学校種間における接続問題とその課題

一 小中一貫教育を中心に 一

青 木 純 一

Problems of Articulation Education in Japan: With Special Reference to Nine Year Integrated System of Education in Elementary School and Junior High School

Junichi Aoki

要旨:

学校種間の接続問題が教育改革の主要なテーマとなっている。中高一貫教育が法制化され、各地で小中一貫教育の実践が進み、さらに、最近は幼少連携の在り方が大きな話題となっている。およそ10年前から小中一貫教育は研究開発学校で進められたが、その後、構造改革特区制度を使って全国に波及した。ところが、改革のスピードが速かったこともあって当初の理念とは異なる実態も垣間見られ、小中一貫教育の効果や課題が十分に検証されていないように思える。そこで、本稿は、おもに研究開発学校や構造改革特区における実践を通して、小中一貫教育の効果とその課題を検証した。

キーワード:

小中一貫教育、学年区分、不登校、エビデンス、少子化

はじめに

教育改革の大きな柱に学校種間の接続問題がある。戦後、日本は長いあいだ単線型の6・3・3 義務教育制度(以下、6・3・3制)であった。ところが、しばらくすると、6・3・3制は画一的であるとする批判が登場する。とくに1984年に発足した臨時教育審議会以降、6・3・3制見直しの論議が活発化する。すでに1962年に高等専門学校が開設され、この時点で6・3・3制は単線型学校体系であると厳密にはいえないが、臨教審以降の自由化路線がこの流れに拍車をかけたといえる。

しかし、6・3・3制に対する批判と学校種間の

新たな接続のもとに生まれた中高一貫教育や小中 一貫教育も、後述するようにその理念と現実の間 に様々なズレがあることが確認できる。必ずしも 新たな学校種間の接続が当初の理念や目的のま まに実現したとはいえない。

本稿の目的はこうしたズレが生じる背景を探るとともに、小中一貫教育が抱える諸課題を明らかにすることである。すでに中高一貫教育が法制化され、いま小中一貫教育の法制化が検討されている。こうした動きがしだいに幼小連携・幼小一貫教育へと繋がる可能性は高い。幼小の接続問題をよりスピーディーに議論するためにも小中一貫教育の諸課題を整理することが必要である。

1. 中高一貫教育から小中一貫教育へ

戦後誕生した6・3・3制は、戦前の複線型学校体系を廃した教育の機会均等にもとづく単線型学校制度であるところにひとつの特徴がある¹⁾。併せて戦前の特権的な中等教育を開放して9年間の義務教育を確立したこと、男女共学を実施したことなど、戦後民主主義の象徴的な制度であった。

初めて6・3・3制の見直しが話題となるのは、 第3の教育改革と呼ばれた1971年の中教審答申 からである。「今後における学校教育の総合的な 拡充整備のための基本的な施策についてしと題す る本答申は、その第2章第2節「人間の発達過 程に応じた学校体系の開発」で6・3・3制の見直 しに言及する。すなわち、「4、5歳児から小学校 の低学年児童までを同じ教育機関で一貫した教 育を行なうこと」、「中等教育が中学校と高等学校 に分割されていることに伴う問題を解決するため、 これらを一貫した学校」で行なうこと、さらに、「小 学校と中学校、中学校と高等学校のくぎり方を変 えることによって、各学校段階の教育を効果的に 行なう」などを提言した。臨教審以降、教育改革 の主要テーマとなる幼小一貫教育、小中一貫教育、 中高一貫教育といった学校種間の接続問題に初 めてふれる提言であった。

71 答申以降、経済界からも $6\cdot 3\cdot 3$ 制見直しの声が挙がる。1979 年に経済同友会は「多様化への挑戦」と題する提言を出すが、日本の教育が $6\cdot 3\cdot 3$ 制という単線型に固執するあまり能力のある者の成長が妨げられ、落ちこぼれも増加したと批判した 2 。

さらに、経済同友会は 1984 年にも「創造性、 多様性、国際性を求めて」と題する提言をまとめ る。前回と同じく $6\cdot 3\cdot 3$ 制の見直しに言及し、「白 紙状態で $6\cdot 3\cdot 3$ か $6\cdot 6$ かの二者択一を迫られ るならば、中間に入試がなく、ゆとりをもって学 習できる6・6のほうが望ましい|と断言した³⁾。

この提言と同じ時期に発足した臨教審も、翌年に「教育改革に関する第一次答申」をまとめる。この答申は経済同友会の提言をさらに具体化した内容であった。すなわち、6・3・3制の多様化として「6年制中等学校」を明確に打ち出したのである。90年代後半に実現する中高一貫教育の選択的導入は、このときから始まる。

6・3・3制改革のひとつである学校種間の接続をめぐる議論は90年代後半から本格化する。1996年3月、経済団体連合会(通称、経団連)は「創造的な人材の育成にむけて」を提言、「教育にゆとりをもたらす上で、いわゆる一貫校教育によってカリキュラムを効率的に編成することは有効」であるとし、「公立学校においても、受験競争を起こさぬ配慮を前提に、中高一貫教育の学校整備を進める」4ことを要望した。

こうした経済界の動きと歩調を合わせるように、 文部省も学校種間の接続問題を答申に盛り込む。 1995年、与謝野馨文相は「21世紀を展望した我 が国の教育の在り方について」を中教審に諮問、 96年7月に第1次答申、97年6月に第2次答申 をまとめる。とくに第2次答申の第3章「中高一 貫教育」においてその必要性を詳しくまとめてい る。すなわち、中高一貫教育は学校生活にゆとり をもたらし、中等教育全体の多様化、複線化で子 どもに選択の幅が広がる。さらに、地方公共団体 や学校法人の設置者が創意工夫をすることで特色 ある教育を推進できるなどがその理由であった5。

1998年6月に学校教育法が改正され、中高一貫学校は中等教育学校として第一条に規定される。この一ヶ月前、衆議院文教委員会は法制化を前に附帯決議をまとめた。すなわち、一貫学校が「受験準備に偏したいわゆる『受験エリート校』など、偏差値による学校間格差を助長することのな

いように十分に配慮すること」、「受験競争の低年齢化を招くことのないように、十分に配慮すること」がその内容であった⁶⁾。ところが、一貫教育が始まって10年を経た今日、当初の理念は一変した。「公立中高一貫教育は必要か」⁷⁾と題する2009年9月の新聞を読むと、中高一貫教育に公立学校が参入したことで私立学校は強い危機感を抱いていた。21世紀の教育改革は市場原理のもとに公立と私立の垣根を取り払い、その結果、公立の一貫学校はみごとに受験エリート校に変貌したからである。そして、いま、中高一貫教育のつぎに注目されるのが小中一貫教育であった。

2. 研究開発学校における実践と課題

中高一貫教育が実現した1998年11月、文部 大臣竹山裕は「初等中等教育と高等教育の接続 の改善ついて | を中教審に諮問し、1999年12月 に答申をまとめる。この答申は小中間の接続問 題に注目し、「児童・生徒の思春期の特徴が現れ るため、心身の発達に応じて一貫性の継続的な 指導を行う必要」があると指摘、「教育内容や小 学校における専科指導の充実なども含めた指導 方法」8の研究に着手すると表明した。こうして 2000年4月、小中一貫・連携教育の研究開発学 校に広島県呉市立二河小学校・五番町小学校・ 二河中学校など8校を指定、翌2001年から新た に品川区立第二日野小学校、日野中学校など5 校を加えた。その後、小中一貫教育は構造改革 特別区域制度や教育課程特例校制度を使いなが ら次第にその数を増やしていく。

さて、研究開発学校が提起した課題とはなにか、まずは小中一貫教育の先駆的役割を果たした呉市や品川区の実践を検証したい。小中一貫教育を目的とする研究開発学校はいくつかあるが、なかでも呉市の二河小・五番町小・二河中(以

下、呉 3 校)と品川区の日野第二小、日野中(以下、品川 2 校)は、関連書籍や雑誌による情報発信量の多さと新聞等のメディアへの露出度において抜きん出ている。実際、当該校の見学や研究発表会で両地域を訪れた教育関係者だけでも相当な数であった⁹。呉市と品川区の実践は小中一貫教育の雛形として全国が注目した。

いま、なぜ小中一貫教育が必要なのか、この問いに呉3校は6・3・3制が児童生徒の実態に合わなくなったと答える。子どもの身長、初潮年齢、自尊感情、さらに不登校や問題行動の発生率を具体的に示してその根拠とした。たとえば、30年前と比べると子どもの身長が伸びる時期や初潮年齢が早くなった。また、自尊感情も小学校高学年から悪化する。すでに小6と中1のあいだで区切る、その区切り方が子どもの実態に合わない。そのために中1で不登校や問題行動が悪化したと指摘する。

研究開発学校として呉3校が指定を受けた翌年、品川2校も指定を受けるが、同様の問題意識であった。さらに、品川2校は、「小学校教員は『知識重視の画一的学習指導』『威圧的な生活指導』と中学校に不信感をもち、逆に中学校の教員は『基礎・基本のり学力の定着』『基本的生活習慣の定着』について小学校教員への不信感」¹⁰⁾があると指摘し、小中の教員でそれぞれ異なる教育観や指導観を統一することも小中一貫教育の重要な役割であるとした。このように文科省の研究開発学校である呉3校や品川2校には当初から明確な研究目的があった。

表1は、呉3校と品川2校が示した6・3・3 制の課題と研究成果である。すでに述べたように、「発達の加速化現象」「自尊感情(自己肯定観)の変化」「不登校・問題行動の発生率」「中学生活に対する不安」「中一ギャップ」を挙げて6・3・3制の課題を指摘し、「学力の向上」、「中学生活に対する不安の解消」、「教職員の意識変化」を

表1 6・3 制の課題と小中一貫教育の成果(呉市と品川区を比較して)

	6・3 制の課題	小中一貫教育の成果	
呉市	・発達の加速化現象(身長・初潮年齢) ・自尊感情の変化(意識調査) ・不登校・問題行動の発生率 ・中学生活に対する不安(意識調査) ・学力の低下 (中一ギャップ=教科担任制、定期考査、英語科、 クラブ活動、生活指導方法)	・学力の向上(定期考査を比較)・中学生活に対する不安の減少(意識調査)・問題行動の減少・教職員の意識変化(意識調査)	
品 川 ズ	 ・発達の加速化現象(身長・体重) ・自己肯定観(意識調査) ・不登校・問題行動の発生率 ・中学生活に対する不安(意識調査) ・小学校文化と中学校文化の乖離 	・学力の向上(国語、算数、理科、社会)・中学生活に対する不安の減少(意識調査)・教職員の意識変化(意識調査)	

注) 呉市立五番町小学校(他) 編著『公立小中で創る一貫教育-4・3・2 のカリキュラムが拓く新しい学び』ぎょうせい、2005 年、および、品川区立小中一貫校日野学園著『小中一貫の学校づくり』教育出版、2007 年、より作成。

研究成果としてまとめた。 呉や品川が示した課題 や成果は、のちに各地で取り組まれる小中一貫教育のお手本となるが、研究開発学校として限られた期間内にその成果を求められたことで、エビデンスに課題があると思われる。

1) 教育効果の検証という課題

呉3校や品川2校は小中一貫教育の成果を児 童生徒の意識調査や定期考査から判断した。

ここに国語科の実践を紹介する。呉 3 校は小中一貫教育による授業づくりのメリットとして 3 点を挙げる。すなわち、① 9 年間を見据えた授業づくりができる、②小中の枠を越えた授業づくりができる、③国語科の基礎基本の定着を図ることができる、であった。この「小中の枠を越えた授業づくり」の核となる取り組みが 6・7 年と 5・7年の合同授業である。

たとえば、6・7年の合同授業として単元「おすすめの本は、これだ」がある¹¹¹。授業内容は6・7年を縦割りグループに分け、それぞれグループごとに読書発表をする活動である。ニュース解説

風に発表するグループ、インタビュー形式で発表 するグループ、ドラマや演劇仕立てで発表するグ ループと、その内容は様々であった。この単元が 終わると児童生徒が授業を評価した。質問項目 は、「一緒の国語学習はよかったか」、「まとめ方 や発表の仕方がわかったか、上手になったか」、「読 書が楽しくなったか|といった内容で、「とてもよい| 「ややよい」「あまりよくない」「全くよくない」の4 択で回答した。アンケートの結果をみると、たと えば、「一緒の国語学習はよかったか」という質 間に8割を超える児童生徒が「とてもよい」「やや よい」と回答した。ほかの項目も概ね同じような 傾向であった。こうした評価を受けて、呉3校は 「学習を通して読書意欲が高まっていった」12)と 評価した。しかし、日常的に接することのない先 輩(7年)と後輩(6年)が一緒に授業をすれば、 それだけで児童生徒はふだんとは異なる高揚感を もつと予想できる。しかも、その活動が新しい取 組みであれば、教育活動に対するインセンティブ はことさら強く働く。よって、どこに小中一貫教育 の成果があるか、意識調査だけで判断することは 早計である。

定期考査の結果もそのひとつである。図1は呉3校9年生(中3)の1学期期末考査を2001年と2005年で比較したものである。テストの結果をなるべく正しく比較するために「同じ教師が同じ程度の問題を意識して作成」¹³⁾するが、国語、数学、英語、それぞれの教科で成績が上がったことがわかる。この結果も同様で、呉3校は「特に中期の小中をつなぐ部分でのつまずきをていねいに指導していったことと、自尊感情の回復をねらって『生き方学習』等で学習意欲の向上に取り組んだ成果である」¹⁴⁾と高く評価し、「小中間の段差を低くし、手当てをすることで、結果として学力向上を図ることができた」と結論づけた。

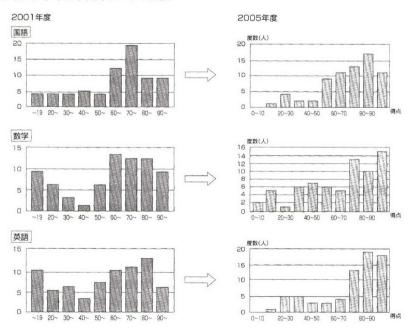
文科省の研究開発学校として全国初の小中一 貫教育に取り組むという環境の下で、いまなにを すべきか、なにをしなければならないか、教員も 児童生徒も極めて意識的であったと思われる。かりに児童生徒の学力が向上したとしても、それが 小中一貫教育の成果かどうか、より慎重な判断が 必要だと思われる。

この傾向は品川 2 校も同じである。品川も一貫 教育の成果を確かめるために児童生徒の学力調 香や意識調査を多用した¹⁵⁾。

たとえば、小学校 $5\cdot 6$ 年を対象とするステップアップ学習 I(習熟度別学習)で「基礎・基本が身に付いたと思いますか」と尋ねると、8 割近い児童が「身に付いた」と答えた。同じように「じぶんのいいところがいえるか」 $(1\sim 4$ 年)、「友達の長所や短所がわかり、ほめたり注意したりできるか」 $(5\sim 9$ 年)など、市民科で人間関係力や自他理解力が付いたかと尋ねると、これも8 割を超える児童が「付いた」と回答した 16 。

こうした方法で1年半の研究成果をまとめるが、

図1 二河中学校・3学年1学期末テストの比較



(出典) 五番町小学校・二河小学校・二河中学校『公立小中学校で創る一貫教育』ぎょうせい、2005年、157頁。

学力は確実に定着し、ステップアップ学習で基礎・基本の能力が身に付き、さらに市民科によって児童生徒の生活行動に関する意識は確実に高まったと高く評価した。不登校や問題行動と一貫教育との関連だけは明確な根拠が不在であったが、品川2校も小中一貫教育の研究成果を強調する内容であった。

しかし、繰り返すが、小学校 5・6 年の児童に 学習の効果を聞けば、その多くは「はい」と答え ると思われる。それは児童生徒が「わかった」の ではなく、「お勉強をするとわかるようになる」と いう単純な刷り込みがまだ支配的な年頃だからで ある。いわば、大人の期待に答えただけにすぎな い。小学校レベルで教育の成果を当事者に聞く 方法がどれほど適切か、あらためて問う必要があ る。こうして研究開発学校の小中一貫教育は明確 なエビデンスが不在のまま、その形式だけが全国 へ広まることになった。

2) 早修型カリキュラムという課題

先の呉3校国語科の取り組みをみると、中学校の教師が小学生を指導する方法や、4年で学習するローマ字を3年から学習するなど、相対的に早修型のカリキュラムが小中一貫教育の特徴となっ

ている。そこで品川区を中心に早修型カリキュラ ムの具体例とその問題点を探った。

品川区は21世紀の教育改革を先進的に進めた自治体である。区が作成した教育の将来計画「プラン21」にもとづいて1999年から品川区の改革は始まる。品川区といえば、学校選択制、外部評価者制度、学力定着度調査などが有名だが、「学校教育の質的転換」と「教師の意識改革」を最終目標にこうした改革が行なわれたところにその特徴がある¹⁷⁾。

2000年に品川区が小中連携教育推進校を指定すると、一貫教育の実践は本格化する。2002年になると日野第2小学校と日野中学校が研究開発学校の指定を受け、さらに、翌年の2003年には小中一貫特区として国の認可を受ける。すでに学校選択制で改革の地均しを終えた品川区では、小中一貫教育は滞ることなく進行する。2005年には品川版学習指導要領といわれる『品川区小中一貫教育要領』が完成し、2006年度から区内全域で一貫教育を開始した。

『品川区小中一貫教育要領』をみると、早修型のカリキュラムであることがわかる。たとえば、表2は、『品川区小中一貫教育要領』による漢字学年別配当数(2007年度)を『小学校学習指導要領』と

表 2	品川区における	漢字学年別配当表	一全国と比較して一	(2007年度)
-----	---------	----------	-----------	----------

	全国(学習指導要領)		品川区 (小中一貫教育要領)	
	学年別配当数	合 計	学年別配当数	合 計
1年	80	80	80	80
2年	160	240	160	240
3 年	200	440	285	525
4 年	200	640	300	825
5 年	185	825	181	1006
6 年	181	1006		

注)『品川区教育指導要領』と『小学校学習指導要領』より作成。

比較したものである。小1、2年の漢字配当数は品川も学習指導要領と同じだが、小3から基準のおよそ1.5倍と増え、小5までに1006字の習得漢字すべてを終える。同じように算数をみると、たとえば、小5の「小数のかけ算、わり算」を小4で学習するなど、基準より早く学習する単元が全部で21あった¹⁸。その結果、小学校の学年別授業時間数も大きく変わる。

『小学校学習指導要領』(2004年版)、新『学習指導要領』(2011年版)、『品川区小中一貫教育要領』の順に、それぞれ授業時間数を学年別に比較すると、小1(782・850・909)、小2(840・910・968)、小3(910・945・1023)、小4(945・980・1058)、小5(945・980・1096)、小6(945・980・1096) である。学力対策のために大幅に授業時間を確保した新『学習指導要領』でさえ品川の授業時間数に満たないことがわかる。

品川区の教育改革を強いリーダーシップで推進した若月秀夫教育長は、「小学校6年間で学ぶ内容を4年で終えたり、5年生から中学1年生の学習を始めるということでありません」¹⁹⁾と、受験型カリキュラムとは異なることを強調した。しかし、一方でカリキュラムの成果をみるために学力定着度調査を実施しその結果を公表するなど、学校間や教員間の競争意識を煽ることも改革の大きな目的である。学校間の競争意識が高まるなかで早修型カリキュラムが受験型に変わることは否定できない。たとえば、小中一貫校日野学園が8年生(中2)を対象に実施した3泊4日の合宿は、学習塾や予備校を彷彿させる1日12時間の特訓学習であったことはその一例である²⁰⁾。

小中一貫教育と早修型カリキュラムは一体的である場合が多い。1997年から石川県金沢市は市内全小学校で小3から英語活動を始めた。これは1995年に生まれた「金沢世界都市構想」にもとづく取組みで、2004年には「小中一貫英語教

育カリキュラム」を策定する。これによって小学校で35時間、中学校で140時間(標準は105時間)の英語授業を確保した。金沢市の児童生徒は小3~中3までの7年間に標準時数より週に付き1時間多い英語を学ぶことになる。さらに、中1の英語教科書を小6から使用し、中3の1学期までに修了する私学なみの目標を掲げた。こうした取組みによって、金沢市の英語が周辺地域と格差を生む可能性は否定できない。また、早期からの英語教育によって「英語嫌い」が増えたという報告もあった²¹⁾。

2008年4月から教育課程特例校制度が始まると、これまで以上に各学校で教育課程の弾力的運用が可能となる。2010年4月は160自治体、2,470校、また2011年4月は180自治体、2,511校がこの制度を利用し、ますます増える傾向にある²²⁾。その中身をみると、小学校の外国語活動を早期(低・中学年)から実施する取組みが圧倒的に多い。公立の小中一貫教育と早修型カリキュラムが一体となって進行するなかで、教育の機会均等の観点から地域格差や学力格差をどのように是正するか、今後の大きな課題である。

3. 構造改革特区の役割とその課題

1) 小中一貫教育のダブルスタンダード

呉市や品川区の小中一貫教育に全国の自治体や学校が注目した。この動きをさらに推進したのが構造改革特区制度(以下、特区)である。ところが、特区の小中一貫教育はその目的が研究開発学校とは若干異なっていた。そこで、本章では小中一貫教育の新たな目的を、特区の取り組みを通して検証する。

2002年に特区がスタートする。同年4月、経済財政諮問会議が特区を提案すると、翌2003年4月には特区の第1回認定が行なわれた。そ

の後は、年3回のペースで認定手続きが行なわれた。2011年6月までに政府が認定した特区は1,115件で、教育に関する特区は201件ある²³⁾。そもそも特区とは地域を特定して規制緩和を進め、その地域の活性化を図る制度である。たとえば、教育に関する規制緩和として、構造改革特別区域研究開発事業、学校設置会社による学校設置事業、市町村費負担教職員任用事業などがあるが、それぞれ教育課程の弾力化、民間会社による学校設置、市町村ごとによる教員採用を認めた特例であった。

この構造改革特別区域研究開発事業(教育課程の弾力化)を使って小中一貫教育を推進した自治体は70件ある。そこで、自治体はなにを目的に小中一貫教育を推進したか、申請の際に提出した計画書²⁴⁾から探った。

特区が小中一貫教育に取り組む理由とはなにか、その背景には不登校問題があった。小中一貫教育で小中間の滑らかな接続を実現し、不登校の原因だといわれる中1ギャップを解消する。計画書を読むと、小中一貫教育の目的に不登校の改善を挙げる特区が23件あった。さらに、その中身をみると、たとえば、「中1で不登校になるめ生徒が激増する傾向」(奈良市)、「中1になった時点で3倍近くに激増」(堺市)、「中学校で全国平均を上回る状況」(新居浜市)など、深刻な不登校の実態を伝える言葉が並ぶ。しかし、中学で不登校が約3倍に増える傾向は全国どこでもほぼ同じである。とくに奈良市や堺市に特徴的な問題ではない。

つぎに計画書から小中一貫教育の具体的活動をみると、その多くが英語活動を挙げた。のちに必修化する小学校の外国語活動に、このときすでに取り組む特区が65件あった。地域に根ざした郷土教育のような取り組みは、「ふるさとの時間」(日向市)、「うぶやま学」(産山市)、「なら科」(奈

良市)など10件しかない。

同じように、英語活動がなぜ必要なのか、その理由を探ると、「英語の実践的コミュニケーション能力を育成する」(水戸市)、「国際社会に対応できる次代を担う人材を育成する」(松本市)、「21世紀を迎え本格的な国際社会が進む中、『英語科』の活動を通して子どもたちの自発性や積極性の芽を早い時期から伸ばしていく」(津市)など、ここでも在り来りな言葉が並らび英語活動がとくに必要だと思われる強い根拠は見当たらない。これは不登校や英語活動が小中一貫教育の目的ではなく手段であるためだと考える。では教育特区の目的とはなにか、その背景をより広い視野から探った。

第1は文科省の教育改革である。1997年に中教審が「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について(第2次答申)」を出した。さらに、翌1998年には「今後の地方教育行政の在り方について(答申)」をまとめている。これら答申が打ち出した「特色ある学校づくり」は、全国の学校に大きな影響を与える。その結果、「特色ある学校づくり」として小中一貫教育が注目される。その際の便利なシステムが特区である。小中一貫教育で進める英語活動、郷土教育、新教科なども、結局は「特色ある学校づくり」の手段であったと考える。

小中一貫教育を進める第2の理由が少子化、 過疎化対策である。特区の計画書をみると、「今 後、児童・生徒数の減少による学校統廃合を視 野に入れながら、全域に特区の区域を拡大してい く」(三笠市)、「学校規模の縮小に伴う教員数の 減少等による教育水準の低下が懸念されるなか、 小中高間での相互乗り入れ授業や小学校高学年 で一部教科担任制を導入することなどにより現状 以上の教育実践及び教育効果が期待できる」(佐 世保市)、「一定規模の学習集団による教育効果 を確保する観点から、統廃合を含めた学校の適 正規模の確保や適正配置が急務」(佐伯市)のように、小中一貫教育を少子化、過疎化対策として捉えた特区が20件あった。研究開発学校として全国から注目された呉市も、小中一貫教育に着目した背景には児童生徒数の減少に伴う学校統廃合問題があった²⁵⁾。よって、特区の計画書の中に明記しなくとも、少子化、過疎化対策として小中一貫教育を進める自治体は相当数あると予想できる。

むろん、文科省もこうした動きは熟知する。目まぐるしく改革が進む2004年8月、文科大臣河村健夫は、その本丸である6・3・3制を見直すために「義務教育改革案(河村プラン)」を発表した。ところが、あまりにも拙速な提案だと厳しい批判を受ける。すぐに河村は、「6・3制そのものを見直そうと言っているわけではない」と弁解した。しかし、「過疎で小中学校が一緒にやる必要がある地方は弾力的にやればよい」²⁶⁾と、過疎や少子化による小中一貫教育だけは引き続き認めたのである。

小中一貫特区のひとつに宮崎県日向市がある。 かつて教育長であった宮副正克氏は特区導入時 を振り返って次のように述べていた。

本市教育委員会では、このような国の動向(規制改革の動き)を千載一遇の好機と受け止め、特例措置による規制緩和を有効に活用し、本市の実態が抱える深刻な教育的課題に対処したいと考えたところである。本市は、平成17年7月に内閣府から構造改革特区の認定を受け、教育特区としての全市を対象とした小・中一貫教育を進めることとしたのである。現在、地方都市である本市でも、少子化傾向ともに、地域によっては過疎化現象が顕著となり、その上で、市町村合併による広域化が同時進行している現状にある。ことに、学校と地域の依存

関係は深く、学校が、地域が、「元気」になる願いとそれに答える挑戦はこれからも続くことになる(括弧は筆者)²⁷⁾。

過疎化、少子化のもとで小学校と中学校を統合し効率的な施設と人材を提供する、この目的を達成する手段として「特色ある学校づくり」と「構造改革特区制度」は絶好のタイミングで登場したのである。特区の計画書をみると、特区元年の2003年に過疎化や少子化に言及する計画書は、11自治体中わずかに1自治体であった。ところが、2006年は19自治体のうち9自治体が、また2007年は5自治体のうち3自治体が該当する。小中一貫教育を使って学校統廃合を進める自治体が増加したことがわかる。このように小中一貫教育には学校種間の滑らかな接続をめざすという課題のほかに自治体や学校ごとに様々な目的があった。

2) 学年を区分する言説

「小中一貫教育によって、学校が変わる、教師が変わる、授業がかわる、子どもがかわる」といったキャッチフレーズをよく聞く。教育改革の旗頭として注目を集めた小中一貫教育だが、一方で拙速な改革のために残された課題も多い。そのひとつが教育効果のエビデンスであることは既に述べた。広い視野からいえば教育の機会均等の観点から学力格差や地域格差をいかに是正するかといった重要な課題もある。こうした課題のひとつに学年区分(ステージ)問題がある。

小中一貫教育は小学校6年と中学校3年をまとめて9年の一貫教育にした。つまり、これまでの学年区分を取り払い、同一のステージにしてスムーズな接続を実現することがひとつの目標である。一方で、心理的発達、身体的発達、学習内容、学習量等を考慮して6と3に代わる新たな学

年区分を設定する取組みも必要になる。たとえば、最初に小中一貫教育の取組みを始めた呉 3 校は、子どもの発達や学習に着目して1~4年、5~7年、8~9年の「4・3・2」区分を採用した。1~4年の基礎・基本を繰り返して習熟を図る反復期、5~7年の中期は基礎・基本を生かして論理的思考力を養う活用期、8~9年の後期は基礎・基本を応用して個性を探り、その再構成を図る発展期と位置付けている²⁸⁾。このほかにも様々な学校がそれぞれ独自に根拠を示し学年区分を定めていた。

表 3 は、新たな学年区分を採用したおもな特区 (自治体) とその根拠をまとめたものである。すでに述べたが、小中一貫教育を進めた特区は全部で 70 件あった。その中で新しい学年区分は $[4\cdot3\cdot2]$ が $[5\cdot4]$ $[5\cdot2\cdot2]$ $[4\cdot5]$ $[3\cdot4\cdot2]$ $[2\cdot4\cdot3]$ $[2\cdot3\cdot4]$ $[2\cdot2\cdot3\cdot2]$ が各 1 件で合計 26 件ある。 $[6\cdot3]$ に代わる区分は $[4\cdot3\cdot2]$

が圧倒的に多いことがわかる。むろん、44件の 特区が「6・3」を維持したことを考えると新たな 学年区分が必ずしも必要だとはいえないが、ここ で注目すべきはその根拠である。

学年区分の根拠には、「身体発達の加速化」、「中一ギャップの解消」、「学力差の是正」、「英語指導上の都合」など学校の現実的課題を挙げる場合と、「発達心理学」や「脳科学」など科学的、理論的背景を挙げる場合とがあった。たとえば、「発達心理学」は、ピアジェの具体操作期と形式操作期を使って発達段階から学年を区分した。また、「脳科学」は、「脳のシナプス密度の最も高い時期までを前期(1~4年)、その後密度が低下していく時期を中期(5~7年)として区分」(括弧は筆者)²⁹⁾する極めて専門的な知識からの判断であった。ところが、同じ「中一ギャップ」を根拠としながら「5・4」「5・2・2」「4・5」「2・3・4」の4パターンがある。同様に「発達心理学」を背

表 3 新たな学年区分とその根拠

学年区分	地域名(例)	新たな区分の根拠
4 · 3 · 2	・広島県呉市 ・東京都品川区 ・京都府京都市 ・福岡県宗像市 (等)	・身体発達の加速化・不登校、問題行動発生率の変化・発達心理学(ピアジェ論、自尊感情)・中一ギャップの解消・脳科学
5 • 4	·大阪府柏原市	・中一ギャップの解消
5 · 2 · 2	・熊本県産山市	・中一ギャップの解消
4 · 5	・広島県広島市	・中一ギャップの解消、学力格差の是正
$3 \cdot 4 \cdot 2$	・宮城県登米市	· 発達心理学
2 • 4 • 3	·岡山県倉敷市	・英語指導上の都合 (幼 2 からの英語) ・発達心理学
2 · 3 · 4	・北海道三笠市	・脳科学・発達心理学・身体発達の加速化・中一ギャップの解消
2 · 2 · 3 · 2	・静岡県沼津市	英語指導上の都合

注)「特区」計画書及び研究報告書から作成。

景にしても「4・3・2」「「3・4・2」「2・4・3」「2・3・4」の4パターンがあった。最近とくにその進歩が著しいといわれる「脳科学」でさえ「4・3・2」と「2・3・4」の2パターンがある。これは「科学的」根拠といいながら、その判断はかなり曖昧にならざるを得ないという証左である。

このほかにも課題はある。第1に、小・中が同 一ステージになることで、小学校や中学校がそれ ぞれもつ文化や特徴が一律に平準化される可能 性がある。また、子どもによっては、進学で気分 を一新する機会が失われることにもなる。第2に、 新たに設定した学年区分が新しい「中一ギャップ」 を生む可能性も否定できない。第3に、学年区分 の根拠に偏りがある。小中一貫教育はとくに小6 と中1の接続に強い関心を向けた。そのために特 区で導入した新しい学年区分はすべて小6と中1 が同じステージにある。ところが、「2・3・4」や「2・ 4・2 で小2と小3を区分する根拠や、「4・3・2 や「5・2・2」で中1と中2を区分する根拠はほと んど示されていない。「脳科学」を根拠に「4・3・2」 区分を決めた宗像市も「中期と後期の区分につい ては、脳科学的根拠は明確ではありません | 30) と 素直にその事実を認めるが、どの学年区分も小6 と中1を繋ぐことだけに一生懸命であった。

3) 不登校の改善とその効果

小中一貫教育は不登校問題の改善に効果があると期待された。最近の不登校に関する統計をみると、この10年で最も不登校児童生徒数が多い2001年が138,722人、その後は少しずつ減少し9年後の2010年は114,971人で2万人以上の大幅な減少であった。ところが、少子化にともなう児童生徒数の減少を考慮して、不登校数をその割合からみると、2001年が1.23%、2010年が1.14%である。さらに不登校が深刻だといわれる中学校に限ると、2001年が2.81%、2010年が2.74%で微々

たる減少であった³¹⁾。不登校は相変わらず学校教育の深刻な課題であることがわかる。

不登校は中1だけの問題ではない。たとえば、2001年の不登校児童生徒数の内訳は、小学校が26,511人、中学校が112,211人である。これを学年別にみると、小1は1,414人で学年が上がるごとに少しずつ増加し、小6が8,442人、中1が24,293人、中2が38,954人、中3が46,966人である。たしかに小6から中1に変わると15,851人という大幅な増加がある。しかし、中2の14,661人増や中3の8,012人増も注目すべき数値である。

不登校問題に関する調査研究協力者会議が不登校の起因調査をしたところ、小学生が、学校(19.7%)、家庭(28.9%)、本人(36.9%)、その他(8.2%)である。中学生は、学校(40.2%)、家庭(16.8%)、本人(34.6%)、その他(3.2%)であった32。さらに、国立教育政策研究所の調査によれば、中1で不登校になる生徒の半数は小学校時代に不登校の経験があった33。こうした報告をみると、不登校問題は小・中の生活全体を見渡して検証する課題である。不登校=「中1ギャップ」の改善に小中一貫教育が極めて有効だとする言説が、やや一人歩きしたように思える。

不登校の解消を大きな目標に掲げた小中一貫教育だが、それは品川区も同様であった。ここに品川区が特区の申請に際して示した不登校対策の数値目標を挙げる。

品川区不登校対策の目標

不登校の児童・生徒は、平成12年度には小学校は40人、中学校は160人を越えていたが、教育改革に取り組んで4年、その数は年々確実に減少し、現在は1~2割減となっている。小中一貫校を複数開設し、そのカリキュラムが完全に機能し始める平成20年度までには1/

3 程度に減少させ、さらにその研究成果が小中連携校や既存の学校生活に生かされていく平成 25 年度には、小中一貫校を中心にこの数を限りなく $\frac{1}{0}$ に近づけていくことを目標とする $\frac{34}{0}$ 。

表4は不登校児童生徒数の変化について、品 川区、呉市、全国の統計をまとめたものである。 2000年は品川区や呉市が小中一貫教育を開始し た時期、2008年は品川区が全域で小中一貫教育 を進めた3年目、また呉市が全市で小中一貫教 育を進める統廃合基本計画を策定して4年目の 時期にあたる。

この表をみると、品川区の小学校不登校児童生徒の割合は 0.38%から 0.35%へ減少する。逆に中学校は 2.45%から 3.16%へと増加した。また 2008 年度の品川区を全国と比較すると、品川区は全国よりその割合が高い。不登校を「(小中一貫)カリキュラムが完全に機能し始める平成 20 年度までには 1/3 程度に減少」させることが品川区の目標だったが、まったく改善していない。これは呉市も同様で、表をみるかぎり小中一貫教育の効果は見当たらない。

おわりに

小中一貫教育に関する様々な課題について言及 したが、最後に、この取組みを教職員や児童生 徒がどのように捉えていたか、品川区を例に紹介 したい。

2007年に品川区教育委員会と東京大学大学院教育行政学研究室が共同で区内教職員を対象に意識調査を実施した³⁵⁾。小中一貫教育に関する質問項目をみると、まず「教育改革の方法として品川区小中一貫教育は有効だと思いますか」の質問に、校長(94.2%)、主幹教諭(69.0%)、教諭(24.6%)、養護教諭(11.8%)が「有効だ」と回答した。管理職と教諭との間に大きな差がある。この傾向は他項目も同じで、「義務教育9年間を4・3・2のまとまりで考えることは有効だと思いますか」との質問に、校長(86.5%)、教諭(26.5%)、養護教諭(13.7%)が賛成した。さらに、「小中一貫教育が始まって、以前よりご自身の指導観や評価観が変わりましたか」と尋ねると、約三分の一の教諭(32%)が賛同した。

表 4 品川区・呉市の不登校児童生徒数の変化

	品 川 区	呉 市	全 国
2000 年度	小学校 43 人	小学校 170 人	小学校 26,378 人
	(0.38%)	(1.22%)	(0.35%)
(H.12)	中学校 138人 (2.45%)	中学校 283 人	中学校 107,913 人 (2.62%)
2008 年度	小学校 44 人	小学校 53人	小学校 22,652 人
	(0.35%)	(0.41%)	(0.31%)
(H.20)	中学校 131 人	中学校 221 人	中学校 103,985 人
	(3.16%)	(3.58%)	(2.89%)

注1)「東京都学校基本調査報告」、「広島の統計」、「学校基本調査」より作成。

注 2) (%) は不登校児童生徒数/在籍児童生徒数×100。

注3) 呉市(2000年度)の「不登校」は、「病気」「経済的理由」による欠席も含む。

管理職と教諭とのあいだにこうした意識の違いが生じる背景には、学校選択制や小中一貫教育など品川区の教育改革がトップダウンで進められたためだと思われる。たとえば、「品川区の学校・教育改革はやり甲斐があり、自らも取り組みたいので、もう少し品川区に留まり管理職(仕事)を続けたいか」という質問に、校長(78.3%)や副校長(72.3%)はやる気をみせるが、教諭(12.9%)は極めて消極的であった。

2011年3月、品川区は「小学校6年生の保護者および児童へのアンケート調査」を実施した³⁶。この調査によると、2011年度公立中学入学予定者1,230人の中で指定校(校区の学校)を選択した児童が801人(65.12%)、指定校以外の公立学校選択者が379人(30.81%)であった。学校を選択した理由を尋ねると、「学校の近さや通学のしやすさ」(59.67%)や、「友人関係から」(40.81%)が圧倒的に多く、ついで「兄弟が通学しているから」(18.78%)であった(複数回答可)。「小中一貫教育」を理由に挙げた児童は13.74%で、施設一体型希望者が7.32%、分離型が5.85%と分れていた。学校を選択する際の条件として、小中一貫教育はとくに強い判断材料ではなかった。

品川区の小中一貫教育をみるかぎり、自治体、教育委員会、管理職など改革を推進する側と、一般教諭や保護者とのあいだに、その評価をめぐってかなりの温度差があることがわかる。過疎や少子化でやむを得ず小中一貫教育を導入する場合を除けば、本稿で挙げた様々な課題をひとつひとつ地道に検証する作業が今後も必要であると思われる。

詳

- 1) 森英夫編著『全国六・三義務教育の成立』 時潮社、 1987年。
- 2) 経済同友会「多様化への挑戦」1979年10月。

- 3) 経済同友会「創造性、多様性、国際性を求めて」1984 年4月。
- 4)経済団体連合会「創造的な人材の育成にむけて~求められる教育改革と企業の行動」1996年3月。
- 5) 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(第二次答申)」1997年6月。
- 6) 衆議院文教委員会「学校教育法の一部を改正する法 律案に対する附帯決議 | 1998 年 5 月。
- 7) 『朝日新聞』 2009 年 9 月 27 日。
- 8) 中教審「初等中等教育と高等学校との接続の改善について(答申)」1999年12月16日。
- 9) 2001 年からの6年間に288団体、1326人が呉2校 を視察し(『朝日新聞』(広島版)2006年12月10日)、 2005年の品川2校研究報告会には41都道府県から 1000人以上の参加があった(『朝日新聞』2005年2月 19日)。
- 10) 品川区立小中一貫校日野学園『小中一貫の学校づくり』 教育出版、2007年、2頁。
- 11) 天笠茂監修、五番町小学校(他) 編著『公立小学校 で創る一貫教育 - 4・3・2のカリキュラムが拓く新し い学び』、ぎょうせい、2005 年、29 - 44 頁。
- 12) 同前、38頁。
- 13) 同前、157頁。
- 14) 同前、同頁。
- 15) 品川 2 校は、開校以来およそ1年半の児童生徒の変化を「学力」「ステップアップ学習」「市民科」「問題行動」「不登校」からまとめている(品川区立小中一貫校日野学園『小中一貫教育の学校づくり』 教育出版、2007年、122~135頁)。
- 16) 品川区立小中一貫校日野学園、前掲書、122-131頁。
- 17) 若月秀夫「いよいよ品川区で『小中一貫教育』がスタートします」品川区教育委員会編『品川区小中一貫教育 要領」講談社、2005年、5頁。
- 18) 同前。
- 19) 同前。
- 20) 佐貫浩『品川の学校で何が起こっているかー学校選択 制・集中一貫教育・教育改革のフロンティアの実像』 花伝社、2010年、35頁。
- 21) 岡島真砂樹「義務制に広がる競争主義 金沢市小中一 貫英語教育特区の現状」『まなぶ』597号、2006年。
- 22) 文科省 HP (http://www.mext.go.jp/)、以下、審議 会報告や統計は同じ。
- 23) 構造改革特区推進本部「認定された構造改革特区推 進計画(第1回~第26回)」(http://www.kantei.

- go.jp/jp/sing/kouzou2) 以下、特区の計画書からの 引用は同じ。
- 24) 正しくは「構造改革特別区域計画」である。
- 25) 『朝日新聞』(広島版) 2006年12月10日。
- 26) 『朝日新聞』 2004 年 9 月 12 日。
- 27) 『地域型』小・中一貫教育の願い-宮崎県日向市の取り組みより」「日本の教育情報」NO.42 、2007年2月 (「日本文教出版」(http://www.nichibun-g.co.jp/)より引用)。
- 28) 天笠茂監修、五番町小学校(他) 編著、前掲書。
- 29) 宗像市小中一貫教育研究会編著『確かな学力と豊な心を育てる小中一貫教育-福岡県宗像市の挑戦-』ぎょうせい、2009 年、17 20 頁。
- 30) 同前、20頁。
- 31) 前揭文科省 HP。
- 32) 不登校問題に関する調査研究協力者会議「今後の不 登校への対応の在り方について(報告)」2003年3月。
- 33) 滝充「『中1不登校調査』 再考 -エビデンスに基づ く未然防止策の提案-」『国立教育政策研究所紀要』 第138号、2009年。
- 34) 構造改革特別区域計画「第2回認定申請」(2003年)より抜粋。
- 35) 品川区教育委員会編『小学校中学校一貫教育の検証』 (文部科学省「新教育開発プログラム」第二年次報告 書【資料編】)、2008 年。
- 36) 品川区HP (http://www.city.shinagawa.tokyo.jp/) より引用。