

The Japanese Journal of Child Care and Support

子ども支援研究

第3号
2022年3月

実践報告

- 高田 茂子 国際化する学校における日本語指導
清 文 枝 アナウンス学校に集まる若者たち
遠藤 隆一 3つのきょういく（共育・協育・郷育）から
—あきる野の香りのするあきる野っこを育てる「あきチャレ」—

論考

- 石田 祥代 北欧の子どもとインクルーシブ教育の今
— 特徴と現代的課題 —
上原 秀一 フランスの子ども事情 — 中学校の卒業式 —
瀧口 優 <私の最終講義ノートから>
英語・非暴力・地域 — 多文化共生に生きる —

Book Review

- 鈴木 聡 「レジリエンス 実践・教材集」
-

日本子ども支援学会

The Japan Society for Child Care and Support

目次

実践報告

- 国際化する学校における日本語指導 3
千葉県市原市立海上小学校 高田 茂子
- アナウンス学校に集まる若者たち 6
テレビ朝日アスク講師・こども支援士 清 文枝
- 3つのきょういく（共育・協育・郷育）から
—あきる野の香りのするあきる野っこを育てる「あきチャレ」— 10
あきる野サマーチャレンジ委員会委員長
あきる野市社会教育委員会議議長 遠藤 隆一

論考

- 北欧の子どもとインクルーシブ教育の今
— 特徴と現代的課題 — 13
千葉大学教育学部 教授 石田 祥代
- フランスの子ども事情
— 中学校の卒業式 — 22
宇都宮大学共同教育学部准教授 上原 秀一
- <私の最終講義ノートから>
英語・非暴力・地域—多文化共生に生きる— 29
白梅学園短期大学 教授 瀧口 優
- 〔日本子ども支援学会ワークショップ一覧〕 31

Book Review

- 「レジリエンス 実践・教材集」 32
東京学芸大学 教授 鈴木 聡
- 編集後記 紀要編集委員会 委員長 市原 潤 33

実践報告

国際化する学校における日本語指導

高田 茂子

(千葉県市原市立海上小学校)

1 はじめに

「現在の教育に関する主な課題」(文部科学省)の一つに、日本語指導等の教育体制の整備・充実が挙げられる。私は、2011年から外国にルーツをもつ児童が88名(全校児童の約27%)在籍し、ルーツとなる国は8カ国にも及ぶ国際色が豊かな公立A小学校に勤務していた。それまでの中学校での英語指導と異なり、日本語指導通級教室の担当として日本語を教えることになり、最初は戸惑ったが、徐々にこの仕事の重要性を感じるようになった。現在は別の小学校で学級担任をしているが、日本語指導を通して子ども達と学んだ経験は、教員としての財産となっている。本稿はその時の実践をまとめたものである

2 日本語指導の実態

文部科学省の2018年の調査によると、公立の小学校、中学校、高等学校、義務教育学校、中等教育学校、特別支援学校に在籍する日本語指導が必要な外国籍の児童生徒数は40,755名で、日本国籍の児童生徒数は10,371名である。都道府県別で見ると、日本語指導が必要な児童生徒の在籍数が最も多い県は愛知県であり、千葉県は、外国籍児童生徒数は第8位、日本国籍は第6位の多さである。A小学校のように、日本語指導通級教室があり、担当教員の配置があれば「特別の教育課程」で個に応じた日本語指導を受けることができるが、実際は「特別の教育課程」で日本語を学習している外国籍児童生徒は60.8%、日本国籍では57.3%という報告があり、十分とは言えない実態がある。

3 日本語指導が必要な児童生徒が抱える課題

千葉県で実施された小・中学校教員を対象としたある研修会で次の質問をしたところ、このような回答があった。

質問：「あなたの学校の日本語指導が必要な児童生徒はどんな問題を抱えていると思いますか。」

回答：

- ・日本語が分からないので、授業についていけない。
- ・本人だけでなく、親と会話ができない。
- ・学用品がそろわない。忘れ物が多い。
- ・無断欠席をする。
- ・保護者と連絡がとれず不登校になる。
- ・学校集金が滞る。
- ・急に帰国してしまう。
- ・面談や家庭訪問の時間が守れない保護者が多い。
- ・日本語指導教員がいないので、学級担任として困る。
- ・中学校3年生の受験前に突然転入してきて、受験対策ができない。
- ・学校行事に理解を示さないなので、保護者が欠席させてしまう。 など

このように、日本語指導が必要な児童生徒の抱える課題とは、日本語の学習だけではなく、保護者を含め学校生活全般に渡っていることが分かる。私自身も同様の経験があり、日本語指導担当教員として、単に言葉を教えるだけではなく、校内の教職員や外部専門スタッフと連携を図りながら、保護者も一緒に支援していくことが必要だと実感した。

4 日本語指導担当教員の実践

(1) 日本語指導通級教室（通称ワールドルーム）での日本語指導

朝の会の時間に、日本語指導通級教室（通称ワールドルーム）の日課表を手にして全校12クラスを回る。ワールドルームに通う児童は全校で38名。「今日、ワールドある？」と尋ねてくる児童もいる。クラスの実態に合わせ、ワールドルームの日課表を毎日編成し、その日の学習内容を学級担任と確認したり、日本語が全く分からない児童の特別のレッスンを組んだりする。授業前にクラスに迎えに行くと「やったー、ワールドの時間だ。いってきまーす。」と廊下に並ぶ児童と「いってらっしゃーい。」と笑顔で送り出す教室の仲間達がいる。これが授業開始の風景である。

児童の力は素晴らしく、一年もすれば日常会話を習得するが、学習言語の習得は容易ではない。例えば、かけ算九九の学習では、「し」と「しち」を混同してしまい、なかなか定着できない。そんな時、かつて英語の授業で行ったビンゴを改良した「九九ビンゴ」を行う。それは、縦横三マスの枠にかけ算九九を書き、正しく読み、友達の読んだ九九を聞き取るといった、言葉の習得に大切な要素（書く・聞く・読む・話す）を取り入れたゲームである。その他、「宝探しカルタ」（読み札に合う教室内に隠した絵札を探す）やソーシャル・スキル・トレーニング（SST）も効果的である。

このように、編入時日本語が全く話せなかった児童が、先に編入してきた仲間の協力を得て、話すことに躊躇しなくなり、笑顔も増えて楽しく日本語を学ぶようになる。教えている児童も自信をもつようになる。つまり、ワールドルームは、個別にわからないことを学ぶことができる場であり、同じ境遇の子供達と一緒に学び、高めあえる場である。そして時には「メンタルヘルス」の場ともなっている。

(2) 保護者の支援 — 個人面談

個人面談は7月と12月の長期休業前に行われる。上記のように、面談に遅刻したり来校しなかったりする外国人の保護者がみられる。そこで、より効果的に面談を行うために、面談通知を英語、タガログ語、スペイン語（保護者の

母語やわかりやすい言葉）にして配付した。そして学級担任と事前に情報交換を行い、学習が遅れている児童には、長期休業のための個に応じた課題を作成した。日本語が通じにくい保護者には、通訳となる母語話者に来ていただき、外国語で児童の様子を詳細に伝えたり、保護者が普段から学習面や生活面で不安に思っていることを聞いたりした。また、学校集金に関しては、事務職員や教務主任と連携を図り、未収金があるか確認したり、準要保護への申請を一緒に行ったりした。面談の結果得られた情報は、後日全教職員と共有し、指導に役立てた。さらに、市の国際交流協会と連携し、地域日本語指導教室を紹介して、児童の日本語指導の幅を広げること等も行った。

教室での一斉授業が十分理解できると思われる児童は、ワールドルームを卒業するが、中には「ずっとワールドで勉強させてください。」と言ってくる保護者もいる。また、個人面談の日に限らず来校したり、子どもがワールドルームに通っていないなくても質問してくる保護者もいたりする。

このように、ワールドルームは、学校と保護者を結ぶ連結の場であり、保護者にとっても「メンタルヘルス」の場となっている。

(3) 就学時健康診断 — 保護者と学校を繋ぐ第一歩

就学時健康診断は、次年度入学予定の児童に関して、支援が必要な児童やその保護者の状況を把握したり、不就学を防いだりするという点で重要な意味をもつ。そこで、養護教諭や市教育委員会から派遣される日本語指導協力者と連携し、就学時健康診断会場に、外国人保護者対応特別ブースを設置し、日本語が分からない保護者に翻訳した資料を渡したり、書類の記入や検診前後の説明に関して、個別の支援を行ったりした。また、日本語指導通級教室についても説明し、入学後に児童が通級を希望するかについても質問した。このような取組は、日本語が分からず、不安な気持ちを抱いている保護者の負担を軽減することに繋がっている。また、学校側も入学前から児童や保護者の様子を把握できるので、準備することができる。

そして、4月の入学式には、同じ母語を持つ「バイリンガル」の先輩が待っている。初めての学校で不安な一年生や日本語がわからない

保護者に対して母語で支援をしてくれる。この「バイリンガル」児童もワールドルームの卒業生で頼もしい存在である。

5 外国にルーツをもつ子ども達の活躍

SDGs (Sustainable Development Goals: 持続可能な開発目標) の前身となる E S D (Education for Sustainable Development: 持続可能な開発のための教育) を学ぶ「ESD 日米教員交流プログラム」(2012) という教員研修に参加したことがある。2週間に渡ってアメリカ合衆国を横断しながら学校を視察し、特別に ESL (English as a Second Language: 英語以外母国語とする人たちのための英語) の教室を参観させてもらった。母語ごとに分かれた各教室には、各国のネイティブスピーカーの先生方がいて、母語で対応をしながら英語の指導を行っていた。言葉を学ぶのに大変恵まれた環境だった。最終地のサンフランシスコでは、全米から集まった 23 名のアメリカ人教員と意見交換をし、2か月後来日した同メンバーと東京で再開して、ESD プロジェクトを立ち上げた。

私は大阪の小学校とアメリカの学校 2 校の計 4 校で「民話プロジェクト」を立ち上げた。本校は「桃太郎」の紙芝居を作り、英語と日本語で紹介した。その時、英語が話せるワールドルームに通う児童達は、上手な発音で英語を生

き生きと披露し、周囲から賞賛された。普段はシャイで、教室で発表する機会は少ないのだが、この「民話プロジェクト」は、本人達の自信となる経験となった。

毎日の生活で、外国にルーツを持つ方々に会わない日はない。スポーツ界はもちろん、学界、文化界、芸能界等、多方面で活躍されている方々が多数いる。今後、国際感覚を身に付け、それを磨いていくことは必要不可欠である。身近にいる外国にルーツをもつ児童生徒の存在は大切に、子ども達から学ぶことがたくさんある。

6 おわりに

GIGA スクールの導入により、タブレット端末や電子黒板が活用できる環境になり、児童が言葉をもっと主体的に楽しく学べるように工夫できるのではないかと思うと、現在日本語指導に携わっていないことを残念に感じることもある。新しいことを知ったり学んだりすることは、楽しくてワクワクすることである。国際化が進む中、たくさんのことに興味をもち、広い視野をもって、子ども達の「学びたい」という気持ちを大切にできる教員になりたい。そして、子ども達と共に学び続ける教員でありたいと改めて思う。

[目次へ](#)

アナウンス学校に集まる若者たち

清 文枝

(テレビ朝日アスク講師・こども支援士)

平日の昼間は小学校で少しの手助けが必要な子どもたちを支援、夜と休日にはアナウンサーを目指す大学生などを教えるという生活を十数年続けています。今日はこの二つの仕事のうち、アナウンス学校に学びに来ている大学生についてお話します。皆さんが支援されている子どもたちが成長して、就職を考えるようになった時の一つの景色としてイメージしていただけるとありがたいです。

1 アナウンス学校とは

放送局の社員アナウンサー、いわゆる「局アナ」になるための予備校的な場所です。私自身も40年位前に、こうした学校の一つに通ってアナウンサーになりました。当時は東京に大手アナウンス学校が3つ。今は、NHKをはじめ各放送局もアナウンス学校を作っていますので随分と数は増えました。

アナウンサー試験は狭き門とよく言われます。そもそも採用数が少ないので、志望者は「放送局ならどこへでも！」と北海道から沖縄まで受験しに行きますし、試験も特殊です。自己PR動画を添えたエントリーシート(=履歴書の進化版)で選考、1次面接をクリアすれば各局で趣向を凝らしたカメラテストが待っているのです。そんな全国の採用試験情報を集めたい、事前に対策をしておきたいと考える大学生がアナウンス学校に通ってきます。

2 テレビ朝日アスクに集まる若者たち

私が授業を担当している「テレビ朝日アスク」は、おそらく東京で一番生徒を集めているアナウンス学校です。アナウンサーを目指すコースだけでも、1年間に延べ1500人以上が利用。基本的な読みやトークの練習法を学ぶ「基礎科」、表現力をあげていくための「研究科」、実際に行われる試験の対策に特化した「試験対策科」等、

目的に応じた様々なコースが用意されており、一人で複数のコースを受講する学生もいます。通ってくる若者のほとんどは大学生ですが、大学院生や中途採用を目指す社会人が混じることもあります。ある日の私の担当クラスの生徒の所属を見てみるとこんな感じでした。

東京大学 文Ⅲ1年、お茶の水女子大学 文教育学部1年、千葉大学 医学部1年、国際基督教大学 教養学部1年(男子)、立教大学 文学部1年、立教大学 社会学部2年、東京女子大学 現代教養学部1年、慶応義塾大学 法学部1年、慶応義塾大学 商学部1年、東京工業大学 工学院1年(男子)、桐朋学園大学 音楽学部3年、法政大学 法学部1年 立命館大学 国際関係学部1年

13名(男2名、女11名)

このクラスは、基礎を学ぶコースでしたので1年生の受講が多くなっています。専攻を見ると、理系・文系・芸術系から医学部までとかなり幅が広いのがおわかりになると思います。首都圏だけでなく全国の大学から、飛行機や新幹線、夜行バスを使って毎週通ってくる学生もいます。アナウンス学校とは、「アナウンサーになる！」という同じ夢を目指して、様々な背景を持つ若者たちが切磋琢磨する、そういう場所なのです。

3 令和に感じる「今どきの若者」

(1) “型”は防御壁？

ここで学生達と関わるようになって十数年経ちます。かつての生徒と今の生徒。時代の流れなのか、「違い」を感じることもあります。

5, 6年前からでしょうか、講師の私が話し出すと生徒が一斉にノートを取りはじめるよ

うになりました。話す私に旋毛（つむじ）を見せたまま、教室中の学生が下を向いてカリカリ、カリカリ。話が終わってもしばらくそれが止まりません。「発声練習で口を大きく広げる意味」「早口にならないようにするコツ」といった、その場で聞いて練習に取り入れれば済む内容を、優秀な大学生が一言一句時間をかけて書き取るのは何故でしょう。私には、それが「模範的な学生である」という事を示す“型”として、彼らが身につけてきた防御壁のように感じられるのです。話す相手の顔を見なければ、どういう表情で頷いたらいいのかと考える必要もない。目が合っただけで意見や感想を求められることもない。そういうことなのでしょう。高校や大学はそれでいいのかもしれませんが、ここはアナウンス学校です。全員の顔が上がったところで問いかけてみます。「あなたの所にアナウンサーがインタビューに来たとして、自分が一生懸命答えている間、顔も見ずにメモを取り続けていたらどんな気持ちになりますか？」と。するとようやく、彼らはペンを置き、こちらに顔を向けて話を聞いてくれるようになるのです。1枚目の防御壁、突破です。

こうした壁は、この後も次々と現れてきます。例えば、申し込みの段階で提出する自己PR動画。それぞれが試験を想定して作成してきたものを見せてもらうのですが、ほとんどの学生が、室内の白い壁を背景にスーツ姿、作り笑顔で正面を向いて話すだけの映像を出してきます。背景も服装も規定はないのに、自分から“型”にはめてしまうのです。そこに見えるのは「どうしたら自分に興味を持ってもらえるか」というポジティブな意思ではなく、「他と同じ」であることから得られる安心感。つまり自分を守ろうとする姿勢です。発想力が必要とされるテレビ局のアナウンサーを目指す試験で「他と同じ」はマイナスにしかならないという事に思いが及ばないほど、この壁は厚いのです。

話す内容に関してもそうです。「30秒間で自己PRをしてください」というと、多くの学生がこんな風に話します。

私は「努力」のできる人間です。小学校の時からずっと「野球」をしてきました。途中なかなかうまくならなくて挫折しかけたこともありますが、周りの友達に支えられて高校まで頑張り続け、高校3年の県大会では優勝することが出来ました。このことから私は、努力は

必ず実を結ぶという事を学びました。アナウンサーになっても努力を続け社会に貢献できる人間になりたいと思っています。

「努力」が「粘り強さ」や「頑張る力」に、「野球」が他のスポーツや習い事、或いは留学やバイト、学祭実行委員としての経験などに置き替わりますが、スタイルはほぼ同じです。形は整っているように見えますが、これでは誰が話しても同じこと。何に強く感動する人間なのか、何を自分の柱として生きている人なのか、何故この仕事をしたいのかが丸きり見えてきません。だから、聞いている人の心を動かさないのです。

一人一人聞き出してみれば、頑張ってきたこと、心を動かされたこと、人に話したくなるような出来事や知識、豊かな体験が色鮮やかに浮かび上がってくる素敵な学生達です。そもそもアナウンス学校に来たいと思うくらいですから、話すことにも自信があるのです。それなのに、なぜこんなつまらない“型”に自分をはめ込んでよしとするのでしょうか。

ひとつには、これまでの体験があると思います。試験というものは、日本では点数を競うものです。それも減点法ですから、幾多の試験を乗り越えてきた優秀な学生さん達ほど、「ミスが減らす」という思考になりやすいのだと思います。本来、正解なんてあるはずのない「話すこと」に、この思考を当てはめてしまうと、「大多数がしていることから、なるべく外れないように」と、

“型”を求める方向に行ってしまうのではないのでしょうか。

そして、一生懸命な学生ほど「自分がちゃんとできているか」にこだわります。面接官や講師、或いは一緒に授業を受けている他の生徒たちにどう思われるのかが気になって仕方がないのです。が、そこには聞き手への思いがありません。アナウンサーが話すのは、伝えなければならないこと、伝えたいことがあるからです。目的は「自分がどう見えるか」ではなく、「聞き手に届く」こと。どういう言葉を使えばわかってもらえるのか、どうしたら印象にとどめてもらえるのか。聞き手への思いがないと、いつまで経っても届く言葉で話すことはできないのです。

(2) ボキャブラリー(語彙)の偏り

聞き手にわかるように話すためには、それなりの語彙も必要です。アナウンス学校では昔から、そのための練習方法として「描写」というものを行っています。これは、ラジオのアナウンサーになったつもりで、自分の見ているものや感じていることなどを、見ていない人に伝えるトレーニングです。初歩の段階では、一枚の写真に何が写っているかを言葉だけで説明することに挑戦してもらいます。聞き手は発表者の話に従って絵を描いていきますので、「この言葉はこういう風に受け取ったよ」「こういう順番で話してくれたら、描きやすかったのに」等、学生同士のやり取りが生まれ、盛り上がる授業の一つです。この授業をやってみると、今の若者に定着していない語彙の傾向がよく見えます。

例えば、消防出初式でははしご乗りの写真を伝える時に、「梯子(はしご)」や「法被(はっぴ)」「竹」といった言葉が出てきません。また、節分の豆まきの様子を伝える写真では、豆をまく人が手にもっている「枡(ます)」を、「四角い箱のようなもの」としか言えない学生が大多数です。この他、餅つきの「臼・杵(うす・きね)」がずっと出てこないなど、特に「和のもの」に関して、今の若者は使いこなせる語彙がかなり少ないように思います。また、自然に関する言葉も弱いです。「水芭蕉(みずばしょう)」や「鬼灯(ほおずき)」がわかる学生は稀で、鬼灯を「しわしわの柿みたいなもの」と表現した人もいますし、「ブルーベリー」をずっと「ブドウ」と思い込んで話している生徒もいました。

これらは、難しい言葉ではないと思うのですが、でも、「知らない」或いは「ずっと口から出てこない」のは何故でしょう。自分自身のことを振り返ってみると、「印籠(いんろう)」という難しい言葉を子どものころから知っていました。「あらせられる」というのが最上級の敬語だという事も知っていて遊びで使っていました。そう。「水戸黄門」です。家族が見ているドラマやニュースから自然となじんで身についてきた語彙というのが、私たちの世代には間違いなくあって、それは、幅広い層が共有できる言葉として定着していました。今はどうでしょう。一人一台の時代も通り過ぎ、今の学生はテレビではなくスマホを見ます。笑い話のようですが、テレビ局を受験するのに「テレビは見えてませ

ん」と言い切る学生も実は結構いるのです。どこにでも持ち歩けるスマホは自分だけのためのツールですから、幅広い年齢層に通じる語彙を身に着ける機会が減ってしまっているのではないのでしょうか。

(3) 情報の偏り

情報を得るツールがテレビからスマホに変わったという事に関して、私が気になっていることがもう一つあります。話題になっていることをテーマに自由にトークしてもらおう授業では、学生たちの話題の捉え方、考え方が見えてきます。それがまた“型”にはまるというか、インターネットでよく見かける批判や感想の言葉そのままだと感じるが多くなりました。特に、批判の言葉はおおよその場合、かなり偏ったものになります。これは、インターネットのもつ特性に関係しているのではないかと思います。

新しい雨靴が買いたくなって、インターネットで検索・購入したら、それ以降私のパソコン画面には、レインコートや傘などの雨除け用品の宣伝がしつこく出てくるようになりました。これは、私の検索行動から、パソコンが「この人は、こういう商品が欲しいんだ」と勝手に判断をして、関連する情報を多く流すようになるという「パーソナライズ」の一例です。商品情報だけではなく、賛否の分かれる話題に関して、最初に読んだものに近い意見のものが次から次に提示されてくるというようなことがインターネットではよく起こります。さらに、FacebookやTwitterといったSNSでは、自分が読みたいと思う投稿をする人を「友達」として登録(フォロー)しますので、気が付かないうちに自然と偏った意見ばかり見ることになりがちなのです。そこに「大多数がしていることから、なるべく外れないように」という思考が合わさると、偏った意見にひきずりこまれてしまっても修正がきかなくなる、或いは、デマであっても信じ込んでしまうといったことが起きてしまいます。

「鬼灯」を知らなくても、まあどうという事はありませんが、このようなSNSの特性に気が付かないと、いつまで経っても他人の「正解」に振り回されてしまいますので、アナウンス学校の授業を通して、より幅広い情報の取り方や精査の方法なども助言するようにしています。

4 最後に

これまで何百人もの学生たちを教えています。もちろん全員がアナウンサーになれるわけではありません。一般の会社に就職していくの方がはるかに多いです。彼らがどんな進路を取っても、自分の考えを自分の言葉で自信をもって相手に届けることができるようになってもらいたい。そのために、どうしたら彼らの硬い防御壁が崩せるのかという試行錯誤も楽

しみながら仕事をさせていただいています。

一方で、小学生の子どもにも関わっている私は、できるならこういう不必要な防御壁を持たないように成長させてあげたいな、とも思います。どうしたらそれが出来るのか。これにもやはり「正解」はありませんが、その場所その場所で子どもの成長に関わっている大人が心にとめておけば、少しずつでも変化が表れていくものではないかと、今はそんな風に考えています。

[目次へ](#)

3つのきょういく（共育・協育・郷育）から — あきる野の香りのするあきる野っこを育てる「あきチャレ」 —

遠藤 隆一

(あきる野サマーチャレンジ委員会委員長・あきる野市社会教育委員の会議 議長)

この夏、僕らは旅に出たよ

山を越え、川を下り、夜中の2時に起きて向かった金比羅山から見たあきる野は、雲海のような靄に包まれていました。

4日間で80kmの旅だから、1人では……ちよっと出来そうもない旅だったので、地元の友だちと一緒に旅をすることにしました。

ほとんどの友だちは初対面だったけど、一緒に歩いて、一緒に生活をしているうちに、時に励まし、時に支え合えるようになりました。もしかすると、これが皆の言う仲間なのかもしれない。

仲間や学生スタッフから励まされ、ちよっと怖いこと、やったことないことにたくさんチャレンジしてきました。

たくさん歩いて、足が痛くなってきたので、だんだん歩けなくなってきました。なので、元気に歩くことのできる魔法の言葉、歩調コールでみんなと歩くことにしました。大きな声を出して喉が痛くなったけど、僕らの声が皆を応援して、今は離れている家族に届いて欲しいと思った。

もうすぐ家族に会えると思うとどんだん力がみなぎってきました。そして涙も出てきました。

もうね。雨なんて気にならなくなってきたよ。

やっと、ゴールの公民館に到着。

家族や多くの人が僕らの到着を待っていてくれて、みんなから「よくがんばった！」と声をかけてもらい、ひじタッチをしてゴールしました。

ゴールテープの向こうにいる家族はみんなニコニコしていたけど、僕は涙がとまりませんでした。ゴールできて嬉しかったけど、仲間たちやスタッフとお別れになっちゃうんだな。また会えたらいいな。

自分ではできない。と思っていたけど、やればできることがわかりました。

この夏、僕らは旅に出たよ。

旅に出て、たくさんのおありがとうに気がついたよ。

応援してくれた家族、学生スタッフのみんな、班のみんなありがとう。



1 あきる野市について

あきる野市は、人口約8万人、都心から40～50キロメートル圏に位置し、秋川と平井川の2つの川を軸として、秋川丘陵と草花丘陵に囲まれる平坦部と、奥多摩の山々に連なる山間部から形成されています。

市名にある「あきる」は、阿伎留・秋留とあるように地域一帯の呼び名であり、阿伎留神社など歴史があることや、緑豊かな自然や中心部である秋留台地をイメージできることで、多摩川を境に東の平野の「武蔵野」に対し、西の平野をあきる野とし、平成7年の秋川市と五日市町の合併時に、新市の名称を「あきる野市」としました。

2 あきチャレの活動にあるもの

あきる野サマーチャレンジ(あきチャレ)は、生きる力の醸成を目的に2005年から2011年まで実施された【あきる野100km徒歩の旅】、自然体験から郷土愛を育むことを目的に2012年から2016年まで実施された【あきる野自然塾】から続く、今年で17年目の子どもたちを対象とした地域体験型の事業です。

今年度のあきチャレは、8月11日から14日の3泊4日の行程、参加者10名(小学4～6年)、学生スタッフ15名(中学生4名、高校生3名、専門学校生1名、大学生7名)、社会人スタッフ12名で実施しました。

あきチャレのコンセプトは、私が社会教育委員に外向した3期6年にかけて調査研究し、あきる野市教育大綱【ふるさとを誇りに思う人づくりと、あきる野の香りがする「あきる野っ子」

が育つ教育】の具現化に向けて提言した3つの教育〔共育(大人も子どもも共に育つ)・協育(様々な人が協力して子どもたちを育てる)・郷育(地域にある自然や文化で子どもたちを育てる)〕となっています。

あきチャレの活動は、山登りや川下り、沢登りといった自然体験、深夜2時に起きて深夜からご来光まで地域を眺めることや体育館での宿泊、自分たちの生まれ育った地域を4日間で約80km歩くといった非日常的体験、小学生から大人と一緒に生活をする世代を超えた協同体験が主となっています。こういった直接体験を通して、子どもたちは【自分にはやればできる力があること・新しいチャレンジすること・周りと共に生きていくこと・自分にも周りを元氣や勇気を与える力があること・支えてくれる家族や仲間たち、有形無形様々なものへの感謝】などを気づいたりします。

当日の子どもたちの引率や安全、広報などを担当し、子どもたちの旅を全面的にサポートするのが、中学生から大学生(院生)までで構成される学生スタッフです。子どもたち一人ひとりに寄り添い、どんなときも励まし続ける姿勢は、子どもたちへの大きな効果となっています。また、学生スタッフ事業前後の準備はもちろんのこと、保護者への対応なども担当します。それらは大人が指示を出すのではなく、学生スタッフ一人ひとりが主体的に考え、スタッフ間で話し合い、全員で行動します。学生スタッフは、この過程において個々の夢や自身の成長に合わせたチャレンジをすることとなります。

あきチャレを通して、子どもたちだけでなく学生スタッフにも生きていく力を提供するのが私たちの使命となります。

企画立案から作成、提言まで携わった提言書(令和1年からも継続中)

研究テーマ・年度	主な内容
大人・子どもの全てが輝くまちづくり (平成26年～平成28年)	次代を担う子どもたちの健全育成、特に生きる力を育成するために家庭・学校・地域の連携・協力の強化を提言。子どもの生活・環境・体験に関する市民アンケートの実施。
人と人がふれあい、つながるまちにするために (平成28年～平成30年)	地域と家庭の関係性や人と人が繋がりあう我がまちの現状と地域が子どもたちを育てる一役となることを提言。子どもを中心に活動をしている地域団体へのヒアリングの実施。3つのきょういく「共育」「協育」「郷育」への働きかけ。
だれもが主役のまちづくり (平成30年～令和1年)	人が繋がりあう地域力が、教育大綱にある「あきる野の香りのするあきる野っ子」を育てることを提言。地域であきる野っ子を育てる「郷育」の具体的活動への働きかけ。

学生スタッフ(参加のねらい)

中学生スタッフ (過去、参加者)	過去の参加で得た経験と感謝の気持ちを、今度は恩贈りの一つの形としての参加。
高校生スタッフ	先輩である大学生や、大人の話聞くことで解消し、将来に対する自分の考えが具体化します。校外とのつながり、他者とのつながりから自分自身の強みを見つけることにつながります。
大学生スタッフ	大人から直近の問題である就職について聞くことができ不安が少し軽くなる。また、学業と対公（おおやけ）の活動との両立をすることで、自身の活動が周囲の笑顔や積極的な変化に貢献できることを実感して、社会に出る（貢献できる）ことへの経験をつむ。

子どもたちと学生スタッフは互いに励ましあいながら、試練と困難の連続である4日間の旅を乗り越えていきます。

最終日ともなると、3日間で酷使した足は痛み、一人ひとりが心身ともに辛いにもかかわらず遅れそうな仲間を応援し、背中を押し上げ、手を繋ぎ、「歩ける！できる！がんばろう！一緒に歩こう！家族が待っている！」と大きな声を掛け励ましあいながら共に歩きます。「絶対にゴールする」と重ねた一步一步が、できないといわれたゴールへの近道であり、自分も【できた】経験と感謝の言葉を述べ、涙を流してのゴールは、感動の一言に尽きます。

3 そして明日へ

コロナ禍で感染症防止対策を講じながら実施したここ2年のあきチャレですが、人と人が繋がる機会や体験することが、人の成長には必要であることを改めて私に教えてくれました。これからも基本的なコンセプト、事業を通して

のメッセージは踏襲しつつ、あきる野の香りのするあきる野っ子の育成だけでなく、これからの社会の創り手を育成することも意識し、SDGsなどの考え方やそれらとあきチャレとの関連性を当てはめて活動を展開していく予定です。

また、青少年だけでなく全ての人が互いに関わり合いながら夢や成長を応援していくことのできる機会を創造し、提供できる団体になっていくことを視野に入れ、E G A O (Everyone (みんな) Encourage (勇気づける) /Growth (成長/Ambition (大志) /Opportunity (機会)) を、自分の軸として今後の活動を展開していく予定です。

個人としては、生涯成長を忘れることなく、子どもたちに関すること、様々な立場からのメッセージをみなさんからどんどん学び、吸収し、それらを地域の活動を通してお伝えしていきます。今後は対面などでご一緒することもあるかと思いますが、引き続きご指導ご鞭撻のほどどうぞよろしくお願いたします。

第5回あきる野サマーチャレンジ この夏も、やっぱり僕らは旅に出る

[目次へ](#)

論考

北欧の子どもとインクルーシブ教育の今

— 特徴と現代的課題 —

石田 祥代

(千葉大学教育学部 教授)

1 はじめに

COVID-19 の流行が始まってから2年が経過したが、現在もなお、子どもたちを取り巻く環境や学校教育に大きな影響を及ぼしている。日本では緊急事態宣言の解除を受けて2020年6月1日より段階的に小中学校や特別支援学校で授業再開されたものの、海外には学校閉鎖が長引いている国もある。また、学校閉鎖期間に情報通信技術（ICT）を利用し、教育の保障を試みた国も多い。遠隔・オンライン教育を含むICT活用のメリットとして、学習等のログが残り支援しやすい、時間と空間の制約を受けずに教育活動が可能になる、不登校児の学習機会が充実するなど、個別最適な学びと協働的な学びに資するとの意見もあり（教育再生実行会議, 2021）、初等中等教育の新たな学びの方策の一つではあるが、同時に対面での学校教育の重要性も浮き彫りになっている。

国連教育科学文化機関（ユネスコ）は、2021年7月に開催されたグローバル教育会合を前に、この時点でもなお19カ国で小中学校が閉鎖されており、1億5600万人以上の子どもたちに影響が出ていることを問題点として提示し、学校閉鎖により子どもたちが被る影響に、学業の達成度や社会参加、身体的・精神的な健康状態があると指摘している。その上、家族休暇制度がないか、制限されている国では子どもたちが家にいることで親たちが仕事を辞めざるを得ない影響もあると言及している（ユニセフ, 2021^a）。何百万人もの子どもたちにとって、学校が閉鎖されることは、教育を一時的に妨げるものではなく、突然終わることを意味し、各国の法律で保証されている無償または義務教育の枠組みから外れる場合もあるという（Human Rights Watch, 2022）。

このような趨勢にあって、すべての子どもたちを包摂するインクルーシブ教育の意義について改めて検討することは重要だと考える。そこで、筆者が研究対象としている北欧の子どもに焦点を当て、インクルーシブ教育の特徴と現代的課題を明らかにすることを本稿の目的とする。なお、本稿は、「北欧の社会と子どもたち」と題して2021年11月13日にオンラインで開催された子ども支援学会ワークショップで発表された内容を再編している。子どもたちを取り巻く社会的課題や教育的課題は何かを考える一助となるように、同ワークショップにおけるもう一つの発表：フランスの子ども事情との比較の視点も交え、国家間での文化や教育の共通点や相違点を示していきたい。

2 北欧の教育を取り巻く文化的背景

フランスの子ども事情の講話（2021年11月13日子ども支援学会ワークショップ）を通し、北欧（本稿ではスウェーデン・デンマーク・ノルウェー・フィンランド）と共通する部分や異なる部分がみえてきた。その点を論じる前に、まずは北欧諸国について基本的な情報を概説する。

国の面積と人口は、デンマークは43,094 km²で九州とほぼ同じ面積、フィンランドは日本よりもやや狭く338,400 km²、ノルウェーは385,199 km²で日本とほぼ同じ、スウェーデンは日本の約1.2倍で449,964 km²である。「開かれた王室」が進む欧州にあって、フィンランド共和国以外は、国王を立憲君主とする王国である。近年は、経済的理由から王室をスリム化しており、王位継承の見込みが薄い孫たちを王族から外すといった動きやビジネスに活躍の場を見いだす動向もある（産経新聞, 2021）。人口は、ノルウェー

北欧の子どもとインクルーシブ教育の今
— 特徴と現代的課題 —

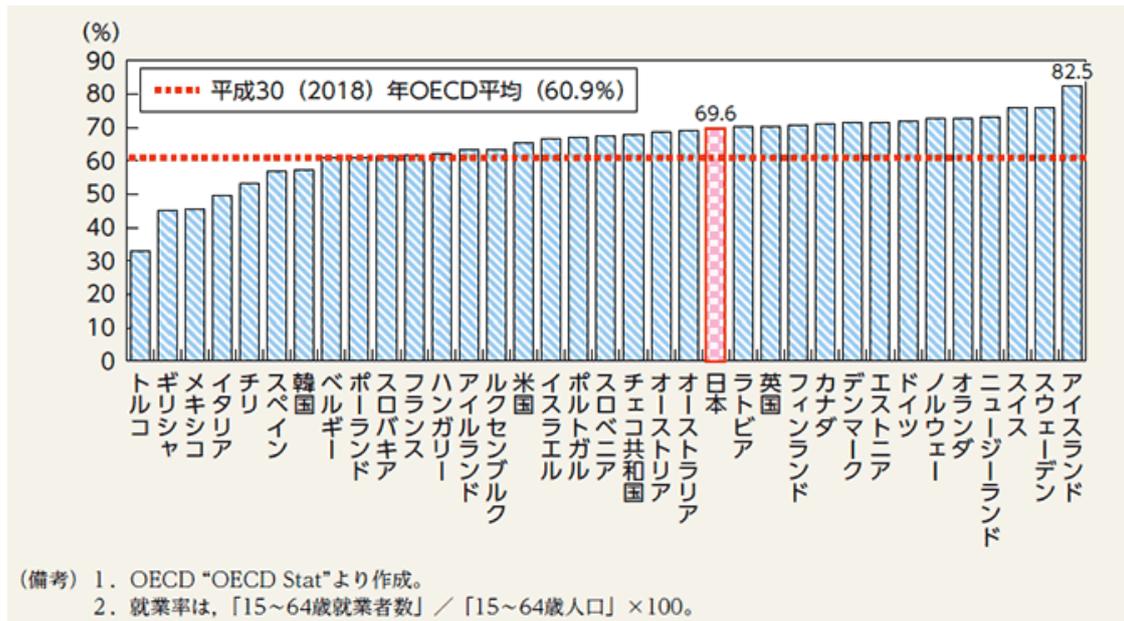


図1 OECD諸国の女性(15~64歳)の就業率
(2018年:出典 男女共同参画白書令和2年版)

一約540万人、フィンランド約555万人、デンマーク約580万人、スウェーデン約950万人と、日本に比べ少ないものの、福祉や教育、社会構造の改革などで先駆的な取り組みを示し、北欧全体としてもそれぞれの国としても国際的に注目されてきた(石田・是永・眞城, 2021)。

図1によれば北欧のいずれの国も女性就業率は70%を超えていることが分かる。日本の69.6%という高い数値も着目に値するが、たとえば、スウェーデンでは、女性の労働力は1960年代後半から1970年代に既に増加傾向にあり(田中, 1997)、このような社会的背景が社会保障の整備に結びつき、1980年代半ばごろには福祉国家として国際的に注目されるようになった。社会福祉国家の一つの指標として、社会保障費の割合が挙げられ、2019年の統計結果では、国内総生産(GDP)に対する公的社会保障費の割合は、本稿の比較対象国のフランスが経済協力開発機構(OECD)加盟国のうち1位で31%、フィンランドは2位で29.1%、デンマークは4位で28.3%、スウェーデンは8位、ノルウェーは9位となっている。日本はこれらの国よりは低いとはいえ高齢者が多くなっていることが影響し22.3%と高い割合を示している(OECD, 2019)。

他方で、デンマーク・スウェーデン・ノルウェーの消費税率はいずれも25%、フィンランドも24%(財務省, 2021)と国際的にみて、かなり高くなっている。しかしながら、このように高負担であるにも関わらず、幸福度ランキング

をみると、2021年でフィンランドが1位、デンマークが2位、ノルウェーが6位、スウェーデンが7位(World Happiness Report 2021)であり、毎年多少の高低はあるものの北欧諸国はいずれも高い水準を保っている。

以上のような各国の文化的背景は、それぞれの国の教育や子ども事情に深く関係していると考えられ、たとえば「フランスの子ども事情」の論点でもあった「全校あげての学校行事はほとんどない、あるいは、少ない(表1の①)」の背景に、週末は家族の時間という考え方や、古くから共働き家庭が多く親が学校行事を手伝い参加するのが難しかった理由があると推察される。

3 北欧とフランスの子ども事情の共通点

北欧とフランスの子どもを取り巻く環境や教育に関連して表1のような点が共通する事項として挙げられる。

北欧についていえば、教育のことを関係者と論じる際、かなりの頻度で出てくる言葉に「教育の平等性」があり、渡邊(2020)による研究でも、この点は指摘されている。加えて、デンマークで1950年代末に提唱され、北欧全体で大切に継承されてきたノーマライゼーションの理念は、現代の教育や福祉にも受け継がれており、北欧の人々の誇りともなっている。

表1 フランスと北欧の教育を取り巻く子ども事情の共通点(筆者が作成)

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ① 全校あげての学校行事はほとんどない、あるいは、少ない。 ② 学校教育において平等という考え方が大切にされている。 ③ 学校は教育を行う場であり、しつけや礼儀作法などは家庭が教育するという共通理解がある。 ④ 教育費の削減や限られたなかでの教育費の運用は課題となっている。 ⑤ 学校にインターネット環境が整っており、情報機器を活用した授業が行われている。 ⑥ いじめ問題がある。 ⑦ 移民や外国文化を背景にもつ子どもたちの教育課題は大きく、学校教育に影響している。 ⑧ 不適切な養育環境にある子どもたちの福祉課題は大きく、学校教育に影響している。 ⑨ 学習意欲に乏しい子どもたちへの教育は課題となっている。 ⑩ 義務教育修了時に修了のための試験、あるいは、判定がある。 ⑪ 留年、もしくは、義務教育延長制度や高校入学のための準備コース等基礎教育を補う制度がある。 |
|--|

しかしながら、日本と同様に北欧は 1990 年代初頭から深刻な経済危機に陥った。その影響は北欧各国での福祉政策の見直しと再編、社会保障給付の削減・縮小化と効率化、教育政策にも及んだ。学校や教育委員会、その他の教育機関においても人材や経費の削減があり、現在も、福祉や教育の実践現場において徹底して(時には有用だと考えられる)無駄を省き効率的に仕事を進めることが求められている。具体的には、インターネット上で情報を共有する、会議時間を短くする、外部機関との折衝を少なくする、勤務時間が終われば仕事上の連絡を取り合わない等、学校教職員らの優先順位の中で不必要と思われることを潔く切り捨てる背景には、仕事に向かう従来のスタンスに加え、このような理由がある(石田・是永・眞城, 2021)。ただ、教育現場の先生も葛藤しながら仕事に向き合っている。筆者のデンマーク基礎自治体立心理教育センター(幼稚園や学校と蜜に連携し、教育に関する多様なニーズに対応している教育全般の相談支援センター)を対象にした 2018 年 9 月の聞き取り調査では、センター職員による「『こんなにたくさんの仕事を、(給与対象とな

る)この時間で終わらせるのは到底無理です』という訴えが先生たちからよくありますが、我々としては、その時間内でできるだけ効率的に仕事をして下さい、と助言するしかありません。」といった発言があった(センター職員による回答)。

また、デジタル活用が加速した現代社会において、より良い教育が展開される反面、子どもを取り巻く問題点もみられる。北欧においては、約 10 年前から学校における ICT 環境が整備され(豊福, 2014; 内田, 2021)、汎用インターネ

ット・サービスを使い授業に限らず日常的かつ広範に ICT 活用や教育情報化を展開し、デジタル活用が成績に反映しているとの報告(豊福, 2014)や、発達障害児や身体障害児が代替的機能を用いることで通常の学級で学びやすくなったという事例がみられる。同時に、SNS を介する「いじめ」のような、日本とも通じる問題が浮上している。

そして、積極的に移民を受け入れてきたヨーロッパ全体の教育的課題は根強く残っている。たとえば、学校から宗教的影響を排除する(FNN プライムオンライン, 2018)という点はフランスと同様に北欧各国でたびたび論争となつてはいるが、この考えと並行して、学校では多文化理解に重きがおかれてもいる(埜・浅沼, 2016)。このような議論を繰り返しながら、スウェーデンやフィンランドで提供されている給食には選択肢としてベジタリアンメニューやヴィーガンメニューが準備される学校も多くあり(SN 食品研究所ウェブサイト, 2019)、女子生徒のヒジャーブ着用も認められている(埜・浅沼, 2016)。他方で、移民の親をもつ子どもが抱える貧困実態(内閣府, 2016)は、これまでも度々報告されている。移民や貧困、失業に加え、アルコールや薬物依存など不適切な養育環境にある子どもの福祉課題は大きく、学校教育に負の影響を及ぼし、子どもの学習意欲と密接に関係していることは日本の状況と変わりはない。

一方で、「授業が成り立たないといった学級崩壊」については北欧における現地調査であがつてくることはない。北欧では、教師が社会的に尊敬される職業として成り立っていることや、学校教育に価値が見いだされていることが、背景にあると考えられる。

4 ノーマライゼーション理念発祥の北欧におけるインクルーシブ教育実践

(1) 本稿におけるインクルーシブ教育の捉え方

ノーマライゼーションの理念は、北欧全体でインテグレーション（統合教育）の教育実践に発展し、1990年代後半以降は国際的な潮流と相俟って、インクルーシブ教育として推進されている。しかしながら、北欧それぞれの国で、その教育実践の方法や内容は異なる。その違いは、それまで積み上げてきた教育制度や教育資源に加え、地方分権化やその時々々の教育予算にも左右される。

眞城は、排除の問題をインクルージョンの視点から定義するには、例えば「障害」といった排除対象が特定の属性を有している（あるいは、有していない）という条件の存在が前提であるとし、義務教育が成立している国では特別教育の歴史的蓄積によってインクルージョンの問題の特徴が異なる、と指摘する。すなわち、日本のように最重度の障害児が学校教育の対象になっている国（このような国は国際的にみると必ずしも多いとはいえない）では、教育目標を達成するための必要な支援として、通常用意されている教育対応に加え追加的な対応や通常とは異なる対応が不可欠である。あるいは、従来、特殊教育諸学校制度を充実することで障害児教育を保障してきた国々では、その教育的資源を生かしたインクルーシブ教育が試行されてきた（河合，2007；金，2015等）。このように各国でそれぞれの事情があり、インクルージョンの特徴を有するが故に、「一つの学校で全ての子どもたちを教育すべきとの考えでインクルージョンを論じることは危険である」（石田・是永・眞城，2021）。この点は、ノルウェーのReindal（2016）によっても言及されている。つまり、インクルージョン推進のためには必要のない分類や排除を回避しなければならないが、同時に特別なニーズのある子どもへの付加的な支援の正当性や根拠を示さなくてはならない。このような点をふまえても、インクルージョンが重要であるのは、サポート付き教育ならびに通常教育改革の思想であり（清水，2007）、現在の学校制度を問い直しながら子どもの教育的ニーズの多様性を包含する方策を模索し続けることである。

以上、論じてきたように、インクルーシブ教

育とは「教育的ニーズの多様性を包含する範囲を拡大するプロセス」であるといえる（石田・是永・眞城，2021）。どの国にも良い点や改善すべき点があり、できるだけ質の高い教育を目指すプロセスそのものが教育の改善といえるのではないだろうか。本稿では、眞城によるインクルーシブ教育の定義「教育的ニーズの多様性を包含する範囲を拡大するプロセス」を採用し、以下、各国のインクルーシブ教育の特徴を示す。それらを理解する視点として、いずれの国でもインクルーシブ教育を標榜しているものの教育制度は異なる点、しかしながら共通する課題がある点、最後にインクルーシブ教育の実践についてはある教育段階のみを切り取るのではなく幼児期から青年期に至るまでの教育全体から考えることが重要である点を挙げたい。これらの視点を念頭に置きながら、各国の特徴を理解して欲しい。

(2) ノルウェー

まず、インクルーシブな教育制度を全面的に打ち出しているのは、ノルウェーである。日本のような特別支援学校はなく、子どもたちは日本のこども園に相当する就学前学校を経て、小中学校に相当する基礎学校に就学する。そのための特別な配慮として、特別学級（日本の特別支援学級に相当）や取り出し授業のような教育形態、補助教員の加配や、社会福祉制度による（主に身の回りの世話をする）補助員の加配がある。自治体には、日本の教育センターに相当する心理教育研究所があり、児童生徒の評価や特別な教育的支援の判定に関わっている。以前は、他の北欧諸国と同様に就学の1年前に入級する就学前学級があったが、小学校に組み込まれ、現在では10年間の義務教育となっている。

高校にも特別支援学校はないが、教育的支援が必要な生徒らが総合制高校本校とは別の場所で、特別なニーズ教育や配慮を加えた実習を行っている自治体の取り組みはみられる。この点はインクルーシブ教育の現代的課題：多様な在り方を相互に認め合える共生社会の形成に向けて後期中等教育のインクルーシブ教育はいかなる役割を果たせるか、と関連する。ノルウェーの高校は日本と同様に義務教育ではないが、「基礎学校及び後期中等教育に関する法律」を法的根拠として若年者への高校入学の権利を保障しなければならない。それ故、日本で

いうところの合理的配慮をどのように行うのかは大きな教育的課題である。ノルウェーの総合制高校では基礎学校と同様に、特別な教育グループや取り出し授業等で支援が行われているようであるが、具体的な支援内容とその方法については、今後さらに研究を進め別稿で報告したい。

(3) スウェーデン

ノルウェーとは異なり、特別教育制度と特別学校体系を残しながらインクルーシブ教育を実践するのがスウェーデンである。1960年代から1970年代にかけてのインテグレーション政策で視覚障害と肢体不自由の特別学校は廃校となったが、近年の動向として、肢体不自由特別学校が再構築された点は、インクルーシブ教育の現代的課題：できるだけ通常の学校にアクセスできるようにしながら、質の高い教育を提供し、費用対効果をいかに高くするか、と関連する。スウェーデンでは、「教育的ニーズの多様性を包含する範囲を拡大するプロセス」として、一見すると逆行にみえる寄宿舎付きの特別学校を改めて設立することで、より専門性の高い教育を提供する方策を選択した。後述のフィンランドのヴァルテリも同様の機能を果たしている。

ただし、スウェーデンでは、通常教育改革も継続的に行われている。知的障害のない発達障害児は知的障害特別学校ではなく基礎学校に就学すること、学校でいじめ防止策をとらなければならないと校長に責任の所在があること、基礎学校でも全ての児童生徒に個別指導計画を作成すること等が義務付けられ、多様な子どもたちを受け入れることのできる土壌づくりを進めている。また、就学前の幼児については、定型発達児と同様にこども園に相当する就学前学校に通う。自治体によっては重度肢体不自由児でグループをつくり、就学前学校で定型発達児の教室とは別の教室で療育中心の教育を行うこともある。

そして、スウェーデンの現行制度では、自治体立もしくは私立の基礎学校、総合制高校、知的障害特別学校と、国立の聴覚障害・重複障害・肢体不自由特別学校（いずれも高等部を有する）で教育を保障し、日本の学習指導要領に相当するナショナルカリキュラムとして就学前学校・基礎学校・知的障害特別学校・特別学校それぞ

れのカリキュラムが告示される。ただ、知的障害特別学校は日本の小中学校に相当する基礎学校に併置されていることが多く、学校種別や教育課程は分離しているものの、食堂や校庭を共有しており、その意味では物理的にインクルーシブな環境にある。さらに、国立の聴覚障害特別学校のうちの1校が老朽化した校舎の新設に伴い、自治体立基礎学校と併置された。従来の分離型から併置型になったことで、どのような教育的効果がもたらされたのか、成果の検証が待たれる。

(4) フィンランド

以前は分離型の特別学校で障害ごとに特殊教育を行っていたフィンランドでは、教育の責任主体が日本の市町村に相当する基礎自治体に移行したことを機に（段階的に準備を進め2010年1月より移行：山田，2010）、特別学校数は年々減少している。そのため、多様な教育的ニーズを有する子どもたちの受け皿として、全ての基礎学校に三段階支援を導入した。第一段階は一般的な支援で、いつでもどこでも誰でも受けられる支援である。支援を受けるための判定は不要で、学習計画も任意である。第二段階は、一般的な支援では不十分な場合の強化支援で、児童生徒へのアセスメント後に行われる。この強化支援では、学習計画の作成が義務付けられる。支援はナショナルカリキュラムに即しながらも個々の児童生徒に応じて行われる。たとえば、小集団での授業や取り出し授業、放課後の補習授業等である。第三段階は特別学級や特別教育グループで行われることが多く、個別の教育計画に従って提供され、必ずしもナショナルカリキュラムに沿う必要はない（小曾・是永，2018）。日本でおこなわれている知的障害特別支援学校における「領域別の指導」や「領域と教科を合わせた指導」をイメージしていただくと分かりやすいだろう。少々理解しづらいのだが、これら三分類される段階的指導には、決まった形の教育集団はない。すなわち、子どもの教育的ニーズに加え、就学している学校規模、教職員、学校設備などを勘案し、教育補助員の加配、取り出しでの指導、小集団での支援、特別学級での支援等、地域や学校によって、あるいは同じ学校でも子どものニーズによって様々な形体・内容で提供される。

このような支援体制を敷いているものの、学

習意欲の停滞による不登校者は少なからずいる現況であり、義務教育期間を延長し基礎学校に残って勉強する生徒もいる。現在プロジェクトを進行している基礎学校には、中学部内にフリースクールの機能を有した学級があり、まずは生徒が学校とつながることが重視されている。そのため、生徒は好きな時間に入退校し、同校でできる活動を行う。このように、教育プロジェクトの効果を検証しながら、生徒が抱える問題解決に取り組んでいるのは日本と同様である。

フィンランドでは、義務教育修了後の後期中等教育機関として、高校と職業学校があり、知的発達の遅れのある生徒や言語習得が十分でない移民の生徒、特別な教育的支援を必要とする発達障害のある生徒は、職業学校進学を目指すことが多い。職業学校には、正規コースのほか、このコースに入るには十分でない者のための準備コースや、主に知的障害や肢体不自由のある生徒のための生活訓練コースがある。

そして、先述のように、国立特別学校はインクルージョンの現代的課題を反映した教育機関となっている。フィンランドでは、全国を6地区に分けそれぞれに1校の国立特別学校が設置され、それぞれの学校は地域性を考慮した教育と支援を行いつつ、研究を実施し、全国に対するセンター的機能有するヴァルテリとして運営される(小曾・是永, 2018)。特別学校には高等部はなく、卒業生の進路選択肢は基礎学校と同様である。

(5)デンマーク

フィンランドと同様に、自治体改革を機に教育の責任主体が変わり、基礎自治体で教育改革を行ってきたのがデンマークである。

デンマークは伝統的に私立学校を有する国で、保育所や幼稚園、保育ママ、就学前学級、ホームスクーリング、私立小中学校、市立小中学校、県立特別学校のように教育に選択肢がある国であった。しかしながら、日本の都道府県に相当する自治体をなくし、市町村に相当する基礎自治体の強化・効率化を目指した廃置分合(合併)を経て(2005年法制化、2007年1月発効)、教育のあり方は大きく変わった。従来、県立特別学校のあった基礎自治体ではその学校を自治体立特別学校として残しているところが多い一方で、県立特別学校を有していなかつ

た基礎自治体は小中学校に相当する国民学校にセンター的機能を有したセンター学級を設けるか、特別学校を新設するか、近隣自治体の特別学校で教育を行うか等の方法を取る必要が出てきた。たとえば、重度障害がある子どもが近隣の自治体の特別学校への就学に際し、当該児の教育費と通学費は子どもの住所がある基礎自治体が支払う仕組みになっており、一人あたりにかかる教育費は年間700万円にのぼる(石田・是永・眞城, 2021)。そこで、2007年の県の廃止移行、全国の基礎自治体は、それぞれが、地域に居住する子どもたちの教育的ニーズの特徴と地域資源を結びつけ、意識改革と研修を通して教職員の質を上げ、自治体の教育予算をどのように効率的に運用するかを懸命に模索してきた。

近年、デンマーク国内の各地で喫緊の課題として指摘されることが多いのが、社会・情緒障害の子どもへの対応である。筆者ら研究チームはデンマークの98自治体を対象に聞き取り調査を行ったが(眞城, 2019)、多くの自治体で寄宿舎付きの社会・情緒障害特別学校を設置していることが聴取できた。これらの特別学校は、家族を含めた支援、問題行動による分離措置の必要性など、子どもの特性のみならず、環境の影響を受けた二次障害対応が考慮されている(是永, 2017)。

加えて、デンマークで力点が置かれているのが基礎自治体中心に展開される若年者支援であり、多様な選択肢を準備し支援を行っている。具体的には、義務教育から後期中等教育への移行支援を担うガイダンスセンターの設置や、学校・基礎自治体・警察等関係機関ネットワークの構築、発達障害や知的障害などの若年者のための特別教育コース(STU:Særlig Tilrettelagt Ungdomsuddannelse)や移民の若年者などが通う基礎教育準備コース(FGU:Forberedende Grunduddannelse)、そして、職場実習と座学を組み合わせた職業基礎教育コース(EGU:Erhvervsgrunduddannelse)等である。自治体立特別学校には高等部はなく、義務教育から次の段階への移行期には、基礎学校の10年生に残って基礎教育を継続するか、若年者支援制度を利用し、後期中等教育や社会への移行を目指す者も多い。国民学校と高校・職業学校・自治体による支援付き教育コース間のインクルーシブ教育システムの役割や機能の相違点については、さらに研究を進め別稿で報告する。

5 コロナ渦の家庭や学校

未曾有の世界的危機となった新型コロナウイルス感染症は、言うまでもなく子どもやその家庭、学校や子どもたちの居場所に深刻な状況をもたらした。本学会ニュースレターである風の便りにおいても「東京の感染者数が多いことの懸念から、地方の親戚の家に避難している子どもたちも幾人かいて、全員出席の始業式とはなりませんでした(渥美, 2020)」「やむを得ず、テーブルをスクール形式にして同じ向きに並べ、少人数で読書やお弁当を食べるようにしている(山上, 2020)」「コロナ渦で真面目に不要不急の外出を控えた家庭であればあるほど親子での過ごし方に悪戦苦闘する姿が伺えます(田中, 2021)」といった現場の声が寄せられている。

北欧では、スウェーデンが独自の新型コロナウイルス政策を進め、ロックダウン(封鎖)をしなかったのに対し、デンマーク、ノルウェー、フィンランドはロックダウンに踏み切った。

スウェーデンでは高校や大学は2020年3月18日以降オンライン授業に移行したものの基礎学校は閉鎖せず対面授業を継続したが、その一方で、真っ先に全国レベルで学校閉鎖を発表したのがデンマークだった。フィンランドでは、学校閉鎖というよりも対面授業を制限するという表現を一貫して用い、遠隔学習をはじめとする代替的手法により授業を継続した(日本総研, 2020)。北欧各国では、パンデミック発生以前より、デジタルプラットフォームやデジタルツール、それらを用いた教授法の開発と実践の構築があり、遠隔教育へのスムーズな移行が可能になったようである(Cedefop, 2020)。ただし、我が国において、ICTを活用するかどうかのみならず、日常的な学び、授業についての考え方と実践に、学校間あるいは教師間の差が大きいことが推測される(妹尾, 2021)との指摘があるのと同様に、スウェーデンにおいても教師・子ども・学校間のデジタルコンピテンシーの差は問題として挙げられている。加えて、遠隔教育による職場実習における制限、特別な教育的ニーズのある子どもでうまく対応できない事例、採点・評価の新たな基準といった課題も示されている(Cedefop, 2020)。

先述のように北欧国間において政策は分かれたものの、世界中の国々と同様、子どもたちやその家庭には多くの影響があった。その影響

は子どもの家庭だけではなく、例えばデンマークの多くの教職員が学校の清掃を不十分と感じ、感染拡大抑制の教職員間の考え方の相違による対立、保護するためのバイザー使用への不安などが調査の結果、明らかにされた(Nabe-Nielsen, Fuglsang, Larsen and Nilsson, 2021)。他方で、子どもたちのための今後の学校生活を考える知見として、学校の閉鎖と感染拡大の関係性を分析する研究も行われた。すなわち、学校を閉鎖(フィンランド)しても開放(スウェーデン)しても、子どもたちの感染者数に影響の差はみられなかったため、学校閉鎖によるマイナスの影響と、地域社会での感染拡大に対するプラスの影響を慎重に比較検討することが重要である(Folkhälsomyndigheten and Terveysten ja hyvinvoinnin laitos, 2020)。スウェーデンでは2020年3月13日に「特定感染症蔓延時の学校等での教育活動に関する政令」が採択され、状況悪化に伴う学校閉鎖が規定されたが、その例外として、特別な教育的ニーズを有する子どもたちについては引き続き校舎で教育や支援を行うことができるとされ(Cedefop, 2020)、対面授業の意義が改めて示されている。

6 おわりに

本稿では、フランスの子ども事情との比較の視点を交え、国家間での文化や教育の共通点を分析した。その結果、学校行事の少なさや学校は教育を行う場でありしつけや作法にはあまり関与しない点、移民や外国文化を背景にもつ子どもたちへの教育課題が大きい点、義務教育修了判定がある点が日本とはやや異なる特徴として見出された。一方、いじめ、子どもの学習意欲、不適切な養育環境が学校教育に多大な影響を及ぼしている点は日本と共通する特徴といえる。

インクルーシブ教育における現代的課題として、本稿では「できるだけ通常の学校にアクセスできるようにしながら、質の高い教育を提供し、費用対効果をいかに高くするか」と「多様な在り方を相互に認め合える共生社会の形成に向けて後期中等教育のインクルーシブ教育はいかなる役割を果たせるか」に着目した。北欧のインクルーシブ教育の特徴としては、教育の平等をキーワードにインクルーシブ教育を標榜しているものの教育制度は多少異なり、

特別学校制度がないノルウェーと特別学校制度を維持しているスウェーデン、そして特別学校数が減少しているデンマークとフィンランドがあった。そして、いずれの国においても、段階的支援の配置、教育を提供する場（集団）の整備、個別指導計画、人的資源や物理的資源の整備等で通常学校にインクルーシブ教育システムを構築している点が共通していた。義務教育修了後の進路選択とそこでのインクルーシブ教育システムの整備は各国で異なったが、不明確な点も多くその実際を明らかにすることは今後の研究課題として浮上した。

最後に、新型コロナウイルスの変異株に関するニュースが報道され、世界中が混沌とした環境におかれている。このような時代にあつてこそ、教育に携わる者は、子どもをとりまく環境を整え、教育改革をしつづける必要があるのではないだろうか。そして、外国の教育実践を参考に自国の教育の在り方を考えるのは有意義ではあるものの、他国の教育実践や取り組みの知見をそのまま導入することにはあまり意味がない。我が国や各地域の良さや特徴を生かした質の高い教育を模索することが重要であり、子どもたちにとって最善の利益とは何かを追求することが有用であろう。

謝辞

本研究は JSPS 科研費基盤研究 (B) 19H01698 から助成を受けたものである。

【引用文献】

- 渥美卓哉 (2020) : コロナ渦の学校生活. 風の便り, 11, 2-3.
- Cedefop (2020) : Swedish actions on education in response to the corona pandemic. <https://www.cedefop.europa.eu/en/news/swedish-actions-education-response-corona-pandemic> (最終閲覧 2022/1/27)
- FNN プライムオンライン (2018) : 教育から宗教の影響を排除 スウェーデン新方針の背景にあるもの. <https://www.fnn.jp/articles/-/6872> (最終閲覧 2021/11/27)
- Folkhälsomyndigheten and Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (2020) : Covid-19 hos förskole- och skolbarn. En jämförelse mellan Finland och Sverige.
- 埴真理奈・浅沼茂 (2016) : スウェーデンにおける多文化理解のための教育—ヨテボリ市の若者のナラティブ分析から—. 東京学芸大学, 67 (1), 9-19.
- Human Rights Watch (2022) : Pandemic's Dire Global Impact on Education. <https://www.hrw.org/news/2021/05/17/pandemic-s-dire-global-impact-education> (最終閲覧 2022/1/17)
- 石田祥代・是永かな子・眞城知己 (2021) : インクルーシブな学校をつくる. ミネルヴァ書房.
- 河合康 (2007) : イギリスにおけるインテグレーション及びインクルージョンをめぐる施策の展開. 上越教育大学紀要研究, 26, 381-397.
- 風の便り. 日本子ども支援学会, 第 14 号.
- 金仙玉 (2015) : 韓国の障害児教育の歴史的展開とインクルーシブ教育の現状と課題. 人間発達学研究, 6, 27-39.
- 基礎学校及び後期中等教育に関する法律 : Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova).
- 是永かな子 (2017) : 教育研究の現在 (第 5 回) 北欧を中心としたインクルージョンおよびインクルーシブ教育の現状と課題. 教育学研究, 78, 299-310.
- 小曾湧司・是永かな子 (2018) : フィンランドにおける段階的支援と特別学校の役割—Onerva koulu のセンター的機能と学校機能に注目して—. 高知大学教育学部研究報告, 7, 357-363.
- 教育再生実行会議 (2021) : ポストコロナ期における新たな学びの在り方について (第十二次提言) .
- Nabe-Nielsen, K., Fuglsang, N. V. Larsen, I. and Nilsson, C. J. (2021) : CLASS —Folkeskolelæreres arbejdsmiljø under anden bølge af COVID-19-pandemien i Danmark. Københavns Universitet .
- 内閣府 (2016) : 平成 27 年度 諸外国における子供の貧困対策に関する調査研究報告書.
- 内閣府 (2020) : 男女共同参画白書 令和 2 年版.
- 日本総研 (2020) : 新型コロナウイルス対策を巡って. <https://www.jri.co.jp/page.jsp?id=36088> (最終閲覧 2021/11/16)
- OECD (2019) : Social Expenditure Database. <https://www.oecd.org/social/expenditure.htm> (最終閲覧 2021/11/27)
- Reindal, S. M. (2016) : Discussing inclusive education: an inquiry into different interpretations and a search for ethical aspects of inclusion using the capabilities approach, EJSNE, 31, Issue 1, 1-12.
- 眞城知己 (2019) : デンマークにおける自治体条件差を包含するインクルーシブ教育制度構築過程の特質. 科学研究費助成事業研究成果報告書.
- SN 食品研究所 (2019) : 無料で提供されるフィン

ランドの給食をご紹介します！

<https://www.snfoods.co.jp/knowledge/column/detail/13079> (最終閲覧 2021/11/27)

- 産経新聞 (2021) : 王子・王女の自由どこまで？ 悩める欧州の王室。
<https://www.sankei.com/article/20211027-TSE3UPC2G5L07AQLUHLHPDWENM/> (最終閲覧 2021/11/16)
- 妹尾昌俊 (2021) : 連載 先生の「授業の考え方」が学校間格差を広げる. 東洋経済 online.
<https://toyokeizai.net/articles/-/445856> (最終閲覧 2022/1/27)
- 清水貞夫 (2007) : インクルーシブ教育の思想とその課題. 障害者問題研究, 35 (2), 82-90.
- 田中菜穂子 (2021) : 近況報告/自己紹介 育英幼稚園. 風の便り, 14, 11.
- 田中裕美子 (1997) : 労働力の女性化と性別役割分業—スウェーデンの事例による一考察—. 同志社大学人文科学研究所, 58, 161-178.
- 特定感染症蔓延時の学校等での教育活動に関する政令 : Förordning (2020:115) om utbildning på skolområdet och annan pedagogisk verksamhet vid spridning av viss smitta
- 豊福晋平 (2014) : コンピュータ&エデュケーション, 37, 29-34.
- 内田真生 (2021) : ICT 学習環境を整備するには, 北欧研究所.
<https://note.com/japanordic/n/nbdc99055d829> (最終閲覧 2021/11/27)
- ユニセフ (2021^a) : 新型コロナウイルスと教育
<https://www.unicef.or.jp/news/2021/0139.html> (最終閲覧 2021/11/17)
- 渡邊あや (2020) : 平等性と卓越性の両立をどう図っていくか：フィンランドの選択と葛藤 (特集 自律的公設学校の国際比較). 比較教育学研究, 61, 64-77.
- World Happiness Report (2021)
<https://worldhappiness.report/ed/2021/> (最終閲覧 2021/11/27)
- 山上和子 (2020) : 東京の片隅の学童保育所から. 風の便り, 11, 3-6.
- 山田真知子 (2010) : フィンランドの地方自治体とサービスの構造改革. 比較地方自治研究会ドイツ・北欧部会オンライン資料.
http://www.clair.or.jp/j/forum/series/pdf/h2_2_02.pdf (最終閲覧 2022/1/26)
- 財務省 (2021) : 消費税など (消費課税) に関する資料
https://www.mof.go.jp/tax_policy/summary/itn_comparison/j04.htm (最終閲覧 2021/11/27)

[目次へ](#)

フランスの子ども事情

— 中学校の卒業式 —

上原 秀一

(宇都宮大学共同教育学部 准教授)

1 卒業式はやめたらいいのではないか

卒業式はやめたらいいのではないか。いじめを放置している学校に子どもの卒業を祝う資格などあるのだろうか。卒業はその子どもを愛する人たちが祝いたいように祝う。それでいいのではないか。学校で卒業を祝ってほしくない親子もいるに違いない。嫌な学校に入学させられてしまったことを親子で嘆きながら、やっとの思いで学校を去る中学生がいるに違いない。だから、卒業式ではない形でそれぞれが勝手に卒業を祝えばいいのではないだろうか。

工藤勇一氏は、著書『学校の「当たり前」をやめた。』で次のように言う。「現在の学校教育を見渡すと、目的と手段の不一致はもちろんのこと、手段自体が目的化されているようなケースがたくさんあります。(中略)今こそ、目的と手段の不一致がないか、徹底的に検証していく必要があります。」(注1) 賛成である。ただし、工藤氏の著書では卒業式の「目的と手段の不一致」は検証されていない。卒業式も検証すべきである。

フランスの中学校にはごく最近まで卒業式が無かった。卒業式が無くても困らなかったのである。このことは、卒業式というものが「学校の「当たり前」」ではないことの証拠となるだろう。ところがそのフランスが国の政策で中学校の卒業式をやるようになった。フランスの中学校は、何のために卒業式を始めたのだろうか。何か困ったことを解決したいのだろうか。よその国のことである。卒業式などやめたほうがいいのに、というのは余計なお世話かも知れない。しかし、日本の「学校の「当たり前」」になっている卒業式を検証するためには、ぜひともフランスのこの政策の目的を知っておきたい。

2分ほどの動画がインターネット上に公開されている。フランスのエバリスト・ガロア中学校で2016年に行われた卒業式の動画である(注2)。この学校は、数学者ガロアの名前を学校名

にしている。この動画を宇都宮大学共同教育学部の授業で2年生に見せた。すると、学生たちは次のようなことを言った。黒人の生徒が多い。日本の中3よりも大人びた生徒がいる。厳粛な雰囲気が無い。卒業証書が事務書類のように雑に扱われている。私は、学生たちに「フランスの中学校の卒業式だ」ということだけを知らせておいた。他にはフランスの学校についての予備知識を与えなかった。しかし、学生たちは自分の中学時代と比べて分かったのだろう。なかなか良い発見をしている。

動画の中で最初に話をした女性は、大学区総長のベアトリス・ジル氏である。大学区(アカデミー)というのは、全国を25に分けた地方教育行政区画である。それぞれの大学区には、中央政府の国民教育省が地方事務所を置いている。大学区事務局(レクトラ)である。レクトラのトップがレクター(大学区総長)である。この動画に出てくるジル総長は女性なので女性形でレクトレスと呼ばれる。

20区からなる首都パリは、パリ大学区という一つの大学区になっている。そしてパリ大学区の外側に二つの大学区が有る。西がベルサイユ大学区、東がクレティユ大学区である。ジル氏は、クレティユ大学区の総長である。この動画は、クレティユ大学区事務局が、ホームページとYouTubeで公開しているものである。大学区事務局がなぜ一中学校の卒業式の動画をこのように公開しているのだろうか。

それはまず、中学校の卒業式というものがフランスでは珍しいものだからである。フランスの中学校で卒業式が行われるようになったのは、この動画が公開された2016年のことである。そして、エバリスト・ガロア中学校は、パリ郊外の貧しい地域にあって例外的に成績の良い学校なのだ。だから、この中学校の卒業式は、中学校卒業式の導入という国の政策にとってモデルとなる事例なのであろう。

ジル総長が言う。「今年2016年、皆さんの学

校の卒業試験合格率は急上昇を遂げました。なんと91%を超えたのです。」生徒たちが拍手喝采する。この年の合格率は、全国平均で87.3%であった。試験制度が変わった2013年度には84.7%であったが、2014年度は85.4%、2015年度は86.4%と全国的にも合格率は上昇傾向にあった(注3)。しかしエバリスト・ガロア中学校の91%というのは、確かに極めて優秀な成績と言える。

ジル総長に続いて保護者の男性がこう言っている。「エバリスト・ガロア中学校は貧困地区の真ん中にあります。優先教育地区(zone d'éducation prioritaire)です。だから、この結果は大いに誇るべきです。この地区にとっても、この中学校にとっても、そしてフランスで一番貧しいこのスブラン市にとっても誇らしいことなのです。これでこの町に対する偏見を無くすことが出来ます。」この男性は、後に出てくる女子生徒サラさんの父親である。サラさんは成績優秀者である。成績優秀者の卒業証書には「トレビアン」と書かれる。800点満点の卒業試験で640点以上、つまり満点の8割を取った者に「トレビアン」が与えられるのである(合格点は400点)。「トレビアン」をもらえるのは全国の中学生の約一割に過ぎない。

卒業式では女子のコーラス隊がフランス国歌ラ・マルセイエーズをジャズ風のアレンジで歌っている。コーラス隊の女子生徒たちの中で白人は二人だけである。最後に男性がジョン・レノンの「イマジン」を歌う。弾いているアップライトピアノは譜面台が折れ、胴体には傷が付いている。日本の中学校には立派なグランドピアノが有るのが当然のことだが、フランスでは当然のことではないようである。フランスでは、公立学校の教員は全員が国家公務員なのだが、校舎を建てたり備品を買ったりするのは地方自治体の責任である。だから、教員の資質能力や給与には地域間格差が無い一方で、校舎や備品には格差が有るのである。

2 卒業式が無い国

これまで、フランスの学校には卒業式というものが無かった。小学校、中学校、高校、大学、いずれも卒業式が無い。前述したエバリスト・ガロア中学校の卒業式も、日本人が思い描くような「卒業式」とはかなり違ったものである。なにしろこの卒業式は、中学校の最後の授業が

終わってから3か月も後に行われるのだ。日本の中学校が6月末に卒業生を集めて卒業式をするようなものである。これでは卒業式というよりも早めの同窓会と言ったほうがいいかも知れない。

フランスの中学校では、卒業証書を授与するために国家試験が行われる。日本の中学校では、校長が卒業を認定するが、フランスでは国が認定するのである。この国家試験は、6月の学年末に行われる。この試験の後、2か月の長い夏休みに入る。9月初めに生徒は高校に入学する。それから1か月が過ぎた頃ようやく、生徒を出身中学校に集めて卒業証書を授与するのである。つまり生徒が中学校を離れてから3か月も後になってようやく卒業式が行われるということである。なぜこうなるのだろうか。

それは、卒業試験の結果が分かるころには中学校が夏休みに入ってしまうからである。卒業試験の結果は、7月上旬に全国一斉に公表される。すでに学校は夏休みに入っているため、結果は生徒が自分でインターネットを使って調べる。また、病気や事故で6月の試験を受験出来なかった生徒のために、9月に追試験が行われる。追試験の結果が分かるのが9月末である。このため、中学校での卒業証書授与は早くても10月以降とならざるを得ないのである。

中学校の卒業証書はブルベ(diplôme national du brevet, DNB)と呼ばれる(注4)。高校の卒業証書はバカロレア(baccalauréat)である。バカロレアという語は日本でもよく知られているようだ。『広辞苑』にも載っている。しかし、ブルベはまったく知られていない。だからここでは、「ブルベ」ではなく「中学校卒業証書」と言うことにする。

中学校卒業証書の取得試験は合格率がだいたい8割から9割である。中学校卒業証書を取得していなくても高校に進学することが出来る。また、高校入試というものが無い。どの高校に進学するかは、中学校と高校が生徒一人一人の進路希望と成績を見ながら協議して決める。それでは、中学校卒業証書は何の役に立つのだろうか。実際のところはあまり役に立たないのである。中学校卒業証書を持っていてもいなくても、就職にも進学にも影響は無い。実利的な意義は無いのである。つまり、中学校の卒業を国家が認定するという象徴的な意義しか無いのだ。なお、特別支援教育の対象である中学生は、中学校卒業証書の代わりに「普通教育

修了証書 (certificat de formation générale, CFG) の取得試験を受験することになっている。

ヨーロッパの大学は、日本の大学と比べて入るのが易しく出るのが難しい。このように言われることがよくある。フランスの大学も一時は中退率が4割とも言われていた。ごく一部の超エリート校を除いて、フランスの大学というのは、バカロレアを持っていれば、高校在学中の成績にかかわらず、だれもが医学部でもどこでも好きな学部に入ることが出来る。しかし、2年次に進級するのが容易ではない。だから留年をくり返して結局やめてしまう大学生が普通にいるわけである。入るのが易しく出るのが難しいというのはこういうことである。(ちなみに、高等教育機関の大部分を占める「大学 (université)」は全て国立であり、授業料はかからない。年間2~3万円程度の「学籍登録料」しかかからない。これも大学の中退率が高い一因である。)

しかし、入るのが易しく出るのが難しいのは大学に限ったことではない。高校も入学試験が無いのに、卒業の時に受験するバカロレアは、日本の高校卒業に比べると格段に難しい国家試験である。2020年度と2021年度はコロナ禍の影響で筆記試験・口述試験が中止となった。このため、在学中の平常点による成績判定が行われた。その結果、2020年度は95%、2021年度は90%という異常に高い合格率となった。しかし、普段は9割未満の合格率である。2005年度まではさらに低く、7~8割の合格率であった。

同じように、中学校でも卒業証書を得るためには、合格率8~9割の国家試験を受けなければならない。要するに、入口ではなく出口の管理が厳しいのが、フランスの学校の特徴だということになる。こうした国家による出口管理を子どもが初めて体験するのが中学校卒業試験なのだ。

このような出口管理の傾向は、さらに一学年ごとの進級にも言える。幼稚園から小学校に入学する際には、標準年齢の6歳よりも1年早めたり遅らせたりすることが普通にある。小学校入学後も留年・飛び級が普通に行われる。エバリスト・ガロア中学校の卒業生には「日本の中3よりも大人びた生徒がいる」。宇都宮大学の学生は、このことに気が付いた。知らないうちにフランスの学校の留年制度を言い当てたことになる。

日本のように同じ年齢の児童生徒を毎年一

斉に進級させる制度を「年齢主義」と言う。一方、フランスのように児童生徒の学業成績に基づいて進級させる制度を「課程主義」と言う。フランスは典型的な課程主義の国なのである。

1989年の法律(注5)で小学校における留年が原則1回に制限された。子どもは留年を繰り返すと学習意欲を失ってしまう。学習意欲の低下を食い止めるために留年を制限したのである。この結果、今日では当時よりもかなり留年者の割合は減ってきた。しかしそれでも中学校卒業試験の合格者のうち、約15%が1回以上の留年経験者となっている。2回以上の留年経験者も1%いる。留年経験者の合格率は、標準年齢の15歳児よりも低くなっている。2016年度は、15歳児の合格率が91.4%であったのに対して、16歳児は69.8%、17歳以上は62.8%であった。

3 日本の中学校卒業式

日本の中学校の卒業式は、学習指導要領に定められた教育活動である。先に私は、卒業式はやめたらいいのではないかと述べた。しかしやめるためにはこの学習指導要領を変えなければならない。各学校の判断で卒業式を廃止するという事は出来ないのである。

では、中学校の卒業式は、何のために行われているのだろうか。卒業式は、教科外の「特別活動」の中に位置付けられている。中学校の「特別活動」には、「学級活動」「生徒会活動」と並んで「学校行事」が有る。卒業式は「学校行事」のうちの「儀式的行事」に分類されている。

「学校生活に有意義な変化や折り目を付け、厳粛で清新な気分を味わい、新しい生活の展開への動機付けとなるようにすること。」

学習指導要領では、「儀式的行事」についてこのように書かれている。「厳粛で清新な気分を味わ」わせるのが「儀式的行事」の意義なのである。

さらに、『学習指導要領解説 特別活動編』には、卒業式について次のように書かれている。

「学校において行われる行事には、様々なものがあるが、この中で、入学式や卒業式は、学校生活に有意義な変化や折り目を付け、厳粛かつ清新な雰囲気の中で、新しい生活

の展開への動機付けを行い、学校、社会、国家など集団への所属感を深める上でよい機会となるものである。このような意義を踏まえ、入学式や卒業式においては、「国旗を掲揚するとともに、国歌を斉唱するよう指導するものとする」としている。」(注6)

「入学式や卒業式」の「意義」は、「厳粛かつ清新な雰囲気の中で」「学校、社会、国家など集団への所属感を深める」ことにあるというのである。そして「集団」の中でも特に「国家」への「所属感を深める」ために、「国旗を掲揚するとともに、国歌を斉唱するよう指導する」ものとされている。

学習指導要領とその解説の記述から、次のことが分かる。すなわち、「儀式的行事」である「入学式や卒業式」は、「厳粛かつ清新」な「気分」や「雰囲気」を使った教育活動なのである。そして、「学校、社会、国家など集団への所属感を深める機会として」「入学式や卒業式」が行われているのである。

4 2016年のフランス国民教育省通達

一方、フランスでは、2016年6月の国民教育省通達(注7)で中学校卒業式の実施方法が定められた。「la cérémonie républicaine de remise du diplôme national du brevet et du certificat de formation générale」というのがこの通達で定められた卒業式の正式名称である。直訳すると「中学校卒業証書及び普通教育修了証書を授与する共和国行事」となる。この「共和国行事」という語には特別に強い意志が込められているようである。「卒業式」を「共和国」の「行事」として行うことへの特別に強い意志である。

通達には、卒業式の意義が次のように書かれている。「中学校卒業証書の取得は、中学生全員が共通に学ぶ時期を終え、より専門的な就学段階へと入っていく折り返しとなる

(ponctuer) 重要な機会である。」「この行事は、共和国において学校が果たしている重要な役割を再認識させ、人生で初めて国家資格を手に入れることを祝うためのものである。」

「この行事は、学校の教育的な雰囲気 (le climat scolaire de l'établissement) によって作り出すものであり、学校との一体感

(l'identité de l'établissement) を強めるきっかけとなる厳粛な時間 (un temps solennel) をもたらすものである。したがって、この行事は、学校長の責任で行われるべきものである。」「卒業式を共和国行事として実施することによって、関係する学校は、中学校に対する有意義な所属感 (un sentiment d'appartenance) を生徒の間に発展させる機会とするための条件を検討することになる。」

このように、「折り返し」「学校の教育的な雰囲気」「学校との一体感」「厳粛な時間」「中学校に対する有意義な所属感」といった語が使われている。これらの語は、日本の学習指導要領が卒業式の意義を言うのに使った語に相当するものである。フランスの卒業式も、日本の卒業式と同様に、「厳粛かつ清新」な「気分」や「雰囲気」を使った教育活動として構想されているのである。そして、日本と同様に「学校」への「所属感を深める」ことが目指されているのである。また、「共和国行事」という語をあえて使っていることから、「国家」への「所属感を深める」ことが特に目指されていることが分かる。これも日本と共通する特徴である。ではなぜ、この時期に、フランス政府はこのような教育活動を始めることにしたのであろうか。2016年というのはどういう年だったのだろうか。

5 シャルリー・エブド事件

2015年1月に「シャルリー・エブド事件」と呼ばれるテロ事件が起こった。イスラム教の預言者ムハンマドの風刺画を掲載した週刊新聞『シャルリー・エブド』の編集部がテロリストによって襲撃され12人が殺害された。さらに同年11月には、パリでイスラム過激派による同時多発テロ事件が起こった。街角のカフェで食事をしていた人々やコンサートホールの観客たちが銃で無差別に殺害された。死者は130人に上った。2016年に導入された中学校卒業式は、明らかにこうした状況を反映したものである。

そして、導入後5回目の中学校卒業式が行われた2020年10月には、中学校の教員が授業内容を理由に殺害される事件が起き、フランスの教育界に衝撃を与えた(注8)。男性教師が、シャルリー・エブド事件を扱った授業の内容を理由に、見ず知らずのイスラム原理主義者に刺殺され、頭部を切断されたのである。被害者はサ

ミュエル・パティ氏という社会科教師である。パティ氏は、「道徳・公民科」の授業で表現の自由を教えるために、シャルリー・エブド事件の引き金となった風刺画を教材として使った。フランスの教員には、検定教科書を使用する義務が課されていない。教員は自らの専門的な判断に従って教材を選んで使っている。パティ氏の場合もそうである。しかし、風刺画を使ったパティ氏のこの授業を生徒の一人が SNS 上で批判した。この SNS 投稿が拡散した結果、パティ氏は面識の無い 18 歳の青年に殺害されることとなったのである。

イスラム教を学校でどう扱うか、というのはフランスでは 1980 年代末から続く根の深い問題である。1989 年に、パリの公立中学校でイスラム教徒の女子生徒 2 名が、イスラム教のシンボルであるスカーフを着けて登校した。フランスの公立学校は 19 世紀以来、非宗教性（ライシテ）を原則としてきた。児童生徒にも学校内で自らの信仰を外面に出不さないようにさせる指導が厳格に行われていた。このため、校長は二人の女子生徒に学校ではスカーフを外すように命じた。しかし二人はこれに従わなかった。このため、二人の生徒は学校から退学処分を受けた。これは「スカーフ問題」と呼ばれる有名な出来事で、これ以降、宗教的シンボルの扱いが学校教育に関わる重要な論点となった（注 9）。

「スカーフ問題」から分かるように、フランスの公立中学校には退学処分がある。日本の中学校で退学処分を行えるのは国立学校と私立学校だけである。公立学校が生徒を退学にしまうと、この生徒は教育を受ける権利を奪われてしまう。だから、義務教育段階では公立学校は退学処分を行えないのである。フランスにも「義務教育」の制度はあるが、意味が日本と違う。フランスで「義務教育」というときの「義務」は、日本のように保護者が子どもを学校に行かせる義務という意味ではない。学校に行かせるのではなく教育を受けさせるのが義務なのである。だから、義務教育段階でも通信教育が行われているし、家庭での義務教育も認められている。

2001 年 9 月のアメリカ同時多発テロの影響で、フランスでは学校における宗教的シンボルの扱いが再び議論されるようになった。その結果、2004 年 3 月の法律改正で、次のような規定が設けられた。「公立の小中高校においては、児童生徒が信仰を目に見える形で示すようなシ

ンボルや服装は禁止する。」このような規定である（教育法典第 L.141-5-1 条）。これは、キリスト教の十字架、ユダヤ教の帽子、イスラム教のスカーフといった宗教的シンボルを学校内で目に見える形で着用することを禁じる法律である（注 10）。このように、学校における非宗教性の原則は強化される傾向にある。つまり、特定の宗教への信仰心を外面に出さず内面に留めることが子どもたちにいっそう強く求められるようになってきているのである。そして、宗教への所属感よりもむしろフランス共和国への所属感を深めることが目指されているのである。中学校の卒業式が「共和国行事」と呼ばれるのもこの傾向の現れである

6 優先教育地区

エバリスト・ガロア中学校の成績優秀者サラさんの父親がこう言っていた。「エバリスト・ガロア中学校は貧困地区の真ん中にあります。優先教育地区 (zone d'éducation prioritaire) です。」「優先教育地区 (ZEP)」という語は、1981 年から使われていて、フランスの人々が学校内外を問わず一般に使うかなり定着した言い方のようなのである。「優先教育地区」政策は、低所得地区の教育条件を重点的に改善する政策である。現在では、国民教育省は「優先教育地区」ではなく、「優先教育ネットワーク (réseau d'éducation prioritaire, REP)」という言い方をするようになってきているが、「優先教育地区」のほうがよく知られた言い方である。

フランスの都市政策において、教育を始めとする様々な分野で重点的な支援を行う低所得地区のことを「優先市街区 (quartier prioritaire, QP)」と言う。サラさんの住むクレティユ大学区は、優先市街区に住む中学生の割合が全国で最も高い大学区である。中学生の 22.1% が優先市街区に住んでいる。全国平均が 9.6% なので、その 2 倍以上ということになる。

「優先教育ネットワーク」に指定された中学校に通う生徒の割合も、36.9% と全国で最も高い割合になっている（コルシカ島と海外領土を除く）。全国平均は 19.0% である。クレティユ大学区がいかに経済的に不利な地域であるか、お分かりいただけるであろう。

エバリスト・ガロア中学校は、クレティユ大学区内のスブラン市にある中学校である。スブラン市内の中学校 4 校は全てが「優先教育ネッ

トワーク (REP)」の指定を受けている。そのうちエバリスト・ガロア中学校ともう1校は、REPの中でもさらに重点的な支援を受ける REP+の指定校である。エバリスト・ガロア中学校は、通学区域内にある幼稚園3校、小学校3校とネットワークを構成して、低所得世帯の子どもたちに特に手厚い教育を行っている。例えば、ネットワーク内の小学校では、子どもの読み書き能力を高めるために、フランス語の授業を少人数学級で実施している。このための教員加配が国によって行われているのである。また、ネットワーク内の教員には他の地区よりも充実した研修の機会が与えられている。最初に紹介した卒業式では、こうした「優先教育地区」政策の成果が祝福されているのだと見ることが出来る。サラさんの父親の「これでこの町に対する偏見を無くすことが出来ます。」という言葉からも分かるだろう。国民教育省の地方事務所がこの中学校を選んで動画を公開している理由も分かるだろう。要するに、フランスは目に見える格差社会なのである。

『パリ 20 区、僕たちのクラス』という有名な映画がある。ローラン・カンテ監督による 2008 年の作品である。実話に基づいて作られた作品である。その中に次のような場面がある。教室内での暴力を理由に退学処分を受けた黒人男子生徒の話である。退学を決める会議に本人と母親が呼ばれる。この母親はフランス語が全く話せない。校長が言い渡した退学処分を、本人が母親に通訳して知らせるのである。この男子生徒の暴力は、生徒たちによるすさまじい授業妨害の結果として描かれている。主人公の男性教師がフランス語の授業をしていると、生徒たちが自分の成績に対する不満を言い始める。教師と生徒の間で激しい言い合いとなり、教師が思わず女子生徒を「ペタス (売春婦)」とものしてしまうのだ。1980 年代の日本の学園ドラマに描かれた校内暴力の場面にも似ている。しかし、このような描写は大げさなものではないようである。

経済協力開発機構 (OECD) の調査でもフランスの教師たちの悩みが数字で裏付けられている。2018 年の「国際教員指導環境調査 (TALIS)」である (注 11)。この調査によると、フランスの中学校教員は、「学校の規律を保つこと」にストレスを感じている人の割合が 58.4%に上る。これは調査に参加した 48 か国の中で 4 番目に高い値である。OECD 加盟国の平均は 38.0%、日

本は 33.4%である。

「児童生徒間の脅迫又はいじめ (又は、他の形態の暴言)」が「校内において少なくとも毎週発生」しているか。これを校長に尋ねる質問項目では、日本の中学校が 0.4%であるのに対して、フランスは 26.8%に上る。OECD 平均の 14.2%を大きく上回っている。

また、「児童生徒が授業を妨害するため、多くの時間が失われてしまう」と答えた教員の割合も日仏で大きく異なっている。すなわち、中学校では日本の 8.1%に対してフランスは 40.0%である。小学校では、日本が 10.9%、フランスが 43.7%となっている。このように、フランスの教員は日本の教員よりも学校の規律維持に困難を感じているのである。フランスの中学校卒業式は、このような規律維持の困難に 대응しようとするものなのであろう。そして、こうした困難の背景には、経済の格差と宗教の対立が有るのだ。このような困難を「気分」や「雰囲気」を使った教育活動で乗り越えるのは無理な話である。やはり日本の学校は卒業式をやめるべきだし、また、フランスも卒業式など始めないほうがよかったと反省する日が来るに違いない。

【注】

- 1 工藤勇一『学校の「当たり前」をやめた。一生徒も教師も変わる！ 公立名門中学校長の改革』時事通信出版局、2018 年、64 頁。
- 2 Cérémonie républicaine de remise du diplôme national du brevet
<https://www.youtube.com/watch?v=ul-Rjx5FEaI>
(2022 年 2 月 15 日最終アクセス)
- 3 以下、OECD による統計数字を除いて、フランスの統計数字は国民教育省の公表資料による。すなわち、MEN/DEPP, *Repères et références statistiques* の各年版である。
- 4 上原秀一「前期中等教育の修了認定試験制度の成立と展開」研究代表者古沢常雄『フランスにおける社会的排除のメカニズムと学校教育の再構築』平成 19~21 年度科学研究費補助金基盤研究 (B) 研究成果報告書、課題番号 19330180、2010 年、13~26 頁を参照。
- 5 教育に関する 1989 年 7 月 10 日基本法第 89-486 号 (LOI n° 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation)。小林順子編『21 世紀を展望するフランス教育改革—1989 年教育基本法の論理と展開—』東信堂、1997 年を参照。
- 6 文部科学省『中学校学習指導要領 (平成 29 年告

フランスの子ども事情
— 中学校の卒業式 —

- 示)解説 特別活動編』東山書房、2018年、134頁。
- 7 Ministère de l' éducation nationale, «Instauration et organization de la cérémonie républicaine de remise du diplôme national du brevet et du certificate de formation générale », Note de service n° 2016-090 du 22-6-2016 (MENE1615562N).
- 8 園山大祐「「表現の自由」をめぐって—フランス中学校教師殺人事件から考える—」『季刊教育法』第208号、2021年、54～59頁を参照。
- 9 池田賢市『フランスの移民と学校教育』明石書店、2001年を参照。
- 10 藤井穂高「フランス公教育における非宗教性原則の問題構成—2004年非宗教性原則適用法の分析を中心に—」日本教育制度学会『教育制度学研究』第12号、2005年、167～181頁を参照。
- 11 次の文献を参照。国立教育政策研究所編『教員環境の国際比較 OECD国際教員指導環境調査(TALIS)2018報告書—学び続ける教員と校長—』ぎょうせい、2019年。国立教育政策研究所編『教員環境の国際比較 OECD国際教員指導環境調査(TALIS)2018報告書[第2巻]—専門職としての教員と校長—』明石書店、2020年。上原秀一「教育事情の日仏比較 小中学校教員の指導環境—OECD国際教員指導環境調査(TALIS)から—」フランス教育学会『フランス教育学会紀要』第33号、2021年、149～152頁。

[目次へ](#)

＜私の最終講義ノートから＞

英語・非暴力・地域 — 多文化共生に生きる —

瀧口 優
(白梅学園短期大学)

1 英語との出会い

私と英語との付き合いは中学校1年から始まりました。1年の時は何とか授業についていたのですが、2年になって新しい先生になるとだんだんわからなくなって、2学期ころからは平均点を取るのもやっとという状態でした。そのまま推移すればきっと今の姿はなかったと思います。幸か不幸か私の担任は今でいう体罰教師で、多くの生徒が叩かれたり正座させられたりということを体験していました。そんな教師に反発して「教師になる」と決意したのは2学期も半ばです。

周りに聞いてみると教師になるには大学を出なければならないこと、大学に入るためには英語ができなければならないことを知り、やさしい「ロビンソン・クルーソー」や「イソップ寓話」の英文を読み始めました。そして何とか高校に合格し、ESS というサークルに入りました。英語を学ぶためでしたが、当時のESSでは英語の歌を唄うことが中心で、3年間英語の勉強をしながら英語の歌を覚えました。結果として東京教育大学の文学部にある英語学英文学専攻に合格し、そこから英語教師という道が開けました。

とは言っても大学時代は学生セツルメント活動に没頭し、英語を深めるということができませんでした。しかしそのセツルメント活動で得たものは私の教師人生に大きな力となりました。何よりも人間を豊かにとらえるということです。どんな荒れている子どもも「分かりたい」という気持ちと「できる」という自信を持ちたいという、後から考えれば当たり前のことなのですが、自分のからだにしみこみました。教員になってから、この子ども観を柱に教育活動を行ってきました。

2 英語教師として

出身県の埼玉県立高校の教員となり、そこで新英語教育研究会（以下「新英研」という民間教育研究団体と出会いました。2年目には自分の授業をまとめて発表し、それ以来年度末に自分の授業を振り返るという習慣が身につきました。「The Road to Tomorrow」は1号から45号まで続き、介護などで出せなくなった3年をはさんで現在最終の48号を目指しています。

新英研では英語教育を人間教育として位置づけ、授業の中で自らの生き方を問うことを目指し、人間らしい教材、自己表現、集団での学び、平和教育等に取り組んできました。人間らしい教材として、ヘレン・ケラー、チャップリン、キング牧師そしてアンネ・フランクを位置付け、関連する場所を訪ねてきました。ヘレン・ケラーはアラバマ州のタスカンビアに、チャップリンは彼が生活していたロンドンと彼のお墓のあるスイスのVeveyに、キング牧師はジョージア州のアトランタに、そしてアンネ・フランクはアムステルダムにある隠れ家となった記念館を訪れ、生の資料をもって授業に臨みました。教師が思いを込めた教材は、生徒の心に届き、高校生たちが自分の生き方を問い直す機会となりました。

また1980年代に学校平和宣言等が展開されたのを機に、担当クラスで英語での学級平和宣言、あるいは学校平和宣言を生徒と一緒に作り、それを世界の指導者に送りました。住所がわからなくても「ソ連」「モスクワ」「大統領様」で返事もらったものもあります。またグループで修学旅行中に出会った外国人にピースメッセージを書いてもらい、それを読むことを通して世界の人々とのつながりを確認した生徒もいます。そうして出会った外国人との交流が今でも続いています。

25年間の高校教員を終えて白梅学園短期大

学にうつり、教養科、保育科あわせて23年間英語教師として過ごしました。高校教員の時とスタンスは変わらず、新たな課題として福祉や保育、そして多文化共生などを英語の授業に組み入れて授業を行ってきています。特に1990年代から小学校への英語導入が具体化される中で、不十分な教育条件の中で実施することに警告を発してきましたが、小学校教員の養成を行っている白梅学園大学においては「小学校英語指導法」も担当しています。

3 非暴力について

私が教員になった動機が「体罰」に対する反発でした。高校教師として英語の授業だけでなく、平和の問題を取り組んできた中で、自国の「平和」の名のもとに戦争を引き起こすということが繰り返されることに心が痛みました。私が大学にうつった1999年は国連が「平和の文化に関する宣言」と「行動計画」を採択した年でした。そして2000年は「平和の文化国際年」となり、2001年から2010年までが「世界の子どもたちのための平和と非暴力の文化国際10年」でした。「平和」だけでなく「非暴力」があってはじめて子どもたちが守られるという位置づけです。

英語の授業で学んだチャップリンやキング牧師に加えて、ガンジーやネルソン・マンデラなどを視野に入れて「非暴力」を広げました。「平和の文化をきずく会」を設立し、20年間その活動をつづけました。また保育科のゼミナールでは「非暴力」をテーマに学生を募集し、20年間非暴力にかかわる内容を展開してきました。テレビ番組の暴力性、漫画の暴力性、映画の暴力性、絵本の暴力性、あるいは歌に見る暴力性など、あらゆるテーマを取り上げてきています。

最後のゼミナール発表では非暴力にもっとも反する「戦争」をテーマにアンケート調査を行いました。「これから世界で戦争が起こらないと思うか」という問いに、小学校6年生が60%、中学校2年生で63%、高校3年生で76%が「いいえ」と答えています。でも本学の短期大学2年生は14%、大学では23%と少なくなっています。保育や福祉を学ぶ学生にとって人間の本質は非暴力であり、「戦争」などあってはいけないという願いが込められていると読み取りました。

4 地域について

大学時代に「セツルメント」を経験した私は、教師になっても地域の重要性について考えることができました。高校教員の時は高校入試の在り方を考える「埼玉・高校入試を考える会」や小学校から高校までの地域ネットワークづくりに取り組みました。大学に移ってからは川口で「不登校・引きこもりの親の会」を妻とともにスタートし、15年間自宅を開放してきました。小平に移ってからも同様の会を組織することを続けています。

大学では学生たちが自主的に動いてくれることもあり、先生方と協力して「子育て広場」の取り組みを進めました。短期大学生と地域をつなぐことをテーマに申請し、4年間の補助が実現しました。学生たちが地域に呼びかけ、保護者や子どもたちを大学に招き、創造的な遊びを提供するというものです。既にスタートから17年がすぎましたが、初年度より教員の一人として学生の成長を見守ってきました。

「地域ネットワークづくり」の研究に参加する中で、多くの人との交流が持てる人は人に対する信頼も高いという結果をえることができました。時まさに東日本大震災の中で、人のつながりがいかに重要であるかが問われました。一緒に研究を進めてきた教員のよびかけで、「小平西地区地域ネットワーク」(以下「西ネット」)を結成し、10年が経過しようとしています。地域の崩壊が進む中で、この西ネットの取り組みが少しでもその回復に貢献できたらと思っています。

5 多文化共生について

1993年にベトナムの英語の先生を自宅に招いて以来、ベトナムとの交流や支援を続けてきました。大学時代にベトナム戦争反対の中にいた自分としては、何かしないといけないという思いを持っていました。それからほぼ30年、訪問は12回に及び保育園、小学校、高校、そして障がい者施設などへの支援を行ってきました。当初は保育園におもちゃを送るということでしたが、徐々に障がい者への視点を広げています。

一方小平市国際交流協会(KIFA)が一般社団法人になるための準備をすすめ、この4月より

法人化します。地域に住む外国籍住民へのアンケート結果では、日本の人々との交流を望みながら孤立感や差別感を感じている人がたくさんいることがわかりました。4月以降はこのKIFAでの活動が広がります。あわせて小平市には朝鮮大学校があり、在日として様々な差別を受けている現状を知りました。この問題もあわせて考えなければなりません。

6 これからは

4月になったら今までのことがすべてなくなって新たな生活を始めるわけではなく、以上

述べたことの延長として考えています。英語教育や言葉の教育の研究、地域活動の継続、多文化共生の取り組み、乳幼児と子どもの権利条約への関わり、そしてベトナム交流と支援です。

「年を取る」ということを50歳からはじめて、現在は30歳まで戻りました。「人間生涯発達論」(金田利子)にしたがって、まだまだ「発達」を楽しみたいと思います。竹内まりやの「人生の扉」の最後に「(体が弱っても)人生は生きる価値がある」と結んでいます。今までの人との出会い、仕事との出会い、英語との出会い、社会との出会い、そして世界との出会い、感謝するだけです。

日本子ども支援学会ワークショップ一覧

(2020年11月から2022年2月まで)

- 1) 第10回ワークショップ 2020.11.14 pm2~4 リモート
「多国籍化する学校(Ⅱ)」土田雄一
司会：深谷昌志
- 2) 第11回ワークショップ・オープン 2021.2.20 pm2~4 リモート
「子どものサッカーの世界」渥美拓哉
「コロナ禍の大学におけるメール相談の実践例」小澤貴史
「アプライドドラマの可能性」成澤布美子
司会：明石 要一
- 3) 第12回ワークショップ 2021.5.8 pm2~4 リモート
「里子の自立を考える」青葉絃宇
「里子の共感性と里親による養育のサスティナビリティ
—里子によき『自立』の日をもたらすために」深谷和子
司会：石田祥代
- 4) 第13回ワークショップ・オープン 2021.8.14 pm2~4 リモート
「伊良部島の子どもたち」外山千草
「多国籍化する学校での子どもの指導」萩原裕美
「アナウンス学校に集まる若者たち」清文枝
司会：金城悟
- 5) 第14回ワークショップ 2021.11.13 pm2~4 リモート
「フランスの子ども事情」上原秀一
「北欧の子どもたち—フランスの子ども事情との比較から」石田祥代
司会：土田雄一
- 6) 第15回ワークショップ 2022.2.12 pm3:30~5:30 リモート
「子どもの育ちを考える—幼児期を手がかりとして」河村圭
「幼少年期の過酷な育ちの影響~ACEsという新たな視点から」金城悟
司会：明石要一

[目次へ](#)

Book Review

子どものレジリエンス研究会 編・著
「レジリエンス 実践・教材集」

鈴木 聡
(東京学芸大学 教授)

これからの社会経済環境は極めて予測困難な状況に直面していくと言われている。加えて、コロナ禍、自然災害、ウクライナでの戦争といった不安定な世の中である。まさに、正解のない世の中でいかにして納得解や最適解を協働して見つけ続けていくかという課題が叫ばれて久しい。そのため、例えば学校教育においては課題解決力を身に付けたり、協働する力を身に付けたりすることを目指し、いわゆる資質・能力を育むことが求められるようになった。しかしながら、資質・能力は多岐にわたり、どのように育むかということにおいてもなかなか難しいと思われる。

そうした中、そもそも一人ひとりの子どもに目を向けてみると、まずは身に付けたい力とは何であろうか。それが「レジリエンス」であると私は思う。人は誰でも困難な場面に出会う。それに対峙し、少しずつでも立ち向かおうとしていく力が備わっていれば、まずは一步を踏み出していけるはずだ。

レジリエンスは、心理学辞典等では「うまく適応できる能力」や「精神的回復力」と説明されることが多いが、紹介する書物、「レジリエンス 実践・教材集」においては、「落ち込んでも立ち直れる弾力性(p.2)」と書かれている。「心の弾力性」と聞き、イメージが広がった。落ち込んでも、もとに戻っていく弾力性。すぐにではなくても、少しずつもとに戻っていくようなしなやかさがある心。こうした心は、結果的に強いものなのであろう。

本書は、学校の教員で構成されている「子どものレジリエンス研究会」が作成した実践・教材集である。教師、メンタルワーカー、ソーシャルワーカー、保健師、特別支援巡回アドバイザー等が子どもたちと実践を積み重ね、その事実や経験がもとになって編まれている。基礎編「レジリエンス教育の進め方」では、レジリエンスの概説、背景、定義、教育や授業との関連などが実にわかりやすく述べられている。学校の授業で扱う場合、どの領域や学年で実施したらよいかという案も

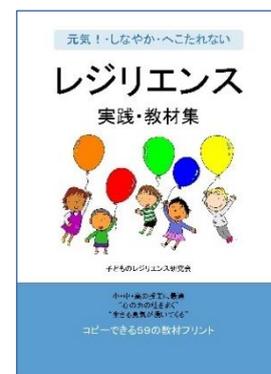
提示されている。特筆すべきは、「心の授業には常に危険が伴う」という留意点が6項目に渡り示されていることだ。授業を展開する上で、大変示唆に富む情報となるだろう。私自身、教育法の授業で大学生にレジリエンスの話をするところがあるが、大変参考になった。

教材編では、教材プリントと指導マニュアルが豊富に掲載されている。豊富すぎて「さあ、どれを使ったらいいだろう？」と迷うかもしれない。そのような場合を想定してか、「教材ナビ」と称された目的別ガイドが提示されている(P.34)。状況に応じてどの教材を使ったらいいかを示してくれる。

私が一番興味を持ったのは、実践編である。所謂指導案と実践記録が掲載されている。板書や発問発話記録、感想、そして実践した教師自身の振り返り等が記述されており、具体的に伝わる。学校間・地域連携でレジリエンスを広める活動事例からは、改めてレジリエンスを育む必要性を感じる。

本書は、すぐにでも実践できるというハウツー的なマニュアル本という域を超え、何を教えるのか、なぜ教えるのか、誰に教えるのかという理念もしっかりと伝わってくる。教材をすぐコピーできるという使いやすさを提供しつつ、使い手の主体性を期待し担保し委ねていると感じる。まさに、本書に弾力性やしなやかさが備わっているのだ。

私も50才半ばにして日々落ち込んだり、自信がなくなったりすることがあるが、本書を読みながら、「何とかなるさ」と思えるようなメッセージをたくさんもらった気がする。本書を通し、子どもたちにレジリエンスを育てていただきたい。



2022年2月発行

編集後記

例年の9月刊行が大幅に遅れてしまいましたが、何とか年度内に発行することができました。原稿をお寄せいただいた方々に心より御礼申し上げます。また、発行の遅延によってご迷惑をおかけしたことを、深くお詫び申し上げます。

紀要第3号には、本会『風の便り』の、実践報告から3編、研究ノートから3編を収録しました。

この一年も、コロナ感染症は猛威を振るい、私たちの日常に今も大きな不安と影響を与え続けています。医学・医療の進歩によって、また、近年ではデジタル機器の進歩によって、学校においてもリモート授業などが可能となり、知識や情報の伝達・習得については、長期にわたる影響からは免れることができるようになりました。

しかし、学校は、学習を含めて子どもたちの生活の場であり、知識の習得に限らず、身体が触れ合うことによって得られる様々な体験も、学校のもつ重要な役割にほかなりません。モニターに映る友人の姿は、自分の視線によって得られた映像ではありません。また、たとえば、マスクの着用は、ひとの表情を他人の視線から隠し、自らも他人からは十分には見えない存在にしてしまいます。子どもたちは、友人の顔を覚えないまま、出会い、別れてしまうのではないか、身体的接触を避けることは、別の大きな影響を与えることになるのではないか、コロナに対する警戒は依然として続きそうです。(市原)

紀要編集委員会

- 編集委員長
市原潤(保護司・元長野県公立高校長)
- 副編集委員長
上島博(こども支援士・元小学校教諭)
- 編集委員(五十音順)
赤藤和仁(東京成徳高校教諭)
上原秀一(宇都宮大学准教授)
内山絢子(前目白大学教授)
河村圭(育英幼稚園副園長)
熊澤幸子(昭和女子大学名誉教授)
清水陽子(九州産業大学教授)
杉森伸吉(東京学芸大学教授)
深谷野亜(松蔭大学教授)
由田のばら(東京成徳高校教諭)
吉野真弓(育英短期大学准教授)
米谷茂則(明治大学講師)
- 編集参与
深谷昌志(会長・東京成徳大学名誉教授)
深谷和子(ニューズレター委員会委員長・
東京学芸大学名誉教授)
金城悟(事務局長・東京家政大学教授)

子ども支援研究 第3号

The Japanese Journal of Child Care and Support

2022年3月28日 発行

編集 日本子ども支援学会 紀要編集委員会

発行 日本子ども支援学会

〒173-8602 東京都板橋区加賀 1-18-1
東京家政大学 金城悟研究室気付 日本子ども支援学会事務局
E-mail: info@kodomoshiengakkai.com
HP: <http://kodomoshiengakkai.com/>

©日本子ども支援学会 2022