



基礎教育保障学研究

きそきょういくほしょうがくけんきゅう

The Journal of the JASBEL

第10号

だいじゅうごう

改訂版

かいていばん

2026年9月

JASBEL
JAPANESE SOCIETY
BASIC EDUCATION

基礎教育保障学会

きそきょういくほしょうがっかい

ISSN : 2433-3921

目 次

『基礎教育保障学研究』第10号の発刊にあたって	vi
-------------------------------	----

論 稿

〈研究論文〉

中野綾香（上智大学）.....	2
公教育における不登校支援の再編成 一校内教育支援センターの制度・運用面の標準化に着目して—	

〈研究論文〉

上村英男（福岡工業大学短期大学部）.....	20
多様な学修者への教育機会の保障に向けたUDLの視座と環境設計 一学びの多様な学校と夜間中学の現状と課題を手掛かりに—	

〈研究論文〉

玉田なつみ（元大阪大学大学院）.....	41
日本育ちの外国にルーツを持つ子どもの読み書き実践 一多様なリソースの活用に着目して—	

〈研究論文〉

石川昌紀（東京家政大学・東京家政大学短期大学部）.....	59
基礎教育保障に寄与する巡回保育相談の実践的意義	

〈研究論文〉

木山 蒼士（北海道教育大学大学院・院生）・布川 舞桜（北海道教育大学・学部卒業生）・ 鈴木 うらら（北海道教育大学・学部卒業生）・竹村 和真（北海道教育大学・学部生）・ 高橋 知佳子（北海道教育大学・学部生）・永井 颯人（北海道教育大学大学院・院生）.....	76
教育的文脈における大学知の社会還元に関する理論的考察 一多様な主体が会する学び場づくりとしての〈基礎教育保障〉—	

〈研究ノート〉

山田勝治（大阪府立西成高等学校）・小島祥美（東京外国語大学）.....	95
高校全入時代における批判的識字の重要性 一西成高校での「ことばの力のものさし」検証からの示唆—	

〈研究ノート〉	
裴 潤哲（京都大学大学院）.....	112
神奈川県における第二次高校増設運動の展開と質的改善要求の限界	

〈評論〉	
碓井健寛（創価大学）.....	128
オープンデータのジレンマを越えて	
—自主的社会的影響評価としての可視化実践—	

〈研究報告〉	
金 侖貞（東京都立大学）.....	137
韓国におけるデジタル識字政策の展開と「第1次成人デジタル文解能力調査」	

〈実践報告〉	
高橋純子（福岡市立福岡きぼう中学校）.....	147
夜間中学校における進路を考える	

〈実践報告〉	
明石浩司（福岡市立福岡きぼう中学校）.....	154
日常生活に直結する知識や技能を主とした学習内容を通じた学習指導	
—「生活单元」による基礎教育保障の実践—	

第10回大会記念企画

【テーマ】 設立10年を振り返り、今後の10年を展望する

〈報告〉	
長岡智寿子（田園調布学園大学）.....	162
報告：第10回大会記念企画	
—設立10年を振り返り、今後の10年を展望する—	

〈報告〉	
岡田敏之（世界人権問題研究センター）.....	169
第10回大会記念企画 設立10年をふりかえり、今後の10年を展望する	
—夜間中学の観点から—	

〈報告〉	
野山 広（国立国語研究所）.....	173
第10回大会記念企画 設立10年をふりかえり、今後の10年を展望する	
—日本語教育の立場から—	

〈報告〉	
森 実（大阪教育大学名誉教授）	181
第10回大会記念企画 設立10年をふりかえり、今後の10年を展望する	
—識字の観点から—	

〈報告〉	
宮嶋晴子（九州女子短期大学）	184
第10回大会記念企画 設立10年をふりかえり、今後の10年を展望する	
—生活困窮者の学習支援の立場から—	

〈報告〉	
津田英二（神戸大学）	189
第10回大会記念企画 設立10年をふりかえり、今後の10年を展望する	
—障がい者の基礎教育・生涯学習の立場から—	

〈報告〉	
遠藤知恵子（札幌遠友塾自主夜間中学/北海道に夜間中をつくる会/北翔大学名誉教授）	194
第10回大会記念企画 設立10年をふりかえり、今後の10年を展望する	
—本学会の今後の展開への期待—	

会場校企画

【テーマ】 教育を支える基盤となる関係構築

〈報告〉	
久富陽子（大妻女子大学）／高橋ゆう子（大妻女子大学）／	
鯨澤裕子（社会福祉法人杉の子保育会 経堂保育園）／中島亮子（三鷹市立 三鷹第五小学校）／	
加藤悦雄（大妻女子大学）／石井章仁（大妻女子大学）	198
第10回大会会場校企画	
—教育を支える基盤となる関係構築—	

特別課題研究企画

【テーマ】 「外国人」 への基礎教育保障を問い直す

〈報告〉	
新矢麻紀子（大阪産業大学）	207
「外国人」 への基礎教育保障を問い直す	
—特定課題研究シンポジウム 企画の趣旨と実施報告—	

〈報告〉

- 高橋 徹（元 神奈川県立高校教員／認定NPO法人多文化共生教育ネットワークかながわ（ME-net））……212
多文化・多言語の子どもたちの課題
—方言札を教訓に多文化共生教育を考える—

〈報告〉

- 神吉宇一（武蔵野大学）……220
共生社会の実現と日本語教育
—地域日本語教育のあり方から—

国勢調査活用プロジェクト

【テーマ】 都道府県レポート及び全市町村データベース完成報告

〈報告〉

- 添田祥史（福岡大学）・碓井健寛（創価大学）・江口 怜（摂南大学）・
棚田洋平（部落解放・人権研究所）・横関理恵（旭川市立大学）……231
国勢調査活用プロジェクト 最終成果報告

書 評

- 生田周二（奈良教育大学（名誉教授））……242
西垣順子・武井哲郎・伊田勝憲 著『地域がつくる子どもの居場所—不登校になっても孤立しないまちづくり』晃洋書店 2025年1月
- 高橋味央（大阪教育大学）……245
倉石一郎編 著『媒介者とマイノリティの教育社会史—人と教育をつなぐ』昭和堂
2025年11月
- 松本 大（放送大学）……248
江口 怜 著『夜間中学との出会い方—未来を考えるための歴史』東京大学出版会
2026年3月
- 編集後記……251

『基礎教育保障学研究』第10号の発刊にあたって

『基礎教育保障学研究』第10号編集委員会

昨年（2025年）の研究大会は、本学会が設立されてから10周年の記念大会でした。今回の『基礎教育保障学研究』第10号には、その際に開催された「第10回大会記念企画 設立10年をふりかえり、今後の10年を展望する」というリレートークの企画趣旨、報告概要等も掲載されています。リレートークは、「夜間中学の観点から」「日本語教育の立場から」「識字の観点から」「生活困窮者の学習支援の立場から」、「障がい者の基礎教育・生涯学習の立場から」という学際的な観点・立場からの報告と、「本学会の今後の展開への期待」というテーマの展望論文が掲載されています。その展望の中で以下のことが記述されています。

「当事者との交流を通して、「学びの本質とは何か」を根底から問い直す機会を与えられている。基礎教育を求め、あるいは必要としている人々の多様化、不登校の急増等からは、「教育とは何か」を原点から問い直し、既存の学校教育を中心とした教育体制の再構築を迫られているといえる。彼らとの交流からは個々人が「共に生きる」ことの大切さや、そのための知恵を蓄積している。これらの実践を通して、共に生きることの意味や、「共生社会」の実現を目指して関連分野と連携し、教育・福祉・労働等の共同研究ネットワーク構築につとめ、地域に根差した実践をしたいと考えている。」

（遠藤知恵子「本学会の今後の展開への期待」本誌p.195より引用）

一方、本学会が設立され、教育機会確保法が成立した2016年から約3年たった2019年の6月に制定された「日本語教育推進法」の目的を概観すると、「共生社会」の構築に向けて重要な課題の一つと捉えられる外国人やマイノリティに対する基礎教育の保障という考えが包含されています。

(2) 日本語教育の推進に関する法律（日本語教育推進法）について

1) 法律の目的

法律の主な目的について、三つあげるとすれば、「外国人等が日本語を学ぶ機会を保障すること」「日本語教育を通じて「外国人の生活の安定と向上」および「多文化共生社会の実現」に資すること」「国・地方公共団体・教育機関・事業者・市民が協働して推進するための基本的枠組としてこの法律を定めること」などがあげられよう。

（野山広「日本語教育の立場から」本誌p.174より引用）

共生社会の基盤となる基礎教育保障を支える基本法である「教育機会確保法」「日本語教育推進法」が成立して久しいわけですが、油断をすると、多様性を認めないような時代が到来しそうな流れに傾くことが少なくありません。この流れを押しとどめるためには、一人ひとりの市民、住民が、自他を知り、足るを知り、連携・協働して「共に生きる」社会を構築していこうとする創造力を育むことが期待されます。その創造力を培う際の根幹をなすのが、基礎教育だと思います。多様な言語・文化背景やさまざまな世代の人々との共生を目指す社会の構築において不可欠な異文化・多文化理解、寛容性・柔軟性の促進に向けた道程を明らかにしていこうとする本学会の研究と実践は、今の時代だからこそ、以前にも増して大きな意味を持っていると思います。その基礎教育の保障に向けて、国内外で多くの実践や研究が展開され、試行錯誤がなされているわけですが、その実態や実践を踏まえて省察、考察した多くの論考が今回も『基礎教育保障学研究』第10号に寄せられました。

本号では第9号の際と同様、特集テーマを設定せずに、原稿の募集を行いました。その結果、特集を設けなかったことが会員の投稿する気持ちに対して、今回もある意味プラスの刺激・影響を与えたのか、13本の論文（研究論文11本、研究ノート2本）が投稿され、査読の結果（カテゴリーが研究論文から研究ノートに変更された論文も含めて）、「研究論文」5本、「研究ノート」2本が掲載可となりました。他に報告論文として（一般投稿4本：評論1本+研究報告1本+実践報告2本、第10回大会記念企画関連の報告7本、現地校企画関連の報告1本、特定課題研究関連の報告3本、国勢調査活用プロジェクト関連の報告1本）16本が掲載されました。そして書評については、4本が掲載されました。

まず、研究論文の5本に関してですが、中野論文は「公教育における不登校支援の再編成」に関して、校内教育支援センターの制度・運用面の標準化に着目して、標準化／非標準化という枠組みから捉えることにより、今後の校内教育支援センターの展開の方向性について考察し、特に、不登校支援に関する地域格差の是正を企図して進められる当該センターの設置が、制度設計と実際の実践としての運用の双方において、いかなるかたちで標準化を志向しているのかを検討したもの」です。上村論文は「多様な学修者の学ぶ機会の保障に対する近年の施策の動向を整理し、多様な学修者の受け皿として注目を集めている「学びの多様化学校」や「夜間中学」の背景・現状を明らかにするとともに、それらが抱える課題について検討し、さらには、「学びのユニバーサルデザイン」の視点から「学びの多様化学校」と「夜間中学」の位置づけを明確にすると同時に現代の学びに向けた環境について考察し、多様な学修者に対する教育機会の保障に向けた手掛かりを示したもの」です。玉田論文は「複言語・複文化環境の下で生活する子どもたちの背景を考慮した教育を検討するうえで、彼・彼女らに対する学習支援や教育実践の実態を踏まえて、教育の前提にあるリテラシー観を見直すことを試みており、その契機として、日本育ちの外国にルーツを持つ子どもが日常的に読み書きとどのように関わっているのかという実践の一端を明らかにしているもの」です。石川論文は「巡回保育相談に関する先行研究の検討を基盤

とし、執筆者が相談員として関わるさいたま市の巡回保育相談における記録資料および実践経験を相補的に活用しながら、基礎教育保障の観点からその実践的意義について考察し、さらには、巡回保育相談の構造的限界と課題についても論じているもの」です。木山・布川・鈴木・竹村・高橋・永井論文は「大学の「第三の使命」としての社会貢献に関連して、「大学知の社会還元」に焦点を当てており、大学知の社会還元を単なる「知を届ける行為」としてではなく、「多様な主体が会する学び場づくり」の視座から再定位しながら、二つのこと（大学の「第三の使命」としての社会貢献の要請を確認し、教育的文脈における大学生参与の実態とその構造的限界」及び「地域とともにある学校への行政的展望と孤独・孤立防止の政策動向を踏まえ、〈基礎教育保障〉の概念的可能性）」について検討、論じたものです。

これらの論文の中に通底しているのは、今後の共生社会の構築の基盤となる「公教育」「学びのユニバーサルデザイン」「学びの多様化学校」「夜間中学」「複言語・複文化環境の下で生活する子どもたちのリテラシー」「巡回保育相談」「大学知の社会還元」を含めた言語・学習環境の整備促進や充実を見据えた課題の指摘や展望でした。換言すれば、以下のような広義の意味のリテラシー（ユネスコの定義やパウロ・フレイレ（ブラジルの教育実践家・思想家）の理論を踏まえた広義の定義）の力を身に着けるための「学び」の環境をつくっていくためには、どうしたらいいかについて省察、考察したような内容であったと思います。

「読み書きを必要とするあらゆる活動への参加を可能にする知識や技能を獲得し、所属する集団やコミュニティ（人々との相互作用）の中で自分が置かれた状況を把握する。それとともに、言語生活の在り方を理解し、状況に応じて省察（自己批判、自己を俯瞰して観ることなど）しながら有効な役割を果たすことのできる力」

（岩槻知也編著（2016）『社会的困難を生きる若者と学習支援—リテラシーをはぐくむ基礎教育の保障に向けて』明石書店、pp.41-66を引用・参照して筆者が改訂した定義）

続いて、研究ノート2本に関して、山田・小島論文は「現代の教育状況を踏まえつつ、教育困難校においていかに批判的識字の育成が必要であるのかについて、西成高校で取り組む学習活動をもとに考察しており、萌芽的な研究として、今後の教育困難校の変革に向けた教育的示唆を提示するとともに、広く高校教育の発展に寄与しようとしているもの」です。斐論文は「1970年代から1980年代にかけて神奈川県で展開してきた第二次高校増設運動を対象に、地域ごとの運動団体の多様な展開過程とそれに基づく高校増設要求がいかなるものだったのか、そして増設運動団体が目指した教育の質的改善要求の背景と限界について解明しようとしているもの」です。両論文とも、挑戦的で萌芽的な視点から学校や地域の実態に焦点を当てた調査研究であり、今後のさらなる展開、発展が期待されます。

次に、一般投稿としての評論1本・研究報告1本・実践報告2本についてですが、碓井論文（評論）は「義務教育未修了者分布の可視化実践を、法的正当性と社会的正当性の二層構造として捉え直しつつ、理論的視座と制度的背景を整理したうえで、国勢調査データを用いた可視化実践の構造を検討し、オープンデータの再利用が基礎教育保障の実践的課題の共有にどのような含意をもつのかを考察しているもの」です。金論文（研究報告）は「まず、韓国の識字教育政策の中でデジタル識字がどのように位置付けられているのか、次に「第1次成人デジタル文解能力調査」がいかなる内容で実施され、どのような結果が明らかになったのかを概観し、さらには、このような韓国の識字教育の動きが日本にどのような示唆を与えるのかを提示しているもの」です。高橋論文（実践報告）は「所属校の生徒の進路意識や卒業に対する意識を把握するため、令和7（2025）年4月に進路を考える学活を全校生徒対象に行い（その際、3年生21名に紙によるアンケートを行い）、その結果の分析をした上で、生徒の現状を踏まえ「目標をもち、生き方を考え、次のステージに向かう力をもった生徒の育成」を目指した進路指導や職員研修等を実践した結果の報告、及び省察を行い、夜間中学における進路や進路指導の在り方について考察したもの」です。明石論文は「所属校の夜間中学では、安心できる居場所としての役割を果たすと同時に、生徒が社会へ踏み出す力を育成する学校であることを目指して、日常生活に直結する知識・技能を中心とした「生活单元」を教育活動の柱として位置付けて実践を蓄積してきており、その実践に対する省察結果を報告したもの」です。

最初の2本に関しては、それぞれ国内、海外の調査結果を取り上げた評論、調査報告であり、今後の研究の拡充、発展や、調査結果の応用、活用が期待されます。次の2本については、夜間中学の現場の実践報告論文であり、こうした実態を踏まえた省察の結果が、今後の現場での教育／学習に生かされることを改めて期待したいと思います。

この後には、昨年の大会において企画された4つのプログラムの報告を踏まえて省察した論稿が第10回大会報告として続いています。

まず第10回大会記念企画のリレートークからは、以下のように、7本の寄稿がありました。長岡論文は「設立10年を振り返り、今後の10年を展望する」ということで、リレートークの趣旨、概要をまとめています。岡田論文は「夜間中学の観点から」、野山論文は「日本語教育の立場から」、森論文は「識字の観点から」、宮嶋論文は「生活困窮者の学習支援の立場から」、津田論文は「障がい者の基礎教育・生涯学習の立場から」の報告をして、遠藤論文は「本学会の今後の展開への期待」というテーマで、本学会に対する期待と展望を述べています。遠藤論文でも述べていますが、平和の根幹、基盤を揺るがすような時代の流れを抑制し押しとどめ、多様な言語・文化背景の人々と共生していくためには「一人ひとりの市民が、自らを知り、自ら社会を創造していく力を育むこと」（遠藤2026: 195）が不可欠であり、その根幹となるのが、まさに「基礎教育」なのだと改めて思った次第です。

次に、会場校企画からは1本の寄稿がありました。第10回大会会場校企画 教育を支える基盤となる関係構築ということで、久富論文は企画の趣旨（目的、概要等）について、高橋論文は企画の背景にある考え方等に関して司会者の立場から、鯨澤論文は「個人を尊重しつつ周囲との「つながり」を育む保育環境から考える一子どもの育ちの連続性の確保を目指して」というテーマで、中島論文は「保育園・幼稚園との接続・児童一人ひとりを大切にする学び」というテーマで、加藤論文は「子どもの権利から見た関係構築—改正『世田谷区子どもの権利 条例』を手がかりにして」というテーマで、石井論文は「就学前の多文化の子どもの『遊びを通した生活や学び』における困り感と対応」というテーマで、各人シンポジストとしての立場から大会当日の話の概要を報告しています。

この企画の概要の5章で、「関係構築のための環境と遊び（学び）」に必要な要素として、5つのこと（①子ども同士の関係構築のための環境作りの重要性、②遊びの中で必要となる言葉の獲得（≒学習言語に近い）、③集団遊び（鬼遊びほか）やりズムのある遊びは関係をつくるきっかけが期待できること、④分かり合うための保育環境や保育方法上の工夫、⑤遊びに対する保育者の役割（モデル、共同作業、環境構成・再構成、見守り）である。）を挙げています。これらの要素は、夜間中学や地域の日本語教育の現場でも、学びの環境を提供する際に大いに参考になる重要な要素であると思った次第です。

その次に、特定課題研究シンポジウム「『外国人』の基礎教育保障を問い直す」からは、3本の寄稿がありました。新矢論文は企画の趣旨とシンポジウムの概要について報告しています。高橋論文は「多文化・多言語の子どもたちの課題 方言札を教訓に多文化共生教育を考える」というテーマで「在日移民の教育課題～「いじめ」「ことば」「アイデンティティー」および日本の在留管理システムが教育に及ぼす課題、及び、国内の多文化・多言語地域である琉球諸島の学校で起きた「方言禁止」「方言札現象」を追跡しつつ、この二つの領域を比較することで、「多文化共生教育」の留意点について論じたもの」です。神吉論文は「共生社会の実現と日本語教育—地域日本語教育のあり方から」というテーマで、「日本社会における地域日本語教育の政策的取り組みを概観しつつ、地域日本語教育の具体的な取り組みを通して、どのような成果が上がっているのかを明らかにし、日本語教育を通した共生社会の実現を目指すために、日本語教育に求められることについて論じたもの」です。2人の登壇者の話も含めて、今後の共生社会構築に向けた基盤となる、多様な言語・文化背景の人々に対する日本語教育／学習支援も含む基礎教育の保障に向けて、本シンポジウムの企画内容が大きな刺激となったものと思いました。また、その刺激が、大会終了後の懇談・交流の場において、共生社会、多様性、日本語教育等に関する意見交換や対話のきっかけになったのではないかと、改めて感じました。特定課題研究のさらなる発展・深化、展開に期待したいと思います。

その後には、〈報告〉国勢調査活用プロジェクトの最終成果報告が掲載されています。

添田・碓井・江口・棚田・横関論文は「第10回研究大会時のプロジェクトの最終報告会の内容、特に都道府県レポートの総括を中心に記録としてまとめており、エリアごとに義務教育未修了者の分布と特徴、基礎教育保障の現状と課題について述べたもの」です。このプロジェクトでは、さまざまな方々の協力の下、国勢調査の結果を活用した全国的な調査が実施、展開されました。その成果は、データベースとしては勿論、『基礎教育保障学研究』別冊1, 2号としてもまとめられて発行されています。構築されたデータベースを踏まえたHPで検索できる内容含めて、全国的な都道府県レポートがまとめられたこと自体も実に画期的で貴重なデータや資料が整備、提供されたものと痛感します。今後は、これらの成果が基礎資料としてアクションリサーチ的にさらに活用、応用されながら、新たな夜間中学の設置、運営等を含めた基礎教育の保障の充実に向けて役立つことを大いに期待したいと思います。

さらには、本学会に寄贈された著作や報告書等に対する書評が3本掲載されています。基礎教育保障学に隣接すると考えられる領域・分野の研究や報告等、労作・力作の数々に対する書評を手掛かりとして、実際の著作等も手に取っていただけたらと思います。そして、その著作の内容が、ひいては、実践の現場における応用、援用に向けて、水先案内役を果たすこととなれば幸甚です。

最後に、今回の10号の発行に際して協力いただいた多くの方々に、この場を借りて改めて感謝申し上げますとともに、次号以降の投稿、寄稿、そして別冊第3号の発行に向けても協力のほど、何卒よろしくお願い致します。

論 稿

〈研究論文〉

公教育における不登校支援の再編成

—校内教育支援センターの制度・運用面の標準化に着目して—

Reorganizing Support for School Non-Attendance
in Public EducationFocusing on the Standardization of Institutional and Operational Aspects
of In-School Educational Support Centers

中野綾香（上智大学）

NAKANO, Ayaka (Sophia University)

I. 問題と目的

本稿では、公教育における不登校支援の再編成という観点から、現在全国的に設置が進められる校内教育支援センターが、従来の不登校支援の枠組みの中でどのように制度的に位置づけられているのかを明らかにする。とりわけ、不登校支援に関する地域格差の是正を企図して進められる当該センターの設置が、制度設計と実際の実践としての運用の双方において、いかなるかたちで標準化を志向しているのかを検討する。従来、校内教育支援センターについては、当該センターの設置による不登校支援の対応力拡大や地域格差是正という観点から、全国的な支援体制の整備に関する議論がなされてきた（江角 2022, 2025）。だが、当該センターは、近年設置が進められていることもあり、支援員の資格要件や連携のあり方等、制度整備・教室運用に関する標準化の議論自体が十分に存在していない。本稿では、不登校支援体制の再編成の契機として位置づけられる校内教育支援センターの制度面及び運用面について、標準化／非標準化という枠組みから捉えることにより、今後の校内教育支援センターの展開の方向性について考察していく。

上記に関する議論を進めるにあたり、まずⅠ-1及びⅡにおいて、先行研究に基づいた検討を通じて校内教育支援センターの施設の設置等に関する制度的な位置づけを把握したのちに、国・自治体における当該センターに関する政策・資料等の分析⁽¹⁾を行うことにより、当該センターに期待される機能や、支援員の資格要件を含めた制度設計の傾向を整理する。次に、Ⅲにおいては、こうした制度としての存在を前提としつつ、校内教育支援センターの実際の運用をめぐって、どのような業務内容や運用に伴う支援員の配置要件、そして学校内外との連携が生じているのかを、支援員及び学校管理職を対象としたインタビュー調査に基づき明らかにする。以上の検討を通して、校内教育支援センターの整備がもたらす不登校支援体制の再編成の構造と、そこで生じる標準化／非標準化の特徴を明らかにする。本稿における「標準化」とは、施設の全国的な設置等の条件整備の観点のみでなく、当該センターに期待される機能、支援員の資格要件、実際の支援員配置及び連携等

を含めた運用体制という複数の水準から捉えるものとする。なお、本稿は、中野・酒井（2026）で示された当該センターの組織の特性に関する知見を踏まえつつ、分析対象を各自治体の制度設計に広げ、標準化の観点から制度と運用・連携の様相を論じるものである。

1. 校内教育支援センターの設置にみる制度面での標準化の動き

まず、日本の公教育における標準化の観点について検討を進めていく。末富（2012, p.159）は、公教育において最低限確保する必要がある内容が拡大し、その水準が高まるなかで、それらを支える財政基盤は、短期的な補助金や地方政府の裁量に任されていることが多いことを指摘する。その結果、児童生徒をサポートする特別支援教育支援員の配置不足を含め、都道府県間の格差が生じることを明らかにしている。そして、戦後日本の教育の特徴として、地域間の教育条件の格差をフラット化する「面の平等」（荻谷 2009）の論考を踏まえ、発達上のさまざまな課題を抱えた子どもに対するインクルーシブな教育条件の整備については、依然として「面の平等」にはほど遠い状況にあることを論じている（末富 2012, p.159）。こうした観点は、学校への通いづらさを感じる児童生徒への対応にも適用可能である。例えば、文部科学省から2019年に出された「不登校児童生徒への支援の在り方について（通知）」では、不登校支援の中核となる教育支援センターの「未整備地域を解消」し、より多くの地域への施設の拡充が望まれることが示されている。地域間格差に関する指摘は先行研究でもなされており、江角（2022）は、不登校児童生徒の学びの保障に向けて学校外に設置されている教育支援センターについて、自治体内でも教育支援センターと自宅との距離が遠く、利用することが難しい児童生徒が存在するなど、地域間格差が存在することを指摘している。同様の指摘は不登校児童生徒が通室する民間のフリースクール（オルタナティブスクール）の文脈でも言及されており、藤根・橋本（2016）では、「オルタナティブスクールは都市部を中心に広がり、人口規模の小さい町村部には少ないこと」（p.91）が述べられている。つまり、不登校児童生徒に対する学校内外の支援の受け皿は地域によって偏在しており、児童生徒がどの自治体・地区に居住しているのかによって、アクセス可能な支援の選択肢に差が存在しているといえる。

こうした不登校児童生徒への支援環境を含む、インクルーシブな教育条件の整備に関する「面の平等」からの距離感は、施設等の立地条件のみならず、支援を行う場に関しても指摘できる。従来、学校内での不登校児童生徒への対応は、別室登校というかたちで、該当する児童生徒が保健室や相談室、校長室に通うなかで行われており、こうした保健室登校等が不登校児童生徒にとっての、登校の一つのかたちとしてみなされてきた（伊藤 2003; 山本ら 2012）。ここでは、不登校支援にあたって、養護教諭の役割が重要となる旨が、2014年に公表された「不登校に関する調査研究協力者会議」の報告書等にも記載されており、不登校児童生徒が学級の代わりに登校する可能性のある保健室、相談室、図書室等の環境整備を進めることが必要であることが述べられる。他方で、こうした保健室登校については、施設・環境整備に向けた具体的な対応策が全国的に制度化されてきたわけではなく、

秋葉（2001）において分析されるように、児童生徒の身体的トラブルへの問診プロセスを通じた悩みへの対応など、一対一の細やかなやり取りを行うなかで、各学校に配置された養護教諭が各々の力量と工夫のもとで支援を継続してきたのが現状である。

上記の不登校支援に関する「面の平等」への距離感は、学校内に不登校支援のための制度的な場を設けるという全国的な政策の流れが具現化されるなかで、徐々に解消される傾向がみられていく。近年、不登校児童生徒数が増加の一途を辿る現状のもとで、学級を中心として編成を行う従来の学校教育のみならず、不登校児童生徒が通いやすく、居場所を見つけやすい場を確保していくことが、喫緊の教育課題として浮上してきた。そして、2016年に成立した「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」（通称、教育機会確保法）以降、指導・支援への期待が高まっていた学校以外の場⁽²⁾だけではなく、教育支援センターの「未整備地域を解消」という施策の観点も相まって、学校内において不登校児童生徒が通うことのできる場が設けられることになった。具体的には、2023年3月に出された「誰一人取り残されない学びの保障に向けた不登校対策（COCOLOプラン）」、並びに2023年6月に閣議決定された「第4期教育振興基本計画」において、不登校支援の方策の一つとして、校内教育支援センターの設置促進が謳われた。そして、2023年度補正予算では本事業に29億円が計上されるとともに、2025年度予算では、「校内教育支援センター支援員の配置事業」が新設されることで、不登校傾向のある児童生徒に対し、学習支援・相談支援等を行う支援員の配置に必要な経費が盛り込まれた（中野・酒井 2026）。このように政策面での整備が進むなかで、仁平（2014: 122）が指摘するように、従来学校の保健室が担ってきた居場所提供の機能が、学校という領域に、より十全に埋め込まれることになったのである。

校内教育支援センターの全国的な設置の促進は、不登校児童生徒がアクセス可能なオルタナティブな教育機会を最低限確保し、不登校支援における選択肢の豊富さに関する地域差を一定程度なだらかにする。つまり、居住地の近隣には学区における公立の小・中学校が存在していることから、全国各地の公立学校の内部に校内教育支援センターが設置されることにより、児童生徒は距離的な通いづらさや施設数の少なさ等の地域間格差による制約を受けにくくなる。こうした状況は、地域間の教育条件の格差をフラットにし、多様な個別的要請を「普遍的で共通の教育」（大桃・背戸 2020, p.6）の保障へと組み込むかたちで、不登校児童生徒への指導・支援に関する一定の目的をもった施設を全国的に設けようとする動きとして理解できる。すなわち、これは「面の平等」（荻谷 2009）を志向する政策展開であり、教育機会確保法の成立もあいまって、不登校児童生徒の教育の機会を保障することに向けた制度面の整備による、施設の設置を通じた標準化の動向である。

2. 不登校支援の新たなフェーズ：学校外支援の拡充と校内支援体制への回帰

こうして学校内に不登校児童生徒への指導・支援に関する専用の場を設けることは、学校以外の場における多様な支援の機会の充実を図っていくことを前提としながらも、スク

ールカウンセラー（以下、SC）やスクールソーシャルワーカー（以下、SSW）等との多職種連携を基盤として、学校内に独立した支援拠点を設けることで、結果として学校を中心とした支援体制へと回帰する動きを伴う。つまり、公教育における不登校支援に関する「面の平等」が展開することは、従来、一条校外で実施される傾向にあった不登校支援に関する実践及び対応を、公教育の内部に位置づけ直すことを意味する。これは、日本全国どこにしようともアクセス可能な、不登校支援のための標準化されたシステムが配備されることを含意している。酒井（2023, p.47）は、不登校への指導・支援がそれぞれの時代の社会状況と密接に関連してきたことを指摘し、不登校支援の展開を大きく3つのフェーズに区分している。第1フェーズは、1980年代末から90年代にかけて学校中心の支援の取り組みが進展した時期とされ、心の居場所としての学校づくりに向けてSCの配置が進められたとされる。第2フェーズは、1990年代のバブル経済崩壊により若者の雇用の悪化と関連づけて不登校問題が捉えられ、将来の社会的自立に向けた支援の必要性が唱えられた時期であり、学校の機能の限界が露呈するなかで、関連機関との連携が求められるようになったとする。そして、第3フェーズは、2010年代半ば以降、学校以外の場での指導や支援への期待が高まりを見せた時期であり、学校は主要な存在ではあるものの、子どもの指導・支援に当たる多様な機会の一つとして位置づけられつつあったとされる（同上）。

上記のフェーズの流れに基づき、現在設置が進む校内教育支援センターに関する政策動向を踏まえると、学びの多様化学校の全国的な設置促進の方針にもみられるように、学校という体系の内部に、学校に通いづらさを感じる児童生徒の居場所と学びの場を組み入れる動きが存在するといえる。COCOLOプラン以降、学校以外のフリースクール等が、学校に行けない、または行かない選択をした児童生徒に対する教育等の機会を提供する場として注目されるようになり、さまざまな自治体でそうした施設の運営費用への助成事業が導入、あるいは検討されている（中野 2026）。こうした学校外の多様な居場所・学びの場の充実に向けた動きと並行して、現在、SC等との多職種連携を基盤とし、不登校児童生徒への指導・支援の役割を担うものとして、学校内部の場がより強く想定されているといえる⁽³⁾。このような動きは、酒井（2023）の不登校支援に関する3つのフェーズを踏まえると、学校以外の場での多様な支援の機会の充実と、学校内部に支援拠点を設けることによる学校を中心とした支援体制への回帰という、一見すると相反するベクトルが併存する動向として理解できる。したがって、学校内外の双方の支援体制の拡充を包含するこうした動きは、第3フェーズの延長線上にありながらも質的に異なる局面として、第4のフェーズとして位置づけることが可能である。本稿では、教育支援センター・フリースクール等の学校外に位置づく施設との連携という外側に向かうベクトルと、校内教育支援センターを中心とした学校内における不登校支援の拠点化という内側に向かうベクトルを含み込む、現代社会における不登校支援に関するこうした動きを、「再編成」として捉えていく。

II. 校内教育支援センターに関する機能の標準化／支援員の配置要件の非標準化

1. 居場所の保障と同時に展開される「学級復帰」

こうした制度整備による不登校支援の学校内への回帰の動きには、居場所としての機能を果たすことが想定される校内教育支援センターにおいて、児童生徒が学級に復帰することを成果とみなす論理が、次第に埋め込まれていく。2019年に文部科学省から出された「不登校児童生徒への支援の在り方について（通知）」では、「『学校に登校する』という結果のみを目標にするのではなく」、「不登校の時期が休養や自分を見つめ直す等の積極的な意味を持つこと」が述べられ、「学業の遅れや進路選択上の不利益や社会的自立へのリスク」の存在に留意する必要があるつつも、登校のみを到達目標としない立場が示される。他方、2025年4月に同省が公表した「不登校児童生徒への支援について」では、「学級に入りづらい児童生徒が、学校内の居場所を確保」することを促すと同時に、「不登校を未然に防止するとともに、不登校児童生徒の登校復帰を支援することが必要」である旨が示され、当該センターへの通室により、教室に復帰した児童生徒数が事業の効果として記載されている。ここでは、居場所の保障と併行して、学校への登校・学級復帰という観点から、政策効果として可視化されていることが読み取れる。

こうした文科省の動向は、自治体における校内教育支援センターの運営状況の把握や不登校への向き合い方にも影響を与えている。東京都江東区「令和5年度児童生徒の不登校の状況について」では、「令和5年度の校内別室指導支援員配置校（小学校3校、中学校12校）において、前年度と比較すると、不登校の出現率は減少し、学校復帰率は大幅に増加している」と記載されており、校内教育支援センターの設置が不登校数の減少と学級復帰に効果をもつとする⁽⁴⁾。東京都中野区の「不登校児童・生徒支援の充実について」では、校内教育支援センターの支援員が配置された3校の利用実績が紹介されており、通室児童生徒の教室復帰率が46%、25%、100%であったことが示される⁽⁵⁾。東京都豊島区でも、「校内教育支援センターで学習支援や自立支援を受け、一部の教科だけ一斉授業を受ける等して、少しずつ教室に戻ることを目指します」という記載が存在しており⁽⁶⁾、当該センターは居場所であると同時に、学級に接続するための「迂回地」として位置づけられる。

校内教育支援センターを経由した学級復帰の動きは、「学校教育において『正統』とみなされる経路に戻す」という意味合いを帯びるが、学級復帰のみを到達目標として設定することへの懸念を認識しつつ、校内教育支援センターにおける児童生徒への対応と学級復帰とのバランスを考慮している事例もみられる。例えば、町田市不登校対応ガイドラインでは、「『不登校を減らすための取組』と言うと、『学校に復帰させる取組』と連想しがちになりますが、不登校児童・生徒への支援に当たっては、必ずしも学校復帰が好ましい選択肢ではない状況の児童・生徒もいます」という前提のもとで、部分的な教室復帰や本格的な教室復帰時に必要な児童生徒への支援方法が述べられる⁽⁷⁾。

また、校内教育支援センターには、不登校になった児童生徒を学級に復帰させるだけで

はなく、不登校を未然に防止するという機能も期待されている。例えば、東京都三鷹市では、児童生徒が学校内で安心して過ごせる居場所を設けることにより、児童生徒が学校に行きづらくなる状態を未然に防止し早期に支援することが、校内教育支援センターに期待されている。さらに、当該センターであれば、不登校の児童生徒が通える蓋然性が高まるという観点から、不登校の長期化に対応する場としても位置づけられる⁽⁸⁾。つまり、校内教育支援センターを設置するにあたり、全国教育委員会及び教育関連機関に向けて示された政策及び制度の内容に沿うなかで、各自治体の教育行政において、校内教育支援センターに関する標準的な機能が設定されていくのである。

2. 支援員の属性：不登校支援における地域協働への期待

上記のような機能を有する校内教育支援センターだが、そこで子どもたちの支援を行う支援員は、教職員と同様に教員免許等の資格要件が求められるのであろうか。また、その配置については、どのような属性を有する者を想定して制度設計がなされているのだろうか。校内教育支援センターに配置される支援員に要請される属性や保有資格については、施設の設置基準及びその施設に期待される機能の場合とは異なり、全国共通で方針が定まるような標準化されたものではなく、各自治体によって要件が異なるものである。他方、「教員免許を有する者」「校長経験者」「公認心理師、臨床心理士、社会福祉士、精神保健福祉士、児童指導員又は保育士の資格を有する者」⁽⁹⁾など、教員免許及び心理専門職等の資格要件が、支援員募集に関する実施要綱等において最初の項目にあげられることが多い。こうした資格要件が実施要綱の上位に記載されることは、校内教育支援センターにおける児童生徒への支援について、何らかの教育的・心理的専門性を有する者がその業務にあたることが望ましいと考えられていることを示唆している。東京都三鷹市では、校内教育支援センターに配置される校内別室支援員として、資格の有無に応じて二つの職名が設けられている。一つ目は、「校内別室支援員（有資格）」であり、これは幼稚園教諭を除く教員免許を有することが任用の要件となっている。二つ目は、「校内別室支援員（無資格）」であり⁽¹⁰⁾、教員免許の所持が任用の要件とはなっておらず、資格を有していなくとも、校内教育支援センターに配置される支援員として任用されることになる。ここでは、専門性の有無を制度上区分しつつも、無資格者の参入も制度的に想定されていることが確認できる。こうした資格の有無を基準に職名を規定する自治体が存在する一方で、東京都江東区における「校内別室指導支援員」の募集では、2025年10月時点で資格要件は特になしと記載されている⁽¹¹⁾。このような事例からは、校内教育支援センターの支援員に関して、専門性等による明確な参入障壁が設けられていない場合もあり、条件の上ではどのような職歴の応募者であっても支援員として採用されうる制度設計になっていることが分かる。

東京都品川区の「校内別室指導支援員配置事業実施要綱」⁽¹²⁾においては、校内別室指導支援員の資格要件について、「不登校および不登校傾向の児童等の支援に意欲のある者」であり、「(1) 教員免許を有する者、(2) 学校等において児童等に対し学習指導等の経験が

ある者、(3) 教職課程、心理学または社会福祉学等を履修している大学生・大学院生、(4) その他、本事業に理解があり、校長が校内別室指導支援員として適当と認めた者」と規定されている。つまり、校内教育支援センターの支援員には、教員免許を取得しており、学校教育で児童生徒に関わった経験のある者が配置されることが期待されつつも、実際には、学校教育等に関心のある学生という存在も支援に関する重要な人的資源として想定される。そして、「本事業に理解があり」という文言が挿入されることにより、その属性を問わず、校内教育支援センターでの児童生徒への支援活動に興味関心のある者は、学校管理者が適当と認めるのであれば、支援員として配置されることになるのである。

こうした制度設計のもとで、全国的に急速な人員配置が進む校内教育支援センターでは、学生のみならず地域住民の参画も想定されていく。2023年11月に出された「不登校の児童生徒等への支援の充実について（通知）」では、当該センターの指導体制について、教師や学習指導員による学習支援、SC等による相談支援に加え、「コミュニティ・スクール（学校運営協議会を設置した学校）や地域学校協働活動の枠組みを活用することにより教職員と地域の関係者が連携・協働して運営を行うことも考えられる」ことが記されている。当該センターの全国的な展開に伴い、十全な支援員数を確保するために、学校と一定の関係性を有する地域住民等にも焦点が当てられるようになったのである。また、2025年5月に文部科学省が出した「地域と学校の連携・協働の更なる推進方策について」では、学校が地域住民と協働するなかで、不登校児童生徒及び不登校傾向にある児童生徒への支援体制を築くことに言及されている。ここでは、「コミュニティ・スクールは、学校と地域をとりまく課題解決のための仕組み」と位置づけられ、学校と地域との協働活動は、従来の登下校時の交通安全や花壇整備、児童生徒への学習支援、学校における働き方改革への支援といった取り組みにとどまらず、「不登校やいじめなど、学校内外において子供が抱える問題への対応」という役割を担う存在として再定義される。同資料では、不登校対策を行うコミュニティ・スクールの事例として、北海道登別市の事例が取り上げられ、「学校運営協議会の組織を生かし、多様な関係主体との円滑な情報共有や連携・協働により、チームとしての不登校対策体制を構築」している旨が記載されている。

こうした政策動向のもとで、校内教育支援センターにおいても、学生のほかに地域住民の配置が進むことになり、東京都品川区の「児童・生徒の学校生活のサポート体制（不登校支援・日本語指導）」に関する資料⁽¹³⁾によると、区立学校全46校に配置され、校内別室指導支援員として登録のある119名のうち、「講師・学習支援員等学校と関係のある者」が37名、「大学生・大学院生」が29名、「元教員・教員免許所持者」が27名、「地域住民」が21名、「心理職」が5名であるとされる。つまり、ここで配置されている支援員のうち、教員経験者及び教員免許所持者は、全体の23%程度であり、地域住民は約18%、地域住民に学生を加えると全体の約42%を占めるようになる。教員の不足が全国的に指摘されるなかで、不登校児童生徒及び不登校傾向のある児童生徒への学校内での対応・支援を主に行う存在として、地域住民や学生という教員以外の担い手が想定されているのである。

不登校児童生徒に向けた校内教育支援センターの標準的な設置が制度として進められるなかであっても、そこでの支援員の配置については、教員免許等によって教育に関する専門性を担保するという標準化の論理が適用されていないといえる。

Ⅲ. 校内教育支援センターの運営を支える学校内外との連携業務

1. 支援員の業務内容の概要

校内教育支援センターに配置される支援員について、資格等の保持の有無を問わず、多様な背景をもつ人びとの参画が想定されていることは、公教育の一環である学校内において設置された一つの組織の運営を実質的に担う支援員の配置に関して、全国共通の資格要件のもとで同程度の専門性を保障するという意味での標準化とは異なる動きが生じていることを意味する⁽¹⁴⁾。ここからは、Ⅰ及びⅡにおいて論じてきた施設の設置基準、機能、資格要件という制度に関する観点の存在を前提としつつ、資格要件等が実質的に問われないことの多い支援員には、どのような業務内容・連携のあり方が求められているのか等、校内教育支援センターの運用面に着目し、公教育における不登校支援の再編成について検討を進めていく。東京都品川区の「校内別室指導支援員配置事業実施要綱」によると、校内別室指導支援員は、「(1) 校内別室であれば登校できる児童等に対する支援に関すること」「(2) 教員および関係機関と連絡・調整を行い、校内別室の運営に当たること」「(3) その他、品川区教育委員会が必要と認めること」を実施するとしている⁽¹²⁾。東京都文京区では、具体的な業務内容が記載されており、「別室を利用する児童生徒の活動支援（学習支援、相談、給食対応等）」「別室を利用する児童生徒と関係教員との調整」「別室を利用する児童生徒の支援に必要な環境の整備及び教材の準備」「その他、別室における児童生徒の支援にかかる連絡調整に必要な事項」に従事するとされる⁽¹⁵⁾。

また、東京都豊島区では、当該センターにおける支援員の一日のスケジュールの例が提示されている。ここでは、8時30分から9時にかけては登校支援として電話連絡を行い、9時から15時にかけては、学習指導・オンライン授業支援、日常会話・配布物・提出物確認を含む給食・自立支援、15時から15時30分までは家庭訪問・電話連絡等を含む保護者支援、15時30分から16時30分にかけては会議参加・資料作成・情報共有等を含む学校や教育支援センターとの連携が、支援員の活動内容として想定されている⁽⁶⁾。以上を踏まえると、当該センターの支援員は、通室する子どもたちへの学習指導や日常生活の支援を行うことに加えて、当該センターを運営する上で必要となる、学校内の他の教職員・専門職、並びに学校外の関連機関との連携を遂行する存在として位置づけられているのである。

2. 調査の前提と方法

校内教育支援センターに配置された支援員は、退職教員や教育関係施設での勤務経験がある場合を除き、配置後にはじめて学校内外との連携を担う場合も少なくない。そのため

当該センターと学校内の他の教職員及び専門職、並びに学校外の関連機関との連携が求められる場合であっても、情報共有や事案検討を含む連携が、常に円滑に進むとは限らない。ここでの連携のあり方は、制度として具体的に想定されるというよりも、中野・酒井(2026)が指摘するように、個々の支援員の努力や力量による部分が大きく、学校側の受け入れ態勢に依存すると考えられる。以上の議論を踏まえ、ここからは、校内教育支援センターの支援員及び当該センターが設置されている学校の管理職に対するインタビュー調査に基づき、当該センターの具体的な運用と教職員等との連携の実態を明らかにすることを通じて、標準化／非標準化の観点から、運用面でいかに構成されているのかを検討する。本調査は、2025年8月下旬から9月上旬にかけて実施した。インタビューは半構造化の形式で行い、支援員3名（X小学校勤務の支援員A、Y中学校勤務の支援員B・C）及び学校管理職1名（Z中学校勤務の管理職D）を対象とした。なお、支援員B及び支援員Cは、Y中学校に設置されている地域学校協働本部において、地域コーディネーターや学習支援ボランティア等を務めており、地域協働によって不登校支援を行う流れのもとに位置づく。本研究は倫理審査の手続きを経ていないが、調査実施にあたっては、調査協力者に研究内容及びデータの取り扱い等に関する口頭説明を行うとともに、書面上で調査に対する同意を得るなど、倫理的配慮を行っている。インタビューは約1時間を目安として実施し、校内教育支援センターの運営状況、支援員の配置、児童生徒の通室開始のプロセス、運営上の課題・困難さ、学校内外における連携のあり方等について質問した。インタビューの最中には、調査協力者の語りを妨げない程度に頷きや相槌をし、語りの内容を踏まえながら、適宜質問を追加した。分析を行う際には、インタビューのトランスクリプトに基づき、当該センターの運用・連携にかかわる要素を帰納的に整理した。なお、インタビューのトランスクリプトから語りを引用する際には〔 〕を使用し、括弧内に年月日を記載した。

3. 校内教育支援センターの支援員が実施する連携の実態

本節では、校内教育支援センターの運用と学校内外との連携にかかわる側面として、1) 開室時間、2) 支援員の属性及び運用上の配置条件、3) 連携体制という三つの観点に着目し、インタビュー調査から得られた分析結果を提示する。第一に、開室時間についてである。支援員Aの勤務校では、校内教育支援センターの開室時間は学校時程に準拠しており、登校時・1時間目の始まりから15時まで、週5日運用されている。支援員B・Cの勤務校では、火曜日・木曜日の10時から15時30分、水曜日の午前中に開室している。管理職Dの勤務校では、週3回、8時から12時30分まで校内教育支援センターに該当する教室が開室しており、自治体から配置された支援員が常駐している。支援員が常駐しない時間帯には、学年担任や副担任が通室生徒の見守りを行うことで対応している。

第二に、支援員の属性及び運用上の配置条件についてである。支援員Aは、元学校管理職であり教員免許を有するが、支援員としての採用にあたって教員免許の所有は任意であり、自治体での面接を経て配属されるというプロセスが取られていた。ここでは、支援員

Aが「教育関係じゃなくても、ちゃんと話を聞いてあげて、いま寄り添ってあげるような形の支援ができる方。(中略)ちゃんと寄り添って(中略)じゃあ、どうしようかねって本人に考えさせるような形で、うまい具合にこう仕向けていくみたいな、そういうことができればいいんじゃないかなと思います」[20250828]と述べるように、資格の有無ではなく、通室する児童生徒に寄り添い、子どもたちのニーズを傾聴する存在としての支援員が求められていることが示される。支援員Bが任用される際には、教員免許等の特段の要件が課されることはなかったが、任用が決定したのちに、1年に1回、30分から1時間ほどの自治体主催のオンライン研修が開催されているとする。一方、管理職Dは、自治体による直接の公募のみでなく、学校独自の公募を出しており、教員免許を所持しているという条件のもとで支援員の採用を行っているとする。また、支援員B・Cの事例では、地域学校協働本部を基盤として活動している者が、校内教育支援センターへの通室児童生徒の支援を担っていたが、管理職Dが勤務するZ中学校では、地域協働を推進する既存の組織が十分に機能していないことに加え、通室児童生徒に関する情報管理上の配慮から、近隣地域ではなくあえて少し離れた場所に居住する者を支援員として採用している。

第三に、連携体制についてである。支援員Aは、校内教育支援センターに通室する児童が所属する学級の担任のもとに直接足を運び、意識的に情報共有を行っている。また、授業で使用しているプリント等を学級担任が持参し、登校後に児童が学級担任と直接やり取りをするなかで、当日の学習計画が立てられている。そして、「そういうふうになっていると、先生たちも、担任の先生たちもX教室(※X小学校に設置された校内教育支援センター)に来やすくなるのかなと思って、いろいろ何かあったらすぐ報告してくれる」[20250828]ようになり、学級担任との風通しがよくなることを実感しており、こうした学級担任との連携を通じて、間接的に保護者との意思疎通が図りやすくなるとも感じている。SCとの連携については、SCがX教室を訪問した際に、通室する児童の状況を共有しており、SSWとは学期に1回、特定の児童についての普段の学校生活の様子を共有している。また、X小学校では、養護教諭が特別支援教育コーディネーターを兼ねており、養護教諭が全職員に向けてX教室の現状を共有することが多く、通室児童が投薬を受けている場合等は、養護教諭との相談のもとで対応を進めている。以上が、支援員Aの実施している各教職員・専門職との連携であるが、こうした連携に加えて、月に1回、必要に応じて、学校管理職・特別支援教育コーディネーター・支援員が集い、ケース会議を開くことで、指導・支援についての共通理解の場を設けている。こうした会議も業務負担軽減に向けて、できる限り回数を抑えて行うことが目指されているという。

支援員Bの勤務校では、通室生徒の学級担任が空きコマ時等に、校内教育支援センターに頻繁に顔を出すかたちで連携を取っているとされる。「生徒さんと話をしていく感じの先生が多く、担任の先生はほとんど顔を出されることが多いですね。だから、そういう意味では(中略)生徒さんがここにいて、先生が顔を出して、『どう?』って言うってくれるって、私には生徒さんから見れば、自分のことを気にしてくれてるんだとかね。

だから、そういう意味では非常にいい関係だなど、今思っています」[20250904]と述べるように、学級担任は、授業で出されたプリントや宿題を持参するなかで、通室生徒とのコミュニケーションを取っている。加えて、不登校対応のために加配された教員から、不登校支援に関する他校の取り組みや状況を共有される機会がある。また、調査時点の当該年度から、教職員が参加する勉強会に支援員も参加することになり、特定の生徒に関する状況が匿名でケーススタディとして提示されるなかで、対応方法をともに検討している[20250828]。この勉強会では、支援員側から校内教育支援センターの様子を教職員に紹介するプレゼンテーションも行われていた。こうした勉強会の他には、支援員が出席するなかで、月に1・2回、養護教諭と管理職を交えたケース会議が開催されている。他方で、支援員Cが指摘するように、こうした勉強会やケース会議は、支援員の勤務時間外に設定されていることから、支援員は自身で時間を調整して任意での参加を行うことになる。

支援員Cからは、SC及びSSWとの定期的な連携のあり方が語られるとともに、児童生徒の現状やニーズ、並びに出欠席の状況について、学級担任及び教職員との共有を行うことの難しさが語られており、そうした連携の困難さに対処するために行われる具体的な工夫が述べられた。まず、(1) 口頭及び文字資料による情報共有である。児童生徒の状況を伝達する際には、教職員との口頭でのやり取りを行うことに加えて、教職員が都合の良い時に目を通せるように、校内教育支援センターでの活動の様子を撮影した写真を共有している。これは、日常的に当該センターの実践を直接見ることのない教職員に対して、運営状況を可視化する試みであり、常勤の教職員の立場から必要とされる情報を意識的に共有することで、当該センターの実践が見えないことによって生じる不安や距離感を緩和することを試みるものといえる。次に、(2) Google Formを用いた出欠席管理である。従来、当該センターへの出欠席の連絡は、保護者が電話で行っていたが、出欠席に関する情報の伝達を、電話を受けた教職員から支援員へと、確実に行うことが難しい場合があった。こうした確認漏れを回避するために、支援員の提案及び設問等の作成のもとで、通室生徒に当日登校する時間や当日のコンディションについて、電話連絡と併用するかたちで、Google Formへの記入を無理のない範囲でお願いしていた。ここでは、教職員と支援員がフォームの回答結果をオンライン上で共有するという連携がなされていた。最後に、(3) 通室生徒の通室状況に関する職員室での情報共有資料の掲示である。上記の電話・フォームを通じた連絡等により、その日に生徒が登校しているのかの把握は可能となるが、具体的な生徒の登校継続状況については教職員が把握することが難しい状態にある。そのため、支援員が通室生徒の氏名と当該センターの開室日を表にして示し、午前・午後の開室時間双方にまたがる登校があった際には○、午前中のみ登校の場合には△、午後のみ登校の場合には▽、給食を食べた場合には※等の記号を記し、職員室の出入り口付近で教職員の目につきやすい場所に掲示することで、通室生徒の細かな状況の共有を行っている。

管理職Dの勤務校では、校内教育支援センターに支援員が常駐していないときに、学級担任や副担任が通室する生徒への支援を行うという方法で対応している。SCは4名が曜日

ごとの交代で勤務をしており、校内教育支援センターに定期的に顔を出して生徒とコミュニケーションを取ることで、生徒との信頼関係を深めている。SSWに関しては、家庭に介入する必要がある場合等、生徒が置かれた状況を踏まえて、その都度連携を実施している。養護教諭に関しては、従来は保健室登校として不登校傾向にある生徒への支援を行うことも多く、中野・酒井（2026）が指摘するように、本来の業務の負担になっていた部分もあったため、現在は養護教諭が業務を抱え込まないように連携をし、校内教育支援センターに通室する生徒への支援方法を検討している。他方で、通室生徒に関して心配なことがある場合には、養護教諭に情報共有をし、養護教諭が把握した情報を学校全体で共有するという情報のネットワークを構築している。また、上述の学級担任・SC・SSW・養護教諭のみならず、学校司書との連携も行っている旨を語っている。通室生徒のなかには読書が好きな子どももあり、そうした生徒が在室する際には、生徒が興味を持ちそうな図書を司書が選んでもってくるという。加えて、こうした個別の教職員による連携に関する対応と同時に、学校管理職・学年代表の教諭、SC・SSW、そして出席可能な際には支援員も集うことで、ケース会議として通室生徒に関する情報共有・対応策の検討が実施されている。

以上が、校内教育支援センターと学校内外との連携に関する実態である。上記で捉えたように、支援員の勤務時間は当該センターの開室時間に対応し、常勤の教職員とは異なる状態にある。また、支援員の任用にあたっては、教員免許が求められる場合もあるが、所有する資格が問われないことも多く、地域学校協働事業等で学習支援等の活動を継続してきた場合や、教育関連の職務経験がある場合を除けば、児童生徒への指導・支援に関する支援員の専門性に一定のばらつきがあると考えられる。図1は、上記で確認された学校内外との連携体制を図式化したものである。ここでは、校内教育支援センターを中心として、学級担任、養護教諭、管理職、学校司書、SC、SSW等との多層的な連携がなされているものの、支援員の語りに見られる通り、通室児童生徒に関するより細やかな情報の日常的な共有・連携を行うためには、各々の支援員または教職員の工夫に依拠する部分が大いといえる。

学校名	X小学校	Y中学校	Z中学校
開室時間	登校時～15時（週5日）	10時から15時30分（週3日）※	8時から12時30分（週3日）
資格要件	教職員免許所有者以外も可	教職員免許所有者以外も可	教職員免許所有者以外は不可
連携体制	センター訪問時：児童の情報共有 各学期1回：児童の情報共有 学級担任・SC・SSW・養護教諭・支援 時間割・プリント 授業に関する相談 ケース会議：管理職・特支コーディネーター・支援員	定期的な情報交換・会議 学級担任・SC・SSW・養護教諭・支援 ケース会議 児童の情報共有 他校の現状共有 空きコマ・プリント 支援 不對 ケース会議：管理職・養護教諭・支援員、勉強会：全職員	センター訪問：生徒との会話 家庭介入時の参与 学級担任・SC・SSW・養護教諭・支援 生徒の情報共有 本の紹介 定期的な訪問 支援 司書 ケース会議：管理職・学年代表教諭・SC・SSW・（支援員）

※内1日は午前のみ開室。「支援」：支援員、「学担」：学級担任、「養護」：養護教諭、「不對」：不登校支援に対応する教諭

図1 各校における校内教育支援センターをめぐる連携の概略

つまり、教育機会確保法やCOCOLOプランの発布以降、不登校に関する制度上の「面の平等」(荻谷 2009)が進められ、校内教育支援センターが全国的に設置されるなど、学校内部へ不登校支援を回帰させる動きが見られる一方で、運営を担う支援員の資格要件という実際の運用にかかわる特定の制度に関する観点や、支援員の属性及び業務内容、運用上の配置条件、連携時の具体的なあり方などの運用に関する観点は、各自治体・地域・学校の裁量に委ねられている。ここには、当該センターに関する制度整備を通じた標準化の動きと、実際の運用上の非標準化の動きという、異なる位相が併存していることが分かる。

IV. 結語

本稿の検討から、校内教育支援センターは、学校外に多く位置づけられてきた不登校支援の拠点を学校内部へと再編成する場として位置づけられ、不登校支援に関する地域間格差の是正や、学校に通いづらい児童生徒のための平等な教育機会の実現を志向しながら、全国的に施設の設置・整備が進められていることが分かった。ここでは、学校外との連携の促進と同時に、不登校支援を学校内で担う回帰の動きを伴うなかで、児童生徒が学級復帰をする際の契機となること等、校内教育支援センターにおいて標準的に期待される機能が存在することが明らかになった。他方で、支援員の資格要件や専門性の確保という制度上の観点は、自治体単位の判断に委ねられており、標準化された予算配備・施設設置に関する政策の枠組みとは対照的に、支援員の業務内容、配置される人員の属性・専門性、連携のあり方などの運用面については、大きなばらつきが存在していることが確認された。

I・IIにおける国の政策及び自治体の制度設計に関する分析、並びにIIIにおける校内教育支援センターの運用面の事例分析を通じて具体化された標準化／非標準化の観点は、学校内に不登校児童生徒に向けた支援拠点が設けられることで、不登校支援体制の再編成として、いかなる変化がもたらされるのかを捉える視座を提示するものである。例えば、学校内への不登校支援拠点の回帰は、施設設備に関する標準化を通じて教育機会の平等化に寄与すると同時に、校内教育支援センターの標準的な機能を設定することは、全国的に一定水準の支援機能を保障することを意味する。一方で、こうした標準化が過度に進行した場合には、各学校・地域の文脈が軽視され、子どもや学校の実態に即さない支援が行われる可能性も生じうる。だが、本稿で明らかになったように、制度面での標準化は限定的であり、現場における教室・活動運用の裁量は担保されているといえる。もっとも、運用面では、支援員の配置条件や、教職員等との連携体制にばらつきが存在しており、これは支援の質等の観点から課題を見出せる一方で、多様な専門性・価値観をもつ参画者とのかわりを可能にする側面も有している。以上より、不登校支援体制の再編成は、標準化／非標準化という動きを内包し、それぞれがポジティブな側面とネガティブな側面を併存させながら、支援の平等性・均質性と、各地域・学校の固有性との均衡を模索するものといえる。

また、本稿のⅢにおける事例では、標準化されていない連携形態のもとで、教職員との意思疎通を図ることを目的として、異なる立場のアクター間で情報を共有するための実践的な工夫が積み重ねられていた。例えば、校内教育支援センターと職員室、そして学級という文脈を越境することを可能とする、本稿のⅢ-3において取り上げた現状説明資料、並びに様々な記号を記した出席表は、「境界的なオブジェクト (boundary object)」(Star & Griesemer 1989) として機能し、専門性や役割の異なる教職員・支援員間のコミュニケーションを支え(香川ら 2015)、当該センター及び通室児童生徒に関する共通理解を促す足場をつくりだしている。今後、校内教育支援センターの設置が全国的に促進されるなかで、施設設置のレベルでは均一に条件が整えられながらも、運用面においては学校の裁量、並びに支援員の専門性・力量に依存する傾向がつづくと考えられる。そうした傾向のもとで、学校内外の連携を支えるこうした実践的な工夫を抽出し、実践に還元可能なかたちで分析・体系化していくことは、各地で実施される実践の豊かさを損なわずに、連携に向けた一定の枠組みを構想・再編成するうえで重要であろう。

本稿を通じて明らかにした状況は、学校内部に設置される校内教育支援センターが、資格要件を除いた制度面では標準化を志向しつつも、実際の運用においては業務内容・支援員の属性と運用における配置要件、連携体制等の観点で多様であるという二重の構造をもち合わせていることを示している。こうした二重の構造は、制度の整備を通じて、質が保障された施設を全国に設置することへの可能性と同時に、学校の実態や通室児童生徒のニーズに合わせて、支援員・教職員との連携のあり方を検討するなど、校内教育支援センターの柔軟な運用に向けた可能性を含み込んでいる。

今後、学校内外のオルタナティブな学びの場・居場所を量的に充足させつつ、それが大桃(2005)の指摘する画一化された多様性に回収されることなく、新たな教育実践の芽を育む場として機能させるためには、本稿で取り上げた支援員の会議参加等を含めた情報共有の場の確保を、制度的にどのように担保していくのかの検討に加えて、現時点でも多様に存在する現場における実践を、支援員・教職員が相互に参照できるプラットフォーム等を提供していくことが重要となってくる。校内教育支援センターの設置を軸として進行する不登校支援に関する体制の再編成は、不登校傾向のある児童生徒に向けた教室の運営のみならず、不登校傾向のない児童生徒にとっても過ごしやすい学校文化の生成にかかわるものであることから、引き続きその動向を注視していく必要がある。

注

- (1) 現在、全国的に校内教育支援センターの整備が進んでおり、各自治体の政策にも頻繁な変動が生じやすい状況に置かれていることから、本稿における資料の分析は、主に東京都に位置する自治体に限定して行っている。
- (2) 酒井(2023, p.47)では、2010年代半ば以降、不登校の支援の第3フェーズとして、学校以外の場

での指導や支援への期待の度合いが高まっていったことを指摘する。

- (3) 酒井（2026）では、COCOLOプランにおいて、学校を中心とした学びを想定するかたちで、学びへのアクセスの保障が強調されたことを論じている。
- (4) 東京都江東区指導室資料（<https://www.city.koto.lg.jp/650102/documents/061209bk10.pdf>, 2026年5月1日）参照。
- (5) 中野区教育委員会事務局指導室子ども文教委員会資料（<https://kugikai-nakano.jp/shiryou/2431895758.pdf>, 2025年11月12日）。同様に、東京都杉並区の文教委員会資料においても、校内教育支援センターに通室していた児童生徒のうち、小学生は86名（利用実数は283名）、中学生は10名（利用実数は152名）が学級復帰を行った旨が記載されている（<https://www.city.suginami.tokyo.jp/documents/19572/r070226siryou8.pdf>, 2025年11月12日）。
- (6) 東京都豊島区「校内教育支援センター」参照（https://www.city.toshima.lg.jp/594/2504151324_special_support_room.html, 2026年5月1日）。
- (7) 町田市教育委員会（2021）「不登校のための対応マニュアル」参照。
- (8) 三鷹市長期欠席・不登校状況にある児童・生徒への支援の在り方に関する研究会「令和5・6年度長期欠席・不登校状況にある児童・生徒への支援の在り方に関する研究会研究のまとめ」（https://www.city.mitaka.lg.jp/c_service/113/attached/attach_113611_1.pdf, 2025年10月9日）参照。
- (9) 東京都中央区「令和7（2025）年度校内別室指導支援員募集」（<https://www.city.chuo.lg.jp/a0051/kosodate/gakkoukyouiku/shouchuugakkou/kounaibessitsuboshu.html>, 2025年11月12日）、東京都港区「校内別室指導支援員配置事業実施要綱」（https://www1.g-reiki.net/city.minato.tokyo/reiki_honbun/g104RG00003123.html, 2025年11月12日）、東京都文京区「【令和7年度文京区会計年度任用職員】文京区教育センター学校支援係校内居場所（別室）対応指導員募集」（<https://www.city.bunkyo.lg.jp/b051/p007768.html>, 2025年11月12日）参照。
- (10) 「三鷹市教育委員会会計年度任用職員設置要綱」参照（https://www1.g-reiki.net/city.mitaka/reiki_honbun/g128RG00001211.html#e000000415, 2025年11月12日）。
- (11) 江東区教育委員会「校内別室指導支援員（有償ボランティア）」（<https://www.city.koto.lg.jp/580106/zinzaibosyu/20231114-2.html>, 2025年10月9日）参照。
- (12) 東京都品川区「校内別室指導支援員配置事業実施要綱」（<https://www.city.shinagawa.tokyo.jp/PC/kuseizyoho/kuseizyoho-siryo/kuseizyoho-siryo-reiki/kuseizyoho-siryo-reiki-yoko/kuseizyoho-siryo-reiki-yoko-kyoiku/kounaibesshitushienshidouinyoukou.pdf>, 2025年10月9日）参照。
- (13) 東京都品川区文教委員会「児童・生徒の学校生活のサポート体制（不登校支援・日本語指導）」（<https://gikai.city.shinagawa.tokyo.jp/wp-content/themes/shinagawakugikai/pdf/2025.01.20bun05.pdf>, 2025年10月9日）参照。
- (14) 従来の学校現場では、教員免許を有する教師を補助する役割、もしくは放課後等の正課外活動として学習支援等の役割を担う人員として、資格要件を問わない支援員が配置されてきた。学校内で特別支援教室・保健室・相談室等、通常学級とは異なる独立した教室を運営する人員としては、教員免許・専門職資格を有する等の資格要件が必要となることが一般的であった。

(15) 注9の東京都文京区に関する資料と同じ資料を参照。

引用文献

- 秋葉昌樹（2001）「保健室登校からみる不登校問題—教育の臨床エスノメソドロジー研究の立場から」『教育社会学研究』68, pp.85-104.
- 江角周子（2022）「不登校支援をめぐる『校内適応指導教室』が果たす機能—文献・行政資料による検討」『日本学校心理学会年報』14, pp.67-77.
- 江角周子（2025）「校内教育支援センター設置により不登校支援キャパシティは拡大するか—COCOLOプラン以前から取り組むA県B市を事例として」『東京学芸大学紀要』76, pp.67-82.
- 藤根雅之・橋本あかね（2016）「オルタナティブスクールの現状と課題—全国レベルの質問紙調査に基づく分析から」『大阪大学教育学年報』21, pp.89-100.
- 伊藤美奈子（2003）「保健室登校の実態把握ならびに養護教諭の悩みと意識—スクールカウンセラーとの協働に注目して」『教育心理学研究』51(3), pp.251-260.
- 香川秀太・青山征彦編（2015）『越境する対話と学び—異質な人・組織・コミュニティをつなぐ』新曜社。
- 荻谷剛彦（2009）『教育と平等—大衆教育社会はいかに生成したか』中公新書。
- 中野綾香（2026）「フリースクール運営支援の指標にみる〈公の性質〉—補助金交付要件と認証基準に着目して」『上智大学教育学論集』60, pp.95-109.
- 中野綾香・酒井朗（2026）「校内教育支援センターの組織的特徴と不登校支援における課題」酒井朗・保坂亨編『不登校をどう理解し、どう支えるか—教育社会学と教育・臨床心理学からのアプローチ』勁草書房、pp.139-158.
- 仁平典宏（2014）「再生産レジームと教育の位置—公教育の外側から」広田照幸・宮寺晃夫編『教育システムと社会—その理論的検討』世織書房、pp.103-126.
- 大桃敏行（2005）「地方分権改革と義務教育—危機と多様性保障の前提」『教育学研究』72, pp.444-454.
- 大桃敏行・背戸博史編（2020）『日本型公教育の再検討—自由、保障、責任から考える』岩波書店。
- 酒井朗（2023）「ゆらぐ教育保障のあり方」荻谷剛彦・濱名陽子・木村涼子・酒井朗編『新・教育の社会学—〈常識〉の問い方、見直し方』有斐閣、pp.1-78.
- 酒井朗（2026）「教育機会確保法における『普通教育に相当する教育』の変容—諸アクターによる定義の再構築」『上智大学教育学論集』60, pp.1-15.
- Star, S. L. and Griesemer, J. R. (1989) Institutional Ecology, 'Translations' and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39, *Social Studies of Science*, 19(3), pp.387-420.
- 末富芳（2012）「義務教育の基盤としての教育財政制度」『教育学研究』79, pp.156-169.
- 山本岳・小泉隆平・服部康子・横山知子・中川靖彦・由良渉（2012）「『別室登校』(1)—質問紙調査から見えてくる教室復帰に効果的な関わり」『京都府総合教育センター研究紀要』1, pp.18-28.

付記

本稿は、JSPS 科研費（課題番号 23KJ1929・26K16664）の助成を受けた研究結果の一部であり、The Southeast Asian Conference on Education 2026における口頭発表の内容を大幅に改訂し、発展させたものである。査読の過程で貴重なご助言・ご指摘をくださった査読者の先生方、ならびに本研究にご協力いただいた調査協力者の皆様に、心より感謝申し上げます。

Reorganizing Support for School Non-Attendance in Public Education

Focusing on the Standardization of Institutional and Operational Aspects
of In-School Educational Support Centers

NAKANO, Ayaka
(Sophia University)

This paper examines how the establishment of in-school educational support centers exhibits standardization/non-standardization in both institutional design and actual practice, from the perspective of the reorganization of support for school non-attendance in public education. To this end, the paper first analyzes national and local government policies and related documents concerning these centers, and identifies trends in institutional design, including the functions expected of the centers and the qualification requirements for support staff. It then examines, on the basis of interviews with support staff and school administrators, the duties performed, staffing arrangements, and forms of collaboration within and beyond schools in the actual operation of the centers.

The study shows that in-school educational support centers are being developed nationwide as institutions that reorganize support for school non-attendance by relocating support that has often been provided outside schools to within schools. In doing so, they aim to secure equal educational opportunities for students who find it difficult to attend school. The study also reveals that certain standardized functions expected of these centers are emerging, such as serving as a point of transition for students returning to their regular classrooms. At the same time, institutional matters such as qualification requirements for support staff and the securing of professional expertise are left to the discretion of local governments. In contrast to the standardized policy framework for budget allocation and facility establishment, substantial variation was found in operational aspects, including the duties of support staff, the attributes and expertise of personnel assigned to the centers, and the forms of collaboration.

Keywords:

In-school educational support centers, Reorganization of support for school non-attendance, Standardization, Support staff, Collaboration within and beyond schools

〈研究論文〉

多様な学修者への教育機会の保障に向けたUDLの視座と環境設計

—学びの多様化学校と夜間中学の現状と課題を手掛かりに—

UDL Perspectives and Learning Environment Design for
Ensuring Educational Opportunities for Diverse Learners:
Insights from the Current Status and Challenges of Diversified Learning Schools
and Night Junior High Schools

上村英男（福岡工業大学短期大学部）

KAMIMURA, Hideo (Fukuoka Institute of Technology, Junior College)

1. はじめに

激しく変化する社会において、学修者⁽¹⁾の多様性の拡大が顕著になっている。各々がもつ特性や様々な社会的背景に起因して、通常の学校における画一的な学修環境では、学ぶ意欲があるにもかかわらず学べない（学べなかった）学修者の存在が浮き彫りとなっている。

2024年に行われた文部科学省による調査「児童生徒の問題行動・不登校など生徒指導上の諸課題に関する調査」（文部科学省初等中等教育局児童生徒課2025, p.72）によると、学校生活への適応が難しいなどの理由で小学校や中学校を長期間欠席している不登校児童生徒の数は12年連続で増加し過去最多となっている。2024年度における児童生徒数は小学校、中学校及び義務教育学校（いわゆる小中一貫校）を合わせると約916万3千人であり、前年度に比べ約14万人減少している⁽²⁾（文部科学省総合教育政策局調査企画課2024, p.1）。このように児童生徒数は減少している一方で、不登校児童生徒数は、増加率こそ低下したものの、前年度の約34万6千人から約35万4千人と増加している（文部科学省初等中等教育局児童生徒課2025, p.68）。

また、2020年に行われた国勢調査（総務省統計局2022）では、義務教育未修了者⁽³⁾が約90万人（最終卒業学校が小学校の者：80万4293人、小学校を卒業していない者：9万4455人）であると報告された。そのほとんど（78.3%：70万3869人）が85歳以上であり、戦後の混乱期の中で様々な事情により義務教育を修了できないまま学齢を超過した人たちであるが⁽⁴⁾、15歳以上30歳未満の年代でも9923人、30歳以上60歳未満で4万3701人の義務教育未修了者がいることも明らかになっている。

このように、不登校児童生徒や義務教育未修了者が多数いる現状を鑑みると、教育機会の保障の観点からも多様な学修者への対応は喫緊の課題と考えられる。

これらの問題に対し、2016年に、いわゆる教育機会確保法（義務教育の段階における普通

教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律（平成28年法律第105号）2016）が成立し、多様な学修者への対応が示された。翌2017年に文部科学省は「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する基本指針」（文部科学省2017）を策定し、不登校児童生徒などの学びの場として、学びの多様化学校（いわゆる不登校特例校）や夜間中学の設置促進について言及した。さらには2023年にとりまとめられた「誰一人取り残されない学びの保障に向けた不登校対策（COCOLOプラン）」において、各都道府県・政令指定都市に学びの多様化学校を1校以上設置するとともに、全国で300校の設置を目指すことが示された（文部科学省2023, p.5）。夜間中学に関しても、2021年衆議院予算委員会において菅総理大臣（当時）から「今後5年間ですべての都道府県・指定都市に夜間中学が少なくとも1つ設置されることを目指す」旨答弁があった（第204回国会衆議院議員予算委員会議事録第2号2021, p.20）。

このように、多様な学修者に対する支援の重要性が指摘されるなか、各自治体において学びの多様化学校や夜間中学の設置の動きがみられ始めている。しかし、すべての自治体で設置が完了しているわけではなく、設置を検討中、もしくはニーズの調査を行ったという段階の自治体もあり、多様な学修者の学ぶ機会がすべての自治体で整備されたとは言い難いのが現状である。「学びのユニバーサルデザイン」（後述）の視座から考えると、「学びの多様化学校」や「夜間中学」は、現在の教育制度において多様な学修者を包摂するための重要な存在と考えることができ、速やかな整備が求められる。

そこで本稿では、まず多様な学修者の学ぶ機会の保障に対する近年の施策の動向を整理し、多様な学修者の受け皿として注目を集めている「学びの多様化学校」や「夜間中学」の背景・現状を明らかにするとともに、それらが抱える課題について検討する。そのうえで、「学びのユニバーサルデザイン」の視点から「学びの多様化学校」と「夜間中学」の位置づけを明確にすると同時に現代の学びに向けた環境について考察し、多様な学修者に対する教育機会の保障に向けた手掛かりを示す。

多様な学修者の受け皿としては、フリースクールをはじめとして様々なものが存在するが、本稿では主として、学校教育法上の学校である「学びの多様化学校」及び「夜間中学」に着目して論じる。なお、夜間中学に関連する取り組みとして自主夜間中学についても触れる。これまで、「学びの多様化学校」や「夜間中学」について論じられた先行研究はあるが、本研究ではそれらを含めた学びに向かう環境について「学びのユニバーサルデザイン」の視点に立って論じるものである。

II. 「学びのユニバーサルデザイン」とは

「学びのユニバーサルデザイン」（Universal Design for Learning ; 以下UDL）とは、RoseとMeyerらが提唱した教育の枠組みで、Ronald Maceの“Universal Design”の概念を教育の場面に適用した理論である。UDLは単に知識やスキルを身に付けるための手助け

ではなく、学び方自体の習得（学びのエキスパート⁽⁵⁾を育成すること）を目標に、すべての学修者のニーズに合った教育を提供することを推奨している。UDLの理論では一人ひとりの違いは特別ではなく当たり前のことととらえ、“平均域”を想定して作られたカリキュラム⁽⁶⁾では、特別に優れた能力がある人、特別なニーズや障がいがある人、母国語が外国語の人など“平均域”から外れる学修者にとっては意図せぬ障壁を生む可能性があり、平等で公平な学修の機会を提供できないとして、学修者の多様性に対応した教育の枠組みを提唱している（CAST 2011, p.5）。

UDL理論に基づいた実践にあたっては、アメリカの団体CAST（Center for Applied Special Technology）によってガイドラインが示されており、そこでは、3つの原則「取り組みのために多様な方法をデザインする」「提示（理解）のために多様な方法をデザインする」「行動と表現のために多様な方法をデザインする」と、それぞれにいくつかのチェックポイントが示されている。特に原則「取り組みのために多様な方法をデザインする」では取り組みのための複数のオプション（選択肢）が不可欠であるとし、目的に向かう方法（手段）において、学修者の多様性を考慮した様々な選択肢を設けることを推奨している（CAST 2024）。

国内におけるUDL理論に基づいた実践は、初等・中等教育に多く見られる。海野・佐藤（2019）は通常学級小学3年生33名を対象として、UDLが示す3つの原則に基づいた多様な方法を導入した国語科授業を実践し、国語に対する理解や有能感もしくは国語に対する興味・関心及び理解を高めるための有効な方法であり、同時に興味・関心、有能感、理解などの個人差を小さくする可能性があることを報告している。また、大橋（2024）は小学4年生を対象とした算数科の授業において、教師が与える画一的な学習方法、学習難易度、授業進度と多様な児童の実態のずれに対し、教師による「足場かけ」と学習方法に選択肢（一斉授業・一人学び・協同学習）を導入した授業を実践し、最終的に対象の8割の児童が「算数はやればできる」というマインドセットに変化したことを報告している。

高等教育の取り組みでは、藤井・石橋（2017）が演習科目における授業内活動において、教員に質問・グループ学習・個人学習の3種類の選択肢を用意した授業を実践し、成績区分によって選択の傾向が異なっていること、また、多くの学生が自身の学習スタイルに沿って3つの学習方法を網羅的に選択しており、複数の学習方法を各自の学習スタイルに応じて選択できる方式は、知識の習得を目的とした授業においてその目標達成に一定の効果を有することを報告している。また、上村・藤井（2018）は、学習者の多様性を考慮し、数学関連科目における反転授業の事前学習用コンテンツにおいて、パワーポイントによる視聴コンテンツ（パワーポイント形式とビデオ形式の2種類）と、授業者が授業をする様子を録画した視聴コンテンツの3種類を提供し学生の視聴行動を調査した結果、いずれのコンテンツも一定数の学生が選択しており、反転授業の事前学習用コンテンツにおいてUDLの枠組みが適用可能であることを報告している。

このように、学修環境の様々な場面でUDL理論に基づいて選択肢を設けることの有用

性が報告されている。

現在アクティブラーニングの技法を取り入れた授業が増加する中で、松下（2015, p.5）が「アクティブラーニングは学生の学習スタイルの多様性を考慮することができているか」と指摘しているように、アクティブラーニングの技法が学修者の多様性に対応できているのかという疑問が提起されている。「誰一人取り残されない学び」の実現に向けて、学修者の多様性を考慮した学修環境の設計の重要性は増しており、その実現に向けた具体的な方策としてUDL理論に基づいた選択肢を設けた学修環境の整備は重要であると考えられる。

Ⅲ. 多様な学修者に対する施策の動向

ここでは、多様な学修者、特に不登校児童生徒などに対する近年の施策を概観する。

まず、2002年に制定された「構造改革特別区域法」によって、地方公共団体は国の認可を受けることで従来の法制度の枠を超えた柔軟な施策を実施できるようになった。教育の分野においても、株式会社による学校設置やNPO法人による不登校児童生徒を対象とした学校の設置などが可能であることが示された（構造改革特別区域法（平成14年法律第189号）2002）。その後、2004年の閣議決定「不登校児童生徒等を対象とした学校設置に係る教育課程弾力化事業」に基づき、同法の手続きによらず施策が実施できるように学校教育法施行規則の一部が改正された（文部科学省2020, p.3）。それまで内閣総理大臣の認定が必要だったものが文部科学大臣の指定に変わり、より迅速で柔軟な対応が可能となった。また、特区に縛られず全国の特例校を対象に学習指導要領の一部を弾力的に適用することが可能となり、教育課程の柔軟な編成が制度的に認められることとなった。

2015年1月に「不登校に関する調査研究協力者会議」（以下、協力者会議）と「フリースクール等に関する検討会議」（以下、検討会議）が発足した。協力者会議においては不登校に関する施策全般について検討が行われ、検討会議では不登校に関する施策の中でも特に学校以外の場での不登校児童生徒への学習支援について検討が行われた。

2016年7月に協力者会議によってとりまとめられた「不登校児童生徒への支援に関する最終報告」（不登校に関する調査研究協力者会議2016）では、不登校を問題行動と判断してはいけなし、不登校児童生徒への支援は学校に登校するという結果のみを目標にするのではなく、社会的に自立することを目指すことが必要であるとした。“学校に登校することのみにとらわれない”ということが示されたことは、不登校児童生徒に対する支援において注目すべき点である。また、教育支援センターや不登校特例校、ICTを活用した学習支援、フリースクール、夜間中学での受け入れの可能性など、様々な支援体制の整備を提言するとともに、支援の方法としては本人の希望を尊重するという前提のもとで、「児童生徒理解・教育支援シート」などの活用を通じて学内外の関係者が情報を共有しつつ、個別の状況に応じた計画的な支援を行うことの重要性を示している。

一方、検討会議は2017年2月にまとめた報告「不登校児童生徒による学校以外の場での学習等に対する支援の充実～個々の児童生徒の状況に応じた環境づくり～」(フリースクール等に関する検討会議2017)において、長期に不登校になっている児童生徒に対する支援として、特別の教育課程を編成して教育を実施する学校の設置や、夜間中学での不登校児童生徒の受け入れなどの重要性に触れている。また、学校以外の場での支援を、不登校児童生徒が通う場を通じた支援と家庭にいる不登校児童生徒への支援に分類し、前者では教育支援センターなどの公的機関やフリースクール等の民間団体による支援、後者においては保護者への情報提供やICTを通じた支援、さらには家庭などへの訪問による支援などを挙げ、それらについて現状把握・課題の抽出を詳細に行っている。

その中で、民間の団体が地域の教育資源として十分認識されていないこと、家庭にいる不登校児童生徒への支援について取り組みを進めている自治体が限られていること、学校以外の場での学習に対する支援を推進する体制が整っていないことに言及し、今後の目指すべき施策の方向性として、民間の団体などと連携した支援の充実を図ること、家庭にいる不登校児童生徒への支援の充実を図ること、支援のための体制の整備を図ること、の3点を挙げた。

これらの報告と時を同じくして、「義務教育段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」(いわゆる教育機会確保法)が2016年12月に制定・公布された。

この法律は義務教育段階の教育機会の確保等に関する施策に関し基本理念を定め、国及び地方公共団体の責務を明らかにし、教育機会の確保等に関する施策を総合的に推進することを目的としたものである。同法では、不登校児童生徒に対する教育機会の確保、夜間その他特別な時間において授業を行う学校における就学の機会の提供などを基本理念とし、さらにその中で教育機会の確保などに関する活動を行う民間団体との密接な連携の重要性にも触れている。

同法第7条第1項を受け、文部科学省は2017年3月に「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する基本指針」を策定した。そこでは協力者会議の報告も踏まえ、不登校はどの児童生徒にも起こりうるものとしたうえで、不登校というだけで問題行動であるわけではなく、支援に際しては、登校という結果のみを目標にするのではないことが明記された。文部科学省として“学校への復帰”を目指すことから“社会的に自立すること”を目指すことへ目標を変更したことは、多様な学修者に対する支援において大きな転換点となっている。また、このことから、学校以外の施設における指導を受けた際の出席の取り扱いについても見直しが進められることとなった。1992年に発せられた文部省初等中等教育局長通知「登校拒否問題への対応について」(文部省初等中等教育局長通知1992)では、“学校復帰を前提”としたうえで校長の判断で出席扱いにすることが認められていたが、この基本方針により「学校復帰」の前提が緩和されたことになった。

また、多様な学びの場として、教育支援センターや特例校、そして夜間中学等の設置促

進を謳う中で、特に、夜間中学に関しては、様々な事情により義務教育未修了のまま学齢を超過した者、本国において義務教育を修了していない外国籍の者、実質的に十分な教育を受けられないまま卒業した者に加え、不登校となっている児童生徒の受け入れの可能性が示された。

このように、不登校児童生徒などが増加の一途をたどるなど学修者の多様性が拡大する中、学習支援センターや学びの多様化学校、夜間中学の充実を図るとともに、フリースクールなどの民間団体の重要性も認め、それぞれの学修者の状況に応じた必要な支援が行われることを目指して施策がすすめられている。

IV. 学びの多様化学校の歴史・現状と課題

1. 学びの多様化学校の歴史と現状

「学びの多様化学校」とはこれまで「不登校特例校」と呼ばれていたものである。不登校特例校は2005年に行われた学校教育法施行規則の改正において制度化されたもので、そこでは、学校生活への適応が困難であるため相当の期間小学校などを欠席していると認められる児童生徒などを対象として、特定の学校を指定し教育課程の基準によらずにそれぞれのニーズに配慮した特別の教育課程を編成して教育を実施することができるとしている。前出のCOCOLOプランにおいて、名称をより子供たちの目線に立った相応しいものとする、とされていることを踏まえ、全国の当該学校に通学・勤務する児童生徒や教職員を対象に新たな名称を募集し、2023年8月「学びの多様化学校」とすることが発表された（文部科学省2024, p.4）。

学びの多様化学校の対象となるのは、主に不登校状態（年間30日以上欠席）の児童

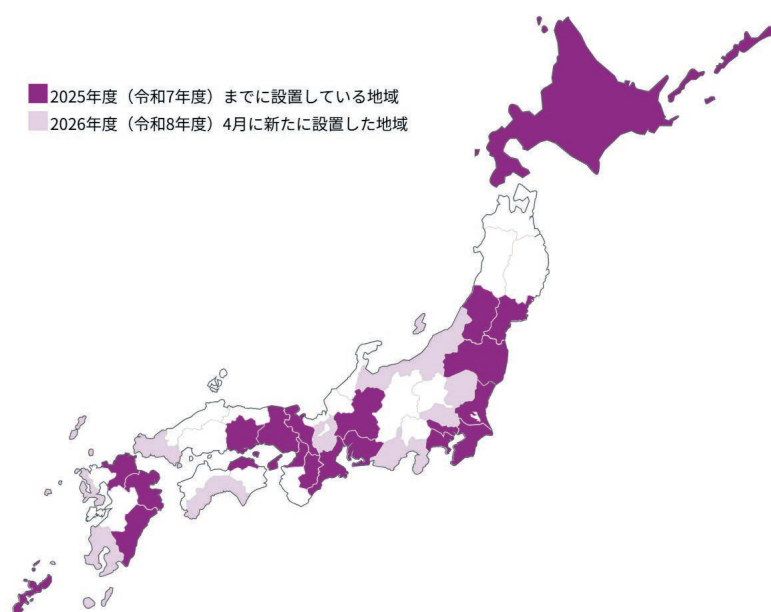


図1 学びの多様化学校の設置状況（文部科学省の資料をもとに筆者が作成）

生徒であるが、不登校の傾向がみられる者や不登校を経験した者、また小集団での学習が適切であると判断された者も対象としている。

文部科学省の調査によると、2026年4月時点における設置状況は、小学校17校、中学校62校⁽⁷⁾で、2025年4月に比べそれぞれ5校、22校増えている。義務教育の段階における学びの多様化学校を設置している地域は図1の通り⁽⁸⁾であり、すべての都道府県に設置されているというわけではないのが現状である（文部科学省2026a）。在籍者数は、2023年4月時点で小学生70人、中学生1285人と報告されている（文部科学省2024, p.24）。

設置形態は学校型、分校型、分教室型⁽⁹⁾など様々な形態がある。また高校においては特定のコースを学びの多様化学校として指定する「コース指定型」として設立される場合も多い。

学びの多様化学校では、児童生徒の実態や地域性等様々な状況を鑑みて、教科の新設、授業時数の組み替え、指導内容の異学年への移行や総授業時数の削減、授業時間の短縮など柔軟な教育課程の編成が可能となっている。

2023年に学びの多様化学校24校を対象に行われた調査⁽¹⁰⁾によると、1単位時間当たりの授業時間の平均は、小学校で44.0分間、中学校で48.1分間と報告されている（文部科学省2024, p.25）。また、年間の総授業時数の平均は表1の通りであり、小学校においては、学年が上がるにつれて標準授業時数に対する削減率が高くなり、4年生以降は17.6%の削減、小学校6年間の平均では14.3%の削減となっている。中学では3年間ほぼ横ばいで推移し平均で11.4%の削減となっている。

各教科の授業時数を削減し、新設科目に充てている場合も見受けられる。小学校では体験を重視した科目やコミュニケーション能力を伸ばすための科目を新設している学校が多くみられ、中学校ではそれらに加え、学び直しのための個別指導の時間（星槎中学校など）や自己肯定感を育成する科目（岐阜市立草潤中学校）、そしてキャリア教育に関する科目（みらい学園）を設定している学校もある。八王子市立高尾山学園では表2のように中学2、3年においてコースの選択制を導入し、それぞれのニーズに従って、音楽、美術、

表1 年間総授業時間の平均（時間）

	1年生	2年生	3年生	4年生	5年生	6年生
小学校	782.0	813.8	848.8	836.8	836.8	836.8
中学校	894.7	900.0	903.6			

（文部科学省の資料をもとに筆者が作成）

表2 高尾山学園の年間授業時数配当表

	中2		中3	
	Bコース	Cコース	Bコース	Cコース
国語	65	100	65	100
社会	50		50	
数学	65	100	65	100
理科	50		50	
音楽	65	30	65	30
美術	65	30	65	30
保健体育	65		65	
技術・家庭	65	30	65	30
外国語	65	100	65	100

（中学の1単位は45分）

（高尾山学園HPをもとに筆者が作成）

技術・家庭などの授業数を削減し、国語、数学、外国語（英語）の授業数を増やしたコースを選択することも可能としている（八王子市立高尾山学園HP）。また、ろりぽっぷ小学校では学年の枠を超えた異年齢グループでの学びの時間を導入し、縦のつながりを大切にしながら授業を展開する（ろりぽっぷ小学校HP）など、各校で特色のある試みがなされている。

また、家庭で過ごす時間が長い児童生徒への対応や、授業時間を削減したことに対する教育機会の保障、さらには、個別最適な学びへの方策の一つとして、1人1台端末のAIドリルなどを活用した学習（白石市立白石南小学校・中学校など）や、常時オンライン授業配信を行う（福生市立福生第一中学校7組など）などICTを利用した支援も行われている。

始業時間についても、遠方から通学する児童生徒や、起立性障がいなどにより通常の始業時間では支障がある児童生徒を考慮して、ゆとりを持たせるなどの配慮が行われている。例えば、東京シューレ江戸川小学校は午前10時10分から（東京シューレ江戸川小学校HP）、岐阜市立草潤中学校では午前9時30分からの始業となっている（文部科学省2024, p.41）（表3）。

中学卒業後の進路については、前出の調査（文部科学省2024, p.28）によると、学びの多様化学校卒業生474人のうち、高等学校447人、高等専門学校等12人、特別支援学校高等部2人、就職・アルバイト等1人、家事手伝い等4人、その他8人となっている。高等学校進学者のうち約半数（226人）は通信制や定時制の学校への進学である。また、学校別に公表されているデータを見てみると、岐阜市立草潤中学校の1期卒業生15名については全日制高校に4名、通信制高校へ11名が進学したと報告されている。全日制的進学校に進学できる学力は身に付けたものの、草潤中学校に近い教育環境である通信制高校で学ぶことの方が向いていると考え、通信制高校を選択した生徒もいたようである（岐阜県PTA連合会HP）。星槎中学校では高校と合わせた6年間での一貫した教育を可能にしているとし、2024年度の卒業生においては、86%の生徒が星槎高校や同じグループ内の高校に進学している（星槎中学校HP）。このように、高校進学においてもそれぞれの特性を鑑みて進学先を選択している様子がわかる。

表3 東京シューレ江戸川小学校と草潤中学校の時間割

東京シューレ江戸川小学校		岐阜市立草潤中学校	
	日課表		日課表
朝の活動	10:10 ~ 10:25	始業	9:30
1時間目	10:30 ~ 11:10	ウォームアップ	9:35 ~ 9:45
2時間目	11:20 ~ 12:00	1時間目	9:55 ~ 10:45
昼食・昼休み	12:00 ~ 13:00	2時間目	10:55 ~ 11:45
3時間目	13:00 ~ 13:40	昼食・昼休み	11:50 ~ 12:30
4時間目	13:50 ~ 14:30	3時間目	12:30 ~ 13:20
帰りの活動	14:40 ~ 14:50	4時間目	13:30 ~ 14:20
下校	14:50 ~ 15:10	クールダウン	14:25 ~ 14:35
		終業	14:35

（それぞれのホームページなどをもとに作成）

以上のように、学びの多様化学校では従来の学校では適応が難しかった児童生徒に対して、授業時間の調整、学年をまたいだ学び、少人数指導の導入など一人ひとりのニーズに対応した「個別最適な学び」の実現を目指している。また、不登校などの経験がある児童生徒は自己肯定感が低いことが考えられることから、カリキュラムにおいても成功体験の得やすさに配慮するとともに、コミュニケーションや体験活動を重視した授業、キャリア教育などを通じ「生きる力」の育成にも力を入れている。「標準」に縛られない教育の実践を通し、すべての児童生徒に学ぶ権利を保障することを目指している。

2. 課題

学びの多様化学校は全国すべての都道府県に設置されているわけではなく、通学圏内に当該校が存在しない場合もある。また、特に地方においては交通手段の確保が問題となる可能性があり、通学に関する支援やオンラインでの対応の充実が求められる。さらにその中で、家庭のICT環境などの差により、学修機会の格差が生じる可能性をはらんでいることには留意する必要がある。

授業時間の削減や、体験活動を重視した授業の設定など柔軟な教育課程が可能である一方で、学力の保障や進路指導の質の確保の課題もある。各学校においてさまざまな工夫はなされてはいるものの、進学を希望する学修者に対する支援体制の更なる充実が期待される。

V. 夜間中学の歴史・現状と課題

1. 夜間中学の歴史と現状

1947年に行われた学制改革により義務教育が9年間に延長された。しかし、戦後の混乱期においてさまざまな事情で学校に通えない生徒が多数いるのが現状であった。

そのような状況を受け同年10月に大阪市立生野第二中学において一部の教師が自発的に夜間学級を開設した。また、神戸市立駒ヶ林中学校や横浜においても自主的な夜間中学が開講されていたようである（大阪市教職員組合中央支部大阪市立天王寺中学校夜間学級分会共同報告1969, p.1; 栃木1956, p.66）。最も早く開設された夜間中学がどこなのかという点については諸説あるようである⁽¹¹⁾。その理由は、夜間中学の存在は当時の文部省としては公式には認めにくい存在であり記録が残されていないことが多いという事情もある。実際、1951年に東京都足立区で夜間中学が開設されることに関する朝日新聞の記事（1951年7月3日付）には、文部省中等教育課長談として次のような記述がある。「学校教育法に夜間中学はいけないということはいったんうたってないが、義務教育の建前からいえば当然違反だと思う。夜間に義務教育をやるとすれば正規の学習課程全部を履修することはとてもできないので、戦前の中学と高等小学校のように学力の差が出てきて新しい六三教育がネライとする教育の機会均等が破壊されることになる。そういう意味でもし夜間中学が黙認されるとた

やすく学習の出来る夜間中学へ生徒は集中するようになるので文部省としては夜間中学の開設は好ましくないと思う。」(朝日新聞1951)。このように、児童労働の容認と新学制の崩壊の危険性から文部省としては公式には認めにくかったことがわかる。

その後も国会等の議論を見ると、1961年第38回国会衆議院予算委員会において「夜間中学というのは端的に言えば法律違反です。これを大臣は放置されるお考えなのか」という質問に対し、文部大臣から「制度の建前からいえばやみの中学でありまして、あつてはならないものだと思ひます。」という答弁がなされた(第38回国会衆議院予算委員会第二分科会議録第3号1961, p.23)。同年参議院文教委員会においても「まさしくこれは法律制度違反の姿であることは間違いない」という答弁の後、夜間中学について「いわばやみの中学」との発言がなされた(第38回国会参議院文教委員会会議録第10号1961, p.10)。1963年第43回国会参議院文教委員会においては「夜間中学の問題は(中略)やみの中学でございますから、これを絶滅するという事に全力を注ぐべきだ」「根本的には夜間中学の解消と申しますか、家庭の事情その他によって昼間の学校に行けない者につきましては、できる限り就学援助の道を広げて参りまして、できる限りやはり昼間の中学校に通わせる建て前をとっていききたい」と答弁があり、あくまであつてはならないものであるという姿勢が示された(第43回国会参議院文教委員会会議録第14号1963, p.4, p.9)。夜間中学の数は1955年には全国で89校、生徒数5208人にまで達していたが、そのような認識の中、その後高度経済成長期を迎え経済的な理由での長期欠席の問題が解消に向かったこともあり、1961年には全国で45校、生徒数は1080人まで減少した(関本2019, p.42)。

その後、1966年11月に行政管理庁から「年少労働者に関する行政監察による勧告」(夜間中学の早期廃止を求める勧告)(行政管理研究センター1978, p.245)が発出された。その内容は、家庭の貧困などのため昼間就労して夜間通学している年少労働者について、教育委員会や学校の指導が十分に行われていないため、福祉事務所と連携し昼間の学校に通学できるよう保護措置を講じるとともに、早期に夜間中学を廃止することを勧告したものであった。夜間中学の生徒数は416人(1968年)、学校数は20校(1969年)となった(文部科学省初等中等教育局中等教育企画課教育制度改革室2024, p.4)。

しかし、夜間中学を必要としている人は、経済的困窮が原因で学校に通えない学齢期の生徒ばかりではなかった。1965年に日韓基本条約の締結、1972年には日中の国交が正常化され、朝鮮半島に住んでいた日本人や、中国残留孤児などが日本へ引き揚げてきた。そのため、日本への引揚者たちが日本語を学ぶため夜間中学へ入学するようになった。また、義務教育未修了者や形式卒業者などの成人、不登校などの学齢者も夜間中学を必要としていた。このような社会情勢の変化も相まって夜間中学の生徒は増加することとなった。夜間中学自体も関係者の努力のもと1969年には大阪市立天王寺中学校に夜間学級が開設され、その後各地で新しく開設されることとなった(関本2019, p.44)。

1980年代になると不登校生徒が徐々に増え始めた。2000年を過ぎると増加率は一旦落ち着いたかに見えたが、2013年頃から再び増加は顕著となった(文部科学省初等中等教育局

児童生徒課2002, p.38; 文部科学省初等中等教育局児童生徒課2025, p.72)。2024年度では不登校生徒の数は約21万6千人(全体の6.79%)となり、不登校生徒への対応は大きな課題となっている(文部科学省初等中等教育局児童生徒課2025, p.72)。また、バブル景気による急激な需要拡大により、特に建設業などで深刻な人手不足が問題となり、外国人労働者の流入が盛んとなった。さらに、日本社会のグローバル化、生産年齢の人口減少という構造的な問題が顕著となり、在留外国人や不登校の生徒、家庭に引きこもっている人たちの円滑な社会参加への可能性に注目が集まってきた。そのような中、2016年に教育機会確保法が成立し、様々な事情により義務教育未修了のまま学齢を超過した者、本国において義務教育を修了していない外国籍の者、実質的に十分な教育を受けられないまま卒業した者に対する教育機会の確保が基本理念として示された。さらに、2017年に発出された基本指針において、不登校となっている学齢生徒の夜間中学での受け入れの可能性が示された。

このように、かつて「やみの中学校」と言われた学校が、関係者の不断の努力と社会情勢の変化を背景に、その教育的意義が社会的・制度的にも共有され、「なくてはならない」存在として明確に位置付けられるに至った⁽¹²⁾。

文部科学省（2026b）によると、夜間中学は2026年4月時点では図2に示す都道府県に69校開校されており、開校が決定した地域が6地域となっている。この69校について募集の対象をホームページなどで調べたところ、義務教育を卒業していない人、義務教育を十分に受けられないまま卒業した人、外国籍の人で日本の義務教育を受けたい人⁽¹³⁾となっている学校が63校、外国籍の人が入学できるか不明だった学校が2校⁽¹⁴⁾、ホームページなどからは入学者の対象がわからなかった学校が4校であった。現在、通常の中学校に在籍しており不登校状態である生徒を受け入れる方針が確認できた学校は2校のみ（保護者と

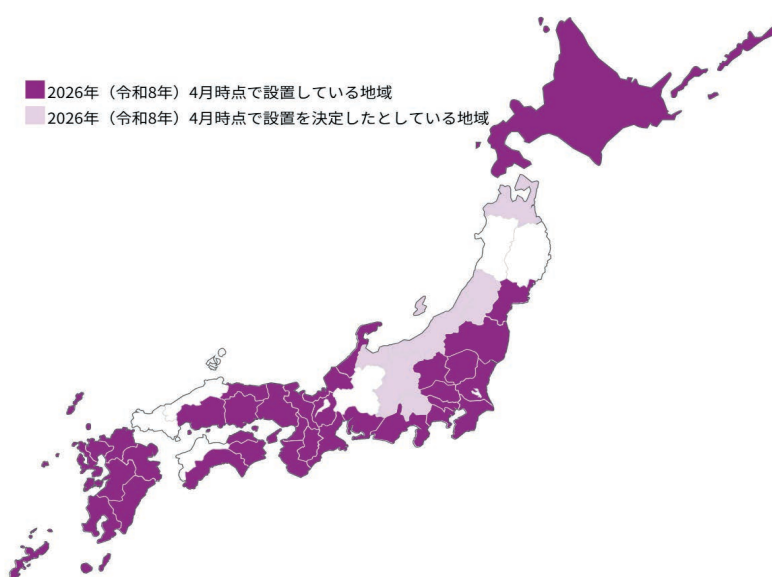


図2 夜間中学の設置状況（文部科学省の資料をもとに筆者が作成）

在籍校の校長と協議の上認められた場合・保護者が送迎できる場合）である（和歌山あけぼの中学校HP、佐世保市教育委員会2025, p.2）。また、学びの多様化学校を併設している夜間中学は6校あるが、学齢生徒の受け入れ方は様々である。

夜間中学の時間割の例として、足立区立第四中学校夜間学級の時間割を表4に示す。授業時間は、標準的な全日制の中学では50分なのに対し、40分で構成されている。ここでは、一般の中学校と同じ科目・内容を勉強するが、日本語を十分に話すことができない人のために「日本語学級」があり、主要5教科の授業のほとんどの時間を日本語の勉強に充てるなど工夫をしている（足立区立第四中学校夜間中学校HP）。夜間中学卒業後の進路については、関本（2019）が東京の夜間中学8校の卒業生の進路として、2006年度から2015年度の10年間の平均で55.0%の生徒が進学したこと、進学者のうち67.0%が定時制高校に進学したことを報告している。

表4 足立区立第四中学校夜間学級時間割

始業時	17:20
1校時	17:30 ~ 18:10
2校時	18:15 ~ 18:55
給食・掃除	18:55 ~ 19:30
3校時	19:30 ~ 20:20
4校時	20:15 ~ 20:55
学活・下校	

2. 課題

学びの多様化学校同様に、すべての地域に夜間中学が設置されているわけではない。また、設置されている夜間中学についても、その情報へのアクセスについて課題を感じる学校もあった。インターネットが普及した現代において、夜間中学への入学を検討する人がホームページから情報を収集することはよくあることであろう。夜間中学は義務教育を修了していない者や、外国籍の者も対象と位置付けているため、ホームページにおいてもそれらの人々への配慮は必要と思われる。上述の69校のホームページについて筆者が確認した範囲では、ふりがながふられておらず、外国語での表示も用意されていない夜間中学が5校あった。また、募集要項などにはふりがなや外国語での表記が用意されているものの、そこにたどり着くまでには何度かタブなどをクリックして進まなければならない、そのタブにふりがなや外国語表記が用意されていないため、募集要項にたどり着くのが困難ではないかと憂慮される学校が多かった⁽¹⁵⁾。

また、授業に関しては外国籍の人で日本語に不安がある人については、一般の教科の代わりに日本語の習得に時間を割く場合がある。その場合、一般の教科の知識の習得はどのように担保されるのかという問題もあるであろう。実際、岩手県中学校夜間学級の設置に関する検討委員会（2017）は、夜間中学関係者からの聞き取り調査の結果として、最大で4年間在籍できること、しかし、（入級者が）入級時に2年または3年と決めており、その

学年で卒業するため卒業時の学力がまちまちであることを報告している（pp.5-6）。

3. 自主夜間中学について

自主夜間中学とは、ボランティアなどにより自主的に行われてきた夜間中学である。夜間中学という名前ではあるが、中学卒業の資格が得られるわけではない。正規の夜間中学の設置が進まない中、ボランティア等によって運営され、多様な学修者に対し役割を果たしてきた。基本指針（文部科学省2017, p.7）においても、自主夜間中学について「地域の実情に応じて適切な措置が検討されるように促す」とあるように、正規の夜間中学とともに多様な学修者に対する受け皿として評価されている。夜間中学が各都道府県に設置されれば、自主夜間中学が必要なくなるのかと言えば、それは違うであろう。まず、通学の問題がある。都道府県に1校設置されたとしても、遠方にある場合必ずしも通学できるとは限らない。特に高齢者は通学方法の確保が難しいことが予想される。また、筆者が訪れた自主夜間中学の高齢の生徒の方は、夜間中学が設置されたとしても入学しないと言われていた。その理由は、夜間中学は正規の中学であるため授業が相当量あり、それらすべてを受講することは体力的に難しいということであった。週に1回程度、1、2時間受講するくらいがちょうどいいとおっしゃっていた。そのようなニーズに対応するためにも、自主夜間中学は今後もなくてはならないものであろう。

その一方で、課題も散見される。まず、ボランティアによる自主的な活動であるため、教員スタッフの確保が困難である点である。スタッフの多くは仕事や家庭を抱えており、その中で活動を継続するにはそれぞれの強い意志に頼らざるを得ない。次に、学習における指導力の担保である。自主夜間中学では「居場所づくり」と同時に「学習指導」も担うことが多い。スタッフの経歴は元教員だけではなく多岐にわたり、その状況の中でいかに教科の指導力を担保するかは課題であろう。加えて、特性がある生徒や高齢の学修者に対する理解、及び適切な支援に関する知識の担保も課題である。自主夜間中学に参加する学修者は様々な背景を抱えていることが多く、それらに寄り添った指導・支援を行うことは極めて重要である。

VI. UDLの視座からの考察

ここまで、多様な学修者への施策を振り返り、特に「学びの多様化学校」や「夜間中学」を中心に、歴史的背景を交えながら現在の状況や課題を確認した。ここではそれらを含めた学びに向けた環境全般についてUDLの視点から考察する。

現在の教育を取り巻く環境を概観すると、いわゆる通常の学校は“平均域”の学修者を想定した学びの環境と考えられる。そのため、“平均域”に収まらない学修者は通常の学校では様々な障壁を感じ、学ぶ意欲があるにもかかわらず円滑に学修に臨めない可能性をはらんでいる。現在の学校教育では、通常、決められた時間に決められた場所で一斉授業

の形式で学ぶという環境が提供されることが多い。また、知識の習得と同時にコミュニケーション能力など様々な能力の同時習得も求められている。多様な特性や事情を抱えこの学修環境に適応できない学修者や、コミュニケーションに不安を抱える学修者は、学びに向かう環境に障壁を感じ、知識の習得自体もあきらめなければならないのが現状である。

もちろん、定められた環境に適応する力は生きていくうえで重要なスキルであろう。また、知識の習得とともにコミュニケーション能力や協働的な精神など様々な力を習得することは理想であり目標にするところである。しかし、学びに向かう活動や環境に障壁を感じる学修者が年を追うごとに増加し、それらの学修者が、学ぶことの大きな目的の一つである知識の習得さえままならないとすれば、教育機会の保障の観点からも憂慮すべきことであると考ええる。

このような現状において、筆者は現在の教育を取り巻く環境をUDLの視点から俯瞰することが重要であると考えた。

UDL理論では、前述の通り、目的に向かうための方法（手段）に複数の選択肢を設けることを推奨している。これは主に学修に向かう具体的な方策（学び方）に焦点化されることが多いが、この考え方を学びを取り巻く環境全体に適用させると、「学びの多様化学校」や「夜間中学」は、平均域に収まらない学修者が従来の学修環境に対して抱えていた障壁を取り除き、学びに向かうことを可能にするための選択肢ととらえることができる。多様な学修者の存在が顕著となる現在において、これらの学校はなくてはならない重要な存在と考えることができ、また、これら学校の存在が多様な学修者を包摂することを可能にする学修環境の構築の手がかりとなるであろう。

このような多様な選択肢を設けることを困難とする要因としては、コスト面や人的資源の不足など様々な事情が挙げられる。ここでは、その遠因の一つの可能性として「履修主義と修得主義、年齢主義と課程主義」⁽¹⁶⁾について触れておく。

文部科学省（文部科学省初等中等教育局教育課程課2021, p.36）が述べるように、日本の教育制度では履修主義と修得主義、年齢主義と課程主義のそれぞれの考え方が取り入れられている。しかし、義務教育段階の教育においては、児童生徒への影響を鑑みて運用上は履修主義・年齢主義が採られている。このこと自体は、様々なことを勘案すれば利点も少なくないと考えられる。しかし、多様な学修者の存在が顕著となった今、“平均域”の学修者のみを念頭に“同じ年齢の学修者”が“同じペース”で学修を進めていく履修主義・年齢主義に過度にとらわれ、その考えをすべての学修者に一律に適用しようとするならば、多様な学修者に対し様々な選択肢を提供することに後ろ向きになる危険性をはらんでいる。

UDL理論が“一人ひとりの違いは当たり前のこと”ととらえているように、そもそも人間がそれぞれ違った存在であることに異論はないであろう。それぞれの持つ特性、おかれた環境、学びに対する考え方など個々で違うのは当然である。そればかりでなく、一人の人間においても人生の中で様々な変化を伴うものである。そのような中、それぞれの「学びたい」という思いに寄り添い、柔軟な学修環境を選択肢として提供することは重要であ

る。

ところで、UDL理論に基づき多様な学修者の存在を想定して設計された学修環境は、特別なニーズを持つ学修者のみならず、多くの学修者にとっても有益なものとなっているという利点を内包している。

CAST (2011, p.3) が述べるように最初に建築学的な例を示すと、多様性を考慮せず設計された町や建物では、段差があるなどして車いすを利用する人にとっては不具合を感じ、あとからスロープを設置しなければならない。ユニバーサルデザイン (UD) の考え方では様々な利用者を想定して初めから段差がないように設計することを推奨する。しかも、そのような思想で設計された町は、車いすの人はもちろんのこと、キャリーケースを利用する人やベビーカーを利用する人など、障がいがない人にとっても利用しやすいものとなっている。

学修の場面で考えると、自身の持つ特性から教室に入って授業を受けることが難しい学修者がいたとする。定められた教室で対面でしか授業を受けることができない場合、その学修者は知識の習得に係るハードルとともに授業を受けること自体にも精神的なハードルを抱えることとなる。多様な学修者の存在を想定し、授業の同時配信や、録画された授業動画を配信するなどして教室以外の場所でも受講できる授業形態を初めから整備していたならば、教室に入ることが難しい特性を持った学修者にとって有益であることはもちろんのこと、入院しなければいけない場合や、感染症に罹患するなどして一定期間登校できない学修者にとっても学びを止めることのないツールとして有効である。また、録画した授業動画は一般の学修者にとっても復習などに役立つ大切なコンテンツになるであろう。

ここで重要なのは、バリアフリー型の思考ではなくユニバーサルデザイン (UD) 型 (学びの場面ではUDL型) の思考で考えるということである。バリアフリー型の思考は「すでにある障壁を除去する」という考え方であり、段差があり車いすの人たちにとって不便であるからスロープなどを後から設置する、という考えである。これは、コストがかかる (CAST 2011, p.6) とともに効果も限定的である。ユニバーサルデザイン型の思考は「最初から障壁をつくらない」ことを念頭に考えられる。教育を取り巻く環境においては、学修者が困難を感じてから対応するのではなく、最初から障壁をつくらないUDL型の思考で考えることが重要である。その意味で、「学びの多様化学校」や「夜間中学」に対するニーズの調査段階の地域もある現状を鑑みると、現在の教育は「障壁があれば対応する」というバリアフリー型の思考と捉えることができる。ニーズがあるかどうかにかかわらず、「学びの多様化学校」や「夜間中学」など様々な選択肢を初めから用意し、学修者が障壁を感じない環境をつくることが重要である。

最後に、UDL型の思考に基づいて学修環境を設計することの重要性について、我々がすでに経験した事例を紹介する。2019年末からパンデミックが始まったCOVID-19の影響により緊急事態宣言が発出され、対面での授業が難しくなった。「決まった時間に決まった場所で全員一斉に授業を受ける」という従来型の授業形式では学びを止めざるを得ず、

急遽代替手段での対応を余儀なくされ、教育界は大きく混乱した。

一方、平素より多様な学修者の存在を認め、UDL理論に基づいて、対面授業、録画された授業動画の配信、授業のリアルタイム配信など多層的な選択肢を構築していた環境においては、この状況下においても途絶えることなく学びの機会を提供できたのである。この事実は、バリアフリー型の対応ではなく、最初から多様な選択肢を組み込んでおくUDL型の環境設計が、特別なニーズを持つ学修者のみならず多くの学修者に対する教育機会の保障に向けた一助となることを示唆している。

VII. おわりに

これまで見てきた通り、徐々にではあるが「学びの多様化学校」や「夜間中学」などの整備が進み、多様な学修者を念頭に置いた教育機会の確保が推進されている。その中で、本稿で論じてきたUDLの視座に基づいた学修環境の設計が、多様な学修者の教育機会の保障に向けた有効な指針になると考える。今後、このような学びの設計が広がり、さらに教育機会の保障が進展することを期待する。

一方で憂慮する点もある。中央教育審議会（答申）（2021）において次のような言説が見られる。「我が国の経済発展を支えるために、『みんなと同じことができる』『言われたことを言われたとおりにできる』上質で均質な労働者の育成が高度経済成長期までの社会の要請として学校教育に求められてきた」（p.8）。ここからは、時代の要請に応じる形で「上質な労働者の育成」という視点から教育が捉えられてきたとも受け止められる。

現在、少子化などによる労働力不足が叫ばれる中、多様な学修者に対する様々な施策が、「労働力の確保」を主たる目的として考えられているのであれば、時代が移り社会の要請が変化することにより、多様な学修者に対する教育機会の保障も変化する可能性をはらんでいる。教育機会の保障は、「学びたい」という、人間として自然な気持ちを大切にるところから考えられるべきであろう。学修者の多様性が顕著となる現代において、多くの「学びたい」という思いが真に保障される社会の実現を切に願うものである。

注

- (1) 本稿では、教育課程を単に受容する対象としての「学習者」ではなく、自らのニーズに基づいて学びを構築する主体として捉えるため「学修者」という語を用いる。なお、引用部分については引用元の表記に従い「学習者」としている部分もある。
- (2) 中等教育学校、特別支援学校などは含んでいない。
- (3) ここでは、最終卒業学校が小学校である者または小学校を卒業していない者とする。
- (4) 1941年に国民学校令の施行により、それまでの小学校が国民学校に改組され、義務教育期間が制度上8年間に延長される計画であった。しかし、戦況悪化のため実質的には6年のままであり、これ

らの事情から、2020年時点で85歳以上の者の当時の義務教育は実質6年間であった。

- (5) 学びのエキスパートとは、機知に富み、知識を活用できる学習者、方略的で目的に向けて学べる学習者、目的を持ち、やる気のある学習者のことをいう（CAST 2011, p.8）。
- (6) ここでのカリキュラムとは、教育の目標や評価まで含めた広い意味での教育方法や指導方針のことを指す（CAST 2011, p.9）。
- (7) 小中一貫校はそれぞれに計上されている。
- (8) 政令指定都市として設置している場合も、都道府県という地域単位で塗り分けている。
- (9) 分教室型とは一部の学級のみを学びの多様な学校として指定されているものである。
- (10) 調査自体は高等学校も含み実施された。
- (11) 例えば、横関（2022）は大阪市立生野第二中学校夕間学級を全国で初めて開設された夜間中学（1947年10月開設）と述べ、洲脇（2022）は神戸市が1949年に夜間学級（夜間中学校）を全国で最初に正式に開設したと述べている。
- (12) 「やみの中学」といわれていた当時から、「なくてはならない」存在であったことに言及しておく。
- (13) 外国籍の方も入学可とはっきりとは書かれていないものの、「国籍を問わない」「外国籍の方は在留カードを持参すること」などの記述がある場合は、受け入れているとした。
- (14) 2025年度の募集要項には「義務教育未修了の方」と「形式卒業の方」に関してのみ記載。
- (15) 入学希望者を主たるアクセス対象と想定していないと思われるホームページもあり、一概に多様性を考慮していないとは言えない側面もある。また、教育委員会のホームページでのアクセスを想定している地域もあるようである。
- (16) 履修主義とは、所定の教育課程を一定年限の間に履修することでもって足りるとするもの、修得主義とは、履修した内容に照らして一定の学習の実現状況が期待されるもの、年齢主義とは、進学・卒業要件として一定年限の在学を要するもの、課程主義とは、進学・卒業要件として一定の課程の修了を要求するもの、を言う（文部科学省初等中等教育局教育課程課2021, p.36）。

引用・参考文献

足立区立第四中学校夜間中学校HP <https://www.adachi.ed.jp/adac4y-j/donna-tokoro.html>（2026年1月24日参照）

朝日新聞（1951）「足立区に夜間中学 未就学児童を集めて」（1951年7月3日東京朝刊、朝日新聞クロスサーチ・フォーライブラリーを用いて参照）

CAST（2011）「学びのユニバーサルデザイン（UDL）ガイドライン全文Version2.0（日本語版翻訳：金子晴恵，バーンズ亀山静子）」<https://udlguidelines.cast.org/static/udlg-fulltext-v2-0-japanese.pdf>（2026年1月24日参照）

CAST（2024）「Universal Design for Learning Guidelines version 3.0.（日本語訳 学びのユニバーサルデザインガイドライン3.0）[2025年10月18日更新]」<https://docs.google.com/document/d/1nhPkddpDTSZC2wgEQP8QLwu3WRTVeuzmhu-sbvf7OJ0/edit?tab=t.0>（2026年1月28日参照）

- 中央教育審議会（2021）『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと協働的な学びの実現～（答申）
- 藤井厚紀・石橋慶一（2017）「学修スタイルの多様性を考慮した授業デザイン—知識・技能の習得を目的とした科目への導入—」『大学教育学会誌』39（2）, pp.85-94.
- フリースクールに等に関する検討会議（2017）「不登校児童生徒による学校以外の場での学習等に対する支援の充実～個々の児童生徒の状況に応じた環境づくり～報告」https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/07/25/1382195_1.pdf（2025年6月10日参照）
- 不登校に関する調査研究協力者会議（2016）「不登校児童生徒への支援に関する最終報告～一人一人の多様な課題に対応した切れ目のない組織的な支援の推進～」https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/08/01/1374856_2.pdf（2025年6月10日参照）
- 岐阜県PTA連合会HP <https://gifu-pta.jp/magazin/sojun-chugakko/>（2025年5月31日参照）
- 行政管理研究センター（1978）「年少労働者に関する行政監察」『行政監察三十年史：勧告と改善措置5』pp.240-269.
- 八王子市立高尾山学園HP <https://hachioji-school.ed.jp/takao3g/download/document/12255527?tm=20250423153702>（2025年5月8日参照）
- 岩手県中学校夜間学級の設置に関する検討委員会（2017）「中学校夜間学級の設置に関する調査報告書」https://www.pref.iwate.jp/_res/projects/default_project/_page_/001/016/611/h28yakangakkyu.pdf?utm_source=chatgpt.com（2026年2月4日参照）
- 上村英男・藤井厚紀（2018）「学びのユニバーサルデザイン（UDL）に基づいた授業実践—反転授業の事前学習用コンテンツに着目して—」『コンピュータ&エデュケーション』45, pp.55-60.
- 松下佳代（2015）「ディープ・アクティブラーニングへの誘い」松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編著『ディープ・アクティブラーニング—大学授業を深化させるために—』勁草書房、pp.1-27.
- 文部科学省初等中等教育局初等中等教育企画課教育制度改革室（2024）「夜間中学の現状と文部科学省の取組について」（夜間中学について考えるシンポジウム（和歌山）資料）https://www.city.wakayama.wakayama.jp/_res/projects/default_project/_page_/001/056/141/kityoukouen2.pdf?utm_source=chatgpt.com（2026年1月22日参照）
- 文部科学省（2017）「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する基本指針」https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/_icsFiles/afieldfile/2017/04/17/1384371_1.pdf（2025年5月29日参照）
- 文部科学省（2020）「不登校児童生徒への支援について（令和2年2月4日規制改革推進会議資料）」<https://www8.cao.go.jp/kisei-kaikaku/kisei/meeting/wg/koyou/20200204/200204koyou01.pdf>（2025年5月30日参照）
- 文部科学省（2023）「誰一人取り残されない学びの保障に向けた不登校対策（COCOLOプラン）」https://www.mext.go.jp/content/20230418-mxt_jidou02-000028870-cc.pdf（2025年5月29日参照）

- 文部科学省 (2024)「学びの多様化学校の設置に向けて (手引き)」https://www.mext.go.jp/content/20240304-mxt_jidou02-000004552_b.pdf (2025年5月1日参照)
- 文部科学省 (2026a)「学びの多様化学校 (いわゆる不登校特例校) の設置者一覧」https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1387004.htm (2026年4月30日参照)
- 文部科学省 (2026b)「夜間中学の設置・検討状況」https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/yakan/index_00003.htm (2026年4月30日参照)
- 文部科学省総合教育政策局調査企画課 (2024)「令和6年度学校基本調査 (確定値) の公表について」https://www.mext.go.jp/content/20241213-mxt_chousa01-000037551_01.pdf (2026年1月24日参照)
- 文部科学省初等中等教育局児童生徒課 (2002)「平成14年度 児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸課題に関する調査」https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&toukei=00400304&kikan=00400&tstat=000001016708&cycle=0&tclass1=000001031835&result_page=1&tclass2val=0 (2026年6月15日参照)
- 文部科学省初等中等教育局児童生徒課 (2025)「令和6年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について」https://www.mext.go.jp/content/20260116-mxt_jidou02-100002753_1_3.pdf (2026年1月24日参照)
- 文部科学省初等中等教育局教育推進課 (2021)「学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する参考資料 (令和3年3月版)」
- 文部省初等中等教育局長通知 (1992)「登校拒否問題への対応について」(大阪教育法研究会の資料を参照した)<https://kohoken.chobi.net/cgi-bin/folio.cgi?index=sch&query=/notice/19920924.txt> (2025年6月10日参照)
- 大橋均 (2024)「UDLの理論に基づく小学校算数科における実践とその効果の検証」『日本教育工学会論文誌』48(2), pp.363-380.
- 大阪市教職員組合中央支部大阪市立天王寺中学校夜間学級分会共同報告 (1969)「夜間中学の現状と教育の課題」, p.1.
- ろりぽっぷ小学校HP https://www.lollipop.ed.jp/primary_school/school-guide3/ (2025年5月9日参照)
- 佐世保市教育委員会 (2025)「佐世保市立中学校夜間学級設置基本方針」<https://www.city.sasebo.lg.jp/kyouiku/gakkou/documents/yakan01.pdf> (2026年2月3日参照)
- 星槎中学校HP <https://www.seisahighschool.ed.jp/jrh/future/> (2025年5月31日参照)
- 関本保孝 (2019)「夜間中学の歴史と現状及び課題」日韓基礎教育共同プロジェクト編集・発行『日本における識字・成人基礎教育の展開と課題 (暫定版)』, pp.40-61.
- 総務省統計局 (2022)「令和2年度国勢調査 就業状態等基本集計, 第11-2表」https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?stat_infid=000032201217 (2025年4月23日参照)
- 洲脇一郎 (2022)「神戸市の夜間中学の起源と展開」『神戸親和女子大学児童教育学研究』pp.49-69.
- 栃木勇 (1956)「かれらをどのようにして救えばよいのか」文部省編『文部時報』第943号、帝國地方行政學會、pp.64-67.
- 東京シューレ江戸川小学校HP <https://edogawa.shuregakuen.ed.jp/children/> (2025年5月8日参照)
- 海野優子・佐藤克敏 (2019)「小学校における学びのユニバーサルデザインを活用した国語授業」『京都

教育大学特別支援教育臨床実践センター年報』9. (オンライン版のみのためページ番号なし)
<https://www.kyokyo-u.ac.jp/Ccce/201802%E3%82%BB%E3%83%B3%E3%82%BF%E3%83%BC%E5%B9%B4%E5%A0%B1%E5%8F%B7%E5%8E%9F%E7%A8%BF%E7%BC%88%E6%B5%B7%E9%87%8E%E7%BC%89.pdf> (2026年6月16日参照)

和歌山あけぼの中学校(夜間中学) HP <https://www.wakayama-wky.ed.jp/akebono/> (2026年2月4日参照)

横関理恵(2022)「1947年～1960年代における公立夜間中学の開設過程—大阪府に着目して—」『基礎教育保障学研究』6, pp.123-140.

【法律・議事録等】

「構造改革特別区域法(平成14年法律第189号)」(2002) <https://laws.e-gov.go.jp/law/414AC0000000189>
(2025年5月30日参照)

「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律(平成28年法律第105号)」(2016) 第2条第4号 https://laws.e-gov.go.jp/law/428AC1000000105/20170214_0000000000000000
(2025年5月29日参照)

「第38回国会衆議院予算委員会第二分科会議録第3号」(1961) <https://kokkai.ndl.go.jp/#/detail?minId=103805272X00319610228¤t=622> (2026年2月18日参照)

「第38回国会参議院文教委員会会議録第10号」(1961) <https://kokkai.ndl.go.jp/#/detail?minId=103815077X01019610310¤t=1> (2026年2月18日参照)

「第43回国会参議院文教委員会会議録第14号」(1963) <https://kokkai.ndl.go.jp/#/detail?minId=104315077X01419630328¤t=1> (2026年2月18日参照)

「第204回国会衆議院予算委員会議事録第2号」(2021) <https://kokkai.ndl.go.jp/#/detailPDF?minId=120405261X00220210125&page=20&spkNum=105¤t=1> (2025年5月29日参照)

謝辞：本研究の一部はJSPS科研費(23K02698)の助成によるものである。

UDL Perspectives and Learning Environment Design for Ensuring Educational Opportunities for Diverse Learners:

Insights from the Current Status and Challenges of Diversified Learning Schools and Night Junior High Schools

KAMIMURA, Hideo

(Fukuoka Institute of Technology, Junior College)

Against the backdrop of an increasing number of students who refuse, are unable to, or have not completed compulsory education, ensuring educational opportunities for diverse learners has become an urgent issue. Within the standardized learning environment of conventional schools, the presence of students who are motivated to learn yet are unable (or were unable) to do so has become increasingly apparent. This paper seeks ways to address these issues by first reviewing recent educational policies targeting diverse learners and by examining the background, current situation, and challenges of Diversified Learning Schools and Night Junior High Schools, both of which have attracted attention as learning environments for diverse learners. Furthermore, from the perspective of Universal Design for Learning (UDL), this paper positions these institutions as important options that enable diverse learners to engage in learning. It examines the overall learning environment, including Diversified Learning Schools and Night Junior High Schools, from a UDL perspective, and argues that designing learning environments based on UDL theory is crucial for ensuring educational opportunities for diverse learners.

Keywords:

Diversity, Options, Universal Design for Learning, Diversified Learning Schools, Night Junior High Schools

〈研究論文〉

日本育ちの外国にルーツを持つ子どもの読み書き実践

—多様なリソースの活用に着目して—

Literacy Practices of a Japan-Raised Child
with an Immigrant Background

Focusing on the Use of Diverse Resources

玉田 なつみ (元大阪大学大学院)

TAMADA, Natsumi (Former graduate student, The University of Osaka)

I. はじめに

近年、外国人の定住化に伴い、海外出身の親を持つ外国にルーツを持つ子どものなかで、日本生まれ、あるいは幼少期に来日して日本で育つ子ども（以下、「日本育ちの外国にルーツを持つ子ども」とする）も多くなっている。こうした子どもたちは、幼いころから日本で生活しているため、一見すると教育上の課題は少ないように見えるが、実際には、日本語での日常会話が流暢な一方で、読み書き能力は日本語・母語ともに伸び悩む傾向にあることが指摘されている。そのため、学習の基盤として、また社会で必要な力として読み書き能力を育成することが課題となっている。しかし、日本育ちの外国にルーツを持つ子どもたちの複雑な背景を考えたとき、一定の読み書き能力の習得を教育の前提とすること自体に問題はないのだろうか。

リテラシー研究においては、読み書きの能力ではなく、人が読み書きをどう用いるのかという実践に目が向けられるようになり、読み書きの使われ方や意味づけが社会的文脈によって多様であることが指摘されている。そして、特定の読み書きのあり方のみを重視する考え方が批判的に検討されてきた。日本育ちの外国にルーツを持つ子どもは、幼少期から複数の言語や文化が混在する環境に置かれ、複雑な言語文化的背景を持っている。そのため、読み書きの用い方や意味づけも多様である可能性が高い。こうした子どもたちの背景を考慮した教育を検討するうえで、彼・彼女らの実践をもとに、教育の前提にあるリテラシー観を見直すことも重要だと考えられる。その契機として、本研究では、日本育ちの外国にルーツを持つ子どもが日常的に読み書きとどのように関わっているのかという実践の一端を明らかにすることを目的とする。

II. 日本育ちの外国にルーツを持つ子どもの読み書き

日本育ちの外国にルーツを持つ子どもは幼少期から日本で生活しているため、日本語を

使って問題なく生活を送れているように見える一方、学習面では読み書きを中心に課題が見られることが指摘されてきた。清水・柿本（2003）は、日本育ちの外国にルーツを持つ子どもの全体的な傾向として、日本語での会話が流暢で学校生活に適応しているように見える一方で、実際には日本語の読み書き能力が低い状態で、その問題が次第に顕在化するケースが多いとしている。

実際に、読み書き能力の調査も行われている。齋藤ら（2014）は日本で生まれ育った小学2-6年生の外国人児童の日本語作文力を、櫻井（2018）は中国にルーツを持つ日本生まれの子どもの日本語読書力を調査しており、いずれの研究においても、対象の子どもは同年の日本人児童よりも作文力や読書力の発達が遅れていることが指摘されている。また、母語も含めた読み書き能力を扱った研究では、生田（2006, 2007）がブラジルにルーツを持つ中学生の日本語およびポルトガル語の作文力を、ブッシンゲル・田中（2010）がブラジルにルーツを持つ小学生の日本語およびポルトガル語の読解力を調査している。いずれの研究にも日本育ちの児童が含まれており、作文力や読解力が両言語で学年相応レベルに達している者は限られることが明らかになっている。

以上のように、日本育ちの外国にルーツを持つ子どもは、日本で長く生活しているからといって課題がないわけではなく、日本語、母語を問わず、全体的に読み書き能力が伸び悩む傾向にあることが指摘されてきた。一方で、これらの研究は、あくまで特定言語の文字やテキストを読み書きする能力に焦点を当てたものである。日本育ちの外国にルーツを持つ子どもたちが、実際に生活のなかでどのように読み書きと関わっているのかには、あまり目が向けられていないといえる。

Ⅲ. 読み書きの実践とその多様性

1. 社会的実践としての読み書き研究

リテラシー研究においても、当初は読み書きの能力に焦点が当てられ、その習得が認知的に重大な影響をもたらすと考えられていた（Goody & Watt 1963, オング1991など）。しかし、Scribner & Cole（1981）によるアフリカのヴァイ族の研究において、読み書き能力と認知能力に直接的な関係はなく、読み書きの及ぼす影響は人々がそれをどのように利用しているかという実践（practice）と深く関わっていることが明らかになる。ここから、リテラシーを社会的実践と捉え、読み書き能力の有無や程度ではなく、人々が生活のなかでどのように読み書きを用いているかという読み書き実践（literacy practices）に目を向けた研究が行われるようになった。そうした立場に立つ一連の研究はNew Literacy Studiesと称され、世界のさまざまなコミュニティにおける読み書き実践の多様性が明らかになっている（Barton & Hamilton 1998, Street 1993など）。

このような実践に着目する研究においては、非識字、あるいは読み書き能力が限定的であるとされる人であっても、日常生活において豊かな読み書き実践を行っていることが分

かっている。アメリカの成人非識字者の社会生活を調査したFingeret (1983) は、非識字者が自分の代わりに読み書きをしてくれる人とのネットワークを駆使し、日々求められる読み書きに戦略的に対応していることを明らかにした。このネットワークは互恵的なもので、非識字者は読み書きを手伝ってもらう代わりに別のスキル（子どもの面倒を見るなど）を提供しており、非識字が必ずしも依存や無力を意味するわけではないことが指摘されている。また、角（2023）は、移民が慣れない現地語の読み書きに対応するうえでの戦略について整理しており、社会生活で必要な読み書きにおいては「通訳や支援者の利用」「母語やICT（翻訳アプリ等）の利用」という戦略が用いられるとしている。以上のように、読み書き実践に着目する研究では、読み書き能力の有無や程度に関わらず、読み書きとの多様な関わり方が存在することが示唆されている。

2. 言語・モードの多様性

さらに、特定の言語や言語という媒体の枠を越え、より広くリテラシーを捉えようとする動きも見られる。近年は、グローバル化に伴い多様な言語・文化が交差するようになっているうえ、IT技術やマルチメディア技術の発達によってコミュニケーションの手段やメディアも多様化している。こうした背景を踏まえ、リテラシーを特定の言語に限らず多様な言語やモード（視覚、音声などの媒体）を伴うものとして捉えなおそうとするのが、New London Group (1996) が提唱する「マルチリテラシーズ (multiliteracies)」という概念である。マルチリテラシーズの考え方では、個人の持つ多様な言語、そして言語に限らず音声や視覚、ジェスチャー、空間配置といったモードがすべて表現や意味理解のためのリソースと位置づけられる。そして、それらをいかに状況に合わせて組み合わせてコミュニケーションを取るかが重視される。

また、Garcia & Kleifgen (2019) は、複数言語使用者の言語実践を個別言語の枠を越えたあらゆるリソースの活用と捉えるトランスランゲージングの観点から、リテラシーについて論じている。そのなかで、読み書きにおけるトランスランゲージングとは、多言語使用者が言語を含め、意味の理解や伝達に関わるあらゆるリソースを活用する過程であるとしている。そして、口頭言語と書記言語、言語とそれ以外のモード、そして複数の言語同士を、それぞれ独立したものとして分離する従来のリテラシー観を批判的に検討している。

いずれの議論も、個人の持つ多様な言語や、言語をはじめとする多様なモードをすべて表現のためのリソースと位置づけている点で共通している。これは、リテラシーを特定の言語の文字を規範通りに扱う能力ではなく、多様な言語やモードなどのリソースをどう組み合わせるかという観点で捉えるものであり、特定の言語や文字というモードにとどまらない多様な読み書きのあり方に目を向けさせるものだといえる。

IV. 本研究の位置づけ

ここまで概観してきたとおり、リテラシー研究においては、読み書きの能力ではなく、人が生活のなかでどのように読み書きと関わっているのかに目が向けられるようになっており、その実践の多様性が明らかにされてきた。さらに、グローバル化やデジタル化の進む時代のなかで、読み書きに用いられるリソースが多様化していることも指摘されている。

日本育ちの外国にルーツを持つ子どもは、日本語や母語といった言語ごとの読み書き能力という基準では、読み書きに課題があるとされる傾向にある。しかし、こうした子どもたちは幼少期から複数の言語や文化が混在する環境で育ち、多様かつ複雑な言語リソースを持っている。加えて、近年ではデジタルデバイスが身近になり、読み書きにおいてもさまざまな技術を用いることが可能になっている。そのため、彼・彼女らの読み書きは、特定の言語の読み書き能力という観点だけでは捉えきれないと考えられる。マルチリテラシーやトランスランゲージングのように多様な言語やモードをすべてリソースとする考え方は子どもたちの背景とも親和性が高く、そうした視点に立ったうえで、彼・彼女らが実際にどのように読み書きと関わっているのかに目を向けることも重要だといえる。

そこで、本研究では、多様なリソースの活用に着目して、日本育ちの外国にルーツを持つ子どもの読み書き実践の一端を明らかにすることを試みる。本稿ではとくに、日常生活のなかで学習や手続きに関連して読み書きが求められる場面において、多様な言語やモードがどのように用いられているのかに焦点を当てる。特定の言語の読み書き能力を習得する／していることが求められる領域においても、それとは異なるリソースを活用した読み書きが実現している場面に注目することで、読み書き能力の習得を自明のこととするリテラシー観を見直すことにつながると考えられる。

V. 調査概要

1. 調査方法

本稿では、外国にルーツを持つ小学生を対象とした学習支援教室に参加するペルールーツの児童アナ（仮名）の事例を取り上げる。調査方法としては、参与観察の手法を用いた。読み書き実践を明らかにするには、対象となる人の生活を観察するエスノグラフィーのアプローチが有効であり、社会的実践としての読み書き研究においても参与観察は中心的な手法である。本調査では、児童の家庭および学習支援教室において、何かしらのテキストを伴う場面を中心に参与観察を実施した。調査期間は2022年12月～2024年2月および2024年12月～2025年3月であり、調査回数は、支援教室での観察が36回、家庭での観察が5回である。

調査場所のひとつである学習支援教室は、任意団体が運営する、学校外の教室である。

外国にルーツを持つ小学生を対象に学習支援と居場所づくりに取り組む教室で、毎週1回開催されており、筆者も活動に携わっている。教室では、ボランティアが個別に子どもにつき、宿題のサポートを中心に、プリント教材やタブレットなども使いながら、基礎的な学習内容の定着を目指して学習支援を行う。ボランティアと児童の人数比によるが、基本的には1対1、場合によってはボランティア1人が子ども2-3人を担当する形で活動が行われている。また、学習支援にとどまらず、スタッフが保護者の相談等に対応する場合もあり、子どもの学習支援を基軸に、外国にルーツを持つ家庭全体のサポートを行う側面も持っている。

参与観察時の立場として、筆者は観察者であると同時に支援者としての役割も有していた。支援教室においては、2024年2月までは、筆者が教室のコーディネーターを務めていたため、教室活動の進行や参加児童への支援者の割り当て、教材の用意等を行いながら観察を行った。支援者と参加児童の人数によっては、アナを含め個々の児童の支援に入ることもあった。2024年12月以降は、ボランティアとして個別に子どもの支援に入りながら観察を行っている。家庭に訪問する際も、教室でのアナとの関係性が前提になることから、アナの宿題や保護者の書類記入のサポートを行うなど、支援者として積極的に現場に関与する形を取っている。

なお、本研究は所属機関の研究倫理審査にて承認を得ている。アナも同席のもと筆者が通訳を介して母親に研究の趣旨を説明し、同意を確認したうえで調査を実施した。

2. アナのプロフィール

アナは、ペルーにルーツを持つ日本生まれの児童で、調査当時は小学校4年生～6年生である。ペルー出身の母親と2人で暮らしており、母親は日本語では簡単な単語レベルで話ができる程度で、日常会話や読み書きは難しい。そのため、家庭では基本的にスペイン語を用いている。一方、アナ自身は日本で生まれ、日本の保育園や小学校に通っており、そこでは幼いころから日本語を使っている。このように、アナは幼少期から、スペイン語と日本語という複数の言語を使いながら生活している。

学習支援教室に通い始めたのは、小学校1年生の夏からである。1年生の間は参加がまばらであったが、2年生以降、教室への参加率は高く、体調不良や、学校行事、旅行等で不在のとき以外は、ほぼ毎週欠かさず参加していた。しかし、必ずしも学習に対して積極的なわけではない。教室に来てなかなか学習に取りかからず、支援者やほかの生徒とおしゃべりをしたり、タブレットで遊んだり、ほかのことをして過ごしていることも多い。また、日本語での会話は流暢だが、読み書きをはじめ、学習面で基礎的な内容が身につけていないことも、支援教室で課題として認識されていた。学校においても日本語指導の対象になっており、調査当時は抽出形式で日本語の支援を受けていた。実際に、学習支援教室の記録には、ひらがなやカタカナの文字が小学校3年生で読めるようになったこと、文字単位では読むことができるが、文を読むことは難しいことが記録されている。調査当時

も、漢字の含まれたまとまりのある文章を読むことは苦手な様子で、文章題や高学年の漢字問題などは避ける傾向にあった。

スペイン語の読み書きについては、家庭や学習支援教室でその様子が観察されることはほぼなかった。しかし、家庭にスペイン語のアルファベット教材があり、そこに書き込みがなされていたことや、アナが幼少期に使っていたスケッチブックにスペイン語の書き込みがあったことから、家庭でなにかしらの形でスペイン語の読み書き練習が行われていたと考えられる。また、2024年（6年生時）に一時的に数ヶ月間ペルーに滞在した後は、ペルー在住の親戚とFacebookのMessengerを使ってスペイン語でチャットをしている様子も見られた。

また、アナはデジタルデバイスの使用頻度が高いことも特徴的だといえる。アナは自分で自由に使うことができるスマートフォンやタブレットを持っており、家庭訪問に行った際には、ほぼ毎回タブレットでTikTokの動画を見ている時間があった。ダンスの動画や海外のサッカーチームの動画を見ていることが多く、SNSを通してスペイン語も含めた海外コンテンツに触れていることが分かる。また、閲覧するだけではなく、自分で画像や動画を作成して投稿したり、友達や母親の投稿にコメントを送ったりすることもあった。

学習支援教室でも、大半の時間は宿題や教材学習よりも、自分の、あるいは教室のタブレットを使って過ごしていた。自分のタブレットを持参した場合は、家庭と同様にTikTokを見ていることが多い。教室のタブレットを使う場合は、Google Mapのストリートビューで教室の近くを見て遊んだり、タブレットに入っている漢字や算数のアプリを使って学習したりしていた。このように、アナは趣味でも学習でも頻繁にデジタルデバイスを使っているといえる。

3. アナと筆者の関係

V.1. で述べた通り、本調査において筆者は単なる観察者以上の立場を取っている。調査はアナとの長期的な関係のなかで実施したものであるため、本節では研究の文脈として、筆者とアナの関係について説明する。

筆者は、アナが小学1年生で学習支援教室に通い始めたときから彼女と関わっている。2024年2月までは筆者もコーディネーターとしてほぼ毎回教室活動に参加しており、アナが2年生で安定的に教室に通うようになってから5年生までは、毎週のように教室で会っていた。アナが2～3年生の間は新型コロナウイルス感染症の影響で教室での活動が難しいこともあったが、オンラインで連絡や学習支援を継続していた。2024年の12月からは筆者の参加が月1～2回程度になり会う頻度は下がったが、教室活動に参加したときは毎回アナと接していた。

教室では、支援者や児童の出席状況によって筆者がアナに個別的に学習支援を行うこともあったが、主にはコーディネーターとして教室全体の進行管理をしながらアナと関わるが多かった。たとえば、アナが教室に来たときに声をかけて近況を聞いたり、教室を

見回るなかで、アナが担当者と学習しているところに筆者も加わり、一緒に考えたりヒントを出したりして、積極的にコミュニケーションを取るようにしていた。また、居場所の要素を持つ教室であったことから、なかなか学習に身が入らないときは、アナがそのとき話したいことを聞いたり、やりたいことに付き合ったりすることも大切にしていた。

調査開始後は家庭訪問に行くことが増えたため、より密にアナと関わる機会ができた。家庭では一対一でアナと接することができ、宿題に取り組む際はアナのペースに合わせてゆっくり進めていた。また、学習以外に、アナが家にあるものやTikTokの好きな動画などを見せてくれることも多く、その際は一緒にその内容を見たり、話を聞いたりしていた。加えて、家庭訪問をするなかで、母親ぐるみで関わることも多くなった。アナの母親とは、調査前から、教室のことで連絡を取ったり、教室にアナの送り迎えに来た際に顔を合わせたりしていたが、家庭訪問のなかでやり取りをする機会が増え、アナと母親と筆者の3人で書類に対応することもあった。

このように、アナとは教室や家庭で学習支援にとどまらないコミュニケーションを取っていた。そのなかで、勉強を教えてあげるというよりもアナのことを知ろうという姿勢で接するようにしており、単なる「支援者-被支援者」以上に、一対一の個人としての関係を築いていたといえる。本調査も、アナとのこのような関係のもとで行われたものである。

VI. アナのよみかき実践

本章では、アナが生活のなかで要求される読み書きとどのように関わっているのか、多様なリソースの活用に関心を当て、その実践を記述していく。

1. 多様なモードを介したテキストの理解

アナの日常生活のなかで要求される読み書きには、学校での学習や宿題、支援教室での学習など、教科学習に関連して求められる読み書きのほか、学校や公的機関等からの案内や申請書など、生活上の手続きに関わる文書の読み書きも見られる。後者は保護者に向けられたものであることが多いが、アナの母親は日本語の読み書きが難しいため、アナがなんらかの形でその読み書きに関わることが少なくない。

学習や手続きにおいては、まず日本語のテキストを読んで理解する必要がある。まとまった日本語のテキストや公的文書を読むことはアナにとっても母親にとっても負担が大きく、対応が難しい場合は学習支援教室のスタッフに尋ねるなど、第三者とともに対応する方法が取られることが多い。そういった場面では、日本語で書かれたテキストの内容を第三者が口頭で説明することになる。たとえば以下の例は、アナが学校から配られたプリントの内容を知るために、筆者に読み上げるよう頼んでいる場面である。

アナは、「先生これ読んで」とランドセルからピンク色の紙を出し、こちらに向けて差し出してきた。アナの横に座って見てみると、その紙は学校から配られたプリントで、裏表の両面に水泳の授業での注意が書いてあった。漢字にはルビが振ってあり、やさしい日本語で書かれているようだった。私は順番に声に出して読みあげ、別の言葉でも言いかえながらアナに伝えた。

この場面で、アナは水泳の授業に関する注意書きが書かれたプリントを確認しようとしている。プリントには水泳の授業までに準備することなどが書かれており、円滑な授業参加のために読むことが求められているといえる。内容自体はやさしい日本語で書かれており、ルビも振ってあるが、裏表の2面で分量があり、アナには読む負担が大きかったと考えられる。アナは筆者に読み上げさせる形で、内容を確認しようとしている。

ここで、筆者はプリントに書かれていることを順番に読み上げながら、改めて別の言葉で説明し直している。これにより、まずは文字として書かれた内容が音声というモードで伝えられている。さらに、追加の説明によって、その内容をアナにとってより分かりやすい表現で伝えている。つまり、この場面ではアナが筆者を介入させることによって、日本語の文字情報を、自分にとって身近な日本語の音声として理解することが可能になっているといえる。

上記の例のような学校生活や手続きに関する書類のほか、宿題においても、日本語で書かれた指示文や問題文を、筆者をはじめとした学習支援教室のスタッフが口頭でかみ砕いて説明することが多い。支援教室や家庭訪問で筆者や支援者がいる場合にこうした事例が頻繁に見られることから、文字情報を分かりやすい日本語の音声というリソースを介して理解することは、アナの読み書き実践においてある程度の位置を占めると考えられる。

口頭での説明に加えて、視覚的な情報が用いられる場合もある。以下の場面は、アナが学校の国語の宿題に取り組んでいる際に、プリントに出てきた単語について筆者が説明している場面である。

その次の問題は「たっきゅう」だった。「たっきゅう、分かる？」と尋ねると、アナは「しらん」と言う。テニスが小さくなったようなもので、机でするものだと伝えると、アナは「なんか緑の？」と言っており、おそらく伝わった様子だった。念のため、スマホで画像検索をして写真を見せたところ、アナはそれを見て、「ああ」と声を出して納得した様子だった。

ここでは、アナと筆者の2人が、アナの家で国語プリントに取り組んでおり、そこに出てきた「たっきゅう（卓球）」の意味をアナが理解しているかどうか、筆者から確認している。アナは「たっきゅう」が何か分からなかったようで、まずは筆者がその意味を口頭で説明している。ここでは「たっきゅう」という文字情報が、音声を介して伝えられてお

り、アナは、何を指すのかをある程度理解した様子を見せている。さらに、筆者はアナの理解をより確実なものにするため、画像検索をして実際の卓球の写真をを見せている。アナはそれを見て理解を示す反応をしており、「たっきゅう」を視覚的なイメージとして理解したことがうかがえる。つまり、ここでは文字情報の意味を視覚というモードを介して理解しているといえる。このように、文字や音声など言語のみでの理解が確実ではない場合は、視覚情報も用いられる。

2. 保護者の母語の使用

アナは、母親が手続き等のために日本語のテキストに対応する場面に支援者と一緒に関わることもあり、そうした場面では母親の母語であるスペイン語も用いられる。そのため、読み書きに用いられるリソースはより複雑になる。以下は、学習支援教室において、アナが母親と教室スタッフとともに、学校から配布された保護者アンケートに対応している場面である。

学校から配布された保護者アンケートを教室で書くことになったようで、アナのお母さんが机にプリントを広げ、スペイン語の使えるスタッフが向かいに立ってプリントを指差しながら内容を説明している。そのスタッフが教室活動中に書いたのか、プリントにはスペイン語で翻訳と思われるものが手書きで書きこまれていた。アナはお母さんの横に座って、一緒に先生の説明を聞いている。

アンケートには、子どもは先生の授業を理解できているか、先生の授業の雰囲気はよいか、先生はがんばったことを認めてくれるかななどの質問があった。スタッフが質問と回答の選択肢をスペイン語で説明している横で、お母さんではなくアナがアンケートの答えを選んでいった。スタッフがアナのお母さんにスペイン語で説明したものを、お母さんからアナに改めてスペイン語で説明している場面もあった。アナは、「この先生はここ」という形でそれぞれの先生について該当の回答欄を指差し、そこをスタッフに塗ってもらっていた。

この場面に出てくるアンケートは、この日にアナが教室に持ってきたものである。保護者がアナに託けていたようで、教室に着くなり、スペイン語の使えるスタッフに手渡していた。この場面での保護者アンケートの質問紙には、日本語のテキストの横に、鉛筆でスペイン語のテキストが書き加えられていた。これは、教室の時間中にスタッフが翻訳を記入したものと思われる。これにより、日本語の文字情報に対してスペイン語の文字というリソースが使えるようになっている。

しかし、結局この場面では一緒にアンケートを確認することになり、スタッフがスペイン語で口頭説明を行っている。これにより、日本語の文字情報がスペイン語の音声で伝えられている。アンケート自体は保護者に向けられたものだが、アナも一緒にスペイン語の

説明を聞いており、保護者が改めてスペイン語で説明し直す場面もある。その説明を聞いたうえでアナが回答を検討していることから、保護者だけでなくアナも、日本語の文字情報をスペイン語の音声を紹介して理解しているといえる。このように、スペイン語が使える支援者がいる場合は、日本語のテキストをスペイン語で理解することが可能になる。

しかし、生活のなかでは、必ずしも周囲の人がスペイン語が使えるとは限らない。そのような場合は、アナが通訳のような役割を果たすこともあり、そこでは用いられるリソースがさらに複雑になる。以下は、アナとアナの母親と筆者の3人で、銀行のアプリを利用するためのアンケートフォームに回答している場面である。筆者がスペイン語でアンケートの内容を説明することができないため、ここではアナが筆者と保護者の間を取り持っている。

アプリを利用するにはいくつか質問に回答する必要があり、アンケート形式で質問事項が表示されていた。銀行口座の利用目的や、毎月引き出す金額と頻度、雇用形態（正社員、アルバイト等）や仕事の分野、海外送金の有無等を問う質問が並んでいた。ここでは、私ができるだけ分かりやすい日本語に直して質問し、アナがスペイン語でそれをお母さんに伝え、その答えをアナが日本語で私に伝え、私が該当する選択肢を選ぶ形で回答を進めた。

この場面で、筆者は保護者に直接アンケートの内容を伝えることができないため、まずはアナに質問の内容を口頭で説明している。その際に、書かれていることをそのまま読むのではなく、アナにも分かるように言い換えて伝えており、アナは日本語の文字情報を簡単な日本語の音声で理解することになっている。そのうえで、アナはその内容を保護者にスペイン語で伝え、保護者がアンケートの質問に回答している。

このように、支援者と保護者の使える言語リソースが異なり、直接的なコミュニケーションが難しい場合、両者と共通の言語リソースを持つアナが間に入ることになる。そこでアナは、支援者からの説明を介して、自分にとって分かりやすい形で日本語テキストの内容を理解するとともに、母親が内容を理解できるようにスペイン語も使用しており、日本語のテキストをめぐって複数の言語リソースが用いられているといえる。

3. 多様なリソースを介した筆記

テキストの理解だけではなく、記入が求められる場合にも、多様なリソースが活用される。日本語の読み書きができる第三者とともに書類に対応する際には、その場で記入する内容を口頭で伝えて代わりに書いてもらうことができる。実際、前述の銀行アプリの例では、アナの母親が口頭でスペイン語で回答したものをアナが筆者に日本語で伝え、それを受けて筆者が該当する選択肢を選んで回答している。

フォームのような選択形式ではなく書類に書き込む場合も、アナや母親が内容を口頭で

伝え、筆者や教室スタッフが記入する形で対応する場面がよく見られる。たとえば、以下はアナとアナの母親と筆者で、林間学校の前に学校に提出する保健調査票を記入している場面である。

服用している薬については塗り薬があるとのことで、いつ塗るかを尋ねるとアナは「シャワーの後」と答える。お母さんは日本語で「朝と夜」と言っており、アナはそこに付け加えるように「シャワーの後やんな？」と確認していた。それで相違ないようだったので、私は「朝と夜（入浴後）」と記入しておいた。

ここでは薬の服用に関する項目の記入を進めており、塗り薬を塗るタイミングについて、アナとアナの母親はそれぞれ口頭で筆者に回答を伝えている。その内容を筆者がまとめ、「シャワーの後」という表現を「入浴後」とより書きことば的な表現に変えたうえでテキストとして記入している。このように第三者が代筆する場合は、日本語の筆記が求められる場面でも、本人は音声のみで対応することができる。

手続き関係の書類対応には、理解の部分も含めて第三者が入ることが多いため、上記の例のように内容を口頭で伝えて代筆してもらうケースが多い。一方、学習で書くことが求められる場合には、デジタルデバイスの機能が利用されることもある。とくに、近年は学習のプラットフォーム自体がデジタル化しており、アナの通う学校では、児童1人ずつにパソコンが配布されているほか、学習支援教室でもタブレットを用意している。日頃からデジタルデバイスによく触れているアナは、教室でもタブレットの漢字アプリで漢字問題に取り組むことが多い。漢字アプリでも、基本的には漢字を書く練習としてタッチスクリーンに1画ずつ字を書いて答えることが求められるが、アプリ内にも多様な機能が存在する。アナは、その機能を利用して漢字問題に対処する場合がある。

席に着くと、アナはタブレットで漢字の練習を始めた。アナが取り組んでいた単元は、数字を表す漢字の問題で、「六」「七」「八」などは自分で書いていたが、「せん(千)」が出てくると「分からん」と言っている。このアプリでは、漢字を書き間違えると画面の下部に選択肢が表示されるようになっているため、アナはわざと違う字を書いて、選択肢を表示させていた。

上記は、アナが教室のタブレットに入っている漢字のアプリで、漢字を書く問題に取り組んでいるところである。このアプリは、漢字を1画ずつ書き、正解すると次の問題に移るようになっているが、書き間違えると選択肢が表示され、そこから選んで解答することができる。アナはその機能の存在を知っているため、分からない漢字が出てきた際は、あえて違う文字を書くことで、手書きではなく選択によって解答できる形式に切り替えている。いずれも日本語の文字というモードではあるが、選択肢は文字の全体像やイメージが

分かれれば選べる点で、視覚的な要素が強い。自分で一から筆記する場合とは異なり、より視覚的なリソースを活用しているといえる。

また、紙に書く場合も、間接的に視覚的な選択が用いられることがある。以下は、アナが国語の宿題プリントにある漢字の書き取り問題に取り組んでいる場面である。ここでは、文のなかにある傍線付きのひらがなの単語を漢字で書くという問題に取り組んでいる。

アナは漢字の問題に取りかかり始めると、私のスマートフォンを貸すように言い、Google検索に傍線部のひらがなを入力し、変換して出てきたものを書こうとしていた。最初の問題は「けんこう（健康）」と書く問題で、アナはスマートフォンのフリック入力で「けんこう」と打ち込んでいる。候補の一番左上に「健康」が表示されると、アナは「これ？」と私に尋ね、そうだと答えると、それを選択した。しかし、検索欄に表示される文字は小さく、画数の多い「健康」の字は見えにくい。そこで、私はアナからスマートフォンをもらい、「漢字辞典」と検索して一番上に出てきたサイトを開いてサイト内の検索欄に「健康」と打ち込んだ。すると、大きめに「健」「康」という字が表示され、アナはそれを解答欄に書き写していた。これ以降の問題も、同じ漢字辞典のサイトを使って進めた。1問ずつひらがなの単語を入力して変換候補の文字を私と確認し、それを検索して表示された文字をアナがプリントに書き写すという流れで進んだ。

ここでの漢字の問題は、指定の単語を一から自分で書かせるものである。しかし、ここでもアナはデジタルデバイスの機能を活用している。スマートフォンの検索エンジンに漢字で書くよう指定されているひらがなを入力し、出てきた変換候補から該当する字を選択してそれを書き写そうとしている。文字を一から書くのではなく、視覚的な選択で漢字を出力したうえで、見たとおりに写すという形での筆記だといえる。

なお、ここでは最初、検索エンジンの検索欄に表示された文字が小さすぎるために、見て写すことが難しかった。しかし、筆者が比較的大きな文字で見ることのできるオンライン漢字辞典を使ったことで、書き写しが容易になっている。そのため、ここでは変換候補の活用の成否に筆者の存在も影響しているが、スマートフォンでひらがなを入力して変換された漢字を書き写すという方法は、アナ自身が思いついている。アナは自分で一から文字を書くことが難しい場合に、スマートフォンの変換機能を利用することで、筆記に視覚の要素を持ち込むという対応手段を持っていることが分かる。スマートフォンなどのデジタルデバイスでは、基本的に選択によって文字を入力するため、それをうまく活用しているといえる。

また、書くものの内容によっては、母語のリソースが活用される場合もある。以下の事例は、国語の宿題プリントでローマ字を書く問題に取り組む際に、アナがスペイン語の文

字教材を取り出してきた場面である。

私とアナは、日本語の単語をローマ字で書く問題に取りかかった。最初は「トイレ」をローマ字で書く問題で、私が「たちつてと」のときは何を使うか分かるかアナに尋ねると、アナはスペイン語のアルファベットの本を寝室から持ってきて開いた。開いたページはいくつかの単語がイラストと一緒にスペイン語で書かれており、アナはその単語の中から該当する文字を探そうとしているようだった。(中略)「レ」を書くところでは、「らりるれろ」のときにどの字を使うか分かるか私が聞くと、アナは「分からん」と言うので、私はスペイン語の本のページをめくり、rのページを開いた。下に並んでいるra re ri ro ruのどれかを尋ね、「れーと音を伸ばすと“え”になるから？」とヒントを出すと、アナはreを指す。あっていることを伝え、アナは「両方書くん」と言っており、私が2文字で「レ」だと説明すると、reと記入した。これでtoireという答えが完成した。

ここでアナが取り組んでいるのは、日本語の単語をローマ字で書く問題で、単語を表すためのアルファベット自体は一から書くことが求められている。そこで、アナは同じアルファベットを用いるスペイン語の文字教材を持ち出している。この教材はアナの家にあったもので、この場面の前にちょうど押し入れから出てきたために、使えるものとして思いついたと考えられる。ここでもアナは教材を活用することによって、文字を一から書くのではなく、見て書き写す形で対応できるようにしている。

なお、ここでアナが参照している教材は、文字ごとにページが構成されていた。そのため、書くことが求められているアルファベットが出てくるページを筆者が探し、ある程度候補がしぼられた状態でアナは教材を利用している。その点で、ローマ字表記とアルファベットの知識を持っている筆者がスペイン語教材の活用の手助けをする形になっている。

また、ここでアナが国語の宿題にスペイン語の教材を活用しているのは、その宿題がアルファベットの筆記を求めるものだったという性質による。そのため、アナが日常的にスペイン語の文字を筆記のリソースとしていることを意味するわけではない。しかし、アナが身の回りにあるあらゆるものを読み書きのリソースとして用いており、そのとき求められているものに合わせて使えるリソースを見つけ出していることが表れていると考えられる。

4. 小括

アナが生活のなかで求められる読み書きには、学習にまつわるテキストや手続きのための公的な文書の読み書きがある。母親が日本語の読み書きをすることが難しいこともあり、こうしたテキストにアナや保護者だけで対応しきれない場合、支援者と一緒に必要な読み書きに対応することも多い。そのなかで、アナは支援者の説明によってテキストを日

本語やスペイン語の音声、視覚情報を介して理解したり、母親が内容を理解できるようスペイン語を使って手助けしたりしている。筆記が必要な際は、口頭で内容を伝えて支援者に記入してもらうほか、デジタル媒体を用いて選択や書き写しなど視覚的な要素を強めて求められる文字を記入したり、書く内容によってはスペイン語教材を書き写しのリソースにしたりすることもあった。このように、アナは言語やモードを問わず、その場で自分に使えるリソースを組み合わせながらテキストの読み書きに関わっている。

VII. 考察

前章で見てきたアナの実践からは、手続きや学習など、特定の文字やテキストの読み書きが前提となっている場面においても、それ以外の多様なリソースが活用されていることが分かる。その際、どのようなリソースが用いられるかは、誰が何のテキストに対応するのかという状況に影響されると考えられる。たとえば、アナが支援者と日本語のテキストに対応する場合は、日本語を共通言語として持っているため、基本的には日本語のみが用いられる。それに対し、アナの母親が日本語テキストに対応する場面にアナと支援者が関わる場面では、母親が内容を理解できるよう、スペイン語が用いられることになる。そのなかでも、保護者アンケートの事例のように、スペイン語の使える支援者とアナ、アナの母親で日本語の書類に対応する場合は、3人全員が使えるスペイン語でやり取りが展開される。一方、銀行アプリのアンケートの例での筆者とアナ、アナの母親のように3人全員に共通する言語がない場合は、それぞれと共通の言語を持つアナが間に入り各人の使えるリソースが持ち寄られる形で、スペイン語と日本語の両方が用いられる。また、日本語の単語をローマ字で書く宿題のように、筆記が求められているのがアルファベットの場合も、スペイン語のリソースが活用できるようになっている。

そして、このようにその場の人やテキストに応じてリソースを活用することによって、その場にいる人が自分にとって慣れたリソースを介して日本語のテキストと関わるができるようになっていくといえる。アナが日本語のテキストに対応する場合は、口頭での説明や視覚情報の活用によって、普段から慣れ親しんでいる分かりやすい日本語の音声やイメージを通して文字情報を理解することができるようになっている。さらに、アナの母親が日本語のテキストに対応する場面では、支援者の説明やアナの通訳によって、アナの母親が母語であるスペイン語を介して日本語のテキストに対応できると同時に、アナ自身も日常的に用いている口頭のスペイン語を介して日本語の文字情報と関わることになる。文字を書くことが求められる際には、記入内容を口頭で伝えたり、選択肢や書き写しという方法をとったりすることで、アナにとってより扱いやすい音声や視覚を用いて書くことができるようになっていく。つまり、多様なリソースを活用することによって、自分で直接文字の読み書きをしたり、一からの筆記をしたりせず、より負担の少ない形でテキストに対応することが可能になっていると考えられる。

最後に、このようなリソースの活用は、人や技術によって支えられている部分が多い。日本語のテキストを音声を紹介して理解できるのは、テキストの内容を理解し、口頭で説明することができる人がその場にいるためである。さらに、アナの母親の背景を理解し、スペイン語を用いる人がいることによって、スペイン語というリソースも活発に利用されるようになっている。また、漢字の宿題やローマ字の宿題の例で、筆者がオンライン漢字辞典を提示したり、スペイン語教材の中から該当する文字のあるページを探したりしていたように、使おうとしているリソースの活用を第三者が手助けする場合もある。技術に関しても、画像検索を用いて視覚を紹介してテキストを理解できるのは、スマートフォンという媒体とICTによって、即座に視覚情報にアクセスすることが容易になっていることによる。文字を書く際の選択肢や変換候補の活用は、デジタルデバイスの機能によって可能になっているものである。このように、子どもやその家族の言語文化的な背景を理解してサポートを行う人や、技術が介在することによって、読み書きに用いることができるリソースの幅が広がっているといえる。

VIII. おわりに

本稿では、日本育ちの外国にルーツを持つ子どもが、日常的に求められる読み書きとの関わりにおいて、どのように多様なリソースを活用しているのかを、ペルーにルーツを持つアナの事例を通して検討してきた。アナは、自分や母親が読み書きに対応する場面で、第三者の説明によってテキストを日本語やスペイン語の音声、視覚情報を介して理解したり、スペイン語を使って母親の理解を助けたりしていた。筆記が必要な際は第三者に口頭で記入内容を伝えて書いてもらうほか、デジタル媒体の機能を活用し、選択や書き写しによって文字を書けるようにするなど視覚的な要素を強めて対応することもあった。読み書き能力という側面のみでは課題があるとされる場合でも、アナは人や技術の力を借りながら、自分にとって使いやすいリソースを用いて多様な形で読み書きと関わっているのである。

このことは、読み書きが必ずしも個人に内在する文字の読み書き能力によってのみ行われるものではないことを示唆している。アナの実践からは、特定の言語の読み書きが期待される場においても、読み書きはその言語・文字にとどまらない多様なリソースによって遂行され得ること、人や技術など外部の存在の媒介によって、より多様なリソースの活用が保障されるようになることがうかがえる。

これを踏まえると、読み書きに関して、特定の言語の文字やテキストを独力で読み書きできるかだけではなく、人や技術の力、そして多様な言語やモード等のリソースを総合的に用いて何ができるのかにも着目する必要があると考えられる。そのような観点に立てば、教育の場においても、多様な言語やモード等を積極的に取り入れ、そうしたリソースを活用して読み書きと関わること自体を学習活動に位置づけたり、評価したりすることは

検討に値するといえるだろう。たとえば、文部科学省（2025）にある実践は、母語も含めた子どもの包括的な言語能力を捉えたうえで、母語やICT、体験的な活動等を導入しながら、子どもが自分の使えるさまざまな言語やモードを用いて学習活動を行えるようにするもので、示唆に富むといえる。また、こうした取り組みを行うにあたり、子どもの背景を理解し、多様なリソースを用いた読み書きをサポートする人が身近にいる環境を整備することも重要になるだろう。本稿で取り上げたのは1名の事例のみだが、外国にルーツを持つ子どもの言語文化的な背景や昨今のデジタル環境を考えると、アナのように多様なリソースを使って読み書きと関わるケースや、人や技術のサポートでそれが可能になるケースは例外的ではないと考えられる。上述のような取り組みが、一定の読み書き能力の習得を前提に進む学習に参加するための一時的あるいは特別な支援や指導ではなく、当たり前の環境として保障されることが、多様な読み書きとの関わり方を包摂する教育につながるのではないだろうか。

参考文献

- Barton, D. and Hamilton, M. (1998) *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. London and New York: Routledge.
- ブッシンゲル, ヴィヴィアン・田中順子 (2010) 「マイノリティー児童のバイリテラシー測定の試み—非集住地区に居住する在日ブラジル人児童を対象に」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』6, pp. 23-41.
- Fingeret, A. (1983) Social Network: A New Perspective on Independence and Illiterate Adults. *Adult Education Quarterly*, 33 (3), pp. 133-146.
- Garcia, O. and Kleifgen, J. A. (2019) Translanguaging and Literacies. *Reading Research Quarterly*, 55 (4), pp. 553-571.
- Goody, J. and Watt, I. (1963) The consequences of literacy. *Comparative Studies in Society and History*, 5 (3), pp. 304-345.
- 生田裕子 (2006) 「ブラジル人中学生の「書く力」の発達—第1言語と第2言語による作文の観察から」『日本語教育』128, pp. 70-79.
- 生田裕子 (2007) 「ブラジル人中学生のL1とL2の作文に見られる問題—ダブルリミテッド現象の例から」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』3, pp. 7-26.
- 文部科学省 (2025) 「実践編 第5章 実践記録集」『文化的言語的に多様な背景を持つ外国人児童生徒等のための「ことばの発達と習得のものさし」(ことばの力のものさし) 実践ガイド』pp. 43-183. https://www.mext.go.jp/content/20250620-mxt_kyokoku-000042836_02.pdf [2026年6月27日 最終アクセス]
- New London Group (1996) A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66, pp. 60-92.

- オング, W. J. (1991)、桜井直文・林正寛・糟谷啓介訳『声の文化と文字の文化』藤原書店。
- 齋藤ひろみ・畠田陽子・菅原雅枝・森篤嗣・阿部志野歩 (2014) 「日本生育外国人児童の作文力に関する調査—小学2-6年生の「出来事作文」の計量的分析」『国際教育評論』11, pp. 53-65.
- 櫻井千穂 (2018) 『外国にルーツをもつ子どものバイリンガル読書力』大阪大学出版会。
- Scribner, S. and Cole, M. (1981) *The Psychology of Literacy*. Cambridge, Massachusetts, and London, England: Harvard University Press.
- 清水睦美・柿本隆夫 (2003) 「外国籍児童生徒と学校教育」『駒澤大学 教育学研究論集』19, pp. 119-135.
- Street, B. V. (Ed.) (1993) *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 角知行 (2023) 「移民のよみかき戦略—新識字研究をレビューする」『社会言語学』23, pp. 103-122.

Literacy Practices of a Japan-Raised Child with an Immigrant Background

Focusing on the Use of Diverse Resources

TAMADA, Natsumi

(Former graduate student, The University of Osaka)

This study aims to investigate the literacy practices of Japan-raised children with immigrant backgrounds, who are often perceived as having difficulties with reading and writing. To this end, this paper analyzes participant observation data from an elementary school student of Peruvian descent who was born and raised in Japan, focusing on the use of linguistic and multimodal resources in everyday reading and writing situations. The data show that the child addressed reading and writing demands by utilizing diverse resources beyond written Japanese text, including Spanish, oral and visual resources, assistance from others, and digital technologies. These findings illustrate a form of literacy that cannot be fully captured by the conventional view of literacy as an intrinsically individual ability to deal with the written forms of a specific language, suggesting the need to pay attention to the comprehensive use of linguistic and multimodal resources.

Keywords:

child with an immigrant background, linguistic and multimodal resources,
literacy practices, participant observation, second-generation immigrant

〈研究論文〉

基礎教育保障に寄与する巡回保育相談の実践的意義

The Practical Significance of Itinerant Early Childhood Consultation
for Guaranteeing Basic Education through Inclusive Early Childhood
Education and Care

石川昌紀（東京家政大学・東京家政大学短期大学部）

ISHIKAWA, Masanori

(Tokyo Kasei University · Tokyo Kasei University Junior College)

1. はじめに

乳幼児期の保育・幼児教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う営みとして位置づけられ、基礎教育保障を考える上でも重要な段階の一つである。なかでも、2006（平成18）年に改正された教育基本法において幼児期の教育の重要性が明記されたことは、幼児期を教育体系の基層とする理念的な転換を象徴するものである。制度的に明確化された一方で、教育格差や発達上の困難を抱える子どもへの支援の在り方については、なお検討の余地が大きい状況にある。浜野（2011）は、日本における教育格差の議論において、幼児期がこれまでほとんど対象とされてこなかったことを指摘している。就学前の家庭環境や幼児期の教育は、その後の学習や社会的適応に大きな影響を及ぼすにもかかわらず、教育格差の是正という観点からは十分に検討されてきたとはいえない。さらに、保育・幼児教育の機会を提供するだけでなく、その内容や質をいかに保障するかという視点が不可欠であると示唆している。

本研究では、基礎教育保障を、日本国憲法第26条に基づく教育を受ける権利の保障に加え、国際的な学習保障の理念を踏まえ、すべての人が尊厳をもって生きるために必要な教育へのアクセスと参加を保障する枠組みとして捉える。特に乳幼児期の子どもに焦点を当て、実質的な学習機会と発達の可能性を保障するという観点から検討する。とりわけ就学前段階は、その後の学校教育に先立つ補助的段階としてではなく、基礎教育保障を成立させるための前提条件として位置づけられるものであり、保育・幼児教育の無償化の展開は、その制度的な基盤の整備として理解される。しかしながら、基礎教育保障は制度の整備のみによっておのずと実現されるものではなく、保育の実情と実践の中で、子ども一人ひとりの状況に即して具現化されることによって初めて機能する。このような制度と実践を媒介し、基礎教育保障を現場において具体化する実践の一つとして巡回保育相談を位置づけ、その実践的意義を明らかにすることが本研究の理論的立脚点である。巡回保育相談は、基礎教育保障の考え方を日々の保育に反映させる役割を担っており、その仕組みを理

論的に検討することは重要である。

こうした問題意識のもと、2007（平成19）年の特別支援教育の推進について（通知）では、特別な支援を必要とする子どもへの早期対応が重要であると明記され、幼稚園や保育所等における巡回相談について「可能な限り行うこと」と示された。巡回相談の実践に関しては、これまで、保育者の専門性の向上や子どもの行動面・適応面の変化など、その効果や意義を検討する研究が一定程度蓄積されている。大場（2007）は、巡回相談の目的を「保育者とりわけ担任の求める相談に応じて、保育者自らが見通しをもってこどもとの対応ができるように支度すること」と述べており、あくまでも保育者自身の専門的な発達に対する相互支援だと捉えている。このような視点は、その後の研究においても継承・発展されている。阿部ら（2018）は、インクルーシブ保育の実践を支える巡回相談の機能について検討し、保育環境の見直しを促すこと、特定の子どもの問題行動への対応を契機として、すべての子どもが参加できる保育体制へと展開していくこと、子どもの行動を再評価し、その強みや良さに着目する視点を保育者にもたらすことなどを挙げている。さらに、巡回相談において専門的助言が過度に前面化することが、保育者の自己評価や主体性を弱め、相談員への依存を高めてしまう危険性を指摘し、保育者自身が課題を分析して、解決策を見いだすことを支える巡回相談の運営の重要性を示している。インクルーシブ保育とは、障害の有無その他の背景にかかわらず、すべての子どもたちを対象とし、多様性が認められる環境下で、ともに育ち合うことのできる保育である。この考え方は、UNESCO（2020）が示すインクルーシブ教育の理念と共通し、子ども一人ひとりへの個別的支援にとどまらず、保育実践や保育環境、さらには園組織の在り方を見直すことを通して、すべての子どもの参加を保障することを重視する。また、佐伯（2013）は、巡回相談の課題を、困難をかかえる子どもの保育に携わる保育者をいかに支援するかという点に見だし、ICF（International Classification of Functioning, Disability and Health：国際生活機能分類）の視点をを用いることで、障害の有無にかかわらず、すべての子どもがより活動的に、社会参加していくための支援を構想する可能性を示している。田口（2016）も、巡回相談を保育コンサルティングとして捉え、担任やクラスが抱え込みがちな「気がかりな子」に関する課題を園全体で共有し、「孤育て」を防ぐ仕組みとしての意義を指摘している。このような巡回保育相談は、特定の子どもへの対応にとどまらず、保育者の専門性の向上や保育環境の再構成を通して、園全体の教育機会の質を高める可能性を有している。

しかしながら巡回相談に関連する研究や実践の多くは、個別支援や専門的援助の枠組みの中で論じるにとどまり、乳幼児期における教育格差の是正等、より広い教育保障の文脈に位置づける試みは十分とはいえない。その意味で巡回保育相談は、困難のある子どもへの個別的支援を超えた困難を生み出さない保育・幼児教育の構造へと転換を促す実践として、乳幼児期における基礎教育を捉え直す必要がある。

以上の基礎教育保障と巡回保育相談との関係、さらにはインクルーシブな保育の実現という視点を踏まえ、本研究では、基礎教育保障に寄与する巡回保育相談の実践的意義につ

いて、次の三つの視点から検討する。第一に、巡回保育相談の変遷と基本的性格を整理する。第二に、巡回保育相談による多層的な変容について一考する。第三に、基礎教育保障の観点からみた巡回保育相談の理論的考察として総括する。さらに、これらの検討を通して明らかとなった基礎教育保障の視座からみた巡回保育相談の構造的限界と課題についても論じる。

本研究は、巡回保育相談に関する先行研究の検討を基盤とし、筆者が相談員として関わるさいたま市の巡回保育相談における記録資料および実践経験を相補的に活用しながら、基礎教育保障の観点からその実践的意義を考察する。したがって、量的調査や事例比較による実証研究とは異なり、文献研究と実践的知見の往還に基づく研究として位置づけられる。

なお、文部科学省（2010）によれば「巡回相談」は、障害や発達上の困難のある幼児児童生徒に対して、外部の専門家が教育・保育等の現場を巡回し、支援や助言を行う取組と定義される。これは保育・幼児教育施設のみならず、小学校・特別支援学校等を含む多様な教育実践の場において展開される包括的な支援概念である。これに対し、「巡回保育相談」は、保育所・幼稚園・認定こども園等の保育・幼児教育施設を対象として実施される巡回相談を意味し、とりわけ保育実践や保育環境との有機的な関係性に焦点を当てた支援として用いられている。もっとも、両者は支援の基本的構造を共有していることから、本研究では、先行研究や制度上の名称に応じて適宜使い分けつつ、原則として同義の概念として取り扱う。

II. 巡回保育相談の変遷と基本的性格

1. 巡回保育相談の基本構造

1974（昭和49）年の厚生省（現：厚生労働省）による「障害児保育事業実施要項」を定めた障害児保育の制度化に先立ち、1973（昭和48）年に滋賀県大津市において、保育を希望する障害児全員を保育所・幼稚園で受け入れる実践が行われた。三山（2013）によると、これが後の巡回相談事業のモデルになったとしている。その後、2005（平成17）年の「発達障害者支援法」の制定、2007（平成19）年に改正された「学校教育法」により、障害児の早期支援は国および地方公共団体の責務であると明確化された。さらに、2010（平成22）年の文部科学省による「特別支援教育総合推進事業」では、外部専門家による巡回指導が中核に位置づけられ、厚生労働省との連携のもと保育所も支援対象に含まれることとなった。制度の整備や特別支援教育ニーズの高まりを背景として、巡回保育相談の機能と役割は拡張するとともに多様化し、現在に至っている。

巡回保育相談は、発達や行動面において気がかりのある子どもへの支援を契機として、外部の専門家が保育現場に関わり、保育者へのコンサルテーション型の支援として展開されてきた。その基本的特徴は、専門家が直接子どもを援助するのではなく、保育者との対話を通して保育実践を支える間接的な支援を主軸としている点にある。細野（2016）は、

巡回相談を間接的な支援を基本として位置づけつつも、子どもの状況や保育現場のニーズに応じて、必要最小限の直接的な介入が組み合わされる支援形態であると整理している。また、大橋（2022）は、巡回相談を「相談内容」「相談過程」「相談構造」という三層から捉え、単なる助言の提供にとどまらず、保育者がどのような過程を経て理解や実践を変化させていくのかというプロセスそのものが、巡回相談の重要な機能であることを示している。芦澤ら（2008）は、巡回相談による一次～三次の支援構造をあげており、特定の子どもの理解に加え、園全体での共有がその後の保育実践や支援体制の底上げに寄与する可能性の指摘や、それによる保育者の心理的な安定の獲得を示唆している。佐伯（2013）も、困難を抱える子どもの保育に関わる保育者を、相談員がいかに支援するかが重要であると述べている。さらに古屋（2024）は、相談員が現場の実践に敬意を払い、その良さを言語化して伝えつつ、課題についても一方的に指摘するのではなく、保育者の思いや背景を受け止めながら共に考える姿勢の重要性を指摘している。鶴（2012）は相談員の専門性を、巡回相談員自身の専門性、対人援助に関わる専門性、保育現場の理解や、保育現場に合わせた支援を行う姿勢の3つに分かれるとしており、多層的な構造を示している。

これらの整理から、巡回保育相談は、相談員による一方的な助言ではなく、保育者との協働を通して保育実践を支えていることが示唆され、保育者の専門性や主体性を尊重しながら、子どもへの理解と対応を深めることを目的とした支援構造を有していることがわかる。

2. 巡回保育相談の背景と実践の概要

筆者が相談員として従事しているさいたま市の巡回保育相談を例に挙げ、記録資料および複数の保育者の語りをもとに、その基本構造と特質を補足する。さいたま市の巡回保育相談は、2025（令和7）年に認可保育所等保育相談員派遣事業、私立幼稚園等特別支援巡回相談員派遣事業、幼児教育アドバイザー派遣事業の各事業が統合され、幼児教育・保育相談員派遣事業として再編された。対象施設は、市内の保育所、地域型保育事業所、幼稚園、認定こども園、企業主導型保育事業所、および認可外保育施設であり、就学前教育・保育施設を広く包含している。利用形態は、①保育観察および保育カンファレンス、②保育観察および研修、③研修、④その他の相談、の4類型に区分される。このうち、一般に巡回保育相談と称される実践は、①保育観察および保育カンファレンスに該当する。

巡回保育相談は、特別な援助または支援を必要とする児童（障害児補助金対象児童を含む）への関わりと、それを含む保育実践およびクラス運営に関する相談等を主たる内容としている。比類のない特徴として、1回の巡回につき対象児を1名とする運用が制度上採用されており、個別事例に即した詳細な観察と検討を通して、子どもの発達理解と保育実践の再構成を図ることが可能となっている。このような巡回保育相談は、半世紀にわたり継続されてきた歴史的蓄積を有しており、2024（令和6）年度には認可保育所等において316回（対象児童数244人）、私立幼稚園等において35回（対象児童数32人）が実施されている。図1に示した巡回保育相談の流れを通じて、園全体で共通理解を図って実践する。その上で、

相談の対象となった子どもの保育だけではなく、クラス運営あるいは園全体の保育に取り入れていく。

その実際は、巡回保育相談であって巡回保育指導ではない。子どもの診断や評価を目的とするものではなく、また、外部専門家による一方的な指導の場でもない。問題は個に同定せず、日常にある環境の働きにも留意して、子どもの状態像から発達の輪郭を読み取る。かくして、支援の方向性は、①障がいや発達の特性（発達の観点）、②保育の場に在るべき育ち（育ち合う視点）、③様々な連携（インタープロフェッショナルの要点）と定め、揺るぎなく子どもの今に向き合っている。

巡回保育相談の根幹をなす保育カンファレンスは、保育観察を通して得られた具体的事実をもとに、保育者と相談員が対話的に子どもの姿を読み解き、その発達過程、情緒的状态、ならびに生活文脈の中で生じている困難の意味を協働的に検討する省察の場として位置づけられている。多くが集う実践協議ともいえる保育カンファレンスで、みえる事実を突き合わせて子どもの姿を丁寧に語り合う。前述の支援の方向性をもとに、そのあり様のいくつかを事実を照らし合わせて以下に表す。

- ①言葉の発達がゆっくりなAちゃんは、様々な「あー」で表現する。保育者はその表情や仕草からAちゃんの心を繊細に読み取って、笑顔を保証していきたいと強く訴える。
- ②Bくんは他児が近づくと「ぎゃー」と叫ぶ。Cくんはそれでも、Bくんを喜ばせようとお気に入りの玩具を手渡す。「今日はCくんが持ってきた玩具をBくんが受け取ったんです。」と保育者は薄ら涙を浮かべる。
- ③「Dくんが今そっちで一緒に遊んでいるので、少しお願いします。」と1対1対応だが、場を転々とするDくんを園全体でサポートすることが当たり前だと保育者は語る。

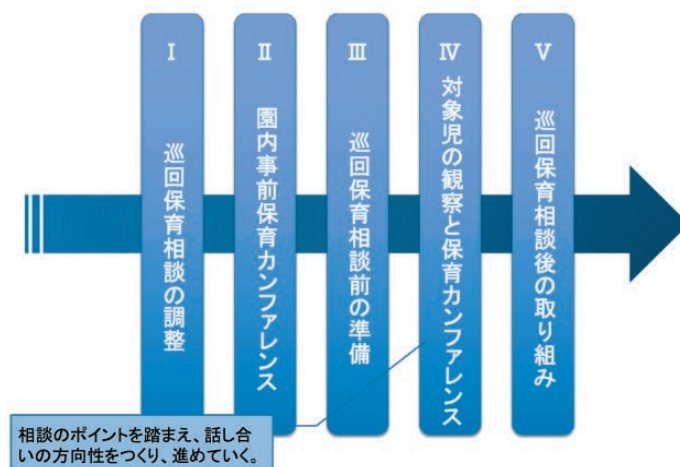


図1 巡回保育相談の流れ

このような実際の保育カンファレンスにおいては、子どもの言語表現の特徴や対人関係の形成過程、遊びへの参加の様態など、日常の保育場面における具体的事実が丁寧に共有される。例えば、言語表出が限定的な子どもが表情や身振りによって意思を伝えようとする姿や、他児との関わりに困難を示しながらも相互作用の萌芽が見られる場面などが、保育者の実感を伴って語られる。これらの語りは、子どもの困難を個の特性のみに帰属させるのではなく、保育環境や人的関係性を含む生活文脈の中で理解する契機となる。また、対象児への関わりの検討は、個別的な対応にとどまらず、クラス運営や保育環境の構成、さらには園全体の支援体制のあり方へと拡張される。大場（1996）は保育カンファレンスについて、「保育者自身による実践の省察（自己点検）と、その後の実践の展開の方向を確かめ、かかわりを育むことを目的とした討議を意味する」と指摘している。この指摘が示すように、巡回保育相談は、相（あい）、談じる対話を通して保育者自身の実践理解の深化と省察を基盤とした実践の再構成を支える協働的な過程として機能している。

このとおり、巡回保育相談は、対象児の観察と保育カンファレンスを通して保育者間の共通理解を形成し、それを実践の改善へと接続する構造を有している。すなわち、巡回保育相談は、個別支援を契機として、保育実践そのものの質的向上と保育者の省察的実践の形成を支える実践として位置づけられるのである。

3. 支援対象の拡張と個から集団・環境への転換

三山（2013）によると、巡回保育相談は1990年代以降、いわゆる「気になる子」の概念が広がる中でも、支援は主として個人に置かれていたことが指摘されている。しかし、個別の行動や特性のみに焦点を当てた支援は、子どもが生活する集団や環境との相互作用を十分に捉えきれないという限界を内包している。和田（2015）は、子どものニーズを把握するのみならず、支援教材の工夫、保育室の環境構成の見直し、保育の流れの可視化といった実践的な改善を含む内容へと広がりつつあると示している。平川（2023）は、巡回相談において個別支援と集団支援を切り離して捉えるのではなく、両者を往還しながら支援を構想する必要性を指摘している。個別支援の具体的な事例の検討は、クラス全体の関係性や活動構成の見直しへと接続され、結果として集団全体の育ちを支える視点へと展開される。同様に、横井（2024）は、子ども一人ひとりの特性を理解すると同時に、集団の保育環境を含めた「二重の見立て」の重要性を論じている。ここでいう二重の見立てとは、個の理解と集団・環境の理解を並行に進める視点であり、個と集団を関係性の中で捉える枠組みを示している。この視点に立つとき、巡回相談は特定の子どものためだけの支援ではなく、保育実践全体を対象とする支援へと再定義される。こうした支援の在り方は、インクルーシブな保育環境の構築につながる。さらに、近年の研究では、巡回相談がインクルーシブな保育環境の構築過程と密接に関わることが示されており、三山（2023）の研究では、インクルーシブな環境そのものに焦点を当てた巡回相談が、保育者の意識や現状の見直しに効果的であることを明らかにしている。さらに松本・小原（2023）は、巡回相談

の制度は、特別支援教育の推進のために他機関と連携するきっかけとなり、園長らがその効果を感じていることを示している。このような議論の蓄積を踏まえると、巡回保育相談は、特定の子どもへの対応を提供する枠組みから、集団・環境・関係性を含めた包括的支援、さらには他機関との連携へとその射程を拡張してきたと整理できる。支援対象の拡張は単なる対象範囲の拡大ではなく、子どもの困難を関係性の中で理解するという転換を意味する。この転換こそが、今日の巡回保育相談を特徴づける重要な動向であるといえよう。

さいたま市では、自園以外の巡回保育相談に参加することを研修の一形態として制度的に位置づけた「参加研修」がある。参加研修は、他園における保育実践の観察および保育カンファレンスへの参加を通して、相談員および他園の保育者との意見交換を行い、その知見を自園の保育実践の省察および改善に活用することを目的としている。この参加研修は、個別の保育実践に関する理解の深化にとどまらず、実践知を共有するなど、相互に参照する機会を可能としている。すなわち、巡回保育相談を媒介として、各園の保育実践が相互に検討されることで、保育に関する理解と実践の再構成される構造が形成されていると考えられる。保育カンファレンスを通じたネットワーク形成の意義について、大場（2007）は、「保育実践現場の日常の豊饒さと、不確実さのはざまにあって、求められるのは相互の連携という実質的なネットワーキングの必要性なのである」と指摘している。この指摘は、保育カンファレンスが個別事例の検討にとどまらず、保育者間の連携関係を形成し、実践を支える基盤として機能することを示唆するものである。

以上のことから、参加研修は、自園における保育実践の改善を目的とした研修としての機能に加え、実践知の共有と相互作用を通して、自園と周辺に関連施設・機関における保育実践の連続性と協働的な関係の形成を促進する機能を有すると位置づけることができる。このように、自園と周辺に関連施設・機関の中で子どもが育つ保育のあり方として、参加研修が起点となって波紋のように広がり（影響）、つながる（結びつき）ための実践の共有と展開の構造を図2に示す。

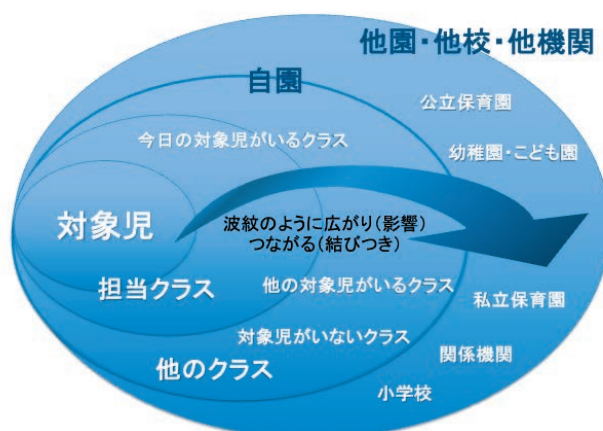


図2 自園と周辺に関連施設・機関の中で子どもが育つ保育のあり方

Ⅲ. 巡回保育相談による多層的な変容

巡回保育相談の構造的な特徴および支援対象の拡張は、子どもの発達課題に向き合うことにとどまらず、保育者の実践や意識、さらには園組織の在り方にまで影響を及ぼす多層的な支援である。先行研究においては、巡回相談を通して、子どもの行動面や適応面に肯定的な変化がみられるだけでなく、保育者の自己効力感の向上や視点の変容、職員間の共通理解の深化、園全体の支援体制の整備といった、多層的なアウトカムが報告されてきた。巡回保育相談がもたらす変容について先行研究をもとに整理し、①保育者、②子ども、③組織の三つの層から検討する。したがって、実証的な効果を数値によって検証するものではない。

1. 巡回保育相談による保育者層の変容－専門性の再構築－

巡回保育相談による保育者層の変容に関する先行研究から、巡回相談は保育者の実践的な技術の向上にとどまらず、思考や専門性の在り方そのものに影響を及ぼしていることが示唆された。まず、三山（2011）、鶴（2012）、河崎・石倉（2017）の研究において、保育者が抱いていた漠然とした不安や気になるという感覚が、巡回相談を通して具体的な子ども理解や問題の焦点化へと変容していることが示されている。これは、状況の捉え方そのものが再構成されていることを意味する。さらに、山口・染谷（2024）が指摘するように、自身の支援が妥当であったという確認や専門的な助言の付与は、保育者の自信の回復に寄与している。また、大谷（2017）は巡回相談の介入により保育者のストレス軽減を報告しており、野澤ら（2014）は保育者の肯定的な言動の増加を示している。これらは、巡回相談が保育者の自己効力感を高める機能を有している可能性を示唆するものである。

加えて、原口（2021）や脇（2021）の報告からは、対象児への対応に限定されない広範な実践の変容が確認できる。これは、巡回相談が特定事例の問題解決にとどまらず、保育者の保育観やアセスメント視点を再編成する契機となっていることを示している。また、阿部・河崎（2013）が示すように、子どものプラス面に着目する思考への転換も認められることから、子どもの問題行動や課題ばかりに目を向けるのではなく、得意なことや可能性に目を向ける意識への移行が示されているといえよう。

以上より、巡回保育相談による保育者層の変容は、認知の焦点化、子ども理解の深化、実践の改善、自己効力感の向上、保育観の再構築などの過程を経て生起していると考えられる。したがって巡回相談は、保育者の専門性の発達を支える位置づけとなるであろう。

2. 巡回保育相談による子ども層の変容：保育者との相互作用を通じた変化

巡回保育相談による子ども層の変容に関する先行研究から、巡回相談は子どもに直接的に働きかける支援というよりも、保育者の関わり方の変容を通して子どもの姿に変化をもたらししている可能性が示唆された。まず、原口（2021）は、文献レビューによる巡回相

談のアウトカムについて整理しており、子どもの適応行動の増加および問題行動の減少を報告している。また、山口ら（2024）は、保育者へのアンケートにより、巡回相談で得たアドバイスを参考に対応した結果を示している。それによると、「落ちつくことができる場面があった」「パニックが減った」など、対象児の適応行動が増加し、問題行動が改善されたとしている。さらに、脇（2021）は、保育士へのインタビューを行い、巡回相談後に個別に配慮した保育や保育者間での一貫した保育を実施した結果、対象児に肯定的変容が見られたことを示している。

前述したⅢ-1.の「巡回保育相談による保育者層の変容」では、巡回相談を通して子ども理解の深化や認知の焦点化が進み、個に応じた保育が実践されるようになることが示されていた。このことを踏まえると、保育者における認知の再構築と実践の改善が、子どもの落ち着いた生活や周囲との関わりへの広がり、混乱やパニックの減少といった変化へと連鎖的に波及していると考えられる。また、問題行動の減少は単なる統制や抑制の結果ではなく、子どもの特性に適合した環境の整備や一貫した関わりを提供によって、子どもが安心して自らの力を発揮できる状況が形成された結果である可能性が高い。

したがって、巡回保育相談による子どもの変容は、子ども個人に生じた変化としてのみ理解するのではなく、保育者と子どもの相互作用および保育環境の再編成によって生じる成果として位置づける必要があるといえよう。この点は、子どもが参加可能となる環境や関係性を整えることによって、教育機会を保障するというインクルーシブな保育の考え方と通底する。

3. 巡回保育相談による組織層の変容：支援体制の形成

巡回保育相談による組織層の変容に関する先行研究から、巡回相談は個々の保育者への支援にとどまらず、園組織全体の機能に影響を及ぼしている可能性が示唆された。まず、中西（2010）は、障害児支援を個人の努力に委ねる体制では組織全体の力とはなりにくいことを指摘し、組織としての取組の重要性を論じている。また、藤井（2015）は、担任単独での対応は心理的負担を増大させる一方、園全体で支える体制が担任の余裕を生み、結果として子どもの発達や保護者との関係にも好影響を及ぼすことを示している。これらの知見は、巡回相談が支援の担い手を個人から組織へと再編成する契機となっていることを示すものである。

さらに、松本・小原（2023）や野澤ら（2014）は、職員間での実践知識や意見の共有が促進されたことを報告している。また、脇（2021）は、継続相談に向けた準備を通して園内連携や実践の省察が活性化したと述べている。これまでの暗黙知を言語化し、職員間で共同省察の場を創出し、園の組織的な学習を促進していることを示唆する。加えて、熊上・石隈（2016）はチーム援助の活性化を、太田（2021）は個別指導計画の質的向上を報告している。これらは、特定の保育者の経験や努力に頼るやり方から、園全体で仕組みとして取り組むやり方へと移行していることを示すものである。

このとおり、巡回相談は園組織に対して、支援体制の再編成、実践知識の共有、心理的負担の軽減や安心感の形成をもたらし、組織的な学習を促進する機能を有していると考えられる。

以上、巡回相談の効果が媒介的・拡張的に波及する多層的な変容構造を図3に示す。このような構造にある巡回保育相談は、保育者の実践や意識の変容を促し、子どもが集団の中で安心して参加できる環境づくりを支えるとともに、園組織全体の支援体制にも影響を及ぼす、多層的な意義をもつ実践であることが明らかとなった。

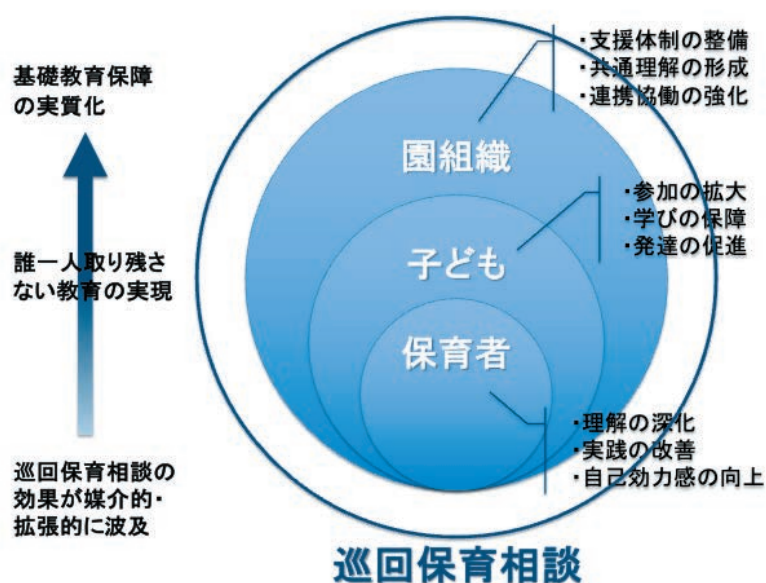


図3 巡回保育相談の多層的な変容構造

IV. 基礎教育保障の観点からみた巡回保育相談の理論的考察

1. 基礎教育保障の基盤と巡回保育相談の位置づけ

前章までの検討を踏まえると、乳幼児期における基礎教育保障は、すべての子どもが学びと発達の基盤となる経験や関係性に参加できる条件を保障するものとして捉えられる。その前提となる乳幼児期における基礎教育は、特定の知識や技能の習得に限定されるものではなく、子どもが他者および環境との相互作用を通して学び、発達していくための基盤を形成する過程として位置づけられる。この基盤には、他者への信頼感、自ら環境に働きかけようとする主体性、遊びを通して経験を意味づける力など、その後の学習および社会参加を支える基礎的条件が含まれる。したがって、基礎教育保障は、個々の子どもの特性のみによって規定されるものではなく、それを取り巻く保育実践および保育環境のあり方に大きく左右される。この観点に立てば、対人関係の形成や集団への参加に困難を示す子どもへの支援は、個別的な適応上の問題としてのみ捉えられるべきではなく、子どもと保

育環境との相互作用のあり方に関わる構造的な課題として捉え直す必要がある。巡回保育相談は、特別な援助を必要とする子ども等を対象としながらも、その行動や発達を個人内の特性に同定するのではなく、保育者の関わりおよび保育環境との関係性の中での理解を含めた検討の機会を提供する。この過程を通して、保育者は子どもの困難を子どもと環境との相互作用の中で捉え直し、保育実践および環境構成の再検討を行う契機を得る。

このように、巡回保育相談は、子どもの発達を個人の特性のみに帰属させる理解から、子どもと環境との関係性に着目する理解への転換を媒介する機能を有している。これは、子どもが他者との相互作用の中で学び発達する条件の整備に関与するものであり、巡回保育相談は、乳幼児期における基礎教育保障を具体的に支える実践の一形態として位置づけることができる。また、保育者の関わりや保育環境そのものを改善することを通して、教育格差の背景となり得る保育環境や参加機会の不均衡を緩和する可能性をもつ実践として考えられる。

2. 間接支援としての巡回保育相談と実践の再構成機能

巡回保育相談は、外部専門家によるコンサルテーションを基盤とし、子どもへの直接的介入ではなく、保育者への助言および協働的検討を通して保育実践の改善を促す間接支援を主軸とする構造を有している。この支援構造は、特定の子どもへの対応方法の提示にとどまらず、保育者が自らの実践を省察し、子どもと保育環境との関係性を再構成する過程を支えるものである。とりわけ、同一の相談員が継続的に関与する場合には、子どもの発達過程および保育実践の変化を経時的に把握することが可能となり、それに基づいた助言および支援が提供される。この継続的関与は、子どもの理解の深化に加え、相談員と保育者との信頼関係の形成を通して、保育実践の改善を段階的に支える条件として機能する。一方で、単回の関与にとどまる場合には、助言内容の実践への定着や、その後の変化の検証が困難となるという構造的制約が存在することも指摘される。

しかしながら、基礎教育保障という観点から巡回保育相談を捉えた場合、その意義は関与の継続性の有無のみによって限定されるものではない。巡回保育相談は、特定の子どもの姿を起点として、保育者が自らの実践を省察し、子どもの発達と保育実践との関係を再検討する契機を提供する。このような省察の過程は、個別事例への対応を超えて、保育実践全体の見直しおよび環境構成の改善へと展開する可能性を有している。すなわち、巡回保育相談は、継続的関与による直接的な支援効果に加え、保育者による実践の問い直しを通して、保育実践の質的向上を媒介する機能を有している。この点において、巡回保育相談は、個別支援としての機能と、保育実践の再構成を促す契機としての機能を併せ持ち、基礎教育保障に関与する構造を有していると位置づけることができる。

3. 保育カンファレンスと保育者の専門性の形成

巡回保育相談における保育カンファレンスは、保育者が自らの実践を対象化し、相談員

および他の保育者との対話を通してその意味を捉え直す協働的省察の場として機能している。この過程において、保育者は子どもの行動や発達を多面的に理解するとともに、自らの関わりや保育環境の構成を再評価する契機を得る。こうした省察は、子どもの行動を固定的に解釈するのではなく、他者との対話を通して多様な視点から再考する姿勢を育み、専門的判断の基盤を形成する。結果として、保育者の専門性の発展と保育実践の質的向上を支える条件として機能する。

さらに、子どもの発達を支える保育環境の再編を促し、子どもが他者との関係性の中で学び発達する機会の拡張につながる。したがって、保育カンファレンスは、保育者の専門性の発展を支えると同時に、子どもの学びと発達を支える保育実践の基盤を形成する過程として、基礎教育保障を支える重要な構成要素として位置づけることができる。

V. 基礎教育保障の視座からみた巡回保育相談の構造的限界と課題

これまでの検討から、巡回保育相談は、基礎教育保障を保育の場において具体化する機能を担う実践として位置づけることができる。効果的に評価される一方で、いくつかの先行研究でも指摘されているように、構造的限界と課題を検討する必要がある。

第一に、巡回保育相談は、制約の中で運用されており、支援の継続性や必要な支援機会の確保が制度的条件に左右されるという限界を有している。山口・染谷（2024）は、特別な支援を要する子どもの増加に対して保育現場の体制整備が十分に追いついていない現状を指摘している。また、真鍋（2010）や松本・小原（2023）は、訪問回数や実施時間の不足、加えて大谷（2017）は制度の認知不足なども報告している。巡回保育相談は、保育者の省察を促し実践の再構成を支える契機を提供し得るものの、その関与が単回または短期にとどまる場合には、助言内容の定着や保育環境の継続的改善に結びつきにくいという制約が生じる。このことは、基礎教育保障を支えるために必要な安定的かつ継続的な支援体制が、制度的には必ずしも十分に確立されていないことを示している。

第二に、巡回保育相談は、保育者への助言を通して保育実践の改善を促す間接支援を主軸としている。その効果が保育者の理解と実践の再構成に依拠するという特性を有している。子どもの困難を個人の特性のみに帰属させるのではなく、保育実践および保育環境との関係性の中で捉え直す視点を提案することにより、保育者の専門性の形成を支える。一方で、三山（2011）は、専門的助言が保育者の実感と乖離した場合には受容されにくいことや、阿部ら（2018）が、専門家への依存を高める可能性も指摘している。すなわち、巡回保育相談は、保育者の主体的な実践の再構成を支えることを目的とする一方で、その関与のあり方によっては、保育者の主体性との間に緊張関係を生じさせる可能性を内在している。このことは、専門性の提供と保育者の主体性の保障との均衡が重要な課題であることを示している。

第三に、巡回保育相談の成果を園組織全体の実践として共有し、組織的に定着させるこ

とには一定の困難が伴う。巡回保育相談における保育カンファレンスは、保育者の専門性の形成および保育実践の改善を支える重要な機会である。しかし、和田（2015）は、全職員の参加が困難であることや、相談内容の共有が十分に行われにくいことを指摘している。また、松井（2010）や大橋ら（2013）は、個別支援への対応が保育者の負担を増大させる可能性も示している。これらの点は、巡回保育相談によって得られた知見や実践の改善が、個々の保育者の実践にとどまり、園組織全体の実践として十分に蓄積あるいは共有されない可能性があることを示している。このことは、巡回保育相談が園組織の構造的な変容を促す可能性を有する一方で、その効果が園組織全体へ持続的に定着するためには、組織的な共有と協働的省察を支える条件の整備が不可欠であることを示唆している。

したがって、乳幼児期における基礎教育保障を支える実践としてより有効に機能させる巡回保育相談となるためには、継続的な支援を可能とする制度的な基盤の整備に加え、保育者の主体性を尊重した協働的支援の推進、および園組織全体における実践の共有と省察を支える体制の構築が重要な課題として求められる。

VI. おわりに

巡回保育相談は、特別な援助を必要とする子どもへの支援を起点としながら、保育者の省察を媒介として保育実践および保育環境の再構成を促す構造を有していることが明らかとなった。この構造は、子どもの発達を個人の特性のみに帰属させるのではなく、子どもと環境との相互作用の中で理解し、その関係性を調整することによって、子どもの学びと発達を支える条件を整備するものである。これに対して、巡回保育相談の機能は、子どもが他者との関係性の中で学び発達する機会を保障するという基礎教育の理念を、保育実践の具体的過程において実質化するものである。すなわち、巡回保育相談は、個別支援を契機として保育実践の再構成を媒介し、それを通して子どもの学びと発達の基盤の形成に関与する実践として位置づけられる。したがって、巡回保育相談は、乳幼児期における基礎教育保障を保育実践の中で具体化するとともに、インクルーシブな教育・保育環境の形成に寄与し、すべての子どもが他者との関係性の中で学び発達する機会を支える実践として重要な意義を有していると考えられる。

以上はまさに基礎教育の本質であり、基礎教育保障に寄与する巡回保育相談の実践的意義に繋がる示唆を得た。ある意味、不可分の関係にある両者の重要性を今あらためて認識している。得られた事実に基づく拙論は、筆者のみならず巡回保育相談に臨む自身の在り方を問い質し、巡回保育相談の充実に資することへの期待が大きい。加えて、巡回保育相談は子どもの個別性を尊重した適切な支援による社会的なインクルージョンを実現させる仕組みであり、さらにインクルージョンは基礎教育の深化であると追記したい。

併せて、深刻化する保育士不足や子育て環境の複雑化、地域社会の変容に伴い、現在の保育現場は大きな転換期にある。こうした状況下において、巡回保育相談は、保育実践の

質的向上や保育者の心理的・専門的支援、そして園組織のダイナミクスを支える包括的な営みへと、その意義や役割を拡張させている。したがって今後は、巡回保育相談がもたらす実践現場の変容が、いかなる相互作用や組織的過程を経て立ち現れるのかについて、個別の実践事例や保育者の生々しい語りに依拠しながら検討を深めていきたい。

付記

本研究は、基礎教育保障学会（大妻女子大学）第10回研究大会にて発表した内容の一部を再構成し、加筆修正したものである。なお、実践報告にあたりプライバシーの保護に努め、公表は所管する担当部署の承諾を得た。作成にあたっては、さいたま市保育課をはじめとした方々に感謝申し上げたい。

引用・参考文献

- 阿部美穂子・河崎美香（2013）「巡回相談によってもたらされる、気になる子どもの保育における保育者の自己効力感の変容に関する研究」 pp.1-4.
- 阿部美穂子・河崎美香・松本理沙・松田麻美（2018）「インクルーシブ保育の実践を支える巡回相談のあり方」『北海道教育大学紀要』 pp.115-127.
- 芦澤清音・浜谷直人・田中浩司（2008）「幼稚園への巡回相談による支援の機能と構造：X市における発達臨床コンサルテーションの分析」『発達心理学研究』 19, 3, pp.252-263.
- 藤井和枝（2015）「保育巡回相談におけるコンサルテーションの進め方」『浦和大学・浦和大学短期大学部 浦和論叢』 53, pp.49-68.
- 古屋喜美代（2024）「子どもが育つ現場からの学びと巡回相談（コンサルテーション）という仕事」『神奈川大学心理・教育研究論集』 55, pp.51-63.
- 原口英之（2021）「保育所・幼稚園への巡回相談のアウトカム—エビデンスの整理」『国立精神・神経医療研究センター精神保健研究所 発達障害研究』 43, 2, pp.185-194.
- 浜野隆（2011）「教育格差是正に向けた乳幼児発達支援の実践—発展途上国の教育開発と幼児教育」『教育社会学研究』 88, pp.47-64.
- 平川久美子（2023）「巡回相談を通じた保育者支援—特別な支援が必要な子どもが所属するクラス集団への原支援」『発達支援学研究』 4, 1, pp.32-40.
- 久富陽子・石川昌紀・宮本桃英・村上涼・宮崎豊（2018）「巡回保育相談の現状と課題Ⅲ」『日本保育学会第71回全国大会発表論文集』 自主シンポジウム、p.204.
- 細野康文（2016）「保育園巡回相談における保育者の多様なニーズに対する支援モデルのあり方」『リハビリテーション心理学研究』 42, (1), pp.29-41.
- 石川昌紀（2014）「巡回保育相談実施園における他園職員の参加研修 保育の実践と研究 Vol.19 No.2」『スペース新社保育研究室』 相川書房、pp.11-21.
- 河崎美香・石倉卓子（2017）「保育者の「気になる」幼児の理解と援助に関する意識調査—巡回相談カ

- ンファレンスにおける逐語記録から」『富山国際大学子ども育成学部紀要』9, 1, pp.23-33.
- 厚生省（1974）「障害児保育事業実施要項」。
- 熊上藤子・石隈利紀（2016）「「気になる子」に関する巡回相談が保育士の行動および保育所のチーム援助に与える影響」『コミュニティ心理学研究』20, 1, pp.28-44.
- 松井剛太（2010）「発達障害のある幼児への保育者の関わりがもたらす影響—巡回相談の事例にもとづく検討」『香川大学教育実践総合研究』21, pp.25-33.
- 松本真理子・小原敏郎（2023）「巡回相談事業が園組織・職場風土に与える影響について—園長が語る外部専門家の役割に着目して」『共立女子大学家政学部紀要』69, pp.109-124.
- 真鍋健（2010）「障害のある幼児に関する保育所巡回相談の評価—X市における保育者と保育コーディネーターへの質問紙調査より」『幼年教育研究年報』32, pp.43-52.
- 三山岳（2011）「保育者はいかにして相談員の意見を受け止めるのか—巡回保育相談における保育者の概念変容プロセス」『教育心理学研究』59, pp.231-243.
- 三山岳（2013）「障害児保育における巡回相談の歴史と今後の課題」『京都橋大学研究紀要』39, pp.206(135)-185(156) .
- 三山岳（2023）「保育者のインクルーシブな環境意識を構築する巡回相談の実践的研究.研究成果」『早期発達支援研究』7, pp.27-40
- 文部科学省（2007）「特別支援教育の推進について（通知）」。
- 文部科学省（2010）「特別支援教育の体制整備の推進」。
- 文部科学省（2010）「特別支援教育総合推進事業」。
- 中西由里（2010）「保育におけるコンサルテーション—統合保育における巡回指導について」『人間関係学研究』9, pp.37-46 .
- 野澤純子・藤後悦子・石田祥代（2014）「保育所の特性を踏まえた巡回相談方法の検討—基本的生活習慣の形成を重視する保育所の事例を通して」『立教女学院短期大学紀要』46, pp.85-93.
- 大橋智・野口和也・大石幸二（2013）「保育巡回相談におけるコンサルテーション 満足度評価尺度の作成の試み」『コミュニティ心理学研究』16, 2, pp.164-177.
- 大橋智（2022）「保育巡回相談におけるコンサルテーションの効果評価—支援構造の異なる地域間の比較」『東京未来大学研究紀要』Vol.16, pp.21-28.
- 大場幸夫（2007）「こどもの傍らに在ることの意味 保育臨床論考」萌文書林、p.130・167.
- 大場幸夫（1996）「特集 実践と研究「保育実践研修会」の歩みの中で（2）保育の実践と研究 Vol.1 No.1」『スペース新社保育研究室』相川書房、p.19.
- 大場幸夫（1996）「特集 実践と研究「保育実践研修会」の歩みの中で（2）巡回相談におけるカンファレンスの20年を振り返って 保育の実践と研究 Vol.1 No.1」『スペース新社保育研究室』相川書房、p.28.
- 大谷優実（2017）「幼稚園及び保育園における巡回相談と保育者ストレスに関する研究」『跡見学園女子大学附属心理教育相談所紀要』14, pp.109-122
- 太田研（2021）「保育所・幼稚園において個別の保育・指導計画の活用を支える巡回相談」『発達障害研究』43, 2, pp.153-162.

- さいたま市保育課（2024）『保育園巡回保育相談の手引き』 pp.1-2.
- さいたま市幼児政策課ほか（2024）『幼児教育・保育推進委員連絡協議会資料』 pp.4-6.
- さいたま市（2025）『幼児教育・保育相談員派遣事業 利用の手引き』 pp.1-4.
- 佐伯文昭（2013）「保育所・幼稚園における巡回相談について」『社会福祉学部研究紀要』 16, 2, pp.85-92.
- 田口直子（2016）「インクルーシブな保育を支える保育コンサルテーション：S県A市の巡回相談を事例として」『帝京科学大学紀要』 12, pp.175-179.
- 鶴宏史（2012）「保育所・幼稚園における巡回相談に関する研究動向」『帝塚山大学現代生活学部紀要』 8, pp.113-126.
- UNESCO（2020）Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education: All Means All. Paris: UNESCO.
- 脇貴典（2021）「コンサルティに変容を及ぼしたコンサルタントの巡回相談スキルの分析」『発達障害研究』 43, 2, pp.196-204.
- 和田薫（2015）「保育所における障がい児の保育支援—巡回相談時の保育者の質問を中心に」『教育学論究』 7, pp.189-194.
- 山口有香・染谷雅広（2024）「幼稚園・認定こども園における特別な支援を要する子どもを取り巻く現状と課題—保育者へのアンケート結果から」『桜美林大学研究紀要 人文学研究』 4, pp.193-207.
- 横井優子（2024）「保育園巡回の役割と課題—集団における子どもの見立てと保育園内の子どもに対する共通理解」『名古屋短期大学研究紀要』 62, pp.123-128.

The Practical Significance of Itinerant Early Childhood Consultation for Guaranteeing Basic Education through Inclusive Early Childhood Education and Care

ISHIKAWA, Masanori

(Tokyo Kasei University · Tokyo Kasei University Junior College)

This study aims to theoretically examine the practical significance of itinerant early childhood consultation from the perspective of guaranteeing basic education. The analysis is based on a review of previous research on itinerant early childhood consultation and is complemented by consultation records and the author's practical experience as a consultant in Saitama City, Japan. The findings indicate that itinerant early childhood consultation extends beyond individualized responses to children requiring additional support and constitutes a process of multilevel transformation. Through dialogue with early childhood educators and collaborative case conferences, it promotes the development of early childhood educators' professional expertise, deepens their understanding of children, and facilitates the formation of support systems within early childhood education and care settings. Furthermore, itinerant early childhood consultation enables children's difficulties to be reconsidered not as characteristics attributable solely to individual children, but as emerging through dynamic interactions between children and their environments. This perspective encourages the reconstruction of pedagogical practices and early childhood education and care environments in response to diverse needs. These findings suggest that itinerant early childhood consultation is important for putting the principle of guaranteeing basic education into practice during early childhood. By promoting multilevel transformation across children, early childhood educators, and organizational and environmental contexts, it contributes to the development of inclusive early childhood education and care environments. Thus, itinerant early childhood consultation has practical significance not only for providing support to individual children but also for advancing inclusive early childhood education and care and equitable access to education and care.

Keywords:

guaranteeing basic education, itinerant early childhood consultation,
inclusive early childhood education and care,
early childhood educators' professional expertise, multilevel transformation

〈研究論文〉

教育的文脈における大学知の社会還元に関する理論的考察

—多様な主体が会する学び場づくりとしての〈基礎教育保障〉—

A Theoretical Examination of the Social Return
of University Knowledge in Educational Contexts

Designing Learning Spaces Where Diverse Subjects Converge as Basic Education Guarantee

木山 蒼士（北海道教育大学大学院・院生）

布川 舞桜（北海道教育大学・学部卒業生）

鈴木 うらら（北海道教育大学・学部卒業生）

竹村 和真（北海道教育大学・学部生）

高橋 知佳子（北海道教育大学・学部生）

永井 颯人（北海道教育大学大学院・院生）

KIYAMA, Soshi (Hokkaido University of Education, Graduate School)

FUKAWA, Mio (Hokkaido University of Education)

SUZUKI, Urara (Hokkaido University of Education)

TAKEMURA, Kazuma (Hokkaido University of Education)

TAKAHASHI, Chikako (Hokkaido University of Education)

NAGAI, Hayato (Hokkaido University of Education, Graduate School)

1. 問題の所在

近年、大学の「第三の使命」としての社会貢献が重視されている。本稿ではその一側面である「大学知の社会還元」に焦点を当てるが、とりわけ着目するのは、大学知の社会還元を単なる「知を届ける行為」としてではなく、「多様な主体が会する学び場づくり」の視座から再定位することである。

その足場がけとして、本章では、大学知の社会還元をめぐる現在の状況を整理した上で、「多様な主体が会する学び場づくり」という視座の必要性を導出する。第一に、大学の「第三の使命」としての社会貢献の要請を確認し、教育的文脈における大学生参与の実態とその構造的限界を検討する。第二に、地域とともにある学校への行政的展望と孤独・孤立防止の政策動向を踏まえ、〈基礎教育保障〉の概念的可能性を論じる。

1. 大学知の社会還元に関わる現在の状況

1) 大学知の社会還元と「第三の使命」

これまで、高等教育機関としての大学においては、「教育」と「研究」という二つの役

割・機能が、優先順位の高い「使命」として位置づけられてきた（全2020: 217）。このことは、教育基本法第七条に示されるとおり、大学が「学術の中心として、高い教養と専門的能力を培うとともに、深く真理を探究して新たな知見を創造し、これらの成果を広く社会に提供することにより、社会の発展に寄与する」存在であることに基づいている。

近年では、これら二つの使命に加え、いわゆる「第三の使命」としての「社会貢献」が強く要請されている（宮下2024: 36）。例えば、中央教育審議会（2005）は、大学による社会貢献の在り方として、教育や研究それ自体の長期的な社会的意義にとどまらず、国際協力、公開講座、産学官連携などを通じた、より直接的な社会への関与の必要性を指摘している（第1章2高等教育の中核としての大学）。また中央教育審議会（2018）では、「世界的な研究・教育を行う」機関としての大学、「地域の実情を踏まえた人材育成を行う」機関としての大学などの大学機能の多様性（p.1）や「あらゆる世代の『知の基盤』」としての大学の姿が強調されている（p.34）。

一方、大学知の社会還元の代表的形態としては、先に指摘された「公開講座」が挙げられる。公開講座とは、大学などが所属学生以外の一般市民らを対象に開設する講義を指すが、その対象や目的は多様である。例えば、リカレント教育⁽¹⁾を目的とした開講事例（大村2025）、大学が所在する自治体の地域住民を対象とした開講事例（土崎ら2018; 田中ら2021; 中村2025）、一般市民を対象とした開講事例（村田2014; 永嶋ら2018）、高校生を対象とした開講事例（片桐ら2023; 北島2025; 慶徳・本惣2025）、障がい者を対象とした開講事例（岡田・上白木2023; 2024）、などが報告されている。公開講座は、大学に在籍しない市民らが大学教員による講義を通して専門的な知見を享受できるという点で、受講生の市民らに一方的なメリットがあるように思われる。しかし他方で、中村（2025: 25）が指摘する「大学のブランド力向上への貢献」や、慶徳・本惣（2025: 14）による「大学進学志望の動機付けへの貢献」から示唆されるように、大学知の社会還元は必ずしも大学側の負担に終始するものではなく、大学と社会の相互的な関係のなかで成立しうるものである。

こうした大学知の社会還元が要請される背景には、主として生涯学習および社会教育への注目の高まりがある。北村ら（2004）は、公開講座の存在意義が、国民の生涯学習に対するニーズの多様化とともに変容してきたことを指摘しており（p.81）、大学知の社会還元と生涯学習の理念が密接に結びついていることを示している。また、文部科学省（2023）の「第4期教育振興基本計画」では、2040年以降の社会を見据えた教育政策の基本方針として、「持続可能な社会の創り手の育成」と「日本社会に根差したウェルビーイングの向上」が掲げられている（p.8）。とりわけウェルビーイングの向上に関しては、学校教育における支援の重要性が指摘される一方で（p.9）、生涯学習・社会教育を通じた実現の視点も同様に重視されている（p.10）。すなわち、同計画において社会教育は、地域住民が共に学び、地域コミュニティを形成する営みとして位置づけられ（p.19）、その「学び」を通して人々の「つながり」や「かかわり」を生み出し、協力し合える関係性の基盤を育むことが求められている（p.20）。ここで、生涯学習と社会教育の二つの関係は、人生100年時代

における生涯を通じたウェルビーイングの実現に向けて、「子供や若者、社会人、高齢者など、年齢を問わず学び続け、生涯学習を通じて自らの向上や地域や社会への貢献の意欲を持ち、当事者として地域社会の担い手となる人を尊重する社会」構想のなかで説明される（同上: 20）。つまり両者は、生涯にわたるウェルビーイングの実現を支える両輪として構想されているのである。

以上を踏まえると、「第三の使命」としての大学知の社会還元は、単に知識や教育機会を提供することにとどまらず、年齢や属性を超えて人々が共に学び続けるコミュニティ形成に寄与するものとして要請されていることが分かる。別言すれば、今日の大学には、「知を届ける主体」であることに加え、「社会のなかに学びと関係性の基盤を構築する主体」であることが求められているのである。

2) 教育的文脈における大学生の参与

とりわけ教育的文脈（教育や学習に関わるもの）における大学知の社会還元としては、大学教員だけでなく大学生の参与を媒介とした事例が散見される。

大学生参与の在り方と需要については、試論的ではあるが、大まかに以下の四つの側面から整理することができる。すなわち第一に、学習支援や居場所づくり、メンタリングなどを通して現場の負担軽減や人材の多様性確保を図る【社会貢献・支援】の側面、第二に、サービス・ラーニングや教育実習に代表されるように、学生自身の学修や理論の定着を主眼とする【学修・成長】の側面、第三に、地域連携PBLや高大連携における協働探究など、新たな価値創出を目指す【課題解決・創出】の側面、そして第四に、学生FDやラーニング・コモンズ運営にみられる、教育環境そのものの改善や民主化を志向する【組織運営・共創】の側面である。

例えば、南九州大学（2024）の適応指導教室「青空ラボ」は、教育学を専攻する学生や「ピアヘルパー」資格を有する学生ら9名による不登校支援チームの取り組みであり、「居場所づくり」を軸とした【社会貢献・支援】の性格が強い。また、真田（2014）で取り上げられている小学生向けプログラム『ツキイチ！ KIDS』は、「特定非営利活動法人PBLスクール」が千葉大学の学生と協働し、「課題解決を通じた知識の活用場」（p.15）を提供した実践であり、【課題解決・創出】の側面を色濃く有している。このほかにも、大学生によって構成される学習支援ボランティア、地域教育にコミットした教育実習、大学生主導の地域活性化プロジェクトなど、教育的文脈における大学生参与の事例は枚挙にいとまがない。

しかしながら、これらの諸事例を俯瞰すると、大学生参与は主として、【社会貢献・支援】や【組織運営・共創】に関わる労働支援型（現場負担の軽減や運営補助への期待）と、【学修・成長】や【課題解決・創出】に関わる教育プログラム型（学生の学修成果や教育目標達成への期待）という二つの枠組みに収斂しやすいのではないかという懸念が生じてくる。実際、前者においては大学生が「支える人／教える人」として、後者においては「学ぶ人」

表1 教育的文脈における大学生参与の4側面

型	側面	期待される成果	具体例
①労働支援型	【社会貢献・支援】	人的資源の補完／ 人材の多様性確保	メンター／学習ボランティア／ 居場所づくり／出前授業
	【組織運営・共創】	学生による教育環境の 改善・民主化	学生FD (Faculty Development) ／ ラーニング・コモンズ運営
②教育プログラム型	【学修・成長】	学生自身の学び・ 理論の定着	サービス・ラーニング／教育実習
	【課題解決・創出】	連携による 新しい価値の創出	地域連携PBL (Project Based Learning) ／ 高大連携の協働探究

として位置づけられることが多く、いずれの場合も学校教育を起点とした設計がなされている。その結果、大学生参与を通じた大学知の社会還元は、主として子どもや学校現場、あるいは大学周縁部を中心に展開される構造となりやすく、生涯学習や学び直しが政策的に前景化する現在においても、子どもと大人が同時に関与しうる学び場づくり（＝多様な主体が会する学び場づくり）の回路は、未だ十分に定着していない可能性が高い。この点に、本稿が着目する理論的課題がある。

2. 社会課題解決と〈基礎教育保障〉の可能性

1) 地域とともにある学校への行政的展望

他方で、2015年より「地域学校協働活動」⁽²⁾と称されるようになった、学校と地域が連携して児童生徒や地域住民の学びを支援する取り組みは、2023年度には全国の公立学校の約6割に活動拠点となる地域学校協働本部が設置されるなど、年々拡大が続いている（松永2024: 122）。文部科学省（2024）による令和6年度調査では、地域学校協働本部の整備率が全国の公立学校において63.9%に達するとともに、「コミュニティ・スクール（学校運営協議会）」の導入率も58.7%に上っていることが示されている（pp.3-5）。本稿では、こうした文脈で言及される「学校」に、小学校や中学校だけでなく大学を含意するものとして捉えることの示唆性を提起する。詳しくは後述するが、その背景には、公開講座に代表される大学知の社会還元の文脈において、地域社会のニーズに従って「開かれた大学」を目指すことの向きが高まっていることが挙げられる（市川2019: 21）。

コミュニティ・スクールは当初、学校評価や運営といった「政策論」の側面が強調されていたが、学校支援地域本部事業の開始以降、「地域とともにある学校」や「学校を核とした地域づくり」といった「教育論」の側面が重視されるようになったと指摘される（樋口2025: 3-4）。ただし「地域とともにある学校づくり」は、政策と教育のいずれか一方によって推進されているのではなく、少子高齢化や長寿化による地域の維持力低下、学校と社

会の軋轢による教育力低下、といった複合的な社会課題への応答として構想されている。このことは、「社会に開かれた教育課程」の基本的理念である、①よりよい社会を創るという理念を学校と社会が共有すること、②予測困難な社会を生きていくために必要な力を教育課程において明確化すること、③現実の社会との連携・協働の中で豊かな学びを実現すること、の三点からも説明できる（石塚2018: 4; 倉野2025: 115）。すなわち、①は主として地域社会の創生という課題に、②および③は学校教育の改善という課題に応答する視点である。

このように、学校と地域がともにあることの意義は、「教育課程の改善」（諏訪ら2021; 荒木・森2024）や「リカレントな学び観への転換」（西村2023）にとどまらず、「持続可能な社会の形成（ウェルビーイングの向上・コミュニティ形成）」（黒田2025; 佐藤・小野瀬2025）、「子どもの居場所づくり」（藤岡2025）、さらには生涯学習および社会教育の基盤形成にまで及ぶものとして多面的に指摘されうる。すなわち「地域とともにある学校」は、学校教育の改善指針であると同時に、地域社会全体の学びと関係性を再編成する公共的装置として位置づけられつつあると言える。

2) 孤独・孤立／分断防止の政策的前景化

また前述したように、我が国は人生100年時代を背景として、生涯学習および社会教育を通じた地域コミュニティ形成に取り組んでいる。加えて、学校で得た知識の陳腐化が加速する現状を受け、新たに知を獲得・更新し続けるリカレントな学び観が定着しつつあり、生涯にわたって学び続ける市民の育成が志向されている。こうした文脈において「基礎教育保障」は、「人間が人間らしく生きていく、市民生活の基礎を築く教育の場」としての小中学校教育を超えて（社会経済生産性本部1999: 9）、生涯にわたりすべての人が基礎的な教育を保障される学び場としての社会づくりを含意する。

すなわち「基礎教育保障」とは、人が人として生きていくうえで必要な基礎的な教育を保障しようとする理念および実践を指す概念であり、その射程は、義務教育を基本としつつも、就学前教育や成人の識字・日本語教育、職業教育などを含む幅広い教育に及ぶ。もっとも、本稿が〈基礎教育保障〉と山括弧を付して表記するのは、この確立された概念を踏まえつつ、その射程を、「教える—教わる」という文脈を超えて、生涯学習時代における「多様な主体が会する学び場づくり」へと拡張的に捉えるためである。つまり、本稿の〈基礎教育保障〉は、年齢や所属を問わず、多様な主体が問いを共有し関係を結び直す機会を、社会のなかに恒常的に確保することを含意する。両者は「すべての人の学習権を社会的に保障する」という理念を共有する一方、本稿では、その保障を、特定の対象に知を「届ける」行為としてではなく、多様な主体が同一の学び場に会する関係性の形成として捉える点に独自の力点を置くのである。

他方で、地域コミュニティ形成の理念を、地域創生や学び場としての機能のみに還元して捉えることは十分ではない。すなわち、長寿化と並行して進行する孤独・孤立化の問題

は、今日の行政にとって喫緊の課題となっている。厚生労働省（2024）は、単身世帯の増加、働き方の多様化、インターネットの普及といった社会構造の変化により、家族や地域、会社などにおける人との「つながり」が希薄化し、誰もが孤独・孤立状態になりやすい状況にあると指摘している（p.1）。人生100年時代において、高齢者の閉じこもりや社会的孤立が顕在化することは、個人の問題にとどまらず、社会保障関連の歳出増などを皮切りに、社会全体の持続可能性を揺るがしかねない。

こうした状況を受けて2024年に施行された孤独・孤立対策法では、孤独を覚えることや孤立することにより心身に有害な影響を受けている状態を「孤独・孤立の状態」と定義し、その予防・支援・脱却を図るための包括的施策が推進されている。すなわち現在の政策動向においては、人々のつながりを再構築する場としての地域コミュニティ形成が、教育政策と社会政策の交点に位置づけられていると言える。一方で、石川・田隈（2018）は、町内会・自治会・地縁会等の地域コミュニティへの参加頻度が、時間的制約や参加意義の希薄化を背景として、特に青年期（20代）において顕著に低い傾向があることを指摘している（p.201）。この知見は、地域コミュニティが必ずしも自立的・自然的に形成されるものではなく、とりわけ若年層を含む多様な主体の参加をいかに保障するかが大きな課題の一つとなりうることを示唆している。

以上を踏まえると、大学知の社会還元として求められる「多様な主体が会する学び場づくり」は、とりわけ大学生を主軸とした教育的な取り組みにおいて大きな意義を有すると考えられる。すなわち、これからの大学には、教育的文脈において若者の参加を媒介としながら、子どもから大人までを接続する学びと関係性の回路を社会に組み込むことが期待されているのである。

II. 論考の方法

本稿では、大学知の社会還元を「多様な主体が会する学び場づくり」の視座から再定位する上で、①いかに多様な主体を会させるか、②多様な主体が会する場においていかに学びの回路を構築するか、③「多様な主体が会する学び場づくり」において大学生参与という形式が特に価値づけるものはなにか、という論点を設定する。さらに、その論究の手がかりとして、北海道教育大学未来の学び協創研究センターの寄り道ラボが展開してきた「人生会議ワークショップ」を中心事例として取り上げる。

以降は、その概要と本稿における位置づけである。

1. 寄り道ラボの概要

本稿で取り上げる「寄り道ラボ」は、北海道教育大学において産学官連携を推進する「HUEミライラボ」と呼ばれるコミュニティに属する組織である。北海道教育大学 (<https://www.hokkyodai.ac.jp/mirai/research/>) によれば、寄り道ラボは、「教員になる道を選択肢とし

て残しつつ社会や地域とリアルに関わる場をつくること」「社会の変化とともに変容する“教員”像を楽しみながら学び続ける教員養成課程の形を作る一助になること」「北海道教育大学5キャンパスの横軸を作ること」などを理念として発足された。

すなわち寄り道ラボは、教員養成課程に在籍する学生を主な担い手としつつも、大学内部に閉じた学修活動ではなく、地域社会との実質的な関係の形成を志向し対外的なイベントの企画や運営を実施している点に特徴がある。つまり表1で示したような形（①労働支援型や②教育プログラム型）で、大学生が参与するのではなく、大学生自身が主体となって社会還元に資する活動に取り組んでいることが分かる。またその活動は、後述するように、特定の教育プログラムの実施に限定されるものではなく、学生・教員・企業・地域住民・行政関係者など、多様な主体が関与する緩やかなネットワークとして展開されている。

2. 中心事例の位置づけ

人生会議-ACP-（2025; 2026）によれば、寄り道ラボによる「人生会議ワークショップ」は、ACP（Advance Care Planning）の理念に基づいて構成されているという。ACPとはアドバンス・ケア・プランニングの略称であり、「もしものときのために、あなたが望む医療やケアについて前もって考え、ご家族や医療・ケアチームなどと繰り返し話し合い、共有する取り組みのこと」を指す（厚生労働省 不明）。「人生会議」とは、このACPを普及するために厚生労働省が設定した愛称である。

もっとも、寄り道ラボによる人生会議は、医療・介護にかかる意思決定支援を主軸としたACPの枠組みにとどまらない。北海道新聞（2025）によれば、札幌市で開催された寄り道ラボの人生会議は、「これまでの人生を振り返り、自身の価値観や大切な事を見つけるワークショップ」として実施されており、参加者が自らの生き方や人生観を再考する場として構成されている。確かに、人生会議-ACP-（2025）には、以下の記述がある。

私たちがつくる「人生会議ワークショップ」は、参加年齢を絞らない“多世代”かつ、初対面の“他者”と、自分の人生はもちろん、家族やまちの未来についてワクワクした気持ちで考え、最期まで自分らしい人生を送るための思考のきっかけになることを目指します。

したがって、寄り道ラボの人生会議は、多世代の参加者が他者とともに人生や社会の未来について語り合うことを主眼とした取り組みであり、上述の厚生労働省の定義を拡張したものとして捉える必要がある。さらに、こうした寄り道ラボの人生会議は、本稿が問題とする、大学知の社会還元を「知を届ける行為」ではなく、「多様な主体が会する学び場づくり」として捉え直す視座と強く符合する。

以上を踏まえ、本稿では寄り道ラボによる二つの人生会議の実践事例を対象とする。一つは、札幌市で実施されたNoMaps2025連携事業⁽³⁾における実践事例（以下、「さっぽろ人

生会議」と記す)、もう一つは、新中頓別学園校歌お披露目会&なかとんミーティング地域版における実践事例(以下、「なかとんべつ人生会議」と記す)である。紙幅の都合から両事例の詳細な記述は叶わないが、前者は都市部における一般参加型のワークショップであり、後者は学校現場を基盤としつつ地域住民も巻き込んだ実践であることに特徴がある。性格の異なる両者をあわせて扱うことで「多様な主体が会する学び場づくり」としての大学知の社会還元に関する考察の手がかりとしたい。なお本稿における参照資料は、公式noteに公開されている活動記録(人生会議-ACP-2025; 2026)や各種報道機関による公開記事である。

III. 大学知の還元としての主体像

1. 固定化されない主体と還元回路・範囲の拡張可能性

前述したように、教育的文脈における大学知の社会還元は、労働支援型(現場負担の軽減や運営補助への期待)と教育プログラム型(学生の学修成果や教育目標達成への期待)という二つの枠組みによって大学生の参与を受け入れてきた。前者においては、大学生が「支える人／教える人」として、後者においては「学ぶ人」として参入するものである。

先に言及した20代の社会コミュニティへの不参加傾向を踏まえれば、大学生を一つの「大学知」として社会に還元する在り方も一定の社会的意義を有していると言える。しかし、これらの大学知の社会還元は、いずれも「大学生→子ども(労働支援型)」あるいは「大学生←地域社会(教育プログラム型)」といった形で学びの方向性があらかじめ規定された、一方向的な還元回路として構想されている点に特徴がある。

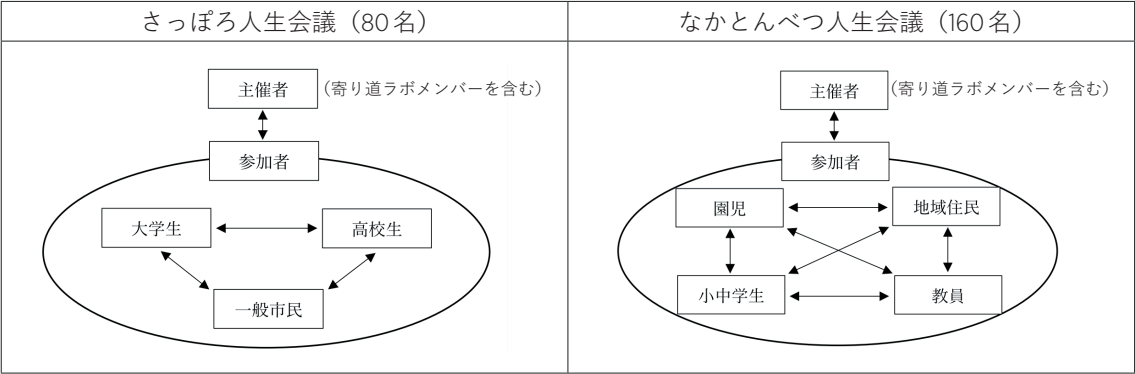
とりわけ大学生による出前授業や学習支援に典型的にみられる「大学生→子ども」という回路は、すでに整理した公開講座における「大学→地域・高校生・一般市民等」といった知の提供構造と重なり合う。すなわち既述したように、公開講座における大学側への還元物は広告機能に留まっており、つまるところ「大学知」の還元回路は、対象を問わず「提供する側－享受する側」という二項関係を越えていない。

この点に関連して、市川(2019)は、社会教育・生涯学習における教養講座(公開講座)の質的向上を目指すためには、学習者の意欲向上と教育活動の持続性を確保する視座から「学習者も指導者も成人教育の場で共に楽しみ学び合う意識改革が必要ではないか」と指摘する(p.15)。市川の指摘は、大学の公開講座における「大学→地域・高校生・一般市民等」の一方向的な関係性に対するものであるが、このことは「大学生→子ども」という還元回路でも同様に問題となりうるものである。

ここで、さっぽろ人生会議となかとんべつ人生会議の還元回路・範囲を表2に整理する(北海道新聞2025; 人生会議-ACP-2025; 人生会議-ACP-2026)。

いずれの事例においても、大学生(以降、主催者の大学生を指す)をひとつの起点としながら、還元範囲の拡張を通して相互的な還元回路が形成されている点に共通性が見いだされ

表2 人生会議の還元回路・範囲



る。あわせて重要なのは、が「教える人」や「学ぶ人」として固定化されるのではなく、学び場をファシリテートする立場は維持しながらも、多様な参加者とともに問いを共有する参加者の一人として配置されている点である。

したがって、以上の実践事例が示すのは、大学生を含む多様な主体が相互に影響し合いながら問いを深めていく循環的な還元回路の存在である。この回路において、大学生は大学知還元の起点であると同時に、他者の語りや価値観から学びを受け取る主体でもあり、大学知の還元の方法は一義的に固定されていないと言える。ここに、大学生参加による参加者への肯定的な影響を検討する余地が生まれる。詳細は、IV.1を参照されたい。

2. 成果評価に関する視座転換

また、教育的文脈における大学知の社会還元は、公開講座を例にとると分かりやすいように、理解度や満足度、学修成果といった指標によって評価がなされやすい。表1の枠組みを援用すれば、労働支援型の参与事例においては、学習支援の到達度や現場負担の軽減といった即時的・可視的成果が重視され、教育プログラム型の参与事例においては、学生の学修成果や省察の深まり、教育目標の達成度が評価の中心となる。このような評価の枠組みは、教育事例の効果を説明する上で、一定の合理性を有してきたと言える。

しかし、こうした成果評価は、いずれも学びの方向性や当事者関係があらかじめ定められた一方向的な還元回路を前提として成立している点に注意が必要である。すなわち、「誰が」「誰に」「何を」与えるための教育実践なのかが明確であるからこそ、その成果を測定し、評価することが可能となっているのであり、評価軸自体が還元回路の構造と不可分の関係にある。この点を踏まえると、前節で整理したような循環的な還元回路が形成される学び場においては、従来の成果評価をそのまま通用させることは困難である。例えば、さっぽろ人生会議やなかとんべつ人生会議においては、参加者は特定の知識や技能の獲得を目的とするのではなく、人生や未来に関わる問いに向き合い、他者の語りと交差する過程そのものが学びとして構成されている。このような学びは、事前に設定された到達目標や理解度によって一義的に測定することができない。

実際に、人生会議において示されている参加者の反応や振り返りは、「何を学んだか」という内容の把握よりも、「他者の考えに触れたこと」「自分の価値観を言葉にしたこと」「自分のなかで大切なものに気付いたこと」といった、学びの質的变化に関する記述が中心となっている（人生会議-ACP-2025; 中頓別町教育委員会2025）。これらは、従来の成果評価指標では捉えにくい、学びの公共的意義を考える上では看過できない要素である。すなわちここで問題となるのは、成果が存在しないのではなく、評価されるべき成果の次元が異なっているということである。循環的な還元回路における成果とは、特定の主体の理解度や満足度の向上に還元されるものではなく、多様な主体にとってどのような問いを共有しうる関係性が形成されたのか、また、その関係性が今後の学びや対話へといかに開かれているのかといった、構造的・過程的側面に見いだされる。

このように考えるならば、大学知の社会還元における成果評価は、「どれだけ教えたか」「どれだけ学ばせたか」という量的・到達的指標から、「どのような関係性のもとで学びが成立したか」「問いがどのように共有・更新されたか」という質的・生成的指標へと視座を転換する必要がある。これは、成果を否定することではなく、成果を捉える枠組みそのものを、学び場づくりという実践の性質に即して再構成する試みである。こうした成果評価に関する視座転換は、次章で論じる〈基礎教育保障〉を、生涯にわたる学びの条件整備として構想する上でも、不可欠な理論的前提となる。

IV. 大学知の還元としての〈基礎教育保障〉

1. 多様な主体の接続における公共的意義

教育的文脈における大学知の社会還元を「多様な主体が会する学び場づくり」として再構成する視座は、学びを媒介として形成される社会的な関係性の公共的意義を問い直す契機となる。従来、大学知の社会還元は、特定の対象（子ども、学習者、市民など）との関係性を前提に、その到達度や満足度といった成果によって評価されてきたきらいがある。しかし、多様な主体を問いによって接続する実践は、知識獲得や能力形成を目的とする関係を超えて、学びを通じた社会参加と関係形成そのものを拓くものである。このとき大学知の還元は、教育機会の提供という機能的役割を超え、地域における「学びの共創」を可能にする条件の整備として位置づけられる。

寄り道ラボによる人生会議の実践事例は、その具体像を示している。既述したように人生会議では、年齢、職業、社会的役割といった属性を横断して参加者が集い、各々が問いに向き合いながら自らの価値観や生き方を語り合う場が構成されている。ここでは、特定の知識を教授する主体や、学習成果を達成すべき対象があらかじめ定められているのではなく、問いを媒介として多様な主体が同一の場に立ち会う関係性が成立している。

以降では、このことが有する公共的意義をより具体的に捉えるために、なかとんべつ人生会議における参加者の感想（中頓別町教育委員会2025）に着目する。表3は、示されてい

表3 なかとんべつ人生会議における特徴的な感想

	感想文(属性) ※抽出例	カテゴリー
①	・わざわざなかとんべつにきてくれてありがとうございました。(小学生) ・地域の人と話してみんなの未来をしてくれて楽しかった。(小学生) ・人生会議を初めてやって、地域の人と交流できて楽しかったです。(小学生) ・自分の過去を振り返ったり、未来を考えたりできる貴重な体験でした。(中学生) ・地域の人や町外ゲストの方とお話できる機会がなかなか無いので良かったです。(中学生)	- 地域外の人々との関わり - 地域の人々との考えの共有 - 地域の人々との関わり - 自分に関わる省察 - 地域(外)の人々との関わり
②	・大学生ならではのノリの良さ、新鮮でした。中頓で育つと、他のものにあまりふれられないことが多いので外の風が吹くことがいいですね。(地域住民) ・これだけ様々な立場の方を集めてともに時間を過ごすことができるのは素晴らしいと思いました。(地域住民) ・子供たちの元気な姿や子供たちの将来の考えなど見れて良かったです。(地域住民) ・子供に関すること〔について〕は、子供が参加できる、子供と一緒に笑える、地域(大人)と一緒に考える、学ぶ〔こと〕が大切だということを学びました。(地域住民) ・イベントはその場限りのものですが、今後の関係づくりにつながっていくと良いですね。(地域住民) ・地域の方の関わり方が、より自然になってきた印象を持ちました。(地域住民) ・この年齢になると、現実ばかり考えていますが、子どもたちの自由な発想を聞いて、大人も楽しく未来を考えて、この町を明るくしていけたらと思いました。(教員) ・地域の方々の子どもたちを見る温かい視点や将来についての展望を聞けて良かったです。(教員) ・小さい子どもから大人まで、それぞれの今までの人生の話をしたり、「将来こうなりたい！」という夢の話をしたりして、とてもわくわくする時間でした。(教員)	- 地域にいない大学生との関わり - 様々な立場の人々との関わり - 子どもへの保護意識 - 参画主体としての子ども意識 - 継続的な関係づくりへの展望 - 地域の人々の関係性 - 子どもからの刺激 - 地域の人々との考えの共有 - 様々な立場の人々との関わり

①子ども(小・中学生) ②大人(地域住民・教員) ※〔 〕内は稿者による加筆

る参加者の感想のうち、代表的なものを①子ども(小・中学生)、②大人(地域・保護者、教員)に区分して整理したものである。

まず、①子どもの感想からは、(a)「地域の人々との関わり」および「地域外の人々との関わり」といった他者との関係そのものへの関心の高まり、とりわけ(b)「地域の人々との考えの共有」に対する肯定的な受け止め、(c)問いを通して「自分に関わる省察」を行う貴重さ、に関する記述が代表的に見いだされた。次に、②大人の感想からは、(d)「地域にいない大学生との関わり」の重要性、(e)「様々な立場の人々との関わり」や「子どもからの刺激」への肯定的評価、(f)子どもに対する「保護意識」の高まり、(g)「参画主体としての子ども意識」の高まり、(h)「地域の人々の関係性」に対する見方の変容、(i)「継続的な関係づくりへの展望」、に関わる記述が代表的に見いだされた。これらは、参加者の学びが自己と地域との関係を捉え直す経験として誘発されたとともに、子どもと大人の相互的な学び合いの関係が成立したことを示している。

ここで(a)(d)(e)は、還元範囲が広いことそれ自体によって生じた関心の高まりであると整理できる。特に(d)「地域にいない大学生との関わり」は、大学のない地域において、大学生という存在そのものが貴重な大学知の還元主体として機能していることを示唆している。また(e)は、子どもと日常的に関わる機会の少ない大人にとって、子どもの「ものの見方や考え方」に触れることが肯定的な刺激として作用する可能性を示している。一方で、(b)(h)は地域内の人々どうしの関係性の再認識に、(f)(g)は子どもからの刺激を通じた意識変容に、(i)は参加者全体との関わりを通じた将来的展望に、それぞれ関係

している。これらは、還元範囲の拡張によって生じた関係性の交差を通じて連鎖的に生じた結果であると位置づけることができる。

以上の事例が示唆するのは、大学知の社会還元における「公共性」を、高度な知識の普及や教育サービスの提供としてではなく、異なる生活世界を生きる主体どうしが問いを介して接続される関係性の相互作用のなかで捉え直す必要性である。すなわち、公共的な学びとは、特定の知識体系を一方的に受け渡す行為ではなく、複数の価値観や経験が交差する場において、相互理解と関係性が更新され続けるプロセスそのものに存すると考えられる。この視座は、学校教育と社会教育という制度的区分を相対化し、学びの営みを「共に考え続ける活動」として社会化する理論的基盤を提供する。

したがって、大学知の還元を支える〈基礎教育保障〉とは、特定の年齢段階や教育段階に限定された教育機会の保障にとどまらず、年齢や所属を問わず、多様な主体が関係を結び直す機会を恒常的に確保することを含意する。それは、社会全体が学び続けるための諸条件を制度的に支える仕組みであり、生涯学習時代における〈基礎教育保障〉の公共的核心であると位置づけられる。

2. 問いを媒介とする学び場設計の方法的意義

問いを媒介とした学び場の設計は、多様な主体が関与する空間において、関係性と学びの方向性を同時に編成するための方法的中核をなす。例えば、さっぽろ人生会議においては、参加者があらかじめ用意された問い群の中から問いを選択し、それを他者と共有しながら対話を重ねるプロセスが意図的に組み込まれていた。ここで用いられる問いは、特定の知識内容や正解を前提とするものではなく、参加者それぞれの経験や価値観、将来への展望を引き出す契機として機能している（cf. 人生会議-ACP-2025）。

例えば、そうした問いは参加者の関係性の構造そのものを柔軟にする作用をもつ。異なる年齢や社会的立場を有する参加者がそれぞれの問いに正対することで、「教える／教わる」という垂直的で役割分化された関係が相対化され、対話を基軸とした横断的な関係性が生成される。このとき各主体は、知識の保持者や学習者としてではなく、問いを共に考える協働的な存在として互いに認識される。実際に、なかとんべつ人生会議において、「子どもからの刺激」や「参画主体としての子ども意識」に関する肯定的な感想（表3）があったことは、少なくとも子どもと大人の相互的な学び合いが成立したことを示唆している。こうした関係性の柔軟化は、「ものの見方や考え方」に係る多様性を前提とした気付きや学びを成立させる条件であり、学び場を一時的な教育活動ではなく、社会的実践として持続させる基盤となる。

また、問いを媒介とする場の設計は、学びに継続性や持続性を組み込む点に特徴がある。人生会議で提起された種の問いは、本質的に完結した答えを前提としないため、参加者はその場限りの理解や合意にとどまらず、場を離れた後も問いを内在化し、思考を継続することが可能となる⁽⁴⁾。このことは、教育的成果を「達成された目標」や「測定可能な

理解」に限定する評価観を相対化し、学びを長期的・生成的なプロセスとして捉える視座を要請する。こうした設計は、生涯にわたる学びを支える条件整備としての〈基礎教育保障〉の理念とも整合的である。

以上を踏まえると、問いを媒介とした場の設計は、大学知の社会還元を単なる知識や教育プログラムの提供としてではなく、多様な主体による関係性が創発され続ける学びのプロセスを社会に埋め込む営みとして制度的に位置づけるための方法的基礎であると言える。それは、学校教育や大学教育という制度的枠組みの外延を越え、社会全体に学びの場を埋め込む試みであり、生涯学習時代における〈基礎教育保障〉を具体化する実践的条件を示すものでもある。

V. 結論

本稿は、教育的文脈における大学知の社会還元を、「知識を届ける行為」としてのみ捉えるのではなく、「多様な主体が会する学び場づくり」という視座から再定位することを目的としてきた。その際、北海道教育大学の寄り道ラボによる人生会議の実践事例を、個別実践の効果測定の対象としてではなく、大学知と社会とを接続する一つの装置的形態として位置づけ、理論的検討を行ってきた。

本稿の第一の到達点は、大学生参与を媒介とした大学知の社会還元において、還元回路および還元範囲を拡張する可能性を理論的に示した点にある。従来の教育的文脈における大学知の社会還元は、労働支援型または教育プログラム型の枠組みのもとで、「大学（生）→子ども」「大学（生）←地域社会」といった比較的一方向的な還元回路として構成されることが広く流通してきた懸念がある。これらの在り方は、現場の負担軽減や学生の学修成果という点で一定の合理性と需要を有しており、公開講座を含め、今日においても重要な大学知還元の一形態であることは疑いない。

しかし同時に、生涯学習の前景化、孤独・孤立対策の政策的要請、地域コミュニティの再構築といった現在の社会的条件のもとでは、子どもと大人、大学生と地域住民といった多様な主体が同時に関与しうる学び場の必要性が高まっている。本稿で扱った人生会議の実践は、こうした現在の状況に応答するかたちで、大学生を起点としつつも、大学生を「提供—享受」の二項関係に固定化せず、問いを共有するファシリテーターとして配置することで、循環的かつ相互的な還元回路を成立させていた。この点に、大学生参与による大学知還元の新たな可能性が見いだされる。

本稿の第二の到達点は、拡張された還元範囲のもとで学びの回路を流動化させる具体的な方法として、問いを媒介とした場づくりが有効に機能しうることを示した点にある。人生会議において用いられた問いは、特定の知識や正解を前提とするものではなく、参加者それぞれの経験や価値観、未来への展望を引き出す触媒として設計されていた。その結果、年齢や社会的立場の異なる参加者が、「教える／教わる」という垂直的関係を越えて、

横断的かつ対話的な関係のもとで学びに関与する状況が生み出されていた。問いを媒介とした場の設計は、学びを一時的な教育活動にとどめず、参加者が場を離れた後も思考や対話を継続しうる契機を内包しており、生涯にわたる学びを支える実践的条件として位置づけることができる。

そして第三に、こうした学びの在り方を捉えるためには、従来の成果評価の枠組みをそのまま適用することが困難であることを論じた。理解度・満足度・学修成果といった指標は、「誰が／誰に／何を」与えたのかが明確な一方向的還元回路においては合理的に機能する。しかし、循環的な還元回路が形成される学び場では、参加者は特定の知識や技能の獲得を目的として集うのではなく、問いに向き合い、他者の語りと交差する過程そのものが学びとして構成される。ここで問題となるのは成果の有無ではなく、成果の次元である。すなわち、評価されるべき成果は、個々の理解度や満足度ではなく、多様な主体が問いを共有しうる関係性が形成されたか、その関係性が今後の学びや対話へとどのように開かれているかといった、構造的・過程的側面に見いだされる。

以上を総合すると、本稿が示したのは、大学知の社会還元において、既存の公開講座や労働支援型・教育プログラム型の実践に取って代わる新たなモデルを提示することではない。むしろ、それらと並存しうる一つの補完的形態として、「多様な主体が会える学び場づくり」という大学知還元の在り方が、現在的な社会課題や行政的展望と高い親和性をもって立ち上がっていることを理論的に位置づけた点に本稿の意義がある。したがって、大学知の社会還元は、知識の提供にとどまらず、社会のなかに学びと関係性の回路を埋め込む営みとして構想される必要がある。本稿は、その一つの理論的手がかりを提示したにすぎないが、今後の大学と地域、学校と社会を接続する実践を検討する上での基盤的視座を提供するものである。

今後の課題としては、第一に、循環的な還元回路における成果をどのような指標（関係性の形成・問いの共有・対話の継続性など）で把握しうるかという評価枠組みの精緻化、第二に、学校・大学・地域・行政の役割分担を前提とした持続可能な運営条件（人的・財政的支援、協働の制度設計）の検討が挙げられる。これらの検討を通じて、大学知の社会還元を「学び場づくり」として社会に埋め込み、生涯学習時代の〈基礎教育保障〉を具体化していくことが求められる。

注

- (1) リカレント教育は、生涯学習や学び直しの理念と密接な関係性にある（笹井2020: 18-19）。その根本的な問題意識は、現代社会において学校教育で習得した知識が陳腐化するスピードが加速していることにある（臼木2025: 33）。日本におけるリカレント教育は、①政府の成長戦略として、②高齢化や雇用の多様化に対応した、個々人のキャリア設計のための手段として、③国際化や情報化による社会変化に対応するための方策として、その活用が広く求められている（大場2019: 14）。

- (2) 地域学校協働活動とは、「社会教育法に規定する活動であって、地域と学校がパートナーとして、共に子供たちを育てるために行うもの」を指す（文部科学省2025: 10）。具体的には、ボランティア活動や社会奉仕体験活動、自然体験活動、などが挙げられる。また、コミュニティ・スクールとは、「学校運営協議会制度（保護者や地域住民等を含めた学校運営に関する協議会制度）を導入した学校」を指す（文部科学省2025: 10）。文部科学省（2024）では、保護者や地域住民等が学校運営に参画する「コミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）」と、地域住民等の参画により地域と学校が連携・協働する「地域学校協働活動」の一体的な取り組みを推進している（p.11）。
- (3) NoMaps2025とは、2016年から札幌市で年に一度開催されているイベントであり、「札幌・北海道を、テック・エンタメ・クリエイティブで世界をめっちゃおもしろくするフェス」として位置づけられている（NoMaps 2025: 1）。
- (4) 実際に、事後インタビューにおいて、さっぽろ人生会議の参加者の一人は「人生会議に参加して、自分は沈んで悩んだ後、結局最後は飛び出すような人生だったと思い返し、」新たな行動に踏み出したと話している（人生会議-ACP-2025）。

引用文献

- 荒木恵理・森保之（2024）「コミュニティ・スクールと地域学校協働活動の一体的推進に関する研究：地域連携・協働カリキュラムの充実に着目して」『福岡教育大学紀要.第六分冊,教育実践研究編』73, pp.83-90.
- 中央教育審議会（2005）「我が国の高等教育の将来像（答申）」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm（最終確認2026年1月18日）
- 中央教育審議会（2018）「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン」https://www.mext.go.jp/content/20200312-mxt_koutou01-100006282_1.pdf（最終確認2026年5月1日）
- 藤岡恭子（2025）「地域学校協働活動としての子どもの学習支援と居場所づくり実践：教育委員会と地域住民との関係性に着目して」『岐阜協立大学論集』58(2), pp.83-112.
- 樋口直宏（2025）「コミュニティ・スクールにおける『学校を核とした地域づくり』の方向性」『教育方法学研究』20, pp.1-12.
- 北海道教育大学（不明）「よりよい未来を作って新たな学びを創造する」<https://www.hokkyodai.ac.jp/mirai/research/>（最終確認2026年7月13日）
- 北海道新聞デジタル（2025）「夢さぼトピック」（2025年10月15日掲載）<https://www.hokkaido-np.co.jp/article/1224425/>（最終確認2026年7月13日）
- 市川昌（2019）「〈研究ノート〉社会教育方法としてのEdu-Entertainmentと大学公開講座：映像教材の活用と成人学習の講座実践から」『茗溪社会教育研究』10, pp.15-27.
- 石塚等（2018）「『社会に開かれた教育課程』の実現に向けて」『千葉教育』（650）, pp.4-5.
- 石川直樹・田隈広紀（2018）「生涯学習を促す地域コミュニティ活性化に向けたネットワーク組織の設計」『国際P2M学会研究発表大会予稿集』0, pp.201-211.

- 全京和 (2020)「知識基盤社会における大学の「第三の使命」の遂行：大学の多様化と機能別分化の文脈を踏まえて社会貢献を考えるための基礎的考察」『京都光華女子大学・京都光華女子大学短期大学部研究紀要』57, pp.217-226.
- 人生会議-ACP- (2025)「『人生会議』in 北海道：イベントレポートと参加者のその後」<https://note.com/jinseikaigi/n/n7f0a843af3fa> (最終確認2026年7月13日)
- 人生会議-ACP- (2026)「『人生会議』in 中頓別」<https://note.com/jinseikaigi/n/n7116328a618f> (最終確認2026年7月13日)
- 片桐早苗/ソロモン・ジョシュア・リー/ヤグノ・ライク/多田恵実 (2023)「オンライン高大連携公開講座『津軽ライフ』地理的空間を超える連携の試み」『弘前大学教養教育開発実践ジャーナル』7, pp.23-34.
- 慶徳克二・新本惣一郎 (2025)「高大連携公開講座における高校生に対するインクルーシブな体育・スポーツの授業実践の試み：アクティブ・ラーニングによるゴール型スポーツの検討」『広島都市学園大学 子ども教育学部紀要』11 (2), pp.13-24.
- 北島孝浩 (2025)「ルービックキューブを題材とした高校生向け公開講座の事例紹介」『工学教育研究』33, pp.142-151.
- 北村勝朗・萩原敏朗・泉山靖人・齊藤茂・千葉宏毅・永山貴洋 (2004)「高大連携を視野に入れた大学公開講座の位置づけと課題：東北大学開放講座を受講した高校生モニターの意識調査から」『教育情報学研究』(2), pp.81-89.
- 厚生労働省 (不明)「人生会議 (ACP：アドバンス・ケア・プランニング) していませんか？」https://www.mhlw.go.jp/stf/web_magazine/closeup/23.html (最終確認2026年7月13日)
- 川東芳文・倉野晴代・山岸知幸 (2025)「学校と地域との連携を学ぶ大学授業の構想」『香川大学教育実践総合研究』50, pp.111-119.
- 黒田勝俊 (2025)「コミュニティ・ウェルビーイングを高める地域連携モデルの構築：学校と地域の特徴を生かした実践を通して」『学校改善研究紀要』7, pp.112-123.
- 松永由弥子 (2024)「高等学校の進路指導における地域学校協働活動の有効性：静岡県立駿河総合高等学校の実践事例から」『スポーツと人間 静岡産業大学論集』8 (2), pp.121-128.
- 南九州大学 (2024)「日本初『青空ラボ』都城市と連携した不登校対策支援プログラム」<https://www.nankyudai.ac.jp/topics/23181/> (最終確認2026年1月28日)
- 宮下清 (2024)「地方大学にみる地域連携のあり方」『グローバルマネジメント』(10), pp.14-39
- 文部科学省 (2023)「第4期教育振興基本計画」https://www.mext.go.jp/content/20230615-mxt_soseisk02-100000597_01.pdf (最終確認2026年1月17日)
- 文部科学省 (2024)「コミュニティ・スクールと地域学校協働活動の一体的推進」https://www.mext.go.jp/content/20241220-mxt_kyoikujinzai02-000033587_04.pdf (最終確認2026年7月13日)
- 文部科学省 (2024)「令和6年度コミュニティ・スクール及び地域学校協働活動実施状況調査 (概要)」https://www.mext.go.jp/content/20241105-mxt_chisui02-000038660_2.pdf (最終確認2026年7月13日)

- 文部科学省 (2025)「地域と学校の連携・協働の更なる推進方策について」https://www.mext.go.jp/content/20250522-mxt_chisui01-000042672_5.pdf (最終確認2026年7月13日)
- 村田勝夫 (2014)「公開講座における『市民のための科学』の試み」『大学開放実践センター紀要』23, pp.41-47.
- 永嶋さゆり・正木賢一・金珉健 (2018)「一般市民に向けた生涯学習としてのデザイン教育についての考察：グラフィックデザインの公開講座を事例として」『東京学芸大学紀要 芸術・スポーツ科学系』70, pp.83-90.
- 中村仁 (2025)「大学公開講座における音楽教育への新たなアプローチ：受講者アンケートに基づく実践の検証と課題」『活水論文集』68, pp.15-27.
- 中頼別町教育委員会 (2025)「新しい学校づくり推進室だより」<https://nakatombetsugakuen.edumap.jp/files/download/463> (最終確認2026年7月13日)
- 西村吉弘 (2023)「学校と地域の連携・協働活動に向けた実践知の構造化に関する検討：社会に開かれた教育課程の実現と校長の役割に焦点を当てて」『作新学院大学・作新学院大学女子短期大学部教職実践センター研究紀要』11, pp.33-44.
- NoMaps (2025)「NoMaps2025タブロイド」https://no-maps.jp/uploaded_files/2025/NoMaps2025_TAB.pdf (最終確認2026年7月13日)
- 大場眞寧 (2019)「成人の『学習機会の保障』に関する研究：日本型リカレント教育の方向性と非正規雇用労働者の実態に焦点を当てて」富山大学学士論文, pp.1-32.
- 岡田正彦・上白木悦子 (2023)「『生涯を通じた障がい者の学び支援事業』における大分大学生涯学習講座の開発と運営：知的障害を持つ人を対象とした大学公開講座の初発的取り組み」『大分大学教育マネジメント機構年報』2, pp.91-101.
- 岡田正彦・上白木悦子 (2024)「『生涯を通じた障がい者の学び支援事業』における大分大学生涯学習講座の開発と運営(2)：障がいを持つ人を対象とした大学公開講座の運営と展望」『大分大学教育マネジメント機構年報』3, pp.89-94.
- 大村隆史 (2025)「公開講座としてのリカレント教育の実際と課題：香川大学地域人材共創センター『リカレント専門講座』を事例に」『香川大学地域人材共創センター研究報告』30, pp.63-71.
- 真田知幸 (2014)「大学における『子ども』プログラム展開と大学：地域連携の必要性」『千葉大学人文社会科学部研究プロジェクト報告書』169, pp.15-23,
- 笹井宏益 (2020)「日本におけるリカレント教育の構造と機能の分析：学び直し論との関連を踏まえて」『玉川大学学術研究所紀要』26, pp.17-32
- 佐藤美香・小野瀬善行 (2025)「子供と地域のウェルビーイング向上で支える人権尊重の社会づくり：コミュニティ・スクールの可能性」『宇都宮大学共同教育学部教育実践紀要』12, pp.83-91.
- 下嶋健児 (2024)「地域との連携・協働による課題解決学習の推進：地域資源を活用したカリキュラムの改善」『学校改善研究紀要』6, pp.105-120.
- 諏訪英広・大天真由美・真弓(田中)真秀 (2021)「地域総がかりによる子ども育成における当事者意識の醸成に関する研究：A市のコミュニティ・スクールの事例より」『兵庫教育大学学校教育学研

究』34, pp.117-130.

社会経済生産性本部（1999）「選択・責任・連帯の教育改革：学校の機能回復をめざして」<https://www.jpc-net.jp/research/assets/pdf/R452attached.pdf>（最終確認2026年7月13日）

田中ひかる・新野弘美・佐川和則（2021）「<実践・事例報告> 単回の健康公開講座に参加した地域高齢者の運動器および心の健康度の検討：身体活動量の差異に着目して」『近畿大学教養・外国語教育センター紀要 一般教養編』11(1), pp.45-52.

土崎雄祐・長谷川万由美・石井大一郎・近藤伸也・柴田貴史（2018）「地域の防災力を高めるための防災・減災教育：市民対象の公開講座における実践を通して」『宇都宮大学教育学部教育実践紀要』（5）, pp.331-336.

臼木智昭（2025）「リカレント教育における大学の果たす役割に関する研究」『秋田大学高等教育グローバルセンター紀要』pp.27-34.

A Theoretical Examination of the Social Return of University Knowledge in Educational Contexts

Designing Learning Spaces Where Diverse Subjects Converge as Basic Education Guarantee

KIYAMA, Soshi (Hokkaido University of Education, Graduate School)

FUKAWA, Mio (Hokkaido University of Education)

SUZUKI, Urara (Hokkaido University of Education)

TAKEMURA, Kazuma (Hokkaido University of Education)

TAKAHASHI, Chikako (Hokkaido University of Education)

NAGAI, Hayato (Hokkaido University of Education, Graduate School)

This paper aims to reposition the social return of university knowledge in educational contexts not as the provision of knowledge but as the design of learning spaces where diverse participants come together. In recent years, the social return of university knowledge has been advanced through open lectures and university student participation; however, the latter tends to converge toward labor-support or educational-program models, raising concerns that circuits have not been sufficiently developed to enable children and adults to engage simultaneously. Drawing on the case of Life Conference workshops conducted by the Kirimichi Lab at Hokkaido University of Education, this paper examines the possibility of a circular return circuit that takes university students as its starting point while avoiding the fixation of participants in predetermined roles. The findings demonstrate that designing spaces mediated by shared questions enables the formation of mutual learning environments that transcend differences of age and social position, resulting in the formation of new relationships. The paper concludes that the social return of university knowledge can offer a theoretical framework for reconceiving basic education guarantee in the age of lifelong learning as creating the conditions for learning and relationship-building.

Keywords:

social return of university knowledge, lifelong learning, basic education guarantee, learning space design, university student participation

〈研究ノート〉

高校全入時代における批判的識字の重要性
—西成高校での「ことばの力のものさし」検証からの示唆—
The Significance of Critical Literacy
in the Era of Universal High School Enrollment
Insights from Evaluating the “M-LDA” at Nishinari High School

山田勝治（大阪府立西成高等学校）・小島祥美（東京外国語大学）
YAMADA, Katsuji (Nishinari High School) &
KOJIMA, Yoshimi (Tokyo University of Foreign Studies)

1. 背景と目的

本稿の舞台となる大阪府立西成高等学校（以下、西成高校）は、社会課題が蓄積する地域に位置し、社会の様々な矛盾によって従来の学校から排除されてきた生徒らが集う全日制の高等学校（以下、高校）である。知的障がい生徒自立コースが設置された2006年度以降、障がいのある生徒を分離するクラス編成を行わず、同じ教室にすることが当たり前となる「ともに学び、ともに育つ」教育活動を展開してきた。さらに、義務教育段階の学び直しに重点を置く「エンパワーメントスクール」⁽¹⁾として改編された2015年度からは、小中学校での不登校経験を持つ生徒を広く受け入れている。2024年度にはこれまでの成果を継承し、より少人数で多様な生徒のニーズに対応する「ステップスクール」⁽²⁾へと再編され、今日に至る。西成高校は、これまでの学校教育から排除され、学びからはじき出された生徒を包摂する「社会のセーフティネット」としての役割を担い、基礎的な学びの保障をあらゆる教育活動の土台として位置づけている（大阪府立西成高等学校2023）。

この間の2018年度からは、これまでの校区とは異なる大阪市内の歓楽街周辺の中学校から、日本語指導を必要とされる文化的言語的に多様な背景をもつ生徒（以下、多文化多言語生徒）の入学があったため、日本語学習の支援を開始した。こうした教育活動をすすめるなかで、一つの重要な疑問が浮上した。それは、家庭内で母語を使用する多文化多言語生徒が直面している日本語学習の課題は、果たしてかれらだけのものなのか、という点である。この問いに裏返すものとして浮かび上がることは、日本で生まれ日本で育った日本語を母語にする、いわゆる「日本人」の生徒（以下、日本語母語生徒）の日本語の問題もまた、日本語学習の課題を有している、ということだ。西成高校の日本語母語生徒の多くは、日常生活の会話において困難を感じることはほとんどない。しかし、「日本語の質」に目を向けると、課題が見えてくる。文字を音にする本読み（音読）はできても、そこに描かれた登場人物の心情やストーリーの本質に共感や理解が及ばない生徒が少なからず存

在していることから、スキルとしての読み書きを超えた深い理解ができる力の欠如という課題は、多文化多言語生徒と日本語母語生徒の双方に共通しているのではないか、という仮説である。すなわち、義務教育のなかでの「学びの欠如」が、実は多文化多言語生徒が直面する壁とも共通しているのではないか。これが、本稿の着想の原点である。

さらに本稿の問題意識の根底には、筆頭執筆者（山田）が長年にわたり高校教育の現場に携わる中で抱えてきた「ジレンマ」が横たわる。それは、入試によって序列化された高校間格差で生じる教育の目標や質の違いを、当然のこととして受け入れる教師観である。例えば、高校での「総合的な探究の時間」やその前身の「総合的な学習の時間」も含む広義での「探究学習」について、いわゆる「進学校」では、大学や研究機関との連携のもと、長期間にわたる課題研究や発表活動が体系的に行われている。そこでは学習指導要領が求める高度な学習が展開されており（国立教育政策研究所 2012～2023）、これはすなわち、ある種の批判的識字が実現されている状態であると言える。他方で、偏差値序列で下部に属する「教育困難校」においては、生徒が課題を設定し学習の見通しをもつこと自体が困難であると捉える教員が多く、探究学習の推進にも多くの課題を感じる傾向が強い（ベネッセ総合研究所 2022）。それゆえに、「中学までの基礎教育の修得状況に応じて成人として社会参加するために必要な準備を行う場」（小野・保坂 2012）として、教育困難校では学び直しや基礎学力の定着などが優先される（山田 2016）こと自体が、当然視されがちである。言い換えれば、評価の基準が単一的な「大企業型」（小熊 2019）の学業・生き方モデルに基づく労働市場への参入に置かれているため、教育困難校では進路のためとした機能的識字の獲得が最優先されやすいという現実がある。すなわち、教育困難校における機能的識字の育成への偏重は、生徒が置かれた経済的背景と結びつきやすく、荻谷（2008）が指摘する「インセンティブ・ディバイド（意欲格差）」を生徒間に生じさせる一因となる。その結果として、教育が本来果たすべき格差解消の機能が十分に働かず、高校間の「序列構造」（松岡 2019）が再生産につながっているとも考えられる。

2025年8月に開催された基礎教育保障学会第10回大会（特定課題研究企画・テーマ「外国人への基礎教育保障を問い直す」）において、榎井縁氏が「社会参加が困難で差別が蔓延している時、機能的識字はこの社会で生き延びる力として働く」と指摘したように、その重要性は否定できない。事実この傾向は、日本語指導が必要な生徒が急増している公立中学校夜間学級において、本来の基礎教育よりも日本語スキルの習得を中心とした学習活動に偏りがちであるという現状とも重なっている（文部科学省 2026a）。しかしながら、教育行政や労働市場のニーズに応えるための機能的な運用能力の訓練に、高校教育のなかでは、時間的にも人的にも限界が伴う。

こうした現実、日本での識字教育の歴史的展開を重ねると、重要な示唆が浮かび上がる。フレイレ（1979/2011）に依拠する批判的教育学の受容を通じ、教育から排除されてきたマイノリティが文字の獲得を通じて自らの尊厳と権利を回復していくダイナミックな社会運動が展開されてきた識字教育の知見（上杉 2004; 大阪識字・日本語協議会 2026 など）を踏

まえると、教育困難校において求められる教育の役割も明確になる。それは、単なる義務教育段階の学び直しとしての機能的識字の定着にとどまるものではない。むしろ、それを基盤として社会的文脈を解釈し、批判的に思考する力、すなわち批判的識字の育成にこそあると位置づけられる。こうした視座に立ち、西成高校では2007年度より探究学習として、「反貧困学習」を設置する（大阪府立西成高等学校2009）。この学習活動の特長は、前述した「学びの欠如」を補完する義務教育段階の学び直し（機能的識字の獲得）と、生徒が主体的な学びを取り戻しながら社会を捉え直す力（批判的識字の育成）の双方を志向している点にある。日々の学習で「できた」という経験を積み重ねることで生徒が自信を回復し、かつて自らを排除した学校という場において自己回復を果たすことをめざす。

そこで本稿では、教育困難校においていかに批判的識字の育成が必要であるのかについて、西成高校で取り組む学習活動をもとに考察する。適格者主義⁽³⁾は現在も教育関係者の間に根強く、多くの生徒が高校を途中で離れざるを得ず、あるいは入学段階で排除される事態が後を絶たない⁽⁴⁾。また、自らの意志ではなく、保護者の都合や社会構造によって翻弄される生徒の多様な生き方は、まるで価値がない生き方であるかのように切り捨てる現実もある（小島2020）。こうした過酷な現実を生きる生徒への高校教育においては、自らの生を社会と結びつけ、主体性を取り戻すための「識字」という観点が極めて重要である。しかし、識字教育の視座から日本での高校教育のあり方を考察した研究は、これまでに見られない。そのため、本稿では、教育現場の切実な課題を背景に実践を重ねてきた西成高校での学習活動を分析し、考察を加える。令和5年度学校基本調査によれば、中学校卒業後の高校等（通信制を含む）への進学率は98.7%となり、確実に「高校全入時代」が到来している。こうした現代の教育状況を踏まえ、本稿は今後の教育困難校の変革に向けた教育的示唆を提示し、広く高校教育の発展に寄与することを目的とする。

II. 学習活動の分析と結果

1. 学習活動の概要

「反貧困学習」と名付けられた西成高校の探究学習の特色は、①生徒の現実から社会課題を照射する、②生徒と教員、生徒と生徒の間に生じる対話で「社会を問い直す」思考力を育てる、である。この学習活動の取り組み上の特徴は、「〇〇差別問題」というようなジャンル別学習を構成するのではなく、あくまで「生徒の現実」を出発点としていることである。そのため、問題設定にあたっては、日頃の対話や雑談、グループトークなどを通じて社会に対する問題意識を引き出し、生徒が「自分ごと」として取り組めるよう工夫している。なお、各学級には多様な課題の当事者が実際に在籍していることも、こうしたアプローチをとる重要な背景となっている。その具体的な工夫の一つとして、例えば、毎回の授業後に提出される生徒の感想文の中から担当教員が数編を選出し、次の授業時に学年全体へ配布・共有することが挙げられる。

本稿を執筆している現在（2026年2月）、この学習活動は教育課程上「産業社会と人間」（1年生・3単位）および「総合的な探究の時間」（2年生・3単位、3年生・3単位）に位置づけられており、各学級担任2名でのチーム・ティーチングで実施されている。この学習活動における具体的な問題設定では、地域を学ぶ「西成学習」（部落差別や野宿者問題など地域の課題を含む）や、子どもの貧困、シングルマザーなど生徒の生活に直結する社会課題を扱っている。さらに、学習活動を進めていくなかで大切にしている手法が、生徒が意見や感想を記録するときにはデジタルのデバイス（PC・タブレット）に頼らず、手書きを大原則としている。そこでは生徒がじっくり思考して記入できるよう、思考スピードとシンクロする筆記スピードとしている。これは、西成高校の教育活動では全ての教科で実施していることでもある。とりわけ、生徒が綴った感想や意見のなかに、誤った漢字や不自然な言葉の用法があったとしても、担当教員はあえて添削を行わない。すなわち、○印や×印をつけることが原則禁止されている。あるがままの意見を教員が受け止めることで、生徒の自信のなさ（不安感）を払拭し、「ゆっくりでも大丈夫」「間違っても大丈夫」という安心感がさらに考察を深める役割を果たしている。

こうした生徒自らの暮らしと社会課題を往還する思索的活動である反貧困学習に代表される取り組みは、年度末の「NISHINARI フェスタ」と銘打った学習発表交流会で、学年を超えて全校で共有される。学習活動を支援くださる地域の支援者も招いて行われるこの交流会は、学年を超えた学びの成果を、西成高校の「知の財産」として集約し継承する場ともなっている。

2. 分析方法

西成高校での学習活動を評価するため、反貧困学習に参加した西成高校51期生（ステップスクール1期生）全員（171人）が書いた直筆感想文をアセスメントとした。対象生徒には、知的障がい生徒自立支援コース生3人、それ以外に学校生活や学習活動等において配慮の必要な生徒と認定されている生徒15人、多文化多言語生徒6人、要保護児童地域対策協議会にて要見守り等の指定を受けている生徒13人、施設・里親宅からの通学生4人が含まれる。また、事前アンケート調査からは、小・中学校時代に不登校であった経験を持つ生徒が約30%在籍していることも判明している。そして、アセスメントの指標として、2025年4月に文部科学省から発表された「文化的言語的に多様な背景を持つ外国人児童生徒等のためのことばの発達と習得のものさし」（以下、「ことばの力のものさし」）を用いた。年齢に伴う認知発達を支える力を、表面的な日本語の運用力と区別して測ることができることから、日本語の習得が途上であっても、高い思考力を有する生徒の強みを公正に評価できるという期待からである⁽⁵⁾。

そこで、本アセスメントでは、反貧困学習のなかで生徒が書いた感想文について「ことばの力のものさし」の「書く」領域を適用し、「思考・判断・表現を支える包括的なことばの発達ステージ」（以下、「包括的なことばの発達ステージ」）と「日本語固有の知識・技能の

習得ステップ」(以下、「日本語の習得ステップ」)の記述文を用いて2軸で評価した⁽⁶⁾。具体的には、「包括的なことばの発達ステージ」については、学年主任、学年副主任、学級担任(家庭基礎担当)、生徒生活支援室長、子ども人権室長、反貧困学習アドバイザー、地域連携本部事務局長、教頭および校長(筆頭執筆者の山田)を含む計10名による合議形式のアセスメント会議を設置して行い、「日本語の習得ステップ」については、執筆者の一人(小島)が行った。本稿の筆者らが「ことばの力のものさし」の開発研究メンバーを兼ねていたことから、同研究プロジェクトと協働する形で、2024年度に西成高校内に発足した研究・研修チーム「アセスメントLAB」における活動の一環として、2024年10月から12月にかけて行った(文部科学省2025a:180-183)。

3. 結果

図1は、対象者(171人)のうち、直筆感想文を確認できた152人のアセスメントの結果をまとめたものである。その結果、「包括的なことばの発達ステージ」については、「ステージD」が71人(46.7%)で最も多く、「ステージE」が70人(46.1%)、「ステージF」が2人(1.3%)と続いた。なお、「ステージC」と判断した9人(5.9%)は、書いた文量が少な

ステージ		A [イマココ] 期	B [イマココか ら順序] 期	C [順序] 期	D [因果] 期	E [抽象] 期	F [評価・発 展] 期
ステップ							
8	書く						年齢枠 の目安
7	書く					4人	1人
6	書く				37人 (4) 〈1〉	53人 (2) 〈2〉	1人
5	書く			9人* 〈2〉	34人 (9) 〈2〉	13人 〈1〉	
4	書く						
3	書く						
2	書く						
1	書く						

()内は、学校生活や学習成績において配慮の必要な生徒と設定されている生徒数(17人分)
< >内は、多文化多言語生徒数
*印は、生徒の書いた文量が少なかったために十分に評価できずにC5に分類したが、もっと力のある可能性が高い生徒数

図1 アセスメントの結果

かったために十分に評価できなかった生徒を示す。一方で、「日本語の習得ステップ」については、「ステップ6」が91人（59.9%）で最も多く、「ステップ5」が56人（36.8%）、「ステップ7」が5人（3.3%）の順であった。

これらの結果から、生徒間で「包括的なことばの発達ステージ」および「日本語の習得ステップ」での有意差がないことが明らかになった。本分析において特筆すべきは、「包括的なことばの発達ステージ」の指標軸により、生徒らが自身の経験を社会課題と結びつけ、深い共感や批判的視点を伴って内省的に考察する力が可視化されたことである。この結果、書字や語彙といった表層的な日本語スキルの未熟さゆえに見過ごされてきた生徒の高度な思考力が浮き彫りとなり、高校段階の目安である「ステージF」に該当する生徒の存在も確認できた。

したがって、本稿ではこの点に着目し、シングルマザーを主題とした学習活動で綴った実際の生徒の感想文と、生徒自身の生活背景とを照らし合わせながら考察を進める。なお、本稿で提示するいずれの資料も、生徒の直筆感想文を文字化したもので、原文ママである。

Ⅲ. 考察：「ことばの力のものさし」が照射するもの

1. 学習活動は「意識化」を促す

分析の結果、生徒自身の生活に直結した学習活動は、フレイレ（1979／2011）の概念に照らせば、生徒らの内なる「意識化」を強く促すことが明らかとなった。すなわち、共に学ぶ仲間の境遇や生の声に触れて情動が揺さぶられ、自らの生活状況やそれを取り巻く社会構造への深い省察へと至っているのである。このような生徒らの姿は、資料1および2として提示した感想文の記述から、具体的に読み取ることができる。

他の国にくらべて日本は本当に遅れていると思う。もっと国民の事を考えられものなのかなと思う。自分も母子家庭で決してゆうふくな暮らしではないから、もっと扶養手当を増やしてほしい。

資料1 生徒の感想文①

体力的にも働ける所が少ないのに、児童扶養手当が年収350万円以上やともらわれへんとかほんまおかしいと思う。月15～20万とかふつうに生きられへんから。ふざけんなよ!!!! 生きるためにどんだけ金かかるとかってんねん。もっとよこせ!!!!

資料2 生徒の感想文②

資料1を書いた生徒は、生活保護世帯のシングルマザー家庭に育ち、中学校時代には不登校を経験した背景を持つ。短い文章のなかで、現在の政府が進める増税施策や税金の使途といった、社会のシステムそのものに対して批判を展開している。一方、資料2を書いた生徒は、家庭環境において特段の困難を抱えているわけではないが、周囲の生徒や教材

で提示されるエピソードに対して深く共感する力を備えた生徒であるだろう。自分とは異なる背景を持つ他者の痛みを、想像力によって自らの課題へと接続させる営みは、まさに「意識化」のもう一つの形であるともいえる。

これら生徒の「意識化」は、学習過程を通じて触発され、最初は生徒一人一人の内面において生じる。それは、「ことばの力のものさし」において高校段階の目安とされる「ステージF」に目標を置く学習、すなわち、多角的・批判的思考を深めるための内省力の育成をも目指すからこそ生み出される、生徒を内面へと向かわせる動的な力といえるだろう。つまり、生徒が綴った感想文とは、個々の「日本語の習得ステップ」に合わせた日本語を使用しつつも、生徒が主体的な学びを取り戻しながら社会を捉え直す力を育めるようデザインされた学習活動に触発されることで「意識化」へと向かう力が湧き起こり、文章として表出されたものと説明できる。その力こそが、「支援すべき方向性」として「ことばの力のものさし」で視覚化されている、図1の中で示した「斜め方向（右上がりベクトルに向かう）」の矢印が意味するものでもある。

仮に、評価軸が単一であれば、支援の方向性は「縦」あるいは「横」の一次元的なものに留まらざるを得ない。つまり、批判的識字としての「包括的なことばの発達ステージ」と、機能的識字としての「日本語の習得ステップ」という二つの軸を志向する学習活動であるからこそ、そこに「斜め方向」の支援が立ち現れ、そのなかで生徒の「意識化」が生み出されるのではないかと考えられた。

2. 学習活動は「ヴォイス」を育む

この「意識化」によって動的な力に突き動かされて生徒の内から出てきたことばを分析することで、生徒に「ヴォイス (Voice)」の力が育まれていることが明らかになった。ここでの「ヴォイス」⁽⁷⁾とは、言説での書き手のアイデンティティを指すもので (Cummins, J. & Early, M. 2011)、英語教育をはじめとする他言語教育で重視されている評価の観点でもある (東京外国語大学 2023)。「意識化」を通じて自身の生を社会と結びつけて語る生徒のことばは、過酷な環境下における識字獲得の強力な推進力となる。このことばは生徒のアイデンティティと不可分であり、これまで抑圧されてきた声なき声として、資料3および4の記述にも顕著に表れている。生徒の内面から「ついに」「やっと」紡ぎ出されたこれらのことばは、表層的な表現としては未熟さを残す場合もある。それゆえに、表面的な日本語の運用スキルと区別して評価することで、生徒がもつ真の力と姿がより浮き彫りとなった。

世界全体で見ても、日本政府のシングルマザーへの扱いは酷い物であり、シングルマザーの立場はもろく弱く非力で経済的にも精神的にもサポートが欠片もないと思います。私の元父親は支払い能力がなく、養育費を払わないはおろか私達に生活費を要求してきました。殺害予告もされ、人生の噛み合わせを歪めた私の元父親へのけい罰がないのならせめてもう少し扱いを改善して欲しいです。

資料3 生徒の感想文③

動画をみた時に、何年か親と会わずにおばあちゃんに育ててもらったけど、お母さんのをみてこんな大変な思いをして育ててくれたんやって思いました。今も家庭環境は複雑ではあるけど、自分も高校生になったので、両親と一緒に住める環境がうらやましいと今でも思うけどかぞくに感謝してたすけあいたいと思います。

資料4 生徒の感想文④

資料3を書いた生徒は、別の高校から再受験し、現在1年次から学び直している。生活保護世帯に属し、母親が精神疾患を抱えており、また家庭内にはゴミがあふれ、安定して就寝する場所も確保できないという極めて過酷な生活環境に置かれている。このような状況下にある生徒が、自らの痛みを伴う経験に根ざした語りを通じて、社会のあり方を批判的に省察し、自らの「ヴォイス」を響かせることができて背景には、まさに、共に思考できる仲間と、安心して自己をさらけ出せる、心理的安全性が確保された教室の存在が大きく寄与している。また、資料4を書いた生徒は、両親とともに暮らすことが叶わない自らの境遇やその背後にある複雑な家庭環境について、教材や他者のエピソードを通じることで、客観的に受け止めていることがうかがえる。学習を通じて他者の生と重ね合わせ、自身の歩みを再定義しようとする営みは、極めて深い自己省察を伴うものである。この生徒がこの記述に込めた想いは、単なる形式的な日本語能力の枠組みでは決して測り知ることのできない重みを持っている。

これらの分析によって、生徒が自らのことばを表出できるか否かは、単なる個人の言語能力のみに依拠するものではないことも明らかになった。自らの生を語り、社会的な矛盾を批判的に省察する営みは、自己をさらけ出すことへの強い不安や痛みを伴う。そのため、「ヴォイス」で評価される自らのことばの表出には、自他の問題を共有し共に思考できる信頼関係で結ばれた仲間が教室に存在するという安心感と、生徒がためらうことなく自らの声を上げられる環境が確保できることが必須条件であることも、改めて確認された。

3.「ことばの力のものさし」は生徒の姿の再定義を促す

本アセスメントで用いた「ことばの力のものさし」は、生徒の「強み」を見出すことのできる指標であることがわかった。その成果が特に顕著に表れたのが、多文化多言語生徒に対する捉え方の変化である。表層的な日本語スキルに隠されていた生徒の真の力が可視化されたことは、教員の生徒観を根本から揺さぶると同時に、生徒の持つ言語資源を「欠如」ではなく「豊かな資産」として包括的に捉え直す契機をもたらした。事実、この教員側の認識の変容は、授業デザインの再構築という実践の転換を促したのみならず、生徒自身の自己認識をも劇的に変容させることに結びついた。

では、実際にどのような変化が生徒に生じたのか。多文化多言語生徒を対象とした学校設定科目「ことばと文化」を履修する2名の事例をもとに、その変容の過程を2025年4月から12月までの取り組みの記録と重ね合わせながら、生徒別に示していく。同授業はこれまで、日本語母語生徒に比べて不足しがちな漢字の習得や、日本語能力試験（JLPT）の

級位取得といった、言語スキルの補完に主眼が置かれていた。いわば、機能的識字の獲得に特化した日本語学習であった。しかし、本アセスメントの結果を踏まえ、2025年度からは反貧困学習と同様に、批判的識字「も」育む授業へと大きく舵を切ることとなった。そこでは、生徒の家庭環境や言語環境、感情の動き、過去の経験までを組み込んで立体的な見立てを行い、生徒の「強み」を活かした授業づくりが進められた。

1) ブラジルにつながる生徒の記録

この生徒は3歳で来日し、以降一度もブラジルへ帰国したことがない。小4から中3まで特別支援学級に在籍していた。高校に入学した当初の引継ぎ情報では、「日本語が苦手なトラブルメーカー」とされていた。実際、4月の時点では、「クラス替えて!」と大声で不満を訴え、日本語の読み書き、特に漢字を極端に苦手としていた。同時に、母語(ポルトガル語)やブラジルでのミドルネームを拒絶する姿勢も見られた。

授業「ことばと文化」の初回、担当教員が一对一对話を試みると、生徒は突如、大号泣した。「中学校の担任はいつも『なんで?』と聞いてきてムカつく。なんでと聞かれても答えられへん」というのが言い分であった。多様な感情を表現する日本語の語彙を持たない生徒は、自分の状況を論理的に説明することができず、結果として「うるさい」「ムカつく」といった感情的な言葉を投げつけるしかなく、中学時代は周囲とのトラブルが絶えなかったのである。そこで担当教員は、「なぜ(Why)」ではなく、「何があったのか(What)」と、事実を尋ねることから対話を始めた。

5月に入って、複数言語での評価を標榜する「文化的言語的に多様な背景を持つ外国人児童生徒等のための対話型アセスメントDLA」を活用して対話型アセスメントを行ったところ、生徒が母語(ポルトガル語)も日本語も活用できる場では、「聞く・話す力」を「ことばの力のものさし」で示す「ステージE」まで発揮できることが明らかになった⁽⁸⁾。そこで、6月からはポルトガル語がわかる支援員も加わり、生徒が母語と日本語の両方の力を使えるように授業を進めた。同時に、担当教員は丁寧に話を聞きながら生徒の感情を整理する時間も確保したことで、生徒は自分の気持ちを伝えるための「ことば」に興味を持つようになった。さらに、生徒の日本語能力(日本語の習得ステップ)に応じた多読活動を導入するとともに、読んだ内容を日本語で要約する力や、その表現方法を育成するための段階的な指導の工夫も図った。

大きな転機となったのは、夏休みの出来事である。初めてのブラジルへの一時帰国を期待していたものの叶わず、結果として自宅で母親と二人で過ごす時間が長くなったことで、生徒は図らずも、母語である「ポルトガル語漬け」の生活を送ることとなった。しかし、この環境の変化が、これまで嫌がっていたポルトガル語力の飛躍的な向上をもたらした。それによって、自らポルトガル語の書籍を読み進め、自身が抱える発達障がいの可能性について深く思考し、自己を理解しようとする主体的な姿を見せるようになった。ポルトガル語でも日本語でも読書ができるようになったことから自分自身の内面と向き合い始

め、11月の文化祭ではブラジルの伝統菓子（プリガデイロ）を振る舞うなど、自信と自尊心の向上が芽生え始めた。この間、学校を欠席した日が一度もなかった。

2) 中国につながる生徒の記録

この生徒は小2で来日し、長期休暇には中国へ帰省している。中1で不登校となり、中2ではほぼ登校できず、対人恐怖や感覚過敏、幻覚の経験も持っていた。一方で、「勉強したい」という欲求は強く、知識獲得へのこだわりを見せていた。

高校に入学した当初、学校から「ことばと文化」の受講を提案したが、「自分は日本語ができるから大丈夫。それよりも理科の勉強がしたい」と拒否した。しかし、ある日の反貧困学習の授業が転機となる。シングルマザーと女性の貧困に関する映像教材を視聴した際、周囲の級友たちが内容に共感し悲しそうな表情を浮かべるなかで、この生徒だけが内容を全く把握できなかった。この事実にはショックを受けたようで、直後に「先生、日本語がわからない。『ことばと文化』の勉強をしたい」と自ら申し出た。そして、「ことばと文化」の授業を開始すると、カタカナのことばが苦手であることが判明した。さらに、この授業の目的をコミュニケーションであることを伝え、「コミュニケーションとは何か」と細かく問い返すなど、ことばの概念理解に困難を抱えていることや、感情を表現する語彙が極端に少なく、あらゆる状況を「困惑」という一語で表現していることもわかってきた。そこで、「嬉しい困惑」「嫌な困惑」など、感情表現のバリエーションを広げる活動も行った。

7月、寝坊により数学のテストを受験できなかったことで「自分はダメだ」と強い自己否定に陥り、大荒れした。しかし、この感情の爆発を機に、中学校時代の不登校や対人恐怖の苦しみを初めて語り始めた。そして、「優しい人になりたい」と主張し、この生徒にとっての優しい人とは「植物を育てる人」「絵を描く人」であるという、独自の価値観を言語化し出した。ここから、ボランティア部の参加につながった。その後、中国の菓子（牛乳糖）作りを通じた成功体験を積み重ね、自ら教員たちに菓子を配ってこの生徒なりの「コミュニケーション」をしようとする姿が見られるようになった。さらに、学外の中国ルーツ生徒の交流会にも参加するようになった。

こうした関わりを通じて、この生徒は対話を嫌がるどころか、楽しむようになり、並行して、読書量が劇的に増加した。母語の中国語では『嵐が丘』『変身』『星の王子さま』などを読破し、それを日本語で要約する力も飛躍的に向上した。11月の文化祭では自作の菊や絵画を展示し、校内に確かな居場所と仲間を獲得するに至った。

このような成長が見られた二人の生徒は、2026年1月に開催された母語や継承語による弁論大会「Wai Wai ! トーク」（大阪府立学校在日外国人教育研究会主催）に参加することとなった。資料5および6は、そこで発表した日本語原稿である。ここから、自身の考えを日本語でも表現できる力が確実に育っていることがわかる。なお、いずれの資料も、原文マ

マである。

『卒業前の自分へ』

今日は、1年生の11月20日です。4月15日から今まで、変わった所がいっぱいあります。4月15日に、学校を入学して1週間しかたっていなかったのに、その日大泣きました。その理由は先生に「なんで？」と聞かれたからです。

私は「なんで」って言葉がめっちゃ苦手です。その理由は自分の気持ちのコントロールができないからです。「なんで」って聞かれるとなんて言ったらいいかわからなくて黙って泣きそうになります。4月15日になんで泣いたかという、とにかくクラス替えしたくて、「クラス替えしたい」ってずっと言っていました。これのこと覚えてるかな？

そこで（担任の）先生から「なんでそんなこと言うの？」って言われた。それ言われた瞬間、頭の中で「なんで」「なんで」って言葉がたくさん出てきて、パニックになりだして「もうええて」と返した。（担任の）先生はその時に「わかった。明日話そう」って言って、その日の話はそこで終わった。次の日に学校に来たらもう絶対に先生と話したくないって思ってた。

「ことばと文化」の時間に、担当の先生と話した。「クラスめっちゃいや」って言って、（担当の）先生に「なんで」って聞かれた。その時は落ち着いてたから、クラスなんで嫌か理由を言った。言うときに泣きだした。（担当の）先生が「よし、じゃあ今週中に謝ろう」って言ったから約束をしました。その日の放課後に謝るって決めて先生を呼んで謝りました。謝った時の気持ちはすっきりでした。

この時に思った。あやまることも大事やなって。中学校の時の自分やったら絶対できひんかったやろうなって思っていました。これが大人の第一歩のはじまり。今の自分、結構変わったって思った。でも、今は？2年後の自分、何が変わった？

資料5 ブラジルにつながる生徒の原稿

『商店街で起きたこと』

11月24日は忘れられない日で、今でもそういう人たちが怖い。その日、薄暗い通りを抜けて、スーパーから帰ってきた私は、自転車を止めて母が経営する中華料理店へ向かいました。通りは賑わっていて、私の正面には YouTuber のような男性が携帯電話を持って録画しているようでした。私は好奇心がわいてちらっと見たら「なに見てんねん、こらあ！」その男は突然大声で叫び、私に向かってきた。それを見て、私は野外で熊に出会った人のようにゆっくりと後退し、正面から彼と向き合った。その男性は叫び続け、携帯を持って私に近づいてきました。彼に襲われるかもしれないと思い、私もスマホを取り出して彼のように録画を始めた。逃げたかったけど逃げられなかった。彼はその動画を YouTube にアップした。私は放っておけなかった。言葉で説得しても男の考えは消えなかった。仕方なく、警察を呼ばなければならなかった。警察に通報する過程は綱引きのようで、男性は大きな声で私が警察に情報を伝えるのを隠蔽し「こんなことで警察を呼んでも無駄だ」と叫び続けました。私は怖くて、オペレーターにはっきり聞こえないのではと心配し、母に電話してもっと人々を呼んでほしいと頼みました。そして、普段よく見かけるおじさんやおばさんが到着するのを見て、少しだけ心が落ち着きました。私はただ警察の到着を待っていました。その後警察が来て、盗撮されてネットにアップされても大丈夫、後の人生に影響はないなどと私に言ったが、その男はめんどくさげに急いで行くためにビデオを削除した。こうして事件はわけがわからなまま終わり、その男は何の罰も受けず、私も何の保障も謝罪も受けなかった。

翌日学校で先生に打ち明けたので、落ち込んだ気分が少し回復しました。とにかく何かあったら、いつも心に留めないで、言頼できる人に打ち明ければ少し楽になります。最後に私は何も言いたいことはありません。世界が平和でありますように。

資料6 中国につながる生徒の原稿

以上の二人の記録と、資料5および6から、「ことばと文化」での学習活動がこれらの生徒にもたらしたことの本質が浮かび上がる。それは、かつては自身の母語や文化的背景に対して強い拒否感や否定的感情を抱いていた生徒らであったが、担当教員および生徒の母語を理解する支援員との対話的な関わりを通じて、自らのルーツを肯定的に捉え直すようになった姿だ。例えば、ブラジルにつながる生徒はこれまでは「ポルトガル語が苦手」と

拙さを恥じ、「日本語での誤字脱字が多い」「漢字が間違っている」と一蹴されてきた「日本語指導が必要な生徒」であった。だが、「ポルトガル語も日本語もできる生徒」と評価されたことで、「ポルトガル語も日本語もできる」というマルチリンガルとしての誇り（アイデンティティ）を取り戻すことで、主体的に学ぶ意欲の向上に直結した。その過程では、「教える者／教えられる者」という非対称な関係を解体し、教室を「共同で責任を負う」対話的な空間へと変化させた教員側の生徒の捉え直しも大きく起因する。

このように、「ことばの力のものさし」によって生徒の姿の再定義が促されたことで、自身の母語の力にも光が当てられた多文化多言語生徒は、二人ともに母語による読書量が急速に増加し、結果として日本語力までもが飛躍的に向上した。この事実、これまで苦痛の対象であった学校が「価値ある学びの場」として、そして自身のルーツが「自己の強み」として、生徒の中で意味づけされたことの確かな証と言える。

IV. まとめと教育的示唆

「ことばの力のものさし」を用いたアセスメントの分析と考察から、西成高校における機能的識字の獲得と批判的識字の育成の双方を志向した学習活動の意義が浮き彫りとなった。ここで明らかになったことは、過去の学習成果が不十分な日本語母語生徒であっても、日本語の読み書きに困難を抱える多文化多言語生徒であっても、現実社会と自らの生活が交差する地続きの課題に対しては、極めて敏感に反応しているという事実である。この事実を支えているのは、同校の日常的な生徒指導において教員が最も注力してきた生徒との信頼関係に他ならない。「何を言っても受け止めてもらえる」という心理的安全性が確保された教室においてこそ、生徒の内に秘められた真の思考を表出させようとする力が働き、「意識化」によって経験に裏打ちされた思いが、ついに、自らのことばとして紡ぎ出されるのである。このことばこそ、哲学者ウィトゲンシュタインが『哲学探究』のなかで説いた「心をもつ」ということではないだろうか（古田2022; 古田2026）。彼は、心は身体の中にある秘密の小部屋のように独立したものではない。ことばが生活の流れのなかではじめて意味をもつように、心の状態である感情もまた、生活の流れのなかで立ち現れるものと、説明する（古田2020）。すなわち、他者との関係性のなかで「心をもつ」主体だからこそ、生徒や教員などの他者との対話を通じた「意識化」は、生徒を突き動かす内なる力を生み出すのだろう。この力こそが、「ことばの力のものさし」においてマトリックス上の「斜め方向」に向かわせる生徒の動的な力であり、現行の学習指導要領における「学びに向かう力」に符合するものである。

この生徒の動的な力は、機能的識字の獲得に終始する単なる「学び直し」のためのドリル学習だけでは到底育まれない。生徒の生に直結する批判的識字の育成を志向した学習活動であるからこそ、生徒の内から湧き上がるのである。その学習活動のプロセスのなかで、「斜め方向」を力強く牽引することばの力が、本稿で明らかになった「ヴォイス」で

あった。つまり、生徒から「ヴォイス」を引き出し、社会と向き合うための資質・能力へと鍛え上げるために不可欠な学習が、批判的識字の営みである。しかし、西成高校においてこの学習を真に成立させているのは、単なる学習手法の導入ではない。底流にあるのは、「公正」を希求する学校や教室の確固たる方向性である。この点こそが、進学校において実践される批判的識字との決定的な差異と言える。進学校における批判的識字が、客観的な分析力や論理的思考力を高めることが学習目標であるのに対し、「社会のセーフティネット」としての役割を担う西成高校の教室では、それは排除や抑圧に抗い、自らの尊厳を取り戻すための切実な営みとなる。すなわち、公正を求める教室の土壌があって初めて、批判的識字は生徒の「真のヴォイス」を響かせ、「斜め方向」の矢印が示す段階へと学びを飛躍させるのである。したがって、こうした学習活動を通じて生徒から紡ぎ出されることばは、生徒のアイデンティティと一体化したものであるがゆえに、表層的な言語スキルの評価によって決して不可視化されてはならない。これは、福祉が目の前の困難の軽減を担い、教育が未来を拓く術の獲得を担うという「教育と福祉の連携」を真摯に追求し続けてきた、西成高校の学習活動のなかでこそ結実したものとも言えよう。

現在の西成高校はステップスクールとして、「Inclusion（包摂）を実現する」「Competency（資質・能力）を育てる」「社会参画を実現する Democracy（民主主義）を育てる」の3つを学校基本方針として掲げている。これらはすべて、子どもの権利条約に基礎を置くミッションである。この3つを複合的に実現するために、「ことばの力のものさし」を全教職員で共有しながら包括的な生徒理解（立体的な見立て）を基盤に、すべての子どもが「社会を問い直す力（Democracy）」を実感できる教育の実現、すなわち、自らの人生を自律的に切り拓くことのできる教育の実現に取り組んでいきたい。機能的識字と批判的識字を並列に置き、その中間点に実現目標を据えるというイメージを覆した、「斜め方向」（右上がりベクトル）という提起こそが、ステップスクールらしいところである。西成高校での学習活動が、関心を寄せる多くの皆様からのご批判やご意見を頂戴し、さらに進化していくことを強く願う。

謝辞

本稿の執筆にあたり、大阪府立西成高等学校の森ゆみ子先生、新木亜美先生、林杏香先生をはじめ、「反貧困学習」「ことばと文化」の学習活動にかかわる諸先生からは、有益なご示唆をいただきました。生徒への真摯な取り組みを共有し、本研究を力強く支えてくださった先生方に、心より厚く御礼申し上げます。

注

- (1) 35人学級による少人数による学び直しを基礎とする大阪府立高等学校（総合学科）の略称。
- (2) 30人学級とする多様な教育ニーズに応える大阪府立高等学校（総合学科）の略称。

- (3) 文部科学省のホームページでは、「適格者主義」を次のように説明している（文部科学省2012）。高等学校におけるいわゆる「適格者主義」については、高等学校進学率が約67%であった昭和38年の「公立高等学校入学者選抜要項」（初等中等教育局長通知）において、「高等学校の教育課程を履修できる見込みのない者をも入学させることは適当ではない」とした上で、「高等学校の入学者の選抜は、……高等学校教育を受けるに足る資質と能力を判定して行なうものとする」とする考え方を採っていた。
- (4) 文部科学省（2026b）からは、令和7年度の高等学校入学者選抜における定員内不合格者は全国で1,806名に達していることをはじめ、入試での不登校経験のある生徒、障がいのある生徒、帰国生徒・外国人生徒への配慮等が自治体間に深刻な格差があることが示されている。
- (5) 「ことばの力のものさし」とは、義務教育段階から高校段階までの多文化多言語の子どものことばの力を包括的に捉え、個に応じた指導・支援のための「評価の枠組み」である（文部科学省2025a）。日本語の知識や技能の習得度を単独で測るのではなく、思考・判断・表現を支える包括的なことばの力（複数言語での力）を段階別に捉える点が特徴である。バイリンガル教育研究を理論的基盤として開発された指標であるため（東京外国語大学 2025）、子どもが持つすべての言語レパートリーを統合して評価し、その子が発揮できる最大限の力を捉えようとするものである。具体的には、「聞く・話す」「読む」「書く」の各技能を、「包括的なことばの発達ステージ」（A～Fの6段階）と「日本語の習得ステップ」（1～8の8段階）の記述文から2軸によるマトリックス図で評価する。このマトリックス図を用いることで、対象生徒の「現在の力」と「支援すべき方向性」を視覚的に把握することが可能となる。
- (6) 「ことばの力のものさし」の「書く」の観点では、①書くためのストラテジー（文章を書く前の準備・計画や書いた後の推敲など、より良い文章を書くための方略）、②文章構成（一貫性とまとまりのある文章を書く力）、③書字（文字（ひらがな・カタカナの区別、特殊拍や漢字など）や記号としての表記法）、④語彙・表現（日本語の語彙・表現の知識（日本語でどう表すか）、⑤文の生成力（日本語での単文、重文、複文といった文を生成する力と文法上の正確さ）の5つから捉え、①～②は複数言語にまたがる（共通する）力として「包括的なことばの発達ステージ」で、③～⑤は日本語の力として「日本語の習得ステップ」として評価する（文部科学省 2025a）。

なお、「包括的なことばの発達ステージ」の年齢枠に応じた「書く」のステージでは、ステージCは小1～2段階、ステージDは小3～4段階、ステージEは小5～中2段階、ステージFは中3～高校段階を目安としている。一方で、「日本語の習得ステップ」については、「ステップ5」の「話すように書くことができる段階」の上と下で評価する項目が大きく変わる。その特長を示したものが、下表である。

表 「書く」の「日本語の習得ステップ」の特徴

ステップ	③書字	④語彙・表現	⑤文の生成
8	段階に応じた漢字の表記	制限のない書きことばらしい語彙・表現	
7		抽象語彙・表現の広がり／書きことばらしさの確立	
6		書きことばらしい語彙	まとまりのある文章
5	概ね正確な表記の完成	日常的な語彙（幅広く使える）	単文・重文・複文をほぼ誤用なく自由にたくさん書ける

- (7) 「ことばの力のものさし」の開発にあたっては、2022年度に実施された文部科学省委託事業「高等学校等における日本語能力評価に関する予備的調査研究」の成果が基盤となっているが（東京外国語大学2025）、同研究では、日本語を母語とする現役高校生を対象に、5つのジャンル（ナラティブ、意見文、説明文、課題文、描写文）にわたる作文調査が実施された。その際の分析に用いられたループリックでは、日本語を母語としない生徒の作文評価も視野に入れたことから、「書き手独自の深い内省に基づいた視点があり、読み手に新たな気づきをもたらすもの」を「ヴォイス」としている（東京外国語大学2023:157）。
- (8) DLAとはDialogic Language Assessmentの略で、ペーパーテストでは捉えきれない、児童生徒のことばの力を一対一の対話を通して捉えようとする支援つきの評価法を指す。2025年4月に文部科学省からは改訂が発表された（文部科学省2025b）。なお、本研究でのDLA実施にあたっては、JSPS科研費24K05759より研究助成を受けた。

引用文献

- ベネッセ総合研究所（2022）『高等学校の学習指導に関する調査2021』https://benesse.jp/berd/shotouchutou/research/detail_5695.html（最終アクセス2026年5月5日）。
- Cummins, J. & Early, M. (2011) *Identity Texts: The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. Trentham Books Ltd.
- フレイレ, P. (1979) 『被抑圧者の教育学』小沢有作他（訳）亜紀書房。
- フレイレ, P. (2011) 『被抑圧者の教育学—新訳』三砂ちづる（訳）亜紀書房。
- 古田徹也（2020）『はじめてのウィトゲンシュタイン』NHK出版。
- 古田徹也（2022）『このゲームにはゴールがない——ひとの心の哲学』筑摩書房。
- 古田徹也（2026）『100分de名著ウィトゲンシュタイン「論理哲学論考」「哲学探究」2026年4月（NHKテキスト）』NHK出版。
- 荻谷剛彦（2008）『学力と階層』朝日新聞出版。
- 小島祥美（2020）『学齢を超過した外国人青少年とその支援者の姿-KIEA教室に通う外国人青少年とその支援者の10年の歩み』科研費・基盤研究（C）「学齢を超過した定住外国人の子どもに対するキャリア教育の在り方」研究成果物。<https://researchmap.jp/read0091580/misc/42423239>（最終アクセス2026年5月5日）。
- 国立教育政策研究所（2012～2023）『研究指定校・地域事業研究成果報告書. 高等学校総合的な探究の時間（共通教科）』。https://www.nier.go.jp/kaihatsu/shiteikou/shiteikou_seikahoukoku_hig_sougo.html（最終アクセス2026年5月9日）。
- Masny, D. & Cole, D. R. (2009) *Multiple Literacies Theory: A Deleuzian Perspective*. Brill.
- 松岡亮二（2019）『教育格差—階層・地域・学歴』ちくま新書。
- 文部科学省（2012）『1. 高等学校教育の現状』初等中等教育局初等中等教育企画課教育制度改革室義務教育改革係（平成24年9月登録）。https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/

attach/1325908.htm (最終アクセス2026年2月27日)。

文部科学省(2025a)『文化的言語的に多様な背景を持つ外国人児童生徒等のためのことばの発達と習得の
のさし(ことばの力のものさし) 実践ガイド』. https://www.mext.go.jp/content/20250620-mxt_kyokoku-000042836_02.pdf (最終アクセス2026年2月27日)。

文部科学省(2025b)『文化的言語的に多様な背景を持つ外国人児童生徒等のための対話型アセスメント
DLA』. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1345413_00003.html (最終アクセス
2026年2月27日)。

文部科学省(2026a)『令和7年度夜間中学における日本語指導に関する実態調査研究報告書』(受託:イノ
ベーション・デザイン& テクノロジーズ株式会社) . https://www.mext.go.jp/content/20260427-mtx_syoto02-000049651-2.pdf (最終アクセス2026年5月9日)。

文部科学省(2026b)『令和7年度高等学校入学者選抜の改善等に関する状況調査(公立高等学校)』令和8
年2月17日 更新版. https://www.mext.go.jp/content/20251226-mxt_koukou01-000026790_02.pdf
(最終アクセス2026年2月27日)。

小熊英二(2019)『日本社会のしくみ—雇用・教育・福祉の歴史社会学』講談社現代新書。

大阪府立西成高等学校(2009)『反貧困学習—格差の連鎖を断つために』解放出版社。

大阪府立西成高等学校(2023)『銀色の電車・私たちの歴史を繋げて—大阪府立西成高等学校50周年記念誌』。

大阪識字・日本語協議会(2026)『大阪府内における識字・日本語学習活動のさらなる充実に向けたあり方
について(提言)〜「大阪府内における識字・日本語学習活動促進のための課題整理報告書(平成28年3
月)」の見直しに係る協議を受けて』. <https://www.pref.osaka.lg.jp/documents/35686/arikatateigen.pdf> (最終アクセス2026年5月9日)。

東京外国語大学(2023)『2022(令和4)年度〔文部科学省委託〕高等学校等における日本語能力評価に関す
る予備的調査研究事業報告書』. <https://www.tufs.ac.jp/blog/ts/g/cemmer/itaku/20224-1.html> (最
終アクセス2026年2月27日)。

東京外国語大学(2025)『2023〜2024(令和5〜6)年度文部科学省委託事業「日本語能力評価方法の
改善のための調査研究」報告書』. [https://www.tufs.ac.jp/institutions/cemmer/NEWS/
itaku/20250507_1.html](https://www.tufs.ac.jp/institutions/cemmer/NEWS/itaku/20250507_1.html) (最終アクセス2026年2月27日)。

上杉孝實(2004)『識字教育と社会教育:その歴史と現代的課題』明石書店。

小野善郎・保坂亨編著(2012)『移行支援としての高校教育—思春期の発達支援からみた高校教育改革
への提言』福村出版。

山田朋子(2016)『「教育困難高校」の特色化に関する一考察—「学び直し」のあり方に着目して』日本
学習社会学会年報.(12) 55-65.

The Significance of Critical Literacy in the Era of Universal High School Enrollment:

Insights from Evaluating the M-LDA at Nishinari High School

YAMADA, Katsuji (Nishinari High School)

KOJIMA, Yoshimi (Tokyo University of Foreign Studies)

This paper examines the necessity of fostering critical literacy in high schools facing educational difficulties, utilizing a case study of learning activities implemented at Nishinari High School. A defining characteristic of this educational practice is its dual focus: facilitating the relearning of compulsory education content (the acquisition of functional literacy) and empowering students to regain autonomy in their learning while critically reinterpreting society (the cultivation of critical literacy). To evaluate the outcomes, handwritten reflections by participating students were assessed using the Matrix of Language Development and Acquisition for Culturally and Linguistically Diverse Students (M-LDA) (MEXT, 2025). The results revealed the students' advanced cognitive abilities, which had previously been overlooked due to their surface-level limitations in Japanese language proficiency. Furthermore, the analysis demonstrated that learning activities rooted in the students' lived realities strongly promote inner conscientization, and that the dynamic energy generated by this process nurtures the power of their voice through the words they articulate. Simultaneously, it was confirmed that the M-LDA serves as an effective metric that prompts a redefinition of the students' capabilities. Finally, this paper discusses how the dynamic forces that drive students are nurtured by a classroom environment that fosters equity.

Keywords:

high schools facing educational difficulties, critical literacy, conscientization, equity, Matrix of Language Development and Acquisition for Culturally and Linguistically Diverse Students (M-LDA)

〈研究ノート〉

神奈川県における第二次高校増設運動の展開と質的改善要求の限界

The Second High School Expansion Movement
in Kanagawa Prefecture

Its Development and the Limits of Demands for Qualitative Improvement in Education

裴 潤哲 (京都大学大学院)

PE, Yunchoru (Graduate School of Kyoto University)

I. 研究の目的と方法

本稿は、神奈川県の第二次高校増設運動を対象に、地域ごとの運動団体の多様な展開過程とそれに基づく高校増設要求がいかなるものだったのか、そして増設運動団体が目指した教育の質的改善要求の背景と限界について解明することを目的とする。

現在、少子化や通信制高校の増加ならびに「私学無償化」などの影響により、全国で公立高校の統廃合が進み、高校教育機会の保障のあり方が問われている。こうした動向に「社会的排除」から若者を守るための社会保障や、教育機会の保障の観点から警鐘が鳴らされている（香川ほか2014, 酒井2015）。そもそも、義務教育ではない高等学校の進学率が9割を超えたのは1974年であり、高校教育はすべての青少年を対象とした大衆教育としての性格を一層強めてきた。こうした高校教育の拡大については、これまで全国的な「高校教育機会の提供構造」を明らかにした香川ほか（2014）や、社会・制度的な背景から説明されてきた（門脇・飯田1992; 大脇1994; 小川2000; 本田2020）。

だが一方で、そうした機会を求めた父母・住民によって行われてきた高校増設運動は管見の限り、ほとんど看過されてきた。広瀬（1989）によれば、高校増設運動は父母・住民を主体とした運動であることからその方向性や継続性に難があり、さらには地域エゴや私的エゴの追求に陥る危険性があるという。そして、子ども観や教育観を問う側面が強く、それが父母・住民同士の多様な利害と価値観の対立を生み出したと指摘する。しかし、これまでの高校増設運動に関する研究は、第一次ベビーブーム世代の高校進学に端を発した、高校全員入学問題全国協議会（全入全協）による全入運動と部分的に重なりながらも、能力主義的選抜の是非の点で明確な相違点があったという指摘をした石岡（2017）や、唯一、神奈川県を事例とした高校増設運動の歴史について明らかにした川崎（1992）があるのみで、極めて少ない。その川崎（1992）も、広瀬（1989）が指摘するように運動の根幹に関わる持続性の難点や内部対立については踏み込めていない。このような内部対立こそが、高校教育の機会を求めた父母・住民たちの高校増設運動の特徴と限界を明らかにする上では肝要である。

高田(2020)は基礎教育を学齢期から成人期までの学校教育や社会教育を含む概念と捉え、小・中学校の入口・出口における権利保障の重要性を訴えている。これを踏まえると、高校とは学齢期から成人期の移行期間であり、高校増設運動は中学校の出口における権利保障かつ一条校というメインストリームの進路保障を求めた運動といえる。上述したように、さまざまな側面から保障されるべき高校教育の機会が揺らぎつつある現在だからこそ、それらが求められてきた過去に立ち返り、高校増設運動を総体的に明らかにする必要がある。さらに、高校教育の拡大を父母・住民といった「ロウ・アングル」(天野ほか1991)の視点から捉えることで、それがローカルな文脈に基づく要求や利害、そして対立などと絡み合いながらも駆動していくメカニズムを明らかにすることができ、それは「大衆教育社会」(荻谷1995)形成の一端を明らかにすることにも繋がる。また本稿では、第一次ベビーブーム世代の進学問題を主眼とした運動を、第一次高校増設・全入運動とし、三大都市圏を中心に発生した第二次ベビーブーム世代(1971～1974年)の高校進学を軸にした運動を、第二次高校増設運動と位置づけ、後者に着目する。第二次高校増設運動は第一次高校増設・全入運動期における全入全協のような大きな組織が存在せず、父母・住民たちの主体性がより明瞭となるからである。

そして、本稿では第二次高校増設運動の事例の自治体として、神奈川県を選定した。神奈川県は1973年から1987年まで行った高校百校新設計画(百校計画)によって、全国最多となる県立高校を百校(普通科99校・職業科1校)増設した(神奈川県1987)こと、それに伴い運動団体数も多く、地域ごとに多様な展開過程を見せたことから、第二次高校増設運動を対象とするには格好の自治体だからである。また百校計画と運動については、ほぼ同時に表面化するという並行関係で、運動が起きたことで百校計画が計画された訳ではなく、その逆についても同様だが、県行政は運動を県民の声として受け止めざるを得なかったという(川崎1992)。

以上から、本稿では1970年代から1980年代にかけて神奈川県で展開してきた第二次高校増設運動を事例とし、各地域の運動の展開過程とそれに基づく高校増設要求がいかなるものだったのか、そして、増設運動団体が志向した教育の質的改善要求の背景と限界を明らかにすることを目的とする。具体的には、まずⅡで運動団体を地域構造に基づく地域類型の郊外型・都市型と、それでは捉えきれない第一次高校増設・全入運動との連続性を踏まえた継承型に整理し、運動の展開過程を整理する。つぎにⅢで、各類型団体による「陳情書」などを対象に、どのような高校増設と教育条件の質的改善を求めてきたのかを検討する。そしてⅣでは、教育の質的な改善を試みた各団体の困難や内部対立の背景について解明していく。

なお、高校増設運動において言及される教育の質については、学級規模や学校の立地条件などに関わる教育条件の改善要求(Ⅲ章)と、入試選抜制度や高校教育のあり方に関わる教育制度の改善要求(Ⅳ章)の二つの水準に区別する。前者は具体的な要求が形成された一方で、後者はそれに至らなかった点に着目し、検討することによって、各団体の教育

の質の捉え方とその限界を明らかにすることができる。

また本稿では、第二次高校増設運動の多様な展開を示し、団体内部の対立や質的な改善の限界を検討する上で資料が確認でき、地域的特性や運動の成り立ちに一定の差異がみられた団体を事例として選定した。そして資料は、神奈川県高等学校教育会館県民図書室や国立国会図書館所蔵の県内第二次高校増設運動団体が作成した運動の記録が掲載された雑誌や書籍の一部、神奈川県立公文書館所蔵の陳情書や要望書等の公文書を分析対象とする⁽¹⁾。さらに当該期の神奈川新聞と川崎(1992)⁽²⁾を捕捉的に使用する。なお、資料内の…は省略を示す。

II. 第二次高校増設運動の展開と地域類型

神奈川県内の高校増設運動は団体によって運動の開始時期に若干差があるものの、ほとんどの地域で増設運動団体が結成されたのは1973年頃からだという(川崎1992)。またこうした個々の運動を上から指令するのではなく、バックアップする団体として、1974年には神奈川県公立普通高校増設連絡協議会(県増設協)が結成された(小尾1982)。本章では、県内各地域で展開した第二次高校増設運動の過程を郊外型、都市型と継承型に区分し、明らかにしていく。

1. 郊外型の高校増設運動の展開

高校増設運動がはじまった1970年代、人口急増に伴う新興住宅地の開発が進んでいたが、そうした地域では高校増設を通じて、街づくりを主眼に置いていた。たとえば横浜市磯子区の洋光台地区は、1970年に根岸線が洋光台まで開通し、洋光台団地の入居がはじまったことで、サラリーマン家庭で似通った画一的な生活様式を持つ新住民が移住し、短期間で誕生した新しい街である(橋倉ほか1979)。1970年時点の人口は約12万人で、百校計画以前の区内の高校は県立工業高校1校と私立高校の1校のみであった。区内の父母と教師の有志が1974年に「磯子区に高等学校をつくる会」⁽³⁾を結成するに至った背景を、「わずか数年間で公立小学校四校、同中学校二校が開校…更にその先の高校はどうなっているのかと強い関心が寄せられた。新しい地域づくりに参画する一環として学校を捉えていた」(同上:110)と、新興住宅地における地域づくりの一部として高校が考えられた。その後、磯子区には2校が開校した。

また同種の地域として、川崎市北部の「教育環境をよくする川崎北部の市民協議会」(教育市民協)があげられる。川崎市北部は1966年の東急田園都市線の開通を皮切りに、多摩田園都市の開発が進み一気に人口が増加した一方で、緑豊かな里山風景はほとんど姿を消し、1972年には政令指定都市へと移行し、5つの行政区⁽⁴⁾が誕生した(川崎市教育委員会2024)。1975年時点で、北部の高津区・多摩区の人口は約45万人、百校計画以前は県立普通高校2校・工業高校1校、市立高校1校、私立高校4校であった。こうした地域文脈のも

と、地元の高校増設運動と環境保全の住民運動が合流することで1973年頃に教育市民協会は結成され、「自分たちの環境は自分たちで守り、創る」住民自治の思想を、「高校増設を軸にした「教育環境」に具現しようという運動」(阿部1973: 98)を目標として掲げている。つまり、高校増設を環境問題の一環として捉えているのである⁽⁵⁾。さらに「「高校全入運動」という形だけでの高校増設への取り組みは修正されるべき…制度と教育の中身が問題」(同上: 98)と述べていることから、容れ物としてのみ機能する高校を作ることに限界を覚え、制度と中身について問う必要があるとしている。このように、郊外型における高校増設運動は、人口急増に呼応する形で作られた街において、教育環境の整備を通じて地域や環境づくりを重視していた。またそこでは、単なる高校増設だけではなく、高校の制度や中身について問い直す必要があることも認識されていた。その後、川崎市北部には7校が開校した。

2. 一校も建たなかった都市型の高校増設運動

高校増設運動が起きた地域では、必ずしも高校が建設された訳ではなかった。その団体が1974年に設立された横浜市西区の「西区に公立普通高校をつくる会」(つくる会)である。西区は1975年時点の人口は約9万人、横浜市内では最も面積の小さい区である。西区は横浜駅を擁する都心地区で県立高校1校のみ、こうした地域に大企業の移転による跡地利用が話題となり、「西区教育を考える父母と教師の会」のメンバーが動き始め、運動がはじまった(依田1979)。

しかし、つくる会結成集会前日に運動の中心人物が統一選挙に立候補意志を示したことで、運動に党派的な傾向がある噂が立ち、拒絶反応が激しく運動の脱落者が相次いだ。さらに、目星の企業跡地に商業ビルが建設予定となり、運動は方針転換を迫られ、一つは高校増設を実現させるために高層ビル計画を撤回させる方向と、もう一つは隣接地域に適当な土地を探す方向へ分岐した。結果的に運動は後者を選択し、隣接する保土ヶ谷区の土地を県が買収し、新設校ができた。つくる会はこの結果と地元について関心を持ったことを成果としつつ、高校増設は建物を建てるだけでなく、高校教育の質的な見直しが重要かつ先決課題であるという(同上)。以上、このように地元自治体への高校増設が都市型ゆえの地理的な制約を受け挫折しながらも、隣接自治体への増設へと目標を転換した。また郊外型と同様に、高校教育の質について触れる必要があると総括している。

3. 第一次高校増設・全入運動を継承した藤沢増設協

そして、県内の増設運動で特異的だった団体が「県立普通高校増設問題藤沢市協議会」(藤沢増設協)である。藤沢市は東海道の宿場町で湘南地域の中心都市である。1970年当時の人口は約23万人、公立高校は旧制中学校と高等女学校を前身とする湘南高校と藤沢高校の2校で、その後6校が新設された。さらに私立高校も当時から8校あり、百校計画が始まる前から高校数は他地域と比べても多い。藤沢市は、1で検討したような人口急増に

伴って形成された自治体と比べて、こうした地域の背景から性格を異にする。

1972年に藤沢市が属する鎌倉湘南学区では、市内に建設予定の県立工業高校を、みんなが望む普通高校に変更するよう学区内の母親たちが請願を出したことに端を発し、翌年には「鎌倉・湘南学区高校増設問題協議会」が発足、さらに各自治体に下位の協議会が作られた（小尾1982）。それにより誕生した藤沢増設協は「何はともあれ公立高校の増設を促進して、小・中学校の教育を本来の姿にもどしてほしいというのが高校増設運動の第一の願い」（島田1984: 202）という。また、藤沢増設協が名称に「問題」を入れている理由として、直接の交流はないものの、第一次高校増設運動を行った先輩方の経験に学んだこと（同上）や、高校増設の背後には学校間格差や公私間格差、普通・職業科格差といった問題がすべて高校入試に集まっており、これを「問題」にしなければ真の願いが達成されないとしている（川崎1992）。

このように、第一次高校増設運動の思想や経験を間接的に引き受けていることや高校入試の改善に意欲的であること、さらに百校計画終了の翌年まで長期的に運動してきた特徴を持つ藤沢増設協は、他団体と比べて運動への注力が高い⁽⁶⁾。その他にも、1974年「市費からも私学授業料補助を」、1975年「国庫補助新設の国会請願」、1977年「昭和五三年度に二校増設を」などの請願署名を集めてきた（島田1984）。こうした動向は他の地域では見られない特徴であることから、本稿では藤沢増設協を継承型と位置付け、その特徴ゆえに県内の第二次高校増設運動の特徴を明らかにする上で肝要であることから、特に着目していく。

本章では、県内各地域で展開した第二次高校増設運動を郊外型、都市型と継承型に着目し、運動の多様な展開過程と、どの団体も増設だけでなく教育の中身を問い直すことを重視していたことを明らかにした。次章では、郊外型、都市型と継承型の増設団体による高校増設・教育条件の質的改善への要求について検討する。

Ⅲ. 父母・住民らによる高校増設と教育条件に関する陳情

それでは実際に、各地域の増設団体はどのような高校増設と教育条件の質的改善を求めてきたのだろうか。以下では、各類型の団体が県知事や県教委陳情書に対して出された陳情書などを対象に検討していく。

1. 郊外型・高座郡寒川町の要望

郊外型の要求は、県知事に宛てた「寒川町高校増設促進協議会」の代表伊藤による「寒川町に県立普通高校建設に関する陳情」（1976）、寒川町長・寒川町議会議長による「要望書」（1975）と、寒川町長・寒川町議会議長・寒川町教育長3名が県の教育施設課と面談した「寒川町に県立高校建設早期実現についての陳情者との面談記録」（1976）を取り上げる。これらは、地元自治体に高校がないことを不公平だと捉えていることを示している。

なお、寒川町は鎌倉湘南学区に所属するなかで唯一、公私含め高校がなかった自治体である。

1点目の陳情は「鎌倉・湘南地域更には県央地域と全域に亘って、児童・生徒の増加が著しくなっております。人口三万を超えた当町には高校はなく「寒川に県立普通高校を！」と言う声は、全町民の願望となっております。」という。このように増設を求める背景として、2点目の要望書は「近隣の北陵、鶴嶺の両高校が極めて近距離に存在するとはいえ、これには鎌倉、藤沢からの通学者も多く、当町内志望者もやむなく相当数遠距離の私立高校に入学せざるをえない現状にあ」としている。そして3点目の面談記録では、町長が学校候補地について、交通・道路・排水・地盤等あらゆる点が最適だとした上で、「茅ヶ崎市の配置を見れば寒川町に建設するのが最も適切である。円蔵に2校建設するか茅ヶ崎市の海側に配置することは決して適正配置とは云えない。」⁽⁷⁾と、学区内での適正配置の優位性を述べている。

ここで注目すべき点は、こうした主張や要望書を地元首長名義で出している箇所である。人口急増地域を中心に高校が次々と増設される中で、高校のない我が町にも高校をとという機運が高まることや、高校があることによって政治的なアピールとなることを考えれば、地元首長が高校増設を要望することは想像に難くない。たとえば前者については、当時県下18市の中で普通高校が唯一なかった海老名市では、県立普通高校の誘致が市民にとって「悲願」ゆえに「市民総決起大会」が開かれ、運動を展開することが決まったという（神奈川新聞1976）。また後者について、1975年4月14日の県議選で議席を獲得した横須賀市の竹内清氏は、コメントで「高校誘致問題を重点に」取り組むことを抱負として語っている（神奈川新聞1975）。

つまり、郊外型の高校増設の要求は、高校空白地帯という教育条件の質的改善を行うだけでなく、政治的な利害関係を背景に高校教育の機会拡大を企図していたと解釈できる。その後、寒川町には自治体唯一となる県立寒川高等学校が1978年に開校した⁽⁸⁾。

2. 都市型・横浜市神奈川区の陳情

都市型の陳情は土地の制約上、高校増設が困難ゆえに遠距離通学を余儀なくされ、高校生活の質に影響が及ぶことが懸念されていることを示している。ここでは新日本婦人の会神奈川支部（1976）による「神奈川区内に公立普通高校を建設して下さい」を取り上げる。神奈川区の人口は1975年時点で約21万人、区内の私立高校は4校、公立高校は2校（1校は工業科）である。団体の求める公立普通高校は翠嵐高校一校のみで、「一中学校から入学できるのは…二人か三人とゆう現状」の中で、「ここ二・三年北部学区の高校建設は緑区内ばかりで神奈川区から通学するのに通学時間一時間半以上かかるところばかりです。高校で往復三時間の通学時間をとられることは勉強にも支障をきたすため、「大規模校の構想ばかりでなく、通学時間・交通など考慮にいれて、一万坪にみたない土地でも適正な規模で建設」という。

百校計画の前提となっている広大な一万坪の土地に、一律の大規模校を建設するとなると、比較的土地のある自治体ばかりに増設が集中するのはやむを得ない。そうした計画の前提を批判し、土地の事情に沿った小・中規模校を求めているのである。また、この陳情の中であがっている神奈川区内唯一の普通高校、横浜翠嵐高校とは「伝統校」であり、入試選抜制度上、入学できる生徒はごく一部であり、多くの生徒にとっては無縁にならざるを得ない。さらに、通学時間に多大な時間を要することは、課外活動への取り組みにも影響が出ることが予測される。つまり、都市型の高校増設の要求は、百校計画の前提を問い直し、短時間通学が可能な学校を設置することで、高校生活の質的な充足を求めているのである。これは、近距離・小中規模校という教育条件の質的改善を求めていると理解できる。なお、百校計画では都市部を中心に一万坪に満たない「ストリート高校」の構想があがったものの実現しなかった（神奈川県1987）。これは百校計画が地域の実情に沿った高校配置よりも、従来の学校像を固執したともいえよう。その後、神奈川区には1987年に1校が開校した。

3. 継承型・藤沢増設協による百校計画見直しの陳情

最後3つ目の陳情は継承型・藤沢増設協による「高校問題に関する陳情書」（1976）である。この陳情は新設校の教育条件改善に関する願いを示している。新設校の開校に際して「当初から八学級の定員を見込んで開校していただき、中学浪人のでないよう」にするだけでなく、「プレハブで開校し次年度本建築と言う悪循環をなんとか打ち破って本建築で出発」を願っているものの、「生徒ひとりひとりの教育の質が低下する恐れ」から「「すしづめ学級」」ではなく「四十五名、八学級を越えない増設計画」を求めている。そして、すでに12学級となった大規模校の現状は「授業に支障を来し、生徒相互の人間関係を希薄にするなど、憂慮される事態が現れてきてい」るため、「百校計画を教育の視点から再検討し、適正規模を保って」と陳情している。

これは質保障の観点から行われた百校計画批判の陳情といえるだろう。新設校の多くは校舎の建設が開校に間に合わない都合上、初年度は4学級募集などの少人数となっているが、その後は3学年36学級の大規模校へと変わり、百校計画による新設校は100校中78校が36学級校となった。これは生徒急増に対して、オイルショック下で不況かつ新設校1校につき約40億円かかることから、学校増ではなく学級増によって質の低下を伴いながらも、なるべく安価で済ませようとした県教委の意向が読み取れる。こうした教育条件の悪化に対して質の改善を求める姿勢は、とにかく高校増設を要求した父母の運動と、教育条件の低下を許さない教職員組合の運動のズレに行政当局がつけこみ、すし詰め学級を作り出したことを、第一次高校増設・全入運動の反省点として東京都高教組副委員長の西沢清（1978）が指摘するものと重なる。

また、陳情の中にある中学浪人については、「神奈川教育統計」の過年度中学卒業者による県立高校志願者数を追っていくと、百校計画の始まった1973年度は1,277名、1978

年度には684名と底を打ち、百校計画が終了した翌年の1988年度には1,113名と増え、U字型のような増減を見せているが、この間の生徒数の急上昇を考慮すると、中学浪人の割合自体は減っている。すなわち、この陳情は生徒急増に対して、高校が単なる収容所として機能することを否定し、教育や人間関係といった質の側面の充実を訴えているのである。

本章では、増設団体の求める高校増設と教育条件の質的改善の要求内容を、各地域類型の陳情から明らかにしてきた。郊外型、都市型に共通するのは通学利便性という観点から、長時間かけずに通える高校を要求している点である。ただし、郊外型は自治体初の高校を作ることによって高校空白地帯を埋めながらも政治的アピールになること、都市型は高校生活の質的な保障を行うためという地域の文脈が反映されている。継承型は後者の事例と同様に大規模校を前提とした百校計画の見直しを迫っているが、ここで注目すべきは、どの団体においても陳情が教育条件の質的改善に集中し、入試選抜制度や高校教育のあり方に関わる教育制度の改善要求にまで具体的に踏み込んでいない点であり、次章で検討する。

IV. 教育制度を改善することの難しさ

これまで高校増設運動は増設のみならず、教育条件の改善をどの団体も志向してきたことを確認してきた。藤沢増設協は他地区で増設運動が消失していく理由について、増設運動が建物作りに終始し、教育の中身づくりであるという学習ができなかったと捉えている(島田1984)。こうした教育制度の改善に、各団体はどのように取り組んできたのかを明らかにするため、以下①既存の社会構造の強化に繋がった懇談会、②増設運動の反省と眼差し、③継承型の理念と対立に着目した後に、④増設に対する教員・地域からの敬遠について検討する。

1. 既存の社会構造の強化に繋がった懇談会

本節ではⅡ.1で取り上げた郊外型・洋光台地区を対象に、そこで行われた懇談会において、教育の中身を問い直すことを志向しながら却ってそのシステムを温存したことを示す。

洋光台地区の「磯子区に高等学校をつくる会」では、増設運動の成果を教育の中身を問い直すきっかけを掴んだと捉え、教師や子育てに悩みを抱えた若い母親グループが互いに呼びかけあったことで懇談会が始まった(橋倉ほか1979: 111)。しかし問題点として、まず母親たちの意向に沿った教師の話を一方通行で聞くうえに、その話の中身も「五段階評価で一段階上げるにはどうしたらいいかという話の運びになってしまう」(同上: 113)こと、つぎに「懇談会に行く暇があったら、パートにでも出て塾の月謝かせぎをする。ということで学校で陽の当たりにくい(勉強が不振な場合が多い)子の親は、気おくれはする。」(同上)こと、そして、父親不参加の現象について「母親だけではどうしても、別な価値観と

の葛藤が生まれにくく、ダイナミックな展開がのぞめなくなってしまう。」(同上)とし、その要因を父の多忙さと、ベッドタウン的な性格を有する街の構造に求めている(同上)。

この事例からは、教育制度の改善を志向しながらも、中間層の母親たちが子育て＝性別役割分業の規範に乗り、教師から成績を上げる方法にアクセスしていること、そこには成績不振の層が排除されていることが分かる。つまり、既存の学校システムや選抜体制、それを取り巻く社会構造を改善するどころか、むしろ維持・強化しているといえる。これには、教育の中身に対しての考え方は多様で一筋縄ではいかず、成績を上げるという一元的な解に収斂されてしまう限界が現れている。

2. 増設運動の反省と眼差し

本節ではⅡ.1で取り上げた郊外型・教育市民協の増設運動に積極的に参加しながらも、成果を懐疑的に捉える市民の原田(1992)の事例から、高校教育を問い直すこと自体の困難を示す。

小学校のPTAから派遣されて運動に参加した原田は、川崎市内に新設予定の13校が大規模校である前提を批判し、適正規模とされる28校の増設を求めること、選抜制度の改善と小学区制を求めて運動に取り組み、各政党や県教委に訴えてきたものの難航し、運動の困難さを痛感させられたという。そして、入試選抜問題に運動の焦点があたると「周囲の腰も重くなり、口も渋くなって運動は目に見えて停滞してしまいました。私を派遣した小学校のPTAに対し、「ランクに迷わされず、近くの高校を良い高校にそだてることこそ、今、大切なこと」と、話をしたり、広報に書いたりしましたが、反応があったとは思えません。」(原田1992: 70)という。そして「「高校増設運動」はどう考えても県の「百校計画政策」を援護したに過ぎず、教育運動としては成果が少なかった」(同上)と総括する。

この事例からは、百校計画の抱える問題点や入試選抜制度の改善が難しかったことが分かる。前者について、適正規模の学級とそれに伴う建設予定数を上回る学校数を求めたものの、結果的には川崎北部7校、中部1校・南部2校の合計10校と当初の予定以下の新設校数となった上に、開校した10校中9校がマンモス学級の36学級となったことを踏まえると(神奈川県1987)、県の当初の計画を改善するどころか改悪ともいえる事態となっている。川崎(1992)によると、こうした教育市民協の増設運動を先行する勢いで毎年高校が新設され、そうした中で運動は下火になっていったという。ゆえに、こうした「問題」含みの百校計画を援護してしまったことによる反省なのである。さらに、原田(1992)は学校序列構造に基づく学校選択を否定し、近所の学校を「良い高校にそだてること」を重視しているが、こうした姿勢は高校三原則の一つ、学校間格差を構造的に生まない小学区制そのものである。

そして後者について、高校入試選抜制度は中学校・高校教育のあり方、ひいては生徒の人生にも関わるといふ指摘もあるように(門脇・飯田1992)、その改善については一筋縄で

はいかない。特に県の入試制度は神奈川方式と呼ばれ、中学校教育の正常化を図るために、高校入試テストの比率を下げ、中学2年生以降の学習検査を選抜資料として用いたが、その結果で志望校が早期に決まる現実に批判が強まっていた(同上)。こうした神奈川方式の改善には、受験の早期化を招きつつも入試の負担を軽くしたい賛同層と、それを重くする代わりに志望校の選択を遅らせたい否定層の対立が容易に想定できる。つまり、その方向性自体に多元的な価値観に基づく対立が、水面下で行われていたのである。

さらに、PTAからの反応が芳しくなかったことは、高校増設運動が一部の層からどのように映っていたのかを物語っている。その事例として、横浜市緑区の小学校PTA(単位PTA)内のアンケートで98%が単Pとして増設運動を進めるべきとされ推進を試みたが、すでに区のPTAで実施していることや、区単位PTAで運動していたのは3校のみであることから役員会に拒否され、他の父母からは「政党に利用されるから」(宇野1977: 74)や「子どもが小学生なのに、高校高校と騒ぐのはおかしい」(同上,p.75)と非難され、実現できなかったものがある(同上)。

このように、多くの父母・住民たちに望まれていた高校増設であるが、小学校単位のPTAとしての取り組みは低調だった。その背景には、増設運動に参加することで政治的な意図を読み込まれることを忌避したためであり、II.2の事例からも明らかである。さらに依田(1979)も、増設運動は政治的利害に関わる活動と「誤解」され中傷されてきたという。すなわち、高校増設運動に参加することそれ自体が政治的背景を内包しており、そのことが小学校PTAやその他の父母たちから敬遠されたのである。

3. 継承型の理念と対立

本節では、最も精力的に活動を行ってきた鎌倉湘南学区内の継承型の藤沢増設協と、「県立普通高校増設問題茅ヶ崎協議会」(茅ヶ崎増設協)・「県立普通高校増設問題鎌倉協議会」(鎌倉増設協)の対立の要因となっていた各争点に着目する。藤沢増設協によれば、この対立が県増設協の活動にも影響を及ぼしたという(島田1984)。

まず一つ目の争点が、高校増設の誘致における地域の捉え方である。これは茅ヶ崎・鎌倉増設協が地元で高校をとる独自署名を各々が出したことに、藤沢増設協が学区全体の立場から反発したことに端を発する(同上)。藤沢増設協は「鎌倉に建っても茅ヶ崎の子が救われるという運動の性格を署名を通して広めなければ、…住民エゴの抜け駆け競争みたいな住民運動になり下が」(同上: 216)と評した。この事例から、藤沢増設協は結果的な高校設置の可否よりも、その要求形成の過程が「住民エゴ」に基づくか否かを重視していた。

つぎに二つ目の争点が、開門率の低下への対処法の対立である。1982年のみ、生徒数の一時的な減少が見込まれていたことから、その前年に鎌倉増設協による「八二年に空き教室をつくらせない運動をしよう」という提案に反対したものである。藤沢増設協は開門率の低下に対し「それ以上の増設で希望者全入を実現することで、これが子どもたち父母

たちの大多数を納得させられる道理ある要求なのだから、空き教室の有無にこだわることは、要求の根拠を変え、運動の性格を変えることになる」(同上: 219)と主張したものの、一人も賛成者が現れなかったという。この事例から、藤沢増設協は大所高所の視点から高校増設運動を捉えていたが、そうした姿勢は受け入れられなかった。これは、藤沢増設協の姿勢が近視眼的には開門率への批判的な視座を失わせただけでなく、大局的には現実として82年入試を受ける子どもの一部に犠牲を強いることを、暗黙的に了解していたためである。

そして三つ目の争点が、高校多様化への対立である。これはある新設校が美術・音楽コースを設けている高校多様化と、このコースのみ例外的に全学区から募集するという「超大学区制」に対して「高校三原則の総合制という面からみても、小学区制という面からみても、まったく逆行とみて、反対」(同上: 220)し、多様化については「あまり早くから、子どもの将来の可能性に見切りをつけさせないで」(同上: 221)と訴えたが、鎌倉増設協は「点数輪切りを乗り越える試みとして賛成」(同上: 220)だった。この事例から藤沢増設協は高校三原則に則り、かつての文部省と日教組の多様化政策についての応酬を再現したといえる。

藤沢増設協の根底にある理念は、高校三原則を前提としたもので、全入運動と通底する。また、広瀬(1989)は住民運動を直接的・日常的な利害関心と結びつけた個別具体的な運動で、市民運動は地域性を越えより普遍的な理念を課題とする運動と位置付けていることから、藤沢増設協は第二次高校増設運動を住民運動から市民運動へと昇華できなかったプロセスといえる。しかし、全入運動が終焉した際の反省点などを引き継げないまま、藤沢増設協はその理念を第二次高校増設期においてもトレースしたことで、他団体との対立が生じた。

4. 増設に対する教員・地域からの敬遠

さらに、生徒を受け入れる高校教員側も高校増設に対し消極的だった。神高教(2000)によれば、1978年頃から校内暴力や高校中退の増加や、新設校に「低学力」の生徒が入学してくるようになったことから、1985年の教員意識調査では高校増設に否定的な雰囲気が高校現場に生まれていたと述べる。また細金(1985)も、高校教育を取り巻く非行や中退の顕在化を背景に「これ以上、高校をふやしても中退者をふやすだけだ」という高校観が、思想的背景を問わず、多くの中学・高校教師や父母の中にも徐々に広がりを見せていると指摘する。そして、県立高校事務長の小島(1995)によれば、新設校の開校に際しては地域の人々との間にさまざまなトラブルが生じたことから「学校公害」とまで呼ばれ、地域の人たちから愛される高校とはほど遠いイメージの学校もあったという。藤沢増設協はより一層の高校増設によって希望者全入を達成することが大多数を納得させられるというロジックに基づいていたが、実際の高校教員らにもその論理は受け入れ難かったのである。加えて、一部の新設校は周辺地域からも敬遠されていた。藤沢増設協自身も、高

校教育を取り巻く問題については自覚的で、入試選抜問題改善のために合意を得るための学習を試みたものの、非行や暴力問題などの切実な課題が続々と出ることで、取り組めなかったと振り返る（島田1984）。

すなわち、藤沢増設協による第二次高校増設運動は、第一次高校増設・全入運動の高校三原則に基づく理念を継承し、市民運動的な性格を志向しながらも、その他の団体は住民運動的な性格ゆえに対立が発生し、過去の限界を乗り越えられなかった。それは、かつての全入全協のような組織が存在せず、父母・住民を主体とした運動であることによって、新設校の現場教員との意識の乖離を生みながらも、往時の理念を再演せざるを得なかったのである。

本章では、第二次高校増設運動が志向していた教育制度の質的改善について、各団体の取り組みの困難や内部対立を明らかにしてきた。その要因の根底には、教育を問い直すこと自体が価値や規範を問うものであり、同一の意見に集約することが構造的に難しく、結果的に既存の教育システムや社会構造を維持・強化となってしまうケースもあった。それを乗り越えようとした継承型の藤沢増設協は、高校三原則の理念を重視しながらも、他団体と対立した。さらに、当時の背景には全入状態が実質的に達成されながらも、非行や校内暴力、中退などの問題があり、新設校の教員や一部の地域、父母からも高校増設を否定的に捉えられ、国も多様化を徹底する場合当たりのな対処しかできない状況下で（門脇・飯田1992）、父母・住民たちが主導となり、高校教育を問い直し運動を継続していくことは難しかったのである。

V. 結論

これまで本稿では、神奈川県における第二次高校増設運動を対象に、郊外型、都市型と継承型の運動団体の多様な展開過程とそれぞれの文脈に基づく高校増設要求、そして増設運動団体が志向していた、教育の質的改善要求の限界を明らかにしてきた。この第二次高校増設運動・百校計画で誕生した新設校の多くは、学区や入試選抜制度、学校間格差などの構造から「学力下位」校として誕生し、その中でも一部の新設校は「課題集中校」と呼ばれるようになった。こうした学校は過去から現在において、「しんどい」背景を抱えた生徒たちにとってのセーフティーネットとして機能しているものの、定員割れを起こしやすいことから、統廃合の対象になりやすいという（高田2024）。

そして現在、公立高校の統廃合が進み、第二次高校増設運動・百校計画によって新設された学校の約半数が、統廃合によって姿を消しつつある。こうした動向に対し、高校教育の機会保障を求めて第二次高校増設運動が発生したように、そうした機会が揺らぐ統廃合への反対運動などが起きている様子は見受けられない。今後は、本稿で見てきた高校増設運動の末にできた学校が、生徒をはじめ、地域や社会の中でどのような役割を担い、意味づけられてきたのかという文脈を、本稿と同様に「ロウ・アングル」の視座から精査する

必要がある。そうして積み上げられてきた歴史を顧みることなく、公立高校の統廃合が機械的に進むことは、学校が地域や社会の中で担ってきた役割を軽視することに繋がりがかねない。

なお、本稿は神奈川県という一地域を限定的な資料から明らかにしたもので、第二次高校増設運動の全体像には迫れていない。たとえば東京都では、三多摩高校問題連絡協議会が都の高校増設計画を再検討させ増設数を12校増やしたり、都教委の諮問機関「東京都立高等学校入学者選抜研究協議会」に母親代表を入れさせた（奥出1975）。また大阪府枚方市では、市のPTA協議会にはじまり教職員組合や校長会、そして市長部局、市教育委員会事務局と行政も入った5者で高校増設運動を展開したことや、誕生した新設校を定員割れさせず、高校間格差を作らないための「地元高校育成運動」にも取り組んできた（家高1978）。このように、第二次高校増設運動は地域ごとにユニークであり、一枚岩では語れないことを付言しておきたい。

注

- (1) 第二次高校増設運動団体が作成した資料はこれらの施設においても極わずかにしか入手することができず、運動団体が位置する各市町村の図書館等にも所蔵されていない状態だったため、本稿は資料の制約が大きい限定的な分析となる。
- (2) 川崎（1992）は各増設運動団体が発行する冊子と運動メンバーへの聞き取りをデータとしていた。2026年1月20日に筆者は川崎あや氏とコンタクトを取ったが、一次資料はすでに手元になく、また運動当時のメンバーは超高齢者で、お話を伺うのは困難であるとのことだった。
- (3) 資料状況とⅣ.1の懇談会との連続性から、本稿では当団体を選択した。
- (4) 南部は川崎市・幸区、中部は中原区、北部は高津区・多摩区の5つで、1982年には北部がさらに分割され、宮前区・麻生区が誕生し、7区となった。
- (5) 川崎市中原区にあった木月米軍基地を返還させ跡地に高校を建てるのが、単なる高校増設を超えて、世界平和にも繋がる平和運動の一環とする運動もあったが（高校増設と民主教育をすすめる会1980）、Ⅳ.2の運動の反省との連続性から、本稿では教育市民協を選択した。
- (6) 高校増設運動に13年以上尽力してきた団体として、1973年に結成された相模原・高校増設連絡協議会もあるが（相模原・高校増設連絡協議会1987）、百校計画終了後の県増設協の対県交渉への参加者が他地区と比べて多かったことや、Ⅳ.3でも言及するように藤沢増設協の活動が県増設協にも影響を及ぼしたことから、本稿では藤沢増設協を選択した。
- (7) 円蔵は茅ヶ崎市の山側の地名であり、寒川町から近距離に位置する。1975年、円蔵に鶴嶺高校が開校し、1980年には茅ヶ崎市の海側に茅ヶ崎西浜高校が新設された。
- (8) 1978年の開校以来、町唯一の高校だった県立寒川高校は2025年9月下旬、少子化を理由に県立茅ヶ崎西浜高校との再編・統合の対象となり、存続を求める声が上がったものの、統廃合が決定し、寒川町から高校がなくなることとなった（神奈川新聞2025a, 2025b）。

引用文献・資料一覧

- 阿部しげる (1973) 「"根こそぎ開発"に抗して—川崎北部の高校増設運動」朝日新聞社『朝日ジャーナル』15 (47) (769), pp.97-101.
- 天野郁夫・吉田文・志水宏吉・広田照幸・濱名篤・越智康詞 (1991) 『学歴主義の社会史—丹波篠山にみる近代教育と生活世界』有信堂高文社。
- 橋倉利男・村田紘子・藤原貞子 (1979) 「「教育懇談会」のあゆみと展望」横浜子どもを守る会編集「横浜子ども白書 第三号・一九七九年版」, pp.110-114.
- 原田本子 (1992) 「市民運動からみた「百校計画」」『ねぞす』9号, 神奈川県高等学校教育会館・教育研究所, pp.69-70.
- 広瀬隆雄 (1989) 「教育運動に関する一考察:〈新しい教育運動〉の分析を中心にして」『東京大学教育学部教育行政学研究室紀要』9, pp.9-22.
- 本田由紀 (2020) 『教育は何を評価してきたのか』岩波書店。
- 細金恒男 (1985) 「高校教育政策の展開と神奈川県教育行政」『高校教育改革の視点と課題—神奈川における高校教育のあり方』高校教育制度研究会, pp.20-42.
- 家高憲三 (1978) 「大阪府枚方市の府立高校増設・地元高校育成運動」『教育政策研究』(2), 教育政策研究センター, pp.106-119.
- 石岡学 (2017) 「「高校全入運動」言説における能力観の相剋」日本教育社会学会第69回大会「発表要旨集録」pp.142-143.
- 門脇厚司・飯田浩之 (1992) 『高等学校の社会史—新制高校の〈予期せぬ帰結〉』東信堂。
- 香川めい・児玉 英靖・相澤 真一 (2014) 『〈高卒当然社会〉の戦後史 誰にでも高校に通える社会は維持できるのか』新曜社。
- 鎌倉湘南学区県立普通高校増設問題藤沢市協議会 (1976) 「高校問題に関する陳情書」(昭和51年8月5日), 神奈川県立公文書館所蔵。
- 神奈川県 (1987) 『伸びゆけ若者たち—高校 百校計画達成の軌跡』。
- 神奈川県教育委員会 (1974) 『昭和48年度神奈川の教育統計:教育調査第68集』。
- 神奈川県教育委員会 (1979) 『昭和53年度神奈川の教育統計:教育調査第76集』。
- 神奈川県教育庁管理部経理課 (1989) 『昭和63年度神奈川の教育統計;教育調査第86集』。
- 神奈川県高等学校教職員組合 (2000) 『神高教50年史』, p.83.
- 神奈川県総務室広報係 (1976) 「寒川町に県立高校建設早期実現についての陳情者との面談記録」, 「寒川町に高校の設置について(供覧)」所収、神奈川県立公文書館所蔵。
- 神奈川新聞 (1975) 「横須賀 高校誘致に全力注ぐ」1975年4月14日、横須賀湘南12面。
- 神奈川新聞 (1976) 「海老名に県立高校を」1976年1月26日、11面。
- 神奈川新聞 (2025a) 「寒川高統廃合待った」2025年10月18日、21面。
- 神奈川新聞 (2025b) 「寒川高の統廃合決定」2025年10月22日、18面。
- 川崎市教育委員会 (2024) 「第3章 川崎市の歴史文化の特徴」https://www.city.kawasaki.jp/880/cmsfiles/contents/0000167/167269/bunkazai-keikaku_03.pdf [2026年7月21日確認]

- 高校増設と民主教育をすすめる会（1980）「基地の跡に高校ができた―神奈川県立住吉高等学校開校への記録」。
- 荻谷剛彦（1995）『大衆教育社会のゆくえ：学歴主義と平等神話の戦後史』中央公論新社。
- 川崎あや（1992）「神奈川の高校増設運動と百校計画」「ねざす」9、神奈川県高等学校教育会館・教育研究所、pp.38-61.
- 小島実（1995）「生徒の急増・急減を体験して：神奈川の「新設100校計画」と今後の定数確保問題をめぐって」『学校事務』46（10）、p.23.
- 西沢清（1978）「質をおとす「三〇学級校」反対のたたかい」日本教職員組合『教育評論』（368）、pp.30-33.
- 小尾芳枝（1982）「第五章 神奈川の高校増設運動」神奈川自治体問題研究所（編）『新しい高校像を求めて―神奈川県の高校進学問題』自治体研究社、pp.77-89.
- 小川洋（2000）『なぜ公立高校はダメになったのか 教育崩壊の真実』亜紀書房。
- 奥出敏（1975）「東京三多摩における高校増設運動」「教育評論」（325）、アドバンテージサーバー、pp.40-43.
- 大脇康弘（1994）「戦後高校教育の歴史：1945年～1990年」『教育学論集』23、pp.43-65.
- 酒井郎（2015）「教育における排除と包摂」『教育社会学研究』96、pp.5-24.
- 寒川町高校増設促進協議会（1976）「寒川町に県立普通高校建設に関する陳情」（昭和51年8月5日）、神奈川県立公文書館所蔵。
- 寒川町長・寒川町議会議長（1975）「要望書」（昭和50年6月16日）、神奈川県立公文書館所蔵。
- 相模原・高校増設連絡協議会（1987）「高増連13年の活動白書」。
- 島田啓子（1984）「母親たちの高校増設運動」大槻健・釋鋼二・村山士郎『父母とともに創る教育：子ども・学校・地域③』あゆみ出版、pp.195-222.
- 新日本婦人の会神奈川支部（1976）「陳情書 神奈川県内に公立普通高校を建設して下さい」（昭和51年9月8日）、神奈川県立公文書館所蔵。
- 高田一宏（2020）「小・中学校における基礎教育保障の課題」『基礎教育保障学研究』（4）、pp.3-19.
- 高田一宏（2024）『新自由主義と教育改革 大阪から問う』岩波書店。
- 宇野スマ子（1977）「緑区長津田地区の子どもを守る運動」横浜子どもを守る会編集「横浜子ども白書 第二号・一九七七年版」、pp.72-77.
- 依田康子（1979）「西区の教育運動―西区に公立普通高校をつくる会の歩み」横浜子どもを守る会編集「横浜子ども白書 第三号・一九七九年版」、pp.115-120.

The Second High School Expansion Movement in Kanagawa Prefecture

Its Development and the Limits of Demands for Qualitative Improvement in Education

PE, Yunchoru (Graduate School of Kyoto University)

This study uses the Second High School Expansion Movement, which took place in Kanagawa Prefecture, as a case study. Its purpose is to clarify the diverse development processes of the movement in each region, the demands for high school expansion, and the background and limitations of the demands for qualitative improvements in education advocated by the movement organizations. The campaign groups were classified into three types: suburban groups focused on community development, urban groups facing land constraints, and groups that carried forward the ideals of the first high school expansion movement. All groups emphasized the importance of reexamining the substance of education. While their demands addressed improvements in educational conditions—such as commuting convenience and a review of high school expansion plans—they were unable to formulate demands for reforms to the educational system itself, such as changes to the entrance examination system or the nature of high school education. One factor behind this was that reexamining education itself entailed conflicts among diverse values, making it difficult to reach a consensus. Furthermore, problems such as delinquency and dropouts were becoming apparent in high school education at the time, and since the plan to expand high school enrollment was met with resistance from both teachers and the local community, the parent-led movement reached its limits.

Keywords:

Educational demands, Kanagawa Prefecture, Parent movemen

〈評論〉

オープンデータのジレンマを越えて
—自主的社会的影響評価としての可視化実践—

碓井健寛（創価大学）

1. はじめに

オープンデータの問題は、データを利用できるかどうかだけでなく、利用されたデータが社会の中でどのように読まれるかにもある。国勢調査は、公的に実施され、公表された統計である。公表された統計であれば、定められた条件のもとで利用することができる。では、その統計を用いて、ある地域に義務教育未修了者がどの程度存在するのかを地図上に示すことは、法的に可能であれば、それだけで十分に正当化されるのだろうか。本稿の問題意識は、この問いにある。結論を先取りすれば、本稿は、公表済み統計の再利用には二つの正当性が必要であると考え。第一は、統計法や公表資料の利用条件に沿って、データを適切に利用しているという法的正当性である。第二は、その可視化が地域社会において文脈を伴って受け止められるための社会的正当性である。前者は「利用できるか」を問う。後者は「どのように理解されるか」を問う。本稿が扱うのは、この二つの正当性のずれである。

義務教育未修了者の状況把握は、学習機会の保障にとって基礎的な課題である。国勢調査は、市町村単位で人口や教育歴に関わる情報を定期的に把握できる統計であり、地域における義務教育未修了者の実態や、基礎教育保障の課題を検討するための重要な情報基盤を提供している。本稿で扱う可視化は、国勢調査における義務教育未修了者数および未修了者率の市町村別分布を、地図上に示す実践である。この実践は、公表された国勢調査データを、地域における基礎教育保障の課題を検討するための資料として再利用するものであり、一定の利用条件のもとで公開データを活用するという意味で、オープンデータ利用の一形態に位置づけられる。

しかし、統計を地図にすることによって、数値は別の意味を帯びる。表の中に置かれていた数値は、地図上に示されることで、特定の地域と結びついて読まれる。たとえば、ある自治体で義務教育未修了者率が高く示された場合、その背景には、戦後の教育機会、産業構造、移住歴、年齢構成、地域の教育資源など、単独の数値からは読み取れない複数の条件が存在しうる。にもかかわらず、地図だけが文脈を欠いたまま読まれれば、その地域そのものに問題があるかのような印象を生む可能性がある。ここに、オープンデータ利用のジレンマがある。データは開かれている。しかし、開かれたデータがどのように読まれるかは、データの公開条件だけでは制御できない。

本稿が扱う基礎教育保障学会における「国勢調査活用プロジェクト」は、このジレンマ

に向き合う実践であった。本プロジェクトは、国勢調査データを用いた義務教育未修了者分布の可視化と、その解釈をめぐる公開学習会での検討を含む取り組みである（プロジェクトの詳細は、添田ほか（2025）を参照されたい）。そこでは、地図を作成して公開するだけでなく、公開学習会や都道府県レポート作成過程を通じて、可視化がもたらしうる社会的影響を検討し、記述を調整する作業が行われていた。つまり、可視化は統計値を地図に変換する技術的作業にとどまらず、研究者・実践者・市民が数値の意味や地域文脈を確認し、どのように示すべきかを検討する社会的実践として進められていた（林 2015, pp.21-25）。では、このような確認や記述調整は、何をしているのだろうか。本稿は、それを「評価設計」として捉える。ここでいう評価設計とは、公開前に、可視化がもたらしうる誤読や烙印化の可能性を検討し、文脈情報の付置、記述内容の確認、表現の調整を行う枠組みである。これは、可視化を抑制するための作業ではない。むしろ、可視化された情報が地域の課題を考えるための公共的資料として受け止められるようにするための準備である。したがって本稿は、地域単位の可視化がもたらしうる誤読や烙印化の問題を、単に回避すべきリスクとしてではなく、社会的正当性を支える条件を整える実践として位置づける。

本稿の目的は、義務教育未修了者分布の可視化実践を、法的正当性と社会的正当性の二層構造として捉え直すことである。本稿でいう社会的正当性は、法的に公開可能なデータが、地域社会において文脈を伴って受け止められるための条件を指す。そのうえで、社会的正当性を支える公開前の文脈整理・記述調整の枠組みを、評価設計として位置づける。以下では、理論的視座と制度的背景を整理したうえで、国勢調査データを用いた可視化実践の構造を検討し、オープンデータの再利用が基礎教育保障の実践的課題の共有にどのような含意をもつのかを考察する。

II. 市民が科学する権利と研究倫理の再定位

前節で述べた評価設計は、法制度上義務づけられた評価手続ではない。むしろ、公的統計として公開可能なデータを可視化する際に、その表示がどのように読まれうるかを公開前に検討し、文脈情報の付置、記述内容の確認、表現の調整を行う自主的な実践である。本稿では、このような実践を「自主的社会的影響評価」として捉える。本節では、その理論的背景として、研究倫理・市民参加・オープンデータに関する議論を整理し、可視化実践を支える対話・文脈情報の付置・記述調整の位置づけを確認する。

Cascio et al. (2021) は、自閉症研究における倫理的エンパワーメントを、同意書の取得に限定されない継続的プロセスとして再定義した。彼らは「person-oriented research ethics」を提唱し、研究参加者が自らの生を方向づける行為主体であり続けることを倫理の中心に置く（pp.102-104）。この枠組みにおいて、同意は研究の設計・実施・成果共有の各段階で更新される継続的な過程として捉えられる。この点は、「Consent is a process, not a one-time event or form（同意は一回限りの出来事や書式ではなく、プロセスである）」と明示的

に述べられている (pp.125-126)。また、同論文で整理された実践例は、研究倫理を研究現場の日常的判断として捉える視点を示唆している。本稿の観点からみれば、この視点は、可視化においても、制度内の手続だけでは扱いきれない判断が残り、研究者や実践者が表示の仕方や説明のあり方を継続的に検討する必要があるものとして位置づけられる。

Vayena and Tasioulas (2015) は、世界人権宣言第27条および社会権規約第15条を踏まえ、科学に対する人権の核心に「科学的過程への参加権」を位置づける (pp.480-482)。彼らは、市民を成果の受益者にとどめず、科学の形成過程に能動的に関与する権利主体とみなす。この権利の実現には、国家や研究機関に対する積極的義務が伴い、教育、資金、倫理監督などの制度的支援を通じて市民科学を促進する必要がある (p.482)。本稿では、Cascio et al. (2021) の議論を、研究現場における判断の継続性を問うものとして捉える。これに対して、Vayena and Tasioulas (2015) は科学への参加を人権として位置づけ、個人の判断能力そのものよりも、それを可能にする制度的条件や権利保障に焦点を当てる枠組みを提示する。本稿からみれば、この視点は、可視化を研究者の個別的判断に閉じた行為としてではなく、市民が統計情報にアクセスし、その意味を検討できる条件を整える公共的实践として捉えるための理論的手がかりとなる。科学的プロセスへの参加権は、市民を知識の形成過程に関与する主体として位置づける。したがって、国勢調査の可視化も、専門家が作成した情報を社会に示す行為にとどまらず、市民や実践者が統計情報を読み解き、地域の課題を公共的に検討するための条件を整える行為として理解できる。

Strasser et al. (2019) は、「市民科学」を単一の概念ではなく、「センシング・コンピューティング・分析・自己報告・メイキング」という五つの認識論的实践として整理する (pp.56-57)。これらは、科学的知識が専門家のみならず、市民や実践者の関与を通じて生成される多様な経路を示すものである。著者らは、市民科学の民主化や教育効果への過度な期待を戒めつつ、身体化された経験や地域知が科学的認識を拡張しようと論じる (p.67)。この議論は、Vayena and Tasioulas (2015) が示した「参加の権利」を、制度的承認の問題にとどめず、知識生産の具体的実践として捉え直す視角を与える。

Murray-Rust (2008) は、科学データの再利用を阻む要因を「価格障壁」と「許可障壁」に分類し、特に後者の除去が知識共有の前提であると指摘した (pp.2-3)。論文や補足情報に対する出版社の著作権主張が、事実データの再利用を妨げてきたことを批判し、クリエイティブ・コモンズ (CC-BY) や Open Data Commons のライセンス制度を通じて、データを公共財として再設計する必要を説いている (pp.4-5)。Open Knowledge Foundation による『オープンデータ・ハンドブック』(Open Data Handbook, n.d.) も、オープンデータを技術的・法的に再利用可能なものとして位置づけ、利用可能性、再利用と再配布の自由、非差別性をその条件として示している。本稿の観点からみれば、これらの議論は、Vayena and Tasioulas (2015) の制度的枠組みを技術的・法的に補強するものであり、市民が科学的プロセスに参加し続けるための基盤条件を示す。Strasser et al. (2019) の「認識論的实践」が生み出す多様な知識も、こうした共有基盤の存在によって社会的に循環しうる。データの再利用可能性を確保することは、倫理的判断を社会に開く

条件そのものである。

以上にみた倫理、参加権、認識論的实践、共有基盤に関する四つの議論は、相互に独立した領域ではなく、可視化実践を多層的に支える関係にある。Cascio et al. (2021) で整理された実践例が示唆する「研究現場の継続的判断としての倫理」は、可視化における表示方法や説明のあり方を、その都度検討する必要性を示す視点として位置づけられる。また、Vayena and Tasioulas (2015) が論じる「科学への参加権」は、こうした倫理的判断を制度的に承認し、公共的な権利保障の枠組みへと接続する視点として参照される。Strasser et al. (2019) の「認識論的实践」は、科学への参加が具体的な経験知を通して実践化される場を描き、市民がデータを読み解き、語り直す過程を支える。Murray-Rust (2008) および Open Data Handbook の議論は、これらの実践が社会的に循環するための技術的・法的基盤を整え、知識共有を可能にする条件を示す。

この連鎖は、継続的判断としての倫理、権利の制度的保障、経験に基づく認識論的实践、知識共有を支える情報基盤という四層として整理できる。これらの四層は相互に循環しながら、社会的判断を形成する。可視化はこの循環の接点に位置する。すなわち、公開学習会や都道府県レポート作成過程で形成された判断は、地図の提示方法、注釈、文脈情報、記述調整として可視化に反映される。同時に、可視化された地図やレポートは、地域の状況を再解釈するための材料となり、実践者や市民の判断へと再び戻される。この循環の具体的な現れは、V 節で、公開単位の選択、文脈情報の付置、公開学習会での検討、都道府県レポートとしての共有という各工程に即して確認する。ただし、その前に、このような可視化実践が成立する前提として、データの公開と再利用をめぐる制度的条件を確認する必要がある。そこで次節では、欧州と日本のオープンデータ政策を比較し、法的正当性と社会的正当性の関係を整理する。

III. 制度的背景の比較（欧州と日本）

本節では、その制度的条件について、欧州と日本の政策形成過程に即して整理する。

1. 欧州における公共データ利用の理念

欧州のオープンデータ政策は、公共部門情報の再利用に関する PSI (Public Sector Information) 指令 (2003/98/EC、2013改正) を起点として、行政情報の再利用を推進してきた (高木 2013, pp.746-749)。ここで重要なのは、データ公開そのものではなく、公開されたデータを誰もが利用・加工・再配布できる状態に置くことであった。II 節で確認したように、Open Data Handbook は、オープンデータを単なる公開情報ではなく、自由な利用・再利用・再配布が可能なデータとして捉える。この再利用可能性の考え方は、欧州の公共データ政策において、行政情報を公共的価値へと接続する理念的基盤となっていた。そこでは、公共データの再利用は、サービスの向上、市民参加、経済的価値の創出と結びつけ

て理解されてきた。2011年から2013年にかけての制度整備期には、営利・非営利を問わず再利用を促す方向で制度が拡張され、公共データ提供ポータルサイトも整備された（高木 2013, pp.748-749）。たとえばフランス政府は、公共データの再利用を容易にすることを、透明性の向上、公共サービスの改善、イノベーションや雇用の創出に寄与すると位置づけている（高木 2013, p.747）。この点で、欧州の制度設計は、個人データ保護との関係を意識しつつ、行政データを公共善として社会に開く枠組みであった。

2. 日本の政策形成過程——制度整備と理念の転位

これに対し、日本のオープンデータ政策は、欧州の制度設計を参照しながらも、既存の情報公開制度と個人情報保護制度の上に接合されて展開した。日本の情報公開制度は、実態としては請求主義を基礎としており、「請求がなければ公開されない」構造を維持してきた（田中・野田 2017, p.21）。その後、2012年の「電子行政オープンデータ戦略」は、公共データを行政側から積極的に公開する政策転換の起点となり、公共データの積極的公開、機械判読性、営利・非営利を問わない活用促進、着手可能なデータから迅速に公開を原則として掲げた（総務省 2012；高木 2013, pp.746-748）。さらに2013年のG8（主要国首脳会議）「オープンデータ憲章」を受けて公共データの原則公開が閣議決定され、2016年には「官民データ活用推進基本法」が施行された（外務省 2013；e-Gov 2025）。

ただし、日本では、行政データを公共的価値に資するものとして開く理念が導入された一方で、公開がもたらす社会的影響を制度内で検討する枠組みは十分に形成されなかった。自治体レベルでは、福岡市（2014）・横浜市（2014）のように、個人情報を含むデータのオープン化を見送る例もあり、データ利活用と個人情報保護を両立させる制度運用上の制約がみられた。また、経済産業省（2016）がリアルデータ共有を成長戦略として位置づけたことに示されるように、オープンデータは「透明性のための公開」から「産業化の基盤」へと再定位されていった。

その結果、日本のオープンデータ政策では、公開による社会的影響を市民的に判断することよりも、適法性を確保したうえでデータ利活用を進めることが前景化した。したがって、日本の制度的文脈では、「利用できる」ことと「社会的にどのように受け止められるか」との間にずれが残りやすい。次節で扱う国勢調査の地域単位での可視化は、まさにこのずれが具体的に現れる場面である。

IV. 可視化における評価設計——国勢調査活用プロジェクトの事例から

前節で確認したように、日本のオープンデータ政策では、公開の適法性とデータ利活用が前景化する一方で、公開がもたらす社会的影響を制度内で評価する枠組みは十分に形成されてこなかった。この空白は、統計情報の地域単位で可視化する場合に、とくに重要な問題として現れる。たとえば、ある自治体で義務教育未修了者率が高く示されたとしても、その数値の背後には、単独の数値からは読み取れない背景がある。にもかかわらず、

地図だけが単独で読まれれば、その地域に問題があるかのような印象を生む可能性がある。地域単位の可視化で問われるのは、このような誤読を、公開前の記述や注釈、関係者との確認によってどのように抑制するかである。したがって、公的統計として公開可能であっても、地域イメージの固定化や不必要な社会的烙印が生じうる点が問題となる。本稿では、このような法的公開可能性だけでは担保できない、地域社会において文脈を伴って受け止められる条件を、社会的正当性と呼ぶ。

本稿では、制度内の法的判断では扱いきれない社会的影響を対象に、研究者・実践者・市民の対話と経験に基づいて検討する協働的枠組みを、暫定的に「評価設計」と呼ぶ。これは、個人情報処理のリスクを制度内で評価するプライバシー影響評価（PIA: Privacy Impact Assessment）や、開発事業等の社会的影響を検証する社会影響評価（SIA: Social Impact Assessment）と問題関心を一部共有するが、本稿が対象とするのは、法的公開可能性を満たした後にも残る地域イメージの固定化や社会的烙印化の可能性である。したがって、本稿の「評価設計」は、公開前の記述・注釈・確認作業を通じて社会的影響を検討するための限定的な概念である。

本節では、国勢調査活用プロジェクト（添田ほか 2025）の可視化実践を、公開単位の選択、文脈情報の付置、公開学習会での検討、都道府県レポートとしての共有という各工程を通じて、評価設計がどのように実践化されていたのかを確認する。なお、本稿は可視化手順に関わる事実範囲を限定し、プロジェクトの趣旨と実施計画については添田ほか（2025）を参照されたい。

国勢調査活用プロジェクトでは、町丁・字レベルの再集計は行わず、公的統計が設定する標準単位をそのまま用いた。この判断は、統計法第36条および第41条を踏まえ、公的統計として公開可能な地理的粒度を制度上の基準に沿って選択するものである。可視化に際しては、表計算ソフトの条件付き書式機能を用い、義務教育未修了者数および未修了者率を色の濃淡で表示した。ただし、地図は義務教育未修了の背景にある地域条件をすべて示すものではなく、統計値を手がかりに背景条件を検討するための基礎資料である。

そのため本プロジェクトでは、地図を単独で掲載するのではなく、地域史、社会背景、人口構造などの文脈情報を併置した。公開学習会での検討を通じて都道府県レポートの作成方針が整えられ、執筆者は統計値を提示する前段階で、可能な範囲で文脈情報を記述した。

都道府県レポートの作成過程では、地域の実践者や研究者が統計値を地域状況と照合し、記述を調整した。この作業は、可視化の社会的正当性を支える前提を整えるものである。次節では、この事例分析を踏まえ、可視化の法的正当性と社会的正当性の二層構造をあらためて整理する。

V. 公開の法的正当性と社会的正当性の二層構造

前節の事例分析を受けて、本節では、国勢調査を用いた可視化実践について、法的正当

性と社会的正当性の二層構造をあらためて整理する。法的正当性は、統計法に基づく公的統計の公開単位を守ることに加え、総務省統計局が示す国勢調査結果の利用上の注意に従い、引用・転載時の出典明記や、編集・加工して利用した場合の明記を行うことによって担保される（総務省統計局 2025）。

他方、可視化された情報が地域社会において文脈を伴って受け止められる資料として機能するためには、地域状況の整理や記述内容の調整が必要となる。本プロジェクトでは、公開学習会において、都道府県レポート執筆者と地域の実践に詳しい研究者が、統計値と地域状況を照合し、記述を確認しつつ必要に応じて修正した。これは制度的審査とは異なるが、受容に必要な前提を整える工程である。この点で、本稿がいう「自主的社会的影響評価」とは、法制度上義務づけられた評価手続ではなく、公的統計として公開可能なデータについて、地域社会において文脈を伴って受け止められるよう、公開前に行われる文脈整理・記述調整・対話の実践を指す。本稿は、この枠組みを直ちに制度化すべきものとしてでなく、制度が扱いきれない社会的影響を可視化実践の内部で検討する自主的な営みとして評価する。

以上を踏まえると、可視化の成立には、制度に基づく公開可能性と、公開前の文脈整理・記述調整を通じて社会的正当性を支える実践が併存する。制度が定めるのは「公開できる」範囲であり、「どのように受け止められるか」は共同検討を通じて形づくられる。次節では、本稿の到達点と今後の検討課題を整理する。

VI. 結論——対話としての可視化へ

本稿は、国勢調査を用いた可視化実践が、制度上の公開可能性（法的正当性）と、文脈を伴って受け止められるための評価設計（社会的正当性）という二層に支えられて成立していたことを示した。義務教育未修了者の分布を地図として示すことは、統計法に基づく公開単位や国勢調査結果の利用上の注意に照らして公開可能であるだけでは十分ではない。地域差の背後にある社会的・歴史的な文脈を併せて示すことで、統計値が単純な地域比較や烙印化へと読まれることを抑制する必要がある。

本稿で検討した国勢調査活用プロジェクトでは、この調整が、公開学習会での検討、都道府県レポートの作成方針、文脈情報の付置、記述内容の確認という公開前の過程を通じて行われていた。したがって、可視化の倫理は、発信前にリスクを統制することだけではなく、公開された地図やレポートが地域社会のなかでどのように受け止められうるかを見据え、説明と検討の条件を整える実践として捉えられる。ただし、本稿が確認したのは、公開前の調整過程を中心とする社会的正当性の形成である。公表後に可視化がどのように受容され、解釈され、地域の基礎教育保障の実践的課題の共有にどのように結びつくのかについては、今後の検討課題として残されている。この点で、本稿の問題提起は、オープンデータの公開を適法性の確保にとどめず、文脈を伴って受け止められるための評価設計の問題として捉え直すことにある。オープンデータのジレンマを越えるとは、データを閉

じることでも、無条件に開くことでもなく、法的に公開可能なデータを、地域社会において誤読や烙印化を招かない形で受け止められるように整えることにある。

引用文献一覧

- Cascio, M. A., Weiss, J. A., & Racine, E. (2021) Empowerment in decision-making for autistic people in research. *Disability & Society*, 36(1), pp.100-144.
- e-Gov (2025)『官民データ活用推進基本法（平成28年法律第103号）』。 https://laws.e-gov.go.jp/law/428AC1000000103?occasion_date=20251120（閲覧日：2025年11月8日）
- 福岡市（2014）「オープンデータにかかる調査・検討報告書」。 <https://www.city.fukuoka.lg.jp/soki/data/shisei/documents/OpenDataRep.pdf>（閲覧日：2025年11月8日）
- 外務省（2013）「オープンデータ憲章（概要）」。https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/page23_000044.html（閲覧日：2025年11月8日）
- 林和弘（2015）「オープンな情報流通が促進するシチズンサイエンス（市民科学）の可能性」『科学技術動向』第150号, pp.21-25.
- 経済産業省（2016）「新産業構造ビジョン—第4次産業革命をリードする日本の戦略—」。https://www.meti.go.jp/shingikai/sankoshin/shinsangyo_kozo/pdf/008_05_01.pdf（閲覧日：2025年11月8日）
- Murray-Rust, P. (2008) Open Data in Science. *Nature Precedings*, npre2008-1526.
- Open Knowledge Foundation (n.d.) Open Data Handbook. <https://opendatahandbook.org/guide/ja/>（閲覧日：2025年11月8日）
- 添田祥史・碓井健寛・江口怜・棚田洋平・横関理恵（2025）「国勢調査活用プロジェクト都道府県レポートの趣旨と実施計画」『基礎教育保障学研究 別冊』第1号, pp.5-15.
- 総務省（2012）「オープンデータ戦略の推進」。https://www.soumu.go.jp/menu_seisaku/ictseisaku/ictriyou/opendata/opendata03.html（閲覧日：2025年11月8日）
- 総務省統計局（2025）「令和2年国勢調査 利用上の注意及び結果の引用・転載について」。<https://www.stat.go.jp/data/kokusei/2020/kekka/chuui-riyou.html>（閲覧日：2025年11月8日）
- Strasser, B. J., Baudry, J., Mahr, D., Sanchez, G., & Tancoigne, E. (2019) “Citizen Science”? Rethinking science and public participation. *Science & Technology Studies*, 32(2), pp.52-76.
- 高木聡一郎（2013）「欧州におけるオープンデータ政策の最新動向」『情報管理』第55巻第10号, pp.746-753.
- 田中哲也・野田哲夫（2017）「地方公共団体の情報公開・個人情報保護制度から見たオープンデータ」『山陰研究』第10号, pp.21-33.
- Vayena, E., & Tasioulas, J. (2015) “We the Scientists”: a Human Right to Citizen Science. *Philosophy & Technology*, 28 (4), pp.479-485.
- 横浜市（2014）「オープンデータの推進に関する指針」。<https://www.city.yokohama.lg.jp/city-info/seisaku/torikumi/data/opendata/opendata.files/shishinr0409.pdf>（閲覧日：2025年11月8日）

謝辞

本研究は、創価大学重点研究推進プロジェクト、科研費23K02124、24K05615の支援を受けて実施された。本稿に誤りがある場合、その責任はすべて筆者にある。

〈研究報告〉

韓国におけるデジタル識字政策の展開と
「第1次成人デジタル文解能力調査」

金 命貞（東京都立大学）

韓国では、2014年から3年ごとに「成人文解能力調査」⁽¹⁾を実施して識字教育政策の評価指標や政策立案のデータとして活用し、国家承認統計の1つとしても位置付けている。いままで4回実施された調査では、識字教育政策の対象となるレベル1からレベル3に該当する人たちが減少している傾向を見せている⁽²⁾。もちろん調査方法や対象構成の変化に留意する必要があるものの、識字率の改善傾向は確認できる。このような基礎識字に関する調査に加え、2024年からは「成人デジタル文解能力調査」も始まっている。新型コロナウイルス感染症（COVID-19）をきっかけに急速にデジタル化が進展した韓国では、以前から情報識字やデジタル識字をめぐる議論がみられていたが、さらにデジタル化やAI関連の政策が急展開している。

韓国で識字教育政策が本格的に始まる前段階に、識字への政策的支援として、当時の情報通信部による「文解情報化事業」があったこと⁽³⁾を想起すると、情報化推進の動きと識字教育が結び付いて識字教育政策の始まりの土台を作ったともいえよう。

本報告では、まず、韓国の識字教育政策の中でデジタル識字がどのように位置付けられているのか、次に「第1次成人デジタル文解能力調査」がいかなる内容で実施され、どのような結果が明らかになったのかを概観し、このような韓国の識字教育の動きが日本にどのような示唆を与えるのかを提示することを目的とする。

1. コロナ禍以降に急速に展開したデジタル識字

日本と同じく新型コロナウイルス感染症がもたらした学びの空白や中断に対し、韓国の識字教育現場ではZoomや電話等を使った非対面学習を取り入れる一方で、社会全体においてもデジタル化が急速に進展した。新型コロナウイルス感染症による学校や公共施設の閉鎖から少しずつ再開の動きを見せていた2020年6月に、政府は「デジタル包摂推進計画」を発表し、すべての人々が排除されることなく、デジタル機器が使えるように環境整備や教育等を支援することを明確にした⁽⁴⁾。この間オンライン・ショッピングだけでなく、列車やタクシーを使う際も、携帯のアプリからの予約が普遍化し、飲食店でもセルフオーダー端末に転換したため、高齢者をはじめ取り残される人々が顕在化するようになった。つまり、非識字者だけでなく、識字能力を持っていたとしても、デジタル「非識字」状態に置かれる人たちが増加したのである。

変化の激しい韓国社会では、日本より急ピッチで非対面・オンライン化が進み、従来の

読み書き計算といった古典的な識字能力に加え、デジタル情報や機器を使いこなし、活用できる力を育成することが社会の重要課題として浮上してきた。これは、識字教育政策にも反映されている。

デジタル識字が政策用語として全面的に登場するのは、2023年の識字教育政策からである。「2023年成人識字教育支援事業基本計画」⁽⁵⁾において、識字教育を基礎識字教育からデジタル識字教育にまでその範囲を広げることを明言し、デジタル識字教育を拡大していくことを、政策目標の一つ（デジタル識字教育プログラムの支援）とした。具体的な内容としては、デジタル識字教育プログラムを、①デジタル基礎識字、②デジタル日常生活識字、③デジタル職業・生活識字の3領域に分けて、機器の使用方法から端末操作、コンテンツ制作等の幅広い範囲を想定する仕組みを出している。

2023年と2024年にはファストフードチェーンや銀行、SNS企業と協定を結んでセルフオーダー端末や、銀行とSNSのアプリ操作方法に関する生活識字教科書を作り、紙媒体とe-bookで配布するとともに、端末を使った現場学習も取り入れて、デジタル格差や情報格差をなくすための取り組みに踏み出している。実際の生活に密着した学びであるだけに、企業との連携を通してデジタル化社会から排除・疎外されやすい識字学習者を視野に入れた支援を始めたのである。2024年には、訪問型デジタル識字教育が可能な「デジタル・ハングルヘッサルバス^{日 差 し}」をモデル事業で開始、デジタル識字教育におけるアクセシビリティの保障を目指している。そして、「第1次成人デジタル文解能力調査」が実施された。

デジタル識字を測るためのツール開発は、2018年からすでに始まっていた。2018年に国家平生教育振興院のもとで行われた「情報文解能力測定道具開発及びモデル調査研究」では、情報識字を「成人たちが家庭、社会、職業生活をするにあたって多様な課業を成し遂げるために必要な基礎情報の素養」とみなし、情報識字能力を情報機器の機能理解と操作能力、情報活用実践能力、情報倫理と安全にかかわるものと捉え、測定ツールを開発していた（길혜지 2025: 19-21）。そして、翌年に50歳以上の成人学習者557人に行ったパイロット調査とニーズ分析調査で、識字レベルに関係なく、回答者の3割が「生活に不便がないように学びたい」と答え、学びたい内容に関してもSNSや機器操作からインターネットでの情報検索や動画視聴、金融関係の取引やチケット予約等、多様であることが明らかとなった（同上: 25-29）。

2018年の段階で使われていた「情報識字」は、2020年以降は情報識字を含むものとして「デジタル識字」へと完全移行し、現在はさらにAIまでを入れた概念へと拡張している。とりわけ2025年以降は、生成AIの急速な普及を背景として、デジタル識字の範囲を生成AIの活用能力まで含めて捉える議論が広がりつつあり、関連する教育プログラムや政策にも反映され始めている。

また、デジタル関連調査⁽⁶⁾に関しては、科学技術情報通信部と韓国知能情報社会振興院が2002年から毎年「デジタル情報格差実態調査」を実施してきた。パソコンやモバイル機器の利用能力や保有の有無、実際の利用頻度等のデジタル力量と活用、アクセス程度

の3つの領域で調べられている。最新の2025年調査では、デジタル脆弱階層のデジタル情報化水準が一般国民に対して77.9%であることが公表されている（과학기술정보통신부의 2025）。しかし、この調査の場合、高齢者や障害者、低所得層、農漁村地域住民、結婚移民者、北朝鮮離脱住民といったグループが一般国民に対してどれくらい格差があるかを明らかにする目的で実施されたため、デジタル識字能力を測る性質のものではなかった。

ソウル市でも、2021年から2年ごとにソウル市民を対象に「ソウル市民デジタル力量実態調査」を実施し、19歳から55歳未満と55歳以上の高齢者に分けて、デジタル機器の活用やサービス、情報理解等を測定し、世代別の利用経験の格差と2つの集団でどれくらいの違いがあるのかを明確にしている。3回目の2025年調査からは、AI関連の項目も入れ、その議論を「デジタル格差」から「AI格差」へと広げてデジタルからの疎外や不平等の状況を視野に入れた調査に位置付けている（서울시 2025: 1）。

このように、識字教育とは別の領域においても、デジタルにかかわる実態を把握し能力を測る調査はすでに行われてきている。それに、生成AIを含んだものへと概念は拡大し続けているが、世代や集団ごとの実態把握に重点が置かれ、より踏み込んだ観点からの現状把握はまだ課題として残されていた。

II. 「第1次成人デジタル文解能力調査」の内容及び結果

2023年の政策研究と予備調査を踏まえ、「第1次成人デジタル文解能力調査」（以下、調査）が2024年9月から10月まで18歳以上の成人1万人を対象に実施された。調査では、デジタル識字能力を「デジタル機器と技術を活用して暮らしの問題を解決しながらデジタル社会の構成員として生きていくための能力」とし、5つの領域と定義された（表1）。

調査は、5領域39問の「チェックリスト型、選択型、状況判断型、シナリオに基づいた遂行型」で構成され、それ以外に、実態把握と関連して教育への参加希望や困難な経験、デジタル識字に関する価値等についても聞いている（38問）。ほかに、回答者情報（7問）と背景（6問）に関する項目が盛り込まれている。調査の質問項目は、表1の5領域にまたがる内容で、スマホやパソコンの機器操作やネットからの情報の信頼性に関するもの、実際生活で想定される状況での問題解決能力を測るもの等、その内容は多岐にわたる（参考資料1及び2）。

このような問題設定は、すでに行われている調査との差別性を視野に入れたものである。調査ツール開発に携わった研究者Aさん⁽⁷⁾は、「デジタル情報格差実態調査」との違いについて、格差実態調査は「自己報告式の問題項目」で、パソコンやネット、スマホにどれくらいアクセスでき活用できるのかを把握するためのものであり、ソウル市の調査に関しても同じく格差を把握するためのものなので、基本的な枠組みは同様で自己報告式のものであるという。一方で、調査は、自己報告式ではなく、答えが決まっているために、問題状況で解決できるかどうか、正答できるかどうかとなる。判定のロジックは、図1の

表1 デジタル識字能力の測定領域と定義

領域		定義
①デジタル基本活用	デジタル機器基本機能操作能力	デジタル機器（スマートフォン、パソコン、端末）の基本的な機能を理解して操作できる能力
	デジタルコンテンツ制作及び共有能力	デジタル情報またはコンテンツを編集して簡単なコンテンツ（写真、動画、生活文書等）を制作し、ほかの人と共有できる能力
②デジタル情報活用	デジタル情報検索及び組織能力	多様な検索エンジンを活用して、必要な情報を検索し操作して活用できる能力
	デジタル情報評価能力	デジタル情報の出典を確認し信頼できる有用な情報を判別して活用できる能力
③デジタルコミュニケーション		デジタル環境で情報と感情を正しい態度で伝達、解釈、交換して他者と社会的、情緒的相互作用ができる能力
④デジタル安全		個人情報とデータ保護の重要性を認識して、サイバー暴力、有害コンテンツのアップロードと配布、著作権侵害等、デジタル空間で発生できるリスク・要素を識別して対応できる能力
⑤デジタル基盤問題解決		デジタル機器と技術を効果的に活用して経済生活、行政関連の業務処理のような公共生活、健康管理、余暇活動等をする中で直面する個人の日常的な問題を解決できる能力

出典：국가평생교육진흥원（2025）『제1차 성인디지털문해능력조사』, p.7.

とおりである。基礎識字調査はすべての問いを解く必要はなく、レベルの判定がなされる反面、デジタル調査の場合はすべての問いに答える形となる。ただし、導入3問で答えられなかった場合は、属性や背景等の質問に回ることになる。

そして、調査では、回答者の半数がデジタル識字教育が必要なレベル1からレベル3に該当することが分かった（表2）。日常生活で最も困難を感じるレベル1は、60歳以上の高齢者10人中約2人、中学校卒業以下の10人中約4人、世帯所得300万ウォン未満の10人中約3人であった。

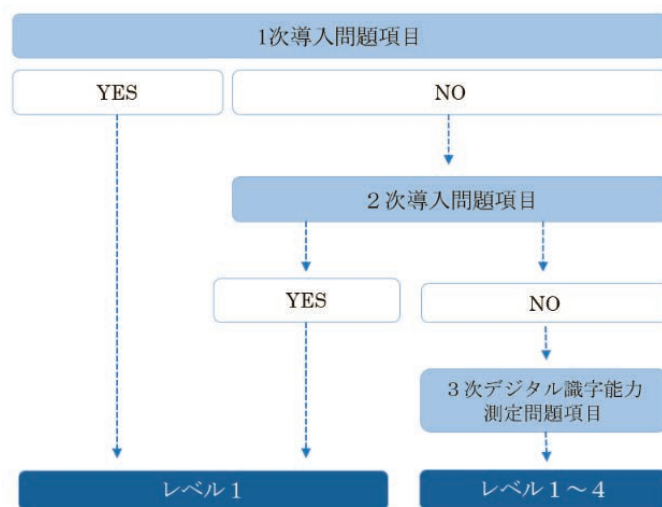


図1 レベル分類体系

出典：국가평생교육진흥원（2025）『제1차성인디지털문해능력조사』, p.58.

表2「第1次成人デジタル識字能力調査」結果

区分	レベルの定義	比率	推定人口
レベル1	デジタルに対する基本的理解と経験不足、日常生活における基本的なデジタル機器操作が難しいレベル	8.2%	3,505千人
レベル2	基本的なデジタル理解と機器操作は可能であるが、日常生活で活用するには不十分なレベル	17.7%	7,587千人
レベル3	デジタル機器や技術を活用して日常生活の問題を解決することはできるが、批判的で安全に活用するには不十分なレベル	21.4%	9,182千人
レベル4	デジタル機器や技術を上手に活用して日常生活での多様な問題を円滑に解決できるレベル	52.8%	22,665千人
合計		100.0%	42,940千人

出典：국가평생교육진흥원 (2025) 『제 1 차 성인디지털문해능력조사』, p.12.

基礎識字調査と同様に、年齢が高いほど、教育水準が低いほど、所得が低いほど、都会より農漁村、男性より女性が多い特徴を見せている。

この傾向はレベル2でも同じであるが、レベル3となると、すべての年齢層で性別や所得、教育水準に関係なく、全体的に批判的で安全に活用する能力が充分でなく、教育や支援が必要である結果が出されている。

一方、レベル4は年齢が若いほど、教育水準や所得が高いほど、女性より男性、都市居住者が該当していた。デジタル識字の5領域に関しては、問題解決領域が最も低い結果となり、デジタルコミュニケーション領域が一番高い点数という結果が示されている。

今後は、生成AIを含めた問題項目へと再編されることが予想されるが、Aさんは、状況が急速に変化するため、現場の教育がついていけない状況を指摘している。つまり、「仕事や日常生活でデジタルDXが多い」わけで、「いま公務員や企業でHRD分野では重要な部分がデジタルDXかAI・DXである」とし、「一時期DXの話をしたのに、いまはAI・DXなので、(関連研究をしている)私もついていけない状況ですから、現場ではどうなのか」と危惧する。また、高齢者や中年層に比べて目立たないが、「青年層の基礎識字が低い」ことで「少数ではあるが、非識字集団の傾向を示している人たちがいて、かれらにも「生涯周期別のアプローチが必要である」と述べる。

2025年に基礎識字の自己診断ツールがネットで公開されているが、デジタル識字に関しても2026年3月から公開され、基礎識字やデジタル識字能力を自ら測定できるようになった。基礎識字だけでなく、デジタル識字の実態把握にも乗り出している韓国の状況から、日本の識字教育はどのような示唆が得られるのであろうか。

Ⅲ. デジタル識字にどのように向き合っていくのか

このように、基礎識字と並行してデジタル識字調査が行われている中で、2026年識字教育政策(교육부 2026)も、基礎識字とAI・デジタル識字、生活識字の三本柱で設定され

ている。デジタル識字に限っていえば、今まで通りに識字教育プログラムに対する支援だけでなく、現場実習をAIにまで拡大し、関係者への研修や、学習教育資料を関連内容まで含んだものに再編されることが明示されている。

また、調査に関しても、2回目の調査に向けて調査ツールの改善やパイロット調査を実施し、調査の難易度や判別度を高めるとともに、さらに生活の実態に基づいた問題項目にしていくことが計画されている。2026年には5回目の基礎識字調査の実施が予定されているが、基礎識字とデジタル識字との相関関係や、デジタル非識字者対象の取り組みの拡大も課題であろう。国家平生教育振興院は、ソウルAI財団と協力して「AI体験現場実習」に取り組んでおり、AIを活用した体験学習の拡大を図っている。高齢者女性といった従来の識字学習者がAIやデジタル化によって社会から重層的に排除・疎外されることのないようにしていくことが必要であろう。

日本の識字・基礎境域現場でも実態把握が急がれるが、コロナ禍において、オンライン学習への対応ができず、学びが中断された／中断せざるを得なかった現場は多かったと推測している。韓国の事例は、基礎識字とデジタル識字を対立的に捉えるのではなく、両者を包括した新たな識字概念の構築と実態把握の必要性を示している。日本においても、学習者の生活世界に即した識字教育の再編成が求められる。

注

- (1) 韓国の「成人文解能力調査」に関しては、金侖貞「韓国における第3次成人文解能力調査の実施内容及び結果」（『基礎教育保障学研究』第6号、2022年）や許準「韓国の成人文解能力調査」（『部落解放研究』221号、2024年）等を参照のこと。なお、「文解」は日本語の「識字」のことを指す。
- (2) レベル1は基本的読み書き計算が不可能なレベルで、レベル2は読み書き計算は可能であるが、日常生活の活用に不十分なレベルを、レベル3は、経済生活等における活用が不十分なレベルを指すが、このレベル1から3までの人口が、2014年の28.6%から2023年には16.6%で減少傾向であるのに対して、中学校以上の識字能力を持つレベル4の割合は、2014年の71.5%から2023年には83.4%で、調査を重ねるたびに統計上では改善の動きをみせている。국가평생교육진흥원 『2023년 제4차 성인문해능력조사』, 2024년, p7。
- (3) 韓国では、3つの識字関連団体が組織された後、2003年に政府関係者を交えて開かれた懇談会がきっかけとなって情報通信部の事業が具体化されたことが、今日の識字教育政策の「礎石」となった。李智恵「成人文解教育支援政策の現況」『躍動する韓国の社会教育・生涯学習』エイデル研究所、218頁。
- (4) 「デジタル死角をなくす…政府、‘デジタル包摂推進計画’発表」（2020年6月22日付）韓国KBSウェブ・ページより（<https://news.kbs.co.kr/news/pc/view/view.do?ncd=4476419>、最終閲覧日2026年7月3日）。2025年1月には「デジタル包摂法」が制定され、2026年1月から施行されている。科学技術情報通信部の主管で、実態調査や基本計画の樹立等が盛り込まれ、国と自治体の責務を明確

にしている。

- (5) 教育部「2023년성인문해교육지원사업 기본계획」, 2023년。
- (6) 「デジタル情報格差実態調査」は、2002年の情報格差実態調査から始まり、2004年から情報格差指数を出しており、2016年からデジタル情報格差指数を算出している。2006年から国家承認統計と指定された。
- (7) 識字研究者・Aさんへの聞き取り調査（2025年11月11日）より。

引用文献

- 길혜지 (2020) 『포스트 코로나시대, 성인문해교육과 디지털 리터러시』 국가평생교육진흥원 (キル・ヘジ (2020) 『ポストコロナ時代、成人識字教育とデジタル・リテラシー』 国家平生教育振興院)。
- 李智惠 (2017) 「成人文解教育支援政策の現況」『躍動する韓国の社会教育・生涯学習』 エイデル研究所。
- 教育部 (2023) 「2023년성인문해교육지원사업 기본계획」 (教育部 (2023) 「2023年成人識字教育支援事業基本計画」)。
- 教育部 (2026) 「2026년성인문해교육지원사업기본계획 (안)」 (教育部 (2026) 「2026年成人識字教育支援事業基本計画 (案)」)。
- 과학기술정보통신부・한국지능정보사회진흥원 (2026) 『2025 디지털정보격차실태조사』 (科学技術情報通信部・韓国知能情報社会振興院 (2026) 『2025 デジタル情報格差実態調査』)。
- 국가평생교육진흥원 (2024) 『2023년 성인문해능력조사』 (国家平生教育振興院 (2024) 『2023年成人文解能力調査』)。
- 국가평생교육진흥원 (2025) 『제1차 성인디지털문해능력조사』 (国家平生教育振興院 (2025) 『第1次成人デジタル文解能力調査』)。
- 서울AI재단 (2026) 『2025년 서울시민 디지털역량실태조사 주요결과』 (ソウルAI財団 (2026) 『2025年ソウル市民デジタル力量実態調査』)。

* 本研究は、JSPS 科研費JP24K00373の助成を受けたものである。

参考資料1 「第1次成人デジタル文解能力調査」問題項目構成（A, B類型）

番号	デジタル識字能力	デジタル識字能力の細部領域	問題項目内容	問題項目形式
A1	デジタル基本活用	デジタル機器の基本機能操作能力	スマートフォン使用の可否	チェックリスト型
A2	デジタル基本活用	デジタル機器の基本機能操作能力	端末使用の可否	チェックリスト型
A3	デジタル基本活用	デジタル機器の基本機能操作能力	デジタル用語認知の可否	チェックリスト型
B1	デジタル基本活用	デジタル機器の基本機能操作能力	写真撮影アプリ確認	選択型
B2	デジタル基本活用	デジタル機器の基本機能操作能力	スマートフォンの画面理解	選択型
B3	デジタル情報活用	デジタル情報検索及び操作能力	インターネット検索キーワード設定	選択型
B4	デジタル基本活用	デジタル機器の基本機能操作能力	スマートフォンマナーモード設定	選択型
B5	デジタル安全	デジタル生活安全能力	オンライン会話時の注意事項	選択型
B6	デジタル基本活用	デジタルコンテンツ制作及び共有能力	文書作成のためのキーボード使用法	選択型
B7	デジタル情報活用	デジタル情報評価能力	ブログ情報の信頼性評価	状況判断型
B8	デジタルコミュニケーション	デジタルコミュニケーション能力	ウェブ会議の場面理解	選択型
B9	デジタル情報活用	デジタル情報検索及び組織能力	パソコンを活用した写真の保存方法	選択型
B10	デジタル基本活用	デジタルコンテンツ制作及び共有能力	写真の補正方法	選択型
B11	デジタルコミュニケーション	デジタルコミュニケーション能力	リアルタイムの反応を確認するための媒体選択	状況判断型
B12	デジタル基本活用	デジタルコンテンツ制作及び共有能力	ユーチューブ動画の共有方法	状況判断型
B13	デジタル情報活用	デジタル情報評価能力	オンラインから習得した情報評価	選択型
B14	デジタル安全	デジタル生活安全能力	スマートフォンの個人情報保護方法	選択型
B15	デジタル安全	デジタル生活安全能力	安全なWi-Fiネットワークの設定	選択型
B16	デジタル基本活用	デジタル機器の基本機能操作能力	インターネット接続問題解決	選択型
B17	デジタル安全	デジタル生活安全能力	オレオレ詐欺への対応方法	状況判断型
B18	デジタル安全	デジタル生活安全能力	著作権侵害行動の理解	選択型
B19	デジタル情報活用	デジタル情報評価能力	インターネット情報の信頼性評価	状況判断型
B20	デジタル情報活用	デジタル情報評価能力	インターネット情報の正確性評価	選択型
B21	デジタルコミュニケーション	デジタルコミュニケーション能力	グループチャットの注意事項	状況判断型
B22	デジタル情報活用	デジタル情報検索及び組織能力	ブックマークの機能理解	選択型
B23	デジタル基本活用	デジタル機器の基本機能操作能力	パソコンでインターネット接続アイコン選択	選択型
B24	デジタルコミュニケーション	デジタルコミュニケーション能力	効率的に意思決定するための媒体活用	状況判断型
B25	デジタル情報活用	デジタル情報評価能力	検索エンジンの機能理解	選択型
B26-1	デジタル基本活用	デジタル機器の基本機能操作能力	ソフトウェア（アプリ）のインストールの可否	チェックリスト型
B26-2	デジタル基本活用	デジタル機器の基本機能操作能力	デジタル機器の基本設定の変更の可否	チェックリスト型
B26-3	デジタル基本活用	デジタル機器の基本機能操作能力	メッセージ使用の可否	チェックリスト型
B26-4	デジタル基本活用	デジタル機器の基本機能操作能力	ファイル送信の可否	チェックリスト型
B26-5	デジタル基本活用	デジタル機器の基本機能操作能力	Wi-Fi接続の可否	チェックリスト型
B26-6	デジタル基本活用	デジタル機器の基本機能操作能力	オンライン会員登録の可否	チェックリスト型
B26-7	デジタル基本活用	デジタル機器の基本機能操作能力	ID・パスワードの確認及び再設定の可否	チェックリスト型
B26-8	デジタル基本活用	デジタル機器の基本機能操作能力	端末使用の可否	チェックリスト型

B27-1	デジタル情報活用	デジタル情報検索及び組織能力	検索目的に応じた検索エンジンの使い分けの可否	チェックリスト型
B27-2	デジタル情報活用	デジタル情報検索及び組織能力	特定情報の検索の可否	チェックリスト型
B27-3	デジタル情報活用	デジタル情報検索及び組織能力	詳細情報の検索の可否	チェックリスト型
B27-4	デジタル情報活用	デジタル情報検索及び組織能力	検索情報の再確認機能の使用の可否	チェックリスト型
B28-1	デジタル情報活用	デジタル情報評価能力	広告性情報の判別の可否	チェックリスト型
B28-2	デジタル情報活用	デジタル情報評価能力	出典を確認できる情報の信頼性評価の可否	チェックリスト型
B28-3	デジタル情報活用	デジタル情報評価能力	事実と意見の区別の可否	チェックリスト型
B28-4	デジタル情報活用	デジタル情報評価能力	情報の様式や形式に基づく検索の可否	チェックリスト型
B28-5	デジタル情報活用	デジタル情報評価能力	アルゴリズムによる情報推薦の認識の可否	チェックリスト型
B29-1	デジタルコミュニケーション	デジタルコミュニケーション能力	コミュニケーション媒体選択の可否	チェックリスト型
B29-2	デジタルコミュニケーション	デジタルコミュニケーション能力	コメントや反応表示の可否	チェックリスト型
B29-3	デジタルコミュニケーション	デジタルコミュニケーション能力	SNS への投稿の可否	チェックリスト型
B29-4	デジタルコミュニケーション	デジタルコミュニケーション能力	オンライン上での意見の受容の可否	チェックリスト型
B29-5	デジタルコミュニケーション	デジタルコミュニケーション能力	オンラインコミュニケーション時のマナー実践の可否	チェックリスト型
B30-1	デジタル安全	デジタル生活安全能力	ログイン用パスワード設定の可否	チェックリスト型
B30-2	デジタル安全	デジタル生活安全能力	ソフトウェア（アプリ）設置の可否	チェックリスト型
B30-3	デジタル安全	デジタル生活安全能力	制作資料の出典表示機能の可否	チェックリスト型
B30-4	デジタル安全	デジタル生活安全能力	違法サイトへの登録回避の可否	チェックリスト型
B31-1	デジタル基本活用	デジタルコンテンツ制作及び共有能力	文書作成プログラム活用の可否	チェックリスト型
B31-2	デジタル基本活用	デジタルコンテンツ制作及び共有能力	写真の補正及び編集の可否	チェックリスト型
B31-3	デジタル基本活用	デジタルコンテンツ制作及び共有能力	動画編集の可否	チェックリスト型
B31-4	デジタル基本活用	デジタル基盤日常問題解決能力	動画アップロードの可否	チェックリスト型
B32	デジタル基盤問題解決	デジタル基盤日常問題解決能力	釜山駅KTX搭乗の最小限の乗り換え経路の検索	遂行型
B33	デジタル基盤問題解決	デジタル基盤日常問題解決能力	KORAIL(韓国鉄道公社)アプリによる列車予約	遂行型
B34	デジタル基盤問題解決	デジタル基盤日常問題解決能力	キオスク端末を用いた飲食物の注文	遂行型
B35	デジタル基盤問題解決	デジタル基盤日常問題解決能力	モバイル結婚式招待状の情報確認	遂行型
B36	デジタル基盤問題解決	デジタル基盤日常問題解決能力	アプリを利用した送金	遂行型

出典：국가평생교육진흥원 (2025) 『제1차 성인디지털문해능력조사』, pp.55-56.

参考資料2 デジタル識字教育実態調査問題項目構成（C類型）

番号	領域	細部領域	問題項目名
C1-1	デジタル識字教育実態調査	デジタル機器活用目的1	家族、友人、知人等と連絡
C1-2	デジタル識字教育実態調査	デジタル機器活用目的2	日常生活で知りたいことを検索
C1-3	デジタル識字教育実態調査	デジタル機器活用目的3	オンライン・ショッピングや決済等消費生活
C1-4	デジタル識字教育実態調査	デジタル機器活用目的4	請願や行政手続き
C1-5	デジタル識字教育実態調査	デジタル機器活用目的5	動画視聴等の余暇生活
C1-6	デジタル識字教育実態調査	デジタル機器活用目的6	オンラインで学習
C1-7	デジタル識字教育実態調査	デジタル機器活用目的7	仕事中使用
C2-1	デジタル識字教育実態調査	デジタル活用経験及び態度1	新しいデジタル機器又はアプリに関する情報検索
C2-2	デジタル識字教育実態調査	デジタル活用経験及び態度2	新しいデジタル機器又はアプリの使用
C2-3	デジタル識字教育実態調査	デジタル活用経験及び態度3	自らオンライン学習を検索

C2-4	デジタル識字教育実態調査	デジタル活用経験及び態度4	デジタル機器による対面教育プログラムの検索
C2-5	デジタル識字教育実態調査	デジタル活用経験及び態度5	デジタル機器使用のコントロールに困難がある
C2-6	デジタル識字教育実態調査	デジタル活用経験及び態度6	デジタル機器の使い過ぎで知人、家族から指摘された経験
C2-7	デジタル識字教育実態調査	デジタル活用経験及び態度7	デジタル機器の使い過ぎで業務に支障が生じた経験
C2-8	デジタル識字教育実態調査	デジタル活用経験及び態度8	デジタル機器使用中の休息習慣
C2-9	デジタル識字教育実態調査	デジタル活用経験及び態度9	デジタル機器の使用法に対する負担認識
C2-10	デジタル識字教育実態調査	デジタル活用経験及び態度10	デジタル機器の使用法の自己効力感
C2-11	デジタル識字教育実態調査	デジタル活用経験及び態度11	デジタル機器学習の困難に対する克服の意志
C2-12	デジタル識字教育実態調査	デジタル活用経験及び態度12	最新デジタル機器／アプリ使用法学習の楽しさ
C2-13	デジタル識字教育実態調査	デジタル活用経験及び態度13	最新デジタル機器かアプリ使用法の学習経験の興味
C2-14	デジタル識字教育実態調査	デジタル活用経験及び態度14	デジタル機器／アプリ使用法を学ぶことへの興味
C2-15	デジタル識字教育実態調査	デジタル活用経験及び態度15	デジタル学習がQOLに役立つかどうか
C2-16	デジタル識字教育実態調査	デジタル活用経験及び態度16	デジタル学習の実用的価値
C2-17	デジタル識字教育実態調査	デジタル活用経験及び態度17	デジタル学習の未来効用的価値
C2-18	デジタル識字教育実態調査	デジタル活用経験及び態度18	新しいデジタル機器活用の学習に長い時間が必要である
C2-19	デジタル識字教育実態調査	デジタル活用経験及び態度19	デジタル技術の変化への適応のための学習量の負担
C2-20	デジタル識字教育実態調査	デジタル活用経験及び態度20	デジタル機器熟練度の向上のための努力や費用の負担
C2-21	デジタル識字教育実態調査	デジタル活用経験及び態度21	デジタル機器学習状況に対する心理的負担
C2-22	デジタル識字教育実態調査	デジタル活用経験及び態度22	デジタル機器学習への心理的ストレス
C2-23	デジタル識字教育実態調査	デジタル活用経験及び態度23	デジタル機器学習に対する心理的恐怖
C3	デジタル識字教育実態調査	デジタル識字教育の参加経験及びニーズ	デジタル識字教育参加経験
C4	デジタル識字教育実態調査	デジタル識字教育の参加経験及びニーズ	デジタル機器使用における困難の経験
C5	デジタル識字教育実態調査	デジタル識字教育の参加経験及びニーズ	デジタル識字教育の必要性
C5-1	デジタル識字教育実態調査	デジタル識字教育の参加経験及びニーズ	デジタル識字教育への参加意向
C5-2	デジタル識字教育実態調査	デジタル識字教育の参加経験及びニーズ	デジタル識字教育への参加希望の理由
C5-3	デジタル識字教育実態調査	デジタル識字教育の参加経験及びニーズ	参加を希望するデジタル識字教育
C6-1	デジタル識字教育実態調査	デジタル識字教育の参加経験及びニーズ	デジタル識字教育が不要な理由
C6-2	デジタル識字教育実態調査	デジタル識字教育の参加経験及びニーズ	デジタル識字教育への参加が難しい理由

出典：국가평생교육진흥원 (2025) 『제1차 성인디지털문해능력조사』, p.57。

〈実践報告〉

夜間中学校における進路を考える

高橋純子（福岡市立福岡きぼう中学校）

1. 本校の役割として

1. はじめに

本校の入学要件の1つに「義務教育の期間に、何らかの理由で学びを続けられなかったこと」がある。開校4年目の本校に「学びを続けたい」「しっかり学んで、生活をよくしたい」との願いをもって多くの生徒が毎年、入学をしてくる。その中で「義務教育の際に空いた穴を埋める」という目的で来ている生徒や「中学校生活が埋まれば何かが変わるはずだ」と思っている生徒も少なからずいる。何によって「埋まる」かは、生徒個人の思いや考え方によるものであるが、本校は学びを軸とした学校である。単なる居場所ではなく、生徒が次のステップへ進む力、目標実現の力を身につけられる居場所となることが本校の役割であると考えている。

そのため、本校は開校以来「学び直し支援」を大切にしてきたが、年数を重ねるにつれ、さらに「不登校支援」「生活・就労支援」「進学支援」の計4つの支援を考えていく必要が出てきた。

2. 進路を考える中で見えてきた生徒の特徴

今年度、本校は開校4年目を迎えた。昨年度、開校3年目を終えた時点での卒業生は3年間で6名。その中で、3年間で本校で過ごして卒業した生徒は0名であった。本校のシステムとして、最長6年間の在籍が可能であるので、3年で卒業しない生徒がいること自体は問題ない。しかし面談を通して「まだあと3年あるから」「どうしたらいいかわからない」と将来のビジョンを明確にもてない生徒が多くいることが明らかになり、そのための支援が必要であると感じた。

そこで、生徒の進路意識や卒業に対する意識を把握するため、令和7年4月に進路を考える学活を全校生徒対象に行い、その際、3年生21名に紙によるアンケートを行った。(図1)

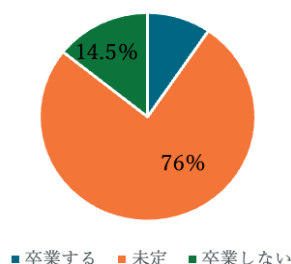


図1 夜間中学生の卒業に対する意識（今年度）

アンケートや面談の結果から、本校生徒には主に3つの特徴がみられた。

1つ目は、具体的な目標をもたないまま学校生活を送っている生徒が一定数いることである。この3年間、「大人が通う中学校」ということで、昼の学校の進路指導でも行うような職業調べや目標作りなどに多くの時間をとらずにきた。しかし、目標やゴールを見据えている生徒とそれがない生徒では、学習のモチベーションや生活のしかたも大きく変わってくる。事実、3年生、2年生に入学した生徒は、次の目標を見据えて入学してきており、すでに卒業して、新たなステージで活躍をしている者もいる。1年生から入学し「3年間で考えればいい」と思っている生徒が、3年たっても「6年間で考えればいい」と卒業を先延ばしにする傾向がみられた。

2つ目は、人間関係の構築に不安を抱える生徒が多くいることである。本校を安心できる大切な場所と考えている生徒は多い。その中には今までの経験から、次のステージで今のような良好な人間関係を築くことができないかもしれないという不安や人との距離感に困り感をもっている生徒もいる。それゆえ、夜間中を卒業し次のステージへの移行をためらう生徒がみられた。

3つ目は、自己決定が苦手な生徒が多いことである。進路選択だけでなく、校内での学習コースや学年の選択においても時間を要し、不安や責任感から決定を先延ばしにしたり変更したりする傾向がみられた、

3. 本校の進路指導が目指すところ

生徒の現状から「目標をもち、生き方を考え、次のステージに向かう力をもった生徒の育成」を目指して進路指導を実践した。

II. 進路指導の実際

1. 授業実践

1) 進路に関する学活の充実

今年度は「進路について考える学活」を1ヵ月に1回行うこととした。

4月には初めての進路の学活で、過去について振り返る学活を行った。その目的の1つは「あなただけでなくみんな、過去にいろいろあってこの学校に来た」ということを確認したかったこと、もう1つは「いろいろあったのに、今、頑張って学校に来られているのはどうしてか」を聞き、そこから将来につなぐ話をしたかったからである。まず、いろいろあった過去から、この夜間中を見つけて、入学を決めるまでのことを尋ねた。入学を決めた主な理由は次の4つに分けられた。

①勉強がしたいから。「このまま高校に行ってもわからない」「読み書きをしっかり覚えたい」など

②夜だから。「朝は起きられない」「夜は元気が出る」など

- ③学校に行きたくても行けなかったから。「行けなかったコンプレックスを払拭したい」など
- ④昼の学校に入学するのは難しいと思われる学齢期以上の年齢。「年齢はいくつでもいいと聞いたから」など

次に「今、頑張って学校に来られるのはどうしてか」を聞いた。こちらは大きくわけて2つの理由があがった。

- ①学びや知識を身につける必要があるから。「就職したい」「資格をとりたい」など
- ②来てみてから良さに気付いたから。「想像した以上に学校が楽しい」「最後までやり遂げないと気が済まない」「夢のためにやっている。苦にならない」「先生たちが親切。わかりやすい」「1人でないから」など

この結果を踏まえ、今後の学活の計画を立てた。(表1) 生徒が次のステージへ進むことへの不安を少しでも軽減するために私学先や就労先の見学や卒業生の紹介や講話など具体的な将来像を描くことができる学活を計画した。

2) コース別学活

生徒進路希望に応じて3つのコースに分かれて学活をおこなった。

- ・進学コース：主に高校、もしくは専門学校や大学を考えている生徒を対象に高校や専門学校、大学などについて出願期間なども含めて調べた。
- ・就職・就労コース：仕事につなげようと考えている生徒を対象にS S Wや特別支援に携わる職員と共に仕事の調べ方などを中心に行った。
- ・豊かな生活コース：今、学んでいることを生かして日々の生活で生かしていこうと考えている生徒を対象にタブレットを使って、今後の生活に必要な情報取得の方法を学習したり、外国にルーツがある生徒と翻訳ソフトの使い方などを学習した。

職員も3つのグループに分け、生徒は自分の希望するコースを選んで参加した。コース選択に迷う生徒もいたが、自己決定をすることを大切にし、最終的には選択したコースで授業を受けた。授業内容はそれぞれだが、最終的には生徒自身が関心のあることを自分自身で調べられるようにすることも目的の1つとした。

3) 個別面談

○担任による面談

表1 令和7年度の進路に関する学活計画

	学活等	進路関係行事
4月	これからのキャリアプラン・目標を考えよう（タイムライン）	入学式・始業式 目標を考える
5月	学ぶ理由（高校進学を中心とした進路説明）	進路説明会→第1回進路希望調査 学習面談1
6月	働くとは1（在校生による社会人講話）	仕事人セミナー1（在校生）
7月	卒業生講話 夏休みの過ごし方 （気になるところには行ってみよう!）	卒業生講話（高校生、大学生） 「夏の生活」案内（含夏課題テスト）、配布 オープンスクール参加案内 夏休み補充学習参加案内
夏休み	できることをやってみよう	補充学習（希望者） 学習面談2（希望者＋3年生） 博多青松高校見学（希望者）
8,9月	夏休みの整理をしよう キャリア教育	後期入学式 夏課題テスト実施（希望者） キャリア教育コンサルタントの授業
10月	来年度について考えよう 就労コース 生活コース 進学コース	実力テスト（3年希望者） 第2回進路希望調査
11月	来年度について考えよう 来年度のコース	実力テスト（3年希望者） 教育相談
12月	働くとは2（在校生による社会人講話）	仕事人セミナー2 or SSWの先生の話
1月	（なし）	卒業意思決定(1月末日まで) 私立専願、県立博多青松高校第Ⅰ期入試
2月	今年度を振り返ろう 数年度の自分を考える	私立一般入試（前期・後期）
3月	来年度の準備をしよう もっと先の自分を考える	福岡県立博多青松高校第Ⅱ期入試 公立一般入試 卒業式・修了式

○進路担当教員による面談

卒業後のライフプランから逆算し、具体的な年齢や家族構成なども考えながら卒業までのプランを考えた。

4) 学活を通しての生活・就労支援

○SSWとの連携

本校のSSWと連携し、福祉制度の説明会をおこなったり、個別に仕事について話をしたりしてもらった。また、就労に関する情報をファイルにまとめ廊下に置き、自由に閲覧できるようにした。

5) 学活以外での進学支援

○高校見学

博多青松高校や福岡工業高校定時制への希望者による見学会や個人で見学したい学校

への連絡をおこなった。

○高校からの出前講義

○高校パンフレットなどの掲示、閲覧

6) 「進路について考えようだより」

「進路だより」にせず、「まずは考えてみよう」という提案にしたいと思い、このタイトルにした。(図2)「進路は全員に関係のある、進む路(みち)」として、不定期に発行をし、過去のものも閲覧できるように工夫して掲示を行った。また多言語(中国語、韓国語、フランス語など)でも読めるよう翻訳をしたものも一緒に掲示した。(図3)主に学活の内容やアンケート結果などを載せ、関心を高めるようにし、進学に偏らないようにした。

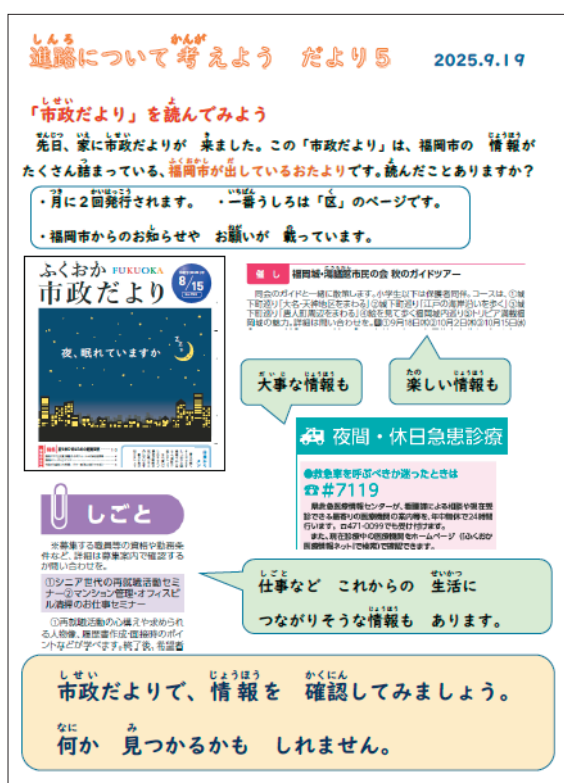


図2 進路だより (2025年9月19日付)

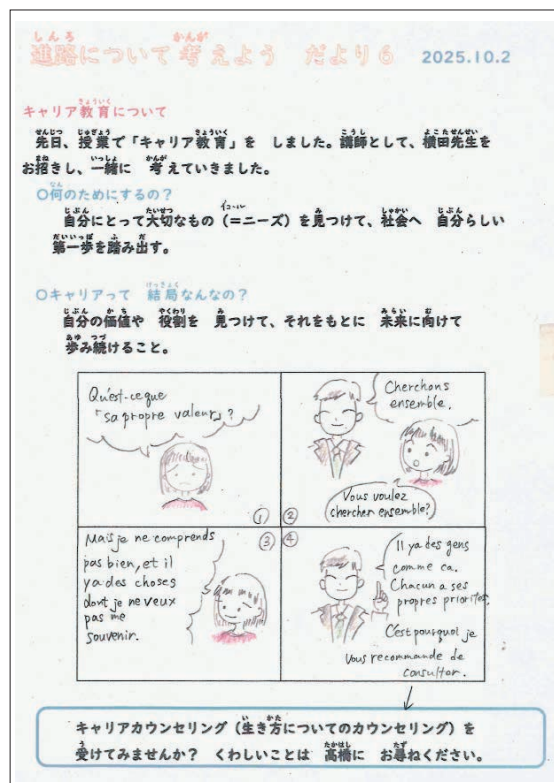


図3 進路だより (2025年10月2日付)

2. 職員研修

本校は学習コース制のクラスになっており、各クラス2～3人の担任がいる。どのコースにも3年生が在籍し、しかも進路が多岐に渡る。職員は昼の中学校以上に進路に関するスキルと知識が必要となるため職員研修を行い、進路指導にあたった。

・就労支援事業所などへの視察

なのみ学園(就労移行支援、就労継続支援B型、自立訓練)と ゆうゆう舎(就労継続支援A型)へ見学、視察。

- ・軽食喫茶みらい（就労継続支援B型）での昼食。
- ・福祉サービスへのつながりなどの研修
- ・高校、高等技術専門校への視察（進路担当）

Ⅲ. 成果

今年度は20名の生徒が高校見学会に参加した。昨年度までは学校の取り組みとしておこなっていなかったので実際に高校に行ったことが初めてだという生徒もいた。漠然と高校に行こうと考えていた生徒が、進学意向を決めたり、行きたいと思っていた高校を見学したら合わないようだとなんだと新たな道を考え始めたりする生徒もいた。

結果として、今のところ、本年度の卒業生は5名を予定している。開校してから1番の卒業生の数の多さとなった。（図4）

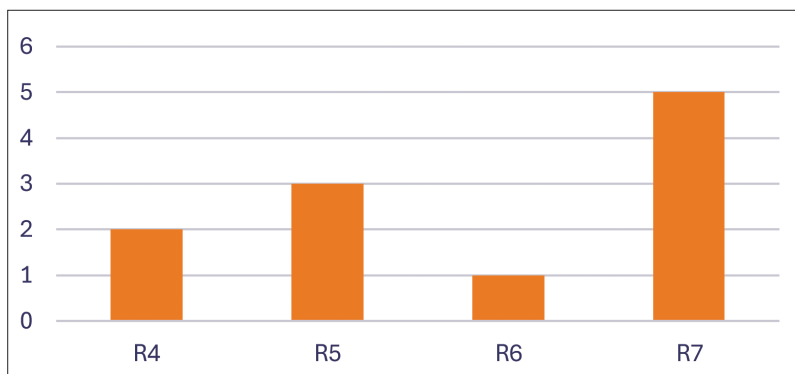


図4 本校の卒業生の数の推移

Ⅳ. 考察

本実践を通して、生徒が進路について考える機会を継続的に設けることは、将来への見通しをもつうえで有効であることが分かった。特に、生徒が自分自身の将来を具体的にイメージできるようにおこなった見学やコース別学活などは実際に進路を考える上で大きなきっかけとなった。さらに、本校生徒の特徴として挙げた「目標をもちにくい」「人間関係の構築への不安」「自己決定の苦手さ」といった課題においても、個々の生き方や人生設計を考えるキャリア教育の視点から進路の考え方を位置づけたことも意義があったと考える。卒業予定者数が開校以来最多となったことから生徒が次のステージへ進もうとする意欲を高める一助となったことがわかる。卒業生だけでなく在校生も進路について考えることで来年度以降の学校生活の学習内容や将来したいことを早くからイメージする生徒が増えた。

また、職員側も高校進学だけではない進路の知識、自分たちの意識改革など多くのことを共有することができた。学活に対する話し合いを通してお互いのスキルを高め、さらなる生徒支援につないだ。

V. 課題

生徒の進路は本当に多岐にわたり、さらに大人の生徒が多いため、本人の意識や家族環境、経済力に左右されるものも大きい。そのためすべての生徒が将来を見据えた目標をもてるまでには至っていない。進路だけでなく人間関係の構築や自己決定力などの課題への支援も必要である。

また、本校が関係機関にまだ知られていないことも大きな課題であることがわかった。夜間中学の活動を発信し、認知度を高めることも進路開拓につながっていく。

開校5年目となる来年度、さらなる分析を行い本校の進路指導、進路支援を改善しながら継続して進めていきたい。この福岡きほう中学校にたどり着いた生徒たちの学びときぼうの灯を消さないよう全力を尽くしたい。

〈実践報告〉

日常生活に直結する知識や技能を主とした学習内容を通じた学習指導

—「生活单元」による基礎教育保障の実践—

明石浩司（福岡市立福岡きぼう中学校 主幹教諭

令和8年度より同校教頭）

I. 本校の現状と教育的課題

本校は令和4年度に九州初の公立夜間中学校として開校し、今年度で4年目を迎えた。教育活動は徐々に定着しているが、生徒の多様な背景に応じた学習保障の在り方が重要な課題となっている。生徒は10代から80代までと年齢層が幅広く、2割が外国籍である。また、不登校経験者が多く、発達特性や精神的困難を抱える生徒も少なくない。

入学目的や学習歴は大きく異なる。高校・大学進学を目指す生徒がいる一方で、ひらがなや基礎計算から学び直すことを希望する高齢生徒もいる。外国籍生徒は日本語習得と卒業資格取得を目標としている。このような実態のもとでは、一律の指導では十分な学習保障は困難であり、個々のニーズに応じた教育活動の構築が不可欠である。

本校は、安心できる居場所としての役割を果たすと同時に、生徒が社会へ踏み出す力を育成する学校であることを目指している。そのため、日常生活に直結する知識・技能を中心とした「生活单元」を教育活動の柱として位置付けた。

II. 生活单元を基盤とした教育実践

1. 個別化された学習活動の導入

学習到達度の差に対応するため、令和6年度より国語・数学・社会・理科・英語の全教科にベーシックコースおよび日本語指導コースを設置した。従来は数学・英語のみであったが、基礎から学び直したいという要望の高まりを受け、全教科へ拡充した。

原則として1教科3時間連続の授業形態をとり、少人数で丁寧に指導することで、生徒が自ら発言し、考えを表現する機会を保障している。日本語理解が十分でない生徒には習得段階に応じた支援を行い、学習参加を可能にしている。

2. 教科横断的カリキュラムの実施

学校行事を単発で終わらせるのではなく、SDGsと関連付けて体系化した。社会・理科・家庭科等を横断する单元を構成し、実生活との接続を明確にしている。ダイアログやワークショップを多く取り入れ、主体的・対話的で深い学びを実現することを目指してい

る。また、ICT活用を進め、情報収集や発表活動を通して表現力の向上を図っている。今年度の計画は以下のとおりである（表1）。さらに、JICA ベトナム教師海外研修で得た学びを「国際理解教育」として教科横断的学習に取り入れた。外国籍の生徒にとって自らの経験や背景を語ることができる貴重な自己表現の場となった（表2および図1）。

表1 SDG s と学校行事（令和7年度）

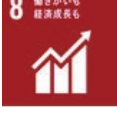
	SDG s	行事予定	職員研修
4月 5月	17 パートナリシップで 目標を達成しよう 	・エンカウンター（教育相談・学活） ・ICT説明会（学習・評価・進路） ・自然教室（募集・渉外/企画・研修） ・教育相談（教育相談・学活・進路）	4月3日 ・生徒理解 5月16日 ・基礎教育保障について （福岡大学 添田 祥史先生） 5月30日 ・他校視察 （北九州市立ひまわり中）
6月 7月	16 平和と公正を すべての人に  13 気候変動に 具体的な対策を  3 すべての人に 健康と福祉を 	・平和学習（人権・道徳） ・暴力団排除教育（教育相談・学活） ・情報モラル教室（教育相談・学活） ・防災教室（保健・安全） ・検診・健康診断（保健・安全） ・熱中症予防（保健体育科）	6月3日 ・他校視察等 （千葉松戸一中みらい分校） （NPO「カタリバ」） 6月9日 ・他校視察 （佐賀県立彩志学舎中） 6月18日～7月4日 見学 （自主夜間中学 福岡「よみかき教室」） 7月2日 ・心理学 （障がい及び精神疾患） 7月14日 ・心のサポーター 7月22日 ・コンプライアンス 7月23日 ・キャリア教育 7月24日 ・宇宙教育 7月28日 ・メンタルヘルス
8月 9月 10月 11月 12月	5 ジェンダー平等を 実現しよう  8 働きがいも 経済成長も  11 住み続けられる まちづくりを 	・高校見学（進路） ・SSW 福祉学習（教育相談・学活） ・わたしらしく生きる（人権・道徳） ・キャリア教育（進路） ・男女共同参画（人権・道徳） ・博物館学習（社会科） ・教育相談（教育相談・学活・進路） ・修学旅行（募集・渉外/企画・研修）	8月20日 ・高校見学 9月9日 ・人権教育 （自主夜間中学 福岡「よみかき教室」 大塚 正純先生）
1月 2月	12 つくる責任 つかう責任  7 エネルギーをみんなに そしてクリーンに 	・リサイクル教育（家庭科・社会科） ・エネルギー教育（社会科・理科・技術科） ・国際理解教育（社会科・日本語指導） ・美術館見学（美術科）	2月13日 ・他校視察等 （文部科学省） （千葉真砂中かがやき分校） 2月27日 ・他校視察等 （NPO「虹のかけはし」） （静岡ふじのくに中）
3月	1～17	SDG s について（社会科）	

表2 国際理解教育単元計画（令和7年10月～令和8年2月）

(全8時間) 単元を貫く問い「持続可能な社会を実現するために私たちは何ができるでしょうか。」			
時	学習課題と問い	学習活動	資料など
1 地理	学習課題：「ベトナムの特徴と日本との結びつきを理解する」 問い：「ベトナムと福岡県はどんなつながりがあるだろう？」	・世界地図からベトナムの位置を確認する。 ・身の回りにあるベトナムのものから、福岡市や日本とどのようなつながりがあるか考察する。	・写真 ・タブレット ・グラフ ・ワークシート
2 地理 (本時)	学習課題：「ベトナムの課題と日本の協力を結びつけて考える」 問い：「ベトナムの急速な工業化により、どのような課題があるだろう？」	・ベトナムが抱える課題（急速な工業化、医療問題、森林率の減少）を資料から考察する。 ・JICAの支援により、どのような課題が解決されるか考察する。	・写真 ・タブレット ・グラフ ・ワークシート
3 行事	学習課題：「JICAの取り組みを課題解決の方法と結び付ける」 問い：「JICAの支援により、どんな課題が解決できるだろうか？」	・前時に考察したJICAの取り組みを、視察を通して、より具体的に考察する。 ・様々な国の料理を食べる。	・JICA九州視察 ・ワークシート
45 公民	学習課題：「2030SDGsゲームにより、持続可能な社会について考える」 問い：「持続可能な社会とは何か？」	・2030SDGsゲームを行う。	・2030SDGsゲーム
6 公民	学習課題：「持続可能な社会の実現に、自分たちはどう関われるか考える」 問い「持続可能な社会の実現に向けてわたしたちはどのように関わり行動すべきか？」	・2030SDGsゲームからSDGsの本質を学ぶ。 ・ベトナムをはじめアジアの課題をふりかえり、課題解決を考察する。 ・持続可能な社会の実現に自分はどのように関われるか考察する。	・写真 ・ワークシート
7 総合	学習課題：「『お国自慢』を通して、それぞれの国の良さを理解する」	・日本、中国、ボリビア、フランスにルーツを持つ生徒と、ベトナム、マラウイに行ったことのある教員がプレゼンを作成し発表する。 ・感想をワークシートに記入する。	・プレゼン ・ワークシート
8 家庭	学習課題：「ベトナム料理を作ることで、文化のちがいを理解し、これからいろいろな国の文化を学ぶ力をつける」	・調理実習でベトナム料理を作る。	・材料

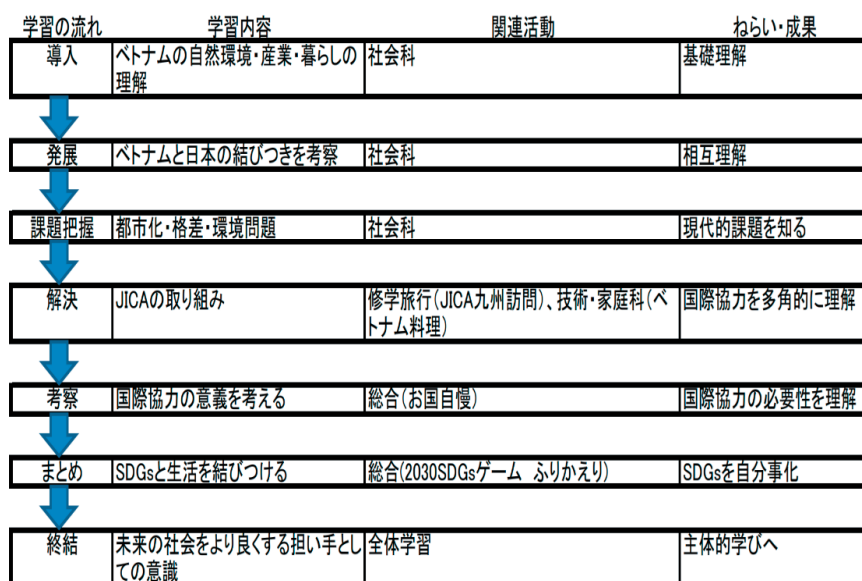


図1 国際理解教育展開計画（令和7年10月～令和8年2月）

3. 成人基礎教育を土台とした指導計画

成人基礎教育の視点から、衣食住、健康保持、社会生活、職業生活、家庭生活に関わる知識・技能を教科内容に組み込む計画を進めてきた。単なる学力向上にとどまらず、社会参画と自己実現を支える力の育成を重視してきた。

特に「生活力」を重要な概念として位置付けた。生活力とは、①目標設定力、②計画実行力、③挑戦力である。学級活動やキャリア学習、高校体験入学、日本語指導などを通して、社会へ踏み出す力の育成を図っている。

成人基礎教育とは

- ・変動する社会の要求に適応する **力と自由** を与えるもの
- ・具体的には
 - ① **衣食住** の生活のあり方
 - ② **健康保持** に関わる知識・技能
 - ③ **社会生活** を営む上で必要な知識・技能
 - ④ **職業** が保障されるための知識・技能
 - ⑤ **育児や家事** を含めての家庭生活の知識・技能

20240724社会教育主事講習 添田先生資料より

Ⅲ. 指導の実際：社会科「今日のニュース」による「生活単元学習」

社会科では、基礎教育保障の観点から「生活単元」を重視し、日常生活と社会科内容を往還させる授業づくりとして「今日のニュース」を位置付けたものである。「今日のニュース」は毎時間冒頭の20分を基本とし、内容によっては1時間を通して扱うこともある。単なる時事解説にとどめず、ニュースを起点に教科内容へと接続する構成をとっている。例えば、衆議院議員選挙の報道から日本の政治の仕組みへ、関税引き上げの話題から戦後の貿易史へ、ウクライナ問題から地域主義や東西冷戦へ、地球温暖化・エネルギー問題からSDGsへと展開する。このように、教科書の内容を「後追い」で確認するのではなく、現実社会の出来事から学習課題を立ち上げることで、学習内容が日常生活と密接に結びついていることを生徒自身が実感できるようになった。

また、外国籍生徒を含む多様な学習者に配慮し、「やさしい日本語」でニュースを再構成して提示することで、理解の保障と参加の機会を広げた。結果として、ニュースそのものへの関心が高まり、自ら情報を調べたり意見を述べたりする姿が増加した。何より顕著であったのは学習意欲の向上である。社会科授業に関するアンケートでは肯定的回答が100%となり、「社会が身近に感じられる」「ニュースが分かるようになった」といった声が寄せられた。本実践は、生活に根ざした学びを通して基礎教育を保障する一つの有効な方策であると考えられる。今年度の指導計画と「今日のニュース」は以下のとおりである（表3・4）。

表3 指導計画

		社会			
月	SDGs	ホップ1	ステップ2	ジャンプ3	ベースック
4月	17	今日のニュース 世界の姿	今日のニュース 日本列島の誕生	今日のニュース 近現代	今日のニュース 世界の国々
5月		今日のニュース アジア州	今日のニュース 飛鳥時代	今日のニュース 近現代	今日のニュース 世界の国々
6月	16 13	ヨーロッパ州 防災学習	奈良時代 防災学習	人権と憲法 防災学習	アジア州 防災学習
7月	11 3	今日のニュース アフリカ州	今日のニュース 平安時代	今日のニュース 人権と憲法	今日のニュース ヨーロッパ州
8月	5 8 10	今日のニュース 北アメリカ州	今日のニュース 鎌倉時代	今日のニュース 国の政治	今日のニュース アフリカ州
9月		今日のニュース 南アメリカ州	今日のニュース 鎌倉時代	今日のニュース 国の政治	今日のニュース アフリカ州
10月	5 8 10	オセアニア州 福岡の歴史	室町時代 福岡の歴史	地方自治 福岡の歴史	北アメリカ州 福岡の歴史
11月		今日のニュース 日本の特色	今日のニュース 世界の歴史	今日のニュース 裁判所	今日のニュース 南アメリカ州
12月	3	今日のニュース 日本の特色	今日のニュース 安土桃山時代	今日のニュース 経済のしくみ	今日のニュース オセアニア州
1月	12	今日のニュース 日本の特色	今日のニュース 江戸時代	今日のニュース 国際社会	今日のニュース 日本の都道府県
2月	7	日本の特色 エネルギー	近現代 産業革命	今日のニュース エネルギー	今日のニュース 日本の都道府県
3月	17	日本の特色 SDGs	近現代 SDGs	SDGs	今日のニュース 日本の都道府県

※「生活単元」を含む授業は赤文字にする。

表4 主な「今日のニュース」

月	日	主な内容
4月	9日	60か国からの輸入品の関税引き上げ
	17日	JR九州 クイーンビートルを韓国企業へ売却～韓国について～
	21日	福岡市屋台承継訴訟 高裁で逆転敗訴 ～条例とは～
	22日	フランシスコ教皇死去 ～ローマ教皇とカトリック～
	25日	歴史振り返り（何があった日か） ～源平合戦と国際連合～
5月	1日	昭和の時代を振り返る（特別号） ～昭和の歴史～
	2日	菊池恵楓園 志村康さん死去～ハンセン病について正しく知ろう～
	19日	消費税減税・廃止 世論調査 ～消費税とは～
	19日	レオ14世 教皇就任ミサ
	23日	備蓄米を安く販売検討 ～お米の流通～
	23日	ロイヤルホスト馬出店閉店へ 福岡の歴史と米軍～
	30日	日鉄 八幡電炉転換決定 ～八幡製鉄所～
6月	2日	福岡県 津波高予測初公表 ～災害について～
	4日	出生数70万人割れ ～少子高齢化と人口ピラミッド～

月	日	主な内容
	4日	長嶋茂雄さん死去 ～昭和と長嶋さん～
	10日	九州で大雨 ～防災について考えよう～
	17日	自転車交通違反の反則金 ～その乗り方大丈夫？～
	23日	ホルムズ海峡封鎖問題 ～西アジアと中東問題と石油～
	23日	沖縄慰霊の日 平和宣言 ～沖縄戦と福岡大空襲～
7月	2日	拉致被害者家族 国連担当者と面会 ～拉致問題について～
	3日	韓国 李在明大統領 会見 ～日本と韓国～
	3日	参院選公示 ～選挙と政治の仕組み～
	16日	広島 原爆遺骨返還 ～太平洋戦争～
8月	28日	新幹線 モバイルバッテリー発煙 ～ハブ空港とバッテリー～
9月	1日	ゆうちょ銀 デジタル通貨導入へ ～デジタル通貨と仮想通貨～
	3日	中国 軍事パレード ～日中戦争と中華人民共和国～
	5日	日米関税15%共同声明 ～関税と貿易～
	10日	イスラエルがカタール攻撃 ～両国の関係～
	22日	自民党総裁選 ～55年体制～
	24日	石破首相 国連改革発言 ～国連総会～
	26日	ギネス世界記録 ～ギネスとは～
10月	1日	宗像みあれ祭 ～日本の世界遺産～
	4日	高市氏 自民党総裁に ～自民党について～
	8日	ノーベル賞 日本人受賞 ～ノーベル賞の歴史～
	9日	玄海原発上空の光 ～UFO 原発～
	10日	公明党 連立離脱 ～与党と野党～
	20日	日銀 利上げ判断 ～日本銀行は何するところ～
	21日	高市氏 首相就任 ～決選投票～
11月	10日	COP30 開幕 ～地球温暖化と環境問題～
	17日	日中対話姿勢 ～中国について～
	25日	熊本 震度5強 ～震度とマグニチュード～
12月	1日	黄砂予想 ～黄砂はどこから～
	1日	新語・流行語大賞 ～過去の流行語大賞～
	8日	中国機 レーダー照射 ～日本の防衛～
	9日	真珠湾追悼式典 ～太平洋戦争～
	12日	今年の漢字「熊」 ～今までの漢字～
1月	6日	ベネズエラ大統領裁判 ～ベネズエラってどんな国～
	13日	通常国会召集 ～国会の種類～
	16日	B型肝炎訴訟和解 ～民事裁判と裁判の仕組み～
	21日	安倍元首相銃撃裁判判決 ～刑事裁判と裁判の仕組み～
	26日	大雪注意 ～世界一の雪国日本の気候～
	27日	衆院選公示 ～衆議院選挙と国民審査～
2月	5日	TSMC熊本3ナノ工場 ～半導体って何～
	9日	衆院選 自民党大勝 ～衆議院の優越～
	17日	りくりゅう 金メダル ～ミラノ・コルティナとローマ文化～
	31日	歌舞伎「あらしのよるに」公演 ～歌舞伎の歴史～

V. まとめ

本実践は、成人基礎教育を土台とし、日常生活に直結する知識・技能を中心とした「生活单元」によって基礎教育を保障しようとする試みである。夜間中学校を単なる居場所にとどめるのではなく、学習者が次のステップへ進むための生活力を育成することが重要である。

今後も組織的支援体制の充実と教員研修を通して、誰一人取り残さない教育活動の実現を目指していきたい。

第 10 回大会記念企画

【テーマ】設立 10 年を振り返り、今後の 10 年を展望する

〈報告〉

報告：第10回大会記念企画

—設立10年を振り返り、今後の10年を展望する—

長岡智寿子（田園調布学園大学）

I. はじめに

基礎教育保障学会は2025年8月に設立10周年を迎えた。筆者ら研究大会委員会では数年前から会場校の選定に苦心していたが、幸いにも大妻女子大学の久富陽子会員が引き受けて下さった。アクセス面はもとより、都心の一等地に位置する素晴らしい施設を使用させていただけたことの他、何よりも、会場校における実行委員会の皆様の全面的なご協力により、無事に記念大会を実施することができた。改めて、この場を借りて御礼申し上げる次第である。

記念大会に向けて、研究大会委員会では会場の選定のみならず、どのように実施することが望ましいか、大会のプログラムについて議論を重ねてきた。筆者は本学会の設立に向けた準備委員会から参画し、設立大会（2016年8月16日、国立国語研究所於）に向けて奔走してきたことから、この10年間にける様々な出来事が思い出されてきた。そもそも、本学会顧問の小林文人会員の陣頭指揮がなければ、「基礎教育保障学会」として産声を上げることはなかったのである。準備会合にて、小林会員がホワイトボードに皆の意見を書き出され、喧々諤々と議論したことがとても懐かしく思い出される。

現在、会員数は約270名（2025年12月現在）に増え、大学や教育機関等の研究者、大学院生の他、市民活動家やボランティアなど、実に多様な顔ぶれにより構成されている。学会の組織運営もこれからが正念場となることを鑑み、記念大会においてこれまでの10年を振り返るとともに、次の10年を展望するような企画を実施してはどうかと提案した。議論の結果、本学会で扱われる主要な課題、テーマを夜間中学校、日本語教育、識字教育、生活困窮者の学習支援活動、障がい者の基礎教育・生涯教育という5つの領域に設定し、それぞれ会員がリレートーク形式で報告すること、その後、参加者間で意見交換を行うという記念企画を実施する運びとなった。

II. リレートークにおける5つの領域

第10回大会における記念企画のプログラム内容は図1のとおりである。ここでは、リレートークにおいてテーマとした5つの領域からの報告内容を中心に紹介する（図1参照）。

8月30日（土） 第10回大会記念企画
13:00～15:30 F432 教室
設立10年を振り返り、今後の10年を展望する。
リレートークと参加者によるグループでの意見交換

司会・進行
長岡智寿子（田園調布学園大学）、新井真帆（慶応義塾大学大学院）

リレートーク

1. 夜間中学の立場から 岡田敏之（基礎教育保障学会会長）
2. 日本語教育の立場から 野山 広（国立国語研究所）
3. 識字教育の立場から 森 実（大阪教育大学名誉教授）
4. 生活困窮者の学習支援の立場から 宮嶋晴子（九州女子短期大学）
5. 障がい者の基礎教育・生涯教育の立場から 津田英二（神戸大学）

グループディスカッション
本学会の今後の展開への期待：
遠藤知恵子（基礎教育保障学会元副会長）

まとめ
関本 保孝（えんぴつの会）、笹山 悦子（愛知夜間中学を語る会）

図1 第10回大会における記念企画の内容

1. 夜間中学校の観点から（岡田 敏之会員）

基礎教育保障学会の現会長でもある岡田会員からは、2016年の教育機会確保法制定後の夜間中学の設置状況と課題、夜間中学に関する学会の取り組みについて、大阪市立夜間中学校統合問題、文部科学省や夜間中学等義務教育拡充議員連盟への要請、学会誌及び研究大会での発表について紹介があった。また、夜間中学の可能性として、十分に学べなかった人たちの学習補償の場、学齢期の子どもたちの居場所としての機能、インクルーシブ教育の発信であることが提起された。最後に、今後の学会の役割について次のようにまとめられた。

- ①夜間中学の歴史研究と今後の夜間中学のあるべき姿の追究していくこと。
- ②公立夜間中学、自主夜間中学、識字教室、日本語教室等の連携による学びの保障ネットワークの構築に向けた支援。
- ③現在の課題解決に向けた学術的支援、例えば、全国夜間中学校研究会等との連携や文部科学省及び自治体への提案等について。

2. 日本語教育の立場から（野山 広会員）

野山会員からは、夜間中学の取り組みと日本語教育について義務教育機会確保法（2016年）の3年後に成立した「日本語教育基本法（2019年6月）」のことで、生活基本漢字 381 と

も関連深い「やさしい日本語」という概念の形成や広がり、国家資格化された「登録日本語教員」制度構築の概要等について報告があった。

また、日本語教育の可能性について、次のように日本語教育を夜間中学で行うことの是非も含めた学習環境について問題提起があった。

- ①夜間中学で日本語教育を行うこと―憲法26条2項を踏まえつつ
- ②日本語教育の可能性―多文化理解の促進に繋がる日本語学級の設置法令に実現に向けて

3. 識字教育の観点から（森実会員）

森会員からは、まず最初に次の2点を踏まえてこの10年を振り返る報告があった。

・本学会の名称について：

日本語名は「基礎教育保障学会」、英語名は「JASBEL: Japan Society for The Study of Basic Education and Literacies」となっている。Literacies（識字）という単語が英語名では入っている一方で、日本語名では入っていない。この理由はなぜなのか。

・会員間における互いの呼び方について：

すべての会員に対して「〇〇さん」、「〇〇会員」とし、会員間の関係性を対等なものにすることを目指してきたこと。

続けて、この間に学会として取り組んでプロジェクトを中心に、以下の報告があった。

- ①日韓基礎教育共同プロジェクト（トヨタ財団 国際助成プログラム、2017～2019）の成果について
- ②識字から成人基礎教育システムへ
識字運動の蓄積をふまえて「成人基礎教育システム」を産み出すことが大きな課題であり、目標とすべきであること。
- ③識字・成人基礎教育のための研究について
 - ・日本の成人基礎教育システムをつくることのできるかの参考にするための諸外国における成人基礎教育システムの比較研究。
 - ・日本におけるさまざまな潜在的学習者のニーズ研究。
 - ・学習内容や学習方法などのイノベーションの研究。

4. 生活困窮者の学習支援の立場から（宮嶋晴子会員）

宮嶋会員からは生活困窮者を巡る法制度の動向について報告があった。2015（平成27）年の「生活困窮者自立支援法」の本格的な施行により、従来の福祉制度に「自立支援」を柱に据えた大きな転換点であったとし、自立を促す支援、すなわち、生活困窮者の主体形成を目指す制度であり、福祉+教育の観点が不可欠になったとし、この10年はどのよう

な状況であったのか、以下の点について報告があった。

①基礎教育保障学会関連の研究の蓄積について

②生活困窮者の生活現実とその支援についての研究とその到達点

「未就学や不登校で十分な基礎教育が保障されていない」+「生活困窮」

地域参加を支援し、子どもの生存権保障の前提から始まる基礎教育保障の支援

大人（親）への基礎教育保障の補完と子どもの基礎教育保障の重要性への気づき支援

③生活困窮者の学習支援実践と研究の到達点と今後求められていること。

- ・福祉的な支援とともに、教育的な観点も含めた支援、
 - ・学校教育や地域の居場所など多様な拠点において、
 - ・行政、NPO、教師、専門職、支援者（市民）、学生に至るあらゆる団体や人々によって、生活困窮者を学習主体形成を後押していく支援実践が求められていること。
- また、その実践や研究は不足していることから、さらなる研究活動の充実が期待されること。

5. 障がい者の基礎教育・生涯学習の立場から（津田英二会員）

津田会員からは『基礎教育保障学研究』の創刊号から第 8 号までに収録されている論文の中から、「障害」に関わる記述を抜き出し、整理した内容に基づいて報告があった。

①障害者排除の実態を捉えるもの：

識字調査による障害者の除外、基礎教育からの障害者の制度的排除、学ぶことからの障害者の実質的な排除といった内容。

②障害者の学びを捉える観点に言及するもの：

UD、障害の社会モデル、関係性構築、共生、さらには基礎教育やリテラシーの概念への言及といった内容。

また、2022 年度、2023 年度の研究大会の特定課題研究では「リテラシーの多様性」をテーマとし、そこでの議論に基づいた論考が「障害」をテーマとした研究を深化させることになったとし、次のようにまとめられた。

①リテラシー概念を能力問題との関係で捉え、身体性に根ざした「世界の読み解き」としてリテラシー概念を更新しようと試みたこと。

②基礎教育保障をすべての人の尊厳を前提とした学びの場の再構築としての構想や、教育の普遍性を名目とした画一的な学力観やリテラシー観の問い直し、障害者やマイノリティの視点から新たな教育の地平を切り拓くことの必要性を問題提起してきたこと。

Ⅲ. 基礎教育保障学会の10年後に向けて：新しい課題対応への重要性

1) 10年の歩みを振り返った記念企画

冒頭でも述べたとおり、基礎教育保障学会は2016年8月16日、識字教育や外国人のための日本語教育等に関心を寄せる研究者や実践者が集まり、日本社会における基礎教育の保障に向けて社会全体で取り組んでいこうと活動を開始した。とりわけ、2016年の義務教育機会確保法の成立、翌年に施行の影響もあり、本学会は夜間中学校や成人の学習機会を求めている人々の存在について少なからず日本社会に発信する実践の媒体にもなってきたのではなかろうか。第10回研究大会では夜間中学校、日本語教育、識字教育、生活困窮者の学習支援活動、障がい者の基礎教育・生涯教育という5つの領域からこの10年間の活動を振り返り、各報告者によりそれぞれの観点から課題と展望が端的に提起された。リレートーク後のグループディスカッションにおいても会員間で様々な意見が提出され、対面での研究大会として貴重な時間となったのではないだろうか。その後、本学会への今後の期待として、遠藤 知恵子会員（元副会長）より、「Think Globally, Act Locally」というメッセージにおいてコメントがあった。二時間半の時間枠を目一杯、使い切ることであり、有意義な時間となった。

2) 成人の基礎教育の新しい課題への対応

さて、ここで学会発足から10年を経た現在、基礎教育保障をめぐるこの間の社会の動向から強く思うことは、日本社会における成人の基礎教育の在り方についてである。森報告においても提示されたように、日本にて識字・成人基礎教育機会を求めている人々は次の3つに大別されよう。①かつて子どもの頃に学校で教育を十分受けられなかった未就学・義務教育未修了の人たち、②現在不登校、もしくは最近不登校のままで学校を形式的に卒業した比較的若い人たち、③海外から日本に来て日本語や日本社会の制度、自分の持つ権利などについて学びたい人たち、である（森2025、p.58より）。これらの人たちはどのように暮らし、どのような学習機会を望み、または、実際に学んでいるのか、調査を行うことが必要ではないかというものであった。

特に、①の義務教育未修了者の存在は日本社会の中ではあたかも存在しないかのように「見えない存在」として扱われてきた。そのため、本学会にて添田会員らが中心となって特定課題研究として取り組んだ「国勢調査活用プロジェクト」は、具体的に2020年の国勢調査のデータをもとに各都道府県の状態を提示することになり、有効であったと考える。②については、文部科学省の報告（2026年1月）では小・中学校における不登校児童生徒数は約35万人と過去最多となっている。また、③については昨今のグローバル化の社会情勢の中で、就労の機会を求めて移住してくる人々も増加傾向にある。それゆえ、母国での社会文化的要因も重なり、①、②とは背景が異なっているケースも多く、外国人のための日本語教育から多文化理解、または、多文化共生という視点が求められてくる（詳

しくは野山会員からの報告を参照)。

ここで提起しておきたいことは、諸外国では成人の基礎教育の制度が検討を重ねながら整備され、既に様々な実践が蓄積されてきていることである。簡単な文字の読み書き、計算に加え、基礎的なデジタルスキルの習得が不可欠となり、成人を対象にICTを活用した学習活動が定着してきている。合わせて生活課題（役所や医療機関に関する情報へのアクセス、公共交通機関における利用の仕方など）への対応についても学ぶ包括的なプログラムが用意されている。そこで獲得されていく「リテラシー」とは、もはや文字の読み書き能力としての識字のみならず、デジタルリテラシーやメディアリテラシーなど、質の異なるリテラシーを意味している。特に、開発途上国においては安価なデジタル端末の普及により、有線によるデジタル化を飛び越えて、急激に社会のデジタル化が進みつつある。デジタル端末を活用し、映像を含むデジタル情報を読み解く能力としてのデジタルリテラシーは「文字の読み書き」としての「識字」という訳語をあてることが困難になりつつあるといえよう。このことはユネスコが2000年代から「リテラシーの多元性」概念を提起しており、デジタルリテラシーの習得は文字の読み書きに困難を抱える人々にとっても市民社会への参画を促し、社会を変革する機会と力をもたらすものであることを問うてきた。同時に、このような概念の変遷は、従来型の文字の読み書き学習に限定されたりテラシーの限界を指摘するものとしても受け止められよう（坂本・長岡2025）。

翻って日本社会ではどうだろうか。日本社会では成人の基礎教育の機会保障に向けて多方面からの活動が展開されているとはいえ、その学習課題については社会的な課題と照らし合わせて捉え直していくことが必要である。世界の動きと同様に、知識基盤社会の成立に伴い、情報や知識が私たち人間の経済活動、文化活動の中心的な資源となり、いうまでもなく、教育活動や研究活動における新しいイノベーションの推進が期待されている。さらには、現代は情報通信技術（ICT=Information and Communication Technology）が発展し、情報の流通が急速に高度化した社会でもある。その特徴は、①インターネットの普及により、情報が広く、かつ、迅速に共有されること、②社会のデジタル化が進み、生活のあらゆる側面に影響を与えていること、③同時に、私たちの日常生活におけるコミュニケーションの在り様が、日々、急速に多様化していること、である。

このような社会の動向からも、今後、デジタルスキルの習得がますます、大きな課題となっていくことは不可避であろう。このようなことを提示すれば、「(読み書きが困難な人においては) デジタルスキルなどよりも、まずは読み書き学習を優先にすべきだ。順序が間違っているのではないか」と批判が聴こえてきそうである。確かにデジタル化に速やかに移行することが困難な人びとも少なからず存在することから、格差（デジタル・ディバイド）も拡大傾向にある。しかしながら、テクノロジーの進展は生活のさまざまな分野に浸透し、私たちの学習、生活、仕事、交流、他者とのコミュニケーションのあり方を変えると同時に、社会の課題においても積極的に意義が見出されてきている。基礎的なデジタルスキルの習得とともに、多くの成人にとって、様々な生活課題へ対応する包括的アプローチ

が有益であることに他ならない。読み書きが困難な人たちのみならず、高齢者、障害を抱えている人や難病に苦しむ人々などの社会への参画を助け、共に生きる社会の創造に活用していくことが可能である。本学会の今後の10年を展望するにあたり、より柔軟な発想により成人の学習活動が展開されていくことが求められていることを改めて記し、本報告を締めくくることとしたい。

追悼

本学会の創設に際してご教示いただいた小林文人会員（顧問）が2026年6月9日、逝去されました。心より、哀悼の意を申し上げます。

引用・参考文献

- 宮嶋 晴子（2025）基礎教育保障学会 10周年記念企画 設立10年をふりかえり、今後の10年を展望する—生活困窮者の学習支援の立場から」基礎教育保障学会第10回研究大会要旨集録、pp.59-60.
- 森実（2025）基礎教育保障学会 10周年記念企画 設立10年をふりかえり、今後の10年を展望する—識者の観点から」基礎教育保障学会第10回研究大会要旨集録、pp.57-58.
- 文部科学省（2026年）「令和6年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果概要」（令和8年1月16日更新）
- 野山広（2025）基礎教育保障学会 10周年記念企画 設立10年をふりかえり、今後の10年を展望する—日本語教育の立場から」基礎教育保障学会第10回研究大会要旨集録、p.56.
- 岡田敏之（2025）「基礎教育保障学会 10周年記念企画 設立10年をふりかえり、今後の10年を展望する—夜間中学の観点から」基礎教育保障学会第10回研究大会要旨集録、p.55.
- 坂本旬・長岡智寿子（2025）「リテラシーの多元性」と成人の学習—ネパールでの実践から」『基礎教育保障学研究』第9号。
- 津田英二（2025）基礎教育保障学会10周年 記念企画 設立10年をふりかえり、今後の10年を展望する—障がい者の基礎教育・生涯学習の立場から」基礎教育保障学会第10回研究大会要旨集録、p.61.

〈報告〉

第10回大会記念企画
設立10年をふりかえり、今後の10年を展望する
―夜間中学の観点から―

岡田敏之（世界人権問題研究センター）

1. はじめに

基礎教育保障学会は、2016年8月21日、立川市の国立国語研究所での設立大会にて産声を上げた。あれから10年、本学会では「人が人として生きていくための基礎教育をすべての人へ」というコンセプトのもと、研究者、実践者、当事者、行政関係者等幅広いネットワークを構築し、新しい「学会」のかたちを追究してきた。そして、2022年には日本学術会議の協力学術研究団体に指定されるなど、学術的地位も確立している。今回のリレートークでは、この10年の歩みを振り返りつつ、そこから見出される今後の基礎教育保障のあり方や方向性を探っていきたい。私からは夜間中学の現場が抱える課題と未来の教育について述べていく。

2. 教育機会確保法制定後の夜間中学の設置状況と課題

奇しくも、「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律（教育機会確保法）」が施行されたのが、本学会設立年の2016年の12月であり、これは夜間中学の歴史において極めて大きな転換点となった。長年にわたり増設が停滞していた夜間中学は、この10年間で約2倍の62校へと急増した。しかし、この数字を「十分」と捉えることはできない。いまだに設置すら検討されていない自治体があったり、県内に一校も存在しない地域が残されたりしている事実は、学びの機会不平等の解消がまだまだ道半ばであることを示している。形式的な設置数のみならず、実質的な学びの保障を全国規模で実現するには、いまだ程遠い状況にあると言わざるを得ない。

3. 夜間中学に関する学会の取組

この10年間、本学会は夜間中学の拡充と質的向上のために多角的な活動を展開してきた。2022年以降、文部科学省や夜間中学等義務教育拡充議員連盟への要請書の提出活動は、以下のように毎年継続して行ってきた。それぞれ、現場からの声をもとに学術的視点から夜間中学の条件整備や制度改善の必要性について提言を行ってきた。

2022年 大阪市の夜間中学統廃合に関する要望書（天王寺・文の里中学校の存続に向けて）

- 2023年 夜間中学の条件整備に関する要望書
- 2024年 夜間中学のあり方に関する要請書
- 2025年 夜間中学の制度改善に向けた要請書

さらに、研究大会や学会誌『基礎教育保障学研究』を通じ、夜間中学に関する研究発表や実践発表により、現場の教育実践を理論的に裏付け、その知見を実践に活かすなど、実践と理論の往還の役割を果たしてきた。

4. 夜間中学の可能性

夜間中学が有する可能性は、従来の「学習保障の場」という枠組みにとどまらず、現代社会における多様な教育課題に応答する重要な教育資源として再評価されるべき段階にある。つまり、「学習保障」はもとより、「学齢期の子どもの居場所」「インクルーシブ教育の発信拠点」の観点からも、その意義と可能性を改めて整理することが求められている。

(1) これまで十分に学べなかった人たちの学習保障の場としての機能

夜間中学は、戦後の混乱期などにより、昼間に学校に通うことができない学齢期の子どもや義務教育を修了できなかった学齢経過者を主な対象として出発したが、その後、社会構造の変化とともに対象となる学習者層は大きく広がってきた。様々な理由から本国で義務教育を修了せずに日本で生活を始めることになった人たちや、形としては中学校を卒業していても不登校や病気、経済的理由などにより十分に学ぶことができなかった人たちがそうである。こうした人たちにとって、夜間中学は自己の人生を再構築するためのかけがえのない場となっている。

(2) 学齢期の子どもたちの居場所としての機能

夜間中学の生徒たちは、学ぶべき時に学べなかったからこそ、学びの大切さを知っており、主体的に学んでいる。私自身、京都市の洛友中学校の校長経験から言えることは、学びのエネルギーを失いかけていた不登校の子どもたちも、そのような多様な大人たちと共に学ぶ中で大きな刺激を受け、改めて学ぶ意義について考えることができたことは間違いない。また、人生経験豊かな大人や多様な考え方・価値観の人たちに声をかけられたり、一緒に行動したりすることにより、新たな活躍できる場が見つけられたり、自信を持ち直したりできるようになる。つまり、自尊感情や自己有用感が高まり、多様性を尊重することができるようになる。

現在、私は三重県の「県立みえ四葉ヶ咲中学校」に関わっている（アドバイザーとして月1回訪問させてもらっている）。この学校は、夜間中学コースに昼間部と夜間部、学びの多様な化学学校コースにも昼間部と夜間部、合計4つのコースを設定し、夜間中学の生徒40名と学

びの多様化学校の生徒30名が、ほとんどの授業（約8割）で交流しながら学んでいる。様子を見てみると、誰が夜間中学の生徒で誰が多様化学校の生徒か分からないくらい、笑顔で学び合っている。これまで、学校にほとんど登校することができなかった子どもがこんな笑顔で、毎日楽しく登校できるようになったと思えば、こちらも笑顔になってくる。おそらく、夜間中学の生徒も「なんでこの子が不登校だったんだ？」と思いながら接していると思われる。当然、先生方の支援もあつての環境だが、このような環境は、従来の学校で傷つき、自信を失った子どもたちにとって、安心して自己を回復できる「居場所」として機能している。

特に重要なのは、多様な他者との関係性の中で生まれる学びの相互作用である。夜間中学に通う学齢経過者の多くは、自らの意思で学びに向き合っており、その真摯な姿勢は子どもたちに強い影響を与える。学びに対する主体性や粘り強さ、他者を尊重する態度など、教室の中で自然に共有される価値観は、子どもたちにとって新たな学びの意味づけを可能にする。また、人生経験の豊かな大人との対話や協働は、子どもたちの視野を広げ、将来への展望を持つ契機ともなる。このように、夜間中学は単なる「代替的な学校」ではなく、従来の教育では得難い学びの経験を提供する場であり、学びの再構築を支える重要な教育環境である。

(3) インクルーシブ教育の発信拠点

インクルーシブ教育は、すべての人が排除されることなく共に学ぶことを目指す理念であり、その実現には教育システムそのものの変革が求められる。夜間中学は、これまでの過程において、すでに多様な学習者を包摂する教育実践を積み重ねてきた。年齢、国籍、学習歴、障害の有無などが異なる人々が同じ教室で学び、それぞれのニーズに応じた支援が行われる環境は、まさにインクルーシブ教育の理念を体現するものである。

さらに、夜間中学における教育実践は、「学習者を既存の授業システムに適応させる」のではなく、「授業する側が学習者に合わせていく」という発想に基づいている。この視点は、今後の学校教育全体にとって極めて重要である。画一的な教育モデルでは対応しきれない多様なニーズが顕在化する現代において、夜間中学の実践は、柔軟で包摂的な教育のあり方を示す先導的事例と位置づけることができる。また、その実践知を体系化し、他の教育機関へと還元していくことにより、インクルーシブ教育の理念を社会全体に広げていくことが可能となる。

5. 今後の課題（学会としての役割）

以上のように、夜間中学は「学びの保障」「居場所の提供」「包摂的教育の実践」という三つの側面において、現代社会が直面する教育課題に対する有効な応答を提示している。「夜間中学は時代を映す鏡」を言われているように、それぞれの時代背景の中で学びを保

証されなかった多様な人たちを受け入れてきた。この学会においても、多くの研究者が、それぞれの時代背景や夜間中学の教育のあり方を分析し、その有用性や課題についても考察してきた。その成果を活かし、今後の夜間中学のあり方はもちろん、学校教育や社会教育のあり方についても提案ができればと思っている。さらには、公立夜間中学、自主夜間中学、識字教室、日本語教室などの連携による学びの保障のネットワーク構築に向けた支援と共に、全国夜間中学研究会等との連携、文部科学省及び自治体への提案も含め、夜間中学の拡充に向けて学術的な支援を続けていきたい。

〈報告〉

第10回大会年記念企画
設立10年をふりかえり、今後の10年を展望する
—日本語教育の立場から—

野山 広（国立国語研究所）

1. はじめに

昨年（2025年）の第10回研究大会当日のリレートークの際には、当日配布した関連資料を参考にして頂きながら、日本語教育の立場から、以下のような内容の報告・発表を行った。

1. 夜間中学の取り組みと日本語教育について—日本語教育関連の法制定や論文の動向を踏まえつつ
2. 日本語教育の可能性（日本語教育を夜間中学で行うことの是非も含めた問題提起）
 - (1) 問題提起：夜間中学で日本語教育を行うことの是非も含めて
—憲法26条2項を踏まえつつ
 - (2) 日本語教育の可能性—多文化理解の促進に繋がる日本語学級の設置法令に実現に向けて
3. 今後の展望—最終的には日本語教育に関する環境整備の更なる充実を
⇒ 地域全体で連携・協働しながら、言語・学習環境の整備を実施、展開していくことがますます肝要

ここでは、上記の資料、発表概要を踏まえつつ一部加筆・補足して、1の話を中心に報告する。なお、日本語教育の動向に関連して大会の際に触れた「やさしい日本語」⁽¹⁾や「登録日本語教員」⁽²⁾については、この場では詳しく触れないこととしたい。

2. 夜間中学の取り組みと日本語教育について**—日本語教育関連の法制定や論文の動向を踏まえつつ**

2016年の8月に国立国語研究所において基礎教育保障学会の設立大会が開催された。その際のリレートークの際にも、本学会のミッション等について、学際的・実践的観点から意見交換を行った。そのミッションの一つが、同年12月に制定された教育機会確保法の内容（特に以下の第3条第4号）を踏まえつつ、基礎教育保障の基盤構築に向けた基礎資料（リテラシーに関する情報）の収集・蓄積に向けて、1948年以来実施されていない国レベルの識字調査を近い将来実施することであった。日本語教育の立場からみても、言語学習支援の環境整備やその支援活動・実践の充実に向けて、最重要課題の一つと捉えられるリテラ

シーに関する調査の在り方や方法を追究することはミッションとなり、その調査の実現に向けて、パイロット（試行）調査の実施、蓄積含めて少しずつ漸進しているところである（野山2017, 2022; 野山他2026）。

ここでは、夜間中学の取り組みと日本語教育に関連して、まず、文部科学省のHPを参照しながら、教育機会確保法（「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」）と日本語教育推進法（「日本語教育の推進に関する法律」）に焦点を当てる。

（1）教育機会確保法の成立とその条文（第3条第4号）について

第3条（基本理念）第4号

「義務教育の段階における普通教育に相当する教育を十分に受けていない者の意思を十分に尊重しつつ、その年齢又は国籍その他の置かれている事情にかかわらず、その能力に応じた教育を受ける機会が確保できるようにするとともに、その者が、その教育を通じて、社会において自立的に生きる基礎を培い、豊かな人生を送ることができるよう、その教育水準の維持向上が図られるようにすること」（下線部分は筆者による）

上記の条文、第3条第4号の「その年齢又は国籍その他の置かれている事情にかかわらず」という記述は、これまでに成立した関連の法律を見ても無かった内容であり、今後の多様な言語・文化背景の人々に対する基礎教育の保障や、その基盤となる共生社会の構築に向けて、極めて画期的な、ターニングポイントとなるような法律が成立したと考えられよう。この場を借りて、長年に亘り、この法律の成立に関わったさまざまな方々に対して、改めて感謝申し上げたい。

この法律が成立して約3年が経過した2019年の6月には、以下のような日本語教育に関する基本法が成立した。

（2）日本語教育の推進に関する法律（日本語教育推進法）について

1) 法律の目的

法律の主な目的について、三つあげるとすれば、「外国人等が日本語を学ぶ機会を保障すること」「日本語教育を通じて「外国人の生活の安定と向上」および「多文化共生社会の実現」に資すること」「国・地方公共団体・教育機関・事業者・市民が協働して推進するための基本的枠組としてこの法律を定めること」などがあげられよう。

2) 法律の要点

法律の要点としては「「外国人への日本語教育を国・自治体の責務」として明記し、地域・教育機関・企業・市民の協働体制を制度化したこと」「実務、体制構築に向けて目指

していくこととして、「地域日本語教育の拠点形成」、「日本語教師資格制度（登録日本語教員制度）の整備」、「企業・地域（自治体等）での日本語教育、学習支援の正当化」、「財政的裏付けによる施策の持続性」など」があげられる。

3) 法律の特徴

この法律の特徴としては、「外国人が生活・就労・学習のために必要な日本語教育を「国家の責務」として位置づけた初めての法律」であること。また、責務を果たすために、①国・自治体・教育機関・企業・市民の「多層的な責務や役割を明記」、②「学習機会保障」の理念の明示、③「推進体制の構築」の制度化を目指すことが明記されていることである。

この法律を踏まえた今後の課題としては、制度の整備、充実に向けて、実態に即した「日本語教員資格制度」「地域日本語教育の拠点づくり」などの展開と、「実効性ある財政支援」などがあげられよう。

(3) 2つの基本法に通底していることについて

ここでは、教育機会確保法と日本語教育推進法の理念、目的等を踏まえて、これらの基本法に通底していることに焦点を当てる。

既に述べたように、2019年の6月に日本語教育推進法が成立した。この法律の目的の一つは「外国人等が日本語を学ぶ機会を保障すること」である。教育機会確保法の「その年齢又は国籍その他の置かれている事情にかかわらず」（第3条第4号）と重なる部分があると捉えられる。

次の目的として、日本語教育を通じて「外国人の生活の安定と向上」および「多文化共生社会の実現」に資すること、と掲げていることについても、「その年齢又は国籍その他の置かれている事情にかかわらず」という記述の根本概念と通底していると捉えられる。

その次の目的として「国・地方公共団体・教育機関・事業者・市民が協働して推進するための基本的枠組としてこの法律を定めること」とあるが、教育機会確保法も、地域の多様な関係者が基礎教育の保障に向けた諸活動を連携・協力（協働）しながら推進するための基本的枠組みとして定められたところがあり、その意味では、地域のさまざまな状況を認識しつつも、法律の思い描く多様性を重んじる共生社会づくりのビジョンの根底にある学びの場の確保、保障に対する考え方が通底していると思われる。

(4) 『基礎教育保障学研究』における日本語教育関連の論文に関して（表1参照）

1) 全体的な潮流について一概要について

現場の多様性への適応に関しては、地域日本語教育でのUD導入や、夜間中学・自主夜間中学の実践知を通じ、学習者の生活・背景に沿う環境調整と協働が肝要であること等が

各論文を通して主張されている。

測定・評価の再設計に関しては、日本語（読字）能力の「できる記述」や日本語リテラシー調査の設計原理を見直し、政策に橋渡しする視点の強化が肝要であること等が主張されている。

子ども・若者支援との接続に関しては、日本語支援がやがては進学・教科学習・再学習支援へと広がり、こうした連携・協働が繋がっていくことにより、制度外支援の役割と制度化の課題が可視化されつつあることが窺える。

2) 日本語教育の関連論文の整理・総括

まず、論文の対象の広がりについては、夜間中学・地域教室・自主夜間中学・識字教室など、制度内外を横断している。また、対象となる学習者については、海外にルーツを持つ子ども・若者・成人へと広域化している。

次に、調査・研究方法（メソロジー）については、「ナラティブ研究」「教室リストや政策文書の分析」「意識調査・自由記述分析」「できる記述」の数量分析など、多角化の傾向にある。

その次に、論文で提言、提示された知見の主な傾向としては、「人材確保と役割分担（創刊号）」、「評価基準の再設計（第3号、第6号）」、「制度接続の課題（第4号）」、「人権・UD視点の導入（第7号、第8号）」などがあげられる。

さいごに、提言・示唆としては、「日本語教育の持続可能な基盤づくりには「制度化」「基盤構築」の維持・充実」「アクションリサーチ的な横断・縦断的な実態調査の実施、展開と政策への応用・援用、接続（期待される最重要な調査の一つとしてリテラシーに関する調査も含まれる）」「人権・UD的な視点の確認と理解の促進」「人材の確保、教材・学習環境の整備」などがあげられよう。

2. 日本語教育の可能性（日本語教育を夜間中学で行うことの是非も含めた問題提起）

(1) 問題提起：夜間中学で日本語教育を行うことの是非—憲法26条第2項を踏まえつつ

夜間中学で日本語教育を実施することの是非に関しては、以下の条文＝憲法26条第2項を踏まえると、既に述べた教育機会確保法の第3条第4号にあるように「その年齢又は国籍その他の置かれている事情にかかわらず」、現場の多様な言語・文化背景の学習者が日本語支援を要望しているとしたら、彼ら（彼／彼女）を対象に日本語の教育／学習支援を実施することが必要であり、こうした環境を提供することが保障されているものと考えられる。この場合、「国民」という用語の解釈にもよるが、ここでは広義の解釈をすることにより、「国民」の意味を「コミュニティで生活する（国籍を超えた）住民」と同義と解釈した上で述べている、ということについて了解いただきたい。

憲法26条第2項：「すべて国民は、法律の定めるところにより、その保護する子女

に普通教育を受けさせる義務を負ふ。義務教育は、これを無償とする」

つまり、この条文の広義の解釈により、換言すれば「コミュニティで生活する（国籍を超えた）住民」に教育を受ける／学ぶ権利を保障し、保護者にはその教育を受ける義務を課すものであり、義務教育は無償であることが明示されているものと捉えることも可能であろう。

教育機会確保法第3条（第4号）と憲法26条（第2項）を踏まえただけでは、日本語教育を夜間中学で行うこと（日本語を学ぶための場を確保すること）を「是」とする（容認する）には、法律的根拠が不十分ということであれば、以下の条約も根拠の一つとして加えることができる。

（2）「児童の権利に関する条約」の28条を踏まえつつ

1989年11月に「児童の権利に関する条約」が国連総会において採択され、日本では、1994年の3月に国会において批准、5月に公布された。この条約の28条には、以下のよう

第28条

- 1 締約国は、教育についての児童の権利を認めるものとし、この権利を漸進的にかつ機会の平等を基礎として達成するため、特に、
 - (a) 初等教育を義務的なものとし、すべての者に対して無償のものとする。
 - (b) 種々の形態の中等教育（一般教育及び職業教育を含む。）の発展を奨励し、すべての児童に対し、これらの中等教育が利用可能であり、かつ、これらを利用する機会が与えられるものとし、例えば、無償教育の導入、必要な場合における財政的援助の提供のような適当な措置をとる。
 - (c) すべての適当な方法により、能力に応じ、すべての者に対して高等教育を利用する機会が与えられるものとする。
 - (d) すべての児童に対し、教育及び職業に関する情報及び指導が利用可能であり、かつ、これらを利用する機会が与えられるものとする。
 - (e) 定期的な登校及び中途退学率の減少を奨励するための措置をとる。
- 2 締約国は、学校の規律が児童の人間の尊厳に適合する方法で及びこの条約に従って運用されることを確保するためのすべての適当な措置をとる。
- 3 締約国は、特に全世界における無知及び非識字の廃絶に寄与し並びに科学上及び技術上の知識並びに最新の教育方法の利用を容易にするため、教育に関する事項についての国際協力を促進し、及び奨励する。これに関しては、特に、開発途上国の必要を考慮する。

日本では、残念ながら、いまだ多様な言語・文化背景の学習希望者に対して、十分な対

応がなされていないと言えよう。文部科学省や教育の現場（教育委員会、夜間中学、日本語学習支援関係者など）には、学習権の保障に向けて、地域住民の一人である日本語学習希望者に対しては、国籍を超えた適切な学びの場を提供し、教育を享受できるような環境整備の充実に向けた役割を果たすことが期待されていると考えられる。実態としては、なかなか理想通りに役割（責任）は果たされず、必要な政策・施策はいまだ実現、展開されることがなく、環境整備の充実についても進展していない状況にある、と思われる。

この状況は憲法98条2項「国際法規－誠実な遵守」を踏まえるならば、大きな問題であり、日本語を学びたい人の需要に応える学びの場を確保して学習権の保障を図ることは、最重要課題の一つと考えられる。

(2) 日本語教育の可能性を探る

—多文化理解の促進に繋がる日本語学級の設置法令に実現に向けて

日本語教育とは、異文化間教育や多文化教育の実践課題の一つと捉えられる（野山2017, 2022; 野山他2026）。そのことや、既に述べた日本語教育推進法の法律の目的「外国人等が日本語を学ぶ機会を保障すること」「日本語教育を通じて「外国人の生活の安定と向上」および「多文化共生社会の実現」に資すること」「国・地方公共団体・教育機関・事業者・市民が協働して推進するための基本的枠組としてこの法律を定めること」などを踏まえると、夜間中学や地域の日本語教育の現場における日本語教育／学習支援の充実は、ひいては多文化理解の促進に繋がり、共生社会の構築にも貢献するものと考えられる。

こうした充実、学びの場の確保、維持を図っていくためには、夜間中学の設置にとどまらず、その現場における日本語学級の設置に関する法令の成立も今後期待されよう。

3. 今後の展望—最終的には日本語教育に関する環境整備の更なる充実を

令和8（2026）年1月に「夜間中学設置促進説明会 夜間中学の現状と文部科学省の取組について」が開催された。以下、その時の資料を踏まえて、日本語教育に関する環境整備の更なる充実について考えたい。その資料の「夜間中学の設置促進等に係る政府方針等」の頁の中に、菅内閣総理大臣答弁（令和3年1月25日衆議院予算委員会）や教育振興基本計画（令和5年6月16日閣議決定）が改めて掲載されている（ここではその文書を以下に引用する）。この答弁や計画についてはこの資料同様、政府の重要な方針として、これまで、さまざまなところで引用されてきたものと捉えられる。

「夜間中学は、高齢の方や不登校経験者など、十分な教育を受けられなかった方々に対して、また、日本で生活する外国人の方々を受け入れる重要な役割を果たしていると認識しております。引き続き、夜間中学の教育活動を支援するとともに、今後5年間で全ての都道府県・指定都市に夜間中学が少なくとも1つ設置される、このこと

を目指し、全国知事会や指定都市市長会の協力を得て、取り組んでいきたい、このように思います。」菅内閣総理大臣答弁（令和3年1月25日衆議院予算委員会）

「夜間中学の設置・充実・学齢経過者であって小・中学校等における就学の機会が提供されなかった者の中に、就学機会の提供を希望する者が多く存在することを踏まえ、夜間中学の設置を促進するとともに、夜間中学における就学機会の提供等の措置を講ずる。具体的には、夜間中学は、義務教育未修了者に加え、外国籍の者、入学希望既卒者、不登校となっている学齢生徒等の多様な生徒を受け入れる重要な役割を担っていることから、教育機会確保法等に基づき、全ての都道府県・指定都市に少なくとも一つの夜間中学が設置されるよう促進するとともに、夜間中学の教育活動や広報の充実、受け入れる生徒の拡大を図るなど、教育機会の確保等に関する施策を総合的に推進する。」教育振興基本計画（令和5年6月16日閣議決定）

これらの内容を改めて振り返り、踏まえるならば、1、2章でも触れたように、地域全体で連携・協働しながら、日本語を学びたい人々（年齢又は国籍その他の置かれている事情にかかわらず、その学習希望者）の需要に応えるため、言語・学習環境の整備・充実を図っていくことがますます肝要となってこよう。

参考資料：当日の配布資料の一部

表1：『基礎教育保障学研究』創刊号～第8号日本語教育関連論文・報告要約

号	著者・題目	対象	方法	主な知見	提言・示唆
創刊号 (2017)	野山広「夜間中学における日本語の教育を支える人材に必要な資質・能力」	夜間中学で日本語教育に携わる人材（専門家・コーディネーター・ボランティア）	既存実践の分析、人材像の理論的整理	「システムコーディネーター」の存在が日本語教育基盤形成の鍵	人材養成における役割分担の明確化と制度的支援の必要性
第3号 (2019)	伊藤秀明「読字能力の評価尺度の再考」	CEFR A1/A2 レベル相当の外国人学習者	「できる記述」の数量的テキスト分析	読字能力の評価に「社会的エージェント」としての観点が不足	読字指導で「社会的参加」を視野に入れた評価基準設計が必要
第4号 (2020)	相良好美「千葉県の地域日本語支援と子ども・若者支援」	千葉県内の日本語教室・外国にルーツを持つ子ども	教室リスト再分析、政策比較	日本語支援が進学準備・学力補習へ拡張	非制度領域の支援を制度と接続する政策設計が課題
第4号 (2020)	小島祥美「愛知県における公立夜間中学の必要性」	学齢超過の外国人青少年	夜間中学関係者・学習者事例調査	学び直し機会の欠如が進学・生活適応を阻害	公立夜間中学の再設置と包括的支援体制が急務
第6号 (2022)	野山広「日本語リテラシー調査の意義と留意点」	日本語リテラシー調査の設計関係者	シンポジウム報告を踏まえた論考	調査が基礎教育保障政策の基盤となる意義	調査設計に社会的包摂視点を組み込む必要
第6号 (2022)	前川喜平「リテラシー調査と政策」	外国人の日本語リテラシー	政策・調査設計の文献的検討	リテラシー調査は政策展開の鍵	調査結果を政策へ反映するメカニズム構築が必要
第6号 (2022)	工藤慶一「自主夜間中学からみた日本語リテラシー課題」	自主夜間中学の外国人学習者	実践事例の分析	教材・学習者背景の多様性が課題	書記環境や教材整備、個別対応が不可欠
第7号 (2023)	菅原智恵美「人権を礎にした識字・日本語教室づくり」	大阪の識字・日本語教室のボランティア	意識調査（質問紙・自由記述分析）	人権視点の欠如が活動の持続性を制約	啓発・研修・変化の可視化による持続的教室運営

第8号 (2024)	横山りえこ「地域日本語教育におけるUDの試み」	地域日本語教室の教師と学習者	教師3名のナラティブ分析	UDが学習者のみならず教師実践を活性化	UDを学習保障の枠組みに導入することで包括的教育を促進
---------------	-------------------------	----------------	--------------	---------------------	-----------------------------

注

- (1) 夜間中学とも関連深い地域の日本語教育の現場や自治体等では、特に2000年代以降、「やさしい日本語」という概念の形成、広がり、実践活用等があった（佐藤2006、庵2016参照）。
- (2) 「登録日本語教員」という資格制度は、日本における在留外国人の増加や多文化共生社会の実現に向けて、日本語教育の質の向上と専門性の確保を目的として、まず「日本語教育の適正かつ確実な実施を図るための日本語教育機関の認定等に関する法律」（通称：日本語教育機関認定法）が2023年5月に成立し、2024年4月に施行、創設された国家資格である（文部科学省のHP参照）。

引用・参考文献

- 庵 功雄（2016）『やさしい日本語—多文化共生社会へ』岩波新書。
- 伊藤秀明（2019）「読字能力の評価尺度の再考」『基礎教育保障学研究』第3号。
- 小島祥美（2020）「愛知県における公立夜間中学の必要性」『基礎教育保障学研究』第4号。
- 工藤慶一（2022）「自主夜間中学からみた日本語リテラシー課題」『基礎教育保障学研究』第6号。
- 前川喜平（2022）「リテラシー調査と政策」『基礎教育保障学研究』第6号。
- 野山広（2017）「夜間中学における日本語の教育を支える人材に必要な資質・能力」『基礎教育保障学研究』創刊号。
- 野山広（2022）「日本語リテラシー調査の意義と留意点」『基礎教育保障学研究』第6号。
- 野山広・朝日祥之・横山詔一・竹本直也 著（2026）『日本の識字率はほんとうに高いのか？「当たり前」を問い直すために』コミュニケーションの未来を創る』文学通信。
- 相良好美（2020）「千葉県の地域日本語支援と子ども・若者支援」『基礎教育保障学研究』第4号。
- 佐藤和之（2006）『外国人被災者のための「やさしい日本語」を用いた災害時の情報伝達についての研究—研究成果報告書』。
- 菅原智恵美（2023）「人権を礎にした識字・日本語教室づくり」『基礎教育保障学研究』第7号。
- 横山りえこ（2024）「地域日本語教育におけるUDの試み」『基礎教育保障学研究』第8号。
- 文部科学省のHPの中のhttps://www.mext.go.jp/a_menu/nihongo_kyoiku/kyoiku/suishin_houritsu/の「日本語教育の推進に関する法律概要」の頁参照（2026年7月7日）
- 文部科学省のHPの中の義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律の公布について（通知）：文部科学省の頁参照（2026年7月15日）
- 文部科学省の資料：【文部科学省】夜間中学の現状と文部科学省の取組について（令和8年1月19日夜間中学設置促進説明会会議資料）の頁参照（2026年7月15日）
- 文部科学省のHPの中の登録日本語教員の登録申請の手引きの頁を参照（2026年7月15日）
- 外務省のHPの中の「児童の権利に関する条約」全文の頁参照（2026年7月11日）

〈報告〉

第10回大会記念企画
設立10年をふりかえり、今後の10年を展望する
—識字の観点から—

森 実（大阪教育大学名誉教授）

はじめに

会創設のころをふりかえると、いくつかのことが思い出される。

ひとつは、学会名のことである。本学会の日本語名は「基礎教育保障学会」であり、英語名は「Japan Society for The Study of Basic Education and Literacies」となっており、複数形で「リテラシー」という言葉が入っている。literacies（識字）という単語が英語名では入っている一方で、日本語名では入っていないのはなぜか、10年たった現在、改めて考えてみることも有益であろう。

もうひとつは、互いの呼び方についてである。草創期のころに、互いの呼び方が議論になった。「先生」をつけて呼ぶ人もいたので、わたしは、すべての会員に対して「さん」づけで呼ぶことを提案した。もちろん「会員」づけで呼ぶこともOKである。問題は、ある人を「先生」と呼び、別な人は「先生」と呼ばないということである。わたしがめざしたのは、「さん」づけであれ「会員」づけであれ、会員間の関係を対等なものにすることであった。この点も、10年経った現在、実際にどのように呼び合っているか、どう呼び合うのが望ましいか、改めて考えてみてもよいであろうと思う。

この二つを前提としつつ、識字という観点からふりかえってみたい。

[1] 日韓基礎教育共同プロジェクト

識字という枠組みで学会をあげて取り組んだ最大のものは日韓交流であり、その中から生まれた日韓識字学習者共同宣言だった。

正式名称は、「日韓基礎教育共同プロジェクト（トヨタ財団 国際助成プログラム、2017～2019）」である。この成果の一つが「日韓識字学習者共同宣言（2019年）」である。小さな冊子もつくられた。日本語、韓国語、英語・3カ国語に訳された宣言文と宣言文作成の経過などがまとめられている。

日韓交流の報告書もつくられた。編集・発行：基礎教育保障学会、全国文解・基礎教育協議会『子どもの頃に学べなかったからこそ：韓国と日本の識字・基礎教育』（プロジェクト報告書、2021年3月刊行）である。第1部は序論として、「日韓識字学習者共同宣言」と日韓識字・基礎教育共同プロジェクトの広がりについて、第2部は、韓国の識字・基礎教育

について、第3部は、日本の識字・教育についてまとめられている。日韓の識字・基礎教育についてのこれまでと現状・課題についてまとめられた一冊であり、研究としての意義も大きい。この報告書は、わたしがその後、識字問題を研究するにあたって、くりかえし参照することとなった。

【2】 識字から成人基礎教育システムへ

学会の今後を考えると、識字運動の蓄積をふまえて、「成人基礎教育システム」を産み出すことが、大きな課題であり、目標となるべきだ。

その必要性は次のような点にある。わたしの住んでいる大阪府など、識字学級・日本語教室・夜間中学の連携が進んでいる地域では、成人基礎教育を推進する総合的教育制度の必要性が明確になってきている。識字学級や地域日本語教室、自主夜間中学の多くは1週間に1回、2時間程度でおこなわれている。これでは、もっと集中して学びたい人の要望に応えることができない。他方で、公立の夜間中学は毎夜開設され、原則として毎晩登校することが期待されている。しかも、夕食をゆっくり食べる時間もとれない。いずれか一つでは、学習者のニーズに応えきれない。さらにいえば、この両方とも異なる、さまざまな学習機会があってよいはずだ。それがここでいう成人基礎教育システムである。

そういう制度をつくり出す可能性も広がっている。中教審（第138回）では、「子供や若者、社会人、高齢者、障害者や外国人など、誰もが年齢を問わず学び続け、一人ひとりが求める多様な学びを互いに尊重し合いながら地域社会の担い手を育み、地域コミュニティの基盤を安定させる地域づくりとしての社会教育の振興が重要である」などと論じられている。まだ、そのような機会をどのように保障するかという議論までは進んでいない。学会として提案すれば、動きをつくれるかも知れない。

【3】 識字・成人基礎教育のための研究

以上のようなことから、研究課題は次のようになる。

ひとつは、諸外国における成人基礎教育システムの比較研究である。諸外国では、成人基礎教育制度が産み出されてきている。それらの実態を把握し、どうすれば日本の成人基礎教育システムをつくることができるかの参考にする。

もうひとつは、日本におけるさまざまな潜在的学習者のニーズ研究である。識字・成人基礎教育機会を求めている集団として、日本には大きく、①かつて子どもの頃に学校で教育を十分受けられなかった未就学・義務教育未修了の人たち、②現在不登校、もしくは最近不登校のままで学校を形式的に卒業した比較的若い人たち、③海外から日本に来て日本語や日本社会の制度、自分の持つ権利などについて学びたい人たち、などがある。この人たちはどのように暮らし、どのような学習機会を望んでいるのかを調査するのである。

「国勢調査活用プロジェクト」もこの中に位置づけられよう。

最後に、学習内容や学習方法などのイノベーションをいかにすすめるかという問題の研究である。やや古いと感じられるかも知れないが、学習論として正統的周辺参加論がある。これは、人がさまざまな学習をするうえで、集団の存在が大きな意味をもつことを論じている。また、日本語という言語の特性についての議論もある。わたしの知る限り、日本語はおしゃべりで学ぶのに敵した言語である。これらの特性を活かして、新しい学習論・教育論をつくるべきである。

おわりに

研究と現場の接点はどのようにつくられており、これからどのように広がっていくのか。それによって、学会の方向は大きく違ってくるように思われる。学習者や潜在的学習者の実態についても、数字だけでわかる部分は少ない。ぜひとも、一人ひとりの学習者の姿や、学級・教室での学習の様子が浮き彫りになるような研究を期待したい。成人基礎教育システムづくりも、その延長線上にあると革新している。よろしくお願いします。

〈報告〉

第10回大会記念企画
設立10年をふりかえり、今後の10年を展望する
—生活困窮者の学習支援の立場から—

宮嶋晴子（九州女子短期大学）

1. はじめに—生活困窮者を巡る法制度の動向も踏まえ

本学会が設立された時期と同時期の2012(H 24)年、生活保護法の改正法、生活困窮者自立支援法が成立した。この法律は、従来の生活保護制度といった「保護」や社会保険制度・労働保険制度といった「保険」の制度に加え、「自立支援」を柱に据えた大きな転換点となった法律制定であった。また、「子どもの学習・生活支援事業」が位置付けられ、①生活困窮者である子どもへの学習援助、②生活困窮者である子ども及び当該子どもの保護者に対する子どもの生活習慣及び育成環境の改善助言、③生活困窮者である子どもの進路選択その他の教育及び就労に関する相談対応や情報提供及び助言、並びに関係機関との連絡調整が規定され、より福祉+教育という観点のもと、学習支援や学習環境を整え、自立を促す支援、すなわち生活困窮者の主体形成を目指す法的根拠を整えた制度であった。

そこで、これらの背景とともに、学会設立10年に際し、学会を中心とした研究蓄積から「生活困窮者の学習支援」がどのように実践され、研究されてきたのかを概観してみる。

2. 基礎教育保障学会関連の研究の蓄積

2-1. 大学が地域の「子どもの貧困問題」解決に向けた拠点としての機能を果たす

2017年、学会誌第1号に嘉納英明会員が執筆された研究ノート「子どもの貧困問題と大学の地域貢献—子どもの居場所学生ボランティアセンターの設立を中心に」がある。この論文では、沖縄の子どもの貧困問題は全国平均より突出して深刻であることを踏まえ、大学のカリキュラムに組み込み、地域連携しながら学生がこの地域活動に参加する授業に取り組み、その成果として産官大による「コンソ沖縄」という学生ボランティアセンターが設立された経緯がまとめられている。またさらに、そのセンター設置により、学生を派遣する仕組みとしての事業が構築され、大学が地域の子どもの貧困問題解決に向けた拠点としての機能を果たしていた。

2-2. 生活課題を社会権としてとらえソーシャルワーク手法で取り組む学力保障

2019年、学会誌第3号に棚田洋平会員が執筆された書評、高田一宏著『ウェルビーイングを実現する学力保障教育と福祉の橋渡しを考える』がある。ここでは、学力の格差縮小

のみならず、生活背景等と学力との関係性、すなわち「ウェルビーイング」の実現という観点から学校の学力保障をしていく実践の意義があることをとらえられている。特に、同和地区を校区に有する中学の事例では、生活課題に取り組むソーシャルワークの手法で学校における「社会権としての学力保障」＝「人権保障」としての働きかけが重要であることを取り上げていた。

2-3. 支える側が支える自立支援の仕組みづくり

また同じく2019年、櫛部武俊会員が執筆された雑誌『住民と自治（特集：「官と民」、その連携のあるべき姿）』の「生活困窮者支援を通じた住民の生活力形成と『官民協働』」の原稿や『釧路市の生活保護行政と福祉職・櫛部武俊—自治にひとりあり〈5〉』がある。ホームページ「インタビューサイト・ユーフォニウム」のサイトでは、「生活困窮者自立支援法について」を櫛部会員にインタビューした内容が掲載され、ここでは、生活困窮者支援において支えられる側が支える自立支援の仕組みづくりの実践をもとに、制度においては、人の断面だけではなく、危機に至る経路を見て支援していくことが大事であること、また生活保護の「自立支援プログラム」では、「漁網作り」などの生産活動に取り組み社会参加していくしくみをつくることによって、地域の担い手として活躍することができ、それによって地域の人も生活困窮者を住民として認知していくことが自立支援においては大切だと述べられていた。

2-4. 教育と福祉の独自性とともに関眼的視差を活かした協働の重要性

2020年、学会誌第4号に吉田敦彦会員が執筆された論文「〈教育×福祉〉四象限マップの関眼的視座—教育と福祉の視差を活かした連携のために」がある。ここでは、「教育と福祉」の連携の実践的、理論的整理としての「教育福祉論」の可視化（見取り図・マップ）がなされ、教育と福祉の実践においては、教育的眼差しと福祉的関差しの中核にある独自の視点は保持されたまま、関眼的な奥行きのある像が描きだされており、教育と福祉の連携では、それぞれが自らと相手の立ち位置と傾向（その強みと限界）をリフレクションし、互いの独自性を尊重しつつ協働していくことの重要性が述べられていた。

2-5. 生活困難な家庭の幼児が地域活動参加においてもたらされる生存確認と主体形成

また同じく2020年、学会誌第4号に自身が執筆した実践論文「地域活動参加が生活困難を抱えた子育て家庭の幼児にもたらす効果や影響—公営団地で試みた実践事例をもとに」がある。ここでは、生活困難を抱えた子育て家庭の生活現実を踏まえ、1つの試みとして公営団地集会室における支援活動に取り組み、その活動がどのように幼児に影響をもたらしているのかをとらえていった。そこでは、活動参加への敷居を下げ、間口を広げ、疎外感をもたずに乳幼児の親子が日常的に参加しやすい活動をつくっていくことによって、乳幼児の衣食住を確認できる場、すなわち生存を確認の場として機能していることがわかつ

た。さらに、幼児でも作れる簡単な食事を「つくって食べる体験」の場、発達段階に応じた「子どもの文化」に出会わせる場、幼児自身が準備や後片付けに関わり「ともに（活動を）つくる」場や機会となっており、幼児の主体形成の一側面をとらえることができた。

2-6. 命の営みと住民が主役となることを大切にした地域づくり

2022年、学会誌第6号に河野和枝会員が執筆された書評、谷川至孝・岩槻和也著『子どもと家庭を包み込む地域づくり－教育と福祉のホリスティックな支援』がある。ここでは、教育と福祉のホリスティック、命の営みを大切にした地域づくりモデル、様々な機関が連携して住民が主役となる地域とボランティア組織の取り組み事例が取り上げられ、「学校は地域の中の一機関と捉え、地域づくりではボランティア組織が核となる役割を果たしうる」ことに着目されていた。また、学校と地域をつなぐソーシャルワーカーの位置づけが重要であるが、配置が不十分であるとの課題を指摘している。

2-7. 子どもの学習支援だけでなく大人の人間関係ケアから貧困の世代間再生産を脱却する

2023年、学会誌第7号に大多和直樹会員が執筆された書評、横井敏郎著『子ども・若者の居場所と貧困支援学習支援・学校内カフェ・ユースワーク等での取組』がある。ここでは、「子どもの貧困」の視角が「大人の貧困」問題を覆い隠し、貧困を脱却させることを重要視する「貧困の個人主義的理解」を招き、貧困の世代間再生産（スパイラル）という考え方が個人責任論にもとづき教育機会の問題にすり替えるものであるとの指摘から、「学習支援のみにとどまっていたのでは十全な支援を行うことはできない」と述べられている。そこで、能力形成に絡め取られた「非真性社会」から人間関係のケアの場である「真性社会」として成立させる実践の重要性が述べられていた。

3. これまでとこれからの「生活困窮者の学習支援」

3-1. 生活困窮者の問題構造とその理解

1つは、「問題が見えにくい」状況があり、その結果、支援対象の遡上に上らず排除されている場合もあり得る。一方、生活困窮という問題のインパクトが大きいため、たとえポジティブな面があってもそちらに光があたらないという状況に陥っている。結果として、問題を内包してしまう構造によって、負の連鎖を生み出し、厳しい生活現実から抜け出せなくなっている現状がある。危機に至る経路を踏まえる（櫛部2015）ことが、まず学習支援を行っていくための前提といえる。

2つは、「生存保障を含む課題」をとらえ、実践していく必要性である。具体的には、生活課題を社会権＝人権保障ととらえ学力保障を考えていくこと（高田2019）、生活保護から社会参加を促し自立支援に取り組んでいく実践（櫛部2015）、地域活動参加実践によって生存確認と主体形成を促していく実践（宮嶋2020）、大人の人間関係ケアから世代間再生産

を脱却する場づくりをしていく実践（横井2023）など、命の保障をしていく実践から基礎教育保障に取り組んでいくことが重要であることがわかった。

3-2. 生活困窮者への学習支援で大切にしていた視点

本学会の実践や研究の蓄積において生活困窮者への学習支援で大切にしていた視点とは、命の営みを大前提とした生存権保障の視点、学力の支援に留まらない人間関係のケアの視点、支援される側という支援の客体に陥らせるのではなく、エンパワーメントや主体形成という自立して生きていくための主体になるための支援の視点、個別のケースワークに留まらずソーシャルワーク手法を用いて社会や地域と絡めながら支援をしていく視点、ものをつくるという生産活動から社会参加する仕組みつくっていくという視点であった。

3-3. ではこの問題の解決を誰が担うのか

では、この問題の解決は誰が担うのか。本学会の蓄積では、公的な支援制度の推進とともに、官民協働による仕組みづくり（櫛部2015）、福祉や教育の専門職が連携しながら（高田2019、吉田2020）、地域住民がともに関わる支援実践の創造（宮嶋2020）、さらに大学の物的・人的資源を活用した支援（嘉納2017、横井2023）など、地域ぐるみで取り組んでいく実践や研究が提起されている。

3-4. 本学会の実践と研究の到達点と今後に向けて

本学会が設立10年で取り組んできた実践と研究の方向性は、「生活困窮者」当事者を決して福祉的なサービスの客体に留めて支援していくのではなく、支援者が一人一人の直面している課題を理解し、各々の持っている力を引き出す支援、すなわち当事者を学習主体としてとらえ、その主体形成を支えることを目指してきたといえる。そこには、実践者と研究者がともに議論し研究に取り組む本学会だからこそ、「生活困窮者と学習支援」の可能性を見ることができる。今後においても引き続き、実践と研究の両輪に取り組み、生活困窮者の基礎教育保障を目指していくことが期待されている。

参考文献・引用文献

- 梶谷優子（2024）「スクールソーシャルワーカー基礎教育を支える環境を整える」『基礎教育保障学研究』8, pp.144-145.
- 嘉納英明（2017）「子どもの貧困問題と大学の地域貢献」『基礎教育保障学研究』1, pp.61-69.
- 河野和枝（2022）書評、谷川至孝・岩槻和也編著（2022）『子どもと家庭を包み込む地域づくり—教育と福祉のホリスティックな支援』『基礎教育保障学研究』6, pp.259-261.
- 櫛部武俊（2015）「インタビューサイト・ユーフォニアム」櫛部武俊へのインタビュー内容、<https://artcable.jimdoweb.com/>（閲覧日 2026.1.25）。

宮嶋晴子（2020）「地域活動参加が生活困難を抱えた子育て家庭の幼児にもたらす効果や影響—公営団地で試みた実践事例をもとに」『基礎教育保障学研究』4, pp.72-88.

大多和直樹（2023）書評、横井敏郎編著（2023）『子ども・若者の居場所と貧困支援 学習支援・学校内カフェ・ユースワーク等での取組』『基礎教育保障学研究』7, pp.180-181.

棚田洋平（2019）書評、高田一宏著（2019）『ウェルビーイングを実現する学力保障 教育と福祉の橋渡しを考える』『基礎教育保障学研究』3, pp.88-89.

吉田敦彦（2020）「〈教育×福祉〉四象限マップの双眼的視座—教育と福祉の視差を活かした連携のために」『基礎教育保障学研究』4, pp.20-34.

〈報告〉

第10回大会記念企画
設立10年をふりかえり、今後の10年を展望する
—障がい者の基礎教育・生涯学習の立場から—

津田英二（神戸大学）

本学会がこの10年にわたり蓄積してきた研究と実践を、「障がい」という観点からふりかえるとき、まず確認しておくべきことは、本学会が扱ってきたテーマそのものが、常に社会の周縁に置かれてきた人々の問題と深く結びついてきたという点である。夜間中学、識字教育、日本語教育、生活困窮者支援といった領域は、一見すると個別のテーマのように見えるが、それらの背景には、貧困、労働、ジェンダー、そして障がいといった複合的な課題が横たわっている。とりわけ「障がい」という視点からは、基礎教育保障の問題は単なる教育機会の不足や学力の問題としてだけではなく、教育からの排除、そして社会への参加そのものが制限されてきた歴史と構造の問題、さらには保障されるべき教育とは何かという問題として捉え直される必要がある。

このような問題意識に立ち、本論では『基礎教育保障学研究』創刊号から第8号までに収録された論文を概観する。その際、次の二つの流れに即して整理することとした。一つは、障がい者がいかにして基礎教育から排除されてきたのか、その実態と構造を明らかにしようとする研究であり、もう一つは、そうした排除の状況を踏まえつつ、どのように学びを捉え直し、保障していくのかという視点からの研究である。これら二つの流れは互いに独立したものではなく、排除の構造を明らかにすることが、新たな学びのあり方を構想するための前提となっているという関係にある。

1. 障がい者排除の実態とその多層的構造

まず、学会創設期から現在に至るまで継続されてきた、障がい者が教育からいかに排除されてきたかを探る研究を整理する。これらの研究は、単なる教育機会の欠如だけでなく、歴史的、制度的、そして実質的な側面から、障がい者が「教育の対象」から組織的に除外されてきた構造を明らかにしている。

本学会における障がい研究の理論的基盤を提示した津田英二（2017）は、障がい者が直面する排除を四つの側面から構造的に捉えた。第一に「義務教育制度からの排除」、第二に「十分な教育期間の欠如」、第三に「既存の学習内容や方法の不適合」、そして第四に「社会的課題の解決を担う主体形成からの排除」である。この整理では、排除が単なる「未就学」の問題にとどまらず、学習者が主体として立ち上がる機会そのものを奪っている問題であることを指摘した。

歴史的な排除の構造については、1948年に行われた「日本人の読み書き能力調査」の分析が重要な知見を提供している。横山詔一ら（2022）や江口怜（2024）は、当時の調査において「めくら、つんぼ、おし、および精神的あるいは肉体的に無能な人」（表現ママ）が当初から調査対象から除外されていた事実を指摘した。これは、マジョリティを基準とした「国民のリテラシー」を定義する際、障がい者が「能力不足」を理由に最初から存在しないものとして扱われ、統計的にも社会的にも抹消されていたことを意味する。

さらに、排除の「複合性」についても言及が必要である。山口雅世（2019）は、精神障がいのある親を持つ子どもの事例を通じ、障がい、貧困、虐待が複雑に絡み合う中で、既存の分野別支援が機能せず、学習者が「支援の谷間」で実質的に放置されている実態を報告した。問題が解体されて個別に支援されることで、生活の困難さが総合的に捉えられず、根本的な課題解決から遠ざけられるという、支援制度そのものが孕む排除の構造が示されている。

以上で概観した研究群は、障がい者の排除が制度上の不備のみならず、歴史的な調査手法や社会支援の分断といった多層的な構造によって維持されてきたことを明らかにした。

2. 制度や実践に内在する排除の検討

次に、教育や支援の制度や実践が、新たな排除を生み出している構造を批判的に分析した研究を整理する。特に個別的な支援が、いかに学習者をメインストリームから遠ざける「排除の装置」として機能する側面に着目する。

第4号の特集において高田一宏（2020）は、特別支援学校や学級への在籍者が増え続けている実態を「学校からの外部化」と呼び、これを「インクルージョンではなくエクスクルージョン（排除）」であると批判した。通常学級での学習指導や体制を見直すことよりも、個別的な支援を優先して「障がい」の認定を行う傾向は、結果的にメインストリームの教育における排除を温存させてしまうことが指摘された。

井口啓太郎（2023）は、社会教育の実践現場において、学習者間のリテラシーの差異が顕在化しないようにする「合理性」が働いていることを指摘した。日常的に差異を隠蔽する技術が活用されることで、結果として場に合わせた行動や判断に困難がある人ほど、発言権や他者への影響力が抑制されるという非対称的な関係性が生じている。これは「共に学ぶ」という理念の下で、かえって障がい者の主体性が損なわれるという、実践レベルでの排除の形を示している。

他方、千成浩（2020）が報告した韓国の「ノドゥル障碍人夜学」の事例は、排除への強力な抵抗のあり方を示している。この夜学は、検定考試のための場から、障がい者が自らの現実と戦う「障がい者解放運動」の場へと変容し、そのアイデンティティを「夜学」から「野学（大地の学校）」へと変化させた。そこでは、「学習者になるにはまず闘士とならなければならない」とされた。教育を福祉的に与えられるものではなく、「路上闘争」と

直結した政治的な保障として「学び」を捉えなおす視点が提示された。

これらの研究は、現代の制度や実践の中に潜む、巧妙な排除の力学を明らかにしようとしており、基礎教育を「関係性」や「尊厳」から問い直す必要を提示している。

3. 関係性と尊厳の観点から捉える基礎教育保障

次に、どのように学びを捉え直し、保障していくべきかという理論的・実践的な研究に視点を移す。その中心に位置づくのは、教育を個人の能力獲得として捉える認識を批判し、他者との関係性の中で育まれる営みとして捉える認識へ転換することを主張する議論である。吉田敦彦（2020）はこれを、「個人志向」から「対人志向」への転換と表現した。

猪原風希・津田英二（2023）は、言語コミュニケーションが困難な重度障がい児が通う特別支援学校での実践を通じ、「人間として尊厳を持って生きていくための教育」の内実を探究した。この論考では、身体を通して外部のものを取り込み表出する自己形成のプロセスや、教師と共同で世界を読み解き働きかけていく実践そのものが、基礎教育の根幹として位置づけられている。それにより、従来の「読み書き」の枠に収まらない、生命的な尊厳の回復としての学びの保障という観点が示されている。

具体的な保障の手法としては、ユニバーサルデザイン（UD）や「障がいの社会モデル」の導入が提唱されている。横山りえこ（2022, 2024）は、日本語教育の分野において、障がいを個人の特性に起因する「医学モデル」ではなく、社会や学校のバリアに起因すると捉える「社会モデル」の視点を強調した。学習機会の保障は、個人の欠陥を修復することではなく、環境の側を調整（環境整備）することによって達成されるべきであり、UD原則の提示が、学習者のみならず教師にとっても有益な知見となるとしている。

さらに、海外の好事例を通じた制度的保障のあり方も検討されている。三宅隆史（2024）は、アイルランドの成人障がい者に対するインクルーシブ教育を紹介した。同国では、基準を満たしたすべての障がい者が教育プログラムに参加できるよう、個別指導、補助者の随伴、学習支援機器の提供といった「特別な配慮」が予算措置を伴って法的に保障されている。基礎教育保障のための条件として、実質的なサポート体制の確立が必要であることを示している。

これらの研究は、学びを「能力の積み上げ」ではなく「関係性の構築」や「尊厳の回復」として捉え直そうとしている。排除の構造を打破するためには、学習者の身体性や個別具体的なニーズを起点とした、実質的な基礎教育保障の枠組みが必要であることが示されている。

4. リテラシー概念の再検討と今後の課題

最後に、本学会の10年間の到達点として、リテラシー概念がいかに刷新され、すべて

の人の尊厳を前提とした学びの観点が提示されてきたかという点に着目する。特に、マジョリティを基準とした能力観を問い直す議論が、本学会で障がいの問題に関わって提示された独自性だと言えよう。

まず、江口（2024）は、「国家公定のリテラシー」が排除を生むプロセスについて分析している。国家が規定する標準的なリテラシーは、社会で職を得るための「実用的な教育」と結びつきやすく、マジョリティに合わせた能力獲得を学習者に強いる。この基準に従う限り、独自の言語形態を持つろう者や視覚障がい者などは、マジョリティと同じ方法での獲得を目標とするプロセスにおいて、必然的に「劣位」の位置に置かれ、教育や社会から構造的に排除されることになる。

この批判に答える形で津田（2023）は、「身体性に根ざした世界の読み解き」としてのリテラシー観を提示している。これはフレイレの教育論に依拠し、文字の獲得を目的（能力の尺度）とするのではなく、学習者が主体として被抑圧状況から自らを解放するための「手段」と位置づけるものである。この論考は、リテラシーの本質は、個々の学習者が自らの身体や五感を通して世界と対話し、その意味を把握することにあると論じた。その上で、文字はその力を実現するための「道具」の一つに過ぎず、道具の使い方の多様性を認めることが、すべての人に対するリテラシー保障の実質化につながると主張した。

この「身体性に根ざしたリテラシー」の具体相として、障がい当事者の視点からの報告がなされている。渡邊健一（2024）は、全盲当事者としてAIやICTを活用しつつも、「聞いて触って」会得する独自のリテラシーのあり方を示し、個々に合った対面サポート体制の重要性を論じた。また、前田浩（2024）は、手話が単なる補助手段ではなく、独自の文化的アイデンティティを持つ「言語」として復権してきた歴史を辿り、手話によるコミュニケーションの保障が、真の基礎教育保障に不可欠であることを示した。

以上のように、本学会の障がいの問題に関わる研究は、障がい者の排除を問い直すことを通じて、すべての人が「世界の担い手」として尊厳を持って生きていくことのできる「共生保障」の地平を切り拓こうとしてきた。

次の10年に期待されることは、さまざまな基礎教育保障実践において現れる障がいの問題に即した実践研究、基礎教育保障論における障がいの問題の普遍性と特殊性の整理、そして何よりも、障がい者排除の多様な様態に即した基礎教育保障の形態や内容を明らかにする研究の量的な展開ではないだろうか。

引用文献

江口怜（2024）「多様なマイノリティにとってリテラシーとは何か？—特定課題研究シンポジウムの総括と展望」『基礎教育保障学研究』8, pp.92-99.

井口啓太郎（2023）「障害者と非障害者が共に学ぶ社会教育実践の考察」『基礎教育保障学研究』7, pp.111-124.

- 猪原風希・津田英二（2023）「特別支援学校において「人間として尊厳をもって生きていくための教育」とは何か」『基礎教育保障学研究』7, pp.125-138.
- 前田浩（2024）「ろうコミュニティの成立と手話の復権」『基礎教育保障学研究』8, pp.116-123.
- 三宅隆史（2024）「第7回ユネスコ国際成人教育会議(CONFINTEA VII)と日本の識字・基礎スキルへの示唆」『基礎教育保障学研究』8, pp.75-82.
- 千成浩（2020）「“学びと闘争の空間”としてのノドゥル障碍人夜学」『基礎教育保障学研究』4, pp.188-199.
- 高田一宏（2020）「小・中学校における基礎教育保障の課題」『基礎教育保障学研究』4, pp.3-19.
- 津田英二（2017）「障害者の基礎教育保障」は「共生保障」になりえるか」『基礎教育保障学研究』1, pp.36-48.
- 津田英二（2023）「インクルーシブな社会に向かうリテラシーとは何か」『基礎教育保障学研究』7, pp.101-110.
- 渡邊健一（2024）「全盲マイノリティ当事者の私が“聞いて触って”会得した識字法」『基礎教育保障学研究』8, pp.108-115.
- 山口雅世（2019）「精神疾患の親と暮らす子どもの支援活動」『基礎教育保障学研究』3, pp.29-35.
- 横山りえこ（2022）「日本語教育における教育のユニバーサルデザインの提案」『基礎教育保障学研究』6, pp.159-175.
- 横山りえこ（2024）「地域日本語教育における教育のユニバーサルデザインの試み」『基礎教育保障学研究』8, pp.58-74.
- 横山詔一・相澤正夫・久野雅樹・高田智和・前田忠彦（2022）「「日本人の読み書き能力」（1951）における非識字率の再検討」『基礎教育保障学研究』6, pp.11-28.
- 吉田敦彦（2020）「〈教育×福祉〉四象限マップの双眼的視座」『基礎教育保障学研究』4, pp.20-34.

〈報告〉

第10回大会記念企画
設立10年をふりかえり、今後の10年を展望する
—本学会の今後の展開への期待—

遠藤知恵子（札幌遠友塾自主夜間中学/
北海道に夜間中をつくる会/
北翔大学名誉教授）

本学会は 設立から10年を迎えた。札幌で開かれた最後の設立準備会、ならびに東京で開催された第1回研究大会での熱気を思い出しつつ、これまでに蓄積されてきた配布資料やニューズレターをたどった。とりわけ、折々に発表された「学びを求める」人々、「学びを必要としている」人々の声を思い起こしてみた。そこから最も心に刻んだのは、学習とはまさにすべての人間に与えられた生存権としての人権であり、その人権を実質化するための環境整備の重要性である。

本学会設立趣旨には、「人が人として生きてくための基礎的な教育をすべての人へ保障すること。そして、子どもが義務教育をきちんと受けることができる社会を基本としつつ、就学前教育、職業教育、成人識字教育なども含めた幅広い教育を受けることができる社会の実現をめざします」と記されている。この理念を実現するには、実践とともに政策を後押しする研究の蓄積が必要である。まさにその使命を担っているのが本学会であると思う。

上記の趣旨のもとにスタートした本学会は、研究者、実践者、行政関係者、議会関係者、市民、当事者による共同探究ネットワークとして、従来の枠組みにとらわれない新しい「学会」のあり方を追究してきた。先の報告で示された5つの各分野は、いわば、人権としての基礎教育を実質化しようとするための重要な構成要素といえる。これらに加え、本学会は、基礎教育の実質化に向けて、次のような活動を学会として積み重ねてきた。①行政や議員連盟への交渉、法整備・制度構築に関する取り組み、②夜間中学普及を目的とした「こんばんはⅡ」キャンペーン、③各種要望書の取りまとめと提出 等々である。

以上を踏まえ、「本学会の今後の展開への期待」について述べたい。その方向性を示す言葉として、あえて言い古された言葉の「グローバル (global)」という言葉を使わせていただく。すなわち、地球規模の視野を持って課題を捉えつつ、地域レベルで具体的な行動を積み重ねていくという姿勢である。まず、地域レベルでの取り組みについてである。我々は、身近な地域で、基礎教育の機会を欠き、生きる上で困難を抱えている人々に手を差し伸べ、夜間中学や識字の実践、その他各種生活課題の取り組みを支援する方法を追求している。いわば、当事者一人ひとりが自らの置かれた状況を自覚し、それを乗り越える力を身につけていく手助けをする方法の追求といえる。一方で、こうした実践を通して、

我々が逆に当事者から得るところも多い。当事者との交流を通して、「学びの本質とは何か」を根底から問い直す機会を与えられている。基礎教育を求め、あるいは必要としている人々の多様化、不登校の急増等からは、「教育とは何か」を原点から問い直し、既存の学校教育を中心とした教育体制の再構築を迫られているといえる。彼らとの交流からは個々人が「共に生きる」ことの大切さや、そのための知恵を蓄積している。これらの実践を通して、共に生きることの意味や、「共生社会」の実現を目指して関連分野と連携し、教育・福祉・労働等の共同研究ネットワーク構築につとめ、地域に根差した実践をしたいと考えている。

一方、グローバルな活動として、国際連携、とりわけアジア地域との連携が重要である。

グローバル化の進む現代社会は、課題は地球規模のものが山積している。国際的には、悲惨な大戦の経験から、問題克服の仕組みが様々模索され、何よりも「教育の大切さ」の認識を共有してきた。ユネスコの「学習権宣言」(1985)は、「学び」が生きていく上での不可欠の人権であることを示した。その後、『学習：秘められたる宝』(1996)では、「ともに生きる方法を学ぶ」が付け加えられ、さらに『仁川(インチョン)宣言』(2015)、「教育2030年」の文書等々へと、共に生きる世界の創造へとより具体的に議論が積み重ねられており、実現すべき目標として諸国が共有すべき課題を様々提示してくれている。

国際的協力、アジアでの協力のもと目指すは一人ひとりの幸せと「平和な社会」の実現である。そのための基盤は「基礎教育をすべての人に保障する」ことにある。こうした国際動向を踏まえつつ、本学会は共同研究を通して一定の役割を果たし得ると思う。

現代社会は、グローバルなつながりを強める一方、効率優先の仕組みは格差や分断を生み出している。個人の自立は強まるものの、人間の本質であるはずの「共に生きるすべ」を失い、孤立を深めている面も否定できない。さらに、自国中心主義が跋扈し、自国防衛を理由に戦力増強が進む動きは、それがいかに危険なことであるかは歴史から学んできたはずである。このような時代だからこそ、その流れを押しとどめられるのは一人ひとりの市民が、自らを知り、自ら社会を創造していく力を育むことが求められている。その根幹をなすのが、基礎教育である。

戦後80年を迎える今年、戦争の悲惨さ、そこから何を学ぶべきか、いかに継承し平和な社会につなげていけるかが問われている。一人ひとりが自らの歴史を創造する主体となり、「共に生きる」術を身に付けていく「学び」がこれまで以上に重要なのではないだろうか。とりわけ、基礎教育を十分に受けられず、社会の周縁に追いやられがちな人々を支える仕組みを構築することは、各国、各地域でそれぞれの平和な社会を築く方法を模索することにつながり、今後ますます国際的に共同研究を展開していくことが求められる。

その道筋を明らかにしていこうとする本学会の研究と実践は、きわめて大きな意味を持つ時代であると思う。今後も、地域レベルのきめ細やかな実践を重視しつつ、国際的連携・協力を強めていく活動を模索していく必要があるのではないだろうか！

参考文献

OECD（1996）『生涯学習をすべての人に』OECD 閣僚レベル教育委員会第4回会議採択。

UNESCO（1995）『学習権宣言』第4回ユネスコ国際成人教育会議採択。

UNESCO（1996）『学習一秘められた宝』ユネスコ21世紀教育国際委員会。

UNESCO（2009）『ベレン行動枠組み』第6回国際成人教育会議採択。

UNESCO（2015）『仁川（インチョン）宣言』第3回世界教育フォーラム採択。

会場校企画

【テーマ】教育を支える基盤となる関係構築

〈報告〉

第10回大会会場校企画

—教育を支える基盤となる関係構築—

久富陽子（大妻女子大学）／高橋ゆう子（大妻女子大学）／

鯨澤裕子（社会福祉法人杉の子保育会 経堂保育園）／

中島亮子（三鷹市立三鷹第五小学校）／

加藤悦雄（大妻女子大学）／石井章仁（大妻女子大学）

I. 企画の趣旨：久富陽子

第10回基礎教育保障学会研究大会は、東京都千代田区にある大妻女子大学で行われた。会場校の実行委員となったのは家政学部児童学科の教員である。児童学科では設立当初より、子どもの生きる現場（生活の場）を重視し、子どもの傍らにあるおとなとしての生き方を考え続けてきた。障がいのある子ども等、特別な配慮を必要とする子どもと向き合うこと、そうした多様な子どもとの出会うことによって、常に私たち自身が子どもから問われる立場にあることも大切にしてきた。今回、会場校企画シンポジウムの開催を要請される中でテーマとしてあがったのが「教育を支える基盤となる関係構築」である。就学前の子どもたちの教育的な営みは「保育」という言葉で表現される。「保育」という言葉の意味は「養護と教育の一体化」であり、教育という一側面だけではその営みが成立しない。つまり、教育のベース（基盤）には、必ず、保護等というおとなからの援助や関わり、あるいは、信頼、愛着という子どもが拠り所にできる大人の存在が不可欠であるということである。こうしたおとなと子どもとの関係は、就学前に限らず、「教育」という営みが子どもに本来の意味をもつ上では重要と考える。今回、このテーマのもと、司会やシンポジストとして登壇して下さったメンバーが報告して下さった概要は以下の通りである。

II. 高橋ゆう子（司会）

社会構成主義の第一人者であるケネス・ガーゲン（2020）は、著書『関係からはじまる社会構成主義がひらく人間観』の中で、教育の目的は他から独立し自律的に考えることのできる人間を生産することではなく、関係のプロセスを促進し、それによってより広い世界の中で関係の流れを持続し、広げていくことであると述べ、関係の可能性を拡張するプロセスの促進を強調している。また、教師が伝える意味を生徒が支えなければ、教師の言葉は意味をなさないと述べ、互いの関心や関与があってこそ教える・学びという相互プロセスに参加でき、換言すれば子どもの育ちを支えるおとなも子どもによって支えられているという関係性が子どもが育つプロセスにおいては重要であり、教育の鍵となることを示

している。

私たちは、子どもや子どもを巡る人たちとの関係作りを大切にしたいと考え実践、研究を続けているが、今回は特に乳幼児期から児童期に焦点をあてて「教育を支える基盤となる関係構築」というテーマでシンポジウムを企画することになった。子どもの権利条約12条には、子どもに耳を傾けることが義務付けられており、個々の意見を持った主体として尊重されることが記述されている。意見を表明する権利について、原文（英語）を見ても、意見は *opinion* ではなく *view* となっている。*opinion* では、自分の意思で表出するまとまった見解という意味合いが強くなるが、原文にある *view* は視点や思いと理解でき、言葉に限らず、態度やしぐさなども意見の現れとして捉えられる。このような点を踏まえると、子どもの思いを推測するおとなの存在と態度が重要になることは想像に難くない。

どのように子どもと互いに意識し合い、関係を作っていくことができるか、まずは、外国につながる子どもの育ちを支える保育園での実践、次に、就学前後について多様な工夫をされている小学校の実践について報告いただいた。具体的なエピソードから、自然と子どもたちの姿が浮かんできて、日々のやりとりと積み重ねがいかに子どもたちの安心につながるのかが実感された。続けて「世田谷区子どもの権利条例」の作成のプロセス、就学前の多文化の子ども「遊びを通した生活や学び」についての研究調査報告を通して、子どもの〈関係の質・形〉を変えていく責任等について話題提供していただいた。限られた時間ではあったが、それぞれの場における実践の積み重なりが動向としてまとめられ、条例策定等に活かされていくことを予想することができた。

しかしながら、このような道のりは自然にできるわけではなく、子どもに関わるおとな一人ひとりが問われており、子どもと関わる自身のありようを考えていかなければならないことも同時に感じた。会場にはさまざまな形で子どもの教育に携わる方々がいらっしかったが、幼児期から児童期の子どもとの関係作り等の話題が新鮮に感じられた方も少なかつたようだ。逆にその感触は、企画した私たちにとっても新鮮で興味深く、新たに考えるきっかけとなった。私たちは子どもと関係作りの難しさや課題から目を背けないで、いかに子どもの育ちを支えていけるか。実は子どもに関わるおとなも支えられながらであると思うが、明確な道筋が見えない不確実な状況にしながらも、多様な立場から取り組む姿勢の大切さを実感しつつ、私自身はどうかと、身の引き締まる思いがした。

Ⅲ. 紛澤裕子：「個人を尊重しつつ周囲との「つながり」を育む保育環境から考える—子どもの育ちの連続性の確保を目指して」（シンポジスト）

私たちは、0歳から就学前のお子さんの育ちを支える保育園を「多様な人たちが“共に暮らす（生きる）場”」として捉え、子どもをまん中に、保育・教育を創り出していくことを大切にしている。暮らしの営みには、周囲（人・もの・コト）とのつながりが欠かせず、乳幼児期に周囲とどのような関係を構築していくかは、その子の育ち、学びを支え、幸せに生きていくことへと紡がれる重要な視点であると考え。乳幼児期の「教育」は、生ま

れて間もない小さな人たちを対象とするが、大人が一方的に何かを教え、知識を伝えるものではない。周囲の環境に関わり、暮らしや遊びの中で出合う正解のない課題や問いに自分や仲間、大人たちと向き合い、分かち合い、ひらめきや試行錯誤することをおもしろがりながら答えを生み出し学べる学習環境が、教育を支える基盤となっていくのだろう。

保育現場の教育をとりまく環境には、園が建つ国や地域の文化とともに、利用している家庭の持つ個性や地域性、文化的な考えなども含まれる。多様性を受け入れ、個々を権利の主体者として尊重し、自ら育とうとする力を引き出しながらその子なりの歩みを保障していくこと、周囲との間で心と体を響かせながら、かけがえのない自分らしさを見つけていかれる環境には、子ども自身が体験を通して学びを得ていくことのできる居場所、時間や空間の保障が必要であり、子どもの権利を守り、最善の環境を創り出していくには、それを支える大人たちの人権も守られ、周囲との関係構築の中で生き生きと子どもに向かえる環境づくりが大切であろう。

以下、自園における保育実践からの考察を行う。

Jくん（4歳児）は、急な転園で自園の仲間になった。国籍はネパール、母国語はネパール語である。本児はもちろん保護者も日本語はほぼわからず、保護者とは翻訳機器や携帯電話の読み取り機能、ジェスチャーなどでコミュニケーションを図るところからはじめた。Jくんは、発達の特性から言葉（発語や理解）の遅れと多動の傾向があるとのことで、問いかけへの反応は少ないながら、自ら園内を探索する中で、風で揺れるもの、乳児の姿、音が鳴る玩具に関心を寄せる姿があり、表情、仕草、声などのことば、表現が豊かに受け取れた。探索の中では、目に入った物を手にして投げる、唾を吐くという行動もあった。困り感を抱く人もいる中、同年齢の子どもたちは「なんで唾を吐くのかなあ？」と問いを持ち、唾を遠くに飛ばせることに関心を寄せた。その姿に大人たちも刺激を受け、「不安？」「確認？」「何だろう」と共に探求し、唾を拭くティッシュをあちこちに置く、唾がかかって嫌な人はマスクをする、帽子をかぶる、Jくんにもマスクをしてもらうなどの環境を創り出してみた。この工夫は、Jくんと周囲との関係を和やかに繋いでいったように感じる。一通りの探索後、自然豊かな園庭がJくんのお気に入りの場となる。園庭では、おしっこをする行動で周囲を驚かせた。園庭の真ん中にある太鼓橋の上からおしっこをした時の光景（出来事）は、園内に大きな波紋を呼んだ。

ここでも子どもたちは好奇心豊かにJくんの世界に近づこうとし、おしっこが飛んだ距離を測り、橋の上から山の下におしっこが飛んだ様子を再現し、漏斗や水鉄砲で水を跳ばす遊びを創り出す。「いいこと考えた！」と、唾はティッシュに出す、物を投げると危ない、おしっこはトイレでするなどをポスターにして自分たちの暮らしにある文化や習慣を楽しく伝える工夫策を試みながら、子どもたちはJ君に声をかけて促していく。

更に、走るのが速い、高く跳べるなど、Jくんの得意なことに着目し、憧れを抱き、共に遊ぶ（一緒に遊んでいるというよりは、Jくんの真似をする、Jくんのようになりたいと傍で挑戦する感じであった）。子どもたちが時間と空間を共にし、心と身体を響き合わせて遊ぶ中には、

ことばや発達の個人差、文化の違いの壁はなかった。明確なやり取りはなくても、相互関係の中で高め合い、学び合い、共に変化していく様子があった。

ある日、JくんはKくん（2歳児）の電車遊びに興味を持つ。夢中に遊ぶ姿をJくんの保護者と共有すると、ネパールでも電車を見るのが好きだったことがわかった。Jくんが生き生きと遊ぶ姿を、写真を見ながら共有し、笑顔で喜びを交わし合うコミュニケーションは、翻訳機器等に頼るよりもスムーズで、共通の言語は持たずとも心で繋がれた感覚があった。保護者と保育者が対話（言語だけに頼らず）を通して子どもの姿を分かち合い関係を構築していくことは、その子の理解を深め、適切な教育環境を共に創り出す大きな手掛かりになるとあらためて感じた。そしてJくんが、Kくんの姿を観て、声を聴いて、砂、土、草、水などの地面環境（自然環境）の中で遊ぶ姿からは、周囲とつながり、思考と試行を繰り返しながら、「こうしたい」の願いを叶えていく体験がもたらす関係の構築が、豊かな学びへとつながることが受け取れた。Jくんの学びは、日本とネパールの鉄道について、同年齢の仲間と探究することにも繋がった。誰もが生き生きと学びに向かうことのできる教育を支える基盤は、周囲と関係を構築する中で個人だけでは叶わない可能性が開かれ、学び合うことを通して獲得していける体験、環境を創り出していくことなのではないだろうか。

IV. 中島亮子:「保育園・幼稚園との接続・児童一人ひとりを大切にする学び」(シンポジスト)

1. 保育園・幼稚園との接続

小1プロブレムと言われるようになって久しいが、現在も保育所・幼稚園から小学校に入学する際、その接続が円滑に行われるようにすることを大切にしている。保育所・幼稚園から小学校へと環境は変わるが、子ども自身は同じである。保育所・幼稚園での経験を十分に活かしながら、安心して小学校生活をスタートできるようにしていくことが重要である。そのために二つのことを大切にしている。

1) 就学前からの保護者との関係作り

本市では保育所・幼稚園との連携を大切にし、学期に1度、年3回、近隣の保育所、幼稚園、学童保育所の職員と1年生担任が話し合う場を設定している。特に3学期には4月から入学する子どもの情報を共有する。そして、必要に応じて保護者からの個別の面談を行う。就学時健康診断時には、事前に園から情報があった子ども、健診時に心配な様子が見られた子どもについて保護者と面談をしている。校長とスクールカウンセラーが話を聞き、保護者が入学にあたり不安に思っていることを軽減できるように話を聞いている。そして、後日、就学支援ファイルを提出していただいている。就学支援ファイルを受け取る際にも面談をし、例えば入学式当日のことで不安があれば、それにも対応をしている。体育館で行うことが不安ならば、前日に来ていただき、体育館の席に座ってみるなどの対応も行っている。お子さん一人一人、保護者一人一人に応じて対応している。

2) 入門期のフォロー

1年生の最初の2週間はスタートカリキュラムに沿って授業を行っている。45分を1時間の授業として行わず、15分程度に区切り、間に休みを取りながら複数の活動を行っている。保育所・幼稚園での活動と関連させた活動も取り入れている。国語では絵本の読み聞かせ、音楽では今まで歌ってきた歌を歌うなどである。学級活動で係活動や当番活動を始めるときも、保育所・幼稚園で行っていた当番活動などの経験を基に、始めている。カリキュラム以外では、人が関わることで、さまざまなフォローをしながら、子どもたちの自立を目指している。例えば、6年生が入学式翌日からしばらくの間、昇降口や教室で準備の手助けなどをし、徐々に一人でできるよう見守っている。また、最初の1週間の給食の配膳は、保護者のボランティアの協力をいただいている。その間は、子どもたちは自分の分の給食をしっかりと運ぶことを学び、保護者の配膳の様子を見ることで配膳の仕方などを学んでいく。

以上のように、小学校入学にあたり、大切にしていることは、子どもたちが安心して生活できるような取り組みである。保護者、保育所・幼稚園の教職員、学校の教職員、児童、保護者と様々な人が関わる中で子どもたちは育っていく。（「児童一人ひとりを大切にする学び」についてもお話しましたが書面の関係上、ここでは割愛させていただく。）

V. 加藤悦雄：「子どもの権利から見た関係構築—改正『世田谷区子どもの権利条例』を手がかりにして」（シンポジスト）

本報告の趣旨は、子どもの権利保障は子どもを取り巻く〈関係の質〉を変えていくこと、さらに言えば、私たちおとなが子どもと関わる時の態度を変えることによってこそ可能になることを示すことである。筆者が令和7-8年度期「世田谷区子ども・子育て会議」会長としてその改正に関わった「世田谷区子どもの権利条例」（2025年4月施行）の内容を手がかりに考察を進めていく。

さて、子どもは関係の織り成す特定の状況に身を置いて生きている。一人ひとりの子どもがその身を置く場とは、家族・地域・自治体・国家・国際社会・地球へと同心円状に広がる空間（縦糸）と、そこで子ども自身が遊びや学び等の経験の積み重ねを通して形作られる時間（横糸）の交差する、“今”という場面である（子どもの生活世界）。

こうした考え方を踏まえ、「世田谷区子どもの権利条例」ではその目標として、私たちおとなは、子どもが身を置くあらゆる場において、権利の主体である子どもが豊かに育ち、子ども自身が子どもの権利を実感できる社会と文化をつくり出すことを通して、一人ひとりの子どもが今を自分らしく幸せに生きて、明日からもよい日と思える日常を実現していくことを掲げている。

子ども自身が子どもの権利を実感できる関係とは、どのような関係を意味するのか。それは、話を聞かされたり、決められたりするのではなく、意見や思いを表明したり、決定したり、聴いてもらうことのできる関係（←意見表明権）。比較され序列化されるのではな

く、存在を認められる関係（←差別の禁止）。表現を押しとどめようとするのではなく、自分らしく表現できる関係（←表現の権利）。時間に追われるのではなく、遊んだり、休息できる関係（休息の権利、遊びの権利）。自然から引き剥がされた生活ではなく、自然生態系に包摂され生きていくことができる関係（持続可能な自然環境の権利）等である。

私たちは次の三つの視点を踏まえて、子どもの権利に基づく関係構築を進めることが大切である。第一に、子どもの権利を保障する国やおとなの応答責任（responsibility）の履行である。子どもの権利保障の基盤としての関係構築であり、歴史的に確認されてきた子どもの願い（子どもの権利）を実現する、おとな（国や国際社会・市民社会）の応答によってつくり出される。第二に、多様な子どもの権利内容に即したおとなの関わり（態度変更）の実現である。日常的な場面において、54条にわたる子どもの権利条約、26点におよぶ子どもの権利委員会一般的意見を含む、多種多様な子どもの権利内容（権利カタログ）を子どもとおとなの関係を通して実現することある。第三に、子ども自身が「子どもの権利」を実感できる関係づくりである。子どもの権利は、今を生きる子どもが生活の中で経験できなければ意味がない。当事者である子ども自身の身体的経験に根差した、子どもの権利を実感できる関係をつくり出すことである。

「世田谷区子どもの権利条例」の前文には、最初に〈子どもの意見表明〉として、「自分で様々な選択をして自分らしく生きたいです」「安心できる場所を増やしたいです」「大人に意見や思いを届けたいです」「こんな思いがかなう世田谷にしたいです」等と表現されている。続いて、子どもの思いに応答する〈区や大人の決意表明〉として、「私たち区や大人は、子どもの思いを大切に受け止め、子どもにとって一番よいことは何かを真剣に考え、対話し、応えていくよう努力します」「今と未来をつくるパートナーである子どもの声を聴き、対話しながら、誰もがつながり支え合う地域づくりに努めます」と明記されている。こうした考えを実現するために、条例第4章には10種類の「基本となる政策」、第6章には政策の推進と、評価検証のための仕組みが規定され、今まさに子どもや若者とともにその実現に動き始めている。

VI. 石井章仁：「就学前の多文化の子どもの『遊びを通した生活や学び』における困り感と対応」（シンポジスト）

1. 就学前の基礎教育とは、子どもの遊び（学び）

就学前の遊び（学び）において、「環境を通した教育（保育）」と「遊びを通しての総合的指導（生活や遊びを通した総合的な保育）」は保育の両輪であり、幼稚園教育要領や保育所保育指針にも明記されている。乳幼児期における学びは、他者の遊びをよく見て真似をする「観察と模倣」が基本となって行われる。特に、興味関心を持ち、体験と試行錯誤を繰り返す中で、自分のものになっていく（自立・自律）、この過程が「教育」である。教育はすべてこの過程を通して自立に向かう行為と言える。遊びは単発に終わらず、時間や機会を経るごとに広がり、豊かになっていく。乳幼児期の「好奇心・探究心・協同性」を培うよ

うな豊かな遊びの展開こそ、基礎教育を保障するということであると考える。

2. 日本における多文化保育の背景

日本においては、外国籍等、海外にルーツのある子どもが増え、園での多文化化が進んでいる。日本保育協会の調査（2008）では、日本の保育における多文化化が進行していることがすでに示され、保育の場においては、外国人の子どもへの受け入れガイドラインがないこと、子どもたちが早期に適応したかのように見えることで問題がない見えることが指摘されているものの、いまだにその対応は確立していない。また、日本人児童にとっての多文化教育、保育者への多文化教育の必要性とともに、多文化理解の研修の少なさの指摘もあり、自治体と連携した体制づくりが求められている。厚生労働省（現こども家庭庁）委託による三菱UFJリサーチ&コンサルティングによる調査（2020）（2021）からも、現代の日本の多文化の現況がわかる。さらに、保育における研修では、多文化保育に特化したものは少ないものの、多文化の保育の現状や人権等を扱うテーマ、障害児等特別な配慮が必要なケースの一つ、子育て支援の中で、外国籍の子どもと保護者への支援について扱われる機会は増えている。

3. 遊びの中での育ちと多様性の受容

子どもたちは多くのことを遊びの中から学び得ており、遊びの中での育ちが重要である。報告では、探索活動や遊びの模倣などについて、また、多文化の子どもにおける遊びの特徴などの事例について具体的場面に触れた。探索活動を保障することが乳児期の主体的な選択と自己決定を保障することであり、幼児期は異年齢で遊びを通して観察と模倣が盛んに行われるのでそれを保障することが必要となる。子どもとの関係構築のために遊びの中での言葉を例示しながら、遊びの重要性とその中での多様性の受容について考察した。

4. 多文化保育における困り感と配慮

石井ら（2019）が行った保育者への調査からは、外国籍等の子どもの保育に対する困り感においては「相談できる相手はいない」という回答は少なかったものの、相談できる相手が園長や同僚など園内の人材に限られ、外部の機関に相談を求めるのはわずかであった（3.7%）。保育の工夫や配慮について、保育者は子どもとの関係性に最も力を注いでいることがわかった。次に大切にしていることとして、子どもが「みんなで遊べるように仲立ち」があげられ、子ども同士の橋渡しを意識しているほか、「遊びの中で、関われるような環境作り」を心掛けていることも明らかとなった。一方、各園の子どもと保護者への配慮の違い、多文化保育や子どもへの情報や知識の不足、保育の内容や方法論の確立、小学校との連携、行政や地域とのネットワークなどの諸課題も見られている。

5. 関係構築のための環境と遊び（学び）

最後に、関係構築のための環境と遊びには次のような要素が必要となる。①子ども同士の関係構築のための環境作りの重要性、②遊びの中で必要となる言葉の獲得（≒学習言語に近い）、③集団遊び（鬼遊びほか）やリズムのある遊びは関係をつくるきっかけが期待できること、④分かり合うための保育環境や保育方法上の工夫、⑤遊びに対する保育者の役割（モデル、共同作業、環境構成・再構成、見守り）である。

6. まとめ

①遊び（学び）の充実と個に寄り添った援助、②母国の生活や文化、習慣等を大切にしながら日本で生活するのに必要な経験ができるような、生活の援助、③関わりややり取りの援助、④子どもの状況を理解し、状況に合わせ適切な援助ができる（見守り、共同作業、モデル、環境の再構成など）子どもが自立する過程の保育者の役割、⑤園内での研修や園外の組織との連携など、まだ多くの課題が残されているものの、これらの解決に向き合い検討することによって、近未来の保育の課題の解決につながると考える。

参考文献・資料

- 石井章仁・韓在熙・林悠子・松山有美・三井真紀（2020）「2019年度一般社団法人全国保育士養成協議会学術研究助成課題研究 多文化保育とその研修に関する実態研究—保育者の「困り感」に注目して—研究報告書」多文化保育研究会、<https://tabunkahoiku.com/wpcontent/uploads/2024/06/%E4%BF%9D%E8%82%B2%E6%89%80%E8%AA%BF%E6%9F%BB2019%E3%80%80%E5%A0%B1%E5%91%8A%E6%9B%B8.pdf>（最終アクセス2026年1月18日）。
- ケネス・ガーゲン（2020）『関係からはじまる 社会構成主義が開く人間観』ナカニシヤ出版（鮫島輝美・東村知子翻訳）。
- 三菱UFJリサーチ&コンサルティング「令和元年度 保育所における外国籍の子ども・保護者への対応に関する調査研究事業報告書」（2020）厚生労働省委託研究。
- 三菱UFJリサーチ&コンサルティング「外国籍等の子どもへの保育に関する調査研究」（2021）厚生労働省委託研究。
- 日本保育協会「保育の国際化に関する調査研究報告書（平成20年度）」<https://www.nippo.or.jp/Portals/0/images/research/kenkyu/h20international.pdf>（最終アクセス2026年1月21日）。
- 世田谷区子ども権利条例（2025）<https://www.city.setagaya.lg.jp/02236/23496.html>（最終アクセス2026年1月21日）。

会場校企画

【テーマ】教育を支える基盤となる関係構築

〈報告〉

「外国人」への基礎教育保障を問い直す —特定課題研究シンポジウム 企画の趣旨と実施報告—

新矢麻紀子（大阪産業大学）

I. はじめに：日本における「外国人」を取り巻く社会背景

日本の在住外国人数は、2026年末現在で412万5,395人となり、初めて400万人を超えた。少子高齢化による日本の労働人口不足を解消し社会を維持するためにも外国人は欠かせない存在となっている。各地で多文化共生の推進に関する指針や計画の策定が進められており、日本にも多文化共生という理念が浸透・醸成され、実践としても広がってきているように見受けられていた。

しかしながら、近年、日本社会はそれを覆すような空気に覆われてきている。2025年の参議院選挙では、ある政党が「日本人ファースト」というキャッチコピーを掲げ外国人排斥を主張していたり、日経郵送世論調査（2025年実施）では職場や地域で外国人が増えることを「良くないことだと思う」という回答が37%を占めたり等、外国人に対する嫌悪感、抵抗感が高まっている。そして、このような動向は、日本固有の現象ではなく、世界的な潮流でもある。欧米、そして最近では多文化社会のシンボルとも言える豪州でさえ、移民・難民排斥を叫ぶ極右政党が台頭し、排外主義が顕著になっている現実がある。

II. 本企画の趣旨

2021年第6回大会において「特定課題研究シンポジウム」が始まって以来、2024年第9回まで4回にわたり、多様な「リテラシー」をテーマとしたシンポジウムが開催されてきた。そこで、研究委員会で第10回大会の特定課題研究シンポジウムの企画を検討する際、「基礎教育保障とは何かを問い直す」という長期テーマは維持しながら、第10回という節目も意識して、新たなテーマを設定することとした。

「外国人」は、本学会が教育保障を行う主要な対象の一つであり、また、「外国人」を対象に研究や教育実践に携わる会員が多いにもかかわらず、これまで本学会では、それが主題として真正面から取り上げられることがほとんどなかった。そこで、特定課題として、「外国人」への基礎教育保障を問い直す」を設定することとした。Iで述べたような「外国人」をめぐる現代社会の課題に皆で向き合うとともに、不安かつ不安定な状況に置かれている「外国人」に対する基礎教育保障とは何なのか、どうあるべきなのかを改めて考えることが趣旨である。なお、「」付きで「外国人」としたのは、国籍や民族だけでなく、「外国にルーツがある人」を広く対象とすること、そしてまた本人の認識にかかわらず

「日本人／外国人」の二分法で「外国人」と分類されてしまっている人など、日本の隠れた課題にも目を向けたいと考えたためである。

このテーマに接近する視点については、一つは第二言語としての日本語や母語・継承語を学習したり使用したりする権利である言語権、そのうちの特に今回は第二言語としての日本語に、そして、もう一つは、年齢や国籍等にかかわらず全ての人が有する学習権、特に今回は「外国人」の子どもの学習権に焦点を当てることとした。

言語権については、近年の複数の法制化をはじめ第二言語としての日本語教育の制度化の動向や教育実践に詳しい武蔵野大学教授の神吉宇一さん、学習権については、高校教員として外国ルーツの子どもたちの教育に長年携わり、その後も在留保障、教育保障の活動や運動を実践されている、認定法人多文化共生教育ネットワークかながわ顧問の高橋徹さんに最新状況の報告をいただくこととした。また、現場で「外国人」に寄り添いながら研究や実践に長く携わってこられており、高橋さんの紹介者でもある藍野大学の榎井縁さんにコメントを依頼した。

【テーマ】 「外国人」の基礎教育保障を問い直す

【登壇者】

1：在日移民の子ども・若者の課題と、多文化共生教育

ー排斥・同化を学校から超えるために

高橋徹（元神奈川県高校教員、認定法人多文化共生教育ネットワークかながわ顧問）

2：「教育」としての日本語教育とその保障

神吉 宇一（武蔵野大学 学外学習推進センター長・グローバル学部教授、元日本語教育学会副会長）

コメンテーター：榎井 縁（藍野大学 医療保健学部 教授）

コーディネーター：新矢麻紀子（大阪産業大学 国際学部 教授）

Ⅲ. シンポジウム実施報告

一人目の報告者、元生物の教員であったという高橋さんの話は、外来種の駆除を外国人排除に例えるメタファーから始まった。高橋さんは、外国人労働者との「連帯」から「共生」へ、そして、Multicultural Educationの訳として用いられる「多文化教育」ではなく「多文化共生教育」にこだわってきた。

高橋さんが出会ってきた子どもたちの背景や過酷な状況の事例が語られた。通名を用い、本名を使えない子どもたち。学校でひどいじめに遭っている子どもたち。なかには、自死にまで至った事例も（2010年 桐生いじめ自死事件）ある。重要なのは、マジョリティ側の子どもたち全体への指導のあり方である。

子どもたちの背景、特に在留資格を知ることが重要である。就労制限がある在留資格

(例えば、家族滞在)と就労制限がない在留資格(例えば、定住者等、身分・地位に基づくもの)では、進路指導の在り方が変わってくる。さらには、オーバーステイや強制送還された事例もあった。なお、在留資格については、会場から相談に近いような質問が寄せられるなど、強い関心が寄せられた。

二人目の報告者、神吉さんからは、近年、大きな展開を見せている日本語教育政策と日本語教育実践のあり方について話をいただいた。日本の急激な人口減少に伴い外国人労働者やその帯同家族が増加する中、自治体や教育現場の対応は追いついておらず、依然として外国人労働者を単なる「労働力(人材)」とみなす域を出ていない状況である。日本語教育推進法(2019年)をはじめとする法整備が進み政策的な注目は高まったものの、十分な予算措置が伴わないまま、現場では対応が追い付いていない。

日本語教育が国として推進され、「基礎日本語教育は専門家に委ねるべき」という流れになっている。そこで言う「基礎」とは何なのか。「日本語教育の参照枠」でのB1レベル(中級前半)が目標とされ、新たな評価指標として「Can-do」が導入された。教育の社会的価値と効果については、アカウントビリティの導入によって、倫理的観点から教育の重要性を考えるのではなく、技術的・管理的視点から判断するようになってしまう。浜松市の調査によれば、在留期間の長さより日本人の友人の存在の方が日本語能力と関連することがわかった。社会・心理的な統合が不可欠であろう。

「日本語教育」は今まで、そして今も「日本語」の部分、「基礎の文型」「基本語彙」に注目が集まり、「教育」の視点が不十分であった。「教育」としての日本語教育とは何を指すものなのか、議論する必要があるだろう。現在志向の日本語教育は、社会福祉としての日本語教育だと言えよう。未来志向の日本語教育とは、市民性教育と近く、よりよい市民として自律的に社会やコミュニティに関わっていく基礎的な力を身につける日本語教育である(会場では、現在志向/未来志向×公的責任/私的領域の四象限のグラフが示された)。

最後に、コメンテーターの榎井さんから、コメントとともに、日本の外国人受入れ政策の問題点が浮き彫りにされた。日本の外国人政策は、法的・歴史的文脈において人権保障を欠き、外国人を権利の主体ではなく、身分が不安定な「労働力」として扱ってきた。2006年に総務省が出した「多文化共生」も、先住民族(アイヌ民族)、旧植民地出身者、在留資格のない人、が外された枠組みである。「日本語教育推進法」は「日本語ができない人を助けてあげる」という発想から来ている。また、日本語指導が必要な児童生徒の受入れについて、調査が始まって30余年であるが、教育現場では「外国人を特別に扱わない」方針により、子どもたちのアイデンティティが不可視化されていく。

この構造的差別を存続させてきた背景には、過去のレイシズムを直視せず差別を語らないマジョリティの姿勢がある。私たちは不平等な構造に対する自らの「連累」(テッサ・モリス=スズキ)を自覚し、差別是正に向けた責任を果たさなければならない。そして、今後の基礎教育保障では、既存の社会に適応させる「機能的識字」や進路保障にとどまらず、国民国家の枠組みそのものを問い直すパウロ・フレイレ的な「批判的識字」を育む教

育への転換が求められる。

参加者からの意見・感想としては、以下のようなものがあげられた。

- ・学会として外国人問題について共通認識がなかったので、外国人にとっての基礎教育保障とは何かを考える機会になったのではないか。
- ・構成がよかった。教育における多文化共生の模索と日本語教育。近いが違う領域。榎井さんから構造の問題を提起していただけたのもよかった。
- ・もう少し焦点を絞って討論できたらよかった。
- ・もっと現実を知らなければならない、と感じた。大事な問題がそこにある、何かが起きた時に自分はどう動けるのか、考える必要がある。
- ・このタイミングで外国人の話をしたのは意味のあることだった。障害のある人たちの識字について考えてきたが、共通点も感じた。「基礎ってなんだ?」。問いで終らず、どう追求していけるか。
- ・実践のお話と政策のお話の両面が聞けた。「外国人」の基礎教育、学習権・言語権の問題を取りあげるので、日本語教育や外国人支援などに関わる人たちにももっと周知広報できるとよかった。

3人のスピーカーの報告の後、会場との応答が行われたが、在留資格に関する質問や相談的な内容が先行してしまい、自由討論の時間がほとんど取れなかったことは運営側としての反省である。

IV. 課題と今後に向けて

本報告の冒頭にも述べたように、日本社会での外国人受入れには追い風が吹いているとは言えない。今年に入ってから、政府は、次々と日本語教育を含め外国人（移民）政策を打ち出してきている。「外国人との秩序ある共生社会の実現のための有識者会議意見書」（2026.1）では、そのタイトルに「秩序ある」という文言が明示されている。「経済財政運営と改革の基本方針（骨太の方針）2026」（2026.6）では、「在留管理の厳格化と秩序ある共生の両立」「日本語教育の拡充」が明示的に打ち出されている。「第二次出入国在留管理基本計画（案）」（2026.7）も示され、共生の推進以上に、管理強化が進んでいるようである。

そのような管理体制の中で、「外国人」当事者が望む「基礎教育」を、その「保障」を、本学会は、私たち学会員はどのように実践していけるのだろうか。本特定課題研究でも、継続してこれについて問い直していきたい。

参考文献

総務省（2006）「地域における多文化共生推進プランについて」https://www.soumu.go.jp/main_

content/000770082.pdf

日本経済新聞社 (2025) 「数字で見るリアル世論 郵送調査2025」 <https://vdata.nikkei.com/newsgraphics/postal-mail-research-2025/>

〈報告〉

多文化・多言語の子どもたちの課題

—方言札を教訓に多文化共生教育を考える—

高橋 徹（元 神奈川県立高校教員／認定NPO 法人

多文化共生教育ネットワークかながわ（ME-net））

I. はじめに

本稿は二つの領域をあつかう。一つ目は在日移民の教育課題～「いじめ」「ことば」「アイデンティティー」、および日本の在留管理システムが教育に及ぼす課題。私の教員経験や、所属するNPOでの活動から見てきた現状を元にする。二つ目は国内の多文化・多言語地域である琉球諸島の学校で起きた「方言禁止」「方言札現象」を追跡する。先行研究、現地の資料と私自身が2025～26年に行ったインタビューから得た知見を元にする。この二つの領域を比較することで、「多文化共生教育」の留意点について論じる。（琉球諸語は、現在では「方言」ではなく、それぞれ独自性を持った言語群と考えられているが、本稿では混乱を避けるため、「方言札」「方言禁止」とした。）

II. 急増する外国人労働者と子どもたち（1980年～2000年）

私は神奈川県立高校で理科の教員として、1978年から勤めてきた。本業の傍ら、1980年代に急増していた外国人労働者の相談・支援活動を開始し、「寿・外国人出稼ぎ労働者と連帯する会（カラバオの会）」の結成を担った。一方、私の活動エリアである神奈川県は、横浜の中華街、川崎の韓国朝鮮人の集住地域、インドシナ難民が急増した1980年から1998年まで大和市には難民定住促進センターがあり、愛川地区には日系ブラジル人の集住地域、京浜工業地帯を中心にラテンアメリカの日系人の集住地域、帰国した中国残留邦人など、時代を超えて海外からの移民が繰り返し流入した地域でもある。

「日本語で行われる高校入試は、外国から来た子どもたちの高校教育へのアクセスを阻んでいる。なんとかしてほしい。」といった地域のボランティアの日本語・補習教室を運営する市民の声に押されて、外国人教育に関心を持っていた教員仲間とともに、外国人向けの「高校進学ガイダンス」を開始したのは1995年。この頃から目標となる未来社会をイメージした活動の理念を「多文化共生教育」というようになった（在日外国人教育2025）

III. 多文化共生教育は、差別・いじめと闘う中で育まれた

私の活動しているME-netでは、外国につながる生徒交流会（主として高校生）を毎年実

施している。交流会では、アイスブレイクに続いて、少人数のグループに分かれて生徒同士語り合うミーティングを行っている。ミーティングでは、日本に来たいきさつや、日本と母国の違い、辛かった思い出、将来の夢などが語り合われる。

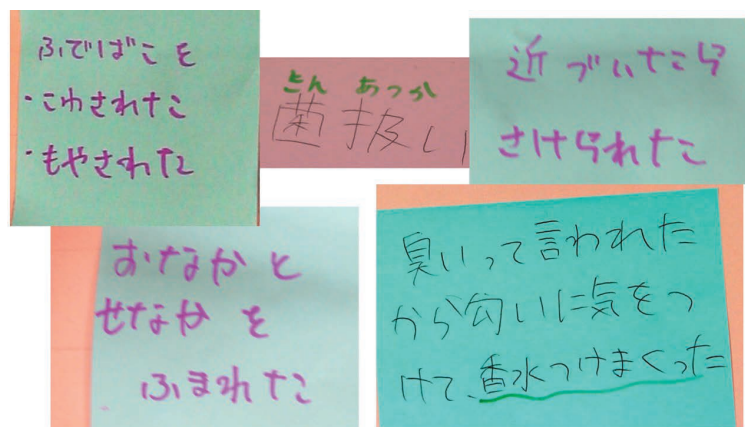


図1 外国につながる高校生が、小・中学校時代をふりかえって書いた付箋。2017年、2018年に神奈川県で行われた交流会（オルタボイスキャンプ）の生徒のミーティングにて。

図1の付箋は、そうした交流会の折に生徒達を書いた「被いじめ体験」である。移民の子どもはほとんどの子が、心ない言葉を投げかけられたり、中には深刻ないじめを経験している。他県では学校でのいじめを苦に自らの命を絶った自死事件も発生している。

戦後在日コリアンの子どもたちに出会った私たちの先輩教員たちは、いじめや差別の中で、自らのルーツを否定的に捉え、本名を隠し、日本風の名前を名で名乗ることで、日本人のふりをして生きていく姿を見て、「本名を呼び名で名乗る運動」を始めていた。在日外国人教育（2019）、山根俊彦（2023, pp14-15）が詳しい。本名をしっかりと呼び名で名乗るということを通じて、自らの存在を肯定的に捉えられるようになることが教育の課題である。

IV. 重くのしかかる、日本の外国人管理制度

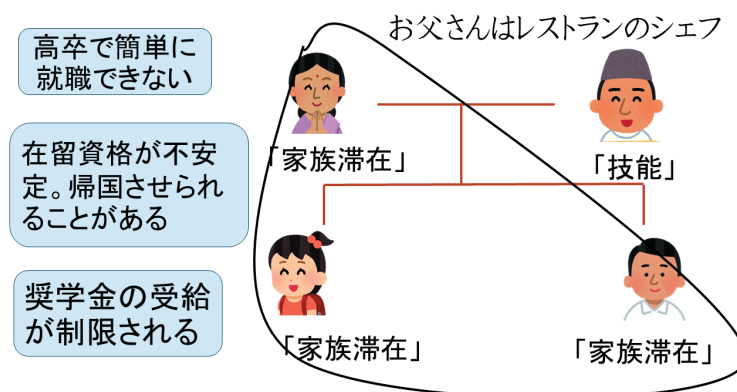


図2 「技能」などの働ける在留資格を持つ親に扶養される子どもの在留資格は「家族滞在」である。

2010年横浜の中華街近くの高校の教員が、「中華街から通っている子たちで、卒業時で就職できない子がいる」ことに気がついた。そうした生徒の親は在留資格「技能」で在留し、中華料理店でコックとして働いていた。「家族滞在」は「技能」のような就労系の在留資格で働く親に扶養される家族に与えられる在留資格で、週28時間以内のアルバイトはできるが、フルタイムで働くことは認められていない。高卒後に就職はできず、進学して別の在留資格を狙うしか方法がない。日本に「技能」で来るためには、10年の実務経験が求められる。本国で調理師として働く若者が、結婚して子どもができ、日本に来る頃には、長男・長女は10代半ばにさしかかっている。日本語と格闘しながら高校を卒業しても大学や専門学校に通える日本語力を得るのは並大抵ではない。中華街の事情通の人に「家族滞在」の高校生が卒業した後、どうしているのか聞いてもらった。「みんな説得して本国に帰ってもらっている」インド・ネパール料理店で働くシェフの子どもたちも同様である(図2)。

私たちの10年に及ぶ法務省への働きかけで、高卒後の「家族滞在」の子どもたちが日本で働ける在留資格に変更できる運用が始まったのは2020年3月からである。「高等学校卒業後に本邦で就労する者の取り扱いについて(依頼)(入管庁管1455号 令和3年3月25日通知)」この「通知1445」によって18才未満で入国したことを条件に、日本の高校を卒業していれば就労できる在留資格への変更が可能となった。しかし、「家族滞在」の3つ(以下①②③)の不都合な課題は今も子どもたちを圧迫し続けている。

- ①高校を卒業しても、在留資格を変更しないと、日本で働けない。また、上記1445号通知を適用するには、17歳以下で来日していなければならない。
- ②「家族滞在」は親に依存するため、親の失業、病気、死亡、DV別居、帰国などの出来事があると、子どもの在留資格は消失する。日本の在留資格制度は子どもの学びと進路を保障する仕組みになっていない。
- ③日本学生支援機構(JASSO)の奨学金は入国時の年齢制限があり「家族滞在」全員が利用できない。

「家族滞在」と同様な問題を抱える在留資格はほかに「公用」「外交」「特定活動」「留学」などがある。また、夜間中学で学んでいる「家族滞在」の生徒については、来日時の年齢が18歳を超えている場合が多く、高卒就職はできない事が多い。また、親の在留資格の不安定さから、単身日本に残ることになった場合、夜間中学の生徒は在留資格を「留学」に変えて学校を続ける事が難しいかもしれない。中学校で「留学」を取得できる年齢を、夜間中学の学生は超えている子が多く、また、入管は夜間学校では「留学」を認めないからだ。

外国籍高校生の在留資格にからむ進路指導の実務についてCINGAという団体の企画立案により、私たちが2024年に作成したセミナー動画が詳しいので参照されたい。

「外国籍の高校生・若者の進路支援のために」セミナー動画

動画視聴のためには、つぎのURL または図3のQRコードから登録（無料）すると、視聴用のURLが送られてくる。



図3 セミナー動画視聴用の登録サイトへのリンク

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSckxnXLI1wWjobWavZ16_QjeFlr7pcJpbsCqnZjNgTJGCZEGA/viewform (2026年2月27日閲覧)

図4はより安定な在留資格を上にして、日本の在留資格制度は身分制度のような階層構造を形成していることを示した図である。外国人は出入国在留管理庁が示す「条件」を一つ一つクリアしながら、より安定な「定住者」「永住者」「日本国籍取得」へ駆り立てられる。この駆動圧を高橋徹（2023: 6）は「同化圧」と呼んだ。

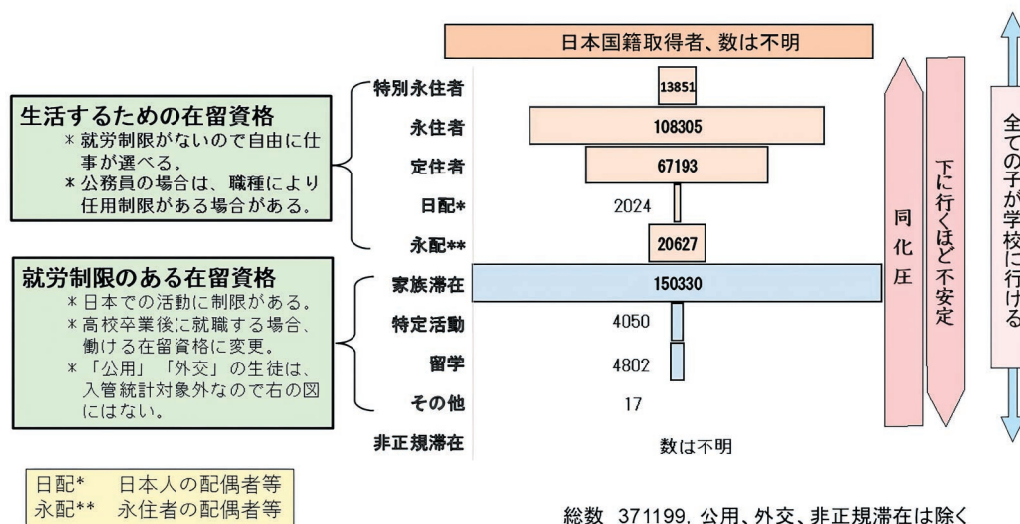


図4 在留資格により子どもたちの間に形成された階層構造と同化圧。

グラフ内の数字は2025年6月の入管統計から18歳未満の在留資格別人員数である。

V. 「方言札」～言葉を奪われた子どもたち

私は「まんが クラスメイトは外国人～課題編〈第2版〉」（みなみななみ2022）の「第9

表1 奄美大島「方言禁止」についての証言。(2025～26年高橋徹のインタビュー)

発生年・地区 (証言者数)	小・中学校での「方言禁止」の状況など
1947年～53年 笠利(1名)	小学校で、方言を使うと校庭を走らされた。方言札はなかった。先生の気分次第で罰は変わった。連帯責任をとられることもあった。
1948年～73年 名瀬(7名)	方言を禁止されていた。(7名) 方言を話すとバケツを持って立たされた(1名)(いずれも方言札の経験無し)
1950年～59年 沖永良部、知名 (1名)	小・中学校時代。「方言使用者」と書かれていている木製の方言札が使われた。方言を使うと首から提げさせられ、べつの新しい方言使用者が出るとわたした。方言を禁止する理由は、「内地に行くとき恥をかくよ、バカにされるよ」といわれた。あの頃は内地では「島差別」が結構あったから。
1961年～71年 住用(8名)	小学校の時、壁の名前が書いた紙に、方言を使うと×が付けられた。×の数が必要数になると厚紙でできた方言札が使われた。方言札には「私は方言を使いました」と書かれていた。中学校では方言札はなかった。内地に行って方言を使うと、朝鮮人に間違えられると言われた。
1961年～71年 龍郷(1名)	小学校では方言を使うと壁に張った名前の上に×を付けられた。中学では方言を話すと「肥汲み」をさせられた。罰が怖くて、学校では沈黙ですごした。「家でも標準語を話しましょう」というチラシが渡された。親は標準語をしゃべれず、八月踊りの唄などを、標準語で唄って子どもに教えようとして、意味のわからない唄になった。
1963年～72年 喜界町(2名)	小学校時代、方言を使うとほったてを、左右両方からつねられ引っ張られた。中学校でも禁止されていた。方言札は使われなかった。
1973年名瀬	岩元岩壽氏の取り組み1973年(本文参照)
1973～1988年 西阿室(1名)	方言を理解できない、話せない子どもがほとんど。家庭の言語は標準語だった。学校の今週の標語「方言を使わないようにしましょう」
1977年喜界(2名)	1977年以降「方言を大切にしよう」といわれるようになったように思う。

章アイヌと沖縄」の原作を担当した。アイヌや沖縄など、少数言語・文化を持つ人々のことを多文化共生という文脈で考えてみたいという思惑である。このまんがの中で、学校で事実上禁じられていたアイヌ語や、琉球諸語(奄美語、国頭語、南部沖縄語、宮古語、八重山語、与那国語)を話すことを禁じる「方言札」と呼ばれた罰札が琉球諸島の学校で教育具として使われてきたことを扱った。

そうした関心もあり、2025年4月、旅先の奄美大島で、出会った男性から、方言が禁止されていた時代について話を聞いた。「集団就職で内地に行ったとき困らないように」というのが学校で説明された方言禁止の理由という。関東大震災での朝鮮人虐殺にふれながら「内地で朝鮮人と間違えられたら殺されかねない」といわれたこともあったという。この話を聞いて、私は「方言札現象」は内地の外国人差別、島差別が同化圧として働いていたことに思い至った。松山東雲女子大学の西村浩子氏は1993～1997年に奄美諸島から八重山諸島にかけて詳細なインタビュー調査を行ってこの地区の「方言禁止」の実態の記録を残している(西村浩子1997, 1998a, 1998b, 1999, 2001)。西村氏の報告にはとても及ばないが2025～2026に行った私のインタビュー結果を表にして示す(表1)。

文部省は1900年に小学校の教育課程に読書、作文、習字を合科した国語科を設置した。1902年には国語調査委員会をもうけて「方言を調査して標準語を選定すること」を課題

とした。各地域の教育会は、「方言」やなまりの矯正に取り組み始めた。「方言札」は、そのころから、琉球諸島の学校で島の言葉を具体的に禁止する教育具として瞬く間のうちに使用されるようになった。「方言札は何らかの法律や通達によって、全ての学校に一斉に導入されたものではない」(近藤2008: 25)。また近藤は標準語習得を推進した沖縄人教員の論を紹介し「大和から異国視されるなどの見られ方を意識し、そのような差別的な状態から脱却すること、その上で日本国民になっていこうとすること」「沖縄人も大和人に劣らない立派な日本国民であることを誇示しようとし、その方策として標準語習得が位置づいている」(近藤2008: 45)と指摘している。

「方言札」現象は単純な様相ではなく、軍国主義、戦争、復帰運動、貧困、集団就職、という歴史の流れの中で「方言禁止、標準語化」は学校文化として継承されていった。1975年ごろまで「方言禁止」をしていた学校もある。学校での様相・実施時期は地域や学校で異なり、校長や教員の考えによって差がある。多様な言語や文化の存在を許さない、差別的・排外的な日本社会の時代の空気が同化圧として島嶼の学校を包み込んで駆り立てられたと見るべきだろう。継承言語の禁止は、言語だけではなく、継承された文化を野蛮で撲滅すべきものとして子どもたちにすり込む効果があったであろう。

VI. 多文化共生社会のイメージのために

西村(1998)によれば、学校での方言禁止は1975年前後を境にして方言尊重に切り替わったとしている。西村はこの切り替わりの背景に、失われ行く言葉への危機感、伝統文化継承への危機感の二点を指摘する。杉浦(2025)はこの時期の教育行政の郷土教育、ゆとり教育などの方針の変化や、地域の行政の積極的な取り組みを指摘している。これらに加えて、私は1972年沖縄の返還とその後を訪れた日本社会の「沖縄ブーム」により、多言語・多文化の存在を許容できる空気が日本社会にじわりと広がったことを指摘しておきたい。日本社会の強烈な同化圧が緩んできた時期なのだ。ちょうどこの頃、日本人の若者たちの中でアジア、ラテンアメリカ、アフリカなどを放浪するバックパッカー現象も広がり、多言語・多文化社会を身近に感じる者が増えた時期でもある。「方言禁止」の解凍を迎えた時代を回想して、奄美大島のある70代の女性は「あまりにも急な転換で、今まで散々禁止しておきながら」とその当時の戸惑いを吐露してくれた。以下の岩元岩壽(2000)に記されている取り組みは、時代を切り開いた輝かしい記録で、方言尊重・継承文化尊重に切り替えたのは島の人々の主体的な力が大きなものだったことを教えてくれる。

1973年奄美大島の多くの学校では「方言禁止」の指導が続いていた時代である。名瀬小学校に勤務していた岩元岩壽氏は、学校長に「学習発表会」で、「古典民謡をやってよいか」と申し出、画期的な「英断の許可」を得た。岩元氏は「校長も私も、『首』を覚悟で、学習発表会への『民謡の導入』を決断した」と記している。小学校

2年生の女の子5名への民謡『朝花節』の特訓をし、発表会を終えた。「楽屋裏に引き下がった頃に、聴衆のどよめきと共に、雷鳴のような『拍手』が沸き起こったのである。協力してくれた親たちが、楽屋裏に詰め掛け我が子の健闘を讃えた。校長をはじめ、先生方もようやく胸を撫で下ろしてくれた。」(岩元岩壽2000)より要約引用)

上記のような時代を経て、奄美大島ではしだいに、音楽教育、総合的な時間などで「シマウタ・三味線を教える」「島口(奄美語)カルタ大会」「島口教室」「8月踊り」「泥染め」「大島紬」「サトウキビ栽培」「黒糖作り」が取り入れられるようになっていく。

「方言禁止」の教訓を、移民の子どもたちの教育課題とすりあわせてみる。「民族教育」「郷土教育」「母語保障(榎井2022,2023)」「本名を呼び名のる」これらの学びは、呼ばれ方は異なっても、全て同じ効果を持っている。Ⅲで述べた差別やいじめ、Ⅳで述べた外国人管理政策などの同化へ駆り立てる圧力から子どもたち自らを守り、自立できるエネルギーと力を与えてくれるだろう。

イスラエルの「平和のオアシス村」はユダヤ系・アラブ系の住民が互いを尊重しあって暮らす村である。村の小学校には、それぞれの児童が同じ数だけいる。イスラエルではユダヤ系だけの学校、アラブ系だけの学校が一般的だが、この村では40年ほど前から2つの民族が共に学んでいる。授業ではアラビア語と元々ユダヤ人が使うヘブライ語の両方を使う。互いの文化や価値観を学ぶ狙いがあり、イスラエルにはこうした学校が他にも複数あるという。(2023年10月26日TBS報道特集)平和のオアシス村の小学校は、多文化共生教育のモデルの一つとなるだろう。

VII. 多文化・多言語の子どもたち支援のためのメモ

- 1) 現在の在留管理システムが、子どもの学びを保障する立て付けになっていない事に注意を払い、各学校は子どもたちの在留資格を把握し、不意な在留打ち切りや送還によって学びが断ち切られないように必要に応じて支援団体や弁護士等と連携をとる。
- 2) その子の在留資格は、進路支援に欠かせない情報である。
- 3) 奄美の子どもたちから、奄美語を奪ったのは、不寛容で差別的な日本社会であった。移民の子どもたちの言語教育に関わる私たちは特に心に留めておかねばならない。
- 4) 差別の効果が同化か排斥である。「日本風の名前を名のる。継承語を使わない。ルーツを捨てる。ルーツにつながる親を拒絶・嫌悪する」自発的なもののように見える場合も、背景にあるいじめや差別を疑おう。
- 5) マイノリティの子どもたちには日本語の習得と並行して、継承言語、継承文化の学びを権利と位置づけ保障する。その重要性は「国際理解教育」「郷土教育」「文化遺産」を遙かに超える。
- 6) 差別やいじめをしない・させないマジョリティーの子どもたちを育てる。マジョリ

ティとマイノリティの子どもたちの相互交流を通じて、日本国内の多言語・多文化社会についての理解を深め、歴史の教訓を継承し、共に生きる喜びを共有する。

引用・参考文献

- 榎井縁（2022）「大阪の多文化共生教育－公立学校の外国人教育研究組織に着目して」高谷幸編『多文化共生の実験室～大阪から考える』青弓社、pp.36-62.
- 榎井縁・高橋徹・山根俊彦他（2023）「特集1 教育行政の在日外国人教育『方針・指針』を継承する」『Migrants network』231号NPO法人 移住者と連帯する全国ネットワーク、pp.6-17.
- 岩元岩壽（2000）「奄美民謡入門 三味線楽譜（第1集）」『岩元岩壽』、p.3.
- 近藤健一郎（2008）「近代沖縄における方言札の出現」『沖縄・問いを立てる2 方言札—ことばと身体』社会評論社、p25, p45.
- みなみななみ（2022）「まんが クラスメイトは外国人 課題編〈第2版〉」明石書店、pp166-183.
- 西村浩子（2001）「方言禁止から方言尊重へ」『ことばと社会 多言語社会研究』5号、pp.164-184.
- 西村浩子（1998b）「南西諸島における方言禁止の実態に関する調査報告—インタビュー資料編」『松山東雲女子大学言語文化研究会「ことばを探る」』 pp.64-116.
- 西村浩子（1997）「奄美大島における 大正・昭和期の共通語教育の実態」『松山東雲女子大学人文学部 紀要』5, pp.213-219.
- 西村浩子（1998a）「奄美諸島における昭和期の『標準語』教育方言禁止から方言尊重へ」『松山東雲女子大学人文学部紀要』6, pp.79-95.
- 西村浩子（1999）「徳之島における方言継承の問題」『徳之島郷土研究会報』24号、pp.58-64.
- 在日外国人教育（2019）「特集－本名・民族名を呼び名のる運動の現代的意味」『全国在日外国人教育研究所 研究紀要』7.
- 在日外国人教育（2025）「特集：多文化共生教育を問い直す」『全国在日外国人教育研究所 研究紀要』9.
- 杉浦ちなみ（2025）「奄美シマウタと郷土教育」七月社。

謝辞

本報告は、2025年8月「基礎教育保障学会 第10回大会」のシンポジウム「外国人への基礎教育を問い直す」でお話しさせていただいた内容を、再構成したものである。お声をくださった榎井縁様、江口怜様、準備してくださった皆様に感謝申し上げます。

また、奄美大島で行ったインタビューでは、住用の民宿の「ほおらしゃ家」満^{みつ} 香恵^{かえこ}子様のお力をいただいた。満様は私のシマ唄の師匠でもある。唄の中の奄美語を学ぶことと、奄美語が禁止された時代の経験（歴史）を直接聞く学びは、私の中で不可分に結びついていることを記して謝辞としたい。

〈報告〉

共生社会の実現と日本語教育

—地域日本語教育のあり方から—

神吉宇一（武蔵野大学）

I. はじめに

近年、日本語教育の中でもとりわけ国内の生活者や就労者に対する日本語教育が注目を集めている。21世紀に入ってから、日本社会は人口減少の局面に入り、それに対応するために、留学生や外国人労働者の受け入れを以前にも増して積極的に行うようになった。さらに、受け入れ拡大だけでなく、在留している外国人ができるだけ長く在留できるようにするための法整備や仕組みの検討も進められてきた。その結果、在留する外国人に対する生活や仕事の日本語教育・日本語学習が大きな課題であると認識されるようになった。

国が政策として積極的に外国人を受け入れるようになる中で、地域社会に外国人が増えることで生じるさまざまな課題の解決については、地方公共団体の取り組みによって進められてきた。一方、国は「いわゆる移民政策はとらない」という立場を崩していない。そのため、現在や将来の日本社会のあり方と外国人の受け入れや共生について、日本社会としてどのように考えていくのかという議論は避けられたまま、外国人の受け入れ数だけがどんどん増えているという状況である。

本稿では、主に地域における日本語教育の観点から、今の日本社会において日本語教育がどのような役割を果たしていく必要があるのかを論じる。そのために、日本社会における地域日本語教育の政策的取り組みを概観しつつ、地域日本語教育の具体的な取り組みを通して、どのような成果が上がっているのかを明らかにする。そして、日本語教育を通じた共生社会の実現を目指すために、日本語教育に求められることについて論じる。

なお、本稿は2025年夏の研究大会における基調講演の内容を原稿としてまとめたものであり、詳細なデータ分析をもとにした実証的論考ではないことをあらかじめ断っておく。

II. 日本社会の状況と日本語教育

1. 人口減少と外国人受け入れ推進

日本社会は急激な人口減少に直面している。総務省の人口推計によると、2025年10月1日の総人口と前年からの純増減、自然増減、社会増減はそれぞれ以下の表1のようになっている。

表1 日本の人口動態（2025年10月）

	総人口	純増減	自然増減	社会増減	国籍異動
2025年10月 全体	123,219,024	-582,726	-918,981	336,266	-
2025年10月 日本人	119,379,692	-915,900	-932,816	8,698	8,218

総務省「人口推計」より筆者作成

この表からわかる通り、日本の人口減少は外国人の来日によって緩和されているものの、日本人だけでは1年間に90万人以上減少している。また出生数も大幅に減少している。表2は2020年から6年間の出生数データである。

表2 日本国内の出生児数の推移（2020年～2025年 各年10月1日）

	2020年	2021年	2022年	2023年	2024年	2025年
全体	870,718	831,304	799,486	757,939	717,291	694,162
日本人	852,195	812,798	782,089	739,140	695,391	671,094

総務省「人口推計」より筆者作成

2025年の出生数694,162件という数字は、国立社会保障・人口問題研究所（2024）による人口の将来推計よりも18年早く70万件を下回ったものであり、今後、出生数の減少傾向が劇的に改善することは考えにくい。この減少分を補うために、日本政府は外国人の受け入れを急速に進めている。特に2019年に施行された改正出入国管理及び難民認定法では、在留資格「特定技能」が創設され、労働者を正面から受け入れるようになった。そして、特定技能2号の在留資格を取得すると、家族の帯同が許可されるとともに、在留資格の更新にも上限がなくなった。これは実質的な移民政策であると言われている。

2. 日本社会と外国人

外国人の増加は今に始まったことではないが、近年の急激な増加によって、今まで以上に外国人の存在が目立ち始め、それに対する不安も増加している。2025年夏の参院選を境に、「日本人ファースト」という語が注目され、外国人に対する排斥的な言説が増加している。このような社会的潮流を受けて、日本政府による出入国管理政策も厳格化の方向で変化し始めている。また、日本語教育に関しては、「日本語・生活学習プログラム（仮称）」の提供を入管庁が検討し始めているが、その中身や方法については2026年夏時点でははっきりした情報がなく、状況は流動的である。いずれにしても、今後、日本語教育は確実に拡充されるだろうが、それは「統合」や「共生」のための日本語教育ではなく、「排除」や「選別」の日本語教育になりかねない危うさがある。

日本社会での外国人と日本人の接点はどの程度のものだろうか。日常的に飲食店やコンビニで外国人を見ることが多くなっているとはいえ、それは多くの人にとって自分の生活とは深く関わりのない「風景の一部」のようなものであろう。入管庁が2024年3月に発表した「外国人との共生に関する意識調査（日本人対象）報告書」という報告書がある。こ

の報告書中に「あなたは普段の生活で外国人との付き合いがあります（ありました）か。（過去の経験も含め、当てはまるもの全てを選択）」という問いがある。この問いに対する回答は以下である。

表3 普段の生活での外国人との付き合い（n=4,424）

	回答	割合
1	一緒に仕事をしている（していた）	27.7%
2	友人に外国人がいる（いた）	17.1%
3	外国人とあいさつ程度の付き合いはある（あった）	16.3%
4	通う学校に外国人がおり、知り合いである（あった）	11.5%
5	子どもの友達やその親に外国人がおり、付き合いがある（あった）	6.3%
6	自分または家族・親族の配偶者・パートナーが外国人である（あった）	6.2%
7	その他、自治会やPTA等、地域のグループで一緒に活動している（していた）	2.6%
8	NPO等の外国人支援団体や国際交流団体と一緒に活動している（していた）	1.3%
9	医療や介護現場でサービスを受けている（受けていた）	1.2%
10	その他	2.1%
11	外国人の知人はいないし、付き合い合ったこともない	41.5%
12	無回答	1.4%

出入国在留管理庁「外国人との共生に関する意識調査（日本人対象）報告書」より筆者作成

この結果から「外国人の知人はいないし、付き合い合ったこともない」という人が4割以上いることがわかる。日本社会の多くの人たちは、「外国人」との接点がないままに、外国人の増加に対して漠然とした不安を持っていると言えるだろう。このような状況を踏まえ、地域に暮らす人たちの相互理解を深めていくために、日本語教育はどのようなことができるだろうか。地域の日本語教育の事例を簡単に紹介しながら考えてみたい。

Ⅲ. 地域の日本語教育と共生社会

1. 地域日本語教育の考え方

2019年には日本語教育の推進に関する法律が公布・施行され、国内の日本語教育の目的が共生社会の実現のためであることが明文化されるとともに、日本語教育実施の責任主体として国・地方公共団体が位置づけられた。こうした政策的動きに先立ち、地域における日本語教育のあり方に関する最初のまとまった報告は、日本語教育学会が2008年に発表したものである。文化庁からの委託事業として「生活者としての外国人」を対象として広範かつ多様な調査を行った上で報告書がまとめられており（日本語教育学会 2008, 2009）、本報告書中に、地域日本語教育システムという図が提示されている。ここでも図1として再掲しておく（日本語教育学会 2009：25）⁽¹⁾。

当該報告書には、システム図について以下のような記載がある。

「専門家による日本語教育」は、非日本語母語話者である外国人が日本語社会で生活していく上で必要な情報へのアクセスの可能性を高め、多様なコミュニケーション場

面に参加していくために必要な日本語能力を最低限保障するための場である。そして、「協働の場」は生活者としての外国人・日本人が協働活動を通して対話を重ねることで、お互いの相互理解を深め、人間関係を築く場であり、双方がコミュニケーションの力を身につける場である。この二つが両輪として機能することによって、非母語話者である外国人も含めた地域社会の人間関係構築に基づいた地域社会形成のためのことばの教育が実効的に機能する。
(日本語教育学会 2009: 30)

現在の地域日本語教育の考え方は、まさにこのシステム図を基盤としたものである。図1に示されている通り、システム図中央の左円が「専門家による日本語教育」、右円が「対話・協働の場」であり、この二つが両輪として位置づけられている。では「対話・協働の場」と「専門家による日本語教育」の取り組みが融合したシステムによって共生社会の実現を目指す地域日本語教育とは具体的にどのようなものであろうか。次節ではT市の取り組みとN町の取り組みという二つの事例をもとに、地域における日本語教育のあり方を考えてみたい。なお、以下で扱う事例について、T市に関しては筆者が関わっている事業の2025年度報告資料・報告書等の記述から、N町については2024年11月に筆者らがフィールド調査・インタビュー調査を行った際の調査メモの記述や録音した音声の文字化データをもとにしている。T市に関しては公開されている報告書の記述を発表や論文執筆に引用してよいという許諾を得ている。またN町に関しては、あらかじめ調査研究に関する同意を得た上で訪問調査をおこなっている。さらに両自治体とも、本稿を事前に見てもらい記述内容を確認してもらった。

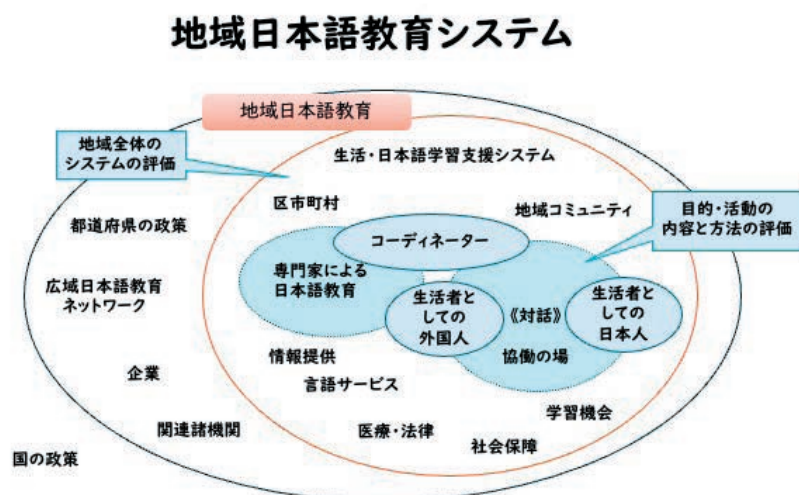


図1 地域日本語教育システム図

日本語教育学会（2009）『平成20年度文化庁日本語教育研究委託 外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発（「生活者としての外国人」のための日本語教育事業）-報告書-』より筆者作成

2. T市の取り組み

1) T市の取り組み概要

T市は、外国人に対する日本語教育について、国内でも先進的な取り組みを行っている都市の一つである。T市では、日本語教室を日常的に実施できる施設を保持しており、国と市の予算によって専門職を常勤として雇用している。市が運営する日本語教室のうち「生活日本語コース」という主たる取り組みは、平日の月・火・木・金の4日間、9:30から13:30の時間帯で実施している。授業を担当する教師は全員日本語教育の経験がある専門家である。授業では言語知識やスキルの習得だけでなく、会話やロールプレイ、教室外での実践活動等も盛り込み、社会とのつながりを意識した学習活動をデザインしている。

このような環境で学んでいるT市の学習者たちは、日本語コミュニケーション力が着実に向上している一方、課題にも直面している。コース開始時と終了時に実施している試験等では、日本語コミュニケーション力の伸びが目に見える形で成果となっている。しかし、一部の学習者からは、日本語ができるようになっても使う場がない、話す相手がいないという課題が聞かれるようになった。

2) T市の実践の成果

このような課題を踏まえ、T市の教室では、日本人住民との対話的活動が行えるような取り組みを学習活動として盛り込んでいる。その一つが「プロジェクトワーク」である。あるテーマに沿って学習者が調査を行って結果をまとめて発表会で発表するという学習活動を行って行う。これを学習者一人で行うのはハードルが高い。そこで、教室補助者（いわゆる学習支援者）や過去のコースを受講していた先輩学習者が適宜サポートをしながら学習活動を進めている。このプロジェクトワークで調査を行う際に、市内在住の日本人住民にインタビューに協力をしてもらうことで、自然に接点を持てるようにしている。また、プロジェクトワーク発表会への日本人住民の参加を促しており、発表会後に学習者と一般の（教室補助者のような日常的に学習者との接点があるわけではない）日本人住民の交流会も実施されている。

T市のプロジェクトワーク発表会と交流会を行うことで、日本人住民の意識にも変化がもたらされることがある。2025年度前期の交流会に参加した一般の日本人住民の感想として、以下のようなものがあった。

普段、外国人と全く接触がない。報道で外国人は怖いと思っていたが、交流会でスタッフに促され学習者と話したところ、同じ人間なのだと180度見方が変わった。こういう場があってよかった。

（T市の2025年度事業報告書より）

この感覚が多くの一般的な日本人の感覚なのではないだろうか。本稿Ⅱ-2で引用した入管庁の調査からもわかる通り、外国人が増加している日本国内でも4割以上の日本人が、

外国人と個人的な関わりを持ったことがない。このような状況にある日本社会の中で日本語教室を運営するにあたり、その教室の活動を通して、人々がつながりを持ち、相互理解が進むような取り組みを行うことが、地域日本語教育の一つの大きな役割だと言える。

もう一点、T市の取り組みのポイントとして、教室補助者と先輩学習者が重要な役割を担っていることが挙げられる。教室補助者は、例えば会話練習のロールプレイの際に会話の練習相手となる。そのような役割に加えて、プロジェクトワークの際には、インタビュー相手と学習者の間の橋渡しをしたり、教室でのコミュニケーション活動と社会でのコミュニケーション活動の橋渡しをしたりしている。教室補助者がいることで、インタビューが円滑に実施できることもある。このような橋渡しの役割を担う人がいなければ、学習者と、インタビューに協力する一般の日本人住民の間のコミュニケーションや対話的活動がうまくいかない場面も出てくるはずである。

3. N町の取り組み

1) N町の取り組み概要

N町は、空港、国際貿易港、高速道路のインターチェンジなどが町内にあり物流インフラが整っているため、自動車産業を中心に大規模工場が多く立地しており、外国人労働者の多い町である。特に、2017年に技能実習法が改正された頃から外国人労働者が急に増え始めた。2022年にはN町多文化共生推進プランが策定され、そのプランの基本施策のトップに「日本語学習支援の充実」が掲げられ、公的な日本語教室の開催が決まり、役場主催の日本語教室を充実させているところである。

N町の公的日本語教室の特徴は、企業との協力体制のもとで計画・実施されていることである。N町では、まず、日本語教室を開催する準備として実態調査を行った。その調査で企業から話を聞く中で「外国人従業員が孤立化している」「コミュニケーションを取るのを（日本人・外国人）双方諦めている」「（企業が）自分たちで日本語教育を単独で行うのは難しい」という意見があったそうである。そこで、地域課題の解決も視野に入れ、企業と連携した就労者向け日本語教室を立ち上げた。また、どの会社も「会社で使う日本語の教育は望んでいない」一方で、「外国人の孤立化をもっとも危惧」していることがわかった（「 」内はいずれも筆者の調査メモより）。

2) N町の取り組みの成果

N町の日本語教室が始まってからいくつかの成果と言えるものが見え始めている。一つ目は学習者が自信を持って日本語を使えるようになり、社内コミュニケーションが活性化したということである。以下の先生とコーディネーターのことばにもそれが現れている。

会社に行って挨拶だけして働いて帰るという学生が「この日が楽しみ、来るのが楽しみ」と言ってくれて、日本語を話すことに勇気を持てた、ちょっと間違っただけで

指摘してくる人はいないので、日本語を話すことをそんなに難しくとらえなくてもいいんだと思ってくれたようで、地域日本語教室でよく話すようになって、会社でもよく話すようになったと言ってくれて。(先生へのインタビュー)

みんなが「緊張する」と。日本人と話すのが緊張すると言う。ボランティアや私たち、先生と話すことで「大丈夫だよ、わかるよ」と言ってあげることができる。話しかけるきっかけを作ることができる考えた。(コーディネーターへのインタビュー)

これは、言語としての日本語が習得できているというだけでなく、実際に人と話すこと、そしてその相手が共感的に受容してくれたという経験を積み重ねていったことが、「勇気」に繋がり、自信を持って日本語を使えるようになったということであろう。

二つ目の成果として挙げられるのが、日本人側の外国人に対する意識に変容が見られ始めたことである。ある企業では、外国人従業員が日本語学習を始めたのに合わせて、日本人従業員に対してコミュニケーション研修を行った。その研修を通して日本人従業員の外国人従業員を見る目が「温かい目になっていった」とのことである(筆者の調査メモより)。また、学習支援者として関わっているボランティアの一人が役場の職員であり、その職員にも変容が見られた。

ボランティアの1人が職員。グラウンドの貸し出しの担当だった。最初は「外人勝手にグラウンド使って」と言っていたのが、「外国人の方たちにもいろいろ事情があるよね」と意識が変わってきた。いろいろな人にボランティアとして関わってもらうのにも意味があると思っている。(日本語教育担当の役場職員へのインタビュー)

N町の取り組みでもT市と同様に、外国人との接点を持つことで、相互理解が深まり、相手の事情に配慮したり、寛容さが高まったりしていると言えるだろう。日本語教室が日本人と外国人の間をつなぐ「場」として機能していると言える。ここまで、T市とN町という二つの地域日本語教育の事例を見てきた。これらの事例から何が言えるのか、次章では改めて地域日本語教育システムのあり方について提案を行う。

IV. 今後の地域日本語教育のあり方

1. 二つの円を重ねるデザイン

一つ目に重要なことは、地域日本語教育システムの二つの円を重ねる学習活動・言語活動のデザインが必要だということである。多くの地方公共団体では、日本語教育の拡充を進めようとしている。その取り組みを促進する方法として、オンライン日本語教育が急速に広がっている。オンライン日本語教育は、時間や場所の制約を越えて一定の質の

学習機会を提供できるという点で、学習機会の保障に大きく寄与するものである。しかし、オンライン日本語教育には、学習のモチベーションの維持の困難や、学習が一方向的になりがちでインタラクションが生じにくいという課題がある。さらに、地域日本語教育という文脈では、住民同士の接点を生み出し、相互につながりを持ち、それが相互理解に発展していくという側面が弱い。本稿図1で示した左円「専門家による日本語教育」で目指すことはある程度カバーできるが、右円の「対話・協働の場」の設定は別途行う必要がある。オンライン日本語教育は、あくまでも学習機会を拡充するための取り組みの一部であり、日本語教育システムの大部分を代替することは難しい。

T市とN町の事例に共通する優れた点は、左円の「専門家による日本語教育」に着実に取り組みつつ、右円の「対話・協働の場」も丁寧にデザインされており、この二つが教室活動を通して重なり合っている点である。左円も右円も、まずは専門家が活動のデザインを綿密に行うことが大切で、その中で協力者である住民がどのような役割を担うのかということが問われる。その役割は、話し相手や練習相手、日本語・日本に関する知識等を伝達する人というだけでなく、日本社会・日本人と学習者の橋渡し役を担うことが求められる。そして、左円と右円が有機的に影響を与え合うことで、日本語教室自体が、学習者と日本社会をつなぐ場となる。日本語教育学会(2009)によるシステム図は左円と右円を分けて書いてあるが、現実としてこの二つの円は重なり合って動いていくものととらえるのがよいだろう。したがって、地域日本語教育に関わる専門家・専門機関に求められるのは、左円だけではなく、システム全体のデザインと実施を担うことである。

2. 仲介行動への注目の必要性

二つ目に重要なことは、言語コミュニケーション行動の一つとしての仲介行動に注目することである。仲介(mediation)とは、欧州言語共通参照枠(CEFR)の増補版であるCEFR-CV(Council of Europe 2020)で強調されるようになった概念で、ことばや文化の違いなどによって隔たりのある人と人、人と情報の間を橋渡しし、相互の理解とコミュニケーションを促進する言語行動を指す。T市の先輩学習者の関わりや、各地の行政職員・コーディネーターの取り組みなどは、仲介の観点から分析可能だろう。日本国内の日本語教育は、「日本語教育の参照枠 報告(以下:参照枠)」(文化審議会国語分科会 2021)を参照しつつ進めるというのが政策的な動きであるが、現在の参照枠には仲介行動に関する記述は盛り込まれていない⁽²⁾。今後は、参照枠を発展的に捉え直し、仲介行動に注目した地域日本語教育の実践と、そのような観点からの学術的分析が求められる。

V. おわりに

本稿では、社会の現状や地域日本語教育の取り組み事例をもとに、地域の日本語教育のあり方について論じた。今後の地域日本語教育を考える上で必要な視点として、地域日本

語教育システムの左円と右円の重なり合い、仲介行動への注目という二つの点を提示した。地域日本語教育・教室の持つ機能や役割は、それぞれ個別に存在するのではなく、それらは複合的な社会システムの一部である。したがって、地域日本語教育を動的なシステムの一部として捉える視点が重要である。日本語教育が、社会から切り離された形で日本語の知識やスキルを身につける取り組みを行うだけでは、外国人住民と日本社会が求めている非母語話者日本語コミュニケーション力も、人とのつながりも、社会的な課題の解決にも十分には寄与できない。

本稿での議論を、言語教育政策の観点から整理し直すなら、政策のマクロとミクロのつながりの中で日本語教育のあり方を考えるということになる。言語教育政策研究・日本語教育政策研究の新たな地平を開くという意味でも、マクロとミクロの相互作用の中からのどのような実践が生起していくのか、その実践が人々や地域社会にどのような影響を与えているのか等を分析していくことも今後の課題と言えるだろう。

注

- (1) 初出は日本語教育学会（2008）であるが、当該報告書ではページ送りの関係でシステム図の一部が見切れているため、ここでは日本語教育学会（2009）からの引用とした。図については、報告書からそのままコピーすることもできるが、当時の画像制作のスペックの制約からやや見づらいものとなるため、筆者が同じ図を再作成して本稿に掲載した。その際、記載事項はそのまま反映させているが、フォントは変更した。
- (2) 文化審議会国語分科会日本語教育委員会における参照枠の議論でも CEFR-CV の知見を盛り込むべきではないかという問題提起があった。しかし、CEFR-CV の2020年版が発表された時点では、すでに参照枠の議論がかなり進んでいたことなどもあり、一旦参照枠を完成させ、すぐに CEFR-CV を踏まえた継続の議論を行うということになった。現状、CEFR-CV の内容が反映された参照枠の新たな版は作成されていない。

引用文献

- 文化審議会国語分科会（2021）『日本語教育の参照枠 報告』<https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/93736901_01.pdf>（2026年4月6日）。
- Council of Europe（2020）*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment-Companion Volume-*. <<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>>（2026年4月6日）。
- 国立社会保障・人口問題研究所（2024）『日本の地域別将来推計人口—令和2（2020）～32（2050）年—Regional Population Projections for Japan: 2020-2050 令和5年推計 人口問題研究所資料第349号』<<https://www.ipss.go.jp/pp-shicyoson/j/shicyoson23/6houkoku/houkoku.pdf>>（2026年4月6日）。
- 日本語教育学会（2008）『平成19年度文化庁日本語教育研究委嘱 外国人に対する実践的な日本語教育の

研究開発（「生活者としての外国人」に対する日本語教育事業）-報告書-』<https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/seikatsusha/h19_kenkyu_kaihatsu/nihongo_kyoikugakkai/pdf/hokoku.pdf>（2026年4月6日）。

日本語教育学会（2009）『平成20年度文化庁日本語教育研究委託 外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発（「生活者としての外国人」のための日本語教育事業）-報告書-』<https://www.mext.go.jp/a_menu/nihongo_kyoiku/kyoiku/seikatsusha/h20_kenkyu_kaihatsu/pdf/93848601_01.pdf>（2026年4月6日）。

国勢調査活用プロジェクト

【テーマ】都道府県レポート及び全市町村データベース完成報告

〈報告〉

国勢調査活用プロジェクト 最終成果報告

添田祥史（福岡大学）・碓井健寛（創価大学）・江口怜（摂南大学）・
棚田洋平（部落解放・人権研究所）・横関理恵（旭川市立大学）

1. はじめに

基礎教育保障学会が3か年計画で進めてきた国勢調査活用プロジェクトが完結し、第10回研究大会（2025年8月31日）において、最終報告を行った。このプロジェクトでは、①すべての都道府県において義務教育未修了者の現状と課題をまとめたレポートを作成・公開する、②誰でも簡単に市町村ごとの義務教育未修了者数が検索できたり、県内の分布が視覚的に把握できるデータベース（特設Webサイト）を学会ホームページに追加することを目指してきた。プロジェクトの趣旨と実施体制については、添田・碓井・江口・棚田・横関（2024）を、特設Webサイトについては添田（2026）及び本稿の付録を参照されたい。

プロジェクトの軌跡は、次のとおりである。第1回公開学習会は2023年5月7日に福岡大学（オンライン併用）で「漁業従事者の義務教育未修了問題」をテーマに開催した。報告者は、江口怜（摂南大学）「漁村の不就学・長期欠席問題を考える—1950～60年代の夜間中学の事例を中心に」、碓井健寛（創価大学）「国勢調査を用いて量的にも質的にも視覚化する—漁業従事者の分布を手がかりに」、コメンテーターは、上杉孝實（京都大学名誉教授）、工藤慶一（北海道に夜間中学をつくる会）であった。

第2回公開学習会は2023年7月8日に「社会を変えるデザインの力」をテーマにオンライン開催した。田北雅裕（九州大学）が基調講演を行い、添田祥史（福岡大学）が「国勢調査を用いた都道府県レポートの公開にむけて」を提案した。コメンテーターは、近貞美津子（創価大学）であった。司会は碓井健寛（創価大学）が務めた。

第3回公開学習会は、2023年9月3日に福岡大学（オンライン併用）で「国勢調査データを用いて何ができる？何をすべき？」を開催した。報告は関本保孝（えんぴつの会）「国勢調査の『小学校卒』新設までの運動」、碓井健寛（創価大学）「国勢調査と基礎教育保障学」、コメンテーターは、稲月正（北九州市立大学）、田北雅裕（九州大学）、司会・趣旨説明を添田祥史（福岡大学）が務めた。

その後は、基礎教育保障学会の理事会開催にあわせて公開学習会を開催し、構成や図表の検討、執筆者の選定、草稿を持ち寄っての意見交換、プロジェクトの運営体制や役割分担などを協議した。（第4回2023年11月19日、第5回2024年2月18日、第6回2024年5月12日）。その成果として、21自治体のレポートを『基礎教育保障学研究 別冊』（以下、別冊）1号に掲載することができた。

第7回公開学習会は、2024年9月1日に神戸大学（台風接近に伴いオンライン開催に変更）で

の第9回研究大会時に開催した。報告は、嘉納英明（名桜大学）「沖縄県の都道府県レポートとその活用方法」、三戸達雄（Sprout Japan）「データベースの進捗状況報告」、趣旨説明・司会は添田祥史（福岡大学）が務めた。公開学習会の後半は、別冊2号の都道府県レポート及び特設Webサイトの検討にあてた（第8回2024年12月8日、第9回2025年2月9日）。最終段階はエリア責任者を中心に協議し、別冊2号に残りの26自治体のレポートを掲載することができた。

本稿では第10回研究大会時のプロジェクトの最終報告会の内容、とりわけ都道府県レポートの総括を中心に記録としてまとめる。エリアごとに義務教育未修了者（以下、未修了者）の分布と特徴、基礎教育保障の現状と課題について述べる。（添田祥史）

II. 北海道・東北エリアにおける義務教育未修了者の分布とその特徴

既刊の別冊1号に所収された北海道（工藤慶一）と、別冊2号に収められた青森県（遠藤智恵子）、岩手県（横関理恵）、宮城県（石井山竜平）、秋田県（横関理恵・野山広）、山形県（庄司匠）、福島県（碓井健寛・大谷一代）の報告を参照した。北海道・東北エリアは未修了者が集中し、その特性と課題は顕著である。本稿では同エリアの未修了者の特徴、地域・産業的背景と学びの場、レポート分析からみえる課題と展望を示す。

地域的分布をみると、青森県の義務教育未修了者率（以下、未修了率）は全国平均の2倍以上であり、北海道は未修了者数が1.2万人を超え全国最多である。市町村レベルでも全国ワースト50の6割以上が北海道・北東北に集中する。未修了率が高い地域として、北海道（黒松内町8.20%）、青森県（七戸町5.58%）、岩手県（一戸村5.71%）が挙げられる。これらは、未修了者が特定地域に集中し、構造的課題として存在することを示している（学歴不詳者除外）。

地域的・産業的背景では、未修了者は交通インフラの弱い山間部や沿岸部に多く、主に第一次産業地域に分布する。地理的条件は通学機会を大きく制限している。学びの場は札幌・仙台・福島の公立夜間中学に限られ、それ以外は市民団体や個人による自主夜間中学が断片的に存在するのみである。多くの自治体にはいずれの学習機会もない。

以上から、本エリアの課題として、①地理的制約による通学困難、②高齢未修了者の存在と学び直し意識の啓発、③地域間連携の不足による教育資源の分散が挙げられる。とくに高齢未修了者への生活状況に応じた支援体制が求められる。

今後の展望として、第一に学びのリソースの拡大が必要である。公立夜間中学整備に加え、自主夜間中学やフリースクール設置を促進する。秋田県の日本語学校整備は、自主夜間中学を地域日本語教育の拠点として位置付ける事例となる。第二に地理的・物理的制約の克服である。公共交通の脆弱性を補うコミュニティバス夜間送迎やオンライン学習の拡充が不可欠であり、ICT操作支援サポーター配置も重要である。第三に広域連携と多様な人々への学習保障の強化が必要である。北海道と青森県による連携中枢都市圏制度を活用

した広域的教育サービスは有効である。また、高齢化と並行して外国籍若年層も増加しており、国籍・年齢を問わず学べる体制整備が求められる。総じて、本エリアにおける義務教育未修了をめぐる課題は、地域性と歴史的背景が影響しており、多層的アプローチが不可欠である。学びの場の拡充、人材育成、財政支援を進めることで地域に根ざした教育保障の実現が期待される。

(横関理恵)

Ⅲ. 関東エリアにおける義務教育未修了者の分布とその特徴

既刊の別冊1号に所収された茨城県（関本保孝）、栃木県（田巻松雄）、埼玉県（野川義秋）の分析と、別冊2号に収められた東京都（庄司匠）、神奈川県（長岡智寿子）、千葉県（榎本博次）、群馬県（碓井健寛）の報告を参照し、関東1都6県全体の状況を整理した。

関東エリアの状況について、未修了率の高い順に並べると、群馬県（0.98%・16,466人）、茨城県（0.89%・21,950人）、栃木県（0.83%・13,793人）、千葉県（0.57%・30,789人）、埼玉県（0.54%・33,985人）、神奈川県（0.41%・32,666人）、東京都（0.33%・39,969人）の順となる。全国平均（0.83%）を上回るのは群馬県と茨城県であり、栃木県は全国平均と同程度である。他方、千葉県・埼玉県・神奈川県・東京都は全国平均を下回る。都市部では未修了者数は多いものの未修了率は低く、逆に山間部・島しょ部・外国人集住地では高い傾向がみられる。こうした県レベルの分布傾向の背後には、県内でも地域により未修了率の差が大きいという構造的特徴が存在する。東京都檜原村7.35%、群馬県南牧村4.58%、千葉県匝瑳市2.61%が代表的事例である。

次に各県の特筆すべき点をまとめる。東京都では、特別区を中心に公立夜間中学が8校設置されており、そのうち7校が特別区内にある。千代田区立神田一橋中学校通信制課程のように、柔軟な学び直しの仕組みも整備されている。市民団体や自主夜間中学との連携も活発であり、行政施策と市民運動の協働が特徴的である。また東京都では未修了率が低い一方、檜原村のような山間地域が例外的に高い値を示す。千葉県では未修了者の33.5%が県西部に集中し、船橋市・千葉市などの都市部に多い。公立夜間中学は市川（1982年）、松戸（2019年）、千葉（2023年）の3校が順次開設され、自主夜間中学が活動している。市民運動の蓄積と行政交渉の継続が開設の基盤となった。東京都内への越境通学もみられ、千葉県外房地区から都内まで2時間以上かけて通う事例も報告されている。千葉県においても匝瑳市など周縁地域で高率がみられる点は、地域内格差の大きさを示している。神奈川県では、横浜市の未修了者が約1万1千人と最多である。公立夜間中学は横浜・川崎・相模原の3校で、戦後初期の浦島丘中学校に端を発する長い歴史をもつ。現在は多文化的背景をもつ成人学習者を対象にした教育支援が進められ、「えんぴつの会」など5団体の自主夜間中学が各地で活動している。都市部では未修了率が低い一方、県内の特定地域では高率もみられ、地域特性に応じた支援の必要性が指摘される。群馬県では、未修了率が全国平均を上回る一方、長らく夜間中学が存在しなかった。2024年、県内初の公立夜間

中学である「みらい共創中学校」が伊勢崎市に開校し、生徒52名のうち外国籍が85%、13か国から通学している。授業は18時開始でオンデマンド授業も検討されており、県内外の多様な学びのモデルとなることが期待されている。南牧村のように高率地域が存在することも、群馬県内の地域差の大きさを示している。

以上のように、関東エリアでは都市部における公立夜間中学の蓄積と、周縁地域における新設の動きが並行して進んでいることが特徴的である。都市集積・外国人居住・中山間地といった地域構造が未修了者分布に強く影響しており、地域の実情に応じた多様な学び直しの仕組みを構築し、外国人や高齢者を含む誰もが学び続けられる環境づくりが、今後の課題である。

(碓井健寛)

IV. 中部エリアにおける義務教育未修了者の分布とその特徴

別冊1号の新潟県（前川喜平）、福井県（前川喜平）、岐阜県（小島祥美）、静岡県（河合世津美・添田祥史）、愛知県（笹山悦子・碓井健寛）及び別冊2号所収の富山県（庄司匠）、石川県（土屋明広）、山梨県（横井敏郎）、長野県（荒井英治郎）の9県の報告を参照した。

未修了者数は、全国で愛知県が2番め、新潟県が5番めに多い。すべての県において、全国平均0.83%を上回っている。中部エリアで公立夜間中学の歴史があるのは、富山県富山市と愛知県名古屋市のみである（江口2022）。1969年に最後の公立夜間中学が名古屋市で閉鎖された後は、愛知県教育委員会と名古屋市教育委員会の後押しによって愛知県教育サービスセンターが社会教育の領域で「中学夜間学級」事業を開始した。長らく公立夜間中学の灯が途絶えていた地域であったが、近年、公立夜間中学の開校が相次いでいる。2023年4月に静岡県立ふじのくに中学校、2025年4月に石川県立あすなろ中学校、愛知県立とよはし中学校、名古屋市なごやか中学校が開校した。2026年4月に愛知県、福井県が、2027年4月に新潟市、富山県、長野県軽井沢町が開校予定である。また、長野県上田市で設置検討が進められており、山梨県と岐阜県は新設検討が進められているが設置主体が未定である（2026年2月現在）。

近年、自主夜間中学の開設も相次いでおり、新潟県に1団体（新発田自主夜間中学校）、岐阜県に1団体（高山自主夜間中学）、山梨県に1団体（みらい学校自主夜間中学校）、静岡県2団体（しずおか自主夜間教室、しみず自主夜間教室）、愛知県に1団体（自主夜間中学「はじめての一步教室」）がある。長野県、福井県、富山県、石川県での開設が待たれる。

中部エリアで特筆すべき点として第一に、公立夜間中学の新たな設置・運営の試みを指摘できる。静岡県ふじのくに中学校は、横長の県域の西部に磐田本校を、東部に三島教室を配置しており、本校の校舎はJR磐田駅から近い商業施設の3階部分を使用している点もユニークである。愛知県では、夜間定時制課程を併設する県立高校内に全部で4校開校した（とよはし中学校、とよた中学校、こまき中学校、いちのみや中学校）。名古屋市立なごやか中学校を含めると一気に県内5校体制となった。長野県軽井沢町で開校予定の軽井沢オー

ブンドアスクールは、公立夜間中学と学びの多様化学校を併設したものである。

第二に、外国にルーツのある児童生徒層の多さと、NPOが先導してきた外国人支援の分厚い蓄積である。1990年の入管法改正に伴う日系人労働者の流入により一気に外国人住民の集住が進んだ地域では、専門性とネットワークを有するNPOと行政による協働事業が取り組まれてきた。そうした官民協働の経験を基礎教育保障においても活かしていくことが求められる。

(添田祥史)

V. 近畿エリアにおける義務教育未修了者の分布とその特徴

別冊1号掲載の三重県（前田亜弓・岡田敏之）、兵庫県（桜井克典）、和歌山県（江口怜）と、別冊2号掲載の滋賀県（岡田敏之）、京都府（岡田敏之）、大阪府（棚田洋平）、奈良県（生田周二）、2府5県のレポートを参照した。

未修了率でみると、全国平均（0.83%）を上回っているのは和歌山（1.15%）・三重（1.10%）・滋賀（0.94%）で、奈良（0.74%）・兵庫（0.73%）・京都（0.61%）・大阪（0.56%）は平均以下となっている。未修了者数では、全国で大阪（42,399人）が3番め、兵庫（33,928人）が7番めに多い。また、最終学歴が「小学校卒」の者は大阪が4番め、兵庫が6番めに多く、「未就学」者は大阪が1番多く、兵庫は6番めに多い。市部では未修了数は多いが、未修了率でみるとその割合は低く、町村で未修了率が高い傾向にある。

近畿エリアの特徴は、公立夜間中学、自主夜間中学、識字学級、日本語教室といったさまざまな基礎教育を保障する場がまんべんなく存在していることである。三重では、識字学級と日本語教室が県内各地にあり、2025年度には公立夜間中学が開校した。滋賀には、日本語教室が多くあるが、加えて2025年度に公立夜間中学が開校した。京都は、公立夜間中学が1校あり、さらに府内各地に自主夜間中学、日本語教室、識字学級がある。奈良には、公立と自主の夜間中学がそれぞれ3校ずつあり、さらに複数の日本語教室や識字学級がある。和歌山では、自主夜間中学、識字学級、日本語教室にくわえて、社会教育として「きのくに学びの教室」が県内4箇所を設置されている。さらに、公立夜間中学が2025年度に1校開校し、2026年度にも1校が開校した。大阪には全国最多の11校の公立夜間中学があり、さらに府内全域に200を超える識字・日本語教室が存在する。兵庫には公立夜間中学が4校あり、その他に、自主夜間中学や識字学級、日本語教室が県内各地に広く存在する。

近畿エリアにおいても、他エリアと同様に、公立夜間中学の地理的偏在が課題である。そのため、教育機会確保法以前から公立夜間中学がある府県では、公立夜間中学が不在であった地域（大阪：南部、兵庫：西部）に新設校が配置されている。和歌山では、2025年度に県西端の和歌山市に新設校が開校したが、2026年度にも県東端の新宮市で新設校が開校している。一方で、京都と三重は府県庁所在地に1校、滋賀は南東部に1校しかなく、奈良は平野部の県北部に既存3校が集中している。地域バランスを考慮した新設校の設置

とあわせて、サテライト方式の導入や近接県の夜間中学への受け入れなども含めて検討していく必要がある。

他方で、近畿エリアは、教育機会確保法以前から、公立夜間中学が多く開設されており、近畿夜間中学校連絡協議会という組織のもと、府県域を超えた連携が取り組まれてきた。近畿エリアにおいても、教育機会確保法以降、7校の新設校が開設されており、そうした連携の取り組みをとおして、既存校が培ってきた理念と実践を継承していくことが求められる。

また、近畿エリアには、公立夜間中学だけではなく、自主夜間中学、識字学級、日本語教室、社会教育講座など、多様な基礎教育保障の場が存在する。そのことは、基礎教育を求める者がそれぞれのニーズや事情に応じて、自身に適した学習の場を選択することを可能にしている。まさに、法律がうたう多様な教育機会の保障であり、すべての地域で実現していくべきものである。その際、多様な場が存在しているだけではなく、それらの場をつなぐ領域を超えたネットワークの構築も不可欠である。 (棚田洋平)

VI. 四国・中国エリアにおける義務教育未修了者の分布とその特徴

別冊1号に、鳥取県を石山雄紀、山口県を中村文建、別冊2号の島根県と愛媛県を新矢麻紀子、岡山県と香川県を城之内庸仁・江口怜、広島県を溝内亮佑、徳島県と高知県を江口怜が執筆している。以下では、それらのレポートを中心に参照した。

四国・中国エリアでは、伝統的に公立夜間中学が設置されてきた地域は広島市の2校(1953年開設)のみである。近年になって新しい公立夜間中学として、徳島県立しらさぎ中学校、高知県立高知国際中学校夜間学級(以上2021年度)、香川県の三豊市立高瀬中学校夜間学級(2022年度)、鳥取県立まなびの森学園(2024年度)、岡山市立岡山後楽館中学校夜間学級(2025年度)が設置された。山口県、島根県、愛媛県では、現在も公立夜間中学の設置が検討されていない。自主夜間中学に関しては、1990年代に高知市で設置がみられ、2010年代以降に岡山市、山口県防府市・宇部市、島根県大田市での新たな設置があった。全体的に、「夜間中学」への認知度が低いと想定される地域だと言える。

同エリアの未修了率の高い順番に並べると、以下の通りである。徳島県(義務教育未修了率1.42%・義務教育未修了者8,713人、以下同)、島根県(1.40%・8,134人)、高知県(1.28%・7,734人)、鳥取県(1.15%・5,508人)、愛媛県(1.10%・12,642人)、香川県(0.88%・7,147人)、岡山県(0.72%・11,496人)、広島県(0.67%・16,094人)。全国平均より低いのは広島県と岡山県であるが、未修了者数では広島県が最多で、岡山県も比較的多い。数と率の双方が高い数値を示しているのが、愛媛県である。未修了率が特に高い地域に関しては、高齢者の多い中山間地、日系ブラジル人コミュニティ、豪雪地域等の背景が指摘されている。

以下、レポートの中から浮かび上がった論点として、3点を指摘する。

第一に、公立夜間中学以外に多様な学びの場が存在することである。被差別部落の識字

学級・読み書き教室、在日外国人や中国帰国者対象の日本語教室、在日コリアンの識字教室、教育支援センター、フリースクール、社会教育による夜間教室等があり、レポート著者の問題関心、自治体の問題関心、公的または民間の取り組みの歴史的文脈性・固有性などに応じて、多様な実態が記述されている。既存の社会資源と夜間中学の果たす役割に関して、「成人基礎教育システム」の確立という観点から考え、多様なレベルでネットワークを構築していくことが課題になる。

第二に、公立夜間中学の新設・増設、入学条件緩和の必要性である。未設置県は、教育機会確保法の精神に基づき、「まずは1校目」を設置することが喫緊の課題となる。既設県は、人口分布や交通網を考慮し、ある程度の規模の自治体への増設が必要であることも指摘されている。入学条件を限定（市内在住者等）している地域は、その撤廃・改善も課題になる。とりわけ、「隣県であれば通える」層の存在についても指摘があり、県境をまたぐ通学を可能にする仕組みを作っていくことも求められる。

第三に、分教室設置やオンライン対応、地域の大学との連携など、新たな取り組みが開始されていたり、今後求められるだろうという指摘がなされた。公立夜間中学の新設校が多いことから、かえってこれまでの枠組みにとらわれない挑戦もみられ、その意義や課題等について検証・議論を進めていくことが求められる。（江口怜）

VII. 九州・沖縄エリアにおける義務教育未修了者の分布とその特徴

別冊1号に所収された福岡県（溝内亮佑・大塚正純・木村政伸）、長崎県（古本裕美）、大分県（宮崎克己・宮嶋晴子）、宮崎県（宮嶋晴子・添田祥史）、鹿児島県（肥後耕生）、熊本県（山城千秋）、沖縄県（嘉納英明）及び別冊2号に所収の佐賀県（宮嶋晴子・添田祥史）の8県の報告を参照した。

人口は、福岡県、熊本県、鹿児島県、沖縄県、長崎県、大分県、宮崎県、佐賀県の順で多いが、未修了者数では、福岡県（28,406人）、熊本県（19,864人）、沖縄県（18,329人）、鹿児島県（17,978人）、長崎県（13,261人）、宮崎県（12,628人）、大分県（9,280人）、佐賀県（6,927人）の順で多く、沖縄県が3番めに宮崎県が6番めとなる。未修了率ではさらに順位が変わり、沖縄県（1.53%）、宮崎県（1.38%）、熊本県と鹿児島県が同率（1.34%）、長崎県（1.17%）、佐賀県（1.00%）、大分県（0.96%）、福岡県（0.66%）となる。未修了率が全国平均0.83%より低いのは福岡県のみである。

九州エリア8県のうちで公立夜間中学の歴史をもつのは福岡県のみであり、24校あったことが確認されている（江口2022）。福岡市や北九州市だけでなく、旧産炭地および炭鉱関連産業の集積地（大牟田市、旧山田市、宇美町、志免町、田川市、川崎町、糸田町、行橋市、荊田町）に設置されていた。また、組合立の夜間中学もあった。しかし、その多くは1950年代半ばには閉鎖され、最後に残った福岡市内の夜間中学も1966年に閉鎖された。それ以降公立夜間中学の空白地帯であった。

他方、九州エリアでは、自主夜間中学の歴史もない地域が多い。自主夜間中学は北九州市に2団体、福岡市に1団体のみである。その他の7県は、自主夜間中学の歴史もなく、夜間中学増設運動もほとんど展開されてこなかった。

2022年の福岡きぼう中学校の開校を皮切りに、公立夜間中学の開校が相次ぎ、2026年に全国に先駆けて「県・政令市に少なくとも1校以上」を実現した。未経験の夜間中学運営にあたり、福岡きぼう中学校の呼びかけで「九州地区夜間中学研究会」が2024年8月に誕生した。オンラインによるゆるやかで息の長い情報交換をめざしている。特筆すべきは、自主夜間中学も正規メンバーとして第1回目の会合から参加している点である。今後、九州からの発信が期待される。

(添田祥史)

VIII. おわりに

全体の共通する傾向として、未修了者数は都市部に多く、未修了率が高いのは、山間部、離島、半島の先端部、旧産炭地であった。

共通する検討課題として次の点を指摘しておく。第一に、公立夜間中学がまだまだ足りないという点である。第二に、自主夜間中学の空白地帯があり、公立夜間中学を守り育てるためにも開設が待たれる点である。第三に、地域日本語教室や識字学級、フリースクール等の多様な教育機会との連携の必要性である。第四に、アクセス保障をめぐる問題である。公立夜間中学への市外在住者の受け入れ促進、離島や山間地に暮らす義務教育未修了者への対応などをどうするか。県域全体の基礎教育保障をどう進めていくかという点も含めて議論が必要である。

本研究は、JSPS 科研費 23K02124、21K02303、24K05615、公益財団法人前川財団の助成を受けた。紙幅の都合で、お名前をあげることができないが、お一人おひとりのご協力に心より御礼申し上げます。このプロジェクトの成果は、社会を変える一助になると確信している。

(添田祥史)

引用文献

江口 怜 (2022) 『戦後日本の夜間中学—周縁の義務教育史』 東京大学出版会。

添田祥史・碓井健寛・江口 怜・棚田洋平・横関理恵 (2024) 「国勢調査活用プロジェクト都道府県レポートの趣旨と実施計画」『基礎教育保障学研究 別冊』 第1号、pp.5-15.

添田祥史 (2026) 「資料紹介 基礎教育保障学会 国勢調査活用プロジェクト特設Webサイト『夜間中学がまだまだ足りません—国勢調査にみる義務教育未修了者』」月刊社会教育、第836号、pp.76-79.

〈付録：告知用フライヤー〉



義務教育を受けることができなかった人たちがいます。

2020年代となった今でさえ、日本において義務教育を終えていない人が約90万人いることを知っていますか？

小中学校の不登校児童生徒は年々増え、外国人住民も増えています。

その中には、もう一度基礎から学びたいと考える人がいます。

義務教育段階の教育は、現代社会を生きるために不可欠です。そうした、基礎的な教育を受けられないと、

日常生活や進学・就職などで、さまざまな制約や困難に直面することになります。私たちは、

すべての人たちに義務教育段階の教育機会が保障される社会をめざしています。

夜間中学に行くと未来がひろがる

夜間中学では、義務教育段階の学びなおしができます。

国は都道府県および政令指定都市に1校以上の設置を掲げていますが、

まだまだ足りません。生徒さんの声を紹介します。

「全国への公立夜間中学校開設を目指した人権救済申立の記録」(全国夜間中学校研究会、2008年)より一部改変

役員に指名されると
困るので、いつも急いで
帰っていた。

自分自身が読み書きができないため、子どもの授業参観に行くのが苦痛であった。特に父母会の役員を決める際、読み書きができないにもかかわらず、役員に指名されると困るので、いつも急いで帰っていた。仕事も力仕事しかできなかったし、病気で病院を受診する際も、問診票を書く事ができず、苦痛に感じていた。

【57才 女性】

死ぬ前にもう一度だけ
勉強がしたい。

東京都には8校あるけども、都内に在住か勤務している人でないと入学できないと断られました。電話を切ったあと、涙が止まりませんでした。

【22才 女性】

社会を変えるための「武器」となるデータを提供します。

わたしたちはこの現状を変えたいと思います。そのための「武器」となるツールを目指してこのプロジェクトをスタートしました。

国勢調査によると日本の義務教育未修了者は正確には89万8,748人です。この政府統計はe-Stat(<https://www.e-stat.go.jp/>)にて公開されており、手順をふめばデータにたどり着きます。しかし、それを入手し、加工し、活用するためには、ノウハウと時間が必要です。そこで、私たちは国勢調査のデータの中から市区町村別の義務教育未修了者の数と割合に特化し簡単に取り出せるシステムを無料で提供することにしました。地図上に色分け表示されたデータは、現状をより視覚的に把握することができます。また、私たちは「このデータを専門家はどのように読み解いたのか」をレポートとして全都道府県で公開しています。

みなさんがお住まいの地域や出身の地域では、どのような傾向があるのか。ぜひ見て、そして考えて、何らかの行動にうつすきっかけにいただけることを願っています。

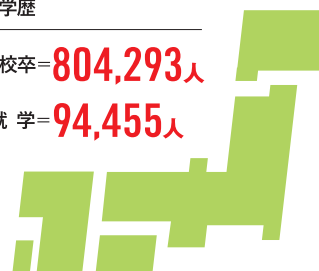
最終学歴

小学校卒=804,293人

未就学=94,455人

義務教育未修了率0.83%

= (「小学校卒」+「未就学」) ÷ 15歳以上人口

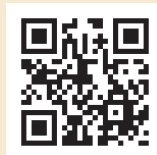


〈付録：告知用フライヤー〉

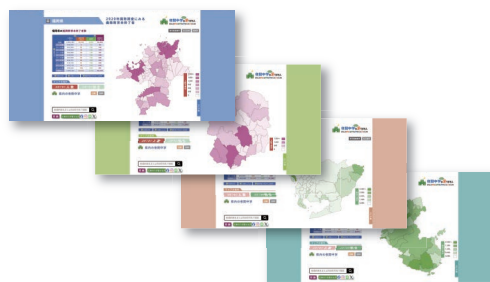
まだまだ
夜間中学は**足**りません
あなたの**まち**にも**学**びを**求**めている**人**がいます

～2020年国勢調査にみる義務教育未修了者～

基礎教育保障学会国勢調査活用プロジェクト



ここからアクセス!!

<https://map.jasbel.org/lp/>**Webサイトでできること**1
できること**数・率の塗分け表示****【このプロジェクトについて】**

日本では、1948年のGHQ占領下を最後に全国的な識字調査が実施されておらず、夜間中学関係者は国勢調査における「未就学者」データを基礎教育ニーズの把握手段として活用してきました。2020年の国勢調査では、「小学校卒」という新たな選択肢が設けられたことにより、義務教育未修了者の実数をより正確に把握できるようになりました。国勢調査のデータは、WEB公開されているので誰でもアクセスできます。しかし、「誰でもアクセスできること」と「誰もが活用すること」は同じではありません。実際に、夜間中学増設運動の盛んな地域ではすぐに分析と公開が進みましたが、「空白地域」では、手つかずのままでした。

必要な地域ほどに取り残される現状を変えるために、私たち基礎教育保障学会では、国勢調査活用プロジェクトとして、これらをより使いやすく、より分かりやすいデータとして提供する事にしました。

- ① 専門家による全都道府県ごとの義務教育未修了者レポート
- ② 国勢調査データの利活用を促進する無料WEBコンテンツ

私たちはこの二つの情報を公開することで、学びを求める全ての人たちに、教育の機会が保障される社会を実現するきっかけになればと願っています。

2
できること**市区町村ごとの年代別データの表示**

各市区町村をクリックすると、年齢別データと該当地域の未修了者数、未修了率を参照できます。

3
できること**エリアごとのデータ表示**

福岡県の義務教育未修了者数

エリア毎の現状				
エリア	北九州	福岡	筑後	筑豊
義務教育未修了者数	7,923	8,984	6,111	5,388
義務教育未修了率	0.75%	0.40%	0.92%	1.56%
県内比率	28%	32%	22%	19%

エリアタブより県内エリアの状況を確認できます。

4
できること**SNSシェアとA版印刷**

印刷

このページをシェア

5
できること**都道府県のレポートのダウンロード**

レポートダウンロード

JASBEL 基礎教育保障学会
きそきょういくほしょうがっかい

このプロジェクトは JSPS 科研費 23K02124、21K02303、24K05615、公益財団法人前川財団の助成を受けたものです。

書 評

〈書評〉

西垣順子・武井哲郎・伊田勝憲著

『地域がつくる子どもの居場所—不登校になっても孤立しないまちづくり』

晃洋書店 2025年1月

生田周二（奈良教育大学（名誉教授））

フリースクールを中心とする6つの団体の不登校支援の多様な展開が記録されていて興味深い。彦根市での学習支援と教育相談を兼ね備えた「フリースクールてだのふあ」（第4章）、子ども食堂活動から始まった「日野里山フリースクール」（第5章）、子どもの「好き」や「得意」を中心とした学びを支える「大津オルタナティブスクール トライアンプ」（第6章）、栗東市での自然体験型環境教育や「森のようちえん」活動を基盤にした「スキニシー学校」（第7章）、竜王町の学童保育の運営団体である「NPO法人竜王子育てネットワーク」の取り組み（第8章）、東近江市を拠点に産前・産後の子育て支援に始まる「一般社団法人ぐるり」の取り組み（第9章）である。

これら6団体は、2022年度から滋賀県で休眠預金による助成を得て始まったまちづくり事業「あらゆる子どもの育ちを保障する地域総働」（助成期間は2025年度まで）に参加し、「所在する市町や地域において、行政や学校、地域の人々との連携を図りながら、学校に行きづらい子どもたちやその保護者を支援していくための体制・活動づくりや拠点整備に取り組んだ」（はじめに:ii頁）。本書は、その成果をまとめた記録である。

不登校支援の居場所運営をしている者として関心を持った点は、どの団体も触れていた「活動に必要な資金をどう工面していくか」という安定した経営の難しさ、子どもたちが「自力で足を運ぶのが難しい」ケースも多いというアクセスの問題、子どもとの関係性や複合的な問題を抱える親子も多いため家庭・保護者への支援を必要とする点、これらを地域のネットワークで考え合い連携していく仕組みづくりである。これらの課題を踏まえつつ、子どもを応援する組織や集団のギャップを超える「滋賀モデル」として、「どんな家庭の子どもでも、どこに住んでいても、学校に行っていない子どもたちが行ける場所が必要で、地域総働はそのきっかけづくりとして大きな役割を果たした」と総括している（127頁）。

各団体の取り組みの中で印象的なのは、上記の課題と関わって、下記の記述にある通り、公民のあり方を問いかけている点である。

- 「私が自治体からの『公的支援』にこだわるのは、本来行政が担うべき仕事のすべてを一民間団体に委ねていいのか、それは行政の『甘え』ではないのかという問題意識からである。」（てだのふあ:44頁）

- 「社会の中に不登校の当事者が利用できる支援があまりにも少なく、『家で親子だけで過ごす』以外の選択肢がほとんどないことに気が付いた」(日野里山フリースクール: 51頁)
- 「日々の子育て支援活動の中で、行政の相談窓口を利用しづらい家庭や、複合的な問題を抱える親子に多く出会った」(ぐるり: 88頁)

公民のあり方を考える上で、第Ⅰ部基礎編では、第1章「学校に行きづらい子どもたちと教育を受ける権利」、第2章「不登校児童生徒と学校をめぐる今日の状況」を通して、日本の教育制度のもつ隘路である一条校中心主義がもたらす教育を受ける権利からの排除的傾向、その一方で本書の滋賀県を始めとして子どもと保護者を支える地域共生社会の実現に向けた取り組みが展開されている意味を問いかけている点が重要である。これを受けて第Ⅱ部実践編の第3章「学校に行きづらい子どもたちの権利保障—居場所を地域につくることの意義を考える」で居場所づくりの大切さを述べている。学校でも家庭でもない居場所が「特に地方で必要とされている」こと、「誰とも・どことも・何ともつながらずに毎日を過ごす子どもたちが少なからず存在するなか」(38頁)、学習と生活両面での支援と、「異質な他者が集える空間のなかで相互の関係性を豊かにするための仕掛け」(39頁)の設定が孤立を防ぐことにつながるとともにこれらが子どもの権利保障にもつながっている点を指摘している。

6団体の取り組みとともに非常に興味深いのは、第10章「地域総働をはぐくむ伴走支援(資金分配団体の活動)」である。そこでは、休眠預金事業の「資金分配団体」の役割と体制、各団体への伴走支援を行うPO(プログラム・オフィサー)として資金分配団体のコンソーシアムを構成する「碧いびわ湖」と「東近江三方よし基金」から本書の執筆者ともなっている村上悟氏と西村俊昭氏が出てそれぞれ3団体ずつ担当し各団体と月1回以上の面談をしながら事業展開を見守ってきたこと、その伴走支援の一環として「不登校の背景や当事者の困難、団体の活動意義などが周囲の人びとに十分理解されていない」(100頁)という団体の課題に対応するため音声配信「学校に行かないカモラジオ」を開始したことなどが記されている。関連して、コラム1「学校行かないカモラジオから見た風景」、コラム2「市民コミュニティ財団について—東近江三方よし基金の事例から—」でも担当者の観点から叙述されており興味深い。

こうした取り組みは、家庭への着目につながっている。すなわち、「学校に行くか行かないか、どのフリースクールに通うか(通えるか)は、保護者の意向や置かれた状況(特に経済的な状況)が大きく影響する」こと、「家庭環境の不安定さが子どもの不安定さの原因になる場合も少なくないこと」、「子どもの支援体制に比べて保護者の支援が脆弱である場合も多いこと」(102頁)などである。このような視点の広がり、ネットワークでのサポート体制の構築につながり、2022年滋賀県フリースクール等連絡協議会設立、2023年度滋賀県「しがの学びと居場所の保障プラン」の策定、2024年度滋賀県子ども若者部内に

「子どもの育ち学び支援課」開設などの動きに反映している。

「子どもの育ち学び」に関連して、学校教育の考察も大切である。終章「地域総働で子どもの育ちと学びを支えるということ」では、学校教育のスリム化・肥大化・断片化が語られている。社会の人材育成ニーズに応えようと、「教科教育（特に受験教科）で育成される学力が特に強調されるようになった」ため、「子どもたち一人ひとりの状況はお構いなしに、学力向上という目標へと有無を言わず急き立てるものになる危険性」が高まり、「スリム化したはずの学校教育は別の側面では肥大化して、子どもたちにとって息苦しい場所になってしまいやすくなっている」（115頁）と学校教育のもつ問題点を整理し、「子どもたちは人からも生活からも切り離され」、そこでの学びは「断片化された学び」（116頁）となってしまう、学校からの忌避のきっかけとなる。これに対して、各団体の取り組みの共通するキーワードは「つなぎ直す」「つながり直す」である。それは、自分自身とのつながり直し、身体・環境とつながり直し、地域社会のつなぎ直し・つながり直しでもある。「地域総働で子どもの育ちを支えるということは、子どもが暮らしやすく育ちやすい社会のあり方や教育のあり方について、子どもの目線に立ちながら皆で考えていくことのできる社会づくりの一步となる」ことが期待されている（120頁）。

以上のように、学びのあり方、学校のあり方、地域における組織体制や居場所的な「場」を支える仕組みを考えさせてくれる本である。

〈書評〉

倉石一郎編著

『媒介者とマイノリティの教育社会史―人と教育をつなぐ』

昭和堂 2025年11月

高橋味央（大阪教育大学）

本書は、マイノリティの子どもたちと主流の学校教育との間をつなぐ媒介者の歴史的営為に着目し、20世紀の教育社会史を再構成した研究である。対象となるのは、社会的に周縁化された人々をめぐる多様な歴史的場面において、その境界に立ち奮闘した教師や支援者である。近代公教育が掲げた「完全教育」の実現過程において、その普遍性や画一性のもとで取りこぼされた子どもたちに対し、媒介者はいかに制度と生活世界を取り結ぼうとしたのか。本書は、多彩で厚みのある史料を通してその実践を描き出し、公教育とマイノリティとの関係を歴史的に再考することを試みている。

本書の構成と内容を紹介する。第1章では、1950～1970年代の荒川第九中学校夜間学級を対象に、教師が媒介者としてのエージェンシーを形成し、その営みが次世代へと継承される「媒介の連鎖」、さらには社会運動と結びつくことで、多様な主体をつなぐ「媒介地」の様相を呈していく動態を描出している。媒介者が複合的困難を抱える生徒の生存権と教育権との接続を模索するがゆえに、その実践が時として国家や資本に対する批判的なものへと変容しうることが示されていた。

第2章では、1970年前後の岡山県立邑久高等学校新良田教室を対象に、ハンセン病療養所の隔離や偏見・差別に抗う派遣教師の媒介者性を検討している。教師たちは隔離の枠組みを内側から揺さぶる実践とともに、社会復帰を見据えた進路保障にも注力していくが、その際、病歴を隠すことを選択しつつ、孤立を防ぐための信頼関係の構築を重視していた。これは、理念だけでは解けない現実の矛盾を引き受けた媒介者の戦略であったといえる。

第3章では、1950年代前半の山口県岩国市基地拡張問題を背景に、中学校教師の学校文集をめぐる実践を扱っている。実践は、基地をめぐる分断されがちな生徒が相互に生活を考える「教室的媒介」を構築する一方、無意図的にも反基地運動のネットワークに接続され、「運動的媒介」としても作用していく。これは、教育、地域社会、政策それぞれの論理が交錯する場において、教師が担った媒介者性の複雑さを示しており、その行為の意味を一面的に捉えることの困難さを窺い知ることができる。

第4章では、1930年代の独立準備期のフィリピンにおける植民地教育を対象に、短編小説に描かれたフィリピン人教員の媒介者性を探索している。ナショナリズムの高揚期に、フィリピン人教員は子どもを近代市民へと育てる役割を担う一方で、植民地教育の理念を

自ら内面化していたため、学校教育を内側から組み替える媒介者にはなり得なかった。すなわち、媒介者が制度と地域社会を結び直す存在であるとは限らず、支配的な教育観を再生産する場合もあることが示唆される。

第5章では、1930年代に東大セツルメントから始まる松永健哉の実践と教育論の展開に着目している。松永が志向した校外教育や児童集団の活動は、子どもの主体形成を通じて社会問題に取り組むという「社会問題の教育化」であった。他方で、社会問題を教育的主体の形成へと回収する発想は、時局の論理に取り込まれるリスクをはらみ、再官僚化へと傾斜しうな危うさを内包していた。

第6章では、編者が提唱する「創発的包摂」の概念を手がかりに、1970年代のアイランド市民による多宗派学校運動の事例を検討している。保護者たちの活動は、既存の教育秩序を揺るがし、宗派や信条の違いを前提に子どもが共に学ぶ学校の新設を実現させていく。この事例が示していたのは、リベラルな専門職層が集まる地域環境、調査や交渉を担いうる知識・技能、参加者間の結びつきといった社会資源が、マイノリティのニーズを社会全体の教育課題へと押し広げる媒介的条件として機能したことである。

第7章では、20世紀前半のアメリカにおける黒人女性教育者メアリー・マクロード・ベシューンの実践を検討している。彼女は黒人女子教育を出発点に、黒人女性の組織化と連帯、政権内部へのアクセスを通じて教育・雇用機会の拡充を実現した。筆者により特筆されているのは、対抗的な姿勢を前面に押し出すよりも、制度内の資源を戦略的に活用する道を選択したという、媒介者としての現実主義的な実践である。

第8章では、炭鉱閉山期の「筑豊の子供を守る会」を取り上げ、キリスト教学生運動における媒介者の役割を検討している。学生たちは外部から来た媒介者として、近代化により周縁化された人々の困難を問い直し、連帯と熟議を志向した。一方、運動の組織化に伴い、理念や立場の違いが新たな支配構造を再生産する危うさを露呈させた。この事例は、媒介者が自らの権力性を常に自覚しておく必要があることを示していたといえる。

第9章では、1950～1960年代の尼崎市の公立朝鮮学校を対象に、民族教育を支えた制度的な場の意味を検討している。公立朝鮮学校は制度的な不安定さゆえに、朝鮮人教師と日本人教師が試行錯誤しながら独自の教育実践を形成し、教育権を公的に支える場となった。他方で、その実践が植民地支配責任への認識を十分に伴わず、脱政治化された教育論に留まったという限界も指摘されている。

以上の各章を通じて、本書は多様な媒介者の歴史的営為を描き出している。以下では、終章の議論を踏まえつつ、本書の意義を整理する。本書に登場する媒介者の実践は、合理性よりもむしろ信念にもとづく行為であり、主流社会への単純な接続や同化ではなく、既存の秩序を揺るがし、新たな関係や主体を生み出す契機となるものであった。評者の専門であるソーシャルワークでは、ミクロ・メゾ・マクロという重層性を意識しながら、抑圧された人々と連帯し、社会変革や社会開発に基づき解放とエンパワメントを志向する。本書に立ち現れた媒介者たちの実践には、まさにそうしたソーシャルワークの起源と親和性

をみることができた。しかし、媒介者の行為が持つ意味を「一意的に決定するのは困難」(p. 326)であると編者が述べるように、媒介性が制度変革を促していく一方で、再び制度や支配構造に回収される危うさも同時に存在していた。媒介性を成功か失敗かという単純な評価基準で測ることはできず、意図せざる帰結に目を向けることも重要である。そうした意味で、本書は教育保障をめぐる議論に、包摂そのものを問い直す歴史的視座を与えているともいえる。

最後に、今後さらに議論を深めうる点についても述べておきたい。第一に、媒介者の実践が豊かに描かれる一方で、マイノリティ当事者自身の主体性や声が、媒介者の働きとの関係でどのように位置づくのかについては、なお掘り下げる余地がある。第二に、媒介者が制度変革を導く過程で生じる再官僚化は重要な示唆であるが、それがどのように新たな排除を生み出すのかについては、さらに具体的な検討が求められる。第三に、これは評者の専門関心に引きつけたやや外在的な読みかもしれないが、本書の媒介者の概念は、主として組織論で用いられる「対境担当者」や、そうした者が直面する「二重のコンフリクト」概念と接続しうる射程をもつと考えられる。もっとも、本書が描く媒介者は、単に制度や組織と当事者をつなぐ調整者ではなく、抑圧的な秩序を揺さぶり、周縁化された人びとが新たな主体として現れる場を切り開こうとする存在である。その意味で、本書の議論は、組織論の知見に解放と包摂の視点や歴史的文脈を重ねる可能性を示している。ひいては、学校・家庭・地域・諸機関の間で協働を組み立てるスクールソーシャルワークの実践を、葛藤を抱えた媒介の営みとして捉え直すうえでも、重要な示唆をもたらすのではないだろうか。

〈書評〉

江口怜著

『夜間中学との出会い方—未来を考えるための歴史』

東京大学出版会 2026年3月

松本大（放送大学）

前著『戦後日本の夜間中学』に続き、本書は、「あつてはならないが、なくてはならない」存在として、義務教育の周縁に位置づけられてきた夜間中学の歴史を、膨大な史料をもとに緻密に豊かに描いている。

本書を読み、まず評者が想起したのが、評者の専門である社会教育・成人教育研究における「昼」と「夜」という比喩である。成人教育研究者のガストン・ピノーは、社会の中心として高度に制度化されたフォーマルな学校教育を「昼」、その対極としてのノンフォーマル・インフォーマルな自己形成を曖昧な「夜」に喩えている。人間の生において「夜」は人生の半分を占めるほどに重要なものであるにもかかわらず、「夜」は支配的な教育の実践と理論においては、存在しないものとされるか、昼の「残滓」とされてきた。ピノーによれば、そうした「夜」を教育の理論と実践に位置づけるためには、教育に関わるラディカルな再定義が必要となる。

さて、著者が本書で描いているのは、「夜」としての夜間中学が、「昼」としての義務教育の矛盾を照らし出しながら、「昼」と「夜」の両者の問い直しと再定義に苦闘してきた、アポリアに満ちた歴史である。本書では、その歴史が、12章の論考と4つのエッセイからなる4部構成のなかで見事に描写されている。

本書の特徴は、第一に、夜間中学をめぐる葛藤やせめぎあいのダイナミズムがつくる歴史について、前著に続き周縁という観点を基盤にしつつ、より多角的・関係論的に描いた点にある。比喩的に言えば、本書は、「昼」の周縁性としての「夜」だけではなく、多様な「夜」のあり方を描いている。この点に対する著者の思いは、『夜間中学との出会い方』という本書のタイトルに示されている。「異なる時代に、あるいは異なる場所で夜間中学と出会った人々の間では、その夜間中学像の違いから摩擦や葛藤が生じやすい。夜間中学との『出会い方』が、それぞれの夜間中学像に影響を与える」のであり、「夜間中学との出会いの多様性を歴史的に紐解く」ことが意図されている（p.2）。

本書の特徴の第二は、前著が1940年代から1970年代初頭までを対象にしていたのに対し、本書では1970年代以降の動向を分析の中心としている点にある。教育機会確保法や不登校といった現在の夜間中学が直面する課題などに関して、夜間中学内外で生じてきた争点を歴史的に紐解いている。特に、こうした歴史について、「先行する時代から引き継がれるものと、新たに生み出されつつあるもの」との地続きの関係として捉えることが強

調されている (p.1)。なぜなら、多義的で矛盾をはらんだせめぎ合いの歴史の先に夜間中学の未来が見据えられているからである。

著者は「未来を考えるためには、過去にぶつかった困難とそこへの応答のありよう、様々な苦闘や論争そのものの中に、『可能性の中心』を見出すこと」が重要であるとする (p.312)。本書に挟まれるエッセイなどに見られるように、豊富な史料だけではなく著者の人生に裏打ちされた論考群は、多くのアボリアが存在するとしても、夜間中学の未来を考え続けることの意味とその可能性を読者に問いかけるものとなっている。

では、本書に示される、夜間中学をめぐる苦闘や論争の歴史それ自体がもつ「可能性」とは何か。この問いに本書は明確な答えを提示しているわけではない。安易に処方箋を提示するのではなく、夜間中学をめぐる読者の理解を揺さぶることに主眼が置かれている。以下では、そのように夜間中学観を揺さぶられた読者の1人として、今後の研究の発展に向けた論点を2点提示したい。

第一に、葛藤やせめぎ合いの歴史が夜間中学にもつ意味である。本書では、数多くの史料をもとに夜間中学をめぐる社会史が丁寧に描かれている。しかし果たして、そうした歴史性は夜間中学の運動や実践それ自体にいかなる意味をもつのだろうか。

評者としては、摩擦や葛藤としての歴史そのものが夜間中学をめぐる運動を駆動させる条件として機能しているようにみえる。本書が描くように、夜間中学をめぐり形成される多様な差異には、容易に割り切ることのできないアボリアが重層的に存在する。しかしそれでも、相互交流や論争を通して、割り切れなさも認めつつ、多様な差異を抱えながら運動が形成されてきた。ここに、差異を認識し、その差異と対峙し続ける学習がある。

ガート・ビースタに依拠すれば、このように差異から学ぶことが、民主主義をつくる教育の条件である。冒頭の比喩に戻れば、こうした差異は、「昼」と「夜」をめぐる境界として把握することができる。教育学的には、本書における夜間中学をめぐる周縁とは、固定的なものではなく、「昼」と「夜」の境界が絶えず問い直される学習の場として解釈できる。本書を通読すると、夜間中学の実践や民主的な運動を歴史的に駆動させてきたのは、このような境界をめぐる学習であった、と評者は読む。それゆえ、本書から発展的に考えれば、基礎教育保障において、こうした境界をめぐる民主的な学習をいかに保障するのかという視点の重要性が喚起される。

第二に、葛藤やせめぎ合いの歴史と個人との関係性である。本書は、周縁としての夜間中学について、制度や運動の歴史として描いている。しかし、本書が「出会い方」による多様性に注目したように、夜間中学と出会う個人もまた、周縁を生きる多様な存在である。それは、個人的・社会的な歴史のなかで、様々な矛盾や葛藤を抱えながら生きる営みである。つまり周縁にある個人は、それぞれ異なる歴史や経験を重ねた重層的な存在である。比喩的に言えば、本書が示唆するのは、夜間中学運動をめぐる「夜」の多様性だけではなく、個人にとっての「夜」の個性や多様性、さらには重層性である。

このようにみれば、なぜ異なる「夜」を生きる人びとが夜間中学をめぐり協働できるの

かという問いが生まれる。夜間中学の運動や実践は、多様で重層的な個人が矛盾を抱えながらも、他者との協働を通して公共性を形成していくプロセスと言える。個人がそれぞれに矛盾を抱えたまま他者と協働することを可能とする機制、あるいはこのときの学習の条件を解明することが、基礎教育保障における研究の論点になりうる。

以上、書評としては踏み込んだコメントとなったかもしれない。しかし、これだけ真摯に夜間中学に向き合い格闘している本書だからこそ、評者も社会教育・成人教育研究の立場から誠実に応答したくなった。評者は、本書が多くの読者に豊かな知的刺激をもたらす「出会い方」を提供するだろうことを確信している。

編集後記

本号を会員の皆様のお手元にお届けできることを、大変うれしく存じます。まずは、ご寄稿くださった執筆者の皆様、査読にご協力いただいた皆様、そして刊行に向けてご尽力くださった関係者の皆様に、編集委員会を代表して心より感謝申し上げます。

本号では、査読付き論文13本（研究論文11本、研究ノート2本）、査読なし報告3本（研究報告1本、実践報告2本）、評論1本の投稿がありました。査読の結果、研究論文5本、研究ノート2本を掲載するとともに、研究報告・実践報告、評論、書評を掲載いたしました。また、書評については5本の投稿があり、そのうち3本を掲載することとなりました。投稿件数は年々増加しており、本学会への研究関心の高まりとともに、基礎教育保障研究の広がりや深化を実感しています。

投稿論文数の増加は学会にとって大変喜ばしいことですが、その一方で、学術的水準を維持しながら丁寧な査読・編集を行うことの重要性も増しています。本号の編集にあたっては、延べ30名の査読者の皆様にご協力を賜りました。限られた時間のなかで査読にご協力いただいた査読者の皆様に心より感謝申し上げます。学会誌は、執筆者、査読者、編集委員会、そして会員の皆様の支えによって成り立っています。この場をお借りして、厚く御礼申し上げます。

本号には、第10回基礎教育保障学会大会（東京・大妻女子大学）の記録も掲載しています。節目となる第10回大会では、基礎教育保障をめぐる研究成果や実践報告が共有され、活発な議論が展開されました。また、2026年は教育機会確保法の制定から10年という節目の年でもあります。この10年間で、夜間中学をはじめとする基礎教育保障をめぐる環境は大きく変化しました。一方で、不登校、外国につながる人々の学習機会保障、貧困や社会的孤立への対応など、なお多くの課題が残されています。制度化の進展とともに見えてきた成果と課題の双方を見据えながら、今後の研究と実践の方向性を検討していく必要があるでしょう。

最後に、本年度をもちまして、現編集委員会、ならびに野山編集委員長のもとでの編集体制は一区切りを迎えることとなりました。編集会議では、投稿された論文や報告について活発な議論を重ね、学術的価値と実践への示唆の双方を大切にしながら編集作業を進めてまいりました。その過程で、多くの執筆者、査読者、学会員の皆様から貴重なご示唆と励ましをいただき、編集委員会自身も多く学びを得ることができました。

野山編集委員長をはじめとする編集委員の皆様には、学会誌の発展のためにご尽力いただきましたことに、心より敬意を表するとともに、深く感謝を申し上げます。また、本誌を支えてくださった執筆者の皆様、専門的かつ実践的な視点から真摯に査読を担ってくださった査読者の皆様、そして学会活動を支えてくださったすべての会員の皆様に、改めて厚く御礼申し上げます。本誌が今日まで歩みを重ねることができたのは、多くの方々が基

礎教育保障の理念を共有し、それぞれの立場で研究と実践を積み重ねてこられたからにほかなりません。

教育機会確保法制定から10年を迎えた今、基礎教育保障をめぐる課題は新たな局面を迎えています。こうした節目の年に編集委員会として本誌の刊行に携わることができたことを、大変光栄に感じています。本誌がこれからも研究者と実践者、そして学びの当事者をつなぐ場として発展し、次の10年に向けた新たな知見と実践を生み出していくことを願っています。これまで賜りました温かいご支援とご協力に心より感謝申し上げますとともに、今後とも本学会誌ならびに学会活動への変わらぬご支援をお願い申し上げます。

『基礎教育保障学研究』第10号編集委員会

『基礎教育保障学研究』第10号 編集委員会 初 版 2026年8月30日発行

改訂版 2026年9月25日発行

編集委員長 野山 広（国立国語研究所）

編集副委員長 横関理恵（旭川市立大学）

編集委員（五十音順） 岩槻知也（京都女子大学）

金 侖貞（東京都立大学）

庄司 匠（夜間中学校と教育を語る会）

城之内庸仁（一般社団法人 基礎教育保障研究所）

藤田美佳（大阪教育大学・和歌山大学 非常勤講師）

前川喜平（現代教育行政研究会）

編集 ココ出版

英文校閲 Daniel Teuber（大阪産業大学）