

所報

2016

論考

- 樋口 修資 教員の資質能力向上方策の批判的検討
田中奈緒子 非行をおかした少年へのかかわりー教育の場で求められることとはー
斎藤 一久 18歳選挙権をめぐる政治教育と高校生の政治活動

エッセイ

- 黒沢 惟昭 いまこそ、『わだつみのこえ』を聴こうー教育研究集会に参加してー
高橋 和子 ダンスのある風景
手島 純 県立高校改革実施計画のゆくえー現実を踏まえた確かな検証をー
加藤 良輔 仕事の質

教文研活動報告(2015年度)

教文研資料

神奈川県教育文化研究所

目 次

あいさつ	理事長	芹 沢 秀 行	3
巻頭言	研究評議会議長	府 川 源一郎	4

I 論考

・「教員の資質能力向上方策の批判的検討」	樋 口 修 資	5
・「非行をおかした少年へのかかわり －教育の場で求められることとは－」	田 中 奈緒子	10
・「18歳選挙権をめぐる政治教育と高校生の政治活動」	斎 藤 一 久	14

II エッセイ

・「いまこそ、『わだつみのこえ』を聴こう －教育研究集会に参加して－」	黒 沢 惟 昭	19
・「ダンスのある風景」	高 橋 和 子	21
・「県立高校改革実施計画のゆくえ －現実を踏まえた確かな検証を－」	手 島 純	24
・「仕事の質」	加 藤 良 輔	26

III 教文研活動報告

・2015年の教文研	岩 澤 政 和	29
・2015年度 神奈川県教育文化研究所活動報告		30
・研究部 「カリキュラム総合改革委員会」	青 木 純 一	31
・事業部	林 洋 一	32

IV 資料

①資料 機関紙 「教文研だより」	33
②神奈川県教育文化研究所の歩みと情勢	45
③各種名簿	48

希望するすべての子どもたちの 県立高校への進路保障の実現をめざして

教育文化研究所理事長 芹沢 秀行



「障害者差別解消法」が2016年4月から施行され、学校にも合理的配慮の提供が求められるようになりました。昨年11月文部科学省は、「文部科学省所管事業分野における障害を理由とする差別の解消の推進に関する対応指針」を策定し、各都道府県・教育委員会に対して通知しています。これを受け県では「神奈川県における障害を理由とする差別の解消の推進に関する対応要領」が策定され、県教育委員会も対応要領を策定しました。

県教委はこの間、「支援教育の理念のもと、共生社会の実現に向け、できるだけすべての子どもが同じ場で共に学び、共に育つことをめざすインクルーシブ教育を推進していく」としてきました。

このようなことを背景にして、県教委は、2016年度から始まる県立高校改革の中で、すべての高校でインクルーシブ教育を実践していくため、①県立総合教育センターでの教育相談機能や県立特別支援学校の地域におけるセンター的機能などの連携体制の構築をめざす②当面4年間で3校（茅ヶ崎高校・足柄高校・厚木西高校）をパイロット校に指定し、順次20校まで、「インクルーシブ教育実践推進校」の指定を行い、知的障害をもった子どもたちが、県立高校全日制で学ぶことが可能となるような対応をとるとしています。

県はこのようなとりくみには、県民・地域の理解が欠かせないとして、実践推進校のとりくみについての理解と啓発をはかるため、2016年3月に教職員及び児童生徒・保護者・地域住民を対象として説明会を開きました。

実践研究では、パイロット校において、入学者選抜を実施し、1校20人程度の受け入れが検討されています。今後、適切な入学者選抜（志願資格・選抜方法・検査方法）、教育課程の弾力的運用（特色・指導方法・評価）、進路支援（就労や進学等の指導、資源活用、人材育成）など、支援のあり方を実践研究していくことになっています。

また、県教委は、小中学校においても、障害のある子どもが普通級で学びながら、必要な場面での教室で授業を受ける「みんなの教室」事業を行っていくとし、2016年度は3地域において研究がすすめられています。

県教委がこれまで進めて来た「支援教育」の積み上げの上で、インクルーシブ教育の推進を行っていくことは、全国の先陣を切るものであり評価できることです。しかし、この改革の成功の可否は、子ども・保護者・地域・学校等で、県がすすめるようとしている方向性の理解が進むことにかかっています。また、その理解は理念だけで進むものではなく、着実な実績の積み上げが、理解を深めていくことになることは、言うまでもありません。

まずは研究推進校のとりくみと地域の理解、さらには今後のとりくみを注視し、インクルーシブ教育実践推進校の入試選抜と入学後の学習や学校生活が混乱なく実施されるよう見守りたいと思います。

（せりざわひでゆき）



「教科書」という束縛



研究評議会議長 府川源一郎

明治期に活躍した理科教育者に棚橋源太郎という人物がいる。1869（明治2）年、岐阜県生まれ。東京高等師範学校博物科を卒業して、1899（明治32）年に、東京高師附属小学校に赴任した。そこで棚橋がドイツの理科教育をモデルにして作製した『小学理科教科書』は、今日でも理科教科書史の上から高い評価を受けている。ここではその内容に立ち入るのが目的ではなく、名教科書を作製した棚橋自身が、「教科書」という存在をどのように考えていたのかを紹介したい。

棚橋は、明治末年の教育界の現状を、「理科教科書中の材料を教ふる事、注入する事、理解させる事、読ませる事に、汲々として居つて、教科書あるが為にその奴隷となつて居る有様」だという。そもそも「理科で授ける所は、事実にあらずして、数多の事実に通して居る定義、法則、理法の如き概念」であるから、「理科教授ではいっさい教科書によらないで、理科固有の手續を行ふ、方法を用ひて、予備、提示比較の階段を踏んで、総括の階段に達した時、即子供をして概念を作り上げしめた後に至つて始めて、教科書の必要が起るのである。」と述べる。学習者に課題を与え、それを解決しようと様々に考えた末に結論を出すという活動がなされた後で、初めて文字化したテキストが必要になる、というのだ。つまり教授活動は、教科書から出発するのではなく、学習者自身の思考活動が中心になる、ということである。

棚橋がこうした教科書観を述べたのは、すでに100年以上前のことである。現在では、さすがに過度に教科書に依存して教育課程を組んだり、それにべったりの学習活動を展開するようなことは無くなっている。しかし、教科書が「主たる教材」と位置づけられていることは、依然として変わらないし、教科書の記述に疑いを持つ（持たせる）というような学習も通常は行われぬ。とすればある意味で、棚橋が言う「教科書の奴隷」の状態が続いていると考えられなくもない。

昨今、「教科書」をめぐる議論が盛んに行われ、中には編集方針や内容構成、あるいは採択の問題にいたるまで熱い論議がなされている。そこで忘れてはならないのは、学習者自身が自分の頭で考えることが一番重要な教育内容だ、ということだろう。「教科書」は、それを包んでいる外側の包み紙に過ぎない。さらに言うなら、「教科書」という存在は、学習活動を通して教科書そのものを相対化し、また教科書そのものを超えるためのものでもある。その意味で言うなら「教科書という束縛」こそが、逆に私たちの学習を広げていく可能性を持っていると考える必要もあるのではないか。

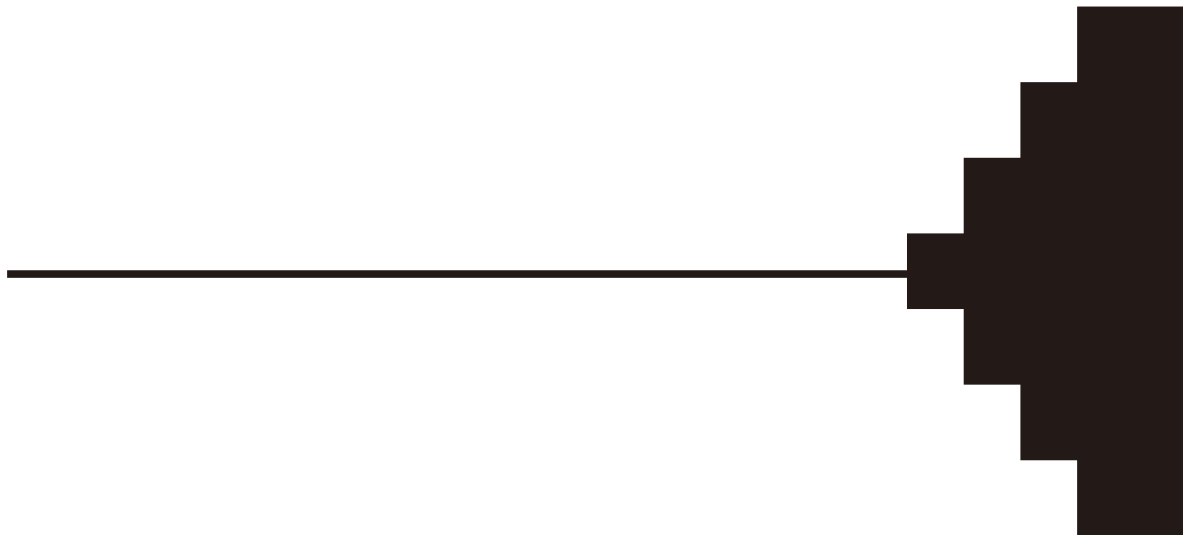
＊

ここに『神奈川県教育文化研究所所報』の復刊第5号をお届けすることになった。

多くの皆様の理解と支援とに力づけられて今年もまた「所報」を刊行することができたことを喜びたい。今後とも、多数の方々のご協力とご支援とを御願ひする次第である。

（ふかわげんいちろう 日本体育大学教授）

I 論考



教員の資質能力向上方策の批判的検討

樋 口 修 資



I. 教員政策の在り方

日本国憲法26条では、国民にひとしく教育を受ける権利を保障しており、学校教育には、子どもたちの「学習権」を充足するための最善の取組みが求められている。学校教育の成否は、教員の双肩にかかっており、教員政策の充実が学校教育の質向上のための最優先課題である。

学校の質向上のためには、教員の資質能力の向上は不可欠の課題であり、そのためには、個々の教員の資質能力の向上にとどまらず、学校教育の特性からして、教育の専門家としての教員集団の「協働性」を生かした組織的な取組みを促すことによってこそ成果を上げることが可能となるのであって、教員一人一人の資質能力の向上の問題に矮小化すべきではない。

また、学校教育の質向上のためには、学校と教員を上から管理統制し、教員を鋳型にはめるような画一的で、受け身的な姿勢にするような仕組みでは決して成果を望めず、学校共同体の自律性と裁量性を十全に保障して、学校と教員の主体性を生かした取り組みによってこそ真の成果を上げることが可能となる。

教育基本法9条では、「法律に定める学校の教員は、…絶えず研究と修養に励み、その職責の遂行に努めなければならない」と規定するとともに、「教員については、その使命と職責の重要性にかんがみ、その身分は尊重され、待遇の適正が期せられ…なければならない」とされ、教員の資質能力の向上のためには、身分の尊重と待遇の適正は不可欠である。

教員の資質能力の向上は、職責遂行上不可欠であるが、このための「研究と修養」はあくまでも専門職である教員自身の自己啓発的で主体的な研修への取り組みが奨励され、保障されなければならないのであって、教育行政当局が実施する「職務研修」が第一義的なものであるべきではない。また、教員の研修は、学校外のOff-JTよりも学校内における教員協働のOJT、すなわち、教員集団の主体的な「校内研修」を中心に展開されるべきで、このための勤務・研修環境の整備が教育行政当局の第一義的な責務である。

次に、公立学校教員の身分について、教員免許更新制の導入をはじめ初任者研修の実施に伴う条件付き採用期間の延長と本採用時の厳格な審査や、指導力不足教員の指導改善研修の実施と「改善されない」とする場合の分限免職処分の発令など近年の教員政策は、教員身分の不安定化を押し進めるものであって、教育基本法9条の趣旨に悖るものである。こうした教員政策は、教職の魅力を減殺させる「負の副作用」をもたらしている。

また、教員の待遇についても、「人材確保法」(1974年)に基づき、義務教育諸学校等の教育職員の給与について、一般の公務員の給与水準と比較して必要な優遇措置が講じられてきたものの、今日、この優遇措置は一般の公務員給与との間で有意差はなくなっており、教育という職務と責任の特殊性に基づく教員給与を適正なものにする趣旨は蔑ろにされている。これでは、教員の待遇の適正は期しがたい。

さらに、文科省の実施した「教員勤務実態調査」(2006年)やOECDの「国際教員指導環境調査(TALIS)」(2013年)においても、日本の教員は、極めて多忙で、勤務時間は参加国中最も長いこ

とや教職員の人員不足感が大きいことが明らかとなっている。こうした日本の教員の多忙化の現状は、教員が子どもたちの教育指導に専念することを困難なものとするとともに、教員の健康と福祉を害し、教員のワーク・ライフ・バランスを充足しえないものとなっており、この問題の解決なくして、学校教育の質向上は望めない。

このような教員の身分・待遇上の課題に対し教育行政当局がしっかりと取り組んでいない状況の下で、教員の資質能力の向上を個々の教員の自己責任に押し付けるだけでは問題は決して解決できないことは明らかであろう。今こそ、教員の勤務研修環境と処遇等の抜本的改善が求められている。

Ⅱ．教員政策の個別課題について

1 現職研修

大学での養成教育の基礎の上に、「教員は現場で育つ」ことを基本としつつ、教員の現職研修の充実を図ることが重要である。このため、教員の教育実践を支える学校における勤務環境の改善と教員の研修機会、とりわけ、教員の自主的かつ主体的な研修の機会をきちんと保障する仕組みを整備することが最重要である。

①初任者研修制度

初任者研修については、1986年の臨教審第2次答申の提言を受けて、公立学校の新任教員に対して、採用後1年間、指導教員のもとにおける教育活動の実務及びその他の研修を義務付けるとともに、制度導入に伴い、教員の条件附採用期間を1年とすることとされ、1989年度から教特法に基づく「法定研修」として全国的に実施されることとなった。養成段階で修得すべき最小限必要な資質能力は、採用当初から学級や教科を担任しつつ、教科指導、生徒指導等の職務を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力ととらえ、これに対して、初任者研修では、養成課程で修得した最小限必要な資質能力を、円滑に職務を遂行し得るレベルまで高めることを目的とすると位置付けられ、初任者研修を通じて初任教員に「実践的指導力」を身に付けさせることをねらいとしている。この制度の導入は、大学の教員養成では教職に必要な資質能力を最小限保障するものにその意義を転換させ、大学での養成期間の延長などよりも「教員は現場で育つ」ことを基本として現職研修を重視する政策選択であったといえる。ただ、この初任者研修制度は、いわゆる「教員試補制度」の要素を有するものであることが、この制度の実施に伴う条件附採用期間の延長と本採用時における厳格な審査に表れており、条件付き採用期間の延長等は、教員の身分の不安定化を招くもので、改善が図られるべきである。

②10年経験者研修と教員免許更新制による免許更新講習

2000年の教育改革国民会議の報告において、教員としての適格性の確保や専門性の向上の観点から教員免許更新制度の導入が提言されたものの、2002年の中教審答申では、「教員にのみ更新時に適格性を判断したり、免許状取得後に新たな知識技能を習得させるための研修を要件として課するという更新制を導入することは、なお慎重にならざるを得ない」との見解が示され、同制度の導入を見送る代わりに、教員の専門性向上のための方策として10年経験者研修が提言された。

2003年から実施された10年経験者研修は、従来の研修とは異なり、個々の教員に応じたいわばオーダーメイドの研修であるため、適切な事前評価の実施とそれを踏まえた研修計画書の充実や、事後評価の結果の活用において校長等の評価者の力量に負うところが多いという課題が指摘されてい

る。また、個々の教員の研修ニーズが多様であるため、高度な内容の研修などについては十分な対応ができないという問題も指摘されている。いずれにせよ、教特法に定める全国一律の研修であり、上からの「職務研修」として、教員の自発性・主体性に配慮しない形での研修の実施には、教員側の負担感とも相俟って大きな課題が残る。

しかし、最大の問題は、2009年度から実施された教員免許更新制度に伴う「免許更新講習」との重複による教員の多忙感と負担感の問題であろう。

2006年の中教審答申において、「教員免許状に一定の有効期限を付し、その時々で求められる教員として必要な資質能力が確実に保持されるよう、必要な刷新（リニューアル）を行うことが必要であり、このため、教員免許更新制を導入する」ことが提言され、2002年の中教審答申で適格性及び専門性の観点から免許更新制に慎重にならざるをえないとした考えを転換させた。こうして実現された教員免許更新制は、いわゆる不適格教員の排除を直接の目的とするものではないとしたが、「更新の要件を満たさない場合には、教員免許状が失効するという更新制の性格上、教員としての適格性の確保に関連する側面も有している」とし、教員免許更新において、間接的に適格性審査を行う意図を示していることは問題である。

また、免許更新制の導入は、10年経験者研修と重複するものであり、両者の整理統合が図られる必要がある。教員免許更新制と更新講習の廃止を含めた見直しを視野におきつつも、当面、教員の負担感の重い10年経験者研修を免許更新講習に統合するなどの措置を講ずる必要がある。その上で、免許更新講習が、教員に必要な資質能力の刷新を内容とするならば、これは教員の現職研修であって、更新講習に必要な受講費、旅費などを行政当局が手当てすべきであり、更新講習を職務研修と位置付けない場合でも、教特法に基づく「職務専念義務免除研修」として取り扱うべきである。さらに、免許更新講習が「不適格教員を排除するという性格のものではない」とするならば、必要な刷新のための受講を重視すべきで、更新講習の修了試験は廃止すべきである。

現行の免許更新制は、不適格教員の排除という残滓を残すものであり、教員の身分を不安定化させ、教職の魅力を著しく減殺させるものであり、抜本的改善が必要である。

③校内研修

教員の現職研修は、教員の自己啓発研修を基本として、また、職場におけるOJTとしての「校内研修」を基礎にして推進されるべきである。教員の研修は、その職能成長を通じて子どもたちの「学びの向上」に還元されることが研修の究極の目的である。したがって、教員研修は、学校における日常の教育実践と結びついて行われるべきものであり、学校に基礎をおいて、子どもたちの「人間力」向上に向けて取り組まれるべき実践的教育課題であり、その際、教員間の協働による研究・研修を推進することが何よりも重要である。

教員が進んで研修を行うことができるよう、学校の勤務環境や研修のための条件整備を図ることは、教育行政の重要課題である。とりわけ、教特法に規定する「職務専念義務免除研修」の積極的活用が図られるよう、勤務研修環境の改善を図るべきである。

2 大学における教員養成

戦後の教員養成は、「大学における養成」と「開放性の原則」という2つの理念の下に行われる仕組みとして整備され、教員として必要な高度の専門性と幅広い視野を兼ね備えた人材を広く教育界に迎えるため、大学における教育を通じて教員養成を行うとともに、国・公・私立のいずれの大学においても、教員免許状の取得に必要な科目を開設することにより、制度上ひとしく教員養成を

行うことができることとなった。

しかしながら、大学における教員養成の原則は、国が教職課程の基準を設定することを通じて大学自身の責任と判断において編成・実施されるカリキュラムを規制するという面で、伝統的な大学の自治や学問の自由の保障の原理との緊張関係にある。今や、ますます、教員養成のための教職課程を有する大学は、教職課程の在り方が国家の管理統制下におかれ、大学としての自主的・主体的な教育課程の編成の自由が奪われ、そのことを通じて、益々「資格専門学校化」の危機に陥っている。こうした資格専門学校化の現象は、高度な専門的教養や人間的教養を欠いた教師としての特殊な資質形成を生み、教職に対する社会的信頼の揺らぎにも繋がっている。

また、2015年の中教審答申では、教職大学院を全国的に拡充し、既存の教員養成系大学における修士課程を組織的に移行させつつ、将来的には、教員養成の修士レベル化を図ろうとする意図がみられるが、教員養成期間の延長は、教員の資質能力の向上を図る上で効果があるかどうかは慎重に検討されるべきである。教員は、大学での養成教育の基礎の上に現場で育つものであり、学校現場で子どもたちと向き合い、主体的にかかわりあう中で、また、同僚との協働性や関係性の中で、その資質能力の向上が図られていくものである。その上で、教員が現場で直面した教育課題についての問題意識を専門的に深めていく学習機会として大学院における学修の機会が必要とされるのであって、教員養成の期間を単に延長・長期化すれば、優れた教員が育成できるということには決してならないし、教員養成の修士レベル化が、教職に対する社会の信頼と尊敬の向上に資するわけではないのである。

さらに、上述の中教審答申では、教員の養成・採用・研修を通じた改革として、「教育委員会、大学等の関係者が一体となって体系的に取り組むための体制の構築」を図るため、「大学と教育委員会が教員の育成に関する目標を共有し、連携を図りながら、当該目標を達成するためにそれぞれが果たすべき役割を自覚し、適切に実施すること」、このため、「教員育成指標を全国的に整備するため、各都道府県教育委員会ごとに大学等の関係者との協議・調整を行い、教員育成指標を整備することとし、その際、国が整備の指針などの大綱を示すこと」、「こうした教員育成指標を踏まえ、各教育委員会や各大学において教員研修や教員養成が行われるべきこと」などが提言された。

このように「教員育成指標」を文科省の作成する大綱に基づき、各都道府県教育委員会が大学と協議・調整し定め、大学は、これに基づき、教員養成を行うことや教育委員会などの関係者との共同で教職課程のコア・カリキュラムを作成するなどの「改革」の方向は、まさに、大学における教員養成を公権力の管理統制下に置こうとするもので、これを通じて教員支配・教育支配を貫徹しようとするもので容認できない。また、この「教員育成指標」における教員像は、国が考える「期待される教員像」を教員養成や現職研修において育成することをねらいとするものと考えざるをえない。このような「期待される教員像」を単一のモデルで画一的に示すべきではなく、教員の専門性の育成は、多様な関心や問題意識に沿って、個々の教員が多様な方向に向けて深めていくべきものであるはずである。学校教育は、共通の専門的基礎を有する教員の多様性と個性に支えられつつ、その協働性において、教育力が発揮されていくものであり、このような画一的な「教員育成指標」の設定は問題であり、また、大学におけるカリキュラム編成を外部から制約するような「教員育成指標」の設定は不適切である。

3 教員免許制度

教員免許状は、初等中等教育段階の学校における公教育の直接の担い手である教員の資格を定め、その資質能力を一定水準以上に確保することを目的とする制度とされている。したがって、教員免

許状の保有者が、一定水準以上の資質能力を身に付けていることを、社会に対して明らかにし、公証していくことは、公教育の円滑な実施を図る観点から、教員免許状に本来的に求められる役割である。

国は、これまで「教員として必要な資質能力を責任をもって育成しているとは必ずしも言いがたい教職課程が増加しており、教員免許状がいわば「希望すれば、容易に取得できる資格」とみなされ、社会的に評価が低下してきていることは否定できない」として「教員として必要な資質能力を確実に保証するものとなるように制度的な整備を図ることが必要である」(2006年中教審答申)としている。

しかるに、1986年の臨教審答申では、「広く社会一般から教育に熱意をもつ優れた人材を学校教育に導入し、学校教育の活性化を積極的に図る」ため、特別免許状制度の創設と特別非常勤講師制度の活用が提言され、教育職員検定に合格した者に特別免許状が授与される仕組みが整備されることとなった。

優れた知識経験を有するということだけで社会人に特別免許状を与えて教壇に立たせることは、教員免許状に本来的に求められている役割を軽視するものであり、教職に必要な専門的知識や技能を欠いた社会人を実質的には無免許状態で教壇に立たせることを意味する。これでは、公教育の円滑な実施を担保するものとは言えない。専門職といわれる職業の中で、専門的職業の遂行に不可欠な専門性を欠いた人材を実務に優れているという理由だけで受け入れている専門職種はないのである。教職とは、そのような専門性を欠いてもよいという専門的職業であるはずがない。教員として必要な一定水準以上の資質能力を社会的に担保する免許状としての基本を欠いた「特別免許状制度」は廃止すべきである。

また、校長、副校長・教頭についても、学教法施行規則22条及び23条で「学校の運営上特に必要がある場合」には、教員免許状を有していない者を採用することができるとされるが、学校運営と民間企業等の経営を同一視し、企業経営に秀でた民間人を校長等に登用し、学校のマネジメントに当たらせるという政策導入は、学校経営の好事例を提供するものとはなっていないだけでなく、これらの社会人管理職の学校現場での不祥事案も多数明らかになっており、問題を孕んでいる。学校教育における教職の専門性を担保する「免許主義」をしっかりと確保するものでなければ、学校教育や教職に対する社会的尊敬や信頼を得ることはできない。

さらに、国は、教員免許状の修士レベル化の検討よりも、教員免許状の専門性を担保する上で、2種免許状の見直しをすることが先決であり、また、特別支援教育の専門性を担保するためにも、特別支援学校の教員については特別支援学校免許状を保有するよう、免許法の「当分の間」の猶予規定を速やかに撤廃すべきである。

(ひぐちのぶもと 明星大学教授)

非行をおかした少年へのかかわり

－教育の場で求められることとは－



田中 奈緒子

はじめに

「楽しそうな行事が多くて違和感を持った…」少年院での矯正教育がどのようなものを学ぶために、ある新聞に連載された少年院のルポの記事をゼミで扱った際の学生からのコメントの一つである。

少年院では、生活指導・職業指導など多様な教育活動がなされているが、その一つに、社会貢献活動、情操的活動、クラブ活動、そして運動会や観桜会、音楽や演劇の発表会などの各種行事といった特別活動がある。このコメントは、その行事に取り組む少年たちの姿を紹介した記事に対するものであり、その背景には「悪いことをして捕まったのだから、罰せられるべき。楽しむなんて…」という非難を含む情緒的な反応が示されている。このような情緒的な反応は、社会が非行あるいは非行少年を捉える際の典型であろう。とはいえ、これが非行や犯罪に関心をもち犯罪心理学等を学ぶ学生からのコメントであり、矯正教育を行う少年院では教育活動を行う中で非行少年を“育て直し”していることを、この記事を通して伝えたかった私には、少なからずショックであった。

少年人口の減少もあって、平成26年の少年による刑法犯の検挙人員は、戦後最少の約8万となった。加えて、人口比（10歳以上の少年10万人当たりの刑法犯検挙人員を示す）も678.4と、この10年低下し続け最も人口比の高かった昭和56年（1,721.7）の半分以上となった。しかし、いまだマスコミに取り上げられ社会の注目を浴びる少年による事件は多く、このような減少傾向とは対照的である。

本論では、少年院に在院中の少年たちへの意識調査の結果等を紹介することで、彼らの姿を探り、そこから教育現場における非行をおかした少年へのかかわりについて考えてみたい。

非行少年への公的機関による処遇の流れ

一口に非行少年といっても多様な側面・段階がある。そこで、非行少年¹に対する法的な処遇の流れを簡単にみていきたい。

図1に、非行発生から社会復帰までの一般的な流れを示した。少年事件は主に警察官や検察官から家庭裁判所に送致される。家庭裁判所では裁判官が審判において、少年が本当に非行をしたかどうかを確認した上で、非行内容や少年が抱える問題点、そして再非行しないための方策を考え、最終的な処分を決定する。なお、少年鑑別所²とは、審判のために、家庭裁判所による観護措置の決

1 非行少年とは、家庭裁判所の審判に付すべき少年、すなわち、①罪を犯した少年（犯罪行為時に14歳以上であった少年であり、以下「犯罪少年」という。）、②14歳に満たないで刑罰法令に触れる行為をした少年（以下「触法少年」という。）、及び③保護者の正当な監督に服しない性癖等の事由があり、少年の性格又は環境に照らして、将来、罪を犯し、又は刑罰法令に触れる行為をするおそれのある少年（以下「ぐ犯」少年）という。（少年法3条1項） 犯罪白書より

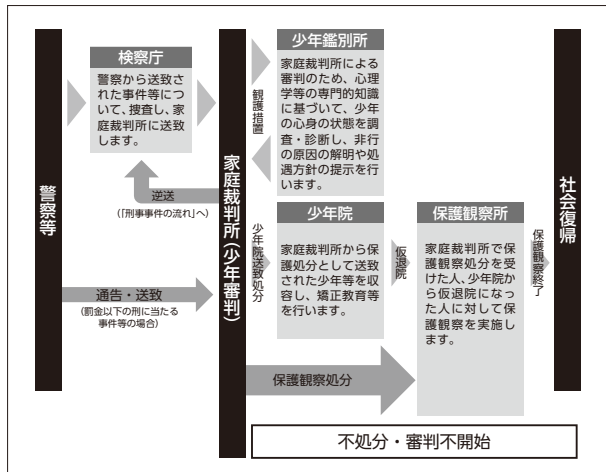


図1 少年非行発生から社会復帰までの流れ
(「法務省HP」より抜粋：一部修正)

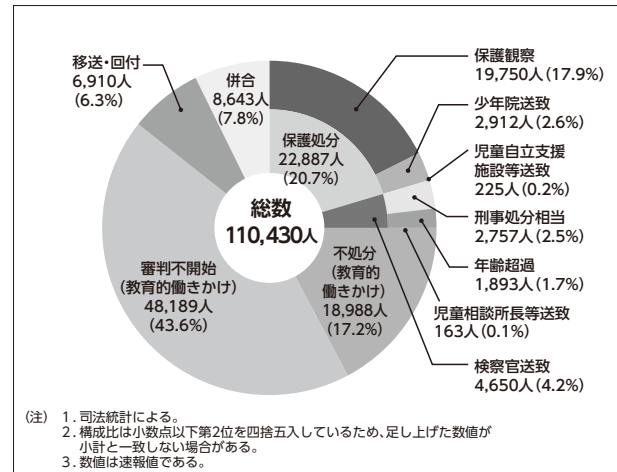


図2 少年保護事件の処理状況(終局決定別構成比 平成26年)
(「平成27年版 子ども・若者白書」より抜粋：一部修正)

定によって送致された少年を一定期間収容し、彼らの犯した非行の原因を解明して処遇方針をたてるための施設である。その後、家庭裁判所での審判において終局決定がなされる。図2に、平成26年に家庭裁判所で扱った少年保護事件(交通関係事件を除く少年保護事件)の処理状況を示した。少年院送致は2.6%、児童自立施設³等送致は0.2%、保護観察は17.9%となり、施設入所の処分がなされる者は全体の3%であり、保護観察処分(17.9%)を加え、保護処分としてまとめても2割に過ぎない。多くは不処分(17.2%)や審判不開始(43.6%)である。家庭裁判所では、これらについて、非行について反省させ、これを繰り返すことのないように、様々な方法で教育的な働きかけを行っている。このように、非行を犯した少年の大半は家庭裁判所に通告・送致された後も、家庭、学校、地域で生活を続けていくのである。

少年院在院少年の特徴

2009～2010年に少年院在院者約3500名を対象とした全国規模の質問紙調査を行った(田中・仲野・山本、2014)。これは、少年院における教育的機能の全体像を把握することを目的として、教育学、社会学、心理学などの若手・中堅の研究者が集まった「矯正施設における教育研究会」が、法務省矯正局の協力の下で行った大規模調査である。以下のこの調査の結果のいくつかを紹介したい。

養育環境の不安定さ

男子では、父親のいない者が26.2%、母親のいない者が8.5%、両親のいない者が1.8%。女子では、父親のいない者が29.3%、母親のいない者が11.2%、両親のいない者が3.5%であった。

「子ども・若者白書」(内閣府、2014)によると、18歳未満の未婚の子どもがいる世帯の内訳をみると、ひとり親家庭の割合は、2010年は6.6%となっている。分類の仕方が異なるため、直接比較はできないものの、少年院在院少年にはひとり親家庭の者が多く、特に女子においてその傾向が多いことがうかがえる。

- 地域社会における非行及び犯罪防止の専門機関として、少年自身や家族、学校教師からの相談にも応じている(地域援助業務)。神奈川県には、「よこはま法務少年支援センター(横浜少年鑑別所)」がある。
- 神奈川県内の児童自立支援施設としては、神奈川県立おおいそ学園、横浜市向陽学園及び福祉法人 幼年保護会 横浜家庭学園の3施設があり、前者2施設では公教育が行われている。

多様な交友関係

少年院に入る直前に親しくしていた友だちのタイプにより、彼らを分類すると、①社交系（不良交友に加え、学業や仕事の面での真面目な交友もある）、②不良系（不良交友が大半）、③まじめ系（まじめな交友はあるが不良交友は少ない）、④孤立系（どちらの交友も少ない）、の4タイプに分類できた。

非行少年という、いわゆる不良集団の一員というイメージが強い。確かにそのイメージと合致する不良系が4割強と最も多いものの、不良交友が少ないまじめ系（21.8%）や孤立系（16.8%）が併せて4割近くを占めており、非行少年の交友関係のありかたは多様であり、一律に「不良」とくることができないことがわかる。

対人不信の強さ

父親、母親、仲の良い友だちなどなど、周囲の人をどれくらい信頼できるかを尋ねた（「大変信頼できる」、「やや信頼できる」、「あまり信頼できない」、「まったく信頼できない」の4つの選択肢から一つを選択）。その結果、男女共に最も信頼されているのは「母親」であり8割前後の者が、信頼できるとした。次いで、「仲の良い友だち」、「父親」であった。しかし、逆に信頼できないとする者も、母親に対しては2割、父親では3割弱、仲の良い友達では2割前後存在していた。このように、最も身近な存在である自分の父母や仲の良い友だちでさえ信頼できない者が2、3割存在しており、彼らの対人不信の強さを示唆する。

また、少年院に入る前に最後に通っていた学校の先生に関しては、信頼できるという者が3、4割いたものの、男子では3割が、女子では4割が「まったく信頼できない」としており、父母、友だち、少年院の教官、職場の上司らの中では、最も教師が信頼できない存在となっており、非行を犯した少年は学校教師と良い関係を築けていないことが示された。

次いで、少年院に在院中に、これらの周囲の人に対する信頼感がどう変化していくかをみたところ、相対的に高い信頼を得ていた母親や父親への信頼感には変化がみられなかった。しかし、仲の良い友だちに対しては信頼感が低まり、逆に少年院の教官に対しては、信頼感が高まっていた。これは、非行仲間との決別、そして教官という大人に対する信頼の高まりを意味する。他者に対して信頼感を持てることは、自分も信頼されるに値することをも意味し、これは将来に対する見通しを持てることにもつながっていく。

低い自尊感情

自尊感情とは、自分自身に関する評価的な感じ方のことであり、ここでは他者との比較ではなく、自分自身を尊重する度合いをみている。少年院在院中の少年は、男女共に自分のことを肯定的に評価していない者が多く、特に女子ではその傾向が強かった。

自尊感情が低いということは、「自分はまったくダメ人間だと思うことがある」の質問項目に表れているように、自己拒否、自己軽蔑を意味し、心理的適応や主観的幸福度の低さとも関連する。また、自分にとって身近で大切な周囲の人から認められることや社会的支援を受けることで自尊感情は高まるとされている。つまり自尊感情を高めるには、少年自身が自分そして社会をどう捉えるかだけでなく、周囲の人との関係が変わっていくことが必要となるのである。

これらの結果からは、少年たちが他者に対する不信感や低い自尊感情を持ち、生きづらさを感じながら少年院で生活していく中で、少しずつ教官という周りの大人に対して信頼感を持つようになり、その中でかつての非行仲間と決別していく姿がうかがえる。過去の自分、非行という失敗をし

た自分を見つめなおすことは、辛い作業であるが、それを行い、さらに将来への希望をもつためには、少年自身の意識の変容は無論のこと、その過程を支える人々や居場所が必要となるのである。

むすび

本調査の対象者は、少年院在院者である。前述した少年保護事件の処理状況が示すように、家庭裁判所に送致された非行少年のうちの3%弱とほんのわずかな者たちであり、非行を犯した少年の代表というよりも、非行性の進んだコアな層であるといえるだろう。そのため、前述の特徴がそのまま非行をした少年全体の特徴として一般化されるものではない。しかし、より典型的な事例とも考えられる。少年院に行かなかったが、少年鑑別所に入った者、あるいは、警察に補導・検挙された者、あるいは問題行動が続く者などにおいても、基本的な視点は変わらないであろう。

非行少年という、規範や価値を脅かすという彼らの反社会性にのみ目が向けられ、彼らのもつ弱さや生きづらさが顧みられることは少ない。そして、社会、特に少年にとって生活の中心となる学校や地域から、家族ともども排斥され孤立していくことが多いように感じる。

安川（2015）は自らの中学校教員の経験を踏まえ、非行少年が望む教師像として、特別扱いしない、勉強面だけでなく人間的な面にも触れるなどをあげ、教師が非行克服の契機となる場合は、正のモデルとなりえた場合に限るとしている。また、非行克服支援センター（2013）は、非行から立ち直った少年たちへのインタビューを通して、学校や教師が非行・問題行動に対して罰則で対応し、学校から排除することで、学校が子どもたちから学校という重要な居場所を奪っており、「一層非行への道に追いやる場合が少なくない」としている。非行（もちろん犯罪も）は、本人の問題であると同時に、彼らを取り巻く家庭・学校・職場という社会の問題でもある。

近年、非行少年や犯罪者に対する法的な流れにおいて福祉的な支援が重視されるようになってきた。少年院においては親との関係修復に加え、社会福祉士等ワーカーを交え、少年に対する少年院を出た後の地域での就労⁴等に力を入れている。

非行に代表される反社会的行動や、不登校・引きこもり等の非社会的行動のどちらであっても、彼らが、自分が所属する社会の一員であるという自覚を持つことができ、そして他者とのかわりの中で自分の存在が認められることによって自尊感情を高めることができるよう、周囲の大人が支援することが求められる。その際、他害行動は否としつつも、人としての存在は認めていくことが大切である。

「インクルーシブ教育」が関心を集めている。支援を必要としているすべての子どもを対象とした共生教育である。“非行少年”もまた支援を必要としている子どもであるという視点を失わないようにしたい。

（たなかなおこ 昭和女子大学教授）

引用文献

- 檜村則行（2009）. 教科教育、就学支援の実際 財団法人矯正協会 少年院における矯正教育の現在 42-47
- 田中奈緒子・仲野由佳里・山本宏樹（2014）. 質問紙調査からみた少年院 広田照幸・後藤弘子（編）少年院教育はどのように行われているかー調査からみえてくるもの 矯正協会 49-83
- 特定非営利活動法人 非行克服支援センター（2013）. 何が非行に追い立て、何が立ち直りとなるか 新科学出版社
- 内閣府（2014）. 子ども・若者白書
- 安川禎亮（2015）. 教育現場の非行少年 北樹出版

4 就労だけでなく少年院においては就学支援もなされている。喜連川少年院では、県立高等学校通信制課程が開設されているほか、高卒認定試験コースや復学・進学に備えた補修教育コースがある。これらの高等学校教育を受けることは、少年院を出院後の社会適応を促し、再非行の防止として有効である。（檜村，2009）

18歳選挙権をめぐる政治教育と 高校生の政治活動

斎藤 一久



1. はじめに

夏の参議院議員選挙から、公職選挙法が改正され、選挙権が18歳に引き下げられることになった。同時に選挙運動も引き下げられ、高校3年生でも投票、選挙運動ができるようになる。

18歳選挙権実現に向けて、総務省と文部科学省では、高校生向けの副教材として『私たちが拓く日本の未来』¹を発表している。また文部科学省では2015年10月29日付で通知「高等学校等における政治的教養の教育と高等学校等の生徒による政治的活動等について」(以下、2015年通知)²を出した。

以上のような状況をきっかけとして、主権者教育を含む政治教育が大きく変わろうとしているが、本稿ではまず政治教育について概観した後、その中でもとりわけ高校生の政治活動について憲法学の観点から考察したい。

2. 政治教育の現状と展望

日本が民主権国家である以上、その担い手である主権者の教育を常に充実させなければならないことは言うまでもない。それは主権者として選挙権を含む参政権を行使する能力の育成に限らない。民主主義体制を維持・向上させて行くためには、自由な政治的議論を踏まえた多元的な意見の反映が必要であり、市民として政治活動の自由を行使し、批判的に物事を見ていく能力の育成もまた課題である³。

教育基本法ではその14条において、主権者教育を含む政治教育について定めている⁴。

第14条 良識ある公民として必要な政治的教養は、教育上尊重されなければならない。
② 法律に定める学校は、特定の政党を支持し、又はこれに反対するための政治教育その他政治的活動をしてはならない。

当該規定は、2006年の教育基本法改正前にも8条として存在しており、戦後、政治教育を支える重要な条文であった。とりわけ戦前の全体主義体制と決別し、新たな憲法の下での民主政治の確立のため、極めて重要な意義があったと評価しうる。

1 http://www.soumu.go.jp/senkyo/senkyo_s/news/senkyo/senkyo_nenrei/01.html

2 27文科初第933号 (http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/1363082.htm)。

3 主権者教育は国籍保持者を前提とした参政権行使のための知識を教授することが主たる内容となるが、広い意味での政治参加(たとえば外国人にも投票権を認める地方自治体の住民投票など)も含意していると考えられ、また学習者が、必ずしも日本国籍保有者としての有権者に限られないことを考えると、「市民教育」と言い換えなくても、主権者教育の「主権者」には、社会団体の一員として、積極的に社会を形成していく場合の「市民」も含まれるという現代的な解釈も成り立ち得よう。この点、辻村みよ子『市民主権の可能性』[有信堂、2002年]などの市民主権の議論が示唆的である。

4 教育基本法14条の政治教育については、荒牧重人ほか編『新基本法コンメンタール 教育関係法』(日本評論社、2015年)54頁以下〔斎藤一久執筆〕を参照。

しかし「政治教育……という言葉に左翼的あるいは少なくとも古めかしい響きが漂っている」⁵と評されるように、現在では「政治教育」という言葉自体が死語となっている。これは、1972年の連合赤軍事件を契機とした「政治の季節の終焉」、そして高度経済成長の中での「私生活主義の蔓延」⁶といった、政治教育をめぐる社会状況の変化が大きな原因であると考えられる。

また本来、1項に重点があり、2項は「1項に定める政治教育実施の内在的限界、もしくは前提条件を注意的に規定したほどの意味しかもちえない」と解釈されていたが⁷、2項が独立した原則として機能し、「教育現場において政治的な事項に取り組むことに消極的になる傾向を生み、政治教育に対して教員を委縮させ」たことも原因として挙げられよう⁸。

いずれにせよ、2項が、アクセルとしての1項に対するサイドブレーキとして引かれたままに、政治教育が行われていたのが実情であろう。

もっとも政治教育は、シティズンシップ教育、ESD教育、人権教育、法教育といったように、看板を変えて存在していたと捉えることもできなくはない。ただこれらの教育には、本来、政治教育に付きまとう「闘争性」をオブラートに包んだ形で回避しているきらいがある⁹。したがって、今後の政治教育においては「『対立があるから教えない』というのではなく、『対立を理解させる』こと」を目指す必要がある¹⁰、このようなリアリティーある政治教育を通じて、子どもたちの熟議を促すべきである。

また政治教育を成功させるために、広田照幸は教育の自由、専門性への信頼が必要であり、一定の「自由度＝許容範囲」を教育現場に与えるべきであるとともに、教師は「教え込む教師」ではなく、「政治的コーディネーターとしての教師」となることが重要であると指摘している¹¹。このような政治教育をめぐる理解・環境も同時に必要になるであろう。

3. 高校生の政治活動の解禁？

昨今、「高校生の政治活動の解禁」といった見出しが新聞紙上を賑わせている。これは2015年通知によって、1969年10月31日付の初等中等教育局長通知「高等学校における政治的教養と政治的活動について」が廃止されたことがきっかけとなっている。しかし、憲法からすれば、そもそも政治活動（選挙運動も含む）は憲法21条の表現の自由によって保障されているのであり¹²、「解禁」というのは正確な表現ではない。

高校生の政治活動について、憲法学では、生徒の表現の自由の問題として議論しているが、表現の自由は、他者とのコミュニケーションを通じて、個人の自己実現に寄与するだけでなく、民主主義、またそのプロセスを維持する上で重要な権利であるとして、それを規制することは原則として違憲になるとされている。もちろん高校生の場合、未成年者であることから、成年者と異なり一定のパターナリスティックな制約を受けざるを得ない余地もある。ただし高校生はすでに義務教育を修了

5 近藤孝弘『ドイツの政治教育』（岩波書店、2005年）はじめにvii頁。

6 小熊英二『＜民主＞と＜愛国＞』（新曜社、2002年）652頁以下。

7 有倉遼吉編『基本法コンメンタール新版 教育法』（日本評論社、1977年）77頁〔有倉遼吉執筆〕。

8 佐々木幸寿『改正教育基本法』（日本文教出版、2009年）257頁以下。

9 阿久澤麻理子「人権教育再考」石崎学・遠藤比呂通『沈黙する人権』（法律文化社、2012年）33頁以下、斎藤一久「法教育と規範意識」日本教育法学会年報39号（有斐閣、2010年）135頁以下参照。

10 広田照幸『教育とは何をすべきか』（岩波書店、2015年）174頁。

11 同『《愛国心》のゆくえ』（世羅書房、2005年）201頁。

12 子どもの権利条約においても12条で意見表明権が、13条で表現の自由が保障されている。

し、発達段階としても成年者と変わらない以上、制限は必要最小限でなければならないと考えられる。高校生の政治活動をめぐる議論においては、このような憲法上の原点を今一度確認しておく必要があるだろう¹³。

ところで、『私たちが拓く日本の未来』の94頁には「Q10 選挙運動や政治運動について、高校生として注意すべきことは何ですか」という質問が掲載され、この答えとして「選挙運動や政治活動については、学校においては高校生として校則等の決まりを……守る必要があります。校則については、教育基本法など上位の法令等も踏まえながら、各学校において定められるものであり、教員の指導をよく聞いて、それを踏まえた行動をとってください」とある。

もちろん学校の校則制定権、そして校則を守る必要があることは、憲法学でも否定されることはない。しかし通常、日本の法令を用いて説明する際には、「憲法・教育基本法などの上位の法令等」として、憲法を入れるのが普通である。「などの上位法令」に入るのかもしれないが、どうも先に示した「憲法上の原点」を意図的に外している感が否めない。また外すことを前提に、「高校生として注意すべき」という質問を設定し、政治活動の委縮へと誘導している可能性も高い。

校則では、憲法上の様々な自由が制限されていることが多い。髪型の自由、服装の自由、携帯電話を持つ自由、そして今回の政治活動の自由も、校則による制限が憲法上は問題になる。それをまったく隠蔽するような記述は、首をかしげざるを得ない。

憲法学からQ10に対する模範解答を書くとしたら、「選挙運動や政治活動については、日本国憲法21条の表現の自由によって保障されています」となる。そして「学校内での政治活動は校則などによって制限を受けるとしても、表現の自由の重要性に鑑み、必要最小限度でなければならない」となるであろう。

4. 2015年通知の検討

2015年通知では、「高等学校等における政治的教養的教育」と「高等学校等の生徒による政治的活動等」の2つの内容が示されている。以下では主として後者について検討する。

まず高校生の「政治的活動」について、「特定の政治上の主義若しくは施策又は特定の政党や政治的団体等を支持し、又はこれに反対することを目的として行われる行為であって、その効果が特定の政治上の主義等の実現又は特定の政党等の活動に対する援助、助長、促進又は圧迫、干渉になるような行為」（ただし選挙運動を除く）と定義している。

これは憲法20条3項の「その他いかなる宗教的活動もしてはならない」における「宗教的活動」を最高裁が判断するために確立した、いわゆる目的効果基準を借用したものであると推測される¹⁴。しかし、目的効果基準が禁止される「宗教的活動」の範囲を確定する基準であるのに対して、通知は許容・禁止を超えた一般的な「政治的活動」の定義であり、この借用が論理的に妥当かどうかは

13 同様の指摘として、米沢広一『憲法と教育15講[第3版]』（北樹出版、2011年）83頁。なお、裁判においても生徒の政治活動が問題となったことがあるが、多くはいわゆる70年代の学園紛争時のもので、かつ暴力的な行為が伴うケースであることもあり、合憲・合法との結論に至っている。これらは現時点での生徒の政治活動の自由の先例とは言い難いことを指摘しておきたい。

14 先例は津地鎮祭事件最高裁判決（最大判昭52・7・13民集31巻4号533頁）である。詳しくは斎藤一久「戦後70年を考える―政教分離」法学教室416号（2015年）37頁以下参照。なお目的効果基準の借用は、教育基本法14条2項の「政治的活動」における行政解釈でも用いられているが（前掲『新基本法コンメンタール 教育関係法』56頁以下〔斎藤一久執筆〕参照）、目的効果基準は最高裁内でも「目盛のない物差し」と揶揄されるなど、動揺しており、当該借用はこのような観点からも安易過ぎると言わざるを得ない。

疑問が残る。

一般的に憲法学では、政治活動を議論する際、それをあえて定義することはない。それは政治と非政治が相対的であり、行為者の意図や効果などを考慮することになると、政治活動の自由の範囲が場合によっては限定されるおそれがあるからであると思われる。それゆえ通知において、わざわざ「政治的活動」を定義する必要性があったのか疑問である。

さらに通知は、高校生の政治的活動は「無制限に認められるものではなく、必要かつ合理的な範囲内で制約を受けるものと解される」と結論付けている。この点、必要最小限の制約しか認められないとする憲法学とは温度差が見られるが、「必要かつ合理的な範囲内で制約」の解釈においては、表現の自由の重要性に鑑み、学校秩序の維持、学業に専念できなくなる、他の生徒への影響など抽象的な理由による制限は正当化されるべきではない。

5. 学校外での政治活動

学校内の教育活動などにおいては、生徒の政治活動が制限される余地はあるが¹⁵、2015年通知は「放課後や休日等に学校の構外で行われる生徒の選挙運動や政治的活動」（傍点筆者）についても、「必要かつ合理的な範囲内で制限又は禁止することを含め、適切に指導を行うことが求められる」としている。

憲法からすれば、まず学校が学校外の生徒の私生活領域にも介入する行為については妥当とは言えない。とりわけ政治活動については、先に指摘したように表現の自由の問題である以上、校則による制限・禁止が行われるべきではない。また親の教育権（教育の自由）からすれば、学校外的生活については原則として親の教育権が優先すると考えられ¹⁶、とくに子どもに対して政治活動を通じて、政治的判断能力を身に付けさせたいと考えている親にとって、その制限・禁止は権利の侵害となる可能性が高い。さらに政治的判断能力については学校教育がその育成の重要なプロセス・手段であるとしても、生徒自らが学校外の政治活動にコミットすることによってその能力発達が促進される可能性も否定できない。このような政治活動が有している主権者の育成に対する「手段的機能」¹⁷からしても、制限・禁止は違憲の疑いが強い。また規制の対象として、学校外の体育系の運動・活動はよいが、政治活動は制限・禁止されることになると、憲法の表現の自由に対する狙い撃ちになるであろう。

もっとも現段階で問題となっているのはデモ参加などを含む政治活動についての届出制である。届出制は許可制と異なり¹⁸、あくまで学校としては不許可とする権限がないので、問題がないようにも思われる。しかし、表現の自由にとっては、委縮効果が最も重要な問題であると憲法学では議論されており、届出であっても、生徒たちは学校側に把握されることによる事実上の不利益を考慮し、政治的活動を差し控える可能性が十分に考えられる。また実質的に届出制であっても、校則な

15 学校内についても表現の自由という視点が欠けてはならず、制約にあたっても必要最小限度の制約でなければならないことは言うまでもない。

16 旭川学力テスト最高裁判決（最大判昭和51年5月21日刑集30巻5号615頁）は、「親は、子どもに対する自然的関係により、子どもの将来に対して最も深い関心をもち、かつ、配慮をすべき立場にある者として、子どもの教育に対する一定の支配権、すなわち子女の教育の自由を有すると認められるが、このような親の教育の自由は、主として家庭教育等学校外における教育や学校選択の自由にあらわれるものと考えられる」（傍点筆者）と判示している。

17 米沢広一『憲法と教育15講[第3版]』（北樹出版、2011年）83頁。

18 法律学上、許可とは一般的禁止を特定の場合に解除することを指しており、運転免許が典型とされる。この意味での許可制は、本来、自由であるはずの政治活動を原則として禁止する点で、違憲となるおそれがある。

どでは「許可を受ける」などの文言が用いられていたり、運用上、許可・不許可は学校の裁量と生徒からは見られることも多いであろうから、生徒の側の委縮がないとは断言できない。それゆえ、届出制であっても、実質的な制限の度合いは高いと考えねばならず、違憲の疑いは払拭できないのではないだろうか。

この点、2015年通知のQ&Aでは、「放課後、休日等に学校の構外で行われる政治的活動等について、届出制とすることはできますか」という問いに対して、「放課後、休日等に学校の構外で行われる、高等学校等の生徒による政治的活動等は、家庭の理解の下、当該生徒が判断し行うものですが、このような活動も、高等学校の教育目的の達成等の観点から必要かつ合理的な範囲内で制約を受けるものと解されます。したがって、高校生の政治的活動等に係る指導の在り方については、このような観点からの必要かつ合理的な範囲内の制約となるよう、各学校等において適切に判断することが必要であり、例えば、届出をした者の個人的な政治的信条の是非を問うようなものにならないようにすることなどの適切な配慮が必要になります」と回答している。

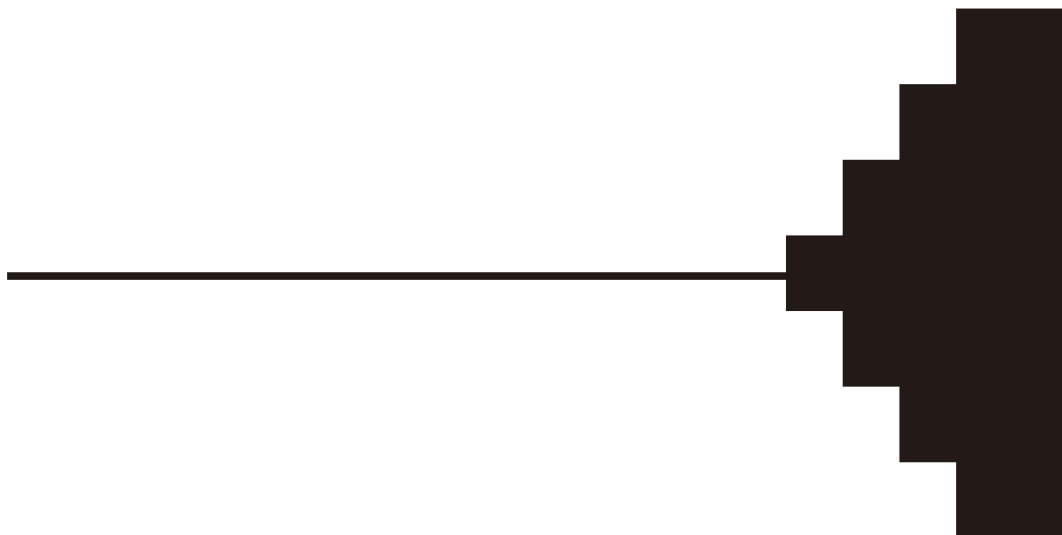
これを受けて、愛媛県など一部自治体の高校では、校則等に届出制を盛り込むことが予定されているようであるが、憲法の観点からは慎重であるべきだと考える。

6. おわりに

18歳選挙権実現をきっかけとして、政治教育、そして高校生の政治活動がクローズアップされ、今後、ますます活性化すると思われる。その方向性としては、60・70年代の暴力的政治活動とは一線を画し、新しいものが目指されることになると考えられるが、政治教育の再構築、高校生の政治活動の規制にあたっては、憲法という原点を忘れないことが求められる。

(さいとうかずひさ 東京学芸大学准教授)

Ⅱ エッセイ



いまこそ、「わだつみのこえ」を聴こう

—教育研究集会に参加して—



黒 沢 惟 昭

教育現場の実践をまとめ、報告・討論を行う教育研究集会（教研）は戦後日本教育の「宝」である。教育総研時代に、高名な社会学者日高六郎先生（当時所長）がこう言われたことを胸に、私は毎年各地の教研に「共同研究者（助言者）」として参加。多くのことを学んできた。今回も地元横浜をはじめ兵庫、新潟など幾つかの教研に出席・参加した。記念講演も大変勉強になる。以前は、教育問題が主だったが、最近は教育を越えるテーマが多くなり、教研の魅力が増した。去年は、山梨教研の記念講演、「きけ、わだつみのこえ」が心に響いた。講師は戦没学生、中村徳郎の姪、中村はるねさん。彼女は、徳郎の弟、克郎の娘である。父の思い出を通して徳郎のこと、死を目前にした知識人が如何に知性を磨き^{まっとう}真当に生きたか。静かに語った。『きけ、わだつみのこえ』を読んだ私には特に新しい内容ではなかったが、身内の人から語られると真情に^な充ち、感慨も^{ひとしお}一入である。会場で、中村はるね・編『はるかなる わだつみ』（山梨ふるさと文庫）を購入、参考にして新書版『きけ わだつみのこえ』（東大出版会、1952年）を、久し振りに全巻読み返した。

この本は小学生の時、初めて上京した折に、本郷の東大まで出掛け、生協で購入した思い出深い書である。ことあるごとに読んだ。中村徳郎の「手記」は記憶に残った。何十回も読んだため、本書の表紙は破れ、全頁に赤線が引かれている。記憶に残る中村の文章を引用してみよう。

「日本人はもっと謙譲であるべき筈だ。」「永遠に全人類の心の底を脈打って流れる偉大なる貢献をなしてこそ、初めて日本民族の偉大性が燦として全人類史を飾ることになる。」「広く深く私達は歴史を探って見なければならぬ。さうすれば必ず他愛ない自己礼賛や自己満足の夢に耽って居られなくなる筈だ。」「真の報国といふものがどんなものか考えもしないで大言壮語してゐる。」「メンデルの言葉を思って力づけとしたい。『見てゐてごらん。今に私の時代が来る。』」「気の毒なお父さんお母さんに恵みあれかし。」「克郎には十分勉強さしてやって下さい。」

知識人として運命に立ち向かおうとする静かな気概、メンデルの言葉に託した未来への期待、家族への深い愛、が読み取れる。平和な時代ではない。戦時下、軍隊の閉塞状況下。知的精神の自己研鑽、家族を思う心に打たれる。本書を通読すると、表現の違いはあれ多くの学徒に共通する心情だ。ある学徒は書く。「平和だ、平和の世界が一番だ」「日本人の死は日本人だけが悲しむ。」「何故人間は人間で共に悲しみ喜ぶ様にならないのか」ここには、中村徳郎と同じ平和、国際平和への願いが鮮明に表われている。いや、^{おも}念を表現出来なかった無数の死者も含めた悲願（わだつみのこえ）が戦後になって「平和憲法」を生み出したのだ。こう思う。中村なら、「全人類史に燦として輝く」「私の時代が来た」と喜ぶに違いない。「戦時下」と先述したが、^{いま}現在はどうだろう。

「集团的自衛権」によって改憲・戦争への傾斜が急速に進んだ。パリのテロがメディアを賑わせている。一方で、報復の空爆によってはるかに多くの無辜の民が殺されている。この事実は殆ど報道されない。果てることのない、暴力の連鎖だ。「平和憲法」がこの連鎖を世界で初めて断ち切ったのだ。この英断を日本人は声を大にして世界に誇るべきではないか。虚しく死んでいった人々の怨念の結晶（平和憲法）を今こそ思い返し、世界に顕示すべきだ。それを訴える「わだつみのこえ」

が、中村の声が聴こえてくる。しかし、平和を念仏のように唱えるだけではだめだ。昔、映画「きけ、わだつみの声」を観た。そのなかのシーン「こんなところで殺されるなら、なぜ戦争反対で殺されなかったのか」を今も憶えている。先日の「安保法制」反対にごく普通の市民、とりわけ若い人々がデモに参加したことに勇気と希望を持った。戦没学生は泉下で喜んでいるに違いない。「こんなことぐらい」と見過ごしていると、いつの間にか大きな流れになる。そうなるともはや止めることが出来なくなる。そしてテロ、報復の連鎖、それが戦争につながっていく。今ならまだ間に合う。困難であるが、時流に負けない知性を磨き、歴史に学ぼう。そして権力に擦り寄る御用学者の妄言、時流に阿る評論家の嘘言を見抜こう。

教研参加者の多くは教師だ。『きけ わだつみのこえ』を読んで、自分の言葉で子どもたちに、戦没学生の無念を、彼らが死をもって遺した「平和」の尊さを伝えなければならない。二度と教子を戦場に送らないために！

以上は、昨年末（12.22）に私の故郷の新聞「信濃毎日」紙へ寄稿した拙文に依る。友人、知人からの年賀状の多くに共感が記されていた。神奈川の教職員の皆さんにも、『きけ わだつみの声』を、是非子どもたちに伝えて欲しいと願い、加筆、訂正してここに寄せる。

選挙を控えて首相は俄かに「改憲」を話題にしている。平和憲法の意義を考えるよい機会だ。「改憲」「護憲」を解説することは私の力を越える。ただ、先述したが、いま連日のようにメディアを賑わせているのは結局、「やられたからやり返す」暴力の連鎖、報復の論理だ。「抑止力」も「集団的自衛」もこの文脈だ。繰り返す、平和憲法はこの連鎖を世界に先駆けて「戦争放棄」を宣言することによって断ち切ろうとしたのだ。私はここに人類が途方もない犠牲を払って到達した究極の「英知」を見る。日本が初めてこの点を「憲法」で明示したのだ。中村の言葉でいえば「燦として全人類史に輝く」「日本民族の偉大性」である。

「押しつけられた」憲法とよく言われる。歴史的、法律的経緯については専門家に譲るが、この点については太田光・中沢新一の対談『憲法九条を世界遺産に』（集英社新書）が興味深く、参考になる。要点を引用しよう。

「何であの時点で憲法を変えちゃったのか、あの時の日本人は何をしていたのか」「その当事者になってしまうわけにいかない。そういう使命感がこの対談の動機である。」「九条が「世界遺産」であるゆえんはなにか。」「戦争していた日本とアメリカが、戦争が終わったとたん、日米合作である無垢な理想に向かい合えたのは、あの瞬間しかなかったんじゃないか。」「日本人の、一五年も続いた戦争に嫌気がさしているピークの感情と、この国を二度と戦争を起こさせない国にしようというアメリカの思惑が重なった瞬間に、ぽっとでてきた。これはもう誰が作ったとかいう次元をこえたものだし、国の境すら超越した合作だし、奇跡的な成立の仕方だなと感じたんです」「当時のアメリカ人の中に生きていた思想には、アメリカ建国の精神、さらに先住民を虐殺してしまったアメリカ人の後悔、いやその先住民たちがつくった「イロコイ連邦憲章」の精神は九条にも通じているのだ。こう考えると九条が「世界遺産」であることの意味が一層明確になる。」

なお、対談は宮沢賢治が恨んだ「ディスコミュニケーション」を教訓に「改正」論にも耳を傾けなければならないと忠告する。暴力の連鎖を断ち切った平和憲法にゆるぎない信念を持つことは不可欠だ。だが押し付けは禁物。「改憲」論はどこに問題があるのか。それが受け入れられる理由は。冷静に見定め、英知の方向に包み込む謙虚さがあってこそ、信念が子どもたちの心に響き、やがて「世界遺産」になるだろう。そのために日常的教育実践を工夫し、教研で話し合い、子どもたちとともに平和の信念を共有することに努めよう。それが「わだつみの声」に応える教師の務めだ。完

（くろさわのぶあき 中国・東北師範大学名誉教授）

ダンスのある風景

高橋 和子



1. ダンスを見たり踊ったりするのは当たり前時代

2013年9月GoogleのおしゃれなCMが1分間流れました。ダンスを小学生に教えるためにNexus7を使い奮闘する男性教師が、メトロノームでリズム取ったり、スタンドミラーを5枚買ったりと、一生懸命取り組んでいました。テロップには「小学生 好きな曲」「振り付け簡単」「ダンス教え方 ポイント」「ダンス楽しくなる方法」等が添えられています。現在までの視聴数は659万です。関連のホームページには、「現代の小学校では、ロックダンスやヒップホップダンスが表現運動として必修だそうです。そりゃあ、ダンス苦手な先生は大変ですよ」との書き込みもあり、ダンスを習いに行った教員も増えました。ここで確認しておきますが、すでに小学校は戦後から男女を問わずダンス(表現運動)は必修です。また、ロックやヒップホップが必修になったわけではありません。現行指導要領(解説)に関わった私のところには「学校で振り付けダンスが行われるのを推奨するようなCMは困るので、Googleに異議申し立てをして下さい」との声が寄せられました。この騒動が収まらない翌月、AKB48の「恋するフォーチュンクッキー」に合わせて、県内の観光地等を紹介する「恋するフォーチュンクッキー神奈川県 Ver.」がYou Tubeで公開され、2日間で100万を超える視聴数(現在までは434万)を獲得し話題になりました。ロケは、みなとみらいから箱根までの78か所、知事をはじめ県市町村職員、観光客等1,500人が踊る動画です。ちなみに知事は早稲田大学在学時は「ミュージカル研究会」に所属しており、ノリノリでダンスを披露しています。Googleや「恋チュン」の視聴数だけで、神奈川県民912万人を超えています。メディアの影響を感じます。

これに先駆けて、普通の人踊る映像もテレビで取り上げられるようになりました。記憶に新しいところでは、2010年秋のNHK朝の連続テレビ小説「てっぺん」のオープニングです。葉加瀬太郎のテーマ曲「ひまわり」に合わせて近藤良平(横浜国立大学卒)が振り付けた「てっぺんダンス」は、視聴者参加型のダンスになっています。この企画が高視聴率に繋がったとの分析もあります。

ダンスは「見る」だけでなく「する」世界も広がりました。2015年横浜市では、「幅広い市民参加や次世代育成、世界水準の文化芸術による都市の魅力の国内外への発信、賑わい創出と経済活性化」を掲げ、「Dance Dance Dance@YOKOHAMA 2015」を開催しました。「市民参加プログラム」の一つ「コ



①横浜大盆ダンス2015 (筆者撮影)

ンドルズと踊る!横浜大盆ダンス2015」には筆者も参加しました(写真①)。横浜赤レンガ倉庫で、老若男女が「ブルーライトヨコハマ」をはじめ横浜にちなんだ軽快な楽曲に乗せて、盆ダンスに興じていました。「次世代育成プログラム」には、幼児から大学生に対して、①発表の機会(58校参加、観客12万人)、②ワークショップの実施(EXILE等のプロアーティストの派遣)、③鑑賞機会の無料提供等がありました。

また、2004年から開始された「横浜市芸術文化教育プラットフォーム・学校プログラム」では、この10年間に約560校

の横浜市の小・中学校、特別支援学校で、8万人を超える児童・生徒たちが、アーティスト（外部指導者の活用）の授業を受けています。コーディネーターは37芸術団体が務め、NPO法人STスポット横浜が事業の束ね役を担っています。ダンスが必修化した影響もあってか、2014年度からはコンテンポラリーダンスの体験型プログラムが急増し、2015年度は24校で実施したそうです（写真②）。この企画の素晴らしい点は、コーディネーターが芸術家と学校を繋いでいる点です。全国でも稀有な取り組みの事例です。

このようなダンスの現状になろうとは、一昔前は考えられませんでした。世界一踊る民族としてNHKで紹介されたアフリカのセネガルでは、部族間の闘争がないそうです。ダンスで感動や楽しさを共有し、言葉を越えた心身の繋がりを生むのだと思います。ダンス（dance）の語源は、生への希求（desire of life）です。生きる証として、太古の昔からいまに至るまで、世界中どこでも誰でもが共に踊ってきたように、「ダンスが世界を救う」ことに繋がれば、この上ない喜びです。



②ダンサー山下彩子による六浦小学校での取組み(写真STスポット提供)

2. 学校ダンスの現状

では、ダンスが必修化した中学校の現状はどうなっているのでしょうか。全国調査（中学生約3万人と教員450名、高橋和子研究代表者）の結果を紹介しながら、課題を述べたいと思います。

中学生の「女子はダンス、男子は柔道」を「得意」「楽しい」「技能が向上した」と答えています。男子がダンスを好んで踊るにはもう少し時間が必要ですが、中学女子の運動離れにはダンス授業が歯止めになると思われます。ダンスの履修学年は、必修が導入された中学1・2年が多く、履修状況は、現代的なリズムのダンス（以下、リズム系）約8割、創作ダンス約6割、フォークダンス約5割でした。ちなみに神奈川県はリズム系と創作ダンスは65%と同率でした。

教員に指導内容を聞いたところ、リズム系では「振付ダンス（応用）」「発表鑑賞」が多く、「リズムに乗って自由に踊る（基本）」は5割弱でした。「振付ダンス」の高い実施率について、教員への聞き取りからは、映像教材や教師やダンスが得意な子らが提示した振りを習得するやり方が多く行われていました。これは戦前の振り写し教育の現代版とも言えます。創作ダンスでは「簡単な作品創作（応用）」「発表鑑賞」が多く、「即興的な表現（基本）」は約3割でした。フォークダンスでは「外国のフォークダンス」は約4割でした。つまり、学習指導要領（解説）等で提示している「基本的な内容」はあまり教えていない現状でした。

この「基本的な内容」については、教員自身の経験や指導経験があるほど指導していることが分かりました。逆に男性教員は「踊った・指導した」経験に乏しく、指導が難しいと感じていました。経験がないのに教えることが難しいのは当然です。この背景には、「小中高でダンス授業を受けていない、教員養成大学でダンスが必修化されていない、教員採用試験でのダンス実技がない、ダンスの指導内容が分からないので教えたことがない」等、「ないないづくし」が厳然としてあります。また、運動会や体育祭で踊ったことでダンスをおしまいにする学校も多く、なぜかダンスではこれがまかり通ります。このことは、運動会で障害物競争（走って跳んでタッチ等）をしたから、陸上競技の授業をしないのと同様ではありませんか。

以上の結果から挙げられる一番の課題は、「ダンス＝振付」からの解放です。生徒も教員も身近に目にするダンスは、TVに映し出される振付ダンスやよさこいソーラン等でしょう。それらはカウントに合わせ皆がそろって決まった振りを習得するダンスであり、発表の場を運動会や体育祭に設定するこ

とが多いと思われます。必修化したいま、「振付・そろえる・見せる」という学習の進んだ段階以前に、子どもに学ばせたいこと。それは、あるがままに感じたままに即興的にイメージを表現すること。リズムに乗って全身で自由に弾んで踊ること。伝承された踊りを交流して楽しむこと。そのようなダンスイメージに、子どもや教員が抱くイメージを変えることです。そのためには、具体的な教材を、どのように指導するのかを中心にした研修会が必要です。筆者はダンスの基本的内容を取めた2015,2016年版DVDを、横浜市の全中学校と県教委に届けていますので、ご覧いただければ幸甚です。

3. ダンスは戦後70年間アクティブ・ラーニング

昭和22年の学習指導要綱においてダンス領域は、戦前の教師が創った既成作品を踊ることから、子どもが思い思いに表現する学習へと転換しました。このために取られた指導法は、子どもが主体的に協働して問題を解決していく、いま、まさに注目されている「アクティブ・ラーニング」です。その意味では、いま文科省が提言している指導法を70年前から行ってきたのですが、実際のダンス指導はそうではないようです。

前述した実態調査によれば、生徒が「ダンスで身に付いた力」として、創作ダンスの履修が多い神戸市では「表現力」「創造力」を挙げ、リズム系の履修が多い全国では「身体感覚」が高い割合でした。リズム系においても本来は、多様なリズムを共有しながら交流する方法を取るべきで、そうならば身に付く力も多様な広がりを持つと思われます。また、表現系の基本である「即興的な表現」の典型教材「新聞紙」(写真③)を90分でも体験した学生は、「レジリエンス」(生きる力)が高まったことも実証されています。「表現力」「創造力」「生きる力」は21世紀型能力とも一致し、協働して創っていくダンスへの期待が高まると考えています。



③即興的な表現「新聞紙」

最後に、70歳で世界デビューした舞踏家大野一雄さん(1906-2010年)の話です。大野さんは横浜の捜真女学校の体育教師でもあり、ダンスも教えていました。彼が扱うテーマには「母・生・死」が多くありました。母親から全部栄養などを奪って自分が生まれてきた。捕虜になり、ニューギニアから引き揚げてくるときに、戦友たちの亡骸を海に投げ入れ水葬したら、水母(くらげ)のようにプカプカ浮いてきた等。大野さんにとっては常に、生きる、あるいは死ぬことが、つながっていたのです。生と死の摂理を熟考したなかでこそ、表現や舞踏が生まれ出たと言えます。写真④はイエスの生誕劇の場面です。この練習においても、天使役の高校生に動きを教え込むことはなく、どのように天使を演じるのかを、自分で考えさせ続けていました。つまり、「教育は引き出すこと」を文字通り行っていたのです。明治時代に生まれ軍事教練や戦争を体験した大野さんですが、彼のダンス指導は一斉指導ではなく、生徒たちはグループで考え、自らと対話しながら表現していくものでした。



④イエス生誕劇
左が大野一雄

子どもの可能性を引き出すことに大きな特徴があるダンス指導法により、教員自身のこれまでの指導観、教育観が大転換した先生方を、私は数多く知っています。学習指導要領改訂に振り回されることなく、目の前の子どもたちが幸せに生きていかれるための教育(内容や方法)をじっくり考えていきたいと思っています。

(たかはしかずこ 横浜国立大学教授)

県立高校改革実施計画のゆくえ

－現実を踏まえた確かな検証を－



手 島 純

はじめに

高校改革はいつも叫ばれているが、私の実感では改革されてよかったと思うことはあまりない。流行にのった浅薄な思いつきのような改革が多い気がする。私が勤務したある高校は、改革対象校ではなかったので、独自の「改革」が校長主導で行われた。その学校では50分授業が90分授業になり、3学期制が2学期制になった。英語が中心の学校に変えられ、その校長に反対する英語科教員は「いなくていい」と恫喝され、多くの教員が異動した。そして、どこの学校にもある教職員の親睦会は消滅した。

私はそんな学校に異動してきて、最初の1年間は鬱状態であった。すでに学校を去ったその校長の恣意的な「改革」をどう改革するか、そのことが私の課題であった。しかし、一度制度化されたものはなかなか元には戻らない。私たちはよく言ったものだ。何も「改革」しなかった方がどんなによかったか…。

県立高校改革実施計画

2015年も押し詰まった12月、県立高校改革実施計画が発表された。「生徒の学びと成長にとって何が必要かという視点を最優先にする（スチューデント・ファースト）」という基本的な考え方に立って、すべての県立高校で改革に取り組むこととしました」というのがその趣旨である。本改革は第Ⅰ期から第Ⅲ期まで12年間のスパンで構想されていて、第Ⅰ期の改革の特徴としては、高校を地域別に5つに分けたこと、学力向上進学重点校・国際バカロレア認定推進校・インクルーシブ教育実践推進校・コミュニティスクールなどがいくつかの学校に指定されたことである。

今回の改革に関して表向きの趣旨は以上のものであっても、少子化による生徒減に対応して、高校を20～30校削減するという、いわば財政的な側面は見落とせない。財政面というのは、確かに考慮すべきだと思うが、再編・統合そのものにもかなりの財政的負担が生じる。しかも、学校がなくなるのは、卒業生にとっては悲しいことである。私は県立高校4校で勤務したが、そのうち3校が統廃合され、ある学校は校名が変わり、ある学校は敷地に違う建物が建っている。勤務校に過ぎないのでまだ平静でいられるが、自分の卒業した学校だったら、どんなに悲しいことか。

再編・統合の実際

今回の県立高校改革実施計画に先だって、1999年に公表され、実施された「県立高校改革推進計画」の実際はどうかであったのか。その検証なくして、新たな「計画」はないはずである。そこで、私が勤務したある学校での再編・統合の経験を語ることで、「実際」の様子を知ってほしい。机上でどのような理想が語られようとも、現実には生々しい。

私は二つの学校が統合した学校的一方で勤務をした関係で、統合の具体的な様子をまさに眼前で観察できた。便宜上、この二つの学校をA校・B校と表記する。

私が勤務したA校は、入学時での偏差値は低く、入学後も生徒指導案件が続出していた学校である。教師たちは、まさに体を張って必死に努力を重ね、全日制高校の「最底辺」を支えていた。私が1年生クラスの担任をしたとき、すでに二人が鑑別所にて、入学式や始業式で欠席する状況があった。1年生の時は問題行動に振り回された。勉学意欲がなく、学校生活になじまずに中退していく生徒も少なくなかった。もちろんそんな中でも、勉強も生活もきちんとやっている生徒はいて、生

徒たちが安全に学校に通うことができるように、教職員は団結して教育活動を行った。しかし、毎日のように「事件」が起こり、臨時職員会議が行われた。

そんな学校と中堅校のB校が統合するということが決められた。B校は、修学旅行も海外に行くような学校であった。B校ではすぐに反対がおきてPTAも動いたという。なんであのA校と統合するのだというのが本音であろう。一方、A校は失うものは何もないという雰囲気のもと事態を見守る状態だった。

B校の懇願にもかかわらず、二つの学校の統合は避けられなかった。それぞれの学校から新校準備委員が選出され、再編・統合の準備は進められていった。全く違う学校が統合するのは、あらゆる場面で困難が生じた。これはすぐに無理な計画だなと思ったが、B校の跡地を売却して、県の収入にするらしいという話もあり、納得せざるを得なかった。

しかし、準備が進むうちにかなりきな臭い話が出はじめた。新校は総合学科になるのだが、「限りなく普通科に近い総合学科」が暗黙のうちに追求され、偏差値の高い新入生を集めることが目論まれていった。総合学科として出発するのに、総合学科ではダメなのだという雰囲気が感じられた。これには唖然としたが、抵抗しようもなかった。職員会議はそれなりに意見を言う場はあったが、こと新校問題は一般の教員からの意見を聞き入れる雰囲気はなかった。

新校準備委員会が作られ、事務的な作業が進められていったが、そのために使われた人的および金銭的費用は計りしれないというように思われた。しかも結果的に「B校の跡地は売却」ということにはならず、新しいコンセプトの高校として利用されることになった。だったら、はじめから統合などしなくていいのと思うのは、普通感覚であろう。無駄が多すぎるのではないのだろうか。

検証はこれでいいのか

県立高校改革実施計画をするのなら、今までの改革の検証は必須事項である。それなくして、新しいものを作るのは、効率が悪い。改革の検証ということで2010年に「県立高校改革推進計画 10年間の成果と課題」が県教委「今後の高校教育のあり方検討プロジェクト会議」名で出された。そこには「あらためて県立高校改革推進計画における取組みの検証を行い・・・」とある。そう、検証することで、次の不十分な点を改めることができる。しかし、それを読むと致命的な欠陥があった。さまざまな項目でアンケートをとって、実情を聞いているのはいいが、その回答に示された選択肢に欠陥があった。

例えば、「高校生活を振り返って、あなたが通っている高校に満足していますか」という回答の選択肢が「①とても満足している ②満足している ③概ね満足している ④あまり満足していない ⑤満足していない」となって、①から③までの回答を集計して、「全日制課程で（満足度は）83.1%と高く」と結論を出している。これは調査用紙としては不備で、回答の選択肢として「③概ね満足している」は「③どちらでもない」にしなくてはならない（正しくは、「①満足している ②やや満足している ③どちらでもない ④あまり満足していない ⑤満足していない」になる）。アンケートの③を満足度に加えないと、83.1%は52.4%に減るのである。他の箇所でも「①とてもそう思う ②そう思う ③ややそう思う ④あまりそう思わない ⑤そう思わない」とあるが、これも③は「どちらでもない」にすべきである。「キャリア教育によって自分が成長できたと思うか」では肯定群が74.0%になると報告しているが、③を「どちらでもない」にしたら、肯定群は35.1%にすぎなくなる。

統計的な処理もきちんとしないで、改革の満足度と肯定度が高いとするのは、「結論ありき」の感を否めない。

現実がどうであったかをしっかり認識しない検証は、今後の改革に影を落とすことになりはしないか。そのためには、再編・統合が行われた学校の現状を認識することが、今こそ求められている。

（てしまじゅん 神奈川県高等学校教育会館教育研究所）

「仕事の質」

加 藤 良 輔



「仕事の質は人生の質にかかわる」

ドキッとさせられた。ここ数年ドラマ化され人気を集めてきた池井戸潤作品「半沢直樹」シリーズの第三作「ロスジェネの逆襲」の中のセリフである。ドラマはいささか勧善懲悪に走りすぎ、「倍返し」のセリフばかりが目立ったが、原作ではそんな面を適度に抑えながらもエンターテインメントとしてすこぶる面白い。人間のあり方や仕事への向き合い方を考えさせられるセリフがあちこちにちりばめられている。

「仕事の質」＝「社会的地位」ではない。まして「出世」などというもののでも「収入の多さ」でもない。どのような仕事であれ、その仕事にどういう姿勢で向き合ってきたのか。そのことが「仕事の質」ということであると私は理解した。

作品の中で半沢はこうも言う。

「正しいことを正しいといえること。世の中の常識と組織の常識を一致させること」、「ひたむきで誠実に働いたものがきちんと評価される。そんな当たり前のことさえ今の組織はできていない」、「仕事は客のためにするものだ。自分のためにした仕事は内向きで、卑屈で、身勝手な都合で醜く歪んでいく。そういう連中が増えれば当然組織も腐ってゆく」

池井戸作品に一貫したテーマであり、昨年大ヒットした「下町ロケット」の底流にも流れていた「職業観」のように思う。

もちろんエンターテインメントだから人の描き方が一面的なのは仕方がない。悪人として描かれた登場人物にもいろんな歴史があり、家庭があり、様々に思い悩みながら生きてきた人生があるはずだ。半沢直樹や「下町ロケット」の佃航平のようにありたいと思いながらも、登場する「敵役」や「小心な悪人」のなかに、私は現実世界で生きる自分の姿を見てしまうのだ。それが一般的な人々の姿なのだと思う。ではあっても、「自分のために仕事をする人間」にはなりたくない。「正しいことを正しいと言える人間」であり続けたい。「半沢」と敵役「大和田常務」、その両者の狭間の中で自問自答を繰り返すのだ。

私はこの3月で、31年間かかわってきた日教組運動から身を引いた。思えば人生の半分を日教組運動にかかわってきたことになる。多くの方々の支えで、31年前には思いもしなかった日教組中央執行委員長となり、その関係で連合副会長、教育インターナショナル副会長まで経験させていただいた。本当に感謝に絶えない。

しかしこの31年を振り返り、胸を張って「日教組運動に取り組んできた」と言えるのか？ 考えてしまう自分がいる。

時に事を荒立てず、言いたいことも言わずに気持ちを抑えてきたことがなかったのか。自分の人生をかけて闘わなければいけない時に、本当に闘いぬいてきたのか。常に子どもたちや組合員のこ

とを守るために全力を傾けてきたのか。自信を持ちきれない自分がいるのだ。

現場に近い地区教組の時はまだよかった。地域の状況もよくわかっているし、ある意味、分かりあえているからこそ「予定調和」でも成果は出せる。しかし、県・全国とその活動の場を広げるたびに、難しい課題と直面する。歴史や地域の事情が異なる組織が、何を旗印に結集できるのか？すべての組織で、子どもや保護者の思いを胸に運動の旗印を定めているのかどうか？なぜ組織率の低下＝運動の停滞をとどめることができないのか？そして、教育の姿を見ずして、日教組を攻撃することを「教育再生」と主張する、理不尽な勢力から教育を守るために何をしなければならないのか。

様々な課題と悩みを背負い、10年後の組織と運動と教育の姿を思い描きながら、知らず知らずのうちに疲弊していく自分がいることに愕然とする。殻に閉じこもり、我が身を守ろうとする気持ちと、このままではだめだと自らを奮い立たせる気持ちが交錯する毎日を過ごすことになってしまうのだ。

自分の「仕事の質」はどうだったのか？

神奈川で「勤務対応の見直し」や「人事評価」、「学校運営組織の見直し」に携わったとき、全県的な厳しい声をいただいた。時に昔の仲間から厳しい指弾を受けたときもある。それでも、今のとりくみは必ず理解してもらえと思っていた。神奈川の学校・こども・教職員のためになると確信していたからだ。

日教組に来るとき、文科省との間で整理をしたいと思っていた課題があった。でもできなかった。自分の力量不足としか言いようがないが、全精力を自分が傾けていたのかどうか、自分が己の中の弱い部分を責めるのだ。

自分の「仕事の質」はどうだったのか？

一方、31年間組合にかかわってきたということは、裏返せば学校での経験が少ないということでもある。それでも思い出に残る子どもたちは多くいるし、思い出せば笑みがこぼれる時もある。しかし一方で悔悟の念を持たざるを得ない経験もある。子どもたちにごめんなさいと、謝っても謝りきれないつらいこともあるのだ。

子どもたちが私をこれ以上ない笑顔で迎えてくれていただろうか？逆に私はいじめを見逃していなかったか？見て見ぬふりをしていなかったか？そして何よりも、自分のふがいなさの責任を、目の前の子どもたちや保護者に転嫁してこなかったか？教職を早く離れたが故に、そんな思いが今も心の中に渦巻いている。

失敗することがいけないのではない。失敗を恐れて、動き出さないことがいけないのだ。よしんば失敗したとしても、その失敗を自分がどう受け止めるのかが大事なのだと思う。そのことが教員としての自分の「仕事の質」につながっていくのではないだろうか。

忘れられない先輩の一言がある。これもどこかで書いた話ではあるが、その後の自分の教員としての方向性を決めた一言。そして組合活動に身を投じてからも常に心の片隅に置いてきた一言である。

子どもの「いじめ」を訴える声に十分こたえきれなかった私に、その先輩は静かに諭してくれた。「もっと素直に、自分から子どもたちの中に入っていくと。子どもたちが今苦しんでいるのか、悩んでいるのか、楽しくて仕方ないのか。それぞれの家庭環境の中で子どもが何を考えているのか。その姿をしっかりと見続けるところからはじめないと。・・・君はまだ教師になっていない！」

そうか！私は気づかされた。人からどう見えるか、そんなことばかり気にしていた自分に気づかされたのだ。そんなことではなく、子どもたちが何を求めているのか、その声を聴くことに全精力を傾けること。それが自分の仕事を切り開く。教員としての自分の方向性を示してくれる。仕事への向き合い方ってそういうことなのだと。

今またそのことを思い出す。組合活動の中で、人が私をどう見るかばかり気にしてこなかったか。誰の方を見て仕事をしてきたのか。内向きの、自分たちの都合のための運動をしてこなかったか……。

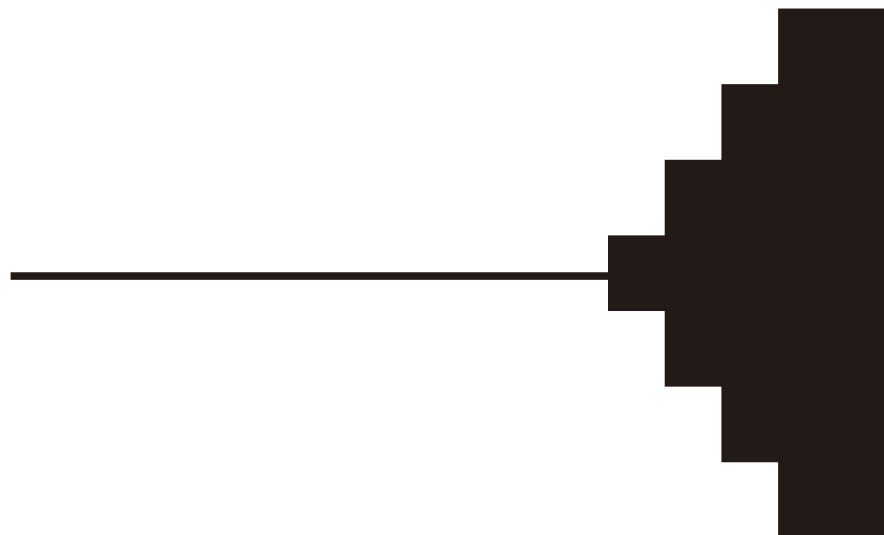
私たちの仕事は、子どもたちの未来を守り築いてく仕事だ。そのことに対し常にひたむきにそして誠実にとりくむからこそ、今日の情勢のなかで、「教え子を再び戦場に送らない」という決意が意味を持つのではないのか。それは学校で仕事をしていても、組合の場であっても同じなのだと思う。

まだ自分の人生を振り返るのは早いけれど、節目の時に立って、自らに問いかける。

自分の「人生の質」はどうなのだろうか。

(かとうりょうすけ 日本教職員組合前中央執行委員長)

Ⅲ 教文研活動報告



2015年の教文研

所長 岩澤 政和



日本で義務教育が始まって、国民の誰もが一定の年齢になれば等しく教育を受けられて、その子のその後の人生は、その子の努力次第にかかっている。誰でも豊かに人生を送ることができる出発点に平等に立てる。だから、教職員による教育活動は何にも増して重要である。そんな理想を抱いて教職員になった方も私たちの中には多いのではないか。

しかし、高学力の児童生徒は、保護者は高学歴で収入も多い。そういう家庭の子供は、朝練をやり、放課後部活をやり、帰り道のコンビニで軽食をとって学習塾へ、帰ってきたら塾の宿題をやって12時就寝というハードスケジュールで一流校合格をめざす。一方、子どもの貧困率は16%。朝食を食べてこない子、弁当のない子、夕食は孤食。学習習慣がなく、低学力。全日制高校をあきらめて、定時・通信制高校へ進学し、その後は「自己責任」の人生が待っている。保護者の経済力格差がそのまま子どもの進路、学力の格差になってしまう「貧困の連鎖」と言われる状況はますますひどくなっているのが現状である。

教文研では学校のサポートスタッフの研究をすすめているが、子どもの貧困対策としての学力保障にも放課後学習支援、教室での学習支援配置等のスタッフが配置されるようになってきた。また、県内では多くの市町村で中学校給食導入の準備を始めている。下校後の子どもの居場所づくりも、放課後キッズクラブや「子ども食堂」等の試みも幅広く行われるようになってきた。やや手遅れの感もあるが、地域のNPOや行政も一体となって、アイデアを出し合っている様子が伝わってくる。

しかし、子ども達にとって良ければ何でも大歓迎であると、コーディネーター役を学校や学校の教職員に押し付けるのは反対である。学校、地域、行政、各種NPO団体、保護者会等をどうやって繋げていくのか、そのコーディネーターはどこがやるのがいいのか。「まずは、子どものことが一番分かっている学校が中心となって」ではなく、「子どもをトータルにみて、育てていくのは地域や行政や福祉や保護者と学校である。」と発想を転換させていきたいと考える1年間であった。

神奈川県教育文化研究所は「県民の立場に立ち」「県民の教育文化の向上に寄与する」ことを目的に1980年に設立されて、35年が経過しました。この間、様々な教育課題について学校現場や子どもたちを中心に研究討議をすすめ、問題提起や提言を行ってきた。

今年度は「アクティブラーニング」「学校のサポートスタッフ」に焦点を絞り、学校現場と研究者双方向からの実践的な研究協議をすすめている。「アクティブラーニング」については学習指導要領で教授方法にまで踏み込んできた問題点と現場の授業実践を合わせながら研究してきました。「学校のサポートスタッフ」については、聞き取り調査や学校訪問、アンケート調査などを駆使して、調査研究協議を重ねている。

また、年末に実施した「第30回教文研教育シンポジウム」では「障害者差別解消法」が本年4月施行されることを踏まえた議論を行い、共生社会へ向けた展望を明らかにしてきました。

2016年度も、学校現場の抱える教育課題について、多くの教職員とともに課題を共有しつつ、解決に向けて取組みをすすめていきます。

(いwasawa masakazu)

2015年度 神奈川県教育文化研究所活動報告

理事会

- 第1回 2015年5月29日（月）13：00
 - ・2014年度神奈川県教育文化研究所活動報告、決算報告
 - ・2015年度神奈川県教育文化研究所体制について
 - ・2015年度神奈川県教育文化研究所活動計画、予算について
- 第2回 2016年3月4日（金）13：00
 - ・2016年度神奈川県教育文化研究所活動計画について
 - ・2016年度神奈川県教育文化研究所予算について
 - ・その他

研究評議会

- 第98回研究評議会 2015年7月11日（土）13：00
 - ・2015年度神奈川県教育文化研究所事業計画の概要
 - ・部会、委員会の計画の概要
 - ・2015年度各地区教文研事業計画の概要
 - ・話題提供 「フクシマの現在と原発再稼働」
林 洋一 さん（いわき明星大学教授）
- 第99回研究評議会 2016年3月12日（土）13：00
 - ・2015年度神奈川県教育文化研究所事業報告
 - ・部会、委員会の事業報告
 - ・2015年度各地区教文研の事業報告
 - ・話題提供 「日教組・教職員共済メモワール～次世代、役員へ伝えたいこと～」
中村 譲 さん（教職員共済理事長 前日本教職員組合執行委員長）

専任所員連絡会議

- 7月17日（金） 第1回専任所員連絡会議
 - ・2015年度 県教文研の活動について
 - ・2015年度 地区教文研の活動について
- 3月14日（月） 第2回専任所員連絡会議
 - ・2015年7月～2016年3月教文研の活動報告

教育総研

- 教育総研第25回夏季研究交流集会 8月20日（木）～21（金） 東京
 - ・基調講演「憲法と自衛権の関係をどう伝えるか」木村草太（首都大学東京准教授）
 - ・分科会討議及び交流会

研究部：カリキュラム総合改革委員会

カリキュラム総合改革委員会は、教職員を取り巻く現状を的確に把握し、それを現場の労働条件や教育活動と結びつけて改革する視点を共有することを目的に論議を積み重ねてきた。本年度は、年間10回の会議を持つことができた。協議内容を大きく二つに分け、それぞれ分科会を組織して議論を進めた。一つは「教育内容」をめぐる問題であり、もう一つは「教育制度」をめぐる問題である。両者は互いに密接に関係しているので、時には合同で話し合う場を持ち、また相互の討議内容をお互いに報告する時間を持つようにしてきた。それぞれの分科会で話し合われた成果の一部は、『教文研だより』や『所報』を通して、神奈川県教職員にお届けしている。

本年度（2015年度）開催されたカリキュラム総合改革委員会の議論のテーマと報告者を、以下に記しておく。

◆研究テーマ

「子どもと向き合う」ことを問い直す

～子ども・教職員を主体とした教育改革をすすめるために～

- ・委員会は年間で計10回行われた。
- ・前年度と同様に、第①グループ「教育内容」と第②グループ「教育制度・教職員問題」に分かれて研究討議をすすめ、必要に応じて全体会を開催した。

◆活動内容（①、②は各グループ）

■第1回 4月18日(土)

- ・2015年度テーマの確認と研究計画の作成
- ・研究内容

第①グループ テーマ「新しい教育課題～学校が直面する課題から出発して調査研究する～」

第②グループ テーマ「学校とサポートスタッフとの良好な連携・協力の在り方を探る」

■第2回 5月23日(土)

- ①「アクティブ・ラーニング」導入の経過について
- ②サポートスタッフの面接調査、アンケート調査項目について

■第3回 6月13日(土)

- ①「アクティブラーニング」について島崎委員より報告を受け、研究討議。
- ②学校司書への面接調査及び研究討議。

■第4回 7月11日(土)

- ①「アクティブラーニング」について坪谷委員より報告を受け、研究討議。
- ②支援学級介助員、学習支援員への面接調査及び研究討議。

■第5回 9月24日(土)

- ①「アクティブラーニング」について上野委員から報告を受け、研究討議。
- ②訪問調査報告とアンケート調査結果について研究討議。

■第6回 10月3日(土)

- ①アクティブラーニングについて井上委員から報告を受け、研究討議。
- ②アンケート調査結果について研究討議。

■第7回 11月7日(土)

全体で湘南学園小学校公開研究会に参加

■第8回 1月9日(土)

①アクティブラーニングについて島崎委員から報告を受け、研究討議。

②学習支援員への面接調査及び研究討議。

■第9回 2月20日(土)

①アクティブラーニングについて田中委員から報告を受け、研究討議。

②「全県的なサポートスタッフの調査結果」について、佐野委員より報告を受け、研究討議。

■第10回 3月12日(土)

今年度のまとめと来年度への課題の確認。

事業部

(1) 事業部会

■ 第1回 5月22日(土) 年間計画の策定

■ 第2回 7月11日(土) 第29回教文研教育シンポジウムの計画

■ 第3回 9月24日(土) 第29回教文研教育シンポジウムの具体的な内容

■ 第4回 11月28日(土) 第28回教文研教育シンポジウム準備

■ 第5回 1月9日(土) 「所報2016」の編集計画

■ 第6回 3月12日(土) 2016年度の活動計画について

(2) 機関誌の発行について

■ 「所報2015」 6月発行

■ 教文研だより159号 「『子どもの貧困』への処方箋? ~教育に求められる期待と限界」

7月発行

■ 教文研だより160号 「サポートスタッフとの協働のあり方を探る」

10月発行

■ 教文研だより161号 「流行語『アクティブラーニング』をどう受け止めたらいいか」

12月発行

■ 教文研だより162号 「第29回教文研教育シンポジウムのまとめ」

3月発行

(3) 教育シンポジウム

第29回教文研教育シンポジウム

・日 時 11月28日(土) 14:00~16:30

・場 所 平塚市教育会館 大会議室

・テーマ 「インクルーシブ教育への転換
~共生社会における学校づくりをめざして~」

・シンポジスト

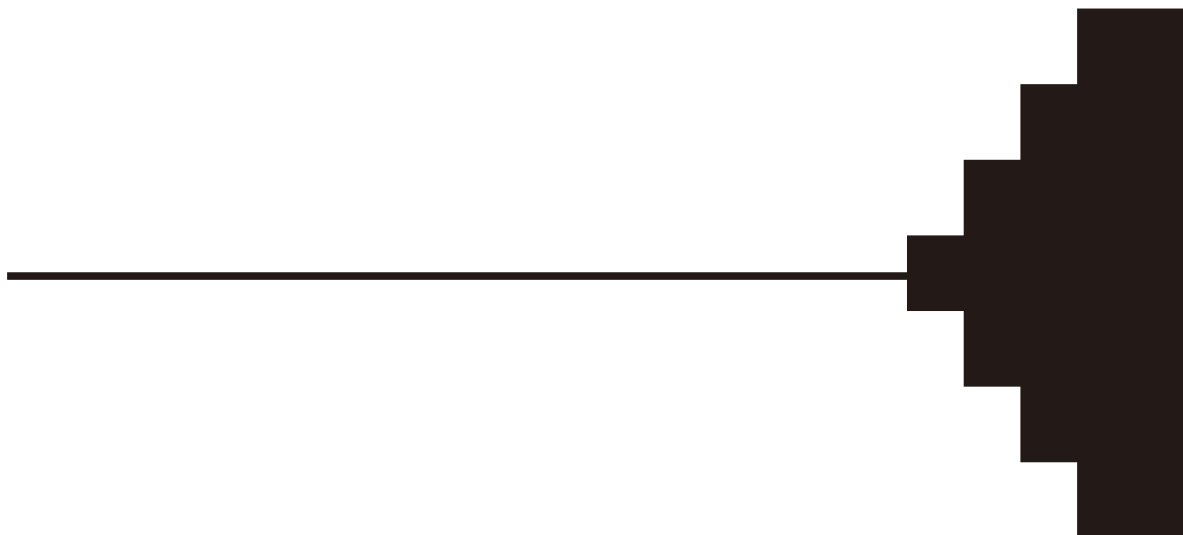
徳田 茂さん(「障害児を普通学校へ・全国連絡会」運営委員)

県内公立学校教員 2名

・コーディネーター

青木純一さん(日本女子体育大学教授)

IV 資料



教_{kyo}文_{bun}研_{ken}だより

CONTENTS



「子どもの貧困」への処方箋？ ～教育に求められる期待と限界～

大阪市立大学人権問題研究センター 桜井 啓太

2013年に「子どもの貧困対策推進法」が成立し、2014年8月に政府は経済的に厳しい家庭の子どもを支援するための必要な施策をまとめた「子供の貧困対策大綱」を閣議決定しました。これを受けて、神奈川県は「神奈川県子どもの貧困対策推進計画」を策定する際、県内の子どもの貧困について以下のよう
に分析しました。

神奈川県の実態

高校進学率：全体 98.6%（生活保護家庭では 92.8%）

*稼働所得：平均 603 万円（母子家庭では 179 万円）

ひとり親家庭は 2010 年から 10 年間で 20%増加と推計

生活保護を受けている家庭の子ども 150,007 人（2012 年）で年々増加

*稼働所得＝労働により得られた収入のこと

その計画では「貧困の世代間連鎖を断ち切る」を目的に、6 人に一人いると言われる貧困に直面した子ども達の教育支援、生活支援、保護者に対する就労支援、経済的支援などの県の施策を整理して示しています。しかし、教育を貧困対策の切り札として、貧困の子どもたちの学力向上を図るとした施策が中心でいいのか。「貧困を学力で乗り越える」のではなく、学力や学歴の差が貧困を生まない社会の実現を展望した教育の在り方を考えるべきではないか。

大阪市立大学人権問題研究センターの桜井啓太さんに論じてもらいました。

（県教文研 岩澤 政和）



神奈川県教育文化研究所

「子どもの貧困」への処方箋？ ～教育に求められる期待と限界～

大阪市立大学人権問題研究センター
桜井 啓太

1 「子どもの貧困」を巡る現状と政策対応

「子どもの貧困」。この言葉が市民権を得て、もう数年が経つ。「子どもの貧困元年」（阿部 2014）とも呼ばれた 2008 年以降、新聞・テレビで「子どもの貧困」という言葉が大々的に取り上げられ、関連書籍が多数出版された。これまで一切公表されなかった子どもの貧困率を含む日本の貧困率を、2009 年に政府が初めて公表したことは象徴的であった。2008 年からの 5 年間は「子どもの貧困」に対する問題関心の醸成と、実態把握のための期間であったといえるだろう。

〔註 1 ただし、「貧困」への世間の関心は日本はもともと非常に薄い。貧困が忘れ去られ、無かったことにされないために、実態把握を含め、問題の深刻さを訴えかける努力自体は、今後も必要とされるだろう。〕

現在「子どもの貧困」を巡る社会状況は、次のステージに移行している。2013 年に日本で初の子どもの貧困対策を目的とした「子どもの貧困対策の推進に関する法律」が成立し、この法律に基づき具体的な対策を策定した「子どもの貧困対策に関する大綱」が 2014 年に閣議決定された。2014 年は「子どもの貧困」に関する議論をリードしてきた研究者らが、政策提言に主眼をおいた書を相次いで出版した年でもあった（阿部 2014、山野 2014 など）。子どもの貧困対策推進法の成立以降、「子どもの貧困」は実態把握と周知のための活動から、具体的な対策（施策実現）の段階へと進みつつある。今回取り上げる「学習支援」もそうした取組の 1 つである。

2 「学習支援」とは

「子どもの貧困」への具体的な処方箋として、最もよく話題にあがるものが「学習支援」である。貧困世帯の子どもは、基礎学力が十分に備わっておらず、また一般世帯に比べて高校進学率が低く、高校中退率が高い（表 1）。子どもが貧困から受

ける不利のなかで、特に学業面での不利を乗り越えるための試みとして、学習支援には大きな期待が集まっている。

表 1：高等学校等進学率／中退率

	生活保護世帯	全国
高校等進学率 (2013)	90.8%	98.6%
高校等中退率 (2012)	5.3%	1.5%

出所：厚生労働省／文部科学省調査

「学習支援」は、生活保護世帯など貧困・低所得の子どもを対象に、主にボランティア（大学生や NPO スタッフ、生活保護ケースワーカーなど）が勉強会などを開催するという取組である。その形態は、教員や大学生、行政職員が手弁当で実施しているものを含め様々であるが、「子どもの貧困」への関心の高まりを背景に、数年前に国から予算補助されるようになっていく。生活保護世帯を対象とした学習支援事業は、釧路市の冬月荘「高校行こう会」や、埼玉県のアスポート事業が先行事例として有名である。2015 年 4 月に施行された「生活困窮者自立支援法」による任意事業の 1 つとなったことを契機に、2015 年度ではおよそ 300 の自治体で事業実施されている。

〔註 2 各自治体の事例を概観するには、生活困窮者への学習支援モデル事業の実践事例を紹介した「生活困窮世帯の子ども学習支援事業」実践事例集が参考になる（厚生労働省からの補助を受け、株式会社三菱総合研究所が発行、Web 公開されている）。〕

3 「教育的アプローチ」を好む日本の社会保障

「学習支援」に代表されるように、日本における「子どもの貧困」対策の傾向として、「教育」に大きな重点が置かれているという特徴がある。日本の社会保障政策全般にいえるのだが、所得保障よりも教育や職業訓練など育成・技能習得型の教育的アプローチが好まれる。これは民主党政権下の「子ども手当」が、紆余曲折を経たものの、結局完全な形では定着しなかったこと。その理由の 1 つに「現金で親に渡せば、子どもの学習のためではなく、結局親のために使われる」というような世論の反発が一定程度存在したこと。反対

に、現在いくつかの自治体が行っている塾代補助事業（東京都受験生チャレンジ支援貸付事業や、大阪市の塾代助成事業（教育バウチャーやクーポンと呼ばれる））などは、好意的に受け取られていることからイメージできるだろう。直接「現金」を渡すのではなく、進学のための「貸付」や塾代補助のクーポンにしたり、そしてまた無料塾や学習支援という「教育型」という形をとることが良しとされる。

教育分野ではもちろん、福祉分野においてもそれ以外でも、一般的に私たちの「教育」への期待と思い入れは非常に強い。この期待と思い入れの背景には、私たちは、「ただで」受け取るものよりも、なにかしらの「努力」を行って手に入れたものの方が尊い、と考える傾向がある（ちなみに「尊い」と考えるのは、「貧困な子どもや世帯」ではなく、「周りの大人（政策立案者）」の方であるのだが）。そしてまた、「金銭」と異なり、「教育」は子どもの一生の糧となる、とも考える。この発想自体は、至極まっとうなことでもあるし、貧困に対する個別の対応としては、決して間違いではない。ただし、個別戦略としては正当な行為の1つ1つが、少し視点を変えれば、子ども達にとって（それも特に貧困な世帯の子どもにとって）、窮屈な社会を強化してしまうこともある。そもそも教育的アプローチの1つである「学習支援」は、その根本には個人が学力で困難を乗り越えるという発想がある。

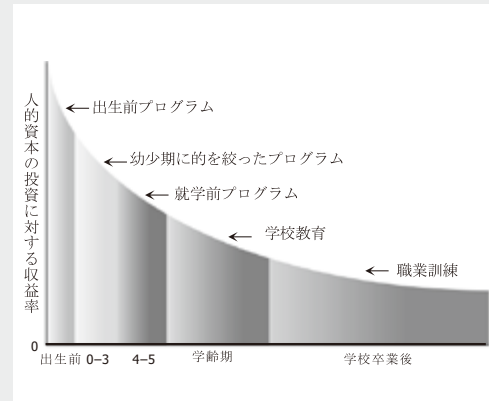
4 教育的アプローチの陥穽

個人の能力育成に対策の主眼をおくと、「いつ」「誰に」「どのような形で」それを行えば費用対効果が高いのかという点が特に問題となってくる。学習支援を含む「子どもの貧困」への教育的アプローチを語るうえで、そのターゲットを子どもの発達段階のどこに絞るかというのは1つの論点である。現在行われている取組の多くは、高校進学を主な目的としている場合が多く、中学3年次を対象にしているものが多い。

一方で、「教育」に経済学的効率モデルの視点を導入した象徴的な例として、図1を見ていただきたい。ノーベル賞経済学者のJ. ヘックマ

ンが、子どもへの早期教育の重要性を教えるにあたって示したモデルであり、「子どもの貧困」の日本での議論をリードしている学者達の中でも好意的に捉えられているモデルである（阿部2014、山野2014）。

図1 ヘックマンによる人への投資に対する収益率モデル



出所：Heckman（2008，2014）

（註3 図は、2014年 Heckman が来日した際に使用したプレゼン資料より抜粋。）

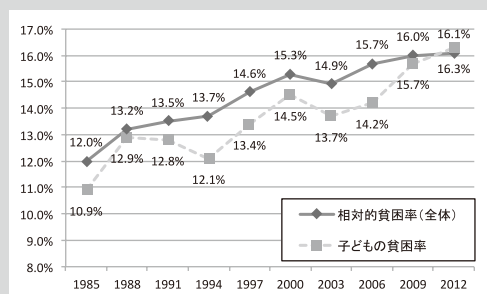
HECKMANの主張をざっくり述べると、子どもへの教育投資効果は、学校卒業後よりも就学中が、そして就学中よりも就学前の方が収益率が高いというものだ。HECKMANは、人間のスキルを、IQテストやPISAテストなどによって測定される「認知的スキル」と、肉体的・精神的健康や、根気強さ、注意深さ、意欲、自信といった社会的・情動的性質による「非認知的スキル」に分類し、これらスキルを最も高めることが出来るのは、幼少期の介入であると結論づけている（Heckman 2015）。HECKMAN曰く、「スキルはスキルの上に築かれる」。

これは、本当だろうか。HECKMANモデルの正当性自体、そもそも十分留意すべきであるが、仮にこのHECKMANモデルが正しいとして、このモデル図からわたしたち大人が読み取らなければならないのは別のことである。それは早期教育の重要性ではなく、就学前の家庭環境がその後の個人の一生を決定してしまう社会構造における問題点の方である。私たちが暮らす社会は、幼少期の家庭環境の不利を、後から取り戻すことができない

ような構造になっている。このモデルの背後にある貧困な子どもとその親、彼らを蝕んでいる貧困そのものを放置している現実と、学力の程度により人を貧困に追いやる社会の方こそが問い直されなければならない。

実際に日本における貧困率は、年々上昇を続けている（図2）。

図2：日本の相対的貧困率 年次推移



出所：厚生労働省（2014）

ここに教育的アプローチの限界がある。このアプローチは、社会の構造を変えるのではなく、現行の仕組みを機能強化する。変えられずにいるものと、一段と強化されているもの。それは「学習支援事業」の見た目の華やかさの陰で、貧困家庭への所得補助に関する現在の政策議論の乏しさを見れば明白だ。児童扶養手当の支給額は減少の一途であるし、生活保護費は2013年から法施行以来初とも言える大規模の金額削減に着手している。学習塾へ行くためのクーポンが配られるかわらで、公教育制度自体が年々切り崩されている。大学へ行くための教育「ローン」はあっても、そもそも高すぎる大学の授業料が見直されることはない。個別の政策の是非から離れて、これらを総じて眺めたときに、見えてくるメッセージはとても陰鬱なものである。

先に述べた「私たちの教育への期待と思い入れ」（「ただ」で受け取るものよりも、なにかしらの「努力」を行って手に入れたものの方が尊い、「金銭」と異なり、「教育」は子どもの一生の糧となる）は、反転させれば、何がしかの「努力」を行わなければ、困っていても「ただ」では受け取れない、「教育」ならば行うが、（困っていても）「金銭」は渡さない、となる。そこにこめられた意図やメッセージは違って

いても、シンプルな給付を除外して教育・訓練を好むという点では、同じコインの裏表なのである。

5 教育が乗り越えるべきもの

おそらく真に考えなくてはならないのは、「貧困な子どもたちを包摂するための方策」ではなく、「包摂的であるとはどういうことか」という点であろう。学習支援を含む教育的アプローチが無意味だと言っているわけではない。けれども「子どもに学びの機会を設けて、貧困に立ち向かう力と可能性を与える」式の貧困の連鎖を断つという発想は、そもそも現在の教育システムが、所得格差を固定し貧困を温存する社会構造の一端を担っているという事実から目を背けてしまっている（桜井2015）。「学校中退を防ぐための働きかけ」はたしかに大切であるが、同時に学校を中退した人々を徹底的に排除している社会の仕組み自体にまでその射程を広げなければならない。「落ちこぼれ」を生まないための日々の実践を行ったその後に、子どもが学力で選別され、零れ落ちた彼らに貧困が待っている不条理への憤りを忘れるべきではない。だから結局のところ、後者の視点をなくした「社会的包摂」だけでは、貧困な社会は解決できないのである。その意味で、教育「で」貧困を乗り越える方策を練るのではなく、貧困を生み出す社会を、教育を含む社会全体「が」乗り越える可能性を模索する必要があるだろう。それは「個人の努力」に矮小化した教育的アプローチでは決してなく、社会全体のなかで、貧困と学力のつながりを切り離すような試行錯誤から始めなければならない。

「子どもの貧困」は、実態把握と問題関心の5年間で終わり、その対策のための政策実現の段階にある。そのような時こそ一つ一つの取組とその理念について、丁寧に見定めながら進んでいく必要があるだろう。

参考文献

- 阿部 彩, 2014. 子どもの貧困Ⅱ——解決策を考える. 岩波書店.
桜井啓太, 2015. 「子どもの貧困」を学力向上で乗り越える？. 教育と文化 79, 45-52.
山野良一, 2014. 子どもに貧困を押しつける国・日本. 光文社.
Heckman, J.J., 古草秀子訳, 2015. 幼児教育の経済学. 東洋経済新報社.
Heckman, J.J., 2008. SCHOOLS, SKILLS, AND SYNAPSES. Econ. Inq. 46, 289-324.

教_{kyo}文_{bun}研_{ken}だより

CONTENTS

サポートスタッフとの協働のあり方を探る
(学校司書の場合)

— 神奈川県教育文化研究所・カリキュラム総合改革委員会
(第2グループ) の研究経過報告 —

横須賀市立長井中学校 堀内 正志



▲生まれ変わった図書室 1



▲生まれ変わった図書室 2



◀学校へのヒアリング調査

「教文研だより」は神奈川県教職員組合のホームページからも見ることができます。

神奈川県教育文化研究所



**サポートスタッフとの協働の
あり方を探る(学校司書の場合)**
～神奈川県教育文化研究所・
カリキュラム総合改革委員会
(第2グループ)の研究経過報告～
**横須賀市立長井中学校
堀内 正志**

はじめに

神奈川県教育文化研究所(以下、教文研)は、2012年度に神奈川県教職員組合と協働で「教育実態総合調査」を行った。2013年度末には、教文研内の研究部であるカリキュラム総合改革委員会(以下、委員会)として最終報告書(注1)をまとめ、教職員の多忙化解消に関する提言を行っている。そのなかでは、「専門的スタッフの充実と外部人材の活用等により教員の業務の精選と役割分担の明確化」を提言した。

これを受けて、教育制度・教職員問題を主に研究す

る委員会内の第2グループでは、2014年度から教職員以外のサポートスタッフとの連携について調査研究している。市町村の予算書や事業計画書、教育委員会担当者へのヒアリングなどをもとに、学校にはどのようなサポートスタッフが配置されているか、県内の実態を調査している。2015年度にはこれに加え、教職員とサポートスタッフの協働の在り方を探るため、各地区教職員組合に依頼し、サポートスタッフ及び担当(コーディネート)する教職員へのアンケート調査を行うとともに、サポートスタッフや現場校長に対してのインタビュー調査も行っている。既に学校司書、特別支援教育支援員(介助員)について行い、引き続き学習支援員について行う予定である。また、小・中学校、各1校の校長についてもヒアリングを行った。

ここでは、学校司書についての現状とインタビュー調査から得られた課題等について一委員として報告する。

なお、ここで「サポートスタッフ」とは、学校教育法等の法令上必置とされている教職員以外の主に教育支援(指導)に係わる職員を指す。具体的には先に調

<表1>

司書教諭 学校司書 司書の制度上の比較

	司書教諭	学校司書	司書
設置根拠	・学校図書館法第5条第1項 ～12学級以上の学校には必ず置かなければならない。 (11学級以下の学校については、当分の間、設置を猶予。)	・学校図書館法第6条第1項 専ら学校図書館の職務に従事する職員(学校司書)をおくように努めなければならない。(平成27年4月1日施行)	・図書館法第4条 ～必ず「置かなければならない」とまではされていない。
職務 位置付け	・学校図書館の専門的職務を掌る。 ・主幹教諭、指導教諭又は教諭をもって充てる。(学校図書館法第5条第2項前段) ・司書教諭の講習を修了した者(学校図書館法第5条)	・学校図書館の運営の改善及び向上を図り、児童又は生徒及び教員による学校図書館利用の一層の促進に資する。	・図書館に置かれる専門的職員
資格 (養成)	●司書教諭講習 【受講資格】:下の(1)又は(2)のいずれか (1) 教諭の免許状を有する者 (2) 大学に2年以上在学する学生で62単位以上を習得した者 【科目・単位】:5科目10単位 学校経営と学校図書館 学校図書館メディアの構成 学習指導と学校図書館 読書と豊かな人間性 情報メディアの活用 ※ 司書教諭講習相当科目 大学の科目又は司書の講習の単位であって、司書教諭講習科目の単位に相当するものとして文部科学大臣が認めたものは、司書教諭講習科目の単位とみなす。	・国及び地方公共団体は、学校司書の資質の向上を図るため、研修の実施その他の必要な措置を講ずるよう努めなければならない。(学校図書館法第6条第2項) 学校図書館法 附則 国は、学校司書の職務内容が専門的知識及び技能を必要とするものであることに鑑み、この法律の施行後速やかに、新法施行の状況等を勘案し、学校司書としての資格の在り方、その養成の在り方等について検討を行い、その結果に基づいて必要な措置を講ずるものとする。 各地方公共団体における採用時には、それぞれの実情に応じ、司書資格や司書教諭資格、教諭免許状、相当実務経験等の資格を求める等の資格要件を定めて、「学校司書」を募集。	・下の(1)～(3)のいずれか(学校図書館法第5条第1項) (1) 大学(短大を含む)又は高専を卒業した者で司書講習を修了した者 (2) 大学(短大を含む)で図書館に関する科目を履修したもの (3) 3年以上司書補としての勤務を経験した者で司書の講習を修了した者 ●司書の講習 ○甲群(必修:11科目 22単位) 生涯学習概論(2)、図書館概論(2)、図書館情報技術論(2)、図書館制度・経営論(2)、図書館サービス概論(2)、情報サービス論(2)、児童サービス論(2)、情報サービス演習(2)、図書館情報資源概論(2)、情報資源組織論(2)、情報資源組織演習(2) ○乙群(選択:下のうちから2科目 2単位) 図書館基礎特論(1)、図書館サービス特論(1)、図書館情報資源特論(1)、図書・図書館史(1)、図書館施設論(1)、図書館総合演習(1)、図書館実習(1)
国による 定数措置	教諭等について定数措置 ※ 司書教諭のための特別の定数措置はなし(司書教諭は教諭等の定数の中で配置)。	学校図書館法の一部を改正する法律の公布について(通知)平成26年7月29日 ・学校司書の配置については、学校図書館における教育の充実の観点からこれまで自主的に取組が進められてきており、これを踏まえ、平成25年度より、地方交付税措置が講じられているところ。については、今回改正が行われたことに鑑み、引き続き必要な学校司書の配置に努めるよう留意すること。 ・学校司書については、その資質能力の向上等に努めることが必要であり、また、その専門性が一層発揮できるよう、学校司書が継続的・安定的に職務に従事できる環境への配慮が重要。	※ 国は、都道府県・市町村の人口規模に応じ、公立図書館職員の給与費について地方交付税措置
勤務形態	・常勤	・常勤又は非常勤	・常勤又は非常勤

文部科学省 HP http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/dokusho/meeting/08092920/1282905.htm を元に作成

<表 2>

公立学校における学校司書の配置状況

2014 年 5 月						2005 年 5 月					
	学校数	配置学校数	配置率	勤務形態			学校数	配置学校数	配置率	勤務形態	
				常勤職員数	非常勤職員数					常勤職員数	非常勤職員数
小学校	20,143	10,966	54.4%	1,999	9,485		22,230	7,007	31.5%	1,538	5,499
中学校	9,555	5,044	52.8%	1,068	4,179		10,078	3,277	32.5%	841	2,447
高 校	3,547	2,370	66.8%	2,103	461		3,905	2,970	76.1%	2,689	487
合 計	33,260	18,380	55.3%	5,170	14,125		36,213	13,254	36.6%	5,113	8,433

出所 文部科学省 平成 24 年度及び平成 17 年度「学校図書館の現状に関する調査」結果について

<表 3> 2014 年度 学校司書の配置状況

	配置率順位	都道府県名	学校数	配置学校数	配置率
小学校	1	島根県	212	211	99.5%
	19	神奈川県	853	605	70.9%
	47	青森県	309	7	2.3%
中学校	1	島根県	97	97	100.0%
	21	神奈川県	410	252	61.5%
	47	青森県	163	1	0.6%
高 校	1 (15 県)	神奈川県	157	157	100.0%
	47	北海道	238	3	1.3%

出所 文部科学省 平成 26 年度「学校図書館の現状に関する調査」結果について

査を行った職員のほかスクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、ALT、部活動支援員、ICT 支援員などである。

1 学校司書とは

学校司書とは専ら学校図書館に関する業務を担当する職員を指す。これまで法令上規定されていなかったため、一般に「学校司書」と称されていたが、その名称は任用する地方自治体で様々であった。文部科学省の文書でも「学校図書館担当職員」「専門的な知識・経験を有する学校図書館担当事務職員」などと表記されてきた（以下、本稿では法制化以前の場合「学校司書」と表記する）。しかし、2014 年の学校図書館法の改正により、学校司書は、「学校図書館の運営の改善及び向上を図り、児童又は生徒及び教員による学校図書館の利用の一層の促進に資するため、専ら学校図書館の職務に従事する職員」と規定された（学校図書館法第 6 条）。また、配置の努力義務が学校設置者に課せられた。

司書教諭、学校司書、司書の制度上の比較についてまとめたものが表 1 である。学校司書の資格と養成の在り方や勤務環境は今後の課題とされたが、法改正を受け自治体による配置が以前にも増して進むことが予想される。

「学校司書」の配置の歴史は古い。「学校図書館五〇年史」(全国学校図書館協議会 2004 年)によると、「学校司書」の数は、学校図書館法施行 1 年後の 1954 年には全国で小・中・高あわせて約 7,000 人と推定されたとしている。また、同協議会による全国調査（1960 年）では、配置率が小学校 8.7%、中学校 14.6%、高校 63.0%で、そのうち約 70%がいわゆる「PTA 雇用」と呼ばれた私費雇用であったとしている。学校図書館

法制定当時から高校でのニーズが大きかったことが推測され、このことは現在の配置率にも通じている。

文部科学省が行っている「学校図書館の現状に関する調査」において「学校司書」の配置状況が調査項目に加わったのは 2005 年度からである。そこで最新の 2014 年度と比較したものが表 2 である。

全国的に高校の配置率が高く、次に小学校、中学校の順となっている。また、常勤職員の割合も高校が高く、小・中学校が低い。その一方で 9 年前に比べ、小・中学校は配置率が上がっているが、高校は下がっている。

2014 年度の神奈川県の配置率と全国順位は表 3 の通りである。配置率の最も高い県と低い県も合わせて示した。高校では神奈川県も含め 15 県が全校配置となっている。小学校では約 7 割、中学校では約 6 割の配置率である。小・中学校に関しては、横浜のように専任で全校配置の市から巡回（兼務）で一部配置まで様々である。全国学校図書館協議会の調査（2014 年）によると、神奈川県内 33 市町村のうち 19 市町村が学校司書を配置していると回答し、9 市町村が配置していないとしている。

2 学校司書へのインタビュー調査をおこなって

横浜市の公立小・中学校に勤務する学校司書の方にインタビュー調査を行った。

横浜市教育委員会では、学校司書配置事業として 2013 年度から 2015 年度までの 4 年間で小・中・特別支援学校全校に学校司書の配置を進めている。雇用期間は 1 年間で 4 回まで更新が出来る。1 日 5 時間又は 6 時間、週 5 日、週 29 時間以内勤務、年間 1,015 時間、年間 175 日程度、時給 1,100 円（交通費なし）、雇用保険加入である。業務内容は、司書教諭を補佐し、①学校図書館の蔵書管理及び環境整備、②本の貸出・レファレンス、③授業への支援とされ、具体的には、児童生徒が親しみやすい学校図書館づくり、子どものニーズに応じた読書相談、学校図書館を活用した授業の支援、資料収集、学校図書館便り等の発行、児童生徒の図書委員会・学校図書館ボランティア・他機関との連携があげられている。

司書資格は任用要件となっていないが、実際には司書資格、教員免許のいずれか、もしくはその両方を有している人がかなりいる。資格・免許が無くとも読書ボランティア、読み聞かせなどで小中学校に係わっていた方が多いとのことである。

協力者からは以下のような悩みが語られた。

○学校司書の仕事を外から見えにくい。仕事が教職員に理解されにくい。

○教員と連携をとることが難しい。教員が多忙なので司書教諭などの教員との打合せ、コミュニケーションの時間を確保することが困難である。

○学校司書に対する研修では授業支援が強調され、授業の中に入っていくことを求められるがそれに関しても打合せ等の時間がとりにくい。ひいては、司書教諭をはじめ教員との役割分担についても相互理解の時間がとれない。

○仕事が終わらない、あるいは打合せの時間確保とも係わって、サービス残業をする（せざるを得ない）ことがある。

○司書教諭と学校司書の業務分担表は、教育委員会から提示されているが、学校司書の全校配置が始まって間もないため実際は両者が手探りのところである。

○図書室が保健室登校一歩前の子どもの居場所という認識が子どもにも教師にもあるので、図書館のなかでトラブルがあったときなど、子どもとの接し方、教師との連携について悩む。

○教育委員会からは教育指導への支援とりわけ授業支援（授業に入っていくこと）が求められているが、「いつも人がいる学校図書館」が自分の理想なので悩ましい。

3 インタビュー調査から明らかになったこと—協働の課題

文部科学省「学校図書館担当職員の役割及び資質の向上に関する調査研究協力者会議」報告書（2014年4月）では、学校図書館の3つの機能（「読書センター」「学習センター」「情報センター」）を向上させるため、学校図書館担当職員は児童生徒や教員に対する「間接的支援」（図書館資料の管理）や「直接的支援」（館内閲覧・館外貸出、レファレンスなど）に加え、各教科等の指導に関する支援など「教育指導への支援」に関する職務を担っていくことが求められるとしている。

横浜市教育委員会は、学校司書配置事業により、このことを忠実に具体化しているようにしているようである。

学校司書との協働についての課題と思われることについて述べる。

第1に学校司書は1953年の学校図書館法制定以降、自治体任用やPTA雇用など形態は様々であるが、従前から配置していた自治体や学校も多く、近年の教育課題の多様化、複雑化により新たに配置された他のサポートスタッフとは経過が異なることに留意すべきである。その上で学校司書には、教育指導への支援という新たな役割が加わっている。

第2に、このような教育指導への支援も行うには、兼務や巡回勤務などでは無理がある。専任として週5日勤務という勤務条件が望ましい。

第3に教育指導への支援については、学校におけるコーディネートが重要となる。明文化された教員（司書教諭）との業務分担だけでなく、日常的なコミュニケーションが相互理解を生み、協働を実態あるものと

する。この点で、（管理職が行うであろう）年間カリキュラムを踏まえた勤務日、勤務時間の割振り（司書教諭が行うであろう）授業支援におけるコーディネートがポイントとなる。

第4に学校運営、学校組織の業務分担にはグレーゾーンはつきものだが、新たな配置（横浜市の場合）、新たな役割（教育指導への支援）なだけにグレーゾーンを狭める日々の取組の積み重ねが必要である。

第5にフルタイムでないことが入職動機の一つであるにもかかわらず、入職後に業務と勤務時間の相克に悩む実態が明らかにされている。このことも上に述べた日々の取組の中で整理される必要がある。

4 最後に

「機能」「役割」と言った無機質な言葉で表現されることによってこぼれ落ちてしまう、子どもたちの生きる場としての学校に対する学校司書の思いを紹介して今後の課題に代えたい。

いつでもそこに行けば誰かがいる図書館になるといいな。学校は安心して1人でいられる場所がない。1人になりたいときでも、教師がついて心配で「どうしたの」と声をかけてしまう。保健室へ行くまでではないけれど教室にはいにくい子が、安心して1人でいられる場所の提供が出来ればいいなと思って、学校司書に応募しました。

（注1）教職員の多忙化解消に関する提言

（神奈川県教育文化研究所 所報2014より抜粋）

1. 多忙化による健康悪化を防ぐために、実効ある労働安全衛生体制の整備・充実を。
2. 学校における「タイム・マネジメント」を定着させるとりくみを。
3. 研究・研修事業の見直しと精選を。
4. ワーク・ライフ・バランスの観点から部活動の見直しを
5. 専門的スタッフの充実・外部人材の活用等により、教員の業務の精選と役割分担の明確化を。
 - ①多様な専門的スタッフの配置（生徒指導、進路指導、給食指導、栄養指導、健康・保健指導、教員相談・カウンセリング、生活相談等）や外部人材の活用（部活動、登下校指導、特別支援員等）により組織の分業化と効率化、教員業務の精選をすすめる。
 - ②ICT機器の有効な活用と管理の適正化を図るために、ICT専門家を学校に位置付ける。
 - ③専門的スタッフや地域ボランティアや学生等、地域の学校支援リソースを積極的に活用する。
6. 学校運営の簡素化・効率化を図るために教育委員会との業務分担の見直しと学校行事、事務、分掌の更なる見直しを。
7. 学校の条件整備をすすめるなかで、教職員の権利を守るとりくみを。

教_{kyo}文_{bun}研_{ken}だより

CONTENTS

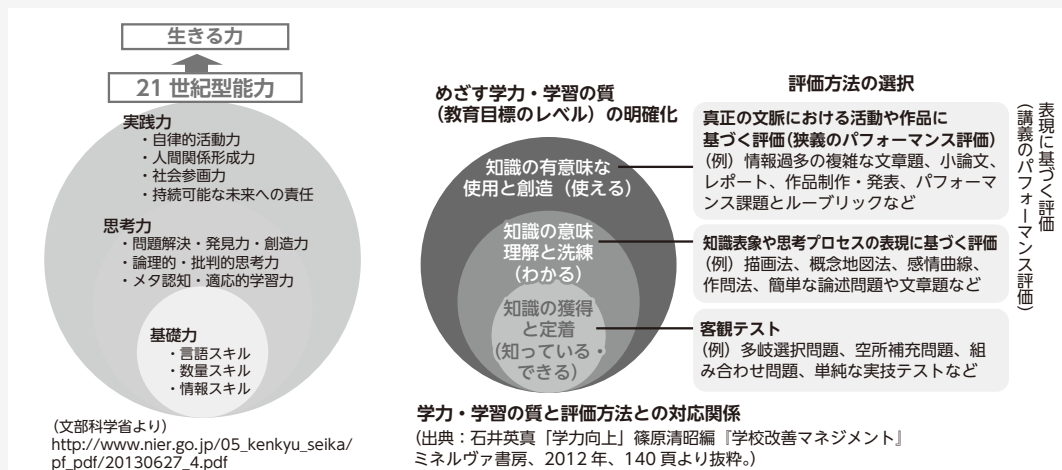
流行語『アクティブ・ラーニング』を どう受け止めたらいいか

横浜国立大学 金馬 国晴



「アクティブ・ラーニング」という用語が飛び交っています。もしかすると教育界の流行語大賞を受賞すべき用語かもしれません。それがどういういきさつで、なぜ登場したのか、カリキュラム総合改革委員会委員である横浜国大の金馬先生が明快に解説してくださいました。新しい用語に振り回されることなく、足が地に着いた実践を進めるためにも、ぜひ目を通して下さることをお勧めします。

府川源一郎（神奈川県教育文化研究所 研究評議会 議長）



中教審答申「用語集」

【アクティブ・ラーニング】

教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。

*中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」（2012年8月）の中用語集より抜粋

「教文研だより」は神奈川県教職員組合のホームページから見ることができます。

神奈川県教育文化研究所

(流行語)「アクティブ・ラーニング」をどう受け止めたらいいか

横浜国立大学 金馬 国晴

■「はじめに 一先駆的、またはフライングか

学習指導要領の改訂は、今年 2015 年に審議が始まったばかり。今は中教審の教育課程企画特別部会の「論点整理」というものが出ている段階だ。そうだというのに、そこにあるアクティブ・ラーニングなるものが、すでに流行を呼んでいる。とくに、毎度改訂に敏感な方の小学校や中学校では、全国各地の研究校のテーマに含めてきてもいる。それだけでなく、学習指導要領改訂への関心が大きくなかった高校のうちでも、私立も含めて一定の流行が見られる点が違う（県内では桐蔭学園高校など）。

象徴的には、日本カリキュラム学会のセミナー（10 / 25、お茶の水女子大）に、全国から大学教員に現場教員を加えた 130 人以上もが集まった（登壇したのは、新宿区立大久保小、盛岡第三高校の教員など）。こうした熱気を読者もどこかで感じ取ったことがあろう。

■1 大学教育界からの発信と、政策文書上の定義

そもそもアクティブ・ラーニングは大学教育の用語であり、その世界から使われ始めた（本稿では、この点に注目していく）。ゼミナール以外は講義形式がほとんどだった大学でさえ、一斉教授ではない方式をとということで、1980 年代頃のアメリカから広まってきたものだ。

日本の中教審の答申で言えば、いわゆる質的転換答申（2012.8）、学習指導要領改訂の諮問（2014.11）と「論点整理」（2015.8）、高大接続答申（2014.12）に現われている。

これらの政策文書をみても、まだ簡潔にしか定義されていない段階だ。すなわち、

「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」（質的転換答申）
「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習」（諮問）
「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習・指導方法」（高大接続答申）

まだこの程度の提示しかされていない時期なのだ。だが、小学校の先生方からみれば、すでに似たことはやってきた（やったことがある）と思えることだろう。

■2 あくまで方法として—目標、内容と不可分に、深く考えて

注意すべきは、アクティブ・ラーニングは主に方法である、ということだ。これまで学習指導要領は、ねらいと内容、留意事項を示すのみだった。方法までをも示すのは、踏み込み過ぎといえる。次の学習指導要領は、これまで「何を教えるか」のみ示してきたが（例外は習得、活用、探究）、「どう学ぶか」をも示すものになる、と言われている。

例示されてきたのは、質的転換答申や、ネット上にもある中教審答申「用語集」（表紙を参照）でいえば、発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等、また教室内のグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等といったものである。

とはいえ、位置づけ方としては、方法単独ではなくて、資質・能力という目標、教科の構成という内容と、密接に絡む形になっている。文科省による図を見てほしい。

【右ページ 図 1・図 2 参照・文科省 HP より加工】

「知識の体系」であった学習指導要領は「資質・能力の体系」に転換される。だが、京大の大学教育改善のセンターに勤め、全国にも積極的に発信する松下佳代は、背景に目標に連動した「**公定の教育方法**」（松下 2015：2）としての政策的な後押しがあるとみる。

公定の、との言い方に批判をみたい。先生方が、目標、内容はしっかり議論して設定すべきものではないか。そこから考えて、アクティブ・ラーニングなる方法が使えるかどうか？ 含めるべき単元もあるし、そうでない単元もある。同じ単元でもどの段階に入れるのかということもある。

■3 目標を深く考える—新しい時代と能力

アクティブ・ラーニングが何のためか。目標を考える上で背景的なことも見よう。

松下佳代は、「インターネット時代における

図 1

「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」諮問の概要

趣 旨

- ◆子供たちが成人して社会で活躍する頃には、生産年齢人口の減少、グローバル化の進展や絶え間ない技術革新等により、社会や職業の在り方そのものも大きく変化する可能性。
- ◆そうした厳しい挑戦の時代を乗り越え、伝統や文化に立脚し、高い志や意欲を持つ自立した人間として、他者と協働しながら価値の創造に挑み、未来を切り開いていく力が必要。



- ◆そのためには、教育の在り方も一層進化させる必要。
- ◆特に、学ぶことと社会とのつながりを意識し、「何を教えるか」という知識の質・量の改善に加え、「どのように学ぶか」という、**学びの質や深まりを重視することが必要**。また、**学びの成果として「どのような力が身に付いたか」という視点が重要**。

審議事項の柱

1. 教育目標・内容と学習・指導方法、学習評価の在り方を一体として捉えた、新しい時代にふさわしい学習指導要領等の基本的な考え方
 - これからの時代を、自立した人間として多様な他者と協働しながら創造的に生きていくために必要な資質・能力の育成に向けた教育目標・内容の改善
 - 課題の発見・解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習（いわゆる「アクティブ・ラーニング」）の充実と、そうした学習・指導方法を教育内容と関連付けて示すための在り方
 - 育成すべき資質・能力を育む観点からの学習評価の改善
2. 育成すべき資質・能力を踏まえた、新たな教科・科目等の在り方や、既存の教科・科目等の目標・内容の見直し

※詳細については、3 ページ目以降
3. 学習指導要領等の理念を実現するための、各学校におけるカリキュラム・マネジメントや、学習・指導方法及び評価方法の改善支援の方策
 - 各学校における教育課程の編成、実施、評価、改善の一連のカリキュラム・マネジメントの普及
 - 「アクティブ・ラーニング」などの新たな学習・指導方法や、新しい学びに対応した評価方法等の開発・普及

学校・大学の教育・学習空間としての価値の問い直し」と考える。情報獲得だけでなくネットで収集可能であり、学校・大学は、対面で他の人々と共に学ぶことの意味があるというのだ。

近年、世界中で強調されるのが、「21 世紀型能力（またはスキル）」というものだ（表紙の

図 2

育成すべき資質・能力を踏まえた教育課程の構造化（イメージ）

教育の普遍的な目的・目標

- 教育基本法に規定する教育の目的（1 条）、目標（2 条）等、
- 学校教育法に規定する教育の目的・目標、学力の三要素（知識・技能、思考力・判断力・表現力、学習意欲）等

時代の変化や子供たちの実態、社会の要請等

生産年齢人口の減少、グローバル化の進展や絶え間ない技術革新等に伴う厳しい挑戦の時代を乗り越え、伝統や文化に立脚し、高い志や意欲を持つ自立した人間として、他者と協働しながら新しい価値を創造し、未来を切り開いていく力が必要。



何ができるようになるか

新しい時代に必要となる資質・能力の育成

- ◆自立した人間として、他者と協働しながら創造的に生きていくために必要な資質・能力
- ◆我が国の子供たちにとって今後重要と考えられる、何事にも主体的に取り組もうとする意欲や、多様性を尊重する態度、他者と協働するためのリーダーシップやチームワーク、コミュニケーションの能力、豊かな感性や優しさ、思いやり等

何を学ぶか

育成すべき資質・能力を踏まえた教科・科目等の新設や目標・内容の見直し

- ◆グローバル社会において不可欠な英語の能力の強化（小学校高学年での教科化等）や、我が国の伝統的な文化に関する教育の充実
- ◆国家・社会の責任ある形成者として、自立して生きる力の育成に向けた高等学校教育の改善等

どのように学ぶか

育成すべき資質・能力を育むための課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び（「アクティブ・ラーニング」）

- ◆ある事柄を知っているのみならず、実社会や実生活の中で知識・技能を活用しながら、自ら課題を発見し、主体的・協働的に探究し、成果等を表現していけるよう、学びの質や深まりを重視。

育成すべき資質・能力を育む観点からの学習評価の充実

理念を実現する環境作り

- ◆各学校のカリキュラム・マネジメント支援
- ◆新たな学習・指導方法や評価方法の更なる開発や普及を図るための支援

2 つの図を参照）。すなわち、講義を通じてある事柄に関する事実的な知識を伝達するだけではなく、学ぶことと社会のつながりをより意識した教育を行って、子どもたちがそうした学ぶプロセスを通じて、基礎的な知識・技能を習得するとともに、実社会や実生活の中でそれらを

活用しながら、自ら課題を発見し、その解決に向けて主体的・協働的に探究し、学びの成果等を表現し、更に実践に生かしていけるようになるような能力である。挙げられるのは、実践力、思考力、基礎力などだが、私としては広義の学力、つまり読み書き計算、知識以外の○○力という戦後を通じた提案に重なるものと考えており、これまでの議論に接続すべきだと思う。

4 内容としっかり結びつける—どんな質の活動か

アクティブ・ラーニングとは、実質的には活動であるが、内容としての捉えもある。

佐藤学は、国際的な政治経済と教育の動向も踏まえて、小集団学習も協学習も方式化できる点を疑問とし、「協同的学び」という方を、教科内容に即してデザインされるべき点で推している。そうしなければ、「話し合い」に終始して学びが成立しない、活動だけして学びが希薄で、時間ばかりを費やして効率性のない「アクティブ・ラーニング」に陥り、学びの質が劣化する危険が少なくないと言う。(佐藤 2015、21-25)

では、活動するにしても、いかに「教科内容に即する」ものにするのか。「言語活動」に関係させるとよい。松下と同じ京大のセンターの溝上慎一による定義をもとに考えたい。

「一方的な知識伝達型講義を聴くという(受動的)学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う。」(溝上 2014、7)

認知プロセスとは、知覚・記憶・言語、思考といった心的表象としての情報処理プロセスである。これが学習において、頭の中でしか起こらないので、外に出せるよう、表現ができるような講義・授業に変えていく、ということだ。(同 10)

すでに国語でもなされ、他の教科でも「言語活動」としてなされてきた書く・話す(聴くもか)、発表する(その準備もか)といったことである。溝上は、これらを少しでも採り入れればよく、ただ講義を聴くという状態を少しでも

脱却するものなら何でもよいともいう。

具体的には、私は、「今までの話についてわかったか、質問や意見があるかを5分周りの人と話してみて。」といった発問をはさむだけでも違ってくると思う。しかし、内容にむすびつけるために、生活に引きつけて自分事の問題をたて、かつ知識を活用させることが必要である。

■ おわりに—さらに深く、全面的な活用へ

松下は、アメリカの大学教育界のディーブ・ラーニングを紹介し、学習の内容や質の深さを求めるべきと主張して、「ディーブ・アクティブラーニング」という提案もしている。

私としては、認知の深さや次の学年の内容を前倒しといった深さより、子ども同士が話し合ったこと・書いたこと(いわば学習履歴や日常経験)自体を教材として、そこに専門知識を絡ませる形で、子どもの声と教師が教えたいことがない交ぜになったもの自体も、深い内容と捉えてもみたい。すでに、こうした実践をされてきた先生もいる(総合学習・生活科、図画工作、また生活綴方、学級通信を活かした授業など)。

方法だけでなく、内容を変え、目標をも子ども自身のものへと再編成してしまうような事態が起これば、「全面的な活用」といえ、「内容の自主編成」を押し通すこともできるだろう。子どもや青年が、教師や学校や行政の意図を超えて育ってしまう期待もしたい。

参考文献

- 佐藤 学 2015「高等学校の授業改革への道標」、佐藤 学・和井田節子編著『「学びの共同体」の実践 学びが拓く！高校の授業』明治図書出版
- 松下佳代〔編著〕2010『“新しい能力”は教育を変えるかー学力・リテラシー・コンピテンシー』ミネルヴァ書房
- 松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編 2015『ディーブ・アクティブラーニング』勁草書房
- 溝上慎一 2014『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂

神奈川県教育文化研究所の歩みと情勢 (2015年4月～2016年3月)

月	日	全 国 情 勢	神奈川県内情勢	教 文 研
4 月	7 日	世界遺産に指定されている京都中京区の二条城で油をまかれる被害。奈良県内の寺社でも相次ぐ。	県内中学卒業者の全日制進学率は90.2%（昨年度89.2%）となり、10年ぶりに90%台回復、依然全国最低水準	18日 第1回カリキュラム総合改革委員会
	13日	統一地方選前半戦、10道県知事選で現職が全員当選、道府県議選では自民党が圧勝	4月21日に、新たに理科が追加された「2015年度全国学力・学習状況調査」実施 統一自治体選挙で黒岩県知事再選、組織内候補9人当選	
5 月	3 日	箱根山で火山活動が活発化、噴火警戒レベルを2、箱根ロープウェイが全線運休		23日 第2回カリキュラム総合改革委員会
	14日	教育再生実行会議が「アクティブ・ラーニングの推進」「教員採用試験の共同実施」等を骨子とする第7次提言		29日 理事会
	18日	大阪都構想の賛否を問う住民投票で反対票が僅差で過半数		
6 月	14日	安全保障関連法案に反対する集会に2万5千人が参加、国会議事堂の周囲を取り囲む。	6月6日～7日神教組第87回定期大会	「所報2015」発行
	17日	選挙権年齢を18歳とする改正公職選挙法が成立。未成年者240万人が新たな有権者に。 ユネスコが「富岡製糸場と絹産業遺産群」（群馬県）を世界文化遺産に登録 OECD国際教員指導環境調査（TAILS）の結果公表 日本は53.9時間/週と参加国中最長（参加国平均38.3時間）		13日 第3回カリキュラム総合改革委員会
7 月	17日	新国立競技場（ザハ案）の建設計画について白紙撤回が決定	5日「全県平和教育の日」	11日 第4回カリキュラム総合改革委員会 11日 第98回研究評議会 17日 第1回専任所員連絡会議
	21日	米とキューバ、54年ぶりに国交を回復	7月～8月中学校教科書採択で藤沢市と横浜市で育鵬社教科書が採択	教文研だより159号 「『子どもの貧困』への処方箋？～教育に求められる期待と限界」

月	日	全 国 情 勢	神奈川県内情勢	教 文 研
8 月	11日 27日 30日	九州電力川内原子力発電所 1 号機、新規制基準に基づき 4 年 3 カ月ぶりに再稼働、日本の原発ゼロ期間は 1 年 11 カ月で終了 維新の党が分裂 12 万人が国会・霞が関一帯を包囲する戦争法案反対大集会開催	8 月 8 日～9 日 第 36 回全外教研究集会・大阪大会開催	
9 月	1 日 11日 19日	2020 年東京五輪の公式エンブレムに盗作疑惑で東京五輪組織委員会は使用中止を決定 改正労働者派遣法が成立、派遣労働者の受け入れ期間の上限を事実上撤廃、派遣労働者の 3 年ごとの雇い止めが可能に 安全保障関連法が成立、国会議事堂を囲むデモの中、与党等の賛成多数で可決、従来の憲法解釈を変更し、集団的自衛権の行使が可能に		24 日 第 5 回カリキュラム総合改革委員会
10 月	5 日 5 日 29日	「マイナンバー」法が施行、日本に住民票を持つ全ての人に 12 桁の番号を割り当て、社会保障と税を一元管理 日米など 12 カ国、「環太平洋連携協定 (TPP)」の妥結を大筋合意、太平洋を囲む巨大経済圏が誕生へ 中国、「一人っ子政策」を完全廃止	1 日 原子力空母「ロナルドレーガン」母港横須賀に配備 14 日 県人事委員会勧告 2 年連続の引き上げ ①月例給の公民較差 0.68% による給料引上げ②一時金を 0.10 月引上げ③地域手当 0.9 % 引上げ等 27 日 「2016 年度公立高等学校生徒入学定員」を発表。全日制割合は、卒業予定者の 62.51% (2015 年度 61.51%) に上昇 24 日 かながわ教育フェスティバル 2015 (第 65 次県教研全体会) 横須賀 31 日 かながわ教育フェスティバル 2015 (第 65 次県教研分科会) 横須賀	3 日 第 6 回カリキュラム総合改革委員会 教文研だより 160 号 「サポートスタッフとの協働のあり方を探る」発行

月	日	全 国 情 勢	神奈川県内情勢	教 文 研
11月	13日	ミャンマー総選挙、アウン・サン・スー・チー氏が率いる最大野党が圧勝、半世紀以上にわたる軍政に幕		7日 第7回カリキュラム総合改革委員会
	14日	フランス・パリ中心部で連続テロ事件が発生、120人が死亡、200人以上が負傷	21日～22日 全国人権・同和教育研究大会(長野)開催、全国から1万人参加	28日 第29回教文研教育シンポジウム テーマ「インクルーシブ教育への転換～共生社会における学校づくりをめざして～」(平塚市教育会館)
12月		16日 夫婦同姓を定めた規定は合憲、女性のみ離婚後6カ月間の再婚禁止期間を定めた規定は一部違憲、最高裁判所が初の判断 28日 従軍慰安婦問題、日韓両政府が合意、安倍晋三首相が「心からおわびと反省の気持ち」を表明	21日 チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(中教審答申) 22日 賃金確定交渉大綱妥結①基本賃金を人事委員会勧告通り実施②勤勉手当0.10月分引上げ等	教文研だより161号「流行語『アクティブ・ラーニング』をどう受け止めたらいいか」発行
1月			6日 第14回神奈川県人権教育研究大会(川崎市) 18日 県労連賃金確定交渉妥結 地域手当11.5%へ	9日 第8回カリキュラム総合改革委員会
2月		3日 元プロ野球選手の清原和博(48)が覚せい剤取締法違反で逮捕 9日 組み体操の「ピラミッド」と「タワー」大阪府教委が禁止	県内公立高校[共通選抜]学力検査2月16日面接16日～18日合格発表29日 平均倍率は、全日制1.21倍 定時制0.71倍 通信制0.23倍 25日 川崎の河川敷で昨年度中学1年生が殺害された事件で、被告の不定期刑が確定。検察、少年側の双方が控訴せず。	20日 第9回カリキュラム総合改革委員会
3月	9日	関西電力高浜原発3号機、大津地裁が運転差し止め命令		4日 理事会 12日 第10回カリキュラム総合改革委員会
	11日	「保育園落ちた問題」で政府が保育園待機児童問題緊急対策へ 27日 民主・維新が合流し、民進党結成		12日 第99回研究評議会 17日 第2回専任所員連絡会議 教文研だより162号「第29回教文研教育シンポジウムのまとめ」発行

2015年度 神奈川県教育文化研究所・各種名簿

理事 理事長 芹沢 秀行

氏 名	所 属
福永 泰明	神奈川県退職教職員の会 副会長
長瀬 欣之	(公財)日本教育公務員弘済会 神奈川県支部長
檜垣 明宏	横浜市教職員組合 特別執行委員
芹沢 秀行	神奈川県教職員組合 執行委員長
平山 俊広	神奈川県教職員組合 執行副委員長
田中 剛	神奈川県教職員組合 執行副委員長
政金 正裕	神奈川県教職員組合 書記長
宮坂 正	神奈川県教職員組合 書記次長
渡邊 幹夫	神奈川県教職員組合 書記次長
柳井 健一	横浜市教職員組合 執行委員長
門倉 慎児	川崎市教職員組合 執行委員長
斎藤 辰二	三浦半島地区教職員組合 執行委員長
佐藤 大輔	湘南教職員組合 執行委員長
福岡 修一	湘北教職員組合 執行委員長
島崎 直人	中地区教職員組合 執行委員長
清水 隆男	西湘地区教職員組合 執行委員長

カリキュラム総合改革委員会 部長 青木純一

氏 名	所 属
府川源一郎	横浜国立大学名誉教授 教育学
高橋 和子	横浜国立大学教授 教育学
林 洋一	いわき明星大学教授 心理学
浅見 聡	東海大学講師 哲学
青木 純一	日本女子体育大学教授 教育学
中野 早苗	横浜市立上飯田中学校 スクールカウンセラー
佐野朝太郎	(一財)神奈川県教育福祉振興会
樋口 修資	明星大学教授 教育学
坪谷美欧子	横浜市立大学准教授 社会学
金馬 国晴	横浜国立大学准教授 教育学
堀内 正志	横須賀市立長井中学校
島崎 直人	平塚市立吉沢小学校
荒井 洋子	横浜市教組 常任執行委員
上野 功一	川崎市教組 教文部長
清水 和紀	三浦半島地区教組 教文研担当
井上 泰希	湘南教組 教文研担当
田中 宏亮	湘北教組 書記次長
小嶋 豊綱	中地区教組 教文研担当
今井 祐輔	西湘地区教組 教文研担当

研究評議員 議長 府川源一郎

氏 名	所 属
府川源一郎	横浜国立大学名誉教授 教育学
高橋 和子	横浜国立大学教授 教育学
林 洋一	いわき明星大学教授 心理学
岸部 都	神奈川県議会議員
川口 珠江	横浜市議会議員
田中奈緒子	昭和女子大学教授 臨床心理士
浅見 聡	東海大学講師 哲学
青木 純一	日本女子体育大学教授 教育学
中村 譲	教職員共済生活協同組合 理事長
高木 克明	横浜市教組 教文部長
上野 功一	川崎市教組 教文部長
丸茂 忍	三浦半島地区教組 教文部長
伊藤 信代	湘南教組 教文部長
深井 章	湘北教組 教文部長
市川 志保	中地区教組 教文部長
高橋 隆之	西湘地区教組 教文部長

専任所員

氏 名	所 属
小林 達夫	横浜市教育文化研究所
米田 信一	川崎教育文化研究所
松浦 和代	三浦半島地区教育文化研究所
池田富士夫	湘南教育文化研究所
堀 義秋	湘北教育文化研究所
小室 修二	中地区教育文化研究所
稲葉 卓司	西湘地区教育文化研究所

事業部 部長 林 洋一

氏 名	所 属
林 洋一	いわき明星大学教授 心理学
府川源一郎	横浜国立大学名誉教授 教育学
青木 純一	日本女子体育大学教授 教育学
平山 俊広	神奈川県教職員組合 執行副委員長
岩澤 政和	神奈川県教育文化研究所 所長

事務局

氏 名	所 属
所長	岩澤 政和
副所長	平山 俊広
事務局員	岡本しづか

所 報 2016

2016年 5 月30日

神奈川県教育文化研究所
〒220-0053

横浜市西区藤棚町2-194

神奈川県教育会館 2 階

T E L. 045-241-3497

F A X. 045-241-3491

E-mail: kkyobun@gaea.ocn.ne.jp

印刷：(株)ポートサイド印刷

T E L. 045-776-2671

