

平成 2 9 年度

静岡理工科大学
教職課程実践等報告書

平成 3 0 年 2 月発行版

静岡理工科大学 教職支援室

目 次

伊藤律夫（静岡理工科大学 教職支援室 特命教授）

「特別支援教育」の考察……………2

加藤智久（静岡理工科大学 教育開発センター 特命講師）

次代を担う工業科教員の育成を目指した試み
～静岡県工業高等学校長会の取り組みの一環として～……………10

大石昌利（静岡県立磐田農業高等学校 校長）

高等学校における生徒指導及び進路指導……………14

「特別支援教育」の考察

伊藤 律夫 *

Ritsuo ITO

【概要】

本稿の目的は、教育職員免許法の改正により、平成 31 年度から教職課程の科目として設置される「特別支援論」の講義内容を編成するために、「特別支援教育の理念と現状、及び課題」を、筆者の実践経験を交えて考察するものである。

1. はじめに

平成 31 年 4 月からの、新たな「障害者基本計画」と「教育振興基本計画」と時を合わせるかのように、教育職員免許法が改正される。この改正により、高等学校 1 種教員免許状取得を前提とする教職課程の科目に「特別支援論」が導入される。

この「特別支援論」の内容は、「特別支援教育」であるが、これまでの教職課程の科目（「教職概論」「教育相談」等）の中でも扱ってきた。ただし、1 時限の授業全てを「特別支援教育」に当てるほどの扱いではなかった。それが、科目として独立するという事は、当然、高校においても「特別支援教育」の重要性が増したということにほかならない。

因みに、小学校・中学校の教員免許取得のためには、教育実習に加えて、7 日間の「介護等体験」が必須となっている。7 日間のうち、介護施設や社会福祉施設で 5 日間、特別支援学校で 2 日間実施される。

筆者が特別支援学校の校長を務めていた時も、毎年 2 つの大学から、それぞれ 10 人程度の学生を受入れていた。僅か 2 日間ではあるが、「特別支援教育」の一端を知る機会となる。その当時から、筆者は、高校の教員を目指す学生にも、「特別支援教育」を学ぶ必要があると考えていた。故に、今回の新しい科目設定は、意義あるものと認める。

2. 「特別支援教育」の名称

筆者が、「特別支援教育」という名称を知ったのは、平成 13 (2001) 年、某高校で教頭をしていた時である。教頭の元には、教職員からの様々な文書が上がってくると同時に、外部から送られてきた多くの文書（ポスター、チラシ等も含め）が机の上に積まれる。教頭は中身を確認して、校長に回すもの、各分掌等に渡すものと選り分ける。

その中に、「文部科学省は、旧来の『特殊教育』という言い方に代えて、『特別支援教育』という呼称を使用することとなった」という文書を見た時である。と同時に、「発達障害」という言葉にも触れた（発達障害については、多少の知識はあったが）。

勿論、筆者も「特殊教育」「養護教育」（静岡県では「養護教

育」と呼称していた）という言葉は知っていた。研修等で養護学校を訪問したこともあり、勤務した高校が近くの養護学校と交流を行っていて、生徒を引率した経験もあった。

では、「特別支援教育」と名称が変わることにより、何が変わったのであろうか。

その後、ある養護学校から研修案内の文書が送られてきた。「特別支援教育」と「発達障害」に関する研修会であった。興味があったので、参加してみた。

教頭職時に、少し「特別支援教育」に関心を抱いたためでもなかろうが、平成 17 (2005) 年、県立静岡盲学校の校長を拝命することとなった。この職に就くことにより、本格的に「特別支援教育」と「発達障害」に関わっていくことになった。

3. 「特別支援学校」

現在、県内の特別支援学校の数は、国立・私立を含めて、本校 25 校、分校 14 校、合計 39 校である。しかし、後述もするが、知的障害の児童生徒が激増しており、そのことに対応するために、この 10 年間で学校数は増えてきている。

12 年前、知的障害に対応する某学校で校長会を開催することになった。校長は「会議をする部屋がない」と言っていたが、現状視察の意味も込めて、校長たちは訪問した。確かに、会議室は教室として使われ、食堂も昼食時以外は、机を並べ替えて教室に充てられていた。会議は、その時間のみ空いていた作業教室で行われた。定員超過による狭隘化が深刻な実態であった。「この 10 年間で学校数は増えてきている」と述べたが、現在もまだまだ、定員超過による狭隘化と遠方からの負担に対応できていない。県教委は、この 2 月に、2021 年度までに県立特別支援学校の本校と分校計 6 校を新設する計画を発表した。課題の解消に近付くことを期待したい。

ところで、筆者が静岡盲学校に着任した当時は、「盲・聾・養護学校」という総称であり、県教育委員会の事務局も「養護教育課」であった。

それが、本県では平成 20 (2008) 年 4 月 1 日から、一斉に特別支援学校と改称された（筆者が盲学校を離任した翌日）。ま

* 2017 年度教職課程運営委員会 年度報告書

* 静岡理工科大学教育開発センター (9pt)

た、県教育委員会の事務局も「特別支援教育課」と改められた。盲学校と聾学校は、それぞれ視覚特別支援学校、聴覚特別支援学校となり、それ以外の養護学校はそのまま特別支援学校という名称となった。ただし、視覚障害者、聴覚障害者、以外の知的障害者、肢体不自由者又は病弱者に対応する特別支援学校にそれぞれ分かれている。

その前年、平成 19（2007）年 4 月に施行された、新たな「学校教育法」の第 72 条は、次のように定めている。「特別支援学校は、視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者（身体虚弱者を含む。以下同じ。）に対して、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を施すとともに、障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識技能を授けることを目的とする。」

4. 「特別支援教育」の理念

文部科学省は、「平成 19 年 4 月 1 日付け 19 文科初第 125 号 文部科学省初等中等教育局長通知」で、「特別支援教育の理念」を、以下のとおり示している。

「特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである。」

また、特別支援教育は、これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、知的な遅れのない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるものである。

さらに、特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒への教育にとどまらず、障害の有無やその他の個々の違いを認識しつつ様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の形成の基礎となるものであり、我が国の現在及び将来の社会にとって重要な意味を持っている。（※下線は原文に施されたものである）

文中に、「特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるものである」とあるが、先に引用した「学校教育法」の第 81 条では、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び中等教育学校においては、次項各号のいずれかに該当する幼児、児童及び生徒その他教育上特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対し、文部科学大臣の定めるところにより、障害による学習上又は生活上の困難を克服するための教育を行うものとする。」と定めている。

つまり、「特別支援教育」とは、特別支援学校だけで行うものではなく、全ての幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び中等教育学校、そして、障害のある幼児児童生徒の家族を核とした関係機関等との協働支援となるのである。

5. 「特殊教育」から「特別支援教育」へ

我が国においては、障害のある幼児児童生徒の教育は、一人ひとりの可能性を最大限に伸ばし、自立し社会参加するための力を身に付けるため、その障害に応じてきめ細かく行われてきている。

しかし、1990 年前後から、この障害のある幼児児童生徒を取り巻く状況は大きく変化してきた。具体的には、次のようなことが挙げられる。

（１）障害に応じた教育を受けている幼児児童生徒の数が増加してきていること。

（２）幼児児童生徒の障害が重度・重複化、多様化してきたとともに、福祉、医療、労働等の関係機関と連携した対応が求められてきていること。

（３）障害のある幼児児童生徒と障害のない幼児児童生徒との、交流や共同学習の促進を図る必要が生じてきていること。

（４）小・中学校で学んでいる、LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥/多動性障害）、高機能自閉症などの児童生徒に対する教育的支援が必要になってきていること。

（５）障害のある幼児児童生徒の教育を行う教員の、専門性を高めることが必要になってきていること。

（６）障害者基本法や発達障害者支援法などに基づいて、ノーマライゼーションの理念が浸透するとともに、障害者の社会への参加・企画に向けた総合的な取り組みが推進されてきていること。

（７）国連総会における「障害者権利条約」の採択などによって、障害者の権利・義務の明確化や社会参加に向けた国際的な取り組みが進められてきていること。

このような諸情勢の変化を踏まえて、障害のある幼児児童生徒の教育は、障害の種類や程度等に応じて特別の場で行う「特殊教育」から、障害のある幼児児童生徒一人ひとりの教育的ニーズに応じた支援を行う「特別支援教育」への転換を図る必要性が出てきた。

この「特別支援教育」は、「特殊教育」を否定するものではなく、それを継承・発展させるものであり、その基本的な考え方は、次の４点にまとめることができる。

（１）障害のある幼児児童生徒一人ひとりの教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行うこと。

（２）障害のある幼児児童生徒の乳幼児期から学校卒業後までにわたって必要な支援を行うこと。

（３）教育、福祉、医療、労働等の観点から総合的な支援を行うこと。

（４）これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥/多動性障害）、高機能自閉症などの幼児児童生徒も含めて対応すること。

そして、この考え方を具体化するものとして、例えば、次のようなことが提言された。

(1) 盲・聾・養護学校について、これまでの枠を超えて複数の障害に対応した教育ができるようにするとともに、小・中学校等への支援を行うセンター的機能をもつようにすること。

(2) 障害のある幼児児童生徒一人ひとりについて、乳幼児期から学校卒業後までにわたって教育、福祉、医療、労働等の観点から総合的に支援するために「個別的教育支援計画」を作成すること。

(3) 各小・中学校等において、校内外の関係者や関係機関、保護者との連絡調整を行う特別支援教育コーディネーターを置くなどして、学校全体で障害のある児童生徒を支援する体制を整えること。

(4) 教育委員会において、教育、福祉、医療、労働等の関係機関が連携した行政部局横断型の相談支援体制を構築すること。

(5) 特別支援教育を担当する教員の専門性の向上を図ること。

このような状況の中で、平成 18 (2006) 年 6 月に学校教育法や教育職員免許法が改正され、平成 19 (2007) 年 4 月から、新しい特別支援教育がスタートすることになったのである。

6. 「発達障害」とは

ここで、本文中でも数回、言葉だけで記してきた「発達障害」について述べておくべきであろう。

発達障害とは、発達障害者支援法には、「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢層において発現するものとして政令で定めるもの」と定義されている。

以下は、主な発達障害の定義である。

(1) 自閉症<Autistic Disorder>

自閉症とは、3 歳位までに現れ、①他人との社会的関係の形成の困難さ、②言葉の発達の遅れ、③興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする行動の障害であり、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。

(平成 15 年 3 月の「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」参考資料より)

(2) 高機能自閉症<High-Functioning Autism>

高機能自閉症とは、3 歳位までに現れ、①他人との社会的関係の形成の困難さ、②言葉の発達の遅れ、③興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする行動の障害である自閉症のうち、知的発達の遅れを伴わないものをいう。

また、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。

(平成 15 年 3 月の「今後の特別支援教育の在り方について(最

終報告)」参考資料より)

※アスペルガー症候群とは、知的発達の遅れを伴わず、かつ、自閉症の特徴のうち言葉の発達を伴わないものである。なお、高機能自閉症やアスペルガー症候群は、広汎性発達障害に分類されるものである。

(3) 学習障害(LD)<Learning Disabilities>

学習障害とは、基本的には全般的な知的発達には遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を指すものである。

学習障害は、その原因として、中枢神経に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接の原因となるものではない。

(平成 11 年 7 月の「学習障害児に対する指導について(報告)」より)

(4) 注意欠陥多動性障害(ADHD)

<Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder>

注意欠陥多動性障害とは、年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力、及び/又は衝動性、多動性を特徴とする行動の障害で、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすものである。

また、7 歳以前に現れ、その状態が継続し、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。

(平成 15 年 3 月の「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」参考資料より)

この発達障害の可能性のある児童生徒(主に「通級による指導」を受けている)が、小・中学校に 6.5 % 程度在籍している(この数値は、平成 24 年に文部科学省が行った調査において、学級担任を含む複数の教員により判断された回答に基づくものであり、医師の診断によるものではない)。

そして、中学校の特別支援学級(発達障害の他、視覚・聴覚・知的障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱の生徒を含む)卒業者の約 3 分の 1 が高等学校等(高等専門学校を含む)に進学しているとの調査結果もある(平成 25 年 3 月卒業者)。

これらの調査結果により、高等学校の発達障害への対応、さらには大学入学者の発達障害への対応が課題となっている。

7. 「特別支援教育」の初期

筆者が静岡盲学校の校長に着任した直後、近隣の小・中学校及び高等学校に挨拶回りをした。それぞれの学校と、児童生徒の交流を行っていたからである。

小学校の校長を訪ねた日のことである。予め訪問のお願いはしてあったが、事務室の窓口で「校長は教室に行っていて、いつ戻るかわからない」と告げられてしまった。筆者は自校に戻ったが、夕刻、その小学校の校長が来校して、教室に行ってい

た事情を話してくれた。以下、校長の話である。

「1年生のある学級で、頻繁に意味不明な大声を出す児童、声を掛けても席に座らず動き回る児童が4人いる。そのため、養護教諭や教頭の他、私も教室に行ったり、教室から出てしまう児童には、空いている教室で1時間対応したりしている。1つの学級に、そのような児童が3・4人集まると授業はとてもできない。せめて、各学級に分散させると少しは良いのだが、残念なのは、新入生の学級編成をする前に幼稚園や保育園からそのような情報が全く寄せられていないことである。保護者自らの申し出は、昨年1件あったのみである。」

この小学校には、当時「特別支援学級」はなかった。2年後に設置されたが、新入生からの編入は保護者との意思疎通ができてからとなる。先述のとおり、100人の入学児童がいれば、6・5人が発達障害の可能性があるということは、当時既に知られていた。筆者も、小・中学校における、発達障害等の児童生徒への対応の難しさは聞き及んでいたが、現状を知ることによって差し迫った課題であると再認識した。

この初期の段階を経て、幼稚園・保育園から小学校、中学校、高等学校へと、支援の情報が伝達されるシステムの構築が急がれた。

8. 「特別支援学校」のセンター的役割

当時の県内の盲・聾・養護学校校長会で、文部科学省の「特別支援教育」への移行は既に検討課題となっていた。先述したが、「盲・聾・養護学校は、小・中学校等への支援を行うセンター的機能をもつようにすること」とされている。そこで、まず静岡市内（藤枝市を含む）の7つの盲・聾・養護学校が共同して、このセンター的機能をもつ組織を立ち上げた。

まず、各校で発達障害等に対応できる教員を選任し、他の養護学校と連携しながら、小・中学校からの求めに応じて支援を開始した。それまでも、各養護学校が専門としている障害に対しての支援（例えば、盲学校であれば、弱視等の児童生徒への支援など）を行っていたので、養護学校側の教員の動きに支障はなかった。

同時に、7校の校長がそれぞれ役割を分担したが、筆者が研修担当となった。その担当として行ったことを、以下に記す。

（1）各小・中学校に特別支援教育コーディネーターの教員を置くことになったので、このコーディネーターの養成講座を実施した。講師を招いたり、事例研究をグループで行ったりと、初年度は4回開催した。

併せて、「個別の指導計画」「個別の教育支援計画」作成の啓発を行った。

（2）静岡市の行政保健師の定期会合に参加し、乳幼児健診等での発達障害の早期発見と保護者からの相談への対応について、改めて連携を依頼した。

保健師側からは、「乳幼児以外の対象者もあり、業務が多岐

にわたっている」「保健師1人が担当する世帯数があまりにも多いので、継続的なフォローが難しい」などの意見が出たが、発達障害の現れをさらに勉強して、乳幼児健診に活かすという話でまとまった。

（3）幼稚園協会の会長のもとを訪問して、保護者の承諾を得た上で、小学校入学時に情報を伝えてほしいと依頼した。幼稚園でも発達障害は課題となっているので、園長会で周知するとの回答を得た。

（4）各養護学校から、小・中学校へ支援に入った教員たちの報告会を、各月で開催した。事例研究も行い、支援のスキル向上を図った。

また、他の校長が担当したが、県教育委員会と保護者代表が医師会の担当者との会合を設けた。医師会側には、「個別の教育支援計画」作成協力を依頼した。

9. 共生社会の形成に向けて

平成18年12月、国連総会において、「障害者の権利に関する条約」が採択された。平成20年5月、条約が発効され、この間、日本では障害者基本法改正、障害者差別解消法成立、学校教育法施行令改正などが行われた。その後、国会においてこの条約が批准されたのは、平成26年1月20日（発効は2月19日）であった。

併せて、平成28年4月には、「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」も施行された。

「障害者の権利に関する条約」の教育部分の第24条は、次のように定めている。

「締約国は、教育についての障害者の権利を認める。締約国は、この権利を差別なしに、かつ、機会の均等を基礎として実現するため、障害者を包容するあらゆる段階の教育制度（inclusive education system at all levels）及び生涯学習を確保する。（※下線は文部科学省の資料に施されたものである）」

この条約に関する対応として、中央教育審議会初等中等教育分科会は、平成24年7月、「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」という報告をまとめた。

その内容は以下のとおりである。

（1）共生社会の形成に向けて

共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築、インクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進、共生社会の形成に向けた今後の進め方

（2）就学相談・就学先決定の在り方について

早期からの教育相談・支援、就学先決定の仕組み、就学相談・就学先決定に係る国・都道府県教育委員会の役割

（3）障害のある子どもが十分に教育を受けられるための合理

的配慮及びその基礎となる環境整備

「合理的配慮」について、「基礎的環境整備」について、学校における「合理的配慮」の観点、「合理的配慮」の充実

(4) 多様な学びの場の整備と学校間連携等の推進

多様な学びの場の整備と教職員の確保、学校間連携の推進、交流及び共同学習の推進、関係機関等の連携

(5) 特別支援教育を充実させるための教職員の専門性の向上等

教職員の専門性の確保、各教職員の専門性、養成・研修制度等の在り方、教職員への障害のある者の採用・人事配置

この報告を受けて、平成 25 年 8 月、学校教育法施行令が一部改正された。改正の趣旨を以下に掲げる。

「中教審初中分科会報告において『就学基準に該当する障害のある子どもは特別支援学校に原則就学するという従来の就学先決定の仕組みを改め、障害の状態、本人の教育的ニーズ、本人・保護者の意見、教育学、医学、心理学等専門の見地からの意見、学校や地域の状況等を踏まえた総合的な観点から就学先を決定する仕組みとすることが適当である。』との提言がなされたこと等を踏まえ、学校教育法施行令について、所要の改正を行う。」

本県の就学指導委員を務めた経験がある筆者にとって、この改正で委員会の在り方が大きく変わったことが分かる。かつて、就学指導委員会では、個々人の情報資料は適切に提供されていたが、前例踏襲的な審議に近いものがあり、質疑応答を経つつも結論は既定の印象があった。それが、改正後は、各委員のより深く多角的な熟考及び説得力のある発言が求められている。(現在は、就学支援委員会と名称を改めている。)

10. インクルーシブ教育システム

「共生社会の形成」に含まれる「インクルーシブ教育」であり、重複する箇所もあるが、あえて焦点化して記述する。

中教審初中分科会報告では、インクルーシブ教育システムについて、次のようにまとめている。

「障害者権利条約によれば、インクルーシブ教育システムとは、人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な機能等を最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能にするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、障害のある者が一般的な教育制度から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な「合理的配慮」が提供される等が必要とされている。」

以下は、補足事項である。

(1) 共生社会の形成に向けて、障害者の権利に関する条約に基づくインクルーシブ教育システムの理念が重要であり、その構築のため、特別支援教育を着実に進めていく必要があると考

える。

(2) インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが必要である。小中学校における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性ある「多様な学びの場」を用意しておくことが必要である。

(3) 基本的な方向性としては、障害のある子どもと障害のない子どもが、できるだけ同じ場で共に学ぶことを目指すべきである。その場合には、それぞれの子どもが、授業内容が分かり学習活動に参加している実感・達成感を持ちながら、充実した時間を過ごしつつ、生きる力を身につけていけるかどうか、これが最も本質的な視点であり、そのための環境整備が必要である。

(※下線は文部科学省の資料に施されたものである)

インクルーシブ (inclusive) とは、「包括的な」「包み込む」という意味である。

インクルーシブ教育という言葉が広がり始めたのは、平成 18 年に「障害者の権利に関する条約」が採択されてからではない。平成 6 (1994) 年にユネスコによって開かれた国際会議がきっかけである。この会議で「Education for All (万民のための教育)」が謳われ、可能な限りすべての子どもの能力や困りごとに応じた教育を行っていく方向性が公に打ち出された。その後、インクルーシブ教育の実現に向けて歩み出したのは、国際的な流れだといえる。と同時に、障害のある子どもを地域の学校から離れた就学先(養護学校、後の特別支援学校)に通わせることを、障害のある子どもを通常学級から隔離し、分離しているという非難の声も市民の中から生まれた。

しかしながら、我が国のインクルーシブ教育の初期は、同じ環境で学ぶことばかりを推し進めるあまり、支援の必要な子どもに対して十分なサポートをする体制の準備は不十分なままであった。その結果、子ども一人ひとりの個性やニーズに合った教育を受けることができず、障害のある子どもは授業についていけなかったり、いじめや中傷の対象になったり、逆に腫れもの扱いをされてしまったりという問題が起こった。

ここで、筆者が盲学校の校長時代に関わった、2つの事例を、以下に紹介する。

(1) 事例①

A 子さんは、生まれながらの全盲であり、盲学校の幼稚部から小学部へ進んだ。彼女が 4 年生の時、保護者の強い要望があり、自宅近くの小学校に就学した。県内では河合純一さんの先例もあったが、当時はマスコミにも取り上げられ、全国から注目を集めた。小学校から交流人事で 3 年間盲学校に勤務した教

員を担任に当て、盲学校と小学校が近かったので、盲学校からも定期的に支援に入っていた。その状態の時、筆者が校長として着任した。しかし、保護者から、小学校の対応が不適切であるとの苦情が寄せられるようになった。個人情報なので詳細は控えるが、県教委、小学校の校長、保護者、そして筆者が、会合を持った。保護者からは、小学校の支援に改善がなされないと、県教委と小学校の校長に対して、強い不満が述べられた。最終的に、盲学校の中学部に戻るようになった。

（２）事例②

B子さんは、弱視であったが白杖を持つ必要はなく、地元の小学校に通っていた。盲学校の教育相談に定期的に通っていて、将来高等学校に進みたいが、このまま特別な支援がないと学力が身に付かないと不安を語っていた。そこで、盲学校の中学部に入学をしてきた。公立の高等学校への入学を叶えるために、B子さん独自のカリキュラムを編成し、教員集団も熱心に支援を行った。勿論、他の幼児児童生徒への支援が疎かになることなどはなかった。筆者が高等学校の校長へ異動した後、B子さんが某高等学校に合格したとの報告を受けた。その高等学校は大学進学率も高いので、合格の倍率も高かった。知り合いの校長だったので、前盲学校の校長ながら、お礼と依頼の電話をした。既に、B子さんのために、天板が斜めになっている机（平らな机より、教科書等が見やすい）や拡大鏡を準備してあるとのこと。また、資料等の活字を大きくするなどの盲学校のアドバースを受けるとともに、コーディネーターを配置するという支援体制を整える予定であること、などの返答を得た。会合などでその校長に会うと、「B子さん、頑張っていますよ。」と教えてくれた。そして３年後、大学合格を果たした。

２つの事例から、インクルーシブ教育の実現には、学校の設備や教育の体制の整備が整っていることが大前提となる。そのためには、国や都道府県、市町村などの行政機関が主体となっていくべきものである。

11. 静岡県の特別支援教育の現状と課題

これまで、筆者の経験を交えながら、特別支援教育の理念とその流れを述べてきた。ここで、本県に限っての現状と課題をまとめることとする。再度、重複の記述が入ることは、やむを得ない。

本県における特別支援教育の推進は、平成 17 年 3 月に「静岡県における特別支援教育の在り方に関する検討委員会」が報告した「静岡県における今後の特別支援教育の在り方について―共生・共育を目指して―」に基づいて進められてきた。その後、先述した幾つかの法律が施行された。これを踏まえ、「静岡県特別支援教育推進体制」の自立支援協議会学齢部会からの提言もあり、県教委で検討が重ねられた。そして、平成 28 年 4 月、この先の 10 年を見据え静岡県の特別支援教育の今後の

方向性を示すものとして「静岡県における共生社会の構築を推進するための特別支援教育の在り方について―『共生・共育』を目指して―」を策定した。

平成 27 年 5 月 1 日現在、静岡県における義務教育就学児童生徒数は、302,959 人、そのうち特別支援学校小学部及び中学部在籍者は 2,823 人（0.9%）、特別支援学級在籍者は 4,637 人（1.53%）、通級指導教室で学ぶ児童生徒は 2,391 人（0.79%）、全体で 9,851 人（3.25%）に及ぶ。これを、昭和 54 年 4 月特別支援教育の義務制が施行された年の、全児童生徒数 501,923 人のうち、特別支援対象児童生徒数 5,550 人（1.11%）と比較してみると、全児童生徒数が約 6 割に減少しているにも関わらず、特別支援対象児童生徒数が急増していることが分かる。特に、増加分の割合を多く占めるのが、知的障害の児童生徒数である。その他、発達障害が対象となったことも要因として挙げられる。この、本県に限らず全国的な増加に対して、様々な推論がなされているが、未だ明確な根拠は示されていない。

さらに、特別支援学級と通級指導教室の児童生徒の数が、この 10 年間で顕著な増加をしている。

これらの課題への対応としては、「合理的配慮」と「基礎的環境整備（教員の専門性の向上を含む）」を最優先する必要がある。

また、共生・共育の推進において、インクルーシブ教育システムの構築を掲げているが、児童生徒の居住する全ての地域への特別支援学級設置となると、集団の中での学習効果が得にくくなる場合がある。今後も地域の状況に応じた設置の在り方について研究をしなければならない、という課題もある。

一方、この共生・共育で、小学校、高等学校内に設置した特別支援学校の分校が 12 校に増えた。これは、本県が積極的に推進してきた結果である。まだ十分とは言えないまでも、障害のある児童生徒が、障害のない児童生徒と日常的に交流できることは、双方の児童生徒にとって極めて有益である。保護者も歓迎するところであり、学校を取り巻く地域社会にも良い影響を及ぼしている。

12. 静岡県高等学校における特別支援教育

「静岡県における共生社会の構築を推進するための特別支援教育の在り方について―『共生・共育』を目指して―」の中では、各学校段階における特別支援教育として、特別支援学校、幼稚園・保育所・認定こども園等、小学校・中学校に加えて、高等学校における特別支援教育の在り方を掲載している。本学は高校教員免許取得の教職課程であるので、この部分は抜粋しておかなければならない。以下、6 項目である。

（１）校内の支援体制の整備

発達障害や情緒障害のある特別な支援を必要としている生徒に対して、特別支援教育コーディネーターを中心に、全校体制で生徒の課題の明確化や支援の共有を図り、校内の支援体制

の整備を推進します。

（２）多様な学びの場の環境整備

特別な支援を必要とする生徒に対して、特別な教育課程としての高等学校における通級指導教室の設置について、研究を進めます。

（３）個に応じた指導の充実

一人一人の特性に配慮した適切な支援・指導を行うため、「個別の指導計画」を作成し、授業内容の工夫や、社会参加や自立を目指した進路指導の充実を図ります。

（４）異校種間の連携と「交流及び共同学習」

高等学校の特別な支援を必要とする生徒に対し、受検時や入学後の支援を充実させるために、中学校からの情報の引き継ぎを確実にしていくことが重要であることから、異校種間の連携の一層の充実を図ります。

（５）関係機関との連携と外部人材の活用

発達障害だけでなく多様な障害への対応の必要性を踏まえ、医療、福祉、労働の関係機関との連携をとり、臨床心理士などの外部の専門家を活用し、支援の向上を図ります。

（６）特別支援教育の専門性の向上

特別支援教育コーディネーターを含め全教職員の特別支援教育に関する専門性を向上するための研修体制の構築と、人事的な配慮を推進します。

以上、県教委が県民に対して掲げた努力目標である。別の見方をすれば、現在達成できていない、又は不十分であるから、目標としているとも言える。このことは、後述する。

13. まとめと考察

筆者が小学校に入学した時（昭和34年）、同じ学級に、肢体不自由な男子児童がいた。身体が麻痺硬直している状態で、教室の後ろで特殊な椅子にもたれ掛っていた。常に保護者が傍にいて、児童が発声をするが、意味内容は理解できなかった。筆者は自分の母親から、「小児麻痺（ポリオ）」と聞いたが、しばらくして学校からいなくなってしまった。

また、小学校4年の時、全く他者と会話をしない女子児童と同じ学級になった。授業の際、教師が彼女だけには質問等をしなかった。席順で指名される時も、彼女一人はとばされていた。まるで、そこに居ないかのような存在であった。声が出ないかと思っていたところ、下校時に妹と話をしているのを聞いた。休みがちであったが、やがて学校から姿が消えてしまった。

この二人は、どこへ行ったのであろうか。

我が国の障害者教育は、明治初期の盲聾教育を始めとして、少しずつではあるが各地に養護学校が設立されてきたという歴史がある。だが一方で、就学義務猶予免除者（障害等により学校に就学することが困難であるため、就学の義務を猶予又は

免除されたもの）が多かったという歴史もある。

しかし、先述のとおり、昭和54年に養護学校の義務制が施行されて、就学義務猶予免除者が格段に減少した。この年が、我が国の特殊教育（後の特別支援教育）の本格的始動と位置付けられよう。

筆者が出合った肢体不自由な彼も、現在なら適切な特別支援学校で支援を受けられたであろう。話をしない彼女も、発達障害であれば、現在は学校体制として支援を受けられたであろう。

そのような意味では、特別支援教育の意義は極めて大きい。しかし、その実現へ向けての課題も挙げられる。

それは、学校における支援体制の整備である。

文科省が、平成19年度から25年度にかけての7年間、全国の国公私立の幼稚園・小学校・中学校・高等学校の項目別実施率を調査した資料がある。体制整備の項目とは、「校内委員会」「実態把握」「コーディネーター」「個別の指導計画」「個別の教育支援計画」「巡回相談」「専門家チーム」「研修」の8つである。

結果として、8項目すべてにおいて、年度を経るごとに実施率は高まっている。つまり、「全体としては、体制整備が進んでいる状況」と言える。

ただし、幼稚園・小学校・中学校・高等学校、それぞれを比較してみると、高等学校はすべての項目で低い実施率となっている。故に、「高等学校の体制整備は課題である」とされる。特に、「個別の指導計画」「個別の教育支援計画」の作成率は、小・中学校の約3分の1程度となっている。本県でも、県教委が、各高等学校に作成を求めている現状である。

また、全体において、8項目の中で実施率が相対的に低いのが、「専門家チーム」となっている。「外部機関との連携」もまだ課題の余地を残す。

さらに、これに関する資料はないが、筆者の経験から指摘できることは、「コーディネーター」である。配置が義務付けられているので実施率は高いが、その専門性の担保である。同時に、その人物が異動した場合、次の人材の育成が急務となる。このことも、現場における課題として挙げられる。

以上、特別支援教育について、様々な視点から述べてきた。これらのことを基にして、「特別支援論」の教授内容をまとめていくことになる。その他、特別支援教育には、「母国語・貧困の問題等のある子どもへの対応」も含まれるが、今回は割愛をした。

いずれにしても、教職課程で「特別支援論」を学ぶ学生諸君が、将来、学校現場で適切な支援ができるようになること期待して結びとする。

参考文献

- 1) 佐藤隆也、『特別支援教育論』、溪水社、2017 年
- 2) 佐藤泰正、『特別支援教育概説』、学芸図書、2011 年
- 3) 文部科学省、『特別支援教育の現状と課題』、2015 年
- 4) 静岡県教育委員会、『静岡県における共生社会の構築を推進するための特別支援教育の在り方について—共生・共育を目指して—』、2016 年

次代を担う工業科教員の育成を目指した試み

～静岡県工業高等学校長会の取り組みの一環として～

加藤智久

Toshihisa Kato

静岡県内の工業高等学校教育の場でも、急激な少子化の影響を受けて学級数の縮小や学校の統廃合などが行われ、それに伴い工業科教員の新規採用も抑制されてきた。その結果、ベテラン教員の持つ教育技術や専門技術の継承が大きな課題となった。このような状況の下、静岡県教育委員会の指導によって教員研修は熱心に取り組まれてきたが、静岡県工業校長会としても若い工業科教員のために役立つさまざまな実践的な研修を独自に企画・実践してきた。ここではこれらについて紹介するとともに、筆者が特に主導的にかかわった内容について報告し、成果と課題について考察する。

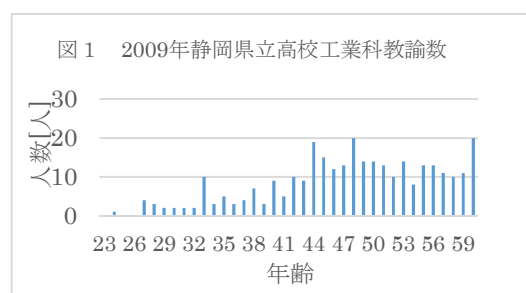
1. はじめに

筆者は昭和54年4月から平成28年3月までの37年間、静岡県立高等学校工業科教員として勤務した。校長の任にあった平成21年4月から平成28年3月までの7年間には、学校経営の傍ら、静岡県工業高等学校長会（以下、工業校長会）が取り組んでいた工業科教員の資質向上・育成に携わった。ここでは、その取り組みの一部を報告し、成果と今後の課題について述べる。

2. 取り組みの背景

厚生労働省が発表する「人口動態統計特殊報告」によると、合計特殊出生率（人口統計上の指標で、一人の女性が一生に産む子供の平均数）は1980年代後半から低下傾向となり、1989年には1966年（昭和41年）の丙午の数値1.58をも下回る1.57であることが判明し社会的関心も高まり（1.57ショック）、少子化問題が深刻化した。この子供たちが学齢期を迎えた時、当然のことながら学級数の減少や学校の統廃合が本格的に進行していくこととなり、教員の新規採用も大幅に抑制される事態となった。

文部科学省の2010年度学校教員統計調査（中間報告）で、公立小中高校の教員のうち50歳以上の割合が36.9%と過去最高を更新したことが発表され、県内報道機関も本県の状況について大きく取り上げ、一般にも知られるところとなった。当時は急激な少子化の進展により、生徒数の減少に伴う新規採用教員の採用抑制が続いており、県内高校教員の平均年齢は2010年には45.8歳（工業科教員47.6歳）にまで上昇していた。



さらに、2002年度から始まっていた再任用制度により、若い工業科教員の構成比率はますます低下していくことが避けられない状況であった。新規採用教員を対象とする静岡県教育委員会（以下、教育委員会）による研修を中心として様々な研修が計画、実施され若手教員の育成に努めていたが、現場に求められる課題は増える一方であったため、工業校長会として強い危機感から独自に若手工業科教員の育成に取り組むことにした。

3. 高校生ものづくりコンテスト静岡県大会をおした取り組み

工業校長会として永年主体的に運営してきた技術競技大会に次の3種類がある。これらはそれぞれ1年に1回、教育委員会と工業校長会の共催で実施されており、それぞれ県内各校から推薦された教員による運営組織が置かれている。

(1) 高校生ものづくりコンテスト静岡県大会

旋盤、機械製図CAD、メカトロニクス、電子回路組立、電気工事、木材加工、化学分析、測量、溶接

(2) 静岡県高校生ロボット競技大会

PLC（programmable logic controller）部門、MCR(micom car rally)部門

(3) 静岡県高校生エコラン競技大会

ガソリンエンジン部門、電気自動車部門

工業の学科を置く高校には、地域の産業構造や歴史的な背景から、必ずしもすべての学科が置かれているわけではない。機械科、電気科などの基幹学科は多くの学校に置かれてはいるが、特殊な学科を置く学校もある。それぞれの学校の特徴により、参加する競技大会が選択され、生徒を指導する教員が置かれることになる。

各学校の指導者の何人かにより一つの競技運営組織が構成されて県大会が実施される。

このうち、(1)は最も規模が大きく、現在は高

校生だけでなく技術専門校の学生も参加しており、競技種目により高校生の部、技術専門校生の部、総合の部がある。

主催者も静岡県（経済産業部就業支援局職業能力開発課）が統括し、教育委員会、工業校長会が共同で開催する形態をとっている。これら各種の大会運営をととして、各学校では担当教員自身が研究し、技術を学び、生徒の指導に生かしているほか、運営組織が技術講習会を開催し、外部講師や優れた技術を持つ教員を講師として技術の向上に努めている部門もある。この技術講習会は、担当していた教員の退職や人事異動によって指導体制に大きなダメージを受けることを防止するため、各学校から要望され実施されるようになってきたもので、ベテラン教員から若手教員へ技術の継承がなされる貴重な場面であるといえる。

4. 溶接部門の立上げ

3. (1) で紹介した高校生ものづくりコンテスト静岡県大会のうち溶接部門については、かねてからその必要性が指摘されていたものの、諸事情により実現できずにいた部門であった。偶然が作用したことではあるが、筆者が校長職に就いて間もなく工業校長会の意向を受け、遅れていた溶接部門の立上げに取り組むこととなった。以下にその経緯について述べる。

(1) 準備委員会の設置

2010年（平成22年）秋、工業校長会から代表として同会長と筆者（島田工業高校長、当時）とで、静岡県溶接工業協同組合（以下、組合）を訪問し、工業高校生を主体とする溶接技術競技会を計画、実施するための様々な課題について相談し、実現のための支援要請を行った。

当時、組合側でも溶接技術者の育成や社会におけるイメージアップが重要課題となっており、互いの要望が一致し、高校側への協力を快諾していただくことができた。高校側の検討・推進組織として溶接競技部門準備委員会を置き筆者が委員長を担当したほか、4人の教諭を各校から推薦等により選出し準備委員会を組織した。

(2) 競技会実施までの準備

準備委員会ができたことから、様々な具体的計画が立てられ、組合と相談しながら実施していった。その内容を以下に示す。

- ① 工業校長会長名で、組合理事長あてに協力要請の文書を提出（2010年11月）
- ② 準備委員2人で、先行実施していた愛知県の工業高校生による溶接競技大会の視察を行った（2010年11月）。この大会は2013年に愛知県で開催された技能5輪全国大会（溶接部

門）の先駆けとして開催されたものであった。

- ③ 視察報告をもとに、準備委員会で、静岡県の溶接競技大会に向けた具体的な内容（溶接の種類、競技課題、競技時間、参加人数、会場、審査方法など）を検討した。
- ④ 第1回教員対象技術講習会

競技会を開催するには、まず各学校で指導する教員の技術指導が必要であるとの認識から、高度な技術を持つ組合所属の溶接専門技術者から直接技術指導を受けるという実践的な技術講習会を開催することにした。第1回の技術講習会は2011年5月、2日間の日程で、JFEエンジニアリング（清水製作所（当時））を会場に、県内工業学科を置く8校から15人が参加して行われた。



図2 教員対象技術講習会

- ⑤ 第1回生徒対象溶接技術講習会
教員対象の溶接技術講習会をきっかけとして、溶接専門技術者から生徒にも直接技術指導をしていただけることになった。講習会は2011年8月、会場は県内高校生の交通事情を考慮して県中央にある静岡県立清水技術専門校で実施した。6校11名の生徒が参加をし、この生徒たちで溶接部門だけのプレ大会を行うことになった。
- ⑥ 第1回静岡県高校生溶接競技大会（プレ大会）
2011年10月、静岡県立沼津技術専門校を会場にお借りし、6校11名の県内工業学科に所属する高校生により県内初の溶接技術競技会を開催した。
- ⑦ 高校生ものづくりコンテスト静岡県大会としての溶接技術競技会
2012年6月に、高校生ものづくりコンテスト静岡県大会は教育委員会、工業校長会の共催で「WAZA フェスタ2012」として開催され、この時から溶接部門も3. (1) で紹介した他の8部門とともに合同で開催されることとなったのである。



図3 高校生ものづくりコンテスト静岡県大会溶接部門

以来、溶接競技部門は、教員対象技術講習会、生徒対象技術講習会も現在まで継続して行われており、この間、継続して組合の献身的な支援（溶接技術指導、溶接材料の提供、競技会審査委員の派遣等）をいただいております、2015年までに指導を受けた教員は延べ71人、生徒は76人に上る。このことが工業校長会傘下の教員と生徒の溶接技術の向上に大きな影響を与えたことは間違いないと考える。

また、筆者は2010年から2015年までの間、溶接競技部門担当校長として会議の計画、組合との調整、方針の決定、教育委員会・工業校長会との調整など各方面との調整をとおして技術講習会や競技大会の運営に関わってきたが、準備委員を務めた教員は現在も引き続き溶接競技委員として高校生ものづくりコンテスト静岡県大会溶接技術競技会をリードし、工業教育の指導者として力を発揮している。

5. 若手工業科教員研修委員会について

冒頭に述べた、若手工業科教員を育成するための工業校長会事業の一つとして、「若手工業科教員研修委員会」を置くことになったのは、2010年のことであった。

本委員会の目的は、専門教育の分野に限らず多様な研修をとおして視野の拡大を図り、教員としての資質を向上させ、将来の工業教育のリーダーを育てようというものであった。委員長を筆者が務め、副委員長にはプロパーの教頭、委員には各校から校長の推薦によって選抜された年齢の若い6名の工業科教諭で構成された。当面、2年間の任期として研修し、得られた成果を発表し県内工業高校で共有する方針を立てた。研修内容については、委員会の中で十分な意見交換を経て決定していった。

(1) 研修初年度の内容

① 普通科高校の進学指導の研究

高い進路指導力を発揮し実績を挙げている普通科高校を訪問し、進路指導担当者から直接教示していただくことで、いわゆる進学校の進路指導方法から工業の専門高校に取り入れられるものを吸収しようと考えた。

実施後の委員の総括としては、この高校の進路実績を支えるものは教員によるきめ細かな面接指導を中心としたマンパワーによるもので、専門高校においても基本は共通したものだということを確認した。

② 東京工業大学における教育工学セミナー受講

同大学には教育工学開発センターという組織があり、教育工学的手段によって教育研究支援及び共同研究の場を提供する目的を持っており社会人にも門戸が開かれていた。当委員会の目的をお伝えし、以下のような研修を開催していただくことができた。

- ・東京工業大学における情報教育とICT活用
の実際
- ・ICTを活用した学習活動の評価
- ・東工大付属科学技術高校とSSH（スーパー・サイエンス・ハイスクール）等

ここでの研修からは、ICTを活用した授業交流や先進的な工業教育を学ぶことができ、将来の授業の在り方を考えることができた。



図4 東京工業大学教育工学セミナー受講風景

③ 海外に進出している企業の経営者による講演

静岡市に本社を置く企業の経営者を招き、「当社の中国戦略」と題しての講演、静岡県経営者協会専務理事からは「グローバル時代の人材育成」と題する講演を拝聴した。ここでは、グローバル社会を迎えた産業界に必要な考え方を教員が学ぶことで、工業を学ぶ生徒たちにも産業界の実際の状況を伝える材料を得た

貴重な経験となった。

(2) 研修 2 年目の内容

① 教育行政・教育法規の知識

委員全員で教育委員会を訪問し、高校教育課指導主事、教育総務課管理主事を講師として、静岡県教育行政、教育法規に関する講話を受講し、本県の教育方針や各種事業を確認し、日頃の教育が法的根拠に基づいて実施されていることを再認識した。

② 他県の視察

ア 企業内学校を置く愛知県の企業を訪問し、人材育成の実際を学んだ。工業高校卒業生を 1 年間全寮制で社員教育している企業の説明から、真摯な育成方法の精神を委員全員が学び取ることができた。

イ 愛知県の私立高校を訪問し、かつては生徒指導に苦慮した時代から立直り、顕著な成果を挙げるまでになった取り組みの歴史について説明を受けた。私学ならではの積極的な取り組みが、公立高校にも応用できる面がないかを委員が考える良い研修となった。

2 年間の研修は、6 名の若い教員にとってすべて新鮮な経験となったようである。また、一つの研修会ごとに各委員から報告書を提出させ、取りまとめて県内の工業校長会所属の学校にメール配信し、各学校でも成果を共有できるようにした。

6. まとめ

以上、高校生の溶接競技大会立上げから現在の形態に至るまでの経緯、若手工業科教員の研修について報告したが、それらを直接担当し、または関わった若い教員にとってはそれぞれ有益な経験で教員としての力量を向上させた。彼らは現在も各職場で積極的に活躍している。

このうち、溶接競技委員は運営のノウハウや指導技術がある程度あったほうが望ましいこともあり、経験の乏しい教員との差が年々拡大し委員の交代が逆に難しくなっている側面もある。

若手工業科教員研修委員会は 2 年を 1 期としているので、開始時から委員も研修内容も変わっており、その都度最新の課題に速やかに対応した有益な研修が実践されていると考えている。

多様な教育業務を日々実践している教員に、別途、一つのプロジェクトに企画段階から参加させ、自分たちでアイデアを出し、外部との調整や様々な準備・実践まで担当させたことは彼らにとって大変ではあったと思うが教員としての財産にもなったものと思う。時には筆者のような立場の者が少し手助けすることで、効率よく進めることも

できる。その場その場で状況をよく判断して進めることが必要であろう。

グローバル化が進み、少子高齢化が深刻化していく社会の中で、教師として成長したいという意欲と能力を持つ若い教員をバックアップすることで、彼らが育成する工業学科に学ぶ高校生を有能な人材として産業界に送り出すことが、今後の日本を支える大きな原動力となると考える。

参考文献

- 1) 静岡県教育委員会：静岡県立高等学校第二次長期計画―平成 27 年度を見通して―、平成 17 年 3 月
- 2) 厚生労働省：人口動態統計特殊報告、平成 29 年我が国の人口動態―平成 27 年までの動向―
- 3) 文部科学省：学校教員統計調査―平成 22 年度（確定値）結果の概要―

高等学校における生徒指導及び進路指導

大石 昌利

Masatoshi OISHI

1. はじめに

この実践論文では、高等学校における生徒指導及び進路指導について、理念的なことを踏まえつつ、実際の指導場面においてどのような課題が存在し、どのような取組が行われているのかを具体的に記述していく。

まず、高等学校における生徒指導及び進路指導について、現在に至るまでの変遷について触れ、現在はどういう指導が求められているのかを記述する。また、併せて、現在の高校生像についても触れることができればと考えている。

もとよりこれは実践論文であるため、明確な根拠を示して自分の主張を立証しようとするようなものではない。一般的な見解から多少（かなり）ずれていることもあるかもしれないし、明らかな誤解や誤謬も含まれているかもしれない。しかし、すべては私が高等学校における実践の中で、そのようなことを思い、そのようなことを考えてきたということの記録である。その点は御了解願いたい。

2. 高等学校における生徒指導

1) 生徒指導の意義

高等学校学習指導要領総則には、教育課程の実施等に当たって配慮すべき事項（第1章第5款の5）の(3)として、「生徒指導の充実」が挙げられている。

生徒指導は、「一人一人の生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら、倫理観や正義感などの社会的資質や行動力を高めるように指導・援助するものである。すなわち、生徒指導は、すべての生徒のそれぞれの人格のよりよき発達を目指すとともに、学校生活がすべての生徒にとって有意義で興味深く、充実したものになるようにすることを目指すものであり、単なる生徒の問題行動への対応という消極的な面だけにとどまるものではない。」

さらに、生徒指導は、「一人一人の生徒の健全な成長を促し、生徒自ら現在及び将来における自己実現を図っていくための自己指導力の育成を目指すという積極的な意義を踏まえ、学校の教育活動全体を通じ、その一層の充実を図っていくことが必要である。」と述べられている。

そして、生徒指導の基盤として、生徒一人一人についての生徒理解の深化、生徒と教師との信頼関係の構築、自他の個性を尊重し主体的によりよい人間関係を築いて

いこうとする教育的環境の形成を挙げている。

また、生徒指導は、「教育課程の特定の領域における指導ではなく、教育課程の全領域で行わなければならないものである。」そして、「生徒指導を進めるに当たっては、全教職員の共通理解を図り、学校としての協力体制・指導体制を築くとともに、家庭や地域社会及び関係機関との連携・協力を密にし、生徒の健全育成を広い視野から考える開かれた生徒指導の推進を図ることが重要である。」と述べられている。

2) 生徒指導の変遷

かつての高校の生徒指導には、カウンセリング的な要素や特別支援的な発想は、なかったわけではないが、あくまでも補助的なものであった。また、平成15年以降も少年による凶悪な犯罪は止まらず、平成17年度の高校での校内暴力は全国で約5000件であった。一部の高校では、授業が成立せず、荒れた状態にもなっていた。

そのような状況の中で、「ゼロトレランス方式」も登場してきた。直訳すれば「寛容度ゼロ方式」であるが、「毅然たる対応方式」と言われていた。服装の乱れなど軽微な違反行為でも、放置すればより重大な違反行為に発展するという考え方に基づくものであり、校則の厳格化・細分化も行われた。問題行動に毅然と対応し、学校の規律を回復し生徒の規範意識を育成して、学校の教育環境を整えようとするものであった。しかし、結果として、学校の教育を管理主義的な方向に移動させてしまったことは否定できないであろう。目の前の現実に対して、なんら対策を講ぜず傍観するだけでは、責任の放棄である。対症療法的な方法であったとしても、時代の要請があったことは間違いない。

しかし、その後、世の中は急速に大きく変化していった。高度情報通信技術が発展し、高度情報通信機器が高校生の間にも急速に普及していった。今や高校生のほとんどがスマートフォンを所有し、ソーシャル・ネットワーク・システムを利用している。そこには、「いじめ」をはじめとする様々な生徒指導の課題が潜んでいる。

また、これまでもあった「いじめ」も決して減少しているわけではない。さらには、発達障害などの特別な支援が必要な生徒への対応も求められている。もちろん、生徒の人格の育成を目指すという学校としての目標や使命を考えれば、学校としての教育環境を維持していくことは、当然のこととして行っていかなければならない。

生徒が安心して学習活動などに取り組める、落ち着いた学校としての雰囲気を維持していかなければならない。集団生活の場としての秩序も維持していかなければならない。

学校では、一人一人の生徒の特性や生育・家庭環境等を理解した個に応じた指導を、全体の中での公平性を保ちながらいかに実践していくか。また、生徒の自己指導力の育成を目指していくという生徒指導の積極的な面の実践は当然であるが、問題行動への対応という消極的な面も決して軽視してはならない。生徒指導の積極的な面と消極的な面は、どちらか一方で足りるというものではなく、双方ともに実践していかなければならない。

3) 具体的な取組

学校が学校としての目標を達成するための環境を整えるために、また、集団生活の場としての秩序を維持するために、生徒指導として行わなければならないことがいくつある。まず、当然のことであるが、法律を遵守させる指導がある。服装・頭髪、時間厳守、挨拶などの基本的生活習慣についての指導もある。「命を守る教育」として交通安全指導や自殺防止の指導もある。スマートフォン使用のルールやマナーに関する指導もある。「いじめ」についての指導もある。

4) 生徒指導の困難点

われわれが日々生徒に接している中で、教員であれば、一人一人の生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら、倫理観や正義感などの社会的資質や行動力を高めるように指導・援助しようという意識は、当然ベースには持っているはずである。しかし、学校は、学校生活がすべての生徒にとって有意義で興味深く、充実したものになるようにすることも目指している。そこでは、他の生徒にマイナスの影響を及ぼす行為や学校の集団生活の場としての秩序を乱す行為に対しては、学校は必要な指導を加えなければならない。場合によってはその指導は、生徒やその保護者にとっては不満を感じるものになるかもしれない。

学校や教師の権威というものは、かつてと比べて相対的に低下していると言わざるを得ない。生徒や保護者も、率直な要求を学校や教師に伝えることが多くなった。場合によったら、それが常識の範囲を超えるものになることもある。

また、いじめの問題は、事実関係の確認が非常に難しいケースが多い。「いじめられている」という生徒の主張と客観的な事実が、全くかみ合わないこともある。このような場合、生徒指導が長期化することが多い。

さらに、ソーシャル・ネットワーク・システムが関係する問題行動もある。システムが高度化・複雑化しており、教員の知識・技術も十分ではなく、実態の把握がう

まく行えなかったり状況がよく理解できなかったりすることもある。

以下、具体例な事例を挙げながら考察をしていく。

事例1 女子生徒Aに、男子生徒B、女子生徒Cが関係する問題行動が発覚した。先にB、Cに事情聴取をし、その聞き取り結果を基にAに確認をした。ところが、Aは「事実ではない」と頑なに否定し、「人権侵害だ」とまで主張した。

Aは、勉強はあまり好きではなく、気が強くて他の生徒への影響力もある生徒である。しかし、生徒指導上特別な配慮が必要な生徒ではない。自らの行動に対する責任を取らせること、他の生徒への影響、それ以上に、これからの高校生活をきちんと過ごさせるためにも、まず、事実関係を認めるよう指導した。

Aには自宅待機を命じ、「B、Cが具体的に話していることとあなたが話していることが食い違うが、これはどういうことか」「残念ながら、今の状態では、授業に出てもらうことはできない」など、本人と面談を繰り返し、保護者にも状況を説明して協力を求めた。

数日して基本的な事実関係は認めたものの、かなりの部分でわれわれが確認した事実との食い違いがあり、なにかを隠そうとしている様子が窺えた。

結局、自宅待機の状態が15日ほど続き、その後家庭謹慎の指導を行って1ヶ月程度の欠席になってしまった。

この生徒で気になったのは、なぜ素直に事実を認めなかったかということである。残念ながら言い逃れができるような状況ではない。嘘をつけば自分の立場を悪くするだけである。まだ高校生であり、十分な経験を積んでいるわけではなく、判断力も未熟だからというだけではないものがここにはあるような気がした。ここには、現代人に共通のメンタリティが影響しているような気がした。この生徒は、多少他の生徒と違ったところがあったとしても、特別な生徒ではない。どこの学校にも何人かはいるであろうタイプの生徒である。この生徒は、最初、なぜ事実を認めようとしなかったのか。この生徒の判断基準は、残念ながら「正しいことか、正しくないことか」ではなかった。最初は、嘘をついても「損はない」ということではなかっただろうか。B、Cが話していることが事実であることは、本人も十分承知していたはずである。忘れてしまっていたということも考えられない。だから、自分がそれなりの指導を受けることも（場合によったら、退学になってしまうかもしれないということも）十分分かってはいたはずである。それでも、嘘をついたというのは、「どうせ指導は受けるのだから、強く否定することによって、相手が少しでも譲歩してくれたら、態度を軟化させてくれたらいい」という取引（deal）の発想ではなかっただろうか。このようなものごとへ対処の仕方はAに限ったことではなく、今の世の中でよく見られる現象ではないだろうか。

事例2 女子生徒Dが、女子生徒E、Fの髪を強く引っ張り、Eを手で強く押しFを手で叩いた。Eは押されて尻もちを着いた。Dは、「これまで私は、クラスメイトから嫌なことを言われたりされたりし続けてきた」と主張した。

Dは、中学校時代にも、同級生との間で人間関係のトラブルを起こしていた。家族関係も非常に複雑で、現在は母親と二人で生活している。母親は精神科に通院しており、服薬もしている。

指導を難しくしていたのは、Dとその母親の主張が、他の生徒の主張と全くかみ合わなかったことである。また、Dとその母親の主張が、時間が経過すると変化していったこと、場合によったら正反対になってしまったことである。

まず、Dは、「クラスの全員が、悪口を言ったり笑ったりする」と言った。しかし、クラスの生徒は、「顔を極端に近づけて話したり、スキンシップが激しかったりする」「その場の雰囲気が読めず、一方的に自分の話をしてくる」ということを指摘する生徒はいたが、全体的には「静かな人」というイメージを持っていた。いじめていたとか、いじめられていたとかという認識の生徒は、一人もいなかった。

E、Fにとっては、Dの行動はまさに青天の霹靂といった感じであっただろう。DとE、Fは、体育の同じグループに属しているという以外はほとんど交渉もなく、仲がいいわけでも悪いわけでもない。クラスの生徒の証言を総合すると、Dがなんの脈絡もなく突然に、E、Fに一方的に暴力を振るったというのが真相と考えてよいであろう。

Dの行動を考えれば、一方的な暴力行為は断じて容認できず、厳しい指導に処すべきであろう。しかし、指導を困難にしたのは、Dとその母親が強い被害者意識を持っていたことである。Dは、「私は、クラス全員から悪口を言われたり笑われたりしていた」と主張した。また、母親が状況を客観的に受け入れることもできなかった。直後は子どもの暴力行為を認めたものの、後になると、「控え目で心の優しい真面目なDが、そんなことをするはずがない」と真っ向から否定することもあった。さらには、クラスの生徒や教師に対する攻撃的な態度も顕著になってきた。「学校の先生は信頼できない。Dの気持ちに寄り添ってくれる先生は一人もいない」「Dは『ああしなければ死んでいた』と言っている。自殺を考えるくらい追い込まれていることがなぜ分からないのか」「E、Fは、そのうちなにか問題を起こすだろう。Dを追い込んだ人たちが、このまま学校を卒業できるかと思うと悔しくてならない」などの発言が続いた。

生徒指導のためには、保護者の協力が絶対に必要である。ところが、保護者の介入が事態を悪化させるケースがないわけではない。最近ではソーシャル・ネットワーク・

システム上に「死にたい」とつぶやく若い人が多いという。保護者も、「うちの子は死ぬかもしれない」「死ななければ学校は分からないのか」などと、安易に「死」という言葉を口にする。自分の主張や要求を通すためのカードとして「死」という言葉を使っている感じさえする。保護者の心情や希望に配慮することは必要であるが、学校として譲歩できないことは絶対に譲歩するわけにはいかない。場合によったら、保護者と「対決」しなければ、生徒指導が完遂できないこともあるであろう。

また、保護者によっては、自分の子どもだけからの一方的な情報によって、ものごとを判断することもある。保護者にとっては受け入れがたい情報であろうが、客観的で公平・公正な情報を提供し続けなければならない。しかし、保護者によっては、それにさえ全く耳を貸さない保護者もいる。その場合は、具体的な指導に入ることでもできず、生徒も不登校の状態が続いてしまう。学習課題等を与えることによって支援は続けるが、高校には出席日数等に規定があり、生徒にとっても決して好ましい状況ではない。しかし、保護者が譲歩しない限り、事態は一向に進展していかない。

さらに、われわれが困難を感じたのは、Dが特別な支援が必要な生徒ではないかということである。われわれには判断ができないので、病院を受診することを保護者に勧めたが、保護者には全くそのつもりはないようである。問題行動を起こした生徒には、当然自分の行動に対する責任を取ることが求められる。また、今後の学校生活を行っていくための反省と本人の変容も求められる。しかし、仮に障害の影響があるとなると、本人の意思とか努力とかではどうすることもできない部分もある。その場合は、合理的な配慮が必要になるが、どこまでが合理的で、どこからが非合理的なのかの判断はそんなに単純なものではない。しかも、実際に被害者が存在するわけで、被害者の感情にまず十分な配慮がなされなければならないのも当然のことである。

事例3 男子生徒Gが、ヤフー知恵袋にあった女子生徒Hたちに批判的な記事を、クラスのラインに投稿した。Gは、Hたちについての記事は自分がヤフー知恵袋に投稿したものではなく、ヤフー知恵袋にあったものだと言張した。

さらにその後も、Gはツイッター上でHたちの誹謗を続けていたことが発覚した。しかし、Gは、自分のフォロワーだけが検索できるよう鍵を掛けておいたので、なぜ流出したか分からないと主張した。また、個人が特定できるような形でツイートしたわけではなく、単につぶやいたり不満を言ったりするのは自由だと思ったとも主張した。しかし、ツイートされた内容は、これまでの経緯を考えればHたちについての誹謗であると考えざるを得なかった。

Gについての指導が困難であった点は、Gが自分の主

張を変えず、自分の非を絶対に認めなかったことである。その頑なさにはある種病的なものも感じられたが、その点には触れないで置く。それよりも問題は、教師側に状況をきちんと調査できるだけのソーシャル・ネットワーク・システムについての知識がなかったことである。われわれは状況証拠しか持っておらず、本人が否定し続けられれば、それ以上の事実確認は不可能になってしまう。

全国的にはこれまでも、少年による突出的な凶悪事件や不可解で残忍な犯罪がなかったわけではない。しかし、かつては、高校生の問題行動と言えば、喫煙・飲酒、暴力行為、盗難・万引き等がほとんどであったような気がする。これらはすべて法律にも違反する行為であり、誰が考えても、もちろん問題行動を犯した本人も含めて、「悪いことをした」という意識があったと思う。だから、言葉が適切かどうか分からないが、指導がしやすかったように思う。

結局、Gについても自宅待機や家庭謹慎の期間が長期にわたり、その後も継続的に指導をすることになった。

5) いじめ、不登校、ネット依存について

いじめ、不登校、ネット依存について取り上げたのは、これらが現在の高校にとって極めて指導が難しく、また、指導が長期化しがちな問題だからである。

まず、いじめについては、なにより発生させない予防的な生徒指導が求められている。そのためには、まず、いじめが起きないような集団づくりが大切である。「いじめは人間として絶対に許されない」という人権教育の立場からの指導も必要であろう。また、生徒一人一人の自己有用感を育むという視点での授業づくりも求められる。生徒同士の交流や絆を深めるための様々な活動も充実させていかなければならない。生徒を「褒める」ことや「認める」ことも積極的に行っていくことが大切である。そのような地道な日々の粘り強い取組によって、いじめが発生しにくい集団づくりに努力をしていかなければならない。

それと同時に、いじめは、「どの学校でも、どの子にも起こりうる」問題であるという意識で生徒を注意深く観察し、いじめの兆候や生徒が発するサインを見逃さないことも重要である。また、学校の相談機能を充実させ、生徒が相談しやすい体制も整えていかなければならない。保護者からの訴えにも、相手の感情や立場に共感的な姿勢で話を聞き、謙虚で誠実な態度で臨むことが大切である。

いじめかどうかの事実関係の究明に当たっては、当事者だけでなく友人や保護者などからの情報収集にも努め、正確で迅速な事実関係の把握を行っていかなければならない。もし、いじめであるという判断をした場合は、いじめられている生徒を徹底的に守り通すということを最優先にしていくことが大切である。いじめている生徒に

対しては、家庭謹慎等の指導措置が必要であろうし、場合によっては警察に通報することも必要になってくるかもしれない。

また、不登校についても、なにより発生させない予防的な生徒指導が必要である。静岡県内の公立高校では、平成 28 年度は、平均すると 1 校当たり 4 人以上の不登校（年間欠席日数 30 日以上）の生徒がいた。また、不登校になった生徒は、半数近くが退学または原級留置となっていた。（静岡県教育委員会「平成 28 年度公立高等学校生徒指導概況調査」）

不登校となるきっかけは様々である。友人関係をめぐる問題でつまづく生徒もいる。家庭内の問題から不登校になる生徒も多い。高校入試を突破して高校に入学したのではあるが、学校生活に目標が見出せず無気力になっていく生徒もいる。

学校復帰を目指す指導も様々である。かつては、学校に行くことに大きな葛藤を抱え、登校時間になると身体的な症状が出る生徒に対しては、「待つこと」を重視するという考え方もあった。しかし、現在は、ただ「待つ」のではなく、不登校の生徒がどのような状態にありどのような支援を必要としているのかを見極め、適切な働きかけやかかわりを持っていくことが多くなっている。生徒が学校に復帰しやすいような環境づくりも大切であろうし、関係する専門機関と連携し、相互に協力・補完しながら生徒に対応していくことも重要であろう。

また、学校生活に目標が見出せず不登校になった場合は、積極的な意味で「進路の問題」として捉えてやることも必要であろう。その生徒が、目標を持って生活できる場所はどこか、社会的な自立に向けて道筋を築いていける道はないかを考えられるよう援助してやることも大切なことであろう。

また、ケータイ・スマホの問題も、高校にとっては深刻な問題である。もちろん、ケータイ・スマホは極めて便利なツールであり、スマートフォンを有効に活用できることは、現代人が身に付けなければならないリテラシーのひとつであろう。しかし、スマートフォンには、極めて危険な負の側面もあることを生徒にはしっかり指導しなくてはならない。

まず、スマートフォンの機能を積極的に活用した授業を模索する動きもあるが、静岡県内の公立高校（全日制）では、約半数の高校がスマートフォンの校内での使用を認めていない。残りの高校は、校内での使用は認めているが、使用時間または使用場所を限定している。（平成 26 年度静岡県高等学校長協会生徒指導委員会調査）

しかし、われわれが指導しなければならないのは、むしろ家庭での使用についてである。家庭での長時間使用により、学校での生活や学習に影響が出ている生徒もいる。トラブルを起こしたり、トラブルに巻き込まれたりしている生徒もいる。

具体的には、まず、家庭学習時間や睡眠時間の減少、生活習慣の乱れがある。手や首が痛くなったり視力が低下したりしたという生徒もいる。有害サイトへのアクセスによる影響や被害、交流サイトでの見知らぬ人との出会いによる被害もある。個人情報の流失、メールや書込みにより友人との関係が悪化する生徒もいる。誹謗中傷やいじめに発展するケースもある。

まず、教科「情報」の授業をはじめいろいろな機会に、情報モラル・マナー教育を行っていくことが必要である。生徒が被害者にならないというのは当然であるが、悪意がなくても生徒が加害者になってしまうこともある。加害行為に加担してしまうこともある。まず、必要な知識を身に付けさせることが大切である。

また、スマートフォン等の使用については、生徒の方が豊富な知識を持っていることが多い。教員も、スマホ・ネットの現状や関連法令等を十分把握しておかなければならない。また、関係省庁や警察、通信関係団体等の専門知識を有する外部機関との連携も必須であろう。さらに、なんと言っても保護者の理解・協力も絶対に必要になる。PTA 連絡協議会では、ケータイ・スマホの使用について自粛の申合せをしている地域もある。各家庭での使用ルールを取り決める動きもある。現在はスマートフォン等を使わない生活というのは考えにくい、家庭と連携して、いかに生活の質を向上させる使い方ができるか模索していくこと必要であろう。

6) 生徒指導のまとめ

生徒指導を行う上で、われわれがまず意識しなければならないのは、「学校とはなにか」「学校の使命とはなにか」ということであろう。

学校には学校の教育目標があり、それを達成していかなければならない。そのためには、生徒には、ある意味「ストレス」を与えて、「負荷」を与えて、生徒を鍛え上げていくことも必要である。生徒は、時には辛い思い、苦しい思いをすることにもなるであろう。しかし、それが学校である。もちろん、生徒の状況をよく把握し、きめの細かい丁寧な支援をしていくことは当然であるが、教師は、信念を持って、厳しい態度で生徒に接していくことも絶対に必要である。

また、学校は集団生活の場でもある。他の生徒や教師たちとともに過ごし交流することによって、楽しさも実感できる場所ではなくてはならない。しかし、高校生は精神的にはかなり不安定な時期で、「自分とはなにか」を問い、他者との比較で悩んだり傷付いたりすることも多い。自分の能力や性格に不安を抱くこともある。いら立ったり、虚勢を張ったり、他者と対立したりすることもある。将来への不安も大きく迷い悩むことも多い時期である。

そこには、様々なつまずきがある。個々の生徒に応じた、きめの細かい指導、自己の確立に向けての支援が必

要であり、そのすべてが生徒指導である。しかし、一方では、学校は集団生活の場であり、すべての生徒にとって学校生活は有意義なものでなくてはならない。そのため、生徒に、自分の言動には責任を取るという姿勢も求めなくてはならない。また、他の生徒への影響を考慮したり、学校の秩序維持ということを考えたりして生徒指導を行うことも極めて重要なことになってくる。

3. 高等学校における進路指導

1) 進路指導の意義

「生徒指導の充実」に続いて、高等学校学習指導要領総則には、教育課程の実施等に当たって配慮すべき事項（第1章第5款の5）の(4)として、「進路指導の充実」が挙げられている。

これからの学校教育では、「生徒が自らの在り方生き方について考え、将来の夢や希望を抱き、その実現を目指して、自らの意思と責任で自己の進路を選択決定する能力や態度を育成することが重要である。」特に、高校生は、「知的能力や身体的能力の発達が著しく、また、人間としての在り方生き方を模索し、自我を確立し、価値観を形成するという特色をもつ。このような発達の段階にある生徒が自己理解を深めるとともに自己と社会とのかかわりについて深く考え、将来の生き方、進路を選択して、将来の生活において望ましい自己実現ができるよう指導・援助を行うことが強く望まれる。」

したがって、高校における進路指導は、「高等学校教育の目標である『社会において果たさなければならない使命の自覚に基づき、個性に応じて将来の進路を決定させることや、『個性の確立に努めること』を目指して行われるものであり（学校教育法第51条）、全校の教職員の共通理解と協力的指導体制によって、学校の教育活動全体を通じて計画的、組織的、継続的に行わなければならない。」とある。

そして、「進路指導が生徒の勤労観・職業観を育てるキャリア教育の一環として重要な役割を果たすものであること、学ぶ意義の実感にもつながることなどを踏まえて指導を行うことが大切である。」と、キャリア教育の推進も追加している。

2) 進路指導の変遷

かつての進路指導は、出口指導という色合いが強かったと思われる。

進学指導は、生徒の進学目標の達成を支援することが中心であった。その進学目標も、生徒がこれまでの人生の中でたまたま興味・関心を持った職業や教科・科目の学習から導き出されたものであることが多かった。場合によっては、医学部や薬学部等資格が関係する場合は別として、大学でのことは進学してから考えればよいとい

う雰囲気、生徒にも教師にもなかったわけではない。特に、センター試験が実施されるようになってからは、受験産業が大型コンピュータをフル稼働させてはじき出してくる膨大なデータなくしては、進学指導が不可能になってしまった部分もある。生徒も、「ある大学のある学部」をピンポイントで狙って、希望どおり進学する生徒ももちろんいた。しかし、ほとんどの生徒は、大学個々の学風や教育内容等の違いにはあまりこだわらず、入りたい大学を複数考えていたようである。「進学すればなんとかなる」という意識が、生徒にはあったような気がする。そして、教師にも、「後は大学生なんだから、自分の努力と責任でなんとかやっていくだろう」と期待をしていたし、またある意味、安易に考えていた部分もある。

また、就職指導では、学業成績や出席状況のよいことがアドバンテージになることが強調された。挨拶をしつかりすることや規則や時間を守ることが、就職指導の立場からからも強調された。受験先の決定も、もちろん生徒の興味・適性は考慮されたが、学業成績や出席状況をより重視した選考が行われた。企業側も、仕事をする上で必要な知識・技能はすべて社内教育で身に付けさせるという雰囲気があった。就職指導のこのような部分は、今も基本的には変わっていないかもしれない。教師も、「後は職場のオン・ザ・ジョブトレーニングで、職業人として成長していくだろう」と、やはり安易に考えていた部分がある。

つまり、進学指導にしても就職指導にしても、生徒たちを成績等によって進路先に“振り分ける”機能が強かったように思われる。

しかし、平成3年頃からは、バブル崩壊後の長期不況、グローバリゼーションの中での国際競争の激化などにより、企業の長期的な経営戦略の転換が図られた。その一環として、「正規雇用」はスリム化して不足分は「非正規雇用」で補うという雇用管理の低コスト化が進められていった。

また、平成15年3月の新規学卒者が3年以内に離職する割合は、高校で約50%、大学で約36%、短大等で約44%であった。この原因としては、若者自身の職業人としての基本的な能力の低下や職業意識・職業観の未熟さ、精神的・社会的な自立が遅れる傾向等、発達上の課題も指摘された。それと同時に、生徒が将来就きたい仕事や自分の将来のために学習を行う機会が少なく、働くことへの不安を抱えたまま職業に就き、適応に難しさを感じている状況があるなど、学校における職業教育に関する課題も指摘された。企業の側にも、課題があったと思われる。離職率が高い中、せっかく育成しても辞めてしまうのではないかという懸念から、企業内教育・訓練を行う動機付けが低下していたこともある。また、厳しい経営環境の中、人材育成を行う余裕を失っていた状況も想像できる。また、今日大きな問題となっている「長時間・

過密労働」が決してなかったとも思われない。

また、新規学卒後早期に離職した者は、その後非正規雇用者になっていく割合が高かった。その結果、平成17年には、15歳から24歳までの非正規雇用率は約34.6%にまで達していた。

新規学卒時に非正規雇用者になった者も含めて、非正規雇用者は、非正規雇用で働くことが本人の技術・技能の向上につながらないケースが多い。十分な職業能力開発の機会や就業機会も持ちにくく、社会の中で不安定な状態から長く脱出できない状況も見られた。

さらには、平成14年には、15歳から34歳までの家事も通学もしていない、いわゆる「ニート」と呼ばれる人たちも、約64万人存在していた。

そのような状況は、個人にとっても国家にとっても好ましいものではなかった。

これからの世の中は、情報化・グローバル化がますます進み、知識基盤型の社会になることが予想されていた。産業や経済の構造的な変化、雇用の多様化・流動化も確実に進行していた。

また、生徒たちも、身体的には早熟傾向にあるが、精神的・社会的な発達にはそれに伴っておらず、全人的発達がバランスよく促進されていない傾向にあった。人間関係がうまく築けない、自分で意思決定ができない、自己肯定感が持てない、将来に希望を持つことができない、といったことも指摘されていた。このような中、生徒たちが「生きる力」を身に付け、社会の激しい変化に流されることなく、それぞれが直面するであろう様々な課題に柔軟かつたくましく対応し、社会人として自立していくことができるようにする教育が強く求められていた。

また、少子・高齢化の進展により、将来的にはわが国の労働人口の減少は確実であった。いかに労働力を確保し、生産性の維持向上を図っていくか。これは、経済産業省や厚生労働省にとっても重要関心事であった。非正規雇用や「ニート」対策だけでなく、いかに質の高い労働力を確保し続けていけるかが、国家全体の課題であった。

また、生産性の維持向上は、財務省の関心事でもあった。企業の業績は国家予算のベースとなる税収にも結び付く。安定的な税収確保という点で、財務省も積極的であったと思われる。さらに、非正規雇用や「ニート」の問題は労働だけの問題でもなかった。非正規雇用者や「ニート」は、将来的には社会的弱者になる可能性が高く、社会保障費の増大にもつながっていく問題でもあった。

もはや、文部科学省というひとつの省庁の問題ではない状況であった。

3) キャリア教育の登場

そのような状況の中、キャリア教育という考え方が登場してきた。

文部（科学）省関連の政策文書にキャリア教育という用語が初めて登場したのは、平成 11 年の中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育の接続の改善について」においてである。その中でキャリア教育は、「望ましい職業観・勤労観及び職業に関する知識や技能を身に付けさせるとともに、自己の個性を理解し、主体的に進路を選択する能力・態度を育てる教育」とされていた。この時点では、キャリア教育は、前述した“振り分ける”機能に偏った進路指導を改革するものとして登場してきた。

しかし、その後、やはり前述した非正規雇用や「ニート」の問題も加わり、「若年雇用対策」という側面をより強くしていった。平成 15 年に出了れた「若者自立・挑戦プラン」が、文部科学大臣、厚生労働大臣、経済産業大臣、経済財政政策担当大臣の連名であったことは、その象徴であったと思われる。

キャリア教育の必要性や意義の理解は、学校教育のなかでも徐々に高まっていった。しかし、「新しい教育活動を指すものではない」とされていたため、従来の教育活動のままでよいと誤解されたり、「体験活動が重要」という側面のみを捉えて、職場体験活動の実施をもってキャリア教育を行ったものとみなしたりする傾向もあった。

普通科の高校では、進路指導の改革を軸にして、そこに進路学習をコアとする「総合的な学習の時間」の運営を絡ませていった高校も多かった。そこでは、入学時から卒業時までの継続的な情報収集や検索、大学等の学部・学科や学問分野等についての調査研究などが行われた。学年行事・学校行事との関連も図り、大学教員による模擬授業や職業ガイダンスなど大学や事業所等と連携しながら、生徒に主体的・自主的な学習活動を促していった。

しかし、自分の適性を知ることはそんなに簡単なことではない。また、現在の興味・関心がこれからどのように変化していくかも簡単には予想できない。自分が大学で勉強してみたいと思っていた学問も、果たして期待どおりのものなのか、それは実際に勉強してみなければ分からないことが多い。そもそも、自分が進学しようと考えている大学が、自分の期待どおりの大学であるという保証はなにもないのである。もちろん、なにも調べないで合格可能性だけで大学選びをするよりずっとましであるが、どんなに調べたとしても、大学進学は、ブラックボックスの中に入り込んでいくという部分が間違いなくある。

結局このような取組は、要は進学準備教育であり、大学入試に向けた動機付けを確かなものにし、日常の学習意欲を高めることを意図したものであった。または、多様化した大学入試に対応するための学力形成を図るものであった。

職場体験活動（インターンシップ）も多くの学校で行われた。生徒の受入れ先の確保と連絡・調整の業務も、教員にとってはかなりの負担であった。事前指導・事後

指導を行ったとしても、限られた期間での体験の効果はきわめて限定的なものではなかったか。実際に携わる仕事も、きわめて補助的な仕事であることも多い。これは、職場体験の期間や受入れ側の企業のことを考えれば致し方ないことであろう。職場体験活動によって、働くことの大変さや責任の重さは感じられるとしても、それはやはり表面的なものであって、働くことの本当の喜びや大変さを実感するまでには至らないであろう。

また、仕事というものの、やはりそんなに単純なものではない。複雑な社会にあっては、仕事もきわめて複雑なものになってくる。仮に「自分に合った仕事」というものがあつたとしても、それだけをやっていればよいという状況はまずあり得ないであろう。「自分に合った仕事」をやるためには、それに必然的に付随する「自分に合わない仕事」も同時にやらなければならないと思われる。

「車を作りたい」と思って自動車会社に入った人たちが、すべて車が作れるわけではない。車を作る仕事にかかわつたとしても、それは多くある工程のうちのひとつであろう。しかも、自動車会社が自動車会社として存続していくためには、自動車作りとは全く関係ない多くの業務を行っていく人たちも必要である。「車を作りたい」と思って自動車会社に入った人たちの中にも、自動車作りとは全く関係ない仕事をやっている人たちがたくさんいるはずである。仕事についての「ミスマッチ」ということも言われるが、自分にあつた仕事が固定的に世の中に存在しているというのは、幻想と言わなければならないであろう。

また、初期のキャリア教育では、非正規雇用者や「ニート」を生み出さないという面もかなり重視されていたような気がする。「生きていくためには、このくらいお金が必要ですよ」、正規雇用者と非正規雇用者とは「生涯賃金がこんなに違いますよ」、「社会保障や福利厚生的なものもこんなに違いますよ」というような、生徒に損得を考えさせるような、ある意味脅迫するような指導も行われていた。しかし、このような指導は所詮生徒の心に響くものではなかった。

また、平成 16 年のキャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者報告書では、キャリア教育を「端的には」という限定付きながらも「勤労観・職業観を育てる教育」としたこともあり、勤労観・職業観の育成に焦点が絞られていくこともあつた。

もちろん現在は、自給自足の生活やバーターで生活ができるわけではない。だから、「生きていくためにはお金が必要である」というのは自明の事実である。

私たちは生きていくためには、生きていくために必要なお金を稼がなければならない。しかし、私たちはお金のためだけに働くのではない。働くことは自分自身の喜びのためであり、自分自身の成長のためでもある。つまり、私たちは自己実現のためにも働くのである。さらに、

私たちは、お金のためだけや自分自身のためだけに働くのではない。働くことは誰かの役に立つためであり、誰かに喜んでもらうためでもある。つまり、働くことは社会貢献でもある。しかし、このような「なぜ仕事をするのか」「自分の人生の中で仕事や職業をどのように位置付けるか」など勤労観・職業観についても、十分に育成されていないことが様々に指摘されていた。

4) 進路指導とキャリア教育

進路指導は教育活動全体で組織的・計画的に行われるものである。この点はキャリア教育も全く同じである。また、進路指導とキャリア教育の概念やねらいもほとんどの部分で重なっている。それではなぜ、進路指導という定着した用語があるのにも関わらず、キャリア教育という新しい用語を用い、学習指導要領においても「進路指導を行い、キャリア教育を推進すること」と記述しなければならなかったのか。

文部科学省「高等学校キャリア教育の手引き」では、次のように説明されている。

まず、「進路指導は、学習指導要領上、中学校及び高等学校に限定された教育活動」であるが、「キャリア教育が就学前段階から体系的に取り組んでいくべきものである点に改めて注意する必要がある。」

また、進路指導については、「子どもたちの意識の変容や能力や態度の育成に十分結び付いていないなどといった指摘がある。そして、その典型例として「入学試験・就職試験に合格させるための支援や指導に終始する指導（いわゆる『出口指導』）」を挙げている。「しかも、多くの学校においては、本来の進路指導とはかけ離れたこのような指導も、『進路指導』と呼ばれらわされてきた。」そして、「理念からかけ離れた『進路指導』（出口指導）」と、キャリア教育との混同はぜひとも回避しなくてはならない。」としている。

つまり、進路指導を、キャリア教育という用語を導入・定着させることによって、本来のあるべき進路指導に変革していくことが企図されていたわけである。

5) キャリア教育の変化

その後、それまでのキャリア教育では、勤労観・職業観の育成とともに継続的に求められてきた、能力や態度の育成がやや軽視されてしまっていたことが指摘された。

そこで、平成23年の中央教育審議会答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」において、キャリア教育を「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」と定義している。

これについては、文部科学省「高等学校キャリア教育の手引き」で、「キャリア教育は、子ども・若者がキャリアを形成していくために必要な能力や態度の育成を目標

とする教育的働きかけである。そして、キャリアの形成にとって重要なのは、自らの力で生き方を選択していくことができるよう必要な能力や態度を身に付けることにある。したがって、キャリア教育は、子ども・若者一人一人のキャリア発達を支援し、それぞれにふさわしいキャリアを形成していくために必要な能力や態度を育てることを目指すものである。」と説明している。

そして、「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」において、「人は、他者や社会とのかかわりの中で、職業人、家庭人、地域社会の一員等、様々な役割を担いながら生きている。これらの役割は、生涯という時間的な流れの中で変化しつつ積み重なり、つながっていくものである。また、このような役割の中には、所属する集団や組織から与えられたものや日常生活の中で特に意識もせず習慣的に行っているものもあるが、人はこれらも含めた様々な役割の関係や価値を自ら判断し、取捨選択や創造を重ねながら取り組んでいる。人は、このような自分の役割を果たして活動すること、つまり「働くこと」を通して、人や社会にかかわることになり、そのかかわり方の違いが「自分らしい生き方」となっていくものである。このように、人が、生涯の中で様々な役割を果たす過程で、自らの役割の価値や自分と役割との関係を見出していく連なりや積み重ねが、「キャリア」の意味するところである。」と説明している。

そして、キャリア発達を、「社会の中で自分の役割を果たしながら、自分らしい生き方を実現していく過程を『キャリア発達』という。」と定義している。

つまり、キャリア教育は、「人は、他者や社会とのかかわりの中で、職業人、家庭人、地域社会の一員等として、様々な役割を担いながら」、「自分らしい生き方を実現していく」、人間としての在り方生き方教育である。したがって、キャリア教育は、学校の中だけではなく、社会生活のあらゆる場面で、一生継続して行われていくものになる。

また、「キャリア教育が勤労観・職業観の育成のみに焦点が絞られてしまい、現時点では社会的・職業的自立のために必要な能力の育成がやや軽視されてしまっていることが課題として生じている。」と指摘している。

高校にとって出口指導は大切である。高校卒業時にどのような進路が決定できたか。それは生徒にとっても重大な問題である。それを安易に考えるようであれば、教師として無責任と言わなければならないであろう。しかし、それと同時に、その出口に至るまでの過程で、これからの持続的なキャリア発達を図っていくためのどのような能力や態度を身に付けられたかも重要である。

それでは、高校でのキャリア教育では、どのような能力や態度を育成していけばよいのだろうか。それらについては、「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」において、「社会的・職業的自立、学校

から社会・職業への円滑な移行に必要な力に含まれる要素」として次のものが挙げられている。

基礎的・基本的な知識・技能

基礎的・汎用的能力

論理的思考力、創造力

意欲・態度及び価値観

専門的な知識・技能

これらのうち、基礎的・汎用的能力については、具体的内容として、「人間関係形成・社会形成能力」「自己理解・自己管理能力」「課題対応能力」「キャリアプランニング能力」が挙げられている。

また、価値観は、意欲・態度と関連する重要な要素と捉えられ、『なぜ仕事をするのか』『自分の人生の中で仕事や職業をどのように位置付けるのか』など、これまでのキャリア教育が育成するものとしてきた勤労観・職業観を含んでいる。」と述べられている。

6) 進路指導のまとめ

高校としては、生徒の卒業時に形ある結果を出してやることは重要なことである。新卒一括採用のシステムは根強く残っている。そこでオフ・コースすると、高校の中途退学ほどではないにしても、生徒は苦しいサイクルに入り込んでしまう可能性が高い。

また、高校生活では、高校卒業時にどうなっているかという目標が絶対に必要である。その目標が、長いスパンを見通して考えられたものでなくても、些細な理由で決められたものであっても、それはそれでよいではないか。その生徒にとって、切実で、具体的に明確な目標であれば、目標として十分ではないか。「Aという会社で、こんなことをしたい」「B大学のC学部で、D教授からこんなことを学びたい」実際には、Aという会社に入社できないかもしれないし、仮に入社したとしても希望する仕事ができる保証はなにもない。同様に、B大学に合格したとしても、D教授のゼミに所属できる保証はなにもない。異動でD教授が別の大学に移ってしまうことだってある。そうであったとしても、仏教でいう「方便」のように、高校卒業時にどうなっているかという具体的で明確な目標は必要なのである。

よく知られているように、アメリカのキャシー・デビッドソン氏（ニューヨーク市立大学教授）が「2011年度にアメリカの小学校を卒業した子どもたちの65%は、大学卒業時に今は存在していない職業に就くだろう」と予測している世の中である。

「不確実性の時代」「予測不可能な世の中」ということは、ずっと前から言われてきたことである。私たちの想像力もたかが知れている。10年前、20年前に、一体誰が（一部の専門家は別であろうが）、みんながスマートフォンを持ち歩いて生活する高度情報通信社会を現実のものとしてイメージできたであろうか。私たちは（私は）、肩

に掛けて持ち運ぶ携帯電話やポケベルができたことにだって、「そんなものができたのか」と、とてもびっくりしたのだから。

平成 30 年 3 月公示予定の新学習指導要領では、主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）の視点が強調されるであろう。

もちろん、教員は以前から、生徒がいかに主体的に学習活動に取り組めるかということに大きな努力を払ってきた。学習活動においては、学習者が学習内容に興味・関心を持って、主体的に取り組むことが極めて重要である。そして、知識・技能の習得ということだけを考えれば、それだけでよかったのかもしれない。また、以前であれば、社会人・職業人としても、それだけでかなりやっていけたのかもしれない。しかし、現在の社会では、われわれが社会人・職業人として直面する課題は、ますます複雑で複合的なものになっている。もちろん、知識・技能の習得が重要なことは当然であるが、もはや既存の知識・技能だけでは、また、個人の力だけでは到底解決できない課題も多くなっている。そこでは、様々な知識・技能を持った人たちが、協働して対話的に課題解決に立ち向かっていくことが求められている。つまり、新学習指導要領における主体的・対話的で深い学びの視点の重視も、「社会的・職業的自立、学校から社会・職業への円滑な移行に必要な力」の育成というキャリア教育の一環であると捉えることもできるであろう。

要は、これからの高校は、生徒に予測不可能な事態、想定外の事態に、また、複雑で複合的な課題に、なんとか対処できる能力や態度を身に付けさせていくことが大事なのではないか。

能力や態度の育成は、時間の掛かる息の長い取組である。高校時代だけで完結するわけではない。答申が指摘するように、幼児期の教育から高校卒業後も含めて、一生継続されていかなければならない取組である。

4. 終わりに

生徒指導は生徒の人格のよりよい発達を目指して行われるものである。また、進路指導も生徒の個性の確立を目指して行われるものである。したがって、すべての教育活動は、生徒指導であり進路指導であるということができるかもしれない。

また、生徒指導も進路指導、人間としての在り方生き方教育である。人間は一生悩みながら迷いながら生きていくことになる。いろいろなものごとや人間関係の中で、どうプライオリティを付けバランスを取ってやり繰りしていくかが求められているような気がする。様々な不満や怒りや悲しみや苦痛も感じることがあるであろう。しかし、それらは人間が社会とのかかわりの中で生きていかなければならない以上、逃れることができないもので

ある。要は、社会とどう折り合いを付けていくか、生きている限りは常にその作業にかかわっていかなければならない。そういう自覚と覚悟を固めさせることも、生徒指導や進路指導の一部分であろう。

謝辞

われわれは日々の業務の中で様々な実践を行い、様々なことを思ったり考えたりしている。しかし、それらを文章という形にまとめ上げることは、決して容易なことではない。今回、このような形で、自分の考えをある程度文章として整理できたことは、私にとってはとても意義深いことである。ただし、日々の業務と並行する形で作業を進めざるを得なかったため、十分な時間が掛けられたわけではない。考察の不十分な点や表現の稚拙な点が多々あることは、私自身が十分承知していることである。しかし、今回の実践論文は、ある意味では私自身の学校現場における格闘の記録であり、また、高等学校を定年退職するに当たっての記念碑的なものになるとも考えている。このような機会を与えてくださった静岡理工科大学には、心より感謝を申し上げたい。

文献

- 1) 文部科学省, “高等学校学習指導要領解説総則編” (2009)
- 2) 文部科学省, “生徒指導提要” (2010)
- 3) 鋤崎勝也, “教育現場から提言する一生徒指導の実態とこれからの生徒指導”, 九州ルーテル学院大学紀要 VISIO (2006)
- 4) 静岡県高等学校長協会, “会誌第 51 号” (2014)、“会誌第 52 号” (2015)、“会誌第 53 号” (2016)、“会誌第 54 号” (2017)
- 5) 静岡県高等学校副校長教頭会, “副校長教頭実務の手引き” (2017)
- 6) 鋤崎勝也 “進路指導Ⅱーキャリア教育の在り方についてー”, 九州ルーテル学院大学紀要 VISIO (2009)
- 7) 児美川孝一郎 “日本における「キャリア教育」の登場と展開ー高校教育改革へのインパクトをめぐってー”, 法政大学リポジトリ (2004)
- 8) 児美川孝一郎 “権利としてのキャリア教育”, 明石書店 (2007)
- 9) 文部科学省, “今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について” (2011)
- 10) 文部科学省, “高等学校キャリア教育の手引き” (2011)