

＝＝

パブリック・エデュケーション・スタディ

Public Education Study

第9号 (No.9)

2018年2月28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

第9号 (No.9)

「移動する子どもたち」の理解を促進するあり方～教育の理念、歴史、思想を通して～

福山 文子 1P

「すべての女性が輝く社会」の実現にむけたキャリア教育～ディーセント・ワーク
概念の共有を基盤として～

福山 文子 14P

次期学習指導要領にみる生徒指導の課題と可能性

五十嵐卓司 27P

教師力を高め、学校づくりの基盤となるこれからの学級経営のあり方

真壁 直人 35P

1975年ファルクッチ委員会報告書の仮訳について

嶺井 正也 49P

新保育所保育指針の背景と特徴～「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」、
「幼稚園教育要領」と整合性をとりながら～

中西 綾子 55P

総合的な学習の時間における学校外教育資源の活用要件に関する一考察～キャリア
教育における学校外の人材活用に関する教員の意識を通して～

森田 司郎 63P

2018年2月28日

専修大学教育政策研究室

刊行にあたって

嶺井 正也

内閣と国会がとんでもないことになっている。あまりにレベルの低い政治と行政。あきらかに「民主主義」ではない状況になっている。とくにひどいのは首相。つき放題の嘘、露骨なえこひいき、恣意的国会運営などなど、戦後最悪の首相である。また道徳の教科化を推進してきた政治家の反道徳的行動も目にあまる。

そのもて「教育再生政策」が次々の具体化されてきている。一いちここであり上げるまでもないが、決定的なものは、2017年3月改訂の学習指導要領の徹底を目指し、教職課程の再課程認定が行われることである。その際、教員養成の標準化を図るとして、教職科目や英語関係科目に「コアカリキュラム」なるものが導入され、それがシラバスにきちんと入っているかどうかを細かく点検する方式がとれるようになったことだ。

各大学はこれへの対応と書類作成に忙殺されて大変な状況になっている。担当教員の業績づくりも急ピッチである。それ以上に大変なのは膨大な申請書類をチェックする側であろう。休む時間などはなさそう。しかし、自分たちで首をしめることをやっている以上それは仕方のないことであろうが、気の毒なことではある。

かくして、ゆとりない高校以下の学校と同様、大学もゆとりや批判精神を失せた教育現場になりつつある。第三期教育振興基本計画に向けた中央教育審議会答申では、国内外の学力調査結果をあげ、この間の日本の教育は成果をあげていると評価している。だが、子どもの自殺数や不登校者数の増加の問題は強調していない。「インクルーシブ教育システム」に反して特別支援学校・学級の在籍者も増えるばかりである。学校教育制度の多様化、教員職種の多様化・階層化も世界に類をみない。

安倍政権の「教育再生」はあまりに多くの問題を生み出し続けている。

この第9号は、筆者の仮翻訳文以外は力作がそろっている。福山さんが書いてくれた2本の論文は手堅い内容になっている。2018年4月以降、筆者の後任として研究教育活動を行ってくれる予定である。

五十嵐論文は新しいテーマへの挑戦であるが、これによって本来の研究テーマをより深めることもできよう。

森田さんの論文は、彼独自の視点である「学校外教育」と学校教育活動の切り結びを「総合的学習の時間」で生かそうするものである。

研究職についていない真壁さんと中西さんの原稿も読みごたえがある。真壁さんは現場の自分の実践を対象化し、担任教員の在り方を論じてくれている。彼には石巻専修大学や本学でゲストティチャーに来てもらったことがある。中西さんはイングランドで「ナニー」の資格をとり、その後一貫して幼児保育・教育の研究と実践を行ってきた。

さて、この3月で定年退職する関係で、筆者が編集担当するPESは本号が最後である。0号（準備号）から通算すると10冊になり、区切りがいい。これまで寄稿してくれた方々に感謝したい。

2018年2月25日

「移動する子どもたち」の理解を促進するあり方

－教育の理念、歴史、思想を通して－

福山文子
お茶の水女子大学（非常勤）

The Way to Promote Realizing the Situation of Migrating Children
Through Idea of Education, History of Education, and Educational Thought

FUKUYAMA, Ayako

Part-Time Teacher of Ochanomizu University

Key Words : Migration Children, Idea of Education, History of Education,
Educational Thought

As globalization progresses, the multiculturalization is accelerating in the classrooms. In the policies of "Migrating Children", emphasis is on the instruction of Japanese language. However, some previous studies have reported a few cases of exclusion in classrooms. This paper has explored the possibility of learning in the principle of education to promote understanding of "Migrating Children". In the principle of education, it is expected that the following efforts will be made.

1. Students recognize that "The Enjoyment of Culture" is one of the important human rights.
2. Students reconfirm the significance of individualism.
3. Students understand that it is very important to include all the students and to recognize that they have abilities and possibilities to develop them, as HIROSE, Tansou showed.

1. はじめに

グローバル化が進展し、教室内の多文化化が加速している。そのような中、2016年5月20日に出された、教育再生実行会議第9次提言「全ての子供たちの能力を伸ばし可能性を開花させる教育へ」の第1節「多様な個性が生かされる教育の実現」の5項目には、「日本語能力が十分でない子供たちへの教育」についての箇所があり、「そのような子供たちも適切な教育を受け、能力を伸ばし、社会性等を身に付けることができるよう、良質の教育環境を確保する必要がある」とされている。さらに同年6月には、学校における外国人児童

生徒等に対する教育支援に関する有識者会議により、「多文化共生・異文化理解に基づく教育の必要性と外国人児童生徒等教育の重要性」などを基本的な考え方とする、「学校における外国人児童生徒等に対する教育支援の充実方策について」(報告)(以後、報告書と記す)が出された。同報告書については、文部科学省藤原大臣官房審議官(当時)が、「今後の、この施策を進めていく上で大変大きなターニングポイントになるような内容」と指摘すると同時に、「この外国人児童生徒の教育の関係の話は、先日、取りまとめが行われました教育再生実行会議の第9次提言にも記述されておりますし、そのほか、政府の様々な、今後閣議決定されていくような内容のものにも盛り込まれておりまして、一中略—この会議の報告を踏まえて、まずはしっかりと夏の概算要求につなげ、その他の施策も含めて対応をしっかりと本格化させていきたいというふうに考えている」¹と述べていることから、今後の日本における「移動する子どもたち」²をめぐる教育行政を方向付けるものと考えられる。

実際に文部科学省は、次期学習指導要領の改訂のポイントとして、「日本語の能力等に応じた指導」を掲げると同時に³、「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」を、将来教員になる学生が得るべき重要なものとみなし、「障害はないが特別の教育的ニーズのある幼児、児童及び生徒の把握や支援」にかかわる到達目標を、「母国語や貧困の問題等により特別の教育的ニーズのある幼児、児童及び生徒の学習上又は生活上の困難や組織的な対応の必要性を理解している」としている⁴。つまり、「特別の教育的ニーズのある幼児、児童及び生徒」として「移動する子どもたち」を想定し、彼らの学習上又は生活上の困難や彼らへの対応の必要性を理解することが求められている。

では、彼らの「学習上又は生活上の困難」として想定されるものは何であろうか。彼らが抱える困難に関しては、複数の研究者から、「この自明化された学校のあり方が、これに馴染みにくい外国人の子に対して同化／排除圧力がはたらき、『文化』として周縁化させるものなのである」⁵、『差異の一元化』によって見落とされていくものは家庭や学習言語の習得の問題、エスニシティの未承認といった外国人の子が学校で十全に教育を受けるのに不都合をきたす特有の差異である」⁶などの指摘がなされている。つまり、「移動する子どもたち」をめぐる課題に向き合うためには、まず、均質性の高い日本社会、あるいは日本の学校文化が内包している、異質排除の現実に目を向ける必要があるだろう。

¹ 2つの発言はともに、第6回の学校における外国人児童生徒等に対する教育支援に関する有識者会議(2016年5月30日開催)の議事録より抜粋した。

² 本稿において、「移動する子どもたち」は、出身地、在留の事情、居住地等多様な外国人の子どもたちを中核としつつも、日本国籍であっても、広く文化多様性を有する子ども達を含み込む用語として提示する。つまりこの用語には、両親のうちどちらかが外国籍である場合や、帰化外国人なども含む。「外国人」でなくても、類似の課題を抱えている子ども達は存在するであろうし、「外国人」といっても、祖父母の代から日本に居住し、日本に生まれ育ったものから、一定期間滞在し帰国を想定しているものまでその実態は多様である。

³ http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2017/06/16/1384662_2.pdf 2017年9月10日取得。

⁴ 文部科学省初等中等教育局教職員課『教職課程認定申請の手引』2017、p.99。

⁵ 児島明『ニューカマーの子どもと学校文化』勁草書房、2006、pp.111-134。

⁶ 清水睦美『ニューカマーの子どもたち—学校と家族の間の日常世界』勁草書房、2006、pp.29-134。

さらに佐久間は、外国人の不就学に注目しつつ、現在の学校現場に求められるものの一つに教員の変容を挙げ⁷、森茂は、教員養成大学の学生の、異文化に対するステレオタイプで本質主義的な認識を明らかにしている⁸。以上のことから、教員を目指す学生が受講する教育原論の中で、「移動する子どもたち」の理解につながる事項を伝えていくことは、意義あることと考えられる。

したがって本稿では、「移動する子どもたち」にかかわる基本データと政策、これまで指摘されている「移動する子どもたち」の課題と改善のポイントを踏まえうえて、教育原論の柱と位置づけられる、教育の理念、歴史、思想を通し、「移動する子どもたち」の理解を促進するあり方について論考することとする。

2. 「移動する子どもたち」にかかわる基本データと政策

ここでは、「移動する子どもたち」にかかわる基本データとして、学齢期の在留外国人数、日本語指導が必要な外国人児童生徒の都道府県別状況、および日本語指導が必要な外国籍の児童生徒の在籍人数別学校数を示す。併せて、教育再生実行会議第9次提言、および報告書から読み取ることのできる、彼らをめぐる政策について論じていく。

(1) 「移動する子どもたち」にかかわる基本データ

平成26年末現在の在留外国人数は212万1,831人である。また、5歳から14歳までの学齢期にある在留外国人を集計すると、最も多かったのが、東京都の22,745名であり、愛知県(15,213名)、神奈川県(10,848名)、大阪府(8,935名)、埼玉県(7,917名)と続く⁹。また、平成28年度、公立学校に在籍している外国人児童生徒数は、80,119名であり、はじめて8万人を超えた。そのうち、日本語指導が必要な外国人児童生徒の都道府県別在籍状況(小、中、高、特別支援学校の合計)を見ると、上位から、愛知県(7,277名)、神奈川県(3,947名)、東京都(2,937名)、静岡県(2,673名)、大阪府(2,275名)、三重県(2,058名)と続く。日本語指導が必要な外国籍の児童生徒数は34,335人で前回調査より5,137人増加した。以上の数字は、在留外国人にかかわる数字であるので、国際結婚や帰化などの事情で、国籍は日本でありつつも外国に繋がる等の「移動する子どもたち」までを含めるなら、その数はさらに増加していくはずである。

さらに、日本語指導は必要としないが、異なる文化的背景を有する子どもたちの割合の多さにも注目したい。例えば東京都の数字を見てみると、22,745名に対して、日本語指導を必要とする子どもたちの数は約12.9パーセントにあたる2,937名に過ぎない。無論、日本語指導は重要であるが、前節で論じたエスニシティの未承認など異質排除の問題が指摘されている以上、「日本語指導を必要とする子どもたち」の日本語指導以外の「学習上又は生活上の困難」、および「日本語指導を必要としない子どもたち」の「学習上又は生活上の

7 佐久間孝正『外国人の子どもの不就学』勁草書房、2006。

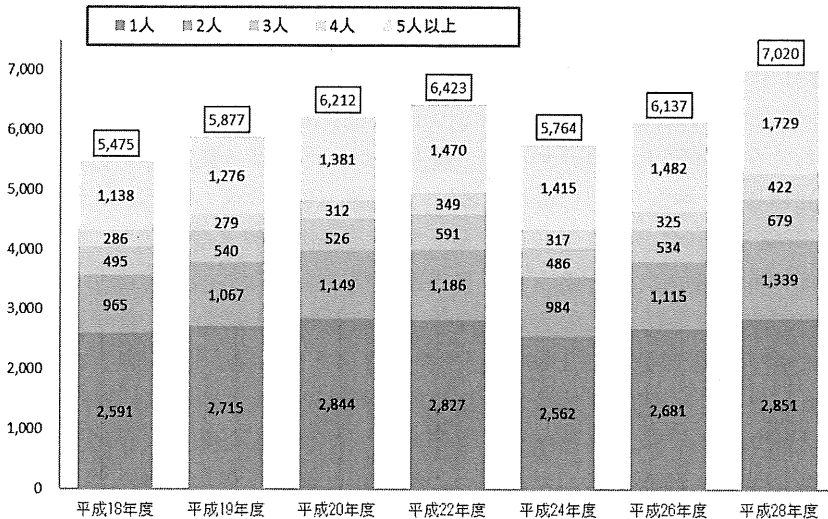
8 森茂岳雄「グローバル時代における教員養成大学生の異文化認識と教員養成の課題」『探究』(15・16合併号)愛知教育大学社会科教育学会、2004、pp.26-31。

9 政府統計の総合窓口 <http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?lid=000001150236>
表番号15-12-06-0から、筆者が算出。(2016年5月29日取得)

困難」への配慮も必要と考えられる。

また、「図1 日本語指導が必要な外国籍の児童生徒の在籍人数別学校数」（文部科学省「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査（平成28年度）」）より）から読み取れることは、4人以下の在籍校数の全体に占める割合の高さである。例えば平成28年度で算出すると、その割合は約75%となる。つまり、多くの学校において、外国籍の児童生徒を中核とする「移動する子どもたち」が極めて小さなグループで存在していることがわかる。芹田は、「同質であるということ自体が、同質でないものにとって大変な圧力であるということが、同質の方ではわからない」と述べている¹⁰。もし「同質でない側」の苦痛を理解しようとするなら同質の側は、意識的にその苦痛を知ろうとする事が必要であり、さらに言えば、教員、日本人児童生徒自ら同化圧力回避に向け課題を見つけ考え、行動を起こさなければならないのである。この拡散状況は、多数派が、同化／排除圧力の問題に意識的に取り組む必要性を示すものといえよう。

図1 日本語指導が必要な外国籍の児童生徒の在籍人数別学校数（出典：文部科学省）



（2）教育再生実行会議第9次提言

平成28年5月20日に出された、教育再生実行会議第9次提言「全ての子どもたちの能力を伸ばし可能性を開花させる教育へ」の第1節「多様な個性が活かされる教育の実現」の5項目に「日本語能力が十分でない子どもたちへの教育」についての箇所があり、「そのような子どもたちも適切な教育を受け、能力を伸ばし、社会性等を身に付けることができるよう、良質の教育環境を確保する必要がある」とされている。そして、「この問題への対応としては、従来から、日本語能力が十分でない子どもたちが特に多い地域を中心に、公立小中学校への教師の追加配置、指導者等の研修、手引書の作成等が行われてきました。今後は、そ

¹⁰芹田健太郎「インターナショナルからトランスナショナルへ」田畑茂二郎監・仲尾宏編『国際化社会と在日外国人の人権』明石書店、1990、pp.119-130。

これらの取組に加え、各地方公共団体や企業、関係機関・団体等とも連携しつつ、高等学校等で学ぶ機会を拡大するとともに、キャリア教育、進路指導など、進学、就労につながる取組の充実が重要です」との記述がなされ、以下の項目が挙げられている。

- ①不就学の子供の実態把握
- ②支援人材の確保など地域ぐるみで支援する体制の整備
- ③日本語能力が十分でない子供についての情報の適切な引継ぎ
- ④特別な教育課程¹¹の編成・実施等
- ⑤日本語指導等のための ICT を活用した教育の推進、開発
- ⑥就労を見据えたキャリア教育等の充実

どの項目も重要とはいえ、提言では、「良質の教育環境を確保」するにあたり、エスニシティの未承認など異質排除の問題の存在には触れられておらず、そのような問題解決に向けた記述はない。

(3) 報告書とその提言内容

外国人児童生徒等に対する教育支援の充実方策について総合的に検討し、具体的な政策提言をとりまとめることを求められていたのは、「学校における外国人児童生徒等に対する教育支援に関する有識者会議」である。そして同有識者会議に対しては、次の4点があらかじめ検討事項として示されていた。

- ① 学校における外国人児童生徒等に対する日本語指導体制の整備・充実
- ② 日本語指導に携わる教員・支援員等の養成・確保及び指導内容の改善・充実
- ③ 外国人の子供の就学の促進及び進学・就職への対応
- ④ その他

どの検討事項も日本語指導や日本語教育にかかわるものであり、当事者として想定されているのは、「移動する子どもたち」あるいは彼らの保護者である。そして検討後に出された具体的な政策提言は、以下の通りである。

- ① 外国人児童生徒等教育の指導体制の整備・充実

「◆『拠点校』等の事例・モデルの把握・普及。特に散在地域において、「拠点校」等を中心とした広域の指導・支援体制の構築を一層促進」他、3点挙げられている。

- ② 外国人児童生徒等教育に携わる教員・支援員等の養成・確保

「◆外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修のモデル・プログラムの開発・普及」

¹¹ 報告書の11ページには、JSLカリキュラムの他に、年間10単位時間から280単位時間までを標準とし在籍が級から取り出し、在籍学校又は、近隣の拠点校で指導を行うことが可能となる「特別の教育課程」の利点を積極的に発信していくことの必要性について述べられている。この「特別の教育課程は」、取り出し指導により、個々に応じたきめ細かな教育を目指しており、重要な視点を含んでいるものである。しかし、取り出しの長期化は、日本人児童生徒と「移動する子どもたち」の別学化にも繋がりがかねず「異なる文化を相互に認め、共に生きる」機会を奪うことが懸念される。

他、3点挙げられている。

③ 外国人児童生徒等教育における指導内容の改善・充実

「◆専門的知識が十分でない学校・教員が『JSLカリキュラム』による指導を行うため、指針、手引き、教材等の必要な情報をパッケージとして提示」他、2点挙げられている。

④ 外国人の子供等の就学・進学・就職の促進

「◆幼稚園・保育園等との連携による就学前からの日本語初期指導（プレスクール）等の取組推進」他、3点挙げられている。

同報告書の外国人児童生徒等教育の基本的考え方の1点目には、「多文化共生・異文化理解に基づく教育の必要性と外国人児童生徒等教育の重要性」が挙げられ、主な提言事項の中にも地域の人材ネットワーク形成の促進、「母語による支援者となりえる地域の人材」活用など、「移動する子どもたち」の必要性をくみ取っていると考えられるものがあった。これらの点は意義あることであり、今後の「移動する子どもたち」をめぐる教育行政に期待できる部分といえる。しかし一方で、外国人児童生徒等教育を担う教員を別枠で養成していくあり方が示されている点や、「移動する子どもたち」の長期にわたる別学化を可能とする近隣拠点校での指導に関しては「異なる文化を相互に認め、共に生きる」機会を奪うという視点から、課題があると考えられた。

何より多文化共生・異文化理解に基づく教育の推進を図ろうとするなら、多数派の意識変容にかかわる取り組みは不可欠であり、「適応」についても、双方向的なものであるとの認識は必要である。また、多数派の変容の必要性に照らせば、教員養成のあり方についても、「移動する子どもたち」に直接対応する教員のみならず、すべての教員が異文化教育や多文化教育等を学ぶ仕組みづくりが望ましいと考えられる。

「ニューカマーの子どもたちは第一言語ではない日本語のみによる授業を受け、『日本語によって学ぶ能力』だけが評価の対象となる教育システムのなかにおかれている。—中略— このように、子どもたちの『学習困難』や『低学力』は、『日本語を唯一の授業言語として用い』、『差異を認めない形式的平等教育』という日本的な養育システムによって作り出された、『構造化された学習困難』であり『低学力』（programmed failure）ということができるのである」（太田:2007:67）との指摘もある。

今回報告書では、「移動する子どもたち」をめぐり、日本語指導に重点を置いた支援の方向性が示されたが、上記の太田の指摘は、『日本語を唯一の授業言語として用い』、『差異を認めない形式的平等教育』というシステムそのものが内包する危険性についてのものと解釈される。日本語指導の重要性は認識しつつも、そのような支援に加え、彼らの第一言語を含めた文化を尊重し、多数派の意識変容を視野に入れた教育支援が目指される必要があるだろう。

3. 指摘されている課題と改善のポイント

ここでは、関連する先行研究から佐藤の無意図的な「同化圧力」に関わる指摘と、小林の複文化性の評価のあり方をめぐる提言をもとに、改善のポイントについて論考する。

(1) 意図的・無意図的な「同化圧力」

佐藤は、「文化的アイデンティティやその保持は、学校、学級内の対人関係の意図的、無意図的な『同化圧力』により困難になっている場合が多く」、「カンボジアの子どもに対して『黒パン』『黒パンチ』『こいサンマン』など、名前や顔の色、髪質などに由来するあだ名によるからかいが多い」など、学級内での異質排除について報告している。そして、「母国の文化を周囲から否定的にみられるために、自文化を自由に表現できないままに、自分で抑圧し潜在化させ、しかもそれをネガティブなものとしてとらえやすい」、「『外国人』という『異文化性』を日本的な基準にもとづきマイナスに評価しているのである。こうした文化を固定し、それを前提にすべての関係を構築しようとする視点が、外国人児童・生徒の文化的アイデンティティを否定することになり、日本の集団との関係をつくる際の阻害要因になっているのである」と述べている¹²。

(2) 複文化性の評価

小林¹³は、日本に定住する「移動する子どもたち」の教育について、その実情と問題、とくにその基本にあるエスニシティの問題について考察している。出身地や在留の事情、居住地等多様な外国人の子弟は、外国人学校、民族学校、国際学校、日本の学校等、様々な教育形態の中で学んでいる。また、それぞれの学校のなかで受ける教育の内容も多様であるが、共通する課題として、国・民族・文化にまたがる子どもたちの教育には、これらの子どもたちの複（多）文化性を日本の社会や学校がどのように評価するかが大きくかかわっていると論じている。さらに、エスニシティの問題を、在日韓国・朝鮮人を例に考えてみると、現在彼らは、日本人に文化的に同化することによって、社会的には平等な地位を獲得しようとするか、それとも、外国人としての社会的不利は覚悟の上で、エスニシティの維持・進展をはかるのかどちらかしかないようであるが、エスニシティの維持・進展をはかりつつ、社会的平等を獲得する第三の道はないかと問いかけている。そして、それは同時に彼らに対する日本人の課題であると述べている。異なる文化をもつ多民族の人々と共存することが、日本の文化をより豊かなものにすることを指摘しつつ、併せて日本の「国民教育」が従来の民族イコール国民、他民族イコール外国人という狭い視野から脱皮して、多くの民族文化を包み込んだ「多文化教育」に大きく変わらなければならないと結んでいる（下線、筆者）。

(3) 改善のポイント

佐藤の指摘からは、同化/排除圧力に起因する「移動する子どもたち」の「文化」を周縁化するメカニズムを断ち切る上で、いわゆる多数派である日本人児童生徒の意識変容が不可欠であることがわかる。無論佐藤の指摘する状況が、すべての学校で起こっているとは言えないが、教員は均質性の高い学級内において、「移動する子どもたち」への異質排除が

¹² 佐藤郡衛「在日外国人児童・生徒の異文化適応とその教育」江淵一公編著『トランスカルチュラルリズムの研究』明石書店、1998、pp.479-498。

¹³ 小林哲也「定住外国人等の教育」小林哲也『国際化と教育—日本の教育の国際化を考える』放送大学教育振興会、1995、pp.95-106。

生じることを想定し、対応する必要があるだろう。また、小林の学校の複文化性の評価にかかわる指摘は、一人ひとりの教員の複（多）文化性の評価のあり方をめぐる課題と、捉えなおすことができるだろう。つまり、日ごろから教員がエスノセントリズム¹⁴の存在に自覚的になり、教室内で同化圧力を認めた場合は適切に是正すること、さらに、主体的、積極的に複文化性を評価する意識を持ち実践に活かすことが重要と考えられる。「特に日本のような均質性が高い社会では、人々が異なる文化の習慣や価値観に慣れていないため、自文化中心主義的な考えを持ちやすいとも考えられる」¹⁵との指摘もある。教員も例外でないことを、改めて認識する必要があるだろう。

4. 教育原論と「移動する子どもたち」の理解

教育原論は、「教育の基本的概念は何か、教育の理念にはどのようなものがあり、教育の歴史や思想において、それらがどのように現れてきたかについて学ぶとともに、これまでの学校教育の営みがどのような捉えられ、変遷してきたのかを理解する」ことを目指すものである。さらに言えば、このような、教育の理念、歴史、思想を学ぶことを通して、今日の教育をめぐる課題に向き合うことが目指されているといえる。ここでは前節で論じた、改善のポイントを踏まえ、教育原論の3つの柱である、教育の理念、教育に関する歴史、教育に関する思想、に関連づけながら、「移動する子どもたち」の理解を促進するあり方について論考する。

(1) 教育の理念

教育の理念に関しては、教育基本法から迫りたい。文部科学省『新しい教育基本法について』¹⁶には、「人格の完成」や「個人の尊厳」など、これまでの教育基本法に掲げられてきた普遍的な理念は大切にしつつ、新しい時代の教育の基本理念を明示したとある。そして、「知・徳・体の調和がとれ、生涯にわたって自己実現を目指す自立した人間」「公共の精神を尊び、国家・社会の形成に主体的に参画する国民」「我が国の伝統と文化を基礎として国際社会を生きる日本人」の育成を目指すとしている（下線、筆者）。下線部分は、2006年の教育基本法の改正で新設された部分である。特に第3項目目では、小林の指摘する、「従来の民族イコール国民、他民族イコール外国人という狭い視野」が改めて強調されたと解釈できる。このような状況において、「移動する子どもたち」の理解を求められる教員は、何に留意すべきだろうか。

例えば「文化の享有」は、重要な人権の一つである。国際人権文書の中でも国際人権規

¹⁴ サムナー（Sumner, W.G.）が、1900年代初めに始めて用いた概念であり、自文化中心主義と言い換えられることもある。現在までに、多様な定義が提示されているが、例えばバルースとマニング（Baruth & Manning）は、「自分の文化様式が有効で他の者のそれよりも優れているだけでなく、人間の行動を評価し判断する際に普遍的に適用することができる」と捉えている。

¹⁵ 川端美樹「自文化中心主義と偏見」渡辺文夫編『異文化接触の心理学』川島書店、1998、pp.183-184。

¹⁶ 文部科学省 HP より。

http://www.mext.go.jp/b_menu/kihon/houan/siryo/07051111/001.pdf 2017年8月15日取得。

約は、世界人権宣言の内容を基礎として、これを条約化したものであり、人権諸条約の中で最も基本的かつ包括的なものであり、社会権規約と自由権規約は、1966年の第21回国連総会において採択され、1976年に発効した。そして、日本は1979年に批准している¹⁷。そして自由権規約第27条では、「種族的、宗教的又は言語的少数民族が存在する国において、当該少数民族に属する者は、その集団の他の構成員とともに自己の文化を享有し、自己の宗教を信仰しかつ実践し又は自己の言語を使用する権利を否定されない」とされ、文化の享有について触れられている。また、児童の権利条約は1990年に発効し、日本は1994年に批准している。第30条には、「少数民族に属し又は原住民である児童は、その集団の他の構成員とともに自己の文化を享有し、自己の宗教を信仰しかつ実践し又は自己の言語を使用する権利を否定されない」とある。つまり文化の享有が、「移動する子どもたち」の権利だということを確か確認することが、ひとつの解になるのではないかと。教育の基本的理念・概念を学ぶ際に、併せて「文化の享有」が重要な人権のひとつであることを認識することで、小林が指摘した学校における複（多）文化性の評価のあり方が改善されることが期待される。

嶺井は、「我々が一挙に国家の存在をとり払うわけにはいかず、市民社会の中に国家をとりこんでいく方向を考えるとすれば、市民社会内のさまざまな関係を変えていくことを通して、広・狭の国家のありようを変えていく必要がでてこよう。その際、ネーションをこれまでの理解のように何らかの統一的・同質的主体としてとらえるのではなく、まさに多様なエスニック・グループの独自性を包含したネーションへと、そしてその形成を促す教育へとすすむ必要があるのではないかと述べている¹⁸。「移動する子どもたち」の理解を深めるうえで、彼らの独自性≒文化の享有を権利として認識し、尊重・包含することの重要性を指摘したものと考えられ、小林の指摘とも通底する。同時に、多数派の意識変容に向けた教育のあり方を提起しているといえるのではないかと。

（2）教育に関する歴史

教育の歴史に関しては、基礎的知識を身に付け、それらと多様な教育の理念との関わりや過去から現代に至るまでの教育のおよび学校の変遷を理解することが求められる。ここでは近代国家の創設とともに、教育に課された課題、戦中、戦後の教育の歴史をおさえつつ、歴史の視点から「移動する子どもたち」の理解に資するものについて論考する。

明治政府は、欧米先進国の圧力と脅威の下で近代国家の建設を目指したことから、「富国強兵」をスローガンとして掲げた。この、「富国強兵」を実現するためにも、教育は「黒船に代表される欧米の科学技術と日本の国力との圧倒的な格差をうめるべく、欧米先進国の知識や文化を積極的に取り入れ、政治・経済・産業・科学・技術など、社会生活の様々な分野で活躍するのに必要な知識や能力の基礎を作ること」および、「国家を支えるメンバーの一人ひとりに国民としての自覚と使命感を育てること」という2つの課題が課された¹⁹。

¹⁷ 外務省 HP <http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/kiyaku/index.html> より。（2018年2月27日取得）

¹⁸ 嶺井正也『現代教育政策論の焦点』八月書館、2005、p.67。

¹⁹ 佐喜本愛「近代学校制度の構築と展開」小川哲哉、佐喜本愛他著『日本の教育の歴史を知る』青簡舎、2012、pp.12-13。

1872(明治5)年に学制が發布され、開智学校など日本各地に学校が創設され、結果として小学校には多くの子どもたちが通うようになった。その後、19世紀から20世紀初頭にかけて欧米でさかんになった、ドイツのフレーベル(Fröbel, Friedrich 1782-1852)、アメリカのデューイ(Dewey, John 1859-1952)らの思想や実践をはじめとする新教育(New Education)の影響を受け、大正自由教育(新教育)が展開されていく。実践をリードした人物として、澤柳政太郎(成城小学校)、羽仁もと子(自由学園)らがあり、子どもの関心や興味を尊重する教育活動を展開した。しかしながら、この新教育については、その後の日本の教育に影響を与えたものの、「戦間期に、限られた階層と学校において、一つの時代的風潮となった」²⁰と、その限界性について指摘されると同時に、国家主義的人間像を探求する中で提唱されたものもあると言われている²¹。一方、弾圧も行われた²²。

その後、満州事変(1931)、日中戦争(1937)、太平洋戦争(1941)と、戦時へ突入する中で、学校教育は多様な統制機能やプロパガンダの役割を果たすことになる。初等教育学校は1941年に「国民学校」という名称に統一され「教育勅語」にもとづいた皇国民の育成がいっそう重視されるようになり、教育内容においても思想統制の影響が色濃く出てくる²³。

例えば、1936年の修身の教科書(巻三)²⁴を見てみると、「忠君愛国」という単元があり、上官の命令を受けて、幾度も敵の目を逃れるために変装し敵の様子を探る大尉と部下の話が書かれている。二人は厳しい敵の守りをくぐり抜け、幾日も飲まず食わずのありさまで、満州の奥深くまで入り込むものの、見破られ殺されることとなる。教科書では、最後まで日本軍人であることを忘れず、落ちつきはらって「天皇陛下万歳」ととなえ、勇ましい最期をとげたことに、敵の人たちもたいそう感心して「あっぱれ軍人の手本である」と、ほめない者はありませんでした、と結ばれている。

このように、国家・社会の権威に対して個人の意義と価値を重視し、その権利と自由を尊重する主張である個人主義を蔑ろにし、全体主義に傾斜した教育がたどった結果は周知のとおりである。そして、悲惨な体験と深い反省に基づき制定された日本国憲法の3つの基本原理である、基本的人権の尊重・国民主権・平和主義はいずれも、個人の尊厳を達成するために必要不可欠な原理であり、その根底に個人主義思想が流れているといわれる。

「移動する子どもたち」の課題は、佐藤が指摘するように、個々の文化的アイデンティティの抑圧の問題であり、個人の権利と自由が守られていない状況といえる。これら教育

²⁰ 木山徹哉・太田光洋編著『教育原論』2016、ミネルヴァ書房、p.15。

²¹ 例えば森山は、谷本が欧米の教育思想をもとに日本における新教育の具体的な教育課程の姿の骨格を手工科に求めたものの、日露戦争大勝後の帝国主義日本を構築するという時期において、国家主義的人間像を探究し、その中で新教育を提唱したと述べている。森山賢一「谷本富の新教育思想—体験、手工科教育論にかかわって—」日本産業教育学会編『産業教育学研究』第33巻 第1号、2003、p.39。

²² 例えば、川井訓導事件(1924)。修身の授業で国定教科書を用いなかったことを理由に、教員が休職を経て、退職に追い込まれた事件。文部省視学委員樋口長市東京高師教授らは、最初から意図を持ち、見せしめとして川井を処分したとされる。山崎一穎「信濃教育界に於ける森嶋外—〈川井訓導事件〉の波紋—」跡見学園女子大学編『跡見学園女子大学紀要』第28号、1995、p.53。ちなみに樋口は、大正自由教育を先導した一人であった。

²³ 木山・太田前掲書、p.15。

²⁴ 文部省『尋常小学校修身書』巻三、1936、p.76-80。

に関する歴史を通し、個人の意義と価値を重視し、個人の権利と自由を尊重する個人主義の意義を改めて確認することで、文化的アイデンティティの尊重に基づく「移動する子どもたち」の理解につなげることが可能であると考えられる。

(3) 教育に関する思想

前述の通り、学級内での異質排除が報告されていることから「移動する子どもたち」の理解には「包摂」が不可欠と考えられる。したがってここでは、「包摂」に関連する思想家として、廣瀬淡窓（1782~1856：以下、淡窓）を取り上げたい²⁵。淡窓は、江戸時代のもっとも優れた塾のひとつといわれる咸宜園を、江戸後期、九州豊後日田に創設した。全国68ヶ国の中、66ヶ国から入門者があったといわれ、淡窓の教えを直接受けた塾生は3,000人を越え、明治30年の閉塾までには延べ4,617人もの塾生を集めたといわれる。淡窓は、当時士族階級に限定されていた学問を士農工商僧医等のみならず、女性にまで門戸を開放した。また、「三奪（さんだつ）の法」という封建制度の当時ではユニークな教育方針で、入門者は身分・学歴・年齢を無視して平等に最下級からスタートさせ、厳格な試験によって進級を定めるという評価制度を用いた。さらに、すべての人が敬天の道²⁶を知って実践することができるとし、誰にでも適合する学校を目指すとともに個性尊重を主張したといわれている。

また「咸宜」は、「コトゴトクヨロシ」と読み、人は各々長所があるという淡窓の教育における考え方を端的に表している。そして、淡窓の残した「鋭くも鈍きも共に捨てがたし、錐と槌とに使い分けなば」という言葉からは、彼の個性尊重の思想を読み取ることができる。また、この淡窓塾の特色として、「だれにでも学習機会が提供されたこと」「多様性のある開放的な学習様式が認められたこと」「一人ひとりの門人の個性が大切にされたこと」「あらゆる年齢にまたがる塾生を受け入れたこと」「塾生の様々な能力・関心に照応した学習機会が提供されたこと」「学習機会の内容には幅の広い多様性があったこと」「短期間の門人も受け入れたこと」が挙げられているように、淡窓は、多様な人々を包摂し、個性を大切に学習機会を提供していたといえる。地理的に、決してアクセスしやすいとは言えない同塾から、高野長英、大村益次郎をはじめ、多くの優れた人物が輩出されたことを考え併せれば、淡窓の教育思想には、学生を惹きつける魅力と、彼らの可能性を広げる力があつたと言えることができるだろう。広瀬の、個性を尊重した「包摂」を旨とする思想を通し、「移動する子どもたち」へ向き合う姿勢を学べると考えられる。

²⁵ 淡窓については、ブストス・ナサリオ「江戸時代の学習機会—その2—」九州共立大学・九州女子大学・九州女子短期大学生涯学習研究センター『九州共立大学・九州女子大学・九州女子短期大学生涯学習研究センター紀要』第4号、1999、pp.87-95、嶺井正也「教育の思想」嶺井正也編著『公平な社会を築く公教育論』八千代出版、2015、pp.31-45、米田弘「教師、広瀬淡窓について（その1）」『鎌倉女子大学学術研究所報』第7号、2007、pp.1-10、廣瀬資料館HPより。

²⁶ 淡窓の著書である『約言』（1828年）に書かれている。淡窓は、万物の根源、宇宙の主宰者の存在を「天」としてとらえ、「天」を常に慕い畏れ、「天」の教え示すところを実践するのが人の道であり、「敬天」の姿勢を持たねばならないと説く。

5. まとめにかえて

平成 28 年度、公立学校に在籍している外国人児童生徒数は 8 万人を超えた。教育再生実行会議第 9 次提言、さらには同提言の流れをくんでいると考えられる報告の提言も、重要であろうが、異質排除の問題に触れられていない点、日本語指導に重点を置いた支援の方向性が示されていることなど、先行研究との乖離が見られた。先行研究が示すように、「移動する子どもたち」の課題は日本語指導や日本語教育にかかわるものだけではない。「移動する子どもたち」の学習上又は生活上の困難を理解するためには、多数派の意識や教員養成のあり方を論じている先行研究を踏まえる必要があるだろう。佐藤は、学級内での異質排除について報告し、小林は日本社会における、文化的同化と社会的不利益を覚悟した上でのエスニシティの維持・発展という二者択一のありかたに疑問を投げかけていた。佐久間は教員が変容する必要を指摘し、森茂は教員養成大学の学生の異文化に対するステレオタイプで本質主義的な認識を明らかにしていた。

本稿では、そのような状況において、「移動する子どもたち」の理解を促進するために、教育原論における学びの可能性を探った。先ず、教育の理念を学ぶ際に、併せて「文化の享有」が重要な人権のひとつであることを認識することで、小林が指摘した学校における複(多)文化性の評価のあり方が改善されることが期待される。将来教員になる学生が「文化の享有」が権利であることを、確実に認識することは、彼らの「移動する子どもたち」の理解に向けた知的基盤の構築に寄与するだろう。次に、教育に関する歴史を学ぶ際に、全体主義に傾斜した教育がたどった結果について触れつつ、個人主義の意義を改めて確認することで、学生は「移動する子どもたち」のアイデンティティを尊重することの重要性を的確に認識することができるだろう。つまり、現代社会における教育課題を歴史的な視点から理解することが期待される。さらに、教育に関する思想を学ぶ際に、広瀬淡窓のような、誰ひとり排除せず、全ての人に長所、可能性があるとの考えを貫き、豊かな教育を展開した、代表的な教育家の思想を理解することで、「移動する子どもたち」へ向き合う姿勢を学べると考えられる。

教員の異文化性の捉え方に関しては、「単一民族意識の強い社会にあって、実生活の中で教師が自然と他民族や異文化的背景の人間の理解に役立つ知識を身につける機会が少なく、個人的にも、異文化的背景を持たない可能性が大きい」²⁷との指摘がある。教員には、「移動する子どもたち」の理解のために学ぶ機会が提供される必要があるのだ。その機会のひとつとして、教育原論における学びの可能性が指摘できるのではないか。

キムリッカ (Will Kymlicka) は、その著書『多文化時代の市民権』の中で、「学校や裁判所や官僚組織での使用言語の決定においてであれ、また、公休日の選定においてであれ、なんらかの民族的次元を持たざるを得ず、政治という営みの持つこうした不可避的な側面のために、多数派民族の成員がきわめて有利な立場におかれている」と指摘し、その事実を知っておく必要があると述べている。そして、「どのようにして多数派以外の人々を疎外したり不利な立場に置いたりするのかを確認し、そしてそうしたことからいかなる不正義

²⁷ 恒吉僚子「教室の中の社会－日本の教室文化とニューカマーの子どもたち」佐藤学編『教室という場所』国土社、1995、pp.207-208。

が生ずることもないよう手段をとる必要がある」と論じている²⁸。キムリッカの言葉は、何もせずに「移動する子どもたち」の理解が実現されることはないとの指摘ともとれる。均質性の高い学校で起こっているエスニシティの未承認を認識し、同化／排除圧力を起因とする彼らの『文化』の周縁化のメカニズムを理解し、周縁化に加担しない教員を養成するためにも、教育原論における、教育の理念、歴史、および思想の学びを通して「移動する子どもたち」の理解を促すことが求められるだろう。

²⁸ ウィル・キムリッカ著、角田猛之他監訳『多文化時代の市民権—マイノリティの権利と自由主義—』晃洋社、2004、 pp.292-293。

「すべての女性が輝く社会」の実現にむけたキャリア教育

ーディーセント・ワーク概念の共有を基盤としてー

福山文子
(お茶の水女子大学非常勤)

The Study of the Career Education for Realizing
the Society where all the Women Have a Sense of Fulfilment
: Focusing on the Decent Work Concept of ILO

FUKUYAMA, Ayako
Part-Time Teacher of Ochanomizu University

Key Words : Career Education、Decent Work Concept、International Labour
Organization (ILO)

About half of Japanese women leave their jobs due to their childbirth. Also, extremely few of them are working as managers. These problems can not be solved by cultivating young peoples' attitude and view of profession, which are emphasized in the current career education. Therefore, the author believes that we need the following two points in the career education to realize "a society where all the women have a sense of fulfilment".

1. Students notice the various problems, including "unlimitedness" of work, in addition to young peoples' attitude and view of profession.
2. Students understand that all workers can demand that their work should be "decent work (suggested by the ILO)" and that they have the responsibility to demand it.

1. はじめに

キャリア教育は、進路指導を包含する概念であり、学校で学ぶことと社会との接続を意識し、一人一人の社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を育むことを目的としている。学校現場では、進路指導・キャリア教育の視点に立った授業改善や体験活動、評価改善の推進やガイダンスとカウンセリングの充実、それに向けた学校内外の組織的体制に必要な知識や素養を身に付ける方向で、努力と実践が積み重ねられている。

一方、日本の第15回出生動向基本調査²⁹からは、結婚前後の妻の就業変化は小さいが、出産前後の妻の就業変化は大きく、2010~2014年の数字を見てみると、就業継続が53.1%に対して、出産退職が46.9%と、およそ半数の女性が出産後に仕事を辞めていることがわかる。学校で、学ぶことと社会との接続を意識し、一人一人の社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を育んだのちに、出産を機に「切断」されてしまう現実が見て取れる。

現在、官邸主導で「すべての女性が輝く社会づくり」が進められている。「すべての女性が輝く社会」を目指すのであれば、学校で学ぶことと社会との接続のみならず、継続に向けて何らかの手立てをとる必要があるだろう。女性の労働環境については、世界労働機関（International Labour Organization：以下、ILO）により、様々な課題が提示されている。ILOの以下の指摘は、重要であろう。

「近年の教育面での前進（現在では多くの国々で男性よりも女性の卒業生の方が多い）にもかかわらず、女性は、労働市場への平等なアクセスと参加、そして活躍に対する様々な壁に直面している。制度構築や政策策定の際の前提として、世帯での唯一あるいは主たる稼得者は男性であるべきという期待感やケア労働に対する過小評価など、従来型の男女別役割分担の考え方が根強く残っている。このような状況で労働市場が形成され、女性にとっての機会ややりがいを阻害し続けている。」（ILO: Women at Work Trends 2016、p.8）

またILOは、日本の現状についても言及している。「Women in Business and Management: Gaining momentum」において、日本における女性の管理職比率が11.1パーセントであり、世界ランキングでみると、108の国と地域の中で、96位にとどまっていると指摘されているのである。「輝くこと」の内実は、もちろん個々により異なるものであろうが、国際的な調査結果からは、日本において、女性が管理職として「輝く」ことが難しい現状が見て取れる。

『中学校キャリア教育の手引き』には、「男女共同参画社会の意義や、仕事と生活の調和（ワーク・ライフ・バランス）の重要性など、キャリア教育を積み上げていく上で最低限必要な知識について、自らの将来にかかわることとして理解させる必要がある」³⁰と記されている。さらに、生徒側にも、「就職後の離職・失業など、将来起こり得る人生上の諸リスクへの対応」を知りたいというニーズがあることから、キャリア教育において、「将来直面する諸リスクに対して、生徒が学校で学んでいる間にいかに備えができるかは重要な課題の一つ」であると言われている³¹。「女性が、労働市場への平等なアクセスと参加、そして活躍に対する様々な壁に直面していること」や、日本の女性の管理職比率が極めて低い

²⁹ 国立社会保障・人口問題研究所『現代日本の結婚と出産 一第15回出生動向基本調査（独身者調査ならびに夫婦調査）報告書一』2017、p.52。 http://www.ipss.go.jp/ps-doukou/j/doukou15/NFS15_reportALL.pdf 2018年1月31日取得。

³⁰ 文部科学省『中学校キャリア教育の手引き』2011年、p.28。

³¹ 国立教育政策研究所『高校生の頃にしてほしかったキャリア教育って何？』2017、p.3。 http://www.nier.go.jp/shido/centerhp/syoukyari/Carrier_series2017_A4_0331.pdf 2017年12月1日取得。

ことは、構造的な問題であり、社会全体で取り組むべき課題といえる。本来ならば、生徒全ての将来にかかわることとして理解させる必要があるのではないか。

一方、1999年にILOの活動の主目標と位置づけられた、ディーセント・ワーク（Decent Work）は、「働きがいのある人間らしい仕事」のことであり、「権利が保障され、十分な収入を生み出し、適切な社会保護が与えられる生産的な仕事」を意味し、SDGs（持続可能な開発目標）³²の8番目「すべての人々のための持続的、包摂的かつ持続可能な経済成長、生産的な完全雇用およびディーセント・ワークを推進する」に位置づけられるなど、ジェンダー平等の達成に重要なものとされている。また、SDGsの5番目「ジェンダーの平等を達成し、すべての女性と女児のエンパワーメントを図る」のキーワードのひとつにもなっており、この労働者の権利に根差したディーセント・ワーク概念の共有は、前述の女性の労働をめぐるアポリアに向き合う上で、課題解決の糸口になることが期待される。

そこで本稿では、「すべての女性が輝く社会」の実現にむけたキャリア教育について、ディーセント・ワーク概念の共有を基盤として論考していくこととする。具体的には、先ずキャリア教育の定義と目標等に基づきその意義と理論を捉える。次に、日本における女性の労働をめぐる具体的課題を提示する。その後、ILOのレポートにより労働をめぐる世界的動向を概観すると同時に、同機関の目指す方向性を示す。最後に、一連の論考を踏まえ、「すべての女性が輝く社会」の実現にむけたキャリア教育のあり方について論じることとする。

2. キャリア教育の意義と理論

ここでは、文部科学省により2011年に出された『中学校キャリア教育の手引き』を援用しながら、キャリア教育の意義と理論を捉え、さらに教育職員免許法及び同施行規則に基づき教職課程で共通的に修得すべき資質能力を示す、コアカリキュラムを参考にしつつ、キャリア教育について概観する。

（1）キャリア教育の定義

『中学校キャリア教育の手引き』には、キャリア教育の定義として「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」と、記述されている。さらにコアカリキュラムを見ると、全体目標が、以下のようになっている³³。

進路指導は、児童生徒が自ら、将来の進路を選択・計画し、その後の生活によりよく適応し、能力を伸長するように、教員が組織的・継続的に指導・援助する過程であり、

³² 2001年に策定されたミレニアム開発目標（MDGs）の後継として、2015年9月の国連サミットで採択された「持続可能な開発のための2030アジェンダ」にて記載された2016年から2030年までの国際目標。

³³ 教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会『教職課程コアカリキュラム』2017、p.26。

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442_1_3.pdf 2018年 1月31日取得

長期的展望に立った人間形成を目指す教育活動である。それを包含するキャリア教育は、学校で学ぶことと社会との接続を意識し、一人一人の社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を育むことを目的としている。進路指導・キャリア教育の視点に立った授業改善や体験活動・評価改善の推進やガイダンスとカウンセリングの充実、それに向けた学校内外の組織的体制に必要な知識や素養を身に付ける。

- (1) 進路指導・キャリア教育の意義及び理論（一般目標：進路指導・キャリア教育の意義や原理を理解する）
- (2) ガイダンスとしての指導（一般目標：全ての児童生徒を対象とした進路指導・キャリア教育の考え方と指導の在り方を理解する）
- (3) カウンセリングとしての指導（一般目標：児童生徒が抱える個別の進路指導・キャリア教育上の課題に向き合う指導の考え方と在り方を理解する）

以上のことから、キャリア教育が、「職業的自立」に向けたものであり、「学校で学ぶことと社会との接続を意識し」、「職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を育むことを目的としている」ことがわかる。そして、将来教員を目指す学生に対しては、「進路指導・キャリア教育の意義や原理」「全ての児童生徒を対象とした進路指導・キャリア教育の考え方と指導の在り方」、及び「児童生徒が抱える個別の進路指導・キャリア教育上の課題に向き合う指導の考え方と在り方」を理解することが求められている。

(2) キャリア教育が必要となった背景と課題

では、そもそもなぜキャリア教育が必要となったのだろうか。図1のように、キャリア教育が必要になった背景としては、情報化・グローバル化などが挙げられている。課題として、「勤労観、職業観の未熟さと確立の遅れ」「社会人、職業人としての基礎的資質・能力の発達の遅れ」「社会の一員としての経験不足と社会人としての意識の未発達傾向」という若者自身の資質等をめぐる課題が指摘され、「学校の学習と社会とを関連付けた教育」「社会人としての基礎的資質・能力の育成」「自然体験、社会体験等の充実」などが、学校教育に求められている³⁴。

つまり、「新規学卒者に対する求人状況の変化」「雇用システムの変化」等の社会環境の変化についての言及はあるものの、主な課題として位置づけられているものは、若者の勤労観、職業観といった資質であり、結果として、「キャリア教育は、生徒の自己理解や生き方に関わる内容を扱う」³⁵ものとなっている。若者の勤労観、職業観が主な課題として位置づけられていることは、報告書のタイトルからも読み取る事ができる。平成16年1月に出された、主要なキャリア教育推進政策の中に位置づけられる報告書のタイトルは、「児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために」³⁶である。さらに、キャリア教育の全体図は図2の通りであり³⁷、「社会的・職業的自立に向けて必要な意欲・態度や能力の育成」

³⁴ 文部科学省、前掲書、p.10。

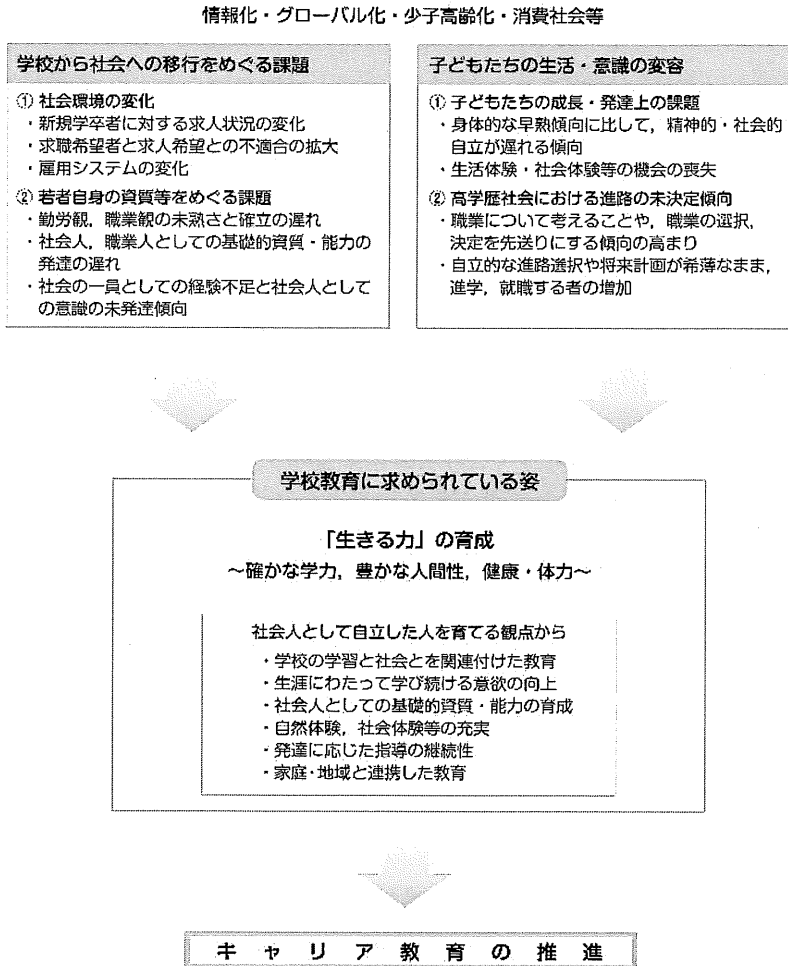
³⁵ 文部科学省、同上、p.86。

³⁶ 文部科学省、同上、p.12。

³⁷ 文部科学省、同上、p.29。

が目指されていることがわかる。

図1 キャリア教育が必要となった背景と課題

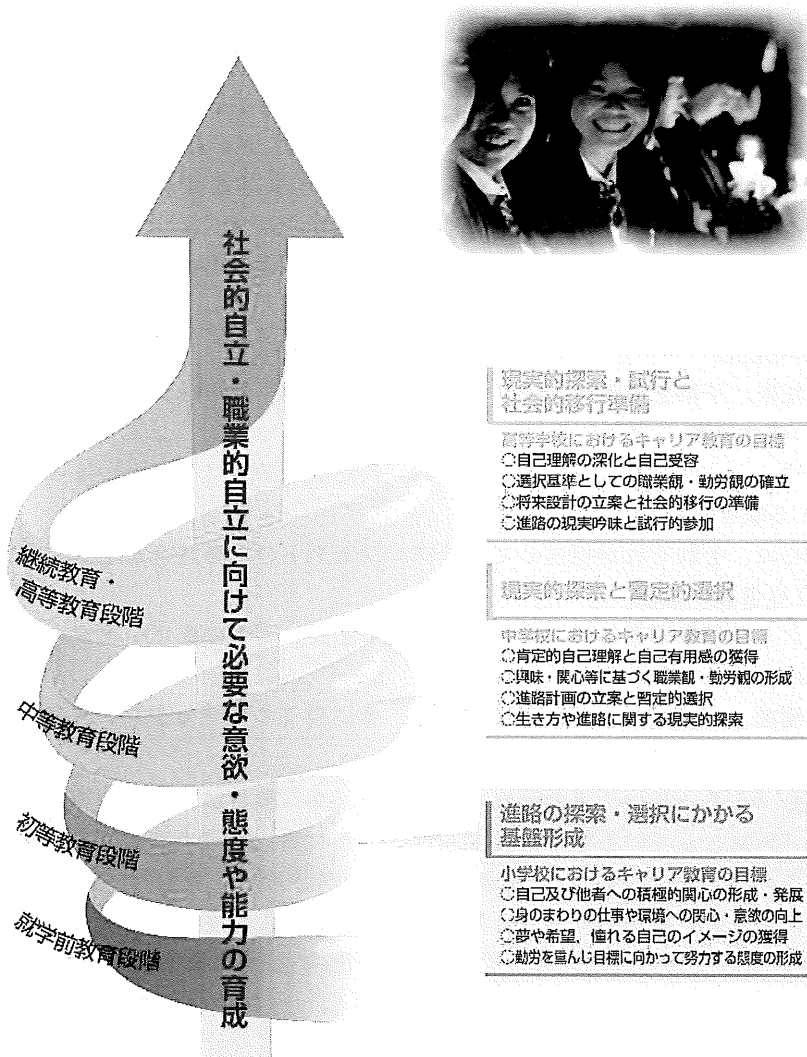


また、『中学校キャリア教育の手引き』の内容を見てみると、第1節「キャリア教育とは何か」、第2節「中学校におけるキャリア教育の推進のために」、第3節「中学校におけるキャリア教育の実践」という3節構成になっており、女性の労働をめぐる課題など、社会に既に存在している労働をめぐる課題についての節はない。

「男女共同参画社会の意義や、仕事と生活の調和（ワーク・ライフ・バランス）の重要性など、キャリア教育を積み上げていく上で最低限必要な知識について、自らの将来にかかわることとして理解させる必要がある」とされているキャリア教育であるが、生徒の「自らの将来にかかわる」、「男女共同参画社会」や「仕事と生活の調和」を実現する上での具体的課題が示されないまま、「勤労を重んじ目標に向かって努力する態度の育成」（小学校

におけるキャリア教育の目標)をはじめとする、様々な目標の達成を通して、社会的自立・職業的自立に向けて必要な意欲・態度や能力の育成が目指されているといえよう。つまり、キャリア教育は、情報化・グローバル化などの背景はありつつも、若者自身の資質等をめぐる課題があり必要とされたものであり、だからこそ、その意義は、「職業的自立」に向け、「学校で学ぶことと社会との接続を意識」し、「職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を育む」ことにある、という理論構造になっている。

図2 キャリア教育の全体図



3. 日本における女性の労働をめぐる課題

日本における女性の労働をめぐる課題は、様々に指摘されている。非正規労働の割合の

高さ、低賃金、キャリア切断の問題、復帰の難しさ、復帰後のマミートラック（仕事と子育ての両立はできるものの、昇進・昇格とは縁遠いキャリアコース）の問題、意思決定層（管理職）の割合の低さなど、枚挙にいとまがない。ここでは「すべての女性が輝く社会づくり」を推進している国が設置主体となっている、研究機関に勤務する女性の働き方を手掛かりに、女性の労働をめぐる具体的課題の一部を提示する。

（1）国立研究所のリーフレット³⁸に示されている女性の働き方

国立研究開発法人産業技術総合研究所の採用リーフレットには、「女性総合職の一日」が示されている。同研究所で働いている女性総合職のことばや、一日の流れがカラーの写真付きで示され、いかに女性総合職にとって魅力的な職場であるかをアピールする構成となっている。笑顔の写真と共に、「1歳と4歳の子供がいるので、託児時間制度を利用し、毎日朝と夕方に保育園まで送り迎えをしています。職場のフォローや上司の理解もあり、助かっています。子供が生まれてから少し意識も変わりました。16時に仕事を終えるにはどうすべきか、時間配分や自己管理ができるようになり、苦手な朝も克服。“自分のため”と考えていた仕事を“誰かのため”と考えるようになり、マネジメント業務にもプラスになっていると思います」との言葉と、以下の「ある一日の仕事の流れ」が示されている。

●AM9：30 出社

5：30 起床。子供を保育園に送り届けた後に出社。午前中はメールチェックなど。

●PM12：00 昼食

昼食後は仲の良い同僚たちとティータイム。世間話や子育ての話で、ほっと一息。

●PM1：15 室会

室長を中心に、それぞれが担当しているプロジェクトの進捗状況を情報共有。

●PM2：00 書類の整理

プロジェクトの確定検査には、すべての伝票が必要。書類の整理も重要な仕事。

●PM4：00 帰宅

終業1時間前には退庁し、保育園に直行。子供に会うのが待ち遠しい時間。

あくまでも「ある一日の仕事の流れ」であるが、女性職員が、保育園の送り迎え等の家事と仕事を「両立」している様子が見て取れる。そして、5時半に起床する当該職員のコメントとして、子供が生まれたことをきっかけに、「苦手な朝も克服」でき、「“自分のため”と考えていた仕事を“誰かのため”と考えるようになり、マネジメント業務にもプラス」になり、「保育園に子どもを迎えに行くのが待ち遠しい」等が書かれている。

（2）リーフレットから読み取れる課題

繰り返しになるが、国立研究開発法人産業技術総合研究所は、「すべての女性が輝く社会づくり」を推進している、国の研究機関である。「託児時間制度」「職場のフォローや上司

³⁸ 国立研究開発法人産業技術総合研究所『日本最大級の研究所産総研 その仕事の謎に迫る！総合職募集要項』（平成30年採用）

の理解」「16時に仕事を終える」「終業1時間前には退庁し、保育園に直行」などの、仕事と家庭を両立しやすい職場環境が整っている様子がわかる。しかし、その先にあるのは、仕事のみならず、子育てをはじめとするケアワーク全般まで、両方引き受ける女性の姿である。

「ワンオペ育児」³⁹を連想するのは、筆者だけだろうか。女性が、通常より早く業務を終わらせ、家事全般を引き受けることが可能な業務形態（託児時間制度）は、確かに働き方の幅を広げる側面を有するものであり、一定の評価に値するものではある。しかし、リーフレットからは、女性が、あたり前のこととして、仕事に加えてケアワークを一人で引き受けつつ孤軍奮闘する姿が見て取れる。この働き方を魅力的なものとしてアピールすることは、従来型の男女別役割分担を固定化する危険を孕んでいるのではないだろうか。

4. ILO のレポートと世界の動向

ここでは、ILO の2つのレポートを手掛かりに、日本の女性が「輝く」上での課題を考える。2つのレポートは、『Women in Business and Management Gaining Momentum Global Report (勢いづくビジネスと管理職における女性)』と、『Women at Work Trends 2016 (働く女性の動向：2016年版)』である。

(1) ILO 報告書①Women in Business and Management Gaining Momentum Global Report

このレポートは、2015年に出された177ページに亘るレポートである。同レポートでは、幅広い国のビジネス及び管理職における女性に関する統計に加え、管理職及びそれ以下のレベルでの男女賃金格差や女性の教育達成度に関する統計も含むと共に、より高い管理レベルに女性を進めようとの動きが世界中で増してきている状況を明らかにしている。しかし、日本については、表1に示されている通り、女性管理職の割合は108カ国中96位であり、11.1パーセントという低い割合である⁴⁰。アメリカ42.7パーセント、フランス39.4パーセント、カナダ36.2パーセントなどと比較し、その割合の低さは際立っている。

このレポートでは、教育資源のほぼ半分が女子に投入されている事実に注意を喚起し、技能女性を引き寄せ、離職を防止し、昇進させることへの企業の投資はビジネスのためになる可能性が高いと説いている。そして意思決定に携わるトップレベルのチームや構造への女性の参加と企業成績との正のつながりを示す研究がますます増えている事実を指摘している。さらに、必ずしも必要または効果的でなく、異論の多い強制割当制を避けるためにも今こそガラスの天井を永遠に打破しようと呼びかけている。内容は、ビジネスと管理職における女性のための事例（第2章）、管理職の女性（第3章）、給与におけるジェンダ

³⁹ 何らかの理由で、1人で仕事、家事、育児の全てをこなさなければならない状態を指す言葉。

⁴⁰ http://www.ilo.org/global/publications/ilo-bookstore/order-online/books/WCMS_316450/lang-en/index.htm 2017年10月31日取得。p.14より。なお、レポートに関わる説明については、ILOのHPをもとに、筆者要約。
http://www.ilo.org/tokyo/information/pr/WCMS_336075/lang-ja/index.htm 2017年11月1日取得。

ーギャップ（第7章）など、多岐に亘っている。表1に示した126カ国の女性管理職比率は、第3章に掲載されている。

表1 126カ国の女性管理職比率

Table 31 Women's percentage share of all managers ILO, Latest years until 2012											
Rank	Country	Year	%	Rank	Country	Year	%	Rank	Country	Year	%
1	Jamaica	2008	59.3	36	Canada	2012	36.2	69	Czech Rep.	2012	26.2
2	Colombia	2010	53.1	37	Namibia	2004	36.0	70	Italy	2012	25.8
3	Saint Lucia	2004	52.3	38	Sweden	2012	35.5	71	Greece	2012	25.1
4	Philippines	2012	47.6	39	Bolivia	2009	35.1	72	Guinea	2010	23.9
5	Panama	2012	47.4	40	Portugal	2012	34.6	73	Chile	2012	23.6
6	Belarus	2009	46.2	41	Azerbaijan	2012	34.2	74	Mauritius	2012	23.4
7	Latvia	2012	45.7	41	U.K.	2012	34.2	75	Macedonia	2012	23.1
8	Guatemala	2012	44.8	42	Georgia	2007	34.0	76	Viet Nam	2009	23.0
9	Bahamas	2009	44.4	42	Rwanda	2012	34.0	77	Albania	2009	22.5
10	Moldova	2012	44.1	43	Venezuela	2012	33.4	78	Ethiopia	2012	22.1
11	Uruguay	2011	43.9	44	H.K., China	2012	33.2	79	Malaysia	2012	21.5
12	Bermuda	2010	43.5	44	Switzerland	2012	33.2	80	Liberia	2010	21.4
13	Barbados	2004	43.4	45	Slovakia	2012	33.1	81	Indonesia	2010	21.2
14	Trinidad & Tob.	2010	43.1	46	Estonia	2012	32.8	82	Zimbabwe	2011	20.6
15	United States	2008	42.7	47	Ireland	2012	32.6	83	Uganda	2009	20.2
16	Cayman Is.	2012	42.4	48	Belgium	2012	32.4	84	Cambodia	2010	18.0
17	Mongolia	2012	41.9	49	Kyrgyzstan	2012	32.3	84	Luxembourg	2012	18.0
18	Belize	2005	41.3	49	Paraguay	2012	32.3	85	China	2005	16.8
19	Aruba	2010	41.0	50	Norway	2012	32.2	86	Tanzania	2006	16.5
19	Nicaragua	2006	41.0	51	Mexico	2012	32.1	87	Cyprus	2012	15.8
20	Seychelles	2011	40.8	52	Israel	2012	31.8	88	Yemen	2010	15.2
21	New Zealand	2008	40.0	53	Macau, China	2012	31.4	89	Kosovo	2012	14.8
22	Iceland	2012	39.9	53	Romania	2012	31.4	89	Tunisia	2012	14.8
22	Ukraine	2012	39.9	53	Singapore	2008	31.4	90	Iran, Is. Rep.	2010	14.6
23	Ecuador	2012	39.7	54	South Africa	2012	31.3	91	Palestine	2012	14.4
24	France	2012	39.4	55	Germany	2012	31.1	92	Kuwait	2005	13.9
25	Russian Fed.	2012	39.1	56	Argentina	2012	31.0	93	Maldives	2010	13.4
26	Ghana	2010	39.0	57	Austria	2012	30.0	94	Morocco	2008	12.8
26	Slovenia	2012	39.0	57	Spain	2012	30.0	95	Turkey	2012	12.2
27	Lithuania	2012	38.8	58	Finland	2012	29.7	96	Japan	2012	11.1
28	Botswana	2010	38.6	59	Peru	2012	29.3	97	Korea, Rep. of	2012	11.0
28	Domin. Rep.	2012	38.6	60	Serbia	2012	29.1	98	Syria	2007	10.2
28	Hungary	2012	38.6	61	Netherlands	2012	29.0	99	U.A.E.	2008	10.0
29	Cuba	2010	38.1	62	Vanuatu	2009	28.5	100	Egypt	2012	9.7
30	Poland	2012	37.8	63	Denmark	2012	28.4	101	Oman	2000	9.3
31	Brazil	2012	37.3	63	Sri Lanka	2012	28.4	102	Lebanon	2007	8.4
32	Kazakhstan	2010	37.2	64	Thailand	2012	28.2	103	Saudi Arabia	2008	7.1
33	El Salvador	2012	37.1	65	Costa Rica	2012	27.9	104	Qatar	2007	6.8
34	Madagascar	2010	36.6	66	Bhutan	2012	27.6	105	Bangladesh	2011	5.4
35	Bulgaria	2012	36.4	66	Croatia	2012	27.6	106	Jordan	2004	5.1
35	Kiribati	2010	36.4	67	Montenegro	2012	27.3	107	Algeria	2004	4.9
36	Australia	2012	36.2	68	Malta	2012	27.0	108	Pakistan	2008	3.0

Source: ILO Statistical Database, employment by occupation: managers, June 2014.

Total 126 countries ISCO 88 and ISCO 08 (ranking 1-108 with 14 sets of two countries and two sets of three countries having the same percentage share, marked in green).

* Data for USA from the US Bureau of Labor Statistics, Management Occupations from Household Survey Data, 2012, Washington.

(2) ILO 報告書②Women at Work Trends 2016

『働く女性の動向：2016年版』と題されたこのレポートは、一貫して根深い職場のジェンダー不平等に対処する必要があるとの立場をとっている。先にディーセント・ワークがSDGsの8番目に位置づけられていると述べたが、ILOは、ジェンダー平等の決定的な重要性についての世界的合意がなされた、「持続可能な開発のための2030アジェンダ」と深くかかわっている。そして、このレポートにおいては、職場における実質的なジェンダー平等を達成することに関して、次のような主張がなされている。

「職場における実質的なジェンダー平等を達成するためには、女性も男性も労働と同時に家庭も大切にする権利と責任があることを社会が認識することが不可欠である」「『持続可能な開発のための2030アジェンダ』に沿ったジェンダー平等の達成は、誰一人として置き去りにされず、仕事の将来がディーセント・ワークであることが確実な、持続可能な開発の実現に欠かすことのできない前提条件なのである」(下線、筆者)⁴¹。

この、女性だけでなく、「男性も労働と同時に家庭も大切にする権利と責任」があり、仕事が「ディーセント・ワーク」であることが、「持続可能な開発の実現に欠かすことのできない前提条件」であるとの指摘は、重要であろう。仕事が、労働者の権利に根差したディーセント・ワークでなければ、持続可能な社会は実現しないのである。

翻って、日本の現状はどうであろうか。筒井は、正社員に要求される3つの「無限定性」について言及し、女性が基幹労働力から排除されてきた最大の原因は、その働き方にあると分析している。勤務地、労働時間、職務内容という3つの「無限定性」が要求される働き方をする人が世帯にいる場合、そうではない人(たとえば専業主婦)が同じ世帯内でサポートするならば私生活のレベルは落ちないし、子どもを産み育てることも可能であろうが、男女ともに無限定社員では無理であり、その結果片方の(たいていは女性の)キャリアプランは破壊されるとの指摘⁴²は、説得力がある。この筒井が論じた日本の労働社会に存在する、働き方の「無限定性」は、持続可能な条件である、ディーセント・ワークとは大きく乖離するものと言える。

(3) 2つのレポートから読み取れる課題

一つ目のレポートでは、世界中でより高い管理職レベルに女性を進めようとの動きがある中、日本において管理職になる女性の割合が、11.1パーセントと極めて低い現実が示された。二つ目のレポートでは、「持続可能な開発の実現に欠かすことのできない前提条件」として、「男性も労働と同時に家庭も大切にする権利と責任」があると認識すること、及び仕事が「ディーセント・ワーク」であることが提示されていた。

家事労働のような、目に見えにくくお金に換算できない労働は、いつの間にか「存在しないもの」とみなされがちであるが、生活の維持のために誰かが担っている。総務省の統

⁴¹ ILO “Women at Work Trends 2016 Executive summary“, p.10 より。

⁴² 筒井淳也『仕事と家族』中央公論社、2015、pp.103-113。

計⁴³を見ると、「家事関連」の時間は、男性 44 分に対して、女性 3 時間 28 分となっており、女性が多く担っていることが確認できる。この「家事関連」の時間の中には、「育児」や「介護」も含まれている。つまり、「家事関連」の時間とは、「家庭を大切にする」時間そのものであり、家庭を大切にする権利と責任とは、「家事関連」の時間をもつ権利と責任と言い換えることができるだろう。労働者の権利に根差したディーセント・ワークと乖離する、働き方の「無限定性」により、労働と同時に家庭も大切にす権利の行使と責任の履行が妨げられている男性が多く存在することが推定される。そして、その結果女性に様々な労働をめぐる制約が加えられている現実が見て取れる。

5. まとめにかえて

本稿では、「すべての女性が輝く社会」の実現にむけたキャリア教育を考える上で、46.9 パーセントという高い出産退職率に着目した。キャリア教育が、学校で学ぶことと社会との接続を意識し、一人一人の社会的・職業的自立に向けたものである以上、出産退職という中断の要因について検討し、継続に向けて何らかの手立てをとる必要があると考えられた。

そこで、先ずキャリア教育の定義と目標等に基づき意義と理論を捉え、次に日本における女性の労働をめぐる具体的な課題を提示した。その後、ILO のレポートにより労働をめぐる世界的動向を概観すると同時に、同機関の目指す方向性を示した。

キャリア教育は、「職業的自立」に向けたものであり、「学校で学ぶことと社会との接続を意識し」、「職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を育むことを目的」としていた。主な課題として位置づけられていたものは、若者の勤労観、職業観といった資質であった。さらに、『中学校キャリア教育の手引き』の内容を見てみると、女性の労働をめぐる課題など、社会に既に存在している労働をめぐる課題についての節はなかった。そして、国が設置主体となっている、国立研究開発法人産業技術総合研究所の採用リーフレットに記載されている、女性の働き方を見てみると、仕事のみならず、子育てをはじめとするケアワーク全般まで、両方引き受ける女性の姿があった。

ILO のレポートには、世界的には、女性の離職を防止し、昇進させることへの企業の投資はビジネスのためになる可能性が高いとの認識が広まりつつあり、実際により高い管理職レベルに女性を進めようとの動きが世界中で増してきていることが示されていた。同時に、そのような世界の動向に逆行する、日本における女性管理職の割合の低さも明らかにしていた。そして、女性のみならず、「男性も労働と同時に家庭も大切にす権利と責任」があり、仕事が「ディーセント・ワーク」であることが、「持続可能な開発の実現に欠かすことのできない前提条件」であるとの方向性が示されていた。

官邸主導で「すべての女性が輝く社会づくり」が進められているが、たとえば『女性が輝く日本』の実現に向けて厚生労働省として検討している主な項目には、「仕事と家庭を両立しやすい職場環境の整備」とある⁴⁴。「テレワークの普及促進」なども掲げられている

⁴³ 総務省統計局『平成 28 年社会生活基本調査—生活時間に関する結果—』2017、p.2。「家事関連」の数字は、「家事」「介護・看護」「育児」「買い物」の合計。

<http://www.stat.go.jp/data/shakai/2016/pdf/gaiyou2.pdf> 2018 年 1 月 5 日取得。

⁴⁴ 厚生労働副大臣 土屋品子『「女性が輝く日本」の実現に向けて』2014、p.1 より。

が、そのような改革の先に、育児や家事の担い手として女性を想定していないだろうか。3つの「無限定性」、さらには、「家事関連」の時間の男女格差をそのままにして、女性に仕事と家事の両立を求めている日本の現状と、世界の動向には大きな開きがある。

前述した通り、「輝くこと」の内実は、もちろん個々により異なるものである。家庭で育児をし丁寧に生活を営むことを、自分の「輝くこと」と捉えることもあるだろう。経済活動にかかわることのみが、「輝くこと」ではないし、価値があることではない。まして、無償でなされている労働が、無価値なわけではない。さらに言えば、「労働能力という経済的価値観で、人が序列化される格差社会」⁴⁵の問題性についても、自覚的になるべきであろう。そもそも輝くことの内実は、本人が決めるべきことである。ただし、正社員に要求される3つの「無限定性」をそのままにして、女性に仕事とケアワークを含めた家事の両立を求めるという現状は、基幹労働力として、さらには管理職として力を発揮したい女性を、二重の負荷に追い込んでいる可能性がある。結果としてキャリアが「切斷」されているのではないか。

では、このような状況の中、「すべての女性が輝く社会」の実現にむけたキャリア教育はどうあるべきであろうか。以下に、本稿で扱った「出産退職の割合の高さ」と、「管理職になる割合の低さ」という、2つの課題を軸に論考する。

(1) 出産退職の割合の高さ

厚生労働省提出参考資料によると⁴⁶、妊娠・出産前後に退職した理由の1位は「家事・育児に専念するため自発的にやめた」(39パーセント)であり、2位は「仕事を続けたかったが、仕事と育児の両立の難しさでやめた」(26.1パーセント)となっている。そして、26.1パーセントの両立が難しかった具体的理由の上位3つは、以下の通りである⁴⁷。

- ① 勤務時間があいそうもなかった (あわなかった) 65.4パーセント
- ② 職場に両立を支援する雰囲気になかった 49.5パーセント
- ③ 自分の体力がもたなそうだった (もたなかった) 45.7パーセント

女性にとってなぜ勤務時間が合いそうもなかったのか、なぜ支援が不可欠なほどの両立が女性に求められるのか、なぜ女性の体力がもたなそうだった (もたなかった) 状況に陥る (陥った) のか、これらの課題は、勤務観、職業観といった資質を高めることで解決できることではないし、解決しようとするべきことでもないだろう。正社員に要求される3つの「無限定性」、さらには「家事関連」の時間の男女格差をそのままにして、女性に仕事と家事の両立を求めている日本の現状に起因しているのではないだろうか。

<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizaisaisei/bunka/koyou/dai7/siryou3-1.pdf> 2018年1月5日取得。

⁴⁵ 福島智「差別心 真剣に向き合って」2016年8月5日付朝日新聞より。

⁴⁶ 厚生労働省提出参考資料、「【参考資料】『女性が輝く日本』の実現に向けて 資料3-2」、p.5より。

<https://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizaisaisei/bunka/koyou/dai7/siryou3-2.pdf> 2018年1月31日取得。

⁴⁷ ちなみに、現在話題になっている、「保育園等に子どもを預けられそうもなかった (預けられなかった)」は20.7パーセントに過ぎず、理由の6位となっている。

(2) 管理職になる割合の低さ

同じく、厚生労働省提出参考資料には、女性の昇進希望に関わる数字も挙げられている⁴⁸。一般従業員の女性のうち、課長以上への昇進希望があるのは、男性は半数以上であるのに対し、女性は約1割となっている。さらに、女性が昇進を望まない理由の1位は、「仕事と家庭の両立が困難になる」(40.0パーセント)である。ちなみに男性は、同項目が17.4パーセントである。また、男性が昇進を望まない理由の1位は、「メリットがないまたは低い」(41.2パーセント)である(女性は同項目が、22.9パーセント)。つまり、女性は昇進にメリットがあると感じつつも、仕事と家庭の両立が困難との理由から、昇進を望んでいない。一方、男性は、仕事と家庭の両立に困難さは感じていないものの、昇進にメリットがあると感じないとの理由から昇進を望んでいない様子が見て取れる。この問題からも、正社員に要求される3つの「無限定性」、さらには、「家事関連」の時間の男女格差をそのままにして、女性に仕事と家事の両立を求めている日本の現状が浮かび上がってくるのではないだろうか。

以上のことから、希望すればキャリアを継続できる、そして管理職への昇進を諦めないですむような、「すべての女性が輝く社会」の実現のためには、「正社員に要求される3つの『無限定性』、さらには、『家事関連』の時間の男女格差をそのままにして、女性に仕事と家事の両立を求めている日本の現状」を変える必要があることがわかる。そのためにキャリア教育でできることとして、以下の2点を挙げたい。一つ目は、労働をめぐる課題は多様であり、勤労観、職業観といった労働(候補)者の側の課題以外にも、3つの「無限定性」、根強く残る男女別役割分担の考え方などさまざまなものが存在することに気づかせることである。現状を改善するための努力が実を結ぶためにも、課題の正しい認識は不可欠であろう。

二つ目は、ディーセント・ワーク概念を共有し、この概念を基盤としたキャリア教育を推進することである。「家事関連」の時間の男女格差の要因のひとつとして位置づけられる男性の働き過ぎも、基幹労働力からの女性の排除も、3つの「無限定性」が影響していると考えられた。そしてこの「無限定性」は、労働者の権利に根差したディーセント・ワークとは大きく乖離するものであり、男性が労働と同時に家庭も大切にす権利の行使と責任の履行を妨げていた。その結果様々な制約が加えられる女性の働き方も、ディーセント・ワークとは言えないものだろう。つまり、社会や会社の認識を変えることを急ぎつつも、すべての労働(候補)者は、仕事がディーセント・ワークであることを要求していいし、要求する責任があると、知っている必要がある。以上のような内容を含むキャリア教育が、女性のキャリアの継続、延いては「すべての女性が輝く社会」の実現に向けて求められるのではないだろうか。

⁴⁸ 厚生労働省提出参考資料、前掲書、pp.6-7。

次期学習指導要領にみる生徒指導の課題と可能性

五十嵐卓司
帝京大学

Issues and Potentials of Student Guidance and Counseling in the Upcoming Course of Study

IGARASHI, Takuji
TEIKYO University

The purpose of this article is to explore potentials of student guidance and counseling for secondary-level students. To this end, I will (1) overview the historical background behind which post-war Japan's school systems employed student guidance, (2) describe some remarkable characteristics of "Student Guidance and Counseling Handbook (Seito Shido Teiyo)", and (3) compare the descriptive styles regarding student guidance and counseling in the current Course of Study or the national curriculum with the upcoming counterpart. This article concludes with the implications for suggesting providing teachers with more opportunities of professional development and ensuring and improving working conditions for in-service teachers.

Key Words : student guidance and counseling, the upcoming course of study

1. はじめに

2017年3月に新しい中学校学習指導要領が公示され、生活指導に関わる新たな文言が登場した。例えば、第1章第4の1の(1)では、「集団の場面で必要な指導や援助を行うガイダンスと、個々の生徒の多様な実態を踏まえ、一人一人が抱える課題に個別に対応した指導を行うカウンセリングの双方により、生徒の発達を支援すること。」と記されており、「カウンセリング」という言葉が学習指導要領の中で初めて加わった。これは、社会の変化に伴い変革が求められている学校教育での新たな生活指導について、次期学習指導要領で明確に定められたと言える。

生活指導とは、どのような内容の指導を求められているのであろうか。次期中学校学習指導要領解説総編では、「生徒指導は、全ての生徒のそれぞれの人格のよりよき発達を目指すとともに、学校生活が全ての生徒にとって有意義で興味深く、充実したものになるようにすることを目指すものであり、単なる生徒の問題行動への対応という消極的な面だけにとどまるものではない。」と記されている。一方、「教育用語辞典」では生徒指導について

て、「広義には、幼児・児童・生徒が現在の心理的・社会的環境へ適応し、将来の社会生活に適応するために必要な基本的生活習慣、自律性・自立性・道徳性・社会性などの資質の基を作り、また、これらを促進し、さらには、健やかな発達からの逸脱を予防、救済するために、家庭教育、学校教育、地域教育でなされるすべての教育的活動をいう。」と述べられており、生徒指導における地域や家庭との関わりについて説明され、学校教育以外の視点も盛り込まれている。このように、生徒指導という用語は多義的な面があり、生徒指導の表す内容について共通理解が得にくい一面がある。歴史的に見ると生徒指導において様々な見解や定義が存在するが、本論では学校教育における狭義の生活指導について焦点をあてて論じていく。

本論の構成は、2節では戦後日本の生徒指導の変遷について概観し、戦後直後の生活指導の基礎となったガイダンス理論が導入されながらも、当時の混乱した社会情勢から統一見解を持っていないまま生徒指導が行われた背景について述べる。3節では「生徒指導提要」の内容を整理し、「毅然とした対応」や「カウンセリング」という用語に注目して、「生徒指導提要」の特徴について述べる。4節では現行学習指導要領と次期学習指導要領における生徒指導の表記方法について整理し、次期学習指導要領で示された特徴について考察する。まとめでは、これからの生活指導のあるべき姿について、戦後の生活指導の変遷から読み取れる教訓を示すとともに、次期学習指導要領で示された「カウンセリング」における課題と可能性を考察する。

2. 戦後の生徒指導の変遷

戦後直後の日本の学校教育は、軍国主義の排除と民主主義の確立という使命を担い、GHQからは軍国主義教師の追放、軍事教育・武道教育の禁止などの指令が発せられ、劇的な変化が求められた。こうした中、生徒指導は、1949年に文部省（当時）が発刊した『児童の理解と指導』が出発点となり発展していった。そして、この戦後直後の生徒指導の発展の基礎となっていたのは、アメリカのガイダンス理論であった。

原田（2003）によると、日本の生徒指導におけるガイダンス理論の導入は、CIE（民間情報教育局）により急激に進められたとし、1948年から1952年にかけて教員の再教育を目的としたIFEL（教育指導者講習会）が全国各地で開催され、そこでの講習内容は主にガイダンス理論であった。しかし、普及が図られたガイダンス理論では、個人を理解するための客観テストや調査に関するガイダンスの技術に当てられ、児童生徒の分析・診断に偏ったため、適切な指導への活用に問題があったと指摘されている。¹このように、戦後直後の生徒指導は、ガイダンス理論を中心に進められてきた一方、学校現場では教師の理解不足により十分な指導が行えない現実もあったと言える。

また、戦後直後の生徒指導には、生活が成り立たなく学校に通うこともままならない児童生徒が存在したという貧困問題が根底にあり、それに対応する必要性が生まれた。こうした現状を見過ごすことなく、児童が直面している生活面における問題から目を背けない

¹ 原田（2003）は、「現実にも専門的知識を必要とする心理的技術を駆使することは余りにも現場教師の手にあまることでもあった」と春田正次『戦後生活指導運動私史』から引用し、当時の教育現場の様子を紹介している。

生徒指導が、戦前からの生活指導の伝統を重視した教師たちによる「生活綴り方」を中心として行われていた¹。また一方で、ソビエト教育学の集団主義教育理論をモデルとした生活指導の実践も行われていた。このように戦後初期には、ガイダンス理論の枠には収まらない理論のもとで生徒指導の実践が行われていたのである。このように戦後の生徒指導は、ガイダンス理論を中心に展開しながらも、「生活綴り方」やソビエト教育学の集団主義教育理論の影響も受けてきた一方で、統一見解に欠けながらも発展した一面があり、この状況はその後の生徒指導にも影響していったと言える。

こうした中、1965年に文部省（当時）から、生徒指導に関する体系資料として『生徒指導の手びき』が公刊された。この『生徒指導の手びき』では、生徒指導と生活指導の用語について、「『生徒指導』に類似した用語に『生活指導』という言葉があり、この2つは、その内容として考えられているものがかなり近い場合があるが、『生活指導』という用語は現在かなり多義的に使われているので、本書では『生徒指導』とした。」との見解が示された。この見解が示された後、概念の統一化が図られ文部省（当時）から公刊される資料の中では、生徒指導という言葉が定着していったとみられる。

3. 『生徒指導提要』と生徒指導

生徒指導に関する体系資料として、1965年に文部省（当時）から『生徒指導の手びき』が公刊され、1981年には校内暴力の深刻化を踏まえ『生徒指導の手引（改訂版）』が刊行された。そしてこの2つの手引書の他に生徒指導に関する資料が多く作成される中、2010年に、「生徒指導に関する学校・教職員向けの基本書」として『生徒指導提要』²が発行された。

この生徒指導提要は、その「まえがき」にも記されている通り、生徒指導提要の作成に関する協力者会議での議論を経て作成された。そして作成された目的は、小学校段階から高等学校段階までの生徒指導の理論・考え方や実際の指導方法等について、時代の変化に即して網羅的にまとめ、生徒指導の実践に際し教員間や学校間で教職員の共通理解を図り、組織的・体系的な生徒指導の取組を進めることができるように取りまとめられたのである。

藤井（2014）は、生徒指導提要について、校長・副校長などの指導の下に、生徒指導主事をコーディネーターとするマネジメントをとおして、児童生徒を既存の社会のルールや習慣に適応させることをいっそう求めている面があるとし、有無を言わず児童生徒たちを鋳型にはめ込んでいく生徒指導が行われた点を指摘している。その上で、生徒指導提要で用いられている「毅然とした指導」³が、学校や教師の側が一方的に「良い子」のあるべき言動を想定し、子どもはそれに従うべき存在であると考えてしまい、まさにルソーが批判した「子どもの中に大人を求める」子ども観そのものではないだろうかと危機感を示し

¹ 生活綴り方運動の有名な実践として、無着成恭の『山びこ学校』が挙げられる。

² 『生徒指導提要』は、全8章から構成されている。学習指導要領とは異なり、その内容に法的拘束力はない。

³ 藤井（2014）は、ゼロトレランス（zero-tolerance）を次のように説明している。学校内の規則とそれへの違反に対する罰則を詳細に定め、理由の如何を問わず、厳正に処分することで学校内の秩序を維持・確立しようとする指導方式である。「無寛容」「非寛容」などと訳されるが、日本の教育においては『生徒指導提要』にある「毅然とした対応」として浸透しつつある。

ている。

一方で、それまでの生徒指導において注目されていなかったカウンセリング技法についての詳細な説明があり（表1参照）、加えて、スクール・カウンセラーの役割や連携についても記され、児童生徒一人ひとりが抱える問題に学校教育が寄り添う手段が示されている。

表1 教育相談で用いるカウンセリング技法¹

つながる言葉かけ	いきなり本題から始めるのではなく、始めは相談に来た労をいたわったり、相談に来たことを歓迎する言葉かけ、心をほぐすような言葉かけを行います。 例：「部活のあと、ご苦労さま」「待ってたよ」「緊張したかな」など
傾聴	丁寧かつ積極的に相手の話の話を傾けます。よくうなずき、受け止めの言葉を発し、時にこちらから質問します。 例：「そう」「大変だったね」 など
受容	反論したくなったり、批判したくなったりしても、そうした気持ちを脇において、児童生徒のそうならざるを得ない気持ちを押し量りながら聞きます。
繰り返し	児童生徒がかすかに言ったことでも、こちらが同じことを繰り返すと、自分の言葉が届いているという実感を得て児童生徒は自信を持って話すようになります。 例：児童生徒「もう少し強くなりたい」 教員「うん、強くなりたい」
感情の伝え返し	不適応に陥る場合には、自分の感情をうまく表現できない場合が少なくありません。少しでも感情の表現が出てきたときには、同じ言葉を児童生徒に返し、感情表現を応援します。 例：児童生徒「一人ぼっちで寂しかった」教員「寂しかった」
明確化	うまく表現できないものを言語化して心の整理を手伝います。 例：「君としては、こんなふうに思ってきたんだね」
質問	話を明確化する時、意味が定かでない時に確認する場合、より積極的に聞いているよということを伝える場合などに質問を行います。
自己解決を促す	本人の自己解決力を引き出します。 例：「君としては、これからどうしようと考えている？」「今度、同じことが生じたとき、どうしようと思う？」

このように生徒指導提要是、児童生徒の問題行動を解決するには、校長・副校長などの指導の下で「毅然とした指導」を重視する面がある一方、生徒指導を通して児童生徒一人ひとりが抱える問題に寄り添う方法などを提示しているといえる。つまり、生徒指導提要では、児童生徒の問題行動を彼ら自身の規範意識や倫理観の低下にあると考え、教師の毅

¹ 『生徒指導提要』P110 図表 5-3-2 より

然とした指導が重要であるという考えと、高度化された社会が複雑かつ多様な課題を抱える中で、一人ひとりの児童生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら、社会的資質や行動力を高められるように指導、援助すべきであるという考え方を含んでいると言えるであろう。

4. 現行学習指導要領と次期学習指導要領の比較

現行中学校学習指導要領は2008年3月に示され(2010年11月一部改正)、次期中学校学習指導要領は2017年3月に示された。現行と次期学習指導要領の間には、生徒指導提要が2010年3月に発行されている。生徒指導提要の発行を経て、現行学習指導要領から次期学習指導要領が公示される間に生徒指導についての表記方法にどのような変化を読み取ることができるか。現行と次期中学校学習指導要領と中学校学習指導要領解説総則編を合わせて考察してみることにする。

現行と次期学習指導要領の用語の使い方を比較すると、現行学習指導要領には、「カウンセリング」という用語は含まれておらず、「ガイダンス」に関しては、「生徒が学校や学級での生活によりよく適応するとともに、現在及び将来の生き方を考え行動する態度や能力を育成することができるよう、学校の教育活動全体を通じ、ガイダンスの機能の充実を図ること」という文脈で用いられている。(表2参照)

一方、次期学習指導要領では、生徒の発達支援において集団向けの「ガイダンス」だけではなく、個々に対する「カウンセリング」の必要性が述べられており(表2参照)、生徒指導や生徒の発達支援に深くかかわる学級担任には、集団指導をする力に加えて生徒一人ひとりの問題解決を支援する力がこれまで以上に求められるということを示唆している。

表2 現行および次期学習指導要領における生徒指導に関する記載内容(下線筆者)

現行中学校学習指導要領(2008年3月)からの抜粋	次期中学校学習指導要領(2017年3月)からの抜粋
第1章 総則	第1章 総則
第4 指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項	第4 <u>生徒の発達の支援</u>
(3) 教師と生徒の信頼関係及び生徒相互の好ましい人間関係を育てるとともに生徒理解を深め、生徒が自主的に判断、行動し積極的に自己を生かしていくことができるよう、 <u>生徒指導の充実を図ること</u> 。	(2) 生徒が、自己の存在感を実感しながら、よりよい人間関係を形成し、有意義で充実した学校生活を送る中で、現在及び将来における自己実現を図っていくことができるよう、生徒理解を深め、学習指導と関連付けながら、 <u>生徒指導の充実を図ること</u> 。
(5) 生徒が学校や学級での生活によりよく適応するとともに、現在及び将来の生き方を考え行動する態度や能力を育成することができるよう、学校の教育活動全体を通じ、 <u>ガイダンスの機能の充実を図ること</u> 。	(1) 学習や生活の基盤として、教師と生徒との信頼関係及び生徒相互のよりよい人間関係を育てるため、日頃から学級経営の充実を図ること。また、主に集団の場面で必要な指導や援助を行う <u>ガイダンス</u> と、個々の生徒の多様な実態を踏まえ、一人一人が抱える課題に個別に対応した指導を行う <u>カウンセリング</u> の双方により、生徒の発達を支援すること。

表3は、学習指導要領解説総則編における生徒指導に関するタイトルを比較した資料である。2010年7月の中学校学習指導要領解説総則編では、「第3章 教育課程の編成及び実施」の「第5節 教育課程実施上の配慮事項」の中で生徒指導についての記述がある。一方、2017年7月の次期中学校学習指導要領解説総則編では、章の題目は同じであるが、「第4節 生徒の発達の支援」の中で生徒指導についての記述がある¹。つまり、現行の総則編では様々な学習指導の内容も含んだ「教育課程実施上の配慮事項」の中で、生徒指導を扱っているのに対し、次期の総則編では「生徒の発達支援」に特化した節の中で生徒指導が扱われており、この点から、現行に比べ次期中学校学習指導要領解説総則編では、生徒指導について要点が絞られており、加えて役割についてより丁寧に説明している姿勢が感じられる。

表3 現行および次期学習指導要領解説総則編における生徒指導に関する節のタイトル比較（下線筆者）

現行中学校学習指導要領解説総則編（2008年7月）	次期中学校学習指導要領解説総則編（2017年7月）
第3章 教育課程の編成及び実施 第5節 <u>教育課程実施上の配慮事項</u>	第3章 教育課程の編成及び実施 第4節 <u>生徒の発達の支援</u>
1 生徒の言語環境の整備と言語活動の充実 2 体験的・問題解決的な学習及び自主的、自発的な学習の促進 3 <u>生徒指導の充実</u> 4 進路指導の充実 5 <u>ガイダンスの機能の充実</u> 6 見通しを立てたり、振り返ったりする学習活動の重視 7 指導方法や指導体制の工夫改善など個に応じた指導の充実 8 障害のある生徒の指導 9 海外から帰国した生徒や外国人の生徒の指導 10 情報教育の充実、コンピュータ等や教材・教具の活用 11 学校図書館の利活用	1 生徒の発達を支える指導の充実 (1) 学級経営、生徒の発達の支援 (2) 生徒指導の充実 (3) キャリア教育の充実 (4) 指導方法や指導体制の工夫改善など個に応じた指導の充実 2 特別な配慮を必要とする生徒への指導 (1) 障害のある生徒などへの指導 (2) 海外から帰国した生徒や外国人の生徒の指導 (3) 不登校生徒への配慮 (4) 学齢を経過した者への配慮

¹ 次期学習指導要領では、生徒指導について学習指導の内容と章を分けて記載されているが、2016年12月21日に中央教育審議会より提出された次期学習指導要領改訂に向けた答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」では、「学習指導と生徒指導とを分けて考えるのではなく、相互に関連付けながら充実を図ることが重要」であると述べられており、「今後、教科等における学習指導と生徒指導は、目指すところがより明確に共有されることとなり、更に密接な関係を有するものになると考えられる」と述べられている。

- | | |
|-----------------------------|--|
| 1 2 指導の評価と改善 | |
| 1 3 部活動の意義と留意点等 | |
| 1 4 家庭や地域社会との連携及び学校相互の連携や交流 | |

5. まとめ

戦後日本の生徒指導では、CIEによりガイダンス理論の導入が試みられるも、当時の教師の理解不足のため十分に機能しなかった。そのため、日本独自の様々な解釈を内包する生徒指導が発展してきた経緯を考えれば、戦後直後の生活指導を取り巻く環境の賛否は分かれるかもしれない。しかしこの状況を顧みて、カウンセリングが教師の理解不足のまま実践が求められる環境は避けなければならないだろう。

次期学習指導要領では、生徒の発達支援においてカウンセリングの大切さが述べられているが、「生徒の発達の特性や教育活動の特性を踏まえて、あらかじめ適切な時期や機会を設定し、主に集団の場面で必要な指導や援助を行うガイダンスと、個々の生徒が抱える課題を受け止めながら、その解決に向けて、主に個別の会話・面談や言葉がけを通して指導や援助を行うカウンセリングの双方により、生徒の発達を支援することが重要である。」¹ という点を充実させることができるカウンセリングを、教師はどのように理解し、どのように実践していけばよいのであろうか。

そこで、カウンセリングの機能を充実させるための私見を3点述べる。1点目は、生徒一人ひとりの「本音」を語ることでできる環境を整えることの重要性である。例えば、担任との個人面談で生徒が本音を語る場合があるが、機械的に行われがちな個人面談で全ての生徒が本音を語ることは難しいのが現状である。担任には、個人面談以外の環境を確保する時間的余裕が必要である。一方で、正式な環境を整えるだけでなく、放課後の教室掃除をしながら何気ない会話の中でインフォーマルな形でカウンセリングを行うことも可能であろう。しかし、この場合にも担任には、生徒とゆとりのある雰囲気を作るための時間が必要となる。

2点目は、担任とスクール・カウンセラーとの連携の大切さである。生徒に必要なカウンセリングは、担任だけで行う必要はなく、学校組織として必要なカウンセリング環境を整えられれば良いであろう。とはいえ、この場合でも、担任はカウンセラーに任せきりにするのではなく、カウンセリング・マインドを研ぎ澄ませながら、スクール・カウンセラーとの密な情報共有や連携が不可欠となる。

3点目は、担任がカウンセリングの手法を学ぶ機会や、担任が生徒へのカウンセリングの時間を十分に確保できるように労働環境を見直す必要性である。カウンセリングの重要性を示すだけでは、学習指導や様々な業務で多忙な教師たちは求められているカウンセリングを実践に移すことは難しいであろう。教師の労働環境を改善し、生徒たちとゆとりをもって向き合うカウンセリングを行う時間や、カウンセリングの知識を深めるための研修や研究会に参加する時間を保障するための政策や予算が必要であろう。

次期学習指導要領でカウンセリングの必要性や役割が示唆されたが、児童生徒への発達

¹ 文部科学省『中学校学習指導要領解説総則編』2017年、P94より。

支援のためにはカウンセリングは既に必要不可欠な教育的手法になっている。更なる支援に向けて、集団指導として行われるガイダンスと、個別の会話・面談や言葉がけを通して指導や援助を行うカウンセリングの双方によって、生徒の発達を支援することを可能とする環境が、現状で挙げられている制度的な課題の解決を踏まえながら整備されることを期待する。

【引用文献】

- 原田信之編著『心をささえる生徒指導—生徒支援の理論と実践』ミネルヴァ書房、2003年
藤井啓之ほか著『新しい時代の生活指導』有斐閣アルマ、2014年
文部科学省『中学校学習指導要領』2008年
文部科学省『中学校学習指導要領解説総則編』2008年
文部科学省『生徒指導提要』2010年
文部科学省『中学校学習指導要領』2017年
文部科学省『中学校学習指導要領解説総則編』2017年
山崎英則ほか編集『教育用語辞典』ミネルヴァ書房、2003年

教師力を高め、学校づくりの基盤となる

これからの学級経営のあり方

～人との関わりの中でたくましく生きる生徒を育て、よりよい学校をめざす教師を育成するために～

真壁 直人

仙台市立蒲町中学校 教頭

MAKABE, Naoto

はじめに

教師を目指す学生の中で、学級担任はやりたくないと思える人はまずいないであろう。学校の教師と言えば、多くの場合学級担任をしている姿を想像するはずである。そしてまた同時に、学級担任を務めることは、教師生活の基盤となる多くのことを実践的に「学ぶ」場でもある。子どもと教師の関係、教師と保護者の関係、学校組織において教師のあるべき姿、問題発生時の対応や管理職との関わり、など、実に様々なことを学ぶことになる。最近では各自治体の教育センターなどにおける、いわゆる官制研修もかなり細部にわたっており、私の勤める仙台市でも、初任者は副担任として学級担任を持たないことが多く、学校での研修や授業研究、さらには教育センターへ出向いての研修などを受けることが、法律に基づき義務付けられている。(仙台市では「フレッシュ先生研修」と言っている。)

(教育公務員特例法第23条)各学校には新任教師を担当する指導員となる教師がおり、研修レポートの作成や指導を行っている。それだけでなく、仙台市独自でフレッシュ先生2年次研修～5年次研修まで定められているほどである。しかし、実際に学級担任を持って「自分の学級の生徒」として子どもたちや親と向き合うことで、初めて実感として分かることはとても多い。その中でもいじめの問題は、その最たるものであろう。他を認めず、自らとの力関係で人を傷つけるいじめを防ぐには、人との関わりの中で解決していくことが大切であり、人として育っていく過程で、その後の人間関係の基礎を作り、社会における人と人とのよりよい関係のあり方を学ぶのである。学校生活の基盤となるのは紛れもなく「学級」である。さらに「学級」は学校組織の基盤でもある。学級担任として「学級」を預かることは、学校組織の基盤をなす一員として、よりよい学校づくりを進める上で、最も大切な土台なのである。

もちろん、学校の教育目標を設定し、どのように目標に向かい、どんな学校づくりをしていくのかについては、校長が中心となって、学校評価や自己評価を元にしなが、学校全体としての方向性を決めて取り組んでいくわけであるが、それを実践していく教師の多

くが学級担任である。学年主任やその他の主任や管理職は、その環境を整え方向性を示し、学級担任に託すことになるのである。

前述したいじめの問題、ADHDなど心身に問題を抱えた生徒との関わりなど、私自身の学級担任としての経験から体験的に学んだことを含め、今までを検証しながら、これからの学級経営のあり方について考え、述べてみたい。

1. 理想の学級経営とは

学級担任を持って学級経営を行っていく場合、理想の学級経営とは一体どんなものだろうか。学級づくりのスキルや「こうすればうまくいく」的な、悩める学級担任の為の書籍はたくさん出ているが、少なくとも学校に行きたい、学校が楽しい、と思える子どもたちができるだけ多い学級が理想の学級であることは、今も昔も変わりのない不易なものである。しかし、私も今まで実に26もの学級を担任してきて、全員が心から楽しいと思える学級経営を行えたことが果たしてあるだろうかと考え、できたと自信を持って答えることはできない。むしろ、「色々あったけど、とりあえずこの学級で学んだことはそれなりに意味があった・・・」程度であれば、もしかすると「それはできたかも知れない」と言える学級はあったかも知れない。しかし、どうせ全員は楽しいと思えないのだと、最初から「この程度でよい」と思っていたらどうであろうか。学級はむしろつまらないものになっていくに違いない。理想を追い求めるといってもやや大げさになるかも知れないが、「できるだけ多くの子どもたちが”楽しい”と思える学級」を目指していくことが、学級経営の一番の基本であることは間違いないのである。

では、どうやって「できるだけ多くの子どもたちが”楽しい”と思える学級」を作っていくのか。私が感じるのは、「子どもたちを話し合せてみよう。」「ゲームをやらせてみよう。」「グループエンカウンターを取り入れてみよう」などのスキルを考えようとする人が多いのではないかと、いうことである。もちろんそれは、それなりに悪いことではないし、色々研究することは大切なことであるが、私自身の経験からも、まず一番大事なことは「担任自身が子どもたちに自分を開放する」ことが最も大切であることを身をもって学んだ。その中でも大切なのが「学級開き」つまり、初めてその学級の教室に入って学級担任をスタートする第1時間目である。特に中学校において、入学してきたばかりの1年生にとっては、中学校は未知の世界である。教室に一步はいると期待と不安でいっぱいの表情をしながらこちらを見ている、新入生のつぶらな瞳が並んでいる。「担任の先生は一体どんな先生なのだろう」と思っているのである。だから私は真っ先に自分の話をしてしまう。つまり「この先生だったら自分のことを話しても良いのではないかとできるだけ思ってもらうには、「何でもお話ししてくださいね。」と言いながら実際は生徒と壁を作って、上から見下ろすように話している状態では、決して生徒が心を開くことはできない。最初にどんどん自分の話をして生徒に聞いてもらいながら、担任教師が何者であるかを知ってもらい、安心して接してもらえるようにするのは、学級経営を始める担任が、まず最初に行う第一歩だと考えている。

しかし、それだけで生徒が安心感を持てるわけではない。教卓から35人の生徒に向かって話しかけるだけはやはり難しい。生徒と同じ目線で接する場面も意図的に作っていく

ことが必要である。私は26年間の学級担任の中で必ず続けてきたことがある。それは、給食を班を回って班と一緒に食べることである。担任の多くは、教卓の横にある広い机で給食を食べることが多い。これはこれで教室を見渡せるという利点はある。しかし、子どもたちの中に入って会話をすることはなかなか難しい。1学級の班は6人一グループで6班あるのが一般的である。1日ごとに給食を食べる班を順番に回るのである。これを1年間続けていた。もちろんはじめは生徒も緊張しているのでなかなか話してくれないが「給食の中で何が一番好き」とか「兄弟姉妹はいるの」などと他愛もない会話を投げかけると照れながらも少し話してくれる。6人全員に何かしら話しかけると、子どもたちの個性も少しずつ分かってくる。もちろんこちらも他愛もない話をしながら、少しずつ子どもたちとうち解けていくことができるのである。4月の段階で全ての生徒とかなりの割合でうち解けることができたことで学級は少しずつ居心地の良いものになってくる。大事なことは子どもたちにとっても学級担任にとっても居心地の良いものでなくてはならないということである。慣れてくると、教師が班と一緒に食べることが自然となり、むしろ子どもたちから、たくさん話題が出てくるようになった。

「楽しい」と感じ「居心地がよい」と実感できることができるようになって、子どもたちは少しずつ心を通わし、関わり合いながら学級が育っていく。その中で、例えば校外学習や合唱コンクール、運動会といった行事を重ねながら、学級として一人一人の個性を生かしながら、学級として最大に力を発揮するためにはどうしたらよいか、生徒と担任教師が共に関わり合いながら考えていく作業は学級担任として一番楽しい時間かも知れない。

2. 児童生徒が主体的で自発的に成長できる学級経営をめざす

学校が始まって1ヶ月余りが経つと、子どもたちは少しずつ学級集団にも慣れて、本音を出せるようになってくる。もちろん、同じ子どもは二人といないのであるから、学級集団もさまざまである。しかし、担任が子どもたちに対して前述のように自分を開放していくことで、多くの子どもたちは「この先生はもしかしたら話を聞いてくれるかも知れない。」「このクラスだったら本音が言えるかな。」と言う気持ちになってくる。いろいろな本音が出てくるはずである。当然学級内でのトラブルも起こってくるだろうし、つまらない思いを持つ子どもも出てくる。しかしながら、一番大切なのは、この「本音が出せる」ことである。得てして管理的な学級の場合、良い子を演じる子どもたちが出てくることもある。授業なども特段問題があるわけでもないが、子どもたちは、正解を言おうとばかりする。道徳の授業などでは特にそれが顕著になったりする。演じているわけであるからストレスも生まれてくる。教師の見ていないところで、弱いところにそれが向かい、重大な問題や陰湿ないじめが発生する原因にもなる場合があるのである。「本音の出しやすい風通しの良いクラス」を作っていくことが学級経営の第一歩であることは、自らの経験からも一番大切なことであることを実感している。だから、特に昼休みなどは、別に監視するわけではなく、さりげなく子どもたちと他愛もない話をして過ごすようにしてきた。昼休みは少々緩めに子どもたちと接することを心掛けた。この時間は「休み」だから、少々脱線は許すよ、といった感じだろうか。私は中学校に勤めているので、特に1年生などは、まだ小学7年生のような感じなので、少し慣れてくると面白いくらいたくさん話しをしてくる。

聞いて欲しいし、聞いてくれることが嬉しいのであろう。

しかし、いつまでも教師と生徒一人一人の関係だけでは学級は育たないことは明らかで、何でも教師が指示をしないと動けない学級になってしまう。また、比較的積極的な一部の生徒だけが教師の回りにいつもいて、静かな子どもたちはそのまわりについて、それぞれで時間を過ごしているといった状況になってしまう。中学校の例を取れば、はじめこそ、学級や学校生活の基本となるべきルールなどを担任教師が先導する形で「教示」し「指導」していく場面はもちろん必要である。小学校であればなおさら、特に中低学年ではその期間も長くなるかも知れない。しかし、中学校においては1年生と3年生は子どもと大人ぐらゐの違が生じてくると言っても過言ではない。第二の誕生とも言われる子どもから大人への人間的な成長が見られる時期だからである。その意味で実は中学1年生時代が、中学校生活において最も重要な時期と私は捉えている。ユニフォームマジックなどと言うこともあるが、僅か数ヶ月前には児童だった子どもが、生徒になることで変わるのかと思うくらい小学6年生と中学1年生は違うと感じる。小学7年生のようだった子どもたちは、4月が過ぎる頃には、もうすっかり中学1年生になっている。

担任教師が先頭に立って、まず「規律（ルール）」を教えることはもちろん大切な作業であるし、小学校でも中学校でもそれを守ることは、しっかりと身に付けなければならない。しかし、学校の秩序を守る為だけに学級があるのではない。学級は紛れもない子どもたちの「生活の場」である。しかも、小学校の高学年や中学校ともなれば、家族よりも長く学校で生活し、そのなかでも学級は一日の大半を過ごす場なのである。学級は様々な活動や場面を通して子ども一人一人の生活習慣が形成され、社会的、道徳的資質を養う場として存在していることを忘れてはいけない。学級担任として大切なことは、子どもたちの関係が作られていくにつれ、学級担任が少しずつ側面的な支援をしていく形に学級経営を意図的に変化させていくことは、子どもたちが自発的で主体的に成長・発達していくことを考えたときに、とても重要なプロセスになってくるのである。

側面的な支援とは、すなわち、子どもたち自身に考えさせ、子どもたち自身が本音で話し合いながら問題を解決し集団を高め、よりよい学級を形成していくための支援を、学級担任が行っていくような形にしていく、ということである。ルールに加えてリレーション（親和的な交わり）を形成しながら、「互いを認め合う関係」「お互いに助け合う関係」「共感的で受容的な人間関係」を学級の中で育てていけるよう、学級担任は子どもたちを側面から支え、その中で子どもたちは、一人一人の「自己指導能力」を育んでいくのである。

「共感的で受容的な人間関係」とは、簡単に言えば「あなたは私たちにとって大切な存在である」「私はこの学級のみんなにとってかけがいのない存在なのだ」と感じるができる関係である。そこから生まれる「自己指導能力」とは、「だから私は自分の行動を自分で決めて、失敗であっても成功であってもその結果を自分でしっかりと受け止める（人のせいにはしたり、他に責任を押しつけない）」ことができる力である。学級担任の一番の役割は、「自己指導能力」を子どもたちの中に育てていくことに他ならない。将来社会の様々な集団の中で生きて行くであろう子どもたちの、生涯にわたっての生き方の基盤となる大切なものだとは私は考えている。

3. 学級担任としての「見抜く力」「見極める力」「見通す力」

ルールとリレーションシップが適度に育ってきているクラスは、子どもたちにとっても居心地の良いクラスになっていく。授業中、集団としての活動中には、適度な緊張感があり、一人一人がそれぞれの場面に対応した力を発揮できるようになる。休み時間等の開放された時間には、それぞれが思い思いにくつろぎ、柔らかく温かい雰囲気が生まれる。学校生活が楽しいと感じ、また明日も学校に来たい、と思う気持ちが育ってくる。規範意識・思いやり・責任感が育つだけでなく学級や学校の一員としての「帰属意識」や自分の役割をしっかりと誠意を持って果たし最高の結果を出そうとする「誇り」(一種のプロ意識)も育ってくる。例えば日直の時に黒板を消す仕事をとても丁寧にしたり、机をきちんとそろえたりといった作業を自ら行おうとする、などである。

居心地の良いクラスは子どもたちの本音も見えやすいので、時として小さなトラブルももちろん生じる。そのトラブルをどう解決するかは実はなかなか難しいものがある。ルールに則って解決することがもちろん一般的であるが、できることならトラブルを未然に防げる力を持てる学級であればよい。もちろんそれでもトラブルの起きない学級などないし、トラブルは発生する。しかし、その数を減らすことはできる。さきほど、「担任が側面から支えるように担任が意図的に学級経営を変えていく。」と述べたが、「子どもたちの中のリーダーを中心として、組織として動ける学級」を作っていくことは「自己指導能力」を育成する上でも、子どもたちの成長に応じた学級担任としての取組が必要である。その時学級担任には、学級の子どもたちの中でリーダーを任せることができる子どもを「見抜く力」が求められる。その為には、他の教師の目や他の場面での学級の子どもたちの様子や行動を把握しておくことも必要になる。後述するが教師同士のネットワークづくりは多面的多角的に子どもを把握する為にとっても重要である。「見抜く」のは何もリーダーシップだけではない。学級の子どもたち一人一人の持っている力をしっかりと捉える為にも、それはとても大切なことである。

リーダーの選出について、子どもたちが多数決で選ぶことは特に否定するものではないが、少なくとも中学1年生の最初の学級委員については、小学校等の情報に基づき、学級担任が指名してもいっこうに構わないと思う。なぜなら、2校以上の小学校から進学してくる場合、子どもたち自身が、同じ学級にいてもお互いのことを知らないことも多い。ただし、その前に私は必ず「リーダーに必要な資質」を子どもたちに発言させて黒板に書いていたり、または、紙に書かせてまとめて配布したりして、満たす条件が子どもたちにとっても多いと思われる生徒を学級委員に指名したと思えるようにしている。そして忘れてはならないのがリーダーシップだけでなく、メンバーシップがより大切であることをしっかりと子どもたちに理解させることである。リーダーはそれを支持して支える学級一人一人の思いがあってこそ力を発揮できる。さらに、学級担任は何があってもリーダーを助け支えるという安心感をリーダーに持ってもらうことで、リーダーとしての力を発揮できるのだということを認識しておくことが必要である。「学級委員のくせに」「学級委員なのだから」と言われることでつぶれてしまうリーダーを私もたくさん見てきている。「託したからには支える」ことを担任教師からしっかりと伝えていくことは、リーダー自身を育て

るか、その芽をつみ取ってしまうことになるのか、の分かれ目である。リーダーと担任教師の関係を見て、他の子どもたちの、リーダーを支えながら協力し、みんなで良い学級を作っていこうとするメンバーシップも育ってくる。リーダーが悩んだり失敗したりしても、少なくとも皆の見ている前で激しく叱責するようなことは避けるべきであり、さりげなくアドバイスをするなどしていくことで、リーダーが状況を見て判断できる力を身に付けさせていくのである。リーダーを助け、リーダーを育てることで、リーダーを支えながら、自分たちも学級の一員としてよりよい学級を作っていこうとする姿勢を育み、子どもたち一人一人の自主性や自立心が育っていく好循環を生み出していくのである。

学級が子どもたちの力で少しずつ動くようになってきたとき、少しずつ学級担任が子どもたちに、現状分析や、反省点、改善点などを考え、それを実行できるような機会を意図的に与え、担任が側面から子どもたちを支えるようにすることが大切であることは、前述したと通りであるが、どの段階で変えていくかについて「見極める力」が必要になってくる。学級担任がいつまでも前面に出すぎると、学級担任の指示がないと動けない、指示待ちの学級になってしまうし、また逆に、丸投げされて何もかも学級委員に任せっきりになってしまうような学級では、リーダーが疲れてしまうだけでなく、秩序が弱まり、本音ではなく単なるわがままが横行し、学級の荒れにつながる可能性すら出てくる。学級委員についてだけでなく、班長を中心とした班編制や席替えなどのタイミングをどの時点で図り、学級内での様々な関わりを作ってサブリーダーを育て、さらによりよい学級にしていくために、学級集団を「見極める力」が必要になる。その上で、この学級をどう育てていくのか、また、この学級が今後どう変わると考えられるかについて、望ましい状態、望ましくない状態（このままだと最悪の場合、こうなってしまうといった予測）をしっかりと「見通す力」を持つことで、これからを見通した学級経営が実現できるようになる。

リーダーとして育てようとしたある子どもが、実はあまり動くことができなかつたり、逆に班長などに選ばれたことで視野が広まって、学級全体のことを意識できる子どもが育ってきたり、予想と違う状況になることがある。特に中学生は第二の誕生とも言われる位、3年間で大きく変わる生徒もいる。自我の芽生えと共に周りを意識しすぎて力を発揮できなくなったりする生徒もいれば、控えめで自分を余り出さなかつた生徒が、行事などの企画や運営等を行う中で、より多くの学級の仲間と関わりながら、リーダーとしての資質が芽生える生徒が出てきたり、子どもたちは日々変化する。学級担任が子どもたちや学級集団が、現状からどう変化していくのか「見通す力」を持ってイメージとしてそれを捉えていくことが大切である。学級集団をよりよい集団として育てるために、まず学級担任が、これからの変容を「見通す力」を持ちながら先手を打って対処していくことは、学級担任としてとても大切な作業である。

4. 親からの信頼を得られる学級担任であることの大切さ

学級担任は、学級で子どもたちと向き合うだけではない、もう一つの大切な人との関わりがある。言うまでもないが、それは親（保護者）との関わりである。子どもたち現在の状況は、当然家庭での生活があつて成り立っているものであり、子どもたちを家庭から託されていることを忘れてはいけない。学級で何が行われていて、学級担任はどのように学

級での教育活動を進めているのかについてしっかりと伝える中で、お互いに信頼関係を形作りながら子どもたちへの教育を進めていくことは、極めて重要である。しかし、特に学級で人間関係のトラブルが発生した場合に、親への情報提供や日頃の情報提供などがよくなされていないか、解決までに時間がかかったり、余計にもめてしまったりすることがある。学年主任や、場合によって管理職の対応が必要なケースまで発展してしまうことも珍しいことではない。日頃から学級担任の思いをしっかりと親が受け止め、双方の信頼関係が形作られていることで、トラブルを未然に防ぎ、大事に至らなくて済むことになることはとても多い。親の思いに寄り添いながら、それを共有できる学級担任であるかどうかは、日頃からの親との関わりを、学級担任自身がどれだけ取っているかどうかであることは言うまでもない。例えば、朝に親から欠席の連絡を受けていたとしても、夕方には「今日のお子さんの具合はいかがでしたか？」などと電話を一本入れるだけでも、「学級担任の先生が心配してくれていたんだ。」との思いを抱き、親との信頼関係に結びつく。

もちろん、学校全体としての保護者や地域との対応は、学校便りや最近では学校HPによってそれなりにしっかりと公開されてはいるが、それぞれの学級でのきめの細かい取組や、担任教師の思いを伝えることはできない。子どもや子育てについての小さな悩みを打ち明けられる存在であり、まず最初に相談できる窓口が学級担任であることが大切である。スクールカウンセラーや心の相談員等が当たり前前に学校に配置されるようになった現在であっても、親にとっては、学級担任が一番身近な学校との窓口である。その後の相談内容によっては、学年主任や、場合によっては管理職やスクールカウンセラー等につないでいきながら、問題や悩みの解決を図っていくことも、学級担任としての大切な役割である。当然のことながら小学校の低学年になるほどよりきめの細かい親との関わりが必要である。中学校にはない（特別支援学級は別であるが）連絡帳などで、きめ細かく子どもの様子を伝え、親とのやり取りの中で親にも安心感を持ってもらいながら信頼関係を深めていくことができる。中学校などでは、電話等の対応で親から「もう中学生なので子どもに任せていますから。」と言ったように、学校でのトラブルが発生しても親が取り合ってくれないケースも出てくることがあったりする。情報をしっかりと伝え「ここはご両親にも、しっかりとお子さんへの対応をお願いしたいところです。」と、親の協力が必要であることをしっかりと認識してもらえよう、対応しなければならぬことも出てくる。やはり日頃から保護者の協力への感謝の気持ちや、学校の教育目標を踏まえた担任の教育方針への理解を得られていれば、こういったケースを防げることは多いのである。

担任と保護者の信頼関係を作る方法として、学級通信の発行は大切な手段であろう。私の勤務する学校でも、学級通信をたくさん発行する学級担任もいれば、そうでない人もいる。一概に必ず発行しなければならないとは言えないかも知れないが、私が学級担任を持っていたときは、校務分掌や、その学級によっても違っていたが年間で30号～50号ぐらいの学級通信を発行していたので、大体2週間に1枚位の割合で発行していたことになる。行事への取組やその結果、日常の子どもたちの何気ない学級での様子や活躍、私自身の考え方や学級経営のあり方への考えなど、親が知りたいのではないかと思う情報を、写真や子どもたちの作品や作文なども交えて伝えていた。学期に2回程度行われる保護者と

の学級懇談では、学級通信で伝えてきた内容から話題を作りながら、親とのコミュニケーションを深めていくことが多かった。

しかし、学級通信では気をつけなければならないこともある。リーダーシップとメンバーシップと言うことを述べたが、子ども話題ではどうしても活躍した子どものことや、リーダーシップを取った生徒のことが話題となりがちである。特定の生徒が何度も登場したり、活躍した子どもばかり取り上げられたりすると、そうでない子どもの親は学級担任が全ての子どもたちにしっかり目を配っているのだろうかという気持ちを抱く。できるだけたくさん子どもたちにしっかりと目を向けていることが伝わらないと、むしろ学級通信を発行していることでマイナスの効果を生んでしまうこともあるのである。また、学級通信は子どもも親も読むことができるので、子どもたちが互いの努力や成長を認め合い、一人一人の励みとなるようなものであることが理想的である。

通信表の所見欄も、担任がその子どもについての実際の学期間の行動や記録の中から具体的に基づいて記述することが大切である。2学期制を取っている地域では年2回しか渡すことはできないが、通信表は今も昔も親子で楽しみにしていることが多い。子どもと親が、学級担任の温かな愛情と期待を感じ取ることができるように描くことで、親はわずかな文章の中であっても、学級担任がきめ細かく子どもに対応していることを感じとることができ、学級担任に対する信頼を深めることにつながるのである。3学期制を取っている地域ではなおさらのことである。

5. これからの学級担任に求められること

今まで述べてきたことは、どちらかというとながら私が教師になった30年以上前であっても求められてきた、いわば「不易」なものである。しかし現在、よりよい学級経営を行っていくためには、教師、とりわけ学級担任に求められる資質や力は増えている、と言わざるを得ない。学級経営に対する親の見方も、「先生にお任せします。」といった無条件の信頼もあつた昔の状況ほど、おおらかではなくなってきている。現在の子どもたちは、かつてはなかったLINEをはじめとする大勢との通信手段や、SNSが当たり前となっている環境に置かれている。学校では見えないが、明らかに学校における人間関係が前提となっている「見えない関係」を様々な方法で捉えなければならない。いわゆる「ネットいじめ」等への対応が急務となっている。それだけではなく、警察や市教委等との連携でネット犯罪に巻き込まれないような対応も行っているのが現状である。それゆえ、学級担任には、生徒の変化にいち早く気づき、対応できる力が求められる。

大変残念なことではあるが、私が勤める仙台市内において、複数の市立中学校で、全国的なニュースになるような「いじめによる自殺」が立て続けに起こった。親と学校の関係も悪化し、複数の教師が一時自宅待機を命じられる状況となった。調査活動は第三者委員会が立ち上がって未だに続いており、解決のめどは立っていない。私の勤める中学校では、毎月学校生活アンケートを全生徒に行っており、生徒指導主事と、一連の事件を機に各校に配置されている「いじめ対策担当教諭」がとりまとめている。学級担任は、まず自分の学級の生徒のアンケートに目を通し、「いじめを見た」とか「いじめにあった」と記入してきた生徒には事情を聞いて対応している。「学校生活が充実していない」の項目に○がつい

ている生徒には、学級担任に必ず言葉をかけてもらい、その理由を聞いてもらうなどの対応をしている。アンケートは学年主任が自分の学年の全てのアンケートに目を通し、教務主任から教頭、そして校長も全てのアンケートに目を通して確認している。520名もの生徒分全部に毎月目を通すのはそれなりに大変ではあるが、逆に言えば、そこまでの対応をすることで、いじめを許さない、いじめの芽を早期に刈り取ると言った、学校としての強い姿勢を示しているとも言える。また、生徒会を中心に各クラスの学級委員の集まりである中央総務委員会でいじめについて取り上げ、全生徒でいじめを許さないと言った内容の掲示物を作成する、といった取組も行っている。いじめへの対応は、何よりも迅速な対応が求められる。こういった姿勢は当然親にも機会あるごとに伝えている。学級懇談、学年PTA、さらにPTA総会においても、校長自らが先頭に立って、学校としての姿勢と実際の取組についてきめ細かく伝えている。地域の協力も必要である。なぜなら、登校や下校の際にいじめが起こることもあるからである。実際に地域からの通報で、下校時に行われていた、大人数が絡むいじめが明らかになったこともあった。そういった学校側の取組もあり、保護者や地域からも情報が入ってくるようになった。前述したLINEなどのトラブルも、スマホの画面を画像として保存してもらい、担任に持ってくることも多くなってきた。速やかな対応が生徒や保護者からの信頼を得るのである。いじめの問題はとてもデリケートであり、対応が難しい。学校の信頼の基盤となるのが、学級担任が親や地域からも信頼される学級経営を行う中で、子どもとの関わりをしっかりと持つことであることが、かつて以上に今、求められていると感じている。なぜならそれは、もはや「命を守る」ことにつながってきているからである。

ところが、熱心な学級担任ほど陥りやすい問題がある。それは、「自分で全てを解決しようとする。」ことである。最初に述べた学級経営における「不易」な取組を、こういった学級担任の教師はしっかりと行えていることが多い。ゆえに、保護者との対応もそれなりにできるし、自分の学級の問題と捉えて対応してしまうのである。その結果、一見収束したように見えたいじめが担任が替わったとたんに再発し、結果としてあわやいじめによる自殺が起こっていたかも知れない状況にまで発展してしまった例もあるのである。もちろん、情報の共有も十分になされていなかった。こういったケースを私たちは「学級担任による抱え込み」と言って注意している。これからの学級経営に求められる学級担任の力として、「他と協働して取り組む力」が以前にも増して必要になっている。子どものわずかな不安や変化を見逃さず、異変を発見したら、速やかに学年主任や生徒指導主事、必要ならば教頭などの管理職に報告・連絡・相談をまず行うことがむしろ重要なのだという認識を、ベテランと言われる学級担任ほど持って欲しいのである。

6. チームとして、組織としての学校を支える学級担任であること

30年前、私が中学校の教師になった頃、この宮城県や仙台でも多くの学校が「荒れ」に直面し、私の初任地である宮城県南部の地方都市の中学校も例外ではなかった。毎日直面する俗に言う「つっぱり」生徒達との関わりに神経をすり減らし、学級担任として私がまず直面したのは、下級生である自分の学級の生徒を、それらから守ることであった。一時は、荒れている生徒と体を張って対峙したが、その後彼ら彼女らの立場にたつて、こち

らも本音で話す中で少しずつうち解け、「あいつ（私）の言うことは聞いてもいい」的な解決を図っていた。一方で自分の学級にも問題行動を繰り返す「大物」が転校してきて、その生徒の対応に深夜早朝を問わず追われた時代であった。今思えば、他の先輩教師に相談はしたが、つねに自分一人に対応していた。チームと言うよりは、それぞれ皆「個人」で問題に向き合っ問題の解決を図ろうと必死だった。

「不登校」という言葉もまだなかった。学校に来ない生徒はほとんどおらず、1200人も生徒がいる学校で、私の学級に在籍していた数少ない学校に来ることができない生徒は「登校拒否」と呼ばれていた。登校できないことは恥ずかしいこと、許されないことと言った意識があり、私自身も彼の家まで行き、無理矢理車に乗せて連れてきたこともあった。今では考えられない対応であるがそれが普通であった。

授業中全く落ち着きのない生徒もいた。今であればADHDなどの診断がでたであろう。被害妄想の生徒もいた。「誰かが私を殺しに来る。」と言って教室を飛び出していったこともある。今なら十分に病名がついたと思われる生徒も、全てそれぞれの学級担任が一人に対応していたのである。養護教諭は当然一人しかおらず、SCも心の相談員もまだ制度化すらされていない。1クラスは45人であり学級経営はすべて学級担任の手に委ねられ、なにもかも学級担任が対応しなければならなかった。

転じて現在はどうか。学級担任による学級経営に求められる力は、むしろ他と協働しそれらへ「つなぐ」力であり、養護教諭やスクールカウンセラー、さらには管理職を通して、例えば不登校生徒のための専門的な機関につなぐかについて、学年主任、生徒指導主事、不登校対策コーディネーター（仙台市では各校に1名校務分掌として教諭をあてる。）などや、最終的には校長も含めた決定によって、多くの目で子どもの状況や問題を捉え対応していく力が求められている。当然、日頃からのこういった職にある人たちとのコミュニケーションも大切である。また特別支援コーディネーター（各校に資格を持っている教師がいることが多い。）等との連携で、場合によってはある授業だけ別室で個別に対応したり、TTを取り入れたりといった対応を、保護者の同意を得ながら進めていくことも多い。

学校はかつての鍋ぶた式の横並びの組織から、校長を中心として教頭、主幹教諭そして各学年主任、学級担任といったピラミッド型の組織に変わってきている。主任は管理職ではないが、学年をまとめ、先頭に立って学年経営を進めるリーダーとしての役割が求められている。学校組織の中の「学年」として、学級担任をまとめる役割を担うのが学年主任である。その中において学級担任は、学校チームの一員として、組織としての学校を支える最前線で、生徒と向き合っているのだということをしっかりと自覚する必要がある。しかしそれは、組織に縛られて自分の判断では何もできない、と言うことではない。学級担任として、目前の子どもたちと共にどのような学級経営をしていくかを考えることにおいては、昔も今も変わることはないが、現在は、多くの目による多方面からの問題へのアプローチをしながら、最終的な判断は校長が行うことが多くなってきている。そう言った意味でも、特に、情報は共有するものであるといった認識を持つことは、かつてに比べて極めて重要になってきている。

この原稿を、まさに東日本大震災からちょうど7年目の3月11日に書き終えようとしている。東日本大震災以来、地域防災の拠点としての中学校の役割が注目されている。生

徒たちは「自助・共助」の気持ちを持ちながら、地域の防災訓練では中心的な役割を果たし、小学生をも誘導しながら、町内会組織を中心とした避難活動や避難所運営ではなくてはならない存在になっている。そういった中学生の姿を見て、小学生は自分もそうありたいという思いをもって、中学校に入学してくるようになった。地域の行事や、お祭り、美化活動にも、ボランティアとして多くの中学生が自発的に参加するようになっている。多くの生徒は、地域の方々などから感謝の言葉をかけていただきながら「社会に役立っている自分」を感じている。「私はかけがいのない存在なんだ。」「そしてあなたもかけがいのない存在」であることを実感している。

ほんの2～3km先まで津波が押し寄せた、被災地にある私の勤務する中学校でも、それぞれの違いを認める受容的な学級経営が進められている。皮肉にも東日本大震災という未曾有の大災害を実際に経験した子どもたちは、命の大切さを身をもって実感し、多くの中学校では生徒の「荒れ」が収まっていった。学級担任が学級経営のあり方を、目の前の生徒と向き合いながら考え、実際にきめ細かな学級経営を進めていくことは、最終的には決して大げさでなく「命を守る」ことにつながっていく。その中で、学級担任自身も教師として成長し続けることができる。「子どもは、良い集団の中でこそよりよく育つ。」その集団の最も基本となるのは、家庭を別とすれば「学級」に他ならない。今、学級担任を務めている教師も、これから教師を目指す人々も、そのことを是非考えて欲しい。学級は子どもたちを育て学校を支え作り上げる最前線である。そこでの学級経営が子どもを変え、学校を変え、社会をも変える。まさに私は事実を目の前にして、そのことを実感し、確信している。

<資料>

1975年ファルクッチ委員会報告書の仮訳について

嶺井 正也 (MINEI, Masaya)
専修大学 (SENSHU University)

1975年ファルクッチ委員会報告書

嶺井正也仮訳

<目次>

はじめに

1. 最大限の統合教育のための学校の在り方と条件
2. 統合教育に向けたモデル
3. 実施戦略
 3. 1 教育委員会設置の心理・社会・教育サービスセンター
 3. 2 国による心理・社会・教育サービスプログラム調整
4. 母親学校について考察
5. 中学校についての考察
 5. 1 教科間連携 (interdisciplinarity)
 5. 2 柔軟な時間割編成
6. 高等学校における青少年の不適應問題
7. 教育的良心の普及による学校排除克服の責任

はじめに

当委員会は、ハンディキャップのある子どもの問題を解決する理想的な学校の仕組みを作り出す可能性は、発達、学習、行動上の困難さのある子どももまた、固有の成長の主体であるとの確信にある、という前提を立てて検討を始めた。彼らの中には、枠組みや現在の文化や社会構造によってかなり妨げられている、認識、行動そして人間関係面での可能性が実際に存在しているのである。学校の機能は文化性、社会性、市民性のそれぞれの面で、一人ひとりの子どもや若者の発達の可能性を広げることにあることを考慮すると、この可能性を発展させることが学校固有の課題となる。

なぜなら、たとえ同一の目的を目指す上で必要な保健・社会サービスの機関を考慮しなければならぬとしても、教育活動と生徒個人の可能性とを結び付けなければならない学校自体が、障害のある子どもが余儀なくされる疎外の状況を克服するためのもっとも適切な仕組みだからである。こうした集中的な関与が特別な困難さのある子どもに関しては特に、予防という観点から、そしてまた誕生からずと、そして就学前の期間中もずっとな

されるべき診断、治療さらに教育という観点からも、当然にも必要なものである。それは可能であれば、また、効果があれば、原因を抑え、縮小し、除去するためだけでなく、二次的な機能障害の発生を回避するためにも必要なことである。

学校は、連続性のある社会化過程の機会を子どもに提供できる（まだ義務教育にはなっていない）母親学校の普及によって、予防や早期の回復といった活動に貢献できるし、また、心理的・身体的発達を妨げている困難さの適時的予防と克服と推進することができる。

しかし、母親学校の普及によるだけでなく、すべての学校構造、特に義務教育制度は子どもの発達可能性を閉ざす原因である人間的・文化的・社会的疎外といった状況を克服することに貢献できるし、そうしなければならない。こうした前提のもとに、本委員会は根本的な目標の実現にむけた戦略を追究してきた。

1. 新しい学校の在り方と十分な統合教育の条件

あらゆる障害者の周辺化を克服すること、それは人格の発達を促すためにすべての子どもや大人を真に受け入れることができるように新しい方法で学校概念を作り上げそれを具体化することで可能となる。ただし、ハンディキャップのある子どもが普通学校に通うことは最低限の共通の文化的目的達成を意味するものではない。

したがって、教育成果を評価する同一の基準は、これまでのような形式的な評価報告書の考え方とは違い、生徒の学習到達度だけでなく成熟度も含めた幅広いものであるべきである。

基本は、生徒自らが今まではほとんどが陰に追いやられていた潜在力に気づき、発達させることを可能にする、あらゆる表現形態を使った、よりつながりのある概念を確定することである。

学校生活全般に実際に豊かさをもたらすような新しい概念ができれば、それは生徒の活動や成功の可能性を実質的に提供し、公式の労働需要に対応できない生徒にとって非常に大事なことになる。

われわれは論理的で抽象的な知力（知性）の水準だけでなく、感覚的で機能的で、また実践的な知力（知性）も考慮し、とりわけ社会化の過程にも配慮するように、学習概念を広げるべきである。

こうした連続性のある学校経験は、「全日制（tempo pieno）」学校を実施するだけでは生じない。それは「全日制」がただ単に午前と午後との合計としてでなく、それぞれに違いはあるものの学校の職員集団（学校外の文化的機関にもかかわっている文化、芸術・表現、レクリエーション・遊びのそれぞれの担当者、研究者、個人的及び集団的経験の担当者、社会化活動の担当者）が協力しながら計画し、実施する有機的で継続性のある時間の総体として理解されてこそ可能となる。

伝統的な教育方法よりも豊富で多様な実施形態を有機的に組織化し、多様な表現や体験を通じて生徒が成熟する機会を提供する学校においては、「主要教科」を教えることを意図した教育活動と「統合的」活動とを、そしてまた、「普通の」授業と補習的で支援的な活動とを区別することは難しくなる。

多様な学校活動のそれ自体は「主要」でも「統合的」でも、あるいは「普通」でも「補

習」でもないが、授業課程が個人の、あるいは集団の成熟水準又はニーズに対応して評価されるようになれば、学校活動は豊かになる。

したがって、統一的で体系的な方法に関する基準の明確で、あいまいさのない解釈によってすべてのニーズが対応されるべきである。そうでなければ、生徒の学校生活時間に多様な契機が重複して存在することになる。こうした障壁は生徒を混乱させるし、また、統一的な学校時間計画で支援されることになる教員間の協力関係の芽を摘んでしまうことになる。

学校生活の計画が協力して実行されるようになると、保護者は子どもの能力を判断する責任のある「午前中の教員」と、子どもを遊ばせる（指導員や作家などによる）「午後の教員」との間の区別をしなくなる。

さらに、普通の学校活動と補習的で支援的な取り組みとを区別する傾向が確定されることもなくなるであろう。というのも、それらの豊かな関連こそが、共通の集団という環境において、活動と成長の可能性をすべての子どもに提供するという課題を果たせるからである。個別的な支援という利益のために、より刺激のある「普通の」生徒集団から分離するという不利益を選択することにならない方法を探る必要がある。したがって、また支援と補習のために通常の教育活動との関連性を求めれば、おのずと異なる水準の計画と検証をすることはできなくなる。

万人に妥当する学校活動という観点は、困難さのある生徒を他の生徒と一緒に活動させることであると翻訳するのは難しい作業である。追加的活動やリハビリテーションの活動も普通の教育活動と離れた場所で行われることがないように、完全につながりのある学校生活を実現することは、いま不完全な状況にある学校が発展していく過程の目標であり、準拠基準であると考えられる。なぜなら、多くの場合、教員配置や今日の学校が提供する具体的な組織づくりが困難な状況にあるからである。しかしながら、全日制学校に向けた計画のあらゆる段階において、困難さのある生徒の問題に十分に対応できるように、学校生活の発展という見通しのなかに統合の次元を取り入れることが重要である。

不適応の防止やその程度の軽減化を促す仕組みになるこうした基準は、まだ全日制になってはいない普通学校には適用されてはならない。

反対に、二重の計画が異なる機関に示されることになると、学校の慣習に避けられない不可欠の困難を加えるような新たな、あるいは根拠のない難題を持ち込むことになる。加えて、それはごく最初のうちから目標からそれるような刺激を生み出すこともある。

それでも最終的には二つ性格を有する「全日制」学校は困難のある生徒には望ましいものとなる。一つは、学級の硬直的な仕組みを克服する作業委員会を組織して、より効果的で、しかも硬直性のすくない方法をとることができることである。もう一つは、特に初等学校の場合にはより多くの教員との関係づくりができる可能性である。こうした状況だからこそ、各人のニーズに応じた対人関係の（硬直的ではなく、段階的に方法で作られる、1対1の関係から多重の関係まで）の調整ができるようになる。

本委員会は、一般的で不可欠の基本的目標の新しい在り方の実現を構想しつつ、具体的な仮説、たとえばつまりここに示したのから出発するよう段階的で、現実的な過程が着陸点となるように考えたのである。

2 統合教育のための学校モデル

a) 学校の定数：だれをも排除しないように、500 人を超えないこと（母親学校は除く）。

b) 学級定数：1 学級は平均して 15～20 人以内で構成する。ハンディキャップのある子どもの数は学級担任と専門家とで構成するチームが決めることとする。

ハンディキャップ者とは次のように理解される：学習や人間関係の面で困難さをもたらす可能性のある、誕生前—誕生前後—誕生後において生じる病的あるいは外傷的身体的、知的、感覚的機能不全という障害を示すもの。

c) 時間割：全日制（序文で触れている。）

d) 教育課程 (Progetto educativo)：学校の新しいあり方には、教員と学級を一体と考えるこれまでの概念を克服し、教員同士の協働によって、専門家とともに教育課程の計画、実施、検証を一貫して行うという、生徒集団に対する広範な責任が求められる。個々の生徒に対しては、それぞれに異なる時間帯を任される教員に法的な責任がある。二元的体制にならないように、小学校の場合には 3 学級につき教員 1 人（正規の専門教員）が配置される。全日制学校になった場合には、一日につき各学級に 2 名の教員を配置しなければならず、したがって 3 学級だと 8 人の教員が必要となる。

また重いハンディキャップの生徒たちには補習指導を行う専門教員の必要性も考えておかなければならない。その場合には教員と生徒との比率を 1 対 1 から 1 対 3 までの間で柔軟に設定することになる。

さらに中度のハンディキャップ児に対するリハビリテーション的でもあり、専門的でもあるような対応（関与）を行う専門教員も配置されるべきである。この場合、教員と生徒との関係を柔軟にしてその割合が 1 対 4 とか 1 対 5 にすることが可能だし、また巡回サービスの機会を設けることも可能となる。当然、こうした対応は、少なくとも、ソーシャルワーカー、心理士、専門指導員 (pedagogista specializzato)、さらに、個々の処置（診断、治療、検査）を担当するリハビリテーション技術者や医療関係者も入ったメンバーで構成される職員チームが存在する学校でこそ行われるものである。

こうしたより組織だった学校生活こそが、生徒の成長や社会化を促しながら、困難を予防し、それが生じた時の適切な対応を可能とするのである。一連の活動の組織化や運営の方法は、状況、選択する活動形態、個々の生徒や集団のニーズなどに応じてそれぞれに異なるものとなる。

これらすべては、段階的であって、柔軟な方法で人間関係を調整することになり、したがって困難のある生徒にとって特に有効である。

e) 教職員 (Oeratpri scolastici)

1. 教員 (Docenti)：学校の新しいあり方を作り出す可能性は教員の養成と永続的な研修にかかっている。教員は伝統的な授業のやり方を見直して、より内容豊かなものにするた

めに導入されるべき新しい手段を知り、使用しなければならない。

学校の機能が十分に発揮されるには教育的関係の継続性を基本目標としなければならない、そのためには学校に地位の安定している正規教員が配置されるべきである。こうした安定性はどんな場合にも望ましいものであり、本委員会は、障害のある生徒がいる学校では、安定性こそがより確実で、決定的な要件であることを強調せざるを得ない。教員と生徒との対話の合理的継続性を断ち切ってはならないからである。したがって、本委員会としては、次の1975/76学年度にはいつてすぐに教育省が正規教員配置を確実に確保するために、その異動や臨時任用の方法を検討する必要性について考えるように促したい。

教員、教務主任(direttori didattici)、校長(presidi)の継続的な研修は学校全体の政策の鍵であり、教員の役割行使にとっての基本条件であり、確かな科学的理論の土台ばかりではなく、教育方法の実践の継続的省察の条件である。

教員研修は、たとえば学校において、また学校を通じて、主として「自分の活動分野」について行われなければならない。

教育課程を決める時に必要な調整機能を考えれば、学校管理者の研修には特別の注意が払われなければならない。

教員の実験的試みや文化・専門的研修にかかわる州調査機関において、委任命令第10条の最終項に基づき、多様な学校段階に相応する部署が、子どもの精神構造の障害(distrubi)に関連した心理・教育的な課題や授業にかかわる問題を深く検討するために一体となって活動する必要がある。

2. 専門家(Specialisti)：生徒一人ひとりの可能性を十分に発達させるためには、学校関係者が生徒が生活する環境の心理的側面とそれらの関係性とを有機的につなぐビジョンを持つ、その結果、学校がよくなっていく必要がある。教員の活動と専門的な能力のある他の職員との補完的協力関係が不可欠である。こうした専門家の協力は学校発展についての次のような二つの計画によって実現されるべきである。

2.1 - 認識や質的に充実した社会化の経験を通じて教育することを目的とする、共通性のある、豊かで、組織だった、柔軟さのある学校生活の促進

2.2. - ハンディキャップのある生徒の学校への受け入れにかかわる問題の解決 非常に重要なことは、すべての管理者、教員、専門家が示された目的達成のために、そして、あいまいで、偏った働き方で彼らの貢献が挫折しないために必要と思われるすべての介入のためにチームとして働くことである。

したがって、共通の教育課程の編成と実施にとって必要な学際的活動を可能にするには、さまざまな職員間で言語、展望、目的についての共通基準を調査し、明らかにし必要がある。

こうしたことはハンディキャップのある生徒が入ってくる学級にとってはとりわけ必要である。共通の活動に参加するため特別な措置を必要とする個々の障害児についての配慮も行いながら、(専門家人数など)利用可能な資源についての現実的な見方に立って、こうした学級のニーズに対応する専門家の協働が優先されるべきである。

なんらかの特別の治療のために学校が外部機関(医療・心理・教育センター、精神衛生セ

ンター、リハビリテーション治療所、その他学区内のあらゆる機関）を利用できるようにしなければならない。この点も指摘しておく。

本委員会は、したがって、専門家と学校との法的・行政的関係性に関する問題について検討したし、必要な時に地域の保健所に配置される専門家を利用するために、最善の解決方法を見出さなければならないとの意見を示した。

一時的で措置ではあるが、本委員会は、申し合わせによって、所定の通達に示した規則にある基準にもとづき、公立の機関と私立の機関がともに利用できる専門家を雇用する必要性について同意した。専門家としてソーシャル・ワーカー、心理士、専門指導者が考えられる。また、個々の学級での状況を見守るリハビリテーション技術者や治療専門家も想定される。

f) 校舎の構造、設備、個別支援：新しい学校の建物のための適切な規制を明らかにすることに加えて、モーターの問題が何であれ、運動機能に困難さのある生徒を含むすべての生徒がアクセスできる建物問題の解決策（暫定的な手段も含む）を示す必要がある。

身体的自立ができていないため特別支援が必要な子ども数に比例した数の補助員が配置される必要がある。（1つは、母親学校に配置される補助スタッフについて言及ができるが、しかし、その場合にはその任務を明確にする必要がある）。送迎サービス（短距離送迎、船の乗降援助など）と給食サービス（困難さのある幼児への補助）について特に留意しなければならない。

これらのすべての条件、サービス、施設は、ハンディキャップ者の学校への積極的な統合を可能にする。

3) 実施戦略

こうした新たな学校というのはそれぞれの地域で徐々にしか普及できないことを考えれば、本委員会は、それぞれの学区で少なくとも1校、全日制で機能性の高い学校が存在するようにしたい。その学校の構造は上述した教育目的に沿って、地域内のすべての生徒を統合するようになっているものである。

こうした移行段階では、子どもたちは、権限のある地域の学校といえども自分たちの発達を十分に促す段階にあるとは考えてはいない。というのも、ハンディキャップ者の人数が多すぎてしまうと万人のための学校の本来的な在り方が変質してしまわざるをえないからである。

この学校は、新しいタイプの特別または分離された学校として構成されるべきではなく、先進的実践が行えるように学校制度を再構築することを全体的なプロセスの最終目的とした、すべての普通学校のモデルでなければならない。

公共事業対象地域であるだけでなくさまざまな地域および環境の現実の最新の評価を確実にするのに適切している地区(distretto)こそが革新的プロセスの開始に有効かつ現実的な次元と考えられるが、しかし、とりわけ、地区というのはこのプロセスが直接的で責任ある社会諸集団の参加から生まれる政治的動機を伴って具体的に開始できる場所である。

この提案に関して、本委員会会は、設置される保健機関及び地域社会保障機関が学区

(distretto scolastica)の範囲と一致するような方法をとるべきだと考えている。

これにより、各州の法令によって規定されるすべての仕組みやサービスが調整された設立、つまり、公的サービスが不十分であることが判明したユーザーのための専門性の高いサービスを切れ目なく、豊かに提供をする仕組みの維持または確立が可能になる。

本委員会は、学区協議会に割り当てられたプログラム作成の権限は、ハンディキャップ者を統合する目的で、また採用すべき解決策が厳密で事前構成された計画戦略のリスクから除外されることを確実にするために最大限に活用されるべきだと考えている。

3.1 教育委員会の社会心理教育サービスセンター

教育委員会に設置することが提案されている「社会心理教育サービス」は、教育委員会または教育委員会の委任を受けた者が直接の責任を有する。委任者は社会心理教育サービスの長期経験のある教員が望ましく、委任を受けた場合には授業の任務を免除されなければならない。

このセンターは、社会心理教育サービスを提供するために県の学校協議会が作成するプログラムの提案と目標を評価しなければならない。最も適切な運用選択を保証するためには、学校運営者（教師および専門家）の経験と協力を最も適切な形で利用するとともに、関連する作業ツールとその組織を準備する必要がある。

センター自体も、協定内容とその適用の統制に関して権限を有するべきである。

協定に関しては、本委員会は給付提供のための堅実な条件を確保しなければならないと考えている。最終的には、医療心理教育センターを持ち、安定性、仕事の継続性、専門家の資格の確保、学校機関との協力を確実にするか、または確実にする機関(Enti)に優先権が与えられることになろう。

いずれにしても、同機関は、教育委員会の社会心理教育サービスがプログラムの優先順位について学校または学校の専門家に勧めることを協定に明記されなければならないセンターはまた、特別学校の状況を監視する必要がある。

3.2 社会心理教育サービスの全国レベルでの調整とプログラム作成

前述のことから、ハンディキャップ者の統合教育問題が複雑であり、したがって、有機的な視点で各学校段階に優先目標の実施を保証するために、国家レベルでのサービスを予見する機関（例えば、とくに技術的課題に対応する中央視学官）、またはサービスの発展を追跡、支援したり、他の省庁との継続的な調整を行う教育省の調査計画担当部局、利用可能な財源プログラムが必要となる。いずれにしても、社会精神医学的サービスに関連する資金を割り当てる章の管理会計の統一が必要である。

4. 母親学校についての配慮事項

統合に向けて学校の目的と性格に関する一般的な指針が母親学校にも適用されることを考えると、母親学校に関してもそれらを明確にしておくことが望ましい。

本委員会は、特別母親学校と普通母親学校の特別学級という制度についても意見を表明してきた。特に困難を有する子どもたちには、母親学校が彼らの発達のために果たすこと

ができる本質的な機能を考慮して、入学時に優先権が与えられなければならない。

6歳になったからといって母親学校への就学を官僚的に拒否されてはならない。必要がある。1年か2年を超えない範囲で母親学校在籍が必要かどうかを評価しなければならない。

ハンディキャップのある幼児を母親学校に統合するには、それが適切に構造になっている必要がある。最低3つ学級で構成され、各学級には15・20人の幼児がいなければならない。教員と専門家で構成された学校チームが学級に入るハンディキャップ幼児数を決める。しかし、母親学校は、幼児の年齢を考慮して、就学義務を課すことなく、全日制学校として組織する必要がある。

教員および専門家には、一般的な配慮事項が適用される。

補助員については、子どもの身体的自立の欠如に関わる職務を行うことを確認し、その任務を明確にする必要がある。

5) 中学校についての配慮事項

ハンディキャップ児の完全な統合教育並びにその目的及び性格ために示された条件の目標については一般的な配慮事項がすべて必要とされる。

5-1 教科間連携

すでに中学校に言及されている一般的な配慮事項に関しては、中学校では教科間連携に着目することの重要性を強調する必要がある。それは、特定の専門技能の提供のための専門家の貢献（しかし、「アニメトローレのような」追加的存在を別々に用意するのではない）を利用しながら、共通の授業、進級そして進路指導の課程を精緻化する教員の任務から生まれなければならない。とはいえ、これは単一の授業課程を実現することを目指したものではない（「全日制について」は前述の配慮事項を参照）。

5-2 柔軟な時間割

中学校の担当教員に関して法で規定されている「時間割」の定義を考慮すると、前期中等学校である中学校では、授業時間における教員の能力が教育課程上の活動や生徒の発達に必要な統合と推進の活動に関する活動として具体化されるように明確にする必要がある。

特に時間割、プログラムそして学級編成をより柔軟にすることが好ましいと思われる。

財務的な観点から、今回の提案されたをすでに機能している中学校での統合教育の現在の経費と比較しても、費用の増加を意味するものではないことに留意されたい。

本委員会は、いわゆる「適応学級 (classi di aggiornamento)」は絶対に廃止されなければならないと考えている。

6) 高等学校における青少年の不応問題

明確な任務を持つ本委員会は、高等学校に通う青少年の不応問題には踏み込まず、ますます深刻で心配する質的および量的次元を考慮しがちである。

学校の仕組みの不可避的で相当程度の変更を強調しても、ハンディキャップのある子どもたちの学校や社会からの排除の危険を克服するには十分ではない。

社会からの排除というのは構造的条件、文化的モデル、習慣などから生じうるものであるから、社会はこの課題に関与しなければならない。

学校管理に関する委任命令を実施することは、意識、心理および行動の変化を創り出す大きな可能性をもたらすことになる。

家族、社会集団、地方公共団体は自らの問題として、一連の関与や権限（これは必ずしも意思決定の権限ではないが、意味がないわけでも影響力がないわけではない）の見通しをたてながらこの複雑な教育問題を意識する必要がある。

教育政策の計画や定義づけにおいて公教育省は、矛盾した、対照的な行動のリスクを統合教育の目標とはせずに、委任命令に示された権限の明確なシステムに照らして、発展させるべき方向を統一的方法で明らかにしつつ、学校や社会からの排除の危険性をなくそうとしているさまざまなレベルの学校協議会に学校管理ラインに参加することを義務づけている。

教員や家族には特に注意を払うべきである。なぜなら、積極的な協働関係づくりだけが、統合教育のための転換の成功を保証できるからである。

この点で、生涯教育に関する学区の権限は社会的および文化的意識を普及活動のために有用な道具であることが強調されなければならない。

新保育所保育指針の背景と特徴

～「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」、「幼稚園教育要領」と整合性をとりながら～

中西 綾子
保育研究家

Background and Characteristics of the New Guidelines for Nursery Care at Daycare Centers

Ensuring Consistency with the “Educational and Child Care Guidelines for Centers for Early Childhood Education and Care (collaborative kindergarten and day nursery type)” and “National Curriculum Standards for Kindergartens”

NAKANISHI, Ayako
Early Childhood Education Researcher

The new “Guidelines for Nursery Care at Daycare Centers” will begin in fiscal 2018. This will be the first revision since the “Comprehensive Support System for Children and Child-rearing” was enacted.

Current daycare measures are centered around the acceleration plan for reducing wait-listed children, and the driving force behind these measures is the need to secure a workforce for economic growth. It was in this context that the new daycare policy was born.

This paper briefly considers the history of past measures to address the declining birthrate as well as daycare measures and daycare policies, considering the differences between the old and new “Guidelines for Nursery Care at Daycare Centers”.

With this current revision, daycare centers have become “facilities that conduct early childhood education.” This paper considers the commonalities between the fiscal 2018 revision of the “Guidelines for Nursery Care at Daycare Centers” and the guidelines for other facilities that also conduct early childhood education, namely, the “Educational and Child Care Guidelines for Centers for Early Childhood Education and Care (collaborative kindergarten and day nursery type)” and “National Curriculum Standards for Kindergartens”.

Keywords: Guidelines for Nursery Care at Daycare Centers, National Curriculum Standards for Kindergartens, Centers for Early Childhood Education and Care, Comprehensive Support System for Children and Child-rearing, the acceleration plan for reducing wait-listed children

はじめに

保育政策を考察する時、子どもが元気に安全に幸せに生活できるように、未来を見据えた政策であってほしいと思う。しかし現実には時に子どもにとって過酷で、子どもの立場からだけでは語れない。これまでの保育政策は少子化対策と待機児童対策とともに歩んできた。働く女性が増えて、出産後も仕事を続ける女性が増えている。核家族化が進み家族で保育を担うことは難しくなっている。自己実現のために働きたい人もいれば、生活のために働かなくてはならない人いる。こうしたことは要因の一部に過ぎず、保育ニーズは高まる一方である。2013年の「待機児童解消加速化プラン」は期限内の実現が難しくなり、2017年に新たに「子育て安心プラン」が策定された。保育政策は待機児童政策が中心になって、その原動力となっているのは、経済成長を見据えた労働力の確保である。こうした背景の中、新保育所保育指針は2018年度にスタートする。これは子ども・子育て支援新制度が施行してから、初めての改定¹となる。

保育所が幼児教育を行う施設となり、幼稚園や認定こども園とも整合性をとった新保育所保育指針から、これまでの保育所保育指針とは異なる特徴を考える。

1. 少子化対策と現在の保育政策

これまでの保育政策では、政府は人口の減少を国家の重要課題ととらえてきた。その対策としてエンゼルプラン以降、少子化対策の一環として待機児童政策を推進してきたが、長年の取組にも関わらず待機児童解消は実現できていない。

諸外国をみるとフランスやスウェーデンでは、少子化対策は保育の充実と経済的支援によって効果をあげている。保育政策と少子化対策、経済支援そして待機児童問題はどれも切っても切れない関係にある。内閣府の家族関係社会支出の対GDP2014年を見ると、「我が国は、欧州諸国に比べて現金給付、現物給付を通じた家族政策全体の財政的な規模が小さいことが指摘されている。国民負担率などの違いもあり単純に比較はできないが、家族関係社会支出の対GDP比をみると、我が国は、1.34%となっており、フランスやスウェーデンなどの欧州諸国と比べて低水準となっている²。ちなみにフランスは2.91%、スウェーデンは3.63%であった^{3,4,5,6}。

現在の日本の保育政策はこれまでと同じように待機児童対策を中心に策定されている。

¹ 幼稚園教育要領と幼保連携型認定こども園教育・保育要領では「改訂」、保育所保育指針では「改定」と表記している。本稿では「改定」に統一する。ただし保育所保育指針の平成2年と12年版は「改定」と「改訂」が厚生省文章の中に混在している。

² 内閣府、各国の家族関係社会支出の対GDPの比較、2014年
<http://www8.cao.go.jp/shoushi/shoushika/data/gdp.html>

³ フランスは経済的支援中心から保育サービスの充実に政策をシフト。さらに出産・子育ての環境整備、仕事と子育て両立支援政策がすすめられている。1993年から2012年までに出生率が1.66から2.00まで回復した。スウェーデンは世界に先駆けて子育ての経済支援を導入。育児休業制度、保育の質の向上に取り組んだ。出生率は1.5から1.92まで回復した。

⁴ 内閣府「内外の少子化対策等の現状等について」平成26年7月18日、11-12頁

⁵ 中西綾子「第6章 保育政策の転換にみる新自由主義的政策の問題」『公教育の市場化・産業化を超えて』教育政策2020研究会、八月書館、2016年

⁶ 日本は2014年度、フランス、スウェーデンはともに2013年のデータ

2013（平成 25）年第二次安倍内閣で、政府は待機児童解消の取組として「待機児童解消加速化プラン」を策定した。この内容は、2013（平成 25）年度から 2017（平成 29）年度末までの 5 年間で、新たに 50 万人分の保育の受け皿を確保すること。そして 2016（平成 28）年度から実施している企業主導型保育事業で、約 5 万人分の保育の受け皿拡大を進め、待機児童解消を図ることであった。しかしながら、保育の需要は急増し、当初の目標達成は難しくなった。

2017（平成 29）年 6 月に第三次安倍内閣は、経済成長を見据えた「人材への投資」を重要視した経済財政運営と改革の基本方針（骨太の方針）を閣議決定した。その柱の一つが保育所待機児童の解消と幼児教育・保育の無償化で、具体策として「子育て安心プラン」を打ち出した。待機児童解消の期限は 2017 年から 2020（平成 32）年度末までに 3 年延長した。さらに 2022 年までに、保育の受け皿を 10 万人分追加し、25～44 歳の女性の就業率を現在の 73%から 80%に上昇させる目標を立てた。

「子育て安心プラン」では、○高騰した保育園賃借料の補助 ○妊娠中からの保育園申込み確化 ○幼稚園における 2 歳児の受け入れ ○都市公園が保育園を設立可などが新しく加えられた。しかし財源は目途が立っておらず、2017（平成 29）年の衆議院解散は、保育に関わる政策の財源確保も争点の一つになった。その後、2017 年 11 月に、安倍首相は所信表明演説で「子育て安心プラン」を前倒しで進めることを表明した。この予算について、「子育て安心プラン」の軸となる「6 つの支援パッケージ」¹を見ると、持続可能な保育制度の確立については「保育の実施に必要な安定財源について検討する」と記述されていて、具体的な十分な財源確保は、今はまだ見えない。

2017（平成 29）年 12 月 8 日には「新しい経済パッケージ」が閣議決定された。この中で、子育て費用の負担解消とともに少子化対策の一つとして、3 歳から 5 歳までの幼稚園、保育所、認定こども園における、幼児教育の無償化を一部前倒しして先行実施することを示した。子育て支援新制度の対象にならない幼稚園は利用者負担額を上限として無償化する。上記に当てはまらない保育については、保育の必要性及び公平性の観点から、2018（平成 30）年の夏までに結論を出すという²。こうした幼児教育の無償化は、消費税率引き上げ時期との関係で増収額に合わせて、2019 年 4 月から一部スタートし、2020 年 4 月から全面的に実施するという。2018（平成 30）年度の厚生労働省の主要施策として予算概算請求が行われる見通しである。

2. 保育所保育指針のこれまで

保育所保育指針は保育所の保育内容の質を高める基本原則であり、保育をめぐる環境の変化に合わせて近年は約 10 年ごとに改定されている。1965（昭和 40）年に保育所における

1 子育て安心プランを実現するための 6 つの施策の事。①保育の受け皿の拡大②保育の受け皿拡大を支える「保育人材確保」③保護者への「寄り添う支援」の普及促進④保育の受け皿拡大と車の両輪の「保育の質の確保」⑤持続可能な保育制度の確立⑥保育と連携した「働き方改革」の 6 つ。

2 「新しい経済パッケージについて」平成 29 年 12 月 8 日閣議決定、2-2

保育の理念や内容、方法などに関する事項と、その他関連する運営にかかわる事項が体系的に、初めて示された。それ以降、保育をとりまく環境の変化に合わせて改定が行われている。それぞれの改定時期の社会的背景をみると、1990（平成 2）年の第一次改定は、乳幼児保育などの保育需要が多様化してきた時であった。2000（平成 12）年の第二次改定の背景には、エンゼルプランや児童の権利条約の批准などがあつた。そして 2008（平成 20）年の第三次改定は、認定こども園制度の創設やワークライフバランスの実現などがある。そしてこの度の 2018（平成 30）年の第四次改定は、「子ども・子育て支援新制度」の施行後初めての改定となる。そして今回の「新保育所保育指針」は、「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」と「幼稚園教育要領」とも整合性をとる内容になっている。

それでは昭和 40 年以前はどうだったかという、昭和 25 年に「保育所運営要領」、昭和 27 年には「保育指針」が策定された。しかし前者は保育所運営の指針であり、後者は児童福祉施設の保育について書かれたものだった。保育所保育の理念や保育の方法、内容などが具体的かつ体系的に書かれたのは昭和 40 年の保育所保育指針になってからだった。

昭和 25 年	保育所運営要領
昭和 27 年	保育指針
昭和 37 年	中央児童福祉審議会保育制度特別部会の設置
昭和 40 年	保育所保育指針策定
平成 2 年	第一次改定保育所保育指針
平成 12 年	第二次改定保育所保育指針
平成 20 年	第三次改定保育所保育指針
平成 30 年	第四次改定保育所保育指針

3. 第四次保育所保育指針改定の背景—保育をめぐる近年の状況

(1) 子ども・子育て支援新制度

保育所保育指針は第三次の改定で、それまでの局長通知から、厚生労働大臣告示になった。厚生労働省雇用均等・児童家庭局保育課は、『保育所保育指針解説書』で、大臣告示に変更になったことは、「保育所の役割と機能が広く社会的に重要なものとして認められ、それ故の責任が大きくなった証」と書いている¹。

第四次改定は 2017（平成 29）年 3 月 31 日に厚生労働大臣告示として出された。2018（平成 30）年 4 月 1 日から適用される。第三次改定から第四次改訂までの約 10 年間にも、社会情勢や保育をめぐる環境は変化したが、その中でも大きな出来事は、2015（平成 27）年 4 月の「子ども・子育て支援新制度」の施行だろう。これは 2012 年に公布された、子ども・子育て関連 3 法に基づく制度である。子ども・子育て関連 3 法は、「子ども・子育て支援法」と「就学前の子どもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律の一部を改正する法律」（通称「認定こども園法の一部改正法」）そして、「子ども・子育て支援法及び就学前の子どもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律の一部

¹ 保育所保育指針解説書 平成 20 年 4 月厚生労働省雇用均等・児童家庭局保育課
<http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/hoiku04/pdf/hoiku04b.pdf>

を改正する法律の施行に伴う関係法律の整備等に関する法律」（通称「子ども・子育て支援法及び認定こども園法の一部改正法の施行に伴う関係法律の整備等に関する法律」）から成る。子育ての第一義的責任は保護者にあることが、「子ども・子育て支援法要綱」第1総則2基本理念に、明文化された。

この制度の特徴の一つは、保育の必要性を確認する「認定制度」という新システムが導入されたことである。認可保育所だけでなく、認定こども園、この制度下の幼稚園、小規模保育、家庭的保育、事業所内保育所に入所を希望する時には「認定」を受けなければならないようになった。これまで幼稚園と保育所、認可と無認可、社福とNPOと民間企業など設置主体によって分断されてきた保育の場が、同じシステム上に並ぶことになった。

そしてもう一つの特徴は、幼児教育・保育の所管の区切りが設置主体から、年齢による区切りになったことである。諸外国を見ると、幼児教育・保育の所管は、設置主体による区切りではなく、統合型、もしくは年齢によって区切る分離型が主流である¹。こうした状況をふまえて新保育所保育指針は、第三次改定版に比べて、幼稚園や認定こども園との関連がより密になった。

（2）そのほかの保育をめぐる近年の状況

「保育所保育指針の改定に関する中間とりまとめ」（平成28年8月2日社会保障審議会児童部会保育専門委員会）は、新保育所保育指針の背景となる現状分析で3点を指摘している。①「核家族化の進展や地域のつながりの希薄化から、日々の子育てに対する助言、支援や協力を得ることが困難」であること。そして②「兄弟姉妹の減少から、乳幼児と触れ合う経験が乏しいまま親になることも増えてきている」ことと、③「地域で人々に見守られながら群れて遊ぶという自生的な育ちが困難になっている」ことである。さらに近年増加していることとして次の2点を指摘する。それは、0～2歳児を中心とした保育所利用児童数が大きく増加していることと、児童虐待相談件数が増加していることである。児童虐待への対応は緊急にとりかからなければならない問題である。

4. 旧保育所保育指針との違い

まず大きく変わったのは保育所保育指針の構成である。これまでの7章立てから、「第1章：総則」「第2章：保育の内容」「第3章：健康及び安全」「第4章：子育て支援」「第5章：職員の資質向上」の5章立てに変更された。これは「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」と、「幼稚園教育要領」と構成を共通化して合わせるために、整合性をとりながら再構成されたのである。

新保育所保育指針は、第一章総則4で、保育所は「幼児教育を行う施設」と明示した。この意味は大きい。保育所は今でも法律上は教育施設ではない。しかしながら、制度としては教育を行う施設であると、認定されたことになる。

¹ 諸外国における幼児教育・保育の所轄は、統合型または0-3歳児の保育と3-6歳児の幼児教育で分ける統合型が多い。OECD「OECD諸国における幼保一元化・一体化」『包括的な子ども政策に向けての：OECD諸国の潮流と日本の改革へ示唆するもの』2010年6月

もう一つ大きく変更されたのが、子どもの発達の様態についての表記である。これまでの「第2章子どもの発達」は、子どもの発達過程を年齢ごとに8区分にして、それぞれの発達の特徴について細かく記述されていた。それが新保育所保育指針では、子どもの発達の章そのものを無くしている。そして子どもの発達を、乳児(0歳児)、1歳以上3歳未満児、3歳以上児の3区分にして、保育の内容に関する記載を充実させた。特に乳児から2歳児の保育の在り方は「保育所保育指針の改定に関する中間とりまとめ」の中でも繰り返し重要視されていて、これらを反映して細かく記載されている。

災害に関する記載は、これまでは「事故防止及び安全対策」という項目の中に記載されていた。しかし前回と今回の改定の間に東日本大震災を経験して、子どもの生命を守るための平時からの備えや危機管理体制づくりなどを、より具体的に明記した。そして「災害への備え」(第3章4)の項目が新たに追加された。

「職員の資質向上」では、研修の項目を増やして職員の専門性と資質向上を重視している。

5. 2018年度改定版の「保育所保育指針」、「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」、「幼稚園教育要領」に共通するところ

(1) 「育ってほしい10の姿」と「3つの資質・能力」

2018年度改定版において、先に述べたように、保育所と認定こども園と幼稚園は、制度上はともに「幼児教育を行う施設」となった。この3つの、指針・要領のすべてに目を通すと保育者はより理解を深めることができる。例えば、教育施設の記述については幼稚園教育要領が詳しいし、乳児から3歳未満児についての記述は保育所保育指針がより詳しい。

保育所、認定こども園、幼稚園のそれぞれの指針・要領に共通して明文化されていることがある。それが「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」と、その基礎になる3つの「育みたい資質・能力」である。

【幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿】

- ①健康な心と体
- ②自立心
- ③協同性
- ④道徳性・規範意識の芽生え
- ⑤社会生活との関わり
- ⑥思考力の芽生え
- ⑦自然との関わり・生命尊重
- ⑧数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚
- ⑨言葉による伝え合い
- ⑩豊かな感性と表現

【育みたい3つの資質・能力】

- ① 知識及び技能の基礎
- ② 思考力、判断力、表現力等の基礎
- ③ 学びに向かう力、人間性等

これらは小・中学校指導要領の「育成すべき資質・能力」にも連携している。この「10の姿」や「3つの資質・能力」は、子どもの比較や達成度として捉えるのではなく、遊びを通して育まれていくようにするものである。

(2) カリキュラム・マネジメント

共通の特徴の2つめは、「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」(第1章第2)、「幼稚園教育要領」(第1章第3)に共通した「カリキュラム・マネジメント」である。ここでいうカリキュラム・マネジメントとは「教育内容の質の向上に向けて、幼児の姿や就学後の状況、家庭や地域の現状等に基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連のPDCAサイクルを確立すること」¹を意味している。PDCAサイクルとは、plan-do-check-actのことで、計画・実行・評価・改善のことを指す。このカリキュラム・マネジメントは、教育課程の審議過程で出てきたもので、認定こども園と幼稚園には共有して明記された。新保育所保育指針にはカリキュラム・マネジメントの文言は出てこない。しかしながら新保育所保育指針第1章3「保育の計画及び評価」で、状況の変化を踏まえて計画し、指導計画に基づく内容の見直し、改善を行うことが明記されている。これはPDCAサイクルと同様で運用上は、保育所もカリキュラム・マネジメントの理念に沿って実施されると考えられる。

(3) アクティブ・ラーニング

もう一つ新しく取り入れられた概念がこの3つ目だ。「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」(第1章第2)、「幼稚園教育要領」(第1章第4)に共通している「主体的・対話的で深い学び」である。これはアクティブ・ラーニングを意味している。小中学校では新学習指導要領(2017年4月)で取入れられて、2020年度から学校教育への導入が始まる。認定こども園と幼稚園では、2018年度から遊びの中で、アクティブ・ラーニングのための基本的な生活習慣を指導していくことが提唱されている。これは子どもたちが、自分の人生や社会とのつながりを実感しながら学んだり、自分の生活や社会の問題解決に生かしていくことや、生涯にわたって学ぶ姿勢を育てていくことを指している。新保育所保育指針には「主体的・対話的で深い学び」という文言はない。その一方で、乳幼児期のアクティブ・ラーニングに関するインタビュー記事の中で、文部科学省初等中等教育局幼児教育課(取材時)の沓澤進氏は、「保育園、こども園、幼稚園では、今まで以上に、体験を通じて、感じたり、考えたりすることを大切に、学ぶ楽しさを知り、自分から進んで学ぶ姿勢を身につけるような指導をしていくことになるでしょう」²と話している。保育所保育指針に記載はないけれども、実際の保育ではアクティブ・ラーニングに則した保育に向かう流れになることも考慮しておく必要があるだろう。

¹ 文部科学省幼児教育部会取りまとめ(案)平成28年6月

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/057/siryo/attach/1373429.htm

² 2018年から始まる新しい教育『アクティブ・ラーニング』何が変わるの？乳幼児期からできることってなに？(前編) ミキハウス

<http://baby.mikihouse.co.jp/information/post-7501.htm>

むすび

いまの日本の保育政策は、待機児童解消に重点を置きながら、これまで議論されてきた保育所と幼稚園と認定こども園の関係や、認可園と無認可園のことや保育所の民営化問題など、いろいろなことを飛ばしながら、子どもを受け入れる多様な器を早急に用意している。保育所は「幼児教育を行う施設」とはっきり明記されて、幼児教育・保育の所管の区切りは設置主体から、年齢による区切りに変化した。このように保育所、認定こども園、幼稚園の垣根はどんどん形を変えている。この度の改定版で「保育所保育指針」は、「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」と「幼稚園教育要領」に整合性をとる構成に変更した。また一部は小中学校の学習指導要領とも関連している。

保育所、認定こども園、幼稚園がそれぞれの個性を保ちつつ、同じ方を向いて海に向かって流れていく川のような。新保育所保育指針が今後どのように実践されるか見守ると同時に、保育所・認定こども園・幼稚園に整合性をもたせているからこそ、そこに関わる全ての子どもたちが、どこに向かうのか、その先の海には、何があるのかをしっかりと見つけていきたい。国民がみな働く姿なのか。ワークライフバランスは実現した姿なのか。子どもが夢をもって明るい未来を描ける社会の姿か。政府がどのような子育ての在り方や、未来の子ども像に向かって流れをつくっていくのか、注目していく必要があるだろう。

<参考文献>

『保育所保育指針』厚生労働省告示第百四十一号

『保育所保育指針解説書』（平成20年4月 厚生労働省雇用均等・児童家庭局保育課）

『保育所保育指針の改定に関する中間とりまとめ』（平成28年8月2日 社会保障審議会児童部会保育専門委員会）

総合的な学習の時間における学校外教育資源

の活用要件に関する一考察

—キャリア教育における学校外の人材活用に関する教員の意識を通して—

森田 司郎
(専修大学)

A Study about the Conditions for Effective Utilization of Social Educational Resources in School Settings

Shiro Morita

The purpose of this article is to acquire basic data for identifying the conditions for effective utilization of social educational resources in school settings. A survey to school teachers (N=40) is conducted about their opinions about utilizing social human resources for career education into school settings. Also in this article, the concept of "Program Integrity" is reconsidered to fit career education with utilizing social human resources. A suggestion for helping teachers to effectively implement career education with social human resources is provided.

1. 問題の設定

本稿の目的は、総合的な学習の時間において学校外教育資源を有効に活用するための枠組みを明らかにするための手がかりを得ることである。このために、総合的な学習の時間で実施されるキャリア教育で学校外の人材を活用することに関して、教員がどのような課題意識をもっているかを把握する。そして、その課題を克服するために必要な留意すべき要件を明らかにする。

(1) 「社会に開かれた教育課程」を実現する嚆矢としての総合的な学習の時間

平成 29 年に改訂された小学校および中学校学習指導要領において、「社会に開かれた教育課程」を実現することが学校教育改革の大きな柱として打ち出された。これを実現するためには、各学校が独自にカリキュラム・マネジメントを行い、家庭・地域と連携・協働しながら学校教育の改善・充実の好循環を生み出すことが求められている¹。各学校のカリキュラム・マネジメントは以下の 3 つの側面から捉えられている。すなわち、①各教科等の教育内容を相互の関係で捉え、学校教育目標を踏まえた教科等横断的な視点で、その目

標の達成に必要な教育の内容を組織的に配列していくこと、②教育内容の質の向上に向けて、子供たちの姿や地域の現状等に関する調査や各種データ等に基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連のPDCAサイクルを確立すること、そして、③教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、地域等の外部の資源も含めて活用しながら効果的に組み合わせること、である²。

総合的な学習の時間では、「探求的な見方・考え方を働かせ、その目標や内容設定が各学校に任されている横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力」の育成が目標とされている。この目標を踏まえ、具体的な目標設定と教育内容編成、そして授業方法の工夫については各学校が一定の裁量をもって行うことができる³。このように、各教科に比べて学習指導要領による制約が緩く、各学校が独自に工夫する余地が大きく認められている総合的な学習の時間は、「社会に開かれた教育課程」を実現するための嚆矢となり得る。すなわち、各教科では実施することが難しい、新しく画期的な実践を行うことが可能である。本稿が注目する学校外教育資源の活用も、すでに総合的な学習の時間の中で実施されている事例も多く⁴、「社会に開かれた教育課程」を実現するための有益な取り組みの一つである。

(2) キャリア教育における学校外教育資源の活用と課題

総合的な学習の時間の中でも特にキャリア教育では、学校外教育資源の活用が積極的に行われている。キャリア教育は、「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」として捉えられており⁵、これを実現させるために、各学校は学校外の様々な教育資源と連携することが求められている。ここで基本的に考えられている連携先は、家庭の保護者、地域住民、異校種の各学校、行政機関、地域の事業所、企業、NPO 団体等である⁶。かつては職場体験活動を中心として行われていたキャリア教育であったが、現在ではそれにとどまらず、自己を理解し、将来の生き方を考える多様な学習活動が展開されている。例えば、地域社会の市民団体、企業やNPO 法人と連携した実践事例なども多く報告されている⁷。このように、学校教育の中でもとりわけ、総合的な学習の時間におけるキャリア教育には実践の蓄積もあり、学校外教育資源を積極的に活用する素地が整っているといえる。しかしながら、現状を概観すると、各学校が学校外教育資源を活用することに関しては克服すべき課題がある。例えば、職場体験活動を例にすると、「学校側からは「受け入れ先の確保が困難」という課題が多く挙げられている一方、企業からは教育支援活動を行わない理由として「学校側から企業への支援要請がない」ということが最も多く挙げられて」おり、その調整に課題がある場合が多くみられる⁸。さらに、「学校によっては、職場体験活動の体験先を確保するために相当な時間を費やし、担当する教職員の大きな負担となっているケース」があり、「出来るだけ教職員の負担とならない形で、職場体験活動やインターンシップの体験先、職業人講話などを担うことが出来る人材を、いかに確保していくかということが、学校外部の教育資源と連携・協働したキャリア教育をより一層進めていく際の重要なポイントとなる」こと⁹などが指摘されている。つまり、各学校が直面している課題は、学校外教育資源を活用する以前の、学校外教育資源との接続段階にあるといえる。

本稿では以上の問題意識にもとづいて、総合的な学習の時間におけるキャリア教育の中で、学校と学校外教育資源とを円滑に接続するために必要となる要件を明らかにすることを目的とする。具体的な手続きとしては、まず、筆者が 2017 年に実施した公立中学校の教員に対するアンケート調査の結果から、キャリア教育において学校外の人材を活用することに関する教員の意識を探る。次に、プログラムの信頼性 (Program Integrity) の概念をキャリア教育における学校外の人材活用の場面に置き換えて再規定する。そして、キャリア教育において学校外の人材を活用する際に教員が感じている課題を克服するために留意すべき要件を示す。

2. キャリア教育における学校外の人材活用に対する公立中学校教員の意識

(1) 調査の概要

キャリア教育において学校外教育資源を活用することに関して学校現場の教員はどのような意識を持っているのかを探るために、本稿では以下のような質問紙調査を実施した。

【調査の目的】

キャリア教育において学校外教育資源を活用することに関する教員の意識を明らかにする。

【調査対象】

公立中学校 3 校 (全て 2017 年度の情報に基づいている)

A 中学校: 東京都 D 区の住宅街に位置する約 70 年の歴史をもつ公立中学校、生徒数約 500 名、全 16 学級

B 中学校: 東京都 E 区の市街地に位置する約 55 年の歴史をもつ公立中学校、生徒数約 570 名、全 16 学級 (内特別支援学級 2 学級)

C 中学校: 茨城県 F 市の郊外に位置する約 55 年の歴史をもつ公立中学校、生徒数約 580 名、全 20 学級 (内特別支援学級 4 学級)

【調査時期】

A 中学校と B 中学校に対しては 2017 年 6 月～7 月にかけて、C 中学校に対しては 2017 年 11 月に、教員に対する質問紙調査を留め置き法で実施した。

【回収率】 (回収数 / 全体数 : 回収率)

A 中学校 : 13 名 / 32 名 : 約 40%

B 中学校 : 3 名 / 32 名 : 約 9%

C 中学校 : 24 名 / 36 名 : 約 67%

調査実施時期の影響もあり、回収率には学校ごとにばらつきがあったが、全体で 40 名 (回収率 40%) の教員の調査協力が得られた。学校ごとの調査票数のばらつきが大きいため、本稿では回収した 40 件の調査票を公立中学校の教員全体の意識を読み取る材料として調査結果を用いる。

(2) 学校外の人材活用に対するメリットと課題

今回の調査では、学校外教育資源の中でもとくに「学校外の人材」を活用することについての意識を中心に質問をした。表 1 は、調査結果の概要である。

【表 1 キャリア教育における学校外の人材活用に対する教員の意識】

【 メリット 】 【 課題 】

質問 回答	学校教育にと って有益	教師の学びに つながる	各教科でも活 用すべき	教員の負担増 に抵抗を感じ る	不安を感じる
強くそう思う	19 (47.5%)	15 (37.5%)	2 (5%)	1 (2.5%)	0
そう思う	21 (52.5%)	24 (60%)	24 (60%)	25 (62.5%)	12 (30%)
あまりそう思わ ない	0	1 (2.5%)	12 (30%)	13 (32.5%)	25 (62.5%)
全くそう思わない	0	0	0	1 (2.5%)	3 (7.5%)
無回答	0	0	2 (5%)	0	0

全回答数は 40 名、数字は回答件数、() 内は回答の%

学校外の人材を活用することのメリットについて

「学校外の人材を活用することは、学校教育にとって有益である」かどうかを尋ねたところ(4件法)、全員が「強くそう思う」(19名、47.5%)または「そう思う」(21名、52.5%)と回答した。学校外の人材を活用することは学校教育に何らかの積極的な影響をあたるとのこと自体には、教員の一定の理解を得られていると考えることができる。また、「学校外の人材を活用することは、教師の学びにつながる」かどうかを尋ねたところ、「強くそう思う」(15名、37.5%)が若干減ったものの、「そう思う」(24名、60%)と合わせるとほぼ全員となる。さらに、「学校外の人材を活用することの利点」について自由記述で尋ねたところ、以下のような記述を得た。

「広い視野や多様な価値観をもとに見た考え方を知ることができる」、「(教師の)刺激になる」、「教師の学びにつながる」、「より専門的な指導等を生徒も教員も学ぶ機会になる」、「教員、生徒共に学びが広がる」、「学校に長くいると、社会で起きていることや新しく行われていることなどについていけなくなる場合もあるため、改めて気付かされることがある」

学校外の人材と関わることで自らの学びにつながると考えている教員が多いということは、従来から指摘されている、互いに学び合い高め合おうとする価値観や習慣が定着している日本の学校教員文化の特長とも一致する¹⁰。この傾向は、日本の教師の勤勉さや職業的向上心の高さを示すとともに、学校外教育資源を活用することが教員研修としての機能を果たしうる可能性があることも示している。

キャリア教育において学校外の人材を活用することには前向きな意識をもっている教員だが、「各教科の時間においても学校外の人材を活用する機会を増やしていくべき」と考えるかどうかを尋ねたところ、キャリア教育の場合よりも慎重な意見が増えた。すなわち、「強くそう思う」(2名、5%)と「そう思う」(24名、60%)の他に、「あまりそう思わない」(12名、30%)者が増えた。数字の上では「強くそう思う」層が減少して、より慎重

な「あまりそう思わない」層が増加している。この背景には、現在ではまだ各教科における外部教育資源の活用が一般化していないこと、キャリア教育に比べて各教科の学習内容は学習指導要領レベルでの制約を大きく受けるためにその機会がないこと、そもそも各教科では学校外教育資源の活用をする必要性を感じていない可能性などが考えられる。

ここまで、学校外の人材を活用することのメリットについての教員の意識を整理してきた。キャリア教育において学校外の人材を活用することは、学校教育に良い影響を与える取り組みとして肯定的に考えている。さらに、学校外の人材と関わることは、自分たちの学びにもつながると考えている。しかし、キャリア教育以外の、各教科の時間で学校外の人材を活用することに関しては慎重に考えている教員の姿が浮かび上がる。

学校外の人材を活用することの課題について

次に、キャリア教育において学校外の人材を活用することに関して、教員がどのような点を課題として考えているのかを探っていく。

「時間の確保、打ち合わせや実施の補助など、教師が多く関与しなければならない場合、教師の負担が増えることに抵抗を感じる」かについて尋ねたところ、「強くそう思う」(1名、2.5%)は少なかったものの、「そう思う」(25名、62.5%)教員が半数を超えた。ただし、「あまりそう思わない」(13名、32.5%)と「全くそう思わない」(1名、2.5%)教員も一定数存在している。教員の負担が増すことへの抵抗感は、別で尋ねた「学校外の人材を活用することの課題」についての自由記述の内容からも伺える。「事前の打合せ等で時間が取られる」や「日常多忙な中で、企画し、打ち合わせや準備といった負担が増える」等の具体的な記述が11名から得られた。

また、「学校外の人材を活用することに不安を感じる」かどうかを尋ねたところ、「そう思う」(12名、30%)教員も少なくはなかった。「不安の内容」について自由記述を求めたところ、「外部の人材が行う教育の内容や方法、言動などが学校の意図や教育方針と異なる可能性がある」ことを不安に感じている教員が最も多かった(8名)。これに加え、「適切な人材への伝手がなくないこと」(1名)や「打ち合わせの時間調整ができるかどうか」(1名)について不安を感じている教員もいた。別で尋ねた「学校外の人材を活用することの課題」についての自由記述においても、ここで「不安の内容」について自由記述を寄せた教員以外の9名から「学校の意図した指導とズレてしまった場合の対応に苦慮する」、「生徒指導上、伝えてほしくない事や、学習規律などにゆるさが出てしまうことがある」や「学校教育の中で言うてはいけない表現を使用されることがある」等の、学校外の人材の指導に関する不安の具体的な記述が挙げられている。

学校外の人材を活用することに関する課題として多くの教員が感じている内容は、大きく二つに分けられる。一つは、教員の負担が増加することに対する抵抗感である。もう一つは、学校外の人材の指導内容が学校の教育的意図に沿わない可能性が存在するということである。

(3) 学校外の人材を活用する際に必要な視点 プログラムの信頼性 (Program Integrity)

現在、キャリア教育においても、NPO 等によって学校外で開発されたキャリア教育プログラムが活用されるようになってきている¹¹。

プログラム (program) は、その語源をたどると、「公示」、「議案書」(written public notice,17C 初) や「明確な計画」(a definite plan or scheme,19C 初) の意をもつとされる¹²。もともとは、「公共性」や「計画性」がその含意であった。現在では、主にコンピューターのプログラミング (動作指示の書き込み)、演奏会のプログラム (表記された演目、演目が記載された冊子) や、テレビのプログラム (番組表) 等のように使用されている。また、教育の文脈では学習のコース (a course of study) を意味する場合もある¹³。つまり、プログラムとは計画 (plan) である。「教育プログラム」は、「特定の教育目標をもち、その達成に必要である明確な学習プロセスによって構成される教育資源のまとまりであり、学習目的、対象とする学習者、学習内容 (学習形態、学習方法、学習環境、教材・資料)、学習期間が明確に定められているもの」と理解されている¹⁴。

本稿では、こうした外部の教育プログラムを学校教育に導入される際にその効果を最大限に引き出すための条件として参照されているプログラムの信頼性 (Program Integrity) の概念と、調査で明らかになった教員の意識とをすり合わせることで、キャリア教育において学校外の人材を活用する際に注目すべき要件を抽出していく。

プログラムの信頼性 (Program Integrity) とは、プログラムの効果を保証するために、プログラム自体が依って立つ理論や内容を、プログラムを実施するスタッフが十分に理解しているかどうかを確認する概念である¹⁵。この概念は、家族介入を伴う青少年の矯正教育プログラムの効果を十分に引き出す要因を探る中で析出されたものである。調査に当たったアンドリュースらによると、4 つ以上のプログラムの信頼性の項目を組み込んだプログラムは、3 つ以下のものよりも有意に高い効果を示した¹⁶。この概念をキャリア教育において学校外の人材を活用する際に留意すべき項目に読み替えることで、学校外の人材活用による一定の教育効果を保証する視点となる。以下の表 2 に、その 6 項目と読み替え後の項目を挙げる。

キャリア教育において学校外の人材を活用する場合には、この 6 項目は、①その人材の (教育) 目的は学校の教育目的と合致しているか、②その人材が教育実践を行うために必要な教育的スキルを修得しているか、③その人材が教育実践を行う際に他の教員によるチェックが行われているか、④その人材の人物像および教育実践の内容を熟知している教員が監督者として実践に関与しているか、⑤その人材による教育実践の目標と内容を客観的に把握できる資料があるか、⑥実践中に教員が子どもの変化を確認しているか、をチェックする項目となる。これらの項目が確認されれば、学校外の人材を活用した教育実践は一定の教育的効果をもたらすことになる。

【表2 プログラムの信頼性 (Program Integrity) の項目】

【読み替え後】	
①特定のモデル (Specific Model) を有するか	・・・その人材の (教育) 目的は学校の教育目的と合致しているか
②訓練された実施者 (Trained Workers) が関与しているか	・・・その人材が教育実践を行うために必要な教育的スキルを習得しているか
④ 臨床のスーパービジョン (Clinical Supervision) がなされているか	・・・その人材が教育実践を行う際に他の教員によるチェックが行われているか
⑤ 訓練されたスーパーバイザー (Trained Supervisor) が関与しているか	・・・その人材の人物像および教育実践の内容を熟知している教員が監督者として実践に関与しているか
⑥ プログラムの印刷物 (Printed Program Materials)	・・・その人材による教育実践の目標と内容を客観的に把握できる資料があるか
⑦ 過程や変化のモニタリング (Monitoring Process / Change)	・・・実践中に教員が子どもの変化を確認しているか

プログラムの信頼性 (Program Integrity) と教員の課題意識とのすり合わせ

本稿の調査から、キャリア教育において学校外の人材を活用する際に教員が課題として捉えている点は、主に①教員の負担の増加、②学校外の人材による指導が、学校や教員の教育的意図に一致しない可能性、であることが把握できた。最後に、プログラムの信頼性を確認する項目と教員の課題意識とをすり合わせることで、キャリア教育において学校外の人材を有効に活用するために留意すべき要点を示したい。

まず、一点目の教員の負担の増加についてである。ここで留意すべき点は、教員の負担が全く生じない活用方法を探ることは現実的ではなく、むしろ負の影響を及ぼす可能性があるということである。学校におけるキャリア教育は、それぞれの学校が主体的に行っていかなければならないものであり、教職員が本来担うべき役割まで学校外部の人材任せにしては本末転倒である¹⁷⁾。したがって、教員が担うべき負担の本質的な部分を精査して、負担の増加を必要最小限度にとどめる工夫が必要となる。このように考えると、上記のプ

プログラムの信頼性を確認する項目のうち、①、②と⑤について教員が注力して確認することが妥当である。特に、⑤教育実践の目標と内容を客観的に把握できる資料を得られれば、学校や教員の教育目標との整合性がそれに基づいて判断できる。さらに②その人材が教育実践を行うために必要な教育的スキルを有していることが確認できれば、その後の実践はある程度その人材に任せることが可能になる。このように、教員が学校外の人材を活用する入口の部分で本質的な役割を担うことが、その後の負担軽減にもつながる。

次に、二点目の学校外の人材による指導が、学校や教員の教育的意図に一致しない可能性についてであるが、これは一点目の対策を十分に行うことによってかなりの程度カバーできる。プログラムの信頼性の確認項目の③、④は外部の人材による教育実践が行われている中での事項であり、実践のズレを補正するための補完的な手立てである。そして⑥は、それだけを独立して行うのではなく、学校におけるキャリア教育全体の評価の一部として行われるべきものである。

したがって、上記のプログラムの信頼性の確認項目のうち、まず⑤、そして①、②の項目に関して注力することによって、教員が感じる課題を克服しつつ、学校外の人材を活用したキャリア教育を展開することにつながるといえる。

本稿では、総合的な学習の時間において学校外教育資源を有効に活用するための枠組みを探るために、キャリア教育における学校外の人材活用に対する教員の意識を手がかりとして検討を行った。教員の意識調査の対象数も限られており、本稿で扱うことが出来た情報には不十分な部分がある。今後は、こうした不十分さを補うためにも、学校外の人材を活用して実施されるキャリア教育の実践場面を分析し、本稿で提出した人材活用の要件の妥当性を実践的に検証することが大きな課題として残されている。

謝辞

本稿における調査に際してご協力いただいた東京都 A 中学校、B 中学校、そして茨城県 C 中学校の教職員の皆様には、ここに記して感謝の意を表したい。

<注>

¹ 中央教育審議会『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）』平成 28（2016）年 12 月 21 日、19-20 頁
同上、23-24 頁

² 同上、23-24 頁

³ 文部科学省『中学校学習指導要領』平成 29（2017）年 3 月、144-146 頁

⁴ 文部科学省『今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開』平成 22（2010）年 11 月、61-62 頁

⁵ 中央教育審議会『今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）』平成 23（2011）年 1 月 31 日、16-17 頁

⁶ 文部科学省『中学校 キャリア教育の手引き』平成 23（2011）年 5 月、85-95 頁

⁷ 千葉県教育委員会『企業と組み立てるキャリア教育プログラム実践事例集』平成 29（2018）年 2 月更新、54-64 頁

(<https://www.pref.chiba.lg.jp/kyouiku/shougaku/career/kigyou-jissen.html>)

⁸ 文部科学省『中学校 キャリア教育の手引き』88-89頁

⁹ 文部科学省 キャリア教育における外部人材活用等に関する調査研究協力者会議『学校が社会と協働して一日も早くすべての児童生徒に充実したキャリア教育を行うために』平成23(2011)年12月9日、22頁

¹⁰ 柴田好章「日本の授業研究と世界の Lesson Study」31-32頁、小柳和喜雄・柴田好章編『Lesson Study (レッスンスタディ)』ミネルヴァ書房、2017年

¹¹ 例えば、小中高生を対象として実際の社会人とともにコミュニケーションゲーム等の様々な活動を通して、将来について考えるきっかけを提供するキャリア教育プログラムが³ NPO 法人キーパーソン21によって開発、実施されている。2016年度は32校、2017年度は23校の小中高校においてキャリア教育プログラムを実施している。

(<http://www.keyperson21.org/> 2018年3月取得)

¹² “program” in *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*, Oxford University Press, 2005

¹³ “programme” in *Oxford Advanced Learner's Dictionary*, Oxford University Press, 2000

¹⁴ *Handbook of Practical Program Evaluation second edition* 2004 Joseph S. Wholey Harry P. Hatry Kathryn E. Newcomer pp.7-8. , *A Program Evaluation Primer*, Simon Priest, *The Journal of Experiential Education*, Spring 2001 Volume 24 no.1 pp.34-40,

Program Evaluation third edition, 2004 Jody L. Fitzpatrick James R. Sanders Blaine R. Worthen p54 などを参照

¹⁵ 宮古紀宏 2010「効果的な矯正教育の原則に関する一考察—教育実践におけるエビデンスの探求—」『早稲田大学大学院教職研究科紀要』第2号, pp.93-105.

¹⁶ Dowden, C. and Andrews, D.A. 2008 Effective Family Interventions for Youth Offenders: Some Important Considerations, In Roberts, A.R. (ed) 2008 *Correctional Counseling and Treatment: Evidence-Based Perspectives*, Pearson Hall, pp.59-74.

¹⁷ 文部科学省 キャリア教育における外部人材活用等に関する調査研究協力者会議、前掲書、24頁

パブリック・エデュケーション・スタディ
Public Education Study
第9号 (No.9)

発行 専修大学教育政策研究室
214-880 神奈川県川崎市東三田2-1-1
専修大学9号館 嶺井 (9514) 研究室