

幼小中連携・一貫教育の取組から得られつつあることの システム思考的考察

小柳 和喜雄

Wakio Oyanagi

奈良教育大学大学院教職開発講座

School of Professional Development in Education, Nara University of Education

1. はじめに

幼保小連携、小中連携、小中一貫教育、中高一貫教育、高大連携など、異校種が連携しながら小1プロブレム、中1ギャップと言われる課題へ対応すること、また義務教育終了までその中学校区で中長期的な見通しをもって学校・保護者・地域が連携して教育効果のある取組を行うこと、そして中高を6年一貫して教育することで中等教育としての学びを保証しようとする動き、その大切さが言われて久しい。

また、子どもたちの生活環境、これから巣立っていく社会環境も知識基盤社会やグローバル化の波、また一方で、社会福祉・地域振興・文化尊重など、外側そして内側で求められる課題がより複雑になってきている状況にあると言われている。また派生する社会問題が教育問題に影響も及ぼしてきていると言われている。

そのような中、学校を取り巻く地域コミュニティが、学校運営に組織的に関わり、地域で子どもを育てる考え方が強く主張されてきている(図1)。¹⁾

先に述べたように、小1プロブレム、中1ギャップなどの当面する課題の克服や、より子どもたちの持つ力を伸ばしていくことを取組の課題として掲げているところは多い。そのためすでに異校種連携の取組をしている学校区が、地域との連携をより強くしていくこと必然として考え、コミュニティ・スクールへ移行していく場合がある。また逆に、ある学校区でコミュニティ・スクールをスタートさせたが、より広域のコミュニティで連携して子どもたちを育てることの有効性を考え、異校種連携教育(例えば小中一貫教育)へ移行していく場合もある。

つまり、私たちが、どのようにこのような状況下で子どもたちの教育活動を担っていけるか、従来の園所・学校、学校区を越えて、ますますその組織的取組に関する仕組みが問われてきている動きがある。

2. 過渡期の課題と本質的問題の区別

しかしながら、このような今までにない取組へ移行する際には、当然ではあるが必ず不安が現れる。

「本当にその取組は意味があるのか、成果は出ているのか」という不安、「本当に子どものためになるのか、その取組を行う意図は別のところにあるのではないか(校区再編、学校の統廃合ほか)」「メリットが多く主張されるが、デメリットはないのか」という不安、などである。

これらの不安は当然のことである。新たな取組をする場合には、国内外で先行している取組があればそれについて十分な調査を行い、そこから得られていることをできるだけ集め、情報提供し、意思決定をする際の準備をする必要がある。

しかし情報提供をする際に、難しい

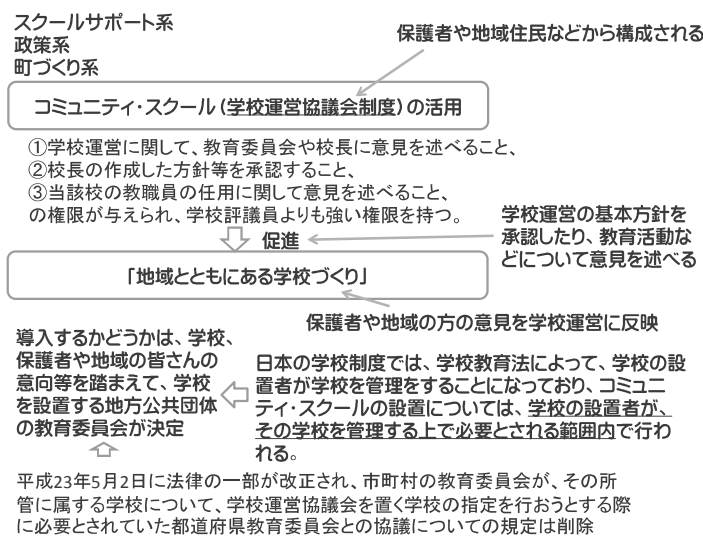


図1 コミュニティ・スクールの動き

のは、1) まったく新しい事案でまさにパイオニア的取組である場合(似た試み、関連していそうな試みを推測しながら参照するしかない場合)、2) 始まって間もなくのもので、過渡期の状況での情報提供となる場合、3) たとえある程度の期間試みられた取組みであっても、環境や条件などが異なり個別事例的な情報提供しかできない場合(なるべく情報の偏りが出ないように、似た環境条件のものを分類整理して提供することが求められるが)、である。

そのため、その取組について論議していく場合には、「過渡期の課題」と「本質的問題」の区別をしていく必要がある。

例えば、「システム思考」は、現象と構造の関係把握をしようとする次のような視点を提供している。①表面に現れる様々な「出来事」の下には、共通する「パターン」があるとされている。②そしてそのようなパターンを生み出す要因として「構造」があるとされている。③さらにそのような構造を構築しているのは人の「メンタルモデル」と言われている。

このような層的モデルで教育事象を考えていく視点を、幼小中連携・一貫教育の取組などに応用して考えてみると、「過渡期の課題」と「本質的問題」の区別を考えていくことがいくらか可能となる。

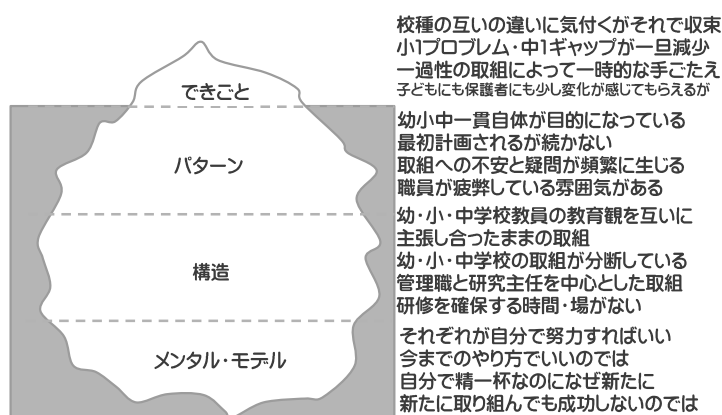


図2 取組の最初の頃に見られる姿

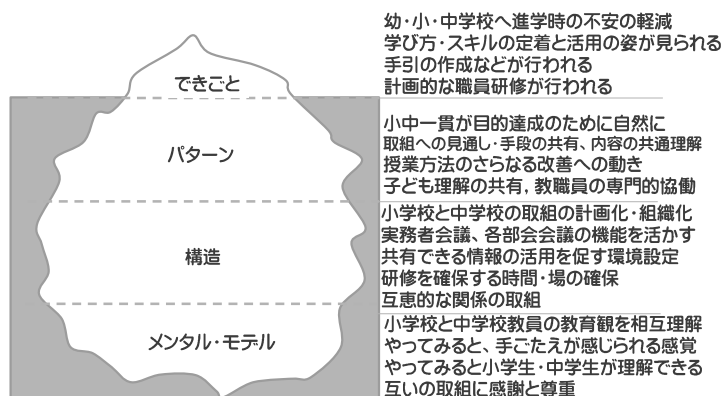


図3 取組の経過を通じて得られてきた姿の例

図2は、幼小中連携・一貫教育の取組を始めてから1年~3年の学校園で、目的に向けてこのような異校種連携、一貫の取組を手段・組織体制として活かされず、成果の手応えも職員に感じられず、不安を感じている場合に見られる姿を表している。

一方、図3は、その取組がうまく回転しだし、目的の達成に向けてこのような異校種連携、一貫の取組が手段・組織体制として機能し、職員がその成果の手ごたえを感じている場合の姿を表している。

これらの図は、取り組んでいる学校園を訪問して、そこで得られた情報、つまり学校園で独自に質問紙で集めている意識の情報などを研究紀要などから収集し、また研修や授業研究の場で得られた声を4層に分類整理して、典型的な姿を取り上げ(立地や学校規模なども大きな違いがあるが)表現したものである。そのため、まだこの調査は過渡期にあり、客観的で科学的で裏付けられた結果とはいえない。

しかしながら、ここから少しでも垣間見られることがあると考え、この両図を用いて、「過渡期の課題」と「本質的問題」の区別について考える。

例えば、不安の言葉としてよく表現される、「成果はあるのか」「デメリットはないのか」といった問いは、比較的表面に現れる第1層「できごと」、第2層「パターン」だけ見ているでは応えられず、より深

層の第3層の「構造」、第4層の「メンタルモデル」に目を向けていく必要があると考える。つまり「本質的問題」がどこから来るのか、「過渡期の課題」を解決していくには、どのような取組が参考になるのか、といった関係分析と検討が必要となるということである。

この第3層、第4層は、学校文化、教師文化、地域の文化が培ってきた歴史的な財産からの影響が出やすいところといえる。また現在教育活動を担っている教員や地域住民の年齢層、人数なども密接に関わるからである。

先にあげたコミュニティ・スクールは、国の政策とも関わって、かなりその数値が伸びている(平成23年4月に789校だったのが、1年後の平成24年4月で1200校あまりに増えている)。しかし実際に、実践をしていて手応えがあり進んでいる場合と、政策誘導で行われている可能性もあり、増加している数だけからその取組が有効であるとは言い難い。つまりそこへと移行していこうとする学校から、先の不安に応えることは容易ではない。さらに、現在コミュニティ・スクールを支えている世代も高齢化が進んで

いると言われている。そしてある人々にかかなり集中的にその役割が任されている状況があると言われている（いくつか部署が分かれてもそこに同じ人が委員として参加している、など）。そのため、その人が高齢で担えなくなってくると、その次の世代がその役割を担わなくてはならないが、果たして引き継ぐことができるのか、良かれと思って始めたことであるが、役割を担う人の人数が限られていて（住民移動などもあり、次の世代の年齢層で動ける人が地域によってかなり限られており、少ない人数しかいない。その人に仕事後の夜の時間や休日に役員会への参加をお願いする過剰な任務負担が寄りかかると、構造的にその遂行・継続が難しいことも生じる可能性がある。

その点からしても、この層への着目は、大変意義深いものとする。つまり、現状の成果や目に見えるパターンを支えているのはどのような構造か、どのようなマインドセット（メンタルモデルに見られる）かを注意深く見ていく必要があるということである。

学校が子どもたちを地域と共に育てていく場合、社会環境の変化などに応じて、変えてはならないものを見失わず、変化に応じて変える必要がある（改善だけでなく変容も視野に入れて）ものを見取り、その時代に合った教育活動、未来につながる教育活動に進んでいけるか、問われてきている。ある課題解決やより組織や組織体（群）で取り組むことが必要な状況がある際「過渡期の課題」と

「本質的問題」の区別をしながら目的達成に向けて、丁寧に論議し、実践を積み重ねていくことが重要と考える。

3. 第一期の取組事例から得られつつあること

平成 16 年度に幼小中一貫教育特区の形で認可を受け、平成 17 年度からこのような異校種の取組を始めた学校園はすでに 8 年の取組を経てきている。

そのため平成 25 年度には、スタート

時に入学した子どもが、幼小中連携・一貫教育の場合、卒業を迎えることになる。したがって、一つの節目の時期を迎えているといえる。そこで、これまでのこれらの取組を振り返ることは重要と考えられる。

平成 16 年度認可、17 年度からスタートをした自治体などでは、そのスタート時は、施設一体型の幼小中一貫校から取組をスタートすることが多かった。そしてその後、立地や条件に即して様々なパイロット校をスタートさせ、実践を積み上げてきている。

例えば、奈良市の場合、その様な経過の中で、2 小 1 中での取り組みなど、様々な校区形態を持つ連携型での取組が行われてきた平成 22 年度までを第 1 期とすると、学習指導要領改訂に伴う新たな時数・内容に応える責務と、新たに一貫校を開校したことなどは第 2 期の取組に入ってきていると考えられる。

第 2 期では、これまでの「世界遺産に学びともに歩むまち一なら」を基軸に、教育ヴィジョンに沿って、9 年間の英会話科、7 年間の情報科の設置及び 5 年間の郷土「なら」科において、国際文化観光都市「奈良市」の担い手となる人材の育成を目指してき

| | 保幼 | 小低学年 | 小中学年 | 小高学年 | 中1 | 中2・中3 |
|-----------------|----|------|------|------|----|-------|
| 保護者向け家庭学習手引き | → | | | | | |
| 児童生徒向け、家庭学習の手引き | | → | | | | |
| 学びの手引き | | | | → | | |

図 4 連携を通じた取組の道具の作成



図 5 見えてきつつある幼小中連携・一貫教育の取組のステップ（第 1 期）

た取組を振り返り、発展的に統合できる部分などの検討にも入ってきている。

さらに、第1期でのこれまでのパイロット校での実践の積み重ね、その成果を見つめる中で、平成23年度からは、全市で義務教育全体を視野に入れた基本カリキュラムの策定を開始し、その指導事例集についても検討を始めている。

例えば、ある中学校区(2小1中)では、学校の立地がそれぞれ離れている中で、図4に示した「学びの手引き」(小学校から中学校に移行する際、授業で取り上げられる内容の力点の違い、方法の違い、ノートの取り方の違い、ほか、学校生活を中心とした情報が提供されているもの)を、平成20年度に作成し、21年度から小学校の6年生と中学校の1年生で、それぞれ取り扱う時間を確保し、2小1中で組織的に作成したこの学びの手引きの活用時間を設けて活用している。さらに平成24年度からは、「児童・生徒向けの家庭学習の手引き」の作成を進め、家庭でどのように学んでいくか、その方法などに関する情報の提供をし始めている。

当然ではあるが、他の自治体でも、この間、一貫教育のカリキュラムの作成や多くの取組が行われてきている。例えば、先にあげた手引などに関わっても、ある学校区では、幼小連携の取組の中で、「保護者向けの手引きの作成」や小中連携の取組の中で「学びの手引き」の作成などを行っている。

図5は、この間、目的に向けて異校種連携・一貫教育を手段、運営組織(組織的な教育)として位置付けて取り組んできた様々な自治体の学校区の様子をステップに分けて視覚化したものである。研究発表会などに出かけると、かなり進んでいる様子を目の当たりにする。しかし、それを目指して行おうと

するとなかなか成果は見えないし、不安になり絶えず揺り戻しの雰囲気为学校内で起こってくるということをよく耳にする。自分たちの取組の立ち位置を一旦明確にし、次の何年で目的達成に向けて、組織運営としてはどのあたりを目指すか、見通しを持つ1つの指標が必要という声があった。そこで図5はその展開をステップに分けて視覚化するように努め開発したものである。

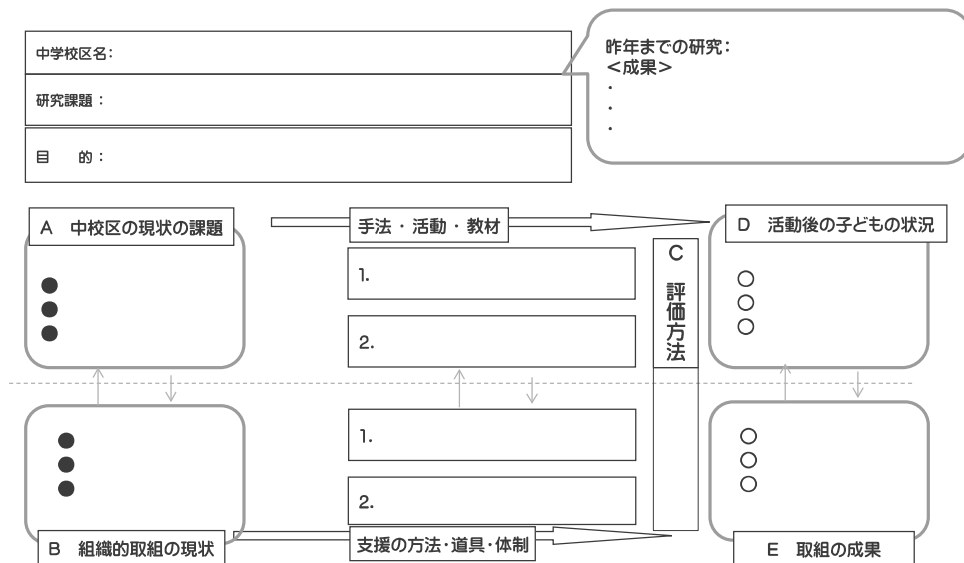
また図6は、上記のことと関わるが、①学校区で取り組む課題と、②その組織的運営、の両方を計画化していくことを、より見える形にしていけるために開発したものである。これまで第一期の取組で見えてきた成果から学べ、活用できるものとして(資料として)使用していただければ幸いである。

注

1) 日本では、戦後直後に、カリキュラム改革の一環として地域学校というような名称で日本国外の実例が紹介されていた。コミュニティ・スクールは、教育改革国民会議の提案(平成12)を受けて、平成14年度に「新しいタイプの学校運営のあり方」に関する研究指定校とされた全国7地域9校で実践研究が始められた。文部科学省は、2012年7月に、学校運営の改善の在り方等に関する調査研究協力者会議報告書「子どもの豊かな学びを創造し、地域の絆をつなぐ～地域とともにある学校づくりの推進方策～」の中で「今後5年間で、コミュニティ・スクールの数を全公立小中学校の1割に拡大」という数値目標を受けて、コミュニティ・スクールの推進に努めている。2012年3月には、そのための審議機関として、コミュニティ・スクール企画委員会を新設し、コミュニティ・スクールの普及を図っている。

参考

小柳 和喜雄 (2012)「異校種連携や家庭と学校との連携を対象とした教育実践研究」西之園晴夫、生田孝至、小柳和喜雄編著『教育工学における教育実践研究』ミネルヴァ書房。
<http://oyanagi-lab.com/ikouen/index.html>



* 限られた時間で何ができるかに絞ることも

図6 組織的取組としてその手応えを共有していくプラン図