No.76
2025年11月号

ねざす

巻頭言　関係性に基づく「理由の空間」を基点とする教職員集団の形成についての一考察　中田正敏

特　集　2025年公開研究会「リモート授業をどうとらえるか」
◆公開研究会を振り返って　原えりか
◆公開研究会に参加して
多様な学習保障を通して公立学校のあり方を問い直す　渡部裕哉
転学対策を超えた「全通併修」こそ　阪本宏児
生徒の休養と復帰を社会全体で認めるために　里崎志穂
問われる全日制・定時制の在り方　伊勢龍介
通信教育としての夜間定時制における定通併修について　山内岳司

所員レポート　次期学習指導要領について　教育研究所
「プレコンセプションケア」から考える教育施策の二面性　福永貴之

寄　稿　「すくーるねっと戦記」―公開データからつくれるビジュアルマップ―　田中智史
私立高校授業料「無償化」による格差と分断の拡大　高橋寛人
奨学金制度の「はざま」にたつ生徒たち
―制度的排除と教育現場における包摂的実践―　[前編]　冨貴大介
公立中学校夜間学級の役割と高等学校への期待　髙橋　剛

学校から学校へ（ⅩⅩⅫ）「実習指導員として」　加藤悦子

読者のページ　変わりゆく学び舎で未来を繋ぐ
―『ねざす』75号「百校計画に思いをはせて」を拝読して―　安倍穂美
「語り合うことから」　丸川拓己

クリティカルなまなざしの教育論（8）
「キャリア教育」は「進路指導」を凌駕する　今津孝次郎

先生に、なりたい！（21）
映画に観る教育と社会（40）『摩文仁 mabuni』
追悼　綿引光友さん
書　評『専門書を読む』
海外の教育情報（39）
県民図書室にようこそ（第15回）

一般財団法人・神奈川県高等学校教育会館　教育研究所

表紙の写真

神奈川県高等学校教育会館（高校教育会館）は、県立高校教職員のあいだでは「藤棚」とよばれます。高校教育会館に行く用事がある際には、「こんどの土曜日は藤棚にいくんだよね」といった会話が交わされるわけです。

表紙の写真は、高校教育会館の並びにある県営藤棚団地の壁面です（藤棚がモチーフになっています）。高校教育会館と県営藤棚団地は、神奈川県教育会館も含めて、戦前の神奈川県立横浜第一中学校（県立希望ケ丘高校の前身）藤棚校舎の跡地に建てられています。

写真と文　井上恭宏（特別研究員）

ねざす No.76 目次 November 2025

巻頭言 関係性に基づく「理由の空間」を基点とする
教職員集団の形成についての一考察 …… 中田 正敏 2

特集●2025年公開研究会 「リモート授業をどうとらえるか」
◇ 公開研究会の記録(概要) …… 教育研究所 4
◇ 公開研究会を振り返って ―通知のその先にあるものは何か― …… 原 えりか 12
◇ 公開研究会に参加して
（1）―多様な学習保障を通して公立学校のあり方を問い直す― …… 渡部 裕哉 14
（2）―転学対策を超えた「全通併修」こそ― …… 阪本 宏児 15
（3）―生徒の休養と復帰を社会全体で認めるために― …… 里崎 志穂 17
（4）―問われる全日制・定時制の在り方― …… 伊勢 龍介 19
（5）―通信教育としての夜間定時制における定通併修について― …… 山内 岳司 21

所員レポート
◇ 次期学習指導要領について …… 教育研究所 23
◇「プレコンセプションケア」から考える教育施策の二面性
―全肯定でもなく、全否定でもない、
生徒の未来につながる取り組みを目指して― …… 福永 貴之 27

寄 稿
◇「すくーるねっと戦記」
―公開データからつくれるビジュアルマップ― …… 田中 智史 30
◇ 私立高校授業料「無償化」による格差と分断の拡大 …… 高橋 寛人 35
◇ 奨学金制度の「はざま」にたつ生徒たち
―制度的排除と教育現場における包摂的実践― [前編] …… 冨貴 大介 39
◇ 公立中学校夜間学級の役割と高等学校への期待 …… 高橋 剛 44

学校から・学校へ（XXXI）
実習指導員として …… 加藤 悦子 46

読者のページ
◇ 変わりゆく学び舎で未来を繋ぐ
―『ねざす』75号「百校計画に思いをはせて」を拝読して― …… 安倍 穂美 48
◇「語り合うことから」 …… 丸川 拓己 50

クリティカルなまなざしの教育論（8）
「キャリア教育」は「進路指導」を凌駕する …… 今津孝次郎 52

先生に、なりたい！― 教職をめざす若者たち ―（21） …… 上原菜々陽 54

書 評『専門書を読む―教員と学生でつくる10講座―』 …… 大島 真夫 56

映画に観る教育と社会（40）『摩文仁 mabuni』 …… 生田 幸士 58

海外の教育情報（39）記事紹介 …… 山梨 彰 60

追悼 綿引光友さん …… 中野渡強志、永田 裕之、樋浦 敬子、手島 純 66

県民図書室にようこそ（第15回） …… 資料委員会 70

教育研究所設置規程 …… 72

編 集 後 記 …… 74

一般財団法人・神奈川県高等学校教育会館 教育研究所

巻頭言

関係性に基づく「理由の空間」を基点とする教職員集団の形成についての一考察

中　田　正　敏

「多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成を加速するための方策に関する論点整理(案)」が中央教育審議会教員養成部会に９月２日に提出された。

これは文部科学大臣諮問への答申のための論点整理であるが、ここでは、この「質の高い教職員集団」の在り方の枠組みを提示していた、2022年の「『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について ～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～（答申）」を取り上げてみたい。

この答申では学校組織の在り方について次のような記述がある。

さまざまな課題に対応する際には「個々の教師の資質能力の向上だけでは限界がある」ので、

「組織として進化するためには、組織のレジリエンスを高めること」が重要であり、そのためには「教職員集団の適度な多様性」が必要になるという認識を示している。

そして、「近年では『チームとしての学校』の理念の下、…多様な人材がそれぞれの専門性を活かしたり教師を補助したりしながら児童生徒への対応や学校運営」に携わっている現状が既にあるとし、「今後は専門的な知識・経験を活かし、教師として勤務する民間企業等の勤務経験者が増加することで、教職員集団の多様性が一層向上」するという展望を示している。

次に、多様な人材を集めた学校運営については次のような記述がある。

「教職員集団を多様にしただけでレジリエンスが強化されるわけではなく」として、「学校管理職のリーダーシップ」の下で、「目標の明確化、心理的安全性の確保、教職員の経歴・背景の多様性を考慮したマネジメント」なども不可欠であるとし、特に「心理的安全性」の確保については「働き方改革を通じて学校全体が抱える業務量を見直し、安全・安心な勤務環境を実現するのみならず、萎縮せずに意見を述べたり、前例や実績のない試みに挑戦する教師を支援できる環境を醸成したりすること」で、「学校内外で発生した問題を教職員が一人で抱え込むことなく、組織としてより最適な解を導き出すことが可能」になるとしている。

最後に「学校管理職の役割」として「学校で働く人材の多様性が進む中で、質的な転換」を踏まえ「経歴や職種等の違いにより自らと異なる視点を持つ教職員の意見を積極的に取り入れ、互いの強みを活かす組織づくりが求められる」とまとめている。

「互いの強みを活かす組織づくり」やレジリエンスという論点などについては、組織論として興味深いのだが、基本的には、垂直的な関係性を軸とするミドル・マネジメントを付加したリーダーシップ強化路線と役割の分担の明確化路線が保持されるという枠組みの中で、多様性をさらに拡げることで可能性が拡がるという展望が示されている。

しかし、垂直的な関係性に基づくビューロクラティックなマネジメント論では、現在のさまざまな教育施策が錯綜するかたちで影響を与えている学校現場での組織づくりの具体的展開については限界があるだろう。

学校現場をモニターする政策のもとでは、政策どおりにきちんとやったかどうかを監査する文化が発生する。ガート・ビースタは、これを「遂行性の文化」と呼び、その問題性を指摘する文脈で「質の高い」とは、最近の教育施策で頻繁に使われているが、「この10年間で最も空虚で、濫用された言葉」であり、「実質的な言葉として定義されることは一切なく、完全に形骸化されたものになっている」と批判している[1)]。

では、実質的な言葉で、この先の教職員集団の展望をどのように語れるのか？

以前、学校づくりに参画した経験を踏まえつつ、「ケアと関係性に基づく教育アプローチ」論[2)]を参照枠として考えてみたい。

教職員も含め、実践者としての専門家は専門性つまり専門的な知識をもっている孤立した個人として、その専門的な知識をもって、何が重要なのか、という判断をひとりでしている。そして、その人が対話のできない組織に所属している場合、自分は何を大事にしているか、については、人に話すことはあまりない。

しかし、対話の空間がある職場では、互いに、どうしてそう考えるのか、その理由を尋ねること、そして、その理由に関する問いに応答する場ができることがある。

プラグマティズムの哲学者、ロバート・ブランダムはこのことに気づき、これを「理由の空間」と名づけた。

この「理由の空間」では、二人の専門家はやりとりの中で互いに、何を大事にしているのか、を知ることで、「関係性に基づく専門性」をもつことになる。この空間に入り込むことにより、これまでもっていた専門的な知識に付加するかたちで「共通の知識」を構築することができる。相手の言っていることに疑問をもった場合には、必ずその理由を尋ねることができるという文化があれば、これまでは存在していなかった「共通の知識」が構築されることが十分に可能である。

そして、この新しく構築された知識を使って何かできることがあるのではないか、という前向きの姿勢が生まれ、困った状況を主体的に変革したいという意識が生まれることがある。これは「関係性に基づくエージェンシー」と呼ぶことができるだろう。

こうして「理由の空間」を起点として、「関係性に基づく専門性」の発生から「共通の知識」の構築へ、さらに、そこから「関係性に基づくエージェンシー」の生成に向かうことができる教職員集団が生まれることになる。

問題は「二人の専門家」をどのような範囲で考えるのかという点である。

教職員とケースワーカーという二人を想定してもよいのだが、教師同士が「理由の空間」に入り、「共通の知識」を構築し、それを媒介として、困った状況の先を拓くという意欲をもつこともある。

教員同士の関係で連携感覚がないままで、他の職種の人たちとの連携を志向すると、連携の担当者が抱え込むリスクがある。教職員のあいだで「理由の空間」を契機として「関係性に基づく専門性」から「共通の知識」へ、さらには「関係性に基づくエージェンシー」という道筋を辿ることができれば連携の核心を得て、それを拡張するかたちで、さらに多様な人々との協働も可能になる。

また、生徒や保護者についても、それぞれの当事者としてもっている知識、教師にはない知識を認識できることがあるとすれば、「理由の空間」から「共通の知識」の構築に至る道は確保できるかもしれない。生徒指導の場面で、生徒との対話の中で「共通の知識」が生まれ、それが解決の糸口になったということは決して稀なケースではない。

生徒自身が問題解決の主役となるように教師が協力するかたちの連携の中では、生徒を問題のある人として「対象化するという罠」にはまり込むこともない。

学校組織には、ある子どもやその家族を対象化することとか、あるいは、不安を抱えた生徒を働きかけるべき問題として把握してしまう「対象化の罠」がある。それを回避するためにも、「理由の空間」が不可欠なのである。

さらには、管理職とも「理由の空間」で相互にリスペクトできるやりとりができれば、権力的な垂直的関係のリスクを削減できる。

「多様」という言葉が使われる時、それを具体的にゆたかなものとして展開するためには「理由の空間」を起点として関係性に基づくエージェンシーを生成し得る教職員集団が形成される必要がある。

参考文献

1）Biesta,G.,Priestley,M.,Robinson,S.(2016) Teacher agency: An ecological approach

2）Hedgaard,M.,& Edwards,A.(2023) Taking children and young people seriously : A caring relational approach to education

（なかた　まさとし　研究所代表）

特集 2025年公開研究会
リモート授業をどうとらえるか
―「不登校生徒対象の遠隔授業による単位認定」の実態から考える―

日　　時：2025年7月26日（土）14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
ゲストスピーカー：渡部裕哉さん（新羽高校）
　　阪本宏児さん（港北高校　研究所員）
　　里崎志穂さん（横浜修悠館高校）
共 同 研 究 者：手島　純さん（星槎大学特任教授）
ファシリテーター：原えりかさん（住吉高校　研究所員）

中田研究所代表が、本年度の公開研究会の開催趣旨を説明した。

2024年度、不登校生徒へのオンライン授業の取り組みや課題の提出をもって出席とみなす「不登校生対象の遠隔授業による単位認定」が始まった。また、中教審は、学校間連携を進めるように呼びかけている。「やれるのか、やれないのか」「どこまでやるのか、どうやるのか」。

今回の公開研究会では、３人の報告者を招き、リモート授業、柔軟な学びについて、現場報告をしていただいた。現場からの報告の後に共同研究者からの論点整理と提言を受け、意見交換が行われた。公開研究会にご参加いただいた方のうち２人の方から、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。

■学校での学びへとつなげる
渡部裕哉さん

学校教育法施行規則の一部改正や関係する諸通知に伴う学習機会の確保に関する本校の対応は、教材の送付と課題の提出、定期試験での単位認定となっています。

年間欠席数が20日になった時点で担任から管理職に一度報告し、その後30日を超したところで管理職から生徒本人と保護者に制度について案内し、要望があった場合に実施していきます。適用に際しては適宜ケース会議を開き、実施の判断や情報共有を行っています。

文科省は「生徒の不登校状態の深刻化、安易な単位認定、他の生徒の学習意欲の低下等の弊害が生じないよう留意し、必要な指導の内容及び方法を予め検討しておく必要がある」と通知しています。特に本校では「他の生徒の学習意欲の低下等の弊害」が生じるかもしれないという懸念があったので、リモート授業は実施しないという対応になったのだと思います。

１学年の生徒が卒業までに30人程度転退学していく状態の学校で、転退学を選択する生徒のうち、一定数はクラス内での人間関係を理由として挙げています。人間関係にトラブ

ルを抱えている生徒に特別な対応をとることが、関係する生徒の不公平感を招き、「他の生徒の学習意欲の低下」へとつながってしまう可能性があるということでもあります。

いまのところ、本校でこの制度を活用した生徒は数名しかいません。本制度による修得単位数の上限が36単位までなので、１年生のときにこの制度で30単位ほど修得したとしても、2年生になって登校が困難な場合には、卒業に必要な単位数に届かないということになります。そうした場合、転学を選択せざるを得ないということが起こります。この制度を使わずに転退学することとなった生徒も多いという実態があります。

生徒間のトラブルで被害を受けた生徒がリモート授業を受けていることで、加害者とされた生徒が不公平感を抱くといったこともあるでしょう。誰かに合理的配慮をすることは、別の誰かの不利益になるわけではないのに、身近な仲間との間のトラブルなどがあると不公平感を抱いてしまうのだと思います。

現在の本校の対応は、学校の実態に沿うものだといえると思います。ただし、これはニーズのある生徒への対応としてはよい取り組みだといえるものの、学校教育のメインの方法ではないと思います。リモートだけ、課題の提出だけで卒業までつなげていくのも難しいでしょう。そうした方法も取りながら、どのようにして「学校での学び」へとつなげていくのかがポイントになるのだと思います。

■「やれることをやる」
阪本宏児さん

遠隔授業による単位認定は、2024年度から実施しています。教務のグループリーダーとして、新着任した校長からいわば「ミッション」として着手するように伝えられました。激増する転学者を減らしたいだけの施策だと感じ、共鳴はできないものの、やらざるを得ないと判断しました。本校では、制度を導入しても生徒への影響や教員へのハレーションもそれほど起こらないだろうし、できるだけ合理的にやろうと考えました。校長が作成した「実施要領」をベースに、グループのメンバーとも相談しながら、遠隔授業による単位認定について、できるだけ簡潔な文言を教務規程に書き加えました。

運用についてみていきます。同時双方向の遠隔授業が基本で、「Ｍｅｅｔ」で実施しています。試験は学校での受験を前提にしています。教務規程の中に、校長が職員会議で配付した「実施要領」を参考資料として掲載することにして、職員が入れ替わっても経過が分かるように配慮しました。

対象生徒の決定に至る過程は、①学年会に諮り、②管理職の内諾を得て、③ケース会議を行い、④朝の打ち合わせで全体に報告するという流れです。これまで数名の生徒が対象となりましたが、決定過程で議論が紛糾するといったことは、いまのところありません。本校のオンライン授業は、ふだんの授業に対象生徒が「Ｍｅｅｔ」で入り、教科担当には顔出しします。言ってみれば「コロナ対応の顔出しバージョン」なので、教員は慣れていて、それほど負担にはなっていないと思います。対象生徒専用のClassroomは開設しますが、課題などは登校生徒とほぼ同じものを使っていると思います。

遠隔授業による単位認定の是非について管理職と議論しても意味はない、「やれるだけやってみるか」と私が考えた背景には、本校の転学者が想像以上に多かったという事実があります。前任の課題集中校と比べれば格段に少ないですが、思っていた以上に転学者がいました。なぜ転学を希望するのか理解に苦しむような生徒もいます。転学していく生徒の個々の事情は本当にさまざまで、その思いは尊重するしかないな、「転職」に近い感覚なのかなとも私は解釈しています。だからこそ、いろんな事情で学校には来れなくなって

いるけど本当は授業には出たい、と思っている生徒がいるなら、その機会を用意すべきかなと思うようになったわけです。

この制度があったからこそ単位が修得できて、卒業していった生徒がいます。適用を受けてから、また学校に通えるようになった生徒もいます。遠隔授業の適用を勧めても受け入れず、登校でギリギリ頑張った生徒もいました。そして、適用を受けても活用しなかった生徒がいます。本当に一人ひとりは違います。また、宣伝しているわけではないのに、本校では遠隔でも単位認定されると聞いて志願してくる中学生が出てきています。

最後に情報として。「すくーるねっと（成績処理支援システム）」の画面の中に「遠」のラジオボタンが設定されていることに現場の先生方はお気づきでしょうか。教育委員会の担当者の中では、遠隔授業による単位認定は既定の路線となっている、ということのようです。

■教育の機会均等のための通信制
里崎志穂さん

「高等学校の定時制教育及び通信教育振興法（昭和28年法律第238号）」の第一条には、働きながら学ぶ青年に対し、教育の機会均等を保障するために、高等学校の定時制教育及び通信教育の振興を図ると規定されています。勤労学生に対する教育保障を一つの柱としていた通信制ですが、現在、本校は10代の生徒が8割を占めています。また、一度高校に入学しながら修得単位がなく退学し、中学校からの新卒者として受検し入学する「隠れ編入」とよばれる生徒も学んでいます。時代は変わっても、教育の機会均等を保障するための学校が通信制であるということに変わりはありません。

通信制高校が、学校にあまり行かなくても単位修得ができるのは、学習指導要領によるからです。高等学校学習指導要領（平成30年告示）第１章第２款には、表１のように1単位あたりの添削指導の回数と面接指導の回数が示されています。国語、地歴、公民は１単位当たりの面接時間が１時間、体育は５時間、芸術や外国語は４時間という形で教科に応じた必要最低面接時間が設定されています。体育は２単位修得するのに10回の面接指導を受けなければなりませんが、この10回のハードルが生徒にとっては高いものとなっているので、参加がしやすいような工夫もおこなっています。

［表１］

各教科・科目	添削指導（回）	面接指導（単位時間）
国語，地理歴史，公民及び数学に属する科目	3	1
理科に属する科目	3	4
保健体育に属する科目のうち「体育」	1	5
保健体育に属する科目のうち「保健」	3	1
芸術及び外国語に属する科目	3	4
家庭及び情報に属する科目並びに専門教科・科目	各教科・科目の必要に応じて２～３	各教科・科目の必要に応じて２～８

本校は、私立通信制のように平日に登校して単位修得していける通信制独立校です。2025年度からレポートがすべてオンラインに切り替わりました。ローマ字入力が難しいなど、オンラインで苦労している生徒もいるようですが、なんとかサポートしています。振り返れば、紙のレポートを送付するための切手代は1通15円でした。いま定形郵便は1通110円なので、通信制高校への配慮がなされてきたことが分かります。

ここで、全国の不登校の児童生徒の状況を確認していきます。2023年度の調査をみてみます。小学校の在籍児童に占める不登校児童の割合は 2.1％ (130,370人)で、中学校では6.7％（216,112人)に増加します。高等学校では、不登校生徒の割合は2.35％（ 68,770人）に下がりますが、それは退学者など、もともと学校に行っていない生徒が存在するからで、このパーセンテージは増加傾向にあります。

本校の在籍生徒数は、2025年７月１日の時点で、2,342人です。この３年間増加傾向にあります。最大時は5,000人弱の生徒が在籍

していましたが、いっとき2,000人を切っていました。それが、コロナ禍後に増加に転じました。受講料を払って学習する「活動生」は、現在1,865人で、そのうち中学時代100日以上の欠席をした生徒（30～50日の不登校、編入者、別室登校で欠席にならない者は含まない）は、844人で、活動生の45.25％に上っています。以上が、本校の現状です。

■「通知」の意味と背景

手島　純さん

神奈川県立高校では通信制、定時制、全日制で社会科の教員として勤務しました。現在は、大学の教員です。通信制高校のことを主な研究テーマとしています。

遠隔授業による単位認定については、文科省や教育委員会の各種の通知等を確認していくことが大切です。

2023年８月31日「高等学校教育の在り方ワーキンググループ 中間まとめ」（中央教育審議会初等中等教育分科会）は重要な意味があり、これを踏まえて、2024年2月13日文科省「高等学校等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について（通知）」が出ました。さらに、それを受けて、神奈川県は、2024年3月29日神奈川県教育委員会「県立高等学校等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について（通知）」を出しています。

2024年2月13日の文科省の通知には、「義務教育段階における不登校経験を有する生徒の増大などの変化が生じており、さらに、今後見込まれる15歳人口の減少によって、高等学校の維持が困難となる地域が全国的に更に多く発生することも見込まれます」といった危機感があらわれています。また、「高等学校の全日制・定時制課程における不登校生徒の学習機会の確保のための遠隔授業及び通信教育の活用や、小規模な高等学校の教育条件の改善に向けた遠隔授業の活用の推進等」といった方法論が記されています。

これらの通知には、「意味と背景」と「現場での対応」の両者が混在しているので分かりにくいところがあります。2024年2月13日の文科省の通知には、次のような方法論が記されています。まず、「①自宅等から高等学校の同時双方向型の遠隔授業を受講することを可能とすること」としています。港北高校はこの方法です。新羽高校の場合は「②通信教育を活用」する方法です。「①・②については、合計36単位の範囲内において可能とすること」とされています。①と②の方法のうちどちらを選ぶかは、各学校に任されています。

2024年2月13日の文科省の通知は、「背景」と「現場での対応」について、次のように記しています。まず、背景として、「不登校生徒の中には、学習意欲はありながら登校できないために、原級留置、転学、中途退学をせざるを得ない者もおり」との認識を示し、現場での対応として、「安易な単位認定、他の生徒の学習意欲の低下等の弊害が生じないよう留意」するよう呼びかけ、「その実施を義務付けるものではなく、各学校長の判断により実施可能とする」としています。いまの段階では義務付けてはおらず、各校長の判断に任せているわけです。

こうした動向の背景には、不登校の増加という課題があります。高等学校の不登校は増えていて、神奈川県でも増えています。この傾向は止まらないのではないかと思います。

全国の高等学校における不登校者数と割合は、2022年度は60,575人で全体の2.04％、2023年度は68,770 人で全体の2.35％と増加しています（「令和５年度 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結果について」文部科学省）。神奈川県の公立高校の場合、2022年度は3,629人で全体の2.92％、2023年度は3,947人で全体の3.22％と、こちらも増加しています（「令和５年度 神奈川県児童・生徒の問題行動・不登校等

調査　調査結果の概要（公立学校分）」令和６年10月　神奈川県教育員会）。

小中学校は学校に行かなくても卒業できるような法令になっていますが、高校の場合は同様の法令がなく、出席が重視されます。こうしたことに今回の通知は踏み込んできています。高校での不登校生徒の増加の問題があり、同時に、「審議のまとめ」でも明言している「学びの多様化路線の推進」があります。加えて、通信制高校への転校の増加と通信制高校生の増加（2025年度の学校基本調査では、おそらく10人に１人は通信制高校生となっているはずです。8年前は20人に1人でした）ということが背景にあると私は考えています。通信制高校への転校の増加は、単位修得が見込めなくなった生徒が、年度途中に通信制に転校して、同じ年度に進級卒業できるという形が日常化していることによるものでしょう。

全国の全日制から通信制への転校について仮説を立ててみました。2018年、2019年、2020年に全日制高校に入学した生徒が、それぞれ３年後にどのくらい卒業したかを学校基本調査から調べてみました。そして、各年度の入学者と卒業者の平均を出しました。すると、平均して1,024,404人の生徒が入学し、970,008人の生徒が卒業しています。つまり、その差である54,396人が１年間平均で全日制高校から離れているということが分かります。一方、この間の中退者の平均人数は27,477人です（この中から通信制高校へ行く者もいます）。全日制高校から離れた54,396人から、中退した27,477人を引いた残りの26,919人は何を意味するのでしょうか。これは、転校、主に通信制への転校の可能性が高いのではないでしょうか。これらは推定値ですが、２万数千人の全日制生徒が通信制高校へ転学している状況をどうしていくのかという課題があるわけです。

全日制の先生方は「単位をお金で買っている」と私立通信制高校を批判することがあります。その一方で、転入してくる生徒を受け止めている私立校サイドは、日々、教育実践と生徒対応に追われていますし、サポート校と呼ばれる施設でしっかりとした教育を提供しているところも少なくありません。

2025年2月12日に「高等学校教育の在り方ワーキンググループ 審議まとめ」が出ました。そこでは、具体的方策として「不登校傾向のため、授業時数の３分の２以上の出席など、多くの学校において慣例として定められている単位認定の際の出席要件を生徒が満たせなかった場合でも、学校が一人一人の実情に応じて柔軟に履修・修得を認める運用となるよう」とよびかけています。学習意欲があるのに卒業できなかった生徒がこれまでにもいて、こうした生徒をどう支えていくかという課題があったのですが、今まで、高校の出席要件はあまり問題にされてきませんでした。この出席要件に関することは変化してくるかもしれません。

また、この「審議まとめ」では、「学びの多様化学校（いわゆる不登校特例校）の設置について、国において促進していくことが求められる」としています。学びの多様化学校は、構造改革特別区域法を用いて柔軟な学びを推進しようとしています。この構造改革特別区域法は株式会社立の学校をつくるときに使われた法律で、こうしたものを用いて、柔軟な学びを推進していこうとしているのです。

神奈川県は「県立高等学校等における不登校生徒及び病気療養中等の生徒等に対する学習機会の確保について【概要】（2024年６月13日）」で３つの手立てを打ち出しています（図表１）。

最後に、文科省の通知を現場でどう捉え、どうするかを考えてみます。大切なのは通知を逸脱しないことで、通知を越えてやることではありません。また、「やること」が「ミッション」ではないということを押さえておきたいと思います。「学習意欲はありながら登

［図表１］

2 柔軟で質の高い学びの実現に向けた学習機会の確保に向けた手立て
手立て ①　【通信教育】（学校教育法施行規則第 88 条の4）
○　教育上有益と認めるとき、通信制課程において提供される、添削指導、面接指導及び試験の方法による「通信教育」を自校において授業に代えて実施すること。
手立て ②　【メディアを利用して行う授業】（学校教育法施行規則第 88 条の3、第 96 条）
○　対面により行う授業と同等の教育効果を有するとき、同時双方向型の遠隔授業を行うこと。
手立て ③　【学校間連携】（令和5年 10 月6日付け高第 3187 号　高校教育課長通知）
○　全日制課程の生徒に、通信制課程を活用した学校間連携による学習支援を行うこと。

校できないために、原級留置、転学、中途退学をせざるを得ない者」ということですから、学習意欲がなければ対象者になり得ません。この学習意欲をどう見極めるかが大切になってきます。また、いまの段階では、「その実施を義務付けるものではない」ということも押さえておきたいところです。そして、「各学校長の判断により実施可能」ということです。学習意欲があるかどうかは校長だけでは分からないので、関係教職員の判断が大切になってきます。こうしたことを踏まえながら、一つひとつやっていくことが大切なのだと考えています。

■質疑・意見交換

以上の報告や発言を受けて、質疑、意見交換を行った。以下にいくつかを紹介する。

●手立て①の通信教育の手法で生徒に学習させていく際に、面接指導はどうあるべきなのでしょうか。

手島さん：学習指導要領にあるとおり、教科科目ごとに定められた対面での面接指導を行わないといけません。これを行わないで、単位認定することはできません。

阪本さん：継続的な課題提出だけで手立て①の「通信教育」を名乗るのは、通信制高校に失礼になってしまうと思います。

原さん：手立て③の学校間連携（いわゆる、全通併修）はどのようになっていますか。

里崎さん：複数の全日制高校の生徒が、自分の学校に在籍しつつ、落としてしまった必履修科目などを通信制の仕組みで単位修得していくといった状況があります。

●全日制高校の生徒の中に、遠隔授業による単位認定の制度を利用することに後ろめたさを感じていたり、あるいは周囲の生徒が不公平感を抱くといったことはありませんか。

渡部さん：あの生徒がなぜ進級できたのか、と思う生徒もいるかもしれませんし、生徒間のトラブルがあってこの制度を利用する生徒がいると、生徒の間に摩擦が起こるかもしれません。

●多様な学びのニーズが、他者とかかわらないというニーズとして出てくることにある種の恐ろしさも感じています。コミュニケーション教育という観点は消えてしまったのでしょうか。

●遠隔授業による単位認定は広げていくべきだと思うけれども、他者とともに学ぶことの意味は忘れてはいけないと思います。

●病気療養中の生徒に対して、卒業単位として認定できる36単位を超えて遠隔による学びを保障しています。この36単位の上限、壁についてどう考えるべきなのでしょうか。

●ある外国につながる生徒が、保護者の在留資格の関係で一時的に本国に帰らざるを得なくなりました。ケース会議を経て、在留資格の変更後に日本に戻れるまで、遠隔による授業を本国で受けさせようという方向性が出てきています。

●通信制高校が、卒業に向けた単位修得の補いのために利用されることについて、通信制サイドとして、どのように受け止めていますか。

里崎さん：転入や編入もありますが、在籍校で卒業できるということは、本人や保護者が望んでいることなのだろうと思います。手立て③の学校間連携での単位認定で、通信制の

精選されたレポート課題に物足りなさを感じる生徒がいないわけではないということもありますが。

●進路多様校から修悠館に異動しました。通信制は、進学校の学習内容からみれば、大学受験に対応できるものとはいえません。その一方で、やって来たすべての生徒たちを大切にして卒業につなげていくという気持ちで、教員たちは取り組んでいると思います。

原さん：卒業をめざしてあと少しという生徒に適用することから、１年生のときから制度を使っていくということになると、どうなるのでしょうか。また、周囲の生徒の反応はどうなるのでしょう。

渡部さん：ニーズがある生徒に配慮するということと、周囲の生徒の不公平感は切り分けて考えるべきことだと思います。もし自分にニーズが生まれたら適用してもらうことができるのですから、ずるいということにはならないし、体感として、多くの生徒は納得がいかないということにはならないと思います。

阪本さん：遠隔授業の単位認定の上限を何単位に設定するのかということは、この制度の本質的なポイントだと考えます。下位校の生徒たちは、頑張って出席すること、「出席いのち」で、単位修得に向かっていきます。勉強は苦手でも、出席が単位修得につながります。その出席の価値がグレーなものになれば、不公平感が出てくるのも当たり前といえるでしょう。

私は、通信制に在籍する生徒が１割になりつつあることも否定的にはみていません。学校にあまり行きたくない人、行きたいときだけ行くという人が通信制を選び、学校に毎日行きたい人、行事を頑張ったりしたい人が全日制に行く、といった「棲み分け」へと進むのはこれからの趨勢なのだろうと考えていました。

そこに、「全日制でも行かなくて単位修得できるよ」という方向が出てきました。その点をどう考えるかが肝になります。「全日制でも行かなくて単位修得できるよ」ということであれば、せめて、手立て③の学校間連携（いわゆる、全通併修）を幅広く導入するしかないのかなと。公立通信制での学びとの併修を進めていくわけです。自校でのリモートとか課題とかで形式的にすませるのではなく、堂々と全通併修を実施していく。現在２校ある県立通信制にこれを押し付けるのではなく、全通併修を進めていくための通信制高校を新しく設置するということも求められるでしょう。上限何単位ということだけではなく、全日制とは何か、通信制とは何かを深く考えずグレーのままだと、いままで「学校に来い！」と言ってきたこともあるので、「私たち教員は何をやっているんだろう」というモラルハザードも起こりかねません。

●定時制で勤務していますが、定通併修で通信制のレポートをこなせていける生徒は、定時制では優秀な生徒たちです。周囲の生徒たちに「ずるい」という気持ちはまったくありません。

里崎さん：通信制でも単位修得率は50％程度です。修悠館で学び、よい評定平均を得て指定校に進学する生徒もいます。とは言っても、通信制に転入してしまうと、現実的には全日制にもどることはできません。全通併修を使って在籍校で卒業できるということは大切なことだと思います。全通併修で単位修得した全日制の生徒が、「来年は自分の学校に行きます」とわざわざ伝えに来てくれたことがありました。

●この制度を使うことについて、不登校の状態を深刻化させないという留意点があります。そのことについてどのような取り組みをしていますか。

阪本さん：登校できるようになることをめざして制度を使っていくということを教員間で合意し、生徒、保護者にも了解をとっています。

渡部さん：本校も同様で、生徒、保護者にし

っかりと制度の主旨を伝えています。

■まとめ　手島さん

今日の報告者の阪本さんが、2020年の『ねざす』65号に「退学から転学へ」という題で、次のような論考を寄せています。

在籍校で未履修が確定していても、（年度内であれば）転入後4カ月程度で全日制での学び１年間分に相当する単位の修得を可能にしている点。･･･略･･･　広域通信制の特長・メリットに対する認知度が上がれば上がるほど、年間35週＝１単位を大原則とし、近年その徹底が強く求められている公立全日制との余りに対照的な弾力性・柔軟性は、無視できない論点となるのではないか。

これは、高校教育の「標準仕様」が問われているということでもあり、当時の疑問は今もつづいているのではないでしょうか。

また、2025年５月の『ねざす』75号では、修悠館高校で管理職も経験した田上英輔さんが、「「全日制・定時制の通信化」が進む意味」と題して以下のことを論じています。

「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。

この間、授業時間に関しては、ゆとり教育が否定され、学力が低下しているとして時間数を膨らませてきました。神奈川県教委も年間35週の授業時間を文部科学省以上に推し進めていました。しかし、そのころ、ＯＥＣＤ教育・スキル局長のシュライヒャーは、つぎのようにいっています（2018.3.26付朝日新聞）。

「ゆとり教育は失敗だと」聞かされました。教える内容を減らし、成績が下がったと。

しかし、ＰＩＳＡの結果を分析すると、正解が複数ある問題に対応する力が最も伸びていたのは日本でした。知識で12ポイント下がることと、創造的なスキルで４ポイント上がることはどちらが大事だと思いますか。

…略…

ただ、ＰＩＳＡの最も興味深い結果は、教える量と、教育の結果の質の間に相関関係がないことです。フィンランドは日本の授業時間の約半分ですが、教育の成果は、ほぼ似ています。大切なのは教育課程の深さです。

つまり、授業時間は多ければ多いほどいいということではない、ということは考える必要があるということです。そして、通信制は授業時間数が少ないから安上がりの教育だということがいわれますが、本当にそうなのか、ということも含めて考えるべきでしょう。遠隔授業による単位認定の問題は、全日制高校のあり方が問われているのだ、ということを押さえておきたいと思います。

この間、アクティブ・ラーニングが喧伝されましたが、「活動あって学びなし」の指摘を受けて、アクティブ・ラーニングという言葉は後景に退きました。あれほど苦労した35週問題は、「柔軟で質の高い学び」とは違う発想です。共通試験を経て、授業も共通化していくのでしょうか。大切なのは、「内容よりも、やればいい」という「価値の制度化」（イヴァン・イリッチ）に陥ってはいけないということです。

2019年、「大学入学資格関係告示の一部改正」（文科省）により、文科省が認定する米国通信制高校（だけではなく文科省が認定する海外の高校）を卒業すれば、18歳以上でなくても日本の大学に進学できるようになりま

した。アメリカの通信制高校はまったく登校が必要ありませんし、在籍年数を問わない単位制です。アメリカの通信制高校で２年、場合によると１年で卒業し、アメリカや日本のの大学を受験することができるようになっているのです。実際にそのようにしている日本の生徒がいます。アメリカの通信制高校が日本の教育システムに影響を及ぼしていく可能性もあるので、いま、調査を進めています。

公開研究会を振り返って
―通知のその先にあるものは何か―

原　えりか

１．各手立てについて

手立て①の「通信教育」は学習指導要領に定められている通信制の面接指導や添削指導の時間を確保しなくてはならない。つまり全日制の教科指導業務に加えて、通信制の個別面接指導の業務を行うことになる。

手立て②の「メディアを利用して行う授業」は①の添削・面接指導はないが、単位数によらず年間２単位時間以上の対面授業を確保することになっている。さらにこの手立てについて教員から自然と漏れるのは「プリントや教材をデータ化して事前に送らなくてはならないね」という声だ。多忙化の現場では次の授業のプリントが今（直前）できた！ということもある。それを登校している生徒のためには印刷して、オンラインの生徒のためにはデータ化して配信して･･･とそれぞれの形態への準備をそれこそ同時双方向に行う。同時双方向というのは授業そのものだけでなく、授業準備から評価までに及ぶものである。各校の教育課程によって差はあるが、普通科１学年の科目数は約14科目。だいたい各科目異なる教員が担当しているので約14人の教員がこのような対応をとることになる。各学年に該当生徒が一人ずつでもいれば、ほとんどの教員が対象になる。手立て①でも②でも、全日制の中に通信制を作るようなもので、業務が確実に増えることには変わりない。「この通知を利用する生徒数は多くない」、「コロナでオンライン対応に慣れただろう」ということではない。コロナが収束し、やっと日常を取り戻した学校現場で、「これ本気でやっていくの？」「全日制ってどうなるの？」「通信制高校ってなんのためにあるの？」というのが現場の雰囲気である。

では、人員の加配や業務の精査軽減があれば、この通知は意義を発揮するのか。そこで手立て③について考えてみたい。手立て③は他の通信制高校との連携である。「他校と連携するのは大がかりだ」という印象だったが、複数の学校が横浜修悠館と連携をしていることを現場報告で聞いて驚いた。手立て③には通信制の教材を使って在籍校が指導をする自校方式、履修から単位認定まで全てを通信制課程で行う他校方式がある。公開研究会を経て、本通知において実は手立て③の他校方式が最も本来的な手立てなのではないかとも考えるようになった。既存の通信制を活用し、在籍校での履修につなげる。通信制の教授法を活かした学習を保証できる。①も②も結局は全日制仕様の授業形態、教授法に、登校できない生徒を当てはめているだけである。文科省は今回の学校教育法改正で登校を前提とする履修から遠隔を認める履修へと履修の在り方を変えた。本当に公立高校から転出する生徒を公立高校でどうにかするのであれば、全日制に加配なく丸投げし、全日制の在

り方の幅をどんどん広げていくより、神奈川の通信制高校の充実や手立て③の円滑な運用を整備していくのが順当なのではないか。通知では「手立て①や②が不可能な場合に手立て③を講じる」としているが、その意図は何なのか。「既存の通信制を活かそう」ではないところに違和感を覚える。

２．通知のその先

通知では「不登校生徒」と「病気療養中等の生徒」で対応が分かれており、前者には制度の適用は36単位までという上限があるが、後者には単位数の上限がない。つまり長欠の理由が病気であった場合、３年間長欠でも全日制を卒業することが可能ということになる。病気療養中の生徒は多くないという目算だろうか。高校教育課の教員用資料には生徒ががんを発症したという希有な例が挙げられているが、現場で長欠になる生徒には家庭環境、学校での対人関係、そして精神疾患を抱えている場合が多い。この精神疾患で「病気療養中」の扱いになる生徒は一定数いるのではないだろうか。制度を利用する上で、不登校と病気療養を見分けなくてはならない（例えば症状と登校状況が一致しない、病気が原因で欠席しているわけではないから病気療養にはあたらないなど）という難しい局面も出てくるだろう。

不登校生徒用のリーフレットには「在学期間中に不登校を解消」することを目指すとあるが、病気療養中の生徒用のリーフレットにはそういった文言はない。登校する生徒への対応（全日制）と病気療養中の生徒への対応（通信制）の二軸で全日制が学習を保障するというインクルーシブ的視点で解釈することもでき、病気療養中の生徒が長欠を前提に入学してくるケースも想定される。現場報告では「手立て②の実績があるからこの学校を志望した」という新入生の話もあった。そうなるといよいよ全日制と通信制が一つの学校に共存することになる。通信教育とはそんな簡単にできるものなのだろうか。

３．全日制でなければだめ？

登校に不安がある生徒が（登校が前提の）全日制に入学するところにはどういう思いがあるのだろうか。「中学では長欠だったが高校では登校したい」と思っている生徒もいるだろう。実際、長欠の生徒で学校行事だけ来る、「思い出を作りたい」という生徒がいる。学校が高校生にとって勉強だけではなく一生一度の思い出作りの場でもあることを実感させられる。しかしそれは全日制でなくてもできることはあまり知られていない。

定時制に勤務していた時は、生徒が文化祭で異装して和気あいあいと販売したり、修学旅行ではみんなでＢＢＱをして臭くなったと騒いだり、他にも球技大会、部活の全国大会など小規模ながら各々参加できる時に参加して満足している姿を見ることができた。しかし「青春するなら全日制」「全日制を卒業しなくてはいけない」「全日制を卒業することが当たり前」という見えない社会的圧力や固定概念を生徒・保護者が受け取っているように思う。もしくは「自分に合った登校方法や学習方法を提供する学校（定時制・通信制等）で行きたい・行ける県立学校がない」という中学生の現状、県立高校の課題を提示しているとも読みとれる。定時制や通信制が「多様なニーズ」に応じてきたこれまでの取組みが再評価されることなく再編統合され数を減らす一方、全日制に不登校生徒対応の拡充を求めることは矛盾しているのではないか。また「全日制を卒業することが当たり前」という全日制イズムに拍車がかかってしまうのではないかが懸念するところである。

（はら　えりか　教育研究所員）

公開研究会に参加して（1）

―多様な学習保障を通して公立学校のあり方を問い直す―

渡　部　裕　哉

◆多様なニーズに応じた学びの保障

今回の公開研究会を通して最も意義深いと感じたのが、「多様な学習保障について考えることは公立学校のあり方を問い直すことにつながっている」ということである。令和6年2月に発出された文科省通知「高等学校等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について（通知）」やそれを受けた神奈川県の通知を踏まえ、各校では多様なニーズに応じた学習保障について、さまざまな取り組みが進められている。本公開研究会は、その事例として教材の送付やリモート授業による対応があることや、通信制高校の実態を共有する機会となった。いずれも学校ごとの生徒の実態を踏まえて、現実的な対応がなされているという印象を受けた。

ここで、現代では生徒のニーズに応じてリモート授業のかたちでオンラインによる学習保障をおこなうことが技術的には可能となっており、一部の学校では実際にそのような対応が取られているということの意味を掘り下げたい。現在、全国的にも不登校生徒の割合は増加傾向にあり、これは入学後に学校生活を継続するうえでの困難を抱えている児童生徒がいることを意味する。高校では生徒の進退にかかわる話題が生じた際に、ときに「高校は義務教育ではない」という点に言及されることがあるが、そうはいっても社会全体では高校等への進学率が98％を超えているという現状を踏まえると、「高等学校を卒業する」ということのもつ社会的な意味はやはり大きい。入学した学校になんらかの理由で通うことが難しくなった場合にも、現在進められている多様なニーズに応じた学びの保障、あるいは最終的には通信制高校への転学といった手段により学びを継続し、高校を卒業したという結果につなげ、生徒の人生をその先へと進めていくことには間違いなく価値がある。各種通知にもとづき、各校がそれぞれの状況に応じて校内体制を整備し、必要なときに求められる対応がとれる状況にしておくことが望まれる。

◆公立学校で学ぶことの意味

一方で、多様な手段が講じられる状況であるからこそ、あらためて「入学した学校で偶然一緒になった人々と学び、その学校を卒業することの意味」にも目を向けたい。それはすなわち、公立学校で学ぶことの意味を問い直すことである。学校での学びを規定するものとして、しばしば「カリキュラム」ということばが使われる。カリキュラムということばは狭義には教育課程そのものを指すが、学術的には、学校において「教師と子どもが創造する教育経験の総体」[1)]を指す概念として位置付けられている。学校では教科科目の知識技能を学ぶだけでなく、毎日学校に通う中で生じる多様な学習活動や他者とのかかわりを通してさまざまなことが学び取られているのである。

このことについて、僭越ながら私が一昨年度に担当した学校設定科目「現代世界史」でのエピソードから具体的にみていきたい。この授業は自由選択科目で、この年は男子3名女子6名の計9名が参加した。授業は本校の学びのセンターと位置付けられる「飛ぶ図書館」で当時の学校司書松田ユリ子さんと共同で実施した。松田さんは、生徒の居場所となる図書館の運営や学びの場としての図書館づくりを実践し続けてきた豊かな経験をもつ[2)]。参

加した生徒は、国際関係に興味がある生徒、日本の古代遺跡に関心がある生徒、外国のドラマやアニメが好きな生徒、あるいはまだ自分の好きなものがわからない生徒など、さまざまである。これら参加者全員で興味のあることややりたいことを話し合いながら一年間の授業を実施した。

結果的に、この年は前半に「現代カンボジア」、後半に「ポリティカル・コレクトネス」をテーマとしてプロジェクト的な学習がおこなわれることとなった。前者ではJICA（国際協力機構）職員の協力を得て、実際にカンボジアと図書館をオンラインでつなぎ、生徒自身が調査から生まれた疑問を職員に尋ねる機会が得られた。後者では、ポリティカル・コレクトネスの問題について自分なりに課題設定して探究し、ディベートや報告会をおこなった。こうした学習の中で、生徒が現代の社会問題に関する知識を得るだけでなく、さまざまな人とのかかわりを通して自身の見方を問い返したり、学び取ったりしている場面を多く見ることができた。

◆学校での学びにつなげる

多様な学びの手段がとれるようになった現代でも、学校という場でこそ実現される豊かな学びがあることは変わらない。そうした価値を生み出すところに、現代の公立学校の意味があるのではないだろうか。多様な手段を講じて「生徒の人生をその先へとつなげていくこと」と同時に、可能な場合には、「生徒を学校での学びへとつなげていくこと」も視野に入れ、多様なニーズに応じた学習保障の取り組みを進めていくことが望まれる。この点に関して、教育学者の澤田稔さんは、米国の学校を事例として、学びの場に居られない生徒が一時的に避難できる「ピース・コーナー」の取り組みを紹介し、そこでの実践について、学びの場から逃れることを保障することにより、「逆説的に」学びの場に戻れる状況をつくる（学習活動からの一時的な離脱を承認することで、生徒が長期間あるいは完全に離脱することを防ぐ）という点から意義づけている[3)]。多様な手段を講じることはときに、生徒を学校での学びから遠ざけたり、他の生徒の不満を生んだりと、ネガティブな結果につながる可能性があることは否定できない。しかし、そこにはもう一方の可能性、すなわち安全が確保されたことで学校での学びにつながっていくという大きな契機もまた存在している。このような可能性を視野に入れて、多様な学びの保障をおこなってくことには意義があるといえるだろう。

参考文献と注

1）佐藤学（1996）『カリキュラムの批評　公共性の再構築へ』世織書房、p.4

2）松田ユリ子（2018）『学校図書館はカラフルな学びの場』ぺりかん社

3）澤田稔（2024）「教育における緩さとジレンマの意味論　『社会的に公正な教育』の構想とその実践的課題＝可能性」森直人、澤田稔、金子良事編『「多様な教育機会」をつむぐ　ジレンマとともにある可能性』第3章

（わたなべ　ゆうや　新羽高校教員）

公開研究会に参加して（2）

―転学対策を超えた「全通併修」こそ―

阪　本　宏　児

■既視感

90年代後半、中退者の増加は高校教育課題として大きな位置を占めていた[1)]。学びのシステムの見直しが求められるようになり、1999年８月に発表された「県立高校改革推進計画」とも相俟って、本研究所でも「高校の

多様化・柔軟化」をめぐり、たびたびシンポジウムや『ねざす』誌上での特集が企画された。例えば、当時の研究所員の一人三橋正俊は、「この高校にはなじめないので違った高校に行きたい（転入学）。……夜間の高校や自宅で学習する高校へ行きたい（転入学）。……学校を辞めて一度働いてみたい（再入学）。こうした要望は、……一つの学校内で解決できる問題ではなく、学校間・課程間・学科間がからむシステムの問題である」として、「やりなおしができる学校システム」を再考している[2)]。思えば、現場の論客たちが、今日ではおよそ考えられないような熱量で論議を展開していたものだ。かくいう私自身は、単位制の導入が諸課題の解消に一石を投じることになると信じ、改革に期待もし、行動もしていた[3)]。

私見では、県が推進した高校改革は、単位制はもちろん、総合学科も課程間併修も何ら課題を打開することなく、中途半端な形で役割を終えつつある。「高校改革」施策は現在も続いているが、○○制や○○スクールとネーミングを付け替えながら、再編・再々編されているだけの実情は否定しようがない。

その一方、ここ20年間、高校中退者は想定外（？）の急減を続けている。中退者が私立広域通信制への転学を選ぶようになったからだ。課題は、中退者の増加から転学者の増加に置き換わったようだ。

■汎・通信制主義？

潜在需要に着目し、あっという間に市場を開拓・拡大したのは民間活力であった。従来の登校型＆学級ベースとは異なる、究極の柔軟な学びのシステムともいえる通信制課程のフル活用である。広域通信制の今日の伸長は、第15期中教審が1997年に提起した「柔らかなシステム」、あるいはかつて私たちが追求していた「やりなおしができる学校システム」を現実のものにしたと捉えたくなる。

今回、『ねざす』のバックナンバーを繰っていて驚いた発見があった。なんと、現特別研究員の井上恭宏は、「高校改革推進計画」をめぐるシンポジウムの場で、「古きよき通信制の時代は終わったんだ、たくさんの中退の生徒や併修などに使える通信制なんだから……と言う先生」もいることを踏まえ、「僕が提案したいのは、……汎・通信制主義というのを全部の学校に広めるといいのではないか」と発言していたのだ[4)]。国や県の「多様な学習ニーズに対応した学びの実現（通知）」（以下、「通知」）が記す「通信教育」による学習機会の確保は、井上案が具現化したものと解釈可能かもしれない。しかし、報告された新羽高校や港北高校の事例を参照すれば、井上の「通信制主義」と「通知」で求められている「手立て」との間には相当な懸隔があると考えざるを得ない。

港北高校でも３年間で十数人が転退学する。彼・彼女らは大学進学を希望していることが圧倒的であり、その意味では「学習意欲の高い」生徒に該当する。では、全員を遠隔授業の対象にすることは現実的に可能なのか。さすがに周囲の生徒の受け止め方にも変化が生じるかもしれない。いや、そもそも、こちらが遠隔を勧めても広域通信制を選ぶ生徒が減少する状況にはならないだろう。

■対症療法

繰り返しになるが、私はかつて単位制に期待していた。適度なハードルのもと履修と修得を分離すること、学級を基礎とする文系・理系的な時間割を相対化すること、校則は最小限、制服もせいぜい「標準服」とすること等々は、柔軟でやりなおしができる学校システムにつながると考えていた。残念ながらこうした理念は、偏差値序列の壁や学校関係者の多様な利害を前に、うまい着地点を見つけられず、そのほとんどが消え去った。

とはいえ、単位制的理念に需要があったことは、広域通信制の拡大が物語っている（通信制は単位制でもある）。通信制への転学者

が増え続ける現状を挫折的な中退イメージをもって説明することは、私自身の体験ともそぐわない。

今回の「通知」は、広義の疾患的要因などで欠席を余儀なくされている生徒なら救済できる。しかし、せめて高校における履修と修得のあり方を見直すこととセットでなければ、所詮は場当たり的な転学対策にすぎないというのが私の評価になる。

■全通併修に向けて

修悠館高校との間で事実上の全通併修を実施している県立全日制が存在することは初耳であった。報告を聞く限り、現時点では在籍校で落とした単位を補うための限定的な運用であるらしい。また、通信制の本来的役割に照らせば当然ではあるが、レポート課題の難易度の点でも課題があるとのこと。

もし今後、官側が本気で広域通信制への入学者・転学者を抑制したいのであれば、「通知」からさらに一歩踏み出し、通信制のさまざまな自由度と渡り合えるくらいの全通併修のあり方を構想すべきだ。その際は、高校教育の「標準仕様」とは何かも含め、全日制と通信制との「棲み分け」にも真剣に向き合う必要がある。

本音をいえば、退学から転学へのシフトチェンジは、柔軟化しない公教育のシステムに対する「反撃」みたいなものであって、あまりマイナス視したくない（あくまで全体状況としての話である）。にもかかわらず、ピント外れの危機感から発せられた「通知」を受けて、内規づくりのお先棒担ぎをする自己矛盾。救われる生徒が見えているから「反対」はできないが、かように根源的問題を「ミッションだからやるしかない」で片付ける思考停止には陥りたくない。

参考文献と注

1）高校中退者数は1990年度が12万３千人余りで最大、中退率は97・98・00・01年度が2.6％で最大値となる（法務省『令和４年版犯罪白書』による）。

2）三橋正俊「やりなおしができる学校システム－転入学・転科・再入学をめぐって－」『ねざす』No.22、1998年

3）阪本宏児「下からの教育課程改革は可能か－翠嵐定時制の「単位制」と「３修制」」『ねざす』No.24、1999年。井上・佐渡・山根・阪本「座談会「理念」は実現されたか？～「前期再編」体験を語る～」『ねざす』No.36、2005年

4）「第８回教育研究所シンポジウム　減るの？変わるの？どうなるの？～神奈川の高校の行方を探る」『ねざす』No.25、2000年

（さかもと　こうじ　教育研究所員）

公開研究会に参加して（３）

―生徒の休養と復帰を社会全体で認めるために―

里　崎　志　穂

■「在宅学習」＝「通信制高校」ではない

多くの人にとって、通信制高校の学習形態は「在宅学習」というイメージが強いだろう。私自身も横浜修悠館高等学校に配属されるまでは、通信制高校がどのような仕組みなのか知らなかった。在宅でのオンライン授業が当然だと思っていた。なぜなら、幼児期であれば企業が提供するＤＶＤ（現在はインターネット配信）とカラフルな冊子や付録（知育玩具）の提供、学童期であればタブレットまたは冊子による演習課題の自宅学習、予備校であればサテライト校または自宅での授業動画視聴、社会人向けの資格取得講座であれば動画視聴と模擬試験問題の演習など、在宅で課題演習を行い、スクーリングも最近はオンラインで会場に集合することなく修了する学び方が通信講座であるからだ。それほど、動画視聴と課題提出だけを通信教育と認識し

てしまっても致し方ないほど通信教育講座は広まっている。だが横浜修悠館高等学校では、解説動画は配信するものの、出席と認められるためには実際に校舎に通学する必要がある。

そうした中、不登校等の生徒を対象にした遠隔授業による単位認定の通知が出された。この制度は、多くの不登校生徒を救う「素晴らしい取り組み」と評価された。多くの人が、全日制高校に籍を置いたまま、自宅で学び続けることができると想像した。そして私も、この制度を利用するために多くの生徒が殺到するのではないかと不安を覚えた。

■「通信制高校の教育」の意義は何か

しかし、実際にこの制度を利用して転入してきた生徒は、予想よりはるかに少ない人数だった。安易な単位取得による二次的な問題の発生を避けたり、勉強はしたいが他校でのスクーリングは難しい生徒が少なかったり、手続きが周知されていなかったりと、さまざまな理由が考えられた。

私は当初、この制度が定時制・通信制の併修のように、通信制高校との連携を前提としていると考えていた。ところが、他校の先生方と話す中で、各学校が独自に「通信教育」と称して授業プリントの提出だけで履修を認めていることが分かった。これは、長年にわたり添削指導やスクーリングを工夫してきた通信制高校のあり方を簡単に覆すものだった。この話を聞いた時、大きな衝撃と落胆を覚えた。通信制高校の存在意義そのものが揺らいでいるように感じたのだ。

■「当たり前」が崩れるとき

「セーフティネット」という言葉は、通信制高校を称賛する際によく使われる。しかし、よほどの目的意識がない限り、生徒や保護者にとって通信制高校は予期せぬ場所であり、最後の選択肢であり、終着点だ。

誰もが、病気や不登校といった特別な事情がない限り、「普通に全日制高校に行って、普通の高校生活を送り、普通に卒業できる」と信じている。しかし、ほんの些細な出来事がきっかけで、学校に行けなくなってしまう生徒がいる。ある生徒は体調が崩れて回復が長引いてしまった。ある生徒は所属する少人数で濃厚なグループの中で居心地が悪くなってしまった。ある生徒は他の生徒と対立したが進路変更せずに卒業を目指した。

大人であれば、しんどい時は自由に休暇を取ることができるが、生徒たちにはそれが許されない。学校という場所では、一度レールから外れると元に戻れないというプレッシャーにさらされる。この制度は、生徒が休養しても、停滞しても元の場所に復帰できるよう支えるためのファンタジーであり、その理念は高く評価されるべきものである。

実際に、学習保障によって退学せずに済んだ生徒がいたことは、心安らぐ事実だった。最終学歴が中卒か高卒かでは、将来の選択肢が大きく変わる。この制度は、「高校卒業以上」を最低条件とする学歴優位の社会概念から生徒を守る手助けができる。

■評価の難しさと未来への期待

制度の成果は、単に「単位が取れた」という事実だけで評価できるものではないのは明確だ。遠隔授業を受ける中で、生徒は本当に学びを深めたのか、自己肯定感を育むことができたのか。そして、社会に出る準備ができたのか。そういった部分を問われるとこれまでの学校の学習活動に比べれば未達成な部分は大きいだろう。

また、全日制高校で行われた「通信教育」は、通信制高校で培われてきたノウハウが十分に共有されていない中で進められてしまったことは非常に残念である。通信制高校の教員は、自律的に学ぶ生徒をどのようにサポートし、モチベーションを維持させるか、長年にわたって試行錯誤を重ねてきた。そうした専門性が活かされないまま、単にプリントを

配るだけの「通信教育」になってしまうことへの危機感がある。

今後、この制度の運用実績を積み重ねながら、「指導と評価」やカリキュラムのあり方について議論を深めていく必要があるだろう。現実的には制度の安易な利用が生徒のやる気を削がないだろうかという懸念があった。しかし、生徒が疲れたときに安心して休める仕組みが社会全体に浸透すれば、若年自殺者の減少にもつながるのではないだろうか。ひいてはこの国の療養休暇取得者や精神疾患者、そして自殺者の減少にもつながるのではないだろうか。

これからの優しい社会とは、誰もが「疲れた時は休んでいい」「戻る居場所があり、再びそこで活躍することができる」と心から思える社会だと考える。それは、病気や困難に直面した時、孤立することなく、周囲の支えの中で回復を待つことができる社会だ。燃え尽きることなく持てる力を発揮し、自分のペースで休養し、長い人生を謳歌し続けることができることだ。個別最適な方法で最大の効果を目指す学びは、個別最適な働きかたや暮らし方でそれなりのパフォーマンスを生み出すことにつながっていくのではないか。この制度が、単なる卒業要件の緩和に留まらず、教育の多様性を真に広げるきっかけとなり、利用する・しないに関わらずこの制度があることで、誰もが安心して自分のペースで生きられる優しい社会の実現へと繋がることを願う。

（さとざき　しほ　横浜修悠館高校教員）

公開研究会に参加して（４）

―問われる全日制・定時制の在り方―

伊　勢　龍　介

■理論とともに実践を学ぶことの意義

現任校に初任者として着任した筆者は、６月の全公立展に参加した。そこで中学生の保護者からの質問も多く受けたが、そのなかに本校において保健室等への別室登校や遠隔授業、通信教育を行っているか否かを尋ねるものが多かったことが印象に残る。高等学校における不登校生徒の増加を主な背景として、遠隔授業等による単位認定が行われるようになったが、あくまでこれは「義務」ではなく「各学校長の判断により実施可能」なものとされる[1)]。しかし、神奈川県公立高等学校における不登校生徒数が、3,947人（2023年度）を数える[2)]なか、学習ニーズはますます多様化し、それに柔軟に対応していくことがさらに求められていくことは容易に想像できる。そうした潮流にあって、本校を含めて本制度を現時点で導入していない県立高等学校では、本制度の導入の可否やその内容について問題が表出することになろう。

本研究会に参加し、県立高等学校の全日制ではすでに「教室に登校し、教室内で授業を受けることで出席し単位取得を目指す」ことがもはや「普通」でなくなっているところもある実態に触れた。このように全日制・定時制そのものの在り方が問われる状況にあって、本研究会で理論的な面、そして現場での実践例を学びながら、「リモート授業をどのようにとらえるのか」をテーマに理解を深めることができたことはたいへん貴重な機会だし、意義深いものだったと感じる。

■変わりゆく「出席」の意味

遠隔授業や通信教育による単位認定については、「他の生徒の学習意欲の低下等の弊害が生じないように留意」することが求められている[3)]。本研究会の報告や討議でも論点の一つとして盛んに議論が交わされたため、こ

の点について考えていきたい。

報告において、このことについては温度差があることを感じた。新羽高等学校からの報告では、これを大いに懸念しているというものだった一方、港北高等学校からの報告では、そうした懸念は、今のところ生じていないというものだった。これらのことから、本制度の導入に際し、各校で熟議の末に不登校生徒対象の遠隔授業による単位認定に係る規程が定められていると思われるが、いずれにしろ重要なことは、生徒の実態に即したものになる必要があるということがいえる。現任校は、欠席や遅刻が非常に多く、出席常ならざる生徒が数多く在籍している。単位制であるため、仮にいくつかの単位が未履修・未修得となったとしても進級はできる。しかし、卒業のために必要な単位の取得が必要であることは変わらない。そのために必要なことは何か、というと本校生徒においては「出席」である。教員の側も常々いわば「出席命」であることを説いているし、生徒もそのことを承知しているはずである。しかしだからといって、上述のような登校状況を変容させるのは容易ではない。「明日の〇〇の授業来ないと、前期が欠時オーバーで未履修になるよ！」という会話は生徒との間で日常的に交わされている。こうした本校のような状況にある学校において、この「特別な措置」を取ることで、「他の生徒の学習意欲の低下」は避けられないといえる。もちろんこの制度は誰にでも開かれていて、ある生徒への適用が他の生徒への適用を妨げるものではない。さらにいえば、公平ではなく公正さを重視し、ある生徒へ「合理的配慮」を行ったことが、他の生徒にとっての不利益となるかというと、それは別次元の話である。しかし、これらはすべて理屈の話である。本校の状況は上述の通りだが、そうした学校においては、すべて理屈で片づけることのできる話ではなく、そこには感情がつきまとう。「私はなんとか頑張って今日の一コマに出席したのに…」という気持ちになるのは仕方のないことだし、当然ともいえる。したがって、本制度の導入にあたっては本校のような学校においては他の学校に比べ、そうとう慎重に規程面を検討する必要があると考える。

■学びを継続させるために

以上のことを踏まえると、この制度を考えるとき、全日制・定時制の在り方そのものが問われていることになる。今まで「出席命」を説いてきた教員からすれば、いわばモラルハザードのような状況になるかもしれない。あるいは、全日制・定時制と通信制をはっきり区別し、全日制・定時制の「通信制化」に否定的なとらえ方をする教員もいるだろう。また、本制度は合計36単位分を上限に認められる。これにより、結果的に全日制・定時制からの転学・退学を促進しているのではないかという見方もある。しかし、一番重要なことは生徒の学びを保障し、学びが途切れることなく、継続することができるようにすることではないだろうか。私はこのことを強調したい。たしかに結局36単位までしか認められないが、それを利用するうちに学校に足が向くようになるかもしれない。また、学びを継続させながら、通信制高校への転出という新たな選択ができるかもしれない。繰り返すが重要なことは、学びを止めないことであり、そのためにはあらゆる方策を採るべきだというのが私の考えである。

コロナ禍においては、学校と子どもとのつながりや学びが断絶した。遠隔授業やオンライン学習の実践やノウハウはないに等しいなか、生徒の学びを保障するためにオンライン授業が行われた。学習ニーズが多様化するなか、いまこそあの時のように、学びの保障・継続という視点に立ち、この制度を捉える必要があると考える。田上が指摘する「多様な生徒の支援に結びつく「進化」の入り口に立った」との認識[4)]に立ち、その道を進むべきであると考える。

参考文献と注

1）文部科学省「高等学校等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について（通知）」2024年２月13日

2）神奈川県教育委員会「令和５年度　神奈川県児童・生徒の問題行動・不登校等調査 調査結果の概要（公立学校分）」2024年10月

3）文部科学省、前掲通知

4）田上英輔「全日制・定時制の『通信化』が進む意味」『ねざす』№75、（一財）神奈川県高等学校教育会館教育研究所、2025年

（いせ　りゅうすけ　横浜明朋高校教員）

公開研究会に参加して（５）

―通信教育としての夜間定時制における定通併修について―

山　内　岳　司

１．はじめに

私は2025年の３月に定年退職し会計年度任用職員として希望ケ丘高等学校定時制に週５日勤務しています。昨年度は希望ケ丘高等学校定時制の学習支援グループのリーダーとして不登校生徒の通信教育による単位認定を担当していました。そのこともあって今回のテーマに関心があり、この公開研究会に参加することにしました。

２．あらためて感じたこと

今回の公開研究会では３名の方から報告がありました。①自校での通信教育による単位認定、②自校での遠隔授業による単位認定、③他校での通信教育による単位認定です。

それらの報告を聞く中で感じたことは全日制・定時制で行われる遠隔授業（②）と通信教育（①、③）では単位認定の枠組みが大きく異なることをしっかり意識する必要があるということです。「遠隔授業」と「通信教育」をそれとなく並置して書いていますが大きく異なっています。通信教育では単位認定の際の“授業の出席要件“はありません。決められた回数の添削指導（レポート）を提出し、決められた回数の面接指導（スクーリング）に出席し、試験に合格することです。単位認定に必要とされる面接指導の回数は最も少ない教科・科目で１単位当たり年間１回（１単位時間）です。

３．定時制における定通併修制度

昨年度、本校での不登校生徒の対応は①自校での通信教育による単位認定、でした。①を選んだ理由の背景として、定通併修制度があり、通信教育に対して職員全体である程度の理解があったからです。定通併修の制度はおそらくすべての神奈川県立高校の夜間定時制にあります。では定通併修とは何なのか？定通併修の根拠となる規程から見ていきます。

「高等学校通信教育規程」から一部抜粋
（定時制の課程又は他の通信制の課程との併修）
第十二条　実施校の校長は、当該実施校の通信制の課程の生徒が、当該校長の定めるところにより当該高等学校の定時制の課程又は他の高等学校（中等教育学校の後期課程を含む。）の定時制の課程若しくは通信制の課程において一部の科目又は総合的な探究の時間の単位を修得したときは、当該修得した単位数を当該実施校が定めた全課程の修了を認めるに必要な単位数のうちに加えることができる。

この規程自体は古くからあるようですが、本校では８年ほど前に、管理職から定通併修導入検討の指示があり、その後、平成30年（2018年）に横浜修悠館高校との間で「定通

併修の実施に関する規程」を定めました。併修教科ついては必要とされる面接指導の回数が少ない国語と数学で設定しています。

また、神奈川県の夜間定時制で行われている定通併修の運用は全国的に見て特殊なやり方をしているのではないかと思っています。特殊というのは、形式上、定時制の教員が通信制の教員を兼ねる形で行われていることです。他県の夜間定時制の教員と話をする機会があったのですが、定通併修を知らないようでした。

希望ケ丘高校の定通併修の概要は次の通りです。教科書は通信制高校で選定したものを使用します。ある科目では、本校の選択科目の教科書と定通併修科目の教科書が異なる状態になっています。４月には年間実施計画を通信制高校に提出し、また「兼務届」を県教委に提出、定時制の教員が通信制高校の教員を兼ねることになります。５月には定通併修連絡調整会議が行われ、通信制高校の担当者と定通併修を実施する定時制課程の担当者との間で協議、連絡調整が行われます。面接指導（スクーリング）の日程は本校で決めて本校の教員（兼務している教員）が行い、試験も本校で行います。生徒はスクーリングのために実際に通信制高校に行く必要はありません。

４．定時制における三修制

では、なぜ定通併修を実施しているのか？これは主に三修制を実現するためです。夜間定時制では、時間的な制約から１日４コマの授業しかできません。そうすると通常は卒業までに４年間かかります。それを３年間で卒業できるようにするのが三修制です。学年制である本校で三修制を実現するためには、４年生で修得すべき単位数を別の方法で単位認定することが必要になります。

三修制のための単位認定の方法として本校で実際に活用されている方法は次の４つです。

①０校時、②定通併修、③技能審査（英検、漢検など）、④ボランティア活動等による単位認定。

①は１校時より前に行われる自由選択科目です（さらに学校によっては－１校時があったりします）。

３年間、週に５日間０校時の授業で15単位となります。これでは卒業単位には足りないので、残りの単位をどうとらせるのかを各学校で工夫をしています。三修制のための単位をすべて定通併修でまかなうことも可能です。また、②③④についてはそれぞれに根拠となる施行規則、規程等があります。

５．最後に

ここまで夜間定時制に勤務したことがないとわからないであろう定通併修について説明しました。では、定通併修は不登校生徒に対する対応としてどうなのか？という問題です。研究会の中で「全通併修」という発言もありました。しかし、ここまで述べてきたように現状の定通併修の枠組みでは不登校生徒にたいする年度途中の対応は難しそうです。全日制での30単位分の課題については通常の授業課題から転用するとしても、面接指導（スクーリング）の時間を設定するのは大変で、いろいろな工夫が必要となるでしょう。令和７年２月12日の「高等学校教育の在り方ワーキンググループ審議まとめ」の中の「全日制・定時制・通信制の望ましい在り方」に学校間連携の促進・課程間併修等の活用についての記述があります。これは不登校対応だけの話ではなく、一般論として「生徒の状況に柔軟に対応できる教育課程」のありようについて述べられています。今後は定通併修だけでなく、全通併修を含むような学校間連携の枠組みができる可能性があります。これからはＩＣＴ技術やＡＩの進歩によって学校や教員のあり方が大きく変わりそうです。

（やまのうち　たけし
希望ケ丘高校定時制非常勤講師）

所員レポート

次期学習指導要領について

教育研究所

はじめに

高等学校の次期学習指導要領は、2032年度から年次進行で実施される。６年余り先の話である。しかし、その内容は来年2026年の夏ごろには、ほぼ決まってしまう。

ここでは、現場サイドでの議論に役立てられるような情報を提供してみたい。

１．スケジュール

まず、これまでの流れと今後のスケジュールを確認する。

2024年９月、文部科学省の有識者検討会「論点整理」で、現行学習指導要領の改善点や社会の変化を踏まえた方向性が提言された。

2024年12月25日には、文科省が中教審に次期学習指導要領について諮問している。

2025年の秋に中教審教育課程企画特別部会の「論点整理」で、答申の具体的な素案が示され、各教科の改訂の方向性が示される予定だが、本稿執筆時点では、まだ「論点整理」は発表されていない（追記。「論点整理」は2025年９月５日の第12回特別部会の際に公開された）。当初の予測では、2025年10月ころ、教科別ワーキンググループがスタートし、各教科の内容が検討されていくことになる。

その後、2026年８月ころ、教育課程部会「審議まとめ」によって、ほぼ結論が出る。

2026年12月ころ、中教審答申が出され、これが最終結論となる。

2028年３月（2027年度末）、指導要領改正が告示され、指導要領が改訂される。2028年7月、指導要領解説が発行され、2029年度から移行措置が始まり、2030年度小学校実施、2031年度中学校実施、2032年度高等学校実施へと進んでいく。高校における次期学習指導要領は、2032年度から年次進行で実施されることになる。

２．これまでの改訂

学習指導要領は、ほぼ10年ごとに見直されてきている。高校に関連するものを中心に、この20年を簡単に振り返っておこう。

2003年度から高校では、総合的な学習の時間が年次進行で導入された。週休５日制との関係で教える内容を減らし、「考える力」をつけさせようとする方向性が「ゆとり教育」とよばれた。その後、学力低下論争が起こり、教育内容を増やす方向へと軌道修正されていくことになり、2013年度入学性から、「ゆとり教育」からの転換が図られた。

2012年ころから中教審で「アクティブ・ラーニング」の導入が議論され始め、2022年度からの改訂では「主体的・対話的で深い学び」という考え方が提起された。中央教育審議会が、2021年1月26日にとりまとめた「「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」は特に注目された。

2030年度から2032年度にかけての改訂について文部科学省は、2024年12月の諮問で、現行学習指導要領の路線を継続していく方向性を示しつつ、教える分量が増え続けるなかで、教員の負担に向き合うことも必要だとしている。

３．格差是正か個々のニーズか

教育研究所では、この間、次期学習指導要領に関わって議論を進めてきた。

議論に際して参照した一つの記事がある。

2024年12月５日の朝日新聞「交論」のコーナーで、教育社会学者の松岡亮二氏と元文部科学官僚の鈴木寛氏の次期学習指導要領についての見解が対比されていた。要点をしぼって紹介する。

松岡亮二氏は、教育社会学の立場から、学習指導要領が教育格差の是正にどのように役立つかを重視している。学力や進学率の地域差、家庭の社会経済的背景による教育成果の違いに注目し、こうした格差を縮小する方向で教育政策は設計されるべきだと主張し、次期学習指導要領では教育の公平性を確保し、すべての子どもが等しく学ぶ機会を得られるような制度設計が求められるとしている。

一方、鈴木寛氏は「公正な個別最適化」の実現を強調し、従来の一斉一律型の教育が多様な学びのニーズに対応できておらず、不登校の増加や公立教育の形骸化を招いていると指摘する。個々の生徒の認知特性や学習スタイルに応じた学びを提供することで、公立教育の再活性化を図るべきだと主張し、デジタル教材の活用やプロジェクトベースの学習を通じて、主体的な学びを促進する必要性を訴える。

松岡氏は社会全体の教育格差を是正するための制度設計を重視し、鈴木氏は個々の生徒の多様なニーズに応じた学びの提供を通じて公立教育の再活性化を図るべきだと主張する。この論点は、次期学習指導要領をどうみるかの評価軸の一つとなるだろう。

４．有識者検討会での座長の発表から

次期学習指導要領の方向性を提言した文部科学省の有識者検討会では、「論点整理」（2024年９月）をまとめるプロセスで10人の識者が発表を行った。それぞれの識者は、現状分析と提言を行っており、ウェブ上ですべてが閲覧できる。

有識者検討会第５回（2023年５月29日）では、文部科学省教育課程課教育課程企画室の天笠茂（千葉大学名誉教授）検討会座長が発表している。天笠座長は、学習指導要領を時代の変化などに応じて改訂しても、学校を取り巻くシステムや学校組織などが旧来の状態にとどまってしまうため、学校の組織原理、組織文化、教職員人事をはじめとする制度及びマネジメントの全体的見直しが必要になると展開している。

天笠座長による2030年代の学校像は、次のようなものとなる。

■21世紀に生きる資質・能力を育てるために、「コンピテンシー（資質・能力）を基盤とした教育課程」と「個別最適な学びと協働的な学びの一体的充実」が必要になってくる。

■学習の専門家、学習の伴走者としての教師になるための教師の職業能力の高度化と専門職化の推進が必要で、教職専門性の開発による教師の育成は学校経営の最重点事項となる。

■「カリキュラムのマネジメント」と「組織のマネジメント」との一体的な充実を図った「スクールマネジメント」の充実が問われることになる。

ところで、「現行学習指導要領は悪くはないが、現場がそれを理解し、運用できていない」ということがあったとしても、その奥に何があるのかを考えていく必要があるだろう。日々の仕事に追われ、気がついて見たら、次期学習指導要領の議論が終わっていた、ということにならないように考えていきたい。

５．有識者検討会「論点整理」を確認する

有識者検討会での検討を経て、文部科学省は2024年9月18日に「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」における「論点整理」を公表した。これは、教育課程の改訂に向けての指針となる文書なので要約しておこう。

１．これからの社会像と現行学習指導要領の実現状況：急速な社会変化に対応するための現行学習指導要領の理念（「主体的・対話的

で深い学び」など）は評価できるが、授業改善の不十分さ、学びの個別最適化が進んでいないなど、課題も多いと指摘している。
２．資質・能力の再定義と学びの基盤：「学びに向かう力、人間性等」などの用語が抽象的で現場での理解・運用に差があり、明確化することを求めている。デジタル学習基盤の整備とリアルな体験活動のバランスを取ることの重要性などを指摘している。
３．各教科の目標・内容・方法・評価の見直し：学習評価の観点である「主体的に学習に取り組む態度」の評価が難しいと指摘し、評価方法の見直しを提案している。指導と評価の一体化を前提に、教科横断的な視点での改善が必要と指摘している。さらに、ＩＣＴの効果的活用も検討課題としている。
　その他に以下の論点もある。
４．多様な子どもたちを包摂する柔軟な教育課程：不登校や特別な支援が必要な児童生徒、外国にルーツを持つ子ども、障害のある子どもへの対応など。
５．教育課程実施のための条件整備：教員の働き方改革やカリキュラム・マネジメントの推進など。
６．政策形成と社会との連携：学習指導要領の改訂プロセスの透明化と社会的ニーズとの整合性を図る。

　この「論点整理」のスタンスをさらに要約すると、次のようになるだろう。
　「現行学習指導要領は悪くはないが、現場がそれを理解し、運用できていない。そのため、ＩＣＴ利活用や多様なニーズに応える個別最適化された柔軟な学びが実現していない。そのことが教師の負担増につながり、教育政策と社会的ニーズとのズレを生んでいる」という見方である。

６．「柔軟な学び」

　2024年12月の文科省の諮問では、「柔軟な教育課程」のあり方が強調された。「柔軟な学び」ともいわれる考え方である。ＡＩが急速に発達する一方、不登校の児童生徒が増加し続けている。このことに関する危機感が諮問には表れている。次期学習指導要領における高等学校の「柔軟な学び」とは、生徒一人ひとりの状況やニーズに応じて、多様な学習の形を認め、学びの選択肢を広げる取り組みを指す。これは、少子化や多様化する学習ニーズ、デジタル技術の進展、キャリア観の変化などを背景に、従来の一律的な教育からの転換を目指すものだとされる。「柔軟な学び」について、その内容を確認していく。

１．多様な学習形態の導入：対面授業・オンライン授業の併用（ハイブリッド型）、ＩＣＴ活用による遠隔授業、自己調整学習（自己のペースで進める学習）、地域・企業・大学との連携による探究学習や課題解決型学習（Project-Based Learning）などを導入する。
２．学びの場所・時間の柔軟化：高校内だけでなく、家庭・地域・企業など多様な場での学びを単位として認定する仕組みを整備する。時間割や単位の取得方法を柔軟に設計し、生徒の生活状況（例えば、働きながら学ぶ、病気療養中など）に応じた学習を可能にする。
３．個別最適な学びと協働的な学びの両立：ＡＩや学習履歴データを活用し、生徒ごとの理解度や興味に応じた教材・進度を提供しつつ、他者と意見を交わしながら学ぶ協働学習も重視し、個と集団の両方を育てる学びを目指す。
４．多様な評価方法：定期テストだけでなく、ポートフォリオ、プレゼンテーション、学習プロセスの記録など多面的な評価を導入する。
５．多様な生徒への対応：不登校生徒、外国につながりのある生徒、障害のある生徒などに対応するため、通信制や定時制、夜間・オンライン対応などを含む多様なタイプの学校を整備していく。

背景にある理念は、「誰一人取り残さない教育」の実現や、「学び直しやキャリアの多様化」を前提とした社会で、高校をより開かれた学びの場として再設計しようとするものだとされている。その一方で、学校本体はそのままに、困っている生徒への対応や変化を求める人たちへの対応を「外付け」にして、現状の高校教育を補完するものとして位置づけようとしているようにも見える。

７．特別部会（第10回）の様子

2025年７月４日に開かれた中央教育審議会教育課程企画特別部会（第10回）では、「豊かな学びに繋がる学習評価の在り方～過度な負担を生じさせない在り方との両立～」がテーマとされ、現行の「主体的に学習に取り組む態度」にあたる部分を評定には反映させない方向性が示された。内容としては、①「主体的に学習に取り組む態度」を評定から除外して、通知表で所見欄にコメントする方式が検討されることとなった。②評価の観点は「知識・技能」「思考・判断・表現」の２つに絞られ、評価の客観性を高める方向性が示された。③「学びに向かう力・人間性等」は引き続き重要な資質として捉えられており、別の形（個人内評価・所見記述・フィードバック等）で伝える手法が期待されている。こうした見直しは、議論段階の「方向性」だということは付記しておきたい。

８．特別部会（第11回）の様子

2025年７月28日に開かれた中央教育審議会教育課程企画特別部会（第11回）は、「高等学校の教育課程の改善」がメインテーマである。傍聴メモをもとに各委員からの意見を部分的に紹介してみたい。

「校長のリーダーシップによる入試を求めたい。広域通信制に中学生が魅かれるのはなぜなのかを考える必要がある」「科目の半期認定でカリキュラムに柔軟性を。総合的な探究が大切だ。調整授業時数制度は高校ならばより大胆にできるはず。インターンシップで教員の多様性を高めていく」「入試がいまのままだと探究の授業が深まらない。兵庫県は複数出願をすでに実施している」「高校の多様性は大事だが、二極化が問題だ。義務教育の内容が理解できていない。割合（パーセント）が分からない生徒に、これができないと単位をあげないという高校でいいのか。基礎ができればＯＪＴは可能なはずだ」「カリキュラム・オーバーロードは、〈柔軟性〉で解決できる。学校設定科目の増加は心配ではある」「英検などの習得で必履修科目の履修修得を読み替えることには危険性がある」「共通性は大切で、柔軟と言って中身がなくなるのはよくない。教員と生徒でカリキュラムをつくっていくという方法がある」「74単位から148単位にすることで時間数を減らすことに賛成。あたらしいことは追加せずに周知をしっかりしていくという今回の方針のなかで、総合的な探究が忘れられてしまうことが心配だ」。

９．さいごに

今号の原稿締め切りまでにつかむことができた情報を整理してみた。次期学習指導要領についての今後の動向を引き続き追っていきたい。

参考文献

白井俊『世界の教育はどこへ向かうか　能力・探究・ウェルビーイング』中公新書、2025年。

文部科学省中央教育審議会教育課程部会教育課程企画特別部会　論点資料（９）豊かな学びに繋がる学習評価の在り方～過度な負担を生じさせない在り方との両立～（2025年７月４日）。
https://www.mext.go.jp/content/20250711-mxt_kyoiku01-000043568_03.pdf

文部科学省中央教育審議会教育課程部会教育課程企画特別部会　論点資料（12）高等学校の教育課程等の改善（2025年７月28日）。
https://www.mext.go.jp/content/20250727-mxt_kyoiku01-000043994_03.pdf

（教育研究所）

所員レポート

「プレコンセプションケア」から考える教育施策の二面性

―全肯定でもなく、全否定でもない、生徒の未来につながる取り組みを目指して―

福　永　貴　之

プレコンセプションケアとは？

プレコンセプションケアという言葉を聞いたことがあるだろうか？多くの教員が、この言葉にあまり馴染みがないのではないだろうか。私自身、これまでプレコンセプションケアという言葉を聞いたことがなく、その内容について知らなかった。

プレコンセプションケアについて、厚生労働省のHPにはこのような記載がある。

プレ（pre）は「～の前の」、コンセプション（conception）は「受精・懐妊」で、プレコンセプションケアは「妊娠前の健康管理」という意味。WHOは2012年に「妊娠前の女性とカップルに医学的・行動学的・社会的な保健介入を行うこと」と定義しています。

（原文より抜粋・引用）

また、プレコンセプションケアの目的として、次のように書かれている。

①若い世代の健康を増進し、より質の高い生活を実現してもらうこと
②若い世代の男女が将来、より健康になること
③①の実現によって、より健全な妊娠・出産のチャンスを増やし、次世代の子どもたちをより健康にすること

（原文より抜粋・引用）

つまり、プレコンセプションケアとは、若い世代を中心として、健康促進のためのアイデアを共有し、妊娠・出産で起こりうるトラブルの可能性を軽減し、次世代においても健康的な生活が続くことを願う取り組みである。

プレコンセプションケアの歴史については、欧米を発端とし、2006年にCDC（米国疾病予防管理センター）でその元となる政策が誕生し、その後2012年にWHO（世界保健機構）によってプレコンセプションケアとして提唱された。日本では2015年に国立成育医療研究センターにプレコンセプションケアセンターが開設され、その後2021年に閣議決定された『成育医療等の提供に関する施策の総合的な推進に関する基本的な方針』の中で、「男女を問わず、相談支援や健診等を通じ、将来の妊娠のための健康管理に関する情報提供を推進するなど、プレコンセプションケアに関する体制整備を図る。」という文言が記載された。

2000年代初頭に誕生したプレコンセプションケアは、若者の妊娠と出産に関わる健康状態をより良くするために、世界から日本へと広がってきたのである。

学校現場とプレコンセプションケア

学校現場においては、現在プレコンセプションケアに関する具体的な施策、指示はされていない。そこで、プレコンセプションケアに対する教員の認知度の確認と、プレコンセプションケアに対する考え方を知るきっかけを得る目的で、近しい教員数名にアンケートを実施した。このアンケートについては、データの母数も少なく、統計データとしての根拠には到底なりえない。目的はあくまで、プレコンセプションケアが教員の視点ではどのように捉えらえるのか、その感触を掴むためのアンケートである。

アンケートの内容と集計結果

※【　】内は選択肢と集計結果（総回答数19）

※自由記述に関しては、回答数のみ記載。内容は、要約、抜粋の形で本文中にて紹介。

A－1　担当教科
⇒【 数学(2)・理科(2)・社会(3)・国語(1)
・外国語(2)・家庭(3)・芸術(1)
・保健体育(3)・養護(2)・その他(0) 】

A－2　年代
⇒【 20代(7)・30代(5)・40代(2)・50代(3)
・60代(1)・70代(0)・回答を希望しない(1) 】

A－3　教員(職員) 経験年数
⇒【 1～5年(8)・6～10年(3)
・11～15年(4)・16～20年(1)・21～30年(2)
・31～40年(1)・41～50年(0) 】

A－4　性別
⇒【 男性(6)・女性(12)・回答を希望しない(1) 】

B－1　あなたは「プレコンセプションケア」について、以前より知っていましたか?
⇒【 はい(3)・いいえ(16) 】

B－2　厚生労働省HPに記載されている「プレコンセプションケア」に関する内容を読んで、子どもたちに伝えたい内容だと思いますか?
⇒【 1是非伝えたい内容である(6)・2伝えておいても良い内容である(9)・3知っていても知らなくてもどちらでも良い内容である(1)・4あまり伝えたくない内容である(3)・5教育として伝えるべき内容ではない(0) 】

B－3　学校現場で「プレコンセプションケア」の認知を広めることに関して、どのように思いますか?
⇒【 1とても良い(5)・2良い(9)・3どちらとも言えない(3)・4あまり良くない(2)・5良くない(0) 】

B－4　メリットについて、学校現場で「プレコンセプションケア」の認知を広めることに関して、どんな点が良いと思いますか?　※自由記述、希望しない場合は回答不要(回答数10)

B－5　デメリットについて、学校現場で「プレコンセプションケア」の認知を広めることに関して、どんな点が良くないと思いますか?　※自由記述、希望しない場合は回答不要(回答数8)

母数は少ないものの、担当教科、年代、経験年数に関して、極端な偏りがない形で回答を集めることができた。そのおかげで、特定の層の意見としてではなく、ある程度の大衆性を持った感触を得られたのではないかと思う。

その中で、やはりプレコンセプションケアに関しての認知は低く、8割以上の教員がそのことを知らなかった。ただ、内容について確認をしてもらうと、プレコンセプションケアの内容に対して好意的な回答をした教員の割合は約80%で、認知を広めることに前向きな回答も約80%となった。B－4、良い点に関する質問について、それぞれの回答を要約すると、生徒が高校生という年代から妊娠、出産のことを考え、かつ、それを女性だけではなく男性が一緒に考える環境を作ることは、今後のリスクを減らすきっかけとなるというような回答であった。

大きな枠組みで捉えると、仮に学校現場でプレコンセプションケアに関する施策、取り組みを指示されたとしても、教員と生徒にとって有意義な機会になるように感じる。しかし、果たしてそれ以外に何か注意すべきことはないだろうか。母数が少ないこのアンケートの中で、一定数ネガティブな回答があることにも注目したい。

プレコンセプションケアをあまり伝えたくないという回答が3名、あまり良くないという回答が2名確認できた。そして、ネガティブな回答を選んだ教員だけではなく、それ以上の数でデメリットに関して言及した教員がいた。B－5、良くない点に関する質問について、印象的だった回答を抜粋する。

- **ジェンダーの押し付け、過度な妊娠の強要、女性は妊娠するものだという先入観(不妊の方に対する差別的発想への助長)**
- **「ハイリスク妊娠」という言葉だけが目立つと、高齢出産はだめだから結婚したら仕事はやめないといけない?とか、持病があると妊娠・出産ができないのか?という否定的な考えに向いてしまうことが心配。**

(アンケート結果より抜粋)

良くない点に関する意見を全体的に要約すると、妊娠や出産に対してある特定の考え方を押し付けてしまい、結果として差別的な発想が生まれる可能性があり、内容を適切に伝えないと誤った考え方を子どもたちに伝えてしまうことになるかもしれない、ということだった。

好意的な意見もあれば、差別を助長する可能性も感じるプレコンセプションケア。では、私たちはどのようにこのことに向き合い、どのように子どもたちに伝えていけばよいのか。

プレコンセプションケアから考える教育施策の二面性

私たちがもしプレコンセプションケアを教育現場で取り扱う時に、様々な差別を助長する危険性が潜んでいることに注意すべきだろう。本来、若年層を中心とする出産を望む世代が、本人たちにとってより良い環境で出産と向き合うことができるようにする取り組みであるはずなのに、もし生まれてきた子に先天的な障がいがある場合、それを両親の生活環境などを原因とし、結果として妊娠や出産の状況を批判されることもあるかもしれない。優性思想のように、生まれてきた子どもたちを選別するような風潮も、もしかしたら生み出してしまうかもしれない。そんなことはあってはならない。

ただ、では、プレコンセプションケアは教育現場では伝えていくべき内容ではないのだろうか。前述のアンケートの結果にあるように、基本的には子どもたちが成長していく中で、役立つものとなるはずだ。差別を助長するものとして、全否定をするべきではない。また、当然、全肯定をし、言われるままに教育現場に持ち込むにはあまりに危険である。

これは、プレコンセプションケアに限ったことではなく、あらゆる教育施策にあてはまる。現場の教員こそ、ダイレクトに生徒の反応を受け止めることができるのだから、否定だけでもなく、肯定だけでもなく、教育施策によって生じる利点、危険性の両側面を冷静に見極め、より良い形で生徒たちへ伝えていくべきなのだと、改めて感じた。

教育施策と私たち教員の思い

私たち教員は、いつも子どもたちのことを考えている。それはある一定の児童だけではなく、様々な背景を持った色々な子どもたちで、あらゆる教育施策に対して、そこからこぼれ落ちてしまう生徒や、傷ついてしまう生徒がいないかを考え続けている。その中で、納得がいかない教育施策が押し通されるようなことがあれば、否定的な立場になり、反対姿勢を崩さず、争うことも珍しくない。また、それでも現状が変わらなければ、愚痴をこぼしながら渋々指示に従うこともある。そんな時、自身の無力感と、やり場のない怒りを抱え、また愚痴を言い、愚痴しか言えない自分に自己嫌悪を感じることもある。

愚痴をこぼすのは決して悪いことではない、と、ある人が教えてくれた。悪いのは、愚痴を言って終わりにすることだ、と。愚痴は改善策を見つけるきっかけである。初めから全てが完璧に整っているアイデアなどない。愚痴がこぼれるということは、即ち、そのアイデアにはまだまだ改良の余地があるということなのだ。だからこそ、一つ一つの事象に対して、全否定することもなく、言いなりになって全肯定するのでもなく、現場で愚痴を共有しながら、更なる良案を模索することが大切なのだろう。

近い将来、教育現場にもプレコンセプション

ケアに関する取り組みについて、正式に指示が出されるかもしれない。また、それ以外にも、子どもたちの未来のために、様々な施策が指示されることがあるだろう。その際、私たちはその施策を全否定すべきではない。「こんなことをしても意味がない」「こんなことは無駄だ」「これは子どもたちにとって有害だ」と、批判に終始して抵抗するだけでは、誰も幸せにならない。批判的な思考を持ち、愚痴をこぼしながらも、その施策の良い点、悪い点を吟味しながら、共に子どもたちにとって、最も良い形を模索していくことが望ましいのではないだろうか。ますます業務量は増え、日々疲弊している私たち教員の現場でも、愚痴の中から明るい希望を見つけることができると信じて。

引用文献

厚生労働省HP ～「プレコンセプションケア」をみんなの健康の新常識に～。
https://kennet.mhlw.go.jp/slp/event/womens_health/2021/lecture2
厚生労働省HP ～成育医療等の提供に関する施策の総合的な推進に関する基本的 な方針について～。
https://www.mhlw.go.jp/content/11908000/000872364.pdf

参考文献

「プレコンセプションケア」ってなんですか？：国立医大名誉教授産婦人科の名医が教えるプレコンセプションケア教本（kindle版）。
国立成育医療研究センター HP　～女性の健康新常識「プレコンセプションケア」を学ぼう！～。
https://www.ncchd.go.jp/hospital/about/section/preconception/pcc_report/pcc_seminar_01.pdf
あすか製薬株式会社HP ～今、注目のヘルスケア！プレコンセプションケア～。
https://www.aska-pharma.co.jp/mint/womanhealth/preconception/#anc1

（ふくなが　たかゆき　教育研究所員）

寄稿

すく～るねっと戦記

―公開データからつくれるビジュアルマップ―

田　中　智　史

1．はじめに

メロスは激怒した。

必ず、かの曖昧模糊とした疑問を除かなければならぬと決意した。メロスには「高校に在籍する生徒が一体どこの地域から集まっているのか」がわからぬ。メロスは、学事G「すく～るねっと」担当であった。笛を吹き、羊と遊んで暮して来た。けれどもデータベースに対しては、人一倍に敏感であった。きょう未明メロスは村を出発し、野を越え山越え、十里はなれた此のシラクサの市まではるばる中学生対象の学校説明会にやって来た。

2．概要　■文章はいらない（読みたくない）

本稿では「ビジュアルマップ（以下、Visマップ）」なるものを作成することで、生徒が県内のどこの地域・中学校から集まっているのかをひとめで把握できるよう図示する方法に挑戦した。

Visマップの作成には世界中で最も広く使われている表計算ソフトウェアであるExcelを用い、バブルチャートの機能を利用して、分析に必要なデータ（中学校の場所・座標、その中学校からの生徒数、市町村の地図）を描画する（注1）。

具体例として県央地区の昼間定時制単独校

であるA高校をもとにしてVisマップを作成し、在籍する生徒の地域・出身中学校にどのような傾向があるかを分析する。

また作成を通して「中学校の住所」から「緯度・経度」に変換する方法として大いに活用した、位置参照技術を用いたツールとしての「ジオアドレスマッチング」なる、住所から緯度経度を得るWEB APIを紹介する。

Visマップなるものが一体何なのか気になる方は、先に結論に載せた図を見てから戻ってきていただいてもかまわない。

3．序論　■はたして学校説明会の効果は如何に

近隣の中学校に出向き、（総合的な探究の時間だったのだろうか）ホームルーム教室で30人程度の中学生に向けて学校紹介を行なう機会があった。その時間、中学生は1コマの中で2つの学校紹介を聞く構成になっており、筆者は後半に紹介を行なう流れであった。前半はもう1つの高校の紹介が行われ、中学生と一緒に話を聞いていたのだが、そちらは創立100年を越える県内屈指の伝統校・進学校であり、中学生からの知名度も抜群であった。

その後、順番が回ってきて筆者も学校紹介を行なったのだが、前半の高校と比べると、いや比べなくても知名度がない。

そこで疑問が生じる。「もしかして、県内の中学生にまったく知られてないのでは？」と。

自身の古い記憶を呼び起こしても、中学3年生の時の高校選びでは迷った記憶は一切なかった。それもそのはず、そもそも当時はまだ学区というものが残っており、選ぶとは言いつつも学区内の高校・10校程度の中から志望校を決めるだけだった（ちなみに家から一番近い高校を選んだ）。

現在の中学生がどのように高校選びをしているかはわからない。しかし、学区が撤廃されて、選択肢が膨大になった環境で、県内の地域・中学校からは偏りなく志望して集まってきてくれているのだろうか。もしや、ある地域には高校の特徴が知られておらず、その地域からは中学生が入学してきていないということはないだろうか。

以上が本稿を書くに至ったきっかけ・背景である。なお、本稿では学区制の是非や学校説明会の負担については言及しない（この余白はそれを書くには狭すぎる）。

4．本論

（1）全体像　■住所文字列を一括で緯度・経度に

今回作成するVisマップの全体像を示す。（これらの詳細は引用文献にある公式ドキュメントを参照してほしい。）

作成するためにはExcelのバブルチャートに必要となるデータをまとめる。

- ●出身中学校の場所・座標・緯度経度：バブルチャートのｘｙ座標
- ●出身中学校ごとの在籍生徒の人数：バブルチャートのバブル（円）の大きさ
- ●県内の市町村および鉄道路線図

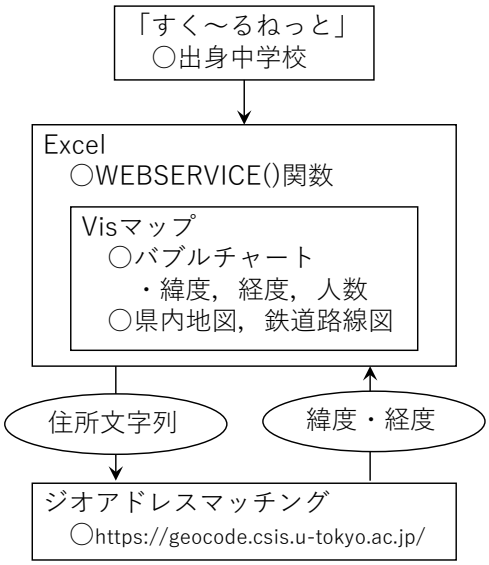


図１　Visマップの全体像

（2）ビジュアライゼーション　■文章はいらない（図示してくれ）

①ジオアドレスマッチング[1)]

ジオアドレスマッチングとは、GIS（今回は単にExcel）で扱うために、住所を含んでいるデータから緯度・経度のような数値座標値へ変換する処理のことである、らしい。まずは実際にや

ってみよう。例えば、兵庫県明石市人丸町２－６という住所の文字列を末尾に加えた次のようなURLにアクセスすると、どうなるか。

https://geocode.csis.u-tokyo.ac.jp/cgi-bin/simple_geocode.cgi?charset=UTF ８ &addr=兵庫県明石市人丸町2-6

アクセスした先のWebページには（PC・スマホなどの環境により多少の違いはあるが）135.000732と34.648350といった２つの数値を含んだ文字列（XML）が表示されている。一体何が起きているのかというと、先ほどのURLの末尾は明石市立天文科学館の住所文字列であり、この天文科学館が建てられた明石市は日本標準時の基準となる東経135度子午線が通るまちである[2)]。

つまり、返ってきた数値の135度というのは明石市立天文科学館が位置する住所の経度（longitude）であり、もう一方の数値の34度は緯度（latitude）を示している。

明石市立天文科学館
（兵庫県明石市人丸町２－６）
↓（WEB APIによる変換）
経度（longitude）135度,
緯度（latitude）34度

このように、URL経由でデータ（ここでは緯度・経度）が返ってくる仕組みをWEB APIといい、今回は住所→緯度・経度の変換を行なうジオアドレスマッチングを、先ほどのURLにアクセスするようなWEB APIの形式で利用する。

②Excel　■安定の分析システム・Excel

前述したWEB APIをExcel上で利用するために、WEBSERVICE()関数を利用する。具体的な使用例を交えて動作・利用方法について記す[3)]。

実際にExcelをひらいて、以下の関数・数式を入力してみよう。

A1セル：兵庫県明石市人丸町２-６
B1セル：= "http://geocode.csis.u-tokyo.ac.jp/cgi-bin/simple_geocode.cgi?charset=UTF ８&addr=" & ENCODEURL(A1)
C1セル：= WEBSERVICE(B1)
D1セル：=FILTERXML(C1,"//longitude")
E1セル：=FILTERXML(C1,"//latitude")

このような入力の結果、D1セルに経度（longitude）135.000732、E1セルに緯度（latitude）34.648350が取得できる。緯度・経度が度数法である一方で、Excelのグラフはｘｙ直交座標系であることには多少の乱暴さを感じつつも、これをバブルチャートで表示する。バブルチャートとは（ｘ座標，ｙ座標，バブル・円の大きさ）の３つの引数を与えることで、図を作成して描画ができるグラフ機能である。

③その他のデータ　■公開情報の収集

残りの必要なデータ・情報について、簡潔に述べる

●神奈川県内の市町村および路線図は「白地図KenMap」の地図画像によって、作成・編集した[4)]。
●高校に在籍する生徒の出身中学校は学校要覧によって公開されているデータから取得した[5)]。
●県内中学校の住所は神奈川県公立学校名簿によって公開されているデータから取得した[6)]。

なお、本県の統合型校務支援システムである「すく～るねっと（成績処理支援システム）」にも各学校ごとの様々なデータが保存されていることを付け加えておく。

５．結論　■図は雄弁に語る（筆者よりも）

これらのデータを統合してA高校の2013年度、2022年度のVisマップを作成した。

結果の考察に入る前に、いくつかの補足を記す。2013年度はA高校が開校４年目にして１～４年次・すべての年次がそろった年である（図２）。2022年度は開校13年目の年であり（図３）、全校生徒数はそれぞれ2013年度が約1000人、2022年度が約900人であった。

これらをふまえて２つのVisマップを見比べる。開校４年目からすでにA高校の教職員の頑張りによって、県内の様々な地域から広く生徒を集めることができているといって問題ないだろう。開校13年目の図と比較しても集まってくる生徒の地域に大きな差があるようには見えない。

よって、当初の筆者の疑問については、「開

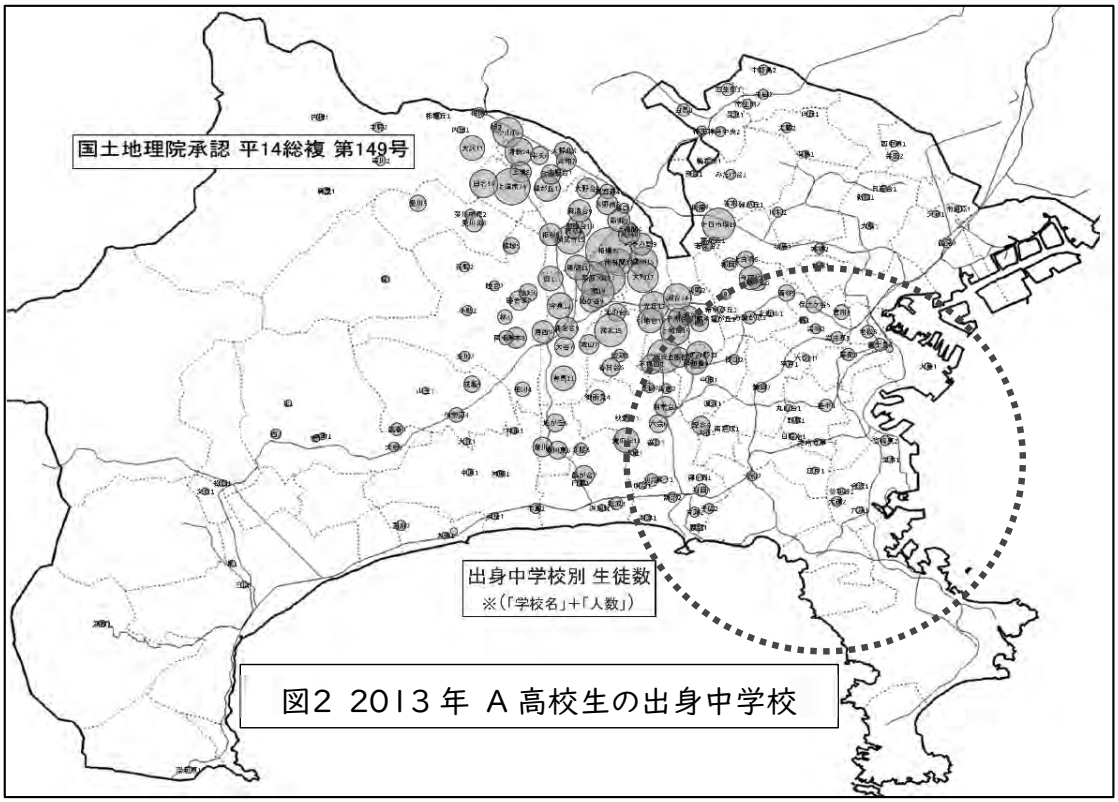


図2 2013年 A高校生の出身中学校

A高校（2013年度）

校当初はA高校に生徒がきていなかったが、現在では生徒が入学するようになった」地域・中学校は無いと結論できよう。

筆者の疑問はポジティブな結果で解消されたのだが、しかしながら一方で、生徒数が減少していることを考慮しても、別の疑問が生じる。2022年度は横浜市南部（相鉄いずみ野線以南・小田急江ノ島線以東）からA高校へ入学する生徒がいなくなっており、図3には空白地域（在籍生徒にその中学校出身の者がいない地域）ができているのだ。

はたして、2013年～2022年の期間に横浜市南部の地域になにが起きたのか。ここで空白地域が発生した原因について、新たな仮説を検討するためにA高校とよく比較されることの多いB高校のVisマップを作成する。このB高校は2014年度に開校しており定時制単独校としては、A高校に続く県内２校目として中学生を受け入れてきた高校である（2022年度はB高校が開校して９年目）。

A高校（2022年度）

B高校（2022年度）

この図からもわかるように、B高校は横浜市南部の生徒を多く集めていることが一目瞭然である。よってA高校に生じた空白地域に関していえば、2022年度の２校の図３，４から、次のような分析・考察ができよう。

「2013年度まではA高校を選択していた横浜市南部の中学生は、2014年度以降は近くに開校したB高校を選択するようになった。」

他にも、A高校・B高校の両方に進学する生徒がいる中学校では、学校選びの際にどのようなやりとりがなされているかといったことや、旧学区を越えて通学している生徒も多くいることなど作成した図からは様々な考察や検討ができるが、ここでは割愛する。

以上から、本稿では生徒が県内のどこの地域・中学校から集まっているのかをひとめで把握できるよう図示する方法として、「ビジュアルマップ（Visマップ）」を提案した。効果がどの程度であるかは、ここまで読んでくださった読者の方の判断に任せたい。

６．展望・課題　■今後の宿題

今回作成した図は、次の状況でもおよその人数規模を把握するために活かせよう。

●津波警報・注意報が発令された際、沿岸部の地域へ帰宅する生徒の数
●河川の「氾濫情報」が発令された際、該当の河川を渡って通学している生徒の数
●鉄道が運休・遅延した際、影響をうける地域の生徒の数

つぎに、課題として挙げられることは、本稿の作成において多大な時間と労力を要した点である。特に出身中学校のデータを集めるために多くの労力を要した。これは教育図書室（総合教育センター）にまで足を運んで、書棚に収められている紙冊子の学校要覧から出身中学校を手書きで書き写す必要があったためである。

今後は可能であるならば、（大前提として、個人情報の保護や県の対策重要度を遵守したうえで）「すく～るねっと」に保存されているデータを効率的に活用できる方法を模索して、学校運営に効果的に資する方法を検討したい。

おわりに

本稿を草するにあたり、教育研究所の井上恭宏特別研究員から執筆の際、なかなか筆が進まない筆者の心の支えとなって頂きました。ご支援に心より感謝いたします。

（注１）　これはExcelであれば本県の職員室内へ共有が容易ということもあるが、単に筆者の技術力では他の現実的な選択肢がなかったからである。代替としてはWebブラウザ・JavaScriptなどが候補に挙げられよう。可能であれば、Excel以外でシステムを構築したい（サーバを立てずにシンプルな構成を検討できる知識を有する方がいましたら、ぜひともご助言くださると幸いである）。

引用文献（以下はすべて最終閲覧日2025年８月20日である）

１）東京大学空間情報科学研究センター『CSVアドレスマッチングサービス』
https://geocode.csis.u-tokyo.ac.jp/home/csv-admatch/
２）『東経135度と日本標準時－明石市立天文科学館』
https://www.am12.jp/135-jstm/
３）『ExcelのWEBSERVICE関数でジオコーディング』
https://qiita.com/frogcat/items/585c7de901c31cf30760
４）『白地図 KenMap（白地図作成ソフト）』
https://www5b.biglobe.ne.jp/~t-kamada/CBuilder/kenmap.htm
５）『教育図書室｜神奈川県立総合教育センター』
https://www.pen-kanagawa.ed.jp/edu-ctr/minasama/kyouikutoshoshitsu.html
６）『神奈川県公立学校名簿－神奈川県ホームページ』
https://www.pref.kanagawa.jp/docs/u5t/gakkoumeibo/index.html

（たなか　さとし　相模向陽館高校教員）

寄稿

私立高校授業料「無償化」による格差と分断の拡大

高　橋　寛　人

はじめに

本年２月の３党合意によって、2026年度から私立高校に子どもを通わせる保護者に対して、所得に関係なく年間457,000円の就学支援金を支給することとなった[1)]。457,000円は全国の私立高校の授業料の平均額であり、これによって高校授業料の「実質無償化」が実現するとされている。教育の「機会均等」「格差是正」を図る施策であるとして評価する声が少なくない。しかし、実際には、教育格差をむしろ著しく拡大し、さらに小学校段階からの分断を拡大・強化するものである。

高校授業料「実質無償化」まで

2009年の衆議院議員総選挙にあたって、民主党はマニフェストの中に公立高校の授業料「無償化」を盛り込んだ。民主党への政権交代の後、「公立高等学校に係る授業料の不徴収及び高等学校等就学支援金の支給に関する法律」が制定された。これにより2010年度から公立高校の授業料が世帯の所得に関係なく不徴収となり、私立高校等に通う生徒には就学支援金として一定額を補助する。私立高校等就学支援金の金額は公立高校の年間授業料相当の118,800円とする。ただし、年収250万円未満の世帯はこの２倍、年収250～350万円の世帯は1.5倍を上限に支給することとなった[2)]。

自民党に政権交代した後、2013年の改正で法律の名称が「高等学校等就学支援金の支給に関する法律」に改められた。そして2014年度から公立高校の場合にも所得制限を設けて、制限額以上の世帯への交付を廃止した。他方、私立高校生徒の交付対象者への交付額を増やした。250万円未満は公立高校授業料相当額である118,800円の2.5倍、250～350万未満は２倍、350～590万未満は1.5倍、590～910万円未満は1倍、910万円以上は交付しないこととなった。

2020年４月の改正では、支給上限額が396,000円に引き上げられる。396,000円とは、当時の全国の私立高校の平均授業料を勘案した金額であった。それまで公立高校の授業料をもとにして支援金の支給額を決めていたが、基準を私立高校の授業料に改めたのであった。年収590万円未満は396,000円に引き上げられた。590～910万円未満と910万円以上は従来のままであった。

以上は国による高校就学支援金の説明である。多くの都道府県が、上述のような国の補助に上乗せして交付額の加算や所得制限の緩和を行った。

2025年２月25日の自由民主党、公明党、日本維新の会の間で、いわゆる高校「実質無償化」をめぐって、①2026年度から、「収入要件を撤廃し、私立加算額を45.7万円に引き上げる」、②先行措置として、2025年度分について、「全世帯を対象とする支援金（11.88万円）の支給要件について収入要件を事実上撤廃する」との合意がなされた。

この合意にもとづいて、2026年度より所得に関係なく、私立高校の生徒は全国平均授業料額の457,000円の支援を受けられることとなった。

公立高校の衰退

私立高校の授業料「無償化」で学納金負担

がこれほど軽減されれば、私立高校に進学する生徒が増え、公立高校に進学する生徒が減ることは明らかである。そもそも、私立高校は生徒を確保するために、公立高校とは異なる入学者選抜方法をとっている。一般に試験科目は公立高校の５教科に対し、私立は３教科と少ない。公立高校は単願制であるのに私立高校は複願制を取ることができる。私立高校は「確約制度」「併願優遇制度」など、公立高校に不合格になった場合に、その私立高校への入学を保証するというシステムを取るケースが多い。大学附属校であれば、大学進学面での優遇もある。全国で全日制普通科で学区制を設けている道府県は21あるが、私立高校には学区制の縛りがない。私立高校は県外からも生徒を集めることができるのに対し、公立高校の場合は基本的に不可能である。

地方には私立高校が少ないから、私立高校「無償化」による影響は小さいと言われている。少子化により、私立高校も生徒の獲得に苦労している。そこで、地方の大規模な私立高校の中には、通学用バスを運行して遠距離からも生徒を集めている学校がある。３年間、毎日片道１時間以上をかけて学バスで高校に通う生徒もめずらしくない。難関大学への進学を希望する生徒は、地元の公立高校よりも都市部の私学の特進クラスに学バスで通学する。学バスで遠くの私学に通う生徒は特進クラスに限らない。地方は子どもの数が少ないので、大学進学コース、専門学校進学コース、就職コース、スポーツコースなど様々なコースを置いて、あらゆる生徒を受け入れようとする。中学校を併設するケースも増えている。私立高校「無償化」で遠くの私立高校に学バスで通う生徒が増えるであろう。そうなれば、地方の公立高校の生徒数はますます減少する。

３党合意から２か月後の４月、全国知事会は「いわゆる『高校無償化』に関する緊急提言」を文部科学大臣に手渡した。この中で、次のような懸念を述べている。

「採算性の高い人口集中地域での私立高校の寡占化が進むことで、公立高校の小規模化や再編統合が加速化し、地域における高校教育の維持向上が図れなくなり、特に中山間地域では、地域社会そのものの衰退を招くことが懸念される。」

通える高校がなくなれば、私立高校「無償化」は、教育の「機会均等」ではなく教育機会の「剥奪」である。そこには住み続けることができないから、自治体消滅の要因となる。

私立高校に集まるのは生徒だけではない。私立高校「無償化」で支援金が増えていくと、多くの私立高校では教員の給与をあげることが予想される。公立高校は「働き方改革」にもかかわらず定額働かせ放題のままで、教員不足にあえいでいる。これまでは、主として教員採用試験に合格できなかった学生が私立高校に就職してきたが、いずれ初めから私立高校に就活する学生が少数派でなくなるのではないだろうか。また、今後は公立から私立に転職する教員が増えるであろう。以上のようにして、従来私立高校は公立の補完であったが、これからは公立が私立の補完にかわっていく。

学校選択の自由とは学校による生徒選択の自由

ところで、私立高校「無償化」は、日本維新の会の働きかけで実施されることになったものである。大阪府では、大阪維新の会の方針にもとづいて、就学支援金の加算と所得制限の緩和を国に先駆けて実施していた。その目的として、「公立・私立高校における学校間の競争条件を整え、エンドユーザーである生徒・保護者の学校選択権の自由度をさらに拡大する」ことをあげている[3)]。

新自由主義政策は、行政が担っている事業を民間に開放し、市場原理に委ねて質の向上を図ろうとするものである。市場原理に従えば、需要側はより質の高くて安価なモノやサービスを選択する。供給側からすると、より安く、よりよいモノやサービスを提供すると需要が高まって利益が得られるので、質が向上するというメカニズムである。

新自由主義政策の推進方策のひとつにバウチャーがある。バウチャーとは使い道を特定した金券（クーポン）である。授業料「無償化」は教育バウチャーの一種である。政府が保護者に授業料分の金券を支給し、保護者はそれを使って希望する学校に子どもを通わせ、学校は受け入れた生徒数（金券の総額）に応じて政府から金銭を受け取るというものである。授業料の面で公私間の格差はなくなる。公立校と私立校を同等の条件（イコール・フィッティング）で競争させることによって、学校教育の質の向上がはかれるというのである。

確かに、一般に、市場競争によってモノやサービスの質が向上する。しかし、高校選択による競争では市場原理は機能しない。第一に、通えない高校は選択できない。すなわち高校の選択においては地域的制約がおおきく、生徒が自由に高校を選択できる場合は限定的である。第二に、生徒が高校を選択する際に考慮するのは、教育の質の善し悪しよりも、その高校の卒業生の進学先や就職の実績である。重要なのは、その高校の教育の質ではなく、高校に通う生徒の「質」である。高校側にとっても、進学実績をあげるために学力の高い生徒を入学させること、就職実績を上げるために高い能力を持つ生徒を入学させることが優先される。教育の質の向上は二の次である。第三に、学校選択の場合、選択するのは実は生徒ではなく学校である。志望者が入学定員をこえた場合はもちろん、入学定員に満たない場合であっても、学校は生徒の入学を拒否できる。学校は手のかからない「質の高い」生徒から順番に選抜する。市場とは異なって供給者が消費者を選択するのである。

中学受験の大衆化と小学生時代からの分断

2026年度から、私立高校の授業料「無償化」により私立高校は生徒一人あたり国から457,000円の補助を受けることとなった。457,000円の授業料補助を受けた上に、さらに授業料を徴収することは禁止されていない。人気の高い私立高校の場合、457,000円の補助に加えて、現在の授業料と同額の授業料を徴収しても志願者は減らない。人気が高くて志願者の多い高校は、「無償化」以降も授業料を徴収して、現在よりもはるかに潤沢な経費をかけて教育を行うことが可能である。そこで、貧困家庭の子どもが人気の私立高校で学ぶことはやはり困難となるのである。

この点に関して、前記の全国知事会の「緊急提言」は次のように要望している。

> 「私立高校等への加算金額については、授業料の実態に基づき、適切な支援額を算出すること。また、いわゆる便乗値上げが懸念されていることから、私立高校等の自主性を妨げることなく、合理性のない値上げを抑える適切な仕組みを検討すること。」

私立高校の授業料の規制を行うことを要望しているのである。しかし、授業料だけでは不十分である。入学金や施設設備費などについても上限を規制しなければならない。

就学支援金制度発足後、私立高校の授業料は急騰している。前述のように、2020年度、当時の全国の私立高校の平均授業料は396,000円であったが、2025年の３党合意の時点では457,000円となっている。５年間で年間授業料が61,000円、15%も増えているのである。

ただし、上限規制をしても格差は拡大する。2025年度からの所得制限の撤廃と2026年度からの私立高校等就学支援金457,000円の支給によって、私立高校に進学した場合の授業料負担が大幅に減少する。その金額は高額所得者ほど大きく、590 ～ 910万円未満は1071,000円、910万円以上の場合は1371,000円にものぼる。高額所得者は生活に余裕があるので、これらの減額分を衣食住の生活費にあてることはない。家計の中で、子どもの教育費の優先順位は高い。学習塾や習い事、予備校などの私教育費に振り向けられる。

難関大学への進学者が多い高校にはいわゆる中高一貫校が少なくない[4)]。中高一貫校の多く

は、大学入試に備えて高校２年までの時点で高校３年分の授業を終え、残る1年は受験対策にシフトすることを売りにしている。私立の中高一貫校は都市部ほど多い。東京都には230の私立高校があるが、そのうち約50校は高校からの募集をしない完全中高一貫校である。神奈川県は約80校の私立高校のうち、中学校を併設しているものは50校以上にのぼる。私立高校「無償化」で、中学を併設する高校が全国的に増えて行くだろう。

中高一貫校に入学するためには、小学校中学年から高額の塾代を支払って受験塾に通わせなければならない。軽減された高校の授業料を中学受験準備の費用に回す世帯が増えることが懸念される[5)]。私立高校「無償化」によって中学受験の大衆化が進むと予想されている[6)]。

中学受験塾では、小学校の授業の進度とは無関係に受験に合わせた先取り学習を行う。そのため受験塾に通っている児童は、小学校の授業で教えられる内容を、授業を受ける前の時点ですでに学び終わっている。同じ教室に、これから学ぶ事項をすでに学習済みの子どもと、全くはじめて学習する子どもが机を並べているのである。教師にとってこのような状況で授業を進めるのは容易ではない。子どもにとっても、受験塾に通う子どもとそれ以外の子どもとは生活スタイルが異ならざるをえない。小学校段階から、学校の教育も子どもの生活・意識も分断されるのである。

まとめ

2025年２月の３党合意にもとづく私立高校「無償化」が進められると、私立高校への進学者が増え、公立高校の統廃合が促進される。これまで私立高校は公立高校の補完であったが、私立高校と公立高校の役割が逆転する。また、中学受験の大衆化が進み、小学校段階からの分断が拡大・深刻化する。そして将来、都道府県や市町村は高校を設置・運営せず、政府は私立高校の授業料の平均額を保護者に支給するだけになりかねない。

教育制度は、本来、子どもたちが経済状況や地域、性別、国籍、障害の有無などにかかわらず均等に学ぶ機会を保障し、また、国内に住む様々な人々の統合を図るものである。今回の高校「実質無償化」は「機会均等」「格差是正」を標榜しながら、実際には深刻な格差と分断を全国に広げるものである。

注

1）就学支援金は生徒が通う学校の設置者（都道府県や学校法人）が代理受領する。

2）ここでの年収とは、両親の一方が働いている高校生・中学生各1名の4人家族の世帯を目安としている。

3）「大阪府財政構造改革プラン（案）改革工程表≪平成25年度版≫」chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.pref.osaka.lg.jp/documents/29478/00020h250220puran20kouteihyo20zenbun.pdf（2025年8月16日閲覧）

4）2025年の東京大学合格者数の上位10校を見ると、公立校は都立日比谷高校と神奈川県立横浜翠嵐高校のみである。国立高校が1校で７校が私立高校である。早稲田大学の場合、公立は横浜翠嵐高校、日比谷高校、県立千葉高校の３校のみで、残る７校は私立高校である。国立・私立高校はいわゆる中高一貫校で、高校からの募集枠を設けている学校はごく一部である。

5）東京都と大阪府は全国に先駆けて高校「実質無償化」を始めた。東京都では2024年度から所得にかかわらず年間484,000円、大阪府では2024年度から段階的に所得制限なしで年間630,000円の就学支援金を支給することとなった。すると、2024年度の私立･国立中学受験者率は首都圏（１都３県）で22.7％、関西（２府４県）で10.2％といずれも過去最高となった。所得制限なしの高額支援金が中学受験の追い風になったとされている（「特集・わが子が伸びる中高一貫校＆塾」『週刊ダイヤモンド』2024年11月30日、ダイヤモンド社、24、26ページ）。

6）３党合意以降、中学受験が過熱化するという情報がネット上にあふれている。

（たかはし　ひろと
石巻専修大学教授・横浜市立大学名誉教授）

寄稿

奨学金制度の「はざま」にたつ生徒たち
―制度的排除と教育現場における包摂的実践―　［前編］

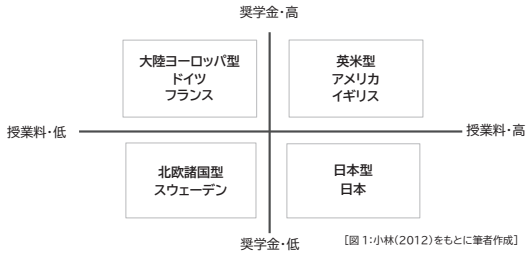
冨　貴　大　介

１．奨学金制度と「はざま」にたつ生徒たち
（１）奨学金制度の背景と課題

近年、日本の高等教育政策は「給付型奨学金制度」や「高等教育の修学支援新制度」の導入・拡充を通じて、進学機会の補償をすすめてきた。たとえば、2017年度から段階的に導入された「給付型奨学金制度」は、返済不要の奨学金として主に住民税非課税世帯やそれに準ずる世帯の学生を対象に支給される制度である。また、2020年度に施行された「高等教育の修学支援新制度」は、授業料や入学金の免除・減額と、給付型奨学金の支給をセットで行うもので、進学時の経済的ハードルを下げることを目的としている。これらに加え、2025年度には子どもが３人以上いる世帯を対象に、授業料の実質無償化を図る「多子世帯支援の拡充」が図られた。

しかし、依然として日本学生支援機構の奨学金制度の中心は貸与型であり、その多くは返済義務をともなう実質的な「教育ローン」であることは今日も変わらない。そのため、多くの若者は、大学や専門学校などの卒業とともに、数百万円規模の債務を抱え、将来の生活設計やキャリア選択に大きな影響を受けている。

こうした背景には、日本の高等教育費における公的支出の少なさがある。小林（2012）は、日本の教育費負担が極めて家計に依存していることを、国際比較の中で指摘し、次のように分類している（図１）。



［図１:小林(2012)をもとに筆者作成］

この分類から明らかなように、日本は授業料が高いにも関わらず奨学金制度が不十分で、家計依存度が高い構造となっている。そして、この構造は現在でも引き継がれている。OECD（2024）によれば、日本の高等教育における公的支出の割合は37％にとどまる一方、私的支出（主に家計負担）は63％を占め、OECD平均と比べても著しく家計依存の強い構造であることを示している。

さらに、奨学金制度は形式的な基準によって支援の可否が決定される現実がある。このため、制度の枠に入ることができない「中間層」「借入により可処分所得が少ない層」「言語的・文化的に情報アクセスに困難のある層」が排除される状況が生じている。

本稿は、こうした制度の「はざま」にたつ生徒たちが、どのような障壁に直面し、それに対して学校現場や教職員がいかにして支援を構築しようとしているのかを明らかにするものである。具体的には、A県の公立高校２校における実践事例をもとに、制度的排除の実態と、それに対する教育現場での包摂の可能性について検討する。

（2）先行研究に見る奨学金制度の課題

日本の奨学金制度の課題を扱う研究は数多い。大内（2015）は、有利子奨学金の主流化により、奨学金が「学生支援」ではなく「ローン」として機能している現実を捉え、卒業後の返還困難が若年層の貧困や少子化を助長していると指摘した。また、神奈川県高等学校教育会館教育研究所（2014）は、高校現場の視点から、奨学金制度が生徒に心理的・経済的な負担を強いる構造について明らかにした。さらに、藤森（2023）は、奨学金制度の認知経路が利用可否を左右することを実証的に示し、とくに低所得世帯では教員による情報提供が制度利用の鍵を握ると述べている。そして、黒田（2024）は、外国につながる生徒が高校卒業後の進路形成において様々な困難に直面している状況を描き、教職員が生徒との信頼関係を基盤に、柔軟に支援する重要性を示し、奨学金制度への直接的な言及はないものの、制度の「はざま」にたつ生徒への包摂的支援のあり方という点で、本稿と問題関心を共有している。

しかし、これらの先行研究の多くは、制度的排除の構造や格差の実態を浮き彫りにすることに力点が置かれており、奨学金制度の「はざま」にたつ生徒たちを、教職員がいかにして支援しているのかという支援のあり方に迫った研究は限定的である。

本稿は、その点に注目し、制度利用に困難のある生徒たちと、彼らに伴走する教職員らが、いかにして制度の限界を乗り越えようとしているのかを明らかにすることを目的とする。ここで展開される支援は、制度が前提とする「標準的な家庭像」や「想定された利用者像」から外れた生徒を、彼らの背景に寄り添い、柔軟に対応するものである。そしてそれは、進学の可能性を少しでも広げようとする工夫と、生徒との関係性に根ざした支援の試みである。こうした支援を手がかりにいかに制度を補完し、進学機会を担保し、生徒を包摂し得るのかを検討する。

（3）研究目的とリサーチクエスチョン

本稿の目的は、制度の想定から外れやすい家庭背景や文化的背景のある制度の「はざま」にたつ生徒に対して、学校現場がどのように支援を行っているかを明らかにすることである。具体的には、公立高校２校において、筆者のフィールドノーツに記録された３人の生徒の事例をもとに、制度の限界と、それを乗り越えようとする実践の過程を分析する。

本稿が掲げるリサーチクエスチョン（RQ）は以下の通りである。

- RQ1：奨学金制度が想定していない生徒に対して、教職員はどのような支援を行っているのか？
- RQ2：その支援の実践は、制度と生徒をどのように「媒介」し、制度的排除を緩和し包摂につながっているのか？

（4）分析枠組み

本稿は、制度が持つ排除の構造と、それに対して現場がどのように応答しているかを多角的に捉えるため、Anthony Giddensの近代性理論と、法的・人権的視点の双方を分析枠組みとして援用する。

Giddens（1991）は、近代社会の制度は「抽象的システム（abstract systems）」として構築されており、それらは専門的知識と標準化された手続きを前提に運用されることで、個人の日常的な生活世界から切り離された存在になっていると指摘し、制度と個人の生活との接点が失われる「脱埋め込み（disembedding）」の過程により、制度は形式的には開かれていても、実際にはアクセスが困難なものとなりうることを示している。そして、こうした制度の抽象性が生む隔たりを克服するには、制度に対する「信頼（trust）」が不可欠であり、その信頼を媒介する実践、すなわち「再埋め込み（re-embedding）」のプロセスが重要であると論じている。

この枠組みは、本稿の分析対象である奨学金制度にも当てはまる。現在の制度は、一定

の収入基準や申請手続きの整備を通じて「公平性」を実現しようとしているが、実際の現場では、言語的・文化的背景や家庭の事情により、制度が形式上は存在していても実際には活用できない生徒が多数存在する。つまり、制度と生活のあいだには大きな隔たりがあり、それを埋める実践がなければ、制度はむしろ排除を生み出すこととなる。

さらに、本稿では「制度があること」と「制度が使えること」の間にあるギャップに注目し、教育を受けることを基本的人権としてとらえる法的・人権的視点を導入する。憲法や国際人権規約が規定する教育の権利は、制度が形式的に存在するだけではなく、その制度が現実に機能し、必要とするすべての子どもに届いているかどうかによって評価されるべきである。したがって、制度にアクセスできない生徒の存在は、単なる運用上の問題ではなく、制度が権利保障の基盤として果たすべき役割を問うものである。

本稿は、以上の２つの視点を通じて、制度の構造と支援実践の接続を理論的に把握し、現場の媒介的実践がいかに「はざま」にたつ生徒を包摂しているか検討する。

２.「はざま」にたつ生徒たちの実態

高校現場では、進学を希望する生徒が奨学金制度の適用を受けられず、進学そのものを断念しかねない事態が頻発している。本稿では３人の高校生の事例を通じて、制度の「線引き」が生徒の進路選択にいかに重大な影響を与えているかを検証し、生徒が制度の「はざま」にどのように置かれ、教育現場がいかにそれに対応したかを検討する。

（１）調査対象校と生徒のプロフィール

調査対象とするのは、首都圏に位置するA県の郊外にある県立X高校（定時制普通科）およびY高校（全日制普通科）である。また、生徒のプロフィールは下の表の通りである。

なお倫理的配慮として、調査対象校および調査対象生徒については仮名を使用し、個人が特定されないようプライバシーに配慮した記載を行う。

（２）坂本さんのケース：保護者の借り入れが制度利用を制約

坂本さんは、保護者の年収がわずかに基準を上回ったことにより、給付型奨学金が不採用となった。そして、「国の教育ローン」も、保護者に債務があるために審査の結果、借入不可となった。このため、合格した服飾系専門学校への初年度納入金（約80万円）の支払いが不可能となり、入学が危ぶまれる事態となった。

本事例では進路担当者が、社会福祉協議会（以下、社協）に相談、連携し、対応を行った。結果的には、坂本さんがひとり親世帯に属していたため、自治体の「母子父子寡婦福祉資金」を活用し支払いのめどがつくことになった。しかし、審査に時間がかかり、専門学校の納入期限に間に合わないことが判明した。そこで、学校側から専門学校へ問い合わ

名前（仮名）	学校（仮名）	奨学金へのアクセス	世帯状況	進路希望	備考
坂本さん	A県立X高等学校４年次	給付型奨学金不採用	ひとり親世帯	服飾系専門学校を志望	フィリピンにつながる生徒
矢部さん	A県立X高等学校３年次	給付型奨学金採用内定	生活保護世帯 ひとり親世帯	建築系専門学校を志望	フィリピンにつながる生徒
田村さん	A県立Y高等学校２学年	対象者であるが利用せず	住民税非課税世帯	大学進学と就職で揺れる	３人きょうだいの一番上

せ、支払期限を福祉資金の支払日としてもらうこととなった。なお、坂本さんの保護者はフィリピン出身で日本語でのコミュニケーションに困難をともなうため、社協や行政窓口などでは、坂本さん自身が通訳をしながら対応を行った。加えて学校は、坂本さんに住民票や課税証明書の取り方や、それぞれの意味や取得できる場所、アクセス（どの電車に乗ってどの出口から出て行くか）等について説明する対応を行った。

このケースでは、制度が形式的な収入に依拠しており、金融資産や債務、可処分所得など、実態に合わせたものでないことが要因となっている。また、本来セーフティネットとして機能すべきである「国の教育ローン」についても、制度が個人に対するものであるにも関わらず、基準が世帯単位となっていることに課題がある。最終的に、坂本さんは、自治体の貸付と専門学校の柔軟な対応によって進学の道をつなぐことができたが、そこには学校の対応や、行政等の支援枠組みの活用といった臨機応変な対応が関わっていた。これは、制度がカバーできない生徒に対し、現場がさまざまなリソースを動員して対処しているという点で、制度と現実の間に生じるギャップを埋める実践的対応の典型例といえる。

（3）矢部さんのケース：外国につながる生徒と制度的排除

矢部さんは、ひとり親世帯・生活保護世帯から、建築系の専門学校への進学を希望し、指定校推薦を受ける権利を校内で得ていた。また、給付型奨学金も採用が内定していた。ところが、進学時に必要な初年度納入金を用意できず、進学そのものが危ぶまれた。矢部さんの保護者はフィリピン出身であり、フィリピンでは大学等の学費が低廉でありそのイメージで進学を考えていたため、担任によれば、「学費はなんとかなる」と思っていたとのことである。さらに、生活保護費から進学費用を控除する手続きを行っていなかったため、借り入れをすることも困難な状況であった。

そこで、社協、生活保護ケースワーカーと連携し対応を行うこととなった。具体的には、社協の教育貸付制度の手続きならびに、生活保護における高等教育進学費の控除手続きを進めることになった。また、専門学校側は、給付型奨学金に内定していることを理由に、初年度納入金のうち入学前に支払うものは「入学金のみでよい」という柔軟な対応を行うことで矢部さんの進学を叶えた。

この事例では、たとえ進学に必要な制度が形式的に存在していても、それが現実の選択肢として認識され、活用されるとは限らないことを示している。とりわけ、保護者が制度を十分に知らず、また言語的・文化的背景により制度へのアクセスが困難な場合には、制度がいかに充実していたとしても、存在しないに等しい。また、藤森（2023）が示したように、低所得層ほど、教職員による情報提供を通じて奨学金制度の利用が可能になる場合が多く、矢部さんのケースはそれを裏付けるものであった。

本ケースは、結果的には、高校、生活保護ケースワーカー、社協、専門学校との連携によって、貸付、入学金の延納・分納が実現し、進学が可能となったが、ここでも制度の不備を現場の裁量が補完している構図があった。さらに、黒田（2024, p.112）が指摘しているように、外国につながる生徒は、①言葉の問題、②親の問題、③社会文化背景の問題、④在留資格の問題という４つの問題を乗り越えねばならない。このように制度設計上のマイノリティであることによって二重・三重の排除を受けやすい点についても明らかとなった。

（4）田村さんのケース：家庭が進学アスピレーションを冷却

３人きょうだいの「一番上」である田村さんは成績優秀で、進学することも検討にあが

っていたものの、経済的事情から「就職」を希望していた。田村さんは、住民税非課税世帯を対象とするA県の「奨学給付金」の対象者であるため、給付型奨学金の対象者である可能性が高く、担任は「高等教育の修学支援新制度」や「多子世帯支援の拡充」等の情報を提供したが、保護者は「下のきょうだいとの不平等」を理由に進学を断念させた。曰く「上の子がもし、支援を受けられたとしても、下に２人子どもがいて、その子たちは受けられないじゃないですか？　きょうだい間で不平等になってしまうので、上の子だけ行かせるということはできないです。就職するって家庭で話し合って決めていますから」と。これに対して担任は、「下の子もおそらく給付型奨学金と修学支援制度は受けられる可能性がありますし、本人が進学をしたいというのであれば、尊重してあげたいとは思うのですが」と切り返したが、最終的な進路は家庭の判断に委ねられた。

この事例は、制度が「生徒個人単位」で設計されている一方、基準が「世帯基準」で行われている現実との乖離を示している。たとえ支援の制度が存在していても、家庭の合理的な戦略判断の中で進学という選択肢が除外されてしまう構造があり、ここでも「制度が存在すること」と「それが選択肢となること」との隔たりが確認された。また、特筆すべきは制度が実際に活用されるかどうかは、家庭内の文化資本や制度認知に依存しているという点である。本事例では、きょうだい間の公平性のもと、家庭が本人の進学アスピレーションを冷却している現象が確認された。

（５）小括

これら３人ケースは、制度が抱える排除構造と現場の実践が果たす補完的役割を明らかにするものであった。次章では、こうした支援を属人的努力にとどめることなく制度的に位置づけ、持続可能で包摂的な仕組みへといかに再構成し得るのか、その課題と可能性を検討する。

（後編につづく）

引用文献

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

OECD (2024) “Education at a glance 2024: OECD indicators”. Paris: OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/ (Accessed 2025-07-12).

大内裕和 (2015)「日本の奨学金問題」『教育社会学研究』, (96), pp. 69–86.

神奈川県高等学校教育会館教育研究所 (2014)「特集　高校生と奨学金」『ねざす』,(53). http://www.edu-kana.com/kenkyu/nezasu/no53/index.html (Accessed:2025-07-12).

小林雅之 (2012)「家計負担と奨学金・授業料」『高等教育研究』, (15), pp. 115–130.

黒田協子 (2024)「昼間定時制高校で学ぶ外国につながる生徒へのキャリア支援の在り方：社会的包摂をめざす支援の実践」,『上智大学教育論集』, (58), pp. 101–115.

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

（ふうき　だいすけ　伊志田高校教員）

寄稿

公立中学校夜間学級の役割と高等学校への期待

髙　橋　　剛

１．卒業の喜び、将来への希望

2025年３月24日、相模原市立大野南中学校分校夜間学級、いわゆる「夜間中学校」の卒業式があった。年齢は10代から60代まで幅広く、国籍は日本、フィリピン、タイ、中国、ネパールと多様な10名の卒業生が、中学校の卒業証書を授与された。自分の体調や子育て、家族の介護、仕事などの状況に合わせながら、学びと向き合ってきたこれまでの日々を、在校生、教員、家族や支援者が一同に祝福する温かい時間となった。

卒業文集には「苦手だった数学の図形問題が解けるようになった。」「日本語の授業では、書くこと、読むこと、パソコンで日本語の文を打つことができるようになった。」「高校でやりたいことを探したり、好きなことを仕事にしたりするためにどんな勉強も頑張っていきたい。」など、学ぶ喜びや将来への希望の言葉が溢れていた。開校から３年、公立中学校夜間学級の役割が果たされた節目の日となった。

２．夜間学級開校と学びの充実

「広く神奈川県内に住む人が入学できる夜間学級を」という多くの関係者の願いが形になり、2022年４月、相模原市立大野南中学校の分校として夜間学級が開校した。場所は、県内各地へアクセスのよい相模大野駅から近い県立神奈川総合産業高等学校内に決まった。全日制課程授業後の普通教室を、定時制課程と分け合う形で分校夜間学級は設置された。

開校以後、教職員皆で生徒の「学びたい」という気持ちに応えるため、特に授業の充実に力を注いできた。多様な年齢や国籍の生徒が集まり、小学校段階の学び直しや日本語の学習が必要な生徒、中学校の学習内容の学び直しの段階に達している生徒など幅広い学びのニーズに、年間700時間程度の限られた授業時数での授業づくりに挑んだ。全教科チームティーチング体制で授業を行い、授業のねらいや指導方法を毎週全員で共有し、教科や勤務経験、役職を超えて授業改善について意見を交換した。

どの授業にも通じることとして、①教科目標の達成のためには、内容を詰め込み過ぎず徹底して精選すること、②生徒の思考の順序を意識し、生徒が考える「間」に合わせて授業を展開していくこと、という共通認識を持てたことは教員集団として大きな成果であった。

３．支援の充実をはかる

開校２年目から３年目にかけて、不登校や家庭の事情、病気や障害など、様々な理由で十分な教育を受けられないまま、中学校を一度卒業した生徒（＝形式卒業者）が多く入学してきた。10代から年配者まで、再び学びたいと希望して夜間学級に入学した生徒たちである。しかし多様な背景を抱えるがゆえ、入学後しばらくして出席率が低下する生徒や、登校が続かず休学や退学を願い出る生徒が増えていく状況となっていった。

登校状況の改善のため、生徒の生活状況の

早期の把握だけでなく、スクールソーシャルワーカー（SSW）と協力して生徒本人と具体的な環境改善に取り組むようになった。そして、医療や福祉・行政と連携して定期的なケース会議を開き、本人を含め勤務先との勤務時間の調整をしたり、生活保護や相談支援につないだりすることができた。学び続けられる環境を生徒本人と一緒に整えていくことも、夜間学級の役割であると認識できた。

夜間学級生徒のこのような状況と向き合う時、学校教育や日本の社会が、様々な事情を抱える生徒を見捨ててこなかったか、そしてこれからは？と問われているように感じた。

生徒たちは子どもの頃から学び続けるのが難しい理由や状況があり、それらは大人になれば自然に解決するものではなく、より困難な状況に陥っている場合もある。夜間学級で学ぶ生徒の多くは、法的に保護者はいない18歳以上の大人で、家族がいても本人が困難な状況を主体的に解決したり、相談したりすることを求められる。

夜間学級が「あってはならないが、なくてはならない学校」という役割を担っている意味を考えさせられた。

４．高等学校への期待

夜間学級を卒業した生徒たちの約７割は、定時制の高等学校に進学している。「学びを続けたい」「将来の職業選択の幅を広げたい」「高卒資格を得たい」などの強い思いで高等学校卒業をめざしている。

高校の正門でもある夜間学級玄関で登校指導をしていると、高校生になった卒業生が登校する姿を目にする。「高校の授業は難しい…。でも先生が大丈夫ですよ、と言ってくれる。」「今週はテストです。大変です。」など、高校での様子を私に話してくれる。生徒たちは勉強や高校生活が大変だという話をしながらも、私にはどこか嬉しそうに見え、「高校生らしいな」と思えてくる。

生徒の年齢や国籍に関わらず、勉強に向き合いながら過ごす学園生活が青春であり、豊かな人間性を育むものだと強く感じる。夜間学級を卒業した多様な生徒たちが、このように高等学校でさらに学びを深めていくには、多様なニーズに応える高等学校の教育が益々期待されてくるだろう。

５．高校中退者の「学び直しニーズ」

夜間学級での学び直しがそもそも発生しないように義務教育段階の対応を充実させる一方で、中学校卒業後の学び直しのニーズもまだまだ掘り起こし、対応する必要があると考える。

神奈川県教育委員会の令和５年度調査によると、県内公立中学校の長期欠席者は16,628人、通信制を含めた県内公立高校全課程の中退者は2,253人である。不登校などで中学校段階の学びが不十分なまま進学し、学びをうまく進めることできず高校を中退する10代生徒の姿が浮かぶ。

高校中退者の学び直しニーズに応える選択肢として通信制高校の存在感が増しているが、公立中学校である夜間学級も、今後10代生徒の学び直し機関としての役割を果たしていくのではないか。

夜間学級には①義務教育段階の学びに戻って学び直す、②週５日学校に通い多様な生徒とともに教員との対面授業を通して学び直す、という特徴がある。

中学校を一度形式的に卒業した生徒にとって、３年間夜間学級に通っても学歴として義務教育修了にしかならず、特に10代の生徒やその保護者にとって、夜間学級入学への決断は容易ではないと思われる。しかしまず夜間学級の存在と特徴を多くの生徒や保護者、高等学校関係者にも知ってもらい、学び直しの選択肢の一つに含めてほしいと強く願っている。

（たかはし　つよし
相模原市立大野南中学校分校教員）

学校から・学校へ（XXXII）

実習指導員として

はじめに

私は農業科の実習指導員です。今年で採用３年目になります。教育の現場で日々直面する挑戦や喜び、悩みは人それぞれ異なると思いますが、実習指導員として子どもたちと接するなかで日々感じていることや思いなど、つたないながらもこの場でお話できたらと思います。

私が勤務する吉田島高等学校は神奈川県で一番小さい町、足柄上郡開成町にあります。町内の事業所のうち８割以上を第三次産業が占めており、製造業では、工業用ゴム、家庭用紙、ダイカスト製品等の工場があり、一方で民間研究機関が立地している影響から、「学術研究、専門・技術サービス業」の従事者割合も２割近くを占め、「医療、福祉」従事者も近年増加の傾向にあります。農業においては稲作が中心で、学校周辺では、かながわブランドである足柄茶や開成弥一芋の栽培が盛んな地域です。

本校は、1907年４月、足柄上郡立農業補習学校として足柄上郡吉田島村大長寺に創立してから、時代とともに改編、何度かの変革を経て2017年４月、現在の神奈川県立吉田島高等学校が開校し、単位制都市農業科、食品加工科、環境緑地科、2019年４月には生活科学科を設置し、農業科と家庭科から編成されています。また、県内唯一の演習林を所有しており、林業や森林の専門教育を始め演習林を活用した森林環境教育を実践し、演習林内にある黒ヶ畑寮では宿泊実習も行っています。2021年には生活科学科や食品加工科の新しい実習棟が完成、最新の施設設備を有した実習施設を完備し、2022年度より養液栽培施設および統合環境制御システムが導入され、先端技術を授業内に取り入れ時代の進化に合わせた農業教育ができるよう環境を整えています。

きっかけ

本校への赴任は異業種からの転職でした。実家は稲作を中心に農家を営んでいます。私は特に農業を意識することなく高校は普通科を選択し大学は経済学部に進学しました。卒業後は社会保険労務士法人に勤務し、忙しさに追われる毎日を送っていました。そんな折、父の高齢化に伴う家業の継承問題が浮上してきました。このことがきっかけとなり、私は自分の人生を見つめ直し、自分にとってこれから本当にやりたいことは何かを考えるようになりました。農業を知ろうと週末に社会人向けの農業スクールに通い、家業を手伝う中で、自然と向き合い作物の成長を見届ける楽しさや、農を通した人とのふれあいは私にとって大変魅力的なものでした。

大きく変わったのは父の他界です。父の死は私に人の大切さや地元で農業を継承する使命感を強く思い起こさせるものでした。私は自分の感じた農の楽しさを人と分かち合い、農の輪を広げていくことを目的に農業の道に進むことしました。そのような中、将来を担う子どもたちに農業を教えていく、教育職である実習指導員という職業に出会い、ご縁あって吉田島高校で働くことになりました。現在、平日は学校、週末は家の田畑に通う日々を送っています。

加　藤　悦　子

奮闘する日々に思うこと

実習指導員の仕事は学校教育法第60条第４項に「実験または実習について、教諭の職務を助ける。」とあります。①圃場（教材や設備、施設）管理、②授業準備と片づけ、③実習補助の他、④校務分掌業務があります。圃場に関する業務は他部門の教職員と連携を取っていくことも業務の一つです。先輩職員からは、とにかく圃場管理が第一で、スキルを磨いて職場に貢献していくよう教えていただきました。ただし校務分掌業務が集中するとなかなか圃場管理が追い付かないときもあります。一緒に働く農芸技能員の方々と力を合わせながら業務にあたっています。

「教諭の職務を助ける」という定義について、何が助けになるのか、実習指導員の範疇を超えない範囲でどこまでやれるのかしばしば悩みます。教諭はクラス経営から保護者対応、校務分掌業務、クラブ活動、地域連携、圃場経営など多岐にわたり多忙を極めています。私は圃場状況の報告と合わせて実習内容の提案をすることもあります。教諭の授業設計や方向性を理解していないと提案もあまり意味がなく、円滑なコミュニケーションを日頃から心がけていますが、採用当初は教諭があまりに忙しそうで話しかけづらい時もありました。ある時、「待っていても時間が空くことはないので、今聞きたいことは遠慮なく今聞いてください」と言っていただいたことがありました。教育現場でわからないことだらけ、相談したいことだらけの私には大変ありがたい言葉でした。

生徒についてもよく悩みます。集中力がないため話が聞けない、日本語が専門用語になると理解できない、家庭や友達関係で悩みを抱えている、進路への不安、持病を抱えているなど子どもたちに必要な支援は様々です。実習中の生徒の様子をみながら指導を行いますが、話を聞いてもらえないときもあります。ある時、実習課題の確認について私の担当分を完了させるのには授業時間が足りなくなってしまったことがありました。実習後に振り返りの時間を教諭に作ってもらい、生徒が理解するのに時間がかかった点や指導が届かない生徒、私の実習準備で足りない点など意見とアドバイスをいただきました。次の実習時間に、「先生、俺分かったよ」と生徒が明るい笑顔を見せてくれた時、心から嬉しいと感じ、やりがいを感じました。

さいごに

農業を取り巻く環境は様々な問題を抱えています。少子高齢化、後継者不足による農業人口の減少、気候変動による極端な天候が及ぼす農作物への多大な影響、近年の物価上昇や環境保全問題など、単なる技術の指導ではない、持続可能な農業を行うため必要な知識や技術を教えていくことの重要性を感じています。大人と仕事をしてきた私にとって子どもたちとのコミュニケーションは繊細さが必要で難しさも感じます。大人の視点を持ちつつ子どもたちに対して一人の人間として同じ目線で寄り添うことを心におき、農業の魅力、楽しさを分かち合っていける農業の輪の実現につなげていければと思います。

（かとう　えつこ　吉田島高校実習指導員）

読者のページ

変わりゆく学び舎で未来を繋ぐ

―『ねざす』75号「百校計画に思いをはせて」を拝読して―

安　倍　穂　美

「百校計画に思いをはせて」を拝読して

裵潤哲氏による寄稿「百校計画に思いをはせて」（『ねざす』75号）を拝読し、教育の歴史と未来について多くの示唆を得た。この記事は、神奈川県の高校教育を形作った高校百校新設計画（以下、百校計画）の歴史を筆者の母校の誕生と変遷という視点から深く掘り下げている。社会の要請に応じて変容してきた高校教育の歩みを読み解くことは、現代を生きる私たち教員にとって、未来の教育を構想するための羅針盤となりうる。この記事は、単なる歴史の回顧ではなく、これからの教育を考えるための重要な問いを私たちに投げかけている。

教育の変遷を個人の記憶と重ねて

特に印象深かったのは、筆者が自身の母校の歴史を、神奈川県全体の高校教育の変遷という広い文脈の中で捉え直している点である。1970年代から80年代にかけて、団塊ジュニア世代の急増に対応するため、県立高校を100校増設するという壮大な百校計画が実行されたという事実は、少子化が進む現代に生きる私にとっては想像を絶する規模である。教育が社会のダイナミズムと密接に結びつき、その要請に応える形で変容してきたことが、筆者の語りから生々しく伝わってくる。

筆者のように自分自身の進路選択の時期を振り返ってみる。私自身は2010年代に学区制度に縛られることなく進学先を検討した。県内140校以上の高校から進路を選ぶ自由があることに、戸惑いと希望の両方を感じたことを覚えている。塾で配布された高校案内本は分厚く、授業や行事の様子、制服のイラスト、購買の人気メニューまで掲載されていた。元塾生の声がふんだんに盛り込まれたその冊子は、受験勉強そっちのけで読み込んでしまうほど面白く、英単語や数式よりも県立高校の名称のほうが頭に入っていたような中学生だった。

教員となった今、「県立高校改革推進計画」による再編・統合の多さに驚かされる。「昔で言う〇〇高校」という言葉を耳にすることも多く、新たな学校名に馴染めずにいる。あの頃熟読していた高校案内の情報が、今や過去のものとなっていることに時の流れを感じる。県立高校の状況は、まさに日々変化しているのだ。

節目の年に見つめ直す学校の姿

全県的に変化が多くある中で、勤務校は今年、52期生となる１年生を迎えた。50周年という大きな節目を前に、本校は様々な記念事業に取り組んだ。記念ロゴや歌の制作だ。記念ソングはダンス部が考案した振り付けで全校生徒が踊り、映像研究同好会が動画を編集・公開した。体育祭では合唱部をはじめとした有志生徒が歌った。生徒たちの創造力が随所に光った記念事業だった。50周年を終えた昨年には記念誌も完成し、本校関係者の多くがその歴史の長さに驚いた。

また、「県立高校改革推進計画」に伴う安全・安心な学校づくりの一環として、耐震・老朽化対策も進められている。勤務校では４年前から順次工事が行われており、広いグラウンドに建てられたプレハブ校舎の段階的撤去や、校舎とグラウンドを繋ぐ歩道橋の撤去・新設などが進んでいる。歩道橋は本校の

象徴的存在であり、創立当初の記念誌や卒業アルバムにも度々登場する。クラス集合写真の定番撮影場所でもあり、歩道橋は変わらないものの、そこに写る生徒たちの姿から時代の変遷が感じられて興味深い。今年の冬からは体育館の耐震工事が始まるため、「川崎市のサグラダ・ファミリア」と比喩した同僚がいる。私の母校でもテニスコートにプレハブ校舎が建てられ、校舎が足場で覆われている。神奈川県内には、そんな「歴史あるサグラダ・ファミリア」が数多く存在しているのだ。果たして、そのような歴史ある学校が再編・統合されるとき、卒業生はなにを思うのだろうか。

過去と対話し、未来を拓く

記事の終盤で筆者は、百校計画で増設された学校が、少子化の波を受けて統廃合が進んでいる現状に触れている。かつて社会の要請によって急速に拡大した教育インフラが、今度は新たな要請によって縮小を余儀なくされる。では、今後、少子化がさらに進む中で、私たちはどのような学校を創っていくべきなのだろうか。百校計画が生徒数の増加に対応するための「量的拡大」を目的としていたとすれば、これからの教育は、生徒一人ひとりの学びの質を高めるための「質的向上」に焦点を当てるべきである。学校を増やすことではなく、既存の学校がそれぞれの強みを活かし、生徒にとって真に価値ある学びを提供できる場へと進化していくことが求められている。

筆者は、学校の歴史を単なる過去の出来事として終わらせるのではなく、その経験を未来の教育に活かしていくことの重要性を私たちに教えてくれている。過去の教訓を学び、それを生徒や同僚と共有することで、より良い学校、より良い教育を創り出すことができるはずだ。この記事を読んで、私は今後の教育活動において二つのことを実践していきたいと感じた。一つは、目の前の生徒たちに、自分たちが学ぶ学校の歴史を語り継ぐことだ。学校が歩んできた道を伝えることで、生徒たちは自分たちの学び舎が過去から連綿と続く歴史の上に成り立っていることを実感できる。これは、生徒の愛校心を育むだけでなく、彼らが社会の一員であると実感する契機にもなるだろう。

もう一つは、同僚と語り合う時間を設けることだ。日々の業務に忙殺される私たちは神奈川県が歩んできた教育史を学ぶ機会はなく、勤務校の歴史について思いを馳せる時間も限られている。さらに、百校計画や「県立高校改革推進計画」という共通事項を基に、それぞれの経験や教育観を共有する機会は少ない。そのような環境だからこそ、同僚と勤務校の立ち位置に焦点を当てて語り合うことは有意義ではないか。学校ごとに指定されている研究テーマへの理解を深めることにも役立つだろう。このように育みたい生徒像の共通認識を深めることは、学校全体の教育力の向上につながると考えられる。

裘氏の寄稿は、過去と未来をつなぐ対話の重要性を改めて示唆してくれた。この記事を胸に、生徒や同僚とともにこれからの教育をより良いものにしていくための歩みを続けていきたい。

（あべ　ほとみ　川崎北高校教員）

読者のページ

語りあうことから

丸　川　拓　己

1．「前進至上主義」のこの時代に

「イノベーション」「マネジメント」「個別最適な学び」…近年、学校をめぐる「革新」を求める言説には事欠かない印象を受けます。「学校の後進性」が語られ、そこからの（正解ありきの）アップデートを求める未来志向の言説の中で、立ち止まること、そもそも何が大事なのかを語り、聴きあうことはますます否定的に、非生産的なものとして水路づけられているように感じます。

「前進至上主義」ともいえるこの時代に、しかしなおみんなで一度立ち止まり、語り合い、「違う道筋」を手探りで探していくこと。革新的だと叫ばれる用語では到底収まらない現実を考えるために、もう一度手触りのある表現へと手繰り寄せること。そうした機会は、ますますその存立が難しくなっているように感じます。私たちは、過去を打ち捨てた先にある単一で空虚な言説ではなく、異質な他者同士が行き交う過去・現在・未来の対話へと向かうことはできるのか。そうした道筋へと豊かに紡いでいく方向は、どこにあるのか。

本稿ではこの問いについて、浅慮ながらも自分の考えを共有したいと思い、寄稿させていただきました。私自身、様々な人・時間が行き交い「高校」という場を考えるこの「ねざす」という場所で、一読者として多くのことを学ばせていただいてきました。いま改めて、そうした対話の場の意味を考えてみたいと思います。

2．私の研究の経験から

私は現在、博士後期課程に在籍しながら、教育学の研究をしています。特に、学校に生きる人々の手で学校をよりよく紡いでいく、そのプロセスで何が生み出されていくのかについて、「他者とともに生きること」や「しなやかな学校づくり」といった視点から考えてきました。

こうした研究を続けていく中で、私は多くの教師や卒業生の方、地域の方々から、お話を伺う縁に恵まれることになりました。この「ねざす」を発刊されている教育研究所の方にお世話になったり、かつて「ねざす」に寄稿されていた経験をお持ちの方にお話を伺ったこともありました。

私は、様々な経験をしてきたその人が、どんなふうにそれを意味づけて、言葉にしていくのかを聞くのがとても楽しく、いつの間にか「話を聞くこと」が自分の研究スタイルになっていました。生きてきた経験を意味づけながら、その人が個別具体的な「誰か」との関わりの中で立ち上げていく固有の世界への見方[1)]。こうした「語り」は、ほかの誰でもなく、まぎれもない「この人」だからこそ語ることのできるものとして、私の前に立ち上がってきました。

3．「語ること」と「自分ごと」

「学校」という一つの固有の文脈を持った場で生き、そこで何を感じ取り、どのように自らを変容させていったのか。それは私が普段接しているような「論文」という肩肘張った形式ではない表現で、語られていきます。

以前インタビューの中で、ある先生に、このようなエピソードを聞かせていただいたことがありました。その先生はある時学校づく

りの一環で様々な科目を実施することになり、急遽農業の授業を受け持つことになったといいます。でも実習で生徒に教えようとしても、全然うまく行かない。するとある生徒が「こうやるといいよ」と教えてくれて、上手くできた。その時初めて、自分がいつの間にか「できる」ことを前提としていたこと、でも誰しもできないことってあるんだ、自分ができないときは、誰かに頼ればいいんだと気づいたんだ、とその先生は私に語りました。

この経験自体は、この先生固有の経験であり、それは代替不可能な、「この先生」と「声を掛けてくれた生徒」との関わりの中の経験です。しかし、こうして「語られた」経験は、聴いている私自身もまた、その当時の風景に連れ出していきました。私はそのエピソードを聞きながら、いつの間にか次のようなことを考えていました。自分だったらどうするだろう？私だったら、急に自分の専門外の科目を担当することになったら、きっと同じように戸惑ってしまうだろうな。生徒の前でうまく実習を教えられなかったら、どれほど焦るだろう？もしその時に生徒にそのように声をかけてもらったら、どう考えるだろうか、と…。

そのとき、「自分ができないときは、誰かに頼ればいいんだ」というその先生の気づきは、私にとっても新たな見方を教えてくれるものとして、立ち上がってきました。そのように見方を転換すると、自分自身もまた、思い当たる経験がたくさんあったと気づかされます。そういえば、最初に学校で仕事をはじめたとき、わからないことやうまくできないことを、生徒や他の先生たちに支えてもらっていたな、と。

4．語り、聴きあうことから

「語る」ことと「聴く」こと、自らの経験を言葉にして表現すること、それを受け止めあうこと。それは互いの異質な経験を自分ごととしてもう一度経験しながら、違う仕方で世界と出会いなおすことでもあるのではないか、と私はインタビューを続ける中で考えるようになりました。そして、「語り」、「聴き」合うための余白を、教育という世界の中でいかに支えていくかということに、一義的な未来へと駆り立てられる現在の状況を問い直し、他者とともに生きる未来を紡いでいくための、ひとつのささやかなヒントがあるのではないかと私は考えています。

この「ねざす」という場もまた、様々な人々の経験の中から紡ぎ出される言葉が行き交う、貴重な場だと思います。こうした、他でもない「わたし」の経験を言葉にして表現し合う場を、どのように支えていくか…。それは、「読み手」「聴き手」としての私自身にも問われていることだと思います。「ねざす」が、三十余年という長い時間をかけてまさに積み重ねてきたことを、今改めてその重みをもって感じています。

注

1）実践をめぐる語り―「物語」の重要性については、実践研究の文脈でも検討が深まりつつある（柳瀬2018など）

参考文献

柳瀬陽介（2018）「なぜ物語は実践研究にとって重要なのか 読者・利用者による一般化可能性」『言語文化教育研究』16巻, pp.12-32。

（まるかわ　たくみ
早稲田大学教育･総合科学学術院教育学部助手、
早稲田大学大学院教育学研究科博士後期課程）

今津 孝次郎

「キャリア教育」は「進路指導」を凌駕する

「キャリア」・「キャリア教育」・「進路指導」

１年前の2024年11月９日（土）に、教育研究所主催の教育討論会が開かれたので参加した。オンラインで気軽に視聴参加できるので、愛知県内に住む私には便利でありがたい。テーマは、現代の流動化する産業構造や労働市場に向き合わざるをえない学校にとって、新たに重要な目標となっている「キャリア教育」である。基調講演をされた法政大学の筒井美紀教授が冒頭で「『キャリア教育』は厄介な概念ですね」という趣旨で挑戦的に話し始められたことに共感を覚えたので、私なりに解きほぐしてみたい（教育討論会の全体記録は『ねざす』No.75、2025年５月参照）。

私は「キャリア教育」のうち「キャリア」そのものに着目する。careerの語義は元来「馬車の轍」で、転じて「人生の軌跡」を指す。それだけに「キャリア教育」と言えば、青少年が自分の人生をどのように歩むのかという広く長い視野が必要な深い課題となる。もちろん、時代が下るとともに、キャリアはもっぱら「職業」や「経歴」の意味で使われるようになったから、どの職業を選択するかが今では身近な課題とはなる。一般的に職業には、ⓐ生計の維持、ⓑ社会の諸役割への参加、ⓒ自己実現、の三側面があるというのが社会学的基礎知識である。そこで、ⓒ自己実現がキャリア本来の意味に重なる。「キャリア教育」を単に「職業選択教育」だと決めてかかると、それは矮小化された解釈に過ぎないことに気づく。

産業構造や労働市場が固定的で明確な時代には、職業の三側面は見通しやすく、選択もしやすい。しかし産業構造が変化し、労働市場も流動的な現代では、三側面は見通しにくく、掴みにくい。そこで新たに問われてくるのが、個人は自分の人生の軌跡といかに向き合っていくのかという幅広く柔軟な姿勢を育む「キャリア教育」である。

昨年の教育討論会では、中学校から一人、高校から３人の教員が実践を踏まえた熱っぽい報告の後、相互討論を通じて「進路指導」の用語もしばしば使われた。「不登校が長かった生徒にとって、いかなる進学ないし就職が可能なのか、『進路指導』が難しい」など率直な悩みも吐露された。たしかに、目前の進学上や職業上の選択について、その生徒の各種情報を総合して支援するのが「進路指導」である。ただし、＜広義＞の「キャリア教育」に対して、「進路指導」は＜狭義＞に位置づき、両者は同一ではないことに留意したい。しかも「進路指導」は、教員がかなり前面に出る支援であるが、「キャリア教育」は生徒が主役で、その背後から支援するという教員の役割の相違にも注目したい。キャリアはその語義からしても、本人が歩む人生の軌跡なのだから。

不登校経験が長い生徒にとっては、目前の進路をどう判断するかより前に検討すべき重要な課題がある。自分のキャリア全体のなかで、不登校経験をどのように捉えるか、それは深刻な挫折なのか、将来に向けた踏み台となる可能性を秘めるのか、自己評価はどうであり、自己実現に向けたニーズは何か、などについてじっくり考える問いである。不登校経験が長くても、その後に進学・就職を見事に果たした事例は全国でいくらでもあり、それらの記録は新聞や単行本、ＴＶ番組などで発表されている。そうした事例の情報を教員は提供できるはずであり、そうした支援も「キャリア教育」を構成するだろう。

自伝・伝記に描かれた世界を味わって学ぶ

教育討論会では、「キャリア教育」の授業を実践するのは難しいという率直な声が出された。そこで、私なりに二つの実践方法を述べてみたい。一つは教材となりうる文献資料であり、もう一つは職場訪問の体験を本格的な「経験学習」に高めること、である。

最初に自伝・伝記を教材にするという提案である。私は教育社会学を専門にするが、特に人間形成論に関心が強く、学生時代から自伝や伝記、評伝などが大好きで、片端から読み耽るくせがある。

くせになっている理由の第１は、一人の人間の人生の軌跡がさまざまな角度から浮き彫りにされる貴重な記録であること。個人の歴史が当時の時代・社会の大きな流れにいかに影響を受けているか、つまり個人史と社会史が切り結ぶ軌跡が限りなく興味深い。第２に、個人が家族や隣人、友人、先輩・後輩、あるいは第三者との思いがけない出会いによって、その軌跡がいかに切り拓かれ支えられていったか、まるでドラマを見るようである。第３に、個人のその時々の想いや考えがどのように変化していったか、特に進学や職業の選択をして、それが実ったか、失敗したか、やり直したか、離職や転職をいかに繰り返したか、軌跡は安定しているとは限らず実に多様である。第４に、自伝や伝記を読むことで他者の人生を生きられ、自分が二重・三重に豊かになったような気分を味わうことができる。

自伝や伝記は商業出版でも自費出版でも全国で山のように刊行されているから、クラス担任が生徒の状況に応じて、どれかを選び、全部でなくてもその一部だけでも教材にする方法がある。もちろん、生徒が（学校・公共）図書館で独自に選んで資料調べをしてもよいだろう。それが「キャリア教育」の一端になるはずである。

職場訪問の「経験学習」

次に、職場訪問の「経験学習」に関する提案である。私は愛知県内のある公立高校（中堅校タイプ）で学校評議員を５年間務め、その高校の種々の授業を参観する機会を得た。その高校は「キャリア教育」を特色ある教育課題に掲げて実践を開始したばかりであった。力を入れたのは２年生の職場訪問である。教員団によってあらかじめ選ばれた学校近辺の10数か所の職場リストから、生徒たちが希望する訪問先を選ぶ。選択が共通する数人のグループごとに各職場を見学して担当者から説明を聞き、インタビューを繰り返す。生徒各自の記録をグループでまとめて、学年会全体で発表する。発表会には各職場の関係者や保護者も参加した。

これら一連の取組みを私も直接参観しながら、一つだけ問題に感じたことがあった。アクティブ・ラーニングでもある授業スタイルの運びは整ってはいたが、各生徒の内面に何が生じたかの探究が不十分ではないか、という疑問である。

つまり、職場訪問は職業選択に生かすためだけでなく、普段できない経験を通じて自分のなかに生じた変化を対象化して、今後の自らの人生の軌跡を展望する契機にするという意義を含む。なぜその職場を選んだか、訪問前に抱いていたその職場や職業全体に対するイメージ、職業のⓐⓑⓒ３側面への考え方が、訪問中そして訪問後に種々の変化が生じたはずであり、それらの検討こそ不可欠である。

職場訪問で見聞きした報告を単なる職場の紹介や感想程度で終わらせるのでなく、「内面の変化」を生徒自身が対象化して自覚的に考察することは、今流行りの用語を使えば「省察リフレクション」であり、それを友人と交流して議論すること、そうした過程を着実に踏んでいくことが「経験学習」の実現になるだろう。それも「キャリア教育」の重要な方法だと考える。

（いまづ　こうじろう
名古屋大学名誉教授・星槎大学大学院特任教授）

先生に、なりたい！ ―教職をめざす若者たち―（21）

夢は自分からも人からも憧れられる存在

上　原　菜々陽

1．はじめに

私は現在、教職課程を学んでいる大学3年生である。

模擬授業や指導案の作成を通して、教員は無限に突き詰めることのできる仕事だと感じている。教材は日常的に転がっているし、社会の状況の変化、子どもの流行り、生徒のことなど把握しておくべきことは数えきれない。

教科書の内容を伝えるだけという、単なる教科屋さんではいけないのだと思う。このように思うからこそ、自分のスタイルを見つけるのが難しく、私は教師に向いているのかと悩むこともある。一般企業のインターンにも少し参加しながら考えたが、本当に教師になるなら、最低限のことをして満足せず、生徒の心に触れるような関わり方をし、常に学びを追求できる教師でありたいと考え、迷いを抱えながら日々を過ごしている。

2．大きすぎる夢

小さな頃から、たくさんの人を笑顔にしたい、幸せにしたい、という漠然とした考えを持っていた。夜寝る前、世界中の人が知る有名人になって困っている人のところに会いに行ったらその人は嬉しいかもとか、ボランティアの人を求めている場所を全て訪れようとか、自由な想像をすることが多かった。

しかし、年齢を重ねるほど、自分自身の生活と他人の幸せのバランスをとることがどれだけ難しいことなのかを実感するようになった。

それでも私は、教員という職業は、教育をしながら生徒の心に触れ、寄り添っていくことで多くの人を幸せにすることが出来る職業であると思っている。

実際、私が部活で上手くいかなかったとき、友人関係に悩んだとき、褒めてもらいたいとき、先生に話を聞いてもらったことで救われた経験がある。先生からもらった言葉で、今でも大切にしている価値観もある。

私は教師になったら、人生の大切な時期に寄り添い、時には仲間、時には挑戦を与える存在となり、生徒の道標になりたい。迷いもあると書いたが、大学での教育に関する学びを通して、この思いは一層強くなっている。

3．教員とは

私が初めて教員になりたいと思ったのは、小学校6年生のときである。休み時間に担任の先生がよく生徒と会話をしてくれていたが、何かの資料を見ながら忙しそうにしていた。

そんな中、先生に次々に話しかける私たちに、「ちょっと待って、先生忙しいの！」「これどうしたらいい？」などと近い距離でコミュニケーションをとっているときの先生が、とても楽しそうに見えた。このときに初めてこんなふうになりたいと感じた。

子どもながらに、遊び心のある大人を素敵だと感じ、憧れていたのだと思う。

私は教員とは、生徒にとって最も近い社会人であると思う。近すぎず遠すぎない距離から、生徒の成長を支える人であるべきだ。先ほど書いた小学校の先生は、休み時間と授業中の切り替えが明確であり、忙しい時でさえも私たちを相手にしてくれ、その上で楽しそうだと思えるほど私にリアルな姿を見せてくれていたのだと感じる。

距離は近いけれど社会人。大人の楽しさも責任感も自然に示せる。私はそんな教師スタイルを大切にしたい。

４．今の学びとこれから

大学で教職課程を学ぶ中で、模擬授業や指導案の構成を通し、学ばせたいことをどのように引き出すか、どこまでを考えさせるか、という難しさを実感している。たとえば、板書のタイミングや中心発問の変化だけでも、生徒の反応は大きく変わる。模擬授業で指摘を受けると、気がつかない間に自分は一方的な授業をしていたことに気がつくが、経験を繰り返すうちに少しずつ自信が持てるようになってきた。

一般企業の就職と迷っていると先述したが、逆にインターンに参加したことも大切な経験になっている。インターンでは営業を行なっているが、いくつアポを取れたらインセンティブがもらえるなど、成果は明確に数字として測られている。人と比べ、技術を磨きながら数字命でモチベーションを保っていく。しかし学校現場は成果が数字ではなく子ども一人ひとりの変化や教室の空気の変化によって現れる。パッと見て分かるものではないからこそ、教室の変化を敏感に感じ取る感性が必要だと思った。

どちらも魅力的だが、人の変化、成長によって感じる深いやりがいを、私も感じてみたいと思った。

私に今必要なのは、臨機応変さであると思う。どれだけ丁寧に授業を準備しても、話すことを考えていても、生徒がどんな気持ちで教室に座っているかを無視しては意味がない。生活背景や友人関係、家庭の状況も含め、生徒それぞれの事情に寄り添えるように意識していく。

５．現実も知っておく

自分の理想や、今まで見てきた学校のイメージだけではなく、現実的な事件や現状にも目を向けなければいけないと思う。

今年の、小学生のわいせつ画像を教師が共有していた事件や、高校野球の甲子園で、いじめ問題が原因で大会が途中辞退になったこと、他には教師には強いストレスがかかっており、精神疾患の方が多いことなど、教育に関するニュースを調べると多くの問題も見えてくる。

教育現場の光と影を理解し、理想と現実のギャップについても深く考えておくべきであると心から感じる。

６．おわりに

私はこれまで、理想と現実との間で揺れ、悩みながら成長してきた。自分が教師に向いているのかはまだ分からず、自信もない。しかし、模擬授業で感じた喜びや、先生に支えられた記憶を思い返すと、教師という夢を捨てきれず、生徒と一緒に学び続けていられる大人でありたいと思う。

教師という仕事は、絶対に完成することがない。どれだけ頑張ってもゴールはなく、反省し、改善していくことが必要である。私は自信のないままではよくないとも思うが、生徒の前では自信のあるように見せることは大切であると同時に、自信のなさは成長につながるのかもしれないと感じてもいる。

教師は一生学べる職業である。社会の変化、子どもたちの想いに敏感になり、成長のサポートをする。

私を支えてくれた先生の姿、遊び心と責任感を併せ持って私たちと接してくれた姿が、今でも思い出せるし、背中を押してくれている。

私もいつか憧れられる立場になって、多くの人の役に立ち、幸せを作れるようになりたい。

自分の特性を理解し、自分に合ったスタイルを見つけ、前に進んでいきたいと思う。

（うえはら　ななひ
國學院大學経済学部学生）

書評　『専門書を読む―教員と学生でつくる10講座―』

吉田　文　濱中淳子　渡邉浩一 編著　ミネルヴァ書房

大　島　真　夫

読書指導は何のため？

本書は、大学教員たちが自身の授業において読書指導を行った実践記録である。インターネットや生成AIの普及により本の存在意義が薄れているかのように思える現代社会において、読書指導はどのように、そして何のために行うのかを考えたい人に是非おすすめしたい一冊だ。

高校と大学では事情が異なる点もあるとは思うが、実際に読んでみて、以下の２点において高校現場にとっても示唆深い内容になっているのではないかと感じた。

第１に、タイトルには「専門書」とあるけれども、本書の授業実践で使われたのは文庫や新書を含む入門的もしくは基本的なレベルの文献が中心であるという点だ。表１に示すとおり、13冊中７冊は文庫か新書で、ちくまプリマー新書のように高校生がメインターゲットになっている本も使用されている。その他の本も比較的一般書に近く、高校生が背伸びをして手に取る可能性のある本であり、その点では高校現場でも参考になり得ると思う。

第２に、10人の執筆者は読書指導の専門家ではなく、それぞれに専門分野を持ちながら、自分なりに読書のあり方や意義を考えて読書指導に取り組んでいるという点だ。高校では、国語科で読書を指導することになっているのと同時に、学習指導要領の総則に「国語科を要としつつ各教科・科目等の特質に応じて」「学校図書館を計画的に利用しその機能の活用を図り」ながら読書活動を充実させるとも書かれていて、国語科以外の教員も読書指導を行うことが想定されている。実際、学校によっては朝読書を設定していたり、探究の授業で文献調べを行ったりしていて、読書指導の経験がある教員は少なくないのではないか。人の振り見て我が振り直せではないが、読書指導についての専門性を有しない教員が読書指導に悪戦苦闘する姿を見ることによって、学びや気づきをたくさん得られるのではないかと思う。

表１　授業実践で取り上げられた本

古典に挑む	
1	ホメロス『イリアス』（岩波文庫）
2	デューイ『民主主義と教育』（岩波文庫）
3	廣野由美子『批評理論入門』（中公新書）
4	マルサス『人口論』（光文社古典新訳新書）
理論を掴む	
5	リン・ハント『なぜ歴史を学ぶのか』
6	ブルース・ブエノ・デ・メスキータ、アラスター・スミス『独裁者のためのハンドブック』
7	坂井豊貴『多数決を疑う』（岩波新書）
8	久米功一『「働くこと」を思考する』
9	マイケル・R・ソロモン『ソロモン消費者行動論』
社会に臨む	
10	小林亜津子『はじめて学ぶ生命倫理』（ちくまプリマー新書）
11	心理科学研究会ジェンダー部会『生きづらさとジェンダー』
12	朝比奈なを『ルポ教育困難校』（朝日新書）
13	志水宏吉『「つながり格差」が学力格差を生む』

本書の概要

10人による実践記録はそれぞれに独立しており、どれから読んでも構わない構成だ。編著者による序論、ブックガイド、鼎談の章もあり、序論を読めば問題の背景が、鼎談を読めば10人の実践記録の概要が、それぞれ手際よく理解できる。

実践記録はそれぞれに大変参考になったが、あえて２点選んで紹介すると、１つは経済学を専門とする畔津氏のものである。久米

功一の『「働くこと」を思考する』を用い、代表的な労働問題に加えて、幸福度・価値観、LGBT、結婚・出産・育児、感情労働など社会学が得意とする問題にも射程を広げて、授業を構成している。最も共感したのは読書指導を通じて学生に何を理解させたいのかという点で、「本に学ぶとは、その本において著者から発信される情報を理解する以上に、「自分で考える」ことを学ぶのであることを、学生に理解してもらいたい」（p.136）という畔津氏の主張は私も全く同感である。

もう１つは、教育社会学を専門とする濱中氏のものである。濱中氏は今年（2025年）２月にちくまプリマー新書から『大学でどう学ぶか』を出していて、そちらでご存じの方も多いかもしれない。濱中氏の授業では、書評を書くという作業を通じて本の理解を深めるという指導が展開された。読書指導でありながら、書評を書く際に必要となる批判的視点の獲得をも指導目標に据えている点が巧妙だと感じた。残念ながら想定通りに授業が進まず思い通りの結果が出たわけではなかったようだが、濱中氏が鼎談の中で「（読書指導の目標として）１冊の本を読んで批判するという目標は、かなり難易度が高い」（p.258）と述べている点は、私も全く同感である。

読書指導を自分も実践する

本書の価値は、読んで何か学びや気づきを得ることにだけあるのではなく、触発されて自分も読書指導を実践してみることにもあるのではないか。10人の執筆者が悪戦苦闘したように自分も悪戦苦闘してみたい。読了して、そんな気持ちを抱いた。

私自身、担当している授業は大学１～２年生向けの教職課程科目で、授業内で読書指導の時間を確保することは難しい。だが、本書を読んで、もし機会があれば教職課程受講学生に対してこのような読書指導をしてみたいというアイデアが出てきたので、最後にそれを紹介したい。適切な解説を加えれば、批判的視点を持って読むことが比較的容易な２冊だと思う。高校生であっても、教員によるサポートを受けながら読めば、①は教員を進路の１つに考えて大学進学を希望する生徒に、②は就職活動を控えている生徒に、それぞれ参考になると思われる。

①石川一郎『捨てられる教師　AIに駆逐される教師、生き残る教師』SB新書、2023年

生成AIの普及に伴って教師・授業・学校のあり方は変化していかなければいけないというのが同書全体のストーリーである。共感できる箇所も多々あるのだが、学校教育＝教科指導という狭い視野で議論している感が否めない。生徒を人間的な面で成長させるために教師はどのような役割を果たすべきかという視点が欠けており、そこに気づくのはそれほど難しくなく、批判的視点を育むのには適した文献と言える。

②中島隆『フレーフレー！就活高校生―高卒で働くことを考える』岩波ジュニア新書、2024年

一人一社制をはじめとした高卒就職の慣行に否定的な立場から書かれていて、学校の斡旋によらずとも、やりたい仕事や条件のよい職業を見つけてキャリアを歩んでいける可能性があることを紹介する本。「フレーフレー！」というタイトルの通り高校生に夢や希望を抱かせ元気づける構成とも言えるが、本書が推すあり方とは逆の場面の検討、すなわち学校の斡旋で就職することのメリットや学校の斡旋によらないで就職することのデメリットについては言及が少なく、バランスを欠いた議論であると言わざるを得ない。その意味で、否定と批判は違うことを理解するのには適した文献と言える。

（おおしま　まさお
東京理科大学・教育研究所員）

映画に観る教育と社会 [40]

『摩文仁　mabuni』

生　田　幸　士

沖縄から見える戦後80年の今

６月23日、この日は沖縄にとって特別な一日となる。「慰霊の日」。かつてアジア・太平洋戦争で苛烈を極めた地上戦が展開された沖縄。この沖縄戦において組織的戦闘が終結を迎えたのが、1945年の６月23日であった。以降、６月23日は沖縄戦で亡くなった多くの沖縄県民をはじめとする戦没者を慰霊し、二度と戦争の惨禍を繰り返させない不戦を誓い、平和への祈りがささげられる日となった。

しかし、戦後80年を迎えた今年、「慰霊の日」を迎えた沖縄を取り巻く状況は例年と異なっていた。ある国会議員が「ひめゆり平和祈念資料館」の展示を問題視し、沖縄の歴史教育を偏向していると批判したのである。この発言は波紋をひろげ、所属する政党からも問題視する批判が相次ぎ、発言を謝罪撤回することとなった。

戦後80年を迎え、戦争体験者が減少するなか、戦争の惨禍を伝え、平和を享受する尊さを自覚するためにも、戦争体験の記憶の継承がとりわけ重要視される。そうしたなか、沖縄戦をいかに記憶し継承するか。議員の発言は、沖縄戦をめぐる本土（内地）と沖縄の認識の分断を、そして戦没者の慰霊と英霊の顕彰とのはざまでゆれる沖縄を皮肉にも顕現化させた。

“摩文仁の丘”から慰霊をとらえる

この沖縄戦の記憶と慰霊をテーマにしたのが、新田義貴監督の『摩文仁』である。新田監督は、15年にわたり、本土と沖縄の間で慰霊のあり方をめぐり複雑に存在する断層を、沖縄戦最後の激戦地であり戦没者の死を悼む慰霊と国家に殉じた英霊の顕彰、双方の塔（慰霊碑）が林立する糸満市摩文仁の丘に集う人々から丹念に描き出していった。

６月23日まだ夜が明けきらぬ曙光、制服の襟を正した陸上自衛隊第15旅団団長ら自衛官が摩文仁の丘に建つ黎明之塔に向かう。自衛官が向かった黎明之塔とは、沖縄戦で指揮にあたった第32軍司令官であった牛島満らを顕彰するために建立された慰霊碑である。そこには、戦略的持久戦により沖縄県民を戦闘に巻き込んだ牛島満司令官を自衛官が制服参拝することに反対する沖縄の市民団体の抗議活動の姿もあった。映画冒頭のワンシーンはまさに沖縄と本土、そして慰霊と顕彰のあり方をめぐる分断が端的に表現される。摩文仁の丘にある数多くの塔のなかでも、あえて黎明之塔から描く視点に、新田監督の本土の人々に沖縄戦の慰霊と顕彰のはざまで苦悩する沖縄を感じ取ってもらいたいとの思いが垣間見える。

そして、本作ではこうした２つの位相（レイヤー）から慰霊の姿が描き出されていく。英霊の顕彰としての黎明之塔に対し、沖縄県民が遺骨収集を通して慰霊のために建立したのが魂魄之塔である。この魂魄之塔で長く参拝者に対し花売りをしてきたのが大屋初子さんである。本作で中心的に描かれる人物である。大屋初子さんは沖縄戦のさなかガマのなかで日本軍の威圧により集団自決を決めた家族に対し、「生きたい！」と説得し、集団自決を生き延びた人物でもある。

彼女と同じく17歳の時に召集され鉄血勤皇

隊として数多くの学友を失いながらも生き残った大田昌秀沖縄県知事。学友の慰霊のために健児の塔を建立した経験が、知事就任後の平和の礎建設へとつながった。

そして、日本兵の末端として、本土から中国大陸、最後に沖縄戦へと転戦させられた近藤一さん。沖縄戦で負傷しながらも女子学徒の看病で一命をとりとめた。その時の感謝の思いから戦友の慰霊で沖縄を訪問するたび当時の女子学徒との交流を続けた。彼女らかけがえのない人々を失った経験を一身に背負いながら戦後を歩んだ戦争体験者にとって、摩文仁での慰霊は、切り離すことのできない営みとして描かれる。

しかし、映画の後半に描かれるのは、彼女ら戦争体験者（当事者）とは異なるもう一つの位相である。それは、今だ沖縄戦の慰霊と顕彰のはざまで苦悩する孫たちの姿だ。鉄血勤皇隊にみられる現地徴用や、すでに多くの県民が避難する南部での転戦を戦略的持久戦のために決定し、結果多くの非戦闘員である県民を巻き込むこととなった沖縄戦。その多くの決断に立ち会った牛島満司令官の孫牛島貞満さんはいまだに祖父である牛島司令官の決断の是非を沖縄に訪問し問い続ける。牛島貞満さんと同じく、自身の職権を超えても県民への配慮を打電した大田実海軍司令官の孫大田聡さんも自身の祖父が顕彰される海軍壕を訪問し、祖父としての大田実と、史実の大田実とを切り分けて見つめようとする姿が描かれる。しかし、大田聡さんも、一人の戦没者としてその名が刻まれる平和の礎の前で一人の遺族として祖父への慕情を禁じ得ないと話す。

摩文仁の丘にある平和の礎には、そうした慰霊と顕彰、戦争の被害と加害、本土と沖縄、アメリカと日本、多くの対立と分断を乗り越え一人の個人として戦没者の死を悼むことを可能とする力があることを、本作を通して再発見することができる。本作終盤、花売りの大屋初子さんは、自身の家族を壕から追い出した日本兵に対しても、「彼もまた犠牲者であり、追悼したい」と現在の心境を吐露する。その言葉に、一人の人間を兵士にしてしまう戦争の惨禍に対する憎しみと強い不戦の誓いがこみあげてくる。

沖縄修学旅行で考えたいこと

神奈川県では、1993年９月に航空機利用修学旅行が実施可能になって以来、多数の県立学校で平和教育を目的とした沖縄修学旅行が計画実施されてきた。筆者が所属する藤沢清流高校も戦後80年の今年、沖縄修学旅行の実施を予定している。沖縄戦が持つ特殊性は決して沖縄戦のみに見受けられる問題ではなく、近代日本が作り出した構造的問題の一つのメタファーである。近年の一部のSNSを中心とする言説を見ると、自分たちにとって記憶したい過去の事象のみを切り取り継承しようとする動きが散見される。しかし、重要なことは数多くの事実を記憶として紡ぎ出し、文脈として継承することである。なぜならば、自身の家族を危険に冒した日本兵もまた、戦争に動員され、戦争の末端で苦悩した一人であることを知ったからこそ、追悼したいと吐露できた大屋初子さんがそうであったように。子どもたちにとって学び多い修学旅行にできるよう一人の教員として取り組みたい。

参考文献

柴田健「沖縄に学んだ30年」『ねざす』No.51、2013年。

（いくた　こうじ　教育研究所員）

『摩文仁 mabuni』
チラシより

海外の教育情報（39）

アメリカ・イギリスの新聞記事を読む

記事紹介　山梨　彰

批判的人種理論(CRT: Critical Race Theory)は、社会的構築物としての「人種」概念を中軸に社会の諸局面での白人による主に黒人への人種差別構造を論じる、主にアメリカで1990年代末から唱えられ始めた理論である。この理論は、アメリカでは「公正さ」を実現するためのアファーマティブアクション政策などに具体的に反映されたが、近年は、保守層によるバックラッシュが席巻している。しかし、以下に紹介するのは、カリフォルニア州の学区が、批判的人種理論を教育の場で教える禁止措置の停止を命じた、という記事である。

カリフォルニア州の小学区でCRT禁止決議が一時停止

(Guardian 2025.5.21) より

カリフォルニア州南部の小規模学区は、批判的人種理論（CRT）の禁止をすぐに停止しなければならないと、州控訴裁判所の判決に従った判断を下した。この判決により、この学区でのCRT禁止措置は、州の司法における訴訟が解決するまで停止された。判決は、CRT禁止措置をめぐる長年の法廷闘争における最新のものである。

CRT禁止措置の決議は、学区の教育委員会が2022年12月に、同性愛者の権利を訴えるハーヴェイ・ミルク（アメリカの初期のゲイの権利活動家で1978年に暗殺された－訳者注）に言及した小学校の教科書を削除しようとした際に初めて採択された。判決によると、決議は内容が曖昧でかつ法律用語や学術用語の欠如が合憲性を危うくしていると指摘した。さらに、判決は、「決議はCRTを『個人の人種のみ（いわゆる「白人性（Whiteness）」を指すと思われる－訳者注）を理由に道徳的過失を認定する分裂的なイデオロギー』と定義しており、したがってそれ自体が人種差別的なイデオロギーである」とし、さらに決議は、この定義が普遍的に受け入れられているかのように述べているが、定義がどこから導き出されたのか、あるいは委員会以外の誰かと共有されているのかは示されていない。また、 決議にはCRTの事例が不足していること、そしてカリキュラムの改訂を検討している教師への指針が不足していると指摘した。

判決が懸念するもう一つの主な内容は、決議による方針によって教育者が「混乱と恐

怖」を抱くこと、そして教育への悪影響であった。ある４年生の教師は、この原則の下では「生徒たちから奴隷制がどのように、そしてなぜ起こったのかと尋ねられた際、どのような返答が許されるのか分からなかった」という証拠書類を提出した。「教師たちは自己検閲を強いられ、過剰な訂正をする可能性もある。その結果、生徒たちは十分な情報に基づいた教育を受けることができず、教室での教師たちの不快感はさらに増している。教室を導き、健全な議論を促すのではなく、教師たちは生徒たちの質問に答えないままにせざるを得ないのだ」とその教師は述べた。

人口わずか10万人強の、歴史的に保守的な南カリフォルニアのある都市では、教育におけるCRTをめぐる対立が分断を招いている。この争いはお決まりの構図を辿っており、マスク着用義務化とワクチン接種義務化、そして学校カリキュラムにおける「性的」な内容に反対を唱えて立候補した保守派の教育委員会委員３名が2022年に選出された。教育委員会の委員長はハーヴェイ・ミルクを「小児性愛者」と呼び、暗殺された同性愛者の権利活動家を含む州発行の社会科教科書の使用を当初は却下した。カリフォルニア州知事はこれに対し、150万ドルの罰金を科すと警告した。

地域社会や控訴裁判所でのCRTへの批判に加え、連邦レベルでも逆風が吹いている。１月下旬、トランプ大統領は、学校選択、つまり私立教育への公的資金の活用を促進し、「過激な教化」を非難されている学校への資金提供を停止する大統領令に署名し、「愛国教育の促進」を目的とした「1776年委員会」を復活させた。

日本の小～高の抱える「生徒指導」上の大きな問題の一つは、スマートフォンにまつわることであろう。以下に紹介する三つの記事は、イギリス、オランダの事例であるが、日本と同様な問題を抱えていて、学校でのスマートフォンの持ち込み禁止を含む、強い対応も求められているようである。どういう対応が学校教育の場では相応しいだろうか。人と人との直接的な関わりの機会を増やすことで、人間関係を豊かにし、商業主義に走っているコンテンツから、子どもを守るという視点が強調されているようである。

イングランドの学校でのスマートフォン使用禁止を求めて、父親が法的措置を計画

（Guardian 2025.7.13）より

２人の父親が、イングランドの学校でのスマートフォン使用禁止を求めて、政府を相手取って法的措置をとる意向を表明した。父親たちは、教育相に書簡を送り、司法審査を求める意向を表明した。彼らは、校長がスマートフォンの使用方法を決定できる現行のガイドラインは違法であり、子どもにとって安全ではないと主張している。

教育省は、すでに学校には携帯電話の使用を禁止する権限があり、「オンライン安全法」を通じて有害コンテンツからの「より強力な保護」を導入していると述べた。

一方、イングランド児童委員が４月に発表した全国調査によると、イングランドの学校の90％が生徒の携帯電話使用を禁止していることが明らかになった。調査によると、中等学校の79％は生徒に携帯電話の持ち込みを許可しながらも、使用や閲覧を禁止し、８％は携帯電話の提出を義務付け、３％は学校への持ち込みを完全に禁止している。

２人の父親は、スマートフォンが有害な「非常に暴力的または性的な」コンテンツへのアクセスやネットいじめに使用されているという証拠があると述べた。「保護者から、体育の更衣室で男子生徒が裸の動画を撮影され、それが学校中に共有されたという話を聞いたことがあります」とも述べた。女子生徒は「授業中や学校のトイレで、メッセージアプリで悪質な人物に操られている」し、「幼い子どもたち」はスクールバスの中で他の子どもたちから「露骨なポルノ」を見せられていると、付け加えた。父親たちは、スマートフォンを禁止し、子どもたちは親と連絡を取るための「普通の電話」だけを持つべきだと主張した。

イングランドの青少年クラブへの資金提供は、子どものスマートフォン離れを狙う

（Guardian 2025.8.5）より

スターマー首相は、若者が「自宅で孤立し、地域社会から孤立している」という「憂慮すべき傾向」があると述べた。首相が発表した支援策は、子どもたちをスマートフォンやコンピューター画面から遠ざけ、「より良い選択肢」を提供し、「アルゴリズムでは学べない自信と生活スキルを身につける」機会を提供するために設計されたという。支援策8,800万ポンド（約180億円）の資金は、子どもの貧困率が高い地域における青少年クラブのインフラ整備（新しい体育館設備やクライミングウォールを含む）と、反社会的行動の発生率が高い地域における青少年活動の支援に充てられる。

この資金はまた、地方自治体が質の高い学校外活動を提供し、ボーイスカウト、ガイド、ボランティア、警察士官候補生などの青少年団体に数千の活動の場を創出できるよう支援し、スポーツ、野外活動、美術、音楽、討論、ボランティア活動に参加できるようにすることを意図している。

地方自治体が運営する青少年センターの数は、2012年から2023年の間にほぼ半減し、地方自治体の青少年活動への支出は75％減少し、青少年支援員の数は約4,500人減少した。

春には、イングランド最大の青少年活動支援慈善団体であるUK Youthは、労働党のこれまでの青少年活動への支出は保守党より少ないと述べた。政府は、秋に国家青少年戦略を発表する準備を進めている。文化大臣は、「地域における強力な青少年支援サービスは、若者が学び、成長し、潜在能力を発揮するための安全な場を提供し、活気あるコミュニティの基盤です」と述べた。

オランダの学校でのスマートフォン禁止は学習環境の改善に繋がるとの調査結果

（Guardian 2025.7.4）より

オランダ政府の委託を受けた調査によると、オランダの学校でのスマートフォン禁止は、当初の反対にもかかわらず、学習環境の改善につながったという。

2024年１月に導入された国のガイドラインでは、教室でのスマートフォンの禁止が推奨されており、ほぼすべての学校がこれに従っている。中等学校の約３分の２が生徒にスマ

ートフォンを家に置いてくるかロッカーにしまうよう指示しており、５校に１校は授業開始時にスマートフォンを提出する。

研究者らは、中等学校317校と小学校313校の教師、ティーチングアシスタント、生徒、保護者を対象とした調査を実施した。中等学校からは、子どもたちが集中しやすくなった（75％）、社会環境が改善された（59％）、成績が向上した（28％）という報告があった。

研究者の一人は、生徒同士の交流が最も改善したとし、「教室で誰かの写真をこっそり撮ってWhatsAppグループで拡散することは不可能なので、社会的安全性が向上しました。特に授業の合間に生徒たちは携帯電話をいじっていましたが、今では話をせざるを得なくなりました。喧嘩が少し増えたかもしれませんが、学校、教師、生徒は、雰囲気が良くなったことに非常に満足しています」と述べた。

学校と理事会の広報担当者によると、この禁止措置をめぐる当初の懸念は杞憂に終わったという。「当初は、学校、教師、生徒、保護者からかなり多くの抗議があり、どのように機能するのか疑問視されていました。でも、今ではみんなかなり満足していることがわかりました」と述べた。

調査によると、学習支援機器の使用が認められる特別支援学校では、約半数が禁止措置に肯定的な効果があったと回答した。小学校では、禁止措置前にスマートフォンの影響は大きくなかったが、４分の１が肯定的な反応を示した。

初等中等教育大臣のマリエル・ポール氏は、ガイドラインが教室の規律維持に役立ったと述べた。

以下の記事は、「国民体操」と呼ばれた戦前の軍国主義下の日本や鍛錬やスポーツを奨励したナチスドイツを彷彿とさせる。身体を通じてナショナリズム、愛国主義を高めるという全体主義によくみられる政策である。ところが、トランプは8年前には「運動は間違っている」と語っていたのだ。

トランプ大統領、学校での「大統領体力テスト」復活の大統領令に署名

（Guardian 2025.7.31）より

ドナルド・トランプ大統領は、「大統領体力テスト」を復活させる大統領令に署名した。大統領体力テストは、米国で数十年にわたり実施されていたものの、競争よりも健康的なライフスタイルに重点を置くため12年前に中断されていた。

トランプは、有名アスリートたちとの記者会見でこのテストの復活を発表し、ゴルファー、フットボール選手、プロレスラーの功績と体格を称賛した。この大統領令により、大統領の「スポーツ・フィットネス・栄養評議会」も再設置される。

「これは、アメリカを再び健康にする(MAFA)という我々の使命における重要な一歩です」とトランプは記者会見で次のように述べた。「これは、非常に重要なことです。アイゼンハワー大統領の政権にまで遡るこの評議会は、今日のアメリカ国民の活力、強さ、そして生命力を擁護してきました。私たちは、この誇り高い伝統を継承していきます」。

大統領体力テストは、1950年代後半から2013年まで、公立学校で何らかの形で義務付けられていた。その後、特定の筋力競技にあ

まり重点を置かないプログラムに変更された。テストには、１マイル走、腹筋、腕立て伏せ、懸垂、シットアンドリーチ（sit and reach：柔軟体操）などの運動が含まれる。子どもの頃にこのプログラムに参加した人は、体育の授業でこれらの課題に挑戦した経験について、懐かしい思い出が多いだろう。

「これは素晴らしい伝統であり、私たちはそれを復活させます」とトランプは述べた。「大統領フィットネス賞」も設けられ、過去のプログラムでは、成績上位15％の人が受賞していた。ホワイトハウス報道官は、Xへの投稿でこのテストの再導入について述べ、このフィットネステストは、「アメリカを再び健康に」という運動が掲げる、身体の健康と運動に焦点を当てたものだ。

熱心なゴルファーであるトランプは、人間は「生まれながらに限られたエネルギーしか持っていない」ため、運動は「誤った考え」だと考えていると、ニューヨーカー誌は2017年に報じている。

トランプ政権による「逆コース」は、教育の現場に徐々に広がっていくようだ。「多様性」や「インクルージョン」を毛嫌いするトランプの政策は、子どもたちに広く、柔軟な経験を与えて、他者を尊重する心性を培っていく教育を否定する。子どもたちは、「基本的人権」の意味を知り、それを実践する機会を奪われていくのだろうか。それを加速するアメリカの連邦最高裁は周知のようにトランプ系の保守派の判事が多数を占めている。

米最高裁、学校は児童にLGBTQ+関連の絵本の読み聞かせを拒否する権利を与えるべきだと判決

（Guardian 2025.6.27）より

米最高裁は、学校は児童に対し、同性愛者やトランスジェンダーの登場人物が登場する絵本の読み聞かせを、信仰上の理由により拒否できる機会を与えなければならないと判決を下した。これは教育における宗教的権利に打撃を与える画期的な判決である。

米国の宗教と世俗の分断をめぐる激しい感情を露呈したこの判決で、最高裁は、不快な絵本６冊の内容から児童を守る手段がないと抗議したメリーランド州の保護者の支持を表明した。この判決は、ワシントンD.C.の裕福な郊外にある学校を管轄するモンゴメリー郡教育委員会が、読み聞かせを拒否できる制度を提供しなければならないことを意味する。

イスラム教徒、ローマ・カトリック教徒、正教徒からなる３組の親の訴えは、教育委員会の方針が、子どもたちに「健全な科学、常識、子どもの福祉に反するような、家族生活と人間の性に関する政治的イデオロギー」を助長する物語を聞かせることを事実上強制しているということであった。例えば、『アンクル・ボビーの結婚式』という本は、結婚するゲイのキャラクターを描いており、『ボーン・レディ：ペネロペという名の少年の真実の物語』は、トランスジェンダーの子どもを描いた物語である。

教育当局が、これらの本が教室で読み上げられる前に親が事前に通知を受けることはないと決定したことを受け、親たちは訴えを起こした。判決により、子どもはその時間、教室を離れることができるようになった。

審理では、下級裁判所が教育当局に政策変更を強制するのを否定したことを受け、最高裁の保守派判事数名が、原告側の主張に同情的な姿勢を示した。判決の中で、保守派判事は、「我々は長年、親が子どもの『宗教的養

育』を指導する権利を認めてきた。そして、子どもの宗教的発達に実質的に干渉する政府の政策は、この権利を侵害していると判断してきた」と述べた。

判決文の最後には、「本件におけるすべての控訴審の審理が完了するまで、（教育）委員会は、問題の書籍、あるいは類似の書籍を何らかの形で使用する場合、必ず事前に（親に）通知し、子どもをその指導から免除することを認めるよう命じられるべきである」と記されている。この判決に対し、リベラル派の判事は激しい反対意見を表明し、公教育は子どもたちにとって統合的な経験となるべきであり、「私たちの共通の運命を促進するための最も普遍的な手段」であると述べた。しかし、保守派の判事は、生徒は「親の宗教的信条と相容れない考えや概念に触れる機会から保護」されれるべきだという。

この判決は、米国の多くの地域、特に共和党が支配する地域で、公立学校や公共図書館で広がる保守派の反発を背景にしたものだ。こうした反発は、社会保守派が不快と考える書籍、特にLGBTQ+をテーマにした書籍や人種的不平等を描写した書籍の撤去を求める動きをしばしば引き起こしてきた。

アメリカ図書館協会の推計によると、学校や公共図書館に関する州法案は、わいせつまたは児童に有害とみなされるものの定義を拡大し、図書館員が蔵書の所蔵を決定する権限を制限することを目的としたものが少なくとも112件提案されている。

最高裁の判決に反対する「カトリック教徒のための選択団体」（ＣｆＣ）は声明で、「最高裁は、親が子どもに自分とは異なる人々を差別し、判断することを教えることを容認すると判断した」と述べた。ＣｆＣの副会長は、「宗教、性的指向、性表現、人種、経済的背景など、私たちの違いは、地域社会の繁栄に貢献するものであり、恥ずべきことではないということを子どもたちが学ぶことも重要です」と述べた。

トランプ大統領の命令を阻止する連邦判事の権限が最高裁によって制限されたことに抗議するデモ。

（やまなし　あきら　教育研究所共同研究員）

追悼　綿引光友さん（1）

綿引さんのこと

中野渡　強　志

校正の綿引さん

昨年、県民図書室資料委員の私は『ねざす』№74（2024年11月号）の“県民図書室にようこそ”の欄を担当することになった。内容は「資料でたどる教頭辞令返上・宿日直闘争」というものであった。

当初から私は、まず書いて最終的には校正のプロ中のプロと敬愛している綿引さんに見てもらえばいいかなと、ひそかに思っていた。そして、私の拙い文章をメールで送ってみた。すると直ぐに丁寧な考察の返信が送られてきた。

例えば以下である。

１枚目『日教組・文部省～』（小見出し）の４行目最後に、教育情報（1959.4.8）とありますが、これは神高教『情報』ですか？それとも当時こういうものが発行されていたのでしょうか？　発行年ですが、これ以降は「19」を省略して下２桁の「59」でもいいのではないかと思います。

他のページもこのような指摘がたくさんあり、もっと言いたいことがあるということで海老名駅の近くのサイゼリヤで会うことになり、貴重な資料を持参してきてくれた。それらの資料を参考に手直しをして、何とか締め切りに間に合わせて掲載することができた。監修として綿引さんの名前を入れるべきだった。

わたちゃんと呼ばれて

2025年１月25日に神高教シニア運動の第16回交流会があった。その時の講師である風巻浩さんの著書『ヘイトをのりこえる教室』の中に「…あるとき尊敬する先輩教師から、自分を「わたちゃん」と生徒に呼ばせている…」という文章があった。これは綿引さんのことかな？と思い、早速メールをしてみると次のような返信が来た。

…シニアで風巻さんが講話をされるとのことだったので、参加してみようと。彼とも恐らく20数年ぶりくらいの再会だったかもしれません。よく県民図書室に見えられ、そこで一言二言お話をしたことがあります。本に出てくるエピソードについては風巻さんには確かめていませんが、ボクがある雑誌に書いたのを読んだからではないかと思います。1987年、俵万智さんの『サラダ記念日』が出て、そのなかにあった「万智ちゃんを……神奈川県立橋本高校」の短歌が話題になりました。この頃、渡さんは執行部にいたと思います（ボクが研究所に行くようになったのが1990年）。

ボクは相武台で、「北（相模原の北）の万智ちゃん、南のわたちゃん」と勝手に解釈し、授業開きのときの自己紹介で「わたちゃんを……神奈川県立相武台高校」（字余りになるけれど）と「板書」しました。面白いことに、これが奏功しました。以来、都岡、長後、県相まで20年間、「わたちゃんを…」といった自己紹介をしてきました。ですから、卒業生はいまだにボクをこう呼んでいます。メアドを設定するときも、これを使うようになりました。以上が顛末です。

この追悼文も綿引さんに校正してもらいたかった。

（なかのわたり　つよし　県民図書室資料委員会）

追悼　綿引光友さん（2）

綿引さんが大事にしてきたこと

永　田　裕　之

私は現在難病に罹っており、余り愉快ではない日々を過ごしております。そのため必要な資料を確認することも思うに任せませんが綿引さんとの長い付き合いの中で、彼がどのようなことを大事にしてきたかを記して綿引さんを偲びたいと思います。

1970年、綿引さんと私は神奈川県の教員に採用されて、それぞれ別の技術高校（以下、技高）に赴任しました。当時、技高には若い教員が多く、私たちのような一年目の教員も平気で組合の「技高対策会議」に参加していました。この会議は頻繁に行われて、泊りがけのこともあったので、所属学校を超えた人間関係が生まれました。綿引さんとは同じ社会科であり、新採用研修などと合わせて、たびたび顔を合わせることになりました。

組合の取り組みの中で、技高は廃校になり、綿引さんは定時制に、私は工業高校に転勤になりました。

その後も私たちは様々な問題で情報や意見を交換してきました。興味や関心はそれぞれ多少ずれていたのですが、それがよかったのではないかと思っています。綿引さんの「技高は二度廃校になった」（『ねざす』No.38 2006年11月号）などの論文を見ると彼は学校の在り方を考える上で、技高に教員生活を通じてこだわり続けたことが分かります。

1978年、社会科に「現代社会」という科目が設置されました。この科目は当初社会科の教員に大変評判が悪く、大方は科目の新設に大反対でした。しかし、綿引さんも私も「現代社会」の実践には積極的に取り組み、それぞれの勤務校で自主編成教材を作り、授業を行いました。綿引さんが「現代社会」で行った教育実践には目を見張るものがありました。バイトなど生徒に身近な問題を教材にしたり、当時話題になっていたエイズのことに関する映像資料を取り入れた授業を工夫されていました。綿引さんは授業実践にも強いこだわりを持っており、私はずいぶんその実践を利用させてもらいました。

1986年財団法人高校教育会館に「教育研究所」が設立されました。綿引さんは組合立ではないということを高く評価して、研究所員として長く活動しました。研究所の活動が組合の枠を超えて広く影響を与えることを期待したのではないかと思います。『ねざす』には、現在に至るまで綿引さんの論稿がたくさん掲載されています。

その内容も含めて、いつか綿引さんと長い付き合いを振り返りたいと思っていました。それが出来なくなってしまったのが残念でなりません。

（ながた　ひろゆき　元教育研究所特別研究員）

追悼　綿引光友さん（3）

綿引さんが遺してくれたこと

樋　浦　敬　子

配慮の人

綿引さんは生涯、数多の論考を残されました。綿引さんの文章は、読み手への気配りが行き届いており、必ず仕込まれている洒落に読者は肩の力を抜き、学ぶことができました。また多くの人の誕生日や記念日を覚えているという特技をお持ちで、声かけを受けてびっくり、感謝したものです。生徒はもちろんのこと、周囲の人々を常に心にとめておられた配慮の人でした。

教育実践―自立・共生・共育

私がまだ新人の頃、綿引さんの授業実践の論考に感じ入り、「アルバイト」の授業を自分でもやりたいと連絡したのが最初の出会いでした。その後、共に教育研究所の研究員となり、綿引さんの実践に魅かれ、導かれてきました。定時制での経験から、授業で「身近なもの、生活に密着したもの」をテーマにすることにこだわり続け、相武台高校の「現代社会」（協力・協同の授業）で始まった「性教育」は生涯のテーマでした。またアルバイトについては、『月刊　考える高校生』に「わたちゃんのアルバイトゼミナール」として連載コラムにもなっています。そしてそれらの実践は長後高校の「現代社会」「ガイダンス」を経て、藤沢総合高校の「産業社会と人間」や系列科目「生と性」に受け継がれました。

また担任を持つと必ずクラス通信を、また学年通信、教科通信等をまめに発行し、生徒たちの生活やHR活動、授業等を記録し、生徒・保護者・教員仲間に「自立・共生・共育」（綿引さんの記録集のサブタイトル）の大切さをメッセージとして発し続けていました。『ねざす』でも学年通信、紀要、学校通信発行を、どうしたら続けることができるかというアドバイスも含めて、その発行を提言しています（23、30、34号）。

また校則の現状を憂い、繰り返し、見直しを提言しています（『ねざす』7, 24、63, 67、68、70号）。生徒にとって何が大切なことかを原点に問い続ける姿勢に感服です。

県民図書室への思い

『共同時空』（現県民図書室通信）83号（2012. 3）で綿引さんは、「１つの資料を大切にすること、高校全教職員が協力し資料蒐集にあたること、資料紹介、資料作成、研究活動の出版・公開によって資料が活用されていけば、教育前進に一定の役割を果すことはあきらかであります」（「高校教育資料センターニュース」１号、80年９月５日）という小室実元委員長の言葉を引き、県民図書室の存在の意義を熱く訴えています。

『県民図書室通信　共同時空』の連載ページ「ふじだなのほんだなから」は、資料案内として綿引さんが連載を始めたものです。また『ねざす』の連載「県民図書室へようこそ」も綿引さんが牽引してくれていました。

聞き取りをして、それらを記録として残す活動である『神奈川の教育事情を聞く』というシリーズは、近年、永田裕之さんと綿引さんの二人が中心でした。これも県民図書室事業です。綿引さんにとって最後の仕事になってしまった「沖縄修学旅行」の聞き取り、残された者で協力して発行にこぎつけねばと思っています。綿引さんの思いや実践をどう伝えていくことができるのか考え続けています。

（ひうら　たかこ　元教育研究所特別研究員）

追悼　綿引光友さん（4）

追悼　Watachan

手　島　　純

綿引さんとの思い出をわずか千字足らずに書き記すのは至難の業です。彼とは長く付き合ってきたので、思い出は１冊の本になるぐらいです。

本といえば綿引さんは校正の達人でしたので、私が書いた本の何冊かの校正をお願いしました。驚くべき慧眼で間違いを探してくれます。一方、綿引さんに校正をしてもらわなかった本は彼には渡さないことにしていました。渡すと間違いを見つけ出されるからです。活字になった後ではすぐに訂正がききません。だから渡さないのです。それほどの校正力がありプロ並みでした。校正力というより校閲力です。

彼は文字や文章の間違いを見つける天才ですが、人に関しては逆です。いい所を見つけて評価してくれます。そんな人柄ですし、よく飲みに行きました。なかなか渋いお店を見つけるのが得意です。「ここは渋いや」ということで渋谷（ダジャレです）のレトロなお店にはよく行きました。多くは昭和を残したお店でした。なお、綿引さんのレトリックはダジャレです。韻を踏む高等なテクニックというより、正真のダジャレですが、権力・権威批判が根底にありました。

そんな綿引さんもある時からお酒を飲まなくなりました。それは私としては悲しかったです。何度もお酒を勧めましたが、絶対に飲まないのです。意思の硬さに驚きました。そのかわりスイーツです。しかし、綿引さんと二人でスイーツを食べながらコーヒーを飲むのはどうも違和感がありました。人と会うことを大切にしている方なので、その媒介であるのはお酒でもスイーツでもいいのでしょう。その綿引さん、多くの友人知人の誕生日を知っていて、誕生日になるとWatachan名でメールするようでした。誕生日だけではなく、友人知人のいろいろなことを知っていました。愛すべき不思議な人でした。

綿引さんの訃報は唐突でした。驚くというか、あまりに急な話なので、Fakeニュースだと思うほどでした。突然に逝っちゃいましたね。それはないよと言いたいです。まだまだ話すことはいっぱいあるのです。勝手にお酒をやめたり、勝手に私の校正から手を引いたりするのは仕方がないとしても、勝手に死なないでください。

葬儀の日、棺桶から出てきて、「死んだふりをしてたんだ。これが究極のダジャレだ」と言ってなぜ起き上がらなかったのですか。今でも待っているのですよ。

綿引さんとは神奈川県立高校、教育研究所、國學院大学で共に生きてきました。本当にありがとうございました。合掌

（てしま　じゅん
元教育研究所特別研究員・星槎大学特任教授）

県民図書室にようこそ　第15回

神奈川県立高校における人事異動要綱の成立

人事異動における「希望と承諾」の原則

県立高校の教職員の人事異動にかかる「希望と承諾」の原則とは、①異動については本人の希望を尊重する、②本人に希望のない異動については本人の承諾を尊重する、という原則である。現場の教職員一人ひとりが、主体的・意欲的な教育活動に専念し、労働者として安心して働くためには、大切な原則である。しかし、これは所与のものではない。神奈川の県立高校における「希望と承諾」の原則を基盤とする人事異動のルール（「人事異動要綱」）がどのように確立し現在に引き継がれているか、県民図書室の資料を使って概観したい。

1960年の強制配転

1960年４月１日付７人及び５月１日付３人の神高教組合員（本部執行部３人・分会役員等７人）に対して一方的な異動通告があり、配転が強行された。この10人の人事異動は、学校現場の教育計画を無視するものであり、発令直前に校長と本人に通告・発令する非教育的なものであった。その結果、学校は教科・ホームルーム・校務分掌などに大混乱が生じた。なぜこのような強制人事が行われたのか。当時の県教委の一部勢力が、神高教を分裂させ、第二組合を育成することによって、上意下達の教育現場への変質をはかったことにほかならない。詳細は「神高教三十年史」（1982年３月刊行）に叙述され、神高教ＨＰからも閲覧することができる。

「希望と承諾」の原則確立

神高教は、５月19日に本配転は不利益処分・不当労働行為であるとして県人事委員会に提訴し、1974年に県教委との和解が成立するまで14年間141回にわたる「公開審理」が継続された。この間の膨大な文書はすべてデジタル化され、「神高教デジタルアーカイブ（文書編）」で閲覧することができる。審理の過程でこの人事の不当性が明らかになり、県立高校における人事異動における「希望と承諾」の原則は確立していくのである（1964年に県教委と確認）。この過程で神高教組織は再建され、現在第二組合は消滅している。

「百校計画」の進行のなかで

1973年から1987年まで100校の県立高校が新設された（既設校は81校）。この「百校計画」の過程で高校間格差が顕著になり、人事異動の問題が顕在化する。「希望と承諾」の原則による異動内示に対する「拒否」である。これは結果的に、①既設「伝統校」における人事異動の「停滞」（長期勤続者が多数存在）、②新設校や専門高校への新採用者の集中、などを起こしたのである。以下は「高校神奈川No.178」（1982年８月31日）に掲載された資料の抜粋である（「高校神奈川縮刷版」1989年１月刊行）。

在任10年以上の多い学校
①湘南47人 ②城内32人 ③横須賀31人
④小田原29人 ⑤平沼28人 ⑥翠嵐27人
⑦江南26人 ⑧多摩24人 ⑨希望ヶ丘23人
⑩鎌倉22人 ⑪新城21人 ⑫大磯21人

平均年齢の低い学校
①保土ヶ谷29.18歳 ②寛政30.21歳
③新羽30.52歳 ④荏田30.58歳
⑤都岡30.62歳 ⑥柿生西30.84歳
⑦上溝南31.01歳 ⑧瀬谷西31.41歳
⑨田奈31.42歳 ⑩柿生31.50歳

「４校運動」の提起

すでに1976年度神高教の運動方針には、「“所謂100校計画”にもとづく新設校教職員構成を構想するとき、新しい視点に立っての人事原則を打ち出し、“希望と承諾”の原則を補強しない限

り、その原則は崩壊の危機にあります」と記載されているが、1981年度運動方針で以下の視点から「４校運動」（仮称）が提起された。

> 1960年の組織分裂攻撃の具体的手段の一つとしての“不当配転・強制異動”攻撃を粘り強くはねかえすたたかいのなかで、私たち神高教は人事における「希望と承諾」の原則を大きく位置づけてきました。しかし、この原則の定着化がすすんだことにともなって現出した“安易に人事を考える”傾向や新採用職員の新設校・職業高校への集中化などが、「希望と承諾の原則」を維持する基盤をあやうくしていると言わねばなりません。“神奈川の高校教育に責任を持つ”との視点に立った、人事民主化の自主的運動を具体化することが急務となっています。

さらに1984年度運動方針では、「４校運動」（在職期間中、新設校、既設校、過大校、小規模校、専門高校、普通高校などから４校は異動する）の推進を明確に打ち出した。併せて、「希望と承諾」の原則を補完する原則の検討を提起したものの具体化はされなかった。

異動促進措置（15年ルール）を決定

人事異動をめぐる抜本的改善は中々すすまなかった。一方1989年をピークに中学卒業生は急減、教職員定数も1990年から急減期を迎え、①定数上の「過員」の発生、②新採用者の激減、③学校規模縮小に伴う「必然的異動」の発生などが想定された。そこで神高教執行委員会は1987年度運動方針案に１校15年在職を限度とする「異動促進措置案」を策定、組織的討議をふまえ1987年度定期大会に以下の方針案が提起された。

> 「希望と承諾」の原則を一層追求するとともに、強制人事を排し、高校教育を全教職員で保障していく視点から、同一校在職一定年数以上者の異動促進措置（現任校15年以上者、経過措置を設ける）を策定し、特定校へのしわ寄せ解消をはかる。（以下省略）

大会では、原案を支持する多くの意見とともに、異動促進措置自体を否定する修正案も多数提出されたがすべて少数否決となった。この定期大会の録音は、県民図書室の「神高教デジタルアーカイブ（音声編）」で聴くことができる。

人事異動要綱制定へ

執行部は大会決定した「異動促進措置案」をもって県教委と交渉を重ね、9月18日「県立高等学校人事異動要綱（案）」「人事異動要綱の運用について（案）」をまとめ組合員に提案、９月26日開催の中央委員会で機関決定した。交渉の中では、苦情処理のためのルールも確認された。こうして全国で初めて組合側から要求するかたちで人事異動のルール（「人事異動要綱」）が制定され、1988年４月１日人事異動から適用されることになった。

人事異動要綱のさらなる改定

その後人事異動の停滞状況をさらに改善するため、神高教と県教委は協議を行い、以下３回の人事異動要綱の改定を行った。

- 1997年改定…①原則異動12年　新採用８年
  ②「４校運動」のルール化…「指定校」１校を含む４校経験が原則
- 2008年改定…原則異動10年　新採用５年
- 2012年改定…「異動重点校」を指定、原則全員が経験（上限２校）

まとめ

神奈川の高校では、1960年の強制配転を契機に人事異動における「希望と承諾」の原則が確立。この原則を基盤にして、神奈川の高校教育に責任を持つ視点から組合が求めるかたちで1987年に人事異動要綱を制定。その後の改定でも歴史は引き継がれ現在に至っている。

＊神高教の定期大会議案書、1950年代から現在までの会議次第等は県民図書室に所蔵。

（高校教育会館県民図書室長　馬鳥　敦）

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に代表は必要に応じ研究推進のための会議を招集することができる。

第５章　特別研究委員会

第10条　この研究所は必要に応じて特別研究委員会を設けることができる。

第６章　会　　計

第11条　この研究所の会計は一般財団法人神奈川県高等学校教育会館一般会計により行う。

会計に関する規程は別途定める。

第７章　雑　　則

第12条　代表及び特別研究員に欠員が生じた場合は、その後任者の任期は前任者の残余期間とする。

第13条　この規程に定めるもののほか研究所の運営に必要な事項は教育文化事業推進委員会の承認を経て理事会において定める。

第14条　この規程の改廃は理事会で決める。

第15条　この規程は1986年７月８日より実施する。

改定　2018年６月８日

編集後記

■2025年７月28日に開かれた中央教育審議会特別部会（第11回）の会合で、荒瀬克己委員は、「なぜ広域通信制に中学生が魅かれるのかを考えなければいけない」と発言しました。これは、不登校の中学生が増加していることと関係が深いといえるのでしょうが、その他の要因もあるはずです。今号の特集「リモート授業をどうとらえるか　―不登校生徒対象の遠隔授業による単位認定の実態から考える―」でも論点を提供しています。ぜひ、ご一読ください。

■2024年８月、スーパーの棚からコメがなくなりました。2025年に入っても米価は高騰し、「令和の米騒動」とメディアは報じました。政府はコメの増産に舵を切る方針を示し、これまで続いてきた事実上の生産調整は見直されることになりました。需要に対してコメが不足しているということを認めたということです。コメと教員を単純に比較することはできませんが、高校現場からは産育休、療休の代替教員が見つからないという悲鳴が聞こえてきます。「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」としたことで起こっている教員不足に対して、手を打たなければなりません。

■2013年から2015年にかけて、厚労省は「生活扶助」の基準を最大10％引き下げました。その背景には、生活保護世帯へのバッシングや不正受給への過剰な反応が影響していたといわれます。自民党は2012年の衆院選で「生活保護給付水準の10％引き下げ」を公約に掲げ、政権復帰していきました。この引き下げに対して全国で訴訟が起こされ、2025年6月、最高裁は「裁量の逸脱・乱用があった」として違法と判断しました。

■2025年7月20日投開票の参議院通常選挙では、消費減税か給付かという争点に加えて、にわかに「外国人政策」に注目が集まりました。社会の多数者も収入が増えず将来不安を強めています。自分のことで精一杯になり、困っている人、マイノリティーへの関心が失われつつあるようです。「自己責任をはたしていないのに、少数者が恩恵を受けている」と誤情報で煽るのではなく、社会のつながりの回復を目指す議論が求められています。

■今号に先立って発行された「ねざすニュース」98号で、大阪公立大学の阿久澤麻理子さんが部落差別の問題について執筆してくれました。根強く蔓延る差別に教員が同調し、飲み込まれてしまわないように自己点検していかなければなりません。

■読者のページは、『ねざす』75号「百校計画に思いをはせて」を読んで安倍穂美さんが応答してくれました。また、高校教育会館県民図書室を活用してくれている丸川拓己さんが「語り合うこと」をテーマに原稿を寄せてくれています。

■寄稿には、すくーるねっと、私立高校授業料無償化、奨学金制度、夜間中学など、今後さらに掘り下げていかなければならない課題について多様な論稿が並びました。それぞれ制度の中で格闘する生徒、家族、教師の姿を捉えています。私立高校授業料無償化は、今号の特集「リモート授業をどうとらえるか」の中でも語られた私立広域通信制高校の生徒増とも関連するテーマです。

■「学校から・学校へ」では、加藤悦子さんが実習指導員の立場から吉田島高校の姿を描き出しました。「学校から・学校へ」の欄にぜひ原稿をお寄せください。「映画に観る教育と社会」も再開されています。引き続きご期待ください。

■2025年３月25日に綿引光友さんがご逝去されました。綿引さんには、特別研究員や所員として長期間に渡って教育研究所の活動を支えていただきました。綿引さんは学級通信や授業実践で鍛えた文章の達人でした。これからも、『ねざす』のバックナンバーに掲載されている綿引さんの論考に触れていただければと思います。今号では、綿引さんと特に交流が深かった方々から追悼文をいただきました。

あらためて、綿引光友さんのご冥福をお祈りいたします。

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）
	古壕典洋	（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	（神奈川県立希望ケ丘高等学校）
	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.76　２０２５年11月発行

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