

所報

2017

論 考

- 油布佐和子 教育改革がもたらす未来
金馬 国晴 主権者教育を戦後初期から現在への流れから考える
坪谷美欧子 外国につながる子どもたちの教育の保障をめぐってー近年の制度の変化と課題からー

エッセイ

- 青木 純一 御真影の「奉護」から学校の管理へー学校宿日直制度が残したものとはー
島崎 直人 学校所蔵資料とその教材化の可能性
堀内 正志 教職員は、どれほどの長時間労働となっているのかー他の産業の労働者との比較からー
岩澤 政和 通信制高校のスクーリングを担当してみて

教文研活動報告（2016 年度）

目 次

理事長挨拶	理事長	芹 沢 秀 行	3
巻頭言	研究評議会議長	府 川 源一郎	5

I 論考

・「教育改革がもたらす未来」	油 布 佐和子	7
・「主権者教育を戦後初期から現在への流れから考える」	金 馬 国 晴	12
・「外国につながる子どもたちの教育の保障をめぐって －近年の制度の変化と課題から－」	坪 谷 美欧子	18

II エッセイ

・「御真影の「奉護」から学校の管理へ －学校宿日直制度が残したものとは－」	青 木 純 一	23
・「学校所蔵資料とその教材化の可能性」	島 崎 直 人	27
・「教職員は、どれほどの長時間労働となっているのか －他の産業の労働者との比較から－」	堀 内 正 志	31
・「通信制高校のスクーリングを担当してみて」	岩 澤 政 和	36

III 教文研活動報告

・2016年度の教文研	金 子 進一郎	41
・2016年度神奈川県教育文化研究所活動報告		43
・研究部「カリキュラム総合改革委員会」	青 木 純 一	44
・事業部	林 洋 一	45

○2016年度神奈川県教育文化研究所・各種名簿		46
-------------------------------	--	----

今改めて、地域に根ざす

神奈川県教育文化研究所 理事長 芹沢 秀行



日本の人口減少はとどまることはなく、2017年4月に、2053年には1965年水準の一億人を切ることで、国立社会保障・人口問題研究所より発表されました。日本の人口減少は全国的な傾向とは言うものの、その減り方は地方により偏在しています。しかし、政令指定都市である静岡市や堺市においても人口は減少傾向に向かっており、首都圏への人口偏在が顕著になって来ています。

神奈川県では、川崎市、横浜市等で人口増加が見られるものの、県西部地域、三浦半島においては、人口減にブレーキがかからず、学校の統合や一学校当たりの児童・生徒数の減少が進んでいます。同地域が県内における第一次産業の中心地であることを考えると、後継者問題も懸念されます。神奈川県も関係都市も産業の奨励や子育て支援策を講じており、今後の動向に注目をする必要があります。その中で教育のありようも大きなテーマの一つであると考えます。

最近、NHKドキュメンタリー「上京～故郷に背を向けて～」(2006年9月)が再放映されているのを視聴しました。その内容は、青森にある「劇団 弘前劇場」に関わる人たちの群像ドキュメントです。この劇団は、弘前に拠点を置きながら、団員は演劇を仕事とする「職業俳優」ではなく、日々の仕事をしながら、プライベートの時間に俳優を演じている人たちです。劇団主宰者・脚本・演出の長谷川さんも25年間、高校の教員をしていました。放送では、その長谷川さんを中心に、それぞれが自らと東京の関係について、語っていくのです。

劇団スタート時点の1980年代は、東京の小演劇ブームと重なり、アンダーグラウンド的な演劇を上演していました。しかしその後、主催者の長谷川さん自身が、その違和感をどうにもぬぐいきれず、自らの働く場所である高校の職員室を舞台とし、自らが話す日常言語にこだわり、演じる前に、自らが存在することを問いかける、地域リアリズムを踏まえた「職員室」「休憩室」等の作品を発表していきます。

その演劇は、東京でも高い評価を得て、今や毎年東京公演を行っています。とは言うものの長年連れ添ってきた仲間とはもかくとして、新しく入団したもの、経験はあるが年若いものたちは、自らの演劇舞台を東京に見いだそうとしていきます。彼らは弘前劇場と長谷川さん、その仲間たちに強い思慕の念を抱きつつも、東京を目指さずにはいられないのです。長谷川さんは、若者に地域にこだわり、地域で生活をしていくことの重要性を語ります。このドキュメンタリーからは、地域において生活していく覚悟、生活していく上での実体験が、地域文化・地方文化を創造していくダイナミズムが、畳みかけるように迫ってきます。

日本の教育史の中でも、地域に着目した教育運動は、繰り返し注目をされてきました。1930年代には地域の生活を踏まえ、地域を教育テーマにした生活綴り方や郷土教育の取り組みがありました。しかし、後者は戦争が進むにつれ、やがてナショナリズムと合体していきます。戦後初期は「川口プラン」「福沢プラン」という地域単元学習、課題解決学習が勃興しますが、やがて1960年代になると「学力」論争が起こり、基礎学力論に凌駕されていきます。その後、高度経済成長の中で「地域にねざす教育」というテーマが再度浮上しました。この考えはやがて、学習指導要領の生活科・総合学習へと継承されていきますが、「ゆとり教育」は学力低下論議の荒波に洗われることになります。

しかし、地域の課題を子どもたちとともに地域で学び、子どもたちが生活をしている地域の未来に思いをはせ、子どもたちが、地域→日本→世界を形成していく主体となって学んでいくことの重要性はいささかも変わるものではありません。今、私たちが学ばなくてはならないのは、ドキュメントで表現された地域で生きていく、劇団弘前劇場が指し示す覚悟と決意、そしてクリエイティブな演劇実践に他ならないのでは、ないでしょうか。

(せりざわひでゆき)

「教える」ことの難しさ



研究評議会議長 府川源一郎

「教える」ことは難しい。

ある時、漢字の成り立ちや来由に詳しい先輩の研究者が、私にこうおっしゃった。「挨拶（あいさつ）という漢字は覚えにくい。」確かに！ワープロソフトで「aisatsu」とローマ字入力すれば、直ちに「挨拶」という漢字は出てくる。しかしその漢字を手書きで書くことになったら、私は辞書がないと正しく書けるかどうか自信がない。大丈夫、間違いなく書けるという方は、ここから以下の文章はお読みにならなくて結構です。

で、その研究者はこう続けたのである。「ムヤクタと覚えればいい。」と。若干解説を入れる。「挨」は「てへん」に片仮名の「ム」と漢字の「矢」を書くので「ム・ヤ」。「拶」は、やはり「てへん」だが、平仮名の「く」に似た曲がった文字を三つ書く（実は「川」）。さらにその下に漢字の「夕（ゆう）」を書くのだが、これは片仮名の「タ」に似ている。したがって「ク・タ」。なんという強引な語呂合わせ（文字合わせ？）だろう。おかげで私は「挨拶」という漢字に関してだけは、自信を持って手書きすることができるようになった。しかしこの教え方は、いかにも非科学的な丸暗記方法ではないか。漢字教育に関して優れた見識を持つ研究者の言葉とも思えない、きわめて拙劣な教え方だと生意気にも私はその先生への評価を勝手に下げた。

その後あらためて調べてみると、「挨」という文字も「拶」という文字も、「挨拶」という熟語以外には単独の漢字としての使用例がない。そればかりか、「挨拶」という熟語自体もそれが本来持っていた語義は全く忘れ去られている。今日世間で流通しているのは、「あいさつ」という読み方と「交際を維持するための社交的儀礼」という意味だけなのだ。とするなら、漢字学習の原則にしたがって、漢字の成り立ちを手がかりに意味を類推したり、字句を分解してその使い方を考えるというような一般的な学習方法は使えない。つまりは、「挨拶」という漢字を教える場合には、熟語と文字表記とをそのまま丸ごと暗記するようなきわめて原始的な方法を採用するしかないのである。

もちろん先輩の研究者の先生は、「挨拶」という漢字に関わるそうした情報を百も承知だった。したがって、「挨拶」の漢字指導の場合には、精神的にも効率的にもこういう方法によってとにかく覚えてしまう方がよろしい、と判断したのである。それが漢字教育の本質的な方向とはいささかズレており、あくまで便宜的な手立てでしかないことも十分に自覚した上で、こうした覚え方を伝授して下さったのだった。もしかしたらその時先生は「挨拶」という漢字はその表記や語義が例外的で孤立した存在であるから、このような覚え方もやむをえない、という大事な大事な話を付け加えてくれたのかも知れない。が、不肖の後輩は、「ムヤクタ」のインパクトとその記憶方法をゲットしたことで興奮してしまい、先輩の教育方法に対して敬意を欠いた感情を抱いてしまったのだから始末が悪い。（もっとも、この話が中華料理屋でラーメンを啜りながらだったせいもあるかもしれないが…。）

その時のことを反省的に考えてみる。おそらく当時の私の頭は、「教える」ということをめぐる固定的な考えによって占められていたように思う。すなわち「教える」とは、自ら問題を発見しそれを解決する能力を育成することにつながらなくてはならないとか、科学的な思考法に基づいた深い学びが大切だとかいった、いささか観念的な教育観にとらわれていたのである。もちろん科学の

体系を念頭に、分析的に考えたり、深い知的探究心を育てたりすることが教育の本質であることは間違いない。漢字指導に関して言うなら、基本的には、漢字の体系や由来、あるいはその組み立てや音や訓などの日本語と関係などを、学習者に平易にまた納得的に伝えることがなされなくてはならない。というよりそれこそが漢字教育の本道であり、最も重要な指導の筋道であることは言うまでもない。

だがそうした知識や体系だけでは説明できない場合がある。いや正確に言うなら、目の前の学習者の持ち合わせている知識情報の範囲内では、直ちに全体像を納得してもらうのが難しい場合がある。そこで、とりあえず便宜的に覚えてしまうという「教え方」が登場する。その意味でいうなら、「教える」ということは、科学的体系的な知識情報を本格的に認識させる方法とともに、語呂合わせ（文字合わせ）の記憶術を使った即効的教育方法とも併存している。すなわち、「教えること」はそれらを包含した概念である、と考えるべきなのだろう。

もっともそこで重要なのは、教師の側に、なぜ「挨拶」という漢字は覚えにくいのか、あるいは「ムヤクタ」ととりあえず記憶することにはどんな意味があるのかを考えておくことである。言い換えるなら、なぜそうした指導方法がその場合に効果的なのかを振り返るような視点を常に教師が持つことがきわめて大事なのだ。そうでないと、私たちは知識の安易な切り売りやクイズ的手法によって学習者をつかの間引きつける技術を獲得しさえすれば、それがそのまま教育行為になると勘違いしてしまいかねない。

ことは何も「挨拶」という漢字の教え方に限らない。私たち教員は、日常的にこうした行為を無意識に行っている。だが、便宜的に、あるいは相手に合わせて「分かりやすく」教えたつもりが、学習者の中では、いつまでも「とりあえず」のレベルに留まり続けていることも多い。テストが終われば忘れ去られてしまう知識情報の断片がバラバラに散在しているに過ぎないような状態になっている、と言ってもいい。

便宜的に教えることは簡単かも知れない。でもそれは当面のことであることを、教える側が自覚している必要がある。と同時に、一定の段階になったら、その便宜性がどのような背景から生まれているのかを振り返るような場と機会とを、あらためて学習として組織する必要がある。いっぺんに深い学びには到達しない。しかし、便宜的な「浅い学び」の中には、深く学ぶための種子が隠れている。それを不断に発見し大きく育てていくこと、言い換えれば、教えられた「とりあえず」の知識を疑い壊しながら再構築を進めていく作業の連続の中に「学ぶ」という営みがある。

だから「教えることは難しい」のである。

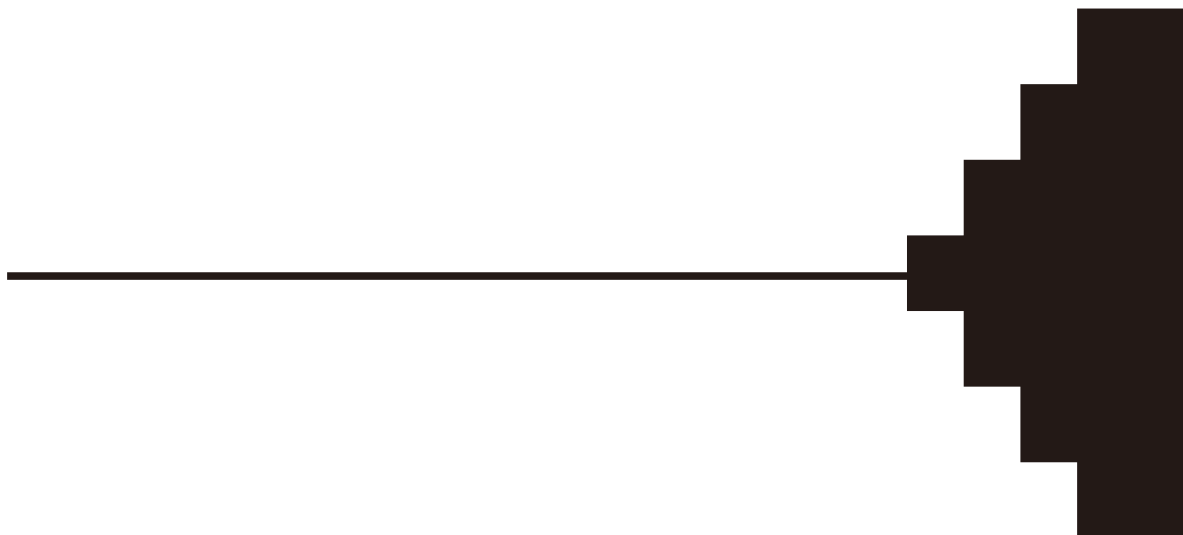
＊

ここに『神奈川県教育文化研究所所報』の復刊第6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



教育改革がもたらす未来

油 布 佐和子



はじめに

新たに答申された新学習指導要領をめぐる、この3月、興味深い紙上対談が行われた¹。登壇したのは、教育改革がもたらす現場の混乱や課題を取材し鋭い問題提起をしてきた朝日新聞社の氏岡真弓氏と、クリティカルな視点から教育現象に鋭く切り込んできた日本大学の廣田照幸氏である。両者とも寄って立つスタンスは近いものがあると思っていたが、この対談では微妙なずれがあったように思われる。

読んでいない読者のために、少し紹介しておこう。氏岡氏は、新しい学習指導要領の描く時代像・社会像で看過された領域があることを指摘するとともに、その実現可能性といった側面から一貫して疑問を呈していた。すなわち、「新しい学習指導要領」が示す時代像・社会像には、貧困や格差、環境問題など社会の負の部分が触れられていないこと、一面的な視野から、今後必要とされる学力と指導法が規定されていることを指摘し、またこれを実行する教師の側についての一連の政策に対して批判的なスタンスに立って、教育現場の多忙を踏まえたときの実効性に疑問を投げかけている。これに対し、廣田氏は、時代像・社会像が記述されていることにより、議論が学校の中だけ、教育の中だけに閉じこもる閉塞性から免れていることを評価し、この新しい学習指導要領が、教員の主体的な挑戦によって切り拓く未来への期待を強調していた。

両者の対談の微妙なずれは、氏岡氏が一連の改革の流れと、それが具体的に行使される社会状況を念頭においてこの「新しい指導要領」をとらえているのに対し、廣田氏の方は、かなり禁欲的にまた注意深く議論を〈この指導要領〉に限定して、その内容をどう評価するかという姿勢に終始していた点にあったように思われる。

「複雑で予測困難な未来」という議論の落とし穴

この対談では引き続き検討したい複数の課題が誘発される。その一つは、〈内向き〉でなく社会的な視点を持っていることが、本当に評価に値するのかという点である。

「新しい指導要領」では、「2030年の社会と子供たちの未来」という項目で、21世紀社会を、〈情報化やグローバル化といった社会変化が予測を超えて加速度的に進展する〉〈第4次産業革命といわれる進化した人工知能の時代の到来〉であると認識し、これらが〈社会や生活を大きく変えていく〉と記述している。そして、このような将来を展望した上で、複雑で予測困難な社会の変化を前向きにうけとめて、人間ならではの感性を働かせてより人生を豊かなものにしていくべきであると指摘される。

1 「新しい学習指導要領は子どもの学びに何を与えるか ―政策と現場との距離」 世界2017.3 No.892 岩波書店

ここで重要なのが、「社会に開かれた教育課程」であり、子どもたちは社会や世界の状況を幅広く視野に入れ、「教科等を理解して、それを、よりよい社会や人生の実現にどう使えるか」という観点から、すなわち「生きる力」を身につけなければならないと述べられる。

従来の「知識伝達型」の授業の下で、知識や技術を獲得し、既存の社会・制度に順応するだけでは、確かに、今後の変動の多い社会状況を生き抜いていく力は形成されないだろう。社会変動を視野に入れ、社会の主体的形成者として子どもを位置づけ、彼らに必要な力の育成を強調した点で、今回の学習指導要領は、教育の目的を「個性の発揮」などという没社会的な用語で語るよりは、格段に視野の広いものになっている。

しかしながら、ここに書かれた未来社会についての描写は、社会で起こりうる多様な可能性の一つでしかない。氏岡氏が指摘するように、また、広田氏も認めるように、ここでは未来社会を第4次産業の展開という経済的な側面でしか述べておらず、環境や富をめぐる分配、社会的な貧困や排除・紛争といったような、産業の展開に付随する世界的な問題が何も語られていない。すなわちこの「新学習指導要領」の文章は、表立っては語られていないが、ある一筋の道が選択されるべきだという前提に立っているのである。そして、選び取った一つの未来像を前提として「生きる力」や「子どもに必要な力」の議論が進んでいる点に大きな問題がある。

予測不能であると言いながら、人工知能の高度化により現在の職業構造が大きく変わる社会になるという例示は、このような文脈の中では「だから、あなたは社会が変わっても職を失わないように、また、業務の内容が大きく変化しても、それに適用できるように、汎用性のある力をつけなさいよ」というメッセージになる。つまりここで言う「生きる力」、あるいは21世紀型学力と言われるものの内容やPISAで測られている学力も、実は、新たな段階に入った資本主義の活動にとって必要とされる〈働き手〉としての能力を指していることを認識しておきたい。

こうした議論の構造は、キャリア教育にも顕著である。非正規雇用の拡大や産業構造の変容の中で、いつ職を失うかわからない、どのような職に就けるかわからない、そのような時代になっているから、早い時期から〈仕事に就く〉意義を踏まえ、自分に付加価値をつけて準備しておきなさいと勧める。変容の激しい時代への心構えは、子ども・青年が主体となって理不尽な就労状況を変革していくというのではなく、現存の社会の枠組みを自明視して、既存の枠組みの中で生き延びるよう個人的な努力を求めるのである。

予測不可能な社会への対応と言いながら、これらは、これまで通りの経済的豊かさを強調した人生観・社会観から抜け出せておらず、そうした枠内での「労働力」や「人材」育成の観点が中心になっている。飽和状態にある豊かな社会で改めて問われている〈豊かさとは何か〉には何も答えておらず、したがってまた、教育は何のためにあるのかという根本的問題についても明確に示していないのである。

選択し、形成する未来社会

科学技術の進展は第4次産業の到来を不可避にするであろうが、問題は、それがどのような社会関係の中で実現されるかという点にある。グローバル化は、「新しい資本主義の段階」と言われるが、第4次産業の到来は、人間の仕事がAIに置き換えられるだけではなく、企業間の熾烈な国際競争の中で具現する。収益を上げる企業と後れを取った企業のし烈な争いの中で、AI化も勧められる。したがって、その背後には、資源や市場をめぐる争いがあり、競争の中で脱落した人々や組織の累々たる屍の山が築かれる。このような全体像を把握しないままに一面的な社会像を示すことは、評価

できることではないだろう。またこうした趨勢が果たして不可避なものかどうか、考える余地が大いにある。

ここで参考になるのは、M. ヌスバウムの指摘である。ヌスバウムは、予測不能な状況の中であつてこそ、どのような社会を形成するのか、その主体が問われると述べる。そして、このような社会状況を背景にして教育目的には、「利益のための教育」と「デモクラシーのための教育」という異なる選択肢があることを示した。

「利益のための教育」とは、現在進行している高度消費社会をさらに推し進めること、現在のようない経済発展を望ましいものとし、そのための人材育成を教育の目的とする。一方、「デモクラシーのための教育」は、グローバル化した企業間競争による社会の発展が、地球資源や環境の問題ばかりでなく、貧困や紛争なども惹起することを念頭に、持続可能な発展を合言葉に人々の人権が尊重され、社会的不平等が是正され、社会的公正が担保されるような社会を実現する主体を形成することを指す。

対談の中で、広田氏は教育改革に対して「新自由主義的な立場」と「リベラルな立場」があることを指摘しているが、ヌスバウムの二つのモデルは、まさにこれに対応するものであろう。また、広田氏は、この二つは同床異夢だと述べているが、「異夢」であることの認識、すなわち選び取る方向によっては、実現する未来は異なるものとなることの認識が重要だということは、もっと強調されるべきではないだろうか。

予測困難さを前提としてそれに対応するための〈生きる力〉は、いったい何のために必要とされるのか。社会や時代に言及しているものの、「新しい指導要領」では暗黙のうちに「新自由主義的な立場」を選びとっており、その結果「利益のための教育」を推進しようとしている。

急いで付け加えるならば、「利益のための教育」を選択するからこそ、英語教育の早期化が計られるのであり、国家のアイデンティティを誇示するがために、道德の教科化や伝統的な文化が導入されるのである。一方で、経済発展の中での格差の問題や、社会的公正、包摂と排除、人権といった「デモクラシーのための教育」の内容は新学習指導要領では看過されている。

不透明な社会を生きる子どもたちに「生きる力」を育てるための施策は、結局のところ、グローバル経済の中で日本がこれまでと同じような地位を占めるための〈人材〉を作るということと同義なのである。「社会を視野に入れている」というだけで、これを高く評価するのはナイーブ過ぎるのではないだろうか。子どもに今後、どのような力が必要かということに付いては、「何のためにその力が必要なのか」、背後に隠れた選択をもクリアにする論議が必要である。

教員養成はどう変わるか

いまひとつ、これを実行する教師の側の状況はどうなのだろうか。

この「新しい学習指導要領」の策定が文部科学省初等中等局教育課程部会で進められてきたことに足並みをそろえて、教員養成部会ではそうした教育を担う教員をどのように養成すべきかを検討してきた。すでに、変化の激しい時代状況の中で、教師は「学び続けなければならない」ことが示されていたが、この具体的な施策は2015年12月の中教審答申184号に、教員養成の制度的な改革と内容的な改革の二点にわたって、明示されるに至っている。

前者に関しては、国が指導して、教育委員会と大学等が連携した「教員育成協議会」を設立し、そこで「教員育成指標」を策定して、これに基づいた教員養成を行うことが明記された。また、中央研修センターが教職員支援機構に改組され、所掌業務を拡大して教員研修の国家的・中核的存在

となることが示された。「学び続ける教師」のための制度を整備したといえは聞こえはいいが、「学び続ける教師」のアイデアが現実の施策に映されたとき、このように「学び」に対する統制が厳しくなり、「教員養成の規格化」と「研修」の体系化に変質している。

同時に、この184号には、「新しい指導要領」に基づいた授業をするために、教員にどのような力を求めるかが示され、教育職員免許法施行規則の大幅な改編となった。そこでは第一に、「教科に関する科目」「教職に関する科目」「教科または教職に関する科目」の区分が廃止され、「総単位数以外は全て省令において規定する」ことが明記され、第二に、「教職に関する科目」の単位修得方法が大きく変わったことに特徴がある。前者については、今後どのような省令が出されるのか不明であるが、前回の改革時の「教科に関する科目」の単位数縮減傾向にいつそう拍車がかかっている。「教科に関する科目」は、これまで「教職に関する科目」の中に位置づけられていた「教科及び教科の指導法に関する科目」とくくられることになったが、教科（学問）の内容よりも、それをどう教えるのかといった方に比重がかかっているように思われる。後者に付いては、「教職に関する科目」は、「教育の基礎的理解に関する科目」と「道徳的総合的な学習の時間の指導および生徒指導・教育相談等に関する科目」へ再編されていわゆる「大括り化」が行われた。ここでも、教職に係る古典的・伝統的学問的知識の教授より、現代の課題への対応策に重きが置かれている。教育現場の課題に役立つ知識や技術が重宝されることは頷けるにせよ、教員になるには学問的素養は必要ないといわんばかりの主張が強まることで、大学における学問は後退し、職業訓練が大学の名を借りて行われることになっている。

ところで、この原稿が文字になる頃、教免法の内容に沿って、それぞれの項目について到達目標等を示した教職コアカリキュラムが発表されることがわかっている。教職課程コアカリキュラムWGが教員養成部会のもとに創設され、どの大学を出ても最低限の水準を身に着けるようにするため〈教職課程コアカリキュラム〉を策定するのだという。教員養成コアカリキュラムとは何かの議論も十分に深まってはいるが、入手した資料によると、免許法に示された教職課程科目の内容ごとに細かく目標や到達目標が規定されている。それは、教員評価指標や育成指標作成と同じ考え方だといってよい。この教員養成コアカリキュラムが実施されれば、教職課程のシラバスレベル・授業レベルを統制することにつながり、大学の教員養成における「学習指導要領」の現出と同義になるだろう。

子どもたちに「生きる力」をつけるための教師を養成するために、事細かにコントロールされ規格化した方策が徹底されるという、不思議な状況がもたらされようとしているのである。

優秀な教師を求めるために海外の多くの国で、教員養成のスタンダードが作られたり、厳しい教員評価が入ったりしている。また、教師の研修を強化するだけでなく、「役に立つ」外部人材の導入や、教育産業等が提供する優れた教材の導入などの工夫が行われている。しかしながら、こうした政策を導入するほどに、優秀な人々は教師になりたがらなくなり、ますます〈教師不足〉が顕在化するという悪循環が引き起こされていることを知っている人はどのくらいいるのだろうか。

また、教師の仕事が標準化され、教育産業により優れた教材が出回ると、個別教師の人格は関係なくなり、つまり、教師は「取り換えがきく」ことになり、結果として、教育産業やAIに教師の仕事がとってかわられる危惧も報告されている。教師という職業の性格も変わるかもしれない。

先行事例に学ぶこと

最近、アメリカの教育に関する興味深い報告が数多く示されており、教育改革の中でアメリカの

公教育が瀕死の状況にあることが知られている²。しかしここには、参考になるとと思われる事例もあるので最後に紹介しておこう。

その一つがシカゴの教員の活動である³。シカゴでは、政財界による新自由主義的な教育改革がかなりのスピードで進み、学校評価・教員評価などが導入され、評価の低い学校は、閉校となり、当然のことながら、そこに勤務する教員も「職を失っている」⁴。もちろん、このような状況に追い込まれるのは、経済的・社会的背景が低い地域の学校がほとんどであり、その結果、シカゴでは比較的恵まれた北部と、課題が山積し、閉校が相次ぐ南部に明確に色分けされる状況になった。このとき、若い数人の教師が、自分たちの教師の運命と、困難な家庭背景を持つ子ども・家族の運命のためには、共通の戦うべき相手がいるのではないかと考え、「新自由主義」とは何かという勉強会を始めた。そして、自分たちを翻弄する教育改革・政策は、自分たちが望む未来をもたらすものではないことを理解し、共同して閉校に対する反対運動へと共同戦線をはっていったのである。

シカゴの教師の労働時間も半端ではない。彼らは勉強会のために、夜に時間を作り、また、保護者に理解してもらうために、早朝各家庭を訪問した。このような活動は次第に大きな輪となり、何日間もデモを行い⁵、市制に圧力をかけるまでになっている。

文化や伝統、また社会的制約も異なる国を、そのままモデルにするのは難しい。しかし、日本の教師に今必要なのは、時間を割いても、「社会で何が起きているのか」をしっかりと学ぶことであり、何事にたいしても疑ってかかったり、別の方向から考えたり、問題の争点をずらして検討していくというような、クリティカルな思考を鍛えることではないかと思う。

忙しさにかまけて考えることを後回しにしたり、目の前のことのみにしか関心を持たないのはもちろん問題であり、増える研修に無目的に参加したり、示された基準に沿って梯子を上るようにキャリアを積もうとすることが、今やるべきことではないのである。

(ゆふさわこ 早稲田大学大学院教職研究科教授)

2 鈴木大祐『崩壊するアメリカの公教育—日本への警告』岩波書店2016、山本由美『教育改革はアメリカの失敗を追いかける』花伝社 2015、D. ラヴィッチ『偉大なるアメリカ公立学校の死と生』協同出版2013 など

3 シカゴは高校までが義務教育なので、小・中・高教師のほとんどが同一の組合に加入している。組合への加入は「グローバル」基準であり、また、日本のように教育公務員だからと、労働三権を付与されないあるいは部分的に制限されているような国は殆どない。

4 アメリカの教師は、日本とは異なって、学校あるいは学区に雇用される。終身雇用の資格を取ったとしても、その学校が閉校になると当然のことながら失職する。

5 教員がデモをすることに対する、マスメディアや対立する側からのバッシングも激しいものがあるそう。しかし、社会的公正、不平等の是正を目指し、スクールクロージングに反対する主張は、子どもの未来に夢を託す多くの家庭に支持されている。

主権者教育を戦後初期から 現在への流れから考える

金馬国晴



はじめに

昨年度のうちに、後に画期であったと言われそうなニュースは、18歳への選挙権年齢の引き下げではないか。70年前、参政権が成人女性にも広げられた戦後民主化以来の大改革といえるからだ（ちなみに私の研究上の専門はこの戦後初期である）。学校としても、子どもが現実社会のリアルな知識を習得する動機付けが加わったし、「思考」をして「判断」することが、投票行動という「表現」を与えられて方向付けもされていくことになるだろう。

そもそも投票年齢の引き下げは、社会科などの現場教師や諸団体が要望してきたことでもあった。Rightsなど青年・学生自身の団体も主張し、あらゆる党の議員を招いたシンポを開くなどがされてきた（『16歳選挙権の実現を！』現代人文社、2002年など）。今回急転回で実現したのは憲法改悪への足固めという事情もあった。とはいえ、「平和的で民主的な国家及び社会の形成者」（教育基本法第1条）、いわば主権者国民という自覚を、高校生までには、できればもっと早く小・中学生の時分から養うことが、右も左も超えた共通課題となったのである。

そうした文脈もあって、ある種の主権者教育、あるいは西洋由来のシティズンシップ教育が注目されてきているわけだ。教文研としても、シンポジウム「主権者としての教育をどう進めていくか～子どもたちの主体的な学びを大切にしながら～」(2016年12月3日、松田町立公民館)が開かれた。主権者教育の本旨は何か。私はその専門家ではないこともあり、しばしば言われる点はあえて避け、あまり採り上げられない話を中心に書いてみたい。

とくに問うべき論点は、日本人とは欧米とは異なり若者の社会問題への関心が薄いとか、学校現場に政治はなじまないとはいわれることは、果たして本当にそうなのか、そうだとすればどういう経緯でそうなったのか、ということである。

社会関心は昔から低いのかーカリキュラムをめぐる二元論と総合性

私としては、日本人が国民性として社会関心が低いわけでは決してなく、教育いかに懸かっていると考える。実際のところ、2016年参院選の投票率（選挙区）は、高校で盛んに知らされたであろう18歳だけは51%ということで、19歳の40%も、また20代の36%・30代の44%をも上回ったという事実がある（総務省、2016年7月11日発表）。

カリキュラム論を専門とする私からすれば、「普段の教科の授業の中から」、生徒会選挙ほかいわゆる特別活動と「切り離されて」きた事実が、教育側の問題に思える。教科と特別活動、授業と活動、知識と実践などがあまりに二項対立的にとらえられ過ぎ（二元論）なのだ。

対して、戦後初期（占領下）はまだそうでなく、学校カリキュラムには未分化というか総合的・全体的な特徴が見られたことに注目したい。例えば一つの単元の中で、児童会選挙を組み込んで国会や地方議会の仕組みを教える連続的な活動が組まれた学校がある（兵庫師範学校女子部附属小学校、後の神戸大学の附属明石小学校ほか）。そもそも当時、児童中心主義とはいわれつつ、学校によっ

てはその経験主義教育や問題解決学習の中に社会的なテーマが含まれていたと私は見ている。とくに地域に関わる授業のカリキュラムは、地域教育計画などということで、子どもたちが地域を調査したり住民と地域活動を進めたりするものであった。さらに、校外の生活に目を向ければ、大人たちに混じってデモに参加する子どもたちもいたそうであり、学校と現実社会との間の境が、まだ低かったのである。

そのように何でも総合的であった状態が、時代の流れで自然に二項対立的になったわけではない。まず1950年代、学習指導要領ではとくに総合的であった初期の社会科が解体されて、知識を注入する教科へと変質させられていった。学習指導要領に法的拘束力があると文部省が言い始めた1958年改訂に向かっていった時期のことで、当時に初めて学者以外が文部大臣となっていた（戦後初期には歴代、学者がなった）などの事実からその意図が見える。カリキュラム上では、中学社会科で言えば、地理、歴史、政治・経済・社会といった分野に分離されたし、小学校でも学年ごとにそうした区分がなされるようになってきた。それに対して実際に、日本教育学会や様々な教育団体が反対し、社会科問題協議会ということで、著名な学者たちや民間教育研究団体、教育・文学・歴史団体などが集って盛んに動いたし、日教組も後押しをしたのである。

逆に言えばその前は、何年生で何をやるかは現場が自由に決めることで、そうなると、地理も歴史も混ざった単元、そして地域・社会の現実を実感し改善しようと動く単元も可能であった。たとえば1950年代前半、永田時雄の「西陣織」（京都市立日彰小）は5年生でも、福井、桐生と比較しての封建的な生産様式、加えて絹織物産業の歴史について、同じ単元の中で調べる学習だった。熊本大附属中の「水害と市政」では、子どもたちが六・二六水害（1953年6月）の要因を加藤清正の治水工事に求め、黄河の工事やニューディール計画との比較も行なった。それらは地域に即しつつ、政治経済の役割とその歴史をも批判的に「考える」学習にもなっていたわけである。（詳しくは金馬が永田へのインタビューや熊本大附属の元教師からの手紙などももとにして「問題解決学習「西陣織」・「水害と市政」の再評価－コア・カリキュラムと全面主義道徳との関連から－」をまとめている。『横浜国立大学教育人間科学部紀要Ⅰ（教育科学）』第18巻、2016年所収で、インターネットで入手可能）

先日の教文研シンポでは、公民は中3にならないとできないから、また地理、歴史もやらないといけないから、主権者教育がやりにくい、といった発言があった。とはいえ、その悩みとは、あくまで1950年代後半以降のことであり、政治や経済につなげられない歴史、地理にいつの間になかったのではなく、政府・文部省のねらい通りにそうなったとさえいえる。

総合的なコア・カリキュラムで対立を超える

ここで確認したいのは、戦後初期の社会科は、今で言う知識の暗記中心の社会科とはイメージが異なり、活動の中で知識が学ばれたり、新たな知識が構成されたりしていたことだ。今日的には総合的な学習の時間や生活科に近いものといえ、「西陣織」や「水害と市政」のように総合的で、主権者教育といえるような実践ができる余地はあったといえる。

しかも当時、他のさまざまな教科をバラバラなままにせず、総合的・全体的なテーマのもとに、関連付けがされていたことも重要である。戦後初期の社会科は、カリキュラム全体のコアと考えられて、他教科や今で言う特別活動と関連付けて進められていたのである。実は先に見た二つの単元もそうといえ、「水害と市政」は大水害と泥流によって、亡くなった友人もいたし、2週間も短縮授業で、総出で排土作業にあたらざるを得なかったその原因を人災と見て追及する学習であった。

これが戦後新教育というもので、地域教育計画、コア・カリキュラムなどであった（教文研『所報』2014も参照ください）。

コア・カリキュラムというものの最大の特徴は、先に見た二項対立・二元論を越えることにあった。このことは、戦後初期にこれを進め、日教組教研の助言者もしてきた梅根悟（東京教育大学名誉教授、和光大学初代学長）も、戦前からずっと追求してきた教育界の根本課題である。彼は戦後初期ベストセラー『新教育への道』（1948年、増補改訂1951年、著作選集1977年）などの著作や雑誌論文を通じて、教育をめぐるさまざまな対立を挙げ、それらの「問題の解決」を提起していたのである。

今の若者は幸福？－社会現実としての対立と選挙

ただし、気になることがある。大学教員としては、大学生たちが、世の中が対立で成り立っていることをそもそも知らないか、実感まではしておらず、対立に違和感をいだきがちであるその心持ちが気になっているのだ。大人の対立に巻き込まれたくない感や、争いごと、マイナスなことが嫌で、深刻・まじめなことを茶化すといった雰囲気がある。政治の話をするような人をKY（空気読めない）と嫌うゆえんである。受験や定期試験、内申書・調査書などをめぐる競争に疲れる子にとっては、平和に（というか平穏に）生きたいという願いでもあろう。

実際のところ、今どきの中高生は戦後最大で幸福感が高いそうである（NHK放送文化研究所『NHK中学生・高校生の生活と意識調査2012－失われた20年が生んだ“幸せ”な十代』NHK出版、2013年）。だがそれは「身近しかみない“幸せ”」と説明される。具体的なアンケート項目の集計からわかったことは、まとめると以下のようなことだという。

90%以上が学校は「楽しい」、親と「うまくいっている」／高くない政治への関心（ネットの利用時間は、政治に目を向けるどうかという外への興味や関心にも影響がある）／中高生が重視する“今”（「その日その日を、自由に楽しく過ごす」生き方を大切にしている）／打ちこめることがある人が増加／不安定な心理状況「まったくない」が増加／「早く大人になりたい」中高生初めて増加

東大院生でテレビや数々の著書で知られた古市憲寿は、「豊かな社会の豊かな親が育てた“いい子”たち」とコメントしている。守られている環境下での幸せ、ただただ便利な社会に生まれてよかったということが実感とみているのである。子どもや学生に幸福感はあるのは事実でも、それは親や先生に守られている間の幸福に過ぎないものといえる。

就職活動あたりから次第に、とくに卒業してからは、現実社会におち当たることになる。せっかく入社した会社がブラックだということはまあある事実である。あまりのギャップに驚いて、精神を病みかけ、実際に病んだり、自我を崩壊させかける学生さえでる。

とりわけシンポでも出たブラックバイトの問題は深刻だ。だがそれが、政治の問題と気づいていないことこそ深刻である。会社は会社の都合で働かせるのであって、会社の方が違法である場合、意見を言わないとつけ込まれ、いいようにされる。労働者が動けば改善できるはずだが一人では不利過ぎて、泣き寝入りせずに抵抗するためには労働組合が要る。個人では難しいからこそ集団でまとまって要求をし、法律や条例を変えるべきときは、議員つまり政治家に動いてもらう。そうしたプロセスがわかり、動ける国民を育てる場所が学校ではないか。

実際、議員同士は激しい対立をしており、多数派や優勢な議論をした党の案が通る現実がある。つまり、現実社会は対立で成り立っており、対立をしないと幸福は得られない。そうであるならば、

全ての対立を調停してしまわずに、子どもたちにまず、世にある様々な対立を認識させて、争点の明確な議論を経験させることが大事ではないか（子安潤『リスク社会の授業づくり』白澤社・現代書館、2013年などが参考になる）。政治とは、そうした対立の中で日本国憲法13条に集約された「幸福追求権」を実現する方法といえる。その意味は、幸福の規準が人や集団によって異なる中で、税金を誰や何に使うか、どんな法律を作り改正するかの対立がどうしても生じるのだから、しっかり意見を言い合うしかないということではなかろうか。

遅くとも大人に対して自立心を感じるであろう思春期という年代には主権者教育はふさわしい。すでに思春期を過ぎれば、世が対立や競争から成り立っていると自覚させられていくが、その現実に対応せよ、と言いたいわけではない。人間はそれぞれの要求を突きつけあって生きており、そこに加わらざるをえないことを伝えたい、という意味である。

このように、世の大人たちが要求を対立させあっているからこそ、選挙で争う必要もあるのであり、選挙について学び、そこに参加するための知識と意欲を養うことは、まさに主権者として不可欠に思う。選挙とは人々や団体の要求の突きつけ合いであって、候補者の個人的な名声や人気取りでなく、リアルな勝ち負けの世界といえよう。現実社会には正解は無い、というより複数の各人にとっての正解が互いに争われている、と表現してもいい。

さらには私たちの幸せが、国内のマイノリティや世界の発展途上国の人々などを搾取することで成り立っている事実も知らせたい。経済格差、南北問題……。すでに、自分は実感できずも友達に、貧困や男女の格差、マイノリティ差別などに苦しんでいる人が必ずいたはずだ。もっと身近には、家庭の経済や文化の差があり、高校や大学に行けない友達がいたはずだ。気づいていないか無視してただけであろう。近年とくに、富裕層や大企業、支配者が暴利をむさぼってきたことが明るみになってただけにそう思える。タックス・ヘイブン（課税の回避地）が端的であるし、不況でも大企業の内部留保は増大しており、また官僚の天下りや国有地の格安供与など、挙げるとキリがない。税金をふんだんに浪費されることによって、私たちが知らない人たち、さらにはめぐりめぐって私たちも搾り取られることになる。

選挙はあくまで間接民主主義（代議制）。直接民主主義と参加民主主義も

選挙は自分の考えに近い議員を代表として選ぶ、法律で保障がされた共同判断の機会である。だが、盛り上がりづらいうのも無理はない。民主主義の入り口に過ぎないからではないか。

「直接民主主義」といわれる方法もある。自分が直接に声を届ける署名・請願、デモ（官邸前行動、パレードなどと呼ぼうとも）、住民投票などである。私学助成金の増額署名に生徒ぐるみで取り組む私学もある（県内で言えば小田原市の旭丘高校など）。広くは、集団的自衛権・安保関連法案などをめぐり、直接民主主義的なデモから入って、逆に間接民主主義的な選挙の重要性に気づくという順序が、若者や母親などに生まれてきたようだ（SEALDsやママの会など）。

教育実践に内在しては、「参加民主主義」ということが重要に思う。学級や学校でのそれから経験させて、身近を耕していくことである。生徒会選挙がそうであり、三者協議会や四者協議会も注目できる（例えば、長野県立辰野高校、旭丘高校、都内の大東学園高校など）。地域における活動も「参加民主主義」の一環である。ここに地方自治体の選挙が直接絡む。それだけでなく、市議会や市長などにさえ提案を試みる実践もまた目立ってきた。

以上のように、日常的な「生活」や「活動」に根ざさなければ投票率は上がらないだろう。

中立とは？－価値自由ということの意味。さらに公正を

最後に考えてみたいのは、政治教育が話題になると同時に言われる中立性の問題である。副読本やイギリスのクリック・レポート（1998年）やドイツのボイテルスバッハ・コンセンサス（1976年）がよく参照される。とはいえここでは、学問の価値自由という、マックス・ヴェーバーという戦間期ドイツの社会学者が言っていることに注目したい。没価値とも訳されるため、教育の中立性に悪用されかねない懸念がわく。だが実は、ヴェーバー自身は、現実の社会に怒り、政治家になりたかったほど政治に関心が強い人間であって、それだけに、学問には価値判断を入れ過ぎない、と自制したに過ぎない。いかなる認識であっても価値が紛れ込むことは避けがたいが、そのことに自覚的になり、かつ禁欲的であること、そして自分の価値に抵触しても事実であればこれを認めるという知的誠実さをもつべきこと、などを論じたのである。

これに学べば、教師も価値観、とくに社会観をもってよく、だからこそ、子ども個々人がどんな価値判断をしたとしても尊重する、ということになる。むしろ葛藤が大事なことであり、上から言われたことを押しつけることでも、教師の価値を押しつけることでもない。それらがいけないというよりは、それでは子ども個々人が自主的に価値を育てられないのである。

さらに加えて、公正という概念も示唆深い。公平で偏っていないことを指すが、不利益を得ている者がいる場合、中立とは異なって特定の側に味方することだという。弱者に手厚い対応をとるような貧困対策としての教育の支援や特別ニーズ教育などもそうである。

自分とは異なる他者との関係で言えば、中立と言うより公正の方が重要なのである。言い換えれば正義である。それは気恥ずかしくも聞こえそうだが、学問の世界で言えば、熱血教室のサンデル教授がテーマにしているように、堂々と論じられるテーマである。公教育としての学校をめぐる研究も目立つが、学校の役割を考えることにもつながるだろう。

おわりに－主権者国民として考え動けることで自主性を

主権者教育とは、自分や自分たちがやりたいことや、生活上の悩みや希望からして、社会問題を吟味でき、自己主張ができる力を育てる教育ではないか。そうだからこそ、現実社会に批判的になることもありうる。いつでも政策批判をすべきという意味ではない。

教師で言えば、自分たちのやりたいことが先に考えられていて、それを確固として持って、政策文書がどう活用できるかを、カリキュラムや授業をどう再編成するかを考え、納得いかないのなら別の内容や教材を自主編成しようか、という思考がほしい。新しいものとは、古いものの組み換え、部分的に新しいものを組み合わせることでもいいと思っている。だがそうするには、古いものをいったん疑って、ばらして、他の要素が入りやすくしなければならない。

子どもたちに自主性や主体性を育てたい、とよくいわれる。それは社会的には、不満をもったら自分が打って出て、取って代わろうとする、少なくとも自分たちのことを自治することができる大人へと育て上げることではないか。そうもしないとこの国はもたない、と危機感をもっている。ESD（持続発展教育）を文科省も、最近では横浜市などの自治体も進めるが、日本社会や各地域を持続不可能に仕向けているのが、今のエライ人々と思えるからだ。

とはいえ、個人の責任にするのではなく、社会システムに政治家などが操られており、そこに自分たちも加担していてもいいと思う。私たち国民は、生活世界というもう一つの社会、コミュニケーションがつくる人と人とのつながりの側から、政治・経済による社会システムを問い

直すのである。ユルゲン・ハーバマスという現代の社会学者が提起した枠組みだ。確かにこうした認識をもって動くことは難しい。だからこそ、学ぶ必要があるわけだ。

とはいえ、最大の障害は、テストや受験なのだろう。テストそのものを批判する論文を書いたので参照いただきたい。(金馬国晴「[テスト収斂システム]という仮説－テスト、受験、学力テストの分析－」、横浜国立大学大学院教育学研究科『教育デザイン研究』第8号。ネット検索可)

(きんまくにはる 横浜国立大学教授)

外国につながる子どもたちの教育の保障をめぐる — 近年の制度の変化と課題から —

坪 谷 美欧子



1. 外国につながる子どもたちの学ぶ権利

現在、全国の公立学校に在籍する外国人児童生徒数は8万人を超え、主な内訳は、小学校49,622人、中学校21,532人、高等学校（全日・定時）13,893人、特別支援学校1,057人となっている（2016年5月1日現在、文部科学省生涯学習政策局政策課2016）。また、「日本語指導が必要な児童生徒」の人数（2014年5月1日現在）は、全国で2万9,198人にのぼっている（文部科学省初等中等教育局国際教育課2015）。

日本国憲法では国民の「権利・義務」として、6歳から15歳の子どもを持つ保護者は子どもを就学させる義務を負うが、外国籍の子どもに対しては、その保護者の就学義務はない。ただし、韓国との二国間協定のほか、国際人権規約（1979年）、子どもの権利条約（1994年）などの国際条約に批准したことにより、希望する外国人には無償で義務教育への就学を「許可」する形で就学が認められているのが現状だ。

2017年3月に新学習指導要領（2021年度より実施）の本文が発表されたが、外国人の子どもの教育に関して大きな変化が見られている。小学校および中学校の学習指導要領の前文「第1章 総則」に、「第4 児童の発達の支援」という項目が加えられた。「2 特別な配慮を必要とする児童への指導」という項目のなかでは、障害を抱える子どもや不登校の子どもなどへの指導とともに、外国につながる子どもや日本語の習得に困難のある子どもへの指導についても明記されている。帰国児童生徒については、現行学習指導要領でも言及されていたが、新学習指導要領では「イ」の「日本語の習得に困難のある児童」として、「個々の児童の実態に応じた指導内容や指導方法の工夫を組織的かつ計画的に行うものとする。特に、通級による日本語指導については、教師間の連携に努め、指導についての計画を個別に作成することなどにより、効果的な指導に努めるものとする」と言及されている。

学習指導要領の解説は2017年6月頃発表予定とされているので、より詳細な解説についてはこちらを待たなければならない。今回の改訂内容そのものについては多くの課題が指摘されているものの、障害児などへの配慮とともに、外国につながる子どもや日本語を母語としない子どもたちへの支援の視点が、理念だけでも初めて学習指導要領に記載されたことは一定の評価はできよう。こうした言及への法的根拠になっているのは、ここ数年で2つの法令に外国人児童生徒の学習保障の視点が入り入れられたことが大きい。

その一つは、2014年に外国人児童生徒への通級による日本語指導を「特別的教育課程」として制度化されたことである。これは学校教育法施行規則の一部改正で、これまで法的な位置づけがなされていなかった外国人児童生徒への日本語指導が「特別的教育課程」として行うことを定めた通知である（「学校教育法施行規則の一部を改正する省令等の施行について」）。

いま一つは、「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」の成立（2016年12月）である。不登校の子どもたちのフリースクールなどへの登校が「学校に通うこと」と認められなかったことなどには課題が残るが、学校以外にも学習の場があることが認められた点は注目を浴びた。とくに外国につながる子どもの教育については、「基本理念」の「第4条」で「義務教育の段階における普通教育に相当する教育を十分に受けていない者の意思を十分に尊重

しつつ、その年齢又は国籍その他の置かれている事情にかかわらず、その能力に応じた教育を受ける機会が確保されるようにする」と明示されている。先にも述べたが、日本国憲法の解釈では外国籍者には義務教育が適用されないが、ここでは「国籍にかかわらず」と踏み込んでいる。このことは、日本の法律で初めて国籍に関わらず教育を受ける機会の保障が明言されたことになる。

2. 権利保障に向けた変化とその齟齬

だが一方でこうした流れに反する出来事もあった。2016年12月、日本で生まれ育ったタイ人の高校生ウォン・ウティナンさんが強制退去処分を取り消しを求めた裁判で、第二審の東京高裁でも訴えが棄却されたことは記憶に新しい。このことは、「教育を受ける」という普遍的であるはずの権利が、日本国内において国籍や在留資格の壁にさらされている証左である。

もう一つの問題点は、先に述べた「特別の教育課程」としての日本語指導自体にまだ課題が多いということだ。在籍学級以外の教室で行われる日本語が不自由な児童生徒への指導について、「特別の教育課程」として授業の編成や実施を制度化し、子ども一人一人に応じた指導計画の作成・評価の実施という点では意義を見出すことができる（松本2014：9）。しかし、この「特別の教育課程」が適用されるのは義務教育段階にとどまっているし、現状では日本語を母語としない児童生徒への「日本語」指導を行うための教員免許状もなければ、繰り返しにはなるが外国籍児童生徒には義務教育が適用されていない。これらの「大前提」の是正がないままでは、かれらの教育機会の保障についての法制度も「絵に描いた餅」にすぎない。

また、「特別の課程」は「日本語」の指導について定めたものだが、日本語オンリーの同化主義的な教育につながりかねないという疑念も残る。この「通知」の内容を見る限り、日本語指導と母語との関係はあまり明らかにされてはいない。「特別の課程」では「第二言語としての日本語（JSL:Japanese as a second language）」の修得が目的とされているが、子どもたちの母語と日本語の関係といった本質的な部分での理解がないままでは、指導法の基準を示しただけでは問題の根本的解決は望めない。

3. 外国につながる子どものキャリア形成に向けて

外国につながる子どもたちにとっては、依然として高校進学へのハードルも高いが^(註1)、高校進学とその先の進路選択も含めた社会参加が可能になるような道筋を立てられるべきだ。とはいえ、残された問題は少なくなく、ここからはかれらの将来的な進路を考える上でのいくつかの課題についても検討したい。

(1) 在留資格「家族滞在」の問題点

近年、「家族滞在」の在留資格で来日し中学に入学、もしくは母国で中学を卒業後、日本の高校受験をする子どもたちが増えている。かれらの保護者は「技能」などの在留資格を持ち、神奈川県で典型的な例としては調理人として働いていることが多い。その子どもたちのほとんどは、保護者たちの渡日から数年から10年後に日本に呼び寄せられる。また、父母のどちらかが日本人と再婚することにより、「連れ子」として呼び寄せられるパターンも多い。義務教育期間が終了している場合（16歳以上）の子を呼び寄せることは難しいため、中学校の途中や高校受験の数か月前に日本に呼び寄せられ、日本語も不自由なまま受験する志願者が増加している一因にもなっている。

この「家族滞在」という在留資格を持つ高校生の問題としては、高校からの就職斡旋ができない在留資格であることが進路指導にあたっての大きなネックとなっている。日本の出入国管理法では、

留学や就労可能な在留資格を持って日本に在留する外国人の扶養を受ける場合、その配偶者や子に、「家族滞在」という在留資格が与えられる。以前は、留学生や日本企業に勤務する配偶者や子に与えられる在留資格というイメージが強かったが、近年は上記のような経緯でこの在留資格を持つ中高生が目立つようになった。

保護者が「定住」や「永住」へ在留資格を変更できれば、その子どもも変更が可能になる。何より、「定住」や「永住」は就労に制限のない在留資格であるため、子どもの在学中に変更できると進路の選択肢も増える。なるべく在学中に変更することを促す指導をする高校もある。ただし、「定住者」への申請は親の扶養を受けているという条件がつくため、未成年のうちに呼び寄せたり変更したりすることが必要となっている。

申請のためには、10年以上の継続した日本での居住年数のほか、学歴、収入源、預金額、持家の有無、日本に引き続き住む必要性などを証明することなどが必要となるが、その条件は申請者により異なり、一定の条件は示されていない。とくに外国人配偶者の「連れ子」は、その子が未成年かつ未婚であれば、「定住者」の在留資格が与えられるというが、義務教育期間が終了している場合（16歳以上）は在留資格を取得することは難しい。

一般的に高校生が進路を考える時期になってはじめて「家族滞在」の在留資格が課題となるが、意識的に変更等を促すなど、キャリア支援の一部としても検討しなければならないだろう。

（２）高いアルバイト従事率

生活費や学費を賄うために、長時間のアルバイトに従事する外国人高校生も少なくない。また（１）で述べた「家族滞在」の在留資格を持つ者も、入国管理局に「資格外活動許可」を入国管理局に申請すれば、週28時間まで就労可能となっていることから、かれらもまたアルバイトに従事する割合が高い。アルバイトは可能だが、卒業後には就労可能な在留資格への変更が認められない点には、不条理さも残る。

長時間勤務をしている生徒たちのなかには、深夜までの勤務による睡眠障害や体調不良を訴える者、あるいは遅刻や欠席が重なりがちな者もいる。よく聞いてみると、理不尽な要求をしてくる経営者の言いなりになっていたり、タイムカードもなく店長の言うなりに勤務時間過少申告させられていたりしている場合もあるという。ある居酒屋では給料未払いにもかかわらず、経営者が行方不明になってしまい、高校の教員が本部に問い合わせたものの、フランチャイズ店のため、未払い分は取り戻せなかったという事例も聞かれる。

近年、高校生の「ブラックバイト」の問題が社会的にも取り上げられるようになったが、「労働者」としては極めて弱い立場にある高校生たちの問題はより深刻だ。日本語が不自由な生徒はアルバイトを探すことにも苦労している。高校生が従事するアルバイトとして「身近な」コンビニエンスストアのレジでさえ、日本語での接客が必要となるため採用に至らず、日本語が必要とされない工場などでの単純作業に従事せざるを得ない。一方で、高校生の労働力に頼らなければ成り立たない、小売業や飲食業といったサービス産業の人手不足の窮状も垣間見える。

問題も多い半面、これだけ多くの者がアルバイトに従事している現状から鑑みれば、高校生のアルバイトをキャリア形成の観点から捉えなおす必要もあるかもしれない。生徒のなかには、「日本の社会や日本語の敬語を学べた」「観光客が多い店舗なので、通訳のような仕事を任されている」などと、就業体験をポジティブに捉える者もいる。一方、高校におけるキャリア教育や労働教育は、「将来何になりたいか」を漠然と語らせたり、逆に「いかに会社から選んでもらえる人材になれるか」などのレベルにとどまっているという（阪本・今野2015：89）。つまり、高校生たちは事前にアルバイトに関する知識も持たないままに労働市場に入っているのである。外国につながる生徒にとっては、労働に対する知識不足に加え、ことばの問題からトラブルがあっても伝えきれなかったり、

泣き寝入りせざるを得ない場合も少なくないことが予想される。

神奈川県には高校生の就職に関して「不適正事案対応システム」という制度があり、学校、県教委、ハローワークが連携し、当該企業に指導・是正を行う仕組みも存在しているが、現場の教員によると、「一人の高校の教員がこうした問題にどう取り組むか、教えるか、解決まで支援するかには現状として限界」があることが指摘されている（阪本・今野2015：89）。

（３）かれらの進路を支えるために

大学や専門学校への進学を希望しても学費の問題は大きく立ちはだかる。大学に合格したらすぐさま、最低でも入学金40万円～60万円が必要となる。期日内に払えなければ合格が取消される教育機関もある。日本学生支援機構の入学時特別増額貸与奨学金は在学中に予約しておけば、入学後に50万円以内で学費を借りられる制度である。国の教育ローンである日本政策金融公庫や、民間金融機関の学資ローン、社会福祉協議会の教育支援資金貸付なども選択肢となりうる。ただし、ここでも問題となるのは「家族滞在」の在留資格を持つ者である。かれらは日本学生支援機構など、ほとんどの奨学金を受けられないので、入学前の蓄財が必要となる。高校は、こうしたことを保護者に早いうちから知らせなければならない。

また、「奨学金」といっても日本ではほとんどが貸与＝借金であることも、外国人家庭には意外と知られていない。海外では、「奨学金」とは優秀な学生に学生が免除される「特待生」のような制度として理解される場合も多い。日本のようにほとんどが返還義務をとまなう「奨学金」が、大学入学後「受けられる」という伝え方にも注意が必要なのである。

さらには、専門学校を卒業しても、一部の「専門士」にしか就労可能な在留資格への変更は認められない。生徒の間でも比較的人気の高い調理師、美容師、保育士などの国家資格を取得しても、それをもって就労可能な在留資格に変更することはできない。言うまでもなく、この場合も「家族滞在」の在留資格のままでは就労はできない。

外国につながる高校生の進路としては、政府も推進している外国人観光客の誘致政策などとあいまって、いわゆる「インバウンド人材」としての採用のチャンスは増えている。外国人観光客を意識した小売業販売やホテルなどのサービス業などにおいて、日本語のほかに、かれらの母語に堪能であることが評価されて採用される生徒も見られる。さらには、2016年11月に成立した出入国管理法の改正により、指定の介護福祉士養成大学や専門学校へ通い、介護福祉士の資格を取得した外国人に、2018年からは「介護」という在留資格が新設されることになった。介護の担い手を海外から受け入れることへの賛否は分かれるが、外国人生徒が専門学校へ進学した後、介護福祉士として就職する道も開けることになる。

このように、とくに在留資格によって進路の選択肢が左右されたり狭められていることはきわめて深刻な問題である。進学や就職後の在留資格の切り替えなど、日本での滞在可能性を見据えたキャリア形成に向けた指導が求められている。

4. 子どもたちとどう学ぶか

最後に、以上のような課題を踏まえて、キャリア教育や労働者教育、主権者教育といった場で、子どもたちとともに学ぶことの可能性を検討してみたい。

たとえば、生徒のアルバイト体験をもとにキャリア教育に取り組む高校の事例を挙げたい。生徒たちが不当な状況に置かれる可能性があることを認識させ、複数の解決手段をアドバイスすることに主眼を置く授業である。大切なことは、一方的に「ブラック企業」や「ブラックバイト」と決めつけるのではなく、「ブラック企業」と呼ばれる側にも言い分や反論があることに気づかせること

である。労働問題に関連した裁判事例や報道等を材料に、企業側と労働者側両方の立場に立って考える授業の事例は参考になる（阪本・今野2015：91）。近年では、高校とNPOが連携して、アルバイトや就職に関する労働知識を学んだり、インターンシップとして有給の職業体験をともなうキャリア教育の取り組みなども見られている。

選挙権年齢を18歳以上に引き下げる改正公職選挙法が成立し、2016年7月の参議院議員選挙から適用された。これにともない、文科省も主権者教育の実施を教育委員会に求めたが、ここで重要なのは、単なる選挙・投票制度についての学習にとどまらず、自主的な市民を育てる視点が必要である。とりわけ、外国人児童生徒の多い神奈川県においては、日本国籍＝選挙権・被選挙権の有無にかかわらず、「同じ地域を担う市民」という視点での教育が求められるだろう。たとえば、条例制定により外国籍者へ投票権が与えられる住民投票や、外国籍者にも地方政治の選挙権が認められる欧州の事例であれば、外国籍の子どもにも身近な問題となりうる。2021年度からは、高校の「現代社会」を廃して、「公共」の新設の必修科目になることが決まっているが、「公共」とは何かは明確には定義されていない。多様な人間が住んでいることを前提にした「公共」とは何かが問われなければ、意味はないだろう。

このほかにも、道徳の教科化など、国民教育を前提とした日本の公教育の本質的な部分が問われる問題が増えているが、こうしたテーマにはすべて、社会をどのように捉えるか、担っていくかということが密接に関わっている。外国にルーツを持つ子どもたちも含めた「国民」や「市民」の枠組みは多様化しているが、これらを前提とした子どもやかれらの背景に対して、わたしたちの社会はどれだけ寛容になれるのだろうか。その社会の価値観や規範を学ぶ、「社会化」の場である学校では、単にことば＝日本語や教科学習による知識の習得のみならず、日本の文化・規範・価値を習得する重要な場であり、「社会的統合」機能を持つ学校教育の担う役割はきわめて大きいといえる。と同時に、かれらの母語や母文化を評価しないままの、日本語教育や教科指導といった「同化」主義的な教育であってはならない。

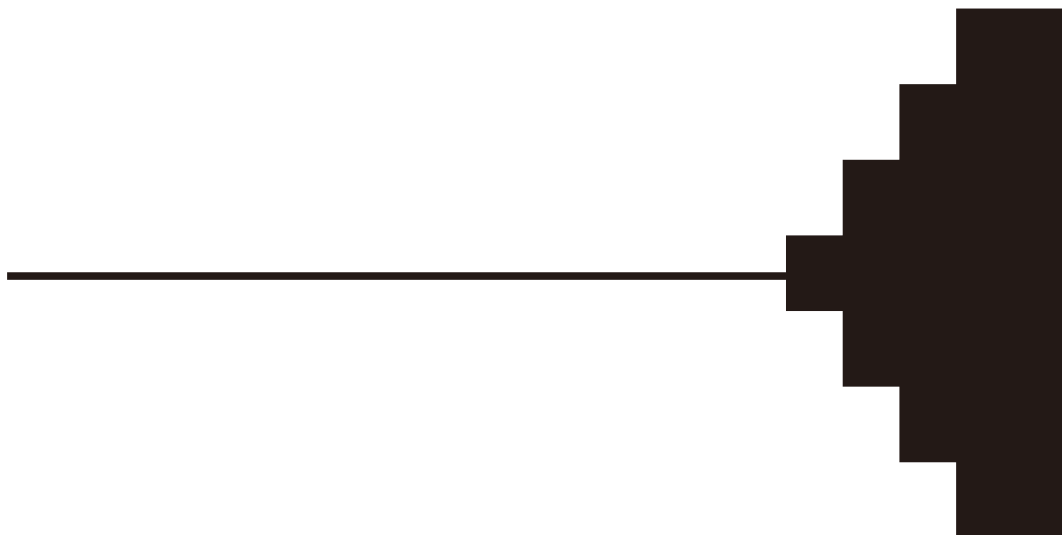
（註1）神奈川県における外国籍の高校在籍の割合は、県内の16～18歳の外国人登録者のうち30％程度と言われている（宮島2013：15-16）。

引用文献

- 松本一子2014「『特別の教育課程』による日本語指導」『大学日本語教員養成課程研究協議会論集』10号, pp. 8-12.
- 宮島喬2013「外国人の子どもにみる三重の剥奪状態」『大原社会問題研究所雑誌』657号, 法政大学大原社会問題研究所, pp. 3-18.
- 文部科学省生涯学習政策局政策課「学校基本調査」2016 (http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/1267995.htm)
- 文部科学省初等中等教育局国際教育課2015「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査（平成26年度）」の結果について」(http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/04/1357044.htm).
- 文部科学省初等中等教育局教育課程課2017「次期学習指導要領（平成29年3月公示）」(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1383986.htm)
- 阪本宏児・今野晴貴2015「高校生のブラックバイトに対し、現場の高校教員はいかに取り組むことができるのか」『POSSE』27号, 堀之内出版, pp.85-95.

（つばやみおこ 横浜市立大学准教授）

Ⅱ エッセイ



御真影の「奉護」から学校の管理へ

－学校宿日直制度が残したものとは－

青 木 純 一



はじめに

かつて学校には宿日直制度があった。教員は通常の業務にくわえて夜間や休日も勤務した。しかし、いまの学校に宿日直を経験した教員はいない。この制度を経験した教員はすでに60代後半より上の退職者のみである。最近、こうした元教員のみなさんから当時の宿日直の様子を聞き取る機会があった。そこで、その際の証言などを交えながら宿日直制度を振り返ってみたいと思う。宿日直制度はいつ頃から始まり、その役割はいつ終わったのか、さらに宿日直制度から学ぶべき教訓とはなにか、これらである。

宿日直制度が成立した当時の様子

宿日直が生まれたきっかけは、天皇の写真、御真影の「奉護」である。日本の学校は制度が整う1890（明治23）年頃になると国家主義的な風潮が強まって、全国一斉に教育勅語が「下賜」され、上位の学校種や地域の「優等」校から御真影が「下賜」される。そこで、有り難くも「下賜」された御真影を昼夜「奉護」するために各地の学校で宿日直が始まったのである（付点筆者）。

長野県松本市にいまも残る旧開智学校は1873（明治6）年に開校して以降、貴重な学校史料を数多く保存することで有名だが、この史料の中に宿直日誌がある。この日誌から当時の様子を探ってみよう。

旧開智学校が御真影の「下賜」を長野県に願い出たのが1891（明治24）年4月、実際に「拝戴式」が行われたのが11月、宿直は1894（明治27）年5月から始まった。御真影の「下賜」から宿直の開始までおよそ2年半をかけている。おそらく御真影を「奉護」する周辺の学校の動きや国の方針を付度しながら宿直開始を決定したと思われる。

旧開智学校が宿直を開始した明治27年度の日誌から当時の特徴をまとめると、当初の宿直は厳しく管理されるような業務ではなかった。宿直者が記載すべき日誌の内容は、「月日、宿直者名、天候、事変、公事」の5項目であったが、実際には「事変、公事」に関する記述はほとんど見られない。たった一行、「天候静穏、校内無事」と記された日も多い。教員の負担からみると、宿直回数は少なくても3ヶ月に1回、多い教員でも1ヶ月に1回程度である。宿直は当時から男子教員が担当したが、教員以外の職員も「宿直員」として協力している。よって、教員にのみその負担を課した戦後の宿日直と比べると多少のゆとりがあるように思われる。

もうひとつの特徴は、宿直が始まると夜間に学校を訪れる人が増えたことだろう。たとえば、次に挙げるのは宿直が始まって1ヶ月ほど経った明治27年6月1日の日誌である。

六月一日 宿直員 三邨寿八郎
天候静穏
午後八時に来訪するもの曰く、木島仙蔵君、石田君、



同十分を過ぎて叩門するもの曰く、木邨鎮来、河邨の2君、続けて来訪するもの曰く、上伊那郡同窓会員小田切真君、同四十分頃に至り来訪するもの曰く、菅谷貫、横山、長尾の三君也、同九時三十分頃に至りて来訪者相携えて皆家に帰りぬ（『史料開智学校』、209頁）

宿直者がいることで学校は地域住民にも身近な存在となる。同時に、宿直が教員の本務とは異なる「息抜き」の場にもなっていた。旧開智学校が定めた1896（明治29）年の宿直規程を見ると、全14条の中には「第七条 宿直中は一切酒類を飲用すべからず」や「第九条 宿直員は猥に外人を誘入すべからず」とある。これは、宿直員以外の教員も宿直室に上がり込んで、ときに酒を酌み交わすことがあったからである。さらに終戦までの旧開智学校の宿直日誌を一瞥すると、驚くほど細かく記録した時期もあった。宿日直に対する「上」からの指導がときにあったと思われる。

宿日直廃止へと向かう戦後の動き

宿日直が廃止されるのは戦後になってからである。終戦とともに御真影や教育勅語がなくなると、宿日直の目的は学校施設の管理のみとなる。本来、施設設備の管理は学校長の本務だが、校務分掌で教員も分担する建前のもとに宿日直制度は続けられる。むろん宿日直廃止を求める動きは終戦後まもなく組合を中心にあった。しかし、学校を夜間に利用する保護者が多く、また自宅に電話がないこの時代には学校に出向いて直接教員に相談等をもちかける親もしばしばみられた。こうした現状のもとでは夜間や休日の窓口となる宿日直を廃止する声が大きくはなりにくい。

しばらくすると、宿日直廃止のきっかけとなる事件が起きる。1963（昭和38）年2月、広島県福山市の小学校で日直中の女性教員が暴漢に襲われる事件が連続して発生し、翌年の1964（昭和39）年12月には和歌山県橋本市で宿直中の教員が殺害されるという大きな事件も起きた。さらに、このほかにも全国各地で「学校荒らし」と呼ばれる窃盗事件や盗難事件が頻発した。

学校の安全確保という視点から国会も宿日直問題の解決に向けていよいよ動き出す。1964（昭和39）年2月になって、第46回衆議院に三木喜夫（日本社会党）らが「学校警備員の設置に関する法律案」を提出すると、政府はあらためて衆議院文教委員会に学校警備員小委員会を設け、そこで集中審議することを決定した。

学校警備小委員会による計4回にわたる審議の結果、宿日直や学校警備員の実態調査を早々に実施すること、また宿日直の頻度の高い小規模校の教職員にしかるべき軽減対策を講ずることが決まる。学校警備に関する予算措置が講じられるとその効果は大きく、1966（昭和41）年は小学校88.9%、中学校93.8%、高校82.6%の宿直実施率が、3年後の1969（昭和44）年には小学校46.2%、中学校46.9%、高校25.1%に半減した。1970年代になって警備員制度に代わる機械警備が進むと実施率はさらに低下し、1975（昭和50）年にはどの学校種も10%を切る。学校宿日直制度は1890年代に広く全国に定着し、およそ80年を経た1970年代にその役割を終えたのである。

宿日直が残した「語り」とは

宿日直制度は御真影の「奉護」を目的に始まり、警備員配置や機械警備の定着とともにその役目を終えた。一方で、歴史的経緯をめぐるこうした記述とは別に、宿日直をする教員やそのまわりにいた子ども達にとってどんな「語り」があったのか、宿日直にまつわる当事者の経験をまとめておきたい。

以下はいずれも宿直の様子を伝える新聞記事である。はじめが「先生の宿直」と題する1961年のコラム、あとが「宿直の先生とながめた夜空」という1979年の読者からの投稿である。

休みの日に学校に行ったら、折よく受持の先生が当直で、宿直室に呼び入れられ、先生の出すお菓子を食べながら話をした。教室におけるその先生の記憶は一向にないのに、その時の宿直室の先生だけが印象に残っている、といったたぐいの思い出をお持ちの方は少なくあるまい。

あるいは上の学校に進学してからでもよい。夏休みで帰省中のある日、小学校時代の先生と道で会い、今夜は宿直だから話しに来ないかといわれ、その晩に学校の宿直室でその先生と、人生のこと、社会のことをあれこれと話し合った。それから社会に出て、ある問題に直面したとき、思い出したのは、宿直室で先生の話した言葉の一ふしだった、といった経験をお持ちの人もあるう（以下略）。
（『朝日新聞』1961年8月3日朝刊）

あれは横浜で小学校六年の時だった。当時の学校の先生には宿直というのがあって、担任の先生が宿直だったある日、先生はわたしのほか数人の生徒に「遊びに来るように」と言われた。カレーライスをごちそうしてくれるのだと言う。夜、私たちは宿直室に押しかけた。先生と一緒にになってカレーを作った。細かい形をした外米のご飯に、クジラの肉入りのカレーだったけど、おいしかった。当時は一般にそうだったかどうか知らないが、肉といえばクジラしか食べたことのない私だった。

おなかいっぱいになった私たちは、まっ暗な校庭に先生をまん中にして寝ころび、星空をながめた。（中略）わざわざ貧しい家庭の子どもだけ呼んで、宿直室でごちそうして下さった先生。まだ若かった男の先生と生徒が、夜の校庭で寝ころんで星をながめていても、問題視されることもなかった時代の楽しい懐かしい思い出である。

（『朝日新聞』1979年7月21日）



子どもにとって、ふだんとは違う先生との交流だからとても印象深く記憶に残る。それは教員にとっても同じで、通常の勤務とは違う雰囲気子ども達との会話を弾ませる、そんな時空間の豊かさが宿日直にあったのではないか。

宿直経験者への聞き取り調査から当時の様子を振り返ると、宿日直は本来の目的のほかに、「地域との結びつき」や「教員の人間関係づくり」、「娯楽や息抜き」といった多様な経験を生み出す場でもあった（八藤後忠夫（他）「学校宿直制度の実態とその検討（第一報）『文教大学生生活科研究』第38集、2016年）。

たとえば「（宿直室に）遊びに来る子どもに保護者が夕食やお菓子など差し入れを持たせていた」、「親の許可のもとに子どもが学校に泊まることもあり、夜間巡回も一緒に行くこともあった」など宿直教員と子どもとの交流や、「（地域の人、保護者の中には）公的には言えないことで相談にやってくる人もいた」など、学校と親や地域住民との交流を語る証言が多々あった。

宿日直制度は、今流に言えば、学校の職場内教育（OJT）という役割においても注目できる。証言には「実践上の貴重な情報交換の場であった」、「子どものこと、職務上の悩み、不満や苦痛を吐き出す場でもあった」、「指導実践を先輩教員から教わる場」、「特に宿直では気兼ねなく本音で子どものことを先輩・同僚と語ることができた」など、教員同士が腹を割って語り合う貴重な時空間でもあった。

宿日直のこうした役割が生み出された背景には、「同僚と酒を酌み交わしながらの談笑」、「宿直の“遊び”は麻雀、同僚4-5人が集まる」、「保護者がやってくる。一升瓶に野菜や惣菜が届く」といった「息

抜き」の場という重要な役割も果たしていたからだと思われる。よって、宿日直が廃止になって、「様々なコミュニケーションの場を失った」という証言があったことは頷ける。

おわりに

宿日直の教育的役割を述べることがここでの目的ではない。わたしたちが忘れてはならないことは、宿日直がそこに集う教員ばかりか、子どもや地域の人々にとっても豊かなコミュニケーションの場であって、そこには多少の“あそび”や“ゆとり”があったということである。日本の学校は21世紀になってさらに管理的な傾向が強まった。しかし、学校という場にあって人々の関係を深めるためには、ときに“あそび”や“ゆとり”が重要な役割を果たすことを、かつての学校宿日直制度は教えている。

参考・引用文献

- ・文部科学省『教育委員会月報』、1966年～1982年。
- ・佐藤秀夫編『続・現代史資料（8）教育 御真影と教育勅語』みすず書房、1994年。
- ・重要文化財旧開智学校資料集刊行会『史料開智学校』第7巻、松本市、1996年。
- ・八藤後忠夫ほか「学校宿直制度の実態とその検討（第一報）－廃止直前の頃－」『文教大学生生活科学研究』第38集、2016年。
- ・青木純一「学校宿日直制度の実態とその検討（第二報・最終稿）－その1 成立と廃止をめぐる歴史的考察－」『文教大学生生活科学研究』第39集、2017年。

（あおきじゅんいち 日本女子体育大学教授）

学校所蔵資料とその教材化の可能性

島 崎 直 人



学校所蔵資料との出会い

近代学校教育制度の変遷については、多くの研究成果があるが、地域における個別の学校機能のあり方や具体的な教育活動、学校が所蔵する資料等についての研究は意外と少ない。筆者は、大学にて歴史学（日本中世史）を専攻後、小学校教諭の職に就いたが、神奈川県内の自治体史の編纂への関心が高まる時期と重なり、自治体史の編纂と専門を超えつつも地域資料の調査を続けていくこととなったが、そこから得た知見について、「学校資料保存の現状と課題」（『歴史評論』495号、1991年）という論文にまとめ発表した。この論文では、二宮町立二宮小学校の所蔵資料を検討することで、資料保存をめぐる問題点や今後の課題について言及しつつ、学校所蔵資料が教育史の研究の枠を超え、地域史研究の貴重な資料として存在たり得ることを明らかにした。また、学校所蔵資料という性格上、長期保存や保存のあり方、資料調査には課題があり、今後の積極的な研究が必要であることを言及した。

学校所蔵資料といっても、その範囲は極めて大きく、多様性がある。児童生徒の学籍に係る資料から、沿革史等の日誌、諸会議録、教育課程関係資料、アルバム・写真資料等多岐に及ぶ。その後若干ではあるが、近・現代の学校資料の可能性について、博物館、公文書館、学校現場等から、学校資料の多様性と可能性を含む資料論が適され、論じられてきた。

- ・ 會田康範「博物館教育と教育史料の可能性」（『國學院大學博物館学紀要』第32輯2007年）
- ・ 山本幸俊「学校統廃合と学校アーカイブズの保存」（『記録と史料』第22号2012年）
- ・ 阪本美江「奈良女子大学附属小学校所蔵の近・現代学校資料の現状」（『教育システム研究』11号2016年）等

筆者は、その後勤務先で興味深い資料と出会い、子どもたちとの学びで、学校所蔵資料を用いることにより実践を行ってきた。以下2つの地域資料を紹介させて頂き、多くの方に、学校所蔵資料の可能性について理解を深めて頂ければ幸いである。

消えた金次郎 ―二宮町立二宮小学校―

各学校には、『学校沿革誌』と呼ばれる資料が保存されており、現在でも学校長により記述が引き継がれている記録がある。学校の歴史や組織・教員・生徒などの変遷を記した編纂物である。しかしながら、様式、保存期限などを定めたものがなく、記述者の学校長により詳細や簡素な記述の相違や、戦災等によりその所在を確認できない事例も多くある。二宮町立二宮小学校には、幸い沿革史が保存されている。その中で、太平洋戦時下における学校教育を物語る興味深い記述があるので、紹介したい。



三、二宮尊徳先生銅像の応召

本校児童教育上崇敬の目標として日夕敬慕せし先生の銅像も支那事変は大東亜戦争となり国を挙げての金属回収鉄材の需要緊急なりに及び昭和十七年九月八日の大詔奉戴日を期し応召せらる赤檮の御姿勇ましく莊嚴なる式を行ひ町当局、有志、各種団体長全校児童に送られて聖戦完遂のため征途につかる。

戦前における金次郎像と学校教育については、修身などを中心に、皇民化教育の一環として勤労と勤勉の象徴として多くの学校に造立されたことは、一般的となっている。また、金属供出により、当時の金属製金次郎の多くは現存していないことが知られている。しかしながら、この記述は、具体的な金属供出の儀式的側面について記述されており、興味深い。記述によると、1942年9月8日に、赤ダスキを銅像にかけ、町当局、有志、各種団体の長、全校児童に見送られて供出されたことがわかる。しかも、「供出」ではなく、「応召」や「征途」という言葉が使われている点も注視したい。しかしながら、この沿革史の記述だけでは、教材として活用するには難しすぎる。学校所蔵のアルバムから、この金次郎像を追うことにした。



左の写真と右の写真を見比べて頂きたい。左の写真では金次郎像が写されているが、右の写真では、台座があるものの、後ろ木が写っており、そこに金次郎像を見いだすことができない。この2枚の写真資料が揃ったこと



により、教材化することが可能となった。

さらに左の写真には、「登校緊張週間」と板書された記述が認められる。早速、当時の小学生に聞き取り調査を行ったところ、集団登校の際に、班長が「1、2…」とかけ声をかけつつ、学校まで登校し、奉安殿の前では、「全体、止まれ、礼」とかけ声をかけ、登校することが登校緊張週間であることがわかった。

さて、小学校3年生の社会科において、子どもたちに2枚の写真を提示したところ、次第に、金次郎像がないことに気づき、当時『学校の怪談』が流行し、夜な夜な金次郎像が校舎内を歩くという噂があったことから、調べ学習にも熱が入ったことが思い出される。早速、現在の金次郎像を見に行く子どもたち、学校長に聞きに行く子どもたち、「登校緊張週間」にヒントがあるのではと、考えを深める子どもたち、写真には子どもたちの髪型がみんな同じで、男子しか写っていないことに注目する子どもたち。多様な調べ学習が行われることとなった。とりわけ、現在の金次郎像との比較において、写真における像の色の違いと、雰囲気の違いに気づき、金次郎像がいなくなった理由が何かあるのかという点に関心が高まった。1週間後、祖父母等への聞き取り結果も発表されたことから、先の沿革史の記述を紹介し、戦時下の学校生活と社会の状況について多面的に思考を深めることができた。授業後の感想では、現在の像は石造



であることに意味づけを行い、2度と戦争で使われることがないよう、わざわざ石造にしたのではないかとする意見もあった。

さて、本論の学校所蔵資料論に話を戻すとすれば、本資料は学校の歴史を物語る写真資料であるとともに、金次郎像の供出を、町全体で行っていたことがわかる。その意味からすれば、戦前の学校が地域の中で各種行事が行われる場であったことがわかる。単なる学校資料でなく、地域の資料であると言えることになる。

学校図書館のはじまり ―平塚市立旭小学校―

異動後の1年間は、とにかく多忙となる。学校所蔵の資料調査をしつつ、地域の巡見にでかけ、教材化を試みるからだ。そして、この学校でも極めて興味深い資料と出会うことになった。それは、沿革史に残る次の資料である。長い資料となるので、一部を紹介することとする。

旭小学校日露戦争記念図書館期成会趣意書

（前略） 聞く西洋諸国の各村落は小学校内に小図書館を有し、学校教育以外に貢献するところ甚だ多しと、我旭小学校先に補習科を設け初等教育の機関殆んど完からんとす。猶一暇を存す。今にしてこの暇を補わば戦役記念として戦後の経営として最も時宜に適したるものなるを信ず而して之を自治機関に待たんが事情遽かに容すべからざるものあり。是に於て大いに篤志同感の士に籍に漸を積みてその大成を期せざる可らず。（中略） 是に於て主として此の刊行会に加入し余力を以て他の図書を購入し且は有志の蔵書寄附より漸く積みて図書館の体をなさしめ町村の子弟をして随意に之を閲覧せしめ以て教育に裨益あらしめ且つは永久戦役の記念となさんとす。伏して願わくは篤志同感の諸資本金の趣旨を賛し奮って入会あらんことを

明治三十八年十月二日 （後略）

1905（明治38）年といえば、日露戦争終結の年である。標題にもあるように、この記述は、旭小学校において、日露戦争記念として学校図書館をつくらうとする趣旨書である。趣意書には、西洋諸国が小学校内に小図書館を有していること。学校教育以外にも、その小図書館が貢献していること。有志による蔵書寄付により図書館を作ろうとしていることなどが、記されている。そもそも学校図書館の沿革に関する本格的な研究成果がないことから、この趣意書の記述内容は多くの示唆に富む内容であると思われる。しかしながら、教材化するには文書資料では難解すぎる。そこで、旭小学校の蔵書から、この記述内容を裏付ける資料がないか探すことにした。幸い、町村合併の結果、旭村の財産として管理されていた蔵書は、平塚市立中央図書館で収蔵されていることがわかり、調査に赴いた。



左の蔵書印を見て頂きたい。「旭小学校日露戦争紀年図書館期成会」と記されていることに、違和感を感じる方も多いかと思う。戦争と学校との意外な関係である。

当時の国内状況は、日露戦争による軍備拡張のための経済膨張策により、国の財政は破綻している。そこで、国による地方切り捨ての方向が打ち出され、地方は「地方改良運動」として自力による諸政策の推進が求められていた。そのための国による積極的な町村合併の推進、国民の不満を反らすための「日比谷図書館」建設などによる通俗教育（後の社会教育）等の教育政策重視が行われた。

最初にこの蔵書印を提示した6年生も、意外な顔をしていた。しかも蔵書名は、右にあるような『提督ペリリ』である。そこで、沿革史に記述が残る、「旭村立尋常高等旭小学校附設日露戦役記念旭通俗図書館館則」を提示することとした。



第一条 本館ハ、村民ノ為メ図書ヲ蒐集シ、公衆ノ閲覧ニ供スルヲ以テ目的トス

第二条 図書ノ閲覧時間ハ、左ノ如シ、但シ、時宜ニヨリ伸縮スルモノトス

自四月一日至拾月三十日

午前八時ヨリ午後九時マデ

自十一月一日至三月三十一日 午前九時ヨリ午後八時マデ

第三条 定期閉館日ハ、左ノ如シ、但シ、臨時閉館日ハ、其都度之ヲ定ム

歳首 自一月一日至同三日

紀元節 二月十一日

天長節 十一月三日

旭小学校春秋農繁休業中

曝書期 七月中凡十日間

歳末 自十二月二十六日至同三十一日

第四条 図書閲覧料ハ、一切之ヲ徴収セス

第五条 図書ヲ紛失汚損、又ハ毀棄シタル者ニ対シテハ、同一ノ書類、若クハ相当ノ金額ヲ以テ、之ヲ賠償セシム

第六条 本館ノ規定ニ違背シタル者、及閲覧ニ関スル揭示、若クハ掛員ノ指示ニ従ハサルモノハ、之ヲ退館セシメ、其情状ニ依リ、一箇年以内図書ノ閲覧ヲ謝絶スルコトアルヘシ

第七条 本則施行ニ関スル規定ハ、館長之ヲ定ム

明治四十三年三月廿八日村会決議

明治四十三年三月廿八日公布

明治四十三年九月十九日神奈川県指令乙第二七七三号

学校図書館と言いつつ、村民を対象としている点。開館時間が、午後8時から9時までと遅い点等、現在の学校図書館とは性格が違ふことが認識できる。また、閉館日に春秋農繁休業中があることや、以外と夏休みが短かったことなどを読み取ることができる。

日露戦争後の不況は、地域経済にも深刻な影響を与えたものの、寄付金を集め、学校図書館を作り、教育に投資することで、生活改善に資すると考えていた当時の思いにふれることができる。当時の物価や寄付金の額などを提示すれば、なおさらこのことが理解されることとなる。また、地域の中での学校機能というものが、現在よりかなり幅広く認識されており、公民館や図書館機能を併せ持つ学校の姿が明らかになる。そのような点からも、単なる学校資料ではなく、地域を読み解く様々な資料が学校には所蔵されていることが認識できると思われる。

学校所蔵資料のこれから

全国的は、少子化の影響を受け、学校統廃合がすすんでいる。このことは、これまでに触れてきた学校所蔵資料が散逸していく可能性が高まっているといえよう。前近代の資料については、公文書館などの機能強化により、調査・保存・公開が充実して行われるようになってきたが、近代以降の資料については、制度史関係資料は公文書として保存されているものの、これまで見てきた学校所蔵資料が明らかにするような地域の姿について語る資料は含まれていない。今一度、学校所蔵資料の価値を考え、保存・活用について議論を深めることが必要ではないかと思う。

(しまぎきなおと 平塚市立吉沢小学校教諭)

教職員は、どれほどの長時間労働となっているのか

－他の産業の労働者との比較から－

堀 内 正 志



はじめに

2006年に文部科学省が行った教員勤務実態調査の結果から、あらためて教員の長時間労働の詳細が明らかになり、教員の多忙化の解消、子どもと向き合う時間の確保が言われて久しい。34の国・地域が参加した2013年の『OECD国際教員指導環境調査（TALIS）』でも、教員の1週間当たりの勤務時間の平均が38.3時間なのに対して日本は最長の54.9時間となっている。また、連合総合生活開発研究所による2015年の調査では、小学校教諭の72.9%、中学校教諭の86.9%が60時間以上の週労働時間となっている（『日本における教職員の働き方・労働時間の実態に関する研究委員会報告書』2016）。

その一方で、長時間労働は教員にとどまらず、日本の労働問題の中で最も深刻な問題の1つとなっている。2015年12月の電通新入社員の自殺が翌2016年9月に労働基準監督署により長時間労働による過労死として労災認定されたことをきっかけに、企業の勤務時間管理は厳しい目にさらされ、安倍政権による「働き方改革」に一層の弾みをつける事態となっている。

では、教職員の長時間労働は、他の産業の労働者と比較するとどのようなものだろうか。本稿では、「横浜市立学校教職員の業務実態調査報告書」（2014.6 横浜市教育委員会 以下、横浜調査）と「2012教育実態総合調査最終報告書」（神奈川県教育文化研究所「所報2014」2014.5.30 以下、教文研調査）を基に総務省「労働力調査」により他の産業の労働時間とを比較検討し、教職員の長時間労働の実態を明らかにする。（以下、本文では「労働時間」「労働者」等の表記とするが、各調査からの引用の際は、調査の表記に従う。）

神奈川県で働く教職員の労働時間

神奈川県教育文化研究所は、2012年に神奈川県教職員組合の委託により「教育実態総合調査」を行った。この実態調査では、近年大きな問題となっている教職員の多忙化の実態把握と分析、さらにはその解消策の検討を中心に置いた。2013年6月には「結果速報」を発行し、「所報 2014」（2014.5.30）において「最終報告書」をまとめ、「教職員の多忙化解消に関する提言」を行ってきている。

筆者は、この「最終報告書」のうち「調査結果の分析」の「教職員の勤務実態について」を担当した。このなかで、教職員の66%が平日は19時以降に退勤していること、仮に勤務時間終了を17時とすると毎日2時間以上の残業となること、月2回以上休日出勤している教職員が60%に上ることを指摘した。

これらをもとに週あたりの労働時間を推定してみる。1日8時間の勤務時間と2時間以上の残業は、週50時間以上の労働時間となる。休日勤務は1日8時間とすると月16時間以上となる。一月4週間として週あたり4時間、これと平日勤務を合わせると週あたり54時間となる。教職員の6割以上が週54時間

表1

	「横浜調査」による業務時間		
	全 体	男	女
平 日	11.45	11.71	11.22
休 日	2.57	3.12	2.02
1週間 (平日×5+休日×2)	62.39	64.79	60.14
			(時間)

以上の労働時間となっていると推定される。

教文研調査に基づく週労働時間は推定の域を出ないが、横浜調査は、タイムスタディ調査をおこない、平日と休日の労働時間を明らかにしている。これによると勤務日の一日あたりの業務時間の平均は、11.45時間（男11.71時間 女11.22時間）であり、休日の一日あたりの業務時間の平均は2.57時間（男3.12時間、女2.02時間）である。男女別に見ると平日については大差が無いが休日については男性が1.1時間長くなっている。

後にみる労働力調査は1週間の就業時間を調査しているので、これと比較するため週時間に換算すると平日5日、休日2日として1週間の業務時間は表1のとおりとなる。

日本の労働時間 — 2013年

総務省『労働力調査』は、「就業時間・産業・職業等の労働状況、失業・求職の状況など、月々の労働・失業の状態を把握すること」を目的として毎月行っている。

労働時間の実態を把握する統計として、これまで厚生労働省による『毎月勤労統計調査』が用いられてきた。これは、厚生労働省『労働経済白書』をはじめ政府の労働時間に関する現状認識や政策立案の資料として広く用いられ、OECDの労働時間の国際比較統計などもこれに基づいている。

しかし、事業所統計である『毎月勤労統計調査』では、実際に事業所が毎月労働者に賃金を支払った時間についての調査のため、不払い残業（サービス残業）や時間外規制の適用除外者の労働時間を把握できない（山本・黒田（2014）森岡（2008））。これに対し『労働力調査』は、個人に直接労働時間を問う世帯調査であることから、これらの問題は生じない。ただし、毎月月末1週間の労働時間を調査しているため、回答者の認識・記憶違いなどによる計測誤差の問題が指摘されている（黒田（2010））。このことを回避するため、総務省が1976年から行っている『社会生活基本調査』のように、1日24時間分の生活行動を一定時間（分）単位で回答者が記録するタイムユーズ・サーベイによる調査もある。横浜調査のタイムスタディ調査は、このタイムユーズ・サーベイと同様の調査で、計測誤差が小さく、より実態を把握することができる調査である。

長時間労働について分析した森岡（2011）によれば、日本の労働時間は、女性の短時間労働者の増大により1960年代後半以降ジェンダーギャップによる「二重構造」が生じ、加えて1992年以降は長時間労働者と短時間労働者の「二極分化」が進行した。そのため、大きな差異があるにもかかわらず単純な平均統計をもって日本の労働時間とすると著しくリアリティに欠けると指摘する。水野谷（2005）も、日本の長時間労働は男性正規労働者中心に担われ、パートや派遣労働といった非正規労働者の多くが女性であり、労働時間も短いことから、性別、雇用形態を区分した分析が重要であるとしている。鶴（2016）も一部のグループの労働者の長時間労働が深刻になっているとしても、「平均」でみた労働時間の数字にはそれが目に見える形で反映されないことが多いことから労働時間の「平均」の数字に着目するばかりでなく、「分布」にも目配りする必要があると注意を促している。横浜調査と教文研調査で対象とされた教職員は、男女を問わずフルタイム労働者であることから性別による就労形態（M字型、非正規雇用など）の影響はなく、労働時間の差は職場や家庭の性別役割分業によるものと思われる。教文研調査の退勤時間と性別の比較でも男女の差はほとんど見られなかった。

先行研究の指摘に留意し、本稿では教職員の労働時間を主に長時間労働と言われる男性のフルタイム正規労働者（水野谷（2005））との比較を中心に見ていくこととする。また、横浜調査の調査期間が、2013年12月から2014年1月の間であることから、2013年の労働力調査の結果（「平成25年労働力調査年報」（総務省統計局））と比較することとする。

フルタイム正規労働者との比較

一般には、週30時間又は35時間未満をパートタイム、それ以上をフルタイムとすることが多い（総務省統計局（2015））。労働力調査は、就業時間について35時間以上をひとつの区切りとして集計していることから、これをフルタイムとして扱うこととする。

また、同調査は、後に見る「農林業」「非農林業」の産業分類によらず「全産業」として就業者の「従業上の地位」別に就業時間を集計している。この分類による「雇用者」のうち「一般常雇」（1年を超える又は雇用期間を定めない契約で雇われている「役員」以外のもの）で定年までの場合を含む雇用契約期間の定めのない「無期の契約」の就業者がいわゆる正規労働者といえる。このうち週35時間以上の就業時間の者が教職員との比較の対象となるフルタイム正規労働者である。この就業者の1週間の就業時間は表2の通りである。男女計で57.2 %の就業者が週43時間以上就業時間となっている。しかし先行研究の指摘するように、男女別で見ると女性の場合は57.5 %が35～42時間の就業時間となっており性別による差異が明らかである。

表2

全産業・雇用者・常雇・無期の契約 月末1週間の時間別就業者数						
(万人)		週 35 時 間 以 上				平均週間就業時間 (週1～34時間含む)
		35～42時間	43～48時間	49～59時間	60時間以上	
男女計	2,938	1,257	718	575	389	42.7
		42.8%	24.4%	19.6%	13.2%	
男	2,035	738	506	456	336	46.4
	69.3%	36.3%	24.9%	22.4%	16.5%	
女	903	519	212	119	53	36.7
	30.7%	57.5%	23.5%	13.2%	5.9%	

先に見たように
教文研調査により
教職員の6割以上
が週54時間以上の
労働時間となっ
ていると推定した
が、この表をみる
と週49時間以上の
就業時間のフルタ
イム正規労働者

は、全体の32.8 %、男性に限っても38.9 %である。

また横浜調査による教職員の平均業務時間（62.39時間）は、平均就業時間（パートタイム含む）の42.7時間をはるかに超え、フルタイム正規労働者の最長60時間以上のグループ（13.2 %）に入ることになる。教職員については性別による格段の差異は見られないが、女性教職員の平均である60.14時間も女性最長グループ（5.9 %）の中に入る。平均時間ではあるが、すべての産業の中で最も長時間労働しているフルタイム正規労働者の一群の中に教職員も入ることになる。しかも、そのグループは、男女全体では、13.2 %、長時間労働と言われるフルタイム男性正規雇用者に限っても全体の16.5 %にすぎない。

産業別就業者との比較

労働力調査は、「従業上の地位別」の他に従業上の地位や雇用形態を問わず就業者として「全産業」「農林業」「非農林業」という産業分類により就業時間等を集計している。教員は第3次産業従事者であることから、「非農林業」を中心に比較検討していく。「非農林業」では、18の産業別に就業者数を集計している。男性について週35時間以上就業している就業者の多い産業順に表わしたのが表3である。右端に平均週間就業時間の長時間の順位を示した。また総数の70%を占める6産業については、週35時間以上の就業者数の割合（分布）も示した。

男性・フルタイム（週35時間以上）の就業者の70%を占める6つの産業を見るとすべての産業において35時間から48時間の就業者が過半数を占めている。就業者が最も多い「製造業」のうち、60時間上の就業者は10.8 %に過ぎない。また、就業時間が最長の「運輸業・郵便業」では、60時間

表3

産業別 月末1週間の時間別就業者数 男								
	総数		週 35 時 間 以 上				平均週間就業時間 (週1～34時間含む)	長時間 の順位
	(万人)	割合	35～42時間	43～48時間	49～59時間	60時間以上		
非農林業	2,800		1,046	690	594	470	44.3	
1 製造業	629	22.5%	266	156	138	68	44.2	7
			42.3%	24.8%	21.9%	10.8%		
2 卸売業,小売業	422	15.1%	133	103	99	87	45.4	5
			31.5%	24.4%	23.5%	20.6%		
3 建設業	358	12.8%	101	125	75	58	46.0	3
			28.2%	34.9%	20.9%	16.2%		
4 運輸業,郵便業	234	8.4%	69	53	50	62	48.0	1
			29.5%	22.6%	21.4%	26.5%		
5 サービス業 (他に分類されないもの)	177	6.3%	75	46	33	23	40.7	17
			42.4%	26.0%	18.6%	13.0%		
6 医療,福祉	141	5.0%	68	32	23	18	42.4	12
			48.2%	22.7%	16.3%	12.8%		
7 公務 (他に分類されるものを除く)	139	5.0%	74	26	21	18	43.4	11
8 情報通信業	121	4.3%	47	26	31	17	45.1	6
9 学術研究, 専門・技術サービス業	110	3.9%	45	22	24	19	44.1	8
10 宿泊業,飲食サービス業	100	3.6%	25	20	20	35	44.0	9
11 教育,学習支援業	97	3.5%	37	19	22	19	41.8	14
12 生活関連サービス業, 娯楽業	74	2.6%	23	18	15	18	43.5	10
13 金融業,保険業	67	2.4%	23	15	18	10	45.5	4
14 不動産業,物品賃貸業	49	1.8%	18	11	10	9	41.1	15
15 複合サービス事業	28	1.0%	15	7	4	2	42.1	13
16 電気・ガス・熱供給・ 水道業	21	0.8%	12	4	3	1	40.9	16
17 漁業	6	0.2%	2	1	1	1	38.1	18
18 鉱業,採石業, 砂利採取業	2	0.1%	1	1	0	0	46.3	2

以上の就業者は26.6 %である。教職員の週平均62.39時間はこれらのグループに当てはまる。

まとめ

教職員の平均週業務時間は、日本のフルタイム正規労働者のうち週60時間以上という最も長時間労働となっている13.2 %（男性に限れば16.5 %）に入ること。それは、産業別では就業者の最も多い産業（製造業）のうち、最長の就業時間となっている全体の約1割に、就業時間が最も長い産業（運輸業・郵便業）では、その約4分の1となる最長の就業時間のグループに当てはまるということが明らかになった。教職員の長時間労働はフルタイム正規労働者としても、また他の産業の就業者と比較しても深刻である。

青木・神林（2013）は、教員の多忙を分析する際に2つの点を指摘している。ひとつは何を持っ

て多忙とするかの基準を設定しこれをどれだけ超えているか、超えている割合がどれだけあるかという絶対的な視点、もうひとつは他の職種と比較するという相対的な視点ある。本稿では、後者の相対的な視点からの分析である。横浜調査では、平均の業務時間しか明らかにされていないので、これをもとに比較検討したが、先行研究が指摘するように労働時間についてはその分布（散らばり）にも留意すべきである。また、横浜調査は、2012年12月から2013年1月の任意の2週間の調査であるが労働力調査は年平均である。教職員の労働時間は、長期休業中に短くなる傾向があること（国立大学法人東京大学（2007））から、教職員の年平均の労働時間は横浜調査より短くなることが予想される。この点についても利用した調査資料の制約がある。しかし、以上により教職員の長時間労働の実態の一端が明らかになったのではないだろうか。

引用文献

- 青木栄一，神林寿幸．（2013）．2006年度文部科学省「教員勤務実態調査」以後における教員の労働時間の
変容．東北大学大学院教育学研究科研究年報，62（1）．
- 国立大学法人東京大学．（2007）．教員勤務実態調査（小・中学校）報告書
- 黒田祥子．（2010）．日本人の労働時間－時短政策導入前とその20年後の比較を中心に．
- 鶴光太郎，樋口美雄，水町勇一郎（編）．労働時間改革－日本の働き方をいかに変えるか．日本評論社．
- 「平成25年労働力調査年報」（総務省統計局）
（<http://www.stat.go.jp/data/roudou/report/2013/>）（2017年1月16日に利用）
- 総務省統計局．（2015）．労働力調査の解説．第4版．総務省統計局
- 鶴光太郎．（2016）．人材覚醒経済．日本経済新聞社．
- 山本勲，黒田祥子．（2014）．労働時間の経済分析．日本経済新聞出版社．
- 水野谷武志．（2005）．雇用労働者の労働時間と生活時間-国際比較統計とジェンダーの視点から．お茶の水書房．
- 森岡孝二．（2011）．労働時間の二重構造と二極分化．大原社会問題研究所雑誌．
- 横浜市教育委員会（2014）教職員の業務に関する実態と意識の調査 タイムスタディ調査結果報告
<http://www.city.yokohama.lg.jp/kyoiku/toukei-chosa/3.pdf> （2017年1月16日に利用）

（ほりうちまさし 横須賀市立長井中学校）

通信制高校のスクーリングを担当してみて

岩 澤 政 和



《はじめに》

5年間神奈川県教育文化研究所の所長職を担当して、2016年3月の退職を前に、自分の第2の人生の行く末に思いをめぐらす中、「これからは、自分の興味関心を中心に生きていこう!」という結論に達した。

自分の興味関心はどこにあるのか検証してみて、以下のようなことを考えてみた。

- ①60年も地域で暮らしていながら、地域のことは何も知らない。地域の自然や歴史について何も分かっていない。
- ②仕事を引退しても、何か社会貢献して、必要とされる人間であり続けたい。
- ③時間がないと思い込んで、今まで取り組めなかったモノづくりをしたい。
- ④教育にかかわる仕事も、忙しくならない程度に取り組みたい。
- ⑤遊びについては、基本的に誘いを断らない。

この5原則を立ててみた。

この1年を振り返ってみると、仕事を辞めたのに家にいることがないという日々が続いていて、同居する母などは「仕事はいつ休みの?」と言われてしまう状況になっている。

2つの生涯学習講座の運営委員、生涯学習講座の事後グループの企画運営、通信制高校のスクーリング講師をメインに、それぞれが月2～3回の会合であるが、事前準備や事前踏査などを含めると遊ぶ暇がないほど出かける日々が続くこともある。また、県教組役員OBとしてのボランティア活動も楽しみの一つになっている。

退職後1年目としてはまずは充実した1年を送れたと自負している。

本稿では、月2回の通信制高校スクーリング担当講師として、考えてきたことを中心にまとめてみたいと思う。

《通信制高校スクーリング講師の仕事》

A高等専修学校に勤務している友人からの誘いを受けて月1回程度のスクーリング（面接授業）契約講師を引き受けた。時間給2,500円で、夏季冬季の集中スクーリングも含めて、年収10万弱という仕事である。

依頼を受けた内容は、

- ①日本史、世界史、倫理、政経、現代社会の授業を受け持つ。
 - ②内容は教科書を追うようなものではなく、1単位時間で完結する内容にする。
 - ③様々な事情を抱えた生徒が多いので、指名したり、注意するときは十分に注意して欲しい。
- というものだった。最近の高等学校学習指導要領、高校の教科書も読んだことがなかったので、少し焦りながら、毎回手さぐりの授業を展開している。

4月以降扱った授業のテーマを振り返ってみると、次のようになる。

- ・日本史：横浜開港の歴史、一遍上人絵伝から鎌倉時代を考える、吉野ヶ里遺跡から考える弥生時代、アイヌ民族の歴史、シーボルト事件

- ・世界史：アメリカ史、16世紀の世界、フランス革命と世界、ユダヤ人差別の歴史
- ・政治経済：日本国憲法前文、高度経済成長期の日本、平等権を考える、18歳選挙権
会社を作ろう、国連について、過労死問題について
- ・倫理：3大宗教の思想、日本の宗教、日本の伝統思想
- ・現代社会：EU離脱、リオデジャネイロオリンピックから世界を考える、パリ協定

今思い返してみると、同じ内容の授業が2度できない中での工夫の跡が、よく分かる。夏季と冬季の集中スクーリングはテキストの解説が中心になるので、楽しく授業展開ができるのだが、日常のスクーリングでは50分で完結する授業テーマを探し、教材を探し、授業展開を考えるという作業で1単位時間当たり1週間も準備に費やすこともあり、苦労している。しかし、現役での授業と違い完璧な自主編成が可能であるということで、それなりの楽しみでもあったことは確かである。

受講する生徒の多くがその都度違うため、コミュニケーションを取りながら、アクティブ・ラーニングなど実践するのは一瞬しか成立できないもどかしさもある。そんな中でも、参議院選挙後には18歳選挙権について、民主主義の歴史をたどりながら授業を展開した後、18歳生徒が2人いる中で、その一人が投票に行ったということで、どのような基準で投票したのかについて発表してもらい、民主主義の在り方について深めることができた。また、冬季スクーリングの最終日は生徒一人ということがあり、マンツーマンで過労死について、生徒のアルバイトの実態や就職先での働き方について、討論を行うことができたのは、楽しかった。この生徒は、アルバイト中にケガをして、どうにかならないかと自分で勉強したが、大人の壁、労働契約の壁というものにぶつかり、補償を獲得できなかった。しかし、自分で学習する中、正社員とは何か、生活を安定させるためにはどうしたらよいか、考えを深めていったようで、3月卒業して社会人として生きていく礎をつかんだように思われた。

スクーリングは希望制で受講するらしく、一番多い時で60人を超える時もあれば、1人という時もあり、苦労はそれなりにある。当日学校に行ってから、生徒数に合わせて資料を印刷したり、展開を変えてみたりと、生徒指導がない分、授業に集中できる楽しみもある。

《通信制高校の現状》

通信制高校の講師を続けていく中、多くの生徒が意欲的に自らの希望に基づいて、通信制高校に入学し、高校資格を取得して、社会に踏み出していく実態に驚くとともに、通信制高校が義務教育修了者にとって一つの受け皿として認知されてきている実態に驚いたということが実際の感想である。通信制高校の実態は「平成23年度文部科学省委託事業『高等学校定時制課程・通信制課程の在り方に関する調査研究』」の資料を出典として活用した。調査結果を見ながら確認すると次のようになる。

① 通信制高校に通う生徒数は次のように人口減の中で、微増し続けている。

高校数	1985	5,466校	全 5,037,537	定140,144	通132,644	計 5,310,325
	1990	5,518校	全 5,476,635	定146,701	通153,983	計 5,790,322
	2012	5,022校	全 3,243,422	定112,187	通189,418	計 3,545,027

(文科省：学校基本調査)

1990年と比較して、高校生数が200万人以上減少する中で、通信制通学生は3万人以上増加している。

② 通信制高校数の変化

1992年	公立69	狭域15	広域6
2002年	公立68	狭域31	広域14
2012年	公立77	狭域60	広域80

(狭域・広域とも私立である)

広域通信制は、高校の所在地以外の都道府県に住む人でも入学できる。そのため全国に分校や協力校、学習センターなどを設け、そこでスクーリングを行うようにしている。狭域通信制高校は、高校が所在する都道府県と近隣のもうひとつの道府県のみを対象に生徒を募集している高校である。広域では80校の内60校が株式会社立である。教育産業界は通信制高校にビジネスチャンスがあると考えて、続々と参入してきている様子が見て取れる。それは社会の要請と合致しているからであろうか。

③ 入学動機

ア、高校の卒業資格が必要だったから	45.8 %
イ、自分のペースで学習が進められると思った	17.7 %
ウ、健康・身体的理由により毎日通学できない	8.6 %
エ、経済的理由から働く必要があったから	5.4 %
オ、全日制高校を受験したが不合格だったから	5.2 %
カ、働きながら学ぶことに意義があると思ったから	3.9 %
キ、時間にゆとりをもって勉強したいから	3.1 %
ク、全日制高校に合格する自信がなかったから	2.9 %
ケ、時間にゆとりできて、勉強したいと思ったから	1.6 %
コ、その他	5.9 %

現在校が2校目以上という生徒が50.3 %という結果と合わせると、何らかの不適應事由(学業不振、非行、不登校など)があつての進路変更(ア、オ、ク)、あるいは自分のペースを最優先する事由(イ、ウ、カ、キ、ケ)で通信制高校を選択する生徒が多いという印象を受ける。

④ 通信制高校在籍者の年齢構成

15歳 36,287人、16歳 45,953人、17歳 48,989人、18歳 27,386人
19歳 12,351人、20歳 7,508人、21～25歳 16,841人、26～30歳 6,894人
31～35歳 2,220人、36歳以上 3,556人

通信制高校では、全日制高校に通えない事情を抱えた、15歳から60歳以上まで幅広い年齢層の人が学んでいるが、2012年度では在籍者の82%あまりを20歳未満の生徒が占めていて、その中でも15歳から17歳の生徒が最も多い。また、16歳、17歳が15歳より多くなっているのは、前在籍校での単位認定をもって、入学してくるためである。

中学時代の何らかの事由か全日制・定時制高校在学中の不適應事由により、通信制高校に入学してくることが分かる。しかも在学生の大半は10代の青年で、彼らの教育欲求の受け皿となっていることが推測できる。

《通信制高校の今後》

もともと通信制高校は日本国憲法で保障された「教育を受ける権利」と「教育の機会均等」を実現するため勤労青少年や成人に対して高校教育を保障するシステムとして戦後発足した。具体的には1961年の「学校教育法の一部改正」で「高等学校には、全日制の課程又は定時制の課程のほか、通信制の課程を置くことができる」ということになり、全日制、定時制、通信制が同等の高校教育として出発した。これ以降、全日制に併設されない「通信制独立校」、全国規模で生徒募集ができる「広域通信制高校」、高校が他の施設と連携してそこでの単位を認定する「技能連携」システムが作られた。

技能連携システムは高度経済成長期には企業内技能連携校として、多くの集団就職者の学習の機会を提供した。近年は、企業内技能連携は役割を終えて、通信制高校生徒の単位認定を手助けする「サ

ポート校」や、実務面にウエイトを置きながら高校卒業資格が取得できる「高等専修学校」が通信制高校の「技能連携校」として役割を果たしている。

伝統的な日本の教育の在り方は、次のようでした。

①「教育をつかさどる」(学校教育法)のは教師であるといった、教師と生徒がいて教育が成立するという教師中心主義

②教育は学校でのみ行われるという学校中心主義

つまり、日本において教育は学校の教室で教師が生徒に教え与えるものとして展開されてきて、学校外の教育は一段と低いものとして扱われてきた。

しかし、近年の通信制高校入学生徒の増加は、上からの政策的意図に基づく増加ではなく、日本の教育問題を反映する形で、入学者、在籍者、学校数が増えてきているという状況である。先の統計でも明らかなように、在籍者の多くを中退者が占め、不登校者や特別に支援を要する者などが増えているのは、そのような生徒を排除しないシステムとしての通信制高校が支持されている証左ではないだろうか。

「いじめ」「不登校」「高校中退」などの現代的な教育問題は「学校化社会」「学歴社会」「学校信仰」などと複雑に絡み合い、社会全体の差別構造が子どもたちに大きく影を落として、繰り返し生起している。しかし、通信制高校にはこのような問題が発生しにくい面がある。毎日継続的に、生徒同士が会うわけではないので、「いじめ」は発生しにくい。圧倒的に少ない登校日数で卒業できる。インターネットを活用するとさらに少なくなる。単位認定を持って転校できるので、入退学が比較的自由にできる。

このような通信制高校のシステムが、現代の教育問題にアプローチしている理由のように考えられないだろうか。

今まさに、アクティブ・ラーニングなど学校教育も「教え教わる」という教育の在り方から脱皮しようとしている。私たちが進めてきた、「自ら考え自ら学ぶ」学習という観点からも、「自宅学習、レポート提出、スクーリング（面接授業）」が中心の通信制高校の在り方に焦点を当てて考えていくことも重要ではないだろうか。

《最後に》

「通信制高校ランキング」というインターネットサイトでは、以下のようなうたい文句が並べられている。

通信制高等学校では自分のライフスタイルにあった学習法で、通学日を自由に選ぶことができますので、充実した学校生活を送ることができます。

通信制高等学校では通学日数が選べるので、私生活との両立がしやすいメリットがあります。主に週1日～5日まで自分の好きな日数をプログラムすることができるので、好きなことができる時間を確保することができます。

通信制の自宅学習では、学校によって決められたレポートを提出して全日制の高等学校と同様の学習内容で、高等学校卒業を目指します。現在ではインターネットの普及により、PCやスマートフォン、タブレットなどを利用してレポート提出や授業が可能となっている学校もあります。

またスクーリングは講師と面談することによって自習でわからない点などをまとめて質問することができる機会です。学校の情報を得たり、私生活との両立などの相談もできるので、自

宅学習もやりやすくなり様々な疑問を解決することができるでしょう。

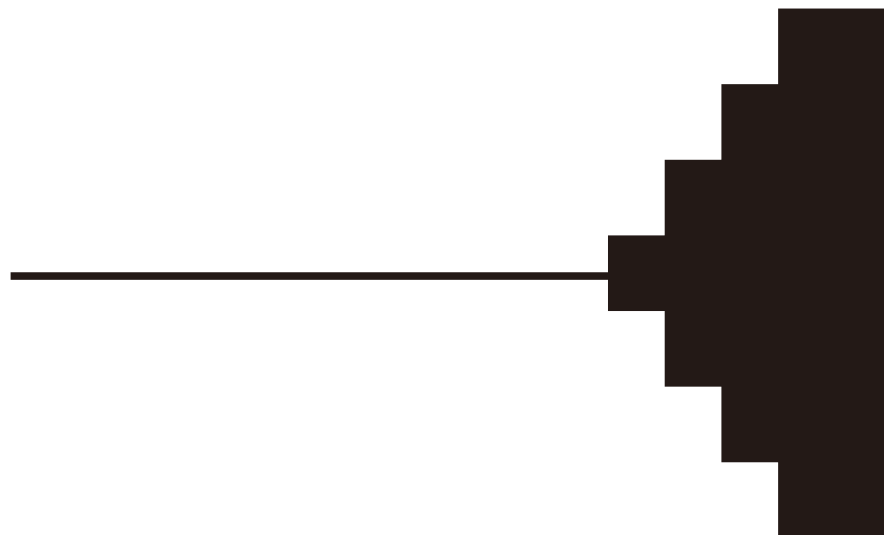
スクーリングは一般的に年間1回各学校の校舎で1週間ほど行われますが、月2回など設けている学校もあります。全国からのキャンパスに通学しているたくさんの友人との交流ができ、視野を広げることができます。

自分のライフスタイル、通学日を自由に選ぶ、インターネット受講（スマホやタブレットも）、個別対応など、現在の子どもをめぐる複雑な状況に即物的に対応できるように宣伝している。

このような宣伝に無批判に乗ってはいけなと批判するだけでなく、技術革新が目覚ましい中、私たちの新しい教育の方向性を探る一つのポイントとして通信制高校を考えみてはいかがと考える今日この頃である。

（いわさわまさかず 元神奈川県教育文化研究所所長）

Ⅲ 教文研活動報告



2016年度の教文研

所長 金子 進一郎



2016年、神奈川県教育文化研究所は設立から36年が経過した。1980年に、「神奈川県民の教育文化の向上に寄与する」ことを目的として誕生した教文研は、これまでの36年間、学校や地域、そして子どもたちを取り巻く様々な教育課題に対して、現場から多くの声を聞き、教育学や教育心理学など研究委員による専門的な見地を活かした研究討議を行ってきた。そして、その時々研究成果（問題提起や提言）は、「教文研だより」や「所報」の発行を中心に、また、多くの教職員参加のもと、各テーマに基づいた「教育シンポジウム」の開催などにより発信し続けてきた。「教文研だより」は、今年度末の発行で165号となる。また、「教文研教育シンポジウム」は、昨年12月の開催で30回の節目を迎えた。さらには、県内には七つの教育文化研究所があり、各地域の特色を生かした教文研活動が展開され、県の教文研とは年間2回の専任所員連絡会で連携を確認するとともに、情報交換を行っている。

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、2000年4月に、進行する教育改革のさまざまな問題点や課題を多面的に考える研究活動を行う研究委員会として発足した。もともとあった「教育課程・方法研究委員会」と「教育政策と学校づくり研究委員会」が統合されたものであるが、現在もその流れを受け継ぎ、県下の教育課題を多面的にとらえる試みがなされている。

本年度は、これまでの経過をふまえ二つの研究グループに分かれて研究協議を進めた。「教育課程・教育内容」を研究する第一グループは、「労働教育」を研究テーマの中心に置き、「はたらく」という視点から子どもたちの意識や実態に迫るとともに、道徳や各教科の教材を分析し、学校では「はたらく」ことがカリキュラムの中でどのように位置づけられているのか等について論議を深めてきた。近年、ブラックバイトや過労死などの労働環境が問題視されている中での研究となった。一経過については、林洋一先生（いわき明星大学）による論考が「教文研だより163号」に収められている。

「教育制度・教職員問題」を研究する第二グループは、昨年度に引き続き「学校の協働性を高めるための教員、事務職員、サポートスタッフ、それぞれの役割」をテーマに、教職員の多忙化を念頭に置きながら「チーム学校」のあり方について論議を深めた。国立教育政策研究所の総括研究官である藤原文雄先生の「チームとしての学校の在り方」と題する講演を聞き、実際に中学校の部活動についての現場の先生方の実態についても話を聞いた。さらには、「児童支援専任教諭」の役割や実際の学校運営等についても、現場の管理職からの詳細な報告を求めた。部活動の外部指導者を学校職員に位置付けるなど教員の負担軽減の動きがみられるなど、今後も引き続き「チーム学校」についての研究が必要であろう。一年の研究成果については、佐野朝太郎先生（元横浜市立中学校事務職員）による論考を「教文研だより165号」として発行した。

（昨年6月には「神奈川県におけるサポートスタッフの現状と課題」を発行）

事業部

第30回教文研教育シンポジウムは、西湘地区教育文化研究所との共催で、昨年12月3日（土）松田町で開催した。テーマは、「主権者としての教育をどう進めていくか～子どもたちの主体的な学びを大切にしながら～」とし、小中高の先生方をシンポジストとして迎え、主権者教育の実践報告を中心に進めていった。教科の学びや学級経営の中で子どもたちにどう主権者としての意識をもたせていくのか、また、その連携の必要性についても確認した。シンポジウムの記録集として、「教文研だより164号」を発行した。

昨年12月、次期学習指導要領が明らかになった。2030年の社会と子どもの未来を見据えるとある。2017年度の教文研の研究活動にあたっては、次期学習指導要領についての考察は、「チーム学校のあり方」とともに研究の柱にきちんと位置付けて進めていく必要があると考えている。

（かねこ しんいちろう）

2016年度 神奈川県教育文化研究所 活動報告

理事会

- 第1回 2016年5月27日(金) 13:00
 - ・2015年度神奈川県教育文化研究所活動報告、決算について
 - ・2016年度神奈川県教育文化研究所体制について
 - ・2016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 2017年3月3日(金) 13:00
 - ・2017年度神奈川県教育文化研究所活動計画について
 - ・2017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100回研究評議会 2016年7月2日(土) 13:00
 - ・2016年度神奈川県教育文化研究所事業計画の概要
 - ・部会、委員会からの報告
 - ・2016年度各地区教文研活動報告
 - ・話題提供 「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 さん(東京学芸大学准教授)
- 第101回研究評議会 2017年3月11日(土) 13:00
 - ・2016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
 - ・2016年度各地区教文研の事業報告
 - ・話題提供 「教育現場の課題から ～英語教育と中学校部活動について～」
江成 直士 さん(相模原市議会議員)

専任所員連絡会議

- 7月20日(水) 第1回専任所員連絡会議
 - ・2016年度 県教文研の活動について
 - ・2016年度 地区教文研の活動について
- 3月14日(火) 第2回専任所員連絡会議
 - ・2016年度 神奈川県教育文化研究所の活動報告
 - ・2016年度 各地区教育文化研究所の活動報告

教育総研

- 「一般財団法人 教育文化総合研究所 第1回 研究交流集会」
8月18日(木)～19日(金) 東京
 - ・講演 「市民による政治プロジェクトとしての『もうひとつの社会・世界・生き方』」
工藤 律子 さん(ジャーナリスト)
 - ・ディスカッション 「OECDの教育観・Education2030とのかかわりを考える」
 - ・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（2016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～

第1グループ「教育内容」、第2グループ「教育制度・教職員問題」に分かれ、研究討議をすすめた。

- ・第1グループは「労働教育、主権者教育など現場を取り巻く諸課題」について調査研究した。
- ・第2グループは「学校の協働性を高めるための教員、事務職員、サポートスタッフ、それぞれの役割について」調査研究した。
- ・年間10回の委員会で研究討議を行った。

◆活動内容（①、②は各グループ）

■第1回 4月9日(土)

- ①「大学の文系学部はどうなっているか」について浅見委員から提起を受け、研究討議
- ②「神奈川県におけるサポートスタッフの現状と課題」の冊子原稿の検討

■第2回 5月14日(土)

- ・2016年度研究テーマの設定についての協議
- ・グループごとにテーマにもとづいた研究の内容・方向性等についての意見交換
- ①「学校を取り巻く様々な課題」
- ②「学校の協働性を高めるための学校スタッフの役割・あり方を問う」

■第3回 6月4日(土)

- ・全体で藤原文雄さん（国立教育政策研究所 初等中等教育研究部 総括研究官）より『チームとしての学校の在り方』の講演を受け、研究討議

■第4回 7月2日(土)

- ①「働くことと学ぶこと～労働教育をめぐる最近の動向」について島崎委員より報告を受け、研究討議
- ②「過去の調査にみる教員・事務職員の本務と雑務」について佐野委員より報告を受け、研究討議

■第5回 9月24日(土)

- ①「はたらくことってどういうこと～子どもたちの意識をさぐる」について、研究討議
- ②「教員の本務」について、青木委員長より報告を受け研究討議

■第6回 10月22日(土)

- ①「教材に見られるはたらくこととは」について、研究討議
- ②「中学校の部活動指導をめぐる学校の課題」について討議

■第7回 11月12日(土)

- ①「教材に見られるはたらくこととは」、「働くことの意味と労働教育」について、林委員等から報告を受け研究討議
- ②「神奈川県におけるサポートスタッフの配置状況と課題」について、佐野委員からの報告を受け研究討議

■第8回 1月28日(土)

全体で宮生和郎さん（横浜市立子安小学校校長）より「横浜市における児童支援専任教諭について」の講演を受け、研究討議

■第9回 2月18日(土)

- ①「教材に見られるはたらくこととは」について、報告を受け、研究討議。
- ②今後の研究課題等について

■第10回 3月11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 6月4日(土) 年間計画の策定
- 第2回 7月2日(土) 第100回研究評議会の準備
- 第3回 9月24日(土) 第30回教文研教育シンポジウムについて
- 第4回 11月12日(土) 第30回教文研教育シンポジウムの具体的な内容
教文研だより・所報について
- 第5回 12月3日(土) 第30回教文研教育シンポジウム準備
- 第6回 3月11日(土) 2017年度の活動計画について

(2) 機関誌の発行について

- 「所報2016」 5月発行
- 「神奈川県におけるサポートスタッフの現状と課題」 6月発行
- 教文研だより163号「働くことの意味と労働教育」 12月発行
- 教文研だより164号「第30回教文研教育シンポジウムのまとめ」 3月発行
- 教文研だより165号「サポートスタッフとの協働の推進に向けて」 3月発行

(3) 教育シンポジウム

第30回教文研教育シンポジウム

- ・日 時 12月3日(土) 14:00~16:30
- ・場 所 松田町立公民館 展示ホール
- ・テーマ 「主権者としての教育をどう進めていくか
～子どもたちの主体的な学びを大切にしながら～」
- ・シンポジスト
県立高等学校教員 県内公立小学校教員 県内公立中学校教員
- ・コーディネーター
坪谷美欧子（横浜市立大学准教授）

2016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
宮坂 正	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
谷 雅志	神奈川県教職員組合 書記次長
上中 研治	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
丸茂 忍	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
関口 清	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・寒川町 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
長妻 郁子	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
松本真由子	湘南教組 教文研担当
大川 弥生	湘北教組 教文研担当
伊藤 淳	中地区教組 教文部長
宮崎 大	西湘地区教組 教文部長

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
江成 直士	相模原市議会議員
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
斎藤 一久	東京学芸大学准教授 憲法学
高木 克明	横浜市教組 教文部長
長妻 郁子	川崎市教組 教文部長
松本 純子	三浦半島地区教組 教文部長
松本 豊	湘南教組 教文部長
深井 章	湘北教組 教文部長
伊藤 淳	中地区教組 教文部長
宮崎 大	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
市丸佳世子	湘南教育文化研究所
堀 義秋	湘北教育文化研究所
五十嵐政志	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
宮坂 正	神奈川県教職員組合 執行副委員長
金子進一郎	神奈川県教育文化研究所 所長

事務局

氏 名	所 属
所長	金子進一郎
副所長	宮坂 正
事務局員	岡本しづか

所 報 2017

2017年 5 月31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