



- 巻頭言 学習指導要領と教育実践 中田正敏
- 特集 2024年教育討論会「キャリア教育とその可能性」
- ◆教育討論会を振り返って 福永貴之
 - ◆教育討論会に参加して
 - 中学校のキャリア教育の実際 稲葉達也
 - 社会階層の固定化、そしてレジリエンス：討論会を終えて 富貴大介
 - 中堅校の教員としてキャリア教育の幅広さの中で何に取り組んでいるか 北見 楓
 - 討論会に参加して考えたこと 稲葉智芳
 - 参加記 中山拓憲
 - 考え方を問い直す 久保寺晴美
- 所員レポート 神奈川県立希望ヶ丘高等学校における「高校闘争」の研究 香川七海
- 困難を抱える生徒の校内支援体制 加藤 将
- 寄稿 「全日制・定時制の通信制化」が進む意味 田上英輔
- 『神奈川の在日外国人教育の記録 第2期』の編集を終えて 山根俊彦
- 百校計画に思いをはせて 斐 潤哲
- 私のSSW日記—高校という希望について— 美濃屋裕子
- 多様性が生む感動—パリパラリンピック競泳競技で見た一体感— 堀原美里
- 学校から学校へ（XXXI）「工業科の現場から」 鳥海壮矢
- 読者のページ 外国につながる高校生の進路を支えるためのヒント 富本潤子
- 「多忙感」の解消に向けて今日からできること 渡部裕哉
- クリティカルなまなざしの教育論（7） 今津孝次郎
- 「探究学習」過程で「チャットGPT」を活かすには
- 先生に、なりたい！（20） 書評『何のためのテスト？』
- 映画に観る教育と社会（39）『小学校』 海外の教育情報（38）
- 県民図書室にようこそ（第14回）

表紙の写真

『ねざす』75号では、42号（2008年11月発行）から74号（2024年11月発行）まで、17年間にわたって続いてきた表紙デザインの変更を試みました。

学校現場の課題から日本や世界の教育について、広く原稿を募る、開かれた『ねざす』をイメージして、相模湾を今号の表紙の写真に選びました。

写真と文 井上恭宏（特別研究員）

巻頭言 学習指導要領と教育実践

～組織論の知見を踏まえて諮問について考える～ ……中田正敏 2

特集●2024年教育討論会 「キャリア教育とその可能性」

◇ 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 ～生徒の将来のために、学校現場が取り組むべきことは何か?～ ……	福永貴之	14
◇ 教育討論会に参加して(1) 中学校のキャリア教育の実際 ……	稲葉達也	17
◇ 教育討論会に参加して(2) 社会階層の固定化、そしてレジリエンス: 討論会を終えて ……	富貴大介	18
◇ 教育討論会に参加して(3) 中堅校の教員としてキャリア教育の幅広さの中で何に取り組んでいるか ……	北見楓	21
◇ 教育討論会に参加して(4) 討論会に参加して考えたこと ……	稲葉智芳	23
◇ 教育討論会に参加して(5) 参加記 ……	中山拓憲	25
◇ 教育討論会に参加して(6) 考え方を問い直す ……	久保寺晴美	27

所員レポート

◇ 神奈川県立希望ヶ丘高等学校における「高校闘争」の研究 ——県民図書館所蔵の史資料を活用した学会報告の舞台裏—— (下) ……………	香川七海	29
◇ 困難を抱える生徒の校内支援体制 ……	加藤将	33

寄稿

◇ 「全日制・定時制の通信制化」が進む意味 ……	田上英輔	36
◇ 『神奈川の在日外国人教育の記録 第2期』の編集を終えて ……	山根俊彦	38
◇ 百校計画に思いをはせて ……	斐潤哲	42
◇ 私のSSW日記 —高校という希望について— ……	美濃屋裕子	47
◇ 多様性が生む感動 —パリパラリンピック競泳競技で見た一体感— ……	堀原美里	49

学校から・学校へ (XXXI)

工業科の現場から ……	鳥海壮矢	52
-------------	------	----

読者のページ

◇ 外国につながる高校生の進路を支えるためのヒント ……	富本潤子	54
◇ 「多忙感」の解消に向けて今日からできること 『ねざす』74号「教師と職場としての学校」を読んで ……	渡部裕哉	56

クリティカルなまなざしの教育論(7)

「探究学習」過程で「チャットGTP」を活かすには ……	今津孝次郎	58
先生に、なりたい! — 教職をめざす若者たち — (20) ……	藤林寿々野	60
書評『何のためのテスト? 評価で変わる学校と学び』 ……	生田幸士	62
映画に観る教育と社会(39)『小学校—それは小さな社会—』 ……	生田幸士	64
海外の教育情報(38) 記事紹介 ……	山梨彰	66
県民図書館によるこそ(第14回) ……	資料委員会	72
教育研究所設置規程 ……		74
2024年度 教育研究所年報 ……		76
編集後記 ……		78

学習指導要領と教育実践

～組織論の知見を踏まえて諮問について考える～

中 田 正 敏

文部科学大臣は昨年(2024年)の12月25日、「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」と「多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成を加速するための方策について」審議を要請する諮問を中央教育審議会に行っている。「教育課程の基準等」とは、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校及び特別支援学校の学習指導要領と幼稚園教育要領のことであるが、この二つの諮問におけるそれぞれの議論の十分な連携を求めている。2026年度中の答申が予定されている。

現行学習指導要領の諮問では、今後の学校教育について「一人一人の可能性をより一層伸ばし、新しい時代を生きる上で必要な資質・能力を確実に育んでいくこと」の重要性が指摘されていたし、今回の諮問でもこの枠組みは踏襲されているのだが、資質・能力を育むことには「依然として課題」があるとして、それを踏まえれば、「現行学習指導要領の理念や趣旨の浸透」は「道半ば」であるとの認識が示されている。

諮問に先立って「今後の教育課程、学習指導及び学習評価等の在り方に関する有識者検討会論点整理」が昨年9月にまとめられている。「道半ば」という指摘に関連して、「カリキュラム・マネジメントの実態と今後の推進の在り方」の論点には興味深い指摘がある。

「学習指導要領が変化しても学校を取り巻くシステムや組織文化が旧来の状態にとどまるという状況」があり、そこから脱却を図ることが、「現行学習指導要領におけるカリキュラム・マネジメントの提起の趣旨の一つ」であったのだが、そこからの脱却は「十分に具現化するところには至っていない」ため、「学校の組織原理・文化等も含めて、学校のシステム・組織全体のマネジメントの観点からもカリキュラム・マネジメントの充実

の在り方について検討すべき」であると議論の方向性が示されているのである。

この「論点整理」には、論点と関連する委員発表の内容も示されている。そこでは、「学習指導要領は学校で実践され意味をなす」のであり、学習指導要領改訂の「上滑り、乖離の顕在化」は避けたいので、「学校が実践化に戸惑っている背景」はいろいろあるのだが、「諸科学において生成された知見も学校にはなじみの薄い言葉」として捉えられていることから、「実践への戸惑い」が生まれているとの認識が示されている。

その上で、検討する際には、「学習指導要領と教育実践との関係を改めて問う必要」があり、学習指導要領を「媒介」として「学問の世界」と「教育実践の世界」との「関係構築」が問われており、理論と実践の往還について新たな在り方が問われるという問題提起をしている。

そして、この現状を打破するための具体策として、「多元的な視野をもち、論理ある考え方をもった教育実践からの参加」を呼びかけている。

学習指導要領を形成する側からの現状に対する焦燥感が伝わってくるが、実行側にも「諸科学において生成された知見」に戸惑っていることにはそれなりの理由がある。

諮問ではあまり言及されていないことだが、現場では、たとえば、環境としての「顔が見える関係性」と個人の「資質・能力の育成」とのあいだには様々なジレンマを含む複雑な相互作用があり、それらを踏まえた実践の論理がないとやっていけないという事情がある。

これはどう考えたらよいのか。そして、実践する側の参加とは、形成段階でそれに限定されるべきなのか。

ところで、ある戦略を形成する人たちがいて、それを実行する現場の人たちがいる時、目標が達成できておらず、「道半ば」であるという困った状況は、組織論や戦略論ではよく扱われるテーマである。

組織マネジメントの研究者、ミンツバーグ¹⁾は、あらゆる組織では「戦略プランニング」について、「戦略の形成と戦略の実行が切り離されていること」が前提となっており、そのような分業は、「ビューロクラシーの組織では非常に好まれるもの」であるが、戦略がうまく行かない場合には次のような展開になりがちであることを指摘している。

「・・・(形成する側が) このように言わば無菌状態で戦略をつくり出しても、現実の世界では通用しない。戦略がうまくいかなかった場合、どうしても戦略の実行を担う人たちの責任が問われることになり、戦略をつくる人たちは次のような非難をする場合がある。

『せっかく我々が素晴らしい戦略をつくったのに、お前たちが資質・能力が足りないせいで、うまく実行できていない』という具合だ。しかし、この『賢くない人』たちが賢ければ、こんな風に言い返すかもしれない。『あなたたちがそんなに賢いなら、どうして賢くない人でも実行できる戦略をつくれなかったのですか』。戦略実行の失敗は戦略形成の失敗という面があるのだ、ということになる。』

では、このあまり生産的とは思えない非難の応酬の先はどうになってしまうのだろうか。

ミンツバーグは、本当に批判されるべきなのは「戦略の形成と実行を切り離す発想」自体であるという知見を以下のように提示している。

「知識のあるデザイナーがほかのみんなのために組織構造をデザインするのではなく、その組織構造の下で生きていくことになる人たちがデザインのプロセスに参加すべきだ。」

組織デザインでは、最初の一回で決定版、「最適解」をつくらうとするケースが多いが、そのよ

うなやり方は、利用者がデザインを改変したり、誤りを修正したりする余地をなくしてしまう。

つまり、そのような「余地」のあるデザインが必要であり、一定程度の「緩さ」のある暫定解が打ち出されるような動きが求められているのである。

確かに、理論と実践の往還を具体化するためには、学校の方針にすべてを書き込む必要はないのである。具体的な現場でもそのような進め方が有効であったように思う。

学校組織の現在の到達点を確認し、その上で、現在の局面でどのような可能性があるか、その範囲を提示する。この段階で、そこには「空白」があることを確認する。その上で、今、この組織の資源は何か、また、具体的に何ができるか、というアイデアを集めて暫定解をつくり、さらに、そのアイデアを実行する段階でも、実際に新たに発見される「空白」なり、「余白」を埋めていく作業を進めることで学校づくりが確実に進行する。

ミンツバーグは、さらに、「建築家が見た組織デザイン」(横山慎徳)を引用し、「より賢明なアプローチ」とは、「新しいデザインを意図的に不完全にしておき、その空白を実体験に埋めさせるのである」という提言を紹介している。

ここで、諮問の話に戻ると、「多様な個性や特性、背景を有する子どもたちを包摂する柔軟な教育課程の在り方」の検討も求めており、そこでは、「創意工夫」、「柔軟」、「弾力性」という言葉とともに、「余白」という言葉が使われている。最近の中央教育審議会の分科会での意見交換で「余白」を生み出すことの重要性が議論されたという新聞報道もある。

組織論の知見を参考にしながら、実践の中でそれを吟味しつつ、どのような参加があり得るのかについて考えてみたい。

注

1) Henry Mintzberg, Understanding Organizations
…Finally! 2023

(なかた まさとし 研究所代表)



日 時：2024年11月9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

- ◆講 演：筒井美紀さん（法政大学キャリアデザイン学部教授）
- ◆報 告：稲葉達也さん（横浜市立中学校教員）
富貴大輔さん（県立高校教員）
北見 楓さん（県立高校教員）
稲葉智芳さん（県立高校教員）
- ◆コーディネーター：福永貴之さん（県立高校教員 研究所員）

中田研究所代表が、本年度の教育討論会の開催趣旨を説明した。

導入当初のキャリア教育は「流行りもの」のように人口に膾炙したが、現在では、キャリア教育導入前の時代を知らない教員も多い。本当の意味でのキャリア教育とは何か。進路保障としてのキャリア教育とは何なのか。今回の教育討論会では、キャリア教育のこれまでを振り返り、その現在地を見定め、これからのキャリア教育について語り合った。

まず、法政大学キャリアデザイン学部教授の筒井美紀さんの講演『「キャリア教育」の政策史と概念整理および私の論点』を受け、その後、中学校や高校現場からの報告をもとに意見交換が行われた。公開研究会に参加いただいたお二人から、研究会に参加しての感想、意見を本特集にご寄稿いただいている。なお、以下の討論会の記録（概要）は研究所の責任でまとめたものである。

筒井美紀さんの話

■自己紹介

私の専門分野は社会学で、教育と労働を対象としています。中心的なテーマは、さまざまな困難を抱えた老若男女の生活支援、就労支援、学習支援です。フィールドとしては、大阪府内の自治体、大阪府立の進路多様校や通信制高校です。また、労働教育研究会という任意団体で十数年、労働教育実践の研究をしています。



■キャリア教育の政策史

まず、『「キャリア教育」の政策史』を整頓します。時期区分は、「成立期」「修正期」「現在」です。

最初に「成立期」です。1999年の中教審答申で「キャリア教育」という言葉が初めて登場しました。キャリア教育とは「望ましい職業観・勤労観及び職業に関する知識や技能を身に付けさせる」ことなのだ、と、中教審答申で謳われたのです。背景として、進路未決定

とかフリーターなど、若者の就労問題が深刻化したことがありました。そうした状況に、規範を注入する形で対処していくスタンスが窺われます。

2003年になると、「若者自立・挑戦プラン」が閣議決定されます。専門家による調査研究協力会議が設置され、改めてキャリア教育とは「児童生徒一人一人のキャリア発達を支援し、それぞれにふさわしいキャリアを形成していくために必要な意欲・態度や能力を育てる教育」だとされました。依然として、「勤労感・職業感を育てる教育」であり、「べき論」を個体に注入していくスタンスでした。キャリア教育は、2004年に予算がついて広がりを見せたので、2004年は「キャリア教育元年」と言われています。その翌年に中学校で職場体験が導入され、導入率は公立の中学校で、2018年時点で97.7%にも上りました。ここまでが、「成立期」です。

次に「修正期」です。2011年の中教審答申では、キャリア教育の定義が「基礎的・基本的な知識・技能、基礎的・汎用的能力、論理的思考力、勤労観・職業観等の価値観、専門的な知識・技術…の涵養である」と、必要な能力の羅列になります。ここで、キャリア教育概念は「包括化」させられました。勤労観・職業観はその中の1つでしかなくなっています。2011年の中教審答申で出てきたポンチ絵には、「社会的・職業的自立、社会・職業への円滑な移行のためにはこういう能力が必要だ」というものがたくさん書かれています。勤労観・職業観はその中の1つ、ワンノブゼムになっているのです。「キャリア教育で養うものはこういう力だよ」ということで、あらゆる能力が包括化されているのです。

「現在」を見てみます。2017～2018年の学習指導要領の改訂で、総則にキャリア教育を規定しています。何が書かれているのか。主だったものをピックアップすると、「生徒が、学ぶことと自己の将来とのつながりを見

通しながら、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を身に付けていくことができるよう、特別活動を要としつつ各教科等の特質に応じて、キャリア教育の充実を図ること」、「生徒が自らの生き方を考え主体的に進路を選択することができるよう、学校の教育活動全体を通じ、組織的かつ計画的な進路指導を行うこと」、「特別活動のホームルーム活動でキャリアパスポートを使ってみよう」といったことが書かれています。修正期中教審答申の時に出された「包括化されたキャリア教育概念」を実際の現場に落とし込んでいくための指針として、総則に規定がなされたということです。

■キャリア教育概念の包括化、2つの危険性

政策史をふまえて、キャリア教育という概念を考察してみます。私の同僚の児美川孝一郎先生の整理では、キャリア教育とは「社会に出ていく準備」です。それは、大人になることをトータルに手助けする営みであり、今も昔も学校が果たすべき基本的な機能の1つです。しかし、従来のままでは、学校がこの基本的な機能を担い切れなくなった。メンバーシップ型雇用を前提としている日本の経営、それを前提として卒業の出口確保をするという従来の担い方が、どうにもこうにも行かなくなってきた。そのために、担い方をリニューアルする必要が生じてくる。そこで、この必要に、学校や先生が自覚的になり、意識化できるように、キャリア教育という新たな概念が使われるようになった、というのが児美川先生の整理です。ということは、「キャリア教育とは何か」と問われたら「教育全部」となります。

これに対して、私は、「キャリア教育概念が包括化する」、つまり「キャリア教育って要するに、結局、教育全部だよ」という定義の仕方に伴う危険性があると考えています。その危険性には2つあります。

危険性の1つめは、「マジックワードとしてのキャリア教育」です。キャリア教育という言葉で、これもキャリア教育、あれもキャリア教育と外延がキリなく伸びていきます。危険性の2つめは、「ヘゲモニーとしてのキャリア教育」。同意に基づく支配という機能があるということです。各学校は「キャリア教育？　うちはやってません」とは絶対に言えない。その結果、政権、文科省、内閣府や経産省が込めたい意味に引きずられがちになります。そうすると、より、あるいは同じくらい大事にしないといけない教育が、埋もれたり弾き出されたりする可能性が上がってしまいます。これら2つの危険性を考えると、「真のキャリア教育とは何か」とか、「本当のキャリア教育とは何か」といった「真正争い」をすることは生産的ではありません。そうではなくて、対抗的な概念を設定することが必要なのではないのでしょうか。いくらでも伸びる外延に取り込まれないような概念を戦略として設定していく。それは、人権教育であり、その重要部分としての労働教育、労働法教育ではないかと私は考えています。

■どっしりとした自己を形成する

2011年の中教審答申のポンチ絵には、包括概念になったキャリア教育の目指すところがたくさん描かれています。しかし、ここには人権教育が見出せません。このポンチ絵の前提に、経済成長に寄与するエンプロイアビリティの高い人材になるという価値観があるからです。私はそれを必要なし、と否定しているわけではありません。しかし、それとは独立した人権教育のアピールをする必要があると思います。この考え方は、本田由紀先生の「適応だけじゃなくて抵抗が大事だよ」という考え方と同じです。

抵抗するには何が必要なのか。私は、人権教育、人権感覚を養う教育が必要で、「どっしりとした自己」を形成することだと思って

います。自己というのは内的規準と外的規準からできています。内的規準とは「自分が自分らしく生きてこうということだよ」という軸を持っていることです。社会や経済に対する違和感を堂々と自分らしさに裏づけられて発することができるのかどうかということです。「こんなブラック企業ばかりの社会では働きたくない」と堂々と言い続けられるのか。「それでは食っていけないよ」という抑圧や優勢な見解に対して、人とは異なる見解を言える力のもとが、内的規準です。それに対して外的規準は、社会からの要請に応える自分、応えられる自分です。

■内的規準に支えられている教育

self（自己）は内的規準と外的規準で形成されています。上にある外的規準が肥大化し、土台にある内的規準が小さい、アンバランスで不安定なselfの形があります。大学では、こうしたタイプの学生が増えていると実感します。「どっしりとした自己」を形成するには人権感覚が必要です。それは人から大切にされることによって、自分を大切に思い、他人をも大切に思い、接することです。この人権感覚があって初めて内的規準は作られていくし、「社会からの要請に上手に答えられる自分ばかりが自分ではない」と、外的規準を相対化できるようになるのです。

「労働法を知っておかないと損するよ。痛い目に遭うよ」と言わないと生徒・学生は話を聞いてくれないところがあるのですが、それを超えて、人権教育としての労働教育は、「生きるってほんとにいいことだな」といった気持ちが湧いてくるような、内的規準に支えられている教育であるべきだと思います。

■現実を反映させただけのメッセージによる抑圧

私は、教育社会学の授業で、「みんなのself、アンバランスになってない？」と尋ねています。それは、「みなさんが学校でキャ

リア教育から受け取ったメッセージが、現実の経済をただ反映させただけになっているからだと思う」と伝えています。「実質賃金が下がり続けてます。不安定雇用、ワーキングプア、男女格差、縮まりません。パワハラ、セクハラが横行してます」という経済の現実を、学校がどういう形でキャリア教育に転換していくのか。「変化の厳しい時代です。そういう時代を生き抜くための勤労観とエンプロイアビリティを高めるのが1番大事だよ」といったメッセージを高校で受けてきませんでしたか、という問いかけをしているのです。

ある学生は、「学校の教育をただ受動的に受けていると、働いてお金を稼ぐことだけに重きを置くようになり、ディーセントワークという概念すら知らないまま社会に出て働くようになるかもしれない」と返してきました。この学生は、とにかく働いてお金を稼ぐことが重要だというメッセージを受けて外的基準が肥大化していくことに対して、ディーセントワークという概念で自分を振り返って内的基準を培っていくことが重要なんだ、と指摘したのです。このエピソードは、人権学習としての労働教育が大学に先送りされている面があるのではないかと考えさせられることでもあります。また、優勢な・支配的なキャリア教育は、実は同調圧力の強い学校文化と共振してしまう部分もあるのだらうと思います。自己抑圧を学習して学生たちは大学に来ている。「こんな社会で、働くの、めちゃくちゃ不安」、「男女格差がこんなに大きかったり、パワハラ、本当に不安」といった気持ちを抑え込んでいる。「つべこべ言っても、どうにもならないだろ」と言われることがわかっているからです。だから、授業でディスカッションの時間を設定しても、自分の意見を表明することにおびえています。とても気になるところです。

最後に、みなさんに3つの問いかけをさせてください。1つめは「キャリア教育概念

が包括化」しました。学校現場で何かいいことって起こっていますか？ 2つめは、「優勢な・支配的なキャリア教育」は学校現場で感じられますか？ イエスの場合、何か気になることはありますか？ 3つめは、人権教育と労働法教育は学校現場ではどのような現状にありますか？ これが3つの問いかけです。

稲葉達也さんの話

■ 1年生で

私からは中学校現場のキャリア教育について話をさせていただきます。1年生は、キャリア教育の最初のところで、資料等を読んで働く意義とか、なりたい自分について考えます。「自分はこういう人なんだろう」と自身を客観的に見つめ直す。そのうえで、いまの時点でのなりたい職業、興味のある職業を探して、調べ学習を行います。Chromeを使って調べたりしたことを発表会で共有しつつ、なりたい自分についてさらに深く考えていきます。他の生徒の話も聞いて、「こういうのもあるんだ」と、少しずつ広げていく。次に、実際に働いている人はどうなのか聞いてみようということで職業講話を行います。大手の企業や、近隣の飲食業、サービス業、金融業とかにも来てもらって、生徒1人2カ所、1カ所1時間で話を聞き、その後、全員で共有します。



■ 2年生で

2年生では、1年生の「なりたい自分」「職業講和」を踏まえて、3年生を見据えての中学校卒業後の進路についての見通しを持つというところに進みます。大半の生徒が進学しますが、「進路イコール進学ではないよ。高校に行くことだけが進路じゃないよ」という話をします。そのうえで、高校の進学システムについての説明等をしていきます。成績

だけではなくて、高校で何をしたいのかを考えて欲しいと伝えます。その上で、10年後、自分が社会に出たときのイメージを持ってもらおうということで、ここでもまた「どんな自分になりたいか」という自己分析を行います。進路が決まった、就職が決まった、でもそこがゴールじゃないよ。進学した先で、就職した先で何をしたいのか、どういう人生を送っていきたいのかを考えるとということを中心に話をしていきます。1年生では職業講話で先方に来てもらったね、2年生では自分たちが出ていこう、ということで職場体験学習に出かけます。

■ 3年生になると

3年生になると、本当に卒業後の進路はどうなるのかというところをやっていきます。「生徒自らの意思と責任において決定する」ことが1番です。「あなたはここ」とかといった決め方はしません。自分で考える、お家の人と相談して考える、そして自分で決定する、というところを学校としては伝えていきます。面接試験があったときは、面接カードを書くことで、自分の振り返りがそこでできていました。面接カードが無くなったので、中学のとりくみとして、中学生生活の振り返りをやっています。

キャリア教育も1つの授業です。授業は、1時間で完結するものではなく、単元があって、目的があって、その先何につながるのかを考えて行われます。キャリア教育も、場当たりのものではなく、何のために行うのかを考えて、3年間を通してとりくむことで、厚みが変わってくると思います。

富貴大介さんの話

■ 複雑な課題

県内に2校しかない多部制昼間定時制高校の話を読ませていただきます。卒業生の半分が進



学、もう半分が就職という学校です。典型的な進路多様校で、大学に行く生徒、民間企業に就職する生徒、特例子会社に行く生徒、職業訓練校に行く生徒もいる学校です。また、不登校を経験している生徒も多い。小学校中学校、ほとんど教室に入れなかったという生徒も少なくありません。発達に課題のある生徒、障害のある生徒もいます。外国につながる生徒は、全体の約2割、1,000人ぐらい生徒がいるので、200人ぐらいが外国につながる生徒です。不登校、外国つながり、発達に課題があるというように生徒たちをきれいに分類できるわけではなく、それぞれの課題は複雑に絡み合っています。

■ 急いでも、のんびりでもいけない

この高校のキャリア支援には、生徒の多様で複雑な背景を理解することが欠かせません。早く文理選択をさせよう、進路を早く決めようといったことはしません。経済状況が変わる、家庭環境が変わる、在留資格が変わる。生徒の環境が目まぐるしく変化するので、急がせない。小中学校にほとんど行っていなかった生徒も少なくないので、社会経験が少なかったりもします。進路決定を急がせても、ミスマッチにつながります。他方、生徒を社会のシステムからこぼれないように次につなげていかないといけない。急いでもいけないし、のんびりでもいけない。実に難しい。こうしたことを踏まえて、生徒一人ひとりに寄り添うスタイルが意識されてきたのだと思います。私はこのスタイルを「おしゃべりキャリア支援」と呼んでいました。それは、全体へのガイダンス指導ではなく、一人ひとりの生徒へのナラティブアプローチのことで、生徒ととことん話をしながら、キャリアを一緒に考えていく支援が行われてきたということです。

■おしゃべりしながら拾う

「おしゃべりキャリア支援」の実際は、「ねぎす」の71号から73号に書きました。ここで簡単に説明します。

まず支援の軸として、生徒の「やりたいこと」「できること」「やるべきこと」、この3つが重なるところを生徒と考えていくということです。「やりたいこと」も重要ですが、「こんなことやりたくない」も重要です。「できること」も、英検などの資格だけではなく、運転免許を持ってる、コツコツしたことが得意だ、といったことも大きなことになります。生徒のできること、嫌なことをおしゃべりしながら拾っていくと、生徒が大切にしていることがわかってきたりします。そうした価値も考えながら支援していきます。

■生徒、進路先、つなげる場

そのうえで、3つのことを心がけていきます。まず「生徒を知る」です。生徒は多様で、実にさまざまなバックグラウンドを持っています。それゆえに、生徒一人ひとりと向き合って進路を考えていく必要があります。小中と学校に行けなかったことから社会経験や成功体験が少ない生徒もいます。また「外国につながり」と一言に行っても、国や言語や宗教、在留資格といった枠組みやシステムだけの問題ではなく、「時間を守る」「見学にはきちんとした格好でいく」等がその子のつながる文化にはなかったりもします。生徒がどのように生きてきて、どのように高校で過ごして、どうやって生きていきたいのかということを生徒と一緒に考えていくことが必要です。

次に、「生徒が進む先を知る」です。給付型奨学金の取り扱いも大学によって違いがあります。求人票に「筆記試験あり」と記載する企業でも、筆記試験をまったく重視しない企業さえあります。生徒が進む学校や企業についてわかっていないと支援ができないとい

うことです。

3つめが、「生徒と企業と学校をつなげる」です。「求人票を置いて、そこから自分で選びなさい」ではなく、生徒のニーズと一緒に考えて、一緒に探していきます。また、ただ「オープンキャンパス行っといで」で終わりにせず、期間を調べたり、路線や時刻と一緒に調べたりしながら一人ひとりの小さな成功体験を積み重ねていきます。これは応募前職場見学も同じです。なお、こうした取り組みは、マニュアル化できるようなものではなく、「この場合は、このパターン」という形でマニュアル化すると、目の前の生徒のことが見えなくなってしまいます。

こうした支援は、教職員1人で丸抱えできません。生徒を真ん中にして、SC、SSW、多文化教育コーディネーター、キャリアガイダンスグループ、担任が連携し合っていく。そうすることで一人ひとりの生徒の課題や背景に寄り添ったキャリア支援ができるのだと思います。

北見楓さんの話

■知らない進路を生徒に示せるか

私は、中堅校でのキャリア教育の幅広さの中で何に取り組んでいるかを報告します。中堅校がどこからどこまでかというのは難しいのですが、今、私がいる学校を、私が「中堅校だ」と認識しましたので、今回お話をさせていただきます。私は、ずっと進路多様校で勤務していたので、今年度初めて中堅校に来てどういう風にギャップを感じているのかという話になっていくと思います。

私が今の学校を中堅校と捉えたかという、やはり進路のところですか。卒業年次生のおよそ9割が進学で、1割が就職という状況です。進学の内訳は4年制大学が半分、短大が少し、専門学校が半分です。私は就職を担



当していますが、約10名ほどです。前任校では、私のクラス28人のうち、半分が就職、半分が進学でした。現任校では、大多数の生徒が進学という進路を選んでいますが、それ以外の生徒に担任がその生徒に適した進路を示す、担任の知らない進路を生徒に示すことは難しいようです。多様な進路を経験して把握している教員と、していない教員との差があるのは正直なところなのかなと思います。4年生大学や専門学校の進学とも一般的な就職とも異なる進路を提示した方がいい生徒はいるはずですが、そうした生徒に適した進路先を示すことができていないようです。

■少数の進路需要にどう応えるか

また、外国籍を有する生徒の進路選択について整備が不足しているようです。実は、今の私のクラスにも外国籍を持つ生徒がいます。この生徒については、私が担任になって外国籍であることを確認をしたので、在籍の把握について、整備していかないといけないと感じました。体制が整備されている学校とそうでない学校との間の差がなぜできてるのかが、いま頭の中にある疑問です。中堅校の教員としてキャリア教育を行っていく中で、大多数の生徒に隠れて少数ながらも存在している生徒の需要に対して十分な指導体制が取れていない現状をどう改善していくかがポイントになってくると思います。

■どんな人間になっているか

筒井先生の問いに関して話をします。「キャリア教育概念の包括化」について、私も国語科教員として、社会に出たときに困らない国語力を育てるという思いで授業をずっとしてきました。すべての教育がキャリア教育ということであれば、すべての教員が同じビジョンを持って同じように指導することが必要だとは思いますが、現状は旗振り役不足があって、それぞれの先生がそれぞれ思っ

ていることをやっているので難しいところがあります。

昨日、面談をしていて、「僕、進路に困ってるよ」と言う生徒がいました。「君は、どうしていきたいんだい」と話すと、「僕は海外で寿司職人になりたいんだ」と言っていました。僕は「それは最高だね！」と返しました。寿司職人なんて夢がある。儲かるらしいぞ。というような話をしている一方で、私が考えていたのは、「外国語の専門学校へ行くのかな?」「大学に行くのかな?」「もしくは調理系の学校に行くのかな?」「もしくは就職するのかな?」ということでした。進学した学校や職場で生徒を評価するのではなく、40歳 50歳と年齢を重ねた時にどんな人間になっているかを見るべきなのではないか。キャリア教育の目標はそこにあるのかなと思ったのがつい昨日のことでした。

稲葉智芳さんの話

■進学校の進路指導は薄い?

今回、進学校での進路指導ということで、お話をいただきました。とは言え、進路指導という言葉がどういうものを指している、教員間での共通認識があるのか、疑問がありました。個人としては、学校の出口と次のステージの入り口をつなぐ受験、テストが絡むものを取り扱う業務ではないかと思っています。受験があるがゆえに教員からのアシストが必要ということで、そこに指導という言葉が重なってくるのかなとも思います。そこに「キャリア教育」という言葉が入ってきて、生徒の生き方、あり方のようなものもそこに含まれてしまったので、個々の教員が指す「進路指導」「キャリア教育」の具体性がぼやけ、一括りの言葉では語りにくくなるのだと考えました。

対象が生徒全体なのか、個別に行われるものなのかということもあります。全体に対す



るものとしては、各種の講演会、説明会、校内模試、大学の模擬授業などがあり、3年生になれば、共通テストや調査書についての説明会が行われます。個別のものとしては、志望理由書等の添削、受験校相談、面接指導といったようなものがあります。

私は、進路多様校を経験し、進学校を3校経験しています。進学校3校では、同じことをやっているイメージです。最初に着任した進路多様校では、就職指導も含めていろいろなアプローチを行っていました。その一方、進学校3校では、特定の生徒に対して何かアプローチをするということではなく、「進路グループとしてこういう進路指導をするんだ」という考え方が強く押し出されることはありません。生徒が自分で頑張るという意味では、進学校の進路指導というのは、実態は薄いものかなと思います。

■ 3つの問いに答える

ここから先は、筒井先生からの問いかけについてです。

まず1つめの「キャリア教育概念の包括化」についてです。私は採用が2009年なので、それ以前の空気は特に知りませんが、キャリア教育に対する拒絶感を感じました。進路多様校に着任した当時、キャリア教育を推進する立場であったのですが、ベテランの先生たちからは「嫌だな」という空気をひしひしと感じました。採用3年目のころに、私が作った教員研修用の資料が見つかりましたので、紹介します。改めて、よく作ったな、という感じます。

まず、キャリアの定義で、国立教育政策研究所の開発学習プログラムに4能力領域があります、というスライドです。これを育成しましょうということ。キャリア教育に対するプラスのイメージがなかったので、「みんな嫌いでわからない、めんどくさそうで嫌だよ」「でもこれをわかるようにしようね」

と、パワポを作ってみたわけです。「キャリア教育、何で必要なんですか？」という前提の話から、「いつの時代も大切なものがある」「どう社会の役割を果たすべきか」へと変わっていく。今までやっていたことを改めて考えさせるのがキャリア教育になるんだ、ということ。まさに何でもかんでもキャリア教育に取り込まれている最中のことです。「みなさんは潜在的にキャリア教育をしています。それを意識することで効果が上がるのです」と、採用3年目の若手が話していたわけです。

2つめの「優勢なキャリア教育」について。やはり、どうしても感じてしまいます。育てたい生徒像、高めたい能力が、「何のために」が生徒に伝えられないまま、うわべだけ伝わっていつてしまう。社会に必要とされるから、それが、働くために、就職するために、という文脈で語られがちですし、生徒もそういう風に捉えているようです。

3つめ、「労働教育の現状はどうなっていますか？」という話。人権教育の場合はスポット的な、人権が侵害されている人たちの話を聞いて理解を深めるというものが多くて、「そもそもの人権とは何か、僕らの人権ってどういうものなんだろう」と考える機会あまり設定されません。法としてどうかということより、学校現場ではどうしても、「人として」とか「マナーとして」という考え方が多くを占めます。それが、同調圧力とか寛容性の低さにも伝わっているのかなと思います。異なる意見を表明するのに大学生がおびえてしまうのは、こういうところと関係しているのだと思います。

□ 討論

以上の報告や発言を受けて、討論を行った。

稲葉達也 「キャリア教育概念の包括化」について。中学校3年間はゴールではありません

せん。子たちが大人になって、「あの時、稲葉、あんなこと言ってたな」と、どこかで引っかかってくれたらいいなと思いながら話しています。「優勢なキャリア教育」については、初任が約半分という若い職場なので、「優勢なキャリア教育」や「同調圧力が強い」といったことは、あまり感じません。生徒には、間違えてもいいから、まず自分で考えて、と伝えています。「先生、これ合ってる？」とよく聞いてきます。「失敗したくない」と考えているようです。3つ目の問いについては、労働教育に関して、キャリア教育の中でやっている形になります。

富貴 「キャリア教育概念の包括化」については、そもそも何も起こっていないのではないかと、という気すらしています。全部でやりましょうということは、全部でやりませんということでもあって、あまり意識されていないと思います。「優勢なキャリア教育」について言うと、教員の中には、「私は納税者を育てたい」ということを言う人もいます。この考え方だと、「納税していないから、お前には人権はないんだ」といった危険な考え方につながってしまいます。権利は義務の裏返しではありません。生徒に対しては、「助けが必要な時には、遠慮なく頼りなさい」と伝えています。「人権教育は学校現場でどのような現状にあるか？」について言えば、パーマの子に縮毛矯正をかけさせたりするブラック校則や、生徒はかくあるべきというような「隠れたカリキュラム」によって、生徒たちが社会から排除されている。そこに向き合えないと、人権教育も机上の空論にしかならないと思います。

筒井 稲葉達也先生に質問です。「この生徒は、進路選択について理解できてる」とか、「まだできてないな」というところは、何によって判断されているのでしょうか。北見先生には、「教員が同じビジョンを持って指導することが必要で、旗振り役の先生も不足し

ている」ということについてお伺いしたいです。

稲葉達也 進路を絞っていくときに、「自分はこうしたいから」というのが、本人からも保護者からも出てくるかどうか、があると思います。逆に、最後の面談で、「塾の先生に言われた」ということで希望を変える生徒を見ると、心配になってきます。

北見 職員研修の中で、一人の先生が「こういうふうに関わってきたよ」「うちはこういうふうに関わっていったらどうかな」と伝えようとしていました。まずは教員の中で話し合い、ゆくゆくは学校全体へと進んでいくということだと思います。

筒井 旗振り役というのは、強いリーダーシップで引っ張って行くことではなくて、フリートークが盛り上がるようにするファシリテーターのことを、北見先生はおっしゃったのだと思いました。先生方一人ひとりがリーダーシップを持てる、「自分ならこう考える」と話し合うこともリーダーシップの発揮になると思います。

●職場体験は、横浜市内の中学校だとほぼ100%実施していると思います。成果はあると思いますが、反面、準備する大変さなどは、どうなっていますか。

稲葉達也 正直、1日で職業の何が分かる、ということがあります。その一方で、1日だけだけれど社会に出てみる。たとえば、普段行っているコンビニに、客として行くのと、お店側で見るとではまた違う景色が見えてきます。そこで、得られるものはあるのかなと思っています。ある学校では、地域コーディネーターに気軽に相談できて、その人が段取りを組んでくれたとのことでしたので、やりようはあると思います。

●学習指導要領では、「何ができるようになりましたか?」とか、「先行き不透明なこの世界の中でどうやって生きていくか?」ということを求められ、正直、息苦しさもありま

す。その上での、人権教育とか労働法教育を詳しく教えてください。

筒井 「差別される人にもっと優しくしてあげよう」というのが人権教育の全てではなくて、「どういう社会で生きていきたい」といったことを考えることがポイントだと思います。いまの主流な教育は、能力モデルです。どういう社会であるべきかという社会像は問われません。「それは一人ひとりの個人の考え方だ」と相対化されて、無視されています。それに対抗するには、「どういう社会が生きやすいのかをみんなで考えよう」ということを根底にもつ人権教育、労働教育だと私は理解しています。

●筒井さんの考え方と同和教育がどう関わってきたのかを聞きたいです。

筒井 同和对策法が2001年に切れます。就労や生活、いろんなことで困っている人に対象を普遍化する地域就労支援事業を立ち上げたときの「プレイングマネージャー」である人が解放同盟の支部長さんでした。同和地区だけに限られない、ひろく困った人たちがみんなで生きていく枠組みを作るといったところをオーラルヒストリーも交えて学んできました。

●県労働局から講師を呼んだり、労働審判員の方に来てもらったりといった取り組みはしていますか。「働き方改革」の現在、どのようになっているのでしょうか。

稲葉智芳 一切、気配がないです。働き方改

革に関する、生徒へのアプローチは記憶にありません。

富貴 外部との連携は難しいところがあります。Jassoの奨学金の説明を利用したことがありましたが、来た方が「お前ら、金もらって学校に行くんだから、わかってるな」ぐらいの勢いで、目も当てられませんでした。

筒井 最後に2つだけお願いします。一つは、キャリア教育は価値中立的なものではない、ということです。もう一つは、「隠れたカリキュラム」の話に関連して、です。進路を決めていくことは、「選抜」なのか「選択」なのかということです。「選抜」と「選択」の要素は両方ある。そして、国が進めてきたキャリア教育は、どんどん「選択」の方に寄って行く。「選抜」じゃなくて「選択」だから」と言う。だけど、「選抜」の現実、全然消えない。アメリカのしんどい高校生たちは、「どうせ僕は卒業したらアマゾンの配送のところでAIに使われて働くだけなのに、なんで勉強しなきゃいけないんだ」と言ったりする。進学校の生徒も同じように気がついていて、「どうやら自分は上の方に行けるらしい」けれど、そのことは隠しておこうというのが、キャリア教育のお約束になっている。こうした状況は危険だと思います。それを考えると、なおさら対抗的な学びとしての労働教育、人権教育が不可欠なのだと思います。



教育討論会を振り返って

～生徒の将来のために、学校現場が取り組むべきことは何か？～

福 永 貴 之

垣間見えた、キャリア教育に大切なこと

キャリア教育という言葉から連想することは、それぞれの教員で少しずつ違うかもしれない。進路支援、という点では同じ認識かと思うが、学校の状況によって就職支援と捉える先生もいれば、進学支援と捉える先生もあるだろう。また、生徒の将来に繋がる大事な時間だと考える先生もいれば、進学のための学習時間が削られたり、課外活動の機会を強いられることにより、その対応や準備に苦勞し、本当はやりたくないとする先生もいるかもしれない。

今回の討論会の始まりとして行われた筒井先生の講演の中で、現在のキャリア教育に潜む2つの危険性を考える時に、「真のキャリア教育とは何か」というような真正争いをすることは生産的ではない、という内容があった。私自身、これまでキャリア教育と向き合う時、生徒の将来のためにより良いキャリア教育の在り方を模索し、授業を工夫しようと努力したり、必死で考えて他の先生にも協力してもらったにも関わらず、授業の後の生徒の反応が芳しくなく、先生たちに負担をかけたのに、これではキャリア教育は不要なのかもしれないと感じたり、そういう視点でキャリア教育を捉えることが多かった。だが、今回の討論会で筒井先生のアイデアからキャリア教育を見つめ直し、また、中学、特色の違う各高校での取り組みについて話を聞いて、キャリア教育における大切なことを、自分なりに掴むことができた気がした。

キャリア教育とは何か

“キャリア教育”という用語が初めて登場した1999年の中教審答申のなかに、次のような記載がある。

「新規学卒者のフリーター志向が広がり、高等学校卒業者では、進学も就職もしていないことが明らかな者の占める割合が約9%に達し、また、新規学卒者の就職後3年以内の離職も、労働省の調査によれば、新規高卒者で約47%、新規大卒者で約32%に達している。こうした現象は、経済的な状況や労働市場の変化なども深く関係するため、どう評価するかは難しい問題であるが、学校教育と職業生活との接続に課題があることも確かである。」(『第6章 学校教育と職業生活との接続』冒頭より)

「学校と社会及び学校間の円滑な接続を図るためのキャリア教育(望ましい職業観・勤労観及び職業に関する知識や技能を身に付けさせるとともに、自己の個性を理解し、主体的に進路を選択する能力・態度を育てる教育)を小学校段階から発達段階に応じて実施する必要がある。キャリア教育の実施に当たっては家庭・地域と連携し、体験的な学習を重視するとともに、各学校ごとに目標を設定し、教育課程に位置付けて計画的に行う必要がある。」(『第6章 学校教育と職業生活との接続』・第1節『学校教育と職業生活の接続の改善のための具体的方策』より)

私自身はこの“キャリア教育”が始まる前に高校までの学校生活を終えてしまっていて、この時代に重なる形で就職活動を経験しているので、キャリア教育という発想には共感が

しやすい。学校で受ける教育が、単に進学実績のため、テストで高得点を取るための教育にならず、自身が人生を歩んでいく上で働くことを視野に入れて早い段階から考えていく機会を得られるということは、もし自分がキャリア教育を受けることができているならば、どんなに良かったらうと感じることもある。

個人的には、キャリア教育には賛成の立場である。だが、それでもひっかかる点があり、それが何なのかを、今回報告のあった中学校段階、特色の違う3つの高校のそれぞれの取り組みを通じて、改めて整理してみる。

各校の取り組みから考えるキャリア教育

中学校での取り組みを報告された稲葉達也先生のお話からは、非常に体系的に丁寧に中学生に対してキャリア教育が行われている様子が伝わってきた。中学1年生から3年生までの期間の中で、生徒自身の興味関心を引き出し、それに寄り添いながら、生徒の進路決定までの道筋を作り上げていることがわかった。

高校現場からの3校の報告では、進路多様校、中堅校、進学校という大きな分け方の中で、それぞれの実情に沿った取り組みが紹介された。富貴先生の進路多様校での実践の中で特に感銘を受けたのは、「おしゃべりキャリア支援」だった。生徒自身がやりたいことを明確にできない状態の中で、ステューデントセンターで生徒を中心に置きながら進路支援を行うスタイルは、進路多様校のみならず、あらゆる学校で大切な要素だと感じた。「生徒を知る」ことは、キャリア教育にとっても重要であるし、そもそも教育ということの大切な要素でもあると改めて感じた。

中堅校の報告における北見先生のお話の中では、教員の背景によって進路指導に差が出てしまうという現状があった。この報告の裏側にあるものが、“キャリア教育”における教員の苦手意識、嫌悪感につながるのではない

かと、個人的には感じている。私たち教員は専門科目や、生徒対応に関わる事項に関しては教員になるために必要な教育を受けているが、キャリア教育に関しては専門的な知識や、手法をほとんど学んできていない。伝承のような形で、現場で行っているキャリア教育のやり方を受け継ぎ、旗振り役になっている先生方からの教えを受けながら、生徒と対しているように思う。先に書いた「おしゃべりキャリア支援」のような発想で、まず目の前の生徒を見て、そこから伝えられてきたキャリア教育を咀嚼して実施できれば良いのだろうが、当然本質がわからないまま、キャリア教育というプログラムとして、形式的に実施をしてしまう場合もあるに違いない。それを否定するというのではなく、学校現場の現状からすると、仕組み的にそうならざるを得ないのではないかと感じる。

プログラムの、形式的なキャリア教育という要素は、進学校の状況を報告された稲葉智芳先生のお話の中にも感じ取ることができた。進学校では受験に向けたアプローチに重きが置かれながら、必ずしも生徒個人に対するものではなく、生徒全体に大きくまとまった形でキャリア教育が行われている様子が伝えられた。講演会、説明会、校内模試、大学相談、面接指導、など、これまで受け継がれてきた内容は学校の実情としておそらく合理的であり、在籍する生徒にとっても受験という目標を掲げる生徒がほとんどであろうことを考えると、生徒の目線からしても問題がないようにも思う。ただ、キャリア教育が生まれた意義まで遡って考える時に、当初の目的からは、ずれているように思う。

それぞれの報告を聞き、私自身のひっかかりは、形骸的なキャリア教育に対する違和感だったのかもしれない。どんなに良い内容でも、それを受ける生徒に目が向かなければ、キャリア教育がから回ってしまうことがあるのだろう。また、伝承されてきたキャリア教育を、教員自身がその必要性や意義を理解し

ないままに取り組んでも、当然生徒には伝わらない。生徒が主体であり、一人ひとりの生徒に目を向ける意識を大切にすることで、中学校でも、どんな状況の高校でも、キャリア教育への取り組みが前向きに変化していくのではないかと感じた。

教育現場の限界

現在の学校でのキャリア教育への取り組みを捉え直す上で、筒井先生より「キャリア教育概念が包括化」していること、それから「優勢な、支配的なキャリア教育」、についての質問が各報告者へと投げかけられていた。この点について、私個人が感じることは、キャリア教育として取り組めることの、教育現場の限界である。

実際、このまま求められるままにキャリア教育を続けていけば、筒井先生がお話されたように「マジックワードとしてのキャリア教育」が広がり続け、全てがキャリア教育となってしまう可能性がある。そうすると、教育現場には社会に役立つ人材を育てる義務のしかかり、これまで以上に「優勢な、支配的なキャリア教育」を求められる時代が来るかもしれない。ここまで書いたように、私自身は本来キャリア教育には賛成である。だが、それは私個人がこれまで悩み、迷ってきたものを解消できる可能性を感じているからだ。つまり、私個人を大切にしたいから、キャリア教育が有効であるということである。だが、社会のためのキャリア教育に代わってしまうと、意味合いが異なる。生徒の意志とは別に、高校を卒業する時にこうあるべき、というキャリア教育になってしまうのであれば、教育現場では支えきれない。生徒の幸せな未来のために教育にできることはあると思うが、生徒の確実な未来を作るために教育が何もかもを担うことはできない。

その中で、筒井先生が提唱されたように、人権教育として、労働教育や労働法教育を取り入れることは、学校現場における一つの可

能性だと感じた。将来の夢に向けて考えるためのキャリア教育だけではなく、そもそも働くということを考えていく機会を作る。生きていく上での労働や、仕事について、生徒が自分なりに生きるということを考えることで、仮に自分が思い描いた未来へと進んでいなくても、今ある自分や周りの環境の中でより幸せに生きていく力が養われるように思う。

キャリア教育のゴールとは

これまで自分は、キャリア教育とは生徒が願う将来に少しでも近づけるように導いていくことだと考えていた。特に高校では、大学進学、専門学校への進学、就職、という進路選択の中で、生徒にとってより将来の職業に近い進路決定が求められる。私は、生徒が小学生や中学生から抱いていた理想の進路のため、高校でのキャリア教育でできることは何かを考え続けていた。けれど、今回の討論会を経て、学校のキャリア教育において、必ずしも生徒の考える理想の未来に導く必要はないのかもしれないと思った。当然、望んだ進路に進めればそれに越したことはない。だが、大切なのは、どんな進路に進んでも、生徒が自分自身の人生に自信を持って、楽しく生きていけることなのではないかと感じた。報告者の稲葉達也先生が、こんな言葉を話されていた。「中学校3年間はゴールではありません。子どもたちが大人になって、あの時、稲葉、あんなこと言ってたな、と、どこかで引っかかってくれたらいいなと思いつつ話しています」。

私たちは生徒の将来と向き合いながら、ちゃんと考えながら、でも、必ずしも明確な結果や答えを目指し、求めなくても良い。生徒には生徒の人生があり、少しでもその人生が豊かになるように支援していく。そんなキャリア教育でも、良いのかもしれない。

(ふくなが たかゆき 教育研究所員)

中学校のキャリア教育の実際

稲葉 達也

■はじめに

今回、このテーマで教育討論会を行うにあたり、中学校ではどのようにキャリア教育を行っているのかというオファーがあり、私であればということで縁があり、参加させていただいた。私は普段、横浜市立深谷中学校で理科の指導を行っている。昨年度まではクラス担任をしていたが、今年度は教務主任になったため、クラス担任ではないが、本校でのキャリア教育の実践についてお話をさせていただいた。

■実践内容と課題

本校でのキャリア教育は「はたらくことを知り、次の進路選択に生かすこと」を目標として、まず1学年では「はたらく意味やなりたい自分について考えること」、2学年では「はたらくことを体験する」、3学年では「将来のために今の自分がやるべきことを考える→次の進路選択」という展望をもち、そのための行事などを行い、3年間を通した授業を実施している。(図1)

図1

本校でのキャリア教育(主な内容)

- ・1学年
「はたらく意味」や「なりたい自分」について考える → 職業講話
- ・2学年
「はたらくこと」を体験する → 職場体験学習
- ・3学年
進路学習 → 中学校卒業後の進路実現

しかしながら、キャリア教育を実施する中で課題と感ずることも多々あり、その一つとして挙げられるのが、自分の担当教科を指導するときは見通しをもって授業を組み立てられているが、このキャリア教育のように専門というわけではないことの指導になると、見通しがもてずにその時間をやり過ごすようなことになる時がある。そうすると生徒の方はなおさら、この学習の意味がわからなくなってしまふことにつながる。そうならないように教員側が研修を行っていく必要があるのだが、昨今のこの状況下でなかなか時間の確保が難しいという課題がある。

■職場体験学習

質疑の中で、「職場体験学習の成果は？」という質問をいただき、そのときは、正直1日で職業の何が分かるのか。一方で、1日だけが社会に出てみる。たとえば、普段行っているコンビニに、お客として行くのと、お店の店員側で見るのとではまた違う景色が見えてくる。そこで、得られるものはあるのかなと思う。というような返答をした。そして、この数週間後に今年度の職場体験学習が実施された。私も数か所、事業所への挨拶と生徒たちの様子を見るために回ったが、普段の学校生活ではみられない生徒たちの姿を見ることができた。一方、生徒の方も働くことについて、その意味や楽しさ、やりがい、大変さなど

を学校にいただけでは得られなかった体験として得ることができていたようである。実施する上での教員側の負担などの課題はあるが、今後も続けていく意義がある学習だということに改めて感じた。

■終わりに

今回、中学校にいる私がこの教育討論会に参加させていただいた理由の一つとして、キャリア・パスポートを高校でどう取り扱えばいいかを考えるために、中学校で現在どのように扱っているかを聞きたいという旨の話も聞いていた。そして、この教育討論会の後に指導主事と話す機会があったので、この話をしたところ、キャリア・パスポートは生徒自身がこれまでのキャリアを振り返るためのものとして作成している。というような主旨の話がされた。これは、本校もそうだがキャリア・パスポートを作るために新たに何か活動を行うのではなく、これまでやってきたキャリア教育、またそのときの自分自身の考えをまとめておくことで、何かのときに生徒自身

が振り返りやすいようにキャリア・パスポートを作成している。なので、数年前からキャリア・パスポートを作成することになったが、それ以前と比べて何か大きく変化したわけではなく、これまでやってきていたことをキャリア・パスポートの様式に合わせるということで対応したと記憶している。そして、その振り返る場面としてこれまでは公立高校入学者選抜での「面接カード」の作成があった。しかし、昨年度より面接が全校実施ではなくなったために、振り返る時間がなくなってしまうという思わぬ弊害が起こってしまった。

今後もキャリア教育やキャリア・パスポートに関する課題は多くあると思うが、中学校では、小学校との情報交換を行い、高校とは今回のように高校のキャリア教育の現状を聞き、情報交換を行うことで、より効果的で教員に負担の少ないキャリア教育を考えていければと思う。

(いなば たつや 横浜市立深谷中学校教員)

教育討論会に参加して(2)

社会階層の固定化、そしてレジリエンス：討論会を終えて

富 貴 大 介

1. 選択と選抜のはざままで

終盤、筒井先生が指摘された、キャリア教育を進める過程における「選択」と「選抜」のせめぎ合いの話が印象に残っている。筒井先生は「どうせ自分はAmazonの倉庫でAIに使われるだけ」と言うアメリカのしんどい学生を例に、キャリア教育が生徒に「選択」できるように感じさせる一方で、現実として社会にはピラミッド型の階層構造が存在し、「選抜」の現実が消えないと述べた。そして、この現実を目を向けないことは危険である、労

働教育・人権教育が重要だ、と訴えた。労働教育・人権教育の重要性に関しては疑う余地もないが、ここでは「ピラミッド型の階層構造」を生徒はただ受容するほかないのか——換言すれば、生徒が社会階層をキャリア支援によって越えることができるか——という点について考えていきたい。

2. 選抜のジレンマから選択へ

たしかに、そういう「しんどい生徒」は、前任校であるK高校にも現任校にも存在す

る。ガイダンス等では生徒に「進路は自分で決める」という、あたかも無条件に選択の余地があるような幻想を抱かせつつも、実際のところは貧困家庭から医学部進学が難しいように——あるいは、いわゆる「偏差値」によって難関大学の受験が難しいように——数多の制約の中、選択など最初から望めるわけではないというジレンマがある。しかし、K高校では生徒の雇用機会確保の観点から就職推薦会議に選抜機能をもたせないなどの工夫をしてきた¹⁾。そして、おしゃべりキャリア支援を通じて、「自分にはろくな進学・就職先なんかはない」という「しんどい生徒」の思い込みを取り除き、寄り添い、励まし(encourage)、その中でレジリエンスの賜物というべき階層のシャッフルを見てきた²⁾。

また、生徒の就職先の中には、労働者を大切にしている地元企業も少なくない。ある電子部品メーカーでは利益のほぼ半分を労働者に還元しており、ボーナスは新採用の教員のそれよりも高い³⁾。同社勤務の卒業生の藤田さん(仮名)は、「社会的インフラを支える製品を作っていることにやりがいを感じ、残業も少なく、仕事帰りの習い事が楽しい」と言う⁴⁾。K高校を6年かけて卒業した同社勤務の赤坂さん(仮名)も「上司がK高校の先生みたいでめっちゃゆるくて優しい。会社なんだけど会社じゃない親戚の集まりみたいな感じ」と働きやすさを強調し、「社会の役に立つものを作って、それが使われているってことはやりがいがありますね」と語る⁵⁾。また、家計状況を受け、進学から就職に切り替えた鈴木さん(仮名)も、126日の年間休日に加えて、年休取得率が100%以上⁶⁾という社労士事務所に就職し、「地元企業と高校生をつなぐ仕事にやりがいを感じている」と言う⁷⁾。

彼らは選抜を強いられた結果、消極的なキャリア選択をしたわけではない。もっとも、経済的な理由から進学から就職に切り替えるなど、当初思い描いたキャリアデザインではなかったかもしれないが、彼らは「やりたい

こと」「できること」「やるべきこと(価値)」を考えながら、3つの軸がオーバーラップする選択を見つけていった。

ところで、「教え子をブラック企業に送るな」という視点は重要だが、就職=ブラックという印象を強調しすぎることで、生徒の就職アスピレーションを冷却してはいけない。問題企業の実態は伝えつつも、「生徒を知る」「生徒が進む学校・企業を知る」「生徒と学校・企業をつなぐ」の三要件を意識し、生徒の「やりたいこと」「できること」「やるべきこと(価値)」を軸に生徒の主體的な選択を誘うキャリア支援を行う必要がある。

3. 卒業生のおしゃべり就職支援

ここで、鈴木さんのおしゃべりを紹介する⁸⁾。鈴木さんは、K高校在学中におしゃべり就職支援を受け、2024年3月に卒業、社労士事務所に就職、現在、高校生と地元企業をつなぐ仕事をしている。その一環で、K高校の校内カフェで企業の紹介や面接対策などの支援を行っている。

鈴木「この前、K高校の校内カフェに行った時に、組立の仕事を探している生徒の相談に乗ったんですよ」

筆者「大活躍じゃん」

鈴木「『これまでどんなところに見学に行ったの?』『どこに住んでるの?』『なんで組立系がいいと思ったの?』『ほかに興味があることは?』とか聞いていったんです。製造の仕事もいろいろあるじゃないですか。部品を作るところから食品を扱うところまであるし。だから、その生徒がどうしてそう思ったのか知りたくて話を聞いたんですよ」

筆者「それは、すごいね。背景を知るとか、視野を広げようって支援はなかなかできないよ?」

鈴木「先生がしてくれたことをしているだけです」

後日、鈴木さんにオンラインによるインタビュー⁹⁾を行なったところ、この時の支援の状況を次のように振り返った。曰く、支援した生徒は「近場ということを重視していて、出来そうなものが組立くらいと思い込んで視野が狭くなっているように感じた」と。そして、「選択肢が一つしかなくて視野が狭くなっちゃってるみたいでした」と語った。また、「この生徒が持参をした求人票のほかに、生徒のニーズにあう食品加工を行う製造業や他職種も含めた幅広い企業を紹介した」と言う。さらに、K高校の現在の支援体制について「(担任の先生は)生徒が『これかな』と持ってきた求人票をそのまま勧めている感じで、彼に必要なのは生徒への理解度と知識だと思う」と指摘し、「大学生みたいに十分時間を取れるわけでも、選択できる職種の幅が広がるわけでもない制限された環境下でできることを頑張ってるんだから、先生がフォローしないと就活なんかできないし、どうフォローするかが鍵になってきますよね」と述べた。

鈴木さんの支援は、居住地などの基本的な事項に加えて、生徒がこれまでどのような就職活動をしてきて、どうしてその求人票に興味を持ったのか、ということを中心に視野を広げ、潜在的なニーズを探そうとするものである。数ヶ月前まで高校生だった鈴木さんが、おしゃべり就職支援のスタイルでの支援で、生徒の視野を広げ、現在の母校の支援体制や高卒就職の課題について鋭く指摘している点には驚くよりほかないが、鈴木さんの支援からも「生徒を知る」「生徒が進む学校・企業を知る」「生徒と学校・企業をつなぐ」の三要件をふまえた「おしゃべり」による丁寧な支援が不可欠であると、あらためて認識させられた。

4. 社会階層の固定化、そしてレジリエンス

たしかに社会階層の固定化は否めない。Bourdieu (1979) は、社会階層が文化資本(例：読書習慣や学習環境など)や社会関係

資本(例：親の人脈など)を介して再生産されると指摘するとともに、教育機関が社会階層の固定化を助長すらしてしまうことを指摘している¹⁰⁾。国研の調査(2023)でも、国公立・私立大学問わず大学進学率と所得階層との間に相関関係が見られる¹¹⁾。こうした現状は、日本においても社会的再生産とその固定化が強く作用し、家庭の経済状況が大学等への進学機会の制約や、貧困の連鎖が容易に断ち切れないことを示している。しかし、質的な観点から見ると生徒たちの中には、階層構造を越えた事例も少なくない。十分に支援が行き届かないケースもあるが、先述の例のように、おしゃべりキャリア支援を受け、様々な困難を乗り越え、主体的に進路を「選択」し、卒業後に誰かの役に立つことに喜びを感じながら働く姿は、まさにこうした階層構造を越えるレジリエンスの力を示すものである。そしてこれは同時に、おしゃべりキャリア支援が生徒の変容を引き起こす可能性を十分に示唆するものでもある。

もちろん本稿で扱った事例は、筆者と卒業後も連絡を取ることが可能な人物のみのものに限られ、長期間に渡る調査ではないため、これをそのまま普遍化することはできない。したがって、今後もおしゃべりキャリア支援にみられるような生徒に寄り添うナラティブアプローチによるキャリア支援のあり方や卒業生の調査を継続的に行う必要がある。ただ、この小さな論考は、高校におけるキャリア支援の意義を示すとともに、支援を通じて生徒が社会階層を越え得ることを明らかにすることができた。

——だからこそ、筆者はこれからも、おしゃべりキャリア支援に賭けたい。生徒たちのレジリエンスの力を信じて。

5. 終わりに

白状すれば依頼を受けた時、K高校の話をするに若干の躊躇いがあった。というの

も筆者は、今年度予期せず異動することになり、やりたかったこと、やらなければならなかったことの数々を残していくしかなかった無力感でいっぱいだったから。また、前任校について語ることで現在もそこで働く人たちにどのような影響を与えるのだろうか——と、様々なことが脳裏によぎったから。しかし、様々な校種の学校での実践や工夫を聞き、人権教育にねざしたキャリア支援の重要性を参加者の皆で確認できたことは、大変有意義であった。ご依頼くださった研究所をはじめ参加されたすべての方に感謝いたします。

引用文献と注

- 1) 富貴大介 (2023) 「向陽館の『おしゃべり』就職支援～その1～」『ねざす (No.71)』神奈川県高等学校教育会館教育研究所、pp.43-48

- 2) 富貴大介 (2024) 「向陽館の『おしゃべり』就職支援～その2～」『ねざす (No.72)』神奈川県高等学校教育会館教育研究所、pp.20-26
- 3) 2023年6月現在 同社求人票 (高卒) から
- 4) 2024年12月6日相模原市内で聞き取り
- 5) 2024年12月6日相模原市内で聞き取り
- 6) 2024年6月現在 同社求人票 (高卒) から
- 7) 2024年11月1日海老名市内で聞き取り
- 8) 2024年11月1日海老名市内で聞き取り
- 9) 2024年11月12日、Messagesでのチャットで聞き取り
- 10) Bourdieu, P. (1979) . La distinction : critique sociale du jugement, 石井洋二郎訳 (2020) 『ディスタンクシオン：社会的判断力批判1』藤原書店
- 11) 国立教育政策研究所 (2023) 「高校生の高等教育進学動向に関する調査研究 第二次報告書」(最終更新2023-03)
https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_seika/r05/r050425-07_honbun.pdf (2024年11月25日最終閲覧)

(ふうき だいすけ 伊志田高校教員)

教育討論会に参加して (3)

中堅校の教員としてキャリア教育の幅広さの中で何に取り組んでいるか

北 見 楓

1. はじめに

この度は貴重なご機会にお招きいただき、ありがとうございます。今回のテーマは「キャリア教育の現在とその可能性」ということで、知識・経験が足りない身ではありますが、中堅校の教員という立場から見るキャリア教育の現在をお話させていただきました。キャリア教育の幅広さの中で何に取り組んでいるかという表題でお話をさせていただきましたが、これまでの教員経験から現在の勤務校にどのような課題を感じ、課題解決に取り組もうとしているのかについて述べたつもりです。

2. 執筆者について

今年度から現勤務校に着任し、着任と同時に2年次の担任として業務を行っています。これまでの勤務経験を振り返ると大学卒業後県内のクリエイティブスクールで2年間臨時的任用職員として勤務し、正規採用後は初任として県内の異動重点校で5年間勤務しました。ダブル担任制を含めると現在までの8年間のうち7年間を担任という立場で過ごしてきました。校務分掌は臨任で生徒指導を2年、初任で教務を5年行い、現在は進路を担当しています。まとめると、私はこれまで進路やキャリア教育は主に担任という立場から携わってきており、また携わってきた現場はいわゆる「進路多様校」であったといえます。

そのため今回の話は進路多様校で経験を積んできた私が中堅校に異動した際に感じた課題という視点での話になります。

3. 勤務校の進路状況について

現在の勤務校は卒業年次生のおよそ9割が進学で、1割が就職といった状況です。進学の内訳は大学・短大等と専門学校とが半々といった形になります。この原稿を執筆しているときに自分の所属している年次の生徒に進路希望調査を行ってみました。結果は上記と同様で、就職に関しては全体の4%ほどという結果になりました。就職に関しては学校を通して就職する生徒もいれば、自己開拓の生徒もいる状況で、警察官や消防士などの公務員志望の生徒も存在しています。前任校で担任をしていたときの進路状況は自分のクラスが進学と就職で半々くらいであり、前任校を進路多様校、現勤務校を中堅校とカテゴライズしています。

4. 現在感じていること、取り組んでいること

前述したように大多数の生徒が進学という進路を選んでいるのが勤務校の進路状況なのですが、進学以外の生徒もいるという点では卒業年次でも、現在受け持っている年次でも変わりません。そのなかで生徒に対して本当に適した進路を示せているのかという点に課題を感じています。私も含めて、教員自身が知らない進路は、生徒に提示することはできないと思います。ベテランの先生や進路やキャリアに関係する校務分掌を長くやってこられた先生、そして多様な進路を生徒が選ぶ学校を経験された先生とそうでない先生とでは差が出てきてしまいます。私自身大学に関する情報を集め、進路指導を行うのに四苦八苦している状況です。そのため生徒の進路先のミスマッチや、1割にも1%にも満たないかもしれませんが、4年生大学や専門学校などの進学や一般的な就職とも異なる進路を提示したほうが良い生徒を落としてしまっている

ように感じます。また外国籍を持つ生徒に対してのキャリア支援の整備も課題の一つだと考えています。外国籍を持つ生徒のキャリア支援については様々な先生と協力をして少しずつ進めていますが、適した進路を示す部分については解決方法を模索しているところです。

5. 研究会を通して考えたこと

キャリア教育について様々なお話を伺い、大変勉強になった一日でした。なかでも自分の中で勤務校でも取り入れることができればいいなと思ったのが富貴先生のお話にありましたK高校の「おしゃべり」就職支援でした。「おしゃべり」就職支援については『ねぎす』のNo.73に詳しくのっておりますが¹⁾、このような取り組みを勤務校でも発展させることができれば前述の課題を解決する一手になりうるのではないかと思いました。またこのような対話を行うことで、「やることがわからない」「やりたいことが見つからない」といった生徒の助けになるのではないかと思います。また、今回の研究会で改めてキャリア教育とはなんだろうかを考える機会となったのですが、筒井先生がおっしゃっていたキャリア教育の包括化については、中村高康氏の言葉を借りると経済産業省が示している「社会人基礎力」から繋がる学力の三要素にあるとおり、教育自体に常にあり続けており²⁾、私自身、国語という教科を通してキャリア教育を行っているという感覚を持っていました。それに対する人権教育、筒井先生のおっしゃる「どっしりとした自己形成」・「内的規準に支えられた教育」のお話をうかがって私が考えたのは、少し前に職員室での雑談でできた「進学した学校や職場で生徒を評価するのではなく、40歳 50歳と年齢を重ねた時にどんな人間になっているかを見るべきなのではないか」という言葉でした。キャリア教育の目標はそこにあるのかなと思ったのを覚えています。

6. 終わりに

今回の研究会を通して、キャリア教育について自らの知見を深め、あり方などを考え直すことができました。文末にはなりますがこのように大変貴重な機会をいただき、ありがとうございました。これからも学びを続けていこうと思います。

注

- 1) 富貴大介(2024)「向陽館の『おしゃべり』就職支援～その3～」『ねざす』No.73一般財団法人・神奈川県高等学校教育会館教育研究所、pp.21-26
- 2) 中村高康(2018)『暴走する能力主義—教育と幻想社会の病理』筑摩書房

(きたみ かえで 横浜緑園高校教員)

教育討論会に参加して(4)

討論会に参加して考えたこと

稲葉 智 芳

今回の討論会にシンポジストとして参加してもらえないかという依頼が突然来た。現在の“キャリア教育”の課題をテーマにリアルな討論会をやりたいという。所員のI氏とS氏が結託して推薦したとのこと。S氏のニヤニヤ顔が脳裏に浮かぶ。S氏には恩義があるが、I氏とは一度酒席を共にした程度の関係である。だが、その時の人柄には好感を抱いていた(飲み代をまけてくれたからかもしれない)のでこの話を受けることにした。

届けられた当初案に目をやると、“キャリア教育”が人口に膾炙したとあった。たしかにあれほど耳にしたフレーズを現在は聞くことが少なくなった。現場に浸透したのか、それともただの流行り言葉だったのか。ジッコウユニカイシャも読めなかった教養のなさに力不足を感じながら自身が経験したこの十数年を振り返り、発表資料を整えた。

筒井美紀教授の基調講演では“キャリア教育”の政策史とその論点が語られ、シンポジストへは3つの問いかけが出された。問いかけ①“キャリア教育”の概念の包括化により学校現場でいいことは起こったか。②働いて稼ぐことができる能力を身につけるべしという“優越なキャリア教育”を学校現場で感じるか。③人権教育・労働(法)教育は学校現場

でどのような現状にあるか。

討論会の正直な感想としては、各自の発表にとどまってしまう討論を展開するまでには至らず、テーマもピンボケしてしまった印象がある。当日の時間不足もあるが、それぞれの立場からの実践報告よりも“キャリア教育”に対するクリティカルな意見に重きを置いたほうが討論はしやすかったように思える。以下は問いかけに対して思うところを著していく。

あこのころ、学校現場は ～問いかけ①～

“キャリア教育”って何だ。進路指導と何が違うのだ。キャリアとは轍という意味だ。だから学校から送り出す指導ではなく過去から未来へとつながりのあるものなのだ…。そのような会話が2011年の中教審答申とともに聞こえるようになった。加速度的に変容する社会と常識、増加する非正規雇用、近い未来に無くなると予測される職業などの背景から、望ましい勤労観・職業観を学校で取り扱うことについて、私自身にさほど拒否感は無かった。しかし、当時の学校現場では“キャリア教育”はつかみどころのない何かであり、それに否定的な態度を示すことである種の連帯感が形成されているような気さえた。

10年以上前に作成した“キャリア教育”についての校内研修の資料を見返しながらか、当時の空気感を思い出した。資料では、どんな活動も“キャリア教育”に含められるから、生徒のどのような能力を伸ばすことができるかに意識を向けてみようというメッセージで終えられている。すなわち、新しい活動を立ち上げるほどの変化は必要なく、既存の活動を“キャリア教育”の枠組みに落とし込めばよいという結論であった。“キャリア教育”の概念の包括化で私の周りで起きたのはこの程度のことであった。

何に重きを置くべきか ～問いかけ②～

職務を果たし経済に貢献することを目指した“優勢なキャリア教育”を現場で感じられるかという問いに対し、それを感じることはあると答えた。そのような中で何のために能力を高めたいのかという本質が薄れていることと、労働力になることが社会に参画することになるという文脈で語られがちであり、そのようなメッセージとして生徒に伝わっている可能性があるということを描した。その一方、それに何か問題があるのだろうかという感想も同時に抱いていた。

どのように生きていくかを考えさせる場合、経済的安定が重要になることは間違いない。社会のセーフティネットの利用を否定するものではないが、働くことが土台としてあってこそ、生きがいや自分らしさの実現につながっていくことができると考える。“キャリア教育とは優秀な労働力の養成である”といえれば聞こえはよくないが、職を得るための能力育成は否定されるものではないだろう。初任校では進路未定の卒業生の数が課題となっていた。経済的安定がないままに夢と生きがい、自分らしさを追い求めさせることの危険性は身をもって経験しているつもりである。

人権教育が何を指すか ～問いかけ③～

高校の現場での人権教育は主として、弱い

立場にある人の人権を守りましょうといった内容のものである。“人権教育”というフレーズからは人権の主体を生徒自身として考えることのほうがむずかしく、ましてや自己の内的規準の涵養に結び付けることはほぼあり得ないだろう。

学校教育と生徒自身の内的規準は相性が悪い。あらゆるところで内的規準を発揮されては困っちゃうのである。髪色や服装が人権問題ではないのかと問われるたびに学校現場の苦労は外にはわからないのだと感じる。生徒と向き合い建設的な解決策を探るのは教師冥利に尽きるだろう。しかし、生徒からの問題提起、学校と生徒の話し合い、双方納得の解決案などというサクセスストーリーが展開できる時間も余力もある学校がどれほど存在するだろうか。

仮に学校が理解を示しても他者の基準から攻撃を受けるだろう。教育は学校・家庭・地域の連携でなどと語られるが、おおよその場合は家庭も地域もあてにならないし、むしろ敵になることが多い。他の家庭の子が特別扱いを受けているのが許せない、茶髪の登校風景が許せない。そのような基準の正体はヘルニアのごとく自己を突き破り肥大した内的規準ではないだろうか。内的規準の涵養を目指すならば、それはあくまで自己の内にとどまらせておかなければ他者を圧迫することも同時に教えなければならない。

卵が先か、鶏が先か

生徒が自己実現のために他者の基準を押しつけたとき、他者の基準の圧力は生徒の所属する学校に向かうだろう。そのような状況で学校現場に“優勢なキャリア教育”から自己を育成する“人権教育”にシフトチェンジを求めるのは酷というものである。学校教育の結果が社会を変えるのか、社会が変わらなければ学校を変えられないのか。どちらにせよ、いつも学校は大変である。

(いなば ともよし 横浜緑ヶ丘高校教員)

参加記

中山拓憲

進路主任としてやりたかったこと

湘南高校という進学校の進路主任になって5年になる。本稿では進学校の立場から、キャリア教育について述べたい。私がこの5年間で、生徒に伝えたかったのは、大学では自分がやりたいと思う勉強に4年間没頭してほしいということだった。だから心からやりたいと思えることを見つけてほしいと考えていた。

私自身は大学で歴史学を専攻した。歴史学は自分が想像していた歴史とは随分違っていた。しかし結果としてたまたま自分に合っていたため没頭することができた。歴史学を使った仕事に就くのは難しいが、大学で本を読んだり、考えたり、他の学生や教授と議論したり、自分なりに論文をまとめた経験は、就職した後も役に立った。私の場合は、大学の歴史がたまたま自分にあっていただけだから運が良かったのだろう。

私たちより前の世代は、学歴さえあれば大学で遊んでいても就職できるといわれたが、終身雇用が崩れている現代では、それは難しい。転職が当たり前の現代であれば、大学の学びが得意分野になれば、それを糧に自分で人生を切り開いていけるだろうし、仕事を通じて新しい得意分野を見つけることもできるだろう。

実は自分が担任したクラスについて言えば、一部の生徒にはそれはできたと思う。彼らに自分の話をし、一人ひとりと対話を繰り返しながら、彼らに自分のやりたいことを考えるよう促した。その結果、自分の進路について、しっかり語れるようになった生徒は少なくなかった。

生徒の実態

しかし、それは全ての生徒ではない。自分が学年主任を務めていた学年の生徒をみると、やりたいことを見つけて大学に入る生徒は決して多くない。

勤務校は、部活動、行事の忙しい学校で、加えて塾に通う生徒も少なくない。その上で、様々な経験を通じて進路を考えるという時間をとるのは難しい。その結果、志望大学合格に成績が届かなければ志望校ではなく、同じ大学の違う学部に行くことが普通に見られる。同じ大学で複数の学部を受けるということもざらにある。行きたい学部でないから、大学で勉強する気はないという生徒もいる。濱中淳子さんの『大学でどう学ぶか』を読むと、大学で4年間充実した学びを得られる学生がいる一方で、そうでない学生も少なくないことが見える。それも高校時代まで勉強を得意としてきたと思われる「エリート大学」での話だ。学びに没頭した学生は、私が歴史学の面白さに気づけたように、学びの面白さに気付く機会にたまたま出会えたから学びに没頭するようになったようだ。つまり大学で自分のやりたい勉強に没頭するというのは、きっかけが無ければ容易なことではないようだ。

受験=選ばれない不安

なぜこの様なことが起こるのだろうか。今回のシンポジウムでその理由に気づけた。私たち教員は「やりたいことを選ぶんだよ」というけれど、生徒は「自分は選ばれないかもしれない」という不安な気持ちと常に戦っているのだ。入れるかわからないのに、入ってか

らのことを考えるより、まず入るための努力をするべきだという話だろう。私自身も高校時代に感じていたはずの、本当に当たり前の感情だ。生徒のその気持ちに寄り添えなければ、いくらこちらがやりたいことを大学でやろうと言っても、理想論にしか聞こえないだろう。受験というのは志望者数に対して3割受かれば悪くないという世界だ。しかも国公立大学であれば1回しか受験できない大学がほとんどだ。

受験の過熱化

少子化の時代にもかかわらず進学校と言われる高校の中での受験勉強は過熱している。また難関大学に入るために、中高一貫校に入るための中学受験も過熱している。そのため中高一貫校をライバル視している公立高校さえある。また受験指導をかなり手厚く行う学校が増えている。二者や三者の面談も、進路の説明会も模擬試験も毎月のように行っている。多くの学校で難関大学を目指すことを勧め、合格するための手助けをしている。実は、神奈川県の実策で進学重点校という枠組みがあり、重点校8校とエントリー校10校には、進学実績の向上が求められている。また、少なくとも生徒や保護者が入学時のアンケートを見る限り難関大学への合格を求めている。とは言うものの、他の入試方式なら良いとも言えない。公募制や総合型の推薦入試は、大学ごとに違う基準が求められる。落ちた生徒のフォローが難しい。東京大学の推薦説明会で、落ちた生徒のことを考えていますかと聞いたら、年配の教授に申し訳なさそうに「大学にとって良い生徒が欲しいだけだからなあ」と言われた。また指定校推薦であれば、観点別評価に基づいた成績で決まるが、観点をつける教員の基準も教科科によってばらばらなことが多いように感じられる。場合によっては、常に授業で評価にさらされるという状況も生まれる。

生徒は常に選ばれるためのプレッシャーと

闘っている。そして高校教員もその競争を過熱化させることに加担している。

このシンポジウムの私にとっての意義

ここまでキャリア選択において「生徒が選ばれる」という話をした。受験に限らず、社会全体で「選ばれる」ために何をするのかという価値観は広く蔓延してきている様に思う。そこへの打開策を、このシンポジウムの中で得ることができた気がする。それは社会に適應する力を育てること以上に、自分を大切にできる力、もっと言えば他人を大切にできる力を育てるということだ。筒井先生からは人権教育の大切さ、富貴先生からは、生徒との対話を繰り返し生徒に寄り添うという話があった。中田研究所代表の話の中で、生徒と対話を繰り返していたら、「今まで人間らしい扱いを受けてこなかった」とその生徒が言ったという話があった。障がいをもつ子どもがいるとその生徒を変えて適應させることばかり考えるが、どうしたら誰もが生活しやすい環境を作れるかを考えることが必要ではないかという話が、勅使河原真衣さんの『これくらいできないと困るのはきみだよ?』にあった。

受験勉強の中で選ばれる不安と闘わなくてはいけない子どもたちに彼らの不安にしっかりと寄り添いながら、自分がやりたいことをやるということの大切さ、もっと言えば自分や他人の意思を大切にすることを育てる努力を続けていきたいと感じることのできたシンポジウムだった。

参考文献

- 濱中淳子『大学でどう学ぶか』ちくまプリマー新書、2025年。
- 勅使河原真衣『これくらいできないと困るのはきみだよ?』東洋館出版、2024年。
- 東浩紀『訂正する力』朝日新書、2023年。

(なかやま たくのり 湘南高校教員)

考え方を問い直す

久保寺 晴 美

1. はじめに

私は、県内の公立小学校に所属する教員です。現在までに2校を経験し、主に高学年の担任を務めてきました。小学校を卒業し、中学校へ進学することが自分事になってくる子どもたちと過ごす時間が多かったこともあり、「次につなげる」ことを意識して学級づくりや授業づくりをしてきたように思います。その一方で、この意識のもち方について「これでよいのだろうか」「このままでよいのだろうか」と、不安を感じることもありました。

今回のテーマである「キャリア教育」は、これまで意識してきたことや感じてきたことに示唆をいただける部分があるのではないかと、そして、中学校や高等学校のことをもっと知りたいと思い、小学校教員ではありますが、高等学校教育会館の教育討論会に参加をさせていただきました。

2. これまでの教育実践

まず、教育討論会へ参加するにあたり、これまでにとりくんだキャリア教育を思い出してみました。自信をもって紹介できる内容ではありませんが、ここでは次の実践について振り返りたいと思います。

(1) 「未来の自分」を考える

子どもたちが希望をもって次のステージにすすんでいけるようにしたいと考え、「どんな自分になりたいか」をテーマとして学年3クラスで活動しました。総合学習では、世の中にはどのような仕事があるのか調べ、それをもとに学習発表会で関心のある仕事を紹介しました。図工ではヒト型の模型を使って未

来の自分を創作したり、修学旅行では例年と行き先を変更して職業・社会体験施設に行ったりしました。学習だけでなく、卒業アルバムの個人写真では、将来の夢や好きなものなどをテーマにして服装や小道具、ポーズを考えて撮影しました。

(2) 「働くこと」を考える

道徳で「勤労・奉仕」を扱った際には、教科書の教材を読んだ後、「ひとはなぜ働くのだろうか?」と子どもたちに問いかけました。「家族のため」「その仕事にやりがいがあるから」「お金が好きだから」など、さまざまな意見が出た後で、授業のまとめでは「自分はどうなことを大切に働きたい?」と問いかけました。「生活するにはお金も必要だけど、自分も楽しみながら働きたい」「自分の好きなことを仕事にしたい」「やっぱりお金を稼ぐことは大切だと思う」など、一人ひとりが自分の考えをもとうとしていたことが印象に残っています。

このような実践の経験を、講師の筒井先生が提示してくださった論点でふり返ってみると、私自身の「キャリア教育」のとらえ方に課題があることに気づきました。また、報告者の先生方のお話を伺い、小学校教員の立場として改めて考えたこともありました。次項では、この2点を整理したいと思います。

3. 教育討論会をうけて

(1) 自分自身の「とらえ」を問い直す

筒井先生のご講演をうけ、まず大きく反省をしたことは、私自身のキャリア教育のとらえ方が、2003年でもとまっていたということで

す。「キャリア教育」概念の包括化が中教審で示された2011年に採用され、包括化の考え方の中で教育活動に携わっていたにも関わらず、キャリア教育という勤労観や職業観を軸に考えていたことに気づきました。前項で述べた実践も、「自分はどうなりたいか」をテーマとしながら、勤労観や職業観へのアプローチに偏っていたように思います。また、道徳の実践では、「望ましい勤労観・職業観」を押し付けることこそしなかったものの、やはり思考は勤労観や職業観に留まったままでした。『「キャリア教育」概念の包括化によって、学校現場で何か『いいこと』は起こっていますか?』という筒井先生からの問いに答えるならば、「そもそも包括化できていたのか振り返らなければいけない」ということになります。

一方、学校生活全体にわたって「次につなげる」という意識をもっていったことが「キャリア教育」概念の包括化にあたるのだとすると、「マジックワードとしての『キャリア教育』」に飲み込まれていたのかもしれないとも思います。また、中学校や高等学校で楽しく過ごしてほしいという願いからもっていた「次につなげる」意識は、時として「これができるようになれば」「こんなことを身につけられたら」と、能力主義に陥る危険性があったことも受け止めなければならぬと感じました。

なんでもありにならず、能力主義にも陥らないように、包括的な概念のもとでキャリア教育を実践していくのであれば、筒井先生が提起された「自分を大切に、相手を大切に」という人権感覚の涵養をめざした人権教育を大事にする。その重要部分として労働(法)教育があるべき」という考えは納得しました。これまでにとりくんだキャリア教育の実践では十分でなかった、「どんな社会(あるいは学校や学級)だったら居心地がよいか」ということを新しい軸にして、これからの授業づくりや学級づくりを考えていきたいと思

います。

(2)「小学校でできること」を問い直す

今回の教育討論会で、中学校や異なるタイプの高等学校での実践を伺えたことは、とても価値があるものでした。また、中学校や高等学校のことをもっと知る必要があるとも改めて強く感じたところです。職場体験や進路決定といった具体的なとりくみは、小学校ではなかなか難しいですが、だからこそできることもあるのではないかと考えました。その一つが、いろいろな体験・経験を通して、多様な種を蒔くということです。いつか子どもたちが自分の生き方を選択する時に、そっと支えてくれるような体験・経験ができる小学校での学びをつくっていかれたらと思います。

4. おわりに

今回の教育討論会への参加を通して、これまで意識をしながら不安も感じていた私自身の考え方を問い直すことができたように思います。反省すべきことも今後にもむけた課題も多いですが、子どもたち一人ひとりの「一人のひととして、どう生きていきたいか」に寄り添い、一緒に考え、応援していけるような教員でありたいと思います。

(くぼてら はるみ 公立小学校教員)



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

香川 七海

〔構成〕

1. はじめに
2. 希望ヶ丘高校と高校闘争
3. なぜ、高校闘争なのか？
（以上、74号に掲載）
4. 学会報告のレジュメの作成
5. おわりに
（以上、本号に掲載）

4. 学会報告のレジュメの作成

前号を踏まえつつ、学会報告の内容の紹介に進みますが、以下より、太字で示した史資料は、すべて県民図書室に所蔵されているものです。なお、学会報告のレジュメは、希望ヶ丘高校（以下、希高）の高校闘争の経緯をまとめた年表も含めて、総計4万字程度でしたが、ここでは大幅に内容を圧縮して内容を紹介します。

まず、レジュメを作成するさいに最初に手にしたのは、『69年希望ヶ丘高校闘争の記録』（メタセコイアの会）でした。これは、高校闘争の当事者が編纂した私家版の冊子です。数年前、ある古書肆から数万円（！）で購入しました。一般には流通していない貴重書なので高額です。この冊子を手がかりに、年表を作成して、闘争の動向を追うことにしました。ちなみに、後日わかったことですが、県民図書室にも、同史料が所蔵されていました。あらためて、県民図書室の「品揃え」の良さに驚きました。

この冊子を通して、『桜陵時報』（希望ヶ丘高校新聞委員会）という、同校の生徒が主体

となって発行していた学内新聞の存在を知りました。学校の出来事を逐一記録しているようなので、希高に問い合わせ、バックナンバーを閲覧可能か確認しようと思いました。ところが、「県民図書室OPAC」で検索したところ、『桜陵時報』縮刷版（冊子製本）が所蔵されていることが判明しました。

同史料には、闘争当時の出来事も1日ごとに記録されており、非常に参考になりました。ただし、これらの史料は、高校生の側からまとめられたものなので、当時の教師による視点も気になります。そこで、『神高教三十年史』（神奈川県高等学校教職員組合）をもとに、教師や教職員組合が、いかにして闘争を受け止めたのかということ調べてみることにしました。しかし、「年史」には、次のような、わずかな記述しかありませんでした。

希望ヶ丘の紛争は、一〇月一〇日、希望ヶ丘闘争委が結成されて本格化し、同月二三日に第四棟を封鎖し、生徒心得・学則・契約書・誓約書の廃止、定期試験・通知票の再検討、教師の勤評粉砕を要求して全校集会が開催された。……〔中略〕……

（神高教三十年史編纂委員会、1982 p.183）

もう少し仔細に史実を記録した文献がないかと考えていたところ、県民図書室の関係者の方々が、過去に県内の教育関係者に対して実施した聞き取り調査（オーラル・ヒストリー）プロジェクトの存在を思い出しました。そこには、希高の高校闘争に関与した教師の

回想も記録されています(『教育聞説 二 神奈川の教育事情を聞く』財団法人・神奈川県高等学校教育会館県民図書室)。

この冊子のなかで、当時の教師は、闘争の渦中の全校集会を、「非常に屁理屈」だが、「平常の授業を振り替え」という、「建前」で、「学校の授業の一環としてやっていた」(山田藤栄発言：財団法人・神奈川県高等学校教育会館県民図書室、2005 p.67)との証言を残しています。闘争の当事者の記録では、生徒らが自主的に全校集会を開催していたとしか示されていませんが、教師の側からみると、それを外側から支えるような工夫もあったようです。

また、教師の証言のなかには、気になる回想もありました。たとえば、闘争への対応について、同校の教師たちが全員組合員で、「纏まって」いたことが「大きな力」になったというのです(矢口仁也発言：財団法人・神奈川県高等学校教育会館県民図書室、2005 p.61)。教師たちがバラバラに対応していたのではなく、紐帯としての教職員組合の存在があったからこそ、彼らは一致団結して事にあたることができたのではないのでしょうか。しかし、冊子のなかには、教職員組合に関する言及がこれ以上なかったのもう少し、当時の動向を立体的に調べたいと思って、県民図書室にある謄写版印刷やタイプ印刷の原史料を調べることにしました。

最初に、定期大会の議案書を探し、希高の闘争直前の記録をみると(『1969年度 大会議案書 神奈川県高等学校教職員組合 第27回定期大会』神奈川県高等学校教職員組合、1969年7月6日)、卒業式のあり方など、生徒指導について教育委員会と折衝があったということがわかりました。卒業式の改革の要望については、希高の闘争でも最初にスローガンに挙げられていた事柄です。

今年三月の県会文教委員会で卒業式等をめぐり論議がなされましたが「非常事態を

認識して指導を強化する」との教育長発言に対して、神高教はその認識は誤りだとする立場から直ちにその真意を正すと共に、生徒指導に対する次の基本的態度を表明しました。又、文教常任委員会においても、伊藤特執はこの点を鋭く追求し、教育長発言を撤回させました。

(『1969年度 大会議案書 神奈川県高等学校教職員組合 第27回定期大会』 pp.59-61)

また、定期大会のあとに発行された、『神高教 情報』(神奈川県高等学校教職員組合、第1036号、1969年9月20日)でも、上記の内容に関連する記述がみられました。当該の史資料は、組合員に配布される媒体(1枚物のチラシ形式)で、定期大会の議決内容など、組合の時々々の諸情報が簡潔にまとめられているものです。

生徒指導に対処する基本は校長を含めた教師集団の十分な討議を経た結論にもとづいておこなわれるべきものであり、教育行政当局はそのような体制をつくるために努力すべきであり、行政指導強化は生徒指導の内容を学校に押しつける結果になり、事態を拡大する結果になる。

(『神高教 情報』神奈川県高等学校教職員組合、第1036号、1969年9月20日)

当時の定期大会の様子がわかったので、さらに詳細な議論に注目してみようと考えました。謄写版印刷やタイプ印刷、手書きメモなどの史資料が綴じられた簿冊をひっくり返していると、1960～70年代の分会代表者会議のプリント資料(「第十七回分会代表者会議(69・12・20 組合本部)」)が出てきました。記録によると、この会議では、高校闘争のなかで提起された「正しい生徒の要求をくみあげるための対策委員会を設置する」と明言されています。また、同史料には、「県教委要

求項目について」「交渉を組織する」とも書かれていました。生徒の要求をすべて棄却するのではなく、教職員組合なりに「正しい」と判断した「要求」には応じようとする姿勢が示されています。

もともと、これは、なにも神奈川県のみに限ったことではなく、地域差はあれど、当時の全国の高教組（単組）にも共通する傾向だと推測されます。なぜなら、高校闘争が激化した1960年代当時、日本教職員組合は、高校闘争について、生徒が「学校や教師に対する批判や疑問を浴せること」があっても、その「発言の自由を認め」、「正当かつ道理になかった要求や意見は、充分とりあげ、学校運営や教育活動に反映しなければならない」との姿勢を示していたからです（「戦後日本教育史料集成」編集委員会、1983 p.87）¹⁾。こうした中央の姿勢が単組の分会レヴェルまで貫徹していたということを示唆する点で、当該の史料はとても貴重なものだといえます。

興味深かったので、さらに分会代表者会議の記録を読み進めると、「第十八回分会代表者会議（70・1・10 組合本部）」というプリント資料も見つけました。ここには、県教委に対し、希高の生徒からの要望にもとづいて新生生の「誓約書」に関する交渉を行った経緯が記録されていました。そこで、その交渉の内実を調べるために、再び、『神高教 情報』を参照してみました。すると、当該の分会代表者会議のあとに発行された同史料に、次のような記述を見つけました。1970（昭和45）年、「一月七日の高校生問題検討会議で討議した内容にもとづいて第一回県教委交渉を」実施し、「卒業式問題を中心として」「県教委指導課長から」「具体的回答を得て解決の方向が示された」そうです。また、同史料には、具体的な交渉過程の様子も示されていました。組合側は、「卒業式はあまりにも形式化しすぎている」ので、①「卒業式の具体的内容については各学校にまかせるべき」、

②「あくまでも校内行事との態度を徹底すべき」などと要求し、課長も、「そのように考えている」と同意したとのことです（『神高教情報』神奈川県高等学校教職員組合、第1054号、1970年1月21日）。

このように、一連の史料の記録をみると、高校生による問題提起が学校教育現場の教師を通して教職員組合に共有され、その後、県教委との交渉の素材になっていることが理解できます。学会報告では、これらの経緯を史資料の翻刻とともにレジюмеにまとめ、適宜、原史料を示しながら説明を進めました。フロアからは、様々なコメントが寄せられましたが（私自身の不勉強さを痛感する指摘もありましたが）、分会の記録や学校内部の「高校生新聞」が残されていることに対して、多くの歴史研究者から「感嘆の声」が寄せられました。私としても、終始、県民図書室の史資料の豊富さに助けられた学会報告となりました。

5. おわりに

本レポートでは、昨年の学会報告について、県民図書室の史資料を紹介しつつ、その概要を振り返ってみました。上篇にて、①従来の文献では、高校生の足跡のみが注目されがちで、「高校生の自治活動vs.教師の教育活動」という図式が固定化される可能性があること。②実際には、「高校生 ⇄ 教師」という対立軸のみならず、「高校生 ⇄ 教師 ⇄ 教職員組合（支部・分会 ⇄ 本部） ⇄ 教育委員会（各地域） ⇄ 文部省」といった重層的な相互作用が存在した可能性があるということについて触れました。学会報告は、あくまでも問題提起に留まったので、②を仔細に実証できたわけではありませんが、少なくとも、「高校生 ⇄ 教師 ⇄ 教職員組合（支部・分会 ⇄ 本部） ⇄ 教育委員会」までの相互作用については、わずかながら、その道筋の可能性を示せたと思います。

2000～2010年代初期の戦後教育史研究は、左派勢力を一括りにして歴史を叙述し、戦後知識人や教職員組合、政党を一枚岩のイデオロギー集団として描く傾向がありました。2010年代以降、そうした歴史叙述から距離を取って、多様なアクターによって歴史が形成されてきたという経緯に注目する研究が厚みを増しています。今回の学会報告もそうした意図に沿ったものでした。また、戦後教育史の通俗的な歴史叙述のなかには(=特に、X〔旧Twitter〕などのプラットフォーム)、教職員組合と過激派が親和的であるとか、教職員組合と教育委員会が終始対立していたとか、教職員組合による児童生徒への「赤化思想」の「教え込み」の回路があったとか、様々な陰謀論が散見されます²⁾。ファクトチェックを気取るつもりはありませんが、今回の学会報告のような、(非力ながら)地味な歴史的検証を積み重ねることで、次世代に正確な歴史像が継承されていくことでしょう。

注

- 1) 一方で、日本教職員組合は、高校生の「政治活動は、いついかなる場合も無原則に容認されるものでなく」、「憲法、教育基本法の原則にてらして正しくない政治目的、正しくない方法でおこなわれる活動は是正するよう指導をする」と指摘していました(『戦後日本教育史料集成』編集委員会、1983 pp.79-83)。高校生の声を学校改革へ結びつけようとしながらも、過激派の台頭や教育環境の秩序が崩壊するこ

とを警戒していたのです。その意味で、高校闘争の渦中における日本教職員組合の立ち位置は、ひじょうに穏健なものでした。

- 2) たいいていの場合、一般の人々が最初に触れる戦後教育史の歴史叙述は、Wikipedia、webニュース、Xなどの文章でしょう。このうち、もっとも体系的に情報がまとめられているのは、Wikipediaですが、たとえば、左派とされる教育学者・宮原誠一(1909～1978)の項目をみると、そこには、極右勢力に親和的な全貌社から発刊された1950年代の書籍が引証資料として挙げられています(2025年2月22日現在)。そして、宮原の生涯やその研究上の事績が、事実上、この一冊の書籍によって否定的に評価されています。1950～60年代に、「私、全貌社の本で勉強をしています」と言ったら、同時代の人々は、「ちょっと引く」はずです。ただ、2025年現在、青少年が宮原について最初に学ぶ可能性の高いWikipediaの文章には、その全貌社の書籍からの引用がみられるのです。戦後教育史研究に関与する人々は、こうした現実について、もっと敏感になった方がいいのではないのでしょうか。私たちの研究や文章は、私たちが想像するよりも、ずっとずっと悪意に満ちた世界に投げ出されることになるのです。

参考文献(太字で出典を明記した県民図書館所蔵の史資料は除外しています)

- 『戦後日本教育史料集成』編集委員会『戦後日本教育史料集成(第9巻)学園紛争と沖縄の教育』三一書房、1983年。
- 財団法人・神奈川県高等学校教育会館県民図書館『教育聞説 二 神奈川の教育事情を聞く』財団法人・神奈川県高等学校教育会館県民図書館、2005年。

(かがわ ななみ 日本大学法学部)



困難を抱える生徒の校内支援体制

加藤 将

1. はじめに

本校には、思春期特有の悩みや不安、生徒指導上の問題、生徒個人の資質や成長では解決できない病因、家庭や環境を背景に、心や体に困難を抱える生徒が在籍しています。これらの生徒たちの学校生活を手助けするため、本校には、校長、副校長、主幹教諭、学年主任、教務部長、生徒指導部長、養護教諭、特別支援コーディネータ（以下、コーディネータ）などによって構成される「支援委員会」があります。本レポートでは、本校における「支援委員会」の取り組み、校内支援体制について紹介します。

2. 支援委員会発足まで

「支援委員会」発足の経緯は、本校、『60年のあゆみ』及び『70周年記念誌』によれば、2007（平成19）年度・2008（平成20）年度の2年間、文部科学省から発達障害支援モデル校の指定を受け、高等学校における発達障害支援モデル事業の研究が行われたことが関係します。研究当初は、支援委員会は「特別支援委員会」と称し、定期的な委員会、全教員対象の研修会、保護者及び生徒を対象とした講演会を開催してきました。その後、委員会を中心に、事業の研究を深めるなかで、支援を必要とする生徒を「発達障害」という枠にとらわれることなく、思春期特有の悩みや不安、生徒指導上の問題、生徒個人の資質や成長では解決できない病因、家庭や環境を背景に、心や体に困難を抱える生徒、つまり「目の前の困難を抱えた生徒に対応する支援」の体制づくりをめざすこととなり、2009（平成21）年度より「支援委員会」と名称を変更

しました。

3. 支援委員会と情報共有

（1）支援委員会の役割

本校の支援委員会では「困難を抱える生徒を早期発見し、学校生活を手助けしながら、生徒自身を卒業後、自立的に社会に適応していけるようにすること」を目標としています。

一般的に高等学校における困難を抱える生徒は、第1に「進級認定・卒業認定」、第2に「義務教育との違い」、第3に「通学範囲・行動範囲の広がり」、第4に「恋愛・異性・対人・家族関係の変化」、第5に「二次問題の深刻さ」、第6に「精神疾患の問題」のいずれか、もしくはこれらを複合的に抱えている可能性があります。特に第6の「精神疾患」に関係する、起立性調節障害をはじめ、うつ病性障害、摂食障害などは、高校生年齢になると各種精神疾患の発症率が上昇します。本校においても、これらの困難を抱える生徒が在籍し、それらの生徒に対しての情報共有をはじめ対応を協議するため、支援委員会をはじめ、ケース会、職員会議で情報共有をはかり、困難を抱える生徒の早期発見に努めています。

（2）学年会と情報共有

本校では、校舎の構造上の問題から職員室は存在せず、教員は各教科・科目研究室で校務を行います。また、朝などの打ち合わせは原則行われません。これらのことから、生徒情報をどのように共有するかは、本校にとって大きな課題です。そのため、毎週1回開催される定例学年会において、各クラスの状

況、生徒の様子などを学年全体で共有する時間を設定しています。また、この学年会で情報共有された生徒のうち、学年会で何らかの困難を抱えている可能性が高いと考えられた生徒については学年主任によって支援委員会、スクールカウンセラー（以下、SC）・養護教諭・学年主任の3者によって行われる相談会などで報告されます。

（3）SCとの連携 ―相談会を中心に―

SCは、週3回来校し、相談室において、生徒や保護者・教職員の教育相談を受けるだけでなく、1か月1回以上の管理職との情報共有、年1回の記名式による全校生徒の相談室アンケートなどを行います。特に、アンケートは、SCが一人ひとりの内容を確認します。その結果、不安や悩みを抱えている可能性が高いと判断された生徒については、相談室への来室を促す手紙を配付し、SCの立場から困難を抱えている生徒の早期発見に努めています。

SCと日頃から密に連携を取っている教職員は、養護教諭・学年主任・コーディネータの3者になります。以下、3者とSCの関わりについてです。

養護教諭とSCは、SC来校時、養護教諭と打ち合わせを行います。また、養護教諭を通して、生徒・保護者はSCの教育相談を予約します。そのため、日常的に情報共有を含めた連携が行われています。学年主任とSC・養護教諭は、週1回定例の相談会を開催します。そこでは、上記学年会を踏まえ困難を抱えている可能性が高い生徒について学年主任からの報告・相談とともに、SCから生徒の了解を得た上での相談室へ来室した生徒についての情報提供、養護教諭から学年生徒の保健室利用の状況、心身に不調をきたしている生徒の様子なども報告されます。また、この会では、生徒の様子や状況を相談・協議しながら、後述する、本校スーパーバイザー（以下、SV）である、校医の精神科医や本学臨

床心理学分野の大学教員とのケース会開催を検討する機会にもなっています。コーディネータとSC・養護教諭も、学年主任の定例会と同様、週1回相談会が開催されます。この会では、学年主任から報告・相談を受けた困難を抱える生徒のうち、学校全体で見守る必要がある生徒の情報共有、学校全体での教育相談体制の状況、学校全体として生徒の状況や様子、SVとのケース会の議題などが検討されます。

（4）SVとの連携

SVとして、校医の精神科医や本学臨床心理学分野の大学教員が、月1回、1回約2時間程度、来校します。「高等学校における困難を抱える生徒」でも記したように、内容によっては本校教職員では対応が困難な問題も存在します。特に「精神疾患の問題」は、その1つと言えます。これらに限らず、本校教職員では対応できない困難な問題について、専門家の立場から助言するのがSVの大きな役割です。

来校時には、SCや養護教諭から、ここ1か月の本校生徒の様子の報告、現在、気にしている困難を抱えている生徒の様子などを情報共有し、対応について専門家の立場から助言を受けています。また、学年会・SCとの相談会を踏まえ、学年主任や担任などが、来校時に、直接、SVと相談し、該当クラスの困難を抱える生徒の対応について助言を受ける時間も設定しています。

（5）コーディネータの役割

コーディネータの役割は、学年主任や学年会から得た困難を抱える生徒の学校全体の情報集約、週3回来校し、コーディネータとは週1回定例会を開催するSCや養護教諭との情報共有、SV来校時のタイムスケジュールの調整、定例の支援委員会に向けた資料作成などです。また、困難を抱えている生徒を学校全体で支えるため、担任を中心に据えな

がら、学年主任、養護教諭、管理職、SC、SV、スクールソーシャルワーカー（以下、SSW）などの間に入り、それらの方々との情報共有、対応を協議することも役割です。さらに、教員間の会話で話題になった生徒やコーディネータが校内で気になった生徒に目を配り、見守るなどもあります。担任や学年主任に、コーディネータの立場として、生徒へのサポートを助言することも役割です。

(6) 支援委員会の活動

支援委員会は、はじめに記したように、校長をはじめとした管理職、関係する教員によって週1回定例会として開催されます。委員会では、学年会・SCとの相談会などで、困難を抱えている可能性がある生徒について、学年主任などからの連絡・報告が行われます。連絡・報告をもとに、支援委員会では、その困難さによって2段階に分けて生徒を支える体制を整備します。

1つ目が「気になる生徒」です。該当生徒は、担任が中心となり生徒・保護者と面談などを必要に応じて実施しながら、生徒と関係のある教員が中心となりながら学校全体で見守ります。2つ目が「支援生徒」です。上記の気になる生徒の対応を行いながら、担任ともう1名以上の教員が生徒を支えるチームを組織し、欠席や課題の状況把握、学校生活などについて生徒・保護者と密に連絡を取り、面談などを行い支えます。また、生徒の状況により、SSW、医療機関や外部相談機関の協力、助言を受けます。

上記の生徒については、支援委員会に属する教員のみが見守るのではなく、職員会議などを通して学校全体の教職員に周知されます。

(7) 講演会・研修会

例年、1年生を対象に、公認心理師・臨床発達心理士で放課後等デイサービスにおいて発達に障害がある子どもたちの療養や保護者

面接などを対応している方を講師として講演を受け、発達障害についての理解を深める取り組みを行っています。また、昨年5月には、本学障がい学生支援室の大学教員より「発達障害のある生徒への基本的な関わり方と大学での障がい学生支援」とのテーマで教員研修を行いました。

4. おわりに

本校においても様々な困難を抱えている生徒が存在し、その内容も多岐に渡っています。従来までのような担任による個別指導だけでは対応できない事例が多くなってきています。さらに、若手教員を中心に、これらの事例を初めて経験する教員もおり、困難を抱える生徒や保護者とのように関わり、どのように対応すべきか戸惑う教員も存在します。内容が複雑化するなかで、戸惑う教員があらわれることは、本校に限ったことではないでしょう。

そのような中、定例学年会で情報をあげ、SCや養護教諭、コーディネータと情報共有しながら、週1回開催される支援委員会で該当生徒について報告し、職員会議などで学校全体で生徒を見守り対応する体制は、担任をはじめとした教員に一人で抱え込ませないためにも重要な仕組みです。担任、学年、授業担当者、部活動顧問、SC、養護教諭、コーディネータなどがそれぞれの立場で、生徒を見守り、困難を抱えていると想定される生徒について共有し、最終的には学校全体で情報を共有し見守ることは、今後、様々な課題を抱える生徒が続出する可能性が高い教育現場において、さらに重要なことではないでしょうか。

(かとう しょう 教育研究所員)

「全日制・定時制の通信制化」が進む意味

田上英輔

2023年12月28日、「学校教育法施行規則」の一部改正が公布された。

これを受けて2024年2月13日、文部科学省初等中等教育局長名で「高等学校における多様な学習ニーズに対応した柔軟で質の高い学びの実現（通知）」（5文科初第2030号）が発表され、全日制・定時制に在籍する不登校生徒への支援策として、次の施策による卒業単位認定が36単位まで可能となった。

①全・定での「遠隔教育」の実施

②全・定での「通信教育」の実施

③全・定と通信制の「学校間連携」「課程間併修」



②③を「不登校支援通信制特例」と仮称する。

この制度の運用において、全・定への教材提供、全・定在籍生徒の通信制高校での受け入れ等、通信制高校が貢献できる要素は極めて大きい。

私見であるが、この制度の運用を、通信制高校は積極的に推進貢献すべきである。

なぜなら、これは「不登校支援」の名目において、「全日制・定時制の通信制化」に踏み込まざるを得ないほど、事態が深刻化している証左だからであり、一刻の猶予も許されない緊急事態だからである。

★以下に引用する数値は、各年度の「学校基本調査」「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」に基づいている。

1. 「通信制教育課程特例」って何？

通信制高校には、全日制・定時制と異なり、「必要出席回数」等が特別に規定されている。これを「通信制教育課程特例」という。

高等学校学習指導要領「総則」⇒第3章「教育課程の編成」⇒第2節「教育課程の編成」⇒第5款「通信制の課程における教育課程の特例」に次のような表がある。

各教科・科目	添削指導（回）	面接指導（単位時間）
国語・地歴 公民・数学	3	1
理科	3	4
体育	1	5
保健	3	1
芸術・外国語	3	4
家庭・ 情報・専門	2～3	2～8

通信制課程に属する生徒の特性・環境（不登校経験や勤労・育児その他、連日の登校が難しいこと等）を考慮し、「35単位時間」にしばられない、履修成立に必要な「必要出席回数」が、「面接指導」時間として示されている。

【例】「公共」は2単位設定なので、「スクーリング（面接指導）」に「年間2回」出席すればよい。

通信制高校の教育課程編成の根幹をなす重要規程である。

2. 全・定における「35単位時間」の縛りが、不登校を増幅する

2006年秋、「必修科目の履修漏れ」が発覚し社会問題となった。これに伴い、「通信制教育課程特例」が適用されない全日制・定時制高校では、多くの学校で「35単位時間」に不足する授業が行われていたことが顕在化し、科目設定を怠りなく行っていた学校でも未履修案件が発生、多数の学校が集中的な補習対応等に追われた。

ここで注意したいことは、不登校生徒にとって実施授業数が増えることは、「登校機会を増やす」というプラスの側面を持つと同時に、「欠席回数も増えがち」という二面性を持っていることである。「35単位時間」確保が推進されたことが、一部不登校生徒にとっての重い足枷になったであろうことは、想像に難くない。

中学校における不登校生徒数は近年増加の一途をたどり、令和5年度には275,000人に達している。これに対し、高等学校における不登校生徒は68,770人と、中学校に比べて4分の1以下である。

中学不登校生徒 275,000人 ⇒ 高校不登校生徒 68,770人に減少？

高校進学を機に、劇的な改善が見られたのであろうか？

とんでもない。なぜなら、不登校調査の対象は全日制・定時制のみで、通信制高校在籍生徒29万人は除外されているからである。全・定の不登校生徒数に通信制高校在籍生徒数を加えると36万人弱。通信制高校の存在が、不登校経験者にとっての大きな救済措置となっていることを示すとともに、高校生段階の不登校の実態が見えにくくなっていることをも示している。

中学不登校生徒 275,000人 ⇒ 高校不登校生徒 + 通信制高校生徒 360,000人

乱暴にまとめると、29万人を通信制高校で

引き受けてなお、7万人近くの全日制・定時制生徒が不登校で苦しんでいる、ということになる。

3. 「不登校支援通信制特例」が設けられた意義

この事態を受け、冒頭述べたとおり、2024年、「不登校支援通信制特例」がスタートし、全日制・定時制に在籍する不登校生徒への支援策として、当該生徒を転校させることなく、全・定に在籍させたまま、通信制教育を受けることが可能となった。

実はこれと同様の施策は、15年以上前、すでに実現していた。

2009.3.31付 文部科学省初等中等局長通知

「高等学校の全日制課程及び定時制課程における不登校生徒に対する通信の方法を用いた教育による単位認定について」である。

この制度（「教育課程特例」と仮称する）においてすでに、不登校生徒が全・定に在籍したまま、最大36単位まで通信制の手法で単位修得することが可能になっていた。であるにも拘わらず、「教育課程特例」は広がることなく、事実上死文化してしまった。

理由として次の3点が考えられる。

- ①全・定から文科省への申請手続きの煩雑さ（膨大な書類作成）。
- ②全・定教員に、通信制教育のノウハウがなく、教材準備のハードルが高い。
- ③2006年の「35単位時間問題」に端を発し、全・定が「授業時数確保」に翻弄される中、「通信制＝薄っぺらで安易な単位認定」との心理的抵抗が根強かった。

これに対し今回の「不登校支援通信制特例」では、

- ①文科省への個別申請は不要
 - ②通信制教材の借用が可能
- となり、実施に向けてのハードルは大幅に減じた。あとは
- ③全・定教員の「通信制教育」に対する心理的ハードル

が減じられれば、この制度は不登校生徒にとっての大きい福音となるであろう。

4. 「不登校支援通信制特例」は文科省の「転進」宣言である。

今年は奇しくも戦後80年・敗戦80年の節目にあたる。

アジア太平洋戦争終盤、軍部は「敗退」を「転進」と言い換えて、敗戦色を国民から隠そうとした。

今回の「不登校通信制特例」の推進は、「35単位時間」「授業時間確保」に固執してきた文科省が、不登校生徒の実態に即してなした得た価値ある「転進」であると思う。

敗北宣言を誤魔化していても、あえてそれに乗っかろう。

最終的に、「不登校対策」が焼け野原となる前に、「転進」を認めよう。

全・定の教員の間に残る、(特に「定通併修」未経験の、全日制教員に根強く残る)

「通信制＝薄っぺらで安易な単位認定」というハードル。

それは文科省が押し進めてきた「35単位時間」「授業時間確保」の呪縛に起因していないのか。現場教員の敗北ではなく、文科の敗北なのに。

「全日制の一部通信制化」は今後ますます進んで行くであろう。だがそれを「全日制の空洞化」と捉えてはならないし、「空洞化」させてはならない。

全日制は多様な生徒の支援に結びつく「進化」の入り口に立ったのである。それを決して嘆いてはならないのだと、横浜修悠館・厚木清南、2校の通信制勤務歴を持ち、通信制教育の存在価値を非常に高く評価している人間として強く断じたい。

(たがみ えいすけ 横浜明朋高校教員)

寄稿

『神奈川の在日外国人教育の記録 第2期』 の編集を終えて

山根俊彦

1. 神奈川の在日外国人教育を記録する会

2013年秋に、「神奈川の在日外国人教育を記録する会」を立ち上げた。1970年代から50年以上の歴史を積み重ねてきた神奈川の在日外国人教育であるが、その第1世代が第一線から退き、歴史が継承されないまま、当時の貴重な資料が散逸してしまう恐れが出てきた。その危機感から、神奈川の在日外国人教育の歴史的資料を整理し、記録にまとめる必要があると考えたからである。そしてこの記録は、若い世代に在日外国人教育の活動を継

承することにもつながるだろうと考えた。

編集作業は、神奈川県高等学校教職員組合(神奈川高教組)の「在日外国人教育小委員会」の現メンバー及び元メンバーに呼びかけて有志を募り、「神奈川の在日外国人教育を記録する会」(以下、「記録する会」)として活動をはじめた。しかし、当初から作業は難航した。「神奈川の在日外国人教育」といっても、学校教育もあれば社会教育や地域でのとりくみもある。また、同じ学校教育でも、小学校、中学校、高校での実践があり、そして

就学前の保育園等でのとりくみもある。これだけの広さを持つ「神奈川の在日外国人教育」を、高校教員中心の「記録する会」で網羅して記録することはとてもできないし、私たちの手に負えることではない。結局、神奈川の高校でのとりくみ、それも主に県立高校でのとりくみを中心に記録をまとめることにした。

また、40年以上の歴史を一気にまとめるのは困難だと考え、1990年までの第1期と、1990年以降の第2期に分けることにした。1990年という年は、神奈川県「在日外国人（主として韓国・朝鮮人）教育基本方針」が出された年であり、神奈川県が行政として在日外国人教育に取り組みはじめた年である。また、「出入国管理及び難民認定法」が改正され、これ以降在日外国人が多様化していく節目の年でもあるからである。

そして、この趣旨をご理解いただいた神奈川県高等学校教育会館に、県民図書室事業として位置づけていただき、県民図書室で収集してあった資料などを活用して、過去の資料の整理と記録化に着手することができた。

「記録する会」は、3年をかけて2017年に『神奈川の在日外国人教育の記録—高校編 第1期（1970年～1990年）』（『第1期記録集』）を刊行し、さらに7年かけて、2024年に『神奈川の在日外国人教育の記録—高校編 第2期（1991年～2024年）』（『第2期記録集』）を発刊することができた。

2. 民族小委・滞日小委・在日小委

神奈川高教組では、1976年から「民族差別と人権」問題小委員会（民族小委）が活動を開始した。1994年には、いわゆる新渡日の外国人生徒の増加を受けて、滞日外国人の子どもたちの教育を考える小委員会（滞日小委）が活動をはじめ、その後、2002年から両者が合同し、在日外国人教育小委員会（在日小委）となって現在に至っている。名称は変わったが、50年近く活動を続けてきたことになる。

『第1期記録集』『第2期記録集』をながめ

ると、民族小委・滞日小委や在日小委で論議し検討したこと、民族小委・滞日小委・在日小委のメンバーが活動の中心になって担ってきた運動が、神奈川の在日外国人教育、特に高校に関わる教育に大きな貢献をしていることがわかる。他府県のように、行政が関わって設立された「在日外国人教育研究協議会」（府外教、県外教など）といった組織がなかった神奈川の在日外国人教育において、民族小委・滞日小委・在日小委の活動が、大きな役割を果たしてきたのではないだろうか。

3. 神奈川の高校生たちの活躍

2つの記録集では、神奈川の高校生たちの活躍ぶりが記録されている。

神奈川の外国につながる高校生たちの活動も1970年代からはじまっている。在日コリアンの多い川崎市内の高校では、朝鮮問題研究会や朝鮮文化研究会が活動するようになる。

1973年に県立川崎高校で朝鮮問題研究会（川高朝問研）が設立され、1982年には、川崎市との交渉に、川高朝問研の生徒たちが毎回のように参加していた。この交渉が、1986年に出される「川崎市在日外国人教育基本方針—主として在日韓国・朝鮮人教育—」につながっていく。

県立大師高校では、1985年に朝鮮文化研究会（大師朝文研）が設立された。県立川崎南高校では、1980年に朝鮮問題研究クラブが動きはじめるが、その後いったん活動を中止し、1993年から朝鮮文化研究会（川崎南朝文研）として活動を再開する。

上記3校は、川崎市の南部にある川崎区にあり、川崎区にある県立3校すべてに、朝問研・朝文研ができたので、3校の合同文化祭をやろう、ということで1994年からはじまったのが「地域と学校を結ぶ民族文化祭—アリラン祭」である。アリラン祭は、高校生だけでなく、ふれあい館の人たち、地域の桜本小学校、東桜本小学校、桜本中学校、川崎朝鮮初中級学校なども参加し、また参加する高校

も広がり、2001年の第8回は、高校だけで20校の生徒が参加した。

アリラン祭は11年続くが、アリラン祭での高校生たちの活躍は、その後2つの活動に引き継がれる。一つは「川崎富川高校生フォーラム・ハナ」（略称「ハナ」）の活動である。富川（プチョン）市は、韓国・京畿道にある川崎市の国際友好都市であり、2000年からはじまった「ハナ」は、高校生が夏は川崎から富川へ、冬は富川から川崎を訪問しながら、25年続く交流になっている。「ハナ」の特徴の一つは、日韓交流だけでなく、朝鮮学校の生徒たちも参加し、日本、韓国、在日の三者交流だったことである。「ハナ」では、フォーラムのテーマとして、歴史教科書、靖国神社、日本軍慰安婦、強制徴用、竹島、在日コリアンといった、一般的な日韓交流では避けられがちなテーマを毎回のように取り上げている。現在も続いているハナの活動は、2024年冬で50回目を迎えた。

アリラン祭の活動は、もう一つ、神奈川県在日外国人生徒交流会に引き継がれた。1990年代後半から、高校にも、新渡日（ニューカマー）の外国人生徒が増加してきた。2002年から神奈川県在日外国人（多民族・多文化共生）教育連絡協議会主催のクロスワールドがはじまり、2008年から多文化共生教育ネットワークかながわ（ME-net）が主催するオルタボイスに引き継がれていく。アリラン祭は川崎中心、在日コリアンの高校生中心であったが、クロスワールドやオルタボイスは、地域が全県的に広がり、多様なルーツを持つ生徒が参加するようになった。

オルタボイスは、6月に半日で行われるオルタボイス交流会、11月の1泊2日のオルタボイスキャンプ、3月に外に向けての発信の場としてのオルタボイスフェスタ、と年3回のイベントを行ってきた。

4. 在籍把握の重要性

民族小委、在日小委が当初より力を注いで

とりくんで来たのが在籍把握である。

在日外国人教育をすすめるにあたって、どの生徒が外国籍であるか、外国につながる生徒であるかを把握することが第一歩となる。日本の学校では、教室にいる生徒たちが全員日本人生徒であることを前提に教育が行われてきた。何人かの外国人生徒が混ざっていても、日本人として扱ってきた。これでは同化教育にしかない。

神奈川の県立高校では、1980年代のある時期から、入学時に住民票（外国人の場合は外国人登録原票）の写しを求めなくなった。そのため、どの生徒が外国人生徒かつかみにくくなった。在日コリアンの場合、通称名を使用している場合がほとんどで、在日外国人教育のとりくみを進めようとした教員たちは、中学校からの指導要録の写しや入学時の「生徒カード」の家族欄の名前などを見て、外国人生徒かどうか判断するしかなかったが、指導要録の写しに本名がきちんと記載されていることは少なく、また保護者も通称名の場合が多く、入学時に外国人かどうか分からない状態であった。

文部科学省は、毎年4月に行っている「学校基本調査」で外国籍生徒の人数を記入する欄を設けている。しかし、神奈川の高校では正確な数値はつかんでいなかったと思われる。

神奈川県教委が独自の在籍調査をはじめたのは、1990年3月に「在日外国人（主として韓国・朝鮮人）教育基本方針」を制定してからである。その方針の下で最初に行われた施策が、毎年5月に実施されている外国籍生徒の在籍調査である。しかし、この調査には、学校現場でしっかりと調査が行われていない、二重国籍や日本国籍の外国につながる生徒が含まれていない、などの課題がある。

県教委の調査の不備を補うために、在日小委では、毎年独自の在籍調査を行ってきた。その調査では、日本国籍を持つ外国につながる生徒の人数や進路実態、職場での課題などの質問も含まれていた。また、在籍調査と同

時期に「討議用資料」を配付して、在籍調査の重要性を説明すると同時に調査への協力を呼びかけてきている。

2000年前後から、入学時に提出する書類に「国籍欄」を設ける学校が出はじめ、その後「生徒カード」「生徒支援カード」「環境表」「多文化教育カード」「公文書記載用カード」と名称は様々だが、生徒の国籍だけでなく、保護者の国籍や母語、海外での生活年数、在留資格等の記入欄を設け、正確な在籍把握に努める学校も増えてきた。県教委も、『人権学習ワークシート集』や『外国につながるのある児童・生徒への支援のためにQ&A集』等で、国籍や在留資格の把握をよびかけるようになってきた。在留資格が生徒の学校生活や進路に密接に関係があるので、外国籍生徒が多い学校を中心に、在籍把握、在留資格の把握の重要性の理解が進みつつある。しかし、一方で、「国籍を把握することはプライバシーの侵害になる」といった理由での反対意見もあり、まだ学校現場の理解は十分とはいえない面もある。

5. 授業における在日外国人教育のとりくみ

在日外国人教育は、各教科での授業、LHRや総合的な学習の時間、修学旅行などの学校行事等で取り組まれてきた。これらの実践を記録に残しなかったのであるが、『記録集』にはあまり収録することができなかった。収録できたのは、カリキュラムに位置づけられたものの一部である。

カリキュラムでは、英語以外の外国語科目の設置がある。神奈川では、総合学科高校や単位制普通科高校などで一時期積極的に英語以外の外国語科目が設置された。設置理由から分けると、①教養科目として、フランス語やドイツ語などを設置する、②その言語を母語や継承語とする外国につながる生徒の存在から、韓国・朝鮮語、中国語、スペイン語、ポルトガル語等を設置する、に分けることができる。しかし、外国につながる生徒の母

語・継承語を保障するための科目として設置していたのは、鶴見総合と翠嵐定時制の2校のみだったと思われる。『第2期記録集』には、鶴見総合、翠嵐定時制及び座間総合での英語以外の外国語科目の設置状況の変遷を載せてある。

外国語以外の科目では、在日外国人教育や多文化共生教育をめざした科目として、「民族差別論」(大師)、多文化都市川崎、地球市民入門、国際理解・国際交流(県川崎)、多文化交流体験、国際理解入門(鶴見総合)、多文化フィールドワーク、多言語理解(相模原青陵)、多文化理解(座間総合)などがある。しかし、これらの科目は、県教委の方針もあって縮小していき、現在まで残っている科目は少ない。

『第2期記録集』には、神奈川ならでの在日外国人教育を中心に据えた科目として、「まちを歩く食べる知る一神奈川の在日外国人を知る」(総合学科夏期連携講座)、「神奈川と外国」(翠嵐定時)の2つを取り上げて、紹介してある。

6. おわりに一残された課題・今後の展望

現在、学校でのとりくみは、新渡日(ニューカマー)の生徒への日本語教育や適応教育が中心になっている。その中で、母語・継承語教育やアイデンティティを保障していくとりくみは弱いと感じている。また、在日コリアンの生徒たちへの関わりはほとんどなくなっている。しかし、在日コリアンの生徒たちに課題がなくなっているわけではなく、1990年代以前のように、見えなくなっているだけなのではないだろうか。ヘイトスピーチが広がる中で、自分がコリアンであることを隠さざるを得なくなっているのではないか。

この『記録集』に載せた1970年代からのとりくみに学ばなければならないことは多い。初期の頃からのとりくみであり、在日外国人教育の第一歩目である在籍把握。在県外国人等特別募集を行っている「在県枠校」を中心

に、在籍把握がきちんとなされるようになって
いる学校が広がってきているとはいえ、一
方では「なぜ必要なのか」「プライバシーに
ふみこむべきではない」と考える教員はま
だ多い。

そして、最近弱くなっているのが授業
でのとりくみである。『記録集』には、「
教育研究」として、県教研、全国教研、
全朝教・全外教集会での神奈川からのレ
ポート一覧が掲載されているが、授業実
践報告が少なくなっている。その原因と
して、神奈川の高校では、統一教材、統
一試験というしびりが年々強まっていて、
外国人教育の実践が行いにくくなってい
る現状があると考えられる。

生徒交流会等での外国につながる生徒
支援と同時に、各学校での地道なとりく
み、とりわけ授業等での教育実践が、こ
れからの在日外国人教育、多文化共生教
育にはますます重

要になってくる。『記録集』に載っている
先輩たちの「遺産」を引き継ぎ、神奈川
における在日外国人教育をさらに発展さ
せていく必要がある。

数年前に亡くなった民族小委の仲間であ
ったM氏は、「私たちの活動の目的は私
たちの活動が必要なくなることだ」とい
う言葉を遺した。しかし、私たちの活動
の必要性はますます高まることはあつ
ても、必要なくなる時代がくるのかど
うか先は見えない。

(やまね としひこ

神奈川の在日外国人教育を記録する会

編集委員代表)

*『神奈川の在日外国人教育の記録』は
神奈川県高等学校教育会館で無料配付
しています。

寄稿

百校計画に思いをはせて

裏 潤 哲

「課題集中校」はなぜ誕生したのか

私が神奈川県立の「課題集中校」であるA
高校に通っていた頃、昔にまつわるエピソード
話が随所で聞かれた。母校には兄弟あるい
は保護者が卒業生である友人が身の回りに多
く、私もその一人である。また、高校生の頃
から現在も通っている美容室の店長もA高校
の卒業生で、足を運ぶたびに思い出話をよく
聞かせていただいていた。こうしたA高校に
まつわる昔話へのアクセスは抜群に良く、そ
こから脚色されつつも、現役の高校生まで容
易に広まっていった。当時は話半分で聞き流
していたが、時を経て大学院生になり、母校

A高校に関する研究をしようと決めた際に、
その頃の話思い出した。設立されたばかり
の母校はどんな学校だったんだろう。創立当
初から「課題集中校」だったのだろうか。…そ
もそも、なぜこのA高校は作られたのか。調
べてみると、高校百校新設計画（以下、百校
計画）によって設立された高校であるとい
うことが判明した。1973年から1987年まで
県立高校をちょうど100校増設した計画であり、
母校はそのうちの1校というわけである。本
稿では、この百校計画について簡潔に紹介し
たい。

百校計画が「課題集中校」を生み出した

まず、百校計画が計画・実施された背景とはいかなるものだったのか。この計画が行われた1970年～1980年代の背景として、全国の中でも都市部を中心に学齢人口が増大しており、1985年～1989年に第二次ベビーブーマー世代が高校進学のパークを迎えるために、学校を増設することで急増する生徒を収容する必要があった。ちなみに、2023年度の神奈川県公立中学校卒業生数は約6.7万人であるが、ピークである1989年度は約12.2万人と、現在より生徒数が約2倍近くもいたことに、隔世の感を覚える。こうして大量の県立高校が作られたわけであるが、この百校計画こそが、「課題集中校」を生み出してきたと評されてきた。つまり、母校が「課題集中校」となった要因の一つとして、この百校計画の制度設計によるものが大きいのではないかと考え、着目することにした。

もちろん、この百校計画の制度設計のみが「課題集中校」を生み出してきたわけではないし、中には「中堅校」や「進学校」と位置付けられる学校も誕生している。そうした学力を基準とした「学校間格差」を直接的に生み出す要因となった当時の学区制度（中・大学区）や、入試方式（神奈川方式）の影響が大きいのは言うまでもない。その他にも当時の時代背景や教師―生徒関係の「問題」、生徒の社会経済的背景、厳しすぎる「管理教育」や校則、大学進学に照準を合わせた「硬直化」したカリキュラム、これらの結果として生徒の中退など、複合的な要因が「課題集中校」という状態を形成してきた。そうして、「課題集中校」として位置付けられた学校が、現在までその立ち位置を維持してきたのではないかと考えている。

百校計画の特徴

百校計画の特徴を簡潔にまとめると、以下の7点があげられる。①から③が百校計画そ

のもの、④から⑦がそれにより誕生した新設校の特徴に分類される。①圧倒的な普通科高校の増設を行った（うち99校が普通科高校、1校が工業高校）。②100校という数字（全国で最も公立の増設数が多かった。ただし、従来の学級規模での増設であれば、120～140校ほどの増設が必要だった）。③私立高校による増設は差し引き1校のみだった（他府県では約20校ほど私立高校による増設があった）。④新設された学校の7割以上が、1クラス最大47名+1学年12クラス（×3学年の36クラス）という「過大校」で生徒の受け入れを行った（既設校の一部の学校でも同様の対応が新設校に先んじて行われた）。⑤新設校には新採用の教員たちが多数を占めていた（対照的に既設校にはベテラン教員が多かった）。⑥土地の不足と地価の高騰から用地の取得が難航し（新設校はどれも1万坪以上を要した）、アクセスの悪い場所に新設校が誕生した。⑦さまざまな要因から新設校の多くが「課題集中校」となった。

「過大校」化した新設校

こうした百校計画の特徴を見てみると、オイルショック等の影響による財政難の下で、県は一時期、地方交付税の交付団体になったことから、相当な無理をして100校の増設を行ってきたのだという印象を受ける。特に④について、母校も新設校当時は12クラスの「過大校」だったのだが、あの校舎や教室に1クラス最大47人+36クラスの人数がいたと思うと、想像を絶する。母校の「PTA広報誌」を新設初年度から追ってみると、初年度は4クラスで近隣の高校にて間借り生活を送り、2年目から7クラスになり、本校舎が完成して移動、3年目には11クラス、そして4年目には12クラスと徐々に増やしていき、「過大校」となっていったという。そうした「過大校」の状況は「満員電車並みの人口密度」や「立錐の余地なし」と表現されるほどだった。

実際、母校の「PTA広報誌」や他校の『10周年記念誌』などを読んでみると、開校1年目から3年目までは新設校を盛り上げようとする機運の高まりや、生徒数が少なくアットホームな雰囲気であったことがポジティブに書かれていたものの、「過大校」になるとそうした雰囲気が失われ、学校や生徒の現状を嘆くという構図が多く見られた。無理をして行った増設のしわ寄せが当時の学校現場を飲み込んでおり、それによって発生した種々の問題の責任を、教師・生徒各々に帰すことはできないと感じる。

神高教が取り上げてきた百校計画

百校計画と神高教の関わりは深い。前述の「過大校」の状況について、神高教は何度も百校計画の見直しや改善を求めてきた。百校計画は教員数も大幅に増加させたことから、新採用教員の多くが神高教に加入&新設校に分会結成の流れを作り、1988年には166分会

9,500名、組織率82%を達成し、その規模は全国高校組織第2位になるほどだった(『神高教50年史』p.87)。そうした流れをくむ神高教が、百校計画をテーマとしてこれまで取り上げてきたものが表1であるが、過去の『ねざす』において、永田裕之さんが中心となり、百校計画についての共同研究を5号から9号まで掲載していたことが分かる。また8号においては「百校計画」を語る」という座談会の特集が組まれていたり、『神高教50年史』の第1章でも百校計画が対象とされている。これら以外にも、百校計画が始まって以来、神高教は前述した特徴④「過大校」に関わる「12学級問題」について主に対県交渉を続ける中で、1974年に高校教育問題総合検討委員会(高総検)を発足し、以来、活動報告の冊子も作成してきたことから、当時の神高教において百校計画がいかに注目されていたのかが伺える。

(表1：百校計画をテーマとした神高教関連の出版物)

掲載書誌	執筆者	タイトル
『ねざす』5号(1990年4月)	永田 裕之	<ul style="list-style-type: none"> ・はじめに—連載をはじめのにあたって— ・共同研究「百校計画」—神奈川県教育行政の流れの中で
『ねざす』6号(1990年10月)	永田 裕之	<ul style="list-style-type: none"> ・共同研究「百校計画」—神奈川県教育行政の流れの中で—その2
『ねざす』6号(1990年10月)	小川 眞平	<ul style="list-style-type: none"> ・概観と資料紹介 「高校全員入学」の思想と運動
『ねざす』7号(1991年4月)	永田 裕之	<ul style="list-style-type: none"> ・共同研究「百校計画」—神奈川県教育行政の流れの中で—その3
『ねざす』7号(1991年4月)	小川 眞平	<ul style="list-style-type: none"> ・「高校全員入学」の思想と神奈川の高校百校新設計画
『ねざす』8号(1991年10月)	(登壇者) 浜島 陽一 江渡 信行 馬鳥 敦 松崎 剛 杉本 彌 島巡 陽一 池田 弘	<ul style="list-style-type: none"> ・特集「百校計画」を語る 座談会「百校計画」—現場教師は語る—
『ねざす』8号(1991年10月)	三橋 正俊	<ul style="list-style-type: none"> ・座談会を終えて ・共同研究「百校計画」百校計画と神奈川の教育行政
『ねざす』8号(1991年10月)	永田 裕之	<ul style="list-style-type: none"> ・共同研究「百校計画」埼玉県の教育計画
『ねざす』9号(1992年4月)	川崎 あや	<ul style="list-style-type: none"> ・共同研究「百校計画」神奈川の高校増設運動と百校計画
『ねざす』9号(1992年4月)	永田 裕之	<ul style="list-style-type: none"> ・共同研究「百校計画」—神奈川県教育行政の流れの中で—訂正と補足 ・同研究「百校計画」連載 共同研究「百校計画」を終えて
『神高教50年史』(2000年10月)	神奈川県高等学校教職員組合	<ul style="list-style-type: none"> ・第1章 生徒急増と高校100校新增設の時代
『ねざす』47号(2011年5月)	教育研究所(永田 裕之)	<ul style="list-style-type: none"> ・検証 高校改革推進計画・・・その1

地域住民の声が増設を促した

この百校計画において忘れてはならないのが、1974年に発足した神奈川県公立普通高校増設連絡協議会を中心に、各地域の住民により行われた高校増設運動である。この運動団体をまとめたものが表2である。また、各地の運動自体については、『ねざす』9号の川崎あやさんにより仔細に検討されているので、そちらをぜひご参照いただきたい。当時、ここまで多くの団体が高校増設を望んでいたと

(表2：神奈川県公立普通高校増設連絡協議会の加盟・協力団体一覧)

加盟団体	
<ul style="list-style-type: none"> ・南区に公立普通高校をつくる会 ・緑区に公立普通高校をつくる会 ・神奈川区に公立普通高校をつくる会 ・港北区に公立普通高校をつくる会 ・西区に公立普通高校をつくる会 ・旭区に公立普通高校をつくる会 ・中区に公立普通高校をつくる会 ・戸塚区に公立普通高校をつくる会 ・磯子区に公立普通高校をつくる会 ・教育環境をよくする北部市民協議会(川崎) 	<ul style="list-style-type: none"> ・高校増設と民主教育をすすめる会(川崎) ・川崎南部高校増設の会 ・鎌倉湘南学区県立普通高校増設問題藤沢市協議会 ・県立普通高校増設問題鎌倉協議会 ・県立普通高校増設問題茅ヶ崎協議会 ・寒川町高校増設促進協議会 ・新日本婦人の会神奈川県本部 ・横浜母親連絡会 ・自治労神奈川県職員労働組合
協力団体	
<ul style="list-style-type: none"> ・相模原高校増設連絡協議会 ・自治体問題研究所 	<ul style="list-style-type: none"> ・高校増設と教育を考える港南の会 ・進路指導問題研究神奈川サークル

(神奈川県公立普通高校増設連絡協議会(1977)「十五の春を泣かせない—希望者全員入学をめざして—」p.8より作成)

前述のとおり、新設された学校の多くは「課題集中校」として構造的に誕生してきたのだが、現在私が行っている新設校当時の教員のインタビュー調査からは、新設校の位置する地区住民会で廃校の署名活動が行われたり、日常的に地域からの苦情が寄せられることが多かったと話す。たしかに、母校の教員も地域からのクレーム対応に追われていたり、場合によってはどこかへ謝罪に出かける姿を見たことがある。

しかし、歴史を遡ると、母校を含め当時は多くの新設校が各地域で熱望されていたのに、いざ作られると、「迷惑施設」のような扱いをされていることに、寂しさを覚える。もちろん、増設運動を行った層と苦情を入れる層が重なっているとはあまり思えないが、そ

うことから、高校増設が住民にとっても大きな関心と呼んでいたことが分かる。これら団体は普通高校の増設に関する署名運動だけでなく、何度も陳情・請願を行い、中学浪人が発生しないよう、早期増設を求めてきた。また各地の団体は増設を求めるだけでなく、高校教育について考える勉強会なども主催しており、高校教育へのアンテナを高く張っていた。

れでもあの頃の高校増設に燃えた熱意とはいったい何だったのだろうか、と考えてしまう。

現在の学校のすがた

この計画で作られた学校は現在、どのような姿になっているのだろうか。表3を見ると、百校計画で新設され統合・改名をしていない学校が53校で、残りが統合した学校となっており、総合高校として新たに出発をしている学校も多い。こうした学校の再編・統合は、2000年から始まった「県立高校改革推進計画」によって進められており、開校してわずか20数年という短命で、その歴史に幕を閉じた学校もいくつか見受けられる。中には、新設された学校からすでに2回目の統合を迎えている学校もある。

(表3：百校計画により新設された学校／統合した学校 2025年2月現在)

新設年度	新設校一覧(統合した学校名)
1973年(3校)	・旭 ・港南台(横浜栄) ・藤沢工業(藤沢工科)
1974年(6校)	・市ヶ尾 ・川崎北 ・藤沢西 ・麻溝台 ・瀬谷(横浜瀬谷) ・清水ヶ丘(横浜清陵総合)
1975年(7校)	・霧が丘 ・金井 ・百合丘 ・鶴嶺 ・七里ヶ浜 ・野庭(横浜南陵) ・城山(相模原城山)
1976年(7校)	・白山 ・舞岡 ・津久井浜 ・伊志田 ・上溝南 ・富岡(金沢総合) ・柿生(麻生総合)
1977年(11校)	・新羽 ・生田東 ・足柄 ・上鶴間 ・綾瀬 ・大和南 ・中沢(横浜旭陵) ・岡津(横浜緑園総合) ・磯子(横浜水取沢) ・藤沢北(藤沢総合) ・五領ヶ台(平塚湘風)
1978年(8校)	・田奈 ・寒川 ・二宮 ・橋本 ・厚木北 ・瀬谷西(横浜瀬谷) ・柿生西(麻生総合) ・逗葉(逗子葉山)
1979年(8校)	・荏田 ・保土ヶ谷 ・海老名 ・汲沢(横浜桜陽) ・東金沢(金沢総合) ・川崎南(川崎) ・大清水(藤沢清流) ・相武台(相模原弥栄)
1980年(12校)	・住吉 ・茅ヶ崎西浜 ・寛政(鶴見総合) ・都岡(横浜旭陵) ・豊田(横浜桜陽) ・和泉(横浜緑園総合) ・大岡(横浜清陵総合) ・大楠(横須賀南) ・神田(平塚湘風) ・湯河原(小田原東) ・大沢(相模原総合) ・厚木南(厚木清南)
1981年(3校)	・大和東 ・秦野南が丘(秦野総合) ・栗原(座間総合)
1982年(0校)	ひのえうまにより新設なし
1983年(17校)	・岸根 ・新栄 ・上矢部 ・大師 ・菅 ・大船 ・大井 ・有馬 ・愛川 ・綾瀬西 ・平安(鶴見総合) ・上郷(横浜栄) ・氷取沢(横浜水取沢) ・初声(三浦臨海) ・長後(藤沢総合) ・弥栄東(相模原弥栄) ・弥栄西(相模原弥栄)
1984年(6校)	・元石川 ・釜利谷 ・麻生 ・厚木西 ・久里浜(横須賀南) ・大原(平塚中等教育学校)
1985年(2校)	・湘南台 ・相模大野(相模原中等教育学校)
1986年(5校)	・永谷 ・深沢 ・大和西 ・岩戸(横須賀南) ・新磯(相模原青陵)
1987年(5校)	・城郷 ・秦野曾屋 ・相模田名 ・六ツ川(横浜国際) ・ひばりが丘(座間総合)

その一方で、学力入試を課さないクリエイティブスクールや、インクルーシブ教育実践推進校に改編された多くの高校が、この百校計画によって誕生した学校である。つまり、「課題集中校」を含めて、百校計画でできた学校こそが、現在も多様な生徒の受け皿として機能しているのである。ただし、少子化や通信制高校の台頭などの影響により、県立高校は次々と再編・統合を行い、減少の一途をたどっている。こうした動向により、希望する高校に進学できなくなったり、過度な遠距離通学を強いられるような状況が生まれることについては、望ましくない。それはかつて、神奈川の全日制高校進学率が全国最下位の際

に中学3年生だった私が成績不足により、県内すべての県立高校全日制への進学が絶望視され、母校に不合格であれば金銭的に厳しい上に通学に2時間弱を要する私立高校、もしくは希望しない定時制・通信制高校への進学を余儀なくされていた経験からも、選択肢の一つとして1校でも多く残って欲しいと願わざるを得ない。

百校計画を追いかけて

2024年の春より大学院博士後期課程へと入学した私は現在、百校計画や「課題集中校」に関する調査を再開しており、県民図書室や公立文書館に訪れさまざまな資料を集めなが

ら、この計画で作られた新設校当時の教員だった方に聞き取り調査を行なっている。すべては「課題集中校」である母校での体験が出発点となっており、百校計画はさらにその原点である。百校計画や「課題集中校」を通じて見えてくる現在の教育や社会の姿について、今後も検証していきたい。

参考文献

神奈川県『伸びゆけ若者たち—高校百校計画達成の軌跡』、神奈川県、1987年。

神奈川県立A高等学校PTA「PTA A(高校名)」、神奈川県立A高等学校PTA
神奈川県高等学校教職員組合『神高教50年史』、神奈川県高等学校教職員組合、2000年。
神奈川県公立普通高校増設連絡協議会「十五の春を泣かせない—希望者全員入学をめざして—」、神奈川県公立普通高校増設連絡協議会、1977年。

(ペー ユンちよる 京都大学大学院

人間・環境学研究科博士後期課程1回生

／特定非営利活動法人パノラマ)

奇稿

私のSSW日記 — 高校という希望について —

美濃屋 裕子

神奈川県立高等学校におけるスクールソーシャルワーカー（以下、SSW）活用事業の始まりから、2025年度でちょうど10年経ったこととなる。私は、活用事業が開始された2015年度より活動し、いまや県内最古参の高校SSWとなった。ちなみに現場では旧姓である「宮本」姓で活動している。

◆SSWとは

ご存じの方も多いただろうが、SSWは生徒の学校生活の安定した継続と、一人一人のその人らしい自立を支援するため、学校内外のさまざまな課題について福祉的手法を用いて解決を測っていく専門職である。私たちは、学校教職員や外部機関等と連携し、経済的困窮、虐待・マルトリートメント、いじめ、非行、デートDV、妊娠・出産、不登校、心身の疾病や障害、合理的配慮の調整、外国につながる子ども達の困難等々、多岐にわたる課

題に対応している。

◆高校生を苛む無力感と諦め

少子高齢社会、経済の停滞、格差の拡大など、社会は閉塞感に満ち、そのしわ寄せは弱い立場の人々により強く押し付けられている。特に、生まれてから厳しい環境にあった子ども達は、高校生になる頃には、自分の将来も社会に対しても諦めてしまっていることが少なくない。これは私の体感だが、小中学生の支援と比較しても、「どうせ支援を受けても無駄だ」という受援の拒絶が、高校生では圧倒的に多い。彼らの言葉の裏には「(自分自身も含め)誰も自分を救えないのだ」という深い失望体験がある。

よくあるパターンでいえば、度重なる児童相談所の保護を受けて、「今度こそ暴力や暴言は振るわないよ」と約束をして家庭に戻っても、養育困難を生み出す根本的な問題—困

窮や、保護者の精神疾患等—は十分に解決あるいはケアされていないため、しばらくすると虐待は（時に形を変えて）再燃する。

子ども達が、苦しい現実を生き抜くために、非行やゲームなどへの依存、自傷他害行為に走れば、「問題を抱えた困った子」「可哀そうな子」というレッテルを周囲から貼られる。次第に彼らは「どうせ自分は」「どうせうちの家は」「どうせジソウ（学校、社会）は」といった否定感にあふれた諦めに陥っていく。

◆高校は、生徒の困難に無力なのか

「先生達にはわからないよ。フツウの家庭で大学まで行かせてもらえる環境で育って、大学行けるくらいアタマがいい先生達にはわからない」。熱心な教員の働きかけに、ある女子生徒は苦笑いしながらそう言った。別の男子生徒は言った。「先生らと俺らとは、生きてる世界線が違いすぎるんすよ」

そこに教員への敵意も悪意もない。ただ、どうしようもない断絶と諦めが横たわっている。

では、学校は、彼らに対して無力なのだろうか。SSW着任初期、私が出した支援案について「学校は福祉機関じゃない」と却下されたこともある。そう、学校における個別支援には限界がある。教員の労働負荷の過重さも問題だ。これ以上、教員の負担を増やすような支援は継続性の観点からも望ましくないだろう。初任の頃、高校とは何だろうか、高校SSWができることは何だろう、と随分考えた。今も考え続けている。

強い個性や、生きづらさを抱えた生徒達にとって、学校は抑圧的で排除的だという批判がある。特に不登校支援の限界でその声は大きい。現状の学校のシステムや文化には、全ての生徒達が互いに尊重しながら共に生きていくためには、現状、さまざまな課題があることを、私は否定しない。しかし、学校とは、そういった生徒達に対して、無力で無理

解で、抑圧的なだけだろうか？ 高校とは、適格者主義の名のもと、そういった生徒達を排除しているだけなのだろうか？

◆「課題集中校」のチカラ

定時制や通信制、そして「課題集中校」とよばれる全日制を中心に活動してきた私が見てきたものは、それだけではない。小学校や中学校で、「問題児」とされ、あるいは抱える困難に気づかれずに存在が「透明化」していた生徒達が、学校生活を通じて、自らの抱える困難と向き合い、人生をより良くするために、主体的に生き始めるケースが数多くある。

「この学校に進学してくるには、きっと何かの理由があるんだよね」。そんな眼差しが、これらの高校の教員にはある。それが哀れみや、蔑視ではなく、困難を抱えて生き抜いてきた生徒への敬意と、この学校へ辿りついてくれたことへの喜びの彩りを帯びているとき、教員の支援と指導は、生徒を「可哀そうな存在」としてパワーレスに陥らせることなく、着実にエンパワメントしていく。一律の同質性やあるいは競争を強いて「あるべき生徒像」を押し付けるのではなく、「その生徒が本当にありたい姿」を共に模索し、実現するために、生徒と共に在る指導・支援へと自ずとなっているのだ。それは教員と生徒の世界線を交わらせていく営みだ。そして、それぞれの困難を抱えながらも、人生をより良くしようと生きる「同じ世界線」の他の生徒達がロールモデルとなっているのだ。毎日を過ごす場だからこそ影響力も大きい。これは間違いなく、学校がもつチカラであると、私は感じる。

もっとも、困難を抱える生徒の存在は、課題集中校に限らない。教員が生徒の背景には何か困難があるのではないかという意識を持ち、さらに困難を抱えながら生きていることへの敬意を持ち続ければ、どんな高校でもエ

ンパワメントは可能なのだ。

◆そして、高校SSWができること

それでも、学校が、教員ができることに限界はある。医療や福祉、司法、地域の力を必要とするケースは年々増加している。私達、SSWは、生徒を学校の内外で共に支える人々を繋ぎ、調整し、生徒の安心で安全な生活と自己実現を支えるために、その専門性を発揮している。学校での支援に困ったときには、ぜひ頼りにしていただきたい。支援依頼等が、多忙な先生方の手間を一時的に増やすよ

うに感じるかもしれないが、SSWが関わったことが、生徒は勿論、先生達にとっても良かったと言える実践を約束したい。そして、私達も先生方を頼りにしている。人生や社会に諦めを抱えていた生徒が「SSWに相談してみてもよいかも」という受援期待を生むのは、いつだって先生と生徒の信頼関係の賜物なのだ。

(みのや ゆうこ

ソーシャルワーカー事務所SURVIVE代表)

寄稿

多様性が生む感動

— パリパラリンピック競泳競技で見た一体感 —

堀原 美里

■パリに行くことに

私は、県立神奈川総合産業高校で商業科目の非常勤講師をしています。幼いころから水泳が好きで、指導者になることも目指してきました。この数年、パラリンピック水泳でタッパーをしています。視覚障害のある選手をサポートするのがタッパーです。プールサイドに立って、先に丸い型のビート版がついた長い棒を使い、選手の頭や肩を軽く叩いて、ターンやゴールのタイミングを知らせます。私がタッパーをしてきた選手が、2024年のパリパラリンピックに参加することになりました。職場を空けることになってしまうのですが、校長先生や教科の先生の配慮で、パリに応援に行くことができました。お礼の意味も込めて、私のパリパラリンピック体験記を書くことにしました。パラリンピックの水泳競技は、8月29日から9月8日まで行われまし

た。

■人が自然に集まってくる

羽田からパリまで直行便で14時間半、シャルル・ド・ゴール空港に着きました。パラリンピック期間でも、空港は日常とあまり変わりがないようです。空港から乗ったタクシーから見える車は、かなり汚くて不安になりました。選手団の備品が窃盗に遭ったとか、選手村やホテルでもスタッフ不足が厳しいといったネガティブな情報も流れてきました。バスの運行も、道が分からない人がドライバーだったりして、移動に時間がかかることがありました。スタッフの不足や慣れていないこともあったのでしょうか、大会の経過とともに状況は改善されていきました。私は選手村ではなく、別のホテルに滞在しました。毎日、小麦の香りがする美味しいパンを食べていた

私は、選手村の食事がそれほど美味しくないと
いう話を聴いて、申し訳なく思ったりしま
した。

街で重いスーツケースを引いていると、見
ず知らずのムッシュが見かねて運んでくれ
ることがしばしばありました。日本の車いす使
用者は、エレベーターを使って垂直移動しま
すが、パリでは、車いす使用者は階段にその
まま進んでいきます。すると、街の人たちが
自然に集まって来て、みんなで持ち上げて階
段を登っていきます。パリはインフラが整備
されていないところが残されているようで
すが、そのかわりに、人間の力で車いす使用
者を移動させていました。日本はインフラが
整備されていてよいのですが、その分、人び
とが障がいのある人に無関心になっている
のかもしれない。

■一人をみんなが応援する

パリオリンピックパラリンピックでは、ど
の競技も、競技前に、木の杖で床を三回叩く
セレモニーが行われていました。これは、ト
ロワ・ク (Trois coups) と呼ばれるもので、
舞台劇の開幕を知らせる伝統的な儀式だそ
うです。スポーツ競技の中にある文化的芸術
的要素を感じました。

水泳競技が開催されたラ・デファンス・ア
リーナは、普段はサッカーの試合が行われ
るスタジアムですが、大会期間中は、世界
中から集まった観客たちが、全盲や手足
のないパラリンピック競泳選手たちの力
強い泳ぎに魅了されていました。

8月31日、私はそのプールの観客席で感
動していました。それは、ある1つのレース
でした。観客席にいた肌の色も年齢も、使
う言語も全く異なる多くの国や地域の水
泳ファンたちが一体となって、乙武洋
匡さんのような外見のたった1人の選手
を、楽しそうに、一生懸命大声で応援
する光景に出会ったのです。オリンピック
パラリンピックは、国同士

の闘いという側面もあると思いますが、
その場面は、まさに多様性の象徴でした。
泳力的には速くもなく（もちろんその
クラスでは速い方なのですが）、身体も
病気や怪我でほとんど失われたその選
手の泳ぎはリズム感があって、誰の目
から見ても一生懸命です。多くのトレ
ーニングを重ねてきたことが分かる息
継ぎと身体バランスとを組み合わせた
秩序性に、すべての人が感動していま
した。思わず応援したくなるような泳
ぎを魅せた選手は、泳ぎ終わった後、
大歓声に包まれていました。その選
手には、人を魅了する一種の才能が
あるのだなとも思いました。

私が感動したもう一つの点は、フランス
の人たちが、水泳が大好きだというこ
とでした。笑顔で一丸となって他国から
来た選手たちを応援するその光景は、
いつか日本でも観たい光景となりまし
た。オリンピックや野球、サッカーで
は日本でもその様な光景は存在するの
かもしれませんが、パラリンピック水
泳や障がい者スポーツでも、そうした
光景が日本で見られるようになるとい
い。それが、私の目標となりました。

■多様性を尊重する

フランスは、多様性を尊重する社会と
して知られています。教育現場でも、多
様な背景を持つ子どもたちが共に学
ぶ環境が整えられています。例えば、
トゥールーズ市では、貧困地域の子
どもたちを富裕層の学校に通わせる
「ソーシャル・ミックス」という取
り組みが行われているそうです。この
結果、子どもたちの中退率が大幅に
減少し、成績も向上したとのこと
です。また、フランスの教育制度は、
3歳からの義務教育を導入し、すべ
ての子どもたちに平等な教育機会を
提供しようとしています。これによ
り、幼少期から多様な価値観や文化
に触れることができ、寛容な社会の
形成に寄与しています。

パリで目の当たりにした観客たちの一
体感

は、教育現場でも目指すべき姿であり、あの光景を日本の生徒たちにも観てもらい、何かを感じて欲しいと思いました。社会全体が多様性を受け入れていく。多様性を尊重し、すべての生徒が自分らしく成長できる環境を提供することが、未来の社会をより良くする鍵になるのかもしれませんが。

■世界は多様性に満ちている

大会期間中のパリでは、エッフェル塔もオリンピック仕様になり、1時間に1回、シャンパンフラッシュで光り輝きます。日本だとメダルを取ると注目されます。特に金色に輝くメダルを取ることを目指す「メダル至上主義」と言ってもいいかもしれません。パリパラリンピックでは、メダルにこだわらず、頑張っている選手をみんなが応援していました。会場は、明るく、ポジティブで、そして神聖な場所になっていました。日本の競技は静粛に行われますが、パリパラリンピックでは、選手たちが楽しそうに競技してしまし

た。笑っているとまじめにやっていると云われそうですが、パラリンピアンたちは楽しそうに競技し、観客を楽しませようとしているかのようでした。

帰りの飛行機の中で、私は大会が終わった安堵感に

包まれていました。次は、ロサンゼルス大会です。私が行けるかどうかは分かりませんが、アメリカのパラリンピックも見てみたいと思っています。世界は、多様性に満ちています。

(ほりはら みさと

神奈川総合産業高校非常勤講師)



シャンパンフラッシュに輝くエッフェル塔 (筆者撮影)

『ねざす』 解題

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

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

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

工業科の現場から

はじめに

学生時代は卒業後の進路や自分自身について考え、模索し続ける日々だった。工学系の学科で学んでいたため、企業に就職して技術者としてやっていくことが主な進路先であった。技術者として長くやっていくことも魅力的だったが、月日を重ねる中、人が生きるうえで本当に大切なことに関わりたいと思うようになっていった。あるところで、「食料」「ケア」「エネルギー」という3つの分野が人間にとって欠かせないことを示した図を見つけた。学科では高等学校「工業」の免許が取れることから、興味本位で教職の授業を受けており、教育にも興味を抱き始めていた。教育は人が育つ上で欠かせない営みであり、「ケア」にあたることに気付いたことで、工業科の免許を生かして教員になった。工業の免許には特例措置があり、教職・教科に関する科目について、一部または全部を専門科目で読み替えることができる。私は教育実習をすることなく免許を取得した。実習自体は履修しなかったものの、開設されていなかったのである。特例でしか取得出来なかったこと、教育についてより勉強してから教員になろうと考え、卒業後は大学院の教育学研究科に進学し、平塚工科高校が初任校となった。機械科教員として、現在3年目が過ぎようとしている。

平塚工科高校に赴任して

平塚工科高校は平塚駅から歩いて20分ほどの所にあり、海まで1kmの陽光眩しい、暖かな場所にある。全生徒数は500名ほどで、教員数が多いという特徴がある。入試は総合技術科という名で入学し、1年生は全員共通のカリキュラムで学ぶ。2年生から「自動車」「機械」「電気」「環境化学」「総合技術」の5系に分かれ

る。卒業生の進路先は7割ほどが就職、3割ほどが進学で推移している。就職先一覧を見ると、製造業に関わる地元企業が多く、大手と呼ばれる企業名が半分以上を占める。

私自身、高校は普通科だったこと、前述のとおり教育実習にも行っていないので学校の内情はおろか、どんな生徒がいるのかもまったく知らなかった。赴任前の3月に見学をした際に驚いたのは、クラスの生徒が20人程度と少なかったことである。工業科の現実を初めて目の当たりにした瞬間だった。しかし、生徒たちは発問によく答えており、子どもっぽくも元気な生徒たちという好印象を持った。

4月になり、正式に教員として授業を行う日々が始まった。あるクラスの座学では一部の生徒が際立って授業態度が悪く、大変苦戦した。まじめに授業や課題に取り組み、意欲的な生徒もいる一方で、周りとのふざけ合いがやめられない生徒が多かった。演習になると一部でプロレスごっこのような遊びが始まり、止めさせることに必死だった。自動車工学という科目であるが、毎年度円の面積から始める。三角形の面積についても、2で割るとということが身につけていない生徒も少なくない。円の面積を指導することを知ったとき、生徒に失礼だと思い悩んだ。しかし、これでは排気量も応力も計算できないので、円周率の理屈も織り交ぜながら教えた。ちなみに九九はほぼ全員、分数は大体の子は出来る。毎授業一通り教えたら、生徒の机を回っては個別で教え、マルをつけ、ふざけ合いを止めさせていった。基礎学力をつけさせることにやりがいを感じつつも、このクラスでの授業は毎回戦いであった。

慣れないことがとても多かったが、今では段々と平工生のことが分かって来ている。生徒

鳥海 壮 矢

は多様であり、学力も意欲もとにかく差が激しい。ここに指導の難しさがある。程度に差はあるが、授業を受けること自体に苦痛を感じているようだ。「先生—もう帰っていい?」なんて言われることがあるが、それを端的に示している。なんとか時間をやり過ごしているところがある。繰り返しの指導で力をつけて高得点をとる集団と、なかなか知識が定着しない集団が見られる。学習にどこか拒否感や無力感を感じていて、期待がないのである。分かることの良さを知らずに来てしまったのだろう。また、発達に特性のある生徒も多い。会話することが難しい、指示がなかなか伝わりにくい、注意散漫で落ち着きがないなどである。一斉授業することは簡単ではないが、先生方はそれぞれ工夫を凝らしている。55分授業は生徒にとって長い、習熟度別で指導できないか、基礎学力をつけさせたいと思っている先生も多いと思う。既存の枠組みに対しての苦しさをを感じている。

クラスから見えてきたこと

2年目からは担任を務めている。初担任の1年生は平和的なクラスだった。学級活動を作りだし、文化祭は成功し、クラスでのレクも企画して実行できた。そのまま2年生に持ち上がり、機械系クラスの担任になった。2年生からは選択した系ごとにクラスが編成されるが、系ごとに集まる生徒像が多少異なってくる。特に機械系を選択する生徒の中には、課題を抱える生徒や、勉強が苦手な生徒の割合が高くなる傾向がある。発達に特性がある生徒、保護者と離れて暮らす生徒、評定が1となる生徒、遅刻・欠席の多い生徒との関わりに追われる日々である。日々継続的に関わっていきたいが、担任として一度に対応出来る生徒の数、時間ともに限

られている。ある生徒に対応しながら、他の生徒を放置してしまっている気持ちになることが常である。生徒や家庭から見えてくるものは、今の社会が抱えている問題や生活現実である。

最後に

県内の多くの工業科で著しい定員割れが常態化し、生徒像の急激な変化が立ち現れている。なかなか選ばれない、良いと思われたいのである。教員の欠員も見られるようになり、縮小化は免れないだろう。高校教育全体から見れば、工業科は周辺的存在である。階層化された高校の中で、いい意味で異質的存在であると思う。かつては中堅技術者としての役割を期待され、展望ある将来を描けた時代は遙か昔である。周辺化と縮小の命運の中でも生徒を受け入れ、独特な文脈の中で生徒と向き合って来たことを感じている。工場で一心に旋盤に向かっている生徒たちはどこか頼もしい。私にはわからないが、平工という、ここだけにある世界観が生徒や卒業生にはあるようだ。多くの生徒には居場所になれているようにも感じる。希望はなかなか見出せないが、見えてくることは、柔軟に生徒の要求から学校を変えていくことの必要性である。年間授業時数は果たして必要なのか、一律というのは暴力的でもあるということである。

それでも何か生徒の有形無形の訴えに応答したいという気持ちが常に湧いてくる。育っていく中で、彼らの中にねざしていくものを少しでも贈ることができたら良いと思っている。

(とりうみ そうや 平塚工科高校教員)

外国につながる高校生の進路を支えるためのヒント

富本潤子

1. 多言語相談窓口の現場から

かながわ国際交流財団では、神奈川県内の外国人住民支援を柱に子育てや教育支援事業のほか11言語で情報提供・相談対応を行う「多言語支援センターかながわ」の運営を担っている。

ある日、公立高校から外国人保護者との電話通訳の依頼があった。内容は、「退学が決まった生徒が滞納していた授業料の支払い」について。未納分の請求は、就学支援金の申請がされていなかったため発生していた。

学校をやめなければならない上に、予想もしなかった出費に意気消沈した様子 of 母親。電話通訳で対応した私たちにも釈然としないものが残る一件だった。なぜ就学支援金申請ができていなかったのか、もっと早い段階で退学を防ぐ手立てはなかったのか、そして高校に在籍しなくなったこの生徒の日本社会での将来はどうになってしまうのか。

2. 日本生まれ・育ちのつながる生徒

「日本語指導が必要な生徒」についての調査では、高校生全体と比べて中途退学率が高い、大学進学率が低い、非正規雇用の就職率が高いといった課題が指摘されている。そして相談担当の肌感覚では「日本語指導が必要でない」外国につながる生徒にも同様の傾向があると感じている。

冒頭で紹介した生徒も、日本での滞在年数が長く、高校において支援が必要な生徒とは認識されていなかった。外国人の定住化が進んで30年以上がたち、日本生まれの子どもが増えている。本稿では、学習面の支援が必要

ないと思われる生徒も含め、外国につながる家庭特有のニーズを紹介し、進路保障にどのように関わっていけるか、ヒントを探っていきたい。

3. 外国につながる家庭への情報伝達

外国につながる家族と関わる中で強く感じるのが、日本語や諸制度の理解が十分でないために不利益を被りやすいということだ。義務教育期間や家庭が負担する教育費は国によって大きく異なり、日本の学校を経験していない外国人保護者が戸惑う場面は多い。学校から発信される大量の情報や複雑な手続きのハードルは高く、入学者選抜にはじまり、就学支援金、奨学金予約、大学入試出願まで、オンラインでの申請を期日内に正確に行うことは至難の業だ。

生徒が通訳を担うこともあるだろうが、「家族の言語支援を行う子ども」はヤングケアラーと定義づけられている。伝えにくい内容を通訳することを辛いと感じている生徒の負担を軽減するためにも、通訳派遣制度の活用を進めていきたい。電話やSNSを活用して多言語サポートを行う窓口も増えている。

4. 中途退学の背景にあるもの

一般入試で入学した生徒の中には、中学校では国際教室に在籍し日本語や教科指導を受けていたのに、高校入学を機に支援が途切れてしまった生徒が一定数いる。日本生まれで学習面での支援が必要でないとしても、外見や国籍、宗教の違いから生じる悩みを相談できず孤立している生徒もいるかもしれない。

外国人であることに起因するいじめや差別の問題も根深く、中途退学の遠因になる場合がある。学校と家庭の価値観のギャップに悩み問題行動に至るケース、家庭の経済的困窮から進学や学業継続をあきらめてしまうケースも見てきた。

中途退学に至る原因は複合的だが、外国につながる生徒特有の背景に気付き、生徒や保護者が気軽に相談できる体制を校内外に整えることが、学業継続の糸口につながるのではないかと感じている。

5. 進路保障のためにできること

外国につながる生徒の進路を保障するためのノウハウは少しずつ蓄積されつつあるが、鍵となるのはいかに生徒の気持ちに寄り添い、社会資源をフル活用できる応援団を増やしていけるかだ。

多様な背景や経験を評価する特別募集を行う大学や専門学校は増えている。日本語能力試験や外国語検定などがあれば総合型選抜の活用も可能だが、早めの対策が必要になる。

「どうせ自分は外国人だから」と半ば投げやりな態度だった生徒が、同じような背景を持つ先輩大学生との出会いに大きな刺激を受け、具体的な将来像をイメージできるようになった。外国につながる子どもに対する居場所づくりや学習支援を行う団体とつながることで支援のメニューを増やすこともできる。

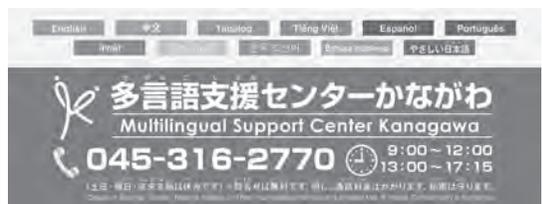
外国につながる生徒の将来の可能性は未知数だ。目的が定まると急激に日本語力や成績が伸びることがある。進学先は国際系や語学系と考えがちだが、対話を重ねるうちに本当に関心のある全く別の分野が見つかることもある。日本国内にとどまらず、母国や海外での進学を目指す生徒もいる。目標が達成できなくても、高校時代に悩みながらも自分自身に真剣に向き合う経験はきっとその後の人生の糧となる。

6. 学校外のリソースの活用と連携

外国につながる生徒は今後も増加し、背景もニーズも多様化していくことが予想される。まずはそのことを念頭に想像力を働かせれば支援のポイントが見えてくるはずだ。例えば合格発表から入学までの期間は、生徒や保護者の様子を探り、支援や通訳依頼のニーズを探る機会になる。中学校から生徒の学習や生活面の様子を聞き取ることができれば、入学後のスムーズな対応につながるだろう。

国籍や家庭環境などプライバシーに関わる事項の確認は敬遠されがちだ。しかし、正確に状況を把握できるかがその後の支援の質を左右する。信仰する宗教を把握することで食事や服装、礼拝など配慮すべき項目に気づくことができる。在留資格の確認は進路選択の際に非常に重要になってくる。

そんなに沢山のことに対応するのは確かに骨の折れる作業である。そんな時にはぜひ、ぜひ国際交流協会や地域の支援団体などを頼って、どんな些細なことでもつないでほしい。情報収集や研修の企画、在留資格に詳しい専門家の紹介、通訳探しなど学校外だからこそその得意分野がある。高校生だからこそ伸ばせる力があると信じ、外国につながる生徒の将来の可能性を拓ける連携の在り方を模索していきたい。



(とみもと じゅんこ

公益財団法人かながわ国際交流財団職員)

「多忙感」の解消に向けて今日からできること

『ねぎす』74号「教師と職場としての学校」を読んで

渡部 裕哉

1. 教師を取り巻く環境

「職場としての学校」という視点から学校を眺めたとき、近年もっとも世間の耳目を集め、かつ当事者としても直面している課題は教職の多忙さに関するものだろう。各種報道や行政機関の報告書の多くは、教師の職務の量的な多さと質的な困難さに着目し、その動向を報告、分析している。こうして明らかとなった実態を背景として、教師の多忙さを解消しようとする取り組みが学校の内外で進められつつある。

2. 「多忙」と「多忙感」

教師の多忙さは、学術的には、①長時間労働、②学校機能の拡大・肥大化に伴う教師役割の拡散・拡大、③学校組織内における分業と協働、④多忙「化」という時間軸による変化、⑤多忙「感」という教師の主観、といったいくつかの側面を内包するものとしてとらえられており、これらの内容や関連性が十分に考察されることのないなかで、労働時間規制や役割のアウトソーシング、専門家との協業が政策課題となっていることについて問題提起がなされている状況にあるようだ¹⁾。

ここでは、上記の①～⑤の区分を参考に、教師の抱える多忙さを、大きく「多忙」と「多忙感」という二つの側面をもつものとして解釈したい。多忙とは、上記の区分の①～④にかかわり、実際の業務の量や質、業務分担等に起因する困難さを指し、勤務時間や教員数などの客観的な指標で測定できるものである。一方、多忙感は上記の区分の⑤と同様に、教師が業務を多忙であるととらえている

状況を指し、教師一人ひとりのとらえ方に依存する主観的なものである。当然、この二つの側面は密接に関連しており、後者の多忙感の解消には前者の多忙な状況の解消が根本的には必要であるといえるだろう。しかし、多忙そのものの制度的な解消は一朝一夕には進んでいかない現状がある。そこで、以下では教師の主観による「多忙感」に着目し、特に「多忙ではあるが多忙感はない」という状況を積極的に価値づけることによって、学校の内側から当事者としての教師ができることの一例を示したい。

3. 「多忙感」を解消しうる要素

さて、「多忙ではあるが多忙感がない状態」とは、具体的にはどのような場面であるだろうか。当事者として日常の場面を振り返ると、大きく2つの要素があるように感じる。

一つは、「専門性を発揮できている状態」である。教師の職務の範囲が歴史的に拡大してきた経緯から、その専門性の定義も曖昧なものとなっているが、ここでは専門性を「教師としての自己の強み」としておおまかにとらえる。例えば、自分なりの切り口を生かした教科指導を通して生徒の学習意欲や探究心が向上した場面や、生徒との綿密なかかわりを通して進級や卒業を支援できた場面を想像してみしてほしい。実際のところ、こうした場面の多くは業務量としては増加している場合が多いであろうが、それにもかかわらず、多くの教師のとらえとしては、多忙感というよりは、むしろ充実感を感じられるのではないだろうか。

もう一つは、「職場のコミュニティが機能している状態」である。これには二つの意義がある。一つは、コミュニティ内でのやり取りを通して職員がお互いの特性をよく理解し、役割分担をすることにより適材適所で強みを生かした学校運営を実現するという点である。このことは、上記の専門性を発揮するという条件整備にもつながる。業務が多岐にわたる現状を考慮すると、全員がジェネラリストとして疲弊するのではなく、各々がスペシャリストとして協働するかたちを実現するのがよいと考えている。加えて、同僚コミュニティでのコミュニケーションが精神的な支えとなるという点があげられる。例えば、授業づくりや生徒とのかかわりに関する困難に際して、同僚とのやり取りを通して発想が豊かになったり、心が救われたりする場面があるだろう。

この二つの要素が満たされていない状態を想像してみる。すなわち、専門性が発揮できず、同僚との協働も不在の状況である。これでは業務の多忙による直接的な負担にも増して、多忙感が強くなるであろうことは想像に難くない。このように考えると、教職の現状をより良いものとしていくうえで、「多忙感がない状態」に着目することにも価値があるといえるだろう。

4. 今日からできること

いうまでもなく、学校の多忙な状況そのものの解消を目指すような政治や行政を主体としたマクロな視点からの取り組みや、それに向けた関係団体の働きかけは重要である。近年では教師の労働環境が社会問題化したことに伴い、学校外からの問題提起も進んできており、こうした流れに沿って学校内でも勤務時間の把握や業務の精選が実施されてきている。しかし、現在の学校という世界が長い歴史の中で形成されてきた以上、多忙そのものを解消するような制度の変更や文化の更新に

は一定の時間を要する可能性が高く、教師の多忙をめぐる諸課題は今日明日で変わる類の問題ではないこともまた事実である。こうした現実を前にして、それでも、この過渡期を、ただ現状を耐え忍ぶような時間にはしたくないというのが現在の学校で生きる当事者としての思いである。それゆえ、学校というミクロな単位で一人ひとりの教師が今すぐについて考えることの意義を強調したい。

学校という単位で、当事者としての教師が多忙感の解消に向けた取り組みをボトムアップで進めていくことは、今日からでも可能である。それはすなわち、個々の教員が自身の教師としての強みを理解して専門性を発揮するように努めると同時に、同僚同士が互いへの理解を深め、それぞれの強みを生かして協働できる組織をつくっていくことである。翻って、こうした視点から溢れる業務については、削減・効率化の対象とすることを検討すべきである。地に足のついた日々の取り組みの積み重ねの先に、結果として問題の根本にある多忙な状況が解消され、教師が自身の専門性に誇りをもって健やかに働ける状況が実現していくことを望む。

注

- 1) 油布佐和子(2019)「教師の多忙化—教育〈労働〉の視点から—」日本教育行政学会年報No.45、pp.182-185

(わたなべ ゆうや 新羽高校教員)

「探究学習」過程で「チャットGPT」を生かすには

「チャットGPT」の登場

2022年11月にアメリカの新興企業オープンAIが公開した生成AI「チャットGPT」は、わずか半年の間に世界中で1億人以上が利用するという急拡大を遂げた。それだけに、これから日常的に使用される大規模言語AIになる可能性が大きい。もちろん、種々の問題点はすでに指摘されている。文科省は、不適切な使用が無いように試験やレポート、作文などでそのまま使用せずといったガイドラインを示し、AIが膨大なデータから答えを引き出す際に生じやすい誤った情報や、著作権侵害などに注意喚起をしてはいる。

とはいえ、2021年の中教審答申が「個別最適な学びと協働的な学び」の原理を提起し、「教師中心」の一斉授業形態を乗り越えて、個々の児童生徒が主体的に学ぶ「学習者中心」による「探究学習」を推奨している。この新たな流れは止められないだろう。そこで、探究学習の過程を「課題の設定」→「情報収集」→「分析と考察」→「レポート作成と発表」と分けずれば、「情報収集」は特に時間をかけて根気強く取り組むべき活動となる。それゆえ労力を省くために、チャットGPTは便利だと評価されるに違いない。

「総合的学習」と「総合的探究」に関する質問

私もパソコン上でチャットGPT画面枠に次の質問を打ち込んで回答を得た（2025年1月検索）。それを事例に考えてみよう。〈質問〉「小中学校の学習指導要領での『総合的学習』と高校の学習指導要領での『総合的探究』との違いは何ですか？」

この質問に対して返ってきた45行余りの回答は、「総合的学習」と「総合的探究」の相違

について、「1. 対象の学年と目的」、「2. 学びの内容と重点」、「3. 求められるスキルや成果」、「4. 実施の自由度」そして「まとめ」の5項目に分けられ、項目ごとに相違内容が理路整然と述べられる。わずか4～5秒という驚くべき速さで回答が示され、巧みに整った日本文は見事というほかない。ただし、次の三つの問題に気づいた。

第1に、質問の時期によって回答が異なってくる点である。同じ質問を4ヶ月前の2024年9月にしたのだが、返ってきた回答は35行ほどと少なく、今回新たに「4. 実施の自由度」が追加されている。その追加内容を引用しよう。

〔総合的な学習の時間〕学校や地域に応じたカリキュラムの柔軟な設定が可能で、教員がテーマを選ぶことが多い。
〔総合的な探究の時間〕生徒が自身でテーマを設定し、主体的に計画を進めることが重視されます。教員は支援や指導を行います。生徒の自主性が中心です。〕

4ヶ月前には、ここまで質問に密着し、実践的な内容を含む回答ではなかった。生成AIが常に学習していることが如実に分かる。つまり、チャットGPTは時期を変えて何度も質問してみる必要があることに気づく。最後の「まとめ」も次のように簡潔な回答になっていた。

「小中学校の『総合的な学習』は探究的な学びの基盤を形成する段階であり、高校の『総合的な探究』はその発展形として、より高度で社会的な課題に取り組む学びを目指します。それぞれの段階で、発達段階や将来のステージに応じた教育

が行われています。]

第2に、回答字数が限られているせいだろうが、回答は手短かにまとめられていて、素っ気ないと感じるほどであり、さらに調べていく必要がある。小中で「探究的な学びの基盤」、高校で「高度で社会的な課題」、「将来のステージに応じた教育」と言われても、具体的にどのような取組みになるのか、結局は質問者がさらに検討していくしかない。

第3に、回答は「総合的学習」と「総合的探究」の相違に関するごく一般的な記述に止まる。単なる言葉の説明を超えて、言葉の奥にあるさらに大きな問題にまで切り込んでもらおうと充実した回答が得られるのに、とってしまう。つまり、小中高と繋がる「探究学習」の背景には、「知識基盤社会」が要請する新たな人材養成の課題があり、時代の転換での学校教育課題そして教師の役割の変化といった重要な論点にまで言及してほしいという期待である。しかし、チャットGPTはそこまで気を利かせることはなく、質問文に対してただ忠実に応えるだけの回答スタイルを貫き通している。

「探究学習」過程にとって「チャットGPT」の特徴と役割

生成AIは、問いの文章の文言に即応して、大規模言語データの中から回答を瞬時に導き出すのだから、問いの言葉以上には応えないし、蓄積データに該当内容がなければ回答できないのがチャットGPTの特徴のようだ。私は2023年からさまざまな質問を打ち込んできたが、回答のなかには「申し訳ございませんが、データベースには〇年〇月までの情報しか含まれておらず、それ以降の具体的な情報は提供できません」と、丁寧なお詫び文が返ってきて、思わず恐縮したこともあった。

要するに、これまでの膨大な言語蓄積データから関連情報をあつという間に引き出してくれる最新ツールは便利であるが、決して万能ではない。それに言うまでもなく、探究学習がわずか5秒程度で終わるはずはない。そ

こで、私の検索経験を踏まえて感じたチャットGPTの特徴に沿いながら、探究学習に生かす上で留意すべきことを5点指摘したい。

(1) 何でも質問すれば直ぐに答えが明確に得られるわけではなく、質問の文章の文言によって回答内容が異なるので、知りたい内容に即した的確な「問いの文章」についてじっくり練り上げるべきである。

(2) 回答文の字数が多くないので、回答文の細部についてはさらに質問を繰り返していないと、十分な回答は得られない。

(3) 同じ質問でも時間経過によって回答文が変化する。かりに回答文の趣旨は同じでも、叙述の構成や文言表現が次々と変わっていくので、一度得た回答がすべてだと思わず、時期をずらして何度か質問してみる必要がある。

(4) 質問の文言の奥深くにある課題や、その背景にある大きな文脈までは応えてくれないから、他のネット情報や文献諸資料に当たって、幅広い各種の情報収集を欠かせない。これがまさに探究学習の過程である。

(5) 回答文には、誤りや著作権侵害があるかもしれない、入念に確認するべきである。

たしかに、チャットGPTは事務的な定型文書作成や各種業務の効率化、何らかの企画のアイデアなど、すでに多方面で使われて効果をあげている。もちろん、この生成AIは今後とも発展するなかで、種々の誤謬や著作権侵害あるいは人権問題などの弊害が指摘され、政治的・法的な規制がなされてはいくだろう。とはいえ、探究学習にとっては情報収集の一環として簡便で有効なツールであると判断できる。

ただし、大規模言語AIならではの一定の特徴を持つ。その限界をわきまえたうえで、上手に使いこなす態度が必要であろう。

(いまづ こうじろう)

名古屋大学名誉教授・星槎大学特任教授)

かつての理想、現在との葛藤

藤 林 寿々野

1. はじめに

「自分は教職に向いていないのかもしれない」と思うことは少なくない。むしろ心のどこかで、常にそのように考える自分も存在している。それでも教職を諦めるつもりは微塵もない。

私は現在大学で教職課程を履修している1年生だ。「将来中学校の社会科教員になりたい」という明確な目標を絶対的な軸にして数年間過ごしてきた。そのような目標があるのに、なぜ冒頭のようなネガティブな思いを常に抱えているのか、そもそも何をきっかけに教職に対して強い興味関心をもったのか、そして現在どのようなことと戦っているかを綴っていこうと思う。

2. 人生の転換点

私が教職を志すようになった、人生の転換点ともいえるのは中学時代だ。

中学時代の社会の先生は、新卒で着任したばかりだが熱意のある男性の先生だった。基礎的な用語を説明してから補足知識を説明するといった構成の授業で、それが私にとってはすごく合っていた。特に補足知識は身の回りのこと、時事ネタ、過去の学習範囲など様々なものと関連しており、頭の中で知識と知識が次々と結ばれていく感覚だった。その繋がった瞬間が楽しくて仕方ないのである。気がつけば社会という科目そのものが好きになっていた。

中学生だった私は、当時両親とのコミュニケーションがあまり上手く出来ていなかっ

た。そんな時に相談に乗って寄り添ってくれたのが中学時代の先生で、数えきれないほど支えられて3年間を過ごした。両親と意思疎通がうまく取れず何もかもが嫌になった時、放課後学校に戻って助けを求めたこともあるくらい、私にとって中学校という存在は心の支えだった。

特に悩んで迷って辛い思いをすることも多い中学生の3年間。私にとってはたくさんのことを学び、経験できたかけがえのない時間となった。自分が支えてもらったように、生徒に寄り添える教員になりたいと考えようになった。

3. 揺らぐ理想の教員像

私が「教職に向いていないかもしれない」と考える瞬間は何か。中でも「理想の教員像が分からなくなってきた」ということが大きな悩みとなっている。

教員を志すようになった中学生の頃から大学1年生の5月頃までは自分の中で“良い”教員像という確固たるものがあつた。それは中学生の時から関わってきた恩師そのものだ。前述した授業構成や生徒との関わり方など、教員とはこうあるべきだと疑わなかった。

(1) 大学での学びを通して

しかし、大学に入学し実際に教職課程を履修してから考え方が変わってきている。教科書をなぞったプリントを穴埋め形式にして、生徒に取り組んでもらうという形式の授業は比較的よくある。仮にその穴埋めプリントに

何の意図も目的もなく、何となくこのやり方が多いからという理由で授業に組み込んでいたのだとしたら、それは何の意味があるのだろうか。中学時代の恩師は穴埋めプリントに何かしらの意図をもっていかのかもしれないが、それを自分が理解せずなぞるだけで良いのだろうか、と自分の今までの考えを見つめ直すことが増えた。

後期に教育方法を学ぶ講義を履修した。その授業は女性の若い大学院生の先生と、4年生2人、2年生1人、そして私の5人という少人数で行われた。教員は子どもをどのように捉えるべきなのか、現在の教育に対する疑問をどのように乗り越えていくのか、など5人でたくさん議論した。少人数クラスだったからこそ、普段はあまり話す機会がない先輩と意見を交わすことができ、貴重な半期となった。特に教育実習を終えた4年生の視点は鋭く、ひたすら良い刺激を受け続けた。私は子どもの捉え方というものをあまり意識してこなかった。しかし最近、どのようにしたら子どもの学びの瞬間を奪わずに成長を見守れるかを考えるようになった。

(2) 学習塾でのアルバイトを通して

私は学習塾でアルバイトをしている。教室の雰囲気は堅苦しいものではなく、親しみやすい雰囲気だ。そのため私もフレンドリーに接している。

11月、私は一度教室長から注意を受けた。「思っていることを何でも口に出しすぎだ」といった内容だった。生徒から質問を受けた際に、「この単元難しいよね。自分も解き方あんまり覚えていないよ」と話しながら解説をした。しかし翌日、それを生徒から聞いた保護者より「講師が質問に答えられないとは何事だ」という電話が教室に来たそうだ。解説をきちんとしたことは教室長も理解してくれていたが「分からないとか言わなくて良い。生徒を不安にさせるだけだ」と説明された。

私は自分が理解していない内容を曖昧に説明してしまうくらいなら、仮に生徒の前で調べながらも、生徒と理解を深めながら確認する方が良いと思っていた。私が生徒の立場だったらその方が信頼出来る、親しみやすいと思ったからだ。ただ考えてみればこれは私自身の価値観であって、価値観の押し付けともいえるのではないかと、思った。

学習塾でアルバイトをしていると、もちろん授業方法に悩むこともある。ただ私は実際に今を生きる子どもたちと接してみて、どのように振る舞うべきか、どのような講師であるべきか、に悩まされることが多い。小さなミスをする度に、自分の今までの考え方は、振る舞いは、間違っていたのではないかと常に負の思考に囚われていくのだ。

4. おわりに

私が教職を志したきっかけと、現在私が悩み続けている理想と現実について綴ってみた。この文を書くために自分の過去を振り返ったり、自分の思考を言語化したりしている今も、胸が熱く苦しい。教職の悩みに向き合おうとすると大きなエネルギーが湧いてくる一方で、同じくらい大きな不安が押し寄せてくる。

なぜ教職に対してここまで熱意をもてるのか。それは自分でもよく分からない。もしかしたら、私自身が先生という存在に寄り添ってもらい支えられてきたから、次の世代にとって自分が多少なりともそういう存在でありたいと思っているからかもしれない。ただそのような綺麗事だけが理由だとは到底思えない。その理由を探しつつ、今日の前にある自分の問題としっかり向き合っ、教職に向けて感覚や信念を確かなものにしていきたいと思う。

(ふじばやし すずの 日本大学法学部学生)



『何のためのテスト？ 評価で変わる学校と学び』

ケネス・J・ガーゲン シェルト・R・ギル (著)
東村知子 鮫島輝美 (訳) ナカニシヤ出版

生田 幸士



はじめに

“何のためのテストか？”あまりにも自明な問いであるがゆえに、省みることのない問いなのかもしれない。しかし、同時に教育現場に身を置く者として、逃げることので

きない問いでもある。

学校教育の観点では、教育活動の中核と言える授業の内容知を生徒がどれだけ理解し、また他の事象(課題)に対しどれだけその知識を活用(思考)し解決することができるのかをテストで確認(評価)する。それは、教育活動のなかで生徒がどれだけ資質能力を習得し、かつ生徒が成長したのかを見取る活動といえる。

しかし、この真正のものとされるテスト(評価)に対し、真っ向から異論を唱えるのが、本書の著者であるケネス・J・ガーゲンとシェルト・R・ギルなのである。

なぜテストを問うのか

社会構成主義の第一人者として知られるケネス・J・ガーゲンが、ウェルビーイングなど人間中心教育といった独自の視点を持つ教育学者のシェルト・R・ギルとともに「評価」について論じたのが本書である。しかし、「評価」について論じたと言ってもそれは、従来の評価論の範疇に収まるものではない。

著者らは本書のなかで、教育評価は、「生徒へのフィードバック」、「教師向けの手引

き」、「生徒の学習に関する保護者への情報提供」、「高等教育機関および雇用者への情報提供」などを目的として展開されてきたと言及する。しかし、こうした現在の評価のあり様は、「それがつくられた本来の機能を果たすことができないばかりか学びのプロセスを進んで阻害している(21頁)」と指摘する。評価がいたずらな序列化につながるばかりか、生徒を点数で他者と比較させ、無機質に欠点ばかりをあげつらい傷付ける装置となっている問題性を指摘する。そればかりか「教育の目的が試験の成績に根本的に還元され、学びのプロセスの大きな可能性が奪われてしまっているのだ。良い成績をとるためにストレス度が増し、生徒と教師双方の好奇心、創造性、批判的思考が損なわれる。教えること、学ぶことから喜びが枯渇してしまう(21頁)」と評価の暴力性を指摘する。まさに本書の原題が、“*Beyond the Tyranny of Testing*”となる所以である。無粋な言い方をすればそれは、“テストの圧政を超えて”となるろう。

「関係に基づく評価(evaluation)」へ

従来の評価を超克(beyond)するためには、どのような評価が必要になるのか。

著者らは、従来の教育が「教育を生産システムとして捉える見方(工場メタファー)(197頁)」に支配されていると指摘する。言い換えれば、画一的で標準化された教育システムが、効率的に優秀な生徒を生産したと説明責任を果たすために評価が機能し、むしろこの説明責任を果たすために生産が行われる工場モデル的教育を批判の対象とする。

そして、この工場メタファーに支配された生産管理的なテストに基づく従来の評価 (assessment) を転換させるために、「評価を協同的な問いとしてみる見方 (iii 頁)」を重視した「関係に基づく評価 (evaluation) (55 頁)」の概念を提唱する。

工場メタファーが生産された個人の能力に着目するのに対し、著者らは「他者との意味に満ちた関係 (8 頁)」に着目する。なぜならば、「何が現実であり、何が真理であり、何に価値があり、何をもちて知識とするかは、関係の中で決定されている (8 頁)」からである。また、このさまざまなコミュニティの関係性は、「言葉を話すこと、聞くこと、読むこと、書くこと (8 頁)」といった対話 (ダイアログ) によって形成される。まさに、「人々が共に会話し行動するというコミュニティにおける会話のイメージ (29 頁)」こそが教育活動であり、こうした共創的なプロセスを評価することが「関係に基づく評価 (evaluation) (55 頁)」なのである。

「関係に基づく評価 (evaluation)」の実際

「関係に基づく評価 (evaluation)」を実際に中等教育段階で展開するにはどのような評価方法が必要になるのか。また、そうした評価方法によってどのような教育活動が可能となるのか。

著者らは、「関係に基づく評価」の可能性と目的を、「(1) 学びのプロセスを豊かにするもの (協同学習)」であり、「(2) 学びのプロセスへの継続的な関わりを促すもの (効果的なフィードバック)」であり、「(3) 分断をもたらす従来の評価に代わって生成的な関係を育むこと (ポジティブな生徒-教師)」であると主張する。そのために、(1) 協同学習などを前提に、課題への取り組みを他者との活発な関係や対話から評価する「プロセス評価」や、(2) 生徒自身が学びの関係性をどのように構築していくかを「パーソナル・ロードマップ」に設計し、これを「個人の学びの記録

(ポートフォリオ)」として自身の学びを能動的に評価する「リフレクティブ評価」や、(3) 学期始めなどにグループでの対話のなかで自身の学びを設計する「ラーニング・アグリーメント (学びの合意書)」などの評価活動を展開することで、学びに向き合いより学習意欲を向上させることが可能になると指摘する (97 ~ 119 頁)。

評価で変わる学校と学び

(Relational Evaluation in Education)

もちろん、著者らが主張するペーパーテストを取り止め、社会構成主義的な評価活動のみに転換することは容易なことではない。また、現実的なものとも思えない。しかし、本書の問題提起である誰しもが真正のものとしているテスト (評価) が、何のための、誰のためのものであるのかを考えずに教育活動を展開することは看過できない。なぜならば、評価が教育を規定する作用を持つのであるならば、評価を転換することで、教育を転換することができるからである。この関係に基づく評価観への転換は、日々のテストに終始せず、高大接続 (大学入試)、学校評価にも換言できよう。絶対的な評価軸に固執することなく、多様で多元的な関係性から教育を捉え直す必要性が高まっていることを本書から強く感じた。

(いくた こうじ 教育研究所員)





『小学校—それは小さな社会—』

生 田 幸 士

ありふれた光景に世界が注目

母親から名前を呼ばれ、大きな声で手を挙げ返事をする女の子。今度は、水の入ったお椀がいくつも載った角盆を母親から手渡され一生懸命に運ぶ男の子。表情は真剣そのものである。それもそのはずだ。これは小学校入学を控えた子どもたちの、家庭での特訓の様子なのである。かと思えば、場面代わって先ほどの子どもたちの入学を迎え入れる小学校では、春から6年生になる児童が協力して新入生の教室を清掃している。どの児童も慣れた手つきで、機敏にロッカーの棚板まで抜き取り雑巾を掛けている。どこにでもありふれた小学校の光景。しかし、こうした日常の連続にフォーカスしたのが山崎エマ監督の『小学校—それは小さな社会—』である。

先行上映されたフィンランドの首都ヘルシンキでは、4カ月間のロングランとなり、同国での上映館は20にも及んだ。ドイツやアメリカの映画祭で入選し、韓国ではテレビ放映までされた。ついには、20分ほどに抜粋された『Instruments of a Beating Heart』が、第97回アカデミー賞短編ドキュメンタリー部門にノミネートされるにいたった。アカデミー賞短編ドキュメンタリー部門に、日本をテーマに日本の監督が制作した作品がノミネートされたのは史上初のことだ。惜しくも受賞は逃したものの、日本の公教育システムを映し出した作品に、世界的な注目が集まったことに間違いはない。

日本人は「小学校でつくられる」

舞台は東京都世田谷区立塚戸小学校。コロ

ナ禍の2021年度1年間を密着取材し、撮影時間は計150日間、700時間にも及んだ。実際に、本作の構成も1学期(春)、2学期(秋)、3学期(冬)、そしてまた春と1年間の塚戸小学校の営みが描かれる。ここまで小学校の日常にこだわったのはメガホンを取った山崎監督の原体験からだ。父親がイギリス人、母親が日本人で、初等教育6年間を大阪の公立小学校で過ごし、中高は神戸のインターナショナルスクールに進んだ。渡米後、ニューヨーク大学で映画製作を学び、アメリカでキャリアを重ねてきた。その時、現地スタッフから「責任感がある」、「時間にきっちりしている」、「チームへの貢献が素晴らしい」などと評価されたという。日本だったら当たり前のことと返答する反面、その当たり前はいつ自身に身に付いたのか。社会性の高さや集団への協調性の源流に小学校があるとの発見が、本作の制作へと突き動かした。こうした気付きは本作の英題『The Making of a Japanese (日本人の作られ方)』によく表されている。

交錯する2つの視点と日本の公教育

本作は、入学したての1年生と最上級生の6年生の2つの年次の児童に焦点が絞られている。そのため、先ほど触れた一般的に日本人の国民性とされる社会性や集団性がどのように初等教育段階で形成されるのかが端的に、そして象徴的に描かれる。山崎監督のねらいは達成されたように思う。

1年生は2人の児童を軸に1年間の様子が描かれる。入学したての男子児童は、体の半

分ほどの大きなランドセルを背負うのも一苦労である。教室に入ると、座席の座り方、出席の際の返事の仕方、2列縦隊での廊下の歩き方などが訓練される。給食の場面では、指示通り列を崩さず配膳を行い、我慢して黙食。遊び盛りの年頃でも、緊急事態宣言中はグラウンド遊びもクラス交代制だ。グラウンド遊びをする他のクラスの児童を羨ましそうに窓から見つめる男子児童だが、ルールを破ってグラウンドに駆け出すことはない。年度終わりに差し掛かると、次年度入学する新入生を迎え入れる合奏の練習が始まる。希望する楽器のオーディションにもれた女子児童を周囲が励ます。クラスの協調性、またリーダー性が育てられていることがよくわかる場面である。

6年生の姿は放送委員の男子児童を通して描かれる。朝の放送も遅刻せず責任感をもってきっちりこなす。ただ、運動は少し苦手なようで、運動会の集団演技の縄跳びがどうもうまく飛べない。それでも男子児童は帰宅後も練習し、運動会当日は納得できる演技ができたようだ。晴れやかな表情が何よりの証拠だ。卒業式でも6年間の思いを呼名の返事にしっかり載せて、証書を受け取っていた。

しかし、描かれる視点は1年生と6年生への視点だけではなく、その指導にあたる教員へも向けられている。1年生の担任教員は発達段階を考慮し優しく声を掛けつつも、学校への適応をしっかりと促す。また、先ほどの女子児童がうまく楽器の演奏ができずに他の教員から厳しい指導を受け演奏を怖がると、そっと寄り添い応援する。6年生の担任教員は、提出物の管理や目的外の端末使用の指導など生活指導などをきっちり行う。運動会の集団演技、卒業式の呼名の返答の声の大きさなど集団指導にも余念がない。そして何より自身は早朝出勤と、まさにステレオタイプのような熱血教員だ。ある種対照的に描かれる2人の教員ではあるが、ともに日本の公教育によくみられる、そして期待される教員像の

ように感じる。また、1年生の児童からは日本の集団指導のもつ学校文化の「きっちり揃える」側面が、また6年生の児童からはそうした中で「しっかり頑張る」側面が描かれている。

個人と集団、そして不易と流行

しかし、こうした学校教育は諸刃の剣だ。学校行事を含んだ全人教育の成果は子どもたちの自己肯定感の増長や学習意欲の向上、また第一次集団としてのクラスは子ども同士、子どもと教員との信頼関係の構築を下支えする。しかし同時に行き過ぎた集団指導は全員に同じ正答を求める過剰な同調圧力を誘発し、子どもの自立性を損なうばかりか、学校に適應できない子どもたちを結果として不登校へと追いやる。我々大人が忘れてはならないのは、こうした二面性を教育が常に内在するという事実だ。大切なことはこうした社会装置としての学校教育の側面を理解しつつ、いかに目の前の子どもたちに謙虚に教育活動を展開できるかである。移りゆく社会の中で、変わらない価値があるとともに、常に目の前の子どもたちを見つめ最善解を求める柔軟性こそ、本来日本の学校教育が持ちえた本質なのではないかと改めて考えさせられた。そして、こうした個人のさまざま感想を多くの関係ある人々と対話して共有したい。なぜならば、小学校は多くの人にとっての通過点であり、一つの最小単位としての社会との出会いだからである。



『小学校』ポスターから
(いくた こうじ 教育研究所員)

海外の教育情報 (38)

アメリカ・イギリスの 新聞記事を読む

記事紹介 山梨 彰

アメリカのトランプ政権の「移民追放」政策は学校教育にも及び、子どもたちに与える影響が深刻である。一方、イギリスでは学校への査察方式の変更による教育現場への圧迫の強まり、また、反レイシズム教育に対する揺り戻しがここしばらくの間、続いて起こっている。全世界的な「反動化」、「人間の尊厳への軽視」の終わる先がまったく不透明である。

強硬な反移民政策は教育への権利の脅威～アメリカ

(Guardian 2025.2.10) より

ドナルド・トランプによる米国の移民に対する攻撃がエスカレートするにつれて、学校でも懸念が深まっている。トランプはすでに学校や教会の保護的地位を取り消し、当局が学校の敷地内で移民を逮捕できるようにし、教師は生徒を保護する方法を急いで見つけようとしている。強硬な反移民の態度は、公教育を攻撃している。

1月、オクラホマ州の教育委員会は、子どもを入学させる親から市民権情報を求める規則を可決した。これは、1982年にアメリカ最高裁判所が確立した移民の立場に関係なく、すべての子どもの公教育に対する長年の憲法上の権利を脅かすものだ。法律と政策の専門家は、この規則は違憲として裁判所で破棄される可能性が高いと言うが、脅しだけでも被

害をもたらし、怯えた親が子どもを学校から遠ざけ、基本的な民主主義制度である教育への権利を損なうことになる。「学校の目的は、子どもたちの教育です。移民へのどのような強制も学校にあるべきではない」と、「法律と社会政策センター」の所長は語る。

専門家は、公立学校への入学に市民権証明を要求することは、法的地位を持つ家族を含むアメリカの移民家族に深刻な不利益をもたらすという。子どもの約4人に1人（合計約1800万人）には少なくとも1人の外国生まれの親がいる。この規則は移民の親に脅威であり、特に書類がない人や、事件が保留中の親は、子どもを完全に学校から遠ざける。

ブルッキングス研究所のブラウン教育政策センターの所長は、「これは親が子どもを学

校に行かせない原因になります。規則が採用されるかどうかにかかわらず、気の滅入るような効果が出てきます」と強調した。

貧困と法・南部センターの所長は、「この脅威は意図的であり、問題となっている立場の人々が脅かされ、脆弱な立場に置かれます」と述べた。

家にいる子どもたちは、働くことを選択するかもしれない。しかし、合法的な雇用を受けるのに十分な年齢に達していない場合、または労働許可の資格がない場合、搾取されたり、安全でない仕事に就いたりするかもしれない。

カリフォルニア大学・移民と児童福祉センターの所長は、「教育へのアクセスを制限すれば、社会的分裂を深め、疎外と貧困を悪化させて、アメリカ経済全体に悪影響を及ぼすでしょう。教育は、生産的な生活を送り、経済とコミュニティ全体の福祉に貢献する手段となって、子どもたちに力を与えます。アメリカの子どもは皆、自分の潜在力を手にする機会を持っているのです。13年間の基礎教育は、下層階級が作られるのを防ぐために重要なのです」と述べた。

オクラホマ州の取り組みは、学校で「目覚めたイデオロギー」があることに反対する共和党の州知事が先導している。知事は、聖書の学習が必要とし、300人の黒人が白人の隣人によって殺害された1921年の「タルサ人種大虐殺」（1921年5月～6月にあったオクラホマ州タルサ市におけるKKKなどの「白人集団」による黒人市民への集団虐殺事件。近年その全貌が解明されつつある）は人種が理由ではないと主張した。

知事の提案は、極右の脚本に基づくルールであり、オクラホマ州の学校が「家族を一緒に強制送還できるようにする」ために連邦機関に情報を提供すると知事は公式に述べた。「生徒の親が別の国のパスポートを持ってい

るのを知っても、州が生徒のニーズを理解するのには役立ちません」と、全米少年法センターの弁護士は述べ、その根拠などないと非難した。

この措置はまた、すでに文化戦争の最前線にいる学校を政治化している。おそらく最も重要なことは、この提案は、長年保持されている民主的な制度と価値観、つまり公教育に対する自由で平等な権利の弱体化を容認していることである。貧困と法・南部センターの所長にとって、問題の核心は、この措置が両親が外国生まれの何百万人のアメリカ市民の子どもの権利を否定していることである。所長は「その措置は人種差別に基づいていません。彼らは、この国で生まれた、皮膚が暗い色合いの米国移民の子どもです」。

さらに、教育への権利の先行きが危ぶまれる。ブルッキングス研究所の所長は、「障害のある学生やトランスジェンダーの子どもたちが将来のターゲットにならないと考える理由はなく、次に誰をコミュニティから取り出すつもりなのか」と語る。

法的な観点から、両親に市民権情報を求める可能性は依然として不透明であり、特に1982年には、市民権とは関係なくすべての子どもに教育を受ける権利が定められているため、実質的な憲法上のハードルがある。そのため、ほとんどの法律および政策専門家は、オクラホマ州の措置が可決された場合、無効になると予想する。

しかし、最高裁判所の最近の実績を考えると、裁判所は、中絶に対する憲法上の権利を保護する1973年の画期的な判決などの長い遺産を覆した。この特定の措置が有効になるかどうかにかかわらず、オクラホマで展開されている状況は、全国の学区で行われる同様の取り組みの先行例かもしれない。

教育水準局の新しい査察報告書はもっと悪くなった、と校長たち

(Guardian 2025.2.3) より

イングランドの学校査察方法が今回改定される予定である。教育水準局 (Ofsted: Office of Standards in Education) によれば、内容が保護者向けに変わるといふ。その動きは、教育水準局の「威圧的な」査察後に起こったある小学校長の自殺 (2023年1月) の後に早まった。ところが、改定の内容が校長と教員組合から「職員のやる気を低下させる。現在のものよりも悪い」と批判されている。

現在の査察は、「優秀」から「不適切」までの4段階で、安全性を含む4〜6つの領域を調べる。新しい査察システムは、8つの個別領域 (出席、態度と心構え、インクルージョン、指導力と管理、カリキュラム、授業の開発、各生徒の成長と健康、学業成績) について保育園から大学までを「模範的」、「熱心」、「安定」、「要注意」、「懸念有り」の5段階の基準で評価し、別に安全基準が満たされているかも評価する。教育水準局が改定案を数か月議論し、主任査察官は、「新しい報告書はより公平でバランスが取れており、査察では重要な分野に焦点を当てて、学校と教師の負担を軽減します。さらに親に単純な総括的な判定ではなく、詳細な情報を提供し、幼児期から高等教育までの教育を提供する側の改善点をいっそう適切に報告します。改善すべき分野がある学校を監視する時宜を得た対応ができるようにします」といふ。

しかし、自殺した校長の妹の大学教授は、「教育水準局が提案した新しい検査モデルにはいくつかの改善がありますが、これまでのシステムの危険な機能の多くが保持され、教師と校長の健康に新しい潜在的なリスクを伴う一連の変更が導入されています」と語る。

上記の小学校長は学校の評価が、安全手続きに関して「優秀」から「不適切」に下がった後、自殺した。検死医は、「威圧的な」検査のために精神的健康を損ない、彼女の死の一因となったと述べた。

「学校と大学指導者協会」の事務局長は、「提案された報告書は従前のものよりもずっと悪いと思います。教育水準局と政府は、校長の自殺から何も学んでいないようです。その代わりに困難な状況にある職業をさらに悲惨な状況にさらすような説明責任システムを考え出しました。教師を辞める人が増え、それにより、教師の採用と職の継続が危機に陥ります」と語る。

イングランド最大の教師組合である全国教育組合の事務局長は、「教育水準局は教職員の大きな懸念を真剣に受け止めていません。教育水準局の内部告発者も、プロセスが台無しにされ、拙速だと言っています。教育水準局は、信用されていない組織です。反省や変化とは無縁です」。

教育相は、教育水準局の提案が混乱しているという意見に対して、「親はより高いレベルの詳細な報告を望んでいます。親は子どもの学校で何が起きているのかを理解したいのです。学校の基準についての新しい時代への変化が期待されます。この提案は単純な成績表を豊かで詳細な報告書に換えて、学校に期待する水準を上げるのです」と述べた。一方で、影の教育相は「以前の報告は、親にとって明確でしたが、この新しいシステムはより複雑で、誰も喜ばせず、失敗した学校への対応も不十分になり、水準の低下につながります」と語った。

「人種差別に対処する法的義務を怠っている」と学校を批判

(Guardian 2024.11.18) より

イングランドの学校や大学は人種差別を防止し対処する法的義務を果たしていない、とナショナル・カリキュラムに黒人の歴史を含む反人種主義に焦点を合わせた必修科目を含めることを求めている運動家は言う。

若者の声を代表する組織の連合体は、スターマー首相に書簡を書き、2025年に予定されるナショナル・カリキュラムの改訂は、「若者がより多面的でインクルーシブな教育を受けられるように、多様で反人種差別的な内容を取り入れる方法を模索する機会である。また、反人種差別主義の実践を採用する学校を支援する既存の立法上の枠組みは不十分」と警告し、人種差別を受けた若者を支援する方法を議論するために首相との会談を求めている。

この書簡は、人種差別に対処するための学校全体のアプローチの実施など、多くの推奨事項を述べる。予定されている「人種平等法」では、人種不平等に対処するための行動計画を持つことを全学校に要求するべきだと言う。教育省には、人種差別を安全保護の問題として扱い、一貫した扱いを確実にするためにすべての学校と大学に反人種差別ガイダンスを行うよう求めている。

上記の書簡は「偏見と人種差別を認めない実践の欠如によって引き起こされた長年の有害な結果の証拠があります。私たちは、非常に多くの若者の生活が人種差別によって抑圧されるのを見ました。それは彼らの健康と幸福に影響を与えるだけでなく、幸せで充実した生活の機会を制限します。学校での人種差別は、人種差別的な虐待が向けられた個人に害を及ぼすだけでなく、学校コミュニテ

ィに悪影響を及ぼし、学校への帰属意識と結束感を損ないます」と述べている。

この書簡には多くの反差別組織と有名な人物も署名した。この手紙は、2021-22年と比較して、2022-23年に人種差別的な虐待のために不登校になった生徒の数(11,619人)が23%増加したことを強調する。また、不登校の割合は、白人学生(7.9%)と比較して、黒人カリブ民族の生徒(11.74%)と白人と黒人カリブ民族の混血の生徒(13.62%)が高くなっている。

昨年の「黒人と英国人調査」の回答者の95%は、カリキュラムが黒人の生活と経験を無視していると答え、教育機関が人種差別を真剣に受け止めていると考えたのは2%未満で、41%は人種差別が若い黒人の学業成績にとっての最大の障壁であると答えた。

「毎日の人種差別」の創設者は教師でもあるが、次のように述べる。「人種差別が学校の若者にどのように影響し、教師がそれに対処する準備ができていないことを直接見てきました。人種差別は安全保護の問題として明示的に扱われるべきであり、教師にはそれに対応することが必要です」。

一方、教育省は次のように述べる。「人種差別や差別は、学校や社会には絶対にあってはなりません。それは生徒が安全で静かな教室で学習できることも意味します。それを実現するために、私たちは常に勤勉で献身的な教師をサポートします。私たちは、私たちの社会の問題と多様性を反映したカリキュラムを提供し、すべての子どもと若者が代表されることを保証するための独立したカリキュラムと評価の再検討を開始しました」。

エスニシティは退学の主要な要因ではないのか？

(Guardian 2025.1.31) より

エスニシティだけでなく、貧困と特別な教育ニーズが、イングランドの子どもたちの学校追放と学校での成績に重要な影響を与えるという。

ダーラム大学とパーミンガム大学の多民族からなる学者チームによる調査結果は、一部のエスニックグループの子どもたちが不均衡に退学と不登校になっているという広く支持されている見解に異議を唱えている。しかし、人種と平等の運動家は、この結果は、多くの子どもから教育機会への公正なアクセスを奪うエスニシティと階級の複雑な交わり(intersection)を軽視し、不利な立場にあるグループへのその他の排除の方法と措置を見落としていると主張する。

上記の調査によると、無料の学校給食の資格や特別な教育ニーズという視点から調整すると、小中学校での退学率あるいは学校の成績に、エスニックグループ間で有意な違いはなかったという。

ダーラム大学教授は、この調査結果は、特別なニーズと貧困と退学との「因果関係」ではなく、相関関係を明らかにしたとして、次のように述べた。「個人レベルで誰が退学になるかを予測または説明する場合、貧困と特別なニーズを含めて考えると、子どものエスニシティを知ることはその予測の助けになりません。例えば、黒人の子どもたちは、特別なニーズのレッテルを貼られる可能性が高いと言えますが、しかし、そのレッテルを考慮するとすれば、エスニシティは追放については問題となりません」。

ある財団の理事長は、少数派のエスニシティの教育経験は、評価が難しい「人種と階級

が絡んだマトリックス」の結果であるとし、このことから、「人種差別が学校の成績や退学の要因ではなく、単一の直線的な関係はないと結論づけるべきではありません。たとえば、一部のマイノリティのエスニックの生徒が、労働者階級の地位に等しい『無料の学校給食』のカテゴリーに入りがちを理由を調べる必要があります。ある種の他の要素と関わりのない固定されたカテゴリーとして『無料の学校給食』を捉えると、労働市場と住居への入居における構造的な人種差別を無視するリスクを犯します。そのような差別は、多くのアフリカ系黒人、カリブ海系黒人、トラベラーの子どもたちがそもそもこれらのより広範な経済条件を経験する可能性が高い理由と、そしてどのような人種と人種差別が彼らの階級を構成し、したがって彼らの偶然ではない貧困経験を構成するのかを説明します」。

『行動指針上の人種Race on the Agenda』の研究および政策コーディネーターは、家族が子どもを学校から退学させるように説得されたり圧力をかけられたりする「非公式の追放」が、しばしば公式データから欠落していると述べる。さらに「私たちの研究では、黒人と非白人(global majority—世界の多数派である非白人の人々)の子どもたち、特にジプシー、ロマ、トラベラーのコミュニティの子どもたちは、不釣り合いに非公式の学校追放の対象であり、このやり方は上記の報告書が結論を引き出すために使用したモデルでは把握されていません」と述べた。

またコーディネーターは、子どもの可能性の重要な要素としてエスニシティを見落とすことについて政策立案者に警告し、次のよう

に語る。「文化への配慮が教育的な対処にとって非常に重要であるという研究が何度も提示されました。(イングランド)北東部の農村部の白人労働者階級の生徒の学業成績を向上させる可能性がある教育的な対処は、タワーハムレットの第一世代の移民家庭の労働者階級の子どもにとってそれほど効果的ではなく、その逆も同様です」。

『教育科学』誌に掲載された研究は、2019年からイギリスの公立学校のすべての生徒について、教育省の全国の生徒データベースの公式記録を使用している。その結論は、小学校のキーステージ2と中等学校のキーステージ4の両方で、前のステージの成績と特別なニーズ・障害の状況が成績の主な要因であるということだった。個々の生徒のエスニシティは、これらの要因を超えて、達成または追放のどちらかを説明するのに役立つなかった。

しかし、ダーレム大学教授は、ある特別なニーズ、恵まれない、またはエスニシティを持つ生徒が集中している学校が生徒を追放する可能性が高いことがデータ上で明らかになったと述べ、政府はそのような差別に対処す

るために、全国の入学政策を変更する必要があるという。

「非常に不利な状況にある環境では、同じ人物や同じ犯罪や特性に対して、差別があまりない環境での扱われ方とは異なる処罰を受けるという多くの証拠があります。非常に差別のある学校を持つことの危険性の1つです」と教授は語った。

学校と大学の指導者協会の事務局長は「学校と大学はこれらの若者を支援するために懸命に働いていますが、退学のリスクを相殺し、学業成績を向上させるために、政府の多くの行動が必要です。不利な背景を持つ子どもたちとその仲間との間に大きな成績格差が持続しています。このことは、より公平でより生産的な社会を創造するために、私たちがなくさなければならない世代間の不利益のサイクルを通じて入り込んでくる厳しい現実です」と述べた。

(やまなし あきら 教育研究所共同研究員)

原稿募集中

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

神奈川高教組女性解放教育小委員会の軌跡をたどる

女性解放教育小委員会の設立

国際婦人年（1975年）、女性差別撤廃条約調印（1979年）等の世界的な動き、日教組の先駆的な取り組み等の中で、神奈川県高等学校教職員組合（以下、神高教）も婦人部（1991年からは女性委員会）を中心として「性別役割分業をなくし、社会の枠組みを問い直す運動」を1984年以降、本格化させた（『神高教50年史』252頁。以下、『50年史』。年史は神高教HPでウェブ公開されている）。1988年、およそ40年ぶりに女性執行委員が誕生し、「女性問題に対するとりくみが一気に進展」したという（『50年史』258頁）。なお、1998年までの「女性問題」は、『50年史』（251～259頁）に詳しい。

1989年、神高教の教研組織の一つとして「女性解放教育小委員会」（以下、女性解放小委）が誕生した（1989年定期大会議案書婦人部「活動・たたかいをふりかえって」）。以下、県民図書室所蔵の神高教関連資料を用いて女性解放小委の軌跡をたどる。

設立にあたり、「現在の差別と選別の教育を、性別に関係なく平等にということではなく、教育のあり方自体を、女性解放の視点」で考え、「差別の構造をうつ運動へ発展させていく」ことを求めると、女性解放小委は高らかに宣言する（神高教教研ニュース49号1989年5月。以下、ニュース49号198905のように表記）。

混合名簿・入学者選抜（入選）における性差別

男子が先で女子が続く男女別名簿を差別であるとし、翌1990年の県教研テーマを混合名

簿（この段階では普通科2校のみの実施）とした（ニュース59号199011）。現場には、名簿などは些細なことで差別ではないという意見も多くみられたが、神高教でも既に組織的な課題としており（神高教職場討議用資料1990年4月。以下、討議用資料199004のように表記。なお討議用資料はデータ化が終了しており、県民図書室のPCで閲覧できる）、混合名簿への移行は、他県に比べて比較的早く進化した。それに対しては、「性差別という根っこから生じた様々な徒花の先だけ摘んで満足するのではなく、いつか根こそぎにするために、職員会議で性差別が語られることこそ重要なのだ」と苦言を呈することも忘れない（ニュース60号199103）。その後、1998年に127校（『50年史』）、2004年には全ての高校で実施されることとなった（ニュース120号200610）。

神奈川県立高校の入選は、男女別定員ではない。しかしある地域の進学校は、毎年入学する男女比がほぼ固定していた。その地域のある中学校作成の進路指導資料を入手してみると、その進学校だけ「指導のめやす」とされる数字に男女差がある（女子が高い）ことが判明。これは「入選における性差別」だと女性解放小委が告発（ニュース60号199103）、討議用資料でも取り上げられた（討議用資料199109）。その後「少なくとも目に見える形ではなくなった」（『50年史』）そうだが、2018年に発覚した医大入試を彷彿とさせる事態に女性解放小委が鋭く切り込んでいる。

女子マネージャー・男女別制服

大多数の学校の運動部でマネージャーを置き、そのほとんどが女子、仕事は計測・記録



に加えて食事、掃除、健康管理などいわゆる「家事労働」と言われる内容だという事前アンケート結果を用い、1992年の教研テーマは「女子マネージャーを解剖する」。「あきらかな性差別が女子マネージャーという形で存在している」ことを問題視し、全分会での取り組みを促した(討議用資料199302)。しかし「多くのマネージャーが自分の意志でやっている」現実があり(ニュース69号199210)、「新聞等でもさまざまな特集が組まれたが、学校現場での反応は鈍く、この問題を解決できるまでの生徒自身の意識改革は進んでいない」(『50年史』258頁)と総括される状況は、今も続いている。

男女別で、女子のみスカート強制の制服。人権・学校間格差・性差別の点から(ニュース74号199310、81号199507)、さらには、保健体育小委員会と合同で、トランスジェンダーの生徒の問題としても取り上げ(ニュース101号200009)、制服廃止を提言する。またこの時期進んだ高校再編対象校(神奈川県立高校では2000～2005年に前期再編として単独再編も含め、19の新校が誕生)に制服廃止も呼びかけている(ニュース101号200009、102号200010)。その後、女子にスラックス等パンツスタイルの制服導入が5年間で50校を超えた(ニュース125号200810)との報告もあるが、制服廃止の本質的議論が進むことはなかった。

『もっと素敵にWORK&LIFE』刊行

「わたしたち教職員は、これまでの労働運動の成果の上に胡坐をかいて『しっかり働き続けなさいね』と口先だけで言うのでなく」、卒業生の労働実態を知り、その対策に向けて動き出さなければならない(ニュース53号198911)と、設立当初から述べていた女性解放小委と神高教の高総検(1975年発足の高校教育問題総合検討委員会、『50年史』114頁～)進路グループが実行委員会をつくり、3年かけて完成させたのが、『もっと素敵にWORK&LIFE これから働くあなたへ』

(1993年5月、公人社)である。4コマ漫画やイラストを多用するなど、若い世代を意識した編集である。

WORK編は、「武器としての知識」で、「自分の労働権を守ろう!」と、採用／賃金／労働時間／解雇・退職／労働災害／女性の権利・母性保障／労働組合等々をテーマに解説。さらに「こんなときどうする」「もっと知りたいあなたへ」「ワンポイントアドバイス」を附し、知識の活用を促す。



LIFE編は「労働権を支える生活のあり方」「自立した生」とは何かと問う。自立とは／結婚／出産／性別役割分業／恋愛／同性愛／性の商品化／売買春／妊娠中絶／障害も個性などがテーマとして取り上げられ、カップルの在り方を5つも提示したり、女性の「性的自己決定権」等にも筆が及ぶ。30年後の今日、やっと語られ始めたことも多く、先駆的な問題提起だ。

女性解放小委は、その後も卒業生の労働実態、高校生のアルバイト等を取り上げ、高校のキャリア教育の問い直し、労働教育の導入などを訴え続けた。

夫婦別姓・性教育・セクハラ等々

その他、夫婦別姓、性教育、学校におけるセクシャルハラスメント等々、女性解放小委が格闘した重要なテーマとその活動を紹介したいが、残念ながら紙幅が尽きた。

現在、神高教のHP教研組織には「ジェンダー教育(女性解放)」があるが、活動実態は見えない。30年後の今も色あせない「女性解放小委」の投げ続けたボールを受け止めた活動の再開を期待したい。

(県民図書室資料委員会 樋浦敬子)

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)

2024.4.20 (土) 第1回 (通算417回)

『ねざす』74号の企画、「ニュースねざす」96号の執筆者について検討した。公開研究会は「職場のあり方」というテーマでの検討を継続し、ハイブリッド(オンラインと高等学校教育会館ホール)開催とした。教育討論会についても組上に載せた。

2024.5.15 (水) 第2回 (通算418回)

『ねざす』74号の企画について検討した。公開研究会のテーマが『『教師』と『職場としての学校』』に決定し、チラシも完成した。また、教育討論会の内容は「キャリア教育」をテーマとする方向性が決まり、ハイブリッド(オンラインと高等学校教育会館ホール)開催とした。

2024.6.12 (水) 第3回 (通算419回)

『ねざす』74号の企画が概ねできあがった。公開研究会の要項を決定した。教育討論会のテーマは「キャリア教育について(仮)」とし、法政大学の筒井美紀先生に講師を依頼することを決定した。

2024.8.21(木) 第4回 (通算420回)

公開研究会についての振り返りを行った。教育討論会の登壇者についてコーディネーターを含め、概ね決定した。教育討論会の進行について検討し、講師との連絡事項に

についても確認した。

2024.9.21 (土) 第5回 (通算421回)

『ねざす』75号の企画について検討した。教育討論会の内容、進行、役割分担が概ね決定し、テーマは「キャリア教育の現在とその可能性」に決まった。チラシの原案をもとに、意見交換を行い、版下を確定した。

2024.10.26 (土) 第6回 (通算422回)

『ねざす』75号の企画について検討した。教育討論会の内容、進行、準備、役割分担と当日の運営などについての詳細を決定した。

2024.12.26 (木) 第7回 (通算423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。会場とオンラインによる開催が定着した。『ねざす』75号の企画について検討した。次年度の公開研究会と教育討論会のテーマと講師について検討した。

2025.1.15 (水) 第8回 (通算424回)

『ねざす』75号の企画が確定した。次年度の活動計画、公開研究会と教育討論会のテーマと講師について検討した。

2025.2.22 (土) 第9回 (通算425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。

2025.3.26 (水) 第10回 (通算426回)

『ねざす』76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

「『教師』と『職場としての学校』」

日時：2024年7月27日(土) 14:00～

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

報告者：生田幸士さん(藤沢清流高校)

根本拓真さん(横浜緑園高校)

村山寛さん(相模田名高校)

ファシリテーター：原えりかさん

(住吉高校)

参加人数：43人

教育育討論会

「キャリア教育の現在とその可能性」

日時：2024年11月9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

講師：筒井美紀さん

(法政大学キャリアデザイン学部教授)

報告者：稲葉達也さん

(横浜市立深谷中学校)

富貴大介さん(伊志田高校)

北見 楓さん(横浜緑園高校)

稲葉智芳さん(横浜緑ヶ丘高校)

コーディネーター：福永貴之さん

(寒川高校)

参加人数：39人

刊行物

『ねざす』73号(2024年5月発行)

特集 2023年教育討論会

「教師、これからの展望をさぐる」

『ねざす』74号(2024年11月発行)

特集 2024年公開研究会

「『教師』と『職場としての学校』」

『研究所ニュース』96号(2024年10月発行)

嶋崎 量さん(弁護士)

「給特法は重大な人権課題である」

『研究所ニュース』97号(2025年3月発行)

大島真夫さん(東京理科大学准教授)

「教員不足解消策は学生の心に響くのか
—教職課程担当教員の視点から—」

編集後記

- 2025年2月、政府は「給特法」の改正を閣議決定しました。公立学校教員の教職調整額4%が2026年1月から段階的に10%へと引き上げられます。働き方改革については、教職調整額を引き上げるだけの安直な進み方には注意が必要で、なぜ、教職が敬遠されるのかも含めた丁寧な分析が必要となってきます。2025年3月に発行した「ニュースねぎす」97号では、「教員不足解消策は学生の心に響くのか」と題して、研究所員の大島真夫さん（東京理科大学）が執筆しています。あわせてお読みください。
- 2024年に日本で生まれた子どもの数（外国人を含む出生数）は、前年比5%減の72万988人でした（日本経済新聞2025年2月28日）。「子どもが少なくなると教員は不要になるから、教員の基礎定数を増やさないようにする。増やすとすれば単年度の非正規加配と『くだき』で調整する」としてきたことで、結果的に慢性的な教員不足が起こるようになったという指摘があります。教員不足についても分析が必要です。
- 今号の特集は11月に実施した教育討論会についてです。「キャリア教育とその可能性」をテーマに、中高の現場から4人の方の報告を受けました。記録は研究所がまとめたものです。法政大学の筒井美紀さんは、講演の中で、労働教育は生きるってほんとにいいことだなといった気持ちで湧いてくるような教育であるべきだと語っていました。私たち自身が「そんな教育は可能なのか？」と考えてしまう現状をどう乗り越えていくのか。その可能性を考えるためのきっかけとなるかどうか、ぜひ特集をお読みください。
- 読者のページは、外国につながる生徒の進路支援について、かながわ国際交流財団の富本潤子さんが原稿を寄せてくれました。また、「ねぎす」74号の特集「教師と職場としての学校」に渡部裕哉さんが応答してくれています。
- 寄稿には、全日制・定時制高校の通信制化、神奈川の在日外国人教育の記録、百校計画の歴史研究、SSWについて、パリパラリンピック体験記など、多様な論稿が並びました。「全定の通信制化」の論考は、現在進行中の「不登校生徒対象の遠隔授業による単位認定」とも関連し、技術的な問題に収まりきれない課題を投げかけています。
- 今号の「学校から・学校へ」では、工業科の生徒と教員の姿を鳥海壮矢さんがいきいきと紹介しています。「学校から・学校へ」の欄にぜひ原稿をお寄せください。また、「映画に観る教育と社会」が再開しました。第30号（2002年11月発行）から続く連載を研究所員の生田幸士さんが引き継ぎます。ご期待ください。
- 2025年1月、アメリカ大統領に就任したドナルド・トランプ氏は、就任式後の集会で、パリ協定からの離脱やWHOからの脱退を命じる大統領令に次々と署名するパフォーマンスを行いました。2月4日には、「教育費がかかりすぎる」ので教育省を廃止するという考えを示しています。トランプ氏は、1期目のとき、チャータースクールやバウチャー制度を進めて、低所得者層の子どもや若者の教育保障にダメージを与えました。これからの動向が気になります。
- 高校授業料無償化について、2025年度当初予算案が自民、公明、維新の3党で修正合意され、「2025年4月から公立・私立むけ年11万8800円まで支給される就学支援金について所得制限を撤廃し、2026年度からは私立向けに加算される年39万6千円を45万7千円まで引き上げ、所得制限をなくす」とする方向性が示されました。
- 「ねぎす」75号で、表紙デザインモデルチェンジを行いました。執筆者の名前のフォントを大きくし、誰が書いているのか判読しやすくしました。「ねぎす」に執筆したいという声が高校現場の教職員のみなさんの中に増えてきているという話をここのところ耳にします。教育における「したたかな根」を張ることをめざして、現場の声をぜひおよせください。

井上恭宏（特別研究員）

2025年度教育研究所員名簿

代 表	中 田 正 敏	(元神奈川県立田奈高等学校校長)
研 究 所 員	生 田 幸 士	(神奈川県立藤沢清流高等学校)
	大 島 真 夫	(東京理科大学)
	沖 塩 有希子	(千葉商科大学)
	加 藤 将	(東京学芸大学附属高等学校)
	古 塚 典 洋	(星槎大学)
	阪 本 宏 児	(神奈川県立港北高等学校)
	鈴 木 晶 子	(NPOパノラマ)
	根 本 拓 真	(神奈川県立横浜緑園高等学校)
	畠 山 未 帆	(神奈川県立平塚農商高等学校)
	原 えりか	(神奈川県立住吉高等学校)
	福 永 貴 之	(神奈川県立寒川高等学校)
	松 長 智 美	(神奈川県立希望ヶ丘高等学校)
	米 田 佐知子	(子どもの未来サポートオフィス)
特別研究員	井 上 恭 宏	(元神奈川県立高等学校教員)
事務局員	松 本 美智子	(神奈川県高等学校教育会館県民図書室司書)
共同研究員	杉 山 宏	(元教育研究所代表・元神奈川県立横浜日野高等学校校長)
	佐 藤 香	(元東京大学社会科学研究所)
	本 間 正 吾	(労働教育研究会)
	山 梨 彰	(元教育研究所特別研究員)

(2025年4月1日現在)

ねざす No.75 2025年5月発行

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

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

ISSN 2187-1493

