

平成30年度
基本方針「なごや版キャリア支援」策定 委託事業
調査・研究報告書

2019年3月

名古屋市立大学大学院人間文化研究科

目次

はじめに

1. 名古屋における子どもが育つ基盤	谷口 由希子……	1
1.1. はじめに —なぜ、今「なごや版キャリア支援」なのか……		1
1.2. 名古屋における教育の状況		
—「なごや版キャリア支援」策定に向けた研修会より……		2
1.3. 子どもの権利擁護を具現化する社会をつくる		
—名古屋市「子どもの権利擁護のための第三者機関」設置に向けた論点整理……		8
1.4. 名古屋市における新たな挑戦 —ライフキャリアサポートモデル事業……		9
2. 教育改革におけるデータ、理論の重要性		
—東京都杉並区教育委員会の取組みから—	桜井 啓太……	13
2.1. はじめに……		13
2.2. 杉並区立済美教育センター……		13
(1) 概要		
(2) 特化した調査機能		
(3) 学習状況の評定		
(4) 調査結果の活用(見える化)		
2.3. 杉並区の教職員養成……		19
(1) スクールマネジメントセミナー		
(2) 視察内容		
(3) 研修の意義		
2.4. まとめ……		22
2.5. 資料……		25
3. アジアにおけるライフ・キャリア・ガイダンス (アジアのキャリア支援)	山田 美香……	30
3.1. 新しい教育とライフ・キャリア・ガイダンス……		30
3.2. 中華圏のライフ・キャリア・ガイダンス調査……		31
3.3. 台湾……		33
(1) 台湾の十二年国民教育		
(2) 台湾のライフ・キャリア・ガイダンス		
(3) 台北市の非学校型形態実験教育		

(4) ライフ・キャリア・ガイダンスの学会	
(5) ネット上におけるライフ・キャリア・ガイダンスの情報	
(6) 2018年12月12日の台北市中学におけるインタビュー	
(7) 2018年12月13日の台北市中学におけるインタビュー	
(8) ライフ・キャリア・ガイダンスの教科書・資料	
(9) 台湾のライフ・キャリア・ガイダンスのまとめ	
3.4. 香港	64
(1) 香港の教育	
(2) 香港のライフ・キャリア・ガイダンス	
(3) 中学のキャリア計画教育及び進学就業ガイダンスのガイド	
(4) 2010年代香港における学校のライフ・キャリア・ガイダンス	
(5) 香港教育局のホームページ	
(6) 香港生涯計画協会	
(7) 特別支援教育とライフ・キャリア・ガイダンス	
(8) 香港の中学におけるインタビュー	
(9) 香港のライフ・キャリア・ガイダンスのまとめ	
3.5. まとめ	75
4. 学校づくりの特徴的な取り組み	
—ESD(持続可能な開発のための教育)を中心に—	曾我 幸代
4.1. はじめに	79
4.2. ESDに取り組んだD氏の事例	79
4.3. 学校づくりに求められる「文化」：E校の取り組みをもとに	81
(1) 子どもをみる	
(2) 話し合う	
(3) 教師をケアする	
(4) 学校の役割を再考する	
4.4. おわりに	91
5. ノンフォーマル教育とキャリア支援	曾我 幸代
5.1. はじめに	92
5.2. 居場所づくりを通して見える子どもたちと学校の姿	92
5.3. オルタナティブスクールNから見える子どもたちと学校の姿	96
5.4. 多文化共生のESDスタディツアーで出会った若者と持続可能な開発	100
5.5. おわりに	103
6. なごや型スクールソーシャルワーク共通基盤の構築に向けた覚書	
—〈越境者〉としてのスクールソーシャルワーカー—	高橋 康史
	104

6.1. 問題の所在	104
(1) 本稿の問題意識	
(2) スクールソーシャルワーカーの役割	
6.2. 「教育と福祉の連携」の捉え直し	106
(1) 教育と福祉の共通性	
(2) 教育における福祉の位置	
6.3. 専門性を説明する手がかりとしての「越境性」	109
(1) デジテイング・ティーチャー	
(2) デジテイング・ティーチャーから学ぶこと	
6.4. 結論	111
(1) なごや型スクールソーシャルワーク共通基盤の構築に向けた覚書	
(2) スーパービジョンの可能性	
7. スクールカウンセラーの今後のあり方について	
—外部性と予防的介入に注目して—	山中 亮
	115
7.1. はじめに	115
7.2. 我が国のスクールカウンセラー制度の歴史	115
7.3. 臨床心理学的支援におけるスクールカウンセラーの独自性	117
7.4. スクールカウンセラーの今後のあり方について	119
(1) スクールカウンセラーの外部性の問題	
(2) より効果のある未然防止的介入について	
(3) その他検討すべき課題	
7.5. 最後に	125

おわりに

参考資料

- 資料1 台湾台北市中学におけるインタビュー
- 資料2-1 小学校の取組みをふり返る —教員3名へのインタビュー
- 2-2 小学校教員への個別インタビュー
- 2-3 小学校の取組み —元校長へのインタビュー
- 資料3-1 学校外で子どもに関わるNPOスタッフ3名へのインタビュー
- 3-2 オルタナティブスクール教員スタッフ2名へのインタビュー

はじめに

名古屋市では、教育委員会における子ども・親総合支援の取組みの中で「子ども・若者の自立支援」のmissionの2つ目の柱として掲げている「子どもの将来の進路の支援」から、キャリア支援モデル事業が実施されることになった。キャリア支援とは「発達的全过程への包括的援助を指し、就労や進学に関することだけではなく、子どもが多様な価値観を認め合い、子ども時代に自己肯定感を育み、主体的に生きることを支えること」とし、2019年度に基本方針「なごや版キャリア支援」策定を行うこととなった。

名古屋市立大学人間文化研究科では、教育委員会・子ども青少年局と連携してキャリア支援モデル事業を推進するために、基本方針策定にあたっての受託事業を本年度後期に行った。受託事業の内容は、基本方針「なごや版キャリア支援」策定の下準備となる国内外の調査・研究を行うことであり、本報告書は、その調査・研究結果についてまとめたものである。

冒頭で、名古屋市の教育の状況について、「ナゴヤ子ども応援大綱」及び本年度後期に実施してきた研修会を通してみえてきたことを述べた。続いて、学校づくり、キャリア支援の国内外の事例について検討した。国内の事例として自治体が教育改革を実施するにあたって参考にしたい東京杉並区役所の取組み、及び特徴的な学校づくりを行っている小学校の取組みについてまとめた。国外の事例として教育事情に日本と類似点も多いアジア地域のライフ・キャリア・支援について紹介した。

後半部分では、子ども応援委員会のこれまでの取組みの中で本学教員が大きく関与し、キャリア支援ともかかわりが深い、スクールソーシャルワーカーとスクールカウンセラーのあり方について検討した。

1. 名古屋における子どもが育つ基盤

—「なごや版キャリア支援」策定に向けた研修会からみえてきた課題—

谷口由希子

1.1. はじめに —なぜ、今「なごや版キャリア支援」なのか

子どもは今、どのような社会のなかで育つのだろうか。地域や学校、そして保護者は子どもの育ちをどのように支えているのだろうか。「その子らしさ」がそのままに受け止められる状況にあるだろうか。本章では、名古屋における子どもが育つ基盤について、「チームインクルージョン」¹が主催した『「なごや版キャリア支援」策定に向けた研修会』から見えてきた課題を中心に考えてみたい。

名古屋市の教育の状況について、2018年11月13日（火）に開催された「ナゴヤ子ども応援会議（総合教育会議）」では、河村たかし名古屋市長から「ナゴヤ子ども応援大綱—日本で1番子どもを応援するマチ ナゴヤ—」として、名古屋市の目指すべき教育の方向性の4つの柱が示された。

ナゴヤ子ども応援大綱—日本で1番子どもを応援するマチ ナゴヤ— 3つの柱
「教育」を「Education」へ！ 子どもを1人も死なせない。子どもが幸せになる「Education」へ！
「開発的支援」「予防的支援」「治療的支援」という観点で「なごやっ子」の育ちと針路を応援する仕組みを確立！ 教員に加え、学校にキャリアの専門家の配置を推進し、人生を生き延びるスキルを子どもたち自らが考え・学ぶ環境づくりを推進！
ナゴヤ郷土愛を大きく育てる「Education」を推進！
ナゴヤ子ども応援大綱 2018年11月13日改定より作成

¹ 「チームインクルージョン」とは、名古屋市立大学大学院人間文化研究科の教員が名古屋市教育委員会や子ども青少年局と連携し、それぞれの専門分野の知識を活かしながら「なごや版キャリア支援」を策定することを目的として結成された研究チームである。メンバーは、野中壽子教授、桜井啓太准教授、曾我幸代准教授、山田美香教授、山中亮教授、そして谷口由希子である（2019年3月現在）。

第一の「**教育**」を「**Education**」へ！は、学校で子どもが学ぶ、学びのかたちに関するものである。学校という場において、教師が子どもに「教え込む」のではなく、「子どもが考え、自ら学ぶ」授業を推進することを目指しているものである。子どもに主体的な学びを提供するシステムと実践を方向付けている。

第二の「**なごやっ子**」の育ちと針路を応援する仕組みを確立！は、「子ども応援委員会」の仕組みとともに、「子ども自身がどう生きるか」を主体的に考えることを支える学びや気づきの支援を目指している。ここで言う「針路」とは、進学先や職業選択といった進路に留まらず、子どもが自らの人生をどのように設計するのかという、羅針盤が指示した方向性のように、子どもが大人になり生涯にわたる人生の大きな方向性を指し示すものである。これを実現するための一つの方策として、2018年度から名古屋市内の小中高等学校に「キャリアの専門家」としてキャリアナビゲーターを配置している。キャリアナビゲーターの実践例については、後に紹介したい。

また、「子どもを1人も死なせない」という目標を具現化する組織の1つとして、名古屋市教育委員会「子ども応援委員会」とは別に、市長の直属の機関として、中立性および独立性が担保される形での「子どもの権利擁護のための第三者機関」の設置が予定されていることが紹介された。また、機関設置に向けては、組織を作るだけでなく、子どもの権利を擁護する学校のあり方や地域社会全体で子どもを応援する必要性が述べられた。

第三の**ナゴヤ郷土愛を大きく育てる「Education」を推進！**は、歴史や文化を大切にしつつ、世界に羽ばたく力を育成することを目指すことが示された。

さらに河村たかし市長からは、「ナゴヤ子ども応援大綱」に示された3つの柱について、実際の教育現場で深化させるために、画一的な一斉授業を見直し、オランダの教育実践を参考にすることが述べられた。市長からはリヒテルズ直子さんと苦野一徳さんの共著『公教育をイチから考えよう』（2016年、日本評論社）が紹介された。

「なごや版キャリア支援」とは、子ども自らが学ぶことを支えること、子どもの主体性の重視とともに、子ども一人ひとりに合わせた針路を応援することと考えられよう。この理念の実現に向けては、学校における教育のあり方を考えるだけでなく、保護者や地域社会をはじめ社会全体で、子どもが育つ基盤を支え、子どもの主体性を育み、権利擁護の観点から、子どもの育ちを捉えなおすことが課題となる。

1.2. 名古屋における教育の状況

— 「なごや版キャリア支援」策定に向けた研修会より

本節では、「なごや版キャリア支援」策定のために実施した2回にわたる研修会の内容から名古屋における教育の状況を中心に確認したい。この研修会は、「なごや版キャ

リア支援」を考えるにあたり、「学校現場の課題を共有し、ともに考えること」を目的として、名古屋市立大学が主催して実施したものである。研修講師は、2回とも教育・学びコンサルタントでありファシリテーターの上井靖さんをお願いをした。上井さんは、2018年3月まで名古屋市内の中学校教員であり、この間には教務主任、中学校教頭、名古屋市教育センター指導主事をはじめ複数の中学校で校長を務めた経歴を持つ。また、2016年4月から2018年3月までは、名古屋市小中学校校長会副会長を務めていた。講師および参加者の一覧は、以下である。

第1回研修会（2018年12月26日） 講師および参加者

○研修会講師

上井靖さん

（教育・学びコンサルタント、ファシリテーター/コーディネーター、プロデューサー）

○参加者

- ・名古屋市立大学（人間文化研究科チームインクルージョン）

伊藤恭彦（副学長）、山本明代（研究科長）

チームインクルージョン：野中壽子、桜井啓太、曾我幸代、谷口由希子、
山田美香、山中亮

- ・名古屋市教育委員会 子ども応援室、研究部会

子ども応援室7名、研究部会（スクールカウンセラー、
スクールソーシャルワーカー等の子ども応援委員会の現場職員6名）

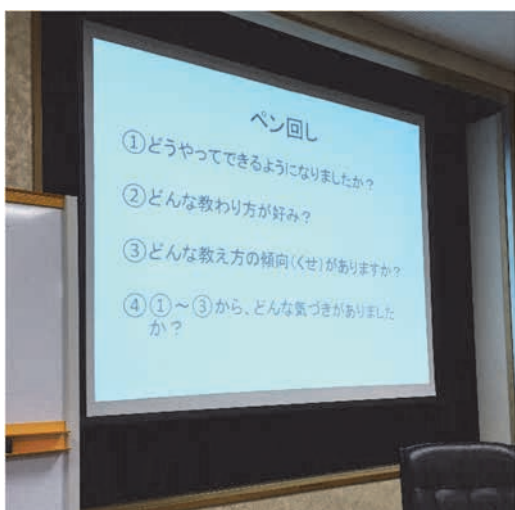
- ・名古屋市子ども青少年局

青少年家庭部青少年自立支援係3名

- ・名古屋市ライフキャリアサポートモデル事業

統括責任者1名、キャリアナビゲーター6名

第1回の研修会は、「なごや版キャリア支援」に関わる行政職員、実践者や研究者が集まる初めての機会であった。このため、講師から『なごや版キャリア支援』のビジョン(未来)をともに描き、さらなる一歩が明確になっている」ことが研修会のゴールとすることが確認された。研修会では、2つのアクティビティの後、名古屋の学校教育の現状、講師が2018年9月に視察したオランダの教育について紹介された(写真:第1回研修会の様子)。



まず、アクティビティ①では、ペンを両手で持ち、ペンから手を放さずに手の表裏を入れ替える技を実践した。講師からは、「ここにいる全員ができるようになるよう、できた人はまだ実践している人、できていない人に伝えましょう」と声掛けがあった。「ペン回し」という言語化しにくいテクニックについて、お互いの状況を確認し、他者と協力しながら言語・非言語的コミュニケーションを通していかに相手に伝えるか、「対話と気づき」の時間となった。さらに講師から発題された「主体性」と「自主性」の違いについて、

グループワークを中心にディスカッションを行った。

アクティビティ②は、トランプを使った「バーンガ」という体感ゲームを行った。「バーンガ」は、言語を使用せず、非言語コミュニケーションのみを用い、一定の決められたルールに基づいて行う、「異文化を疑似体験するゲーム」である。ここでは、異なるルールや文化をもつ少数派がいることを理解し、多数派によって作られたルールを無意識のうちに「標準的なもの」として押し付けていないかを考えるきっかけとなった。



講師からは、2つのアクティビティ

ィからの学びとして、「正解同調圧力」というキーワードで示された。「正解同調圧力」とは、物事を考える際に「普通…」、「たいてい…」、「当たり前！」と捉え、ほとんどの場合において、多数派となる当事者の持っている文化や規律を自明視することで少数派が排除される構造である。現在の学校の中には、こうした「正解同調圧力」が少なからず存在していることも確認された。

第2回の研修会は、2019年2月20日に第1回研修会と同様に「なごや版キャリア支援」を考えるにあたり、「学校現場の課題を共有し、ともに考えること」を目的に行われた。講師は、第1回と同様に教育・学びコンサルタントで前名古屋市立中学校校長の上井靖さんにお引き受けいただいた。参加者は、以下の通りである。

第2回研修会（2019年2月20日） 講師および参加者
○研修会講師 上井靖さん (教育・学びコンサルタント、ファシリテーター/コーディネーター、プロデューサー)
○参加者 ・名古屋市立大学（人間文化研究科チームインクルージョン） 野中壽子、桜井啓太、曾我幸代、谷口由希子、山田美香 ・名古屋市教育委員会 子ども応援室、研究部会 子ども応援室5名、研究部会（スクールカウンセラー、 スクールソーシャルワーカー等の子ども応援委員会の現場職員6名） ・名古屋市子ども青少年局 青少年家庭部青少年自立支援係2名 ・名古屋市ライフキャリアサポートモデル事業 キャリアナビゲーター6名

- ・名古屋市立大学（人間文化研究科チームインクルージョン）

野中壽子、桜井啓太、曾我幸代、谷口由希子、山田美香

- ・名古屋市教育委員会 子ども応援室、研究部会

子ども応援室5名、研究部会（スクールカウンセラー、
スクールソーシャルワーカー等の子ども応援委員会の現場職員6名）

- ・名古屋市子ども青少年局

青少年家庭部青少年自立支援係2名

- ・名古屋市ライフキャリアサポートモデル事業

キャリアナビゲーター6名

第2回研修会では、より具体的に「名古屋市における学校現場の課題」について、参加者でともに考える時間となった。研修講師である上井さんからは、ご自身の教員生活での経験をもとにしながら、名古屋市の地域性や時代ごとの学校現場の課題が語られ、子どもが抱える発達課題とともに社会の課題が提起された。さらに同じ学校教員でも、担任教員、部活顧問、教務主任、教頭、校長といった教員の役割や立場の違いによる子どもや地域、保護者との関係構築やその困難さについても言及された（写真：第2回研修会の様子）。



次に、講師の個人的な経験を交えて中学校校長が抱える「悩み」が説明された。第一には、不登校が挙げられた。一斉授業や学校の規則、生活指導面の一斉的な部分に自分を当てはめると難しくなってしまう子どもがいる一方で、一斉授業を行わざるを得ない教員の負担や働き方改革への対応について、学校運営の立場から説明された。

続いて、子どもを取り巻く課題として、児童・生徒の自殺願望が挙げられた。行動としてのリストカットやオーバードーズといった子ども自身の行動の背景には、これまで述べられてきたように「正解同調圧力」が少なからず存在し、少数派が排除される学校の構造もある。さらに、学校の構造というよりは、学校が伝統的に積み上げてきた「学校文化」を前に校長として教員を指導する難しさがあるという。教職員のモチベーションを維持しつつ、さらに教員自身もつプライドを尊重しながら、「学校を変えていく」難しさが指摘された。

最後に、保護者と地域の関係性も言及された。地域からの学校評価には、「両方の意見」が必ず出るといふ。そのため学校は、地域社会に配慮するあまりに地域や保護者からの意見自体を開示しにくくなってしまいう傾向になってしまう。講師の校長時代には、地域や保護者からの意見は、学校便りに積極的に記載して、「すぐやれるものと検討が必要なものがあります。またご意見をお聞かせください」と出して、対話のきっかけとする実践を行っていたことが紹介された。

第2回「なごや版キャリア支援」策定のための研修会より作成

他の校長先生のお悩み

- ・ 不登校
- ・ 自殺願望
- ・ 部活動
- ・ スタANDARDと排除
- ・ 教員の指導、相談
- ・ 教職員のモチベーション、働き方
- ・ 保護者、地域

してのリストカットやオーバードーズといった子ども自身の行動の背景には、これまで述べられてきたように「正解同調圧力」が少なからず存在し、少数派が排除される学校の構造もある。さらに、学校の構造というよりは、学校が伝統的に積み上げてきた「学校文化」を前に校長として教員を指導する難しさがあるという。教職員のモチベーションを維持しつつ、さらに教員

第2回「なごや版キャリア支援」策定のための研修会より作成

員自身もつプライドを尊重しながら、「学校を変えていく」難しさが指摘された。

最後に、保護者と地域の関係性も言及された。地域からの学校評価には、「両方の意見」が必ず出るといふ。そのため学校は、地域社会に配慮するあまりに地域や保護者からの意見自体を開示しにくくなってしまいう傾向になってしまう。講師の校長時代には、地域や保護者からの意見は、学校便りに積極的に記載して、「すぐやれるものと検討が必要なものがあります。またご意見をお聞かせください」と出して、対話のきっかけとする実践を行っていたことが紹介された。

第2回研修会では、2019年2月に発信された平成31年度の名古屋市学校教育の努力目標「なかまと学び 夢を創る」の内容を確認し、ディスカッションを行った(30教指第490号平成31年2月5日「平成31年度名古屋市学校教育の努力目標及び重点事項について」)。以下に小・中学校における努力目標の一部を記載する。

平成31年度名古屋市学校教育の努力目標

なかまと学び 夢を創る

平成31年度重点事項

なかまとの対話を大切にし、主体的に学ぶ子どもの育成

- ・画一的な一斉授業からのさらなる転換を図り、「なかまなビジョン」に基づく互いに認め合う学級づくりとなかまと学びを深める授業づくりを推進
- ・実生活に生きてはたらき、各教科等の基本となることばの力の育成
- ・小学校外国語、特別の教科道徳、キャリア教育等、新たな教育への対応

自他を大切にし、人生をたくましく生きる力を備えた子どもの育成

- ・子どもの心身の健全な発達を支える、いじめ防止に関する取組みおよび自殺予防教室の総合的な推進
- ・子どもの様々な悩みに対応し、たくましく生きる力を育むための、「なごや子ども応援委員会」との協働や、専門職、関係機関と連携した支援体制の充実
- ・生涯を通じてすすんで運動に親しむための指導の充実

平成31年度の名古屋市学校教育の努力目標(小中学校用)より作成

重点事項の中でも本研修に関わり、「画一的な一斉授業からのさらなる転換」について、実際に学校現場にどのように落とし込むのか、その際どのような課題が出てくるのかをグループワークで話し合いを行い、活発な質疑応答も行われた。

それらを考えるヒントとして、研修講師からは、オランダのイエナプラン学校の3つのルールが紹介された。3つのルールとは、①自分をケア、②お互いをケア、③環境をケア、というものであり、その他は「話し合って決める」ことが掲げられている。ただ、オランダのイエナプラン学校やオルタナティブ学校で実践していることをそのまま「なごや版キャリア支援」に取り入れるのではなく、この研修会を一つの機会に参加者自身が「名古屋版キャリア支援」をさらに深め、翻訳者となり、学校現場に伝えていくことの重要性が指摘された。

1.3. 子どもの権利擁護を具現化する社会をつくる

—名古屋市「子どもの権利擁護のための第三者機関」設置に向けた論点整理

第3節では、学校、地域、保護者、子どもの育成支援に関わる大人ひいては社会全体において子どもの権利擁護の理念を共有するとともに、権利擁護を具現化するシステムについて考えたい。具体的には、名古屋市における「子どもの権利擁護のための第三者機関」設置に向けた議論のポイントを確認する。

まず、日本における子どもの権利擁護体系の全体像を確認したい。2016年に改正された児童福祉法では、子どもの権利条約の精神に基づき、すべての子どもが権利の主体であることが明確化された。一方で、国連子どもの権利委員会（2010）からは、日本において国家レベルで子どもの権利条約の実施状況を監視するためのシステムが欠如していることに懸念が示されている。

国家レベルでの機関はないものの、都道府県・市町村等の地方自治体では、子ども条例の制定や公的な権利擁護のための第三者機関が設置されているところもある。名古屋市では2008年に「なごや子ども条例」が制定され、第14条には「市は、保護者、地域住民等、学校関係者及び関係機関と連携し、及び協働し、虐待、体罰、いじめ等の防止、相談及び救済のために必要な措置を講じなければならない」規定されている。したがって、子どもの権利擁護の具現化に向けて、機関の設置は喫緊の課題であった。

上述のように名古屋市では、「なごや子ども条例」制定以降、権利擁護機関の設置に向け構想を持ち続けており、2018年度になごや子ども・子育て支援協議会に「子どもの権利擁護機関検討部会（以下、検討部会）」を立ち上げた（部会長：名古屋市立大学大学院准教授谷口由希子）。検討部会では、機関設置に向けて独立性・中立性の担保されるシステム構築について、先行自治体の条例や機関に学びつつ、機関機能や権利擁護委員の職務、責務や運用について検討を重ねた。これら部会の議論は、2018年10月31日に『『名古屋市における子どもの権利擁護機関のあり方』について』として取りまとめられた。さらに、同年12月にはパブリックコメントの募集を行い、2019年2月市会に「名古屋市子どもの権利擁護委員条例」として上程され、条例案の可決をもって条例が成立した。これに伴い、2019年度中には、名古屋市に子どもの権利擁護のための第三者機関が、市長の附属機関として設置されることが決まった。

子どもの権利擁護機関を設置する意義は、学校を始めとする既存のシステムや子どもに関する支援機関との異同として、独立性が担保された第三者機関であり、子どもの声に耳を傾け、その最善の利益が優先して考慮されることにある。学校や保育所をはじめとする児童福祉施設のほか、子ども育成支援に関わる場、相談場所等との調整、権利侵害が発生していないかモニタリングすること、再び権利侵害が発生していないか再調査する役割も期待される。しかし、これに留まることのない社会的な合意形成を行うことにも大きな意義がある

ことを記したい。

この社会のなかで、「なぜ子どもの権利擁護を行う必要があるのか」という現実について、子どもに関わるすべての大人たちが考え続けることによって、「子どもの権利擁護」理念の社会的な合意形成が行われる。子ども時代に、社会の中で自分を大切にされ、権利を護られた子どもは、やがて子どもの権利を大切にできる大人になる。子どもの権利擁護機関をきっかけに、名古屋市から子どもの権利が擁護される理念が発信されていくことが今後重要であろう。

1.4. 名古屋市における新たな挑戦 —ライフキャリアサポートモデル事業

名古屋市では、2018年度から子どもが自身の将来を考えるための取り組みを新たにモデル事業として開始した。「名古屋市子どもライフキャリアサポートモデル事業」である。子どもが職業選択だけではなく、「自分の人生をどう生きるのか」、子ども時代から自身のライフプランを描く支援を行うことを目的としている。学校にキャリアの専門家を配置することは、第1節で言及した「ナゴヤ子ども応援大綱」でも言及されている。

ライフキャリアサポートモデル事業は、名古屋市立の小学校・中学校・高校それぞれに「キャリアナビゲーター」が1名常駐し、子ども一人ひとりの特性や家族背景を踏まえた包括的支援や発達段階に応じた職業選択に限らない生涯のライフプランを描く開発的支援を行うものである。2018年度から、名古屋市立矢田小学校、名古屋市立植田東小学校、名古屋市立東星中学校、名古屋市立長良中学校、名古屋市立工芸高等学校、名古屋市立北高等学校にキャリアナビゲーターが配置されている。キャリアナビゲーターの任用要件として、①キャリアコンサルティング技能士（1級又は2級）の資格またはキャリアコンサルタントの資格を有し、機関登録を行っていること、②1年以上の社会人経験（会社員等）があること等がある。

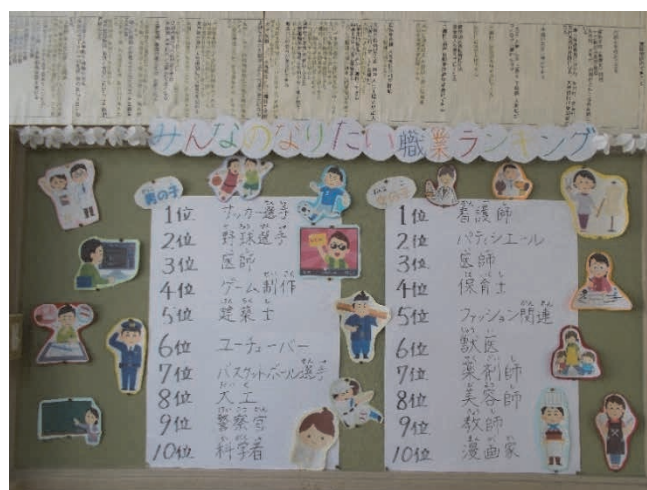
学校におけるキャリアナビゲーターの業務は、「ライフキャリア形成支援業務」、「学校運営支援業務」、「個別支援業務」に大別される。第一に「ライフキャリア形成支援業務」では、日常的な関わりを含む児童生徒、保護者に対するキャリア相談、ライフキャリア相談に関する広報や出前授業の実施、保護者向けの講演会の開催等である。第二に「学校運営支援業務」では、校内のキャリア教育のコンサルテーションや学習プログラムの企画、進路指導担当教職員の補助、職場体験のコーディネート等である。第三に「個別支援業務」では、ライフキャリア形成への支援を要する児童生徒を把握し、アセスメントを行うとともに教職員と連携して支援を行うことが含まれている。このように、キャリアナビゲーターの業務は、あくまで子どもが育ちいずれ大人になることを見据え、教員と保護者といった大人とともに、ライフキャリアの形成を支援することにある。

学校教員は一般的に教科を担当することから、児童生徒に対する成績評価を伴う。対して、キャリアナビゲーターは学校という場で出会う大人として、成績評価を伴わない、



教員以外の一人の大人として子どもに向き合うことになる。子どもにとって、学校という場において自身の支援に関わる大人が評価者であるか否かの違いは大きいと考えられよう。

ここでは、名古屋市立矢田小学校の実践を見てみたい。矢田小学校には、キャリアナビゲーターが常駐する専用ルームがある。この部屋の名前は、子どもたちの応募によって「みらいのとびら」と名付けられた(写真:専用ルームの名前の投票箱)。「みらいのとびら」には、子どもたちは自由に入出することができ、キャリアナビゲーターは、子どもと日常的に関わりながら、対話のなかで子ども自身が自らの将来について考えるきっかけを作っている。



みらいのとびらに(写真: になりたい職業ランキング)は、「みんなのやりたい職業ランキング」を記載し、掲示している。次の写真は、専用ルーム「みらいのとびら」の様子である。



キャリアナビゲーターは、職業教育に特化した支援を行う役割は担っていないが、子ども自身が大人になった時の自分を考える時、どのような職業に就きたいかを考えることは、夢を描き、どう生きるかということと大きくかかわる。キャリアナビゲーターは、「みらいのとびら」以外の場所でも子どもと積極的に関わっている。毎日の給食は、子どもたちの教室でともに食べ、自身の存在を子どもに伝えるとともに、子

どもとの関わりをとおして支援ニーズを把握することに努めている。

中央教育審議会（2011）では、「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」答申を出している。そこでは、「キャリア」の意味するところについて、「人が、生涯の中で様々な役割を果たす過程で、自らの役割の価値や自分と役割との関係を見出していく連なりや積み重ね」（17頁）と述べられている。キャリアナビゲーターは、2018年10月から配置が始まったばかりであるが、教員以外の民間人が学校に配置されることで、各学校の特色を生かした形で子どもが大人になる過程を支える援助実践者として期待される。子どもが学校や地域社会の大人との関係性の中で、安心して育まれ、子ども自らが「たった一人の存在」であることを実感し、主体的に自らの人生を歩んでいく支援の一つのかたちとして、引き続き実践を積み重ねていくことが重要である。それとともに、研修や学校教員や保護者との対話を重ねることでキャリアナビゲーターの価値そのものの理解を深め、「なごや版キャリア支援」の体系化を行うことが今後の課題である。

【引用文献】

名古屋市（2018）「ナゴヤ子ども応援大綱―日本で1番子どもを応援するマチ ナゴヤ―」

<http://www.city.nagoya.jp/kyoiku/cmsfiles/contents/0000070/70872/301113kaiseitaikou.pdf>（閲覧日 2019年3月10日）

名古屋市教育委員会 「平成31年度名古屋市学校教育の努力目標及び重点事項について」30教指第490号平成31年2月5日

国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター（2013）「キャリア教育・進路指導に関する総合的実態調査―第二次報告書」

熊本日日新聞 2018年11月18日「くまにち論壇」

中央教育審議会（2011）「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）」

2. 教育改革におけるデータ、理論の重要性

—東京都杉並区教育委員会の取組みから—

桜井啓太

2.1. はじめに

本報告では、東京都杉並区教育委員会の教育行政シンクタンクである「済美教育センター」の役割と、杉並区教育委員会の教職員養成における実践を紹介する。

本稿を進める前に、杉並区教育委員会に着目した理由を説明したい。いかなる「教育（行政）改革」であっても、その旗振り役と現場との乖離があっては成功しない。行政改革では、しばしば強いリーダーシップのもとで、「〇〇ビジョン」や「〇〇計画」が策定されるものの、これらの理念が現場職員一人ひとりの意識に根付いているかといえ、必ずしもそうでないことも多い。ビジョンや改革の理念と方向性自体は素晴らしくても（大抵の場合、素晴らしいがゆえに）、それを主に担って実行する側（学校）の同意と協働がなければ成功しない。また、改革の対象となる生徒や保護者、地域の現状についての十分な分析と洞察がなければ、いかに立派な理念であっても、絵に描いた餅となる。現実と理念のこうした乖離を縮め、埋めるために杉並区では、①データの活用による現状分析（調査・データを用いた政策決定（EBPM：エビデンス・ ベースト・ポリシー・メイキング）と、現場職員への後方支援）、②教職員研修の注力、といった試みを行なっている。自治体が、市長部局と教育委員会ともになって目指すべき目標を「教育ビジョン」として策定し、それで終わるのではなく、その目標について、現場と管理部門がいかに協働していくかという点は、いかなる「教育改革」においても必要な姿勢である。杉並区教育委員会は、これを「調査」と「職員研修」を有効に活用することで成功しているといえる¹。

2.2. 杉並区立済美教育センター

（1）済美教育センターの概要

済美教育センターの前身は、昭和26年（1951年）に開設した済美教育研究所であり、都内でも有数の歴史ある教育研究施設である。さらに遡れば、明治期に今井恒郎が開校した「日本済美学校」であり、同校の閉校に伴い土地・建物が杉並区に寄贈され、それが済美教育研究所、済美学園、済美小学校の3つの教育施設となっている。

施設内は2つの課が設置されており、4つの係（管理係、学校教育図書館、教育指導係、就学前教育担当係）から成る「済美教育センター」と、2つの係（特別支援教育課

¹ 以下、本稿は、筆者が杉並区教育委員会にインタビュー調査を行った内容を元に構成している（インタビュー調査は2019年2月1日実施）。

計画係、特別支援教育課相談係) から成る「特別支援教育課」に分かれる。

済美教育センターは、教育委員会事務局の一部局であり、調査研究、教育課程管理、教育相談、教職員養成等に特化している。通常他の自治体においては、教育委員会事務局の一つの組織の中に、済美教育センターが担っている「〈助言〉あるいは〈支援〉機能」と、〈人事評価〉を行う部局（教育人事企画課）が並存しているが、杉並区はあえてこれらの部局を、組織上も地理的にも距離を離すことで、現場の教職員達が人事査定に気を使うことなく、相談（支援）をできる場所になっている（山口 2011）。

（2）特化した調査機能

杉並区では毎年、教育委員会（杉並区立済美教育センター）が主導して「特定の課題に対する調査、意識・実態調査」を行なっている（表1）。同調査は2004年度から実施している区独自の学力等に関する調査である。自治体による独自の学力調査自体は、必ずしも珍しいものではない。杉並区の実践の注目すべきはその分析能力と活用にある。

表1 杉並区「特定の課題に対する調査、意識・実態調査」の概要

（1）調査の目的

ア（調査の内容）全ての杉並区立学校児童・生徒に、幼児教育を基礎とした義務教育を通じ、学び方を本質とした人生と社会の基盤となる学力を確実に育む観点から、① 基礎的・基本的な知識及び技能の習得状況、② 知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等の育成状況、③ 主体的に学習に取り組む態度や個性を生かした多様な人々との協同に関する自己意識等を把握する。

イ（結果の活用）調査結果は、公教育の持続的な構造転換を実現するための基礎研究の一環として、① 児童・生徒が学びを振り返り、成長の糧とすること、② 教員が教授・支援・共同探究や評価の行為を省察し、多様な人材との協働を基盤に個別に選ぶ・探究に浸る・協同して共に生きる系統的で連続的な学びの実現を図ること、③ 教育行政が行財政施策としての人材と組織、施設・設備等から支える学びを評価し、実情に応じた学校づくりと学びを通じた協治のまちづくりを支援すること等に活用する。

(2) 調査の対象・方式、内容

ア 対象・方式	
対象	方式
小学校第3・4学年児童、中学校第1学年生徒	悉皆
小学校第5・6学年児童、中学校第2・3学年生徒	各学校の希望利用

※ 特別支援学校及び小・中学校の特別支援学級在籍の児童・生徒のうち、① 下学年の内容などに代替して指導を受けている場合、② 知的障害である児童・生徒に対する教育を行う特別支援学校の教科の内容の指導を受けている場合は、対象としないことを原則とする。

イ 内容	
名称	内容
特定の課題に対する調査 (教科等に関する調査)	国語科、算数・数学科、理科、外国語 ・ 学習指導要領に準拠し、当該教科等における① 調査実施の前学年の目標・内容(事項)を出題趣旨とし、② 本質知に迫る学習活動に即した出題内容と回答形式、採点規準による設問から構成 ※ 各教科の1 単位時間に位置付けて実施
意識・実態調査 (学習・生活についてのアンケート)	自己意識、生活実態、学習状況 ・ ① 自らの道を拓く【自己効力感(自由の感度)】【自己の受容(自己承認の感度)】、共に生きる【他者への/からの受容(相互承認の感度)】等の自己意識、② 【基本的な生活習慣】等の生活実態、③ 【学び方】【個別/探究/協同の学び】等の学習状況を観点・領域とした自己評価項目から構成 ※ 学級活動の1 単位時間等に位置付けて実施

出所：杉並区教育委員会 杉並区立済美教育センター／杉並区教科等教育推進委員会
(2018)『平成30年度 杉並区特定の課題に対する調査、意識・実態調査 報告書』：2

(3) 学習状況の評定

杉並区では、調査の結果を済美教育センターが分析し、調査結果を各学校に配布している。教科等に関する調査（いわゆる学力調査）の結果に関する基本統計量（平均正答率やその標準偏差など）の算出を行なっている（ここまでは他の自治体による独自調査と同様）。その上で、前年度の学習状況を、学習指導要領に準拠した5段階に評定する仕組みを編み出し、単純なテストの「点数」ではなく、学習の到達度に重点を置いて、評価をしている。具体的には、「潜在ランク理論」を用いて、学力テストの連続尺度を順序尺度へ組み直している。

図1 ランク理論に基づく設問通過状況のイメージ

	活用 S の設問群を(おおむね)通過	R5
	活用 A の設問群を(おおむね)通過	R4
最低限の到達目標⇒	基礎 B の設問群を(おおむね)通過	R3
	基礎 C の設問群を(おおむね)通過	R2
	基礎 C の設問群を(おおむね)通過できない	R1

出所：杉並区教育委員会 杉並区立済美教育センター／杉並区教科等教育推進委員会（2018）『平成 30 年度 杉並区特定の課題に対する調査、意識・実態調査 報告書』：4

一言で言うと、学力調査、学力テストを、1点を競う連続的な指標としてではなく、学習到達度、到達目標との関係で読み込む指標として取り扱うという転換を行なっている。杉並区教育委員会は、この段階評価の導入について、「①義務教育における学びの到達水準を具体的な設問を通して一定程度明らかにできる、② 調査結果と実際の学力・学習状況の対応関係に対するアカウンタビリティが向上するなどの効果が期待でき、③ 集団や個に応じた改善方策がより一層明確になる。さらに、④ 取組の成果や課題を、他集団との比較や競走、すなわち集団に準拠した相対評価によらず目標＝学習指導要領に準拠して絶対的に評価できるようになり」と評しており、調査を単に「調査」だけで終わらず、「杉並区教育ビジョン 2012」を、現場と管理部門が共に志向し「共創」するための「コミュニケーションツール」として用いていると言う²。

² 杉並区教育委員会 杉並区立済美教育センター／杉並区教科等教育推進委員会（2018）『平成

(4) 調査結果の活用（見える化）

前節の最後に触れた、調査を基にして、ビジョンを共有し、現場と管理部門が教育改革の理念を共有するための、「コミュニケーションツール」として用いるという点についてさらに取り上げる。これまで述べてきたように、杉並区教育委員会（特に済美教育センター）はEBPMを強烈に意識している。各種統計資料などを用いた現状分析と、独自の学力等調査を活かした教育実践が特徴的である。それをうまく成立させているのが、統計資料や調査結果の可視化である。ここでは、ツールとしての①ヒートマップ、②リーダーチャート、③クロスバブルチャートの3種類の可視化ツールを紹介する。

① ヒートマップ



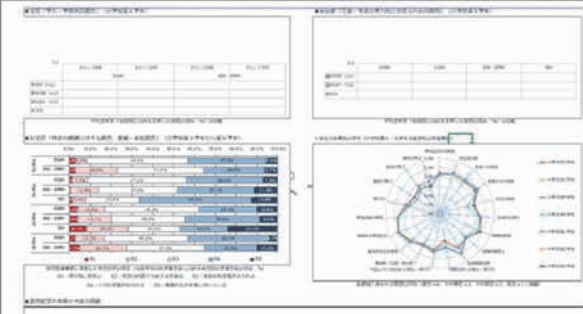
出所：杉並区教育委員会 杉並区立済美教育センター／杉並区教科等教育推進委員会
(2018)『平成 30 年度 杉並区特定の課題に対する調査、意識・実態調査 報告書』：5

ヒートマップというのは、個々の数値データを色として表現した可視化グラフの一種である。杉並区のヒートマップは、同区の地図データと重ね合わせて表示されており、児童生徒数や通塾率、地域行事の参加といった教育状況などを視覚的に認識しやすくなっている。他の統計調査などを用いれば、例えば地域の所得状況などの階層性を図ることも可能となる。これらヒートマップを使用することで、学校が存在する地域の地域診断を行うことができる。

30 年度 杉並区特定の課題に対する調査、意識・実態調査 報告書』：4

② レーダーチャート、ランクごとの可視化

(2) No.5 本校：調査結果の概要（本校）、結果の考察と今後の取組（自校記入欄）



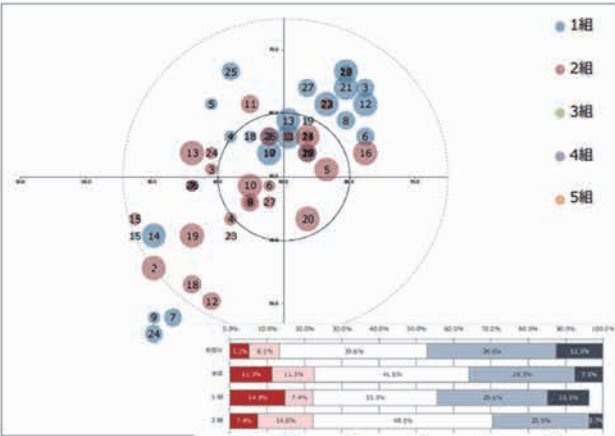
- 国や東京都の調査結果と合わせて区調査の結果を公表できるように、グラフを中心にまとめてあります。
- ページ末には、結果の考察と今後の取組を入力する欄を設けてあります。必要に応じて御活用ください。
- ※国と都の調査は、グラフ右側ページ外の所定欄に結果を入力することでグラフに反映されます。

出所：杉並区教育委員会 杉並区立済美教育センター／杉並区教科等教育推進委員会
 (2018)『平成 30 年度 杉並区特定の課題に対する調査、意識・実態調査 報告書』:173

学力調査の結果を、学力段階に分けて、項目ごとに5段階（学習指導要領に準拠した5段階に評定したもの：本節（3）参照）と、「意識・実態調査」の結果の平均値をレーダーチャートで示した内容である。全国、東京都、杉並区（）の結果と相对比较できるようにまとめられており、これにより学校・学級の状態を相対的に把握することができる。

③ クロスバブルチャート

〔クロスバブルチャート：学力分布と意識・実態調査の回答を重ね合せた例〕



- 左図は、横軸に「国語科」、縦軸に「算数・数学科」の標準化得点を取り、「学校の先生は自分のことを認めてくれていると思う」項目に肯定的に回答している個ほどバブルサイズが大きくなるよう処理した「クロスバブルチャート」である（p.175を参照）。
- バブル内の数値は一人一人の「出席番号」を表しており、各軸の教科等とバブルサイズに表す質問項目は校務情報端末上で動的に選択できるようにしてある。
- 直観的に、否定的回答をしている個が中下位層に分布している様子が分かる。学力段階（右下）を合わせて参照することで、学年や学級、個々の状況の理解が促進する。

出所：杉並区教育委員会 杉並区立済美教育センター／杉並区教科等教育推進委員会
 (2018)『平成 30 年度 杉並区特定の課題に対する調査、意識・実態調査 報告書』:5

区の学力調査結果と意識・実態調査の回答を重ね合わせクロスバブルチャートとして作成している。単にテストの点数だけでなく、学習に対する理解度・満足度の点から生徒ひとりひとりの状況を視覚化することをできるようにしている。学力達成と理解度、満足度はそれぞれ関連している、実は微妙に異なることが多い（ex. 塾などに通っていてテストの成績は良いが、学校の授業に対するモチベーションは低い。授業態度は非常に熱心であり、教師やクラスの友人からは好かれるが、テストの成績などは低い、など）。これらを視覚的に認識することができ、生徒ごとの状況を踏まえた生徒指導に生かしている。

なお、今回挙げた視覚化ツールは一例であり、その全体像については、本稿末に、杉並区立済美教育センター（2018）「平成 30 年度 杉並区「特定の課題に対する調査、意識・実態調査」に係る済美教育センター作成資料について（解説）」を収載しているのでそちらを参照してほしい。

杉並区では、上記のような調査を可視化し、学校・学級運営に活かすことを目指している。各学校、教員が自分の地域、学校、学級の状況を根拠に基づいて把握することで（そのために PC などのツールを配置している）、「理念だけが立派」「現実と乖離している」といった実践にならないように、エビデンスとして、調査結果を現場に還元することで、自治体（教育委員会）と現場の学校の両者が共に教育実践を行なっているのが、杉並区の試みであると言えるだろう。

2.3. 杉並区の教職員養成（杉並区スクールマネジメントセミナーを例として）

（1）スクールマネジメントセミナー

杉並区の公教育施政を検討する上で、独自の視点を持った研修内容は非常に示唆的である。今回はそのなかで、杉並区が実施している「スクールマネジメントセミナー」を取り上げる³。

杉並区のスクールマネジメントセミナーは、2009 年より開始している。当初の開始の経緯としては、小中学校の管理職不足が背景にあり、将来の杉並区の学校教育を担う管理職人材を育成することが目的であった。現在の受講対象者は、（1）教育管理職を将来目指す教員、（2）教育管理職として活躍を期待する教員、（3）学校を経営の視点で考えることが求められるミドルリーダー、となっており、主に 30～40 代の中堅教員に、早い段階から幅広い視点で杉並区の教育施策を考える契機となることを想定して

³ 筆者は、2019 年 2 月 1 日に、杉並区が実施する平成 30 年度スクールマネジメントセミナーの最終回を視察した。ここでの内容は、事前に杉並区教育委員会事務局教育企画担当部長である白石高士氏から聞き取った内容をもとにしている。

いる。受講人数は20～30名前後であり、2019年度は小学校教員19名、中学校教員8名の計27名が参加している。

同様の名古屋市における研修として、教育委員会事務局が毎年実施している「ミドルリーダー研修」がある。両者の違いは、一言で表せば、「原理的」か「実践的」かという点にあるといえるだろう。名古屋市のミドルリーダー研修が、カリキュラムマネジメント、リーダーシップ／コーチング、学年経営や学校の危機管理といった現場の教員が実際に教育管理職としての立場になった際にすぐに立ち会うであろう実践的な課題を対象にしているのに比べて、杉並区のスクールマネジメントセミナーは、その目的を「これからの教育のあり方及び学校教育の使命をテーマに沿って考え、学校のあるべき姿、教育管理職のあるべき姿について施策形成性型研修を通じて追求する」とあるように、より広範で原理的である。その分実践的な課題からは遠ざかっているともいえる。具体的な研修は、グループワークによる施策形成提案を主体としているが、そのテーマ設定は非常に斬新である。次節では、平成30年度のグループ研究の研究項目を以下に紹介する。

<杉並区 スクールマネジメント企画セミナー 研修テーマ（平成30年度）>

共通テーマ「AIと共存する時代の学校経営とは ―持続可能な学校づくり―」

(1) グループ（分科会研究）

2030年の時代を見据え、自分の夢や理想を実現する斬新でダイナミックな教育活動を取り入れた学校運営や学校経営の企画及びプレゼンテーション

(1) 視察・講演等

グローバルな視点から、これからの日本の教育の在り方や学校教育の使命について考える内容

第1グループ

① 「社会に開かれた教育課程」の実現とそれに向けた学校経営

地域と一体となった教育を一層進めるために、今後は、地域と目標やビジョンを共有し、その目標に向かって取組を進める「社会に開かれた教育課程」の実現が求められる。杉並区では地域運営学校や学校支援本部の設置により、学校を核に、地域全体を「学びの場」と捉え、地域コミュニティを創出する動きが広がりつつある。その実施に向けた学校経営の在り方について考える。

第2グループ

② 学校の働き方改革を推進するための教職員の意識改革

杉並区ではこれまで、副校長校務支援員の配置や留守番電話の設置、学校閉庁日の実施など、「できるところから確実に」学校の働き方改革に取り組んできた。今後は、こうした取組を充実させていくことが求められるが、そのためにはこれまでの学校観の大きな変革が必要である。そのための教職員の意識改革の在り方について考える。

第3グループ

③ チームとしての学校を機能させる組織マネジメント

これまで教員は、学習指導、生活指導等、幅広い業務を担い、成果を上げてきた。しかし、学校の抱える課題は、より複雑化、多様化しており、こうした教員の対応には限界がきている。これからの学校は、教員個々の能力を元に進める「多能化」から様々な人材を活用した「多様化」へと変革を図る必要がある。チームとしての学校を組織し、それを機能させるための組織マネジメントの在り方について考える。

出所：杉並区教育委員会教育人事企画課（2018）「平成30年度 スクールマネジメントセミナー実施計画」

（2）視察の内容（3つの分科会報告から）

筆者は実施調査に訪れたのは、平成30年度スクールマネジメントセミナーの最終回（第9回）であり、それまでの研究課題の研究発表会を行われていた。その時の様子を簡単に触れる。なお、それぞれの研究課題は先の第1～3グループに分かれているが、共通テーマとして、「AIと共存する時代の学校経営」という視点から考えるという構成になっている。

第一分科会（「社会に開かれた教育課程」の実現とそれに向けた学校経営）

地域と学校のつながりの一つのツールとして、教育課程に着目しその共有化をテーマとした発表であった。4つの具体的かつ意欲的な提案（①ESD、SDGsなどの社会と目標を共有していくツールの利用、②地域子ども会議の発案、③地域とともに進める防災教育、④地域のランドマークとしての小中学校（施設の常時開放や、授業の常時公開））がだされ、学校と地域、行政が「学び」を通じてつながりあうモデルが提唱された。

第二分科会（学校の働き方改革を推進するための教職員の意識改革）

「2030年の学校現場での働き方を提案」という意欲的な問題設定による発表であった。まず12年後の未来を考えるために、12年前（2006年度）の学校現場の

振り返りがなされた（個人のパソコン持ち込み、手書きの多用、電子教材の貧弱さ）など。そのうえで、12年前の学校現場に比べて、ICT等の技術が移転された2018年度の学校現場と比較が行われた（タブレットPCなどの一部利用、教員用パソコンの整備と、手書き→パソコンへの移行など）。非常勤講師・時間講師により教員の授業時間の減少や、部活指導の外部化の流れなどは、教員の負担を軽減するものであるが、一方で、道徳の教科化や小学校の英語活動、プログラミング教育などは負担を増大させる動きもあることが整理された。その上で、2030年の学校現場において、AIによる業務負担の軽減のなかで、「それでも教師が向き合う役割」が語られていた。2030年の学校現場の発表では劇形式なども用いられ、コミカルで楽しい発表であった。

第三分科会（チームとしての学校を機能させる組織マネジメント）

まずAIや電子技術がより進歩した2030年の近未来的学校の様子が想像され発表された。登校時に各児童の電子チップによる保護者へのメール連絡、1人1台タブレットにより健康観察や宿題をタブレットが補助する。VR機器を活用した授業やオンライン授業など。教員以外の学校現場で働く専門家の増加（スクールカウンセラーの配置増加、部活の外部委託化）。このように新しい技術の導入により、従来型の授業が多様なものとなる。また教職員を支える人材の多様化が起こる中で、チーム学校の課題自体が複雑化、多様化していくという予測をたて、チーム学校の分野化（①特別支援、②生徒指導、③学校運営、④学習支援）、コーディネーターによる複雑化・多様化した学校現場の①報告・連絡・相談の体制づくり、②協働体制の組織化という方向性が示された。

（3）研修の意義

杉並区が実施している「スクールマネジメントセミナー」の内容を紹介しながら、杉並区の教職員養成の方向性についてみてきた。前節で、現場と教育委員会が一体となって、地域・学校・学級運営を可視化していくEBPM型の教育実践に触れた。スクールマネジメントセミナーでも、このEBPM型の実践は取り入れており、9回のうち、前半2回を用いて、済美教育センターの主任研究員である山口氏がその重要性を講義している。ただし、杉並区の教職員研修は、それらEBPM型の実践にとどまらず、そこからさらに広い視野を持つことを意識している。中堅教職員に対して、いわゆる協議の「実践的な」研修内容を排して、「教育とは何か?」、「あるべき教育理念」、「未来の教育経営」といった原理的かつ応用的な視点を常に備えることを要請していることがその証左であると言える。

2.4. まとめ

本稿は、いわゆる「キャリア教育」や「キャリア支援」について直接言及したもので

はない。しかし、その前段階として必要な要素を取り上げた。「教育改革」を志向する上で重要な、現状分析とそれを担う人材育成という視点で杉並区の事例を取り上げた。この点において、杉並区の実践は他の自治体にはないものを持っていると言える。インタビュー調査において、済美教育センターの主任研究員である山口裕也氏は、何度も「教育理念の共有と持続性の大切さ」を強調していた。他の自治体や海外の教育実践の良いところだけを部分的に切り取って持ってくる「改革」は多くの場合失敗に終わる。他の自治体や海外の事例がうまく言っているのは、その土地、歴史、人材が複雑に絡み合っているからであり、また、改革は一つの単一実践や制度だけで構成されているのではなく、パッケージで支えられている。そうしたなかから、土地、歴史を考慮せず、共有する人材も育っていないなかで単一の改革を実践することにはどうしても無理が生じるからである。

杉並区の現在の教育改革は、現在の井出教育長体制になった平成 18 年から、12 年以上かけて整備してきたものであり、その体系と持続性が成功の重要な要素であるといえる。山口氏自身、「最初から体系立てて考えてきたわけではなく、トライアンドエラーを繰り返したなかで体系化した。しかし、それをするための十分な期間は必要なものであった」ことを話していた⁴。本稿では、杉並区の EBPM としての調査の活用、職員研修を通じた現場職員との対話に重点を置いて取り上げたが、どのような「教育改革」においてもエビデンスとそれを担う職員養成は、改革の前提となるものであり、それを持続的に支持する体制が存在したことが、現在の杉並区の教育実践の成功につながっているといえる。

【参考文献】

- ・ 杉並区教育委員会 杉並区立済美教育センター／杉並区教科等教育推進委員会 (2018)『平成 30 年度 杉並区特定の課題に対する調査、意識・実態調査 報告書』
- ・ 杉並区教育委員会 (2018)「東京都・杉並区における義務教育と資本—EBPM を乗り越えていくために」(2018 年 7 月 23 日 平成 30 年度 第 3 回スクールマネジメントセミナー レジюме+講義内容テキスト)
- ・ 荘島宏二郎「4. ニューラルテスト理論——学力を段階評価するための潜在ランク理

⁴ なお、苫野一徳（熊本大学准教授）は、杉並区の EBPM の上で、博士号を持った専門の研究者といった人材は必須であり、地方教育行政に済美教育センターの山口氏のような「専門官」を登用することの重要性を指摘している。

参考：「杉並区・教育への挑戦～その 5～」【対談】山口裕也（杉並区教育委員会・済美教育センター調査研究室長）×苫野一徳（熊本大学）

<http://timesphilosophy.blogspot.com/2013/06/blog-post.html>

論」、植野真臣・荘島宏二郎『学習評価の新潮流(シリーズ〈行動計量の科学〉4)』、2010年、朝倉書店

- ・ 山口裕也(2011)「公教育の『正当性』原理に基づく実践理論の展開—地方自治体教育行政における実践理論の基本型としての〈支援〉」、西條剛央・京極真・池田清彦編著『よい教育とは何か—構造構成主義研究5』北大路書房

謝辞

本稿の作成にあたって、インタビュー調査にご協力いただいた杉並区教育委員会の方々、特に山口裕也氏(杉並区立済美教育センター 教育長付主任研究員)、白石高士氏(杉並区教育委員会事務局 教育企画担当部長)のお二人には多大な協力をいただきました。感謝いたします。

参考資料：平成30年度 杉並区「特定の課題に対する調査、意識・実態調査」に関する済美教育センター作成資料について（解説）

解 説 資 料 ①
平成 30 年 7 月 20 日
杉並区立済美教育センター

平成 30 年度 杉並区「特定の課題に対する調査、意識・実態調査」に係る
済美教育センター作成資料について（解説）

1 資料（Excelブック）の構成

No.	シート名（Excelシート）		主な内容
1	企画	企画概要	「教科等に関する調査」教科等別・学年別の設問レベルごとの設問数
2		評定基準	「教科等に関する調査」学力段階（R1～5）の評定（判断）基準の目安
3		企画概要（意識）	「学習・生活についてのアンケート」の内容領域と質問項目の対応
4	結果	区全	調査結果の概要（杉並区全体）
5		本校	調査結果の概要（本校）、結果の考察と今後の取組（自校記入欄）
6		分布	学力分布図、学力段階
7		学年別	「教科等に関する調査」学年別・教科等別の結果詳細
8		意識	「学習・生活についてのアンケート」各領域の平均、各質問項目の肯定率等
9	分析	クロス	「教科等に関する調査」と「学習・生活についてのアンケート」クロス集計
10		経年	学力段階の経年変化考察用（今年度結果のみ入力済）
11	個人	例：国小3～ 数小3～ 理小4～ 外中2～ 意小3～	「教科等に関する調査」 ・各児童・生徒の調査結果、各設問の解答状況 ・基礎／活用別、観点別、領域別の結果 「学習・生活についてのアンケート」 ・各児童・生徒の調査結果、各設問の回答状況 ・領域別の結果

2 平成30年度資料の主な変更点（昨年度比）

- ・ 微修正のみ

※平成29年度の意識・実態調査においては、新学習指導要領を見据え、「学び方」「学びの個別化」「学びの協同化」「学びの探究化」、また、「集合的（社会）効力感」の領域に、アンケート項目の修正や追加を行いました。平成30年度においても、これらの領域を中心に項目の修正・追加・入替等を行っています。

3 主なシートの解説

- ・ 本資料（Excelブック）は、必ず原本（済美教育センターから送付された状態のファイル）を保存しておくようにしてください。クロス集計の動的な処理などは、行列の挿入や削除等の操作を行うことで、プログラムの一部が崩壊し、正常に処理が働かなくなる可能性があります。クロス集計などが正常に処理されなくなった場合は、原本を使用してください。
- ・ 本資料の開発環境は、windows10、Excel office365(最新バージョン)です。Excelは、2007以前のバージョンでは、条件付き書式の一部が適切に処理されません。調査結果には影響ありませんが、Excel2010（以降）の使用を推奨します。
- ・ 本資料は、一部にマクロを使用しています。ファイルを開く際、マクロを有効にしてください。
- ・ 下記解説は、必要に応じ、別添「解説資料②」を参照しながらお読みください。

(1) No. 4 区全：調査結果の概要（杉並区全体）



○「教科等に関する調査」の結果を、最も重視すべき指標「**学力段階 (R1~5)**」を中心にまとめてあります。

※「**学力段階**」は、「調査実施の前学年における学習指導要領の実現状況」を5段階で表す指標です。本指標の詳細は「**解説資料②**」のp.1.4を参照してください。

なお、「杉並区教育ビジョン 2012 推進計画（平成 29～31 年度）」では、平成 33 年度までに、「R3：おおむね定着がみられる（最低限の到達目標）」以上の児童生徒を 80%（以上）にすることを目標としています。

○「意識・実態調査」の結果は、各領域に含まれる質問項目の「**平均値**」をレーダーチャートで示してあります。

(2) No. 5 本校：調査結果の概要（本校）、結果の考察と今後の取組（自校記入欄）

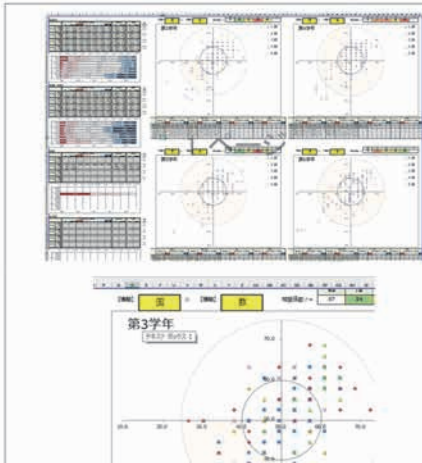


○国や東京都の調査結果と合わせて区調査の結果を公表できるよう、グラフを中心にまとめてあります。

○ページ末には、結果の考察と今後の取組を入力する欄を設けてあります。必要に応じて御活用ください。

※国と都の調査は、グラフ右側ページ外の所定欄に結果を入力することでグラフに反映されます。

(3) No. 6 分布：学力分布図、学力段階



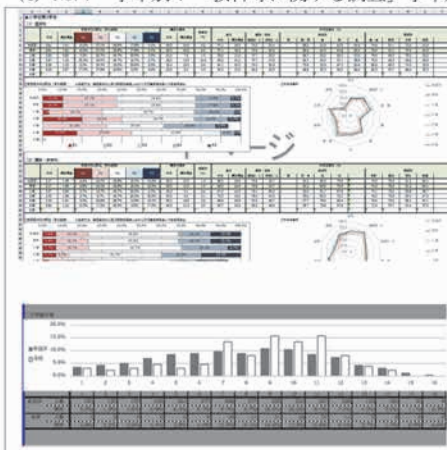
○本校の結果を、「**学力段階 (R1~5)**」と「**学力分布 (散布図)**」を中心にまとめてあります。

※「**学力分布**」は、区全体の平均を 50、標準偏差を 10 とした場合の結果（標準化得点）で処理してあります。交点が区平均=50、小円の範囲が区標準偏差=10、大円は区平均 50 ± 25 の範囲を示しています。

○「**学力分布**」は、縦軸と横軸にプロットする教科等を選択できます。黄色く塗りつぶしてあるセルを選択すると「指示文」が表示されます。それに従ってください。両教科等の「**相関係数**」も自動的に処理されます。

※別添「参考資料」のうち、【例①解説】(p3)の最上段の記入例を併せて参照してください。

(4) No. 7 学年別：「教科等に関する調査」学年別・教科等別の結果詳細



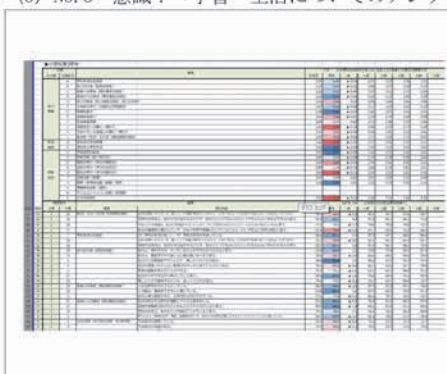
○学年別・学級別に、教科等ごとの結果の詳細を示しています。

※「100%積み上げグラフ」の合計が100%に達していない場合は、欠席等の理由から調査を実施していない児童・生徒が存在することを示しています。結果を考察する際にご注意ください。

○また、右の欄外には、(準)通過数(正答設問数)による度数分布を示してあります。

※度数分布は、平成28年度中の要望に応じ、平成29年度に実装しました。

(5) No. 8 意識：「学習・生活についてのアンケート」各領域の平均、各質問項目の肯定率等

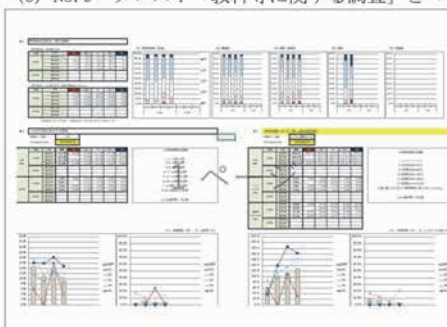


○学年別・学級別に、「領域」ごと、「質問項目」ごとの結果の詳細を示しています。「領域」ごとは「当該領域に含まれる質問項目の平均値」、質問項目ごとは「肯定率(%)」を示しています。

※「読書冊数」「学習時間」「部活動への所属状況」を除く項目は、「4件法(肯定=4/やや肯定=3/やや否定=2/否定=1)」での回答です。平均値は「4点満点」、肯定率は「全回答に占める4と3の割合」です。

※「集学的(社会)効力感」の4項目は、いずれも2領域にまたがるものとして企画しています。

(6) No. 9 クロス：「教科等に関する調査」と「学習・生活についてのアンケート」クロス集計



○「クロス集計(クロス表、クロスバブルチャート)」を中心にまとめています。

※「学力段階」の「教科等総合」は、「各教科等の学力段階を平均して四捨五入したもの」です。

○「クロス集計」は、動的な処理に対応しています。黄色で塗りつぶしてあるセルや窓を選択すると「指示文」又は「選択できる質問項目の一覧」が表示されます。

● クロスバブルチャート
各項目の回答は、属性ごとに集めて表示しています。

第3学年

● 1期 ● 2期 ● 3期 ● 4期 ● 5期

○一部の質問項目は、「クロスバブルチャート」にも対応しています。肯定的な回答をした児童・生徒ほど、バブルサイズが大きくなるように処理されます。

※Excel グラフの基本機能を使用することで、特定の学級(系列)のみを表示させることもできます。

※左図は、「学校の先生は、自分のことを認めてくれると思う」項目とクロス集計をした結果の例です。左図をみると、中下位層に否定的回答が点在している傾向がみられます。この傾向については、別添「参考資料」のうち、【例①解説】(p3)の上から三段目の記入例を併せて参照してください。

※平成 29 年度から、平成 28 年度中の要望に応じ、各児童・生徒の出席番号が表示されるようになりました。

● 年度・属性別集計項目ごとのクロス集計
○項目 1) 学校の先生が「褒めたり励ましたり」するのを好んでいる。

○項目 2) 学校の先生が「叱ったり怒ったり」するのを好んでいる。

○項目 3) 学校の先生が「厳しく指導」するのを好んでいる。

第3学年

○クロスバブルチャート対応の質問項目は、項目同士のクロス集計をすることもできます。

※質問項目同士のクロス集計は、平成 28 年度中の要望に応じ、平成 29 年度に実装しました。

(7) No. 10 経年：学力段階の経年変化

● 学力段階の経年変化

○「**同個体の経年変化**」を処理するために用意しました。

○今年度(平成30年度)の結果のみが入力されています。**黄色で塗りつぶしてあるセル**に昨年度までの結果(学力段階ごとの人数)を入力することにより、同個体の経年変化が考察できます。

※「**学力段階**」の学校への提供は、平成 24 年度から開始しています。ただし、平成26年度調査において、学力段階の評定基準について見直しを行っています。ご注意ください。

(8) No. 11 学年別の教科等・意識

○個人ごとに、設問や質問項目ごとの「**解答・回答状況**」などを示してあります。

○設問ごとのレベル・観点・領域、質問項目ごとの該当領域など、「**企画の詳細**」についても示してあります。

○「**条件付き書式**」によって、課題点を発見しやすくしてあります。「青はより良好」「赤はより課題あり」という規則に従っています。考察の参考にしてください。

※「教科等に関する調査」は、調査実施年度の5月に、前学年の学習状況（学習指導要領の実現状況）を調査するものとして企画しています。考察の際には、調査実施年度の1学期の学習状況を踏まえるようにしてください。

※画面は全て開発中のものです。

※データは、クロスバブルチャートを除き、全てダミーを使用しています。

3. アジアにおけるライフ・キャリア・ガイダンス（アジアのキャリア支援）

山田美香

3.1. 新しい教育とライフ・キャリア・ガイダンス

本稿では、ライフ・キャリア・ガイダンスについて論じるが、まずアジアにおけるそれぞれの国の教育状況、新しい教育の動きについて紹介したい。生徒が将来についてどのような教育を目指しているのか、その新しい教育の方向性とライフ・キャリア・ガイダンスを同時に説明することが重要だと思われる。つまりライフ・キャリア・ガイダンスの概念は、新しい教育の概念と重なっているといえる。

香港教育局による用語の説明

香港教育局「学校發展分部進学及就業ガイダンス組」によって、2014年5月、「中學生涯規劃教育及升學就業輔導指引」が作成された。そのなかでライフ・キャリア・ガイダンスに関わる用語について次のように説明をしている。ライフ・キャリア・ガイダンスは、一生涯に関わるキャリア・ガイダンスとして、下記の用語をすべてまとめた概念であると考えられる。

- ・ **Career and life planning** : 深い熟慮の過程で、人は一生の計画をすべて立てる。生活のなかで重要な範疇、例えば仕事、学習、人間関係や休みなども含んで。この過程は社会環境のなかで徐々に積極的に定めた計画を実施させるものである。
- ・ **Career counselling** : 人の深層に関わる仕事で、個人やガイダンス小グループ、進学就業ガイダンス関係者の間でもっぱら重視されるもので、個人の事業の探索と生涯にわたる計画に関わる問題を助けるものである。
- ・ **Career development** : 生涯の過程で異なるキャリアや仕事の役割に従事することを通して、個人の信念、価値観、技能、才能、興味、性格、仕事に関する認識を発展させる。
- ・ **Career education** : 全面的なキャリア発達の戦略の一部分である。計画的な教育活動と養成を通して学習経験を提供し、生徒の知識・技能・態度を発達させ、生徒が自分の知識・気持ちでもって進学就業を選択し効果的に職場に入ることを助ける。
- ・ **Career guidance** : 1つの広い意味を持つ用語である。一般には一通りの介入の方法を指す。キャリア教育・カウンセリングを含み、生徒の学ぶ知識・技能・態度を発達・運用させ、自分の知識や気持ちで選択し進学・仕事、人生の役割を演じることができるよう助ける¹。

¹教育局學校發展分部 升學及就業輔導組「中學生涯規劃教育及升學就業輔導指引」2014年5月、pp. 5-6

このように香港ではライフ・キャリア・ガイダンスの概念が共有されている。香港の学校現場では Career education、Career and life planning という用語を用いたカリキュラム・実践が多く、また台湾では「生涯計画 (Life planning)」という用語が用いられる。本稿ではこれらがすべて「ライフ・キャリア・ガイダンス」に含まれた概念であることから、学校における関連する活動を「ライフ・キャリア・ガイダンス」と書くことにする。

進路指導とライフ・キャリア・ガイダンス

子どもが卒業後どのような道に進むのか、それに関わる教育支援の在り方について、教育学においては多様な言葉で説明される。日本では「進路指導」がよく使われたが、「進路指導」といっても、それに対応した教育活動の内容は多様であった。アジアにおいても同様に「進路指導」という言葉がないわけではない。しかし現在、「ライフ・キャリア・ガイダンス」という言葉を用いるのが一般的である。中国語で言えば、「生涯企画」、一生涯にわたりどのようなプランを立て進んでいくのか、それを考えるために多くの学びが提供されている。

「進路指導」との違いは、単に卒業後の進路を指導するという意味ではなく、子どもが何をしたいのかを含めて一生涯を見据えて互いに学び合うというところにある。それは在学中の一時的な指導ではなく、ライフ・キャリア・ガイダンスとしてカリキュラムが生まれ、それをもとに子どもは学校生活で興味関心がある活動をしつつ、将来の道を考えるのである。

しかしライフ・キャリア・ガイダンスのカリキュラムを学べば、子どもが生涯に向けて考えることができるというのではない。学校で多様な学びを提供することで初めてガイダンスを行うことの意味がある。つまり、学校において子どもが多様な学びを試すことができなければ、ライフ・キャリア・ガイダンスは意味を持たない。

今回報告対象とするのは、アジアのなかでもライフ・キャリア・ガイダンスに積極的な台湾・香港である。

3.2. 中華圏のライフ・キャリア・ガイダンス調査

今回、平成 30 年 12 月 11 日から 16 日まで、台湾・香港のライフ・キャリア・ガイダンスの動向について現地調査を行った。

教育局の関係者（日本の教育委員会）にインタビューを行い、ライフ・キャリア・ガイダンスの目的・方法・学校現場に対する指導について情報を整理することにした。また、学校現場のライフ・キャリア・ガイダンスの活動について調査し、そのうえで、行政と学校現場におけるライフ・キャリア・ガイダンスの現状・課題について明らか

引用。

にした。

本調査の対象としたのは、教育局でキャリア・ガイダンスを推進している者、さらに台湾・香港の中学である。

調査最終 2 日間は、中国深圳における第四届全国学生发展指导高端论坛暨大中华区学校辅导工作研讨会（第四回全国生徒発達指導論壇大中華学校ガイダンス研究会）において中華圏のライフ・キャリア・ガイダンスについての講演を聞いた。この研究会において、私も「日本における進路指導」に関わる講演をする機会があった。この講演から学んだことは、アジアにおけるライフ・キャリア・ガイダンス（生涯輔導）はすでに相当進んでおり、多くの人が現場で実践可能な方法論・多様な教材開発に携わっているということであった。

それは例えば、行政からの注文や学校現場の声をもとに、民間の会社がライフ・キャリア・ガイダンスの方法論・教材開発を行っていることから理解できる。このような会社では世界各国のライフ・キャリア・ガイダンスの方法論・教材の開発を十分理解したうえで開発を行っている。今後もこのような教育産業は発達していくであろう。それは、学校現場がライフ・キャリア・ガイダンスの必要性を感じていると同時に、行政も現場への多様な支援を行う必要があり、最近ではライフ・キャリア・ガイダンスに関わる層が厚くなったためである。

しかし私は、このような開発は生徒が将来を考えるうえで必要なものなのか、それを積極的に行うことに問題を感じる。徹底して開発された方法論・教材は学校現場でそのまま使用できるほど丁寧なつくりとなっている。しかし教師と生徒の関係性なくしては、ライフ・キャリア・ガイダンスは成り立たない。中国は科学技術の発達によって IT とともにガイダンスに関わる方法論・教材開発を進めているが、ライフ・キャリア・ガイダンスを行う際最も重要な「生徒がどんな生活をして職業を選んでいきたいのか」、そのために生徒と関係者との必要なやりとり・生徒支援の在り方が見えないのは課題であろう。

このように中華圏ではライフ・キャリア・ガイダンスの実践が進んでいるが、日本においてはライフ・キャリア・ガイダンスの概念も広まらず、現場において実践も行われなかった。どうして日本ではライフ・キャリア・ガイダンスが進まなかったのだろうか。

上記の台湾・香港の調査は平成 30 年 12 月 11 日から 16 日まで行った。

- ・台北市国民中学 2 校におけるインタビュー
- ・台北市内のその他関係者にインタビュー
- ・香港中学 2 校におけるインタビュー

・第四届全国学生发展指导高端论坛暨大中华区学校辅导工作研讨会」(深圳。ライフ・キャリア・ガイダンスに関する研究会)の参加・講演

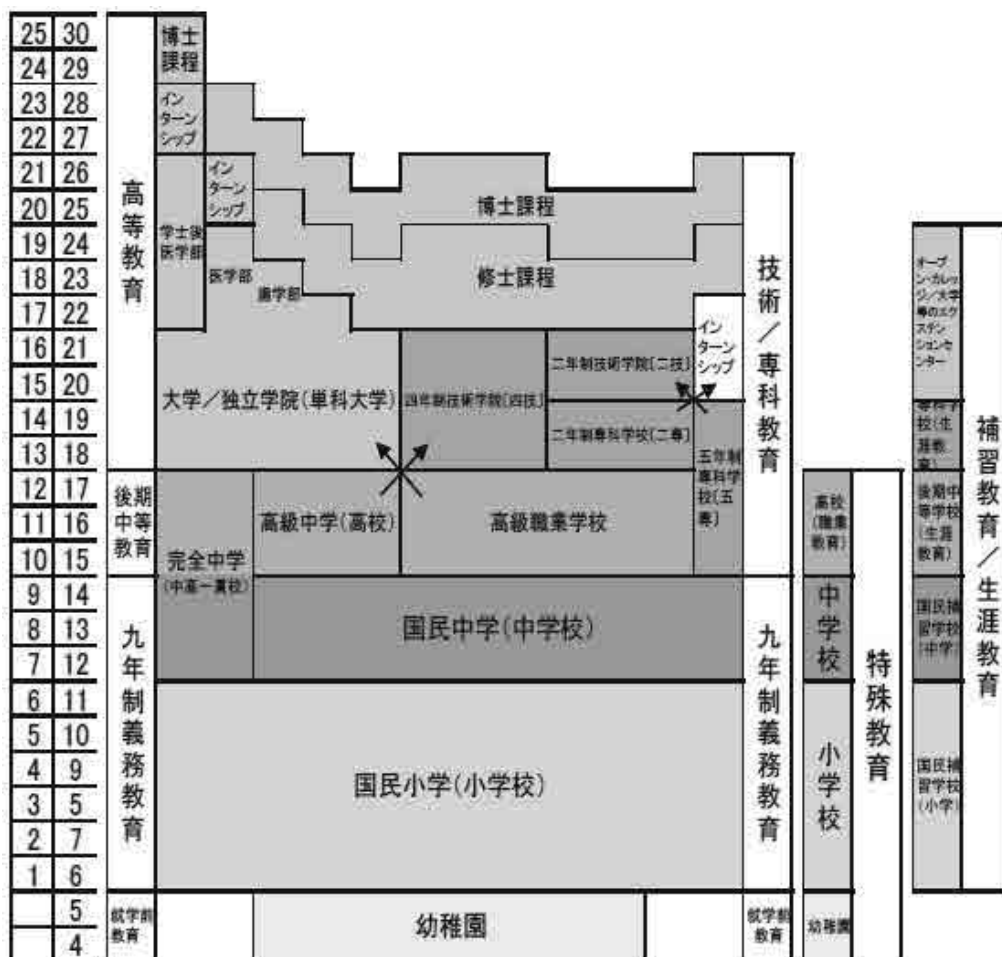
以下、台湾・香港のライフ・キャリア・ガイダンスの状況、中学調査の詳細を説明したい。インタビューをした中学では、インタビューの内容や学校資料の掲載に同意していただいている。

3.3. 台湾

(1) 台湾の十二年国民教育

現在台湾は、小中高 12 年間の国民教育を実施している。12 年国民教育は、国民小学、国民中学、高校にあたる高級中学、高級職業学校、完全中学で行われる教育のことをいう(図1)。

(図1) 学制系統図



http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/015/siryo/attach/1400691.htm (2019年2月9日閲覧引用)

12年国民教育である理由は既に高校進学率が100%近く、高校においてすべての生徒が義務教育と同様に学ぶことができることを考えたためである。台湾の義務教育は小中9年間である。大学進学率は日本より高く、普通科高校の生徒は94.9%、専門高校の生徒は77.4%の生徒が大学に進学する²とされている。

以下は、台北市における12年国民教育計画である。つまり小学から高校の12年にわたるカリキュラムの中心的な構造が示されたものである。「台北市が推進する12年国民基本教育の中心的な構造」は、「児童・生徒の学習」が中心にあり、4つの項目がその周辺を囲んでいる。

- ・「生徒の全面的学習（学習力・品格、閲読・思考力、想像力・動く能力）」
- ・「カリキュラムと教育（国民中学活性化教育・高校指導計画、高校発展カリキュラム・教育の質を高める、中等学校のカリキュラムと教育の補助計画）」
- ・「校長の専門的能力を高める（校長養成する課程・系統的な思考・カリキュラムと教育の指導的立場、校長による授業見学・教室を見て回る、学習共同体を発展させる、海外への訪問学習・現場で感動し集団の力とする）」
- ・「教師の専門的能力を高める（海外への訪問学習・現場で感動し集団の力とする、各学科・領域の指導団・中学高校のエリート教育、各学科・領域の専門的集団・デジタル・コントローラ）」³

上記の4つの項目から、「児童生徒の学習」を中心に12年間で何を学ぶのかを考え、児童生徒の学習力を高めること、カリキュラムや教育力、校長・教師の教育力の発展が考えられていることが分かる。児童生徒の学習は決して児童生徒の能力の問題ではなく、児童生徒に必要なカリキュラム・教育力のうえで児童生徒の学習を進めると考えられている。12年間の児童生徒の学習には教師とカリキュラムの重要性が提案されていると言ってよい。

(2) 台湾のライフ・キャリア・ガイダンス

台湾では、「ライフ・キャリア・ガイダンス」に関わる議論が多くなされている。アジアにおいて先んじて「ライフ・キャリア・ガイダンス」が導入され、児童生徒の一

²教育部統計處『107學年 各級教育統計概況分析』2019年3月、p.5引用。

http://stats.moe.gov.tw/files/analysis/107_all_level.pdf 2019年3月14日閲覧引用。

³出典：http://tscc.tp.edu.tw/sites/default/files/web-pages-attach/pic_001.png 2018年11月2日閲覧引用。

生涯を見据えた支援を行っている。

中学生向けのライフ・キャリア・ガイダンスに関わる書籍も出ている。例えば謝其濬『給中學生的生涯探索術 找到人生目標的關鍵探索力，從現在開始學習！』（2013）には、「13 歳から将来に向かって鍵となる能力を養成することを始める」⁴と書かれており、自分がどの点に優れており、それをどのように伸ばしていくのか、中学生向けの分かりやすい文章とともに説明がある。

台湾では、どうして「ライフ・キャリア・ガイダンス」に関心が高いのだろうか。生徒の成長を考えるうえで「進路指導」ではない「ライフ・キャリア・ガイダンス」の重要性はどこにあるのだろうか。

まず、台湾では 1950 年代から「ガイダンス」について研究会が作られ、これまでの生徒指導・進路指導の在り方について議論がなされた。「進路指導」が「進路に関わる相談業務」であったことから、2000 年代以降、新しいタイプの「ライフ・キャリア・ガイダンス」へと方向を変えた。「進路指導」ではなく「ライフ・キャリア・ガイダンス」を取り入れることで、生徒が自ら関心があることに対して努力する姿勢を持つことから、学校における問題を少なくなると考えたのである。「進路に関わる相談業務」だけでは、実質的に「進路指導」とはならないことに気付いていた。

「ライフ・キャリア・ガイダンス」は、「ライフ・キャリア・ガイダンス」に関わるカリキュラムを新しく作るのではなく、学校において生徒が成長するのに必要なことを行う、そのガイダンスの概念を広げたと考えるべきである。「ガイダンス」の概念は、単に生徒の「指導」ではなく、「必要な支援をする」というところから始まっている。これまで生徒が学校にいる間必要とされる「ガイダンス」を行っていたものを、生徒が将来生きていくために必要な支援を学校で行うという考え方に変わったのである。

この方面の研究も盛んで、葉至誠（2013）は『生涯規劃與職業生活』（秀威出版）において、アメリカを事例に職業輔導（ガイダンス）がキャリア・ガイダンスとなっていくプロセスを説明している。また、台湾のライフ・キャリア・ガイダンスに必要な情報を多く紹介している。

現在台湾では、80－90%の高校生が大学に進学し、「進路指導」は大学進学に必要な指導をすることが中心であった。そのため中高生が何を学びたいのか、ライフ・キャリア・ガイダンスでその学びを提供し、就職につながる指導を行うことになった。

ライフ・キャリア・ガイダンスを含めたガイダンスを充実させるため、各自治体ではガイダンス・カウンセリングセンターを設立し、学校や地域との連携を行った。学校が単発でガイダンスやカウンセリングを行うことがなくなり、自治体・学校・地域

⁴謝其濬『給中學生的生涯探索術 找到人生目標的關鍵探索力，從現在開始學習！』天下雜誌股份有限公司、2013 年、目次引用。

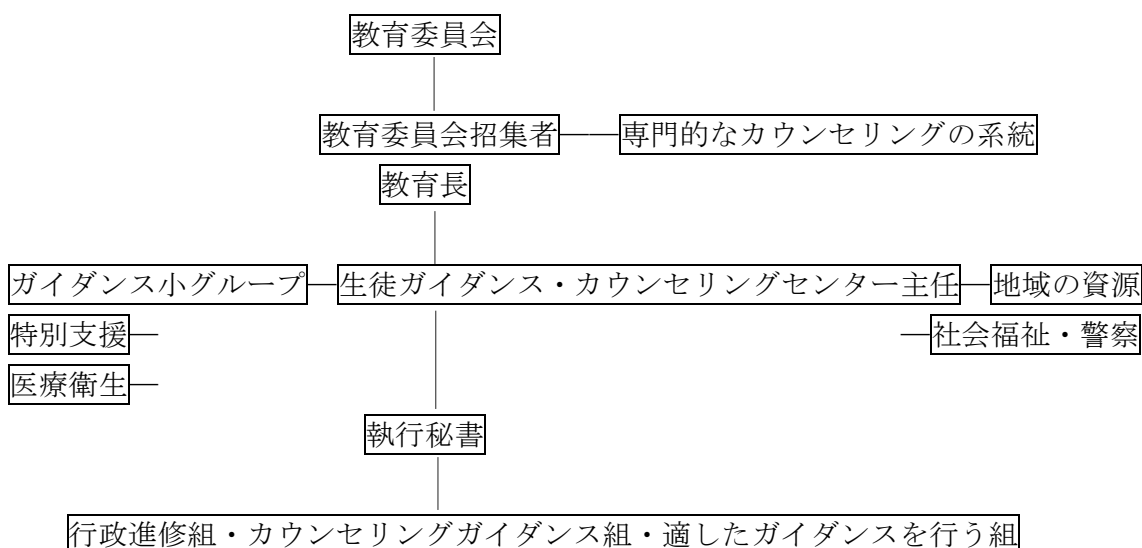
カウンセリングセンターに関係性を持たせるようにした。

では、次に自治体のガイダンス・カウンセリングセンターについて説明したい。

1) 台北市児童生徒ガイダンス・カウンセリングセンター

台湾では、児童生徒のガイダンスの授業もあるが、一方で問題がある児童生徒に対するカウンセリングも行っている。例えば台北市のガイダンス・カウンセリングセンターは、学内の複数の学校の中心的な場所、特定の学校のなかにある。このガイダンス・カウンセリングセンターは、地域の資源、社会福祉・警察・政治、ガイダンスの小グループ、特別支援教育、衛生医療などの関係者も含まれる⁵。単に心理学の専門家がいないだけではないのである。カウンセリングを行ってもカウンセラーだけでは問題解決ができないことがあり、児童生徒に必要な関係者も含まれるのである。

(図2) 台北市児童生徒ガイダンスカウンセリングセンター 組織構造図



出典：<http://tscc.tp.edu.tw/content/業務執掌> (2018年11月2日閲覧引用)

ガイダンス・カウンセリングセンターは台北市教育局の下にあり、台北市が補助金を出し組織的に活動が行われている。台湾全土にこのセンターは教育局によって作られている。

センター内に多くの職員がおり、臨床心理士が単に学校から紹介された生徒に対応するカウンセリングルームというものではない。学校におけるガイダンス活動の支援

⁵<http://tscc.tp.edu.tw/content/資源連結> 2019年3月6日閲覧引用。

や地域とも連携して生徒にとって必要な対応ができるなど、これまでのカウンセリングセンターとは異なる態様が見られる。そこにおける各担当者の仕事は次のものである（表1）。

（表1）台北市ガイダンス・カウンセリングセンター

センター主任	<ol style="list-style-type: none"> 1. ガイダンス・カウンセリングセンターの各業務をまとめる。 2. 台北市の三段階のガイダンス業務の計画並びに推進をする。 3. 教育部、全国カウンセリングセンターとの協力・連携について責任を負う。
執行秘書	<ol style="list-style-type: none"> 1. センターの主任がガイダンス・カウンセリングセンターの各業務執行をまとめるのを助ける。 2. 中学のガイダンス小グループに参加し、中学のガイダンス団体を連携させる。 3. 適したガイダンスの処理に協力をする。 4. 学校の心理衛生の危機的な事件に安心して仕事を行えるよう協力する。
研修組	<ol style="list-style-type: none"> 1. ガイダンス・カウンセリングセンターの行政的な業務を行う。 2. ガイダンス・カウンセリングセンターの設備維持と管理。 3. 専任のガイダンス人員の専門的な研修を行う。 4. 経費の決定と管理。 5. 公文書の管理。 6. 小学各校のガイダンス団体を連携させる。
カウンセリング・ガイダンス組	<ol style="list-style-type: none"> 1. 小中学がケースを別の場所に紹介指導した成果の評価及び追跡管理。 2. 生徒・保護者・学校の教師等関連する者にカウンセリング・サービスを提供する。 3. 安心してサービスを行う方案の推進。 4. 専門的なガイダンスのすべての方案の計画と執行。 5. 資源を連携する。ガイダンス・カウンセリングセンターと学校のガイダンス、特別支援教育、役所における衛生担当、医療関係、社会福祉、警察、司法等、民間資源との協力モデルを作り上げる。 6. カウンセリング・ガイダンスセンターの出版物の計画と政策。
適したガイダンスを行う組	<ol style="list-style-type: none"> 1. 適したガイダンスに関して事務をまとめる。 2. 各中学のキャリア発達教育の実施を監督指導する。 3. 中学卒業生の進路の追跡分析。
監督指導組	<ol style="list-style-type: none"> 1. 監督指導及び学校の専任ガイダンス人員の実務工作と行政を指導する。 2. 専任の専門的なガイダンス人員の評価を行うことに協力する。 3. 定期的に学校の専任ガイダンス人員に関連する進捗状況報告表を管理する。 4. 専門的なガイダンス方案の計画と執行。

出典：<http://tscc.tp.edu.tw/content/業務執掌>（2018年11月2日閲覧引用）

台湾では学校評価が一般的に行われており、ガイダンスの関係者も含めて市内全域の学校のガイダンスの指導評価がなされる。指導評価は、学校関係者による報告書とともに今後の学校やセンターにとって重要な資料となる。各学校にガイダンスの教師も何名もいるが、そのうえでセンターにそれをまとめる人員がおり、必要な部署と人員があり各学校のガイダンスが行われる。

2) 学習指導要領におけるガイダンス

1968年に小中学の義務教育が実施され、「課程標準」(学習指導要領)ではガイダンス(輔導)の前段階として「指導活動」の授業が行われた。小中学どちらも「指導活動」が行われる。1972年以降は、小中学で「輔導」(ガイダンス)の授業が実施される。ガイダンスの授業は、ガイダンスの教師が授業を行い、教科書、その他学校で使う資料集も出版された。1970年代以降、ガイダンスは小学入学後の授業であり、また生徒に何か問題があればガイダンスの先生に指導されるという状況が見られた。

下に示すのは、1968年以降現在に至るまで「課程標準」(学習指導要領)をもとにガイダンスがどのように行われたのかを明記したものである。2003年以降は「総合活動」のなかで「ガイダンス」が行われる。

- 1968年「国民中学暫行課程標準」

(童子軍訓練・指導活動 第1学年～第3学年 毎週各1時間)

- 1972年「国民中学課程標準」

(童軍訓練・輔導活動 第1学年～第3学年 毎週各1時間)

- 1983年「国民中学課程標準」(1985年改訂)

(童軍訓練・輔導活動 第1学年～第3学年 毎週各1時間)

(団体活動 第1学年～第3学年 毎週各2時間)

- 1994年「国民中学課程標準」

(童軍教育・輔導活動・団体活動)

- 2000年「国民中小学九年一貫課程暫行綱要」

(総合活動)

- 2003-2004年「国民中小学九年一貫課程綱要」

(総合活動)

- 2012年「国民中小学九年一貫課程綱要」

(総合活動)

- 2014年「十二年国民基本教育課程総綱」

(総合活動 第1学年～第3学年 毎週各3時間) 家政・童軍・輔導

出典：〔研究ノート〕「戦後台湾の生徒指導」名古屋市立大学大学院人間文化研究科『人間文化研究』第29号、2018年6月、p.119引用)

1970年代当初から台湾ではガイダンスの授業は蓄積され、「ガイダンス」は早い段階で学校教育において重要な存在となった。ただし「ガイダンス」のなかに「ライフ・キャリア・ガイダンス」の概念は十分にあったかというところではない。早期から「ライフ・キャリア・ガイダンス」という概念はあったが、実質「進路指導」が行われていた。

しかし2003年以降、台湾の「ガイダンス」の幅がさらに広がり、学校教育の現場で将来生徒が生きていくうえで必要なことを学ぶことが提供された。現在では「ライフ・キャリア・ガイダンス」が重要視され、教師が行う授業内容も大きく変更した。

3) 台湾教育部のライフ・キャリア・ガイダンス

台湾教育部では、現在の中学のライフ・キャリア・ガイダンスについて次のように説明をしている。

2003年学習指導要領（「国民小中学九年一貫課程綱要」）から「総合活動領域」（ガイダンス、童軍、家政）が作られ、「総合活動領域」においてガイダンスの授業が行われた。それまで、ガイダンス・童軍・家政は個別に授業が行われていたが、総合活動領域の4つの主題をもとにこれらに関してカリキュラムが組まれた⁶。

2003年以前に比べて個別の教科としてはガイダンスがなくなったことから、ガイダンスの位置づけが低くなったという理解もできるであろう。しかし「総合活動領域」で多様な活動とともに広い視点で生徒指導を行うのはライフ・キャリア・ガイダンスにとってもプラスではないだろうか。

- ・2003年「国民小中学九年一貫課程綱要」によって2つの系統で行われている。
- ・第一に、専門的知識を備えたガイダンスの教師が総合活動領域でガイダンス課程のなかでライフ・キャリア・ガイダンスを進める。中学1年から3年まで、生徒は毎週3回の総合活動領域（ガイダンス、童軍、家政）の授業がある。四大主題（自我の認識、生活経営、社会参画、自我と環境の保護）に分けられる。
- ・第二に、キャリア教育に含まれる六大議題が各学習領域計画に入り、その他の領域の教師が主題に関わる授業を行う方式あるいは学校の計画における潜在的な教育をしている。中学1年は「自己について考えることと探索」、2年「生涯について考え自分で試しに行ってみる」、3年「生涯に関する計画」を重点として、その中の3年の部分は2011年から「生涯に関する計画」と「生涯に関する計画と進路選択」に改めた。直

⁶<http://12basic.edu.tw/content.php?ParentNo=&LevelNo=1072> 2019年2月7日閲覧引用。

轄市及び各県市政府教育局は、各領域の国民教育輔導団を設立し、関連する課程を推進する責任を負った。

出典：<http://12basic.edu.tw/content.php?ParentNo=&LevelNo=1072>

(2019年2月7日閲覧引用)

つまりすべての学習領域でライフ・キャリア・ガイダンスが進められるようになったのである。特定の領域あるいは授業で行うものではなく、生徒の学びの中核的な位置づけにある重要なものと理解された。

4) 技芸（職業）教育

技芸教育は中学の職業教育のことであるが、ライフ・キャリア・ガイダンスとの関係性は強い。

2006年「教育部國民及學前教育署補助辦理國民中學生涯發展教育及技藝教育相關經費作業原則」が公布され、キャリア発達教育と技芸（職業）教育について関連するルールが定められた。最も新しい改正は2018年に行われている。この「補助項目及基準」ではキャリア発達教育に関わる補助は中学の1クラス3,000台湾元（1台湾元が3.8円程度）であると書かれている。ほかに、中2の生徒が産業訪問また地域の専門高校の学科訪問・参加をすれば、その学校の中2のクラス数で計算しクラスごとに他に3,000台湾元を補助するという。技芸教育コンクール、成果発表活動にもクラス・生徒数などで補助を出すと明記されている。また、「國民中學生涯發展教育 補助經費支用基準」には「外の講師を雇った場合は50分授業で1,600台湾元」、「生徒や教師が協力する学校や職場の訪問で発生する交通費で6,000台湾元」と多くの補助金がかかれており、これらを得て多様なライフ・キャリア・ガイダンスの活動が可能だと言える。

台湾の学校では小学校に職業教育はないが、中学・高校には職業教育課程がある。高校は普通高校・総合高校・専門高校によって職業教育の在り方は全く異なる。専門高校は各学科が専門科に分かれているので、専門教育を受けるのが中心となる。以下は、教育部のホームページから引用したものである。

2014年度から教育部は、「技芸教育改革方案」に合わせ、正式な課程の他、「国民中学キャリア発達教育」と「国民中学技芸教育課程」、両者の従属関係はさらに職業を考える教育を深めることで、技能学習をする職場経験を提供し、生徒にキャリア発達の計画のなかで自ら技術に関わる業界の職場環境と特質を体験するようにさせる。

出典：<http://12basic.edu.tw/content.php?ParentNo=&LevelNo=1072>

(2019年2月7日閲覧引用)

次の教育部の説明から、2014年以降、生徒のキャリア発達のため職業教育と職場体験を重視したことが分かる。各学校におけるライフ・キャリア・ガイダンスと言える「キャリア発達教育」の実施は、中学3年を中心に各学校独自で具体的な活動を通して行うこととされた。中学生が週に1回専門高校で専門的な教育を受けることも一般的である。中学生段階で興味を持った専門があれば、専門高校で学ぶこともできる。中学生が高校教育を受けることがごく普通に受け入れられている。

- ・「キャリア発達教育」の実施方法はそれぞれ学校が行い、全面的に実施及び弾力的・多様な原則等で実施計画を定める。
- ・「キャリア発達教育」は、教師の研修、教育活動、専門的な講演、参観活動、宣伝説明会、座談会、成長キャンプ、映画鑑賞、博覧会、刊行物、展覧活動、キャリア発達に関わる文書、その他の活動等。
- ・このカリキュラムには13の職業群が含まれ主にそれを試してみるという性質で、理論より実習が多い。中学3年の生徒を対象として少なくとも2つの職業群、多くて4つの職業群を選択できる。
- ・国民教育法で、2007年7月に技芸教育を増やし専門的なクラス編成を強化することができることになった。

出典：<http://12basic.edu.tw/content.php?ParentNo=&LevelNo=1072>

(2019年2月7日閲覧引用)

一方で、「キャリア発達教育」は次の課題を抱えていた。台湾は有名高校への進学こそが将来にプラスになるという考え方が強く、そのような考え方は多様な教育政策を用いても根強く残っていた。

- ・第一に、進学主義によって保護者・生徒・社会環境・学校の政策が、今もなお勉強や試験に偏重したものとなっていることである。
- ・第二に、キャリアに関する情報が整理されておらず完全なものではないことである。
- ・第三に、ライフ・キャリア・ガイダンスの仕事を進めるのは特定の人（ガイダンスの教師、資料組長、ガイダンス組長・・・）の職責だと、いつも誤解されることである。
- ・第四に、中学の専門的なガイダンス教師の人材不足で、キャリア・カウンセリング、進学カウンセリング、生徒がキャリア小グループに参加することに対して満足していない。

出典：<http://12basic.edu.tw/content.php?ParentNo=&LevelNo=1072>

(2019年2月7日閲覧引用)

このようにキャリア発達教育は、学校において多くの課題があった。1970年代からガイダンス教育経験は長く持っていますが、ライフ・キャリア・ガイダンスは新たな試みであった。ライフ・キャリア・ガイダンスの重要性も広く理解されておらず、ライフ・キャリア・ガイダンスを進めるためには相当の時間が必要であった。中学のライフ・キャリア・ガイダンスの課題は以上のものであるが、高校においてもライフ・キャリア・ガイダンスの課題が見られた。

5) 普通科高校のライフ・キャリア・ガイダンス

台湾では中学生が高校受験に必要な暗記中心の勉強のみ行い、多くの有名高校進学希望者がいることから、成績・試験の結果によって進学した。しかし、ほとんどの高校は本人の成績より何に関心を持っているのかを重視するようになった。そのなかで普通科有名高校は入学希望をする者が多いことからやはり成績が重視される。以下は、教育部のホームページから引用したものであるが、普通科高校の問題が述べられている。

- ・進学が主要な目標となる普通科高校の段階では、多くの生徒がいうには目の前のキャリアの困難が「自我認識の不足」「キャリアに関する情報の理解に限度がある」「キャリアを決める能力と自由に欠けている」というものである。
- ・大学等の組分け、学科を選ぶことになったとき、多くの生徒は自分の目標と方向を理解していない。往々にして保護者の期待、教師の提案あるいは社会の主流な価値が認める成績の高低により決定する。キャリアの目標がはっきりしている部分的な生徒は、いつも個人の関心と他の人の期待が異なる困難を抱えている。
- ・2010年度の「キャリア・プランニング」は課程綱要のなかではわずかに選択科目として並んでいたが、各学校のライフ・キャリア・ガイダンスに対する重視は異なった。部分的に選択科目「キャリア・プランニング」がない学校はライフ・キャリア・ガイダンスを推進する運用時間が限られるかあるいはゼロであり、授業の時間を借りたり、個別の活動を少し行った。全面的に生徒に計画的なライフ・キャリア・ガイダンスを提供することが難しかった。
- ・2010年高校課程綱要で「キャリア計画」は選択科目から必修科目となった。上意下達の政策で実務的に確実な推進をするには大きな助けとなった。

出典：<http://12basic.edu.tw/content.php?ParentNo=&LevelNo=1072>

(2019年2月7日閲覧引用)

多様な方法でライフ・キャリア・ガイダンスを行おうとしたが、大学進学を目的とする普通科高校では、ライフ・キャリア・ガイダンスより大学進学を目指す教育が飲

迎された。しかし高校でライフ・キャリア・ガイダンスを行わないと、生徒が自分の職業や人生について価値観を持つことができない。そのため高校で積極的にライフ・キャリア・ガイダンスが行われているが、関心を持つ者は少ない。

6) 専門高校のライフ・キャリア・ガイダンス

現在の専門高校生は大学（一般大学ではなく職業大学）に進学する者が多い。以下は、教育部のホームページから引用したものであるが、専門高校生の大学進学が高まり、専門高校と職業大学で何を学ぶのかということが必要とされている。

- ・2002年はわずか56.02%の卒業生が進学したが（同年の高校の進学率は85.18%）、2009年専門高校卒業生の進学率は76.91%と大幅に高まった（同年の普通科高校進学率は97.19%）。
- ・就職市場に入る専門高校卒業生は大幅に少なくなり、技術を教えられる専門高校生は絶えず進学の圧力が高まるだけでなく、進学において各学科試験があるため3年間進学準備に偏り、実習や体験的な課程が毎年減少している。
- ・中学で志願をする時、多くの生徒は主流の価値に従い点数の高低で学校の学科を選んでいる。自ら技術型の専門高校に進学したい者はおらず、現在の状況を受け入れるのも難しい。
- ・技術型の専門高校生は、普通科高校の生徒と同じようなキャリアの問題（進学試験の圧力、自己認識の不足、将来進学する学科と職業の趨勢について理解がない、キャリアの選択において個人の関心と保護者の希望との衝突があるなど）、「勉強する学科と自分の興味が合わない」という困難がある。

出典：<http://12basic.edu.tw/content.php?ParentNo=&LevelNo=1072>

（2019年2月7日閲覧引用）

一般の専門高校生は職業系の大学に進学するが、大学の試験にはその専門学科に対応した学科試験がある。その受験勉強のために十分に職業体験ができない状況があるという。実際の職業大学で学ぶことを前提に、専門高校では最低限の専門を勉強することが中心となっている。

7) 総合高校のライフ・キャリア・ガイダンス

台湾においても1996年度から「総合高校」が作られた。総合高校はすぐに進学か職業を選ぶことがないため、自分のキャリアを考えるうえのガイダンスは評価を得たようである。以下は、教育部のホームページから引用したものである。

- ・現在、総合高校生の占める割合は11%で割合的に少ない。かつ学校は資源が有限で、

十分にカリキュラム選択できる機会を提供できない。ガイダンスの人材不足で、ライフ・キャリア・ガイダンスで生徒の必要を満足させることができない。

・技術型専門高校の事務体制は、多く実習輔導処および各学科専門主任で成っている。また各職業科で異なる。

・総合高校課程綱要（学習指導要領）で教育カリキュラム上「キャリア・プランニング」は必修である。

・ここ数年、職業学科等の関連制度政策などが年々変動し、加えて職場の変化も早く、技術型専門高校生の進学は進学情報とキャリアに関する情報も時代遅れとなり、教師・生徒・保護者の問題となっているのは確かである。

出典：<http://12basic.edu.tw/content.php?ParentNo=&LevelNo=1072>

（閲覧日 2019 年 2 月 7 日）

総合高校の設立の際、カリキュラムが「キャリア・プランニング」を立てるのにプラスになるという理解があった。それは、進学か職業を選ぶ際に興味を持つことを学べるのが総合高校の設立目的であったためである。しかし、生徒にとって総合高校の特性はプラスになった反面、社会の変化が激しいためそのカリキュラムに十分な効果がないという評価もあったというのである。

8) 教育部青年發展署

台湾の教育行政機関である教育部には青年發展署という組織がある。「生涯輔導」、つまりライフ・キャリア・ガイダンスを行う機関で次のことを行っている。

・教育部青年發展署は、これまで教育部と共同でライフ・キャリア・ガイダンスの仕事を推進してきた。

・ガイダンス 6 年計画、青少年ガイダンス計画、ガイダンスの新体制の建立、中学卒業生の未進学・就業の青少年の職業能力養成ガイダンス計画（On Light 計画）等を含む。青年發展署は「産業とライフ・キャリア・ガイダンス学校巡回講座」を提供し、高校の生徒に対して「指導力養成キャンプ」「一生涯の職業に関する探索研修キャンプ」を行った。

・行政院勞工委員会は青少年が順調に就業するため、「中学・高校生の就業準備力を高める計画」「飛 Young 計画」等を行った。

出典：<http://12basic.edu.tw/content.php?ParentNo=&LevelNo=1072>

（2019 年 2 月 7 日閲覧引用）

青年發展署は、2017年1月から12月まで「未就学未就業の青少年支援計画」で、中学卒業未就学未就業の者を支援した。この計画を行う必要性は、「毎年、未就学未就業の者が1,000人ほどいて、状況が安定している者を除いて200人ほど介入の必要がある」⁷ためである。未就学未就業は「1.健康、2.家庭あるいは経済、3.学業、4.個人の問題、5.方向が定まらない」⁸という理由がある。「未就学未就業の青少年支援計画」の内容は以下の通りである。

対象

- ・ 中学卒業後15歳から18歳までで、未就学・未就業・まだ安定して就学できない支援の接続を必要とする青少年を主な対象とする。
- ・ 地方政府が中学3年卒業前に早期に介入すべきと評価した者に予防的な措置を提供する。

活動

- ・ 定期的に各省庁を超えた連携会議を行う。教育部各单位、労働部、衛生福祉部、法務部、地方政府等。
- ・ 「未就学・未就業の青少年の接続資源ネットワーク」の建立。
- ・ 未就学・未就業の青少年の動向調査を行う。教育部国民及就学前教育署、高級中等学校の「適正入学資料管理プラットフォーム」「学籍管理系統」を用いて、本署が中学卒業生で未進学 of 青少年を選び、地方政府督導所轄の中学が動向調査を進める。各地の中学卒業生の未就学・未就業の青少年の動向と人数を理解する。
- ・ 「継続して生徒にガイダンスを行う及び支援をする法」によって、教育部は「継続して生徒にガイダンス及び支援をする通報系統」を置き、もとの学校が支援すべき生徒が離れたのち、持続して6か月追跡し、追跡期間が満6か月となったら、生徒は未就学者となる。もとの学校は通報系統で所属主管機関に通知し、リストを管理する。教育部督導により地方政府が管理措置を継続する。
- ・ 「高級中等学校の生徒が安定して就学するおよび途中で学校を離れた生徒のガイダンス制度の実施要点」、国民教育署「途中で学校を離れた生徒の通報系統」によって、高級中等学校を途中で離れた生徒のリストを掌握する。
- ・ 上述の方法を利用し、本署は委託あるいは各省庁の連携会議を通して、地方政府によってリストを掌握し、電話訪問、家庭訪問、関連する地域の資源を利用し、未就学・未就業の青少年を尋ね協力する。
- ・ 専門のガイダンスに関わる者が、未就学・未就業の青少年に対して個別・団体ガイダンスを行う。

⁷台湾青年發展署「未就學未就業青少年關懷扶助計畫」2017年12月1日、p.1引用。

⁸同上。

- ・団体ガイダンスは、主題式の団体カウンセリング、団体活動、状況に対する模擬訓練、ロールプレイ、クラス会等の形式。
- ・生涯探索。講座、カリキュラム、戸外教育等の多様な方式で、未就学・未就業の青少年が自我と興味を持つことに協力し、就学・就業能力を養成する。生涯探索活動は、生涯探索、就学就業資源の運用、就業力の養成、体験教育、ボランティアサービス、法治教育（反薬物）、性別平等教育等。
- ・仕事の体験。
- ・ガイダンスの期間は未就学・未就業の青少年の交通費・宿泊費補助を提供し、順調にガイダンスを受けることを助ける。
- ・高校と連携し、規定によって入学あるいはもとの学籍を回復して継続して勉強することに協力する。その勉強の過程で本計画はガイダンスが行う者が継続して関わりガイダンスを行う。
- ・各公立職業訓練センターあるいは委託機関と連携し、訓練班に参加することに協力する。
- ・各就業サービス機関と連携し、直接就業あるいは労働署関連の就業サービス計画に参加することに協力する。
- ・未就学・未就業でガイダンスを受ける人数は、少なくとも当年度中学卒業の未就学・未就業の青年 8 割以上を予定される成果とする。また、ガイダンスを受けることによる成果は 80%とする。

出典：台湾青年發展署「未就學未就業青少年關懷扶助計畫」2017 年 12 月 1 日、pp. 2-5 引用。

青年發展署は、就学か就業をするための支援をしているといえる。自分一人では就学就業もできないなかで、多くの関係者が多様な支援をすることで環境を整えていくというものである。就学・就業ができないままの者にその後の進路を考える余裕を与えるのは大変重要なこととされ、18 歳までは支援を行っている。

（3）台北市の非学校型形態実験教育

台湾では 1990 年代まで、国が認めた公・私立学校以外に学校を設立することはできなかった。当時、台湾の学校では十分に教育を受けることができない生徒たちがいた。それは生徒たち自身に問題があったこともあるが、国による教育制度がその当時の生徒の状況に対応したものではなかったのである。そのため新しいタイプの学校の必要が言われたが、そのような学校を提唱する者に対しては政府による弾圧がなされた。その当時の教育運動は今でも記録が残っている。

そのような国が定めた教育が行うことが重視された時代から 20 年ほどたち、2011

年、「非学校型実験教育」に関わる「國民教育階段辦理非學校型態實驗教育準則」が制定された。初めて制度に基づいた新しいタイプの学校が認められたといえる。以下、日本においてこのような学校の存在を考えるうえでも、どのような規定があるのかをみてみたい。

第1条 国民教育法第4条第4項の規定によってこれを定める。

第2条 本準則は非学校型実験教育（以下、実験教育）と称し、学校教育以外のものである。非営利目的で実験カリキュラムを採用した教育を指す。また徳・智・体・群・美五育の均衡発達をする健全な国民を養成するものである。

第11条 個人あるいは団体が実験教育を申請する者は、審議会の審議を通過したのち、直轄市、県（市）政府の許可により行うものとする。

第12条 実験教育機構の設立期間の許可は1年を限度とする。期間が満了となる1か月前には1年延長の申請をすることができるが1回限りとする。

第13条 個人で実験教育を申請する者は、そこにおける生徒の学籍はもとの学区の学校に設ける。団体・機構で実験教育を申請する者は、そこにおける生徒の学籍は直轄市、県政府の指定の学校とする。

第14条 実験教育をやめた生徒は、学籍がある学校、戸籍がある学区の学校、その他公私立学校で勉強をすべきである。違反する者は強迫（義務）入学条例で処理をする。実験教育の生徒が学校に戻って勉強するとき、学校は必要な協力とガイダンスを行う。実験教育の転出・転入は直轄市・県政府がこれを定める。

第21条 直轄市・県政府は、実験教育に参加する特別支援教育の生徒に対して、学籍がある学校が必要な資源と協力を提供すべきである。

出典：

<https://www.doe.gov.taipei/News.aspx?n=2650D2F8194B2CA6&sms=69B4E6B26379EE4E>
(2018年11月10日閲覧引用)

国が認めた学校とは異なる新しい実験教育機構は、国の審査を経て教育を行うことができ、生徒は一般学校の学籍を持つ。9年間は義務教育であるため、実験教育機構をやめた者は一般の公私立学校で学ぶ必要が書かれている。実験教育機構の生徒のなかで特殊教育を受ける者については適切な資源を与えることも記されている。このことから「國民教育階段辦理非學校型態實驗教育準則」は、義務教育期間における生徒の学びを重要視していることが明らかである。現在の台湾では、義務教育において新しいタイプの学校が義務教育において尊重されているとも言える。

(4) ライフ・キャリア・ガイダンスの学会

台湾では専門的なライフ・キャリア・ガイダンスの学会「台湾生涯發展與諮詢學會 TCDCA」がある。この学会では、学校内でどのようなライフ・キャリア・ガイダンスを行えばいいのかを論じるだけでなく、国を挙げてライフ・キャリア・ガイダンスを行うことに関わっている。

学会では、「CDF (Career development advisor)」「CDI (Career development instructor)」の訓練・審査および認証を行っている⁹。ライフ・キャリア・アドバイザーの専門資格の必要性を言い、多様な活動を行っている。この学会のホームページから、下記、学会の役割を示した。

1. 国内の関連する政府機関、例えば労働力發展署、教育部青年發展署、各縣市職業發展センター・青少年發展処等と協同し、政府の政策に対応し密接に連携する。
2. 国内各大学等のライフ・キャリア・ガイダンスの関係者と相互に交流連携する。学会が主体的に専門知識と経験の交流、ライフ・キャリア・ガイダンスの在職訓練、経営がうまくいっている大学の職業發達センターにその経験を分かち合ったり、座談会等を行うことを願います。また、ライフ・キャリア・ガイダンスの在職者に「教育卓業計画経費」を渡すことを期待する。
3. 企業の HR (human resources) とさらに多くの連携をとる。
4. 台湾のキャリア・カウンセラーを養成する。PCDC は大陸から来た養成の在り方であるが、台湾の専門家のための養成に改め、専門的な地位は心理士に次ぐ専門家とした。
5. 台湾のキャリア・カウンセラー関連書を出版する。キャリア・カウンセラーの養成、キャリアに関する知識を集め、専門的にキャリアの發達を導き、台湾のキャリア・カウンセリングのリーダーシップをとる。
6. 台湾の「生涯發展與諮詢學會」(キャリア發達とカウンセラー学会)を發展させる。学校を除いて、将来必要なさらに多くの社会の人、中年の転職、失業に対する需要、多様な文化のキャリアサービス、高齢者のキャリアサービス等を行う。

出典：http://www.tcdca.org/?page_id=2494 學會任務

(2018年11月11日閲覧引用)

(5) ネット上におけるライフ・キャリア・ガイダンスの情報

就学前・国民教育に関する教育部のネット上に、ライフ・キャリア・ガイダンスに関わる情報があり、生徒にとって必要な情報が膨大に掲載されている。生徒が自分の進路に迷った場合、心理テスト、その他の情報が生徒に立つという。授業でライフ・

⁹http://www.tcdca.org/?page_id=2494 2018年11月11日閲覧引用。

キャリア・ガイダンスを単に進めるだけでなく、生徒が自ら情報にアクセスして、自分が必要な情報を手に入れる方が生徒にとってプラスだと理解されている。

それでは、教育部のネット上にどのような情報があげられているのだろうか。以下、教育部国民及学前署（国民教育と就学前教育にかかわる部署）の生涯輔導資詢網（ライフ・キャリア・ガイダンスの情報ネットワーク）を紹介したい（表2）。

（表2）教育部のネット上の情報

自己探索	<ul style="list-style-type: none"> ・ 測驗評量（テスト評価） ・ 大學入學考試中心興趣量表（大学入試センターの趣味に関する評価法） ・ 大學入學考試中心興趣量表查詢系統（大学入試センターの趣味に関する評価法の検索系統） ・ 大學入學考試中心大學學系探索量表（大学入試センターの大学学科検索表） ・ 大學入學考試中心大學學系探索量表查詢系統（大学入試センターの大学学科検索系統） ・ 「我喜歡做的事」興趣測驗（「私が喜んでやりたいこと」と趣味のテスト） ・ 華人生涯網職業組合卡（中国人のキャリアネットワーク・職業組み合わせカード） ・ 華人生涯網職業興趣量表（中国人キャリアネットワークと趣味の評価表） ・ 華人生涯網生涯開展力量表（中国人キャリアネットワークとキャリアを発達させる能力評価表） ・ 生涯方格（キャリア表）
職業探索活動	<ul style="list-style-type: none"> ・ 1111 九大職能星（九大職業） ・ 1111Holland 學涯暨職涯興趣測驗（一生涯の学びと職業と趣味に関するテスト） ・ 104 職業適性測驗（職業適性テスト） ・ 104 職涯興趣量表（職業と趣味の評価表） ・ 104 工作價值觀量表（仕事の価値に関わる評価表） ・ 我的興趣類型組合（私の趣味の類型組み合わせ） ・ 興趣類型萬花筒（趣味の類型と万華鏡）
大学	<ul style="list-style-type: none"> ・ 大學網路博覽會（大学ネットワーク博覽會） ・ IOH 開放個人經驗平台（個人の経験を開放するプラットフォーム）

	<ul style="list-style-type: none"> ーム) ・漫歩在大學（大学をゆっくり歩く） ・漫歩在大學認識學群（大学でゆっくりと各学科を認識する） ・1111 學群介紹（学科紹介）
専門学校	<ul style="list-style-type: none"> ・技專校院升學查詢系統（技術専門学校への進学検索系統） ・認識技職群科（技術職業学科の認識）
就業	<ul style="list-style-type: none"> ・UCAN 職業查詢（職業検索） ・1111 科系領航員（学科を導く人） ・104 升學就業地圖（進学就業地図） ・台灣就業通職場大觀園（台湾の就業と職場の大概略図） ・労働部行業職業就業指南（労働部業界職業就業指南） ・工作大未來（仕事の大きな未来） ・幸福職人得獎影片（幸せな職人が賞を得るビデオ） ・美國紐澤西州政府職業簡介（アメリカ・ニュージャージー州政府職業紹介） ・O*Net ・大鵬網職涯發展平台（大鵬キャリア職業発達のプラットフォーム） ・104 工作世界公益平台（世界の公益のための仕事のプラットフォーム）
性別と職業	<ul style="list-style-type: none"> ・性別と一生の職業 ・CAREhER ・Lean In ・Formosa 女兒獎（台湾女兒獎）
生涯の目標が明確ではない	<ul style="list-style-type: none"> ・高中選組/轉組（高校の選び方） ・高職轉科/轉考/跨考（専門高校の転学科、転学科試験） ・升學選校選系（進学の学校学科選び） ・升學考試與升學管道（入試と進学の道）

出典：生涯輔導網 <http://career.cpshts.hcc.edu.tw/files/11-1001-482.php>
(2018年11月2日閲覧引用)

教育部の「生涯輔導網、輔導工作資訊網、生命教育網、性別平等網」が同じネット上にあげられている。「ライフ・キャリア・ガイダンス、ガイダンスの情報、生命教育、性別平等」が生徒の支援に重要であると理解されているからである。これに関して、自分を知るために自分の関心を測る表、職業適性テスト、大学の学科紹介、どんな職

業があるのかを調べるための多様な情報が掲載されている。

(6) 2018年12月12日の台北市中学におけるインタビュー

台北市内の中学に訪問し、ガイダンスの職員にインタビューを行った。ライフ・キャリア・ガイダンスは輔導室（ガイダンス室）の教師によって行われている。ガイダンス室は次のような組織である。予算的には30人のガイダンス室職員を雇用することが可能である。実際は6人の職員、4人の軽度の生徒に対応するガイダンス教師、3人の比較的対応が難しい生徒のためのガイダンス教師がいる。

・職員は主任1人、ガイダンス組1人、資料組1人、啓智班（特別支援教育組）1人、資源班招集者1人、幹事1人¹⁰。

このガイダンス室の組織のなかで、ガイダンス組はガイダンスを担当し、資料組は資料整理を行う。この中学には、啓智班（特別支援教育班）、資源班、学困班があることから、啓智班（特別支援教育組）、資源班の生徒のガイダンスも行う。

地域の障害をもった生徒が通学するために啓智班（特別支援教育班）があり、一方で学習障害・自閉症などの発達障害がある生徒のために資源班、さらに障害はないが国文・英文・数学などを除けば学ぶ内容を少なめにした学困班がある。学困班は成績が低く勉強が苦手な生徒が入るものである。これ以外に資優班というエリート教育班がある。これは勉強やスポーツ等、多様な分野で活躍できる者が特に専門的にその分野を学ぶための班である。

このような多様な生徒がいるなかで、ガイダンス室の仕事には次のものがある。

1. ガイダンス組の仕事の計画を定め、関連する推進事業に責任を負う。
2. 全校の一般生徒の生活・教育・キャリア・ガイダンス及び追跡ガイダンスの進行について計画をする。
3. ガイダンス教師が生徒に個別・団体のカウンセリング、個別のガイダンスをすることの計画・協力をする。
4. 担任の教師及び科目担当教師が生徒に個別のガイダンスを計画・協力をする。
5. 学校の教師生徒の心理ガイダンスカリキュラム、研修、活動を行う。
6. 校内のガイダンス人員のガイダンスの知識能力の研修と監督を行う。
7. 家庭教育講座・成長のためのグループを計画・実施する。
8. 優先的に関わりが必要な生徒のケースの検討を計画実施し、データを管理する。
9. 多様な能力開発等を行う業務。

¹⁰調査した中学のホームページから2019年2月13日閲覧引用。

10. 特別支援教育の生徒のガイダンス、他の場所への紹介、校内外の資源を合わせ共同で協力するようにする。
11. ガイダンスの仕事をまとめ、訓育（生徒指導）会議など関連する指導者の会議を行う。
12. 途中で学校に行かなくなった生徒の追跡・復学ガイダンス、評価に関わることを行う。
13. その他のガイダンスに関わる業務¹¹。

ガイダンス室は、ライフ・キャリア・ガイダンス以外にも学校生活全般で生徒が必要とするガイダンスを行う。しかし現在、あらゆるガイダンスに関わる中核的な存在にライフ・キャリア・ガイダンスがあると思われる。

ガイダンス室の仕事については保護者に対して多様な情報発信が行われており、学校のホームページ上で見ることができる。

- ・最新の情報（活動情報、行事歴、関連するホームページ）
- ・家庭教育（家庭教育委員会の組織、家庭教育計画、保護者のガイダンス・カウンセリングの資源、家庭教育議題活動、家庭教育宣伝写真、新移民や多様な文化の宣伝）
- ・性別平等教育
- ・生命教育
- ・ガイダンスが必要な生徒に関する仕事
- ・生徒に対して高い関心を持ち多様な能力の開発を行う教育
- ・写真
- ・討論区
- ・教育進度表¹²

関係者に聞くと、ライフ・キャリア・ガイダンスに関わる事柄について保護者がネット上で自分の生徒の状況を書くことになっている。生徒がガイダンスで学んだことに対して、ネット上で保護者が意見を書くこともある。学校と生徒の間でライフ・キャリア・ガイダンスを行うだけでなく、保護者も当然関わることになる。

ネット上で生徒がライフ・キャリア・ガイダンスを受けた成果を整理するのはこの学校独自のものではなく、台北市全域で行われているものである。台北市ではネットで「台北市ガイダンス資源網」として学校や生徒に資源を提供している。

¹¹同上。

¹²同上。

台湾では、新移民（母親が外国人）である生徒が増えており、地域によっては何十%を占める場合もある。少ない場合も数%の新移民の生徒がおり、学区によってその対応が異なる。現在では、各学区・母親の国籍・地域における父親の立ち位置など家庭の環境によって多様な支援がなされている。訪問した中学には新移民は少なく、平均的な台湾人の生徒が通っている。

（インタビューから明らかになったこと）

ここで、この中学のガイダンス室の職員3名がインタビュー（2018年12月12月）に答えた内容をまとめたい。

- ・ガイダンスの教師はカウンセラーを行い、同時にガイダンスの授業を行う教師である。ガイダンスの授業は、前後期でそれぞれ20数回の授業がある。ガイダンスは授業であるので、生徒が作った資料を見て成績を付ける。
- ・ガイダンスの教師で軽度の生徒に対応する者は12クラスの授業を担当する。重度の生徒に対応する者は2クラスの授業を担当する。
- ・ガイダンスは、クラスのなかに新移民（母親が外国籍）が多ければ新移民やジェンダーの問題について議論する。新移民が中国語が分からなければ教育局に申請すると助成金が得られる。
- ・ライフ・キャリア・ガイダンスは3年間のカリキュラムが作られている。中1で自己認識、自分の特性を認識する。中2で職業と学校を認識する。中3でキャリアの選択を行う。
- ・ガイダンスの教科書は多様な出版社から出ているが、ガイダンスの教師がどの教科書を使用するのか選ぶことができる。
- ・教材は教師が自分で作る。心理テスト・自己紹介など授業に応じて、生徒も自分で資料を作っていく。家に帰っても作業をするのでそれなりの時間をかけている。保護者も協力する。教科書はあるものの、自分が何者であるのかを知るために生徒が自分で資料集を作っていくことが重要である。
- ・中2では多様な性格に関わるテストなどを行う。保護者に自分の職業について紹介してもらい、この地域の専門高校に参観に行く。10数年前から、ある時期の午後に専門高校に行って様々な学科を理解することになった。一部ではなく中2の生徒全員が行くための経費を教育局が補助する。関心がある中3の生徒は毎週火曜日午後専門高校に行く。
- ・教育部の教材で、専門高校の多様な学科を紹介している。
- ・ライフ・キャリア・ガイダンスを行っても保護者は有名校の進学を考えるが、しかし一部の保護者は生徒が何をしたいのかを尊重する。

- ・「ライフ・キャリア・ガイダンスの記録」についてはネット上で教師・生徒・保護者が入力、チェックができる。台北市以外は冊子形態。
- ・ガイダンスの教師になる前、大学で「ライフ・キャリア・ガイダンス」について3単位履修した。ガイダンスの教師でも大学時代に「ライフ・キャリア・ガイダンス」をそれほど勉強したわけではない。
- ・台湾でもキャリア関連の心理師はいるが、その心理師は企業社員の精神疾患に関わる者である。精神疾患がほとんどない生徒がキャリア教育を受けるので、「ライフ・キャリア・ガイダンス」はガイダンスの教師が行った方がいい。
- ・活動を通して生徒が高校進学する際の保護者の観念も変わった。しかし、専門高校への進学は2割程度で、中3になれば将来を決定できるのではなく少しずつ将来を考える。
- ・中学は1クラス30人未満で、人数が少ないと10数人というところもある。1クラス当たりの生徒数は少ない方がいい。
- ・担任の教師が生徒のすべての問題を背負うのはよくない。多様な専門家とともに生徒の問題を解決していくのがよい。

ここから分かることは、台湾ではガイダンスの教師がおり、生徒に指導をする上で担任の教師の負担が少ないことである。また、生徒に必要なものがあれば、外部から資源を借りることができる。そのためライフ・キャリア・ガイダンスは、ガイダンスの教師が中心になって丁寧な指導が可能である。また、生徒が主体的に活動を行うことが前提となっていることから、決してお仕着せがましい教育をしているわけではない。

学校全体で教師や生徒に関わりを持つ者の数が不足している状態では、十分なライフ・キャリア・ガイダンスを行うことができない。資源があることで、より効果的なライフ・キャリア・ガイダンスが可能である。

(7) 2018年12月13日の台北市中学におけるインタビュー

この中学は駅前にあり住宅が多い地域である。学校によれば、落ち着いた中産階級以上の家庭が多く学校に対して積極的に関わりを持つ保護者が多いという。真面目に勉強して成績が良い生徒が多く、進学は4分の3の生徒が普通科高校、4分の1が専門高校である。

ライフ・キャリア・ガイダンス

校長は、ライフ・キャリア・ガイダンスについて、「自分の人格を理解し、自分の特質を理解すること」だと説明した。生徒が、自分がどんな人間であるのかを認識でき

るようにすることが中心である。生涯のことを学ぶことから、「生涯学習」、つまり一生涯学び続けることとも同じことだと理解していた。

国や台北市によって関連する資料が配られるが、学校で独自に作成した資料について、次のような紹介があった。

以前のテキストの内容や私たちが収集した資料などを構造化・系統化して編集しました。二年ごとに一回改訂します。「生命教育」、例えば、「うつ、うつの程度？」は自分で正しい方向を考え、楽観的・積極的になるものです。次は「手紙を書く」、例えば、親しい人に対して言いたいことを記し、立体的な本にするなどです。

学校が作成した資料は、生徒に行った授業の成果をもとに編纂し直しているようである。

生徒は学校で授業を受けることが中心であるので、生徒の学習についても支援が行われる。主に生徒の学習スタイルを理解させ、その生徒にどの方法が適しているのかを分析して提供する。

分析については各テストを実施している。例えば、「迷惑行為についてのテスト」「性格テスト」(中2)「興味に関するテスト」(中3)である。「人格的特質の分析」をする資料もある。これは「自分の人格的特質はどれに似ているのか、機械や化学工業などのどの職種に関連しているのか」を分析するものだという。分析の結果を参考にして名刺を作る活動をする。「シェフになりないのであれば、それなりの名刺を設計して作るなど」生徒は喜んで活動に参加するようである。

他に学校に関わる資料(「どんな学科・学校があるのか、学校名、交通手段など」)を参考にして進学先を選ぶ活動も行う。つまり進学先について自分なりに理解をしたうえで進路を決めるのである。この結果、校長先生は自信をもって進路を選んだことで、現在活躍している者を次のように説明した。

以前の卒業生で成績はあまりよくないのですが、飲食科を選んで、三年の訓練を通して、日本に行っています。三年後の成果展では、中学校の校長先生を招いて、華やかな料理を作りました。とても驚きました。今、彼はとても自分に自信をもってやっています。たくさんの免許を取って、留学しています。

ここから、中学で成績が悪くても高校3年間一生懸命取り組むことで、前向きに自分の将来を考えることが分かる。それは校長先生が生徒に伝えていることでもある。

また、資料に基づいた活動だけでなく、中2の生徒は戸外の「探索体験活動」に参加し、「何かを作る過程で、みんなで助け合い、問題解決をすること」など、具体的に

人と関わるなかで多くの学びを得るということである。

この学校は、ネット上でライフ・キャリア・ガイダンスに関する資料をあげている。ライフ・キャリア・ガイダンスは前年度からより良いものにしていくために絶えず努力しているという。ライフ・キャリア・ガイダンスの授業以外に、各領域においてライフ・キャリア教育が融合していることから、学校全体として系統的なカリキュラムのなかでガイダンスが行われている。

校長先生は「各領域の先生が、よいタイミングで科目の中に入れていきます。数学は難しいです。でも、適切なタイミングを探しています」と言う。つまり、各領域で生徒が必要とすることを教えているのである。

このように学校でライフ・キャリア・ガイダンスを進めるために、ガイダンスの教師はどのような仕事をしているのだろうか。

以前学校には訓導処があり、問題ある生徒を指導していた。その後、訓導処が学生指導事務処、学務処となったという。現在、生徒が問題を起こせば三段階の支援をする。

一般的には、担任の先生が第一段階で生徒を指導します。もし、特別に対応が難しい場合は、ガイダンス室に紹介します。もし、さらに対応が難しい場合は、第三段階の先生に頼みます。担任の先生が第一段階、輔導室は第二段階、第三段階は外の資源、例えば、医療機関などの資源になります。台湾ではこの第三段階の指導はとてもよく行われています。

ガイダンス室にはガイダンスの教師と学務処の教師がいる。ガイダンス室の奥には、ライフ・キャリア・ガイダンスで使う職業カードなどの資料が保存されている。1 クラス分ずつのカードが何種類かある。どこかのクラスでカードを使えば、別の時間に他のクラスがこれを使うことになる。

学区の資源

ライフ・キャリア・ガイダンスは、学区の資源を利用することでより地域の実情に合った授業が可能となる。校長先生は、学区の人たちとの関係を次のように説明する。

私たちはこの学区との関係はとても密接です。私は毎朝 6 時に運動をします。この学区のたくさんの友達もここで運動をしています。ここの区長や、民意の代表者とも仲がよいです。さらに、宗教団体とも仲がよいです。一略一。社会資源を有効に利用しています。金銭や手助けをしてもらったり、時々活動を手伝ったりしてもらいます。とてもよく連携しており、道徳教育にも役に立っています。

地域の宗教団体以外に保護者との関係も強い。保護者が自分の職業について話す場面もあるという。服飾デザイナー、弁護士、福祉関係、金融関係、科学者などが、自分の都合に応じて学校で話をする機会があったという。

例えば、最近では保護者を呼んで、中3の各クラスに入り、仕事についての心得を分かち合ったり、または成長過程の良い部分、大変な部分と話したりして、生徒を励ましています。多くの保護者は時間をかけて、喜んで来ていただいています。

ガイダンス教師と校外の医療機関など他機関との連携はうまくいっているようで、「学区に心理師、ソーシャルワーカーがおり、学校にいることもあります。必要がある時は来て、彼らと話したり、または家庭訪問をしたりします」と言う。

今回訪問した学校は、率先して地域の人や専門家と関わる実践をしている学校という印象を受けた。ライフ・キャリア・ガイダンスを推進することは制度の上で必要な人員を配置することだけでなく、学校が積極的に地域の人と関わり地域で生活する生徒のために何が必要であるのかを考え続ける努力が要求されるものである。地域の人との連携というのは、学校側の努力以外に地域の人や学校に入ることを積極的に進める政策も必要である。具体的に言えば、地域の人や学校に入る意味があると思えるような制度を作っていく必要があるということだ。

(8) ライフ・キャリア・ガイダンスの教科書・資料

教科書

台湾の国家教育研究院教科書図書館ではガイダンス（輔導）の教科書・生徒用の手冊・指導書等を手にとることができる。これらのものはすべて撮影が可能である。2018年12月、教科書図書館で最新のライフ・キャリア・ガイダンスの教科書を撮影してきた。

中学生の場合は、「総合活動」のなかでガイダンスが行われる。1学年で上下2冊、3学年で6冊の「総合活動」の教科書が出版されている。

康軒文教事業『総合活動 1上』（2016）の目次は第六主題までであるが、ライフ・キャリア・ガイダンスに関わるのは第四主題までである。『総合活動 1下』（2016）は、勉強や家族との関わりについて考えるものが多い。『総合活動 2上』（2016）はライフ・キャリア・ガイダンスに関する主題は見当たらなかった。『総合活動 2下』（2015）は、ジェンダーや職業に関わる主題が設定されている。『総合活動 3上』（2015）は、進学について勉強をする。最後の『総合活動 3下』（2016）は、自分がどんな生活をしてきたのか、また「飛び立ちの時期」としてどんな将来を送りたいのかを学ぶ。

以上の教科書の構成から、中1では自分や家族について、中2は職業について、中

3は進路選択の最終判断をする段階的な学びが行われているといえる。

「総合活動 1上」

第一主題 学校での青春って楽しい

第一単元 学校で新しいこと

第二単元 あなたは本当にいいところがある

第三単元 協力するって楽しいね

第二主題 他の人のために働く全記録

第一単元 他の人のために働くことの真諦

第二単元 心を愛するスタンド

第三単元 人のために働くことは最も楽しい

第三主題 新しい学校での新人類

第一単元 中学の新しい状況

第二単元 学習指導員

第三単元 クラスに新しい先生がいる

第四主題 飛び上がる青春

第一単元 自分を知る道

第二単元 私の多くの顔

第三単元 成長の軌跡¹³

「総合活動 1下」

第一主題 学習方程式

第一単元 学習力を付けていく

第二単元 私の学びの宝

第二主題 最もよい写真

第一単元 時空の門を超える時

第二単元 愛は私とあなたの間にある

第三単元 Yes, we Can!!

第三主題 家庭の命の楽章

第一単元 時間に関する話

第二単元 家族の協奏曲

第三単元 家族との約束

第五主題 家を良いものにすべきである

第一単元 「結ぶこと」は生活を伴うこと

¹³康軒文教事業『総合活動 1上』（2016）目次。

第二単元 鍵となる時刻

第三単元 家の危ないところを考える¹⁴

「総合活動 2下」

第三主題 性別の新しい視点

第一単元 ジェンダーの議題をみんなで話す

第二単元 愛情の道をゆっくり歩いていく

第四主題 未来に代わって形を作る

第一単元 職業の万華鏡

第二単元 私の生涯にわたる秘密の番号¹⁵

「総合活動 3上」

第一主題 自己のために立ち向かう

第一単元 勢いを蓄えて出発を待つ

第二単元 高校の情報駅

第二主題 発見の旅

第一単元 進学の大きな門が開く

第二単元 全面的に動き出す¹⁶

「総合活動 3下」

第四主題 記録の記憶

第一単元 記録の回億

第二単元 重要視すべき行動

第五主題 夢を思い飛び立つ

第一単元 選択をする時期

第二単元 将来を予見する

第六主題 祝福と伝統を伝える

第一単元 私たちの故事

第二単元 愛と伝統を伝える¹⁷

上記のようにこの教科書はそれぞれの主題・単元で学問的背景をもって伝えるべき

¹⁴康軒文教事業『総合活動 1下』（2016）目次。

¹⁵康軒文教事業『総合活動 2下』（2015）目次。

¹⁶康軒文教事業『総合活動 3上』（2015）目次。

¹⁷康軒文教事業『総合活動 3下』（2016）目次。

情報が整理され、必要な知識が理解できる作りとなっている。知識部分以外は、日本の道徳教育の「心のノート」と同じように中学生が記入できることが多い。教科書1冊で知識を学びノートに記入が可能である。教科書の文章も多くなく、中学生生活を表現した可愛いイラストがカラフルに描かれている。生徒が興味をもって学ぶことができるよう工夫されている。

高校においては、張徳聡主編『普通高級中学 生涯規画』（幼獅文化事業股份公司、2006年7月初版）など複数の出版社から教科書を選ぶ。幼獅文化事業股份公司の教科書には、「2005年1月20日修正公布の普通中学選修科目『生涯規画』課程暫行綱要」によって編集されたと書かれている¹⁸。この「生涯規画（キャリアの計画）」の内容は、「生徒が個人の発展と将来の計画との関係を理解し、将来に関する資源を集め、将来の計画を立てる基本技術能力を増進させ、個人と生活環境の探索と決定を進めるよう導く。生徒が広く前向きな将来に対する態度や信念を備えるよう養成する」と述べられている¹⁹。次にその目次を示す（山田美香、〔研究ノート〕「戦後台湾における高校の道徳教育」名古屋市立大学大学院人間文化研究科『人間文化研究』30、2018年から引用）。

目次

- 第一章 将来という道を歩いて行くー将来計画の概説
- 第二章 心の世界を表現するー自我認識
- 第三章 私らしさを出すー生活の役割と生活の形態
- 第四章 将来の図を描くー教育発展と大学の学部
- 第五章 自己のために外に出ていくー大学生活と職業選択
- 第六章 職場特攻隊ー職業生活と社会の必要
- 第七章 将来に関する情報と将来に関する評価
- 第八章 小さい決定、大きな未来ー方向性を決める風格と技術
- 第九章 夢を実現するー将来の行動と実践²⁰

台湾では教科書でライフ・キャリア・ガイダンスを進めているが、日本であれば教科書通り授業を進めることが予想され、教科書に縛られて生徒が本来学ぶべきことが学べないことになるとも考えられる。ただし教科書があることで、教科書に即した授業の方法論が多様化し、教科書があるゆえに各学校で教科書を使いそれに準拠する学校教材が作られている。生徒にとってこれまでの経験を踏まえた授業を受けることが

¹⁸山田美香「戦後台湾における高校の道徳教育」名古屋市立大学大学院人間文化研究科『人間文化研究』30、2018年、p.147引用。

¹⁹同上、pp.147-148引用。

²⁰同上、p.148引用。

できる点ではプラスではないか。

国民中学学生生涯輔導記録手冊

2015年版「国民中学学生生涯輔導記録手冊」(2015年8月から2018年6月)は国民中学3年間に用いる「記録集」であり、「記録集」に記入した生徒の状況から評価を与えるものとなる。その内容は、次のような構成となっている(表3)。

(表3) 2015年版教育部『国民中学学生生涯輔導記録手冊』の項目

項目	小項目
1私の成長のお話	(1) 自分を認識する
	(2) 職業と私
2各心理テスト	(1) 性格テスト
	(2) 趣味に関するテスト
	(3) その他のテスト
3学習成果と特に目立った表現	(1) 私の学習成績
	(2) 私の経歴
	(3) 参加した各コンクールなどの成果
	(4) 行為などの奨励・懲罰の記録
	(5) ボランティア学習の記録
	(6) 将来を考える活動の記録
4生涯にわたって一貫して考える視点	
5生涯発達の計画書	
6その他の生涯輔導の記録	(1) キャリア・ガイダンスの記録
	(2) キャリア・ガイダンスに関わる相談の記録
	(3) 保護者の話
付録1	国民中学技芸教育の十三の職群と関連する性格テスト、趣味のテストの対応分析の結果
付録2	職業学校の学科表

出典：2015年版「国民中学学生生涯輔導記録手冊」(2015年8月—2018年6月)目次引用。

このような資料ができたのは、高校入試が大きく変化したためである。「2014年度から、多くの国民中学卒業生が入試を免除する方法で高校等に進学しているためである。生徒は個人の能力、性格、趣味、人格特性などの要素を参考に、最も自分に適した学校を選ぶ」(先生への話)²¹というように、高校入試において試験が一部免除されたことによる。つまり、試験の結果によって学校を選ぶのではなく、自分にとって最も学びたいことが学べる学校に進学することになったのである。

この資料は学校全体でキャリア・ガイダンスを進めるものだとして、次のような説明がある。

キャリア・ガイダンス課程の記録・学習表を連結させ、これによって担任とガイ

²¹2015年版「国民中学学生生涯輔導記録手冊」「先生への話」引用。

ダンスの教師が共同で生徒支援の体制を建立し、生徒が関連する資料を整理し書くことの協力を提案するものである²²。

また、「生徒と保護者に、3年間資料を収集し共に討論し生徒の適した選択を進めることの協力をお願いするものである」²³と、学校だけでなく、保護者の存在も重視している。

日本の中学・高校ではライフ・キャリア・ガイダンスが進んでいないため、海外の資料作りの工夫を踏まえて幾つかのバージョンの資料を作成し、その使用状況を見つづどれかを使う選択も可能である。職業に関する紹介パンフレットではなく、中学・高校3年間のライフ・キャリア・ガイダンスに関して自分で資料を作っていくような新しい資料の提案が必要ではないか。

(9) 台湾のライフ・キャリア・ガイダンスのまとめ

台湾では、ライフ・キャリア・ガイダンスの授業があり、それに対する十分な教員・施設の蓄積もある。新たにライフ・キャリア・ガイダンスを行うために必要なものを揃えるという考え方ではなく、1970年代からのガイダンス、そして技芸（職業）教育、最近の教育改革（高校入試の部分的な免除、国民教育の延長）など、生徒主体の教育に必要な制度設計をしてきたからこそライフ・キャリア・ガイダンスがスムーズに実施されている。

現在、児童生徒が中心となり学習する教育環境が整えられている。教育実践の場でも、生徒が関心を持ったことを中心に学んだ方がプラスになるという考え方が広まっている。それは形式的理念ではなく、多くの教師がそのような考え方を持っている。

中学の技芸（職業）教育で特徴的であるのは、中学3年生の一部が1週間のうち半日、専門（職業）高校で授業を受けることである。1週間に1回高校に行き実際に専門的な教育を経験することで、自分の関心が分かり将来につながると考える。

現実的な課題として、興味が無い勉強をして受験戦争に参加することを疑問に思う生徒も多い。一流大学を目指すことで自分のやりたいことを実現したい生徒もいるが、多くの生徒は中学で多様な経験ができること、そのことが学校に行く面白さとなる。自分のやりたいことを学校で前向きに行うことで、将来に向かって努力ができると思われる。

日本とは異なり台湾は大学進学率が高いので、ライフ・キャリア・ガイダンスは「進学就職支援」というよりは実質的な「進学支援」となる。しかし中学生から職業に関する意識を高めるのは重要である。

²²同上。

²³同上。

学校で積極的に職業教育・生徒が多様な経験・進学に対して福祉的制度が充実

台湾は、法制度によって、すべての生徒が支援を受けることが保証され、台湾全土で教育部（文科省）がキャリア支援を行い、そのための予算を投入している。法制度によって経済力で大学進学をあきらめることがない環境を作っているのである。ほとんどの生徒が勉強をしたくても進学を断念するという環境にないため、現在の自分の環境のなかで将来について考え、それに向かって努力することができる。生徒の努力に対応できるよう、国家レベルでライフ・キャリア・ガイダンスの必要性を考え現実に予算を充てている。その点が、学校現場におけるライフ・キャリア・ガイダンスが充実している理由である。

現在中学ではガイダンスの教科書（総合活動）があり、教材も多様である。教育部が作成した教材以外に、教師が作成した教材もあり、そのための人的資源の投入には目を見張る。

大学では専門的な教育を受けたガイダンスの教師が生徒にキャリア支援の授業をする。しかしガイダンスの教師だけでなく、担任の教師もともに活動をすることで、自分のクラスの生徒の状況を確認ができる状況にある。

しかしながら、日本ではライフ・キャリア・ガイダンスが重視されていない。その考え方を変える必要がある。生徒がやってみたいことを考え、それに対して学校において必要なものが提供される必要がある。学校が自分にとって重要な場所だと思えない生徒に対しても多様な支援を行う。そのような多様な支援がないと、ライフ・キャリア・ガイダンスは意味を持たない。生徒が試してみたいことを試すことができない教育では、生徒は自分と世の中との接点を考えることができない。それは将来のキャリアに大きく影響を与える。

学校によって生徒の考え方が違うことから、学校が緩やかに独自の教育を行うことができる制度設計の必要がある。それぞれの学校の特徴によって教育の方向性を変えることができるような幅がある教育制度でないと、ライフ・キャリア・ガイダンスも充実したものとならない。

今回台湾の学校カリキュラムは紹介していないが、各学校においてそのカリキュラムは大きな違いがある。各学校に特色あるカリキュラムを認めているため、それぞれの学区の生徒を対象に教育実践が行われている。

日本においてもそのようなカリキュラムが実施されれば、ライフ・キャリア・ガイダンスに対する考え方も変わると思われる。

また普通科高校と専門高校の違いがあり、それぞれの高校から一般大学と技術職業系大学に進学する。一般大学だけでなく、技術職業系大学で専門的な知識を身につけ社会に出ていくことも評価される時代となっている。日本では専門高校を卒業して就

職する割合が高いが、台湾では大学進学率が大変高い。台湾では技術職業系大学が評価されていることが理由である。

日本では、2019年4月から専門職大学が始まり、これまでにはない新しい大学が設置される。このような専門職大学が日本でどのように評価されるのかは今後の課題であるが、技術職業系の学校（例えば専門学校）に通う者からすると、専門学校ではなく大学であることの意義が問われると考える。現在、大学在学中から社会で活躍する学生が多く見られることから、専門的な情報がありなおかつ大学は自分が活動する場として捉えることで、新しい大学の位置づけができると思われる。

専門職大学ができることで、今後台湾のように日本において専門高校に進学する割合が増えるのかは分からないが、進学の在り方が大きく変化する可能性は考えられる。社会に出ると、自由に仕事を選び、毎日その仕事に多くの時間を割く生活となる。そうであれば専門職大学院ができることは自分がやりたいことを中心に学び続けるという、日本における新しい進学職業選択の在り方が始まる一つの契機となるであろう。

3.4. 香港

(1) 香港の教育

香港は漢民族が多いが、イギリス植民地時代に欧米人が入ってきたこともあり、多様な民族・文化が集中した場所である。単純に中華圏として教育状況を捉えることは難しい。多くの学校は英語による教授をしている。

現在、中華人民共和国特別行政区として中国の法制度とは異なる法制度があるが、中国の一部である。しかしイギリス植民地下にあったことから、欧米の教育を香港に取り込むことには長けていた。

香港では、保護者・本人によって幼稚園・小学・中学の選択がなされる。中学・高校は一貫校が多いことから、中学を選択した時点で6年間入試がない。香港の受験は、その先の小学・中学を見据えた幼稚園の選択から始まっているといえ、早い段階から競争が始まる。一方で、高校までエリート校に行ったとしても、香港内で進学希望が多い大学と言え、香港大学・香港中文大学・香港理工大学等である。香港の大学は徐々に増えているが少ないので、むしろ海外の大学進学を考える者が多い。海外進学の場合は単に勉強をするだけでなく、それ以外の要素も重視されるため、本人がどのようなネットワークをもって海外に進学するのが重要である。例えば親の職業や知り合いのネットワークで海外進学をすることが多い。香港では早い段階の競争はあっても、それがその先の将来をすべて決定するわけではないという現実もある。

また台湾とは異なり、階層社会でありエリート層と労働者層では大きく分かれ、大学進学を目指すのはエリート層の生徒で、過半数の労働者層の生徒はこれまで大学に行くということにはなかった。2009年以降高校まで授業料無償になりほとんどの者が高

校に行くようになった。これを踏まえて高校と接続する大学・専門学校の定員拡大があり、高校卒業後の進路として進学を目指す者が増えた。

(2) 香港のライフ・キャリア・ガイダンス

香港のライフ・キャリア・ガイダンスは、辰巳哲子(2008)の先行研究にあるように、アジアでも先んじて行われた。辰巳(2008)は1980年代までと1990年代以降のガイダンス、1990年代以降の全校的アプローチについて紹介している²⁴。辰巳(2008)は、『香港教育システムへの改善提案』によって、「学業と卒業後の活動の中で必要となる力との接続、中でも働くこととの接続をいっそう強化するよう、指摘されている」。「香港教育局は、2001年から、キャリア発達の要素を取り入れた、『ライフスキル発達と包括的なガイダンスプログラムのプロジェクト』を開始した」²⁵と書いている。早い段階で政策的にライフ・キャリア・ガイダンスが行われた状況について丁寧に記している。

また、辰巳(2008)は、学校現場で実践する4つのタイプの教員の役割についても述べている。「1つはガイダンス授業の実施を行う担任もしくは副担任であり、2つめは、担任を持たない教科担当教員である。3つめは、生徒指導チームリーダー、課外活動チームリーダーといった、ある領域に特化したチームのリーダーであり、4つ目の職域は、学校全体のガイダンスの体系化を担う統括者である」²⁶と、それぞれの立場の教師がライフ・キャリア・ガイダンスにどのような役割を担うのか、またその役割の重要性について書いている。また香港のライフ・キャリア・ガイダンスカリキュラムを明確に示している。

辰巳が述べるように、香港では既に2000年代に、ライフ・ライフ・キャリア・ガイダンスの理論があり、学校現場の組織も作り直され、実践的に進めることが可能となる状況があった²⁷。ここから分かるのは、辰巳が書くように「ガイダンス・マスター」を中心にライフ・キャリア・ガイダンスの設計を立てて、その設計をもとにチームで動く状況である²⁸。このことが香港の強さと言えよう。

日本でこれからライフ・キャリア・ガイダンスに関わる組織を作るのであれば、ガイダンスの組織が必要であると考えられる。学校にライフ・キャリア・ガイダンスのみを入れるのみでは、ガイダンスへの理解実践がない以上、「進路指導」になってしまう。ライフ・キャリア・ガイダンスは特別なものではなく、普段の学校生活のなかで自分の将来について考える活動が提供され、それに対する専門家がおり、生徒の生活環境

²⁴辰巳哲子「キャリア教育における学校組織の構造 —香港のチームアプローチについての考察—」Works Review Vol. 3(2008)、p. 237 引用。 <http://www.works-i.com/outline/profile/>

²⁵同上。

²⁶同上、p. 239 引用。

²⁷同上、pp. 238—239 引用。

²⁸同上、p. 241 引用。

にある周囲の教師がみな協力するような状況を作り上げる必要がある。香港では長年ガイダンスを重視してきた経緯があり、そのような経緯があつてこそそのライフ・キャリア・ガイダンスであることから、日本ではガイダンスの概念が理解される必要がある。

一方で、辰巳は2000年度までのライフ・キャリア・ガイダンスについて述べているが、それ以降については研究を進めていないようである。そこで、本報告書では2010年代の香港のライフ・キャリア・ガイダンスについて紹介したい。

(3) 中学のキャリア計画教育及び進学就業ガイダンスのガイド

香港教育局学校發展分部進学及就業輔導組「中學生涯規劃教育及升學就業輔導指引」(2014)は、中学・高校のライフ・キャリア・ガイダンスに関わるガイドである。

6つの原則

香港教育局は、ライフ・キャリア・ガイダンス（キャリア計画教育と進学就業ガイダンス）の原則を6つ提案している。それは具体的には次のものである。

- ・キャリア計画教育と進学就業ガイダンスは、生徒の異なる成長段階の必要と相互に合わせるべきである。これによって異なるサービスを提供すべきである。
- ・キャリア計画教育と進学就業ガイダンスは、その能力・指向・何年生かにかかわらず、すべての生徒に行うものである。
- ・キャリア計画教育と進学就業ガイダンスは、生徒の能力を高めるものである。生徒に学ばせ、キャリアの目標とその生活のなかでの自分の気持ちによって責任をもって選択させるようにする。
- ・キャリア計画教育と進学就業ガイダンスは、生徒が自分の趣味・能力・指向によって進学・キャリアを決定することを励ますものである。
- ・キャリア計画教育と進学就業ガイダンスは、生徒のキャリアの発達を促し、彼らが個人及び個人の目標を追求することを通して、個人の潜在能力を発揮するよう強化するものである。
- ・キャリア計画教育と進学就業ガイダンスは、生徒の問題を処理し学校から職場に至るプロセスを助ける。長期的に見れば、彼らの生涯学習のための準備をし、豊かな人生に向かってもらふものである²⁹。

このような6つの原則のもと、報告書が出た2014年の3年以内に、それぞれの中学

²⁹香港教育局学校發展分部進学及就業輔導組「中學生涯規劃教育及升學就業輔導指引」、p. 11。

の進学就業ガイダンス担当教師を少なくとも2名を置くことにした³⁰。その2名は、教育局の提供した「キャリア計画教育及び進学就業ガイダンス」の系統的な養成や同等の課程を受けた者とした³¹。

(教育局の進学就業ガイダンスサービス)

教育局では、教育局の進学・就業ガイダンスサービスの「介入活動」「関わりを持つ者」「方向性」について、次のように述べている(表4)。

(表4) 教育局の進学・就業ガイダンスサービス

介入活動	<ol style="list-style-type: none"> 1. 学校中心のキャリア計画教育及び進学就業ガイダンスを構造的に結びつけるものを定める。 2. 進学の手機及びキャリア選択を連携させる。 3. 全校で進学就業ガイダンスの活動を行う。 4. 関連する学習経験の計画と仕事。 5. 生徒個人の計画についてのガイダンスの提供。 6. 相応のガイダンスの提供³²。
関わりを持つ者	<ol style="list-style-type: none"> 1. 生徒。 2. 学校の指導者と進学就業ガイダンスの人員。 3. 科目担当教師とクラス担任。 4. その他の学校人員(例えば、学校のソーシャルワーカー、情報科学のまとめ役、行政支援員)。 5. 学校と主に歩む者(例えば、保護者、雇用主、専門学校、地域の組織)³³。
方向性	<ol style="list-style-type: none"> 1. 全校で関わる。 2. 生徒の全面的な発達に合わせる(4つの生徒の表現指標。例えば、キャリアの発達、学業表現、個人・集団の発達)。 3. 生徒の成長段階の必要に合わせる(生徒が異なる成長段階の発達に必要なこと。例えば、循環的な「自己認識と発達」「キャリアの探索」「キャリア計画と管理」)。 4. カリキュラム+計画+支援(正規のカリキュラム・計画・支援の形式を通して、ガイダンスの支援課程を推進する)。 5. キャリアの発達理論と実証に基づくものとする³⁴。

出典：香港教育局学校發展分部進学及就業輔導組「中學生涯規劃教育及升學就業輔導指引」(2014)引用。

³⁰同上、p. 15。

³¹同上、p. 15。

³²同上、p. 21。

³³同上、p. 23。

³⁴同上。

キャリア計画の補助金

2014年の教育局施政報告において、2014-2015年度から公的な高校（公的な補助金で運営される高校）にキャリア計画の補助金を提供することにしたという³⁵。キャリア計画の補助金は、『広く経常的な支出に関わる補助金』『運営補助金』の範疇には属さず、毎年学位を持つ教師の給与の幅をもって修正するものとする³⁶ものとされた。

キャリア計画の補助金は、「学校と責任ある教師団の能力を高める」³⁷ものに用いられるが、一方で、「残った補助金については、学校が行っている他の生徒支援を強化することに用いることができる」³⁸という。例えば、「貧しい生徒がキャリア探索に参加」「専門家・ビジネスマン・卒業生に参加のお願い」「教師の指導のもとでビジネス体験を進める」「キャリア計画教育と関連するその他のサービスを提供する」³⁹ことには支出が可能である。

このような補助金以外に、教師に対してはライフ・キャリア・ガイダンスに関する養成課程を作り、学びの場を設定している。例えば、「定期的に行う証明書を出す課程」「学校の計画・教師の専門的な調査計画を発展させるもの」「異なる学校教職員が行う専門テーマの研究会」「学び合いの場所」「時々行う成功経験を分かち合う場所」⁴⁰である。

ライフ・キャリア・ガイダンスは、単に中心的なガイダンスの教師が行うものではなく学校全体で進めるものである。ガイダンスの教師でなくとも研修に参加することができる。研修を受けないと、ライフ・キャリア・ガイダンスと生徒への教育・指導の関係性を改めて理解することができない。教師が研究を受ける機会を提供するのは重要なことであり、そこから教師が新しいライフ・キャリア・ガイダンスを進めていくことが可能となる。

（4）2010年代香港における学校のライフ・キャリア・ガイダンス

李子建・江浩民（2015）「生涯規劃教育理論與實踐：邁向優質教育」において、蔡國光（2014）が「技能の養成、職業教育、キャリアの発達、キャリア・ガイダンス、キャリア計画、生命教育は次第に概念が進んでいくものである。キャリア計画は生命教育に接近し、個人の価値の実現の追求と体現を含み、生存以外の生活の質、また責任と社会に貢献する実践となる」⁴¹と論じたことが書かれている。

つまり、香港のキャリア・ガイダンスの概念は近隣の多様な概念や生命教育と関わ

³⁵同上、p. 32 引用。

³⁶同上。

³⁷同上。

³⁸同上。

³⁹同上。

⁴⁰同上。

⁴¹《香港教師中心學報》第十四卷 © 香港教師中心、2015、p. 99、宗教教育與心靈教育中心
file:///C:/Users/asaku/Desktop/生涯規劃教育理論與實踐：邁向優質教育.pdf、pp. 99 引用。

りまた重複したもので、キャリア・ガイダンスは周辺部の概念とともに生徒に対する主体的な教育を行う重要な教育と考えられる。

李子建・江浩民（2015）は、現在のキャリア・ガイダンスに関して次のように図式化をしている。

第一の実施の層では、個人、小グループ、学校と家庭・機関を超えた協力がある。第二に、学校のキャリア計画教育の内容と焦点に関する層で、キャリア・生命教育、特別支援教育、進学就業ガイダンス、ガイダンス、職業教育、生涯学習教育を含む。第三の層は、計画的にカリキュラムを実施するものである。独立した授業（例えばクラス担任の授業、ガイダンスの成長課）、学校独自のカリキュラム・計画、各科目を超えた活動、校外活動、仕事の経験を含む⁴²。

これらのことから香港の学校では、学内の多様な活動でライフ・キャリア・ガイダンスを行っているのである。

（5）香港教育局のホームページ

香港教育局には生涯計画（life planning）のホームページがあり、VPASS（価値観、多様な道、態度、自己認識、技能）⁴³について、関連する次のような情報を提供している。

- ・進学情報（香港の中等教育、高等教育、非正規課程の私立学校、海外の進学、香港内外の奨学金）
- ・職業情報（職業の探索・各業界・関連する各機関のホームページ）
- ・学校向けの情報（学校に対する支援、生涯計画教育研究会）
- ・教育資源コーナー（中国語が母語ではない生徒あるいは学習が特に困難な中高生のために就業関連の指導計画を提供する）
- ・保護者向けの情報（生徒の異なる段階によって保護者の役割も異なる、キャリア計画6段階、キャリア計画（中3の保護者編）、キャリア計画（高3の保護者編）、進学情報、職業情報）⁴⁴

このようにライフ・キャリア・ガイダンスは学校だけで行うものではない。教育局

⁴²同上、p. 100 引用。

⁴³https://careerguidance.edb.hkedcity.net/edb/opencms/lifeplanning/theme-area/guide-on-life-planning-education-and-career-guidance/?__locale=zh_HK 2019年2月12日閲覧引用。

⁴⁴https://careerguidance.edb.hkedcity.net/edb/opencms/lifeplanning/parents/?__locale=zh_HK 2019年2月12日閲覧引用。

から教師向けの教育資源の案内、また保護者向けの生徒への関わり方に関する情報もアップされ、情報発信を行うことで多くの人を取り込んでいる。

これ以外に、職業情報について民政事務局「青年生涯計画活動資助計画」⁴⁵に関する情報も載っている。

（6）香港生涯計画協会

香港キャリア計画協会のホームページによれば、「2016年、非営利組織である香港キャリア計画協会が成立した。香港の教育発展及び青年の成長に関心がある一部有志で組織した」と書いてある。香港政府とは関係がない組織である。ほかに、『自己認知、自己の成就、自己への貢献』を重視し、学校によるキャリア計画教育方針の発展を支援する。我々は、非正規教育が価値あるものだと提唱し、社会の各界と手を結び、正規教育と相補い、香港青年の教育の将来の創造を共同で推進することを願う」⁴⁶と記している。

その中の活動としては、CEO Coffee Gathering も行われている⁴⁷。会社のトップとコーヒーを飲みながら話す機会である。香港の企業は多く中国大陸で活動しているためか、中国大陸での実践的な経験を積むこともできる。

また、多様なモデルを提示することで、多くの人が簡単にキャリアを積んでいるわけではなく、悩みつつ課題を克服して生涯にわたるキャリアを積んでいく状況の情報を多く発信している⁴⁸。

（7）特別支援教育とライフ・キャリア・ガイダンス

香港の一般校ではインクルーシブ教育をもとに、生徒の希望に適したライフ・キャリア・ガイダンスに関わる授業、活動を行う。インクルーシブ教育はごく自然に学校内部で行われている。

例えば、志蓮淨苑 (<http://chilin.org/culture/>) は仏教団体で中学・高校を経営している。しかしこの中学・高校は「資助中学」で、政府が全額補助し仏教団体が学校を経営するものである。日本とは学校に対する助成金に対する考え方が異なり、「資助中学」は団体の関係者が理事会の理事となり学校の経営方針を決める。そうはいつでも「私立中学」ではなく、政府が全面的に学費を保証するため、無償で中学・高校に就学できる (<http://www.clbss.edu.hk/> 2019年3月17日閲覧引用)。

この学校は特別支援学校ではなく一般校ではあるが、障害を持つ生徒が通っている。

⁴⁵https://careerguidance.edb.hkedcity.net/edb/opencms/lifeplanning/employment-training/?_locale=zh_HK 2019年2月12日閲覧引用。

⁴⁶<https://www.lpahk.org/aboutus> 2019年2月11日閲覧引用。

⁴⁷同上。

⁴⁸同上。

(<http://www.clbss.edu.hk/> 2019年3月17日閲覧引用)。

また仏教団体は慈善団体でもあるので、その後の生活に対して支援を行うことも可能である。教育から社会への適応まで幅広く支援ができるのは、香港特有の社会構造によるものが大きい。

障害が重い場合は特別支援学校で支援が行われる。特別支援学校は宗教団体が行う学校（政府が運営費をすべて補助）が中心である。というのは、このような特別支援学校はもともと宗教団体が障害者支援の教育施設を作り、政府がそこに助成金を出して無償で就学できるようにしたものであるからである。

上述のように宗教団体には、教育だけでなく福祉的な支援体制も整っている。香港では学校から社会に向けて一生涯のキャリア支援を行うことが可能である。

(8) 平成30年12月14日香港の中学におけるインタビュー

訪問した中学は、「アメリカ国際・地区の学校の質評価委員会」が模範学校資格を認証した、外部評価では高い評価を得ている学校である。

「2019-2020年度中1新入生募集」では、「教育の質を重視する」ことについて、次のように紹介をしている。

- ・中国語・英語・数学・通識（社会）等の主要科目は能力別にクラス分けをする考えをとる。
- ・中学では全面的に小クラス教育を推進し、教師は生徒の面倒をさらにみることができる。
- ・学術および体育・芸術のエリートに対して定期的に養成課程を増やして、生徒の潜在能力を発揮できるようにする。

この学校は、少人数教育・個性に合わせた教育、アクティブ・エデュケーションが特徴である。多様な活動を行うため、学校以外の「ネットワーク」も必要である。生徒は授業だけでなく様々な活動をするなかで、自ら何をしたいのかを見つけることができる。

助理校長によるライフ・キャリア・ガイダンス

インタビュー当日、助理校長が「キャリア計画活動から生徒個人の成長に至る」というテーマで、学校活動を説明してくれた。助理校長は香港ガイダンス教師協会幹事であるガイダンス専門の教師で、学校におけるガイダンスの中心的立場にある。そこで、助理校長のパワーポイント資料の一部を紹介したい。

学校の理念

学校の理念は、「人はみな教えることができるものであり、みな成功することができる」ものである。しかし、その教育対象となるのは、「香港の生徒」「中国大陸から来た生徒」「中高一貫校で中学入学時からいる生徒」「転校生」「中国語が母語ではない生徒」「優れた才能を持っている生徒」「特別支援教育の生徒」と、生徒の状況は多様である。学校は生徒の状況に合わせた多様な教育を提供しないと、彼らの才能が発達しないことから多くの資源を必要としていた。

学校はその資源を提供すると同時に、ライフ・キャリア・ガイダンスで生徒が「他の人に尊重される」「自分を理解したい」「夢を探索する」「人生の方向を探す」「人生の計画がある」ことを重視した教育を行っている。ライフ・キャリア・ガイダンスは全校で参加するものである。

カリキュラム

香港では、ライフ・キャリア・ガイダンスのカリキュラムは各学校が作ることにしている。

この中学が自らカリキュラムを作成したのは 2015 年からである。教師に対して進学・就職に関する指導案を提供することも行われた。

カリキュラムでは、「仕事の体験」「全校の活動」「ガイダンスの活動」「未来と接続させる」「個人の計画」が中心的なものとなっている。生徒が、「応用学習課程」「進学就職のカリキュラム」「異なる多様な参観」「小グループおよび個人のガイダンス」「OLE 活動」「保護者会」「趣味のテスト」「SLP の整理」を通して、キャリアを学ぶことができるようにした。

学内外で「進学・就業に関するカリキュラム」に基づいて教育が行われる。生徒のために「興味を発展させる」「職場探索を行う」「機会を発揮する」「保護者と学校の支持を得る」ことをふまえて「自己を認識する」「人から信頼される」「自分で将来を作っていく能力」を得ていく。

生徒は「迷い」「失望」「マイナス面」「自己否定」などをしがちであるが、キャリア計画教育を行い、「自己認識」「明朗」「希望」「前向き」という考え方を身につけてもらう。しかし毎年同じ内容ではなく、ライフ・キャリア・ガイダンスの方法論は、その年の状況に応じて次年度変更するものである。

授業

中学では、助理校長がライフ・キャリア・ガイダンスの授業を考え、授業の指導を行っている。「進学・就業のガイダンス」の授業では、助理校長が幹事である香港ガイダンス教師協会出版の『人生における色合いを求める』『キャリアの地図』、さらに学

校が作成した1学年1冊の資料を用いる。香港の学校のライフ・キャリア・ガイダンスの授業では、香港ガイダンス教師協会出版資料、各学校の作成した資料を用いることが多い。

授業以外の活動は講座（全校で行うもの、各科目で行うもの）、体験（参観、仕事とカリキュラムの体験）、ガイダンス（個人→自己理解、小グループ→友達に影響を与える）などがある。講座の体験をして、最終的に自分自身で考え、みんなで議論を行うようである。

学校外への参観・体験活動はのべ60回、校内の講座はのべ20回である（2018年12月にもらったパワーポイント資料による）。具体的に、中国語・英語・通識教育・化学・生物・情報及び情報科学技術・歴史・旅行と接待・地理・物理・映像・経済・企業会計財政・芸術の講座、課外活動は学校団・海の青年団・航空青年団・ボランティア隊などがあったという。理事や卒業生との交流もある。

以上が、助理校長のパワーポイント資料から引用して筆者がまとめたものである。

キャリア・ガイダンスの資料

助理校長が作ったライフ・キャリア・ガイダンス資料が『明德記録冊』である。学校ではこれによって授業を進めている。各学年別に1冊作られている。

2018-2019年の中1『明德記録冊』の表紙には、「仁愛」「知恵」「勇氣」「修養」「感情」「公義」が書かれている。これが中1で学ぶべき身につけたいものとされる。

香港は9月から新学年が始まるが、『明德記録冊』には中1の終わりの5月まで24回分の授業日程が記入され、そのテーマと資料の対応するページ数が示されている。

そのテーマには、どのようなものがあるのだろうか。

「よりよい人格を身につける」「ゲーム」「他の人を尊重する」「友達との関係」「男女の関係」など、人間関係や道德教育をもとに議論が進めるテーマが多い。一方で、同じ時期に「生涯計画活動」として、次のように将来に向かって考えるきっかけを作っている。

- ・9月「人には向かうべき目標がある」
- ・（クラスごとに時期が違う）考える訓練の活動
- ・11月進学就職：それぞれの夢をまとめる。香港のいろいろな大学を知る。
- ・2月「人には向かうべき目標がある」途中段階の検討
- ・4月お金に関わること一個人のお金
- ・5月進学就職：夢を飛躍させる
- ・5月「人には向かうべき目標がある」1年のまとめ

（2018-2019年中1『明德記録冊』p.4から引用）

人との関わりだけでなく、授業で自分が何をしたいのか、そのために何をすべきかを絶えず考える授業があることは生徒の発達にとってはプラスである。クラス全体で夢をもって前向きに進むことを学んでいくことは、将来にとってプラスになる。

訪問から学んだこと

訪問から特に考えたことは、ライフ・キャリア・ガイダンスのカリキュラムを作るのは大変だということだ。これまで香港の中学（高校も含めて）では、台湾とは異なりガイダンスの教師がすべての中学にいるわけではなかった。台湾ではガイダンスの授業が長い歴史があったが、香港は台湾ほど長い歴史はなかった。もともと多くのガイダンス教師がいる台湾とは異なり、ライフ・キャリア・ガイダンスに関わる関係者の養成のために多くの労力が必要であったと思われる。ただしここ 20 年ほどのライフ・キャリア・ガイダンスに関しては、香港の方が積極的に取り組む姿勢が見られた。

この中学においては、これまで助理校長一人でライフ・キャリア・ガイダンスをどのように進めていくのかを考え努力した状況が見られた。現在では、ライフ・キャリア・ガイダンスのカリキュラムを少しずつ修正しつつ、地域や関係者とともに活動を行いその教育的効果が見られる段階にある。今後も助理校長を中心にライフ・キャリア・ガイダンスの指導が行われるのであるが、指導の成果を反省し他機関とも連携してよりよい指導を考える姿勢を持ち続けるのは時間も労力もかかることである。まさにライフ・キャリア・ガイダンスを中心的に進める人に必要とされるのは、このような姿勢である。

(9) 香港のライフ・キャリア・ガイダンスのまとめ

香港においてはどの学校でも最低限行うべきカリキュラムはあるが、それ以外の部分では学校によって多様な教育が行われている。日本とは異なり小学から学校選択をして就学する。そのため学校によって生徒がどのような教育を必要としているのかが大きく異なり、生徒のために必要な教育を実践する機会が与えられている。

香港は特に宗教団体などが学校運営をする場合が多く、学校におけるライフ・キャリア・ガイダンスだけでなく、宗教団体などがその後のキャリア支援も行う資本を持つ。生徒は宗教団体などに居場所を持てば、その団体のネットワークで自分が生きる術を学ぶことができると言える。

今回の報告では香港人がどの団体に所属しているのかについてはほとんど触れなかったが、その団体は人の人生を束縛するものではなく、あくまで使い勝手がいい所属感を持たせるものである。

学校は生涯における一段階、宗教団体等が必要な時に必要な支援をしてくれる社会

今回の訪問では、一般校は、学校の特性に合わせてキャリア支援教育のモデル・カリキュラムを作り、実践方法を考えていた。教師が一般的な進路指導を行うというのではなく、生徒の関心はみな違うことから、普段の学校教育のなかでそれぞれの生徒が楽しめるキャリア教育を行っている。一人の中心的な教師の研究からその学校に適したカリキュラムが作られ、すべての教師でそれを共有し実践が行われる状況は、一つのモデルとしては大変魅力的なものである。ガイダンスの教師がライフ・キャリア・ガイダンスのカリキュラムを作成するプロセスは、同時にすべての教師が授業以外で生徒を指導することを学ぶプロセスでもあった。つまり教師が学ぶ機会にもなったのである。

ライフ・キャリア・ガイダンスは生徒が何を学びたいのか、その学びを支えつつ将来にわたる支援を行うことが重要である。そのために多様な教育方法や教育資源を持つことが要求されるが、香港では可能な限り豊かな教育環境を整備している。

日本との感覚の違いは、教育に対する意識の違いと思われる。現在の教育環境をよくするため小さなコストでできることから始め、大きなコストが必要な場合は地域や支援団体に支援をお願いするなど、社会全体で教育を支えているという感覚が強い。

香港の学校では、ライフ・キャリア・ガイダンスは特別なものを想定しているのではなく、生徒がどんなことを学び、生徒にどのような支援をしたいのかという学校の教育理念が反映されたものと考えられる。私は、教師と話をしたり学校施設を見学することで、その学校が目指すもの、生徒が何を学ぶのかがよく見て取れた。学校の環境に教育理念が反映されており、その環境のなかで学校教育が行われているからである。

繰り返しになるが、ライフ・キャリア・ガイダンスは特別な活動ではなく、普段の学校生活のなかで生徒の学びがあることが必要であり、そのうえで生徒が進路について考えることができる活動と言える。

3.5.まとめ

社会全体で生徒の教育を支えるという発想を持つためには、インクルーシブ教育を含めてすべての生徒に対して多様な教育を行ったうえで、ライフ・キャリア・ガイダンスを進める必要がある。生徒が必要とすることに応えることができる学校を作るために、日本において何をすべきなのか、私は次の点が重視されるべきだと考える。

- ・生徒に必要な教育環境を作るために、物的資源にお金を惜しまない。施設の充実、生徒が必要とするのであれば現在の教育では必要と考えない施設も充実させ

る。教育環境が良くないので、生徒ができることもできなくなる、つまり生徒の活動が制限される状況がある。

- ・教師が多様な教育を理解し実践するために研修を受ける。普段の忙しい仕事の中で受ける研修ではなく、研修を受ける期間は仕事の時間を短くするなど、勤務時間の管理は必ず行う。

- ・少人数教育（1クラス15-20人以下）を行うことで、教師がすべての生徒と話す時間を持つようにする。

- ・特に中学校以上で、黒板で教える方法ではなくみんなで議論をするような授業を中心に行う。基礎学力は全員が身につけるようにする。

- ・日本では「ライフ・キャリア・ガイダンス」という用語を用いていないが、そのような指導は行われていた。これまでの指導をよりよいものにするのであれば、他の国を参考に、ライフ・キャリア・ガイダンスの資料作成・それにもとづく授業、人的資源の養成などを行うべきである。学校にキャリア・ガイダンスをする専門家がいただけでなく、学校全体でライフ・キャリア・ガイダンスを進めるには相応の時間が必要である。

- ・ライフ・キャリア・ガイダンスを行う目的を考えた方がいい。すべての生徒にライフ・キャリア・ガイダンスを行うことで何を目的としているのか、それをはっきりさせないと形式的な「進路指導」と何も変わらない。

- ・中高生からインターンシップを増やすことは重要だと考える。中学生の職場体験だけでは成果があまりない。年に何回かインターンシップに行くなど、将来の進路を考えるために実際の職場を経験する必要がある。実際に経験をすることで、自分が何をしたいのか、学校の教育はどんな意味を持つのか、それが理解できるようになる。ライフ・キャリア・ガイダンスの授業の工夫だけではなく、生徒が職場経験を多く積むことで、ライフ・キャリア・ガイダンスの授業も生かされる。

これらのことから「ライフ・キャリア・ガイダンス」をどのように指導すべきなのかが重要ではなく、「ライフ・キャリア・ガイダンス」を行う意味が重要だと言える。「ライフ・キャリア・ガイダンス」は生徒にとって必要な教育を行うための手段とはなるが目的ではない。

生徒にとって必要な教育を行うために不要な制度や教育の在り方は改善すべきである。同時に、慣行的な教育習慣を重んじ、高校入試を含めて受験に駆り立てることだけを重視する環境が問題であることを認識すべきである。例えば高校入試であれば、入試をなくし、高校全入にする方策をとるのがいいであろう。台湾は受験戦争が激しいため、2014年から高校入試の一部免除をした。むろん運用面での課題はあり、なかなか入れない高校もある。しかし一般の生徒が行く高校は基本的に入試の一部免除と

なっている。

「ライフ・キャリア・ガイダンス」は、偏差値と高校入試の当日点のことばかり考える中学生の状況がなくなる限り、何の意味も持たない。つまりそれだけの大きな改革を伴わないと、実質的に「ライフ・キャリア・ガイダンス」を行うことはできない。現在問われている新しいタイプの教育もできないであろう。

ライフ・キャリア・ガイダンスと「進路指導」との違いは、学校全体で独自の資源を用いて生徒に適したガイダンスを進めるのがライフ・キャリア・ガイダンスということである。具体的に言えば、「進路指導」は一時的な進路選択に関わる指導をするものであるが、ライフ・キャリア・ガイダンスは系統的に人生のキャリアを学ぶものである。

日本の中学校の場合、職場体験の成果を自分なりにまとめ発表するなど、キャリアに関して学ぶ機会がないわけではない。しかし一時的に「職業体験」を行い、その後は「進学指導」のみでは、学校で「将来にわたって何を学ぶべきなのか」「どんな職業に就くのか」と考える時間がない状態で卒業してしまう。このような状況で生徒が社会に出たとき迷うのは「自分が何をしたかったのか」ということではないだろうか。

過去の日本では生活に追われて学ぶチャンスがなく、将来を考える以前に仕事をしないと食べていけないという時代もあった。しかし現在、多くの者が大学に行くチャンスがある。日本では政府の福祉的な政策が、多くの若者が進学できる方向に転換したからである。

今回調査をした台湾と比べると日本の大学進学率は低く、中学・高校の指導はあくまで成績に応じて進学か就職かを定めることがなされている。台湾のように高校が全入で大学進学率が高いと、中学段階では受験のためではない自分の学びを尊重する生徒が多い。現在の台湾では、生徒の主体性を尊重して生徒が学びたいものを学ぶ環境を提供するのが学校である、という考え方をする人が多い。

日本の場合、高校を卒業したらそこで高校と関係がなくなる。しかし、どこかで職業に関わる情報や自分に必要なケアを得ていく環境がないといけない。

今後日本が考えるべきは、まずは大学進学率を上げ、中学・高校で生徒が何を学びたいのかを考える授業を増やすことである。学校の活動のなかで職業に対する発見をすることも必要であるが、生徒が「何に興味を持っているのか」「何を知りたいのか」「何をやっていきたいのか」と考える時間が十分ないといけない。また、考える時間だけでなく、興味があってやりたいことができる環境が提供される学校が必要である。

今回の調査で改めて気づいたのは、日本の学校には教師が不足しており、生徒が楽しめる面白味がある施設がないことである。学校として最低限整備すべき施設はあるが、それも本当に十分なものとは言えない。勉強に集中できる環境として施設が簡素である必要はない。生徒が楽しめるような環境に積極的に投資をしないと、新しい生

徒の学びは生まれない。教師・施設の充実をしたうえで、ライフ・キャリア・ガイダンスを行うことが重要だと考える。

謝辞 本研究を進めるうえで台湾の各教育関係者、特に中学 2 校の先生方には大変親切にしてください、私の質問に多く答えていただきました。さらに香港では元香港教育局李少峰先生に中学 2 校の訪問ができるよう配慮をいただきました。本当にありがとうございました。

【参考文献】

本研究は台湾・香港のライフ・キャリア・ガイダンスの研究であるが、関連する研究として、名取一好編『諸外国におけるキャリア教育』（国立教育政策研究所、2010）における山崎直也「台湾におけるキャリア教育—『生涯規画』（Career Planning）教科書を中心に—」、日暮トモ子「香港におけるキャリア教育」の 2 論文がある。山崎（2010）は「キャリア教育」の概念の導入と定義について記し、『国民中小学九年一貫課程綱要』によって義務教育段階のカリキュラム研究を行っている。高校については本稿でも紹介した幼獅文化版を含め、他の出版社の教科書紹介も書いている。日暮（2010）は、香港の「キャリア教育」に関わる定義（pp. 153-155）を説明し、「児童生徒の全人的発達を目指すガイダンスは、2000 年代に入ると『キャリア・ガイダンス』という言葉で語られるようになる」（p. 155）と述べている。教育局の進学・就業ガイダンスサービス、ほかに香港輔導教師協会の教材「尋探生命的色彩」「生涯地図」（p. 160）の紹介もしている。

研究代表者三宅征夫『諸外国におけるキャリア教育の実践』（国立教育政策研究所、2009）には、山崎直也「台湾の高級中学・高級職業学校におけるキャリア教育—『生涯規画』のカリキュラムについて—」（pp. 39-51）、日暮トモ子・一見真理子・鶴見陽子「香港の初等教育段階におけるキャリア教育の展開—『個人成長教育』について—」（pp. 53-71）の論文が掲載されている。ここには、2009 年以前の台湾の高校におけるキャリア教育、香港の初等教育におけるキャリア教育が論じられているようであるが、現在のところまだ手に入れていない。

台湾

- ・台北市教育局

[http://wsearch.gov.taipei/wise/s.jsp?d=342&lang=zh-TW&sLang=zh-TW&q=\(生涯輔導\)](http://wsearch.gov.taipei/wise/s.jsp?d=342&lang=zh-TW&sLang=zh-TW&q=(生涯輔導))

- ・教育部青年發展署

https://www.yda.gov.tw/index_plan.aspx

- ・高雄市教育局

<http://class.kh.edu.tw/14088>

香港

- ・香港教育局 www.edb.gov.hk/cgs

- ・香港教育局・香港輔導教師協会《生涯地圖》《尋找生命的色彩》

- ・香港教育局《e 導航：新學制多元出路》

- ・香港教育局ビジネス学校との連携 www.edb.gov.hk/bspp

4. 学校づくりの特徴的な取り組み

—ESD（持続可能な開発のための教育）を中心に—

曾我 幸代

4.1. はじめに

グローバルな諸問題や地域課題を取り扱うのが ESD、と思っている人が少なくない。ESD の詳述は割愛するが、たしかに、教育内容としては間違っていない。しかし、ESD は教育システムを変えることがねらいの一つであった。すなわち、学校改革や教育改革を通して近代学校教育システムのもとでつくられた学校文化ならびに教育文化の変容を意図していた。

今回報告するのは ESD の取り組みが学校づくりにつながった優良事例に関わった教師 4 名（A,B,C,D）へのインタビュー¹をもとに、一人ひとりが大切にされる学校づくりの特徴を示す。

4.2. ESD に取り組んだ D 氏の事例

E 校²の校長だった D 氏は、E 校に着任する前から、5 年生で扱う環境教育の着地点に悩んでいた。企業の CSR（Corporate Social Responsibility: 企業の社会的責任）で出前授業「命の授業」をしていた人との出会いで、環境教育が世界ともつながれることに気づかされる。子どもの学びがどんどん広がることを報告すると、そうした教育活動を ESD と呼ぶと教えられる。

環境を通して、さまざまな教育に発展すること、たとえば、国際理解教育、食料問題、人権問題、人の問題、歴史問題とか、すごく波及していく、まさに学際的な状況になっていくのを見て、環境教育は世界ともすごくつながりがある
(D)

子どもたちへの学びって、子どもの考えに沿ってどんどん広げていくと総合化するのの前々から思っていた。たとえば教科だったら教科の中にとどまらないって、それは自分が担任をしたときからずっと思っていた。いろんな教科と関

¹ 巻末資料参照。

² インタビュー調査協力者 4 名の回答にあった固有名詞は順にアルファベットに変えている。

連したり、体験活動につながっていったりするのを意識していたので、そういうつながりを持って学べる。たとえば、総合的な学習の時間もそうだったけど、環境、国際理解、世界遺産とか、決めなくていい。ホリスティックな、全体的な学び、学際的な学びがあるっていう出会いが、自分にとっては何かにとらわれなくていいという心地よさみたいなのを ESD で感じた。こんなのができるんだったら、学校づくりをするのに役立てられる、と (D)。

こうした学びの広がりについては、D 氏自身が担任をしていたときから「総合的な学習の時間」で感じていたことだった。テーマを絞らなくても、「子どもの考えに沿ってどんどん広げていけばいい」、「教科の中にとどまらない」、こうした感覚は「何かにとらわれなくていいという心地よさ」となり、E 校着任後は ESD に取り組むことを決意した。校長になってしばらくしてから、D 氏は ESD が学校づくりに役立てられると思うようになったと言う。ESD に取り組むことを決めた D 氏は着任後約 5 年間は教員らに ESD の話をしなかった。D 氏は授業を含めた学校生活における教育活動全体での子どもと教師との関係性を捉え直すことから始めていた。教師らに広めた経緯を以下のように話した。

最初は子どもたちの生活をしっかり見ていくことをやっていきながら、次に学校でやっている行事はどうなのかなって、行事の持続可能性とか考えた。そのときに、今までやってきたことを教師主導型でやっていくのが本当にこれから先も続けていけるのかどうか、本当にそういうあり方が求められているのかどうか、とか (D)。

あなたがやったのをとにかく私が話を聞く。話がちゃんと聞ける子どもを作るのを 1 年目にやった。それは先生たちには当たり前のことなので、それはそうだなって、じゃあ、みんなで取り組もうって。それによって子どもが変わっていく、確実にそれは変化があるのを見て、全校で、みんなで同じ教育観の下でやると、子どもが変わるのを実感する。あと、給食ね。給食もみんなで、先生たちで意識をして取り組めば、残食が減る。放っていて、バラバラだったら、子どもだって食べたくないものは食べません、みたいな。先生も、じゃあ、いいよ、ってやっていると、それは食育じゃない。一向に食べ物を大事にしない食品ロスの問題を、平気で学校で起こしちゃう。そんな学校になっちゃう。先生たちが子どもたちにそういう取り組みをすることで、子どもたちがそれに

えていく。そういうのを発信していけば、まわりからもいい評価ももらえる(D)。

日常生活、今までやってきた日々の教育活動に目を向ける中で、どうそれを価値付けていくか、ある程度自分が学びながら、先生たちの教育活動の中でのESDの視点とか持続可能性をどう見出していこうかっていう方向で、最初は見ていた(D)。

命の授業を少しずつ広げていく中で、命のつながりとか(を考えた)。最初は根幹に命の尊厳をESDの場合も置いていたから。そういうのがどんな場面で見られるのかは日々、子どもたちのいろんな活動をしている中でのつぶやき、気づきにいっぱいあるよね。そういう日常がすごく子どもたちにとってはもうESDなんだ、という説明をしていった。だから、今やっている教育活動がESDにどうひも付けられていくのかを、常に先生たちと一緒に考えていった(D)。

冒頭にも述べたように、ESDというと、環境問題や人権侵害などを扱うと思われることがしばしばある。しかし、E校ではそうした特別な授業をするわけではなく、日常の授業を持続可能性やESDの視点から見直し、子どもとの関係性を「聴く」ことから始めた。それが授業での子どものつぶやきを拾ったり、気づきに気がついたりする教師の関わりにつながっていく。またこのような関係性を見直しが、職員室内での関係性を見直しへと発展し、一人ひとりがケアされる学校づくり、働き方改革へとつながっていく。

4.3. 学校づくりに求められる「文化」：E校の取り組みをもとに

ESDの授業実践が学校づくりへ変わっていくなかで、既存の学校文化も問われていった。E校に赴任してくる教員らが口にするのは、「やってみたいこと、たとえば週末に何かニュース見てて、サンゴのことやってみたいと思ったら、すぐそういうのが実践できる」という動きやすさである。教師が授業などで新しいことに取り組んでみたいと思うと、「事前にお伺いを立てることが第一にくる。何かを動かすときに相当時間がかかるんです。こんなことをやってみたいと思っても、外堀から攻めていかないと、なかなか通らないっていうか動けない」(A)、こうした状況は「普通で、当たり前」である。こうした当然視されている学校文化から、なぜE校は解放され、E校に流れる独自の文化を築けたのであろうか。4名のインタビューで多く語られたのは、次の4つである。

(1) 子どもをみる

E校の教育活動の根底にあるのは、教師は子どもをみているという共通認識である。これは当然と思うだろうが、ときに見ているところ、つまり意識の向かう先が違っていることがある。研究授業でこられる外部の先生や仲間の眼、上司である副校長や校長の眼、授業を進めることを優先にしたり、気にしたりして、目の前にいる子どもたちが置き去りにされることがある。誰のための、何のための授業であるのか、教育であるのかをまずは確認する必要がある。以下は教育の対象者、主体が誰であるのかを問いかける協力者らの言葉である。

何のために授業をしているのかって、子どもに力を付ける、子どもが将来困らないようにする、とか、子どものためにやっている。先生たちは子どもをちゃんと見て、日々、授業をしていかなきゃいけない。研究授業だろうが、何だろうが、子どものことをちゃんと見ないと、子どもの変化にも気が付かないし、子どもたち一人一人の課題とか、つぶやきみたいなものに気が付かない。そこを勘違いしちゃいけない。校長の顔とか、講師の先生の顔を見ながら、とか、意識がそっちに向っちゃっていることが非常に大きい。あとは、指導案にすごく意識が向いてしまう。その先、能力・態度、ここではどんな力を付けなきゃ、みたいな、そんなことばかりを考えると、実際の目の前にいる子どもの変化に気が付かない。本当に何に困っているのかに、きちんと目が向けられない(D)。

どこ見て仕事をしているのかって、Gさんがよく言っていた。先生たちに迷いが生じることがある。たとえば、何かをしっかりと理解したり、しっかりと計画を立てたりが重視されると何が起こるか。PDCAのPがあまりにも大き過ぎて、DCAってだんだんちっちゃくなっちゃう。ほとんどAはないぐらいになりかねない。チェックですら、やっていない。ほとんどPに全力を注いでしまう。授業はほぼ何だかよく分からない感じになっちゃう。それまでにいろいろご指導をいただく先生、仲間とかがあまりにもお世話やちょっかいを出し過ぎるから、先生と子どもの中でやってみようって思うものが邪魔されている可能性は大きいと思う。・・・(中略)・・・大事なのは、CAのほうなんだよね。やってみて、どうだったかをチェックして、どう修正していくかが大事で、プランを作ることだけを大事ってしていくなら改善しない。何のためにそれをやっ

ているのかが分からない (D)。

大人の関係でこじれるのが一番時間の無駄、もったいない。私たちは子どもっていう主語の下、教員になったわけだから。親のため、保護者対応のために教員になってるわけじゃないし、同僚をケアするためになったわけでもない。やっぱり教える、子どもとの関わりのことでなってるわけだから、大人の関係で悩むのが一番もったいないよねって (B)。

どういうふうに進めていくのかっていうルールに乗っかって授業をやっている。子どもたちの目標じゃなくて、たとえば、ごみについての総合学習の学習課題だとしたら、クラスみんなで地域のごみを減らそう、みたいなゴールを思い描いていて、私がね (笑)。私のゴールに向かって、子どもたちをいかにルールに乗っからせていくか。だから、私のゴールに近いような発言をした子の言葉を取り上げていくみたいな (笑)。そういう授業が私のスタイルだったし、それしかできなかつたんです。それしか見えてなかつたから。

でも、ゴールは一つじゃなくていいんだなってことに気が付いたんです。それぞれの子どもたちの問題意識がある中で、自分たちが自分のゴールを達成すればいい。それに対して自分がどうアプローチするかはそれぞれでいいことを認める、委ねるみたいなことが大きく変わりました (A)。

それぞれのゴールを持たせるって、実は子どもたちに厳しいというか、難しいことなんです。クラスみんなで何か一つのゴールに向かっていったほうが、子どもたちにとっても簡単なんです。やらない、やる気がない、意欲がない、なんとなく日々過ごしているみたいな感じの子でも、クラスに後押しされて、なんとなくゴールしちゃうから。だから、先生が道を立てていったほうが、子どもも楽なんです。

だから一人ひとり、何を考えたいのか、何をやりたいのかについて、子どもは悩みます。その悩む時間って、すごい私は大事だなって思っている。子どもたちにとっては難しいことを強いている気もしますが、それはそれで大事な時間だと私は思っている。困ったり、しゃべったりすることを通して、何か見えてくるものがあるから、その時間も大事。そうやって自分を振り返るじゃないけど、しゃべることによってどう思っているのか、どう考えているのかとか気づきますよね (A)。

学校ではときに、到達目標として掲げた能力や資質を通して、子どもを見ることがある。しかし、目の前にいる子どもたちは一人ひとり異なり、それぞれの特性をもっている。一人ひとりの現状を把握し、個々がどのように学び、どのような成長／発達を遂げているのか、そうした変容のプロセスをちゃんと見てあげることが「子どもをみる」文化形成につながる。

(2) 話し合う

ESDのような新しい教育活動や考え方が入ってくると、教師は「負担」に思う。

やらされているものは誰もやりたくない。やらされているものはいずれやらなくなるし、だから自分たちでこれはやったほうがいいな、またはやる意味があるなど、自分で思うことをすごく大事にする必要がある。それは校長対教員の中でやるんじゃないくて、教員同士の中でやらなきゃ駄目。いくらレクチャーしても駄目 (D)。

教師自ら話し合うこと、会議ではなく、子どもに授業で話し合うように促すのと同じように、ああでもない、こうでもないと意見や感想を話し合い、聴き合うことが必要である。学習指導要領をはじめ、新たに学校に導入されるものを、研修や立ち話などの場を活用して、「わからない」ものにしておくのではなく、それらを自分事に捉えるための対話の機会を設けることが必要である。研修の場や公開授業などの研究協議の場においても、同様である。誰かが責められる場ではなく、ある話題を共有し、自分ならどうするのかをそれぞれが考えられるようにしていくことで、教師同士の関係性も変化する。話し合いを重ねていくことで、教職員が互いにわかり合える関係を築いていき、ひいては全員で学び合い、支え合うコミュニティを形成していくことにつながっていくのである。

先生たちが取り組むことによって子どもが変わることを実感しないと、先生たちは変わらないんだよね (D)。

先生が批判されると、駄目ですよ。でも、往々にして研究会って、その人のできていなかったところとか足りなかったことをつつかれちゃいますから、嫌ですよ。だから、完璧にやろうって思うんじゃないですかね。自分がつつか

れないために防衛みたいな (A)。

何かの問題になったときに、上澄みではどうにもならないんですよ、教員同士の関係って。だから相手が分かることで随分先生たちのことが分かる。そういうことを通して、問題が解決していくことが最も喜びなんです、教員としての。それはみんな絶対にあると思うんです、大なり小なり。問題があるから、そこにいくんじゃなくて、普段からそういう関係性を意識することも、ずっとEは結果としてやってた。だから、対話がスムーズであったし、ワークショップも上澄みではないんです。やらされでもない。その焦点の当て方とか、誰が主催するかを常に磨いていた (C)。

何をやっても言ってもいい、応援してくれるって。でも、応援しないことだってあったと思う。それでもそれに納得できる対話があった。根っこの部分で認められてる、受け入れられてること、学級経営と同じなんだという感じ。本当にそれは学級経営とまったく同じ。一人ひとり違うんだから、認め方も違う感じがします (C)。

話し合うことはまた、私たちが「とらわれ」ていること、それはルーティーンとなっている日常を問い返す機会となる。日常の中になる「おかしさ」に気づくためにも、教師自身が外に出たり、異業種の人と話したりすることが必要である。

一番問題なのは、先生たちが学校と家庭の間の景色しか見ていないこと。学校の景色と家庭の景色と、通勤経路の景色しか見えない。そうすると当然思考が固定して、変化しないんだよね。だから化学反応が起こるような景色を見とかなきゃ駄目。社会に、地域にも学びの場がある。社会との接点をもっと持つことによって先生たちの学びが深まるし、高まりもきっとあると思う (D)。

全然違った職種の人たちと教育について話し合ったり、今こんなことになっているんだって自分が実感的に理解しなかったりしなければ、なかなか自分の中で変容は起こらない。だから校長の役割というのは、校長が何かを伝えるんじゃないんだよ。そういう場や環境、空気感、言いやすかったり出やすかったりする雰囲気をつくって、そういう人とどうつなぐとか。自分が

逆に積極的に出て行って人とつながりを持って、先生たちに紹介できる人を呼んでくるようにしながら、結果的に社会と学校とを常につなぐような役目も当然、校長の一種だと思うんだよね (D)。

もちろん、それぞれの個人にとって出会ったこともない価値観や考え方をすぐに受け入れられるわけではないだろう。とくにこれまで、同質性の高い集団のなかで過ごしていたものにとっては、なおさらである。新しいものに反発しないで、それを受け入れるには、個々人のマインドが関係している。

人の意識。その意識を変えるのが一番難しい。たとえば休憩。休息時間を取りましょう、定時退勤日を作りましょう、4時半に「蛍の光」を流しましょう、いろんな工夫をしてるけど、それは枝葉にすぎなくて、根っこにある教職員の意識を変える、たとえばノートで丸付けをたくさんしてる先生がいい先生、コメントをたくさん書いてあげるのがいい教員、子どもを主語にして、子どものためにとって足し算でどんどん増えていっちゃって減ることはない、見直すことすらない。そうじゃなくて、子どもが主語なんて当たり前のことで、そんなのはおいとく。実際先生たちが疲れて、ストレスチェックまで導入されちゃって、そうならなきゃいけない状況にまでなった原因って何かって、学校文化。前例踏襲が打開できないことと、あとは変わることへの恐れ。そういうことが学校の業務改善を進ませない、拒むもの (B)。

マインドを変えることが真っ先に何でも出てくる。それは、何をやるにおいても、まずそこがないと全部うわべだけになっちゃう。土壌を耕す、土台をちゃんと作っていく、要するにハードじゃなくてハートなんだよね (D)。

今の学校に来て、職員室の校長の机を捨てた。最初は驚いてたけど、結果、職員室が広がったって、喜んでた (D)。

やめてもいいんですかって、きっとみんな思うよね。そんなことやめていいんですか。だからこれは、先生たちに覚悟ないとできないんだよね。

慣れてくれば、いいんだと思い始めると、わりとすつといくと思う。なんか真面目なんだよね。何を守っているのかみたいな感じがあるけど (D)。

既存の考え方や意識から解放されるためにも、話し合うことによって気づかされる違いを認識すること、また共通理解を通して、「わたし」だけではないと思えることがチームとしての学校には求められている。

(3) 教師をケアする

教師が働くということ、子どもをみることが最大限にできるように、教師の力が開花できるように、環境を整えることが必要である。これは管理職の役目であり、とくに校長は、教職員をケア・サポートすることに従事していくことが求められる。子どもや授業をみることではない。それらは(1)で述べたとおり、それぞれの教師に任せて、委ね、役割を担わせることが重要である。管理職と授業担当の教師とが役割分担しておくことが職員室内の信頼関係につながる。

日本の職員室をどう変えようかという考えを H³に聞いたときに、先生たちが鎧を脱いで一緒に食べたり、一緒に飲んだりの話をして。フラットな関係性をどうつくるかは、すごく意識した。あと、イギリスのサステイナブルスクールカンファレンスに参加して、ユネスコスクールの全国大会を変えなきゃいけないと、すごい感じたよね。イギリスのように、こういう感じにしないとな、と。だから全国大会に提案をして、ワークショップも取り入れて、とにかく参加型になって (D)。

私はどこを見るのかっていったら、職員室とか先生たちを見ている。だから、子どもがどうした、ああしたっていうのは、私は言わないよ。子どもがどうした、ああしたは、あなたたちがやることだから。あの授業はどうの、とか、あの子がこんなことをして、なんでこうしたの、みたいなことを、校長が口出しはしない。そこはやっぱり役割分担にしていけないといけないんじゃない？ (D)

最後のほうは一時、俺はもう子どもを見ないことにしたとか言ってるときありました。子どもを見ない、見るといろいろ思っちゃうから、もう見ないとか言って。じゃあ何を見るのかっていうのは、それはもう先生たちを見るっていう。そこはすごいぶれずに、後半ははっきりしてましたよね。(C)

³ イギリス出張でであった著名な教育者であり哲学者。

だから私も職員室がどうなるか、とか、先生たちがどうしているのか、とかを見ながら、日々仕事をしている。そこは間違えちゃいけないとこだよね (D)。

トップダウンじゃなく、その先生を中心にしながら動いていけたっていう良さがあるね。やっぱり学校の中で、そういうキーパーソンになる人を見つけておかないと、校長が常に先頭に立って引っ張っていったら、たぶんうまくいかないだろうな (D)。

日本の学校は画一的な教育をするのが問題であって、先生たちも全て同じやり方で、みんなと同じようにやらなきゃって思う。たとえば、働き方をみんなと同じ働き方をしなきゃいけない、とか。こういう同調性とか、同調圧力みたいなものが非常に強いと思う。利害関係の下でみんなが生きているから、息苦しくなってしまうって、結局は、それぞれの先生たちの良さ、その人らしさ、その人の自由がお互いに出し合えていない。出し合えていないのと、認め合えていない、出してもね。そういう関係性は本来おかしいと思うんだよね。みんな、本来自由に生きて、自分らしく生きて、自分のやりたいことがやれて、言いたいことが言えることが当然のことながら、憲法でも保障されている。人として生きていくことの尊厳のはずなのに、それができていないのは、未来とか、夢とか希望とかを語る学校においてそれがなされないとすれば、持続可能な社会なんかできるわけがない。だから、持続可能な社会とか、持続可能な学校文化は、まさにこのカラフルな職員室であり、教室であり、学校でなければならない、カラフルっていうのは、それぞれの個性、才能も含めて、自分らしさを発揮し、それをお互いに認め合えるということ。そういう状況を作っていかなきゃいけない。そういう状況を作るのが、たぶん校長の役目、学校においては (D)。

いろんな人が混ざっていて、この中にいるわけだから、それぞれが生きるようにしなきゃいけない。だからそういう学校にしましょうよ、というビジョンがある (D)。

先生たちに任せる、委ねる、ができて、それで、先生たちがそれぞれの良さを発揮しつつ、物事を決めていけるプロセスをしっかりと踏んで、合意を形成していくような場作り、そういう環境作りを、管理職はしっかりやっていく必要は

あるんだらうなって (D)。

人が判断基準となって物事が決まってしまうような組織は脆弱になっていく。ストレスフルになったり、または負担感がすごくあつたりするようになっていく。結局は自分たちがこの学校に来てよかったな、働きやすいなとか思えるように、お互いにケアをしつつ、ゆとりを持って働けるような場であれば、当然のことながら子どもたちにも優しく接することもできるし、ゆとりを持って子どもの変化に気付くことができる。そういうのがよい教育を生む土壌になるんだらうと思うよ。そういうものをきちんとビジョンとして持って学校づくりをしていくこと。ESD と働き方改革を一体的に考えていくというのは、そこにもあるわけ。結局は、持続可能な学校文化をつくるということですよ (D)。

今校長はこうだし、あの先生はこうだしてのは大間違い。今現状をどう突破していくかに対して、みんなの方向性をそろえるのを職員室でするのは、私はあまり難しくない。でも制度から入っちゃうのは問題解決学習じゃないじゃんって (C)。

校長が前面にたって指揮するリーダーシップの時代ではなく、チームワークを基盤としてメンバー、すなわち教師一人ひとりが活躍できるように下支えし、またそうした場を与えていくサーバントリーダーシップ⁴が求められている。教師一人ひとりの特性を知り、得手不得手を見極め、誰に依頼するのが最適であるのか、また仕事の割り振りが偏らないようにしていかなければならない。そのためにも、(1)(2)で指摘したことを教師らができるように、環境や場をつくっていくことが求められている。こうした環境づくりが教師らが働きやすい、職場が好きと思える学校文化を形成していくことにつながる。

子どもたち一人ひとりの主体性が認められる学級経営と同じように、誰かの判断基準でなく、教師一人ひとりの主体性が認められる職員室、学校となるようにしてきたこと、それが D 氏による ESD と働き方改革を一体的に考えてきた学校

⁴ サーバントリーダーシップについては、たとえば、ロバート・K・グリーンリーフ、ラリー・C・スピアーズ編 (2008)『サーバントリーダーシップ』金井壽宏監修、金井真弓翻訳、英治出版。ロバート・K・グリーンリーフ (2016)『サーバントであれ：奉仕して導く、リーダーの生き方』野津智子訳、英治出版。を参照のこと。

づくりのあり方である。

(4) 学校の役割を再考する

急速に変わりゆく社会において、学校の役割とは何かを考えていく時機にある。

この授業がどうだこうだ、先生たちを捕まえて授業のよしあしを話しても、ますます社会から取り残されていく。結局、そういうことをやっている、子どもたちが社会に出て困るわけだよね。そういう社会じゃないんだ、と。自分が過去に経験してきたものが未来にあるわけじゃない。未来はそういう枠組みの中にない。常に変化している社会を常にキャッチしながら、それを先生たちにも味わわせていく。体感した人たちは子どもに接するときに、これからの社会に出ていくにはこれが必要なんだと言う。いくら文科省が言ったって駄目、実感しないから。文科が言って、プランを作っても、先生たちは自分の経験の中でしかやらないから (D)。

予測困難で不確実な社会において、公教育が何のためにあるのか、換言すればこれからの社会と子どもたちとのつながりを言語化し、外部に示していく必要がある。

地域や社会、世界の中で、自分たちが必要とされている存在である、未来への可能性を持っている存在であることに気付かせる。子どもたちに、そういう存在なんだよ、君たちはって気付かせることのほうが、この子たちの今の学力を上げるよりも、よっぽど生きていく上で役立つって言っていました (A)。

「未来、夢、希望とかを語る学校においてそれがなされないとすれば、持続可能な社会なんかできるわけがない」(D)という言葉から考えさせられるのは、学校の存在意義である。(1)(2)(3)による学校づくりだけでは、ビジョンとして社会における学校の姿を見せることができない。未来に向けて夢や希望を語れるようにするためには、どのような学校であるのが望ましいのかをビジョンとして共有していく必要がある。ビジョンが絵に描いた餅にならないように、現状を改善していくようにしなければならない。もしそれを阻んでいるものがあるのであれば、何が原因であるのかを言語化していくこと、「〇〇でなければならない」

と当然視していることを一度お互いに話し合うことが今求められている。守らなければいけないことと「やめていいこと」があるはずである。それが何かを探すのは、学校にいる教師らである。

4.4. おわりに

E校における学校づくりの取り組みは、子どものライフキャリアとともに社会との関係、また教師との関係を考える上で示唆に富んだ実践である。「聴く」ことから始まった ESD の取り組みには、教師自らが校長に聴いてもらい、聴かれること、すなわち「わたし」がここに「いる (being)」ことが受け入れ、認められているという存在の肯定がある。この経験が、子どもたちのつぶやきや気づきなどの声や目線をキャッチし、一人ひとりの存在が認められる学級づくりへとつながる。「キャリア」、それぞれの生き方をケアやサポートしていく上で、まずは一人ひとりの存在を認め、肯定されるという前提があることを確認したい。このことを、D氏による改革は示してくれる。

学校という場が外部に開き、閉じた社会にならないように、地域社会との連携は不可欠である。だからといって、一気に地域に開放し、地域の人が学校に入ることは時期尚早であるように思われる。もちろん、教育は学校だけが担うものではない。地域社会における人のつながりが希薄化している現代において、地域力を高めるためにも、地域社会を巻き込んだ教育活動をしていくことは重要である。しかし、こうであらねばならないという「とらわれ」から解放され、教職員がどのような学校にしていきたいのかというビジョン・メイキングをしながら、多忙感、負担感が抱く教職員をまずはケアし、教職員の自己肯定感を高めていくことが必要である。まずは、その時間と場をつくり、一人ひとりの気持ちや意見、想いを共有していくことから始めていくのが第一歩であろう。

5. ノンフォーマル教育とキャリア支援

曾我 幸代

5.1. はじめに

教育を受ける権利は憲法でも認められている。それは世界人権宣言や子ども権利条約といった国連で採択された宣言文や条約でも明記される人権である。子どもが学ぶこと、当たり前のように思われることが阻まれてしまう状況が国内外にはある。天災による自然環境、紛争やテロといった社会状況、家事手伝いや労働が優先される文化的背景、貧困などの経済状況などの影響で就学できない子ども・若者は世界に2億6,400万人と報告されている¹。

国内においても学校に通えない子どもたちはいる。その中には不登校になる子どももいれば、学校に通うことを選択せず、オルタナティブスクールなどのほかの選択肢を選んだ子どもたちもいる。

本章では公教育の場ではない学校外での教育をノンフォーマル教育と呼び、学校外場で学びを続けている子どもに関わっている NPO やオルタナティブスクールのスタッフ5名 (I,J,K,L,M)²へのインタビュー、および中進国の一つであるインドネシアのロンボク島で実施した ESD スタディツアーでのフィールド調査をもとに、子どもや若者の姿を捉え、キャリア形成に望まれる学校のあり方および公教育と連携したキャリア支援のあり方を述べる。

5.2. 居場所づくりを通して見える子どもたちと学校の姿

子どもの権利にもとづき、子ども・若者の参画や居場所づくりに関わってきた NPO のスタッフおよび元スタッフへのインタビューから、不登校の子どもたちや困窮家庭の子どもたちから見えてくる学校のありようを見ることができるといえる。学校に通わない／通えない子どもたちの本音には、学校に行きたい、友達がほしい、先生に褒めてもらいたいという気持ちがある。

ただ、感じているのは（子どもたちは）学校に行きたいとは思っているし、学校のことが好きになりたいと思っているし、先生にはとても期待をしているということです。それがうまく達成された子は学校の中でうまくいったり、学校

¹ UNICEF <https://www.unicef.or.jp/news/2017/0202.html> (2019年3月19日)

² 前章に続き、インタビュー調査協力者5名の回答にあった固有名詞も順にアルファベットに変えている。

に対していい感触を持ったり、ひいては教員になったりするんだけど、それが達成されない子どもは本当に学校が嫌いになったり「先生なんて」って言うりする。でも、根本にはどうしても先生に褒められたい、認められたい、学校を居場所にしたいと思っているんだなということを感じる (J)。

よく紐といていくと、そこには友だちが欲しい、先生に褒めてもらいたい、提出物をちゃんと出してみたい、そういうことに行き着くんです。それができると、すごくうれしそうだし、先生に下の名前で呼んでもらえたとか、たったそんなことだけでも実は喜んでる。言葉としては聞かれないけど、本人たちも気づいてないかもしれないけど、紐といていくと、どうにも僕には学校が本当は好きになりたい、が見えてるかな。たぶん家庭と学校しかない状況に追い込まれているので学校を好きにならざるを得ないというか、そこを居場所にせざるを得ない部分もあるとは思う。なので、ほかの選択肢があつたら、子どもたちは学校が嫌いなままなのかもしれない。今の社会状況の中だと、子どもたちにとって学校はすごく大事な場所だということを感じます (J)。

(7、8年前の) 当時から児童館に来る子って学校で何か言おうとすると否定されるんじゃないとか間違っているんじゃないかというので、学校では言えないけど、児童館でだったら言えるというところが、すごくあって。学校が自己肯定感を逆に下げる場所になっているのは、すごく感じていた。・・・(中略)・・・その子たちって学校に、行きたいと思ってるのね。でも学校に行くと、学校の中庭あたりにたまって、先生たちはそれをどうにかしたいと思ってる。クラスメートからも否定されるし、入っても勉強についていけないから、どうしていいか分からないから結局学校に行かなくなっちゃって、公営住宅の公園あたりにたまっていて、悪さして。それは今でも、あまり変わってないのかもしれないな (I)。

子どもは、身近な大人に認めてもらいたいという自己承認欲求をもつ。このニーズに応答すること、存在が認められるということ、こうした「シンプル」なことが実は子どもの居場所づくりの根底にあるように思われる。「シンプル」なことしか言えないと、児童館で子どもと関わる協力者 K は学校のありようについて次のように述べる。

まず自分の話を聞いてくれ、と。大人は、まず子どもの話、聞いてくれ、と。年齢が低いから軽んじられてると思っている子が多くて、大人は本当にちゃんと自分のことを聞いてくれるんだろうかと不安に思っている子は多いなと感じています。私たちの立場では、あなたたちの声を最優先に聞くよって。ただただそれしかできない。関係性を築いていって、そこで学校にそういう立場で関わっていくというシンプルなことしかできないです (K)

学校の先生はちゃんと一つひとつ知っておいてしかるべきで、戒めみたいなものを与えていかないといけないという考え (K)

学校はこうせねばならぬというか、あなたたち、このままいったら今の社会に適合できないよという形で、今の社会に適合するような子をつくろうとしているのが、子どもたちとの会話で見えてきます。たとえば、そんなことをしたら社会に出たら困るでしょう、働きに出たらどうするの、そういう投げかけが主に多いです。学校だけでなく、それは家庭でもまったく同じです。だから私たちの関わりとしては、今の持続不可能な社会に適合させる、という考え方を植え付ける考え方をしたら、ますますそれに拍車がかかるだけなので、そこに新しい視点を入れて、柔軟さをもって話しながら自分で考えられる力を持ってもらいたい (K)。

私がこの間、先生方としゃべって感じたのは人権があるって、もちろん分かってます。子どもの権利をお伝えすると、うんうんって。本当に腑に落ちたかどうかは分からないけど、共通理解はできる。ただ、子どもの力を信じきれていないところから不安が出てるんだと思ったんです。なぜかという、権利を子どもが変なふうを受け取って、権利主張を振り回してエスカレートするんじゃないかって (K)。

先述したとおり、子どもは大人に応答してほしいと思っている。話を聴いてほしい、声を聴いてほしいという子どもに向き合うことで関係性を築くことをノンフォーマル教育に携わる大人たちは最優先していることがわかる。子どもの居場所づくりに関わる大人たちは、子どもが人権をもつ一人の人間であることを認識し、彼／彼女らの力を「信じ」ているからであろう。子どもの内にある声や意思を引き出すために、まずは学校という場で身につけた「こうせねばならぬという

思い込み」から解放させる。もちろん、大人の話聴くことを体得してきた子どもにとって、声を出すこと自体が難しい場合もあるため、子どもの権利条約の条文を使ったワークショップを通して、子どもは自らの状況を語り始める。

こうせねばならぬという思い込みを、とにかく最初につぶすところから始めます。個別の相談から何から。そこから始めて「でも本当は、どう思っているの？」を聞く。ものが言えない状況があるので、今年度は子どもの権利条約でヒアリングを、Iさんからもいろいろワークショップの仕方とか学ばせていただいたので、それを多様に現場の子どもたちにも使うと、すごく話がすらすら出てくるんです（K）。

学校は、とくに中等教育段階における校則に見られるように、「こうせねばならぬ」という規範が強い教育環境である。子どもたちはその枠組み中で人間関係をはじめ、その場の文化を体得する。そこから逸脱するものは排除されることもある。こうした構図は子どもたちにも伝わっていく。この再生産のサイクルをいかに止める、もしくはゆるめることができるだろう。子どもたちのかたくなな思考をほぐしたり、キャリアとしてさまざまな生き方があることを知り、キャリア形成を主体的にしたりするために、異質性に出会うこと、人に出会わせ、それぞれの考えを聴くことが重要であると指摘する。

全体性を重んじて、あとで軋轢が生まれないようにする。それは子どもにも伝わっていて、子どももまったく同じ構図をつくり出す形になっている（J）。

対等性とか自己表現が先生に足りなさ過ぎて、先生という皮をかぶって、本人を隠しているような状況。先生の子ども、実はってとか言う先生のことをすごい覚えていたりする（J）。

キャリ支援の話では異質なものを入れていくのが意味があると思ってる。常設して異質なものにならなかつたら、あんまり意味ないと感じてる。私たちは別の組織として、異質な感じを伝えるけど、それに共鳴しても、その異質を持ち込めない風土があるとしたら、それは大変です（K）。

場をつくるのも、対人。人が一番いいんですよ。人に出会わせる。人と人が出

会ってできる化学反応、ありきたりな言葉ですけど、それが一番効果があると思う。カウンセラーさんたちは出会わせる。児童館は、それをしています。児童館のワークキャリアのほうの企画はあちこち出かけていって人に会いわせて、学校でも職場体験やっているとありますが、職場体験プラス、その人なりの考えをじっくり話し合うこと（K）。

同質性の高い集団に異質性を持ち込むことで、場を緩める。学校という閉鎖した空間に地域の人やほかの業種の人が入ることで、さまざまな考えや価値観に触れることができ、「こうであらねばならない」「こうせねばならない」という思い込みは「これもあり」「あんなのもある」という気づきへと変換していくことが期される。また、子どもだけではなく、教師も他者に出会うこと、話を聴くことの時間的余裕をつくっていく必要があるだろう。また自分はどうか考えるのか、何をしたいのかという主体性や自発性のもとで、それぞれがやってみたいと思うことを実現できるようにエンパワーする人的環境を整えていかなければならない。

5.3. オルタナティブスクール N から見える子どもたちと学校の姿

オルタナティブスクール N は、昨年 9 月にオープンした学び舎である。設立メンバーは 5 年ほど前から「今の社会への違和感、子どもたちを通して見る社会のいびつさに対して、人と社会の健やかさの鍵は教育」とであると共通理解をもち、いくつかのワークショップを通して、現行の学校教育の課題を出し合いながら、理想とする教育像を描いていった。

設立メンバーが持っていた現在の学校の印象は「子どもが毎日楽しんで、今日も行きたいって思える場所にはなっていない」、「行かなくてはいけない場所、行かないとどうかなっちゃう、世界の中でこれから生きていくのに不利益を被るかもしれないから行くような場所」（L）である。また学校でなされる授業についても「聞いていなきゃいけない、あまり関心がないけども教科書を最初から最後までやっていかなきゃいけない」、「宿題がたくさん出てわからなくても、繰り返し繰り返し教えてもらうことはあまりなく、わからないところが積み残しにされていく中で、学びへの興味・関心・主体性がだんだんそがれていく」（L）という印象を持っていた。こうした状況を「子どもが本当に毎日行きたいと思える場所」、「ワクワクに出会えて、これをもっと知りたいから学問するっていう場所」（L）にしたいと理想とする学校像を描いていった。

長年、子どもの参画や国際理解教育に携わっていたメンバーは、「教育の本質は

社会に合う人間をつくることではなく、望む社会を自分たちでつくっていくことができる力を育てるのが教育の責務」(L)だと思っていたので、今の学校はそうなっているのかと問い直し、次のような状況も課題として共有されたという。

自分、他者、社会に心を込めて手を入れていく力を果たして育てているだろうか。知識は身につけて知ることにはするけど、自分の頭で考えること、どんな考えであっても人にちゃんと伝えていいこと、対立するのは当たり前で価値観が違ってそこから共通点を見出すことはできるし、対立は悪くなくてそこから生まれてくることがあることは、なかなか学べていない、今の学校では。そこは共通していたと思います (L)。

基本的に(保護者の)みなさん口をそろえて言うのは、軍隊みたいな教育を受けさせたくないっていうのは共通。前をならえ、並ばないやつは正座だ、みたいなのは嫌だって、みなさん共通だと思うんです (M)。

上記からも、学校が「軍隊みたいに」前ならえ、右向け右、という志向性を持ち、同質性を高める集団となっていることに疑問をもつ設立メンバーおよび賛同する保護者らがいたことがわかる。思考し、多様な価値を認め、差異の中での共生のあり方を見出していく教育の場をつくろうとスタートした N に入学したのは、フォーマル教育を受けた経験のある子どもたちであった。入学してきた子どもたちの様子を見て、学校教育の影響についていくつか挙げた。

ヒドゥンメッセージで、言葉では言われていないけど、みんな大人のそういう言動を見ていて、学んじゃっているところはあるよね (L)。

全然順応しないんですよ。たとえば入ったときに、「男のほうが女より偉いんだぜ」って言っていた子はずっとそれを言い続けていたけど、最近急に「男女平等だぜ」みたいな(笑)。刷り込みって怖いなって思ったんです (M)。

幼い脳は乗っ取られやすいっていうけど、私たちが言ってることはそんな感じに (L)。

こうせねばいけない、こうあるべき、もっと言うと潜在的な暴力とか上下関係

も学んじやっているんです。大人も子どももここでは対等、でも自由とわがまは違うのがよくわからない。ここは自由な学校でしょ、なんでもっと遊ばせないのっていうけど、自由とわがまは違って、ここは自発と他発の学びが両方あるんだよって。そのことをわかって入っているはずなのに、なかなか実感としてはわからない (L)。

ああ、怖いと思って、いや、自分で考えてね、みたいに言うんですけど、今もそうなんです。この間話し合いしたときに、大人が言っていることが絶対だっというのがなかなか払拭できない。最初に入った1カ月は「もう誰々先生がこう言っていたから漢字のここは絶対にはねなきゃいけないんだよ」って。すごくやりにくくて、私は。つながっているお母さんたちは、「行けなくなったら行ける場所があってすごい助かっています」って言われるんだけど。途中から入ると払拭するのにすごい時間を要するなって (M)。

自分の価値観で見がちだけど、立ち戻って、一人ひとりが違う価値観を持っている。違う生活があるとか (M)。

教師の言葉やふるまいにある「ヒドゥンメッセージ」を通して、子どもは数ヶ月のうちに学校で優先される価値観とは何かを学んでいる。調査協力者らは何度も、競争原理にもとづく優劣による序列化の考え方が子どもに根深く浸透していることを指摘した。一度身についてた価値観や考え方を「払拭」することの難しさを通して、自らの言動をふり返り、どのように子どもと接するのがよいのかを問い直す機会ともなっている。

Nに入学した子どもは、卒業資格を得るために、公立校に籍を置かなくてはならず、子どもたちの出席状況や教育活動を登録校にレポートしなければならなかった。登録校との連携を通して見えてくる学校または教師の姿を指摘する。

フォーマルな場所に問題があるのは、一人の先生にすべてが委ねられていること (M)。

学校教育の閉鎖感、先生も一人にかかっている責務が大きすぎて、先生のセルフエスティームがないから、自分がこうしたいのに子どもがしてくれないってところにいるなって (M)。

学校の先生自身が子どもの権利を守ることの意識はあまりなくて。子どもの権利って面倒くさいというか、権利の前に義務を果たさないのに、偉そうなこと言っているんだ、みたいになっちゃう。恐れてる。権利を認めたら、めちゃくちゃになっちゃう、わがままになっちゃって、自分が管理できなくなるって思っていると思う。けど管理しようと思っている時点でまず違うかな (L)。

学校全体でこういう教育基盤を持って子どものセルフエスティームを育てるんだよ、対等なコミュニケーション育てるんだよ、みんなで一丸となってるというのがあったら、ヘルプの声も出せるし、協力もできるんだけど、一人の担任がすべて担ってるから、助けてとも言えない。協力も、みんな忙しくてできないし、1個ビジョンを持って、ここに一丸となっていけばいいのになって思うんだよね (L)。

いろんな人がサポートに入ったり、私たちがいう学びサポーターみたいな人たちがボランティアで風通しよく入ってこられたりすると、先生もちょっとホッとできるのになって思ってる (L)。

学級編制の国の基準は、教師1人あたりの児童生徒数は40人である。すなわち、教師一人が40人の子どもを見るのである。全員が同じ教育内容を学び、一定の成果をあげるシステムとして知識注入型の一斉授業は効果的であった。また、企業戦士を育てるために、つまり組織に従順で、逸脱しない「人材」を育成するためには、「管理」し合う同質性の高い集団をつくっていくことが有効とされたのである。しかしながら、一人ひとりの子どものいるという多様性が重んじられる今日において、そのような近代教育のあり方が問い直されている。

何のために教育しているのかっていう教育の共通基盤を持ちたい。どうしたいの、子どもを、どういう社会をつかっていきたいから、どういう力を育てたいと思っているのって。日本の親に子どもにどうなってほしいですか、そのために教育は何をしてほしいですかって聞くと、日本の親はこの子が幸せに生きていけるように、幸せだといいて言うのね。欧米の親は、責任ある市民になってほしいって言う。自分と身近な他者がうまくいけばいいって。欧米の場合は、自己実現するためには、それを可能にする社会じゃなきゃ自己実現できないから、ちゃんと社会のことをしていかないと自己実現なんて無理だよ

って。だから、それを整えていく力を育てるのが教育でしょってところが違っていて思います (L)。

「何のために教育しているのかっていう教育の共通基盤」が今の学校にあるのだろうか。学校目標に挙げられる子ども像や未来の先に、どのような社会を描いているのだろうか。社会に適合する人間を育てるのではなく、私たち一人ひとりが「望む社会を自分たちでつくっていくことができる力を育てる」ことに教育の責務があるとオルタナティブスクールの設立メンバーは話す。本来、一人ひとりの生き方を扱うキャリア教育が、就職という切り口でなされることを再考するとともに、私たちが望む未来、社会とはどのような姿であるのかを教育者一人ひとりが考えていく必要がある。それを実現させるために、学校がどういう場であることが望ましいのかを改めて問い直していかなければならない。教育者らが立ち止まってふり返ったり、考え直したりする機会をキャリア支援として提供していくことが求められていよう。さまざまな人と話し合い、地域社会におけるハブとして風通しのよい学校となっていくことが期されている。

5.4. 多文化共生の ESD スタディツアーで出会った若者と持続可能な開発

2019年3月4日から11日まで、ESD スタディツアーをインドネシアのロンボク島で企画し、実行した。学部4年生1名、外国人研究生(入学予定者)1名、記録係の社会人1名と筆者4名で約1週間の日々を共有した。

インドネシアは東南アジア最大のイスラム国と言われているように、国民の約9割がイスラム教徒である。今回のスタディツアーでは多文化共生をキーワードに、主に3団体を訪問し、さまざまな文化体験をした。

ひとつはマタラム市内にあるごみ銀行である。ごみ問題が深刻であるインドネシアには、日本のようなごみ処理施設がない。また住民への意識啓発が不十分であるため、ポイ捨てが日常的になされている(次頁写真参照)。こうした状況を改善するためにごみ銀行と呼ばれる、再生可能資源を収集・リサイクルする団体がある。その一つが Go Green(インドネシア名:Puskesmasku)である。日常生活から出るプラスチックごみを集め、アップサイクルし、ポーチやキーホルダー、ラグなどの製品を作ったり、生ごみや植物の枝葉などを集め、堆肥や肥料を作ったりして、それらを海外からの観光客や地元住民に販売している。アップサイクルの製品は地元住民の女性たちにその作り方を教え、仲間を増やしている。家でテレビを見て、時間をつぶしている生活だった女性たちの生きがいとなっている

こと、家庭で出るプラスチックごみを捨てずに、材料として残しておくこと、またそれを子どもに伝えていると、女性たちから話を聞いた。



写真 市内の道にポイ捨てされているごみ〔筆者撮影〕

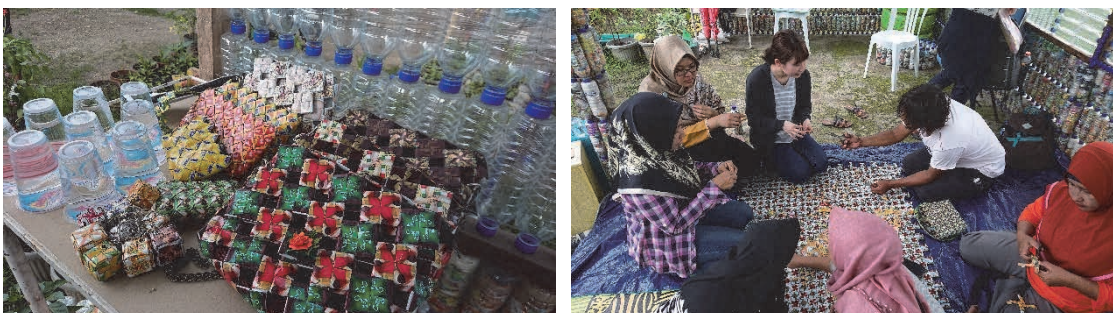


写真 アップサイクルの製品（左）と製作作業（右）〔筆者撮影〕



写真 ランタン村近くにある滝（左）と村人との交流（右）〔撮影筆者〕

2つ目はランタン村のエコツーリズムである。リンジャニ山の登山道に通じる場所に位置するランタン村は、自然豊かで農業や鉱業を主産業とし、水洗トイレ

もなく蛇口をひねれば飲料水が飲めるといった日本の暮らしとはまったく異なり、「未開発」でシンプルな生活をしている村である。私たちが当然視している暮らしではない異文化な環境でホームステイをし、持続可能な開発とは何かを考えた。エコツーリズムを始めた若者らは、海外企業を村に誘致し、外資獲得をめざす村の開発を進めるのではないあり方、すなわちエコツーリズムを選択した。自分たちの村に何があるのかをまず知ることから始め、海外からの客をもてなすということを貪欲に学んだ。村の日常をゲストに説明するためのふるまいや語学を身につけるなどをして、若者らは自分に自信を持てたと話す。以前は人前で話すことが苦手だったり、村の外に出ること、海外に出ることを夢見たりしたが、海外からのゲストをもてなし、彼／彼女らと話すうちに、ランタン村の良さに気づかされるとともに、そこで暮らすことに誇りをもつようになった、また自分自身を好きになったと話す。

3つ目はランタン村同様、エコツーリズムに携わる若者がいるブウン・スジャティ村である。ランタン村と異なるのは、異教徒同士、すなわち異なる民族が同じ村に住んでいるということである。先述したとおり、インドネシアの約9割の人がイスラム教徒であり、残りの1割にはヒンドゥー教徒、キリスト教徒、仏教徒などがいる。ブウン・スジャティ村は、ヒンドゥー教徒（バリ人）とイスラム教徒（ササク人）が共生しているのが特徴である。たとえば、都市マタラムにもヒンドゥー教徒やキリスト教徒などは住んでいるが、イスラム教徒が暮らす地にヒンドゥー教徒は住まない。換言すれば、棲み分けされている。一方、ブウン・スジャティ村は棲み分けではなく、共存しており、異教徒間の結婚も日常であるという。この村に住む一人の若者がエコツーリズムに携わり、昨今、村内の人、たとえば、民芸品をつくる人や村の子どもにガムランを教える人、村内にある滝周辺で飲食業を営む人などとネットワークを組み、エコツーリズムを推進する連携体制をつくっている。そのきっかけはバリ島でのスタディツアーに参加したことだった。バリ島で有名なエコツーリズムを視察し、そのあり方から学んだという。また、なぜエコツーリズムに取り組みたいと思ったのかを質問すると、子どもの頃の原風景がなくなっていることに危機感やさみしさを抱いたと答えた。蛍が飛び、自然に根ざしたバリ文化が残っていた風景がなくなっていることに気づき、生物多様性の損失をこのまま見捨てるのではなく、自然環境資源を活用したバリの文化を復興させたいと決心したという。椰子の葉を使った帽子やココナッツの殻をアップサイクルする食器などを作っていた年配者はすでに村にいなかったため、SNSを活用してそれらの作り方や英語を学んだ。最近、彼の活動への

協力者や賛同者も増えてきたことが何よりも喜びであると話した。

ここで報告した若者らは、目の前にある状況の持続不可能性に向き合い、グローバル化とは異なるローカリゼーションを重視した取り組みをしていることが特徴である。ランタン村の若者もブウン・スジャティ村の若者も、「大きなことをしてるわけじゃない、身近にある、小さなことをしているだけ」と話す。ロンボク島で出会った若者らは彼／彼女らが望む未来や社会から見える仕事をしていた。その働き方こそ、持続可能な開発の姿であった。

5.5. おわりに

フォーマル教育とは異なり、ノンフォーマル教育の場には「こうでなければならない」という決まりやルールはない。とくに子どもや若者の居場所やオルタナティブスクールに関わる大人たちは、子どもたちが自分自身で考え、物事を決めていけるように、サポートする。ときにそれは、子どもには考えもつかないような意見共有や出会いの場であるかもしれない。しかし、そうした違いに出会うことがキャリア支援には必要であることを本章であつかった事例が示している。多様性社会、多文化共生社会、どの言葉が適切なのか定かではないが、「多」の中にいる一人ひとり、一つひとつの存在が認められ、ケアされるように、私たちは一人ひとりと出会い、聴き合える場を作っていかなければならないだろう。

また一人ひとりのキャリア形成を支援するためには、グローバル化という大きなうねりのなかのキャリアだけではなく、ローカリゼーションにもとづくような一人ひとりの「生」自体が認められなければならない。まずは私たち大人自身が「生」にあるさまざまなこと一食べる、飲む、寝る、作る、育てるなど一を経験し、それらの重要性を再認識しながら、「こうでなければならない」という思考を緩めていく必要がある。その上で、望む未来における「わたし」の生き方を考えるというビジョン・メイキングを通して未来志向の考え方を身につけていくことが求められていよう。そうすることで、子どもたちも生きるということにあるさまざまなことをしっかり経験し、彼／彼女らが多様性のなかからキャリアを描いていくことができるだろう。

6. なごや型スクールソーシャルワーク共通基盤の構築に向けた覚書

—〈越境者〉としてのスクールソーシャルワーカー—

高橋康史

6.1. 問題の所在

(1) 本稿の問題意識

本稿の目的は、スクールソーシャルワークの活動を、教育と福祉の連携という観点から捉え直すことを通して、なごや型スクールソーシャルワーク共通基盤の構築に向けた問題提起を試みることである。

文部科学省は、学校教育における児童虐待防止の必要性を背景に¹、2008(平成20)年度に「スクールソーシャルワーク活用事業」を導入し、国家予算を用いて学校教育に社会福祉の専門職を配置した。その後、2014(平成26)年の「子供の貧困対策に関する大綱」が閣議決定され、「平成30年度までにスクールソーシャルワーカーを1万人配置する」という方針が打ち出された。現在では、2017(平成29)年に、「学校教育法施行規則の一部を改正する省令」が公布されたことによって、小学校・中学校における児童の福祉に関する支援に従事するというスクールソーシャルワーカーの役割が明文化された(学校教育法第65条の3・第79条)。名古屋市では、2014(平成26)年4月に子ども応援委員会の誕生とともにスクールソーシャルワーカーが導入されるに至った。これによって、課題を抱える児童生徒やその家庭を、学校外での支援機関あるいは制度を結びつけると共に、学校と地域の機関の連携を支える仕組みが形作られた。

しかしながら、スクールソーシャルワーカーは、その専門性の見えづらさを理由に活動の存在意義を常に問われ続ける。したがって、スクールソーシャルワーカーは、児童生徒やその家庭、学校の職員あるいは他の専門職などに対して自らの役割や専門性について、説明すること——すなわち、支援を通じてソーシャルワーク実践を体現することが、常に求められるのである。

本稿は、そうしたスクールソーシャルワーカーの専門性とは何かについて記述を試みる。教育相談におけるスクールカウンセラーとの役割の違いを整理したうえで、教育と福祉の差異について整理する(6.2)。そのうえで、アメリカにおけるスクールソーシャルワーカーの端緒であるビジティング・ティーチャーの活動特質から、現代日本におけるスクールソーシャルワーカーへの示唆を検討する(6.3)。結論を先に述べると、スクールソーシャルワーカーは、教育と福祉を中心とした複数の制度領域を横断しながら、状況に応じて役割を変化するという越境性をもつ専門職であるという試論を提出した(6.4)。

なお、筆者は2018年12月および2019年2月に、なごや子ども応援委員会の各

ブロックで行われるチームへのスーパービジョンの場にオブザーバーとして参加した²。本稿は、こうした経験的な学びからもエッセンスを得ていることをあらかじめ書き添えておく。

(2) スクールソーシャルワーカーの役割

これまで論じてきたように、スクールソーシャルワークの専門性は見えにくく、常にその専門性について問われ続ける。これは、学校固有の問題ではなく、医療、司法という福祉分野（第一次分野）以外の第二次分野において実践を行うソーシャルワーカーが突き当たる課題である。特に、学校教育の領域では、スクールカウンセラーとの共通点によって、スクールソーシャルワーカーはスクールカウンセラーとの相違点が変わりづらい状況下におかれる。

スクールソーシャルワークの専門性について言及される際には、しばしばスクールカウンセラーとの違いを踏まえながら説明が試みられる。これまでの研究では、両者の目的の差異について次のように説明されている。すなわち、スクールカウンセリングは、修理・治療モデルに基づいた適応を目的とするのに対して、スクールソーシャルワークは、地域の資源を活用するコミュニティワークや社会制度及びサービスの創設・改善・維持を目指して行政に働きかけるソーシャルアクションがあることから必ずしも適応を目的としない家庭訪問による支援がソーシャルワーカーの実践の特性をもつ傾向にある(岩崎 2014: 89)。スクールカウンセラーは、あくまで相談室に来所することが困難なクライアントに対する訪問カウンセリングを実施するのに対して、スクールソーシャルワーカーは、アウトリーチの技法として地域における社会資源による支援も視野にいれている(岩崎 2014: 89)。

ここでは、スクールカウンセラーの役割を踏まえつつ、スクールソーシャルワーカーに求められている役割について整理する。平成 27 年に文部科学省が設置した「教育相談等に関する調査研究協力者会議」による「児童生徒の教育相談の充実について～学校の教育力を高める組織的な教育相談体制づくり(報告)」(平成 29 年 1 月)を参照し³、スクールソーシャルワーカーの活動の特徴を確認する⁴。

この報告書では、事案が発生してからではなく、一人でも多くの児童生徒が当事者にならないための未然防止及び早期対応、さらに、事案が発生した場合にも、事案の改善・修復、再発防止まで一貫した支援にも重点を置いた体制づくりである、未然防止・早期対応等をスクールカウンセラー及びスクールソーシャルワーカーが教育相談体制を構築しながら行うことを模索している。

まず、スクールカウンセラーは、児童生徒が抱える課題の解決に向け、生徒指導の一環で学校の教育相談におおける心理的支援の担い手として位置づけられている。具体的な業務は、①児童生徒へのカウンセリング、②保護者への助言・援助、

③児童生徒集団、学級や学校集団に対するアセスメント、④児童生徒の困難・ストレスへの対処方法、児童生徒への心の教育に資する全ての児童生徒を対象とした教育プログラムの実施、⑤不登校、いじめや暴力行為等問題行動、貧困、虐待等問題行動等を学校で認知した場合、自然災害、突発的な事件・事故が発生した際の援助、という5つの内容である。

一方で、スクールソーシャルワーカーは、学校だけでは問題の解決が困難な事例に対して関係機関と連携して対応することが期待されている。具体的な業務としては、①不登校、いじめや暴力行為等問題行動、貧困、虐待等課題を抱える児童生徒と児童生徒が置かれた環境への働き掛け、②学校内におけるチーム支援体制の構築、支援、③校内支援チーム体制作りの支援活動、③関係機関とのネットワークの構築、連携・調整、④不登校、いじめや暴力行為等問題行動、貧困、虐待等問題行動等を学校で認知した場合、自然災害、突発的な事件・事故が発生した際の援助である。

このように、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーの活動は類似する点も多い。しかし、スクールカウンセラーは、あくまで教育制度のなかで相談活動を行うのに対して、スクールソーシャルワーカーは、福祉制度、保健医療制度、刑事司法制度、教育制度等の活用をしつつ、学校内と学校外の連携体制を構築しながら相談援助の展開を期待されていることが最も異なる役割といえる。したがって、スクールソーシャルワーカーは、多分野に渡る制度の活用を基盤としながら、学校内外のつながりを作ることが期待されているのである。

6.2. 「教育と福祉の連携」の捉え直し

以上のように、スクールソーシャルワーカーは、多分野に渡る制度の活用を基盤に、児童生徒の諸課題に対して学校内と学校外との連携を促進することを通して、相談援助を行うことが求められていることが明らかになった。

(1) 教育と福祉の共通性

ところで、スクールソーシャルワーク活用事業が開始され、スクールソーシャルワーカーが最も苦戦したことの1つが、教師との連携である。スクールソーシャルワーカーから見れば、教師からの理解が不十分であると認識されており（堀井2010）、また、生徒指導上の課題を教師が抱え込んでいる（山野・吉田 2014）ように見えてしまうのである。こうした課題に対してスクールソーシャルワーカー養成においては、学校文化あるいは教師文化を理解することで、学校教育との協力体制を築くことを目指された。

学校は、これまで教師だけで成り立たせてきた職場である（日本学校ソーシャル

ワーク学会 2008: 45)。日本の教師は、学習指導や生徒指導だけでなく、児童生徒の生活場面も含めて指導を行ってきた歴史があり、教師の職務が「無境界性」を有してきたという特徴をもつ（佐藤 1997）。児童生徒の生活場面も含めて指導を行うということは、教師が学校内だけでなく学校外での児童生徒の指導も担ってきたことを意味している。また、教師の活動は、学校の自治という民主主義的な発想を重視してきた経緯がある。実際に、1970年代に学校教育へ導入が開始された主任制度の導入に対して、教師はストライキを起こしており、教師は管理主義的な組織への疑問を強くもっている。教師にとって学校教育への専門職の導入は、管理主義の導入として捉えられる可能性がある（原内 2009: 29-30）。

だからといって、教育のなかに福祉の俎上がなかったのではない⁵。むしろ、歴史的に、教育には福祉の視点が含まれていた。辻は、日本における教育と福祉の連携をめぐる歴史的な流れについて次のように説明している。戦前の日本では、貧困・障がい等の課題を抱える子どもに教育の機会が与えられていなかった。そこで戦後の教育改革において、9年間の義務教育を定め、さらにその間の授業料を無償としたが、障がいのある子ども・外国にルーツをもつ子ども等は、教育権については、政策の対象外とされてきた。一方で、日本が高度経済成長に入ると、高校の進学率が急速に伸び、「子どもには教育を受けさせるべきである」という考え方が社会的に広がりを見せた。その後、児童養護施設で育った若者に対する教育を受ける権利が問題提議され、教育の機会から排除されている子どもの問題状況を把握することが望まれた。結果的に、地域や自治体における行政を含めて、これらの問題を総合的に探究することが目指され、1970年代前半には高校進学率が90%を超え、教育機会格差の問題は解消されたように見えたのである。しかし、バブルの崩壊によって、今日では所得格差が広がりを見せた。所得の格差は、教育格差も生み出し、貧困・障がい・差別の課題が子どもや若者に複合的に降りかかってきたのである（辻 2017: 2-4）。

（2）教育における福祉の位置

以上のような歴史的流れを踏まえれば、教育と福祉の連携において重要な意味をなしてきたのは、教育の機会をいかに確保していくのかという視点である。歴史的に、貧困・障がい・差別等の課題を抱える子どもの教育機会の確保には教育と福祉の連携が必要不可欠なものであった。さらに、現代では、子どもの課題が複合的なものとなり、学校教育におけるスクールソーシャルワーカーの配置が進められた。一方で、辻は、実際の教育現場では、スクールソーシャルワーカーが学校経営的な視点から校内での多職種連携のコーディネーターを担う場合と、地域の力を活用して子どもと家庭の問題を解決ないし、緩和しようとする場合の2つの流れがあるこ

とを指摘している（辻 2017: 6）。この辻の指摘を踏まえると、スクールソーシャルワーカーの専門性には、次のような2つの視点が含まれていることに気づく。

第1に、子どもの福祉という観点から、スクールソーシャルワーカーが学校という場で実践することを理解した場合である。この視点は現行のスクールソーシャルワーカー養成に共通する考え方である（日本学校ソーシャルワーク学会 2008；日本社会福祉士協会監修 2012；日本スクールソーシャルワーク協会編 2018）。これは、学校があくまで子どもの生活の一場面・人生の一地点であるものの、子どもを生活者として捉えた際には、学校に拠点があることは複数の子どもたちと関わりをもつ教員と近い位置に存在することが可能となる。スクールソーシャルワーカーは、子どもたちが地域のなかで暮らしやすい仕組みを作ることを視野に入れ、子どもの生活課題を早期に発見できる存在として理解される。この時、子どもの権利を教育に限定せず、より広い意味で捉えられていることがわかる。

第2に、学校あるいは教育の社会的機能という観点から、スクールソーシャルワークが学校で実践することを理解した場合である（門田 2010）。この特色を色濃くもつのはアメリカである。日本のスクールソーシャルワーク理論はアメリカからの輸入されたものであるが、アメリカにおいてスクールソーシャルワーカーが導入された背景には、義務教育法の不十分さが指摘されている。義務教育が十分に設計されていない1900年頃のアメリカでは、労働を強いられていた貧困層の子どもたちの状況を打破することを目的として、後述するビジティンク・ティーチャーが導入された。アメリカのスクールソーシャルワーカーを歴史的視点から研究した中（2007）によれば、スクールソーシャルワーカーは、学校・家庭・地域の連携役・調整役で、学校において毎日彼らと接することにより、問題を早期に発見して関与することができる点が特徴であるという。そして、アメリカのスクールソーシャルワークを「教育受給権を侵害されている子どもおよびその家族と学校をはじめとする社会環境との調整を行い、そして学校および地域の社会資源を結び付けて学校側が子どもの生活環境を知るのを助け、その子どもが学校内外において安定した生活ができるようにし、彼らの学習権を保障する支援技術である」（中 2007: 315-316）と定義づけた。ここでは、スクールソーシャルワークの活動を、教育受給権を侵害されている子ども等に焦点化している。すなわち、子どもの権利を教育の機会確保（学習権保障）に焦点化したロジックで捉えたうえで実践を展開している点その特徴である。

ここで問いたいのは、上述した2点のどちらが望ましい視座なのかではない。むしろ、スクールソーシャルワーカーは教育と福祉という2つの領域を行き来することが可能な存在であるが故に、複層的な視点から子どもの権利保障を行うことが可能な存在なのではないか、という点である。

この点を補足的に説明するのは、教育社会学者の仁平(2018)による議論である。仁平は、現代社会にける教育制度と社会保障(福祉制度)にそれぞれ横断している論理を次の2つのように整理した。それが、〈教育〉の論理と〈無為〉の論理である。

〈教育〉の論理とは、主体化された者／未だされてない者という区別のもと、後者から前者への変化を要請する形式的な意味論を指す。これに対し〈無為〉の論理とは、より良い存在になるという条件抜きで存在をそのまま肯定する意味論を指す。すなわち、教育は社会に適応する力を養うことを目指すのに対して、福祉は社会に適応できない／することが難しい者を支えることを目指すのである。

以上を踏まえると、教育制度や福祉制度という複数の制度領域にアクセス可能なスクールソーシャルワーカーは、子どもの営みに対して〈教育〉の論理と〈無為〉の論理、あるいは両者を踏まえた論理からアプローチすることが可能となる。しかもそれは、単に2つの領域を横断するだけでなく、スクールソーシャルワーカーが学校という場に存在しているということから、自らも〈教育〉の論理を引きつけることを可能にし、子どもの課題や状況に応じてその役割を変化させることができるのである。スクールソーシャルワーカーの専門性の見えにくさは、この点から説明可能である。

6.3. 専門性を説明する手がかりとしての「越境性」

以上に論じてきたように、スクールソーシャルワーカーは〈教育〉の論理を内包する教育、および〈無為〉の論理を内包する福祉という2つの領域を横断し、状況に応じてその役割を変化させることが可能な専門職であるということがわかった。この点について、さらに理解を深めるべく、最後にスクールソーシャルワーカーの原型であるビジティング・ティーチャー(visiting teacher, 訪問教師)について確認し、ビジティング・ティーチャーの活動特性から現代日本におけるスクールソーシャルワーカーが学ぶべきことを論じていく。

(1) ビジティング・ティーチャー

ビジティング・ティーチャーとは、革新主義期のアメリカ合衆国において誕生し、学校に基盤を置きながら、長期欠席や怠学、学業不振、家庭の貧困や親による遺棄、疾病や障害、文化的葛藤や差別非行など種々の困難に苦しむ子どもたちの救済・ケア・支援に奔走した人たちである(倉石2014:7)。このビジティング・ティーチャーの基礎を作ったのは、アメリカの慈善組織協会(Charity Organization Society)やセツルメント運動である。慈善組織協会は、救貧制度で解決できない貧窮者への個別的な必要に応答するために、友愛訪問員(friendly visitor)を派遣し、貧窮

者の個別性にアプローチするための知の土壌を形作った。この活動は後にケースワークへと発展するとともに、「集団」へのアプローチを重視する教師に対して「個」へのアプローチを行うビジティング・ティーチャーの基礎となったのである。次に、セツルメント運動は、課題を抱える者の「個」へのアプローチではなく、課題を生じさせる社会（あるいは地域）それ自体へのアプローチを志向した実践である。1906年のニューヨーク市で、ビジティング・ティーチャーは、セツルメント運動の影響を受けて誕生したのである。このビジティング・ティーチャーが、現在アメリカのスクールソーシャルワーカーであり⁶、彼らは当時、「子どもおよびその家族と学校・地域の諸資源との調整をもたらす、学校と地域の諸資源を連携する」役割を果たしていた（中 2007: 17）。

ビジティング・ティーチャーは、スクールソーシャルワーク活動の端緒の1つであり、現代日本のスクールソーシャルワーカーと同様に、確固たる専門職としてのアイデンティティをもつことができなかった。ビジティング・ティーチャーの実践も、スクールソーシャルワーカーと同様に「曖昧さ」をもつものであったという。だが、教育学者の倉石一郎は、ビジティング・ティーチャーの「曖昧さ」が魅力であると、そこで鍵となる言葉が「越境性」であると述べた（2014: 9）。

（2）ビジティング・ティーチャーから学ぶこと

倉石は、ビジティング・ティーチャーには次のような5つの越境性があるとした（倉石 2014: 9-15）。第1に、学校・家庭・地域等の場所から場所へと移動して対人援助を行う存在であるという意味で越境的存在であったこと、第2に、人種や民族、階層といった亀裂を架橋し、分断された人びとを横断的に結びつけようとする役割を志向したという意味で越境的存在であったこと、第3に、彼らの理論知は特定の学問領域に終始せず、さまざまな学問領域を横断しながら各分野に蓄積された専門知を応用しながら問題に対処した点において越境的存在であったこと、第4に、公と私の境界領域に関わり、その線引きを揺るがし、書き換えたという意味で越境的存在であったこと、第5に、彼らの実践が「個人の変容か、社会の変革か」という性質を含んでおり、幅広いニーズのクライアントに応えられるようビジティング・ティーチャーとしてのありようを超えようとする姿勢をもつという意味で越境的存在であったことが挙げられる。

以上のように、ビジティング・ティーチャーの専門性を説明するうえで、「越境性」という言葉が重要な意味をもつのである。スクールソーシャルワーカーが教育現場に導入されて約10年が経過した現代日本においても、スクールソーシャルワーカーの先駆者であるアメリカのビジティング・ティーチャーから、〈越境者〉としての存在性を教育現場において体現していくことの重要性を学ぶことができる。

6.4. 結論

(1) なごや型スクールソーシャルワーク共通基盤の構築に向けた覚書

以上のように本稿では、スクールソーシャルワーカーの専門性を試論的に説明することを試みてきた。スクールソーシャルワーカーは、社会制度、対人援助の領域、社会関係、専門知、公私領域等の多様な側面で教育内と教育外の領域を往復しつつ、児童生徒が抱える課題や状況に応じてその役割を変化させる〈越境者〉たる存在性こそがその固有性であるといえる。換言すれば、学校教育における専門職の連携による支援において、役割の多元性をもつことがスクールソーシャルワーカーの専門性であるといえる。したがって、スクールソーシャルワーカーは、事例に対応する際に常に類似した役割を果たすのではなく、児童生徒の抱える諸課題やその状況に応じてその役割を変化させることが求められるのである。そしてこの点を、なごや型スクールソーシャルワーク共通基盤を構築するにあたって踏まえる必要がある。

アメリカでは、スクールソーシャルワーカーの歴史が100年以上ある。しかし、アメリカでスクールソーシャルワーク実践のスタンダードを示されたのは1971年になってからであり、そこに至るまで約70年に渡る実践の積みあげがある(NASW 2009)。「ケースワークの母」と呼ばれているリッチモンドは、1905年に「改良の小売的方法」(Richmond 1905)という論文を発表した。この論文では、慈善組織協会の個人を対象にしたものを「小売的方法」、社会を対象にしたものを「御売的方法」とし、「社会変革のすべては、われわれが小売的方法の注意深い取扱いの導くままに忠実に従っていた場合に、そこから必然的に展開してくるものである」と述べている。そのため、小売的方法、すなわちケースワークこそが社会変革の原動力となり、社会変革はそのような具体的事実から出発していかなければならないものであることがわかる。その意味では、名古屋市で〈いま・ここ〉でおきている児童生徒の諸課題に対応し、それを積み重ねることで子ども支援の歴史を作ることが、なごや型スクールソーシャルワークの共通基盤の構築に必要不可欠であり、重要な意味をもつ過程となる。

(2) スーパービジョンの可能性

一方で、スクールソーシャルワーカーの存在意義を追求しすぎることが副作用を招くことに注意を払わねばならない。それは、スクールソーシャルワーカーはその専門性を説明することが常に求められるが、こうした存在意義を追求しすぎることがかえって、「学校教育において専門職としての立場性を得る」という目的に、すり

替わってしまう危険性をもつ。

スクールソーシャルワーカーが、専門性を発揮しながら、この副作用を防ぐためには、現任者へのスーパービジョンは重要な役割をもつといえる。Robinら(2016)は、アメリカのスクールソーシャルワークの伝統的なスーパービジョンを、運営的／管理的スーパービジョン (Administrative/Managerial Supervision)、教育的／支持的スーパービジョン (Educational/Supportive Supervision)、臨床的スーパービジョン (Clinical Supervision) の3つに分類し、その内容は次のようなものである (Robin et.al 2016: 80-83)。

運営的スーパービジョンは、スクールソーシャルワーク実践の効果を維持するために必要不可欠なものであり、スタッフがベストプラクティスガイドラインに準拠していることを確認するものである。運営的／管理的なタイプのスーパービジョンは、スクールソーシャルワーカーの日常業務に関与するものである。それは、記録を書くこと、規則の遵守、時間の管理、そして証拠書類を含んでいる。管理的なスーパービジョンを提供するスタッフは、校長や学生相談の主任、ソーシャルワーカーのマネージャーあるいは／および特別支援コーディネーターである。この個人のスーパーバイザーは、適切な人に日常業務のスーパービジョンを可能にするかもしれないが、スクールソーシャルワークの課題に十分に触れることはできない。スクールソーシャルワーカーに対する教育的スーパービジョンは、スクールソーシャルワークの実践に関する知識基盤や経験を有するスーパーバイザーに委任する。臨床的な技術やベストプラクティスの適切な涵養、専門的な事例の相談、様々な領域の実践課題、治療協調 (therapeutic alliance) の構築や技術の向上について触れる。支持的スーパービジョンは、臨床家の使命、価値、倫理に焦点を当てる。同様に仕事の満足感についても焦点を当てる。このスーパービジョンのアプローチは、環境内の人格的な要求や境界線の間にあるバランスの提供を助ける。臨床的スーパービジョンは運営的／管理的スーパービジョンと非常に異なっているように見えるが、教育的／支持的スーパービジョンと重なっているだろう。このタイプのスーパーバイザーは、スクールソーシャルワーカーと同じ分野で精通する専門職学位を取得することが求められる。スーパーバイザーは、良いクライアントとソーシャルワーカーのパートナーシップの良いロールモデルや鏡として機能する。多くのスーパーバイザーは、定期的なスーパーバイジーによる彼／彼女ら自身の強みと弱点の評価をもっている。スーパーバイジーの多くはMSW (master of social work) をもつスーパーバイザーではないので、スーパーバイジーもまたスーパーバイザーに物事がどうなっているのかのフィードバックを行うべきであるとしている。

このように、スーパービジョンは運営的／管理的な側面も踏まえながらも、現任者が、その実践を客観視することを可能にさせ、「誰のための何のための支援か」を

再確認する場となり得るのである。なごや型スクールソーシャルワークの共通基盤の構築に向けては、スーパービジョンがもつ機能をいかしながら、現任者への支援も行うことが今後の課題である。

【参考文献】

- Costin, L. B., 1969, An analysis of the tasks in school social work, *Social Work*, 20, 135-139.
- 堀井雅道, 2010, 「SSW 制度の形成と発展の可能性——教育行政における実態及び認識に関する調査分析を通じて」『子どもの権利研究』17, 116-125.
- 原内理恵, 2009, 「学校の中の『直接の関係』を守る——金澤論文を読んで考えたこと」『社会臨床雑誌』第16巻第3号、28-41.
- 岩崎久志, 2014『教育臨床への学校ソーシャルワーク導入に関する研究〔増補版〕』風間書房.
- 門田光司, 2010, 『学校ソーシャルワーク実践——国際動向とわが国での展開』ミネルヴァ書房.
- 小松源助 (1993) 『ソーシャルワーク理論の歴史と展開』川島書店
- 倉石一郎, 2014, 『アメリカ教育福祉社会史序説——ビジティング・ティーチャーとその時代』春風社.
- 教育相談等に関する調査協力者会議 (2017) 「児童生徒の教育相談の充実について——学校の教育力を高める組織的な教育相談体制づくり」.
- 中典子, 2007, 『アメリカにおける学校ソーシャルワークの成立過程』みらい.
- National Association of Social Workers, 2009, *Encyclopedia of Social Work* 20th edition, VOLUME4, Terry Mizrahi and Larry E Davis Editors in Chief, Oxford University Press: New York.
- 日本学校ソーシャルワーク学会編, 2008, 『スクールソーシャルワーカー養成テキスト』中央法規.
- 日本スクールソーシャルワーク協会編, 2018, 『スクールソーシャルワーク論——歴史・理論・実践』学苑社.
- 日本社会福祉士協会監修, 門田光司・富島喜揮・山下英三郎・山野則子編, 2012, 『スクール〔学校〕ソーシャルワーク論』中央法規.
- 仁平典宏, 2018, 「〈教育〉の論理・〈無為〉の論理——生政治の変容の中で」『教育学研究ジャーナル』22: 43-49.
- 大崎広行, 2013, 「教育福祉と教育行政」小松茂久編『教育行政学——教育ガバナンスの未来図』昭和堂, 119-136. 辻浩, 2017, 『現代教育福祉論——子ども・若者の

自立支援と地域づくり』ミネルヴァ書房

Robin Bluestone-Miller and Amy Greenberg and Bonnie Mervis and Michael S. Kelly, 2016, School Social Work Supervision, Carol Rippey Massat and Michael S. Kelly and Robert Constable, School Social Work: Practice, Policy, and Research [EIGHTH EDITION], Oxford University Press: New York, 76-91.

佐藤学, 1997, 『教師というアポリア』世織書房.

右田紀久恵・高澤武司・古川孝順 (1978) 『社会福祉の歴史』有斐閣

山野則子・吉田恵子, 2004, 「児童虐待問題に関する地域の仕組み作りへのアプローチ——子ども虐待防止セミナーのプログラムを通しての考察」『子ども虐待とネグレクト』6(1), 117-128.

吉田敦彦, 2012, 「教育福祉学への招待——人類史的課題としての『Edu-care』探究」山野則子・吉田敦彦・山中京子・関川芳孝編『教育福祉学への招待』せせらぎ書房, 5-21

1 文部科学省は平成 15 年度に「学校等における児童虐待防止に向けた取組に関する調査研究会議」を設置し、学校教育におけるスクールソーシャルワークの必要性和導入を開始した。

2 同席したチームへのスーパービジョンは、スクールカウンセラーのスーパーバイザーとともに、合計 6 回同席した。

3 この報告書を参照する理由は、学校における児童生徒の相談をめぐるスクールカウンセラーとスクールソーシャルワーカーの役割の明確化がなされており、教育制度でスクールソーシャルワーカーがいかなる役割を求められているのかを確認することができる考えたためである。

4 この会議は、平成 19 年に実施された（前）「教育相談等に関する調査協力者会議」を引き継ぐ形で行われた。

5 教育制度における福祉的支援として、学校給食・学校保健・子育て支援や幼保一元化が挙げられる（吉田 2012: 11）。

6 1940 年代に訪問教師はスクールソーシャルワーカーと呼称されるようになった（日本学校ソーシャルワーク学会 2008: 17）

7. スクールカウンセラーの今後のあり方について

—外部性と予防的介入に注目して—

山中 亮

7.1. はじめに

本報告では、スクールカウンセラーの今後のあり方について論じる。まずスクールカウンセラー制度の歴史的変遷をたどりながら、スクールカウンセラーに求められている社会的ニーズを検討する。またそれに基づいてスクールカウンセラーの独自性、その中でも特に外部性及び予防的介入に注目して、今後のあり方を論じたい。

7.2. 我が国のスクールカウンセラー制度の歴史

日本におけるスクールカウンセラー制度が正式に始まったのは1995年である。当時の文部省(現:文部科学省)は、1995年に「スクールカウンセラー活用調査研究委託事業」を開始した。この事業が強力に推し進められた背景には、前年のいじめによる自殺、阪神・淡路大震災といった社会問題が少なからず影響していたのではないかと考えられる(太田, 2004)。また1988年には「臨床心理士」を世に輩出するため日本臨床心理士資格認定協会が発足し、2年後の1990年に文部省(現:文部科学省)が認可する財団法人となった。このように日本臨床心理士資格認定協会と文部省とのつながりがより強くなり、学校現場への心理職派遣の土台がつけられたと考えられる(保田, 2001)。

そして1995年に文部省(現:文部科学省)が「スクールカウンセラー活用調査研究委託事業」を開始する。この事業によって全国公立学校154校にスクールカウンセラーが配置された(村山, 2011)。これが公立学校での正式なスクールカウンセラー制度の始まりといえる。その後2001年には、スクールカウンセラー活用調査研究委託事業の結果に基づいて、「スクールカウンセラー活用事業補助」が開始された。この時には国庫予算が2分の1、残りの2分の1は各都道府県負担となって、活用事業は継続された(小野, 2011)。さらに2009年からは学校・家庭・地域の連携協力推進事業の中にこの活用事業は位置づけられ、国庫補助は3分の1となった(小野, 2011)。その後も他の予算に位置づけられながら活用事業は継続されている。国庫補助は減少しているものの、活用事業の継続に伴い、スクールカウンセラー配置は年々拡充され、2020年度までには全国公立小中学校27500校への配置を目指している(文部科学省, 2019)。

なお2011年に「障害者基本法の一部を改正する法律」、2013年に「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」がそれぞれ施行され、教育現場においても合理的配慮に基づいた環境整備が求められるようになった。2005年に施行された「発達障害者支援法」もあり、教育現場ではインクルーシブ教育を前提とした整備と支援が求められるようになってきた。

また 2000 年に「児童虐待の防止等に関する法律」、2013 年には「いじめ防止対策推進法」が施行されるなど、児童・生徒に直接関わる社会問題に対処するための法整備が進められ、スクールカウンセラーにも多様なニーズに応じた支援が求められてきている。さらに阪神・淡路大震災、東日本大震災など多くの自然災害や、児童に関わる事件が生じた際の緊急支援なども求められてきている。

表 1 スクールカウンセラー制度に関わる年表(福田, 2018 ; 村山, 2011 ; 太田, 2004 ; 鶴養, 2016 ; 保田, 2001)

年	関連する主な出来事	SC 制度に関わる主な事項
1990 年	日本臨床心理士資格認定協会が文部省(現：文部科学省)認可の財団法人となる	
1994 年	西尾市で中学 2 年男子がいじめを苦に自殺	
1995 年	阪神・淡路大震災の発災	文部省(現：文部科学省)によるスクールカウンセラー活用調査研究委託事業の開始
2000 年	児童虐待の防止等に関する法律の施行	
2001 年	大阪教育大学附属池田小学校における児童殺傷事件	
2001 年		文部科学省によるスクールカウンセラー活用事業補助の開始
2005 年	発達障害者支援法の施行	
2008 年		文部科学省によるスクールソーシャルワーカー活用事業の開始
2009 年		スクールカウンセラー活用事業が、学校・家庭・地域の連携協力推進事業に組み込まれる
2010 年		日本臨床心理士資格認定協会による私学スクールカウンセラー支援事業の開始
2011 年	東日本大震災の発災 障害者基本法の一部を改正する法律が施行	文部科学省による東日本大震災被災者支援事業の開始
2013 年	いじめ防止対策推進法の施行 障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律が施行	
2015 年		文部科学省中央教育審議会より「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申)」が発表
2017 年	公認心理師法が施行	学校教育法施行規則の一部改正により、スクールカウンセラーが学校職員として法令に規定

2015 年には文部科学省の中央教育審議会から発表された「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申)」においてスクールカウンセラーが学校組織の

一員として明確に位置づけられた。法令上も 2017 年の学校教育法施行規則の一部改正がなされ、その中でスクールソーシャルワーカーとともにスクールカウンセラーが学校職員として法律に規定されることとなった(福田, 2018)。このようにスクールカウンセラーは社会的に広く認知され、学校スタッフの一員として法的にも規定されるに至った。

以上のように、現在スクールカウンセラーに求められているのは、従来の心理臨床的援助の中心として想定されていた相談室内での心理療法・カウンセリングだけでなく、緊急支援など多彩な援助が求められてきている。これは、スクールカウンセラーが学校というコミュニティにおける多様な援助活動の一助を担う、ということが求められていると言い換えることができよう。しかしだからこそ、他の専門職とは異なるスクールカウンセラーのアイデンティティをいかに示していくかも重要であろう。

7.3. 臨床心理学的支援におけるスクールカウンセラーの独自性

医療領域、福祉領域、司法矯正領域、産業領域など臨床心理学的支援の職域はさまざまなものがある。それらは臨床心理学という共通の理論的枠組みに基づいた援助でありながらも、各領域でのニーズに合わせて、そのあり方は独自の発展を遂げているといえる。スクールカウンセリングなどの教育領域における、いわゆる学校臨床においてもその独自性が指摘されており、オーソドックスな相談室内における心理療法を中心とした旧来のいわゆるオフィス臨床と比べるといくつか違いがあることが指摘されている(山本, 2007)。ここでは今後のスクールカウンセラーのあり方を考えるにあたって、まずは臨床心理学的支援の中でのスクールカウンセリングの独自性を整理しておく。表 2 に、旧来型の臨床心理学的支援を比較対象に見いだされる学校臨床の特徴について、元永(2003)、山木(1990)、山本(2007)の見解に基づいてまとめたものを示した。なお、山木(1990)は主に大学生を対象とした学生相談を念頭に置いて議論しているが、学校臨床の構造という点では初等教育は高等教育と共通する部分かなりあるといえる。

表 2 オフィス臨床との比較から見える学校臨床の特徴

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">・ 面接の場が生活場面の延長線上にある・ カウンセラーを含めて多様な人的資源がある・ 支援の期間が原則卒業までと限界がある・ 夏休みなどの長期休暇で区切りとなることがある・ 直接の料金は発生しない・ 治療的関わりだけでなく予防的・発達促進的関わりが重視される |
|--|

まず表 2 の 1 つめにあるように「面接の場が生活場面の延長線上にある」ということ

が挙げられる。この点については、山木（1990）の指摘によると次のように捉えることができる。学校臨床における面接室は、児童・生徒が日中生活している学校の中にある。つまり児童・生徒は学校内の生活の中にあるということとなるので、たとえ何らかの精神症状を抱えていたとしても、患者という同一性より児童・生徒という同一性を保つと考えられる。そのため病気や症状が相談の主題となるよりも、学校生活での現実的な問題などが主訴となることが多いといえる。また相談室への出入りを他の児童・生徒にみられる可能性あったり、授業と授業との間に面接をしたりするため、児童・生徒によっては抵抗感や葛藤も生じやすいことがあるが、情緒的表現が比較的抑制されて退行などは起こりにくいと考えられる。さらに、外部の病院や相談機関に比べて物理的にはアクセスしやすいという特徴もある。一方カウンセラー自身も同じ生活場面にいるため、面接室以外の場で偶然出会ったときの対応で葛藤が生じることもあり得るが、生徒の現実的な相談内容について、より実際の生活場面を通して具体的に理解できることになると考えられる（元永，2003）。例えば自分が学校内で常に孤立していると訴える生徒が、実際に学校内の生活でどのように過ごしているのかを見ることができる。

次に「カウンセラー以外の多様な人的資源の存在」という特徴が挙げられる（山木，1990）。もちろん他領域でも、例えば医療領域であれば医師，看護師，ソーシャルワーカー，作業療法士，理学療法士，言語聴覚士など，クライアントを取り巻く多様な人的援助資源がある。特に学校では、担任，養護教諭，教科担当教員，生徒指導主事といった，さまざまな援助を提供する教職員たちが存在しており，それぞれの役割を尊重した連携によって多面的・多層的な援助をすることが可能となる。近年はなごや子ども応援委員会などのように，スクールカウンセラーだけでなく，スクールソーシャルワーカー，スクールアドバイザー，スクールポリスなど従来の学校には存在しなかった新たな専門職が学校内に配置されるようになり，より多様な連携が可能となってきている。

第三に，「援助期間が卒業までという時間制限がある」という特徴が挙げられる。この点について，山木（1990）は援助を開始した時期と残された時間，問題の内容を十分考慮した対応が必要となると指摘している。卒業という節目を念頭において，どの程度までどういった問題を扱うかなど，援助目標を設定していく工夫が必要となる（元永，2003）。また卒業後の新たな生活の場への引継ぎなどの調整が求められることもある。

第四に「夏休みなどの長期休暇で区切りとなることがある」という特徴が挙げられる。定期的に会っている児童・生徒に関しては，長期休暇開始時と終了時に，その都度カウンセラーとの分離と再会を繰り返し体験することが指摘されている（山木，1990）。そのためカウンセラーに安定した依存はしにくいのが，逆に過度に依存的になったり退行したり飲み込まれる不安は軽減されると考えられる。しかしこうした葛藤に，ある程度耐えうる力がない場合には，対応について工夫が必要ではないかと考えられる。

第五に，「面接などに来るにあたって直接の料金は発生しない」という特徴が挙げら

れる。もちろん多くの公的機関での援助についても同様のことが言えるが、基本的にカウンセラーと会っても直接料金を支払うことはない。このことで、有料の場合に比べカウンセラーに手軽につながりやすいという面もあるが、一方で遅刻やキャンセルも容易になり、面接の枠が崩れやすいともいえる。

最後に、「治療的関わりよりも予防的発達促進的関わりに主眼が置かれる」ということが挙げられる(山本, 2007)。もちろん心理的問題が発生した際、治療的関わりが必要となることは当然であるが、平素は心理教育や教育相談のシステム構築などの開発的・予防的活動が不可欠となる。また、予防的な観点から、現時点で問題を抱えていない児童・生徒への働きかけということも求められるといえる。

以上のことから、他の職域に比べて、学校臨床に携わるスクールカウンセラーは、比較的柔らかい・緩い面接構造を保ちながら、さまざまな職種の援助者と連携して、児童・生徒の心理的支援に関わっていくことになるといえる。また特に発達促進的・教育的な視点にたった援助が求められるといえよう。

7.4. スクールカウンセラーの今後のあり方について

ここでは、スクールカウンセラーの今後の課題として、近年の常勤化の流れに伴って顕在化してくる外部性の問題と、今後ますますその役割を求められる、相談室外での援助活動である未然防止活動の問題に焦点を当てて論じる。

(1) スクールカウンセラーの外部性の問題

2017年に教育相談等に関する調査研究協力者会議がまとめた、「児童生徒の教育相談の充実について(平成29年版)」が出された(文部科学省, 2017)。この中で、学校スタッフの一員としてスクールカウンセラーが明示され、さらにスクールカウンセラーの役割や活用について具体的な内容が述べられている。福田(2018)は、「教育相談等に関する調査研究協力者会議」の委員という立場から、この報告書に基づいてスクールカウンセラーの今後の課題として大きく2点を挙げている。その中の1つ目の課題として、スクールカウンセラーの配置形態に関する課題を挙げている。常勤的配置に向けて、具体的にどのような勤務形態が効果的か検討されるべきであるとしている。常勤的といっても、例えば1人のスクールカウンセラーが週5日勤務する体制か、複数のスクールカウンセラーで週5日勤務体制をつくるか、また正規職員とするのか非正規職員とするのかなど、いろいろな体制が考えられる。福田(2018)は特に正規職員となった場合、スクールカウンセラーの前提として示されてきた、外部性・第三者性をどのように担保するのかという点が課題になると指摘している。スクールカウンセラーの外部性・第三者性とは、教員とは異なった、評価する立場ではない、学校組織から一定の距離をとった第三者として児童生徒に接するということを指す(伊藤, 2018)。図1に示したようにス

クールカウンセラーは、担任教員、教育相談担当教員、養護教諭に比べて外部性が高いといえる（山本，2003）。このような外部性をもつことで、心理臨床の専門性をより強く発揮できるとされている。児童生徒などの援助を求める者からみれば、外部性が高い人には、学校に対するネガティブな話題であっても話しやすくなり、内面をより正直に表出できるようになると考えられる。しかし正規職員の場合、学校における第三者では

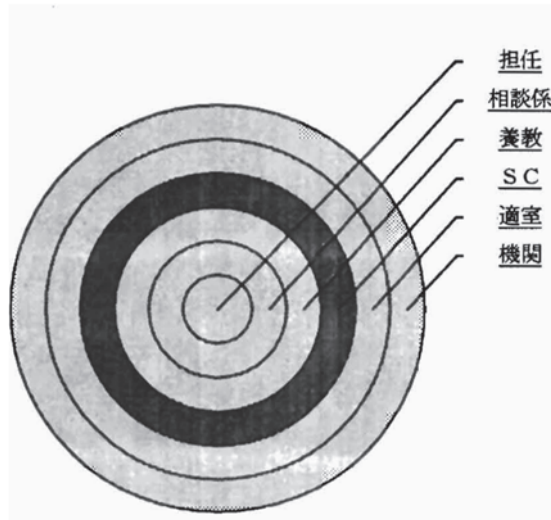


図1 内部性—外部性の軸からみたスクールカウンセラーの位置（山本，2003）

*外円になるほど外部性が高いことを示す

なく、学校組織の一員とみなされやすくなり、外部性が確保しづらくなるということが考えられる。正規職員などとなればやはり学校のほかの職員とのつながりが強くなり、学校組織上は内部性もある程度求められると言えよう。しかし、そういう中においても内部性と外部性の間を揺れ動きながら児童生徒に向き合えるだけのあいまいさや葛藤への耐性というのが、今後常勤化の流れの中で一人一人のスクールカウンセラーに求められるのではないだろうか。こうしたスクールカウンセラーをサポートする形で、さらにはスーパーヴィジョン制度を積極的に取り入れていくことも重要であろう（福田，2018）。

また外部性をスクールカウンセラーがある程度保持していることが、有効な支援につながり得ることについて、学校スタッフに理解を深めてもらうことも重要であろう。名古屋市モデルでは、なごや子ども応援委員会という組織の中にスクールカウンセラーを位置づけることで、この外部性のある程度担保できているのではないかと考えられる。こうした組織づくりの工夫という点も検討していく必要がある。

（2）より効果のある未然防止的介入について

すでにスクールカウンセラーの重要な業務の1つとして、未然防止活動は認識されており、様々な実践が行われている。自殺予防教育、いじめ防止教育、ストレスマネジメント教育など心理教育をスクールカウンセラーが実際に担当したり、プログラム作りに参加することである程度貢献していると思われる。しかし、時に日本とは文化や学校制度も異なる海外でのプログラムをそのまま導入していたり、効果のエビデンスが十分に検討されないまま導入されていることも少なくない（山崎，2013）

Nation et al. (2003) は、これまでの実証的データを用いて検討した児童生徒対象の予防プログラムに関するレビューをもとに、表3に示したような、効果的な予防プログラ

ムに共通する9つの特徴を示した。

1つめの「包括的」とは、個人・仲間・家庭・地域など多領域を視野に入れたもので、健全な発達を妨げる、あるいは促進する心理社会的要因をターゲットにアプローチを行っているということである。

「多様な教授法」とは、講義形式のものばかりではなく、ロールプレイ、モニタリングなど相互交流的スキルトレーニングも含めたさまざまな教授法が豊富にプログラムへ組み込まれていることである。

「十分な容量」とは、予防の効果が得られるのに十分な介入が行われるということを示している。プログラムのセッションの長さや回数、プログラムの持続性というものを考慮する必要がある。また何度かのフォローアップの場や時間を設けることも必要である。今のところどのくらいプログラムの効果が持続するののかについての実証研究は不足している。ただし、プログラム終了後のフォローアップ評価では、概して時間とともに効果は低下しているということは指摘されているので、以前に学んだり、体験したことについての追加のセッションを適宜入れていく必要があるとしている。

「理論駆動的」とは、何らかの理論に基づいてプログラムの計画を立てることを指している。単に思いつきで計画するものではないということである。

表3 効果的な予防プログラムに共通する特徴(Nation et al., 2003)

特 徴	内 容
包括的	予防する行動に関わる様々な領域(例えば家族、仲間、コミュニティ)に対処する多重的な介入を視野に入れている
多様な教授法	問題行動への気づきや理解を促進したり、必要なスキルを獲得したり強化することに焦点を当てた望ましい多様な教授法が含まれている
十分な容量	望ましい効果を生み出したり、また効果を維持するのに必要なフォローアップを提供している
理論駆動的	正確な情報に基づき、実証研究によって支持された理論的な正当性がある
肯定的な対人関係	強い結びつきを促進したり、肯定的な結果を支持するような形で、大人や仲間との出会いを提供することが含まれている
適切なタイミング	問題行動の進展を食い止めるのに十分早い時期に実施され、対象者の発達のニーズに配慮している
社会文化的な妥当さ	対象者が置かれている社会規範や文化に沿ってプログラムが検討されている
結果の評価	明確な目標・目的を設定し、目標と対比させて結果を体系的に実証する努力をしている
十分訓練を積んだスタッフ	担当するスタッフは、プログラムを支持し、また実施するために必要な訓練を受けている

次の特徴として「肯定的な対人関係」が挙げられている。これまでも他者との肯定的な関係を保持することが様々な問題行動の防止につながると指摘されており、親子関係、友人関係等、重要な他者との肯定的な関係を促進するようなプログラムを含めることが

重要であるとしている。

「適切なタイミング」とは、発達状況を見極めながら適切な時期にプログラムを実施していく事が求められるということである。すでに問題行動がかなり進展しているような年齢で実施するよりも、それ以前の年代で予防のために実施することが重要であったり、逆に早すぎても理解できなかつたりということがある。また同じことを予防するにしても、その発達段階に合わせた形で柔軟にメッセージを変換していく、わかりやすくしていく事が大切だと考えられる。

「社会文化的な妥当さ」とは、対象者がおかれている社会規範や文化に沿ってプログラムは検討される必要があるということである。文化が違えば教育の内容や予防すべき事象も変わってくる。

「結果の評価」とは、プログラムの結果を毎回何等かの形で明確に示していく必要があるということである。

最後の「十分訓練を積んだスタッフ」とは、プログラムを実施するスタッフは、そのプログラム内容を深く理解し、またプログラムを実施する意義や方法などについて実施者たちも十分納得していることが必要であるということである。もし十分納得されていない、例えば「上司からの命令で仕方なくやっている」、「このようなプログラムを実施する意味がないと思う」などという姿勢で実施者がプログラムに臨むと、効果が表れにくいことが指摘されている。

以上のような特徴を備えた予防プログラムを、今後どれだけ開発できるかが大きな課題の一つであろう。学校現場をよく理解しているスクールカウンセラーは、プログラムの実施者という立場だけでなく、プログラムの開発者としての役割も担っていく必要があるだろう。

さらに、こうした効果的な予防プログラムを実施するにあたって、考えられる留意点を表4に示した。

表4 予防プログラム実施に当たっての主な留意点

<ul style="list-style-type: none">・ 予防的介入を実施するにあたって、対象となる学校や地域の情報を十分に収集すること・ 予防的介入の対象は誰か、目的は何かを明確にすること・ 包括的な支援の一環として、予防的介入を位置付けること・ 予防でターゲットとなる問題のネガティブな側面を安易に強調しすぎると、既に問題を呈している人への偏見につながる危険性もあることを考慮すること・ 介入に関する最新の研究成果について理解を深めておくこと
--

まずプログラムを実施する対象の学校やコミュニティにおける、歴史的、状況的な文脈、特徴を十分に把握しておく必要がある。これは、Nation et al.(2003)が効果的プログラムの特徴の一つとして指摘した「社会文化的妥当さ」と重なる点である。例えばいじめ防止プログラムを実施するにあたっては、その学校で頻発しているいじめの内容、過去に実際にあったいじめ問題とそれへの対処結果など、その学校におけるいじめの特徴を丁寧に把握することがまず必要であろう。また学校内の教職員や児童生徒のいじめの捉え方、さらにはその学校の所属する地域におけるいじめの捉え方、例えば「いじめをあまり問題と感じていない」であるとか、「いじめられる側にも問題がある」など、いじめについてどのような考えを持っているかという点も、プログラム実施に際してあらかじめ把握しておく必要がある。なお学校内やコミュニティにいじめの問題意識を持っている人がどの程度いるのかという、プログラム実施をサポートしてくれる人の把握もしておくことが望ましい。さらにいじめ問題が、学校のある地域環境・風土とどのように結びついているのかなどについても分析しておくことが求められよう。

そして今回の予防的介入の対象は誰なのか、在籍する児童・生徒全員なのか、ある特定の児童・生徒なのか、保護者なのか、それとも教職員なのか、またその介入によって具体的にどのような目標を達成させようとするのか、といった点についても明確にする必要がある。

さらに予防的介入が、児童生徒への効果的な支援すべてではないことも念頭に入れておく必要がある。問題が生じている児童生徒への個別面接、関係者へのコンサルテーションなどと絡めて行われる援助活動と考えておく必要がある。

また予防でターゲットとなる問題のネガティブな側面を安易に強調しすぎると、既にターゲットとした問題がある児童生徒たちへの偏見につながることもある。よく指摘されているのは、自殺防止プログラムにおいて、安易に「自殺はよくない」「自殺は悪い」ということを強調しすぎると、自殺念慮のある児童・生徒たちはその思いをますます表に出しづらくなってしまったり、またプログラム参加者の中に、家族などの重要な人を自殺で亡くした児童・生徒がいたような場合に、彼らに対して不当な罪悪感や屈辱感を与えてしまうことにもなる。「自殺したお父さんは悪い人なんだ」、「自殺した母親の子どもである自分もダメな人間だ」などと考えてしまうことは十分考えられる。

なお、予防的介入のプログラムを計画するにあたって、全くのゼロから始めることはあまり効率的だとは言えない。やはり自分が対象とする問題に関する先行研究や実践についてレビューをして、どのようにその問題が扱われて、またプログラムが実施されてきたかを精査する必要がある。その際に、そのプログラムはどのような対象に、どんな形で行われてきたかもきちんと把握しておく必要がある。さらに、一般に効果があると言われているプログラムであっても、その後の研究で効果のないことが示されていたり、強い「副作用」があることが指摘されていることもある。知らなかったとはいえ効果の

ない介入を行っている、その準備・実施に要した時間や労力が無駄になってしまう。さらにも参加者たちに不利益を与えているという、倫理的問題にもなり得る。そういう意味で常に最新の研究成果を知っておく必要がある。

以上のような点も考慮に入れて予防プログラムに取り組むことがよりよい効果を生むのではないかと考えられる。

田中(2011)は、学生相談における予防的介入について、次のような重要な点を指摘している。「大学生の不適応を予防する」という課題設定の内実はどういうことなのか。「不適応の予防」とは、当の学生にとって、いったい何を意味するのだろうか。連想はさらに遠くへと漂っていった。失敗から学ぶ、学業が遅れてしまう等の回り道をしながら自分のアイデンティティを模索することのできる余裕（スペース）、さらには、学生のそういった試行錯誤を学生相談という器が抱えていく。こういった視点がこの課題設定の文脈に入り込む余地はあるのだろうか、と” (p.19)。このように教育分野における予防対象の拡大が、その時ネガティブな体験であるかもしれないが、その後の人間的成長に大きく寄与しうる体験まで予防してしまうことがあるのではないかとという危惧は、予防を考える際に常に念頭に置いておくべきことではないかと考えられる。

（3）その他検討すべき課題

主に上記の2点の課題について取り上げたが、その2つ以外にも、例えば福田(2018)は、スクールソーシャルワーカーとの協働・調整を課題として挙げている。今後本格的にスクールソーシャルワーカーが配置されていく中で、スクールカウンセラーとしてどのように協働していくかは重要である。福田(2018)は、効果的な協働を行うために、まずはお互いの専門性の相互理解に努めることを指摘している。その相互理解の場として、「チームでの事例研究会」などを積極的に取り入れていくことを提案している。

また、堀尾(2012)は、これまでのスクールカウンセラーは不登校や精神医学的問題などどちらかという内面的な問題行動の解決を周囲から求められることが多く、スクールカウンセラー自身もそれに主眼を置いてきたことを指摘している。そのうえで、近年いじめや非行問題といった外面的な問題行動への介入にもスクールカウンセラーの役割が求められることがあるのではないかと述べている。実際いじめ問題についてはスクールカウンセラーの積極的な関わりが求められている。しかし非行問題となるとまだまだ関わりが少ないと考えられる。これはもちろん教員も生徒指導上の問題と考えて、あえてスクールカウンセラーに求めないということも考えられるが、一方で非行問題への対応を苦手としているスクールカウンセラーが多いことを指摘している(堀尾, 2013)。まずは、非行臨床についてスクールカウンセラーが学ぶ研修の場をつくったり、大学・大学院教育でも非行臨床を積極的に扱い、スクールカウンセラーの苦手意識を低めることが、同時に他職種スタッフからのニーズを高めることにつながるのではないかと考え

られる。

7.5. 最後に

本報告ではスクールカウンセラーの今後のあり方について論じてきた。その中でスクールカウンセラーの特徴の一つとして、治療的関わりだけでなく予防的・発達促進的関わりを重視していることを挙げた。こうした視点を持って援助していること自体が、必然的に児童生徒のキャリア支援につながるかかわりとなっているのではないかと考えられる。このようなことから、キャリア支援にどのようにスクールカウンセラーが資することができるのかについて改めて検討していく必要もある。

また名古屋市では、なごや子ども応援委員会という、全国的にみても先進的な組織がつくられており、今後この応援委員会による取り組みによって得られたエビデンスを積極的に発信していくことが求められよう。

【引用文献】

- 福田憲明 (2018). スクールカウンセラーの今後の展望と課題—「児童生徒の教育相談の充実について(平成 29 年版)」に示されたこと— 子どもの心と学校臨床, 19, 16-22.
- 堀尾良弘 (2012). 学校におけるスクールカウンセラーの活用とその展望 人間発達学研究, 3, 53-60.
- 伊藤亮 (2018). 「チーム学校」の実現に向けたスクールカウンセラーの在り方について—内部性と外部性に関する一考察— 社会福祉科学研究, 7, 159-166.
- 元永拓郎 (2003). 学校心理臨床における「相談構造」試論—「治療構造」との比較検討— 帝京大学心理学紀要, 7, 27-42.
- 文部科学省 (2017). 児童生徒の教育相談の充実について—学校の教育力を高める組織的な教育相談体制づくり— (http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/07/27/1381051_2.pdf)
- 文部科学省 (2019). 第 9 回 児童虐待防止対策に関する関係府省庁連絡会議幹事会資料(<https://www.mhlw.go.jp/content/11900000/000361245.pdf>)
- 村山正治 (2011). スクールカウンセラー事業の展開 臨床心理学増刊 スクールカウンセリング:経験知・実践知とローカリティ, 3, 22-26.
- Nation, M., Crusto, C., Wandersman, A., Kumpfer, K. L., Seybolt, D., Morrissey-Kane, E., & Davino, K. (2003). What works in prevention: Principles of effective prevention programs. *American Psychologist*, 58, 449-456.
- 小野貴美子 (2017). スクールカウンセリングの 21 年 地域社会研究, 28, 24-28.

- 太田克子 (2004). スクールカウンセラーのあり方をめぐる歴史的体験 三重大学教育実践総合センター紀要, 24, 1-10.
- 田中建夫 (2009). 学生相談の視点からみた「予防」 山梨英和大学紀要, 8, 19-29.
- 鵜養美昭 (2016). これまでの SC とこれからの SC 子ども心と学校臨床, 15, 16-24.
- 山木允子(1990). 大学学生相談室における精神療法 岩崎徹也他(編) 治療構造論 岩崎学術出版社 490-505.
- 山本力 (2007). 教育臨床に固有の視点や関わりとは何か—オフィス臨床との比較において— 岡山大学教育実践総合センター紀要, 7, 165-171.
- 山崎勝之 (2013). 第 14 章 日本の予防教育の課題と玄昉, そして世界的視野で見た今後の予防教育 山崎勝之・戸田有一・渡辺弥生(編) 世界の予防教育—心身の健康と適応を守る各国の取り組み— pp.415-428.
- 保田直美 (2001). 戦後日本における学校への臨床心理学的知の導入過程 大阪大学教育学年報, 6, 13-24.

*本報告は、2015 年 8 月 20 日に開催したなごや子ども応援委員会スクールカウンセラー研修において報告者が発表した内容を大幅に加筆修正したものである。

おわりに

基本方針「なごや版キャリア支援」策定に向けて国内外の調査・研究を行ってきたが、名古屋市の各地区の課題に沿った支援や、子どもの支援に関与する各機関・地域との連携のあり方について十分な検討ができなかった。何よりも今回のキャリア支援事業の理念を学校教育現場へどのように浸透させるかについて大きな課題が残された。子どもたちが真に自らの生きかたを考え、主体的に学ぶことができる環境とは何か、そのために学校がどのように変わるべきかを問い続け、子ども応援室をはじめ、教育委員会、子ども青少年局と連携して事業を進めていきたい。

今回の調査・研究にあたって、長時間のインタビューに応じて下さり、インタビュー内容の掲載にも同意して下さった皆さま、ご協力いただきました関係各所、並びに名古屋市教育委員会、子ども応援委員会、子ども青少年局の皆さまに心より感謝いたします。

名古屋市立大学人間文化研究科 チームインクルージョン

(資料1) 台湾台北市中学におけるインタビュー

(2018年12月12日)

山田美香

山田：ありがとうございます。この特別支援学級、資源班にはどのような違いがあるのか紹介していただけませんか？

A：この特別支援学級とは、知能指数にかかわり、そのIQが比較的低く、大体60以下の生徒でなければ入れません。大半は心身障害の生徒、知的障害又は自閉症です。どの障害であってもIQは必ず60以下です。それで特別支援学級に入るのです。

山田：診断が行われて入るのですね。

A：はい。他に学校による診断があります。医師、病院には診断があり、学校にも特別支援教育担当教師による診断があります。医師、特別支援教育担当教師の診断を私達は同時に参考にします。それで同じものであれば、知能検査と適応能力、クラスでの適応を見て決めます。それで、通常学級で一般の生徒とはどうしても一緒にやれない場合には、彼は特別支援学級で勉強します。資源班は学習障害にかかわります。(資源班には)学習障害と情緒障害の生徒がいます。

山田：それでIQは？

A：(資源班は)IQは関係ないです。IQは正常、normalです。私達の学校では2クラスあるはずですが。私達には学困班(成績が低い生徒が行くクラス)もあります。

山田：学困班とは？

A：学困班というのは、同じように通常学級ですが、(通常学級の生徒が放課後に勉強するクラス)、国語、英語、数学、あと物理化学ですが、物理化学はありましたっけ？

B：物理化学はないみたいですね。

A：物理化学はありませんが、国英数は通常学級と同じように勉強します。つまり資源班に似ています。この資源班というのも診断を経た生徒が対象です。大半は学習障害・情緒障害又は自閉症です。自閉症の生徒も資源班に入ります。IQが正常で、学習障害・情緒障害・自閉症でなければ、恐らく学困班の生徒となります。

山田：(学困班は)成績が良くない？

A：ええ、そうです。彼はただ成績が良くないだけです。彼は単に成績が悪いのです。

山田：学習習慣がないですか？

A：はい。そして、私達には他に英才クラスもあります。

山田：クラスがたくさんあるんですね

A：はい、私達には、現在英才クラスが1クラスです。そんな感じですが。学困班も1クラスということですね。

山田：英才クラスとは？

A：能力、才能が優れる生徒が入るものです。

山田先生：才能ある生徒だけが入れる？

A：ええ、そうです。我が校の英才クラスは、理数科の英才クラスです。

山田：数学理科。

A：ええ、そうです！英才クラスです。

山田：この英才クラスには何かの試験があるのですか。入学の時ですが。

A：あります。このクラスに入るのは普通 30 人です。中 1 の前学期に審査をするのです。

B：ですから、私達は中 1 の後学期から授業を始めます。

A：ええ、そうです。英才クラスの生徒は通常学級にいて、数学・物理化学の授業の時に英才クラスで授業を受けさせます。

山田：資源班、学困班もありますよね。この生徒は通常学級の生徒と一緒に授業を受けるのですか？

A：いいえ。取り出すことなく、分けています。定員外です。彼がこの学困班で授業を受ける時間は恐らく昼休みの時間または放課後です。放課後の時間に授業を受けるという感じです。

山田：それなら朝にやって来てずっと通常学級にいて、時々お昼、放課後に学困班にいると。

A：ええ、そうです

山田：なるほど、分かりました。ありがとうございます。それで、皆様、ガイダンスの教師はどうやって学困班と英才クラスの生徒ですか。ああ・・すみません。私が言いたいのは、皆様は学困班の生徒を知っていますか？ということです。ああ、意味が通じませんね。

A：私には分かります。彼女の意味は？

B：私達ガイダンス教師のことですか、それとも…こうした学級の教師のことですか。

山田：通常学級の教師が学困班の生徒を指導するのか、ということです

B：山田先生がおっしゃるのは、通常学級の教師が学困班の生徒を指導すると？通常学級の教師それとも特別支援学級の担当教師が学困班のことを知っているのかと？

山田：もし、その学困班の生徒に困難なことがあったり、また問題が起こった場合には、皆様ガイダンスの教師が指導するのですか？

B：学困班の生徒を指導するのは、通常は私達ガイダンス教師です。私達の仕事は授業をすることです。そして個別面談です。授業の時には、私達はもちろん、学困班、英才クラスを含め、そうしたお子さんと触れ合う機会があります。彼らは通常学級にいますから。だから私達ガイダンス教師はクラスごとに 1 名います。ですから彼らとは知り合いますね。ですが必ずしも個別の指導に関与するわけではありません。それ

は、学困班あるいは英才クラスを通じていくらか助けが得られるのならばということで、個別の指導は不要だからです。ですが、もし彼らの担任教師が私達に指導が必要だと言ってきた場合は、私達はそのケースを進め、個別面談を行います。私達には紹介の手順があるんです。生徒のクラスでの事柄について、担任教師の側で評価を行います。それから私達ガイダンスの教師の役割は、比較的、例えば人間関係とか情緒の面での関与です。心理テストをします。つまり、**Counselor** です。カウンセラーの役割です。ですが、私達は同時にクラスで授業を行う教師でもある、という感じです。

山田：皆様はガイダンスの教師であり、その心理師でもあるのですか？

B：その役割です。ですが、私達は必ずしもその心理師の資格を持っているわけではありません。ただ私達は全員その学科を卒業しています。我が校で見れば私達は全員この学科卒業です。私達台湾の法律では心理師になるには、関連する大学院に入り、更には国の試験を受けなければ心理師の資格は得られません。ですから私達は心理カウンセラーとは言えるでしょう。（学校で）深刻なケースを担当するのです。それは紹介の流れのなかで行われます。一般の生徒について担任教師が対処できれば、ガイダンスの教師に紹介されません。担任教師が対処できない場合に、私達ガイダンス教師に任せます。そしてガイダンス教師が対処できない場合、心理師に紹介します。心理師については、私達はエリア駐在の方法をとっています。いくつもの学校で心理師1名を持つ形になっており、これは台北市のリソースです。

山田：ありがとうございます。進路指導について、皆様の学校にはどのような進路指導のカリキュラムがあるのかをお尋ねしたいです。このカリキュラムの内容を知りたいです。毎週授業が3コマ、総合活動の時間があると聞きました。総合活動にはガイダンスと家庭科もあるのですね。それではガイダンスでは、皆様はどのように指導するのですか？

C：カリキュラムについて、私がまず話しましょうか？カリキュラムは3学年に跨る構成になっています。中1では、自分を、自分の特性を知ります。中2では職業と学校を理解します。中3になったら進路を選択するのです。

山田：中1で自分を知るとのことですが、皆様はどのように生徒を指導するのですか？テキストはありますか？教材はあるのですか？

C：ええと、私達は全て自分で教材を作成します。そして生徒一人一冊ずつあります。生徒も自分なりの教材に作成していきます。自分に関係がある資料を集めるのです。例えば自己紹介、それから心理テストといったものです。そしてこれがカリキュラムに出てきます。ええ、そうです。これは生徒が自分で作成するものであり、一人一人が違ったことをします。このようにして自己紹介となっていくのです。それからですね、一人一人がしなければならぬのは小さい頃から今までの経歴を振り返ること、それからですね、自分の自分自身への考え方、自分の目に映る自分、家族の人がどの

ように自分を見ているかについてです。生徒はこのような資料を集めなければなりません。これはよくできています。

A：どの生徒も中3まで行うのです。

C：中2のカリキュラムです。それから、これ以外にも他人がどのように自分を見ているのか？自分の目に映る自分、他人の目に映る自分もあります（「よくできている」という教材を見ながら話をしている）。

山田：クラスメートがどのように自分を見ているか。

C：はい、「他人」にはクラスメート、そして家族も含まれます。彼女にはどんな特色があると思うのか、そして彼の長所・短所は・・・。

山田：この宿題（自分で教材を作ること）をし終える・・・宿題ではないですか？

C：これは宿題です。

山田：この宿題を終えるのにどれぐらいの時間がかかりますか。

C：これなら大体2週間です。彼らは持ち帰って行きます。教室でも行きます。その授業は2コマあるのです。それで、もちろんこれはきちんとできています（作品を見ながら）。彼は恐らく家に帰って多めに時間をとって作ったのでしょう。はい。それから私達は授業でクラスメートで互いにフィードバックしてもらいます。これを「賛美のクローバー」と呼んでいます。つまりクラスメートが彼に、彼の良いところを語るのです。それから、私達は「ジョハリの窓」を行います。「ジョハリの窓」をご存知ですか？

山田：存じませんが。

C：ああ構いませんよ、「ジョハリ」とは彼（学者）のことです。これは通知表であり、生徒に関係がある部分でもあるのです（教材を見ながら）。どの生徒も違うものを集めてきます。「ジョハリの窓」は教科書に出ています。これは「ジョハリの窓」と呼ばれています。そして他人の目に映る私なのです！あなたはこの学者 **Johari Window** のことを調べてみてもいいでしょう。これで整理することができます。他人が自分にあると考え、そして自分も自分にあると考えるものは、外に示されているものなのです。それで他人が私にあると言っても私が知らないものは、それは私がまだ自分について知らない箇所なのです。そしてこのあたりは私自身が知っているものの他人には知らせないところで、これが秘密です。それで、このあたりが潜在能力であり、どちらも知らないのです。そして、これは私達台湾では多く使うものであり、ほとんど全て教えるものです。

山田：この教科書はどの出版社の出版ですか？

C：、これは康軒、ですが翰林でも出しています。実はここ台湾では、この科目についてはほとんど康軒または翰林なんです。

山田：教育局が康軒を選んでいるのですか？

B：これは私達教師が自分で選んだものです。版の種類はさまざまです。そしてこれが私達の、そしてこれが我が校のガイダンスの教師が選んだ版です。

山田：教育局が選んだものではないですね。

C：違います。

A：教育局は単に枠組みを定めるだけです。それから出版社側ではこの枠組みに基づいて執筆します。そして競争をして、そして私達教師が決定するのです。そして我が校の場合、彼らの教科書を買いはしますが、私達自身でも自分の教材があります。ええ、こうしたものです。自分で編纂したものです。ええ、そうです（教材を見せる）。ですから、これは自分の目に映る自分であり、それが自己紹介なのです。それから他人の目に映る自分は他人のフィードバックです。そして客観的な自分とは心理テストと通知表によるものです。それで、私達が中1に行く心理テストはその・・・以前は学習態度であり、今なら学習スキルでしょう。こうしたものは全て戦略です。私達は授業で学習方法、授業の受け方を教えます。これはライフ・キャリア・ガイダンスでもあります。その一環に含まれると言えるでしょう。各科目の授業の受け方という感じになります。

山田：彼は優秀な生徒です（教材を見て）。中1である1年目で、集中的にこれを終わらせ、自分で編集しています。

A：はい。それから中2では・・・、中1の部分はオッケーですか？中2の部分で見れば、中1の部分はこういうふうでオッケーでしょうか？中2はこんな感じです。そして中3で行うことになる検査はこのあたりです（教材を見て）。こうした新しく作られた多様な性格テストというのは、つまり能力テストです。そして職業を理解するのです。それからですね、私達は保護者に職業紹介をする機会があります。私達は生徒の保護者に職業紹介をして、保護者に専門高校に見学に行ってもらいます。

山田：専門高校はこの中学の近くにある学校ですか？

B：主に地域密着型の専門高校です。

山田：専門高校は専門学科が数多くありますが、皆様はどれを選ぶのですか？

B：私達がどの学校を選ぶかについては、ええ、私達は学科の区分によって選びますね。その学校で多様なものが得られるほど良いと考えます。例えば商科と工科が一緒になっている学校です。〇〇商工なら、工科と商科があります。

C：どんな学科ですか？

B：家事（家政）関連学科もあります。私達の職業区分は、中2の担任教師がこれを紹介する時に使います。これは職業区分です（教材を見て）。それで、こうした区分から、生徒に体験させることができた多くの職業区分があります。当時、私達には数多くの職業区分がありました。

山田：この教材は教育部を手本にしていますね。

B：はい、そうです。どの生徒も1冊持っています。

山田：WEB ページでこのテキストは探し出せますか？WEB ページには PDF file はありますか？

B：WEB ページにはあります。職業区分が検索できます。

A：私達のもとには1冊余分にあるみたいですね。

C：私が取りに行ってみましょう。ああ、その中間にある小部屋？そこに本が1冊あります。それで、この本はあなたにさしあげましょう。これにはマークや絵（不要な記述）は記されていますか？

A：それでは、別の1冊を持ってきます。マークがないものです。

B：中2には主なカリキュラム以外にも別に活動があります。それは学期試験がある午後に私達が全員を連れていき、さまざまな専門高校に行くことです。彼らに自身で体験学習して職業区分を選ばせるのです。

山田：私は、台湾の中学生は普通科高校に入学を希望し、その専門高校には行きたがらないと聞きました。ですが100%の生徒がそうだとする訳ではないでしょう。先生が専門高校に連れて行き彼らに見てもらおうのですね。その専門高校での学習はどのようなものですか。中学生の見方は変わったでしょうね。まさに専門高校は、普通科高校生にとっては意味があり効果的な部分があるのです。なんと言ったらよろしいでしょうか。その専門高校を訪問してから、中学生の見方に変化がありましたか？一般的に言えば、その保護者は自分の子どもを有名高校に行かせたい、だから彼らが専門高校に進学するのは望んでいないですよ。

A：あなたには彼女が話してくれた意味が分かりましたか？彼女の話の意味は見学してから専門高校への見方、保護者又は生徒の専門高校への見方に変化がありましたか、ということです。あなたはどう思いますか？

C：自分ももともと想像していたのと違う、と感じた生徒もいます。行って見て比較的深く入りこみ、（みんなで見学した）午後の活動でもあったため、恐らく見方が大きく変わったと思います。つまり、そもそも単にあいまいなイメージしかなかったのです。恐らく自分が想像していたのと違うと感じるのでしょう。そして自分の学問的分野の能力、私達の現在の会考(中3の時の一斉試験)の主要科目を評価するのです。もしその生徒が、やはり学校で教養を含む総合的な知識を高めていきたいのなら、自己評価を下して、恐らく今まで通り普通科高校への道を目指すと決心するでしょう。それで、実は、保護者自身、主観的な確かな考えを持っている者も一部います。また時には、子どもが選択をする時、保護者の比較的決まりきった考え方向に向き合うこともあります。おそらくどうしようもなくなって、ようやく試験を受けてみようという考えになるでしょう。現在、私は、この部分はやはりどうしようもないところもいくつかあると思います。あと頼りになるのは、子ども自身が進みたい道が何かだけで

す。子どもは保護者がすべて正しいとは思っていませんが、ある保護者は子どもを支えてはくれます。子どもを非常に支えている保護者もいます。やはり、いますよ。それで、こういうなかで、ガイダンス教師が、中3の後学期になると対話、生徒とのカウンセリングを行います。マンツーマンで、彼らの希望、そしてそれに対して彼が過去に持っていた特性、それから中2の検査で導き出した能力、関連する能力、それから彼の学校の復習テストの結果、学科の能力をしっかりと整理します。それから私達が生徒にアドバイスをしてあげます。ですが、どこに行くのかは、やはり生徒と保護者の間の意思疎通によるものになります。

山田：ありがとうございます。その専門高校の訪問時にですね、皆様が生徒と専門高校訪問前に、事前に専門高校とはどんな学校かを学ばせますよね。

C：事前にすでに学ばせていると言うべきでしょう。これは事前にカリキュラムのなかで学ばせるものです。ですが、彼らはその高校に行ったことはありませんでした。体・手先を動かすには、本当に専門高校に行き体・手先を動かす必要がありました。生徒は単にカリキュラムのなかで紹介を受けただけであり、深く残るような理解や体験してみる方法がなかったのです。1人の生徒は、ある午後、(専門高校に行き)
「ああ確かに私の実地での作業能力はそれほどよくない。もともと、学校の主要科目の成績が芳しくない。だけどそこに行き、自分が素早くできることが分かった。他のクラスメートが行うよりすぐに順調にできるようになったし、クラスメートにどのようにしたらいいのかも教えられるようになった」と、恐らくその場で、すぐに自分がもともとこの分野に潜在的な能力があることを知ったのでしょう。それは中2に必須となっている活動です。

山田：このガイダンスのカリキュラムでは、例えば先生が先ほど私に話してくれた専門高校の訪問ですが、こうした活動は10年前20数年前にもあったのでしょうか？

C：20数年前にはなかったはずですが、十数年にはありました。

山田：皆様には十数年の経験があります。だからすでに生徒を連れて行くのには慣れているのですね。

B：しかし、要求はますます厳しくなっています。教育局はますます、とりわけ中学校は必ずすべての生徒に行わなければ補助してくれません。数クラスのみ行くのではだめなのです。必ず中2全員が行かなければ、経費に計上してくれないのです。

山田：市政府教育局が皆様の経費を出してくれるのですね。日本の学校にはこのような経験はありません。生徒ですが、中学生は専門高校に行ったことはありません。大半は普通科高校への入学を望んでいます。だから私は台湾の経験にはとても利点があると分かりました。それから日本にはガイダンスの教師はいないのです。生徒が専門高校に入りたいというのであれば、自分で専門高校を見に行かなければなりません。中3になって、その生徒たちは見に行きます。私にはいつかは分かりませんが、中学

生が2、3人で一組になって一緒に専門高校に行くといった感じです。1日のうちの半日を使って、自由に訪問できます。専門学校を訪問したい生徒に、訪問の機会が与えられるのです。しかし担任教師はこの分野に関わらず、加えてガイダンスの教師もいません。先生方、私達にアドバイスをいただけないでしょうか。日本の現状から見て、進路指導はどのように変えたらよいでしょうか。

A：日本の学校、日本にはこうした制度がないので、私達がこのように十数年歩んできたなかから、どのようなアドバイスができますか。

B：私の個人的な考え方ですが、私達台湾ではガイダンスの体制がすでに非常に長期に渡って進化してきました。そして私達にはガイダンスの人材も十分います。ですから、私達は1クラスにガイダンスの教師が2人います。

山田：それで、この学校にはガイダンスの教師は何人いますか？

B：私達のガイダンス教師の編制を見ると、授業を行うのは4人です。そして4人が授業を行う主な教師です。そして彼らはケースに合わせて指導を行います。その他にも3人いて、彼らは授業を行うクラスが比較的少ないですが、主な仕事はケースの対象者とカウンセリングをすることです。そして私達には係長も2人います。ですから、大変大きな体系的なものとなっています。それで、もし日本もこうするのならば、人材がいらないと思います。私はアメリカのことを知っていますが、彼らはガイダンスの教師ですが授業はしません。彼らは **Counselor** なのです。彼らはマンツーマンでカウンセリングを行う **Counselor** なのです。つまりどの生徒もある時間に **Counselor** との面談に向かうのです。これは人材不足となっている日本の現状に比較的適用できます。

山田：台湾はガイダンスの授業があります。ガイダンスの授業は毎週1コマです。それで、毎週授業が1コマなら、1年で大体30コマですね。

C：1学期分が大体20数コマです。それで、だから前後学期で計40週です。私達は2つの学期なので。日本は3学期制で、私達台湾は2学期制です。

山田：それで授業が40コマ程度。1年ならそんなに多くなるんですね。ええと、大体これが1年の量ですね（教材を見て）。

B：これは2年目のものです。あと3年目のものもあります。

山田：これは進路指導の記録ですか？

B：いいえ。私達台北市では電子化されており、インターネット上で記入するんですが、別の県・市、新北以外の県・市はみな記録冊子1冊を持っているだけです。教育部が発行したものです。

山田：記録冊子はこれですか？

B：これではありません。これは私達自身のものです。これは「生涯ファイル(生徒が将来の夢を描いた冊子)」と言います。これはファイルと言います。

C：それで、ネット上に記入するのは？

B：ネット上で記入する内容はこうしたものです。自分への理解、そして職業と私です。

また、当時もこれは電子化されていました。現在では何年も経っています。台北市のもので、電子化するのはい。このシステムにより生徒、保護者、そして教師がみなアクセスして見るからです。

山田：それで、私と同じような国外の者はアクセスできないんですね。

B：はい、アクセスできません。

B：従来型の紙媒体の場合、読むのも比較的不便です。だから今では全てインターネットを用いています。ですが、台北市だけはそれを記録冊子と呼んでいます。これは比較的個人的なものだからです。生徒は必ずしも他人にこれを見せたい訳ではないのです。ですが、これは保護者そして教師に読んでもらうものです。

山田：保護者は、しばしばこうしたものを読むのですか？その、彼らにはこうした Web ページを見る時間があるのですか？

B：私達は保護者に対して、アクセスして読み、そしてフィードバックを送ってくれるよう要請しています。ですが、アクセスする人は多くはありません。ただ生徒の成績、あらゆる成績、賞罰記録、出欠記録、心理テストが全てここに載っています。これは同一のシステムであり、生徒事務処の管理と教務処の成績、それにガイダンスの内容は全てここに載っています。

山田：それで、保護者はこうした子どもの状況を見ているはずですね。

B：はい。今さっき電話で質問をした保護者がいらっしやいました。彼もととても関心を寄せています。すぐにアクセスして見てみたいとのことでした。

A：ええそうです。それで、この記録冊子（紙媒体）は保護者に渡すものであり、ここ数年、教育局が常に中学校に配布したのものでもあります。

山田：ああ。ありがとうございます。

A：これは余分にお持ちですか。

C：ありますよ。

A：それでは、これも差し上げられます。

山田：それはどうもありがとうございます。

B：そのほかにも保護者には、子どものライフ・キャリア・プランに対するアドバイスを一緒にお願いできればと考えています。

A：これは3年の内容構成で、そこにすべてのものを含めています（教材を見て）。

山田：中3の内容は職業に関してですか？

A：私が今さっき話した自分を知る、職業・学科を理解する、そして進路選択が3つの主軸です。

山田：ええと、このライフ・キャリア・プラン教育は、いつ使い始めたのですか。以前

にもこれはあったのですか？

A : **Career planning** これはアメリカで非常に長期に渡り発展してきたものです。アメリカから取り入れ、そして私達台湾の教授が導入し、それから台湾の特色を加えて発展していきました。

B : これは台湾では何年実施してきましたか？

A : わずか十数年ではないでしょう。金樹人教授が導入されました。

B : 私が言うのは中学校についてのライフ・キャリア・プラン教育で、この業務に携わっているのは。

C : 十数年。

A : ですが、彼のその **Career planning** の本にも、15－20年と書かれてあるでしょう。山田先生は金樹人先生にお会いすればいいですよ。金樹人先生はすでに退職されています。今なら台湾師範大学ならば誰です？田秀蘭先生？

B : ええ、ええ。

A : 彼らは、私達台湾で最もライフキャリアガイダンスについて研究をしている人たちです。

山田 : それで、皆様はガイダンスの教師ですね。皆様は、その大学の時に、専門がガイダンスでした。大学にいた時にライフ・キャリア教育という分野を学んだことがありますか？

A : あります。教科書があります。

山田 : 皆様は何科目受けましたか？ライフキャリアガイダンスに関係する科目ですが。

A : 3単位だったはずですが。1学期分です。

山田 : ああ。3単位ですか、結構少ないですね？

A. B : はい、比較的少なかったです。

山田 : だから先生になってから、じっくり研修を重ねてきたんですね。研修は比較的多かったですか？台北市が行った研修が比較的多かったですか？

AB : ええ。比較的多かったです。

山田 : それから、そのもし皆様にガイダンスの授業があるのであれば、どのように生徒を評定するのですか？成績はつけますか？

B : 成績はつけます。

山田 : 成績をつけるのであれば、どのように評定しますか？

A : 宿題、作品を見ます。例えば、この作品ならば、私達の後の方には彼女のものがあります。彼女の評定基準というものがあります。ここにはないですね・・・。

B : それで、授業の時、生徒に評価基準について話をしますか？

A : します。

山田 : それでは、この作品ならば大体何点ですか？

A : おっしゃるのは、このことですよ？この作品ですか？ここにある作品なら 100 点のはずです。はは。彼女は優秀な生徒なんです。彼女はもうアメリカへ行っていきます

山田 : 今、皆様は私に家庭、教師、そして保護者の関係について紹介してくれました。ご両親にこの WEB ページを見てもらい皆様から連絡してもらおうのです。日本ではこのガイダンスの授業はありませんが、中学生は進路指導を受けなければなりません。それで、日本、私は名古屋市在住ですが、今、名古屋市では進路指導の推進方法をゆっくり考慮しています。ですから、今、名古屋市ではどの中学校にもスクールカウンセラーを 1 名ずつ配置しようとしています。スクール・ソーシャルワーカーはわずかです。更には学校の近くの人も学校を手助けしてくれます。あと警察ですね。School police。この 4 種類の構成員を学校に派遣してくれます。

B : スクールポリスとは何ですか？

山田 : 今、警察官の退職年齢は 55 歳程度です。55 歳は、実はまだ若いんです。だから彼らは退職後にスクールポリスになるのです。

A : 校内警備員のことですか？

山田先生 : 校内警備員？警察官のことですか？

A : いいえ。警備員です。

山田 : 警備員ですか？ああ、スクールポリスは今は警察官ではありませんが、以前は警察官でした。彼らの仕事は、もし生徒が良くない行為をした場合にそれを正すことです。彼らには軍隊の経験がありません。ほかに、その後、名古屋市は、企業で仕事をした経験があるカウンセラーを学校に派遣しています。何と言ったらいいんでしょうかね、複数の学校ごとに企業で働いた経験があるキャリア・ナビゲーターが 1 人いるんです。

A : いくつかの学校でキャリア・ナビゲーター 1 人を利用しますね。

B : つまり駐区（複数の学区で 1 人の専門家がいること）ですね。私達では駐区と呼んでいます

山田 : はい。駐区です。企業で働いたことのあるカウンセラーで。

A : 専門的な Counselor ですね

山田 : ええ、そうです。名古屋市では彼らにライフ・キャリア・ガイダンスに貢献して欲しいと考えています。皆様のところには、このようにすでに企業で働いたカウンセラーはいますか？

A : います。ですが彼らはこの担当ではありません。彼らは Career planning を担当しません。

山田 : Career planning は皆様にとっては、学校のガイダンスの教師がするのがいいのか、それとも企業で職務経験のあるカウンセラーがするのがいいのか、どちらがいい

のでしょうか？

A：私は個人的にはガイダンスの教師だと思います。専門業務として行っている心理師の専門的な強みは精神疾患を担当すること、あるいは、校内で適応状況がすでに非常に悪い生徒を対象としますから。私達台湾では生徒の問題を軽度、中度、そして重度の3段階にレベル分けしています。それで、中・重度の場合には心理師に依頼します。だから彼らは主にこうした生徒を担当します。とりわけ今では不登校、そして情緒障害の生徒が多いです。それこそ、彼らが得意とする分野です。ですが、Career planning の場合、それは比較的一般の生徒向けのものです。つまり生徒一人一人が職業を理解しなければなりません。それで、生徒の問題があっても大体が軽度なんです。ですから普通のガイダンスの教師がする方がいいと思います。

山田：やはり教育学を学んだことがある先生がするのが一番ですね。指導の対象が中学生ですから、中学生ならばやはりそうですね。

A：ですが、先にこれを行うことができますね。私はこれを最初の土台にするのは悪くないと思いますよ。

山田：それで、最後の質問は皆様が毎日どのように仕事をしているかです。朝から夜にかけて行う仕事の内容です。朝にすること、夜にすることは？皆様お三方は主にガイダンスの授業があまり多くなく、主にマンツーマンで生徒を指導するということですか？それともガイダンス部門を管理するのでしょうか？

A：私達はガイダンス部門管理担当者だと言えます。私は主任です。そしてこの2人が係長です。だからこの2人が行うガイダンス活動の授業は比較的少なくなります。私達にも専門のガイダンス教師がいます。はい、専門のガイダンス教師は、ちょうど今あなたに話したようなものです。この専門のガイダンス教師のなかの4人は授業が比較的多く、個々の生徒のケースを担当するのは少ないです。

C：専門のガイダンス教師（の4人）は軽度のケースを担当します。

A：軽度ということですね。そして私達には他に3人の教師がいます。比較的重度のケースをいくつか担当します。ですが、彼らは、一週間に2コマの授業だけで、比較的少ないです。それで、彼ら（軽度のケースを担当する専門のガイダンス教師）は一週間に何コマの授業？

C：12コマです。

A：1週間で12コマあります。

C：12クラスです。彼は12クラスを担当することになります。

A：1クラスで1週間一コマという感じですから。

C：この12クラスでどの生徒に問題が起こっても、このガイダンスの教師が担当します。それで、彼がこの生徒の状況が深刻だと感じた場合には、2人目の教師に任せます。2人目がその（重度のケースを担当する）専門のガイダンス教師です。

A：そしてこの2人が組長（係長）になります。彼らは管理に関わる仕事をいくつか担当しています。

C：このあたり（不明）は、体験学習活動の計画を担当しないです。

A：職業、体験学習、そして進路。進路も、実は大半がこの先生方ですね。そしてこの先生方がガイダンス、心理カウンセリング、精神的な部分を担当するという感じです。

C：このシステムは大変大きいですよ。

A：家庭教育、あと家庭教育の部分もあります。

C：私は生命、家庭、新移民を担当します。新移民とは **immigrant** です

山田：ああ、移民ですよ。

C：はい。台湾にやって来て家庭を築く人です。

A：東南アジアが比較的多いですが、我が校では少ないですね。ですが、現在台湾では論点になっています。そしてジェンダーに関わる論点もあります。このあたりの性別、男子と女子（資料を見て）。

山田：ああ。たくさんありますね。

A：そして進路は主に彼女が担当しているのです。

C：職業でしょ、または職業技術コースです。毎週火曜午後の中3数人が専門高校に行って体験学習をしたいというのであれば、私達が1学期の期間で生徒が高校に行って授業を受けられるようにします。火曜の午後です。

山田：中学生が専門高校の授業に出るのですか？

A：はい、中3は火曜に専門高校に行きます

山田：どの生徒もという訳ではないですか？

A：はい、どの生徒もという訳ではありません。希望者が行きます。

山田：そうすると、中学校の授業に出なくなりますが、それはどうするのですか。

A：我が校には調整方法がいくつかあります。

山田：皆様には職業を専門的に学習する専門クラスはありますか？

A：校内にはありません。彼らはみな専門高校で授業を受けます。

山田：それは中3の時ですが、卒業後は専門高校に入るのですか？

AB：はい、大半は。ですがやはり少数は普通科高校を選びます。

A：そういう少数の生徒は専門高校で体験学習をして、恐らくそこが自分に合わないと分かるのでしょう。そのためやはり普通科高校を選ぶのです。

山田：台湾では今、専門高校の入試制度は以前より容易になったと聞きました。何と言ったらいいんでしょうかね、変化があった。

B：ありました。進学の方法が変わりました。

C：それで私は、専門高校が向上したと思います。つまり魅力ですね。彼らが進んで選

ぶようになりました。

B：保護者の意識にも変化があります。

A：はい、変化の途中です。少数ですが。

B：恐らく以前の年代で見ると、普通科高校に入るほうが良かったと思います。そして今、恐らく保護者の意識がいくらか変化しています。子どもが学業に本当に興味を持ってくれないのであれば、そして、職業体験学習を受けて自分でその方向性で進んでみたいと思っているならば、子どもに賛成する保護者は徐々に増えている、と私は思いますね。彼らは専門高校という段階で子どもに職業の学校に行かせるようにするのです。

山田：台湾の専門高校生については、彼らが大学に進学する割合が日本よりもずっと高いですね。だから、専門高校に入ってから大学進学のあるのですか？

B：だから、数年前からこのようなことを受け、私達にはこうした生徒のために技職大学(職業技術大学)があるんですよ。科学技術大学、幅広く科学技術大学を設置しています。職業関連学科の専門高校の生徒に大学入学の機会を与えています。もちろん実際、当初は専門高校卒業ならば大半の生徒は就職していました。それで、私達が進学制度を広げていくことで、彼ら専門高校生にも大学進学の手がかりが得られるように変わったのです。

C：そして更には、専門高校にも有名専門高校が現われたと思います。この有名専門高校は、進学する科学技術大学が非常に良い大学なのです。私達台湾の順位では、上位に食い込んでいる科学技術大学です。科学技術大学と一般大学はどちらも私達の上位6位以内の大学であり、4校が普通大学で、2校が科学技術大学です。だから専門高校を選ぶ人のなかには、この有名専門高校に行くためという人もいます。それで、有名専門高校からこの有名科学技術大学に進学する手は比較的高いのです。だから体制全体が質的に高まっているのです。

山田：有名専門高校から科学技術大学に入るならば、入試の科目は関連する専門ですか？

B：はい、専門に関する科目です。2本の異なる道があります。普通科高校だと一般大学に入り、専門高校だと科学技術大学に入ります。今、科学技術大学は上がっています。彼らの会考(中3の時の一斉試験)の国英数の成績で基本的な能力をみて、それに専門科目を加えるのが入試科目です。

山田：専門高校の受験について、台湾は普通科高校、専門高校が入試免除で入れる新時代にあると聞きました。ですが実際には試験はあるのですか？

B：はい。試験はあります。

A：有名高校は定員があることから、やはり全員は採用できません。やはり点数によります。

山田：もし近所の専門高校に入るならば入試免除になりますか？

B：いいえ、やはり同じです。全て点数によります。

C：本当に入試免除なのは私立の定員割れになっている専門高校だけです。

山田：それで、普通科高校・専門高校ではどんな点数を見るのですか？

C：私達は会考（中3の時の一斉試験）があります。中学校には会考があります。ですがその入試免除というのは単に試験の一部分が免除されるだけです。校内での生徒の態度や成果を見ます。私達には例えば社会貢献活動、または生徒が中学校段階でクラス委員長、先生の助手などをすることも見ます。それで、生徒の試験に関わる部分は合計点の一部を占めるだけです。ますます（入試は）複雑になっています。私達の進学制度は非常に多様化していますから。

山田：それで、皆様はこの分野を学ぶことについてどのように指導していますか。

C：中3には、私達のガイダンス活動で進学について紹介し、彼らのために分析をします。もし生徒に疑問点があるならば、後学期の対話のなかでしっかりと理解してもらいます。

A：試験が終わり成績を分かってからガイダンスの教師とともに、または保護者と面談をして、そのあと担任の教師と確認します。担任教師は恐らく点数の一部に基づき、概略的にアドバイスをし、その点数が生徒への評価となります。あらゆる評価結果が出てきてから生徒にアドバイスします。先生は生徒に対して、実際にどの希望がその生徒に比較的適しているのかを話します。それで生徒の普段の成果や態度、それに会考（中3の時の一斉試験）の成績を加えて総合的に評価します。

山田：ガイダンスの教師が生徒を評価するのは、どの学校が適しているかですが、それは担任教師が評価するのではないですか？

A：担任教師もします。全て一緒に行います。

B：あと、この本です。私が思うに、この本も（学校で使うように）推進されているものです。一生懸命作られていると言えるでしょう。これは台北市のもので（本を見て）。これは教育部のものであるはずですがこれは台北市のもので（本を見て）。それで、このあたりは専門高校ごとの紹介があります。過去の生徒がその後企業の成功者となった過程をいくつか生徒に知らせ学ばせます。

A：これは恐らく、彼らが以前に学んでいた学校です。それ以降自分の職務に勤しむなかで有名な専門家になりました。

C：私は個人的には、今台湾では工業、サービス業が比較的収入に繋がるとも思います。それによって、保護者は良い学校で学んだとしても、必ずしも高収入が得られるとは限らないという概念を持つと考えます。だから変化が起り始めた保護者もいます。私達の産業全体の方向と関係があると思います。

山田：私は、今でも多くの台湾人は公務員になりたいと考えていると思います。

- C：私は、今ではすでにそれほど多くないと思います。公務員の福利厚生は徐々に悪くなっており、高収入も見込めませんから。
- B：政府のいくつかの施策も実は影響を与えています。本当に大変多くの影響を与えていると言えます。たくさんありますから、こうしたものは全て持ち帰ってもいいですよ（資料を見て）。
- 山田：ありがとうございます。それで、皆様のところで学んでいる中学生は将来どんな仕事をしたいか、既に決めていますか？
- C：いいえ。このシステムでは、ある1学期内に生徒を体験学習に連れて行き、結果を記録冊子に記入させます。記録冊子には、3年で（書き込むことが）変わる生徒も、比較的定まって変わらない生徒もいることが分かります。このなかで保護者や自分自身の気持ちを多く理解してから選択挑戦していくでしょう。それは彼自身の学習の成績と能力に合わせることでもあります。
- 山田：少しずつ分かっていくというんですね。
- A：これは一つの過程ですから。
- B：いずれにせよ、中学ですぐに決めるというのは、なかなかできるものではありません。
- C：例えば、この中学で専門高校に入るのは大体2割です。2割の人数を対象とした作業となります。彼らは自分が何をすべきか比較の見定めています。ですが、それ以外の8割はみな普通科高校に入ります。だから彼らは決めることができません。彼らは高三になった18歳の時点で何をしようかと考えます。こういう部分もあります。
- B：我が校がそういう状況です。我が校は比較的進学志向ですので。他の学校は必ずしもそうではないでしょう。
- C：生徒のうち比較的多くが専門高校に進むのであれば、生徒は予定より早く選択することになります。
- 山田：ありがとうございます、随分分かってきました。
- A：他にお知りになりたいことはありますか？
- 山田：この新移民の子どもですが、彼らは母親が東南アジアからやって来たのですね。それで、皆様がガイダンスを行うのは主にどの分野ですか？
- C：やはり、先に述べた体制によります。つまり担任教師は生徒が新移民であると知ったら、他の生徒と同じでよいのか生徒の状況を見て判断します。その生徒に何らかの必要性が出てきた場合は、一般の生徒と同じで、ガイダンスの教師に任すかを判断します。もちろん、新移民向けには特別な体制を整えています。例えば教育局には特別支出金がいくらかあります。それにより新移民が授業（の支援）を受けられるようになるのです。今、このような支援のお金はたくさんあります。例えば、もし小学時代に国外で授業を受けた場合、（台湾に）戻ってきたら中国語は良くできません。その

場合、私達は教育局にお金を申請して、生徒に中国語の翻訳をする人をつけることができます。そして、生徒が学校で会話が聞き取れなければ、私達は教育局に対して翻訳を学校に派遣するよう申請することもできるのです。

山田：台湾政府は経費が比較的多いですね。日本では経費は多くありません。

C：はい。政府の経費は非常に多いです。これに関しては、現在始まったばかりで、ここ1～2年で始まったばかりです。

B：台湾ではこういう家庭がどんどん増えています。

山田：この中学ならば、何%の新移民の生徒がいますか？

C：新移民は私達のところでは非常に少ないです。私達のところでは大体1%もいないでしょうね。

A：非常に少ないはずですが。私が覚えているのは、今年度合計で中国本土を含んで60数人です。ですが、私達には1,800人あまりの生徒がいますから、とても少ないです。別の学校は、例えば万華区ならたくさんいます。

山田：どうして万華区が多いのですか？

A：旧市街であり、そして比較的多くの市場があります。それで、彼らは経済面での位置づけが民生社区（マンションが立ち並ぶような地域）ほど高くはありません。民生社区は比較的ホワイトカラー寄りですが、そこは比較的ブルーカラー寄りです。ブルーカラーなら比較的新移民が多くなります。外国人配偶者は私達のエリアでも多いですが、先進国からで、日本が多いです。私達には日本人コミュニティーがあり、つまり日本人のお母さんがここにいます。他に欧米の人もいますよ。南アフリカとかも。私達のところは比較的多样なんです。

山田：彼らにはどのようなガイダンスが必要ですか？主に言葉についてですか？心理カウンセリングもありますか？

A：はい、心理カウンセリングは、私が今さっきお話した手順で行います。生徒の状況が担任教師があまり対処できないものである場合は、生徒に必要なのは学習の支援体制だと判断します。学習の支援体制ならばその生徒を引き受けるのは学困班であり、また、私達でいくつか追加授業を行います。すると生徒は多めに授業を受けることとなります。ですが、もし心理的に適応できない、心身の調整がとれない場合にはガイダンスの教師に任せます。そのクラスを担当しているガイダンス教師が生徒の状況が深刻だと思えば、別の担当者を引き続き探すこととなります。ですから私達は、いくつかの層で適した担当者に任すことを繰り返しているのです。

山田：別の適した担当者にケースを任す、この方法は重要ですね。日本にはありません。あらゆる仕事は担任教師が担当し、ガイダンスの教師が担当するわけではありません。ですから生徒に問題が出たら担任教師が担当し、台湾でいうガイダンス教師の役割を果たします。生徒の家庭に問題があれば、同じように担任教師が担当し、家庭訪問

を行います。業務量とストレスにより、たくさんの教師が過労死しています。これは恐ろしいことです。さらには、朝7時半から夜8時までずっと仕事をしており、これが日本では普通の教師なのです。土日も休みません。その時も生徒を連れて学外の活動に行かなければならないのです。

A：休日にですか？全て担任教師ですか？

山田：はい。主に担任教師です。学校の先生は基本的に担任の教師ですから。

A：彼らは授業をするのですか？担任教師も授業を教えるのですか？

山田：はい、朝から晩までずっと授業があります。大体毎日授業が4～5コマです。放課後には、教師は職員室で更に仕事をしなければなりません。

B、C：だから退勤後にもまだ仕事があるのですね。とても疲れますね。

山田：テニス部（部活）もあります。皆様の学校にもありますよね。彼らは部活のことも知らなければなりません。

AC：部活の指導もしなければいけないのですか？教師は万能ですね、

山田：他に教師がいまいませんから。

B：他に教師がいらないのですか。だから担任教師が行くんですよね。

山田：はい。全てしなければなりません、

A：指導を専門に行うコーチはいないのですか？

山田：いません。体育の先生はいます。ですが、体育の先生も担任教師にならなければなりません。

A：それで、1クラスに何人いますか？

山田：40人近くです。

A、B、C：なんとまあ、40人ですか。

B：私達では今すでに18人しかいないところもあります。我が校は生徒が多いと言えるでしょう。28人から30人です。すでに20人、10数人の学校だってあります。1クラスです。

山田：ああ。そうなんですか。

A：台湾では少子化が少し進んでいまして。

B：生徒40人は、台湾では大体10年前の状態です。十数年前ですね。

山田：日本の小学校ならば1クラス35人近くいます。

A、B、C：いや。私達ではそんなにいません。私達では一番多くて十数人です。

B：一番多くても30人です。

山田：私の子どもは小学2年生です。彼のクラスの児童は35人近くいます。

C：ああ。それは多いと言えます。

山田：多いほうですか？

A：それで、日本のクラス数は、学校一校で大体どれくらいですか？

山田：私の子どもが通う小学校ならば2年生は一学級で、35人近く。小規模の学校です。

A：それで、大規模の学校では？

山田：大きいのだと1学年3クラス以上あるものもあります。

A：一学級で2年生が3クラスだと、18クラスになりますね（小学）。

山田：ええ、そうです。大体そんな感じです

A：学校1校がそんなに小さいのですか。

山田：小さいです。ですが、一クラスには児童・生徒はたくさんいます。

B：私達では児童・生徒を多くのクラスに分けます。

A：ここから政府が教育に投資する状況が見て取れるでしょう。私達から見れば、1クラスにそんなにたくさんの児童・生徒を配分したら、教師1人当たりの生徒数(ST比)の問題になりますよね。日本はST比で見れば、児童・生徒がたくさんいて、先生が少ないですね。私達なら教師もたくさんいます。児童・生徒もまあまあです。私達は、ST比がまあいいと言えるでしょう。ですが欧米ほど良くはありませんが。私達のST比は日本よりいいはずですね。

C：だから日本の担任教師は全てを請け負うように変わってしまったのですね。日本では人が足りないので、担任教師が何でも請け負うようになってしまったのですね。

山田：ですから、**part time teacher**が比較的多いです。例えば、彼は午前中に学校に来て、数学を教えます。そして午後には家に帰ります。このようなタイプです。このような教師は給与が比較的少ないので、お金の節約にもなります。

A：このようなことは、我が校ではほとんどしません。現在では比較的少ないです。私達は、ほとんどが専任教師です。

C：専任でなくて授業をする教師もいますが、その教師が授業をするのは一年を通してです。勤務時間数は私達一般の教師と同じです。授業だけをするわけではありません。

B：しかし、そういう小学もあります。

山田：台湾では、財政面では問題がありません。日本は数多くのことを行っているとはいえ、お金がありません。名古屋市も豊かではありません。ですから良くない状況が起こっているのです。

A：お金の節約は、いつも教育から削られるものです。いつも教育から削られます。どんな効果が得られるのか目に見えず、直ちに効果が現われるわけではないのですから。ですが、長い目で見ると、とても良くないです。

山田：台湾の方が良いですね。ありがとうございます。大体分かりました。

A：お尋ねしたいのですが、日本には特別支援教育の先生はいるのですか？特別支援教育の先生はいますか？

山田：ええ。います。

A：こうした特別支援学級はあるのですか？

山田：はい。大体どの学校にも特別支援学級は1つあります。1つだけですが

A：どの学校にも特別支援学級があるのですか？

山田：一般的には、中1－中3で一緒に混じって授業を受けます

A：生徒は一日中そのクラスにいるのですか？たとえば通常学級から取り出しで授業を受けに来ますか？

山田：その特別支援学級には、だいたい、知的障害、情緒障害の生徒がいます。このような障害、身体に障害がある生徒もいます。私達は、彼に特別支援学級で授業を受けさせます。ですから特別支援学級の生徒は多くなく、多いとは言えないでしょう。どの学校でも大体生徒数が4～5人で、少ないです。

A：日本には資源班はありますか？

山田：ありません。資源班は自閉症、発達障害の生徒がいますよね。このような生徒は通常学級にいます。ですから通常学級の担任教師がこうした生徒を担当します。

A：何でも引き受けるのですね。

C：それは恐ろしい。それで誰が教師になるのですか。

山田：私の大学の学生は教師になりたがっていました。ですが、教師になってからは、みな収入が低いと言っていました。

C：仕事も多すぎます。

山田：はい。労働時間が長いです。

A：こういうことでは、良い人材は教師にはなりません。

C：本当に、これは事実なんですね。

山田：台湾では良い人材が教師になりますね。

A：私達の給与もまあ悪くないですから。

B：日本では教師になるには試験を受けますよね、

山田：大学を卒業するときに免許が得られます。もし教師になるのならば、例えば、名古屋市の試験（名古屋市の教員採用試験）を受けます。試験は難しく、（中学校の場合、教科によって違いますが）大体10数%から20%が合格します。

A、B、C：それは高いですね。私達は1%ですよ。私達の採用率はたった1%なんです。私達台湾では採用試験の合格は難しいです。

山田：ほう。どうやったら合格するのですか？

A：私達は比較的古参です。つまり、試験はあまり難しくなかったです。かつてはまあ合格しやすかったと言えるでしょう。今はどんどん難しくなっています。少子化で、先生の欠員がないですからね。ですが、10数%、20%は本当に合格しやすいと言えますね。

C：日本では合格しやすいのですが、必ずしも、あまり教師になりたがらないんですよ、くたくたになりますからね。

山田：それで、台湾の教師の仕事は朝8時に始まって午後は5時まで。大体8時間ですか？

B：大体そんなものです

A：私は大体10時間だと思いますよ。それは違うでしょ。担任教師ならば7時半から6時までです。

山田：それで、土日は？

A：仕事はありません。

B：教師が学校活動で生徒を連れていく場合を除いてありません。生徒を連れていくのは、トレーニングを手伝ったり、試合に連れて行くことです。それは、追加の仕事になります。

山田：それで、夏休み・冬休みは？

A：私達は夏休み・冬休みにコースを開講します。例えば夏休みならば、中2・中3のコースを開講します。教務処のほうで教師を配当します。そこで担当として要請されるかによります。それで要請されなければ、基本的に夏休み・冬休みに何もありません。

山田：ああ。ずっと家にいるのですね。

A：海外に行く時もありますよ。バカンスです。

山田：そうですか？日本では、以前、休みに先生が自宅でも外でも自由にできました。ですが、今では比較的厳格に管理するようになっていきます。だから大体3分の2の時間は学校で仕事をしています。

B：夏休み・冬休みは？

山田：その時も学校に来て仕事をしなければなりません。

A：私達なら休みの全期間で大体2週間が準備週間となります。先生が休みが終わった後に行う授業の準備をしたり、会議を開いたりするといった感じです。大体2週間の期間です。ええ、現在、我が校で言えば、教師が学校に来なければいけない要因は他にありません。

山田：仕事の条件が良いですね。

A, B：はい。良い条件だと言えるでしょう。

山田：今の退職年齢は大体？

C：退職ならばずっと遅い年齢になっています。誰が政権を取っているかに関係してきますが、今なら恐らく55、56歳ですね。

B：そんな若い訳ないでしょう？65歳じゃないですか。

A：いやいや。

B：私は 58 歳になります。

A：あなたは 58 歳になるのですか？それはあなたが比較的遅い年齢で教師になったからですね。

C：人によるでしょう。おそらく一人一人条件は違うでしょう。そして求めているものも一人一人同じではありません。

山田：分かりました。ありがとうございました。

インタビューにおける（ ）は筆者が記したものです。

上記のインタビュー記録は、インタビュー対象者から同意を得て全文掲載をしたものです。インタビューをした中学の 3 人の先生には、お忙しいなか調査にご対応いただき、また全文掲載をする際には内容をチェックしていただきました。ここに感謝申し上げます。本当にありがとうございました。

(資料2-1) 小学校の取組みをふり返る ー教員3名へのインタビュー

(2019年1月11日)

曾我幸代

曾我：DさんがESDを進められた当時のことを思い出してほしいんです。そのとき、A先生はいないですね。

A：いないですね。

B：私もいないです。

C：うん、私も途中ですよ。

B：私が今、4年目。

C：私は、もしいたら6年目なので。

曾我：そうか、じゃあ逆に、もう始まった後に入ってこられた？

C：私はユネスコスクールになって3年目かな。DさんがEにいらしたのは8年間ですよ。私は5年間なので(Eにいたのが)。3年たって、4年目から来たんですよ。

曾我：C、A、Bの順番に。どんな印象をお持ちです。前の勤務していた学校との違いとか？

C：それは全然違う。私が着任したときは、D先生も4年目で、私のときに人が結構変わったって聞きました。半分とはいわないですけど、7、8人ごそって変わった中に(入りました)。管理職も副校長が変わって、ベテランの方たちが2、3人出られたときで、雰囲気が変わったって言われたときです。D先生は、おそらくやりやすくなっていったと思うんです。でもユネスコスクールの説明もESDの説明もほぼなく。

曾我：そう。5年ぐらいしてないっていつて。

C：私もさすがに下準備をして、ホームページとか見ていったんですけど、何も面接のときにされない。

曾我：でもご存じだったんですか。

C：見たので。説明してもらえるのかなと思ったんだけど、とにかく説明されない。でもくつ箱のところに国旗があって、何かやってるんだなと思った。「うん、先生たちがね、いろいろやってくれてる」という言い方で、自分が進めているとは一切言わなかったのをよく覚えています。だんだんその意図が分かってくるんです。B先生が来るときは一番ひどくて、何も説明しないどころか、何も言わない。感じろみたいなね。

A：B先生との初対面も相当面白いですよ、みんなとの初対面。

C：それはもう、D先生もいっちゃってる時期なので。

曾我：その前にA先生の順番でしょう？

A：あ、そうですね。

B：Aさんは、ちょっと自分で勉強してたからね。F大学でよく会ってたし。

曾我：そうか、Gさんと相談もしていた。

A：そうですね、行く前につながりがあったから、何となくって感じで。

曾我：それで希望を出したんでしたっけ、Eに。

A：Eという希望は出してないですけど、ESDを勉強したいって。そうなってくると、もう限られてきますから。

C：本当に来たねって思ったね。

A：だから、知り合いが多い状況だったんです。ESDの勉強会もFでよくあって、Eの先生も来てたし、そこでG先生とDさんと、Eの先生たちとご飯を食べる機会があって、そこに混ぜていただいた。G先生はEで働いたほうがいいって感じで、すごい推されてた。前情報はG先生からも聞いてたけど、D校長のことはあまり知らなかったです。

曾我：やっぱり違いました？前の勤務校と。

A：そうですね。前の学校はベテランの人がすごい強かったです。あとは事前にお伺いを立てることが第一にくる。何かを動かすときに相当時間がかかるんです。こんなことをやってみたいと思っても、外堀から攻めていかないと、なかなか通らないっていうか動けない。そういう部分があったのは大きな違いですね。

曾我：それがEは？

A：Eの場合は、やってみたいこと、たとえば週末に何かニュース見てて、サンゴのことやってみたいなと思ったら、すぐそういうのが実践できる。

曾我：許可を取らなくてもいい。

A：そういう感じ。やってみればいいじゃない？みたいな。Dさんも「ユー、やっちゃいなよ」的な感じで、突破口としてはすごく開けてます、既にして感じはすごくありました。

曾我：先生たちも、それに何も言うことなく。

A：うん、むしろ協力的ですよ。

C：この方が来たときは、どんどんそういうムードが作られていったけど、私が着任したときは、やっとよくなったみたいな雰囲気でした。やってもいいのかな、ほっとして過ごせるなって。それまではすごい何か圧が。(Eの前を知っている)先生たちはまったく違いますって。Dさんそのものは変わってない、校長であることは変わってない。Dさんもものすごい変容してる。いろいろ挑戦するんですよ。最初は一般的な挑戦だったんだけど、だんだんびっくりするような、学年主任を全員若手にしようとか。

B：その波にのまれたパターンです。

C：言ったその年に、Bさん、たぶん来たんです。

A：Dさん、一番変わったなって思った瞬間は、イギリスに行ってから完全に変わった。もうギアチェンジがかなり入った。Hに会っちゃってから、全然変わっちゃったと思った。

C：変わりましたね。もう何か覚悟したって感じですね。それを私たちは分かったけど、普通の人はそう捉えたかどうか分かんない。

曾我：翌年度？赴任されてきて。第一印象は？校長と、先生方の印象と。

B：私は本当に管理職希望ではまったくなかったもので、何か、ああ来ちゃったっていう。

曾我：管理職として入られたんですか。

B：そうなんです。副校長として決まって。最初にいた学校で、次、面白いことやってる学校みたいだよ、ホームページ見ていきなって言われて。見ないで行って。で、面接で。

曾我：Dさん？

B：そうなんです。クラスを持っていましたから、面接して帰って、学年研をという予定で、大体30分、1時間で終わるだろうと思ってたら、面接らしき面接はなくて。副校長の面接をするのに、校長室と職員室の間のドアが開いてることに、私は違和感があった。どうかなって思いながら、二、三言話をしたあとに、教育委員会の人とかが入ってきたんですよ。あれ、今日面接じゃなかったのかな、日を間違えたかと思って。帰っていいものなのかどうなのかと思っていたときに、「今日、時間ありますか」って言われて。帰って学年研なんだけどとは言えず、「ああ、大丈夫です」って。研修があるから、そこに出てもらって、自己紹介するように言われるから、適当に言って出てくださいって。

曾我：へえ。何研修だったんですか。

B：重点？？の。

C：重点の年間を通した取り組みの振り返りみたいな感じでやっていましたね。

B：結局それに何だかよく分からないけど出て。とにかく、私は帰る時間も気になってた。それで次の約束をして、「次は副校長との引き継ぎもあるし、ゆっくり話しましょう、次は」って言われて、その日はもう帰ったんですね。その次に行ったら副校長先生が出てこられて、「あれ？先生、今日だったよね、今日、校長さんいないんだよ」って。出かけちゃったって言うから、「じゃあまた伺いますか」って言ったら、「いや、じゃあ自分との引き継ぎをしましょう」と言って、副校長と引き継ぎをして、その日は終わって。結局、面接らしいものはしないまま、4月1日を迎えて。それでなくても戸

惑いというか、いろんな割り切れないものを持ちながら行っている中、席に座ったと同時に、4、5分後ぐらいに、この机はちょっとどかさからと言われて（笑）。

A：あ、イギリス帰りだ。

B：ここは給食のワゴンも通りづらいし必要がないし、校長先生の机をどかさって言われて。

C：急にね。

B：そのときに何かちょっと嫌われてるのかな、何か悪い印象なのかなって思って。それが4月1日。私の印象だと新任の副校長だと、校長先生が手取り足取りとはい今せんけど、声かけてくれて、こんなことやったらいいとか、こうだよ、（とかは）一切なく。

曾我：放置。

B：放置。何か気を悪くさせちゃったのかなとかばっかり考えながら初日、お昼も食わずに。

曾我：先生たちが言う、いわゆる面接っていうのは、私が想像している面接でいいんですか。その、Eに来て、どんなことをしたいですかとか、そういう。

B：あとは説明。こんな学校で、こんな職員がいますとか。こんなことに取り組んでますとかの概要。

C：それが研修になっちゃったんだと思う。

A：研修参加になっちゃった。

B：非常に不安なスタートだったんですね。

曾我：研修に参加されて、どうだったんですか。

B：そのときにベテランの先生と、ちょうど産休に入る先生と（同じ）グループで、総合的な学習について話が盛り上がり。私もそこはやってきたところだったので、話ができ、授業の話だったので楽しいなって思い、あと全体はあまりそのときの印象はとくには。

曾我：始まったらとにかく何か、流れに身を任せる感じですか。

B：そうですね。何か、どうしたらいいものかみたいな。

曾我：それがつかんでくるのが、1週間終えたぐらいで。

B：そのあたり。前の副校長先生を後で知ることになるんです。前の副校長先生に結局非常勤で来てもらうことにしたのは、私が昇任したばかりの新人だったので、その先生を残すことにしたって。だいぶ後になって知ることになったんです。週3回、その先生が、初任者研修の教員として来てくれていたんです。その仕事を前任の副校長先生にやってもらうというか、校長がいらっしゃらないので困るだろうと思って、その先生が。私には本当によりどころで、大変助かってありがたかったんです。

曾我：そうですか。先生たちも1週間で、何となく人間関係を築いていく感じですか。それもじわじわ、日を追うごとに。

B：そうですね。あまりにもやるのが違って、私はその（副校長になる）つもりがまったくなかったの、OJTみたいなものもしなかったし、4月からまさかないだろうぐらいに思っ。見るのも何するの、書類も初めてだったので困っちゃったんです。前日まで担任やって、突然座る位置も違う、やることもまったく違うことの戸惑いがすごく大きかった。場所変わるだけでも大変なのに、立場も違って仕事も違うとすごい大変。

曾我：そう考えると、D先生、ちょっとフォローが欲しいですね。

B：そうです。

C：結構そういうところは、実は乱暴なんです。

B：でも先生方の印象は自分と逆。私は、さっきもA先生が言ってたように、お伺いというのは立ててきてるし。通すとか、聞くとか、一応この方には伝えるとか、いわゆる手順を踏んでいく。でもEにそれはない。あと、副校長って何でも屋みたい。何でも相談するみたいな（感じなのに）、そういうのがまったくない。それも後に知るので、主体性を大事にしてという学校運営だったことを。だから、ほぼほぼ皆さん、自分でまたは学年で、または誰かと話して（進める）、事後報告もないみたいなこともあって。

曾我：そんなん、やってたんかみたいな。

B：校長先生は全部知る必要はないと思ってるから。知らないほうがいいこともあるよって。

C：ああ、それよく言ってましたね。

B：その意味もちよっとは分かってきたかなと思う。

曾我：そういう文化が違っちゃうと戸惑いがあるんじゃないですか。それが慣れて、今3年目ですよ。

C：慣れたと思った頃にみたいな。

曾我：慣れた頃に校長変わっちゃう。

A：変わってしまいましたね。

曾我：Dさんがやろうとしていることが徐々に分かってきたときに、ようやく先生たちの動きが見えてきたという感じですか。そうでもなく？

B：いや、逆かもしれませんね。先生たちの動きを通して、校長のしたいことが理解、理解じゃないな、ちょっと。

曾我：Dさんは、そうやって説明しないんだ。

A：しないですよ。

B：私には、たぶんしてくれたと思うんです。

A：私たちには、しないです。

C：A4、1枚で、D校長の、最近のトピックみたいなことが、ぱーっといっぱい文字になって配られるときがあるんです。そういうので、校長先生はこういうことを思ってるのか、こういう視点で子どもを見ていこうって考えてるとか、今世の中こんな感じになってんだとか、そういうのを通して気付くことが（多かった）。

曾我：毎月それは発行されるんですか。

A：不定期ですね。

C：毎月ではないですね。ばばばって出るときもあるし。

B：たぶんですけど、役割分担はすごい重視してたんだと思うんです。先生たちは先生たち、教務主任は教務主任、副校長は副校長。必要がなければ私にももちろんなさらないし、そういうところは、結構分けていらした。何かオーソドックスな部分もすごくおありになるし。たぶん、皆さんが思ってるD先生と、私は違うところはあるんじゃないかと。

C：Bさんだから分かったっていう。

B：皆さんのいうところと、大体同じなんですよ、人柄であるとかは。けど、仕事の中では結構厳しい方だし、頑固なところもあるし、曲げないところもあるし。

曾我：それは私も垣間見えてました。雰囲気から感じるというか、体育の先生という話を聞いてたから、どこかで体育の先生のコーチって、引っ張るという力も彼は持っている先生だなんてどこかで私はあった。オーソドックスさを持っているのは合点がいくと思う。

C：まれな部分とか、できない部分をされてる何か奇抜なイメージとかが、皆さんから見るとすごく見えるのかな。

曾我：外向けに話されるときは校長先生らしくないから。引き付けるし、簡単な言葉で話されるから余計。こういう考え方の校長もいるんだみたいな、カリスマ性といったら簡単ですけど、あるんじゃないかな。ただ、彼も選んで先生たちに伝えていると思う。D先生って常に見てる場所は見てるし、何か知らなくてもいいところは、見てないところは見てないみたいな感覚なのか、結構見られてる感覚なのか、どういう感じですか。

C：私、D先生で一番驚いたのはいろいろあるけど、授業研のときに、授業見ないこと、あれにびっくりした。

曾我：何をしてるの、じゃあ先生。

C:今は分かります。でもそのときは、先生たちって授業を公開するときって、授業を見せてるじゃないですか。反対にいうと見てほしいと思っているんですよ、実は。

曾我: ですよ。そう思う。

C:うん。でもね、全然見てくれないの。でね、ふらっと来るんだけど、一瞬なんですよ。

A:たしかにふらっと、廊下とかにいるっていう。

C:それでいいっていう感じなんですけど。それが最初はよく分かんないなと思ったのはよく覚えてます。今は、ああそういうことなんだって、私は長い、時間をかけて分かったんですけど。だから細かい授業のことで指導を受けたことは一切ないです。

曾我:それはいつ頃からですか、ああ、そういうことかと。

C:私が着任したときは、校長会の役員をされてて、とにかく学校を留守にするけど、講師だけはいい先生を呼んでこられた。着任してまだ1カ月ぐらいのときに、(指導案を違う先生が作って、) 授業は私がやるという前代未聞の国語の授業、やったのね。すごい面白い授業を、私も指導案作らないで授業やるなんて気楽だったし、責任が分散される楽しさがある。国語の權威の先生が見てくれることにうれしかったので覚えているんですけど、そのときですら D 先生見てないなって思ったの覚えてます、授業そのものは。そういう傾向が分かって、これを頑張ってもこの方はまったく見ないっていうか、評価しないんだなってのは、体感として分かったんです。じゃあ一体何を見てたのか、何をしようとしてたのかに気が付き始めるのが、私もさすがに自分の興味のあることだったので、要するにその人が主体的にやっているかってことしか見てないんです。内容じゃないんです。だからそこが絶妙。駄目な授業のときは、ぼそぼそ、駄目だなこりゃとか言ってるんですよ。そういう意味で、それが厳しい。こういうときはさすがにいいって言わない、お世辞みたいなこともないけど、入り込みもしないから、あ、駄目ってちゃんと思ってるってわかってほっとしたりとか。でも任せ切ってること自体は、すごく通してる。けなすこと、指導することは一切ないです。勝手に私が思う講師とか校長像とは違って。これが D 先生の学校経営なんだなって、徐々に気付いたという感じです、私も。ただ授業を頑張っていること、授業の細かい内容を評価する人じゃないというのは初期段階で分かって、最後のほうは一時、俺はもう子どもを見ないことにしたとか言ってるときありました。子どもを見ない、見るといういろいろ思っちゃうから、もう見ないとか言って。じゃあ何を見るのかっていうのは、それはもう先生たちを見るっていう。そこはすごいぶれずに、後半ははっきりしてましたよね。なかなかそういうふうにする校長先生は、いないというか、少ないというか、いない。

曾我: D さんは言葉をしゃべり過ぎないじゃないですか。(でもほかの校長は) 話しちゃ

うんですよね、全部が全部。だから先生って話したいんだなと思って。

A：そうですね。話したい人、多いですね。

曾我：E のワークショップ形式の研修を経験させてもらっているから、もっと気楽にやればいいのにみたいな感じもあって、そういう場を作っていくのがうまい方なのかなと思って。先生たちが来たときはそういう感じだったんですよね、きっと。

C：そこは、発展途上な、まあでもいいところはあったしね。Bさんが来たときには、ほぼAさんが進めていたときかな、もう完成形というか。

A：そうですね。

曾我：主任を若手に回すのも、彼女が来たときから、もう始まっていたんですか。

A：その次の年ですか。

C：うん。でも、その芽はあった。研究そのものは若い人たちに。そんな若くていいのって最初思ったんだけど、10年、2校目の人だったし。初任の人にはいくら何でもって思ったけど、やれちゃうんだなと思って。やることに意味があるんだなって。

A：手取り足取り教えてもらってですよ、B先生に。

C：見てるから、みんなできるようになる。若手にやれないという前提はない感じでしたね。

曾我：若手がそういう主任やってる中で来られている？

C：そうですね。Bさんはズバリそのときに。

曾我：それも全然違うなと思いました？

B：前の学校も意外とそうだったので。

曾我：あ、そうですか。

C：今もう多いので、若い先生が。

B：そういうことをあえてしたという説明を聞いたときに大変だと思うけど、そこは見てあげてみたいな。

曾我：どうですか、変わられて。

C：今の話をすると、はっきりしたなと思うのは、私の校長は本当に普通の方なんです。普通の、いわゆるいい人なんです。だけどタイプは、まったく違うんです。でも先生たちを大事にしようという気持ちがすごく強いんです、あるんです、ちゃんと。だからいわゆる、市教委に忠実で、逸脱も何もしないんです。先生たちを大事にしようって気持ちさえあれば、それはサーバントリーダーシップだなんて私は思っています。怒ったりは一切ない、先生たちに。命令もない。私が大丈夫ですよって言ってる。私は徹底して職員室を大事にすることが染みついているので、そこに対してまったく異論はないわけです。とにかく職員室が明るくなったと言ってくれるので、私を認めて

くれてるっていうか、私の主体性を容認してくれてるところはサーバントリーダーシップです。だから結構シンプルなことだなと思って。それで先生たちも本当にみんな元気ですよ。

曾我：職員室を大事にするって、意外と私、盲点だと思うんです、学校で。Eだと普通。

C：普通だし、D先生がはっきり言ってたから、そこは。

A：言っていましたね。何回も言っていました。

C：サステイナブルマップを作ったときに、私、とにかく子どもが重要だから、これは教員の意見にすぎないじゃないですか、ちゃんと子どもの意見を入れたって私、言ったんですよ、このマップの中に。それはいらないって、はっきり言われたんです、私。

曾我：マップを作っているときですか。

C：そう。子どもの意見なんていらないよって。そのとき、違和感を覚えましたね、やっぱりそのときの自分は。今は分かりますよ。だけど、先生たちが元気であれば、もういいんだよってという話で、私は受け取ったんです。結局子どもが心配だったり不安だったり、担任が不安なんです。だからその担任のケアをすること、いいんだよって言い続けてあげること、こんなにもそこがつながっていたことは、今実感しています。先生が自信を持ったり、余裕があったり、休みが取れてたりすると、子どもが落ち着く。

曾我：職員室を大事にしていくことって、やっぱり時間かかるんですか。それこそ先生たちを早く帰らせるとか。

C：それも本当に言ってます、今。時間かかるんですけど、やるかやらないかだけですよ。でも私はこう思うってあったけど、(今の学校では)新米だから、言って平気かなって思いながらも、なんでみんな早く帰らないんだろうってずっと言ってるわけ。でもやりたくてやってる人に帰れっていうのはちょっと違うから、難しいですよ。でもいろいろ対話している中で、一致してることは大きいですよ。それともう一つは、やりたい人はやらせてあげること。主体性だから。だけど、それに引きずられて残っている人がいたから、今までは。そういう雰囲気を作っちゃう。残るほうがよい教員なんだみたいな雰囲気が自然にできてるんだったら、それは違うよって。「まあ、とにかくさ、帰ろうね」とか、「明日できることは明日に」って毎日言ってた。そんなにやらなくても言い続けているから、それは効果あるかなっていう気がしますがね。

曾我：学生から見たら社会と学校のちぐはぐさがあると思う。それをEがチューニングしている感じがしてたんです、ずっと。職員室を大事にするみたいなのがDさんのいう働き方改革につながるだと思ふ。

C：D先生の本で学校のマネジメントに関する例とか、焦点の当て方とか、そういうこと

がなさ過ぎたんじゃないかって書かれているんです。だから私も副校長とか管理職に魅力を感じなかった。何をやってるのか分からなかったし、ただ大変そうだから、嫌だなんてずっと思ってたし。

曾我：先生もそうですか。

C：うん。でも、身近にBさんっていう輝いていく人を見て、必要なことなのかな、やれることがあるのかなって最後の後半に思えた。今管理職の希望者が少なくて、やりがいて何だろうみたいな、ニュースレターが回ってきてました。管理職はこんなに楽しいんだみたいな(笑)。いろんな学校の話聞いても、たとえば東京見学の下見とか、地域に買い出しのときに、やっぱり時間外っていう意識がある。そのために代休を取るのを自分で入力するシステムに、今なってるんです。そうすると大変になっちゃうから、今私がやってるんです。Bさんもやってくれたから。かかる経費をばつとすぐに出そうって。そういうことだけでも相当違うかなって思う。先生たちが働きやすくて、守られることだと思うんです。Eはなぜ働きやすかったのか、あとから思うとそういうことがあったんじゃないかなって。何をやっても言ってもいい、応援してくれるって。でも、応援しないことだってあったと思う。それでもそれに納得できる対話があった。根っこの部分で認められてる、受け入れられてること、学級経営と同じなんだという感じ。一人ひとり違うんだから、認め方も違う感じがします。

B：お二人の話聞いて、違うところを私は聞いてるんだなと思ったんです。私は最後の2年間をご一緒させていただいたんです。1年はESDの講演依頼のお話が圧倒的だったんです。あるときから働き方が変わってきた。働き方の依頼が圧倒的に増えてきて、それがD先生の最後の年の夏前ぐらいなのかな。要するに社会の波がいよいよ今だってところに、うまく乗られたんだと思うんです。それも特別に働き方をじゃなくて、ESDを使って、持続可能な働き方で、ちょうど乗った。SNSでも発信されているから、どんどん依頼が来てました。そんなことしていく中で、私も去年は南区の副校長会で、働き方についてやらないかという提案して、結局1年間、業務改善についてずっと実践提案を取り上げてきたんです。たまたま県で発表する機会があったので、私はしなかったんですけど、区の代表の副校長先生がしてくれて、そのときにD先生に講師をお願いして、話をしてもらいました。そこで私が今思っているのは、さっきから曾我さんもおっしゃっているように人の意識。その意識を変えるのが一番難しい。たとえば休憩。休憩時間を取りましょう、定時退勤日を作りましょう、4時半に「蛍の光」を流しましょう、いろんな工夫してるけど、それは枝葉にすぎなくて、根っこにある教職員の意識を変える、たとえばノートで丸付けをたくさんしてる先生がいい先生、コメントをたくさん書いてあげるのがいい教員、子どもを主語にして、子ど

ものためにつて足し算でどんどん増えていっちゃって減ることはない、見直すことすらない。そうじゃなくて、子どもが主語なんて当たり前のことで、そんなのはおいとく。実際先生たちが疲れて、ストレスチェックまで導入されちゃって、そうならなきゃいけない状況にまでなった原因って何かって、学校文化。前例踏襲が打開できないことと、あとは変わることへの恐れ。そういうことが学校の業務改善を進ませない、拒むもの。だから意識を変えることに今私はぶち当たっているんです。Eでもミドルリーダーが業務改善に取りかかった時期もあるようなんです。それも管理職がするんじゃないくて、自分ごとにして先生たちみんなが考えてほしいから、ぼそっとD先生がおっしゃったことを拾った人、興味持った人に声かけて、アンケートを取った時期があったみたいです。今日も他県から来てくださった方にお話したけど、(そういうの)みんな管理職がやってるんです。早く帰って何回も言う、太鼓たたく、いろんなことをやってるって。だから駄目なんだよなあって思って。管理職が早く帰ることが業務改善とか思ってる。それはイコールでは決してなくて、質を落としちゃいけないし、さっきB先生もいったように、今日は残る、今日はやろう、やりたいってのも保証されなきゃいけない。そう考えると、一人ひとりが働き方を考えること、職場としての風土を作っていくこと、集団と個と両方のアプローチがないといけないと思ったんです。それはたぶん24時間のワーク(がきっかけ)だったって思うんですね。

A: あれは本当、最後の年ですよ。理想の一日というやつで、時計のワークシートが配られて、睡眠と食事……。

B: 結局7時間45分の私たちの勤務時間だけを見て業務改善しようとしてるのに私も気付いて。自分の、代わりがない一人の24時間の中で、あくまでも7時間45分が決められた勤務時間。だから俯瞰して見ること、みなさん、教員であり、母であり、妻であり……って一人ひとりの状況が違う中で、あなたはどうかをお互いに理解した上で、関係性も整えていくっていうメッセージだった。あのあと、劇的にみんな早かったんですよ、みんな帰ったのが。もう計算しちゃったんです、1週間を。私も実験したくなっちゃって、今年は私がワークをやってみたんです。やっぱり早いんです。だから、そういう意識付け、ちょっと理想に近づいてみようかなって人も少くない。それでいいのかなって。1回やったから、すべて変わっていくんじゃないくて、たまにそういう意識付けをすることで、ちょっと自分を見直したり、立ち止まったりする時間になる。そういう人が増えることが、職場の意識を変えたり、学校風土につながったりすることになるんじゃないかなって。今年は4割(人が入れ)変わった。校長が変わって、劇的に変わった気も当初はしましたが、実はそんなでもなかったのかなと今は思っている。その風土。学校でいうと文化。それを作っているのは

人の意識だから、絶対自分の代ではやめられないとか、私の代では変えたくないという意識がいろんなことを邪魔しているのかな。今日もそこをどうやら熱く語っていたみたいです。質問でも枝葉の方法について、みんなすごく知ろうとする、考えようとする。いいことだと思うんです。カフェコーナーを作ることも効果もあるから。それは全然否定しないんです。でもやがて行き詰まるんです。意識のところにスポットを当てないと。

曾我：そうですね。小手先でやっても、そこで終わっちゃいますもんね。

C：結局意識に触るって、見えない下の部分じゃないですか。そういうところを触り合ってたというか、分かり合ってた経験が私にはある。永田台ではそうだったって思う。もうちょっと上澄みで普通は仕事をしているかな。でも、やろうと思えばできて、学校って子どもの問題を通すところ。今私もいくつかの問題を抱えてるんですけど、それも悪いことじゃない。何かの問題になったときに、上澄みではどうにもならないんですよね、教員同士の関係って。だから相手が分かることで随分先生たちのことが分かる。そういうことを通して、問題が解決していくことが最も喜びなんです、教員としての。それはみんな絶対にあると思うんです、大なり小なり。問題があるから、そこにいくんじゃなくて、普段からそういう関係性を意識することも、ずっと E は結果としてやってた。だから、対話がスムーズであったし、ワークショップも上澄みではないんです。やらされでもない。その焦点の当て方とか、誰が主催するかを常に磨いていた。リニューアルしてたというか、今はこうがいいんじゃない、今は A さんにやってもらったほうがいいんじゃない？いやここは副校長がいいんじゃない？ってのをその場で考え合って、一番いい形を選択することをやってた気がします。子どもの問題に対しても、いろいろな話し合いに対しても。だからワークショップの意味があるし、やらされではないんです、何をやったとしても。今日、D さんの提案だ、珍しく校長先生が言うっていうときは、校長先生の意図でもあった。勝手に私たちがやることもあったから。そういう雰囲気をこうやって作り出したのは複合的な理由がたくさんあるから分からない。けど、教員は元々素質持っているんです。それを引き出すというか、学校文化にしていくのには管理職はもちろん重要だけど、そうじゃなくてもできると私は思ってる。その影響は前職によるカリキュラムマネジメントだと思います。チーム学校とか、いろいろ。もちろん管理職は必要です。そのへんを感覚的に分かっていく世代が、

B：次の世代。

C：私の世代はまだまだって言っている人は多いです。今校長はこうだし、あの先生はこうだしってのは大間違い。今現状をどう突破していくかに対して、みんなの方向性を

そろえるのを職員室でするのは、私はあまり難しくない。でも制度から入っちゃうのは問題解決学習じゃないじゃんって。だから名古屋のはすごい衝撃だし、私も注目したい。

曾我：私、小学校の先生と、中高の先生、やっぱり違うと思うんです。人間関係を作っていくのって、小学校のほうがやりやすい印象があるんですが、関係ないですか、校種は。

B：校種は私、違うところに行ったことないので、分かんないですよ。

曾我：名古屋郊外の学校の先生に言われたんです。その先生は前は中学だったけど、今は小学校で管理職なんです。中学校以降だと、教科の壁が大きいから、教科を超えて何か実践をするのが本当に難しいって。受験も入ってくるから余計でって話された。たしかにそれはあるだろうなって思う。でもさっきの、職員室を大切するという話は、別に校種関係なく、どこでも可能だと思うんですけど。

B：そうですよね。E中なんかも雰囲気いいもんね。今一番いいって、隣の中学。

曾我：連携していくことで、それこそE小のことを中学校が見に来ることもあるんですか。

B：ありますね。ブロックがあって、E中学校区で小学校二つなので、いろいろと授業を見合ったりとか、研修をちょっと一緒にしたり、交流したり。

曾我：先生たちもB先生がやられたようなワークショップというか研修に参加することもあり得ますか。

B：この前、一緒に研修したよね。カウンセリング研修。

A：やりましたね。つい最近やりました。

B：校長が呼んで、一緒にやらない？って。一緒に講師の話を聞いたというだけではあるんです。ワークではないんですけどね。

曾我：校種間での学び合いも、何気に大事だなと思ってて、それがESDの実践でもそう。

中高になるとやりづらさをよく聞く。でも私、どこかでできないって思い込んでいるんじゃないかなって。それこそ職員室を大事にして人間関係を構築していったのなら、じゃあ俺、僕も、私もこういうことができるかなってつながるんじゃないのかなと思う。その反面、どこかでまた理由がずれて、学習指導要領の時間すらどうこうだからという話になってしまうこともある。どうしてそういう思考になるんだろう。結局やりたくないのか、それを私たち、いつまで続けなければいいんだろうって。ESDだけじゃなくて、シチズンシップ教育とか何か言われたときに、どこまでそれが理由とされるのかという懸念がある。どういう実践をするというのはもちろん先生が決めるのが一番、ただそういうときに、子どもたちに身近な環境から（考えてほしい）。私が今学生

を見ながら思うのは、学びが日常に生かされていないことです。大学生に何のために大学に学びにきたのかを聞いても、すぐに答えられない。もちろんモラトリアムがあってもいい。高校までの学びがあなたの日常に生かされないのかを、私が質問するんですけど、勉強イコール受験になってる。社会を見るなどの発想が落とされていくんです。小学校までの取り組みを、思い出せばたしかにやってたというんですけど、どこかで中高で変換されてしまう。もったいないなと思う。それこそ、日本と世界とのギャップが大き過ぎるのは、学びが日常に結びついていない意味でのギャップを私は感じるんです。それこそマネジメントだけの話ではなくて、授業実践でも。たとえば授業公開日ある、E の。そこで出すそれぞれの授業のテーマはザ・ESD の単語が並ぶわけではない。

C：ないですね、一切出しませんね、逆に。

曾我：私はそれが、うれしかったんです、最初に見たときに。ようやく私が欲した実践に出会えたというか、欲しいといったら失礼なんですけど。わざわざ国際理解教育、共生って言わなくてもいいのがようやく出てきたと思った。それこそセンスなのか、先生たちの思考が、ああいう硬い言葉を並べてしまうのか。子どもにとってテーマが離れてる、日常と。誰のための授業公開なんだろうといつも思う。ああいうネーミングのセンスって、E は抜群だと思うんです。あれも研修で作っていくんですか。

A：それは枠にとらわれないところから始まった話です。四角いものを丸く見るみたいな感じのことが始まって、あの D 氏による革命が始まったんです。今までの既存の学校文化で変えられそうなものを変えていくみたいなワークやったんですよ。四角いホワイトボードに既存の指導案、教室、時間割、日課表とかを書いて、じゃあこれを、どう変換できるのかみたいな。既存の枠にとらわれずに、デザインと言ったんです。デ・サイン、元々あるサイン、型から脱するデ・サインって、めっちゃ言ってて。サインから脱する、脱記号って。

C：そういうところから、指導案という言葉がなくなって、授業をデザインしていくみたいな。それってある意味、規定の指導案通りのものから、先生たちが脱していくみたいな。やらねばならぬことにとられるんじゃないくて、子どもたちをよく見て、授業していくことに視点を変えるって意味も含まれてる。そこからデザインになった。

曾我：手製の授業公開日のチラシあるでしょ？そこに載る教科のテーマ、課題みたいなもの、そのデザインの発想で作ってる？

C：うん。そのへんはリンクしてた、その頃から始めた。元々は硬いやつ作ってたんですよ、私が。最初は私が書いた。私、そういう一般的に作るの、すごい得意だったんです。それでもちょっとおしゃれにしたりして。その頃 D さんに、何とかする研究会と

かにしようって結構赤で直されて、えっ、こんな言葉にしちゃうんですかって。ちょいちょいマイナーチェンジだったんです。カラーにしたり手描きにしたり、試行錯誤しながらやってた。変わっていくとき、面白かったですね。今ね、私もよく見るんですよ、文章を。すごい、E目立つんですよ。そのことで、何度も声かけられました、いろんな人に。Eの、面白いねって、Cさんがやってんでしょって、いや、私じゃないんだよって。そんなに目立つのって思ったから、自分も書類を見てみたら本当に目立ってた。

曾我：目立つし、分かりやすい。子どもの視点に立ってるなって思うんです。先生のための授業じゃないなって。さっきの職員室の話は先生のためなんだけど、授業となると、急に子どもが立ってくるんですよ。そこがすごく絶妙。

B：それに違和感を持っている人は多いと思う。まだまだ。だからC先生が出て、改めて思うってことはたぶんその中にいた人でもそう思うわけだから、いない人から見たら、結構批判的な感じは。

C：何これってのはあるかもね。

B：私も外の方と会って思うのは、あの中にいると普通、当たり前って思うことが違うってこと。言葉には気を付けます。要するになじまないんです、まだ。さっきの文化、意識じゃないけど、大体こんな感じって枠の中にみなさんいて、そこから見ると私たちが話してること、やってることは奇抜に見える。あまり経験ないから、ちょっと恐れ？興味もある人もいると思うけど、何それ、そんなことやっちゃっていいの、ふざけてるんじゃない？そういう見方です。いい、悪いはないけど、そういう考えに触れてない人から見ると、別世界のように、たぶん。だから私立みたいな感覚かもね。新しい校長から見ると、ここは公立の学校だからねって、ずっと言われてきましたけど、たしかにそう見えるんだなって思います。でも、たぶん5年後、10年後には、今はまれとか珍しいとか、違和感のあるところも、だんだん。

C：そう、なるね、間違いなく。

B：なっていく。学習指導要領の前文に社会像として持続可能な社会の作り手が入ったし、あと社会が変わっていくのが早いから、教育改革より。あと5年、10年たったら。

C：すごい変わると思うよ。ESD、久しぶりに思い出しました。教員の視野というか、文化でも意識でもいいけど、こういうもんだ、こうしようとかの下に通ずるものかな、根っこの部分。それをかき混ぜるような概念、ESDそのものが。だから今の場でぼんってESDを見ちゃう人もいる。そうじゃないんだよって理解できる人にとっては、すごく便利に使える最高の概念だと思うんです。私も気を付けて使っているんだけど、要するに教科横断みたいな形で使うのが一番いいんです。資質能力を育てる時代だっ

てことは、教育委員会も派手に言ってる。だけど、それは今までやってきたこととまったく同じ。どの教科にどうやって付けるのレベルじゃなくて、日常の中で先生たちが、資質能力眼鏡っていう言葉をこの前考え出したんだけど、そういうふうに子どもたちに、何の、どんな力を付いてるか、資質能力眼鏡でしてみる癖を付けたら、教科の枠組みとか、あまり気にならなくなるはず。これを付けて見てみましょうって言ったの。それがイコール ESD ぐらいの気持ちで私は言ってんです。まずは資質能力を育てるほうに先生たちがシフトするんです。それが一般的になってきてるから。でもそれも言われ始めたのはもう 10 年以上前。関心、意欲、態度と言われたぐらいから、資質能力って言われているわけだから。それが教科に戻ってっちゃうのを、そうさせないために働き方改革をうまく使う。やり切れないです、今までのやり方じゃ。だから、見通しを持つ、好奇心を持つ、そういう言い方で、子どもの力を見ていったほうがいいわけ。それに何の教科を使うかって話になってるんですよ、うちの現場は。そうすると、はい、イコール ESD みたいな (笑)。それには先生が熱を持って授業をしないと。先生がやりたい、教えたいことをアレンジしたり、デザインしたりして、子どもに本気でぶつけてかないと、そんな力育たないって、総合で散々知ってるでしょうって。どの角度からやってもいいって言われてるんだから楽しいじゃないですかってのが E です。ESD の理論が気に入った人もいるし、今までのもやもやが晴れた人もいるし、とにかく文句言われなことがうれしい人もいるし、もうそれぞれ。それもいいっていう学校だったなって、当時は。だから、いろんな角度でいいんだと思うんです。そこで ESD を持っていることは強いて思います。よく分かんないなんて当たり前、分かんなくていいよっていう感じ。興味を持った人には説明してもいいかなって思うけど。先生が今おっしゃっていることは完全に働き方改革ですよって、別の言葉に置き換えることは、わりとするようにしてます。いいことをしてくれてるときにそうやって先生がみなさんの主体性を認めているからじゃないですかって、忘年会であいさつしました。こんな私も含めて、みんなが自由に思ったことが言えて、やりたいことがやれることこそ、学校の幸せかなと思う。先生たちは真面目だから、自分からどんどん枠にはまって行って安心したくなる特性を持ってる。これができたから、やれたからほっとした、終わったからうれしいっていうのがまだ多いんです。ちょっと挑戦が足りない (笑)。みんなももやもやしていることが最も不安なわけだから、チャレンジしたことと、もやっとしていないことをどんどん出してっていう研究会してみたいです。それは結構すつと入った。みんなももやもやばかりいうの。チャレンジがないの。

A : こんなことしてみたいじゃなくて。

- C: そう。こういうことが、ああいうことが心配で、これができてなくて、あれができてなくて。最初の年はこうかな、来年はもっとチャレンジングな話をしませんかって思ってる。でも、まだ言えない。
- A: たしかに、Dさんも別の学校に行ってワークするときは、学校のいいところがなかなか出てこない、課題がたくさん出てくるって言ってましたよ。
- C: 分かる。謙虚はすてきだけど、もやもやして全然いいじゃんと思って。座ってるしって思っちゃう。
- A: いるし、学校来てるし。
- C: そう。本当に。どんな視野に立つかによって世界の見方は変わりますからね。
- 曾我: そうですね。先生たちをいろいろ縛ってるところからほぐしていかなきゃいけないし、どうやったそれができるんでしょう。主体的にっていうときに、先生たちがEでされてるみたいになれるのか。
- B: 実際は、学校長の力じゃないですかね、存在というか。
- A: そうですね。
- B: これはもう否定できない。
- C: 私も思います。D先生はとにかく先生たちの力にこだわってた。私も自分の実践の中で子どもたちの力を信じることにとことんこだわってたんです。担任は本当にいなくていいのかってところまでやってたような気がするんです。任されるってどういうことなんだろうって、どこかでずっと考えていましたね。厳しいねって話になったんです。主体性をいただくことは苦しい。頭を抱えながら、本当に苦しいって、校長先生がこうしろと言ってくれたらどんなに楽だろうって思うこともありましたね。
- B: 最後は、結構お願いしたんです。こういうことについて打ち合わせで話していただけませんか。最後の半年は校長先生の言葉を職員は欲しているし、お話してくださいって。それは当然分かってらした。私がEに来たとき、熟成された職員集団と見てました。自立してるって。けど、8年間の最後の2年、ちょっと前あたりから下降線をたどっているって見てるんです、D先生は。いろいろと山あり谷ありして、リーダーシップの話をされながら最初の段階に戻らなきゃいけないって話を、とくに最後の1年間はされていらした。一緒にやる、やって見せて、じゃないと人は育たずって。だから任せるところは何割かにして、もう一回一緒にやったり、見本を見せたり、モデルになったり。副校長先生がやる出番が来てるって話をされて、私も1年目は自分が訳分かんないこともあったので、相談があれば乗るぐらいにしていたんですけど、そういうお話を伺ってから自分が出て、声かけることが必要なんだなって。それをやってという言い方ではない。経験あると役立つと思うよっていう言い方で（なされて

いました)、それを私なりに解釈して、じゃあやろうかなって。私がお願いして話してもらっているのに、打ち合わせのときに突然、今日何を話すんだって。校長先生、これについてです、ああそうだったって、無理やりお話ししていただくみたいな。それを聞きながら、私は打ち合わせのときはいつも職員のほうを見ているんです。どんな反応かなって。うなずきがあったり、寝てる人がいたり、いろいろですけど、終わられるとあんなんですよ。よかったのっていうから、十分です、ありがとうございます、と。それがさっき A 先生が言った、紙ベースの発信だったり、お言葉だったり。ほとんど打ち合わせでおっしゃらなくて。途中からは、管理職も自分たちも言いたいときには手を挙げようって話になった。普通だったら、皆さんが言ったあとに副校長、校長なのが多くて学校の例です。E でもそうだったけど、必要だったら手を挙げればいからって制度が変わっていったんです。

A : あれはあれで、若干不安でしたよね。

C : うんうん。慣れなかった。

曾我 : ちょっと欧米な感じ。

A : そこは頼みますよって感じがしちゃった。勘違いする人が出るみたいな。

B : 午前中、先生たちが授業行って、あまりいらっしゃらないことも多かったの、今こういう状況ですってというお話を、なるべく午前中にしようと思って。そのときにいろいろな辛口の話も聞きながら、そういうふうに使われているんだなって知った。話されるってことは、私なりに何か考えて、できることをすればいいかなと思っていましたけど、授業をちゃんとやってほしいってのがすごくあった。とくに総合。最後の8カ月ぐらいですね、働き方のほうは。私もいよいよもしかしたら校長先生代わられるかもしれないと思ったので、最後の1年間は来客がいたときには事前にお願ひして、同席させていただいたんです。どんなお話をされているか、一緒に聞いてたんです。その来客の聞きたいことについてお話されるというよりは、ご自分のしたい話をしたかかって感じでした。質問事項は触れてない、何かありますかっていうと、当然その方たちは、こういうことについて、ああそうでしたねみたいな感じでお答えされてました。こういう感じでお話されているんだなっていうモデルになっていただいている一人でもあります。

A : やっぱり管理職の存在は否定できませんね。そのあり方が。

B : 今はどうですか？たぶん、曾我さんの今日のお話にもあったと思うんですけど。校長が代わると学校は変わるのかって、ずっと言われてたじゃないですか。

A : それをどうにか阻止したい、みんな思ってた。校長が代わると学校が変わるって言われてるじゃないですか。みんな、口をそろえて。それをどうにかここで阻止したいっ

て。

C: いや、本当そうだよ。ちょっとそこは意地だよ、もう。

A: そう、半分意地ですよ。4割が変わった中で残ってる先生の動きがいいです。ある意味、本当に自主的に。ケアって何、新しく来た先生たちが安心して働けるって何だろう、今までのEのやってきたこと、子どもの姿、問題を抱えている子どもたちであるけど、その子たちのよさを新しい先生たちに知ってもらうためにはどんなことをしたらいいのかを、各学年一人ずつは残ってるから、学年でのやりとりは、相当濃かったと思います。

B: 分かって来られたので、学校や職員のこと。課題もはっきり分かり、よさももちろん認めてくれる。今は任せることが言葉としても、行動としても増えてきた。すべて言われていることは正しいです。間違っただけで何か何一つない。Eが苦手だった、今まで手を付けなかった、ゼロじゃないけど薄かったところが気になる。それを誰ができるか、残念ながら今はできないんです、誰も。インフルでお休みされた研修会があったときに、校長がいないからって、やらないってことはないよねって電話があったんです。もちろん、それはありませんって。校長先生いらっしやらないんで、どうしましょうって声もあったんですが、やるよって。ここで、やらないって選択しちゃうたら、ますます私たちがみなさんに信じてもらえないし、また違う見方されちゃうってマイナスのほうが多いと思ったので、やりますって言ったら、ああよかったって。やってよかったって、報告したんです。さすがみなさんの力でって、大絶賛。とても普通の人、言ってること、やってることは。内容自体は正しい、必要。

A: そうですね。そういうの本当、大事ですよ。当たり前のことをちゃんとやる。

B: うん。それを私たちも知ることって、これからいろんな学校に行くときに必要で、邪魔には絶対ならない。私にしか言わなかったり、教務だけにしか言わなかったり、分けてる、D校長もそうでした。最初に言われたのが、もうBさんは校長になっちゃってるねって。でもそれはD先生の狙いだったんです。教務主任は副校長、副校長は校長の判断。学年主任は教務ぐらいの視野を持っていないと、追いついていけないんだって。

C: 常に先の先を考えていきなって言われてました。

B: なので、そう見えたんでしょうね。

C: っていうか、実質そうでしたから。自分もそれは感じてました、当時。いや、ここまで任せるってあるかな。

B: 私は今本当に思ってるんです。関係性とかケアとか、Eに流れている言葉には説明できない雰囲気がある。気にかける、気にする、できることはします、って。よく養護

教諭が、何か困ってることありませんかって最初よく声をかけてくれたんです、私だけじゃなくて、結構みんなに。ホスピタリティのとても高い人なんですけど、いろいろな人が本当にそういうのを持ってる。管理職が言ってるから断れないって部分もたぶんあると思うんです。今日も養護の先生に来客にこの部分、話してくれる？って言ったら、さっと話してくれて、もう来客喜ぶみたいなの。

A：そうですね、体育終わりのぼさぼさの頭で答えるっていう（笑）。

B：気持ちよくな。そのとき教務主任（当時）の C 先生も私がこんなことが気になるとか、これはっていったことをよくやってくれてたからこそ、私なんかでも一応休まずにいられる、何とかやってこれたって。それは E だったからだなとすごい思う。

C：今私の友人の学校、大荒れなんです。聞いて思ったのが、本当に安心して働ける、そして大変なだけ働いていることそのものが、子どもに向かっていることがいい学校の条件って。私がいつも教室で「はあ」とかなっていたときに、B さんが、いや、C さん、子どものことで悩めるのは本望って、よく言ってくれたんです。それにしてもきつい、子どものことでみんなで大変だけどうしようって。

B：それは D 先生がよく言ってて、大人の関係でこじれるのが一番時間の無駄、もったいないって。私たちは子どもっていう主語の下、教員になったわけだから、親のために、保護者対応のために教員になってるわけじゃない。同僚をケアするためになったわけでもない。教えるとか子どもとの関わりでなってるわけだから、大人の関係で悩むのが一番もったいないよねって。そういう経験をされたからこそ、関係性とかケアとかが、そして先生が元気っていうのが出てきてるんだと思う。

C：そうですね。だから先生たちのケアは、やっぱり D 先生がやってたんですよ。はっきりと、C さん、いいねとか言われたことは全然ないですけど。

B：ないですよ。あります？あるかもね。

C：ないんだよ。分かりやすく褒めてくれることは、めったになかったです。

曾我：誰か褒めてる印象は、私も実はない。

C：ない。でも認めてくれてるっていうのが分かる。

B：認めてくれてるのも、私はちょっとよく分からなかったですけど。

C：じわっとですよ。

B：まだまだ期待の、育成途中のみなさんには、役割分担を意識した声かけは無意識のうちにされている。途中で言われたのが、私がモチベーション低いときには、そんな感じの会話になった。とくに管理職は自分でモチベーションを高めなきゃいけない、と。誰に褒められるも、誰に認められるもないから。自分で気持ちを作って、高めていかなきゃいけないってのは何回か言われた。やっぱりなるもんじゃなかったかなってそ

のときに思った。もちろんうれしさも、いろいろ楽しさもあるんです。けどぐっと気持ち沈んだり、これは私がやったんだけどなってつまらないものにとらわれたりしたときに、まあいっかみみたいな、そんなことは些末なことなんだって、最初の頃思ったりもしました。

C: どんな学校作りをするかって管理職の姿勢、もしくは管理職、教務になっていく、どんな学校を作りたいかにあまり焦点が当たってない気がするんです。何の意図があつてそうなったのかをちゃんとその人が納得していればと思う。E だったら、危険だけどういうやり方をやってみようかっていうふうに、各学校でできることの中に教育改革的なものを取り入れていくのが増えるといいと思う、私は。たとえば特区でもいい。お金はそんなにいらぬ。こういう工夫してます、(教室配置が) 6年と4年とが挟んでサンドイッチみたいにしたら無理なく学年の交流もできる。一緒に学習する時間を取って、教育課程の中にはこんなふうに入れてます、みたいな。マイナーチェンジは学校の規模にもよるけど、探求は2クラスずつならやりやすい、って感じで学校がモデル校として現れるのがいいです。そういうやり方で教育改革をすることを認めてほしいです。そこに学校の見せどころじゃないけど、そうなる気がしてるんです。だってやれちゃうこといっぱいあるんだもん、学校の考えで。

B: 日本の場合は、それがとくにね。

C: ある意味 E は、その先取りだった。だから E も踏襲というよりは、これから、ここからどうするかが注目される実践をしていったほうがいいと思う。学年、クラス、時間割に踏み込む何か。週案とか、学校全体を把握して見ると、時間が自由だったらいいなとか思ったけど、待てよって、すごい思っちゃう、今は。あえてそういうことを自由にすると、学校の主体性は欠かせないと思うんですよね。

B: 大学の先生がいらっしやって、北欧の話をして、そのときも一緒に聞かせてもらったんです。生まれたときからというか、集団に入ったときから自分で決めることがない、日本は。選択の幅が少ない。やらされる部分が大多数を占めちゃってる。何のために大学来たのか、どうしてうちを選んだのか、なんでこれを学びたいのか、はてさて、みたいなことになっちゃうのはそこにあるんじゃないかって。自分のしたい、やりたいこと、没頭、集中できることより、やらなきゃいけないことのほうが大きく上回っちゃっているから、楽しくない。そこからはみ出るとまた戻される問題がある。制度の問題と、あとはその制度からくるやらされ感、その枠の中にある硬さがあるから。校長の力って大きいんです、本当に存在は。

C: 大きいです。

B: ね。やっぱり校長がノーと言ったらできないですから。一步も進められないから、

駄目って言われちゃったら。

C：あえて公教育の枠の中でやるっていうことには、私はこだわりたいですね。

B：うん、そうだね。

C：公教育って素晴らしいって思うことばかりです。お金が払えなかった子も救える、みんなで連携して、区役所、児相と。いろんな子どもを相手にできるなんて、こんな恵まれたのない。ある意味、必要な統制感、伝統、残したいことは、あっていいと思うようになりました。だけど、たしかに不登校とか、いじめの問題、先生たちの働きにくさは、やりようによっては完全にできると思うので、それは別にどの学校でもやろうとしていることだし、主体者意識をどう育てるかだけだと思うんです、大人の。ESD はもう素晴らしい概念でした。過去形になっちゃった（笑）。今、分かってもらえそうもないから、そこから説明しても。

B：ESD って言葉自体がもう大丈夫です、その時点で。やること増える、珍しい、特別って、阻むじゃないですか。だから C 先生が言ったようにそういう言葉を使わなくなった。

C：そう。もうそれは ESD の強みで。

B：みなさんが普通にやっていることが ESD だなんて思うけど、あえてそんな価値付けることは逆にしない。D 先生が風として流れればって書いてあるけど、そうはならないよ、だって人が変わるんだもん。その概念だけが流れていくわけじゃなくて、人がそれを伝えている、やってるんだから、人が変われば、それはまったく同じにはできないよっておっしゃってた。

曾我：E って評判で、変な期待をして来ている人たちがいる。でも実際そんなきらきらしてる学校じゃない。何か勘違いしている人、何もやらなくていいと思って入ってきたりする人もいるから、そこがちょっとねって。そういう意味で新しく来た人たちの考え方が違い過ぎちゃって大変って D さんがおっしゃってたことがありました。外からは、E は面白くて楽しい学校って言われちゃうから、その言葉に誘われてきちゃうと違うよねって。ESD もそうなんです。たしかに楽しいかもしれないけど、日常だから、結局は。そこをはき違えられちゃうと違うかなと思う。現場の先生たちは毎日子どもに接してるし、日常の中での大事さがあるのにそういうところが伝えられないのが ESD で、それが一番もどかしいんです。今、A 先生が挑戦中の、そういう考えを持っていない人と共存というか、共生していくためには。

A：うん、共存、たしかに共存。

C：要するに、受け手を考える癖は付いてるんです。E で過ごしたってことは。受け手がどう取るかがケアだと思う。それが心地よい、必要というか、当たり前になっている

からすごいと思います。だけど私の学校にそれがないかといったら、そうじゃない。これはやれるんだって思う。だから好循環、こういうのケアって言うんだよって言ってあげればいい。けど必要ないから別に。自分が優しくされれば働きやすいし、子どもがこっちを向いてくれるためならいろんなことをやる。それを抜きにして、事務的にありがちなことだけしたくない。そんな教員多くはない。みんなそこは信じ合って、何かやってく。

曾我：研修のあり方がどういうあり方であれば、本来の先生が持っている潜在能力を引き出せる感じになってくるんですか。

A：私、市のESDコンソーシアムによく出てるんです。ESDに取り組んでいる推進校、あとはこれから取り組みたいと思っている学校が十数校あって、そこに代表者が出てくる。みんな結構ざっくばらんに、うち今こうでとか、悩みも話すんです。悩みの中には、俺しかやってません(笑)。俺しかESD知りませんって。ここから手詰まりで、広められない。もうほかのことで手一杯、ほかの先生が、だから言えない。あとはうちの学年でしかやってません、そういうのばかりです。たとえば、代表を決めて、担当者ってなって集まっても、そうなることはもう見え見えです。でもそれは、ESDだからかもしれないと私は思うんです。ESDっていう概念、考え方、歴史とかを知らない、認知が低過ぎるからそうなるけど、働き方なら、今これだけメディアで働き方改革って言われてるから、知らない人はいない。だからどう協力体制を作っていくかが、たぶん一番大きいことになると思うんです。去年、教育大学主催のユネスコのゲストとして呼ばれて。私はDさんからAさん行ってよみたいと言われて、ああ行きますって行ったんです。すごい硬い会でした。それって、ユネスコスクールの代表の先生たちがほとんど集まる研修会です。各学校の実践発表みたいな感じだったけど、みんな目が死んでました。集められたみたいな。お互いに対話する時間はありませんでした。私の発表のときだけです。みなさんの学校でこういうことがあるってのを近くの人とおしゃべりしてって、5分しか取れなかったけど、それだけです、しゃべったの。

曾我：ってなると、ワークショップ型。みんなが悩み共有とか、それこそ前向きにこうしたらいいのかなとかのほうが、モチベーションも上がる。

A：絶対。ほかの学校のことを知るチャンス。同期と飲んでるときにうちの学校こうで、ああでさ、と。たとえば研究会では教科のことしか話さないし、限られたことしか話さないから、うちの学校がどうだ、ああだとか、働き方がどうだとかのテーマありません。なので、そういうのを話す機会すらもないんです。なので、知らない。そういうふうにしてる学校、ほかにもあったんだって思っている人、ほかにもいるんだ、

そういうのを知る機会すらないんです。たとえば E でこんな働き方がしたいとかをお互い出し合うことで、あの人そう思ってたんだ、自分だけじゃなかったんだとかをすることで勇気が出ます。そういうのがすごく大事だなんて思う。あと、小中ブロックで働き方について円卓を囲んで、どんな働き方に変えていくかをやったのは私、よかったなと思って。中学校の先生も、今の多忙化の中で、いろんなことを思ってるんだけど、それでいいと思っている人も（いる）。私のグループの人は長く働くのを自分は割り切っていて、それはしょうがないと思うし、とくに別に何も思わない、みたいな。そういう人もいるんだって思った。あと、小学校がなんでそんなに運動会に時間をかけてるんだって言われ、たしかにと思った。卒業式とかの時間もすごいかけるしって。中学校の先生から言われると、当たり前のことを当たり前やってたんだけど、たしかにって思う。何かそこで見えてくることがあるっていうか。だから対話って大事です。

C: 主体になること、常に、先生たちが。自分、やらされない。やらされないと思わせる、どっちが先かな。何か強いつて言ってきましたよね、さっき。管理。

曾我: 管理が強いですね。

C: 管理が強い場合は、そこから解放するっていうのは、すごく時間がかかるので。

B: でも管理されてるほうが安心ですね。

C: 安心だし、楽。もう楽ですよ。

B: だから一番枠から出ないで、そのままある程度のルールの中でやってる安心感ともいえない当たり前な感じ。それを変えていくのは、モデルがあるといいのかなって思ってた。モデルになる校長先生とか、そういう考えの人とか、今それに近いような取り組みをする学校からちょっとずつもあるのかな。あとは初任者のときから、そういう視点が入っていくこと。学校の忙しさの中に忙殺されている人たちは、拒むものは大きいと思うんです。新しいものっていう感じが大きいので。

C: どこかがやってるっていうのは大きいですよ。

B: うん。で、見てみようって思うし。いろんな地方の方とこの頃お話すんですけど、ほぼほぼみんな、旧態依然とした感じの研究授業はない感じですね。

A: 同期と話しているときに、そういう目新しいものが好きな校長の話になるんです。うちの校長、また拾ってきたんだよねってみんな言うんです。拾ってきた、もらってきた、仕事を。つまり公務が1個増えるみたいな感じで。もらってきたんだけど、本人は何もやらないと。下に投げる。担当できそうな人に投げて終わると。それはすごく不服に思っているわけです、この世代、この前後の世代が。

C: そんな人って今どきいるんだね。だいぶいなくなったと思うんだけど。自分がやっち

やう人の困り感のほうが多くない？

A：ああ。2パターン。勝手にやっちゃうパターンですか。

C：そうそう。自分がもう張り切っちゃう人。だけど、自分が張り切っちゃうのはまずいよねっていいながら、やってよって。本当はやりたいのは私なんだけど、それをやらせる。

A：こういう学校にしたいと思っているから、それを取ってきたんだけどみたいな。結局やるのはこの世代みたいな感じのところなのかも。

B：でもD先生も、そういうところ、往々にしてあったじゃない。

A：往々にしてありました。あの舟なんてびっくりしちゃったけど。

B：最たるものでしたけどね。ちょっとそれはって、さすがにもう。

C：卒業式の3日ぐらい前でしたっけね。寒かったしね。

A：寒かったですね。私ともう一人が呼ばれて。これなんだけどさみみたいな感じ。最初一回目スルーして、そしたらもう一回呼ばれて。もう一回呼ばれたねってなって。

C：無理だよな。

B：もちろん、子どものためにとって言えばいいことなんですよ、当然。だけど出てきたタイミングが、もうぎりぎりだし。だけど、さっきのお友達のところのように、負担感まではいかなかったのは、普段の関係性だとか。

A：うん、そうそう。校長先生がいうならしょうがないみたいなのはあったね。

B：だから校長が変われば学校は変わるのかという答えは「はい」ですね。

C：はい（笑）。

B：だけど、変えたくないって抵抗する部分もあり、変わらない部分もちろんある。両方。

C：「はい」だね、本当に。そんなこと挑戦してくれても「はい」だよな。変わらない。校風にするって、おっしゃってたんです。D先生がいなくなったらどうするんですかって地域の人に聞かれて、大丈夫です、校風になるまで続けるんだって言ってました。

B：でも今の校長の言葉でいうと、その泉を湧かせてたD先生と、自分は同じように泉を湧かせることはできない、と。自分のやり方でしかできないから、校風にするっていろんなところで書かれてたけど、人が変わったら、私は難しいと思うと言ってますね。だから現にPTAも改革しましたが、今はもう行き詰まってきてますし、本部役員も決まらないというね。

C：決まらないんだ。

B：うん。誰もやりたくないって言ってる。そこに行き当たって。これも私とD先生の間では想定内だったんです。でもそこを乗り越えるよりは、成功のイメージ、5年後、10年後のいいイメージのほうが大きかったから、具体的にそこに当たったときにどう

しようという話まではしてなかった。今正直困ってるところはあるんです。でも、それは新しい校長がお得意な分野なので。

曾我：たしかにそうですね。校長の元気は伝わります。

A：うん、でもそうである必要がやっぱりありますよね。

曾我：かなりためになりました。ありがとうございました。

(資料2-2) 小学校教員への個別インタビュー

(2019年1月11日)

曾我幸代

A: Dさんとしゃべってるときは、あの学校はこうでああでとかって、どう思う？みたいな (笑)。そういう結構、普通の何気ない世間話が多かったような気がするんです。この前、一緒に韓国行ったんですよ。ACCU (公益財団法人ユネスコ・アジア文化センター) ので、一緒にグループになって、旅を共にしました。話している中で D さんが、「いや、もうホールスクールアプローチじゃないんだよな」とか言い出して、「たしかに」ってなって。「もはや学校が地域の中の一部と化して、風の通り道みたいな部分が学校になっていく時代ですよ？」とか言っていて、「これをなんて呼ぼうかな」と。私が、「もう、これはホールスクールじゃなくて、ホールコミュニティアプローチですね」って、「いいね、それ」みたいな話になって。そういう日常の会話の中から言葉遊びみたいな感じで、意外と生まれてきちゃうんですよ。

曾我: センスある。遊び心あるよね。

A: そうそうそう、遊び心なんですよ。そう思います。

曾我: そういう感覚があるよね。いまの自分の実践、あるじゃん。実際変わったと思う？

A: D になってからですか？

曾我: 前の学校と、今の学校と。

A: 前までは自分のクラスさえよければいいかなって、思ってたんです。隣のクラスの先生に分かってもらおうが、もらわないが、そこは結構どうでもいいかって、割り切っちゃってて。こんなこと、私やりますねっていうのは伝えてましたけど、そういう感じで思ってたんです。E 小に来てからは、自分はこういう実践をやりたいと思っているから、こんなことで協力してほしい、こんなことやってみようと思ってるんですけど、どう思いますか？とか、相談することが増えたかな。そうすると、自分が気付かなかった、私はやりたいと思ったら、やっちゃうタイプで、子どもを置いてきがちだから、子どもは、「えっ？」って (笑)、先生どうしたの？急に。みたいな (笑)。スイッチが入っちゃうとそうなっちゃうから。B 先生もよく、ちょっと子どもの視点に立ってごらんよ、子どもたちはそう話されてどう思うかな、子どもたちは本当に今それを欲しているのかな、とか言われました。質問されることで、自分も導入をもっと丁寧にいこう、変えていこうとするのはありましたかね。

曾我: だいぶそれやってる？E 小に入ってきた当初から見ても、変わったと思う？

A: そうですね。子どもを見るようになりました。それが面白いところで、一番大きく変

わったところですよ。前までは、私、初任から6年間は1校目にいたんです。その6年間は、先生としての基本を学んでいた時期でした。指導案の書き方とか、児童指導、保護者対応を学んでいて、総合学習ってどう立ち上げて、どう進めていくのかっていうルールに乗っかって授業をやっていた。子どもたちの目標じゃなくて。たとえば、ごみについての総合学習の学習課題だとしたら、クラスみんなで地域のごみを減らそ、みたいなゴールを思い描いていて、私がね（笑）。その描いていた私のゴールに向かって、子どもたちをいかにルールに乗っからせていくか。だから、私のゴールに近いような発言をした子に対して、それを取り上げて授業を作っていくみたいな（笑）。言っちゃえばそういう授業です。っていうのが私のスタイルだったし、それしかできなかったんです。それしか見えてなかったから。でもE小に来て、ゴールは一つじゃなくていいっていうことに気が付いたんです。それぞれの子どもたちの問題意識がある中で、自分たちが自分のゴールを達成すればいい。だけど、クラスの中で、たとえば地域の高齢化については、全員が問題意識を持っている。それに対して自分がどうアプローチするかは、それぞれでいいってことを認める、委ねることが大きく変わりました。

曾我：それ、さっきも話出たけど、指導案から書きづらいじゃん。

A：書きづらいですね。

曾我：どうすんの？

A：書いてない、だから（笑）。書いてないんですよ。指導案、総合の授業デザイン（指導案）は書いてないんです。

曾我：そうだよ。この前も久しぶりに指導案を見たけど、子どもがこういうことを言うだろうと想定された感じでやるじゃない？それを基本で授業を振り返って先生たちが、これできてたよ、っていう感じじゃない？でも、実際の授業ではこういうところ拾えてたかなっていうところが反省点でば一っと出てきていて。もちろん、授業を振り返るときの基準に指導案ってなるんだけど、子どもたちの一人ひとりの発言を見落としちゃいそう。

A：担任がね。焦るんですよ（笑）。

曾我：わかる。見てる先生たちが、こんなこと言っていたからもっとやれたのにねって感じで、フィードバックしている感じがして。指導案に縛られちゃうんだなって改めて思うと、さっき言った一人ひとりのゴールがあっという間みたいなのが、もちろん指導案にもそうやって書けばいいけど、そういう発想にならなくなるよね、あんま指導案ばかり書いていると。やっぱ自分の持っていきたい方にもっていったらいい感じがする。デザインの考え方をいかしたときに、変わっていくのか。それともAさん自身の

実践の中で書けないのか、書かないのか、選んでいったのか。

A：たとえば、総合学習の。書かなきゃいけない、ってなったら書けると思うんですよ。

曾我：うん、書けそう（笑）。でも書かないでしょ？あ、書けない？

A：書く機会がないから書かないですよ。

曾我：なるほどね。だからそれこそ授業公開とかで作れと言われてたら作る？

A：うん、作ります、それは書けます。でも、そこに意味は感じないかなってと思います。

書くこととか、授業デザイン（指導案）を完成させることに、魅力は感じないです。

ただの作業。みんながこれを見て、流れが分かればいいかなって。子どもたちがどんなふう到现在まで作り上げてきた思いがあるのかを、初めて授業を見た人でも知れるといいか、みたいな。それぐらいにしか思わないと思うんです。それよりも、その日の授業で勝負したいって思いながら、授業を担当しているんですよ。

曾我：そういう感覚って、前はあった？

A：なかったですね。なぜなら、指導案を立てるじゃないですか。私、前任校、国語だったんですけど、研究が。国語の指導案に書き込みました。本時の展開の欄に、どんなことを自分が指定するのかが全部メモされている。だから指導案を見ながら授業するんですよ（笑）。

曾我：やっぱ置いちゃうんだ、ここに。

A：そう、置いちゃう。だってそれ通りにやりたいって思う。それが安心っていうのもあるから。でも先生たちって普段、指導案見ながら授業やらないじゃないですか。なのに、公開授業とか、そういう授業研究会のときだけ、指導案を見て授業することがあると思うんです。若手の人だったら、絶対すると思う。

曾我：たしかに。

A：不安だから。ベテランはしないですよ、最初のころは絶対そうやってやると思うんです。それを片手に。前の学校と違うところは何かなって思ったとき、完璧にやらなきゃいけないってすごい思ってたんですよ。

曾我：多いと思う、そういう先生。

A：やっぱり先生として、ちゃんとやりたいっていうか、ちゃんと指導したい、そういうところだと思うんです。指導のスキルを上げたいみたいなのところかなと思うんですけど。

曾我：ちょっと話ずれるけど、校長替わっちゃうと、自分たちの実践も、それこそ一人ひとりのゴールがっていうところも、変わっちゃうと思う？

A：今の校長が結構、生活総合の人だから、柔軟といえば柔軟なんです。全然違うかって言われると、そうじゃないと思うんです。でも、私、えって思うことがあって、ぶっ

ちやけるんですけど。町探検、2年生であるんですよ。

曾我：いま何年生？

A：2年生です。町探検って、長くて秋ぐらいに終わりにしなきゃいけない単元なんです。

うちのクラスは、まだそのケアプラザに行き続けたいんです。あの人たちの思いは熱いわけですよ、お年寄りの人と交流したいっていうのが。それで11月ぐらいのときに町探検に行ったんです。すごくいい交流の時間だったんです。お年寄りの方も喜んだし、子どもたちもすごく満足だった。それを校長先生に、「今日こんなことして、行ったんですよね」って言った次の声が、「それ何の目当てで行ったの？」って言われたんです。ああ、そういう感じで捉えるんだと思って。そうやって言われたら、「町探検の発展でやってるんです」ってさらっと答えますよ。でも内心は、こういうふうを持っていっちゃう人なんだなって。

曾我：目当てがないとってということ？

A：そう。そうやって一言放たれるだけで、やっぱり意識しちゃう人って意識しちゃうと思うんです。自分のこの授業は、学習指導要領のどこの部分の目標とつながってんだろう、どんな力を身に付けさせたいからこの授業をやってんだろう、そういうことが先に思い立ちちゃう。でも子どもは、そんなことは思ってない。子どもの思いは子どもの思いである。たしかに付けたい力っていうのは大事なんです。でも、そこを見過ぎちゃうと、足元の子どもたちが本当にやりたいこと、本当に学びたいことが見えなくなっちゃう。そればかりに気を取られちゃって。それ怖いです。その返し、つまらないと思って(笑)。何もわくわくしない、その会話。会話終了じゃないですか、それで。たとえばそれがDさんだったら、「やっぱりお年寄りにとってね、子どもたちの元気って大事だよね」、「次はどんなことするの?」とか、もうちょっと会話が続いたかなみたいな。つまらない。

曾我：そうだね。

授業を考えるときに大切にしていること

A：日常をどういう視点で見えていくかということが何よりも大事で、その視点が学校でそろっていることが、(E小は)カリマネだと思うんですよ。

曾我：なるほどね。

A：その視点に向かうアプローチは、それぞれでいいんです。それが先生たちの個性なんです。アプローチが一緒だったら気持ち悪いですから。

曾我：もう決まっているようなもんだね。

A：と思います。だから、いかに日常を大事にしていくかということが大事なんです。

曾我：それは私も思う。日常のことが本当は大事にされなきゃいけないのに、授業って子どもたちの日常が見えないんだよね。だから子どもたちにとっても、学びが日常につながらないんだろうなと思う。けど、どこかでそれよりも能力・資質が先立つじゃない？本来、もともと能力・資質も、社会の在り方から見て大事になってくるという発想だったはずなのに、能力・資質だけが強く言われることによって社会が見えなくなる。どこかの小学校の先生たちがこういう目標を立てて話すたびに、その力って何につながるんだろう、見えないの、像が見えない。それはいつも思う。結局、日常が見えなくなる。E小を見ていてあまり感じなかったし、あまり見させられる機会がなかったから、私が知らないだけなのかもしれないけど、E小ってそこまで能力・資質ついていないのかな。それが、私に嫌悪感を抱かせなかったところなのかなと思って。

A：そうですね。

曾我：Dさん、そんな資質・能力、言ってなくない？

A：Dさんはよく、もうE小は勉強はいいんだって言っていました（笑）。なぜなら、E小が勉強のことについてやり出しちゃったら、もうこの学校は終わると。そうなった瞬間に、大人も子どもももう目が死ぬ。それよりも、地域とか社会とか世界の中で、自分たちが必要とされている存在であるとか、未来への可能性を持っている存在であるということに気付かせる。子どもたちはそういう存在なんだよ、って君たちは気付かせることのほうが、この子たちの今の学力を上げるよりも、よっぽど生きていく上で役立つと言っていました。

曾我：そう思う。学生たちを見ていると、イライラするの。でも、そのイライラは彼女たち、彼らにイライラするんじゃなくて、学校教育にイライラしちゃうんだよ。なんでこの子たちが、12年間も学校という場に通っているのに、学ぶ意味すらも自分たちで分からなくなっちゃうんだろうって。それも学生には伝えるんだけど、それだけ学校が、大学に入ることだったり、いい会社に入ることだったり、受験を目的化しちゃうことで、学校の場所がすごくちんけにされちゃうのが悲しくて。そう考えたらDさんのそういう発想って、子どもたちの自己肯定感を高めるんだよね。高めれば、学びの意欲も高まってくる。根っこの存在を認めることが、Dさんってあるから、その次に能力を言われるなら分かるんだよ。でも今って、存在を認めるっていうのが言われなくて、資質・能力の話が先立つじゃない？結局、能力論で子どもが見られちゃうのかなっていう怖さがあるかな、私の印象は。でも、Aさんの話を聞いていても、それぞれのゴールがあっというんじゃないかっていうのは、子どもたちの存在が認められていることだと思うし、日常のことに関してもそう。

A: それぞれのゴールを持たせるって、実は子どもたちにとっても厳しいというか、難しいことなんですね。クラスみんなで何か一つのゴールに向かっていったほうが、子どもたちにとっても簡単なんです。やらない、やる気がない、意欲がない、なんとなく日々過ごしているみたいな感じの子でも、クラスに後押しされて、なんとなくゴールしちゃうから。だから、先生が道を立てていったほうが、子どもも楽なんですよね。だから、一人ひとり、何を考えたいのか、何をやりたいのかってということについて、子どもは悩めますよね。だから、その悩む時間ってすごい、私は大事だなんて思っている。「ない。それも答え」みたいな(笑)。「ないっすか。そうか」みたいな。なんで「ない」、高齢化の地域のことについて、「ないって思う」みたいなことも、その子にとってはもはや課題なんですよね。

曾我: そうだよ。なんで思わないんだろう、みたいな。

A: そうそう。あとは「別に、じいちゃん、ばあちゃんなんかどうでもいいし」みたいな感じになるわけですよ。

曾我: そんなことよりももっと大事なことがあるよ、みたいなね。

A: そうそう。「じゃあ、何が自分にとって大事だと思うわけ？」みたいな話になっていく。だから、子どもたちにとっては、逆に難しいことを強いている気もします。でも、それはそれで大事な時間だと私は思っているから、いいんですけど。困ったり、手詰まりだったりな子はしゃべることを通して、何か見えてくるものがあるから、その時間も大事。そうやって自分を振り返るじゃないけど、しゃべることでもどう思っているのか、どう考えているのかとか。

曾我: そうだね。それ、総合の時間だけじゃなくて、そんな対話が子どもたちとあるわけ？

A: そうですね、ありますね。

曾我: それがあるって、ほかの学校からしたら理想なんだよね。でも、それを実現させちゃっているから。いや、能力論、強いじゃない？だって、課題発見力とか出すでしょ。

A: 聞き飽きましたよね、それ(笑)。ヤバいです、もう耳たこなんですけど。そんなの、当たり前の前提で進んでいるんじゃないんですかっていう話ですよ。何をいまさら、みたいな。

曾我: そう。課題と問題はこれだけ違って、もちろんその違いを勉強して下さっているいいんだけど、課題発見をなぜしなきゃいけないのか、そこの詰め方ができているのかな。そういうところから見ると、結局は根っこのところを大事にされているのかなって思う。根っこが育っていないのに、枝葉ばかり伸ばそうとしてもね。大体、それがもう聞き飽きた、いわゆる課題解決とか、生きる力、読む力がどうなのか、そ

ういう話。

A：批判的思考とか？

曾我：それそ。いや、その前提が、みたいな感じ。実践が能力論に侵されているような気がして、だから授業が広がらないような気がする。対話が大事っていても、結局上っ面な話し合いでさえも、授業でしていればオーケーみたいな。でも、その話って本当に対話になのかっていったらクエスチョン。日常の休み時間、朝、帰りとかで対話が起きているのかって、別にそうでもない。それぐらい能力を目指すことによって、矮小化されている感が強い。話を戻せば、指導案を作るときの目標が、課題発見力や批判的思考とかの能力がどんどんテーマに出てる、狙ってそこなのかな。もっと大きいところにあるんじゃないのかなと思う。能力と、本当に狙うところの大目標みたいなところのバランスをどう取っているだろうなって。現場の先生は、その「古い」って感覚がないじゃない？古い、もう何回も聞いたって思える A さんたち世代だったら、みんな思っているのかな。同期とは多少、話はする？

A：同期はみんな、「この世から重点がなくなればいいのに」って。

曾我：この世から（笑）。

A：それは結構、みんな同意です。私もなくなればいいなと思っています（笑）。それよりも、もっと日常の中での研究グループみたいなのを作っていったほうが、よっぽど身になると思うし、打ち上げ花火みたいな感じの授業にならないと思っていて。みんな、何のために頑張っているんだろうみたいなところがある。「はあ、もう今月、重点研の授業者なんだよね」ってみんな、嫌そうに答えるんです。それは結構、普通の会話で。「お疲れ」みたいな。

曾我：悲しい。

A：でも、どっちかという E 小はそういう感じじゃない。もう重点研とか、公開研なのにごうい人がいっぱい来るのに、全然重荷にならないんですよ。

曾我：そんな感じする。普通に授業してるよね。

A：普通の、日常の授業を公開しているというスタンスだから。

曾我：それぞれ。

A：重荷じゃないから、そこはみんなとしゃべって全然違う。その重荷になっていない一つの大きなものには、授業デザイン（指導案）があると思います。あとは批判されないっていう安心感がある。

曾我：批判されない安心感は、研究協議の時間にならないってこと？

A：そうです、その授業が終わって、私の授業についてどう思うかっていう時間はない。それよりも、あなたがもし、この授業をやるとしたら、どんなふうに授業を展開しま

すか、子どもの立場だったら、どんなことをこの先考えていくか、授業者がエンパワーされる研究協議会なんです。一番緊張もしないし、重荷にならないし、嫌だなんて思わない。

曾我：そこ、大事だね。

A：と思うんですね。やっぱり、先生が批判されると、もう駄目ですよ。でも往々にして研究会って、その人のできていなかったところとか足りなかったことをつつかれちゃいますから、そうすると嫌ですよ。だから完璧にやろうって思うんじゃないですかね。自分がつつかれないために防衛みたいな。だからチャレンジしたくても、チャレンジはしない、妥当なラインを攻めていく。しかも、なおかつ指導要領の指導事項にのっとった、公でよく何回も言われるような、身に付けさせたい力みたいなのをそこに代入することによって、「これ、私だけじゃないんですよ」みたいな。こういう文献の下で、こういうふうな授業を作っているんですという、うしろ盾みたいなものも利用するというか、そういう感じですよ。

曾我：先生が一様にして、重点研が嫌って思っているのは、重点のあり方の、自己防衛的な感じになっちゃう場にあるのかも。結局、子どもたちのために授業になっていない。

A：そうです、そうです。副校長先生が今、ワークショップが研究会の中で増えているという話を聞くと、変わってきている部分もあるのかなって思いますし。

曾我：さっきから A さんが言っていたみたいに、自分の授業だったらどうするかっていう話だと、気持ちの持ち方が違うじゃない？それこそ、やっぱり研究協議の時間って、授業者がまな板のコイになっちゃう、それが、彼／彼女にとっての学びかもしれないけど、されているほうが学べるって思わなければ、プラスに働かない。こんなことを言われて、まじ嫌だ、みたいに思ったら駄目。自分事にさせなきゃいけないから、それぞれの先生たちが、そのためにどうしたらいいかっていう場にしていかなきゃいけない。E 小のに 2、3 回、私が参加した研究協議の時間を思い出すの。そこって、誰もが、主体として声を出していた。それはなんでって言ったら、誰かが批判される場ではなかったからだと思って。講師の先生が講義したり、校長が話をしたりはあったけど、誰もそこで対象者にはなっていない。どこかで学校って、誰かが批判対象になって……その対象にされてしまうのが作られちゃっているんじゃないかな。それこそ ESD と真逆。そういうのが先生たちの実践をより高めていくのかなあ。だから A さんもそこを考えて、ああだこうだやっているじゃない？

A：推進の中で研究会をやるときに、一番考えているのは問いなんです。職員もしくは、その場にいる参観者から引き出すかって、その問いの設定がいつも悩むところ。毎

回違うんです。そこがすごい大事だなんて思う。それに授業者のこと、学校目標、研究目標とかに対して、どこまで自分たちが問いを引き出せるかが勝負かなって、いつも私は思っています。

曾我：それは研究推進の役だから、考え始める？

A：まあ、そうですね（笑）。

曾我：ミドルリーダーになってくるとやらざるを得ないし、そうやって考え始めると、自分の授業にも生かされるんじゃない？

A：そうですね。それはあると思う。

曾我：その問いを立てるときは、もう教員全員で話し合うの？

A：そうです。そういうときもありますし、授業者に問いを出してもらうこともあります。それは、そのときの学校の流れと授業者によって、また変えていきます。

曾我：日ごろの対話ができていると、そういうのが出しやすいかな。

A：うん。なので、毎回の研究会が同じではない。

曾我：形式張ってもいい？つまり、型がもうあって、この型どおりにやればいい。でも、中身は違うんだけどみたいな感じ？

A：アイスブレイクを最初にするのは、絶対やっています。中身の約1時間15分ぐらいについては、そのときどきによって変えていく。どこで講師の会話を挟むか、「円たくん」をどこに入れるか、全体円たくんにするのか、それとも、分科会の円たくんにするのかっていうのは毎回違います。

曾我：すごいね。考えますね。それ、担当は一人なの？

A：推進ですか？5人で構成されています。大体、各ブロック、低中高、あと、個別支援級、教務の先生という感じで構成されていて、みんな、ああでもないこうでもないって言いながらやっていくんです。

曾我：あと聞いたかったのが、個別支援の先生の存在が結構大きかったんだけど、いなくなったじゃん？それはどうですか。

A：私、実はその先生とは2年間ご一緒して、そのイズムのフィーバーは私が来る前だったんじゃないかな、たぶん。あの方のフィーバーは、結構、異質だったと思うんですよね。

曾我：やっぱりそうなの？

A：うん。個別支援級の先生は、その先生にすべてを振り回されていました。だけど、そういう先生、やりたいことがある先生が認められているというのがE小の良さだったと思うんです。やってみたいということをやらせてもらえるし、みんなも協力するし、温かく見守る。何かあれば助ける、先生に対して、周りの先生、同じ個別支援級の先

生が振り回されているなどと思ったら、その先生をケアするとか（笑）。

曾我：たしかにそうだね。実際にその先生がいなくなったら、どうなの？

A：また違う形の個別支援級ができ上がっていますね。

曾我：そうか。個別支援級と、普通級は、交流は総合のところの時間で多々ある？

A：ありますね。でも、お子さんにもよります。お子さんの発達段階によって、交流できる子とできない子がいますが、それは普通にやっていますからね。

曾我：異質だったんだ。

A：そう思います。それがすべてではないっていうかね。

曾我：たしかにその先生がいたときはその実践が語られるし、その感じで私も見に行ってきたから、「おや？」っていうのもあった。でも、別にその先生がうんぬんじゃなくても、普通級の実践の普通さが私はよかったから「いいな」と思った。別にその人がいなくなっても、たぶん大丈夫だろうなど思ったけど、あの人の奇想天外な感じは、すごかったと思う。

A：今、違う学校に異動されています。学校を比べたときに、E小の発信力、子どもたちが社会へ発信する力、言葉で伝える力は、E小は特別だって、その先生が言っていました。

曾我：そうなんだ。個別級を見てもそう？

A：うん。ほかの子を見てもそう思うって言っていました。だから、そこは大事にしているってほしいと思うっておっしゃっています。

曾我：それは、なんでそういう力が付いているかは分かっている？

A：一つの大きな要因としては、やっぱりエコプロがあると思います。エコプロで、あれだけの人混みの中で大人をつかまえて、自分の考えを話すあの経験は、かなり大きいのかなって。

曾我：何年生がやる？

A：3年生からです。3、4、5、6とやりますから。なので、それは大きいと思います。エコプロに行くことについても賛否両論あります、教職員の中で。「いや、行かなくても。わざわざこんな忙しい時期に行かなくてもいいんじゃないか」。

曾我：年末だけ？

A：そう。12月の2週目とかに。今年なくなるかなと思ったんですよ、校長も替わったし。あれ、Dさんがやりたいって言ったからやったんです。「やるぞ」みたいな感じで。今年、なくなるかなって思った。エコプロ担当の先輩も「たぶんエコプロ、来年なくなるんじゃないかな」って言ってて、年間行事予定を見たら残ってました。「あ、行くんだ」と思って。

曾我：そうなんだ。あれに向けて総合も動くの？

A：そうですね、動きますね。校長は総合に、単元づくりにもっと力を入れていったほうがいいって思っていますから、来年度は生活とか総合に結構力を入れて、先生たちと一緒にやっていきたいって思っているんじゃないかなとは思っています。

曾我：3、4、5、6を通してエコプロに行くって、子どもたちとしても前年の課題が自分たちの中で克服させていくというのは、たしかに大きいよ。いいね。やめるって言ったら、子どもたちから反対の声が出るんじゃない？

A：出る。「えーっ」って言います。楽しいですから。発表は楽しいし、ほかの企業のブースも回れるじゃないですか、あれが楽しいんですよ。すごいですから、SDGs を売り込んでね。

曾我：根底にある子どもたちの居場所じゃないけど、子どもたちがいるっていうことが意外と実践を見ていて見えない。実践レベルの話が聞けると、先生たちにも伝えやすい。管理職の話だと、「で？」って話になっちゃう。それこそ管理職に就いていない身からしたら。生きる力や問題解決能力が優先されちゃうと、子どもの姿が、本来、もともと持っているのが見えなくなっちゃったりする。そこを見るように、発想の転換をしてほしいと思うんだけど、でも指導案は、やっぱり思考を縛っちゃうね。

A：それはありますね。何のために書いているのかってところはありますよね。誰のためにね。

曾我：ありがとうございました。

(資料 2 - 3) 小学校の取組み 一元校長へのインタビュー

(2019 年 1 月 24 日)

曾我幸代

曾我：はじめに伺いたいのは、先生が前の学校に行かれたときに、最初から ESD をやろうって思っていたのか否かです。

D：最初から。ESD をやるために校長になったんだから。

曾我：そうなんですか。私、それ、初めて聞きました。

D：やりたくて校長になったっていうか、やることを自分でちゃんと公言して、教育委員会にはね。それが自分の一つの、校長としてのビジョンとしてありました。そのために校長になろうって思ったっていうか、校長になったらそれはやりたいと思ったっていうほうが正しいのかな。

曾我：その前って、先生、でも校長になっていました？

D：なってない。前任校が最初。その前が、3 年間、副校長をやっている。

曾我：そもそも、なぜ ESD をやりたいと思ったんですか。

D：エコプロダクトとか、あのへんがきっかけで、企業の人と知り合ったんだ。環境教育を、小学校の場合、取り組んだときに、5 年生で始めたら、その終わりで出口をどうすればいいのかをみんなが悩んでいたんだよね。小学校 5 年生の環境教育ってどうすればいいのかを考えたときに、先生たちがその人がいるよって。彼を呼んで、いろいろと命の授業をやってもらう中で環境を通して、さまざまな教育に発展すること、たとえば、国際理解教育、食料問題、人権問題、人の問題、歴史問題とか、すごく波及していく、まさに学際的な状況になっていくのを見て、環境教育は世界ともすごくつながりがあるんだってことを先生たちも含めて私も学んだ。そういう方向で教育活動を進めていったら、子どもたちはやっぱりそうなっていった。見方がすごく広がっていった、たとえば、人権問題、いじめの問題とかでも環境教育がきっかけで広がっていく。だから、それまでは環境って、たとえば、田んぼ、畑やって、何かを作ったり収穫したり食べたり、みたいなことをやっていたのが全然目先が変わっていった、そこにある土や水、生き物だとか、そこに関わる人、人の営み、その歴史とか、どんどん広がっていったのね。そういうのを報告したら、先生、ESD っていうんですよ、と。ESD-J の樹形図みたいなやつを持ってきて。こういうのがもしかすると合ってるかもしれない、そんな便利なものがあるって。そんな便利だったら、これは使ったほうがいいと思って。子どもたちへの学びって、子どもの考えに沿ってどんどん広げていくと総合化するのは前々から思っていた。たとえば教科だったら教科の中にとどまらないって、

それは自分が担任をしたときからずっと思っていた。いろんな教科と関連したり、体験活動につながっていったりするのを意識していたので、そういうつながりを持って学べる。たとえば、総合的な学習の時間もそうだったけど、環境、国際理解、世界遺産とか、決めなくていい。ホリスティックな、全体的な学び、学際的な学びがあるっていう出会いが、自分にとっては何かにとらわれなくていいという心地よさみたいなのを **ESD** で感じた。こんなのができるんだったら、学校づくりをするのに役立てられる、と。

曾我：そこから学校づくりにつながったのも、副校長のときに思ったんですか。

D：副校長のときは、まだそんなに学校の中で展開できるほどではなかったんだけど、でも結局……そういう見方をできることに関しては、学校づくりを明確に思い始めたのはやっぱり校長になって、何年かたってからの話だよ。最初は分からない。

曾我：前任校に入られて、**ESD** をやろうと思っていたとき、先生方には **ESD** って話さなかった。話したのは5年後だって。その戦略って言っていいのか分からないけど、先生はなぜそれを **ESD** って言わず、先生たちに授業を変えようね、っていう方面で行こうと？先生にはあったんですか。こういうやり方をしよう、とか。

D：当時、平成になってから、とにかく学校が忙しくて、いろんな教育が乱立している状況の中で、文科省が持続発展教育って言い方を、**ESD** に関してはしていた。その概念はとにかく自分に分かりづらい、学校に導入をそのままするのは非常にハードルが高いなって、当然、自分でも分かっていた。その頃は学習指導要領の改訂があった時期で、新しい指導要領に向けての取り組みをしなきゃいけないってこともあった。あとは、やっぱり新しく校長が新任で来て何するかって、すごい先生たちは見ているわけであって……

曾我：見られているの、分かります？

D：分かります、そういうのは。先生たちは校長が何をしようと思っているのか、それは自分たちの教育活動に大きな影響を与えるので、すごくよく見ている。私としても、自分が、たとえば **ESD** をやりたい、となったときに、**ESD** をやるための戦略は当然必要。トップダウンで **ESD** をやるためには **ESD** とは何かを十分にみんなが理解する必要がある。そうすると、非常に理論的になってしまう。それを理解させるためには大変な、やはり負担をかける。それでなくても、学習指導要領があるのに、**ESD** も理解しなきゃいけない、そのためにこうしなきゃっていうのは当時、国研の能力・態度が出ていたのかもしれないけど、それを持ち込むのは先生たちの負担感、負担の状況を考えると反発される。かといって、自分が **ESD** をちゃんとみなさんが理解できるかたちでレクチャーできるかっていうと、それ

はそんなこともないし、それを誰かにやってもらったところで、先生たちはたぶん理解できない。何するんですか、総合と何が違うんですかってことにたぶんなるな、と。何か難しいことを求められたら、もうそんなことはできませんってなる。日常生活、今までやってきた日々の教育活動に目を向ける中で、どうそれを価値付けていくか、ある程度自分が学びながら、先生たちの教育活動の中でのESDの視点とか持続可能性をどう見出していこうかっていう方向で、最初は見えていた。

曾我：やっぱり先生たちの授業に入れて、話をしたほうが、先生たちは分かりやすい？

D：たとえば、さっきの命の授業を少しずつ広げていく中で、命のつながりとか（を考えた）。最初は根幹に命の尊厳をESDの場合も置いていたから。そういうのがどんな場面で見られるのかは日々、子どもたちのいろんな活動をしている中でのつぶやき、気づきにいっぱいあるよね。そういう日常がすごく子どもたちにとってはもうESDなんだ、という説明をしていった。だから、今やっている教育活動がESDにどうひも付けられていくのかを、常に先生たちと一緒に考えていった。だから、1年目から行事も関わって、それを話していたんですよ。運動会で持続可能性の視点を（入れて）、子どもたちが自分たちで参画して生み出していった。去年と今年と、自分たちで変えていける、自分たちが関わっていける運動会をどう作っていくのか、学習と運動会でやっていることはどうつながっているのか、とか。たぶんその年の12月に有志の研修会でも発表したと思う、先生たちが。日常に目を向けさせるのが大事だと思ったんだよね。

曾我：そうですね。そこで発表したときは、ESDが先生の言葉からまだ入ってない？

D：全然。

曾我：研修会で報告してって言われて、ただ自分たちの実践を報告したっていう感じ？

D：そう。行ったとき、6月ぐらいに発表したのは私だよ。そのときに日常ですって話はすごくしていた。切り口を常に考えていた。だから、最初はそういう子どもたちの生活をしっかり見ていくことをやっていきながら、次に学校でやっている行事はどうなのかなって、行事の持続可能性とか考えた。そのときに、今までやってきたことを教師主導型でやっていくのが本当にこれから先も続けていけるのかどうか、とか、本当にそういうあり方が求められているのかどうかとかの視点で12月に発表したと思う。それが中高(学年)の代表が行って話したと思うんだ。先生たちはESDとかそんなの全然思っていない。子どもたちがどう作っていったか、みたいな話をしていたと思う。

曾我：実際、先生たちとしてはそのほうが体現できる。ESDって最初に頭文字の英

語の3文字が並んだ教育活動が入るよりかは。新しい教育活動が始まると、名前がまず現場に入っちゃうじゃないですか。さっきおっしゃったみたいに抵抗感とか反発感って先生たちはあると思う。それこそ変えるときへの（反発が）。先生たちの日常を変えたくない。ルーティンだから、自分たちのなじみがいい。そこをこうしていったら、授業を通してこういうことだよって先生が気付きをえていく過程で、どこでこれはESDだよ、学校づくりにつながるんだよ、ってことを先生たちと共有し始めていったんですか。

D：明確に伝えたのは、たぶん5年ぐらいたってからだと思う。それまでの間は、外に出て発表するときESDの会だって分かって行っているから、うすうすはみんな分かっている。私が解説したのは5年ぐらいたってから。そのぐらいになったときには、先生たちが自分たちでほぼ語れるようになっていたと思う。私が言うまでもなく。だから、あちこち行って、ユネスコスクールに行って勉強したり、ユネスコスクールもちょっとだまし討ちみたいにして登録しているんだけど。誰にも相談せずに。ESDを推進するためには、ユネスコスクールに入っておいたほうがいいって当然思っていたから、校長になったらすぐユネスコスクールに入ろうとは思っていたんだよね。

曾我：もう、それ、先生がやっちゃったの？

D：うん。だけど、それをまた説明すると、何ですか、それ、やったら何かいいことがあるんですか、みたいな話になる。ESDをやるためについて言うと、ESDは何ですかって話になるから、面倒くさい、それは。たとえば今、環境教育でやっていること、国際理解をやっていることをもついろいろな学校やほかの国とも連携しながらやれる仕組みがあるよ、それについてはやろうよって言った。国際理解をすごく熱心にやっていた先生がいたので、その先生にじゃあ、やろう、担当をやって言って、やらした。私があんまり前に入るのをその先生が抑えて、それでうまく調整を図りながらやっていったので、わりと先生たちも何となく、トップダウンじゃなく、その先生を中心にしながら動いていけた良さがある。学校の中でそういうキーパーソンになる人を見つけておかないと、校長が常に先頭に立って引っ張って行っていたら、たぶんうまくいかないだろうな。あとは、さっきの変えるって話だけど、先生たちを変えらんじゃなくて、先生たちが取り組むことによって子どもが変わることを実感しないと、先生たちは変わらないんだよね。

曾我：たしかに、そうですね。

D：たとえば、あなたがやったのをとにかく私が話を聞く。話がちゃんと聞ける子どもを作るのを1年目にやった。それは先生たちには当たり前のことなので、それはそうだなって、じゃあ、みんなで取り組もうって。それによって子どもが変わ

っていく、確実にそれは変化があるのを見て、全校で、みんなで同じ教育観の下でやると、子どもが変わるのを実感する。あと、給食。給食もみんなで、先生たちで意識をして取り組めば、残食が減る。放っていて、バラバラだったら、子どもだって食べたくないものは食べません。先生も、じゃあ、いいよ、ってやっていると、それは食育じゃない。一向に食べ物を大事にしない食品ロスの問題を、平気で学校で起こしちゃう。そんな学校になっちゃう。先生たちが子どもにそういう取り組みをすることで、子どもたちがそれに応えていく。そういうのを発信していけば、まわりからもいい評価ももらえる。たとえば、話をよく聞けるよね、あいさつをよくできるよね、給食をよく食べられるよねってことを、地域や保護者の人、まわりの人たちに言われれば、先生たちもまんざら嫌じゃない。それはいいよなって思う。そういうふうにながら、好循環を起こして物事を変えていく。

曾我：たしかに。常に、先生だから子どものことを考えるのが染み付いているんだけど、どこかで時に何か逆転しちゃって、子どものために思いながら、問題解決の力を付けるとかの能力論に思考が寄り道しちゃうとき、最終的に子どもが見えなくなるようなことって、たまに研究発表を聞きに行くと思うんです。でも先生の前任校の発表を聞きながら、そうさせないというか、日頃の先生と生徒の関係性を大事にしていたから、そうならないんですかね。でも授業報告を聞いていると、どこかで先生たち目標があるから、こういう力を付けるってことは言うけど、それが耳障りじゃなかったんです。どこかで逆転してしまうことに対して、先生の中で何が問題だと思えますか。

D：どこ見て仕事をしているのかって、Gさんがよく言っていた。先生たちに迷いが生じることがある。たとえば、何かをしっかりと理解したり、しっかりと計画を立てたりを重視すると何が起こるか。PDCAのPがあまりにも大き過ぎて、DCAってだんだんちっちゃくなっちゃう。ほとんどAはないぐらいになりかねない。チェックですら、やっていない。ほとんどPに全力を注いでしまう。授業はほぼ何だかよく分からない、みたいになっちゃう。それまでにいろいろご指導いただく先生、仲間とかがあまりにもお世話やちょっかいを出し過ぎるから、先生と子どもの中でやってみようって思うものが邪魔されている可能性は大きいと思う。だから今、PDCAは疑ったほうがいいよって学校経営でも言う。大事なのはCAのほうだよ。やってみて、どうだったかをチェックして、どう修正していくかが大事で、プランを作ることを大事っていうようにしていくなら改善しない。何のためにそれをやっているのかが分からない。

曾我：そうですね。誰かの先生に指導されることのほうに重きが置かれていて、子どもの日常を見落としてしまうのは。先生、真面目だから、その先生の言うことを

聞くし。

D：そう。呼んじゃったからにはね。だから、何のために、授業をしているか、何のために授業をしているのかって、子どもに力を付ける、子どもが将来困らないようにする、とか、子どものためにやっている。先生たちは子どもをちゃんと見て、日々、授業をしていかなきゃいけない。研究授業だろうが、何だろうが、子どものことをちゃんと見ないと、子どもの変化にも気が付かないし、子どもたち一人一人の課題とか、つぶやきみたいなものに気が付かない。そこを勘違いしちゃいけない。校長の顔とか、講師の先生の顔を見ながら、とか、意識がそっちに向いちゃっていることが非常に大きい。あとは、指導案にすごく意識が向いてしまう。その先、能力・態度、ここではどんな力を付けなきゃ、みたいな、そんなことばかりを考えていると、実際の目の前にいる子どもの変化に気が付かない。本当に何に困っているのかに、きちんと目が向けられない。人数がたくさんいるわけだから、その部分はきちんと子どもに向き合う。そういうところで本当は使わなきゃいけない話だと思うんだけどね。やっぱり見ているところが違うんじゃないかな。それは、ここの先生たちにも、永田でもすごく伝えている。どこを見るのかは、きちんとそこを見る。その代わりに、私はどこを見るのかっていったら、職員室とか先生たちを見ている、だから、子どもがどうした、ああしたっていうのは、私は言わないよって。子どもがどうした、ああしたは、あなたたちがやることだから、それを見ていて、あの授業はどうの、とか、あの子がこんなことをして、なんでこうしたの、みたいなことを、校長が口出しはしない。そこはやっぱり役割分担にしていけないといけないんじゃない？だから、教育委員会とか、講師だとか、そういう人たちの方向を見る人はいる必要はないって言っているの。学校をやっていく上において、その人たちは勝手に来て、勝手なことを言っているわけだから。そっちが見るんじゃなくて、その人たちが一緒に何か考えようよっていうんだったら、一緒に考えてもらえばいい。だから、私も結局、教育委員会を見たり、文科省を見たりしながら仕事をしているわけでもない、と。要するに、職員室がどうなるか、とか、先生たちがどうしているのか、とかを見ながら、日々仕事をしている。そこは間違えちゃいけないとこだよね。

曾我：校長のあり方の話で、それこそ ESD のような新しい価値観みたいなものを広めるにも、校長の力は大きい。ESD ってどこかで先生たちの一人ひとりの力を使って、ボトムアップ的な考え方もあるけど、どこかで上から言わなきゃいけないところもある。そのバランスを取るためにも、校長先生はどんな役割を本来担っているのか。先生がおっしゃったみたいに、先生たちを見なきゃいけないのが校長なのに、どこかで校長先生がそれこそ能力のほうに力を入れますよ、みたいな話

になっちゃっているのが、結構多いんじゃないかなって、私の印象で思うんです。先生から見たときに、これからの学校のあり方を考えていく上で、校長の存在はどうあることが望ましいのか、を教えてほしい。

D: その思いが、その本の題名なんですよ。『カラフルな学校づくり』ね。ブラックに対応しているっていう言い方をされる人もいるんだけど、ブラックな学校、それはイメージとして良くないんだけど、じゃあ、ホワイトな学校だったらいいのかっていうと、それも良くないんだよ。それが、レッドだろうが、ブルーだろうが、それも良くないんだよ。なんでかっていうと、要するに、日本の学校は画一的な教育をするのが問題であって、先生たちもすべて同じやり方で、とか、みんなと同じようにやらなきゃって思う。たとえば、働き方をみんなと同じ働き方をしなきゃいけない、とか、そういう同調性とか、同調圧力みたいなものが非常に強いだろうな、と思うんだよね。だから、感情とか、利害関係の下でみんなが生きているから、息苦しくなってしまうって、結局は、それぞれの先生たちの良さだとか、その人らしさ、とか、その人の自由とか、そういうものがお互いに出し合えていないっていう。出し合えていないのと、あと、認め合えていない、出してもね。そういう関係性は、本来おかしいんだと思うんだよね。みんな、本来自由に生きて、自分らしく生きて、自分のやりたいことがやれて、言いたいことが言えるってことが当然のことながら、憲法でも保障されていて、人として生きていくことの尊厳のはずなのに、それができていない。未来とか、夢、希望を語る学校においてそれがなされないとすれば、持続可能な社会なんかできるわけがない。だから、持続可能な社会とか、持続可能な学校文化は、まさにカラフルな職員室であり、教室であり、学校でなければならない。そのカラフルっていうのは、それぞれの個性、才能も含めて自分らしさを発揮し、それをお互いに認め合える。そういう状況を作っていかなきゃいけない。そういう状況を作るのがたぶん校長の役目、学校においては。だから、自分の色に染めよう、誰かが自分の色に染めてしまおう、とか思っているのが、あまりにも多過ぎるんじゃないかなと思う。前から言っている先生たちに任せる、委ねる、とかができて、先生たちがそれぞれの良さを発揮しつつ、物事を決めていけるプロセスをしっかりと踏んで、合意形成していくような場作り、そういう環境作りを、管理職はしっかりやっていく必要はあるんだろうな。だから物を決めるときに、たとえば誰々さんが言ったからしました、声の大きい人がわーっと言ったら、それに誰も言えなくなってしまう、要するに人が判断基準となって物事が決まってしまうような組織となってくると非常に脆弱になっていく。非常にストレスフルになったり、または負担感がすごくあったりするようになっていくんだだろうな。結局は働き方改革もそうだけど、自分たちがこ

の学校に来てよかったなとか、働きやすいなとか思えるように、お互いにケアをしつつ、ゆとりを持って働けるような場であれば、当然のことながら子どもたちにも優しく接することもできるし、ゆとりを持って子どもの変化に気付くことができる。そういうのがよい教育を生む土壌になるんだろうと思うんだよね。だから、そういうものをきちんとビジョンとして持って学校づくりをしていくこと。ESDと働き方改革を一体的に考えていくというのは、そこでもあるわけです。結局は、持続可能な学校文化をつくるということですよ。

曾我：そこが大事なんですけどね。ビジョンを持つときに、学校目標と、先生が言っているビジョンというのは一緒ですか。

D：ビジョンは、この先こんな学校になるといいよね、みたいなことです。そのために先生たちは、どんな子どもを育てて、自分たちもどういうふうにしていくか、それが目標として挙げられていく。この学校では、いずれはこの子たちが世界で活躍できるように、または社会に出て困らないようにしたいよねというような（ビジョンをもっている）。それが地域によって全然違うと思う。この地域は外国にルーツがあったり、生活が困窮して厳しかったりする子も多いので、社会に出てきちんと働いて、困らないように生活をする、人のために働けるような人にしたい、っていう将来的にそういうビジョンもありつつ、そのためにこの学校は多様性を重んじていく学校にしていかなきゃいけない。だからカラフルな、って意味でもある。本当にいろんな人が混ざっていて、この中にいるわけだから、それぞれが生きるようにしなきゃいけない。だからそういう学校にしましょうよ、というビジョンがある。

曾我：たしかにいま話を聞いてて合点がいったのが、先生たちってどんな子に育ててほしいって豊かに言えるけど、社会の像があまり先生たちの口からは聞いたことがないということ。それから中高の先生たちも、教科の何っていうのは言えるけど、それが社会とどうつながるのかが（ない）。もしかしたら大学の教員養成課程の課題かもしれない。

D：だから内向きじゃなくて外向きになって、ずっと言っている。そのためにも働き方改革が必要なんだよ。時間を生み出さなきゃいけない。外に出てみる。一番問題なのは、先生たちが学校と家庭の間の景色しか見ていないこと。学校の景色と家庭の景色と、通勤経路の景色しか見えない。そうすると当然思考が固定して、変化しないんだよ。だから化学反応が起こるような景色を見とかなきゃ駄目なんだよね。社会に、地域にも学びの場がある。社会との接点をもっと持つことによって先生たちの学びが深まるし、高まりもきっとある。でもそこはすごく弱いと思う。そのために外部の人を学校に入れる、先生たちが外に出ることを前任校でも

すごくやっていたし、ここの先生たちもできるだけそういう方向でやるように、いろんな仕掛けはしてる。いくら国の審議会、経産省と文科省とか、若い人たちが教育についていろいろやっても、学校の人たちは誰も知らない。そういうのを、たとえば私がこんなことやってるよって持ちこんでも、何の関心も持たないわけ。でもその人がそこに一回でも参加すれば、全然違った職種の人たちと教育について話し合うとかすると、今こんなことになっているんだって自分が実感的に理解しないと、なかなか自分の中で変容は起こらない。だから校長の役割は、校長が何かを伝えるんじゃないんだよ。そういう場や環境、空気感、言いやすかったり出やすかったりする雰囲気をつくって、そういう人とどうつなぐとか。自分が逆に積極的に出て行って人とつながりを持って、先生たちに紹介できる人を呼んでくるようにしながら、結果的に社会と学校とを常につなぐような役目も当然、校長の一種だと思うんだよね。

曾我：先生が閉じこもっているのが、本当もったいないと思う。

D：(私は) いつもいないんで忙しそうですよねと言うんだけど、それは自分の仕事だから。毎日、たとえば学校を回って、授業を見て、ああだこうだと言っていたら、自分自身が社会をまったく見なくなる。自分の経験の中だけで、この授業がどうだこうだ、先生たちを捕まえて授業のよしあしを話しても、ますます社会から取り残されていく。結局、そういうことをやっている、子どもたちが社会に出て困るわけだよね。そういう社会じゃないんだ、と。自分が過去に経験してきたものが未来にあるわけじゃない。未来はそういう枠組みの中にない。常に変化している社会を常にキャッチしながら、それを先生たちにも味わわせていく。体感した人たちは子どもに接するとき、これからの社会に出ていくにはこれが必要なんだと言う。いくら文科省が言ったって駄目、実感しないから。文科が言って、プランを作ったても、先生たちは自分の経験の中でしかやらないから。校長の役割は偉そうに教えたりとかできるような話ではないんだと思うよ。

曾我：学生に ESD の話をすると、学生が、そうやって新しいのを持ってくると先生に負担なんじゃないかって言う。たしかに負担にもなる状況は分かる。ただ時に思うのが、負担が理由になってきてないかなってこと。自分の状況を変えないために負担が理由になって、結局自分の変わるチャンスを逃してるんじゃないかというときがある。そこを負担じゃなくて、意識改革、発想の転換にもっていくには、どうしたらいいんですかね。

D：マインドセットというのが真っ先に何でも出てくる。その人の考え方をどう変換していくか。それはもう、何をやるにおいても、まずそこがないと全部うわべだけになっちゃうんですよ。土壌を耕すとか、土台をちゃんと作っていくとか、

要するにハードじゃなくてハートなんだよね。どうやってみんなに腹落ちさせればいいのか。突然具体例を持ってきたり、ハードの部分とかツールを持ってきても、やるかもしれないけど、腹落ちしないでやっていたり、やらされてるとなっちゃうんだよ。だから、やらされているものは誰もやりたくない。やらされているものはいずれやらなくなるし、だからそう考えたときには自分たちでこれはやったほうがいいな、またはやる意味があるなど自分で思うことをすごく大事にする必要がある。だからそれは校長対教員の中でやるんじゃなくて、教員同士の中でやらなきゃ駄目。いくらレクチャーしても駄目だということ。

曾我：教育同士の対話の時間がそれこそなければ。さっきの実感につながるわけですね。

D：だからかつては、たとえば講演が多かった。一方的に説明をするみたい。今はわりと色々な研修会とかで、いわゆるワークが非常に増えているじゃないですか。学校もそう。先生たちの研修も、それがだんだん増えてきたんです。それは組織としての合意形成をする、自分たちでアイデア出しをする、ブレインストーミングをする、とかは今までたぶんほぼやっていないんです。今までの考え方は、どっちかという会議、誰かが提案したものに対してみんなでああだこうだ言い合うようなものの考え方だったわけ。だから誰かが提案して、それについてみんな話合っていて、どうするか決めるみたいな話。そうすると、こういうのをやりましょうと誰かが提案する、それは大変だからやめましょう、じゃあやめようと、こんなになるわけ。その考え方を変えなきゃ駄目だということでやり方も変える。そうじゃなくて物を決めるときには、みんなが集まってグループの中でいろいろ話をしながら、いろんなアイデアとか意見、考えを出しながら、どんな考えが多いのか、自分はこう思うけど、みんなはどう思ってるのか、とか。要するに授業と同じようなことを先生たちもやっていく必要がある。おそらく今まで言えなかった人もいっぱいいるわけだよ。やりたいなと思ったけど、誰かがそんなのはやったら駄目だよと言ったら、それで終わり、とか。そういう物の決め方をしていたのをやっぱり変えていかなきゃいけない。だから、たとえば ESD をやろうというときに、それは何なんだ、みんな考えてみよう、みたいな。持続可能な社会とはどんなだっけ誰かが説明するよりは、何かよく分からないね、こんなのかな、みたいなことをお互いにワークする。こんなものだと思いますというのをお互いに言い合いながら、そうか、そういうのだったらあれだね、やれるよね、みたいな話。そこで誰かが価値付けしてくれると、それはすごくいい。それをやると、きっといい学校になるね、みたいなことを言っていきながら物事を決めていく。とにかく5分でもいいからそういう話をする時間をつくりましょ。これは何のため

なのかな、たとえば国がいろいろと答申を出してくるたびに、これは一体どんな意味なのかなとみんなで考える。「こんなのが来たよ、どうする？やる？やらない？」じゃなくて、これはどういうことなのか、どういう意味があるのかをみんな考えてみる。だから指示されるとか命令されるのをなくしていくことが必要だよ。そうじゃなくて、どういう話かと考えさせる場面、みんな対話する場面、自分たちで何かを判断する場面、それが逆に ESD 的だと思う。そういうことがあって、おそらくマインド・チェンジは起こっていく。対話があまりにも少なすぎるんだよ。コミュニケーションが大事だと言いながら、限られたメンバーと、限られた方法でしかやっていない。簡単に答えを出そうとし過ぎる。短くてもいいからワークを何回かやっていく。この学校も確実に変わったのはそこ、ワークショップです。「円たくん」も導入した。それだけで先生たちは自分たちが言いたいことを言えるようになった。

曾我：先生、もうここは何年目ですか。2年目？

D：今年。

曾我：まだ1年しかたっていないんですか。

D：だって去年まで前任校だったから。

曾我：そうか。なんか実感が。もう1年でそんなに変わっちゃうんだ。

D：「円たくん」も前任校に来てる人もいたから、使ったことはあったと思うんだよね。置いといたら、使ってくれとも何とも言わなかったんだけど、なんか自然に使いだして。今ではもう「円たくん」を使ったほうがいいよとほかの学校の先生に言ってる。前任校の人に言ったというからね。

曾我：それはすごいですね。前任校に言っちゃうんだ。前任校に逆輸入みたいな。

D：みんながどう思っているのかを、お互いにしっかり（言い合わないといけない）。みんな言いたいことは言いたいわけだよ。やりたいこともやりたい。でもいろいろ付度するから、言いたいことも言えない、やりたいこともやれない、自由がない。自分たちの学校に自由がないと思っちゃったら、もう諦めるね。どの学校にも変えたいと思ってる人はいるんだけど、大概が諦めている。そのためには、当然よりどころになるような目標も必要。誰かが判断基準になっているといけない。あの人が出たらこれは決まる、どうせ校長が決めるのがあったら駄目。言っただけ無駄だよってなる。自分たちで言ったことが、合意形成していきながら最終的にそういう形で決まっていくことが分かっているならば、おそらくみんな話しながら変えるのなんて駄目だよと言っていた人も、みんなが変えたいと思っているのを知ったときに、そこで駄目と言うのは、自分のわがままだと感じるわけじゃないですか。だからユネスコスクールでも、校長先生と先生たちがうまくい

ってないという学校は、対話が足りないと思う。最近、ほかの学校から呼ばれたときには校長先生と対話する研修の形を取っている。要するにそういう人たちは、アウトプットすることが下手なんだよ。常にインプットしようとするわけ。だから有識者の方々に聞きに行くんだよね。これはどういうことですか、分かるように説明してくださいと言って聞く。だけど自分としては納得できなかつたり、分からなかつたりで、誰に聞いても分からないという人が多い。これはESDに関してもね。その人にアウトプットする場をちゃんとつくってあげれば、自分はこう思ってるんだけどそれでいいのかな、みたいになっていくんだよ。それをちゃんと受け入れて、うまく価値付けしてあげれば、それを聞いている職員のみなさんは、校長ってそんなふうにしてたんだと初めて知る。それまでは結局よく分からないから、「どういうこと？」と聞いて歩いている。常に自分がアウトプットするんじゃないで、インプットしようとしている。自分で情報を集めて分かるようにする。でも答えはないというところに早くその人が気付いてくれればいいんだけど、その人が何とかしてESDとは、という答えをそこで見つけようとするから苦しい。先生たちの間でうまくいなくなっていく。先生に、ESDってどうなんだと言っても、ちゃんと答えられない人も多い。内部でうまくいかなかったら、外部の人が入っていく。校長同士、最初は拒否されるんだよ。何しに来たんですかって感じで。だけど校長同士でずっと話をしていると、やっぱり聞いてほしいんだよね。今まで聞く役だったから、今度は聞いてもらう役になってね。

曾我：たしかに。校長先生は、そういう場はあるんですか。校長同士。

D：ない。だからつくらなきゃ駄目。私は校長会でもすごく仕組みんだけど、3人組になって自分の学校課題を聞いてもらってください、みたいなのを。困っていることは全体の場では絶対言わないから。自分も自慢もしなければ困り事もそんなに言わない。

曾我：じゃあ校長先生が一番たまっているんですね。

D：うん、可能性は高い。

曾我：そうしたら、吐き出させてあげたくなくなっちゃいますね。

D：だからアウトプットする場はすごく必要だと思うし、その人が自分のアウトプットしたことに価値付けをされれば、たぶん学校での教育、学校経営に活かされていくし、その上で新たなものをそこで知るとか、そういうものを自分で受け入れようという姿勢になってくると思う。アウトプットしない限りは、なかなかインプットできないと思う。

曾我：校長向けのワークショップをしますという話に、校長先生たちは戸惑いますか。

D：ここは結構増えてきてる。でも校長だけでやらせると、あまりそうはならない。

みんながインプット型。有識者に来てもらって、その方から聞いて、学びましょうが非常に多い。ワークしながらみんなでディスカッションしましょうみたいなのは激減すると思う。

曾我：なんで？

D：自由参加だったら、そこにいたら自分の学びはないんだと思っちゃうんだと思う。だから経験がない。ワークショップ、ファシリテーションの経験がなく、マネジメント研修、リーダーシップ研修の経験もない。経験があるとすれば、教科研究や授業研究に関わるようなことだったら自分はしゃべれますけど、みたいな。

曾我：それこそ回を重ねないとそういう話はしづらいんですか。

D：今働き方改革とか言い出したから、学校経営についても少しずつ出す人も増えてきた。でもまだまだ。去年11月の他県での校長研修もワークでやったら、よかった、こんなことが考えられる場があるのはいいとみんなで言ってる。どっちかといったら、研修がみんなスクール形式なんだ。誰かが来て、話して、聞いて帰って、いい話を聞いたな、これでやるぞ、みたいなね。みんなが迷惑になって。

曾我：意気込んじゃうから（笑）。

D：逆にそうだよ。学びがあったかどうかより、自分がアウトプットする場をしっかりと持って、アウトプットしつつ、またインプットして持って帰るみたいなもの。お互いにそういうのをしっかりと共有していく場を経験する必要がある。だから、そのやり方を持って帰ったらいいと思う。最初は校長のファシリテーターでもいい。やったことがある人がいたら、今期はこういうテーマでどうかな、ファシリテーターをやってと言って、やってもらうとかね。そういう形をもっと取り入れたほうが変えやすいんじゃないかな。みんなが自分たちで変えていこうという当事者になっていかないと。そうしないからいつまでも校長先生が何もしてくれない、教育委員会がやってくれないからできないんです、ということにもなっちゃうよね。（たとえば）働き方改革ね。教育委員会がやることを減らしてくれればいい、国は教員定数を増やしてくれなきゃ根本的な改革はないとか、みんな言うんだよ。学校は限界なんだとか言って、制度が変わらなきゃできないよ、と。誰かがやってくれると思っている。でも、まだ学校でやれることはある。もう精いっぱいやっている、これ以上やることはないですと、みんな言う。そんなことない。無駄なことをいっぱいやってる。無駄なことなんかありませんと怒られるんだけど。

曾我：行事をなぜやるのか。先生たちも実はそれは理由付けできてないんじゃないのかな。

D：ない。既にすべてのことが、やることが決まっているんだ。やめちゃいけないとみんな思っているから。

曾我：でも、それはやめてもいいんですよ。

D：ほぼ、大概のことはやめてもいいんだ。授業以外のことを、ほぼほぼ、別にやってもやらなくてもいいことばかりだから。

曾我：それを止めちゃいけないというマインドになっているのを変えていく。

D：やめてもいいんですかって、きっとみんな思うよね。そんなことやめていいんですか。だからこれは、先生たちに覚悟ないとできないんだよね。

曾我：同感です。

D：慣れてくれば、いいんだと思いだすと、わりとすつといくと思う。なんか真面目なんだよね。何を守っているのかみたいな感じがあるけど。

曾我：最後の質問です。前任校での学校づくりにギアがかかった時がイギリスから帰ってきてからだったって聞きました。D 先生の中でも何か起きたんだと思うって。

D：要するに日本の職員室をどう変えようかという考えを H に聞いたときに、先生たちが鎧を脱いで一緒に食べたり、一緒に飲んだりの話をして。フラットな関係性をどうつくるかは、すごく意識した。あと、イギリスのサステイナブルスクールカンファレンスに参加して、ユネスコスクールの全国大会を変えなきゃいけないと、すごいそのときに感じたよね。イギリスのあれを見て、こういう感じにしないとな、と。だから全国大会に提案をして、ワークショップも取り入れて、とにかく参加型になって。

曾我：私は最近全然行っていない。行けなかったけど、あそこに行くたびに寂しい思いをするんですよ。現場の先生、何しに来させられちゃってるんだろうと思っ

D：みんなが元気になって、気持ちよく来てもらって、気持ちよく帰るという。

曾我：そうですね、ほんとに。以上で、質問を終わります。ありがとうございました。

(資料3-1) 学校外で子どもに関わる NPO スタッフ 3名へのインタビュー

(2019年2月22日)

曾我幸代

曾我：みなさん自身が今、関わられている子どもたちの中で、子どもたちの状況からどんなことが見ているのかをまず聞かせていただきたいんです。とくに学校のことに。子どもたちの声から見えてきた学校像って何かを教えてください。

J：子ども全般でいいんですね？

曾我：子ども全般でいいです。関わってきた事例を踏まえて子どもがどんな状況で、どういう環境だと本来の姿がみえるのか、など。実際、今なされている活動が子どもにとってどんな場なのかの話をしていただけると。いかがですか。

K：私は現場が児童館なので、中高生がよく個別に相談してくるのが多いです。あと小学校の高学年は不登校の子も多い。全般的に言えることは、シンプルなことしか言えないんですけど、学校はこうせねばならぬというか、あなたたち、このままいったら今の社会に適合できないよという形で、今の社会に適合するような子をつくろうとしているのが、子どもたちとの会話で見えてきます。たとえば、そんなことをしたら社会に出たら困るでしょう、働きに出たらどうするの、そういう投げかけが主に多いです。学校だけでなく、それは家庭でもまったく同じです。だから私たちの関わりとしては、今の持続不可能な社会に適合させる、という考え方を植え付ける考え方をしたら、ますますそれに拍車がかかるだけなので、そこに新しい視点を入れて、柔軟さをもって話しながら自分で考えられる力を持ってもらいたい。シンプルなことしか言えないんですけど、職員や私は、こうせねばならぬという思い込みを、とにかく最初につぶすところから始めます。個別の相談から何から。そこから始めて「でも本当は、どう思っているの？」を聞く。ものが言えない状況があるので、今年度は子どもの権利条約でヒアリングを、Iさんからもいろいろワークショップの仕方とか学ばせていただいたので、それを多様に現場の子どもたちにも使うと、すごく話がすらすら出てくるんです。それは地域の人とも実は、やっています。たとえば校長先生、子ども会の後援会長さん、なごや子ども応援委員会、そういう人たちとも子どもの権利の話をしていると、子どもがこういう権利を守れないのは親が〇〇だからだと思ってしまうって地域の方は言うんです。子どもたち自身は自分はこういう状況なんだと言えるので、それを使って、話してます。日常の中で、そういったことを伝えることをしています。不登校の子に関してはお母さんと連携して、学校に行かない間に児童館で何かさせてもらえないかみたいなことを言われたので、一緒に児童館の作成物つくるなどしてい

たんです。けど、校長先生にはそういうことは逐一報告してもらわなければ困る、と言われたんです。でも担任の先生と保護者の方は、ちゃんとお話もしているので、その関係に入ることはないと思っていたんです。ほかの事例でも、学校の先生はちゃんと一つひとつ知っておいてしかるべきで、戒めみたいなのを与えていかないといけないという考えの方が今は長に立っているので、1対1の話だと厳しいです。地域の中で子どもの権利についてお話しして、地域の方で長く実践してらっしゃる方ってまったく自分たちと一緒に考えなので、そこから攻めて、小学校の先生に少し価値観を和らんでもらうというやり方をしています。中高生については、ほかの県から転向してきた子は、うちの地区だけか知らないですけど、堅すぎて恐怖だと言っていました。他県から来てた子が、先生、軍隊みたいって。先生の言うことを聞くのが当たり前。みんな目が死んでるとか言ってて(笑)。その子は結構、感覚がロックなので、だいたい、そんなふうになる。だから、学校にも全然行ってません。なので対学校だけでは、うちは収まらないです。

曾我：ありがとうございます。Jさん、どうですか？

J：僕は学習支援で、とくに貧困家庭でくられる子どもたちと接することが多いので、子ども全般を語れと言われると、難しいです。ただ、感じているのは学校に行きたいとは思っているし、学校のことが好きになりたいと思っているし、先生にはとても期待をしているということです。それがうまく達成された子は学校の中でうまくいったり、学校に対していい感触を持ったり、ひいては教員になったりするんだけど、それが達成されない子どもは本当に学校が嫌いになったり「先生なんて」って言ったりする。でも、根本にはどうしても先生に褒められたい、認められたい、学校を居場所にしたいと思っているんだなということを感じる。だから一概に、指導していることに対して、どう応えてあげればいいのかを悩むことが多い。子ども自身は自己選択の中で学校に行きたいと実は思っているから、本人たちが望むのであれば、学校の中での過ごし方や学習がうまくいけば学校にやすくなるというのなら学習も当然、教える。今の社会に適合するような力も同時並行で必要。ただ新しい社会が来ることを見込んで、そういった新たな力を開発したり、その子自身の力を引き出したりという両面が必要なんだと思います。どっちかに振り切ることは、できないなどは感じています。

曾我：学校を好きになりたい、学校が本来は好きだって、彼／彼女も結構、口にするんですか？

J：口にするかと言われると、直接的には言ってはこない。けれども先生がうざいとかの言葉はいろいろ出てくる。よく紐といていくと、そこには友だちが欲しい、

先生に褒めてもらいたい、提出物をちゃんと出してみたい、そういうことに行き着くんです。それができると、すごくうれしそうだし、先生に下の名前で呼んでもらえたとか、たったそんなことでも実は喜んでる。言葉としては聞かれない。本人たちも気づいてないかもしれないけど、紐といていくと、どうにも僕には学校が本当は好きになりたい、が見えてるかな。たぶん家庭と学校しかない状況に追い込められているので学校を好きにならざるを得ないというか、そこを居場所にせざるを得ない部分もあるとは思う。なので、ほかの選択肢があったら、子どもたちは学校が嫌いなままなのかもしれない。今の社会状況の中だと、子どもたちにとって学校はすごく大事な場所だなということは感じます。とくに貧困家庭だと、現在の社会に最低限でも適応しておかないと自立していけないと考えると、全部、否定はできない部分があります。

曾我：学校がセーフティーネット、とくに公立校は本来だとあるのかなと思うけど。

K：私のところに来る子たちは今、高校退学した子が4人います。ルートだと自分たちが思っていたところから外れた子にとっては、セーフティーネットって言われると全然違った。一緒に一から考えているところです。学校以外のところで、どう生きていくか、もがいてる。そこに寄り添っていく場所って、今のところ実質的にどこなのかな、と。

J：ないですね。

K：ここだなという感じで。学校と敵対する気、全然ないんですよ。学校の先生と話しても疲れ切っているって感じる。お話するとき意見を言うと、すごく責められているように感じられてしまう先生が多くいらっしゃるの、表現に気を使います。たとえば中学校で不登校の子が、うちでいろんな子ども主体の企画をします。その子が企画したフェスをやっていると、情報を聞きつけて、家出中だから確保しにくるんです、児童館まで。そのときに先生と、もちろんいろいろ話したいですけど、優先順位は子ども、あくまで子どもの気持ちと、子どもの今の立場を守りたいので（話せない）。先生たち、すごく一生懸命関わってくれるの、よく知ってるんです。ここで話をさせてくれ、と話をして、そのあと、子どもと数時間話して、そのあと学校に行って三者で、もう数時間話して、それでやっと家で話せるかどうかみたいな感じになる。まず学校が子どもの気持ちを最優先にしているかどうか肝になる。その子の場合は親と同等な立場で、親の声と自分の声、同等じゃ嫌で、うちにきてるんです。まず自分の話を聞いてくれと。大人は、まず子どもの話、聞いてくれと。年齢が低いから軽んじられてると思っている子が多くて、大人は本当にちゃんと自分のことを聞いてくれるんだろうかと不安に

思っている子は多いなと感じています。私たちの立場では、あなたたちの声を最優先に聞くよって、ただそれしかできない。関係性を築いていって、そこで学校にそういう立場で関わっていくというシンプルなことしかできないです、本当に。

J:それを親身に社会はやらなきゃいけないのに、何だ、これって感じです。本当に。

K:そこに啓発していくことが大事だと思う。下に福社会館があるので、60歳以上の傾聴ボランティアの方がいらっしゃる。そういった方にもこういうことを大事にしたいんです、みなさんもそうですよねって。そう言われてみればそうだねってことあるので。本当、思ってること一緒なんですけど整理できてないから、みんな整理して伝えていく。地域の人を啓発していくには児童館はやりやすい場所だと思う。学校にも周りから声を届けること、先生にそういう浸透のさせ方もあるって、この間発見した。

I:地域の人が。

K:そう。地域の人から言ってもらおうと全然違ったんですよ、入り方が。こういう方法もあるんだなって、やってみて思いました。

曾我:なるほど。たしかに、それは大きいかもしれない。

I:今お話、聞いてると、7、8年ぐらい前になるのかな。学習支援だったり、公営住宅の居場所だったり、児童館だったり。でも当時とあまり変わってないなって。

K:そうなんですよね。

I:その当時から児童館に来る子って学校で何か言おうとすると否定されるんじゃないかとか間違っているんじゃないかというので、学校では言えないけど、児童館でだったら言えるというところが、すごくあって。学校が自己肯定感を逆に下げる場所になっているのは、すごく感じていた。公営住宅で、どっちかという和生活保護世帯、ひとり親家庭の子たちが集会所の居場所に来るんだけど、その子たちって学校に、行きたいと思ってるのね。でも学校に行くと、学校の中庭あたりにたまって、先生たちはそれをどうにかしたいと思ってる。クラスメートからも否定されるし、入っても勉強についていけないから、どうしていいかわからないから結局学校に行かなくなっちゃって、公営住宅の公園あたりにたまっていて、悪さして。それは今でも、あまり変わってないのかもしれないな。

J:学校によって、まちまちな部分も当然あるじゃないですか。さっきの校長先生の考え方一つだったり。今、やんちゃな子を面倒見てるんです。まったくそのパターンです。その子自身の内面をちゃんと見ていくと、すごくいい子。ただ自分では、どうしようもないところまで来てしまった。だって小2から中1まで6年間不登校だったら、中2から学校に行き始めても何ともならんですよ。よく行って

るなど思う。でも彼が、いま救われてるのは、先生が結構おおらかにという大変ですけど、彼のことを受け止めようと、いろんな先生がしてくれてること。それが救い。だから本当に逸脱した行動は、彼は仲間内でもしないんです。14歳の子で年上の仲間がいて、彼らは悪さするけど、その子は思いとどまれる。それは僕らのところに来て話したり、学校に行って受け止めてもらったりがあるから何とかなってるのかなと思う。学校のトップなのか、先生たちの思いなのか分からないけど、そこで変わってくる。

I： 7、8年前と確実に違うのは応援委員会ができて、セーフティーネットがある。

K：そうですね。大きいですね。

I：そういう子たちが少し食い止められているのかもしれない。当時の中学1年生が希望を持っているんだけど、ついていけなくて。だんだん行く回数が減って行って、中2になると、もう人生諦めちゃうのがすごく見えた。

J：小学生まではいいんだけど、本当、中学に上がった途端ですよ。

I：応援委員会ができてセーフネットができて、ある程度食い止められてるのかな。

J：あんまり実感が持てないんですよ、そこが。結局、各区ベースのところでは応援委員会の質もだいぶ違うから、拠点校の中に張り付いている人たちがいても、ほかの学校にはあまり行かない。そうすると学校の先生たちが結局は頑張っている。応援委員会が機能しているかということ、本当に極端なケースに至ったときに、学校が応援委員会に相談して対応してもらうパターンしか使えてない。とある区の場合はとくにそう思う。

I：そのケースも同じ区のケース。じゃあ多少はというところはあるの？

J：まあ多少はと思いたいんですけどね。

K：何かあったりすると、うちもアセスメントシート、職員代わっちゃったときのために経緯、逐一取っているんです。その交換もまったくできない。やりとりが難しい。あんまり情報交換しすぎではいけない。だけれども、どこまで共有できるかの信頼関係の築き方はフェース・トゥー・フェースでやっていくしかない。その気構えがある方は拠点とはうまくいく。だから本当に、もうシンプルなんです、人ですよ。本当に人。

J：仲よくはできる感じは今あって、ありがたいと思うけど、実行的に動いているかと言われると、かなり厳しいと思っている。人はいいんだけど、やれよという。

K：結構、実行してくれてる。今、中3の子で支援学級に行くか就職するかで、病院に行くと判定を下されないと、どちらに行けるか分からないという子が、今年は数名いた。どこがどう違うのか専門的なことだから私たち職員からしたら全然分

からないけど、そのうちの一人が私たちにも話してくれるし、応援委員会の人にも話をしていた。学校と同じことを言ったって。ショック、って。応援委員会と学校、同じこと言うみたい。

I: 応援委員会が子どものほうを見てくれればいい。

K: そうそう。そこなんですよ。

I: そういうところがうまくいっているケースって、ちゃんと子どものほうを向いてる。逆に、応援委員会が校長先生のほうをがそういうのを気にしていると、子どもからは信頼を得られない。どっちかということ子どもたちも「あ、来た」と言って隠れるみたいなね。

J: そうなんです。そうそう。まさに、それなんですよ。

K: 応援委員会の人とは3年ぐらいやりとりしている。本人のやりたい気持ちは、ふつつつ伝わってくる。若くてやりがいのある人たちが、所属団体にマイノリティになってる。だから伸び伸びしても、たたかれるのかあ。こっちと話しているときと向こう(所属団体)にいるときとはうーん、みたいな。子どもの気持ち最優先に立てない状況が、どうして起こるのか、私にはまったく理解ができないんですけど、何かがあるんですよ。

I: 学校の中に応援委員会があるので、どうしても学校のほうを向いちゃう。

K: それは染まりやすくなりますよね。

I: だから学校から外れたほうがいい。

K: 離れたほうがいいかもしれない。

I: すごく思うけどね。

K: キャリ支援の話では異質なものをに入れていくのが意味があると思ってる。常設して異質なものにならなかつたら、あんまり意味ないと感じてる。私たちは別の組織として、異質な感じを伝えるけど、それに共鳴しても、その異質を持ち込めない風土があるとしたら、それは大変です。どうして協力できないのか。全般的に、それは現象として表れているだけだから、その人の能力とかじゃない感じ。一回一回説明して、どうどうみたいな感じでやってるんです。その背景を読み取る力は互いに必要です。じゃないと、自分のやってることが責められてると感じる。対等な議論が結構どこ行ってもできない。傷ついちゃうから。私は言われても、そこはその通りです、直さなきゃ、できてませんって自分のできないところを素直に認められるので、あんまり傷つかないんですけど、そのつもりで言っちゃくと、向こうはとても傷つくみたい。受け取り方を大人が頑張って自分たちで学びましょ、ひいては、それが子どもに対する力になると思う。

I: 学校全般で感じるのは子どもの権利と言うと、すごく抵抗を感じられる先生が。

K: うん。多い。多い。

曾我: それ聞きたかったんですよね。教員養成課程で子どもの権利、重要視されてないのかな。扱わない先生がいれば、子どもの権利って出あわない人もいる。人権だと思ってないのかな。世の中で言ったら差別発言だよね、訴えられるよということが、なんで学校だと許されてしまうんだろう。人権あると思ったら言えない、その言葉って。Iさん、ずっと子どもの権利のことをやられているけど、変わっていないですか？状況は。

I: 変わってないなというのが実感かな。とくに東北で震災があって、町を再生していかなくちゃいけないときに、学校も地域もいろんな人が一緒になって、やらなくちゃいけないという状況があった。国際 NGO が入って、子どもの権利が浸透して子ども参加が広がっていったけど、学校の先生は依然として変わらない。たとえば児童館に学校の先生が見回りに寄るんです。そのときに会いたくない気持ちのある子は奥に行って隠れる。復興で、子どもも大人と同じ市民として一緒に町をつくっていこうという雰囲気があるのに、先生が子どもたちを見る目線は指導の対象、その目線が違うから、先生って変わらないな、どこに行ってもと思う。

K: 私がこの間、先生方としゃべって感じたのは人権があるって、もちろん分かっています。子どもの権利をお伝えすると、うんうんって。本当に腑に落ちたかどうかは分からないけど、共通理解はできる。ただ、子どもの力を信じきれていないところから不安が出てるんだと思ったんです。なぜかという、権利を子どもが変なふうを受け取って、権利主張を振り回してエスカレートするんじゃないかって。

I: 権力を振るうみたい。子どもの権利って、成長、発達の権利じゃないですか。でも、そういうふうに先生たちは捉えてないのかなって。

K: ちょっと違う捉え方をしています。

I: 何か権力を振り回して、クラス崩壊が起きやすいみたいな感じ。

K: 権利という言葉を知ると、ぼんってそういう雰囲気の発想が出てくるみたいです。

曾我: つまりは、その大人が権利を分かってないってこと？

K: そうです。そうなんです。

I: 大人たち、子どもの権利をちゃんと分かってないんじゃないかなってすごく思う。

K: 日本で権利という言葉が変に横行している。たとえば、児童館の子と地域ミーティングに行くんです。子どもの権利をうちの団体は基盤としてるから、その話は当然子どもから出るわけ。そうすると学校関係者じゃない大人は「君たち、権利」って言うけど、その反対にある義務を果たしてるのかってほぼほぼ言われます。

曾我：義務って何？ 逆に義務って何か聞きたい（笑）。

K：逆に何って私も聞いたんです。そうやって主張するからには社会のルール守らないとねって。権利を渡されたら、子どもは暴走しちゃうんじゃないかという恐れが大人の中にあるんだなど、私は一緒にいろんなどころに行って大人を見ています。子どもがそれをどう見ているか、帰り道に（聞くんです）、ショックですから、いろいろ。でもうまく言語化できない。ショックだということぐらい。

I：先生たちがたとえば校則でも勝手にスカートの丈まで決めているのって、人権侵害に当たるケースだってあるじゃないですか。そういうふうには考えないのかな。

K：子どものためだと言うんですよね。お話ししていると、子どもはまだ分かってないから、というところに行き着く。分かっているうちに、子どもも人だって。本当にシンプルなことの共通理解ができていないことに私は大変驚いています。

I：実は学校だけじゃなくて、子どもに関わる施設、関係機関にいる人でも分かっていない。児童館職員だってちゃんと理解しているかというところと全然ないですよ。

曾我：私、いつも先生、学生とも話していて思うのは、子ども観って、昔のまま変わってないなって。近代の子ども観のまま。大人が調教しなきゃいけないんだみたいな近代学校教育のものの子ども観のままのような気がしてる。だから機械のような扱いをされてしまうような感じ。その子ども観って意外と変えにくくて。

K：本当に変えにくい。

曾我：価値観に関わることだから、時間かかるのも分かる。たぶん個々の成長、生育史とも重なっているから。気づかないんですよ、埋もれちゃうぐらいな価値観。

I：そうそう。もう、すり込まれて。子どもは、守ってやらなくちゃとか、大人がどうにかしてやらないと、というのがすごくある。

K：そうね。私の中にもあるかもね。うん。あるある。

I：子ども自身に人権があって、子ども自身が力あるというところが、なかなか認められない。そういう認識はインプットされてきていないから、新しい発想になる。でも、SDGs だ何だって言っているときに、その自覚してなかったら、何もできない。私、ESD センターにいるときに、ユネスコスクールでいろんな実践事例を見たでしょ。素晴らしい取り組みって、ちゃんと子どもを一人の市民として先生たちが捉えている。だから、子どもが分からないと言えるし、その分からないから授業が始まったりしてる。そういう意識を持つてる先生たちって授業の中身も、やっぱり素晴らしいなと思うことが多かった。

曾我：そうですね。ESD もそこはいつも問われるんです。子どもの発話が出るような雰囲気は授業者ができてるのが。あとは国際的な動向を見てる先生たちから

したら、日本はなぜ、グレタさんみたいな子が育たないんだと言う。でも、それは学校文化も教育文化も違うし、子どもたちが見てる大人が違いすぎる。グレタさんをいきなり、正直、日本の子どもに当てはめてしまうのは酷な話。たしかに、子どもがああいう発言ができるのは、グローバルな問題に対する目があるから。大人が見えていないから、日本は。それこそ子どもに対して、そういう話もしないから、それは育たない。ESDの学校実践になれば先生が、いくらグローバルなものを扱いたいと思っても、先生自身がそれを実践してなければ、子どもに伝わらない。そこが課題だけど、意外と先生たちは気づいていない。子どもが分かってくれないと思っちゃう。子どもの発言を促すこと、やろうと思ったら小手先の教育方法でもできちゃう。自分の根っこが変わってなくても。意外と深いところでどうやっていくかは、すごくチャレンジです。逆に言うと、NPOさん、子どもと一緒にいる人たちは子どもの力を信じてるから、意外とできちゃう。大人かなって思う。先生の研修するときの、みなさんの挑戦って、どんなことなのか。

K: これから先生になる人たちとも私たち接することがあります。学習サポーターの大学生たちに毎月毎回、研修というか学びの機会を提供している。その担当はJさんです。私も現場で、こういうことが大切、今日、こうやって学んできたんですって、大学生がいろいろ教えてくれるんですが、結構、希望を持っています。先生によって、すごくいい授業をしてしてくれてるなって。踏襲されたことを自分たちは新しい価値観でやっていかなきゃいけないから、俺ら、きついわって言うんです。そこが分かってるって、すごいと思っています。今の学校のあり方って、国の偉いさんたちはお勉強されてるので施策にしっかり美しく、びしっと反映されている。前文にESDに関連する言葉、全部反映されてるじゃないですか。

曾我：そうなんです。

K: 新しい感性の人たちにアプローチしていくことが一番有効なんじゃないかな。鉄は熱いうちに打て、じゃないけど、そういう意味で学習サポーター、大学生に学校という場でなくて、違う場からアプローチできる場というのは非常に有効性が高いと私は思ってる。なのでJさんの研修の場は効果が高いと私は思っています。

曾我：すごい。そんなこと、やられて。

J: 子どもたちの居場所づくり、学習支援をやっていく中で、学習サポーターが育てば子どもが変わるのが早いと思うので、一生懸命毎月やるんです。会場を取って、自分たちでワークショップを考えてってやるんです。まず、毎回子どもと関わるときに、事前と事後に必ずミーティングを持つんです。引いて見ることって大事だなと思って。結局、半数が教育に関わる人間になっていくので。事前と事後に、

どういう関わりだったのか、今この子はこういう状況だと伝えたりディスカッションしたりすると、ちょっとずつ固定されてた感覚が変わっていく部分もある。関わり方をこちらが見せたり、なぜこういうことが起こったのか、子どもの思いを振り返ったりしてる。権利の話在具体例に落として伝えるようなイメージです。すると「はあ、なるほど」って。逆に言うと、簡単に僕の言葉で学んで「はあ」ってなるので、すぐ変わるやん、お前、みたいな。

曾我：素直なんですね。

K：逆に怖いみたいな。

J：怖いんですよ、ディスカッションにならない。たぶん学校の中に入っていったら、すぐに先輩の教員から（の言葉に）、「はあ」ってなっていく。毎回の振り返り、事前のミーティングが重要。そのほかに月1回出てきて学び合って、みんなでディスカッションすることは大事にしてる。たとえば、子どもの権利の歴史や、国連から出された勧告など。あとは子ども自身が声を上げづらかったら、周辺にいる大人が声を上げなきゃいけないのに、先生って一言も社会に対して言わないねみたいなことも。外部の人を呼んだり、自分たちがやっていることを振り返ったりを月1回する。でも次の日から、それらが生かされるかというところ難しい。現場に生かせるのかと言われると、成果はあまり出ていないという感じ。でも継続して出る子は確実に変わっていく。こういう人が社会が増えていくことをやらなきゃいけない。学校の中で授業を振り返るなんて、誰かとできるはずもないし。

I：一人だもんね。

J：そう。自分をいわゆる客観的に、メタ認知できる時間はないはず。同じものやっって同じものを見た者同士が体験の中から振り返るのは、その人の受けてきた教育の感覚とは別で、いわゆる、さっきの子ども観の転換ということになっていくのかなという気はしてるんです。この前、学生が僕に話してくれて涙流しちゃったことがあって。実習で週1回ボランティアみたいに行かなきゃいけないって、学校に通っている学生がいて、親からも慕われてて頼りにされてる先生が授業中に一人の子どもをあげつらって、道具箱の中を全部机の上におわってさせて、こんなもの持ってきたら駄目じゃないかって、全員の前でやった、と。それを延々叱った。子どもは言葉にならないから説明できないのに。この時間を取っていることに対して全員の前で謝れと言った、と。最終的に、後ろにいた、実習に来ているその学生のところにも行って謝れって、謝りにきたって。別に謝ってもらわなくてもいいし、その先生に対してすごく嫌な気持ちになった、と。この感覚をその子が持っていてくれたことに、（僕も）やっている価値はあるかなと。

K: Jさんがやってる学習支援の学サポの子たちは、そうやって学ぶことができるけど、ほかの学習支援の場でできるところがあるかということ、ほとんどないと思う。私も一つ行ってるけど、子どもの権利、子ども自身には人権がありますって話をすると、そこでストップしてしまう。完全に権利侵害なんだけど、権利侵害って、どういうことかさえ認識できない。Jさんのそういう場で気づける学サポさんはいるけど、大半の学サポさんはそんなことに気づけない。たぶん単純に塾の延長みたいなのところが多いから、学ぶことはできない。実際に学習支援の場にアドボケートで行ってるけど、子どもの権利に関しては、権利をやるんだったら義務はどうなんだって発言がすぐある。運営責任者だから学サポの上になるけど、3分の1ぐらいはその言葉に反応して、うんって、うなづく。そういう人たちが学習支援の場にいるんだと思うと、私もメラメラメラという感じ。

J: 本当ですよ。そのもとで大学生はやってるから。その姿を見てるわけですよ。

I: そうです。だから、「ちょっと学サポだけ切り離して研修しない?」と言って、今。

曾我: たしかに囲い込まないとね。

I: 学校だけじゃなくて、学校外でもね。放課後でも、要するに児童館でも、それは全然変わらない。この間、厚労省が主催した児童館の全国館長研修のリーダー研修にパネラーで呼ばれて、いろいろ話したけど、子どもは市民の一人だし、生まれたときから人権がありますよって。でも児童館職員のみなさんは、先生、先生と言われて、すごくうれしいなと思っているみたいですねって。

曾我: しーんとしました?

I: しーんとしたからね。まず先生はやめましょう、放課後なんだからって。そうなんだというのと、えーみたいな反応があった。学校だけじゃなくて、学校外でも子どもに対して私は指導する立場なんだ、だから先生と言われて当たり前って。子どもは保護するもの、だから、エプロンかけてる人って多いですよ。結構。

曾我: 指導って、日本の体質の表れだと思ってる。私の恩師が言ったことで私もはつと気づかされた。常に考えてる。生活指導とか生徒指導ってある言葉、英語に訳せないんですよ。

J: そうなんですか?

曾我: カウンセリングでもない。全然、指導のニュアンス入らない。カウンセリングって、マンツーマンの対人、対等関係で、生活指導、生徒指導って、どこかで上下関係つくってる。そのニュアンスをもって英語にすると、ないんです。メンタリングでも、コーチングも全然違う。

K: コーチングも違うの?

曾我：うん。実際考えていても、学校文化が全然違うけど、アメリカのそれぞれの役職を見ても、生徒指導係はたぶんカウンセラーなんです。でも、全然違う。となると東アジア独特なんだと思う。韓国、中国にはもしかしたらそれが合うのかもしれないけど、日本の文脈の話を欧米に持ち込んだときには、訳分らないと思う。

K：なるほど。

I：指導主事??

曾我：そう。訳分らない（笑）。海外に出張行ったときになんて自分の肩書説明するんだろう。指導の向かう先って何って。それが分からないから余計怖い。

I：あの健全育成というのは英語で何て訳すんですか？

曾我：健全育成？健全育成、難しいですよ。

I：日本って健全育成、青少年健全育成って言うじゃないですか。

K：健全育成も健全を育成する指導ですよ。怖いですよ。

曾我：怖いよ（笑）。

I：大人目線なんだよね。正しい人間に指導して到達させるみたいな。

曾我：怖い。怖い言葉は結構ある。私、直すのは、人材。人材育成しますというときに、私は材を育ててるんじゃないから絶対、人間って書き替える。さっき I さんが言ったみたいに、しみ込んでしまっている言葉ってある。それに気づくと、自分も怖くなる。たしかにみなさんがおっしゃるように、今の大学生はまだ希望あります。素直すぎるけど、揺さぶっちゃったぶん、そこに私は責任があるから、ちゃんと立て直すまではケアしていかなきゃいけないと思う。ただ本当に凝り固まった人たちをほぐすのって大変。ただ、今の学生とも接していて、対抗軸を持たなくなる。バランスが取れていない感じがして、逆にそうじゃないほうを排除する力が強くなります。そこが逆に怖い。

I：SNS で自分と同意見の人たちだけとつながるみたいな、そんな感じなんですかね。

曾我：本当に。どう異質性とあの子たちは出会っていくんだろうと思う。SNS はじめ同質性で固まっているから、自分と全然違うものに対して、どうその違いを理解していこう、ましてや、そういう違いを排除してた年配者が先生でクラス運営をしていたら、さっきみたいなつるし上げをして、違うものを排除する論理をつくっちゃう。そこが軍隊じゃないけど怖い。インクルーシブが本来の意味でいろんな人たちがそれぞれの居方ができることとするなら、みなさんの活動をベースに、頭でっかちの人に研修するときどうしますか？

I：ある自治体から放課後児童クラブにシルバーさんが 40 人ぐらいがいる。相談があったのは子どもの人権じゃなくて、子どもたちにババア、ジジイと言われて、シ

ルバーさんが傷ついている。どうしたらいいかという相談を受けて、シルバーさんたちがいっぱいいる放課後児童クラブの研修に行っただけです。70代の男性も20人ぐらいいた。すごく学ぼうという意欲は高かった。児童福祉法に子どもの権利条約に基づいてという一文が入りました。従って、子どもも一人の人として私たちと同じ対等な関係で、場をつくっていく必要があるんですよということには、みんな受け入れなくちゃという感じがあった。自分が子どもから暴言を言われたときに、どう返せばいいのか。60代、70代の方は子どもも権利の主体者であるといった文化で育ってきていないから、ジジイと言われたら、なんでそんなこと言うんだって怒って言うってしまうけども、そう言った子どもの向こう側にある子どものいろんな事情、もしかしたら学校で何かあったのかもしれない、もしかして家庭で何か起こっているのかもしれないというところを支援員として踏まえて、ジジイと言われたことをそのまま受けちゃうんじゃなくて、うまく返せるというトレーニングがすごく必要なんだな、と。大人と子どもの関係は上下関係で育ってきている年代の方に、人として対等な関係で自分の考えを伝えることのできるコミュニケーションスキルが必要と感じます。

K: 私は今60、70代の方々と接する機会が多いんです。児童館の1階が福祉会館なので。そこで地域の話や、子ども分野の風土を持ち込んで話します。たとえば、この間、とある団体の食育を聞いてた。みんなに教えるみたいな感じなんです。ハードルを低くして、教えるんじゃなくて、おみそ汁と具を用意して、軽い感じでやりませんかみたいな感じでやったんです。食で教えるんじゃなくて、そういう場にしませんかって。こっちのほうに引きずり込んで、児童館でやったんです。下の福祉会館の人にも来てもらって、おなか減ってるのに食べない。素直じゃない。声のかけ方がいろいろあるので、どう声かけると来るのかを目の前で見せると、おお、わかったな、みたいな。お抹茶立てるの得意な方などいらっしゃるからお願いします。そうすると食いつく。場ができます。その中で子どもも、普段私たちにしゃべる子のほうが多いんですけど、それよりも普段顔を合わせない初対面だからこそ話せるタイプの子もいる。そういう子がそこで話し出す。結構現状を目の当たりにする場をつくればいいんだなって思った。

I: この間、ある研修に行って知ってプログラムなのですが、中学生が200人いるとしたら、200人の大人を集めて、ぐるっと輪になって向き合って5分単位でテーマが与えられる。そのテーマについて中学生と地域の大人が会話する。子どもにも地域の人にも変化があってすごい面白い、と。試しにやってみたら、たしかに自分の経験を踏まえて大人が中学生に話すとき、どうしたらいいんだろ

うって考える。中学生も何か大人に言われたら、どうなるんだろうみたいなところがあって、すごく面白い。だから、それを一度、試しません？

曾我：是非やりましょう（笑）。キャリア支援のほうで、私、勉強不足もあったから、元校長に教育行政のことで聞きたいんです。先生たちって年に何回、研修あるんですかって。初年次研修から始まって、5年次研修と10年研修で終わりです。もちろん校内で現職教育とか授業に関する部会の研修とかがありますって。それだけ数の研修で何をやっているんですかって。マインドセットなどの話はもちろんなくて文科省の誰々さんと呼んで、こういう話をしてもらってとか。

K：座学が多いんですか。

曾我：そう。社会において求められている組織論みたいな話とかは全然話さない。だから、どんどん先生たちって離れていくんだと思って。今いる状況を変えないと、それこそ教員になりたいという人たちも今は減っているから。研修の場を生かせるといいなって。Iさんが言う場を学校へどんどん持ち込めないかなって。

K：面白い方法ですね。

I：そのキャリアナビゲーターって、そういう存在なのかなと思っていただけ。

曾我：それを期待してるんです。私も。

I：教員一人増やした感じに、今終わっちゃってる気がする。何とかできないのかな。

曾我：そうなんです。ナビゲーターが今、煙たがられているかといったら、学校の先生にとって訳分らないから。なんで入ってきたのか、その人たちが何をするのも、ちゃんと説明されていないし、校長さえも分かっていない。つなぐはずの校長がつないであげていない。訳分らない存在として学校にい続ければ、先生たちも遠巻きにするし、関係は構築できない。日本人の特性として、異質なものが入ってくると、遠巻きに見るんですよ。欧米だったら、自分はあなたの敵じゃないことを表すために自分から近づいてハイって入っていく、僕はこういう人間だよ、あなたの敵じゃないからねって、コミュニケーションになる、日本人はそこをしなくていい。察する文化だから。だけど実際それがそうしなきゃいけないようになってきている。教員はもう何世紀も前の文化がそのままあるので。それぐらい先生たちって耐性ない。企業だといろんな人たちと接する機会があるから、まだ慣れていると思う。ナビゲーターの人たちって、彼／彼女たち自身も50代、60代の人だから自分を生かしてというアピールの仕方を知らないんだと思う。実際どうですかってナビゲーターさんたちに話を聞くと愚痴が出る。ごもったもな内容です。学校が悪いって。たしかにそう、けど第三者から見たら、子青局をはじめ応援委員会が橋渡しするワークショップしないと橋つながらないのにつて思う。

結局キャリアナビゲーターの人たちって、進路支援という形で入っている、

K：そんな感じでしたね。

曾我：ライフキャリアとして入っていないので。

K：そうなんですよ。ライフキャリアの視点ないから。

J：ワークキャリアですよ。

曾我：さっき Kさんが、冒頭に言った社会にどういうふうに出るかという話なので。

K：そうなの。シンプルな前提が違うから、そりゃあ、ずれずれですよという話。

I：職員室に机一つあって座っている。給食の時間に交流にいくみたい。

K：詳しい（笑）。

I：報告会でも、そんなこと言ってましたよね。事業の中に、キャリアのワークショップをやってみたり、今いる意味、役立ち感ってあるのかな。

K：主に職業選択カードとかでワークショップやってる。「大丈夫か？」と思って。プログラムにしてもいいんですよ。ワークキャリアしてもいいと思います。でもワークキャリアでそんなのカードで見せられて何が分かりますか。さっきのワークショップもそうですけど、対人。場をつくるのも、対人。人が一番いいんですよ。人に出会わせる。人と人が出会ってできる化学反応、ありきたりな言葉ですけど、それが一番効果があると思う。カウンセラーさんたちは出会わせる。児童館は、それをしています。児童館のワークキャリアのほうの企画はあちこち出かけていって人に出会わせて、学校でも職場体験やっているとありますが、職場体験プラス、その人なりの考えをじっくり話し合うこと。

I：キャリアナビゲーターが、高校の学校内カフェ的なものもやれる可能性があるのかな。学校のカフェだと、いろんな人が来て、いろんな人生を見れるし。

K：行かせてもらえるのが一番いい。外に出るの大変。

I：来てるボランティアのおばちゃんが高校生に「うちの息子のことで」って。

曾我：相談しちゃうの？

I：高校生に相談してるみたい。

曾我：すてき。いいね。それ。

I：そういうの、いいなと思ってね。そういう場をつくっていけないのかなって思う。

K：児童館でも出かけてたんです。今年度は来てもらった。距離の取り方が苦手な子とか、激しいコミュニケーションしかできない子とかいて、どうしたらいいんだろうって。お水をやっている方に相談しにいった。私たち自身が、あなたたち、ちょっと頭堅いわねって言われて、どうやって適正な距離感をとるのかとかを聞いた。バーっぼく一人ひとり人生相談始めたら、その内容が面白い。だからいろん

な大人に来てもらって人生相談コーナーみたいなのをやれば面白いって思った。

I：そう。石巻のときも高校生支援をやってる NPO のスタッフが手相を見る人だったの（笑）。彼に手相を見てもらいたいという企画が持ち上がって、手相見コーナーができてた。

K：お堅い理論で企画すると、子どもたち来ないんです。私、1年目、理論ばかりで児童館に入って、いろんなプロジェクトを提案したんですが、ことごとく失敗しました（笑）。集まらないの。スタッフも思うところはあったんですけど、私がキャリアのある人だと勝手に思われて、みんなものが言えなかったらしいんです。本当ごめんさないみたいな。私は、みんな意見言ってるって言うんですけど、言ってる本人が、いくら言おうとも最初は無理でした。でも2年目、3年目は、逆駄目出しをしてくれるようになって。だから、私は同じ立場で駄目出しされることを、時々本当に心傷つくこともたくさんあるんですが、すごく幸せなことだと思っています。だから教育現場のみなさん、駄目出しされるぐらいのところからしたほうがいいです。結構、若い子と NPO の今の 20 代、とくに 30 代前半の子、がんが駄目出ししてくる子多いから、その子たちといっぱいしゃべると、かなりの訓練になりますよ（笑）。それで多世代でチームを組むにあたって、自分がどう見られているかということ意識しないで、みんな何でも言ってるって言うだけじゃ全然駄目なんです。なので、2年目、3年目は、もうみんなと本当に平場からやって。チームでやる手応えは全然違います。

曾我：先生たちって、弱さを見せないじゃないですか。

K：そこかもしれないです。

曾我：それこそ ESD の授業研究を知り合いの先生がやっていたから見について、そのあと別件で話したんです。教育大の付属学校だから、いろんな実践がやりやすい環境にあるんです。中高の間の受験はないけど、大学受験はあるから入試に関係ない科目に関しては、生徒たちのモチベーションが下がるんだって。そんな状況の中でもその先生は ESD や国際理解に力を入れたい。なぜあなたは ESD や国際理解をやり続けたいと思うのかって質問したら、「究極には自分が変わりたいから」って答えてくれた。そこまで変わることにあまり恐れを持っていない先生って多くないから、すごいなって。でも実際、自分でカリキュラムを組み立ててやっていく先生だから、手詰まりなときもあるんです、年間を通しての授業を立てていく中に。もうネタ切れだっというときもあるんですって。そういうときも恐れをなさず、生徒に「ごめん、先生、もうネタ切れだわ」って言うんですって。

K：いい、いい（笑）。

曾我：「どうしたらいいと思う？」、「何やりたいかな」って生徒に聞くと意外と応答してくれるんですって。一緒に学びをつくっていくのがすごく今、楽しいって話されたのが印象的だった。彼はそれを普通に話すけど、レアだなんて思った。弱さを見せる、手詰まりだなんて、たぶん一般的な学校の先生は言わない。もちろん手詰まりになる前提にならない。教科書どおりにやっていたら、手詰まりにならないカリキュラムを国が作っているから、それはならない。でも ESD が扱うようなグローバルな課題、地域課題って正解がないので、一緒に考えていきましょうという前提を共有して、授業の単元からして一緒に作っていきこうと言えるのは、相当だなと思う。それこそ、「僕、だから簡単に謝るよ」って。子どもたちをしつける上で私たちも言っているから、当たり前なんだけど、先生としてって考えると、大方しくなくなります。先生として、弱さを見せる、謝るって、さっきの指導って考えるとしないんです。そこがすごい大きな壁だなと思う。Kさんが言うみたいな場に先生たちが来てくれて、駄目出しされている姿って想像したら面白い。

K：耐えがたいかもしれないですね、もしかしたら。拒否反応が起こらないか、ちょっと心配ですね、今の話を聞いて。

曾我：もちろん揺さぶっちゃったら、その責任はちゃんと取らなきゃいけない。応じていかなきゃいけない。こっちもちゃんと構えていかなきゃいけない。意欲とか覚悟を持って、今回のキャリア支援もやらなきゃいけないような気がしています。キャリアナビゲーターがそこまでの覚悟はたぶんない。ないっていうか、前提がたぶん私たちと違うんでしょう。

K：ごくシンプルに、子どもも一人の人というシンプルなことだけだと思うんです。

I：その子ども観を変える。

曾我：Iさん、ずっとそれをやってきて、どういうときに手応えを感じるんですか。

I：だから、厚労省のリーダー研修にパネラーとして、子どもの権利をしゃべってくださいみたいに言われると、ちょっとずつ変わりつつはあるかなって。各自治体よりも、国のほうが変えようとしているというのは、すごく感じます。

K：そうですね。やっぱり国はすごいなと私は思います。

曾我：私も思う。文科のつくるものとか見ても、センスがよくなっていると思います。名古屋市の教育の特徴って何だろうみたいな話をしていたんです、研究メンバーと。管理が強いよねって、さっきの他県からの転校生が「軍隊みたいだ」というのもあるの並行して、意外と親の主張が強いみたいなことも聞くんですよ。

K：主張が強い？

曾我：親がこうしてほしいみたいな。

K：学校に対して。

曾我：そう。全国的な話かもしれないけど、学力が身に付いていないというようなクレームをして、それに負けちゃって、先生が親を見ちゃって、子どもを見ていない状況がある。みなさんからそういう保護者の特性みたいなのって見えますか。

K：その渦中にずっといたので、そのへんはめっちゃくちゃしゃべれますけど（笑）。

I：石巻も似たようなものだった。

K：保護者目線で話をすると、保護者が学校を信じないんです。学校の悪口を平気で言う。ここでこんなことを言っていますけど、私は子どもに絶対学校の悪口を言いません。預けている人を信用できなくて、いいことが起こるわけがない。保護者の方々は学校にクレームを入れにいきます。ちょっと攻撃的。攻撃前提の物言いは嫌なので、距離を置いたんです。親同士は子どもの点数でけんかをした。だから、学校の先生のつらさは分かる。親御さんに毎日労力を取られるのがどれだけの苦痛と時間と体力を使っているのか。子どもに向かう時間をあげてくれとシンプルに思っていました。

曾我：そうですね。この前、先生たちの働き方改革のシンポに行ったんです。5時以降も電話対応をしていたんですって、ジャンジャンかかってくるから留守電を導入したって。行政さえも5時以降の電話対応をしないのに。それまでは留守電をいれることに抵抗があった。でも実際、留守電を入れてみたら、全然クレームがないって。結局、親たちのクレームって何なのか、よく分からない。

K：そこですね。

I：親の力が弱まっているね。

K：できないから、学校になんとかしてほしい。それが強いなと思って。だったら、自主保育じゃないですけど、自主何とかするしかないじゃんって思うんですけど。私は大阪と名古屋しか知らないんですけど、たしかに大阪の各家庭は学校に対してというのが全然なかったです。たまたまかもしれないです。同じ役員で入っても、自分たちも楽しもうという感覚が強いです。とにかく自分が参加するときは楽しく、子どもも楽しく。イコール、お互い一人の人としてというキーワードになっていくんです。名古屋では、たまたまかもしれないですけど、この子どもたちの将来がみたい。まず将来に目が行って、何を勝手に心配しとるんだと私は思うけど。将来なんか、見えんがやみたい。

曾我：たしかに。

K：自分たちが歩んできた道がうまくいったと思っているんです。だから、子どもたちにもううまく行ってほしいみたいな感じで、将来を見据えて、そこに。

I: 子どものためにという。

曾我: ずれちゃうかもですけど、学生話を聞いていて、私が一番驚いたのが、友達同士、お泊まり会をしたことってこと。友達んちに行ったことがないって聞いて、どこで遊んでいたの? って。親御さんがいないときだったりすると、邪魔しちゃいけないとかって、フードコートみたいなところにつるんでいたからって。

I: ある程度、都会だからそういうところはあるし。それに名古屋市はトワイライトスクールの導入がすごく一斉にわーっとできていったから。

K: 実は昨日、トワイライトと学童と留守家庭児童クラブって児童館にあるんですけど、その問題点について、知り合いの方と1時間ぐらい話していたんです。私、今、末っ子が学童に通っていて、学童の負担は大きいんですけど、全然トワと違うと思うんです。トワのルームができて、成り立ちが違うから、違うんです。

I: でも指定管理になって、NPOが取ったところもできているから、多少はね。

K: 多少はいいんですかね。だいぶ変わってきているんですかね。昨日、話していた支援員さんは両方にいたって。成り立ちが違うので、子どもたちに対するものが違う。なんで学校から帰ってきて、また学校の第二弾なの? ってこと言っていた。児童館では本当に、そんなことは絶対にしないって。

I: 子どもが朝の8時から夜の7時まで、同じ敷地内で過ごすということ。人を育てるという環境で、私はなんか。

K: かなりつらそう。

曾我: つらいと思う。

I: ねえ。朝8時から夜の7時まで、そこにずっととどまっているのは異常なことだと思う。そこは前から言っているけど、何も変わらない。

K: 支援員さんがすごく嘆いていた。トワができたから、学童と競合して、お母さんたちのニーズ、お父さんたちのニーズでつぶれるんですよ、学童が。

I: 学童は高いからね。

K: 高いし、手間もすごいかかるんです、運営に。市は市民のニーズに応えるし。

I: 大人のね。

K: 大人のニーズに応える。そこですよ。

I: そこを子どもの発達権利の保障と考えると、一日中、学校にいるということが。

曾我: 著しく問題。

K: 数字を取るのはいいけど、どこのニーズですか、をいま一度考えたほうがいい。

I: トワイライトスクールをつくるなら同じ数だけ、プレーパークもつくってよって。

曾我: いい、それ。

- I: 結構言っているんですけど、全然聞いてくれない。
- K: 本当、そう。だから、その説得材料を何にすれば納得してもらえるのかな。議会の話は3カ月には反応する。だけど、市民の、何ていうの？
- J: 子どもに？
- K: そう。本当に草の根で活動しているところの声の届くスピードが、異様に遅い。なんで議会を通すの、そんなに早いのか？
- J: 基本的にカスタマー気質なところが強いかなとは思っていて、僕が学習塾を2校運営していたときもそうだった。とくに二つ目のほうは何十人も子どもが通ってきて、塾長と僕だけしかいない二人の中で回していくという状況だった。親が納得すれば、何も文句を言わないんです。だから文句を言う、言わないのは、納得するかどうかであった。お金を払っている、払っていないは関係なく、学校にも当然文句を言う。それは子どもがどうだったかではなく、自分自身の収まりがいか、いかないかのところが重要で、子どもへの愛情があるから文句を言っているというよりは、自分の収まりがきかないから。納得さえいけば、何も言わない。主体者、主権者としてののは、だいぶと落ちているんだなというのは感じます。
- I: そういう大人に育てちゃったんだよね、今までの教育がね。
- J: そう。教育がそうになっているんです。カスタマー気質だったり、主体者、主権者意識がなかったりの状況になっている。
- I: そこを変えないといけないというのは、国は、どうも気付いているなという感じ。
- K: 国は、めっちゃめっちゃ書いてありますね。
- I: 名古屋市だと、インクルーシブ教育、イエナプラン、応援委員会、キャリアナビゲーターって、
- J: 権利を養護していこうみたいな。
- 曾我: すごいお金が付きますね。びっくりした。
- J: アウトリーチも5億ですから。学習支援は5億ついて150カ所、全国にないです。
- 曾我: 私、名古屋のそういうところの素晴らしさはこっちに戻ってきて感じるんですけど、なんで学校は手薄なんですか、と思う。
- J: そう。めっちゃ思うんですよ。公的なところにもっとお金をかければいいと思う。それは学校とか児相もそう。そもそも市民の活動を増やしたり、市場原理の中にお金を突っ込んだりというのは、ある意味悪くないのかなと思うんですけど、先生が困ってるんだったら、公的なところにもっと拡充すればいいのに。
- I: 学習支援だって、そもそも。
- J: 私教育のほうにお金をかけるんじゃなくて、学校に5億かければよくない？

I: 公教育のほうに、もうちょっとお金をかければ、学習支援をこれだけお金を使わなくても解決できることって、いっぱいあるような気がするんだけど。

J: 本当にそうなんです。公教育、公の力をちゃんと持たせてお金を投入すること。もうちょっと分散したりとかしないの？というの、ある。

I: でも先生にこれ以上負担はかけたくないとすると学校に異質が入っていくこと？

K: そう。外でいくら異質でも、結局拘束時間は学校だからそこに人が入るのが一番。

曾我: 実際入りやすいですか、学校って。

K: 入りにくいよ。

I: 総合学習ができた当時は、地域の人たちがみんな、こういうのができるよ、ああいうのができるよと言って持ち込んで。

J: 僕はちょうど小学校4、5、6年あたりに総合という時間ができて、よく分からないままやらされていた世代だった。そういうふうだったんですね。

I: そう。だから緑区に天白川があるじゃない？小学校の辺りを流れているところ。

J: 境川とかですか。境川じゃなくて。

I: 扇川。あそこで.....。

J: その辺、みなさん、市民活動をいろいろやられていますね。

I: そう。観察会を毎年やっていたし、学校によって環境事業所と一緒に組んでごみをテーマに毎年、三つの小学校でやるとか結構やっていましたね。今、環境事業者と組んで、そういうごみとかプログラム。

J: ないですね。

I: 最後に、エネルギーのことを考えてろうそくを作って終わりだったんだけど。

K: 児童館としては、やっている。毎年はやっていないです。

I: 三つの小学校でやっていたのよ。それが3、4年は続いていたと思う。扇川の観察会も3年ぐらい続いた。そこは地元のグループの人に渡して。幾つかやっていたけど、あまり今、そういう話を聞かなくなったかな。

曾我: ある一つの小学校の話で、地域が盛んに入っているんです。文化継承に関連して、なり手が今いないから、今後を心配はしていた。名古屋の場合、連携の形が決まってやっているのか。

I: 登録制度みたいなのがあります。名古屋の環境局の課かな。

K: そうそう、環境サポーターさん。すごく行っています。

曾我: 言っていたな。学校に行っていたとか。

K: 学校にも保育園にも。

曾我: そんな感じで、どんどん入っていけばいい。授業では入りやすいけど、学校経

營の話には、やりにくいんですかね。

K：一回つながったら、ずっとその団体が見ている。出している側は知り合いです。それ以外で学校に入っていくのは、まず門戸自体がどう開いているのかが分かっていないので。

I：民政協力委員とか、地域のそういう人たちが入っちゃうと、それ以外の人って、なかなか入れないよね。

K：そうなんです。形骸化とまではいかないけど一回そことつながったら、すごく。

J：楽ですよ。そのままいっちゃいます。

I：そう。それに、そういう人たちって学校に協力しようと思うから、学校で課題が出てきたとしても、それはあまり指摘しなくなる。ずっと同じ人がやっていると。

J：そういう意味でいうと、県立教育委員会は委託を出して、学校の中でキャリア教育だったり、なにがしかをやっていたり。

K：県立、めっちゃいいですね。私の娘が県立にキャリア教育がすごい。

曾我：いいですか。

K：ライフキャリアのこともやってくれていて、デート DV のことも。「まず結婚ということを知っていないよ、君たち」みたいなことで。結婚したらおしまいだと思っているでしょう？みたいな感じの話とか。人と人との出会って、人生を築いていくことは、みたいな。県立の授業はめっちゃいいです。校長先生にもよるのかもしれないけど、替わってもよかったから。ライフキャリアのほうもきちんと見ていて、よかったと思います。

曾我：いいな。学校の授業に入るのは、総合が突破口になって始まったなと私も思ってる。実際、じゃあ学校経営、働き方の部分とか、それこそ研修に外部が入るかという、そうでもないというのが、結局、体質が変わらないんだろうなと思って。研修はチャレンジだなと思うのと、校長会にも外部を入れるしかないと思って。校長先生たちをほぐすこと。校長先生たちもたぶん話すチャンスがないんです。あの人たちも、たぶん身を守るしかなくて。校長を緩めないで、先生たちが、というところもあるかなって。やっぱり校長がどこ見てるのが大事。校長が子どもを見ちゃうと、先生たちが校長のほうを見て、私、大丈夫ですかとなっちゃう。校長は結局、先生しか見なくてよくて、職員室がどう回っているか、それだけ僕は見てればいいと思ってるって校長の話を聞いた。子どもを見るのは、あなたたちの仕事だから、僕は見ないからねって。

K：Jさん今、学校の異物として入ってるんです。私一応、館長職なので、館長会に行くんです。そこでみんなにいろいろ発信して、もともと柔らかい人はつながっ

て意見交換できる長なんです。けどそれ以外にも輪を広げていきたいから発信するんです。全然って感じなんです。どこかの延長になって、こっち来たという方が多い。私、もう一人の館長をやってる人と、レクリエーションみたいなことやったほうがいいかなみたいな。

J：あの学習サポーターの話と同じですね。

K：福祉って何ですかねって。そういう子はここに来られちゃ、みんなが困るから来ないようにするみたいな感じですよ。

J：最悪ですよ。

I：トワイライトスクールも公営住宅で居場所をやっているときに言われた。ああいう子、来ると大変なことになるから来ないでほしいって。

曾我：どこ行けって言うの。

K：そう。そんな長ばっかりいたら、柔らかいところにいこうってなる。だから地域から学校長にアプローチしてもらったというのも、少数派にして攻めたんですよ。

曾我：そういうことか。なるほどね。

K：じゃないと、少数派で広げるよりも分解させて浸透させるほうが浸透圧がいい。

曾我：たしかに。イエナプランがどうのって市教委が動かされているのって、結局大阪の木村泰子さんに市長がほれて、ああいう学校をつくれみたいな感じでやった。そこが地域の人たちを巻き込んでいるんです。地域の人がいい動きをしてるんです。その状況を見て、地域重視ってなってる。ただ、それを私聞いててちょっと怖かった。たしかに地域を巻き込んでくれたら全然いい。地域力がなくなってきた現代社会だから、そこは教育に対して地域力を高めるという面でいいから、どんどんやってと思う。ただそれをやったところで学校がどうかというと、クエッションかな。大空小の例の出発点は先生たちの価値転換なんです。大変な子たちが集まる学校だったから、ベテラン級の先生たちが集められる。ベテランの先生たちがそこで思ったのは、私たちは今まで何をやってきたんだという価値観の問い直しが始まるんです。ここでは今までの教育が使えない、子どもたちに通じない。私たちは何のために教育してきたのか、もう1回、考え直す。先生たちが大事だと思っていたものを手放していくんです。それこそ指導をはじめ。子どもとの関係とかを見直していくなかで、自分たちだけの力では無理だ、子どもが学校を出たら、その先は地域だから、地域の人に見守りはお願いしようよ、じゃないと先生たちもつぶれちゃうって、地域にお願いしてるんです。出発点は先生から始まっているところを見てほしくて。そこがないのに地域がばーって来たとしたら。

K：たしかに。

曾我：学校に耐性がないから、びっくりしちゃうんですね。

K：そうですね。

曾我：キャリア何とかって、地域の人が入ってきたとなると余計に先生たちは、どうしていいかわからないってなっちゃう。そうしないためにも先生たちを和らげておかないといけない。こういうところは、こういう人たちをお願いしましょうねと了解をとっておかないといけない。じゃないと本当に先生たちが、学校に行きたいと思っている子どもたちと一緒に、私たち何のために学校にいるんだろうと思っちゃう。それぐらい真面目ちゃん集団なんですよ。私たちが信頼されてないと思っちゃう。先生たちを元気づけるためには、まずは先生たちから私はアプローチしたいんです。もちろん、そこには絶対、必ず地域の力が必要だから、動かすときには NPO とかの力を使ったほうがいい。学校だけやっても仕方ないから、包括的にやったほうがいい。てこの原理じゃないけど、どこに支点があるかといったら私は学校の中にあると思ってる。本当バランスなんですよ。地域は地域でやっておかなきゃいけない。始めていかないと、いざというときに地域の人たちに、声をかけたときに動かないというのじゃあ、余計、先生たちも地域の人たちが動いてくれないって元気がなくっちゃうから。地域の力も高めておかなきゃいけない。地域の力がつきました。だからドンと入っていくと、耐性がない先生たちにとっては手いっぱい状態。両方を上手にやっていかなきゃいけない。

K：そうですね。先生たちの自発の力がないので、その他発で、こっちからみたいにならないと崩壊しちゃいますね。

曾我：そうなんです。さっきの学習サポーターの人たちじゃないけど、学校にいる柔らかい、若手、中堅の先生たち集めてとかで態勢つくったりとかしておかないと。

K：画策が必要なのかもしれないですね。

曾我：そういう人への研修に子どもの権利とか NPO にとっての当たり前をつき合わせていかないと、学校の当たり前が崩れないから、チャレンジかなと思います。

I：昔ね、体罰は先生がやると指導になるけど、普通にやったら傷害事件だよみたいな話は、よくした。それが今はだんだんと当たり前になった。

曾我：名古屋大の内田良もうるさく言ってる。教育界の若手も言い始めている。

I：そういう当たり前のイメージというかな。先生たちも、つらいときはつらいつて言えばいいんだけどね。

曾我：言えばいい。本当に言えばいい。

I：これだけ名古屋市は子ども施策を立ててるんだからうまく転換できるといいな。

曾我：本当に。

K: 国が本当に素晴らしいものをつくるじゃないですか。それを形式美として受け取ることが、名古屋はお上手だなって。でも、現実のギャップを埋めるまでの行政の柔軟性は……。人員、人の柔軟性をもう少しゆるゆるさせる。NPO の中でも、こうあらねばならぬという同じことをしていると、そうじゃない、ゆるゆるさせる感覚の人をちょっと配置させたいなと思っていて。人員配置、すごい大事。佐賀がいい事例ある。佐賀が NPO の人による研修制度を入れた。がっちりしたコアメンバーが3年ごとに替わっていくものだから、そのコアメンバーつかんだものだから行く先々で、いい効果を生み出しているって。

I: 今、名古屋市って、NPO 研修をやっていないの？

K: 名古屋市は個別で声はかかるんじゃないですかね。

I: やっているんだよね。

K: やっていると思います。職員研修は。派遣研修はやっています。あれは本人たちが選んでくるものなので、そんなに。一斉研修という感じではない。そういう一元化したものがあるといいのかと思ったんです。コアをつくっていくというやり方と、ゆるゆる、どこからも入れるのも大事かな。現場レベルでは、このゆるゆるのバランス、すごく大事。なかなか言語化できないですけど。

曾我: 私も分かる、それは。

K: トップダウンの力が強いですよ、名古屋って。

J: 末端で困るんでしょうね。

I: そうか。困ったことがあったね。

J: 応援委員会でも学習支援でも広げる力はある。でも横展開しなきゃ、全市に。

K: 鮮やかでしたね。本当に鮮やかでした。

I: 規模的に。

J: やっぱり現場が困っちゃうんですね。

K: ひろげる必要性も、元の施策を見れば、すごくある。国を見れば、しなきゃいけない。「しなきゃいけない」でやっているからいけないと思う。さっきの先生の自発性じゃないけど、ここが足りないから、まず自分たちから自発して、そこに行けばいい。けど形式をやらなければならないから始まってしまうから、やらなきゃいけない。

J: 子どもの声からスタートしていないということですね。先生たちに自発性が生まれるのって、子どもがこういう現状だからやろうっていう子ども視線に立っているからであって、やらなきゃいけないという上からだと、先生も理解できない。子どものためにつくられているものなんだけど、子ども視点じゃなくて、上から

言われたことになっちゃう。その自発性を生む余裕が、先生にないんですよ。

K: ないし、行政の方もまったく同じだと思う。

曾我: 私もそれは思う。

I: 行政の場合は異動して、そこだけ分厚くする。

K: 行く先々でマジックを起こしている人はいましたよ、佐賀の事例を見て。すてき。

佐賀は教育委員会じゃなくて地元の首長さんの力もすごい。全部が面白かった(笑)

I: 先生たちの自発性を上げるためには、どうすればいいんだろう。

J: 若宮の事例を話しておいたほうがいいのか。市教委の組合の研修に呼んでいただいて、そこでお話をした。そのときの反応は、悪いわけです、基本的には。ほぼ黙っている感じ。自分の話は言ってくれない。聞いてはくれる。そのあとにお呼ばれをする、来てほしいって。研修に行くと先生たちは受動的に出ているかと思いきや、時間をここまで空けられるので、やりましようと言ったら、残るんです。先生たちが意外といなくならない。実は、って話を聞いたんです。教員コミュニティのところが難しさとかを。あとで言いにくるような文化。それって先生たちがある程度、子どもたちの現状にもう耐え切れないことを示してる。じゃあどうしていこうとなったときに、当然キャリアサポートの話も出る。先生たちの中にも、自分の子どもがその学校に行っている人もいるから、評判も聞いている。今の形を変えたいっていう自発性が本人たちの中にある。しかも若宮って、閉校問題があった。当事者である先生は声を上げづらくて、卒業生をうまく取り込んで、昨年度は署名の活動とかいろんなことを始めていった。養護学校を入れてなんとか存続させるということで、先生たちも不安な気持ちがあるけど、変えていくんだなと思う。居場所カフェをやりたいという先生がいて、先生のコミュニティをなんとかしよう、子どもたちの現状を少しでも変えたいという自発性の中で、僕らみたいな人にたまたまつながって、そこから話がトントン拍子に進んでる。その先生の力次第になっちゃうけど、校長にもしっかりと話を通してスタートしてる。異質なもので何をやっているか分からないから、すごく懸念というか不安。またどうにもならないという気持ちがあるから、助けを求めようとしてる。自発性一事例としてくみ上げて、それを横展開すると、どうなるのかなと思ってる。

I: 石巻は先生のネットワークがあって、自発的に動ける先生たちが「学び合い」フォーラムをつくった。そこで自分たちでホワイトボードミーティングやいろんな勉強をしながら、学校自体も変えていくことを石巻、宮城県の先生たちがやっている。だから、そのあたり、名古屋市もいるんじゃないかな。

J: たくさんいると思うんです。いるんだけど、学校の仕組みを変えるために会議

を続けさせること、教頭、校長の役職者を通すという合意をうまく取り付けられる先生がいない。その手法だったり、会議の運営だったり、何か企画を立ててどういうふうに根回しするのかを持っていないんだろうな。

K：学校に入ってエンパワーメントできたら、随分変わりますよね。

J：本当にそうですよね。

I：その先生たちは、今年は教育フォーラムも、石巻でやったから。

J：先生たちが主体でね。

I：うん。そうすると、教育フォーラムが、先生たちだけじゃなく、今度は地域にも広がり始めている。名古屋市だったら、そういう先生がいそうな気がする。

J：先生が声を上げづらい、行動を起こしづらいのは当たり前なんですかね、全国的に。だって、さっきの話は宮城の先生が中心なんだけれども。

I：全国でつながっているフォーラムだから、さらにつながっている。先生が自分の授業を振り返る、リフレクションという言葉が日本に入り始めてきた頃、それをまた学ぼうって東京に集まって、みたいな。だから自発的に動ける先生たちはいる。先生たちでつながることができたら、名古屋の学校だって変わる。

曾我：私、2月に先生の働き方改革のシンポに行って思ったんです。こんなにいるんだって。80人くらいかな。でも先生たちの中には校長に内緒で来ましてって。

J：やっぱりそうなんだ。

曾我：校長に今日の報告を言えるかっていったら、ちょっと抵抗があるって。でも、中には、ある自治体の教育長がいて、そこでスパークを受けちゃって、小、中、高、合わせて17校しかないから、やりますみたいな感じ。

K：早いですね、話が、上の人がやると。

I：本当に。

J：小さいのもいいですね。小さいのも早い。

曾我：そう。小ささって大事だなと思った。

I：名古屋市なんて、1区だけでも二十何校。

曾我：この大きさだったら、それだけ大変。これだけの人がいるけど、分散したときの力の弱さに、先生たちが負けちゃうだと思った。いるという希望は感じた。ただ、戻ったときの居場所のなさ、そこでのサポートとケアは必要だと思う。さっきの横への転換となったとき、たぶん先生たちはつながりたくてもつながれないという余裕のなさがあるし、たぶん自分たちに言い聞かせるかのように、先生たちが言う言葉に「あそこだからできるんですよ」ってあるんです。うちでは、それはできないからって。思考を遊ばせられないぐらいの余裕のなさがあると思う。

J：だから、公的なところに、もっとお金を突っ込んでほしいんだよな。

K：そうですね、本当に。

曾我：ここだからできるという発想にならないためにも、いろんなつながりをつくっていかなきゃいけないのかなというのを思いました。

J：まず突破口が要るという気はするので、どこか一つでは何かをやらないと。

I：モデルで一つやって。

曾我：若宮がうまく動くと。

J：若宮の状況を考えると、今、ここなんだろうな、このタイミングなんだろうな。しかも、先生たちに今、やる気があるという状況ですね。

I：キャリアナビゲーターの学校って、どうやって決めたんですかね。

J：入りやすいところをやっていったんじゃないですか、受け止めてもらいやすい。

I：でも、本当に先生たちが困っているところって、そこじゃないじゃない？

J：たぶんキャリア教育じゃなくて、生活支援だと思う。どっちかというとなら福祉。本来先生の仕事じゃないところで先生たちが困っていた。そこにキャリアナビゲーターを付けた。キャリアじゃないことをやらなきゃいけない。お金を付けただけの成果を上げられないんじゃないかと、僕は勝手に解釈しています。

I：なるほどね。初めはやっぱり成果を出さないと。

J：キャリアで成果を出す NPO が入る。市の担当者が替われば形骸化していくので、ただのキャリア教育になると思う。若宮は今やる気があるので、なんとか注力したい。先生のエンパワーメントは大事。学校の先生も学校でやっていることの限界を感じているけど、地域だけでやっていることの限界もある。会えない、リーチできない子どもたちは学校を居場所にしてから、学校の中でそうじゃない存在が先生もエンパワーしつつ、子どももエンパワーしつつでやらないと。

K：学校の中に、どれだけ入っていけるかというところですよ。

J：それはキャリアナビゲーターなのか、スクールソーシャルワーカーとかカウンセラーなのか。それが形骸化して、先生と同列になるぐらいだったら、そうではないもののほうが。常勤じゃなくてもいいから、週1回とか月1回とか、場所を開いて、なんか知らん人が来てる、地域のおじさん、おばさんらしい、みたいな感じ。先生とは呼びづらいけど、何と呼んだらいいか分からないみたいなぐらいだと、先生にとっても楽なのかもしれない。子どもにとってもいい影響なのかもしれない。先生の価値観が緩やかに変わっていくような関わり方を見せられたら。

K：実際、場を共有すること。研修の話もそうですけど両方必要なんです。頭で、理論でまず分かる。それが実際、目の前の子どもたちに自分が思った方法で通じな

いことを、まずやってもらうこと。理論と実際の対人。

J: 先生たちの中で全体感がないと、進めづらい感覚もある。ある一定の先生は OK と思ってるけど、そうじゃない先生もいることに対してゴーが出せない。でも全体の1割なんです、批判言ってるの。やってみたら変わるかもしれないというのがない。全体性を重んじて、あとで軋轢が生まれないようにする。それは子どもにも伝わっていて、子どももまったく同じ構図をつくり出す形になっている。

I: だから、インクルーシブ教育という部分でも、そこを変えていけるような。

J: だから、さっきの先生の事例なんて、すごいいい。先生、もうネタ切れなんだわって。めっちゃ対等じゃないですか。対等性とか自己表現が先生に足りなさ過ぎて、先生という皮をかぶって、本人を隠しているような状況。先生の子ども、実はってとか言う先生のことをすごい覚えていたりする。さっきの役割の転換ですよ。私の子どもはこうなんだけど、大丈夫ですよ、みたいなのっていいなと思う。そういう自己開示とか対等性を先生が築きづらいのはしんどい原因ですよ。

I: いつも自分は正しくあらねばならないみたい。

J: 子どもを育てなきゃいけないと、いうところで正しくなきゃいけない。

I: 先生だって、その前に一人の人間じゃんって。

J: 本当にそこですよ。その人の権利がちゃんと保障されないといけないですよ。

K: 先生たちは教育現場での聖域があるから、それを否定されると思われちゃう。まずその聖域の否定じゃないんだよって。見る人が見たら、ばからしいかもしれないけど、丁寧な先生の教師としての自己肯定感を受け取って、そこが意外と大事。

J: 僕らが子どもにやっていることとまったく同じですね。

K: まったく同じことをしなきゃいけないと思う。そこには大変な手間と時間をかけないと。私、職場でも雑談と思われがちなのに、めっちゃめっちゃ時間を割きます。それは割り切って大切だからやっている。これを軽んじちゃ駄目です。

I: 成果に上がらない、数字に。

K: 成果に上がらないです、全然。はたから見たら、おしゃべり好きだなと思われていると思う。けど私、全然しゃべるの得意じゃない、語彙も全然ないし。でも、その肯定をしてからじゃないと、子どもに向き合えない。これ結構厳しいんですけど、そこをまずしないとイケません。

J: 僕が高校1年生と、大学1年生と3人で居場所づくりをやる日に、誰も来なくて。ずっと議論というか、育ち直し議論。何も生まない、効果がない。目に見える数字が出ない。でもめっちゃめっちゃ大事な時間なんです。そこからやらなきゃいけない。

曾我: すみません、長々と。ちょうどお時間になりました。ありがとうございました。

(資料3-2) オルタナティブスクール教員スタッフ2名へのインタビュー

(2019年2月23日)

曾我幸代

曾我：Nの設立経緯をはじめに教えてください。

L：もともと5年ぐらい前に、Oの有志とPの有志とが理想の学校をつくりたいという妄想から始まりました。Oはこの地域で、20年間、参加型の国際理解教育の担い手づくりをやってきた。Pは同じく20年来、子どもの参画、子どもの権利をメインテーマにして活動してきた、お互いに仲良しさんだったんです。それぞれに活動してはいたけど、今の社会への違和感、子どもたちを通して見る社会のいびつさに対して、人と社会の健やかさの鍵は教育だよ、と。じゃあ、何が今、いけないのか、私たちが理想と言っているもの何だろうってのを一緒に考えた。私たちが理想と思うような教育を提供できる場をつくってみないかが発端だった。組織を挙げてというよりは、Oの有志とPの有志が任意団体理想の学校をつくる会をつくって、4年前から全部ワークショップ形式でビジョンを描いたり、今の学校のいいところとNGなところを出し合ったりして、自分たちが理想とする学校に必要なものは何かを話し合った。いろんなオルタナティブスクールを見に行き、自分たちが一番いいと思うところはどこだろうという調査研究して、4年間かけて基本構想つくった。その中に私たちの学校はこんなことをビジョンにしようねって、基本理念を三つ描いた。その基本理念を描くに当たって、今、現状にこういう不満や課題があるから、私たちはそうではないこれをビジョンにしたいんだってという書き方で書いた。ある意味、公教育への反発があるけど、学校を敵に回すということではない。しっかり教育に向き合っている公教育の教員の方もいっぱいいるのはわかっているので、公教育の課題というよりは、基本構想として社会全体の課題を描いた。その課題を超えてビジョンまで行きましようとして三つ描いた。ビジョンを描いただけでは絵に描いた餅なので、どうしたらビジョンを達成できる教育ができるんだろうと、みんなでカリキュラムを考えた。こういう視点からこういうものを提供していきたいということをもとめ、昨年4月からPがもともと子どもの遊び、学び、暮らしの場所をつくっていらしたので、それをオルタナティブスクールN、私たちが描いた学校に移行していこう、と。事業移管を受けて、Pの一部(子どもの場づくり)をNに変えていくのを去年1年間行い、今年4月にあいちNとして本格開校するという運びになりました。

曾我：おめでとうございます。もともと思っていた公教育の課題で、みなさん有志の中で一致していたことはどんなことだったんですか。

L: 子どもが毎日楽しんで、今日も行きたいって思える場所にはなっていないというのが一つ。行かなくてはいけない場所、行かないとどうかなっちゃう、世界の中でこれから生きていくのに不利益を被るかもしれないから行くような場所に往々にしてなっていないか、と。聞いていなきゃいけない、あまり関心がないけども教科書を最初から最後までやっていなきゃいけない、宿題がたくさん出てわからなくても、繰り返し繰り返し教えてもらうことはあまりなく、わからないところが積み残しにされていく中で、学びへの興味・関心・主体性がだんだんそがれていく、みたいな。

曾我: 同感いたします。過去を振り返れば。

L: そうですね。だから、今の学校の批判というよりは、子どもが本当に毎日行きたいと思える場所、ワクワクに出会えて、これをもっと知りたいから学問するっていう場所だといいいねって。それからずっと国際理解教育をやっているんで、教育の本質は社会に合う人間をつくることではなく、望む社会を自分たちでつくっていくことができる力を育てるのが教育の責務だと思っているので、今の学校はそうなっているのかなって。自分、他者、社会に心を込めて手を入れていく力を果たして育てているだろうか。知識は身につけて知ることにはするけど、自分の頭で考えること、どんな考えであっても人にちゃんと伝えていいこと、対立するのは当たり前で価値観が違ってそこから共通点を見出すことはできるし、対立は悪くなくてそこから生まれてくることがあることは、なかなか学べていない、今の学校では。そこは共通していたと思います。

曾我: 今、小中学部がありますよね。各学年バラバラな感じでスタートを?

M: そうですね。

曾我: 9月でしたっけ、初めて。10月でしたっけ。

L: 10月1日です。

曾我: そのとき生徒募集は、どう進めたんですか。

M: 進め方は、インターネットでの募集が主です。配り歩くとかはしてないと思うんです。8月末の1週間に学校体験をやった。夏休みだから公立校の子も来られて、それに来た子が何人か来ました。ほぼ全員入学したんです。1週間体験は、一人の子だけ入学しなかった。ほかの子が全員入学した。9月から一気に人数が変わって、10月時点ではその子たちと共にNをスタートする状態でした。今も基本的には募集はインターネット上や口コミがほぼですね。

L: 去年6月に基本構想発表会をやった。台風にもかかわらず50名の人が集まって。

曾我: すごい。

L: その人たちが多分、広報してくれているかなとは思いますが。あとは早々とホームページをつくったので、そこですべては募集しています、このフォームに入れてください、1週間体験します、って感じで集めました。

M: そうですね。2月時点で見学申込者が41人。10月からカウントで。それだけの人が、問い合わせがあった。問い合わせ件数。

L: 問い合わせ件数。ただ、入学には至らず。向こうがちょっと違うなと思われる。こちらが厳しいかもしれませんってこともあった。オルタナティブスクールをこうやってつくろうと思って、実際にいろんなオルタナティブスクールとやりとりする中で、私自身の中で整理されたことがあった。オルタナティブスクールにもジャンルがある。居場所としてのフリースクール、自由に自分を生きるためのデモクラティックスクール、教育創始者の理念をカリキュラムとする教育系主体の、モンテッソーリとかイエナとかがあると思った。それぞれが大事で、それぞれ否定するものじゃない。求めている子どものニーズが違う。この子はフリースクールを、この子にはデモクラが自分を発揮するためにはいいだろうし、この子は別に不登校だから来るんじゃないなくて、教育の選択肢としてこの学校を選んで来るんだって。不登校だからここ来たいですってという問い合わせが結構あるんです。あと、発達障害があるので来たいですって。うちはカリキュラムがありますよ、残念ながらっていうと、「毎日自由じゃないんですね」、「それは無理かも」って言う方がいらっしゃる、私たちも自由な自発の学びと他発のプログラムがある学びと両方、両輪でやっているんで、自由な部分は乗っかってくるけど、他発のワークショップには全然興味を示さない、協力しない方は、うちの学校は違うねって。そこをきっちり線引きしないと、自分たちの理念が実現できず無限後退だって、先輩の大阪の箕面の校長が励ましてくださった。本当はみんなを受け入れたい、インクルーシブな教育って思っているけど、なかなか全員を誰でも受け入れることは、理念を持っている限りは難しいってことに、最近ドキドキしています。

M: 先日も大学教授の「教育と福祉」っていう講義を受けたんです。NPOの職員研修で。そのお話はすごくよかった。私は教育も福祉も必要だと思っているから。帰りにありがとうございましたって話に行ったら、居場所も必要ですよっていうのだけ言われた。私は学校も一つのコミュニティだと思っているから、切り離す場所じゃないなって思うんです。だから、公教育、学校教育自体が福祉ではないのかっていったら、それは教育だと。何か100%ではないと思った。今、子どもの権利保障について取り組んでいる方からすれば権利擁護は大切なことだって思ってる。子どもの権利は保障したいって思っているけど、学校現場のスタッ

フの立場だと一人の子だけに 100%権利を保障することってできないんです。たとえば、けんかが起こったときに、どっちかの言い分だけを聞くことはできない。学校の教育をしているスタッフは、中立の立場でいなければいけないから。アドボカシーは 100%、子どもに 100%はそのスペシャリストの人が必要。

L: そう、第三者だからできることだよ、アドボケートは。

M: そうですね。学校教育が 100%教育の場かっていったら、それはまた違う。教育、そのワードにこだわるのがちょっとなって思うんです。だから、N のこと、日々L も私も話します。教育しているかっていったらそうじゃなくて、子どもたちはそこから自分を肯定する気持ちを受け取っていて、自分たちのコミュニティだって子どもたちは思っている。そこって教育か福祉かって分けられない。

L: そうそう。教育っていうと、何か誤解がある。

M: そうなんですよね。公立も先生のことにもどうしても戻ってきてしまう。フォーマルな場所に問題があるのは、一人の先生にすべてが委ねられていること。たぶんアメリカなのかな、発達障害がある子が先生に向けて動画を出していた。

L: ああ、こうしてもらえるとうれしいですとか、わかりますとか。

M: 僕はこうで、あなたの脳と僕の脳は違うけど、僕の脳だって素晴らしいんですって。これを理解してほしいっていうショートビデオなんです。私も、そうだよな、それ忘れちゃいけないよな、子どもに関わる人に忘れてほしくないなって思った。自分の価値観で見がちだけど、立ち戻って一人ひとりが違う価値観を持っている。違う生活があるとか。

L: 学校の先生も忙しいよね。

M: そう、そこなんです、結局は。

L: 私たち 10 人弱なのに毎日四苦八苦。学校の先生は 1 クラス 35-40 人いて、しかもとってもでこぼこの人たちを教えなきゃいけない。教科書があつての中で大変。いろんな人がサポートに入ったり、私たちでいう学びサポーターみたいな人たちがボランティアで風通しよく入ってこられたりすると、先生もちょっとホッとできるのになって思っ。N に入ってきた 1 年生で、学校の教室では立ち動いてやかましいから、教卓の下に入っておいでって言われて、1 時間、ハンドスピナーを渡されてやっていたっていう子がいるんです。もう学校嫌って。たしかにうちに来ても、やかましいけど、毎日の中でちゃんと座って聞いたり話したりするようになった。別にあなただけ教卓の下に入っていなさいっていうことはない。

曾我: 教卓の下って。

M: ないですね。たしかにそう。

L: でも、きっと一斉授業するには。

M: 集中するのが苦手な子だったけど発想力が素晴らしくて、独創的なところがたくさんあったから、私はぜひここに来てほしいって、ご本人に声かけたんです。

「いや、僕はハンドスピナー回しているほうが楽だから」って言われて（笑）

L: そう「僕、字を書くのも嫌いだし」みたいな。

M: 「そのほうが楽だ」って言われて、ああそうですか、みたいな感じだったんですけど、Nに連絡してくれる子どもは、何かしら先生に言われてショックなことがあったり、されたことが心に残って行けなくなったりした子が多い。そういう話を聞く度に、先生と話す度に、先生と会うこともあるので、学校教育の閉鎖感、先生も一人にかかっている責務が大きすぎて、先生のセルフエスティームがないから、自分がこうしたいのに子どもがしてくれないってところにいるなって。

L: そうだね。コロコロ、コロコロ、指導要領にESDだ、アクティブラーニングだ、次はSDGsやれ、みたいな感じで、現場は混乱するよね。

M: そうですね。それを理解する時間がたぶんないと思います。

L: 自分が大学のときに学んだことがないことをやれって言われるのは大変よね。

曾我: 大変ですね、たしかに。今まで公教育にいた子たちは転校扱いになるんですか。向こうに籍置いておいて、こっちにっていう。

L: 在籍をしていないと、卒業資格というのが出せないという。

曾我: ということは、もちろん子どもの意志もあって入ってきていると思うけど、すぐに順応する感じですか。

M: いや、すぐに全然順応しないんですよ。たとえば入ったときに、「男のほうが女より偉いんだぜ」って言っていた子はずっとそれを言い続けていたけど、最近急に「男女平等だぜ」みたいな（笑）。刷り込みって怖いなって思ったんです。

L: 幼い脳は乗っ取られやすいっていうけど、私たちが言ってることはそんな感じに。

M: ああ、怖いと思って、いや、自分で考えてね、みたいに言うんですけど、今もそうなんです。この間話し合いしたときに、大人が言っていることが絶対だっていうのがなかなか払拭できない。最初に入った1カ月は「もう誰々先生がこう言っていたから漢字のここは絶対にはねなきやいけないんだよ」って。すごくやりにくくて、私は。つながっているお母さんたちは、「行けなくなったら行ける場所があってすごい助かっています」って言われるんだけど。途中から入ると払拭するのにすごい時間を要するなって。4月から入ってほしい。

L: 4月から2カ月しか学校行っていないのに、すごくいろんなものを学んでいて、

そこから断つ学習してもらうのに、すごく時間がかかるっていう感じ。

M：めっちゃ。今もまだ難しいです。

L：こうせねばいけない、こうあるべき、もっと言うと潜在的な暴力とか上下関係も学んじゃっているんです。大人も子どももここでは対等、でも自由とわがままは違うのがよくわからない。ここは自由な学校でしょ、なんでもっと遊ばせないのっていうけど、自由とわがままは違って、ここは自発と他発の学びが両方あるんだよって。そのことをわかって入っているはずなのに、なかなか実感としてはわからない。とくに前の場はどちらかというところだと民主系系場所だったと私は思うので、みんなが決めていく自由なことが多かったんだけど、Nはわりと自由なところとプログラムがある。大人は子どもと一緒に考えたいんだってこっちが思うから乗ってきてることがあるけど、そこがなかなか。学んでいくっていうか、ここはこういう場所なんだ。プログラムがあっても、それは不自由なことではないってのがなかなかわからない。

M：公立でなのかな。払拭できない。今も「おれが勝った」って、すごく言う。

L：勝ち負けにものすごい。

M：スピードとか、ものすごく。何ですかね。何かわからない。何とかしてと思っ
て、失敗してもいいんだぞって言う。

L：そう、負けたっていいんだぞって言うね。

M：失敗からだし、自分の得意なことと不得意なこともあるし、個で考えてほしい。
誰かと比べるのが楽しいのもわかるけど、そんな言い方で言うことは気持ちよくないことだよって話す。今もなかなか払拭できていなくて、一等賞じゃなきゃ駄目、みたいなものがあるから、何とかしたいなって思う。ちょっと抜けてきたけど。

L：ことあるごとに勝負じゃない、これはって言い続ける。勝ち負けじゃないって。

M：そう。だから、子どもも、「ああ、勝負じゃなかった、勝負じゃなかった」って。
だからまず、勝負ですか、これは勝負じゃないですか、って子どもが聞く。

曾我：前提として。

M：でも勉強しているときに、今何ページ、何ページみたいな。だから、自分のペースでやるために個別学習しているんだから、みたいな。知ることが楽しいのもあるからいいんだけど、それで優劣につながるのが嫌だなと思って。比べる事実で楽しむだけならいいけど、劣っているっていう発言は嫌だなって思っている。本当に抜けないんですよ。

L：みんな部活や、サッカー教室に行ったり、学童行ったりすると上の人から感化される。

M：うん、そうです。ほかのところからね、結局。

L：スポーツだから勝ち負けが強くなる。そういうところは抜けないよね。

M：抜けないですね。

L：ここだけは違うよってことを言い続けていく中で、3年後には競争意識から抜け出させたいなって思います。

M：そうですね。公立の話聞く機会が多いから、競争させなきゃとか、おまえはこれが駄目だな、みたいなことをみんなの前で言ったり、居残りさせられたり。それがあるからきっと子どもたちに反映されていく。

L：ヒドウンメッセージで、言葉では言われていないけど、みんな大人のそういう言動を見ていて、学んじゃっているところはあるよね。

曾我：ご家庭はそういう感じじゃないですか。ご家庭もヒドウンメッセージがあるところが多いんですか。

M：家庭によりますね。社会的関心の強いおうちもあるし、逆に子どもにこうさせたいと思ってオルタナを選択されている方もいるから。子どもの尊重というよりは、自分が子どもにこういう教育を受けさせたいからっていう方もいらっしゃるし、難しいです。そういうのが理解されて入ってきている方でも一番難しいのが、男女のこと。男の子、女の子、そういう意識をすべて理解されているわけでもない。基本的にみなさん口をそろえて言うのは、軍隊みたいな教育を受けさせたくないっていうのは共通。前をならえ、並ばないやつは正座だ、みたいなのは嫌だって、みなさん共通だと思うんです。

L：運動会が嫌だっていうのを、みんな大人も子どもも共通している。

曾我：子どももやっぱりそうなんだ。

M：共通ですね。練習するの嫌だ、みたいな。

L：運動が苦手な子どもでも楽しめる運動会をやろうって、Nのプロジェクトで子どもたちが考えたのは、本当素晴らしかったです。

M：ね。でも、3年間公立通っていると抜けない。私から客観的に見たら、走ってすぐまたスタート戻って走っているから、全然順位なんか私にはわからなかったけど、その子は「1位だった、僕は」って言い張る。どうしてって思う。だから刷り込みなんですよ。

L：すごいね、3年間って飲み込みが早い。

M：誰が1位だった、私にはわからない、みたいな。まあ、みんな1位だと思っているなら、いいんじゃないか、みたいな。

曾我：そうですね。刷り込み強いんですね。小学校だけでなく、もちろん幼稚園や

保育園でそういうところもある。

M：そうですね。やっけていても怖い、私も。自分の考えの方に刷り込まれてく気がして。一人ひとり意見違うからって言うけど、子どもがそれを理解していないから、結局こっちに来ちゃってて、ああ違う、みたいなのを繰り返しているの。

L：でも M はとても真摯に子どもと向き合って、いや、みんなうんって言うけど、これは M の考えだからねって。

M：解じゃないから、みたいな。

L：正しいわけじゃないからもう一回考えていいよって言う。マクドナルド理論で。

M：マクドナルド理論。極端な理論を出す、みたいな。

L：M がこう言ったらどうなの、あり得ないような提案をすると、じゃあそれでいいよって。

M：怖いんですよ、本当に。

L：言ったほうがびっくりするんですよ。

M：極端な理論を出さないと駄目だなんて私は思って。極端な提案を出さないと、いつまでも子どもがこっちについてきてしまうの。

L：絶対嫌だってことを出さないと、M の言うことなら、みたいになっちゃう。

M：そう。M の言うことは結構、間違っているって思ってもらわないと、ちょっとまずいって思ったんです。

曾我：たしかにそれはそうかも。

L：本当に子どもと大人が対等に学び合うためには、関係性をつくるのにまだまだ長い道のりだなんて思うね。

M：長いですね。公立で、工夫される方は工夫されるなって思って。友人で小学校教諭がいるんですけど、既存の教科書からじゃなくて自分で本を探して、それ使って学習してる。考えてやられる方もいるんだけど、この間中学の先生と話したときには、ちょっと言われただけなのに、すぐこの子は怒ってって。いや、なんで怒ったか聞きましたか、こうじゃないんですか、みたいな。

L：そういう意味では学校の先生自身が子どもの権利を守ることの意識はあまりなくて。子どもの権利って面倒くさいというか、権利の前に義務を果たさないのに、偉そうなこと言っているんだ、みたいになっちゃう。恐れてる。権利を認めたら、めちゃくちゃになっちゃう、わがままになっちゃって、自分が管理できなくなるって思っていると思う。けど管理しようと思っている時点でまず違うかな。

曾我：私も学生に、18年間カッチカチに管理されてきた子たちが学生にはいる。私に共感している学生が何人かゼミ生として来る。曾我が言うから、すぐに染まる。

M：怖いですよ。

曾我：怖い。それだけ真逆の発想に出会ってなかったのかなと思う。社会にはいろんな価値観にあふれているのに。

L：メディアリテラシーがなさすぎ。だから、SNS すぐ信じる。トップに出てくるニュースをフェイクだろうが何だろうがまず信じている。怖いって思うんです。

M：怖いです。何か正しいものを定めないとやっていけない、みたいな子はいます。

L：まず批判的に見て、自分で考えてって思う。それは訓練されていない。

曾我：考えることをさせられてきていない。言葉にすることも躊躇する。そこに正解を求めちゃうから。しかも、考えた自分の言葉なのに、ほかの子と比べて優劣しちゃう。この子はああいうこと言えて、みたいに。みんなはしっかり考えているのに、私はできない、ってことをたまにコメント書く子がいる。そうやって何でも比べちゃう。そういう環境にいたんだなって思います。テストで生活してきちゃっているから、不安なんですよ。自由記述があるレポートとか。

L：何が正解なんだろう、どこか正解なんだろうと。

M：そうなんです。自由記述怖い。

L：正解を想像して書くから、いや、あなたの考えが聞きたいんだけどね。慣れていない。正解は何ですかってずっと問われ続けてきて、あなたの考えを聞かせてとは、あまり学校の中では聞かれてこなかった。考えをたとえば聞かれたときに、「なるほどね」って言われたことはなく、「ああ、そうじゃなくって次の人」みたいじゃないですか。考え聞いたのに、どういうこと？の繰り返しの中で、ああ、なんだ、言わないほうが得なんだ、自分の考えを別に持っていなくてもほかの人が言ってくれるからいいやってのを学んできちゃっているように感じちゃう。

曾我：そうですね。18年間で、自分の体質みたいになっちゃっているものをたった4年間では無理ですね。しかも学生たちは企業だったり行政だったり社会で働くときに、選ぶ選択肢はそういう体制のところに行っちゃうから、教育ってむなしいとも思える。だからと言って、私が仕向けるのもおかしい話。むなしいなって思う反面、少しでも何かができるっていう可能性に賭けるみたいな。

M：情報を得た上で、自分で判断したならいいと思う。

曾我：そうですね。

L：うん、自分でね。選択肢はいっぱいあるよって。たとえば高校は中間地点でしかなくて、そのあとどう生きていきたいのかはいっぱい無限の可能性があるって思うけど、親も刷り込まれているから、中学で内申つかないのにここにいたら、高校はどうなるんですかって、小学1年生の親が言うんです。ねえ、待って、子ど

もには無限の可能性があるので、高校って思っているの、もう。この子たちが高校に行く頃なんて、きっと受験制度変わっていて、大学も変わっているはず。まずこの人はどう生きていきたいかを見つけることが大事。それが高校なら、そのときに本当にやりたいことだったらがんばればいいし、高校行かない選択肢だってある。選択肢はいろいろあることを親もここを選んだなら、腹をくくってくださって。社会の受験システムに乗っていかなきゃ遅れちゃうって思うのはまずやめましょうってところから、まず親から入る。

M：まわりにいる子が公立の子が多いから、逆に言われる。子どもの中には、兄弟が公立校に行っていると、「おまえそんなんで大丈夫なのか。遊んでばかりじゃないか。勉強してないじゃないか」みたいな。

L：そうね。「おまえ絶対高校なんか行けないからな」みたいに、兄弟に言われて。

M：「いや、高校行かなくてもいいんだって」って言っても、日々それ言われると、「あれ、行かないって普通じゃないのかな」とか。全然普通とかじゃないって言っても身近な人に言われることって。

曾我：大きいですね。

L：少数派で生きていくのは大変。だからこそ少数派で生きていくパワーをつけてあげたい。

曾我：そうですね、本当に。

M：この間 NPO の人から「私は選択できる場所が増えるんじゃなくて、公立校がよくなればいいと思う」みたいなことを言われたんだけど、公立校がよくなるってどういうプロセスがあつてなのか。選択できる場所はいらなくて、公立校がよくなればいいって。何ができるのかって言うだけじゃ結局は変わらない。今この場で私に言ったって、変わるんじゃないから、それに対して活動してくれるならいいけど、みたいな感じだったんです。今って、たとえば独占禁止法じゃないけどビールは1個の会社じゃ駄目ってなってる、それと一緒に公立校だけの1個の選択肢だとよくなっていくことってないと思う。

曾我：いろんなあり方が学校もあっていい。とくに愛知ってオルタナティブスクール少ない。親の話じゃないけど、再生産みたいな感じで進んでる。うちの学生も自分の親にしてもらったことを自分の子どもにもしたいって言う（笑）。

L：あらま、再生産ですね、それは。繰り返しですね。

曾我：本当に。学校教育のあり方もいろんなのがあっていい。それが社会の中にないとわからないし、先生たち自身も価値が多様化しないと思う。

L：本当そうなんですね。

曾我：Nさんと地元の小学校が、子どもを介して交流する、みたいなことがある中で、先生たちもいろんな価値観に触れることを通して、先生たちもよろいを解いていくのであればいいなと思っているんです。

L：私もとっても望んでいます。もともとOは、Pさんから理想の学校をつくらない？ってオファーをいただき、ある程度のまとまった予算があるので、それでワークショップでつくっていかない？って依頼を受けたんです、5年前に。その前からOは平和をつくりだす学校プロジェクトを持っていた。それは学校をつくるんじゃないで、既存の学校が平和をつくりだす場所になっていくといいことで、量的にじゃなくて、質的に変えることを目的にした。たとえば参加型にしていく、たとえばこういうテーマを入れてみる、テーマだけじゃなくてスキルトレーニングを入れてみる、ってことで変わっていくことを伝えたくて、学校に出前に行くプログラムをつくらうとしていた。ちょっとずつ変えていく、学校の内部からって思ってたけど、ある1校をモデル校にしても時間のかかることだった。そう思ってたなら、学校つくる？って来たので、そっちのが早いなって思った。でもN一つで十何人、20人でも、社会は変わらない。ここに公立の先生が見に来てくださったり、先生がたが「いいね、このカリキュラム」って言ってくださったり、「参加型ワークショップいいですね。どうやってやるんですか」って聞いてくださるような先生もいらっしやって、ここでOは教員研修やっているんです。参加型で子どもたちの学びをサポートしていくことがコラボできると、公立も変わっていく。こういう学校も増えて、選択肢が増えて、多様な学校が集まってインクルーシブであれば、1校の学校でインクルーシブって言わなくってもいい。それが健全なんじゃないかなと今は思うようになってきました。

曾我：持続可能な学校になっていくのかを考えると、先生たちのがんじがらめを解いていくしかない。今回のキャリア支援も、私たちはワークキャリアのほうを向いていなくて、ライフキャリアでって思うけど、ライフを考えられる先生の価値観がまだあまりないんです。子ども観がそれぞれの先生、どうなのかって思う。彼らの表に出てくる教育活動からは、子どもの生きることをどう捉えるかが現れる。社会との関係において社会が優先されちゃうと、冒頭でお話しされたように、不利益をこうむらないようにっていう変な予防的な。

L：忖度しておいたほうが得って。

曾我：そう(笑)、乳幼児の話になれば、けがしないようにって発想で予防する感じ。

M：ね。私もともと保育士で、フォーマルな保育だと思っただけがしないようにしました。ベテランの保育士さんたちも「昔は泥だんご遊びとかできてよかったの

に、今はもうできない」って。それは家庭の言うことを聞かないとクレームがすごいからやらない、みたいになっちゃって。

L：言われぬように言われぬように、失敗しないようにしないようにって言ったら、何もしないのが一番、楽っていう。

M：そう。でも本当にクレーム怖いんです。たとえば保育士って早番だと4時で帰るんだけど、もしけがしたら、7時に保護者が来るまで残るんです。担当の保育士が話さないって。結果、できるだけけがしないようにしていく、ってなる。

L：じゃないと、残業、残業、残業って。

M：残業だし、泥だんご遊ぶと服汚れるから、また服が汚れたって言われるし。おもらしなんか当たり前だから、洗うって言っても軽く洗うだけ、でもちゃんと洗ってとか、おむつは1日にこんなに替えないで、もっとパンパンになってから替えてほしいとか。保護者の要望に応えないことが精神的に負担になるし、余計超過労働になっていく。そうやって選択していくのが、本意じゃなかった。保育士さんも、それが子どもにとっていいこととは思っていない。

L：けど、しょうがないからね。

M：しょうがないからそうする。そうしないと保護者にまた言われる。全体的なことなんですよね。学校の先生も同じで、保護者に言われるから、授業参観では絶対に静かにしてね、はいて手を縦に挙げてねとかすると思う。全体的にいろんな大人に教育とか社会をつくることを考えてもわからないと無理。保育士の次に子育て支援センターで働いていたけど、お母さんたちが子どもに願うことって協調性のある子がいいって。コミュニケーションって友達いっぱいってほしい、みたいなのが多かった。でもそれだと結局、組織化された子どもになってしまう。

L：っていうことだよ。みんなに合わせる。

M：社会をつくろう、こうだったときにはこうしようって気持ちはどんどんそれがれていく。だから20人じゃ無理って話に戻っちゃうけど、もっと学校教育を変えるためには、社会も変わってかないと難しい。

L：そうだね。卵ニワトリの話かもしれないけど、イエナの前にぜひやっていただきたいことは、何のために教育しているのかっていう教育の共通基盤を持ちたい。どうしたいの、子どもを、どういう社会をつくっていきたいから、どういう力を育てたいと思っているのって。日本の親に子どもにどうなってほしいですか、そのために教育は何をしてほしいですかって聞くと、日本の親はこの子が幸せに生きていけるように、幸せだといいて言うのね。欧米の親は、責任ある市民になってほしいって言う。自分と身近な他者がうまくいけばいいって。欧米の場合

は、自己実現するためには、それを可能にする社会じゃなきゃ自己実現できないから、ちゃんと社会のことをしていかないと自己実現なんて無理だよって。だから、それを整えていく力を育てるのが教育でしょってところが違うって思います。

M: 市長選のときに、あるイベントで、教育は欧米がいいようなことを言ってたから、なんで欧米がいいの、って聞いた。産業発展するために教育していくっていう価値観だった。それでいくと、産業発展するために考える力が必要だと、権利とか地球環境については落とされてしまうって思った。

L: 産業発展に貢献できない人々はどうなるの??かたち、流行だけで欧米がいい、北欧がいいって思っている、みたいなね。

曾我: どこを見てこの人は仕事をしているのかがわからない。子どものことを見ているのか、子どもたちが結局人材としてしか見てもらえなくて社会発展のほう。

L: そうだよ。とてもこの子たち一人ひとりが大事だっていうんじゃないからね。

M: Nもインクルーシブ教育(なんだと思う)、希望する子は何かしら困り事を抱えている子が多かった。だから、1対10のスタッフ体制では苦しいものがあつたんです。その子に十分にサポートできない。アドボカシーで子どもの声を聞こうって。でもボイスじゃなくてビューを使うことが多い。態度とか声になっていないけど、見て、この子満足していないってわかることもあって、言葉だったら行きたいって言うけど。満足にサポートしてあげられない。がんばろうと思ってもやれない子にがんばれ、みたいに言っても何かなって思う。Nは気持ち的には受け入れたいって思う。人情的なこと、困っているならそうしなければって思わないわけじゃない。ずいぶん悩んだけど、誰でも受け入れるって、がんばってもできない子にがんばれ、対話を重ねればできるからとかって絶対おかしい。ここに来られる子は対話できる子になってしまう。がんばってもできない子はいるから。

曾我: Mさんが言ったみたいに、公教育って声さえも聞かれていない子たちも多い。もちろん見てもらっているかという、表層的になってしまわざるを得ないような先生たちの状況もある。子どもたちが見られている、見守られているような学校づくりが先生たちもしたいんじゃないかな。

M: そうですね。1対40はきつい。無理だと思う。

L: 学校全体でこういう教育基盤を持って子どものセルフエスティームを育てるんだよ、対等なコミュニケーション育てるんだよ、みんなで一丸となつてっていうのがあつたら、ヘルプの声も出せるし、協力もできるんだけど、一人の担任がすべて担ってるから、助けてとも言えない。協力も、みんな忙しくてできないし、1個ビジョンを持って、ここに一丸となつていけばいいのになって思うんだよ。

M：運動会とか学芸会をなくしたら、週4になれると思うんですよ、私。週4にして、週1をほかの学習、先生たちの職員研修とか準備にすればいいと思う。運動会と学芸会の練習、絶対年間の3分の1になっている。

L：先生たちも、楽しい、学校来るのって思えないと、子どもも学校楽しいと思える場をつくることはできない。先生が四苦八苦だもんね。

M：そう。2分の1成人式ほどの時間に当てられているのか疑問。すごい練習する。

L：やったらいいこととやらなくてもいいことをもっと精査したらいいんじゃない。絶対、これはやったらいいことと、これはやめていいんじゃないって（あると思う）、その声も上げられないかな。

M：2分の1成人式どこもやっていて、うちだけやりませんってたぶん言えないんじゃないかな。しかも校長先生の裁量ですよ。いろんな学校と関わるからこそわかる、校長の裁量だ、みたいなのが。

L：校長が替わると学校がガラッと変わるってどういうことって思うよね。

曾我：校長の力はまだ、とくに小学校が大きいですね。中高は各科目の所属感が強いから、校長が何かやれって言っても、「けっ」って言って自分の授業をやっている先生いるけど、小学校の先生は「これやっていいですか」って必ず校長先生に。

M：言われてわからなかったもん、前に。Oのほうで、学校の先生の指導者養成をやっていて参加したときに、みんなどういうふうにしたら変えていけるか、みたいなのがあったんです。そのときに、校長先生にっていうワードがすごい出てきて。

L：出てきたね。

M：何ですか、校長って、みたいな。

L：そんなに力を持っているんですか、みたいな。

M：すみません、私わからないけど、校長に言わないとかなわないんだ、みたいな。

L：まず理解のある校長を据える、みたいなね。

M：校長が替わらないとできないって思ってる。それってどうなの。オルタナティブスクールでも校長が「出席だけじゃ認めません」、担任に月1回、この子はどくなったっていうのを出して、それがないと認めません、みたいな。かと思ったらほかのところは「いいよ、素晴らしいね」って。何だこれ、みたいな。

L：「活用して、これ」とか。

M：「わあ、すごい」とかって言う先生もいる。

L：だから引き合いに、こちらの学校はそんなことをおっしゃいませんでした、みたいな感じで言ったり、それは法律で決まってるんですかって言ったりしてね。

M：そうですね。もう自分が法律、みたいな感じですよ。

曾我：校長先生たち自身も、根っこをたどると寂しいってこと知りました。校長先生たちは対話の時間がないんですって、話すこともないんですって。だから、意外と校長がもんもんとしているから、校長の話聞いてあげなきゃいけないんだよって。私みたいなのが入って校長会の研修、こんな感じでやりましょうって言ったら、校長先生たちやってくれますかねって言ったら、やらないなって（笑）。

M：今ちょっと見えてきた気がしたのに。校長先生から言ったほうがいいのか。

曾我：校長先生からのほうが絶対いいんだと思う。ただ上手に状況を読んでいかなきゃいけないのかなって思います。そうやって学校と連携、出入りがある利点を、今後こうしていきたい、みたいな思いはあるんですか。

M：報告する、みたいな話は出ていたけど、どうなら関われるんだろう。

L：感触のいい先生には、こっちの手の内を見せていって、これ、こんなんでね、こうするとこんなふうに変わっていきましたよって。ビフォーアフターの、先生はメリットがあったらやってみようと思う感じ。大変でも、子どもにとってメリットがあることがわかれば（いける）。もともとは教育に使命感を持って先生になられた方々だから、忙しさの中でそれを忘れてしまったり、本末転倒なことになったりしているの、いやいや楽しいよって、子どもが学んで変わってくるのは、ほら、楽しかったはずじゃないってちょっとずつお伝えできる。コラボができて、私たちが学校の中の一つのワークショップ、ESD のワークショップに出前ができたり、先生が暇なときに、分野別のサポーターで来てくれたりとか。

M：そうですね。それもいいですよ。

L：いろんなことができてくると、お互いに風通しのいい学びのコミュニティ、地域からそれができるかなって思う。話のわかる校長先生とは仲良しになって、こんなことやっているんだよって。

M：たしかに。いいかもしれないですね。

L：そうそう、仲良しになるのがね。

M：将来的に、たとえば10年研修の場所にしてもらうとかいいと思うし。

L：そういう選択肢ね、そうだよ。

M：先生同士の学び合いの場があるから、そこに参加させてもらってもいいと思う。

L：そうね。情報交換とかね、ノウハウ交換とか。

M：でもそこに来る先生とやっても、結局Nに問い合わせに来るような子は先生には出会えないですよ。どうやったら出会えるかなって、すごい難しいですよ。

曾我：ユネスコスクールでも、何年間か前までは、公教育の学校ばかりが登録されていたんです。でも10年の終わり頃に、シュタイナー学校が入ってくれた。す

ごく喜んだんです。研修をやるとシュタイナーの先生がいい動きをするんです。それを見て、先生たちがいい感じで学び合ってる、と報告を聞いたことがある。オルタナティブスクールの意義ってそこにあるんだなと思った。オルタナティブスクールからの影響力って強い。公教育の先生たちが学べるんですよ。それぞれ孤立している時代は終わったかなと思って、私立も公立もオルタナティブスクールもいろんな教育的価値感があるなかで、お互いが刺激し合っていくことの大切さがあるんじゃないかなと思う。先生たちも、もちろん子どもも、一斉教育のほう合っているのもいるし、合わない子違うところに行く。

L：そうやって長い目でね。

M：いいと思います。

曾我：教育機会確保法の影響っていろんな教育機会があるってことだと思うけど、既存の枠にいる先生たちでそういうのに関心がない人に学んでほしいなって。

M：もともと関心がない人ってすごく難しい。入っていかないですよ。

L：関心がないんだもんね。

M：そう。たとえば P 自体が世界課題とか社会課題を扱う NPO だったはずかもしれないけど。子どもの福祉がメインになっている。

L：居場所と福祉系にね、フォーカスしている。

M：保護者だろうが、結局社会参画を全員でやっていかないと、子どもができるような機会にならない。社会参画が必要なときに、消極的でコミットする気になれないなら、世界の課題から考えてみよう、ってやったけど興味ないから、課題に。

L：つながっていないんだよね。

M：子どもとか子育ての課題に関しては興味あっても、世界や地球の課題にも興味ないから、なんでそんなことわざわざ子どもの場でやるわけ、みたいになる。この NPO でも駄目なのに、興味のない教員に絶対無理って思う、最近。あきらめるしかない。目に触れる場所にいる努力はしたいけど、その人たちに理解してもらうのは、社会的効果として私がかんばっても意味ないような気がしちゃって。

L：たしかに。

M：どうしたらいいですかね、逆に。興味のない人に伝えるって難しいですよ。

L：よくいろんなイベントを打つときに、みんなに来てほしいと思うけど、興味のない人にそのチラシが届くことがどんなに大変なことかってよく議論するんです。このイベントの趣旨とは違うけど、届いてほしい無関心な人が今一番関心を持ってそんなこと、タレントの話とか、たとえば、そういうのをキャッチにして来てもらったら。来たら、こっちのものだから、向こうのニーズにまずは応える

体でいくといいよねって思う。みんな何か教育ツールは欲しいと思っているんだよね。自分が楽になる、日々の授業がちょっと楽になるといいなと思ってる。そんなツールが、もしもドラえもんのようなツールがあるんだったら、すぐ使えるものだったら欲しいって、関心のない先生も思ってる。私たちがずっと1年間やってきて、この4月から本格開校してやるプログラムをいったんまとめて、テキストにして、その頒布。1回お試し体験しながら、これをあげる、活用できる、すぐ使えるよっていう国際理解教育のワークショップやプロジェクトがうちの二大柱なので、たとえば基礎学習の仕方でも、作家の時間、読書家の時間っていうやり方でやっていったら、それはおもしろいよね。子どもが関心持つやり方って、たとえばこんなのあるよって小出しに、ネタ本みたいなものを出して、それをNの資金源にもしつつ、先生たちのニーズにちょっとくすぐる。

M：ニーズに応えると思ったら、何か取り込まれていた、みたいな感じ。

L：そうそう、というのが次の妄想だよ。

M：そうじゃないと変わっていかないですよ。

L：先生たちもそういうことだったのかってなると思う。私たちだって最初から関心があったわけではなく、人やものに出会って、自分に起きた出来事でえっと思って関心が掘り起こされてきたと思うから、関心がない人の関心をくすぐる何かはきっとあると思う。たぶん学生さんだったら、曾我先生だったりすると思う。子どもたちだったらMかもしれない。先生たちだったら教員研修に行ってお会いするファシリテーターかもしれない。

M：そうですね。ツールから行っても。

L：そう。かたちから入り、実はかたちだけじゃなく。

M：そういう理念なんだとか、考えなんだって。

曾我：大事、大事。

L：とりあえず、グループワーク、盛り上がりますよね、こうするところから理念がねっていう。

曾我：学校の先生たちってビジョンメイキングが下手だと思っていて。ワークショップなどで、実際やられる機会ってありますか。

L：あります。たとえば、3年生の1年間の計画立てたい、中学校の国際理解コースのこれからのカリキュラムをどうするのかをしたいというのがある。計画を一緒につくってほしいという依頼で教員の方を集める。そもそも学校を卒業した後、この子たちがどうなっているといいとみなさんは思うんですかっていう望む未来像から入って、みんなでプレストしたりKJ法したりして、それを5カ条にし

ましようって文章化したりする。最初は、えーって感じなんですよね。ビジョンは与えられているものって思ってる。なので、みなさんには今、目の前にしている子どもたちのいいところ、どこだと思えますか、うちの子に足りないところどこだと思えますか、から始めて3年間ここで学んだ子どもたちが卒業のときにどうなっているといいか、ここから10年後にどうなっていると思うかを見んなでしゃべりながらまとめていく。ようやく、学校は学校の目標があるけど、自分たちで描いていいんだってところに来るのにワンステップあります。

曾我：そうですか。学校目標に立てられているのは、先生たちみなさんで考えているんだろうけど、だいたい能力が来ますね。何々身につけさせたい、って。それと社会はどうつながっているのっていうと、

M：そこは、教員だけの話じゃないですよ。一般的にやっぱり、社会。

L：そうだね、つながっていないもんね。

M：なかなかつながらないです。

L：たとえば、教員自身が自分の人生と未来を振り返ることからやってみることもある。今まで生きてきた今日までに起こった出来事と、ここから先、自分の人生の20年間をプラスの未来とマイナスの未来を考えてもらう。10年後自分はこういう教員でありたい、もう教員やっていません、いろいろある。そうありたいと思ったときに、それを可能にする社会って何がある社会でしょうかを問いかけていくと、これがないとこうなっちゃうってことが見えてきて、この社会をつくる人をつくろうと思ったときに、どんな教育が必要だと思いますかって、ようやくつながる。こういう人をつくりたいからこういう教育が必要っていうか、そういう人が生きる社会をつくる上で、その社会をつくる人をつくるための教育には何が必要？この学校で何を提供できたらいいと思えますか？ってやって、やっと社会をつくる人をつくることに結びつく。結構ステップが必要です。

M：実際に、教育が必要ってなる派生図ありますもんね、みんなそのときに結構びっくりしてた。ああ教育がないと、持続可能な社会にならないじゃん、みたいな。

L：望む社会はつukれないんだっていうね。

曾我：Lさんがおっしゃっていた、欧米の親と日本の親が子どもにどうなってほしいかっていう像の違いだと思う。欧米って異質な他者が隣にいる社会だから、社会と個人の関係性がわかりやすいんだと思うんです。日本って、教育の功罪の罪の部分でもあるけど、何々の能力に関してはすごく敏感だけど、その能力がなぜ子どもに必要なのかと、行く先の社会とのつながりが見えていなくて。

L：つながっていないですね。先生自身もそこが見えていないところが一番課題で

すね。

曾我：目標がビジョンにならないのは私もなぜだろうと思ってる。大好きな PDCA も必ず目標のこと見ているけど、その前提にあるビジョンがいつも見えなくて。

M：Nでもミーティング自体の目的は説明しているけど、私は子どもに。ミーティングが社会につながっているって、今やっていることって社会につながる力をつけるためにやっているんだよって説明していなかったから、この間ミーティングでふざけてほかの子たちにもう出てってって言われた子たちに、ミーティングが実は社会につながっているって話をしたら、「はい、落ちました」「すっきり」みたいな、1年生の子がですよ。「すっきりしました」じゃあ、やるわ、みたいな。

L：だって、参加と討論は民主主義の要。それ放棄したら、自分たちの社会はつくれないよ。

M：なんで意見言うの、みたいな。公立体験している子だから、意見を言う場は「なかったよ」って。なんでここには意見言う場があるんでしょうって聞いたら、それは学校の課題を話し合うためでしょって。なんで学校の課題を話したり、みんなで学校をつくる必要があるんだろうって話したら、子どもからは出てこなかった。それが社会につながると私は思ってる。今は学校の課題をみんなで話し合っているかもしれないけど、大人になったら、同じように社会の課題を話し合っほしいって。「はい、落ちました」「すっきり、すっきり」って言われて。

L：私たちの合言葉は、「わたし、あなた、みんな」って言っているんです。「わたし」は自分自身のこと、「あなた」は関係性、「みんな」は社会のこと。自分に関わる力と他者に関わる力と社会に関わる力が万遍なく育まれるといいと思っっているんです。たぶんフリースクールやデモクラは、わたしとあなたの力をメインで育むんです。でも、社会のことは置いておいて、自分の才能を開花することで自分らしく生きることをメインにしている。でも自分らしく生きるためには、この社会をちゃんと整えていかないと、独裁になっちゃったら、どんなに自分らしく生きようと思っっていたって駄目、っていうこと。私たちの N はフリースクールでもデモクラでも、教育理念系でもなく、デモクラと教育理念系の中間の市民性教育系、ESD 系っていうんですよ、自分たちで。

曾我：わかりやすい。

L：デモクラの部分も半分あり、教育としての ESD もあり、みんなをつないでいくところが大事。ここがないと私らしく生きられないよってところを一生懸命つなごうとしている。それを言葉にしたり問いかけ続けたりしてくれる M がいることは理念共有型、教育基盤をみんなで4年間かけてつくってきただけのことはあ

るかなって。

M：7歳の子の保護者が社会的関心が強い方なので、「僕ら大きくなったら戦争行かなあかんかもしれん」っていう雑談をしていたんですよ、2人で。

曾我：おお、すごい。

M：「やべえよ」「このままいくとやべえよ」みたいな話。

L：徴兵がね、みたいな。

M：私も、嫌だっと思った。その子に言われたとき、この子が大人になったら戦争行くななんて嫌だ。「これはもう止めよう」みたいな話をした。3人で「もう止めよう」「何とかしよう」みたいな。でも、彼ら投票権ないじゃないですか。

曾我：たしかに。

M：「ああ…」みたいな。今の投票権持っている人ががんばってもらわないと、有権者ががんばれ、って。こんなこと言っているぞ、すごいと思って。

L：きみたちができることは選挙権ある人にちゃんと選挙に行ってくださいって。

M：言わなきゃ駄目じゃん、みたいな。急に言っていたんです、そうやって。「はあ」って未来を憂っていたけど。

L：投げかけ続ければ、ちゃんと私たち自身の社会じゃんと思えてきているよね。

M：社会につながるって、今やっていることがわかんないから、子どもたちには。今の社会どうにかしないと、このままじゃヤバいぞって子どもが思ってる。

L：そうだね。何が起きていて、それが自分にどんな影響を及ぼすのかがわかると、ヤバいじゃんって思っただけ。

M：この間、言葉を学ぶのは実はこういうことにつながってる、みたいなことを言ったり、原始時代には石のお金が出て、みたいな話をしたりしてたんです。お金の珍事件あったときに120円で買ったりんごジュースを10円でほかの子に売った子がいたんです。結局110円の損をしているんだけど、「それはよくないからもうやらないよ」って言っていたのに、いやまず立ち止まって考えてみようよって。まず大人は、こんなことはしてはいけない、お金あげちゃいけないって言うけど、実はそれって大人でも曖昧。大人はお年玉をあげたり、寄付したり、募金したりすることもある。いらぬものをフリーマーケットで売ることもあるし、お見舞いや結婚式にもお金あげる。その話の後で石のお金ができる前は、等価交換していたんだって話をして、君たちはどういうルールが必要だと思う？って聞いたら、貸したお金はあげたら。

L：借りたお金はあげちゃいけない。

M：そう、借りたお金をあげると返せなくなるからあげないとか。

L: 借りたのに、それをあげちゃ駄目だよ。

M: どんな発想も、ああ、たしかに。ほかにも、同じ対価のものだったら金額と交換する、いらぬものだったらあげてもいい、とかいろいろ出た。最後に子どもが言ったのが「大人の気持ちをお金にするお祝い金って、どうやってそれ、気持ちに金額つけたんだろう」って。たしかに思った。既存のルールを疑ったりしないと、このままじゃヤバイ。既存のルールからこのルールのほうがよくない？って考えてみたら、新しいルールできるかもってことをやっていかないと。

L: そうだよ、今までのものが正しいわけじゃない。大人だって、そういうものだからって言っているけど、それが正しいのかって。

M: だから、この子たちから始めるんだって。沖縄のこともやったときに、ちょうど同い年の人が見に来てくれた。スタディーツアーの成果発表に参加した人たちでやったけど、あなたたちは国のルールに反する反逆者みたいってことを言われたことがあった。国のルールが正しいかどうかって誰が決めたの？みんなは「国のルールが正しいってことを言いたかったのかな」ってあとから話してたんだけど、結局、今の教育がそうなると思うんです。ルールは守りましょう、決まり事は守りましょうって。

L: 「言われたことだから改ざんしました」、「命令されたからやりました」ってね。

曾我: 駄目だよ。

M: とりあえずルール破ったときは「聞いていませんでした」みたいな。ルールを守る前提からそのルールを疑ってみようっていうのがないから。

曾我: たしかにない。学校って、こうであらねばならない、疑わずに守りましょう、みたいなものがある。自分たちの前提を疑うことって、そんなに新鮮なのか(笑)、というぐらい出会ってきいていなかったんですね。先生たちも耐性がない、疑われることへの。そこがチャレンジかもしれない。先生が、「えっ、そんなおかしいじゃないですか」と言われて「そうだね、じゃあ一緒に考えよう」って言えない。

L: 一つの、そう思っていないかもしれないけど、権威を気にしているっていうか。

M: そうですね。自己責任論で育ってきたから、「何かそれ違うんじゃない？」って言われたら、「ああ自分の責任になってしまう」みたいな。

L: 専門的なことに関してはエキスパートでいらっしゃるけど、すべてに関して若者たちより勝っていて、唯一の正解を持っているわけじゃないから、一緒に考えよう、それどういうことって楽しめばいいのになと思うけど、なかなかね。

M: 自分の責任になるのが怖いって気持ち、きっとあるんだろうな。偉くない存在になるのが怖い、みたいな。

L: そう。教えてあげる立場って思っているから、力を付与してあげる。若者たち、半分しか水が満ちてないから、力を付与してあげる。もともと力を持っているから、それを解放してあげるのがエンパワーなのに。ディベロップメントもそう、封を開けるって思えば、先生もちょっと楽で、自分の専門はどんどん教え、あとは一緒に議論しながら発見していけたらよいだろうと思っています。

曾我: それをオルタナティブスクールさんはじめ、Pさんにも期待してる。責任転嫁じゃないけど、先生たちの自己肯定感が低いから、自分たちの教育を否定された気がするところがある。決して先生たちを否定しているわけじゃないのに。

L: そうですね。先生のセルフエスティームとレジリエンス、しなやかに打たれ強くは、あの忙しさの中では、自分を痛めつけていらっしやるんだらうな、余裕がないと。どうしたら先生たちの負担を軽くできるんだらう。心持ちだけでも。

M: 負担だと思います。言われると否定されたって。

L: そうだよな、されちゃった。一生懸命やっているのにつて、思えるのね。

曾我: いろんなことある。運動会、学芸会も、あと授業研究、研修などなど。

L: いろいろね、分掌とかね。

曾我: 学校は何しなきゃいけないくて、何をしなくていいのか。授業以外、何をやらなきゃいけないのか。

L: そこだけにエネルギーをつぎ込むのであれば、先生もやりがいとか感じられるけど、それ以外が多すぎて。ほかの国の先生は掃除もしなくていい、ほかのことは全部ほかの人がする。事務的なことはその専門の人がいて、自分は授業とクラス運営だけを考えればいい。保護者対応や事務書類も、ほかの人がやってくれる。先生は自分の専門とクラスの子どもに心を砕く、みたいなことがあればいいのに。

M: 今、持ちすぎですもんね。

曾我: オルタナティブ教育をやられているところって、そういうのは整理していますよね。別に運動会やるのがマストじゃないし、学芸会も別に。学校教育ほど軍隊的にビシバシみたいな、それが本当に必要なのかを考え直していただけると。

L: 本当ですね。

曾我: 質問は以上です。

L: 1個だけいいですか。大学のキャリア教育というと、就活になるじゃないですか。ライフデザインのほうじゃなくて、自分がどう生きていきたいのかってことよりも、働き先を決める路線が敷かれている。私も大学で教えているんですけど、私学なんです。私学はとくに、企業に入れるという路線を敷いていくわけです。それ以外でも生きていける、食べていけるイメージを持っていない。NPO、NGO

だってある、いろいろな選択肢があることを話してほしい。就活の前に選択肢はいろいろあるってことを大学1年生のときから言ってあげたいなと思って。

曾我：本当ですね。

L：ルールに乗っていかなくていいよって。選んだことが駄目だったら、それでおしまいじゃ全然ない。そこからまた次の選択肢を見つけていけばいいだけの話だよって。未来は可能性しかないんだから、これから起こることだからって、安心させてあげたいって、彼らを見ていて思う。キャリアデザインが会社に行くことではなく、自分はどう生きていきたいのか、生きることを考えること。何やっていきたいをもっと生き生きと考えられる機会になるといいなと思っています。

曾我：学校教育とも似ているんです。今の学校の大変さって、学校評価のときにアウトプットとして、卒業生の進路って必ず出さなきゃいけなくなってきた。見えやすいようにしてくださいってこと言われるんです。それこそ中学だったら、どこどこ高校に何人、高校だったらどこどこ大学に何名に入りました、って。それが出口だと思わせてしまっている。同じようなことが大学もますます強くなっていて、どここの企業に入りました。大学院進学した先はここですって必ず、パンフレットの最後には載せている。教員だったらどこどこに採用、みたいなかたちで。それが私には息苦しいんです。ESDの授業で、私、ESDは生き方を問い直す教育だって話をするから、そもそもあなたたちはなぜ大学に来たのって問いから始めるんです。燃え尽き症候群の子たちもいる。

L：受験でね。入ってやれやれみたいな。

曾我：そう。大学はもちろん学問するところでもあるけど、ちゃんと自分の生き方を見直しなさい、安定だって何もわからない社会だよってという話はするんです。かなり近代学校批判をその授業でしちゃうから、中には、「私は今まで受けてきた学校が大好きだった。なんでこんなに否定されなきゃいけないのかわからない」って批判をぶつけてくる子もいる。一斉授業が合っている子たちもいるから、それはそれでいいんじゃないって。ただ、学校教育の中において居づらくなってしまった子たちがカナリアのようにいるのを無視しないようにしたいよねって。企業に就職するのがいけないと言っているわけじゃない。社会的責任としてどんな製品つくっているか、持続可能な社会に貢献できるような企業なのかを見ていってほしいって。一方で、大学でほかの先生からはESD疲れっているんな先生に言われるぐらい、ESDはイベントなんでしょ、みたいな感じもある。

M：よく言われる、それ。

L：いや、生き方です。国際理解教育もESDも生き方です。

曾我：恩師が国際理解教育の人だったから、その流れで私も ESD 学んでいる。環境教育も大事、そのバランスをとりながら話をすると、私たち人類の生き方の話。

L：本当。生きる土台である環境だけじゃなく、生きる基本である人権と両方と持っているのが ESD。これ、生きるための教育だねって。

M：よく P に子どものときから参加していた理事さんがいるんです。何でもありなのにねって言っても、その何でもありはよくわかりませんって。

曾我：そう、何でありだからいいよって言っても、それがわからない。

L：だってすべてだもんね。

曾我：本当に。子どもスタートでやってください、それぐらいの裁量がある教育活動だから。いじめの芽が見えれば人権の話をすればいい、どんなやり方もあり。

L：そうですね。そこに課題があるなら、それもネタっていうね。

曾我：そう。さっきの M の、子どもの社会のつながりじゃないけど、先生たち自身もそのつながりがわかっていないんだと思う。

M：そうですね。だから、JICA の研修でみんなに、何でこれ来たんですかって聞いたら、5年生で国際理解のカテゴリーがあって、わからないと思って来た人たちなんです。先生たち、おおっ、なるほど、そういうことね、みたいな。来ない人はきっとわからないから教科書どおり進めようってなると思う。

L：そう。来た人は必ず変わる。学校戻ったときにちゃんと見せてくれる人になる。

曾我：そうですね。そういう人たちに希望がある。

L：そうですよ。私も、きっと M もだけど、マイノリティと思っているけど、そういう秩序に絶対迎合しないぞと思って。

M：たまにマジョリティーになります（笑）。

L：たまにマジョリティーになりますね、そうね、そうだね。そのマイノリティの人が生き生き楽しそうに自由に生きている姿をいかに見せられるか。マイノリティのほうにいても主流のほうに迎合しなくても、結構いけているなってみんなが思えば、楽しそうに生き生きしているほうに来るに違いないと思って、だから、いろんな人たちが多様な生き生きを見せるのがいいと思う。

曾我：本当ですね。今日はありがとうございました。

平成30年度

基本方針「なごや版キャリア支援」策定 委託事業

調査・研究報告書

2019年3月発行

編集 野中壽子（名古屋市立大学大学院人間文化研究科）