

2013 年度 修士論文

「不登校、学習障がい、発達障がい生の
教育的環境作りについての研究」

Creating a Supportive Learning Environment for Children with School Refusal,
Learning Disabilities, and Developmental Disabilities.

—星槎グループの発展過程—

Successful Development of the Seisa Group's Hands-On Approach

早稲田大学大学院スポーツ科学研究科

トップスポーツマネジメントコース

5013A322-1

宮澤 保夫

Yasuo, Miyazawa

研究指導教員： 平田 竹男 教授

目次

序章

第1節	研究の背景	1
第1項	研究動機.....	1
第2項	星槎グループとは	1
第3項	星槎の誕生のきっかけ	4
第4項	個性豊かな子どもたちとの出会い.....	4
第5項	星槎グループの理念.....	5
第6項	共感理解教育.....	6
第2節	1970年代から2013年までの教育をとりまく環境の変化	7
第1項	人口の推移と学校と取り巻く環境.....	7
第2項	不登校、学習障がい、発達障がい生の歴史.....	11
第3項	学習権と学習環境	15
第3節	研究の目的	16
第2章	方法	17
第1節	星槎グループ40年間の実践の検証方法.....	17
第1項	ケーススタディ	17
第2項	星槎グループの実績.....	17
第3項	星槎グループの成功要因の分析	17
第2節	アンケート	17
第3章	結果	20
第1節	星槎の歴史	20
第1項	星槎学園の設立の過程と発展	20
第2項	星槎国際高等学校設立の過程と発展	23
第3項	星槎大学設立の過程と発展	27

第4項	星槎中学高等学校設立の過程と発展	28
第2節	数字で見る星槎の歴史.....	30
第1項	卒業生の推移.....	30
第2項	教職員数の推移.....	31
第3項	世間への認知の広がり	32
第4項	収益.....	34
第5項	教職員1人あたり生徒数.....	36
第3節	星槎の発展の可視化	38
第1項	卒業生数と収入	38
第2項	星槎のメディア露出回数と卒業生数	39
第3項	卒業生数と発達障がいへのマスコミへの掲載回数.....	40
第4節	星槎グループの壁とアクション.....	41
第1項	星槎グループの壁	41
第2項	星槎学園（宮澤学園）の壁とアクション	41
第3項	星槎国際高等学校の壁とアクション	44
第4項	星槎大学の壁とアクション	47
第5項	星槎中学高等学校の壁とアクション	50
第5節	星槎グループのブレイクスルー（逆転）に共通する因子	52
第1項	子ども first	52
第2項	法令遵守と最大限の解釈.....	53
第3項	先生づくりと教育内容の充実.....	53
第4項	星槎グループがたどった壁や停滞とアクション.....	53
第6節	成功要因の分析	55
第1項	理念に基づいた研修体系	56
第2項	適正な定員と環境作り	60
第3項	生徒数・学校規模に応じた経営的発想を全職員に浸透させる.....	61
第4項	組織の多様性と危機回避.....	63

第7節	アンケート結果	64
第1項	生徒へのアンケート結果	64
第2項	保護者へのアンケート結果	69
第3項	教師へのアンケート結果	71
第4章	考察	74
第1節	星槎グループの問題解決に共通していた要素／カギの関連	74
第2節	星槎グループのキャリア開発支援	76
第3節	星槎グループが社会に及ぼした影響	77
第4節	共感理解教育	79
第1項	共感理解教育による心理的支援	79
第2項	共感理解教育による環境的支援	80
第5節	今後の取組み	83
第1項	引きこもりへの対応	83
第2項	中学通信教育課程の利用	84
第3項	ハイパースクール	85
第6節	研究の限界	85
第5章	謝辞	87
第6章	参考文献	88
添付資料		
添付資料（佐藤由加子）		1
添付資料（蓮田亮大）		2
添付資料（渡邊晃伸・中山嘉子・双田真忠）		5
添付資料（参考記事）		13

図 1	星槎のあゆみ.....	4
図 2	日本における日本人出生数の推移.....	7
図 3	高等学校等への進学率推移.....	9
図 4	全国高校進学希望者と公立高校入学定員.....	9
図 5	神奈川県の高校進学希望者数と高校等への進学希望率の変化.....	10
図 6	神奈川県内の中学校卒業生数と進学しなかった者の数.....	10
図 7	学校嫌い・登校拒否・不登校生徒数の増加.....	11
図 8	星槎中学高等学校新入生の IQ 分布.....	15
図 9	星槎国際高等学校の転入生数推移.....	25
図 10	専攻科の生徒在籍数.....	26
図 11	星槎学園、星槎国際高校、星槎中学高等学校卒業生数の推移.....	30
図 12	星槎学園、星槎国際高校、星槎中学高等学校教職員数の推移.....	31
図 13	星槎に関連する新聞、テレビ、その他メディア掲載件数の推移.....	32
図 14	発達障がい・学習障がいに関する一般的な新聞記事の推移.....	33
図 15	視察者の質と量の変化.....	34
図 16	収入と帰属収支差額.....	35
図 17	帰属収支差額・帰属収支差額比率の私立高校全体との比較.....	35
図 18	星槎国際高等学校と他の通信制高校の教職員 1 人あたり生徒数.....	36
図 19	星槎学園高等部、星槎中学高等学校と他の全日制高等学校の比較.....	37
図 20	卒業生数と収入.....	38
図 21	星槎のメディア露出回数と卒業生数.....	39
図 22	卒業生と発達障がいのマスコミへの掲載回数.....	40
図 23	星槎学園の壁とアクション.....	43
図 24	星槎国際高等学校の壁とアクション.....	46
図 25	通信制高校の急増.....	47
図 26	星槎大学の壁とアクション.....	50
図 27	星槎中学高等学校の壁とアクション.....	51
図 28	星槎の役割別研修体系.....	57
図 29	星槎の本部研修.....	57
図 30	教員 1 人あたりの卒業生数と収入.....	61
図 31	損益分岐点的な発想で業務に取り組む.....	62
図 32	星槎国際高等学校の収入に対する広報比率と在籍生徒推移.....	62
図 33	授業内容について.....	64
図 34	授業のペース.....	65
図 35	星槎入学後の変化.....	65

図 36 相談できる教員の有無	66
図 37 相談できる教員の人数	66
図 38 星槎での楽しみな行事	67
図 39 楽しみな行事名	67
図 40 好きな科目	68
図 41 嫌いな科目	68
図 42 星槎へ入学しての思い	69
図 43 星槎入学後の子どもの変化（生活面）	69
図 44 星槎入学後の子どもの変化（学習面）	70
図 45 星槎入学後の保護者の変化.....	70
図 46 生徒と接していて困った時の相談相手	71
図 47 星槎の教員になってよかったと感じる出来事（学習面）	71
図 48 星槎の教員になってよかったと感じる出来事（行事面）	72
図 49 学級経営に大切なこと	72
図 50 生徒との関わりで感じていること	73
図 51 多くの生徒が陥りやすいネガティブなサイクル	80
図 52 心理的支援で生徒の心理をポジティブなサイクルに変えていく	80
図 53 子どものポジティブサイクルを回す、教育的環境作りの図式	81

表 1	星槎グループの沿革 2013 年 12 月 1 日現在	2
表 2	星槎の理念	6
表 3	WISC を構成する因子	14
表 4	生徒への質問項目	18
表 5	保護者への質問項目	18
表 6	教師への質問項目	19
表 7	星槎学園の資格取得	22
表 8	星槎学園、星槎国際高校の 2011 年度、2012 年度卒業後の進路	25
表 9	中学校設置までの経緯	28
表 10	卒業生内訳	30
表 11	星槎国際高校との提携から、独自に通信制高校を開校した学校	31
表 12	星槎学園における壁とアクションおよびその結果	42
表 13	星槎国際高等学校の壁とアクションおよびその結果	44
表 14	通信制高校に関連する不祥事	45
表 15	星槎国際高校学則抜粋 教育を行う地域（47 都道府県 54 カ国）	47
表 16	星槎大学の壁とアクションとその結果	48
表 17	星槎大学 免許状更新講習受講者数	49
表 18	星槎中学高等学校の壁とアクションおよび結果	50
表 19	星槎グループが辿った段階的な対応～「停滞」と「逆転」	54
表 20	本部研修	58
表 21	研修を兼ねた会議体	58
表 22	各校舎（事業部）主催による主な研修	59
表 23	星槎グループとしての補助対象資格など	59
表 24	他社との比較	63
表 25	平成 23 年児童生徒数からの引きこもり数の推計	84

序章

第1節 研究の背景

第1項 研究動機

星槎グループの創始者である筆者は、40年前から、文部省や他校にさきがけて不登校、学習障がい及び発達障がい生の学習環境の整備に取り組んできた。この間教育的環境は様変わりし、現在では学習障がい、発達障がい生等、またそれに類似する生徒が次第に社会に受け入れられるようになり、様々な学習スタイルが認められてきた。新しい学習スタイルを提供してきたリーディング教育集团であるが故に、この40年間様々な困難があった。困難発生時にはそれぞれの目の前の課題解決にむけ、夢中に取り組み乗り越えてきた。しかしながら、これまで星槎の歴史とその間の問題について系統的に分析したことはなかった。いくつもの教育機関が星槎グループを追従するようになってきたが、成功のためのノウハウが蓄積されていないため、決して全ての学校が安定した経営を行っているわけではない。すなわち、学校、生徒、保護者、地域の関係者などが何に向かって行動するのか理解されておらず、明確なビジネスモデルもなく試行錯誤が続いている状況なのである。

教育機関がビジネス研究として扱われることはほとんどない。そのため、星槎グループの発展過程においてどのような壁があり、それをどのようなアクションによって克服してきたかを整理することが、今後の日本の教育環境および星槎グループの発展のために有益な情報を提供することになると考えた。

そこで本研究では星槎グループの40年間の発展の歴史および発展過程においてどのような壁があり、それをどのようなアクションによって克服してきたかを整理し、成功要因を探り、今後の日本の教育機関および星槎グループが安定した持続的な経営を行う上で有益となる要素を抽出することを目指し、本研究課題に取り組むことにした。

第2項 星槎グループとは

星槎グループは1972年に私が開設した学習塾（鶴ヶ峰セミナー）を発足母体とし、現在は学校法人、社会福祉法人、一般財団法人、一般社団法人、特定非営利活動法人、農業生産法人など同一の理念を持つ16の法人から構成される集合体で、学校法人には2つの幼稚園、3つの中学校、17の学習センターを有する星槎国際高校等2つの高等学校、1大学、2大学院を有する。これら各学校設立の経緯については第3章の発展過程の検証で詳細を述べるが、まずはグループ全体の沿革を表1に、星槎の学校別設立過程を図1に示す。

表 1 星槎グループの沿革 2013 年 12 月 1 日現在

年	設置施設等
1972	鶴ヶ峰セミナー 設立
1985	文部大臣指定 宮澤学園高等部（現 星槎学園） 開校 学校法人国際学園 設立
1986	ピーターパン幼稚園 開園
1987	横浜国際福祉専門学校 開校
1988	星槎学園 国際交流プログラムサイパン研修開始(2013年現在も継続)
1993	星槎学園高等部 昂校 開校
1995	星槎学園高等部 青葉校 開校
1997	星槎学園高等部 湘南校 開校 星槎学園中等部 開校
1998	LD 発達相談センターかながわ 開設 星槎学園大学部 開校
1999	星槎国際高等学校 開校（本部校／北海道 芦別市 学習センター／ 札幌・神奈川・福井・大阪）
2000	特定非営利活動法人 フトゥーロ 設立 （LD発達相談センター・心理相談室） 星槎国際高等学校 郡山学習センター 開設
2001	社会福祉法人 星槎 設立 野川南台保育園 開園 奥寺スポーツアカデミー 開校 星槎国際高等学校 福岡学習センター 開設
2002	宮澤グループから星槎グループへ名称変更 星槎国際高等学校 富山学習センター 開設
2003	青葉台幼稚園 開園 星槎国際高等学校 浜松学習センター 開設
2004	星槎大学 開学 星槎国際高等学校 仙台・立川・広島・沖縄 学習センター 開設
2005	星槎中学校 開校 星槎国際高等学校 当別・横浜鴨居 学習センター開設
2006	星槎高等学校 開校 青葉台保育園 開園 特定非営利活動法人 星槎教育研究所 設立 星槎国際高等学校 厚木学習センター 開設 星槎中学校 ハワイ研修開始

2007	放課後キッズクラブ（阿久和） 開所 星槎栄光国際学園 横浜ポートサイド校・大宮校 開校 星槎総合教育研究所 開所 特定非営利活動法人 打鼓音 設立 星槎国際高等学校 福岡西学習センター 開設
2008	放課後キッズクラブ（原・駒林・矢上・山下みどり台） 開所
2009	星槎湘南大磯キャンパス 開設 放課後キッズクラブ（もえぎ野） 開所
2010	一般財団法人 世界こども財団 設立 星槎大学帯広サテライト 開設 星槎高尾キャンパス 開設 星槎大学附属発達臨床センター 開所 放課後キッズクラブ（谷本） 開所 星槎湘南スタジアム 開設 星槎宿泊研修センター 中井北田寮 開設
2011	星槎学園北斗校 開校 ティンクル上野川保育園 開園 星槎学園湘南校 スポーツコース 開設 おびひろ地域若者サポートステーション 開設 星槎国際高等学校名古屋キャンパス開設 放課後キッズクラブ（藤が丘・坂本・日吉台） 開所
2012	星槎湘南大磯総合型スポーツクラブ 開設 星槎箱根仙石原総合型スポーツクラブ 開設 星槎名古屋中学校 開校 星槎稲取研修センター 開設 放課後キッズクラブ（恩田） 開所
2013	星槎大学大学院 開学 星槎国際高等学校 香川キャンパス 開設 はちおうじ地域若者サポートステーション開設 ティンクルくぬぎ坂保育園 開園 ティンクル瀬谷保育園 開園
2014	星槎もみじ中学校 開校予定 日本教育大学院大学 運営開始予定

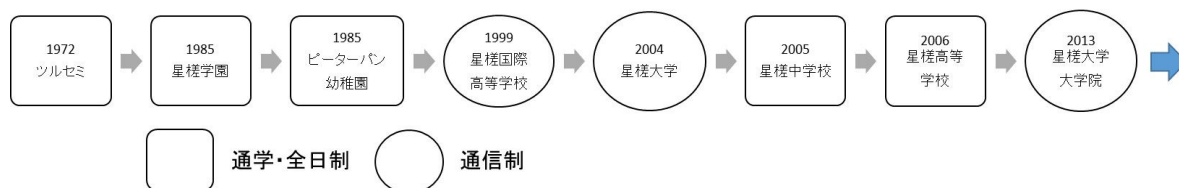


図 1 星槎のあゆみ

第3項 星槎の誕生のきっかけ

星槎グループ誕生のきっかけは、表 1 にある 1972 年に設立した鶴ヶ峰セミナー（以下、ツルセミとする）にある。本当に小さな、変わった塾としてスタートし、そこで出会った生徒達の未来をなんとか少しでも明るくし、子ども達が笑顔になれるようにと星槎学園を設立した。以来、グループは社会の必要性を追求し、なければ創出することを念じてきた。星槎学園設立を心に決めた時に、当時幼稚園教諭をしていた宮澤幸子は、「特性の強い子どもの社会適応訓練を早期対応すべき」との考えを持って幼稚園の運営を行っていた。これが 1986 年のピーターパン幼稚園の開園へつながったのである。彼女の言う通り素晴らしい結果がすぐに見られたが、特性の強い園児達へ理解をもって接することのできる大人はごく限られていた。そのため、そのような子ども達を理解できる人々を社会に多く創出するために、翌 1987 年に福祉専門学校（横浜国際福祉専門学校）を設立するに至った。今でこそ大学短大専門学校など子どもに関する学部、学科が生まれたが 1987 年当時この分野は心理や教育の一部であった。1999 年、星槎国際高校は、独自のプログラムを全国の必要としている対象者へ行うために設けられた。さらに、社会においてその生徒達を理解し受け入れる環境作りと教師の育成のために通信制の大学を 2004 年に設置した。そして環境が少しずつ整い始め、中高一貫の教育が実現し、社会に向けて大きくこの学校の必要性を訴えた。このような流れで、40 年をかけて星槎グループは進んできた。この設立時期から 2013 年までの教育を取り巻く環境について、人口の推移と学校との関係、不登校、学習障がい、発達障がいの歴史、学習権と学習環境の 3 つの視点から第 1 章第 2 節で述べる。

第4項 個性豊かな子どもたちとの出会い

星槎グループ設立の状況は宮澤保夫著「逆転する学校」³¹にその詳細が書かれている。本項では、その概要を記す。ツルセミは 1972 年 3 月 21 日に誕生した。私は教育に特に興味があつたわけではなかった。友人達に言わせると「子ども達とすぐに仲良くなれる」という一点で仲間と食べていくために塾を開いた。間もなく、中学校 3 年生になる直前の 2 名が入塾してくれた。生徒たった 2 人からのスタートであった。

2 人とも穏やかで感性豊かであったが、勉強が苦手で消極的な一面を持っていた。それから数週間で生徒は 15、6 人程に増えた。その中には塾で勉強する必要がない位優秀な生徒が半数ほどいた。彼らもまたとても個性的であった。進学塾でもない、かと言って補習塾で

もない塾のスタイルがこの時期に自然と定着していった。学習は勿論行うが、夕焼けを見る時間があつたり、原っぱに行つて昆虫や草花を調べたり、地域の歴史を調べたり、今から考えたらすぐに潰れてしまうような塾であつた。そんな塾でも学習の指導についてはしっかりとプログラムを作り行つていた。

しかしあるとき生徒によっては、理解をするのに極めて時間が掛かることに気が付いた。それは基礎力不足だけではなく、他に理由があるのではないか。指導しながらも何かモヤモヤとした思いであつた。特に数学が良好にも関わらず、国語が非常に悪いなど、バランスの取れない生徒が数名いた。他の教科を受け持っている仲間も同じ思いをしていた。開塾して2ヶ月後にはIEP (Individualized Education Program) の基礎になるツルセミ版個人指導カルテを作成し、その生徒の特性、つまりき、理解の進捗、生活等などの月ごと調査票を全生徒の分作つて、親と共有した。これは大変高評価を受けた。1年経つと、変わった塾として評判になりつつあり、100人の生徒が集まる塾になっていた。しかし理解に時間のかかる生徒はやはりいて、問題点を探るために情報を集めたが、的を射た解答が手に入るには至らなかった。私の友人がアメリカの教育関係の仕事をしていると聞いて、その人にこの現象について手紙を送つて協力を求めた。数ヵ月後「MBD(minimal brain dysfunction__微細脳機能障害)」という症例についての資料と「Special Education for Handicapped Children」の抜粋ページがFAXで送られてきた。授業が終了したあと、仲間達とその資料を翻訳し、翻訳作業が少しずつ進むにつれ、我々にとって非常に必要なものであることを理解した。その情報こそがその後の活動に大きく影響した。個性豊かな生徒達との出会いがなければ星槎グループは単なる進学塾で終わつていたであろう。

第5項 星槎グループの理念

星槎グループの目的とするところは共生社会の実現である。この目的を果たすために星槎グループは理念を非常に重要視し、これを追求している。理念は全ての事業活動の中心にあり、全ての計画の中心にあるものだ。星槎の理念は創業者である私が定義したものであるが、現在はいくつかの言葉でこれを表している。理念を1つの言葉で限定的に表現しないというのは、組織を構成する教職員が言葉を教条的に捉え、自ら考え工夫することをやめてしまうことを防ぐためである。また、理念は時代に応じてその表現を変える必要があり、そのためにいくつかの言葉で表現をしてきた。この理念は、星槎グループの保育園から大学・大学院に至るまでの合い言葉になっている3つの約束が代表的なものである。通常の学校とは趣を異にするとされる建学の精神、また教育理念、校訓などを表2に示す。

表 2 星槎の理念

項目	内容
3つの約束	人を排除しない 人を認める 仲間を作る
建学の精神	社会に必要とされることを創造し、常に新たな道を切り開き、それを成し遂げる
教育理念	必要とする人々のために新たな道を創造し、人々が共生しえる社会の実現をめざし、それを成し遂げる
教育目標	困難な場面において相手を想い、笑顔と勇気をもって立ち向かう強い力の育成
校訓	労働（人のために働くこと） 感謝（いつも感謝する気持ちを忘れないこと） 努力（努力をし続け、決してあきらめないこと）

これらの理念は言葉にすると簡単だが実践するのはどれも難しいものである。この困難を生徒も教職員も共有することが大切であり、そこから工夫が生まれ、他者理解が生まれ、「共感理解」が進み、さらには共生社会に繋がっていくと確信している。星槎は共生社会の実現を目指す集団である。常に社会に身を置く意識を持ち、その目線から何が社会に必要なかを捉え創造し、前例がなくともその道を見出し、成し遂げる集団である。この際、理念の本質を常に問い続ける心の核が重要であり、星槎ではこれを「思想性」と表現している。そして心の核の思想性を失わないことが、多角化する星槎グループの継続的發展を可能にすると考え、この思想性を活動の中心に置いてきたのであった。

第6項 共感理解教育

星槎の教育の中で柱のひとつになっているものに「共感理解教育」がある。それは人と関わるのが苦手であったり、表現の方法が上手くできずにいたり、社会適応が上手にできない対象者にとって重要な試みであった。そこで、星槎の「共感理解教育」とは何かをまずは説明しておく必要があるであろう。

一般的に行われている教育は「知識」を獲得することに重点をおいた「知識理解教育」というものである。この方法は画一的な授業方法であり、色々な弊害を及ぼすことがある。ここではその弊害を論ずるつもりはないが、知識は学習者の日常と関連付けられた場合に最もよく習得されると経験的に私はとらえている。

学ぶということは本来異なった教科を融合し、体験的、芸術的、概念的要素を総合する分野横断的な営みであるはずだと考える。仲間と学ぶことは学習するうえで大切な要素である。仲間と協働で得られた知識、技術そして経験は、個別的に行われる学習に比べて、はる

かに効果的である。その様に学ぶ機会を多くすることで、学習者は新たな知識、技術、経験に本質的な意味と価値を見出すことができ、実際の社会において、それらを工夫し活用することができるようになる場面が多くなる。

これが、我々が目指し実践をしている「共感理解教育」の思想である。それは単なるモデルではなく学習者と教師に求められる心のあり方ということもできるはずである。「共感理解教育」は星槎の根本思想の一部であり我々が対象とする学習者の命でもあり、世界、そして人々を共感的に理解していくというコンセプトに基づいている。

この考えの最も重要な側面は学習者の中に倫理と価値を醸成する事である。それ故我々星槎はこの「共感理解教育」を教育思想としている。(詳細は第4章2節1項)

第2節 1970年代から2013年までの教育をとりまく環境の変化

第1項 人口の推移と学校と取り巻く環境

宮澤学園（後の星槎学園。以下「星槎学園」に統一）が開校した1985年は、1971年～74年には日本の出生数が200万人を超えるなど、人口増加のピークにあった（図2）。

西暦	1960	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969
出生数 (万人)	160	158	161	166	171	182	136	193	187	189
西暦	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979
出生数 (万人)	193	200	203	209	203	190	183	175	170	164
西暦	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
出生数 (万人)	157	152	151	150	149	143	138	134	131	124
西暦	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
出生数 (万人)	122	122	120	118	123	118	120	119	120	117
西暦	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
出生数 (万人)	119	117	115	112	111	106	109	109	109	107

図2 日本における日本人出生数の推移¹⁴

1971年～1974年は、200万人を超える出生数であった。

この第二次ベビーブームは、第一次ベビーブーム世代の子ども達であり、合計特殊出生率の上昇を伴わない出生数の増加であった。つまり、1家族あたりの兄弟姉妹の数はあまり多くない。一方、都市部での就業機会増大に伴い、都市部への人口集中が進んだ時期でもあった。こうした動きに都市部の住宅事情も加わって、これまで主流だった大家族での生活や、地域との交流のある暮らしから、都市部近郊における核家族として家族間の交流や地域との交流が少なくなった状態で生活をする人々が多く現れてきた。このような生活スタイルの変化のなかで、常に地域や家族の中で多くの目に見守られてきた子ども達の生活環境も変化し、大人の目が行き届かない場面が少しずつ増えていった。

高等学校等への進学率は上昇を続け、1974年には90%を超えた（図3）。15歳人口の増大と進学率の高まりで、明らかな高校の定員不足が見込まれたため、例えば神奈川県では1973年より高校新設100校計画を始める等、行政は「15の春を泣かせるな」のスローガンの下に高校の整備を進めていった。しかし、高校進学希望者に対して、当時高校進学先として主流であった公立高校が不足している状態は続き、公立高校への進学可能率は1986年まで60%以下であった（図4）。行きたいと思っても4割近くの高校生は行ける公立高校がない、という状況になっていた。

高等学校等進学希望率が95%を超える中、1970年代の第二次ベビーブームで生まれた世代が高校進学期を迎えるという時期で、神奈川県内では公立高校進学を希望しても進学できない子どもたちがいた（図5）。つまり、進学先となる高等学校の数が不足している時期であった（図6）。

神奈川県内では、1980年代に入り、特に男子の高等学校の定員数が不足していた。当時の学校選択はほぼ偏差値によるものであり、神奈川県における男子生徒の進学希望者と高校定員数の差は開くばかりであった。定員と、進学数のため、男子生徒は入学できる学校を東京、埼玉、千葉、静岡までの近県に求めざるを得なかった。

加えて、この時期に学習塾ツルセミで感じていた問題点は高校教育の教育内容が画一的で、そこになじめない子どもたちが輝いていないということだった。

進学先の高等学校に通ってはいるが、主体的に活動する場面が学校に存在せず、ただ通っているだけの「無気力な生徒」となり、さらにそこから「登校しない」状況に陥る子どもたちの対応がツルセミでは必要となった。対応策のひとつとして生徒が学校に合わせるのではなく、学校が生徒に合わせる、そういう学校が必要なのではないか、という想いに至った。さらに、学習障がい等の特性を持つ生徒の受け入れ可能な学校はなく、県内で入学受け入れができる高校の新設が急務であった。

このような人口の推移とそれを取り巻く教育環境が星槎学園誕生の背景にあった。

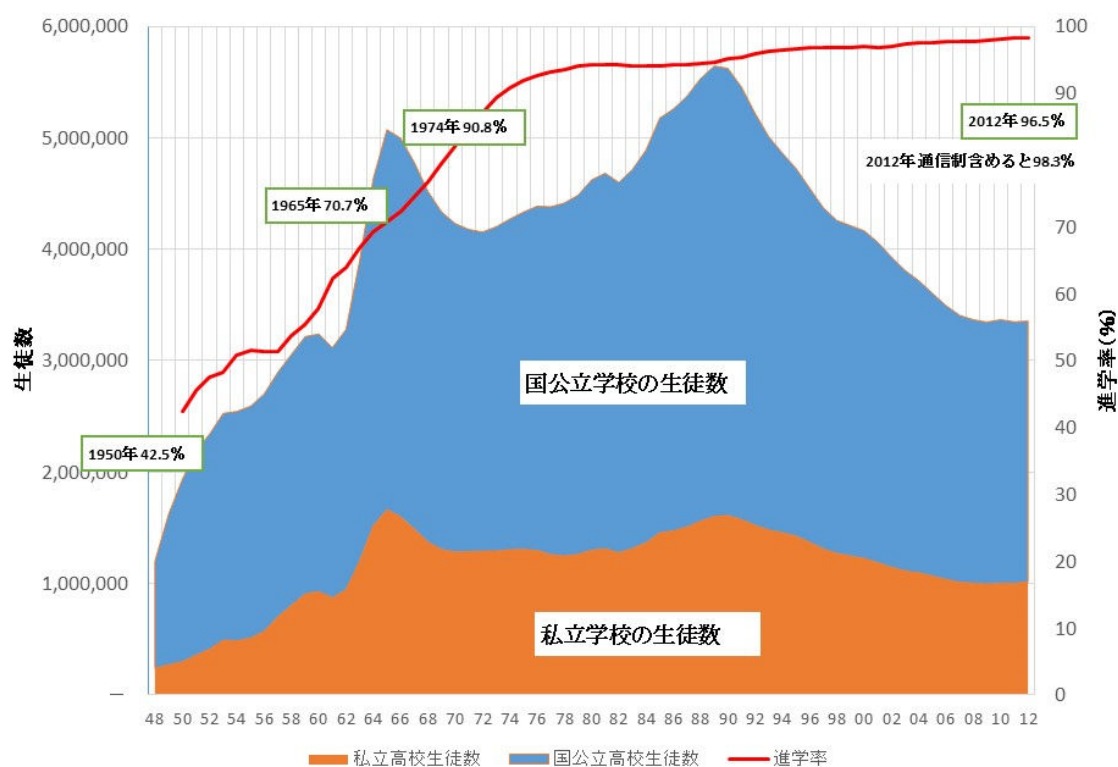


図 3 高等学校等への進学率推移 ³²

1974 年に高校進学率は 90%を超え、以降 2012 年には 96%と高い水準で推移している。

また生徒数は常に国公立学校の方が多い

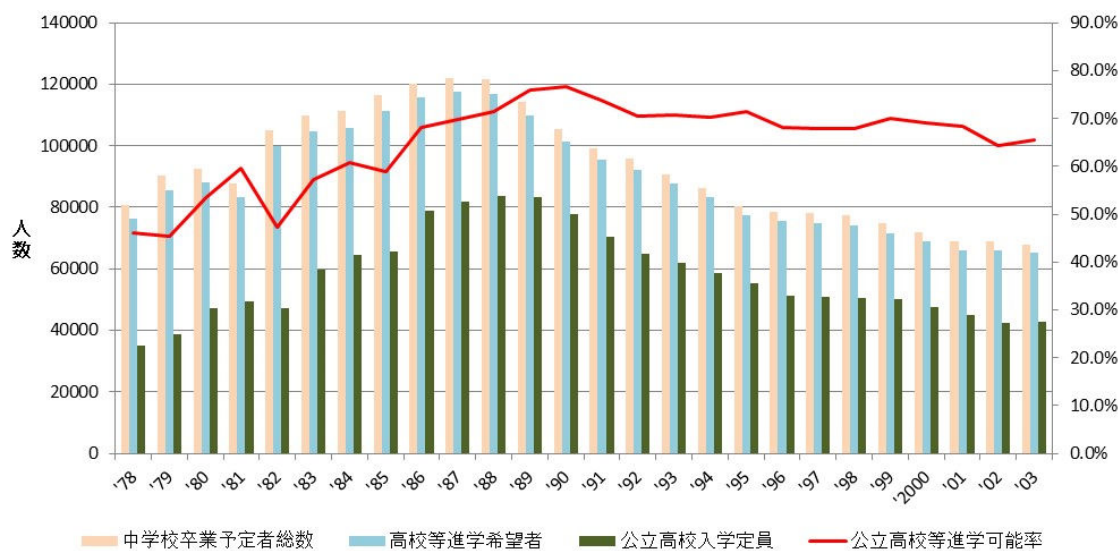


図 4 全国高校進学希望者と公立高校入学定員 ³²

1987 年まで公立高校希望者の 60%以下の人数分しか公立高校に定員がなかった。

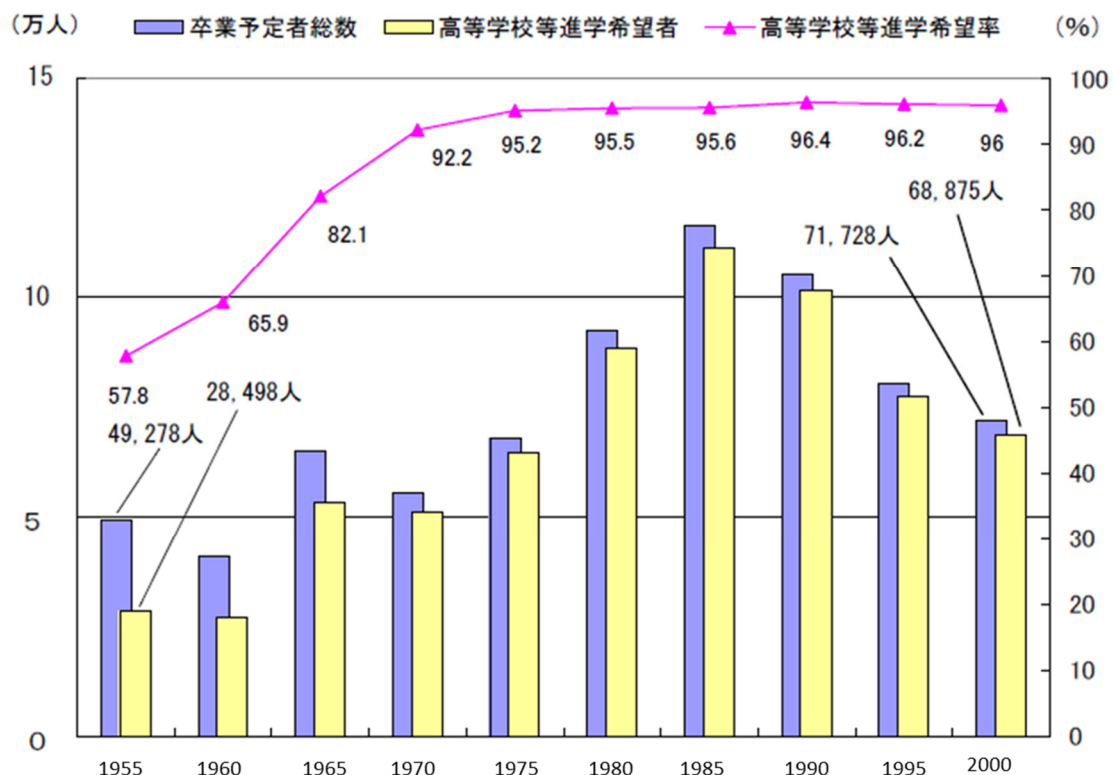


図 5 神奈川県の高校進学希望者数と高校等への進学希望率の変化³

神奈川県において、1970年代以降高校進学希望者数は1970年から1985年にかけてピークを迎えた。

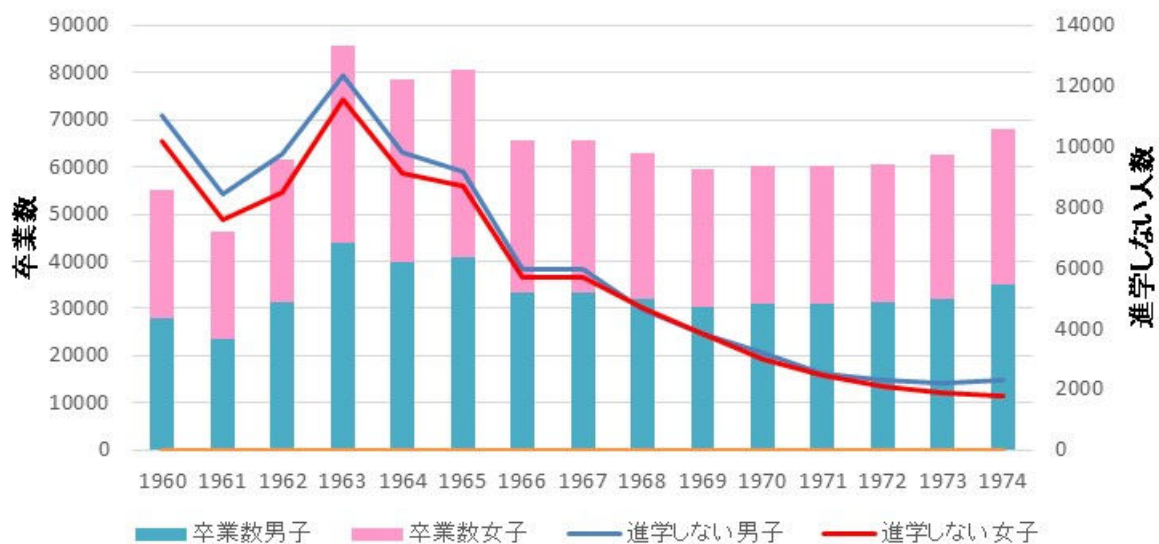


図 6 神奈川県内の中学校卒業生数と進学しなかった者の数⁸

高校進学率の増加に従って、進学しなかった者は減少しているが、1970年代に入ってから減少が停滞。

進学したくともできなかった者がこの中には含まれていると推測される。

1970 年頃は、「学校嫌い」、1980 年後半から「登校拒否」という言葉によって表されていた「不登校」は 1970 年代後半から増加し始めていた（図 7）。公立小学校、中学校を対象にのみ行われていた調査は、その後 1997 年以降の調査から、「不登校」という定義で学校基本調査に加えられた。

校内暴力について問題になったのも同じ頃であり、少年非行がピークに達した 1983 年（昭和 58 年）に文部省は校内暴力の調査を開始した。

また、これらの児童・生徒たちが社会に出る 1990 年代後半から、フリーターやニート増加の問題へつながっていくことになる。

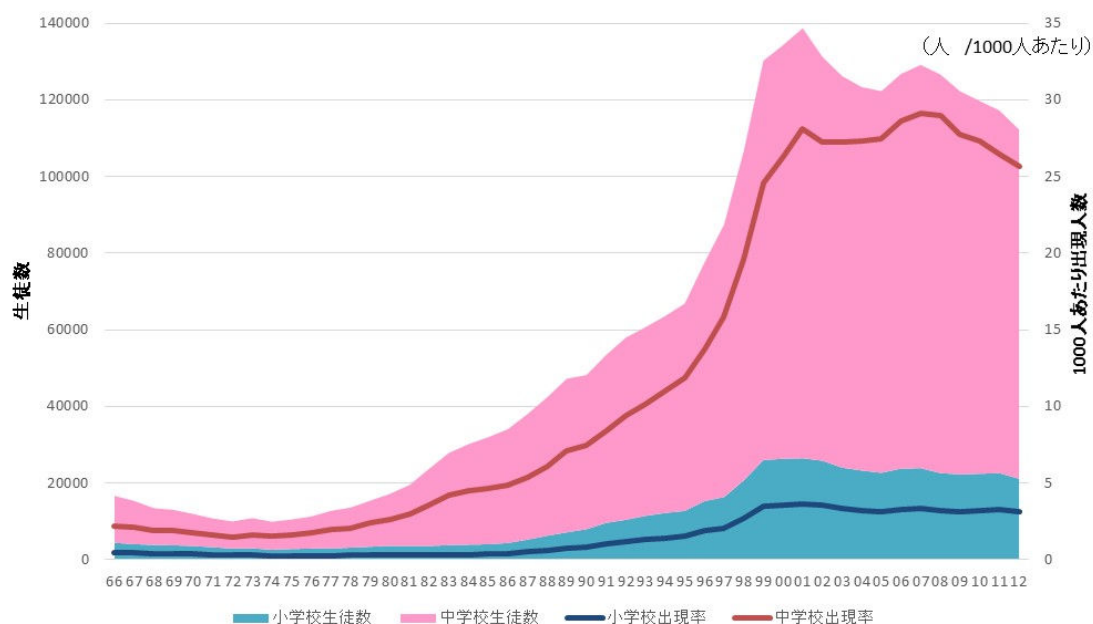


図 7 学校嫌い・登校拒否・不登校生徒数の増加³²

1970 年代後半から、2000 年代初頭まで学校嫌い・登校拒否・不登校の数は増加してきた。

1990 年までは 50 日以上、1991 年以降は 30 日以上欠席が続いた者のうち、理由として「学校嫌い」「登校拒否」「不登校」を挙げている者の人数を集計した。

第 2 項 不登校、学習障がい、発達障がい生の歴史

40 年前には学力がないと判断された子どもは、障がい者教育施設に入学せざるを得なかった。それまでの、これらの子どもについての研究は、特殊教育、知的障がい教育、すなわち障がい者教育の中に全て入れられていたのである³⁷。

1990 年に入り、ようやく特殊教育、知的障がい者教育の研究者の間でもこの問題が取り上げられ始めた³⁷。そして、1990 年 6 月、腰の重い当時の文部省もようやく調査を始めたのである。同年、中央教育審議会の研究協力者会議の座長である山口薫によって、「通級学級に関する調査」はより本格的に調査が開始され、1992 年 3 月 30 日に最終報告がなされた。その調査報告をもとに 1999 年 7 月 2 日、「学習障害及びこれに類似する学習上の困

難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議」によって、特別支援教育についての報告がなされた⁷。この報告は、対象児童生徒はもちろんのこと、教育現場の教師側にも大きい光となった。しかし、多くの教育現場においては、大きな進展が見られずに現在に至っている。

1980年代初めからの問題として取り上げられたのは「学校に行かない、行けない」児童、生徒の問題であった。この時期に不登校という名称がついたのである。

文科省の定義によれば「何らかの心理的、情緒的、身体的あるいは社会的要因、背景により、登校しないあるいはしたくともできない状況にあること」、また「年間30日以上欠席した児童生徒のうち、病気や経済的な理由を除き、何らかの心理的、情緒的、身体的、あるいは社会的要因・背景により、児童生徒が登校しない、あるいはしたくともできない状況にある者」を不登校生としている。(河野、2008)¹⁵

人間は置かれた環境にどこまで適応できるかという事と、人間が物事を理解する手順や、方法にかかる時間の長さ等は、個人により生まれつき大きな差があるという事を知った上で「不登校」の意味を考えなければならない。また不登校生に対する社会の理解の変化もあわせて追っていく必要がある。これに関しては国民教育文化総合研究所「子どもの視点に立った『不登校問題』再検討研究委員会報告書」¹⁷に詳しい。これによって若干の偏りはあるがおおよその流れが理解できると思われる。

不登校は児童、生徒が様々な原因、理由で学校に行かなくなったり、行けなくなったりする現象を言うと言われている。原因、理由は10人いれば10の理由があり、その背景、環境、心身的な問題など複雑な要因がある。ここではその原因について論ずるつもりはない。

我々は不登校、学習障がい、発達障がいと呼ばれている児童、生徒を、またその予備軍とされている対象者をいかに社会適応させ、自立させるとともに国家の一員としてしっかりと納税者として卒業させることを考えた。また、社会に出て自立する力を身に付けさせるために、彼らにとってストレスが溜まりにくく、友達ができ楽しくなり、主体的に学園生活が送れるより良い環境作りをすることだけを継続して模索してきた。それは彼らの持つ特性をいかに社会資源として社会に活かすかという検証でもあった。

不登校生の中に多く存在する学習障がい等について「学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議」の最終報告³⁵では、「学習障害とは、基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する、又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を指すものである。学習障害は、その原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接の原因となるものではない。」と定義されている。

この報告では上述のように学習障がいの定義を示した後に、①学習障がいの特徴、②学習障がいの原因、③他の障がいや環境的要因との重複④行動の自己調整-対人関係の問題につ

いて報告している。³⁵

今後、発達障がい定義もさらに明確化されていくであろうが、いまの所、発達障がいは「中枢神経系の高次機能の障がいが発達期に生じているもので、精神遅滞、自閉症を中心とする広汎性発達障がい、発達の部分障がい、注意欠陥／多動性障がい」であるという考え方が中心となっている。

ここで一般の多くの人々が勘違いをする知的障がいと学習障がい、発達障がいの相違を述べておく必要がある。

学習障がいは先にも述べた通り「基本的には知的発達に遅れはないが、…特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を指すものである」と定義され、その原因は中枢神経系の高機能の障がいが発達期に生じているものとして述べられている。

星槎中高生の特性として、知的障がいを伴わない障がい、つまり学習障がい、発達障がいと呼ばれる判りにくい障がいを持つ生徒の層が主であり、IQの値にもばらつきがある。

学習障がい、発達障がいを把握するために、学びの特性を把握するため、知能検査の1つであるウェスクラー式知能検査のうち、児童や幼児に適用されるWISC(Wechsler Intelligence Scale for Children 現在星槎グループではWISC-Ⅲを使用している)という検査を用いている。この検査は、全体的なIQ(FIQ)だけでなく、言語性IQ(VIQ)と、動作性IQ(PIQ)別に、評価点を得る事ができる。この検査によって生徒の特性を理解し、指導するうえでの基本的プログラムを作成することが可能となる。

WISC-Ⅲ検査とは、VIQ(言語性IQ)は、結晶性能力(結晶性能力とは、過去の練習や教育、文化受容を要求する知的機能で、直接的、意図的な学習によって発達する能力)を反映する検査である。左大脳の言語的刺激、PIQ(動作性IQ)は、流動性能力(流動性能力とは、日常の経験から間接的に得られる偶発的な学習によって発達する能力で、問題解決と関係、未知の刺激に対する適応力や柔軟性に関係)を反映し、右大脳の視覚・空間的刺激に関係すると言われている。

また、言語理解、知覚統合、注意記憶、処理速度の4つの群指数により発達の特徴も把握できるもので、ADHDやLDなどを発見するのに欠かせない検査である。5歳～16歳11ヶ月が受検できる。17歳以上には別の検査が存在する。

上記の検査を4つの因子にわけ(表3)、それぞれの能力を算出して、強い能力と弱い能力の個人内診断を行う。

この検査で個々の生徒の特性を理解することにより、新たな知識を習得するには視覚的作用が効果的である、聴覚的、感覚的な指導が効果的である、という生徒の特性に合った様々な学習習得方法が提供できるのである。

学習障がいは、全般的なIQの水準が同じであっても、その特性に偏りがあることで、他者からの誤解をされやすい。IQが高く(120以上～)知識量が多いが、仲間とのコミュニケーションがうまくとれず、場面、時間、空間を仲間と共有できない生徒も多くいる。言い換えれば、相手の状況、感情を理解することが苦手であり、対人面での伝達力に困難さを持つ

生徒も多く見受けられるのである（図 8）。

よって IQ 検査のみならず、言語性および動作性 IQ を知ることにより、個別の学習計画が整い、より学習しやすい環境を作ることが可能となり、集団生活、つまり社会生活の中で自立可能な能力を持たせやすくなる。そのため、自分の特性を理解させることは、星槎の教育目標のひとつとしている。

学習障がい（LD）とされている人々の中には、主に読み書きの能力に著しいバラツキがあり、他の分野においては高い能力を示す人々がおり、ディスレクシア（Dyslexia）⁴という表現のほうが合っているかもしれない。私の教え子にはこのタイプの生徒が多く、日本の教育ではなじみずイギリスの某有名大学で建築学を学びいくつかの賞を受賞し、又ある生徒は仏教系の大学に進学し、博士課程まで主席で卒業し学長賞をはじめとして多くの賞を受賞して立派な僧侶となっている。このような生徒はとても多く、時間を掛け、適応できる訓練と習慣づけの環境を作れば社会で自立できる立派な見本である。

社会問題、教育問題としてとらえてみればその原因はひとつではなく、多岐に及ぶところとその根の深さにこの問題の重大さがある。その中でも「いじめ」については暴力、おどし、たかり、恐喝など犯罪行為にあたるものから仲間外れ、言葉によるいじめ、無視、からかい等の身体的、心理的な事項と幅広く、深く、問題は存在し、今でもそれは続いている。これらの問題は生徒間、教師と生徒、教師間の中でも見られ、1990 年代に入ると「学級崩壊」という教育問題が起こり、学級運営が成立せず、「学力低下」と言われ社会問題化した。

表 3 WISC を構成する因子

構成因子		測定する能力
FIQ	言語理解 <VIQ> (VC:Verbal Comprehension)	事実や思考内容、概念などを、言語で理解したり表現したりする能力
	知覚統合 <PIQ> (PO:Perceptual Organization)	知覚された個々の要素を全体の秩序と関係づけて把握する能力
	注意記憶 <VIQ> (FD:Freedom from Distractibility)	目の前の課題への注意の集中力
	処理速度 <PIQ> (PS:Processing Speed)	刺激を要素ごとに順番に処理し、特に意識しなくても機械的に処理する能力

	2009年度	2010年度	2011年度	2012年度	2013年度
IQ50以下	5%	3%	3%	0%	0%
IQ51～69	20%	15%	27%	25%	5%
IQ70～85	30%	33%	33%	42%	35%
IQ86～119	43%	47%	35%	30%	54%
IQ120以上	2%	2%	2%	3%	6%

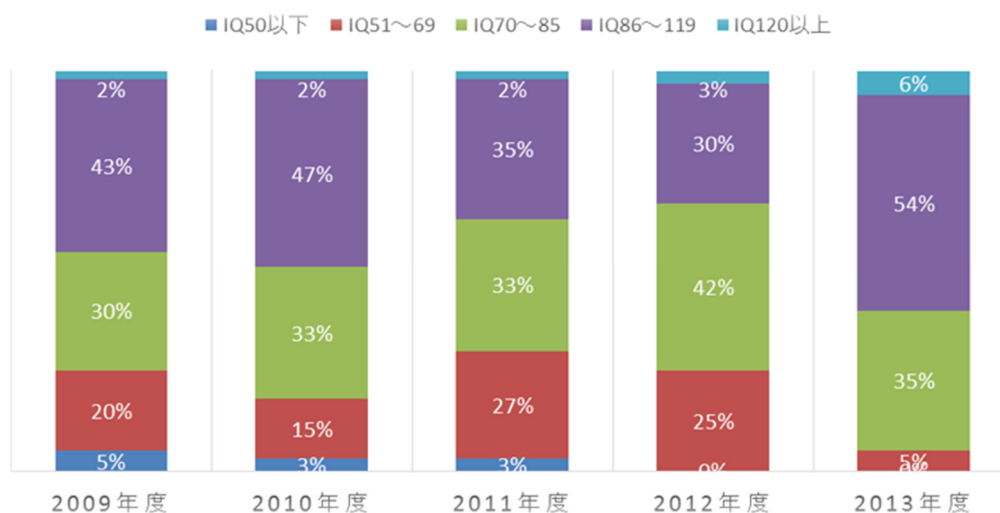


図 8 星槎中学高等学校新入生の IQ 分布

IQ(FIQ)が 120 以上という生徒も毎年数%存在している。

第 3 項 学習権と学習環境

憲法 26 条では、教育を受ける権利が保障されている。しかしこれまでに述べたように、不登校や学習障がい生、発達障がい生においては、必ずしもこの学習権が守られていない状況にある。教育基本法第 1 条ではその目的の中に「教育は人格の完成をめざし・・・心身ともに健康な国民の育成を期して行わなければならない」と述べられている。この言葉では人格の完成を目指すがあり、これはまさに理想であるがしかし不可能なことだと言って諦めてしまうのは教育的ではない。目標を持ち少しでも前進させるための努力は行わなければならない。

学習する権利の解釈について寺脇は「学ぶ力を取り戻す」²²の中で次の様に言っている。

『不登校、学習障がい、発達障がいなどの児童、生徒や保護者が辛く感じ、そして深く悩んでいるのは学校へ行かなくてはならないと思い込んでいることだ。それは世の中からの無言の圧力であったに違いない。』

「憲法第 26 条

第 1 項 すべて国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する。

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。」

これは「学習する権利」「学習を保障する義務」と改められなければならない。憲法が保障しているのは「国民が教育を受ける権利」なのである。それが「国民を教育する権利」にすり替わってしまったのは「教育」という言葉を使っているがゆえだ』

この説明に基づいて考えれば、我々が求めているのは「学習」の本質的なあり方であり、学校での主体者はあくまで児童、生徒なのであり、学ぶ形を選ぶ権利を主体者自身が選択できるべきであると考ええる。

例えば権利としての教育とは何かを考えてみれば、教育基本法に明言されている意味から我々が対象とする子どもに対して既存の教育システムは適応していないのではないかと考えられるのである。何故かと問われれば、『今日社会的に確認されているはずの「教育を受ける権利」は必ずしも子供の成長・発達への権利の実現のための権利とは理解されず、せまい形式的な意味での「受」教育権、すなわち形式的教育機会均等論の論理で解釈されてしまいがちである』（酒井、1994）¹⁹と言われているからである。これは全国画一的な教育指導法、行政的教育の管理体制によることに他ならない。ならばその現状を打破するために新たな教育システムをつくり、子どもたちになるべく合わせる方法を模索し、それを必要とする人々に問うことに意義があると考えた。

まずは、画一的な教育である一般的教育手法による問題である。この一般的教育手法は明治以来の教育基本法によるものである。戦前戦後を通して、私学には独自の教育法を展開する学校もあったが、法規制により国家が定める教育課程に合わせなければ助成が得られないという制度によって、教育は本来持つ理念からは大きく離れ、自由な学びから矛盾していった。また、就学人口増加によるクラス数やクラス内人数の量的な拡大が、多くの問題を生みだしていた。学習権は、子ども達にとっては成長発達の権利であり、基本的人権であるはずである。定められた教育を受ける権利、すなわち学習権をいかに表現するかを問う実践と検証を星槎グループは40年間行ってきたと言っても過言ではない。

第3節 研究の目的

本研究の目的は不登校、学習障がい、発達障がい、それに類似する生徒に対する星槎グループの40年間の実践を検証し、40年間の発展過程においてどのような壁があり、それをどのようなアクションによって克服してきたかを整理しその周辺環境の整備、共生社会の実現や発展への示唆を得る事である。

第2章 方法

研究目的を達成するために、40年間の実践の検証、およびアンケート調査により成果の検証をする。

第1節 星槎グループ40年間の実践の検証方法

第1項 ケーススタディ

星槎グループの40年間の実践を、時系列に整理し、その時々が発生した乗り越えなくてはならない障害の整理とその時の解決策について検証する。

第2項 星槎グループの実績

本研究では、星槎グループの卒業生数、収入、メディアへの露出回数、転入生数、教員数の推移を整理した。

第3項 星槎グループの成功要因の分析

第1～2項の内容を、プログラムの内容、教師の育成プログラム、学習者の特性による集団授業、個別授業の両立による教育システムの視点から分析、検証する。具体的には、発展を時系列に整理し、その時々が発生した乗り越えなくてはならない障害（壁）の整理とその時の解決策（アクション）について整理、検証する。さらに問題解決の共通事項および今後の示唆を得るために、これらの内容について整理を加える。

第2節 アンケート

対象は星槎中学高等学校 生徒、保護者、教師それぞれ477名、480名、45名である。

アンケートは、選択式、自由記述式の自作アンケートである。それぞれの対象への質問項目は、表4～6に示す通りである。無記名のアンケートで、成績には関係ないことを説明し、提出は任意とした。

表 4 生徒への質問項目

No.	質問
1	授業の内容はあなたにあっていますか。
2	特にそのようにおもう教科名を教えてください
3	授業のペースはあなたにあっていますか。
4	特にそのようにおもう教科名を教えてください
5	ワークシートは使いやすいですか。
6	特にそのようにおもう教科名を教えてください
7	授業について何か要望(期待すること)があれば書いてください。
8	あなたは相談ができる先生はいますか
9	いると答えた人はその人数を教えてください
10	あなたから見た星槎の先生の印象や要望(期待すること)があれば書いてください
11	あなたが一番好きな行事や楽しみにしている行事とその理由を教えてください
12	あなたは部活動・同好会に入っていますか
13	活動の日数は自分にあっていますか。
14	部活動・同好会について何か要望(期待すること)があれば書いてください。
15	あなた自身が星槎に入学してよかったと思うことを書いてください。
16	あなた自身が星槎に何か要望(期待すること)があれば書いてください。
17	あなたはスポーツが好きですか？
18	あなたは音楽や美術が好きですか？
19	あなたの好きな科目は何ですか？
20	では、その科目がなぜ好きか教えてください
21	あなたの嫌いな科目は何ですか？
22	では、その科目がなぜ嫌いか教えてください。

表 5 保護者への質問項目

No.	質問
1	お子様を星槎に入学させてよかったと感じていますか？一つ選んで○で囲んで下さい。また、その理由もお答えください。
2	お子様が星槎に通学するようになって、お子様は、小学生時、または中学生時と比べて、どのように変わられたと感じていますか？ ご自由にお書き下さい。【対人面】【学習面】【その他】
3	星槎中高と、小学校もしくは中学校との違いは何か、感じるがありましたらお書き下さい。
4	お子様が星槎に入学されてから、保護者の方ご自身が何か変わられたことがありましたらお書き下さい。
5	星槎中高に期待することなどございましたら、ご自由にお書き下さい。

表 6 教師への質問項目

No.	質問
1	日々、星槎の生徒に接する以下の場面で、星槎の教員になって本当によかったと思える時はどんな時ですか？それぞれの場面でいくつか事例をあげて下さい。【学校生活全般】【学習面・授業中】【行事面】【その他】
2	授業中、生徒の対応で特に気をつけていること、配慮していることはどんなことですか？
3	授業で使用するワークシートを作成する中で、特に配慮している点、気をつけている点はどんなことですか？
4	学校生活全般において、星槎の生徒と接する中で、困ること(どのように生徒対応したらよいかわからない等)はどんな場面ですか？具体例をあげて下さい。
5	4のような時は、どうしますか？一人で解決しようとするか？または誰に相談しますか？
6	星槎の生徒が自立するために、私たちがすべきことはどのようなことであると考えますか？
7	星槎で、生徒たちに出会い、日々関わっていることをどのように感じていますか？

第3章 結果

第1節 星槎の歴史

星槎40年の発展の歴史を振り返ると大きく4期に分けられた。各教育機関の設置の過程について、設立の必要性、設立における物理的壁、物理的壁を乗り越えるためのアクションを設立に向けたアクションとし、整理した。更に設置後の効果についてまとめた。

第1項 星槎学園の設立の過程と発展

1) 星槎学園設立の必要性

1980年代に入り、神奈川県においては子どもの数に比して特に男子は高等学校の定員数が不足していた。さらに偏差値による学校選択が当たり前のようになっており、意欲はありながらも試験の得点力がない子どもは高校への進学を諦めざるを得ないという状況があった。画一的な教育の状況の中、ただ在籍するだけの「無気力な生徒」になりがちであった。そのため、個々の特性に合わせたり、時間をかけて得意分野を伸ばしたりという教育的環境（選択肢）の創造が必要とツルセミに通う生徒たちをみてその必要性を強く感じた。生徒1人ひとりの得意な分野を十分に伸ばせる、また1人ひとりの学びのスピードや理解力に合わせられる柔軟性をもちながら、高卒資格が取れる学習環境が必要と考えた。

公立教育機関が、画一的な教育とそれに付随した問題から脱却できないのであれば、解決するために補足する機関があればいい。それが私立の教育機関であっても問題は全くないはずであると考えた。

不登校になる原因は様々であるがその当時の状況を少しでも改善する方法として、柔軟な教育的環境が求められており、それに対応するには、運営母体は学校法人ではないながらも、学校法人に準じる公益性をもった非課税団体あることが必要不可欠な条件と考え、そういう仕組みの学校を考えた。

この仕組に叶うのは、既存の通信制高校と連携した技能教育施設であることを突き止め、1983年頃から学校教育法第45条-2（現在の55条）技能教育施設の設立を目指し行動を開始した。

2) 設立過程における物理的壁

星槎グループは、技能連携制度を利用し日本初の企業外学校を目指したが、1983年当時、文部省は企業外への技能教育施設設置について否定的であった。

学校教育法45条2項（現在の55条）は歴史的に大企業主導で作られ、それは「金のたまご」と呼ばれる中学校卒業生の労働力確保のための企業内学校であったためである。1972年には高校進学率が90%を超えたが、その背景には多くの企業がこの制度を利用しており、中学を卒業し企業へ就職した若者達の、企業内技能教育施設への進学が高校進学率には含まれていた。

しかし当該行政機関は現況学校に対する影響によって「教育が乱れる」可能性を示し理解は得られなかった。

3) 設立に向けたアクション

当時私は全国にある広域通信制高校 10 校程に出かけ、質問と相談を試みた。しかしこれらの高校のほとんどが企業のための企業内学校であり、私が作ろうとした学校との連携には否定的であった。そして最後に訪れたのが東京都世田谷区にある日本最大の生徒数を持つ科学技術学園高校であった。この学園は日本科学技術振興財団が設立し、設立の中心企業は日立、東京電力、日産自動車、トヨタ自動車、日本国有鉄道等の大手企業であった。飯田吉郎校長（当時）に相談すると、飯田校長は教育の現状を把握しておりこちらの意見、考えをととてもよく理解され、その状況を少しでも改善したいという思いが私と一致した。文部省にも一緒に出向いていただき、交渉を重ねた。しかし技能教育施設は高度経済成長期における中学卒業生の集団就職先企業が持つ学習保障であり、企業内におかれた教育施設を利用することで技能連携教育を行うシステムであった。そのため企業外への設置というのは、前例がなく、いくら必要性が認められても設置の理解を得るのは困難なものであった。最後には飯田校長を始めとした科学技術学園高校全体の協力で私たちの学園は開校に至ったのである。

そして、理解ある公立中学校の先生たちの努力と協力のおかげで満を持して 1984 年 12 月に星槎学園高等部を立ち上げ、1985 年 4 月生の募集を開始した。初年度募集は時期をはずし、募集の期間はわずか 10 日間程であったが、100 名定員に対して 170 名の応募があった。

学校教育法第 1 条に定められる高等学校は新規設置の抑制傾向にあり、また校地校舎を持っているか取得資金を無借金で有することを要件とするなどの高等学校設置に関する壁が存在した。また、星槎学園高等部のように運営母体は学校法人ではないが、学校法人に準じるという概念が不在であった。高等学校ではないために通学定期券が発行されない、税法上一般の営利法人と同じ扱いとなるなどの「高等学校」の設置に拘泥せずに通信制高校との連携契約によって高卒資格が取得でき、かつ生徒の得意な分野を伸ばすことができる教育課程的・時間的な柔軟性を有した学習環境としての学校教育法 45 条の 2（現在の 55 条）に基づく技能教育施設の独立校の設置によって乗り越えた。（企業内校の企業「外」校化）。技能教育施設は文部大臣（当時）による施設指定で認められた（現在は都道府県教育委員会）。大蔵省への交渉を繰り返し、運営母体は民法上の人格なき社団に位置付け非課税認定を受け、通学定期は法的根拠を探し出し大蔵省から国鉄を経由して発行が認められた。独立型技能教育施設という形は、高卒資格を取得する選択肢として、教育の選択肢の多様化をもたらした。星槎学園を創設した際には独立型技能教育施設は 1 つであったが、現在では全国に 270 校を越える学び舎が存在し、発達障がいや不登校などにより、特に柔軟なカリキュラムを必要とする子どもたちの重要な選択肢となっている。なお、非課税団体として技能教育施設を運営しているのは 2013 年現在でも星槎学園のみである。

4) 星槎学園の学習の特色

授業では生徒を「無気力」にしないための工夫と実践として参加型授業をどんな科目にも

取り入れた。見せて触れさせる感覚認知的授業、生徒を机から離し、興味から実学に向かせる授業などが実践されていた。アルバイト等の企業の担当責任者との連携により（仕事にあった科目を認定、社会科、国語、等の複合単位となる）本人に日報を作成させ、企業の報告書から状況を確認し、卒業後に就職した企業からは高卒即戦力として喜ばれた。今ではこれ無給型、有給型インターンシップとして実践している。

さらに、開校当時から資格取得プログラムを導入した。1985 年当初は 7 つ、次年度からは 14 の資格を取得できるようにし、以降さらに増え、最大 30 種類の資格の取得が可能であった。卒業生の中には、もっとも多い生徒で 20 の資格を取得する者もいた。当時は通信制高校の修業年数は 4 年間であったため 3 年生までは基礎学力の安定、理解力の向上、将来の目的設定を中心に行い、4 年生次に社会的に適応するための学習に力を注いだ。

さらに一般常識を深めるために、新聞の読み方、税金について、政治等の社会の見方と自分の考えの表現の仕方などについて授業を行った。もちろん資格取得の授業は多岐に渡り（表 7）、他校の高校生や大学生でさえも多くの資格は持っていない中で、星槎学園の生徒は平均 10 程度の資格を取り（最も多い生徒では 3 年間で 14 もの資格を取得した）、生徒の大きな自信につながったとともに、就職時には企業から大変重宝がられた。このシステムは大きな反響を呼び新聞にも取り上げられ生徒募集には大変役に立った。

また卒業していく生徒達は、新設校である星槎学園が企業からの信頼を得るためにも、入社後 3 年間は辞めずに頑張りたいとの学校からの希望に十分にこたえてくれた。結果、1 期～3 期卒業生のほとんどが退職しなかったのである。これには企業から称賛の声を頂いた。それらの企業には毎年多くの卒業生が就職することができたのは学園卒業生の活躍と彼らの開拓の心、責任感と誇りであったことは言うまでもない。

表 7 星槎学園の資格取得

星槎学園の資格取得(2013年現在は扱いないものも含む)	
実用英語技能検定(英検)	3級自動車ガソリンエンジン整備士
理科検定	3級自動車ジーゼル・エンジン整備士
日本漢字能力検定	3級自動車シャシ整備士
日本語検定	調理師免許
実用数学技能検定(数検)	パソコン検定
色彩検定	硬筆書写検定
小型船舶操縦士	文書処理能力検定
小型フォークリフト運転特別教育講習	電卓計算能力検定
高所作業車運転特別教育講習	情報処理技能検定
床揚げ操作式クレーン特別講習	簿記
溶接技能講習(ガス、アーク)	PADI・オープンウォーター(ダイビング)
玉掛け業務特別教育講習	サッカー4級審判
危険物取扱者(丙種)	SAJスキー・スノーボード検定
小型車両系建設機械運転特別教育講習	日本赤十字救急法救急員
伐採作業特別教育	ホームヘルパー2級

第2項 星槎国際高等学校設立の過程と発展

1) 星槎国際高等学校設立の必要性

星槎学園は技能教育施設であることから、通信制の高等学校である実施校と連携して教育に当たることが義務づけられており、その実施校の考え方や教育システムに縛られて、目指す教育に相当の支障をきたしていた。

また、星槎学園で学んでいるような生徒が広く存在しているにもかかわらず、その特性を受けとめてくれるような学校がどこにもなかった。不登校傾向や発達障がい等から学校不適応の困難を抱える子ども達に対して、登校日数や学びの内容において、学校が子どもに合わせるというシステムを有した高校が存在しないため、独自の教育システムで全国に点在する学習困難な環境にある子ども達に選択肢として教育的環境を提供する必要性があった。そして設置を望む要望が全国の父母から強くあった。

このような状況に鑑み、「社会に必要とされることを創造し、新たな道を切り開き、これを成し遂げる」という想いを年々強くしていった結果、星槎グループ自らが、全国を教育区域とする広域通信制高等学校を設立する以外にこれを解決する道はないと決断するに至ったのであった。

2) 設立過程における物理的壁

広域通信制高等学校は学校教育法が定める1条校である。1条校（いちじょうこう）とは、学校教育法（昭和22年法律第26号）の第1条に掲げられている教育施設の種類およびその教育施設のことで、幼稚園、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校、大学（短期大学および大学院を含む）および高等専門学校を指し、いわゆる多くの人が認識している学校と呼ばれる教育機関である。

この学校では、登校日数を原則週2日とし、子どもが自らの状況に合わせて週3日から週5日、或いは月に数日などを選択でき、また教育活動の中で自分たちの興味の対象をとことん追求できる環境をもつ高校の創設を目指した。制度としてある全日制・定時制高校では、各科目単位を修得するための授業時間数が学習指導要領により定められていたが、通信制高校では学習指導要領で定められた面接指導時間数（いわゆる対面の授業時間数）が圧倒的に少ない。その制度を最大限解釈し、通信制でありながら希望すれば毎日でも登校でき、自由なカリキュラムを多く作ることができる学校の設置を試みた。

さらに設置の要件として、高等学校としての校地校舎は設置基準に基づくものを無借金で保有することが必要とされた。

3) 設立に向けたアクション

校地校舎の問題は、全国の候補地から厳選し、北海道芦別市から廃校の無償譲渡を受けたことで解決した。

科目に付随する単位の問題は、通信制でありながら希望すれば毎日でも登校できる学校の設置を所轄庁に提案するも、前例なしということで容易には進まなかった。

さらに、学校不適応者にとって苦手とする大規模な校舎ではなく、小規模の「学習セン

ター」を各地域に設置する方式を提案するも、校地校舎の自己所有の原則や必要とされる施設要件などの壁があった。

この問題の解決には、通信制高校の登校形態について、法律に毎日登校を排除する規定がないということで突破した。学習センター方式は放送大学の実例等をもとに、一部分校に準じる要件を具備する方向へ協議を繰り返し突破した。またその後も通信制高校ながら毎日登校する生徒への定期券発行など必要性を理解し、訴えることで乗り越えた。

広域通信制高校については、もうこれ以上の設置の必要はない、というのが当時文部省の考え方であったが、本校開設以降数十の通信制高校が開設され、そのほとんど全てが本校をモデルとした登校型通信制となり、学校不適應等の子どもたちへの選択肢を増やした。一方で本校の形態だけを模倣した学校も少なくない。

4) 星槎国際高校の特色と成果

(1) 学習センターの設置の効果

この学校の特徴のひとつとして、広域通信制であることから全国に16ヶ所(2013年現在は17ヶ所)の学習センターを有しているということがある。そのため生徒達は学園内留学が可能となったのである。

例えば、道外の生徒がスノーボードをやりたければ、本部校(芦別市)へ一定期間留学することもできるのである。本部校では、勉強だけでなく、生徒の持つ興味を最大限活かす教育プログラムを作り、生徒はこのプログラムによってその才能を伸ばし、実際に日本大会、世界大会で多くの入賞を果たした者もいる。またその逆に、沖縄学習センターにおいてスキューバダイビングの授業を受け、その後世界第3位という記録を出した生徒がいることも特記されるべきであろう。

(2) 星槎国際高校設置の効果

設置当初は新入学生募集活動を中心に行っていたが、1992年頃から、高校生の不登校、中途退学をする生徒の転入、編入に力を注いだ(図9)。その結果、在籍高校側からも進路変更先として生徒の意思を尊重し、星槎への転編入を、公立、私立ともに認めるようになった。これは両校の教師にとっても刺激となり生徒対応などの情報と指導方法の工夫などの意見交換にも広がった。転編入生が多く出る時期は5月～6月、9月～10月、2月～3月であった。この時期に合わせ星槎にあう生徒の募集を行った。

一方、生徒の特性及び心理的状況からの新たな環境への適応に時間がかかる生徒は、卒業後さらに2年間在籍できる専攻科を用意した。本来であれば技術習得のための科であるが、敢えて社会適応を重視した専攻科である。ここでさらなる適応訓練と技術習得も合わせた介護コースと保育コースという2つのコースに分けた。法令改正により介護コースは2012年度で新規募集を終了している。2013年12月1日現在164名(定員890名)の専攻科生が在籍している。(卒業生の約9%程度が専攻科へ進む)。(図10)さらに進学においても、表8に示す通り、本人の希望に沿った多様な進学実績を残している。

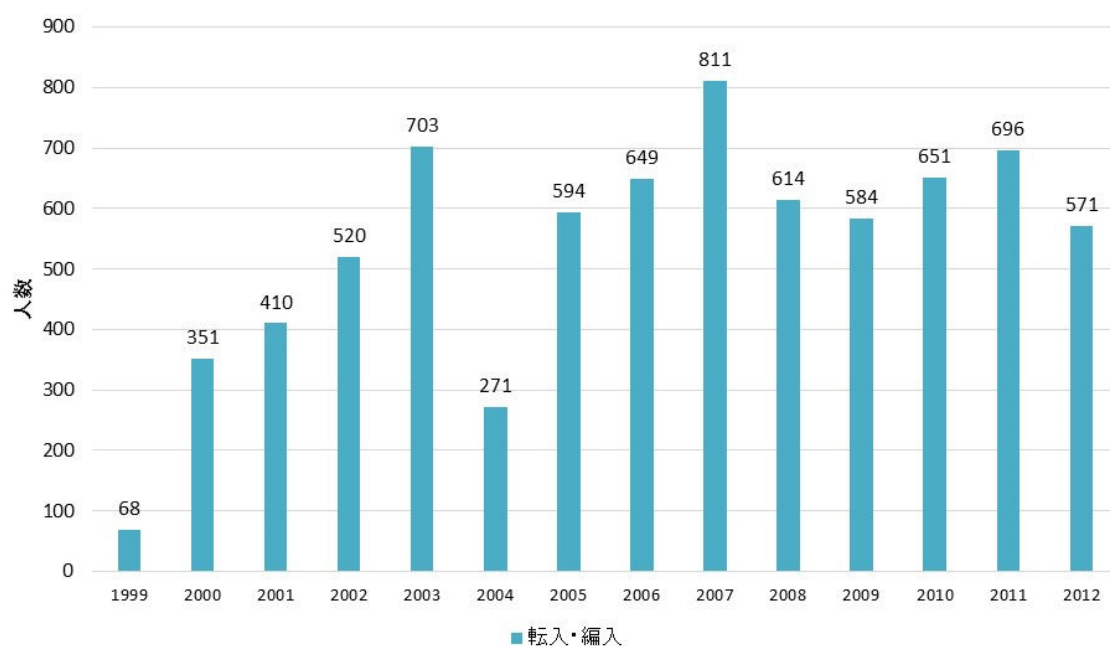


図 9 星槎国際高等学校の転入生数推移

表 8 星槎学園、星槎国際高校の 2011 年度、2012 年度卒業後の進路

進学先	大学名（学部）
国立	筑波大学（人文学部） 福井大学（工学部） 富山大学（芸術文化学部） 北海道教育大学（教育学部）
公立	大月市立短期大学（経済学部） 高崎経済大学 会津大学
私立大学	早稲田大学 慶應義塾大学 上智大学 青山学院大学 中央大学 明治大学 同志社大学 日本大学 法政大学 駒澤大学 専修大学 成城大学 成蹊大学 学習院大学 ものづくり大学 久留米大学（医学部） その他 120 大学 283 名
私立短期大学	72 名
専修学校・各種学校	342 名
就職	162 名
専攻科等へ進学	160 名

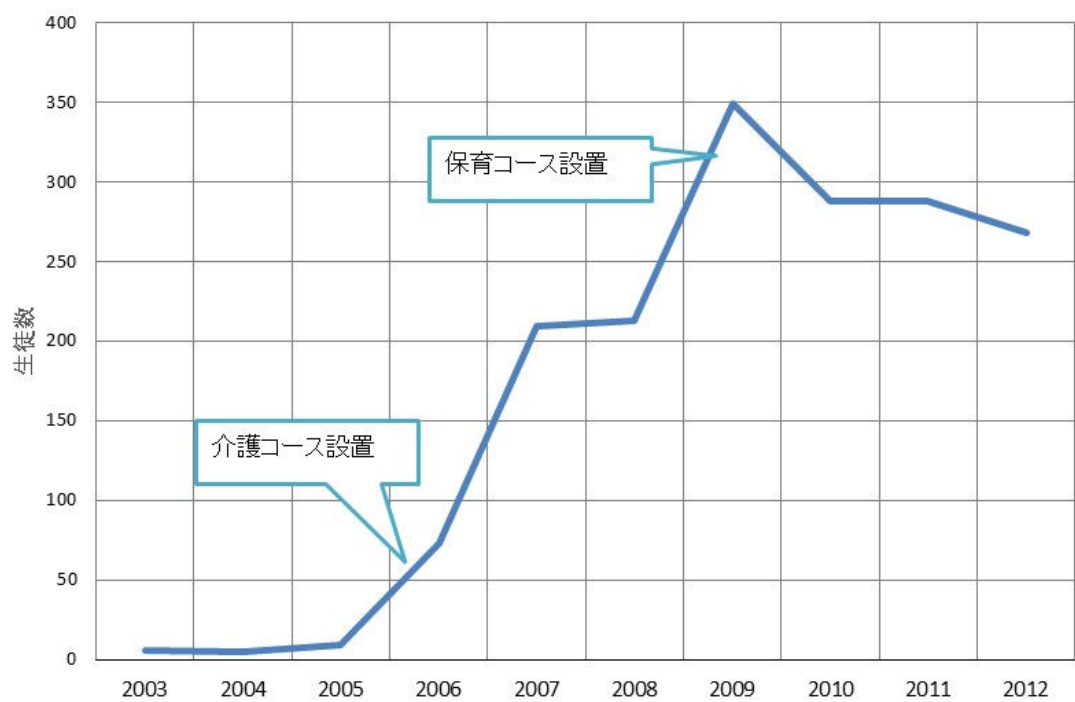


図 10 専攻科の生徒在籍数

介護コースは 2012 年に法改正により新規募集終了

第3項 星槎大学設立の過程と発展

1) 設立の必要性

不登校や学習障がい生に対する教育環境の改善の取組が進まない大きな原因は、指導者の育成が遅れていることにもあった。

現状では意識ある教師個人に頼るところが大きく、その拡大には未だ理想に程遠いという現実がある。発達障がい等の特性を理解する周囲の人々、特に教師を中心とした教育関係者を増やす必要性があった。

また、リベラルアーツを基盤とした共生を科学する分野横断的な内容を、生涯学習として学ぶ中で、お互いの違いを理解し、受け入れていくことを発信する必要性があった。また、生涯学習社会を迎え、誰でもどこでもいつでも学べ、かつ人と人との関わりを大切にする大学の設置が必要であった。

教師の間に星槎が目指す教育に対する理解者を増やす、またそのような教師を養成することが、結果的には更なる教育環境作りを前進させることにつながる。星槎はこのような考え方をもって、人間教育の実践とも呼ぶことができる指導者の育成のため、大学設置に動き出した。

さらに不登校生の中に散在する理由、原因を理解し、適切な指導ができる教師の育成、その対象生徒を受け入れる社会づくりも大学設立の目的のひとつとなった。それらの問題を少しでも改善し、現場で悩み、苦しんでいる教師たちや意欲的な教育関係者たちを支援し、更には意欲的な教育関係者たちに対する動機付けが必要であると考え、仕事をしながら学べる独立通信制大学の設立を目指したのである。

それは教師の資質の向上をはかるという面だけではなく、星槎の歴史的な活動を通してこれらを検証しなければならないという意義もあった。これらを実現するために、特別支援教育のノウハウをもった指導者育成（現職教師を中心に）がワンストップで可能な大学の設置をめざした。さらに身近な事象を共に生きることを科学するという観点から、社会人であっても自らの興味の対象を入口に、自分のペースで、望むなら在籍期限に関わりなく、学ぶことができる環境であることや全国に点在する希望者が時間的経費的な負担を極力負うことなく学べることを指向しつつ、同じ志を持つ人が集う中で学べる環境づくりをめざした。

2) 設立課程における物理的壁

設置においては、「大学とはこうあるべきもの」という前提が壁となった。〇〇学という学問がまずありきで〇〇学部が可能となる等。多様な分野を横断的に包含し、将来に向かう必要性を訴求する共生科学部は科目数が多く、「大学ではなくカルチャースクールである」との指摘を受けるなど。多様であるからこそその充実した実績ある教授等を整えることが要請された。

3) 設立に向けたアクション

これらの問題には、文部科学省並びに大学設置審議会に対して、共生科学の学問としての体系化と生涯学習社会に向かう日本における必要性を山のような書類を作成し、説明を繰

り返すことで突破した。

校地校舎は北海道芦別市からの無償譲渡を受けた。

教員構成は、新しい大学を創るという観点で意欲があり、かつ実績がある教員を、独自のネットワークを駆使することで準備した。

4) 設置の効果

通信制大学の可能性を法的要件の中で最大限生かし、学生の利便性を考慮し、かつ多地点に散在する学生が近くの拠点に集ってテレビ会議方式でスクーリングを受講する形を社会に提案した。また、その柱の1つに特別支援教育を据えて発達課題に関する講座も充実させ、学生数も急増、定員の倍増を実現すると、その結果を見て通信制大学のいくつかは同様の学科を開設する、或いは現職教師を対象とした講座の開設等の動きをとった。

教員免許更新制における免許状更新講習においては制度施行以来日本で最大級の受講生を受け入れているが（2012年度の受講者は1万1808名）、他大でもここに力を入れてくる大学が出てきた。

第4項 星槎中学高等学校設立の過程と発展

1) 設置の必要性

星槎グループに対して、中学校設立の要望は以前にも増して大きくなった。その理由は選択肢が多岐にわたる高等学校と異なり、中学校年齢の発達障がいによる生き辛さをもつ子どもや不登校状態にある子どもたちには全日制の中学校しか受け皿が用意されていなかったもので、それに対応できる中学校を設置する必要となったためである。

発達障がいの有無に関わらず、子どもたち1人ひとりにおいて、その理解度や学ぶ時間の尺度に対応した教育環境の提供を目標とした。ICT（Information and Communication Technology）によって不登校状態においてもまずは自分のペースで学び始めることができるという環境づくりを目指した。表9に星槎中学設立の経緯を示した。

表 9 中学校設置までの経緯

年月	内容
1991年 5月	「LD児の自立を支える親の会」により、フリースクール飛翔（後の宮澤学園中等部飛翔）が開校する。
1996年 4月	宮澤学園高等部から移管された宮澤学園中等部飛翔（現・星槎中学校）として横浜市青葉区に移転。
2004年 6月	文部科学省により教育特区の認定を受ける
12月	神奈川県知事より星槎中学校の設置が認可される。
2005年 4月	星槎中学校が開校。
10月	星槎高等学校が文部科学省により教育特区の認定を受ける。
2006年 3月	神奈川県知事より星槎高等学校の設置に認可される。
4月	星槎高等学校が開校。

2) 設立課程における物理的壁

星槎のフリースクール中等部飛翔（1999年に設立）を1条校にするための活動を4年間水面下で神奈川県と行っていた。しかしながら、神奈川県の理解が得られることはなく事態は中々進展しなかった。

3) 設立に向けたアクション

しかし、交渉が始まって2年後、事態は大きく動いた。ひとつは神奈川県の担当課長が変わり、新任の課長はこの中学校に興味と大きな関心を持ち、話し合いが大きく進んだことである。

次に横浜市の小学校、中学校の統廃合による地域活性化と地域貢献活用が公募されたことであった。この2つの出来事により、星槎グループは、横浜市、地域の人々との話し合いを通してその理解を得て、横浜市立若葉台西小学校跡地に対する交渉権を獲得、交渉の結果用地と建物を手にすることができたのである。

4) 設置後の壁とアクション

2005年に星槎中学校、1年遅れて星槎高校を開校することができ、6年間一貫教育が実現し、その教育をスタートした。

発達障がい並びにその二次障害としての不登校状態にある子どもたちに対して、何歳で何を学ぶかを一律に定めた準法たる学習指導要領の一律適用が不登校状態をさらに悪化させている側面があるが義務教育という縛りが有り、高校以上では経験しなかった困難があった。さらに、義務教育という大切な教育段階において学校においてITを活用した教育活動は認められないという硬直した状況にあった。

これらの問題については、当時の法律では前期中等教育は非常に大きな縛りがあり、星槎学園、星槎国際高校の設立時にあるような環境を通常の設置基準の中で通すことはほぼ不可能という状況であった。そこで地方自治体と連携した構造改革特区の活用を考えた。特区では前期中等教育、特に中学校に関して①教育課程の弾力的な運用、②校地校舎が借用でも可能、③ICTの活用により不登校生の教育活動が可能となる環境の実現を目指した。特区を利用して、その制限を突破しようとした。しかし、当初横浜市の動きは遅々たるものでなかなか思うようには進まなかった。

2005年には特区は制度に移行し、その結果、他の学校でも「不登校児童生徒等を対象とする特別の教育課程を編成して教育を実施する指定校」という枠で運営、活用できるものとなった。

2013年度現在、日本全体で10校がこの指定を文部科学省から受けている。うち2校は星槎の中学校である。2014年4月には、星槎もみじ中学校が開学予定であり、計3校となる予定である。

第2節 数字で見る星槎の歴史

第1項 卒業生の推移

卒業生数は1999年の星槎国際高等学校およびその連携のスタートをきっかけに大きく伸びた。(図11)表10に示す通り、累計23680人の卒業生が星槎グループで高校卒業資格を得た。図11注①の1993年に卒業生が増えているのは、この年の卒業生から通信制高校の修業年限が4年以上から3年以上に変わったためである。これにより3年生と4年生が同時に卒業したため一時的に卒業生数が上がった。図11注②の2005～2007年一時的に卒業生が減少しているが、これは提携している学校(表11)が自ら通信制高校を立ち上げた事に伴い、生徒の移動があったためである。

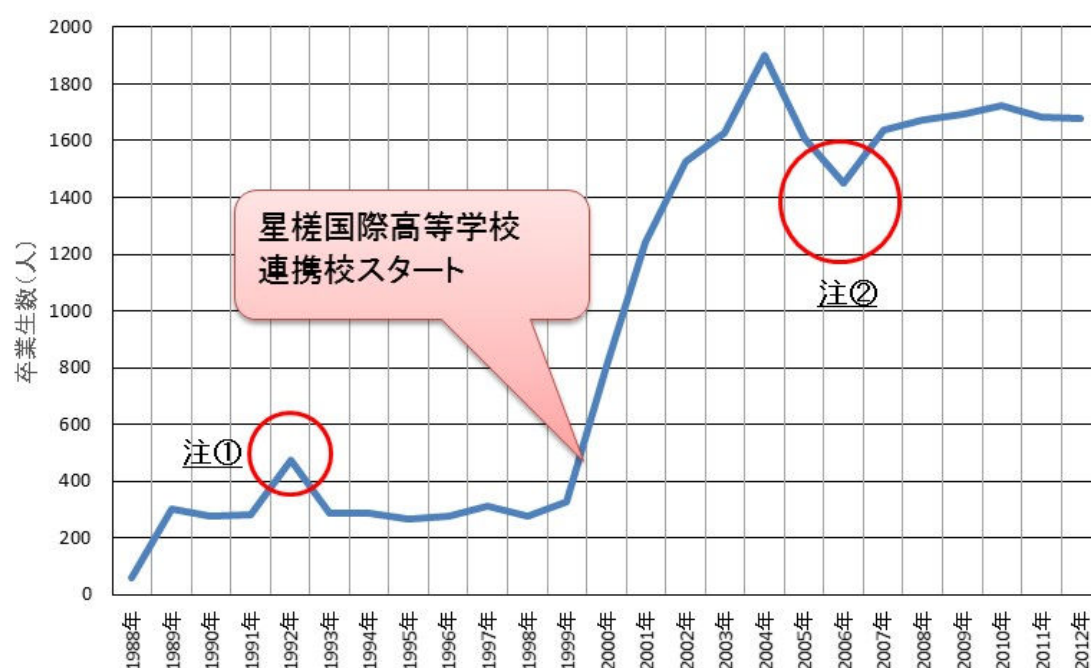


図 11 星槎学園、星槎国際高校、星槎中学高等学校卒業生数の推移

表 10 卒業生内訳

学校名	集計対象年度	累計人数
星槎学園(宮澤学園含む)	1989～2012	6099
星槎国際高等学校 (連携校含む)	1999～2012	17281
星槎中学高等学校 (中学卒業生含まず)	2006～2012	300
高校事業合計		23680

表 11 星槎国際高校との提携から、独自に通信制高校を開校した学校

※第一高等学院は全 10 校を星槎国際高等学校と提携していたが、2005.4 にウィザス高校（現第一学院高校高萩本校）として独立、その後内部を分割し 2008.4 にウィザスナビ高校（現第一学院高校養父本校）を別途設立。

開校	提携時校名	提携時生徒数	年別生徒数	現学校名	2012年の生徒数
2003.4	早稲田学園高等部	118	118	わせがく高等学校	848
2005.4	第一高等学院(※)	623	1,292	第一学院高校(株式会社立)	4,122
	KTC中央高等学院	22		屋久島あおぞら高校	5,357
	東京国際学園高等部	477		さくら国際高校(株式会社立)	1,193
	青山国際学院	114		ウィッツ青山学園高校(株式会社立)	732
2009.4	札幌自由が丘学園	56	56	札幌自由が丘学園三和高校	102

第 2 項 教職員数の推移

1999 年から 2013 年における星槎学園、星槎国際高校、星槎中学高等学校の教職員数の推移は図 12 の通りである。

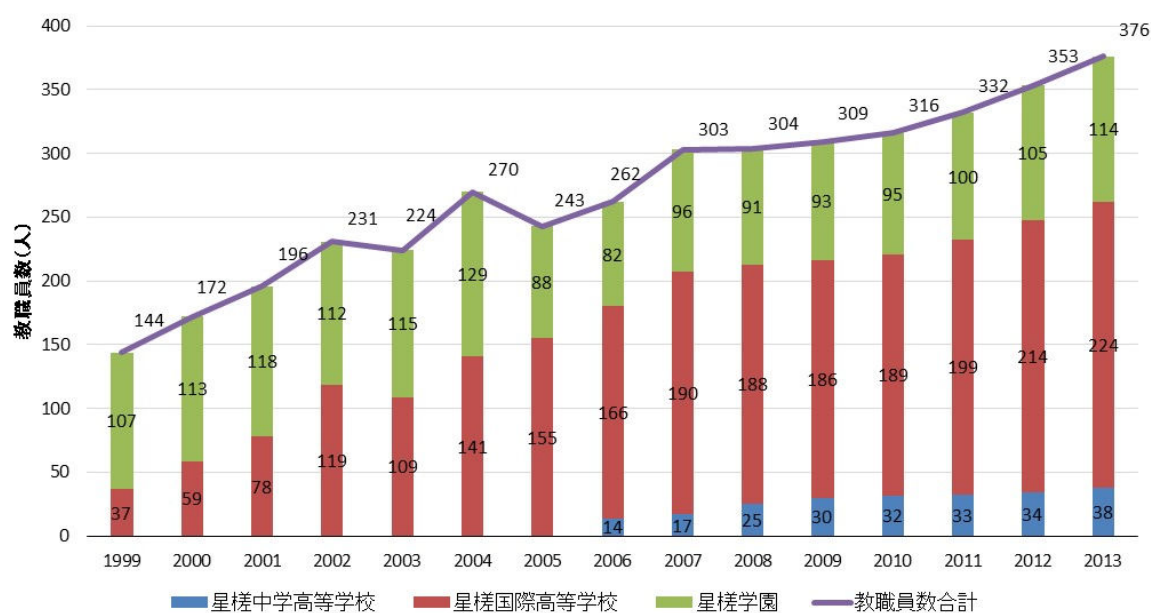


図 12 星槎学園、星槎国際高校、星槎中学高等学校教職員数の推移

第3項 世間への認知の広がり

1) マスメディアでの取り上げ

各校舎の記録および記事検索、聞蔵Ⅱビジュアル（朝日新聞データベース）、ヨミダス文書館（読売新聞データベース）日経テレコン、毎日新聞データベースで、星槎が新聞に掲載された件数とテレビでの登場回数を図13に示した。データベースにおいては「星槎」でキーワード検索した際にカウントされた回数である。1988年から2013年12月までの間に全1104件のメディアへの登場があった。本件数に広告記事は含まれていない。

また、同じデータベースで「発達障がい」「学習障がい」をキーワード検索した結果を図14に示す。「発達障がい」「学習障がい」関連記事数は2000年頃より急激に増加してきている。

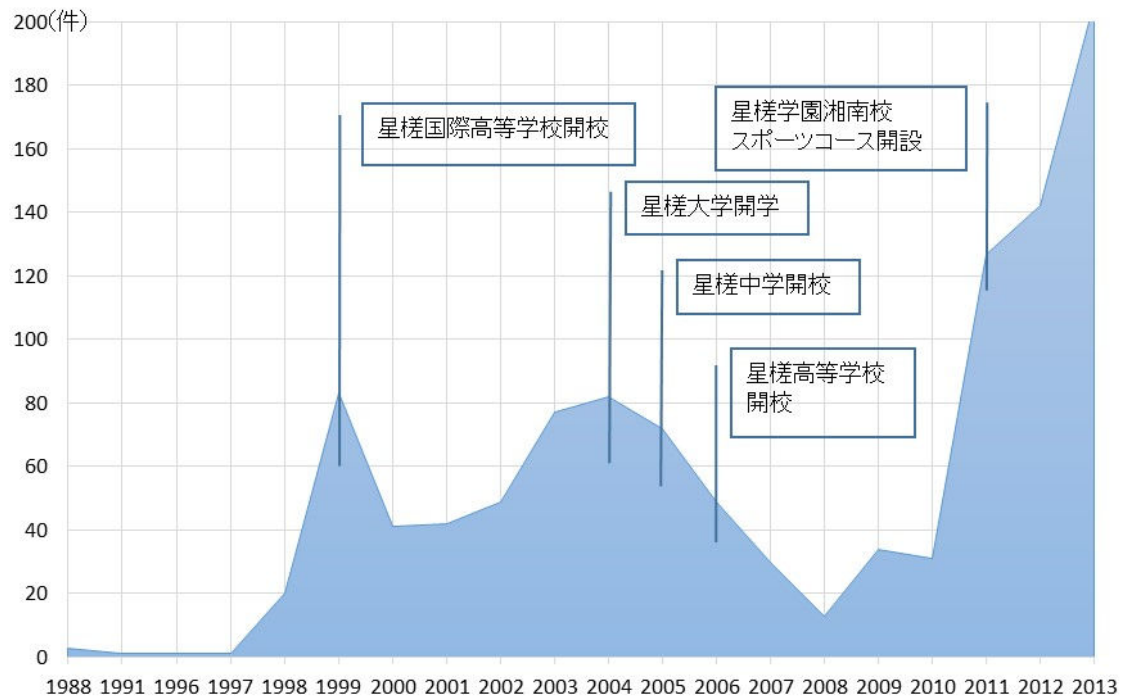


図13 星槎に関連する新聞、テレビ、その他メディア掲載件数の推移

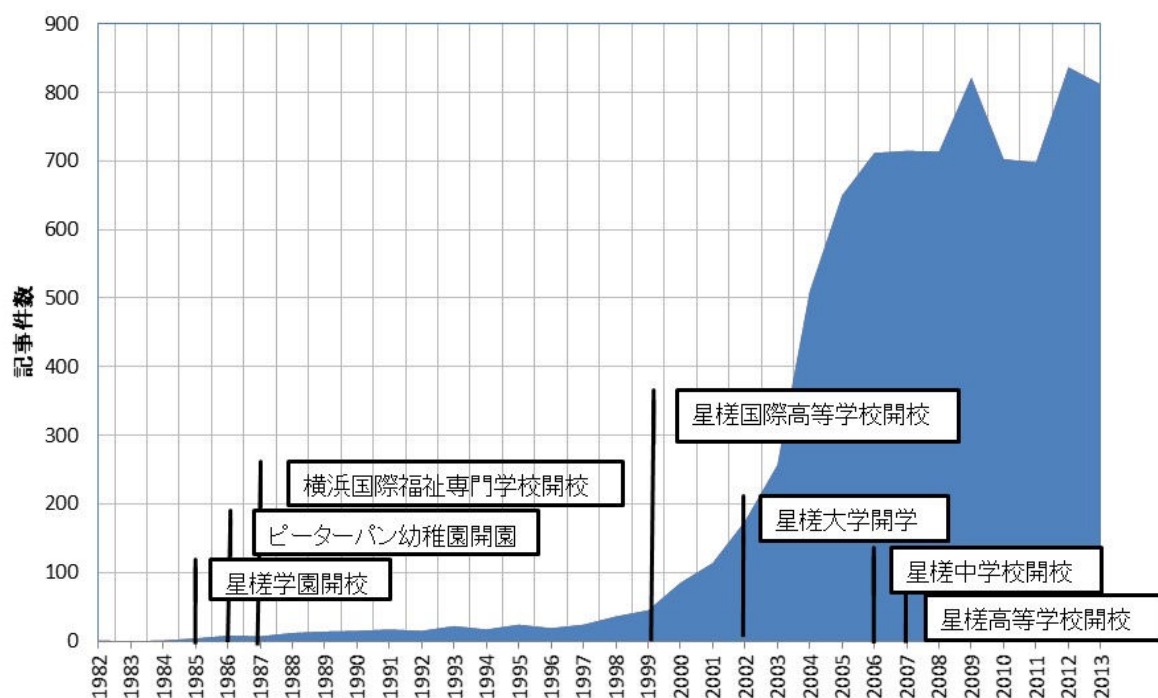


図 14 発達障がい・学習障がいに関する一般的な新聞記事の推移

校舎に残っていた記録をもとに、施設見学者数の変化を図 15 に示した。設立時には年間 10 人程度であった見学者は、1999 年の星槎国際高校の開設を機に年 50 人程度に増え、2005 年以降は年間の見学者が 300 人を超えることも珍しくなくなった。見学者は、初期は直接的な管理権限のある県庁の担当者や近所の人たちだったが、その後、文部科学省や他校、他自治体の教育委員会や首長、研究者など見学者の属性が変化した。

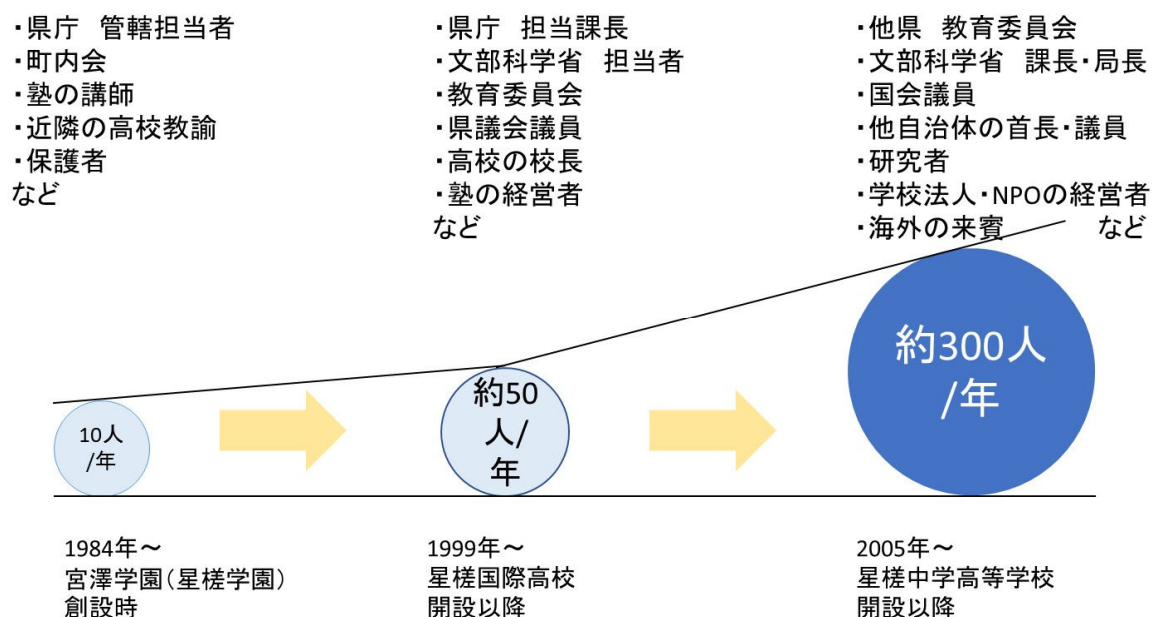


図 15 視察者の質と量の変化

質（地域や業務範囲の広がり）と量の変化が起こった。

第4項 収益

学校の収益状態を測るために、ここでは「帰属収支差額」（学費や寄付金、補助金などの負債とならない収入のことである帰属収入から人件費や教育研究費など経常的支出を引いたもの。企業では経常利益に相当する。）と、「帰属収支差額率」（帰属収支差額が、帰属収入の何%にあたるか。企業では経常利益率に相当する。）を用いる。

星槎グループ（星槎学園、星槎国際高等学校、星槎中学高等学校の合計）の帰属収入の伸びと帰属収支差額を図 16 に示した。さらに、図 17 に他の私立高校と帰属収支差額率の比較してみるために、私学事業団「今日の私学財政」から私立高校全体の帰属収支差額率を抜粋し、対象校数で割った平均値と星槎グループ帰属収支差額率を示した。

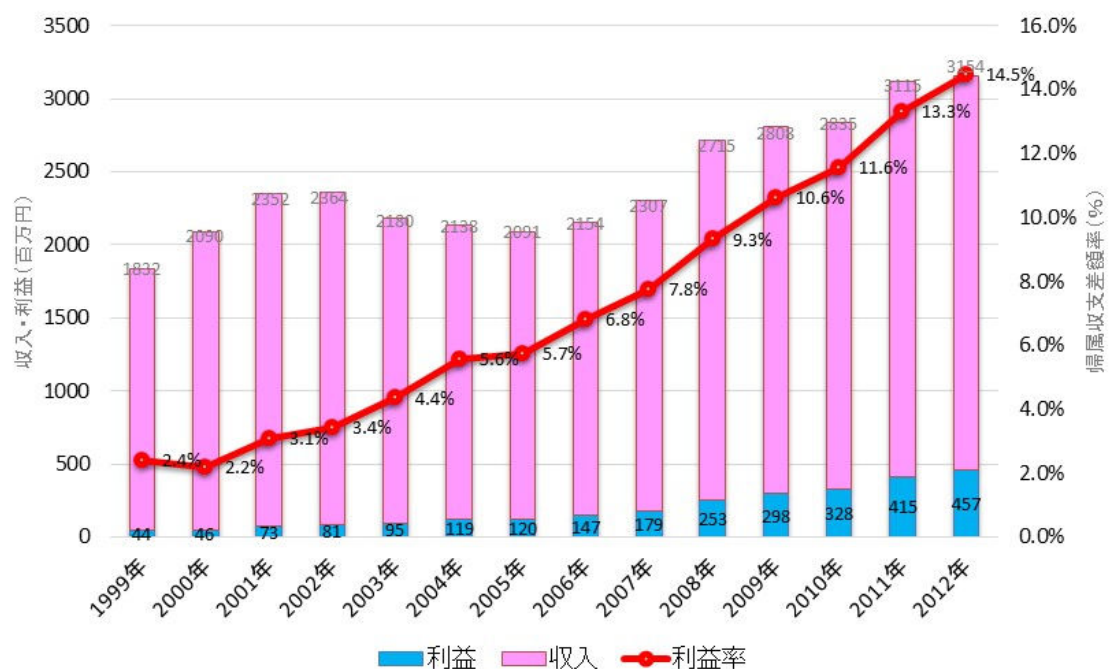


図 16 収入と帰属収支差額

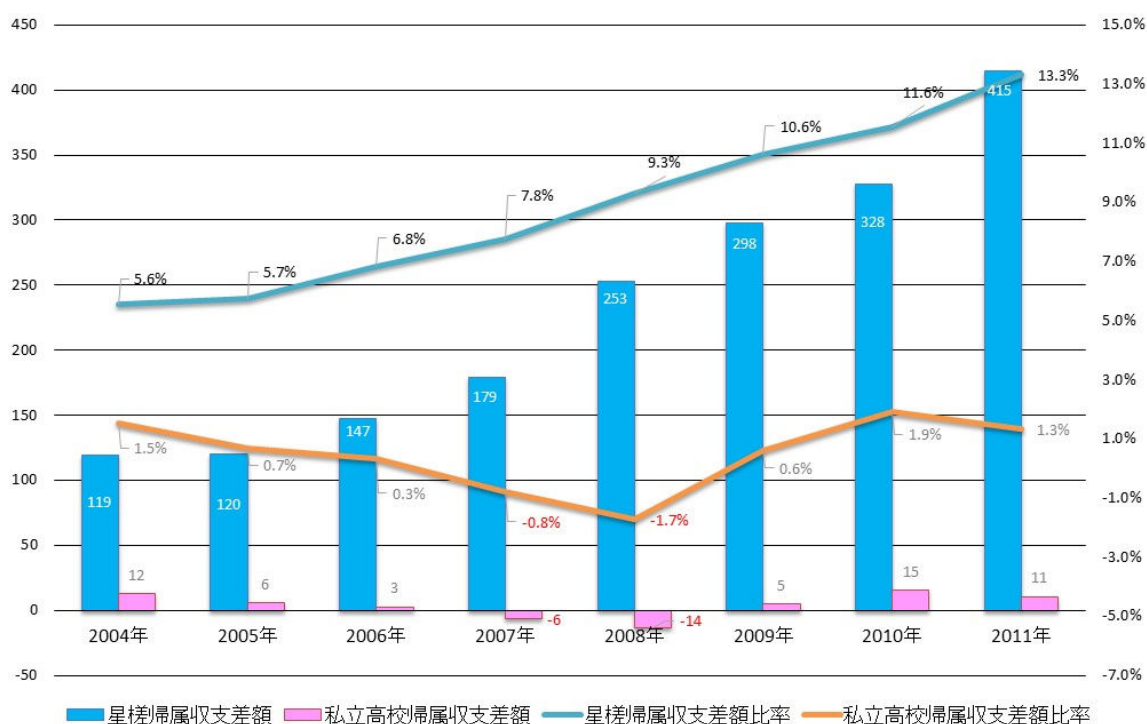


図 17 帰属収支差額・帰属収支差額比率の私立高校全体との比較

私立高校全体の値は、日本私立学校振興・共済事業団「今日の私学財政」²⁴に記されていたデータを用いた。

第5項 教職員 1 人あたり生徒数

図 18 星槎国際高校（通信制高校）の教職員 1 人あたりの生徒数を示した。星槎国際高校の教職員 1 人あたりの生徒数は 8.52 人であり、他の私立通信制高校 17.12～24.21 の約 2 分の 1 から 3 分の 1 となっている。さらに公立の通信制高校に比べるとおよそ 10 分の 1 の少人数教育を行っている。

図 19 では星槎学園高等部各教室、星槎中学高等学校と他の全日制高等学校の教職員 1 人あたりの生徒数を示した。星槎学園高等部各教室、星槎中学高等学校において教職員 1 名あたり生徒数は 4.2～8.1 であるのに対して、県立高校では 17.7、私立高校は 17.1 と倍以上の開きがあった。

さらに、星槎グループの教職員 535 名のうち、166 名は支援教育カウンセラーの資格取得者である。

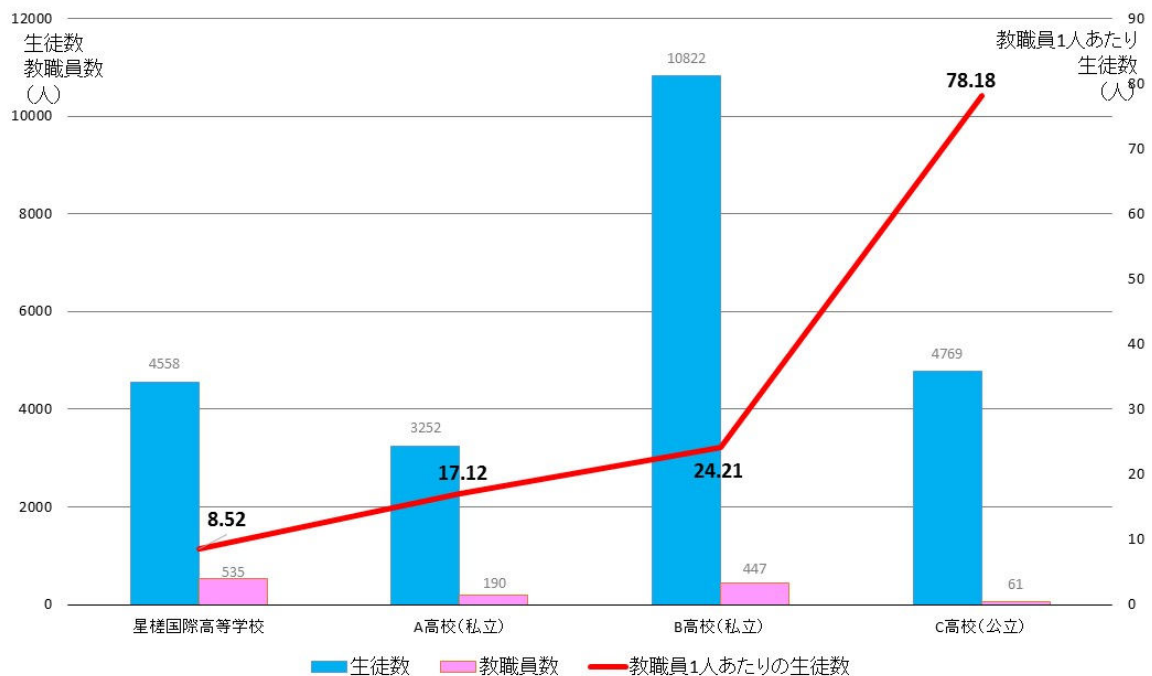


図 18 星槎国際高等学校と他の通信制高校の教職員 1 人あたり生徒数

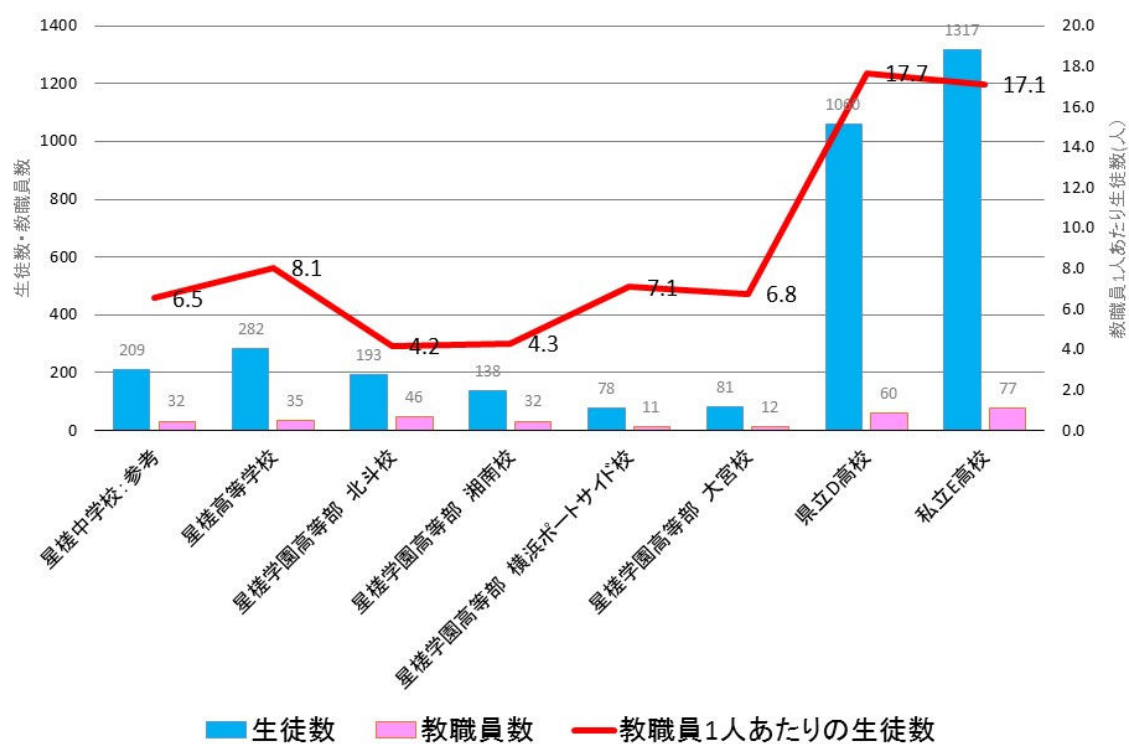


図 19 星槎学園高等部、星槎中学高等学校と他の全日制高等学校の比較

第3節 星槎の発展の可視化

第1～2節で示した内容を総合して、発展と停滞の可視化を試みた。年度ごとでは比較がしにくいことから縦軸に卒業生数を、横軸に収入、星槎のメディアへの登場回数、発達障がいメディアへの登場回数をそれぞれ座標にとって年ごとの推移をみた。

第1項 卒業生数と収入

卒業生数と収入の関連を図20に示す。縦軸に星槎学園、星槎国際高等学校、星槎中学高等学校の卒業生数、横軸に同校の帰属収入金額を置いて、1999年～2012年までの位置をプロットした。卒業生は1999年から2005年までの間は、星槎国際高等学校の設置により急伸するが、2005年以降は連携校の独立が続いたことから停滞に入った。収入は2001年～2007年の間連携校の独立の影響を受け停滞した後、星槎高等学校開校、星槎学園大宮校、横浜ポートサイド校開設を受けまた伸びていく様子が見えた。

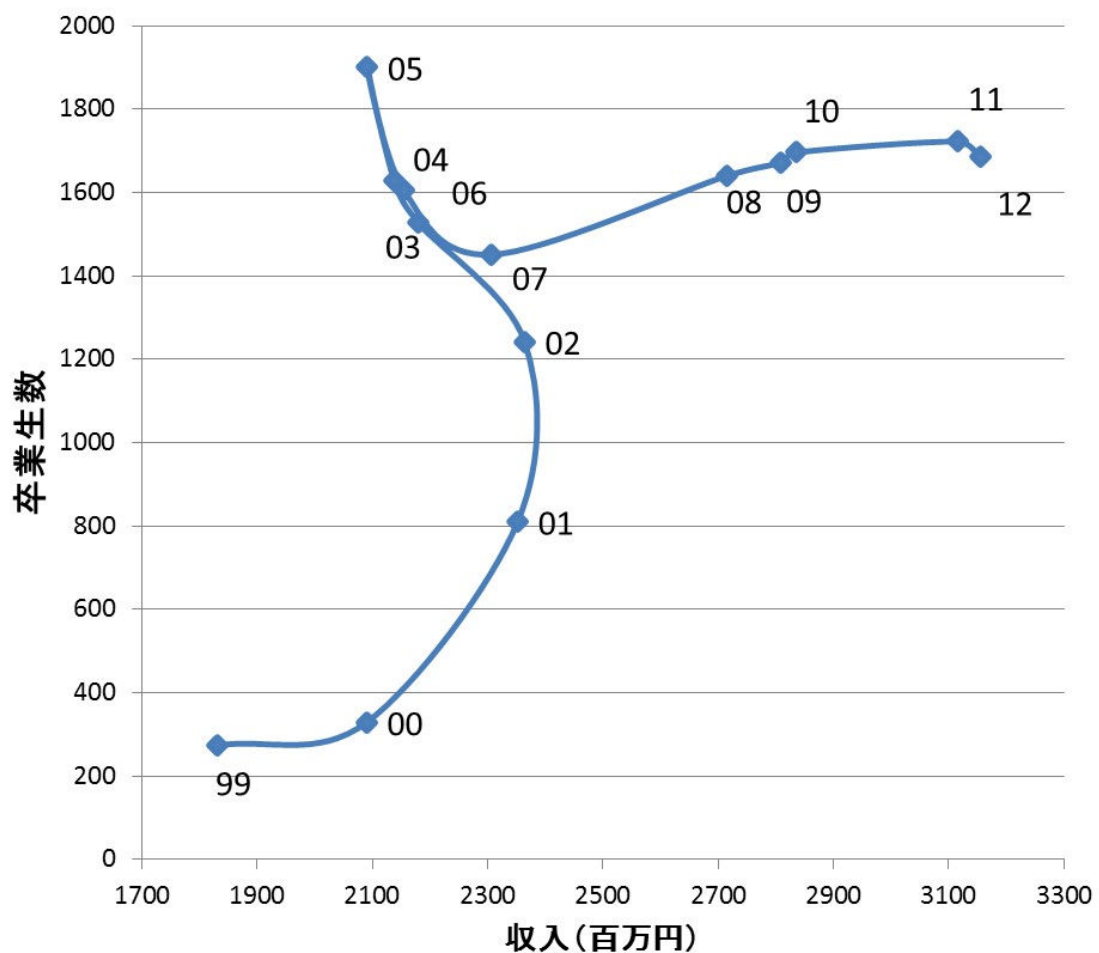


図 20 卒業生数と収入

第2項 星槎のメディア露出回数と卒業生数

星槎のメディア露出回数と卒業生数縦軸に「卒業生数」（星槎学園、星槎国際高等学校、星槎中学高等学校）を、横軸は「星槎グループのメディア露出回数」を図 21 に示した。図が示す通り、設立時には年間 80 を超える掲載があったが、その後 40～80 件を推移しながら、2005 年以降また減少傾向に転じた。2002 年～2005 年学習センターの開設に応じて地方版での取り上げが増加した。その後 2011 年にスポーツコース開設と東日本大震災影響によって急増し、2012 年もさらに増加している。

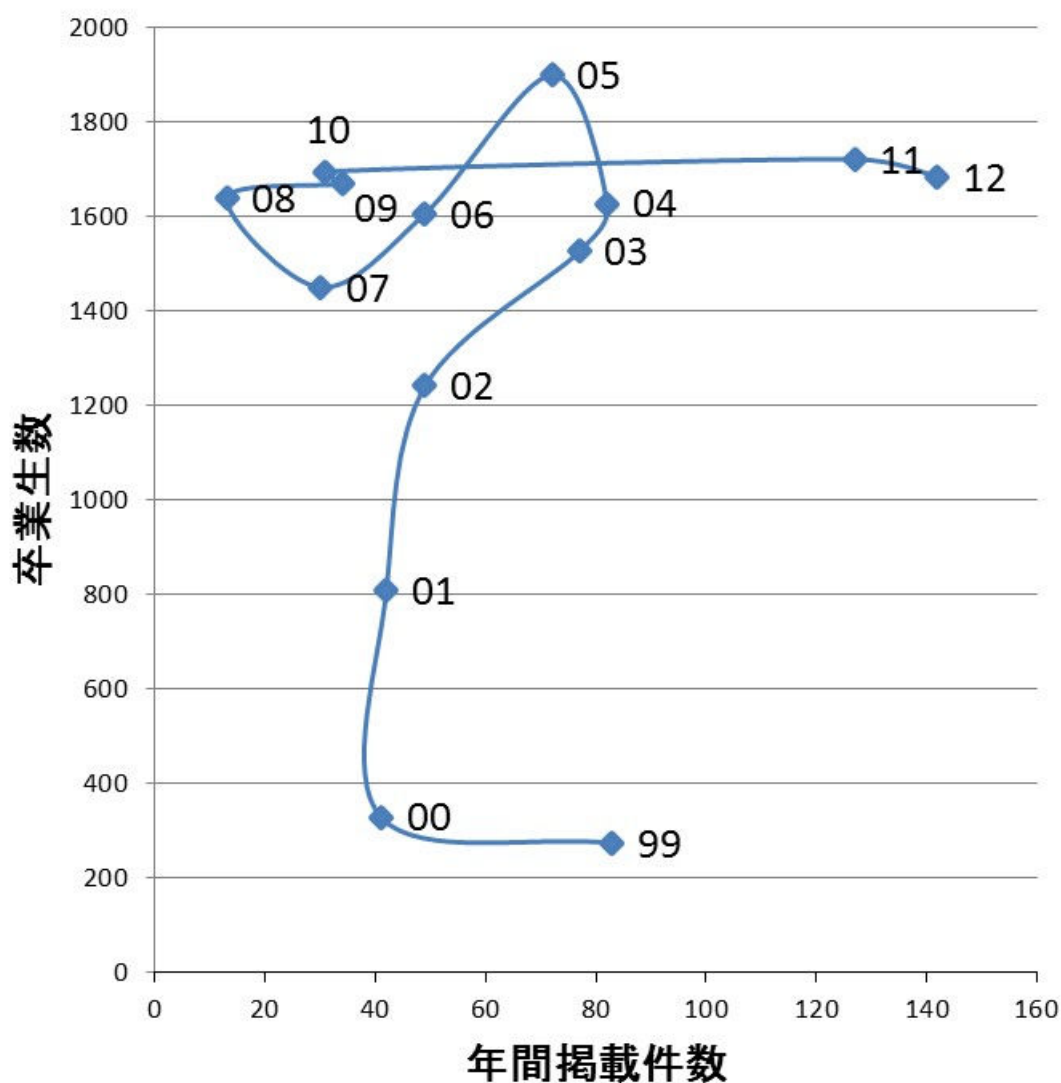


図 21 星槎のメディア露出回数と卒業生数

第3項 卒業生数と発達障がいのマスコミへの掲載回数

卒業生数と発達障がいのマスメディアへの掲載回数を図 22 に示す。縦軸を卒業生数（星槎学園、星槎国際高等学校、星槎中学高等学校）、横軸には星槎に限らず、一般的な「発達障がい」「学習障がい」の新聞への掲載回数を示した。2005 年までは双方とも増加していったが、2005 年以降は新聞への掲載回数へった。2003 年から 2005 年において 3 倍程度の伸びがあった。しかし、2006 年以降は掲載回数も 700 件程度から 900 年程度と多いが横ばいが続いている。卒業生数も同様に横ばいである。

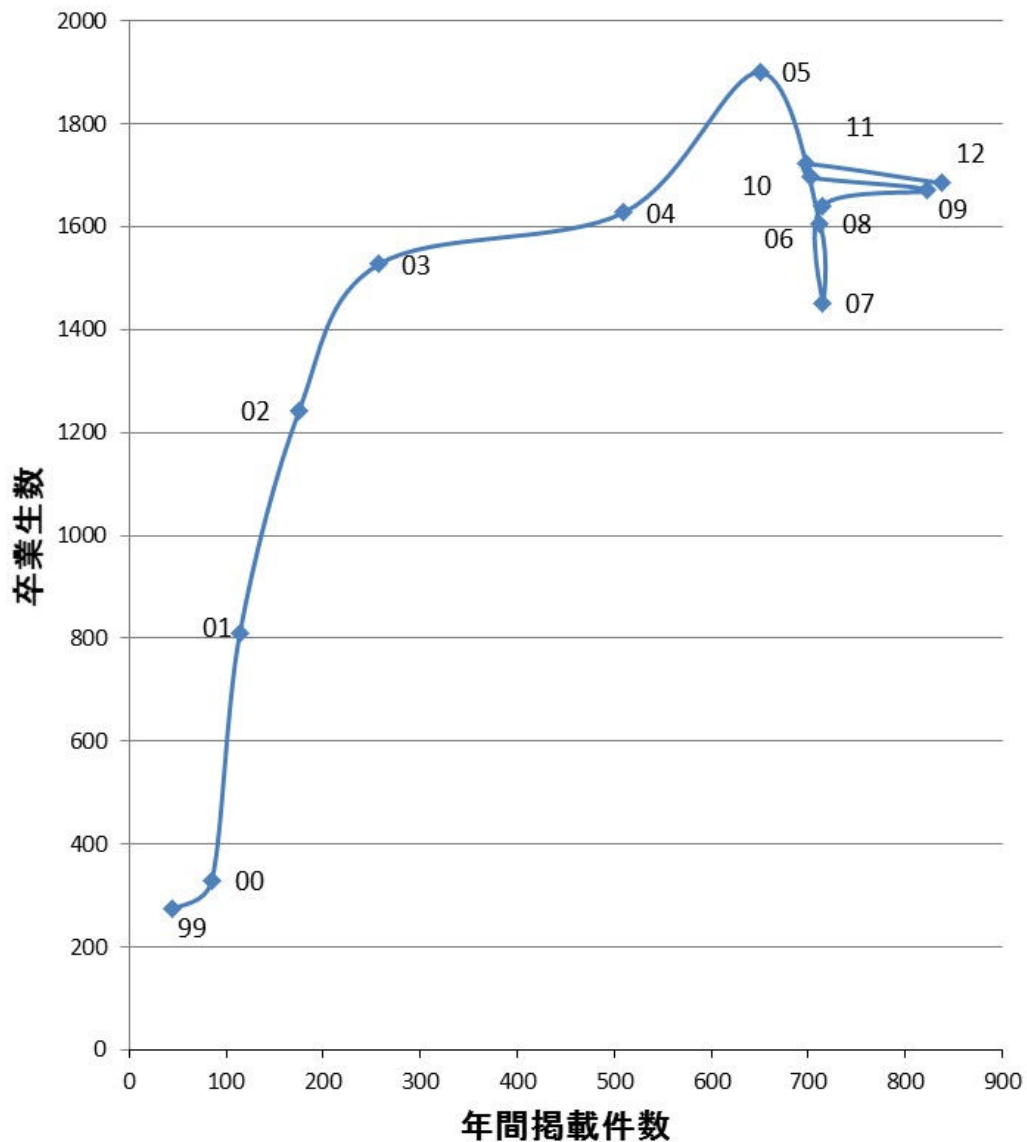


図 22 卒業生と発達障がいのマスコミへの掲載回数

第4節 星槎グループの壁とアクション

この変化を星槎学園、星槎国際高等学校、星槎中学高等学校の歴史と発展過程を踏まえて、星槎グループが直面した壁とそれを乗り越えるためのアクション、および星槎グループ 40 年間の中で、様々な停滞と逆転について取りまとめる。

第1項 星槎グループの壁

第3節で可視化したように、星槎グループの 40 年間に於いて、2005 年頃に 1 つの壁（停滞）があった。また、可視化のための十分な資料は揃っていないが 1999 年以前の星槎学園（宮澤学園）時代にも壁が存在していた。

2005 年の壁は競合校の増加による新入生の減少と急速に学習センターが増えたことに伴う教員の質の低下、人材の不足であった。これらの壁に対して、我々は転入生の受け入れ、職員研修の強化をおこなった。

1999 年以前の星槎学園（宮澤学園）時代にも同様のことを経験していた。開校当初は競合校が少なかったため、生徒が急増した。さらにそのニーズは全国から寄せられた。また、増加に応じられる職員の養成も追い付いていない状況で規模拡大が図れなかった。この問題の解決へのアクションとして星槎国際高等学校の設立がある。星槎国際高等学校、つまり広域通信制高等学校を設立することにより全国のニーズに応える体制づくりを図った。

いずれにも共通するのが、教員の不足である。この解決へのアクションの 1 つとして星槎大学の設置に至るのである。

以下の項で、それぞれの壁とアクションの詳細を述べる。さらに、星槎大学、星槎中学高校が抱える問題についても壁とアクションを整理する。

第2項 星槎学園（宮澤学園）の壁とアクション

1985 年に開校した星槎学園（宮澤学園）は、当初 100 名の入学生を迎え、翌年からは 380 名前後という非常に多くのこどもに必要とされた学び舎であった。星槎学園の経験した壁とアクションおよびその結果を表 12 に示し、以下に詳細を述べる。

表 12 星槎学園における壁とアクションおよびその結果

壁		アクション	結果
外的要因	私学からの批判 行政からの批判 サポート校増加 業界全体の質低下	対象者ごとに特化した教室 設置	意欲的教師の活躍
内的要因	教師養成追いつかず 生徒急増 学習障がい等の特性に対応できない教師増 教師希望者の公立志向	独自のプログラム 実施	目的別校舎の 高評価

1) 停滞と壁

1) 類似校の増加と粗悪な団体の増加

当時は企業外に独立した形で運営される技能教育施設は他には無かったが、現在全国に300校程度を数えるまでになった。多くが星槎学園のモデルに倣ったものである。追従校の中には単純な収益を期待して事業を始める者も少なくなかった。また、学校教育法上の1条校ではないために、校地校舎の自己所有を原則とせず、株式会社でも事業が可能、先行投資が低く抑えられるなどの要因から、収益重視などの多種多様な意図を持った追従校が参入した。その結果、教育の質や環境を始めとして、子どもにとって良好な状況とはかけ離れた場所（追従校）も存在することとなった。その結果、教育関係法規からは統制のとれないサポート校の増加にも繋がり、これもまた収益のみを追求する手段として利用される場合があり、それによりいわゆる業界としての社会的評価が下がり、また別の「停滞」の予兆が見えてくることにもなった。

2) 生徒の急増

星槎の生徒数が増大していく中で、星槎グループはまた新たな必要性に直面することになった。星槎学園は一時期生徒の急激な増加により利益率が大きく上がったが理念とその具現化という点では停滞に陥った。それは1つの校舎で生徒が1000人を超えた時期である。生徒対応不足、全教職員会議、教師間の意思疎通もままならず、我々が目指す教育理念から大きく逸脱した。

星槎学園は2006年3月まで、4校舎に分かれていた。（第一校舎、昂校舎、青葉校舎、湘南校舎）その第一校舎が一般的な学校の運営形態に近づいていったため、教職員の中にも「公立学校寄りの意識」が強くなっていき、本来の存在意義を失いかけていった。本体自体が「社会的必要性」を見失い、「教育的効果」の向上力を失い、経済的な安定のみを追求する「停滞」に陥ることになった。さらに生徒数が急増したために、大人数の中で最初からはうまく人間関係を構築できない子どもや、大きな学校という箱に足が向かない子どもたちが出てきた。

2) アクション

星槎グループでは、生徒の急増に伴って発生した、大人数にうまく対応できない子どもに対しては、その特性や必要性に即した小規模な分校（150 名から 200 名程度）を別途設置し、実践と検証を繰り返し、教育内容の向上と人材の育成、ノウハウの蓄積を行ったのであった。また、停滞からの脱却に向け、またグループ全体の発展を見据え、結果として後にこの学校は閉校した。閉校時に在籍していた子どもたちは 2006 年 4 月より星槎高等学校へとスライドできる体制を整えた。これに伴い、在籍する子どもたちは混乱を来さず、学習を続けることが可能となった。（図 23）

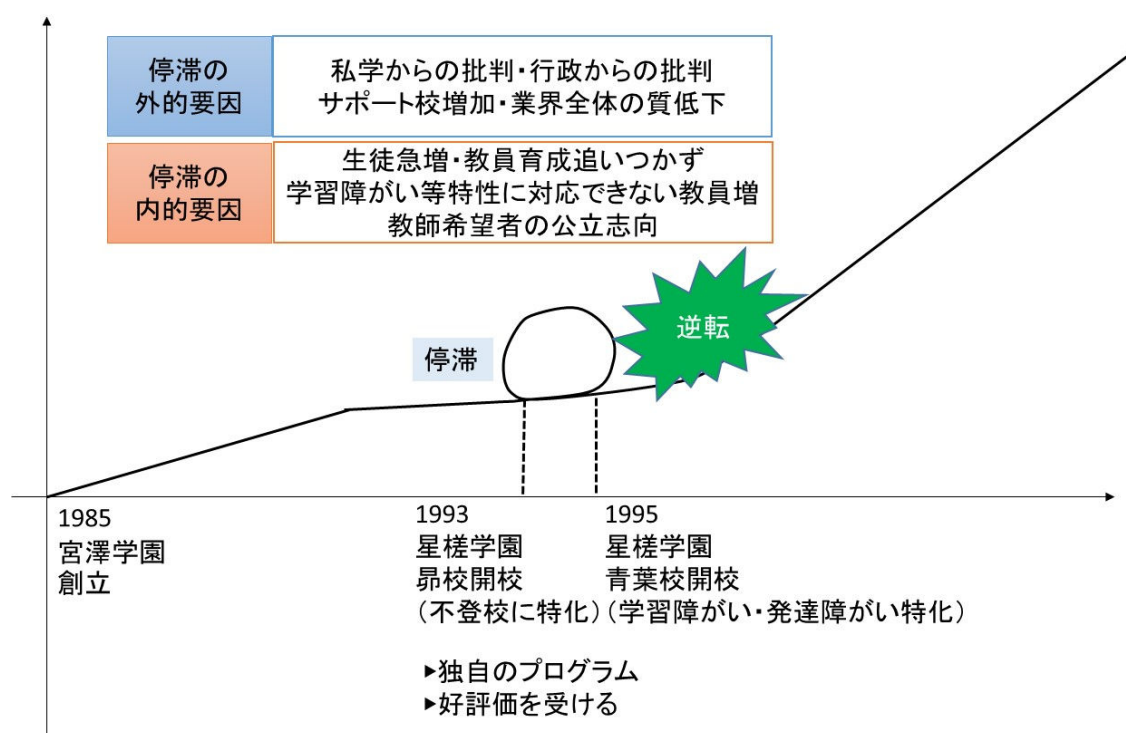


図 23 星槎学園の壁とアクション

3) 社会の要請

星槎学園は、日本で初めての学習障がいに対応する校舎（青葉校）や、不登校の子ども達に特化した校舎（昂(すばる)校）を開校した。これらのことが教育関係者の耳目を集めることになり、各教育委員会からの視察や見学者などが劇的に増加していき、社会的なインパクトも大きくなっていった。

もともと新規の教育モデルであった本校は、私学関係者から多くの批判を受けて開校したのだったが、初年度から生徒数が順調に伸びたことは社会的必要性を証明しており、明らかな批判は次第に少なくなっていった。

第3項 星槎国際高等学校の壁とアクション

1999年に星槎国際高等学校を開校すると、日本で初めての登校型通信制高校で独立した学習センター方式を唯一正式に認められた学び舎として社会に大きなインパクトを与えた。

星槎国際高等学校は全都道府県の学事課（私立学校所轄）及び教育委員会（公立学校所轄）に各都道府県で教育活動を行うことの許可を受けている日本で唯一の広域通信制高等学校である。壁とアクションおよびその結果を表13に示し、以下に詳細を述べる。

表13 星槎国際高等学校の壁とアクションおよびその結果

壁		アクション	結果
外的要因	連携校の独立 形式模倣の追従校増加 利益追求型追従校増加 株式会社立の参入（規制緩和） 業界全体の評価低下 新展開地における認知不足 大都市圏以外の根強い公立志向 規制緩和などによる連携校の独立 公立校入学容易	地域との関わり強化 教育内容の差別化 教師研修の強化 転入・編入生の獲得	評価を受け生徒増 学習センター 多校展開 専攻科・適応自立支 援教室・フリース クールなど 教師の資質向上 ネットワークの強化
内的要因	連携校独立による一時的な生徒減 全国展開に対する人材不足 地域採用の学習センター長への研修不足 地域採用の人材への研修不足 マンネリ化		

北海道芦別市に本校を構え、北海道の大自然や文化、地域の方々を「教育資源」として取り入れ、集中スクーリングで「非日常から学ぶ」教育活動は大きな効果を生んでいる。もとも他の通信制高等学校と連携していた宮澤学園は、その名称を星槎学園と変更し、教育的・認知の一体感のもと、星槎国際高等学校との技能連携に切り替えたのであった。これにより「経済的安定」が比較的早めに整うことになった。

1) 停滞と壁

(1) 競合校の増加と新入生の減少

この星槎国際高等学校の独立型学習センターを有する登校型通信制高校は非常にユニークで社会的必要性に答えられるビジネスモデルであったので、2013年までに日本国内に100校近い類似した学校が誕生することになった。しかし中には既に閉校してしまった学校もあることが示すように、収益を目的として事業運営をするなど、本来の主旨とは異なる事業体も少なからず存在し、教育や教育環境の質の低下やずさんな経営を招き、いわゆる業界全体の評価を低下させることに繋がった。（表14）少子化の中での類似学校の乱立は限られた市場の中で生徒を取り合うモラルの低下ももたらした。

表 14 通信制高校に関連する不祥事

No	年月日	学校名	所在地	内容
1	1997/2/18	学校法人A	三重県	社会福祉法人「徳風会」(大阪府枚方市)グループが公費を不正流用していた問題が発覚したのを受けて、県が私立専修学校振興補助金の使い道を立ち入り調査
2	2000/5/9	B高校(通信制)	滋賀県	文部省令違反の越境入学問題で、補助金8割返還へ
3	2000/5/30	B高校(通信制)	滋賀県	文部省令違反の越境入学問題で、補助金8割返還へ
4	2002/2/24	C高校	山梨県	県の認可を得ないまま、名古屋市内の学習塾に通信制高校のスクーリング会場を開設
5	2002/10/30	D高校(通信制)		民間の通信制高校、定員の2倍、規定授業せずなどのずさんな実態を、生徒支援団体が初の全国調査へ
6	2003/9/6	E高校	滋賀県	一部教員が免許外科目を教える。県より厳重注意と補助金減額などの処分を受ける
7	2004/6/1	F高校(通信制)	東京都	教科書補助金を多く受け取り、都に補助金返還
8	2006/4/7	G高校(通信制)	三重県	野球部員ら除き2005年度の健康診断を行わず、三重県から改善指導
9	2009/1/20	学校法人H	兵庫県	西宮市内の国有地売却を高額で落ししながら辞退。その後知人に応札依頼し、当初の落札額より約七千万円安い値段で土地と建物を入手。
10	2010/4/10	学校法人I	埼玉県	ずさんな経営管理に県が改善指導を実施。補助金ストップ。教員の相次ぐ流出で人材不足となり県や国からの再三にわたる行政指導を受ける。
11	2010/5/28	J高校(通信制)	茨城県	株式会社立の通信制高校。HP上で「就学支援金」を同校のみで受け取れる特典かのように表記した生徒募集広告を掲載。大子町より指導を受ける。文科省も実態調査に乗り出す。
12	2012/4/11	K高校	愛媛県	就学支援金を不正受給。
13	2012/8/19	L高校(通信制)		構造改革特区法に基づく「株式会社立」の通信制高校の7割が、同法が禁じている特区外で教育活動
14	2013/5/4	学校法人M	大阪府	同法人が運営する早稲田摂陵高と同じ敷地内に立つ別校舎で通信制の向陽台高を運営。府は同法人に改善を求めた。
15	2013/12/1	N高校(全日制)	千葉県	8億円超の負債を抱えて経営破たんが発覚。国の就学支援金や修学旅行積立金などを流用。

(2) 人材の不足

それまで、神奈川県・静岡県において展開をしていた星槎グループが北海道から沖縄に至るまでの物理的な広がりを持つことになったが、検証するまでもなく、これに人材の供給が追いつかなかった。

特に各学習センターのセンター長はその地域の教育関係者を充てたが、星槎人としての十分な研修を事前に行えなかったために教育活動の表現にばらつきが出てしまった。そのため各校の教師の質や士気にも若干の影響が出て、一時的な「停滞」が生まれた。

2) アクション

生徒数の減少に対しては、転入生の受け入れに積極的に取り組んだ。

人材不足に対して星槎グループでは必要な研修を積み重ね、人員の再配置を繰り返すことで、その「停滞」を乗り越えていった。(図 24)

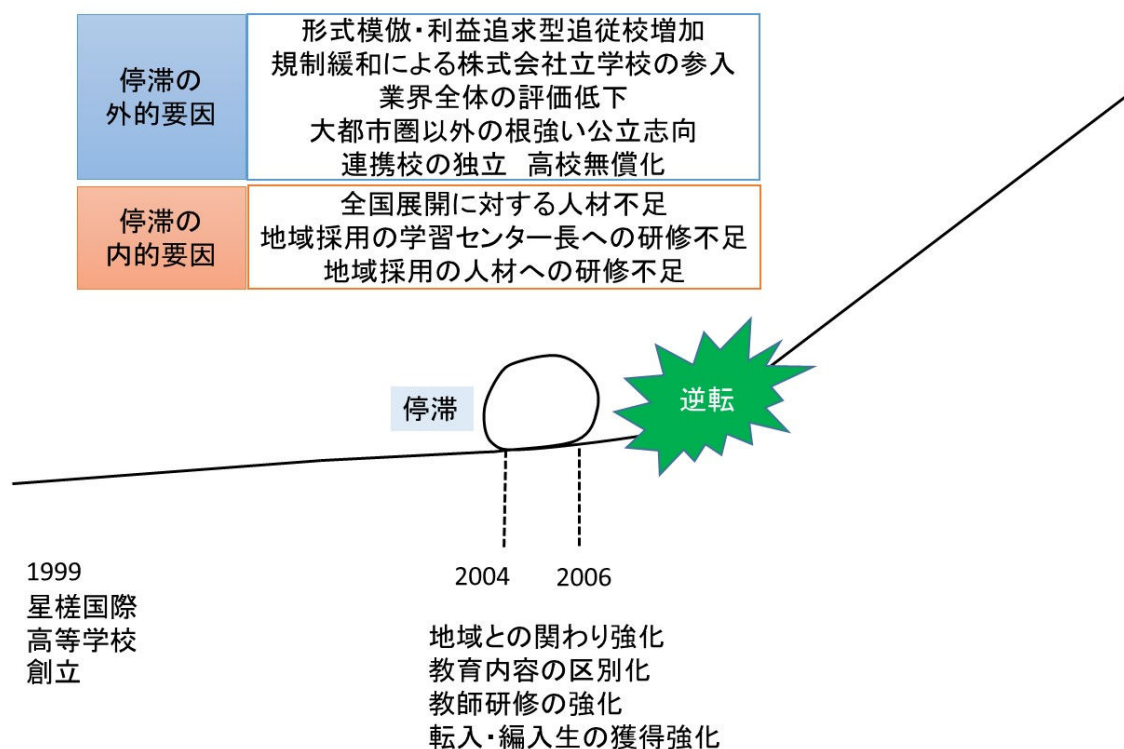


図 24 星槎国際高等学校の壁とアクション

3) 社会の必要性

不登校や発達上の問題を有する子ども達にとっては学習内容もさることながら、登校日数というのは大きな課題であった。「子ども達が学校に合わせるのではなく、学校が子どもたちに合わせる」を実践するための登校型通信制高等学校の設置は「社会的必要性」に対して大きな1つの解決策として迎えられた（図 25）。

法的には通信制高等学校の条文には「毎日通ってはならない」とは書いていないという「最大限の解釈」を行い、また、学習センター方式の導入にあたっては、正式な校地校舎の一部としての要件を満たすという「法令遵守」の要件も満たした。

また、帰国子女の不登校等の問題に対応するために、海外に家族で赴任している就学期の子ども達が帰国する際に責任を持って受け入れる体制を作ったのであった。これは、帰国前にも入学、転入編入ができ、事前学習などを現地で行うことが可能なシステムであった。保護者からは帰国前の不安回避として、とても喜ばれている。具体的には、星槎国際高等学校の学則第4条教育区域（教育活動を行う地域 表 15）に示す通り、現在国内は47都道府県、国外は54カ国となっている。

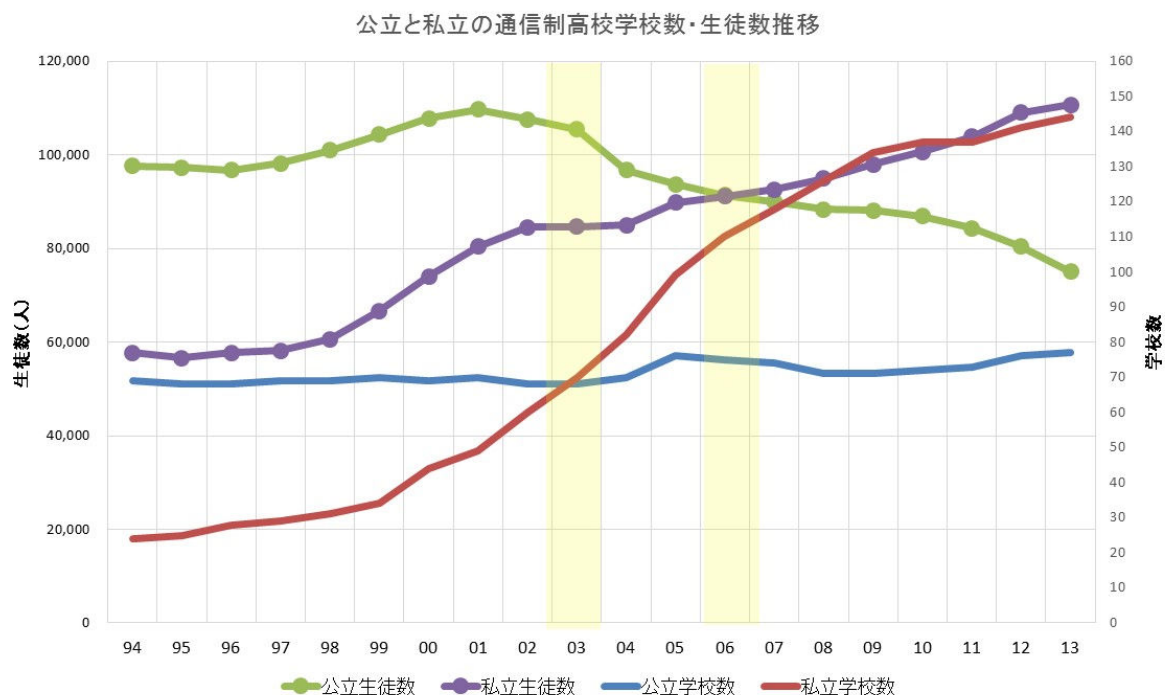


図 25 通信制高校の急増³²

表 15 星槎国際高校学則抜粋 教育を行う地域（47 都道府県 54 カ国）

1.北海道 2.青森県 3.宮城県 4.山形県 5.秋田県 6.岩手県 7.福島県 8.群馬県 9.栃木県 10.埼玉県 11.茨城県 12.千葉県 13.東京都 14.神奈川県 15.富山県 16.石川県 17.福井県 18.新潟県 19.長野県 20.山梨県 21.静岡県 22.愛知県 23.滋賀県 24.京都府 25.大阪府 26.奈良県 27.三重県 28.兵庫県 29.和歌山県 30.岐阜県 31.鳥取県 32.島根県 33.岡山県 34.広島県 35.徳島県 36.香川県 37.愛媛県 38.高知県 39.山口県 40.福岡県 41.佐賀県 42.大分県 43.長崎県 44.熊本県 45.宮崎県 46.鹿児島県 47.沖縄県

48.インド 49.インドネシア共和国 50.シンガポール共和国 51.タイ王国 52.中華人民共和国 53.台湾 54.大韓民国 55.フィリピン共和国 56.ベトナム社会主義共和国 57.マレーシア 58.グレートブリテン及び北アイルランド連合王国 59.イタリア共和国 60.ドイツ連邦共和国 61.フランス共和国 62.アメリカ合衆国 63.メキシコ合衆国 64.アルゼンチン共和国 65.チリ共和国 66.ブラジル連邦共和国 67.オーストラリア連邦 68.スリランカ民主社会主義共和国 69.パキスタン・イスラム共和国 70.バングラデシュ人民共和国 71.ミャンマー連邦共和国 72.アラブ首長国連邦 73.イラン・イスラム共和国 74.サウジアラビア王国 75.トルコ共和国 76.バーレーン王国 77.カタール国 78.オーストリア共和国 79.オランダ王国 80.スイス連邦 81.スペイン 82.チェコ共和国 83.ハンガリー 84.ベルギー王国 85.ポーランド共和国 86.ルーマニア 87.ロシア 88.スウェーデン王国 89.エジプト・アラブ共和国 90.ケニア共和国 91.南アフリカ共和国 92.カナダ 93.グアテマラ共和国 94.コスタリカ共和国 95.コロンビア共和国 96.パラグアイ共和国 97.パナマ共和国 98.ベネズエラ・ボリバル共和国 99.ペルー共和国 100.ニュージーランド 101.ブータン王国

第4項 星槎大学の壁とアクション

2004年に星槎大学を開学したが、その主たる意図は「共生社会の創造に資する」ことにあるが、もう少し細分化された観点から表現すれば「特性あるこどもたちを理解する大人を増やす」ということでもあり、「現職の教師が学ぶ環境を提供する」ということであった。通信制課程のみを設置する大学としたのはそのためである。大学においてもいくつかの壁があり、先の見える赤字ではあったが経済的安定までには数年を要した。（表 16）

表 16 星槎大学の壁とアクションとその結果

壁		アクション	結果
外的要因	大学で学ぶことに対する常識の壁 子どもの発達を学ぶ通信制大学 追従校の増加 新規の取組に対する私学・行政からの批判 大学として無名	全国海外に点在する学生の交流の場としてSNS開設 (文部科学省GPIに通信制大学として初の選定) 学生目線での事務対応で 時間的経済的不安の解消	目的意識を持った学生・現職教師の増加 発達障がい等に特化した大学認知度の向上
内的要因	学生数増加に起因する学生サービスの質低下 人材育成不足 教員の既存大学風土(行動規範)からの脱却難 教員組織の高齢化	教員免許更新講習開設 フィールドワークの充実 教員免許等資格の充実 組織の建て直し	教員免許状更新講習の人気増大

1) 壁と停滞

1) 学生募集

大学において星槎が無名であったという事に加え、共生科学部という学部は日本に 1 つしかないが、逆に言えばなじみが無いということでもあり、当初学生募集に苦戦を強いられた。

2) アクション

開学する際に学生の利便性を最大限優先する大学とすべく、「法令遵守と最大限の解釈」を行った。例えば、在籍期限はない（法令上の定めはない）、多様な科目群から自分の好きな内容が学べる、個人の予算に合わせて（1 科目だけからでも）学べるなどである。特に教師を仕事とする方々が必要と思われる科目や資格を充実させた。そのため、その評判が徐々に口コミで広がっていった。

また 2008 年に全国に先駆けて「免許状更新講習プログラム開発事業委託事業」の認定を受けた。この認定の核は「部分的に困難をもっている学習障がい、発達障がいの児童、生徒への支援を中心に、特別支援学校教諭、通常学校教諭の境をなくしたインクルージョン教育の視点での実践指導力向上」を目的としていた。その後 2009 年に正式にスタートした免許状更新講習は、受講生の口コミによってその必要性が評価を得る事ができ、初年度から受講人数は全国最大規模で、2009 年から 2013 年 12 月 1 日現在までの 4 年間の間に 4 万 7066 人が星槎大学の講座を受講した。(表 17) これは全国公私立大学の中で最も多い実績と考えられる。全ての教師が 10 年に一度は受講することが義務づけられている免許状更新講習の受講生数がこれだけ多いことは、「社会的必要性」と「教育的な効果」の裏付けであると言える。また、星槎グループ内の教職員研修も、この大学の枠組みを活用することで進めていくことができた。(図 26)

表 17 星槎大学 免許状更新講習受講者数

	2009				2010				2011				2012				2013			
	対面		通信		対面		通信		対面		通信		対面		通信		対面		通信	
	必修	選択	必修	選択	必修	選択	必修	選択	必修	選択	必修	選択	必修	選択	必修	選択	必修	選択	必修	選択
幼稚園	63	78	7	9	177	339	46	56	227	466	29	41	188	489	57	48	339	615	127	9
小学校	651	758	133	92	1256	2196	141	154	1808	2880	230	249	1516	2552	330	397	1232	1853	343	30
中学校	376	324	87	78	598	941	120	119	842	1296	190	223	748	1301	243	271	888	1420	376	32
高校	338	299	126	98	560	724	163	156	862	1374	270	281	599	1194	293	276	265	420	176	18
特別支援	120	168	12	5	220	399	22	13	280	519	39	39	203	528	64	61	56	106	21	15
中高一貫	39	27	8	8	103	136	26	25	121	164	32	30	62	116	28	31	45	65	37	3
その他	46	69	6	4	46	111	21	20	73	122	13	16	56	117	21	19	90	141	29	2
小計1	1633	1723	379	294	2960	4846	539	543	4213	6821	803	879	3372	6297	1036	1103	2915	4620	1109	98
小計2	3356		673		7806		1082		11034		1682		9669		2139		7535		2090	
合計	4029				8888				12716				11808				9625			

(注) 星槎大学において、2012 年度同講習の必修領域を受講したものは、**4,408 名**である。

公式には文部科学省は、受講生数を大学別に公表していないが、文部科学省発表資料によると当該年度に、必修領域募集を 500 名以上で行ったのは全国 30 団体（27 大学、1 大学連合、2 団体）であり、1,000 名以上で募集したのは 8 団体（7 大学、1 大学連合）である。この 8 団体中 4 団体はインターネットによる受講形式をとっている。インターネット形式の講座を行っている大学等を除くと星槎大学は最大受講数である。同じく当該年度に、必修領域を開講した大学等は 308 であり、講座数では 751 講座であった。受講生数は、92,392 名であるが、募集数合計は 115,114 名であり、募集数に対する受講生の充足率は 80.3%であった。最大の募集数は桜美林大学で 5,000 名であるが、平均充足率（80.3%）と仮定して推測する受講者数は 4015 名であり、同様の方法で更新講習を行っている放送大学の実際の充足率 2.4%（放送大学自己評価書 2010 年）を鑑みるに、星槎大学の受講者数が日本最大であると考えられる。

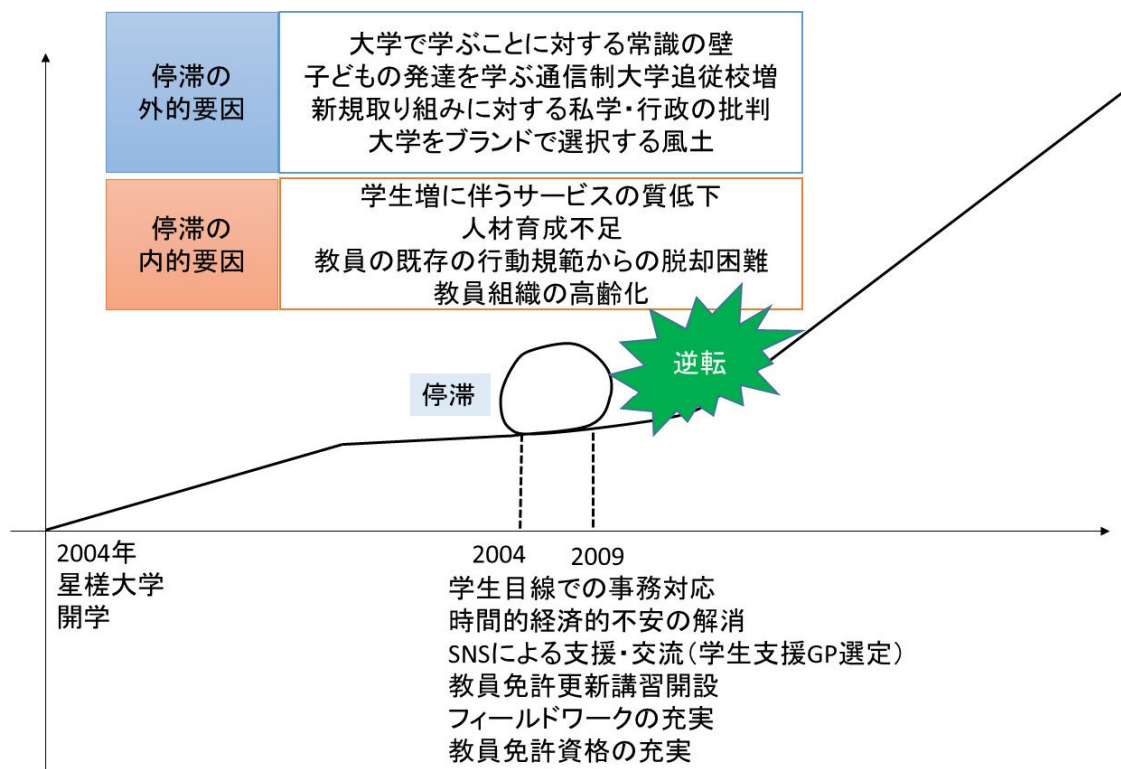


図 26 星槎大学の壁とアクション

第5項 星槎中学高等学校の壁とアクション

2005年に星槎中学校、2006年に星槎高等学校を開校したが、これは、特区を利用して学習指導要領を子どもたちに合わせた運用ができるようにしたという意味で画期的な開校であった。(表 18) 壁とアクションを図 27 に示す。

表 18 星槎中学高等学校の壁とアクションおよび結果

	壁	アクション	結果
外的要因	入学倍率上昇による入学の難化 教師希望者の公立志向 公立中学校及び高校の無償化による学費比較	教育内容の差別化 実績に対する社会的認知	定員枠の増加へ 星槎モデルとして 定着
内的要因	入学生は確保されるが故の工夫・ 進化の欠如 教育活動のマンネリ化 人材育成の不足	生徒参加型授業・ 行事の充実 地域巻き込み型活動の充実	

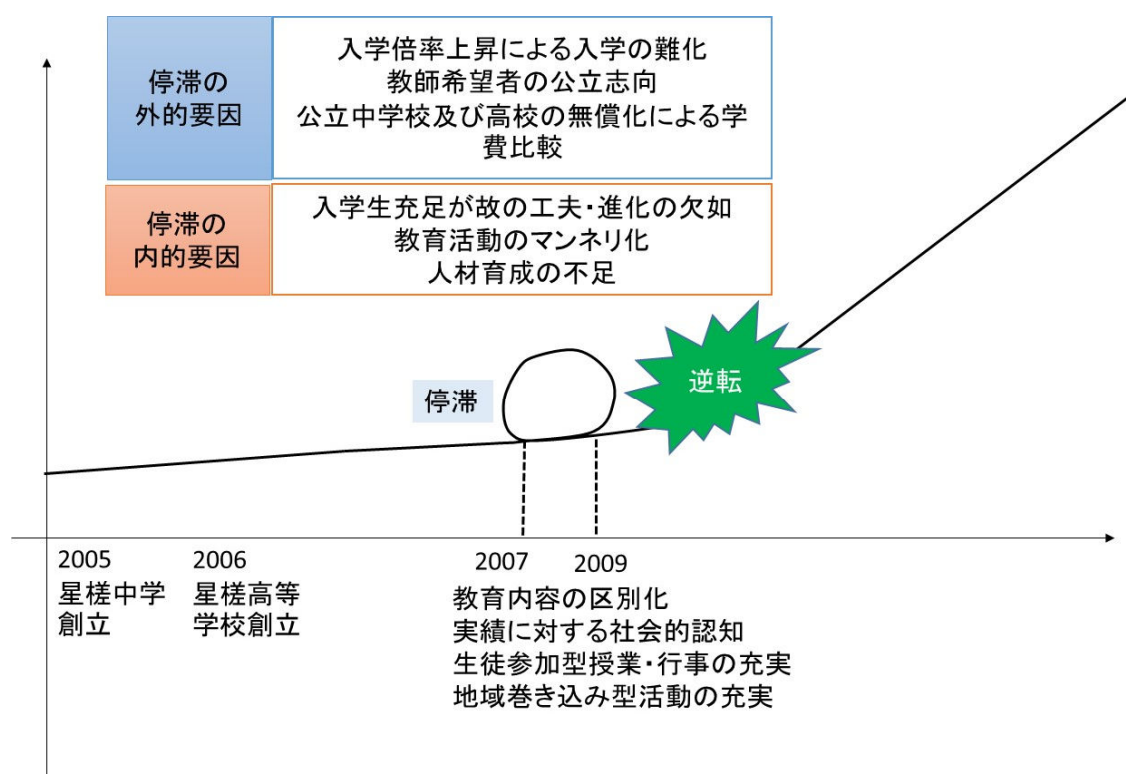


図 27 星槎中学高等学校の壁とアクション

1) 壁と停滞

1) 入学希望者の増加

入学希望者は増加し続けている。倍率が上昇しており、星槎の学習環境を必要としている生徒においても入学を許可できない状況となっている。

2) 義務教育の壁

開校時は義務教育段階（中学校）の申請でもあり、行政が通例以上に慎重になっていることに加え、これまでは無い仕組みをもって申請をしたために、他の私学からは数多くの慎重な質疑がなされた。また特区の申請に関しても行政が当初消極的な対応を見せたために多少の困難を迎えた時期もあった。

2) アクション

特区制度は不登校児童生徒等を対象とする特別の教育課程を編成して教育を実施する指定校という形で制度化されたことにより、不登校状況にある子供でも対応できる中学を設立することができた。

不登校状況にあるこどもたちに ICT（Information and Communication Technology）を活用した授業を展開できる特区も同時に受けることができた。これは「法令遵守と最大限の解釈」からさらに法律に対するより大きな影響力をもった取り組みとなったことを示している。

さらに星槎中学高等学校では英語や数学といった科目は習熟度別にクラスを再編し、1

クラス 15 人以下に設定し、1 人ひとりにあったプリントを用いて授業を行う等細部にわたり工夫をした結果、その「教育的効果」は顕著であり、社会的必要性の高さとあいまって中学校の入学倍率は 3 倍程度で推移、「経済的安定」も実現したのだった。

3) 社会的必要性

星槎中学高等学校は中高 6 年間一貫教育が実現できる学び舎であり、1 人ひとりの子どもたちに何が必要かを全教職員で共有する「IEP (Individualized Education Program =個別指導計画)」を日本で初めて全校導入した学校である。これについても日本全国からの視察が絶えない。

様々な困難や壁があったが、その都度、社会的必要性に裏付けされていることを訴え続けることで行政の中でも理解者が増えていき、その困難を乗り越えて前に進むことができた。

しかしながら、まもなく開校 10 年を迎えることとなり、新たな社会的必要性に応える変化の時期を迎えている。入学希望者数も教育委員会等の視察も経済的安定もあるが、何よりも優先すべき社会的必要性を追求し続けることを止めては、いずれ「停滞」がやってくるのは星槎グループの歴史を検証すれば明らかである。

これらの展開は、全ての起点となる「社会的必要性」を正面から見つめて捉え、星槎学園から始まる人材育成とそのための教育内容の充実が「教育的効果」を高め、「法令遵守と最大限の解釈」をこどもたちに「こんな学校があっても良いよね」と提案するという行動の蓄積であることが分かった。

第 5 節 星槎グループのブレイクスルー（逆転）に共通する因子

星槎グループの辿った段階的な対応に着目すると 1 つの流れが見て取れる。それは新規の学校を開設時に壁があり、乗り越え設置した後にも必ず「停滞」がおこり、それを乗り越えていくという流れである。いかに乗り越えたのか、そこに共通していた因子は何だったのかも併せて振り返る。

第 1 項 子ども first

第 1 節において述べたように、全ての事業設置においても「社会的必要性」を起点としていた。加えてその際に既存の学校の在り方にとらわれずに問題点を直視するよう試みた。ここで最も重要視したことは、「こどもの視点」である。それが結果として、既存の学校の問題点に対する 1 つの解決策を提示することになり、社会に新たな仕組みを提案することとなった。「社会的必要性」だけに動かされるのではなく「こどもの視点」目の前の子には何が必要か、どういう環境であればこの子は学び続けられるのか。この子のために何とかしたい。ということをとえ 1 人だけのためであっても考え続けたことが、設立に向けた原動力であった。すべてにおいて【子ども first】を貫くことが問題解決の糸口となっていた。

第2項 法令遵守と最大限の解釈

私立学校の設置及び教育活動は厳格な法的枠組みの中で行われるので、教育的課題もその枠組みに起因して起こることも少なくない。星槎グループが新たな仕組みを構築する際、多くの場合は法的な整備が追いついていないために、多くの衝突があった。法的枠組みから生まれる課題に対する解決策は最大限の法的解釈であったり、特区制度の利用であったりした。現行法における最大限の解釈をして行くことに気が付くまでは大変な苦労を要した。このように【法令遵守と最大限の解釈】を備えることは星槎グループ発展の過程においても問題解決に必須の要素となっていた。

第3項 先生づくりと教育内容の充実

教育機関に課された使命として、何よりも重要なことは「教育的効果」を上げることである。このための取り組みとして星槎グループでは【先生づくり】に力をいれた。学習障がいや発達障がいを理解し教育にあたることができなければ、教育的効果を上げることはできない。理解した教職員を増やしていくこと、自前で理解ある教員を養成していくことが可能になったことにより、持続的な発展と拡大につながっていた。

【教育内容の充実】では星槎グループ独自の取り組みとして入学時の WISC の導入や習熟度別クラスでの教育、個別指導計画（IEP）などがある。これらにより、子どもの特性を理解しその子にあった学習を進めることを可能にした。他校との差別化においても【教育内容の充実】を進めることが、逆転を導く要素でもあった。

また、教育内容の充実においては、特に星槎グループの場合、地域社会との連携による教育活動を重視している。この活動により、地域の認知や参加が徐々に増えてきたことにより、教育内容も多様化させることができている。さらに、生徒たちが自らその不十分さを克服するべく「学校を共に創り上げていく」、そしてその意識と活動とを後輩に繋いでいくという流れをつくることにも重点を置いている。これは、子どもたちに様々なメリットをもたらしている。この流れをつくるには、開設時には法的基準はもちろんクリアした上で、施設的に必ず未完成な状況にしておくことが効果的であった。

第4項 星槎グループがたどった壁や停滞とアクション

【教育内容の充実】【子ども first】【法律、制度を読み解く】【先生づくり】の4つの要素が全て満たされたときに、はじめて「停滞」を乗り越え「逆転」した。表 19 に星槎グループが経験した壁、停滞と逆転につなげたアクションを示した。この「停滞」を軸とした「いかに乗り越えたか」という視点で具体例をまとめている。

表 19 星槎グループが辿った段階的な対応～「停滞」と「逆転」

		停滞(壁)	逆転(アクション)
星槎学園	創設期(第一校舎)	●私立学校関係からの批判 ●独立型技能教育施設の新規モデル ▶前例がない ●参入要件が低い ▶株式会社の参入(追従校:利益追求型) ▶業界としての評価下がる ●教師志望者の公立志向 ▶適切な人材確保の難航	○社会的必要性 ▶生徒数の増加(初 100 名、次 380 名) ○教育的効果 ▶柔軟なカリキュラム(体験型) ○法令遵守と最大限の解釈 ▶1 条校に準じる団体 ▶非課税団体・定期券発行など ○経済的安定 ▶生徒数の増加
	ニーズ対応小規模分校の設置(昂校・青葉校)	●追従校の増加 ▶教育の質の低下 ●サポート校の増加 ▶法的基準がない ▶利益追求志向の企業の参入容易 ●教育課題の顕在化 ▶登校拒否・不登校 ▶LD・学習障害・発達障害	○社会的必要性 ▶新たな教育課題への一早い対応 ▶不登校対応校・発達障害対応校 ▶生徒数の増加と社会的注目 ○教育的効果 ▶特性に合わせた対応と成長 ▶教職員にとって研修の日常化 ○法令遵守と最大限の解釈 ▶学習指導要領の解釈による生徒に最適な教育活動の提供 ○経済的安定 ▶ニーズ対応型による生徒数の増加 ▶商品構成の多様化によるリスクヘッジ
星槎国際高等学校		●登校型通信制高等学校という新モデル ▶追従校の増加 ▶利益追求型の増加 ●学習センター方式の乱用 ▶校地校舎の一部として認可受けした形態とは異なる形での追従校の運用 ●規制緩和による株式会社立の参入 ▶利益追求型の増加 ▶通信制業界全体の評価下落 ●全国展開に対する人材の不足 ▶現地採用者に事前研修育成の不足 ▶センター長への研修不足 ●不登校・発達障害「だけのための」学校というレッテル ●連携校の独立による一時的な生徒減	○社会的必要性 ▶生徒数の増加 ▶町おこしとの連動(芦別市他) ○教育的効果 ▶不登校や発達障害者への教育的環境を提供 ▶地域の場所文化を教育資源として取入 ○法令遵守と最大限の解釈 ▶通信制高等学校の規定には登校日数の上限は記載されていない(=毎日通っても良い) ▶学習センターは校地校舎の一部(=学校としての扱い、定期券等) ○経済的安定 ▶星槎学園の連携取り込み(基礎票として) ▶生徒数増加

	停滞(壁)	逆転(アクション)
星槎大学	●「大学で学ぶ」ことへの意識欠如 ▶大学は特殊な人の場所という常識の壁 ●「大学で学ぶ」ことへの不安 ▶学費・通学・仕事との両立難という意識 ●星槎大学への不安 ▶大学をブランドで選ぶ文化 ●こどもの発達に関する大学 ▶通信制追従校の増加 ▶発達障害を学ぶ学部が増加	○社会的必要性 ▶教師を中心とした学生数の増加 ▶現職教師がワンストップで必要な内容を学べる場所としての認知 ○教育的効果 ▶教師の問題意識に対する解決策の提供 ▶教員免許を軸とする資格の提供 ○法令遵守と最大限の解釈 ▶学生の利便性の最大化(在籍期限など) ▶学びの多様性の最大化(インターンシップなど) ○経済的安定 ▶学生数増加 ▶教員免許更新講習受講生
星槎中学高等学校 星槎中学高等学校	●公立学校との比較 ▶学費や費用対効果の比較 ●的確な層の入学者確保 ▶困難度の大きい入学希望者の増加 ▶倍率の上昇に伴い入学が難しい学校との認識広まる ●普通の中学高校との圧倒的区別化が弱くなる ▶生徒が順調に集まる＝工夫をしなくなる ▶生徒が順調に集まる＝市場をみなくなる	○社会的必要性 ▶引っ越してでも入学したい学校という認知 ▶教育委員会等の視察の受け入れ恒常化 ○教育的効果 ▶個別指導計画の定着と効果 ▶細部に渡る特性を踏まえた配慮 ▶地域を巻き込んだ活動 ○法令遵守と最大限の解釈 ▶特区▶準法たる学習指導要領を弾力的に運用 ▶不登校児童生徒等を対象とする特別の教育課程を編成して教育を実施する指定校(制度化) ▶不登校児童生徒が自宅においてIT等を活用した学習活動を行った場合の指導要録上の出欠の取扱い等について(通知)(制度化) ○経済的安定 ▶生徒数増加

第6節 成功要因の分析

【教育内容の充実】【子ども first】【法令遵守と最大限の解釈】【先生づくり】が好循環するためにはいくつかの仕掛けがあった。星槎独自の取組を紹介する。

第1項 理念に基づいた研修体系

星槎は教職員の資質向上と安定に力を入れている。教育機関に限らずどの企業でも同じであるが、私学では学校訪問や電話などの対応と面談時における的確な応答は重要である。訪問者に対し明るく笑顔で聞く耳を持ち、しっかりとした説明をし、心を動かし興味や入学してからのイメージを相手が持つことができる伝え方をするなどのいわゆる社内研修も実施しているが、それに加えて、教員の質向上の研究において何よりも大切にしているのは、星槎の理念の伝播と職員への浸透である。

星槎では集合型研修と職場内研修と自己啓発を3つの軸として星槎の理念に基づいた研修を行い人材育成、教職員の資質向上を図っている。

集合型研修については全体最適化を図る本部研修と、部分最適化を図る各校研修に分けて実施している。(図28、図29)

1) 理念を中心とした研修

特筆すべきは研修の中心には常に星槎の理念がおかれることである。研修は確かに知識や技術を身に付ける場ではあるが、何よりも教育に関わる人間として大切なことは、人としてしっかりと目の前にいる人間に関わっていくことであり、それには関わっていく側の人間性が非常に重要となる。

星槎はお互いに関わり合っていくことで双方の人間性を高めていくことができると理念にうたっている。まずはこの理念をしっかりと深めることが全ての研修の中心に位置づけられる。

これは星槎学園設立前の塾の時代から続いており、内容は進化しているが新たな課題が生まれ、その度改善のための検証と試みが行われている。

一方、一般的な内容も踏襲していく必要がある。教師の専門性とは学校運営の理念を基にした教育活動の実践に他ならない。私立学校であればより明確にその理念を学校運営に表わさなければ存在の意味が大きく損なわれることになり、それはとりもなおさず現場に立つ教師の役割が重要なことを示している。

星槎に限らず、私立学校は情報収集と募集をしなくてはならない。星槎では中学校においては卒業生の学園生活などの報告、高校においては転入生の報告などを通して、生徒を送り出した他の学校、教師との相互信頼関係を築くことになる。

これらを実現するために理念を中心とした研修があり、それが星槎の教師と公立学校の教師の差である。

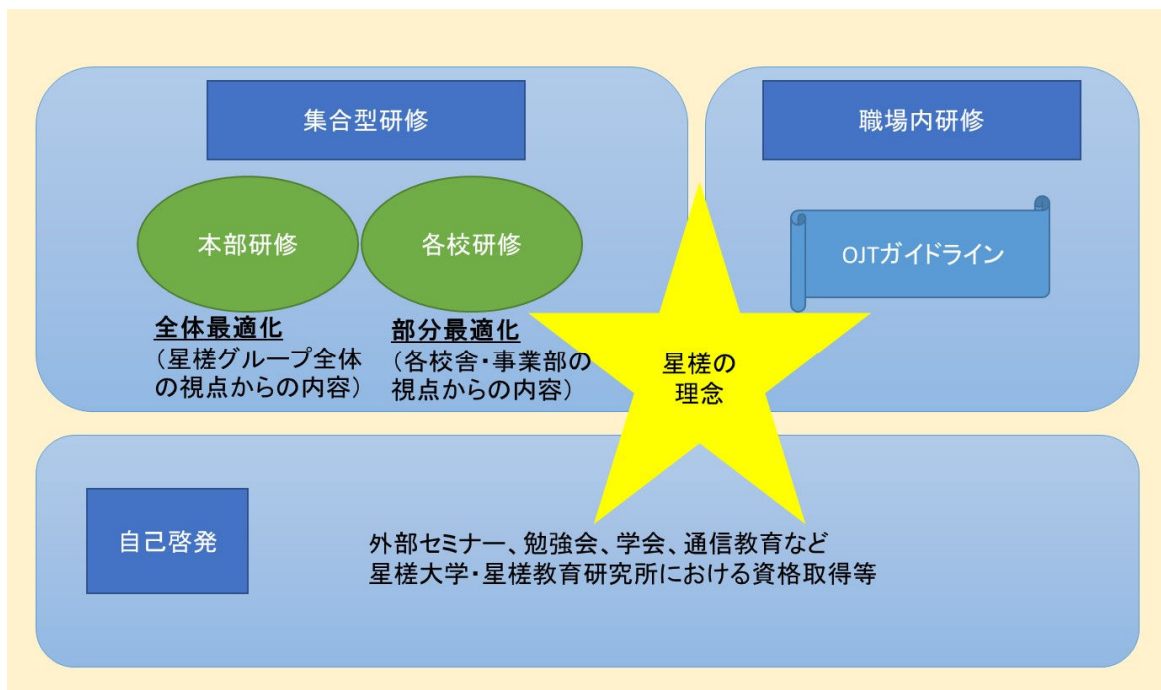


図 28 星槎の役割別研修体系

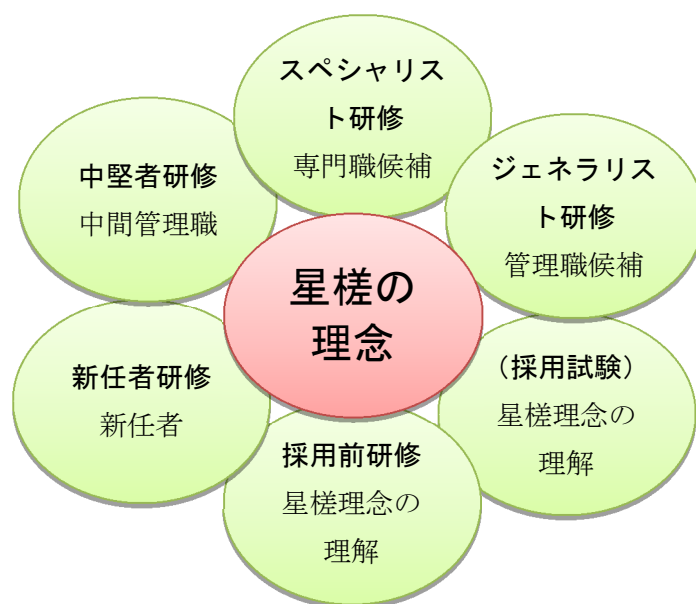


図 29 星槎の本部研修

2) 本部研修

本部研修は採用時から全体最適化を目的とする（星槎の全体が目指す方向性を理解し、実現に資するための研修）と位置づけ、新任者、中堅、管理職、専門職に対し全国規模、地域、

など役割別に細かな研修を行っている。(表 20) 教師であれ、事務職であれ、管理職であれその中心に位置するのは「星槎の理念」であり、星槎の理念について考え、討議し、深めていくための研修である。その他、研修を兼ねている会議もいくつか行われており、会議を通して理念と業務のつながりを確認する場となっている。(表 21)

表 20 本部研修

研修名	対象	目的	実施回数
ジェネラリスト研修	本部及び事業部推薦による管理職候補者	管理職候補者の育成	年 2 回
中堅教職員研修	入社 3 年～5 年目の全教職員	中間管理職の育成	年 1 回
スペシャリスト研修	入社 6 年目以降の全教職員	特筆すべき技能、知識を活かしたスペシャリストとしての育成	年 1 回
新任者研修	入社 2 年目以内の新採用者及び中途採用者	星槎グループ職員としての基本的な資質の育成	年 3 回
採用内定者研修	採用内定者の職場	採用内定者の早期戦力化	着任までに 1～3 回
管理職研修 I	教頭以上の事業部門長等	星槎グループ管理職としての基本的な資質の育成	年 1 回
管理職研修 II (拡大校長会議)	教頭以上の事業部門長等	理念及び事業展開の目的の共有を図る	年 5 回
高等教育機関等教職員研修	大学、専門学校教職員の研修	星槎グループの高等教育機関としての基本的な資質の育成	年 4 回

表 21 研修を兼ねた会議体

研修名	対象	目的	実施回数
広報会議	大学及び中高事業部募集担当者	学生・生徒募集活動における目的及び戦略・戦術の共有	年 6 回
全体会議	教頭以上の事業部門長等	グループ全体に共有するため	年 5 回

3) 各校研修

各校研修は配属された部署における学習指導はもちろん、状況把握、役割、動き、地域性、対象者の特性の把握、持つべき責任等について研修する。(表 22)

表 22 各校舎（事業部）主催による主な研修

研修名	対象	目的	実施回数
星槎国際高等学校教職員研修	星槎国際高等学校全教職員及び参加を希望する校舎(事業部)	教務（学習・生徒指導及び生徒募集）、進路指導、保護者対応	年 10 回
星槎学園教職員研修	星槎学園全教職員及び参加を希望する校舎（事業部）	教務（学習・生徒指導及び生徒募集）、進路指導、保護者対応	年 3 回

4) 自己啓発研修

自己啓発研修は自らの教師力、人間力を向上させることを中心としている。また、対象者、組織にとって有益な資格取得を奨励し、取得後にそれぞれに応じた手当を支給している。(表 23)

表 23 星槎グループとしての補助対象資格など

主催	課程・プログラム名	資格・内容等
星槎大学大学院	教育学研究科 修士課程	修士（教育）
星槎大学	共生科学部 共生科学科	学士（共生科学） 教員免許状 幼稚園・小学校・中学校（社会・保体） 高校（公民・保体）・特別支援 学校教諭・社会福祉士（国家試験受験資格）、社会福祉主事（任用資格）、教育カウンセラー、AS（自閉症スペクトラムサポーター）、支援教育専門士、メンタルヘルスアドバイザー
NPO 星槎教育研究所	支援教育カウンセラー養成講座 カウンセリングマインドを持ち、アセスメントに基づく教育実践のできる教職員の養成講座	支援教育カウンセラー ※星槎グループ内部資格

	LSA（学習支援員）養成講座 発達に凹凸のある児童生徒への、専門的な知識・技能を備えた学習支援員養成講座	LSA（学習支援員）
	不登校・ひきこもり理解セミナー	不登校等の生徒に関わる大人のための啓発講座

第2項 適正な定員と環境作り

星槎学園は一時期生徒の急激な増加により利益率が大きく上がったが理念とその具現化という点では停滞に陥った。それは1つの校舎で生徒が1000人を超えた時期である。生徒対応不足、全教職員会議、教師間の意思疎通もままならず、我々が目指す教育理念から大きく逸脱した。その教訓を踏まえ、星槎グループの各学校・校舎は1校で大きな生徒数を抱えるのではなく、生徒の特性に応じた教育的環境を整えるために適正規模を追求していくこととした。3章6節6項にある損益分岐点的な発想での経営と、定員の適正規模を逸脱しないこと、両輪を意識した環境作りが重要であった。

例えば星槎国際高等学校の学習センターであれば、不登校経験がある等、社会性に困難がある子ども達も通うため、概ね150名から200名、多くても300名の生徒数に設定することにした。

これを卒業生数との関連から検証するため、図30の縦軸に教職員1名あたり卒業生数を置き、横軸に星槎学園、星槎国際高校、星槎中学高等部の収入を置いた。急激な生徒の増加と教員の質が十分に確保できなかった時期にはグラフ左側への停滞を示し、教員の数、質が保たれる様になるとグラフは再び右へ向かい、収入増へもつながっていた。教員1人あたりの卒業生でみると、4～6人の間にあるとき、安定的発展をしていることがわかった。（図30）

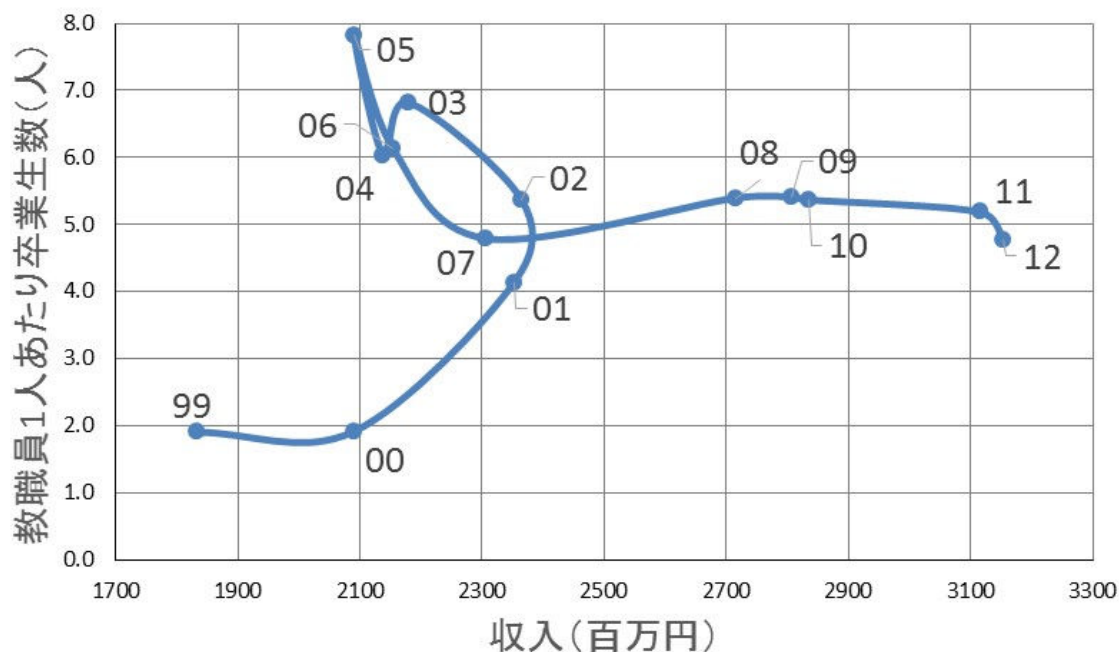


図 30 教員 1 人あたりの卒業生数と収入

第 3 項 生徒数・学校規模に応じた経営的発想を全職員に浸透させる

星槎グループの学校は教職員 1 人あたりの生徒数は他校に比べても低く設定をしている。すなわち小規模校で、かつ教職員を手厚く配置し、その上で一定の帰属収支差額を維持することが経営上求められている。

これを実現するために損益分岐点的発想による管理・運営を教育現場つまり全ての教職員にその考え方を伝えた。「損益分岐点的発想で学校運営を行う」ことがグループ全体の経営においても重点項目となった。やり方としては、学校全体の収支の最低ラインを計算する際に損益分岐点の計算を行っているが、さらに日常の学校運営においてもその発想を恒常的に用いることであった。例えば、1つの教室に入っている生徒数はそこで教鞭をとっている教師の人件費を賄うことができているかという視点を 1人1人の教員が持つことである。(図 31)

$$\begin{aligned}\text{損益分岐点売上} &= \text{固定費} \div (1 - (\text{変動費} \div \text{売上高})) \\ \text{損益分岐点学生数} &= \text{損益分岐点売上} \div \text{学納金平均値}\end{aligned}$$



図 31 損益分岐点的な発想で業務に取り組む

当然のことながら、教育にはお金がかかる。星槎グループの中学高等学校は特に教職員 1 人当たりの生徒数も抑え、1つの校舎の人数も抑え経営を行うこととなるために、学納金は他に比べても決して安くはないが、それを上回る期待値と入学して以降の期待満足値を提供することで高い評価を受け続けていくことができています。

この実践が現れている資料が、生徒数の推移と、収入に対する広報費の割合の推移である。広報費はほぼ最低限の水準で推移しながら、新規生徒の獲得を続けることができています。これは、他の通信制高校に比べて非常に低い水準と言える。(図 32)

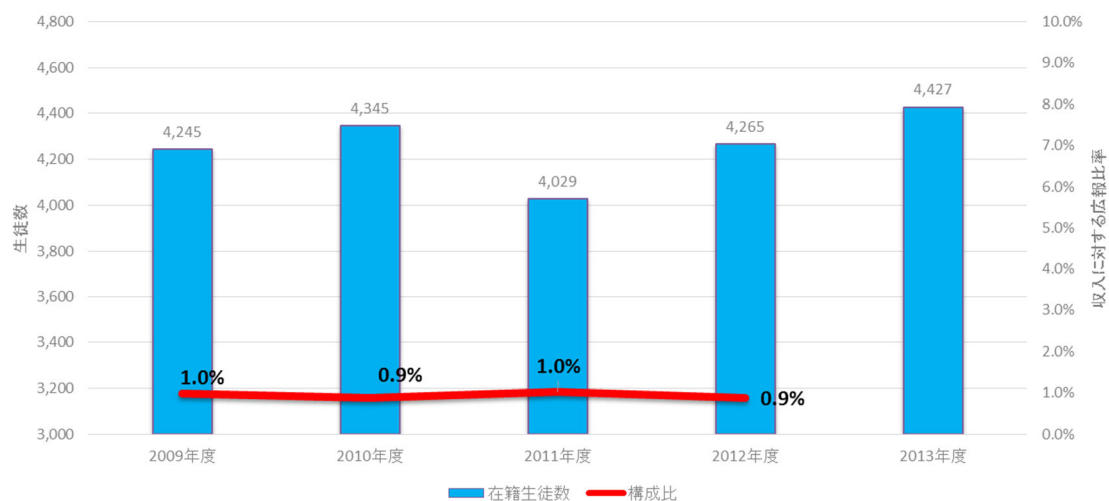


図 32 星槎国際高等学校の収入に対する広報比率と在籍生徒推移

表 24 から解るように、他の学校に比べて星槎の教師達は、広報費にほとんど頼らずにネットワークと損益分岐点的な感覚を持ちながら募集広報活動を全員参加で行っている。特にネットワークにおいては、保護者会、同窓会、卒業生親の会、生徒会、さらにそれらの全国会が存在し、互いに関わり合う機会を持ってそれが募集広報を始めとしたあらゆる教

育活動の支えとして機能しており、星槎の強固なネットワークを支えている。

表 24 他社との比較 株式会社立通信制高校の広報宣伝費調査 独自にヒアリング

	売上(百万円)	広報費比率(%)
A校	2200	9.1
B校	275	18
C校	216	5.0
D校	217	4.9
E校	48	6.1

第4項 組織の多様性と危機回避

星槎の経営の安定の基底にある考えは「必要とされる場には人に集まる」という非常にわかりやすいものである。必要とされるものを作り続けることで組織は自ずと多様性を持つようになるが、この多様性は、結果として組織の防御に効果を発揮した。すなわち、1つの事業部が走り始めた時や停滞に陥ったとき、その事業部が単体では持ちこたえられないような状況に陥っても、他の事業部が計画的にそれを支える十分な体制をとれていればしっかり停滞を抜け出して発展していくことができたのであった。事業領域を軸にした、社会的必要性に依拠した組織の多様性は結果として組織の防御と危機回避の仕組みとなるのである。

生徒数が減少傾向にあっても、「仕組みと仕掛け」さえしっかりしていれば、全体としての収支差額の実額並びに収支差額比率は向上していくこともできる。生徒数が減少する当該学校においては工夫を伴う経費の削減と見直し、そして教育活動の充実を伴う売り上げの向上が必要である。例えば、経費の削減においては通常100万円かかることを30万円で仕上げる方法を教職員が生徒と共に考え、工夫をする。時にはその差額の一部を教職員に給与手当として分配する。売上の向上に関しては、オプション授業（選択する分だけ授業料がかかる）の設定などの商品構成を見直すことを奨励する。工夫による支出の軽減と売上の増加は、それ自体が生徒にとって学びとなるとともに、教職員にとっては研修にもなる。星槎は特定の資格を取得した教師に対して、その資格に応じて手当を支給するが、その事も同様である。自身の仕事が価値あるものとなり、その価値の向上によってこそ対価を得る仕組みは、さらなる良質な教育の場を提供するために重要な役割を果たし、同じ学校形態に留まらず進化を進める原動力となる。

そのような価値を追求していく中で、ある事業部が収支的に厳しい局面を迎えることを予め全体計画の中で想定しておけば、グループ全体でこれを支えることができる。つまり、多様性を活用すれば、停滞や破綻から組織を防御し、危険を回避することができるのである。想定内の赤字を抱えつつ、グループ全体として収益が向上し続けるためにもこの仕組みが必須である。

第7節 アンケート結果

星槎の実践が、どのように検証されたかを、3者（生徒、保護者、教師）へのアンケートで振り返った。具体的には、星槎中学高等学校へ入学した生徒に起こった変化を中心に聞いた。

有効回答数：生徒 471 保護者 229 教師 38

第1項 生徒へのアンケート結果

A) 授業内容があなたにあっていますか。という質問に対して、84%の生徒が授業内容が自分に「あっている」「ほぼあっている」と回答した（図33）。

授業の内容はあなたにあっていますか

■あっている ■ほぼあっている ■あまりあっていない ■あっていない

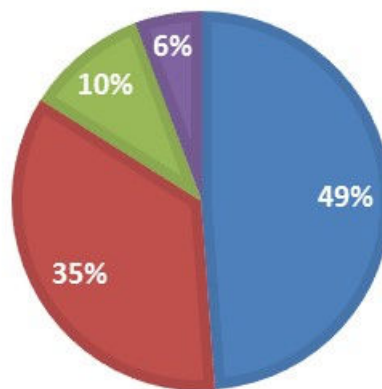


図 33 授業内容について

- B) 授業のペースはあなたにあっていますか。という質問に対して、82%の生徒が授業のペースが自分に「あっている」「ほぼあっている」と回答していた（図 34）。

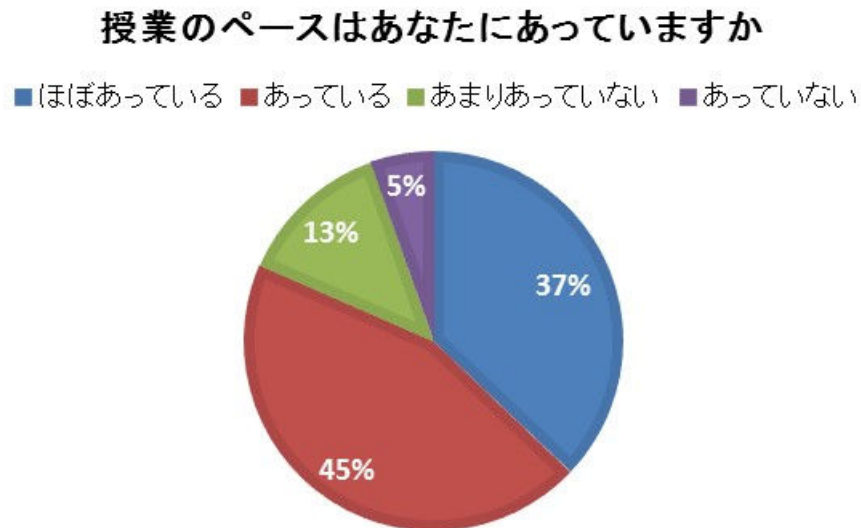


図 34 授業のペース

- C) 星槎に入学して自分が変わった点を聞いた所、70%の生徒が、入学してからの自分に前向きな変化があったと回答していた。（図 35）

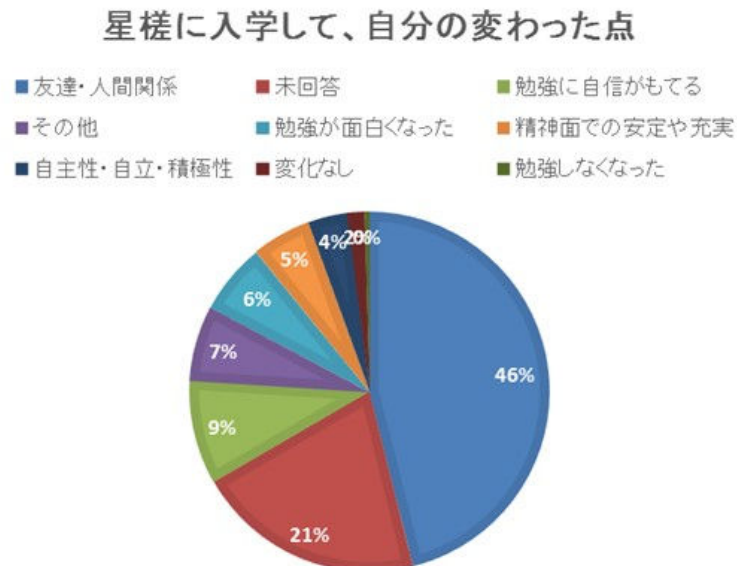


図 35 星槎入学後の変化

- D) 相談できる先生がいるか、という質問に 74%の生徒が、相談できる先生がいると答えた（図 36）。

相談できる先生がいますか

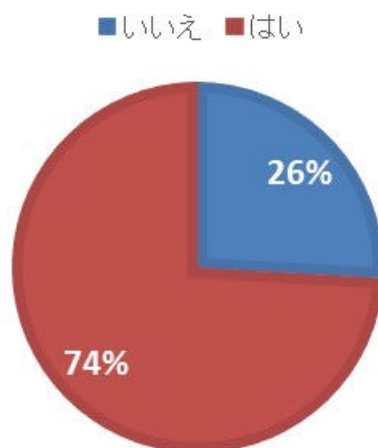


図 36 相談できる教員の有無

- E) 相談できる先生の人数について、82%の生徒が、複数の相談できる先生がいる、と答えた（図 37）。

相談できる先生の人数

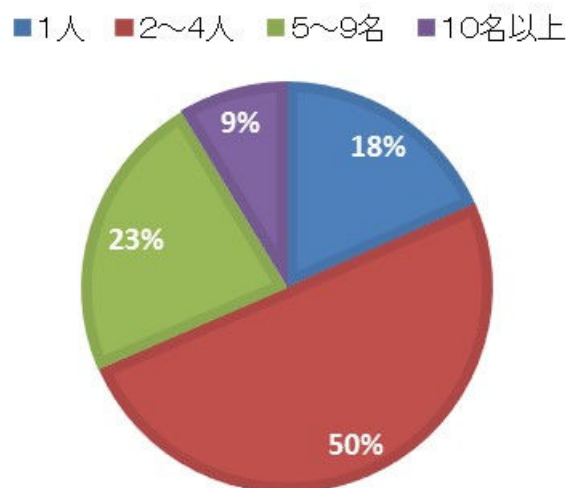


図 37 相談できる教員の人数

- F) 星槎では楽しい行事があるか。という質問に 84%の生徒が、楽しい行事があると答えた（図 38）。楽しい行事については、大半が文化祭を上げた。（図 39）

楽しい行事があるか

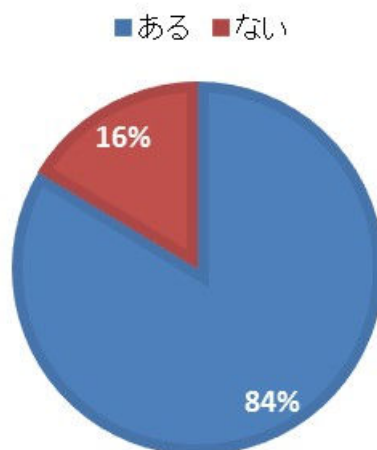


図 38 星槎での楽しい行事

楽しい行事名

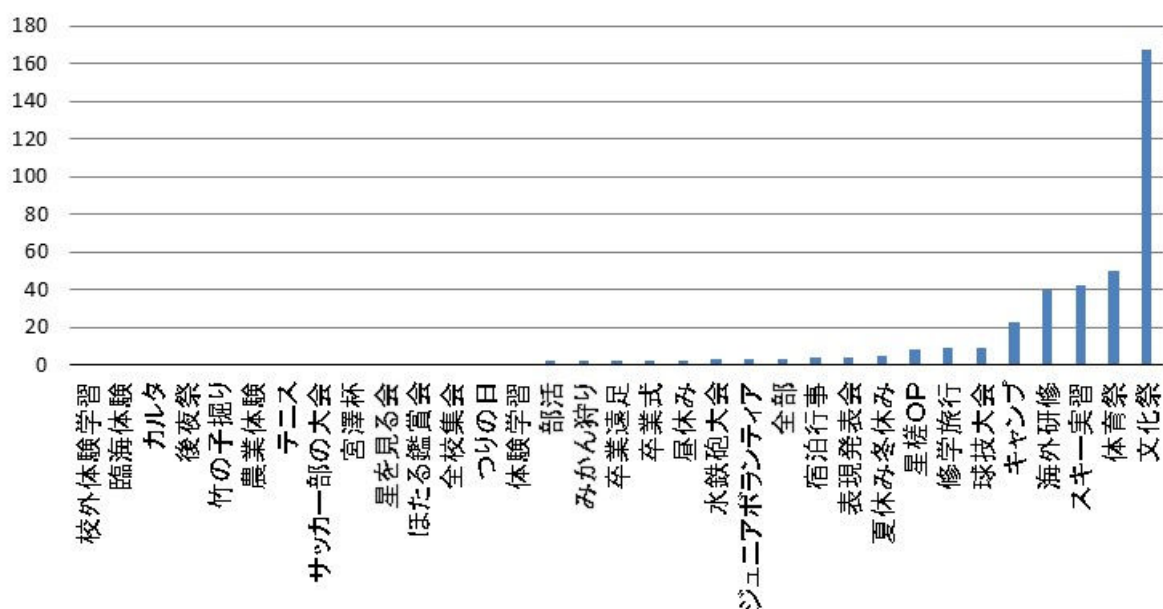


図 39 楽しい行事名

G) 好きな教科があるかを聞いた所、91%の生徒が好きな教科があると答えた（図 40）。

好きな教科はありますか

■ある ■ない ■未回答

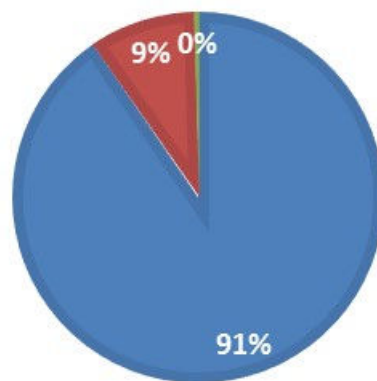


図 40 好きな科目

H) 嫌いな科目について聞いた所、79%の生徒が嫌いな科目はないと答えた（図 41）。

嫌いな科目はありますか？

■ある ■ない ■未回答

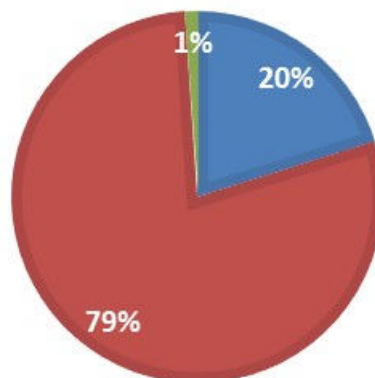


図 41 嫌いな科目

第2項 保護者へのアンケート結果

- A) 子どもを星槎に入学させてよかったと聞いたところ、90%の保護者が、よかったと感じていると答えた（図 42）。

お子様を星槎に入学させてよかったと感じていますか？

■はい ■いいえ ■どちらでもない ■未回答

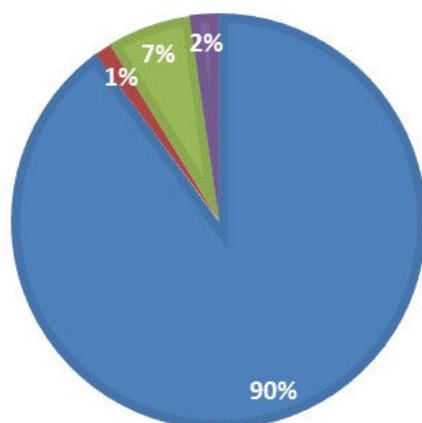


図 42 星槎へ入学しての思い

- B) 子どもの生活面での変化について聞いたところ、93%の保護者が、生徒に社交性、精神面の安定や充実、自主性、自立、積極性が現れたと答えた（図 43）。

星槎に入学してどのように子どもが変わったか【生活面】

■社交性の増大(友達や先生など) ■精神面での安定や充実(笑顔・表情)
 ■自主性、自立、積極性 ■変化なし
 ■悪化

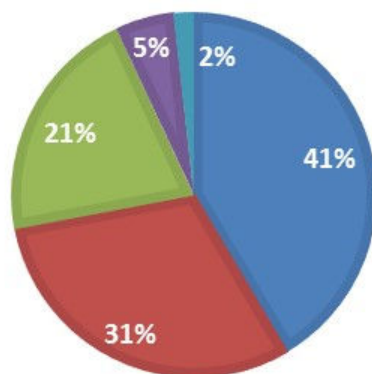


図 43 星槎入学後の子どもの変化（生活面）

- C) 子どもの学習面での変化について聞いたところ、72%の保護者が、学習面で良い方向へ子どもが具体的な良い変化を感じたと答えていた（図 44）。

星槎に入学して、子どもがどのように変わったか【学習面】

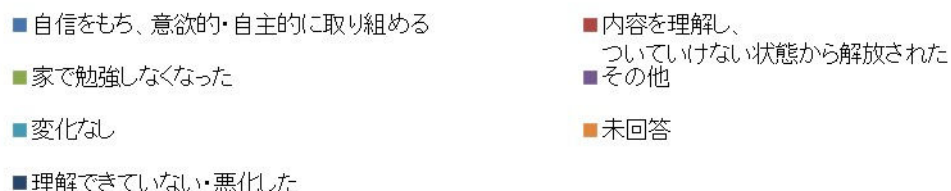


図 44 星槎入学後の子どもの変化（学習面）

- D) 子どもの星槎入学後の保護者自身の変化を聞いたところ、92%の保護者が、入学をきっかけに自身が前向きに変わったと答えた（図 45）。

星槎に入学して、保護者自身が変わった事



図 45 星槎入学後の保護者の変化

第3項 教師へのアンケート結果

- A) 生徒と接していて困ったときの相談相手を聞いたところ、92%の教師は、困ったことがあれば、他の教師等に相談すると答えた（図46）。

困ったとき相談する相手は

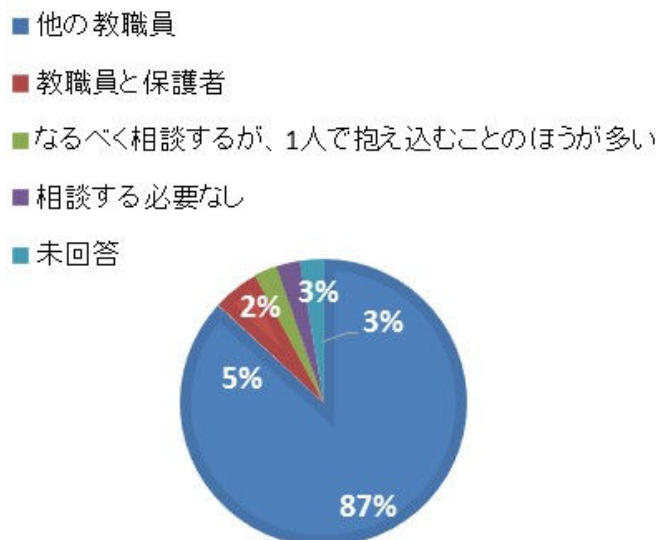


図46 生徒と接していて困った時の相談相手

- B) 学習面において星様の教師になってよかったと感じる出来事を聞いた所、98%の教師が具体的な体験を回答した（図47）。

星様の教員になって本当によかったと思えたとき【学習面】



図47 星様の教員になってよかったと感じる出来事（学習面）

- C) 行事、生活面において星槎の教師になってよかったと感じる出来事を経験したかを聞いた所、子どもの積極性が引き出せたときや嫌い・苦手を克服できたとき等 97%の教師が、行事面において星槎の教師になってよかったと感じる出来事を体験したと答えた。(図 48)

星槎の教員になって本当によかったと思えたとき【行事面】

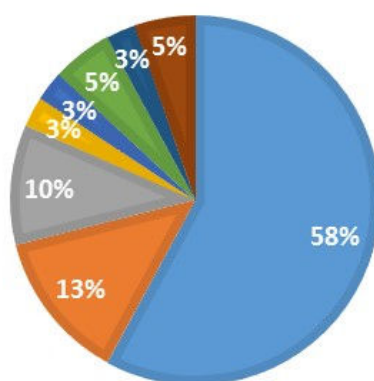
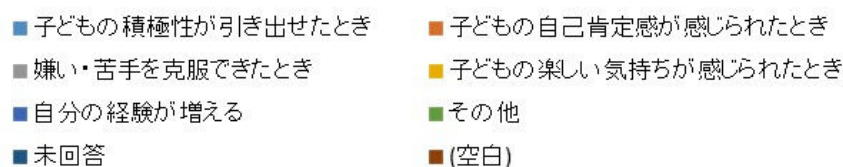


図 48 星槎の教員になってよかったと感じる出来事（行事面）

- D) 学級経営に大切なことについてきいたところ、生徒の様子の変化を見ること、他者への思いやりに関しての意見が最も多かった。(図 49)

学級経営に大切なこと

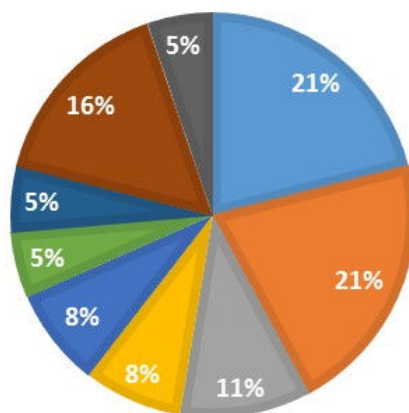
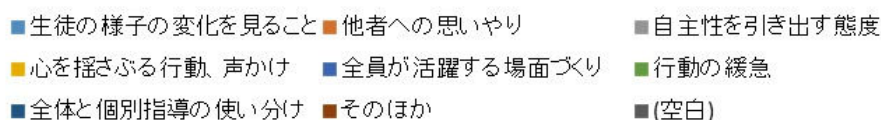


図 49 学級経営に大切なこと

- E) 生徒との関わり合いで日々感じていることは、生徒との関わり合いを自らの嬉しさ・生きがい・成長と 92%の教師が答えた。(図 50)

生徒との関わり合いの中で日々感じていること

- 嬉しい・生きがい・自身の成長を感じている
- 社会をどう変えられるか
- 生徒の可能性を伝えていきたい
- 責任を感じている

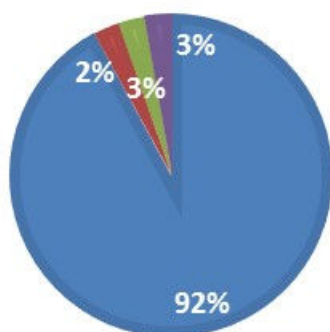


図 50 生徒との関わりで感じていること

第4章 考察

本研究では、不登校、学習障がい、発達障がい、それに類似する生徒に対する星槎グループの40年間の実践を検証し、発展過程においてどのような壁があり、それをどのようなアクションによって克服してきたかを整理した。

星槎グループの辿った40年間には常に新規の学校を開設時に壁があり、乗り越え設置した後にも必ず「停滞」がおり、それを乗り越えていくという流れであった。そして、その壁や停滞といった状況を解決に導いていたのは【教育内容の充実】【子ども first】【法令遵守と最大限の解釈】【先生づくり】の4つであった。この4つが好循環したときに、「停滞」を乗り越え「逆転」していた。

本章の考察においては、星槎グループの40年の中での壁・停滞の意味とそれらを打ち破り逆転させ発展につなげた4つの要素（「子ども first」「法令遵守と最大限の解釈」「先生づくり」「教育内容の充実」）の関連、星槎グループが社会に及ぼした影響、今後の取組みについて考察する。

第1節 星槎グループの問題解決に共通していた要素／カギの関連

星槎グループの40年間には様々な壁があり、停滞があった。星槎グループの教育機関設立時には社会の必要性や学びたいという子どもたちの思いをかなえたいという「子ども first」の考えが常にあった。それを実現すべく星槎グループは経営をしていたといっても過言ではない。しかしながら、時にその理念を見失う時があった。たとえば受け入れ生徒数を増やした時である。大きな需要に対応するためと思い実施したが、それは星槎グループが大切にしたい対象である子どもたちにとっては間違った方法であった。そのため、学習効果が見られない、学校への不満が増えるなどを経験した。このような生徒数対先生数のアンバランスなど、子どもたちの教育環境に崩れが見え出し、崩れた時に学校設置後の停滞が始まった。星槎グループが問題解決に向かうとき、子どもたちにとって一番優先されるのは何かという考えを常に重要視し、そのうえで星槎の理念も合わせてその問題と向き合うことで問題解決の方法がわかり、工程表を作成することができた。「子ども first」は星槎グループのこれからの問題解決においても重要な考え方である。

星槎グループが壁や停滞を切り抜けた方法で特筆すべきは「先生づくり」である。種々の研修も重要であったが、大学の設置により、自前で星槎グループが理想とする教員を育てられるシステムを確立できたことは星槎グループの最大の強みと考えている。自前で指導者を養成し発展している例として日本サッカーの強化がある¹²⁻¹³。日本サッカー協会は指導者にライセンス制度を設けている。日本サッカー界が目指す方向を浸透させることだけでなく、選手の育成環境の向上にも役立っている制度である。この制度導入後の日本サッカーの好成績は言うまでもない。星槎グループがさらに発展するためには、星槎大学で学んだ共生学や子どもの特性を理解した教員が増え、「教育内容の充実」をさらに高めてくれることにかかっているといっても過言ではない。

教育機関において、先生と教育内容は重要な商品である。今後もさらなる質の向上、特性を理解した教員を増やすための仕組みを作ることが、星槎グループだけでなく特性をもつ子どもたちへの教育に大いに役立つものと考える。

我々星槎は、「社会に必要なものが無ければ自ら創る」という信念を持って行動してきた。この間、多くの失敗もしてきた。行動を起こすにあたっては事前にシミュレーションしていくつかのパターンを作成し、状況の変化や場面の変化に対応し、最小限の投資とエネルギー消費で乗り越える努力をしてきた。例えば、大学の設置に当たっては、既存の教職課程という概念下で戦うのではなく、共生科学という自分たちの概念を提示し、既存の概念も包括していく方法で、設置にたどり着いた。つまり、他者との差別化、差別化を明確にし、その優位性或いは独自性を活用することである。これにより新分野であっても多くの困難を克服し、十分に力を発揮できることを実証した。この過程で「法令遵守と最大限の解釈」は非常に重要であった。新しいことを始めるときには、法の壁にぶつかることが多い。しかしながら、「法令遵守と最大限の解釈」が付くことにより、その解決スピードは格段に上がる。宮澤学園から次の星槎国際高校までには10年以上を要したが、以降は、5年、1年、1年と短縮している。解決スピードには社会的なニーズや教員確保の問題がクリアされたことなどの要素も関連するが、「法令遵守と最大限の解釈」をもつ職員が増えてきたことをなくしてはなしえなかったと考える。

以上のように【教育内容の充実】【子ども first】【法令遵守と最大限の解釈】【先生づくり】の4つが星槎グループの問題解決を導くカギとなっていた。

4つの要素以外にも、重要なことはたくさんある。中でも安定した経営は欠かせない要素であろう。この4つを好循環させるためには、経営の安定が必要である。本研究では、経営的にも教育的にもふさわしい先生対生徒の配置比が明らかになった。これまでなんとなく感じていた適正、人数が卒業生数と教員、そして収入との比較で裏付けられた。今後はこのような分析も加えていくことで、これまでも実施していた次の事業の準備はや仕組み作り、目的に対してして組織的な編成作り、人員配置、情報収集と分析、教育内容とその教員確保と要請、経営計画の作成等へも今回の用いたような分析を試みることが重要であると示唆された。

また、星槎グループにおける新たな教育機関の設置は、市場においては新たなビジネスモデルの登場となるので、星槎グループは開拓者としてリーダー戦略をとることになる。しかしながら他のビジネスでもよくみられるように、追従校はその先行モデルの形式を取り入れるだけで市場に参入してくる。そのため、業界全体の質にはばらつきが出て、一時期いわゆる業界としての評価を落とす。通信制教育にも同様のことが起こり、星槎もそのあおりを受け、往々にして「停滞」「混乱」を迎えた時期があった。しかしその後、淘汰の時期が来て質を担保できない追従校は市場を去った。この背景では株式会社立の通信制高等学校による「混乱」が上げられる。株式会社はその存立基盤を株式という仕組みにしている。株式会社は投資家に対して投下資本を上回る配当をすることを社会的使命としており、寄

附行為をベースとする 1 条校の運営とは相矛盾する。ただでさえ、通信制高等学校の運営は収支的に余裕を持てるものではない、かつ助成金もない、その上で配当を使命とするという厳しい経営環境の中にあるのが株式会社立の通信制高等学校である。利益追求型の学校経営の流れの中でコストダウン等によって質が担保されない教育および経営が展開され、ひいては通信制高等学校の教育全体に対する混乱やイメージダウンを引き起こした。

小泉内閣の一連の規制緩和の潮流の中でそれまで学校法人にのみ許されていた学校教育法第一条に規定される学校（いわゆる「1 条校」）の設置が株式会社にも認められることとなった。学校法人は企業の「定款」にあたるものを「寄附行為」と呼ぶことから自明なように、1 条校を設置するにあたり校地校舎を行政に預ける形式をとる。所有権自体は学校法人が有するが、学校を廃止した際にはその校地校舎は行政のものとなるという「寄附行為」によって学校運営が許可されるという非常に公共性の高い制度の中で事業活動を行っている。だからこそ非課税措置がなされ、質の高い教育活動を行うことが要請されるわけである。つまり「教育内容の充実」「先生づくり」の発展が経営を支えることがこの例からも確かめられる。

星槎グループ 40 年の検証により、「子ども first」を貫いたことが最大の成功要因と推察される。教職員はじめ星槎に関わるすべての人が星槎の理念を共有できる仕組みを整える常に星槎の理念を貫くこと、共感理解教育を広めたいという思いが何よりの基盤となっていた。

設置後の壁や停滞が生じる主な原因は生徒数対先生数のアンバランスなど、子どもたちの教育環境に崩れが見え出し、崩れた時だった。学びたいという子どもたちの思いをかなえたいという「子ども first」を貫くことが、今後星槎グループのような教育機関においては重要かつ必須な要素となる。

第 2 節 星槎グループのキャリア開発支援

星槎グループの教育の特徴の 1 つは、働きながら学べる環境や、個人的な時間や経済状況を踏まえた上で、通信制、通学などを柔軟に組み合わせることができることにあるといっても過言ではない。さらに他校には追従が難しいほど多様な科目や内容を備えてあることにある。そのため、星槎で学ぶ学生は自分にあうやり方を見つけることが可能になっている。これは、高校以下の学生だけでなく、大学、大学院も同様である。このように、星槎グループには多くの年齢層に通信制教育が可能な状況が整っている。特に星槎大学は教員免許取得に対しての支援に力を注いでいる。

星槎大学では 2013 年に全国で初めて、保健体育教員免許を通信課程で取得可能となる課程の設置が認められた。これは、スポーツ界にも大きな可能性を提供する。なぜなら、現在の日本のスポーツ界は指導者やセカンドキャリアに関する問題が山積しているからだ。「スポーツ基本法」制定をめざして平成 22 年に文部科学省から出された「スポーツ立国戦略」³⁴では、トップアスリート等がセカンドキャリアとして優れた指導者としての役割を担うこ

とができるような人材の好循環や体育や部活動に外部指導者導入による充実を図ることがうたわれている。しかしながら、バレーボール界で活躍した鳥羽らは多くのトップアスリートが大学時代にスポーツと勉強が切り離され、分離して育成される問題点を指摘している²³。現状は「スポーツ立国戦略」からは程遠いのである。また、上代²¹や青石¹らはプロ選手であってもセカンドキャリアに不安を感じていることを指摘している。さらに、日本の大学における指導者の問題として、競技成績が優れていても指導者が学位を持たないために教授等には就けず、非常勤講師や部との契約で指導に当たっており、系統だった育成ができないことや、学問体系として成立しにくい等の指摘がある²。

星槎大学に設置された課程で保健体育教員免許取得だけではなく、指導技術を学び、また加えて修士課程でも学術的な環境を得ることができることはトップスポーツ選手のセカンドキャリア開発にも大いに役立つと資される。このコースの設置により、例えば大学の体育会に所属しないで活動する現役トップスポーツ選手などに体育教員を含めたより発展的なセカンドキャリア設計を可能にするからである。

このように、学びたい、学びなおしたいという多くの年齢層が抱える種々の課題の解決に星槎グループのプログラムが寄与すると考えられる。

第3節 星槎グループが社会に及ぼした影響

星槎グループでは「子ども first」、子どもたちの学びたいという思いに対してどのように対応し、彼らの権利を少しでも保障できる環境をどのように作ってきたのか、また必要とする人々にどのように問題意識をもって取り組んできたのかを検証した。

1972 年から始まった星槎の私塾においては、既に子ども達の特性を理解し、その特性を活かし、能力の向上に努力していた。その結果、生徒が学校に合わせるよりも、伝える側が生徒に合すことで、能力の向上について極めて良好な結果を生み出すことを理解した。これが星槎グループの教育方法開発の起源である。

第二次ベビーブームで高校へ進学できる子どもの数が限られるような状況下で高等学校進学を希望する生徒たちのためには何とすればよいのかを考えた。これは、憲法 26 条で定められている教育を受ける権利、すなわち学習権をいかに表現するかという実践と検証である。それは、希望する生徒に可能な限り教育を受ける環境と機会を創り出す大実験であったとも言える。

教育を社会共同事業の大きな柱とするならば、公立、私立の違いはあるにせよ、教育が持つべき理念をいかに子ども達や社会に伝えるかということが大切である。また、教育の質を追求することも、この検証の中では大きな位置を占めており、子どもたちに何が必要かを掘り下げて検証する必要があった。

教育行政においては、制限をすることで教育の自由を保障してきたが、社会共同事業と考えてみれば、教育本来の理念を少しでも具体化するためには、この実践と検証を通してその質を変化させることにより、本来の「教育の自由」に近づくことを実践することが必要で

あった。さらに、結果としてこの検証は、社会共同事業として、教育に携わるものだけでなく、社会がその一旦を担うことが大きな意義であることも大事な要素であった。

教育そのものに完成はない。よりよい教育を社会改革としてとらえるならば、我々の実践と検証が、私学としての役割を果たすことに大きな意義を持ち、本来あるべき「教育の自由」や、対象者が必要としている「学習権」の保障に必要であった。

進学率が良いとされる学校が全て良いはずもないが、我々がこの実践を試みた時には理解者が少ないだけでなく、冷笑されることさえあった。当時の状況はすべてが手探りで、議論し実践することの繰り返しであった。このため多くの時間とエネルギーを消耗したが、今ではこれが大きな財産となっている。

学習障がい、発達障がい等への対応ということはもちろん、星槎グループの実践には、結果として社会改革的な大きな要素があった。星槎グループには、今後この分野のイノベーター、実践者として、更に新たな教育的システムを生み出すことが求められるであろう。

また、教育改革を叫ぶことも大切だが、この際忘れがちになるのは子どもたちの生活権（学習権）を保障することである。国家の論理の中で、ややもすれば阻害され易い子ども達の権利が保証されることなく、大人の論理で消されていく状況である。つまりは、子どもたちの競争する自由や人格的自由が忘れられ、国家的論理に飲み込まれてシステム化される中で生きていくことになる。それでは「子どものための教育（子どものための学校）」ではなく「教育のための子ども（学校のための子ども）」になってしまうのではないだろうか考える。 憲法に定められた教育の公共性をいかに良質に変化させ、その価値を高め、子ども達の学習権を民間の取り組みとして保障することも「新しい公共」といえよう。

教育の行政的主体は文部科学省であり、省は各時代が持つ社会的背景を基に色々な改革を行って来た。もちろん教育は政治、経済と関係はあるが、教育改革はひとつではなく、文部科学省はその時代に必要とされる形を国民に提供し、教育を通じて国民力を増すという役目を担っているのである。したがって文部科学省のみが行政的に教育改革を教育政策として実行できる唯一の立場にあるのだから、教育の社会共同事業活動として公立校の役割、私立校の役割をより活用することも考えなければならない。

我々民間教育機関は現行法の中で新しい教育モデルを模索し実践を重ねてきた。それは教育を科学と言い換えれば教育実践科学と言えよう。どんな分野においても矛盾はおきるが、それこそが問題提起であり解決に向け行動することこそが改革となり、環境改善に連鎖していくのである。それが検証であり改革へのひとつの方法である。

すなわち、私の行っていることは、「国民の学習する権利」を擁護しようとするものであり、このような教育の場を必要とする人々に対して、そのニーズに最適な教育環境を提供するという主体的な担い手となるべきだと考えたのである。私が創ってきたのは、そのための教育施設であり、教育活動であり、更には地方自治体への側面的、補助的な役割を担っているとさえ自負していた。

この実践は、一般に言われている普通学級の中で、健常児生と学習障がい等の特性を持つ

生徒とを同時に対象とする統合教育として行った。その中で授業科目別にそれぞれの特性に応じたクラス分けや指導を行ったのである。その結果、統合教育が可能であることが実証され、さらには多くの生徒の能力開発にも効果が得られることも判ってきた。

これらのプログラムを更に発展させて、基礎学力から高レベル教育にまで対応させることで、生徒たちの学習権がより良く保障された世界の実現を目指したいと考えている。

より良い学校にするための学校改革、意識改革は学びあうことであるとするならば、その道筋は、色々あるが大きく分ければ2種類である。ひとつは機能する組織として学校運営のシステム、もうひとつは授業改革を通じた改革である。学校の閉鎖性は教室から始まる。1人の優秀な教師の独善的な閉鎖性が他の教師との距離を持てば改革どころか協働で児童、生徒をより良い方法で育むことはできない。子ども達も教師も関わり合い、互いに学びあう心と意識を持たなければ学校教育の意味はない。教室や学校全体がいきいきとし、子ども達の成長が実感として表れ、教師達の努力が少しでも報われることが大切なのだ。

組織の内側からの改革は「させられる研究」からの脱却、「する研究」への変化、個人だけでなく同僚の力、チームタスクの結果とつながっていく。

「させられる」から「する」という表現は先に述べた2つの改革に共通している。

学校は「学びの共同体」であり、そして「実践の共同体」であり、この認識をもとに伝える事を「科学する」とすれば対象者により良い方法で教えることになり、それは組織全体の意識の向上となる。

大学や教育機関で学び教師を目指す学生達は、教師としての成長について学んでいるのであろうか。また、教師の養成機関で教員としての役割を担う人々は「教師の成長に対しての動機づけや新たな発見」について十分に認識しているのであろうか。免許資格取得のためだけの授業にならず、さらなる資質向上の動機づけとなる展開がより強く今後必要である。そして学校組織全体で取り組むことができれば、教師の専門性も向上し、良質な変化となり改革へ連鎖していくと考える。

第4節 共感理解教育

共感理解教育実践のために我々が主体的に生徒を支援できることは大きく2つある。それは心理的支援と環境的支援である。これらは独立分離しているものではなく相互に関わり合って、場面や状況によってその比重が変わる。この支援は行政が行う社会的支援とは全く異なり、学校生活環境をより活性化させ、参加させ、意識を高めるためのものであり、「我々はあなたを必要とし、共に生きていく力になる」ということを、非言語で表現したものである。そのモデルを以下に紹介する。

第1項 共感理解教育による心理的支援

共感理解教育による心理的支援とは、図51のようなネガティブな思考「分らない・混乱・自信喪失」から「認められない状態・自己否定」そして、「関わり合いの拒絶」という

心理状態にある子どもの心を、図 52 のようなポジティブなサイクル「わかる・安心・自信」、「承認欲求を満たす・自己肯定感」、「積極性・自発性 / 探求心・好奇心」へと促す教育的支援である。

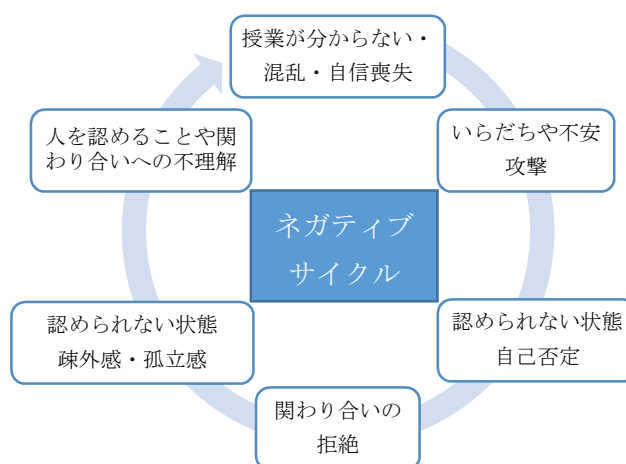


図 51 多くの生徒が陥りやすいネガティブなサイクル

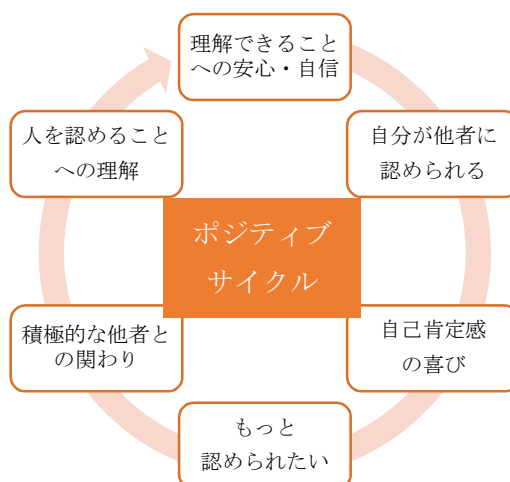


図 52 心理的支援で生徒の心理をポジティブなサイクルに変えていく

第2項 共感理解教育による環境的支援

共感理解教育による環境的支援とは、「教師が、生徒1人1人のできる・分かることを知り、認める体制」、「生徒の心の動き（積極性・自発性 / 探求心・好奇心）を可視化する」、「生徒が自分と社会を結びつける機会をつくる」の3点を果たすための仕掛けである。（図 53）

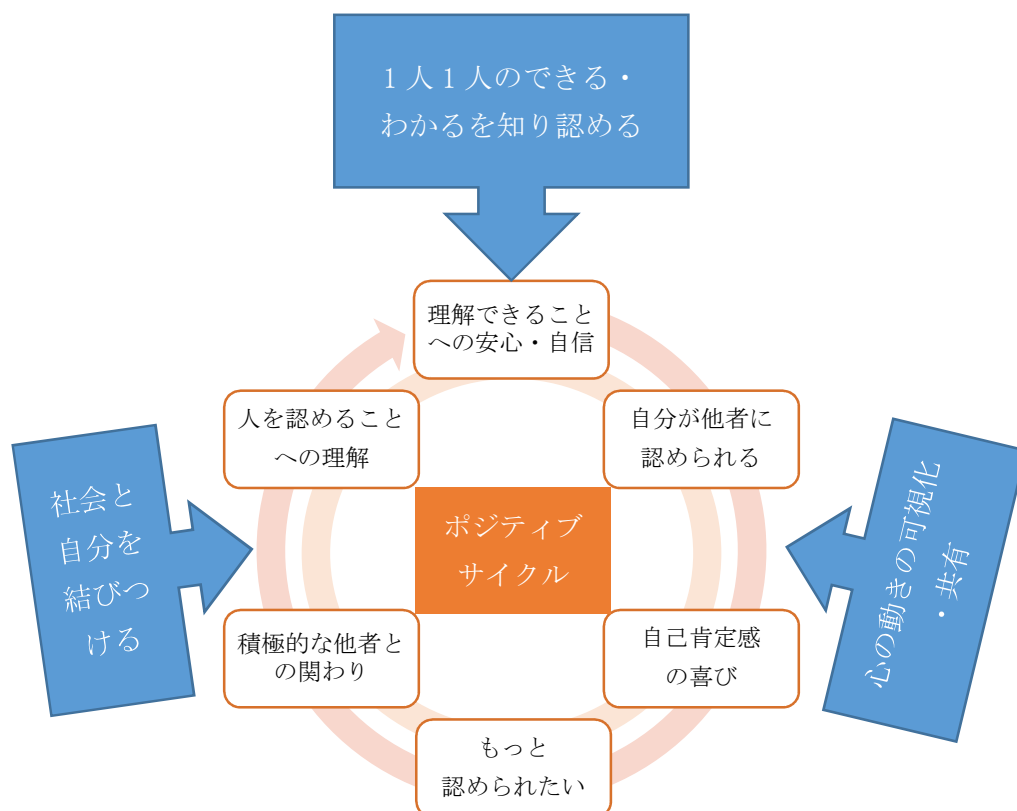


図 53 子どものポジティブサイクルを回す、教育的環境作りの図式

生徒の心理を包む、環境的支援によってポジティブサイクルへ転換し、さらにより関わり合いをもたらしていく

この心理的支援、環境的支援が具体的にどのように行われ、教師に共有されているかは、現場での取り組みをまとめた添付資料1に見ることができる。教師は教育的環境支援、心理的支援を実践するために、「共感理解教育」に併せて「関わり合い」、「発達障がい理解」（その生徒を知ること）及び「IEP作成と運用」の3つを中心に据えたあらゆる工夫、努力を日々生徒に合わせて行っている様子がよく裏付けられている。この実践プログラムは長年の実践に携わってきた星槎中学高等学校教頭佐藤由加子によってまとめられた。

また、部活動をより発展させ、NPO法人として活躍している和太鼓の活動は共感理解教育の実践の1つである。障がいを持つ生徒と健常な生徒が協力してゼロからの出発、そして2003年全国大会の出場を果たした。その間には大きな努力と相互理解をし、まさに星槎の精神を実践したクラブ活動であった。そして現在は年間100回以上の講演をこなし、さらには10ヶ所で太鼓教室を開き、（生徒数は約600名）子供から大人まで、もちろん障がい者対応のプログラムも取り入れた指導を行っている。その活動も共感理解教育の発展的なシンボルとして述べておく。（添付資料3）

教育を変えるためには教師の資質の向上が大切と国も政治家も誰もが口をそろえて発言するが、公立、私立の教師は本当に懸命に努力をしている人々が多い。それは星槎大学で教

員免許状更新講習に参加した年間 10,000 人以上の先生からの受講中の質問等を通して理解することができる。先生方は多くの悩み、困難を皆持っていて、強い問題意識をもって主体的、積極的な態度で講習を受講されていた。しかしながらどのように不登校や学習障害を持つ生徒に向き合うのか、また教師としての専門性の向上を目指すとき、何を学んでゆくかというプログラムが自治体によって明確に示されていないため、個人の力量に頼っているのが現状である。

教師の職務の専門性は ILO、ユネスコによる「教員の地位に関する勧告」(1966 年)には、「教職は専門職とみなされるべきである」と記されている。これは教育活動が自主的、創造的に行われ、1 人ひとりの子どもの個性、能力に応じた多様な指導が求められており、これが成功するには教育活動における教師の専門的自立性が最大限尊重されるべきであるとの精神を国際的に確認したものである。

また、学校の特質からその専門性として、①法令に基づき意図的、計画的に実施される公教育にふさわしい教育課程の編成、教材の開発・活用が教師の価値意識に基づき全人的な生徒との関わりをもって実施できる力(計画性)、②私的な教育とは異なり、教育的意図を有する「学級」という集団を指導できる能力、子どもの成長・発達公平無視に促す態度(集団性)、③これらの力、態度の根拠となる科学的知識、認識力(科学性)、が求められる。と岩下新太郎は『教育学大全集 現代の教師』³の中で述べている。さらに教育社会学者の視点からは、

「教師に期待される役割(力)の涵養は、プロの意識に裏付けられ、子どもを取り巻く環境変化に応えられる開かれた学級づくりの力、信頼回復と学校教育を開かれたものにして行こうとする方向性を明確にする」ことが求められる点を渡辺(2010)³⁹は強調している。

これらを実践するには個人ではあまりにも困難が大きいのは目に見えている。星槎ではこの様な困難を個人で解決するのではなく、チームタスクとして少しでもより良い環境作りを目指し、教師間で問題を共有して動くための話し合いをし、更には各種の研修を積み重ねている。これは複数の教師による問題解決のひとつの方法でもあり、効果としては非常に大きい。それは別の言い方をすれば、それは学校全職員が生徒育成の責任を共有し、それをより良く果たすということになるのだ。

教師の専門性について、また次のようにも表現されている。

『子供の独自の性格、行動、生活環境、生育などの個性を理解し、自らが個性的存在であることを念頭に人間の普遍性、一般性を科学的に理解する専門職として、その成長発達を促すことを使命としている。

そうした教師と子供との教育的人間関係は、教師が一人ひとりの子供たちが他にかけがいのない命と生きていることを認識(共感)し、個人の尊厳を教育的価値として子どもと向き合い、子どもと共に成長するところに成り立つ』

渡辺(2010)「教育政策入門 学校を考える」³⁹ より引用

これから考えれば教師は子ども達の命に関わっているからこそ、より真剣に職責を果た

すための動きをしなければならないということである。

これらの実践のため星槎グループでは定期的な研修を設け、職員の専門性を高める努力をしている。また、理解し実践できるようになった先生を新設する学校へまず赴任させ基盤づくりができる体制がとれるようになってから、質の均一化が進んだ。理念を浸透させることが経営にとって非常に大切な要素となることが本事例でも確認できた。

第5節 今後の取組み

40 年間にわたる星槎グループの教育機関の経営を経て、今後の社会に何が必要なのかを考え、これからの星槎の取組、試みについて考察する。

現在星槎グループが実践しているプログラムをさらに普及させるには文部科学省を始めとする行政機関の理解と協力が必要であるが、人材育成を急がなければ箱を作っただけで終わってしまう。我々はこの教育分野の対象となる生徒達が自立し、納税者として社会資源となり得る社会を目指している。さらに今我々が活動できる分野で社会に何が必要とされているのかを述べてみたい。

第一に引きこもり傾向が極めて強い生徒への対応、小学生の不登校、学習障がい、発達障がい系の子ども達へのより良い環境作りを考えている。この際、早期発見、早期療育という観点から考えれば、少なくとも小学校3、4年生年齢時には星槎プログラムによる教育環境を整備し、特性を活かす学校があっても良いのではと考える。

第1項 引きこもりへの対応

世界精神保健（WMH）調査（WHO 主導による国際的精神・行動障害に関する疫学研究プロジェクトによる調査）の一環として、厚生労働科学研究「こころの健康についての疫学調査に関する研究（主任研究者：川上憲人）」¹¹の結果によると、調査時点でひきこもり状態にある子どもを持つ世帯は0.5%（全国11市町村の20～49歳までの住民から無作為に選択された1660名を対象に直接面接をした調査）。ただし、当調査結果で指摘されているように、20歳以下のひきこもりに関しても同様の調査が必要だが、それぞれの家庭において非常にデリケートな問題でもあるため、WMH 調査以外の調査では把握が現在のところ困難というのが現実であった。

よって、この0.5%を、同時期（2006年）の児童生徒数に当てはめて児童生徒の引きこもり数を推計した結果、53,983人の引きこもり児童生徒となった。この数は、126,894人³²の不登校児童生徒数の、42.54%に当たり、年間30日以上欠席をしている者の、およそ4割は半年以上にわたって家庭にとどまる引きこもり状況にあると推測され、妥当な数値となった。

それゆえ、この考え方から平成23年度不登校児童生徒数から推測すると、児童生徒数及び不登校数は表25の通りであり、引きこもり児童生徒数は、52,386人と推計される。これは、不登校児童生徒数の、44.6%である。

表 25 平成 23 年児童生徒数からの引きこもり数の推計

	児童生徒数	不登校児童生徒数	引きこもり児童生徒数(推計)	不登校生徒数に対する引きこもり児童生徒数(推計)の割合
小学校	6,887,292	22,622	10,089	44.6%
中学校	3,589,774	94,836	42,297	44.6%
合計	10,477,066	117,458	52,386	44.6%

よって引きこもり、その予備軍の児童、生徒を孤立させないためにも新たなシステムが必要だと考える。その 1 つは中学通信制課程の導入と活用である。

第 2 項 中学通信教育課程の利用

現在星槎中学校では、少数の引きこもり傾向が強い生徒に対してではあるが ICT を利用した通信的な教育を行っている。その効果は大きく、ほぼ数か月から 1 年ほどで、学校へ来ることができなかった生徒が、毎日ではないが通学できる状態になったのである。このシステムは教科教育だけではなく通学生からのメールを送信や、学園生活・活動について発信し交流をはかるものである。現在義務教育においては面接授業でなければならないという行政側の基本的な姿勢があるが、このハードルを越えることは可能であると考ええる。

現状では 2 つの中学校（1948 年 4 月 1 日設置 天王寺中学校（大阪）、一橋中学校（東京））に通信制課程があるが、本来の目的から離れてしまっている。

すなわち、学校教育法附則第 8 条に「尋常小学校卒業者及び国民学校初等科修了者に対して、通信による教育を行うことができる」と規定されていて、戦後の教育を受けたものは通信制中学に入学できないことになるのだが、実際には戦後教育を受けた者も入学し、卒業もしているのである。となればこの法に従って読みかえをするだけで新通信制課程を設置できるはずである。

我々もこの問題について長年担当省庁と話し合いを持ってきたが、現在まで否定的である。しかし星槎中学校での ICT を利用したシステムが引きこもり等の生徒に対して有効な試みとなっていることがあり、さらにこれを拡大して全国に主要基幹校を作り公立、私立校が力を合わせれば問題解決への糸口のひとつにはなり得ると考える。

また、小学校・中学校の学習障がい生、発達障がい生を少人数で指導できる教師と学校も合わせて必要なことも明記しておきたい。すなわち星槎が行ってきた活動をより強く認知させ、さらに普及させることで救われる対象者が多くなるのである。

このようにまだ多くのやるべきことがあり休んではいけない。星槎がより進化するためにも、また常に社会へ問題提起できる組織として存在し、子ども達の学習権を保障できる環境を作り上げていきたい。

第3項 ハイパースクール

学習障がい生、発達障がい生の中には、高い知能を持つ特性の生徒が多くいる。その子ども達の能力を未来の社会資源として彼らが主体的に活躍できる環境整備も必要である。現在このレベルの子ども達を専門的に教育する学校はない。6年一貫、または10年一貫教育をする学校があってもいいと考える。それは先端科学分野、芸術分野、スポーツ分野であってもいいはずである。ある意味天才養成学校がこの日本を救うことになるかもしれない。彼らの特性をより伸ばす環境を各方面の意見を聞きながら設置に向けて現在進めているところだ。

第6節 研究の限界

本研究は星槎グループの40年の歴史を検証したもので、一教育グループの検証であり、全ての教育機関にあてはまるかは、更なる検証が必要である。

今後は他の教育グループとの比較等を行い教育機関のビジネスモデルについて更に検証が必要である。

結語

星槎グループの発展は、壁の連続であり、多くの関係者に支えられて来た。中学校、高校、大学、大学院の新設に当たっては、特に「子ども first」と「法令遵守と最大限の解釈」、そして、それぞれの設立後の発展のためには「先生づくり」と「教育内容の充実」が大きく寄与した。

本研究をもとに、社会においてあらゆる子どもたちの学習環境が更に改善される動きが加速することを望みたい。

第5章 謝辞

本研究を行うにあたり多くの方々のご協力とお力添えを頂き感謝申し上げます。

研究、執筆に際し、指導教授平田竹男先生による的確なご助言により 40 年間の検証ができました。そのご指導が無ければ完成に至らなかった事は明白でありました。

副査の中村好男教授には多くの学ぶ環境を与えて下さり、また違った視点からのご助言を多く頂きました。

児玉有子先生からは丁寧かつ的確な論文作成指導を頂きました。平田先生、中村先生、児玉先生に心より感謝申し上げます。

そして常に私を支えてくれた同期の皆様の暖かさ、心遣いに深く感謝致します。

さらに修士 2 年制の三澤翼氏、久保谷友哉氏、山本亜雅沙氏、李彤楓氏にも多くのご協力を頂き、大きな力となりました。

我々が目指すものは教育による共生社会の実現であり、さらに言えばインクルージョン教育を日本全国に普及させることです。競争も必要ですが、共創をすることによって、より良い社会に少しでも近づく努力を続けたいと思います。各方面から批判やご意見があるだろうと思いますが星槎はいつまでも「こんな学校があったらいいよね」の精神で進んでいくことを最大限に努力致します。

最後に 1997 年に多くの困難を乗り越えて星槎学園湘南校を設立した時、その状況を横でずっと見ていて、肌で感じていたある生徒が卒業式で、私にこう言いました。

「教育界のならず者」

「人生の暴走族」

私は今でもこの言葉を言ってくれた彼に感謝し、胸に深く刻み、そして「心の耕作」を続けてまいります。

皆様の下で一緒に学ばせて頂いたことを忘れずにこれからの社会により貢献できるように精進致します。

第6章 参考文献

1. 青石哲也, & 佐々木康. (2010). 企業スポーツチームにおけるトップアスリートのセカンドキャリア形成に関する研究: ラグビー部を有する企業に所属している選手を事例として. 生涯学習・キャリア教育研究. 第6号. 37-46
2. 井上 義浩. (2012). 大学におけるスポーツマネジメント学科及びコースの設置と課題. 平成 23 年度早稲田大学スポーツ科学研究科修士論文
3. 岩下新太郎. (1982) 教育学大全集 現代の教師 第一法規
4. ディスレクシアとは
<http://www.npo-edge.jp/educate/what-is-dyslexia/>
NPO エッジ アクセス日 2014 年 2 月 14 日
5. 大田直子, 黒崎勲. (2007). 学校をよりよく理解するための教育学 4 学事出版
6. 大田直子, 越野由香. (2007). 学校をよりよく理解するための教育学 5 学事出版
7. 神奈川県. (2000). 神奈川県内公立中学校卒業予定者の進路希望調査結果速報
8. 神奈川県. (1960-1974) 学校基本調査
9. 神奈川県教育委員会教育局 子ども教育支援課児童生徒指導室. (2013)各年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査の結果(小・中学 校における不登校児童・生徒及び高等学校における長期欠席・中途退学の状況)について【神奈川県 公立学校分(確定値)】
10. 荻谷剛彦, 濱名陽子他. (2000). 教育の社会学 有斐閣アルマ
11. 川上憲人他. (2006)「こころの健康についての疫学調査に関する研究」報告書
平成 18 年度厚生労働科学研究費補助金(こころの健康科学研究事業)
12. JFA 公認指導者ライセンス 指導者養成講習
https://www.jfa.or.jp/coach_referee/coach/class.html
公益財団法人 日本サッカー協会 アクセス日 2014 年 2 月 14 日
13. JFA 公認指導者ライセンス 概要
https://www.jfa.or.jp/coach_referee/coach/index.html
公益財団法人 日本サッカー協会 アクセス日 2014 年 2 月 14 日
14. 厚生労働省. (2013) 人口動態統計
15. 河野和清. (2008) 現代教育の制度と行政 福村出版
16. 河野和清. (2006) 教育行政学: ミネルヴァ書房
17. 子どもの視点に立った『不登校問題』再検討研究委員会報告書. (2007)
2007 年 4 月 30 日 国民教育文化総合研究所
18. 近藤正春. (1988). 科学としての教育行政学 教育史料出版 214p.
19. 酒井博世. (1994). 発達と教育の基礎理論 教育史料出版
20. 「児童心理」編集委員会. (2005). 「気がかりな子」の理解と援助 金子書房

21. 上代圭子, & 野川春夫. (2013). 日本人元プロサッカー選手のキャリアプロセスに関する研究. *Japan Journal of Lifelong Sport*, 9(1-2), 19-31.
22. 寺脇研.(2013). 学ぶ力を取り戻す 慶應義塾大学出版会 66p.
23. 鳥羽賢二, & 海老島均. (2011). 企業スポーツの変革と日本のスポーツ環境転換に関する連動性の可能性についての研究: A 社ラグビー部をケーススタディとして. *びわこ成蹊スポーツ大学研究紀要*. 第 8 号. 79-91
24. 日本私立学校振興・共済事業団. (2013). 今日の私学財政
25. ピーター・ミットラー,& 山口薫. (2002). インクルージョン教育への道 東京大学出版会
26. 平田竹男. (2012). スポーツビジネス最強の教科書 東洋経済新報社
27. 平田竹男.(2011). なでしこジャパンはなぜ世界一になれたのか? 講談社
28. 平田竹男,中村好男. (2009). トップスポーツビジネスの最前線-ドリーム・ジョブへの道 講談社
29. 平田竹男,中村好男.(2006). トップスポーツビジネスの最前線-勝利と収益を生む戦略 講談社
30. 平田竹男,中村好男.(2006). トップスポーツビジネスの最前線-「勝利」「マーケット」「普及」のトリプルミッション 講談社
31. 宮澤保夫. (2011). 逆転する学校 角川出版
32. 文部科学省.「学校基本調査」
33. 文部科学省.(2012). 児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査
34. 文部科学省. (2010). スポーツ立国戦略. 平成 22 年, 8
35. 文部科学省.(1999). 学習障害児に対する指導について (報告) 平成 11 年, 7.
36. 山口薫,西永堅. (2010).学習障害・学習困難の判定と支援者教育 文教資料協会 193p.
37. 山口薫.(2008).特別支援教育の展開-インクルージョン(共生)を目指す長い旅路 文化資料協会 2008.128p.
38. 山脇直司.(2004). 公共哲学とは何か ちくま新書
39. 横浜市「不登校等生徒支援教育特区」(H16.5.13 記者発表資料)
<http://www.city.yokohama.lg.jp/seisaku/kyoso/tokku/torikumi/shinsei5.html>
アクセス日 2014 年 2 月 20 日
40. 渡辺一雄・編. (2010). 教育政策入門 学校を考える 玉川大学出版 135-136p.

添付資料

星槎中高の教師の専門性について

星槎中学高等学校
教頭 佐藤 由加子

① 当たり前の関わり合い

星槎での考え方の基礎になっているのが『関わり合い教育』であります。生徒との信頼関係をつくるには、生徒とたくさん関わり、生徒の特長を知り、生徒の顔と名前を覚えることです。星槎中高では、担任制をとっておりますが、教科ごとに教師は代わるため、1人ひとりの特性や声のかけ方などを全職員で把握しなければなりません。そのために、廊下で会った生徒に挨拶をし、声をかけ、最近のその生徒の頑張りなども声かけすることを心がけています。

② 発達障害の理解

星槎には、色々な生徒がおり、その中には様々な発達障害をもつ生徒もおります。ですので、発達障害の知識はもちろんのこと、発達障害をもつ生徒に対する声かけの仕方や対応について実践できるよう、新任者は星槎大学の講座を受講したり、研修に参加したりして専門性を高めるようにしています。それを日々の生徒対応に生かしていけるようにしています。また、毎日の終礼で生徒情報の全教職員周知をしています。職員同士の対応の仕方をそれぞれが聞くことで研修の一環にもなりますし、内容はその日にあった生徒同士のトラブルを報告しあい、それについてどう対応したか、翌日から指導方法を変更するか、といったものから、生徒が頑張ったことを報告し、翌日全教職員で声をかけ、自信をつけさせるようにするなどもしています。日々のそういった積み重ねが教師の専門性を高めていきます。

③ IEP 作成と運用

IEP【個別指導計画】は、誰もが作成できなければならない指導の根幹となるものです。生徒の様子や行動を注意深く観察し、今その生徒が必要としている目標を設定するのは容易なことではありません。担任が作成した個別指導計画を全教職員で検討し、より良い指導計画にしていくには、ベテラン教師の意見を盛り込み、様々な方向から生徒観察ができる方法を身につけなければなりません。

目標の中には、授業中に個別カードやチェックシートなどを用いる生徒、休み時間に対人面の約束事のカードを持参している生徒などがいるので、同じベクトルで指導にあたることのできることも専門性の1つです。

添付資料2 「楽しくなる学校とは」(星槎グループ内部資料)

「楽しくなる学校とは」

星槎中学高等学校 湘南教室主任 蓮田 亮大

生徒が学校を楽しく感じるためには、

- ・自分に合っていると実感できる
- ・達成感を得られる
- ・意欲的に取り組むことのできる機会（興味）がある
- ・仲間と共にいることを実感できる

これらは欠かすことのできない重要な心理的要素である。

また、私たち教師が作らなくてはいけない環境として、

- ・教師が生徒1人ひとりに向き合い、気づき、認める
- ・子どもに、学校が柔軟に対応できる
- ・関わる周囲の大人が生徒を共に育む
- ・生徒が他者を認めることができる
- ・生徒が自分自身を認めることができる

これらの要素がとても重要である。

生徒が楽しくなり、表情を変化させるために、私たちは共感理解教育を実践していく。

◇生徒の置かれている環境◇

本校に在籍する多くの生徒は、それまでの環境の中で、認められる（評価される）機会の少なかった生徒たちである。詳しく言うならば、一生懸命に取り組んではみたものの、他の生徒との比較だけで評され、取り組むことがムダと感じてしまった生徒。あるいはその取り組みは「当たり前」と言われてしまった生徒。ある1つのことは上手く取り組めていたものの、他のことが上手に取り組めなかったことで、総合的に評価される機会を得られなかった生徒。それぞれの努力や自信が認められなかったことにより、意欲が低下していたり、消滅してしまった生徒たちである。こうした環境は、次の段階として、不登校やいじめ、中途退学、強いては様々な反動形成（暴力的傾向等）を生み出している。

◇「できた、分かった」のある環境◇

私たちがまずすべきことは、多くの教師が様々な角度から生徒たちに関わり、生徒を知ることである。生徒たちのつまずきや不安、悩みに気づくことで、彼らができること、分かることを知ることができる。ただそのことにスポットを当てて、認めることである。

学習環境では、各々の到達段階が測られ、習熟度別のクラス編成やT・T（ティームティーチング）制、ワークシート型授業による不安の減少により、その授業が必ず「できた、分かった」で終了する配分が行われている。その他にも座席配置や板書方法、授業の参加方法、座学だけでない授業展開など、様々な工夫やひと手間を惜しまぬことで、それぞれが必ず達成感を感じることができる環境作りが行われている。

人間関係に苦手や不安を抱える生徒は、日々もしくは授業毎に、仲間との関わりについて相談し、振り返る機会が設けられている。仲間と上手に関わり、楽しく過ごせた時間を印象に残す機会である。また、彼らが「できた、分かった」と実感できる機会はなるべく印象的な場面であるべきである。印象的であることが、次のステップの大きな意欲になるからである。彼らにとって印象的とは教師、保護者、そして仲間と同時に認められることである。これらを具現化する環境作りとして、多彩な行事・体験活動や、星槎版 IEP [Individualized Education Program]（個別指導計画）の活用が挙げられる。

◇「できる、分かる」になる環境◇

「できた、分かった」と実感した生徒が、連続して絶え間なく「できた、分かった」を積み重ね、経験することで、生徒は「できる、理解できる」と自信を持ちはじめ、変化しはじめる。この段階になると、自分がどういう存在なのか、どういう役割を負っているのかと、自分の存在を学校社会や一般社会と結びつけて考える準備ができるようになる。ここでは、様々な身のまわり事柄を学校社会や一般社会と結びつけて考える学習を行っていることで、自分が支えられていることや支えることができること学ぶことができる。具体的には本学の共通の学びである共感理解教育がその形である。例えば、距離・時間・速さの関係を学習する際に、計算式とその答えを学ぶことは目的の1つではあるが、実際には、制限速度がなぜあり、どうやって設定されているか（ルールの必要性）を考察する場面、グラウンドで仲間と協力して実測する場面がある。また、技術家庭で栽培した作物をもとに、商品化するための考察（経済の流れ）を行う場面、地元の商店の店主を講師に招き、もの作りの苦労や喜びを聴く場面がある。1つひとつの授業や学習は、様々な社会の事柄と常に結びついており、この段階においては、社会との距離を痛感するのではなく、社会の中で自分ができることの可能性や喜びを実感する。また、1人きりで考えていたのでは、その答えにたどり着けなかったことも実感している。

◇共感理解教育のある環境◇

共感理解教育は、生徒の目の前の事柄を対象として、生徒自身が感じることを促し、仲間と共に経験し共感することで、人や社会とのつながりを実感しながら学ぶことをその方法としている。

本校に在籍している生徒が、それぞれの自己実現を図り、社会の中の1人として自立し、活躍するための礎は、知識だけの学習ではなく、共感理解を深める教育が最も効果的かつ必須であると考えます。また、これまでの生活で、学校社会や一般社会から遠ざけられていた生徒たちが、再び社会と結びつき、その中で自立し、活躍する唯一の方法が共感理解教育であると考えます。

さらに、加えて言うならば、こうした1人ひとりが認められ、達成感・充足感を積み重ねることができる環境は、私たちが預かっているタイプの生徒にだけに、効果的なわけではない。アンバランスさや苦手意識のない生徒や生徒が優れた力を発揮する分野についても、同様に必要なものである。そうした生徒たちは、益々意欲的に学習し、自らの力で課題を発見し解決するに至っている。

私たちはこうした環境の中で、様々なタイプの生徒たちが一緒になり、「できた、分かった」から、「できる、理解できる」ということを、仲間と共感・共有することのできる学校こそが、生徒たちが楽しくなる学校であると考えます。

添付資料3 打鼓音について

NPO法人「打鼓音」 設立の経緯 ～部活動からNPOへ～

報告者 渡邊晃伸

NPO法人「打鼓音」の前身である星槎学園高等部和太鼓部「響」は2000年のサイパン研修旅行における文化交流（1988～現在まで27回行われている）の一環として行われた和太鼓演奏をきっかけに有志によって結成された。顧問は「打鼓音」でも代表を務める渡邊晃伸である。

当時、美術教諭であった渡邊は和太鼓の指導経験もなく、また不登校経験者や発達障がいを持つ生徒も参加しており、精神面のフォローや練習方法も試行錯誤しなければならない状況が続いた。しかし、和太鼓には演奏する以外にも礼儀作法や人との関わり合いなど青少年の育成に欠かせない要素が含まれており、渡邊は地道に粘り強い活動を続けた。

福祉施設での公演や星槎グループの支援で実現した海外遠征（キューバ・中国）を通して、生徒たちは自信をつけ、より厳しい練習に臨むようになった。保育園や老人ホームでの観客を前にしての演奏は、練習への取り組み方へも良い影響を与え、生徒は演奏技術に加え、精神的にも大きく成長した。2003年には全国高等学校総合文化祭の神奈川県予選で多くの伝統校を抑えて優勝し、全国大会出場を果たしている（翌年行われた本大会は台風のため出場校が集まらず審査なし）。

その後、保育園や小学校における和太鼓教室や教職員への和太鼓研修などを積極的に実施し、また地域の方が参加できる和太鼓教室を2006年に開始。さらにキューバ・中国に続きオランダに2週間の遠征を行うなど海外においても活動の幅を広げた結果、「響」はすでに高校の部活動という枠には収まらなくなってきた。

星槎グループは、「響」がそれまでに築いた人脈、経験を活かし、和太鼓による教育活動をより強力に推進するため、日本の伝統文化の普及とそれによる社会貢献を目的とするNPO法人「打鼓音」を2007年設立した。2007年6月には、プロアマ問わず全国から和太鼓団体が参加する東京国際和太鼓コンテストにおいて、敢闘賞（全国3位）を受賞し、初めて全国規模の大会で入賞を果たすなど、演奏技術においても高い評価を得られるようになっていた（表1：響・打鼓音受賞歴）。

以後、NPO法人として和太鼓を題材とした教育活動を続け、各地で行っている「和太鼓体験ワークショップ」は平成21年度文化庁受託事業「文化芸術による創造のまち」支援事業にも採択され、指導力が高い評価をされるに至った。技術レベルに応じた教室を開講する中、2009年には「ハンディを持つ子どもたちと和太鼓にチャレンジ」と題した特別支援の手法を取り入れた講座をスタート。障がいを持つ子どもたちに和太鼓を通して様々な経験をしてもらいたいという活動は2010年には横浜市緑区社会福祉評議会より障がい当事者活動助成事業として認定を受けた。

2011年の東日本大震災後は、岩手県釜石市、福島県須賀川市の老人福祉施設の依頼、協

力を受けて、鎮魂太鼓を演奏する機会を得た。以後、各地の演奏会場において東北地方を支援するための募金活動が続けている。

2013 年現在、福祉施設などでの演奏は年間 60 件以上、和太鼓教室では約 600 人が学んでいる。また演奏活動においては 2011 年に「太鼓祭くまがやドーム 日本一決定戦」において優勝し、全国一の和太鼓集団となった（2012 年準優勝、2013 年優勝）。国際交流活動としてのメキシコ大使館の観桜会で演奏や、2012 年には加藤登紀子さんの『風歌』の演奏を務め、コンサートでも共演するなど活動の幅を広げている。（表 2 2012 年 1 年間の活動実践）

表 1 受賞歴

	大会名	結果
2007 年	東京国際和太鼓コンテスト（響）	敢闘賞（3 位）
2008 年	オールジャパンオタイココンテスト決勝大会	一般審査員最優秀賞
2009 年	東京国際和太鼓コンテスト	本選出場
	関東一太鼓打ちコンテスト	準優勝
2011 年	総務大臣杯ジュニアコンクール全国大会	特別賞 中部放送賞
	富士山太鼓まつり 大太鼓の部	決勝 2 名進出
	太鼓祭クレア鴻巣 東日本一決定戦	優勝
	太鼓祭くまがやドーム 日本一決定戦	優勝
2012 年	太鼓祭大宮ソニックシティ 日本一決定戦	準優勝
2013 年	太鼓祭大宮ソニックシティ 日本一決定戦	優勝

●打鼓音 卒業生の声・NPO 法人職員【中山 嘉子】星槎学園第一校舎 2003 年卒業生

星槎高校に入学し、ダラダラと過ごしていた 1 年生の終わり。私は学校の芸術鑑賞会で和太鼓の演奏を見て、やってみたい。と強く思いました。和太鼓に出会い私の人生は大きく変わりました。それまでの自分は目的もなく高校へ行く意味すら見出せずにいました。友達と遊ぶ。遊ぶためにお金が必要だからバイトする。学校という規制の厳しい場所での生活は合わず、自由奔放に生きたい。世間や社会のモラルなど無視。すべては自分たちのルールで動いていました。俗に言う非行に走っていたのかもしれません。

和太鼓を始めたものの、プライドの高い私は自分が目立ちたい。他の人に負けたくないと思うものの、練習をさぼったりすることもありました。しかしながら太鼓を叩くという作業は心のリフレッシュとなり、演奏が出来るようになると叩ききることへの達成感にも繋がりました。そして舞台に立てばスポットライトを浴び、脚光を浴びることに満足していました。そのころの太鼓は私にとっては自己満足の領域であり、ただ趣味で太鼓を叩くという程度のものでした。

しかし、保育園に演奏へ行ったときに私の太鼓人生を変える出来事が起こりました。それ

は太鼓の演奏をしている最中に間違えて止まってしまったのです。シーンとした時間が過ぎました。頭が真っ白になり中途半端な練習の結果が、この間違えに繋がったと言うことに気付きました。私はたまらなく泣き出しました。大勢の子どもたちや大人の前で。しかし子どもたちは拍手をしてくれて「もう一度頑張って」と励ましてくれました。

この経験から私の太鼓への考えが変わっていきました。こんなに多くの人が私の太鼓を楽しみに聴いてくれているのだと気付かされました。今までの自分は自己満足の太鼓でしたが、人に聴いてもらおうとか何かの為にという外に向けた気持ちを持つことが大切なのだと先生に教えられました。正にその通りでした。

それ以降は茶色い髪の毛だった髪を黒く染めて日本の伝統文化精神を重んじるようになりました。外に演奏に行き、星槎「響」という太鼓の看板を背負っていることを自覚し、人から見られて恥ずかしくない行動や挨拶、返事が出来るようになると思いました。そしてその純粋さが響の精神として根付くように後輩達の育成にもあたりました。

このような価値観の変化が自分自身を成長させ、さらに太鼓を突き詰めていくきっかけになったのだと思います。

共感理解教育の実践が経験として実感できるようになれたのも、星槎の中だからこそと思っています。太鼓の教育活動が共感理解の元で成り立つのではなく、共感理解教育の下では太鼓であれ、歌であれスポーツであれ社会に必要とされる学びであることがわかりました。

星槎で出会った太鼓が自分の仕事として実現することが出来たのも宮澤会長の支えがあったものです。部活動が会社になると言うことはとても大変なことです。しかしその可能性を持っていた和太鼓が仕事として実現させてきたことには、私も一生涯を通じてやっていきたい仕事と今では思えるようになっていきます。好きなことでお金を稼ぐというのはとても大変なことです、やりがいがあります。これからも星槎の看板を背負って全国、世界へ広がる太鼓の活動をしていきたいと思っています。

●打鼓音 卒業生の声【双田 真忠】2010年星槎高等学校卒業生

星槎中学和太鼓部→星槎高等学校和太鼓部→星槎大学

— 双田君について（教師の視点から・渡邊晃伸） — 中学高校と和太鼓を6年間続けた実例

星槎中学に入学して和太鼓に出会い、中学和太鼓部第1期生で入部し、高校、大学と現在に至るまで太鼓の活動を行う。学習能力や判断能力、対人関係などに障害を持つ彼が、太鼓と向き合うことで自己の大きな成長を果たしている。

中学の3年間でとにかく好きな太鼓を一番目だって打ちたいという気持ちから、楽しみながらストレスの発散をし、精神的に安定するようになった傾向が見られます。また活動する中で向上心や努力する気持ちが芽生え始めたように感じます。

高校に入学して和太鼓部に入部してからは国際和太鼓コンテストの出場や、オールJAPANOTAIKO コンテストへの出場など、全国レベルの太鼓が打てるように成長しました。

しかしながら記憶能力に障害があるため人の2倍練習を積まなくてはならず、朝練を行いながら何度も何度も繰り返し学習する努力をするようになりました。部長としても責任のあるポストで役割を果たし、責任感も身につけました。

卒業後も星槎大学に通いながら、太鼓の活動を続け、中学や高校、保育園などの施設20カ所で太鼓の指導を行うことが出来るようになりました。

結果的に太鼓の技術も日本一を獲るほどのレベルに到達し、太鼓を指導する能力や人の関わりなどでも大きな成長を果たしました。

大きな成長として目立つのは継続して取り組む姿勢を忘れないようになったことと、同じ内容の学習を繰り返し積むことで修得出来るようになりました。

—星槎高校を卒業してからの自分の成長について（自身の振り返り・双田 真忠）—

6年間の中高和太鼓部経験を持って高校を卒業し、打鼓音の活動を行いながら星槎大学での大学卒業資格を目指し、4年間という経験と成長を積みました。

打鼓音で活動するようになってからは主に、和太鼓の指導にも携わるようになりました。しかしながらいくつかの課題が自分の中に見えてきました。その1つが「伝える」という言葉の障害に直面し、言葉として人に伝えるにはどのような言葉を選べば良いかを悩む日々が続きました。そして字を書くと言うことに対しても苦手意識が強く、漢字が書けない。言葉が思い浮かばない、相手の気持ちを理解するのに時間が掛かってしまう、などの問題です。この問題は教科書で学習できるような問題ではありませんので、部活動のような星槎の中で後輩達に思いを込めて伝える経験や、経験のある先輩について学び、大切な言葉を記憶するためにパソコンで記録を残すことを毎日取り組みました。保育園での交流を記録して入力する。先輩に確認をして頂きながら文章表現や敬語の使い方、一般的な常識を学びました。

また「ミスが多い」ことに対し、不安や気持ちの低迷がついて回りました。太鼓を学ぶ後輩達や先輩方と一緒に活動していると、新しいことがなかなか覚えられず時間がかかってしまい、後輩に先を越され、精神的に苦しむことが多かったように思います。しかし時間をかけ、また責任を持って実行することにより、保育園15園にそれぞれ展開しているオリジナル曲をすべて覚える力もつきました。理解できないことを理解できるようになるというのは時間をかけた復習作業が必要になりますが、理解できないことではないことがわかります。

最近では保育園の園長先生ともしっかり打ち合わせなども出来るようになってきました。何度も経験を積むことや人の気持ちや話しを理解する努力を重ねた結果、不可能が可能になってきたように感じます。

表 2 2012 年 1 年間の活動実績

日時	施設名	地域
1/1～3	富山遠征	富山県
1 月 1 日	エルセンデン	市川市
1 月 4 日	ブータン女王演奏	大磯町
1 月 7 日	若葉台賀詞交換会	横浜市
1 月 8 日	富士住建	横浜市
1 月 11 日	(株)ウッド 新年会	横浜市
1 月 14 日	東京アメリカンクラブ	東京都
1 月 15 日	打鼓音コンテスト	横浜市
1 月 18 日	鎌倉静養館	鎌倉市
1 月 19 日	すすき野保育園	横浜市
1 月 20 日	左近山保育園	横浜市
1 月 21 日	奈良保育園演奏	横浜市
1 月 25 日	菅田保育園	横浜市
1 月 29 日	若葉台演奏	横浜市
2 月 5 日	打鼓音・華音コンサート	横浜市
2 月 17 日	十日市場保育園	横浜市
2 月 29 日	玉川(ぎょくせん)保育園	川崎市
3 月 4 日	(財)野村生涯教育センター 50周年記念式典・祝賀会	東京都
3 月 6 日	星槎国際高等学校卒業式	川崎市
3 月 6 日	メキシコ農水省イベント	東京都
3 月 8 日	埼玉県上尾市 東中学校 3年生を送る会	埼玉県
3 月 14 日	茅ヶ崎南保育園発表会	横浜市
3 月 17 日	成果会発表会リハーサル	横浜市
3 月 18 日	成果会発表会	横浜市
3 月 31 日	ふれあいの丘	横浜市
4 月 8 日	関八州太鼓まつり	東京都
4 月 21 日	興学社出陣式	東京都
4 月 22 日	ツルセミバザー	横浜市
4 月 28 日	鼓粋グループフェスタ	横浜市
4 月 30 日	しなの森のさと保育園	横浜市
5 月 20 日	埼玉県北本市立東中学校	埼玉県
5 月 20 日	グレースヒル・湘南感謝祭	二宮町

日時	施設名	地域
5月23日	横浜市茅ヶ崎保育園	横浜市
6月2日	松見保育園	横浜市
6月4日	荏田北保育園	横浜市
6月5日	日本太鼓チャリティーコンサート「日本介助犬協会」	東京都
6月6日	南平間保育園	横浜市
6月10日	新横浜公園イベント	横浜市
6月18日	横浜市立大正小学校はまっこ	横浜市
7月13日	天王町保育園	横浜市
7月14日	笹山保育園	横浜市
7月15日	シオンよこはま	茨城県
7月19日	(社)わかたけ福祉協会わかたけ保育園	藤沢市
7月21日	(社)青葉福祉学院 万寿の森	横浜市
7月21日	鶴野森団地まつり	横浜市
7月22日	学校法人宝田学園 明成幼稚園	横浜市
7月22日	留学生海外国際スピーチコンテスト	川崎市
7月22日	東京都立青島特別支援学校	東京23区
7月25日	霞ヶ関ビル活性化企画提案	東京23区
7月28日	若葉台まつり	横浜市
7月28日	特別養護老人ホームしらゆり園汲沢ケアプラザ	横浜市
7月29日	特別養護老人ホームしなの森のさと	横浜市
7月29日	(社)誠幸会 泉の郷	横浜市
8月4日	緑区三保自治会まつり	横浜市
8月5日	湘南アフタケア協会	横須賀市
8月15日	上菅田自治会まつり	横浜市
8月18日	かわしまホーム	横浜市
8月18日	久良岐夏まつり	横浜市
8月18日	上菅田自治会まつり	横浜市
8月19日	かん菜ライブ	海老名市
8月19日	特別養護老人ホーム富岡はまかせ	横浜市
8月25日	愛成苑	横浜市
8月25日	若葉台東自治会納涼祭	横浜市
8月26日	すいとぴー金沢八景	横浜市
8月26日	若葉台団地 de マルシェ	横浜市
8月30日	三井不動産ビルマネジメント	横浜市

日時	施設名	地域
9 月 5 日	横浜市みどりさくら保育園	横浜市
9 月 8 日	横浜市笹下南保育園	横浜市
9 月 13 日	横浜市左近山保育園	横浜市
9 月 22 日	太鼓まつり東日本大会クレアこうのす	埼玉県
9 月 25 日	フォーシーズンズヴィラこもれび	横浜市
10 月 7 日	菅原神社 300 周年	大磯町
10 月 14 日	開成秋まつり	横浜市
10 月 14 日	港北区仲町台地区センターまつり	横浜市
10 月 20 日	横浜市長津田地区センター	横浜市
10 月 22 日	平塚市立金旭中学校	平塚市
10 月 24 日	茅ヶ崎市立松林小学校	茅ヶ崎市
10 月 27 日	中井やまゆり園やまゆり祭	足柄上郡
10 月 28 日	第16回竹山福祉まつり	藤沢市
11 月 1 日	埼玉県深谷市立柴東小学校	埼玉県
11 月 3 日	横浜市都筑区民祭り	横浜市
11 月 3 日	長津田まつり	横浜市
11 月 3 日	星槎大学文化祭	大磯町
11 月 3 日	横浜市港南まつり	横浜市
11 月 4 日	こんの典人さん芋煮会	横浜市
11 月 4 日	若葉台チャリティーバザー	横浜市
11 月 6 日	横浜市竹山保育園	横浜市
11 月 8 日	大野村いつき野保育園	相模原市
11 月 10 日	いぶき野小学校 20 周記念式典	横浜市
11 月 10 日	久良岐祭	横浜市
11 月 11 日	星槎高校文化祭	横浜市
11 月 11 日	松見まつり	横浜市
11 月 11 日	かながわの太鼓 2012	横浜市
11 月 16 日	大阪府岸和田市	大阪府
11 月 17 日	横須賀市鷹取小学校	横須賀市
11 月 18 日	太鼓まつり日本一決定戦	埼玉県
11 月 23 日	横須賀市馬堀小学校	横須賀市
11 月 25 日	若葉台学童 25 周年・若葉太鼓 10 周年記念式典	横浜市
11 月 26 日	大阪府堺市三宝小学校	大阪府
11 月 27 日	大阪府貝塚市立南小学校	大阪府

日時	施設名	地域
11 月 28 日	星槎オリンピックゲスト演奏	川崎市
12 月 4 日	加藤登紀子さんコンサート出演	横浜市
12 月 6 日	大阪府堺市泉ヶ丘東中学校	大阪府
12 月 12 日	立川女子高校	立川市
12 月 26 日	加藤登紀子さんコンサート出演	東京都
12 月 27 日	加藤登紀子さんコンサート出演	東京都

日本

「僕たちの存在を知ってほしい」

勉強や生活面で適応できない学習障害児が教室で取り残されている

横浜市に住む上田進一（仮名）は野球が大好きな小学五年生。将来は野球選手になるのが夢だ。

しかし進一は、学校側にとってはいわゆる「問題児」だ。作文は大の苦手だし、授業中に立ち歩いたり、パニックを起こすことも珍しくない。

進一の教室には特別にインターホンが取り付けられている。彼が騒ぎを起こしたときに、すぐに職員室に「通報」するためだ。

進一の行動は、

学習障害（LD）

児の行動特性の一

つである「多動」

の表れだ。LDと

は読み書きや計算

といった特定の能

力に偏りがある障

害をさす、対人

関係が苦手だった

り、自分をコント

ロールできないと

いった環境への不

適応を伴うこと

もある。

進一がLDとわかったのは小学一年生のとき。母親の景子によれば、もともと落ち着きのなさが気になる子だったが、医療機関で三カ月にわたる検査を行った結果、LDと判定された。

だが、学校にLDであることを話しても取り合ってくれず、しつこくが悪いと言われるだけだった。やむなく二年生のときに転校、理

集中力を養う

代淳太郎は小学2年生で剣道を始めた。コミュニケーションの苦手な淳太郎にとって、アイコンタクトが重要な剣道は対人関係の訓練でもある



UEDA SHUNICHI / NEWSWEEK JAPAN

解のある先生に巡り合ったが、五年生になって担任が替わると再びつらい日々が始まった。

「先生はLDのことを勉強しようともせず、枠の中に収まらない子は面倒を見きれないと言う」と、景子は語る。「先生との話はずつと平行線のままです」

もともと日本の場合、この教師だけが特別に怠慢というわけではない。むしろ学校は、社会全体のLDに対する認識の低さが象徴的

に表れている場所ともいえる。一九六〇年代からLDの研究が進み、LD児に対する公的援助が定められているアメリカと異なり、日本では法律にLDという言葉は存在しておらず、教育の現場にもその概念が浸透していない。

落第がないのが問題？

文部省がLD児の実態把握に乗り出したのは九一年。九五年にはLD児の指導に関する中間報告で

ようやく定義づけを行ったものの、具体的な取り組みはほとんど進んでいないのが実情だ。

LD児の割合は全体の二・三％とされており、各クラスに一人はいてもおかしくない。それなのに、文部省のLD研究協力校は全国で八校しかなく、大半のLD児は特別の教育を受けていない。

それでも知的レベルの高いLD児は、なんとかやっていける。問題は特殊学級とのボーダーラ

インにいたるLD児だ。

日本の義務教育では、勉強がで
きなくても出席日数さえ満たして
いれば落第することはない。たと
え学力的についていけない子供が
いても、教師がそれを学校側にさ
え隠してしまうことも多い。

こうした教育制度は国や産業界
の役に立つ人材を育成する「富国
強兵」型だと指摘するのは、東京
学芸大学教授で日本LD学会会長
の上野一彦。「上に飛び出た子供
のためには、飛び級制度などが検
討されている。だが、下にはずれ
た子供の受け皿はない」と、上野
は言う。

代由美子の長男、淳太郎(14)
は言葉が遅く、アメリカに住んで
いた小学一年生のときにLDの傾
向があると指摘された。淳太郎は
耳から入る情報を理解するのが困
難という。次男の教之(10)も
LDだが、彼は落ち着きのない多
動症候群(ADHD)だ。

二人は友達や先生には恵まれて
いるが、それでもLDとは何なの
かを認識している人は少ないと、
由美子は言う。「勉強だけではな
く、生きていくうえで必要な学習
能力が欠けていることを理解して
ほしい」

指導の工夫で問題を軽減

重度の障害児と異なり、一見す
ると普通の子であることがLD児
にとつては不幸なかもしれない。

漢字が書けなかったり、時間の概
念がわからなくても、忘れていた
だけと思われがちだ。

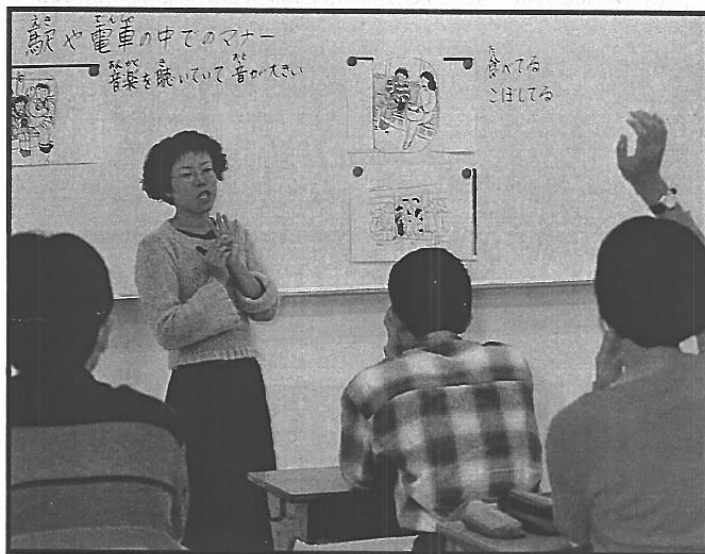
子供たちの行動が個性の範囲な
のか、それともLDのためなのか
を見極めるのもむずかしい。「ど
う接すればいいのか、葛藤の毎日
だ」と、LD児を教えるある中学
の教師は告白する。

しかし指導の方法さえ工夫すれ
ば、LD児のかかえる問題を軽減
することはできる。そうした指導

を実践しているのが、横浜市にあ
るフリースクール「富澤学園中等
部飛翔」だ。

飛翔が設立されたのは九一年
中学校レベルでLD児の受け皿が
少ないことに不安をもった親たち
が、自主運営で始めた学習の場が
きっかけだ。当時の教室は工場の
二階を間借りしたものだ。

一貫した教育方針を維持するた
めに、今年四月から富澤学園に運
営を移管。生徒は地元公立中学



富澤学園中等部飛翔(横浜市)

に籍をおき、在籍校の許可を得て
飛翔に通っている。

ここでは学習面だけでなく、対
人関係が苦手なLD児に社会性を
身につけさせることも重要な教育
目標の一つとしている。

たとえばある日の授業で行われ
たのが「表情リレー」。これは顔
の表情の伝言ゲームだ。先頭の子
供に「悲しい顔」「うれしい顔」
などの指示が与えられ、列になっ
た子供たちは指示どおりの表情を
表現して順番に伝えていく。

相手の表情を読み取る能力に欠
けるLD児にとっては、これがな
かなかむずかしい。表情をつくら
うとせず、肩を落とすだけの子も
いる。「悲しい顔つてわかんない」
と、ある生徒は言う。

親たちの意識改革が必要

小さな教室で楽しそうに授業を
受ける生徒たち。だが、彼らの多
くがはじめられた経験をもつ。

「ここではみんなが理解してくれ
るから楽しい」と、

中学三年の男子生
徒は言う。「小さ
いころ、黒板の文
字をノートに写す
のがみんなより遅
いから変だと思っ
てた。でも、LD
だとわかって安心
した」

富澤学園中等部飛翔では、子供たちに社会性
を身につけさせることも大切な課題だ——電
車の中でのマナーを学ぶ「生活基礎」のクラス

この子は恵まれ

ているというべきだろう。LD児
のための学校は全国でも少ないた
め、公立校の通級指導教室を利用
している子もいる。

通級指導教室は、言葉に問題の
ある子や情緒障害をもつ子のため
に特別な指導を行う教室で、個別
指導を基本とする。子供たちはふ
だんは通常の学級で授業を受け、
週に一、二回通級指導教室に通う。

しかしこうした制度も、実際に
運用されている例は多くない。脳
の機能がアンバランスであること
を認めたくないために、特別の手
だてを求めずやり過ぎそうとし
る親も決して少なくない。

だが、親の見えで苦しむのは子
供たち自身だ。社会に出てからも
集力がないうために仕事に適応で
きない例もある。早期に発見すれ
ば、その子の特性に合った教育を
施すことも可能だ。学校側だけで
なく、親の意識改革も必要なのか
もしれない。

上田進一の母、景子には最近う
れしいことがあった。進一がパニ
ックを起こしたのだが、校長がじ
つくり言い聞かせたところ落ち着
いたという。LD児の行動をしか
るのではなく、受け止めてやるべ
きだということに、ようやく学校
側も気づきはじめたようだ。

まずはLD児の存在を認め、理
解すること。どんな問題でも、知
ることが解決への第一歩だ。

小星美子(東京)

第3種郵便物認可

享月

日

第5部

第5部

カナリアの歌

第5部 針路

3

平野市に住む平野先生君（ひの）は四月、東海大学教養学部に入学的。でも、中学時代の友達はだれも信じてくれない。五段階評価の「1」と「2」が行進していた成績表を知っているからだ。

「キャンパスに通うようになって、大学に入ってから本当だったのか」と驚くほどだった。

「三の夏休み前、担任の先生から『君の成績で行ける公立高校はいくらと、いいわたされ。』

それでも進学したいなら、と先生が紹介してくれたのが、横浜市緑区にある「宮澤学園高等学校」（小倉清司校長）だった。

学園の正面玄関には、「文部大臣指定 技能進修校」と記したプレートがある。中学の先生は「高校」と言っていたが、正確には高校ではない。高度成長期に「金の卵」ともはやされた中卒の働き手が、「働きたがらず高卒資格をとれるように」と設けられたのが技能進修校だ。

生徒は、通信制や定時制の

技能進修を置き、企業などで開校した。技能教育や一般職の授業を受ける。宮澤学園は一九八五年、都内にある進修制高校とで、中、高校生向けの学習塾を開設する技能教育施設として開校した。

受験勉強が目的ではなかった。文部省の先生が決めたことじゃなく、子どもたちがついでにいない子や、ツツやりたいことを、やりたいよ。部活や運動会、遠足もした。ろにできる勉強づくりたか。

平野先生君（ひの）が通った美術部の部室に、卒業制作の作品が展示されている。顧問の先生や仲間たちとも、もうすぐお別れだ。横浜市緑区上田町明の宮澤学園で

高校でない「高校」



自分見つけて「大变身」

多彩な選択授業 取り戻した自信／今春、大学へ入学

宮澤さんによれば、「最初は、数字がわかるようになった。くない、学校みたいな塾」だ。二年生のサイパン研修旅行では、地元の高橋生と、ジェスチャー交じりの英語で話してきた。「やればできるじゃん、おれたって」。

給が好きなので、美術部に入った。顧問の先生も部の仲間と、夜を徹して絵を描いたり、粘土をねねたり。家族みないなうきあいたった。

「本格的に絵の勉強をした。大学へ行きたい」。そろそろ思ったのは、一年生の夏だ。受験勉強に力がかかった。

日曜日も学校へ行き、推薦入試の課題のデッサンの練習をかきねた。最初は一枚に十時間かかった。一年後、四時間で描けるようになった。頼りなげだった指も、しだいに太く、力強くなった。

最近、平野君は指で「自分史」を書いた。小、中学校のことは、ほとんど登場しない。宮澤学園の三年間のことが多かった。

「ほとくの人生は学園から始まり、やと針路を見つけた。そんな思いで白い画布に向かう。受験が終わった今も、デッサン練習を欠かさない。」

（水野 雅恵）

平野君も「大变身」した生徒の一人だ。入校してのころは「自信のなさで歩いているようだった」と、ある教師は振り返る。

それが、「中学では先生の言葉さえ理解できなかった

「カナリアの歌」への感想や意見、体験談などを寄せ下さい。〒221-8604（住所）不要 朝日新聞横浜支局「カナリアの歌」係。ファクスは〇四五一六四一九九六。電子メールのアドレスはkanariad@earth.comです。

(1) 明治25年3月8日第3種郵便物認可



慣れない畑作業に精を出す宮沢学園の生徒たち(田中秀敏撮影)

新ニッポン人

あすを育てる 5

まず「生徒が主役」

「校舎は小さいけど、本物の学

校があったと誇りに思います」
石川貴史さん(19)は、この春、横浜市緑区にある宮沢学園高等部

もう一つの学校

画一排除し個性伸ばす

なぞ特定の能力習得が苦手な学習障害(LD)の子もいる。宮沢学園は学校であって学校でない。通信制高校の技能教育施設として八五年に開校した。技能教育施設は、働きながら学べるが企業内で教育を受けるためにできた制度だが、学園創立者の宮沢保夫さん(48)が、普通の高校になじめない子の受け皿を作りたいと通信制高校に掛け合った。公的な援助を受けなかったため、自

の卒業式で、こんな答辞を残して畢立した。

中学では一年の時に不登校になった。「特別な理由はなかった。ふと学校って何なのか考え出したら行けなくなった」。しかし、学園に移ってからは卒業まで通った。「先生が信頼できたり、興味の持てることが自由でできたから」と、石川さんは言う。

千人近くが学ぶ宮沢学園には、中学で勉強につまずいた子、不登校の長かった子、読み書き、計算

前のグラウンドは狭い。野球やサッカーができなかったりするが、学園の教育はユニークだ。

選抜試験は、学習程度を見るため小学校の内容から出題する。計算の苦手な子には電卓、自動車に興味のある子には整備士、資格取得を勧めて、社会に出る自信をつけさせる。

石川さんが学んだ総合コースは、一クラス二十人で、ホームルームは一、二年が一緒。午後からしか登校しなくても、「よく来

役を強調する。LDの子のために別の学校法人で来春、北海道に通信制高校を作ろうとするのも引き出し作りの延長線上だ。

不登校や高校中退者の増加を背景に、宮沢学園のような技能連携校や、通信制高校に通う生徒の学習を支援するサポート校といった「もう一つの学校」がここ数年、大都市圏で急増している。

「みんな同じ内容を教え、同じ時間で終わらせるのが本物の教育だ」と、石川さんは言う。

られたね」と声をかける。農作業やスキーなど自由参加の行事がある。サイパンへの研修旅行やホームステイも学園名物だ。

教師の一人は「レールの敷かれていない教育がおもしろい」と言い、生徒は「勉強がわかるようになった」「マイペースでやっていい」と口にする。

が、あつていいはず。塾のような学校だが、学校よりも学校らしい塾だ。宮沢さんの信念だ。

多様な課程を模索

米国では九〇年代に入って、チャータースクールと呼ばれるもう一つの学校が八百校近く誕生している。教師や父母などの団体が、教育委員会など教育目標について特許契約(チャーター)を結んで運営する公立学校だ。

高校中退者や学習ペースの違いが対象の学校もあり、子供に合わせた多様なカリキュラムを用意する。宮沢学園の試みと通じる点が少ない。

わが国でも神奈川県内の教師グループが日本型チャータースクール作りの議論を始めた。その根拠には、学区制や学習指導要領、学年進級制など今の学校に制約があり過ぎるという思いがある。

新しい教育モデルづくりをテーマに欧米の学校事情を見て回った松下政経塾の塾生、白井智子さん(25)は、「子供がわくわくでき、一人ひとりの才能を見つけて伸ばしてあげる学校を作りたい」と夢を語る。

名古屋大教育学部の安彦忠彦教授は、「無条件の自由化は困るが、生涯学習、情報化の時代に、学校だけが学習の場ではない。従来の学校の外に柔軟な学習の場を作る流れは避けられない」と見る。

文部省も、子供や保護者の選択機会の拡大と、学校制度の複線化構造の推進を打ち出した。回り道を回り道と受け取らないですむ社会と、様々な尺度をもった多様な学校が求められている。

(社会部 中西 茂)