

所報

2018



論考

- 市川 昭午 教員労働時間の短縮策
池田 賢市 学校を人権の視点から問い直す
江利川春雄 深まる外国語教育の危機、それをどう乗り越えるか
内田 良 労務管理なき職員室の未来 教員版「残業代ゼロ法」を見直す
島崎 直人 特別の教科 道徳の小学校教科書における課題

エッセイ

- 高橋 和子 からだにまつわる今昔物語
竹村 雅夫 「ヤングケアラー」実態調査から見てきたもの
加藤 将 時間はかかるがためになる

教文研活動報告（2017年度）

目 次

理事長挨拶	理事長	芹 沢 秀 行	3
巻頭言	研究評議会議長	府 川 源一郎	4
I 論考			
・「教員労働時間の短縮策」		市 川 昭 午	9
・「学校を人権の視点から問い直す」		池 田 賢 市	15
・「深まる外国語教育の危機、それをどう乗り越えるか」		江利川 春 雄	20
・「労務管理なき職員室の未来 教員版「残業代ゼロ法」を見直す」		内 田 良	26
・「特別の教科 道徳の小学校教科書における課題」		島 崎 直 人	31
II エッセイ			
・「からだにまつわる今昔物語」		高 橋 和 子	39
・「「ヤングケアラー」実態調査から見えてきたもの」		竹 村 雅 夫	43
・「時間はかかるがためになる」		加 藤 将	46
III 教文研活動報告			
・2017年度の教文研		金 子 進一郎	51
・2017年度の教文研活動報告			53
・研究部「カリキュラム総合改革委員会」		青 木 純 一	54
・事業部		林 洋 一	55
○2017年度神奈川県教育文化研究所・各種名簿			56

神奈川県教育文化研究所との関りを 振り返って

神奈川県教育文化研究所 理事長 芹沢 秀行



神奈川県教育文化研究所（県教文研）の第2代研究評議会議長（1989年～2000年）を担っていた金原左門先生が2018年1月31日にご逝去されました。

私は1998年から三浦半島地区教組の教文部長となり、県教文研に参加させていただくことになり、その際、金原先生にお目にかかることになりました。私は学生時代、1930年代の教育実践・教育運動の研究を志しており、その中の豊かな取り組みに光を当てたいと考え、そのプロローグとなる大正時代についても、興味ある研究には目を通していました。当時、若輩者だった私が申し上げるには大変僭越ですが、金原先生のご著書はまさに、人間が見え、文化が見え、大変示唆に富んだものであると同時に、読み物としても、大変理解しやすいご著書でした。その先生が研究評議会議長を務める県教文研はどんな研究をしているのか、興味を持ったのは言うまでもありません。

その後、先輩から、県教文研の評議会議長は大変格式があり、研究者としても第一人者の方に引き受けていただいたことを誇りに思う必要がある、と教えられました。と同時に、評議会議長を担っていただいた議長の皆さんが、大変県教文研を愛し、大切にしていたいただいたことも、私自身が、神教組で働くようになり、県教文研で理事長・副所長などを務める中で、知ることができました。

ここに長年の金原先生のご貢献に感謝を申し上げるとともに、謹んで哀悼の意を表させていただきます。

私事になりますが、私は今年度をもって、6年務めさせていただいた県教文研の理事長を退任することになりました。思い起こせば、教文部長時代、「生活科・総合学習」が導入される状況の中、市川博先生（横浜国大）に引率していただき、四国の国大付属小・中学校に研究視察で訪問させていただいたことを懐かしく思い出します。研究員の先生方を、とても身近な存在として感じることができました。

また、県立高校の入試制度の改変の際の評議員会において、石川滋先生（当時県会議員）が、大変舌鋒するどく、かつ理念的に入試制度を語られるのを聞き、「どうして、この方は県会議員なのに、こんなに入試制度に詳しいのだろう」と思ったことがありました。私は、その後、神教組役員となり、その歴史を学ぶ中で、神教組が高校への進路保障の実現にいかにか重きを置いてきたか、さらには県立高校の入試選抜制度の変更場面で、積極的にかつ具体的な意見反映を県教委にしてきたかを知ることになりました。石川先生は、まさにそのことを担ってきた方だったのです。

私は、その後2回の県立高校入試制度改編に携わることになりました。その際、神教組の歴史を十分に踏まえ、かつ社会や県立高校の在り方の変化を鑑みた変更となるよう心して取り組み、県教文研の研究員の皆様からも、その都度、示唆に富むご意見をいただけてきました。

私自身、県教文研の研究には寄与できた部分はほとんどありませんが、主任手当の廃止やそれに伴う振興基金会計の在り方の見直しの中で、県教文研（各地区教文研）の活動が維持継続できるよう財政的確立・体制確立には、微力ながら力を尽くしてまいりました。

県教育文化研究所が、高い見識の中で、かつ学校現場との意思疎通に努め、まさに神奈川県の教育のシンクタンクとして今後も研究を続けていただくことを願うものです。

（せりざわひでゆき）

「学び」が成立するとき



研究評議会議長 府川源一郎

学校は、それぞれの学習者に「学び」の体験を保障する場所である。

当たり前のことだ、と思うかもしれない。だが、どのように「学び」は成立するのか。あるいは成立させることができるのか。よく考えてみると、ことはそう簡単ではない。

*

小学校五年生の時だった。近所に住んでいる高校生のお兄さんが私の前に来て、突然こう言うのだ。「お前の名前は英語でも書けるんだぞ。知らないだろう。教えてやろうか。」そりゃ知らなかった。漢字や平仮名、それに片仮名で自分の名前を書くことはできる。でも、英語で自分の名前を書くことができるなんて…。お兄さんの姿が大きくまぶしく見えた。

憧れと期待に満ちた私の求めに応じて、お兄さんが紙片に書いてくれたのは、「HUKAWA GENITIRO」という綴りだった。その瞬間、なあんだ、これはローマ字じゃないか、と喉元まで声が出かかった。が、黙っていた。目の前にある綴りは、私がおぼろげに想像していた英語表現とは異なっている。ローマ字の表記法自体は、四年生で習ったから綴り方は知っているし、ローマ字で自分の名前を書くこともできる。でもそれが「英語」なのか。「犬」をローマ字で書くと「inu」だ。英語でどう書くのかは知らないが、「犬」は「ドッグ」というのではなかったか。そうだとすると「HUKAWA GENITIRO」は、ローマ字なのか、はたまた英語なのか。混乱して口をつぐんでいる小学生の私を前にして、どうだ、さすが高校生は違うだろう、と言わんばかりのドヤ顔をして、お兄さんは肩を揺らしながら向こうへ行ってしまった。

自分の名前を「英語」で書くことができる、と知ったのは中学二年生の時だった。

友達の吉川君が、自分の苗字を英語で表現するとどう書けるのか、を教えてくれたのだ。なんで彼は父親から次のように聞いたらしい。「吉川」は、英語では「Happy River」という意味だ、と。確かに、「吉」は幸せ、喜びという意味であり、それは英語のHappyに相当する。川がRiverであることは、とうから知っている。なるほど、「Happy River」か。名前を「英語」で書くということは、こういうことなのかもしれないと、中学二年生の私は興奮した。

吉川君は続けて、いたずらっぽく笑いながら、こう言う。それなら府川君の名前を英語にすると、「Capital River」だね。なるほどそうか。それまで自分の名前の中の漢字の一字である「府」が、どんな意味を持っているのかをきちんと考えたことはなかった。しかし彼の言うとおりの、「府」という漢字の意味内容は、「役所、倉、中心」である。そういえば、神奈川県西部の「国府津」は、相模国の中心（国府）の港（津）だったことを示す地名だったはずだ。

「府＝中心地」という意味（概念）をもつ単語は、中国語にも日本語にも英語にも、あるいはその他の言語にもある。なぜならどの言語を使う社会集団においても、人々が集まり様々な富が蓄積されるにぎやかな場所が存在するからだ。その場所のことを、それぞれの言語集団では「府」「みやこ」「Capital」などと異なった単語によって言い表し、またその言語集団で使用する文字を使って表記する。単語の意味の内包は、当該の言語集団によって相互に微妙に異なるかもしれないが、おおよそ翻訳可能である。つまり「府」と「みやこ」と「Capital」とは単語の意味という側面か

らみれば、ほとんど等号で結ぶことができるというわけだ。

吉川君のおかげで、名前が英語に「翻訳」できることが分かった。

しかし、問題はまだ残る。確かに吉川君の言うように「府川」という私の苗字の「意味」を英語で表現すれば「Capital River」になる。だがやはり「意味」という側面に着目すれば、「都川（みやこがわ）」さんという苗字も「財川（たらかわ）」さんという苗字も、「Capital River」という英語に翻訳することが可能である。すなわち、「Capital River」は、「府川」専用の英訳ではない。もし逆に「Capital River」という英語を日本語に翻訳しようとするなら、訳語として「府川」を選ぶのか「都川」を選ぶのか「財川」を選ぶのか、困惑することになるだろう。もちろん「府川」は「都川」とも「財川」とも同一姓ではない。「ふかわ」は、個人を特定する記号であって、それを「Capital River」や「みやこがわ」「たらかわ」で置き換えることはできないのだ。

これは、「個人の名前」が、通常の名詞（普通名詞）とは性質を異にすることに起因する問題である。一般に名詞は、一定の対象あるいは現象を指し示している。しかしそれは、指示対象の持つ個別の属性を捨象し抽象化されている。たとえば、名詞としての「犬」は、秋田犬という属性も、ハチ公という個別性も捨て去り、抽象的な記号としてのみ存在している。

それに対して、国名、地名、人名などの名詞は、言語記号としてのあり方はきわめて特殊で、記号とそれを指し示す対象とは一対一対応の関係にある。つまり、府川源一郎（ふかわげんいちろう）という呼名は、府川源一郎という実在する唯一の個人だけに対応している。言語学では、そうした単語を名詞のうちでも特別に「固有名詞」と命名する。もちろん、人が識別できる音声の組み合わせは有限だから、単語の数にも限りがあり、同姓同名を持つ他人が出現することはありうるし、実際多くの同姓同名者や同じ地名が実在する。だが、基本的に固有名詞は一人の人間、一つの地域のみを直接指し示す記号なのである。

したがって、「ふかわげんいちろう」という名詞の音声（おと）は、実体としての本人をダイレクトに指し示している。言い換えれば、「ふかわげんいちろう（音声）」という日本語の音は、現実存在としての「ふかわげんいちろう（実体）」という人間と密着しており、それ以外の音声では置き換えることができない。したがってもし英語使用者が、意味が同じだからという理由で、「Capital Riverさん」と呼んだとしても、誰のことだか分からない。私は、「ふかわげんいちろう（音声）」と呼ばれた時のみ、自分が呼ばれていると気付くのである。

とすれば残るのは、その「ふかわげんいちろう（音声）」という固有名詞の音をどのように書き表すのか、という問題である。周知のように音声と文字とは別の存在であるから、日本語の「ふかわげんいちろう（音声）」という音は、それぞれの音声表記体系の約束事にしたがって、様々に表記することが可能である。すなわち、「府川源一郎」も「ふかわげんいちろう」も「フカワゲンイチロウ」も「HUKAWA GENITIRO」も「FUKAWA GENICHIRO」も、同じ音を異なった文字体系で表記したものである。いうまでもなく「ふかわげんいちろう（音声）」は、アラビア文字でもハングル文字でも表記できるし、あるいは「発音記号」としての「国際音声記号」で表記することもできる。

*

と、ここまでこの文章をお読みいただいている方の中には、そろそろ言語に関わる小難しい理屈につきあうのが面倒になってきたかもしれない。実は、まだまだ細かに説明しなければならないこともあるのだが、本題は、「学びの成立」だった。そこで、今紹介したエピソードを、あらためて「学び」の体験の成立という角度から説明し直してみたい。

考えるべきことは、いくつかある。

まず、「英語」で名前が書けることを教えてくれた高校生は小学校五年生の私に「学び」を成立させることができたかどうか、である。この時、高校生は、目の前の小学生に対して今まで彼が知らなかった知識を「教えてあげた」と思っている。したがって少なくとも高校生本人は、教授活動は成立していると主張するにちがいない。しかし見てきたように、教えられる側にとっては、混乱を招いただけだった。

その混乱の原因の第一は、明らかに高校生の知識不足にある。高校生がおこなったことは、日本語の名前を、英語を記述する際にも使用するアルファベットで記述するという行為だった。なにも彼が言うように、名前を「英語」で書いたわけではない。もう少し正確に言うなら、彼は、日本語の固有名詞としての「ふかわげんいちろう」という姓名を表す音声（おと）を、表音文字であるアルファベットを使用して、訓令式のローマ字表記法を採用して記述しただけなのである。

もっとも、筆者はここで、文字表記に関する高校生の知識不足をあげつらったり、彼が意図的にインチキを教えようとしたのだなどと非難したいわけではない。おそらく高校生自身は、ローマ字が「英語」であると信じ込んでいたのだろう。あるいは、単に自分は名前を「GENITIRO HUKAWA」と表記できる、という博識のほどを自慢しただけなのかもしれない。それを教えられた小学生五年生の私にしても、それまでにローマ字を習っていなかったとすれば、「英語」で名前を書くことができると教えてくれたお兄さんを賛嘆と尊敬の眼差しで見送ることになったはずだ。

仮にこの高校生が、私に教えてくれる前に、別の小学生にも同じことを教えていたと想定してみるとどうなるか。その時には相手が全面的に納得してくれたので、再び小学五年生の私に同じことを教えた、というケースを考えてみたい。その場合には、誤った知識に基づいた教授活動をおこなったにもかかわらず、学習者が納得したことになる。とすれば、一見、「学び」が成立しているようにも思える。誤った知識・情報の伝達であっても、教授者がそれに気がつかなかったり、あるいは学習者がそれを鵜呑みにして疑問を持たなければ、「学び」は成立したと考えるべきなのか。それとも、こうした事態では「学び」は成立していないとするべきなのか。

これに対して、私が中学生の時の体験はどう考えたらいいのだろうか。友人の吉川君からもたらされた情報は、高校生のあやふやな知識とは異なり、間違いなく正確なものだ。さらにそれは、その場限りの豆知識として消費されてしまうようなものではなかった。すなわち「吉川→Happy River」という言語操作と同じように、「府川→Capital River」という変換も可能だということも理解できたのだ。その時私は個人の「名前」をことばの意味という観点からみるならば、外国語に翻訳することができる、という知識を獲得した。と同時にそうした変換は、一事例のみに限って可能なのではなく、一般化・普遍化することができるということも了解した。この事例を敷衍していけば、「鈴木→Ring Wood」、「山本→Mountain Base」など、多くの例を挙げることができる。それはまた、ことばを対象化し別の枠組みから観察することによって、新たな知見が得られる、という新鮮なことばの「発見体験」でもあった。だからこそ、中学二年生の私は「興奮」したのである。とすれば明らかにここで「学び」は成立している。

もっとも、この時「学びの体験」が成立したのは、まったく偶発的だった。つまりこの体験は、教授者が意図的計画的に仕組んだ授業のような場面で起きたものではない。もし、学校の授業場面で先生が教科書を片手に同じことを教えてくれたとしても、これほど鮮明な記憶として残っただろうか。もちろんそれは仮定の話だからなんとも言えないが、私自身、学校の英語や国語の授業の中でことばへの「発見」というわくわくした体験をした記憶は数少ない。少なくともこの時中学生だっ

た私にとっては、友人の吉川君が雑談交じりに教えてくれたという状況だったのが大きかった。相互がくつろいだりリラックスした空間の中で「学び」が偶然成立した。実は、そこに「学びの成立」の秘密の一端が隠れているのかもしれない。

さらに、この時の「学びの成立」に関わっては、別の要因も視野に入れておく必要がある。それは冒頭に紹介した、ほかならぬ私が五年生の時の体験だ。高校生のお兄さんにローマ字を英語だと教えてもらったものの納得できずに混乱したことである。確かにあの時、私は何が正しいのか判断できず、高校生のお兄さんの発言に違和感を抱いた。それはすぐには解決されないまま私の心の中に沈殿し、そのまま封印されてしまった。しかしそうした背景があったからこそ、中学生になって吉川君が名前と英語に関する話をしたときに、即座に反応できたのである。そうした経験がなければ、吉川君の話も「ふーんそうなんだ」と軽く受け流してしまい、一過性の豆知識の受容で終わってしまったかもしれない。いうならば自分自身の心中にその話題に関する隠れた「問題意識」が伏在し続けており、吉川君の発言に触発されてそれが噴き出してきて「学び」を成立させる要件の一つになったのである。

とするなら、学びの成立を支える条件は、個人的な学習経験から問題意識を引き出し、それを交流させて止揚するような場と機会を用意することだ、と考えるのがいいのかもしれない。言い換えれば、多様な体験をランダムに十分に経験させておくことが、実感的な「学び」の体験を保障するための条件になるということである。確かに、そうした「経験主義」的な見方による、実感と生活と知識の体系とを統合的にとらえるような学習観を持つことはきわめて大事である。とりわけあらかじめ用意した指導事項を上から機械的に伝達するような硬直したカリキュラムが設定されている場合には、それに対置して学習者の個人的な豊かな体験を強調することの重要性はいうまでもない。だが、そのことは意図的・計画的な系統的カリキュラムのもとでは、「学びの成立」が困難だということの意味するわけではない。確かに私は、中学二年生の時に吉川君の偶発的な発言から、ことばに対する「学び」を成立させることができた。しかし振り返ってみればその時点では、固有名詞と普通名詞との機能の違いというところにまで考えが及んでいなかった。あるいは、ことばにおける音声（おと）と文字との関係という、ことばを考える際の基本中の基本というべきことがらについても、まったく視野に入っていない。

実をいうと、私がそうしたことに目を開かされたのは、大学に入って受けた体系的な言語学の講義の中においてだった。先ほど記述した小・中学校における個人的な体験に加えて、固有名詞に関する私の説明やことばの音と文字についての一見小難しい解説は、すべて昔大学で学んだことをアレンジしている。そのために私の説明の中では、日常の会話の中であまり登場しない一種の「専門用語」も最小限使用した。というのは、そうした用語を使わなければ、対象とする事象を正確に分析したり、考察することができないからだ。それはある意味で、体験や経験をベースにするだけでは、それとは別の次元の「学び」の成立は難しいということの意味する。総合的な「学び」を成立させるためには、「体験を語ることば」と「その体験を対象化するためのことば」の双方が必要になるのである。「体験を対象化することば（専門用語）」は、体系性や系統性を持っており、それにふさわしい厳密な使い方が求められる。また、だからこそそうした用語の使用を通して新しい「学び」を成立させるための素地が形成されるのである。それは主として、学校教育のカリキュラムに布置された「各教科目」が担うことになる。いうまでもなくその後ろ盾になるのは、各教科目に関連した科学的な知識や学問体系である。

ところが近年はそうした専門性が軽視されることが多くなってきた。最近の外国語教育（英語教育）や国語教育では、活動重視の教育活動、コミュニケーションの重要さという主張がくり返され

るばかりで、学習者をことばの機能の本質に対する洞察へ導くような方途を示すことは少ないように思われる。当然のことだが、「学び」が成立するためには、指導者の側にも学問的な姿勢に基づいた教科内容に対する本質的な理解が求められる。従来からの教育用語を使うなら「教材研究」の重要性と「体系性を持ったカリキュラム構築」の重要性である。このことは、今、あらためて確認しておく必要があるだろう。

*

もっとも、以上に述べたことは、教員養成における教育内容の編成とその教授の責任という側面もある。そう考えるなら、現在の大学教員であり教師教育に関わっている私自身も猛省の対象となる。そうした自戒の念を込めてこの文章を綴った。（なお、今年も長文の「巻頭言」になってしまったことも反省材料である。）

私自身の「学び」もなかなか成立しそうもないが、しかし「学び」を成立させようとする意志とそれを仲間たちと交流させる機会を持つことには、大きな意義がある。この「所報」をそうした交流の場としていただければ幸いである。

（ふかわげんいちろう 日本体育大学教授）

I 論考



教員労働時間の短縮策

市川 昭 午



1. 長時間労働の弊害

周知のように教員の長時間労働が深刻な状況に陥っている。2016年秋に文部科学省が実施した「教員勤務実態調査」では、教諭の一日当たり平均勤務時間は小学校が平日11時間15分、土・日1時間7分で1週間57時間25分、中学校が平日11時間32分、土・日3時間22分で1週間63時間18分にも及んでいる。

これは週38時間45分とされている正規の勤務時間より小学校で20時間近く、中学校では24時間以上も多く、小学校で34%、中学校で58%の教諭が厚生労働省によって過労死認定の目安とされる1ヶ月の超過勤務80時間以上、いわゆる過労死ラインを超えている。

国際的に見てもこの勤務時間は先進諸国の水準を大きく上回っている。OECDが2013年に実施した「国際教員指導環境調査」(TALIS)では、前期中等教育教員の1週間当たり勤務時間が平均38.3時間だったのに対し、我が国は53.9時間で調査対象となった34ヶ国中最も長い。

これは授業時数が多いためではない。我が国の1週間当たりの授業時間は17.7時間で参加国平均の19.3時間よりもむしろ短い。にもかかわらず勤務時間が長いのは課外活動の指導に要する時間が際立って多いため、参加国平均が2.1時間なのに対し日本は7.7時間と実に3倍以上となっている。

企業等では労働時間が短いほど労働生産性が高いと言われているが、教員として例外ではなく長時間勤務は教育活動に支障をきたす確率が高い。「ワーク・ライフ・バランス」を欠いては充実した人生を送れないし、職能的成長も期待し難い。ときには「部活孤児」や「部活離婚」が生じるなど教員の家族にまで深刻な影響を及ぼしかねない。

サービス残業を強要される学校は今や“ブラック企業”の誹りを受けるほどひどい状況ある。2012年頃から教員採用試験の競争倍率低下が目立つようになったのは、採用者数が増加したこともあるが、それ以上に受験者数の減少によるところが大きく、教員の過酷な労働実態が次第に世に知られてきたことの影響が窺われる。

これでは学校教育の持続性さえ危ぶまれることから、教育行政当局も改善の必要は認めており、これまでも各種の対策を講じてきた。最近はこの問題に関する提言なども多く出されるようになったが、そうした提言や対策の内容は以下の四種類に大別することができる。

2. これまでの改善策

第一は教職員定数の増加による授業時数及び学級規模の縮小であるが、1959年度から2001年度に至る40年余りの歳月をかけ、小・中学校は七次、高校は六次にわたる改善計画が実施されてきた。

その結果、3年毎に文科省が実施している「学校教員統計調査」では、1965年度から2001年度の間に特別活動・学校行事・総合的な学習の時間を除いた1週間当たりの授業時数は、小学校が24.4時間から21.5時間、中学校が21.5時間から15.6時間、高校が17.0時間から14.4時間に減少した。

04年度以降は授業時数等の内容が変わったため比較できないが、04年度から16年度までの数値は

安定しているから、勤務時間増大の原因が授業時数以外にあることは明らかである。授業時数は多くなくても学級規模が大きいことが多忙化の原因だとも言われるが、学級規模もまた以前と比べればかなり縮小してきている。

学級編制の上限は戦前の小学校では尋常科70人、高等科60人だったのが、戦後は1958年に「公立義務教育諸学校の学級編成及び教職員の定数の標準に関する法律」が制定されて計画的な整備が進み、63年度までに50人、68年度までに45人、91年度までに40人に縮小された。

旧制中学校は50人だったが、新制高校では61年に「公立高等学校の適正配置及び教職員定数の標準に関する法律」が制定され、66年度に普通科50人、職業科45人、73年度に普通科45人、定時制40人となり、2000年度には普通科も40人の標準目標が達成された。

小学校の担任児童数及び中学校の授業担当生徒数が多くなるにつれて学内勤務時間及び成績処理に係る業務時間が長くなる傾向にあり、特に小学校で著しい。したがって、教員定数増は教育効果だけでなく、業務量の縮小にも役立つが、勤務時間総量への影響は限定的である。

第二は支援職員による教員負担業務の削減である。養護教諭、栄養教諭、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカーといった専門職員、あるいは部活動指導員やスクールサポートスタッフなどの外部人材を配置し、従来教員が担当してきた健康・保健指導、給食・栄養指導、生活相談・カウンセリング、部活動、登下校・安全指導などの業務を担わせる方策である。

しかし、財政難から国庫補助の対象とされる員数は限られているし、地方団体の財政能力による地域格差も避けられない。公立小・中学校は個別に専門職員を配置するには規模が小さいため、派遣型や数校掛け持ちなどが多い。また、大規模校で配置型の場合でも当該業務に関する教員の負担が全くなくなるわけではない。

支援職員の担当業務と雖も学校教育活動の一環という前提があるかぎり、教員との間で調整が必要になるし、特に事故やいじめ等が発生した場合には協力して対応に当たることが求められる。という次第で、支援職員の増大と共にそれらの職員との連絡・連携業務もまた増大することを免れない。

第三は学校業務の精選と運営の効率化である。職員会議等の効率的な運営、調査事務の精選・統合・縮小、IT化や共同処理による事務の合理化、研究指定校などモデル事業の精選、外部から依頼される法教育・金融教育・消費者教育、交通安全教育等の受け入れ返上などを図る。といった対策も行われてきた。

しかし、会議や事務、外部対応の中には不可欠あるいは不可避なものもあり、全廃することはできない。それにもともとこれらに充てられてきた時間はさほど多くなかったこともあって、その効果は限定的であり、教員の業務負担を著しく減少させるまでには至っていない。

第四は法定労働時間の短縮である。戦後週48時間とされた公務員の法定労働時間がその後44時間、40時間と次第に短縮され、現在は38時間45分となっている。総務省の「労働力調査」によれば民間企業でも月末1週間における就業時間が60時間以上である雇用者の割合は04年をピークに減少傾向にある。

ところが教員の実労働時間だけはそうした動きとは逆にむしろ増大してきており、16年度の1週間当り学内総勤務時間は10年前の06年度と比べて小学校が4時間9分、中学校が5時間12分も増えている。

3. 中教審の「中間まとめ」

昨年12月22日に中央教育審議会が「新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制に

構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について」(「中間まとめ」)を公表した。

この中間まとめは教員の長時間労働について詳細に検討し、緊急に講ずべき方策を取り纏めているが、従来惰性的に行われてきた業務を見直し、「学校以外が担うべき業務」「学校の業務だが、必ずしも教員が担う必要のない業務」「教員の業務だが、負担軽減が可能な業務」の三種類に整理したのは画期的である。

しかし、なお二つの重要な問題が残されている。

その一つは「給特法」(「公立の義務教育諸学校等の教育職員の給与等に関する特別措置法」)の見直しに踏み切らなかったことである。主に大学教授から成る「教職員の働き方改革推進プロジェクト」のグループは、「一定の評価ができる」が、問題は「実効性ある取組として具体化されるかどうか」であり、「実態を踏まえた議論がなされず、今後の検討課題されたことは遺憾である」としている。

もう一つは社会における学校の役割自体を根本的に見直すという視点が欠けていることである。この点は「プロジェクト」も同じで、その改革策は業務の改善と簡素化、労働時間規制、教職員の定数改善、外部専門スタッフの配置等に留まり、これまで対応策の延長線上にある。そこで以下、この二つの問題について検討する。

4. 給特法の廃止

まず、教員の長時間労働を齎^{もたら}している制度的要因は給特法により労働基準法37条が定める時間外・休日・深夜労働の割増賃金支払い義務が適用されないことにある。したがって、給特法を廃止して労基法を全面的に適用し、時間外・休日労働手当を支払うことがその根本的解決策となる。

給特法は「過労死促進法」になりかねないと批判される white collar exemption 制度の導入を先取りしたようなところがあるが、労基法の一部適用除外が教員労働の特殊性に基づくものなら、国立や私立の教員も公立と同じであるべきで、そうでないのは教員労働の特殊性が理由ではないことを示している。

私立学校の教員に関しては従来から労基法が全面的に適用されてきたが、国立学校の教員も法人化に伴って労基法の一部不適用がなくなった。それまで公立学校教員の給与は国立学校教員の給与の種類と額を基準とする(教育公務員特例法5条の5)と定められていただけに、給特法の矛盾が一層明らかになってきた。

ところが不思議なことに「中間まとめ」は公立と国・私立で法制が異なることに触れてはいるものの、それを問題視する姿勢が見られない。

1971年の給特法制定に先立って66年に実施された文部省の「教員勤務実態調査」では教員の時間外労働は1ヶ月約8時間であり、本給の4%という教職調整額の数値はこれに基づく。超勤手当に代わる調整額の支給は教員労働時間の測定が困難なことが理由とされているが、文科省の調査が行われたこと自体、そうでないことを実証している。

また、教職調整額が超過勤務手当の代替であるなら超過勤務の実態に応じた額とし、5年くらいごとに実態調査に基づく見直しを行うことにしておくべきであった。そうしておけば超過勤務が週8時間から20~24時間に増加している現在、調整額は4%から10~12%に増加していたはずである。

また、給特法が教職の専門職性に着目するものであるなら、判事や検事の給与がそうであるように、手当の支給ではなく、俸給自体を専門職のレベルに引き上げるべきである。その具体案として中教審の四六答申が一般公務員に対して30~40%程度高い水準にすべきだとしていた。

5. 「日本型」からの脱却

次に、「中間まとめ」は「学校が担うべき業務」「教員が担うべき業務」の範囲をこれまでより縮小しているものの、教科外指導などを本来的業務としている。それどころか学習指導だけでなく、生徒指導の面でも主要な役割を担う日本型学校教育は国際的に見ても高く評価されていると述べている。

その長所は児童生徒の状況を総合的に把握して指導を行ない、全人格的な完成を目指す教育を実施する点にあり、この良さを活かしつつ教員の業務負担を軽減することを目指し、それを可能にするような環境整備こそが「学校における働き方改革」だというのである。

しかし、外国にもそうした教育をしている学校はあるから、これを日本型学校教育というのは正確ではない。日本型の日本型たる所以は特定の人々を対象とする全寮制の学校などで初めて可能なような教育をすべての国民を対象とする通学制の学校にさせようとするところにある。

そのギャップを埋めるために子供の愛情や教育への使命感などに基づく教員の献身的な取組が求められるのであり、これこそが長時間労働発生の原因となっている。

また、教科外活動は戦前からのものではなく、戦後になって生まれたものであり、「教科目標の達成には、教科の学習だけでは不十分であり、教科に含まれない教育活動も教育課程上に正当な位置を持つべき」だという理由から、51年の「学習指導要領一般編」に規定されたことに端を発している。

教員の長時間問題を解決するためには学校の役割分担を教科教授に限定し、基本的に教科外指導を学校の業務外とするほかない。というのも、文科省の「教員勤務実態調査」によれば教員の業務の中で指導業務が小・中学校共に8割以上と圧倒的な割合を占めており、それだけで法定勤務時間を大幅に上回っているからである。

これまで各種の対策が講じられてきたにもかかわらず、労働時間を短縮できなかったのは、この指導業務に手が付けられなかったからである。教育関係者が求める教職員の定数増等による解決は論理的には可能であっても、費用負担の制約から限界がある。

全人格的な完成を目指す教育には膨大な経費が必要とされる。戦時中に私が在籍した陸軍幼年学校は全寮制でほぼ完璧に近い生徒指導を行なう学校だったが、生徒数が同規模の旧制中学校と比べ5倍程度の教職員とキャンパスを擁し、学納金も4倍程度であった。

今日でも全寮制中高一貫校の学費は6年間で軽く一千万円程度を超えられている（安田賢治『教育費破産』2016年、176頁）。全国民を対象にこの種の教育を行なうことは財政及び家計のいずれから見ても不可能である。

それに加えて、思想信条の自由が国是とされる今日、学校が児童生徒の私生活にまで立ち入って生活全般を指導するのが果たして適切か疑問なしとしない。昼夜を問わず24時間全生活に及ぶ徹底した生徒指導を行なえばそれなりの効果はあるものの、プライバシーの侵害となりかねず、通常の学校としての役割権限を逸脱すると言わざるを得ない。

子供の教育は社会全体の課題であり、また個々の子供の教育に関しては親や保護者が第一義的な権利と義務を有している。特に道徳的な態度や習慣の育成は子供たちの日常生活すべてを通じて形成されるものであり、学校以上に家庭や地域社会などの影響によるところが大きい。

現代は多様な価値観が併存し、個性的な生き方が尊重される時代である。「経済的、社会的及び文化的権利に関する国際規約」（66年12月16日国連総会採択）13条3項も、親や保護者は「自己の信念に従って児童の宗教的及び道徳的教育を確保する自由」を有すると定めている。

道徳教育に関しても、態度・習慣の育成は主に家庭をはじめ地域社会や各種メディアなどが担い、学校は法律、社会規範、伝統文化などを教えることを中心とする。むしろ学校生活が道徳的な態度・習慣の形成に望ましい影響を及ぼすように指導する責任はあるが、それも基本的には学習者が未成年の時期に限り、それ以後は本人の自己責任とされるべきであろう。

6. 教員の意識改革

国立大学の法人化に伴ってその付属学校は私立学校と同様に労基法の一部適用除外がなくなったにもかかわらず、教員の勤務状況にさほど変化は見られないという。このことは給特法を廃止するだけで問題が解決するわけではなく、教員の意識改革が不可欠なことを示唆している。

学校には時間管理の文化が存在せず、管理者と教職員の双方に勤務時間の意識が乏しい。9割の学校が出退勤時間を掌握しておらず、勤務時間の把握が適切に行っているのは公立小中学校の1割に過ぎない（連合総合生活開発研究所『とりもどせ！「教職員の生活時間」—日本における教職員の働き方・労働時間の実態に関する研究報告書』16年）。

「勤務時間外のことに学校は関係ありません」といったら学校教育は成り立たないと主張する人もいるが、そういつている限り長時間労働はなくなる。「子供の為ならいつでも、どこでも面倒を見ます」というのは尊敬に値するが、全ての教員にそれを求めるような制度にはやはり無理がある。

かといって「できる人ができる範囲で行えばよい」というのでは公平を欠くことになるし、なぜ自分だけがと不満を抱く人と肩身の狭い思いをする人が生まれ、結局長続きはしない。働き方に選択肢を認める制度にするのであれば、同時にそうした多様な働き方に見合った賃金制度を求める必要がある。

学校業務を教科教授に限定することに抵抗が多いのは教科外の指導こそが「教育者」としての喜びであり、「教師」の生き甲斐だからだとよくいわれる。私も教員をしたことがあるから、そうした気持ちが分からないわけではない。しかし、超勤は労働時間の問題であり、「教師」や「教育者」ではなく、労働者としての「教員」を前提とする。

7. 実現の可能性

このように学校の基本的な役割を教科教授に限定することは、教科外指導の価値を否定するものではない。生活体験に即した指導を通じて自主性や行動力、道徳性や集団規律などの涵養を図ることの意義は認めるが、それを行なうにはそれ相応の条件整備が前提とされるというのである。

したがって、あくまでも原則論であり、地域や学校がそれぞれの教育的必要性や財政的能力、住民や教職員の意向によって教科外指導を行うのを悪いとか、禁止せよというのではない。地域により学校によって学校教育の範囲が違っていても差支えない。それこそが教育の地方自治であり、学校設置者による教育の自由であろう。

また、教科教授と教科外指導は学校業務の領域的な区分であり、機能的に見ればいずれの領域でも学習指導と生徒指導の双方が行われている。したがって、前者が主に教科教授、後者が主に生徒指導の役割と言うにとどまり、学校が生徒指導を全くなくなるというわけではない。

それに、教科外活動の多くは学校教育の範囲から外されても学校外の活動として存続するであろう。したがって、その指導に生き甲斐を感じ、それに携わるだけの時間的余裕がある教員がそれに

指導者として参加することは十分可能である。

なお、ICTの発達などに伴って近い将来教科教授は学校外でも可能になるから学校はむしろ教科外指導に専念すべきだと言う見解もあり得るが、それは次元の違う話である。その場合には学校の役割は根本的に変更され、「学校」という名称からして不適切となろう。

学校の役割を教科教授に限定するのは決して非常識な考えではない。その証拠に給特法が制定された第65回国会で佐藤達夫人事院総裁が次のような見解を示していた。

外国では「大体授業時間が勤務時間とされている」。我が国でも昔は「外国の制度にむしろ近かった」。「中立の機関として率直に申し上げる」なら「将来の方向としては」「やはりそういうふうを持っていくべきであろう」（文部省内教員給与研究会編著『教育職員の給与特別措置法解説』第一法規、71年、71頁）。

教育界にはこうした提案は保護者の納得が得られず、実現不可能なで空想論に過ぎないと断じる人々が多いようである。確かに我が子の教育を学校に丸投げしたい人達は学校の責任放棄として憤慨し、反発するに違いないが、現代は価値多様化の時代である。学校が子どもたちの校外生活まで介入するのは越権行為だと批判する人達もいるから、どちらを採っても異論が出ることは免れない。ならば、どちらを採るのか、ということである。

学校の役割限定に様々な困難が伴うことは確かであるが、政府の音頭取りで「働き方改革」が進められている今こそ千載一遇の好機というべきである。「働き方改革」が本物であるなら保護者や地域住民の「ワーク・ライフ・バランス」も回復し、学校の働き方改革に対応できる筈である。

また、教員に対する尊敬の念が薄れてしまうことを危惧する人もいるが、「仰げば尊し我が師の恩」的感情は学校と教員が地域と親達の上位に位置していた時代の産物である。そうした時代は高度経済成長とそれに伴う高学歴化により遅くとも70年代前半頃には終わっている。それに教科外指導を担わないから信頼感や敬愛の念が失われるというのであれば、「中間まとめ」のように学校内部での職能分化を進めても同じ結果となるはずである。

(いちかわしょうご 国立教育政策研究所名誉所員)

学校を人権の視点から問い直す

池田賢市



はじめに一心配なこと

大学で学生とかかわってとても不安になることがある。ここ5年ほど前から顕著になっていると感じる。それは「権力観」についてである。権力は自分たちを守ってくれる存在だと認識している学生が目立ってきている。マスコミで災害救助の場面が流され、また犯人逮捕といったイメージが強く示されているからではないかと思われる。権力こそが人々の権利を侵害し、生命を脅かしてきた歴史が完全に忘れられている。

また、多様な意見の調整役を国家に期待するという意見も聞くことがある。「多様な意見があって、自分たちではなかなか決められないので、国に決めてもらえばいいと思います。」とは、実際の学生の発言である。民主主義が正面から否定された瞬間である。なかなか決められないのであれば、その事項はまだ決めはならないということ。もっとみんなで話し合えばよい。しかし、能率性を優先し、何事にも「スピード感をもって」と言われる現状にあっては、誰かに決めてもらう受け身の姿勢が常態となり、それを「安心・安全」と錯覚してしまう。

ちなみにセキュリティ（安全）という言葉には「監禁」という意味もある。つまり、人権侵害に結びつく要素が「安全」という用語にはつきまどっているということ。だから、「安全のため」と言われ、結果として権利が奪われてしまうこともある。

果たしていまの学校は、権利を正しく保障しうる状況にあるのかどうか。新しい学習指導要領や教科となった道徳の特徴を確認しつつ、気が付かないうちに誤った「安心・安全」を子どもたちに植え付けることにならないように、学校検証の視点を考えてみたい。

新学習指導要領の社会観

新しい学習指導要領は、教育内容だけでなく、それをどのように学ぶのか（指導方法）、そして、「何ができるようになるか」（評価）に焦点を当てている。「能力主義」の徹底である。どんな子どもを育てたいのかといえ、予測できない変化に受け身で対処するのではなく、主体的に向き合って関わり合い、その過程を通して、自らの可能性を発揮し、よりよい社会と幸福な人生の創り手となる力を身に付けられるようにする、と言われている。

これは、OECDがその政策の根拠としているVUCA（ヴカ）とよばれている社会観と重なる。すなわち、変わりやすく（Volatile）、不確かで（Uncertain）、複雑で（Complex）、あいまいな（Ambiguous）社会、AIなどの技術の進展により、急速に、かつ予測困難なほどの変化を遂げる社会。2030年には今ある職業の半数程度（あるいは60%ともいわれる）はなくなるとされている社会では、失業しないために、つねに新たな知識・技能を習得しなければならない、と。学校も、このような厳しい環境に備えよというわけである。

しかし、予測不可能、「どうなるか、わからない」と言われているのだから、「必要だ」と言われれば、従うしかない。結局、人々の不安をあおり、言いたい放題、やりたい放題の教育政策となってしまう。

「未来」への準備を強調するあまり、現在の課題が隠されてしまう危険性もある。今の問題が、しっかりと「準備」することで未来において解決されるかのような語り口に騙されてはならない。たとえば、学力を向上させ貧困から脱出せよというが、貧困はいまの問題である。

教育政策への総動員体制

また、新しい教育課程が目指す理念は、保護者や地域の人々、産業界等を含め広く共有され、社会全体で協働的に子どもの成長に関わっていくこととされている。これは、「総動員体制!」であり、実は2006年「改正」の教育基本法（第13条）に根拠をもつ。「学校、家庭及び地域住民その他の関係者は、教育におけるそれぞれの役割と責任を自覚するとともに、相互の連携及び協力に努めるものとする。」とされているのであり、この規定ゆえに、「その他の関係者」として企業等が容易に学校教育に入り込んでいくことになる。

家庭（保護者）に対して学習指導要領の教育目標を共有させ、協力させるために、その理念を分かりやすく伝える工夫も求められているが、これも教育基本法（第10条）に根拠を求めることが可能である。「父母その他の保護者は、子の教育について第一義的責任を有するものであって、生活のために必要な習慣を身に付けさせるとともに、自立心を育成し、心身の調和のとれた発達を図るよう努めるものとする。」となっているのだから、家庭教育が国家的教育目標に従属させられ、家庭教育の自由を許さない施策の方向が確認されたようなものである。東京都は2017年10月に「東京都子どもを受動喫煙から守る条例」を成立させ、保護者に対して子どもがいる室内でタバコを吸わないように求めている。家庭の中という極めて私的な生活空間での人の行動を条例で定めているのである。「受動喫煙」から子どもを守るという反対できない理由を示されることで、容易にプライベート空間が管理対象になってしまう。しかも、このことに疑問を持たない人々がいることに最も強い不安を感じる。

なお、「カリキュラム・マネジメント」という言葉も注目されているが、学習指導要領には「校長の方針の下に」と書かれているのであり、教育課程の自主編成として積極的に解釈することがどこまで可能なかは疑問である。教職員の意見の尊重を基盤とした学校づくりというよりも、学校内の「総動員」といったニュアンスが強くイメージされる。授業時数の増大などによる教職員の負担過重・労働条件の悪化が課題として直視されない状況がつくられる危険性がある。

道徳の教科化を支える発想

「できるかどうか」を強く意識した学習指導要領は、いわゆる知育とともに「道徳」という心の中の状態にも監視の目を向けている。教育政策として「価値」の問題がターゲットにされることには最大限の注意が必要である。しかし、いじめや青少年による犯罪の防止になるとして「道徳の教科化」の必要性が声高に強調されることで、むしろ世間にはすんなりと受け入れられてしまったかに映る。この発想は、1997年に起きた少年による神戸での殺傷事件等を受けての中教審での「心の教育」を契機に世論に定着した。ここには、犯罪やいじめといった問題を心のありようとしてとらえようとする問題把握の枠組みがある。しかし、それでよいのだろうか。

「いじめはいけません」ということを知らない子どもはいない。それでもいじめがなくなるのだとすれば、当然、その要因・原因は、道徳の領域では説明・解決しえないところに求めなければならぬだろう。子どもたちをいじめに走らせてしまうような環境があるのではないか、という問いを立てる必要がある。

たとえば、受験競争によるストレスがそうさせているのかもしれない。あるいは、学級の中での人間関係（子ども同士や教職員との関係）が抑圧的に働いているのかもしれない。つまり、問題のありかを個人の内面（心の問題）にのみ求めるのではなく、子どもたちを追い詰めた社会・学校のありよう（社会的課題）に求めることもできるはずである。仮にその個人の内面に何らか問題があり得るとした場合でも、それがなぜ形成されてしまったのかを問う必要がある。

しかし、多くの人は、この方向での問題把握の道を選ばなかった。子どもたちにのみ変化を求めた。子どもたちの心を操作することができると考えたわけである。「教育勅語」の徳目があらためて一定の注目を集めることになる要因も、このような行動規制に効果を見出そうとする発想によっていると思われる。

教科化の不可能性

そもそも各人の内心のあり方を問題・課題にする道徳教育は、教科として成り立つのか。道徳的判断に関していえば、現実の子どもたちは、すでにさまざまな価値を身につけて学校に入ってきている。なぜなら、子どもたちは社会の中で、つまり人間関係の中で生きているからである。ことばを学習するように、道徳に関しても自然と学習している。むしろ、ことばの獲得は道徳性の獲得とセットで考える必要がある。「よい・わるい」「きれい・きたない」といった価値判断を伴うことばは、何が「よい」こととされているのか、何が「きれい」だと言われているのかといったことの理解なくしては使えない。

道徳性を扱う教科はありえるのかとの疑問がなぜ成り立つのかといえば、道徳的判断がきわめて具体的で個別的な性質をもつからである。人々は、日常生活の中で、その時々状況に応じて行動を選択している。具体的な行動の可能性やその優先度等は、各人の生活のありよう、人間関係のありようと深く関連していて、体系化できるような一般性をもたない。つまり、数学や国語のようなカリキュラムが、道徳においては成り立たない。

抽象的な「徳目」であれば、たしかに列挙できるだろう。「やさしさ」や「思いやり」などに高い価値が与えられていることは、おそらくすべての子どもが知っている。応用不可能な一回性として、道徳は人と人との関係を成り立たせている。「やさしさ」と言っても、いつ、誰との間での何をめぐる課題状況の中でのことなのかによってその判断や行動のあり方は変わってくる。その具体・個別の場面が生起する前に、ある行動や判断の是非を道徳的に示すことはできない。道徳とは、一定の解法を習得すれば問題解決に結びつくといったものではない。

評価の問題

道徳が教科になることの最大の問題は、子どもの道徳性（の変化）を「評価」しなければならなくなる点であろう。道徳的な判断が、個人の生活や人間関係の積み重ねの結果であるかぎり、それを「評価」することは、本来的にはできない。

文科省は数値や記号による評価ではなく、記述式の個人内評価とするの方針を示し、他者と比較するのではなく、その子の道徳性の変化をみとり、よいところを励ますように記述せよとしている。個人の中での道徳性の変化をどのように知ることができるのか。「よいところ」を記述するとは言っても、誰から見た時の、またいつの時点での何についてのよいところなのか。心の中は本人でさえ正確にはわからないのだから、それを他者（としての教員）が判断しようとするれば、結局は、子どもたちの「発言」や「行動」に着目するしかない。たとえば「思いやり」という徳目は、どのよう

な発言や行動になってあらわれるのかを「一対一対応」（に近い形）で用意し、それに当てはめて子どもたちの徳目への理解や習得の程度を判断していくことになるだろう。このような評価を通して、子どもたちの行動は、極めて簡単に規制・統制されていくことになる。

文科省は、道徳の評価の視点として、一面的な見方から多面的な見方への変化を挙げている。しかし、検定教科書は、読み物等の教材提示の後に「学習の手引き」のような形で、何を考えねばならないか、何を感じなければならないかということについて方向性を示している場合が多い。つまり、多様な意見は最初から封じられているのである。また、道徳的価値を自分自身とのかかわりにおいて深めているかどうかも評価の視点だとされているが、自分とのかかわりにおいて考えるということは、具体的な人間関係において何をどう認識し判断するかということを考えるということになる。そのような私的な行動選択を公共機関である学校が評価対象にしてよいのだろうか。

内心への公的まなざし

道徳が価値の問題であるかぎり、それを評価の対象にするということは、人の内心のあり方を公権力が問題視しうるということであることを認めることになる。その価値の内容はここでは問題ではなく、そのような「まなざし」の向け方が公認される点が問題なのである。内心を公的に問題にしてよいという「形式」さえ承認されてしまえば、そこにどんな内容を盛り込ませ評価の対象にするかは、あとからじっくり練り上げればよいのである。心の中への権力的介入は、その道徳的価値の内容や評価方法を工夫すれば阻止できるというものではなく、評価しようとした段階で、すでに人々の自由や権利を脅かすことになる。

しかし、人々は、その内容項目自体は一般的には価値あることとされているのだから、つまり、よい内容を教授するのだから、教科化には問題はないとの印象をもってしまうのではないか。こうして、心の中というきわめて私的な領域が、内容的価値を示されることによって、実に簡単に権力的に浸食されてしまう。しかもそのことへの危機感をほとんど感じずに、むしろよいこととして受け入れてしまう。わたしたちのこの発想こそが問題にされなければならない。

この状況からどう脱却するか

では、どうすればよいのか。すでに教科化はスタートしてしまう。改めて教材研究の大切さを言うことになるだろう。また、「人権」の視点から授業や評価をどう作っていくのかも、学校現場でなるべく早いうちに話し合っておかなくてはならない。その際、むしろ改めて言うまでもないことかもしれないが、これまで様々な実践が積み重ねられてきたその実績を以下の観点から整理してみることから始めることになるのではないか。

- ①子どもたちの「生活」を基盤とした教育実践。
- ②子どもたちの声を聴く。（子どもの権利条約の活用／子どもたちの存在承認）
- ③インクルーシブな学校環境をめざす。（「障害児教育」のことだけではない）
- ④多様性（多文化）を尊重し、共生社会をめざす。
- ⑤協力・協働の職場づくり。

現在の学校の特徴は・・・

この点をより具体的に考えるために、「学校」という施設の形式上の特徴を次のように指摘してみたい。すると、どんなことがわかってくるだろうか。

各人には番号（出席番号等）がついており、それで管理されている。
服装が統一されている（履物や髪型等も統一される場合がある）。
持ち込める物には制限がある（持ち物検査がある場合もある）。
授業（作業）時間やその内容はあらかじめ決められている。
食事の時間と内容も決められている。
登下校の時間が決められている（したがって朝起きる時間にも自由はない）。
授業（作業）中は静かにし、発言は手を挙げ、許可されたときに可能となる。
トイレに行くときも許可が必要な時がある。
無断で外には出られない。
整列させられることが多い。
号令をかけられることがある。
規則に反すると罰則がある。
教員（管理者・監督者）の指示には従わなくてはならない。
外部とは壁（コンクリートなど比較的頑丈なもの）で隔てられている。
一定の年数が経たないとこの環境からは出られない。
男女別であることが厳しく問われることが多い。
集団行動（秩序）が重視される。

この調子で列挙していけば、もっと多くの内容を加えることができるかもしれない。もちろん、これらをすべて悪として否定したいのではない。すでに察しがついていることと思うが、これに似た特徴をもつ場所が他にもある。それは、刑務所、病院、軍隊である。近代社会は、いろいろな基準で人々を管理していくシステムを多く生み出した。その中のひとつが学校である。したがって、学校は、なにもしなければ、「自然と」人権を侵害してしまう可能性をあらかじめもたされているのである。

おわりに一信じ合える人間関係を

しかし、学校はなにかができる場所でもある。日々子どもたちの変化の中に「管理」を打ち破っていく芽を見出すことは、むしろ容易なのではないか。教職員は子どもたちを信じることができる。また、信じていなければ、お互いに生きている人間として向き合うことはできないだろう。ここで精神論を展開したいわけではないが、表面的に見えている管理制度としての学校組織とは別の次元で、互いの尊厳を尊重する人間関係を作り上げていくことの重要性を強調したい。

新しい学習指導要領が描く社会やそこでの人々の暮らしは、少なくとも、日本国憲法がその前文で掲げる「平和を維持し、専制と隷従、圧迫と偏狭を地上から永遠に除去しよう」という社会ではなく、「ひとしく恐怖と欠乏から免かれ、平和のうちに生存する権利」が保障された生活でもないことは明らかだろう。いまのままでは、子どもたちは、日々（道徳に限らず様々な観点からの）「評価」の前でおびえ、あるいは（自らの命を守るために）そこから逃げ出す方法を必死に模索するしかない。

心配なことは、最初に述べたように、多くの子どもたちがこのような逃走する発想を失い、無批判に権力作用を肯定し、現状をそのまま受け入れ、自己責任・自己救済を第一とすることが自然なことであり、それが安心・安全を得られるよい方法だと思い込んでいくことである。これが民主的社会的否定であることは、言うまでもない。

（いけだけんいち 中央大学教授）

深まる外国語教育の危機、それをどう乗り越えるか

えりかわ はる お
江利川 春 雄



上位 1 割のための英語教育政策

政府の教育政策の基調は、「結果の平等主義から脱却し、トップを伸ばす戦略的人材育成」（教育再生実行本部、2013年）である。そのため、外国語（実質は英語）教育政策は、グローバル企業が求める上位 1 割（年間10万人）の「英語が使えるグローバル人材」の育成に特化している。

この路線に沿って2017年 3 月に告示された新学習指導要領と関連方針は、①小学校外国語（活動）の早期化・教科化、②中学校での英語語彙の実質 2 倍化と内容の高度化、③中学・高校での英語による英語授業、④大学入試共通テストの英語への会話の追加と民間検定試験への丸投げにより、英語格差を早期化・拡大し、エリート抽出機能を著しく強化するものである。戦後の「国民教育としての英語教育」が危機に瀕しているのである。

本稿では、そうした問題点をまず明らかにする。その上で、いかに対応し、乗り越えていくかを次のように提起したい。

- ①小学校の外国語教育を、国語教育と連携した「ことばの教育」に置き換えて実践する。
- ②新指導要領の「主体的・対話的で深い学び」（アクティブ・ラーニング）を、全員に豊かな学びを保障し、自律学習者＝批判的主権者を育成する「協同学習」に組み替える。
- ③反知性主義的な政策に対して学理と検証で反論し、保護者・国民との連帯を強める。
- ④次の小学校学習指導要領改訂で外国語を教科から除外させる運動を進める。

「英語学習は早いほどよい」に根拠はない

新学習指導要領では、小学校 5・6 年生に週 1 コマ実施してきた外国語活動（体験的に英会話等に親しむ活動）を 3・4 年生に下ろす。5・6 年生では外国語を週 2 コマ相当の正式教科とし、読み書きも加える。教科書を使い、成績評価も義務化されるため、児童と教師の負担は格段に重くなり、小学校教育全体を疲弊させかねない。

この方針は、2013年 6 月に安倍内閣が閣議決定した「第 2 期教育振興基本計画」にトップダウンで盛り込まれた。しかし、「基本計画」の内容を策定した中央教育審議会による同年 4 月の答申には入っておらず、翌 5 月に安倍首相の私的諮問機関である教育再生実行会議が提言に突如盛り込んだものである。実行会議に外国語教育の専門家は 1 人もいない。

「英語学習は早く始めるほうがよい」という言説は、学問的な根拠や実証データに基づかない素人の思い込みである。それを官邸主導で強行することは、まさに暴走である。

政府が小学校英語の早期化・教科化を進める背景には、財界の「グローバル人材」育成要求があるが、保護者からの過剰な期待も追い風になっている。多くの親は「英語の学習は早いほどよい」と思い込んでいるのである。『日本経済新聞』2016年 2 月 14 日付によると、英語教育の早期化に賛成する人は 78% で、特に小学生の親世代が多い 30 代女性では 9 割を超えている。こうした保護者・国民には、以下の事実を知ってもらう必要がある。

国際的な19件の研究を総括すると、日本のような言語環境では、小学生のほうが中学・高校生や大人よりも有意に学習成績が良かったという研究はゼロで、どれも年長者のほうが有利だった。日本の小学生を対象にした研究でも、学習時間が同じ場合、年齢が高いほうが成績良好だった（小島，2017）。つまり、小学生の外国語習得は中学・高校生に比べ遅く、非効率である。特に文法の習得で小学生は不利であり、発音などの音声面でもほとんど有利にはならない。小学校での英語教育は中・長期的な効果が見られず、費用対効果はマイナスである。

日本では日常生活で英語を使う機会がない上に、日本語と英語では音声、文字、文法が著しく異なる。そのため、母語である日本語力を基礎に、文字によって読み書きの練習を重ね、文法によって文の仕組みを理解しないと定着が難しい。英語圏で暮らして英語がペラペラだった子どもでさえ、帰国すると数カ月で英語を忘れてしまう。

文法の理解に必要な抽象的思考力は中学生のころから発達するため、小学校で英語を学んだ子と学ばなかった子との差は、中学校の途中からなくなってしまふ。そのことは戦前からわかっていた。東京高等師範学校附属中学校（筑波大附属中・高校の前身）には、英語を初めて習う子と、附属小で習った子が入学したため、1年生では未習者は教科書第1巻、既習者は第2巻を学んだ。しかし、ほどなく両者の差が消えるため、2年生からは同じ進度となった（同校の「教授細目」1928）。

現在ではどうか。京都の私立D中学校の元英語教員に尋ねたところ、「系列の小学校で1年生から週3コマ英語を習ってきた子と、中学校で初めて英語を習う子との差は、約半年で消えます」とのことだった（2018年1月7日）。

寺沢（2018）の精緻な研究によれば、小学校で英語を学習した子どもは、中学校2年生の段階で、「英語学習への肯定的態度」で偏差値換算+1.5、英語学力で+2.2、「異文化への態度」で+1.2の「ごく微弱な効果」が見られた。しかし、この程度では、費やされた多大な労力に見合うだけの「費用対効果はない」と氏は結論づけている。また、小学生が英語に接する時間を増やしても「ほぼ効果がない」ことも立証している。

日本児童英語教育学会関西支部プロジェクトチームの研究（2008）でも、聴解、会話、読解、英語学習やコミュニケーションに対する態度のすべてで、小学校で英語を本格的に学んだ子どものほうが中学校に入ると伸び悩み、中3では逆転される傾向すらある。

バトラー後藤（2015）が指摘するように、英語学習で大切なことは、早く始めることではなく、指導内容の質と学習時間の量である。児童英語教育に熟達した教師が指導し、1,500～2,000時間以上をかけない限り、有意な効果は見込めない。しかし、新学習指導要領では、小学校3～6年の英語学習時間を合計しても160時間程度にすぎない。これでは砂漠に水をまくようなものである。その砂漠まで水を運ばされるのは、小学校教師である。

小学校教員への重圧、児童・保護者の負担

英語の授業は、多くの小学校教員にとって重圧であり苦役である。英語教育は小学校などの入門期がもっとも難しい。単語も文法も知らない子どもに、音声を中心に指導しなければならないからである。しかし、英語の音声体系は日本語と大きく異なるため、本格的な教師トレーニングが必要になる。だが、英語教員の養成・研修に従事してきた筆者から見れば、教員研修などの準備状況は目を覆うばかりに立ち遅れている。

多くの小学校が、英語の早期化・教科化を2018年度から先行実施する。しかし、2018年度までに国が研修を実施する小学校英語教育推進リーダーは約1,000人程度にすぎない。この推進リーダー

から研修を受ける教員は2019年度までに全国で約2万人、つまり各小学校に1人程度である。3年生以上の学級担任は約14万4,000人だが、その85%に対して、国は研修計画を具体化していないのである。

中学校の英語教員免許を持つ小学校教員は約5%、文部科学省が英語教員に求めている英検準1級程度以上の所持者は0.8%にすぎない。文科省は、小学校教員に中学校英語免許を取得させる免許法認定講習を2016年度から始めた。該当教員は土日・夜間・夏休みなどに大学での受講を迫られるため、多忙化に加え、児童と向き合う時間を減らされ、重い負担となる。小学校教員の平均退勤時間は、1998年の18時10分から2016年には19時21分へと71分も延びている（ベネッセ教育総合研究所、2017）。英語教育の強行は、教師を過労死へと追いやる危険性を高めるだろう。

負担は、児童・保護者にも及ぶ。小学校のカリキュラムはすでに飽和状態である。そこに教科化された道徳、外国語やプログラミングが加わる。5・6年生の外国語は週1コマが限度で、あとは15分×3回程度の短時間学習が加算される。教師には4回分の授業準備を余儀なくされるが、それに見合う教育効果は期待できない。

こうした不十分な体制で実施すれば、学習塾や英会話学校で英語を習う子どもが一段と増えよう。すでに「我が子に英語 急ぐ親 塾が軒並み活況」（『朝日新聞』2013年5月10日夕刊）といった事態になっている。加えて、2018年の入試に英語を課す首都圏・近畿圏の私立中学校は、全体の約3割にあたる137校に達し、4年間で7倍に急増している（同紙2018年1月19日）。小学校英語が「受験英語」へと歪められ、家庭の経済力による英語格差が早期化されるだろう。すでに二極分化は確実に進んでいる。

こうして小学校英語市場は拡大し、すでに権益をめぐる業界と政治家との癒着も指摘されている。『週刊文春』2015年2月26日号は、小学校英語教育を推進する下村博文文部科学大臣に対して塾業界から「違法献金」がなされたと報じた。

ネット通販大手「楽天」で英語の社内公用語化を進めた葛城崇氏は、外国語教育政策を統括する文部科学省初等中等教育局国際教育課に「英語教育プロジェクトオフィサー」などの肩書きで出向した。その楽天は、2017年から英語教育市場に参入し、小学生から学べる英単語学習アプリなどの販売会社ReDucateの社長には葛城氏が就任した。誰のための英語教育改革なのだろうか。

中学生・高校生の負担増と格差拡大

小学校英語の早期化・教科化は、中学・高校の英語教育に深刻な影響を与える。新学習指導要領は、小学校で学ぶ英単語を600～700語程度と高く設定した。中学校の新課程では現在の中2レベルからスタートし、小学校の単語数に1,600～1,800語が加算され、合計2,200～2,500語となる。現行の1,200語程度と比べると、生徒が接する単語数は実に2倍である。現在完了進行形や仮定法なども加えられ、学習内容が著しく高度になる。

高校ではさらに1,800～2,500語程度を追加し、合計4,000～5,000語程度に引き上げられる。現行と比べて3～7割も増加し、国立大学上位校の入試問題の水準に匹敵する。

しかも、高校に続き、中学でも英語の授業は「英語で行うことを基本とする」と定めた。だが、授業を英語で行えば学習効果が高まるという理論的・実証的根拠は存在しない。むしろ、現在の世界の外国語教育界では、母語の適度な活用は外国語学習に効果的であるという知見が主流となっている（江利川・久保田、2014）。英語の難度を著しく引き上げ、「英語で授業」を強いるならば、英語についていけない、嫌いという生徒が急増するだろう。

さらに、政府は大学入試センター試験を廃止し、2020年度から始める大学入試共通テストの英語に会話を追加する。そのために、2023年度まではマーク方式と18種類の民間検定試験（2回分まで提出）を併存させ、2024年度からは民間検定試験に丸投げする。年間50万人以上が受験する英語の入学試験を、民間市場に開放するのである。

しかし、例えば英検2級（新型）の受験料は1回約7,500円、TOEFLでは約2万6,000円もかかる。また、英語の技能の中でも会話は習得に最も費用を要する。読解などと異なり、英語を話せる相手がいないと練習できず、英会話学校などに通う割合が増えるからである。このように、高校生とその家庭の負担が重くなり、格差拡大は必至である。

民間検定試験は受験会場が偏在しており、性格の異なる試験同士を正確に換算することも不可能なため、公平性に問題がある。何よりも、高校までの教育課程と整合していない。受験生に一律に英会話を課す必要性もない。まさに、歴史的な愚策と言えよう。

以上から明らかなように、安倍政権の英語教育政策は、上位1割のためのグローバル・エリート育成策であり、格差を早期化・拡大し、戦後の民主教育が護り続けてきた「国民教育としての外国語教育」を破壊するものである。これらを批判し、転換させ、実践的に乗り越える必要がある。

国語教育と連携し、ことばに敏感な子どもを育てよう

致命的な欠陥がある以上、小学校外国語の早期化・教科化は撤廃させるしかない。予算と人員を、中学校の外国語教育などに振り向けるべきである。

しかし、現実に早期化・教科化が強行される以上、どう対応すればよいのだろうか。

まずは、入門期の英語指導がきわめて困難であることを職場と保護者の共通認識とし、緊急措置として、外国人指導助手（ALT）や英語専科教員の加配を要求しよう。

英語を担当することが無理だと思ったら、そのことを率直に伝え、英語以外の分野で貢献することが大事である。教師の疲弊は、学校の劣化につながるのだから。

英語を担当するのであれば、無理に児童の英語技能を高めようとせず、自分の得意な土俵に英語を引き寄せて授業を構成しよう。とりわけ、国語教育で培ったノウハウを活用し、簡単な英語と日本語とを対照させることで、ことばの面白さと深さに気づかせ、ことばに敏感な子どもを育てよう。学習指導要領改訂に向けた中教審答申（2016年12月）でも、国語教育と外国語教育を効果的に連携させ、「言葉の働きや仕組みなどの言語としての共通性や固有の特徴への気付きを促す」ことを推奨している。英語教育を国語教育と接合した「ことばの教育」に置き換えるのである。そうして豊かになった母語の力こそが、中学以降の外国語能力の基盤を形成する。具体例を挙げてみよう。

①「I love you. をできるだけたくさん日本語に訳してみよう」

まず個人で考えさせ、次にグループで学び合う協同学習（後述）を取り入れる。子どもたちから「好きです」「大好き」「すっきやねん」「つき合って」などの回答を引き出し、日本語ではI（主語）もyou（目的語）も言わないことに気づかせる。

②「英語のIは日本語で何通りに訳せるか」

「私」「わたくし」「あたし」「僕」「おれ」「おら」「吾輩」「拙者」「朕」など実に多くの言い方が出る。それらを分類し、日本語の一人称単数は、男女の性差、社会階層、時代、使用場面などによって使い分ける特性があることに気づかせる。

③「loveは愛か恋か恋愛か」

英語のloveは、「子供への溺愛」（blind love for one's child）、「太郎は花子に恋をした」（Taro

fell in love with Hanako.)、「彼女は彼と恋愛中だ」(She is in love with him.)などのように「愛」「恋」「恋愛」のすべてに使える。一方、日本語では3つを区別する。そこで、「愛」「恋」「恋愛」の定義(語釈)を考えさせる。自分たちの解答と国語辞典の厳密な定義と対比させることで母語を再認識させ、言葉の繊細さに気づかせる。ちなみに、『新明解国語辞典 第5版』(三省堂, 1997)は「恋愛」を次のように定義している。

「特定の異性に特別の愛情をいただき、高揚した気分で、二人だけでいたい、精神的な一体感を分かち合いたい、出来るならば肉体的な一体感も得たいと願いながら、常にはかなえられないで、やるせない思いに駆られたり、まれにかなえられて歓喜したりする状態に身を置くこと」。ことばの海の広さと深さに、子どもたちは目を見張るだろう。

④「君が辞書の編集者だとしたら、上の定義をどう改訂するか」

グループで議論させると、「特定の異性とは限らず、同姓との恋愛もある」「じゃあ、特定の人に直したら」といった意見が出てくる。こうして、ことばが時代とともに生きて変化するものであることを理解させる。

このように、外国語と比較対照することで、ことばへの気づきが深まり、母語に対する能動的・自覚的な態度を養うことができる。「外国語を知らない者は、自国語も知らないのである」(ゲーテ)。耕された豊饒な母語こそが、豊かな思考力と感性を育み、権力やメディアに批判的な主権者へと成長させる。外国語教育は、その大切な機会であると考えたい。

日本学術会議の「言語・文学委員会 文化の邂逅と言語分科会」は、2016年11月4日に提言「ことばに対する能動的態度を育てる取り組み：初等中教育における英語教育の発展のために」を発表した。そこでは、新学習指導要領への批判を含む次のような見解を盛り込んでいる。

- ・学校では、ことばに能動的に取り組む態度の育成が大切である。
- ・「英語による英語授業」を基本とせず、日本語使用とのバランスが大切である。
- ・「聞く・話す」のみを偏重せず、文字や書き言葉もバランスよく位置づけるべきである。
- ・実現不可能な目標設定で英語嫌いを生み出すべきではない。

こうした専門家らの知見から学び、実践的に検証する取り組みを通じて、官邸主導の危険かつ無謀な英語教育政策を乗り越えていこう。

全員の学びを保障する協同学習へ

新指導要領が強調する「主体的・対話的で深い学び」(アクティブ・ラーニング)は、教師主導による一斉講義型授業を転換させる積極的な意義を含むが、現状では上位層中心のエリート育成の手段にされかねない。私たちはこれを、すべての子どもたちに豊かな学びを保障し、自律学習者＝批判的主権者を育成する「協同学習」に組み替える必要がある。

協同学習とは、「少人数集団で自分と仲間の学びを最大限に高め合い、全員の学力と人間関係力を育て合う教育の原理と方法」(江利川, 2012)である。筆者は年間のべ50回ほどの学校訪問や教員研修会などを通じて協同学習による授業改善に取り組み、問題行動の減少、人間関係の緊密化、学力の向上などの目覚ましい成果を確認している。

本稿で見てきたように、現在の外国語教育政策は格差の早期化と拡大をもたらす危険な内容である。だからこそ、仲間同士で主体的に学び合い、助け合い、高め合う協同学習を導入することで、全員の学びを保障し、「国民教育としての外国語教育」を再生させよう。技能主義と競争主義を超え、心豊かな人間を育てる外国語教育を追求し続けよう。

参考文献

- 阿部公彦 (2017) 『史上最悪の英語政策：ウソだらけの「4技能」看板』 ひつじ書房
- 江利川春雄 (編著) (2012) 『協同学習を取り入れた英語授業のすすめ』 大修館書店
- 江利川春雄 (2015) 「『グローバル人材育成』論を超え、協同と共生の外国語教育へ」『現代思想』 4月号、青土社
- 江利川春雄 (2016a) 「次期学習指導要領と外国語教育」『クレスコ』 7月号、大月書店
- 江利川春雄 (2016b) 「問題だらけの小学校英語の早期化・教科化」『大問題! 子ども不在の新学習指導要領』 合同出版
- 江利川春雄 (2017) 「改訂学習指導要領 外国語の問題点」『クレスコ』 12月号、大月書店
- 江利川春雄・久保田竜子 (2014) 「学習指導要領の『授業は英語で』は何が問題か」『英語教育』 9月号、大修館書店
- 小島ますみ (2017) 「公立小学校における英語教育の早期化、教科化に関する一考察」(『岐阜市立女子短期大学研究紀要』 第66輯
- 藤原康弘・仲潔・寺沢拓敬 (編) (2017) 『これからの英語教育の話をしよう』 ひつじ書房
- 寺沢拓敬 (2018) 「小学校英語に関する政策的エビデンス：子どもの英語力・態度は向上したのか？」『関東甲信越英語教育学会学会誌』 第32号
- 鳥飼玖美子 (2018) 『英語教育の危機』 ちくま新書
- 日本児童英語教育学会関西支部プロジェクトチーム (2008) 「英語教育への提言 小学校英語学習経験者の追跡調査と小・中英語教育への示唆」『英語教育』 10月増刊号、大修館書店
- バトラー後藤裕子 (2015) 『英語学習は早いほど良いのか』 岩波新書
- ベネッセ教育総合研究所 (2017) 「第6回学習指導基本調査 2016年」(電子版)

(えりかわはるお 和歌山大学教育学部教授)

労務管理なき職員室の未来 教員版「残業代ゼロ法」を見直す



内 田 良

1. 3つの「ブラック」

学校という職場は、3つの意味で「ブラック」である。

第一に、長時間労働が常態化している。文部科学省が2016年度に公立校の教員を対象に実施した「教員勤務実態調査」では、「過労死ライン」（月80時間以上の時間外労働）を超える教員が、小学校で3割、中学校で6割ということが明らかになっている【図1】。

第二に、時間外労働の対価が支払われていない、すなわち不払い労働である。教育関係者以外にはほとんど知られていないこととして、じつは法制度の規定により、公立校教員は、そもそも残業をしていないことになっており、それゆえ残業代も支払われていないのである。

第三に、この異常事態に職員室が無自覚である。本来であれば実際に長時間にわたって労働に従事していて、しかもその対価が払われていない時点で、何らかの問題意識をもってもよいはずである。だが、もはや時間管理のない日常が当たり前となっていて、「ブラック」であることに気づかない職員室文化が醸成されている。

このような状況のなか、2017年は教員の働き方改革が一気に加速した一年であった。Twitterを中心に「毎日残業でつらい」「部活の指導がキツイ」といった教員の生の声が顕在化し、マスコミも連日のようにその過酷な労働実態を報じた。教育行政の対応も進み、年の瀬の12月26日には、ついに文部科学省は「学校における働き方改革に関する緊急対策」を発表するに至った。

文部科学省の緊急対策は、12月22日に中央教育審議会がとりまとめた「新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について（中間まとめ）」を受けて提示されたものである。緊急対策には、これまで学校でおこなわれてきた各種業務——「登下校に関する対応」「学校徴収金の徴収・管理」「調査・統計等への回答等」「部活動」「授業準備」「学習評価や成績処理」「学校行事等の準備・運営」「支援が必要な児童生徒・家庭への対応」の計8項目——について、学校や教師・事務職員等の標準的な職務の適正化方針が示されている。

さらには文部科学省内に、教員の業務量を俯瞰し一元的に管理する組織を整備することも明記されている。また、政府の「働き方改革実行計画」における時間外労働の限度（原則月45時間、年360時間）を参考にして、教員の労働時間の上限設定（目安）を示すガイドラインの整備も提

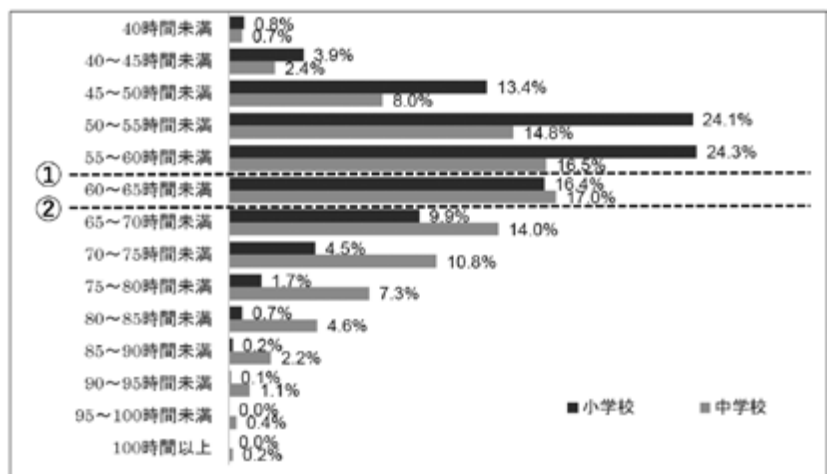


図1 公立の小中学校教員における一週間あたりの学校内の労働時間数
(2016年度の文部科学省「教員勤務実態調査」をもとに筆者が作図。①よりも下方が一ヶ月あたり80時間、②よりも下方が一ヶ月あたり100時間の時間外労働に該当する)

言されている。2016年度に10年ぶりに実施された「教員勤務実態調査」をはじめ、各種調査によって教員の過酷な労働実態が顕在化してきた。今回の緊急対策により、いよいよ長時間労働をいかに具体的に解消していくのかという段階に突入したと言える。

2. マスコミの動きは「異常事態」

これまで私は、広く学校問題や教育問題といった領域を研究テーマに据えてきた。その経験からすると、このところの、教員の働き方改革を推進しようというマスコミの積極的な動きは、よい意味で「異常事態」に見える。

というのも、これまでマスコミが学校教育の問題を話題にするとき、それは必ずと言っていいほど、教員批判を前提としていた。各種事故・事件が表沙汰になると、教員の資質や学校の監督責任が問われるのが定番だ。たとえば、子どもの自殺が起きれば、まず何も明らかになっていない時点で私たちはすでに、学校に対して疑いや非難の目を向けている。学校はとにかく「悪」なのだ。

2年近く前のこと、とあるテレビ局の報道番組が、そのテーマとして「ブラック部活動」を取り上げた。じつはそのときの「ブラック」とは、具体的には生徒にとってのそれであった。生徒にとって部活動の練習や仕組みがいかに過酷で理不尽かという内容である。企画が立ち上がった当初、局内では「ブラック部活動」というテーマで、生徒の負担をとりあげるか、教員の負担をとりあげるか、議論が交わされた。

結果、教員の負担という題材は、世間の関心や同情を得られないという理由で、却下された。そして、生徒が教員に苦しめられるというストーリーが採用された。教員は部活動顧問として生徒を追いやる存在、すなわち世論によって非難されるべき存在として描き出されたのである。

ところが、とりわけこの一年は、教員はむしろ批判されるどころか、救い出される存在として描かれるようになった。平日夕方、土日と休みなく部活動の指導にあたり、さらには（部活動がなくても）夜遅くまで諸々の業務をこなす姿に、マスコミや市民が支援の手を差し伸べている。たとえるなら、かつては本丸の学校に対してその外堀を埋めるべく、世論が戦車で攻め込んでいた。それが今日では、世論は救急車を寄せて、外堀を埋めようとしているのだ。まるで、これまでとはまったく逆の態度であり、私が「異常事態」とよぶゆえんである。

3. 職員室の未来は？

一方で世論の高まりに反して、肝心の職員室は「無風状態」あるいは「微風状態」のようである。夜遅くまで働き続ける教員を讃える声や、部活動をもっと充実させようという声も聞こえてくる。

それも無理はない。職員室には、「教員は子どものために献身的に尽くすものである」「部活動指導してこそ一人前」という文化がある。所定勤務時間や給料に関係なく、子どもに向き合う姿が美化される。実際に私はこの一年、「教職をブラックと言わないでほしい」「好きでやっているのだから、放っておいてほしい」という声を、幾度と耳にした。いつも自分の時間を削って遅くまで仕事を頑張る、それが翌日に子どもの楽しそうな表情や真剣なまなざしとなって返ってきたとき、教員はその苦勞が報われる。それをマスコミやあるいは私のような外野が、「ブラック」と呼んでいるのだ。

子どもからそうしたポジティブな反応を得られるのは、まさに教職の大きな魅力の一つである。それは、私自身も大学教員として同じことを感じる。私が出した課題に対して、学生が熱心に取り組む姿、それを称えたときに学生が返してくれるうれしそうな表情は、何にも代えがたい充実感を

私に与えてくれる。だがそうだとすると、その充実感は、一定の制約がかかった勤務時間内で得られるべきではないだろうか。自分が自由に使えるはずの時間、自分が大切な人と過ごす時間を割くことを前提とするのではない。所定勤務時間のなかで、子どもの楽しそうな表情や真剣なまなざしに出会えることこそを目指すべきである。教員というのは「教育者」である前に「労働者」である。労働者として健全な環境のもとで仕事ができこそ、教育者としてじっくりと子どもに向き合えるのだ。

現実の職員室では、働き方への不満はまだまだタブーである。部活動指導に時間を費やしてこそ「一人前の教員」であり、また長時間にわたって子どものことを思って励むことこそが「教師の鑑」とみなされる。だからこそ、この働き方改革の声は、職員室からではなく、匿名性の高いTwitterから拡大してきたと見るべきである【図2】。

そうこうしているうちに、本丸の職員室を取り囲む救急車の数は増えてきている。そして、本丸だけがいま、取り残されそうになっている。マスコミが連日にわたって教員の苦悩を報道し続けているというこの千載一遇の機に、学校がもしこの調子で、部活動改革を含む働き方改革に消極的な態度を続けるならば、マスコミも市民もすぐに関心を失ってしまうだろう。そこに待っているのは、教員批判一色の再来、あるいは「倍返し」の到来である。いまこの機を逃せば、これから数十年、職員室はもっとブラックになっていく。そのときにはもう、誰も助けてはくれない。だからこそ学校現場は、「子どものため」に無限定に献身する理想の教師像を一旦脇に置き、その窮状をみずから「見える化」させて、改革を前進させなければならない。

4. 「給特法」という教員版「残業代ゼロ法」への着目

さて、昨年来政府が進めている「働き方改革」関連法案では、民間労働者には、時間外労働の罰則つき上限規制が設けられている。だが、じつは公立学校の教員はその上限規制の対象には入っていない。その理由の詳細は後述するとして、端的に言うならば、じつは教員は「公立の義務教育諸学校等の教育職員の給与等に関する特別措置法」（以下、「給特法」）の定めにより、そもそも法律上は時間外労働をしていないことになっているのだ。

これは「本当は残業代が出るはずなのに、会社側が支払わない」といったブラック企業の話とは事情がまったく異なる。時間外労働が法制度上ありえないのであり、学校に夜遅くまでいるのは、単に「好きで残っている」ということになっている。したがって、法律による上限規制の施しようがない。だからこそ、先に述べた文部科学省の緊急対策では、上限規制を「ガイドライン」によって設けるというかたちをとっているのである。

しかしながら、長時間労働の上限規制を「ガイドライン」というかたちで定める限りは、法的拘束力は生じず、実効性も期待できない。抜本的な改革には、どうしても給特法の見直しが必要になってくる。



部活改革ネットワーク

@net_teachers_jp

2017.4.30発足 部活問題を考える教員の連帯です。ネットワークのオープン化の方法を慎重に模索中です。取材等のご連絡はこちらへ▶

net_teachers@yahoo.co.jp/サイト「教員コラムズ」が部活改革ネットワークの活動をご紹介します▶ kyodobukatsu.net

📄 ↓部活改革ネットワーク設立趣旨PDF↓

🌐 geocities.jp/net_teachers/b...

📅 2017年4月に登録

図2 Twitter上の教員による「部活改革ネットワーク」

公立学校の教員の勤務には、基本的に労働基準法が適用される。だが、時間外勤務や休日勤務については、割増賃金（残業代）を支給しなければならないことを定めた労働基準法第37条の適用外とされている。それを定めているのが、給特法である。

給特法は、「公立の義務教育諸学校等の教育職員の職務と勤務態様の特殊性に基づき、その給与その他の勤務条件について特例を定める」（第一条）ために、1971年5月に制定された。その「職務と勤務態様の特殊性」とは、つまり、教員は学校で授業時間だけ教室にいればよいというものではなく、学校の敷地外での仕事も含めて「何でも屋」と言われるほどにその仕事内容が多岐にわたる。だから勤務時間を厳密に数えることが難しいという考え方である。

5. 教職調整額「4%」の根拠

給特法は、給料月額を4%分を「教職調整額」として支給するよう定めている（第三条第一項）。他方でそれを支給する代わりに、「時間外勤務手当及び休日勤務手当は、支給しない」（給特法第三条第二項）と規定している。給料月額の4%分をあらかじめ支給する代わりに、何時間にわたって労働しようとも「残業代ゼロ円」としたのである【図3】。なお「教育職員を正規の勤務時間を超えて勤務させる場合は、政令で定める基準に従い条例で定める場合に限るものとする」（第六条第一項）。そして政令には「原則として時間外勤務を命じない」という条件において、ただし臨時または緊急の場合の四項目（生徒の実習、学校行事、職員会議、非常災害や児童生徒の指導に関し緊急の措置を必要とする場合等）に限ってのみ時間外に勤務を命じることができると定められている。

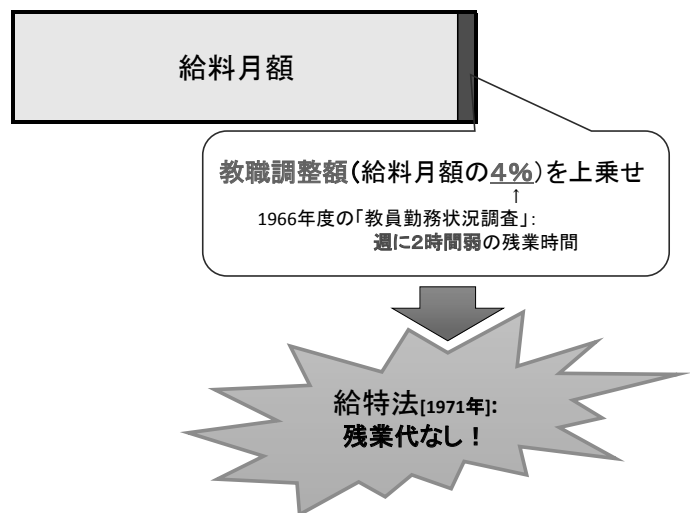


図3 給特法と教職調整額

教職調整額における給料月額の4%分というのは、1966年度に文部省が実施した「教員勤務状況調査」において一週間における時間外労働の合計が、小中学校で平均1時間48分であったことから算出されたものである。給特法の規定は、教員の時間外勤務が1966年当時のようにわずかであれば、ある程度合理的な仕組みであったかもしれない。

ところが、2016年度の文部科学省「教員勤務実態調査」によると、今日の教員は週2時間弱をはるかに超えて、小学校で18時間40分、中学校で24時間33分も、時間外労働にたずさわっている。もはや教職調整額は、今日の時間外労働の対価としてまったく不十分であり、給特法の定めは、今日の実態からまったく乖離したものになっている。

6. 労務管理なき長時間労働

給特法の規定により、教員は時間外労働を把握する必要がない。いわば、給特法とは労務管理の基礎的手法を放棄するような法律である。それは次の2つの点で、長時間労働の温床となっている。

第一に、国家規模の統計調査でこそ時間外労働の実態が明らかになってきたものの、いまでも多く

の学校では、各教員が日常的にどのくらい働いているのかが把握できていない。たとえば、連合総合生活開発研究所が2016年12月に発表した、公立校を対象にした全国調査の報告書（『とりもどせ！教職員の「生活時間」』）によると、出退勤の記録方法で小学校と中学校ともにもっとも多かったのは、「出勤簿への捺印により行っている」（小：29.9%、中：30.8%）であった。この方法は、せいぜい出欠確認くらいの意味しかもたない。他方で「タイムカード・PC等の機器により行っている」は1割（小：10.0%、中：11.0%）にとどまっている【図4】。勤務時間数が把握できない環境下では、長時間労働の日常が「見える化」しない。すなわち「残業時間が生じないから、長時間労働が生じる」のである。

第二に、残業代つまり割増賃金（1.25倍）を支払う必要がないために、雇用者側に業務の削減に努める動機が生まれにくい。残業時には、雇用者は通常賃金どころかそれよりも割増された賃金を、被雇用者に支払わねばならない。これは財政面から、長時間労働の抑止力となる。ところが、公立校では教員が時間外労働をどれだけつづけても、対価が支払われることはない。国や自治体は教員の善意に甘えて、次々と仕事を押しつける。「残業代が生じないから、長時間労働が生じる」と言える。

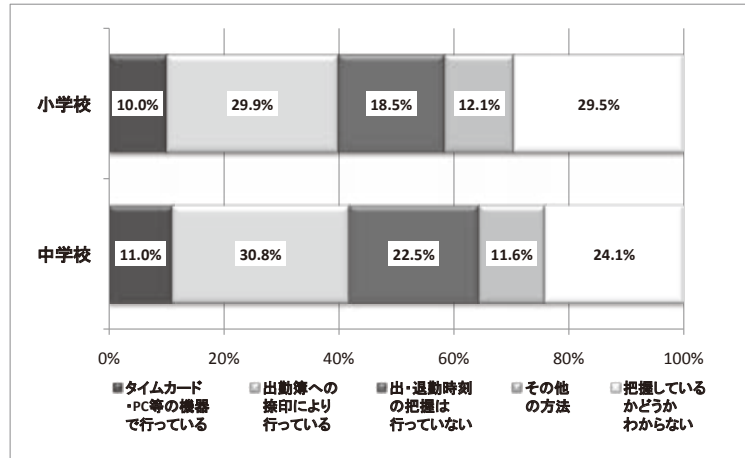


図4 出退勤時間を把握する方法
 (連合総合生活開発研究所『とりもどせ！教職員の「生活時間」』をもとに筆者が作図)

このように考えると、教員の長時間労働を解消するためには、給特法の改正が必須であると言える。ところが、膨れあがった時間外労働分を残業代に置き換えれば、一兆円規模とも言われる、莫大な予算が必要となる。それゆえ、文科省は給特法の改正に後ろ向きである。

法制度上、教員に時間外勤務は想定されていない。このように法律が定めているため、教員は時間外勤務を把握する必要がない。その結果、時間外勤務が無限定に増大してしまうのである。学校に労務管理を取り入れるべきだという意識が職員室のなかで共有されるべきであるし、同時にマスコミや市民は、その背景にある法制度の改正に向けて声を上げていく必要がある。職員室の内と外それぞれが働き方改革に向き合ったとき、大きな一歩が踏み出されるはずである。

(うちだりょう 名古屋大学准教授)

特別の教科 道徳の小学校教科書における課題

島崎直人



はじめに

本稿では、2018年から特別な教科として導入された主たる教材である小学校版道徳教科書の分析を通して、教科化に伴う課題を明らかにすることを目的としている。しかしながら、その課題は多岐に及ぶこと、筆者の分析検討がその全部に思いを寄せることが出来ない点などを考慮し、学習指導要領上の内容項目として、「家族愛、家庭生活の充実」、「伝統と文化の尊重、国や郷土を愛する態度」、「国際理解、国際親善」の3項目について分析することとしたい。

上記の3項目を分析対象とした主たる理由としては、変化著しい社会情勢にあって、最もその影響が顕著に映し出される項目であり、子どもたちのおかれている様々な状況から、一律的な指導が困難であることが想定されるからである。具体的には、私の拙い学級担任としての経験において、子どもたちが生活する家族の在り方は様々な姿があることや、外国につながりのある子どもたちの就学と生活習慣やアイデンティティーの在り方など、個別的な配慮や支援を必要とする事例は、実に多数が想起されることからのによる。その際に、個別的な配慮や支援としての教材の選定や発問の工夫などがその都度必要となる。

以上を踏まえ、検定制度において登場した主たる教材としての道徳教科書の汎用性と妥当性を検討してみる必要があると考えた。

1. 教科書採択をめぐる状況

2015年に発覚した三省堂により検定中教科書にかかわる不正問題及びその後の各社の点検結果による不正の実態を受け、2016年9月に一般社団法人教科書協会が制定した「教科書発行者行動規範」により、法定見本を上回る見本の献本は厳しく制限された。このことにより採択期間前後を通して、教科書研究は法定見本を利用せざるを得ない状況にある。文部科学省初等中等教育局長による通知という形で、「教科書採択の公正確保について」が発出されている。具体的には、都道府県教育委員会：15部、市町村教育委員会：5部、採択地区：構成市町村数+4部、国立学校、公立大学法人が設置する学校及び私立学校：1部、教科書センター：2部という具合である。不正については、正しく運用を求めていく必要はあるものの、教科書に対する研究環境は大きく後退し、学校現場における教科書研究は採択した教科書を除いては、難しい状況となった。

初の特別の教科道徳の教科書採択においては、8社が検定出願し、8社とも検定に合格した。8社のうち学校図書、日本文教出版、廣済堂あかつきの3社は分冊した教科書を発行し、東京書籍、教育出版、光村図書、光文書院、学研教育みらい社は、各学年1冊の分冊化の形式は採用しなかった。検定に伴う意見や各教科書の特徴及び文科省『私たちの道徳』との共通教材などについては、「初の道徳教科書の検定内容」（『教科書レポート』No. 60 2017）が詳しい。

2. 「家族愛、家庭生活の充実」

C 主として集団や社会との関わりに関すること

[家族愛、家庭生活の充実]

[第1学年及び第2学年]

父母、祖父母を敬愛し、進んで家の手伝いなどをして、家族の役に立つこと。

[第3学年及び第4学年]

父母、祖父母を敬愛し、家族みんなで協力し合って楽しい家庭をつくること。

[第5学年及び第6学年]

父母、祖父母を敬愛し、家族の幸せを求めて、進んで役に立つことをすること。

『小学校学習指導要領』2017年3月 「第3章 特別の教科 道徳」

学習指導要領における「家族愛、家庭生活の充実」に対しては、「家族」と「家庭」を次のように規定している。家族＝親子及び兄弟姉妹。愛情をもって保護、養育、最も安らげる場として規定し、そのことが人格形成の基盤としている。また家庭＝生活の場・団らんの場として規定し、家族に貢献することの気づきが立場や役割の自覚につながるとしている。

また、どれも冒頭に、「父母、祖父母を敬愛し」と記している。このことは、学習指導要領上での家族とは、学習者としての本人と、父母及び祖父母に限定していることが読み取れる。なぜこのような限定が行われているのか、解説を読み進めると、『解説』には「現在の自分の存在が父母や祖父母から受け継がれたものであることを実感することができる。そして、自分の成長を願って無私の愛情で育ててくれたかけがえのない存在である家族に対して敬愛する心が一層強くなる。」と記載している点がすべてを物語っているといえる。

しかしながら、教室の中で垣間見る家族の姿は様々である。核家族化の進展により、祖父母とのかかわりが遠い存在として認識している子どもたちや、生活の場における家族の有り様が、父母や祖父母という環境におかれていない子どもたちの存在もいることを忘れてはならない。そういった意味で、2013年9月4日の民法の解釈に大きな影響を与えた「婚外子の増加のほか、晩婚化や非婚化、少子化、子を持つ夫婦の離婚の増加などで、結婚や家族の在り方、それに対する国民の意識が大きく多様化した」とする最高裁判決の持つ家族観とは、大きな乖離を読み取ることが出来る。『解説』においても、文末に「多様な家族構成や家庭状況があることを踏まえ、十分な配慮を欠かさなようにすることが重要である。」と記載し、授業者に対しての配慮を求めているが、主たる教材である教科書では、この点にどのような配慮をしているのか検討してみる必要がある。

さらに、『解説』ではこの項目の指導について、低・中・高学年ごとに次のように想定している。低学年では、自分のできることを進んで行い、積極的に家族と関わることを通して、役に立つ喜びを実感し成長を願う無私の愛情で育ててくれている様子に気づくとしている。中学年では、家族の役に立っていることを実感・家族に喜ばれ感謝される経験を通して、家庭生活におけるかけがえのない家族の一員であることの自覚し、家族みんなで協力し合って楽しい家庭をつくらうとする態度を育てるとしている。高学年では、家族の幸せのために自分には何が貢献できるのかを考えてみる機会を設定することにより、役割の自覚・積極的に役立つことを通して、家族が相互に深い信頼関係で結ばれていることについて考えを深めるとしている。

しかしながら、『解説』が述べる家族や家庭の姿が、現状では多様性を有する姿としての家族や家庭の姿であり、大家族における人間関係を前提とした指導とは大きく乖離していると言わざるを

資料① 道徳教科書における「家族愛、家庭生活の充実」に対する各社の教材

学年	C 主として集団や社会との関わりに関すること				【家族愛、家庭生活の充実】			
	【第1学年】	【第2学年】	【第3学年】	【第4学年】	【第5学年】	【第6学年】		
廣済堂 あかつき	大すきな かぞく ぼく、家族の写真	おばあちゃんのおふる 私、祖母、父、母	ぼくがいるよ ぼく、母、父	妙見山のちかい-岩崎 孝太郎- 岩崎 孝太郎、母、父	ぼくの名前よんで 太郎、父、母	三六五×十四回分のありがたう 佐江子、母		
	ぼくのおとうさん ぼく、父、母	きつねとぶどう 子ギツネ、親ギツネ	ブラッドレーのせいぎゆう書 ブラッドレー、母	ぼくの生まれた日 のび太、ドラエもん、父、母、祖母	ごめんね、おばあちゃん お母さん、妹、父	はじめてのアンカー あさみ、父、母、祖母		
学研 教育みらい	サバンナの子ども ラジャブ、父、母、姉、妹	おふるプール けんた、母	一まいの観賞 ハンス、母、父	お母さんのせいぎゆう書 たかし、母	ぼくがいるよ ぼく、母、父	はじめてのアンカー あさみ、父、母、祖母		
	まんまるおにぎり さやか、兄、父、母、祖母	ぼくにできること けんじ、兄、父、母、祖母	ブラッドレーのせいぎゆう書 ブラッドレー、母	ベッドの上の花ふぶき ふみ子、祖母、父、母、妹	ペルフラワー 日登美、母、妹、父	その思いを受け継いで 大ちゃん、祖父、母		
学校図書	おじいちゃん 大すき まひろ、祖父	ぼくもがんばるよ こういち、母	わたしの妹 かな ゆい、妹、母	ブラッドレーのせいぎゆう書 ブラッドレー、母	わたしにできることを わたし、祖父、母			
	かぞくと おはなし 動物の親子写真	ぼくのサツカージューズ まさき、父、母	お父さんのラーメンがおいしいばん お父さん、母	わたしの、父、母	重次郎、母			
光村図書	これなら できる わたし、祖母、父、母	もうすぐお正月 しんじ、祖父、祖母	漢字に思いをこめて 祖父、弟、父、母、祖母	弟のふろ入れ ぼく、弟	祖母のりんご 朝子、祖母、母、父	ぼくの名前呼んで 太郎、父、母		
	げんこのしずく 母	げんかんそうじ かずや、母、父、妹	清作のおてつだい 清作、母	お母さんのせいぎゆう書 ブラッドレー、母	家族の紹介 ぼく、父、母	かっこいいお父さん ようこ、父、母		
光文書院	ぼくにもたせて ぼく、祖父、母	わたしのおじいさん、おばあさん 私、祖父、祖母	耳の聞こえないお母さんへ ちえ子、母	お母さんのせいぎゆう書 たかし、母	お父さんのおべんとう たかし、父、母	おばあちゃんのがしもの とも子、祖母、母、父		
	かやねずみの おかあさん 母	だっぺ おにいちやんだもん さとし、母、妹	ぼくのおおばあちゃん おさむ、祖母、母、父	千春とわたし ひろみ、妹、母、父	家族のために アキ、父、母、兄	初めてのアンカー あさみ、父、母、祖母		
東京書籍	おあさんの つくった ぼうし アンデルス、母	おあさんの つくった ぼうし アンデルス、母	お母さんのせいぎゆう書 たいすけ、母	家族の一員として りく、祖父、祖母、母、父	なくしたかぎ あきら、母、父			

得ない。このことが教科書にどのように反映されているのか、検討してみる必要がある。

この内容項目に対する、各社の教材資料は次の表の通りである(資料①)。全体的な特徴から言えば、低学年の教材については、各社の独自教材が目立つが、中学年に特に顕著に指摘することができるが、高学年の教材も含め、共通している教材の存在が目につく。また、分析においては、学習指導要領が指し示す「父母、祖父母」について、各社がどのように扱ったのかを含め、教材に登場する人物を下段に示すこととした。概ね、登場人物と、父母及び祖父母という枠組みであることが確認できる。兄弟姉妹も登場することはあるが、教材の中心にはなり得ていない。また、前述した多様な家族構成や家庭状況に対する配慮した教材については、低学年の教材において、学研みらいにおいて「サバンナの子ども」教材において、外国の家族を紹介している点や、光村図書の「かぞくとおはなし」教材において、動物の親子を紹介している点などを指摘できるが、教材としての妥当性と汎用性については些か検討の余地がある。

中学年においては、「ブラッドレーのせいきゅう書」が8社すべてにおいて、教材として掲載された。この教材は、各社の副読本時代から扱われてきた教材であり、文科省の『わたしたちの道徳』小学校3・4年生版でも収録されている古典的な教材として知られている。今回の掲載では、学研みらい、光文書院、日本文教が「お母さんのせいきゅう書」として、ブラッドレーをお母さんに変更した教材名としている。この教材は、1964年の文部省による『小学校道徳の指導資料』第1集(第4学年)に収録され、それ以降、家族愛に関する内容項目の教材として知られるようになったが、そもそもの出典は、上村哲弥氏によって紹介された「牧師ヒュー・テー・ゲル博士の児童説教」(1931)まで遡る。アメリカにおける子どもに対する金銭教育の説話が、日本では、家族愛を物語る資料として引用されている点は興味深い。引用は、各社により特徴が認められ、文末に大きな差異が見られた。原典では、「お母様のために何でもさせて下さい。」という文末であり、廣済堂、教育出版では、「自分から進んでお手つだいするよ。」「お母さんのためになんでも手伝いますよ。」であり、2社以外の出版社は涙を流しながらお金を返す場面を文末としている。

教材名が同一であることと、教材内容が同一ではないことは、この教材を見ても指摘できるところであるが、従前までの「補充・深化・統合」という授業過程に照らせば、先の2社は些か押し付けがましく記載しすぎる感は否めない。また、登場人物が、母と子という2者間での読み物資料となっている点や、労働教育の観点からの別の段階での配慮は必要と思われる。

3. 「国際理解、国際親善」

C 主として集団や社会との関わりに関すること

[国際理解, 国際親善]

[第1学年及び第2学年]

他国の人々や文化に親しむこと。

[第3学年及び第4学年]

他国の人々や文化に親しみ, 関心をもつこと。

[第5学年及び第6学年]

他国の人々や文化について理解し, 日本人としての自覚をもって国際親善に努めること。

『小学校学習指導要領』2017年3月 「第3章 特別の教科 道徳」
内項項目の並び順では、「伝統と文化の尊重、国や郷土を愛する態度」について、先に記載すべ

資料② 道徳教科書における「国際理解、国際親善」に対する各社の教材

C 主として集団や社会との関わりに関すること	〔国際理解、国際親善〕								
	他国の人々や文化に親しむこと。	他国の人々や文化に親しみ、関心をもつこと。	他国の人々や文化について理解し、日本人としての自覚をもって国際親善に努めること。	〔第1学年〕	〔第2学年〕	〔第3学年〕	〔第4学年〕	〔第5学年〕	〔第6学年〕
廣済堂 あかつき	せかいが一つに	せかいが つながっている	青い目のお友だち	李さんのおひさまスリーブ	明日をひらく橋	ブータン	ブータン	ブータン	太平洋の橋になりたい
学研 教育みらい	となりのジェニーちゃん フィリピン	行ってみたいな インド・イタリヤ・オーストラリア	アメリカから来たサラさん アメリカ	国がちがいをこえて タイ・バンガラデシュ	太平洋のかけ橋	新渡戸稲造 アメリカ	アメリカ	アメリカ	ホワイトハウスにできた森道場
学校図書	せかいの えにつき イタリア・ミヤンマー	せかいの なかま と 石川佳純 中国	メッセージ ネパール	歯がぬけたら ベルギー・エジプト・メキシコ	ペルーは泣いている	ペルー	ペルー	ペルーがアフリカを救う	ウガンダ
教育出版	せかいの あいさつ	かえるのおり紙 英語	カンボジアから来た転校生 カンボジア	世界の子どものために 韓国・ブラジル・マラウイ	ゴールデンルール	イギリス	イギリス	エルトゥール号のきせき	トルコ
光村図書	せかいの こどもたち	大切な国旗と国歌 日の丸	いつかオーストラリアへ オーストラリア	わたしの大切なもの フィリピン・民族	ブータンに日本の農業を	ブータン	ブータン	ペルーは泣いている	ペルーは泣いている
光文書院	エマさんのこたえあわせ オーストラリア	日本のお米、せかいのお米	マサラップ 世界のいししよう 韓国・ブルガリア・ケニア	さくらのかけ橋 アメリカ	小さな国際親善大使 中国・アメリカ	オランダ	オランダ	オランダから和紙を求めて	オランダ
東京書籍	ぼくと シヤオミン 中国	オリンピックとパラリンピックのはた ジョゼくんとおりがみ ブラジル	海をわたるランドセル アフガニスタン	三つの国 カメルーン・アメリカ	「折り紙大使」 イスラエル	アイスラエル	アイスラエル	同じ空の下で	アメリカ
日本文教	オリンピック・パラリンピック 日の丸・モーリタニア	タヒチからの 友だち タヒチ・フランス語	同じ小学校でも アメリカ・ハワイ	海をこえて フランス	「折り紙大使」 イスラエル	イスラエル	イスラエル	同じ空の下で	アメリカ
	せかいの 学校へ いく とき ブラジル	ローラのなみだ フィンランド	いろいろな食べ方 インド		「折り紙大使」 イスラエル	イスラエル	イスラエル	同じ空の下で	アメリカ
	せかいの 学校へ いく とき ブラジル	ローラのなみだ フィンランド	いろいろな食べ方 インド		「折り紙大使」 イスラエル	イスラエル	イスラエル	同じ空の下で	アメリカ
	せかいの 学校へ いく とき ブラジル	ローラのなみだ フィンランド	いろいろな食べ方 インド		「折り紙大使」 イスラエル	イスラエル	イスラエル	同じ空の下で	アメリカ

きであるが、意図的に順番を入れ替えたい。学習指導要領では、他国と示しているように、国家を主たる対象にしている特徴がある。また、高学年で端的に示されているが、「日本人としての自覚」を持つことが、目標として記載されている点に大きな特徴がある。具体的に各学年での指導について『解説』では次のように記載されている。

低学年では、身近な事象からの他国の文化への気づき・他国の交流を学ぶことで、他国の人々への親しみ、異なる文化のよさへの気づくこととしている。中学年では、郷土や自国の文化と他国の文化との共通点や相違点に気づくことで、それぞれのよさを感じ取らせ、自国の文化と他国のつながりや関係の視点を持ち、他国の文化に関心や理解を深めるとしている。高学年では、それぞれの国の伝統と文化に愛着や誇りをもって生きていることへの理解を持つことが、日本人としての自覚や誇り、我が国の伝統と文化を理解し尊重する態度を育み、他国の人々とながら、交流活動を進め、親しくしようとする国際親善の態度を養うとしている。

この内容項目に対する、各社の教材資料は次の表の通りである(資料②)。全体的な特徴から言えば、高学年に各社共通した教材が収録されている。具体的には、文科省『私たちの道徳』5.6年生に収録された「ペルーは泣いている」を3社、コラム的に扱った新渡戸稲造について2社が収録するとともに、西岡京治とブータンについて記載した内容が4社となっている。表の下段には、取り扱っている国名を記載した。全体的には、欧米諸国の記載が多い傾向にある。また民族を扱った事例として、光村図書の「マサラップ」は特徴的な教材といえる。従来まで、低・中学年には、この内容項目の指導がなかったことから、比較的バラエティに富んだ教材が収録されている傾向にある。

社会科学習との関連から、高学年において扱っていたこの内容項目であるが、低学年から多様な国名が収録されていることから、指導には配慮が必要と思われる。また、外国につながるのある子どもたちに対して、日本人としての自覚を求めることについても十分留意すべき必要がある。

4. 「伝統と文化の尊重、国や郷土を愛する態度」

C 主として集団や社会との関わりに関すること

[伝統と文化の尊重、国や郷土を愛する態度]

[第1学年及び第2学年]

我が国や郷土の文化と生活に親しみ、愛着をもつこと。

[第3学年及び第4学年]

我が国や郷土の伝統と文化を大切にし、国や郷土を愛する心をもつこと。

[第5学年及び第6学年]

我が国や郷土の伝統と文化を大切にし、先人の努力を知り、国や郷土を愛する心をもつこと。

『小学校学習指導要領』2017年3月 「第3章 特別の教科 道徳」

前述の「国際理解、国際親善」と、この内容項目は、学習指導要領では、対の関係となっている。学習指導要領の考えでは、「我が国や郷土の伝統と文化」を大切にすることができることによって、「他国の人々や文化」について理解することができ、それが、「日本人としての自覚」につながるという考え方である。具体的に各学年での指導について『解説』では次のように記載されている。低学年では、身近な自然や文化などに直接触れる機会や、そこに携わる人々のふれあいなどの昔の遊び、地域の行事に触れることを通して、我が国の伝統や文化に触れることとしている。中学年では、前提条件として、子どもたちが郷土に対する理解が深まるとした上で、「郷土を愛することについ

資料③ 道徳教科書における「伝統と文化の尊重、国や郷土を愛する態度」に対する各社の教材

C 主として集団や社会との関わりに関すること		【伝統と文化の尊重、国や郷土を愛する態度】				
	【第1学年】	【第2学年】	【第3学年】	【第4学年】	【第5学年】	【第6学年】
廣済堂 あかつき	目じるしの木 飛騨(くすのき)	きおんまつり 文化(庶民祭)	村をすくった「長十郎なし」 個人(蒲原景次郎)	あるまじきとどろけ、希望の旗一羽旗 旗旗 個人(野生輝彦)	日本のよきを知って 個人(西岡常一)	ヤリガンナ-西岡 常一- 個人(西岡常一)
学研 教育みらい	大すき、わたしたちの町 地蔵(高遠・琴と三味線の産)	薬しい お正月 文化(正月)	ふるしき 文化(ふるしき)	日本の伝とう文化 文化(ふるしき)	時計台の鐘 個人(井上英)	高らかにひびけ 文化(祭り)
学校図書	むかしあそび 文化(あやとり)	大きくなあれしあわせになあれ 文化(節句)	心をつないだ言葉 地蔵(神戸の町並み)	たな田が愛身 自然(福田)	美德を守る人 個人(日本人)	古きよき心 個人(日本人)
			にんじんのかさざり切り 文化(和食)	不思議なふるしき 文化(ふるしき)	もう一つの塔 個人(西岡常一)	大みそかの朝に 文化(和食)
			もっと知りたい、わたしの町 文化(宮大工・地蔵)	おぼあちやんのおせち 文化(和食)	土俵を渡る-土俵蒸- 文化(和食)	小石丸がつなぐ千年の糸 文化(正倉院宝物)
					ちんもくのメッセージ 個人(西岡常一)	米百俵 個人(小林虎三郎)
			日本のたから 富士山 自然(富士山)	エイサーの心 文化(エイサー)	日本人が世界に広めたすこいもの 個人(高澤菜一)	組國にオリビックを (和田勇)
教育出版	あがれ、大だこ 文化(大島祭り)	わたしの見たニッポン 文化(和食)	わたしの見たニッポン 文化(和食)	やっべし 地蔵(奈良公園)	思いをつないで 文化(YAMANONON)	米百俵 (小林虎三郎)
			昔からの味をつたえろ 文化(伝統野菜)	お祭りこめられてる思い 文化(ふるしき)	世界文化遺産 姫路城を守る 文化(姫路城)	西陣織を受けつぐ 文化(西陣織)
			おせちのひみつ 文化(和食)	お祭りこめられてる思い 文化(ふるしき)	下町ボスレー 文化(大田区工芸・安宿晋三)	アイヌのほこり 個人(西村ハツ子・学佐照代)
光村図書	まちたんけん 地蔵(砂浜・漁港・山)	かいらんぼん 地蔵(回覧板)	ほくは太郎山 自然(太郎山)	お祭りこめられてる思い 文化(ふるしき)	おおきに、ありがとう 文化(和菓子)	曲げわっぱから伝わるもの 自然(和菓子)
			おみじがり 文化(紅養蚕祭り)	こまつたときは、おたがいさま 地蔵(養蚕)	おおきに、ありがとう 文化(和菓子)	いちばん近い自然「里山」 文化(里山)
光文書院	につばのぎょうじ-ねんかん 文化(年中行事)	ねがい ながい つうがくろ 地蔵(自然)	こまつたときは、おたがいさま 地蔵(養蚕)	お祭りこめられてる思い 文化(ふるしき)	おおきに、ありがとう 文化(和菓子)	これが日本 個人(和菓子)
			ほくのもちも、ひかっている！ 文化(祭り)	ねがいを つみあげた石橋 文化(流鏝馬)	おおきに、ありがとう 文化(和菓子)	町おこしプラン 地蔵(町おこし)
			にちようひのさんほみち 地蔵(神社・和菓子屋)	ほくのおべんどう 文化(和食)	おおきに、ありがとう 文化(和菓子)	
東京書籍			ふるしき 文化(ふるしき)	お祭りこめられてる思い 文化(ふるしき)	おおきに、ありがとう 文化(和菓子)	白禰山地 自然(白禰山地)
			はしれ、さんりくつどう 地蔵(震災・三銃銃連)	ふるさとを 守った大イチョウ 文化(ふるしき)	おおきに、ありがとう 文化(和菓子)	新しい日本に 個人(和菓子)
日本文教	うつくしい わがし 文化(和菓子)	花火にこめられたねがい 文化(長岡花火大会)	お父さんのじまん 個人(海口龍蔵)	お祭りこめられてる思い 文化(ふるしき)	おおきに、ありがとう 文化(和菓子)	文化(伝説)
			美しい夢-ゆめびりか- 文化(ゆめびりか)	美しい夢-ゆめびりか- 文化(ゆめびりか)	美しい夢-ゆめびりか- 文化(ゆめびりか)	文化(伝説)

て考えさせ、地域に積極的に関わろうとする態度を育てる」ために、地域の人々や生活、伝統、文化に親しむこと、大切にしている指導が必要としている。高学年では、伝統や文化などの話題、直接的に触れたりする機会を通して、受け継がれている我が国の伝統や文化の尊重や更に発展させていこうとする態度を育てるとしている。

地域から国へという同心円的な認識の広がりがベースとなっているが、そもそもの「郷土」という概念が子どもたちに均一に存在しているのか疑わしい。全国的な状況としての過疎化・過密化により、伝統や文化は変質しているものであって、地域により状況は大きく異なる。しかしながら、教科書においては、地域性に配慮することは難しい。この内容項目に対する、各社の教材資料は次の表の通りである（資料③）。全体的な特徴から言えば、中学年から高学年にかけて複数の教材を掲載している出版社が多い。また、特徴的には、目立った共通の教材を見いだすことはできない。強いて言えば、低学年では、正月行事に関することや祭りなどの行事に関することが多い傾向にある。

また、中学年では「ふろしき」の教材が5社掲載している。子どもたちの日常生活において、風呂敷がどれほど身近なものであるか疑問が残る。高学年では、法隆寺の修復に携わった西岡常一さんを3社が掲載し、姫路城及び米百俵についてそれぞれ2社が掲載している。米百俵は、文科省『私たちの道徳』5.6年生に収録されている教材である。この内容項目に対する高学年の配当時間は1時間または、2時間程度となると思われるが、学習指導要領のねらいが複合的に示されていることから、教材を複数掲載することで調整がはかられたと思われる。しかしながら、具体的に授業の中で、どのように取り扱うのか難しい。

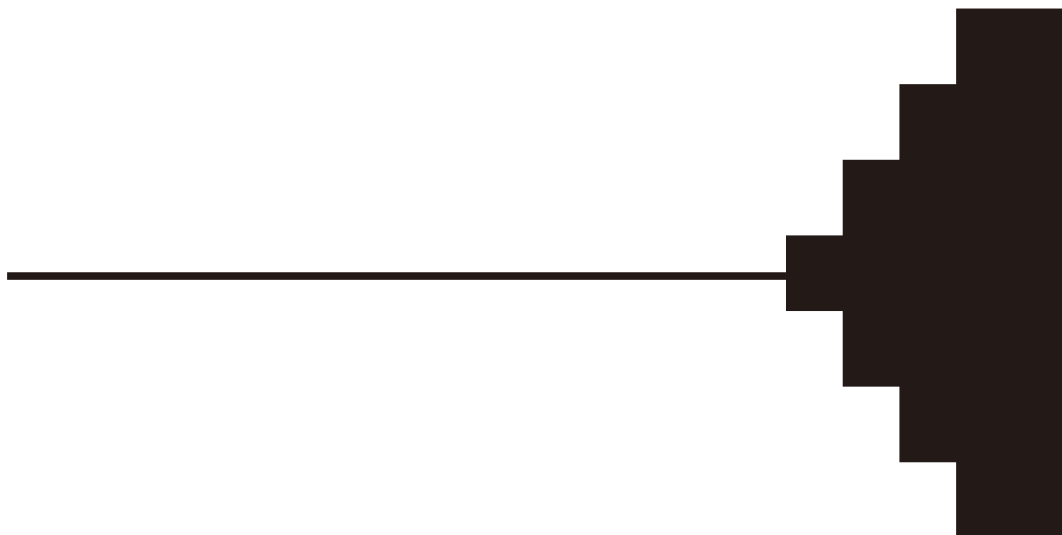
むすびにかえて

以上3点の内容項目ごとに、各社の教材を俯瞰してみたが、収録教材の数に各社の特徴が表れているといえる。中でも、「伝統と文化の尊重、国や郷土を愛する態度」に関する教材は最も多かった。また、各社に対する検定意見や教材の特徴については、「初の道徳教科書の検定内容」（『教科書レポート』No. 60 2017年）が詳しい。検定意見を見てみると、「学習指導要領に示す内容に照らして、扱いが不適切である。」とするものが多く、このことが、各社の内容項目ごとの掲載教材の差異に表れたものであると考えられる。逆に、指導要領の内容の徹底が道徳教科書には求められており、読み物資料が中心となった教科書の性格が強くなったとも考えられる。さらに、移行期の教材として文科省が発行した副教材である『私たちの道徳』が比較的多く掲載された背景には、良質の教材が少ないことや学習指導要領が示す内容項目についての考え方が、非常に狭い範囲で考えられているともいえる。

今回の検定教科書の使用が2年間ということもあり、副読本を発行してきた出版社においては、大きく資料を異なる教材に変更して掲載している教科書もあれば、ほとんど変更のない教科書もあった。2019年度の新学習指導要領に対応した教科書採択についても注視していく必要がある。

（しまぎきなおと）平塚市立吉沢小学校教諭

Ⅱ エッセイ



からだにまつわる今昔物語

高橋 和子



【はじめに】

からだにまつわる今昔物語を、1953年の山形生まれの私を主人公に書くことにしたい。1950年代の日本は敗戦の貧しさからは脱したものの、まだまだ豊かさには程遠かった。山形の田舎は神奈川の様相とは異なっていたかもしれないが、その頃の時代を描いた漫画『三丁目の夕日』（西岸良平原作）や有村架純主演の朝ドラ『ひよっこ』を想像していただければと思う。『ひよっこ』に登場する白と赤のボンネットバスは、当時私が乗っていた山交のバスだった。

【幼少期】（1953～1964年）

ライフラインの記憶。プロパンガスはあったが一口コンロのみであった。水道が通ったのは相当たってからだったのかもしれない。井戸があり、そこからお風呂の水を運ぶのは子どもの仕事だった。テレビは小学校に入ってからだった。電話は近所の商売をやっている家に借りに行き、子どもの私が電話口に出ることもなく、家に電話が通ったのは中学校になってからだった。初めて受話器を耳に当てた記憶は今でも鮮明に蘇る。トイレは外にある「ボットン便所」（汲み取り式）だったために、夜行くのは怖くて、玄関を開ければなしにして急いで用をたした。冬はコークスストーブで暖をとった。燃えカスの灰の片づけや靴磨きは小学生の私の仕事だった。給料日前になると、味噌や醤油やお米を借りに来るお家もあった。どこの家も質素な生活だったので、我が家だけが貧乏だったという感覚はなく、愛情豊かに育てられた思いが強い。寝間着は着物であり、パジャマは中学校になってからだった。洋服は仕立て屋さんが作ってくれた。出来立ての洋服は、特別の時に着る「よそゆき」であり、その服が普段着になる頃、また、「よそゆき」が新調された。既製服が出回ったのは中学生になってからであった。

子どもらとはとにかく多く（いわゆる、団塊の世代）、「ごはんだよ～」と呼ばれるまで、みんな外でワイワイ遊んだ。年上の子が小さな子の面倒もみるのは当前で、同じ遊びでも小さい子にはやさしいルールが適用された。それを考えるのは年上の役目であり、工夫する力は遊びを通して培われた。多様性を大事にして、誰もが楽しく遊べる工夫は、60年前から当たり前になされていた。

娯楽などあまりない時代だったので、運動会は、家族がお稲荷さんや牡丹餅を作って小学校に出向き楽しむ、一大イベントであった。学校の行事が、家族や地域をつなぐ大事な役目を果たしていた。子どもたちは運動会前日になると、新品の真っ白なズロースとトランクスと運動足袋を買いに行った。少し裕福な女兒の家庭は紺色のブルマーと運動靴を履いていた。大学の授業でその話をすると、学生から次のような質問がきた。「ズロースとトランクスの下着の中には、もう一枚下着をはいていたのですか」。私の記憶は定かではない。はいていようがないかは、さほど問題ではなかった。それよりも、真っ白な下着で一生懸命走ることのほうが、誇らしく思えた。もう一つの楽しみは、運動会前日に果物屋さんでバナナを一本買い、運動会で食べることだった。1ドル360円の時代であり、輸入品の高価なバナナは、一年に一回一本だけを食べることができた。本当においしかった。

た。だから、私は、給料取りになってからは、毎朝、バナナを食べている。

幼少期で一番怖い思いをしたのは、1964年6月16日13時頃に発生したM7.5の新潟県大地震である。東京オリンピックの数か月前に開催された新潟国体が終了したばかりであり、新潟、秋田、山形を中心に、大きな被害を出した。私は小学6年生になっていて、地震が起きたのは、給食が終わった遊び時間であった。大きな揺れを、初めは男の子たちが大暴れしたと勘違いした。しかし、揺れはあまりに大きく立ってられないほどであり、先生の指示で机の下にもぐった。その後、隊列を組んでグラウンドにでた。大きな地割れが何か所もあり、ただごとではないと直感した。この原体験はからだに沈殿し、その後のどんな小さな地震でも、誰よりも早く反応するようになった。2011年3月11日14時46分に発生した東日本大震災時も、初めの激震で大学研究室からすぐに戸外に出た。揺れがおさまって研究室に戻るとおびただしい本が散乱し、棚に戻し始めていると次の激震がきた。その時には、隣にいる院生に声をかけ、同僚の先生を車に乗せて駅に送り、孫の保育園にいち早く迎えに行った。教員である家族たちは、生徒の安否を確認してからの帰宅であったため、24時を過ぎていた。からだの記憶は半世紀たっても消えることはない。

【中学・高校・大学期】（1965～1976年）

中学になると制服を着用した。試験のたびに順位が廊下に張り出された。バスケット部では、シュートが入らないと、ゴール下で板を持って待ち受ける顧問の先生にお尻を叩かれた。その頃は反発する術を持ち合わせてはいなかった。女子高に進学しテニス部に入った。おしゃれ心が芽生えても、セラー服は膝丈と決められており、ソックスをくるぶしまでさげて、脚を少しでも長く見せる工夫をするくらいであった。毎週あったダンスの授業は素足になり、一列に並んで基本ステップを行う内容であった。どこから見てもテニス部だけは足袋をはいたように、足だけが白かったために、友達もダンス教員の標的になった。「そこの足の短いテニス部、もっと大股で歩かないと列に遅れるでしょう！」。この時も、「ドンマイ！ドンマイ！」と慰める言葉をかけるのが精一杯だった。生物の授業では、「女性の性周期」の話が男性教員が終始まじめな顔でおこなった時があった。それを聞いている女生徒の一人が貧血を起こしてしまい、慌てた先生がその話はすぐやめたことがあった。画期的な内容だったと思われるが、話す方も聞く方もまだまだ免疫がなかったのかもしれない。

季節に話を転じてみると、山形の冬は寒く、厳寒期の2月は鼻の奥がツンときたし、吐く息の白さを見て、生きていることを感じた。雪が消えた3月には、砂ぼこりが立ち、何とも言えない春の匂いを感じた。4月になると、水仙、梅、桜が一斉に花開いた。この山形の季節感は、東京の大学に進学してみて、狭い日本でも四季折々の季節感が異なっていることを実感した。都会では、1月に水仙や梅、3月に桜が咲き、冬でもどんよりした空ではなく、快晴が続く。しかし、梅雨入りもしていない5月でも雨が降りそうな空を見ては、毎日折りたたみ傘を持参した。茅ヶ崎の友人に、「なぜ、雨も降らないのに傘を持ってくるの？」と聞かれた。日本は高度経済成長期にさしかかり、公害の激化（1965～1974年）が深刻化し始めていた。田舎娘の私は、日本で初めて光化学スモッグの発生を伝える（1970年7月19日）数か月前から、からだで異変を感じていたのである。

幸い、物価は安かった。国立大学の授業料は月千円、4年後の大学院の学費も月3千円、国鉄の初乗りは30円、池袋のカレーライスが50円だった。仕送り前になると、大学前のパン屋さんでパンの耳だけを入れた30円の大袋を買って、数日をしのいだ。

大学時代はミニスカート全盛であったため、女子学生は地下鉄の階段を登るときは、パンツが見えないように、バッグをお尻のところに当てていた。そうまでしても流行を取り入れようとしたのは、

いつの時代も同じである。4年の教育実習時にもみんなミニスカートで都立の高校に行った。このときの写真を今の学生に見せると、「実習先からクレームが来なかったのですか。今なら着替えて出直して来いと言われますよね」と言われた。1970年代当時は当たり前だった服装が、いつの間にか、教育現場も規律を重んじ、学生はリクルートスーツという画一的な服装や靴にからだを入れ込んでいる。成人式に出席する女性は、振袖で着飾り高額な支出を余儀なくされている。そして、振袖が着られないなら成人式に出ないという、逆転現象になってしまった。歴史家のミシェル・フーコーの『監獄の誕生－監視と処罰』は1975年に発刊されたが、「社会が個人の肉体を訓練することによってその個人を規律化する」ことを、今一度、考える必要がある。

【就職期】（1977～2018年）

大学院を出て大学職につき、41年間にわたり教員養成に関わってきた。女性の大学職はまだ少ない時代であり、地方公務員の教員に比べて国家公務員の産休は前後6週間であったし、保育園も十分確保されてはいなかった。だから、親の援助を得るなどしないと、子育ては大変であったが、私は両親とも離れていたため、周りの協力を負うことが多かった。

1977年に赴任した福島大学において、私は2児を出産した。出産間際まで働くことも余儀なくされたため、腹帯を締めながら「なぎなた講習会」にも参加した。力を入れすぎるのは母体によくないため、なぎなたを回すのも力まずにスムーズであり、褒められた記憶がある。この時代、女子の体育教員の産後は、夏休みや春休みに計画的に産むことが、暗黙の了解であった。産後は緩んだ腹筋を何とかしなければとトレーニングに励んだら、出血が止まらなくなったこともあった。

冬の教授会は地獄であった。なぜなら、たばこの煙で学部長の顔が見えなくなるほどであり、胎児が身をよじって苦しんでいるようにも思えたからである。そこで、退任の挨拶では、「先生方の健康のためにも、教授会は禁煙にした方がよいと願っています」と申し上げ退室した。その後の審議で「福島大学教育学部教授会は1981年から禁煙」になった。おそらく、日本の大学ではさきかけであったと思われる。横浜国立大学教育学部に転任して、禁煙動議を出そうと時を伺ったが、「そんなことをしたら、君を教授にはさせない」と言われた。横国では21世紀に入った頃、ようやく禁煙になった。今では大学キャンパスが禁煙になっている大学も多いのだから、隔世の感がある。

もう一つ、環境の変化を私のからだがいち早くキャッチした出来事がある。福島大学に赴任して間もない5月頃であった。鼻の奥がムズムズし風邪にも似た症状だったが、熱はなかった。その後も40年間、この季節になると同じ症状に悩まされている。スギ花粉症である。戦後の高度成長期である1970年代頃から、戦後に植えた杉による、スギ花粉患者が急増していたというが、まだ巷の認知度は低かったので、自身の病名はわからなかった。日本で統計が取られるようになったのも1998年以降だと言う（当時の日本人の人口は1億2千人と言われていたので、スギ花粉症1900万人ほどの患者数だったと推測される）。このように、現象は先に起こり、それを調査や理論が後付けするのである。

【おわりに】

70年代になると、衣食住もすっかり洋風化した。1977年には洋式便器の販売が和式便器の販売数を超えたという。畳に布団ではなく、フローリングにベッド。障子や襖からドアに変わった。からだの臓器も移植可能になり、髪の色、耳にピアス、体にタトゥー等、体の加工も珍しくはなくなっ

た。ファーストフード店は日本のみならず世界各国を凌駕し、高カロリー摂取で肥満が増えている。そんななか、和食が見直され始めている。

90年代になると、インターネットの普及が情報伝達に劇的な変化をもたらし、地球規模での社会の変革が起こっている。ロボットが人間の知能や技術を超える領域が増えており、20年後に残る職業も様変わりすると言われている。そんな中、2018年の国立大学二次試験志願状況で最も倍率が低かったのは、教員養成系の学部系統である(2017年の倍率は4倍、2018年は3.7倍)。その理由として、「近年教師の多忙化が問題視され、ブラックな職場のイメージが減少の一因」とも言われている(朝日新聞2018.2.1)。若者が時代を読み、自身の進路を決めるための情報入手も早くなっていると思われる。

不易と流行を考えてみると、人が人にかかわる教師という職業は、きっと残るだろう。65年間のからだを生き、からだを動かすことを専門にしてきた私にとって、今は、バーチャル化した世の中であるからこそ、教師は自身のからだの感覚を研ぎ澄まし、子どものからだ(心身)の機微を感じ取れる資質を身に付けてほしいと願っている。

(たかはしかずこ 静岡産業大学教授)



「ヤングケアラー」実態調査から 見えてきたもの

竹村雅夫



「問題のある子」と見ていたけれど…

以前、私が中学校の教員をしていたときのことです。クラスに欠席がちで勉強も遅れている女の子がいました。忘れ物も多く、宿題もあまりやってきません。

ある日、その子がまた学校を休みました。気になった私は授業の合間にその子の家に行ってみました。すると、私は意外な光景に出会います。家ではその女の子が小さな体を精一杯背伸びさせて、洗濯物を干していたのです。

女の子は私に気づくとあわてて逃げようとしてきました。

「待って、別に怒りに来たんじゃないよ。おうちの手伝いをしているの？ えらいね。」

私はそんなふうに声をかけました。すると、女の子は消えそうな声で「お母さんが病気で、お手伝いをしているの…」と話してくれました。聞いてみると、その子は病気で寝たきりのお母さんのかわりに、炊事や洗濯、お母さんの看病などの一切をしていたらしいのです。

想像もしなかったことでした。中学生が親の介護をしたり、炊事や洗濯までしている…

私はいままで、その子のことを「休みがちな子」「忘れ物の多い子」という消極的な目でしか見てきませんでした。ですが彼女は家では親のかわりをつとめ、精一杯働いていました。たぶん、クラスの誰よりも一生懸命に家を支えていたのです。

介護やケアを担う子どもたち

私たちはいままで「介護」と言えば、中高年以降の課題だと思ってきたかもしれませんが。ですが思い返してみれば、介護や家事、家族のケアなどを担っている子どもに出会ったことはなかったでしょうか。

私が経験した中にも、親のかわりに保育園にきょうだいを迎えに行っている子がいました。心を病んだシングルマザーの母親を気遣い、世話をしている子にも出会いました。ある外国籍の子は、日本語の不自由な親のために学校を休んで病院に付き添っていました。

もちろん、その子たちは進んで「お手伝い」をしている場合も少なくありません。家族のケアから大切なものを学び、その子の人間的な成長につながることもあります。マイナスばかりではありません。

ですが家族のケアのために学校を欠席したり勉強が遅れたりしたのでは、もはや「美談」では済みません。友だちと遊べず、好きな部活動にも参加できません。進学や就職にも影響が出ることもあります。そこまでの重い役割や責任を未成年の子どもに負わせて良いのでしょうか。

家族の介護や家事を担う18歳以下の子どもは「ヤングケアラー」と呼ばれます。イギリスで生まれた言葉です。早くからヤングケアラーが注目されてきたイギリスでは、支援のための法や制度が整えられています。ですが日本ではヤングケアラーの存在はほとんど意識されてきませんでした。

しかし少子高齢化や晩婚化が進めば、介護の担い手はおのずと低年齢化せざるを得ません。ヤングケアラーはこれから社会の大きな課題になっていくでしょう。そんな彼ら・彼女らを、このままにして

おいて良いのでしょうか。

藤沢市で行われたヤングケアラー調査

「介護や家事を担っている子ども」は、実際はどのくらいいるのでしょうか。

日本でこの「ヤングケアラー」の問題に注目して調査を始めたのは、一般社団法人日本ケアラー連盟・ヤングケアラープロジェクトの研究者の皆さんです。

同プロジェクトは2015年、新潟県南魚沼市で小・中学校の全教員を対象に日本で初めての「ヤングケアラー実態調査」を行いました。その結果、4人に1人の教員から「現在、または過去にヤングケアラーに出会ったことがある」と回答がありました。

そして一昨年の7月、日本で2例め、都市部としては初めての調査が藤沢市で行われたのです。

この調査は藤沢市の小・中・特別支援学校の全教員を対象に行われ、1098人から回答がありました。そのうち「現在、または過去にヤングケアラーに会ったことがある」という回答は48.6%にのぼりました。南魚沼調査では25.1%でしたから、倍近くになります。

この違いはどこから来るのでしょうか。調査報告書は、神奈川には「困りごとに直面している子どもたち1人ひとりにきめ細かな支援などを行う『支援教育』の考え方にに基づき、これまでもさまざまな話し合いを行ってきたという土壌」があるため、と評価してくれています。

現在担任しているクラスにヤングケアラーが「いる」と回答があったのは、747人の担任のうち122人、16.3%でした。そのうち、クラスにそういう子が1人いると答えたのは84人、2人いると答えたのが24人、3人以上と答えたのは11人でした。

これらの結果、2016年度の藤沢市の小・中・特別支援学校在籍児童・生徒33,885人の中から、「家族の介護やケアをしているかもしれない」と教員が認識している子どもが170人見いだされたことになります。これは全児童・生徒の0.5%にあたります。

家事やきょうだいの世話をする子どもたち

藤沢市の調査には、おおぜいの教員が記述欄に自分の出会った子どもの様子を報告してくれました。

おもな内容をあげてみます。(個人情報に配慮して、少し編集してあります。)

- 母親が心を病んでいるため子どもが付きそっており、そのため学校を休むことがある。
- 親にかわって買い物や料理、きょうだいの保育園への送り迎えや風呂の世話をしている。
- 日本語のわからない外国籍の母親のために、学校を休んで通訳として病院に付きそう。
- 別居している祖父母の家へ行き、体の弱い祖母のかわりに祖父の介助をしている。

担っているケアの内容としては「料理・掃除・洗濯などの家事」がもっとも多く、次いで「きょうだいの世話」「精神疾患などに対する感情面のサポート」と続きました。また少数ではありますが、「服薬管理やたんの吸引などの医療的な世話」「入浴・トイレ・体ふきなどの身体介助」など、大人がするような介護を担っている子どももいました。

こうした傾向は、南魚沼市と藤沢市で大きな違いはありませんでした。地域性が違っても、ケアの内容が共通していたことは大きな発見でした。

ケアを担うことによる影響については「欠席」がもっとも多く、次いで「学力がふるわない」「遅刻」と続きました。

「遅刻や忘れものをする」「宿題をしてこない」子どもは、ともすれば「問題のある子」と見られがちです。しかし、その背景にこうした介護やケアがあるかもしれないという視点は、支援教育の大切な基本です。

ある先生は、「この調査は『子どもをどう見か』という視点を私たちに与えてくれるものだと思う」と話してくださいました。

気づき、つなぐ

ケアを担っている子どもたちの多くは、自ら「助けてほしい」と声をあげることができません。ですから周囲の大人の“気づき”はとても大切です。そのために学校の果たす役割は少なくありません。

まず、その子たちの欠席や遅刻、忘れものなどにはどうか柔軟な対応をしてほしいと思います。先生やまわりの大人がヤングケアラーの困難を「理解してくれている」ということは、精神的な支えにもなるはずです。

また子どもたちは介護サービスなどがあることさえ知らず、使えるのに使っていなかった支援制度もあるかもしれません。学校が“プラットフォーム”となって、スクールソーシャルワーカーを介して福祉や医療などの支援に“つなぐ”こともできるでしょう。

なお介護やケアは、中学校を卒業すれば終わるわけではありません。大学生や社会人などの「若者ケアラー」はより大きな役割を負うと同時に、進学や就職、結婚などへの影響もさらに深刻です。

最近では「介護」を理由に大学を休学したり、中退する学生もあらわれはじめていると言います。藤沢市では今後、この若者ケアラーについての調査と支援策の検討も進めていく予定です。

障害のある親を持つ子ども

調査から見えてきた新しい課題もあります。今回の調査では対象が小・中学生だったこともあり、高齢者の介護をしている事例はあまり多くはありませんでした。代わって浮かび上がってきたのは、「障害のある親をケアしている子ども」の存在です。

鬱や統合失調症の親を持つ子どもは一定数いるはずですがそんな子どもたちのことに、私たちはあまり注目してきませんでした。また、子どもも親の持つ障害の意味について誰からも教えられず、ひとりで辛い思いを抱えてきたのではないのでしょうか。さらに、成長して精神障害に対する根深い差別を知るようになると、今度は子どもは親の障害を「隠す」ことになります。

学校では、いままで身体障害と知的障害の子どもたちは支援をしてきました。一定の知識もあります。ですが、精神障害も子どもたちの現実の課題として存在するのです。子ども自身が鬱になったり、少数ですが義務教育年齢で統合失調症を発症するケースもあります。

この点についても、支援教育の課題とする必要があるのではないのでしょうか。

今回の藤沢での調査が、ヤングケアラーへの支援に新しい道を開くことを願っています。

(注)「障害」の表記について、私は「その人の社会参加を妨げる社会のバリアこそが障害なのだ」という“社会モデル”の立場から、「障がい」ではなく「障害」とそのまま記しています。

(たけむらまさお 藤沢市議会議員)

時間はかかるがためになる

加藤 将



2016年教文研シンポジウムから

題名に数年前、一世を風靡したドラマのタイトルを真似した。この題名が「主権者教育」と「どのような関係があるの」と強く感じられた方が多いだろう。

2016年12月、松田町で開催された神奈川県教育文化研究所教育シンポジウムに高校教員の立場からパネリストとして参加させていただいた。高校での主権者教育について話させていただくと共に、パネリストの小学校や中学校の先生をはじめ参加された先生などから各学校で実践されている主権者教育の取り組みを伺い、多いに刺激を受けた。特に、私自身、正規教員のスタートが神奈川県でないのが残念だが、千葉県船橋市の公立小学校教員であった。その後、千葉県、神奈川県と公立高校に勤務してきた。そのため、授業づくりや教育活動において「児童ならどう考えるか」「子どもならどう活動すれば理解できるか」を視点においた教育活動や授業実践に取り組んできた。また、小学校に勤務経験があるため、「小学校、中学校、高等学校の一貫した主権者教育について議論し授業検討をしたい」と以前から考えていた。そんな私にとって、一昨年のシンポジウムは活発な意見交換が出来大変意義深い機会であった。一方で、「小学校や中学校の蓄積ある教育活動、教育方法、授業実践と高等学校で必要となってくる専門的知識を、どのように関連させ一貫した主権者教育をどのように構築していくべきか」松田町から小田急線、東海道線、横須賀線と乗り継ぎ、帰宅の途に着く道すがら思案し家路に着いたことを記憶している。

時間は

私事であるが2016年シンポジウム後の2017年4月から神奈川県を離れ、東京都世田谷区にある東京学芸大学附属高等学校に勤務している。学校最寄り駅は、東急東横線学芸大学駅と東急田園都市線三軒茶屋駅である。生徒の大半は、両駅のどちらかを利用し、徒歩10数分かけて通学している。東横線、田園都市線は、周知のように神奈川県を主要路線にしている。その結果、本校入学者の多くは、高校からの入学者はもちろんのこと、中学校から内部進学してくる生徒も含め神奈川県在住者が半数前後を占める学校である。このことから神奈川県が本校にも少なからず影響するので「神奈川県立東京学芸大学附属高等学校」と表現する教員もいる。

さて、現在の勤務校に異動して驚いたのは、「会議」「話し合い」についてである。教職員に限ったことではなく生徒でも、様々な会議が頻繁に催されている。また、それらの会議では、話し合いに十分な時間を確保し、結論が出るまで何度も会議が行われている。つまり、会議は長時間に及び「時間は」かかるのだ。

「会議時間が長過ぎない」と、異動して数カ月が経過した時、私と一緒に本校に赴任した教員が、ため息交じりに話しかけてきた。確かに「会議時間は長い」また「会議は多い」という感想は、私も率直に思っていた。しかし、一方では、教職員、生徒の会議に共通して言えることがあった。会議において、参加者が自分の意見を積極的に発言しやすい雰囲気があることである。学年や世代に

関係なく原案などに対して意見がある場合、周囲に遠慮や気を遣うことなく自分の意見を発言できている。事実、私自身も着任して1カ月も経っていない会議の場で意見した。

「会議は長い」それは事実である。しかし、だからと言って時間が無駄に過ぎていると感じることは皆無に等しい。「時間は」かかっているかもしれないが、参加者が納得するまで議論し最終的な結論を下している。だからこそ、大半の参加者が納得した形で案は、決定されている。以上のことから教職員も生徒も達成感や遣り甲斐を持って活動している。まさに、「多くの当事者による『熟慮』と『討議』を重ねながら事案（政策）を形成していく」と言う「熟議」の形式が取られている。

かかる

生徒や児童が主となって運営する児童会や生徒会などの自治組織は、小学校や中学校にも存在するだろう。本校にも生徒を主においた自治組織が存在する。具体的には、生徒会やHR委員会、保健委員会をはじめとした常置委員会、体育祭や文化祭などを企画・運営する特別委員会である。教職員の会議はさて置き、生徒の会議は、どのように時間や進行が「かかる」のか2点取り上げたい。

第1に「文化祭実行委員会」である。本校の「文化祭」は「辛夷祭」と称し、実行委員会は「辛夷祭実行委員会（以下「執行部」）と呼称する。執行部を取り仕切るのは、2年生である。9月に辛夷祭が終了すると執行部の2年生は、引退し1年生が新執行部を組織する。

執行部は、定例会を開催し、毎週金曜日の昼休みに委員長、副委員長をはじめ総務課、店舗課、会場課、審査課、会計課、お祭り課、事務責任者、中庭ステージ課の各課長が集まり、翌年の9月の本番に向け、「時間はかかる」議論を行う。

現在、定例会での議題は、大きく分けて2つである。1つは、辛夷祭を盛り上げるためステージなどを活用し、「どのような企画を立案し、来校者を増やすか」ということである。今年度9月の辛夷祭では、そのために「手形ペイント」が企画されギネスに挑戦した。1時間に1200人以上の人に手形を押ししてもらい、ギネス記録を塗り替えようとする試みであった。結果は、ギネス記録を超えることはできなかった。これらを踏まえ、9月に新執行部が発足してから12月ぐらいまでの間、再度のギネス企画を検討し続けていた。しかし、ギネスの手続きには莫大な時間や労力がかかること、2年生とは違った企画で盛り上がりたいなどの意見が出た。そのため、ギネス企画は中止になった。

9月の新執行部発足以来、「時間はかかる」議論であったが、定例会構成メンバーがそれぞれの立場から利点や欠点など書き込んだレジメなどを持参し、ギネスの可否について議論していた。現在、ギネスに代わる興味深い企画を考えている。ここで具体的に取り上げることは、避けたい。もし『「時間はかかる」作業がどのように具体化されたのか』に興味を湧いた方は、是非、9月に行われる本校の辛夷祭にお越しいただきたい。

2つ目は、辛夷祭のルールやマニュアルなどの見直しである。辛夷祭で出店する団体やクラスに配布されるルールブックやマニュアルには、出店基準や使用機材、減点項目などでページによって記載内容に違いがあり、毎年、指摘されている点があった。今までの執行部も幾度となく、指摘を受け改善や改正を試みたようだが、時間的余裕がなく今まで手付かずの課題であった。しかし、現の執行部は、自分たちが辛夷祭の内容を理解するには一番良いこと、ルールを知らなければ出店団体などに説明できないこと、分かりにくい文章は分かりやすくすることなどが、執行部で話題にあった。それゆえ2018年、年明けの定例会から50ページ近くある辛夷祭実施要項を1ページ目から丁寧に読み合わせを行い、記載ミス、指摘されたページ毎の内容の食い違いなどを書き換える校正作業を現在、行っている。「これ、ギネスより重要だったじゃないの」「9月に発足して一番やるべ

きだったのは、辛夷祭を理解するためにこっちが先だったのでは」と生徒たちが今になってつぶやいている。話し合いは、定例会だけでは、終わらず放課後、学校で作業するだけでなく、学校外の店などに集まり、「時間はかかる」が自分たちが納得がいく実施要項の2月完成を目指し日々読み合わせ作業を続けている。

第2に、「部活動」についてである。本校の部活動では、専門的な指導者がいる部活を含め運動部でも生徒の自主性、主体性の面から、話し合い＝「ミーティング」が重視されている。私は、水泳部顧問として、昨年夏休みに相模原市藤野の4泊5日の合宿に引率した。午前、午後とそれぞれ2～3時間前後の練習をした。練習内容は、生徒がミーティングで考えている。また夜には、種目別や全体ミーティングの時間がある。練習メニューの検討、部員同士の課題、改善点、反省、アドバイスなどに多くの時間があてられる。もちろん、プール上でも部員同士アドバイスなどは実施されているが、別の視点からのアドバイスが連日、「2～3時間はかかる」ミーティングで行われる。種目別ミーティングの話を聴いていると、長時間でもあるにも関わらず、部員それぞれが真剣に自分の問題点を話し他の部員と改善点を分析している姿がみられた。

ミーティング重視は、練習や練習メニューの場面以外でもみられる。例えば、雨天時練習などである。今まで私が勤務した学校の外部活では、雨天時は筋肉トレーニングなどをし通常より短い練習時間で終了し帰宅していた。以前の学校で野球部顧問をしていた際も雨天時には、1日練習でなく1時間半から2時間前後で練習を切り上げていた。しかし、現在の学校の外部活は、雨天時を利用し筋肉トレーニングを行う一方、雨天だから出来る試合などのビデオ視聴している部活動が多い。視聴によって自分たちのフォーム改善点や様子、相手や相手チームの動き、癖などを観察している。視聴後には、ミーティングが行われている。体を動かす以外の練習を雨天時に行い、チームのためになる分析や収集という「時間はかかる」作業を行っている。

私自身も水泳経験者である。そのため、生徒の活動をみていて口を出したくなる機会はある。特に、夏合宿で四六時中一緒にいると尚更その気持ちは高まった。しかし、合宿中、毎晩、部員たちのミーティングをみている中で私の考えも変化していった。部員は部員で各自を分析し弱点を認め合い教え合いながら成長する姿をみることが出来たのだ。教員にとっては、「時間はかかる」作業であるが、成長を見届けるということも大切であると実感させられた出来事であった。

ためになる

教員や本校生徒の会議などを例に「時間はかかる」が、「多くの当事者による『熟慮』と『討議』を重ねながら事案（政策）を形成していく」ことが大切なことを説明してきた。新指導要領が小学校、中学校、高等学校においても告示され、「主権者教育」の必要性が更にうたわれるようになった。しかし、「主権者教育」を担うのは、小学校の6年生社会科政治分野、中学校公民的分野、高等学校の政治・経済もしくは現代社会（新指導要領では「公共」）と言った科目だけでないを考える。

20年以上前、私が神奈川県葉山町の小学3年生時、4月にクラスがスタートしてからの約1週間は、クラスの約束や係、学級委員決めなどに多くの時間が割かれた。司会者も児童で決めた。小学1、2年生までは、そのような経験が全くなかった。「友だちとこんなに話し合うのか」「授業がなくて嬉しい」と思っていたのを今でも記憶している。

私は今でもそうだが、今以上に小学校時代は、「勉強はしない」「勉強嫌い」な児童であった。そのため、今でも「学習能力は決して高くない」「地頭は高くない」人間だと自負している。しかし、小学3年時には、学級会などに限らず、国語や社会をはじめとした授業で「友だちと話し合う」場

面が多かった。今考えれば厚顔無恥に私も指名されなくとも積極的に発言、発表した。決して「勉強が得意でなくても」「学力が高くななくても」発言できたのは、担任が、どんな発言でも受け入れてくれる場を与えてくれていたからだ。だからこそ、私も発言、発表できたのだ。その後、小学校時代には、学年を重ねる毎に、児童委員や応援団長となる一方、最後には落選はしたが無謀にも児童会長にも立候補してしまった。現在、人前で話したり、文章を書くことは、小学校2年生までの私であったら絶対にあり得ることではなかった。私は、話し合いには、「時間はかかるがためになる」を神奈川の教育を通して経験し成長した人間なのかもしれない。

小学校教員となり、初担任したのも私を大きく成長させてくれた小学3年であった。私の形成に大きな影響を与えてくれた小学校3年生の担任の先生を見習い、クラスでは、毎学期はじめどんな些細なクラスの課題でも学級会を開くことを心掛けた。授業を終わらせないといけないため、3学期には教科の授業は駆け足となった面は否めなかった。しかし、このクラスの影響からか、3、4年と担任した児童が5、6年生になった時に、児童委員や児童会長、委員長となって活躍している姿を多く見た。

「主権者教育は、社会科や公民的分野が担うべき」との発想でなく、「主体的・対話的で深い学び」を背景に、全教科を含め教育活動全体で「主権者教育」は、取り組む課題である。上記の私の経験は、そのことを実証しているのだ。主権者教育の活性化のためには、まずはクラスという一番の「足元」から、主権者を育てるため教育活動を展開することが大切だと考える。

これからの学びと主権者教育

2020年度から大学入試センター試験が大幅に変更される。現在の小学校や中学生は、現在とは違う大学入試センターを受験する。新大学入試センター試験プレテストが2017年11月に実施され12月に試験問題、解答などが公表された。

(http://www.dnc.ac.jp/corporation/daigakunyugakukibousyagakuryokuhyoka_test/pre-test_h29_01.html)

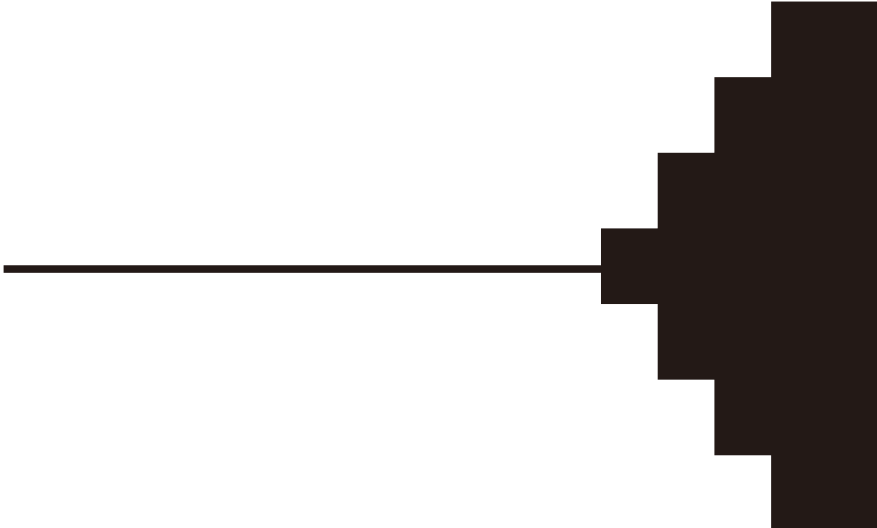
プレテストでは、「主権者教育」や「主体的・対話的で深い学び」が意識されていた。私が専門とする地理歴史科日本史でもその傾向がみられた。日本史Bの大問1では、18歳選挙権に絡め日本の「会議」や「意思決定」についての歴史的変遷が出題された。具体的には、平安時代の会議、鎌倉時代の評定衆、室町時代の寄合、戦国時代の会合衆などが取り上げられた。また、高校入試や高卒認定試験、現在の大学入試センター試験においても公民的分野に限らず、18歳選挙権や主権者教育を意識した出題傾向がみられる。

「政治分野」「公民的分野」に限らず、「主権者教育」は意識しはじめられている。社会科系教科などでは、上記のように日本にも「議会」と言った単語が使用される以前から「結」「講」「寄合」「合議」と言った形で「話し合い」の場が歴史的に存在した。また、「一揆」「強訴」と言った単語を内容も含め理解することで、現在の「デモ」にもつながる人々の政治に対する意思表示行動があったことを理解できる。「主権者教育」は、「社会科」の一部に押し込めるのではなく、全教科、学校全体の中で様々な機会を通じて展開していくことが大切なのだ。

浅学非才の私が、このような場で発表できるのも小学校時代に出会った教員であった。「時間はかかるがためになる」との言葉を旨に、小学校・中学校教員の先生方とともに高校教員に私自身も「主権者教育」の充実を目指していきたい。「時間はかかるがためになる」のゴールは、いつかやることを願ってやまない…

(かとうしょう 東京学芸大学附属高等学校教諭)

III 教文研活動報告



2017年度の教文研



所長 金子 進一郎

一昨年5月の中央教育審議会では、「個人の能力と可能性を開花させ、全員参加による課題解決社会を実現するための教育の多様化と質保証の在り方について」を答申し、昨年12月には、新しい学習指導要領の円滑な実施をもとめ、「主体的・対話的な」深い学びの構築について言及している。一方で、教職員の多忙化解消に向けての「働き方改革」への方向性を打ち出している。社会全体の急速な動きとともに、待ったなしの教育改革が迫られているのが実情である。

教文研は、これまでの37年間、学校や地域、そして子どもたちを取り巻く様々な教育課題に対して、現場から多くの声を聞き、教育学や教育心理学など研究委員による専門的な見地を活かした研究討議を行ってきた。そして、その時々研究成果（問題提起や提言）は、「教文研だより」や「所報」の発行を中心に、また、多くの教職員参加のもと、各テーマに基づいた「教育シンポジウム」の開催などにより発信し続けてきた。

「教文研だより」は、今年度末の発行で169号となる。また、「教文研教育シンポジウム」は、昨年の11月の開催で31回の実施となった。さらには、県内七つの教育文化研究所があり、各地域の特色を生かした教文研活動が展開され、県の教文研とは年間2回の専任所員連絡会で連携を確認するとともに、情報交換を行っている。

カリキュラム総合改革委員会

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

本年度は、これまでの経過をふまえた上で、引き続き二つの研究グループに分かれて研究協議を進めた。「教育課程・教育内容」を研究する第一グループは、新たな学習指導要領、とりわけ「特別の教科 道徳」を研究テーマの中心に置き、教科書・教材の分析を研究視点に据えながら、子どもたちの意識や実態と絡めながらの議論を積み重ねてきた。一経過については、金馬国晴先生（横浜国立大学教授）による論考「新学習指導要領がかりうじて実践可能になる条件」が「教文研だより167号」に取められている。

「教育制度・教職員問題」を研究する第二グループは、昨年度に引き続き「学校の協働性を高めるための教員、事務職員、サポートスタッフ、それぞれの役割」をテーマに、教職員の多忙化を念頭に置きながら「チーム学校」のあり方について論議を深めた。委員自らが、それぞれの職場でのサポートスタッフへ念入りな聞き取りを実施し、それらを報告しあう中で、勤務実態や条件面での課題が浮かび上がってきた。また、早稲田大学スポーツ科学学術院の中澤篤史先生より「学校教育における部活動を考える」と題する講演を聞き、教員の働き方とともに本来の教員の仕事、すなわち本務はどこにあるのかなどについて意見交流を行う機会をもつことができた。部活動指導員の制度化や教員の事務補助にあたる人員（スクール・サポート・スタッフ）の確保に向けた動きなど、「チーム学校」に関わってはさまざまな動きがみられることから、引き続き教職員の負担軽減や働き方、

あるいはまた協力・協働に基づく「チーム学校」について研究を継続して行うことが必要であろう。研究の一端については、永井康介先生（藤沢市立小学校教諭）・笹木三都子先生（伊勢原市立小学校教諭）による論考を「教文研だより169号」として発行した。また、7月には前原健二先生（東京学芸大学教授）に「ドイツの教員の働き方と最近の教育問題」についての論考を寄稿していただき教文研だより166号に掲載した。

事業部

第31回教文研教育シンポジウムは、横浜市教育文化研究所との共催で、昨年11月25日（土）横浜市の地球市民かながわプラザで開催した。テーマは、「『特別の教科 道徳』を考える～教科書・教材の扱いや評価について～」とし、千葉大学教育学部の市川秀之先生と小中学校の先生方をシンポジストとして迎え、「特別の教科 道徳」について、私たちはどう向き合い、どのような授業展開が考えられるのか、また、教科書などの教材をどうとらえ、どのような観点で子どもたちを評価していくのかなどについて参加者を交え、意見交流を行った。シンポジウムの記録集として、「教文研だより168号」を発行した。

2030年の社会と子どもの未来を見据えんとする新たな学習指導要領の改訂が幼稚園から高等学校へと順次移行されていく。2018年度の教文研の研究活動にあたっては、新たな学習指導要領についての研究協議を進めていくとともに、「チーム学校のあり方」や教職員の働き方や教員の本務とは何かなど多様な視点で研究を進めていく必要があると考えている。

（かねこ しんいちろう）

2017年度 神奈川県教育文化研究所 活動報告

(2017年4月～2018年3月)

理事会

- 第1回 2017年5月26日(金) 13:00
 - ・2016年度神奈川県教育文化研究所活動報告、決算報告について
 - ・2017年度神奈川県教育文化研究所体制について
 - ・2017年度神奈川県教育文化研究所活動計画、予算について
- 第2回 2018年3月2日(金) 13:00
 - ・2018年度神奈川県教育文化研究所活動計画について
 - ・2018年度神奈川県教育文化研究所予算について
 - ・その他

研究評議会

- 第102回研究評議会 2017年7月8日(土) 13:00
 - ・2017年度神奈川県教育文化研究所事業計画の概要
 - ・部会、委員会からの報告
 - ・2017年度各地区教文研事業計画の概要
 - ・話題提供 「動き出した多忙化対策、その可能性や課題をさぐる」
青木 純一 さん (日本女子体育大学教授)
- 第103回研究評議会 2018年3月10日(土) 13:00
 - ・2017年度神奈川県教育文化研究所活動報告
 - ・部会、委員会の報告
 - ・2017年度各地区教文研の活動報告
 - ・話題提供 「ヤングケアラーの実態調査から見えてくること」
竹村 雅夫 さん (藤沢市議会議員)

専任所員連絡会議

- 7月10日(月) 第1回専任所員連絡会議
 - ・2017年度 県教文研の活動について
 - ・2017年度 地区教文研の活動について
- 3月15日(木) 第2回専任所員連絡会議
 - ・2017年度 神奈川県教育文化研究所の活動報告
 - ・2017年度 各地区教育文化研究所の活動報告

教育総研

- 「一般財団法人 教育文化総合研究所 第2回 研究交流集会」
8月20日(日)～21日(月) 東京・錦糸町
「**道徳**」の深層を探る
 - ・講演 教育基本法「改正」から10年の動き 市野川容孝 (東京大学)
 - 道徳の内容 (徳目) からの変遷 大森 直樹 (東京学芸大学)

- ・グループワーク 実際に道德の教材を読む

研究部 カリキュラム総合改革委員会

- ・カリキュラム全般や「教育改革」全般についての研究、学習及び討議
- ・研究テーマ

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

第1グループは「特別の教科 道德を中心に新学習指導要領」について研究協議を行った。

第2グループは「チーム学校のあり方、学校の協働性を高めるための教員、事務職員、サポートスタッフ、それぞれの役割について」調査研究を行った。

- ・年間10回の委員会で研究討議を行った。

◆活動内容（①、②は各グループ）

■第1回 4月15日(土)

- ①新学習指導要領についての意見交換ならびに本年度の研究の方向性について協議
- ②「チーム学校」、サポートスタッフとの協働の推進に向けての研究協議ならびに本年度の研究の方向性について協議

■第2回 5月27日(土)

- ・2017年度研究テーマの設定についての協議
- ・グループごとにテーマにもとづいた研究の内容・方向性等についての意見交換
- ①「新学習指導要領にある21世紀型学力観」について金馬委員より報告を受け、研究協議
- ②「教員の本務とは何か」について青木委員より報告を受け、研究協議

■第3回 6月17日(土)

- ・全体会として吉田典裕さん（出版労連教科書対策部事務局長）より「教科書出版をめぐる今日の状況」について講演および研究協議

■第4回 7月8日(土)

- ①「新しい『学習指導要領』で変わること」について府川委員より報告を受け、研究協議
- ②「学校組織運営論からみるチーム学校の批判的考察と教員のワーク・ライフ・バランスの実現」について樋口委員より報告を受け、研究協議

■第5回 9月9日(土)

- ①「特別の教科 道德における家族・家庭の課題」について島崎委員より報告を受け、研究協議
- ②「教員の本務に関する国際比較」をもとに青木委員より報告を受け、研究協議

■第6回 10月14日(土)

- ①「特別の教科 道德における家族・家庭の課題」について教材分析の視点から研究協議
- ②「スクールカウンセラーのヒアリング報告」について堀内委員より報告を受け、研究協議

■第7回 12月16日(土)

- ①「特別の教科 道德における伝統文化・郷土愛の課題」について教材分析の視点から研究協議
- ②「図書館専門員、介助員のヒアリング」について永井・笹木委員からの報告を受け、研究協議

■第8回 1月27日(土)

- ①「特別の教科 道徳における教科書の課題全般」について教材分析の視点から研究協議
- ②「ハートフルスタッフ、スクールカウンセラーのヒアリング」について、上野山・千葉委員からの報告を受け、研究協議

■第9回 2月10日(土)

- ①「特別の教科 道徳における伝統文化の課題」について教材分析の視点から研究協議
- ②永井委員のレポートをもとにサポートスタッフとの協働の推進に向けての研究協議

■第10回 3月10日(土)

- ・全体会として中澤篤史さん（早稲田大学スポーツ科学学術院）より「学校教育における部活動を考える」について講演および研究協議

事業部

(1) 事業部会

- 第1回 4月15日(土) 年間計画の策定
- 第2回 7月8日(土) 第102回研究評議会の準備
- 第3回 9月9日(土) 第31回教文研教育シンポジウムについて
- 第4回 10月14日(土) 第31回教文研教育シンポジウムの具体的な内容
教文研だより・所報について
- 第5回 11月25日(土) 第31回教文研教育シンポジウム準備
- 第6回 3月10日(土) 2018年度の活動計画について

(2) 機関誌の発行について

- 「所報2017」 5月発行
- 教文研だより166号「ドイツの教員の働き方と最近の教育問題」 7月発行
- 教文研だより167号「新学習指導要領がかろうじて実践可能になる条件」 11月発行
- 教文研だより168号「第31回教文研教育シンポジウムのまとめ」 2月発行
- 教文研だより169号「学校の協働性を高めるためのサポートスタッフの役割とは
～職場での聞き取り事例を通して～」 3月発行

(3) 教育シンポジウム

第31回教文研教育シンポジウム

- ・日 時 11月25日(土) 14:00～16:30
- ・場 所 地球市民かながわプラザ 映像ホール
- ・テーマ 「『特別の教科 道徳』を考える」
～教科書・教材の扱いや評価をめぐって～
- ・シンポジスト
市川秀之（千葉大学教育学部准教授）
県内公立小学校教員、県内公立中学校教員
- ・コーディネーター
島崎直人（中地区教育文化研究所所長）

2017年度 神奈川県教育文化研究所・各種名簿

理事 理事長 芹沢 秀行

氏名	所	属
佐藤 一俊	神奈川県退職教職員の会	会長
長瀬 欣之	(財)日本教育公務員弘済会	(神奈川県支部長)
檜垣 明宏	横浜市教職員組合	特別執行委員
芹沢 秀行	神奈川県教職員組合	執行委員長
宮坂 正	神奈川県教職員組合	執行副委員長
田中 剛	神奈川県教職員組合	執行副委員長
政金 正裕	神奈川県教職員組合	書記長
谷 雅志	神奈川県教職員組合	書記次長
上中 研治	神奈川県教職員組合	書記次長
柳井 健一	横浜市教職員組合	執行委員長
門倉 慎児	川崎市教職員組合	執行委員長
丸茂 忍	三浦半島地区教職員組合	執行委員長
佐藤 大輔	湘南教職員組合	執行委員長
福岡 修一	湘北地区教職員組合協議会	議長
島崎 直人	中地区教職員組合	執行委員長
関口 清	西湘地区教職員組合	執行委員長

カリキュラム総合改革委員会 部長 青木純一

氏名	所	属
府川源一郎	横浜国立大学名誉教授	
	日本体育大学教授	教育学
高橋 和子	横浜国立大学教授	教育学
林 洋一	いわき明星大学教授	心理学
浅見 聡	東海大学講師	哲学
青木 純一	日本女子体育大学教授	教育学
中野 早苗	横浜市・寒川町	スクールカウンセラー
佐野朝太郎	(一財)神奈川県教育福祉振興会	
樋口 修資	明星大学教授	教育学
坪谷美欧子	横浜市立大学准教授	社会学
金馬 国晴	横浜国立大学教授	教育学
堀内 正志	横須賀市立長井中学校	
島崎 直人	平塚市立吉沢小学校	
荒井 洋子	横浜市教組	常任執行委員
千葉 陽子	川崎市教組	教文部長
本間 諒介	三浦半島地区教組	教文研担当
永井 康介	湘南教組	教文研担当
安西 愛美	湘北教協	教文研担当
笹木三都子	中地区教組	教文部長
上野山元喜	西湘地区教組	副委員長

研究評議員 議長 府川源一郎

氏名	所	属
府川源一郎	横浜国立大学名誉教授	
	日本体育大学教授	教育学
高橋 和子	横浜国立大学教授	教育学
林 洋一	いわき明星大学教授	心理学
岸部 都	神奈川県議会議員	
江成 直士	相模原市議会議員	
田中奈緒子	昭和女子大学教授	臨床心理士
浅見 聡	東海大学講師	哲学
青木 純一	日本女子体育大学教授	教育学
斎藤 一久	東京学芸大学准教授	憲法学
高木 克明	横浜市教組	教文部長
千葉 陽子	川崎市教組	教文部長
松本 純子	三浦半島地区教組	教文部長
村上 優子	湘南教組	教文部長
土谷 政己	湘北教協	教文部長
笹木三都子	中地区教組	教文部長
松田 亮	西湘地区教組	教文部長

専任所員

氏名	所	属
小林 達夫	横浜市教育文化研究所	
米田 信一	川崎教育文化研究所	
松浦 和代	三浦半島地区教育文化研究所	
市丸佳世子	湘南教育文化研究所	
滝沢 博		
堀 義秋	湘北教育文化研究所	
五十嵐政志	中地区教育文化研究所	
稲葉 卓司	西湘地区教育文化研究所	

事業部 部長 林 洋一

氏名	所	属
林 洋一	いわき明星大学教授	心理学
府川源一郎	横浜国立大学名誉教授	教育学
青木 純一	日本女子体育大学教授	教育学
宮坂 正	神奈川県教職員組合	執行副委員長
金子進一郎	神奈川県教育文化研究所	所長

事務局

氏名	所	属
所長	金子進一郎	
副所長	宮坂 正	
事務局員	岡本しずか	

所 報 2018

2018年 4 月30日

神奈川県教育文化研究所
〒220-0053

横浜市西区藤棚町2-197

神奈川県教育会館 2 階

T E L. 045-241-3497

F A X. 045-241-3491

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

印刷：(株)ポートサイド印刷

T E L. 045-776-2671

