

所報

2021

巻頭言

青木 純一 —過去の感染症対策からなにを学ぶか—

論考

- 府川 源一郎 道徳教材を検討する
「ブラッドレーの請求書」の場合—宗教教育・金銭教育・道徳教育
- 田中 奈緒子 高校に進学する・高校を卒業する…ということ
—少年院における修学支援の取り組み—
- 前川 喜平 「教員の働き方改革」前史 ～給特法と教職調整額をめぐって～
- 野川 孝三 教育委員会と学校が行う新型コロナウイルス感染症対策に思う
- 金井 剛 三重県で児童精神科医として子どもに向き合って

エッセイ

- 中野 早苗 「花子とアン」のように
- 高橋 朋美 「予（あらかじめ）防（ふせぐ）」ということ

教文研活動報告（2020年度）

目 次

理事長挨拶	理事長	政 金 正 裕	1
巻頭言	研究評議会議長	青 木 純 一	2

I 論考

- ・ 道徳教材を検討する「ブラッドレーの請求書」の場合—宗教教育・金銭教育・道徳教育—
府 川 源一郎 4
- ・ 高校に進学する・高校を卒業する…ということ
— 少年院における修学支援の取り組み — 田 中 奈緒子 12
- ・ 「教員の働き方改革」前史 ～給特法と教職調整額をめぐって～
前 川 喜 平 18
- ・ 教育委員会と学校が行う新型コロナウイルス感染症対策に思う
野 川 孝 三 24
- ・ 三重県で児童精神科医として子どもと向き合って
金 井 剛 30

II エッセイ

- ・ 「花子とアン」のように 中 野 早 苗 36
- ・ 「予（あらかじめ）防（ふせぐ）」ということ 高 橋 朋 美 39

III 教文研活動報告

- ・ 2020年度の教文研 金 子 進一郎 43
 - ・ 2020年度の教文研活動報告 45
 - ・ 研究部「カリキュラム総合改革委員会」 浅 見 聡 45
 - ・ 事業部 林 洋 一 46
- 2020年度神奈川県教育文化研究所 各種名簿 48

森発言の効果？

神奈川県教育文化研究所 理事長 政金 正裕



オリンピック・パラリンピック組織委員会森喜朗会長の女性蔑視発言は、国内のみならず、全世界から批判を浴びる結果となった。加えて問題視されているのは、この発言を許容するかのような日本政府の対応と日本社会の構造的な問題だ。

安倍前政権から引き続き、菅政権も「女性活躍社会」を大きく掲げてきた。しかし、森氏発言を「謝罪したことでお咎めなし」とした政府の対応によって、安倍氏、菅氏の言う「女性活躍社会」は、男女平等社会の理念の実現をめざしたのではなく、少子化による労働力不足を女性を雇用することで解決しようという経済政策だったことが、全世界にばれてしまった。

ただ、政府ばかりを批判してはいられない。日本社会も「男女平等」は掛け声だけになってはいないかと指摘されている。私たちの心に潜む固定的性別役割分担意識、育児・介護・家事は女性の役割という意識は、社会に未だ存在している。男性の育児休業取得率は上昇しているとはいえ、7.48%で、10人に1人にもおよばない（厚生労働省「雇用均等基本調査」）。コロナ禍でも明らかになった男女の賃金格差は、男性を100とした場合、女性はその74.3%と、先進諸外国の80～90%と比較しても日本における男女の賃金格差は依然として大きい（厚生労働省「賃金構造基本統計調査」）。低廉な賃金で不安定な非正規として女性を雇用する経営慣行が続いている。

しかし、皮肉なことに、森女性蔑視発言によって、日本社会が男女平等にむけ動き始めたかもしれない。少なくともそう信じたい。日本社会に根付く、無意識の構造的な女性蔑視改善のチャンスである。女性参画は、男女共通の課題であり、また、男女ともに強い意志も求められる。政治や組織の意思決定場面への女性のさらなる参画。夫婦別姓。雇用や賃金の男女間格差。女性の自己実現を阻害している課題に対して、国民的な議論と粘り強いとりくみが私たちにも求められている。

一方、学校では、男女混合名簿があたりまえになった。女性生徒会長も少しずつ増えていくと聞く。もし、まだ、校内で見え隠れしている、「男らしさ」「女らしさ」があれば、いち早く見つけ出し、それは排除されなければならない。多様な子どもたちの可能性を決して狭めることのないよう、「らしさ」を植え付けることとならないよう、言動を意識したい。

1946年日本で女性に参政権が付与されて75年。

今日は3月8日。 ～ **HAPPY WOMAN FESTA** ～

男女平等が人権課題として動き始めた。改めて自らを問い直す日としたい。

(まさかね まさひろ)

—過去の感染症対策からなにを学ぶか—

研究評議会議長 青木 純一



日本の学校制度が始まっておよそ150年が経つ。新型コロナウイルス感染症によって制度そのものがこれほど揺らいだ経験は過去になかったと思われる。臨時休業やリモート授業はむろんのこと、9月入学論のような教育制度の根幹に係る議論にも話は及んだ。しかしあらためて振り返ると、学校は感染症から様々な影響を受けている。

*

近代学校制度が始まる1872（明治5）年の学制（第211章）には、「小学校に入学する男女は、種痘或は天然痘をなしたるもの」とある。学校が恐れた最初の感染症が天然痘で、いま流に言えば、ワクチン接種を受けるか感染して抗体をもつ児童以外は入学を許可されなかった。

20世紀に入ると結核が学校感染症として注目される。当時の結核も工場、軍隊、学校といった人の集まる場所で蔓延したが、感染しても発病するとは限らず、自覚症状のない新型コロナウイルスのケースと似ている。大きく異なるのは、10代、20代のこれからという若者が夭折することで、結核を亡国病と呼んだ理由もそこにある。統計をみると、1910年代～終戦までの死亡者が年間11～17万人、患者は少なくとも200～300万人はいた。この1年間のコロナ感染者が約75万人（5月末現在）であることを考えると、その膨大な数には驚かされる。

同じ学校感染症にトラホームがあった。トラホームは伝染性慢性結膜炎のことで、とくに衛生状態の悪い都市で蔓延し、悪化すると失明することもある。日本では結核同様に1910年代から猛威をふるっている。学童は感染すると「出席停止」となるが、もし規定どおりに対応すると学校そのものが成り立たなくなるほど多くの感染者がいた。

結核とトラホームには共通する特徴がある。第一に、いずれも衛生状態が十分ではない発展途上の都市で蔓延した。上下水道のような都市整備の遅れや、貨幣経済の進展による貧困層の出現が強く影響したと思われる。第二に、感染対策に本腰を入れるきっかけに軍部が強く関与した。もし徴兵検査で感染者が増えれば、国体を揺るがす深刻な事態となるからである。第三に、これら学校感染症も一方で公衆衛生の発達や衛生思想の普及に大きく貢献する。国民病といわれた結核によって教科書は「衛生教育」を扱うようになり、トラホーム対策の結果、学校医制度や学校看護婦（養護教諭）が充実した。

2019年の新規結核感染者は世界で約1000万人、140万人が亡くなっている。日本では過去の病気といわれる結核だが、人類の戦いにおいてはまだまだこれからである。

私たちは日々報じられる新型コロナウイルスの新規陽性者数に一喜一憂する。しかし、過去の感染症対策を振り返ると、驚くほど長い時間をかけて地道な取組が続けられてきた。そのような時間と向き合う覚悟が、あらためていまの私たちに求められていると思われる。

*

ここに神奈川県教育文化研究所『所報 2021』をお届けします。コロナ禍、様々な活動が停滞、中止を余儀なくされるなか、多くの皆さんのご尽力によってようやく刊行まで辿り着くことができました。ご支援・ご協力をいただいたすべての皆さまに心より感謝を申し上げます。

（あおき じゅんいち 日本女子体育大学特任教授）

I 論考

道徳教材を検討する

「ブラッドレーの請求書」の場合 - 宗教教育・金銭教育・道徳教育



日本体育大学 府川 源一郎

はじめに

新しい学習指導要領に「特別の教科・道徳」が位置づけられて、現在、小学校でも中学校でも民間会社作成の検定教科書を使用した授業が展開されている。神奈川県教育文化研究所のカリキュラム総合改革検討委員会では、ここ数年にわたって「道徳教科書」の問題を取り上げて議論してきた。その成果の一端は、島崎直人氏が本誌『所報』の2018年と2019年に詳細に報告しているところである。

稿者もその議論に参加し、2018年1月27日のカリキュラム総合改革検討委員会の分科会の中で「ブラッドレーの請求書」という教材に関する報告を行った。本稿では資料の詳細な紹介と道徳教育における読みもの資料の位置との検討という観点から、あらためて道徳教材「ブラッドレーの請求書」の教材性について考えてみたい。

1. 道徳教材としての「ブラッドレーのせいきゅう書」の登場

1958（昭和33）年 8月、文部省（当時）は学校教育法施行規則を改正して教育課程に「道徳の時間」（年34～35時数）を特設、同時に「小学校学習指導要領 道徳編」を定めて、道徳教育の内容 36項目を列挙した。さらに1963（昭和38）年7月には「教育課程審議会」が、道徳教育の充実を求めて「教師用の指導資料をできるだけ豊富に提供する必要があること」などを答申する。

それに応じて文部省は、1964（昭和39）年に『小学校 道徳の指導資料 第1集』第1学年～第6学年を刊行した。この資料集の「第4学年」には、主題名「母からの借り」のもとに、資料「ブラッドレーの請求書」が掲載されている。そのねらいは、「家族の一員としての自分の役割を自覚し、両親の愛情を感得し、よい家庭を作りあげていこうとする心情を養う」である。つまりこの道徳資料は、「家族愛」を考えさせる材料として用意されていたのである。*1

その資料の全文を以下に引用する。

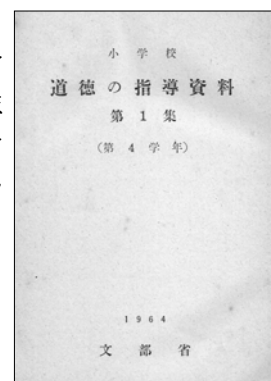
ブラッドレーのせいきゅう書

ある朝、ブラッドレーが2階からおりて朝食のテーブルについたときに、おかあさんのおさらの中にていねいにまいた1枚の紙切れをのせました。おかあさんは、それをお開きになりました。けれども、おかあさんは、それをほんとうだとして信ずることができませんでした。ブラッドレーのおいたものは、つぎのようなせいきゅう書だったのです。

おかあさんのブラッドレーからの借り

お使いちん	20円
おそうじした代	10円
音楽のけいこにいったごほうび	20円
合計	50円

おかあさんはにっこりわらって何もおっしゃいませんでした。そして、お昼の時間の時、ブラッドレーのさらの上に50円の小切手をのせてやりました。ブラッドレーはそれを見て、自分



『小学校道徳の指導資料』扉

の取り引きの才能がすぐにむくいられたことを考えて、よろこびました。けれども、その小切手といっしょに、いま1枚の小さいせいきゅう書がありました。それには次のように書かれていました。

ブラッドレーのおかあさんからの借り	
親切にしてあげた代	0円
病気したときのかん病代	0円
服や、くつや、おもちゃの代	0円
食事代とへや代	0円
ブラッドレーの借りの合計	0円

これを読んだブラッドレーの目にはなみだがいっぱいになりました。そしておかあさんのところへかけていき、「おかあさんこの小切手をとって下さい。そして、おかあさんのために、なんでもさせて下さい。」といいました。

資料の末尾には、「（この資料は「牧師ヒュウ・テー・ケル博士の児童説教」の一部（上村哲弥訳）を児童向きに書き改めたものである。）子供研究講座第九巻 先進社」という出典の記載がある。原作者、翻訳者が明記され、それを「児童向きに書き改めた」という趣旨である。資料集の巻末には32名の「教材等調査委員会・小学校道徳教育小委員会委員（昭和38年度）」の名前が列記されているので、このうちの誰かが「書き改めた」のではないかと思われるが、詳細は不明である。なお、このエピソードの題名として「ブラッドレーの請求書」が採用されたのは、この資料集が初めてである。

資料集の「指導上の留意点」には、「（1）家庭におけるお手伝いやお使いなどの勤労に対して、代償を求めたがる打算的な考え方に気づかせ、そのことをブラッドレーが出したおかあさんへの請求書と共通している点を感じ取らせる。（2）児童を母親の立場に立たせて考えさせ、母親からの請求書の語っている真意を汲みとらせるようにする。」とあり、児童の「打算的な考え」が請求書に表れていることを理解させてから、母親の視点に立って「0円」の請求書の意味を考えさせるような指導過程が示されている。

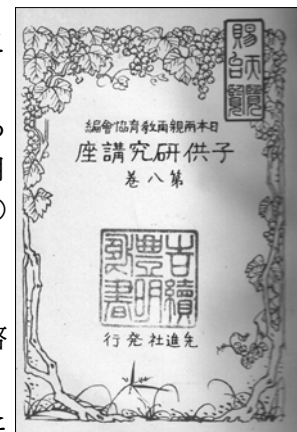
2. 上村哲弥の翻訳による日本への紹介

『小学校 道徳の指導資料 第1集』の出典表示にあったように、このエピソードは、上村哲弥が日本両親再教育連盟編集の『子供研究講座』第八巻（1929《昭和4》年5月）に書いた、「子供と金銭教育」と題する論考の中に引用されている。『子供研究講座』は、1928（昭和3）年9月に第一巻が刊行され、ほぼ一か月ごとの配刊を経て、翌年10月に第一〇巻で完結した。^{*2}

訳者の上村哲弥は、日本の「第一次世界大戦後に都市部に増加した、事務労働や専門職に従事」する人々、すなわち「新中間層」にむけた啓蒙運動を展開した人物である。その運動に共感した新中間層の人々は、『子供研究講座』や「日本両親再教育協会」の考え方や活動を支持したのである。^{*3}

なぜこのエピソードが、『子供研究講座』の「子供と金銭教育」という題目の論考の中に取り上げられたのだろうか。上村は「子供の金銭教育」を論じるにあたって、全面的に米国の「金銭教育」の論考を参考にした。そのうちでもシドニー・エム・グルエンベルグ夫人の金銭教育に関する所説に賛意を示し、それを翻訳することで責めを果たしたいと述べている。

その論考に「訳者の言葉」という章を設けた上村は、自分が直接見聞したアメリカの子供と金



『子供研究講座』扉

銭との関わり方を点描し、金銭の価値は実際に金銭を儲けたり使用したりする過程で理解していく、と述べる。上村はその経験をもとに、日本の家庭でもアメリカと同様、子供の「勤労」による「所得」の経験をさせる必要がある、と主張する。しかしまた、家庭の本質は愛敬のつながりによる相互の奉仕であり、商売の論理と異なる原理によって成立しているので、子供にそれらを「混合」させてはならない、ともいう。

このように論を進めてきた上村は、金銭教育の具体的例を思い出したと述べて、グルエンベルグ夫人が『息子と娘』という本の「子供と金銭」と題する章に引用した「牧師ヒュウ・テー・ケル博士の『児童教説』」の中のエピソードを、翻訳紹介した。それが以下に紹介する挿話である。(原文は総ルビであるが、一部のルビを残した。)*4

或朝ブラッドレーが二階から降りて朝食の卓子テーブルにつきました時、お母様のお皿の中に丁寧に巻かれた一枚の紙片を載せたのであります。お母様はそれを御開になりました。お母様は殆どそれを本気だと信ずることはお出来になりませんでした。けれどもブラッドレーのおいたものは実に以下の如き請求書だったので。

お母様のブラッドレーからの借り

お使賃	0. 25 弗 ^{ドル}
おとなしくしてみた代	0. 10 弗
音楽のお稽古に行った御褒美	0. 15 弗
特別	0. 05 弗
合計	0. 55 弗

お母様はニッコリお笑ひになりましたが何も御言ひませんでした。そしてお昼の時間が来ました時、ブラッドレーの皿の上に五十仙セントの小切手をお載せになつたのであります。ブラッドレーはその金を見、そして自分の取引の材能が直ちに酬おつしやひられたことを考へて、欣よろこびの刺あまりその大きな眼を踊らせました。けれどもそのお金と一緒にいま一つ小さい請求書がありました。それには次のやうに書かれておりました。

ブラッドレーのお母様からの借り

親切 <small>あ</small> にして上げた賃	0. 00 弗 ^{ドル}
猩紅熱 <small>しょうこうねつ</small> で長い事病 <small>かんびょう</small> 気した時の看病賃 <small>ちん</small>	0. 00 弗
服や靴や手袋 <small>おもちゃ</small> や玩具 <small>しつ</small> の代	0. 00 弗
全てのお食事 <small>しつ</small> ときれいな室との代	0. 00 弗
ブラッドレーの借りの総計	0. 00 弗

涙がブラッドレーの眼に一杯になりました。そして彼はそうしゆ双手をお母様のくび頸に巻きつけてその小さい手の中の50仙のお母様の手にお渡しして、そして申しました。『皆お金を取って下さいお母様、そして私にお母様を愛さして下さい。そしてお母様のために何でもさして下さい』

上村は、このエピソードに関して「何と云ふ美しい物語でせう。私達もブラッドレーと一緒に泣かされるではありませんか。」と共感を示す。また、「聡明な母親は僅かに五十仙セントの金を通じて、斯くの如き尊いものをその子供に与へる事が出来るのです。」と述べる。さらに、グルエンベルグ夫人がこのエピソードに対して述べている次のような注意を噛みしめるべきだ、と付け加える。グルエンベルグ夫人の注意とは、「家庭における子供の手伝いや、労務や、奉仕に対して

相当の対価を与えて、金銭教育の助けとすることは大切であります。愛情と義務と、金銭的対価との間に明瞭な観念上の区別を教へるといふ用意を欠いては、対価なしには何事もしないといふ極めて卑むべき性情を知らず知らずの裡に子供の心に植えつけ」てしまう、ということである。

つまりこのエピソードは、家庭教育と金銭教育とを峻別しながら、子どもの将来の自立を支援する理想の母親像として、日本両親再教育連盟の『子供研究講座』の中に位置づけられていたのである。

3. 原拠となったヒュウ・テー・ケル博士の『児童教説』

ところで上村の著書には、この「ブラッドレーの請求書」という挿話は、もとは牧師ヒュウ・テー・ケル博士による『児童教説』という書物の中の一編であり、それをグルエンベルグ夫人が『息子と娘』という本の「子供と金銭」と題する章に引用したものだ、と書かれていた。上村は、グルエンベルグ夫人が『児童教説』から「孫引き」したエピソードをそのまま日本語に「翻訳」したのである。とするなら、グルエンベルグ夫人が『児童教説』の中のエピソードをどのように引用したのかを確かめる必要がある。

そこでまず、グルエンベルグ夫人が原拠にした該当書を探索してみる。すると、それが *Children's Story-Sermons* という原題で、1911年にアメリカとイギリスで HUGH T. KERR の手によって刊行された書物であることが判明した。著者の HUGH T. KERR は、シカゴの牧師である。この本は、題名の「*Children's Story-Sermons* (子供のための説教集)」からも分かるように、教会において子供たちに「説教」をするためのエピソード集であり、「ブラッドレーの請求書」に相当する挿話は「What Bradley Owed」というタイトルで掲載されていた。短い文章なので、挿話の全文を引く。(なお、波線を付した部分に関しては次章で考察する。)

One morning when Bradley came down to breakfast, he put on his mother's plate a little piece of paper neatly folded. His mother opened it, and what do you think was on it? She could hardly believe it, but this is what Bradley had written there:

Mother owes Bradley:

For running errands	25 cents
For being good	10 cents
For taking music lessons	15 cents
Extras	<u>5 cents</u>
Total	55 cents

His mother smiled, but did not say anything and when lunch time came she placed the bill on Bradley's plate with fifty-five cents. Bradley's eyes fairly danced when he saw the money and thought his business ability had been quickly rewarded, but with the money there was another little bill, which read like this:

Bradley owes mother :

For being good to him	Nothing
For nursing him through his long illness with scarlet fever	Nothing
For clothes and shoes and gloves and playthings	Nothing
For all his meals and his beautiful room	<u>Nothing</u>
Total that Bradley owes mother	Nothing

Now, what do you think that boy did after he read those words? Do you think he put the fifty-five cents in his pocket and went off whistling? I am sure you know



Children's Story-Sermons 扉

better than that. The tears came into Bradley's eyes, and he put his arms around his dear mother's neck and put his little hand with the fifty-five cents in hers, and said, "Take the money all back, mamma, and let me love you and do things for nothing." Now this is a story and it has no text and there is no sermon, but I think you know what it means.

この引用では省略したが、この挿話の冒頭の数行には、エピソードの意味を告知するための解説がつけられていた。それを要約すると、「ブラッドリー少年は八歳であったが、何事もお金に換算する悪癖を持っていた。だがそれは最悪の考えであり、お金では買えないものがたくさんある。この物語があなたに示すように、お金は最高のものを買うことができない。(Money can't buy the very best things, as this story will show you.)」という内容になる。つまりこの話の目的は、金銭では「母親の愛」を購えないことを教えることにあった。『*Children's Story-Sermons* (児童教説)』のテキストには、エピソードに先立ってそうした内容の「説教」があらかじめ述べられているのである。

また、このエピソードの終わりにも、「さて、これは「お話し」であってテキストも説教もありません。けれどもそれが何を意味するのかはご存知だと思います。(Now this is a story and it has no text and there is no sermon, but I think you know what it means.)」という、語り手による念押しの一文が付されている。ここでの「text」とは「聖句」あるいは「聖書」に関わる引用などを指していると考えられる。というのも、『*Children's Story-Sermons* (児童教説)』には、82篇の様々なエピソードが収録されているのだが、それらのエピソードの前と後には、必ず「聖書」からの引用句やイエスの言動と関連付けるような「説教」が書かれているからである。なんと言ってもこの本は、キリスト教の「説教集」なのだ。

それと関連して、この挿話のタイトルの「What Bradley Owed」についても考えてみる。直訳すれば「ブラッドリーは何に感謝しなければならないのか」あるいは「ブラッドリーは何に応える必要があるのか」という意味だろう。その直接的な答えが、「母親(の愛)」であるのは間違いない。しかしその背後には、「キリストの愛」が控えている。それは、この説教集の性格を考えれば当然だろう。すなわち、『*Children's Story-Sermons* (児童教説)』という書物全体の主張の中に「What Bradley Owed」という挿話を位置づけるなら、ここで取り上げられた「母親の愛」は、世界全体を包み込むさらに大きな神の愛へと昇華されていくはずだ。おそらくそのように読まなければ、この説教集に収録されたエピソードを理解したことにはならないのではないか。

4. グルエンベルグ夫人の書き換えた「子供と金銭」

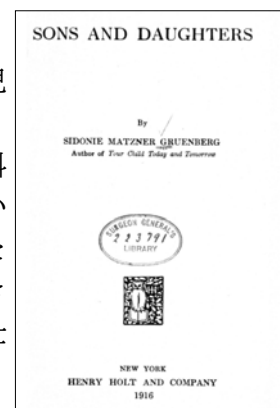
一方、グルエンベルグ夫人は、この母親の「愛」の物語をどのように取り扱ったのか。紙数の関係で、ここではSons and Daughtersのテキストの全文を紹介できないが、その代わりに先に掲載した『*Children's Story-Sermons* (児童教説)』の本文に波線を引いておいた。波線の部分は、グルエンベルグ夫人の文章(上村哲弥が日本語に翻訳した文章)では、削除されている。グルエンベルグ夫人は、*Children's Story-Sermons*の本文を、おそらく自身で改変したと推測される。彼女の改変作業の目的を一言でいうなら、*Children's Story-Sermons*のテキストを「説教の場から読書の場」へと、また「宗教教育の場から金銭教育の場」へと連れ出すことを目指した、ということになる。

以下、そのことを順に述べていく。まず第一点は「説教の場から読書の場へ」という問題である。*Children's Story-Sermons*のテキストは、人から人へと対面で言葉を届ける「説教」の場が背景にあった。その結果、*Children's Story-Sermons*には、現実の話しことばの痕跡が濃厚に残っている。前章で取り上げたエピソードに先立つ説明の部分や、末尾の一文がそれに当たる。ここには、語り手が登場して、エピソード理解の方向を指示している。さらに、*Children's Story-Sermons*の本

文中には、聞き手に向かって語り手が直接に確認したり、疑問を投げかけたりする言語行為が数カ所に渡って書き込まれている。実際の語りの場では、口演者が聴衆に向かって頻りに応答を求め、また聞き手もそれに呼応して反応を返す。そのことで、両者の間には一体感や臨場感が生まれる。説教活動は、そうした生きたやりとりを潤滑油にして展開していくのである。冒頭部と終結部で語り手が解説する箇所や、波線で下線を引いた箇所は、そのような語り手の声を文章化して挿入したものだといってもいい。

しかし、グルエンベルグ夫人は、生の声に近い文章は取り去ってしまい、物語内容だけを残した。語り手による価値判断の言説を削除することで、それ自体で完結する物語として自立させたのである。そうすると、物語内容を受け入れてその意味を判断するのは、個としての読者だということになる。きわめて近代的な読書行為だというべきだろう。グルエンベルグ夫人は、そうした読書活動を保障する文章を作成したのである。

第二点は、「宗教教育から金銭教育へ」という視点である。ここでは、「nothing」という単語に注目してみよう。『*Children's Story-Sermons* (児童教説)』の文章末で、ブラッドリーは母親に向かって「Take the money all back, mamma, and let me love you and do things for nothing」と叫ぶ。「for nothing」は、利益無しに、見返り無しにとでも訳したら良いだろうか。ここでブラッドリーは、金銭とは引き換え不可能な「何か」を発見した。それは個別具体的な「母親の愛」であり、同時にそれより大きな「何か」へと向かう「愛」である。それはまた、無私という感覚や奉仕活動の精神につながるものでもあった。しかし、グルエンベルグ夫人は、ここを「for you」と書き換えた。



Sons and Daughters 扉

「nothing」は、『*Children's Story-Sermons* (児童教説)』の中では、母親の「請求書」の中にも登場する。母親の請求書に「nothing」という単語が使用されているのは、「母親の愛」は「無償・無私」で、そもそも金銭と比較することが不可能だからである。母親の愛は金銭では換算できない。それゆえ母親のブラッドレーへの請求書には、現実の金銭の額ではなく「nothing」と書かれているのだ。

だが、グルエンベルグ夫人は「nothing」をすべて「\$0.00」と書き換えた。「\$0.00」は、金銭の授受を前提とした「無料・ただ」という意味である。そのことで、この宗教的なエピソードを世俗の「金銭教育」の文脈に持ち込んだのだ。言い換えれば、彼女は、この挿話を近代人として貨幣経済社会の中で生きていく人間を育てるための物語へと変換したのである。もちろん子供への説明としては、抽象的な「愛」よりも具体的な「金銭」の方が理解しやすいという理由もあったかもしれない。

このように、「読書の場」における「金銭教育」のテキストとして再編されたグルエンベルグ夫人のエピソードは、「Children and Money」という章の中に、特に題名を付けられずに紹介されたのである。つまりこのエピソードは、彼女が主張する「金銭教育」の文脈、すなわち、子供の独立自尊の心を育てるという大きな目標の中で金銭との関わりを教えるべきだという文脈の中に組み込まれていたのだった。アメリカの「金銭教育」は、子供から成人にいたるまでに経験する様々な金銭との関係を、近代社会の中で人間の自立に向けて適切に導くことを重視する。上村哲弥も、そうしたグルエンベルグ夫人の論理を承知した上で、それを日本の「新中間層」の父親や母親に向けて、ほぼそのまま翻訳紹介したのである。

5. 道徳教育「ブラッドレーの請求書」を問い直す

1964 (昭和39) 年に文部省の『小学校 道徳の指導資料』に掲載された「ブラッドレーの請求書」は、民間の道徳副読本などに断続的に使用され続けてきた。そこでは、金銭教育ではなく

「家族愛」の教材として扱われ続けてきた。

その後、「道徳の教科化」に向けての議論が進行していく中で、文部科学省は道徳の副教材を作成する。2002（平成14）年度には、『こころのノート』が、さらに2014（平成26）年度からは、新しく編集した『私たちの道徳』が全国の小・中学校に配布された。これらの副読本は、教科書検定を経たおらず、実質的な道徳の国定教科書だと考えられる。その『わたしたちの道徳 小学校三・四年』の中に、この「ブラッドレーの請求書」が掲載されている。やはり「家族愛」を教えるための「読みもの資料」としての位置付けで、「母から渡された請求書を通して、母親の優しさと無償の愛情に気付かせ、家族との関わりについて考えさせることのできる資料である」とされている。

さらに、「道徳の教科化」の実施に合わせて、2018（平成30）年度から使用され始めた検定道徳教科書でも、この「ブラッドレーの請求書」は「家族愛」を教えるための教材として掲載されている。それもすべての教科書会社が「共通教材」として採用しているのだ。おそらく2014（平成26）年の文部科学省の『私たちの道徳』に収録されていたことを受けて、各教科書会社が横並びで再録したのであろう。もっとも、本論考末に示した表に示したように、各社の教材文の細部には少なからぬ差異があり、それぞれニュアンスの違いがある。しかし、物語の基本的な構造は変わっていない。

以上本稿で見てきたように、アメリカで宗教教育に使われ、また金銭教育に活用された物語が、日本では1964（昭和39）年以来、「家族愛」を考えさせる道徳教材として、使われ続けてきた。しかし、1964（昭和39）年に文部省の『小学校 道徳の指導資料』に「家族愛」を教える資料として掲載された時代と、現在とでは「家族」に対する考え方が大きく変わっている。現実に授業を受ける子供たちが所属する「家族」の形が、ますます多様化していることは間違いない。この教材で、それぞれの学習者が本当に「家族」についての考えを深めることができるのか。あらためて問い直されなければならない課題であろう。

その際、この教材を別の側面から再評価することも考えていい。今日的な目でこの教材を評価するなら、家事労働や奉仕活動と子供の関わりを考える材料として話題にしたり、キャリア教育あるいは消費者教育の端緒としてとらえることができるかもしれない。あるいは、再度、現代的な「金銭教育」の観点から見直すことも可能なのではないだろうか。おそらくそのためには、単一の話材だけではなく、いくつかの話材を比べて読むような活動が欠かせないように思う。

*

本稿ではここまでテキストを相互比較したり表現の細部を読むことで問題を掘り起こしてきた。道徳教育では、学習者自身が「考える」過程に意味があるのであって、資料の文章を細かく詮索する必要はない、という意見も聞こえてきそうである。しかし、「原典」をどう確定するのかという問題に向き合ったり、文章表現の細部を丁寧に読む活動を大事にすることは、「道徳教育」にとってもきわめて重要な作業である。なぜなら、道徳の授業における学習者の「話し合い」や「思考活動」を触発し深化させる根幹に存在するのは、ほかならぬ「教材」そのものであるからだ。

(2021/01/02)

（ふかわ げんいちろう 横浜国立大学名誉教授／日本体育大学教授）

注)

- *1 1965年には、続編にあたる『道徳の指導資料 第2集』第1～第6学年が、また1967年にも文部省から『小学校道徳の指導資料』第1～第6学年、が刊行されているが、そこには「ブラッドレーの請求書」は収録されていない。
- *2 この翌月に『子供研究講座』の第九巻が刊行された。そこには「子供と金銭教育」の続編（その二）が掲載されている。この講座の刊行は好評だったらしく、完結後に全巻が再刊された。それまでは第八巻と第九巻とに分載されていた上村哲弥の「子供と金銭教育」は、再刊された『子供研究講座』（昭和6年7月刊行）の第九巻と同じ表題でまとめて収録されている。道徳関係の資料集では、「ブラッドレーの請求書」の出典を『子供研究講座』第九巻だとしている出版物が多い。しかし、原典は『子供研究講座』第八巻（1929《昭和4》年5月とするのが正確である。
- *3 「新中間層」に関しては、志村聡子「日本両親再教育協会における各支部の組織化—新中間層に見る連携の事例として—」『埼玉学園大学紀要・人間学部篇』2005年12月 pp117-129.を参照のこと。
- *4 上村が『子供研究講座』の「子供と金銭教育」を執筆するにあたって依拠したのは、シドニイ・マスター・グルエンベルグ夫人（Gruenberg, Sidonie Matsner）の『今日及び明日の貴女の子供 Your child today and tomorrow: some practical counsel for parents』の「最新版」で1928年に改訂されたものだという。つまり、上村は最新のアメリカの教育事情を日本に紹介することを強く意識していたことになる。

附表：「ブラッドレーの請求書」各社小学校道徳教科書掲載教材の比較表（2018年度版）

教科書会社	学年	タイトル	中心人物名	金額 母親	計画	結末	*出典
あかつき	3	ブラッドレーのせいきゅう書	ブラッドレー	4ドル 0ドル	取り引きがうまく行った	お金を返す 自分から進んでお手伝いをするよ。	なし
学研	4	お母さんのせい求書	たかし	500円 0円	記載なし	ごめんなさい500円はもういいよ。	子供と 金銭教育
教育出版	4	ブラッドレーのせいきゅう書	ブラッドレー	4ドル 0ドル	記載なし	ごめんなさい。返す。 請求書無しで何でも手伝います。	子供と 金銭教育
学校図書	3	ブラッドレーのせいきゅう書	ブラッドレー	6ドル 0ドル	やったぞ。 計画通りだ。	ごめんなさい。お金はもういら ないから。一筋の涙が流れ 落ちました。	子供と 金銭教育
光文書院	4	お母さんのせい求書	ブラッドレー	2ドル 0セント	そのお金を見て 大喜びです	涙が一杯溢れました。 もらった2ドルを渡して、 「お母さんごめんね」	子供と 金銭教育
東京書籍	4	お母さんのせい求書	たかし	500円 0円	たかしはそれを見 てうれしくなりました。	たかしは何度もくり返して読 みました。たかしの目には次 第に涙が溢れて、お母さんの 書いた字がぼうっとかすん できました。	なし
光村図書	4	ブラッドレーのせいきゅう書	ブラッドレー	4ドル 0ドル	自分で考えた計 画がうまくいったと大喜び しました。	涙で一杯になりました。 「おかあさんごめんなさい」 と言って、さっき受けとった ばかりのお金をお母さんの手 に渡しました。	なし
日文	3	お母さんのせい求書	だいすけ	400円 0円	たいへん喜びま した。（これか らもどしどし請 求書を書こう。） と思いました。	（ぼくは、自分のとくになる ことだけしか考えていなかっ たんだ。それなのにお母さん は…）だいすけの目は涙で一 杯になりました。	子供と 金銭教育

*出典は教科書本文に記載のあるもの（別に指導書などに出典が記載されている可能性があるが、未確認。）

高校に進学する ・高校を卒業する・・・ということ －少年院における修学支援の取り組み－



昭和女子大学 田中奈緒子

2021年2月19日、新型コロナ感染に関わるニュースと共に、司法・矯正領域に関心をもつ者にとって重要なニュースが報道された。少年法改正案の閣議決定である。この少年法改正に関する議論は、選挙権年齢や民法の成人年齢が18歳に引き下げられる¹ことを受けて始まった。公職選挙法等の改正により、国民投票の投票権を有する者の年齢及び選挙権を有する者の年齢が18歳以上となり2016年6月に施行され、さらに民法が改正され、2022年4月1からは成年（大人になる）年齢が20歳から18歳に引き下げられる。成年年齢引き下げの理由に関して法務省は、「世界的にも、成年年齢を18歳とするのが主流です。この成年年齢を18歳に引き下げるとは、18歳、19歳の若者の自己決定権を尊重するものであり、その積極的な社会参加を促すことになると考えられます。」と説明している。このように、社会においてこれまで未成年としていた18歳、19歳を大人として扱うことが進む中、少年法の適用年齢が20歳未満のまま良いのか、他と同様に適用年齢を20歳から18歳へ引き下げるか否かが論点となり、法制審議会（法務大臣の諮問機関）が2017年2月から3年半余りにわたって議論を続け、その結論を出したわけである。

少年法とは

少年法第1条には以下のように記されている。

『この法律は、少年²の健全な育成を期し、非行のある少年に対して性格の矯正及び環境の調整に関する保護処分を行うとともに、少年の刑事事件について特別の措置を講ずることを目的とする。』

少年法とは、非行少年を法律的に規定し、非行をした子どもに対し大人とは異なる司法的取り扱いを定めている法律である。適用年齢の違いはあるが、諸外国においてもこのような取り扱いは同様になされている。子どもは成長発達の途上にあり教育可能性が大きく、また周囲からの影響を受けやすいため、大人のように応報的な刑罰や制裁を与えるのではなく、保護・教育的な取り扱いを行うことにより、再非行防止を図るというものである。つまり、少年法には、可塑性に富む子どもに対しては、大人と同じように罰を与えるよりも教育をすることによって更生してもらおうという教育的な理念と、子どもが親から適切な保護・教育を受けていない場合は、国家が親に代わって子どもに対して育てなおしを行うという、アメリカ少年法制の理念となった「国親思想（パレンス・パトリエ）」という福祉的な理念が存在しているのである。一方で、たとえ子どもがしたことであろうと当然のことながら犯罪には被害者が存在しており、被害者や社会からの加害者に対し処罰を求める感情、そして社会における犯罪不安への対処が必要である。そのため、少年法においては、どの年齢で子どもと大人の線引きをするのかという問題があり、さらに、非行をした子どもの保護・教育と犯罪対策という、時に相反する²つの要請のバランスをどうとっていくかが大きな課題となる。

1 成年年齢を18歳に引き下げるとして「民法の一部を改正する法律」は、2018年6月13日に成立、2022年4月1日から施行される。

2 少年法では、満20歳未満の者を「少年」と呼ぶ。性別は問わない。

2021少年法改正案

さて、話を少年法改正案に戻そう。結論としては、少年法の適用年齢の引き下げは見送りとなった。これまでどおり、司法手続き上は20歳未満を「少年」として保護的に扱うというものである。しかし、多くの報道記事の見出しが“18、19歳厳罰化”としていることが示すとおり、18、19歳は「特定少年」と新たに位置づけられ、検察官送致（逆送）を行う対象範囲が拡大された。検察官送致（逆送）とは、家庭裁判所が、保護処分よりも刑事裁判によって処罰するのがふさわしいとして少年事件を検察官に送ることをいう。事件を送られた検察官は、成人同様の刑事手続きをとることになり、刑事裁判手続きが進むことで刑罰が科されることになる。また、検察官が起訴した段階で、これまで少年に対しては認められていなかった実名報道が解禁されるなど、18、19歳に対しては、少年としての保護的扱いから大人と同様の扱いへの一部移行がみられ、これにより厳罰化とされるわけである。この改正案は、2021年の通常国会で成立させ、民法上の成人年齢が18歳に引き下げられる来年4月の同時施行を目指すとされている。³

この改正による影響は多々あるだろうが、その一つに少年院ではなく刑務所に収容される18、19歳の者が増えることがあげられる。少年院と異なり、刑務所では刑罰が中心となるため、彼らを含む若年受刑者の再犯防止・立ち直り支援のためには、刑務所においても教育プログラムや就業・修学支援を拡充することが必要であるとの指摘がなされている。

少年院における修学支援

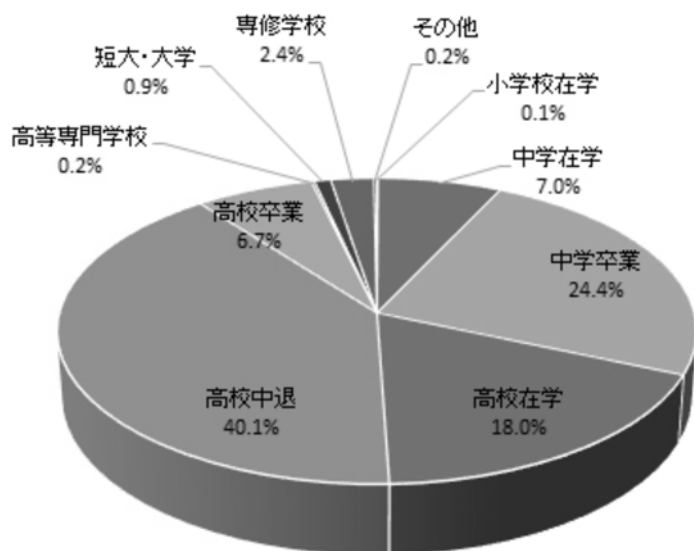
前述のように、再犯防止のためには就業・修学支援が必要であるとされているわけであるが、少年院では、再非行防止に向け、これまでも修学に向けた支援や就労支援等といった社会復帰支援が行われてきた。加えて、2015年に改正された少年院法において、これら社会復帰支援が少年院の業務として明確に位置づけられた

（少年院法第44条）。さらに「再犯防止推進計画」の策定により文部科学省との連携が強化されたことも影響し、少年院における社会復帰支援は近年大きく拡充してきている。その一つに修学支援があげられる。

少年院入院者における教育程度をみると、中卒者と高校中退者が65%と半数以上を占める（図1参照）。高校在学中の者は18%であるが、彼らは少年院に入院することで高校を中退せざるを得なくなることが多い。そのため、少年院入院時には8割を超える者が中卒の学歴で、入院後の進路を決めることになるが、進路決定に際して希望をかなえることが難しいのが現状である。

日本の進学状況を見ると、高等学校等への進学率は約99%に達している。さらに、大学（学部）・短期大学（本科）進学率は58.6%、ここに高等専門学校4年在学者及び専門学校入学者を加えた高等教育機関への進学率は83.5%に達しており過去最高となっている（文部科学省, 2020）。このような高学歴化社会において最終学歴が中卒であるということは、就職にしろ進学にしろキャリア選択において圧倒的に不利であ

図1 少年院新収容少年の教育程度(2019)



³ 本稿提出後の5月21日、改正少年法は国会で成立した。2022年4月1日施行される。

る。出院者の進路をみると、38.9%が就職決定、復学・進学決定が5.5%（進学1.1%、中学校復学1.5%、高等学校復学2.4%、短期大学・大学・専修学校復学0.5%）、40.8%が就職希望、13.1%が進学希望、0.7%が進路未定（法務省，2020）となっている。就職や進学を希望しながら、進路が決まらずに少年院を出院する者が半数以上もいるのである。少年院では、社会復帰支援として少年の希望を踏まえつつ、関係機関・団体と連絡をとり丁寧な個別支援を行っているのであるが、それにもかかわらずこの状況となっている。

少年院を出院し社会に戻り新たな生活をスタートさせるというその時期に、進路未定の状態、しかも希望があるのにかなえられない不安定な状態は、非行少年の心性として指摘される自己肯定感の低さや、将来展望の短さなどをより悪化させることとなる。また、少年院仮退院者で保護観察中に再非行により新たな保護処分を受けた者の比率、つまり再非行率を属性別でみると、無職者が最も多く、次いで有職者、そして学生・生徒と少なくなっており、仕事をしていること、あるいは学生であることが、再犯をしない要因の一つとなっていることが指摘されている。

少年院における修学支援として、本稿では次の2つをとりあげる。

①高等学校卒業程度認定試験の指導

法務省と文部科学省の連携により、2007年度から少年院内で高等学校卒業程度認定試験（以後「高卒認定試験」とする。）を受験することができるようになった。さらに、2015年度からは、担当者として専門家である外部講師を招いて「高等学校卒業程度認定試験の合格を目的とした教科指導」をすることができるようになり、現在では全49施設中13施設において、この指導が実施されている。

筆者は、ある地方都市にある男子少年院（第1種少年院⁴）において、高卒認定試験の合格を目的とした教科指導を担当する外部講師による授業の観察と講師らへのインタビューを行う機会を得た。外部講師は、週1回2時間半程度のコマ（英語・数学・理科）をそれぞれ担当していた。希望制であること、また少年院の規模が大きくはないことから、受講者数は10人に満たない人数であった。外部講師全員が公立高等学校での30年以上の教育歴を持つ退職教員であり、教師としての専門的力量を見込まれて少年院から依頼されていた。外部講師らは当初は、少年たちに対して「勉強の仕方を知らない」「学力はゼロに近い」といった印象を抱いていたが、授業が進んでいくなかで「すごくやる気がある」「積極的」な姿勢であると、少年たちの学ぶ意欲を強く感じ、やりがいをもって携わっていた。無論、矯正教育を行う収容施設であるという少年院の特殊性はあるが、少年たちの学ぶ意欲は、見学者である私にもはっきり伝わってくるものであった。この指導は、少年院がそれぞれの実情に合わせて実施しているため、担当する外部講師は、個々の施設により異なっており、教員退職者のほか、予備校講師、近隣大学の教育学部を卒業した大学院生などと、その属性はさまざまである。さらに、少年院では、立ち直りや健全育成のためのその他のプログラム（生活指導など他の分野における種々の教育）の受講が必須であり、それらとの時間（受講時間の確保）や人的・経済的な教育資源の配分をどう調整していくのか、また、開講時期、指導内容が限定的、個別的であり、受講者の拡大や指導の質の向上などの課題は存在していた。しかし、この高認試験合格を目指した外部講師による指導が、在院少年にとって、“学び直し”となると共に、“進学”という将来展望を具体化する貴重な機会となっていることは確かである。

では、少年院における高卒認定試験の受験結果はどうなっているのだろうか。2020年度の受験者数は502人、合格者数は、高卒認定試験合格者が202人、一部科目合格者が278人となっている⁵。

4 少年院には、第1種から第4種までの種類がある。それぞれ、少年の年齢、犯罪的傾向の程度、心身の状況等に応じて少年を収容しており、第1種少年院は、保護処分の執行を受ける者であって、心身に著しい障害がないおおむね12歳以上23歳未満の者を収容している。

5 少年院だけでなく、刑事施設内においても、高卒認定試験は実施されており、指定された4庁の刑事施設において、2019年度の受験者数は370人、合格者数は、高卒認定合格者が185人、一部科目合格者が162人となっている。

近年の受験者及び合格者の推移をみると、受験者数は増加傾向にある（図2参照）が、全科目合格者は伸び悩んでおり、全体の半数以上は一部科目合格者である。通信制高校などを利用して、高卒認定試験の不合格科目を一部免除するなどといった特別な例を除き、一部科目の合格では大学入学などの資格とはならない。そのため、一部科目のみ合格した少年は、少年院を出院後に、残りの科目の合格を目指して学びを継続していく必要がある。その継続的な



学びを少年が自分自身を統制して行っていくことは難しい。彼らと関わる保護観察所や学校との連携、そして企業に任されている高認資格の求人に関する扱いについてなど、社会における具体的な支援をどのように行っていくかが課題となるだろう。

②高校への進学指導

学ぶことへの動機づけを高めさせること、そして学校の種類や学校卒業後の進路等について情報提供することを目的とし、2016年度からは少年院在院者全員に対して、2018年度からは少年鑑別所入所者の希望者も加え「修学支援ハンドブック」が配布されている。また、転学又は入学が可能な学校や、利用可能な経済的支援等に係る情報収集と提供を民間の事業者へ委託する修学支

修学支援ハンドブック

目次

- 少年院を出たあとどうする? 1
- 学ぶことで未来が広がる! 2
- 高校を卒業していると、就職にも有利 3
- 高校に行くたくさんのメリットがある! 5
- スペシャルインタビュー
- 「学び、知識を蓄え、視野が広がった先にキラキラ光る道だけの「目標」がきっと見つかる!」 6
宮本 延喜 先生 (元施設長・作家)
- こんなにある高校の種類 どんな学校があるの? 11
- 自分に合った学校をさがそう! 12
- 学年制と単位制の違い 14
- 全日制高校 15
- 定時制高校 16
- 通信制高校 17
- サポート校 18
- 専修学校 20
- それぞれの学校の特長を比べてみよう! 22
- 実際の学校生活は? 24
- インタビュー① 「夢が見つかった! 大学合格を自信して勉強中です!」 26
- インタビュー② 「進路が学べる学校で、充実した日々を送っています!」 27
- あれこれQ&A 28

援情報提供等請負業務（通称「修学支援デスク」）が整備され相談を受けつけている。とはいえ、高校への進学は厳しい。これまでも少年院と通信制高校との連携が行われた例はあったが、通信制高校での学習の柱の一つである面接指導（スクーリング）を少年院在院者に実施させることが難しいなど、通信制高校と少年院の双方にとって負担が大きかったことから全国的な広まりを示すことはなかった。しかし、今、この状況が大きく変わろうとしている。

2020年12月、法務省は「少年院在院者に対する高等学校教育機会の提供に関する検討会報告書」を公表した。この報告書は、法務省だけでなく、文部科学省、さらには全国高等学校通信制教育研究会や広域通信制高校の関係者が参画して議論をまとめたものである。報告書では、少年院在院中に通信制高校への入学を可能にすること、在院中にインターネット等を活用して高校の授業を受けられること、少年院での矯正教育の一部を高校の単位として認定することなど、少年院に在院しながら通信制高校に入学して学ぶことができ、さらに出院後の高校卒業に向けた支援についても提言されており、来年度からモデル施設で試行される予定となっている。実施されることになれば、高校進学・あるいは在学・卒業を阻んでいた多くのことが解消される非常に画期的な内容である。つまりはそれほど、学びの意欲のある少年院在院者にその機会を用意することは彼らの立ち直りを図る上で大きな意義があるということが社会内で認識されたといえるだろう。

教育の多様化・自由化の中で

高等学校の教育改革として様々な特色を持った高校が誕生している。その中の一つ、入学者選抜において調査書の評定を考慮せず、学力検査も課さないというA高校を訪問した。A高校の生徒には、学力のほか家庭環境など様々な課題を抱えた生徒が非常に多く、また、非行や問題行動を起こす生徒もいることから、警察や家庭裁判所といった司法機関とのかかわりを多くの教員たちが経験しているとのことであった。訪問して感じたことは、教員による授業や補講の工夫、大学生ボランティアによるマンツーマンに近い放課後の補講など、学習意欲を高めるための特色ある取り組みをしていることに加えて、生徒たちとの対話を大切にしていこうという教員の強い想いであった。さらに、生徒たちへの支援者として、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、スクールキャリアカウンセラーのほか、ボランティアの大学生、青少年若者サポートステーションのスタッフなど多くの学外の者が校内で活動していることも特徴的であった。このA高校については架空名で書籍として紹介されている⁶が、そこに次のような記述がある。「学年全体で生徒を支えきって生徒たちを全力で卒業させた。・・・（中略）・・・進路未決定者が3割以上もいた。」「卒業おめでとう」で終わりにしちゃいけないんじゃないか。（中略）支援の仕組みを作らないとどうしようもないんじゃないか」。高校は卒業することが大きな目標であり、そのために生徒は在学時に様々なことに取り組む。これは少年院における出院と共通である。しかし、当たり前のことだが、高校卒業も少年院出院も一つの区切りであって終わりではなく、次なる社会生活が始まっていく。その社会の中で、彼らが居場所を見つけることができるよう支援していくことが、この高校において卒業させることと同様に大きな課題となっていた。A高校の図書館の壁には、就職・進学した多くの卒業生から届いた笑顔の写真付きのメッセージが貼られていた。先輩たちは在学生にとって非常に身近なモデルであり、このメッセージは、高校を卒業したその先にある就職や進学について、肯定的かつ具体的なイメージを持たせてくれるものである。社会や大人への不信感が強く、自己肯定感を持たずにいる若者が変わるには、周囲の大人の支援が必須である。A高校では、高校の社会通念の枠組みを超え、教員自身の活動に加えて、多様な外部機関の力を求め協働することで、生徒たちを支える体制を作り続けている。

6 教師たちのさまざまな取り組みについては、架空名で「県立！再チャレンジ校 生徒が人生をやり直せる学校」として紹介されている。

まとめ

「再犯防止推進計画」が策定され文部科学省との連携が強化されたことも影響し、少年院における社会復帰支援、特に修学支援が大きく拡充している。「高校全入」、そして大学・短期大学等高等教育機関への進学率が8割を超える日本社会において、高校への非進学や中退によってもたらされる不利益は大きく、再非行・再犯に対しても悪影響を及ぼすとされるためである。

少年院における修学支援の一つに、高卒認定受験・合格への支援があげられる。高卒認定は、取り組み始めやすい、また比較的合格しやすいというメリットがある反面、大学・短大・専門学校、あるいは資格試験の受験資格にはなるものの最終学歴は中卒のままであり、高卒を条件とした求人に関する扱いは企業に任されているというデメリットがある。

さらに、高校進学への支援も積極的に行われ始めている。これまでは難しかった少年院在院中に通信制高校に入学することや、少年院での矯正教育の一部を高校の授業単位として認定できるとするといった制度作りも始まっている。これまで非行をした少年たちは、学校教育のルートから外れてしまい、たとえ本人のニーズがあろうと再び学校教育の場に戻ることに受け入れられることは少なかった。そのような状況の中、国の施策として、非行をした少年を学校教育へ戻す道が広げられようとしている。このように制度が作られていく中で、学校側の対応はどうなっていくのだろうか。

教育の場において非行した少年への忌避感は強い。しかし非行をした少年たちが社会での居場所を得るためには、司法・矯正といった非行・犯罪にかかわる機関・人による支援はもちろんのこと、より広い支援づくりを社会全体で考えていくことが求められる。そして、非行をした子どもたちが出会うその社会の入口として、職場に加え、教育の場も位置づくこととなった。「家庭にも学校にもオルタナティブな教育機関にも居場所を見つけ出すことができなかった子どもたちが、危険性の高い非行集団や場に巻き込まれていくリスクを負っている」（土岐, 2017）のように、時に、教育の場からの排斥が非行の起因となるとの指摘がされる中、教育の場が彼らとどのようにかかわっていくかが制度作りと同時に大きな課題となる。

（たなか なおこ 昭和女子大学）

引用文献

- 土岐玲奈（2017）．多様な教育機会の確保と学習権保障－高等教育との比較 千葉大学教育学部研究紀要65 119-128
- 法務省法務総合研究所（2020）．令和2年版犯罪白書
- 黒川祥子（2018）．県立！再チャレンジ高校 生徒が人生をやり直せる学校 講談社 現代新書
- 文部科学省（2020）．令和2年度学校基本調査（確定値）の公表について
- 少年院在院者に対する高等学校教育機会の提供に関する検討会報告書（2020）．
- 田中奈緒子・服部達也（2019）．少年院における社会復帰支援としての就学支援 日本教育社会学会第71回大会発表要旨集録、4-5

「教員の働き方改革」前史

～給特法と教職調整額をめぐる～



現代教育行政研究会代表 前川 喜平

実効性が期待できない「改革」

公立学校教員の「働き方改革」については、2019年1月の中央教育審議会（中教審）答申をもとに、2019年12月に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（給特法）が改正された。この改正法に基づき、①文部科学大臣が公立学校教員の「業務量の適切な管理」に関する「指針」を定め、この「指針」により各教育委員会は教員の残業の上限に関する方針（上限方針）を策定することとされた。また、②労働基準法（労基法）32条の4による1年単位の変形労働時間制を公立学校教員にも適用できるようになったが、それは労使間の36協定ではなく条例によることとされた。

筆者は、今回の「改革」には教員の多忙解消の実効性が期待できないと思っている。文部科学省（文科省）が行うべきことは、①教員の多忙化の原因となっている国の教育政策を見直すこと、②教職員の定数を改善すること、③給特法及び同法に基づく教職調整額制度を廃止し、労基法のもとで教員にも時間外勤務手当を支給することだと考えている。

本稿では、給特法と教職調整額制度に焦点を当て、今回の「改革」以前に文科省において行われた議論や取り組みを振り返ることにより、今後の議論に資することとしたい。

教職調整額制度とは

公立の幼稚園、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校などの学校の教員に対しては、公務員を含む一般の労働者に支給される時間外勤務手当と休日勤務手当が支給されず、その代わりに、給料月額4%を基準とする額の教職調整額が支給される（給特法第3条）。

これらの公立学校教員に対し時間外勤務を命じることができるのは、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され（給特法第6条第1項）、その政令（公立の義務教育諸学校等の教育職員を正規の勤務時間を超えて勤務させる場合等の基準を定める政令）で、その「場合」が「校外実習等の実習」「修学旅行等の学校行事」「職員会議」「非常災害の場合、児童生徒の指導上緊急の措置が必要な場合などのやむを得ない場合」（超勤4項目）に限定されている。

教職調整額は「教員の職務と勤務態様の特殊性に着目して、正規の勤務時間の内外を問わず、教員の勤務を包括的に評価して支給される給与である」と説明される。教職調整額は、本給に相当する性格を持つものとされ、期末・勤勉手当や退職手当の額の算出基礎に含まれるが、これを給料表上の本給としないのは、本給が勤務時間の勤務の対価であるのに対し、教職調整額は勤務時間の内外を通じた勤務を評価するものだからだとされる。また同じ理由で、時間外勤務を評価して支給される時間外勤務手当とも性格が異なるとされる。

この「勤務時間の内外を通じた勤務の評価」という理屈がくせ者だ。その背後には、教師は1日24時間、1年365日、常に生徒を教導すべき存在だという「教師聖職者論」がある。

「超勤訴訟」と「教師聖職者論」が生んだ教職調整額

1948年の公務員給与制度改革により、公務員には1週間の拘束時間の長短に応じた給与を支給することとなったが、教員に対しては、その勤務の特殊性から1週48時間以上勤務するものとして、一般公務員より1割程度高い俸給を支給することとされ、この措置との見合いで超過勤務手当は支給しないこととされた。しかし、労基法の超過勤務に関する規定は公立学校教員にも適用されていたため、当時の文部省は、原則として超過勤務を命じないよう指導した。

その後の給与改定の中で教員給与の有利性が必ずしも明確でなくなった一方、実態においては、教員が時間外にわたって仕事を行う事実が広く存在した。そこで、1960年代に超過勤務手当の支給を求めるいわゆる「超勤訴訟」が全国一斉に提起された。これらの訴訟の下級審判決においては、教員に超過勤務の観念を認めることはその労働の性質と相容れないものではなく、超過勤務に対しては超過勤務手当を支給すべきとするものが多く、その後最高裁においても、この考え方は支持された。

こうした状況を踏まえ、文部大臣と人事院総裁の会談で「教員の勤務の実態を明確にする必要があり、両者協力して、調査、検討する必要がある」との確認が行われ、1966年度間の教員の勤務状況の実態調査が行われた。

文部省は、この勤務実態調査の結果を踏まえ、教員給与制度の見直しを行うこととしたが、教員に超過勤務手当を支給することについては、自民党内に「教師聖職者論」の立場から強い反対があった。このため文部省は、超過勤務手当に代えて、教員の時間外勤務を評価する「教職特別手当」を設けるべく1968年に「教育公務員特例法の一部を改正する法律案」を国会へ提出したが、廃案となった。

1971年2月、人事院は「義務教育諸学校等の教諭等に対する教職調整額の支給等に関する法律の制定について」の意見の申出を行った。その中で人事院は、教育が教員の自発性・創造性に基づく面が大きいこと及び長期の休業期間があること等から、その勤務について一般行政職員と同様な時間管理を行うことは適当でなく「超過勤務手当制度は教員にはなじまない」と断じた上で、「教員の職務と勤務の特殊性」に応じた給与制度として、「教員の勤務を勤務時間の内外を問わず包括的に評価し、俸給相当の性格を有する給与」として教職調整額を支給すべきとの考え方を示した。

文部省はこの人事院意見に基づき「国立及び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案」を作成し国会に提出。同法案は1971年5月に成立し（旧給特法）、1972年1月から国公立学校の教員に教職調整額が支給された。

旧給特法においては、国立学校教員に対し俸給月額額の4%に相当する額の教職調整額を支給するとともに、超過勤務手当及び休日給は支給しないものとし、公立学校教員については、国立学校教員についての規定を基準とした措置を講じるものとした。4%という率は、1966年度の勤務実態調査における平均的な残業時間数(月間8時間程度)に見合う率として設定されたものである。

また、旧給特法においては、国立学校教員に超過勤務を命じられる場合を「文部大臣が人事院と協議して定める場合に限る」とし、公立学校教員の時間外勤務については、国立学校教員について定められた例を基準として条例で定める場合に限るものとした（超勤4項目）。

2004年度から国立学校教員には時間外勤務手当が支給されている

2004年度からの国立大学の法人化により国立学校教員は公務員ではなくなった。そのため、公立学校教員の給与を国立学校教員の給与に準拠して定める「国立学校準拠制」が維持できなくなり、2003年の法改正により、旧給特法の対象から国立学校教員が外され、法律名も変更されて、

給特法は公立学校教員のみを対象とする法律になった。

国立学校教員の時間外勤務については、2004年度以降、私立学校教員と同様に労基法の適用を受けることになった。現在、国立学校教員については、各国立大学法人が定める給与規則等において、労基法に基づく時間外勤務手当についての定めが置かれているが、併せて教職調整額の支給についての定めも置いている例が多い。時間外勤務手当と教職調整額の関係については、国立大学法人ごとに扱いが異なっており、①両者の間の調整を行わず別個に支給する例、②教職調整額を時間外勤務手当の一部として支給する例、③教職調整額が支給される教員に対しては原則として時間外勤務手当を支給しない例がある。このうち③については、労働基準監督署から労基法違反を指摘される事例も出ている。最近では2019年12月に、高知大学が高知労働基準監督署から是正勧告を受け、2020年2月に給与規則を改正して附属学校教員に時間外勤務手当を支給することとした。

行政改革推進法・骨太の方針2006への対抗策としての2007年中教審答申

小泉内閣末期の2006年6月に財務省主導で制定された行政改革推進法（簡素で効率的な政府を実現するための行政改革の推進に関する法律）は、公立学校教員の給与について、人材確保法（学校教育の水準の維持向上のための義務教育諸学校の教育職員の人材確保に関する特別措置法）の「廃止を含めた見直し」などの検討を求め、2006年度中に結論を得て、2008年4月を目途に必要な措置を講ずるというプログラム規定を置いていた。

また、同年7月に閣議決定された「骨太の方針2006」（経済財政運営と構造改革に関する基本方針2006）では、「人材確保法に基づく優遇措置を縮減するとともに、メリハリを付けた教員給与体系を検討する」などと記述された。

文科省は、これを教員給与の大幅削減につながる危機と受け止め、財務省に対する対抗策として、教員給与制度全体を見直す中で給与水準の低下を防ごうと考え、2006年7月中教審の初等中等教育分科会に、公立学校の教職員の給与の在り方についての審議要請を行った。同分科会は「教職員給与の在り方に関するワーキンググループ」を設置して検討を開始した。当時筆者は同分科会の事務局を担当する初等中等教育企画課長の職にあったが、この審議要請の背後には、教員給与の実質的な引き上げを図るため、教職調整額を廃止して時間外勤務手当を導入する可能性を探ろうとする意図があった。

2007年3月に出された「今後の教員給与の在り方について」の中教審答申は、教員給与の優遇を定めた「人材確保法を堅持することが必要」という前提のもと、骨太の方針2006に基づき教員給与優遇分の縮減を図りつつ、「教員給与にメリハリを付ける所要の経費の確保について、今後、教員勤務実態調査の結果等も踏まえて、平成20年度予算において政府が真摯に対応すること」を要請した。特に、教職調整額については「制度と実態との乖離が進んできていることから、教員に一律支給されている教職調整額の在り方について見直しを行う必要がある」とし、「教育現場及び時間外勤務の実態に即した制度となるように留意することが重要」と述べた。

教職調整額制度を「時間外勤務の実態に即した制度」に見直せば、「教員給与にメリハリを付ける」形で全体の給与水準を引き上げることができる。教職調整額の見直しは、財務省が目論む教員給与削減への文科省の対抗策だった。

教職調整額の支給率に差を設ける改正案の挫折

2007年中教審答申を受け、文科省は教職調整額の見直しの具体的な検討に入った。2007年6月に閣議決定された「骨太の方針2007」では「良き教師を確保するため、メリハリのある教員給与

体系を実現する【平成20年4月を目途に「教員給与特別措置法」などの改正】」との記述が盛り込まれた。

同年8月の2008年度概算要求においては、教職調整額の一律支給を見直し、教員の職務負荷に応じて支給率に差を設けるとともに、支給率を4%から10%に増額する（4年間で約12%に増額）という方針を打ち出した。ところが、予算編成作業と並行して行われた内閣法制局との協議の結果、「教職調整額はおおよそ教員が有する職務と勤務態様の特殊性を全般的に評価して支給するものであり、個々の教員の特定の職務による勤務負荷を評価して支給される性格のものではないため、各教員の職務負荷に応じて支給率に差を設けることは困難である」との結論に達し、この方針は放棄せざるを得なくなった。これは明らかに文科省の挫折であり失態ともいべき事態だった。

結局2008年度予算編成にあたっては、教員の勤務の在り方と時間外勤務の評価等の在り方について「引き続き全体的に検討」を行うこととされた。

時間外勤務手当の導入を「一つの有効な方策」とした2008年「審議のまとめ」

筆者は、2007年7月に大臣官房から初等中等教育局に戻り、同局担当審議官として教員給与制度を担当することになったが、筆者自身は教職調整額の支給率に差を設ける案には無理があると思っていた。筆者自身の考えは最終的に給特法を廃止することだったが、それは局内で統一された方針ではなかった。

2008年度予算編成での失敗のあと、初等中等教育局は2008年4月に「学校の組織運営の在り方を踏まえた教職調整額の見直し等に関する検討会議」を設けた。同年9月に同会議が行った「審議のまとめ」では、「教職調整額の見直しは、単に給与の問題に留まらず、特に教員の勤務時間管理や時間外における勤務の在り方などに直接影響する問題」であり「学校の在り方や教員の勤務の在り方」の検討が必要だとした。

具体的には、①教員の勤務時間外の業務が適切に管理されていない、②教職調整額のため、勤務負荷に対応する給与が支払われず、無定量の時間外勤務を招いている、③教職調整額は教員の勤務実態と乖離している、などと現状を分析した上で、今後必要な取り組みとして、①管理職は適切に教職員の勤務時間を把握する、②超勤4項目は勤務実態と乖離しているので見直す、③教職調整額制度を、適切に勤務時間管理を行う動機付けが働き、教員の時間外勤務の実態に応じて処遇できる給与制度に見直す、などの提言を行った。

注目すべきは、「教職調整額制度に代えて、時間外勤務手当制度を導入することは一つの有効な方策である」と認めたことだ。「教職調整額については、今後の学校の在り方などの検討を踏まえ、時間外勤務手当とすることも含め、その見直し方策について今後さらに検討していく必要がある」とし、その際の論点として、①教員の勤務は自発性・創造性に基づく特殊性があるとの従来の考え方の関係を整理すること、②管理職が勤務時間を適切に管理できる体制の構築、③部活動指導や持ち帰り業務の検討、などを指摘した。

中教審「教職調整額の見直し等作業部会」が2009年5月で頓挫

上記の「審議のまとめ」は「幅広い検討が中央教育審議会においてなされる必要がある」としていたので、2008年10月、中教審初等中等教育分科会に改めて「学校・教職員の在り方及び教職調整額の見直し等に関する作業部会」が設置された。

当初の方針では、2009年3月ごろには中間とりまとめを行い、同年夏ごろには答申をまとめる予定だった。ところが、作業部会は2008年11月から2009年5月まで10回の会議を行ったところで

中断してしまった。主な原因は当時の局長の消極姿勢である。筆者は担当審議官としてこの局長の下にいたが、この局長が「何かを変えて怒られるより、変えないで怒られる方がいい」という迷言を吐いたのを覚えている。

作業部会の第8回から第10回までの会議では「仮に教職調整額を時間外勤務手当とした場合における具体的な論点・課題とその考え方、解決方策」について議論が行われた。その際の論点及び委員の意見は、2009年5月25日の第10回会議資料にまとめられているが、その中では、例えば時間外勤務について、教員からの事前の申出を管理職が承認し、翌日等に管理職が実際に勤務した時間を確認する方法や、授業準備や部活動などについて標準作業時間を積み上げて必要な時間を計算する方法、適切な部活動時間を設定し予め教員の勤務時間を割り振ることや部活動指導を担う専門人材の活用、持ち帰り業務の廃止などの議論が記録されている。

こうして、教職調整額制度の見直しについては、2006年の7月から2009年の5月まで約3年にわたり、中教審「教職員給与の在り方に関するワーキンググループ」、「学校の組織運営の在り方を踏まえた教職調整額の見直し等に関する検討会議」、中教審「学校・教職員の在り方及び教職調整額の見直し等に関する作業部会」において検討が行われたが、結局結論は先送りにされた。

教職調整額制度の見直しとセットだった1年単位の変形労働時間制

教職調整額制度の見直しの検討にあたっては、併せて1年単位の変形労働時間制の議論も行われた。

2007年の中教審答申は、「新たな選択肢の一つとして…1年間の変形労働時間制を導入することを検討する必要があるとの意見が出された」ことを紹介しつつ、「教員勤務実態調査の最終報告の結果も鑑みながら、今後更に専門的・技術的な検討を進めていくことが必要である」とした。

2008年の検討会議「審議のまとめ」では、「労働基準法の1年単位の変形労働時間制に係る規定を公立学校の教員に適用することの可否については、法制的な観点からの検討が必要である」とし、当面は週休日の振替の促進を提言した。

2009年の作業部会の議論では、1年単位の変形労働時間制について「残業を縮減していくことと併せて、検討し導入すべきではないか」とする意見がある一方で、「仮に1年単位の変形労働時間制を導入する場合、長期休業期間中にも様々な業務がある中、どのように長期休業期間中の勤務負担を軽減するのか。また、それは実際に運用可能か」「導入に当たっては、育児や介護などの事情で持ち帰りをしなければならない職員の勤務の扱いの問題をクリアする必要がある」などの慎重論もあったことが記録されている。

いずれにせよ、この間の議論において中心的課題は教職調整額制度の見直しであり、1年間の変形労働時間制はそれに付随する課題だったことは忘れてならない。

旧態依然の2019年中教審答申

2019年1月の教員の働き方改革に関する中教審答申は、「給特法を見直した上で、36協定の締結や…労働時間の上限設定、すべての校内勤務に対する時間外勤務手当などの支払を原則とすることから働き方改革の議論を始めるべき」との意見があったことを紹介しているが、これを「一部の委員」の認識としてあっさり退け、「勤務時間の内外を問わず包括的に評価して教職調整額を支給し、時間外勤務手当及び休日勤務手当は支給しないとする仕組みも含めた給特法の基本的な枠組み」を前提とする旧態依然たる姿勢を墨守した。10年前に行った検討が、まるでなかったことにされていると言ってよい。

このような消極性の裏側には、「そんな大改革はできっこない。失敗したら責任を問われる」

「時間外勤務手当や休日勤務手当の支給には多額の財源が必要だ。財務省や総務省が認めるはずがない」「逆に財務省から義務教育等教員特別手当の廃止や本給の引き下げを要求され、墓穴を掘ることになる」といった文部官僚の事なかれ主義的な心理が働いているように思う。

教職調整額制度の見直しには一歩も踏み込まなかったにもかかわらず、1年間の変形労働時間制だけを取り出して公立学校教員に適用することとしたことも、過去の検討経緯を全く無視したものであった。

教職調整額制度の非合理性

前述のように「超勤訴訟」の判決では、教員に超過勤務の観念を認めることはその労働の性質と相容れないものではなく、教員の超過勤務に対しては超過勤務手当を支給すべきものとされた。このような判例に照らせば、教員の職務の特殊性を理由として時間外勤務手当の支給ができないという法律論は成り立たない。

また、文部省自身が1968年に、時間外の勤務を評価する「教職特別手当」を設ける法案を国会に提出したのだから、教員の勤務時間の内外を分けることができないという論も成り立たない。同じ教員でも、私立学校教員にはもともと労基法が適用され、時間外勤務手当を支給するものとされてきた。また国立学校教員にも、前述のとおり2004年度以降は、労基法のもとで時間外勤務手当が支給されている。

さらに、公立学校の中でも高等専門学校や専修学校の教員は、その勤務が高等学校の教員と大差ないにもかかわらず、もともと給特法の対象外とされ、一般の地方公務員と同様に時間外勤務手当が支給されている。

したがって、教職調整額の必要性を説明するためには、単に「教員」の職務の特殊性を挙げるだけでは不十分であり、「公立の幼稚園から高等学校までの学校の教員」の職務の特殊性を示さなければならないはずであるが、国立学校、私立学校、公立高等専門学校、公立専修学校の教員には該当しない「特殊性」を見いだすことは不可能である。「教師聖職者論」は破綻していると言ってよい。

このように、教職調整額制度には覆うべくもない明白な矛盾や非合理性があり、この制度の基礎となった1971年2月の人事院意見は、もはや完全に妥当性を失っている。給特法及び同法に基づく教職調整額制度は廃止し、国立学校・私立学校の教員と同様に労基法を適用して時間外勤務手当を支給するべきだというのが筆者の意見である。

(まえかわ きへい 現代教育行政研究会代表)

教育委員会と学校が行う 新型コロナウイルス感染症対策に思う



前教育文化総合研究所事務局長 野川 孝三

はじめに

新型コロナウイルスの感染拡大防止のため、各地の教育委員会と学校が採った対応のうち、昨年、当時の安倍首相が要請した全国一斉臨時休校（休業）と政府の2020年度第2次及び第3次補正予算で措置された学校再開と教育活動継続の支援のための予算執行の問題（事務職員の関連も含む）について記したい。

1. 学校休校(休業)の決定の権限はどこにあるのか

昨年2月27日に当時の安倍首相が全国の学校の一斉臨時休校（休業）を要請した。これを受け文科省は翌28日に事務次官通知を発し、同様の要請を行った。政府・文科省には、公立学校の休校（休業）についての決定権や指揮命令権はない。あくまでも、「要請」である。

▷地方教育行政の組織及び運営に関する法律

（文部科学大臣又は都道府県委員会の指導、助言及び援助）

第四十八条 地方自治法第二百四十五条の四第一項の規定によるほか、文部科学大臣は都道府県又は市町村に対し、都道府県委員会は市町村に対し、都道府県又は市町村の教育に関する事務の適正な処理を図るため、必要な指導、助言又は援助を行うことができる。

※指導、助言、援助というのは、法的拘束力のない関与の形。

また、新型コロナウイルス対策として、多くの知事や市町村長が学校休校（休業）について、自分に決定権があるかのように発言している。公立学校の臨時休校（休業）の決定権はどこにあるのか、考察したい。なお、法律的には休校ではなく休業なので以下、休業と記す。

休業日・臨時休業日の設定根拠とは

（1）休業日の設定

学校教育法施行規則第61条（中学校等準用）において、公立学校の休業日は、①国民の祝日に関する法律に規定する日、②日曜日及び土曜日、③学校教育法施行令第29条第1項の規定により教育委員会が定める日である。

▷学校教育法施行令第29条第一項

夏季、冬季、学年末、農繁期等における休業日又は家庭及び地域における体験的な学習活動その他の学習活動のための休業日は、設置者の教育委員会が定める。

※なお、休業日等の大綱について教育委員会が規定し、具体的な休業日は校長が決定することがある。

（2）臨時休業日の設定

次の2つを根拠として認められている。

ア) 学校教育法施行規則第63条（中学校等準用）において、校長は、非常変災その他急迫の事情があるときは、臨時に授業を行わないことができる。

イ) 学校保健安全法第20条を根拠として、感染症の予防上必要があるときに臨時休業ができる。

今回、全国で行われた新型コロナウイルス感染症に対応するための学校の臨時休業は、この学校保健安全法を根拠としたものである。

▷学校保健安全法

(臨時休業)

第二十条 学校の設置者は、感染症の予防上必要があるときは、臨時に、学校の全部又は一部の休業を行うことができる。

公立学校の設置者とは誰なのか

学校保健安全法で、学校の設置者が臨時休業を行うことができるとなっているが、ここで問題となるのが、公立学校の設置者とは誰なのかである。

「学校の設置者」を明定している法律は、学校教育法である。

▷学校教育法

(学校の設置者、国立・公立・私立学校)

第二条 学校は、国、地方公共団体及び私立学校法第三条に規定する学校法人のみが、これを設置することができる。

公立学校の設置者は「地方公共団体」つまり、市町村や都道府県とすることになる。そうであるならば、臨時休業を決めるのは、学校の設置者＝地方公共団体となり、その地方公共団体を代表するのは市町村長などの首長だから、首長に臨時休業を決める権限があると考えている方が多い。しかし、公立学校の場合、「学校の設置者」とは地方公共団体をさしていることに間違いはないが、以下に示すとおり、教育委員会が学校の管理運営について最終的な責任と権限を有している。つまり、感染症予防のための臨時休業も含め、「学校の設置者」としての権限を行使できるのは、地方公共団体の首長ではなく、教育委員会である。「学校の設置者」が教育委員会であるという根拠は、地方教育行政の組織及び運営に関する法律にある。

▷地方教育行政の組織及び運営に関する法律

(教育委員会の職務権限)

第二十一条 教育委員会は、当該地方公共団体が処理する教育に関する事務で、次に掲げるものを管理し、及び執行する。

一 教育委員会の所管に属する第三十条に規定する学校その他の教育機関の設置、管理及び廃止に関すること。

このように、教育委員会が管理し執行する事務として「学校の設置」が明確に定められていること、また、「教育機関の「管理」とは、単に次号に規定する物的管理のみをいうのではなく、人的管理及び運営管理を包摂する」（木田宏著『第四次新訂【逐条解説】地方教育行政の組織及び運営に関する法律』196頁）と解されており、「教育委員会は、当該地方公共団体の設置する教育機関に対し、一般的支配権の行使として、物的管理、人的管理、運営管理の諸種の権能を行使する」（木田・前掲書291頁）ことからすれば、学校保健安全法第20条に基づく臨時休業を行うか否かの権限は、首長ではなく、教育委員会にあることになる。

学校の設置者に関して、地方教育行政の組織及び運営に関する法律の改正案が審議された第186回国会（2014年5月14日衆院文科委員会）で、当時の下村文部科学大臣が次のように答弁している。

○「公立学校の場合の学校の設置者とは、学校を設置管理する教育委員会であるわけであります。」

また、2003年6月10日参院文科委員会において、文科省高等教育局長・遠藤純一郎政府参考人

も次の答弁を行っている。

○「法令上、学校の設置者とは、設置する学校の土地や建物などの財産を所有、管理し、当該学校を直接運営する者を指す。」

このように、公立学校は、地方公共団体が設置するが、実質的に管理運営する者が「学校の設置者」（学校の管理者=学校の設置者）であるとしている。

新型インフルエンザ等対策特別措置法の措置

参考までに、新型コロナウイルスも対象となっている、新型インフルエンザ等対策特別措置法の措置について記す。

- ・新型インフルエンザ等対策特別措置法（以下、「特措法」という。）第32条第1項に基づき、「緊急事態宣言」が出されると、事態の進展に応じた措置が講じられることになる。
- ・緊急事態措置を実施すべき区域とされた都道府県の知事（対策本部長）は、新型インフルエンザ等のまん延を防止し、国民の生命及び健康を保護し、並びに国民生活及び国民経済の混乱を回避するため必要があると認めるときは、施設管理者等に対して、学校等の施設の使用の制限や停止を要請することができるようになる（特措法第45条第2項）。また、正当な理由がないのに要請に応じないときは、都道府県知事は、特に必要があると認めるときに限り、当該施設管理者等に対し、要請にかかる措置を講ずるよう命ずることが出来る（同条第3項）。
- ・市町村においても対策本部が設置され、市町村長（対策本部長）から教育委員会に対し、必要な措置を講ずるよう求めることができる（特措法第36条第6項）。

都道府県知事から学校施設の使用制限等の要請があった場合においても、学校の設置者である教育委員会が、学校保健安全法第20条に基づく「臨時休業」の判断を行うことになる。

夏季休業期間等の長期休業期間の日数設定の権限も首長にはない

長期休業期間の日数設定の権限は、前述したように、学校教育法施行令第29条の規定上、教育委員会の権能（各学校長に委任している場合もある）となっており、首長権限ではないことは明らかである。ましてや、市町村立学校の設置の地方公共団体でもない都道府県知事が、市町村立学校の夏季休業期間を「いつから、何日間にする」等、自己の権限のように発言することは、あってはならないことである。

背景に地教行法の改正で教育に対する首長の権限強化があることが考えられるが

教育委員会制度の見直しに係る地方教育行政の組織及び運営に関する法律（地教行法）が改正され、2015年4月1日から施行された。

この改正の目的は、「教育の政治的中立性、継続性、安定性を確保しつつ、地方教育行政における責任体制の明確化、地方公共団体の長と教育委員会との連携の強化等を行うもの」とされている。具体的には、首長が招集する総合教育会議と首長が議会の同意を得て直接任命する教育長を通じて、首長の教育への関与を拡大するものである。ただし、教育の政治的中立性を担保するために、引き続き、執行機関として合議制による教育委員会制度が残され、教育に係る首長と教育委員会の権限関係も、首長に新たに大綱の策定に関する事務が加わったものの、改正前と変更はない。

- ・首長の権限：大綱策定の事務、教育予算の執行など
- ・教育委員会の権限：学校の設置、管理・廃止、教職員の任免・人事、学校の組織編制、教育課程、学習指導、生徒指導、教科書・教材の取扱い、校舎・施設・教具・設備の整備など

新設された総合教育会議も首長と教育委員会という対等な執行機関同士の協議・調整の場となっ

ている。また、教育長が合議体としての教育委員会の意思決定に基づき事務をつかさどる立場にあることに変わりはなく、教育委員会の意思決定に反する事務執行を行うことができないことも、改正前と変わっていない。首長に大綱の策定権限が与えられたが、教育委員会の権限に属する事務を管理し、執行する権限が首長に与えられたものではない。教育の最終的責任は合議体としての教育委員会であることに変わりはないのである。

当時の国会審議において、政府から、「総合教育会議で教育委員会の権限に属する事務の中で協議し調整する事項は、予算の調製、執行や条例提案などの首長の権限と調和を図ることが必要なものに限定されている。また、首長の権限でない事項については、調整の対象とはならないが自由な意見交換として協議することは可能であるものの、決定権限は執行機関である教育委員会に留保されている」との答弁がされている。土曜授業や二学期制の実施の決定権も、あくまで、執行機関である教育委員会に留保されていると答弁している。全国学力・学習状況調査の結果の公表についても、文科省通知において「都道府県の大綱に記載する事項としては馴染まないもの」と書かれている。

政治的中立性にゆらぎがあってはならない

地教行法が改正され、首長の教育への関与が強まった面があるものの、新型コロナウイルス対策として、多くの知事や市町村長が学校休業や夏季等休業日の開始・終了日について、決定権限があるように発言しているが、以上に記したように、あらためて、首長にはそうした権限はない。こうした首長の発言に対して、自己の権限であることを表明した教育委員会がいくつあったのだろうか。

憲法第26条第1項において、すべての国民に「教育を受ける権利」が保障されている。同時に、同条第2項で、すべての国民に対して、保護する子女に普通教育を受けさせる義務を負わしている。この担保のために、教育基本法第5条第三項において、国・地方公共団体に義務教育の機会の保障と実施についての責務を規定している。

新型コロナウイルス感染防止は当然、重要なことである。一方で国民の教育を受ける権利を保障することも極めて重要なことである。したがって、学校休業は、客観的なデータや様々な状況を見て慎重に判断すべきことであり、休業する場合においては、教育を受ける権利保障のための代替策をしっかりと講ずべきものである。全国の教育委員会・教育委員の方々はその点を踏まえて欲しい。

教育委員会制度は、教育への不当な支配・介入を禁じ、教育の自主性・自律性を確保するために設けられたものである。教育の政治的中立性、継続性、安定性を確保するために極めて重要なものである。新型コロナウイルス対策を契機にこの重要な基盤がゆらぐことはあってはならない。

2. 学校再開と教育活動継続の支援のために措置された学校裁量予算の取扱いはどうだったのか 学校の自主性・自律性は発揮できたのか

新型コロナウイルスにより、学校の日常が一変した。学校現場では、休業中の子どもたちの家庭での様子、特に厳しい状況におかれている子どもの実態把握と支援がなされ、学校再開後は感染症対策等を徹底しながら子どもたちの学習保障をするための様々なとりくみがなされてきた。新型コロナウイルス感染症拡大により様々な制約があっても、憲法・子どもの権利条約の理念にもとづき、ゆたかな学びの創造にむけての実践は極めて重要なことである。

文科省が2020年度第2次補正予算で「学校再開に伴う感染症対策・学習保障等に係る支援事業(以下、学校支援事業予算)」として、1校100～300万程度の範囲で、執行できる費目の限定はあるものの、学校裁量で執行できる経費を措置し、全国の教育委員会に通知した。また、第3次補

正予算にも、同様の方式の「感染症対策等の学校教育活動継続支援事業」の予算が措置されている。

これらの措置された経費について、全国の学校現場の声として、「国からおりてくるはずの予算を市教育委員会が先に使ってしまう」「学校の要望も聞かないで使われてしまっている」「学校の要望の品物はすべて反故にされ、教育委員会が勝手に選んだ品目から選ぶよう言われた」「本来100万円配当されるはずが50万円に減額され、しかも、消耗品費30万円、備品費10万円、修繕費10万円と勝手に割り振られた」「学校に全く配当がなく、市で必要と思われる物を購入すると言われた」などがあつた。さらに、一部の自治体ではあるが、文科省への予算の申請を行わなかった教育委員会もあつたようだ。申請しない理由として、文科省から来る金額と同額で措置しなければならない地方負担分については、内閣府から各自治体に交付される「新型コロナウイルス感染症対応地方創生臨時交付金」に申請すれば措置されて、地方自治体が財源を持ち出しする必要のないことや、2020年度の補正予算であるものの年度内にその支出を終わらなくても、2021年度に繰り越して執行が認められている予算であることが文科文書に書いてあるにもかかわらず、教育委員会等が認識していないことがあるとの声も聞いた。

また、新型コロナウイルスの影響で家計急変となった家庭への柔軟で迅速な就学援助認定を求めることも文科省が通知したが、動かない教育委員会もあつた。

以上のように、教育委員会の中には甚だ問題のところがあつた。

新型コロナウイルスという感染症だけでなく、気象変動の中で、災害が多発している中にあって、子どもたちの学習権の保障の観点から教育条件整備は極めて重要である。「学校の自主性・自律性の発揮」が叫ばれて久しいが、今回の学校裁量予算の取扱いはその試金石であつたと言える。まだまだ、姿勢が変わらない教育委員会があることに愕然とする。教育委員会と学校が上下の関係である自治体が、今でも多いことが明らかとなつた。

こうした教育委員会の姿勢・対応に組合・分会の対応が重要である。ぜひ、コロナ禍の中における子どもたちへの学習権保障のとりくみの検証を行い、教育条件整備の改善のためのとりくみを強化して欲しい。

事務職員の「つかさどる」に期待する

今回の学校裁量予算については、「財務等に通じる専門職である」と中央教育審議会が答申で言っているが、学校予算を担当する事務職員の出番であつた。教育委員会の動きが鈍い・悪い場合には、財務等の専門職である事務職員が主体的に教育委員会へ働きかけて、学校への予算獲得や就学援助などの子どもの就学保障に尽力すべきである。様々な情報、特に予算情報についてはアンテナを高く収集・把握し、校内の校長や教職員へ周知することも、れっきとした職務である。実際、ある県の自治体では、国への学校裁量予算の申請段階から共同学校事務室等を活用し、教育委員会と連携を密にして、学校にとってよりよい形の支援となつたとのとりくみもあつた。保護者にとっては、誰しも同じ事務職員であり、学校である。教育委員会の問題でもあるが、事務職員の考え方、力量が問われたとも言えるのではないか。

2017年4月1日に施行された学校教育法の改正により、事務職員の法律上の職務規定が「事務に従事する」から「事務をつかさどる」となつた。文科省の施行通知の中で、「学校組織における唯一の総務・財務等に通ずる専門職として校務運営への参画を一層拡大し、より主体的・積極的に参画するもの」となっている。

こうしたことを受けて、昨年7月17日、文科省が事務職員の標準的な職務の明確化を図るための、小学校及び中学校に係る学校管理規則の参考例を通知した。標準的職務内容の例は、市町村教育委員会段階で定める学校管理規則に根拠をもって定めるものとして示し、各市町村教育委員会に規定化を促している。この通知の中で、職務標準は別表第一と別表第二に区分されており、

別表第一は全ての事務職員を対象として担う職務の範囲を示し、別表第二は、専門性を生かして、事務職員が積極的に参画する職務内容としている。別表第二は一定の職位や経験年数のある事務職員が想定されている。

別表第一には、予算委員会の運営、予算の編成・執行に関する事務、教材・教具及び備品の整備計画の策定、事務全般に係る提案・助言（教職員等への事務研修の企画・提案等）、学校事務の統括・企画及び運営、共同学校事務室の運営、事務職員の人材育成に関する事などが書かれている。別表第二には、企画運営会議への参画、学校経営方針の策定への参画、業務改善の推進、カリキュラム・マネジメントの推進に必要な人的・物的資源等の調整・調達等、学校と地域の連携・協働の推進（学校運営協議会の運営、地域学校協働本部等との連絡調整等）、保護者・専門スタッフ・関係機関等との連絡調整、広報の実施などが書かれている。この文科省の示した標準職務例を最低限として、より充実した標準職務表の策定と学校管理規則への位置づけが必要である。

最後に、事務職員の方々にエールを送りたい。

- ①今の学校は、多様な一人ひとりの子どもに最適な学校づくりが必要となっていること。
- ②地域に開かれ、地域とともに歩む、自主的で自律的な学校づくりとそのための運営が求められていること。
- ③地域との連携・協力のもと、多様な人材・資源を得た学校運営が求められていること。
- ④事務職員は、①②③に的確に対応し、推進するための諸条件整備について、責任を持って担う必要があること。

※諸条件整備とは、人・物・金・情報・時間・ネットワーク等の整備・調整等を図ること。

- ⑤近い将来のAI化等の進展を見込んだ「定型的」業務からの脱却と学校のマネジメントスタッフとして、教育・教育内容を十分に把握した上での「企画・提言」「調整・判断・総括」業務への転換を図る必要があること。
- ⑥学校のマネジメント機能強化のための事務職員集団による学校事務の完結と「共同学校事務室」など事務の組織化の推進を図る必要があること。

※「共同学校事務室」の推進は、事務職員一人ひとりが自律・自立しつつ、事務職員集団として協働するもの。

全国・神奈川県内の事務職員の皆さんの「つかさどる」に期待したい！

（のがわ こうぞう 前教育文化総合研究所事務局長）

付記

本稿のうち、学校休校(休業)については、私が上川浩貴名義で書いた「学校の『休校(休業)』は誰が決めるのか？-法律から読み解く-」（アドバンテージサーバー発行『教育と文化100号』）を修正したものである。

三重県で児童精神科医として 子どもに向き合って



三重県立子ども心身発達医療センター長 金井 剛

横浜市中央児童相談所を中途退職し、三重県立小児心療センターあすなろ学園5代目園長として勤務するために津市に単身赴任し、早くも5年が経過しました。着任した翌年には、県立の小児リハビリテーションセンターと児童相談所難聴児支援部門とあすなろ学園が統合移転し、現在の三重県立子ども心身発達医療センターとなる大きな変化を、初代センター長として担う経験をしました。児童精神科の専門病院と小児整形外科・リハビリ科の専門病院、さらに児童福祉機関という、異なる人や文化を持った三つの施設の統合にはそれなりの大変さがありましたが、4年経過した今、だいぶ落ち着いたところです（コロナ禍がその安堵感を吹き飛ばしてはいますが）。

横浜市では療育センターがほぼ2区に1か所設置され、各センターには常勤医も時に複数名配置され、大学病院やこども医療センターには児童精神科があり、子どものニーズによってそれらを選択することができます。一方三重県では、児童精神科医が少なく、現在は児童精神科の専門施設（特に入院設備を有する施設）は多少強調した言い方をすれば、ほぼ当院だけという状況にあり、様々な子どもが様々な症状や課題を持って当センターに集まってきます。それでも「子ども心身発達」という名前が示す通り、通ってくる子どもや、特に入院してくる子ども達の多くは心身の発達に課題を有しています。

そのため、筆者は横浜市に勤務していた頃は発達障害という概念すら否定的に見て、診療に来た子どもに対して「発達障害」という診断を下すことはほぼなく診療していましたが、三重に来てから、少なくとも「発達に課題がある」という視点を多少は持ちつつ診療にあたるようになりました。

そういった子ども達を主治医として診る時に、いくつか基本にしていることがあります。

第一には、子どもの（大人の場合でももちろん言えることですが）あらゆる感情や行動や思いには必ず背景や原因があるという考え方です。表面に現れる行動や感情はあくまでもその結果であり表現型であるということです。時々受診してくる子どもの担任の先生から、学校において子どもが起こした問題行動を羅列した手紙が届くことがあります。そこには、どんな状況で問題が発生して、どのように対処してどうなったかが全く記載されていません。そういう手紙は数行きちんと読んで、あとはサッと目を通して（多くの場合は最後まで読まずに）シュレッダーにかけるとしています。子どもが何に反応したのか、さらに言うならば何故そのことに反応したのかまで考えなくては、本来対処の仕方も治療も考えようがないと思うからです。キリがないので知ろうとすることのある程度にはしますが、これまでの子どもの人生がたとえ2年や3年の短いものであっても、子どもの行動にはそれまで生きてきた道筋から生じる、何層もの背景があるものだと思っています。

第二には、子どもが感情や状況を言葉で表すことができない時に、子どもは孤立し追いつめられるということです。しかも、発達の問題ゆえに表現が拙劣な子どもや親とのコミュニケーションに慣れていない子ども、大人に対して訴えることを諦めてしまった子どもなど、言葉で表すこ

とが苦手な子どもほど、重たい背景や歴史を持っていることが多いように思います。言葉で表すことができない時に、周りの子どもも大人もその子の考えや置かれている状況を容易には理解することができません。そのため子どもは孤独になり孤立してしまいます。さらに、何をどう手伝ってほしいのか伝えられなければ誰も手を貸すことができないので、子どもはその少ない経験から、子どもに降りかかる様々な問題をひとりで解決しなければならなくなります。入院してきた子ども達に病棟職員が真っ先にすることは、何らかの形でSOSを出せるように工夫する必要があることが多いのはこのためです。子どもに表現する方法を具体的に持たせること、表現されたことには何らかの形で応えることが大切です。そして年齢が低ければ低いほど、発達年齢が低ければ低いほど、子どもは言葉で伝え、問題を解決することが未熟であるため、当然様々な環境の影響を受けやすく、行動や身体の問題に出やすいことも常に頭の隅に置くようにしています。

第三に、家族を含めて、子どもの言動に周囲の大人が困っている時に、一番困っているのは実は子ども自身だということです。時々学校長などから、とにかくクラスをかき回し、教員も暴力を振るわれて手に負えないので入院させてほしいなどと連絡をもらうことがあります。教室を飛び出してしまう子ども、他児に暴言や暴力を出してしまう子ども、忘れ物や失くしものを頻繁にする子ども、余分なことを言ってトラブルばかり起こす子ども、皆の前で自傷行為をしてしまう子どもなどは、親や教師を散々困らせて、時には被害的になるほど追い詰められた気分させてくれることがあります。ところが、授業が分からず時には音がうるさくて耐えられずに飛び出している子どもがいます。暴言を言って暴力を振るい、しまったと思っている時に大人に叱られ友達を徐々に失っていく子ども、忘れ物をするたびに周りの子ども達の前でそれを注意され恥をかき自信を失っていく子どもという風に、子どもはその度に傷つき自己イメージを低下させています。そのうえ毎回散々叱られて「困った子」という烙印を押されてしまいます。そうやって子どもは困り果てて追いつめられて、一層イライラを募らせパニックになり、悪循環が生まれ行動をエスカレートさせていくのかもしれない。治療関係もできて、小学校高学年くらいになり、言葉で気持ちを的確に表すことができるようになると「自分でもなんとかしたいと思うけどできないんだ」「もっと効く薬を出してほしい」などと真剣に時に泣きながら言い出す子どもは稀ではありません。この子たちこそ困っていたんだという事を、そんな時に思い知らされます。

第四に、子どもは発達の途上にあり、発達の歩みはひとりひとりにとって固有のものであるということです。元々教育課題は実に見事に一般的な発達に合わせたものになっていたように思います。原因はたぶん複合的でよく分かりませんが、最近はこのことが通用しない場合が多くなっているのではないかと考えています。全体的な能力が低ければ、支援級に振り分けて全く別なカリキュラムで学習を進める、そういった単純なことだけではなく、抽象概念の把握が苦手なために文章題だけが苦手、板書のスピードが遅くて授業についていけないなど、発達のバランスによって個々の苦手な部分がかかなり千差万別であるということが最近では周知されるようになってきたのかもしれない。その意味でインクルーシブ教育、そして取り出し授業という方法は時宜に適っているのかもしれない。普通級という集団の中では子どもひとりひとりの発達に応じて負荷をかけることは当然困難で、その中であるいは家庭においてさえも、過重な負荷を強いられて混乱している子どもが実に多いことも感じています。そして一方でその発達特性に合った負荷をかけられている子どもが、安定し学校生活を楽しくしている姿も数多く見ることができます。

第五に、子どもは子どもなりに混乱しながらも大変な現実を変えよう、乗り越えようとしているということです。暴言を吐く子が、友達が離れていくと次々と遊んでくれる友達を得るために、他の教室や年少児の教室に行き遊び相手を探すことがあります。転校生が来ると実に親切に

して友達になろうとします。教室を飛び出すことも、逸脱行動に見えてしまいますが、実は喧噪のように聞こえる音から逃れようとしていたり、授業が分からなくて恥をかくことから逃れようとしていたりするのかもしれませんが。不登校に陥った子どもが、二学期からはなんとか登校しようと思って、夏休みの宿題をしようと頑張ることはよく耳にします。休み時間のたびに図書室に行ってひとり本を読んでいる子が、実は読書好きという訳ではなくて、友達がない孤独感を和らげるためであったり、教室でのいじめから逃れるためであったりします。しかし子どもには子どもなりの解決策しか打つことができません。多くの場合はその方法は上手くいかず、せっかくのそういった努力も実を結ばないことも多いことは容易に想像できます。努力しても上手くいかなければ自分をほめることはできず、努力したという満足感も全くなく、挫折感を強めることになってしまいます。診察の際にそういった努力を聞き出し評価してあげることも大切な治療行為だと考えています。

第六に、第一番目の視点とも繋がりますが、子どもにも子どもなりに歩んできた人生があるということです。発達や成長の歴史はもちろんですが、子どもも様々なことを短い人生の中で体験してきています。筆者が自分の幼少期の記憶を辿ってみると、良いことばかりが思い出されず。父親に頬が腫れ上がるほど殴られた記憶も、父親の懐かしい記憶として蘇ります。これまでの人生が幸運に恵まれていたからなのでしょう。ところが、入院してくる子どもたちの中には、しばらくすると、母親が父親に殴られ床に叩きつけられていたことを、3歳頃の記憶のはずですが、小学校高学年になっても克明に話し出す子どもがいます。暴言暴力の激しい子どもでした。そんな記憶の中で、もしかしたらその男性（父親ではありませんが）をやっつけて母親を守る強い男になろうとしているのかもしれませんが（もちろんそれだけではないでしょうが）。保育園の頃から仲間関係が上手く結べず、年度によっては運よくいつも相手をしてくれる優しい先生に恵まれることはあっても、いつもひとりでいることが多く、そのためいじめられることも多かった子どもが、人の言葉や態度を被害的に捉えるようになって外来に現れても仕方のないことかもしれません。赤ん坊のころからネグレクトの状況で養育され、泣いてもなかなかミルクを与えられずおむつを替えてもらえなかった子が、簡単に大人を信頼し、困ったときにSOSを発することができるはずがありません。子どもがなぜ今そのように感じそのような状態に陥ってしまっているのか、それを考えるにはその子の人生を振り返る必要があります。

もちろんこれだけではありませんが、そのようなことをまずは基本的なこととして意識するようにしています。そして強調したいのは、このような基本的な考え方は実は、当センターに多く来る発達に課題を持った子ども達に限らず、すべての精神障害で、あるいはすべての子どもの教育や養育に必要な考え方ではないかと思えます。

そして子どもの治療を考える時に、その子のこれからの人生にも目を向けることも大切です。知的にはそれほど低くはなく、運動神経はよく、器用で作業能力は高いけれど、幼児期から虐待など逆境的環境下で育ち、落ち着きなく集中力も低く、学習がほとんど進まない子も、読み書き計算はある程度できなければ今後の人生で大きな不利益を被ることになります。難しいことではなく、せめて加減乗除や漢字の読み書きは頑張るように本人には伝え、学校にもそのことをお願いします。そうすればたぶんその子は一般就労も可能となるかもしれません。知的なハンデが大きければ支援学級で頑張らせるよりは、支援学校でその後の進路をじっくり考えてもらうほうが良いでしょう。対人関係も生活習慣もその後の人生の負荷になるような点は改善を促すかもしれません。もちろん人生はその子のものですから、我々第三者が決めるわけではありませんが、その子の能力や特性や思いに添いながらも、その後を常にイメージすることは必要です。あすなろ学園に来てすぐに、新しくできるセンターの長として、センターの基本理念を考えるよう県やあ

すなわちの職員に言われました。数時間考えて『子ども一人ひとりが、その子らしく豊かな人生を歩むために』としました。誰からも修正や反対の意見も出ませんでした。職員がこの言葉をすんなりと受け入れてくれたことが非常に喜ばしいことでした。

当センターにはかがやき特別支援学校という、入院児だけを対象とした学校が併設されています。センターオブセンターとして、県内の特別支援学校の教師の育成の場でもあるため、教師の入れ替わりがかなりあります。赴任してきたばかりの教師は、子ども達にできるだけ多くのことを教えようと頑張ってしまう傾向があります。「教育」とは、その文字が表すことは、こどもを教えて育むということですから、当然かもしれません。それ故、苦手な教科や作業の克服に努め、苦手な食べ物を食べられるようにするために頑張ります。しかしそれは子どもの側からすれば、失敗の繰り返しになり、挫折の積み重ねになる可能性が大きいということになります。眼球運動の問題や不器用さなどから書字や読字が苦手な子もいます。感覚過敏で匂いや食感に強い抵抗感を抱いていることが実は偏食の背景によく認められます。熱心で使命感が強いことは批判されるべきことではありませんが、そういった背景に関係なく一律に「教育」することは、時に挫折の繰り返しになり子どもの心に大きな傷を残すことがあることも知っておかなければなりません。子どもの発達段階に合った課題や負荷を提供しているか、子どもの特性に配慮した環境設定をしているかということは特に基本的で意識すべきですが、さらに、治療を進める際の具体的な方法論についてもいくつか述べておきます。

「強化子」という言葉があります。ある行動の直後に、褒められれば、その後その行動は増えていくと考えられます。その行動をふやす、褒められるなどの「ご褒美」を強化子と言います。親や教師や保育士、そして医師も、子どものある行動を増やし定着させようとする時には、子どもを褒め、評価し労うことが大切です。立てば立ったと喜び手を叩き、歩めば歩いたと皆で誉めそやすように、強化子ということなど意識せずにほぼ無意識に、子どもの好ましく身に付けてほしい行動を褒めて我々は子育てをしているのではないのでしょうか。治療や教育の場でも当然そのことは重要です。しかし、常に子どもの行動を観察し、好ましい行動をほめてあげることを「意識して」おこなうことが専門家には求められています。

子どもに注意をする時にはただ叱るだけではなくて、ではどうすべきだったかということ具体的に伝えるようにします。小さなパニックを繰り返し、行動化を生じてしまう子どもは、今どうしたらよいか分からないためにパニックに陥っています。その子に向かって「だめでしょ」「いけません」と叱っても、叱る側は気持ちがいいかも知れませんが、子どもにしてみれば一層混乱するばかりになってしまいます。仲間に入れてもらえずに友達を叩き暴言を吐く子には、「仲間に入れてと言えばいいんだよ」「先生に言ってくれば仲間に入れてあげるように伝えてあげるよ」などと具体的に伝えます。リストカットをする子には、苦しい時にはそれを誰かに話すように伝えます。しかも繰り返し伝えることが必要です。

気持ちを表現することが苦手な子どもや、諦めてしまう傾向のある子どもに対しては「代弁」を心がけています。前述したように、気持ちを表現できない子は孤立し追いつめられることが多くなります。「疲れたのかな」「ああ言われて悲しかったんだね」「本当は謝りたいんだね」などとその時々懸念に子どもの気持ちや言いたいことを想像して、代弁します。適切な代弁をするためには、子どもの人生（生育歴）を知っておくこと、日頃の子どものをよく観察しておくことが必要です。代弁を繰り返すうちに、子どもは徐々に自ら気持ちを表現していくようになることが多いようです。

子どもへの対応を考える時に、できるだけ謙虚になることも必要です。親やこれまで関わってきた人々の意見に耳を傾けるということです。子どもが問題行動ばかり起こしていると、親の養育態度や対応がまずいのだろうと、とにかく考えがちになります。「そんな子の親」でも、長い時間子どもと付き合ってきただけのことはあるものです。たくさん適切な対応をしてきていて、参考にすべきことが実は多いものです。前の学年の対応がまずく、子どもが荒れていたとしたら、その先生を見下すのではなく、どのような対応がまずかったのか考えるヒントを与えてもらいます。ベテランになるとこれまで上手くいった対応に固執しがちになることがあります。子どもはひとりひとりが異なりますので、やはり謙虚に様々な人の意見や体験に耳を傾けるべきです。

スモールステップという考え方も大切にしています。子どもはとにかく「全か無か」と考えがちです。あるいは親が子どもにそれを要求することも多いようです。何日か欠席が続いたあとに久しぶりに勇気を振り絞って登校する時、ほとんどの子どもは終日登校しようとし、拳句の果てには部活にも出席しようとしています。半日で帰る、1限のみ出席するなど考えつかないようです。例えば2限まで登校し、くたびれ果てて帰宅してしまったら、それは挫折であり、達成感など感じることもできず、次の日には登校できなくなってしまいます。骨折したときのリハビリであればどうでしょうか。まずはベッドの上で伸縮など行い、次にはベッドサイドで立ったり座ったりをし、やがてリハビリ室でバーにつかまり歩き、いくつかの段階を経て、やっと松葉杖になります。何らかの精神的な不調や傷つきを経験して登校「できなくなった」子どもが再度登校する時の状況はまさにこのリハビリと同じ筈です。にもかかわらず、ベッドサイドのリハビリから突然松葉杖もなく歩くようなことをします。例えば徐々に出席時限を増やして4限まで出席したところで疲れてしまったら、1日休んで3限に戻せばよいかもしれません。初めから6限出て疲れたら、またゼロからの出発になります。階段を少しずつ登れば、少しずつでも必ず先に進むことができるのです。子どもの様々な問題行動を解決しようとする時に、できるだけ解決しやすいことから始めるようにしています。簡単な課題でも、それを解決できれば評価することもでき、子どもは達成感を感じることができ、これは支援する側にとってのスモールステップなのかもしれません。

病棟の集団の中で子どもひとりひとりに目を向けることは容易ではありません。ましてや学校という場でひとりひとりの人生にまで思いを寄せることは不可能に近いのかもしれませんが、それでも日々の観察の中で、子どもの変化に気付く、変化を見逃さない姿勢は保とうとすることは非常に大切です。さらにその変化を子どもに伝え、見守っているという「サイン」を送ることで、見守られていると感じることができた子どもは、自分の思いや辛さ、家族のことなど語ってくれるようになるものだと思います。子どもはそういった律義さを持っていると常々感じさせられます。

コロナ禍の中、併設学校の急な休校、面会や外泊の禁止、退院の延長など、不安定な状況のもとで、新奇場面や状況変化に著しく弱い入院している子ども達が、この間拍子抜けするほど安定していました。自分や家族の感染の心配や感染予防のための業務負担の増加などの中で、看護師はいつものように子ども達の世話をし、話し相手になり、保育士は空いた時間を過ごすための遊びや行事を考えてくれました。子どもは自分が守られていると感じることができた時には、かくも強くあり安定してくれます。そして大人に余裕がなく、子どもに目が向けられない時に、子どもは大人を困らせる存在になるのかもしれませんが。そんなことを時々自分に言い聞かせながら臨床に向かっている日々を、この三重でも送っています。

(かない つよし 三重県立子ども心身発達医療センター長)

Ⅱ エッセイ

「花子とアン」のように



スクールカウンセラー 中野 早苗

<花子とアン>

2014年の春から夏にNHKで放送された「花子とアン」というドラマがある。「赤毛のアン」の翻訳者である村岡花子さんの、明治から昭和に渡る半生記を描いたドラマだった。「赤毛のアン」シリーズには、私も中学生の頃に夢中になった。カナダで生まれたこの小説が、日本人の中学生の私にわかる言葉で届けられたのは、翻訳者の村岡花子さんがいたおかげだった。その村岡花子さんがいつの時代にどんな人生を送った人だったのか、このドラマによって詳しく知ることができ、感慨もひとしおだった。

長いドラマの中でも特に私の琴線に触れたのは、主人公の花子が翻訳作業をしている場面だった。たとえ知っている単語でも、よりぴったりした表現を探すために辞書を引く。複数の英和辞典や英英辞典を調べる。そして候補となるいくつもの日本語の単語の候補の中から、ひとつの表現を選び出す。その作業は、細かいピースのジグソーパズルに似ている。

私も、文学ではないが、数冊の英語の育児書を翻訳したことがある。花子が寝る間も惜しんで翻訳作業に没頭するシーンに、自分自身の経験が重なった。そして、ああでもない、こうでもないとなかなか延々考えながら、一つの言葉を選ぶプロセスが、私はとても好きだということに、改めて気づかされた。

私は英語を読んだり書いたりすることは好きだが、聴く・話すは苦手だ。持久力はあるが瞬発力がない。昭和の英語教育の権化のような存在である。といっても、同世代の人で聴く・話す力をしっかり身につけている人もたくさんいるので、単に私の努力不足なのだが。それでもせめて読解力がある程度身に付いて、私の人生はとても豊かになったと思う。日本の受験英語も全く役に立たないわけではない。

<アデル・フェイバさん、エレイン・マズリッシュさんとの出会い>

どうしても翻訳したい本に出会ったのは、1990年代の初めだった。家族の仕事の関係で3年と少し暮らしたアメリカ・オクラホマでのことだ。

オクラホマ州は中西部のテキサス州の北にある。多くの日本人は、オクラホマと聞けばフォークダンスの「オクラホマミキサー」を思い浮かべることと思うが、オクラホマの住人は「オクラホマミキサー」を知らない。あの楽曲はアメリカ民謡だが、ご当地の方々には「藁の中の七面鳥」という曲名で知られているようだ。

さて、そのオクラホマの州都であるオクラホマシティに隣接した“ノーマン”という町で、私たち家族は暮らしていた。ノーマンにはオクラホマ州立大学があり、穏やかな暮らし易い町だった。日本人は同じ会社の駐在員の家族が10家族ほどと、国際結婚されてオクラホマに住んでいる方々と、オクラホマで梨園をつくるために鳥取から来ている若いご夫婦と、合わせても30人前後しかいなかったと思う。その中の一人、三津乃・リーディーさんは、十代の時に単身渡米し、絵を学んで肖像画家となり、アメリカ先住民のクォーターの男性と結婚して、その時既に20年以上オクラホマに住んでいた。三津乃さんは、私たちのような、会社の関係で3～5年だけノーマン

に住む日本人のことを気にかけてくださっていた。そして、私を含め、慣れない土地で育児をしている母親たちに、1冊の本を紹介してくださった。”How To Talk So Kids Will Listen, And How To Listen So Kids Will Talk”（後に「子どもが聴いてくれる話し方と子どもが話してくれる聴き方」という書名で翻訳出版）という、女性の教育学者2名が書いた育児書である。三津乃さんが手書きで翻訳・要約したプリントを作ってくださいましたのだ。それが、著者であるアデル・フェイバさん、エレイン・マズリッシュさんと私との出会いだった。その内容は、私がそれまで知っていた育児書の概念を覆した。正しい方法を上から示されている感覚が全くなく、親の毎日の苦勞を受け止めつつ、より役に立つ具体的な方法を示してくれる。実はその姿勢は、本の中に書かれている、親が子どもに向き合うべき姿勢そのものだった。私は原書を買ひ、何度も読んだ。

1994年に帰国して一段落した時、ふと、「あの本は日本語に翻訳されているのだろうか？」と思い、原書の出版社宛てに手紙で問い合わせた。それからしばらくして、1通のエアメールが届いた。著者の一人、アデルさんからの手紙だった。アデルさんと私が直接つながった瞬間だった。アデルさんは、「きこ書房という出版社が版權を買った」と教えてくれた。初めて聞く出版社名。今ならスマホで検索するところだが、25年も前のこと、私は早速市立図書館に行って、きこ書房の連絡先を調べた。電話すると、「確かに版權は持っているが、まだ翻訳者が決まっていない」とのことだった。何というグッドタイミングだろう。私は改めてアポを取り、自分なりに翻訳していた原稿の一部を持ち込んだ。臨床心理士の資格は取っていたものの、まだスクールカウンセラーにはなっていない、専業主婦だった私。よく行動したものだと思うと共に、そんな私を翻訳者として採用してくれたきこ書房の担当者も、すごいチャレンジ精神だと思う。

<翻訳のおもしろさ>

こうして私は、一番の愛読書を翻訳できることになった。三津乃さんとの共訳とし、形式的には章ごとに分担するが、全体的に、英語のニュアンスの解釈は三津乃さんが、心理学・教育学用語や日本語の自然さについては私が、それぞれ責任をもった。

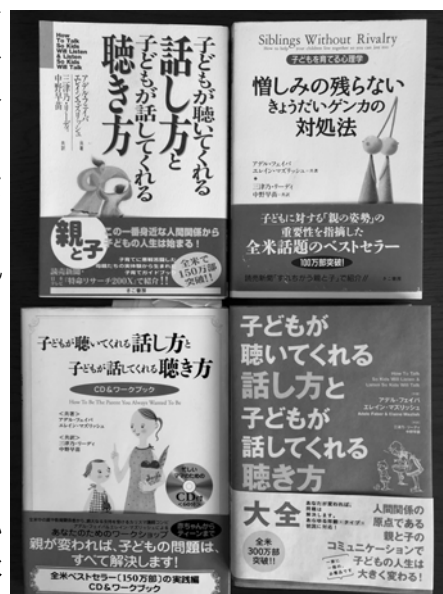
三津乃さんも私もぎっと訳してはあったのだが、正式に出版するとなると話は違う。一つひとつの言葉やフレーズを注意深く吟味した。僭越だが、前述の「花子とアン」の中で、花子がやっていたように。ピッタリした表現を思いつくと、雲が晴れたような清々しい気持ちになった。

翻訳は、自分の文章を書くのとは違うおもしろさがある。制約がある中で言葉を厳選すべく、脳みそをフル回転する。それは、俳句や短歌を考える時のおもしろさに似ているかもしれない。一方、俳句や短歌はオリジナルだが、翻訳はそうではない。原著者がいて、その原著者の思いを代弁する役割だ。だいぶ大げさだが、旧約聖書の時代の預言者モーセのような。代弁するには、自分の中身がほぼ原著者になりきれないといけない。素晴らしいオリジナルに、自分自身が伴走する感覚が、私にとっては大きな喜びなのだ。

余談になるが音楽でも、好きな楽曲があると、私は聴くだけでは飽き足らず、自分で演奏したり歌ったりしたくなる。私自身にはオリジナルを生み出せるような創造力はないけれど、優れたオリジナルに伴走することで、より深く楽しむことができる。

<「花子とアン」のように>

そのような成り行きで、私と三津乃さんは、アデルさんとエレインさんの著書を4冊、きこ書房から翻訳出版した。私はその本をもとに、公民館や小学校などで行われる母親学級



で、数多くの講演やワークショップをさせていただいた。それと同時進行で、スクールカウンセラーとして保護者と面談する機会が増えていった。

4冊の本のエッセンスは、「受けとめとポジティブ」だと思っている。気持ちを徹底して受けとめること。ある行動は許されなくとも、その行動をせざるをえない気持ちは受けとめられる。そしてできるかぎり、「ダメ」「やめなさい」ではなくて、「～してほしい」というポジティブで具体的な言い方をする。望ましくない言動が繰り返される時は、子どもを信頼して話し合う。子どもがどこのポイントを理解できないでいるのか、言動の変化を阻んでいるポイントはどこなのか、会話を重ねることによって見取り、そこを解決していく。

翻訳者は、おそらく世界中の誰よりも原著を読み込んでいる。4冊の翻訳によって、アデルさんとエレインさんが私の中に住んでいるかのようになった。子育てやしつけのことで父母から質問や相談を受ける時、私の中のお二人が答えているような感覚だ。そして、私が自分の子どもに対する時は、冷静さを失った私をお二人が導いてくれた。更に、私自身が困難にぶつかった時は、私の中のお二人が私の気持ちを受けとめ、「さあ、一緒に問題を整理しましょう」「まずできそうなことは何かしら？」と話しかけてくれる。

「赤毛のアン」は、辛い境遇にありながら、持ち前の明るい性格と特異な想像力で、強くたくましく楽しく生きていく女の子だ。「赤毛のアン」を翻訳した村岡花子さんも、心の中にはアンが住んでいて、アンの想像力に助けられながら、戦争が繰り返される困難な時代を生きたのではないだろうか。

<ニューヨークにて>

私の中で、「アデルさんとエレインさんに会いたい。直接、言い尽くせないほどの感謝の気持ちを伝えたい」という思いが、年々大きくなっていった。そして2016年8月、遂にその願いが実現した。

アデルさんもエレインさんもご高齢で、エレインさんは残念ながらお会いできる状況にないようだった。しかし、ニューヨーク州に住むアデルさんとそのご主人と、お会いできることになったのだった。私は約30年ぶりのニューヨーク旅行。三津乃さんもオクラホマから駆けつけてくれた。私と三津乃さんが会うのも20年ぶりぐらいだった。

マンハッタンのすてきなシーフードレストランで、私たちは会食し、楽しいひとときを過ごした。そして言葉で表現しきれない感謝を、ハグと握手で伝えることができたのだ。

それからたった4年後に、新型コロナウイルスによって海外との往来ができなくなるとは、思ってもいなかった。2016年にニューヨークに行くことができて、本当によかったと思う。まさに一期一会である。



(なかの さなえ／スクールカウンセラー)

「予(あらかじめ)防(ふせぐ)」 ということ



2020年度神奈川県教職員組合養護教員部長 高橋 朋美

学校では「予防」を伝える言葉が、様々な場面で登場します。けがの予防では「走ると危ないよ」、感染症予防では「手洗い・うがい」などがあります。これまで無意識に合言葉のように使ってきました。

結果についての原因がわかっているから、そうならないように気をつけて行動をする。これが「予防」ということになるでしょうか。

*学校休業期間中

新型コロナウイルス感染症の予防については、科学的根拠がはっきりしていないことが多く、手さぐりの対策が続きました。

2020年4月、入学式を行いました。密を避けるために参列できる保護者は各家庭1名のみでしたが、登校してきた新入生は、手指消毒用のアルコールボトルを見つけると、「ママもやらなきゃだめよ」と、率先して小さな手をこすっていました。トイレの入り口や、手洗い場の床には、「はなれて ならぼう」という文字を入れたうわばきの絵を用意しました。ここでも、楽しそうに並んでいる姿がありました。

学校再開に向けての準備段階では「三密」という言葉の内容を、「わかりやすく伝える」工夫について、知恵を出し合いました。標語や掲示物などを作成しました。子どもたちがメッセージを受け取ってくれる有効な方法は「身近な大人が手本となって、行動していること」に他なりません。慣れない行動様式を、まず私たちが行動し、見せていくことが重要だと、職員と確認をしています。

*学校再開後

2020年6月、学級を2グループに分けての分散登校が始まりました。子どもたちは校舎に入る前に外水道で手洗いをし、昇降口で毎朝の検温と家庭での健康観察を記入する「健康調査票」を当番の職員が確認しました。忘れた子は、1階に臨時で設置した第2保健室で検温と健康観察を行いました。

6月第1・2週は2時間ずつの登校でした。新しい生活に慣れることを目標に、大人も子どもも緊張した時間を過ごしました。短い時間でも、家族以外と関わりを持てたことで、たくさんの笑顔と控えめだけど明るい声が、学校に戻ってきました。

「毎日つまらなかった」「友だちと遊びたかった」と話し、「毎日、学校に来られる」ことを喜んでいる姿はとても楽しそうでした。

前半の子どもたちが下校したあとは、30分間で全職員が分担して、階段の手すりや共有部分の消毒を行いました。

子どもたちは不織布のマスクをつけていても、元気にしゃべります。すぐにマスクがぐっしょり湿ってしまい、「べちゃべちゃになっちゃった」と、代わりのマスクをもらいにくる子もいました。全国的にマスクの品薄が続いていましたが、休業期間中の職員作業で、マスクを忘れた時の対応にと、キッチンペーパー簡易マスクを大量生産していたので、そういったケースにも提供することができました。

***一斉登校・午前授業**

6月の第3週からは、全校の児童が同じ時間に登校する段階となりました。4月に新クラスを発表してから全員がそろって教室に入るのは、6月15日が初めてとなりました。担任は「教室内で距離をとること、特に休み時間でも、他の子にくっつかないようにすること」をどう伝えるか、学級全体での注意喚起だけでなく、一人ひとりの子どもに寄り添って、ていねいな声かけを続けていました。この頃になると、子どもたちの中からも「くっつきすぎ!」や「マスクしてないよ」と、お互いに気をつけようとする声も聞かれるようになってきました。

まだ午前授業の段階ですが、2時間目が終わると20分休みがあります。この時間の過ごし方についても職員で協議を重ね、子どもたちの実態に合ったルールを決めました。外で走り回りた子、図書室で本を読んで過ごしたい子…。様々なケースを想定し、職員の当番を決め、見守りと手洗いの声かけをすることにしました。

新しいルールを学級で伝えると「それができれば、〇〇で遊んでいいんだ!」等、前向きな反応が返ってきたそうです。この頃から職員の中に「今、提供できる日常を続けていくために、何をすべきか」という視点が加わり、対策を検討することができてきたように思います。目の前にいる子どもたちが「毎日登校したいと思う学校」「安心・安全にすごせる環境作り」について、様々なアイデアが出て来るようになりました。

***給食開始**

6月の第3週からは給食がスタートしました。「飛沫感染」に対する予防対策で、配食は担任が行う、全員が前を向いてしゃべらずに食べる、食べ終わったらマスクをつける等の新しい約束もできました。子どもたちの順応力は驚くべきものでした。以前は、給食当番ではない子が立ち歩いたり、廊下で遊んでいたりとといった姿を見かけることがありました。それぞれが列を作るのではなく、担任が配食したお盆を給食当番が個々の机に配膳する流れに変えたことで、当番以外の子どもは手洗いの後は自席に座り、当番の邪魔にならないように「いただきます」まで待つことができるようになりました。これも、集団で過ごすための新しいルールを段階的に身につけてくれた結果だと思います。

同時にマスクをしたままの熱中症対策についても様々な情報があふれ、給食以外の活動でも、マスクを外す機会が増えてきました。外したマスクを落としてしまったり、なくしてしまったり…。低学年では教室に配布していた「キッチンペーパー簡易マスク」を日に何枚も使う子もいたようです。

保護者に向けて、「ランドセルには予備のマスクを」や、「使い捨てでないマスクには、マークではなく記名を」と、学校だよりなどで発信し、協力をお願いしました。学校での様子を伝えていく中で、マスクケースなどを用意してくれるご家庭が増えたようです。朝、第2保健室で検温対応をしていると、「うちの子、マスクしないで出かけちゃったので」と慌てて届けてくれる保護者もいました。

***夏季休業短縮**

試行錯誤の感染症対策を行いながら6月を過ぎました。本市では、6月29日より全学年で予定の週授業時間数を行うこととなりました。エアコンを使いながら窓を開けて換気をし、水分補給の声かけをし、移動教室の前後には、流して距離をとっての手洗いを促す等など。集団で生活をする中で、「自分でできる感染予防」を身につけてもらうことを目標に、学校全体で子どもたちへの声かけを続けました。

7月の第4週にかけて、例年4月に行っている身体計測を行うことができました。クラスごとに実施しましたが、会場の床にテープで「個人エリア」を作り、待っている間も他の子とくっつ

かないように指導をしてから、計測を始めました。子ども自身が成長を確認できる大事な機会でもあります。「みんなが協力して手洗いやマスクをつけることをがんばってくれたので、今日は身長と体重を測ることができました。ありがとう」と伝えると、どの学年からも「任せてよ！」と誇らしげな笑顔と「測ってくれてありがとう」と明るい反応が返ってきました。頼もしく成長してくれているなあと、元気をもらいました。

学校休業期間があったため、夏休みも短縮になり、子どもたちは残念がっているかと思いましたが、「家にいても、どこにも行かれないから、学校があったほうがいい」「学校だと友だちと遊べるから、楽しい」という声が多く聞かれました。たくさんの制限があり、窮屈な生活の中でも、学校での時間を楽しんでくれていることが分かり、迎える側も基本的な感染予防対策について、身を引き締めてとりくまなければと感じました。

***行事の断念**

夏休みが終わり、8月の最終週には子どもたちが学校に戻ってきました。秋といえば、行事。修学旅行、運動会、市内の音楽会などがあり、学校のあちらこちらで、事前学習や競技・演技の練習が行われる時期でした。感染拡大予防の対応から、多くの行事の中止が決まりました。「今年はしょうがないよ」ひとりの6年生が話してくれた言葉です。「中途半端にやっても、面白くないし」と。

2021年を迎え年度末の今、「行事を通して、子どもたちは学び、成長する」「全校で集まって、なにかを催すのは難しいけれど、集団を小さくして少しでも体験させたい」という先生方の切なる思いは、子どもたちの様子を見ている中で、強くなっています。

学校での学びは教科の学習ではありません。集団生活のルールやマナーを学び、ソーシャルスキルを学ぶことも、子どもたちの成長に重要なことです。今年度は子どもたちに、それらの経験をさせる機会が少なかったことに対して、不安になる担任もいました。

1年間のまとめとして、学年ごとにイベントを企画し、発表を近い学年に観てもらうなど、今できることの中で、子どもの心の成長を促していくために、話し合う姿がありました。規模は小さく、保護者の参観もありませんが、それは大人が感じる部分。教室では、イベントについて話し合い、意見を出し合い、何かを協力して作り、けんかをし、大泣きし、教室を飛び出し、仲直りして…。そんな活動が見られるようになりました。

2021年3月、新しい生活様式となって2回目の卒業式を迎えます。感染拡大予防対策については、今年も昨年同様の部分が多いですが、もう未知ではありません。今できることを、正しく恐れて事前にしっかり準備すること。これがすなわち「予防」だと思っています。

***おわりに**

緊急事態宣言中「命を守る行動を」という言葉をCMなどでよく耳にしました。他者との関わりや、自他ともに思いやる気持ちについて、世界中で取り上げられています。

これらは今、初めて聞く言葉ではなく、学校では様々な場面で使っている言葉です。私たち教員は、子どもと関わることを通じて伝えられることがとても多く、また影響も強い。目の前の子どもたちが「自分でできること」を学び、身につけていくためにはどうすればいいか、日々考え実践しています。

大人が自分事として学び、理解すること。それをかみ砕いて分かりやすく子どもたちに伝えていくこと。この基本を忘れずに、目の前の子どもたちと関われることに感謝しながら、毎日の発信を続けていくことが大事だと、原稿を書きながら再認識できました。

(たかはし ともみ／2020年度神奈川県教職員組合養護教員部長)

Ⅲ 教文研活動報告

2020年度の教文研



所長 金子 進一郎

2020年度は、新型コロナウイルスの国内感染が拡大する中でのスタートとなった。昨年度末の突然の休校にともなう感染防止策をはじめとする様々な課題への対応は教職員の大きな負担となり、新年度も児童・生徒の学習対応や心のケアなどの新たな問題を含め継続的に行うこととなった。4月7日、政府は専門家会議での意見をふまえ、「新型インフルエンザ等対策特別措置法」にもとづく緊急事態宣言を神奈川県を含む7都府県に適用した。感染は一向に収まらず休校要請延長は、以後5月末まで続いた。文科省は、4月21日に「新型コロナウイルス感染症対策のために小学校、中学校、高等学校等において臨時休業を行う場合の学習の保障等について」を発出した。それにより、児童・生徒のための新たな学習支援策などの対応を求めることとなった。また、5月22日には文科省は学校再開に向けた「学校感染予防マニュアル」を作成し、3段階のレベルに分けての予防策を示した。

神奈川県教職員組合は、学校再開後の1か月経過した時点での実態調査「新型コロナ感染症拡大に伴う教育実態総合調査」を行い、その調査結果については神奈川県教育文化研究所のカリキュラム総合改革委員会にも示された。3ヶ月に及ぶ長期臨時休業を行わざるを得なかった学校教育の実態、さらには「新しい生活様式」をふまえた学校生活全体が明らかになった。この調査記録は、教職員の目を通し、統計的検討を加えたもので、今後の学校における危機対応の参考となるものである。

中央教育審議会は、2021年1月、「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」を発表した。急激に変化する時代の中で育むべき資質・能力の向上を新学習指導要領の着実な実施とICTの活用で図るとしている。現在の状況を新型コロナウイルスの感染拡大など先行き不透明な「予測困難な時代」とし、今こそ「日本型学校教育」が再認識され、「一人一人の児童生徒が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値ある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会の変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるようにすることが必要」としている。

本年度より小学校において新たな学習指導要領が実施された。各学校においては「社会に開かれた教育課程」いわゆる「カリキュラム・マネジメント」の実現に取り組み、小学校においては、外国語教育・道徳の教科化やプログラミング教育の導入、さらには主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）の視点からの学習過程の改善を図るなど盛りだくさんの内容となっている。特に、コロナ禍、ICT教育の充実は急務となっている。

神奈川県教育委員会は、「神奈川の教員の働き方改革に関する指針」（2020年4月改訂）を示し、指針の目的として「持続可能な学校運営と神奈川の教育の質を高めるために、勤務実態を改善し、教員がワーク・ライフ・バランスの実現を通じて、自らの人間性や創造性を高めるとともに、子どもたちと向き合う時間を確保し、効果的な教育活動を行う」としている。引き続き、教職員の働き方改革や「チーム学校」のあり方については多くの課題が浮かび上がってきたことから、それらへの具体的な対応について研究協議を深めていきたい。

教文研は、これまでの40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179号となる。また、「教文研教育シンポジウム」は、一昨年の12月の開催で33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、県の教文研とは研究評議会の場合等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。

本年度も、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、前半「特別の教科道徳」について教科書及び教科用指導書・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。後半は、コロナ禍、委員が勤務する学校での子どもたちの学習・生活実態の報告や県内の外国人生徒の動向などについて議論が交わされた。コロナ禍での学びについては、安原陽平先生(獨協大学法学部)による論考「コロナ禍において見えづらい問題を考える―変容する平等概念、誘導的なICT教育、そして教師の地位―」が「教文研だより177号」に収められている。また、坪谷美欧子先生(横浜市立大学国際教養学部)による論考「コロナ禍における外国人の子どもと家庭の状況」が「教文研だより178号」に収められている。

「教育制度・教職員問題」を研究する第二グループは、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、教職員の多忙化や働き方改革を念頭に置きながら「チーム学校」のあり方について研究を深めた。2019年3月に「教職員の業務改善に関する調査」を実施し、教員の「本務」についての意識を検証した。研究グループでは、調査結果の分析検討を行い、昨年6月に70頁にわたる報告書「教職員の業務改善に関する調査研究―学校の働き方改革の実現に向けて―」を発行した。さらには、調査結果から「学校の働き方改革実現に向けた3つの提言」を「教文研だより179号」に掲載した。

事業部

6月に「所報2020」を発行した。巻頭言には、日本体育大学の府川源一郎先生に「識字パートナー」への道を寄稿していただいた。さらに論考には、林洋一先生の「危機の構図」、金馬国晴先生の「関心・意欲・態度の点検評価と心の影響―学生1000人による3000人進学力観インタビューより―」、そして広田照幸先生の「正答の定まらない問いを扱う教育の難しさをどう考えるか」を掲載した。「教文研だより」については、176～179号を発行した。

第34回教文研教育シンポジウムは、湘南教育文化研究所との共催で、12月5日(土)に藤沢市のFプレイスで開催する予定だったが、新型コロナウイルス感染拡大防止の対応から中止とした。

本年度は、小学校で新たな学習指導要領が実施され、来年度は中学校において全面実施となる。私たちは、今こそまさに、一人ひとりの子どもと向き合い、これまで培ってきた教育実践力をともに、教職員による協働の視点をもって時代に対応した新たな実践を進めていくことが基本となることは言うまでもない。さらに、私たちはこれまでの協力・協働の職場づくりを進めていった視点を大切にしながら教職員本来の職務を見直し、多忙化解消実現に向けた教職員の働き方を求めていくことが何よりも大切となる。

2021年度の教文研の研究活動にあたって、「教育課程・教育内容」グループでは、新たな学習指導要領全般について多くの教育実践をもとにさらなる研究協議を進めていくとともに、これからの子どもの「学び」についても議論を深めていきたいと考えている。「教育制度・教職員問題」研究グループでは「教職員の業務改善」に向けての新たな方策について議論をすすめ、本来の教職員の働き方や教員の本務とは何かをさらに追究していく必要があると考えている。

(かねこ しんいちろう)

2020年度 神奈川県教育文化研究所 活動報告

(2020年4月～2021年3月)

1. 理事会

■第1回 2020年6月1日(月) 書面議決

- ・2019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
- ・2020年度神奈川県教育文化研究所体制について
- ・2020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 2021年3月5日(金) 13:00

- ・2021年度神奈川県教育文化研究所活動計画について
- ・2021年度神奈川県教育文化研究所予算について

2. 研究評議会

■第107回研究評議会 2020年8月1日(土) 13:00

- ・2020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
- ・2020年度各地区教文研事業計画の概要
- ・話題提供 「教職員の業務改善に関する調査研究
—学校の働き方改革の実現に向けて—報告」について
青木 純一 さん (日本女子体育大学特任教授)

■第108回研究評議会 中止

2021年3月13日に下記内容での開催を予定していたが、新型コロナウイルスの感染拡大防止のための緊急事態宣言延長にともない中止とした。

- ・2020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
- ・2020年度各地区教文研の活動報告
- ・話題提供 「危急時の教育—東日本大震災と新型コロナウイルス—」
林 洋一さん (北陸大学教授)

3. 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

「子どもと向き合う」ことを問い直す

～子ども・教職員を主体とした教育改革をすすめるために～

これまでと同様、「教育内容(カリキュラム)」、「教育制度・教職員問題」等のグループに分かれて、研究討議をすすめた。

第1グループは「新学習指導要領」にともなうカリキュラム全般について研究協議。

第2グループは教職員の「業務改善」に関する調査研究のまとめ、また「教職員の働き方改革」提言に向けての研究協議。

- ・今年度は新型コロナウイルス感染拡大防止のため会議の開催を中止したため、年5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 8月1日（土）

- ・2020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」にともなうカリキュラム全般について本年度の研究の方向性について協議
- ②「教職員の業務改善に関する調査研究」報告書について（意見交換）

■第2回 9月5日（土）

- ①「新学習指導要領」にともなうカリキュラム全般について研究協議
話題提供 「卵は立つ」：高橋委員提起
- ②「教職員の業務改善に関する調査研究」報告書をもとに 今後の研究の方向性の検討

■第3回 10月24日（土）

- ①「新学習指導要領」にともなうカリキュラム全般について研究協議
「コロナ禍、学校現場からの報告①」（意見交流）
- ②「教職員の働き方改革」に関する提言に向けて
現場からの報告① 高木佳代子先生：給食会計について
現場からの報告② 浜崎俊治先生：業務アシスタントについて

■第4回 11月14日（土）

- ①「新学習指導要領」にともなうカリキュラム全般について研究協議
「コロナ禍、学校現場からの報告②」（意見交流）
- ②「教職員の業務改善」に関する調査について アンケート結果からみえるもの
現場からの報告① 小林裕先生：部活動指導員について
報告書分析：堀内委員提起

■第5回 12月12日（土）

- 全体会
「コロナ禍における学校の現状と課題について～アンケート調査をもとに～」
(意見交流)

◆新型コロナウイルス感染拡大防止のため1月7日に緊急事態宣言が発令されたため、1月、2月、3月の開催を中止とした。2月に各グループの提案資料による意見交流をメールにて実施した。

4. 事業部

(1) 事業部会

■第1回 8月 1日（土）本年度の研究・事業等のすすめかたについて

■第2回 11月14日（土）「所報2021」「教文研だより」編集にあたって

(2) 機関誌の発行について

■「所報2020」

6月発行

■「教職員の業務改善に関する調査研究」報告	6月発行
■教文研だより176号「『教職員の業務改善調査』から」	7月発行
■教文研だより177号「コロナ禍において見えづらい問題を考える」	11月発行
■教文研だより178号「コロナ禍における外国人の子どもと家庭の状況」	2月発行
■教文研だより179号「学校の働き方改革の実現に向けた3つの提言」	3月発行

(3) 教育シンポジウム

第34回教文研教育シンポジウムは12月5日に藤沢市にある「Fプレイス」を会場に準備を進めていたが、新型コロナウイルス感染拡大防止のため中止とした。

5. 専任所員連絡会議

年間2回（7月, 3月）の開催を予定していたが、新型コロナウイルス感染拡大の影響でいずれも開催を見送った。

6. 教育総研

2020年度の教育総研研究交流集会は新型コロナウイルス感染拡大の影響で開催なし。

- ・「教育と文化 98号 アディオス！能力主義」
- ・「教育と文化 99号 探求型の学びの行方」
- ・「教育と文化 100号 クライシスの後 戻るべき日常とは」

*100号をもって休刊

2020年度 神奈川県教育文化研究所 各種名簿

理事	理事長 政金 正裕	研究評議員	議長 青木 純一
氏 名	所 属	氏 名	所 属
佐藤 一俊	神奈川県退職教職員の会 会長	青木 純一	日本女子体育大学特任教授 教育学
伊藤 博彦	(公財)日本教育公務員弘済会 神奈川県支部長	高橋 和子	横浜国立大学名誉教授 教育学/静岡産業大学教授
松浦 千鶴子	相模原市教職員組合 特別専門委員	林 洋一	北陸大学教授 心理学
政金 正裕	神奈川県教職員組合 執行委員長	岸部 都	神奈川県議会議員
島崎 直人	かながわ教職員組合連合 事務局長	安藤 孝雄	前小田原市議会議員
大橋 由紀子	神奈川県教職員組合 執行副委員長	田中 奈緒子	昭和女子大学教授 心理学
柴崎 裕美	神奈川県教職員組合 書記次長	浅見 聡	東海大学講師 哲学
柳井 健一	横浜市教職員組合 執行委員長	高木 克明	横浜市教組 教文部長
嶋田 和明	川崎市教職員組合 執行委員長	前島 藍	川崎市教組 教文部長
明口 祥幸	三浦半島地区教職員組合 執行委員長	川上 倫世	三浦半島地区教組 教文部長
鬼塚 健自	湘南教職員組合 執行委員長	岡部 匠	湘南教組 教文部長
木村 徳泰	湘北地区教職員組合協議会 議長	早坂 淳史	湘北教協 教文部長
小嶋 豊綱	中地区教職員組合 執行委員長	松原 幸代	中地区教組 教文部長
関口 清	西相地区教職員組合 執行委員長	田代 亜樹夫	西相地区教組 教文部長

カリキュラム総合改革委員会 部長 浅見 聡

氏 名	所 属
浅見 聡	東海大学講師 哲学
高橋 和子	横浜国立大学名誉教授 教育学/静岡産業大学教授
林 洋一	北陸大学教授 心理学
青木 純一	日本女子体育大学特任教授 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	元学校事務職員
樋口 修資	明星大学教授 教育学
坪谷 美欧子	横浜国立大学准教授 社会学
金馬 国晴	横浜国立大学教授 教育学
藤川 伸治	NPO法人「教育改革2020『共育の杜』」理事長
堀内 正志	横須賀市立長井中学校
稲葉 達也	横浜市教組 教文研担当
前島 藍	川崎市教組 教文部長
小林 寿夫	三浦半島地区教組 教文研担当
山口 知浩	湘南教組 教文研担当
生田 健介	湘北教協 教文研担当
松原 幸代	中地区教組 教文部長
内田 幸秀	西相地区教組 教文研担当

専任所員

氏 名	所 属
早瀬 友子	横浜市教育文化研究所
榎本 重次	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
吉田 浩	湘南教育文化研究所
堀 義秋	湘北教育文化研究所
五十嵐 政志	中地区教育文化研究所
稲葉 卓司	西相地区教育文化研究所

事業部 部長 林 洋一

氏 名	所 属
林 洋一	北陸大学教授 心理学
浅見 聡	東海大学講師 哲学
青木 純一	日本女子体育大学特任教授 教育学
田部 恵美子	神奈川県教職員組合 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

所 長	金子 進一郎
副 所 長	田部 恵美子
事 務 局 員	岡本 しずか

所 報 2021

2021年5月31日

神奈川県教育文化研究所

〒220-0053

横浜市西区藤棚町2-197

神奈川県教育会館2階

TEL. 045-241-3497

FAX. 045-241-3491

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