

義務教育学校における学校体制や教員構成に関する現状と課題 —教務主任、管理職への質問紙調査から—

長島 康雄

1. はじめに

2000（平成12）年に、広島県呉市で二河中学校と隣接する二河小学校ならびに五番町小学校という近距離にある3校による小中一貫教育がスタートした。研究開発学校制度に認定された小中一貫教育の取り組みが始まって以来、小中一貫教育は全国各地の市町村へと着実に広がっていった。2016（平成28）年からは義務教育学校設置が制度的にも確立し、義務教育学校や、併設型小・中学校など多様な形態で導入が進められている。文部科学省も制度化された小中一貫教育を推進するための手引きの作成などを通してスタンダードな形を示す^{1)、2)}などの情報提供している。

このように、小中一貫教育の開始以来20年以上経過し、6-3制とは異なる学年区分の設定、校務分掌のブロック化といった組織運営面での工夫や、新教科の設置、小学校と中学校の教員が協力して指導方法や学習ルールを工夫するなど様々な実践が行われてきている。また小中合同の学校行事や縦割り活動、異校種教員間の乗り入れ授業といった交流も積極的に積み重ねられてきている。こういった取組から、中1ギャップの解消をはじめとした多くの成果を上げてきた。

本稿は、義務教育学校を対象にして小学校という学校文化の中で教職経験を積んできた教員と、中学校という学校文化の中で教職経験を積んできた教員とがどのように協力していくことが、これからの義務教育学校の進展に寄与するかを明らかにする手がかりを得ることを目的としている。校務多忙の折、ていねいに回答してくださった先生方に厚く御礼申し上げます。なお本研究は科研費（24K05596）の助成によるものであることを付記する。

2. 分析の方法

調査時点で筆者が確認した義務教育学校149校³⁾に質問紙を郵送した（2021年10月）。2か月間の回収期間を設定し、その期間に集まった資料を用いた。回答が得られたのは39校（回収率

¹⁾ 文部科学省（2016）小中一貫した教育課程の編成・実施に関する手引. 113pp

²⁾ 文部科学省（2018）小中一貫した教育課程の編成・実施に関する事例集. 25pp

³⁾ 総務省 統計局（2021）文部科学省. 学校基本調査

26.2%) の回答紙を分析対象にした。回答を整理するにあたって、地域差をみるために都市圏と地方圏という区分を、学校規模の差をみるために、大規模校、中規模校、小規模校という3区分を行った。

地域差については、義務教育学校の住所から東京大学空間情報研究センターが提供するアドレスマッチングサービス⁴⁾を用いて緯度経度情報を取得し、地理情報システム (Mapinfo9.5) を用いて図化し、都市圏 (20校)、地方圏 (19校) の2区分を行った。

学校規模の区分は学級数を基準にすることが多いが、本稿では回答が得られた義務教育学校の児童生徒数を降順に並べて順位曲線を描き、そのグラフの傾きに着目して3区分した。結果的には、500名と100名で区分できた。525名から2087名までの児童生徒数の学校を大規模校 (13校)、187名から474名までを中規模校 (15校)、8名から87名を小規模校 (11校) とした。

選択式の質問については数値化が容易であったことから、円グラフ、帯グラフの形で割合を示す形で整理した。自由記述欄では、学習指導と関する工夫と児童・生徒指導に関する工夫が、切っても切り離せない関係にあることがうかがわれ、学校によっては同じ記述を両方の回答欄に記載している例もあった。そこで、自由記述欄の回答は、ユーザーローカルテキストマイニング⁵⁾を用いて、ワードクラウドを作成し、回答傾向をイメージとしてとらえられるようにした。その上で、代表的な回答を取り上げて例示した。ワードクラウドは、AIが文章記述のスコアが高い単語を複数選び出し、その値に応じた大きさで図示したものである。スコアは、その単語の重要度を表す値で、スコア付けにはTF-IDF法^{6), 7)}が用いられている。TF-IDF法は、日常的な文書、一般的な文書でよく出る単語は重み付けを軽くし、一般的な文書では出現しない、調査対象の文書だけに出現する単語は重く扱う方法である。

3. 結果

3-1 義務教育学校の地理的な配置と学校規模

図1 (左) が質問紙の送付先の学校の位置を、図1 (右) が回答のあった学校の位置を示している。質問紙の回収率は高くはなかったものの、概ね日本全域を網羅しており、全国的な傾

⁴⁾ 東京大学空間情報センター CSV アドレス マッチング サービス, <https://geocode.csis.u-tokyo.ac.jp/geocode-cgi/geocode.cgi?action=start> (2023.10.10. 閲覧)

⁵⁾ ユーザーローカルAIテキストマイニングによる分析, <https://textmining.userlocal.jp/>. (2023.11.30. 閲覧)

⁶⁾ 川本峻頌・高木友博 (2019) トピック分析とtf-idfによる単語の専門性推定. 言語処理学会第25回発表論文集, pp288-291

⁷⁾ 相澤彰子 (2000) 語と文書の共起に基づく特徴度の数量的表現について. 情報処理学会論文集, 第41巻, 第12号, pp3332-3342. 情報処理学会

向をとらえることができたと思われる。本稿における検討の中で、図1（右）の点線で囲んだ地域を都市圏として扱う。具体的には関東地方と近畿地方が該当する。点線で囲んだ地域以外を地方圏とした。地理的な配置から地域の諸事情により積極的に義務教育学校の設置を進めていこうという地方自治体と、現状の小学校・中学校体制を維持していこうとする地方自治体とがあることが推察された。

図2左は、横軸に児童生徒数をもとにして大きい学校から小さい学校に降順で並べ、Y軸に児童生徒数を記載したグラフである。図2右は、横軸に児童生徒数をもとにして大きい学校から小さい学校に降順で並べ、Y軸に教員数を記載したグラフである。図2左の児童生徒数が滑らかな右下がりのグラフは当然のこととして、注目すべき点は図2右である。児童生徒数が単調な右下がりになっていたのに比して教員数の順位は凹凸がみられる。例えば順位4番目の大規模校と順位4番目の大規模校では、教員数の逆転現象が起きていた。図3は、都市圏、地方圏における学校規模の傾向を示したグラフである。地方圏で小規模校の割合が高い。

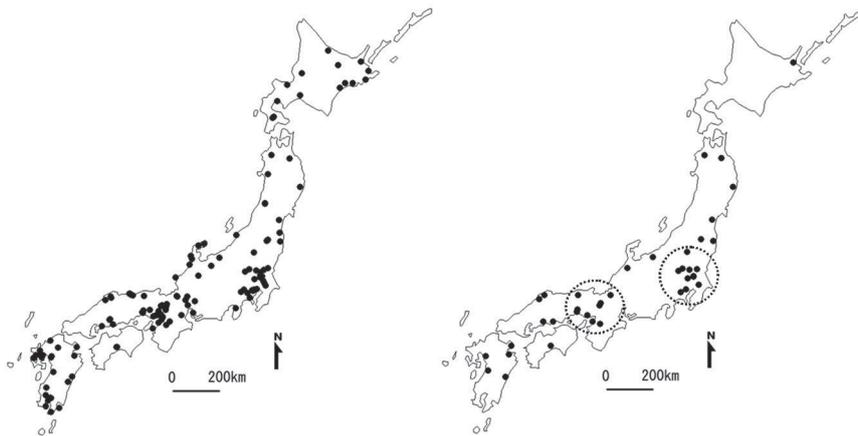


図1 調査対象の義務教育学校の位置（右図が回答のあった学校：点線内が都市圏）

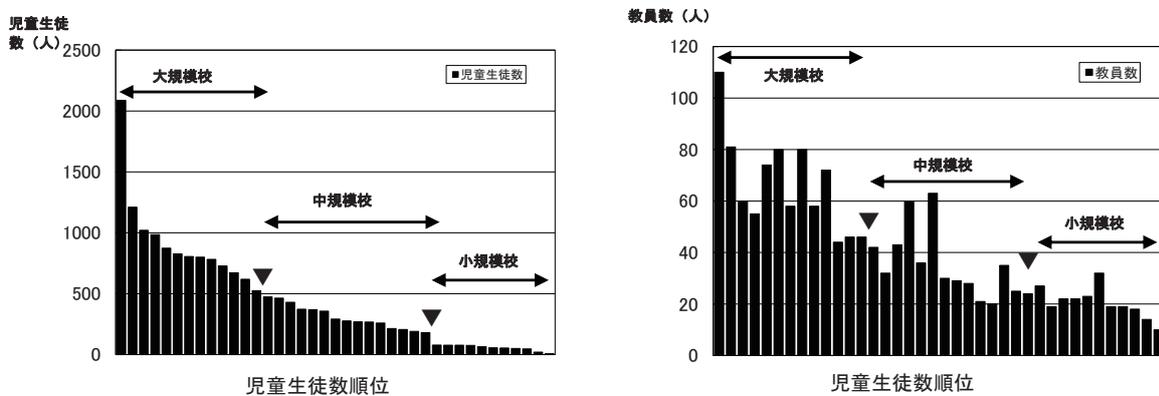


図2 本研究における学校規模区分
 (左図：児童生徒数 右図：教員数を示す ▼：学校規模境界)

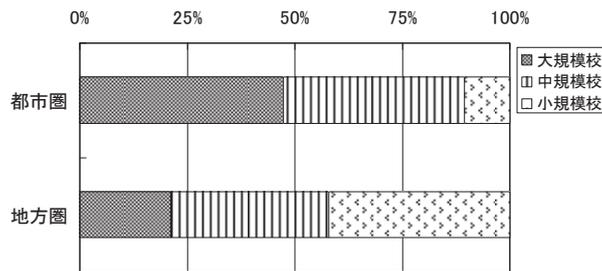


図3 都市圏・地方圏別の義務教育学校の規模

3-2 義務教育学校の学校体制・組織

図4は、学校規模別に見た学年区分をまとめたものである。いずれの学校規模においても4-3-2制を採用している学校の占める割合が最も高く、次いで6-3制であった。4-3-2制は中1ギャップを軽減することが期待される学年区分であり、6-3制は従来の小学校・中学校の学年区分との親和性が高い学年区分で、転入や転出をする児童・生徒への負担が小さい学年区分である。大規模校には2-2-3-2制を採用している学校が含まれていた。一方中規模校では4-5制を採用している学校が含まれていた。図5は、義務教育学校で小学校勤務、中学校勤務の両方に勤務した経験を持つ教員の有無に対する回答である。大規模校が最も比率が高く、次いで小規模校であった。

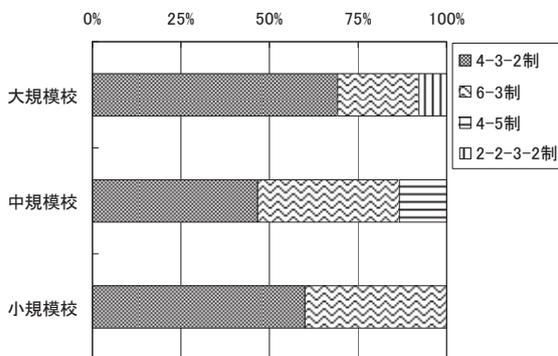


図4 学年区分

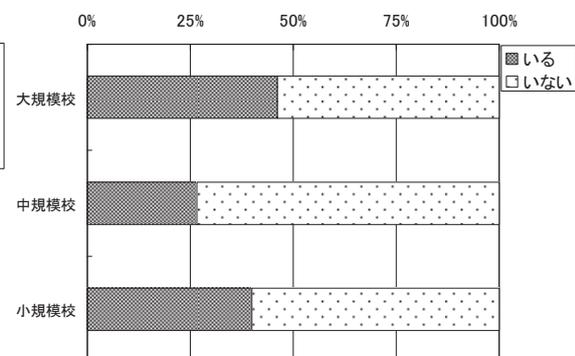


図5 学校規模で見た小・中学校両方の校種の勤務経験

3-3 小学校経験のみの教員、中学校経験のみの教員が経験する生徒指導

図6（左）は、学習指導や児童・生徒理解の場面における異校種間で違和感の有無を、図6（右）は、指導上の困難さを感じる場面の有無を示している。7割を超える学校管理職が感じる場面があると回答している。図7は、その質問に対する自由記述欄をワードクラウドで示したものである。使用された回数が多いほど、特徴的な言葉ほど大きく表示されることから、

4. 考察

4-1 義務教育学校の地理的な配置と学校規模別にみた教職員数の加配措置

図1が示すように、義務教育学校は、導入後の年数が20年となり、全国的に広がったと言えるであろう。都市圏だけではなく地方圏にも設置されるようになっている。都市圏と地方圏では社会的な背景が異なり、特に地方圏では少子高齢化という日本が抱えている構造的な社会問題が顕著に表れている。児童生徒数と教職員数が必ずしも対応していない背景には、公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律の第15条（教職員定数の算定に関する特例）に基づく教員の加配制度が影響していると考えられる。1学級の児童生徒数をどのように策定するかで、教員数が変動するだけではなく、図2のグラフは、義務教育学校を設置している地方公共団体の施策によって教員の加配が反映されている。加配された学校では当然のことながら児童・生徒数に対して教員数の比が高くなる。文部科学省財務課長通知⁸⁾には、「児童生徒支援加配の趣旨」と「特別の指導の範囲」が例示されている（下線は筆者による）。

- | |
|---|
| <p>(1) 学習指導に関すること</p> <ul style="list-style-type: none">・ <u>児童生徒の学力の調査・分析</u>・ <u>習熟度別指導への参加</u>・ <u>学習進度の遅い児童生徒に対する補充指導（チームティーチング、放課後・長期休業期間中の個別指導）</u>・ <u>出席停止期間中の家庭への訪問指導</u> <p>(2) 生徒指導に関すること</p> <ul style="list-style-type: none">・ <u>円滑な学級経営が困難な場合の援助活動（チームティーチング等）</u>・ <u>深刻な問題行動を起こす児童生徒や不登校児童生徒等に対する個別指導・支援（校内の別室指導、保健室登校への対応、適応指導教室等との連携協力など）</u>・ 児童相談所、警察などの関係機関との連絡・調整・ サポートチームへの参加 <p>(3) 進路指導に関すること</p> <ul style="list-style-type: none">・ <u>就職活動の支援（進路情報の収集・提供、職場開拓など）</u>・ <u>進学への支援（進路情報の収集・提供、校種間連携など）</u>・ 奨学金制度等に関する情報収集・提供、相談 |
|---|

⁸⁾ 文部科学省財務課長通知（平14初務第3の1号）「公立義務教育諸学校の学級編成及び教職員定数の標準に関する法律の一部改正における教育上特別の配慮を必要とする児童または生徒に対する特別の指導等に対する教職員定数の特例加配について」

小中一貫教育校に限られた制度ではなく、通常の小学校、中学校にも当てはめられる特別な事情であるが、社会の要請を受けて新たに新設された学校制度であることから、積極的な加配が進められていることは容易に推察できる。

4-2 義務教育学校の学校区分

図5の小中一貫教育校における学年区分をみると、都市圏、地方圏別にみても、学校規模別にみても、4-3-2制を採用している学校が多かった。小中一貫教育の教育的な効果を引き出すために都合の良い学年区分であると推察される。中1ギャップという課題を解決するうえでも、この区分は有効である。

児童・生徒の発達過程をとらえる際に、量的な変化だけではなく、質的な変容が順に生じる点を示し、加齢に伴う各段階の時期的特徴を提示した理論学説が発達段階説である⁸⁾。学校教育に特に大きな影響を与えてきたのは、ピアジェの理論やE. H. エリクソンの理論である。いずれも発達の道筋はあらかじめ決まっていて、その順序に従って児童生徒の特徴が発現すると考える立場である。発達理論の一番の貢献は、発達の予定表、つまりいつどのようなことが発達理論的に可能になるのかといったことを示した点で、これによって発達の順序性を重視してそれに応じて教育内容を配列し、教育目標を学年別に編成してプログラム化すべきであるというカリキュラム開発が実現したのである。4-3-2制は、この発達段階説と容易に整合する。

初等教育には幼稚園教育と小学校教育の両方が含まれるが、ここでは無償で義務制である小学校を想定して考察する。小学校段階も前期と後期に分けて考えることができるが、前期は、J. ピアジェの発達理論でいうところの「具体的操作期」と呼ばれ、具体的な事物や事象を用いて、論理的な思考が可能になる時期とされる⁹⁾。「同一性」「相補性」「可逆性」といった理由をあげて、知覚に惑わされないで判断することができるようになる。抽象的な概念ではなく、実物に触れる学習が重視される。これが4-3-2制の低学年に相当する。

小学校段階後期は、J. ピアジェの発達理論では「具体的操作期」から「形式的操作期」に移り変わる時期に相当する。抽象的な記号や概念を用いての論理的な思考も可能になりはじめるとされている。ことばの発達についても大きな変化が見られ、中島ほかは、ことばの獲得に着目して発達段階を分析している¹⁰⁾が、この時期に習得した語彙数の増加に伴って、具体から抽象への橋渡しや因果関係に関する推論も可能になってくる¹¹⁾。また家族を中心にした世界

⁹⁾ 滝沢武久（1977）子どもの思考と認識. 238pp. 童心社

¹⁰⁾ 中島誠・岡本夏木・村井潤一（1999）ことばと認知の発達. 202pp. 東京大学出版会.

¹¹⁾ 村井潤一編（1977）発達の理論. 232pp. ミネルバ書房.

観から同世代の集団による社会的な関わりが人格形成上大きな意味を持ってくる年代でもあるため、協同学習などの集団で取り組む学習の効果が大きいとされる。これが4-3-2制の中学年に相当する。

安彦は、中等教育段階をカリキュラム論に基づき、前期の中学校段階と後期の高等学校段階に分けて整理している¹²⁾が、4-3-2制の高学年が、安彦による中等教育段階の前期に相当する。安彦による「前期」は「個性を探り、自立への基礎をつくる段階」、後期は「個性を伸ばし、自立を準備する段階」である。中学校までは義務教育であるのに、高校は非義務教育であることが制度的にも関係している。中等教育段階は、一般に第二次性徴が始まる時期を起点とする生理的観点から説明され、思春期は、大人の身体へと成熟していく過程であるという点、人間的な思考と行動を特徴づける大脳の前頭葉前野の完成に向かう段階であるという点、具体的思考から抽象的な思考へと知的に高まっていくという点から、「自我の目覚め」を介して精神的な変化が進行する過程において、人間の発達における極めて重要かつ急激な節目とされる。この変化は胎児が新生児として誕生するときの大きな変化になぞらえて「第二の誕生」と呼ばれることもある。

安彦による「前期」は子ども自身が、個性の面で、まだ何に自分が向いているのかわからないので、探りを入れる、あるいは探っている時期であり、かつ、自立のために基礎となる普通教育としての家庭科や技術科を学ぶ時期に相当する。これに対して安彦による「後期」は、探った経験をもとにして、自分の好きな分野、適している分野を絞り込んだり、その分野の専門的能力を伸ばしたりする時期である。「後期」における自立への準備とは、単なる普通教育ではなく職業教育をも行うということに表れていて、これは学校の種別で普通科以外の工業科や商業科といった専門高校が存在していることから、より直接的な自立への準備教育が行われることを意味している。前期と後期とを明確に区分することによって、それぞれの独自性が浮きぼりにされ、それぞれが果たすべき役割も明確になる。

小中一貫教育の中では、上述した発達段階との整合性が高く、児童・生徒を連続的に伸ばすことができるようにするためのカリキュラム構成として、4-3-2制が適していることから、広く採用されていると考えられる。

4-3 義務教育学校の組織・体制

1886（明治19）年の「小学校令」が小学校の始まりとすれば、現在の小学校は尋常小学校以来の130年にも及ぶ長い歴史を持っている。一方で、日本で初めての義務教育学校が設立されて

¹²⁾ 安彦忠彦（1997）中学校カリキュラムの独自性と構成原理。386pp. 明治図書。

20年が経過するものの、地域によっては、都道府県によろやく1校が開校したばかりという状況である。その意味で歴史は浅いと言わざるを得ない。そのことを反映してか、学校の規模にかかわらず、小中学校、両方の学校種において勤務経験を有する教員の比率は50%に達していない。このことは、義務教育学校への帰属意識を醸成するうえで大きなマイナス要因となっている。義務教育学校が、その真価を発揮するためにはまだまだ時間がかかることが予想される。

しかしながら、図6で示したように違いは70%の義務教育学校で感じているにもかかわらず、指導上の困難さは50%程度に抑えられているように、様々な学校経営上の工夫によって改善の兆しを認めることができる。図7では具体的な異校種間での違いを示しており、「発達段階」や「生徒指導」といった語句が頻出している。その解決の糸口、方策として自由記述に見られたのは「会議」「情報共有」「ブロック化」「定期的な（指導部会）」といった語句である。これらの語句に関連する教育実践が試みられていることが推察される。

4-4 義務教育学校における専門性の確立に向けて

図10が、小学校教員と中学校教員とが帰属意識を高めるための自由記述をまとめたものであるが、残念ながら、全校で学校行事を一緒に取り組む機会を増やすこと、研修会を同一のテーマで行うことなどといった取組しか現時点で見いだせていない現状がうかがえる。義務教育学校ならではの教育実践が待たれるところである。

小学校から中学校段階の児童生徒を包含する小中一貫教育の難しさの1つは、発達段階の幅の広さである。図11は小学校の教員と中学校の教員が、発達段階の異なる児童・生徒を担当するために実際に関わらなければならない隣接校種を模式的に示したものである。

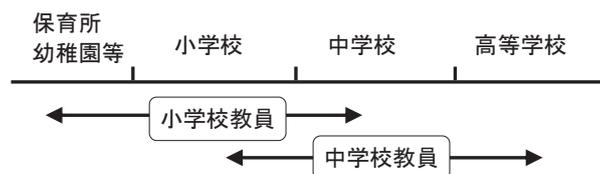


図11 小学校・中学校教員の関わる発達段階

小学校教員は3歳から始まる幼稚園児から、15歳の中学3年生までが所属する中学校までが隣接する形で職務に取り組んでいる。一方、中学校教員は7歳から始まる小学校の児童から、18歳の高校3年生までが所属する高等学校に隣接している。義務教育学校に着任するということは、小学校の教員にすれば、それまで全くかかわりのなかった高等学校との接点が、中学校教員にすれば幼稚園や保育所との接点が生じるということになる。

もう一つが、小学校での経験の長い教員と、中学校での経験の長い教員とが同じ学校組織の中で教育に関わらねばならないという点である。異校種への理解不足からくる違和感や、教員組織の一体感の欠落、分掌の偏りなどが根底にある。これには、小学校文化と中学校文化の違いが影響を及ぼしていることが推察される。小学校の教員の職務は、児童に学力の基礎を築くことが中心にあり、学級担任が1人で複数の科目を担当するため、いろいろな教科にわたる広範な指導が求められる。また児童の学校生活全般においてもサポートしなければならない。一方で、中学校の教員は、小学校で習得した教科の基礎をふまえて、科目に特化した専門的な指導が求められる。教科に対する深い知識やスキルが必要になる。また、生徒が高校やその後の進学、あるいは就職支援の技能を身に付けなければならない。

図9が示すように、特別活動、総合的な学習の時間において小中一貫教育における教員の専門性が発揮される。1998年7月29日の教育課程審議会答申において、「国が・・・各教科等のように内容を規定することはしないことが適当である」との提言を受け、学習指導要領には総合的な学習の内容は明示されず、例示にとどめられた。同答申では、「各学校においては、・・・例えば国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題、児童（生徒一筆者注）の興味・関心に基づく課題、地域や学校の特色に応じた課題などについて、学校の実態に応じた学習活動を行うものとする」とされた¹³⁾。

このため、各学校では少なくとも2つのレベルのカリキュラム開発、すなわち、総合的な学習に向けた内容編成、および単元指導計画の作成が必要になった。内容編成に関していえば、各学校において指導する内容の範囲（スコープ）を決める必要がある。例えば国際理解、情報、環境、福祉等といった内容の決定である。これらは各学校の実態に合わせて、それらの各内容を小学校第3学年～中学校の各学年別にいかに配列するか（シークエンス）を考えていくことが求められている。しかしながら、小学校・中学校間で「探究」の内容についての協議が多くはないため、同一地域では、同じような内容が取り上げるなどの問題もある。小中一貫教育でこそ可能な教育開発であり、その取り組みを通して、教員としての専門性が培われる場と機会が与えられると言ってもよい。

また発達段階の幅広さは、研究成果の地域への広がりへもつながっている。例えば防災教育がその例である。自然災害から命を守るための学びは、地域に在住する幼児から高齢者まで必要な学びである。義務教育学校では図11で示したように幼児から高校生までが隣接している。

¹³⁾ 教育課程審議会. 教育課程審議会答申（平成10年7月29日）幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/005/gijiroku/03070201/004.htm（2023.10.10. 閲覧）

義務教育学校で得られた知見は、地域全体への広がりを持っており、その点に大きな可能性がある。

5. 今後の課題

義務教育学校が財政的な側面によってのみ着目されて拡大している、十分な教育学的な裏付けがないまま導入されているという指摘もある¹⁴⁾。たしかに、地方圏では小学校や中学校の学校統廃合の結果として義務教育学校が設立する例が多いことも事実である。しかしながら、それ以上に発達段階の幅が広いということが、上述したように学校という枠の中だけの知見を生み出すのではなく、地域へ発信することのできる成果を生み出す可能性がある¹⁵⁾ことは、大きな教育学的な意義である。

家庭や地域社会において、義務教育学校で学んだことを生かして考え、行動し、貢献するという実践の場、身に付けた力や態度を実生活の場が重要である。つまり、学校のみならず、保護者や地域を含めた社会全体で子供の力を育むという発想に立つ「実社会で起きている様々な問題を教育の中で扱うことの意義」¹⁶⁾を具現化するためにも小中一貫教育は大きな可能性を持っている。

¹⁴⁾ 山本由美・藤本文朗・佐貫浩（2016）「小中一貫」で学校が消える-子どもの発達があぶない。256pp. 新日本出版社

¹⁵⁾ 長島康雄・崔玉芬（2021）弘前市が進める小中一貫教育-異校種間の協働に向けた教員研修の方法をめぐって-。関東学園大学リベラルアーツ。第30集。pp1-8。関東学園大学

¹⁶⁾ 長島康雄・佐藤正寿・崔玉芬（2022）教育方法学的にみた総合的な学習（探究）の時間の授業プランの事例研究～時事問題としての「諫早湾の干拓事業」に着目して、関東学園大学リベラルアーツ。第31集。pp10-18。関東学園大学