

## 第9章

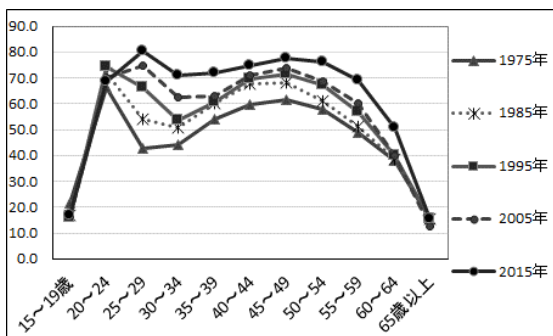
# 生涯にわたる学びと教えの 新たな可能性を拓く処方箋を求めて —家族と学校では—

1. 子育て支援の現場から—人口減少社会における子育ての課題
  - 1) 家族の変容 / 2) 子育て支援における今日的な課題
  - 3) 地域における子育て支援
2. 誰もが3歳から質の高い幼児教育を
  - 1) 横浜の幼保小連携の取り組み～幼保小連携とスタートカリキュラムの視点から～
  - 2) 次期学習指導要領改訂が目指す理念と「10の姿」
  - 3) 「発想の転換」を促す横浜市の取り組み / 4) 今後に向けて
3. 少子高齢・人口減少社会を生きる資質・能力を育む総合的な学習の時間
  - 1) 実践研究の目的 / 2) 研究の概要 / 3) 授業実践
  - 4) 少子高齢・人口減少社会を生きていくために
4. 義務教育を担う小中一貫校構築の現場から
  - 1) 小中一貫教育の構想 / 2) 美郷南学園の概要
  - 3) 地区唯一の「学校」として
  - 4) 全教職員ですべての子どもに責任を持つ体制づくり
  - 5) 新学習指導要領のコンセプトを先取りした教育実践
  - 6) 人口減少地域における義務教育の可能性と課題
5. 教育委員会と首長部局の壁を超えるために  
—「生涯学習を基盤とした教育システムの再構築」の志向—
  - 1) 教育政策から見た「学校」と「家族」 / 2) 教育行政体制の多様化
  - 3) 首長部局と教育委員会（事務局）の事例検討
  - 4) 家族・学校／地域・社会をつなぐために
6. 外国にルーツを持つ子どもの教育支援の現場から
  - 1) 日本語習得にかかわる課題 / 2) 教科学習における課題
  - 3) 教科外活動における適応上の課題 / 4) 保護者への情報提供
  - 5) 寄り添う姿勢

# 1. 子育て支援の現場から—人口減少社会における子育ての課題

## 1) 家族の変容

今日、人口が減少することに伴い、女性の就労が奨励されてきている。実際に、年齢別にみた女性の労働力率（図9-1）にみられるように、2015年には、20代後半から50代前半にかけて、どの年齢段階でもおおそ7割の女性が働いている。それにより、現在、多様な女性の生き方が生じている。1960年代以降、女性は、妻であること、母であることを優先し、またそうあることが周囲から期待されてきた。それが、現在、妻として、母としての生き方に加え、個人としての生き方、働き手としての生き方が社会的に期待され、それらのうち、どの生き方を優先するのかはある程度女性本人にゆだねられている。働き手としての生き方に関して言えば、女性の働く環境が整備される中で、どのように働くのか、どの程度力を入れて働くのか等を、人生全体を通じて考えることが女性に求められるようになってきている。また、女性のキャリア形成



の可能性は、妻でもない母でもない、「自分らしさ」を実現することにもつながってきている。なお、この自己実現という個人としての生き方の追求は、女性の高学歴化や「個性重視」の言説を背景に社会的にも受容されるようになってきている。

図9-1 年齢別にみた女性の労働力率

こうした女性の生き方の変化は、家族のありようにも関わってくる。そこで、家族の変容を確認しつつ、現在の子育て支援の課題をみていきたい。

以前は、女性は、結婚し、子どもを産み育てることが役割として期待され、何よりも子どもを育て、家庭を守ることを優先する傾向が強かった。「標準家族」と言われてきた家族のありようは、こうした女性の生き方を基盤として成立してきたものである。しかし、女性が外で働くことが推奨され、「自分らしさ」の追求が社会的に受容されるなかで、個人のライフスタイルとして、結婚・離婚、子どもを持つことなど、家族の

あり方が選択的に行われるようになってきている。そのため、家族の姿は、ここ20年で変容してきている。

変容する家族の姿のひとつは、生涯独身で過ごす男女が増加してきていることである。国勢調査によると、30代前半の未婚者は、2015年には、男性では47.1%、女性では34.6%であり、1985年に比べ、男女ともに、2割程度増加している。このことは、婚姻の時期が遅くなっているだけではなく、生涯独身である可能性も高くなることを示す。この点は、若者の結婚に関する意識（図9-2）でも確認できる。全体としては「いずれ結婚するつもり」と考えている若者は男女ともに多数ではある。しかし、そのうちの約4割は「理想の相手が見つかるまでは結婚しなくてもかまわない」という

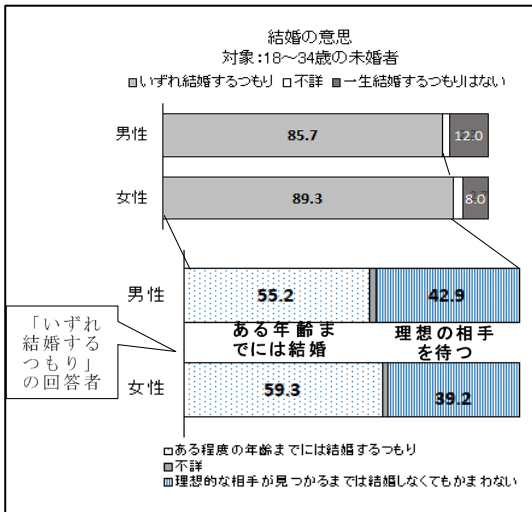
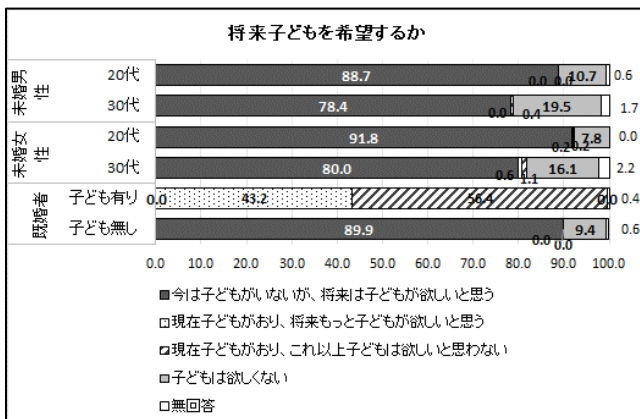


図9-2 結婚の意思

それだけではなく、子どもを持たない選択も少なからずみられるようになってきている。図9-3に窺えるように、未婚者の20代では、男女ともに、約9割の人が将来子どもを持つことを希望していることがわかる。しかし、未婚の30代になると、男性で約2割、女性でも16%が「子どもは欲しくない」と回答し、子どもを持たない選択傾向が増える。また、現在子どもがいない既婚者でも、「子どもは欲しくない」と考える人が1割程度見受けられる。この背景には、経済的な理由や子どもを産み育てる環境への不安などの理由もあるだろう。ただ、今後も、子どものいない夫婦のみの家族のあり方も一般化していくと考えられる。

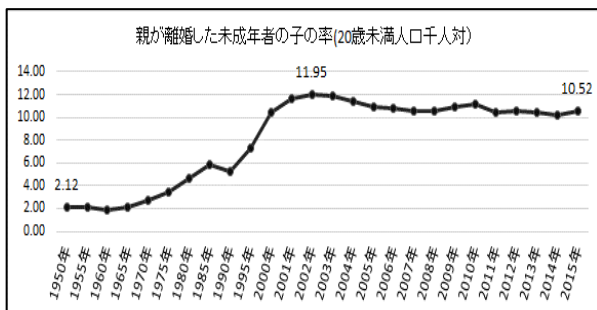
意思である。必ずしも結婚することの意思が強いわけではないことが窺える。また、「一生結婚するつもりはない」と回答する若者が1割程度いることから、生涯独身で過ごす人は今後も増えると推察される。このように、「早期に結婚し、家族をつくるべき」という、家族に対する社会的規範が揺らぎ、個人の生き方のひとつとして生涯独身である選択が容認されるようになってきている。



**図9-3 子どもを持つことに対する若者の考え**

さらに、国際結婚もここ数年、年間2万件あり、国際結婚による家族も一定数存在することを踏まえれば、実に多様な家族の姿が見受けられる。では、少子化する社会における子育て家庭は、どのような状況になっているのだろうか。

まず、ひとり親家庭が増えていることがあげられる。親が離婚した未成年者の子の率(図9-4)は、1990年代以降急激に増加し、2002年の11.95をピークに、10ポイント代で推移している。2015年では10.52である。これは、年間100人に1人強の子どもが離婚を経験していることになる。離婚により、ひとり親で子育てをする家族となる。



**図9-4 親が離婚した未成年者の子の率(20歳未満人口千人対)**

子育て家庭の大きな変化は、パートタイムでの就労を含め、共働きの家庭が増えてきていることであろう。「厚生労働白書」によると、婚姻世帯のうち、1980年代までは、専業主婦世帯数が多かったが、2010年以降、共働きの世帯数が専業主婦世帯を大

同時に、子どもを連れれた再婚家族となる可能性もでてくる。子どもの立場から見ると、親の離婚や再婚、国際結婚等により、複雑な家族関係におかれる子どもが増えてきていると思われる。

大きく上回るようになってきている。18歳未満の子どもがいる家庭に限定すると、非正規雇用を含め、働く母親が増えている。厚生労働省の国民生活基礎調査によると、末子の子どもの年齢段階ごとにみた就労している母親の割合は、図9-5に見て取れるように、どの年齢段階でも2017年では、2001年に比べ大幅に増加している。特に、末子の子どもの年齢段階が1～6歳の段階では、20ポイント以上増加しており、子どもが1歳の段階で、5割を超える母親が働いていることがわかる。これまで、育児が一段落する時期すなわち子どもが小学校に上がる頃に働き始めるのが一般的と言われていたが、今や、就学前から多くの母親が働き始めており、働きながらの育児が一般的になってきている。

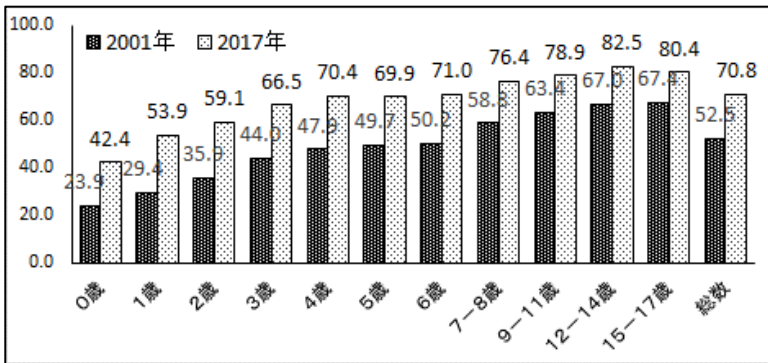


図9-5 末子の年齢階級にみた、就労している母親の割合（18歳未満の児童のいる世帯）

乳幼児の子どもがいる家庭における母親の増加は、「夫は外で働き、妻は家事・育児」という従来の家族内の性別役割分業意識を変え、「子育ての担い手＝母親」の構図にも変化をもたらしている。つまり、男性の育児関与にも影響を与える。フルタイムで働いている家庭では、子どもとの遊びや教育への関わりに限定されず、食事やお風呂等の世話、保育所までの送り迎えといったことを、夫は妻と分担していることが見受けられる（久保 2007、大和・斧出・木脇 2008）。「イクメン」という言葉の広がりと共に、男性の育児関与が当たり前のこととして認識されるようになってきている。

## 2) 子育て支援における今日的な課題

家族の変容に伴い、子育てとその支援においてもいくつかの課題が生じてきている。そのひとつは、子どものケア・教育における家族の位置づけが変わってきていることに由来する。現在、就学前では、子どもの保育・教育の主な担い手は、子どもが3歳児以降になると、保育所や幼稚園などの専門の保育・教育機関がほぼ担うようになっ

てきている(図 9-6)。また、子どもが小学生の段階では、放課後の居場所は、家庭よりも、学童クラブや習い事などの場になることがほとんどである。従来の「子育て＝家族(母親)によるもの」という構図は実質的には成り立たなくなってきていると言える。家庭外での場で行われる子育ての割合が大きくなれば、どのような保育・教育を行うのかを、個々の家族の問題として捉えるのでは不十分になっている。

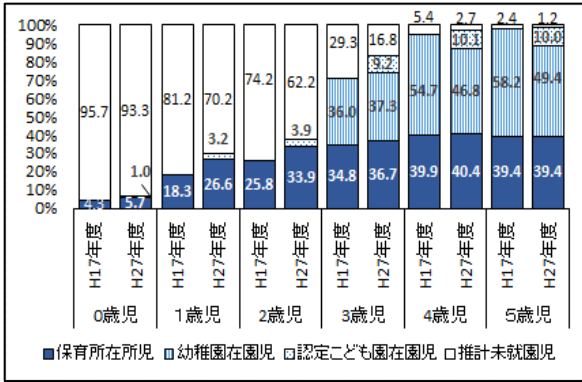


図 9-6 保育所・幼稚園等への在園状況

子育て・子育て支援における課題の二つ目に、家庭でのケアや教育がほとんど受けられない子どもの存在があげられる。親の就労状況や心身の健康状態、家庭の生活状態によっては、親は子どもに関心を向けることができなくなる。子どものケアや教育に関する知識や子育て支援の情報をほとんど持たず、親族や友人・知人からの支援を受けることも困難な家庭であれば、社会的に孤立していく。そのような家庭では、子どもの養育において深刻な問題が生じやすい。親による養育が困難な場合には、子どものケアや教育に関しては、家庭外からの積極的な関わりが不可欠となる。しかしながら、家族以外で子どもが過ごす場において、「子育て＝家族の問題」であるという意識が強い場合、子どもの状態が見過ごされたり、支援が十分に活かされなかったりすることもある。今後、子どものケア・教育では、学校、学童クラブ、地域における支援の場などの子どもが過ごす多様な場をつなぎ、多角的に子育てが家庭にアプローチし、問題の解決を図ることが大事になるのではないだろうか。

三つ目の課題は、少子化に伴い、昨今の子育てが家庭が、インフォーマルな子育て支援を得られにくくなっていることである。1960年代頃から、生まれ育った地域から移動し、職に就き、親とは離れた場で家族をつくり、知り合いの少ない地域で子どもを産み育てる状況が生じている。そうしたなかでも、1990年代頃までは、専業主婦が多

く、地域で子育てをしていれば、他の子育て中の母親同士でつながりを持つことができ、子育てを互いに支える主体的な活動も見受けられた。しかし、現在、仕事に就く親が多くなり、さらに、子どもの数が少ない地区が増えている。それによって、同じような年齢の子どもを育てる親と出会う機会が非常に少なく、親は子育てを支え合うつながりを築きにくくなっている。従って、今日の子育てでは、子育てを支え合う共同体をつくることが喫緊の課題になっている。

四つ目の課題は、親と乳幼児の子どもとの関わりに関することである。子育て支援に携わる人々の間でよく話題にでてくるのは、母親も父親も子どもとどのように関わって良いのかわからずに戸惑っているという内容である。子どもが泣き止まないのずっと抱っこをしているという母親、幼児の子どもと一緒に過ごすも何をして良いのかわからずボーっと見ている父親、子どもを外で遊ばせたいけれども危ないか不安に感じる親、乳児に親である自分と同じものを食べさせても大丈夫と思っている親。支援の現場では、子どもとの関わりに不安を感じている親が少なからず見られるようである。このことの背景には、家庭や地域において、自らが親となる前に、乳幼児と触れあう機会が大幅に減少したことがあげられる。また、親自身が子どもの頃に手遊びや外遊び等の体験が少なかったり、上の世代から子育てのノウハウが伝えられていなかったりといったこともあろう。今や、親になるための学びの機会を提供することが必要になってきていると言えよう。

加えて、子育て環境を整える点で、子育て当事者以外の地域の人々を対象とした、今の子育てを理解する学びの場の提供もまた、今後の課題であろう。公園や保育所の園庭等で遊ぶ子どもの声や乳幼児連れでの公共交通機関の利用に対して不寛容な雰囲気があるという話題が子育て中の親や支援者の間でたびたびでてくる。子どもを持つ家庭が減少している現在、社会全体において、子どもの育ちや子育てに対する理解が共有されにくくなってきているのではないだろうか。

### 3) 地域における子育て支援

上記のような子育て事情の中で、母親の就労支援に伴う預かり保育の支援や子どもの健康（健診・予防接種等）に関わる支援の他に、子育て相談や仲間づくり支援等、多種多様な支援が行われている。2000年代以降、徐々に広がってきているのは、在宅での子育てをする家庭に対する支援である。それらは、保育所や幼稚園等による専門機関に限らず、NPO 法人や地域の有志の人々による支援グループによっても担われているという特徴がみられる。ちなみに、地域における子育て支援の担い手は、ボラン

ティアであり、自身の子育てによって経験や学習経験で培った知恵やスキルをもとにして活動していることが多い。最後に、地域における子育て支援に着目し、特徴的な活動を簡単に紹介しておこう。

ひとつは、公民館や町内の集会施設、商店街の空き店舗のスペース等を利用した子育てサロンの形態である。子育てサロンは、乳幼児を連れてきた親が他の子や親と自由に交流できる場である。支援者の人たちは、初めて参加する親子を他の親子につないだり、雑談の中で日頃困っていることの話を知ったり、子どもと離れて親がホッと一息つけるような工夫もしている。また、サロンに関わる民生委員（主任児童委員）や保健師、保育士といった行政や専門職とのつながりを持ち、問題を抱えている子育て家庭を専門機関に橋渡しをする窓口としての働きも果たしている。ある支援者は、サロンは子育てを含め気軽に話せる「井戸端」のような場であり、支援者－非支援者という関係を超えて、「お互い様」で子育てを支え合う地域のつながりができればと話してくれたことがある。また、子育てをしている親たちが活動しているNPO法人の代表者は、今の子育てや子どもの様子を知ってもらうために、子育てを終えている世代の人たちとの関わりも大事であると語っていた。このように、子育てサロンの支援活動は、地域の人々が顔見知りになるきっかけをつくり、さらに、サロンを超えて、地域の中に子育てのつながりが新たにできることを目指している。

もうひとつは、子どもの情緒的な発達や身体的発達を支援する活動である。自然を使った遊び、手遊び・わらべうた遊び等の遊びを提供する活動や、児童館や図書館での絵本の読み聞かせや人形劇などを提供する活動等がそうである。地域における子育て支援に関わる人の多くは、乳幼児の子どもにも多様な経験を提供したいという思いと共に、親の学びの場となることも願っている。「ここで知ったことを家でまた子どもと一緒にやってもらえたら」という思いを支援者からよく伺う。就園前の子どもだけに働きかけるのではなく、親も一緒に参加するように働きかけ、家庭でも再現できる遊びや読み聞かせのスキル等を伝える工夫をしている。このように、地域における子ども向けの支援は、子どもとの関わりに対する不安を解消し、子どもへの関わりを豊かにするよう、親の学びを支援する機能も果たしている。

地域における子育て支援では、そのひとつひとつの活動は小規模である。また、活動の多くが子育てや支援活動の経験を基にしたボランティアであるため、高い専門性が求められる問題への対処は困難である。こうした弱点を補うためには、ひとつには支援者向けの研修が有効となる。また、子育て支援に関わる機関やグループ等がネットワークを構築し、支援に関する情報交換や課題を共有化していくこともひとつの手



立てである。今後、家族のあり方が多様化することに伴い、家族が果たしてきた子育て機能はより一層外部化していくであろう。そうした状況下では、子どものケアや教育に携わる様々な機関・施設・団体等が連携し、協力し合うことが今まで以上に重要になってこよう。

※本論は、『研究報告 人口減少問題と学校教育』No. 90（公益法人中央教育研究所 2017年）に掲載した「コラム 人口減少社会における家族」（149～154頁）を大幅に加筆・修正したものである。

## 資料

- 図9-1：総務省統計局「平成27年度 労働力白書」
- 図9-2：国立社会保障・人口問題研究「第15回出生動向基本調査」2015年
- 図9-3：内閣府「平成26年度 結婚・家族形成に関する意識調査」
- 図9-4：厚生労働省「平成27年 人口動態調査」
- 図9-5：厚生労働省「平成13年 国民生活基礎調査」及び「平成29年 国民生活基礎調査」
- 図9-6：保育所在所児童（保育所及び小規模保育に在所する児童）は、厚生労働省「社会福祉施設等調査」（平成17年及び平成27年10月1日）の数値、幼稚園在園児は文部科学「学校基本調査」（平成17年及び平成27年5月1日）の数値、認定こども園在園児は内閣府「認定こども園に関する状況について」（平成27年4月1日）の数値、推計未就園児は当該人口推計数（平成16年10月1日現在及び平成26年10月1日）から保育所等在所児童数及び幼稚園在園児数、認定こども園在園児数を引いた数値を利用して、作成。

## 参考文献・資料

- 大和礼子・斧出節子・木脇奈智子（2008）『男の育児・女の育児—家族社会学からのアプローチ—』、昭和堂。
- 久保桂子（2007）「フルタイム就業夫婦の育児分担を規定する要因—仕事との時間的葛藤を生じる育児を中心に—」、『家族社会学研究』19(2)、日本家族社会学研究、20～31頁。
- 子育て支援活動調査専門委員会編（2007）『子育て支援活動事例調査報告書』、財団法人あしたの日本を創る協会。
- 筑波大学共生教育学（教育社会学）研究室 代表：飯田浩之、（2006）『大学の協力による、つくば市における子育て支援ネットワークの構築』平成16・17年度筑波大学社会貢献プロジェクト報告。

（渡辺 恵）

## 2. 誰もが3歳から質の高い幼児教育を

### ～幼保小連携とスタートカリキュラムの視点から～

2015年度から施行された子ども・子育て支援新制度では、それぞれの地域における保育・教育、地域の子育て支援等に関するニーズを踏まえ、保護者の就労状況や経済状況等にかかわらず、全ての子ども・子育て家庭に質の高い乳幼児期の保育・教育及び地域の子ども・子育て支援を総合的に提供していくことが求められている。

横浜では、「子どもにとって 長い目で」を合言葉に「横浜市子ども・子育て支援事業計画～子ども、みんなが主役！よこはまわくわくプラン～」を立案した。子どもたちは、誰もが自分の良さや可能性、それを自ら発揮できるという内在した力を持っている。常に「子どもにとってどうか」の視点で考え、子どもの成長を長い目でとらえ、一人ひとりに応じたかかわりの中でその力を最大限に引き出せるような計画にしたいと考えたからである。

また、2016年12月には、中央教育審議会の答申が出され、2017年3月に、学習指導要領が告示された。幼稚園教育要領等には、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が示された。そして、小学校学習指導要領には、低学年教育の充実やスタートカリキュラムの編成なども盛り込まれている。

本稿では、質の高い幼児教育を目指す取組として、幼保小連携とスタートカリキュラムの視点から論じたい。

### 1) 横浜の幼保小連携の取り組み

2018年4月現在、横浜市には、240の私立幼稚園、39の認定こども園、77の公立保育園、688の私立保育園、342の小学校、12の特別支援学校（うち幼稚部や小学部があるのは10校）がある。このような大規模な施設数の中、30年以上前の昭和60年から幼保小連携は綿々と続いている。

幼保小連携のベースは、18行政区ごとの幼保小地区教育交流事業にある。ここでは、園長・校長がリーダーシップを発揮し、区の実情に合わせて連携を深めている。区をいくつかのブロックに分けて、子どもの交流はもちろん、教諭、保育士、保護者、地域の方を対象とした交流会や研修会、健やか子育て講演会等を実施し、園と学校のよりよい連携と相互理解、地域・家庭の教育力の向上を目指している。

## (1) 「横浜版接続期カリキュラム」の必要性

横浜の多くの小学校では、20～30の園から子どもが入学してくる。園から一人だけというケースも少なくない。いろいろな園から入学してきた子どもが新しい人間関係



図9-7 横浜版接続期カリキュラム

を築き、安心して過ごせるようにしていきたいと考えた。「明日も学校に来たいな。」と思えるような体制を全市の小学校で整えていくことが急務であった。

「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について」の報告書(2010年11月)を参考に2年間の研究を経て「横浜版接続期カリキュラム」を開発した(図9-7)。

## (2) ゼロからのスタートではない「スタートカリキュラム」

「横浜版接続期カリキュラム」では、小学校で学ぶことを前倒しするのではなく、乳幼児期で培った力を土台にして小学校につなげるという意識を大切にしました。

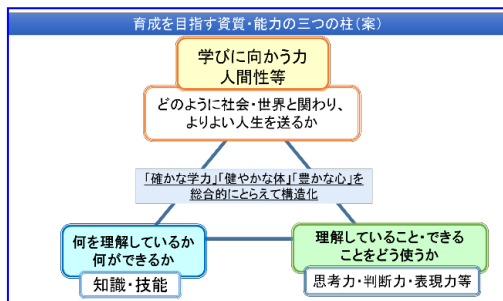
乳幼児期の子どもは、楽しいことや好きなことに集中することを通して、様々なことを学んでいる。遊びを中心として、頭も心も体も動かして、様々な対象と直接かかわりながら、まさにアクティブに学んでいるのである。

スタートカリキュラムで、乳幼児期からの育ちや学びを生かす活動や環境を意図的に構成することで、子どもは安心して、自信や意欲をもって自己発揮できるようになると考えた。2015年、文部科学省から「スタートカリキュラム スタートブック」が発行され、全国的にスタートカリキュラムの取組が広がっていった。この本で示された「小学校1年生は、ゼロからのスタートではない」という子どもを取り巻く大人の「発想の転換」が、子どもにとって本物のスタートカリキュラムになるかどうかの鍵であるといえる。

## 2) 次期学習指導要領改訂が目指す理念と「10の姿」

### (1) 「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の明確化

次期学習指導要領では、幼児期の教育から高校、大学までを共通の資質・能力で育てることとした。



何を理解しているか、何ができるか(生きて働く知識・技能の習得)、理解していること・できることをどう使うか(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)、どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか(学びに向かう力・人間性等の涵養)の3つの資質・能力を育むことを目指した(図9-8)。

図9-8 育成を目指す資質・能力の三つの柱(案)

送るか(学びに向かう力・人間性等の涵養)の3つの資質・能力を育むことを目指した(図9-8)。

このことは、学びの基礎が小学校1年生からでなく、幼児期の教育からだということを示しているといえる。また、今回の改訂では、幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領と並行して改訂しており、3歳児以上を同じ書きぶりにしてあることから全ての子どもに質の高い幼児教育を受けられるように整えられてきていることを示している。

#### <幼児期の終わりまでに育ってほしい姿の整理イメージ>

- (1) 健康な心と体
- (2) 自立心
- (3) 協同性
- (4) 道徳性・規範意識の芽生え
- (5) 社会生活との関わり
- (6) 思考力の芽生え
- (7) 自然との関わり・生命尊重
- (8) 数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚
- (9) 言葉による伝え合い
- (10) 豊かな感性と

その中でも、この幼児期の終わりまでに育ってほしい姿が示されたことは、特筆すべきことである。どの園においても5歳児後半には、このような姿を目指してやっということが示されたからである。

幼児期の終わりまでに育ってほしい姿は、各園で幼児期にふさわしい遊びや生活を積み重ねることにより、幼児期の教育で育みたい資質・能力が育まれる幼児の具体的な姿であり、特に5歳児後半に見られるようになる姿である。

保育者は、遊びの中で幼児が発達していく姿を「幼児期の終わりまでに育ってほしい

姿」を念頭に置いて捉え、一人一人の発達に必要な体験が得られるような状況をつくり、必要な援助を行ったりするなど、指導を行う際に考慮することが求められる。実際の指導では、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が到達すべき目標ではないことや、個別に取り出されて指導されるものではないことに十分留意する必要がある。もとより、幼稚園教育は、環境を通して行うものであり、とりわけ幼児の自発的な活動としての遊びを通して一人一人の発達の特性に応じて、これらの姿が育っていくものであり、全ての幼児に同じように見られるものではない。また、この姿は、5歳児に突然見られるものでないため、5歳児だけでなく、3歳児、4歳児の時期から、幼児が発達していく方向を意識して、それぞれの時期にふさわしい指導を積み重ねていくことに留意する必要がある。

## (2) 小学校教師との共有

小学校の教師と「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を手がかりに子どもの姿を共有すること等、幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続を図ることが大切である。

その際、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は保育者が適切にかかわることで、特に幼稚園生活の中で見られるようになる幼児の姿であることに留意が必要である。園と小学校では、子どもの生活や教育方法が異なっているため、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」からイメージする子どもの姿にも違いが生じることがあるが、教師と保育者が話し合いながら、子どもの姿を共有できるようにすることが大切である(図9-9)。



図9-9 教師と保育者の話し合い

その一例を小学校教師と保育士の合同研修参加者の声の記録から紹介しよう。

### 「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を共有する合同研修

★保育参観をしながら、10の姿が現れていると感じた場面を付箋に書き、その後、グループワークで共有した。以下は研修後のアンケートに記された参加者の声である。

#### 小学校教師

- 10の姿を共有しながら、その姿が表れるためには、先生方の言葉かけや環境構成など指導の積み重ねが大切であることを改めて感じました。
- 園児の発達段階の魅力的な部分・特徴が活動の中に生かされていました。穏やかな生活の中にも1つ1つの活動に多くの学びがあり、成長につながっているのだと感じるとともに就

学前の関わりの大事さを学びました。

○園では遊びの中に気付きや思いをもてるように工夫していることが分かりました。園児ができることやもっている力を理解した上で、1年生の指導を行うことの大切さを学びました。

#### 保育士

○子どもの様々な行動、発言、関わり合いなどが「10の姿」のどの部分に入るだろうか、と考えていく作業によって私たちが支え伸ばしていきたい方向性も個々に見えてくると感じました。

○小学校の先生方との関わりでたくさんのお話ができ、新しい発見をする事も出来たので良い機会になりました。子どもたちの姿は、「10の姿」のどこか一つに属するのではなく、いくつもが重なり合っていることを再認識しました。

○遊びの中で学んでいるということを小学校の先生に理解していただけて嬉しいです。成果物を園に掲示し、保護者にも見ていただくと思います。

### 3) 「発想の転換」を促す横浜市の取り組み

子どもたちは、幼児期にたっぷりと学んできている。小学校1年生は、ゼロからのスタートではないという子どもを取り巻く全ての大人の「発想の転換」が必要であると考えた。そのためには、顔の見える関係をつくること、場を共にすること、子どもの姿をエピソードで語ることなどが考えられる。ここでは、6つの取組を紹介したい。

#### ① 幼保小連携推進地区事業

幼児期の教育と小学校教育との円滑な接続と、子ども観の共有、保育・教育の充実をめざし、幼稚園・保育園・小学校が協働で3年間連携活動に取り組み、その研究の成果を発信する。現在、36地区116園校が取り組んでいる。

#### ② 3月末のスタートカリキュラム研修会

1年担任が決まった3月末に4月からすぐ使える技や小学校に入学する子ども、保護者、送り出した保育士の心もち、スタートカリキュラムの考え方などが分かる研修会を開催している。

#### ③ スタートカリキュラムの授業を伴う幼保小接続期研修会

スタートカリキュラムでは、幼児期の教育からの連続性・一貫性やこの時期の発達の特性を踏まえ、安心感をもち、意欲的に学習に取り組めるような工夫が欠かせない。授業の実際を見ることでイメージがつかみやすくなると考えた。幼保小連携推進地区を



図 9-10 研修会の様子

経験した小学校に授業公開をしていただき、その後の研修会では、幼保小の先生方で語り合う時間（図 9-10）、授業者のパネルディスカッションをもち、最後に文部科学省視学官等、学識経験者から指導講評をいただいている。

#### ④ 実践事例集「子どもってすごい」の作成

「横浜版接続期カリキュラム」の姉妹本として、毎年、実践事例集を発行し、全市の園や学校に配付している（図 9-11。2014 年度から販売開始）。この本は、幼稚園、保育園、小学校の先生方 12 人が作成委員となり、実践をもとに話し合い、作成している。2014 年から 2016 年度の監修は前文教大学教育学部教授嶋野道弘先生である。



図 9-11 実践事例集

子どもの「主体性」「志向性」を引き出すために大切なことを 0 歳児から小学校 2 年生までの各事例を通して洗い出している。

#### ⑤ 年長児の保護者向けリーフレット「安心して入学を迎えるために」を配付

今の育ちが小学校生活の基盤になることを伝えられるよう、リーフレットを作成、配付し、園の懇談会等で活用していただく。

#### ⑥ 保護者・地域と共に学ぶ「幼保小連携フォーラム」

12 月の終わりに、幼保小の保育・教育関係者、保護者・地域の方々が市内はもとより県外からも参加して行われている。

現場の先生方の実践報告、ポスターセッション、講師のご講演が結び付き、遊びの中から意欲や粘り強さなどの子どもの将来に結び付く大切な「非認知的能力」が育つこと、ただ遊ばせているのではなく、子どもたちの興味・関心に応じて環境をつくるのがプロの先生であることなどを共有することができた。横浜の子どもたちの笑顔のために、子どもを取り巻く大人みんなで前に進みたいと感じた一日となっている。

#### 会場からの声

- 子どもを育てる親として、文字や数字を早くから教えた方が良いのかなど、教育について大切にすべきことが何なのか考えることがありましたが、本日の現場での具体的な関わりのお話や写真を見て、遊びを通して学ぶことの大切さを実感しました。（保護者）
- 園から学校へ伝えることも学校の先生が聞いてくれてその子の支援にどんなことが必要なのか考えてくれることがとてもありがたい。幼保小の取組で子どもたちは幸せになっていると感じます。（幼稚園）
- 非認知能力を育む大切な時期に関わらせて頂いていることをこれからも重要視して保育に

努めていきたいと思いました。「今の姿が小学校以降の学びの力になる」年長児担任として残りの3カ月の関わりも大切にしていきます。(保育園)

- ポスターセッションでは、他校の様々な取組を知ることができ、また、気になる点はその都度質問することもでき、実践の幅を広げることにつながられそうです。(小学校)
- 講演会を聞いて、自分はなんて素敵な仕事をさせてもらっているのだろうと元気が出ました。早くクラスの子に会いたい。一人ひとりをしっかり見つめていきたいと思いました。(保育園)

#### 4) 今後に向けて

次期学習指導要領改訂が目指す理念を幼保小関係者のみならず、保護者や地域に対しても共有できるよう情報提供や発信を進めていきたい。また、スタートカリキュラムは、一度つくって終わりではない。園と連携しながら、目の前の子どもに合ったカリキュラムにブラッシュアップしていくことの意義やスタートカリキュラムのメリットを小学校の教諭や管理職等に繰り返し伝えていくことが必要である。

子どもの発達と学びの連続性を確保するためには、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を手がかりに、園と小学校の教師が共に幼児の成長を共有することを通して、幼児期から児童期への発達の流れを理解することが大切である。子どもの発達を長期的な視点で捉え、互いの教育内容や指導方法の違いや共通点について理解を深めることが求められる。

これからも「子どもにとって 長い目で」を合言葉に、子どものために大人がつかがることを大切にしていきたい。

#### 参考文献

中央説明会資料 2017

厚生労働省(2017)『保育所保育指針』

文部科学省(2015)『スタートカリキュラムスタートブック』

文部科学省(2017)『幼稚園教育要領』

内閣府(2017)『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』

横浜市こども青少年局・教育委員会(2012)『育ちと学びをつなぐ横浜版接続期カリキュラム』

横浜市こども青少年局 『幼保小連携だより』

横浜市こども青少年局(2015)『横浜市子ども・子育て支援事業計画～子ども、みんなが主役！ よこはまわくわくプラン～』

(寶來生志子)



### 3. 少子高齢・人口減少社会を生きる

#### 資質・能力を育む総合的な学習の時間

##### 1) 実践研究の目的

総合的な学習の時間においてこそ、将来、子どもたちが生きていくために必要な資質・能力を育むことが求められる。そのためには、予想外の問題に対して前向きに取り組む学習を行う必要がある。だが現状は必ずしもそうではなく、調べ活動に終始したり、教師が構想した単元通りに進められていたりする。予想外の問題を考えることは容易ではないが、国勢調査に明らかなように、子どもたちが生きていく社会は少子高齢・人口減少社会である。その結果生じる問題について考えることはできる。つまり、少子高齢・人口減少によって生じる様々な変化を問題として取り上げれば、将来、子どもたちが生きていくために必要な資質・能力を育むことができるのである。

このような考えのもと、2004年に研究チームを作り、少子高齢・人口減少社会を生きぬくために必要な資質・能力を育むための授業の在り方について取り組んできた※。だが、当初、研究の趣旨が現場の先生方に理解されず、「少子高齢・人口減少社会を意識した授業には価値がありませんね」と先輩から言われたこともあった。ところが、数年前、大学2年生になった3人の教え子に再会する機会があった。彼らは、将来の夢を語る一方で次の言葉をつぶやいた。「先生の話が本当になった。少子高齢化が進行して人口減少が始まった。これからの日本の社会はどうなるのだろう」。先生方には受け入れられなかった授業内容を子どもたちは覚えていた。このことに驚くと共に、彼らが少子高齢・人口減少社会に直面し当事者となって生活している姿にも驚いた。

ここでは、これまでの研究概要に続いて、予想外の問題に子どもたちが挑んだ授業実践を二点紹介する。一点目は、突然バス停が撤去されたこと、二点目は、台風によって橋が流されたことに取り組む授業実践。どちらも探究活動の過程で生じた予想外の問題である。このような問題に取り組むことが、子どもたちが生きていくために必要な資質・能力を育むことが可能になる。この二つの授業実践を振り返ることを通して、少子高齢・人口減少社会を生き抜くために必要な資質・能力について考察する。

##### 2) 研究の概要

大学院修士課程在籍時（2004年4月1日～2006年3月31日）から取り組みを始めた実践研究は、日本生活科・総合的学習教育学会においてその研究成果を発表してきた。特に2007年6月に開催された第16回千葉旭大会では、「少子高齢・人口減

少社会を支える子を育む総合的な学習の時間の課題Ⅱ」と題して発表を行った。

本発表では、同学会の第14回、第15回大会での発表課題を踏まえ、まず馬居研究会顧問と新村が現行の総合的な学習の時間に内在する問題点を整理し、超少子高齢化による人口減少社会の特徴と課題ならびにその課題を解決するうえで必要となる人的資源の特性を明らかにした。その後、米津と渡部がそれぞれの実践を比較して、総合的な学習の時間の問題点を探った。米津が静岡県富士宮市で行った実践は、少子高齢・人口減少社会に関心を持たせるために、人口の変化を題材として取り上げたものであり、渡部の秋田県男鹿市で行った実践は、少子高齢・人口減少が進行し学校が廃校になることを題材として取り上げたものであった。この両者を比較したことにより、少子高齢・人口減少社会に向かっている地域で行う学習と、少子高齢・人口減少社会に直面している地域で行う学習の違いについて示すことができた。

2009年6月に鹿児島県で開催された鹿児島大会では、「少子高齢・人口減少社会を支える子を育む総合的な学習の時間Ⅲ」と題して発表を行った。本研究においては、少子高齢・人口減少と人口減少社会が進行する社会の特徴と課題ならびにその課題を解決するうえで必要となる資質について提案した。

本発表で取り上げた実践は、米津が2007年度に担任した第5学年で取り組んだ単元名「みんなが来たがる池」であった。1年生の時に遊んだ校内にある池が悲惨な状態であると気付いた子どもたちは、自ら動き始めた。毎朝登校すると池に通い、水面に浮いている葉っぱを拾い始めた。その後、学級で話し合い、学習問題「みんなが来たがる池にするにはどうしたらよいのだろう。」を作成した。グループ活動では、メダカの種類や微生物を調査したり、池に関する水道料金について調べたりした。そのことを学年や全校に伝えた。しかし、池との関わりが深まるほど、池で遊ぶとする他学年の友達と意見が衝突したり、池をきれいにする作業の仕方について学級内で意見が対立したりした。結局、結論を出すことができず、当初の池をきれいにする作業を終わらせることはできなかった。この実践を見直し、子どもたちが生きていくために必要な資質・能力を4点（世代間で支え合おうとする態度、多様な人たちと共に働き生活する必要性を理解する力、現実（ヒト・モノ・コト）を考えて提案する力、大人になったときの生活や社会を想像する力）提案した。

2013年6月に兵庫県で開催された兵庫大会では、「少子高齢・人口減少社会を支える子を育む総合的な学習の時間の課題と可能性Ⅳ」と題して発表を行った。

本研究においては、2012年に静岡で米津が行ったキャリア教育の実践に基づき、少子高齢・人口減少社会を生きていくことを余儀なくされる子どもたちに総合的な学習

の時間を通して身に付くようにしたい資質・能力とキャリア教育の課題について提案した。本発表で取り上げた実践は、米津が2012年度に担任した第6学年で取り組んだ単元名「貴船から学ぶわたしたちの生き方一人の生き方」であった。月曜日の早朝、学校の周りのごみ拾いをしている地域にある清掃業者に気付いた子どもたちは、「どうしてごみ拾いをしているのだろう」「どうして大人は働くのだろう」という思いを強くもつようになった。子どもたちは、親や地域で働く方に聞き取り調査を行い、職業についての理解を深めた。そして、実際に職場体験を行い、その活動をとおして、「働くとは相手のことを考えることである」ということを感じ取った。さらに、人口の変化から、職業の変化や自分たちが生きていく社会が少子高齢・人口減少社会であることを理解することができた。この実践を見直し、今の社会を生きていくことを前提にキャリア教育を行うのではなく、今とは異なる少子高齢・人口減少社会を生きていくことを前提にキャリア教育を行う必要があることを提案した。

このように日本生活科・総合的学習教育学会において実践を見直しながら、発表してきた。当時、受け入れられなかった授業内容も発表回数を重ねていくうちに理解されるようになり、今では少子高齢・人口減少社会を意識した授業の価値について異を唱える方は見受けられない。

次に、少子高齢・人口減少社会が直面する予想外の問題に対して取り組んだ授業実践を紹介する。

### 3) 授業実践

#### (1) 2013年 第3学年単元名「バス停がなくなった」富士宮市立内房小学校

本実践は、2年生7名と3年生4名の計11名の複式学級の内、4名の3年生が行った総合的な学習の時間の授業である。4名の3年生は社会科の学習で地域の調査活動をしているときにバス停(図9-12)で寂しく立っている高齢者を見かけた。その寂しそうな姿から、子どもたちは、高齢者のためにベンチを作りたいという思いを強く持つようになった。このことがきっかけとなり、総合的な学習の時間がスタートした。

子どもたちは話し合い、高齢者や地域の人のために



図9-12 バス停



図9-13 ベンチの設計図

ベンチを作り、各バス停にベンチを設置することを考えた。ベンチの作り方や大きさ、材料などについて話し合い、保護者にも協力をお願いした。

ところがベンチの設計図（図9-13）を考えている時に、突然駐在所の前のバス停が無くなるという出来事が生じた（図9-14）。すぐに学区にある他のバス停についても調べたところすべてのバス停がなくなっていることが判明した。突然バス停がなくなるはずがないと考えた子どもたちは、保護者や地域の方への聞き取り調査（図9-15）を始めた。

その結果、利用者が少ないために路線バスが廃止され、バス停が撤去されたという事実を突き止めた。すると今度は、路線バスが廃止されて、高齢者や地域の方が困っているはずだと考え、交番の警察官への聞き取りや保護者へのアンケート調査を行った（図9-16）。その結果、路線バスが廃止されて困っている人がいないこと、路線バスを廃止した代わりに料金が一定であるタクシーが整備されていることが分かった。

このことに気付いた子どもたちは、タクシーについても調べ始めた。市の交通対策室の方を学校に招いて話を伺ったり、実際にタクシーに乗る体験をしたりした（図9-17）。バス停がなくなるといった予想外のことが起きても問題を投げ出すことなく、最後まで子どもたちは追究活動を続けた。

このような活動を通して、問題を解決しようとする力を育むことはできた。そして、本来、子どもたちには、予想外の出来事を解決しようとする前向きな意欲があることを改めて感じ取ることができた。



図9-14 撤去されたバス停ベンチ



図9-15 聞き取り調査

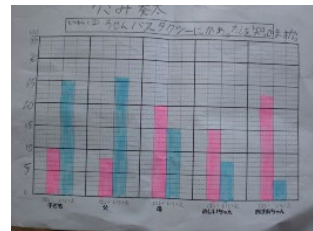


図9-16 アンケート調査



図9-17 タクシー体験

## (2) 2014年 第5学年単元名「橋が流された」富士宮市立内房小学校

本実践は、小学校第5学年10名が行った総合的な学習の時間の授業である。

子どもたちは第4学年の総合的な学習の時間に、川に生息する生き物について調べ、魚や虫の種類から川の水がきれいであるという結論を導き出していた。また、社会科の昔の暮らしの学習からは、地域に住む人々が、川を大事にして生活してきたことについても学んでいた。

このことから、子どもたちは、昔の人々と川との関係に興味をもつようになり、昔の人々の生活について調べてみたいという思いを強くもつようになった。このことがきっかけとなって、第5学年の総合的な学習の時間がスタートした。

橋がなかった頃の生活について調べた子どもたちは、渡船を利用して川を渡っていたことや、川舟で米を運んでいたことを突き止めた。そして、予想した川舟をイラストで表したり(図9-18)、復元された川舟を見学したりした(図9-19)。

川に関する災害について調べた子どもたちは、昔は川が氾濫し家が流されたり、死者が出たりする災害が頻繁に起きていたことを学んだ。そして、水害から人々の命を守るために、高台に家を建てたり、竹を植えたりしていたことにも気付いた。

そんな時に、台風により二つの橋が流されるという問題が起きた。一つの橋は中央部分が流され(図9-20)、もう一つの橋は兩岸の土砂と共に、橋全体が流されてしまった(図9-21)。この光景を目の当たりにした子どもたちは、追究内容を変え、流さ



図9-18 子どもが予想した川舟

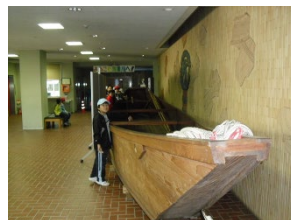


図9-19 復元された川舟の見学



図9-20 中央部分が流された橋

図9-21 全体が流された橋

図9-22 質問する子ども

れた橋について調べ始めた。流された橋の橋桁について調べたり、橋の調査をしている人に質問したりした（図9-22）。

橋が流されて困っている人たちが多くいると考えた子どもたちは、保護者にアンケート調査を行った。その結果、迂回路の橋を利用しているため、困っている人はほとんどいないことが分かった。

このような活動を通して、子どもたちは、目の前の新たな問題から逃げることなく、柔軟に対応し、正面から問題解決に向けて追究する力を身に付けることができた。

#### 4) 少子高齢・人口減少社会を生きていくために

二つの授業実践を通して、明らかになったことは次の三点である。

一つ目に、少子高齢・人口減少社会を生きていくために必要な資質・能力は、仲間と協働する力、調査する力、他教科で身に付けた資質・能力を活用する力等である。

二つ目に、少子高齢・人口減少社会を生きていくために必要な資質・能力は、予想外の問題に取り組んだときに育成される。

三つ目に、予想外の問題は、少子高齢・人口減少社会では常に生じているので、そのことに気付き、問題として取り上げることが大切である。

少子高齢・人口減少社会は、人口バランスだけでなく、産業や経済等にも影響を与える。したがって、予想外の問題は常に生じている。このことを前提に、単元を構想し、子どもの思考の流れに寄り添いながら、単元を柔軟に修正していけば、少子高齢・人口減少社会を生きていくために必要な資質・能力を育むことはできる。

今後は、単元構想の修正前後の比較を通して、予想外の問題をどのように取り上げればよいのか検証していく。

※静岡県教育委員会による大学院派遣教員として静岡大学大学院修士課程教育学研究科在籍中（2004年4月1日～2006年3月23日）に、馬居ゼミで学んだ米津（社会科学教育専攻）が、同じく静岡県教委派遣教員として大学院修士課程教育心理学専攻を修了した友人の小学校教員の新村と連携して、人口減少先進県秋田の小学校教員の渡部を誘い、馬居研究室の学部生と卒業生によびかけて、馬居教授を顧問に結成した教育実践研究グループ。大学院修了後、学校に戻った後も互いに実践研究を続け、その成果を日本生活科・総合的学習教育学会において7度にわたり発表してきた。

（米津英郎・新村弘道・渡部和則・馬居政幸）



貫校を設置し、西郷地区・北郷地区においては小・中学校が連携して小中一貫教育に取り組むこととした（2015年度より北郷地区でも施設一体型小中一貫校に移行）。

以下では、筆者（遠藤）が開校以来約7年にわたってフィールド・ワークを行ってきた、南郷地区における小中一貫校・美郷南学園の実践を取り上げる。

## 2) 美郷南学園の概要

美郷南学園は、いずれも複式学級（児童数が著しく少ないため2つ以上の学年で1学級を編制すること）を有する小規模の小学校4校と、小規模の中学校1校との統合により2011年4月に開校した、施設一体型小中一貫校である。法制度上は美郷町立南郷小学校および南郷中学校であり、さらに町立南郷幼稚園（1年制）を併設し、これら3校を表す愛称として「美郷町立美郷南学園」を用いている。同学園は「へき地教育振興法」よるへき地2級に指定されており、最寄りの鉄道駅や最も近い高等学校までは車で約1時間の距離がある。

2017年度の園児・児童・生徒数の合計は113名で、1学年1学級（各学年10名前後）である。小中一貫校であることを明確にするため、中学1年生を「7年生」、中学2年生を「8年生」、中学3年生を「9年生」と呼んでいる。さらに、幼・小・中10年間を3つのブロック（幼稚園・1～4年生＝前期、5～7年生＝中期、8・9年生＝後期）に分け、園児・児童・生徒の集団として合同授業や学校行事等で用いている（表9-1）。このほか、幼稚園生から9年生まで学年を超えて縦割りにした「ファミリー班」を編制し、この班ごとに日々の清掃活動や集会、遠足等の学校行事を行うことも多い。

校種	南郷幼稚園	南郷小学校（美郷南学園小学部）						南郷中学校（美郷南学園中学部）		
		1年 (13)	2年 (13)	3年 (16)	4年 (11)	5年 (10)	6年 (9)	7年 (9)	8年 (9)	9年 (9)
学年 (人数)	幼稚園 (14)									
ブロック		前期				中期		後期		

表9-1 美郷南学園 園児・児童・生徒数とブロック構成（2017年度）

2017年度の教職員（幼稚園を含む）は、事務職員や町雇用のALT（Assistant Language Teacher；外国語指導助手）を含めて33名である。校長は1名で幼稚園長・小学校長・中学校長を兼ねていることに加え、全教員に対しては小中一貫校として円滑に活動が展開できるよう、小学校籍・中学校籍にかかわらず兼務が発令されている。そのことを活かして、小学校教員が音楽で2～9年生を、技術科で7～9年生を指導しているほか、中学校教員が体育で小学校5・6年生を、理科で6年生を指導するなど、



校種を超えた「乗り入れ授業」に取り組んでいる（2017年度）。養護教諭は2名配置されているが、1つの保健室で子どもたちの在籍する校種（幼稚園含む）に関わりなく対処している。

### 3) 地区唯一の「学校」として

小中一貫校化により、美郷南学園は南郷地区で唯一の「学校」となった。しかも美郷町には高等学校以上の教育機関がなく、交通の便もよくないため、卒業後はほとんどの生徒が高校進学のために親元を離れ、下宿や寮生活などをして暮らすことを余儀なくされる。したがって、子どもたちに、親元を離れて自立して学び、生活するために必要な力を付けさせていくことが、南郷地区の義務教育を担う美郷南学園の使命であり責任であると認識されている。また、地区唯一の学校であるということで、人口減少が進む地域の期待と希望を背負ってこいる。

しかし、小中一貫校開校に先立って4つの小学校を統合したことにより学校が消滅した地域があり、住民には当初、失望感や学園への不信感ともいえるような感情が見受けられた。そこで、美郷南学園では在籍する子どもの有無にかかわらず、毎月発行する「学園だより」を南郷地区全戸に配付して学園の様子や子どもたちの活躍を知らせたり、旧4小学校の学区ごとに毎年「地区懇談会」を開催して地域住民からの意見や要望を聴き、学校経営に活かしたりすることに努めている。また、年度初めに全教職員で、学園歌の歌詞に散りばめられた地域内の名所や閉校した旧4小学校を巡り、子どもたちが居住する地域を体で感じ取る「地域研修」を、開校以来行っている。

美郷南学園は宮崎県のへき地計画交流校に指定されており、教職員は原則として3年で異動の対象となる。その結果、毎年約3分の1の教職員が入れ替わることとなる。新たに赴任する教職員には、旧4小学校区それぞれに設けられていた教職員住宅へ分散して入居することが推奨され、小学校が閉校した地域に今でも教職員が住むことにより、地域住民へ安心感や信頼感を与えている。一方、教員も、学校外での子どもの様子を知ることができることに加え、保護者以外の地域住民とも顔見知りになって地域のことを深く理解したり、各地区にある神社の例大祭などの行事等に参加することを通じて地域の一人として頼られる存在になったりしている。年度末の3月、この地域では転出入する教職員の引越しに生徒や保護者が手伝いに訪れるという光景が見られる。地域でただ一つの学校と教職員とがどれだけ愛され、大切にされているかのあらわれであろう。

#### 4) 全教職員ですべての子どもに責任を持つ体制づくり

美郷南学園が小中一貫校として開校した6年前は、教職員それぞれに「小学校の先生」「中学校の先生」という意識があった。しかし、児童・生徒と同様に、教職員の所属や職員室内の机の配置も前期・中期・後期のブロックに分けられていることや、ブロックごとに会議を週1回ずつ設定していることなど、小・中学校という区分を意識的に排除していることなどから、現在では「小中一貫校の先生」という認識を持つ教職員が多いようである。毎年、新年度初日には新しく赴任した教職員に対して学園の特色や地域の概要を説明する時間が設けられ、それまでの「小学校」「中学校」の意識は捨てて「小中一貫校」に勤務するという意識を持つてほしいということが語られる。

ほかにも美郷南学園では、すべての子どもの指導を全教職員で行う体制づくりに取り組んでいる。たとえば、入学式、卒業式、運動会や学習発表会等の学校行事は、少人数であるため可能な限り幼稚園も交えて全校で行う。幼稚園も含め10学年にわたって縦割りで編制される「ファミリー班」は、すべての班に小学校籍・中学校籍両方の教職員が配属され、指導を行っている。また、学級担任を持たない教職員が、週3日程度ローテーションで1~9年生の学級に入り、学級担任と共に給食指導に携わっている。様々な学年の児童・生徒と会話をしながら給食をとることにより、教職員の異校種の児童・生徒理解が促進されている。

職員会議や職員研修も全教職員の参加のもとに行われ、子どもたちの情報や課題の共有、共通理解に努めている。特に、高校入試にあたり生徒を推薦するかどうかを判定する会議にも全教員が出席する。通常、小学校では高校入試を考慮した指導はなされていないため、小学校教員にとって戸惑いを覚えることのある会議であるが、日頃から関わりのある生徒の将来を真剣に考えた発言が見られ、この会議の後、義務教育の出口に向けた学習や生活指導を小学校段階から行うことにつながっている。

しかし、施設一体型の小中一貫校といえども、学級担任制の小学校教員と教科担任制の中学校教員とでは行動パターンが異なる。小学校では基本的にすべての授業を学級担任が担当するため、教員は1日の大半を学級で過ごす。したがって小学校教員が中学校の授業を担当することは物理的に難しく、中学生の学習に携わる機会はいまほばないに等しい。一方、中学校教員は、教科によっては小学校への乗り入れ授業を行っているが、裏を返せば、乗り入れ授業を行っていない教科では小学生の学習にかかわる機会が限られている。そこで美郷南学園では、年数回、栄養教諭や養護教諭など一部の教職員を除いた全教員で5・6年生と7・8年生の家庭学習の個別指導を担当する取

り組みを行っている。一定期間、校種を問わず担当を割り振られた1~3名程度の児童・生徒の家庭学習ノートを点検し、個別に指導を行うものである。このことは教員と児童・生徒とが校種を超えて、わずかではあるが学習面で直接関わる機会となり、それぞれの校種での学習や児童・生徒に対する理解を深めることに貢献している。児童・生徒の学習に関して教員どうしがコミュニケーションをとる機会も増加し、学習面での共通理解や児童・生徒理解、情報共有に貢献している。

以上のような体制づくりは、子どもたちの進路の実現も含めた教育に対する責任が、美郷南学園の全教職員にあるとの考えからなされている。幼稚園・小学校・中学校が一体となっている美郷南学園では、校種や学年が異なる子どもたちに対しても、遠慮や躊躇をせずに指導することが求められる。そのためには常日頃から教職員間で情報の共有を行うことはもちろん、校種や教科等の違いから指導に不安が生じるならばそれぞれが培ってきた経験や専門性を頼りに、教員どうしが互いに相談し助言し合うことで補っていく。美郷南学園ではこれらを実現するために力を注いできたのである。

## 5) 新学習指導要領のコンセプトを先取りした教育実践

美郷南学園は、目指す児童生徒像に「自分の夢や目標に向かって努力できる児童生徒」、「自分に自信をもち、自立できる児童生徒」、「ふるさとに愛着と誇りをもつ児童生徒」の3点を掲げ、それに向けた多様な教育活動を実践している。学園の卒業すなわち義務教育課程の修了時に身に付けさせたい力や目指す姿がゴールイメージとして掲げられていることに加え、ほとんどの生徒が地域を離れてしまうこの地域の想いや願いが込められている。つまり、キャリア教育が教育活動の軸となっている。

美郷南学園では9年間を通して学ぶ「美郷科」の集大成として、9年生が町議会の議場で町長や役場の各課課長に向けて地域課題を解決するための提言をするという「子ども議会」の活動を、開校前の2010年度より行ってきた（翌年度からは美郷町内の全中学校を対象を拡大）。他の自治体・学校でも代表児童・生徒が参加する形で「子ども議会」に類似した活動が行われているが、生徒数の少ない美郷町では中学3年生全員が参加し、全員になんらかの発言の機会がある。議場に集った大人が真剣に話を聞いてくれ、提言の内容によっては実際の政策に反映される。生徒たちは若者が少ない町の有力な一員となることを期待され、それを実感する機会にもなっている。

「美郷科」では、体験をしたり地域住民と触れ合ったりしながら、地域の自然や歴史、伝統文化、産業等について1年生から学習を積み重ねていく。中学校では小学校6年間の学習の蓄積に加え、職場体験学習などを通して自分の生き方と結び付けなが

ら、地域の課題にも目を向ける。9年間を通して地域を深く知り、地域を良くしたいという想いを育み、「自信と誇りをもってふるさとを語れる子ども」を育成している<sup>3</sup>。

このような「美郷科」の学習は、2017年3月に告示された新学習指導要領のコンセプトを先取りしているように思われる。たとえば「資質・能力の3つの柱」、とりわけ、キャリア教育で育成すべき「資質・能力の3つの柱」がそうである。①問題を発見・解決したり、多様な人々と考えを伝え合って合意形成を図ったり、自己の考えを深めて表現したりする一連の学習を通じて、単なる知識・技術ではなく相互に関連付けられ、社会で「生きて働く知識」として習得し、②自分が「できること」「意義を感じる」「したいこと」をもとに、問題解決に向けて思考・判断し、表現し創造する「未知の状況にも対応できる思考力・判断力・表現力」を育成し、③自らの役割を果たしつつ、多様な人々と協働しながら、よりよい人生や社会を構築していこうとする「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」を涵養することである。

また、地域社会の状況を踏まえ、よりよい社会を創るという目標を地域住民と共有し、連携して行われていることから、「社会に開かれた教育課程」のコンセプトもすでに実現している。これらの学習は「主体的・対話的で深い学び」を必要としており、もとより児童・生徒が少数数であるため実現がしやすいと考えられる。さらに小・中学校9年間をかけて「美郷科」を中心に、①各教科等の教育内容を相互の関係で捉え、学校の教育目標を踏まえた教科横断的な視点で、その目標の達成に必要な教育の内容を組織的に配列し、②教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、地域等の外部の資源も含めて活用しながら効果的に組み合わせた教育活動を構想・実践することを通じ、日頃から「カリキュラム・マネジメント<sup>4</sup>」に取り組んでいるともいえる。

今後、9年間の学習を通じて、ふるさとに自信と誇りを持って地域を離れた子どもたちが大人になり、ふるさとにどのような貢献をすることになるのか、すなわち、ふるさとに残ったり戻ったりして直接的に貢献するのか、遠くからふるさとを想って間接的に力を尽くすのか、そもそも学習指導要領で理想とする資質・能力と、人口減少の進む地域で求められている資質・能力との相違は何かなどの検証が求められる。

## 6) 人口減少地域における義務教育の可能性と課題

一つの組織としてまとまりがあり、全教職員がすべての児童・生徒を見渡すことのできる規模である美郷南学園では、幼稚園・小学校・中学校との間で進学・進級する際の引き継ぎに誤解や情報の漏れが生じることがないというメリットがある。一方で、人口減少が進み、クラス替えができないほどに小規模校化した学校では、人間関係の

固定化が課題となっており、美郷南学園でも例外ではない。ところが視点を変えれば、義務教育の期間を通じて子どもたちのメンバーの入れ替えがほとんどないことは、年度当初に新たな人間関係づくりに注力することなく学習に入ることができるというメリットに変わる。しかも、少人数のため子ども一人ひとりの個性や家庭環境・きょうだい関係等を把握しやすく、幼稚園も含めれば10年間という長いスパンで子どもたちの人間関係の発展・改善を図ることができるのである。

人間関係の固定化・マンネリ化に対しては、幼小中一貫校であることを活かして子どもと教職員の多様な組み合わせを駆使して対処している。たとえば10学年を縦割りにした「ファミリー班」は毎年メンバー構成を変えながら、その名の示す通り家族のような関係を育てている。子どもたちの居住地域やきょうだい関係、担当教職員などの組み合わせを考慮しながらの「ファミリー班」の編成は、園児・児童・生徒数が少ないがゆえに制約が多く、骨の折れる作業ではあるが、子どもたちに多くの人間関係を築かせたいとの思いで取り組んでいる。

他方、3年おきの教職員の異動は幼小中一貫した継続的な教育の推進にとって不利に思われるかもしれない。しかし児童・生徒の側の入れ替えがほとんどない分、子どもたちにとって教職員が入れ替わることは適度な刺激となり、人口の少ない地域において、住民以外に学園在学中に接する大人の幅が広がることにもなる。教職員がローテーションで行う給食指導も、子どもたちから見れば、普段、授業で教わることのない先生と知り合うことができる機会であり、結果として、子どもたちは校種を問わず学園内のほとんどの先生と顔なじみになっている。

このように、小規模校でデメリットと考えられている事柄は、幼小中一貫教育の仕組みを活用すると義務教育を進めるうえでのメリットに変化し、小・中学校単独で行われる教育よりも、子どもたちに豊かな社会性が育まれると期待される。ただし、これらのメリットは、施設一体型の幼小中一貫校であれば自然に享受できるわけではない。地域で唯一の学校になり、義務教育の目指す目標を全教職員が共有しているからこそ可能であると考えられることである。また、小規模校といえども、幼・小・中にまたがって学園のすべての子どもたちに責任を負う教職員の負担は決して小さくない。

加えて、小規模の学級を指導することは、教員に「意外な」負担を強いる。それは、一人ひとりの児童・生徒の実態が「見えやすく」ということである。1学級30～40人の規模の学級では、1時間の授業の間、全員に発言の機会を用意することや一人ひとりに丁寧な机間指導を行うことは難しい。教室の空間にも余裕は少ない。すなわち、児童・生徒の個々の状況が人数の多さに埋もれて「見えにくい」といえ、あえて

誤解を恐れずに言えば、一斉指導を口実に「見て見ぬふり」さえできてしまう。一方、美郷南学園のような10人前後の学級では、授業で全員に発言させたり、誰が、学習のどの場面ですまづいているかなどを把握したりすることも容易である。個々の子どもの特性や家庭の事情もつぶさに把握しやすい。しかしその分、否が応でも児童・生徒の個別の実態や課題が鮮明に教員の目に映り、個別対応を余儀なくされる。

教師文化の特徴のひとつに、子どものために思えば際限なく仕事が増えていくという「無境界性」があると言われる。むしろ、どのような地域のいかなる規模の学校の教員でも概してこの特徴を備えているが、児童・生徒数が多い学校では個々の実態が「見えにくい」あるいは「見えていない」ため、子どもを見つめる視点や仕事の増え方に限界がある。40人もいれば、なかには支援から零れ落ちてしまう子どもがいたり、子どもたちの間に学力の差が存在したりすることを容認、もしくはあきらめざるを得ない状況にもなりかねない。対して、児童・生徒数が少ない学校では子どもへ関心を向ける時間的・空間的余地があり、また児童・生徒一人ひとりの抱える課題が「見えやすい」ために、対応すべき仕事が増え、かつ個別の事情を知っているがゆえに深く関わらざるを得なくなる。先に「意外な」負担と記したが、児童・生徒数が減少することによって教員の仕事が単純に減るわけではなく、規模の大きな学校とは異なった視点や対応が必要とされることによる。

しかしながら、このような仕事への取り組みは教員の児童・生徒理解を深め、学習指導・生徒指導の力量を確実に高めてくれる。とりわけ小中一貫校の美郷南学園では、義務教育9年間を通して子どもに付けさせたい力を保障すべく、これまでに勤務してきた既存の、あるいは規模の大きい学校での指導経験にとらわれずに、心を砕いて指導に当たる教職員の姿が見られた。その指導の結果、これまでの間に何人もの不登校経験のある転入生が生き活きと学校生活を送り、学園のリーダーとして活躍したり、卒業生全員が希望の進路を叶えていったりした。

さて、このような美郷南学園の実践は、他に真似のできない特殊な事例といえるだろうか。中山間地域の小規模校だからできる取り組みや成果なのであろうか。たしかに美郷南学園は小規模校化、学校統廃合、小中一貫校化を経験した、数少ない事例のひとつである。しかし、本稿で示してきたように、教職員が小規模校のデメリットや困難を乗り越えて力量を高め、人口減少を逆手にとってむしろ豊かな教育に変えうる可能性がある。見方を変えれば、日本の各地で人口減少が進む地域が向かう道の先頭をきって進んでいる、ある種のモデルと捉えることができるのではないだろうか。

## 注

- 1 宮崎県総合政策部統計調査課「年齢別人口構成表（平成 29 年 10 月 1 日現在）」  
[https://www.pref.miyazaki.lg.jp/tokeichosa/kense/toke/documents/11105\\_20171031102815-1.xls](https://www.pref.miyazaki.lg.jp/tokeichosa/kense/toke/documents/11105_20171031102815-1.xls)（最終アクセス日：2018 年 1 月 14 日）
- 2 小中一貫教育とは、義務教育を担う小学校と中学校とを連続した一つの期間としてとらえ、9 年間を通して一貫した教育を行うことである。敷地が離れた場所にある小学校と中学校間で連携を深める「施設分離型」、敷地や施設が隣接し、より情報交換や交流がしやすい「施設隣接型」、小学校と中学校とが同一校舎内にあり、組織・運営を一体化して行う「施設一体型」などの形態がある。なお平成 28 年 4 月より、学校教育法の一部改正に伴い、新しい学校種として、小学校教育と中学校教育とを一貫して行う「義務教育学校」が新設された。法制度上、小学校と中学校とが分かれている美郷南学園のような「小中一貫校」と異なり、義務教育 9 年間を一体化して行いやすくなることが特徴である。
- 3 宮崎大学小中一貫教育支援研究プロジェクト編『小中一貫・連携教育の理念と実践—「美郷科カリキュラム」の実践』東洋館出版社、2013 年
- 4 新学習指導要領では「カリキュラム・マネジメント」の 3 側面として、①・②に加え、③教育内容の質の向上に向けて、子供たちの姿や地域の現状等に関する調査や各種データ等に基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連の PDCA サイクルを確立すること、を挙げている。

(遠藤宏美)

## 5. 教育委員会と首長部局の壁を超えるために

### —「生涯学習を基盤とした教育システムの再構築」の志向—

本章のタイトル「生涯にわたる学びと教えの新たな可能性を拓く処方箋を求めて」には、「生涯学習を基盤とした教育システムの再構築」への課題と可能性を追究する姿勢が表れている。

日本の教育政策においては、1981（昭和56）年の中央教育審議会答申「生涯教育について」において、生涯学習は「自己の充実・啓発や生活の向上のため、各人が自発的意思に基づいて、自己に適した手段・方法を選んで、生涯を通じて行う学習」と定義づけられた。1986（昭和61）年の臨時教育審議会第2次答申では「生涯学習体系への移行」が打ち出され、1988（昭和63）年には文部省社会教育局が「生涯学習局」へ変わり、かつ筆頭局に位置づけられるなど、組織構造としては生涯学習が基礎となった教育システムの構築がはかられた。

平成30年に文部科学省は組織改編により「生涯学習政策局」を「総合教育政策局」に変更する方向性を示しているが「学校教育と社会教育の縦割りを克服し、より横断的・総合的なビジョンに基づく教育行政を戦略的に展開するため、文科省の筆頭局の機能を強化する」ことで「生涯学習の理念を踏まえた総合的な教育政策を推進」する方向性は変わらないことが強調されている<sup>1</sup>。

そこで本稿は教育政策という視点から「学校」と「家族」を概観した上で、地方公共団体の事務組織の現況を把握することで、「多様性」と「共通性」の両立をはかりながら「生涯学習を基盤とした教育システムの再構築」を目指すことの課題を析出する。

### 1) 教育政策から見た「学校」と「家族」

#### (1) 義務教育政策

あらゆる教育政策の根源は、日本国憲法第26条第1項に規定された「すべて国民は、法律の定めるところにより、能力に応じてひとしく教育を受ける権利」を保障することによる。その中核となるのが憲法26条第2項で規定された義務教育システムである。教育政策の根幹として重視してきたのは、憲法26条第2項で規定された「ひとしく教育を受ける権利」を保障することであり、教育政策の「主体」は地方公共団体と位置付けるものの、国家が学習指導要領や標準法等の「基準」を定めて指導・助言を行うことで実現しようとしてきた。



しかし、1990年代以降に国家の関与を弱めて地方公共団体の権限を強化する「地方分権改革」や、国家の規制を緩めて民間企業等の参入や、学校選択制など保護者の選択裁量を大幅に認める「規制緩和政策」等により、国家が定める「基準」は「スタンダード」から「ミニマム」と捉えられるように変容してきた。それにより、地方公共団体の教育政策においては「多様性」を重んじられてきたと言える。

## (2) 家族

家族に対する教育政策を見てみると、2006（平成18）年に約60年ぶりに改正された教育基本法10条で新たに「家庭教育」の条項が設けられ、「父母その他の保護者は、子の教育について第一義的責任を有するものであって、生活のために必要な習慣を身に付けさせるとともに、自立心を育成し、心身の調和のとれた発達を図るよう努めるものとする」と規定された。「父母」に「第一義的責任」があると規定したことから、本法は近代的家族像が想定されているように思われる。就学前教育施設の1つである幼稚園では4時間が標準の保育時間とされ、近年では預かり保育を実施する園が増えてきたものの、いわゆる「専業主婦モデル」を想定する家族形態に基づく施設であると捉えることもできる。

一方、福祉政策においては地方公共団体の「多様性」がより顕著に表れるようになってきている。特に保育政策においては、働く女性の増加やひとり親家庭が増え、保育所入所希望者が増えたことで、保育所に入所できない「待機児童」が社会問題化してきたが、地方公共団体が国とは異なる「基準」を設定して認可した「認証保育所」など、家族形態の変容に応じて柔軟に対応しているとも捉えられる。

## (3) 「多様性」と「共通性」の両立の困難さ

2015（平成27）年から「子ども・子育て支援新制度」が開始された。政策的な背景については2009（平成21）年当時の民主党政権で「幼保一体化」が打ち出されたことから具体的に議論されてきた。その際の理論的支柱の1つになったのは、ヘックマンの研究であろう。ジェームズ・ヘックマン（2007）は、就学前教育が社会的にもっとも投資効果があることと、その時期には非認知能力を伸ばすことを提言した。これは幼児期の教育は「生涯学習の基礎期」として重要であることをOECDが示した「Early Childhood Education and Care（ECEC）」という考え方にもつながり、「子ども・子育て支援新制度」が目指す「質の高い幼児教育・保育の保障」という考え方につながっていった。

他方で、小規模保育所等も正規の保育施設と認めたり、一部を保育施設の基準を大

都市に限り特例として狭くすることを認めるなど、「保育の量」を増やす政策が展開されている。設置主体が民間企業等の参入が増えることから設置認可手続き等は慎重に行うことが制度化されてはいるが、どの施設においても「質の高い幼児教育・保育の保障」をするためには、地方公共団体における生涯学習及び幼児教育・保育の事務体制の現況をふまえた上で、教育行政の特質として位置付けられてきた「指導・助言機能」の在り方を再検討する必要があるだろう。

## 2) 教育行政体制の多様化

### (1) 生涯学習事務の実施体制の現況

筆者(島田)は社会教育事務・文化事務・スポーツ事務の所管の在り方を把握するために、2010(平成22)年当時の全786市のホームページから条例規則集の検索システムを用いて、行政組織規則及び教育委員会事務局組織規則に記載されている各部局の所掌事務を調査した。生涯学習事務について、首長部局並びに教育委員会事務局で執行している市の数及び比率を表したものが表9-2である。これを見ると、社会教育を首長部局で執行している市の比率は5.2%で、一定程度社会教育事務を首長部局への再編が見られるものの、多くは教育委員会事務局で執行している。一方で、文化事務を首長部局で執行している比率は8.1%、スポーツ事務を首長部局で執行している比率は8.9%であり、社会教育事務よりも首長部局へ再編する比率が高い傾向が見られた。これは地教行法改正を受けたものと推察される。

		首長部局	教育委員会	合計
生涯 学習 事務	社会教育	41	745	786
		5.2	94.8	100
	文化	64	722	786
		8.1	91.9	100
	スポーツ	70	716	786
		8.9	91.1	100

これは地教行法改正を受けたものと推察される。

今回引用した調査からは数年が経過しているため、社会教育事務を首長部局へ再編するケースは2010(平成22)年時点より増加しているとして予想される。

表 9-2 各事務における担当部局

### (2) 幼児教育・保育の実施体制の現況

幼児教育・保育事務の実施体制については、平成28年度に実施された文部科学省「幼児教育推進体制に関する全国自治体調査」において、東京大学大学院教育学研究科附属発達保育実践政策学センターが委託を受けて実施されたものを参照する。調査方法は、郵送法による質問紙(アンケート)調査であり、全国すべての都道府県・市

区町村（1785）の教育委員会を対象にして平成29年1月24日から2月10日行われた。回収数は1097であり、回収率は61%であった。

まず、幼児教育・保育の担当部局が一元化されているかどうかを尋ねた結果が図9-24である。これによると、「一元化している」と回答した割合は36%であった。また、「一元化している」と回答した自治体に対して時期を尋ねた結果が図9-25である。これによると、平成16年度以降に急増していることが窺える。

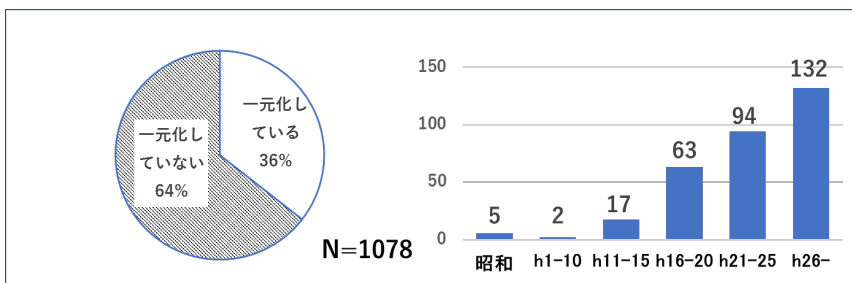


図9-24 幼児教育担当部局の一元化

図9-25 担当部局の一元化の時期

（東京大学大学院教育学研究科附属発達保育実践政策学センター（2017）31-32頁）

では、一元化の方法はどのようになっているのか。それをまとめたものが図9-26である。もっとも多かったのは「既存の首長部局に一元化した」で41%であった。続いて「新設の首長部局に一元化した」と「教育委員会の既存部局に一元化した」が同率で19%、若干割合は低くなるが「教育委員会の新設部局に一元化した」が18%であった。また、「担当部局の一元化で重要な役割を果たした部局等」を尋ねた結果が図9-27である。もっとも高かったのが「首長」の47%であり、「首長部局の子ども・子育て支援担当部局」が29%、「教育委員会」が16%と続いた。

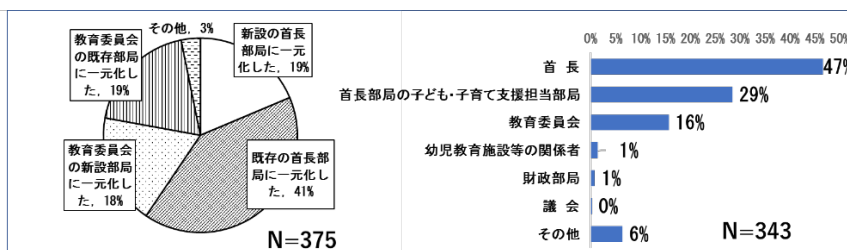


図9-26 担当部局の一元化の方法

図9-27 担当部局の一元化の時期

（東京大学大学院教育学研究科附属発達保育実践政策学センター（2017）32頁）

それでは、幼児教育を担当する指導主事はどれくらい配置されているのか。図9-28によると、幼児教育担当の指導主事を配置しているのは52%であった。また、指導主事の経歴について尋ねた結果が図9-29である。これによると、もっとも多い経歴は「小学校の校長・教員」で45%であり、「公立幼稚園の園長・副園長」は14%、「公立保育所の園長・副園長」は7%と幼児教育関係の出身者の割合は低い傾向が見られた。

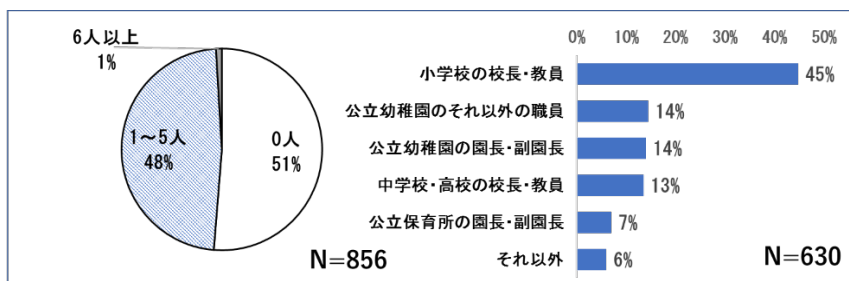


図9-28 幼児教育担当の指導主事の配置数 図9-29 指導主事の経歴（上位5つ）

（東京大学大学院教育学研究科附属発達保育実践政策学センター（2017）29～30頁）

### 3) 首長部局と教育委員会（事務局）の事例検討

次に、幼児教育・保育の担当部局を一元化した自治体では、どのように運用されているのか。都道府県レベルは教育委員会が所管する秋田県と首長部局が所管する長崎県、市町村レベルは教育委員会が所管する佐賀市と首長部局が所管する愛知県高浜市の事例の一部を紹介したい。

#### (1) 都道府県レベルの事例

秋田県では、平成15年までは教育委員会は公立幼稚園のみを所管し、首長部局が私立幼稚園と保育所を所管していたが、知事の発案による組織改革の一環として「幼保一体化」に備えた組織体制が目指され、平成16年に教育委員会に幼保推進課が設置された。秋田県の特徴として、「質の高い教育・保育の展開」という理念の共有をはかるために、秋田県版の「アクションプログラム」を策定し、研修を受講するときの持参資料として指定することで、行政の理念を施設レベルにまで浸透させようとしている。また、幼保推進課指導班に配属された指導主事と教育事務所に配置された指導主事及び幼保指導員が公立幼稚園だけでなく、私立幼稚園、認可保育所、認可外保育施設に対しても要請訪問を実施している点である。

長崎県は首長部局のこども政策局に、幼稚園と保育所の担当部署を一本化している。

保育所や児童養護等の児童福祉を所管していた福祉保健部児童家庭課が母体となり、総務部学事文書課の私立幼稚園部分、教育委員会生涯学習課の児童健全育成、家庭教育部分、義務教育課の幼稚園教育及び研修部分が首長部局に一本化されている。長崎県の特徴として、認定こども園制度が導入された平成18年度以降に、すべての市町村で認定こども園の窓口が一本化されていた点である。特に長崎県は私立幼稚園が多いことから、認定こども園の申請ヒアリング等には市町村の担当者と一緒に県庁へ来てもらうことが容易となった。また、認定こども園は両資格・免許保有が原則のため、資格・免許のブラッシュアップを目的とした研修を大学に委託している点である。

## (2) 市町村レベルの事例

佐賀県佐賀市は、平成14年まで教育委員会教育総務課が幼稚園、首長部局の児童課が保育所を所管していたが、当時の市長が0歳児から15歳までの子どもを教育委員会が一貫して担当できるとともに、住民にとっても分かりやすい組織機構となるため、教育委員会に子ども担当部局を設置するというアイデアを提起し、平成15年に教育委員会に属する「こども課」が設置されるに至った。佐賀市の特徴として、公立幼稚園が1園にも関わらず、小学校籍の幼児教育担当指導主事を配置し、私立幼稚園や公私立保育所、さらには小学校へも訪問指導を実施している点である。また、各ブロックで実施した幼保小連携に関する取組についての研究会を開催することで、幼保小連携の理念について浸透をはかっている点である。

愛知県高浜市は、平成10年まで教育委員会管理課が幼稚園、首長部局の児童課が保育所を所管していたが、ともに就学前の児童を対象としているにも関わらず窓口が分散されていることに疑問を呈した当時の市長の発案により、平成14年に教育委員会が所掌する幼稚園と社会教育に関する業務を首長部局に配属する職員に補助執行させる形式に変更することで幼稚園と保育所の担当部局を一元化した。高浜市の特徴として、一元化される前は、幼稚園は県職の指導主事と園長級の指導主事が、保育所は首長部局児童課に所長級の保育士が配置され、それぞれ訪問指導を行っていたが、増加する子育て支援施策の業務へ対応するために、指導主事を園長級から主任級に引き下げた点である。これにより、行政事務の効率的な遂行が図られた一方で、指導方法については各施設の自主性に委ねる方式へ変更された。

以上の4事例を所管形態に着目してみると、教育委員会が所管している事例では指導主事を介した指導訪問を積極的に活用している一方で、首長部局が所管している事例では行政実務の効率をより重視している様相が窺えた。

#### 4) 家族・学校/地域・社会をつなぐために

本稿では、「生涯学習を基盤とした教育システムの再構築」への志向を目指す上で、これまでの教育政策の主眼及び教員地方公共団体における生涯学習事務及び幼児教育・保育の実施体制の多様性を見てきた。既に顕在化している「多様性」と、「質の高い幼児教育・保育の保障」のような「共通性」が求められる事項をどのように両立させられるかは大きな課題であろう。

最後に、教育基本法の規定に立ち戻ってみたい。生涯学習は「国民一人一人が、自己の人格を磨き、豊かな人生を送ることができるよう、その生涯にわたって、あらゆる機会に、あらゆる場所において学習することができ」（第3条）るものとされ、幼児期の教育は「生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なもの」（第11条）とした上で、社会教育を「個人の要望や社会の要請にこたえ、社会において行われる教育は、国及び地方公共団体によって奨励されなければならない」（第12条）と規定している。子ども・子育て支援新制度が開始されたことを契機に、改めて幼児期を「生涯学習の基礎期」と捉え、生涯学習事務実施体制の在り方を再検討する必要があるだろう。各地方公共団体により適した生涯学習事務実施体制を再構築するためには、教育委員会と首長部局とで情報を共有しながら連携・協働して政策展開をしていくことが求められる。

#### 注

<sup>1</sup> 文部科学省ホームページ ([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/other/1399123.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/other/1399123.htm))

#### 参考文献

James J. Heckman, Dimitriy V. Masterov. 2007 : The Productivity Argument for Investing in Young Children, *NBER Working Paper*; No. 13016.

島田桂吾 (2009) 「自治体行政組織改革下の『子ども担当部局』の設置に関する事例研究—『首長部局型』と『教育委員会型』の相違に着目して—」『日本教育行政学会年報』35号、130-147頁

島田桂吾・大桃敏行 (2011) 「合併市における教委・首長部局間の事務執行の再編に関する調査研究」『東京大学大学院教育学研究科紀要』51号、419-428頁

東京大学大学院教育学研究科附属発達保育実践政策学センター (2017) 『平成28年度「幼児教育の推進体制構築事業」実施に係る調査分析事業成果報告書』

(島田桂吾)

## 6. 外国にルーツを持つ子どもの教育支援の現場から

学校教育現場における外国にルーツを持つ子どもたちが抱える学習上の課題は意外と見過ごされがちであるようだ。仮に教員がその問題に気付いたとしても「文化の違い」という理由から必要な対応を得られないままになってしまうことが少なくないと思われる。しかし今後、外国にルーツを持つ子どもたちが増えてくるであろうことを踏まえると、かれらが日本の学校で学ぶにあたってどのような課題を抱えているか、改めて確認しておく必要があるだろう。「文化の違い」はあるにせよ、かれらは将来の子の日本社会を支える貴重な存在であり、かれらの学習を保障することが、将来の私たちの社会を形作ることに直結すると考えるからである。

### 1) 日本語習得にかかわる課題

外国にルーツを持つ子どもが日本の学校に学ぼうとする場合、まず課題となるのは日本語の習得である。日本語の習得が既に何らかの形で行われている場合は別として、多くの場合はひらがななどの文字の学習が必要となる。

習得が求められる文字の数は、アルファベットと比較して、非常に多い。すなわち、ひらがな 50 音、カタカナ 50 音に加えて小学校 6 年間で約 1000 字、中学校 3 年間で 1000 字余りの漢字の習得が求められる。

外国にルーツを持つ子どもの場合、既に幼児期の段階で来日し、小学校 1 年生から日本の学校で学ぶというケースは必ずしも多くなく、それぞれの来日の経緯によって様々な学年に編入する場合の方が一般的である。したがって、小学校 4 年生で編入した場合、ひらがなとカタカナの習得に加え、少なくとも小学校 3 年生までの漢字の習得が課せられる。さらに編入した学級の授業進度に合わせた各教科の学習も同時進行で進めなければならない。単純に日本語の習得だけを考慮しても、外国にルーツを持つ子どもが日本の学校に適応するにはかなり高いハードルをいくつもクリアしていなければならないことが理解できるだろう。日本人の児童生徒の学習に対して常に後追いの状態に置かれてしまいがちであることも注意しなければならない。

もう一つ考慮しなければならない点は、日本語を指導する側の課題である。外国にルーツを持つ子どもはいわゆる外国人集住地域にのみ生活しているわけではなく、一般的には全国のあらゆるところに散在している。したがって学年に 1 人、学校に 1 人という割合で在学しているケースが相当程度存在すると思われる。集住地域に近い学校であれば、外国にルーツを持つ子どもの数も多く、外国にルーツを持つ子どもが一

定数以上在籍している学校には教員が追加配置され、さらに日本語指導教室や国際教室といった外国にルーツを持つ子どものための教室が設置される場合もある。しかし、そうした教室の有無にかかわらず、標準化された日本語の教科書が準備されているわけでもなく、また日本語習得のための標準化されたカリキュラムが存在しているわけでもない。さらに言えば、外国にルーツを持つ子どもを教える教員は各教科の教員免許の保持者ではあっても、日本語教育の資格を必ずしも有しているわけではない。多くの場合、日本の公立学校において外国にルーツを持つ子どもに日本語教える方法やノウハウは現場の教員の経験の蓄積によって「伝承」されているにすぎず、公的な制度として十分に確立しているわけではない。これは「学校」という公的なシステムがその恩恵を享受すべきすべての子どもに対して公平に提供されているわけではないということの証左であり、今日の学校教育の見えにくい、しかし極めて重大な制度的瑕疵であると指摘できるのではないだろうか。

## 2) 教科学習における課題

外国にルーツを持つ子どもにとっての二つ目の課題は教科学習である。先述のとおり、日本の公教育は学習者が「日本人」であり「日本語話者」であるということ暗黙の前提として成り立ってきた。国民教育の場とされる学校教育においてはこうした前提はこれまで疑われることすらなかった。したがって、非日本語話者である外国にルーツを持つ子どもにとってこの前提は極めて高いハードルとなって立ち現れることになる。

かつて筆者(角替)が数学の問題を解いていた南米出身の中学生に「先生、『はらてん』って何ですか」と質問されたことがある。彼は関数の文章題を解く中で、問題文にある「原点」を訓読し「はらてん」と口にしたのである。筆者(角替)はそれを正確には「げんてん」と発音し、 $x$  軸と  $y$  軸が交差する点を特別にそう呼ぶことを説明した。この説明を聞いた外国人生徒は「なんだ、それならわかるよ」と目の前で問題を簡単に解いてしまった。これは単純に漢字が習得できていても、その言葉が用いられる文脈と意味を正確に理解できなければ、正答することが困難であることを端的に示している。

また外国にルーツを持つ子どもは算数にせよ数学にせよ計算問題は得意な場合でも文章題になると全く答えられなくなることが頻繁にある。すなわち、算数や数学の文章題で問われるのは数的処理能力そのものよりも日本語の文章を読み解く読解力が問われていることを示している。これは数学に限らない。結局のところ国語、社会



科や理科さらには外国語（英語）であってもひらがな・カタカナ・漢字が習得されていなければ回答すら不可能なのである。教科においては教科に関わる専門的な知識を習得すると思いがちであるが、実はそれが可能になるのは、学習のベースとなる日本語が習得されて初めて達成可能なのである。

日常会話は非常に流暢で日本人と何ら遜色のないコミュニケーションができていのに、教科になると途端に成績が下がるケースが頻繁にみられるのは、私たちの言葉が日常生活言語と学習言語の二つに分かれているからである。先に示した「原点」はその典型例である。私たちは日常会話で何か四角いものを示すときに「しかく」という表現を用いており、日常会話として「長方形」や「正方形」という言葉は使わない。まして「面積」や「体積」という言葉は日常会話の中で用いることはほぼ皆無である。しかし、算数や数学の問題の中では「長方形の面積を求めなさい」という表現が頻繁に用いられている。外国にルーツを持つ子どもたちの学習上の躓きは、こうした表現の違いによるものであることが少なくない。外国にルーツを持つ子どもが学校に適応するうえで、日本語の日常会話が十分に交わせるようになるだけでは不十分なのである。

### 3) 教科外活動における適応上の課題

学校における部活動などの課外活動も児童生徒にとって重要な教育の場である。外国にルーツを持つ子どもにとってもその重要性は変わらない。むしろそうした活動において友人関係を構築し、自らの居場所を見出したりする場合も少なくなく、学校生活への適応を大きく左右しうる機会となっている。

一方で、土曜日や日曜日においても部活動への参加が半ば強制的に行われる場合には、家族との時間を大事に考える外国にルーツを持つ子どもの家族との間で軋轢を生じやすい。全員参加を前提とした部活動に、宗教的行事への参加を理由に部活動への参加を見送った時に、部活動の先輩や同級生との関係が悪化するというケースも見受けられる。また、そのことを機会に次第に部活動における自分の居場所を失ってしまい、友人関係の構築に失敗したケースも存在する。学校では先輩や同級生から部活動への参加を強制される一方、家庭では日曜日の家族行事への参加が「強制」され、まさに学校と家庭に板挟みの状況に置かれるのである。保護者の学校教育に対する姿勢は、日本の保護者の学校観とはまったく異なる場合がほとんどであり、休日における部活動への参加などに対する無理解も少なくない。外国にルーツを持つ子どもを考える場合、そうした事情を背後に抱えている可能性を十分に考慮するべきである。

#### 4) 保護者への情報提供

外国にルーツを持つ児童生徒の教育に関わる現場から多く聞かれるのは、学校と家庭の意思の疎通に関する問題である。より具体的には、学校行事の連絡や、面談の調整、学習に必要な学用品の購入や給食費など、様々な学校からの連絡において、児童生徒の保護者との意思の疎通がうまくいかない、というものである。確かにこうした学校と家庭のコミュニケーション上の問題は日常的にみられ、早急な解決が必要とされる。

しかし、マクロな動向として在留外国人の定住化・永住化傾向が見られる今日、より大きな問題となり得るのは、定住・永住を前提とした外国人保護者に対し、日本の教育制度に関する理解をいかに伝えるのかという点である。

外国人の保護者にとって、かれらの子どもが将来に関することが大きな関心事であるということは、日本人の保護者と何ら変わりはない。むしろ、日本の教育制度や受験システムがどのようなものか理解するための機会が限定されているために、子どもに適切な助言ができなかったり、判断を子ども任せにしてしまったりすることが少なくない。特に中学校から高等学校への進学、さらには高等学校卒業時の進学や就職に際しての判断は、当該児童生徒の将来に大きく影響することから、保護者に対しても適切な情報提供が必要であろう。日常的な学校-家庭観のコミュニケーションの確保は、児童生徒の将来的な進路形成を適切なものにするうえでも重要な点である。

保護者に対する日本の教育制度に関する適切な知識と適切な進路選択を可能にする情報提供とともに必要とされるのは、当該児童生徒にも自らの進路選択を主体的に行うための意識付けを行うことである。

外国にルーツを持つ子どもたちのほとんどが、自らの意思とは関係なく日本での生活を送っている。また日本における生活にあっても、家庭内役割や親族内での関係性の中で、自立的な職業選択や進路選択が困難な場合も少なくない。しかしながら、日本への定住や永住を考慮した場合、エスニックな事情も考慮しつつも、自ら状況を判断し、将来についての見通しを立てることが求められることは、日本人と変わらない。日本社会において日本人以上に「生きる力」が求められているのは、外国にルーツを持つ児童生徒に他ならない。このような主体的に学ぶ力、将来に対する具体的な展望や目標の設定は、かれらにとって大きな学習への動機づけになる。外国にルーツを持つ児童生徒の教育において、実はこのことこそが最重要な課題なのである。

## 5) 寄り添う姿勢

日本語の学習、教科の学習、課外活動、保護者との連携など、比較的テクニカルな部分に焦点を当てて論じてきたが、実はその根底において最も重要なことは、言葉の問題などよりもまずはかれらに寄り添う姿勢である。文字通り突然現れるかれらを目の前にして当惑する教員も少なくない。そうした中でかれらをクラスの一員として排除することなく包摂する意識と姿勢を持つことである。言葉を換えれば、かれらと同じ目線に立ち、かれらの生活上の困難を理解しようと努力する姿勢を持つことである。

例えば、私は日本人なのか、外国人なのか、という自らのアイデンティティをめぐる問いかけは、当該児童生徒にとっては極めて重要な問題となる。特にトランスナショナルな移動を経験し、あるいはそれを繰り返すうちに、自らのアイデンティティについて深く悩みを抱えるケースは少なくない。

外国にルーツを持つ子どもたちの教育のあり方を考える際には、結局のところかれらがどのようなアイデンティティのもとで、どの社会でどのような人生を送るのか、という点について、その根本的な土台をしっかりと形成するために何が必要なのかを考えることが重要であると考える。

そのためには、日本語の習得だけでなく、かれらの出身国の言語の保持が極めて重要な要素となる。それは家庭内における保護者との意思疎通といったことだけでなく、かれらが自らのアイデンティティを模索するうえでの重要な資源となりうるからである。そしてこの局面において重要な役割を果たすのは学校教育のみならず社会教育ではないだろうか。あるいは社会教育こそ、かれらの多様なアイデンティティのあり方を支える大きな柱になる可能性を秘めていると筆者(角替)は考えている。

(角替弘規)

