
パブリック・エデュケーション・スタディ
Public Education Study

創刊号 (No.0)

2009年3月31日
専修大学教育政策研究室

パブリック・エデュケーション・スタディ Public Education Study

創刊号 (No.0)

目 次

- 第二言語話者の境界化回避に果たす移民学習の役割 福山文子 05
- 地域教育計画論への整理 中村文夫 19
- フランスの障害児「原則統合」を支える社会観
 ——なぜinclusionの語は使われないのか 池田賢市 31
- 「進路指導論」講義ノート 嶺井正也 41

刊行にあたって

専修大学教育政策研究室（嶺井研究室）紀要である「パブリック・エデュケーション・スタディ（Public Education Study）」を創刊することになった。公教育研究に関心を寄せるものが自由に論考を發表できる場として発行するものである。理論研究だけでなく、実践研究、資料紹介、講義ノートなども掲載できるようになっている。

筆者自身の公教育の理論研究は、嶺井正也編著『教育理論の継承と発展 海老原教育学の地平をふまえて』（アドバンテージサーバー、2001年4月2日）のなかで、持田栄一、市川昭午、岡村達雄そして海老原治善など先学の公教育論を検討しつつ自分なりの公教育論を若干提示した「公教育論の現在と課題」、さらには国祐道広との共編著である『公教育における包摂と排除』（八月書館、2008年7月31日）においてイタリアと日本の近代公教育の成立と展開過程を比較しながら公教育制度の有り様を分析したものなどがある。

本来であれば、これらの論考をさらに発展させたものをまとめたかった。今回は叶わなかったが、次号からはその試みを掲載したいと考えている。

そのためにはまず、先学であり、大学院での先輩にもあたる故岡村達雄（前関西大学教授）が残した「批判公教育論序説」の検討が不可欠である、と考えている。それは近年の研究者の中では岡村がもっとも公教育研究を先鋭的にやろうとしていたからである。

岡村は「批判公教育論序説 その（二）」（関西大学 文學論集 第五十四巻 第四号）で、「公教育とは、資本制国家において法的な権利義務関係を媒介にして、公権力が教育をめぐる私的—社会的機能を国家的—公共的機能として組織化し制度化していく教育のあり方である」と定義している。これだけ見ると、社会主義体制では公教育はありえない、あるいはイスラム諸国などの教育制度はどうか、などすぐに疑問がわく。

しかし、岡村はすぐその後で、「近代公教育」という言葉も使っている。とすると、「公教育」と「近代公教育」との関係はどうなるのか、と問いたくなる。また、中央政府と地方政府との関係認識も問いたい。さらにいえば、「教育」という機能そのものではなく、「教育をめぐる私的—社会的機能」というとらえ方も気になる。

岡村にとって批判の対象となる公教育ではあるが、国際教育労働運動を展開しているEI（教育インターナショナル：Education International）にとって公教育は擁護の対象である。したがってプライバタイゼーションや学校教育経費を削減する新自由主義政策に対しては厳しく批判を行っている。

また研究室の指導教授であった伊藤和衛元東京教育大学教授が編纂した『講座 公教育体系』全五巻（教育開発研究所、1988年）の検討も不可欠である。この第一巻は『公教育の理論』であり、岡村達雄が編集協力者になっている。

改めて、公教育をどう規定し、評価するのかという基本的な議論から始め、公教育研究を深める必要がある。

前述した拙論「公教育論の現在と課題」においては、「筆者としては、持田栄一や岡村達雄による制度論や実認識の枠組みとしての公教育認識を深めながらも、海老原の公教育論を近年の『教育公共性』論議に重ねて再構築し、教育変革への理論的展望を探って

いくことにしたい。とりわけ自治体、地域における「教育の公共性」を所与のものではなく、さまざまな矛盾、葛藤を、調整を通じてつくりあげていくものと捉え、それを実現していくためにはまさに自治体レベルで地域教育計画をつくっていくとくみを構想していくこと（まさに公教育変革）こそが、海老原理論の継承と発展につながっていくのである」（下線、引用者）と提起しておいた（下線部分は、「矛盾や葛藤を調整しつつ」と修正した方がいい、引用者注）。

こうした筆者自身の問題意識もこれから本誌を通じて深めていきたい。

さて、創刊号（0号）である今号は3人の本格的研究論文と1本の講義ノートが掲載されている。いずれも公教育の各論研究に関するものである。

福山文子の「第二言語話者の境界化回避に果たす移民学習の役割」は、日本語を第一言語としない、たとえばとくに新渡日の外国籍の子どもたちが、「同化」を基本とする現行の日本の学校教育（公教育）においては境界化されやすい状況を克服する上で有効と思われる移民学習、すなわち「海外移住の歴史や彼らの経験を学ぶ異など、移民にかかわる学習」の役割について論じたものである。具体的には横浜市鶴見区の潮田中学校での実践をとりあげ分析し、その有効性を論じている。近代公教育制度における包摂と排除の問題としても深めることができる内容である。

中村文夫の「地域教育計画論への整理」は、中央集権的な日本の公教育制度を地方分権（あるいは地方主権）・自治にもとづく公教育制度へと転換することが不可欠とする視点から、その具体的展望を描く重要な視点として海老原治善が展開した「地域教育計画論」に着目し、それを継承発展させようとする論考である。中村はまとめて継承発展をさせる上での不可欠な論点を、①地域内での階層分化を正面から見据えた取り組み、②教育内容の点検、③文部科学省が進めたコミュニティスクールや学校支援地域本部についての批判的な克服、④開発主義でない国土計画や地域のセーフティネット構想と公教育の改革との関連づけ、としている。地方自治体といえども国家制度として権力を有している。その「公」のあり方をどう分析していくのかという基本的な論点をともに考えていきたいものである。

池田賢市の「フランスの障害児『原則統合』を支える社会観—なぜ inclusion の語は使われないのか—」は、知育中心の伝統を強固に維持してきたフランスの公教育制度において、原則として「障害」のある子を地域の学校に受入れるという大きな制度改革（2005年2月）が行われた背景と社会観の転換を分析したものである。池田は「障害」のある子どもを通常の学校教育に受入れていくことについてフランスでは国際的に使われている inclusion ではなく intégration が使われていることを手がかりとしてフランス共和国建設の理念そのものに制度転換の素地があったのでないかとの仮説を検証している。各国における公教育制度成立の理念と歴史を検討する一つの大きな問題提起である。

次号ではもっと多くの論考が本誌で展開されることを期待したい。

2009年3月31日

専修大学経営学部教授
嶺井 正也

第二言語話者の境界化回避に果たす 移民学習の役割

福山文子 FUKUYAMA, Ayako : お茶の水女子大学博士後期課程

Significant Roles of Migration Studies in Avoiding Marginalization of Children with Cultural Diversity

FUKUYAMA, Ayako : Doctoral Program Student of Ochanomizu University

—Key Words : Children with Cultural Diversity, Marginalization, Migration Studies, International Education, Multicultural Education—

The purpose of this article is to clarify the significant roles of migration studies in avoiding marginalization of children with cultural diversity. In recent days there are a lot of serious problems concerned with marginalization of children with cultural diversity. We must not overlook their difficulties, because the respect for such minority students should be indispensable to the education for all.

Using practical examples, Ushioda-Junior High School in Kanagawa and Nippaku-Gakuen in Gunma, the author tries to clarify the effectiveness of migration studies. Migration studies can encourage self-esteem of children with cultural diversity, teachers' positive attitude toward them and the majority's attitude to respect them. All the three elements are very important for them to avoid their marginalization.

This paper points out that migration studies have the possibilities in schools not only for reducing difficulties of children with cultural diversity but also for developing all children including such minority students.

第1章 本研究の目的

従来型の移民学習は、外国人労働者問題をどのように教えるか、あるいは、彼らが集住する地域で起こる問題を取り上げ、いかに解決を図るか¹⁾、などのように、主に日本に暮らす日本人児童（第一言語話者）を学びの主体として想定してきた。しかしながら、国境を越えた人々にかかわる学びは、自身が、あるいは彼女／彼らの親や祖父母が国境を越えた経験を有する第二言語話者にとってこそ、多くの効果が期待できるのではないかと。

現在、第二言語話者の境界化にかかわる問題は多く起こっている。特に1990年の改正入管法の施行以来急増している日系人の子弟をはじめとした、渡日の子ども達が抱える問題は深刻である。浴びせられる「〇〇人のくせに」、「〇〇へ帰れ」という言葉。

「あほ」という言葉を最初に覚えた理由、そして、いじめられた事を訴えても取り合わない担任。渡日の子ども達の作文を読んでいくと²⁾、身近な人々の心無い一言や、無関心に傷つき、憤り、もがく姿が随所にみられる。一方、彼女／彼らに寄り添い、支援する教師の姿、沈んだ心を、和ませ、勇気付ける、友人たちの言葉を描く子どももいる。渡日の子ども達をはじめとする第二言語話者の置かれた状況は、学校の第二言語話者への取り組みの姿勢や、教師（特に担任）の資質に強く左右され、教室内で共に学ぶ第一言語話者の発言と行動に規定されることが読み取れる³⁾。転校を機に、大きく一步を踏み出せる子がいる一方、何もかも否定され自信を失う子の経験がそれを裏付けている。

筆者はかねてより、第二言語話者を尊重し、認める教育が、第一言語話者にとってもゆたかな学びを享受することになり、教室内の全ての子ども達の育ちにつながると論じてきた⁴⁾。第二言語話者が抱える境界化の問題を看過してはならない。

本研究の目的は、このような課題意識のもとに、横浜市鶴見区にある市立潮田中学校の実践を手掛かりとして、移民学習が第二言語話者の境界化回避に果たす役割を明らかにすることにある。

第2章 境界化の要因と移民学習について

佐藤は、異文化接触と異文化適応を把握する理念型として、ベリー (Berry, J.W.) が唱えた「接触」、「葛藤」、「危機」、「適応」という文化変容の段階と、「適応」の4類型が参考になると述べている⁵⁾。「適応」の4類型とは、「統合」(integration)：文化的アイデンティティと特徴が保たれ、異文化集団との関係も良い状態、「同化」(assimilation)：文化的アイデンティティと特徴は保持されていないが、異文化集団との関係が良い状態、「離脱」(separation)：文化的アイデンティティと特徴は保持されているが、異文化集団との関係が良くない状態、および「境界化」(marginalization)：文化的アイデンティティと特徴が保持されておらず、異文化集団との関係も良くない状態、である。

つまり「境界化」とは日本の集団との良好な関係をつくれず、また「自分が自分であること」や「自分なりの生き方や価値観」を肯定できない、「葛藤」や「危機」の状態と捉える事ができるだろう。

ではなぜ第二言語話者の境界化が起きるのであろうか。佐藤は、外国人児童・生徒の異文化適応を規定する要因として、対人関係における意図的、無意図的な同化圧力、民族的差別・偏見をあげている⁶⁾。これらが第二言語話者のアイデンティティ保持を困難にしているという。また、中西は、「日本語ができないことが授業を受ける場合の最大の障害になっている。」と述べ、言語も不適応の一因である事を指摘している⁷⁾。これらのことから第二言語話者の境界化の主な要因は、同化圧力を伴った対人関係、

多文化に対する不十分な理解、そして言語による学習上の不利益などであると考えられる⁸⁾。

一方、移民学習への期待は高まりをみせている。移民学習とは海外移住の歴史や彼らの経験を学ぶ事など、移民にかかわる学習であるが、その学びには、①グローバルな人の移動とそれに伴う一国内における多文化共生をつなげて考え、②移民の国民国家により他者化された立場を通し民主主義の基本原則を思考し、また③移民のハイブリッドな文化を知ることにより本質主義的文化認識を疑わせる力を養う意義があると指摘されている⁹⁾。特に、①の「多文化共生」にかかわる思考や、②の「他者化された立場」から人権や市民権のあり方といった民主主義の原則を学ぶことは、第二言語話者の「境界化」回避を考える上で有効な視座を与えるだろう。

第3章 第二言語話者の境界化回避に求められることとは—移民学習に関連付けて—

かつて拙稿において、第一言語話者や教師の、第二言語話者の境界化回避に求められる対応を、以下の3つに整理した¹⁰⁾。

- 1) 同化圧力を回避し親和的な人間関係を構築する、第一言語話者からの第二言語話者への働きかけ
- 2) 民族的差別・偏見を是正する、教師の多文化理解に対する肯定的な構え(姿勢)
- 3) 第二言語話者の言語的不利益を軽減する教授法(技術的なもの)

3) の言語的不利益を軽減する教授法については技術的なものであり、教師が自覚的に関連する手法を学ぶ事により、一定の改善が期待できると思われる。しかし1) 第一言語話者が、同化圧力をかけることなく第二言語話者と親和的な人間関係を構築したり、2) 教師が多文化理解に対する肯定的な姿勢を獲得するためには、第二言語話者の立場や思いを想像する力や、異なる文化的背景を有する人々を相対的にとらえ、尊重できる見方などが必要となる。教室内の第二言語話者とは、グローバルな人の移動により、他の国々から自分たちの住む地域に移り住むことになった人々である。彼らの立場や思いを想像するためには、「国境を越えて移り住むこと」そのものや、それに付随して起こりえる事象などを学ぶ事が効果的だろう。また、民族的差別・偏見とは、国民国家により他者化された人々に向けられるまなざしに他ならない。教師の多文化理解に対する肯定的な構え(姿勢)は、そのような国民国家により他者化された人々に向けられるまなざしを問い直すことを通して獲得できるのではないだろうか。

また上記3点に加え、第二言語話者の境界化回避に求められることとして、4) 「第二言語話者自身が『自分が自分であること』や『自分なりの生き方や価値観』を肯定

する契機や機会を得ること」も重要だと考えられる。この点においても他者化された人々へのまなざしを問い直すことは、意義があるのではないだろうか。

つまり、移民学習には第二言語話者の境界化回避において求められる人間関係の構築や多文化理解に対する肯定的な姿勢の獲得、そしてアイデンティティの保持に寄与することが期待される。

第4章 鶴見をめぐる移民の歴史

渡日の子ども達のルーツはさまざまである。例えば5. で論じる潮田中学校に在籍する生徒の国籍は15カ国におよぶ。戦前に渡日したアジアの国々につながるの生徒、日本（特に沖縄）から主に中南米に移住した日系人につながるの生徒、国際結婚等により、フィリピンやタイにルーツを持つ生徒、に大別できるといふ。

ここでは潮田中学校の所在地である鶴見という地域に焦点化し、海外移住の歴史の概要を確認し、更に鶴見、沖縄、中南米との関係を整理することで同校の第二言語話者の背景理解の助けとしたい。

第1節 海外移住の歴史－鶴見に関連付けて－

鶴見に暮らす日系の方たちのルーツは明治30年代にさかのぼる。1897（明治30）年にはメキシコ移民、1899（明治32）年にはペルー移民、また、1908（明治41）年にはブラジルへの移民が始まっている。（移民の送出総数では、広島県が一位であるが、沖縄は移民率では首位を占める。また、1940年の統計では沖縄県における海外在留者数のトップはブラジルである¹¹⁾。）

また、鶴見にはアジアの国々につながる子どもたちも多い。その背景には、朝鮮・満州の支配権を巡る戦争であった、日露戦争に勝利した日本が、ロシアが建設した長春以南の鉄道（長春・旅順間）とその付属権益を譲り受け、1906年に南満州鉄道株式会社を設立したこと、また、朝鮮の支配権も得た日本から、アジアへの移民が本格化したことなどがある。一方関東大震災をきっかけに、潮田町には1925（大正14）年頃から韓国・朝鮮の人々の集住が始まったという¹²⁾。

アメリカやカナダでは以前からくすぶっていた排日の動きが表面化し、雇用が奪われる不安や、人種偏見により、様々な日本人排斥問題が起き、1924年のいわゆる排日移民法により、アメリカへの移民は不可能となる。このことは、以後中南米への移住が加速された要因のひとつといわれる。1920年代半ばごろ、政府はブラジル移民に貸与してきた渡航費と移民会社の手数料を、全額支給に改める。1927年には海外移住組合法の制定、1928年には国立の移民収容所（神戸）の完成、翌年には拓務省が設置された。ブラジルへの移民総数は約26万人¹³⁾である。

満州においては、1931年の満州事変などを契機とし、1945年までに計27万人余りの

移民が送出されている¹⁴⁾。引き揚げの際に混乱を極め、多くの日本人が取り残された事は周知の通りである。また、同時期日本国内においては強制連行された朝鮮人がいた。戦前は鶴見にも陸軍の斡旋で強制連行された朝鮮人が暮らしており¹⁵⁾、現在の在日の子ども達の歴史的背景の一つといえる。

第2節 鶴見と沖縄、そして中南米との関係について

潮田中学校には沖縄から中南米に移住した日系人につながるのがある生徒が多い。彼らの文化的重層性を理解するためには、先ず1910年代に「明治期のセメント王」と呼ばれた浅野総一郎が、鶴見で京浜工業地帯の形成に寄与する東京湾の埋め立てを始めたことや、関東大震災（1923年）の復興に際し、沖縄からの集団移住者が鶴見へ移り住んだことなどの、同地の国内移住地としての側面を理解する必要がある。一方沖縄においては、1920年代に「ソテツ地獄」とよばれる飢餓状態が続き、戦後においてもアメリカ軍基地の拡充により土地を追われた人々へ対応するために、1954（昭和29）年には、琉球政府による計画移民としてボリビアへ第一陣278人が送り出されている¹⁶⁾。長い期間にわたり、沖縄には移住者送出の様々な要因があったといえる。つまり、かつて沖縄からは鶴見へ、そして中南米へと人の移動があった。そして1990年の改正入管法の施行により、特に沖縄系の中南米出身者が鶴見に集住するようになるのである。その背景には、言葉や文化が違う日本で生活する際に、親戚や知人の助けがあれば、比較的容易に仕事や住居を見つけられるという意識があったといわれている。

第5章 移民学習の実践とその成果

ここでは移民学習を取り入れている、鶴見区の潮田中学校の実践を追いながら、移民学習による第二言語話者・第一言語話者の変容と育ちに着目する。

第1節 潮田中学校について

潮田中学校は、工場が立ち並ぶ鶴見区の京浜工業地帯に隣接する市立中学校である。全校生徒約600人のうち、100人ほどが日本以外の国や地域にルーツを持つ。同校では、人権教育¹⁷⁾や、互いの文化的な違いを認めて生きるための「多文化共生」教育に力を注いできており¹⁸⁾、1993年の国際教室設置以来、外国つながりの子ども達の存在を中心にすえた「差別をしない、させない、許さない」取り組みを全校で行ってきている。以下は、2005年の人権教育に向けての取り組み（2005年度潮田中学校人権ニュースより抜粋）である。移民学習は総合学習「ヨコハマ遠足」（次頁表、下線部分）のなかに位置づけられ、海外移住資料館へも訪れている。

| | |
|-----|---|
| 4月 | 職員研修会：外国につながる全校生徒の確認（新年度の家庭訪問に向けて） |
| 5月 | <u>社会科地理（2年）「沖縄学習（約10時間）」</u> 、 <u>総合的な学習（2年）「ヨコハマ遠足に向けて」（なぜ横浜・潮田に外国につながる人々が多いか）、平和教育①、②（全校）「横浜空襲と潮田」、「沖縄と移住と戦争と」</u> |
| 6月 | <u>2学年「ヨコハマ遠足」実施（海外移住資料館見学を含む）</u> |
| 8月 | 「プロジェクトU（潮田）2005」制作→韓国・朝鮮につながる生徒たちが在日コリアン一世を川崎にたずね、その思いを聞き、自分たちのルーツを考えていこうとする企画。 |
| 9月 | ヨコハマ・ハギハッキョ（夏期学校） ¹⁹⁾ 参加 |
| 10月 | 文化祭（国際教室の紹介、外国につながる生徒が自分の思いを全校生徒に語る、民族芸能部によるダンス、チャンゴの披露など） |
| 12月 | 人権週間での取り組み「視覚障害者の立場に立って考えよう」 |
| 1月 | 人権教育職員研修会（国籍条項について：在日コリアンの思いに学ぶ） |
| 2月 | 第4回コリアンウィーク「プロジェクトU2005」視聴→ねらいは、全ての生徒がルーツに関して考え、誇りを持って前向きに生きていく姿勢を養うこと。また、自分や他の文化を大切に、共に生きていく姿勢を養うこと。 |

第2節 「ヨコハマ遠足」の概要

「ヨコハマ遠足」は、2年生25時間の総合学習であり、潮田中学校では毎年行われている。年ごとに、多少アレンジの違いはあるが、単元目標、評価の観点、25時間の活動計画はおよそ以下の通りである²⁰⁾。

| | |
|--|-------------|
| 単元名：自分自身と仲間のルーツやアイデンティティを学ぶヨコハマ遠足 | |
| 1. 実施時期：2007年4月～6月 | 2. 総時数：25時間 |
| 3. 単元（活動）目標： | |
| ①仲間を知る：さまざまな人たちの思いを知り、自分たちが住んでいる地域について課題や疑問を見出す。 | |
| ②地域を知る：港町「横浜」の歴史を知る。横浜は、さまざまな地域から集まってきた人たちで成立した町であることを知る。 | |
| ③自分を知る：自分の周りの仲間や自分の住む町を知ることを通じ、自分自身について考える力をつける。 | |
| 4. 単元の意図 | |
| 一人ひとりのアイデンティティを尊重することの意義をしっかりと身につけていく。「日系移民」を中心に学び、自身と仲間のルーツやアイデンティティについて思考する機会を持ち、鶴見・潮田地域の「日系移民」の思いを確認する。 | |

| 5. 展開計画・展開記録 | | |
|--|---|---|
| 次/時 | 展開と学習活動 | 支援活動と評価 |
| 6時間 | 仲間の思いを知ろう！ 学習する内容を決める。各班の計画に基づき、横浜の特色を捉える。学習と発表の準備をする。班ごとにプレゼンテーション。クラス代表選出。学年発表会において、クラス代表によるプレゼンテーション。 | これまでの国際理解教育と「ヨコハマ遠足」との関連を意識させる。ワークシートや観察による評価。 |
| 11時間 | 横浜と外国人とのつながりを調べよう！ VTR「移住31年目の乗船名簿」の視聴から学習課題を見つける。VTR「ハルとナツ」（ブラジル移民をテーマにしたドラマ）、「ブラジル・サンパウロの日系人社会を訪ねて」を視聴し、講演「ブラジル移民の思い」（検見崎エリザ先生 ²¹⁾ ）を聞く。横浜遠足のコースづくり。 | ビデオの視聴などを通して、地域の「外国につながる」人々の思いを知り、自分自身への思いや共感につなげていく。資料館見学の視点を提示する。無理がない範囲で、クラスにいる外国につながる仲間が発言できるように配慮する。観察による評価。 |
| 8時間 | 自分と仲間・地域のつながりから自分自身の存在を考えよう！ 横浜遠足の実施。遠足後は、海外移住資料館、横浜開港資料館について記事を書く。新聞づくりを通して、自分の学習を振り返り、人権、国際理解、多文化共生の学習につなげていく。 | 見てきたこと、気づいたことを使って、課題解決につなげていく。無理がない範囲で、クラスにいる外国につながる仲間が自分自身の思いを伝えられるように配慮する。新聞や、観察による評価。 |
| 6. 評価の視点 <ul style="list-style-type: none"> ・他者の思いから課題を見つけだすことができる。 ・個人の尊厳、人権の尊重などを正しく理解して自分自身に生かすことができる。 友達や家族、地域の人たちの存在を認めて、感謝の気持ちを持って尊重できる。 ・地域の特色を理解して、課題を解決する意欲が持てる。 ・歴史や文化を積極的に学び、違いや共通点を理解できる。 | | |

同校でヨコハマ遠足に力をそそいでいる加藤教諭によれば、きっかけは2002年の1年生の社会科の授業で、「オレのおじいちゃん、ブラジルに移住したんだ」と言った生徒に対して、「カネだよカネ、金がほしかっただけさ。オレのかあちゃんもそうだもん」と男子生徒が応じたことだったという。彼の母親はエンターテイナー系のフィリピン

人だった。加藤教諭をはじめ潮田中学校の教員は、なぜ潮田の地域に沖縄出身の人々が暮らし、日系人の友達がクラスにいるのかを理解するためにも「祖父母がはるばると海を越え、恐れや不安や希望を抱き、汗と苦労の中で耕したブラジルの大地」を感じて欲しい、つまり「海外移住の歴史や日系人の生き方を学ぶことが是非必要であると認識した」という²²⁾。

同校は、「校内に外国につながる生徒が多数在籍しているという特色を生かして、その仲間たちの背景を知ろう、また自分たちの住んでいる港町『横浜』の歴史をもっと知ろう」を横浜遠足のねらいをとし²³⁾、2005年は「仲間のルーツを知り、己の個性を輝かせ!!」というテーマでヨコハマ遠足を行っている。事前学習として、外国や沖縄につながる生徒(先輩)の話を聞いたり、同校教諭、エリザ先生の自身のルーツに関する話などを聞いたという。

また、2006年の事前学習に使用されたDVDは、ブラジルの日系人を潮田中学校の梅田教諭自身が撮影してきたもので、鶴見に在住の日系ブラジル人の親御さんをブラジルに訪ねることを糸口に、日本とブラジル、鶴見、沖縄とのつながりについて丁寧に語りかける内容となっている(「ブラジル・サンパウロの日系人社会を訪ねて」)。面積の83%をアメリカ軍に占領されたという嘉手納町からブラジルに渡った祖父のルーツを求めて沖縄に渡る日系ブラジル人(中学3年生)の姿も追う。最後、BGMとともにつぎのようなメッセージが画面に映し出される。

「あなたはじぶんのことをどのくらい知っていますか あなたはじぶんのことかすきですか いまあなたがここにいるということをここからよろこんでください
たくさんのおいのちのつながりがいまのあなたをつくっているのだから だれもが
みなかけがえのないひとり あなたがここにいてよかった あなたとここであえて
よかった 潮田中学校国際教室」(一部抜粋)

第3節 移民学習による変容と育ち

筆者は、2008年度のヨコハマ遠足(5月27日実施)の後、潮田中学校の協力を得てアンケート調査を行い、事前学習やヨコハマ遠足の実施前後における生徒の変容を追った。結果の概要は以下の通りである。

回収総数 186

| | |
|-----------------------------------|-----------|
| 移民学習の前後で自身の意識が変容した ²⁴⁾ | 93名 (50%) |
| 移民学習の前後で自身の意識は変容しなかった | 85名 (46%) |
| 無記入 | 8名 (4%) |

主なコメント (カッコ内は家で使用している言語：自己申告)

- A. 今度おじいちゃんおばあちゃんに移住の事を聞いてみようと思いました。(ポルトガル語)
- B. そういう人(移住者)がすごいなという気持ちになった。(日本語)
- C. 差別やいじめはいけないという気持ちがもともとあったが、その気持ちが強くなった。(日本語)
- D. 移住していた方の話を聞いてたくさんの事を知ったりしました。聞いていると昔はつらい事があったんだと知って、自分の気持ちがすごく変わりました。(ポルトガル語)
- E. みんな移住したところはちがうけど、不安な気持ちや悲しい気持ちはみんな同じことなんだなあ……と思いました。(日本語)
- F. 自分の国を離れて、外国に移り住むということは、とても大変なことだと思った。だから外国から来た人達には差別をしないで皆平等に接してあげようと思う。(日本語)
- G. 変わらないところだけど、どうして差別とかしたりするのかな。外国につながっているだけなのに。つながっているからこそそのつらさとかは、つながっていない人にはわからないけど、とてもつらいんじゃないのかな。(日本語: 自分の意識は変容しなかったとチェックを入れつつ、このコメントを記入)
- H. まだ日本語がしゃべれなかったりしている人をバカにしないようにします!! 絶対です!! (日本語)

ちょうど5割の子ども達が自身の意識が変容したと認識していることがわかる。個別のコメントをみると、自分のルーツに意識的になり祖父母に問いかけようとする姿勢(A, D:第二言語話者)、第二言語話者につながる移住者へ敬意や共感を感じたり、自身が変容していないと答えつつも、差別という行為について深く思考する姿(B, E, F, G:第一言語話者)も認められた。そのほか、反差別への決意(C, H:第一言語話者)とも受けとれるものなどもあった。第二言語話者には、自身のルーツへの肯定的受容、第一言語話者には、異なる文化的背景を有する人々を受け入れ、尊重する意識が育っていることが読み取れる。このことは森茂・中山の、「現在日本にUターンしてきている日系人の現状や問題を立場を変えて共感的に学ぶことは 一中略 『共生』に向けての資質を養う上で意義がある」²⁵⁾との指摘にも通じる。

加藤教諭は、潮田中学校における第一言語話者の変化について、「一人ひとりのルーツをお互い認めあえるようになった。いじめやからかいが減った」、「一言でいうと、『すごいルーツだなあ』ということでしょうか。少なくとも日本人生徒による、外国人いじめが潮田中学校にはほとんどないと思います」と述べている。同教諭は、日本(特に沖縄)から主に中南米に移住した日系人につながるのある生徒のルーツを肯定的に理解する事を目指し、併せて全生徒に対して「私のルーツ・私の家の物語」という

課題出し、全ての生徒に今ここに存在していることの意味を考えさせる実践を行っている。移民学習を通し、多くのものを含みこんだ今につながる歴史を丁寧にとらえ直す事で、一人ひとりが固有の価値を有する存在であることに気付かせようとしているのである。そしてその学びが第二言語話者、第一言語話者、その双方の育ちへ結びついたと考えることが出来るだろう。

また、アンケートの実施（6月）のあと、『移民学習の前後で自身の意識の変容を感じない』と答えた子どもたちと直接話す機会を得た（9月）。話を聞くことができたのは、3名。いずれも日本で生まれ育った外国つながり（フィリピン、ペルー、ブラジル）の子どもたちであった。

- I. 「ヨコハマ遠足で、（意識が）変わったというより、これまでの積み重ねの中で変化してきていると思う。小学校の時にはルーツを知るために、沖縄にも行った²⁶⁾。日本人移民の歴史や経験は、すでに知っていました。」（ブラジルがルーツの子）
- J. 「日本人移民のことは、知らなかった。でも最後まであまり興味が持てなかったし、意識も変わらなかったと思ったから。」（フィリピンがルーツの子）
- K. 「日本人移民のことは、知っていたから。でも、日本の子は知らない子が多いから、移民のことを勉強することはいいと思う。」（ペルーがルーツの子）

彼女／彼らの言葉から、移民の歴史などを既に知っていた²⁷⁾ことを根拠に「意識が変容しなかった」と答えた子どもたちがいた可能性が考えられた（I, K）。また、自身が変容していないと答えつつも、差別という行為について深く思考する姿が認められた（G）ことも考え合わせ、「意識が変容しなかった」と答えた子ども達の中に、内実としては変容している子ども達が含まれていたことが読み取れた。

第6章 まとめにかえて

潮田中学校の事例は先ず、移民学習が直接第二言語話者に作用する事を示している。自身のルーツへの肯定的受容である。さらに、潮田中学校と同様に移民学習に力を入れている日伯学園²⁸⁾戸澤園長の以下のような言葉も、移民学習が第二言語話者や教師に直接変容をもたらした事を裏付けている。

（移民学習を通して）子ども達は大きく変わりました。そして何より、私たちスタッフが変わったと思います。先人たちの歴史と経験を誇りに思う事が出来た。まず私たちが先人たちの歴史と経験を誇りに感じる事、それが必要なんです。そうする事により、子どもたちに伝わっていくと感じています。子ども達の抱える問題は多すぎて一言で語ることは出来ません。言語の問題、習慣の違いなど、語り

きれない事が複雑に絡み合って、ドロップアウトし、傷ついた子ども達の心をケアする事に毎日忙殺されています。私たちが、子ども達の祖父母を立派だと感じ、その思いを伝えること、そのことを通し子ども達は彼らの祖父母に自信をもって、誇りを感じて生きていける。そして、自分自身も成長しなければ、先人たちに申し訳ないと感じるようになるのです。

日本人の海外移住の歴史が、140年も前に始まっている事、そしてJICAの前身である国際協力事業団が、平成5（1993）年度まで移住者の送り出しを行っていたことはあまり知られていない²⁹⁾。日系人が急増した、1990年以降も日本から移住者は旅立っているのである。第二言語話者であっても、祖父母の苦勞した経験や、日本人移民の移住先国での貢献などを知らずに育っているケースは決して少なくない。

日本人移住者は、移住先国で言語、生活習慣をはじめ、多くの苦勞をし、差別や偏見も受け、戦時中は収容所へ送られる体験などもしている。また一方で、農業分野をはじめとしたさまざまな貢献をして、「ジャポネス・ガランチード(信頼できる日本人)」との評価も得ている。日系人をはじめとする渡日の子も達は、日本人移民の歴史や経験そして貢献を学ぶ事が契機となり、「自分が自分であること」や「自分なりの生き方や価値観」を肯定していく。これは、第二言語話者の自立的・内発的な境界化回避ともよべるものだろう。

次に、第一言語話者にあっては、同化圧力から解き放たれた育ちが認められた。「国境を越えて移り住むこと」そのものや、それに付随して起こりえる事象などを学ぶ事を通し、第二言語話者の立場や思いを想像する力や、尊重できる見方が育ったのではないか。また、移民学習を通し、一人ひとりがかけがえの無い存在であると理解する事が、相手に同化圧力をかけることを躊躇させたのではないか。親和的な関係性の構築において、相手を理解しようとする姿勢が大切であることは論を俟たないが、相手への理解を前提とした尊重は、理解できない者を排除する危険性を有する。それよりも、すべての個をかけがえのないものと認識することにより、同化圧力が抑制されたとえ相手を理解できない場合においても相手を尊重することが可能となると考えられる。

加藤教諭の「(移民学習を通して)一人ひとりのルーツをお互い認めあえるようになった。いじめやからかいが減った」という言葉は、上記のような第一言語話者の変容をあらわしていると言えよう。第一言語話者は移民学習を通して「(他者と)共に生きることを学び³⁰⁾」ながら、第二言語話者との良好な関係を築いていく。この点も第二言語話者の境界化回避に資する。

さらに戸澤園長の言葉からは、教師の変容も読み取ることができる。移民学習は、第二言語話者のルーツを敬意をもって受けとめること、換言すれば国民国家により他者化された人々へのまなざしの問い直しを可能にする。多文化理解に対する肯定的な

姿勢の獲得である。自尊感情と関係の深い、「自己肯定感」は、重要な他者による肯定的な評価が繰り返されることにより育まれる。そして子ども達にとって最も重要な他者とは教師である³¹⁾。教師が第二言語話者のルーツを敬意を持って受け止めることは、第二言語話者への肯定的評価を導き、彼女／彼らの自尊感情の獲得に寄与するだろう。それは、境界化からの脱却の一步となる。

勿論、本稿で扱った潮田中学校および日伯学園における積極的な取り組みの背景には、地域の特性やニーズがあるとの指摘もあろう。また、いわば例外的ともいえる、それらの土壌があってこそ、移民学習が優れた学びを導いたとの分析も可能だろう。

しかしながら、移民学習が第二言語話者に「自分が自分であること」や「自分なりの生き方や価値観」を肯定させ、第一言語話者の同化圧力を抑制すること、そして教師に多文化理解に対する肯定的姿勢を獲得させるとの本論の指摘は示唆的であろう。

第二言語話者の境界化と、第二言語話者自身のアイデンティティの保持や第二言語話者と第一言語話者との関係性、そして、第二言語話者と教師との関係性とは非常に密接な関係にある。移民学習は、その全てに働きかけ第二言語話者の境界化回避に有意な役割を果たすといえる。現在教室内で多く起こっている第二言語話者の境界化に向き合う上で、移民学習は高い実効性を有するといえるだろう。

[注]

- 1) 移民学習の先行研究に関しては、森茂・中山が詳述。森茂岳雄・中山京子「海外移住資料館を活用した国際理解教育の授業づくり—教師研修を通してみた移民学習の可能性—」(『JICA 横浜海外移住資料館紀要・館報』2006年, pp.36-37)
- 2) 『届け！ 私の思い～「ニューカマー」の子どもたちの声～』(全関西在日外国人教育ネットワーク, 2001年)には、小学校から高校まで、多くの渡日の子どもの声が率直に語られている。
- 3) 境界化の極端な例ではあるが、神奈川県の久里浜少年院には、1993年より「国際課」が設置され(2008年5月法務省矯正局へ電話にて取材)、増え続ける外国籍の在院者へ対処している。約一年間の矯正期間を終えた退院者の「久里浜は私にとって最高の学校でした。日本に来て初めてきちんとした授業を受けさせていただきました。」という言葉(2008年4月13日付日本経済新聞「けいざい解説」(編集委員太田泰彦氏)より)は重く受け止められなければならないだろう。
- 4) 福山文子「教室内の多文化化を活用した国際理解教育—第二言語話者と第一言語話者、その双方の育ちを目指して—」(『国際理解』Vol. 9, 2003)
- 5) 佐藤郡衛『国際化と教育』(放送大学教育振興会, 1999年, pp.37-38)
- 6) 佐藤, 前掲書, p.84)
- 7) 中西晃・佐藤郡衛『外国人児童・生徒への取り組み』(教育出版, 1995年, pp.128-

- 129)
- 8) 福山, 前掲書, p.26
 - 9) 森茂・中山, 前掲書, p.37-38
 - 10) 福山, 前掲書, p.26
 - 11) 石川友紀「沖縄と移民 沖縄県移民に関する文献紹介」(『新沖縄文学』45号, 1980年, p.149)
 - 12) 沼尾実『多文化共生をめざす地域づくりー横浜、鶴見、潮田からの報告ー』(明石書店, 1996年, p.11)
 - 13) 『ブラジル日本移民八十年史』(日本移民80年史編纂委員会, 1996) より。
 - 14) 270,007名。『わが国民の海外発展』移民百年の歩み(資料編)』(外務省領事移住部, 1971年, p.137)
 - 15) 神奈川のなかの朝鮮編集委員会『歩いて知る朝鮮と日本の歴史 神奈川のなかの朝鮮』(明石書店, 1998年, p.157)
 - 16) ボリビアには、コロニア・オキナワという名の移住地がある。詳しくは「うるまからの出発(たびだち)ーコロニア・オキナワ入植四十周年記念誌ーコロニア・オキナワ入植40周年記念誌編纂委員会」1995年発行を参照のこと。
 - 17) 山西は人権教育を、開発、環境、平和、文化、民族といった教育の基礎に位置づくものと述べている。山西優二「多文化共生に向けての教育を考える」(『外国人の定住化と日本語教育』, ひつじ書房, 2007年, p.105)
 - 18) 2006年5月4日付朝日新聞『あれも憲法これも憲法 5 ー祖先への誇り「多国籍の街」の中学校で教える「改正」は不安ー』より。
 - 19) ヨコハマ・ハギハッキョは、在日の子どもたちの問題に関心の高い横浜市の教員を中心に、在日のオモニ(母親)、韓国からの留学生など多様なメンバー約50人が1992年に始めたもの(詳しくは、「教室から『自由主義史観』を批判する」かもがわ出版, 1997年参照のこと)。筆者が参加した2008年7月のハギハッキョでは、チュック(サッカー)・テコンドー、おはなしポッター(韓・日両言語での読み聞かせ)など、いくつかの部会が用意され、子どもたちは自由に参加していた。また多くの場面で、2つの言語が用いられていた。
 - 20) 潮田中学校松岡教諭による、平成19年度 全県中学校教育課程研究会提案資料(部会名 総合的な学習の時間)をもとに要約、表化したもの。
 - 21) 祖父がブラジル移民であり、10歳の時に来日した経験を持つ、同校の英語教諭。
 - 22) 加藤教諭が執筆した全国外国人教育協議会での発表レポート(2006) p.2より。
 - 23) 2005年の遠足のしおりより。
 - 24) 実際の間いは、「エリザ先生のお話をうかがったり、海外移住資料館の見学をしたことにより、なにか自分の気持ちや考えが変わったことはありましたか?」(ふり仮名つきで)

- 25) 森茂・中山, 前掲書, p.36
- 26) 「沖縄ヘルーツを探る旅」のこと。神奈川で日系人の教育問題に取り組むボランティア団体 I A P E (外国人児童生徒保護者交流会) が主催。詳しくは、沼尾実「沖縄へー『ルーツを探る旅』をつづけて」(『こべる』第185号, 2008年, pp.1-12)
- 27) 隣接する潮田小学校も市内に2つしかない人権センター校であり、外国人にかかわる地域課題に根ざした人権教育の実践を数多く行っている。3名は同校出身。詳しくは、判治珠美「みんなで作った潮田チャンプルまつり—多文化の町潮田の地域に学んで」(『子どものしあわせ』草土文化, 2001/10, pp.27-37)。
- 28) 群馬県大泉町にあるブラジル人学校。同校へは、日本の公立学校でいじめにあったり勉強について行けなくなったりして編入してくる子ども達が増えているという。(海外移住資料館だより 2008 Summer)
- 29) 平成5年度の移住者人数は31名である。『海外移住統計昭和27年度～平成5年度』(国際協力事業団, 1994, p.25) より。
- 30) ユネスコ「21世紀教育国際委員会」報告書では、学習の四本柱の一つとして「共に生きることを学ぶ」をあげている。(pp.66-74)
- 31) 安東茂樹『セルフ・エスティームをはぐくむ授業づくり』(明治図書出版株式会社, 2007年, p.38)

地域教育計画論への整理

中村文夫 NAKAMURA, Fumio : さいたま市立東浦和中学校

“Regional Education Planning Theory” Arrangement

NAKAMURA, Fumio

Decentralization in the education is important in decentralization of power from central government to local governments. However, it is not advanced under present situation. The formulation of regional educational plan is dispensable to advance decentralization in the education. In other words, it is necessary to set up not only the school conference of each school but also the regional school conference of each district.

The regional educational planning theory has been focused three times till now. The first one is the time when “Regional educational plan” was well discussed and developed in around 1950. The second one is the time of “A long term comprehensive education program” in 1960' s and the third one is the time of a regional educational policy in the latter part of 1970' s. It is known that EBIHARA Haruyoshi of the third stage brought up “Localization of the Central Education Council route and” and “Regional Education Planning Theory” (1981). This conception was succeeded to, and MINEI Masaya raised his view to the regional educational plan-making in 2001.

Today in the fourth stage, it is necessary to establish regional educational plan along decentralization. A school support local headquarter that the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology advances is a system of the one-side mobilization of the local residents to school. In addition, there is a basic plan for promotion of education began to be made by the national and the local government. It does not become effective at the mutual connection between the change of local and the change of public education. It is important in a regional educational plan to connect the national land planning without developmentalism as well as local safety net plan and the change of public education.

第1章 問題の所在

1990年代を通して地方分権への意欲が高まり、1995年の地方分権推進法、1997年に地方分権一括法案が成立した。これによって、機関委任事務が廃止され、自治事務と法定委託事務とに地方自治体業務は分けられることと

なった¹⁾。教育分野も自治事務とされた。地方自治体へ権限を移すことで、公教育への国家権力の関与の程度を緩和し、市民自治を担う主体形成が可能であるとも、考えられた。

市民、地方自治体は様々な取り組みをおこなってきた。1998年10月、第27回地方自治研究会全国集会（米子市）では「地方分権を徹底し、地域の市民参加で教育を創ろう」と自

治労自治研地域教育政策作業委員会（座長 嶺井正也）から次のように提案された。

日本の社会全体において、これまでの構造・意識（日本型システム）の変革が必要となっている。教育・文化・スポーツの面においても然りである。ではその変革とは何か。それは、中央集権的、閉鎖的で、規制力の強い行政機構を、地方分権的で、地域に開かれた、市民参加が保障されたものへと転換することである（p. 4）。

まちづくりの拠点としての学校、くらしのなかの学習・文化・スポーツ、そして市民自治としての公教育—教育行財政の3方面からの改革に向けての、提案がおこなわれていた。地域を基盤とする学校運営をおこなうために個別学校ごとに学校協議会、中学校区ごとに地域教育協議会を設置することも掲げられていた。

地方分権自治への期待は、教育の領域に限らなかった。国の地方分権政策に長く携わってきた神野直彦は『「希望の島」への改革』²⁾で、21世紀は日本を希望の島に作り変えようと提案した。これまで国家による福祉国家政策は現金給付による社会的セーフティネットであったが、経済システムのグローバル化によってそれを賄う税財源が徴収できない。福祉、医療、教育など社会的セーフティネットに当たる部分は、地方自治体が協力原理（相互扶助）に基づいての現物給付に「張り替えて」いくことが提案されていた。

地方分権は一方で、グローバル化に対する資本主義国家としての対応、新自由主義といわれる国レベルでの機能縮小と地方への行政

権限の移管による統治体制の再編制でしかない側面も持ち、市民による自治を拡大していく事に必ずしも結びつかない。社会的なセーフティネットの張り替えがおこなわれたか吟味する必要がある。現状を見ると神野直彦が思い描いた21世紀に日本を「希望の島」にする改革は進まず、「絶望の島」としかいいようのない現実が迫っている。2008年9月15日、アメリカのリーマン・ブラザーズ経営破綻に始まる世界不況は、輸出依存型による経済成長を選んだ日本経済に壊滅的な状況をもたらしている。その最大の要素は、小泉「構造改革」によって労働市場の規制緩和が進められ、セーフティネットが破壊されたため、製造業の派遣労働者への解雇が止めなく拡大していることである³⁾。この状況は正規労働者への解雇にも波及している。同じく、高齢者、母子家庭など社会的弱者への社会的責任を放棄した政策と相まって、状況の悪化を底なしにしている。失業対策が機能せず、直ちに生活保護へ移行している。2009年1月では過去最多の116万世帯が生活保護世帯となっている。他の要素としてはサブプライム金融危機の直接的な影響を受けた不動産部門の業績悪化、および急激な円高による輸出産業の冷え込みである。緊急である経済・社会対策はセーフティネットの再構築である。貧困の世代間連鎖をたち切る必要があるからである。『派遣切りは母子家庭にとって、とくに厳しい。家賃が払えず、ホームレス化する母子が増えるのでは』と心配するのは、母子家庭の母親でつくる『しんぐるまざあずふおーらむ関西』の担当者だ』（朝日新聞 2009年3月12日）

市民という発想では状況を捉え切れない。市民のなかの階層分化に焦点を当てたセーフティネットを柱とするまちづくりが急務であ

る。地域と公教育とのかかわりの問題も、このような現代的な課題からのアプローチが必要である。

公教育における地域とのかかわりを論じ、提案されてきたのは、地方分権が高まる1990年代のみではない。嶺井正也が1981年に発行された海老原治善の「地域教育計画論」を踏まえて地域教育計画づくりへの展望を提起したのは2001年のことである⁴⁾。公教育における地域とのかかわりを戦後から、顧みて、問題点の把握と継承、発展を考える必要がある。

第2章 地域教育計画論の画期

公教育における地域のかかわりが注目されたのは、地方分権改革が焦点となった1990年代以降だけではない。これまでの推移を要約して鐘ヶ江晴彦は以下のように述べている⁵⁾。

教育計画が焦点化した時期は三つあった。その第1は1950年前後、「地域教育計画」が活発に展開された時期である。(略) その中心は社会科を中心とするカリキュラムの地域計画であった。第2は、1960年代の「長期総合教育計画」の時期である。この時期は、所得倍增計画など国の経済発展を総合的に進める気運の中で、その一環として、これに見合った全国的な規模での長期投資論を背景とし、計量と予測を基調とした国の教育計画策定が推進された。(略) この時期に「地域教育計画」の語が積極的に用いられるのは、長期総合教育計画を批判し、「下から」の教育計画を主張する場合にほぼ限定されていた。教育計画が焦点化する第3の時期は、1970年代後半以降である。

高度経済成長が終焉し、「地方の時代」が唱えられるようになって、国の経済政策、地域開発政策の一環としてではなく、独自の地域社会形成のための地域計画の一環として、地域、自治体レベルの教育計画が改めて重視されるようになったのである (p. 157)。

この区分によると、地方分権が国家政策として推進された1990年代以降は、小泉政権による新自由主義的な手法の一環として「公教育にも市場開放を」「学区の自由化」「コミュニティスクール」などと騒がれてきた新たな時期であると見ることができる。これを批判する、第4期の「地域教育計画論」が必要な時期に来ていることを示している。既に、地域と教育のかかわりについては、個別的には優れた理論や実践もおこなわれてきた。が、新自由主義的な教育政策が大手を振って跋扈してきた現実がある。この分析に入る前に、第3期について現在の課題にひきつけて整理したい。

第3章 1970年代後半以降の地域教育政策

海老原治善は『地域教育計画論』(勁草書房 1981年)を発表する以前、『季刊 教育のために4』(日本評論社、1977年冬)の特集「地域社会と学校」のひとつとして「中教審路線の地域化と地域教育計画」を発表している。当時は教員層への分断攻撃としての主任制が導入されようとしている時期であり、「住民が守った村の学校」の報告などとともに、主任制導入反対の取り組みも載せられる構成となっていた。私も、その冬号には、一文を寄せている今となっては懐かしい雑誌で

ある。

海老原治善は「中教審路線の地域化と地域教育計画」の後半、「自治体の長期計画と教育の位置」において地域教育計画策定の重要性を論じている。1969年の自治法改正等によって各自治体が基本構想、長期計画、実施計画による自らの“町づくり”が進められるようになったことを評価する。

新しい都市計画の思想として、具体的にはアメリカのクラレンス・A・ペリーの「近隣区域論」（1929年）が取り上げられている。「近隣住区の開発は、通常、小学校が一枚必要な人口に対して住宅を提供するものであり、その実際の規模は人口密度に依存する」「小学校をコミュニティ・センターとして小公園と遊び場、店舗、居住環境をつくるという構想がだされ、実際建築も始められている」。他方では、300万人の都市を構想するル・コルビジェも紹介されている。

これらの紹介は「地域を経済成長や統治支配の場としてとらえるのではなく、人間の生存と発展を保障し、主権者として成長する場としてとらえる思想を運動の中で構築することが重要となろう」という思いからである。革新自治体のまちづくりとして神戸市の「近隣住区計画」を基本とする「新・神戸市総合基本計画」を詳細に説明する。「近隣区域論」をその説明の中で詳しく紹介している。「一日の生活圏を500メートル圏内」として、「人間の一日の行動をみると、父親はともかく、老人や子ども、母親などの場合、休日の行動を除けば、ほとんど居住を中心として約5百メートルの圏内（歩いて10分から15分のところ）におさまっています」。新市街地開発の場合は、人口規模8000から一万人を単位に近隣住区を設定し、配置するというペリーの構

想をうけいれ、小学校を地域の中心に校区をまちづくりの基礎としている。そして日本でも須磨ニュータウン高倉台団地で実現していることが例示されている。

このような事例のほか、枚方市の革新自治体でも教育重視政策が掲げられている。また、部落解放運動が国に迫って「同対審を作らせ、出された答申を武器に、『同和』事業特別措置法をうみださせ、国の責務と国民的課題として『同和』事業を発展させたように、われわれもまた、中教審に、勝手に審議課題をきめてもらうのではなく、（略）審議課題とさせる運動をおこす時期ではなかろうか」として取り組みの集約方法まで論じている。

地域教育計画運動にあっては、自治体の基本構想・長期計画・実施計画の点検から始め、積極的要求を、学校・地域の教育白書運動を展開するなかで集約し、教育改革要求綱領にまとめあげ、これら諸計画のなかに反映させ、年度当初の市長施政方針のなかにもりこませ、財政的処置の保障を裏付けるといった展開が予想される（p.97）。

ペリーの「近隣区域論」は、魅力的なまちづくりを提示している。自動車という最新のテクノロジーの進展と都市で生れた人間関係の希薄なライフスタイルに対して、伝統的なキリスト教会や小学校などを取り巻く閉ざされたコミュニティを対置した都市計画論であった⁶⁾。同質的な人々が教会を中心として濃密なコミュニティを作り出すとの発想は、危険な要素も併せ持っている。小さな理想郷をめざすとき、他の人々とどのように結びつくのが常に問われる。小学校区を基盤とする

発想は、その後もたくさん生れてきているが、課題はいつも自治組織がその自治のうちにある多様な要素を調整し、他の自治組織とどのように結び合い、社会全体を改革していく道筋を展望しているのかにある。

「中教審路線の地域化と地域教育計画」を作り直したのが「地域教育計画論」である。岡村達雄は、海老原治善の論理を「70年代における国民の教育権論の再編から教育計画論への移行のなかで、国家に対抗する地域とそこにおける教育力を媒介にして、〈国民への自己形成〉にたどりついたのだと思う」「以上のようにみると、80年代における国民教育論批判の課題は、もっとも原則的にいうならば、〈国民・国家〉という枠組から教育を解放していく試みとしてたてられるのではなければならない (p. 77)」⁷⁾。なお、岡村達雄が述べる「すくなくとも、われわれは〈国民〉をめぐすのではないということ、〈国〉を超えていく民と民とのつながりを、教育変革の実践的課題として探求することだと思う (p. 78)」という視点はグローバル化時代の諸局面でさらに重要な指摘となっている。

嶺井正也は2000年に盛んに取り上げられた「新しい公共とまちづくり」その教育版である「教育の公共性」の議論は海老原治善や持田栄一、岡村達雄他のすぐれた所論に触れられないままに論議されていると、改めて課題の整理を行っている。岡村や持田は公教育の「公」たるゆえんは「国家」、「国家権力」の関与という点に求めているところの把握があり、海老原の主張した「人民主権の担い手としての共和国市民への形成、これこそ今日継承すべき近代公教育の本質である」とした。これらの視点は、現代国家による教育支配を、「私事としての教育の組織化＝近代公教育理

念」とする立場から批判・変革していこうとした勝田守一、堀尾輝久とは相対立ものである、と強く述べている⁸⁾。それでは、海老原治善は「地域教育計画論」において現状認識と運動としての展望をどのように描いていたのだろうか。三全総を策定した国土庁は1978年に定住圏設置の促進をおこなっている。しかし、文部省はこれに連動した地域教育振興計画への行政発想を持たず、教職員への管理統制のみをおこなっていると批判している。そして、主権者として国民の教育のあり方を決定する第5段階の時代に入っているとの現状認識から、

第5段階の学校は、国家・資本の支配から教育の国民的管理への方向であり、学校で働くすべての職種の教育労働者による、勤労国民大衆の子ども・青年の学習権の保障である。自己教育の共同化、社会的事業としての教育の創造である。親は個人としての枠をのりこえ、勤労階級の親として学校教育にかかわり、労働者階級を核とする地域住民の教育力に依存しての学校の再生がめざされているのである (p. 179)。

この判断の背景は、各地の革新自治体の存在であり、主任制導入反対闘争を担っている教育労働者の存在であった。2008年現在、革新自治体という発想の自治体は存在しない。また、主任制を上回る教職員の階層分化は徹底している。そして、校区を基盤とするペリーの閉鎖的な発想を克服して「教育の国民的管理」に導く回路も明かではない。だが、地域開発型の国土計画に反対し、地域再生を志向し、これと連動した学校のあり方を模索し

た意義は、大きい。しかも、草の根保守の動きを見ながらの、草の根の革新とでもいう市民社会内部での抗争を前提としている発想は、今日まで有効である。なお、国民を超える日本の公教育のあり方については、海老原治善は「普遍人間的解放をめざす人間の本質実現の自己教育の運動」を提唱している。これは21世紀になっても基本的な課題としてある。

第4章 地方分権時代の公教育

第1に、地方分権時代の地域と公教育のかわりでは、地域内での階層分化を正面から見据えた取り組みが必要である。それはまた、地域ごとに階層分化の程度や要素も相違する。多くの地域で国土計画の効果が生れず、窮乏化と過疎化の進行を抑えることができない。

平成の大合併を経ても、2035年には人口1万人未満の小規模自治体が全体の35.1%、人口5000人未満が20.7%と急増すると考えられる⁹⁾。他方では、東京への人口集中は、都市の中での階層分化を拡大させている。階層分化を前提とした公教育のあり方の追及が地域との接点を生んでいくと考えられる。

第2に、教育内容の問題である。教育課程の自主編成運動はほとんど聞かない状況にある。それにはいろいろな課題があると思われる。が、どのような知を身につけるのかという基本的な視点があいまいであることも影響しているのではないだろうか。嶺井正也は「あらゆる人々にとって共通の課題に挑戦する学習と、市民社会において自治と連帯を担える力を作り出す学習＝市民知をベースにしながら、国民知の中身の再検討をとおして、新たな国民（多文化的で平和な国家の担い手すなわち主権者として、民主主義的な思考や

行動ができ、国家権力や市民社会を正当に批判し、国家を相対化できる国民）形成を展望すること。それと同時に、外国籍の人々の学習を、必要に応じた形で公教育として保障していくようにすること（p. 148）」⁸⁾と語っている。これは岡村達雄が「われわれは<国の民>をめざすのではないということ、<国>を超えていく民と民とのつながりを」と述べた方向性とも通じるものと考えられる。神野直彦も述べた相互扶助の精神と具体的展開のスキルを身につけることが求められている。

第3に、文部科学省が進めたコミュニティスクールや学校支援地域本部についての批判的な克服である。コミュニティスクールは、アメリカにおいては大恐慌後の学校改革運動であり、学校と地域とを相互に結びつけることで地域を再生させる試みであったと考える。例えばミシガン州フリント市では「未成年者の非行、長期欠席はほとんどなくなり、そして暴力はおさまった。刑務所へもどる再犯者は半分に減少すると同時に、退学者は80パーセント減った。成人教育の登録者数は、全国平均の2倍に増加した」といわれている。この要素としては、学校施設の社会サービス施設への転化である。学校の複合・多機能化は必要な条件である。もうひとつは地域と公教育についての両面にわたる深い理解と経験を蓄積したコーディネーターの存在である¹⁰⁾。文部科学省が進める日本のコミュニティスクールでは地域変革の視点が全くない¹¹⁾。文部科学省の求める公教育を進めるための支援組織である。そのなかで、千葉県習志野市立秋津小学校での取り組みは一頭地を抜いている。校区全体を「学社融合」の観点から「学び＝生涯学習のコミュニティにまで高めることを主眼」にしている。アメリカのコミュニティ

スクール運動に近いものがある。このような双方向性がある結果、児童数の減少が止まる。これはニュータウンには珍しく卒業した若者が地元で踏みとどまっているからであると分析している¹²⁾。ただし、ニュータウンという閉ざされた居住区空間であるという問題があり、全国的な階層分化の課題との結びつきは明かではない。

学校支援地域本部は、一方的な学校への地域住民の動員のシステムである。2008年度から文部科学省がはじめた「学校ボランティア支援事業」は、各市区町村教育委員会が学校、関連団体とともに初年度には全市町村（180ヶ所）に「学校支援地域本部」を立ち上げ「地域コーディネーター」を配置して住民等がボランティアとして授業や部活動、校庭整備を行い学校運営に参加する事業である。

ここでは、学校支援地域本部の原点となった、東京都杉並区立和田中学校の実践事例に触れてみよう。刈谷剛彦を中心とする研究者グループが和田中学校の学校改革を分析したレポートがある¹³⁾。大きな特徴としてあげているのは既存の学校の役割、教職員の役割分担はそのままにして、藤原和博前校長の意図した学校改革をかぶせた点である。公立学校としての普通の学業スタイルを変えることなく、学校支援本部の活動を設定したことにより、学力向上や社会との出会いの設定を効率よくメニュー化したことである。学校支援は必ずしも地域住民や保護者に限定せず、元リクルート社員藤原和博の個人的な人脈を使って企業や社会的成功者を藤原流学校改革に参加させている。そしてその狙いも定かである。杉並区が学区の自由化をしていることを基盤として、私立入学者以外の教育に関心のある保護者の注目を引き、「越境入学」生徒の力

量によって学力アップを図ったということである。「階層化日本と教育危機——不平等再生産から意欲格差社会」の著者である刈谷剛彦が学区内の階層化に注目しないわけではない。が、それは和田中学校の藤原流学校改革の主要課題でないため、言及は二次的である。学区における階層化とそれが子どもたちにどのような影響をもたらしているのか、そして和田中学校における藤原流の学校改革が、この現実とどのように切り結んだのかが、分析すべき課題ではなかったのか。学校支援本部構想は、地域からの一方的な支援であり、双方向性がないためにかかわった市民は地域を変革していく契機を得ることができない。それは地域内部での階層格差を主要な課題とせず、私的な教育欲求に応えることを自己目的化した学校改革であることを如実に示している。

文部科学省によって全国化されようとしている学校支援地域本部は、いくつかの地域で意欲的に取り組まれているが、藤原流の勝手な人脈を持たないため、地域での人材発掘をおこなっている。しかし、学校支援という一方的な「事業」であるため、地域と学校との変革への梃子とはなりえていない。効果は極めて限定的である。

第4に、教育基本法改悪に伴って文部科学省は国段階の教育振興基本計画を策定した。地方自治体もこれに倣ったそれぞれの教育振興基本計画を策定している。教育振興基本計画の策定は、地方教育委員会によって事務作業のように淡々と行われた。国段階でも地方自治体段階でも、文教予算獲得への手段にしようという目論見しかなく、社会全体の動きと関連した論議は起こらなかった。しかし、地域と公教育を合わせて改革していく検討作

業には、国土計画の分析との関連付けは重要である。総務省は現在二つの課題を持っている。一つは、これまでの開発志向の5回の全国総合開発計画に代わって、国土形成計画による開発主義からの脱却を練っている。これは進展を見ていない。もうひとつは定住自立圏構想である。これは地方の人口減少をせきとめるための「ダム効果」を求めたものであるが、拠点都市への雇用機会の拡大なしには効果は疑問の余地がある。定住自立圏構想には「協定に基づく連携の例③」として教育機能の連携事例があり、人口5万人規模の拠点市に中高一貫校を設立して質の高い教育を提供し、周辺市町村はスクールバスなど遠距離通学支援をおこなう構想があげられている。開発主義でない国土計画や地域のセーフティネット構想と公教育の改革との関連づけは、地域教育計画では重要である。

地方自治体レベルからは、「小さな自治」の動きがある。代表的なものは1999年に小寺群馬県知事が新聞投稿で打ち出した3億円の予算を持つ小学校区単位の「小さな自治」の提案である。他に、三重県伊賀市でも地域のセーフティネットの再構築のために小学校区を単位とする「住民自治協議会」が生まれ、「地域まちづくり計画」の策定と実践が始まっている。しかし、いずれも公教育との連携は、みられない⁴⁰⁾。地域と公教育とのかかわりを地域教育計画としてつくり出していく取り組みが必要である。

21世紀に日本を希望の島に作り直すための、試みのひとつにつながっていくことを願いながら、以上4点に涉って第4期の地域教育計画論の課題を整理した。

[注]

1) 地方自治法では、国・都道府県・市町村はあくまでも対等な関係であると定められている。とくに自治事務についての関与は、助言・勧告、資料の提出の要求、是正の要求、協議の4類型に限定されており、同意、許可・認可・承認、指示、代執行などは関与の方法として認められていない。

2) 神野直彦『「希望の島」への改革』日本放送出版会、2001年1月、では次のように書かれている。「国民国家の権限を上方と下方に委譲していく動きは、国民国家の枠組みが、ボーダレス化していく経済システムにとっては狭すぎるか、人間の生活が営まれる社会システムにとっては遠すぎるという、国民国家のアンビバレントな性格を克服する試みだといえることができる。ボーダレス化した市場経済のもとでは、国民国家が社会システムを保護していくことが困難となるからである」(p.109)

3) 労働者派遣法(1986年施行)には専門26業務に限定された特定派遣と、一般派遣とに分かれているが、IT産業労働者の悲惨な労働環境は、特定派遣に入っていることに由来している。製造業への派遣の問題のみならず、特定派遣も含めた法律の廃止が必要であると考えている。

4) 「地域教育計画論の思想と課題」(嶺井正也編著『教育理論の継承と発展—海老原教育論の地平をふまえて』アドバンテージサーバー、2001年。『現代教育政策論の焦点』(嶺井正也、八月書館、2005年12月、に再録)

5) 鐘ヶ江晴彦「解説 地域教育計画論」、『現代のエスプリ No.184 地域と教育特集』至文堂、1982年11月、p.157

6) 水口憲人「都市の位相(4)」、『立命館

法学305号』、2006年1月では、ペリーの「近隣住区論」の問題点を次のように分析している。「ペリーは、テクノロジーを発展させ、人間を機能的関係の中に組み込んでいく都市だからこそコミュニティの成立が必要かつ可能だと考えた。だがこのコミュニティが、同質的な親密圏や自己決定の理想化として一人歩きするとき、『親密さの専制』が生れるし、『人間の可能性を経験させる中心』たる都市、あるいは寛容や多様性を包み込む『アーバン・ライフ』という大きな世界化から目を背けられる。セネットやヤングは、このことを指摘した」

7) 岡村達雄「戦後教育をどこで超えるのか 80年代教育改革の思想を考える」、『季刊クライシス13』社会評論社、1982年秋。岡村達雄は校区の問題についても、解放教育との関連から鋭い問題提起をおこなっている。教育をめぐる地域生活共同性を校区は国民教育という枠内に絡めとるための制度であり、教育に対する国家的支配の形式と述べている。校区という一般的な形式によってそこに住んでいる一人ひとりの子どもたちの生活のありようという具体性が捨象される、と批判している。校区の両義性として「支配性」と「生活共同性」の指摘をする。

8) 嶺井正也『現代教育政策論の焦点』八月書館、2005年12月

9) 総務省は第29次地方制度調査会（首相の諮問機関）専門小委員会調査を発表。2035年時点での小規模市町村数の推定を明かにした（時事通信 2009年3月11日）。

10) 教育施設研究所／元井一郎訳「コミュニティ／スクール運動」、『現代のエスプリ No.184』至文堂、1982年11月、所収。

11) 池田寛『教育コミュニティづくりの理

論と実践』社団法人部落開放・人権研究所、2005年2月。池田寛はアメリカにおける教育とコミュニティとの豊富な事例を挙げている。そこで浮かび上がってきたことは地域内での階層格差の拡大であり、社会的不利益層に焦点を当てた協働化による学校とコミュニティとの再生活動である。これに対して日本のでは地域内での階層分化は射程に入らずに、一方的な学校支援による教員の多忙化対策であり、これがますます学校教育を地域から隔たったものとする。限定的、一方向性での限界は、地域での経済的な崩壊、犯罪の増加などの社会的な崩壊からの再生への循環が止められている。

12) 岸祐司（学校と地域の融合教育研究所副会長 秋津コミュニティ顧問）「千葉県習志野市立秋津小学校と地域の取り組み」、『季刊まちづくり 20』学芸出版社、2008年8月、所収では、以下のように述べている。

「(文部科学省が主導する) コミュニティ・スクールが、教育委員会の指定により『学校運営協議会』を発足し、保護者や住民代表が委員となり学校運営に参画し、また教職員の任用にも意見を述べるができることに対して、(子どもと住民が学校を拠点しながら学びあう意味あいでの) スクール・コミュニティは、学校運営への参画や教職員の任用にも意見を述べるだけではなく、授業の住民との協働と学校施設の住民との共用や開放をも推進しながら、学校を拠点とした校区全体を学び＝生涯学習のコミュニティにまで高めることを主眼にしているからである (p.66)」

コミュニティスクールは2008年4月現在全国に343校あり、京都市が110校、出雲市が49校、岡山市が35校、世田谷区が22校、三鷹市が19校などと地域的な偏在が強い。

13) 「一つ目のキーワードは、和田中が持つ、『二つの顔』である。和田中には、メディアが注目し全国に知られるようになった、和田中ならではの改革の数々がある。これは、藤原流学校改革の『表の顔』とあってよい。と同時に当然のことながら、和田中には『普通の公立中学校としての顔』もある。前者がテレビカメラにも映える『ハレ』の面だとすれば、後者は日常の学校生活に根ざした『ケ』の部分である。当然ながら、藤原氏はこうした二つの顔があることに気づいていたし、その両面をうまく使っている。ただ、この点は、これまであまり注目されてこなかったし、その重要性についても指摘されてこなかった」(刈谷剛彦他『杉並区立「和田中」の学校改革』岩波ブックレットNo.738、2008年9月、p.3)

14) 定住自立圏構想の「地域力創造本部一定住自立圏構想革新のために一」(総務省2008年7月4日)

15) 『月刊自治研』2001年2月号及び2009年2月号

[第3・4期関係年表]

1981年4月 海老原治善「地域教育計画論—子ども・地域に開かれた学校づくり」

1982年 「小学校教育課程一般指導資料「地域の実態に即した教育課程」で「地域人材の活用」が解説される。

1985年 ヨーロッパ地方自治憲章第4条の3で「公的な責務は、一般に、市民に最も近い地方自治体が優先的に履行する」。補完性原理が述べられている。

1988年 臨時教育審議会第三次答申で「開かれた学校づくり」の提言

1990年 第3次行革審で豊かな暮らしを实

現するための地方分権を提案

1995年5月 地方分権推進法成立

1996年7月 第15期中教審第1次答申で「地域教育連絡協議会」「地域教育活性センター」「学校支援ボランティア」の提言

1997年1月 文部省「教育改革プログラム」で「学校支援ボランティア活動の推進」を掲げる

1997年4月 川崎市地域教育会議が本格スタート

1998年5月 地方分権推進計画を閣議決定

1998年9月『月刊自治研』で「学校を市民の手に」特集

1998年10月 第27回地方自治研究全国集会「地方分権を徹底し、地域の市民参加で教育を創ろう」(自治研第1次地域教育政策作業委員会)

1998年12月 「教育を地域に取り戻すための15の提言」(自治労)

1999年3月 小寺群馬県知事が「小学校に区域に自治区を設けること」(朝日新聞論壇)

1999年6月 生涯学習審議会で「地域に根ざした学校」のための学校支援ボランティアに言及

1999年7月 文科省・学校5日制時代の公立学校施設に関する調査研究協力者会議報告「子ども達の未来を拓く学校施設—地域の風がいきかう学校—」

1999年7月 地方分権一括法成立(関連法令475本)で機関委任事務の廃止、法定受託事務と自治事務へ再編成。教育は自治事務。

2000年4月 「学校評議員制度」の制度化(学校教育法施行規則改正)

2000年12月 「教育改革国民会議」で「学校運営協議会制度」の提言(「教育を変える17の提言。教育基本法の改正、教育振興基本

計画の策定とともにコミュニティ・スクール(地域学校協議会)の提言)

2004年3月 中央教育審議会答申「今後の学校の運営の在り方について」で地域運営協議会の提言。

2004年9月「学校運営協議会制度」の制度化(「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」一部改正)

2005年1月 中央教育審議会教育制度分科会地方教育行政部会「部会まとめ7」で「学校支援ボランティアの組織化」を提言。

2005年3月 文科省「みんなの学校をながく・よく使い続けるアイデア」(公立学校における既存学校施設の有効活用に関する調査研究委員会)で「地域と学校をつなぐコーディネーターの必要性」を述べる。

2006年1月 文科省「学校評議員制度等および学校運営協議会設置状況」によると2005年7月現在、全国の公立学校の学校評議員の設置率78.4%。

2006年5月『月刊自治研』で「岐路に立つ学校運営」を特集

2006年 教育基本法改正により13条「学校、家庭及び地域住民等の相互の連携協力」と17条「教育振興基本計画」を新設。

2008年度 文科省「学校支援地域本部事業」実施

2008年5月 総務省「定住自立圏構想」公表。

2008年5月 文科省「学校評議員制度等および学校運営協議会設置状況」によると学校運営協議会343校。

2008年7月 総務省「地域力創造本部～定住自立圏構想推進のために」の協定に基づく連携の例に「中高一貫の質の高い教育の提供」として中心市に中高一貫校、周辺市町村はス

クールバスによる通学を例示。

2009年4月 第32回地方自治研究全国集会(札幌市)において第2次地方教育行政作業委員会(座長 田口康明)から提言。

フランスの障害児「原則統合」を支える 社会観

——なぜinclusionの語は使われないのか

池田賢市 IKEDA, Ken'ichi: 中央大学文学部

The idea on French society in the new education system for the disabled children

IKEDA, Ken'ichi : CHUO University

—Key notion : <inclusion> and <integration>—

By the law of February 2005 for the equality rights and chances, the participation and citizenship of the person with disablement, the disabled children must receive schooling in the ordinary classroom with other children. For analyze the reason of this new system, I emphasize the importance of the idea on French society.

In France, the term <inclusion> is not utilized in this paradigm. It accentuates the <individual>. The term <integration> is suitable for give an explanation of this schooling. This term implicate the necessity of <coherence> among the population based on distinction between the sphere public and the sphere private. French society has to plan to integrate the all member by the participation in practical citizenship.

Therefore, social integration must pass through the school integration. In schooling, children learn social and human worth of living together, and it is important to establish the Republic.

はじめに

2005年2月、フランスではこれまでの教育制度のパラダイムを転換する大きな法改正があった。それは「障害」のある(と言われる)子どもたちの就学に関するものであり、これまで実質的に障害児の分離別学をすすめることになっていた教育制度を変え、その障害の種類や程度にかかわらず、自分の住居にもっとも近い普通学校に入学(登録)する、としたのである。そして、個別の支援が必要になる場合にも、あくまで保護者の合意を得た上で、個別就学計画が提供される。特別なカ

リキュラムを組む場合には、従来の障害児学校に通う場合もある。しかし、「原籍」は地域の普通学校にあり、いつでもそこに戻ることが可能な状態になっている。

知育中心の伝統が維持されてきたなかで、なぜ、このような転換が可能であったのか。政治的枠組みの問題として、EUでの諸政策の影響の検討は重要である。とくに域内市場での資本の自由移動、EU市民権の創設など、労働市場における雇用問題としての「反差別」政策(1997年のアムステルダム条約など)が今回の「原則統合」の推進に大きな役割を演じたことは確かであろう。

しかし、本稿では、フランスという社会

(=共和国)のつくり方そのもののなかに、必然的に「原則統合」に舵を切るような理念が含まれていたことを確認していく。つまり、単に「外圧」によって制度変更したのではなく、それはひとつのきっかけではあっても、フランスが「一にして不可分」の共和国であろうとすれば、障害児の分離別学は克服されなければならない課題であったはずである。この点を確認していくことが本稿の課題であり、その上で、今後、細かな制度的対応をみていく作業をしていきたい。

ところで、1994年の「サラマンカ宣言」や2006年の「障害者権利条約」では、障害児の普通学校での教育を表現する際に「インクルージョン」の語が使用されている。日本においても、障害児の分離別学に反対する立場として、この語が使われることは多い。しかし、フランスでは、制度転換の方向はまさに「インクルージョン」といえるのであるが、その状態を表現する用語としては、inclusionではなく、intégrationが使用される。本稿での確認作業の鍵は、ここにあるのではないかと仮定している。

もちろん、これはフランス語としてのinclusionの含意の問題であり、フランスの教育政策が、目指すべき制度としてサラマンカ宣言等で示されたインクルーシブな方向性に反対しているというものではない。問題は、世界的な合意でもある制度としてのインクルージョンを目指すときに、フランスではinclusionの語を使用したのではそれがうまくアピールできない面をもつということであり、その理由が、inclusionおよびその派生語が前提としている社会観・人間観にあるとの仮説で論を展開してみようとのねらいも本稿にはある。なお、インクルージョンという用語の間

題やそれが世界的にどのような受け止められ、合意されていったのか等、「サラマンカ宣言」から「障害者権利条約」、またその後の動きについては、嶺井正也他『インクルーシブ教育に向かって』（八月書館、2008年）に詳しいので参照されたい。

第1章 制度変更の概要

2005年2月11日付法律「障害者の権利、機会、参加および市民性の平等のための法律」(Loi no.2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées) (以下、2005年法という)により、フランスの障害児教育制度は「原則統合」に向けて動き出すことになった。この法律は、その表題からわかるように、障害者の生活全体を対象とするもので、したがって内容も膨大である。そのこの意味は後述することとし、ここでは、学校教育にしぼってその制度転換の具体を確認しておく。

今回の改正を象徴するもっとも重要なものは、教育法典112-1条の全面改正である。旧規定においては、障害児は義務教育を普通学校で受けるか、それができなければ県特殊教育委員会により各人の特別なニーズに応じて決定された特殊教育を受けることとなっていた。同時に、統合教育も推進されるとの規定も置かれ(同112-2条)、教育機関や治療・保健機関はこれに協力するとされていた。これが、以下のように改正された。(……は中略を示す。なお、以下の引用の前後にも文章はあるが省略した。)

障害のある、あるいは健康面での問題

を抱えている子ども、青少年および成人に対して、学校教育、職業教育あるいは高等教育を保障する。その権限内で、国は通常の学校にいる障害のある子ども、青少年および成人の教育に必要な財政的、人的手段を講ずる。

障害のある、あるいは健康面での問題を抱えているすべての子どもおよび青少年は、その住居にもっとも近い学校……に登録される [下線は著者による]。

その個人の教育計画の範囲内において、その教育を受けるにあたって必要なニーズがあれば、……両親あるいは法的代理人の合意を得て、他の学校……に登録される。この登録は、地域の学校に戻ることを排除するものではない。……必要があれば、遠隔教育の方法が国民教育省管轄の教育施設によって提供される。この教育は、家族の要望があれば、学齢以前に実施される。

つまり、障害の有無にかかわらず、すべての子どもはその住居にもっとも近い地域の普通学校に登録されることとなったわけである。この前提で、個人の教育計画に基づき、必要な場合には、保護者の合意を得て他の学校に通うこともありうる。ただし、そのときにも地域の学校から学籍がなくなることはなく、いつでもそこにもどる可能性が保障される。

こうして分離別学の教育制度は廃止され、「原則統合」となったわけだが、このような教育的対応をする教員に関しては、教育法典112-5条が新設され、教員の「養成・研修において、障害児の受け入れおよび教育にかかわる特別な教育を受ける」ことが規定された¹⁾。

また、学校生活補助員 (auxiliaires de vie scolaire=AVS、教員の資格はもっていない) という職が創設され、学校内での介助にあたる²⁾。

この法律によって、およそ25万人いるとされる障害児のうち、2007年度、16万人 (2002年には9万人弱) が普通学校に就学することとなった (そのうち3分の2が知的障害)。学校が障害を理由にその子どもの就学を拒否した場合には、国民教育省からの勧告が出され、また教員が拒否的態度を示している場合には、視学官が指導することになっている³⁾。

第2章 権利の確認

この法改正の趣旨を確認する2005年8月19日付通達 (no.2005-129「障害児の学校教育」) は、地域の学校への障害児の入学は権利であり、彼らへの援助は学校全体に帰されるものであると述べることで、障害児が学び続けていけるように学校を変えていくという発想を明確にしている。2005年法の特徴はこの「権利」を確認したことにある。権利であるのだから、その障害を理由とした学習継続の不可能はありえないこととなる。権利保障をするように学校側が変わっていくことが求められているのであり、同様の通達 (2005年4月15日付通達、no.2005-067「2005年度新学年の準備」) においても、「学業遂行における流動性の確保」(よりよい援助のためには普通学級のなかだけではなく、週に数時間という形態も含めて、特別な学級での学習なども組み合わせた「流動的」学習計画の提供) が謳われ、高等学校においても学業が続けられるように、学校の能力向上も重要視されている。

このような「権利」の確認は、保護者の位

置づけにも反映されている。詳しいことは本稿ではふれないが、障害児の就学およびその後の対応についてはさまざまな過程がある。重要な点は、そのすべての場面において保護者が必ず参加しており、また保護者あるいは子ども本人が決めなければ何も決まらないという制度となっていることであろう⁴⁾。医学的見地等からさまざまな支援のあり方を提案する委員会はある。(その策定段階においても保護者が関与する。)しかし、そこでの提案を受け入れるかどうかの決定権は全面的に保護者(あるいは本人)にある。保護者の同意なくして地域の普通学校以外の場に就学先が指定されるなどということはない。これは、日本の実態と比べて大きく異なっている点である。

たとえば日本の特別支援教育に関する2007年4月1日付の文部科学省通知「特別支援教育の推進について」では、特別な支援を必要とする場合には、「保護者の理解を得ることができるよう慎重に説明を行い」、「保護者と連携して検討を進める」としている。この表現からもわかるように、日本の場合、支援の具体的な要望が保護者から発せられることはまったく想定していない、あるいは保護者からの発信があったとしても主導権・決定権を握る存在としては位置づけていないことがうかがえる。子ども自身や保護者といった当事者が決定権をもたない支援とはいったい何であろうか⁵⁾。

第3章 アクセスと補償

ところで、2005年法で確認された「権利」は、地域で生活する権利として具体化される。先に2005年法は障害者の生活全体を対象とし

たものであると書いたが、このことは、「原則統合」を実現する上で重要な点である。この法律のスローガンは「すべての者にすべてへのアクセスを」(l'accès à tout pour tous)であり⁶⁾、建物の環境、交通、道路、学校、企業、雇用、経営、スポーツ、文化、余暇等、市民生活のすべての側面が対象となっている。つまり、地域で生きること、就学・生活・仕事を一連の流れのなかで把握することを前提とした上で、当事者性を重視した政策決定が基本となっているのである。

したがって、2005年法は、「アクセシビリティ (accessibilité)」を政策上のキー概念としている。どんな障害であろうとも、実践として社会生活に実際に参加することが保障されなければならない。アクセシビリティが自律と参加を可能とするのであり、個人の状態や必要・要求とその置かれた環境との間の不一致を解決するものとなる。各人は、すべての活動範囲において自由に安全に移動できる措置の実施を要求することになる⁷⁾。このことは、教育や雇用などの市民としての社会生活において「実質的なアクセスに関する犠牲者」⁸⁾として障害者を定義することとなる。すべての市民に認められた基本的権利へのアクセスの保障という観点から障害を認識し、補償されるべきものとみるわけである。2005年法のもうひとつのキー概念は「補償 (compensation)」なのである。法は、「その欠損の原因や性質、また年齢や生活スタイルがどのようなものであれ、その障害の影響(結果)の補償への権利」⁹⁾を明確にしている。学校教育、職業への参画、住居の改良、あるいはさまざまなサービス提供の改善が問題となっているのであり、社会の全構成員の生活の質の向上が目指されているのである。その

ときに重要となったのは、市民として障害者をとらえることであった。

第4章 「障害」の定義

市民としての権利保障が2005年法の基本理念である。これは、つぎのような「障害」の定義をもたらすことになった。

この法律で障害とは、ひとつあるいは複数の身体・感覚器官・知能・認識・精神に関する機能の実質的・永続的・決定的な悪化、また重複障害あるいは生活に支障をきたす健康上の問題を理由として、その環境において個人が被る活動の制限あるいは社会生活への参加の制約のすべてをいう。

この定義によって、障害はもはや病気等の個人の問題に還元されるものではなく、一定の環境における結果、すなわち、社会生活、職業生活等への影響（権利侵害）をあらわす概念となったのである¹⁰⁾。生れながらの欠損等、障害を個人の問題として設定し、その克服への支援という形で諸施策が実施されるとすれば、いまの社会状況を固定的なものとする視点を正当化するだけでなく、「集団の強い規範的期待と他者の不寛容なまなざしにより、スティグマ、不信、社会的排除の危険を強調することになる」¹¹⁾。2005年法は、WHO（世界保健機関、フランスではOMSという）の「国際生活機能分類（ICF）」に基づく社会モデルを採用して障害を定義することで、社会生活全般にわたる権利と機会の実質的保障を成し遂げようとした。

生活上のさまざまな問題の「原因は、精神

的あるいは身体的な理由によるのではなく、社会的な規範あるいは任務に直面して、その個人の置かれている環境の不適切さ」¹²⁾にあるのであるから、ここにいたっては、「障害者」という概念も固定的なものではなくなり、社会的排除の危険にさらされていることを軸にした相対的概念となったといえる。つまり、「障害が必然的に障害者の社会的排除をもたらすわけではない」¹³⁾とみるのである。障害を障害たらしめる社会的要因が問題となっているのである。この定義に立脚するからこそ、市民としての生活全般が問題となる。教育や雇用等のそれぞれの場面で要求されることに対して、個人の能力を高め、それにいかに合わせていくかといった個別化された細切れの対応ではなく、教育も雇用等も一般的な市民生活の権利として保障されるべきものなのであり、それらを一体として把握した政策を2005年法は予定しているのである。

以上から、2005年法が「市民」に着目していることがわかる。では、なぜ、「市民」としての「生活全体」を重視するのか。ここに、フランスがその革命以来伝統的に維持してきた社会観が、つよく反映されている。

第5章 inclusion と intégration の含意

ここで少し別の角度から2005年法の意味を考えてみたい。

学校教育においてフランスが果たしたような「原則統合」の状況は、普通、「インクルージョン（inclusion）」の語とともに語られることが多い。国連の障害者権利条約（2006年12月採択）も、この語を使用している。しかし、フランスでは、inclusion ではなく、「インテグレーション（intégration）」が使用

される。その理由を考えていくことで、2005年のパラダイム転換が、実はフランス社会の成り立ちにかかわる必然的帰結としてみえてくることになる。

インクルージョンはエクスクルージョン（排除）に対立し、それを否定するということを明示する意味ではふさわしい用語であり、したがって当然ながら、子どもたちが普通学校に入る（入れる）かどうかに関心がある語である。しかし、さまざまな要素を含む全体がどんな位置づけとしてとらえられているのか、また含まれたそれぞれの要素（子ども）が全体に対してどんな位置を占めるのかについて、さらにはそもそもなぜインクルージョンである必然性があるのかまでは問題にしにくい。

辞典¹⁴⁾によれば、inclusionの動詞であるinclureの説明として、それがinsérerと同義であることが示されている。このinsérerという語は、「挿入する、差し入れる」の意で、たとえば「新聞に広告を載せる」といったときに使う語として例文が出ている。

実は、このinsérer（その名詞のinsertion）は、フランスの移民政策を論じる際にもかつて議論になったことがある用語である。確かにinsérerは全体に組み込むことを言うのだけれども、その組み込まれた要素が全体にとって不可欠なものであるという視点を欠いている語、あってもなくても全体は成り立つということを前提とした「挿入」を意味しているのである。先の新聞広告の例がそれをよくあらわしている。その広告がなくとも新聞としては成り立つ、新聞でなくなってしまうわけではない、というわけである。つまり、移民のフランス社会へのinsérerが重要であるという言い方は、結局、「移民たちは本来い

なくてもよい存在」という前提を暗示している、と¹⁵⁾。したがって、障害児への対応においてinsérerやinsertionと同義であるinclusionを用いることは、かつての移民政策の場合と同じように、障害児を学校や社会の不可欠の構成員としてとらえていないことを暗示してしまうのである。

一方、intégration（統合）およびその派生語は、groupe（集団）、pays（国）、tout（すべて）、entier（全部の）といった語と共に説明され、「全体」という発想を重視する用語である。ひとつのあるべき社会全体のイメージが前提され、そこへの組み込みを意味し、しかも各要素は全体にとって不可欠なものであるとの価値をとまなっている。

また、intégrationはsocialisation（社会化）との対比でその意味が検討されることもある¹⁶⁾。民主主義社会は、自由で平等な市民として、すべての構成員の統合によって成立しているのであり、また、可能な限り平等な生活条件が与えられていることを前提とする。その場合、教育のひとつの側面を表現する用語でもあるsocialisationは、個人に重きを置き、社会規範の内面化を強調することになるが、これに対してintégrationは、集団を想起される語である。intégrationの概念は、社会構造のなかでのさまざまな要素間のある種の凝集性（coherence）の必要を暗示している。つまり、社会的なつながり全体に対して意味を見出そうとする用語なのである。（そして、その「つながり」の具体化として「職業」が位置づく。2005年法が障害者の雇用政策を大きく取り上げていることは、この点からも理由のあることといえよう。）

フランス社会はこの「つながり」を大切に

する。しかし、それは道徳的な、あるいは規

範的な意味においてなのではない。それは、「市民性 (citoyenneté)」と密接な関係がある。

第6章 「共和国」のなかの個人

フランスは、個人をその特殊性（たとえば宗教や民族などの所属）において把握し、多文化主義的手法によってそこになんらかの価値を見出し、その行使の自由を保障するという発想から社会をつくっていくのではなく、むしろ、その特殊性から「解放」されてこそ人は自由を得る、という前提をとる。したがって、個人を国家という全体社会以外に所属させる中間集団の存在を否定する。フランスという共和国には、それを成り立たせている個人（＝市民）しか存在していないのである。しかし、強硬な同化主義のように、その特殊性が否定されているわけではない。逆にそれを保護するために、「私的時間空間」と「公的時間空間」とを設定し、前者において個人としての思想・良心の自由を保障し、後者において人はその特殊性から解放された市民として、自由・平等・友愛という革命以来の政治理念を共有することでフランス「共和国」が成立するととらえる¹⁷⁾。ここでは、どんな宗教・民族であろうが、その特性や出自のいかんに関係なく、平等な市民として共和国の一員なのである。逆に、そのような市民として個人をとらえることで各人の特殊性を尊重できると考える。尊重していくためにこそ、公的にはそこにかかわらないという方針が大切なのである。フランスで生活していく者は、すべて市民として社会の形成に不可欠な存在なのであり、そこからこぼれてしまうような存在をつくってしまうことは、「共和国」の崩壊を意味するのである。同様に、公的な市

民としての権利行使＝市民性 (citoyenneté) が侵害されることも、危機となる。また、中間集団の形成につながる可能性のあるようなある種のカテゴリーで人々を把握していくことは、やはり「共和国」の危機を感じさせるものとなる。

第7章 市民の権利としての「統合」

以上から、個人に重点を置く inclusion の語は、フランス社会の特徴を表現するには不十分であり、公的な結びつきを意味する intégration の語が選ばれることになるのである。社会の一体性が大切なのであるから、そこから排除される人々があってはならない。しかし、その手法として、たとえばアフーマティブ・アクションのように人々を人種等の属性や所属において把握した上で権利保障するという政策は採用されない。あくまでも市民として行動するときの具体的な権利侵害に着目し、それを解決（たとえば補償）していくのであり、その対象が結果としてたとえば移民および彼らが多く住む都市郊外であったとしても、それは移民ゆえに取られた政策ではないという点が重要なのである。

このような「共和国」の成り立ちとそこでの政策の考え方から今回の2005年法における障害児「原則統合」をみていくなれば、それがフランス「共和国」の必然的帰結であったことが理解できよう。また、社会モデルに基づいて障害を定義することは、まさに共和国の市民性の考え方と適合していたといえる。つまり、自由で平等な市民のなかに「障害者」というグループを公的につくり上げていくことは「共和国」の理念に反するのであり、同時に、市民の「自由と平等」が公的に守られ

ねば「共和国」は形成されないのである。

先に「共和国」にとってはその価値の共有が重要だと指摘した。教育法典（L111-1条）に、「共和国の価値を共有させることを学校の最高の使命とする」とあるとおり、それは学校において育成される。したがって、学校は、「共和国」の特徴たる公的時間空間の具体的展開としての性質を強くもっているものであり、そこにはいっさいの「特殊性」は持ち込まれてはならない。したがって、「社会的統合は、まず学校教育の統合によってなされなければならないのであり、障害児もすべての他の子どもたちと同様の資格において、必要な場合にはそれにふさわしい援助を受けながら、普通学級での義務教育を優先しなければならない」¹⁸⁾のである。市民の権利として学校教育をとらえるのだから、分離別学は原則たりえず、権利行使のための条件整備が学校側に求められることになる。

市民性は、共に生きることを意味しており、しかもそれは、個人の出自や信条、宗教また社会的条件等にかかわらず、すべての個人が市民として、その特殊性を超えて、社会を形成して行く実践への参加によって結び付けられていくことを原理としている。このようなつながりを意味する語として*intégration*は使用されているのであり¹⁹⁾、それは「市民(citoyen)」と不可分の概念なのである。

こうした「実践」からどんな人も排除されてはならないこと (*principe de non-discrimination*) が2005年法の基本理念なのであり、したがって、共通の権利への平等なアクセスの状況が、教育や雇用、居住環境や交通等の具体的場面においてチェックされていくことになったのである。地域で生きることが大前提として置かれているからこそ、このようなア

プローチをとることになるのである。

確かにその結果として、障害児や障害者という「カテゴリー」がみえてくるだろうが、それは市民として十分な権利が保障されていないことを問題とし、その制約的状况を「障害」と認識しようとしたことによっているのである。つまり、その権利保障のためには、どこに不適合があるのかを見極めなければならない。そのときに、その個人をとりまく環境が問題とされ、制度的には「障害認定 (= ニーズの把握)」という形になって具体化する。重要なのは、ここでの「認定」は、権利保障のための前提作業だという点である。もちろん、その際には当事者性が尊重される。これは、「障害認定」が分離別学を教育措置として強制する根拠になってしまう、つまり、実質的な排除の第一歩となってしまふ日本とは大きく異なる点である。フランスのような「市民」の発想が欠けているために、日本では、本人の努力による障害の克服あるいは医学的な治療による克服という発想から抜けられないのであり、その克服のための訓練、そのための「専門的」場所が不可欠と考えられてしまふ。

おわりに

ところで、これまでみてきたように、2005年法の理念がフランス共和国の必然的帰結であったとすれば、その法制化がなぜ今世紀に入ってからだったのかが疑問として残るであろう。これに関してひとつ言えることは、1975年の「障害者基本法」においてすでに以上のような点は確認され、その時点での制度改革は行われていたのであるが、それをより鮮明な形で、とくに「権利」に着目して整理

し、しかも「差別」禁止という観点を重視して法制化し直したのが2005年法であるということである。(差別禁止については、とくに雇用に関して多くの規定がなされており、本稿では直接扱わなかったが、今後の重要な検討課題である。)

また、政治的な問題として、シラク大統領(当時)の影響力の大きさも関係している。娘が障害者であるという個人的背景も影響しているといわれているが、彼が2002年の大統領選挙で公約としたのは、「ガン・交通事故・障害者対策」であった。遡れば、首相だった1986年には、「生命科学に対する倫理規定」がつくられ、94年には「生命倫理法」となり、人体(身体組織)の保護を通じて人権を保護する「生物学的な人権」という発想を定着させ、人をその生命の始まりから尊重することを保障した。人の選別につながるような遺伝子操作等の優生学的実践を禁止し、出生前診断も重篤な疾患の予防ないし治療に限られるとした点などは、今回の「原則統合」とつながる重要な政策であった。

このような人の「尊厳」を核にして「共和国」を考えた結果が2005年法であり、それは、1995年からの「人権教育のための国連10年」に象徴されるように、国際社会における一定の時期を背景として必要とした、ということであろう。もちろん、本稿の最初にも述べたようにEUの枠組みのなかでこの2005年法を検討することも必要であるが、これは今後の課題としておきたい。

[注]

1) 2003年、当時の文相(FERRY L.)も、すべての学校の教員は障害児の受け入れについて学ぶべきであるとの見解を示していた。

2) 2007年段階で1万6000人のAVSが2万8000人の障害児の介助をしている。なお、原則統合の制度運営にあたってはAVSの機能は重要である。今後、その養成課程も含めて詳しい分析が必要となる。

3) ただし、現状においてすぐに障害児の受け入れをせよといわれてもさまざまな条件が整っていない場合もある。法はその点を考慮して10年の猶予を設定し、その間に受け入れ条件を整えなければならないとされた。たとえばスロープを作るための改築が完了していない場合には、学校側は車椅子の子どもの受け入れを拒否できる。その場合、タクシー代が補助され、通学可能な近隣の学校に行くことになる。なお、教員側から障害児の受け入れについて不安の声があがっているのも事実である。その不安のなかには、受け入れることによる多忙化への心配も含まれている。学校現場が具体的にどのように動いているのかは、今後の調査課題である。

ところで、教育関係予算が基本的に削減傾向にあるなか、障害に対応する機器の購入予算は増大(2005年に2000万ユーロ=およそ30億円)した。これは2005年法で「国は通常の学校にいる障害のある子ども、青少年および成人の教育に必要な財政的、人的手段を講ずる」とされていることを根拠としている。

4) 学校と家庭、さまざまな機関との連絡調整をし、よりよい就学を確保する役割を担う連絡担当教員(professeur de référence、現場では、巡回教員 professeur itinérant と言われることもある)も創設された。しかし、まだその数は不足しており、一人で150~300人の障害児を担当しているのが実態である(普通学校に在籍する障害児16万人に対して1200人)。2010年には2000人程度になる見込み。

5) 現代日本の特別支援教育の問題点については、一木玲子「特別支援教育における包摂と排除」、嶺井正也・国祐道広編『公教育における包摂と排除』八月書館、2008年、第6章(167~193頁)に詳しい。

6) Ministère de la Justice, *Recrutement et maintien dans l'emploi des personnes handicapées, Guide de l'employeur public*, FIPHFP (Fonds pour l'insertion des personnes handicapées dans la Fonction publique), 2007, p.52

7) 同上書、p.53

8) Joël ANDRIANTSIMBAZOVINA, et al. (sous la direction de), *Dictionnaire des Droits de l'Homme*, PUF, 2008, p.377

9) Eric MALLET, *Enfant handicapé et protection juridique*, LITEC, 2005, p.17

10) Ministère de la Justice, 前掲書、p.51

11) Gerard ZRIBI et al., *Dictionnaire du handicap*, ENSP, 2004, p.185。なお、2005年法の障害の定義の中で、健康上の問題の「悪化」による制限という表現があることについて、これを伝統的な医学モデルに近い表現として問題視することは可能である。しかし、あくまでもその状態が環境のなかでどのような問題となってあらわれるかが具体的な施策において重視されていることを忘れてはならない。

12) Eric MALLET, 前掲書、p.12

13) 同上

14) *Dictionnaire Hachette Encyclopédique de Poche*, 2008

15) insertionは、各要素の独自性・特殊性を強調しようとする際には有効であるが、その組み入れられた要素が消滅したからといって全体の統合が失われたり、崩壊したりすることはない。いわば分離されつつ包含されている状態をさす。「移民は、彼らに加わるこ

とで社会を豊かなものにするであろうが、彼らなしでも社会は存続できるのであるから、彼らを追い払う決定をすることも可能なのである。」このような用語法については、Jacqueline COSTA-LASCOUX, *De l'immigration au citoyen*, La documentation française, 1989, pp.9-12を参照。また、移民と「統合」政策について簡潔にまとめたものとしては、Jean-Louis BIANCO et al., *De l'immigration à l'intégration*, Club du mardi/actes sud, 1997を参照。

16) Dominique SCHNAPPER, *Qu'est-ce que l'intégration*, Gallimard, 2007, pp.130~132 および Mohand KHELLIL, *Sociologie de l'intégration*, PUF, 2005 (deuxième édition), pp.24-38

17) 同上書、p.203。また、共和主義者、作家であり、ミッテラン政権時に外交顧問を務めたこともあるレジス・ドゥブレは、「共和国が大切にするのは市民精神である。よい政治を作るのは思いやりや道徳ではないというのが、共和主義的な考え方なのである」と述べ、「市民」が共和国の条件であることを明言している。(レジス・ドゥブレ、樋口陽一、三浦信孝、水林章『思想としての共和国』みすず書房、2006年、11頁) なお、フランスにおいての「市民」の意味について、ドゥブレの論考を訳した水林は、その訳注のなかで次のように説明している。市民とは「ポリス=政治社会の構成メンバー、すなわち公事=レス・プブリカに参加し、国家意志、政治的意志の形成にかかわる自律的個人を指している。」(同書、35頁)

18) Louis ARENILLA et al., *Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation*, Bordas, 2007, p.300

19) Dominique SCHNAPPER, 前掲書、pp.132~133

「進路指導論」講義ノート

嶺井正也 *MINEI, Masaya* : 専修大学経営学部

Note on the lecture of “academic and career counseling.”

MINEI, Masaya : SENSHU University

—Key word : course of study, ability for living, entrance examination, parent-teacher-student meeting

This paper is prepared for the lecture of “academic and career counseling” which the author takes charge of at Senshu University. It has two part. The first part is the memorandums about the academic and career counseling that were experienced by students in junior-high and high schools. The second is a part of the questions and answers about this kind of counseling among students and teachers who work at junior-high and high schools.

It was clarified that in effect the guideline of this counseling described in the course of study was not realized.

はじめに

これまで担当してきた「進路指導論」授業で二つのことを試みている。

一つは、中学校、高等学校で受けた進路指導を振り返ってもらうことである。自らの体験を相対化しておくことが、進路指導を具体的に考える手掛かりになる、と考えるからである。これまで担当してきた進路指導論の授業は二部の学生（一部生も若干入っている）を対象としているので、年齢幅がある。そのため、進路指導体験の時期が必ずしも共通にはなっていない。しかし、同じ年齢層の学生であっても、進路指導の体験は多様である。つまり学校ごとの違いが大きい。ただ、多様な経験に共通するのは、学習指導要領あるいはその解説で提示されているような進路指導の実践は、そのことの是非は別として、かなり少ないということである。

二つ目は、専修大学を卒業し、現在、中学校、高等学校で教員をしている先輩に、進路指導の実際について質問を出し、回答をもらい、それをもとに進路指導のあり方を考える素材にするという試みである。卒業生が丁寧に対応してくれているので、後輩学生にとっては非常に有益な素材になっている。

I 中学校、高校時代どんな進路指導を受けてきたのか

1 対応する学習指導要領

2007年度に体験記を書いた受講生はほぼ1994～1999年中学に入っている。したがって、対応する学習指導要領は、中学時代は1989年改訂版（1993年度施行）と1998年改訂版（2002年度施行）であり、高校になると1999年改訂版（2003年度施行）である。ただし、中学校総則に関しては、この二つの改訂版での説明はまったく変わっていない。

具体的にみると、以下の通りである。

（1）1989年及び1998年改訂中学校学習指導要領・総則

「生徒が自らの生き方を考え主体的に進路を選択することができるよう、学校の教育活動全体を通し、計画的、組織的な進路指導を行うこと」（下線、引用者）

*1977年改訂中学校学習指導要領・総則「学校の教育活動全体を通じて、個々の生徒の能力・適性等の的確な把握（はあく）に努め、その伸長を図るように指導するとともに、計画的、組織的に進路指導を行うようにすること」

（2）1999年改訂高等学校学習指導要領・総則（高校も1989年改訂版とまったく変わらない）

「生徒が自己の在り方生き方を考え、主体的に進路を選択することができるよう、学校の教育活動全体を通じ、計画的、組織的な進路指導を行うこと」（下線、引用者）

*1978年改訂高等学校学習指導要領・総則「学校の教育活動全体を通して、個々の生徒の能力・適性等の的確な把握（はあく）に努め、その伸長を図り、生徒に適切な各教科・科目や類型を選択させるように指導するとともに、計画的、組織的に進路指導を行うようにすること」

（3）学習指導要領上の転換

学習指導要領上進路指導のあり方に関する記述が転換したのは、中学校、高等学校ともに1989年改訂版である。その特徴は「生徒が自らの行き方を見据えて主体的に進路を選択できるようにすること」、つまり、生徒の主体的な自己決定とそれに対する支援的なあり方にある。1998年改訂版の中学校学習指導要領解説では1993年2月の「文部事務次官通知を踏まえて、各学校、教師が、引き続き」以下、4点に留意するように求めている。

「学校選択の指導から生き方の指導への転換」

「進学可能な学校を選択から進学したい学校への指導の転換」

「100%の合格可能性に基づく指導から生徒の意欲や努力を重視する指導への転換」

「教師の選択決定から生徒の選択決定への指導の転換」

なお、1993年2月の文部事務次官通知とは「高等学校入学者の選抜について」（2月22日）のことである。そこでは「業者テストの偏差値を用いない入学者選抜の改善」が主であったが、同時に、「中学校における進路指導の充実について」も触れ、次のように求めている（5点のうち3点を引用）。

- ① 生徒の進路の選択や学校を選択に関する指導は、偏差値に頼って行われるのではなく、学校の教育活動全体を通じて的確に把握した生徒の能力・適性、興味・関心や将来の進路希望等に基づき、また、進学しようとする高等学校や学科の特色や状況を生徒が十分理解した上でなされるべきであること。
 - ② 中学校においては、平素から一人一人の生徒が自らの進路を主体的に考え選択する能力や態度を育成し、それが進路決定に生かされることが重要であり、進路指導に当たっては、教師の適切な指導のもとに、このような生徒の主体的な選択を生かしていくことが必要であること。
 - ③ 中学校においては、進路指導主事等が中心となって生徒や保護者に専門的な指導助言を行ったり、相談に応じられる体制を整備すること。
- なお、進路指導主事等の研修の充実等について一層の配慮を行うこと。

この通知を受けて、各都道府県は対応に乗り出し、たとえば、東京都では1993年5月30日に「中学校における進路指導について」を出した。

東京都教育委員会は、文部事務次官通知「高等学校の入学者選抜について」（平成五年二月二二日付）を受け、平成五年二月二四日付けで同通知の趣旨に即して改善されるようお願いするとともに、東京都公立中学校進路指導問題検討委員会において、東京都の実態に即した中学校の進路指導の在り方について検討してまいりました。

この度、同検討委員会報告（以下「検討委員会報告」という。）（別添一）として、まとめを得たところであります。

今後、中学校における進路指導については、文部事務次官通知の趣旨に即し、「検討委員会報告」を踏まえ、下記によることとします。

貴職におかれては、管下中学校に対してこの趣旨を周知徹底するとともに、各中学校において、進路指導の改善・充実が推進されるよう、特段の御配慮をお願いい

たします。

記

一 中学校における進路指導の改善について

(一) 進路指導についての基本的な考え方

ア 生徒が自らの生き方について考え、主体的に進路を選択することができるよう指導する。

イ 進路の選択に関する指導は、生徒の能力・適性や進路希望等に基づいて行う。

ウ その際、教師は、助言・援助する立場にあるという基本的な認識をもつことが大切である。

(二) 「業者テスト」の偏差値に依存しない進路指導

ア 各中学校は、「業者テスト」の実施に一切関与しない。

イ 各中学校は、高等学校に偏差値を提供しない。

二 各中学校における進路指導の充実について

(一) 進路指導体制の確立

ア これからの進路指導の基本的な考え方について、全教職員の共通理解を図るとともに、進路指導に関する校内研修を実施する。

イ 校務分掌等の組織を見直し、校内における進路指導体制を確立する。

ウ 生徒の実態に即して、在学中の三年間を見通し、将来の生き方に反映できるよう進路指導計画を作成する。

エ 高等学校入学者選抜に関する情報を収集・分析し、生徒・保護者の進路相談に活用できる資料を作成する。

オ 校内実力テスト等の内容・方法を研究し、生徒の学習状況の把握に努める。

カ 生徒に各高等学校の特色を理解させるとともに、高等学校選択のために必要な情報を提供し、相談に応じる。

(二) 学習指導の充実

生徒の基礎学力を高め、新しい学力観や評価観に立った学習指導の一層の充実を図ることが必要であり、そのため、指導内容の改善や指導方法の工夫を行うなどして、生徒の学習意欲を高め、思考力や表現力等を育てる授業を展開する。

(三) 保護者の理解

これからの進路指導の在り方について、保護者の理解が十分に得られるよう積極的に働きかけるとともに、進路相談の場を設け、進路選択等にかかわる情報提供を適切に行う。

教育政策上、この時期はいわゆる「ゆとり教育」政策の頃であり、「ゆとりの中で生きる力を育む」教育が主に求められていた。進路指導もその「ゆとり教育」の延長線上

にあった。たしかに業者テストによる偏差値中心の、しかも教員による進学先の決定という進路指導からの転換は意味があった。しかし、高校間格差のある受験体制をそのままにした生徒の主体的な進路決定のあり方や、主体的な進路選択という言葉に伴う自己責任の問題を合わせて考えるならば、この進路指導転換のもつ意味については詳細な検討が必要となる。

なお、教育基本法「改正」や改正学校教育法にともなう2008年の中学校学習指導要領及び2009年の高等学校学習指導要領の各改訂において、進路指導に関しては以下のように「キャリア教育」の観点が入ってきたことが特徴となっている。ただし、高等学校についてはそれが明示してあるが、中学校については1998年版と表現上は変わらない。中学校に関しては「解説」で明らかにされている。

① 2008年改訂中学校学習指導要領

「生徒が自らの生き方を考え主体的に進路を選択することができるよう、学校の教育活動全体を通じ、計画的、組織的な進路指導を行うこと」。

<同解説>

「中学校における進路指導については、進路指導が生徒の生き方の指導であることを踏まえ、生徒の意欲や努力を重視することが重要である。また、進路指導が生徒の勤労観・職業観を育てるキャリア教育の一環として重要な役割を果たすものであること、学ぶ意義の実感にもつながることなどを踏まえて指導を行うことが大切である」(下線、引用者)。

② 2009年改訂高等学校学習指導要領

「生徒が自己の在り方生き方を考え、主体的に進路を選択することができるよう、学校の教育活動全体を通じ、計画的、組織的な進路指導を行い、キャリア教育を推進すること」(下線、引用者)。

2 体験記 (2008、2009年改訂学習指導要領の時代ではない)

(1) 中学：進路指導は面接で。3年になる前に、行きたい学校が一目惚れによって決定していたので悩んだことはないです。三者面談の時、自己評価が低いと言われた。高校：面接(数人のグループで、本格的には2年の時、3年の入試の1週間前に一度程度)。三者面談、2回。履歴書練習が2回。「入学できなかつたら就職させてやる」、と言われた。

(2) 中学校：あまり良い印象がない。Ex. 「成績がぎりぎりだから、ここは止める」
高校：とても親身になってくれてありがたかった。Ex. 色々と資料を見せてくれた。問題点：教員によって、進路先の学校の様子、受験方法などを全く知らない者や興味のない者がいたこと。

(3) 中学校：自分の学力よりも低い高校を薦められ、確実に入学できる高校を紹介された記憶がある。僕が希望していた高校を受けるのをやめて、2つくらいの高校を受けることを説得された（三者面談で）。高校：一年の時、史学科を希望していたのだが、担任の教師に「食っていけないのでやめろ」と説得された。三年ではいろいろな理由で法学部を希望することにしたのだが、もっと視野を広げて考えろと言われた記憶がある。僕は、中、高ともに自分の意見を通したのだが、経験を踏まえると、中学校ではなるべく生徒の意見を尊重した方がよいと思う。

(4) 中学：その子のレベルに合わせた高校選びという感じで、この学校なら合格できる、できない、ということを中心にイメージがある。高校：威厳のある先生が指導をしていた。大学進学以外にも就職や専門学校もある、など選択肢をあげてくれた。しかし、高校の大学進学率を上げたいのか、大学進学、特にレベルの高い大学を目指すような雰囲気があったような気がする。勉強面でのサポートはとても心強かった。精神面ではよい相談役になってもらった。しかし、どのように進むのかを決めることに対してはあまりサポートはみられず、やはり結局は自分であった。

(5) 中学：ある程度、自分で希望する高校を絞って、三者面談で決定した記憶がある。高校：専大附属だったので、基準を満たしているかどうかと、希望する学部の確認くらいしかした記憶がない。

(6) 中学：偏差値を目安に、一方的に偏差値と同レベルの高校をすすめられる（3年生）。高校：まず、進学か就職かを聞かれ、その先はそれぞれアドバイスをしてくれた（3年生）。中、高ともに主に担任から進路指導を受ける。中、高共に、1、2年の進路指導は学期ごとの成績、日常生活についての内容。中学では、個人面接と三者面談、高校は個人面談だった。

(7) 自分のなりたい職業を探し、その職に就くにはどのようなことをしなければならぬのかを調べた（中学校）。二者面談（先生と生徒）をやり、自分の進路などについて相談する時間があつた（高校）。いくつかの質問に応じて、自分の向いている職業を出してくれるテストのようなものを行った気がする。

(8) 中学：受験する高校別に生徒が分かれて、高校見学や資料の提供が行われ、高校受験への意思が固まったことを覚えている。高校：進学する生徒と就職する生徒が別個に説明が行われた。多くの生徒は進学指導であったため、各自で資料を集め、成績に沿った受験指導を受けている生徒が多かったことを覚えている。中高ともに共通する点としては、各自の成績に合った志望校の選定という形式が第一に表われていた。

(9) 三者面談があつた。私は自分が決めた道はどんなことがあっても変えないタイプなので、教員の言っていることは全く受け入れないで、自分一人で決めてしまった。だから、あまり進路指導を受けた記憶がない。「～だったらどうするの?」となんども言われたような覚えがある。でも、私は「その時になってから考えればいいや」と思って、ナニも考えなかった。失敗しなかったから良かったものの、失敗していたらどうなって

いたんだろう……

(10) 二者面談や三者面談をした(中、高で)。高校の時に、希望者を募って東北大学などでのオープンキャンパスに行った。中学の時、面接練習をした。高校の時、大学の教授を呼んでお話を聞いた。論文などの添削をしてもらった。

(11) 中学、高校共あまり進路指導に力を入れていなかった感じを覚えている。覚えている限りでは、三者面談、面接練習くらいでした。私の場合、高校入学、大学入試ともに推薦だったので自分で行動する形だった。あまり先生たちがサポートしてくれなかったので不安だったのを覚えている。

(12) 中学時代、内申と偏差値にかなり開きがあり、内申が残念だったので、第一志望が都立であったにも関わらず、親と一緒にになって私立高校をゴリ押しされた。

(13) 中学：三者面談、個人面談などで、自身の希望に沿った高校についての情報ももらったり、面接の練習等をしてもらった。高校：履歴書の書き方や面接の練習、ビジネスステイブルマナー、電話応対等、就職校ならではの進路指導だった。

(14) 中学：受験戦争が非常に激しい時代だったので、どこの高校に行くべきかなどとしか言われていないと思う。高校：法政の附属だったので、大学進学があたり前で、何になりたいかという本来の意味での進路指導はなかった。

(15) 部活を無断で欠席するのを繰り返して、なんども先生に怒られ、退部をすることになった(→これは生徒指導：嶺井の注)

(16) 先ず生徒に進路チェックシートを渡された。進学する人は、先生と一対一で話しあい、今までの成績や最近受けた試験をもとにして、先生が生徒に合った学校をいくつか選んで提示し、生徒の側も行きたい学校を提示した。頑張ればそこに受かりそうなら、先生側も応援するが、どうしても無理そうなら、受かる確率のある学校を強く進めるといったものだった。就職する人は、その職種に就きたいか先生と話し合い、希望する職種にあった会社の情報を集めて会社の面接に行くといものだった。

(17) 中学：フリーという感じだった。放りっぱなしという感じではなく、何をやっても上手くいくというような対応だった。高校：自分は大学に進学する気はなく、専門学校に行き、就職内定をもらえていたので、それについては良いじゃないかと言われていたが、気が変わって、大学進学すると先生たちに言ったら、先生は、「大学進学した方が良いつて言えなかった」と言われた。

(18) 自分の中で、高校時代に最も後悔していることがある。かなり進路について楽観的であったため、学校に相談室があったにも関わらず、相談をろくにしなかった。もちろん、まったく進路指導を受けなかった訳ではなく、オーソドックスに全国模試などの結果から将来のこと、どれくらいのレベルの大学がいいかなどを訪ねられた。三者面談は、進路指導に関してではなく、家庭訪問的な意味であった気がする。また、アンケートみたいなものから、自分はこういった分野に適性がある、といったような心理テストのようなものはやった。あと、就職、大学ガイドのようなものを大量に貰った記憶があ

る。あまり役立てることができなかったのだが・・・

(19) 中学：進学について特に高みを望むわけではなく、少しも熱心でなかったのも、進路指導についても興味がなく、あまり覚えていない。高校：理系を選んだが、それが失敗で、大学に行こうとは漠然と思っていたが、進みたい学部もなく、自分がどうしたいのか全然分らなかった。個人面談でも自分があまりに何も考えていなくて、先生も何も勧めることができなかったと思う。看護系の友だちにつれられて専門学校を受けたが、落ちて良かった。結局、何も決まらないまま卒業した。

(20) 中学：学校で放課後に先生と親と三者面談をして進路指導を受けた。高校：学校で放課後に先生と相談などをする「進路指導室」というところがあり、そこで指導を受けた。

(21) 中学、高校ともに三者面談や個人面談でも、内申の成績や学力テストの結果で2、3校くらいを提案され、滞りなく進学先の学校を選んだ覚えがあり、余り印象に残っていない。適性診断テストや大学のパンフレットなどをいくつかもらい、進路決定の手助けはいくつかあったが、先生は補助するだけで、最終的には自分でガイダンスに行ったり決定をしたりで、先生と相談した覚えはあまりなかった。今思えば、もう少し進路指導室等を使い、客観的な意見ももらうべきだったかと思う。

(22) 中学：進路指導を受けた体験はあったと思うが、少しも覚えていない。ただ頭の良くなかった自分を上手く受け入れてくれていたことに感謝している。高校：印象に残っている進路指導は高校での体験だった。細かいことを話すと尽きないが、大まかにいうと、カミナリを落とされたということである。今でも表情、発言は脳裏に焼き付いている。

(23) 中学：個人面談、三者面談、面接練習、適性検査（「はい」か「いいえ」の検査をやって、自分が将来向いている職業や、大学で何を学びたいのか、あるいは専門学校に行った方がよいのか等を検査する）。高校：個人面談、三者面談、面接練習（教頭面接）、論文練習（週一回、新聞記事を見つけて、それについてA4一枚に感想を書いて、進路指導の先生に提出）。

(24) 中学：担任の先生個別指導と親を交えた三者面談をしたと思う。先ず自分の進路を聞かれて、進学だったので、どの学校を選択するのかどうか、本願と併願の高校を決めて、先生が自分の成績（偏差値、内申書等）から判断して、アドバイスというか先生が決めていたという感じである（受験に合格する可能性があるかないかの基準）。高校：同じような感じで個別指導と三者面談があった。分校で生徒数の非常に少なかったのも、担任先生をはじめ、学校の先生方が（教頭先生も含めて）親身になって面倒を見てくれた。

(25) 中学：成績を見て、どの高校に行けるだとか、行けないだとかを話した。高校：進路を決めていなかったのも、就職、大学、専門学校などの情報を得た。

(27) 中学、高校とも、担任に相談するよりも部活の先生と相談することが多かった。

中学：三者面談の時に、少し成績のことを話して、それからは特になかった。高校：体育科だったので担任も部活の先生との関わりが深かったため進路は部活の先生と良く相談するように言われて、その後学校生活の話をした。

II 現職教員との質疑 (2008年度)

前述したように、以下の文章は受講生が大学の卒業生でもある現任教員に進路指導について質問し、それに回答寄せてくれたものを、単純に並べたものである。これは、グループで進路指導の実際とあり方について議論を深める非常に価値ある素材となっているものである。

1. 中学校 (宮城県仙台市立長町中学校・真壁直人教諭)

(1) 私の友だちに「勉強が嫌だから高校に行かない」という子がいました。先生に無理矢理進学させられたのですが、結局、中退して働いていました。このようなケースを見ると、高校に行かせた意味があるのかなと思いました。先生だったら、このような生徒の進路指導をどのようにしますか？

<回答>

100%近くが高校へ進学する中で「高校へ行かない」と判断するにはそれなりの理由とその友達が「勉強が嫌だ。」と感じる何かがあるからでしょう。まずは、勉強が嫌だと感じている理由を聞きます。それから高校へ行かないことで生じるデメリット、働くことの大変さ、などについてありのままに話します。

その上で、それでも「働きたい」という意志が強いのであれば「働く」という選択があってもいいと思います。もちろん親の了承も必要ですから三者で話し合うことになると思います。また将来的に、働いていく中で高校へ行きたいと感じるようになったときにはどんな手だてがあるかということもアドバイスしておきます。就職が希望であると決まれば、もちろん学校ではハローワークなどと協力して職探しを手伝います。

しかし、人生何があるかわかりません。たまたま進学した高校でさまざまな影響を受け自分の生きる方向を見つける場合もあります。無理矢理とっていますが担任の先生はそういった期待も込めていたのかも知れません。あなたの友人は残念ながらそれを見つけることもできなかったのでしょうか。そこに進路指導の難しさを感じます。

卒業後学校をやめた卒業生は、中学校の元担任に相談に来ることが多いようです。たいていは何らかの形で傷ついていることが多いそんな生徒の再出発を手助けすること。わたしは、それも中学校教師ならではの役割なのかな、と思っています。

(2) - 1 子どもが自己の進路選択・決定を行う場合、往々にして親が最大の障壁に

なることがあると思いますが、教師はどのようにして両者の折り合いをつけたらよいのでしょうか？ 片方の意見に賛同するかたちをとると、余計にこじれるような気がするのですが……

<回答>

基本はやはり本人の意志ですので担任は本人の味方？ であっていいのです。こういったケースは多くありますね。普通は三者面談の前にまず二者面談の時間をとります。そこで本人の意志や、また親の意見と食い違っている点についてはっきりさせておきます。たいがいは親の望みが高い場合が多いのですが、ごくまれに、親の方がよくわかっているときもありますから、一概にはまるっきり本人の味方ばかりもできない面は確かにあります。そんなときは本人との二者面談で過去の先輩方の進学状況などを参考にアドバイスしておきます。本人に今後の可能性を含めた自分の実力を冷静に見つめさせることが必要だからです。3年夏休みの三者面談では、担任としての本音をかなりストレートに助言します。それは、残った時間で本人へ可能な限りの努力を促し、親には可能な限り本人をバックアップしてほしいという願いからです。進路決定の三者面談では、その時点の本人の実力を冷静に判断しアドバイスします。本人、親に十分に判断できる情報を提供しておくことが重要になります。

そして、最後は結局本人の判断です。「自分の人生は自分で決める。」決定は誰にも任せるとはできないのです。本人の今後にとっても「先生に勝手に決められた。」「親に決められた。」という思いを持たせないための重要なステップです。だから、親に「受かるでしょうか？」と聞かれても、「このデータからご判断ください。」としか言いようがありません。（データを見ればたいがいはわかるからです。）そして、進路の決定は願書提出の前日まで行えばいいのですから、と言います。後は十分に本人を中心として家庭内で話し合ってもらいます。もちろんさまざまなケースがありますのでその後も電話で対応したり個別に面談したり場合によっては家庭訪問を行ったりもします。最も大切なのは「自分の進路は自分で決めたのだ。」という思いを本人が持てるかどうかです。

(2) — 2 生徒指導において最も重要なポイントは、生徒それぞれの適性をいかに見極め、的確なアドバイスを行えるかだと考えますが、担当したすべての生徒に誤りなくこれを行うことは極めて難しいであろうと想像します。個性、適性を把握するにあたって、普段から心がけている、あるいは実行していることがあれば具体的に教えていただきたいと思います。

<回答>

「生徒指導」のイメージは、生徒が何かをやらかして、相談室などによばれ教師から説諭を受ける、といったイメージがあるかも知れませんが、本当の生徒指導はあなたがおっしゃられるとおりのことです。

私心がけていることは一日のうちできるだけ多くの生徒と接することです。何気

ない簡単な会話を交わすよう心がけています。特に担任をしている生徒については必ず毎日全員の生徒と一言でも言葉を交わすようにしています。

教師になって23年間、担任を持っているときには欠かさず行っていることがあります。朝の会の時に名前を呼んで返事をしてもらうことと、給食を必ず生徒のグループの中で食べることです。(1班から6班までを一日ずつずれながら回ります。)中学生は自分の内面が行動に表れやすいので小さな変化を見逃さないためにアンテナを高くするよう心がけています。昼休みの時間もなるべく教室や廊下で生徒と他愛もない会話をしています。教育相談といって1年に数回生徒との個人面談があるのですが、そこではなるべく生徒の話を聞くようにします。

もう一つ、やはり親御さんとの関係は大切だと思います。学級通信などで学級の様子をよく知ってもらうことや、そのなかで、「担任として子どもたちとどう向き合っているか」といった姿勢を明確にしておくことや、親御さんとも気軽にはなせる環境を整えておくよう心がけています。

(3) - 1 仲のよい生徒が目的を持ってではなく、単に一緒に高校に進学したいと言ってきた場合、どのように対応されますか? 将来やりたいこともない、勉強も嫌い、でもまわりが進学するから友だちがいる高校なら行きたいといった生徒もいると思います。実際、私も教育実習の際、このような生徒と話しましたので……

<回答>

それはそれとして一つの動機だと思います。そういった思いは大切にしたいと思います。前も書いたとおり、高校に行って変わる生徒もいるからです。しかし、現実には成績によって合否が決められます。

同じような成績同士の友人とは限りません。だから、「一緒に合格できるようにがんばってみたら?」と励ますこともあります。進路決定の時期が近づいてくるとだんだん自分の実力も把握できるようになってきます。そのときに成績が大きく違っているのであれば、「違う高校へ行っても、その後も仲良く遊んでいる例もたくさんあるしそれぞれの場所でお互いに励まし合ってがんばってお互いに話題にしていけばいいのでは?」などとアドバイスします。「一緒にじゃなきゃ行かない。」といていた生徒も現実を受け入れるようになっていくことが多いようです。

(3) - 2 生徒との日頃関わりが大切といいますが、まったく心を開いてくれない子どもにはどのように対応しますか? やはり根気でしょうか?

<回答>

そうですね。根気はいると思います。全く心を開いてくれなくて、話しかけても無視されるといった場合でも、遠くからさりげなく見ていることは大切です。話しかけてほしくないけど見ていてほしい(と潜在的に思っている)場合もあるからです。また、そ

の生徒と比較的話すことのできる生徒からさりげなく聞き出してもらうこともあります。その生徒が不登校の傾向がある場合は親御さんとの協力も欠かせません。場合によって自閉的な傾向がある場合もあります。その場合は、私自身がスクールカウンセラーや養護教諭、または「こどもセンター」のような専門機関の専門的な指導を仰ぐ場合もあります。ケースバイケースの場合が多く、一人一人みんな違っていています。何年教師をしていても「これでよかった」などと思ったことは一度もありません。

(4) 自分のクラスに芸能活動をしている生徒やスポーツ選手である生徒がいた場合、学校選択はどのようにすすめるのですか？やはり、活動の度合いによって、通学、定時制、通信制のどれが適切か、ということになると思いますが、それ以外にどのような点に注意して進路指導を進めますか？

<回答>

やはりそういった個性を伸ばす方向で本人が考えているのであれば、その考えを支持してあげることが一番だと思います。要は本人の意志と親御さんの考え方だと思います。スポーツなどの場合は進路決定の時期になると特に宮城県の場合は私立学校から早々と電話がかかってくる。親に直接いく場合も多くあります。たいていは「奨学生として受け入れたい。」といった内容が多いようです。公立学校からもそういった誘いがある場合もあります。私が進路指導主事をしていたときは、学校全体の進路決定のルールを作り、すぐに返事をせずに、本人、親、学校でよく相談してから最終的に学校が調整役となるなかで決定するようにしていました。一番注意する点は、それぞれの立場で勝手に判断して事を進めていかないことです。

(5) 精神的に病んでいる生徒、たとえば学校自体にまったく登校できない生徒に対してはどのような進路指導をすべきでしょうか？やはり親との協力が必要ですが、その親が非協力的であった場合にはどう対処すべきでしょうか？

<回答>

3-2の方への回答と重なる部分が多いのでそちらの回答も参考にして下さい。おっしゃられるとおり親御さんとの協力は不可欠です。登校できない理由は千差万別で、学校に起因するもの(いじめや教師の対応、また小学校時代の学校でのさまざまな経験や教師への不信)家庭に起因するもの、その他、あります。親が非協力的な例も少なくありません。また、親自身病んでいる場合も多いのです。そういった場合はとにかく何らかの方法で今その生徒がどういった状況にいるのか。家に閉じこもりきりなのか。そうではないのか。など、小さな情報でもいいから生徒や他の親御さん、地域の方々などから得ておく、また、常に得られるような状況を作っておくことが大事です。生徒からの「○○ちゃん昨日○○の近くでお母さんと一緒に買い物しているのを見たよ。意外と元気だったよ」といった情報は大変重要ですし、そういった点からも多くの生徒との話せ

る関係を作っておく重要性も感じています。また、担任教師が一人で背負ってしまって疲れてしまう場合があります。学年を中心とした、学校全体の連携も大切です（他の先生方に気軽に相談できる環境など）。

（6）進路指導について、教員同士の連携はどんなことをするのですか？ 生徒の情報などはどこまで共有するのですか？

<回答>

中学校は学年で連携して動いていることが基本です。少なくとも同じ学年に所属している教師は同じ学年の生徒全ての情報を共有しています。対応する窓口が基本的には学級担任であるということです。学年の打ち合わせを最低月1回定期的に行っています。さらに、必要な場合打ち合わせを適宜行います。また、普段の会話の中でできるだけ情報を共有しよく「ほう・れん・そう」と言われる「報告・連絡・相談」を欠かさないようにしています。1・2年生においてももちろんですが3年生になると特に3-4の方の回答にも関わりますが、推薦や奨学生等について部活動等の顧問教師との連携も大切になります。

教師の連携に不可欠なのは、やはり教師同士のチームワークです。日頃から教師同士がお互いどれだけフランクに会話をしているか。またはできるか。職員室の雰囲気がいよいものであることは重要です。ちなみに、多くは職員会議でも報告がなされ、学校全体としてもできるだけ多くの情報を共有するように心がけています。

（7）進路指導をするにあたって、家庭との連携・協力が大事になってくると思いますが、親の無知・無関心が明確な場合、生徒そして親に対する指導など具体的にどのような対策をとられるのでしょうか？（例：親の無関心により生徒の希望が叶わない場合）

<回答>

私達の仕事として、進路情報の提供は重要な部分です。おっしゃるとおり親御さんがほとんど進路に関して勉強していない例は多々あります。母親任せの父親も多いです。また、そういった父親に限って最高レベルの高校しか受験させないといって本人を困らせる例も多くあります。さらに、親御さんの仕事の関係で転勤の多い家庭の場合もよくわかっていない場合が多くあります。そういった場合は、やはり、親御さんになるべく多くの情報を提供し、判断材料にさせていただくようにしています。一方で、学校任せになってもいけないのです。最終判断は本人と親です。つまり本人と親が判断できるだけの十分な情報を（親への指導も含め）提供するのが学校の役割ということになるのです。

（8）進路指導にかかわる高校や大学の特色や入試制度などに関する情報はどのように収集していらっしゃいますか？ いい方法とかありますか？ また、進路指導で自分の知らないことを生徒の方が知っていた場合、その生徒にどのように対処しますか？

<回答>

情報収集は、さまざまな方法で行っています。私立高校や、公立高校の多くの場合は中学校に学校のPRに来ますので、その時点でかなり詳しい情報を得ることができます。また、パンフレットなどで得られない情報（合格最低点や内申のライン等）については、親しい高校の先生方から直接聞くこともあります。中学校ですのであまり大学の情報までは詳しく調べませんが、高校の先の進路も考えるわけですから、ある程度の情報は得るようにしています。

生徒が自分の進路に関する情報を自分自身で得ることは、自分自身の問題として進路を考えてもらう観点からもむしろ、積極的に行わせています。教師が知らないを情報を生徒が知っていたら逆に、「よく調べたね。」言うでしょう。しかし、その情報の出所によっては不確かな場合もあるので、さらにこちらでもその点について裏付けをとってその生徒にきちんとした情報として返すようにしています。

(9) - 1 学校全体として進路指導するには具体的には何をしますが？ その手順はどうなっていますか？

<回答>

進路指導というと、志望校を決定するようなイメージがあると思いますがそうではありません。中学校3年間を通して一貫して行われるものです。例えば1学年では、まず「自分を知る」ことから始まります。私の学校ではグループエンカウンターなどを取り入れてお互いの長所を言い合ったりするなどしています。特に自分の長所を知り自分の適性を生かす進路を考えてもらうためです。2学年においては「キャリアスタートウィーク」という期間を設け（仙台市の学校全てで取り組んでいるものです。）各学校で5日間の期間を設け、連続5日間の「職場体験学習」を行います。2学年の後半からいよいよ「具体的な進路について知る。」期間になります。「上級学校訪問」などを行う場合もあります。そして、3年生の「進路決定」へとつながっていくわけです。各学年において、特に10月から11月頃に個人面談も行います。

3年生では親を交えた三者面談を夏休み前に行い、さらに、11月には再び受験校を決定するための三者面談を行うことが普通のようなようです。こういった進路指導についての全体的なとりまとめをするのが進路指導主事の仕事です。適宜、学校全体の教育計画を担当する研究主任や教務主任、場合によって各学年主任等と協力しながら3年間の見通しを立てて「進路指導」を行っていくのです。

(9) - 2 生徒の進路先として都会と田舎との違いがあると思われますか？ もし違いがあるということであれば、生徒が進路先を決定する時に、そしてそれを指導する際に、どんな影響がありますか？

<回答>

田舎という表現は適当ではないと思います。宮城県を例にとれば、仙台市とそれ以外ということになるのかと思います。宮城県では来年から全県一学区になり、どこからでもどこの高校へ進学が可能となります。当然、優秀な生徒は「仙台市」の公立進学高への進学を希望すると思います。一方で仙台市から仙台市以外の高校へ進学せざるを得ない生徒も出てくるのが懸念されています。教育レベルが明らかに「仙台市の公立進学高」が高いからです。この2極化は益々進むと思います。違いはその点でしょう。また、交通の便が鉄道の沿線でないでと極端に悪くなります。鉄道が通っていても、東北線、常磐線、仙山線、仙石線以外の線は本数も少なく、バスの路線も地方では廃止が相ついでいます。進路指導でも進路決定の際に平均的な成績があるラインを下回ると突然に進学できる高校がなくなってしまうような現象が起きます。それらは「①私立で学費が高い、②公立だが通うのが大変なくらい遠い、③定時制課程である。」から究極の選択を迫られることとなります。②③の学校は競争率も1倍を切っています。少子化とはいえ「仙台の公立高校」の人気の高いのです。親としても多少の無理をしても何とか「仙台の公立高校」に入ってほしいと願う親が多いようです。そういった点での進路決定の際の難しさがあります。

(9) - 3 進路指導は時代に影響を受けますか？ あるとしたら、どんな影響がありますか？

<回答>

時代と言うよりそのときそのときで変わる教育政策に大きく影響されます。宮城県でも私が受験するときから「学区制」が導入され、北学区では南学区になった仙台一高の受験ができなくなりより北学区でトップとなった仙台二高のレベルが高くなりました。また、10数年前に模擬試験が鳩山文部大臣の一声によって禁止されたため、「学校が無理矢理受かる学校を受けさせる。」といったことがなくなった反面、すべてを家庭と本人にまかせる方向へ変わりました。しかし、どのくらいの点数で合格できるかのある程度の目安が学校として判断できにくくなってしまいました。親の相談にも曖昧にしか答えられません。推薦制度はさらに現場を悩ませています。公立普通高校の推薦制度が当たり前になってきている最近では希望者についての校内選考をして推薦するのですが、推薦できない生徒も中にはいるわけです。その理由を親にきちんと伝えなければなりません。親が納得いく説明が必要になります。高校としての基準も曖昧で推薦制度は私達中学校にとっての大きな負担になっています。宮城県では来年度からほとんどの学校で共学かが進みます。さらに、30年間続いた学区制が廃止され基本的に全県一区になります。こういった、制度の変化の影響をものに受けるのが現場なのです。

(10) 教員間で進路に関する知識の深さが違うと思います。例えばA先生は高校・大学

の特色に詳しい、B先生は専修学校や就職先に詳しい、といった場合など、どんな風に知識を共有されますか？

<回答>

全てのことを全ての先生が知っておくことは重要だと思います。そのためには毎年変わっていく進路についての情報を共有することが大切です。私は、一人が知り得た情報はすぐに学年や学校全体に知らせるようなシステムを作っておくことにしています。プリントをコピーしてすぐに配布したり、掲示したり打ち合わせですぐに伝えるなど……。それから、大切なのは全員が同じ指導を行うことです。三者面談等を行う前には必ず打ち合わせを持ち、さまざまなケースを具体的に想定して指導する内容を一致させてから行っています。「A先生はこういっていたけどB先生はこんな風に言っている。」では、クラスによって指導がまちまちになってしまいます。そのためにも、情報の共有は重要です。

(11) 現実的に考えると比較的高いリスクの高い進路を希望している生徒にはどういった指導をしますか？ 例えば、ミュージシャンになりたい生徒がいたとして、両親は反対している。でも、生徒本人の実力や才能は教師個人や両親だけでは測れない。更に、学校生活にはいい加減なところがある。でも、芸術家気質はあって個性は強い。そんな場合、どうされますか？ 両親の意向と本人の意向のどちらを優先させますか？

<回答>

無難な回答と思われるかも知れませんが、まず、嫌でも家庭でよく話し合ってもらいようにします。当然両親と本人とで、です。まとまらなければ、それぞれと担任が話し合います。両親と本人と別々にです。その後一緒になって話し合います。親御さんには本人の意志を、本人には親御さんの意志を良く伝えます。似たような進路を進んだ先輩の体験や、実際のミュージシャンの体験等をもとに考えさせます。ミュージシャンは人に認められて成功していく者ですから、本気でそのような進路を目指すのであれば他人へ礼を尽くすことや言葉遣いはとても重要なことです。そういったことを特に本人に伝えます。「個性が強い」と「好き放題勝手気まま」は全く別ですから。私は本人の気持ちを大切にしたいと思いますが、学校生活を見ていてとうてい通用しないような場合は両親の気持ちにたって本人を説得することもあると思います。ただし、進路を決定するのはあくまで家庭の問題です。学校が最終的な決定を下すことはできないのです。

(12) 私の経験（高校時代）ですが、進路指導室はあったものの、多くのパンフレットや本などが置いてあるだけで、読み方、使い方などがよく分かりませんでした。また、進路指導の先生もおらず（いつも不在）、わからないことだらけでした。生徒自身が進路指導室を有効に利用できるような指導というか、工夫みたいなものはありますか？

<回答>

私は中学校に勤務しているので、特に進路指導室という部屋はありません。進路関係の情報は特に3年生の各教室に「進路コーナー」を作って各高校からの配布物などを掲示して情報を伝えています。基本的には担任がきちんと答えられるよう体制を整えておきました。さらに、進路指導主事が詳しいことに関しては窓口になっています。私の長女が通っている高校には何度か行ったことがあるのですが、職員室前の廊下に机と椅子がずらりと並んでおり、放課後も常に満席で勉強しています。常に先生方は職員室に入出入りしていますので、その際に先生に声をかけることができます。先生もそのことはわかっていて気軽に質問に応じていました。さらに、職員室前廊下の壁一面が進路情報になっていて沢山の資料がわかりやすく掲示してあり、パンフレット等も自由に閲覧できますし、廊下に積んであるところから自由に持ち帰ることもできます。わからないことは同じようにすぐ職員室で聞くことができます。個人情報に関わる過去のデータなどは「進路情報室」で調べているようです。

(13) 「自分の夢が明確に決まっているので、学校にはもう行く必要がない」と生徒に言われたら、どういう指導をされますか? 「決まった」という生徒に対して他の選択を提案したりしますか? 私は他の選択をあたえるべきだと思います。「これになりたい」という意思と他の選択肢とを比べて、なお「これになりたい」という自らの意思決定をしてもらうためです。どう考えられますか?

<回答>

「学校にもう行く必要がない。」とどの時点で言われたかという問題はあると思いますが、どっちにしろ「学校には行かなければならないんだよ。」としか言えません。しかし、親の考えから意図的に学校に行かない(行かせない)家庭があることも事実ですし、親もそういった本人の考えを肯定してしまった場合はなかなか難しくなります。「私の進路は決まっています。」という生徒に対しては、こういう進路もあるよ。と言ったいくつかの道筋は提示するでしょうし、私もそうあるべきだと思っています。おっしゃるとおりそういったものと比較して、それでもなおその進路を考えるのであれば本人の意志も固いと言うことになると思うからです。

(14) —1 進路指導について教員間で意見が分かれた場合はどうするのでしょうか?

<回答>

本人の進路決定のための最終的な進路指導の方針の決定については、必ず校長・教頭・教務主任・各学年主任・進路指導主事・3学年担任で構成される「進路指導委員会」で決定されます。「進路指導委員会」では本人の進路をめぐる教師同士の議論が交わされる場合は多々あります。本人や家庭の状況等を一番よく知る担任や3学年の意向を尊重することになりますが、その会議の決定に反した進路の指導は行えないのが普通です。

(14) —2 「産学官」(産業界・学校・官庁)の連携を意識した進路指導はなされていますか？

<回答>

社会の動向に左右されないような進路の選択をさせたいと思いながら進路指導を行っていますが、産業界からの意向が特に高校レベルの就職だと影響があるようです。「官庁との連携」とは学校そのものが行政組織の末端なので、いやがおうでも市教委や教育センターとの連携は密になります。また、中学校にたいして高校側から「こういった生徒を入学させてほしい。(または、推薦してほしい)」といった要望はよくあることです。

(15) 生徒の進路について助言するにあたり、やはり常日頃から生徒たちにしっかり目を向ける事が大切だと思っています。普段、生徒を見ている中で、進路へのきっかけや道標が生まれる可能性もあるのではないのでしょうか？ 生徒を見ていく中で、その生徒の進路につながる発見をしたことはありますか？

<回答>

「進路につながる発見」というか本人の興味関心、適性等に関しては常日頃本人と接する中でいつも意識していることです。個性を見いだしてあげるのも私達の大切な仕事です。カリキュラムとしても「自分を知る」ような取り組みを授業で行っていますし、職場訪問(キャリア教育)や上級学校訪問など経験や体験を通して自らの興味関心について気づいてもらおうと考えています。そういった取り組みの中で進路を決めていった生徒ももちろんいます。大事なのはそういった「場」や「取り組み」をこちら側がどれだけ提供し、一緒に考えていけるかどうか、です。それが、学校生活全ての中で行われているという意識を全教職員が持つことが大切だと思っています。

(16) 生徒の意見を100%尊重し、その生徒の応用に行動させるというのは何が問題なんですか？ 例えば、それが失敗に終わっても、そこから学ぶことはたくさんあるし、生徒自身が自分で決めて、それに向けてどう行動するかというのは非常に重要なことだと思うんですが、どうですか？

<回答>

基本的に自分の進路を最終的に決定するのは本人です。だからといってその生徒のやりたいように好き勝手に行動させると言うことには賛成できません。「失敗に終わってもそこから学ぶことはたくさんある」。その通りだと思います。しかし、大事なのは「その失敗に至る過程」だと思います。「しっかりと見通しを立てて取り組んだのに失敗したのか」「闇雲に何も考えずただ突っ走って失敗したのか」では同じ失敗でも全く違います。7番の方や11番の方の回答とも関わってきますが、本人の意向を良く聞いて、その際背負うリスクはどの程度のものなのか、また、本人が夢を追い求めるに当たってどれだけの人と関わっていくのか(又は迷惑をかけるのか)、そこをしっかりと見極め

ることはどうしても必要です。さらに本人はまだ圧倒的に「世間を知らない。」「経験が不足している。」のです。その中での判断なのです。当然未熟な判断なのです。そこをしっかりと教えてあげる必要があります。つまり、そういったことを全く教えずに「勝手にやれば？」ではむしろ失敗を助長するようなものです。さらに、人生に関わるような失敗もしたことがないので、失敗したときに本人が大変なダメージを受けることも考えなければならない。精神を病んでしまうか、絶望から命に関わってくるかも知れない。そこまで考えるべきです。「成功するためには少なくともこういった条件とこういった手順が必要だ。それができるならやってみろ。」と言うべきです。もちろん本人の立場を良く理解し、親御さんとの話し合いもしっかりとしたうえで行動に移させるべきでしょう。わたしは、「失敗してもいい失敗」と「失敗してはいけない失敗」を分けて考えます。「わがままで身勝手」なのと「自分の意志に従って進む」のも全く違うのです。その違いをしっかりと本人に見極めさせることも私は「進路指導」の大切な役割だと考えています。「してはいけない失敗」のためにどれだけ多くの人々に迷惑をかけるのか。よく考えてみてから行動させるのが正しい進路指導のあり方でしょう。

(17) 中学校における進路指導は非常に難しく、入試制度なども大きな変化をしており、その影響を多分に受けていると思います。社会一般では「学歴社会」という言葉は現在はないなどとわれていますが、実際の社会の根幹には絶対的な「学歴社会」があると私は考えます。私の友人も中卒で仕事に就いていましたが、この不況下で解雇されてしまったのです。収入を失った友人はアルバイトという、以前にもまして低賃金となりながら、現在、定時制高校へと通っています。その状況を教師が予測できたのであれば、彼はいま、このような状況には置かれてはいないと私は考えます。先生が彼の担任を当時していたとしたら、どのように指導されましたか？ また、現在は評価基準が絶対評価であるため高校入試で失敗するといった事例があるかと思うのですが（学校での成績は良いのでその評価を過信し、入学試験を受けるものの点数がのびず不合格になる）、先生はこうした状況に対し、どのようにフォローされますか？ また、事前に防ぐことができる場合、生徒や保護者へどのように伝え、どのように対処されるのでしょうか？

<回答>

おっしゃるように5年先10年先を見通しての進路指導は大変難しいものがあります。ましてや本人にとっては不安だらけです。最近の社会の情勢を見ていると本当に暗澹たる気持ちになります。中学校を卒業してからやっていけるのだろうか……。そういった不安を私自身感じながら卒業させていく生徒ももちろんいます。何とか軌道に乗って、不安をよそに生き生きとその後の人生を送ってくれた生徒もいる反面、やはり、中学校に戻ってきて「高校やめた……。」「仕事やめた……。」という生徒も多いのです。そういった人たちにとってやはり頼れるのは中学校なのでしょうね。特に春先はそんな卒業生の対応にも時間をとることが多いように思います。あなたの友人は「不本意ながら…

…。」中卒の道を選んだのでしょうか？ さらに、学校側のおごりな進路指導の犠牲者なのでしょうか？ なのであればわたしは、胸を痛めます。しかし、もし学校側として必死で彼に進学を勧め、また、その手だてをしっかりとった上での不幸な結果であれば教師がいくら予測しても今の状況を回避するのは難しかったかも知れません。私も昨年一人の女子生徒（いわゆるヤンキーと言われるたぐいの生徒）の進路指導では大いに悩みました。校外のたくさんの似たような生活を送る生徒とつながり、家出・外泊・不純異性交遊を続けていましたが結果として度重なる本人への説得と家庭訪問等でなんとか出願はしたのですが、結局入試当日は欠席してしまいました。その後、二次募集には応募せず、「求人情報」を片手に私も協力しながら職を探しました。現在はその職も辞めてしまい、同じようにバイトをしてはやめ、転々と外泊を続けているようです。もし彼女が高校に入っていたらと考えても、結果は同じようになっていたのかも知れませんが、やはり胸が痛みます。絶対評価についてですが、私の中学校では結局、絶対評価だから「5」が半分もいる。と言った状況にはなっていません。なぜなら、「相対評価を加味した絶対評価」だからなのです。評価は点数だけで決めているわけではありません。授業中の態度や行動、提出物の状況、発言の内容等の総合的な状況で観点別に成績を出し集計し、評価を決めています。だから、さほど大きく変わらず54321のバランスは確保できているようです。また、本人が誤解するくらいの「高い評価」にならないしくみにはなっていると思います。さらに、点数と評価の関係については「進路指導委員会」や「評価委員会」でもしっかりとチェックしているので進路指導に大きな判断ミスは起こりにくい状況になっています。しかし、これはあくまでそういった組織や会議がしっかりと機能していることを前提にしているのです、それらが機能していない場合はわかりません。親や本人への伝え方についても14番の方に回答したとおり担任によって大きな差が出ないようにしています。

2. 県立高等学校教諭

(1) - 1 自分のクラスに芸能活動をしている生徒やスポーツ選手である生徒がいた場合、学校選択はどのようにすすめるのですか？ やはり、活動の度合いによって、通学、定時制、通信制のどれが適切か、ということになると思いますが、それ以外にどのような点に注意して進路指導を進めますか？

<回答>

私の現在の担任クラスは、スポーツ科学科と言って、中身は体育科です。質問はどうやら中学校と思えますが、高校の大まかな様子で答えます。芸能活動をしている生徒とは、巡り合ったことはありませんが、スポーツ選手は常に沢山おりますので、何点かあげてみます。

入学時は、まだ、プロスポーツ選手やオリンピック選手を夢見てくる生徒は多数いま

す。保護者も含めて、必ず話すのが、ほんの一握りの人しか実現できない現状と仮になれたとしても、その後の、話をじっくりします。実際、私にクラスには、陸上の全国入賞者や年末の全国サッカー選手権の中心選手、卓球の全日本選手権、来春の選抜高校野球のレギュラーなど、県のスポーツの花形選手ばかりです。進学にも各大学から特待生でお呼びがかかる生徒達です。

そこで、尚更に気をつけているのが、俗に言う「スポーツ馬鹿」にしないこと。大学進学についても、学生不足で頼みもしないのに、各大学から指定校推薦、特待生の甘い話ばかり、必ず考えさせることは、「20年後の自分」。これは、2年間かけて、3年生の本進路決定まで、1年で青写真（選択科目の関係もあるので、）2年で選手も終えての自分のありたい姿をイメージさせます。もちろん、本人だけでなく保護者も含め、本気で考えてもらいます。私の場合、体育会で、大学の体育寮に4年間住んでいたのも、高校時代日の丸を付けて活躍した選手にも大きく2通りある実話を話します。つまり、学力を付けずに大人になることの惨めさと、将来を見据えてきちんと学生生活過ごした人の違いです。専修大学の学生であれば、ご存じかと思いますが、私と寮生活をともにした人で、成功の部類に入る有名人は現在代議士のレスリングの馳 浩さん、スピードスケートの黒岩 彰さん、浜谷 公宏さんなどいますが、いずれも競技だけでなく、大学の講義等も大切にしていました。反対に、きちんと講義も受けずにだらしく過ごして、現在は過去の栄光ばかり語り、中卒でもできる仕事についたりした人もいます。

高校の進路指導では、高校生にもなると、政治や経済にも少しは目が向きます。将来イメージがある程度できた生徒は授業や学習自体への取り組みが明らかに違ってきます。どうしても、イメージが沸いてこない場合も、とりあえず、どうなっても良いようにと、学習への取り組みが違ってきます。大学の選択は、その大学のどの学部で自分を将来が叶う可能性高いか調べさせて、保護者も含め進めています。

(1) - 2 生徒が大学に進学したいと思っても家計的に困難なことがあります。私は夜間+奨学金で何とか通っていますが、生徒がどうしても昼間ではいけないという場合にはどう対処されますか？

<回答>

あくまでも、三者面談（生徒・保護者・教員）で確認の上で進めますが、本県の場合、多くの市町村で、その町や市での奨学金も様々な形ある場合もあり、育英会の他、様々検討します。ケースバイケースで対応しますが、中間、夜間については大きなこだわりは、つけたことはありませんが、3年間見て来て、ただ単に大学進学をしたいから等、目的意識の低い生徒や保護者には夜間を勧めませんし、意識の低いまま進学させてしまうと、多くが適当な学生になり、4年間で卒業できないケースや退学のケースを紹介し、その上で、先ず目的意識を確認してから話しを進めていく場合が殆どです。

(2) 教育実習で生徒と進路のことについて会話する場面が多々ありました。実習校はそんなに進学校ではなかったので四年制大学を希望しない生徒も結構いました。しかし、今年、就職活動をしてみて、やはり、四年制大学卒というのはでかいです。四年制大学二部には、一度就職してから、四年制大学卒の資格が欲しいからといって入学してくるケースもたくさんあります。迷っている生徒には、とりあえず四年制大学への進路をすすめることは悪いことだとは思いません。個人的には、いまはまだ学歴社会が続いていますし、これからもなくなることはないと思うので、四年制大学への進学をすすめたいたのですが、どうでしょうか？

<回答>

同感です。保育士などの資格取得等の目的から短大進学を相談され、同意するケースは多くありますが、それは卒業後の目的意識がはっきりしているからで、専門学校感覚や、まだ、働きたくない等の理由は、保護者がそれでも良いなどの希なケースで、こちらとしては、勝手にやって下さいの状態の場合も、残念ながら、存在します。また、一度、就職してから……このケースは、意識の高い生徒にはよく話すことです。様々な理由から、高校での成績が優秀でも就職は多々あります。特に、そんな生徒や保護者には、自分でお金貯めてからの大学の話はよくしますし、働きながら夜間進学し、卒業して職場のポジションを上げた人の話もします。

しかし、単に四年生大学の進学は目的意識ない生徒や保護者には、先にも上げたとおり、勧めません。だったら、就職して社会を一度知ってから、「きちんとした目的意識を持って進学しろ」が、変わらぬ、と言うより、私が勤めたこの高校でも共通です。

(3) — 1 精神的に病んでいる生徒、たとえば学校自体にまったく登校できない生徒に対してはどのような進路指導をすべきでしょうか？ やはり親との協力が必要でしょうが、その親が非協力的であった場合にはどう対処すべきでしょうか？

<回答>

現在まさに、後者の保護者に悩まされています。自宅に電話もなく、両親、本人の携帯電話が、連絡先ですが、家庭訪問しても不在。両親の携帯電話も出てくれない、通じない、メールを出しても、見ているくせに音信不通……八方塞がり状態。本人は時々返信してきますが、話すことが出来ないと、正直、初めてのケースに現在直面していますが、詳細を話す段階ではないので省略します。

これまで、何度も不登校は復帰させた経験がありますが、保護者の協力は得られてのことでした。

反対に、協力を得られなくて、もしくは、保護者が諦めて、どうしようもなく進路変更も複数件あります。

希なケースには、学校に拘るよりこの生徒のために働くことを勧めたことも何例かあります。

「底辺校」と言われていた高校に勤めているときには、諦めではなく、本人を考えて、そういうこともありました。学歴ではなく、技術を求める職に就きたがっていた生徒や「親の後継者に本気になって、なりたい。」と、言い、保護者が喜んで退学させた。なんと言う事もありました。

ここ10年は学校カウンセラーも、協力体制に入ってもらっています。問題解決には、一人の教員でどうにもならないのが殆どです。男女、年齢、先輩、後輩、カウンセラー、本人の状況から判断し、ありとあらゆる手を使った方が良いです。一人の教員がちっぽけなプライドで、「この子は私にしか、何とかすることは出来ない。」とは、絶対思わないこと。優先はあくまでも、その生徒個人、教員のプライドはそこには、不必要です。

(3) - 2 自分自身は担任の教員との関係が良好であった為、進路はその教員とのすすめる通りに大学進学を選択しました。しかし、それはあくまで長い期間をかけてその教員と信頼関係を築くことができたからだと思います。その関係を築く期間が短い場合には、教員としてはどうしたらいいのでしょうか？

<回答>

教員としての経験も大事ですが、利用できる部分は大いに利用する。担任以外でも、その生徒をよく知る職員、部活動顧問や以前の担任、あるいは、将来目標としている職場にインターンシップ体験をさせてみる等を行った上で、ある意味、信頼関係の築き方には、担任主体でない場合があっても良いことです。全て抱え込んで、「自分の生徒だから誰も手を出さないで」みたいな担任も確かにいます。しかし、あくまでも、我々教員のあるべきは、生徒の利益であって、担任の手柄ではないはず。むしろ、出来ないことがあって当然、その当然をどう解決していくかが、本当の意味で生徒との信頼を得られるのではないのでしょうか。

(4) 進路指導について、教員同士の連携はどんなことをするのですか？ 生徒の情報などはどこまで共有するのですか？

<回答>

非常勤以外の職員は、ファミリー同様。3 - 2 の回答でも述べたとおり、意外かも知れませんが、全職員が生徒情報は本人の不利益にならない限り、生徒情報は共有です。問題があれば、職員会議でとことん揉んでから対処していくのが、当たり前のことです。故に、何か有れば、最終責任は管理職になります。生徒一人の人生にかかわることです。様々な考えを出し合い、最良の手段を話し合うのが職員会議です。ですから、TVドラマのように、理解ある担任が単独で行動などというのは、格好良さそうに見えますが、前例等があり、職員共通の理解の範囲内での単独行動であれば、許容範囲ですが、そうでない場合は生徒自身にも不利益が被ることが考えられ、危険です。進路指導に関しても、希望段階から、それも、1年生の進路希望から職員間の共有情報が当たり前です。

(5) 進路指導をするにあたって、家庭との連携・協力が大事になってくると思いますが、親の無知・無関心が明確な場合、生徒そして親に対する指導など具体的にどのような対策をとられるのでしょうか？（例：親の無関心により生徒の希望が叶わない場合）

<回答>

3-1 でまさに、これに該当する保護者の事例を挙げさせていただきましたが、こと進路について、特に、進学に関しては、金銭的な部分も発生しますので、こちらの思惑とは違って来ることが、よくあること。金銭的な問題がなければ、無責任な保護者は、殆ど「本人の意志を尊重したいと思います。」……一見、理解有るように思うが、面倒に思っているずい保護者の場合が多い。生徒が、真剣に捉え、進路を考えている場合は良いが、そうでない場合は正直、「そんな専門学校に行って就職ないよ。スポーツトレーナー？ 格好良く見えるが、どこかのチームにコネ有るの？ どこかの接骨医院に知り合いいる？」なんて、会話は当たり前です。「お母さん、最低300万円はかかりますよ。良いんですね？」、母「あら!!」なんて、漫才みたいな、やりとりをしますよ。説得力の有る会話は、事例をあげること。だから、こちらの知識、下調べはよくします。

(6) 進路指導にかかわる高校や大学の特色や入試制度などに関する情報はどのように収集していらっしゃるでしょうか？ いい方法とかありますか？ また、進路指導で自分の知らないことを生徒の方が知っていた場合、その生徒にどのように対処しますか？

<回答>

今は、インターネットと資料取り寄せは当たり前ですが、オープンキャンパスや進路希望先をとことん調べさせることは、当たり前。ベネッセ等の業者情報も参考にします。生徒が知り得ている情報は、裏付けを必ず、提示させます。口約束や親が知り合い等で、泣いた生徒はこれまで沢山いました。縁故就職などは、調子のいい人の話を信用してしまって、……何度も有ります。必ず証明を！ が原則ですね。

(7) -1 学校全体として進路指導するには具体的には何をしますが？ その手順はどうなっていますか？

<回答>

入学間もない時期に、第一回目の進路希望調査をします。その後、業者や大学、先輩、進路指導部から様々な実情把握をさせるための総合学習。そして、1年次の段階で、体験学習及びオープンキャンパスへの参加等、現実イメージを行います。その後、本人及び保護者との3者面談を何度か重ね、納得のいかない場合はインターンシップ等を行わせ、将来イメージをつけてもらうことを念入りに行います。

最終的には、3年段階の夏休み明けまでに、三者面談等を繰り返し、学力、家計の問題等解決し、本格指導。全職員総動員で、その指導に当たります。

(7) - 2 生徒の進路先として都会と田舎との違いがあると思われますか？ もし違いがあるということであれば、生徒が進路先を決定する時に、そしてそれを指導する際に、どんな影響がありますか？

<回答>

大きくあるとおもいます。私は専修大学卒業後、東京都の私学に勤め、その後、今の県の公立講師、私学講師、一般企業と様々見ましたが、東京の場合は条件が全く違いました。直ぐそばに、大学、就職先、それも就職先に関しては、本県では考えられないような一流から求人が普通に来ました（ちなみに、私が勤めた私学は東京の私学でも偏差値がかなり低い高校でしたが）。本県では、農業高校、工業高校、私学の底辺校、そして今は、学力中間、体育科のある独特な高校で勤務。かなり、ばらつきがあり、一概には言えません。農業高校は基本的には、農家の長男主体の学校。工業高校は次男、三男中心の学校。私学底辺校、卒業できれば御の字的な雰囲気当たり前。何故か、現在校は地元志向。これは、各家庭で環境の違いが大きいです。

また、本県の場合は、田舎?? でバブル崩壊後、就職決定率ではワースト3に入っていました。理由は、本県の中心都市に職場を求め、周囲の各県から集中しますが、本県の生徒は、のんびりしたものです。「1度駄目でも、次それも駄目ならフリーターでも何でもできる。」甘いですよ。それに比べ、周囲の他県の生徒は必死です。笑うかもしれませんが、早く離れたいようです。よって、取り組みの違いに差が出て、企業側も地元からは、ほんとのトップクラス。残りは、真面目で真っ直ぐな他県の生徒。わかる気がします。進学に関しても、同様な傾向が見られ、現在校は、地元志向が強いです。比較的、工業高校は長男が少ないためか、どこでも行きましたね。農業高校は一端出ますが、殆ど戻ってくるような特徴がありました。ですから、有る意味地方においては特殊な都市が有る関係から、期待に添うような答えは出せないと思います。

(7) - 3 進路指導は時代に影響を受けますか？ あるとしたら、どんな影響がありますか？

<回答>

高校に限ったことでは有りませんが、現在は日本のみならず、世界の情勢を捉えて考える時代。進路指導も大学の価値観も大きく変わり、一昔前のポジションに大学が座ってられる時代では有りません。われわれも生徒も、今はそのことを理解し進路に向かっています。特に、私たちの様にバブルも経験し、その後も経験すると、敏感になります。バブル期、工業高校に勤めておりました。企業訪問をしたことがありませんでした。有名企業が手みやげをもって来校し、好条件で、私から見れば、使えないような人材まで根こそぎ持って行きました。今は、丁重にお願いしに行く時代です。何でも屋の教員は、生徒にメリットがあれば、何でもします。これも時代では、ないですか。

(8) 教員間で進路に関する知識の深さが違うと思います。例えばA先生は高校・大学の特色に詳しい、B先生は専修学校や就職先に詳しい、といった場合など、どんな風に知識を共有されますか？

<回答>

各説明会の報告は、全職員並びに全生徒の情報として、各クラスに掲示します。また、進路指導室をいつもオープンにし、学年に関係なく利用できるようにしています。また、報告の記載責任者を記入しての表示となりますので、各大学、専門学校、企業、公務員の専門の教員を配置して対応しています。

教員対応に関しては、進路指導部の各専門担当がいますし、校内ランで、必要な情報を教員全員が必要な時に引き出せるシステムが設置してあります。本県では、全教員にパソコンが県から配置され、必要であれば、教室はもとより、殆どの部屋で、サーバーから情報が引き出せます。

(9) 現実的に考えると比較的高いリスクの高い進路を希望している生徒にはどういった指導をしますか？ 例えば、ミュージシャンになりたい生徒がいたとして、両親は反対している。でも、生徒本人の実力や才能は教師個人や両親だけでは測れない。更に、学校生活にはいい加減なところがある。でも、芸術家気質はあって個性は強い。そんな場合、どうされますか？ 両親の意向と本人の意向のどちらを優先させますか？

<回答>

難しい質問ですが、基本的には、我々教員はあくまでもアドバイザー。決定権は本人と保護者に委ねるしかありません。3者面談や生徒と保護者別々の面談等で、こちらの考えを述べることは出来ても、決定権はありませんし、強く希望された場合は応援するしかないでしょうね。

(10) 私の経験（高校時代）ですが、進路指導室はあったものの、多くのパンフレットや本などが置いてあるだけで、読み方、使い方などがよく分かりませんでした。また、進路指導の先生もおらず（いつも不在）、わからないことだらけでした。生徒自身が進路指導室を有効に利用できるような指導というか、工夫みたいなものはありますか？

<回答>

申し訳ないですが、あなたの学校のような対応の高校に私は勤務したことはありません。我々教員の最終的な目的は、やはり、進路実現。高校生は、パンフや案内を見ても理解できないのが、当たり前だと思います。進路指導室が空っぽで、教えてくれる人がいない学校なんて、考えられません。進路室の工夫は、もちろん分類をきちんとして、現在は、進路室にインターネット等を使えるようにして、情報を得やすくしておく必要があります。ただ、準備されるのが当たり前のような、誤った感覚の生徒もいることも事実。あなたのように、自分で調べ、自分で準備してから、教員に相談してくれると、

指導しやすいですね。

(11) 「自分の夢が明確に決まっているので、学校にはもう行く必要がない」と生徒に言われたら、どういう指導をされますか？ 「決まった」という生徒に対して他の選択を提案したりしますか？ ……私は他の選択をあたえるべきだと思います。「これになりたい」という意思と他の選択肢とを比べて、なお「これになりたい」という自らの意思決定をしてもらうためです。どう考えられますか？

<回答>

質問の学校に行く必要がない。というのは、今、通っている高校の例でいうと、中退してもですが、3-1の回答でも、言ったように、職人や中卒でも取れる資格を本気で目指す場合は、認めることもあります。後の場合、答えになるかどうかわかりませんが、生徒個人を見極めた上で、様々な情報提供や成功例、失敗例等話しますし、他の教員の協力やOB、OG、知人等の利用。生徒個人に利益があると思えば、何でも使います。最終的には、人生の賭に出るような進路を話して来る生徒には「私を納得させられる材料を準備してきて、納得できたら協力するよ」こんな会話をしたことが、何度かあります。

(12) -1 進路指導について教員間で意見が分かれた場合はどうするのでしょうか？

<回答>

何度も言ったとおり、生徒個人と保護者がメインです。こちらの思惑通りに行かないのが、当たり前。教員間で意見が分かれても、たいした問題ではないように思います。

(12) -2 「産学官」(産業界・学校・官庁)の連携を意識した進路指導はなされていますか？

<回答>

官庁はあまり気にしませんが、産業界と言うより、教員は時代に敏感な人でないと、よい進路指導は出来ないと思います。尚更、私は地歴・公民科の教員ですから、政治、経済、世界情勢、今後の見通しを常に、周囲の教員や生徒に求められます。連携と言われても、大学や企業の求めに対して、応えられる生徒を受験させたりはしますし、インターシップ等の協力は各方面でしていただいたり、協力することも多々あります。進路の面だけではなく、人間形成の場に、様々な形で関係しています。都市部の学校では考えられないような、地域との連携があったり、企業との協力があったり、郡部ならではの指導がたくさんあります。

(12) -3 「大学」か「専門学校」のどちらに進学するか悩んでいる生徒にはどのような指導を行いますか？ この場合、「大学」への進学を促す場合が多いと思うのですが、その際にどのような根拠付けや理由付けをされていますか？

<回答>

専門学校によります。私の勤める高校からは、看護専門学校や理美容等、様々な生徒も考え、持ってきますが、特に大学が優先とは考えません。あくまでも、将来に繋がるか、どうか大切な部分。信頼できるきちんとした、就職先、資格取得をしっかりさせる専門学校は多くの場合、入学も大変ですが、後が安心ですから勧める場合も多いです。反対に大学でも、全く信用できない、きちんとした就職先も持ち合わせない大学も今は多いですよ。何れにせよ、大金がかかること、就職先等の確認、認可校、非認可校（特に専門学校は高校生をその気にさせ、騙し情報は当たり前ですから）の確認、実績確認、先輩がいれば、実情確認等の裏付けが取れて、保護者を含めた面談です。

(13) 進路指導の際に、ただ目的もなくフリーターとなりながらも普通に生活できている人などの話を挙げ、このような人もいるから別に何も考えていない、といった生徒がいた場合、どのように進路指導をされますか？

<回答>

先にも、上げましたが目先の話しではなく、10年後、20年後の自分のイメージから入り、周辺環境の話、昇級、保障様々、他に、駄目な実例が結構あります。本県の場合、実はフリーターは比較的多く、場の少ない隣県に比べるとアルバイト先があるため、夢を追いかけてのフリーターや就職して束縛されるのを嫌うタイプやいることは事実です。

多くの場合、保護者も「先生もういいです。この子の好きにさせてみます。」と、半諦めで、認める場合が全体で年に1・2例あります。正直、その後、残念ながら成功した例は殆ど聞いたことがありませんし、女子については水商売に走るケースが多いですね。

(14) 生徒の意見を100%尊重し、その生徒の応用に行動させるというのは何が問題なんですか？ たとえば、それが失敗に終わっても、そこから学ぶことはたくさんあるし、生徒自身が自分で決めて、それに向けてどう行動するかというのは非常に重要なことだと思うんですが、どうですか？

<回答>

「失敗を恐れては、何も出来ない。」と、よく言いますが、法的には20歳で成人。18歳で半大人的な扱いが、日本の世の中ですが、個人差は大きく、また、人間の心の成長は一生ものと考えております。

置かれている環境によっても、ものの考え方、感じ方も大きく違いますが、これまで、何千人の卒業生を出したか、数えたことはありませんが、上は40歳を過ぎた教え子もおります。様々な機会にあって話す度、その都度、未だに彼らから学ぶことが多いのです。まあ、いつまで経っても、ある意味正解というものはないのかも知れませんが、ケースバイケースのアドバイスを多数持ち合わせているのが、先に生まれた人なのではないで

しょうか。人の心は、経験と環境から来るものなのかもしれませんが、私の個人的な考えとしては、3歳刻みくらいで、変わりますね。

20歳が大人？ ……今は、ある意味40歳の子どもも沢山いて驚くことがしばしばあります。最近、自分の子どもの小学校の教頭と、こんな話しをしました。「独身の方、夫婦ではあるが、子どものいない方、子どもの成長とともに、考えが大人になっていく方と様々いる。」と、モンスターペアレンツの話からですが、子どもが問題行動を起こして、初めて成長していくようですね。保護者が・・・要するに、子育ての内容が反社会的であったり、自分の理想だけであったりすると、それが崩れていって、結果、自分の子どもに手を焼くようになって、初めて間違いに気がつく親が多いとのことでした。高校生くらいになると、そんな保護者も様子を見るようになり、保護者自体も学習していきます。つまり、40歳の子どもが、ある意味子どもの成長から教わり、大人になっていくときなのでしょうね。

私の心がけは、可能であれば、生徒の意見を先ず聞いて、それも、とことん話させ、来談者カウンセリングではありませんが、最初から最後まで聞き手にまわります。その上で、心配な部分を指摘して、その答えを聞いて、またアドバイスをし、考えを聞いてみる。の繰り返しから、方向を決めさせていくのが常です。

恐らく、きちんと思考を客観的に持ち、第三者的なものの見方、考え方が出来ないと、只単に、頑固で失敗するケースが多いように思います。そこで、それでもよいと考えるのは、単なるごまかしにか思えません。個人の尊重はもちろん大切なことですが、ある意味、様々な方向から、考え得るプラスの可能性、マイナスの可能性を考えさせるのも、我々の仕事です。

(15) 私は今、原宿の竹下通りで服屋のバイトをしているのですが、今年も5名ほど高校新卒の社員が入って来ました。そして、約半年経ったのですが、現在いる社員が3名。たったの半年間で2名の新入社員が辞めました。会社の方針はもちろんありますが。それ以上に高卒者の「社会人意識」が明らかに欠如していました。残っている社員にもそれがるかという、無いと思います。進路といっても様々にあります。その生徒に合ったものが何かな、教員にも分からないと思いますが、今一度、「就職」を選択する生徒たちに対する指導を見直す必要があると強く感じます。卒業していく生徒の明るい未来を望み、新しい場所での活躍を願うのであれば、もっと適切な就職指導があるはずですが……その辺りの意見をお聞かせ下さい。

<回答>

長持ちしない高卒、よくわかります。原宿竹下通り服屋さんですよ。高校生のあこがれじゃないですか？ 仕事を趣味的にしか考えない生徒（高校生のままの）の？ 客の感覚の就職が多いのでは？ アパレル関係に憧れる生徒はどこでも多いように思いますが、確かに、生徒の夢を壊す気はありませんが、現在、多くの高校は進学思考、全国

の生徒数からしても、大学への全入時代に入りました。インターンシップのことを先にも上げましたが、私個人としては就職者の多い学校を渡り歩いてきました。それも、バブル期も、崩壊後も、様々な次期を乗り切ってきた経験から、あなたが知っている、社員の受けた高校時代の指導とは、違う指導を普通に行っていると思われます。むしろ、その子たちは、不幸ですね。きちんとした認識を植え付けられてくれば、そこに就職したか、どうかも分からないし、就職したにしても意識は違っていると思われます。

※ 私は高校2年生の担任、大学全入時代を迎え、各大学あの手この手の学生確保に必死です。就職者も大幅に少なくなってきます。高校は売り手市場に既になってきています。進学にしろ、就職にしろ、様々あなたの回答をしながらまた、考えています。現在は、以前にも増して時代の変化は早く、教員の対応もかなり広くなり、どの学校でも、講師で乗り切り繋げようとしています。講師が増える→校務分掌の山積み、肝心な生徒への時間が減ります。昔のように、敬われる職業でもなくなってきています。覚悟を決めて向かって来てください。

おわりに

本稿は「進路指導論」という講義を進める際に筆者が行っていることを単純にまとめたものである。公教育における進路指導の本質とはなにか、つまり、公教育の中心である学校教育制度がもつ人材配分機能を教員が担っていることの反省的自覚を促す、といった原理的な問いはここには含まれていない。だが、それを受講生に考えてもらう素材にはなっているのではないか。その思いで、講義ノートとして整理したものである。

また、実際の講義では行ってきた「キャリア教育」の批判的な考察についても今回は省略してある。ゆとり教育政策とキャリア教育との相補関係の分析など含め、今後整理していくことにしたい。

パブリック・エデュケーション・スタディ

Public Education Study

創刊号 (No.0)

発行 専修大学・嶺井正也研究室

〒214-8580 神奈川県川崎市多摩区東三田 2-1-1

専修大学 9号館 TEL044-900-7988

