

第8章

教室の中から未来創りに挑む

1. 新学習指導要領実践の課題と可能性
 - 1) 教える人と制度の再定義から
 - 2) 新学習指導要領が描く授業者の情景
 - (1) キーコンセプトとキーワード
 - (2) 3歳からの幼児教育が学校教育の起点に
 - (3) 教科の学力から子ども一人一人の資質・能力の育成へ
 - (4) 教育制度の改編の進行とリンク(連結)
Column8-1-1 事務室から見える子どもたちの優しさ、愛しさ、逞しさ
Column8-1-2 学習指導要領改訂初体験録
Column8-1-3 特別支援学校教員として働く思い
Column8-1-4 韓国の初等学校から経験する少子高齢化
2. 社会事象の多様・多元・可変性と生きる場の学びの可能性を求めて
—社会に開かれた教育課程と6次産業社会の資質・能力—
 - 1) 希望はワンピースモデル
 - 2) 3億2000万部の秘密は
 - 3) “読者一人一人との協働”による“誰もが主役”に
 - 4) 時代の流れは3次産業・サービス業の側に
 - 5) 授業づくりのキーワードは6次産業ネットワーク
 - 6) 社会事象の多様・多元・可変性が求める授業づくりの再定義
3. 学校・家族・地域・社会を結ぶ学びと教えの再構築を
—カリキュラム・マネジメントの潜在力を拓く—
 - 1) 新学習指導要領に観るカリキュラム・マネジメントと地域の位置づけ
 - 2) 国勢調査が描く地域の有名無実化への道筋
 - (1) 居住期間の流動化による地と血の縁からの遊離
 - (2) 労働需給の逼迫による女性と高齢者の就業化に潜む地域変遷の要請
 - 3) 変化する家族と社会、学校は？—子どもの「生きる力」の再定義を
 - (1) 子どもと保護者、学校と学区の人たちの今を問えば
 - (2) カリキュラム・マネジメントで子どもの「生きる場」を地域創りの教室に
Column8-3-1 「命の大切さ」を育む教育のための3つのステップ
Column8-3-2 学園ドラマの教師像の変遷が描く学校教育の虚実

1. 新学習指導要領実践の課題と可能性

1) 教える人と制度の再定義から

本章に先立って、第7章では、「人口減少時代を拓く『ヒト、モノ、コト』の再定義」の準備として、次の3種の観点から、人口減少時代が強い社会制度の改編と改変への要請に応ずる再定義の視座と方法の考察を試みた

- | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none">1) ヒトの分け方（年齢3区分）の再定義2) ヒトの生涯を支えるモノ（仕組みと決め事）とコト（言葉と心）の再定義3) 国の境の内と外を隔てる制度と文化（ヒト、モノ、コト）の再定義 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

1) では、3種の年齢区分の適否の検討の前に、「年少」「生産年齢」「老年」との文字（漢字）を冠した年齢区分の概念の多義化により、リアルタイムで変化する社会現象の側からの再定義を介した認識主体のリアリティー回復の方途の開示を試みた。

2) では、人口減少が強い社会制度の改編への圧力と社会制度が強い現実との交錯（もつれ）が生む不合理（制度のゆらぎ）に、新たな制度構築（改変）への希望の芽を見出すことを試みた。

3) では、共編者の角替が人口減少社会日本が最も重視しなければならない国のルーツを異にする人たちに対し、この国の人と社会と法が強い生きる場に組み込まれた不合理な状況を、当事者に寄り添う視点から丁寧かつリアルに問うことを試みた。

この3種の作業は、7章冒頭のリード文で述べたように、この国の民として生活を営む人たちに、生涯にわたる人生のあり方を問い直すことを求めることになる。それ故に、再定義による“社会制度の改編と改変”への営みの適否と成否は、強制ではなく“教えと学びの課程と過程”を経ているかどうかで判断されねばならない。

人口減少社会の課題解決の歩みは、学校教育も含めた人生の様々な場における、学び合い、教え合い、高め合う“人（あいだ）の再構築”から始まる。そのために、上記3種に続く第4の観点として、公的機関としての学校も含め、“生涯にわたる学びと教え”を目的に設置された施設、担い手、カリキュラムの再定義の視座（視点の多義化）と方法（実践化の選択肢）が考察の対象になる。

さらに、公教育としての学校教育には、より複雑な課題が組み込まれる。

上記3種の観点の視野は、いずれも社会制度全体の再編成にまで広がる。その結果、教育システムが現行社会制度を維持（再生産）するための下位システムとして機能す

るかぎり、新たな制度への改編を妨げる学習機関の役割を担うことになる。その代表に学校教育がなりえる（なっている！）ことを、第Ⅰ部と第Ⅱ部の各章で考察した。学校の外の学びの機会としての社会教育・生涯学習や企業内教育も例外ではない。

改めて、問題点を整理しておこう。図 8-1 を見てほしい。人口データの出所は第 1 章の図 1-1 と同じである。「年少」「生産年齢」「老年」の人口区分の積み上げによる日本の総人口の推移（実数 1947～2015、推計 2020～2060）に、「年少人口減」→「老年人口増」→「生産年齢人口減」と人口が減少に転ずる 3 段階を加筆した。さらに、人口の増減による社会事象の変化を総合的に分析する概念である「人口ボーナス」と「人口オーナス」をその特性とともに図の上下に配置した。

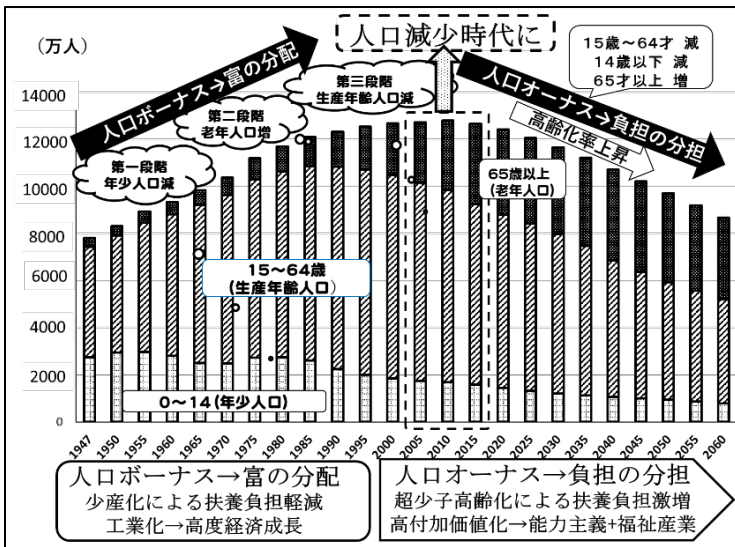


図 8-1 年齢 3 区分別人口の推移 1947～2015 年：実数、2020～2060：推計

まず図 8-1 下部左の人口ボーナスを囲む枠内上段「少産化による扶養負担軽減」と下段「工業化→高度経済成長」に注目してほしい。第二次大戦後のベビーブーマーである団塊の世代（1947～1949 年）誕生後に急激に進行した少産化の展開（社会政策）と経済の高度成長（経済政策）との連動性（因果関係？）を示唆する言葉の選択と配置である。子どもは扶養人口（負担の対象）であるため、減らすことで負担が軽減され、その結果生じる余力（資本）を経済の領域に傾斜配分することで、高度成長が可能になる、との論（仮説？）である。このような人口構成の変化（少産：出生の数と

率の減)と経済効果の関係をボーナスに譬えたわけである。

さらに、経済成長による富の拡大は、食生活や医療の改善による長寿化を誘引し、年少人口の減少と老年人口の増加が同時に進行する社会への変化を可能にする。人口学や経済学で、多産多死から少産少死による豊かな社会の成立と定式化される社会事象である。先の少産化も含めて、戦後日本の高度経済成長が高い評価を伴って人口政策の成功モデルとされた。だが、見逃された社会事象が二つあった。

一つは、多産多死から少産少死に移行する間に生じる多産少死の人口コーホート(世代)の大きさである。もう一つは、少産(出生率の低下)のレベルが人口置換水準(日本社会では合計特殊出生率2.07)より下がる危険性である。

前者は団塊の世代のことだが、問題はその老いに伴い、人口構成が逆ピラミッド型に転換する可能性のある大きさの人口コーホートであること。そのため、生産年齢人口の縮小と老年人口の拡大に伴う社会制度改編への準備の進行度が問われることになる。後者の問題は、1989年の「1.57ショック」以降の少子化の進行を止める施策の効果である。出生の数と率の予測を超える低下は生産年齢人口の減少に直結し、人口減少社会への転換を早める。この二つ(ヒト)の社会事象(モノ)の同時進行(コト)がもたらす問題の総称が、「人口オーナス」である。

したがって、人口政策成功モデルとされる戦後日本の経済成長とは、図8-1に示す人口減少に向かう第1段階(年少人口減)から第2段階(老年人口増)までの間に生じた、生産年齢人口増(団塊の世代の労働力化)の期間(ボーナス期)だけの現象にすぎない。この限定されたボーナス期間に、負担(オーナス)が恒常化する時期に備えての社会制度への転換を進める必要がある。

では、日本社会が人口オーナス期に入るまでにどれくらい時間が残っているか。旧来の人口3区分論を当てはめれば、団塊の世代が高齢期に入る2015年であった。だが前章での考察をふまえて、団塊の世代が80歳以上になる2030年を、「負担(オーナス)の分担」という言葉がどの世代にも適用される時間の区切りと考えたい。

いうまでもなく、2030年までという時間は、新学習指導要領が実践される時間に重なる。新学習指導要領が求める学習と教育はこれまでとどこが異なるか。その視座を理解する一例として、「人口ボーナスによる“利益の再配分”」と「人口オーナスによる“負担の分担”」の概念を用いて、地域を基盤にした生涯学習を再定義してみよう。

まず、「利益の再配分」とは、地域住民の学習ニーズに応える学習機会の拡充である。他方、「負担の分担」は、地域住民のニーズに反することも覚悟して、問題の解決のために必要となる選択肢を、その理由とともに学習する機会を準備することである。さ

らに、最も重要なことは、学習者に提供する準備の前に、学習機会を準備する側にいる人たちへの学習機会の準備である。学校と教師も例外ではない。人口減少下の最重要課題は、教師が教える師から学びの師に転換できるかどうかである。

「人口ボーナス」から「人口オーナス」へという人口減少時代が学校教育に求める最も困難な課題は、過去、現在、未来が不連続の社会に生まれ育つ子どもたちに、ナショナルカリキュラムに基づく全国共通の教科書を使って授業を創らなければならないことである。問題は学習指導要領の法的拘束性や教科書の画一性ではなく、授業者が子どもたち一人ひとりの生きる場としての未来に謙虚になれるかどうかである。

幸いなことに、2017年3月、新たに告示された学習指導要領（以下、新指導要領と略す）は、この根本的な課題に真摯に対峙する改訂論議を経ての結果と評価したい。だがそれ故に、あくまで筆者の私見だが、論の組み立てと授業づくりへ展開は難解と言わざるを得ない。現在、学校と地方教育行政の現場では、移行期間として、実践化にむけて全ての教員を対象に学びの機会が豊富に準備されている。その一助となることを願って、本書で展開してきた人口減少時代が要請する既存制度の改編から改変の志向性を踏まえて、新指導要領の課題と可能性の考察を本章で試みたい。

2) 新学習指導要領が描く授業者の情景

(1) キーコンセプトとキーワード

7章2節冒頭で述べたが、2015年夏の「論点整理」に始まり、2016年8月「審議のまとめ」から12月中教審答申を経て、2017年3月の告示に至るまでの学習指導要領改訂の論議の記録が公開されてきた。そのフォローから、上述したように、日本の公教育を画する改訂と評価する。同時に、学校現場で実践するための課題がこれまでの改訂よりも重く大きい、との思いをもつ。このような理解に至る二つの契機を述べることから、新指導要領のキーコンセプトとキーワードを提起しよう。

その一つは、2017年3月の新指導要領告示に先立って、改訂作業の中心者の役を担われた無藤隆中央教育審議会・教育課程部会長への長時間にわたる聞き取り作業である。より正確には、その記録をもとに、『無藤隆が徹底解説 学習指導要領改訂のキーワード』（以下『キーワード』と略す）を、明治図書から、角替弘規との共同で、制作・出版する作業を行う機会を得たことである。公開された「論点整理」や「審議のまとめ」を読むだけでは理解できない改訂論議の過程を直接当事者に問うことで、新指導要領を貫くキーコンセプトを見出すことが可能になった。

もちろん私見だが、次の3種の表現を今期改訂のキーコンセプトと理解した。

- i) 「日本の公教育を画する」が、それだけに「現場実践の課題が重く大きい」
- ii) 「予測困難な時代に、一人一人が未来の創り手となる」
- iii) 「教科の学力」を「～的見方考え方」を介し、「教科横断的な視点」に立って、「現代的課題に対応」して求められる「資質・能力」の育成

「i)」が、筆者の理解する新学習指導要領を貫くメインコンセプトである。その実践が求める学習者の姿が「ii)」となる。新指導要領が描く授業実践により、学び育つ子どもの未来像といえよう。そのための授業のあるべき姿（学習方法）を、その成果（授業者の教育効果の評価）とともに提起したのが「iii)」である。

この3種の表現は、いずれも日々の授業づくりと子どもの学びの過程を問い直す作業を学校と教師に求める。「現場実践の課題が重く大きい」を含めた理由である。そのため、次に列記するキーワードも、新指導要領が描く学校教育改編の適否が、授業づくりの現場に委ねられることを、直截に示す言葉の複合を条件に選んだ。

- iv) 「社会に開かれた教育課程」＋「カリキュラム・マネジメント」
＋「主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニングの実践化）」
- v) 「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」
→「生きて働く知識・技能の習得」
→「未知の状況にも対応できる思考力・判断力・表現力等の育成」
→「学びを人生や社会に生かそうとする学びに向かう力・人間性等の涵養」

このキーワードを用いる社会的文脈（social context）に焦点を合わせながら、新指導要領の課題と可能性を考察したい。その導入として、新指導要領に対して、日本の公教育を画する改訂と評価するもう一つの理由を述べることから始めよう。

（2）3歳からの幼児教育が学校教育の起点に

新指導要領告示より2年早く、「子ども子育て支援新制度」が2015年4月より施行された。静岡市は、この制度を積極的に活用して、静岡市立の幼稚園14園と保育園45園の全てを認定こども園に移行させることを決断した。その移行作業に、筆者は静岡市子ども子育て会議委員として、直接関わる機会を得た。

筆者にとって幼稚園と保育園を統合する子ども園の実現は、90年代後半に国立女性教育会館の協力委員として全国の子育て支援グループの調査に関わって以来の夢であった。そのため、大きな期待を抱いて静岡市子ども未来局による移行作業に参加した。その結果、研究職では経験できない、既存施設を新たな制度に組み替える行政作業の難しさ（醍醐味と理不尽さ）を心身に刻むことができた。

保育園と幼稚園の現場を担う保育士と教師、保育行政と教育行政、公立園と認可園、公立幼稚園と私立幼稚園、さらに小学校管理職と保護者の職場管理職といずれの間(あいだ)にも、類似点と相違点が重なり、見解の相違と利害の対立が錯綜する現実を、その背景とともに学ぶことができた。それ故にこそ、保育と教育をともに担う認定こども園の必要性和、3歳児(実質2歳児)からの教育を公教育に位置付ける時が来たことを痛感する作業でもあった。同時に、“子ども”、“保育”、“教育”の再定義の先にある、公教育制度再構築に直結する課題と可能性を見出すことにも繋がった。

さらに、上記キーワードを必要とする社会的文脈をフィルターにすることで、“利害と真偽が複雑に絡み合う事象(社会に開かれた教育課程)”の中に、新指導要領に書き込まれた“教育課程の構成と運用の新たな方法(カリキュラム・マネジメント)”と“教師の授業づくり(主体的・対話的で、深い学び)”の実践化のための“地図(戦略strategy)”を描く“道筋(戦術 tactics)”が埋め込まれていることを知る事ができた。その結果、人口減少時代が要請する乳幼児期から18歳までの学齢期における教育制度(システム)の再定義と再構築のためのモデルを構想することが可能になった。

まず、『キーワード』作成過程で筆者が理解した新指導要領が求める学校と教師の変わるべき情景と姿を構成要素とセットで想定する。次いで、認定子ども園設置の作業で培った行政施策(制度設計)を実現(施設設置→運用システム構築→人の配置と研修)する手順とセンスを重ねて図にする。それが図8-2、図8-3、図8-4である。

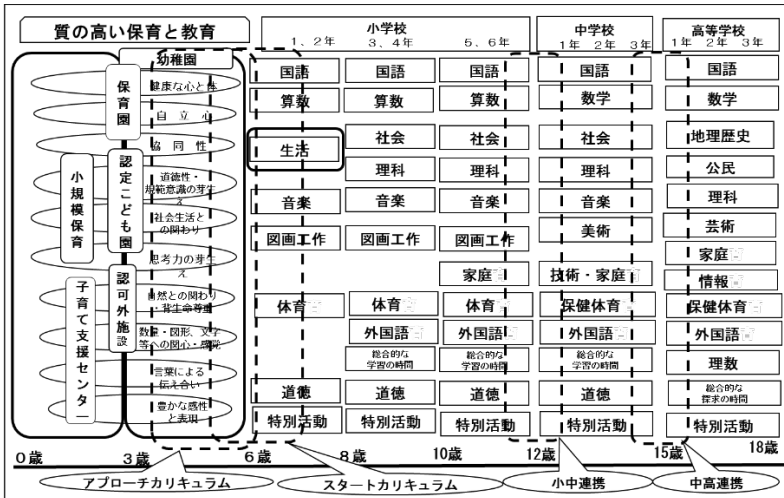


図8-2 幼児期に育ってほしい10の姿と小・中・高の教科等配置一覧

図 8-2 は、3 歳から 18 歳までの園と学校種を超えて構成される教育内容の枠組み（幼児の「10 の姿」や教科等の名称と配列と相互の関係）を一覧可能な図として描いたモデル図である。幼児教育も含めて、学年と学校種と教科等の枠を超える資質・能力育成の論と方法（キーコンセプト）を展開するためのモデル図でもある。

図 8-3 はキーワード相互の関係（構造）に注目した学びの過程のモデル図である。キーワードを単語の並置ではなく、“授業づくりの構成（「iv」）”と“学びの構成（「v」）”の二種に分類して提示した理由である。

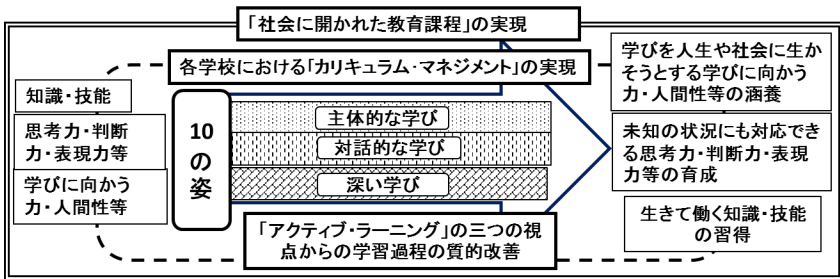


図 8-3 三種の学びと資質・能力育成モデル図

図 8-4 は、日本の国土で生まれ育つ 0 歳から 18 歳までの人たちに準備される公的な保育と教育の制度が、人口減少時代の要請に応じて進める改編（既存制度の組み替え）の現状と改変（新制度への転換）への志向性を示したモデル図である。

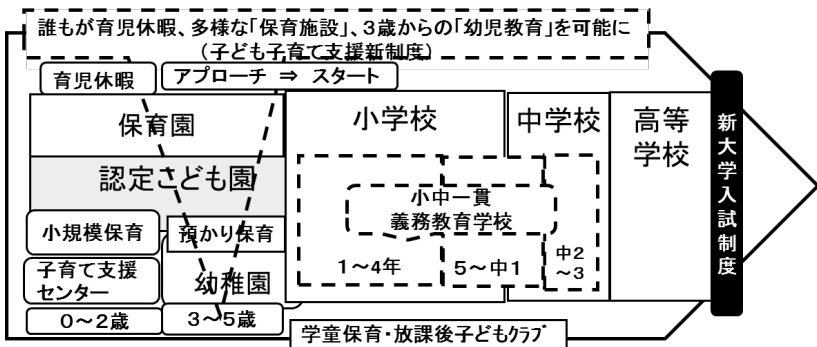


図 8-4 人口減少時代の幼児教育制度と学校教育制度の構想モデル図

この 3 種のモデル図には、これまでの学習指導要領では言及されなかった、保育と幼児教育の仕組みと内容をスタートの位置に配置した。新指導要領は日本の公教育の

歴史において、“6 歳児(小学校)”ではなく、保育園と幼稚園と認定こども園を横につなぐ“3 歳児(実質 2 歳児)”から始まることを初めて明記した。このことを高く評価する立場から図示したからである。

筆者が理解する新指導要領の特性の第 1 は、3 歳からの幼児教育が学校教育の起点であることを、実践化の方法とともに明記したことである。

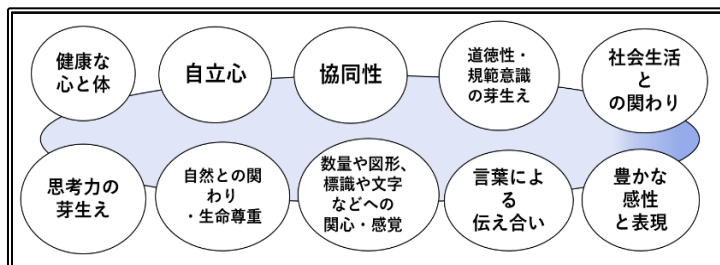


図 8-5 幼児期の終わりまでに育ってほしい幼児の具体的な姿

改めて図 8-2 の下部欄外の記述をみてほしい。小学校のスタートカリキュラムは、幼稚園・保育園・認定こども園におけるアプローチカリキュラムが目指す「10 の姿」のバトンを受け取ることから始まることを明記した。その「10 の姿」を拡大したのが図 8-5 である。実はこの図に整理された 10 種の姿は、特別なものではない。伝統的には「三つ子の魂」と称され、近年では「三歳児神話」の根拠にされてきた。

社会学や心理学を代表に、人間の形成過程を研究対象にする実証科学の分野では、3 歳を前後する時期に他者との間に進行する学習過程を第一次的社会化と名付ける。そして、ことばの修得を代表に、生まれ育つ社会の人間になるための基盤が形成される過程として、実証データの収集に基づく研究が重ねられてきた。

他方、戦後の日本の社会制度上(法や慣習)では、乳幼児期における人格の基礎形成の領域は家族の役割とされ、私的な世界(公権力の行使が制限される)に置かれた。

この領域について、新指導要領では、小学校学習指導要領の「前文」の末尾の位置に、「幼児期の教育の基礎の上に、中学校以降の教育や生涯にわたる学習とのつながりを見通しながら」と記す。また「第 1 章 総則」→「第 2 教育課程の編成」→「4 学校段階間の接続」の「(1)」に、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿を踏まえた指導を工夫することにより、幼稚園教育要領等に基づく幼児期の教育を通して育まれた資質・能力を踏まえて教育活動を実施し」と実践化のための論と方法の原則を明記する。筆者が 3 歳からの幼児教育を学校教育(公教育)の起点としたことを、新指導要

領の特性の第1にあげた理由である。

ただし、筆者にとって、私と妻が創る家族として生まれ育った子どもは、家意識のもとでの長子相続の前提にある「家の子」ではなく、戦争を準備した「国家の子」でもない。一組の男女の自由な意思によって創る家族の一員として生を得る「私の子」である。このような子ども観と家族観のもとで、子どもたちと接してきた父親として、『キーワード』制作時に、3歳児からの幼児教育が義務教育としての小学校教育につながるのと記述を目にしたときは、正直、戸惑った。

だが、制作作業を進める過程で、むしろ新指導要領が提起する改訂内容には、幼児教育だけでなく、先に整理したキーコンセプトとキーワードの全てに、現状の改編の枠を超えて、新制度への改変の志向性が潜在するのではと思うようになった。既に、学校教育の外の世界では、先行する変化が生じていることに気付いたからである。

介護保険の成立や保育園増設の要望に象徴されるように、家族内の役割（責任）とされてきたケアの領域の社会的共有化が、人口減少時代が必要とする社会制度改変の課題となって久しい。したがって、乳幼児期の保育と教育に基礎をおく学校教育改編への歩みは、学校と教師の枠を超えて、「子ども子育て支援新制度」に代表される子どもとその家族にかかわる法の整備と全国自治体での施策展開によって、初めて可能になる改訂内容である。さらに、このような家族内私事とされてきた領域に公教育制度が差し込まれる背景に、先に指摘した「家の子」、「国家の子」、「私の子」に代わる「社会の子」との子ども観に基づく保育と教育の制度の再構築が、人口減少時代の最重要課題としてあることを確認しておきたい（本章3節にて再度考察する）。

このような“旧来の学校と教師（戦後社会の常識）の枠を超える”という視座は、これから考察する新指導要領の第2と第3の特性においても必要になる。

（3）教科の学力から子ども一人一人の資質・能力の育成へ

筆者が理解する新指導要領の第2の特性は、各教科等によって学習者が相互に関連なく獲得する知識や技能を、予測困難な時代を生き抜くための資質・能力に再構築する“論理”と“方法”を提示したことである。

まず“論理”は、各教科等に割り振られた知識・技能を、各教科等による「～的見方・考え方」のフィルターによって資質・能力に再編し、近未来社会が要請する課題と問題の解決に応じて、教科と学年と学校種を超えて繋ぐ知の構造論である。

“方法”は、授業実践力（主体的・対話的で深い学び）と教育課程形成力（カリキュラ

ム・マネジメント)に、学校の外の社会(ヒト、モノ、コト)との関係構築力(社会に開かれた教育課程)を一体として提示したことである。

いずれもキーワードの活用を優先したため、抽象度の高い言葉の組み合わせ(悪文)になりお詫びする。そのため、モデル図を作成してみた。まず、“論理”のモデル化のために図8-2に加筆を試みた。それが図8-6である。同様に、“方法”のモデル化のために図8-3に加筆したのが図8-7である。

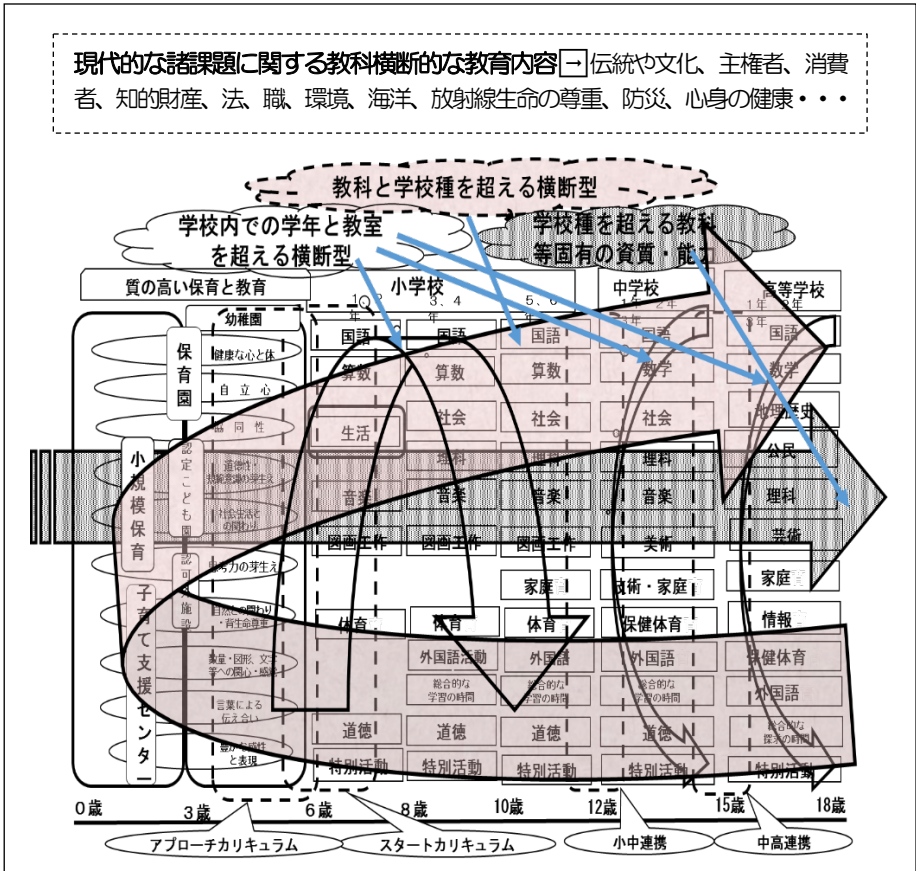


図8-6 教科等間・学校種間・学年間・教室間横断的な視点のモデル図

図8-6から見ていこう。小中高別の新指導要領と異なり、“横断的”という概念を「教科と学校種を超える」という保・幼・こ・小・中・高を巻き込む大きな矢印の螺旋

旋と「学年と教室を超える」という小学校（中矢印）、中学校（小矢印）、高等学校（小矢印）内の教科等を巻き込む3種の矢印の螺旋を描いた。さらに、「学校種を超える教科等固有の資質・能力」と名付ける大きな矢印が0歳から18歳まで貫く図を加えた。いうまでもなく、新指導要領と異なる論を提起するのではない。逆である。「資質・能力の育成」を「教科横断的な視点」で実現するには、教科の枠を強化する（枠を超える授業づくりを阻む）多種多様な壁との対峙を避けえないからである。

具体的に指摘しよう。まず伝統的な教科群と特別活動に加えて、総合的な学習の時間、特別な教科としての道徳、英語活動と、「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間力等」（以下、知識・技能等と略す）を分ける枠は増え続ける。しかも、授業研究が進めば進むほど、教科等それぞれが個別に構成する知識・技能等に必要との名分により、独自の教育方法と評価の基準と規準を要求するようになる。加えて、教室、学年、学校、学校種単位に、それぞれのレベルでの相互の連携（支え合い、活かしあう）よりも、干渉不可（迷惑をかけあわない配慮＝無視）による棲み分け（多元性＝対立を避け利害を共有する集団の併存）を求める壁は強固なままである。おまけに、教員一人一人の個性や能力や好みという変数が覆い被さる。ただし、「教科横断的な視点」とはこのような教科等の現状を壊すのが目的ではない。

求めるべきは、一人一人の子どもに即して組み替えることを目的とする新たな授業の開発である。その際に注意すべきは、全ての授業ではなく単元構成の一部に組み込む試みであること。そのためには、学年と教科等の責任者の参加と全教員の理解により、1年間の教育活動すべてを配置した総合教育課程の作成が必須条件。学年と教科等を結ぶ位置に、新たな授業づくりの研究と実践のためのヒト（チーム学校）、モノ（情報と予算）、コト（試行錯誤の時空と支援の気風）を位置づけなければならないからである。各学校独自の教育活動の構想、計画、実践、評価を教育課程に組み込む「カリキュラム・マネジメント」が新指導要領のキーワードとなる理由である。

さらに、このような作業を戸惑うことなく進めることができるように、その特性を平易かつ直截に示す概念が導入された。それが、「教科の学力」にかわる「子ども一人一人の資質・能力」との教育活動全体に及ぶコンセプトの転換である。そして、授業開発のために取り入れたのが、授業づくりを学校教育全体の構造と学校の外の社会の変化に連動させるシステム論的手法と志向としての「社会に開かれた教育課程」である。そのモデル図が図8-3に加筆した図8-7である。これが筆者の理解する新指導要領の二つ目の特性の概要である。そこで、図8-7を見てほしい。

左端の入口の位置に「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・

人間性等」が置かれる。いずれも日本の教師であれば、意味（概念）の理解は容易であろう。右側の出口に置かれた「学びを人生や社会に生かそうとする学びに向かう力・人間性等の涵養」「未知の状況にも対応できる思考力・判断力・表現力等の育成」「生きて働く知識・技能の習得」はどうか。付加された言葉によって意味が複雑になったかに見えるが実は逆。入口の資質・能力3種それぞれの意味の範囲を明確にするために用いた条件設定としての言葉である。その条件をクリアする授業の構成要素として描かれたのが、「主体的」「対話的」「深い」という学びのあり方（型）とその相互の関係を示唆する螺旋上の矢印（方法）である。したがって、出口の三種のそれぞれに付加された言葉は、入口の抽象的な三種の概念が子どもたちの日常で用いられる（機能する）ときの場面（社会的文脈 social context）の想起を助けることで、教師のための授業づくりの手順のテキスト（マニュアル）の目次の役割をはたす。このことは、入口と出口の3種は、それぞれ1対1の対応を想定したワーディングになっていることから想定できよう。さらに興味深いのは、少し言葉を補えば、入口の3種をそれぞれ出口の3種の文脈に入れ替えても、意味を読み取ることが可能なことである。

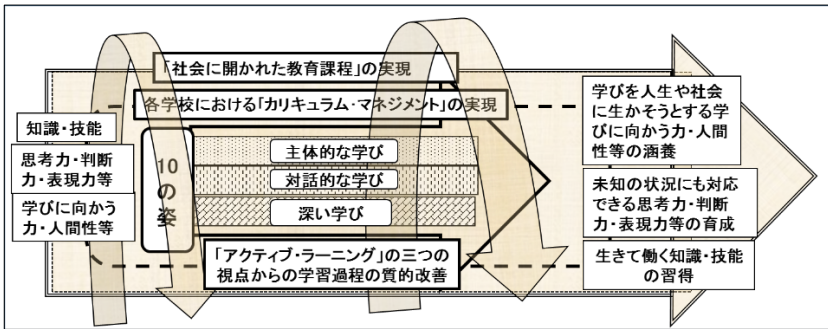


図8-7 知識・技能等を資質・能力に転換する過程のモデル図

何故興味深いか。答えは図8-7の図柄にある。左から右に変化する幅広い直線状の矢印とそれを螺旋状に回転させる矢印が加筆される。入口から出口への流れが、直進ではなく回転して混ざること示す。図を構成する要素の全てが、その置かれた位置も含めて、資質・能力の6種の概念（知と行為のパッケージ）によって、新指導要領が求める授業構想が生み出す（生産する produce）「ヒト、モノ、コト」の特性を示す。

重要なのは螺旋の矢印で覆う要素相互の関係と機能を合わせた仕組である。誤解を恐れずに名付ければ、「予測困難な時代に、一人一人が未来の創り手となる」ための「資質・能力」の「再生産の仕組み」（reproduction system）である。その意味で、外部

システムとの関係を示す外枠（二重線）の『社会に開かれた教育課程』の実現」と学校の内部システムである内枠（点線）の「各学校における『カリキュラム・マネジメント』については既に述べた。ここでは、外枠と内枠に条件づけられた真ん中の授業過程（実線）を構成する「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」に注目したい。

この図が示すのは、「主体的・対話的で、深い学び」とは、個々の授業実践上の学びの過程であるとともに、教科等の学力を子ども一人一人の資質・能力に組み替える学校教育システム全体の中心に位置するサブシステムということである。さらに、入口の3種の要素がサブシステムのラインに入る位置に「10の姿」が置かれていることにも注目しておいてほしい。その役割は“第3の特性”において考察する。ここでは、資質・能力の再生産システムの工程に目を向けよう。それは3段階に分かれる。

第1段階は、日々の授業過程で学ぶ知識・技能等（入口の「思考力～」 「学びに向かう～」を含む。以下同様）を、個々の学習者がすでに内在化（資質・能力化：出口の3種参照）した既存の知識・技能等に組み込むために、自己の理解（主体的）と他者の理解（主体的）を交錯（対話的）させながら、操作可能な知識・技能等（資質・能力化）に転換（深い理解）する作業（学習活動）である。この作業は学校の教育課程全体の中で繰り返される（カリキュラム・マネジメントの役割）。そのため、理解と記憶に止まる知識・技能等との並存を避けえない。その結果、資質・能力転換前や転換途上の知識・技能等が混在する未整理状態が生じる。

ここからが第2段階。まず、未整理状態解消のために、操作マニュアル（思考力・判断力・表現力～）と効能メニュー（生きて働く～）を作成し、自分らしさの選択基準（人生や社会に生かそう～）で並べ替える。それを資質・能力の倉庫にある分類のための整理棚に、取り出し可能な検索規準（未知の状況に対応～）に従って名札をつけて収納する。もちろん、この過程で廃棄される知識・技能等もあれば、他の知識・技術等と既存の資質・能力化された知識・技能等と合体して新たな機能を担う資質・能力に変質する場合もある。そして、このような作業の場となる授業実践の代表が、「現代的な諸課題に関する教科横断的な教育」ということになる。

第3段階は少しレベルが異なる。上記2段階では、「主体的・対話的で、深い学び」は、学校教育というシステムのサブシステムである。それに対して、上記2段階の過程が学校種を超えて積み重ねられる（拡大再生産）ことにより、他者（主体的）を介して（対話的）、内在化（深い理解）する多種多様・多次元の情報を自己独自の資質・能力に転換・交換・追加・組み替え・変質する装置（サブシステム）の内在化が可能になる。ただし、それは自動的に生じるわけではない。個々の知識・技能等のレベル

ではなく、子ども一人一人の学習システムのサブシステムとして構築する作業（認知と非認知双方の自己形成力=18歳学力の内実）の場が必要。アクティブ・ラーニングが大学教育改革で導入された理由である。センター試験に代わる新たな入試システム導入を契機に高校教育のアクティブ・ラーニング化が検討される理由でもある。

だが他方で、高等学校学習指導要領は小・中学校より1年遅れの2018年3月に告示された。したがって、第3段階は構築途上である。そのため、現時点では、上記3種の段階に共通する課題について確認しておきたい。それは第2段階で指摘した、i) 操作マニュアルが対応する未知の状況、ii) 効能メニューが生きて働く場、iii) 自分らしい判断を求められる選択肢は、全て学校の外で生じる事象との関わりから生まれることである。さらに、第1段階のスタートの位置にある「10の姿」は、図8-5に示すように、資質・能力というカテゴリーに属する概念である。また第3段階の出口にある新大学入試での評価の対象が、資質・能力に分類される領域であることは周知であろう。何よりも、日本での資質・能力論を誘引したOECDによるコンピテンシーの定義は、企業における人事評価上で優れた成果を可能にする行動様式の総称である。

その意味で、全ての段階と過程の土台の位置に、「社会に開かれた教育課程」が置かれていることを確認しておきたい。これが、以上の記述において、子どもたちの内面で生じる事象（心理学や脳科学の対象）が含まれているにもかかわらず、外界（再生産システム上）での作業活動で用いる概念や慣用句を比喻として用いた理由である。

もう一つ理由がある。人の発する音の集合に過ぎない声が、特定のヒト、モノ、コトを指し示す意味を持つ“ことば”と“かず”になり、その意味の生成過程とセットで点と線の軌跡の組み合わせの袋（“文字”と“数字”）に包まれて、約束された音のつながり（単語、連語、節、文…）を発することで、事象と意味を他者と共有可能になる。このような言語を社会事象として捉え、その生成、共有、蓄積、継承、改編、改変、分割、階層化などを対象とする実証研究に基づく知見の蓄積には、心理学や脳科学だけでなく、経済学や社会学など社会諸科学の調査と研究の成果も含まれる。

本来、教育事象は可視的な外界で生じる社会事象である。とりわけ授業の過程において生起する事象は、多種多様な人間関係のパターンが積み重なったものである。すなわち、教科等の名称で分類された知識・技能等が、一定の条件化で、教えるという行為を構成する人（教員）と材（教科書）と時（時間割）と場（教室）との相互作用によって、学習者一人一人に内化される社会過程である。それを社会的事実（モノ）として取り出し、社会事象を分析する知的材を活用して、その構造（しくみ）や機能（はたらき）、あるいは他の社会過程との相互作用や上位システムとの補完関係を解

読することが求められる。本節は、そのための準備段階としての記述と理解いただきたい。次節もまた、その試行錯誤の事例として、参照いただきたい。

(4) 教育制度改編の進行とのリンク (連結)

これまでの考察から、筆者が理解する新指導要領の2種の特性が求める新たな授業の創造は、学校と教師の現状を起点にする限り、その“論の理解”と“方法の実践”の難度は非常に高いといわざるをえない。しかし、希望はある。学校の内と外の双方で改編と改変への歩みは始まっているからである。

筆者が理解する新指導要領の第3の特性は、新学習指導要領の実践化をサポートする制度改編が、改訂に先立って進行していることである。

図8-4を加筆した図8-8をみて欲しい。図8-1で描いた「10の姿」の位置に「子ども子育て支援新制度」の施策が並ぶ。誰もが3歳児からの幼児教育を得ることが法制的に可能になったことを示す。ここでも新学習指導要領が「子ども子育て支援新制度」に連動することが明らかであろう。

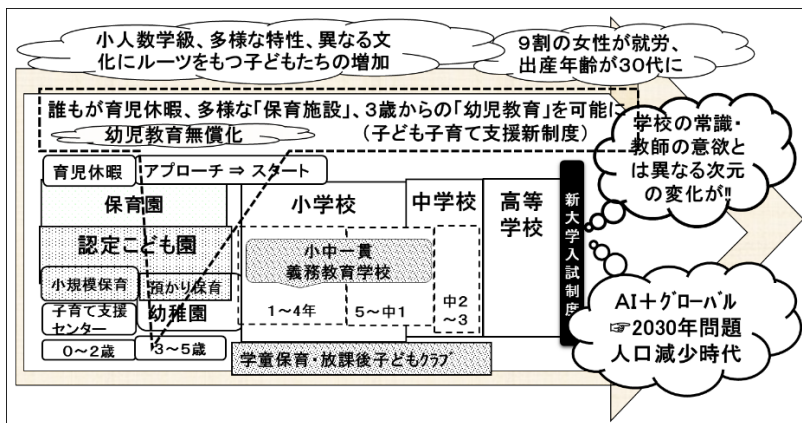


図8-8 人口減少時代の幼児教育・学校教育制度改編・改変への社会的圧力のモデル図

さらにこのような再構築の歩みが、人口減少先進地域の小中学校で試みられていることを示すのが、小規模一貫校による9年制義務教育学校である。ここでは、実質的に6・3制から6(保育園、認定こども園、小規模保育+幼稚園・認定こども園)→4(小1~4)→3(小5~6+中1)→2(中2~3)という学校制度への改編の試みも進行中である。また、その先の高校3年間を含めて18歳学力を評価する「新大学入試制度」の

対象は、知識の集積ではなく個々人の資質・能力とされる。そのスタートが幼児教育の「10の姿」であることは指摘した。「子ども子育て支援新制度」と新学習指導要領に公教育制度再構築の課題と可能性を見出すとする理由である。

その実現へのアクセラレータを担うのが、新指導要領実施期間（2020年～30年）に進行する出生数減＋生産年齢人口急減＋後期高齢者激増である。それは子育てとその支援のあり方が、特定年齢層の問題を超えて、日本社会の存続に直結する課題であることを意味する。待機児童解消が自治体の責任になり、合計特殊出生率の上昇が行政評価の項目に入り、出生数の減少が経済紙の一面トップになる所以である。受胎・出産・育児から保育・教育・社会的活動へと、自立への歩みを支える新たな仕組みづくりに伴う利害と責任を、市民、行政、政治、経済が共有すべきとの社会的コンセンサスが生まれつつあることの証左（エビデンス）とみなしたい。

その背後に、就学児童・生徒の親の就労化と高齢化の進行があることも指摘しておくべきであろう（詳細は次節）。社会の超高齢化に対峙するために創設した介護保険が、介護の社会化と産業化を誘引したことも忘れてはならない。特別支援を必要とする子どもたちや外国にルーツをもつ子どもたちへの支援も含めて、育児・保育と幼児教育の社会化と産業化を可能にする財的基盤と無償・義務教育化への志向性の有無が、人口拡大再生産システムの当否と成否の分岐点になることも強調しておきたい。

本章の目的は、現在と異なる未来を生き抜くために必要な新たな学びと教えのあり方の可能性を新指導要領に求める試みです。しかし、いまだ抽象的な言葉の組み合わせの段階です。そのため、次節では授業づくりのモデルになる話題の提供に挑んでみます。その準備として、日本と韓国の学校現場の様子が綴られた4本のColumnを掲載します。そのなかの3本は、静岡大学在職中に、私の研究室を巣立ち、公立小学校を舞台に、それぞれ異なる職に思いを込めて活躍する、早川由貴さん、根岸康三さん、内村由香さんが送ってくれたエッセイです。

もう1本は、韓国ソウル市立初等学校の崔松姫（チェソンヒ）先生から届いた韓国学校事情のレポートです。崔松姫さんは日本の文科省が招待する教員留学生として、私の研究室で1年半、修士課程の科目を学びました。

同様に、早川さん、根岸さん、内村さんは、私の研究室の学部生でした。この4人の協力を得て、日本全国各地に加えて、韓国と台湾での人口減少と学校教育に関する調査を行うことができました。その過程で培った資質・能力を駆使して、日本と韓国の学校の今を綴るコラムを楽しんでください。

（馬居政幸）

Column8-1-1

事務室から見える子どもたちの優しさ、愛しさ、逞しさ

私は、神戸市の郊外にある山と畑に囲まれた自然豊かな地域の小学校に、事務職員として勤務しはじめて今年で3年目になります。全校児童は60人と少なく、近隣の小学校との合併や小中連携の話も挙がっています。18年前に全面改築したオープンスペースの校舎は、ドアや仕切りが少なく開放的な構造で、児童玄関脇にある四方ガラス張りの事務室からは教室の様子を窺うことができます。子ども達は事務職員の私のことを「先生」と呼びますが、年齢が近いこともあり近所のお姉さんのような存在で、「内緒の話やねんけどな…」と先生には言えないような友達との悩みから恋の話までいろいろなことを話してくれます。毎日、子ども達とのふれあいを楽しみながら、少しでも学級づくりの役に立てるよう、必要と感じた情報は担任の先生にお伝えするよう日々心がけています。

教職員は非常勤職員も入れて15人。教職員と保護者や地域の方々との距離感も近く、日常的に世間話ができるような関係です。子どもや学校の話以外にも、「早川先生、髪の毛切ったやんね?」と保護者の方から声をかけていただいたり、「野菜たくさんできたからおすそ分けや」と地域の方が軽トラックいっぱい野菜を職員室にくださったりと、あたたかい関係が築けていると思います。おかげで3年ほど勤務していると、子ども達だけでなく保護者や地域の方のお名前をほとんど覚えることができました。地域の方が学校へ来校すること、子どもが地域へ出ることの双方が頻繁に行われており、比較的開放的な学校であると感じます。

このような本校の特色ある取り組みの1つとして、「ふるさと教育」を実践しています。これは、ふるさとへの愛情や誇りを育み、さらに様々な体験や人との出会いを通して自己のあり方や生き方を見つめ、社会の一員としてできることを実践していこうとする態度を育てていくことをねらいとしています。低学年は主に生活科、中・高学年では総合的な学習の時間・道徳・社会科の学習の中で、特産物の栽培、地域の戦争体験者の方の講演、地域の史跡を見学する等、必ずどの学年も地域の題材を地域の方と一緒に取り組む活動を、教科学習の中に取り入れています。それに加え、地域の文化祭に出演し普段の学習の様子や地域について調べたことを劇にして発表をしたり、夏祭りの準備を手伝い(いたり)と地域行事にも関わっています。2月には保護者や地域の方を学校へ招待して、1年間の総まとめとして各学年学んできたことを発表し、日頃の感謝を伝える場も設けています。

また、子ども達だけでなく、教職員も学校長の呼びかけで年に数回「ふるさと研修」を行っています。地域の牧場へ全教職員で訪問し職業体験をする、伝統産業を体験してみる、お寺や神社、資料館へ行き歴史を学ぶ、など研修内容は様々です。本校の校区は地区に昔から住んでおられる方が多く、母校である学校や地域に愛着を感じ、学校の取り組みについてとても協力的です。



ふるさと研修の様子

平成 32 年度に小学校実施予定の新学習指導要領改訂のポイントとして「社会に開かれた教育課程」が示されています。これは、地域の人的・物的資源を活用するなど、学校教育を学校内に閉じずに、その目指すところを社会と共有・連携しながら実現させることを理想としています。本校はこの「社会に開かれた教育課程」を目指すうえで比較的素地が整っていると思います。しかし、本校のような地域と学校の関係は一朝一夕で築けるものではありません。教職員の人事異動がある中でふるさと教育の伝達、協力して下さる地域の方の高齢化、また、近年道徳や外国語教育など様々な教育の充実を求められる中で時間の確保など、この取り組みを継続していくには教職員の強い覚悟が必要です。学校現場にいるからこそ、「社会に開かれた教育課程」の実現に向けて、多くの課題や時間がかかることを多分に感じます。

学生時代、ゼミの中で馬居先生が「人は独りでは生きられない」とおっしゃっていた言葉が胸に残っています。子ども達が生きる将来がどんなに便利になろうとも、人とのかかわりを持たずに生活していくことはできません。子ども達の未来をより豊かにするために、「共に生活する人々とのかかわり方を学ぶこと」は、将来学校を卒業し、社会に出て様々な立場の人と生きていかなければいけない子ども達にとって、とても大切な「生きる力」になります。そのことは、今後学校と地域・家庭が連携を強くしていく中で、子どもに関わる全てのスタッフが共有するべき意識の1つだと感じます。

学校に勤務し始めて数年、教育に直接携わらない事務職員という立場だからこそ、子ども・教師・家庭・地域と俯瞰的な立場から絶妙な距離感で関わることができることに気づきました。この立場を上手に生かしつつ、学校という中での一職員としての自覚を忘れずに、チームとして自分のできることを模索していきたいと思えます。

(早川由貴)

学習指導要領改訂初体験録

教師として初めて学習指導要領の改訂を経験し、試行錯誤の日々を送っている。特に、全面実施への動きの中で、実践化に向けての課題が明確になってきている。そのなかで、私が1番準備の必要性を感じているのが、特別の教科として始まる道徳である。学年研修において、道徳の授業づくりと実践を幾度も試みた。導入の発問で子どもたちの興味や関心を引き出し、自己の経験を振り返る機会となるよう、同僚と何度も検討を重ねた。これは他教科の学習においても同様の検討を重ねているため違和感はなかったが、価値の押し付けなどに繋がらないよう配慮をする難しさを感じた。

展開の前段や後段での発問内容やワークシートの活用方法についても、多くの資料や同僚の経験を交えて改良を行った。週末における活動も、説話の他に絵本の読み聞かせや詩の朗読など、ねらいに即して工夫を重ねた。こうした経験を経て、校内での授業公開に向けた授業づくりを進めた。半年余りかけて学年で構想を練り、修正を重ねた指導案で、授業者では無い私ともう1人が先行して実践を行った。それぞれのクラスでの表れを踏まえて再度の検討を行い、最終的な指導案を作り上げた。ここに、授業づくりの難しさと先輩教員の存在のありがたみを再認した。

私が実践した内容は1回しかチャンスがなく、その1時間で子どもたちが価値に迫れるよう指導しなければならぬ。未熟さゆえに、反省と課題は尽きないが、道徳の授業構想は、今後も様々な実践に学びながら、研修を積み重ねなければならぬと痛感した。困った時や悩んでいる時にアイデアを出して助けてくれたり、一緒に考えてくれたりする先輩教員の話積極的に聞く時間を確保して行くことも大切にしていきたい。これからも、経験の乏しさを補う努力を重ねていきたい。

もう一つの大きな変化は外国語活動である。来年度から授業時間の増加に伴って、ALT が居ない中で授業を進めていかなければならぬ。私は学生時代の遺産として、「読む・書く・聴く」が少なからず出来るものの、外国語を長らく話して来なかった先生方にとっては、準備への不安や困惑が広がっている。学校体制や教師間の助け合いで対応することになるが、道徳と合わせて研修と実践を積み重ねていきたい。

結びにあたり、今回の寄稿を通して、様々な研修や実践を通して、一層の研鑽を積みながら、より良い学びを子どもたちと作り上げるための課題が明確になった。全面実施に向けて1日1日を大切に精進していきたい。

(根岸康三)

特別支援学校教員として働く思い

私は、大学卒業後から3年間特別支援学校で講師として勤務し、この春から特別支援学校教諭として新規採用されました。

私が初めて特別支援教育に触れたのは、大学3年時の教育実習でした。元々教員志望ではありませんでしたが、大学で学ぶにつれて小学校教師になろうと志した矢先のことでした。数人の子どもの複数の教師、教科書を使用しない授業、子どもの実態に合わせて作る教材、できるようになるまで同じことを何回も繰り返す…今まで経験したことのなかった世界に魅力を感じ、特別支援教育に携わりたいと思うようになりました。しかし、小学校で教えてみたいという思いも同時にあり、決断を下げずにいました。その後、大学を卒業し、特別支援学校で講師として働き始めました。

講師としての3年間の間に、小1、小2の担任となりました。「自分のことは自分でやる」という意識を育てるために、子どもにとっても保護者にとっても大切な時期です。入学したての頃は、子どものほとんどが着替える時に介助を必要とします。排せつもトレーニングが必要な子どもが少なくありません。そうした子どもたちが身の回りのことを自分でできるようにするため、日々指導を行ってきました。数日や数週間といった短期間の目標ではなく、1学期、1年と、長いスパンで成長を考えて支援方法を考えていきます。また、個別の学習の時間には、市販の教材を使うこともありますが、子どもの実態に応じて教材を手作りしました。このように一人一人に応じた支援方法を考えていき、高等部卒業後に社会ではたらく人を育てることにやりがいを感じ、決断まで年数は掛かりましたが特別支援学校の教員になることを決意しました。

3年間の経験で、これまで夢らしい夢を持ったことのなかった私が夢を持ちました。もっともっとたくさんの人に支援が必要な人たちのことを知ってほしい。その架け橋になるという夢です。社会では少子化が進んでいますが、特別支援学校に入学する児童数は年々増えています。障がいのある子どもたちが周りの人に支えられながら安心して生活していけるような社会を作るため、特別な支援を必要とする人への理解を進めるために、自分ができることとして教育現場から社会ではたらく人を育てていきたいと思えます。

(内村由香)

韓国の初等学校から経験する少子高齢化

私は2012年10月から2014年3月まで、1年半日本で勉強した経験があります。日本に行く前は韓国ソウル市の公立初等学校で教員として勤めていました。そして、日本から韓国に戻ってからまた同じ学校で仕事を続けました。

私が勤めていた学校は学年あたり10クラスの大きい学校でしたが、私が転勤した最後の年にその規模がほぼ半分になりました。どんどん生徒の数が減り、韓国にも少子化が進んでいることを明らかにする証拠のようになっていきます。日本で勉強しているとき、馬居研究室で聞いた韓国の少子高齢化の未来が身近に感じられます。

私は2015年に隣の学校に転勤しました。私がいるソウルのソンプという地域には最大5年まで同じ学校に勤めることができます。転勤した学校は子どもたちの生活、環境などは前任校と差はありませんが、クラス数が40を超える大規模校です。それでも、少しずつ学生の数は減っています。前任校に比べて減少の傾きは緩やかですが、いつまで現在の規模を保てるかわかりません。近いうちに周りに大規模のアパート団地が建設され、設備の良い初等学校もできます。そこに転校する子どもたちもいて、生徒の数が大幅に減ることが予想されています。それに加えて韓国でも重要な課題になった少子化の問題もあり、今後も学校規模の縮小は続くでしょう。私がいるソウルは、韓国の4分の1が住んでいると言われる巨大都市です。一番人が多い地域でもこの様子なので、少子化による学校のサイズ縮小は韓国のどこにいても感じられます。

同じ学校で勤める先輩の先生たちのこんな話を聞いたことがあります。

「昔は今ほど学生を教育するのが難しくなかった。毎年難しくなりそう。」

彼らが仕事を始めた60年代から80年代まで、ソウルでは一クラス60人以上が当たり前でした。今は一クラス20人くらいです。そんなに学生が多かったのに、今より難しくなかったというのは、私には分かりにくい。「昔は子ども同士で解決できたが、今は先生が手を打つしかない」というのが原因らしいです。保護者の介入もあります。昔は無関心が問題でしたが、今は関心がありすぎなのではないでしょうか。どの家庭も子どもが一人、多くても二人が一般的なもので一人一人が大切な子どもですが、子どもの自生力はどんどん落ちているように見えるのは何故でしょうか。

昨年、韓国では大統領が変わる大きい事件がありました。前の政権は子どもの福祉に力を入れて学校に入る福祉関連の予算が増え、学校ではそれに関する様々な事業をしました。今回の政権は少子化対策に取り組んでいます。最近メディアで流された話

は、共働き家庭のために、学校のアフタースクールプログラムを義務化し、初等学校1年生から4年生までの全ての学生を午後3時まで学校にしているようにするとか、親の退勤時間に合わせて午後7時まで子どもを学校に預けられるようにするなどの政策を作っているようです。親が仕事している時間の間、0～11歳の子どもの学校で完全ケアできるようにするのが目的のようです。ドルボム（ケア）教室を増やすために、そして初等学校に公立保育園を作るための空き教室を調べたのが最近のことで。韓国で進む少子化はお母さんの就業と育児の負担が原因なので、その負担を公教育が担えば、親はもっと子どもを生むというのが理由です。

私は今の学校で教育福祉部長をしたことがあります。一番重要な業務が放課後学校です。私教育（塾）の負担軽減のために作ったのが放課後学校、私教育を公教育の中に抱きかかえて、子どもに安い値段で提供する。そのおかげで多くの子どもはスポーツや楽器など趣味も含めて様々な授業を学校で安く受けることができ、保護者の満足度も高かったのですが、今では学校で最も避けたい業務になりました。保護者のクレームが多いからです。それぞれみんなの都合に合えるようプログラムを作ることはできないためクレームが多いからです。もともと学校の仕事ではなかった新しい業務がどんどん入って来るというのが、現在の初等学校で働く私の感想です。

私もいずれ我が子の育児に悩む時期が来ると思います。仕事をやめるつもりはないので、現在進められている少子化対策は助かります。昔みたいに女性は結婚して仕事やめて家事を担当するということはどうも減ると思います。女性も男性も社会で働くよう同じ教育を受けたし、能力を養ったから。では育児はどうしたらいいでしょうか。学校で何でもしてくれればいいですか。親が家に帰ってくるまで学校で預かる子どもは幸せでしょうか。子どもはいつ遊べるでしょうか。今の学校の現場から見ると、子どもが自由に遊べる環境とは思えません。学校は安全だから安全な場所で子どもを保護するとの判断もあるようですが、一か月前、学校に不審者が入ってきて子どもを人質にした事件もありました。何年前かに地域社会に開かれた学校が求められ、学校の施設の開放が流行りました。今は安全の問題で学校の中に外部の人が入らないよう止めていますが、保護者や放課後学校の教師、子どもを迎えに来る学院（私教育）の先生、事務室に用事がある人など様々な人が通うので完全に止めるのは無理です。

学校は教育をする場所だと思いますが、どんどん保育する機能を備えなければならぬ雰囲気になっています。これから保育に関する新しい業務が入ってくるでしょう。学校としては教育と保育の境界があいまいになってくるようです。少子高齢化が進む韓国の学校で、先生として私の役割を考え直す必要があるようです。

（崔 松姫）

2. 社会事象の多様・多元・可変性と

生きる場の学びの可能性を求めて

—社会に開かれた教育課程と6次産業社会の資質・能力—

1) 希望はワンピースモデル

新指導要領が求める新たな授業の創造に対し、筆者の現時点での判断として、「学校と教師の現状を起点にする限り、その“論の理解”と“方法の実践”の難度は非常に高いといわざるをえない」と前節264ページに記した。そのうえで、新指導要領の実践化をサポートする制度の改編の進行と改変への志向性を紹介した。だが実は、学校の外では資質・能力育成のための授業づくりのモデルとなる教育課程が実質的に展開されている、との希望をもつ。その証左(エビデンス)が次の会話文である。

①「おれは剣術を使えねえんだコノヤロウ!!!」

☞ 世界一の大剣豪を目指すロロノア・ゾロ

②「航海術も持ってねえし!!!」 ☞ 天才航海士ナミ

③「料理も作れねえし!!!」 ☞ 伝説のオールブルーを夢見る料理人サンジ

④「ウソもつけねえ!!!」 ☞ ウソと芸術と武器開発の才のあるウソップ

⑤「おれは 助けて もらわねえと 生きて いけねえ 自信がある!!!」

☞ 海賊王を目指す船長ルフィの自己認識

1990年代半ば以後、小・中学生時代を過ごした人であれば、大多数が目にしたことがある台詞ではないか。「ONE PIECE」単行本巻十掲載の第90話末尾2頁の10コマから抜き出した吹き出しの中の言葉だからである。少し説明しよう

話者は、いうまでもなく、「ONE PIECE」の主人公モンキー・D・ルフィである。話題の相手と内容は、ルフィの仲間(麦わらの一味)たちの特技(資質・能力)。「☞」で示すように、①は、ニヒルな美形、世捨て人を装いながら、友が存亡の危機に陥れば命を惜しむことなく戦いに挑む。世界一の大剣豪を目指す海賊狩りのロロノア・ゾロ。②は、自称“海賊専門の泥棒”。だが実は、並外れた測量技術と天候の変化を察知する能力により、正確無比な海図を描く才能を持つ天才航海士ナミ。③は、ゾロと同様に美形だが性格は真逆。紳士的で優しく、女性が大好きで失敗もするが、仲間への思いは強く自己犠牲も厭わない。伝説のオールブルーを夢見る料理人サンジ。④は、ゾロやサンジと異なり美形とはいえず、臆病で素手での戦闘力はかなり低い。だが、頭の回転が速く、咄嗟のウソで仲間の危機を救うことも。ウソを生む創造力の才は芸術と

武器開発の能力の高さに頭れて、射撃の才も優れるウソップ。

そして⑤は、「麦わらの一味」のリーダーのルフィーの自己認識・・だが、海賊王を目指す船長としては頼りなく思える。しかし、どれだけ不利益を被ろうと、また危機に陥っても、徹底して仲間を信頼し、一人一人の資質・能力を引き出すことに全力を尽くす。その手順（リーダーとして）を経て、最後の勝利への責任は必ず取る。

志を共にする仲間だが、生まれ持つ資質、獲得した能力、抱く夢、それらが合わさった個性、その全てが異なる。だからこそ“互い”に、掛け替えのない“世界に一つのピース”（代替不能：究極の主體的）として“教え・学び・助け・支え・補いあって”（対話的の内実）、“それぞれの夢”（深い学びの行先）に向かう。

私見だが、個性豊かな仲間とともに、心を託した荒っぽい「対話」を介して、「ワンピース」という名の大秘宝を求める「偉大なる航路（グランドライン）」での「艱難辛苦」（主體的、対話的、深い理解）とは、今と未来を生きる子どもたちが自立に向かう世界の困難さの描写（知識・技能等の資質・能力への転換）。未来に夢と希望とそれを実現する目標を持たない（予測困難を嘆く）のは子どもではなく、集団帰属を優先し、自ら立つ覇気と対峙できない大人（過去からの今に安住する→各話のストーリーで敵役になる異形の悪役）。その常識を疑い壊し、シンプルだが根源的な目標＝自立＝ONE PIECE（社会に開かれた教育課程＋カリキュラム・マネジメント）から組み立てなおす自己鍛錬の旅＝グランドライン（資質・能力再生産システム）と読み替えたい。

2) 3億2000万部の秘密は

なぜ、ここまで読み込むか。その理由を3点あげよう。一つ目は次の数字である。

1位 ONE PIECE	3億2000万部
2位 ゴルゴ13	2億部以上
3位 ドラゴンボール	1億5700万部以上

“単行本”国内発行部数ベストスリーのマンガとその部数である。「ゴルゴ13」のスタートは1968年、「ドラゴンボール」は完結した。それに対して「ONE PIECE」の連載開始は1997年、今なお連載中で（本稿執筆時点での単行本は巻91）、数字は増え続ける。まさに断トツ一位、下り坂のマンガ業界で異例の人気を誇る。

いつの時代も、読者から支持される物語は読者の生きる生活世界とつながる。とすれば、ダントツの「ONE PIECE」には、今と未来を生き抜く子ども達と若者が等しく受け止めなければならない状況が埋め込まれているはず。少年漫画本来の年齢層を超える巨大な数の読者（小中高生から40代まで）の支持を得ているという事実の向こう

に、「ONE PIECE」と重なる読者となる男女のリアルな世界を読み取れるはず。

そこで二つ目の理由は3億2000万部という数字獲得の秘密。答えは雑誌ではなく単行本の販売数であること。筆者はかつて毎週650万部の発行部数を誇る少年ジャンプの秘密を、編集者と読者との協働作品にする制作システムに見出した。その装置(販売数拡大システム)の核として開発されたのが雑誌に毎週組み込まれる読者アンケート(サブシステム)であった。だが、「ONE PIECE」単行本の発行部数3億2000万部達成を可能にするシステムは、数字と同様に桁(次元)が異なる。

それは、雑誌掲載のマンガ一話一話の制作過程ではなく、ストーリーを構成する複数話を一つの巻(単行本)に編集する作業を重ねる過程において、雑誌連載時にはない“作者と読者(主体的)”が“対面的(対話的)”に“語り合う形式のコーナー(資質・能力の袋)”が次々と生まれる。最初にキャラクター模索時のデッサンやネタあかしが、次いで作者の思いが強い“コマのネーム(深い学び)”が加わる。そして“読者の質問に答えるコーナー(知識・技能)”が始まり、“読者が描くイラスト(思考力・判断力・表現力)”を紹介するギャラリー仕様のコーナーも設けられる。そこでは、作者とキャラクターへの読者の質問、感想、自分との物語(創造)が語られ、実在するかのごときエピソードとともにキャラクターの口調を用いて作者も応じる。その結果、読者一人ひとり(主体的)が作者の目の前にいるかのごとき語り言葉の交換(対話)の過程で作品の創出過程(深い学び)が明かされる。単行本の編集(未知の状況にも対応～)が、そのまま新たな物語への取材(生きて働く知識・技能の習得)を兼ねた読者との会議(人生や社会に生かそう～)の場ともみなせる構成である(知識・技能等の資質・能力化)。

3) “読者一人一人との協働”による“誰もが主役”に

雑誌に組み込まれた読者アンケートは人気作品選定の仕掛けだが、「ONE PIECE」単行本の構成は、読者一人一人の発言に応じる口語表現と適宜挿入される作者の親しみ感をのせたカット絵による臨場感の演出(主体的・対話的)により、読者と編集者と作者が協働で作品を創出(深い学び)する仕組み(資質・能力再生産装置)に進化した。この授業モデルと読み込む二つ目の理由である“読者一人ひとりとの協働”という単行本作成のコンセプトは、作品全体を貫く3種の表現手法と連動する。

その表現手法の一つは多彩なキャラクターを次々と生み出す一方で、それぞれの役割の明確化と共感的理解の獲得により、悪役も含めて“誰もが主役になりうる可能性”(究極の主体的)に挑むストーリー構成の巧みさと精緻に描き分ける画力の高さ(「生きて働く～」と「～未知の状況～思考力・判断力・表現力～」と「人生や社会に生か

そう～人間性～」の合体)。そのための構成の基本構造は少年ジャンプ黄金則（友情、努力、勝利）に即してシンプル。だが一つ一つのコマに描かれる世界は単純ではない。

私見だが、「ONE PIECE」の凄さは、主役以上に活躍する魅力的なキャラクターの多さ。その代表が悪役を演じる異形の敵役たち。悪役記号満載の出で立ちで大挙押し寄せ、理不尽な理由で次々と破壊する悪行を、リアルかつ精緻に描き分ける。対抗する麦わら帽子をかぶる主役のモンキー・D・ルフィの仲間（麦わらの一味）の基本は、小顔で長い足の美形。その数は一桁だが多彩。それぞれが独自の能力を発揮する個性的（我儘）な自己中の美男美女（例外もいるが）。物語の進行（舞台の転換）と共に、敵役だけでなく麦わらの一味のキャラクターにも入れ替えや増減がある。多様ではなく多彩（独自の輝きを放つ）とする理由である。

そして、誰もが主役になる可能性がプログラムされたシステムである。まだある。

多様かつ微細な線と面の組み合わせによる戦闘シーンの描写も極めて魅力的。幾度も倒れては起き上がって敵に挑む身体の変化、互いの心情をぶつけあう言葉と表情のコマ割りと同画力は秀逸。「SLAM DUNK」のシュートシーンのように数秒間を数週間にわたり分解して描く画力や「BLUE GIANT」のサックス、ピアノ、ドラムの音を絵に表現する創発力に匹敵する迫力。とりわけ異形ゆえに特異な能力と極限的な暴力を描くことが可能なためか、悪役の語りや暴力の表現の新鮮さ（反発）に魅了される（一コマに表現される言葉、動作、音、道具、配置、移動、明暗などが社会的文脈となって意味が読者との間に創られる➡知識・技能等の資質・モデル化の再生産装置の暗喩）。

さらに、自論への固執で麦わらの一味と離れざるをえなくなり、敗北（死）を覚悟して戦いに挑む自己中（美形でない）ウソップが、戦闘力の低さを補うために駆使する虚実皮膜の口舌と手練手管に、応援（苛立ち）の拍手を送る読者も少なくないはず。実は、ここに“読者一人一人との協働”となる仕掛けとしての表現手法の二つ目が仕込まれている。全てが「対話」を介して進行することである。

異形の悪役や低戦闘力の口舌の徒も含めて、「吹き出し」（話し言葉）や「コマワリ」（目線の動き）の大小・変形と表情と戦闘の「絵」のリアル度で、キャラクター個々の多彩な魅力を読者は識別可能になる。誰もが主役になれる可能性を読者が読み取れる仕掛けが「ONE PIECE」を貫く独自の漫画表現コードである。

だがこれだけでは読者が自分の個性・能力、人間関係、生活の実情、そして悩みや不安の解消の契機を重ねる共感的理解にまでは進めない。友情、努力、勝利や戦闘の激しさの描写の先にある目的と個々のキャラクターが死を賭して戦う意味（生きる目標・夢）と読者の日常との距離感を取り去る仕掛けが必要である。その表現方法の一

つが、「ひとつなぎの大秘宝」と形容される「ワンピース」とその獲得への「偉大なる航路（グランドライン）」という世界観（ストーリー構成）であることは述べた。さらに、表現手法の二つ目が「対話（個性的な話し言葉）」による物語の進行であること。すなわち、ワンピースを求めるグランドラインの旅をキャラクターの個性的な対話で進めるストーリー、これが3億2千万部以上の単行本発行を可能にする読者を獲得できた「ONE PIECE」という作品をつらぬく表現手法の二つ目であることも確認した。その典型が、冒頭のルフィの語りであることも理解されよう。

では表現方法の三つ目は何か。いつの時代も読者から支持される物語は読者の生きる生活世界とつながる。「ONE PIECE」には、今と未来を生き抜く子ども達と若者が等しく受け止めなければならない状況（予測困難な時代）が組み込まれている。少年マンガが本来の年齢層を超える巨大な数の読者（小中高生からアラフォーまで）の支持を得ているという事実の向こうに、「ONE PIECE」と重なる“リアルな世界”を読み取れる。これが表現手法の三つ目であるとともに、筆者が「ONE PIECE」に希望を見出した三つ目の理由である。

4) 時代の流れは3次産業・サービス業の側に

「ONE PIECE」と重なる“リアルな世界”を知るために図8-9と図8-10を用意した。

まず、国勢調査による産業別就業人口割合の変遷を示す図8-9を見てほしい。戦前の日本は第1次産業就業者が過半数を占める典型的な多産多死の農業社会であった。その克服を求め再出発した敗戦後の日本社会も1次産業はほぼ5割、農業社会の未来のあり方が重要課題であった。だが、高度成長期を経て80年代に第1次産業で働く人は1割を切る。しかし、だからこそと、国土に占める水田割合と同様に、米作りは主食自給と瑞穂の国の環境保全を名目に重視されてきた。それだけではない。

実は高度経済成長の基盤とされる日本的経営（終身雇用、年功賃金、企業内組合）は米作中心のムラ社会の規範構造が原型の一つ。資質・能力の評価は所属集団（ムラ→企業）への貢献度で測られ、仕事（公事）が家族内事情（私事）に優先する。この関係を象徴するのが「巨人の星」の飛馬の栄光と挫折。「ONE PIECE」との対比では「モダンタイムス」の歯車。いずれも人生の目的は所属集団内での順位の上昇。そのためには意思をもたない歯車となることも厭わず、自分と家族の人生の保障を確実にするために企業組織の階段を上ることを疑わない。個々人の資質・能力の発揮よりも所属集団内の和が優先され、仕事の成果と評価は個人ではなく組織の側に所属する。

ただし、このような経済大国ニッポンの企業風土は、バブル崩壊後の90年代に批判

され、終身雇用で代わって転職や起業が資質・能力の評価（労働の対価）の基準に加わり、年功賃金より年俸制が推奨された。だが、7章で考察した公的年金・健康保険制度に内在する職の違いで社会保障が異なる不合理への問題視にまでは至らなかった。その状況が2000年代に入って急変する。これが「ONE PIECE」と重なる。

1997年開始の「ONE PIECE」の読者拡大が顕著になったのは2000年代。ジャンプ読者候補の中高生は90年代生まれの少子世代のため、3億以上という巨大な発行部数達成には、団塊ジュニアも含めて2000年代に職に就く若者が射程に入る。だがこの時期、日本の産業構造は大きく変化する。図8-10を見てほしい。2000年15種、2005年19種、2010年20種（含む統廃合）と国勢調査のたびに分類項目が増減・統合する産業と2010年国勢調査の産業別従業員数ベスト5の産業を確認してほしい。

	1次産業	2次産業	3次産業
戦前	1920	53.8	20.5 23.7
↓	1930	49.7	20.3 29.8
↓	1940	44.3	26.0 29.0
↓	1945	敗戦(第2次大戦終了)	
↓	1950	48.5	21.8 29.6
↓	1955	41.1	23.4 35.5
↓	1960	32.7	29.1 38.2
↓	1965	24.7	31.5 43.7
↓	1970	19.3	34.0 46.6
↓	1975	13.8	34.1 51.8
↓	1980	9.9	33.6 55.4
↓	1985	9.3	33.1 57.3
↓	1990	7.1	33.3 59.0
↓	1995	6.0	31.6 61.8
↓	2000	5.0	29.5 64.3
↓	2005	4.8	26.1 67.2
↓	2010	4.0	23.7 66.5
↓	2015	3.8	23.6 67.2

図8-9 産業別就業人口割合の推移

	2000年15分類	2005年19分類	2010年21分類	千人順位
1	1 農業	農業	農業・林業	2205
2	2 林業	林業		
3	3 漁業	漁業	漁業	177
4	4 鉱業	鉱業	鉱業・採石業・砂利採取業	22
5	5 建設業	建設業	建設業	4475 ④
6	6 製造業	製造業	製造業	9626 ②
7	7 電気・ガス・熱供給・水道業	電気・ガス・熱供給・水道業	電気・ガス・熱供給・水道業	284
8	8 運輸・通信業	情報通信業	情報通信業	1627
9	9 運輸業・郵便業	運輸業	運輸業・郵便業	3219
10	10 卸売・小売業、飲食店	卸売・小売業	卸売業・小売業	9804 ①
11	11 金融・保険業	金融・保険業	金融業・保険業	1513
12	12 不動産業	不動産業	不動産業・物品賃貸業	1114
13	13 サービス業	飲食店・宿泊業	宿泊業・飲食サービス業	3423 ⑤
14	14 公務(他に分類されないもの)	サービス業(他に分類されないもの)	生活関連サービス業・娯楽業	2199
15	15 分類不能の産業	教育・学習支援業	教育・学習支援業	2635
16	16 医療・福祉	医療・福祉	医療・福祉	6128 ③
17	17 複合サービス事業	複合サービス事業	複合サービス事業	377
18	18 公務(他に分類されないもの)	学術研究・専門・技術サービス業	学術研究・専門・技術サービス業	1902
19	19 分類不能の産業	サービス業(他に分類されないもの)	サービス業(他に分類されないもの)	3405
20	20 公務(他に分類されるものを除く)	公務(他に分類されるものを除く)	公務(他に分類されるものを除く)	2016
21	21 分類不能の産業	分類不能の産業	分類不能の産業	3460

図8-10 産業別大分類項目 2000、2005、2010

増減の理由は1次産業と2次産業の分類項目の統合と3次産業の拡大分化である。その証左が、2010年国勢調査による産業別従業員数のベスト5の1位を「卸売業・小売業」（コンビニ店員）、3位を「医療・福祉」（介護職）、5位を「宿泊業・飲食サービス業」（ホテル・飲食チェーン店スタッフ）と3次産業のサービス業が占めたこと。経

済大国日本を築いた2次産業の「製造業」と「建築業」は2位と4位にあるが、就業者総数の割合では23%と少数派。命を支える1次産業は4%。他方、3次産業は67%。その大半はサービス業。日本社会は2000年代に、上位3種のサービス業が製造・建築に代わって国民生活を支え、若者を吸収する中心産業になったわけである。

だがこの3種は、後に不規則な就業時間と不安定な就業条件によって問題視される職場（ブラック）が多い産業でもあった。その職場での不安、不満、悩みのはけ口をワンピースの異形の悪人に、解決の糸口をルフィ、ゾロ、ナミ、サンジ、とりわけウソップに見出す読者も多かったのでは。終身雇用、年功賃金、厚生年金を信じ得た団塊スポコン世代と異なり、企業に頼らず、自分の能力の鍛えで職と人生を獲得しなければ生き抜けない世代にとって、ウソップの口舌と手練手管は魅力的であろう。

されど時代の流れは上位3種サービス業の側にある。この職場は「人との交渉」（対話的）が仕事の大半。相手の要望に応じる「臨機応変の対応」（主体的）が評価の対象。相手の心の変化を先取りする「質の高いサービス+商品の創案」（深い学び）を日々求められる。ここで確認したいのは、（ ）内に示すように、前節で考察した新学習指導要領の「社会に開かれた教育課程+カリキュラム・マネジメント+主体的・対話的で、深い学び」が志向する、子ども一人一人の資質・能力重視の学びと繋がる点である。「主体的」で「対話的」とは正に「ONE PIECE」を貫くコンセプト。「深い学び」は自立と結ぶ「ONE PIECE」の主題と重なる。勝者は集団帰属を優先する団塊の世代が担った日本的経営よりも自立志向の「ONE PIECE」側にある。

夢と資質・能力ともに異なる仲間と「ワンピース」という名の大秘宝を求める「偉大なる航路（グランドライン）」の物語は、彼ら彼女たちが生きる場に展開される資質・能力の育成、鍛え、評価が組み込まれた“社会に開かれた意図せざる教育課程の壮大な絵巻”。異形の敵役と戦う「艱難辛苦」は「予測不可能」のメタファー。このようなメタ認知的比喩により、3次産業・サービス業が求める資質・能力と改訂キーワードとの重なりが顕在化される。ワンピースの意は小切片ではなく、欠ければ作品（世界）が成立しない代替可能性。「麦わらの一味」に人を歯車に譬える世界はない。

予測困難な近未来を拓く担い手として生きる人たちに必要な教育の在り方とは、との問いに真正面から応えて答えを提起することが、新指導要領の論理・方法が目指す世界と理解する。その実践化を牽引する授業づくりが志向する資質・能力のモデルが、3億2千万部以上発行の単行本に子どもたちが託した「ONE PIECE」の世界に生きる多彩な仲間の協働作業に潜むことを指摘しておきたい。

ただし、「ONE PIECE」から読み取れるのは、「教科の学力」としての知識・技術等を

「一人一人の資質・能力」に“転換（再生産）する装置の組み合わせ（システム）”のモデルであって、日々の授業実践に直接活用可能な意味でのモデルではない。しかし他方で、その意味でのモデルにつながるヒントは埋め込まれている。

それを見出すキーワードが“1次×2次×3次→6次産業”である。

5) 授業づくりのキーワードは6次産業ネットワーク

- 1位「卸売業・小売業」（コンビニ） 3位「医療・福祉」（介護）
5位「宿泊業・飲食サービス業」（ホテル・飲食チェーン）

先に紹介した2010年国勢調査による産業大分類別就業者数の1位、3位、5位の産業である。このサービス業3種全てに、小学校5年の社会科で必ず学習する教材があることに気付かれただろうか。図8-11 上部のサイクル（循環の輪）図を見てほしい。



図8-11 人口オーナス時代の産業システムと社会科産業学習モデル図 作中:長野 亨

弁当を運ぶトラックから始めよう。右に回ると⇒弁当が届くのをまつコンビニの店員さん⇒弁当のモデルになった料理をつくってくれたレストランのシェフ⇒様々な食材を育ててくれる外国の人たちとの交渉⇒安全で栄養価の高い食材の研究開発⇒農機具や肥料の生産、収穫された食材の加工に必要な工業ロボットの開発⇒季節（旬）、

輸送時間、市場情報、育成コストなどの検討と総合判断を踏まえての田畑での栽培→季節、立地、消費動向に応じた弁当の開発（栄養価の計算+食材の調達とコスト+価格の合理性+季節の香り+美味しさ+消費者の好み→全ての検討事項をふまえ、日々の気候の変化に配慮しながら、お客さんに手に取ってもらえる調理のシステム化）→分単位に送られる情報をもとに異なる個数を確実に店舗に届けるトラック輸送…→そして輪の中には、保・幼・こ園と介護施設の人たちがいる。

先の質問（小5 社会科教材）の答えは米である。コンビニ（卸売業・小売業）では販売する弁当に、介護施設（医療・福祉）では3度の食事に、レストラン（宿泊業・飲食サービス業）では料理の食材に含まれる。

ここで重要なのは産業学習での米の教材化のポイント。3点あげよう。

その一つは、米の生産者は日本の農家だけではないこと。食材としての生産者は国外にも、加工工場の中にも、肥料や種もみや農業機械の生産工場にもおられる。

その二つは、他業種との協働への視点をもつこと。米の加工と流通・販売、種もみの開発、消費動向の把握、消費喚起の商品開発と広報宣伝など、図8-11 上部の循環の輪で繋がる業種（産業）で働く人すべてが、日本のコメ作りを支える人たちである。

その三つは、生産者ではなく消費者から始まる視点を忘れないこと。高度成長期（貧しい社会から豊かな社会への移行期、人口ボーナス期）は生産者の立場から産業学習の教育課程は構成され、働く人の工夫や苦勞が学習内容に組み込まれた。米作りが教科の枠を超えて体験学習のモデルになり、工場見学から産業学習は始まった。消費者は保護（消費者教育）すべき対象であって、学習対象の中心ではなかった。

しかし、従業者数上位産業の1位、3位、5位の業種の商品の価格には、素材（モノ）と加工（ヒト）だけでなくサービス（コト）が含まれる。主食の位置を失っても、他の食品を凌駕する質の高さで消費者の選択に叶う品種と調理の改良、多数の人たちに楽しい食品を提供する加工と流通経路の開発など、付加価値をあげることでブランド米の高価格は承認される。いずれも、生産者ではなく消費者から始まる。

まだある。成長途上の子ども、働き盛りの大人、老いを迎えた高齢者では、食材も調理法も食事のマナーも異なる。国と文化によっては食材が問題になる。生きる者すべての命をつなぐ食の材と調理には、すなわち食の商品価値は、経済的価値とは異なる基準が求められる。保・幼・こ園と介護施設をサイクルの内側に配した理由である。その意味で、米に限らず食の素材としての農産物は、多種多様な消費者が選択する商品としての位置取りから生産工程が始まることを忘れてはならない。

では、授業づくりのポイントは何か。図8-11の循環図に描きこまれた要素から読み

取ってほしい。まず板書に注目を。「1次×2次×3次=6次産業」とある。次に、循環図右上の雲型吹き出しに書き込んだ「6次産業ネットワーク」の文字を確認してほしい。この言葉が、図8-11が伝える授業づくりのキーコンセプトになる。改めて、循環の輪の総称としての6次産業ネットワークを構成する産業を整理しておこう。

①食の商品企画→②商品生産→③輸送→④販売→⑤新商品のリサーチ→⑥食材の生産拡大→⑦食材として基礎研究と品種改良→⑧生産工程のインフラ整備と⑨開発→⑩食材の栽培・生産→⑪新商品開発。

①③④⑤⑦⑨⑪は3次産業、②⑧は2次産業、⑥⑩が第1次産業。ネットワークの中の二つ（保育と介護）は3次産業に分類される。このように、業種別の数から現在の日本社会が3次産業中心であることを確認できる。だが同時に、②⑧の2次産業と⑥⑩1次産業がなければ商品が存在できないことも忘れてはならない。保・幼・こ園の子どもたちや介護施設のみなさんに毎日の食事を楽しんでもらうためには、全ての業種が繋がっていなければならない。1次と2次と3次を「+（和→集まり）」ではなく「×（積→繋がり）」で結ぶ理由である。これが授業づくりのポイント1である。

ポイント2は「×（積）」で結ぶもう一つの意味。知識・技能等を資質・能力に転換するレベルでの授業づくり、すなわち子ども一人一人が既有的資質・能力に新たな知識・技能等を取り込む（再構成→再構築）方法である。これも上下の絵の比較から読み取ってほしい。6次産業ネットワークの中の職に就く人が教室の中の先生になり（下絵）、教室の中の子どもたちがネットワークを構成する職場を教室にする（上絵）。事前に定められた学校の教師、教室、教科書、時間割から少し離れて、6次産業を繋ぐ現場に出て、教わる人と材に応じて学びの過程を組み立て直す。他方で、6次産業ネットワークを担う人たちが、“学校という場”の学びと教えの構造とすり合わせながら、循環の輪が繋ぐ“職の場”の論理と実践を体現する。その姿から、子どもたちは、通常の授業で教わった共通の知識・技術等を、自分固有の資質・能力に転換するモデルを獲得する貴重な機会を得ることになる。

6) 社会事象の多様・多元・可変性が求める授業づくりの再定義

ポイント3は、このような授業づくりの意味と方法の再定義である。図8-11のように、学校の外の職場から“特別先生”を招くことや職場での体験学習は、多くの小・中・高等学校で実践されている。だが、図8-11で描く6次産業ネットワークの学習は前提とゴールが異なる。6次産業ネットワークとは子どもたちが生きる（担わなけれ

ばならない) 社会そのものだからである。一つの職場、一つの職能で人生を全うする時代と社会は終わり、次々と職の場と種を選択し直さなければならない「予測困難な社会」がまっているからである。ワンピースモデルで確認したように、一つの会社のなかで人生を終える時代は次の二つの意味で終わったことを認めることから、新指導要領に基づく授業づくりは始まる。一つは、企業の興廃の速さ。二つは、求められる資質・能力の多様・多元化と変化の速さ。その背後に、経済と情報のグローバル化とAIに代表される社会システムの改編から改変にまで及ぶ技術革新(進化)の進行がある。この変化の特性をモデル図にした図8-12と図8-13をみてほしい。

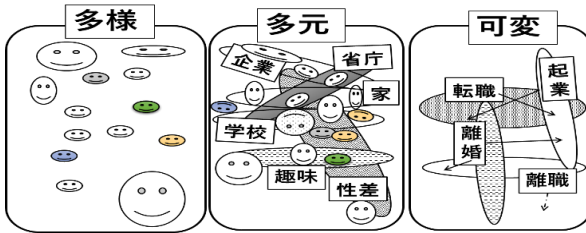


図8-12 社会の多様、多元、可変のモデル図



図8-13 6次産業社会を担う人たちの多様、多元、可変のモデル図 作:長野 亨

まず図8-12。「多様」のイラストは、一人一人が類似性や同質性ではなく、他者と異なる独自性を強調する社会が子どもたちの成長を待つことを示す。さらに、独自性の集合としての「多様性」は、評価を得るための競争と利害の対立が日常化する社会であることを意味する。表情は笑顔だが形状や色合いが異なる理由である。

競争と対立は、個々人のレベルを超えて当事者を支える企業、役所、学歴、家族、友人、性差などの所属(帰属)集団間の競争と対立に広がる。これが「多元」のイラストの意味である。個々人の「多様化」と所属・帰属集団の「多元化」は、相乗効果により、一方で、転職、離職、起業、離婚などの個人の側の事情により、他方で、集団(企業・職場)の側に生じる変化の恒常化(グローバル化の拡大、AIの進化・活用、働く人の減少と高齢者の増加の同時進行、ルーツが異なる人の増加)により、就業の

場の改廃と就業状況の流動化を避けえない。「可変」のイラストが描く社会の特性である。いずれも子どもたちが担うべき社会の厳しさを予見させる。

他方、このような図8-12の観点を考慮しつつも、循環の輪(図8-11)が繋ぐ職を担う人たちの姿をモデルに、子どもたちが生きる場で展開する生活の諸相の視座から描いたのが図8-13である。ここでの「多様」を構成する独自性は、髪型、メガネ、目鼻立ち、輪郭の形状など、性、年齢、才覚、個性などの“差異を顕す記号”によって示される。その必須条件は、格差や差別と結ぶ社会的評価(序列)を指示する記号にならないこと。同様に、差異を支える集団(職場)が準備する“衣装の組み合わせ⇨職種・職能による個々人の独自性の形成・顕現”を示すのが「多元」のイラスト図。ここでも衣装が示す職種の差異を格差・差別につながる序列の記号にしてはならない。

「可変」のイラストではどうか。異なる職能を求める就く職と場の「多様性」と「多元性」に、循環の輪(図8-11)の内側で生きる人たちが示唆する生活の場の「多様性」と「多元性」が並置される。この図の「可変」は選択肢の多様化、選択機会の複数化による自己実現の可能性を意味する。さらに、「多様」と「多元」で確認したように、固定した尺度による序列付けを排した循環の輪のネットワークを形成する職の社会的評価の等価性が求められる。さらに、人の生と死をつなぐ生涯の変化の中に、“職の循環の輪⇨市場”とは異なる“命の価値”の卓越性を重視するイラストでもある。

図8-12と異なり、子どもたちを待つ近未来の社会の優しさを示唆するイラストとして図8-13を見てほしい。もちろん、図8-12と図8-13で描く「多様」、「多元」、「可変」の厳しさと優しさはメダルの両面である。この両面をあえて対立する二つの図に表現したのは、「多様化」「多元化」「可変化」の日常化(恒常化)に応じる社会の領域の拡大は、日本の公教育制度の存立の基盤をゆるがす契機になると理解するからである。その代表が、10年に1回を基本に、日本国籍をもつ子どもたちの教育の基準(法に準ずる)として官報に告示してきた学習指導要領である。

もっとも、「多様化」とのかかわりでは学習指導要領改訂の度に提起される教育内容の画一性の問題視、「多元性」への対応では教科等の枠を超える「総合的な学習の時間」の新設、「可変性」については内容の大綱化や学習指導要領の拘束性の緩和など、問題点解消への複数の施策が実施されてきた。だが、教師、教科書、教室、時間割という、明治期の公教育制度設置とともに成立した学校教育の構造を改編するまでには至っていない。何よりも、日本の国民を対象とする教育という公教育の概念自体が流動的になることは想定されていたであろうか。

いや想定したからこそ、あくまで私見だが、この難局を乗り切るために、「予測困難

な時代に、一人一人が未来の創り手に」という、一見矛盾する「論理」を、新指導要領のキーコンセプトとして提起した、と評価したい。その延長線上の思考として、「教科の学力」から「一人一人の資質・能力」への転換を「方法」のキーワードと読み込み、そのモデルを「ONE PIECE」の世界に求めた。その過程で、新学習指導要領のキーコンセプトとキーワードには、子どもたちに希望を託す形式の中に、夢と艱難辛苦が同居する未来の姿が組み込まれていることを理解した。そのことを前提に、授業化のモデルとして描いたのが図 8-11 であり、夢と艱難辛苦の両義性を読み取るレンズとして図 8-12、図 8-13 を作成した。

これらの作業の根源は、肯定的に評価した代替不可能性という“ワンピース”の意味に内在する。すなわち、それがなければ全体が完成しない“ワンピース”とは、常に自分にしかない資質・能力を鍛え、表現し、その価値を他者(ヒト、モノ、コト)に評価されことを強いる社会を生きることを意味する。所属する集団の規範に従う資質・能力の形成とそのことによるリスクを判断する資質・能力を同時に構築することが必要になる、ということである。しかも、その過程には、就く職が変わるたびに、新たな資質・能力による再構築が求められることも含まれる。

これまでの公教育制度としての学校教育では、教育内容は正しく善なるものとの前提があった。加えて、社会的評価の序列が、学力の隠れたカリキュラムとして存在した。さらに、学校の中の規則を典型に、法や規範の理由を問うことなく従うことを是認する資質・能力を、異議申し立てをする資質・能力の上位におくことを、児童・生徒・学生に求めてこなかったか。教師集団の中にも同様の規範意識を受容する資質・能力の獲得の有無や速度が評価の暗数になっていなかったか。教師と保護者の関係でも、モンスターとの批判が示唆するように、同様の判断基準があったと理解する。

6 次産業社会はこのような規範意識を相対化する。だがそれは異議申し立てが自由な社会という意味ではない。異議申し立てを積極的に評価する社会がまつことでもない。意義申し立てのリスクを判断し、既存の学校と社会の常識のリスクとともに自己の利益を損しないように操作する非認知的能力の獲得が必要という意味である。

いずれも学校と教師が不得意な学習と教育の領域であろう。だが実は、その克服への方途が新指導要領には書き込まれている。もちろん私見だが、本章で繰り返し指摘してきたキーコンセプトとキーワードの位置づけを思い返してほしい。それだけではない。新指導要領のいたるところに、個々の学校と教師のあり方に対して、授業づくりのレベルから、変化流動性と個別多様・多元性を前提にした新たな取り組みの方法につながる記述を見出すことができる。具体的に考察しよう。

3. 学校・家族・地域・社会を結ぶ学びと教えの再構築を ーカリキュラム・マネジメントの潜在力を拓くー

1) 新学習指導要領に観るカリキュラム・マネジメントと地域の位置づけ

1 各学校においては、教育基本法及び学校教育法その他の法令並びにこの章以下に示すところに従い、児童の人間として調和のとれた育成を目指し、児童の心身の発達の段階や特性及び学校や地域の実態を十分考慮して、適切な教育課程を編成するものとし、これらに掲げる目標を達成するよう教育を行うものとする。(下線は馬居 以下同様)

敢えて指摘するまでもないであろう。新たな小学校学習指導要領の「第1章 総則」の「第1 小学校教育の基本と教育課程の役割」の「1」の全文である。官報告示に相応しく、「教育基本法及び学校教育法その他の法令」との書き出しだが、「並びにこの章以下に示す」と法規を並置する重みにより、「適切な教育課程」の編成条件として、「児童の心身の発達の段階や特性及び学校や地域の実態を十分考慮して」と記す。

かつて学習指導要領の「法的拘束性」が問題視され、現在もその「基準性」が論議される。だが、一元的な法規上の概念の組み合わせではなく、①「児童の心身の発達の段階や特性」と②「学校や地域の実態」を③「十分考慮して」との3種の条件設定により、子どもたちの生きる今と未来に掉さす“柔軟かつ個性的(多元的)”な教育課程形成の種が埋め込まれたと評価する。超少子化が進行する日本社会に生まれ育つ男女にとって、①の条件は、一人一人の差異に応じた学びと教えの必要性と同義であり、②の条件には、彼ら彼女らの育つ場の差異を活かす視点が組み込まれ、③はこの二つを積極的に受け止める(活かす)ことの強調の意と理解する。

ただし、このフレーズは生活科が設置された1989年改訂の学習指導要領に明記され、1998年、2003年一部改正、2008年の改訂時にも継承されてきた。そのため、この冒頭の記述に注目する方は少ないかもしれない。筆者もその一人であった。だが、上記「1」に続いて、下記に示す「4」の記述を目にして判断を改めた。

4 各学校においては、児童や学校、地域の実態を適切に把握し、教育の目的や目標の実現に必要な教育の内容等を教科等横断的な視点で組み立てていくこと、教育課程の実施状況を評価してその改善を図っていくこと、教育課程の実施に必要な人的又は物的な体制を確保するとともにその改善を図っていくことなどを通して、教育課程に基づき

組織的かつ計画的に各学校の教育活動の質の向上を図っていくこと（以下「カリキュラム・マネジメント」という。）に努めるものとする。

今期改訂の最重要キーワードの一つであるカリキュラム・マネジメント（以後カリマネと略す）を説明する段落である。まず、「児童や学校、地域の実態を適切に把握」が、「教育の目的や目標の実現に必要な教育の内容等を教科等横断的な視点で組み立てていく」条件と記される。しかも、「教科等横断的な視点」は、「教育課程に基づき組織的かつ計画的に各学校の教育活動の質の向上」を図ると定義されるカリマネを実施するうえで、「教育課程の実施状況を評価」や「教育課程の実施に必要な人的又は物的な体制を確保」と同等の重みをもつ条件に位置づける。その意味で、「児童や学校」「地域の実態」の「適切」な「把握」は、カリマネ実施の第一条件ともみなせる構成と評価したい。さらに、その理由を読み取るうえで、次に示す「第2 教育課程の編成」の「2 教科横断的な視点に立った資質・能力の育成」の(2)にも注目する。

(2) 各学校においては、児童や学校、地域の実態及び児童の発達の段階を考慮し、豊かな人生の実現や災害等乗り越えて次代の社会を形成することに向けた現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力を、教科等横断的な視点で育成していくことができるよう、各学校の特色を生かした教育課程の編成を図るものとする。

「各学校の特色を生かした教育課程の編成」の目的が、「豊かな人生や災害等乗り越えて次代の社会を形成」と包括的に定義される「現代的な諸課題」が求める「資質・能力」の「教科等横断的な視点」による育成にあること。その前提条件として、「児童や学校、地域の実態」（の把握）と「児童の発達の段階」の「考慮」があることを直截に示す記述と理解する。そこで、「地域の実態」に焦点を絞り、その「把握」の具体像を『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編』から紹介したい。

地域には、都市、農村、山村、漁村など生活条件や環境の違いがあり、産業、経済、文化等にそれぞれ特色をもっている。こうした地域社会の実態を十分考慮して教育課程を編成することが必要である。とりわけ、学校の教育目標や指導内容の選択に当たっては、地域の実態を考慮することが重要である。そのためには、地域社会の現状はもちろんのこと、歴史的な経緯や将来への展望など、広く社会の変化に注目しながら地域社会の実態を十分分析し検討して的確に把握することが必要である。また、地域の教育資源や学習環境（近隣の学校、社会教育施設、児

童の学習に協力することのできる人材等の実態を考慮し、教育活動を計画することが必要である。(「第3章 教育課程の編成及び実施→第1節 小学校教育の基本と教育課程の役割→1 教育課程編成の原則→(2) 教育課程の編成の原則→イ 児童の人間として調和のとれた育成を目指し、児童の心身の発達の段階の特性及び学校や地域を十分考慮すること→(ウ) 地域の実態」より)

把握の対象では「都市、農村、山村、漁村」、「産業、経済、文化等」、「歴史的な経緯や将来への展望」、視点では「生活条件や環境の違い」、「それぞれの特色」、「広く社会の変化に注目」などが列記され、「十分分析し検討して的確に把握」と方法の厳密性にも言及。さらに把握の目的を「教育資源や学習環境」の調査に広げ、その具体像として「近隣の学校」、「社会教育施設」、「児童の学習に協力」する「人材等」をあげる。

把握の対象と目的は明確、方法と結果への要求度も高い。ではどうすればよいか。残念ながらその答えは、「解説」も含めて学習指導要領の範囲を超えると理解する。「各学校では」が前提条件である以上、地域の実態を把握する方法自体が、対象の特性や活用目的、実施主体や調査資源の差で異なるからである。そこで、上記考察で確認した「児童と学校」「地域の実態」「児童の発達」の「把握」と「考慮」による“教育活動の計画化”、すなわち“カリキュラム・マネジメント”を具体化するための手掛かりとなる事象とデータをその示唆する意味とともに整理しておこう。

2) 国勢調査が描く地域の有名無実化への道筋

(1) 居住期間の流動化による地と血の縁からの遊離

日本社会の特性を示す最も基本データは国勢調査である。その2015年調査結果から、地域社会の実態把握に必要な基礎データを2点紹介しよう。

その一つは、「現在の場所に住んでいる期間」についての調査である。選択肢は「出生時から」「1年未満」「1年以上5年未満」「5年以上10年未満」「10年以上20年未満」「20年以上」の6種で構成される。その5歳年齢階級単位の割合一覧(表8-1)と実数の棒グラフ(図8-14-1)を次頁に準備した。

まず表8-1の「出生時から」居住地が変わらない割合に注目して欲しい。0~4歳の55.9%が最高値だが、この数値は「1年未満」12.0%と「1年以上5年未満」23.7%を合わせた35.7%が0~4歳に移転することを意味する。さらに小学校に入学する5~9歳の「出生時から」は33.9%、中学生になる10~14歳は27.6%と3割を切る。

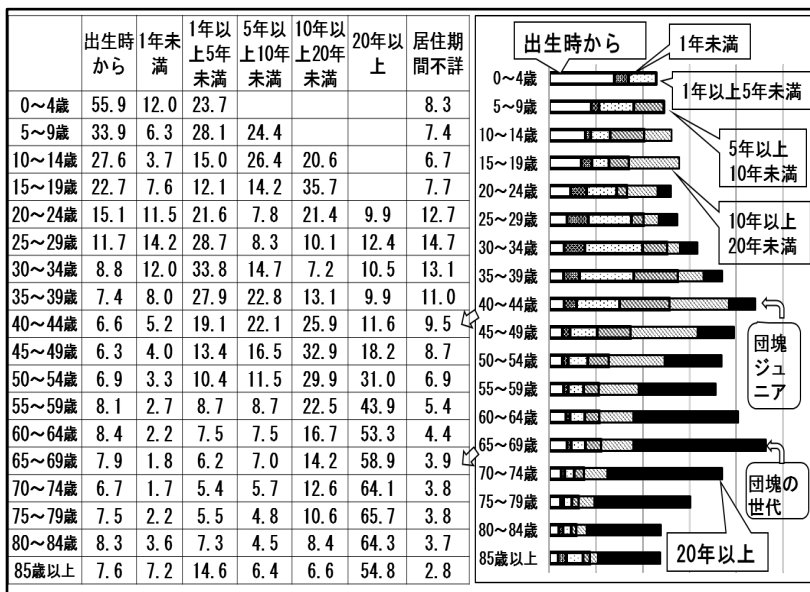


表8-1、図8-14-1 居住期間(6区分)、5歳年齢階級別人口の割合と実数：2015年国勢調査

高校生活と進路選択期の15～19歳では22.7%に、職に就く20～24歳15.1%、25～29歳11.7%と減少は続く。社会人として自立を問われる30～34歳8.8%、35～39歳7.4%と一割以下に。その後は最年長85歳以上まで6～8%台で推移する。現在の日本社会では、生まれた地から離れずに生涯を過ごす男女は6～8%ということになる。

「20年以上」ではどうか。5割を超えて多数派になるのは退職期の60～64歳53.3%からである。加えて、75～79歳の65.7%をピークに、80～84歳64.3%、85歳以上54.8%と減少する。この80～84歳から85歳以上の間に生じる住居の移動は、「1年未満」では3.6%から7.6%に、「1年以上5年未満」では7.3%から14.6%に増加する。

日本社会で生活を営む男女の9割以上が生誕の地から離れ、成人後に職と家族を得ても居住地の移動は続き、その傾向は終の棲家にまで及ぶ。この特性を実数の増減を示す棒グラフで読み取るとどうなるか。図8-14-1を見てほしい。「出生時から(白色)」は0～4歳から40～45歳の団塊ジュニアに向かう縦長細身状の逆三角形で少数派に。他の選択肢の総和(移動派)が形づくる三角形は底辺が広い多数派(新参者)を形成。他方、「20年以上(黒色)」は65～69歳の団塊の世代をピークに菱形の長方形で高齢期全体を覆う。この図から若い層は新参者が多数派だが、高齢層は20年以上が多いため

日本の地域社会は安定しているかに見える。いうまでもなく誤認識である。

図8-14-1の年齢を逆にした図8-14-2を見てほしい。高齢期の団塊の世代を含む多数

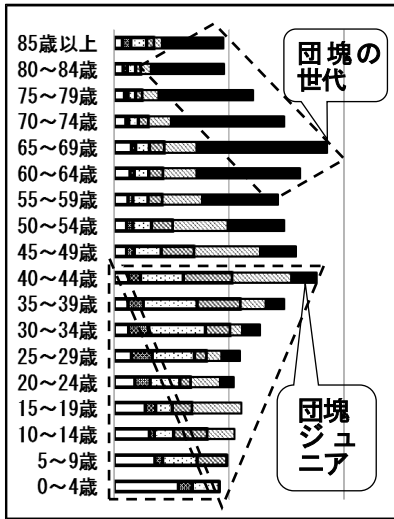


図8-14-2 図8-14-1の逆転図

派を40～44歳の団塊ジュニアを上辺にする逆三角形(少数派)で支える人口構成への変身を確認できよう。図8-14の1と2が示すのは、“支える側”の居住地の事情を「出生時から」知る人たちは縦長細身三角形の少数派で多数派は地縁と血縁がともに薄い(皆無?)新参者。それに対し、“支えられる側”の菱形多数派は「20年以上」居住地密着型。“支える側”と“支えられる側”の関係は、量的アンバランスに加えて、質的な人間関係の疎遠さが重なる。言い換えれば、団塊の世代の加齢による人口の逆ピラミッド化は、人口差に加えて居住年数が異なる男女が居住地域を共にすることを意味する。

この問題は同世代内でも生じる。改めて

表8-1の“支える側”の中心役を担う40～44歳(団塊ジュニア)の6区分の割合に注意してほしい。「出生時から」は6.6%、「1年未満」は5.2%、「1年以上5年未満」は19.1%、「5年以上10年未満」は22.1%、「10年以上20年未満」は25.9%、「20年以上」は11.6%である。差はあるが他を圧する割合の区分は存在しない。居住地を共にする人たちに生じる差異は、団塊の世代より上や団塊ジュニアより下という世代間の人口差だけではない。上記40～44歳のように、居住年数の多様性が居住地を共にする人たちの特性とみなさざるを得ない。実は生まれ育つ地から、学び働き家族を創る地へと人生の節目と居住地の移動が重なるライフスタイルは、団塊の世代が根付かせた。したがって、地域社会とよばれる人の生きる場における人間関係を特色づけてきた地縁や血縁関係でのつながりの希薄化は、団塊の世代も含め同一世代内にも生じることになる。その結果、地域社会は、年齢差を問わず、見知らぬ他人が互いに関係することなく生活する場ともみなしうる。

どこに問題解決の処方を求めればよいのか。「地域の現状」を知るもう一つの基礎データである産業と就業に関する2015年国勢調査の結果を紹介しよう。

(2) 労働需給の逼迫による女性・高齢者の就業化に潜む地域改変の要請

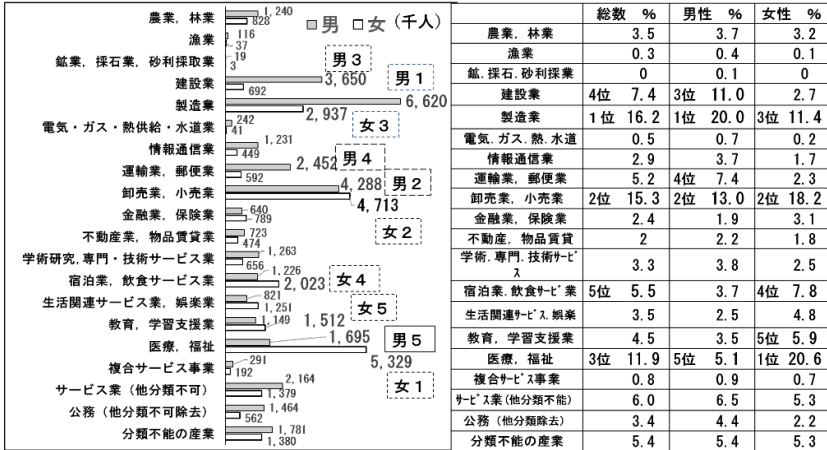


図8-15・表8-2 性、産業(大分類)別就業者数と割合(15歳以上):2015年国勢調査

図8-15は第2章で紹介した産業(大分類)別就業人口の男女別版、その割合の一覧が表8-2だが、この図表から総数と男女別の就業者数上位5種の産業を整理しよう。

	1位 %	2位 %	3位 %	4位 %	5位 %
総	製造16.2	卸売・小売15.3	医療・福祉11.9	建設業7.4	宿泊・飲食5.5
男	製造20.0	卸売・小売13.0	建設業11.0	運輸・郵便7.4	医療・福祉5.1
女	医療・福祉20.6	卸売・小売18.2	製造業11.4	宿泊・飲食7.8	教育・学習5.9

総数と男女に共通する産業は2位の「卸売・小売」のみだが、男性13.0%に対し女性18.2%と5ポイントの差がある。分母が異なる男女の構成比のため、図8-15の実数差を確認すると、「卸売・小売」の男性は428万8千人、女性は471万3千人、男女差は42万5千人である。これが5ポイント差(1ポイント8万5千人)の実態とすれば、「卸売・小売」を「製造」と1位を競う産業に成長させたのは女性就業者である。

同様に、女性1位20.6%の「医療・福祉」532万9千人が、男性5位5.1%169万5千人を率いて、702万4千人が担う就業者総数3位の産業に成長させたといえる。さらに、女性4位7.8%の「宿泊・飲食」202万3千人が、男性122万6千人とともに総数324万9千人の産業として上位5位に押し上げる力になったとみなせる。

「卸売・小売」「医療・福祉」「宿泊・飲食」の3種は、第2章で考察したように、2000年代に入って急激に成長した産業である。その意味で人口減少時代が求める新た

な産業拡大への牽引力が、女性の側にあることを示唆するデータである。しかも、男性1位の「製造」、3位の「建設」、4位の「運輸・郵便」は、“モノ”の“操作力(生産)”が問われる職なのに対し、女性1位の「医療・福祉」、2位の「卸売・小売」、4位の「宿泊・飲食」、そして5位の「教育・学習支援」は、日々の生活過程で“ヒト”として生きる“コト”を“支える(ケア)”ための“職(サービス)”と位置付けたい。

このように就く職の差は、その産業が求める知識や技能、資格や免許などの専門力を超えて、感受性や言葉遣い、協調性や臨機応変力、選択・決断力や合意形成力などの非認知能力と総称される領域の差にまで及ぶ。だが、女性の就業者拡大による新産業創生への貢献が、残念ながら正当に評価されているとは言い難く、就労規則や労働時間を媒介に報酬や社会保障の男女間の差異(格差)に連動する。この点は第2章と第7章を参照いただきたい。ここでは女性の就業者数拡大を人口減少時代に応じる産業構造への転換が実質的に始まっている証左と位置付け、そのことが「地域の現状」に構造変動をもたらす可能性とそれ故に生じる新たな課題の考察に焦点を絞りたい。

そこで図8-16に注目してほしい。男女・5歳年齢階級別の産業別就業者数の積み上げ図である。男女ともに産業別就業者上位5種は上述した全体の傾向に重なる。その典型が団塊ジュニアピークの40～44歳。そのため産業名と順位を棒グラフ上の位置と結び矢印とともに付記した。この作業を踏まえて男女別の特性を考察しよう。

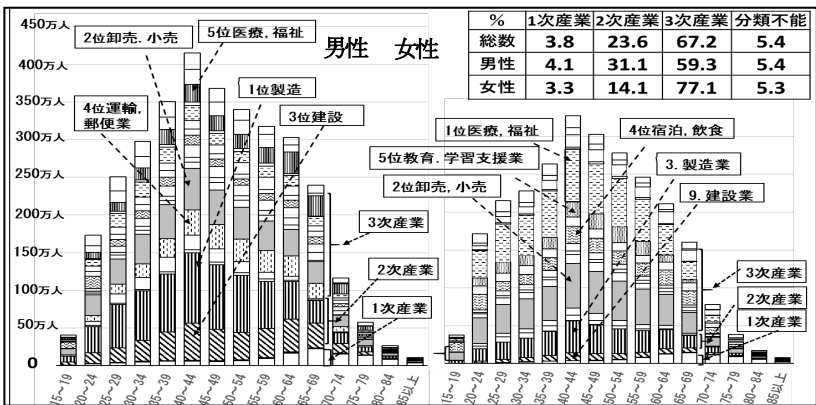


図8-16 産業(大分類)、年齢(5歳階級)、性別15歳以上就業者数—2015年国勢調査
表8-3(右上) 産業(3部門)別15歳以上就業者の数総と男女の別割合—2015年国勢調査

その一つは、団塊の世代と団塊ジュニアという二つの頂による就業者の山並みが崩れ、40～44歳(団塊ジュニア)のみを頂とする富士山型になっていること。2015年国勢

調査では団塊の世代が 65～69 歳になり、就業者の山からの下山が進んでいるためである。その意味で人口減少が強い就業構造の改編として、団塊からジュニアへの担い手の移行とみなすこともできる。だが実はここに人口減少社会日本の最も困難な課題（労働需給の逼迫に起因）が潜在する。その開示の兆候が二つ目の特性である。

それは就業者の山の尾根が 60 歳定年を超えて続き、裾野の丘陵が 80 歳代まで広がっていることである。表 8-4 の就業率で確認すると、男性は定年後の 60～64 歳に 73.8%と現役時との差は僅か。年金給付 65 歳の選択と再任用制度の定着の証左とみるべきか。それほど単純ではない。65～69 歳の団塊の世代は 51.9%と半数が、70～74 歳も 32.8%で 3 割が、75～79 歳でも 20.9%と 2 割が働いていることを説明できない。

女性はどうか。60～64 歳は 49.7%。男性より低い。女性の半数が働く数値である。65～69 歳の女性団塊の世代は 32.4%と 3 割、70～74 歳も 19.1%で 2 割が働いている。

この男女の就業率の傾向を労働力率（失業者含む）のグラフ（図 8-17）で確認してみよう。男性は 25～29 歳 94.5%から 55～59 歳 94%まで 9 割以上を維持。女性も 25～29 歳 81.4%を最上位に 7 割以上が続く。この数値と台形状のグラフから、現代日本の労働力のリクルートは安定しているかに見える。もちろん、これも誤認識である。

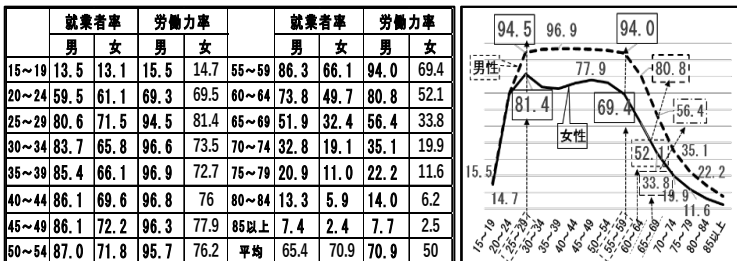


表 8-4 5 歳年齢階級・性別就業率と労働力率一覧 図 8-17 5 歳年齢階級別労働力率推移
表 8-4 と図 8-17 は 2015 年国勢調査※就業率は休業者を含む就業者が 15 歳以上の全人口に占める割合。失業者も含めた割合が労働力率。就業率より数ポイント高い。

図 8-18 をみてほしい。黒の棒グラフは図 8-16 の各年齢階級の就業者数、その母集団の人口が白の棒グラフである。人口(白)は頂が二つだが就業者(黒)は一つ。団塊の世代の退職と団塊ジュニア後の少子化による就業者減を退職後の男女の就業で補う雇用の現状を確認できる。だがこの現実こそ、前頁で「最も困難な課題（労働需給の逼迫に起因）が潜在」と記した理由である。なぜか。ヒントはこのグラフが 2015 年国勢調査の結果であること。既に本稿執筆時(2019 年 5 月)に団塊の世代はほぼ 70 歳代前半、6 年後の 2025 年に 75 歳以上の後期高齢者、11 年後の 2030 年(学習指導要領実

施期間)に80歳代に並ぶ。そのとき団塊ジュニアのピークは50歳代後半、翌年から就業者の頂の高さは下がり始め、5年後の2035年に労働力率の分母(15歳から64歳)から頂が消え、下り坂のみになる。他方、団塊の世代は要介護率が上昇する85歳を超え、65歳以上の就業者の裾野も下がる。経済領域の推計値で「労働需給の逼迫」が強調され、外国人労働者の必要性や介護者の育成・確保が要請される理由である。

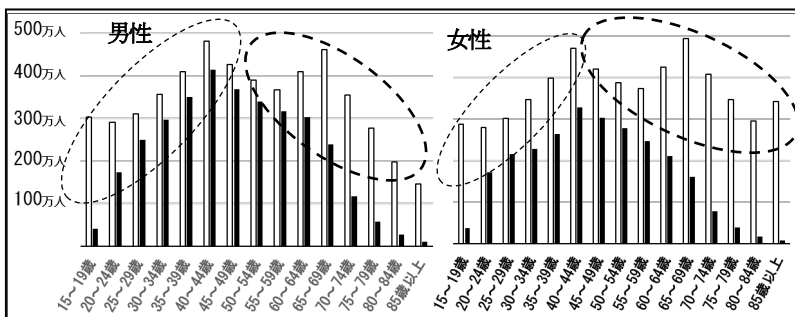


図8-18 男女・年齢(5歳階級)別の総人口と就業者人口 2015年国勢調査

ただし、人口増のハードルは高いが就業者増は可能である。図8-18の人口(白)に就業者(黒)を重ねてほしい。男女ともにどの年代にも白く残る部分がある。特に女性は64歳以下の現役世代と65歳以上の高齢者の双方で伸び代は小さくない。男性も65歳以上に加えて、64歳以下も労働力率と就業率の差を考慮(失業率の縮小)すれば新たな就業者を見出しうる。ただし、そのためには、先に確認したように、性差や年齢、職種や就業形態による報酬や社会保障における格差とみなされる制度改変が急務である。もちろん、国の外にルーツを持つ人たちの差異の解消も含めて。

さらにより困難な課題が潜む。女性と高齢者の就業化は子どもたちの父母や祖父母が多く時間を職場で過ごすことを意味する。特定の女性(母、妻、嫁、娘)に依存することなく、新たな命の誕生と健やかな成長を可能にする社会システムへの改編が喫緊の課題になる。さらに第6章や第7章で考察したように、高度成長期以後の日本社会では、地域での活動を代表に社会貢献を目的とする組織やグループの担い手の多くは専業主婦と高齢者であった。女性と高齢者の就業率の上昇は、両者のアンパイドワークに依存してきた社会的活動の母集団の縮小を意味する。これらは学校と教師が期待する“家庭や地域との連携”のパートナーが職場に去り、カリキュラム・マネジメントのために把握すべき地域が失われることを意味するののか。その答えは子どもたちを育む家族と生きる場を共にする人たちの今を問うことから得られよう。

3) 変化する家族と地域と社会、学校は？—子どもの「生きる力」の再定義を

(1) 子どもと保護者と学区の人たちの今を問えば

現在の親子の状況を直截に示すデータとして厚生労働省の国民生活基礎調査から

年次	(児童のいる世帯)	児童のいる世帯			(単位%)
		児童1人	児童2人	児童3人以上	
1975	(53.0)	20.0	24.6	8.4	47.0
1986	(46.2)	16.3	22.3	7.7	53.8
1989	(41.7)	15.5	19.3	6.8	58.3
1995	(33.3)	13.5	14.4	5.9	66.7
2004	(27.9)	11.9	12.2	3.8	72.1
2007	(26.0)	11.5	11.0	3.5	74.0
2010	(25.3)	11.3	10.7	3.3	74.7
2014	(22.6)	10.5	9.2	3.0	77.4
2015	(23.5)	10.9	9.5	3.1	76.5
2016	(23.4)	10.9	9.4	3.1	76.6
2017	(23.3)	10.3	9.8	3.2	76.7

「児童の有(児童数)無の世帯数推移」を取り上げたい。なお本基礎調査は既に第4章で2002年版を少子化と戦後家族の変容→自壊の分析に活用した。本節では2017年調査による図8-19と厚生労働省の2018年人口動態調査データを加えた表8-5で人口減少社会を生きる親子の現実に迫りたい。

図8-19 児童の有(児童数)無別の世帯数割合の年次推移 2017年国民生活基礎調査より

最初に図8-19の「児童のいる世帯」と表8-5の合計特殊出生率に注目しよう。

団塊ジュニア誕生期(合計特殊出生率1.91)の1975年では、児童のいる世帯≒家族は53.0%で総世帯の半数を超えていた。だがその後は合計特殊出生率低下とともに減少し、少子世代が始まる1.57ショックの年1989年は41.6%と11.4ポイントの

年次	総世帯数(千人)	児童のいる世帯数(千人)	出生数(千人)	普通出生率(千人対)	合計特殊出生率
1975	32877	17427	1901	17.1	1.91
1986	37544	17364	1383	11.4	1.72
1989	39417	16426	1247	10.2	1.57
1995	40770	13586	1187	9.6	1.42
2004	46323	12916	1111	8.8	1.29
2007	48023	12499	1090	8.6	1.34
2010	48638	12324	1071	8.5	1.39
2014	50431	11411	1004	8.0	1.42
2015	50361	11817	1006	8.0	1.45
2016	49945	11666	977	7.8	1.44
2017	50425	11734	946	7.6	1.43
2018			918	7.4	1.42

表8-5 総世帯数、児童のいる世帯、出生数、出生率2種の推移
世帯数：2017年国民基礎調査、出生数・率：2018年人口動態調査

まず「総世帯数」では2014年5043万1千世帯をピークに2015年5036万1千世帯、2016年4994万5千世帯、17年5042万5千世帯と若干の増減はあるが基本は減少。第1章で考察した2015年国勢調査による人口減少社会への移行に伴う推移とみなした。他方、「児童のいる世帯数」はどうか。2014年1141万1千世帯がボトムで2015年1181万7千世帯、2016年1166万6千世帯、2017年1173万4千世帯と僅か

だが増。ここから 1.4 以上を維持する出生率上昇による出産世帯増を示唆する数値と判断した。したがって“総世帯=分母”の減少と“児童のいる世帯=分子”の増加が、児童のいる世帯割合減への歯止め期待が生まれる数値の理由といえよう。

だが残念ながらこの程度の世帯数減では出生数増への転換には届かない。図 8-18 での考察で確認したが、既に 2015 年国勢調査を境に団塊ジュニアピークの 40 歳代後半への移行が進行中。それは合計特殊出生率析出の分母からの退場を意味し、現在の 1.4 程度の上昇幅では分母の減少をカバーできない（メカニズムは第 1 参照）。

その証左が表 8-5 に示すように、2016 年 97 万 7 千人、2017 年 94 万 6 千人、2018 年 91 万 8 千人と出生数の減少が止まらないことである。さらに、より厳しい現実を人口千人当たりの出生数である普通出生率の推移が示す。

すなわち 1975 年団塊ジュニアの普通出生率は 17.1 だが、その子ども世代になる少子世代が含まれる 2004 年は 8.8 と半減。合計特殊出生率回復後も普通出生率減は止まらず、2017 年は 7.6 で、2018 は 7.4 と過去最低値の更新が続く。このような団塊ジュニアと少子世代間の変化をより明確にするために、祖父母世代の団塊や先輩の少産を加えて図 8-20 を作成した。



図 8-20 出生率・出生数減少による家族・近隣の変化のモデル図 イラスト 長野亨
この図のプロトタイプは第 4 章で少産世代と団塊ジュニアによる少産化（女性の

出産数減)とその後の少子化(出産女性減)のメカニズム解説に用いた。その進化版として、居住地の現実(学区≒地域の現状)を把握するための加筆修正を行った。

まず上段図は1947、8、9年生まれの団塊の世代が対象。多くの家で兄弟姉妹が4人以上(合計特殊出生率4.3)、この3年間の新生児のみで人口の1割以上(普通出生率34)。その結果、この時代の子どもたちは、家の内と外の双方で、年長の男女による、理不尽を厭わぬ鍛えを愛情とみなす日常を生きることを強いられた。

中段図は合計特殊出生率1960年2.0の少産世代と1973年2.1の団塊ジュニア。隣近所の世帯≒家族に子どもがいることは団塊の世代と同じだが、家の中は2人が多数派になり、学校以外に異年齢の男女による鍛えと学びの機会は縮小した。

下段図は少子世代だが、1989年1.57ショックを介して2005年1.26に向かう時点では二人っ子が多数派。出生数減は“晩婚化+非婚化”による未婚者の増加(出産女性減→子どものいる世帯減)が原因だからである。ところが、改めて図8-19を見ると、2004年1.29から2015年1.45へと合計特殊出生率が回復する過程で、2007年に「児童1人」世帯の割合11.5%が「児童2人」世帯の11.0%を超える。他方、児童のいる世帯数、出世数、普通出走率の減少は続く。さらに2016年1.44、2017年1.43と合計特殊出生率が再び減少に転じ、出生数は2016年97万7千人、2017年94万6千人と100万人以下になり、普通出生率も2016年7.8、2017年7.6と7人台に入る。そして表8-5のキャプションに示すように、2018年人口動態調査により、2018年の出生数91万8千人、普通出生率7.4、合計特殊出生率1.4の3種がともに減少という2016年以降の傾向の継続が確認されたことに注目したい。

たとえ今後、再々度の出生率上昇が実現しても、一人っ子世帯の増加に止まるなら、親子共に育ち育て合う仲間とモデルを日常生活空間に見出せない確率は増加し続ける。まして2016年以降の出生数と出生率2種の同時減少が続くなら、初めての出産・子育てに戸惑う男女を支える人を身近に見出すことは益々困難になると言わざるを得ない。下段図に未婚単身の男女、高齢者の夫婦と単身者を近隣の多数派として描き、少子化から超少子化へと新たなステージに入ったとみなす理由である。

加えて、図8-20には描けなかった少子世代が生まれ育つ場の厳しさを象徴する事象を2点述べたい。一つは国民生活基礎調査の児童とは小学生ではなく18歳以下であるため、乳幼児期から青年期まで含むことである。二つは「児童のいない世帯」(図8-19)が8割近いことである。ともに同時代を生きる大人の男女が乳幼児期の親子を支える確率の低さを示す。育児不安解消や子育て支援の事業化、児童虐待防止

の拡充が要請され、保育園・認定子ども園増設が自治体行政の課題（子育ての社会化+3歳からの幼児教育の制度化→本章1,2参照）になる社会的背景だが、希望が見えないわけではない。新たな出会いに結ぶデータを紹介しよう。女性の年齢別出生数割合（人口動態調査）の推移を示す図8-21である。1980年から2017年への変

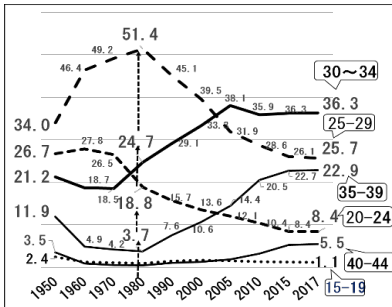


図8-21 女性の出生数の年齢(5歳階級)別割合の推移:1950~2017 2017年人口動態統計

化を見ると、20~24歳は18.8%が8.4%に、25~29歳は51.4%が25.7%に減少、30~34歳は24.7%が36.3%に、35~39歳は3.7%が22.9%に増加。2017年生まれの子ども之母の6割が30歳代、その子が小学校入学時にアラフォー、中学進学時にアラフィフに。いずれも担任より年上になる可能性を示唆する。

もう一つ紹介しよう。国民生活基礎調査の末子之母の仕事の推移を示す図8-22。

2004年から2017年に正規職は16.9%が24.7%に、非正規職は26.2%が37.0%に増加。「その他」9.1%を含め2017年の「仕事あり」は70.8%。しかも4人に1人がフルタイムの正規職、学校行事参加には年休取得が必要。4割近い非正規職も就業時間は登下校に合わせて、年休での授業参観は正規職より難しい。「仕事なし」はどうか。子どもの成長とともに増える生活費と教育費に応じて「仕事あり」への移行が顕著になる。(同調査の末子15~17歳之母の「仕事なし」は19.7%)

	正規職	非正規職	その他	仕事なし(単位%)
2004	16.9	26.2	13.6	43.3
2010	16.9	31.2	12.1	39.8
2015	22.4	37.2	8.4	31.9
2017	24.7	37.0	9.1	29.2

担任よりも年上で働く母親が7割を超えることがなぜ希望なのか。むしろクレーマー拡大の社会的背景として、保護者の生活の場である家族と地域が変わり、職と社会の仕組みも変わったが、学校が変われないことへの警鐘とみなす論も少なくない。

図8-22 末子之母の仕事の状況の年次推移 2017年国民生活基礎調査

だがそれは間違い。学校が変化しているからこそ“子ども一人一人の資質・能力育成”のためのカリキュラム・マネジメントが要請され、“地域の現状把握”が必要とされる。その“現状”の中に様々な職と年齢の男女が結ぶ“人と専門力のネットの豊かさ”が含まれる。それが希望とする理由だが学校側の変化から問い直そう。

(2) カリキュラム・マネジメントで子どもの「生きる場」を地域創りの教室に

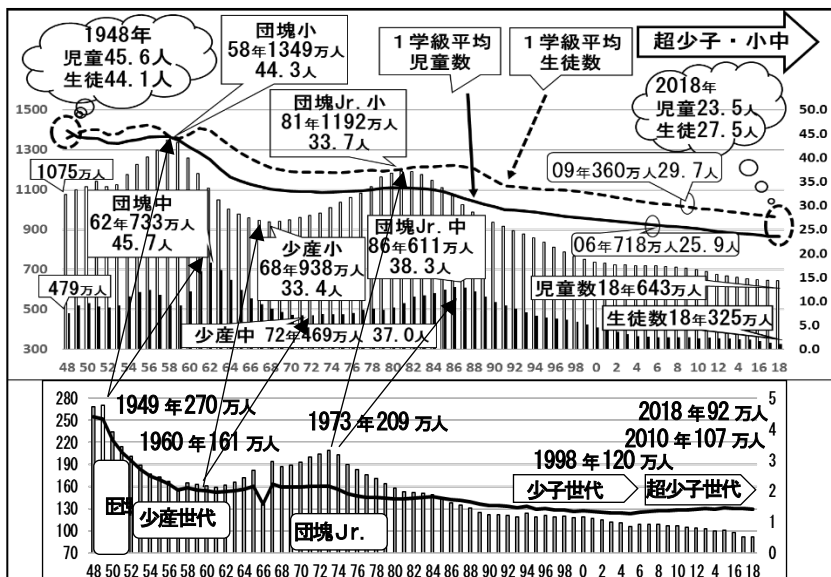


図8-22 児童・生徒在学者数と1学級平均児童・生徒数（上段）ならびに出生数・合計特殊出生率（下段）の年次推移 1948～2018年 2018年 学校基本調査・人口動態調査

図8-22 上段の児童生徒在学者数、1学級当り児童生徒数、下段の出生数の推移に注目して欲しい。児童数では、1949年270万人出生の団塊の世代の小学校入学時ピークが1958年1349万人、1960年161万人出生の少産世代（二人っ子）によるボトムは1968年938万人、1973年209万人出生の団塊ジュニアのピークは1981年1192万人と出生数に応じて増減する。他方、1学級当りは団塊44.3人と多いが、少産とジュニアは33.4人と33.7人で差がない。生徒数でも1962年団塊入学時ピーク733万人、少産ボトム1972年469万人、ジュニアピーク1986年611万人と出生数に比例するが、1学級当りは団塊45.7人→少産37.0人→ジュニア38.3人と児童と同傾向である。

ところが直近の2018年の児童数は643万人、生徒数は235万人で1学級当りは23.5人と27.5人、1学級当りの団塊ジュニアピークとの差は児童10.2ポイント、生徒10.8ポイントの減である。この差の意味を問うために、1981年（団塊ジュニア）を起点に小学校数、学級数、1校当り学級数を加えた増減率の推移を表8-6に整理した。

最下段の2018年を見てほしい。1981年と比べて児童数はほぼ半減の54.4%、1学

世代	年次	増減率(1981年=100) (%)					学校数		学級数	
		児童数	1学級あたり児童数	学校数	学級数	1学校あたり学級数	総数	総数	1校学当り	
団塊	1958	113.2	131.7	107.8	85.9	79.7	26964	304266	11.3	
少産	1968	78.7	99.3	101.0	79.3	78.5	25262	280690	11.1	
団Jr.	1981	100	100	100	100	100	25005	354070	14.2	
少子化	1990	78.6	88.2	99.3	89.1	89.7	24827	315426	12.7	
	2018	54.4	69.8	79.6	77.3	97.2	19892	273647	13.8	

級当りも3割減の69.8%。他方、学校数は79.6%、学級数は77.2%と減少幅は約2割、1校当りの学級数は97.2%で差がなく1990年89.1%との比較では1割増である。

表8-6 児童数、1学級平均児童数、小学校・学級数、1学校平均学級数の増減率推移(1981年=100) 2018年 学校基本調査

児童数が半減近いにもかかわらず学校と学級の減少を2割に抑え、各学校での学級数の減少だけは避ける。45人→40人→35人との学級編成標準の改善施策に加えて、平成の大合併(1999～2010年)が求める小中学校統廃合の圧力を活用(抵抗?)して、全国共通の教育条件(学校と教室の数)の維持に努めた自治体教育行政の労苦を評価すべきか。それとも社会の変化に即応できない学校の問題点と診るべきか。いずれでもなく、“学校教育の構造変動の始まり”を示すデータと位置付けたい。理由は二つ。一つは、1学級当りの児童数減が学校・学級数減より10ポイント高いこと。前項で再確認した分母の縮小に伴うゴールの見えない出生数減→児童数減の進行が、少人数単級学年増と学校統廃合の優先度の選択(決断)を全国自治体担当者に迫る予兆とみなせるからである。もう一つは、児童数半減という事象自体が、児童と保護者の「生きる場」としての地域と社会に生じている構造変動の証左だからである。この二つは重なりあって児童と保護者の変化を媒介に教室の中の授業づくりに改編→変を求める。

何が生じるか。学習者の個別化→個性化と学区の広がりとの同時進行により、①生活の場→学区⇄居住地の共有、②ナショナルカリキュラムに基づく検定教科書→全国で使用可、③全国共通基準の教室と時間割→時空枠、④均等均質な教育方法(評価)と教育課程(教科等の組み合わせ)という“授業づくり”の基本構造の改編→変を避け得なくなる。拡大する学区は児童一人一人の成育歴の個別化による資質と能力の多様化→差異化の温床になり、少人数の学級では児童の“学びの過程と結果の差異への対処”→“指導の内容と学習の場・時間の再配分”が日々の教育実践に差し込まれる。

“子ども一人一人”に応じる授業づくりは教育上の理想ではなく児童の現実から生じる社会的事実に変わる。だがそれは学習者個々の差異を優劣や格差の尺度ではなく、個性や適正の領域として等価に置き、一人一人異なる今と未来の自己像の多様性に結ぶ教育への転換点ともみなせる。それには学校の外で生じる問題に学校での学びが

“生きて働く”ために、教科等による学力を資質・能力に転換する作業が必要。それが主体的、対話的、深い学びであることは本章1、2で述べた。課題は転換のモデルと実践化へのナビゲーターを何処と誰に求めるか。表8-7をみてほしい。地域とされる場の人の縁の特性を産業の興廃との関係で整理し、3次産業拡大が、“人の結び目=縁”を“地と血”や“学と職”から“情報”に変化させることを示す表として作成した。

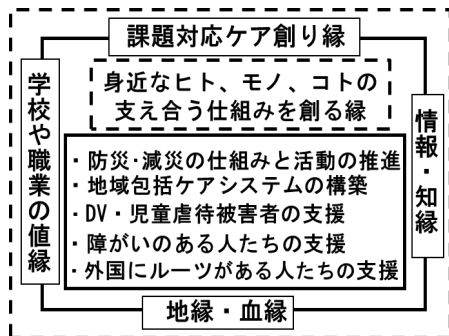
だが、本書に至る全国各地での調査過程で、人口減少の進行が「生きる場」にもた

中心産業	関係の契機	人間・集団との関係の特性
1次産業 中心社会	血縁と地縁	同質・身分・伝統を前提とした公私未分化の非選択的な人間関係
2次産業 中心社会	学校や職業による値縁	同質・競争・平等・競争・利害を前提に集団への実質上非選択的な帰属関係
3次産業 中心社会	情報・知縁	選択の契機を介在させた部分的人間関係(横並び階層化or棲分or共生)
☆6次産業 化社会	課題に応じた支援・ケアを創る縁	人口減少下の生活空間に生じる課題に応じて創る“ケアと相互支援”の“仕組と人の間(あいだ)”

らす新たな課題の解決には、地と血、学と職、情報の3種を“相互支援の縁”で“結び直す”必要性を痛感し、支え合う仕組の核となる“ケア創り縁”を4種目に加えた。

表8-7「生きる場」を結ぶ4種の縁の特性

さらに4種の縁と解決すべき課題との関係をモデル図にしたのが図8-23である。この図に例示した課題5種は新学習指導要領が説く教科横断による資質・能力育成の舞台となる現代的諸課題に含まれ、全国の自治体が地域住民に加えて企業やNPOを含む専門機関等との協働で取り組む現在進行形の重要事業と言える。この協働作業の担い手の中に保護者がいる。

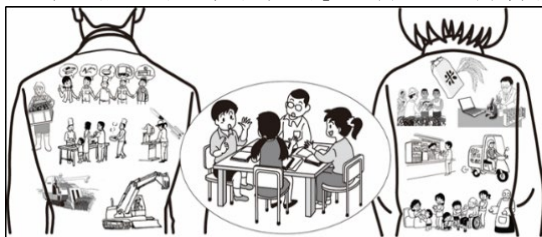


特に5種の課題の中で土台となるのが「防災・減災の仕組と活動の推進」と「地域包括ケアシステムの構築」である。この二つは、人口減少下の日本社会で生活する人たちの今と未来の安全と安心の基盤として、国と自治体が連動して取り組む最重要かつ喫緊の行政施策である。しかし同時に、その事業化が非常に困難な公的事業でもある。

図8-23「生きる場」を創る“縁”の相關図

災害の発生と要介護の必要性は時間と空間を選ばない。災害が生じた時にその場にいる方が、災害弱者の命を守り、互いに支え合う身近な地域の人に変身しなければならない。要介護者へのケアは、血縁や地縁とは関わりなく、最初に気付いた方から始まる。他方で、介護に必要な医療と福

社の仕組みは被災者のケアの機能に重なる。防災と減災の仕組みは要介護者を支える人の繋がりに重なる。その意味で「DV・児童虐待被害者の支援」、「障がいのある人たちの支援」、「外国にルーツがある人たちの支援」を実践するための知識・技能の習得やケアを必要とする人たちとの縁を創る場への転換が可能になる。さらに、上記の4種の縁を結ぶ過程は、本節「1」で確認した新学習指導要領のカリキュラム・マネジメント



メントと地域の実態把握の重要性の記述に読み替えられる。この協働作業を担うのが保護者であり、その姿を授業改善の手掛かりとともに描いたのが図8-24である。

図8-24 保護者の背中に学ぶ授業改善モデル図 イラスト 長野亨

保護者の背中が教える職場の日々が現代的課題に対峙する資質・能力育成の現場モデル、課題解決に奮闘する保護者はナビ能力保持者である。この二つを活かす教科等の授業づくりの日常化の過程に、学力の資質・能力への転換の契機を組み込む“学びの地図”の作成が、カリキュラム・マネジメントの役割である。言い換えれば、カリキュラム・マネジメントは、子どもたちが、今と未来の「生きる場」に、4種の縁の結び目を創ることができる資質・能力としての「生きる力」を培う学習の方法と内容の編成作業である。さらに同時にそれは、実践モデル提供とナビ役を介して、子どもたちの保護者が未来への課題解決の方法を学ぶ設計図の作成過程である。そしてその重なるの過程において、学校が再び新たな「人とその生きる場」となる“まち創り”の発信源として蘇ることを意味する。

その転換のスタートは保護者の再定義。母親を保護者に地域の高齢者を支援者とする学校と家庭・地域の連携ではなく、血と地、学と職、情報の3種を“相互支援の縁”で“結び直す”ことにより、男女と年齢を問わず、職・家事・育児・介護・社会的活動で培った力を子どもと学校のために活かせる方すべてが保護者の分母である。

いずれも現行の学校と教職員が置かれた状況では困難と思われるかもしれない。だが実はこの歩みは、既に全国各地の人口減少先進の地を学区とする小中学校において始まっている。様々な分野で問題が生じ、その解決への試みが蓄積され、課題の開示も進行している。その現場を職場にする友と調査研究のフィールドにする友に、課題解決への歩みの寄稿を依頼した。その論考によって構成したのが9章と10章である。

筆者とは異なる視点も含めて、豊かな示唆を得られることを期待している。

(馬居政幸)

「命の大切さ」を育む教育のための三つのステップ

幸いにも筆者は1990年代の生活科誕生期に先生方と生活科の授業づくりに参加する機会を得ました。その時に学んだことを振り返りながら、静岡県出版文化会の季刊『教師の広場』編集部求めに応じて、今と未来を生きる子どもたちの学びを支える教師と授業のあり方について、私自身の反省の意を込めて語ってみました。筆者にとって、本章での考察の原点として読んでいただけるとありがたいです。

1. 三つのことば

「命の大切さ」を育む教育、との課題が本書の編集部から届いたときに、次の二つのことばとその情景が脳裏に蘇りました。

- ①「あれ、かたつむりがなめくじに・・・」
- ②「お墓っておもしろいね・・・」

ともに1990年代初め、誕生期の生活科の活動で出会った子どもの言葉です。もう一つ紹介します。本稿の準備をしているときに、文部科学省の招聘で昨年10月に私の研究室に留学してきたソウルの初等学校の崔松姫（チェソンヒ）先生のことばです。

- ③「なぜ加害者を罰しないのですか？」

彼女の研究テーマは「日本の学校の『暴力』への対処方法」です。関係する報道記事をゼミで検討しているときに、彼女が発した私への問いが③です。

この三つのことばを手掛かりに課題に応えます。私が考える「いのちの大切さ」を育む教育の三つのステップ（段階）を示唆しているからです。

2 ころをかたちにする

90年代初め、新教科生活科の実践方法を求めて、全国の小学校で研究授業が公開されていた頃のことです。研究者として参加した小学校の校庭で、子どもたちの活動を見ていた私の耳に届いたつぶやきが①です。何のこともわからず、声の方向に顔を向けたとたん、左手にカタツムリの殻、右手に殻から引き抜かれたかたつむりを持つ女の子の姿が目に入りました。私は言葉を失いました。ところがその瞬間、「かわいそうね、お墓をつくってあげようね」という優しい声とともに、女性がその子を抱きかかえました。一年生の活動支援のために参加した養護の先生でした。女の子の目から涙

が溢れてきました。

この光景が生活科の価値を感得する原風景になりました。“命の大切さの内発的な覚知と表現”という、生物としての“ヒト”が、支え合う“人”として生きるために獲得しなければならない、最も大事で最も難しい課題を、見事にクリアしたからです。

四苦八苦という言葉があります。現在は目的達成のために苦難を承知で努力する姿を示す言葉として用いられますが、原義は生命の尊貴を簡潔に示す仏教用語です。生あるものが避けえない生老病死という四苦に、愛別離苦、怨憎会苦、求不得苦、五蘊盛苦を合わせた八苦です。先の四苦は生命の尊貴が損なわれる事象のカテゴリーを、後の四苦はその現実化の経緯と心身の顕れの特徴を示しています。

この四苦八苦の原義から、私は「命の大切さ」とは、命が傷つき失われることへの悲しみが、それを表現する心身のかたちとセットで、子どもの心の奥深く刻印されることで育まれることを学びました。育むとは内発性、能動性を重視する概念です。深い悲しみは、文字通り心中深く培われるものです。それ故に、心の外に発現させる契機や表現方法を内面化しなければ、命の大切さを現実の行為に顕せません。内側から沸き起こる感情にかたちを与えるモデルが必要です。これが第一ステップです。

悲しみは時に憤りや怒りの心に転換します。それを向上心に再転換するモデルの内面化が必要です。悲しみを楽しさや慈しみに広げる道に導くモデルも求められます。これらがモデルの条件です。先に紹介した養護の先生はどうでしょう。児童の涙は先生の悲しみと慈しみの心が一体となった言葉、声色、表情、目線によって生まれたと思います。やさしく抱きかかえることで、困惑する心に悲しみの意味と言葉とともに安心感を伴った慈愛の心を伝えたでしょう。もし、叱責の感情と表情を伴う「かわいそうに」という言葉であればどのようなモデルを入学間もない児童の心に刻印したでしょう。

先の例に対して、児童の内発的（意図せざる）行為に、担任でなく支援で参加した養護の先生がかかわることで生まれた特異（偶発的）な学びとみなす方もいるでしょう。しかし、教える内容（教科書）、場所（教室）、人（教師）が事前に定められた教科の教育では、偶発性は教育活動の外におかれます。既存の座学から離れることを試みた生活科の活動だったからこそ、意図せざる行為を最も重要な学びの機会に転換できたと判断しました。

他方、日常生活の様々な場面で「命の大切さ」を基準に判断・行動できるには、その基準を多くの人達が共有する仕組み（社会制度）が必要です。それを意図的に教え

る課程（学習内容）と過程（学習方法）の構築が課題になります。第二ステップです。

3. 社会の約束（制度）を教える

学校の裏山を活動の場にした2年生の秋探検の公開授業に参加する機会がありました。90年代半ば、生活科の理解が進み、子どもの自由な活動が奨励されるようになった頃でした。子どもたちの活動は動植物の観察から遊びのツールを求める探検に広がり、見つけたのが墓石を障害物にみたてたクロスカントリーコースでした。裏山の一角が墓地になっていたからです。最初は墓地を走りぬけるだけでしたが、墓石から墓石に飛ぶ冒険を競い始めました。私は違和感を覚え担任の先生をみました。笑顔でした。

授業後の研究会で、墓地での活動の是非が話題になりました。結論は子どもの意欲の容認でした。私は異議を述べました。墓地は四苦のなかで最も深い悲しみと結ぶ死への恐れを安楽への祈りに転換する空間（聖域）です。墓標は彼岸の死者と此岸の生者の心の交流（儀礼）の場です。ともに死の厳粛さを迂回した生の尊さを確認する仕組み（儀式）です。

核家族化で身近な人の死を経験できないため、命の大切さを子どもたちが実感できない、との批判があります。間違っています。生老病死にかかわる儀式はむしろ増えています。メディアは巨大で華美な儀式を見学させます。失われたのは、生老病死という苦を生への意欲に転換する、儀礼と儀式の制度を「命の大切さ」に結びつける教育の課程と過程です。墓石を踏み付ける子どもに伝えるべき言葉と心を失ったのは、教師と学校の方ではないでしょうか。

それは家庭や地域の役割のはずと考える先生もおられるでしょう。その通りです。生まれ育った地縁と血縁のなかで一生涯を終える社会、との条件があればですが。現代日本では、6歳から15歳までの日本人に対する価値と知識と行動の型の強制を法で承認された制度は、公立小中学校だけです。かつてのイエやムラが担った所属集団への帰属を優先する意識と行動の社会化（学習）の機能を受け継ぐ制度は学校教育です。教科、道徳、特別活動、総合的な学習の時間に、「いのちの大切さ」を共有・確認する儀式と儀礼の意味を教える機会には潜在しています。何よりも、愛する人と別れ（愛別離苦）、嫌いな人に会い（怨憎会苦）、我慢を強いられ（求不得苦）、心身の自由な表現の禁止（五蘊盛苦）との四苦は、教室で日々繰り返されています。「命の大切さ」を阻害する四苦八苦は学校の日常です。問題は学校の役割かどうかではなく実践方法です。第三ステップです。

4 変化と多様性へのまなざしを

冒頭の③の質問の前に、崔松姫先生はソウル市教育庁の『2013 学校暴力予防および根絶対策』から「校内暴力に対する方策」を報告してくれました。その方策の一番目に「加害生徒に対する厳格な措置」がおかれ、i 学校で暴力が発生すれば直ちに加害学生を隔離措置、ii 報復行為等を厳正措置、iii 学校暴力関連の懲戒事項を学校生活記録簿に記載、との三点が具体策として示されていました。

暴力は「命の大切さ」に反します。韓国では“いじめ”を学校暴力に含め、予防と根絶の第一は加害者の処罰です。日本はどうでしょう。暴力をもいじめに含め、加害と被害の主体を曖昧にして、被害を避ける鍛えに論点を移動させることが特徴です。

どちらが正しいかが大事なのではありません。「命の大切さ」への同意は共通でも、具体化の段階では変化と多様、という事実謙虚になることです。「命の大切さ」の教育は子どもが生きる学校の外の未来の常識に適うことが必要条件です。未来は多様で変化します。だからこそ、命を大切にゆるぎない原型を心の奥深く育む第一ステップが重要です。他者と共有・確認し合えるための表現の型（儀式）と意味付け（儀礼）を教える（社会制度の内化）のが第二ステップですが、この段階で生涯を過ごす社会は、今なお世界には少なくありません。しかし、現在と未来の日本で生まれ育つ人々には第三ステップが必須です。「命の大切さ」の基準と表現の方法は、身に着ける衣装のように、国、社会、文化の時機に応じて選択する柔軟さが求められます。

その結果、問われるのは子どもではなく教師自身の「命の大切さ」に対する感情の深さ、言葉の確かさ、表現の豊かさです。子どもの生きる未来が多様で変化するなら、教え育てる基準も変化と多様を組み込む必要があります。そのスタートカリキュラムとして、教室の中で日々苦闘する子どもたちの四苦八苦を、支え合う命の輝きのエネルギーに転換する課程と過程を見出すために、三種のステップを活用して、教師（自分）の中にある「命の大切さ」への意味付けと行為の可変性と多様性を省みてください。

(馬居政幸)

テレビドラマが描く教師像の変遷にみる学校教育の虚実

金子書房の月刊誌『児童心理』が2019年3月号をもって休刊になりました。非常に残念です。マンガリテラシーと子ども文化、戦後家族と女性、生活科と新たな授業創りを思考の窓口に、少子社会に育ち学ぶ子どもたちの生きる場の現在、過去、未来を新たな視座で描く機会を幾度もいただきました。そして3月号にも、「メディア作品に見る教師像」の執筆を依頼されました。その掲載原稿に、『児童心理』への感謝と敬意の心を込めて書き改めたのがColumn8-3-2です。ご一読ください。

1. テレビドラマ『最高の教師』、二つのベストテン

2018年12月に『児童心理』編集部から届いた2019年3月号「特集 子どもが信頼する教師」に掲載される「メディア作品に見る教師像」の執筆依頼を読んで戸惑った。

このテーマで瞬時に浮かんだのは「金八先生」だが、私が大学教師になった1979年開始の作品。その後2000年代まで幾度か後編が放送されるが、残念ながら視聴していない。次に記憶を辿って思い出したの「GTO」。しかし、「子どもが信頼する教師」との特集テーマに応える原稿にする自信は出てこなかった。そこでやむをえず、「教師」と「ドラマ」をキーワードにネット検索を試みて、今度は驚いた。まさに瞬時にテレビドラマの主人公の教師名による次のベストテン2種がヒットしたからである。

1. オリコン転職・キャリアニュース「ドラマで活躍した“最高の教師”

(2011年2月 インターネット調査 10代～40代男女1000名)。¹⁾

<https://career.oricon.co.jp/news/85820/>

2. 映画レビューサイト ciatr「この先生が凄い！学園ドラマに登場する最高の先生ベスト10」(2018年8月3日更新) <https://ciatr.jp/topics/310778>

この二つを比較してさらに驚いた。サイトの特性や調査の方法と時期が全て異なるにも関わらず、ベストファイブが同一で、10名中7名が重なったためである。

具体的に紹介しよう。最初に、オリコン転職・キャリアニュース「ドラマで活躍した“最高の教師”」の教師名を一覧表にしよう。数字は順位である。

- ①坂本金八 ②山口久美子 ③鬼塚英吉 ④北野広大 ⑤川藤幸一 ⑥阿久津真矢
⑦徳川龍之介 ⑧南波二郎 ⑨大岩雄二郎 ⑩滝沢賢治 (番号は活躍度の順位)

この10人の教師を演ずる役者とドラマの名称で幾つ思い出せるか試してほしい。そのヒントになることを兼ねて、二つ目の映画レビューサイト ciatr の「この先生が

凄い！学園ドラマに登場する最高の先生ベスト10」は演者の名で紹介しよう。2)

- ①武田鉄矢 ②仲間由紀恵 ③佐藤隆太 ④反町隆史 ⑤水谷豊 ⑥長谷川博己
⑦二宮和也 ⑧阿部寛 ⑨松本人志 ⑩天海祐希 (番号は妻さの順位)

この二つの表でドラマ名や教師名を思い出せない方は、表1「ドラマで活躍する最高の教師13名のプロフィール」を見てほしい。先に指摘したように、両調査のベストファイブは、順位に差はあるが教師名は同じ。6位以降も、⑥阿久津真矢と⑩天海祐希、⑧南波二郎と⑨阿部寛は主人公と演者の関係である。サイトや調査方法の違いを超えて、ベストファイブを含めて10名中7名が重なる結果に注目したい。演者が不明の⑦徳川龍之介、⑨大岩雄二郎、⑩滝沢賢治に、演ずる教師名が不明の⑥長谷川博己、⑦二宮和也、⑧阿部寛を合わせた6種の教師像とその背景も興味深い。この二つの視点から、教師が主人公のテレビドラマが創る教師像の読み取りを始めよう。

2. 夢を砕く現実との格闘に挑む

まず表1「ドラマで活躍する最高の教師13名のプロフィール」に注目してほしい。

ドラマの第1話放送日の順だが、オリコン版調査のみの⑨「ゆうひが丘の総理大臣」は1978年開始され、⑩「スクール☆ウォーズ」と⑦「教師びんびん物語」は1980年代のドラマである。他方、ciatr版調査のみの⑧「ドラゴン桜」、⑥「鈴木先生」、⑦「弱くても勝てます」は2000年代の作品である。

この開始年の開きは、調査主体の違いを超えて教師像の差異を際立たせる。

No.	順位	ドラマ名	舞台	第1回放送日	主人公	演者	特性
1	④⑤	熱中時代	小	1978.10.6	北野広太	水谷豊	教員採用試験補欠合格、子どもの良さと共に育つ
2	⑨	ゆうひが丘の総理大臣	高	1978.10.11	大岩雄二郎	中村雅俊	青春賛歌から離陸、明朗活発、多感ドジ、人の道伝導
3	①①	3年B組金八先生	中	1979.10.26	坂本金八	武田鉄矢	中学国語教師、思春期・弱者の側に立つ語りと行動
4	⑩	スクール☆ウォーズ	高	1984.10.6	滝沢賢治	山下真司	生徒の荒れ、ラグビー日本代表、直情、迷い、格闘、涙
5	⑦	教師びんびん物語	小	1988.4.4	徳川龍之介	田原俊彦	教員3年目、元気、子どもと社会のリアルな悩み解決
6	③④	GTO	高	1998.7.7	鬼塚英吉	反町隆史	暴走族リガー→大検、豪快、生徒苦悩、心に入り込む
7	⑧⑨	伝説の教師	高	2000.4.15	南波次郎	松本人志	破天荒なリアリズム直視、教師の資格と常識を問う
8	②②	ごくせん	高	2002.4.17	山口久美子	仲間由紀恵	極道の娘+数学教員、生徒の問題に直進解決
9	⑥⑩	女王の教室	小	2005.7.2	阿久津真矢	天海祐希	悪魔の如き教師の詰問、子どもの心のリアルな鍛え
10	⑧	ドラゴン桜	高	2005.7.8	桜木建二	阿部 寛	暴走族リガー→東大、弁護士、低偏差値校を進学校に
11	⑤⑨	ROOKIES	高	2008.4.19	川藤幸一	佐藤隆太	荒む野球部監督、熱血、挫折、格闘、涙、夢、情熱復活
12	⑥	鈴木先生	中	2011.4.25	鈴木章	長谷川博己	生徒のリアリティの教養、教師の誠実、妄想、鬱屈、言葉
13	⑦	弱くても勝てます	高	2014.4.12	田茂青志	二宮和也	東大、生物教師、私立進学校弱小野球部、勝てる理論

表1 ドラマで活躍する最高の教師13名のプロフィール

Ciatr 版のみの⑧「ドラゴン桜」は、東大卒弁護士が強制する偏差値無視の進学指導、⑥「鈴木先生」は誠実な国語教師による生徒の心情の闇をえぐる言葉の交換、⑦「弱くても勝てます」は東大卒の生物教師による進学校弱小野球部が勝てる理論の展開が主旋律である。オリコン版のみでは、⑨「ゆうひが丘の総理大臣」は60年代を引き継ぐ青春ドラマの後継版、⑩「スクール☆ウォーズ」は「不良」とされる生徒のラグビーによる蘇生譚、⑦「教師びんびん物語」は④「熱中時代」と重なる子どもとの活動に社会問題がさし込む。だがこの3種に、⑧「ドラゴン桜」⑥「鈴木先生」⑦「弱くても勝てます」の進学が強い子どもの心の闇に対峙する教師像は見出せない。

両サイト共通の7人はどうか。表1に示す2000年を超える時期の高校が舞台である③「GTO」⑧「伝説の教師」②「ごくせん」⑤「ROOKIES」は、いずれも教職資格外に教師像を設定。それ故に可能になる個性的なキャラと能力で荒れる生徒に挑み、心の迷いを新たな道を拓く意欲に転換する。同時期の小学校が舞台の⑥「女王の教室」も、特異な衣装と言葉の刃で子どもの心の鍛えに挑む。そのなかで、①「金八先生」のみが、教員免許取得が条件の教職の枠内（中学国語担当の担任）で奮闘する。

3. 金八先生と異能の教師12人の舞台は

表1に整理した13種の教師像を読み解くために二つの図を用意した。

その一つは、「出生数・率」「小中在学学生数・一学級平均児童・生徒数」「高校・高等教育機関進学率の推移と教師ベストファイブの放送期間」を積み上げた図1である。上段の「教師ベストファイブの放送期間」での1979年開始後の「3年B組 金八先生」が高視聴率を得た時期と高等学校・高等教育進学率との関係に注目してほしい。

下段に示す出生数1973年ピークの団塊ジュニアが中段での小学校1981年1192万人、中学校1986年611万人に重なる。この小中学生の山が高校から四大や短大などの高等教育に進学する時期にどうなるか。上段に示すように、高校進学率は1975年に90%を超えて以後も上昇が続く。他方、高等教育の進学率は1978年50%達成後に10年近く停滞する。この停滞期に金八先生こと武田鉄矢は独特の語りで高視聴率を得た。

他方、高等教育進学率は1987年51.0%に復帰し、2000年70.5%を経て2018年81.5%へと再び上昇期に入る。それは、2000年をまたぐ「GTO」から「ごくせん」「ROOKIES」を経て「伝説の教師」「女王の教室」「ドラゴン桜」につながる視聴者の選択の背景と重なる。すなわち、世紀を超えて顕在化する少子化とリンクする進学率再上昇期に、銘柄大学進学コースを上位、無試験入学可能コースを下位に振り分ける装置に閉塞する高校生の日常に顕れる愉快で理不尽なリアリティの開示に挑んだドラマである。

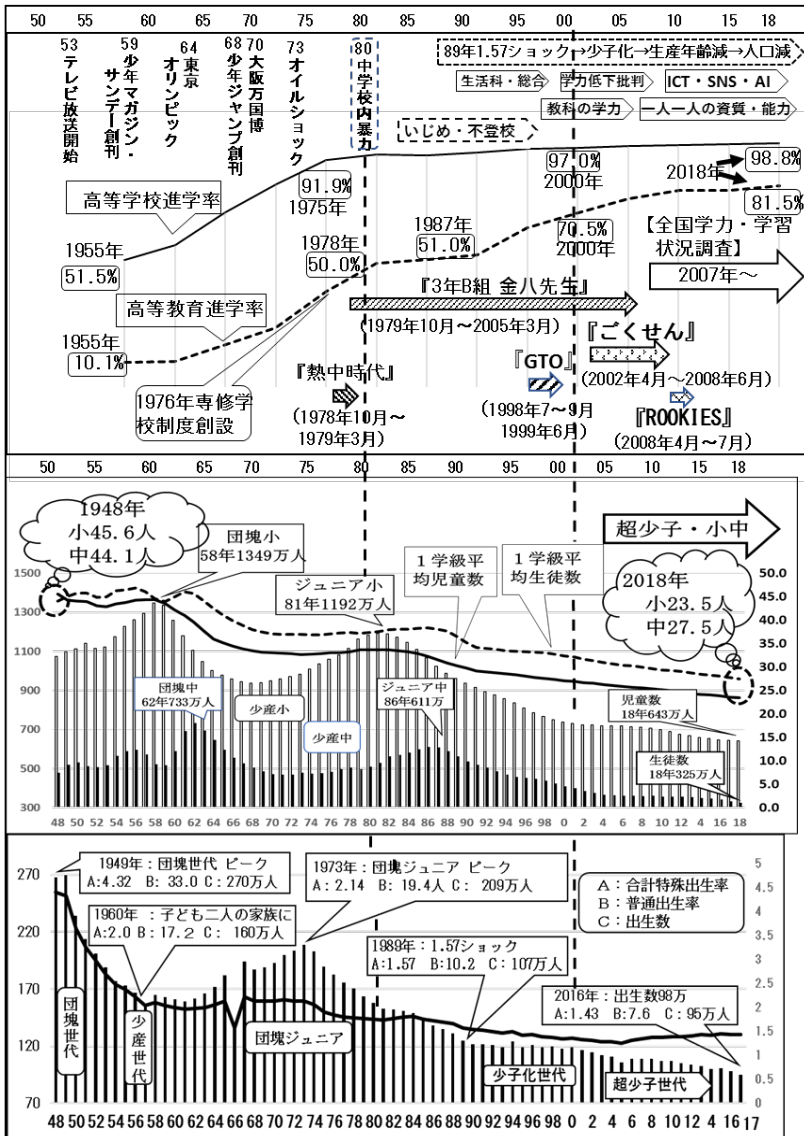


図1 出生数・率、小中在学学生数・一学級平均児童・生徒数、
高校・高等教育機関進学率の推移と教師ベスト5位の放送期間

それに対して 2007 年全国学力・学習状況調査以降の中学と高校が舞台の「鈴木先生」と「弱くても勝てます」には何が描かれるか。進学可能性の尺度とリンクする成績以外の自己認定に戸惑う中高生の心に挑む教師像の誕生の鼓動を聞き取りたい。

その予兆として、金八先生の語りを求めた高等教育進学率停滞期のカラクリを開示しよう。図2「18歳人口、高等教育機関入学者数と進学率、大学・短大計、大学、短大、専門学校進学率の推移」を見てほしい。分母の18才人口は1976年154万人から1992年205万人に増加するが、大学進学率は1976年27.3%から1986年23.6%に低下する。他方、1976年度に制度開設の専門学校進学率は2000年20.8%。団塊ジュニアによる18才人口増の受け皿は新設専門学校、旧来の大学難関度は急上昇した。

18才人口1976年154万から1997年205万への増加に、高校は9割以上を維持する増設で応じた。他方、高等教育は専門学校という別の器を準備した。しかし、知的能力の一元的尺度による選別に代わる選択基準の多元化には進めなかった。その結果、4年制大、短期大学、専門学校それぞれ細分化された合格点数に適合する高校への配分（トラッキング）が中学生全てに強いられた。優れた少数の選別と多数のレベルアップではなく、多数の選り分けと劣る少数の排除（実態）を高校と中学の教員に求めることになる。人間のランクを決めるかの如きフィクション（虚構）を伴って。

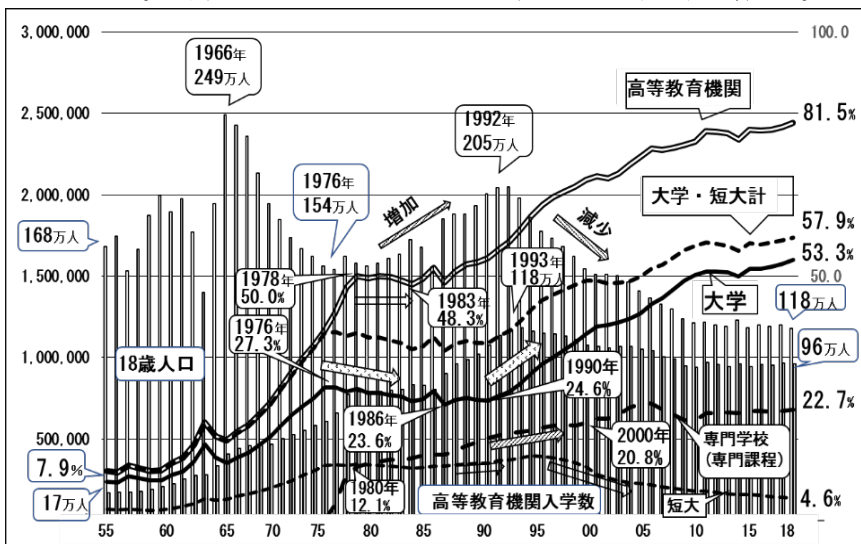


図2 18歳人口、高等教育機関入学者数と進学率、大学・短大計、大学、短大、専門学校の進学率の推移

4. 「15の春」はいずこに

「15の春」は人生のランクの宣告季節（虚構）に変わる。ここで金八先生の出番だが、実はより困難な現実が待つ。「教科書（知識）」の「理解（記憶）」と「問題を解く速さ（操作の時間）」を競う“学力（記憶力×操作力×時間）”の育成（虚）が、教員という職の資格（実態）である。

「腐ったミカンの方程式（虚？）で排除されようとする優（まさる）の問題行動（実？）に寄り添い、「たとえ世の中がどうであれ、われわれ教師が生徒を信じなかつたら、教師は何のために存在するのですか。言ってください！お願いします！」（虚実皮膜）と叫ぶ金八先生（虚）。その言葉と行動（実）、心情と判断（実）に共感する視聴者は多かったが、学校現場を担う教員に違和感（実）が生じたことも事実である（実）。¹⁾

しかし他方で、同時期に教員養成の任に就いた私の経験の世界（実）では、金八先生をモデル（虚）に、教職を選ぶ学生（実）は少なくなかった。さらに、反町隆史の「GTO」鬼塚（虚）や仲間由紀恵の「ごくせん」ヤンクミ（虚）に、長髪坂本先生に化した武田鉄矢の語り（実）が溶け込んでいないか。端正な長谷川博己の「鈴木先生」（虚）、正反対を装う天海祐希の「女王の教室」阿久津真矢（虚）こそ、金八先生の再来（実）と私は評価する。と同時に、メディアが創る教師像の二つの制約にも目を向けよう。

一つは演技者の魅力と不可分（虚）であること。二つは教員免許と採用条件を逸脱すること（虚）。ともにリアルな学校教員の職場では発揮できない教師力（虚実皮膜）である。先に紹介した武田鉄矢の叫びも入るかもしれない（虚実皮膜）。だが、目指すべき教師のモデルを失い、目の前の生徒を疑い、問題行動に対峙できない自分に出会った教員は、教師への信頼を築き続ける道の扉を閉ざしたことに気付いてほしい（実）。

【注記】

1) 小山内美恵子『旅立ちの朝』高文研 1981 256頁

表1：サイト2種に加えて以下の書を参考にした。

吉沢保『3年B組金八先生 PERFECTBOOK—みんなであつたまっすぐな道』学習研究社、小山内美恵子『25年目の卒業 さようなら私の金八先生』講談社、昭和のドラマ推進委員会『超人気学園ドラマ 俺たちの先生』コスミック出版、森本梢子『ごくせん番外地』集英社、『GTO大解剖』三栄書房、松本人志原案『伝説の教師』ワニブックス、日本テレビ（編）『女王の教室』日本テレビ、『長谷川博己「鈴木先生」オフィシャルブック』学習研究社、映画「鈴木先生」製作委員会（編）『映画 鈴木先生 オフィシャルガイド』双葉社、

図1と図2：表1参考文献に加えて、出生率は人口動態統計、小中在学者数と1学級平均児童生徒数、高等教育機関と高等学校の進学率は学校基本調査。

（馬居政幸）

