

【特別寄稿】

theme

「第4次長野県教育振興基本計画（案）についての感想」

name

佐貫 浩さん ●法政大学名誉教授

「第4次長野県教育振興基本計画（案）」（以下「計画」）からは、その理念や学校教育改変の基本方向が、中教審答申の提起をほとんどそのままに受けたものであること、そして各県もまたその具体化へとストレートに——教育における地方自治のかけらもなく——動きつつあることが読み取れる。・・・（本文冒頭）

佐貫 浩さん

さめき・ひろし / 法政大学名誉教授。

教育科学研究会常任委員、雑誌『教育』編集委員。平和・国際研究会表。著書に「知識基盤社会論批判」、「学力・人格と教育実践」、「現代をどうとらえ、どう生きるか」など多数。教文会議総合研究会で何度もご講演をいただいています。



今号の記事

- 1 第4次長野県教育振興基本計画（案）についての感想 佐貫浩さん
- 2 開かれた学校づくり 特別寄稿（連載2回目） 宮下与兵衛さん
- 3 特別支援教育
- 4 全県国語教育研究会

※教文 HP にデジタル版あります

イン授業を活用」すること、「児童生徒一人ひとりが学び方を選択し、自ら学習を調整し最適化して学ぶ、個別最適な学び」の実現を挙げる。ここからは、①AIとビッグデータによる個別リコメンド教材の提供、②オンライン授業による多様な授業配信、③生徒の自己責任による「最適」授業の選択、という「個別最適な学び」の三本柱の基本構造が鮮明に浮かび上がってくる。

しかし本来の「個」にとつての最適な学びは、①学習課題が、生徒の願いや関心と切り結んで、学習の意味と目的が明確に把握され、学習意欲が高められること、②その学習課題が、生徒の発達段階

に即したものとして提示され、生徒にわかり、応用できるようにすること、③教師や生徒間での議論や相互の働きかけによって「発達の最近接領域」が活性化されること（注）、④学んだことが生徒の生き方や活動、表現や創造活動に生かされていく仕組みがあること、⑤そういう性格の学びを組織するため教師の丁寧、かつ、専門的な働きかけが可能な教師の労働条件が保障されていること、によって実現されるものである。それは、一言で言えば、学習者の人格をエンパワーし、新しい認識や生き方を切り拓く形で作用する学習のことでなければならぬ。しかし「計画」には、公教育を、孤立した、タブレットと向かい合った、しかも教師による人格的な働きかけの欠落した、学習権実現の困難に対する個別のバックアップなしの、表現と参加を生み出す刺激と仕組みを欠いた、うまくいかなくても「自己責任」とみなされる学びへと後退させる構造が組み込まれている。そこには教育予算を削減し、GIGAスクールというAIシステムに依拠して能力差に応じた効率的公教育の再編成（階層格差をもった高校教育のスリム化）を進め、教員不足に対処するという基本戦略が見えてくる。それは、新自由主義的な選択的「地方創生」による極度の過疎の進行に対処する公教育の再編・縮小が始動しつつあることが示されている。

「第4次長野県教育振興基本計画（案）」（以下「計画」）からは、その理念や学校教育改変の基本方向が、中教審答申の提起をほとんどそのままに受けたものであること、そして各県もまたその具体化へとストレートに——教育における地方自治のかけらもなく——動きつつあることが読み取れる。その内容についての批判はそれぞれの論点に即して行う必要があるが、①「個別最適な学び」の推進②GIGAスクール化③高校教育システムの改編④「ウエルビーイング」の実現という点が特に強調されているように思われる。

（1）「個別最適な学び」の真意
まず、「個別最適な学び」について触れておく。「計画」は、「個別最適な学び」の方法として、第一に「児童生徒の個々の障がい特性や発達段階に応じたICTやAT（アシステッド・テクノロジー）の効果的な活用」を挙げる。また、「生徒一人ひとりの希望に応じた学びの選択肢を充実するためオンラ



『学力・人格と教育実践』
佐貫浩 / 著（大月書店）競争に勝ち抜く能動性・創造性に一面化された学力や人材育成をめざす政策を批判的に検証し、対抗・挑戦する理論を提起する。

（注） ヴィゴツキーの「発達の最近接領域」概念は「大人の助けや

友達との議論によって可能となる課題解決の水準」を意味しており(ヴィゴツキー著、土井捷三、神谷栄司訳『発達の最近接領域』の理論』三学出版、2003年、1頁)、それは教師と子ども、子ども同士の議論・応答で切り拓かれる。重要なことは、教育実践が、学びの場にそのような相互応答の議論を生み出すことで、最近接領域が開拓されるという点である。ネットからダウンロードされるレコメンド課題の提示では、その役割をほとんど代替できない。

(2) 異常な「ウエルビーイングの教育の提唱」

なぜ異常なのか。「ウエルビーイング」とはよりよく生きられるという意味である。それはよりよく生きられない矛盾を克服することによって実現されるものである。それは教育の役割である前に、社会改革の事業であり福祉の役割であり、雇用や賃金制度、人権保障、等々の課題である。このウエルビーイングの実現のためには、格差・貧困の増大、気候崩壊の危機、コロナ禍での医療崩壊、いじめや子どもの貧困の拡大、さらには戦争の展開などこそ克服されなければならない。ところが「計画」は、そういう社会の側の改革とは関係なく、評価の仕組みを変えること

で、社会の現状のままで、子どもが感じる教育をせよと命じている。だから生徒の人格から発する感覚を操作せよという全く乱暴かつ反教育的な教育が、「計画」の最も中心方策として提示されることにならざるを得ないのである。

もし、「計画」も述べているように本来に「社会のウエルビーイング」を追求しようというのであれば、教育は、ウエルビーイングが奪われている社会矛盾をこそ議論し、その改革を議論し、ウエルビーイング実現の主体へと生徒を育て、取り組ませることが課題となる。そういうことを含む「計画」ならば、大歓迎である。早速、今日の社会矛盾を正面に据えて、その原因や改革を議論する教育を展開すべきである。その教育は、「自己責任」意識によって自分の抱える貧困や困難を自分の無力感やだらしないさのせいだと感じさせられて落ち込んでいる多くの生徒の考えを組みかえ、学校教育が自分をエンパワーする「意味ある」ものだと感じさせるものとなるだろう。ところが「計画」が提示する方法は、評価による目標管理の仕組みで、生徒のウエルビーイング感情を改善(教育で教化)せよと命じているに近いのである。

そもそも、全国学力・学習状況調査の「学校へ行くのが楽しい」「授業がよく分かる」などという評価指標は、生徒のウエルビーイング指標として妥当ではない。それを強行すれば、ウエル

ビーイングという指標は、社会矛盾の解決を学校に背負わせ、しかしそんなことは不可能な中で、生徒の意識だけを「満足」だと思わせる意識操作の教育、人格の中枢にある感情や価値意識の操作にもつながりかねない。逆に、生徒が、ウエルビーイングが保障されていないという自覚を持つことは、むしろ、社会への批判的分析能力を高め、社会変革の主体への成長にとって必要なエネルギーになる。そういう学びができるこそが本質的には良い(意味ある)「楽しい」学校教育なのではないか。

併せて言えば、「教員のウエルビーイング」の向上は、一体どうやって実現しようというのだろうか。抜本的な労働条件の改善、教員定数の改善なしにそれが改善できるなどということはあり得ない。問題は教員の意識なのではなく、教育条件と教師の専門性の保障、教育改革のための教師と学校の自由にあることを、なぜその問題を教育行政の責任として、全力で追及し、改善計画を出さないのである。

(3) 「成果指標」という評価による統制の問題性

この「計画」の土台に教育管理の方法としてのPDCAシステムが公教育に深く組み込まれていることを見ておかなければならない。PDCA

評価システムは、権力による公教育内容の統制と管理、方向付けの緻密かつ権力的な方法である。(注)

(注) PDCA評価は、教師の教育実践において機能すべき「教育実践における再帰的評価」に対抗して、教育の中に組み込まれる支配・管理の方法として機能する。専門性に依拠した再帰的評価は、「目的(Aim)」の設定にしたがって、計画(Plan) ↓ 実践(Do) ↓ 総括Check(目的と計画の再設定) ↓ 実践への再計画(Actの再設定)、というサイクルをとるが(それは教基法の「教育の目的規定」、すなわち教育の目標は人格の形成にあるという規定に法的根拠をもつ)、その際の決定的な特性は、発達の本質に即した課題目的(Aim/Goal)の専門的かつ科学的な探求と設定、その際評価・診断(reflexive assess)にある。しかしPDCAは、目的(目標)の設定は作業員、実践者(教師)には許されず、権力や行政によって与えられた目標に即した実践の効率性、達成度が評価され、その改善が求められるという限定的で技術的な再帰的評価となる。従ってPDCAでは①教育の本質に即した実践過程についての専門的科学的反省・再帰的評価が制限されることで、専門性が技術的な部分

へ矮小化され、②プロセス評価であり、実践の全過程——いわば教師の教育実践の個々のプロセス——が評価に曝され管理・統制され、③権力・国家からの教育(その教育価値、教育内容、教育方法)の自由を剥奪する方法として機能する。

「計画」は、4つの「政策の柱」の「成果指標」を提起して、定量的な「客観的指標」に加えて幸福感や自己実現・自己受容、協同性・向社会性といった「主観的指標」を設定し、「ウェルビーイング」の達成度までもを目標管理しようとしている。それは人格の中核にある感情や価値意識までも、国家が教育振興基本計画に位置づけて管理しようとしていることを意味する。それは中教審のいう学力概念の「資質・能力」への拡張による人格全体の目標管理に踏み込む公教育システムの形成への展開といわなければならない。

それは今、高校段階で大きな問題になっている観点別評価の押しつけと一体のものとして進行しつつある。観点別評価は「関心・意欲・態度」を学力評価のための独立した評価指標化し、それを「成績」の一部として国家・教育行政による目標管理の対象に組み込むものである。しかもそれは、改正教基法第二条の「教育の目標」規定による「態度」の育成という法的根拠に基づく目標管理として、今一斉に推進されつつある。

もちろん、教師の生徒への働きかけに

おいて、その生徒の「関心・意欲・態度」を分析し、その人格にどう働きかけられるかを解明するためには、不可欠の方法となる。それなしには生徒の個の内面の尊厳や思いに沿った教育はできない。しかしそれは、個の尊厳と自由、人格の独立を保障するための厳しい専門的な配慮と科学的な方法論を伴うものでなければならぬ。だからその「評価」は教育的な働きかけの過程の内部においてのみ機能すべきものである。だからその「関心・意欲・態度」を分析・評価するとしても、それは教師の教育実践を創造・工夫・吟味するための評価であり、その評価は「評定」として記録したり、その人格を客観的に評価するラベルとして教育実践の内的過程を超えて人格を目標管理する数値として機能させたりすることは絶対に許されないものである。しかし今、観点別評価は、そこを犯そうとしているのである。

(4) 教育振興基本計画の本質がいよいよ明らかに

これらの点で、いよいよ「教育振興基本計画」が、本格的な学校教育の理念と目標の教示文書となりつつあると感じた。本来、教育行政の責任を果たすための政策提示文書であるべきものが、教基法第2条の教育目標規定と第17条の「教育振興基本計画」規定を法的根拠とし

て、国の提示する振興基本計画を各県

段階に具体化し、その理念と計画と目標の実現を、学校と教職員に求める(義務づける)といった方が実態に近い)ものとして、強力に機能しつつあるのではないか。この「計画」に、権力と行政の側が、政治の側からする一方的な理念と目標——さらに危ういことには、教育の内容や方法に及んで——を行政計画として書き込めば、議会制度や教育委員会制度がもつはずの国民・住民による審議をほとんど回避して、権力が教育を方向付け管理できるようになる。そういう仕組みの中核として、教育振興基本計画が機能し始めているのではないか。教育振興基本計画が、教育の国家と教育行政によるPDCA管理システムの中核に位置付くものとなりつつあるといわなければならないだろう。

(さめき ひろし・教育者)

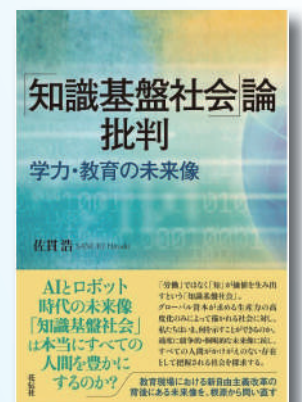
『現代をどうとらえ、どう生きるか』佐貫浩 / 著

生きる希望を奪われている人がすぐそばで苦しんでいるのに、周りの人間が、それは「自己責任」だと手をさしのべないままであるような状態は、それこそ社会的な道徳性の後退というべき事態であろう。(新科学出版社)



『「知識基盤社会」論批判』佐貫浩 / 著

「労働」ではなく「知」が価値を生み出すという「知識基盤社会」。グローバル資本が求める生産力の高度化のみによって描かれる社会に対し、私たちはいま、何を示すことができるのか。(花伝社)





宮下 与兵衛さん

東京都立大学特任教授。

元長野県公立高校教諭。専門は学校経営、特別活動、主権者教育。著書に、「高校生の参加と共同による主権者教育」(かもがわ出版)「学校を変える生徒たち—三者協議会の根づく長野県辰野高校」(かもがわ出版)など多数。困ったときになんでも聞ける、とにかくすごい先生。主権者教育、三者協議会、開かれた参加と共同の学校づくりの第一人者。

Yohhei Miyashita

【連載②】
こども基本法成立・生徒指導提要改定と生徒参加の実現②
 文科省が「生徒の参加で校則の見直しを」と打ち出した経過

1. 校則問題が社会問題になる中で

2006年に安倍政権が教育基本法を変えて、基本法に愛国心教育とともに「規律を重んずる教育」(第6条)が入れられ、翌年には文科省が「問題行動を起こす児童生徒」には「毅然とした指導を行うよう」通知しました。その政策の背景には財界の求める「従順な(低所得サービスマン)人材」養成とともに、戦前の教育勅語の学習と体育に銃剣術を復活させたことを見ると愛国心Ⅱ兵隊育成には規律教育が必要であるという目的が見えてきます。

この規律教育導入によって、学校現場では校則が一層細かくなり、厳しい指

導がすすんできました。そして義務教育現場では「生活スタンダード」が全国に広がり、児童生徒への生活統制と教員個人の柔軟な指導を許さないものとして教員と子どもへの管理がすすめられました。また、アメリカの「ゼロトレランス」(寛容ゼロ)指導も導入されました。

そうした中で、「ブラック校則」という言葉が社会問題となり、理不尽な校則に苦しみ、疑問を持っている子どもが多くなることが報道されました。それは特に服装規定や頭髪規定で、頭髪指導では「地毛証明書」を提出させていた高校が東京都でも大阪府でも6割にのぼることが報道され、定期的に頭髪検査をして「地毛」の色と異なる頭髪の生徒に対しては「帰宅指導をし、「黒く染めるまで登校しないこと」という指導で学習権を奪って

いる学校もあることが明らかになってきました。そうした実態を子どもや保護者もSNSで発信し始め、『ブラック校則—理不尽な苦しみの現実』(内田良名古屋大学教授・荻上チキ著)が出版され、『ブラック校則をなくそう!プロジェクト』(荻上チキ氏など代表)によるブラック校則調査結果の発表、「不適切・不合理な校則(ブラック校則)をなくすよう求める署名」が文科省に6万人分提出され(2019年8月)、また教員や高校生による「#この髪どうしてだめですか」署名1万9千人分(2021年3月)が東京都教育委員会(都教委)に提出されるなどの運動が広がりました。

2017年に、大阪府立高校の女子生徒が厳しい頭髪の黒染め指導で不登校になり訴訟を起こしてからマスメディアの校則問題についての報道が多くなり、理不尽な校則についての報道とともに、校則改善に生徒が参加できる「三者協議会」を実施している東京の私立・大東学園高校などの報道も新聞やNHKなどで続きました。

2. 生徒参加の「三者協議会」が注目される

学校運営への生徒、保護者の参加による開かれた学校づくりについて研究している浦野東洋一(東大名誉教授・箕輪町出身)、勝野正章(東大)、中田康彦(一橋大)らの先生方と私の共同編集で、『校

則、授業を変える生徒たち—開かれた学校づくりの実践と研究』を2021年3月に出版しました。

「三者協議会」についての報道で私がインタビューに答えた記事が載ったものだけでも、2017年12月26日の東京新聞夕刊、2018年9月4日の朝日新聞、2020年8月2日の東京新聞、2021年5月25日の読売新聞、同年11月10日のしんぶん赤旗と続いてきました。読売は特集を5回連載し、私が紹介した和光中学校の「三者連絡協議会」についても取材して報道しました。

新聞インタビューや本の中で、私は「校則は本来子どもたちが安心して学べる学習権を保障するためのものであるべきで、校則については子どもと保護者の意見を聴き、理不尽な、また人権侵害にあたる校則については改善すべきだ。生徒、保護者の参加による『開かれた学校づくり』によって実践校から次のように報告されている。①教職員、児童生徒、保護者に開かれた民主主義的な学校づくりがすすめられ、②「子どもの権利条約」にある児童生徒の参加と意見表明の保障による体罰が減り、③三者各自が学校づくりの当事者となり、生徒の主権者意識が向上している。また、生徒は話し合いへの参加で、自分たちの意見や要求をとりまとめる力、プレゼンテーションする力、議論する力、問題解決する力を向上させており、さらに、『地域に開かれた学校』

で生徒と住民との話し合いや地域づくりへの参加がすすみ、生徒は市民として成長しており、こうした生徒の成長が保護者や教職員を励まし、共同による学校改善がすすんでいる。」と述べてきました。

3. 全国で校則の改善への生徒参加がすすむ

このように校則問題が社会問題になる中で、熊本市教育委員会は2021年3月に「校則・生徒指導のあり方の見直しに関するガイドライン」を制定し、その中で、「校則の制定・改廃に教職員・児童生徒、保護者が参画すること」としました。また、福岡市立中学校校長会は2021年8月29日に、生徒が参画する「校則検討委員会」の各校設置を提案し、各校に設置されて校則の見直しがなされました。

こうした動きの中で都教委の各学校への通知や文科省の全国の教育委員会への通知が出されたのです。

文科省の通知は、①校則の内容の見直し、②校則の見直しに児童生徒が参加すること、という2つの内容でした。これは理不尽な校則の内容と、その校則を誰がつくり、誰が改善するのかということについての世論の批判に対して応えたものでした。

4. 日本の校則の決め方への批判と、欧米の生徒の学校運営参加

日本の学校運営は、2000年の学校教育法施行規則改正で、校長権限が強化されて職員会議は「校長の補助機関」とされてしまいました。都教委は2006年に職員会議で教職員の意思を挙手や採決で確認することを禁止しました。続いて文科省も2014年に都教委と同じ内容の通知を出し、翌年にはそれが守られているかどうかの全国調査を実施して守っていない学校には是正させました。こうして職員会議で教職員が自由に議論して決定していくことができなくなつていき、校則を含む学校運営の総ては「校長が決める」ということになっていきました。特に東京では、職員会議は校長・副校長・主幹で決めたことを伝える場となつていき、学校運営を教職員の話し合いによつて決めることがなくなつていきました。特に、ほとんど校則がなく自由な雰囲気だった「進学校」まで、新しく赴任した校長が突然、「頭髪検査を始める。私服を制服にする」と宣言して、職員会議では反対することもできず、生徒総会で「見直し」を決議して校長に求めても話し合いもなく却下されるといふことが続きました。そうした経過を都立北園高校の卒業生が映画にした『北園現代史〜自由の裏に隠された衝撃の実態〜』にはOBの津田大介らも出演して注目されました。

こうした日本の学校運営のあり方は世界の学校運営と比べると民主主義的な学校運営からの逆行でした。今から55年前の1968年、世界の高校生・大学生が立ち上がり、ベトナム戦争反対と学校改革を求めました。長野県でもこの時の高校生の要求で「進学校」などで制服や制帽が廃止されました。しかし、一部の大学生の「過激派」セクトに影響された高校生の運動を「口実」に、文部省は、翌年1969年、「高校生の政治活動禁止、政治についての教育の規制」という「69通達」を出したのです。これ以降、2015年に18歳選挙権開始に伴つて、この「通達」を文科省が廃止するまで46年間、日本では世界の教育と反対に「政治的教養の教育」が教育基本法で定められているのに否定されてきたのです。この「政治的教養の教育」の空白の46年間は日本の国民の主権者意識の低下を生んできました。

反対に世界では子どもたちに政治的・社会的権利を保障し、例えばフランスでは生徒・学生の要求に政府が応え、1960年代末から中学・高校に「学校管理評議会」が設置されて、学校運営への生徒参加が制度化されました。教育基本法で学校は「教育共同体」とされ、「学校管理評議会」には生徒代表、父母代表、地域代表が参加して、学校の予算・決算、学校教育計画から校則の決定など広範な権限を持っています(注1)。生徒代表はさらに、落第も決定するクラス別の成

績会議への参加、生徒の退学などの懲戒処分も決定する「懲戒評議会」への参加も保障されていて、クラスメイトを弁護する発言もでき、決定にも参加しています。

ドイツでは1970年代に学校参加が法制化(学校参加法)され、各州の初等・中等教育学校において教員代表、生徒代表、保護者代表で構成される学校の最高意思決定機関が導入され、多くの州では「学校会議」と呼ばれています。子どもたちは学校運営に小学5年生から参加し、その決議事項は、「学校法」で定められていて、教育計画、宿題および学級活動、規則、学校財政などで、さらに校長任用にも関与します(注2)。

こうした生徒、保護者の参加で教職員との共同による学校運営はヨーロッパ各国に広がり、さらにオーストラリア、ニュージーランド、カナダなどで実施されています。アメリカのシカゴの高校4校を2019年3月に調査しましたが、シカゴ学校改革法(1989年)によりすべての公立学校には保護者代表、生徒代表、住民代表、教職員代表による学校評議会が置かれていて、学校改善計画の承認、学校予算の承認、校長の選考、校長の評定などを行っています。さらに、「Student Voice Committee」という生徒参加制度も約8割の高校には設置されていて、学校評議会では取り扱わないような生徒の要求を生徒たちが組織して学校

『世界に学ぶ主権者教育の最前線』

/ 宮下与兵衛ほか共著

成年年齢、選挙権年齢が相次いで引き下げられる中、高校での生徒への市民意識の涵養が喫緊の課題となっている。本書では世界の事例を紹介し、今後の日本の主権者教育の在り方を提案する。

(学事出版)



に交渉して実現していただきました(注3)。

※この文章は、『季刊 教育法』213号(2022年)の拙文「今なぜ『開かれた、参加と共同の学校づくり』なのか」を元としています。

(注1) 大津尚志「フランスにおける生徒の権利と学校・社会・政治参加―子どもへの権利に注目して」 浦野東洋一・宮下与兵衛他編『校則、授業を変える生徒たち 開かれた学校づくりの実践と研究』191頁

(注2) 柳澤良明「ドイツの学校参加制度と生徒参加の展開」上記1と同じ、216〜217頁

(注3) 古田雄一『現代アメリカ力貧困地域の市民性教育改革―教室・学校地域の連関の創造』

(みやした よへえ)

宮下与兵衛先生の **【最終講義】**

3月4日(土) 公開研究会

三者協議会・四者協議会による学校づくり、生徒参加による主権者教育を実践的にも理論的にもけん引されてきた宮下与兵衛さんが、今年度をもって東京都立大学をご退職されます。

そこで次記の日程で、「子ども基本法施行・生徒指導提要改定と『開かれた参加と共同の学校』づくり」に関するオンライン公開研究会を企画しました。是非、ご参加ください。当日、直接 ZOOM にお入りください。開会 15 分前から入室可能となります。

■事前申し込みは不要です。

■どなたでも参加できます。

「子ども基本法施行・生徒指導提要改定と『開かれた参加と共同の学校』づくり」

■テーマ

子ども基本法施行・生徒指導提要改定と「開かれた参加と共同の学校」づくり

報告

宮下与兵衛さん

(東京都立大学・特任教授)

指定提言 1

竹原幸太さん (東京都立大学)

指定提言 2

佐貫浩さん (法政大学名誉教授)

■日時 2023年3月4日(土) 9:30～12:30

■開催方法 オンライン開催 (ZOOM)

■主催 東京都立大学人文社会学部教育学研究室

ZOOM ミーティング ID : 965 1344 3987

パスコード : 050831

世界を変える、ご案内。

ハツとする度、

★★★★★。



【報告】特別支援教育を考える総合研究会 (後編)

高校における「通級による指導」の制度が導入され5年が経過しました。通級指導の理解を広げ、通級指導から学ぶことが高校の特別支援教育にとって有効だと確信しています。「障害者権利条約」は2006年に採択され日本の批准は2014年でした。昨年9月、国連によりはじめて日本の審査が行われ日本政府に対する「総括見解」(勧告)が示されました。日本の「特別支援教育」は「分離した教育」だとして中止を求める勧告です。

長野県の特別支援教育の特徴をどう捉えるべきか、障害者権利条約がある時代にふさわしい教育、障害のある子どもたちの権利としての教育はどうあるべきか。現状の学びの場をとらえなおしたいと思います。(前回の続き)

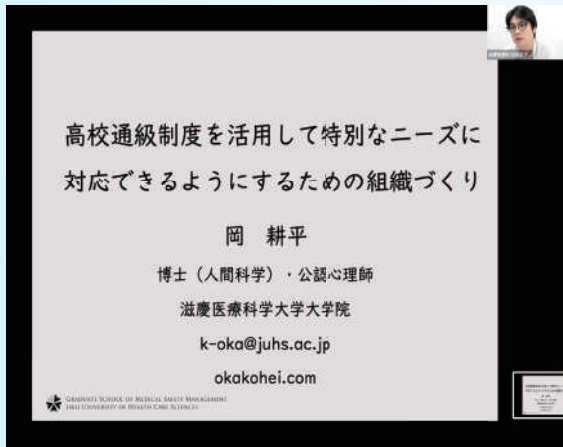
講演

「高校通級制度を活用して特別なニーズに対応できる組織づくり」

講師

岡耕平さん(おか こうへい)

滋慶医療科学大学大学院博士
(人間科学)・公認心理士



■高校通級の問題は、どの学校にも当てはまる

高校通級制度は、高校の教員にとつて非常にネガティブな意見を持たれている。「義務教育ではないのになぜ特別支援教育を行うのか?」「インクルーシブ教育というなら、入学テストも不要では?」「学習能力に障がいがあるのなら支援学校の高等部に入るほうが本人のためなのでは?」「学力だけで入試、進級評価を判定すればいいのでは?」。などの議論である。

もともと高校には適格者主義がある。1963年の公立学校入学者選抜要項では「履修できる見込みのない者を入学させることは適当ではない」と適格者の選抜が行われてきた。ところが1984年には公立学校の入学者選抜は「学校、学科の特色に配慮しつつ・能力、適性等を判定して行う」事から学校の裁量が重

要となり学校が責任を負うことになった。

2001年WHOによりICF(国際生活機能分類)が採択。特殊教育から特別支援教育へと言葉が変わり、同時に背景にある考え方は大きく変化した。文科省は2006年に学校教育法の一部を改正し「特別支援教育」が本格実施、2012年「インクルーシブ教育システム理念の導入」が中教審から出された。10年ほど前に始まったインクルーシブ教育の流れの一つに「高校における通級」がある。

特別支援教育の目的は「障害による学習上または生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識技能を授けること」である。特殊教育の目的は「障害によつて生じる欠陥を補うために知識技能を授けること」で、困難やできないことを埋め合わせするというものであった。目標は変えずに自立することを「ゴールにすることが最大の違いである。「障がい」「困難/克服」「自立」は、都合よく使われているが、人により解釈が違ふ。そのことが校内でも一枚岩にはなりにくく、通級制度(特別支援教育)がうまくいかない理由となつている。

通級制度が重視するものの一つはインクルーシブ教育理念の具現化である。学びの連続性(小・中・高・社会)の確保、個の教育的ニーズに即した支援の提供が必要となる。しかし、考え方の方向性が組織内で異なるとアウトプットがばらつくことになり、当事者とのすれ違いを生

むことになりかねない。担当者によって中身が変わってしまうことは当事者に不利益となり組織運営も非効率になる。また、高校通級は「自立活動」という単位取得になるため、保護者は「高校にも特別支援学級ができた」と思い期待されるが、実際には高校には授業の一部を通級制度として盛り込むことであつて(読み替えでもなく)支援学級ではない。

■多様化し、増える「障害」

考え方の共有として改めて「障害」とは何かを考えたい。

時代により、さまざまな価値観のもとで政治的妥協の産物として「発達障害」という言葉は作られてきている。近年は、産業構造との関係によつて社会の求めるリテラシーとしてコミュニケーションを中心とした何でもできる人が必要とされ、社会的ニーズからはじかれる人にラベルがはられた。

障がいをどう捉えるかについては、1980年に示されたわかり易い定義がある。「機能形態障害」「能力障害」「社会的不利」の3つの段階で評価するものである。「機能形態障害」に対しては医学が、「能力障害」に対しては教育やリハビリが、社会的不利に対しては福祉が対応する。このような支援の棲み分けができたことは大きなメリットとなった。その後、個人の要因と環境の相互作用によつて障害は定義が変化した。「この人は何障害があるの?」から「この人に障

書をもたらずのは何？」とアプローチが変わってきた。学校でありがちな「障害があれば免除」「障害でなければ努力不足、さぼり」という発想(価値観)は、社会モデル障害観へと転換することが共有されなければならない。

障害とは、社会と人間の間に壁と考えることにより、訓練、ルールを変える、代替え手段を使う、力を借りるなど、壁の超え方は様々な方法がある。ならば、支援の方法は一つではなく様々なアプローチがある。特別支援教育は「自立」が目標であるが、「自立」は自分一人で何でもできるようにすることではない。「自立」とは依存先を増やす(自己決定のもとで)ことである。例

障害とは「不利益の集中である」。例

え、目が見えないことが障害なのではなく、目が見えないことによってできない事が集中することが障害である。ゴールは目が見えるようになることではなく、見えないことによる不利益を解消することである。

このことが通級指導や特別支援教育の意味である。通級はどのように不利益を減らすかということにつながる。障害は治るわけではないが、適応することにより問題は解消する。発達障害による困難は、学年を追うごとに減少している。つまり、問題解消の方法に適応した環境が本人に合っており、問題が生じなくなっていることのあらわれである。

■誰を支援の対象とするか

通級(特別支援)で「誰を支援の対象とするか」は、各学校によって大変苦労するところである。支援の対象は、統一した基準で決めることが望ましい。インクルージョン(包含)はビジョンを伴った具体的で体系的な改編のプロセスそのものであるため、構造的な変化を伴わないものはNGである。エクスクルージョン(排除)は分離教育であった。インテグレーション(統合)はある条件(標準化された要件に適應できる)を満たすことで障害のある生徒も、受け入れができる状態である。インクルージョンの思想とは相いれない。

通級の該当に「障害認定」は必要ない。指導内容は「自立活動」の一環として行

うもので「置き換え」(読み替え)ではない。追加の単位として誰が行うかか次の問題となる。

通級の該当生徒の決め出しの参考例としてRTIアプローチがある。①全生徒が対象の(定期テストによる一定基準)分布の、下から30〜15%を要支援の疑いありとピックアップする。②注意深く観察をすると5%(3人に一人)に絞ることができる。絞り込むと障害の認定(診断あり)がある場合もあるが、特性に応じた個別指導が必要なのであって診断の可否は shouldn't be a problem.

また、学校によってニーズは変わる。偏差値の高い高校でのニーズはコミュニケーションに集中する。生徒は通級の投げかけを嫌がるが、ニーズは個人で

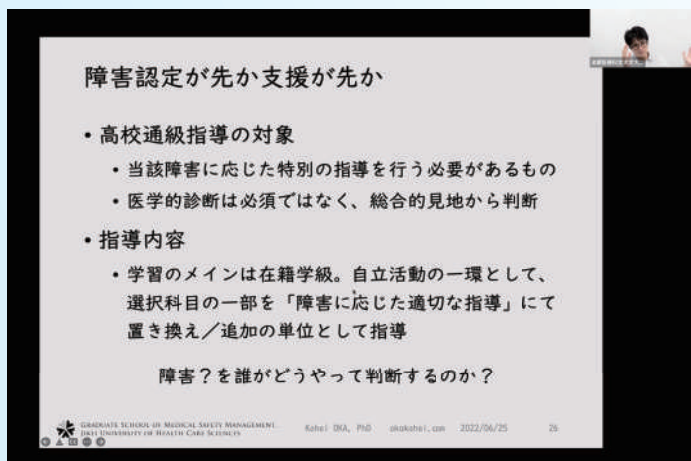
異なるため通級を「自分の学び方研究所」という名前にしたところ、それぞれの自分の学び方に通級を使う例があった。教室に戻った時にポジティブに生かすことが目的となる。

本人に障害の自覚がない「障害受容をさせたい」と願う教師は多いが、生徒はできない事、上手いかわからない事がなんでもうまくいかなければわからない。説明はできない。自分ができるようになった時に何故できなかったのか初めてわかる(一輪車に乗れない人が、なぜ乗れないかの説明はできないが、乗れるようになった時に何故できなかったかわかる)。

教師にありがちな「わからないことは質問に来て」には、意味がないこともある。通級では上手くいくように仕掛けて、出来るようになったときに初めてわかることを確認する。

生徒も自分にうまくいかないことは努力不足と思いがちで、偏差値の低い学校では、知的な低さがあることがあり、自分で決定して話すことは困難である。自分の事として捉えきれない場合「あいつのせい」「先生のせい」というように原因は他人になる。現状が良くない場合、人の事を認めることはできないし、その状態を受け入れることはできない。

発達障害についても、診断名を聞いて原因がわかり、安心する場合もあるが、本人の納得出来ない場合は、本人が困っていないことが周辺の生徒が困ることとなる。困り感がない場合、困らせて気づかせようとする場合があるが、困らせるこ



とは必要のないプロセスである。できるようになるプロセスが大事であって「こうしたほうがいいよ」と伝えることが重要になる。

コミュニケーションの困難は、2人の相互作用の結果で生まれる。伝える、分かる、には次の4つのレベルでのエラーが考えられる。①情報が頭の中にある②その情報の意味と構造が発信される③情報を受け取る④頭の中で情報を再構築する。①④すべてのレベルにおいてコミュニケーション齟齬が生じる。プロセスごとにばらしてどの部分にエラーがあるのかをみて、できる状態からひとつずつ掘り下げることが効率的である。

■できるようにするために

特別支援教育におけるICT利用や環境調整により「学習できる条件」を見つけ（条件は必ず記録する）、先ず「できた経験」が大切。次に「できる条件」から努力をすればいい。ICTを能力の一部とするためには、いろんな道具を使いこなした上でできることを評価することができる。できないではなく、どの部分（文章を読む、計算する、記憶する、思い出す、話を聞く、考えを整理する、理解する、文章を書く、説明する、他人と一緒に行動する）がうまくいっていないのかバリアを特定し、そのバリアを除いてアクセスする。技術は手段であり目的ではないので、まずはスタートラインに立つために用いる。道具を使いこなした段階で評価する。努力したことのないものは努力の仕方でもわからないので、「努力」を評価できない。テクノロジ（サポート）を使って楽をさせることで本来育つ能力をダメにしてしまう、テクノロジは教育的ではないと思いがちだが、ICTを使っても教育的課題は次々と出てくるので、記録することが必要となる。

「なぜできない?」となりがちだが、知りたいことは「どうすればできる?」HOW型である。就労と学習は共通する。就職において大事なことは「こうしたらできるのでこうしてください」「自分でできることをふやす」合理的配慮である。合理的配慮とは、目標を変えず、

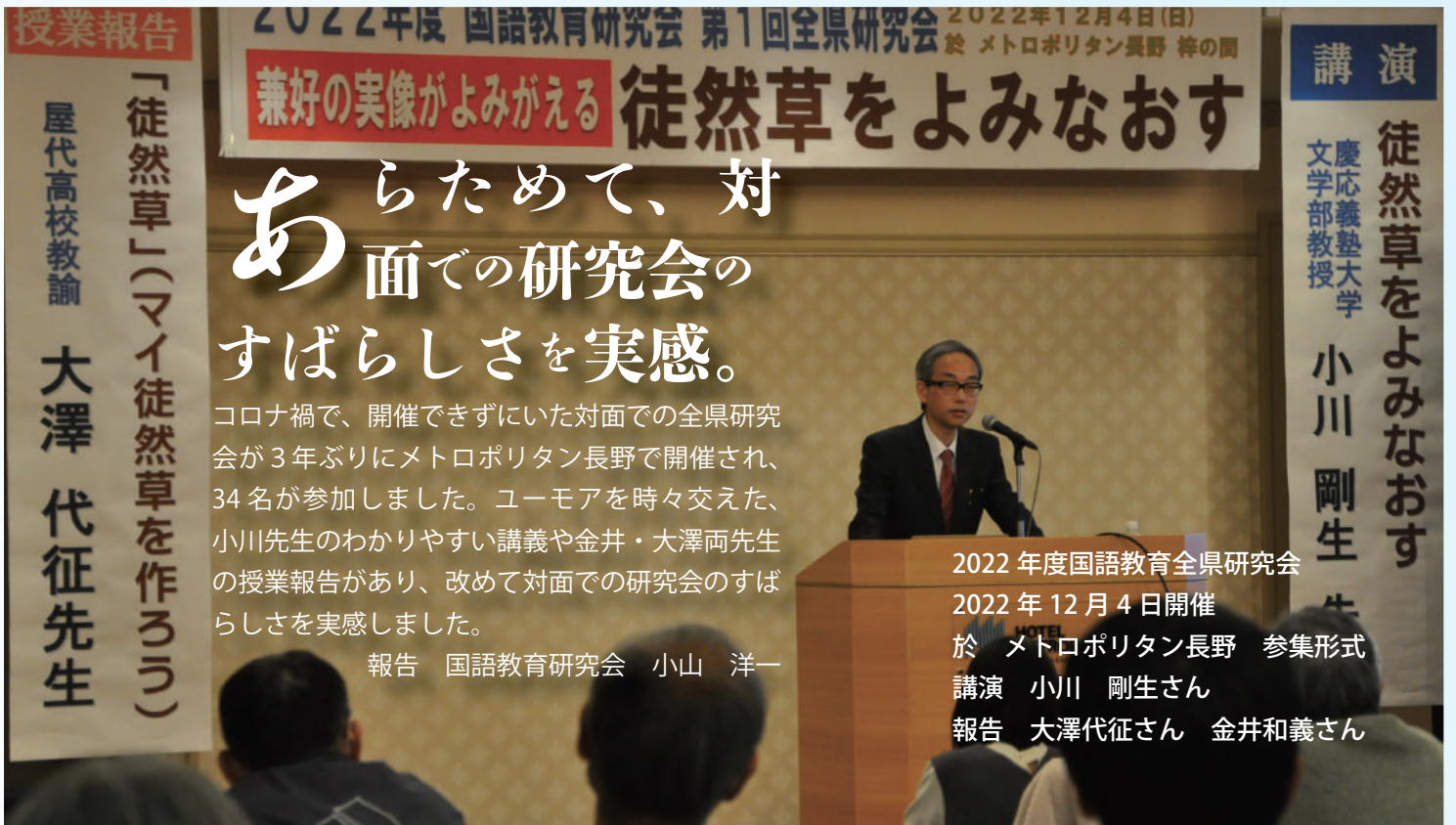
理由説明が可能で、手段を変える事である。難易度を変える、目標を変える事は教育的配慮である。合理的配慮（機会の保障）はスタート地点に立つことである。人と同じことをすることが正しいという考え方を取り除いて教育的配慮（到達の保障）を区別して認識を共有しておく必要がある。

（まとめ）特別支援教育研究会
北原恵美

※今号で掲載しきれなかった特別支援教育を考える総合研究会についての記事は教文通信デジタル版に掲載します。教文HP→会員専用から。

暦

- 1/14 これからの特別支援教育を考えるシンポジウム
- 1/22 平和人権と国際連帯の教育・社会科教育研究会合同全県研究会
「ウクライナ侵襲から平和教育を考える一分断が広がる世界の中で平和協調への取り組みを求めて」
- 1/28 高校教育シンポジウム（2日開催）
- 1/28 障害者権利委員会総括所見についての意見交換会
- 1/29 技術・職業教育全県研究会「高校専門教育の再編と職業教育の創造～地域と結びついて職業教育の実践～」
- 2/04 特別支援教育・定通教育・国語教育合同全県研究会
「誰が国語力を殺すのか～言葉とは『生きる力』～」
- 2/04 図書館教育独自教研「探求的な学びへの『資料提供』について考える」
- 2/11 教文第4回運営委員会
- 2/19 青少年文化全県研究会「メディアリテラシー教育について」
- 3/04 宮下与兵衛先生の最終講義
「子ども基本法施行・生徒指導提要改定と『開かれた参加と共同の学校』づくり」
公開研究会
- 3/25 態勢確立学習交流集会「高橋哲さん講演会」



あらためて、対 面での研究会の すばらしさを実感。

コロナ禍で、開催できずにいた対面での全県研究会が3年ぶりにメトロポリタン長野で開催され、34名が参加しました。ユーモアを時々交えた、小川先生のわかりやすい講義や金井・大澤両先生の授業報告があり、改めて対面での研究会のすばらしさを実感しました。

報告 国語教育研究会 小山 洋一

屋代高校教諭 大澤 代征先生

「徒然草」(マイ徒然草を作ろう)

講演 徒然草をよみなおす
慶応義塾大学
文学部教授 小川 剛生先生

2022年度国語教育全県研究会
2022年12月4日開催
於 メトロポリタン長野 参集形式
講演 小川 剛生さん
報告 大澤代征さん 金井和義さん



くあらためて対面での研究会のすばらしさを実感！

■よみがえる兼好の実像

小川先生によると、私たちが抱いてきた「吉田」兼好の出自は、吉田家の権威と家格の上昇を狙った吉田兼俱の捏造であり、徒然草の爆発的流行とともに拡散したといえます。

実際の兼好は、公家ではなく、六波羅探題長官、執権となった金沢貞顕のもので、有力な公家・寺院にも出入りするなど、様々な場所を自由自在に行き来した遁世者として活動した人物のようです。

また、徒然草の読みとして、説教じみた章段には、現代人と同じにそれが実践できない人間兼好の姿が読みとれるという指摘をされていました。九〇分という時間があっという間に感じられる講演でした。

■ICT利用で生徒が自主的に徒然草の読みを深める授業

午後は、屋代高校の金井先生と大澤先生の授業報告がありました。

金井先生は、付属中の生徒に、連続した徒然草の章段の共通点と相違点を、ジャムボードを使ったベン図に落とし込む実践と章段の内容をブログ風にまとめさせたという授業実践でした。

大澤先生は、マイ徒然草を作ろうという実践で、学習したそれぞれの章段をベースに、オリジナルの徒然草をグループスライドでビジュアルに発表しました。

学習事項を学んだうえで、生徒のモティベーションを高め、さらに徒然草の世界を読み深め



ようとする興味深い実践でした。

■当日の参加者アンケートより

◎小川剛生先生のご講義は、目からウロコが落ちる思いがしました。私たちがふだんあまり触れることのない史料と照らし合わせることで、作品への理解や兼好法師の人物像がくつきりと像を結ぶように感じられました。

◎金井先生・大澤先生の授業報告は、生徒の様子を思い浮かべながらお聞きしました。鼎の話をネットニュース風にまとめたり、マイ徒然草を創作したりと、生徒をひきつけるアイデアがすばらしいなあと思いました。

◎学びのある研究会でした。運営おつかれさまでした。ありがとうございました。また、楽しみにしています！

◎いつもすばらしい研究会をありがとうございます。運営にご尽力なさっている先生方のご努力を享受するばかりで申し訳ありません！

(国語教育研究会 小山 洋一)

