

令和2年度
「一人ひとりの人生の基盤としての理念」
(旧:なごや版キャリア支援)
策定・普及委託事業 報告書

2021年3月

名古屋市立大学大学院人間文化研究科

令和2年度「一人ひとりの人生の基盤としての理念」
(旧：なごや版キャリア支援) 策定・普及委託事業 報告書

目次

一人ひとりの人生の基盤としての理念

「一人ひとりの人生の基盤としての理念」策定の理論的背景

1 「個人化社会」「格差社会」の中で私たちにできることは何かを考える

子ども応援委員会職員研修 (7/22) 長須 正明 ……1

1. 今の社会はどんな社会なのか …… 1
2. 私事化と自己実現至上主義 …… 2
3. 教育における「個人化」 …… 4
4. 「格差社会」を支えるイデオロギー「自己責任」 …… 5
5. 「学校は何をすところか」が問われている …… 8
6. 「メリトクラシー」から「ペアレントクラシー」へ …… 10
7. 「個人化社会」「格差社会」の中で私たちが今しなければならないこと …… 12

2 「一人ひとりの人生の基盤としての理念」と学校教育

名古屋市教育委員会指導主事会 (11/26) 曾我 幸代 …… 15

1. はじめに …… 15
2. 日常をふり返るレンズとしての「基盤」 …… 15
3. 「基盤」にある人間観・社会観・教育観 …… 17
4. 「基盤」をもとにした持続可能な学校づくり …… 19

「一人ひとりの人生の基盤としての理念」普及に向けて

3 教育現場において生じうる対立とその解決のあり方

—状況定義のズレを埋める通訳者の必要性— 高橋 康史 …… 22

1. はじめに …… 22
2. 対立を捉える「状況定義のズレ」 …… 23
3. 対立としてのマイクロアグレッション …… 24
4. 対立を乗り越える通訳者の必要性 …… 28

4	就学前教育と「一人ひとりの人生の基盤としての理念」との関係	
	—就学前教育における社会実装のために—	上田 敏丈 … 32
	1. はじめに ……………	32
	2. 保育の場における理念の社会実装に向けて ……………	35
	3. おわりに ……………	36
5	「一人ひとりの人生の基盤としての理念」と子どもの権利擁護	
		谷口 由希子 … 38
	1. はじめに ……………	38
	2. 「家族依存」の子どもの養育基盤 ……………	39
	3. 子どもの権利を守るための制度 ……………	40
	4. 一人ひとりの権利が守られる社会 ……………	44
6	今年度の活動状況	
		野中 壽子 … 47

参考資料

- 資料1 「一人ひとりの人生の基盤としての理念」解説版
- 資料2 2020年度子ども応援委員会職員研修（7/22） Power Point 資料
- 資料3 2020年度子ども応援委員会職員研修（7/22） アンケート調査結果
- 資料4 横浜市立日枝小学校 住田昌治校長 講演記録

一人ひとりの人生の基盤としての理念

あなたもわたしも「いま、ここ」にいたいと思える場をつくる

「権利ある主体」で
ある一人ひとりの人間

- ・子どもも大人もすべての人がそれぞれの「生（いのち）」を全うする、権利ある主体者
- ・すべての人の「生」が尊重され、生きられる社会へ

「いる」ことが
できるコミュニティ

- ・一人ひとりが「人」とのつながりを感じられるよう、継続的で応答的な関係をつくる
- ・一人ひとりが未来につながる体験をし、「いる」ことができるコミュニティへ

一人ひとりがいられる
居場所づくり

- ・つながりのなかで「いる」ことが実感できる居場所がある
- ・「あなた」が「いま、ここ」にいたいと思える環境づくりに関わる「わたし」たち

「あなた」がいる社会に「わたし」はいたい 一人ひとりの人生の基盤としての理念

どうせ自分なんて...

・子どもは本来、大人をはじめ他者と信頼関係を築きながら、一人ひとりの発達ペースで成長していきます。他者と比較することでは、安心した仲間関係を築くことが難しいばかりか、自分の「できなさ」が強調されることで自分のことを大切にする気持ちが低下してしまうことがあります。「できる自分」も「できない自分」も受け止められる環境があることで安心して本来の自分を出すことができます。

そのやり方、続ける？

・私たちはさまざまな経験をもとに、多くの問題に対応してきました。その反面、私たちは何度も同じような問題に直面します。なぜ繰り返してしまうのでしょうか？問題への対応がその場限りの対処になっていないでしょうか？問題の原因には私たちの固定的な価値観が関係しています。その価値観をくずすことが、問題解決につながるかもしれません。

自分だけで生きてるって思う？

・わたしが「ここ」にいたいことを実感するためには、人と人とのつながりが必要不可欠です。しかし、現代社会におけるつながりは、地域の絆などこれまで何の疑いもなく存在していた固定的で安定的なものから、流動的で不安定なものへと変化しています。わたしたちは「ここ」にいたいという実感がもてにくい社会を生きています。

「あなた」と
「わたし」の
関係

「あなた」と「わたし」という関係はあらゆる分野における人との関わりの中にもみることができます。子どもと大人、児童生徒と先生、部下と上司、友達同士、同僚同士など、「あなた」と「わたし」という「ふたり」はもちつもたれつの関係にあります。私たちはこうした考え方をもとに人間観、社会観、環境づくりを見直し、一人ひとりの人生の基盤としての理念をつくりました。

一人ひとりの声、
聴いていますか？

子どもの権利は、子どもが生まれながらに持っている基本的人権です。「なごや子どもの権利条例」では、子どもの権利を保障し、子どもの育ちを社会全体で支援することが掲げられています。子ども一人ひとりに合わせた「最善の利益」が考慮され、子どもの権利を保障するのは、社会そして大人の役割です。では、「いま、ここ」にいる大人は、社会の一員同士として子どもと向き合えるでしょうか。ともに過ごす時間は十分にあるでしょうか。休息する時間はあるでしょうか。過労死と隣り合わせになるような働き方をしていないでしょうか。子どもの権利を守るためには、子どもを取り巻く大人の環境にも目を向けなくてはなりません。

ここに
いたいと思
えますか？

わたしが「ここ」にいたいことを実感するためには、あなたとの出会いが重要な意味をもちます。しかし、現代の社会において人との出会いは、わたしが「ここ」にいたいことを実感できにくい状況にあります。そうしたなかで、あなたとの出会いを通じてわたしが「いる」ことを実感できるようにするためには、その出会いが未来につながる感覚をもちることが必要です。未来につながる出会いとなるためには、その出会いの関係性が重要な意味をもちます。子どもとの対等な関係を結ぼうとする大人ですが、両者の間にある認識のちがいがいざ議論を向ける必要があります。大人がもっている「〇〇してあげる」という考え方を今一度見直すことが求められます。

誰のため
の場なの
か、考え
てみませ
んか？

私たちは誰一人として取り替え可能な人材ではありません。一人ひとりがそれぞれの「生」を生きている存在です。だからこそ、一人ひとりが「いま、ここ」にいたいと思えることを大切にしなければなりません。そうした思いを持って場が一人ひとりの居場所となります。一人ひとりがいたいと思える環境をつくっていくことが求められています。また、人とかかわりのなかで生きている社会であるからこそ、自然とのつながりや多様な人とのつながりを感じられるように、多くの体験を重ねることが必要です。「一人じゃない」、「つながりのなかで生きている」と実感できるように、誰ひとりとして取り残されることがないように、私たちはさまざまな場をデザインしていきます。

Creating Safe and Comfortable Place for All

**Every Human
Being Entitled to
Their Own Rights**

- All the people are entitled to the right to live
- Create a society where the people's lives and life choices are respected

**Community
Everyone Can
Belong To**

- Develop a sustainable and responsive relationship by which everyone feels connected to each other
- Build an inclusive and supportive community where each person's experience leads to the shaping of their own future

**Creation of Safe
and Comfortable
Place for Everyone**

- Make a place where the connections among people enhance the sense of belonging
- Show our commitment to the making of a safe and comfortable environment for everyone

「一人ひとりの人生の基盤としての理念」策定の理論的背景

1 「個人化社会」「格差社会」の中で私たちにできることは何かを考える

子ども応援委員会職員研修（7/22）

長須 正明

1.今の社会はどんな社会なのか

今の社会はどんな社会といえるのだろうか？まず、自分で思いつくままに挙げてみてほしい。「情報社会」「高齢（化）社会」など、いろいろと挙げる事ができるだろう。そのひとつが「個人化社会」である。

20世紀後半以降の社会の動きは「個人化」(individualization)であると説明される。ドイツの社会学者ウルリヒ・ベックは『危険社会』(ベック／東・伊藤訳 1998)のなかで、社会の「個人化」について次のように説明している。

「第2次世界大戦後の福祉国家による近代化のなか、前代未聞の射程範囲と力学をもった社会の個人化が始まった（しかも、社会における不平等の関係はかわらないままで）。すなわち、高い物質的生活水準と社会的保障の推進を背景にして、人間は、歴史的連続性が断絶されるなかで、伝統的な階級による諸制約や家族の扶養から解放された。そして、ますます自分自身に注意を向け、あらゆる危険やチャンスや矛盾に満たされた労働市場における自分個人の運命に注意を向けるようにしむけられた。」(ベック／東・伊藤訳：138)

ベックによれば、「個人化」された社会は「人生設計やアイデンティティの構築における個人化」をもたらし、それはまた「社会的リスクの個人化」をも意味する。

「その結果、社会問題が、直接、心的性向の問題へと変えられたのである。つまり、個人レベルにおける、満ち足りない気持ち、罪の意識、不安、葛藤、ノイローゼの問題になった。(中略)それは、社会的な危機が個人的なものとしてあらわれると同時に、社会的危機がもはや知覚されないかあるいはその社会的なものが間接的にしか知覚されないという意味である。ここに『現代の心理学ブーム』の根もある。」(ベック／東・伊藤訳：193)

「核家族化」「終身雇用制度の崩壊」「東京への一極集中」「出生率の低下、未婚率の上昇」などの社会問題は、「個人化」によって家族・階級・企業などの中間集団から解放されることにより個人の自己選択の余地が拡大して、個人としては非常にポジテ

イブな生き方につながるという見方もされる。一方で、様々な制約から一見解放されることで個人の人生・ライフコースが多様化した結果、進学・就職などの進路選択、結婚・離婚、就職・離職・再就職、教育・訓練等人生上のリスクを個人で処理することを余儀なくされることになった。

2. 私事化と自己実現至上主義

1960年代まで大きな力を持っていた「公」や「官」に代わって、1970年代以降「私」と「民」が大きな社会的・経済的発言力を持つようになった。公権力や公道徳から私権の主張へ、国営企業や政府指導の経済活動から民営化へと主役が交代した。この流れが私事化(privatization)である。

森田洋司(2008)は「日本社会の変容と規範意識」をテーマとする講演で次のように述べている。

「公的な関心や集団に関することよりも自分自身の私的な関心によって行動の基準を変えていく傾向が強くなることを「私事化」と呼ぶ。私事化の傾向が強くなれば、人々は公共善ではなく利益追求に向かうため、相互の連帯に弛緩が起り、共同性に揺らぎが現れる。そのリスクヘッジを個人で引き受けなければならない状況が生まれる(ソーシャル・イクスクルージョン)。」

先に、森田洋司(1991)は、教育問題としての不登校を論じるなかで「私事化」と学校社会の変容に関して次のように述べている。

「学校社会と子ども達の繋がり糸を考える場合には、その一つとして、まず子ども達が学校生活の中で見出している意味づけについて考えてみる必要がある。それは、子ども達だけでなく、大人をも含めた現代社会の人々の中に、自己への関心が強まり自分を大切にする風潮や、現在の生活が自分にとってどのような意味をもっているのかを考える価値観やライフスタイルが強まってきているからである。それは、「私らしさ」を探し求める旅立ちの時代が始まりつつあるといってもよい。

(中略) 現代社会では、これまでの日本社会を支え構成していたさまざまな価値観にゆらぎが現れてきているが、それは、社会の近代化に伴うプライベートーション(私化または私事化)の動向を背景とした現象である。現代社会の変化の動向を表現する「新人類現象」「自分主義(ミーイズム)」「会社ばなれ」「私生活尊重主義」「自分さがし」「3K現象」などの一連のキーワードは、プライベートー

ションの現象形態でもある。この変化は、一言でいえば、人々を人間関係や集団や制度へと伝統的に繋ぎ留めてきた「つながりの糸」から解放され、個人の自由や幸福追求価値が正当性を獲得していく流れであり、それに伴って、個人と社会とをつなぐ「つながりの糸」が弱まる現象である。この変化を集団や組織の側から見れば、人々を集団や組織に組み込みにくくなったこととして現れてこようし、これを個人の側から見れば、現代の人々は、かつての人々ほどには集団や組織に大きな意味を見出さなくなっていることとして現れてこよう。」（森田洋司 1991：83）

渡辺（1994）は経営学の立場から、現代社会の意識の変化の中心的要因は「ポストモダン期の『自己実現至上主義』である」と指摘している。それは、価値意識の変化にみられる「ポストモダン化」とみることもできる。渡辺（1994）によれば、「自己実現至上主義」は大きく5つの要素から構成される。すなわち「獲得型個人主義」「反権威主義」「脱物質主義」「権利主張主義」「快楽肯定主義」である。それぞれについて、もう少し詳しく見てみよう。

（1）獲得型個人主義

「獲得型個人主義」とは「自分の人生は自分で決める」という信念である。それは、自分自身で考え、自分自身で判断し、自分自身で決定を下す権利、自分に最も適していると自分自身が考える人生を歩む権利であり、すべての人に与えられた基本的権利である。この権利を侵害するいかなる権威も真の権威ではありえず、抵抗されなければならないとする考え方でもある。個人の自由と自律は絶対至上のものであり、個人の利益は共同体の利益に優先する。

（2）反権威主義

「反権威主義」とは、正当性を持つ権威に対しても無条件には服従しない態度である。他者に命令する立場の者、専門的知識に基づいて他者に指示や忠告を与える立場にある者は誰でも、どのような理由と根拠によって他者に服従を要請するのかを問われる。権威の正当性に疑問を抱き、組織の指導者に対して異議を唱えることにもあまり抵抗を感じない。学校においては、教員は「なぜそういう行動をとることを求めるのか」「なぜ今それをしてはいけないのか」といった「指導」に際して、その根拠を示して納得させる必要があるということである。単に「学校のルールだから」「（権力をもつ）教員の指導だから」という、かつてのあたり前は通用しない。家庭においても同様に親・養育者は「なぜ」を説明して、子どもに納得させる必要があるということである。

(3) 脱物質主義

ある程度の物質的豊かさが実現された社会では、個人レベルでの物質的欲求—物質的インセンティブ—物質的満足という欲求充足のサイクルが機能しなくなり、人は単に物質的目標のためには働かなくなった。物質的満足から精神的・感情的満足、モノからコトへの変化が顕著になった。

(4) 権利主張主義

民主主義思想の浸透によって、社会の階層、属する集団を問わず人々は「機会の均等」を求める権利があると考えられるようになった。どんな立場におかれている人であっても自己を主張し、権利の実現を要求できるようになった。権利主張主義は個人主義の増大と不可分の現象であり、様々な立場の主張はあらゆる利害の対立を顕在化させることにもなった。

(5) 快樂肯定主義

伝統的な快樂抑制主義の非合理性を批判し、そうした抑制から解放されて個人的な楽しみを求めることの正当性が主張された。欲求遅延的な価値や行動は美德ではなくなったのである。

「自己実現至上主義」の社会のなかで、教育とくに学校教育に関してはどんな変化があったのだろうか。そこでは、「画一化から個性へ、暗記から思考へ、知識から体験へ、受動から創造へ、他律から自律へ、競争から協同へ、分化から総合へ、指導から支援へ」という変化が見てとれる。とくに、「指導から支援へ」は、学校教育において教員による「強い方向付けを行う指導からの撤退」によって、子どもたち自身が「自分の意思に基づく様々な決定をおこなう」変化となって顕在化している。先に示した教員による責任を持った「進路指導」から、教員があくまでアドバイザーとして生徒とともに進路を考える支援者になる「キャリア教育」への変化をはっきりと描いている。また、『生徒指導提要』（文部科学省、2010）には「自己選択—自己決定—自己責任」（「自己責任」に関しては意味として示されている）という、「自己」を強調した考え方が示されている。

3. 教育における「個人化」

教育における「個人化」は、臨時教育審議会答申の「個性重視」の原則に端的にあらわれている。1984年8月に内閣総理大臣（当時の内閣総理大臣は中曽根康弘）の諮問機関として設置された臨時教育審議会は、教育及びこれに関連する諸分野について幅広い

観点から精力的な審議を行い、1987年8月の第4次答申（最終答申）では、それまでの3回の答申を総括して教育改革を進めるための3つの視点を提言した。

その第一は「個性重視の原則」である。審議会発足当初は「教育の自由化」をめぐる意見が交わされたが、自由化というよりは個性重視という表現に固まり、答申では、画一性、硬直性、閉鎖性を打破して、個人の尊厳、自由・規律、自己責任の原則、すなわち「個性重視の原則」を確立することであるとしている。第二の「生涯学習体系への移行」では、学校教育の自己完結的な考え方から脱却し、人間の評価が形式的な学歴に偏っている状況を改め、これからの学習は、学校教育の基盤の上に各人の責任において自由に選択し、生涯を通じて行われるべきものである、としている。第三は変化への対応であり、中でも、教育が直面している最も重要な課題は国際化並びに情報化への対応であることを指摘している。

「個性重視」の原則は、「個性をもったかけがえのない子ども中心」の教育言説となって、たちまち教育世界を席卷して現在に至る。こうした「個性や子どもの視点」を強調する人々に共通するのは「個人と社会（あるいは国家・民族）を二元的に対立させる認識枠組」であると考えた森田尚人（2005）は、「問われるべきは、国家・社会を個人にとっての外部的存在とみなして、ことさら両者を対立の相において捉える論理の妥当性である。ここではそうした傾向を教育学の「個人化」と名づけよう。」（森田尚人 2005：96）としている。

4. 「格差社会」を支えるイデオロギー「自己責任」

「個人化」社会は、個人間の「格差」を容認する社会でもある。二宮（2007）は格差について次のように整理している。「格差という日本語にもっとも近い英語は、不平等（inequality）だといわれる。格差は単に差異や乖離を意味するものではなく、差別や不平等を含意した事態のことである。したがって、格差社会とは社会構成員が上下に分極化し、両極間に差別・不平等が広がる社会のことを意味する」（二宮 2007：4）。同様の認識はEU諸国では政策用語としての「社会的排除」概念で説明される。ここで、「社会的排除」についてその概略を見ておこう。

1970年代半ば以降、西ヨーロッパでは技術革新と経済構造改革に起因する国際的な労働力の移動、長期的な大量失業、労働市場の不安定化とインフォーマル化といった雇用環境の悪化、社会福祉の後退などの問題が顕在化した。それらの問題に直面した人た

ちの中には、生活水準を維持することができなくなり世界経済の底辺に組み込まれる人たちが多数いた。これが新たな貧困 (new poverty) 問題であり、社会の底辺へと組み込まれた人たちは、社会の中で排除された人々 (excluded) として社会問題化した。「社会的排除 (social exclusion)」は、とくに 1990 年代以降 EU および EU 諸国の政策文書みられるようになった用語である。たとえば 1993 年の「ヨーロッパ社会政策グリーンペーパー」には次のような記述が見られる。

「貧困は昔からある現象であるが、ここ 15 年間、社会的排除という構造的問題が注目されている。問題は単に社会の上層と下層の不均等にあるのではなく、社会の中にいるべき場所のある者 (those who have a place in society) と社会からのけ者にされてしまった者 (those who are excluded) との間にあるのである。社会的排除は単に所得が不十分だということではない。職業生活への参加ということだけでもない。それは住宅や教育、医療、サービスへのアクセスといった分野で顕著である。単なる不平等ではなく、分断された社会という危機を示唆しているのである。(以下略)」(中村 2004 より引用)

日本においても 1990 年代半ば以降フリーター(若年非正規雇用労働者)の増加が社会の問題とされていたが、ニート (NEET) というカテゴリーがイギリスから導入され、さらに深刻な状態にある若年者を指す言葉として使われるようになった。フリーターにしても NEET にしても当初は厳密な定義があったわけではない。NEET は「(就業者と完全失業者を除いた) 非労働力人口のうち、卒業者かつ未婚者であり、通学や家事を行っていない 15 歳から 34 歳」：日本版ニートの定義 (2004 年版労働経済白書) と初めて定義され、相対的に学歴が低い者に多い。フリーターも 1990 年代以降急増し、内閣府『国民生活白書』では 2001 年に 417 万人と報告されている。この背景にはバブル経済崩壊後の長引く不況に伴う若年者の労働市場・雇用状況の悪化があった。こうした状況下で、18 歳から 24 歳の若年者 (失業者の割合も 10%を超えている) をどのように社会に取り込むかが緊急かつ重大な政策課題となった。また、こうした働かない若年者・働けない若年者を生み出した背景には、義務教育学校における学校不適応、高校ではそれに加えて結果としての中退等の問題もある。若年者が働かない・働けないという状況、また将来展望が持ちにくく就労が不安定であるために社会の中に安定した居場所が見いだせない状況は社会的排除の一つの局面としてとらえることができる。

中村 (2010) によれば、「自己責任」という言葉は、イラクに派遣された陸上自衛隊

が本格的な活動を始めた2004年4月に日本人ボランティアとジャーナリストの3人が武装グループに人質として拘束されるという事件が起こり、人質解放の条件として自衛隊のイラクからの撤退を要求された際、この事態に対応するために小泉内閣によってあみ出されたのが「自己責任」という言葉であった。日本政府は自衛隊の撤退要求を拒否し、外務省の退避勧告を無視して人質となったのは本人たちの「自己責任」だと主張したのである。「自己責任」なる語は、人質事件に直面した日本政府が、アメリカとの関係から人質救助のために何もできない・しないことの合理化として使われたのである。それ以来、まともな仕事につけないのも、住む家がないのも、医者にかかれないのも、学校に行けないのもみんな「自己責任」で、政府・財界の責任ではないという論法はこの延長線上にある。ついには、「過労死」もまた自己責任だという主張に行き着いた。「自己責任」論を国民の中に持ち込むために、とくに格差社会の新自由主義的合理化に用いられるのが「努力した者が報われる社会」にしようという提起である。

「努力した者が報われる社会を」という標語が政策スローガンとして登場するのは、1999年の経済戦略会議答申「日本経済再生への戦略」以来である。その答申では「日本経済の活力を取り戻すためには、これまでの『過度な規制・保護をベースとした行き過ぎた平等社会に決別』し、『努力した者が報われる公正な税制改革や創造的な人材を育成する教育改革』などをつうじて、『個々人の自己責任と自助努力をベースとする健全で創造的な競争社会』を構築することが21世紀日本社会の基本的課題であること」が強調されている。

さらに、「自立」は、「自己責任」と表裏の関係で、「格差」を合理化するために持ち出される概念である。こうした格差イデオロギーとしての「自立」は新自由主義的「構造改革」の提言・政策として日本の社会へ持ち込まれた（中村 2010: 106）。日経連・経団連「高齢者医療制度改革に関する基本的考え方」（2001年）、経済同友会憲法問題調査会意見書「自立した個人、自立した国たるために」（2001年）、「ホームレスの自立の支援等に関する特別処置法」（2002年）、「若者自立・挑戦プラン」（2003年）、「障害者自立支援法」（2005年）、経済財政諮問会議「日本21世紀ビジョン」（2005年）等、一連の提言・政策に共通する思想は、最後の経済財政諮問会議の提言にある「自分たちのことは官に頼らず自分たちで行う」という「自立」である。「自立」とは公的な福祉サービスに依存しないで、身の回りの事が自分でできること、そして、就労により経済的に自活することの意味に限定された「自立」である。その結果、公的福祉による支

援を必要とする人々、とくに高齢者や障がい者にたいして負担能力を超えた「自立」を強制する「自立」論となっている（中村 2010：106）。

「個人化」と「格差」そしてそれを支える「自己責任」イデオロギーは同じ流れの上にあるものに他ならない。

5. 「学校は何をすところか」が問われている

ここまで、今に至る社会に動きとその背景を見てきたが、それでは学校は今どんな状況にあり、どんな課題があるのだろうか？そこから見ていこう。

「学校は何をすところか」に関しては、まず「集団指導を通して子どもたちを『社会化する』ところ」だと考えられてきた。その中では、子ども一人ひとは「個性を持つ存在である」と同時に「集団の中の個」であり、だからこそ規律の順守、人間系の構築・維持などが学校・教員によって方向付け（指導）されてきた。その意味では、学校はその教育活動において、とくに生徒指導を通して「価値を教えている」といえる。学校が教えようとしている価値は「向社会的価値（社会適応を重視する価値）」であり、集団の中の「個」として生きるメンタリティを重視する価値であった。

ところが、「自己実現至上主義」の下では児童・生徒、場合によっては養育者の「個」（個人）の限らない肥大が当然とされ、結果として、生徒指導が有効に機能しない、学級集団を育てる指導の意味が伝わらないという「学校教育」とくに「集団指導」の根本が問われることになった。

「個の限らない肥大」は、「権利主張」にあらわれ、学校や教員に対する多様な要求、場合によってはクレームになっているため、学校が従来もっていた「学校のルール・学校の指導で家庭の価値意識を上書きして、同じ方向を向いて生きる方向づけ」すなわち「『集団指導』を通して家庭の文化による格差を平準化する機能」が著しく低下している。

家庭の文化の学校教育への影響について、耳塚ら（2009, 2014a, 2014b）の研究から得られた知見を紹介する。（詳しくは資料として示した研修当日のパワーポイント・スライドを参照）

高学力層の保護者	←-----→	低学力層の保護者
本（雑誌や漫画を除く）を読む	-----	携帯電話でゲームをする
新聞の政治経済の欄を読む	-----	スポーツ新聞や女性週刊誌を読む
ニュース番組をよく見る	-----	ワイドショーやバラエティ番組を見る
クラシック音楽のコンサートへ行く	-----	カラオケに行く
美術館や美術の展覧会へ行く	-----	パチンコ・スロット・競馬・競輪

子どもの成績（狭義の学力）だけが学校教育の成果の指標でないことは明らかであるが、一つの例として見てほしい。上に示したのは、子どもの学力は「家庭生活」「親・養育者の普段の行動」に関係しているというデータである。ここで「高学力層」というのは一つの学級で上位4分の1、「低学力層」というのは同じく下位4分の1の成績である子どもを示している。

左側の「高学力層」の保護者・養育者に多く見られる行動は、「本を読む」「新聞の政治経済の欄を読む」「ニュース番組をよく見る」など「世の中を知り、視野を広める」行動であり、「今とこれからのつながり（連結性）を見通す」行動である。これらの行動とその指向性は、社会学で言う「文化資本」あるいは「上層階級（階層）文化」と親和性があり、関係が深い。また、「クラシック音楽のコンサート」「美術館や芸術の展覧会」などは都市部と地方圏の格差もあるが、文化的価値指向の表れでもある。

一方、右側の「低学力層」保護者・養育者に多く見られる行動は、「携帯電話（スマートフォンでゲームをする）」「スポーツ新聞や女性週刊誌を読む」「ワイドショーやバラエティ番組を見る」など「その瞬間・その場面を楽しむ」行動である。「カラオケに行く」「パチンコ・スロット・競輪・競馬」は気分転換や発散には多いに役立つ行動であるが、時間的展望や連結性の認識には至らない。これは決して「よい⇔悪い」でも「好き⇔嫌い」の問題でもなく、子どもたちの日常の価値意識形成に影響を与える「家庭の文化」の問題であり「学校文化との親和性」すなわち「学校で学ぶ意味の理解」の問題なのである。言ってみれば「時間的展望と今学んでいることに意味を見出す価値」と「刹那的な楽しみを希求し、学校的価値と相容れるとは限らない価値」の違いである。

こうした「多様な価値意識」をもつ子どもたちに対して、学校・教員はどんな指導をしているのか？多くの先生方は「『受容感』（自分も集団にうけ入れられ、その一員であるという意識）を高め、自分も他者も認める集団作り」を基本にしているはずである。あるいは「思いやり（最低限、自分が嫌なことは他者にしない）をもった集団作り」を基本にしているかもしれない。ところが、「自己実現至上主義」に代表される「ポスト

モダンの価値意識」と「個人化」、そして何よりも「自己責任」という厳しい選別、そうしたまなざしによって、学校的価値意識の徹底指導や集団作りは格段に難しくなっている。そこでは、教職員やスタッフ間で共有できる指導の指標が求められているし、生徒指導の方向性確認の必要性もある。

6. 「メリトクラシー」から「ペアレントクラシー」へ

「家庭の文化」の影響に関して、広く社会的な動きを見てみると、「メリトクラシー」(meritocracy：能力と努力による達成を実現した人たちが支配する社会)から「ペアレントクラシー」(parentocracy：親・養育者の富や地位によって達成が規定される社会)へという動きがみられる。

「メリトクラシー」はイギリスの社会学者マイケル・ヤングによる造語であるが、「業績・成績＝能力＋努力」と定義され、業績・成績を上げた人々が高い地位を得て支配層になる社会を意味する。「メリトクラシー」は「アリストクラシー」(aristocracy：貴族政治＝生まれつきの身分が高い人たちが支配する社会)や「プルートクラシー」(plutocracy：金権政治＝金の力を以て政治権力を掌握した人たちが支配する社会)に比べれば、「個人の努力」によって「どうにかできる可能性がある」社会といえる。

耳塚 (2014a) は「メリトクラシー」について、つぎのように説明している。

「メリトクラシーは人類がめざすべき理想社会であるともいえない。メリトクラシーは、公平な競争の結果として生まれる富や地位の不平等な配分を正当な不平等として承認する『業績主義的不平等社会』にはかならない。それが理想社会の名に値する社会のありようであるのか否かは誰にもわからない。にもかかわらず私たちがメリトクラシーを信奉するのは、私たちが歴史的に経験してきたさまざまな社会に比べて、『少しはましな』社会であるためであろう。」(耳塚 2014a：3-4)

「メリトクラシー」はベストとは到底言えないが、また公平な競争の実現が保障されているとは限らないが、「個人の努力による達成の可能性」があるだけ「ましな」社会なのである。

ところが、今の社会は「メリトクラシー」が揺らぎ、公平な競争は今まで以上に困難になってきている。その流れが「ペアレントクラシー」である。耳塚 (2014a) は、「家庭的背景(親世代の富や地位)による子どもの学力格差(達成の指標：筆者注)が生みだされているとしたらどうだろう。子どもの学力格差は、親世代の格差が子世代へと再生産され、人生のスタートラインにおいて機会が決して平等に開かれているわけではないことを端的に示す。誰にでも機会が開かれた競争という、メリトクラシーを支える『公

正』前提が、子どもの学力格差の存在によって容易に突き崩されてしまう。それゆえ子どもの学力格差は“The 格差”なのである」（耳塚 2014a : 5）

実際に、達成の指標の一つとしての子どもの学力は、「経済資本」「文化資本」「社会関係資本」の順で規定力が強く、さらにインセンティブ・ディバイド（荻谷，2001；相対的に階層の低い子どもたちが、あえて学校の成功から降りてしまい、それにより自己の有能感を高めるはたらきをもつという指摘。つまり学校での成功をあきらめ、現在の生活を楽しもうと意識の転換をはかることで、自信を高め自己を肯定しているのである。＝やる気の階層差）の問題もあり、諸資本をもたない・アクセスできないといった子ども本人の努力ではどうにもならないさまざまな困難をかかえた子どもはより一層、達成が困難になっているのである。この状況は「自己責任」言説によって、さらに絶望的になる。

こうした状況は、経済学の研究からも指摘されている。赤林・直井・敷島（2016）は、全国小中学生パネルの追跡調査からつぎの各点を指摘している。

- （1）親の所得階層間における子どもの学力格差は、子どもの発達につれて拡大する。また、子どもの学力は低所得家庭では低いままに、高所得家庭では高いままに固定されやすい。
- （2）世帯の所得水準の上昇は、同一階層内での学力格差を縮小させる影響をもつ。学年が上がるにつれて、算数／数学では階層内格差を縮小する効果が大きくなるが、国語では逆の傾向がみられる。
- （3）親の所得階層間における子どもの問題行動の格差は、子どもの発達とともに拡大する。また、問題行動は小学校低学年のときには固定化されておらず、とくに親の教育水準が高い場合、解消される確率が高い。
- （4）出生時の体重とその後の子どもの発達との間に強い相関があるとは言えないが、出生時 2500 g 未満の子どもへの教育投資水準は高い。
- （5）世帯所得・両親の学歴は子どもへの教育費支出と関連しており、低学年の時点から所得や親の学歴による差がみられる。
- （6）親の学校参加が子どもの学力に及ぼす効果は国語よりも算数/数学、小学校低学年よりも高学年、中学生において大きい。

7. 「個人化社会」「格差社会」の中で私たちが今しなければならないこと

ここまで、社会の流れと現状をいくつかの視点から見てきた。学校という場で、教職員、保護者・養育者、子どもたちとかかわる私たちは何をしなければならないのだろうか？また何ができるのだろうか？

まず、子どもたち（養育者も含めて）の個人化社会、格差社会における生きにくさを受け止めて、当事者性をもって共に考え、共に生きることを模索することが求められるだろう。そのためには「子ども観」、広くは「人間観」をもち、それをすり合わせる必要があるだろう。

また、「キャリア」とは「ライフ・キャリア」（仕事や働くことに矮小化しない生き方全体）すなわち「生きることそのもの」であり、将来何になるかどんな仕事をするか、どんな生活をするかといったことだけではなく「どんな社会をつくり」「その社会の中でどのように生きるか」を考え、その実現のために今を生きることであることを示す必要があるだろう。そのためには「社会観」が必要であり、現在と将来の連結性の認識の涵養も求められるだろう。

こうした「考え方」、行動としての「かかわり方」の前提になるのは「誰も社会的に排除しない・されない」、「悪意を自分に、また他者にも向けない」という意志である。そして目指すのは、「誰もが自分を生きること」ができる社会の中で「自分も」「他者も」大切にしている関係性の中で生を全うすることである。

「なごやフレーム」（その後「一人ひとりの人生の基盤となる理念」として8月に策定）の理念は「あなたもわたしも『いま、ここ』にいたいと思える場をつくる」であり、その下に示した3つは、「人間観」（子ども観）、「社会観」「環境としての居場所づくりの考え方」を示している。

あなたもわたしも「いま、ここ」にいたいと思える場をつくる

「権利ある主体」である一人ひとりの人間	・子どもも大人もすべての人がそれぞれの「生（いのち）」を全うする、権利ある主体者 ・すべての人の「生」が尊重され、生きられる社会へ
「いる」ことができるコミュニティ	・一人ひとりが「人」とのつながりを感じられるよう、継続的で応答的な関係をつくる ・一人ひとりが未来につながる体験をし、「いる」ことができるコミュニティへ
一人ひとりがいられる居場所づくり	・つながりのなかで「いる」ことが実感できる居場所がある ・「あなた」が「いま、ここ」にいたいと思える環境づくりに関わる「わたし」たち

この理念を具体化するためには、教職員と専門スタッフが共通の「子ども観・人間観」「社会観」「環境づくりの考え方」をもつことが求められる。そして、それぞれの場面で、それぞれの立場で、やっていることは違っていても、同じ方向を見ながら共通の価値指向をもって取り組むこと、疑問や問題が生じたら意見交換の上ですり合わせをして、何がよりよい行動なのかの合意を作って取り組むことが必要である。

【参考・引用文献】

- 赤林英夫・直井道生・敷島千鶴（2016）『学力・心理・家庭環境の経済分析 ―全国小中学生の追跡調査から見えてきたもの―』、有斐閣。
- 苅谷剛彦（2001）『階層化日本と教育危機―不平等再生産から意欲格差社会（インセンティブ・ディバイド）へ―』、有信堂高文社。
- 苅谷剛彦（2012）『学力と階層』（朝日文庫）、朝日新聞出版。
- 耳塚寛明編（2009）『お茶の水女子大学委託研究・補完調査について』、国立大学法人お茶の水女子大学。
- 耳塚寛明編 2014a 『教育格差の社会学』有斐閣。
- 耳塚寛明編（2014b）『全国学力・学習状況調査（きめ細かい調査）の結果を活用した学

- 力 に影響を与える要因分析に関する調査研究』, 国立大学法人お茶の水女子大学.
宮本みち子編 (2015) 『すべての若者が生きられる未来を』, 岩波書店.
長須正明 (2017) 「学校社会は地方と向き合っているのか」; 石井まこと・宮本みち子・
阿部誠編 『地方に生きる若者たち—インタビューからみえてくる仕事・結婚・暮
らしの未来』, pp.221-248, 旬報社.
志水宏吉 (2009) 『全国学力テスト』, 岩波書店.
志水宏吉 (2010) 『学校にできること 一人称の教育社会学』, 角川書店.
志水 宏吉・高田 一宏編 (2012) 『学力政策の比較社会学【国内編】—全国学力テスト
は都道府県に何をもたらしたか—』, 明石書店. * 【国際編】 もあり
志水 宏吉・伊佐 夏実 (2014) 『調査報告「学力格差」の実態』, 岩波書店.
渡辺聰子 (1994) 『生きがい創造への組織変革—自己実現至上主義と企業経営』, 東洋経
済新報社.

2 「一人ひとりの人生の基盤としての理念」と学校教育

曾我 幸代

1. はじめに

「一人ひとりの人生の基盤としての理念（以下、「基盤」と略す）」は、ナゴヤ子ども応援大綱に位置づけられている「なごや版キャリア支援」、すなわち「子どもと親を応援する考え方」を示している。SDGs 未来都市として採択された名古屋市が字義通り、持続可能な都市となるように、誰一人も取り残さない教育環境をつくっていく上で市民一人ひとりが共有するビジョンとも言い換えられる。私たちが人とのかかわりを見直す際にもっているレンズのようなものであり、それは、成し遂げるための **How To** を示すマニュアルではない。それは、私たちが次世代に伝えてきたい「大切なこと（最上位目標）」である。たった一つの「正解」があるわけでない不確実な時代を生きる今だからこそ、改めて「大切なこと」とは何かについて深く考えていく必要がある。学校だけが関わる教育ではなく、広義における教育を営むための、一人ひとりの「生」を保障するための、確かな基盤をつくっていくことが期されていよう。

なお、本稿は、11月26日に実施した指導主事会での説明をもとにしているため、子どもが一日の約3分の1の時間を過ごす学校に焦点をあて、学校教育と「基盤」との関連について述べる。その上で、不確実な時代におけるこれからの持続可能な教育のあり方について考察する。

2. 日常をふり返るレンズとしての「基盤」

学習指導要領の改訂にともない、学校には新たな考え方を示す言葉とともに教育方法や教育内容が導入される。今期の改訂では、「主体的・対話的で深い学び」をはじめ、「カリキュラム・マネジメント」や「チームとしての学校」、「社会に開かれた教育課程」が特徴として示された。こうした言葉を使った書籍の刊行や教員研修の場が増えたことから、これらの特徴を理解するための学習の機会がつけられていることは顕著であるが、多忙化が問題視される教員の労働状況に鑑み、こうした「変化」への対応を読み取ることがこれからの教育のあり方を考える上で重要となろう。つまり、教員らが「変化」の必要性を理解しているのかという根っこの問題に対峙することが求められるのである。そうでなければ、上にみるような改訂も真の刷新にはつながらず、表層的に「こなす」ことになる可能性を秘めているためである。

下司 (2017) によれば、近年の教員養成改革には理念がなく、方法や技術が強調されており、また実施にあたっては対話よりもトップダウンで現場に伝えられるとして、教師の学びが矮小化されているという。授業や研修を受けることが目的化されるため、教師の主体性の有無は問われない。学習指導要領にある「主体的・対話的で深い学び」を教師が経験せず、研修等に受け身のままでいることへの懸念を指摘した。実際、教師らは新しく導入される教育方法や教育内容の意図を学ぶよりも、それらに取り組んだり、こなしたりすることに精一杯となることがある。

将来予測が困難な時代と言われ、たった一つの「正解」のない社会で生きている子ども・若者にとって、学校での学びとは何かを考えていく必要がある。学習指導要領の改訂もそうした社会状況が反映されている。価値が多様化している社会において、「何を大切にしていきたいのか」というビジョンを問い直し言語化していくこと、それを教師間および子どもや地域住民と共有していくことが必要である。「基盤」はそうした場をつくるためのツールでもあり得る。

「基盤」—「あなたもわたしも『いま、ここ』にいたいと思える場をつくる」—は、人間観・社会観・教育観（環境づくり）を表す言葉から成る。私たちがどのような存在で、どのような関わりのなかで生きているのかを確認した上で、そうした人間観・社会観に根ざした教育環境について考えることを促す。

「基盤」をつくるにあたって、そのもととしたのはケア論である¹。ミルトン・メイヤロフの『ケアの本質：生きることの意味』（1971=1987）をはじめとして、ネル・ノディングスの『ケアリング：倫理と道徳の教育：女性の観点から』（1984=1997）、『学校におけるケアの挑戦：もう一つの教育を求めて』（1992=2007）、『幸せのための教育』（2003=2008）、『人生の意味を問う教室：知性的な信仰あるいは不信仰のための教育』（1993=2020）などにみられるように、教育学におけるケア論の検討は進められている。しかし、こうした教育観や子ども観、教師観などの価値観やものの見方などに関わる教育哲学の内容は、教員養成課程では重要視されているとはいえない。先にあげた下司 (2020) も「教員養成の原理的基盤が学校現場に求められている」として、教員養成課程では教育学が埒外に置かれていることを問題視する。

「基盤」では、改めてこうした私たちの考え方の問い直しとともに認識の枠組みの捉

¹ 曾我 (2013) は持続可能な開発に関連して、ミルトン・メイヤロフのケア論をもとに他者との関係から人間性を捉えることを試みた。

え直しを図るため、ケア論をもとにして、自己と他者との関係性を見直すことに試みた。

3. 「基盤」にある人間観・社会観・教育観

では、「基盤」を構成する人間観、社会観、教育観について説明を加える。

私たちは日々、さまざまな他者と関わっている。その一つひとつの関わりにおいて、自己と他者との関係がある。すなわち、「わたし」と「あなた」との関係である。「わたし」も「あなた」も人間であることは変わらないが、それぞれが異なる人生を歩む主体者であることを前提として示しているのが、この「あなたもわたしも」である。たとえば、学校という場に集う者は一人ひとり異なる文化的背景をもっている。生まれ育った環境、社会的文化もさまざまである。多文化共生社会という言葉が多用される今、学校に集う子ども・若者も、多様な個性を持っている。たとえば、障がいの有無や言葉や信仰の違いなど、「マイノリティ」とされる特性を持っているために、生きづらさや心地悪さを抱く者や、いじめなどの排他的行動や暴力の対象とされる者も少なくない。本来、私たち一人ひとりには自らの「生」を全うする権利をもっている。このことは憲法で尊重されており、周知のとおりである。しかしながら、子ども・若者のなかには「どうせ〇〇なんて・・・」という言葉をおもひにすることもしばしばある。なぜ彼ら／彼女らが「どうせ〇〇なんて」と思うのか、そう思わせている背景には何があるのかを身のまわりにいる大人はみていく必要がある。

学校内で「あなた」と「わたし」の関係を探してみると、児童生徒と教師、児童生徒同士、教師同士にみるができる。また範囲を広げて、地域社会に目を向ければ、保護者と教師、地域住民と教師にこの関係を捉えることができる。このことは、次の社会観にも深くつながる。こうした関わりにある「あなた」と「わたし」という2人が双方向の関係であるのかを問い直していくことで、日々の人間関係を見直すことができる。双方向の関わりであると思っていた2人の関係が一方向になっていることはないだろうか、すなわち、「わたし」の思いばかりが先行して伝えることに意識が向いており、他者である「あなた」の声を聴くことができていないことや「あなた」の声ばかりを聴いていて、「わたし」の思いを伝えていないことなどが想起されるだろう。人と人とのつながりが感じられる関係性が築かれるように、今一度他者との関わり方をふり返ってみたい。こうしたつながりのある関係が築けるように、学校に求められていることは何かを話し合うことで新たな関わりのおもひが見出せよう。

一人ひとりの存在が認められた上で関係性がつくられると、私たちは「いま、ここ」にいることを実感できる。すなわち、人とのつながりのなかにいるということを感じられる。こうした関わりが継続的にあること、加えて、先述したように双方向の、つまり応答的な関係であることが求められる。さまざまな社会的・文化的背景をもつ児童生徒が集う学校および学級で、一人ひとりがつながりを感じられる関わりの中にあることが重要である。集団のなかで暮らすことを学んだり、未知なことに挑戦したりする学校では、ときに不満や不安、失敗、不出来といったネガティブな感情を抱くこともあるだろう。そうしたときに「あなた」である他者に「見守られている」や「大切にされている」といったケアされている経験を積み重ねていくことで、一人ひとりが「いま、ここ」にいたいと思える帰属感や安心感を覚える。

また、一人ひとりがどのようにしたいのかを考えたり、思考したことを表現したりすることができるように、「わたし」と「あなた」との関係を考えていくことも必要である。ときに、児童生徒は「正解」をもっている教師の意思をくみ取ろうとして、自らの考えや思いを表出することがないまま育つことがある。求められる「答え」を発言することが授業中の役目と思い、思考することや他者の声を聴くことがおろそかになっていることがある。他者とともに生きる社会であることに鑑みれば、他者の声を聴いたり、自らの意思を示したりすることは求められる力といえる。

1996年にユネスコに提出された21世紀教育国際委員会による報告書「学習：秘められた宝」で生涯学習の重要性が説かれ、教育が寄って立つべきとする「学習の4本柱」が示された。そのひとつに「ともに生きるための学び (learning to live together)」がある²。他者を知ること、「日常生活を通じて共通の目標を持たせるような経験をさせること」(UNESCO, 1996=1997: 72)が必要であるとした。異文化を背景にもつ他者を排除したり、差別したりすることなく、また対立や不和があってもそれをいかに乗り越えられるのか、すなわちいかにもともに生きることができるのかが問われている。異文化を背景にもつ他者への排他的な行動や暴力は、近年もやむことなく、世界的に問題視されており、ここに唯一の「正解」はなく、一人ひとりのあり方に関わる。他者とのあり方を含めて、自らの生き方をどう描き、選択していくのかを考えていけるように、さまざまな体験を重ねていくことがそれぞれの未来につながる。一人ひとりの存在が認めら

² ほかに「知るための学び (learning to know)」「なすための学び (learning to do)」「人間として生きるための学び (learning to be)」がある。

れ、未来につながるさまざまな冒険や挑戦が守られるコミュニティとして学級や学校を捉えていくことで、安心・安全な場を保証することができよう。

上記の人間観、社会観をもとに具現化された場、すなわち、人間存在が認められ、他者とのかかわりの中で生きていることが実感できる場とは、その人自身にとっての居場所となり得る。それは、「いま、ここ」にいたいと思える場であり、物理的にも精神的にも守られた安心できる安全な場である。

では、こうした環境を誰がつくるのかを考えてみたい。ほかでもない「わたし」たち一人ひとりであることが想起できよう。学校における授業づくり、学級づくり、学校づくりにおいては、教師のみならず、子どもたちも関わることができよう。もちろん、地域の住民や関連団体の参加も期待できる。一人ひとりが教育環境をつくることにオーナーシップをもつことで、教育に関わる状況を自分事として、社会の問題として捉えることができるようになるだろう。誰かが対応してくれる他人事の問題ではなく、教育にかかる問題は私たち一人ひとりに、また将来世代に関わる問題であることを気に留めておきたい。児童生徒にとっては学んだこと—たとえば、人権保障や環境保全に関するSDGs や持続可能な社会づくりについて—を生活の場である学級や学校で実践することで、学習知が実践知とつながり、学ぶ意味を再価値づけることができる。コミットすること、すなわち意見を出したり、お世話したり、共同で何かに従事したりといった関わる経験をすることでその「場」—たとえば、教室、学校や地域社会など—への帰属感や愛着を持てるようになる。グローバル・シティズンシップ教育をはじめとして、いかに市民性を育むかが問われている今、上述した場をつくることが、子どもたちのオーナーシップやリーダーシップを育むことにつながることを意識しておくことも必要だろう。

4. 「基盤」をもとにした持続可能な学校づくり

以上のことは、教師によっては「耳だこ」のこともあるかもしれない。すでに対応済みの内容である可能性もある。今一度、自らの教育活動をふり返り、「基盤」というレンズで再価値づけてほしい。人間観・社会観・教育観という自らの「観」の捉え直しの機会にしてほしい。そして、それらを他者である同僚と共有し、教育の営みの方向性の確認や再価値づけをしてほしい。なぜなら、教師にとっても、前述の3つについては同様のことがいえるからである。人間存在が認められること、自らの声を聴いてくれる他

者とのかかわりやつながりの中での労働としての教育活動をする事、「～したい」が実現できる教育および労働環境づくりを通して、教師一人ひとりにとっての学校とはどういう場であるのかを捉え直させる。ワークショップなどの対話の機会をつくり、さまざまな気づきの中から、改めて教師にとっても学校や学級が「いま、ここ」にいたいと思える場であるようにしていくことが必要である。それが、結果的に子どもにとっての居場所づくりにつながるのである。

横浜市立日枝小学校の住田昌治校長は、持続可能な学校づくりは教師をケアすることから始めなければいけないと説く³。一人ひとりの子ども・若者にとって学校が「いま、ここ」にいたいと思える場となるように、今一度学級および学校のあり方を教師自身も自分事として問い直すことが優先されてよいだろう。教師自身が元気で楽しく授業に臨めるようにするために、「チームとしての学校」が機能していることが求められる。

各学校にある教育目標を見直し、今一度どのようなことをビジョンとして持っているのかを学校全体で共有すること、また、そのビジョンがどのような教育観や子ども観を持っているのかを改めて各々が言語化することで、それぞれの思いを共有することができるだろう。その上で各学年、各学級の目標を立てていくことで、学校全体のなかでの自らの立ち位置を確認することができるとともに、子どもたちの育ちを俯瞰的に捉えることができよう。子どもたちに何を伝えていきたいのか、また子どもとともに何を考え、学んでいきたいと思うのかを改めて問うことで学習内容や学習方法も再考できよう。学校自体が持続可能な場であり、「持続可能な文化」を紡ぐ拠点となるように、新しい学習指導要領の特徴である「社会に開かれた教育課程」「主体的・対話的で深い学び」「カリキュラム・マネジメント」「チームとしての学校」を有機的に働かせ、つながりやかかわりのあるホリスティックな教育環境をつくっていくことが求められる。学校においては教師が、地域社会においては住民一人ひとりが子ども・若者にとってのロールモデルとなり得ているのかをふり返りながら、これからの教育を改めて考えていく時機である。新型コロナ・ウィルス感染拡大という危機が私たちに立ち止まらせることをした今だからこそ、改めて教育のあり方を丁寧に描いていく機会と時間、場をもつことが望まれる。

子どもたちのためにも、教師一人ひとりのためにも、どのような教育活動が求められ

³ 持続可能な学校づくりについては、住田校長の講演記録（参考資料）参照。また、住田昌治（2019、2020）も参照されたい。

るのか、それを実現するための教育環境とはどのような場であるのかを丁寧に語り合うことから始めてほしい。「基盤」はそのきっかけとなる点に過ぎない。中身もプロセスもそのあり方はそれぞれの学校によって異なる。その違いがあるほど、子ども・若者一人ひとりの「生」が保障されている場があるという証であり、またその多様性こそ、名古屋市の教育の強みとなり、レジリエンスとなるだろう。

【参考文献】

- 下司晶（2017）「哲学なき教員養成のゆくえ：〈精神のない専門人〉による、〈精神のない専門人〉のための？」『日本教育学会第76回大会発表要項（課題研究Ⅰ「教師教育の改革動向をどう受け止めるか」）』、pp.262-263.
- 住田昌治（2019）『カラフルな学校づくり：ESD 実践と校長マインド』学文社。
- 住田昌治（2020）『管理しない校長が、すごい学校組織をつくる！「任せる」マネジメント』学陽書房。
- 曾我幸代（2013）「〈人間中心〉的な自然観の再考：持続可能な開発のための教育(ESD)の基盤構築に向けて」『カトリック教育研究』30、pp.13-24.
- ネル・ノディングス（1997）『ケアリング：倫理と道徳の教育：女性の観点から』立山善康・林泰成・清水重樹・宮崎宏志・新茂之訳、晃洋書房。
- ネル・ノディングス（2007）『学校におけるケアの挑戦：もう一つの教育を求めて』佐藤学監訳、ゆみる出版。
- ネル・ノディングス（2008）『幸せのための教育』山崎洋子・菱刈晃夫監訳、知泉書館。
- ネル・ノディングス（2020）『人生の意味を問う教室：知性的な信仰あるいは不信仰のための教育』井藤元・小木曾由佳訳、春風社。
- ミルトトン・メイヤロフ（1987）『ケアの本質：生きることの意味』田村真・向野宣之訳、ゆみる出版。
- UNESCO（1996）*Learning: The Treasure within*. Paris: UNESCO. （天城勲監訳（1997）『学習—秘められた宝 ユネスコ「21世紀教育国際委員会」報告書』ぎょうせい）

「一人ひとりの人生の基盤としての理念」の普及に向けて

3 教育現場において生じうる対立とその解決のあり方

—状況定義のズレを埋める通訳者の必要性—

高橋 康史

1. はじめに

教育現場では、様々な場や状況下において対立が生じることがある。ここで述べていく対立は、身体的な暴力やそれを伴ういじめなど、他者や大人から認識されやすいものではなく、心理的な暴力やそれを伴ういじめなど、他者や大人から極めて認識されにくい／認識することが難しいものも含んでいる。そしてそうした対立は、児童生徒と児童生徒、児童生徒と教師、教師と保護者、教師と教師、児童生徒と保護者等のあらゆる関係性のなかで生じるものである。対立が生じうる関係性においては、その両者がその対立とそれが生じた一連の流れの捉え方にズレ・齟齬がある場合がある。

たとえば、「いじめ」とされる行為が生じた時、誰が、どのように、その行為を「いじめ」と定義としていくのかによって、「いじめ」のもつ意味づけが異なってくるように思われる。いじめを一つの対立として捉えた際、いじめの「被害者」とされる者はその状況を「いじめ」と定義しているが、いじめの「加害者」とされる者は「からかい」と定義することである。あるいは、教師と保護者とのやり取りにおいても、教師が、最善を尽くしてきた営みや行為が、保護者が自らの養育やその考え方を「否定された」と受け取ってしまい、対話が困難となる場面等も含んでいる。

本稿では、こうした学校現場で起こりうる対立の問題を、関係性における状況定義のズレの問題として捉え直すことを試みる。社会学における相互行為論の状況定義の議論を参照し、学校現場において教育が成立するための条件を簡単に確認する。そのうえで、学校現場で起こりうる対立を、その対立を深めていく事例として、マイクロアグレッションを取り上げる。そして、それらの解決法のあり方として状況定義のズレを埋める通訳者としての役割を導き出すことを試みる。

なお、本稿では教育現場で生じる問題が学校に矮小化されないことを意図し、児童生徒を「子ども」、教育現場で業務に従事する職員を「教職員」、学校に対する対応の主体としての意味を色濃くもつ「保護者」を養育者と表記する。ただし、論述の狙いが「学校」という場で立ち現れる場合には、児童生徒、教師、保護者と表記する。

2. 対立を捉える「状況定義のズレ」

教育現場では、様々な人間の関係性が存在し、それが混在している。これを教師の視点から見れば、学級を運営しながら他の教職員とも、円滑なコミュニケーションが図れる関係性を構築しつつ、時に意に反する指令に従い、業務を全うし続けなければならない。教育現場では、多様な関係性が混在している。

関係性における状況定義を理論的に把握する際に、坂本佳鶴恵（2005）の相互行為論の議論が参考になる。ある状況には、その状況の成員ら同士で共有されている認識（＝状況定義）がある。たとえば、学校において「授業」が成り立つためには、教師が目の前にいる子どもたちを「生徒」として、子どもたちが目の前にいる大人を「教師」として認識し、かつ、両者の認識が一致していなければならない。ここで仮に、子どもたちが教師を、「養護教諭」あるいは「スクールカウンセラー」等の教師以外の存在として認識したとすれば、そこでの状況定義にズレ・齟齬が生じる。その結果、教師が行っている授業は、「授業」としての定義が成立しなくなってしまう。

ここで、相互行為の場面に存在する子どもと大人が互いに「授業」と認識するためには、その状況定義を構築し、納得するために日常的な知識や規範（＝状況規範）が用いられている必要がある。たとえば、子どもたちが目の前にいる大人を、「教師」として認識する1つの知識は、その大人を「先生」と呼ぶことである。あるいは、その先生が「授業」としての認識を児童生徒に共有するためには、「私語をしない」、「発言や意見を述べる前には手を挙げる」等の知識を児童生徒の共有することである。坂本は、このような状況の共同主観的な把握が「状況の現実」であると定義した。この状況の現実が担保されている相互行為の場面として「授業」を位置づける場合、教師と児童生徒の状況定義の一致が求められる。

これに対して、「個人的現実」は「状況の現実を維持するために規範を知り、のちに提示できる特定の理由に基づいて行為を意図的に選択し、状況における定義以上あるいは以外の諸判断」（坂本 2005: 54）によって想定される意味をもつ。この時、「状況の現実を構成する権能を認められている」（坂本 2005: 54）ことが保障されていなければならない。たとえば、ある児童生徒が「授業」の場面で、突然立ち上がり、教室内を動き回ったとする。この時、窓が開いていて教室の中に風が吹きこみ、寒さを防ぐために、教師への許可を得ず、窓を閉めに行くために歩き回ったのであれば、教師

はその生徒に軽い注意をして、その児童生徒の「個人的現実」は維持されるだろう。

しかし、その児童生徒が、仮に ADHD の特性があったとして、先に述べた窓を閉めに行くために、突然立ち上がり、教室を動き回った場合には、「ADHD」の特性と解釈されてしまう可能性が高まる。ここで、その児童生徒が、周囲から ADHD という特性によって、「授業」の状況の現実を崩した存在として解釈されたとしよう。この時、本人にとっては、児童生徒としての「授業」への参加をめぐる「個人的現実」を否定されたことを意味するのである。すなわち、この子どもは、〈私〉という存在を、児童生徒としての役割によって否定されることにつながるのである。しかも、それは可視化されないが故に、教職員・養育者・大人側から認識されづらいものである。

3. 対立としてのマイクロアグレッション

以上のような坂本の相互行為論における状況定義の問題を踏まえ、学校で生じうる対立の問題を省察していきたい。冒頭で述べたように、対立は、目に見えやすい現象だけでなく、目に見えにくい現象を含んでいる。ここで目に見えにくい現象を含めて対立を捉えた時、暴力を身体的暴力として限定的に捉えるのではなく、ジョン・ウィンズレイドとマイケル・ウィリアムズが述べているように、「他者との関係を侵害する権力行使」(Winslade and Williams 2012=2016: 10)として捉えることが可能である。つまり、状況定義のズレ・齟齬が単に存在するのではなく、先に述べたように、ある者の「個人的現実」が否定されることを指すのである。

ウィンズレイドとウィリアムズが述べる権力行使は、哲学者のミシェル・フーコーが述べたように、特殊な構造下で生じるものではなく、一般的な人間関係の中で生じるものであり、他者の意に反して、その人を支配しようとすることを指す。なお、[]内は、筆者の補足である。

能力や権利など、何が侵食されたのかということから暴力を解釈する考え方は、暴力を行き過ぎた力として解釈する考え方の代案となるばかりか、行き過ぎた力という視点から見るとより広く暴力を理解することを可能にしてくれる。たとえば、他者に権力を行使する際に、加害者の社会的立場がどのように使われるのかといったことも検討できる。このように侵害という視点から暴力を考えると、暴力による力の強さよりも、暴力〔＝他者との関係を侵害する権力行使〕に

よって他者を支配するプロセスの方が重要な検討事項となる。なぜなら、身体にダメージを与えることだけではなく、脅迫や脅し、感情的虐待も暴力と解釈されるからである。後者のような権利を侵害する暴力は、ひっそりに行われ、ほとんど人目に触れないこともあるため、教師からも見落とされやすい (Winslade and Williams 2012=2016 : 9)。

このように、他者に対する権力の行使とは、「加害者」の社会的な立場性を活用するという営みを伴っている。それは、単純に、教師がもつ権力性だけではない。エスニシティ、ジェンダー、セクシャリティ、ディスアビリティ [=障がいや病い]、そして特に日本においては、出自や家庭環境が社会的な立場性に含まれている。したがってここでいう暴力とは、暴力をふるう側の社会的立場を用いて、他者に心理的負担を感じさせることを指している。

ここで、こうした「他者との関係を侵害する権力行使」の具体的に理解していくうえで注目したいのが、マイクロアグレッションという概念である。マイクロアグレッションとは、日々のありふれた言葉、行動、または環境の面での侮蔑的な行為で意図的かどうかにかかわらず、人種、ジェンダー、性的指向、宗教を軽視し、侮辱するような敵対のある否定的な表現 (Sue et al. 2007) を指す。マイクロアグレッションは、白人至上主義、男性優位、異性愛主義の社会を問題視した概念である。その射程は人種、ジェンダー、性的指向である。マイクロアグレッションは、見えない差別経験を捉えることを狙いとした概念であるが、目に見えやすい「マクロの差別」ではなく、日常生活に埋め込まれた無意識の差別として「ミクロの差別」を説明する概念である。

マイクロアグレッションが伝えられる際には、言語的、非言語的、あるいは環境に埋め込まれた形をとり、「周縁化された人々に対して個人や組織、そして社会の中で伝えられる数多くの侮辱的で脅迫的な社会的、教育的、政治的または経済的なサイン」 (Sue 2010=2021 : 64) として現れる。先に、マイクロアグレッションはミクロの差別であると述べたが、それは決して社会構造や社会政策などのマクロな差別と異なる枠組みではない。日常生活に埋め込まれたコミュニケーションの中で、教育や政治、経済といった社会環境的な意味合いを含み、否定的なサインを送るのである。マイクロアグレッションの具体例については、表 1 を参照されたい。

表1 マイクロアグレッションの例

テーマ	マイクロアグレッション	メッセージ
よその扱い アジア系アメリカ人やラテン系アメリカ人が、外国生まれだと決めてかかれる	「どちらのご出身ですか？」 「どちらでお生まれになったんですか？」 「英語がすごくお上手ですね」	あなたはアメリカ人ではない
	アジア系アメリカ人に「これあなたの国でなんて言うの？」と聞いてくる人	あなたは外国人だ
知的能力を出自に帰する 有色人種の人々や女性の知的能力の原因をその人の人種やジェンダーに帰する	「あなたは、あなたの人種についての誇りですね」	有色人種は一般的に白人ほど知的でない
	「ワオ！ どうやってそんなに数学が得意になったんですか？」	女性は数学が得意ではない
	アジア人に数学や理科の問題を手伝ってくれるよう頼むこと	アジア人はみんな知的で数学や理科が得意である
カラーブラインド 人種を認識することを避けたがっているようにみえる発言を、白人が行うこと	「君を見るときにね、僕は君の肌の色など見ていないんだよ」	有色人種の人種的／民族的経験を否認する
	「アメリカって人種のるつぼだよね」	主流の文化に近づくよう同化や変容を迫る
	「たったひとつの人種だけがある。それは、人類という人種さ」	人は人種的／文化的存在であるということを否認する
犯罪者もしくは犯罪者予備軍と決めてかかる 有色人種の人々をみると、危険であり、犯罪者であり、常軌を逸している、その人の人種に基づいて想定すること	白人の男性や女性が、黒人やラティーノの人が近づいてきたり通りがかったりすると、自分のハンドバッグを握りしめたり、財布がなくなっていないか確認したりすること	あなたは犯罪者だ
	店の中で、有色人種の客を店主がつけまわすこと	あなたは窃盗をしようとしている／あなたは貪しい／あなたはこの店にふさわしくない
	白人の人がエレベーターを待っている時、有色人種の人に乗っていたら、見送って次を待つこと	あなたは危険だ
女性蔑視的／異性愛主義的な用語 女性蔑視的／異性愛主義的な用語を使って女性やLGBTの人々を排除したり見下したりすること	全ての人を指して「he（彼）」という代名詞を使う	男性の経験は普遍的である 女性の経験は無意味である

出典) Sue (2010=2021 : 85) より引用.

そして、マイクロアグレッションにおいて最も重要な点は、否定的なサインを送っている者がそれをたいていの場合には自覚していないことである。なぜかという、「否定的なサイン」を送っていることに気づいておらず、ともすれば、その他者を理解しようとするために放った言葉が「否定的なサイン」となり得るからである。その具体的な例として、筆者が担当している名古屋市立大学人文社会学部専門科目「多文化共生」で、学生が提出したレポートを紹介したい。この授業は、学部内の複数の教員がそれぞれの研究領域の内容を取り上げて、それをESDの視点から包括的に学んでいくオムニバス形式の授業である。筆者は、「多文化共生」でマイクロアグレッションの概念を説明した後に、それらを経験的・具体的に理解可能な映像資料を受講生に見せている。学期末レポートでNさんは、その学びを自分自身の経験に引きつけ、次のように述べた。なお、Nさんには、2021年3月7日に電話にて内諾を得た後に、3月8日に原稿確認依頼をし、本稿への掲載の承諾を得た。

私も実際、この新しい「差別」に遭遇したことがある。通学には私電車を利用している。私は基本お年寄りに席を譲ることを信条に電車を利用しているが、席を譲ろうとした高齢者の方の怒りを買ってしまったことがある。「舐めているのか」と言われたとき私は驚いてしまった。しかし、よく考えてみると、「お年寄りには席を譲る」という社会の生み出したレッテルに乗っ取った行動は、「お年寄りは弱者だ」「席を譲らなければかわいそう」などといった否定的なメッセージを含んでいることに私は気づかされた（2019年度「多文化共生」受講生Nさんの高橋康史担当回レポートより引用）。

このように、Nさんは、席を譲ったのに怒りを買うという理解することを難しく感じていた出来事を、マイクロアグレッションの行為者であったことに気づきを得たのである。こうした授業の一連の学びの過程からも、マイクロアグレッションの最大の特徴である「無自覚」という視点に気づくことが出来る。なお、日本では、アメリカではあまり取り上げられることのない社会的立場もマイクロアグレッションの経験に含まれる可能性がある。それは、先に述べたように障がいや病気、出自や家庭環境である。

ただし、ここで注意せねばならないのは、マイクロアグレッションが「他者との関

係を侵害する権力行使」の一形態である以上、被抑圧者となるのは、子ども／児童生徒に限らず、教師／教職員、保護者／養育者も含まれている。教師／教職員、保護者／養育者も、かつて、あるいは、〈いま-ここ〉で権利を侵害される客体となる可能性も否めないからである。状況定義のズレが問題の焦点である以上、そこでの相互行為の枠組みは、〈加害者対被害者〉では捉えきれないといえる。

4. 対立を乗り越える通訳者の必要性

以上のように、教育現場で生じうる対立を状況定義のズレ、そしてその事例としてマイクロアグレッションを参照しながら、捉え直すことを試みてきた。ここからは、その処方箋について考察を試みたい。

こうした対立をめぐる処方箋が打ち出される際、しばしば提案されるのは「対話」である。パウロ・フレイレ（2018）は、抑圧者の存在の二重性について指摘した。被抑圧者は、抑圧者の振る舞いについて内面化し、抑圧者のようになろうとするという二重性を生きることがあるという。フレイレは、抑圧者と非抑圧者という対立軸で捉えることを乗り越える必要性を指摘し、そのキーワードとして「対話」の必要性を強調した。司法の領域で生まれた修復的司法は、加害者と被害者の「対話」により、関係性を修復し、対立を乗り越える手立てとされている（Zehr 2002=2008）。そこで起きているのは、相互行為の参与者同士が互い行為や発言の意図がくみ取れていない状況において生じるミスコミュニケーションだからである。なお、フレイレは、知識を貯金し、知識のかさの大小によって社会的階層が正当化されるエリート中心の選別教育を「銀行型教育」とした。銀行型教育は知識をもっている者からもっていない者へ与えられ、施されるものであり、抑圧のツールとして働くものであるという。

話を戻すと、対立が状況定義のズレにより生じているならば「対話」が有効な処方箋とはならない場合がある。なぜならミスコミュニケーションを超えて、ディスコミュニケーションとなる場合があるからである。この時、「対話」は不可能な状況となり、第3者の仲介が必要となるだろう。

ディスコミュニケーションにおける第3者の仲介は、修復的司法で行われるファシリテーターの役割ではなく、通訳者の役割が求められると考える。マイクロアグレッションの事例にみたように、否定的なサインを送る者が無自覚であり、その否定的なサインを受けとった者は精神的な苦痛を強く感じるという状況に置かれる。「加害」を

意図していなかった者が「加害者」として、「被害者」と対話することは一筋縄ではない。

ここで重要なのは、対立の原因としての状況定義のズレを埋めることと、予防することである。そこで必要とされるのは、互いの認識や気持ちを通訳／翻訳する役割を担う者である。そして、これは教育現場（＝学校）に外部性をもち、対人援助の役割を担っている、子ども応援委員会が担える役割かもしれない。

図1 はじまりの連絡帳



ここで、対立を乗り越える方法論の1事例を紹介しておきたい。それが、公益財団法人日本財団による『はじまりの連絡帳』である。一般的には、「血縁関係にある者を中心として構成される集団」として認識されるのが、家族である。他方、特別養子縁組のような血縁に依らない家族も多様な家族の形のひとつである。日本財団では、2016年と2017年に養子縁組家庭に関するアンケート調査を行ったが、そこでは「養子として育つ子どもの幸福度は一般家庭よりも高い」という分析結果が出た一方で、「嫌な思いをした」という記述もあり、それが学校生活において多く起きていることが明らかになったという。この『はじまりの連絡帳』は、家族と共に子どもの成長を

支える学校教育現場の教師たちに特別養子縁組家庭の姿，そこで育つ子どもの思いを知っていただくことを目的に作られたものである（図1・図2）。

図2 はじまりの連絡帳の目的



この連絡帳は，学校教育で，特別養子縁組で生活する児童生徒に対して，マイクロアグレッションのような経験を防ぐために，配慮を求めるといった側面より，特別養子縁組で生活する児童生徒や保護者の現状や思い，そして，学校で具体的にどのように対応してほしいかを，教師／教職員に「伝える」という側面に重きを置いたものである。この冊子は，状況定義のズレを埋めながら，ディスコミュニケーションを防ぐツールとしての機能が期待されるものである。

以上のように本稿では，対立の問題を相互行為における状況定義のズレという観点から捉えつつ，マイクロアグレッションを事例にディスコミュニケーションが生じる危険性を認識し，それらの解決法として通訳者としての役割の必要性について試論を述べた。そして，対立をめぐる通訳者としての役割は，学校の外部性を担保している子ども応援委員会が担える可能性がある。

【引用文献】

- Freire, P., 1970, *Pedagogia do Oprimido*, Bloomsbury Publishing Inc. (=2018, 三砂ちづる訳, 『被抑圧者の教育学 50周年記念版』 亜紀書房.)
- 坂本佳鶴恵, 2005, 『アイデンティティの権力——差別を語る主体は存在するのか』 新曜社.
- Sue, D. W., Capodilupo, C. M., Torino, G. C., Bucceri, J. M., Holder, A. M. B., Nadal, K. L., & Esquilin, M. E., 2007, “Racial Microaggressions in Everyday Life: Implications for Clinical Practice,” *American Psychologist*, 62: 271-86.
- Sue, D. W., 2010, *Microaggressions in Everyday Life: Race, Gender & Sexual Orientation*, Hoboken, NJ: Wiley. (=2020, マイクロアグレッション研究会訳 『日常生活に埋め込まれたマイクロアグレッション——人種, ジェンダー, 性的指向: マイノリティに向けられる無意識の差別』 明石書房.)
- Winslade, J. and Williams, M., *Safe and Peaceful School: Addressing Conflict and Eliminating Violence*, SAGE subsidiary. (=2016, 綾城初穂訳, 『いじめ・暴力に向き合う学校づくり——対立を修復し, 学びに変えるナラティブ・アプローチ』 新曜社.)
- Zwahr Howard, 2002, *The Little Book of Restorative Justice*, Good Books. (=2008, 森田ゆり訳 『責任と癒し——修復的正義の実践ガイド』 築地書館.)

4 就学前教育と「一人ひとりの人生の基盤としての理念」の関係

—就学前教育における社会実装のために—

上田 敏文

1. はじめに

(1) 本章の目的

「一人ひとりの人生の基盤としての理念」は、全ての教育段階を包摂しているだけでなく、社会全体にも通底するものとして捉えられるだろう。本理念「あなたもわたしも『いま、ここ』にいたいと思える場をつくる」ことは、社会の中で生きる一人ひとりが、相互に尊重される人間関係の中で、居場所を見つけることである。しかし、このような理念が実現する社会となるには、当然ながら簡単なことではない。

社会がこのような方向に向かうこと、この理念を掲げることについては、おそらく誰も反対はしないだろう。だが、その社会を生きる一人ひとりの成員として、大人として、保護者として、教育者としての視点から、この理念を実現するためには何をすれば良いのだろうか、という疑問からはじまるだろう。そのためには、理念を理念として終わらせるだけではなく、理念を実現するための社会実装が求められよう。そのためには、理念を各種のフィールド（例えば学校など）において、解釈し、適応しながら、それぞれのフィールドで何ができるのかを考えなければならない。

そこで、本章では、就学前教育の段階（特に幼稚園・保育所・認定こども園など）において、本理念がどのように位置付けられ、社会実装に向けた第一歩として何ができるのかについて論じたい。

(2) 幼稚園教育要領・保育所保育指針との関係

幼稚園教育要領（文部科学省 2017）に示されているように幼児期の教育は、「環境を通して行う」ものである。そのためには、「幼児の主体性」に基づき「自発的な遊び」を通して、一人一人の「発達の課題に則した指導」を行うことである。この基本的な考え方は、幼稚園だけではなく、保育所、認定こども園でも同様である。就学前教育に関わる人ならば、このような幼児期の教育の考え方が、本理念と近似であると考え、保育の実践は、本理念に適合していると考えられるだろう。だが、本当に？

確かに幼児期の教育は、子どもの主体的な遊びを大事にし、その子一人ひとりが何をしたいのか、という子ども理解を行い、環境を構成する（強制するわけではない）。

保育者（幼稚園教諭・保育士・保育教諭など）は、幼児の遊びに丁寧に関わり、遊びを広げ、深めていく。このような幼児期の教育のあり方は、まさに「あなたもわたしも『いま、ここ』にいたいと思える場をつくる」ことであると考えられることもできよう。

だが、私たちはここで、教育という行為のもつ根源的な権力構造自体も、本理念を踏まえて問い直す必要がある。先に述べた、幼児期の教育のあり方は、確かに幼児の主体性に基づくものであるが、一方で、そこには保育者の教育的な意図が間違いなく存在する。保育者は、幼児が「主体的に遊ぶ」ことを期待しているし、「自発的に遊ぶ」ことを期待している。保育の場において、「遊ばない幼児」「何もしていない幼児」は、保育者が関わり、「遊びに夢中になる」ようにならなければならない。「遊びたくない幼児」「園にいたくない幼児」は、「遊びたくなる」「園にいたくなる」ようにならなければならない。

このこと自体が悪いと言っているのではない。このような幼児期の教育の有りようは、幼稚園教育要領に示された通りであり、教育である以上、そこには教育者としてのねらいがあり、理想的な教育の姿もある。だが、このような教育的な枠組みの影に隠れる子どもの姿や行為、発言に、今、一度、拾い上げ、問い直していくことが必要である、と本理念からは読み取れるのではないだろうか。私たちが考えている当たり前の教育の枠組みから、問い直すことで、理念が示す社会の実現に向かっていくのではないだろうか。

（3）幼児の「したくない」を再考する

当たり前の保育（や教育）の枠組みとして捉えていることを問い直す一つの例として、ある保育園での事例を土台として考えたい。なお、本事例は、個人情報保護のために、微妙に話の内容を改変している。

事例：年長・劇遊び

ある秋。年長組では、発表会のテーマとして、何のお話をするか、話しあわれています。これまでの1年間、みんなが大事にしてきた絵本「ねずみのすもう」の中には、ねずみ同士で相撲をする場面がありました。みんなはこの絵本のお話をやろう、と盛り上がっています。担任のタロウ先生も、子どもたちの話し合いに口は出しませんが、内心、そうなってくれないかなと考えていました。

ところが、発達障害のあるみこちゃんが、「したくない」と言い始めました。みこち

やんの発言を聞いたみんなは、みこちゃんの思いを大事にし、このお話をやめようという意見もでました。

話し合いが続きます。「ねずみのすもう」のお話はやめて、みこちゃんの好きな「11匹のネコ」の話にしよう、ということに話が進んでいきます。でも、これまで長い間「ねずみのすもう」絵本の世界で遊んできた子どもたち。ある子がやっぱりやりたい、とぼつりと言いました。

「ねずみのすもう」がやりたい子、やりたくない子の意見が別れました。そこで、そもそもなぜ、みこちゃんはやりたくないのか、を尋ねることにしました。すると、みこちゃんは「人とぶつかるのが嫌だ」と言います。

その発言を聞いて、「じゃあ、すもうじゃなければいい」と男の子のアイデアが飛び出します。

最終的に、相撲をする場面では、じゃんけんをすることにしました。「したくない」子の思いも大事にしつつ、みんなで「ねずみの相撲」のお話を発表会で行うことになりました。

この事例では、年長児が発表会に向けて話し合う中で、意見の対立が起こるが、話し合いを続けていくことで、双方の妥協点が見出されたものである。

発表会は、保護者へ子どもの育った姿を見せる、という目的のもと、ともすれば多くの園では、華美になったり、過剰な練習のもと、実施されることがある。その中では、「できない子」や「したくない子」の姿はないことが良いと考えられるだろう。

だが、本事例からは、テーマ自体を子どもたちが自己決定することはもとより、「したくない子」の思いを、他の子どもが聞き取り、みんなができるような発表会へと試行錯誤する姿が描き出されよう。このような事例は、まさに「あなたもわたしも『いま、ここ』にいたいと思える場」としての一場面といえよう。

この事例は、これまで蓄積されてきた保育実践を、理念という視点から読み直したものである。日々、行う保育実践を定期的に振り返り、理念という視点から読み直すこと、この継続によってこそ、理念が数十年後の社会の中で実現していくことにつながるだろう。

2. 保育の場における理念の社会実装に向けて

(1) 組織的な学びの取り組みとしての園内研修

近年、幼稚園・保育所等では、組織的な学びの場として園内研修が取り上げられている。例えば、幼稚園教育要領では、「教育課程に基づき組織的かつ計画的に各幼稚園の教育活動の質の向上を図っていくこと」として、カリキュラム・マネジメントの必要性が示されている（文部科学省 2017）。

幼稚園や保育所における園内研修や保育カンファレンスの必要性・意義は、古くからあるテーマである（例えば、森上 1996 など）。園内研修で実施されるテーマは、園の保育や職員の状況に応じて多様であろうが、この園内研修を、本理念を浸透させる一つの場として、活用できるだろう。

そこで、次項では、本理念に基づいた園内研修の案をまとめる。

(2) 園内研修の例示

以下、案1は、本理念を幼稚園や保育所で浸透させる一つの社会実装の場として考えられる例である。

案1 保育の中で伝えたい価値観を問い直す

想定：幼稚園、保育園の保育者 6～20名程度

時間：1時間

1) あいさつ（3分）

2) 導入（12分）

- ・ 本研修の目的
- ・ 研修手順の説明
- ・ 理念の配布
- ・ ・ 理念を読んだ上での感想を共有する。

3) 話あい①

- ・ 投げかけ

自身が担当する乳幼児が大きくなったときを想像してください。その子のためにどのような価値観を大事にしたいですか？（20分）

個人で考える：自分の価値観とその理由

集団で考える：他の人の価値観とその理由

4) 話あい②

・投げかけ

話しあった内容をもとに、自分が担当するクラスで、明日から何ができるのかについて考えてみよう（20分）

個人で考える

他の人の考えを聞く

5) 発表（10分）

・各グループの発表

本例示は、保育者が自身の価値観を振り返り、改めてどのような保育を行いたいと考えているのかについて自覚するためのものである。無論、この園内研修を一回やったからといって、本理念が浸透するわけではないだろうし、保育自体が劇的に変化するわけではない。

しかし、継続的に自身が保育の場での価値観を振り返り、他者と対話しながら、園としての方針を確認していくことは、保育全体の質向上に寄与するのではないだろうか。

3. おわりに

本論では、理念「あなたもわたしも『いま、ここ』にいたいと思える場をつくる」を就学前教育の場において、社会実装するための試みをまとめた。理念を普及・浸透していくための一つの手がかりとして、園内研修は有効な手立てであろう。しかし、本理念は、どこかに到達すべき目標があるのではなく、社会全体が進むべき方向性を示したものである。その意味では、理念の普及・浸透とは、この方向性に向って、教育の場や社会が、不断に変わり続けようとするプロセスそれ自体を示すものである。

今後、さまざまな場における取り組みがなされ、共有されていくことで、社会全体

が変化していくであろう。そのための一歩が求められるのではないだろうか。

【引用文献】

文部科学省（2017）『幼稚園教育要領』文部科学省

森上史朗（1996）「カンファレンスによって保育を開く」『発達 17(68)』 pp.1-4.

5. 「一人ひとりの人生の基盤としての理念」と子どもの権利擁護

谷口 由希子

1. はじめに

子どもは生まれながらに権利を持つ主体である。子どもの権利とは、すなわち基本的人権を意味する。基本的人権はすべての人に認められているにも関わらず、あえて「子どもの権利」として切り離されているのは、子どもの生命の維持および発達保障は他者からのケアが基盤となるため、その権利が侵害されやすいという特徴があるからである。児童福祉法では、第1条において、「全て児童は、児童の権利に関する条約の精神にのっとり、適切に養育されること、その生活を保障されること、愛され、保護されること、その心身の健やかな成長及び発達並びにその自立が図られることその他の福祉を等しく保障される権利を有する」ことが規定されている。さらに第2条二項では、「児童の保護者は、児童を心身ともに健やかに育成することについて第一義的責任を負う」ことが定められている。同第三項では、「国及び地方公共団体は、児童の保護者とともに、児童を心身ともに健やかに育成する責任を負う」と社会における子どもの育成責任が定められている。

このように保護者には子どもの養育の第一義的責任があるが、子どもと保護者はそれぞれが独立した別人格であることを強く意識しなくてはならない。しかし、子どもと保護者という立場上、力関係の歪みが生じやすく虐待やネグレクトに繋がりやすいという特徴がある。近年では、児童虐待防止法に定義される4つの虐待（身体的虐待、性的虐待、保護の怠慢・ネグレクト、心理的虐待）だけではなく、保護者による過度な教育期待について「教育虐待」と呼ばれ問題視されている（古荘・磯崎 2015:12）。武田の定義によれば教育虐待とは、「子どもの受忍限度を超えて勉強させること」を指す（武田 2019）。この背景には、「子どもの将来の幸せのため」を考える保護者のパターナリスティックな子ども観があることが考えられる。保護者自身の経験や価値観を子どもに押し付ける場合も想定されよう。ただ、こうした現象そのものを「問題」として捉えることだけでは解決には及ばない。保護者自身の行動と同時に「子は親の作品」や「子どもの学校における成績や評価＝保護者の評価」と子どもの保護者自身が捉えざるを得ない社会の保護者の養育責任に対する過度なまなざしにも目を向けなくてはならない。過度な教育期待が押し付けられた場である家庭は、子どもにとって「あなたもわたしも『いま、ここ』にいたいと思える場」とはならないだろう。「支配-被支配」という関係ではなく、子どもも保護者も独立した一人の人格として尊重され、ともに「『権利ある主体』である一人ひとりの人間」として、「その『生』が尊重され、生きられる社会」の実現が構想される。

子どもは本来育つ力を持っているが、その主体性が発揮されるかどうかは社会構造および養育環境によるところが大きい。子どもは「あなたもわたしも『いま、ここ』にいたい」と思うこ

とのできる主体として今を生きることができているだろうか。本章では、「一人ひとりの人生の基盤としての理念」を社会の構成員である子どもとの関係から捉え、子どもが育つ家族、そして社会のあり方から子どもの権利擁護について考えてみたい。

2. 「家族依存」の子どもの養育基盤

先に述べたように子どもの養育の第一義的責任は、保護者にあるとされるが、それと同時に公的責任も定められている。保護者が何らかの事情で子どもを養育することが困難な場合は、子どもを社会的に養育する社会的養護というしくみがある。社会的養護だけではなく育児に対する公的支援は、保育所をはじめファミリー・サポートセンター、放課後児童クラブ、子育て短期支援などがあり、それ自体は年々拡大傾向にある。2012年に成立した子ども・子育て支援新制度のガイドブックでは、「子ども・子育て支援新制度は、『量』と『質』の両面から子育てを社会全体で支えます」と記載されている。近代社会において子育てをはじめとする家族内におけるケアは、女性の典型的な性役割とされてきたが、一方で育児の社会化は広がりを見せているといえよう。

子どもは、生まれながらにケアを必要とする存在であり、そもそも働くことができない。国際労働機関（ILO）による最低年齢条約あるいは、子どもの権利条約等の国際条約によって児童労働が制限されている。現代社会では、児童労働は制限されており、経済的な文脈において子ども個人単位でみた場合、子どもは誰もが貧困の状態にある。

子どもを独立した一人の人間として個人単位で捉える場合、その主体性を重視し、尊重されなければならない。リスター、Rは、「貧困状態にある人が行う主体的行為の形式」を「日常的・戦略的」な次元および「個人的・政治的でシチズンシップに関わる次元」の行為として、「反抗」・「組織化」・「脱出」・「やりくり」に分類して説明している（Lister, R 2004=2011:189）。子どもが大人になる過程では、個人的かつ戦略的に主体性を発揮する方法として、とりわけ「脱出」に着目される。脱出とは、すわなち主体性の獲得であり、主体形成の過程である。子どもが貧困状態から脱出するためには、教育を獲得することが主要なルートとなるが、「ルート自体をつくるのは構造的・文化的な要因」であることをリスターは指摘する。つまり、子どもが「脱出」できる社会構造とその主体形成を支える基盤があるかどうか問われるということである。

しかし、子どもの生活基盤は多くの場合家族によるところがあり、「子どもの貧困」も世帯の単位で定義される。OECD（経済協力開発機構）による相対的貧困の定義は、世帯の可処分所得（所得から所得税、住民税、社会保険料等を差し引いたり、児童手当等の現金給付を加算したいわゆる「手取り」）を世帯人員の平方根で割って調整した所得である等可処分所得が所得中央値の半分を「貧困線」として、それに満たない世帯にある子どもを「子どもの貧困」とし

ている。厚生労働省が基礎データとする国民生活基礎調査によると、最新のデータである2018年の所得の中央値は、253万円であり、貧困線は127万円である。これに基づく子どもの貧困率は13.5%であり、子どもの7人に1人が貧困状態にあることが明らかにされている。子どもの貧困とは、家族の貧困である。また、経済的な文脈だけではなく、家族内におけるケア分担にも目を向けなくてはならない。

子どもの権利を擁護するためには一人ひとりの権利を尊重すると同時にその家族を孤立させず、包括的に支援することが求められる。また、家族が必ずしも子どもの権利を守るとは限らない。杉田（2015）は、12年にわたる若年女性への継続調査から、家族はセーフティーネットであるというよりも、彼女たちの離家や自立を阻む桎梏にはかならなかったことを明らかにしている（194-196）。家族自体が安心できる場ではない子どもがいることを想定し、社会全体で「今を生きる」子どもの権利を擁護する仕組みが必要である。

3. 子どもの権利を守るための制度

では、家族を基盤としない形での子ども一人ひとりの権利を擁護するに目指す方向性と現状および構想される制度について、考えてみたい。

1) 子どもの権利条約

国際連合は、二度にわたる世界大戦によって多くの子どもたちが戦禍の犠牲になった反省から、「すべての国民とすべての国家にとって達成されなければならない共通の基準」として、1948年に世界人権宣言を採択した。さらに、1959年には、すべての子どもの基本的人権、平等、権利、自由を強調する宣言として、児童権利宣言が採択した。その10年後には国際児童年として、児童権利宣言20周年事業として取り組まれたが、法的拘束力のあるものには至らなかった。こうした過程を経て1989年に国連総会で採択された「子どもの権利条約」（子どもの権利に関する条約、児童の権利に関する条約に同じ、以下子どもの権利条約と表記する）は、先の児童権利宣言を法的拘束力のある「条約」として具現化したものである。日本は1994年に子どもの権利条約に批准した。

子どもの権利条約は、前文と54の条文からなる子どもの権利に関する世界共通の基準として位置づけられる。とりわけ、世界各国いずれにおいても、生まれる環境や養育者を選ぶことのできない子どもが、どこで生まれても、どこで生活していても、一人の人間として成長していくために必要な権利を明示しているものである。その4つの柱として「生きる権利」、「育つ権利」、「守られる権利」、「参加する権利」がある。子どもが「ありのままの自分」をポジティブに捉え、「自分が自分であって大丈夫」、「大切にされている」と感じられる子ども

の主体性やその気持ちが最上位として重きが置かれる。

子どもの権利条約では、子どもを権利の主体として捉え、その最善の利益が保障されることが謳われている（第3条）。第3条の子どもの最善の利益とともに第12条の「意見表明権」が強調される。子どもの意見表明権とは、子どもの意見を聞くことのみならず、子どもの「今」の気持ちや声をその年齢や発達段階を考慮しながら、「その子どもに影響を及ぼすすべての事項について」意見を表明する権利を確保することが約束されている。子どもは権利行使の主体として意見を表明する権利はあるが、それが人権として無制限に認められるとは限らない内在的制約がある。というのも、自己の人権が尊重されることと同様に他者の人権も尊重されるからである。

2) 地方自治体による子どもの権利擁護機関

国連子どもの権利委員会（CRC）は、日本側が提出した第1回日本政府報告書に対して、1998年の総括所見において「子どもたちの権利の実施を監視する権限を持った独立機関が存在しないこと」を指摘し、「子どもの権利のためのオンブズパーソンまたはコミッショナーを創設するか、いずれかの手段により、独立した監視機構を設置するために必要な措置をとるよう」勧告した。現在においても、日本では国レベルにおける子どもの権利擁護機関は存在しないものの、地方自治体レベルにおいて子どもの最善の利益を確保し、その権利が保障されるための救済機関は存在している。

日本におけるはじめての子どもの権利擁護機関は、1999年に設置された川西市人権オンブズパーソンである。その後、2001年に川崎市人権オンブズパーソン、2007年に豊田市子どもの権利擁護委員制度、2009年に札幌市子どもの権利擁護委員制度、2013年 世田谷区子ども人権擁護委員制度、2014年に宝塚市子どもの権利サポート委員制度等が設置された。、名古屋市でも2019年に名古屋市子どもの権利擁護委員条例が施行され、2020年1月に名古屋市の子どもの権利擁護機関として「名古屋市子どもの権利相談室なごもっか」が開設された。2020年9月現在全国で35自治体において子どもの権利擁護・救済機関がある。

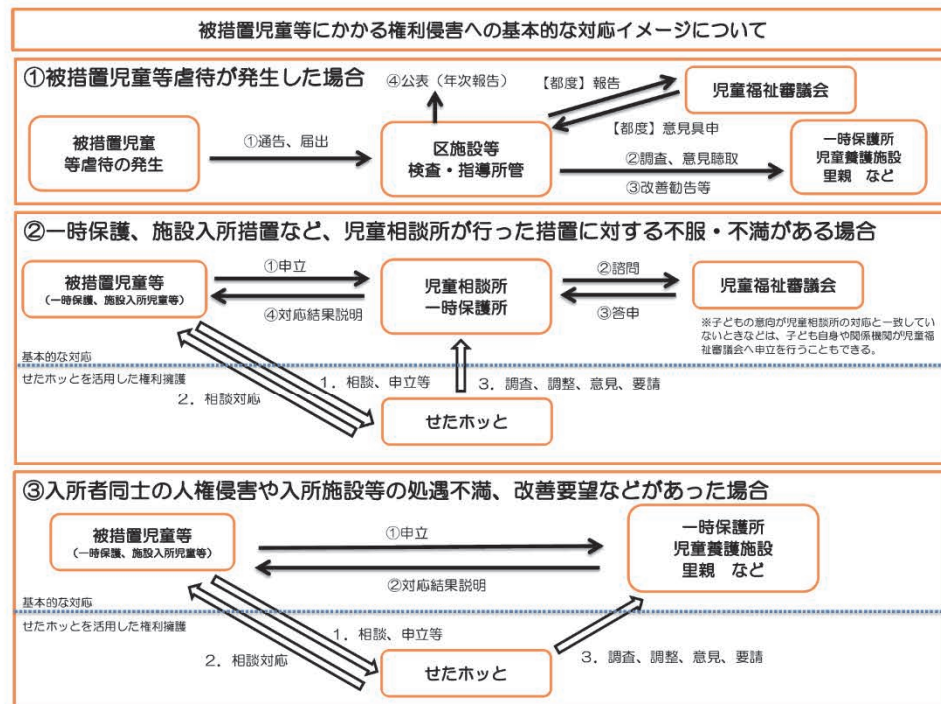
半田は子どもの権利を守るための公的第三者機関の役割について、次の4点を述べている（半田 2016：165-167）。第一は、子どもの相談対応をはじめとする個別救済機能である。第二は、個別の案件から浮かび上がった課題や問題点を関係機関等に伝え是正要請などをする制度改善機能である。第三は、個別や制度上の権利侵害が改善されたかをモニタリングする機能である。第四は、子どもの権利に関する広報・啓発・教育機能である。

さらに、現在厚生労働省で検討されている子どもの権利擁護に関するワーキングチームでは、子どもの権利擁護機関の役割として、被措置児童等の権利侵害における救済機関としても

注目されている。被措置児童等とは、児童養護施設等に措置された子どもや一時保護所に入所している子どもを指す。これらの子どもたちの多くは、本来守られる権利が侵害されたり、その危機にあるからこそ児童相談所が子どもの最善の利益を鑑み、保護者と離れて生活している。そのため、その権利はより一層守られなくてはならない。にもかかわらず、厚生労働省（2019）によれば、2018年度の被措置児童等虐待への各都道府県の対応状況について、「届出・通告」が246件、そのうち「虐待」と認定されたケースは95件に上る。

下図②および③は、被措置児童等の権利侵害が発生した場合の対応として、子どもの権利擁護機関が相談、調査調整を行う場合を想定している。「せたホッと」とは、東京都世田谷区に設置されている子どもの権利擁護のための公的第三者機関である。②では、一時保護や施設入所をはじめとする児童相談所の措置に関する不服・不満の対応を第三者機関が行う場合である。③は、社会的養護にある子ども同士の権利侵害や施設内における権利侵害等があった場合の対応を第三者機関が行う場合である。いずれにおいても、独立した子どもの権利擁護機関として、子どもの相談に応じるだけでなく、調査や調整活動を行うという特徴がある。

被措置児童等の権利侵害が発生した場合の権利擁護機関の役割



(注) 「せたがやほっと子どもサポートセンター」(せたホッと)は、子どもの人権を擁護し、救済を図るために条例によって設置された第三者機関。子どもの権利侵害に関する相談を受け、助言や支援を行うとともに、申立て等により調査、調整を行いながら、子どもの関係機関等に対して協力・改善を求める。人権擁護委員として子ども家庭福祉に関する学識者や弁護士等が在籍。

「自治体における権利擁護の取り組み例 世田谷区②」出典 厚生労働省 (2021:27)

3) アドボカシー (advocacy)

アドボカシーとは、子どもの思いや意見を代弁し、子どもの声を大きくする「マイク」の役割と説明される(堀 2013:9)。アドボカシーをする人はアドボケイト (advocate) と呼ばれる。左図「アドボカシージグソー」では、教師や施設職員によるアドボカシーを「制度的アドボカシー(フォーマルアドボカシー)」、親や家族によるアドボカシーを「非制度的アドボカシー(インフォーマルアドボカシー)」、独立したアドボカシー機関によるアドボカシーを「独立アドボカシー」、同じ経験をもつピア(仲間)によるアドボカシーを「ピアアドボカシー」として4つの形態で説明している。



また、竹端は、権利擁護は目的ではなく方法論であるとして「セルフアドボカシー」に言及している。セルフアドボカシーとは、「自分自身や同じ経験をもつ仲間による権利擁護」(2013:36-38) であると説明される。先に述べた「ピアアドボカシー」に類似しているが、セルフアドボカシーの支援者 (the self advocate) の役割は、「あなたが自分の問題を解決するために必要な戦略や技術を学ぶのを助けることである」とし、その主要な目標は、「あなたが自分のために発言し、自分の人生に影響を与える決定に参画できるように力をつける (empower) 」ことを原点とする (43)。

日田 (2020) は、アドボカシーを権利擁護の「行為・活動」として定義している (ibid: 51)。アドボカシーによって「仕組み」を活用した先にある望ましい姿が「権利が擁護された状態」として捉えられる。アドボカシーと関連させ権利擁護とソーシャルワークの関係性を次のように説明する。「権利擁護とは、本人にとって価値ある制を生きる自由の獲得と拡大を達成するために必要な、アドボカシー、家庭、社会資源から構成され、ソーシャルワーカーは権利擁護の実践にソーシャルワークの方法を用いる」 (54-55)。つまり、権利擁護の実現のためには、アドボカシーだけではなく、社会資源が構成要素の前提となるといえよう。

4) 子どもコミッショナー

子どもコミッショナーとは、国レベルにおける子どもの権利を監視する機関のことである。世界では、60の国および地域以上で子どもコミッショナーが設置されている。欧州では、欧州評議会に加盟している国および地域において43の子どもコミッショナーが設置され、欧州子どもオンブズパーソンネットワーク (European Network of Ombudspersons for Children)

が結成されている。例えば、ノルウェーの子どもコミッショナーは、1981年に設置されその職務として「公的・私的な機関に関して子どもの利益を促進すること、子どもの育つ環境の改善を追求すること」を職務として国王が任命している。子どもコミッショナーは、子どもの権利侵害に関する調査権限を持っており、政策提言を行っている。その成果として、子ども家庭省、子ども家庭大臣が設置されたという実績がある。このように国レベルでのコミッショナーが設置されていることで、地方自治体では及ばない法律や制度的な子どもの権利侵害に対して、権限を持つ形で政策提言や介入が行われ、子どもの権利擁護が推進されていくという仕組みが構想される。

4. 一人ひとりの権利が守られる社会



子どもの権利が守られる社会を構想するには、まず子どもに関わるすべての大人たちが子どもの権利を知り、それを具現化するところからはじまる。そして、大人たちが子ども自身に権利があることを伝えることである。子どもは、自分の権利があることを知り、初めてそれが「あたりまえのこと」であり、逆に言えば守られている権利あるいは、侵害されている権利を知ることになる。

多くの自治体では、社会的養護等に措置される際に「権利ノート」と呼ばれる子どもの権利を記した冊子が配布される。子どもに権利を伝え、施設内等での権利侵害が発生した場合の相談先が記されているものである。名古屋市では、従来社会的養護に措置される小学生以上の子どものために手渡す権利ノートは存在していたものの、乳幼児に手渡す権利ノートは存在していなかった。そこで、2020年度社会的養護の実践者および市が協力して、乳幼児版子どもの権利ノート「なごやし子どものけんりの一と たいせつなあなた」が作成された。作成の過程では、「権利」という乳幼児にとって難解な言葉を使用せずとも権利があることを伝えるため、あるいは一

人ひとりが大切にされること、多様な生き方が尊重されるよう社会的養護の実践者による議論が重ねられた。また、子どもが成長する際に保護者だけではなく、それ以外の大人たちにも見守られ、安心して発達してきたことを実感できるよう工夫されている。

子どもの権利を守る社会を実現する政策提案として、2020年9月に日本財団が「子どもの権利を保障する法律（仮称：子ども基本法）および制度に関する研究会提言書」を取りまとめた。提言書では、子どもの権利を守るため、子どもの権利擁護に関するあらゆる法律の基盤となる「子ども基本法」の制定が求められている。子どもの権利を擁護する社会を構築するためにはその基盤となる法律とともに実践レベルによる社会全体の合意形成が求められる。「あなたもわたしも『いま、ここ』にいたいと思える場をつくる」ことは、子どもも大人もすべての人が「権利ある主体」である一人ひとりの人間として認められるという人間観、「いる」ことができるコミュニティという社会観、一人ひとりがいられる居場所づくりという環境づくりからはじまる。

【引用文献】

- Ariès, Philippe 1960 *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien régime*, Plon,
(=杉山光信・杉山恵美子訳 (1980) 『〈子供〉の誕生：アンシャン・レジーム期の子供と
家族生活』 みすず書房)
- 半田勝久 (2016) 「子ども条例に基づく公的第三者機関の歩みと課題」 『子どもの相談・救済
と子ども支援』 日本評論社
- 平野裕二 「各国の子どもオンブズパーソンの動向」
http://childrights.world.coocan.jp/international/ombuds/ombuds_list.htm (2021年3月
10日閲覧)
- 古荘純一、磯崎祐介 (2015) 『教育虐待・教育ネグレクト—日本の教育システムと親が抱える
問題』 光文社
- 子どもの権利条約NGO レポート連絡会議編 (2020) 『子どもの権利条約から見た日本の課題
—国連・子どもの権利委員会による第4回・第5回日本報告審査と総括所見』
- 公益財団法人日本財団 (2020) 「子どもの権利を保障する法律（仮称：子ども基本法）および
制度に関する研究会 提言書」
- 厚生労働省 (2021) 「子どもの権利擁護に関するワーキングチーム第6回資料」 資料1
- Ruth Lister 2004 *POVERTY*, (=松本伊智朗監訳 (2011) 『貧困とはなにか—概念・言説・ポ
リティクス』 明石書店)
- 杉田真衣 (2015) 『高卒女性の12年—不安定な労働、ゆるやかなつながり』 大月書店
- 竹端寛 (2013) 『権利擁護が支援を変える—セルフアドボカシーから虐待防止まで—』 現代書
館

高橋恵里子 (2020) 「子どもの権利を守るのは、世界で最も素晴らしい仕事。国や社会で子どもの権利を守る、スコットランドの取り組みとは？」

https://www.huffingtonpost.jp/entry/https-www-huffingtonpost-jp-takahashi-eriko-yoiku-vision-a-23253498_jp_5eb0c275c5b6a15b6f44fb92 (2021年3月10日閲覧)

武田信子 (2019) 「教育虐待 (Educational Maltreatment)」

<https://note.com/nobukot/n/n6e61aa5b71ce> (2021年3月10日閲覧)

6 2020(令和2)年度の活動状況

野中 壽子

今年度は、昨年度に検討した基本方針「なごや版キャリア支援」をブラッシュ・アップして、「ライフキャリアに関するなごやフレーム」を経て、最終的に「一人ひとりの人生の基盤としての理念」を策定した。この理念を教育委員会の指導主事はじめ、市長・副市長の理解を得て、学校教育現場への普及策について検討することが今年度の大きな課題であり、一定の成果が得られた。一方で、新型コロナウイルスの感染拡大により、子ども・親総合支援推進調整会議が中止となり、3月の子ども応援委員会スタッフ研修会はオンデマンド方式の研修に実施形態を変更して開催するなどの影響があった。

2020(令和2)年

5月8日 子ども応援室との打ち合わせ

1. 「なごや版キャリア支援」の名称変更
2. 子ども・親総合支援推進調整会議（5/13）中止への対応等の検討

5月13日 第1回子ども・親総合支援推進調整会議【コロナ感染拡大防止から中止】

5月21日 子ども応援室との打ち合わせ

- 第一部：「ライフキャリアに関するなごやフレーム」に対する応援室からの意見交換
第二部：学校を運営する上での課題

6月5日 教育委員への説明

「ライフキャリアに関するなごやフレーム」の説明

7月7日 担当副市長への説明

「ライフキャリアに関するなごやフレーム」の説明及び意見交換

7月14日 子ども応援室との打合せ

子ども応援委員会職員研修(7/22)の内容確認及び意見交換

7月22日 子ども応援委員会職員対象研修

「ライフキャリアに関するなごやフレーム」の背景と内容について

8月4日 子ども応援室との打合せ

市長への説明(8/7)の内容について

8月7日 市長への説明

「一人ひとりの人生の基盤としての理念」の説明及び名称の確認

- 9月8日 子ども応援室指導主事との意見交換
「一人ひとりの人生の基盤としての理念」の学校への普及方法について意見交換
- 9月9日 子ども応援委員会キャリア支援WG
子ども応援委員会職員研修会(7/22)の振り返り及び今後の取組について
- 10月2日 子ども応援室との打ち合わせ
1. 「一人ひとりの人生の基盤としての理念」の普及について
2. 今年度後期の行動計画及び報告書について
- 10月9日 担当副市長への説明
1. 事業の進捗状況
2. 今年度後期の行動計画について
- 10月14日 教育委員会指導室主任指導主事との意見交換
1. 「一人ひとりの人生の基盤としての理念」の説明
2. 今後の進め方について
- 10月16日 子ども応援室主席指導主事との打合せ
「一人ひとりの人生の基盤としての理念」普及の進捗状況説明
- 11月2日 子ども応援室との打合せ
理念普及の進捗状況の確認と今後の計画について
- 11月20日 教育委員会指導室指導主事との打合せ
指導室主事会（11/26）での説明の事前打合せ
- 11月26日 教育委員会指導主事会における意見交換
「一人ひとりの人生の基盤としての理念」の説明
- 12月23日 担当副市長との意見交換
学校への普及策の現在の検討状況について意見交換
- 12月25日 教育委員会指導室指導主事との打合せ
1. 取り組みの経緯や位置付け
2. 指導主事会での説明の振り返り
3. 今後の普及策について
- 2021（令和3）年**
- 1月7日 総合援助職北ブロック訪問
「一人ひとりの人生の基盤としての理念」の学校現場への普及に向けた意見交換
- 1月13日 市長への事前説明
理念の内容の確認及び意見交換会に向けた確認
- 1月15日 市長・教育委員 意見交換会
市長が「一人ひとりの人生の基盤としての理念」について提案・意見交換

2月5日 教育センターへの理念の説明及び意見交換
研修への位置づけについて

2月9日 第1回子ども応援部会

1. スタッフ研修会(3/5)について
2. 報告書について
3. 今後の予定について

3月5日～ 子ども応援委員会職員対象研修（オンデマンド方式で実施）

1. 理念の解説の動画を配信
2. 理念を学校現場に普及させる際に問題(課題)について意見集約
3. 集約された意見についてフィードバック
研修についてのアンケート

一人ひとりの人生の基盤としての理念の解説

1. 背景

ここにあるビジョンは、子どものために何かをするというHOW TOを示すマニュアルではありません。さまざまな格差が原因で孤立や孤独、閉塞感を感じる社会ではなく、「いる」ことができる、すなわち人とのつながりを感じられる社会のなかで子どもが育つことをイメージして、つくりました。子どもが育っていく過程で重要視したいのは、一人ひとりが「いま、ここ」にいるということを実感することができるということです。家庭も学校も、また地域社会においても、「いま、ここ」にいたいと思える場であることが子どもにとっての居場所となります。そのように思える環境をつくっていくことが、教育においても、また子どもが関わる福祉や労働の場においても何よりも先決です。

そのうえで基底にしたのは「あなた」と「わたし」という関係を問い直すことです。この関係はあらゆる分野における人との関わりのなかでみることができます。子どもと大人、児童生徒と先生、部下と上司、友達同士などといった「あなた」と「わたし」という「ふたり」の関係は本来、もちつもたれつ関係にあります。けれどもそれがときに一方向の関係にあります。ここにあるビジョンを通して改めてこの「ふたり」の関係を捉え直しながら、私たちの根底にある人間観や社会観、環境づくりを見直してみてください。

なお、このビジョンは名称を「なごや版キャリア支援」として、なごや子ども応援委員会と名古屋市立大学チームインクルージョンが中心となり、関係各位の意見も聞きながら検討を進めてきましたが、策定にあたっては、内容をより明確に表現するために「一人ひとりの人生の基盤としての理念」としました。

2. 一人ひとりの人生の基盤としての理念

あなたもわたしも「いま、ここ」にいたいと思える場をつくる

「権利ある主体」である一人ひとりの人間

- ・子どもも大人もすべての人がそれぞれの「生（いのち）」を全うする、権利ある主体者
- ・すべての人の「生」が尊重され、生きられる社会へ

「いる」ことができるコミュニティ

- ・一人ひとりが「人」とのつながりを感じられるよう、継続的で応答的な関係をつくる
- ・一人ひとりが未来につながる体験をし、「いる」ことができるコミュニティへ

一人ひとりがいられる居場所づくり

- ・つながりのなかで「いる」ことが実感できる居場所がある
- ・「あなた」が「いま、ここ」にいたいと思える環境づくりに関わる「わたし」たち

3. 問題提起

ビジョンをつくる前提として共有した問題は、効率性や合理性が重視されるあまりに見過ごされる人間性、対峙する状況への断片的、かつ一方的な対応、「自分さえよければいい」、「他人のことは関係ない」という個人主義が浸透した無縁社会、の3つです。

支援や教育と名がつくところにおいて、連携や被支援者／学習者優先の考え方が広まっています。けれども、生きづらさを感じる者にとっては、それぞれの関係性が見出せず、分断されたなかで、どこに助けを求めればよいのかわからず、孤立や孤独を感じることもしばしばあります。こうした状況を改めて捉え直すために、問題視している状況を明文化しました。

どうせ自分なんて・・・

すべての子どもは、生まれながらに権利を持っています。どんなに小さくとも子どもには自分の気持ちがあります。子どもは、一人ひとりの発達段階があり、それぞれのペースで成長していきます。子どもが大人になっていく過程では、社会のなかで安心できる大人をはじめ、自分以外の人と出会い、他者との関係性を築くことが大切です。どの子どもも、一人ひとり違いがあり、他の誰ともちがう可能性をもっています。

子どもは、「たった一人の自分」を大切にされることで、安心して育ち、自分の人生の主体になることができます。そして、自分が「いま、ここ」で受け止められていることを実感することで、「自分らしさ」を発揮することができます。安心できる他者との関係性のなか、子どもは成長の過程で自分で変わっていく力を持っているのです。他者と比較することでは、安心した仲間関係を築くことが難しいばかりか、自分の「できなさ」が強調されることで自分で自分のことを大切にすることが低下してしまうことがあります。比べるならば、昨日の自分と。一つひとつできるようになったと実感することができます。そして、なにより「できる自分」も「できない自分」も受け止められる環境や認めてくれる他者の存在があることで、安心して本来の自分を出すことができます。

そのやり方、続ける？

多くの専門家がそれぞれの知識およびさまざまな経験をもとに、対峙する問題にこれまで対応してきました。その反面、私たちは何度も同じような問題に直面しています。たとえば、子どもたちのいじめ、体罰やいやがらせなどのハラスメントを想像してみましょう。メディアを通して何度も、何年も私たちはこうした問題を繰り返し耳にします。その度に、関係者が事情聴取し、状況把握し、二度と起きないようにすることを約束します。けれども、実態はどうでしょうか？なぜ繰り返してしまうのでしょうか？問題への対応がその場限りの対処や「マニュアル」どおりの対応になっていないでしょうか？目の前にいる「あなた」である子どもや対象者は、一人ひとり異なります。それぞれが個々の「生（いのち）」を生きています。対症療法的に、加害者を罰したり、被害者から距離をとったり、問題の症状に部分的な処置をしたりすれば、問題がなくなる、もしくは発生しなくなるわけではありません。問題の原因にはこうした私たちの固定的な価値観や旧態依然とした方法が関係しています。「してあげる—してもらおう」という手法以前に、今一度「あなた」と「わたし」という関係性に注目し、その多様性を大切にしていきましょう。

自分だけで生きてるって思う？

わたしたちが生きる社会は、インターネットの普及とSNSの発達、個人化の影響をうけて、他人との関係が不安定になりやすい仕組みになっています。また、社会の仕組みや価値観が目まぐるしく変化し、社会全体の仕組みが見えにくくなってしまいます。そのため、どのような人生設計をしても、ことあるごとにプランの見直しをせざるを得ない個人のあり方が求められています。わたしたちは、自分自身の未来を、想像・予測することが難しくなっているのです。以前は、学校の先生や親の言う通りに学歴やキャリアを積み、異性と結婚をし、地域のなかで子育てをするという現実的で具体的な人生設計をもつことで生きていました。しかし、わたしたちが生きる現代は、メディアやインターネットの普及等により、新しい情報や知識が目まぐるしく飛び交います。しかも、その情報や知識をもとに社会の仕組みが逐一変化していくのです。こうした不安定な社会を生きなければならない今だからこそ、「わたし」だけでなく、「あなた」と共に生きるということをさらに大切にしていきましょう。

4. 土台となる考え方

ビジョンを構成するのは、人間観および社会観、環境づくりです。支援や教育の名がつくところでの他者との関係性—子どもと大人、子どもと養育者、部下と上司、被支援者と支援者、同僚同士、友人同士など—を捉え直すことを目的としています。この3つのもととなっている考え方には、子どもの権利、応答的なかわり、および居場所づくりが関係しています。これらを見て、「わかってる」、「当然」と思われる人もいるでしょう。もしくは、「なぜ？」と思う人もいるかもしれません。この機会に「わかってる」こと、「当然」と思っていることをふり返ったり、「なぜ？」を考えたりしてみてください。そのためのレンズとして、次の3つを使ってみてください。

一人ひとりの声、聴いていますか？

1989年に採択された国連「子どもの権利条約」では、大きく分けて1.生きる権利、2.育つ権利、3.守られる権利、4.参加する権利を定めています。名古屋市では、子どもの権利条約の理念に基づき、2008年に「なごや子ども条例」を制定しました。「なごや子ども条例」は、子どもの権利を保障するための市や大人たちの約束です。大人たちは一人ひとりの子どもにとってもっとも良いことのために行動しなくてはなりません（国連子どもの権利条約第3条「子どもの最善の利益」）。

子どもの声は、意見という明確な形ばかりではありません。子どもの声とは、子どもが自分の気持ちを表現することです。それは、場合によっては無言や抵抗という形であらわれたり、ときに暴力という一般的には理解しがたい形であらわれることもあります。子どもが悩んだり、迷ったり、立ち止まったりしながら自分の人生を自分で選び、受け止められることで子どもの主体が形成されていきます。

子どもの権利条約では、子どもの声を聴くことは「意見表明権」（第12条）に示されています。「いま」を生きる主体の子ども「いま、ここ」を受け止め、意見表明の機会とそのプロセスを保障していくことが、子どもの権利保障の道程になります。

ここにいたいと思えますか？

わたしたち大人は、子どもが「いま、ここ」にいたいと思えるような関わりをしているでしょうか。「いま、ここ」にいたいと思えるような時間、または場とはどのように表現できますか？安心できること、信頼されていること、受け止められていること、夢中になれること、、、など、一人ひとりの思いに応えられているときに、ここにいたいと思えるのではないのでしょうか。指示され続けるといった管理のもとでは、心地よさよりも監視されている感覚やみえないプレッシャーを感じるかもしれません。見守られながらもそっとしておいてほしい、困ったときに「あのね」、「助けて」、「お願い」と声をかけることができること、ただ一緒にいてほしい、、、一人ひとりのこうした思いに応えられるような関わりができているのか、今一度自らに問い返してみましょう。

子どもとの対等な関係を結ぼうと大人は試みます。しかし、両者の間にある認識のちがいに意識を向ける必要があります。大人がもっている「○○してあげる」という考え方や行いが、ときに子どもを弱い立場に閉じ込めてしまうことさえあるのです。大人と同じように、さまざまな思いを持っている子どもであるということに気を留めておきましょう。目の前にいる一人ひとりに応答的に関わっていくことで、一人ひとりがここにいたいと思えるコミュニティをつくっていきましょう。

誰のための場なのか、考えてみませんか？

居場所をつくっていくためには、まずは誰のための場であるのかを共有してください。ときに「子どものため」と思っていた場が、子どもにとってはきわめて居心地悪い場になっていることがしばしばあります。たとえば、けがをしないように、困らないように、わかりにくいように、といった大人の気遣いが子どもから、挑戦や冒険、また発見や思考を通して遊んだり、学んだりする機会を奪うことにつながっています。大人である一人ひとりの「わたし」が思い込みでつくることがないように気をつけなければなりません。

子どもは環境を通して学び、成長のプロセスを歩みます。人とかかわりのなかで生きている社会であるからこそ、自然とのつながりや多様な人とのつながりを感じられるように、多くの体験を重ねることも必要です。「一人じゃない」、「つながりのなかで生きている」と実感できるように、誰ひとりとして取り残されることがないように、場づくりを進めていきましょう。

5. 全市的・総合的な政策としての「一人ひとりの人生の基盤としての理念」

「一人ひとりの人生の基盤としての理念」の考え方は、名古屋市のすべての政策の土台になる可能性を秘めています。

「一人ひとりの人生の基盤としての理念」の中心となる政策群は「子ども・親総合支援」ですが、それだけではありません。

すべての政策は「名古屋市で暮らすすべての人たちが健康で安心して希望をもって生きられる」ことを目指すものです。名古屋市の諸政策は、「一人ひとりの人生の基盤としての理念」の3つの観点から、その意味と位置づけをとらえることができます。

① 「権利ある主体」である一人ひとりの人間（子ども・人間の観点から）

「子ども」も「おとな」も尊厳ある主体として生きていくための政策

② 「いる」ことができるコミュニティ（社会の観点から）

だれもがコミュニティに認められ、排除されないための政策

③ 一人ひとりがいられる居場所づくり（環境づくりの観点から）

一人ひとりが大切にされ、将来に希望をもって生きていくための政策

令和2年8月7日

「ライフキャリアに関するなごやフレーム」(仮称)の背景と内容

ー 「個人化社会」「格差社会」の中で私たちにできることは何かを考える ー

名古屋市立大学人文社会学部 チームインクルージョン

長 須 正 明

現代社会を説明するキーワード

20世紀後半以降の社会の動き

「個人化」(individualization)

- * 個人の自己選択の余地の拡大～ポジティブな生き方につながる
- * 個人の人生・ライフコースが多様化した結果, 進学・就職などの進路選択, 結婚・離婚, 就職・離職・再就職, 教育・訓練等人生上のリスクを個人で処理することを余儀なくされる

現代社会の意識変化(渡辺, 1994)

中心的要因は・・・

ポストモダン期の「自己実現至上主義」

⇒ 価値意識の変化:「ポストモダン化」

ポストモダンの価値観の5つの要因

- ① 獲得型個人主義
- ② 反権威主義
- ③ 脱物質主義
- ④ 権利主張主義
- ⑤ 快楽肯定主義

教育におけるポストモダン化

- ① 「画一化から個性, 暗記から思考, 知識から体験, 受動から創造, 他律から自律, 競争から協同, 分化から総合, **指導から支援**」という変化
- ② 学校教育現場における
「集団の中の『個』から『**個の絶対**』化」
「**個に寄り添う**受容的な, **心理主義的**, **カウンセリング的指導**」
⇒ 教員による「強い方向付けを行う指導からの撤退」によって, 生徒自身が「自分の意思に基づく様々な決定をおこなう」変化となって顕在化
… 「自己選択－自己決定－**自己責任**」

教育における「個人化」

1987年8月, 臨時教育審議会第4次(最終)答申

- ① 「**個性重視の原則**」: 画一性, 硬直性, 閉鎖性を打破して, 個人の尊厳, 自由・規律, **自己責任の原則**, すなわち「個性重視の原則」を確立する
- ② 「生涯学習体系への移行」: 学習は, 学校教育の基盤の上に**各人の責任において自由に選択**し, 生涯を通じて行われるべきもの
- ③ 「変化への対応」: 最も重要な課題は国際化並びに情報化への対応

「格差社会」を支えるイデオロギー「自己責任」

経済戦略会議答申「日本経済再生への戦略」(1999年)

⇒ 日本経済の活力を取り戻すためには、
これまでの『過度な規制・保護をベースとした
行き過ぎた平等社会に決別』し、
『努力した者が報われる公正な税制改革や創
造的な人材を育成する教育改革』などをつうじ
て、『**個々人の自己責任と自助努力をベース**
とする健全で創造的な競争社会』を構築するこ
とが21世紀日本社会の基本的課題である

「格差」を合理化するための概念「自立」

- * 日経連・経団連「高齢者医療制度改革に関する基本的考え方」(2001年)
- * 経済同友会憲法問題調査会意見書「自立した個人、自立した国たるために」
(2001年)
- * 「ホームレスの自立の支援等に関する特別処置法」(2002年)
- * 「若者自立・挑戦プラン」(2003年)
- * 「障害者自立支援法」(2005年)
- * 経済財政諮問会議「日本21世紀ビジョン」(2005年)

- ① 「自立」とは公的な福祉サービスに依存しないで、身の事自分でできること、
- ② 就労により経済的に自活することの意味に限定された「自立」

⇒ 公的福祉による支援を必要とする人々、とくに**高齢者や障がい者にたいして負担能力を超えた「自立」を強制する**

学校は何をすところか①

* 学校はその教育活動において、とくに生徒指導を通して
… 価値を教えている

* 学校が教えようとしている価値は
… 向社会的価値(社会適応を重視する価値)
= 集団の中の「個」として生きるメンタリティを重視する価値

☆ 「自己実現至上主義」の下では児童・生徒、場合
によっては養育者の「個」(個人)の限りない肥大

⇒ 結果として、生徒指導が有効に機能しない？
学級集団を育てる指導の意味が伝わらない？

自明とは言えなくなってきた学校・教員が教える価値

- ① 自分を大事にしましょう！
同じように他者も大事にしましょう！
- ② 「ごめんなさい」という謝罪で済む行動を超える行動は
してはならない！
- ③ 学校に在学している以上は、学校優先！
- ④ 学校は「集団で生活して、みんなと一緒に学ぶところ」
です！

学校は何をすところか②

1. 「集団指導」を通して「**社会化する**」
(規律の順守, 関係の構築・維持)
2. 「集団指導」を通して家庭の文化による格差を**平準化**
3. 「**受容感**」を高め, **自分も他者も認める集団作り**
(**思いやり**: 自分が嫌なことは他者にしない)
= 学校的価値意識の徹底指導

☆ 教職員・スタッフ間で共有できる指導の指標が求められている？

☆ 生徒指導の方向性確認の必要性？

ポイント: 学校・教職員・スタッフと児童・生徒は価値を共有できるか？

家庭の文化と学力の関係(耳塚寛明研究代表, 2009, 2014ほか)

保護者の普段の行動は子どもの学力と関係している

高学力層の保護者 ←-----→ 低学力層の保護者

本(雑誌や漫画を除く)を読む ----- 携帯電話でゲームをする

新聞の政治経済の欄を読む ----- スポーツ新聞や女性週刊誌を読む

ニュース番組をよく見る ----- ワイドショーやバラエティ番組を見る

クラシック音楽のコンサートへ行く ----- カラオケに行く

美術館や美術の展覧会へ行く ----- パチンコ・スロット・競馬・競輪

☆ その他高学力層の保護者に有意に高くみられる行動

欲求遅延的価値 > 刹那的価値

= 学校的価値(広く社会に目を向けて社会適応を図る価値)を家庭に持ち込ませることによって「学ぶ意味」を教えることができる ~ **文化的介入**？

経済学の知見（赤林・直井・敷島編：2016）

- ① 親の所得階層間における子どもの学力格差は、子どもの発達につれて拡大 ～ 固定されやすい
- ② 親の所得階層間における子どもの問題行動の格差は、子どもの発達とともに拡大
- ③ 世帯所得・両親の学歴は子どもへの教育費支出と関連しており、低学年の時点から所得や親の学歴による差がみられる

メリトクラシーからペアレントクラシーへ

メリトクラシー (meritocracy: 能力主義, 成績主義)

能力 + 努力 = 業績



ペアレントクラシー (parentocracy)

富 + (養育者の) 願望 = 選択

教育機会・教育達成度が、家庭の階層的・経済的要因に加えて、家庭の文化的環境や保護者の積極的な教育支援に左右され、教育格差が拡大する傾向が強まった

私たちが今しなければならないこと

- ① 子どもたち(養育者も含めて)の、個人化社会、格差社会における生きにくさを受け止めて、当事者性をもって共に考え、共に生きることを模索する

⇒ 子ども観(広く人間観)が必要

- ② キャリア(ライフ・キャリア)は「生きることそのもの」であり、将来何になるかどんな仕事をするか、どんな生活をするかといったことだけではなく「どんな社会をつくり」「その社会の中でどのように生きるか」を考え、その実現のために今を生きることである

⇒ 社会観が必要 ~現在と将来の連結性の認識の涵養も必要

◀前提>>「誰も社会的に排除しない・されない」、「悪意を自分に、また他者にも向けない」

◀目指すのは>>「誰もが自分を生きること」ができる社会の中で「自分も」「他者も」大切にしている関係性の中で生を全うすること

あなたもわたしも「いま、ここ」にいたいと思える場をつくる

「権利ある主体」である一人ひとりの人間

- ・子どもも大人もすべての人がそれぞれの「生(いのち)」を全うする、権利ある主体者
- ・すべての人の「生」が尊重され、生きられる社会へ

「いる」ことができるコミュニティ

- ・一人ひとりが「人」とのつながりを感じられるよう、継続的で応答的な関係をつくる
- ・一人ひとりが未来につながる体験をし、「いる」ことができるコミュニティへ

一人ひとりがいられる居場所づくり

- ・つながりのなかで「いる」ことが実感できる居場所がある
- ・「あなた」が「いま、ここ」にいたいと思える環境づくりに関わる「わたし」たち

チーム学校(文部科学省, 2016)

「チームとしての学校」像(イメージ図)

従来

- 自己完結型の学校
- 縦扁型、内曲的な学校構造「学年・学級王国」を形成し、教員間の連携も少ないなどの批判

現在

- 学校教職員に占める教員以外の専門スタッフの比率が段階的に増えて高い構造で、複雑化・多様化する課題が教員に集中し、授業等の教育指図に専念しづらい状況
- 主として教員のみを管理することを想定したマネジメント

チームとしての学校

- 多様な専門人材が責任を伴って学校に参画し、教員はより教育指図や生徒指導に注力
- 学校のマネジメントが協働的に行われる体制
- チームとしての学校と地域の連携・協働を強化

(注)「従来」現在」の学校に関する記述は、学校に対する公平な客観的な記述を意図しているものであり、具体的な学校、あるいは、全ての学校を指しているものではない。

(注)専門スタッフとして想定されるものについては、本報告(第1)の22ページを参照。また、地域社会の構成員として、教員や教員以外の学校関係者や、警察、消防、保健所、児童福祉施設等の関係機関、青少年団、NPO・NGO、住民団体、福祉団体等の各種関係者などが想定される。

授業	・教員による一方的な授業への偏重	・変化する社会の中で、新しい時代に必要な資質・能力を身に付ける必要	・アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善
教員の業務	・学習指導、生徒指導等が中心	・学習指導、生徒指導に加え、複雑化・多様化する課題が教員に集中し、授業等の教育指図に専念しづらい状況	・専門スタッフ等との協働により、教員は教育指図により専念
学校組織運営体制	・縦扁型の教職員構造	・主幹指導の導入等の工夫	・カリキュラム・マネジメントを推進
	・担任が「学年・学級王国」を形成	・学校教職員に占める教員以外の専門スタッフの比率が段階的に増えて高い構造	・多様な専門スタッフが責任を伴って学校組織に参画して授業を運営
管理職像	・教員の延長線上としての校長	・主として教員のみを管理することを想定したマネジメント	・多様な専門スタッフを含めた学校組織全体を効果的に運営するためのマネジメントが必要
地域との連携	・地域に対して閉鎖的な学校	・地域に開かれた学校の推進	・コミュニケーション・スクールの仕組みを活用
			・チームとしての学校と地域の連携体制を整備

いま学校で重要なのは

- ☆ 教職員と専門スタッフが共通の**問題意識**を持つこと……
- ⇒ 共通の問題意識の上に、それぞれの**専門性**をもってともに**取り組むこと**
- ☆ 教職員と専門スタッフが共通の「**子ども観・人間観**」「**社会観**」「**環境づくりの考え方**」をもつこと
- ⇒ それぞれの場面で、やっていることは違っていても、同じ方向を見ながら、**共通の価値指向**をもって**取り組むこと**

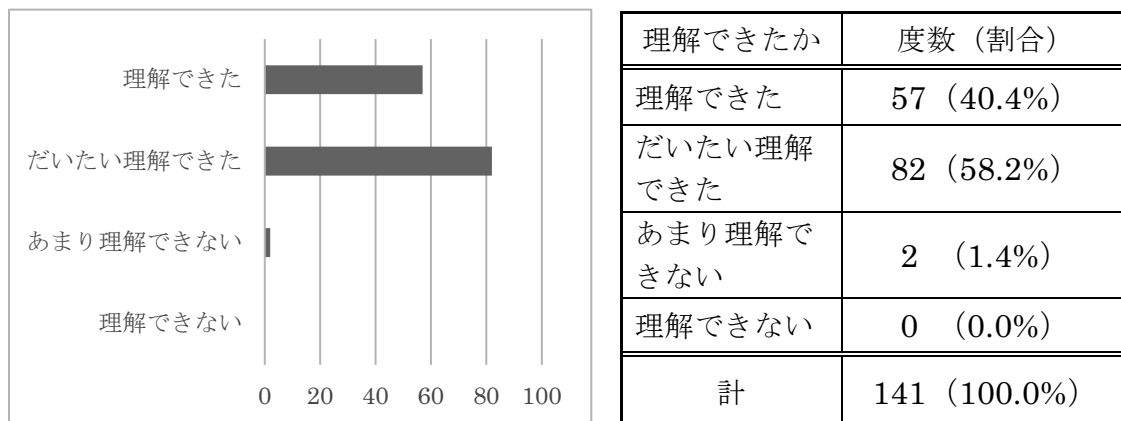
《参考文献》

- 赤林英夫・直井道生・敷島千鶴 2016 『学力・心理・家庭環境の経済分析 ―全国小中学生の追跡調査から見えてきたもの―』, 有斐閣.
- 苅谷剛彦 2001 『階層化日本と教育危機―不平等再生産から意欲格差社会(インセンティブ・ディバイド)へ―』, 有信堂高文社.
- 苅谷剛彦 2012 『学力と階層』(朝日文庫), 朝日新聞出版.
- 耳塚寛明編 2009 『お茶の水女子大学委託研究・補完調査について』, 国立大学法人お茶の水女子大学.
- 耳塚寛明編 2014a 『教育格差の社会学』有斐閣.
- 耳塚寛明編 2014b 『全国学力・学習状況調査(きめ細かい調査)の結果を活用した学力に影響を与える要因分析に関する調査研究』, 国立大学法人お茶の水女子大学.
- 宮本みち子編 2015 『すべての若者が生きられる未来を』, 岩波書店.
- 志水宏吉 2009 『全国学力テスト』, 岩波書店.
- 志水宏吉 2010 『学校にできること 一人称の教育社会学』, 角川書店.
- 志水 宏吉・高田 一宏編 2012 『学力政策の比較社会学【国内編】―全国学力テストは都道府県に何をもたらしたか―』, 明石書店. *【国際編】もあり
- 志水 宏吉・伊佐 夏実 2014 『調査報告「学力格差」の実態』, 岩波書店.
- 渡辺聰子 1994 『生きがい創造への組織変革―自己実現至上主義と企業経営』, 東洋経済新報社.

(資料3)

名古屋市教育委員会子ども応援室スタッフ研修会（7月22日実施）
アンケート集計結果

1. 「ライフキャリアに関するなごやフレーム」策定の背景が理解出来ましたか？



自由記述の内容：回答について以下，キーワードを中心に内容ごとにまとめます

■ 「子どもだけでなく社会環境に目を向ける」「社会背景」「親」

「日頃の相談活動の中での葛藤は、大きく社会背景や社会情勢と関連しているという認識」が得られた。また、「現代の教育の価値観やその背景について理解する」ことができた。「子どもだけでなく、その子を取りまく環境への働きかけもその子のライフキャリアに影響する」という考え方に賛同するが、“自由”や“自己責任”が転じて、人の批判へつながることもあるので、その点は気をつけたい。「親の価値観が子の価値観に影響することは、ケースをしても実感する」が、だからこそ対応に困ることもある。

■ 「日ごろの活動のヒントになった」「支援の方向性がわかった」

「よく不登校の子からきかれる『学校へ何で行かなければならないの?』という疑問へのわかり易い回答のヒント」が得られた。「キャリアについての考え方の具体的な方向性」が感じられた。「日々の業務の中で、生徒の『オレなんかどうなってもいい』という言葉が投げつけられることがあるが、その背景には様々なものがあり、教員だけの力ではどうすることもできない大きな『カベ』を感じていた」が、それぞれの立場でできることがあると思えたので「『カベ』を乗り越えるヒント」が得られた。

「現在はペアレントクラシー、生まれの環境が子どもたちの足をひっぱる」という現実に対する「学校現場で自分の力だけではどうしようもない児童生徒に向き合い応援していく中での指針」が得られた。「キャリアは生きることそのものであり、自分はどんな社会を生きるのか、必要であれば社会を変えていく」というライフキャリアの説明が、

「いま家庭訪問で接しているゲーム依存の児童への支援の打開策」になった。

■「学校の現状」「学校の問題」

「社会で起きている現象と学校教育のズレの要因の1つは、学校の役割・負担が多く、大きい」ことだと思う。「教員がしているポジティブなことを広められたらいいと思うし、学校も地域と連携すればいい」と思う。「今までの学校教育の基本的前提については理解できたが、カウンセリングのもつ哲学とは少し違うところもある」ように思われる。

■「学校に対する理解が深まった」「学校に対する期待」

「学校は向社会的価値を教える場所である」という説明をきいて、日頃現場で感じている先生方の葛藤（個人に寄り添いたいけど、他の子どもたちの手前それができない等）の背景にあるものを、より具体的に感じる事ができた」と思う。「『個人化』については、子どもが自らのぞんでいるわけではない生活環境の中で気力をなくしていく姿を見ていると胸がしめつけられる」。「誰が悪いというわけではないが、施策が大事だなと実感すると同時に、学校での生徒指導など集団でいる意味も再確認でき、学校への理解が深まった」。

「今の学校の様子、たとえば勉学に一生懸命な生徒、生活貧困家庭の生徒など支援に多様性が求められている」ことがよくわかった。また、「『社会の中で子どもを育てる』ことの大切さをあらためて認識して、学校の力に期待したい」と思う。そして「『理念』の意味が納得できたので、学校との問題意識の共有を今後も図っていきたい」。

■『自己責任』『個人化』の問題点」「個人化社会」「格差社会」

「自己責任、個人化社会について、その通りだな」と感じた。「子どもが将来を見ずえて現在を生きる、という考えについて、子どものみではなく大人も難しい現実がある」ように思えた。「『社会背景』『学校教育』いずれも大切な指摘で、なかでも「キャリア支援のあり方はとても大切で、小学生の相談でも用いるようにしている」。

「個の尊重とともに個人責任が強調されて、より格差社会が広がり、努力が報われない社会、希望をもちにくい社会になっている」ことが理解できた。「学校の中で教員が、様々な価値観をもつ保ゴ者の元で育っている子どもを、集団で相手にする際の難しさもここから来る」ということがわかった。「個人化社会には数々の危険性」を感じている。

「現在の日本の社会は『つながりがあるようでない社会』である」と考えた。「つながっているように見えて、個人であることを求められることも多い現実」が「個人化社会」という言葉で説明されていた。「価値観については、親の影響が大きく、親が教育熱心だと塾にもいかせてもらえ、大学にも通える」という現実がある。

「貧困からくる格差社会、また自己責任も時代の潮流である」ことが分かった。その背景として「(西洋文化の影響もあり)人権の尊重と個人主義の台頭がある」と考えられる。「学校では教員がその時代・考えの潮流に遅れ、集団主義の教育方針が現実」であるように思える。「今後の経済発展にはクリエイティブな人材育成が必要で、それには個を尊重した教育が必要」である。

■「子どもたちのあり方」

権威主義からの脱出、指導から支援へ、個の自由と責任という流れは、「子どもが昔より責任を負わなければならない時代、子どもが自分で自分を守らなければならない時代」であることを示している。「先生に対等な立場で意見をぶつけている子どもの姿は自然であり、不登校に対する考えも少し変わった」。社会背景については、「個を尊重することと自律・自己責任がうらおもての関係」ということにおどろき、「子どもたちがどの程度この教育に耐えられるかを考え、子どもたちが社会に安心していられるような環境づくり」をしたいと思った。

■「ライフキャリア」

「まだまだ社会も学校もライフキャリアという視点での関わり」は難しい。「スタッフとしてそういう視点を持っていても、学校の中で理解してもらうことができず、もどかしく感じる」ことも多い。

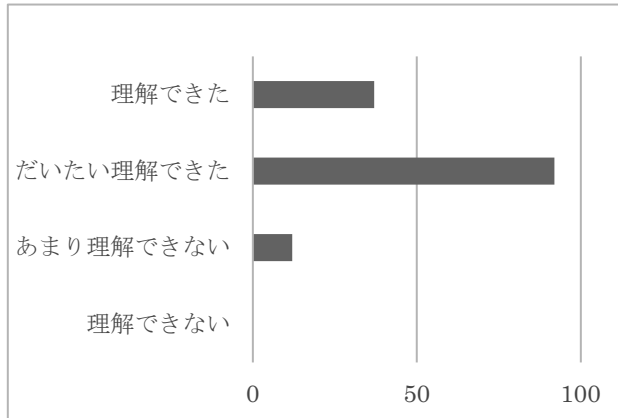
疑問・異論

- * 個を尊重する教育の反面、家庭の事情を考慮すると画一的な指導が長い目で見たとき有効なことがあるのではないか？
- * 今の応援委員会の活動は、未然防止＝子ども向けの授業をする、になっており、「親にかかわる」という取りくみの理解が得られないのではないか？
- * 教職員と専門スタッフが共通の価値観をもって環境づくりをするという理想が示されたが、自分は違う意見をもっている。教員も支援者も、それぞれ多様な反発・矛盾する価値観をもちつつ、その違いを認めながら指導・支援することがあるべき姿だと考えている。

小 括

「個人化社会」は「自己責任」に基づき「格差を認める」社会であることに、あらためて気づいた方が多かった。これを「多様性」として簡単に容認してよいのだろうか？「多様性」は現実であり、認める・認めないにかかわらず、「そこにある」のである。スタッフとしての日常の業務において、子どもたちはもちろん、その環境としての家庭にもより一層目を向けて活動する意義と方向性が確認できた方が多い。

2. 「ライフキャリアに関するなごやフレーム」の内容が理解出来ましたか？



理解できたか	度数 (割合)
理解できた	37 (26.2%)
だいたい理解できた	92 (65.2%)
あまり理解できない	12 (8.5%)
理解できない	0 (0.0%)
計	141 (100.0%)

自由記述の内容：回答について以下、キーワードを中心に内容ごとにまとめます

■ 「指針」「視点」

「考え方の枠組み（理念）が、子どもとの関わり方を考える上で指針になる」と思った。また、「学校での役割と家庭での役割や価値をどのようにうめていくのかを考え、今後の活動の視点」のひとつにしていきたい。

■ 「理解できる」「納得できる」「必要性」

「米国のある州では貧困層（家庭）児童の支援の中で、親が大卒でない家庭への支援として、大学卒（高等教育を受けた）支援者がキャリアの話をすると言うことが、今日の話しでつながって」理解できた。

今まさにコロナで社会、子どもも大人も傷ついている中で、あらためて『あなたもわたしも大切』ということ伝えてしみこませていく必要性を感じた。また「何回も読んで今日の研修に臨んだが、研修を受けて自分の中にストーンと落ちていく感覚」があった。

問題意識が高くない保護者に対して、具体的な方法論を提案できるようになるためには、「保護者や地域との信頼構築が前提である」と再認識した。「子どもを取り巻く大人たちが知恵を出し合える環境」作りに励みたい。

■ 「できることを考える」「できることをする」

「理論としては大切なことであると感じ、それを具体化していくために名古屋市職員の各々が、今自分にできることを考えていくこと」が大切だと思った。

「一人ひとりがここにいてもいい、という居場所のある社会を作ろう」と思うことが大切である。私たちが目指す『子どもを支える地域、子ども1人ひとりのQOLの向上』も、学校の先生や地域の人、そして他の専門職や関係機関と対話しつづける」ことから始まる。まずは、身近な所から自分ができることを考えていくことが大切だと思う。

疑問・問題提起

■「抽象的でわかりづらい」「イメージしにくい」

どれも、とても大切なことであるが「一つひとつの文言が抽象的なため、結局何を言いたいのかわかり辛い」。「ベースの考え方についてはなるほどと思ったが、困難さもたくさんあり、理想論」だと少し感じる。

個人化社会などの背景はよくわかったが、『『二者関係』がでてきたあたりからよくわからなくなった。「多様化を受け入れていくことかと思ったが、最終的に共通の価値観をもつ」というのもよくわからなかった。

「一つひとつの理念は心理としてとても納得できるが、言葉が多すぎて、また具体性がないために一般の方にはイメージしづらい」のではないかと思う。たとえば、「これは『理念』であるとか、実現のための『目標』であるとかいうタイトルがあるとよみやすい」のではないか？

「読み手はどのような方なのか、一般の方も含むようならわかりづらい」。また、学校、家庭と価値の共有をしてゆく必要があるが、「学校、家庭と価値を共有するためには、内容にもう少し具体性がほしい」と思った。

■「納得できない」「違う視点」

『いま、ここ』にいたいと思える場をつくるのがライフキャリア」ということには納得がいかない。「ライフキャリアには人との関わりが必要だと思うが、居場所づくりはまた違う視点」であると感じた。

『『よりよい人生』という表現があったが、『今が一番』と考える子どもも本心か否かに関わらず選択せざるをえない環境にある』と思う。まず『『認める、支持する』援助職が『変容させる』ことは違うかな』と思う。『今もいい人生』ととらえる必要がある』と思う。

「福祉や医療の分野では、全ての相談支援活動でキャリア支援やライフキャリアの考え方が必要なので、『ライフキャリア』とか『キャリア支援』の発想が必要と考えられること自体、教育の枠の中にしばられてしまった発想ではないか」と思われる。「自明であたりまえであるべき事が、対象化されていく現状の問題性」があると思われる。

■「具体的に何をすればよいのか？」

「個に応じてその都度考えることが重要であるからこそ、具体的な How To ではなく、問題意識や理念を常に持っていることが必要である」と理解したが、そう思いつつも『『具体的にどんな方法があるのか』という『正解』を自分自身も求めてしまうところに難しさがある』と感じた。

「理解はできたが、当然だと思うことばかりで、『それでどうするの?』』とってしまう。「PDCAサイクルを例にするとPの部分のみのような・・・共通意識を持つ、などは完全とは言い切れないが、徐々に実践となっている」と思う。

個を考える時には同時に集団を考えることになるが、たとえば「あなたもわたしも『いま、ここ』にいたいと思える場を作る、の表にあるように、一人一人が意識出来るようにサポートしていきたい」と思っている。ただ、その時に「これらは誰をリーダーに置くか

によってかなり違ってくるのでは？」と思うが、どうなのだろうか？「リーダーが見えにくい社会であることが社会の大きな不安材料でもあるので、この提言を根づかせていくためには、今の構造で良いのか、工夫が必要なのか」知りたい。

「具体的な施策、特に大人・保護者に向けて、どのように立案・実現」していくのか？また、「子どもの立場で考えるのであれば、子どもを話し合いの場に入れてもいい」のではないか？

「具体的にどうしていけばいいのか・・・人間は最後まで成長途上の存在である。なごや子ども応援委員会職員（公務員も含んで）各々がその成長をどう遂げていこうと努力するのか、また組織としてどのようにバックアップしていくのか」も大きな課題だといえる。

「居場所（物理的、精神的）の必要性については（高齢者、障害者も含め）福祉では長く言われ、方策についても試行錯誤されてきた」のではないだろうか？それでも、「今居場所と思える場所を持っている人がどれくらいいるのか？『居場所づくり』という発想はずいぶん前からあったもので、今ここでさらに居場所づくりをフレームとするのであれば、具体的な内容の展開がないとうけいられない」のではないか？「日々迷いながら今できる、考えられる支援」を行っているが、「どうしたらいいのか、具体的なことを考えていきたいし、教えていただきたい」。

■「目的」「位置づけ

「背景やフレームは知的には分かったが、目的の定義がわかりづらく、現場が立ち戻れなくなる。ひとことで、何のためにやるのかという部分が欲しい」と感じた。

社会背景や学校教育で求められること、現状は理解できたが、「応援委員会となごやフレーム（仮）を作ることになったいきさつ、関係性がどういうことなのか知りたかった。そして、なごやフレームが名古屋市の施策、考えにいかされていくのか、位置づけを知りたかった」。

話は大変興味深く、日常の業務にあたる際の姿勢に重要な視点を得られたが、「なごやフレームとのお話の間のつながりが今ひとつわからない」。また、「あえて『なごや』を入れる必要」があるか疑問である。

「子ども観、社会観を身につける上では、まず自らの育ち、価値観をしっかりと理解しておく必要がある。一方で『共通の理解』をはかる難しさもある」。

■「具現化の方法が見えない」

理念としては理解でき、かつ理想的であると思うが、「この理念を具体化（実現）するための方法が見えてこない」。「政治的に政策として上からおろすのも必要で、一人ひとりが身近なところからとり組むことのできる行為や意識の持ち方の変化等もあるが、まずはなごや市民への広報活動から」と感じた。

「ライフキャリアという視点は理解できたが、この考え方に基づき、私たちがどう動けばいいのか、子どもたち、周囲の大人にどう働きかけることができるのか」がまだよく理解できていない。

「児童生徒の中には『価値がある』と耳にしたとき『価値がある人にならなければいけない』ととらえる子たちがいる。言葉にすればするほど難しくなっていく」ように感じた。

■「誰に」「何を」「どのように」どのように伝えるのか

「誰から誰に向けてのメッセージ？問題提起？なのか、が明確ではない」ように感じた。「支援者の中での基本方針ということにより」のだろうか？「文言の問題もあると思うが、支援者向け、大人向け、さらに子ども自身にこのことをどう伝えるか」という視点に立った方がよいのではないかと。「主体が子どもであるということ、子どもが理解するのは難しい」と思う。

■「厳しい状況の子ども・親・家庭にどのように伝わるか」

「メッセージの重要性はよく分かるが、3つのフレームの区分け／異同はイメージとしてパッと掴みにくい」気がする。「ちょっとややこしくて、『低学力層』の親やコミュニティにはけむたく感じられてしまう」恐れはないだろうか？

「ICTによって人とのつながりが得られにくくなり、学校は進路選択が重要視され、市内の学校は不適応な生徒を支援する居場所がそもそもなく、より自死へのアプローチが急務」と思う。「どうしたら底辺の環境にある生徒や家庭を救える」のだろうか？

この「なごやフレーム」は「普通の家庭以上の事なのか？現実には、生活するので一杯一杯な子が多い。シングルマザーで親は働き、長女が弟や妹の面倒を見、家事、食事の世話をしながら学校に来ている子どもが多い」。確かに「このフレームは一般家庭には適していると思うが、生活保護を受けている、発達障害の兄弟がいるなど、このようなきれいな事で解決できるのか？子供達は今、今日を生きるので精一杯である」と思う。

「今、人とのつながりを持つのが怖いと感じている人に、この形で提示した場合、（つながりが強調されすぎていて）今の自分を否定されているように感じる」のではないだろうか？また、「社会の中で、かえって居場所がないと感じる」のではないだろうか？

■「学校にうまく伝わるか」「教員の理解や実践につながるか」

「教員にどこまで理解し実践してもらえるかは不透明」のように感じられた。「子ども応援委員会のスタッフの中にも、成績主義の方は多くいる」。「マイノリティに厳しく、多様性を受け入れ難い社会の中で、子どもたちが『どう生きていくのか』を自由に考えられる社会になって欲しい」と思う。

「よりよい人間観は不変のもの」ではない。「よりよい子ども観（大人がよかれと思っている子ども観）を保証できる大人が生活できている社会」であるといえるか？「フレームの変更が必要になるのか？」「モザイクのように、人間観が（人間観がないように見える場合もあり）義務教育内で、人としてのありかたを学ぶ機会が提供できている」といえるのだろうか？

「スタッフとしてもつべき当然の視点ではあるが、『学校』も同様に動いてもらうのは難しいのではないかと。社会性の獲得と個性化を両立することは難しい」。

■「多様性」の理解が問題

『多様性を認める』という文言がよく使われ、多様性を『認めなければならない』『受け入れなければならない』という空気もある。しかし、「多様性は認められずとも

そこにあり、受け入れられずともそこにある」ものである。また、『認めない』『受け入れない』というのも多様性のひとつである。大事なのは『侵害しない』『攻撃しない』ということである。

小 括

「理念」は、日々の実践の基本的な考え方を示すものであり、How to ではない。だからこそ、どうしても「抽象的」と受け取られ、「考え方はわかったが、具体的にどうしたらよいのか？」という疑問が生じるのである。それぞれのスタッフの方の意見はもつともであるが、この理念は立場の違う人たちの「協働」の出発点であり、議論の拠りどころである。今後、日々のスタッフの方々各自の実践において、あるいはケース検討やブロックでの話し合いの場において、さらにはさまざまな研修の場において、「理解を深める」というよりは「議論を深める」ことや「実践の方向を確認する」ことが必要であり、求められるのではないだろうか？その意味では、今回示した「理念」は「一つの仮説」であり、スタッフの方々の実践や対話、話し合いの中で練り上げられるものである。これを出発点として、関係者全員で取り組みたい。

(資料4)

横浜市立日枝小学校 住田昌治校長 講演記録

2020年10月25日(日)

於：名古屋市立大学看護学部棟3階

主催者：名古屋市立大学大学院人間文化研究科

准教授 曾我幸代

一般社団法人ひらけエデュケーション

曾我(モデレーター)：今日は、コロナ禍で教育機関も大変で、もう一回基本に立ち返るというか、「学校って」というところを考えたいというのが狙いにあります。あと、SDGsの「誰一人して取り残さない」とあるけど、さてさてみたいなところを、「カラフル」って言ってる住田さん¹にお声かけしたら、来てくださった。大変な中で来ていただいているので本当に感謝しかないです。今日はよろしくお願ひします。

住田：皆さん、こんにちは。お元気ですか？本当に今日来たのは勇気がいりますよ。なかなかこうやって集まってお話をしようなんていう人は今いないですからね。大体、今オンラインじゃないですか。皆さん、覚悟決めてきまたね、今日。

今日のテーマは、学校づくり。私はカラフルな学校、要するに元々は元気な学校づくりをすごく考えたんです。やっぱり今元気がないなと思って、学校も。先生たちもないし、子どもたちもだんだん元気がなくなって、特にコロナ禍で大変な状態になっているから、じゃあどうしようかなというのと、SDGsでいっているんだけど、ゴールを目指してやっていく問題点として根底に何があるのかというところ。

中学生とか高校生とやり取りをしていると、「大人はSDGs達成すると思っひますか？」と聞かれるんです。そうすると半分くらいは「達成できない」と言う、大人が。大人が諦めているのに、何で私たちがやるんですか？みたいになっひてしまふ。大人は自信を持って「いや、絶対大丈夫です」と言うんだったら子どもたちは「じゃあ、私たちも」となるんだけど、大人は大半はもう無理だと思っひて、諦めています。その諦めるというマインドが子どもに伝わっていくんです、授業を通して、学校教育を通して。ここを何とかしないと、本当にSDGsどころじゃないです。

今日も地下鉄の駅を降りたらSDGsって貼っひてあつたし、昨日も東京のニュースで見たら、スカイツリーがSDGsカラーで染まりました、みたいなのを宣伝しているんです。それ、やってもマインドが変わらなかつた、人の心の中が変わらなかつた

¹ 住田昌治(2019)『カラフルな学校づくり：ESD実践と校長マインド』学文社。

限りはまず無理だ。これは働き方改革も教育改革もそうです。いろんなものがそう。だからどうやって人の気持ちとかマインドを変えていくかというところがすごく大事なかなと思って、今日ぜひ皆さんとそういうことを話したいなと思っています。

SDGsは教えるもんじゃないですよ。SDGsって目標があるから、これを達成するためにこうなさいというものではないです。子どもたちが要するにどうそこにたどり着いていくかを考えたほうがいいです。その中で今、私が推進しているのは、横浜市の中で特にやっているのが、SDGsは学校図書館からということで始めました。図書館に行くとSDGs関係の、たとえば本とか、外部から来た人たちや企業と連携している資料が、ここに来たら見えるようにしています。司書を中心にしてつくっています。学校にはSDGsの、17の目標に関わるような本はそもそもある、新たに買わなくても。だからそれらを飾っています。子どもたちがコメントを入れることもあります。今横浜で広げていて、中学校でも司書が結構授業しています。ゆくゆくはここにタブレットやパソコンが入って、そういうのも活用できるようにどんどん進めていきたい。何がいいかという小学校の場合だけかもしれないですけど、大体図書の間隔ってありますので、子どもたちも全員来るし、教員も必ず来るんです。そうすると必ず目にする。それをきっかけに、たどり着いてそこで知るとか、教室でいろいろ学んだことをここで調べるとか、SDGsセンターにできるんじゃないかと。そうしないと、たとえばこの先生はすごく頑張っているんだけど、なかなか全体に広がらないということが結構起こっています。なので、学校全体で広げようとしたときに生活の一部になっていることが大事です。たとえば学校図書館、あとは給食室、食育を通して、学校で職員室ごと事務室を通して、SDGsを広げていく。何も教室の中だけでやることはないです。学校全体で取り組むなら学校職員、教員以外の人たちがどのくらいSDGsについて理解して取り組んでいるか、学校全体がSDGsになっていくことがすごく大事かもしれないと思っています。司書と給食の栄養職員と事務職員、音楽専科、家庭科専科、用務員さん、こういう人たちが割と中心になって進めています。

今年から小学校では学習指導要領が改訂になりました。小学校6年生の理科の教科書にはすでに「持続可能な世界」と書いてあるんです。「将来生まれてくる人々が暮らしやすい環境を残しながら今を生きる人々も豊かに暮らす社会のことです」とあって、エネルギー資源不足の心配などの問題は他人事ではないです、我々に関係ありますよ、と。最後に「発展」というところでは、飼っているアメリカザリガニとかミドリガメを川に放してはいけませんよ、生物多様性の問題から考えて、ということが書かれている。小学校のうちにこういうことを習っちゃう。だから取り立ててやることはないです、本当は。学習指導要領そのものがESDです、基本。

たとえば、社会科の教科書には、最後のところで持続可能な社会を目指すこと書かれていて、自分だけではなく、「世界の人々、そして将来の世代の人々もみんなが住みよい社会を築くために私たちにできることは何だ」とある。キーワードが持続可能な社会と示してあって、何ができるでしょうというページには、SDGsの目標があって、それぞれに対してこれはどんなことですか？というのを調べてまとめました、というのが載っている。ということは、先生が知らないわけにもいかなかった。みんなも知っていて、授業の中でも取り扱うことになっている。まず知ることでは、教科書を通してみんなが知るわけです。学びの後に図書室に行って調べてみようとか、ネットで調べてみようということに多分なっていく。そう考えていくと、もう教室だけの問題ではない。教室で当然やっているものをどんどん広げて、学校全体で教職員みんなで考えていくようなこと、職員室でもそれを見られるような状況をどんどんつくっていく必要があると思っています。

あと、電車に貼ってあったり、体験学習で行く臨海学校でも見つけたりします。臨海学校では職員がどんなことに今年、今月は目標を立ててやっていますかというのが掲示されていました。たとえば、「水筒持参してマイストローを使います」とか「食器洗いスポンジにヘチマを使います」とかが書いてあって、子どもたちがこれを見るわけです。ということは、いろんなところでSDGsに触れる場面ってすごくある。子どもたちには大人が作った目標を押し付けられるのではなくて、たどり着きながら子どもたちが自分たちの言葉で目標をつくっていく必要がある。これからの教育は「大人」とか「先生」が主語ではなくて、子どもが主語なわけ。SDGsって大人の言葉で全部書いてある。これをいかに子どもの言葉に変えるかですね。

曾我：先生、ちょっと質問していい？当初から私がいつも思うのが、SDGsもESDも地球規模の問題を扱うのが前面に来ちゃう。そうすると学校で扱うとなると、結局そのテーマ性から授業で扱って、そのアウトプットの場所として地域に行く。さっき先生が言っているけど、学校でというところの学校の中で染み込ませるといふか、たどり着かせるために環境をつくっていく発想があまりない。どうしたらいい？

住田：「ESDの10年」があって、その後GAP（グローバル・アクション・プログラム）があって、今ESD for 2030なんです²。ずっとESDでやっているんですよ、長く。実はSDGsもMDGsの時代からずっとやっているんです。長くやっている割にはみんなあまり知らない。永田先生がガラパゴス化とよく言っていますけど³、日本の

² 2005-2014年が「国連ESDの10年」で、最終会合を愛知県と岡山県で開催した。2015-2019年がそのフォローアップ・プログラムのGAPで、2020-2030年がSDGsに関連したESD for 2030のフェーズである。

³ 聖心女子大学現代教養学部教授。ユネスコ本部の「ESDモニタリング評価専門家グループ(MEEG)」専門委員(2009-2015)、「ユネスコ/日本ESD賞」国際選考委員会委員

ESD って学校教育の中だけで閉じ込めちゃっている感がある。ずっと聞いていると、授業の中でどうするかばかり検討しているような気がするんです。ESD って結果的には社会変容を起こさないといけない。だって今の社会を変えていかないと持続可能にならないと言っているわけですから。たとえば授業の中でいくら子どもたちが学んで「こうしよう」って言っても、結局学校の中は何も変わっていないということになる。子どもたちが持続可能な環境の中で育つかどうか問題なわけ。1歩教室から外に出ると持続不可能な社会がある、いっぱい。水出しっぱなし、教室の中でいじめだらけとか、不登校が非常に多いとか。これは持続不可能じゃないですか。先生たちは、働き方改革って言いながら夜遅くまで働いている、あんな仕事はしたくないと子どもは思うし、先生たちは自分の子どもには教員をやらせたくないと言ってる。持続不可能じゃないですか、そういう世界に子どもたちが足を踏み入れている。そこを何とかしなければいけないです、だって持続可能な社会にするんだから。じゃあ教室の中で授業をしているだけで本当になるんですか？と行って、ずっとやってきたことが何も変わらない、何の変容も生まれないのが今です。とすれば、じゃあどうすればいいのかということ、授業の中だけで取り扱うのではなくて、学校は？地域社会はどうなのかな？と広げながら見えていくのが ESD の広がり。視点の広がりだと思うんです。そうじゃないと世界でこういう問題があるんだけど何とかしようって直接そこに手を伸ばして何かができるわけではない。我々にできることは隣の人は幸せですか？大丈夫ですか？病んでいないですか？というケアの気持ちを持っていくことがすごく大事。本質が間違っている。だから私が最初に永田さんから ESD を学んだときは、ESD は価値観が、マインドが変わる。そして行動が変わる、そして生活様式が変わるというのが ESD なんだって学んだ、だからそれを目指した。学校で「総合の時間」で ESD をどうやったらいいんですか、教科ってどうやったらいいのかとか、それも必要ですよ。カリキュラム上必要だけど、そこで終わって、教室から、学校から1歩も出ない ESD をやっていたら、結果的に何も変わらない。その子たちが家とか地域に帰ったときにそれをきちんとやっているかどうかすごく大事。それを子どもがやっていることを見て、大人が変わったということはすごくある。そういう実践はある。そういうものをきちんと取り上げないで、学校で ESD の実践をして素晴らしいですよ、って賞とか出すから、それがいいと思っちゃう。そういうのは何がよいかをきちっと価値付

(2015-2019) を担うなかで国内外の ESD の動向の違いを指摘する。たとえば、『日本の ESD を捉え直す：国際的な潮流から見た実践・研究・政策課題』（みくに出版、2014年）や「ポスト『国連 ESD の 10 年』の課題：国際的な理念と国内の実践との齟齬から見えてくる日本の教育課題」（田中治彦・杉村美紀編『多文化共生社会における ESD・市民教育』SUP 上智大学出版、2014年）を参照されたい。

けしないとだめ。ESD とか SDGs につながるもの、それをきちんと見て、価値付けをしながら、それを広げていく。それいいね、というのをどう広げていくか。学校とか要するに地域社会からやっついていかないと、身近にある問題を解決できなと。

曾我：それは先生たちってルーティンをしていたほうが楽じゃん。

住田：そう、楽。

曾我：今の話って、結局立ち止まって自分たちの身のまわりの持続不可能性に意識しなきゃいけないからでしょう。しんどいからやりたくないと思う、そこを先生は永田台とか日枝でどう方向づけるの？

住田：先生たちがそういうマインドになるように、これは自分の問題なんだってオーナーシップ、当事者意識を持っていかないといけない。他人事だと思ったら何も変わらない、ただそれはたとえば ESD もそうだけど、自分に関係ありませんって言うていたら、何も変わらないから、これを自分事にどう引き寄せるかを常に対話したり、ワークショップしたりしながら、みんなで出し合うことが大事なんだよね。それが多分ないんじゃないかと思うよ、あとはみんな諦めている。どうせ言ってもだめ、どうせ変わらないんだよって。別にそれはいいよ、いままでやってたこと楽しめて。でも変わったということを経験すれば、人はよりよくなりたいとみんな思っているわけだから、学校は楽しいほうがいいに決まっているし、働く側は心地いいほうがいいに決まっている、それを経験しちゃえばどんどん意識するようになるんだよ。だからちょっとでもいいから変えていいよとか、何か自分たちでやったよねという経験を積み重ねることが一つだと思う。子どもと同じです、実は大人もね。

曾我：この後先生が何を話されるかわからないですけど、そのプロセスをつくるのは匠だと思います、長年見ている、校長先生が職員室の中をぶらついてぼそそ言っているじゃないですか。ぼそそ言っているのをちゃんと聞くんだよね、聞いているから反応しているんだけど。ぼそそを言う人って決めているんですか？

住田：決めています。『任せるマネジメント』⁴の本に書いてあるよ。さっきのリーダーシップの話もありましたけど、結局誰と一緒に働きたいかということなの。働きたいという人がどういう人なの？自分がどうかと思ったときにたとえば、自分の話を聞いてくれる人は好きですよ、まず。去年か一昨年か前任校の副校長先生だったかな、いろいろと相談があって、みんなのモチベーションが下がってくるんだよね、5月、6月くらいは例年。「どんなことで？」と、本当に一番モチベーションを下げるのは何？と聞いて、そしたらちゃんとみんなに調査してくれて、副校長先生たちが。ベスト 30 まで出たんですよ。一番やる気をなくすことは何かというと、話を

⁴ 住田昌治（2020）『管理しない校長が、すごい学校組織をつくる！「任せる」マネジメント』学陽書房。

聞いてもらえないというんです、言っても。話を聞いてもらえない、最後まで話を聞いてもらえない、聞いている間に逆に聞かされる。話を聞く・聞かないという問題はすごく大きい。この人と一緒に働きたいというのは自分の話をよく聞いてくれる人。あとは誰のところに行ってしまうか。これは子どももそうじゃないですか、何をこの子がやっているかって、先生が知っているかどうか。この子はすごく今カマキリを飼うことをすごく一生懸命やろうとしてる子だとか。この子は今川に行って、何かゴミ拾いを一生懸命やってるらしいよとか。それって先生たちもあるんです。たとえば今年は染め物にちょっと取り組みたいとか、今年は何かマイクロプラスチックをやりたいとか。そういうのをきちんと知っておく、対話を通してとか面談を通して知っておくこと、自分のことに関心がある人を好きになる。

曾我：それは、面談を定期的に持っていたんですか？

住田：年間に1回、長いやつは。長いのは1時間から、一番長いと2、3時間かかる時もあるけど。嫌かもしれないけど、とりあえず時間がかかるんだよね。毎年やっていると、どうやって実現しようかみたいな話をずっとしていると、結構時間がかかるんです。そのためにこういう手順でこうやったらいいねという話をずっとして、こういう資料をもあるからこれをやってみたらいいみたいな話もあるでしょ。そんなことをしながら、モチベーションを上げていく。だんだんマインドがみんな変わってきて、やりたいことをやっていいんだとか、やりたいことをこういうふうにするとうまくいくんだということをだんだんわかってくる。

これ、私が一番好きな写真です。1年生が覗いているんです。コロナ禍で、子どもたちがまず集まってはいけません。大きい声を出してはいけませんとなりました。でも学校探検しなきゃいけない授業だった。逆手にとったんです、担任先生がなかなかのものでした。子どもたちが白い帽子を被ると、石になって、誰にも見えないことにしちゃったんです、声も発しません。この子たちはとにかく黙っていろんなところに入り込んでくる。職員室だろうが校長室だろうがいるんです、帽子を被って。帽子を被っていたら私は気がついちゃいけない。先生たち全員そういう約束でやっているから、教室に入ってきてみんなでも気がついちゃいなかった。こういうルールで全校でやられちゃった。何が起こったかという、今までは校長室にいくと「校長先生、おはようございます。今お時間よろしいでしょうか？ちょっとお話を聞きたいんですけど」ってインタビューにくる。私も「校長先生はどんな仕事をしているんですか？」と聞かれる。今年はそれがまったくなくて、子どもたちが校長室にいて、ずっと見ているんです、私のこと。3日間くらい、毎日いろんな子がやってきて、白い帽子を被って。私は気がついちゃいけないから、本当にひたすら自分のやりたいことをやる。子どもたちはものすごく細かくそれを、まだ字も書

けないのに一生懸命何をしていたかって刻銘に記録を取っていたんです。細かくみんな見て絵を描いたりしているから、とにかくすごい観察をするという眼が子どもたちに育った。今までは声を発して出てきたのに、声もせずに突然入ってくるという楽しさ。ゲーム感覚で子どもたちがやってくる。みんなそれを知らないふりをする。発想を変えることによって、今までできなかったことを思い切りやって、しかも今までよりも教育効果が上がっている。これは非常に面白い取り組みでした。その後、子どもが「校長先生は毎日校長室でコーヒーを飲んでいるのかと思った、仕事しているんだね、ちゃんと」って言われて困ったなと思いました。「昨日来たときにはコンピューターをやっていたのに今日はやってないんですね、今日は何をするんですか？」とか聞かれたり。そういうやりとりもすごく面白かった。だから今までできなかったことは、やれない、やめようではなくて、今までできなかったなら、今まで通りにやらなくても新しく何かできるんじゃないかという想像力をつけること、これは楽しい。学校はわくわくするってすごく大事です。こういうのを仕掛けていくというのが先生たちのアイデアだと思うんですね。

でも先生たちが疲れ果てています。今、プロジェクトはいっぱいあって、その中の一つに脱校長室プロジェクト、校長室をどうデザインするか。みんな疲れてるから、ハンモックでも置こうかという話になった。そうするとここに置こうと勝手に決めるんです、校長室に区画を取ってね。その後、様子を見てると、イライラしたり、疲れ果てたりするとやってきて、「イライラした、いろいろ言われて嫌だ」とブツブツ言って、向こう側に横になっている。揺られながら特別支援のコーディネーターといろいろ話を聞いているうちに、だんだん笑顔になっていって、笑い声まで聞こえ始めて、それで帰っていく。いい効果があるなと思って。先生たちが学校内でなかなか休む場所ないので、こういう場所をつくることはすごく必要だなと改めて感じました。私もハンモックに、毎日揺られて歯磨きをしているんです。その先には歴代校長先生の写真がバーっと並んでいて、見下されているのか、見られているのかわからないですけど、どんなことを思っているのかなと思いながら歯を磨いています。学校も変わったなと思ってきているかな、とんでもないやつがやっているなとか思いながら見ているんだろうなと思いながら、ここでリラックスしている。西郷さんの桜ヶ丘中⁵は子どもたちがやっていますが、さすがに小学生は難しいから、先生たちがまずリラックスタイムを取る。子どもたちの学びと、先生たちの健康状態をしっかりと取るためには必要と思ってやってみました。

⁵ 西郷孝彦（2019）『校則をなくした中学校 たったひとつの校長のルール：定期テストも制服も、いじめも不登校もない！笑顔あふれる学び舎はこうしてつくられた』小学館。

簡単に紹介です、今は横浜市立日枝小学校の校長です。その前8年間永田台小学校の校長でした、今は再任用校長の3年目になります。私はサーバント・リーダーシップという考えのもとでリーダーシップ、要するに学校マネジメントをしています。大事なのが「変態校長連盟」です。これは特に、コロナ禍においてすごく大事。閉じこもらないということ、学校を守らなくてはいけないから、当然学校の中にいるのがいいような感じがしますが、でも世の中は変わっている、社会はどんどん変化している。先生たちがなかなか外に出られないとすれば、一番暇な校長が出ていくんです。出て行って、いろんなところを見たり、いろんなところに発信したり、また収穫を持って学校に持って行く。社会とのパイプラインをつないでいくことが大事で、その中で学校とか学習とかに役立つような人を見つけて、つないでいくという役割。中にいると再現ドラマのような学校経営になる、要するに授業もそう。たとえば、私たちが小学校のときに受けた授業のやり方を教員になったときに最初はやるんです、わからないから。授業のやり方をいろいろ習うんだけど、やっぱり自分が受けたものが体に染み込んでいるから、再現ドラマのようにし続ける。学ばない人はし続けますから、それを。もう40になっても、50になってもずっと。若い人はどんどん外に出て学んでいるから、いろんな手法を考えます。そうでない人たち、学校の中でずっと居続ける人たちは再放送の連続ですから。新番組が1個も生まれません、目新しくない。子どもは飽きます。校長も同じです。先輩校長から学んで、また学んでと、連鎖していくと、再現ドラマのような学校経営をしていく。そうするとどうしても自分の考えをみんなに押し付けようという、上から何とかするようになってしまう、それはいけない。変化し続ける、校長自らが。変わろうと今なっているところで、止めちゃいけないです。私のところによく相談に来るのが、校長先生が変わらないから困るということ。せっかくいいこと、話を聞いて学んできて学校でやろうとしても校長先生が、そこを認めてくれない。すごくそれが多いですね。校長になったからもう学ばないという人が多い。もう終わりだから、後は大過なく過ごせばいいというの、昔の時代の人みたいですが結構多いです。だから校長先生が変化し続けるという「変態校長連盟」を作って、とにかく飛び出しましょうよ、外に、ということを広げようと思っているんです。Facebookで作ったら校長よりも教員が多い。そういうところに入って自分も一緒にやりたいという人。

『カラフルな学校づくり』は前任校の永田台小学校のことについて、ESDはどうやって実践したか、『任せるマネジメント』はどちらかという今の学校で私に対して完全に背中を向けていた人をどうやって前向きにしたかという話です。どうしても新しいところに行くと、みんな「何しに来たんだろう？」みたいな感じで、どうしても批判的な感じになります。そういう人をどう巻き込みながら、特にベテラ

ン層を巻き込みながら学校づくりをしていくかを考えて書いています。あとは共著は今年になって3冊、コロナ関係2冊と、あとは木村泰子さんたちと一緒に『校長の覚悟』というのを出しています⁶。私はまったく覚悟がないということを書きました。校長の覚悟を持ってやるのは危ないです、実は。覚悟を持って何とかやらせるから、それって長続きしないです。校長で何が大事かという、気づきです。先生たちがどうしているのか、どんなことを考えているか、どう思っているかに気づくことがすごく大事、それに対してどうやっていくか。校長がこんな学校にしたいからといってやり始めると、それは校長の学校になっちゃう。校長がいなくなったら、その学校はもう続かなくなっちゃうから、そうではなくて、先生たちがみんなでどんな学校にしたいかに気づいて、実現するという役割だと思っています。

実は昨日衝撃的なことを言われたんです。私は今年62歳で、62年間生きてきて初めて言われました。ちょっとショックだったというか、すっきりしたんです。私の本を読んだ人が昨日来て、話をしていると、「先生、もしかしてなんですけど、小学校の子どもの頃、ADHDって言われませんでした？」って。いや、注意散漫とか、いつもよそ見ばかりしているとか言われて、ちょっと変だとも言われて、人と違うとも言われたけど、でも小学校の頃ってADHDっていう言葉がなかったのかもと思ったんです。そうしたらその人が、「先生のこの本を読んだり、先生の校長室の様子を見たり、落ち着きのなさを見てるとADHD傾向ですよ」と言われた。それで私はすっきりしたんです、実は。たとえば、私、本を書くけど本は読めないんです。なぜかという集中力がないから、まず。人と話していても他のことをすぐ考えちゃうんです、思考が飛ぶんですよ。1対1で真剣にやり取りができない。片付けられないです、机の上を。働き方改革でファイリングとかやっても私が一番それをできない。総合的に考えてみるとADHD傾向なんです、たしかに。そうすると割とすっきり、あ、そうだったんだって。このADHDとかいろんな障害があるじゃないですか、発達障害。昨日の人は「私はちょっと自閉傾向があるんです」と言っていました。アスペルガー傾向があるという人もいる。学校の中にも結構そういう人がいるかもしれない。自分のことを知ることは大事だなんて改めてわかったんです。今まで何となく、注意散漫だし、集中力ないし、片付けようと思ってもなかなか片付けられないし、あと意図的・計画的がだめなんです。もっとも嫌いな言葉です。指導計画とか絶対だめ、作れないです。自分はもしかするとそういう

⁶ 「まず職員室を楽しい場に」(『ポスト・コロナの学校を描く』教育開発研究所、2020年)、「子どもの楽しみを取り戻す新たな学校づくり」(『ポスト・コロナ時代の新たな学校づくり』学事出版、2020年)、「持続可能な学校をつくるサーバント・リーダーシップ」(『校長の覚悟：稀代の校長に問う、校長のなすべきこと』教育開発研究所、2020年)

のがあるかなと思うと、割とこれはショックじゃないです。すっかりしちゃうんです、自分のことがわかって。あ、そうだったんだなと思う。

いよいよ、いきます。何でそういうふうに私が、このような考えに至ったかというと、校長になって1年目です。さっき言ったように再現ドラマにならないようにするためにはどうすればかわからない。そのときに、伊那食品工業の「かんとんぱぱガーデン」というところに行ったんです。塚越さんという人が当時は社長だったんです。年輪経営というのをやられていて、ここでキーワードになったのは、「会社は社員を幸せにするためにある」というのが社是だったんです。それを目標にしています、と。増収、増益を続けているけど、社員のためにそれを全部還元するという考えでやっている。社員を幸せにするような会社、このキーワードに思い切り引っかかりました。ゆっくりでもいいから着実に成長する。急激にみんなでブワッと変化しなくてもいいです。最大の効率化は幸せ、感動、モチベーション、この三つ。何をこの会社でやられたかというと、みんなが自主的に早く会社に来て、掃除をする、きれいに。それによって、いろんな事故や物がなくなるのを防げる。結果、効率化が図れたという話だった。もう10年以上前です。そうすると働き方も、何かしてみんなが幸せになるのではなくて、まず幸せになっちゃったほうがいい。みんながまず幸せになって働いたほうが全体的な効率化は上がる、そして働き方改革につながるという考え方になりました。私は学校で、教職員を幸せにするというのが私の仕事だと思った。このとき、すごくみんなから批判されました、当然のことながら。だって、子どもが中心だろう、学校は。子どもを幸せにするんじゃないかって。でも子どもを幸せにするためには先生たちを苦しめてはよくないです。子どもを幸せにしたいんだったら先生たちを幸せにしないと。人を幸せにできるのは、幸せな人です。自分が幸せじゃなかったら人を幸せにできない。「子どもに幸せになれ」と言いながら先生たちが苦しみ、疲弊し、ギクシャクしてってだめでしょ。先生が元気なら、子どもは元気。先生が元気な学校は学校も元気になる。職員室がよければ教室がよくなるというつながりを考えたのはこの出会いです。

この前、横浜の教頭会の講演会で、最後に質問が来ると必ず「どうやって変えればいいですか？」って。みんな、変えようとしても変わらない、どうやってやればいいですかって、何がターニングポイントなのかというところですよ。私はだから人との出会いです。自分はそれにすごく影響を受ける、学校の中にじっといって、誰か来ればそれによって何かがあるかもしれないけど、学校の中に閉じこもってもなかなか出会いはない。学校と家の往復ですから、どうしても。誰かと出会うことはすごく大事、自分が最終的には変わるんだけど、そのきっかけは何か出来事があるとか、人と会うという感化されることによって変わるんじゃないかな。

曾我：だから先生は外に出るわけですね？大切ですね。先生はさっき企業にも行ったとおっしゃっていたけど、そのときに学校と企業の違いは感じますか？たとえば、学校でも「この学校だったからできるよね」というのと同じように、異業種を見て「その業界だからできるよね」みたいな発想にはならなかった？

住田：なる。全然それはいいと思っている。よく言うじゃないですか、たとえば「この学校すごくいいことをやっていますよね、あれはあの校長だからできるんです」と言うじゃないですか。そういうのはだめだよと言うじゃないですか、全然いいと思うんだけど、それは。だってあの校長だからできるんだもん。

曾我：それがたまに言い訳とかに使われるじゃない、「だからうちはできない」って。

住田：あの校長だからできるから、うちはできないってここはだめなんだよ、こっちが。あの学校、あの地域、あの校長だからできるは、それはいいんだよ。そうなんだもん、だって実際。じゃあうちはどうするか？は自分で考えないとだめ。あれができるからうちも何でしないですか？はそれはできませんでいいと思う、だって違うんだから。企業でやっていることをうちでやれってそれは無理です。だけど企業長年やっているから、それを学んでうちの学校ではこうしようというのはみんな考える。それはオリジナルではなければだめ。だから働き方改革、失敗するんです。どこかでやっているものをうちでできるわけなくて、コピペできないものをコピペするから。よく講演会に行って、「業務改善実践例を紹介してください」とか言われるんです。「いやいや、お宅の県にはこんな立派なのがあります」と言うんです、みんな知らない。ということはみんなあっても使わない、だから人が作ったものを使いたくないんだ。特に、働き方に関して自分たちの学校の働き方は自分たちで決めるという当たり前のことをみんながやっていない。

曾我：でも学校の世界って、そういうのつくるの好きじゃん。指導案。実践例とか。

住田：自己満足のためにね。一昨日の横浜でもでかい大会があって、いまだに分厚いやつを配って持って帰る、やっていますよという何かアライバイ作りみたいなものじゃないかと思うよ。だからいつまであんなことをやっているんだろう。

曾我：それも含めて学校が持っている仕事は本当に必要なのかどうかって、どこかで立ち止まって精査するときが必要だと思う。断捨離という言葉あるみたいに、切り捨てたり、これはいるよねという価値の確認だったりを先生はしているの？

住田：一番大事なのは4月の初っ端にある学校教育目標の共有ワークショップ。

曾我：教育目標って校長が決めるんじゃないんですか？

住田：校長がセレモニー的にやるからそうなっちゃうんです。4月の始めに校長先生が「うちの学校の教育目標はこれで、今年はこんなことをやります」ってセレモニーじゃん、あれ。誰も聞いてないよ、あんなの。そういう無駄なことはしない。そう

じゃなくてその時間があるだったら、5分でも10分でもいいからみんなで集まって、「学校の教育目標はこんなになっているけれど、これはどんな子どもたちだろうね」というのを話し合っ、そのためにどうすればいいかを学年でやりましようやればいい。それが拠りどころだから。教育目標は「こんな子どもにしたい」と言っ、学校でずっと決めてきた、新たに決めたものもある。それが無いのにいろんなことを決めようとするから、声が大きい人や年配者に決められていく。拠りどころがこれだっはつきりすれば、何も問題もない。みんなが目指している「こんな子どもにしたい」ってこと。そのためにどうするかを全部考えた上でこれはやめたほうがいいのか、これはやったほうがいいのか、あとは時間の問題。時間は有限なわけだから、できるところほどこまでかと、終わりの時間を決めてやめればいい。

曾我：それをやり始めたのはさっきの企業に行っってからですか？

住田：それをやり始めたのは今の学校に來てから。

曾我：じゃあ永田台のときは先生が決めたいたんですか？学校のこと。

住田：決めていたというか、ずっと決まっていた。昔からある目標が「これはいい目標だ」ってみんな言い合っ、唱えていたから。それは新しい学校に行っ、急に思いついたんです。うちの学校は「生き生き日枝っ子」って言うんです。1日目に「生き生き日枝っ子」って書いてあるけど、「生き生き日枝っ子にするためにはまず生き生き日枝の教職員じゃなきゃだめだよ」という話をしたの。それですごく教育目標を自分自身も意識したの、その時は。「じゃあ、それってどんなことなのかなってみんなで話し合っしたことある？」と聞いたら「ない」と言うんです。でもそれは一番大事じゃないかなというのを還暦になってからわかりました。教育目標があるんだけど、学年も学級もみんなバラバラなの。本当はここを目指しているんだけど、といたらそれは絵に描いた餅。絵に描いた餅をみんなで目指しているから、何か判断するとき拠りどころがない。目標がこれというのをみんながわかっていることが大事。子どももワークショップをやるから、教職員もやる。子どももPTA総会もやる、学校協議会もやる、だからこの4者が共有しておく必要がある。何かあったときに拠りどころがこれだとはつきりしていれば、「ああ、こういう子どもにしたいからだよね」って共通のテーマにできるというのがわかりました。

曾我：すごい、そういう「共有ビジョン」って専門用語があるんですけど、共有ビジョンは大事なのに、ただ1人1人が目標を立てることを求められていて、これは結局何のためにというベクトルがどっち向いてるのが正直わからない。

住田：それをやらなかったら意味がないよ。ビジョンを共有するという役割でしょう、ビジョンって伝えていくものではないんだよ、みんなが共有して自分のものにしないと、子どもも「こういうためにやっているんだね」というのがあれば、何かあっ

たら、たとえば会議やっけても「教育目標にこれがあるから、これに関してはこうしましょう」という話し合いが出てくればいいんだと思うけど、そうじゃないと話し合いがめちゃくちゃになっていく。小学校の特別活動の目標に「子どもたち同士で合意形成をさせましょう」とある。教員ができてないのに合意形成できない。子どもにやらせようとしていることはまず職員室でちゃんとやらないとだめだね。

曾我：先生のそうやって先生がワークショップを研修で取り入れていくでしょう、先生たちはやり慣れていないから戸惑いませんか？

住田：いや、先生たちはしゃべるのが好きだから基本的に。だからしゃべる場と機会とツールさえあれば先生たちはやめてくれっていうくらいしゃべります。

曾我：結局機会を失われているだけですか？

住田：そうです。だから対話とかコミュニケーションは場と機会、時間をつくることです。会議とかそういうよりもみんな対話とコミュニケーションを生み出す場づくりをしっかりとやっていかないと、結果的に活性化しない。あの人が言って決まっちゃうという会議だと、出るのも見るのも嫌ですよ。みんなワイワイ言ったら、「みんな同じような考えなんだな」とか「あの人はこういう考え持っていたな」とかみたいなことをお互いにやりあうことがすごく元気になる。人を通して自分自身を知ることはすごく大事。「汝自身を知れ」といいますけど、これって自分ではわからないし、人を通してなんですよね、きっとね。目の前にいる人を通して、自分も知る。担任していると、1年、2年と持つうちに、子どもにだんだんうつっていくじゃないですか、担任の先生って。そうすると子どもたちの姿を見るとそこにいるのは私なんです、結局。「1個も言うことを聞かない、こいつら」というのは私です。言うことを聞かない私がうつっちゃっているということです。言葉遣いはよくうつるといいますが、あり方が写るんです。それは大人同士も多分同じです。職員室では私がうつるんです、私のあり方が。だから職員室がどんなふうになるかは、校長によって変わるといえることです。校長が何言うとかするとかじゃなくて、「どういう姿でいるか」ということが大事です。だから私がよく言っているのは、校長はいつも機嫌良くしておかなければいけないということです。機嫌が悪いというのが伝染するんです。いいことも伝染します、元気とか笑顔とかも伝染します、でも機嫌が悪いのも伝染する。機嫌が悪いのが伝染しちゃうとどんどん学校全体に悪化していきますよね、悪循環になる。だから人を通して自分を知るという、こうやって対面で話をしていく中で、そこにいるのは私なんだといつも思いながら答え合わせしていくことはすごく大事だと思います。だから「何とかしてこいつを変えてやろう」と思っちゃいけない。自分を変えたことによってこの人が変わるという考え方が実は ESD でも大事です。子どもは大人の鏡なので、目の前にいる子ども

に影響を与え続けているんだ、我々は、教育が変わるといふときに自分が変わらないかぎり、子どもは変わらないといふことです。いくら子どもに「エージェンシー」と言っても、自分がまずエージェンシーにね。ESD って自分がESD を体現しなさいよ、SDGs っていうけど、私は何をしていますでしょう？といふことです。昨日も怒られたんです、私、実は。歯ブラシのあと、使い捨て歯ブラシだったので、終わった後に「これを後で捨てといて」といふ言いそうになったんです。そうしたら「何？SDGs とかいつも言っているのに、そんなこと言っているんですか？」といふわれちゃって、我々がやっていることって結構、適当にやっているって毎日思うんです、プラゴミを出すとき、あれだけプラゴミのことを言われているのに、うちの中にプラゴミだらけになっている。うーん、と思うんだけど、なかなか変えられないんだなって思う。子どもたちにいくら言っても、我々がそういう生活をしていないよなといふときが結構ジレンマです。だから子どもたちはその姿を見ているわけです。そういう影響を与えているんです。今見ているのは自分の姿。

あとは人と違うことができることが大事だといふられるんですね、今までのようにみんな横並びで同じことを同じようにやるのではなくて、違うことができるように。ただ、それはそれでいいんです。私のように人と違うことをやるのは楽しい人はいいいです。違うことをやれといふられてどんなことをすればいいんですか？と思ふ人もいないじゃないですか、みんなと同じことをやっている人もいます。そうなったときに大事な視点がありのままに生きるといふことです。自分らしく生きるといふこと。たとえば、人と違うことをやりなさいといふられて、どうしていいかわからないってなってもいい、別に。自分はそう思っているんだから。人と違うことをやる人って多分5%くらいじゃないですかね。みんながみんな、人と違うことをやるといふこと自体が、もう多様性を認めていないことになっちゃうと思うんです。その人たちを苦しめる必要は全然ないから、ありのまま、自分は自分の色を出しましょう、どんなカラーでしようかね？自分の発するカラーは、って。でこぼこあるので、自分の得意なところは生かしつつ、苦手なところは誰かに任せましょう。苦手だからってそれを克服しましょうといふことは特に考える必要はないかもしれない。長所があるから長所を伸ばしましょう。長所を伸ばす＝短所を伸ばすといふことになるといふことを考えないといふけない。裏返しじゃないですか、それって。すごく几帳面でいいですよ、すごく細かいんですよ、この人はという裏返しですから、几帳面さをどんどん伸ばしていくと、細かさもどんどん伸びていって、人にそれを強いるようになっていくといふ問題があります。そうすると、ありのままがいいんですよ。伸ばす必要はないです。自分はこれが長所でこれがいい、これをやり続ける。結果的に伸びていくかもしれない、といふことがあるかな。

今とにかく大変です、学校は先生も疲れ、子どもも疲れ、いろんな問題が噴出しています。8月27日に藤川伸治さん⁷という方と一緒に文科省で記者会見をしました。「このままだと本当に学校が危ないよ」って、要するに子どもの育ちの面で危ない。それに関わる先生たちがとにかく授業を進めないといけない、駆け足でやらないといけないというのも負担ですごく大変。このままいくと夏休みもすごく短いし、まったくリセットする暇もなく、リフレッシュする暇もなく、次が来る。案の定、夏休み明けから大変なことになっています、今。10月を迎えて各学校すごく大変。先生たちも休み始めています、どんどん。代わりはない時代です。そうすると学校で全部対処しますから、学校の中が火の車状態になっていく。学校が休校になるとますます、ということになっていく異様な状態です。子どもたちも今そういう意味においてはストレスがすごく高まってきているので、取り戻そうというのは本来学習の遅れじゃない。本当は子どもの楽しみとか育ち。子どもたちはすごく我慢させられてきて、学校がやっと再開になったと思ったら、毎日ずっと7時間は勉強しないといけない。何の楽しみもない。学校によっては運動会も修学旅行もないところがあります。とにかく遅れているからやらなきゃということになっている。あと、子どもたちは3月、4月、5月あたりに本来育っている部分に関わりがなかったから育っていない。10月くらいがいつもの6月くらいの感じです。こここのところで本当に丁寧に子どもたちの楽しみと育ちをもう1回作り出していかないと、これから後の状況がすごく危なくなる。学校では6月くらいまでにうまく土台作りができないと、11月くらいに学級崩壊するとよくいわれているので、ここでうまくいかないと、本当に年明けくらいが厳しい状態になることを話しています。そうするとコロナの奪ったものって、移動する自由、集まる自由、対話する自由とか時間とか、あとは学び、育ち、楽しみ。逆に与えたものというのはこの間、校長会で話していて、「こうじゃなきゃいけない」という「ねばならない」というものから脱出できたというのを言っていました。これはコロナのおかげ。こうじゃなければいけないと思ったの、「いや、これは無理だよ、それはしなくてはいいいよね」という言葉が出るようになってきた。恐らく今まで前例踏襲で変えられなかったものが今変えられるチャンスです。今しかない。さっきお話した新たな取り組みが生まれているとか、オンラインのつながりが私も3月くらいまでなかったですけど、今はもうZOOMでほぼやっています。逆に時間ができている。いろんな時間ができて、学び、育ち、楽しみも逆にあるかもしれない、それぞれ。私が最近つくった言葉で、「形状記憶マインド」、戻っちゃおうとしている、みんなで。学校も働き方もいろ

⁷ NPO 法人「共育の杜」理事長。記者会見については、たとえば、以下の URL（教育新聞）参照。https://www.kyobun.ci.jp/news/20200821_05/（2021/03/11 参照）

んな行事も、授業もそう。いろんなものを今変えるチャンスです。今までできなかったことを。なのに、またコロナの前に戻ろうとしている。形状記憶合金のように前に戻ろうとしているマインドです。ここを払拭しない限りは何も変わらない。いろんなことを変えようとしているんだけど、今までやっていた通りが楽だから。本当は変えないといけない、今年はいろんなことを。だけどやっぱりとにかく戻ろう、今までやってきたことだからみたいなことをまた言い始めている。これをどう払拭するかはみんな考えてはいけない、形状記憶にならない、新たなものを生み出す、新たな価値を生み出すということ。コロナの前が決してよかったわけじゃない。コロナの前がよくなかったから変えようとしたわけです、持続不可能だったから持続可能にしたわけだし、学校教育ももっと子どもたちが主体になろうとしたんです。でも今また思いっきり逆に、教師主導で先生たちがどんどん進めていく授業に変わっていつてしまっている、戻ってしまう。これは何とかしないとだめ。そのために、学校教育目標を抛りどころとして考えて動くことをしっかりと学校で今やらないといけない。子どもたちも先生たちも、思考停止してはいけない、何か言われたら言われた通りにやっている限りは、恐らくどんどん後戻りをしていく。もう1回、ここからでもいいから、それぞれの学校の教育目標をきちっと見直して、一体我々はどんな子どもを育ててたかったのか、「目指す子ども像を忘れずに」と書いてあることをもう1回ちゃんとやらないと流されちゃう。立ち止まらなくてはいけなかったのに、立ち止まらないで、とにかく流そうって感じになっちゃっている。今からでも遅くない。やらないと、このまま3月までドーンと流れていつてしまうと、本当に大切なものは失われていつて、育ちの部分がないままになる。6年生は中学生に、中3の子は高校生になっていく。恐らく本来育たなきゃいけないものが育っていない。6年生が大変になっているのはそこだと思うんです。結局6年生ってたとえば3月くらいは卒業式に参加して、6年生の卒業する姿を見ていて、「次は自分たちが最高学年だ」という気持ちになって、4月になると今度は新学期とか入学式の準備をする。1年生のお手伝いをしながら、自分がいろんな人の役に立っているとか、学校のリーダーシップを取っていかなくてはならないみたいな気持ちになっていつて、委員会とかクラブとかいろんなところのリーダーになって、活躍していく。修学旅行とかいろんな行事、運動会とかやりながら、だんだん育っていきます。何もないじゃないですか。いまだにその機会がない。そうすると6年生は何となく5年生から6年生になっちゃった。このままだと何となく小学校を卒業しちゃう。本来リーダーシップを5、6年生は身につけなきゃいけない育ちとしてあったはずなのに、それがなくなるところのほうが、学習の遅れより重要です。

曾我：この会のタイトルにあるゴール4で書かれている「質が高い」って、日本語だけ

ら質が「高い」ってなるけど、英語だったら **Quality Education** でしょ。質のところってどこかで目に見えることが求められてるじゃないですか。それって住田さんがさっき出した、「いる」ことが、「ありのままに」ということって「学習の4本柱」につながる。補足すると、1996年にユネスコに提出された報告書「学習：秘められた宝」⁸があった、その中で「学習の4本柱」が示された。学習とは、「**Learning to know** (知るための学び)」と、「**Learning to do** (成すための学び)」と、「**Learning to live together** (共に生きるための学び)」と、「**Learning to be** (人間として生きるための学び)」であ、と。私は「人間存在を深めるための学び」という意識をしちゃうんですが。それと、**ESD**が10年の間に **Learning to Transform Oneself and Society** といって、「自分自身と社会を変容させる学び」を特徴とすると5本目が示されたんです。今までって目に見えるから、わかりやすいからものもあって、1番目と2番目がすごく出されるんです。実際、文科のやりたいことって、本当は下のほうのことをやりたいはずなんだけど、それが事業化されると、1、2のほうにもっていかれちゃう。「**to Be**」は本当にすごく大事だと私は思っている。

住田：3番目の「共に生きることを学ぶ」というのは、みんなで共同学習するということ今すごく言っているけど、そういうことだけじゃなくて、新しい価値に出会うとか新しい価値を学ぶとか、多様な人に出会うとか、多様な人から学ぶとかいうような教育活動をやっていくという意味ではすごく大事、これからも大事。「**to Be**」のところは恐らく何を先生たちが大事にしているかという、「子どもに接する時に自分が大事していることは何ですか？」ということだと思う。たとえば、子どもの話をよく聞くとか、子どもたちが将来困らないようにするためにはこうしたいと思っているとか、それは先生たちの自分のあり方として持っているはず。それをアウトプットするかどうか、どこかで。こういうことを私は大事にして、教育活動していますというのを、それは保護者に伝えていく。

曾我：結局住田さんが言っているマインドセットにそこがすごく関わる場所だと思う。自分の「観」、価値観の観ね。人間観とか子ども観とか、教育観とかの「観」の見直しが図られていると思うんです、**SDGs**とか**ESD**って。その「観」を捉えることによって質が変わるというところもあると思う。その言語化が大事。そういう機会をつくるのがさっきの話につながるという話なのかな。

住田：ここからはケアリングの話です。本当に教育とか学校って基本的に幸せにみんなをするためにあるから。中心にケアを。何かおしきせとか、みんなが同じとか、や

⁸ 21世紀教育国際委員会 (The International Commission on Education for the Twenty-first) がユネスコに提出した報告書「学習：秘められた宝 (Learning: Treasure Within)」(ドロール・レポートと呼ばれる) では、生涯学習の重要性が説かれた。

らされるというものではなくて、お互いに受容し合うとか、その子に合ったというようなことが大事です。あと、オーナーシップ。どうしたら世界は幸せになるんだろうと考える。これは日本財団の18歳調査結果です。「ここから先自分の国が良くなると思いますか?」という質問です。日本、ドイツは非常に低い。中国、インド、ベトナムなどこれから発展していくような国はどんどんよくなっていくだろうと、18歳の子は思っている。日本の子どもたちはよくなると思っている子が非常に少ない。悪くなるということを思っているとすれば、やっぱり考えていく必要がある。実はSDGsの根本にあるのでないかと思うんです。みんな大人が諦めるとか、どうせ変わらないという気持ちでいることが子どもに伝わってしまうことを考えてみないといけないなと思っています。だから当事者意識を持つこと、オーナーシップが大事な、これは自分のことなんだ、他人事ではないんだなと感じることが大事だと思います。そのためには諦めないことやとられないこと、恐れないことが大事だろうなと思っています。

これ、SDGsの言葉を子どもの言葉に書き換えたんです。チャレンジをしていることで、大人の言葉を子どもにやらせるのではなくて、子どもの言葉に変えていく必要があるだろうと。大人が作ったものを子どもにやらせるではなくて、子どもの言葉にしてそれを子どもが実践していくという方向に変えていく、子どもが主人公であればね。それが一つ、チャレンジとしては必要と思います。

あと、子どもから学ぶということ。コロナ禍において、うちの学校の階段のところずっと4年生が紙版画を貼っているんです。見ていくと、お互いを元気づける言葉がたくさん書いてあるんです。子どもが子どもを元気づけようとしているのが現状だと思う、いろんな意味で。たとえば日枝小学校の子どもたちが笑顔になるようにするために、ってお互いにやりあっているんです。子どもたちは、みんなで楽しい学校にしようと、笑顔を増やそうということをやっている。そういうことを子どもから我々は学んでいかなないと、思うんです。我々はもしかすると、違うんじゃないか、そうじゃないんじゃないかと思ったら、子どもがどう思っているのかを聞いたり、姿を見たりすればわかる。子どもはどうあればいいかを大人に問いかけているのではないかな。「失敗は成功のもと元気に過ごそう」、「今日も頑張れ」、「みんなの一言大事だよ」、「1日頑張ろう」、「諦めるな」とかね、「君ならできる」、「大丈夫だよ」、「一緒に笑おう」とかが書いてある、階段の横にドワーと1階から2階までずっと貼ってあるんです。そういうのを子どもたちも通る、先生たちも通る。大人に任せておかないという言葉が最近子どもたちから出始めています、高校生あたりから、特にSDGsに関しては。表面的なことばかりやっていて、全然変わっていない、だから自分たちはもうやるよという感じで中学校、高校、大学生が結

構動き始めているということはあります。

実は、本校で運動会をしました。子どもたちが考えました、全部。こういう機会だから大人が考えるのではなくて、子どもが考えたんです。たとえば全校一堂に会して保護者は誰も入れないとするか、全校を3学年に分けて、保護者を入れるかという話し合いから始まった。保護者は来てもらうということで3学年にしてやりました。時間は短く午前中で3学年ずつだったので、短縮するために子どもたちが考えたのは、曲がりで100メートル競争をして、真ん中でキャタピラス。これをやったらこれをやるとしながらどんどん回していくことを考えたんです。こういうのは大人の発想ではあまりないです。子どもたちは考えるといろんなことを考え出す。

あとは、上智大学の学生さんに来てもらって、エコバックをつくりました。要するに今まで着て来ていた洋服からエコバックを作るという取り組みを本校の5年生がしているんです。上智大学の学生さんもやっているということを知って、その人たちを呼んで、「ここでなぜあなたたちはこんなことをやり始めたんですか？」と子どもたちが聞いて、お互いがいろいろとエンパワーしあう。子どもたち同士のこういう学び合いとか、言及付けが実際にも子どもの中で、学校の中で行われているという姿に我々は学ぶ必要がある。

学校の場合は元気に、健康に、人間関係、自己決定、寝食を忘れないことを大事にする。これはずっと私が言っていること。違和感を大事にする。違う、何か変でもやもやするときには除外しないこと。違うことを何でそうなのかな？と思いながら対話を生み出すとかコミュニケーションをとることが実は人間関係上すごく大事です。あとは自己決定。自分でやりたいことを自分で決めていく。誰かに言われてやるんじゃないです。自分で選べる、決められるというのが元気のもとになります。

「そうだ、違う景色を見ていこう」ということで、SDGs トレインが今すごく走っているんです、東京、関西で。こういうのがあるとどこかに行きましょう、海外にも行っちゃおうということで、我々は時間を生み出したことによって生活を豊かにしている。時間を生み出して仕事をするのではなくて、時間を生み出して自分を豊かにする。行ったり来たり、家と職場の間をしているのではなくて、第3の場所、サード・プレイスに、他の場所に足を伸ばしてみて、そこに新しく出会いを求めるとか、新しい学びだとか、いろんなことを発見することも、結果的に教育活動も充実することがつながっていく。子どものためになります。

最近聞いたこと。バリデーションという言葉。認知症ケアの技法としてあるらしいです。これを見ていくと実はサーバント・リーダーシップに非常に似ていて、傾聴する、共感する、受容する、誘導しない、ごまかさないとなっています。よく話を聞く、相手のことをね。共感していく、受け入れる。それでこうしない、ああし

なさいというのではなくて、それを素直に受け取っていくというあり方、これはすごく人間関係をつくっていくためには大事だなと思いました。

サーバント・リーダーシップには、傾聴をとにかく主にする。上から権限に基づいてやらせるのではなくて、みんなで話し合っ、いろんなことを聞き取りながら進めていく。ゲーテが「人間最大の罪は不機嫌である」といつている。不機嫌は実は伝染します。だから最大の罪だと。逆にご機嫌でいることがハッピーです、みんなが。だからご機嫌でいることで皆さんは世界の幸せの立役者になれます。特に校長は機嫌が悪いとだめです。そういう人は「早く辞めたほうがいい」とずっと言っているんです、犯罪、罪ですからね。だから絶対これは機嫌よくしておくことが校長の最低条件。校長採用試験のときはぜひそれをやってください、教育委員会の方。

あとはカフェです。校長室にカフェを置く。こういうところで学年研をする。みんなが元気になるためにアロマを焚く。エッセンシャルオイルを置く、それでハンモックです。こういうのでみんなが楽しく元気に過ごせる。この指とまれプロジェクトでやっているんです。やりたいことがあるのにいつまでたってもできないからイライラする。やりたいことがあるのに、やらなくてはいけないことがいっぱいあってできなくてイライラする。やりたいことをまずやる、先にね。そういうのを聞き出すのが1人1人の面談、「やりたいことは何ですか？」と聞きます。過去の話とか現在の話は基本的には2割。なぜかという愚痴しか言わないですから。現在の話は愚痴です、大体。じゃなくて、これからどうしたらいいか、これからどんなふうになりたいか、「これからどんなことをやっていきたいですか、将来に向かって」みたいな話をすると、だんだん明るくなってくるんです。校長室から出ていくとき、面談の後、みんな明るく出ていく。職員室にいた先生たちは「きつと何か楽しいそんな話をしたんだね」となる。暗く出ていくと「行きたくないな」と思う。だからみんなが行きたくなる校長室にする必要がある。みんなで一斉にやろうとしないこと、「いいね」を増やしてく。こういうことって結局、職員室のPBLです。やることは決まったら勝手にやります。そうすると職員室が元気になる。勝手にやるのは非常にいい。何でもかんでも人に聞いてやるのはあまり幸せになれないです。自分で決めて自分でやるということが認めていくことになる。勝手にやってくださいということでこの指とまれプロジェクトをやっています。いろんなプロジェクトが今立ち上がって、先生たちが自分たちで時間を見つけて、集まって進めています。当然これは予算を付けています。働き方改革も特にみんなでやるのではなくて、プロジェクトで回しています。アウトソーシングとかどんどん進めていて、最近障害者施設の人が学校に入ってきているんな作業をすることをやり始めました。

持続可能な社会をつくる。これも一番大事なのは元気づけ。とにかくみんな先生

が疲れ果てているから、元気にすることが一番です。元気にするためには健康、人間関係、自己決定をどれだけ学校の中できちんと保証していくか。あとケアリングです。疲れ果てていると隣の人のことまで気になれなくなってしまいます。先生たちが健康でなくていけなくて、常に気にかける、「どうしていますか」というのをお互いに気をかけ合うという職場づくり、すごく大事です。何よりも排他的ではないウェルカムな状態を常につくっておく。いろんなところに壁をつくらない。学校の壁、学年の壁、職の壁、教室の壁、いろんな壁があります。そこをどれだけ低くできるか。低くしてそこに橋をかけていくかがすごく大事になる。これは持続可能性を考えたときに、閉じこもって孤立していくのが一番問題ですから、どう払拭していくかはマインドとして考えていく必要がある。

最後に便利な言葉は「ありがとう」です。何回言いましたか？今日。職員室で「ありがとう」という言葉がたくさん交わされるのが持続可能です。感謝の気持ちを伝えることは、誰も嫌な思いをしない。当たり前のことにも「ありがとう」と言うとその人のことを好きになりますから、大体。そうするとみんながウェルビーイングな状態で仕事をする。これも働き方改革につながるんです。「ありがとう」という言葉はお金がかからないから、どんどん使って、もう当然だなと思うことでもやってくれたら「ありがとう」、「ありがとございます」をみんなが使うようになっていくと、実はそれが学校に活気が出てきたり、みんなが笑顔で働けるようになる。そうするとそれがまさに持続可能な学校になっていくと思います。

(中略)

今年、運動会をやってすごく感じたのは、今まで子どものことを苦しめていたことがわかりました。午前中で3学年。入場行進や開会式は全然なくて、競技だけやったんです。ちゃんとさせたいと思っていた、今まできっとみんなが。ちゃんとさせるのに合わない子がいる、絶対。今年は運動会を休んだ子がいなかった、全然。みんな「楽しかった」と言う。運動会が終わった後、必ず聞くのは「先生たち、小学校のとき運動会は好きでした？」と。先生たちって運動会はみんな子どもが楽しいことだと思っているんです。ちゃんとやらせて保護者の人がそれを見て喜んでくれると、子どもたちもすごく達成感があって喜んでいていると思っている。実はすごく苦しめていたかもしれない。運動会をちゃんとさせる、みんなでそろえるのは。なくなると、子どもたちが楽しくできるんです。もしかするとそういうことが今まで不登校を生んできたかもしれない、学校って。ちゃんとさせるという枠に囚われて、この通りにさせるのが窮屈な子たちがいたんだろうなと今年運動会をやってみて気付かされました、子どもから。子どもから学ぶということだろうな、これからは。

もう一つ言うと、改革ってリフォームなんです。リフォームではもう間に合わない

いです。今古い家を壊して新築しないとだめです。それくらい物事を考えて変革していけないとだめなんだろうと思います。あと私、昭和の時代から教員をやってる。昭和の時代って自由だったんです、すごい。平成でだんだん変になってきました。令和をどうするか、これから。昭和の時代をもう1回ちょっと見直してみる必要がある。あの頃は子どもたちに学習計画を立てさせるとか、子どもたちと一緒に授業づくりをしていた。授業のあり方、それから学校のあり方に規制が入ってきて、こうさせなくてはいけないというのが出てきて、どんどん学校がいろんなものを背負い込んで窮屈になっていった。今何を手放すか、子どもたちから学び、子どもたちと一緒に何かをつくっていくという教育のあり方に変えていく。そうしないと子どもたちが指示待ち人間になってしまって、自分たちで考えなくなってしまう。そうすると先生たちも一緒です。ですから、まずは我々がやることは子どもから学ぶことです。子どもが答えを持っています、恐らく。大人は持っていないです。先生たちは持っていない。だから子どもたちの様子をしっかりと見て、子どもたちときちつと向き合う。私は先生たちが言ったら先生たちが健康でいることと、子どものことに集中する、余計なことは考えなくていいから、とにかく自分のこの目の前にいる子どもたちに集中する。いろんな気づきがあったり、いろんな発見があったり、いろんなことがそこから見えるから。そうやって授業とか教育をつくっていくことが大事だと思います。子どもがどうしているのか、子どもを主語に変えていくというのがまさにこの教育改革だろうなと思っています。以上です。おつかれさまでした、ありがとうございました。

令和2年度

「一人ひとりの人生の基盤としての理念」(旧：なごや版キャリア支援)

策定・普及委託事業 報告書

2021年3月発行

編集 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