

教_{kyo}文_{bun}研_{ken}だより

CONTENTS



制度化へと向かう小中一貫教育とは —そのねらいや課題について考える—

日本女子体育大学 青木 純一

文科省は小中一貫教育の推進状況（2014年5月1日現在）を公表しました。その中で、小中一貫教育を実施している学校は全国で1130校、その校舎の設置状況は、「施設分離型校舎」78%、「施設設置型校舎」13%、「施設隣接型校舎」5%。学年の区切りは「6・3」が72%、「4・3・2」が26%となっています。

一方、小学校における教科担任制は、「一部校舎で実施」が50%、小・中教員の乗り入れ授業は「中→小」が39%、「相互乗り入れ」が21%、「小→中」が1%未満。「中→小」乗り入れ授業をする教科は「外国語活動」が58%で最多となっていました。

今回は制度化へとすすむ小中一貫教育について、その歴史的経過、現状、課題を日本女子体育大学教授 青木純一さんに論考していただきました。



宇治市立小中一貫教育校図 リーフレットより



制度化へと向かう小中一貫教育とは —そのねらいや課題について考える—

日本女子体育大学
青木 純一

昨年7月、教育再生実行会議が「今後の学制改革の在り方について」（第5次提言）を出すと、同じ11月には中央教育審議会小中一貫教育特別部会が「小中一貫教育の制度化及び総合的な推進方策について」をまとめる。さらに翌月の12月には中教審が「子供の発達や学習者の意欲・能力等に応じた柔軟かつ効果的な教育システムの構築について」を答申した。この間わずかに半年という素早い動きであった。そこであらためて小中一貫教育とは何か、そのねらいや課題について探ってみた。

1 小中一貫教育のねらい

小中一貫教育が注目されたのは21世紀を迎える頃からである。2000年4月に広島県呉市が文科省の研究開発学校として小中一貫教育に着手すると、その2年後には東京の品川区も同様の取組を開始した。以後、構造改革特区や教育課程特例校といった新たな制度を使って小中一貫教育は少しずつその数を増やしていく。

小中一貫教育には大きく3つのねらいがある。それは、①教育制度上のねらい、②教育内容上のねらい、

③学校統廃合というねらいである。

①教育制度上のねらいには6・3制の見直しがある。

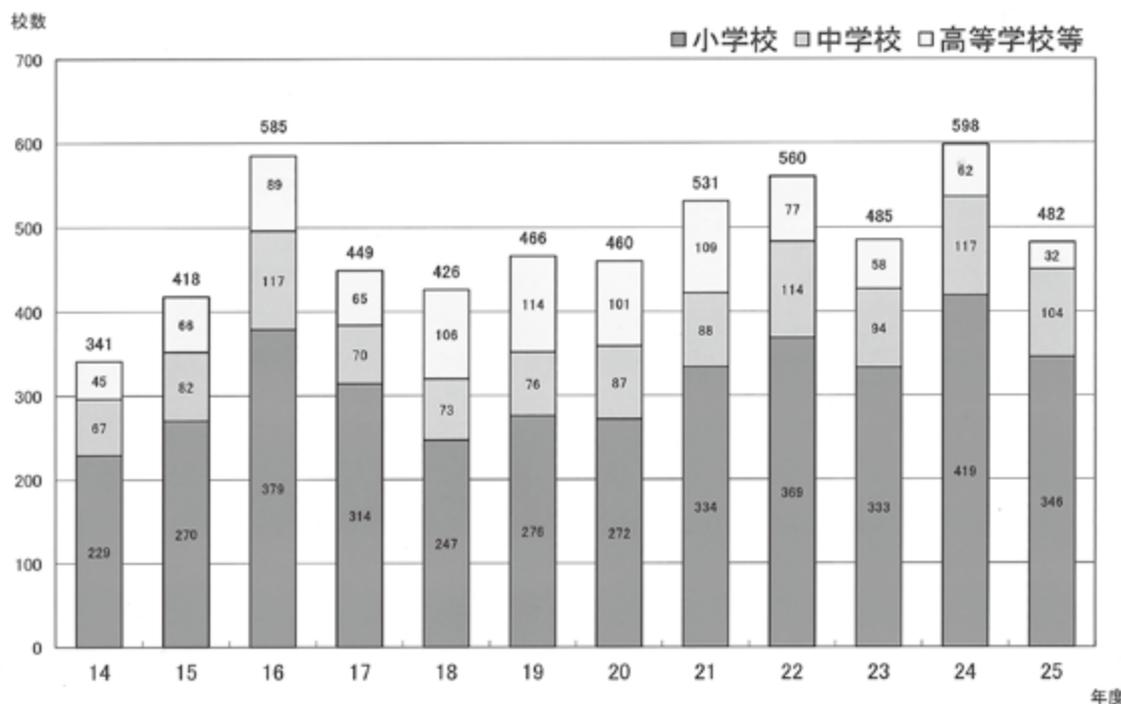
当初、研究開発学校として小中一貫教育を始めた呉市や品川区が掲げたねらいとは、小中間の段差をなくすことであった。中学校に入ると小学校にはない部活動、教科担任制、定期考査などがある。こうした環境の大きな変化が生徒のストレスを生み不登校や問題行動に繋がるという、いわゆる中1ギャップへの着目であった。このギャップをなくすために小中間の滑らかな接続に注目した。小学校からの教科担任制の導入や小中縦割りの活動がその具体例である。

一方で、それは「6・3」に代わる新たな学年区分への関心ともなる。子どもの心や体がこの30年間に大きく変化した。いわゆる発達の加速化といわれる現象だが、こうした変化に応じて9年間を「4・3・2」や「5・4」など新たに区分する方法も検討される。

②教育内容上のねらいとは教育課程の弾力化を指す。

一部教科の早修や新たな教科を創設する動きが学習指導要領の基準を超えて始まる。小学校英語がその代表だといわれるが、外国語活動が小学校で必修化する2011年以前からグローバル化やコミュニケーション能力を高めるという理由で始める。たとえば、全国から注目された石川県金沢市が小中一貫の英語特区を開始したのは2004年のことであった。このほかにも「市民科」（品川区）や「潤い教育」（さいたま市）といった市民教育や、「なら科」（奈良市）や「ふるさとの時間」（日向市）といった郷土教育が挙げられる。

図1 公立学校の年度別廃校発生数(平成14年度～平成25年度)



(出典) 文科省 HP より

③学校統廃合とは言うまでもなく過疎化や少子化による学校の整理統合である。

図1は公立学校における年度別廃校発生数の推移である。これを見ると2004年から直近10年の廃校数は小中高合計で5,042校であった。その前10年の合計が2,543校でほぼ倍増している。同種の学校を1つにまとめる「横の統合」、小中一貫教育のような「縦の統合」、さらに通学区の拡大¹⁾など様々な方法が検討される。

ところが、こうしたねらいも小中一貫教育を進める中心的な力ではなかった。戦後教育の大きな流れからみると、当初ねらいは別のところにあった。

2 画一主義批判と教育機会の多様化

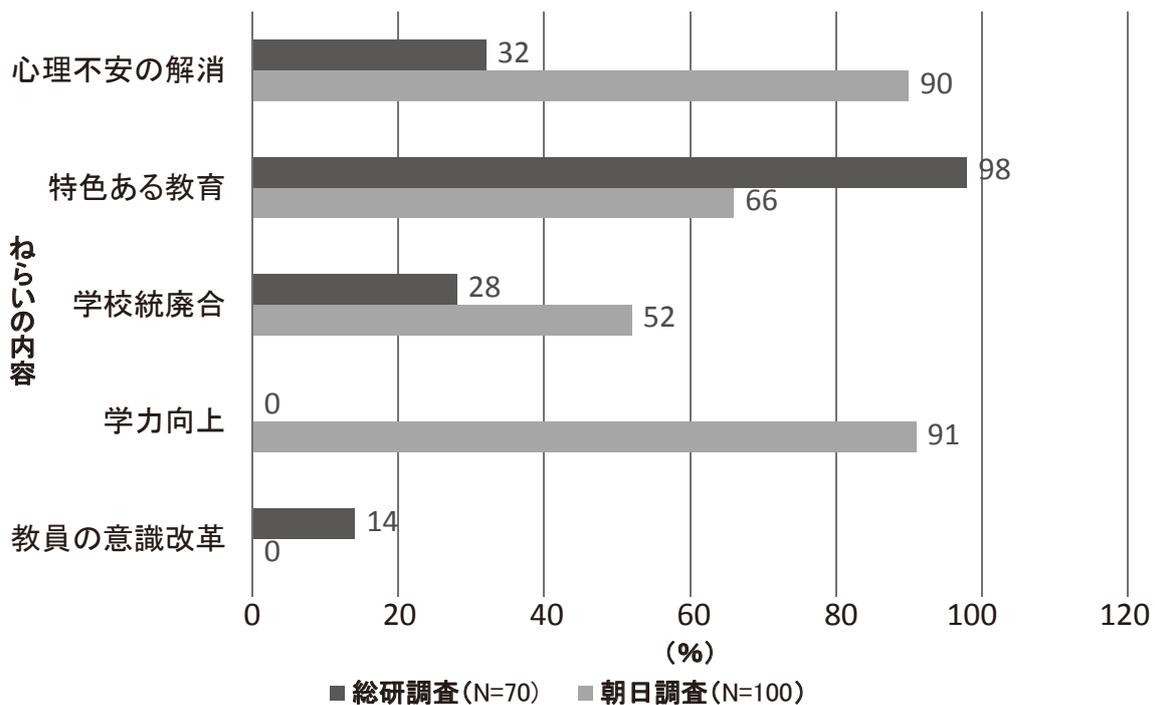
戦後日本の学校制度は教育の機会均等という理念の下に単線型学校体系を作り上げた。しかし一方で、日本の学校制度が画一的であるという批判も経済界を中心に早くからあった。こうした流れの中で多様な教育機会を検討した最初の提言が1971年の中教審答申である。

「第3の教育改革」と呼ばれたこの答申は「長期的な展望のもとに、学校教育の総合的な拡充整備のための基本施策」をまとめるが、就学前教育から高等教育まで幅広く教育制度や教育内容を論じている。たとえば、初等中等教育改革として、「4、5歳児から小学校低学年の児童まで同じ教育機関で一貫した教育を行

う」、「小学校と中学校、中学校と高等学校の区切り方を変える」など、この時期すでに中高や小中一貫教育、さらに幼小連携や幼児教育の義務化まで構想した。教育機会の多様化という大きな方向が40年以上前には示されていたのである。

80年代に入ると臨時教育審議会がこの流れを引き継ぐ。臨教審は教育機会の多様化について「中等教育は、この青年期にある生徒の多様性や、今後の時代に即応できるように、その構造を柔軟なものにするとともに、多様な教育の機会を提供できるようにする必要がある²⁾と提言、さらに91年の中教審答申も後期中等教育を対象に「選択の幅を広げ、移動をもっと自由にし、コースの取換えの可能性を拡大し、寄り道してゆっくり成長する者にはその自由を与える等を通じ、結果的に優れた力量を尊重し、個性ある例外を認める³⁾と提言した。こうして71答申が打ち出した教育機会の多様化は、その後は財政事情もあって中高一貫教育に絞って制度化が進められる。その結果、7年後の1998年に中等教育学校は誕生するが、前年の1997年には一人一人の能力・適性に応じた教育を図るために「学校や地域の実態に応じて、創意工夫が十分発揮できるよう、小・中学校を通じて教育課程の一層の弾力化を図る⁴⁾と中教審は提言した。小中接続の見直しが教育機会の多様化を図る次の課題として示されたといえる。呉や品川の研究実践が始まるのはそれから3年後のことである。中教審の動きや制度改革の中身

図2 小中一貫教育のねらいとその変化（複数回答）



をみると、小中一貫教育は6・3制と並んで教育機会を多様化する選択肢のひとつであることがわかる。

3 ねらいの変化とその特徴

こうした大きなねらいの下で小中一貫教育の具体的なねらいも変化する。とりわけゆとりから学力への転換や教育課程特例校制度が始まると、この流れは加速した。

国民教育文化総合研究所（6・3・3教育制度研究委員会）が構造改革特区下の2003年～2007年における小中一貫教育のねらいを調査した（以下、総研調査）⁵⁾。また、2013年には朝日新聞が同様の調査を実施する（以下、朝日調査）⁶⁾。この2つの調査が指摘するねらいの変化を図2にまとめたが、以下にその特徴を挙げる。

第1は、ねらいの筆頭が「特色ある教育」（98%）から「学力向上」（91%）へと変わったことが挙げられる。むろん背景にゆとりから学力への転換があることは言うまでもない。

第2は、小中一貫教育の内容が一般化するとともに定式化した。小中一貫校が掲げるねらいの数は、総研調査では1校当たり平均1.7であったが、朝日調査になると約3に倍増する。これはどの一貫校もそつなく同じねらいを掲げた結果である。それだけ各学校の特色が薄まりつつあるともいえる。

第3は、「学校統廃合」（52%）が周知されたことである。「学校統廃合」は、総研調査では「特色ある教育」や「心理不安の解消」のようないわば「教育的」ねらいとセットで掲げられる副次的理由であった。それは地域の混乱や反対に繋がるデリケートな問題だったからである。ところが少子化や過疎化が深刻化する中で、軽視できない重要なねらいとして認められたのである。

このように小中一貫教育は教育機会の多様化を大きなねらいとしながらも、併せて小中接続や学校統廃合といった内外の課題が混在ししかもそれが変化する、そこに最大の特徴と問題の難しさがあつた。こうした点を踏まえながら、最後に、制度化へと向かう小中一貫教育の課題を挙げて本稿のまとめとする。

4 小中一貫教育の課題

第1は、教育の機会均等を十分に保障する制度か、その点を十分に見極める必要がある。これまで日本の学校は全国津々浦々どこでも同じ教育内容を保障してきた。それが90年代半ば以降、特色ある学校づくりの下に教育課程の弾力化が図られ、さらに21世紀に入るとゆとりから学力への質的転換が図られる。こう

した流れのもとで小中一貫教育が地域格差や学校格差をますます拡大させる要因になる恐れがある。とくに都市部の小中一貫校が学校選択制とセットでエリート化する可能性は否定できない。これまでに学校生活にゆとりを生むという大義のもとに誕生した中等教育学校が、地域のエリート校に変貌した前例がある。公立のしかも義務教育の学校で再びこのような経験を繰り返すことは避けなければならない。

第2は、教職員の条件整備が必須の条件である。小中一貫教育の先進校で会議が増加し、教員が多忙化したという報告は多い。早修型カリキュラムをその特徴とする小中一貫教育だが、とくに中学校の教員の負担が増えることも予想できる。日本の教員の週労働時間が53.9時間で参加34か国中最長であったとするOECD国際教員指導環境調査の報告が示されたのはつい最近である。すでに文科省も「子どもと向き合う時間の確保」を最優先に様々な取組を始めているが、いまだ際立った成果が表れていないのが現状である。

第3は、小中一貫教育の課題や効果に関する具体的な検証が必要である。小中一貫教育は6・3制を見直そうとする極めて重要な改革であるが、たとえば、中1ギャップと不登校の関係も仮説の範囲内ではない。中1で増える不登校や問題行動と中1ギャップの関係がどこまで事実か、これまで具体的な調査や研究が行われた様子はない。呉市や品川区の後を追うように小中一貫教育を進めた自治体や学校も、いわば呉や品川が示した仮説をそのまま継承するだけで、自らの差し迫った課題や必要から小中一貫を選択したとは思えない。

それは課題の検証においても同じである。呉や品川の研究実践の成果はその多くが自己評価であった。当該学校の児童生徒、教員、保護者への意識調査、また定期考査の成績や不登校児童生徒数の変化によってその成果が強調された。この意味では、いわばパイロットスクールにおける「閉じた評価」でしかない。今後はより積極的に6・3制教育との比較や小中一貫校同士の比較が行われるべきである。

出典)

*1) 朝日新聞、2014年12月26日。

*2) 臨時教育審議会「教育改革に関する第一次答申」（1985年6月26日）。

*3) 中教審答申「新しい時代に対応する教育の諸制度の改革について」（1991年4月19日）。

*4) 中教審答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申）」（1996年7月19日）。

*5) 6・3・3教育制度研究委員会「今後の教育改革を考えるための視座－6・3・3制再考の意義」国民教育文化総合研究所、2011年。

*6) 朝日新聞、2013年10月24日。