

平成21～23年度科学研究費補助金  
基盤研究(C)研究成果報告書  
(研究課題番号21530866)

# 少子化に伴う学校施設整備の展開と 学校運営から見た成果検証に関する研究

平成24年3月

研究代表者 屋敷和佳  
(国立教育政策研究所 教育政策・評価研究部 総括研究官)



## はしがき

本報告書は、平成 21 ～ 23 年度の日本学術振興会科学研究費による研究成果をとりまとめたものである。

これまで、少子化の進行のもと教育改革が推進されるなかで、学校施設の改善・充実が図られてきた。しかし、一方で、自治体の財政難、学校統廃合の必要性、さらに最近では学力の向上が重要な課題となっている。このような中、今後の学校施設整備の在り方が改めて強く問われている。

本研究は、少子化が顕著になった過去四半世紀の我が国の学校施設整備の総括をめざすもので、この間の学校施設の政策動向と実際の進行状況を分析するとともに、重要であるにもかかわらず本格的な検討がされてこなかったハード（施設）とソフト（運営・管理）のマッチング等、学校運営からみた成果の検証を行い、上記の課題に迫ることを目的に進めてきた。

まず、第 1 章では、臨時教育審議会が設置された当時から今日までの国の学校施設整備に関わる政策を整理するとともに、市町村教育委員会に対する質問紙調査によって、この間の小中学校施設整備の実態と動向を明らかにしている。

次いで第 2 章と第 4 章では、小学校における教育方法等の多様化政策の象徴ともいえる「オープン型教室」を取り上げ、3 都県 7 校の教員を対象とするアンケート調査をもとに、「オープン型教室」整備の成果と課題を分析している。教室とオープンスペースのつくり方の違いによって教員の評価結果は異なること、そして、厳しい評価も存在することなどを示している。

また、第 5 章から第 7 章は、今日、中学校における新しい校舎形態として注目されている教科教室型校舎を対象としたものである。第 5 章と第 6 章の論文では、事例分析により教科教室制の成果と課題、そして教科教室制が機能するための条件を学校運営面を中心に丁寧に検討している。第 7 章は、40 年以上教科教室制を実施した公立中学校における、昭和 50 年代の中学校教育の到達点ともいえる教科研究と生徒指導を座談会形式で振り返った記録である。

報告書のとりまとめに際して改めて感じることは、この四半世紀、確かに学校施設は進歩を遂げて豊かになったが、その進歩の成否は、学校運営に大きく依存するということがある。新しい学校建築の提案が学校運営の足引っ張ることもある。他方で、整備や設計の意図が学校に理解されていないことも起きている。そのような現実を目をそらすことなく、これからの学校施設整備の在り方を検討することが重要であろう。

研究作業は当初の計画通りには進まなかったが、類似の研究が極めて少ないことから、多少なりとも本研究の意義はあるものと考えている。忌憚のないご批判をいただき、研究を深めて行きたいと願っている。

末筆ながら、本研究にご協力いただいた関係各位に心より感謝申し上げます。

平成 24 年 3 月

研究代表者 屋敷和佳

## 研究組織

研究代表者 屋敷和佳（国立教育政策研究所 教育政策・評価研究部 総括研究官）  
連携研究者 小松幸廣（国立教育政策研究所 教育研究情報センター 総括研究官）  
同 新保幸一（国立教育政策研究所 文教施設研究センター センター長）  
同 堀井啓幸（山梨県立大学 人間福祉学部 教授）  
同 山口勝己（東京都市大学 知識工学部 教授）

## 執筆者等

第1章 屋敷和佳（前掲）  
第2章 山口勝己（前掲）  
屋敷和佳（前掲）  
第3章 山口勝己（前掲）  
第4章 堀井啓幸（前掲）  
第5章 濱田 眞（前秋田市立築山小学校長、東京大学海洋アライアンス海洋教育促進  
教育センター〔日本財団〕センター連携研究員）  
第6章 鈴木重夫（鶴見大学附属中学校高等学校教諭）  
第7章 富田泰啓（前飯田市教育委員会教育長）  
北澤正光（飯田市立丸山小学校校長）  
唐澤武彦（高森町立高森南小学校校長）  
小松幸廣（前掲）  
屋敷和佳（前掲）  
山口勝己（前掲）

※執筆者等の所属は平成24年1月現在

### <科学研究費補助金>

平成21年度	1,400千円
平成22年度	700千円
平成23年度	1,200千円
計	3,300千円

# 目 次

はしがき

第 1 章 公立小中学校施設の整備課題と整備方針 ..... 屋敷和佳 .....	1
第 2 章 教員による小学校オープン型教室の評価 －A 県公立 3 校に対するアンケート調査結果の分析－ ..... 山口勝己・屋敷和佳 .....	25
第 3 章 教員による小学校オープン型教室の評価 －東京都区部公立 3 校に対するアンケート調査結果の分析－ ..... 山口勝己 .....	43
第 4 章 学校経営（運営）からみた学校施設評価 －A 小学校の事例調査から－ ..... 堀井啓幸 .....	55
第 5 章 教科教室制の構想と成果 －御所野学院中学校の実践から－ ..... 濱田 眞 .....	65
第 6 章 教科教室制を機能させるための条件 －設置者の違いによる比較分析から－ ..... 鈴木重夫 .....	81
第 7 章 座談会記録 「昭和 50 年代の飯田東中学校の教科研究・生徒指導体制と教科教室制」 富田泰啓・北澤正光・唐澤武彦・小松幸廣・屋敷和佳・山口勝己 .....	97



# 第1章 公立小中学校施設の整備課題と整備方針

## 1. はじめに

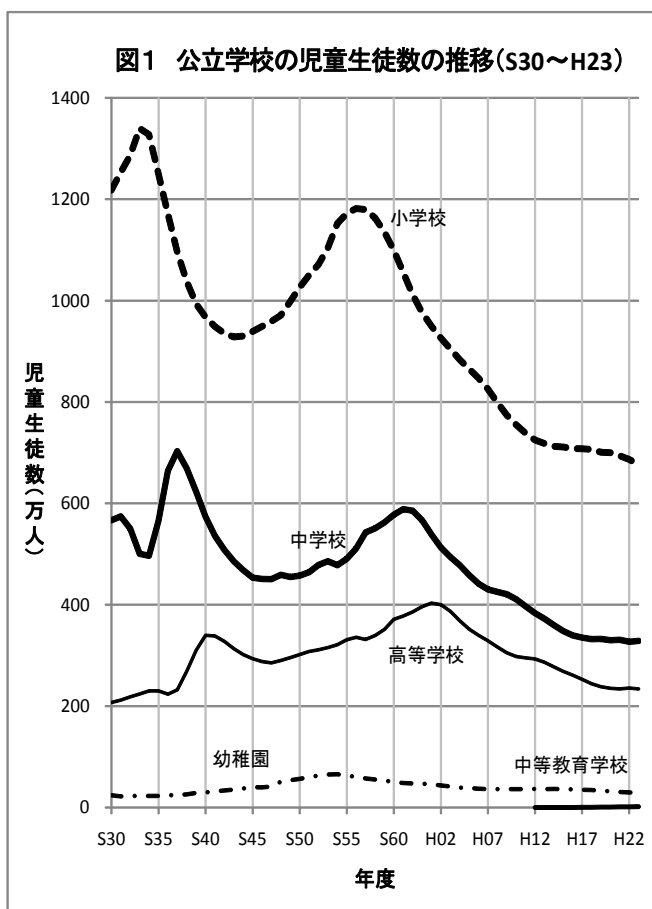
### 1.1 研究の背景

わが国の学校施設整備は、今からおよそ四半世紀前の臨時教育審議会答申がとりまとめられた頃に大きな方向転換があり、今日に至っている。端的に言えば、それまでの学校施設の量的整備から質的改善への転換である。

臨時教育審議会の第三次答申（昭和62年）は、生涯学習体系への移行が必要であるとし、「インテリジェント・スクール構想」を提唱した。インテリジェント・スクール構想は、学校、研究施設、集会施設、文化施設、スポーツ施設など地域の様々な施設を有効に活用して、地域全体の生涯学習活動の活性化を図る構想であった。このように、この構想は学校施設単体の充実を指すものではなく、地域全体を総体として捉え「スクール（＝学校）」と見なすものであった。しかし、地域の学習活動の拠点である学校は当然のことながら、生涯学習化社会への大きな貢献が期待され、施設の高機能化や多機能化などの施設機能の充実が「学校施設のインテリジェント化」と称して検討され、推進された。

当時は、図1のように児童生徒数の減少期に入っていた<sup>1)</sup>。公立小学校の児童数のピークは昭和56年、公立中学校のそれは昭和61年であった。児童生徒の減少期は、それまで懸案であった学校教育環境改善の好機である。

これまで量的整備に追われ、そこに投資してきた原資を質的整備に振り向けることができる。その際、どのような質的整備を図るか、そのための教育改革の方向性を提唱したのが臨時教育審議会であったのである。「学校施設のインテリジェント化」によって、それまで教育を支える、いわば裏方の位置



にいた学校施設整備が教育改革を牽引する役目をも担うこととなり、学校施設整備は一躍脚光を浴びるようになったのである。

その後の教育改革の進行は、臨時教育審議会の答申の実現過程にあると言われた。しかし、教育改革については、今日すでに幾つかの方向転換がなされている。しかし、こと学校施設整備に関しては、未だに臨時教育審議会の検討内容の実現過程にあるように思われる。もしそうだとすれば、教育改革に遅れを取っていることになり、新たな課題が生じていてもおかしくないし、さらに、なおも実現過程にあるのはどうしてかは重要な研究課題となる。このことは、本章の問題意識であるとともに、本報告書に通底する問題意識でもある。

## 1.2 研究の目的

ところで、公立小中学校の施設整備は国の補助があるとはいえ、設置者負担主義のもと市町村の判断で行われる。国の政策が進む中で、市町村ではどのような施設整備が行われているのか。その全体像については十分に実態が把握されているとは言い難い。

そこで本章では、全国市町村教育委員会に対する質問紙調査を中心的作業に据え、小中学校の施設整備の全体像を明らかにするとともに、今後の学校施設整備の在り方の検討に資する知見を得ることを目的とする。そして、具体的には以下のような目標を掲げ、分析を行う。

第一は、臨時教育審議会「インテリジェント・スクール構想」以降のわが国の学校施設整備の動向を整理することである。公立学校の施設整備に関して筆者は、過去数回の市町村教育委員会調査を実施しているので、整備課題の経年変化をも手がかりに整備の動向を明らかにする。

第二は、市町村における学校施設整備推進の実態と整備過程に関わる課題の分析である。学校施設整備計画や整備方針の内容、国の政策と市町村の対応関係などを、一部過去の調査結果と比較しながら探る。

第三は、これまでの学校施設の質的充実の看板政策ともいえる「多目的スペース」整備の成果・課題の検証である。昭和 59 年に導入された、「多目的スペースの補助」は教育方法等の多様化を促す新たな空間として注目され、とりわけ小学校では、教室と多目的スペースの間に壁のない「オープン型教室」の開発、普及につながった。しかし、全国への普及状況はあまりはっきりしていない。普及状況を明らかにし、さらにオープン型教室の整備をめぐる最先端の動きを把握する。

## 2. 小中学校施設整備に関する国の主要施策

### 2.1 主な整備内容

表 1 は、臨時教育審議会が設けられた時期から現在までの小中学校施設整備に関する国の主要施策等を一覧表に整理したものである。主な整備内容には以下の 5 点がある。

#### ①教育方法等の多様化と基準面積の拡大

臨時教育審議会は昭和 59 年に内閣総理大臣の諮問機関として設置され、昭和 62 年までに 4 次にわたる答申をとりまとめた。そのうちの第 3 次答申に盛り込まれたインテリジェ



表1 小中学校施設整備の主要施策等

教育政策等の動き・施策の背景	年度	学校施設整備に関する施策	補助事業等
11中教審教育内容等小委員会提言(個々の児童生徒の特性に応じた指導の工夫)	s58(1983)		・大規模改造整備費補助開始
	s59(1984)	<b>8「多目的スペースの手引き」</b>	・多目的スペース補助開始(小7.6%、中6.0%加算)
<b>4 臨時教育審議会答申(第三次答申「インテリジェントスクール構想」</b>	s62(1987)	3「教育方法等の多様化に対応する学校施設の在り方について」(通知)	
	h1(1989)	<b>3「文教施設のインテリジェント化について」(通知)</b>	
	h2(1990)	3「学校施設の複合化について」(通知)	
4 小中学校で40人学級全面実施	h3(1991)		
	h4(1992)	6「学校環境衛生の基準」の改訂	
	h5(1993)	7「余裕教室活用指針」策定	・コミュニティ余裕教室活用型事業創設(総務省と連携)
1 阪神・淡路大震災	h6(1994)		
6「地震防災対策特別措置法」制定	h7(1995)	6「公立学校施設の防災機能の整備に係る留意点について」(通知)	
7 中教審答申(ゆとりの中で「生きる力」を育成)	h8(1996)		・地震防災緊急事業五箇年計画実施(地震補強は補助率嵩上げ)
	h9(1997)	11余裕教室等の財産処分手続きの簡素化・明確化(通知)	・小中学校校舎基準面積の全面改定平均改定率:小17.8%、中18.3% ・エコスクールのパイロット・モデル事業開始(農水省、経産省、環境省と連携)
9 中教審答申(学校の設計に際して地域や学校の意見を参考にして整備)	h10(1998)		
9「PFI法」施行	h11(1999)	8 教室用机・いすの日本工業規格の改正(A4対応)	
12教育改革国民会議報告	h12(2000)		
6 池田小学校殺傷事件 1 文科相「学びのすすめ」アピール	h13(2001)	5「公立学校施設の防災機能の整備推進について」(通知) 2「学校環境衛生の基準」改訂(いわゆるシックハウス症候群対応)	・「新世代学習空間」多目的スペース加算面積拡大:小18.0%、中10.5% ・防犯設備やフェンスを特別交付税等で措置(総務省)
	h14(2002)	12「不審者侵入時の危機管理マニュアル」の作成	
4「ハートビル法」改正(学校施設がバリアフリー化の努力義務対象となる) 10中教審答申(「確かな学力の向上」)	h15(2003)	4「公立学校施設整備PFI事業のための手引き書」作成 7「学校施設耐震化推進指針」策定 3「学校施設バリアフリー化推進指針」策定	・バリアフリー対策としてのエレベーター設置を補助対象とする
2「京都議定書」発効	h16(2004)	<b>3「耐震化の推進など今後の学校施設整備の在り方について」(通知)</b> (建て替え→改修へ転換)	
11交付金改革政府・与党合意(三位一体)	h17(2005)		
<b>4「義務教育諸学校等の施設費の国庫負担等に関する法律」改正</b>	h18(2006)	<b>4 施設整備基本方針及び基本計画の策定</b>	・「安全・安心な学校づくり交付金」の創設(改築、補強、大規模改造等の経費を一括して交付)
1 中教審答申(学習指導要領の改訂)	h19(2007)	8「公立学校施設耐震化推進計画について」(通知)	
7 教育基本振興計画	h20(2008)	6公立学校施設整備費補助金に係る財産処分の承認等について(通知)	・3次地震防災緊急事業五箇年計画(Is<0.3補助率アップ) ・転用による財産処分の大幅な簡素化・弾力化(国庫補助金相当額の納付がほとんど不要に)
4 学校保健安全法施行	h21(2009)	4「学校環境衛生基準」策定	
3 東日本大震災	h22(2010)	4「スクール・ニューディール」構想	・太陽光発電導入事業開始
	h23(2011)	5施設整備基本方針及び施設整備基本計画の改正 7「東日本大震災の被害を踏まえた学校施設の整備について」緊急提言	・「学校施設環境改善交付金」に名称を変更

※学校施設整備指針は学習指導要領の改訂等に応じて逐次改訂/表の数字は生起の月を示す

ント・スクール構想は、その後の学校施設の質的整備に大きな影響を与えたことは前述の通りである。ただし、見逃してならないのは、臨時教育審議会に先立って当時の文部省文教施設部においては、「教育方法等の多様化に対応する学校施設の在り方に関する調査研究協力者会議」を設けて、学校施設の具体的な質的整備の方策を検討していたことである。学校施設整備行政の大きなエポックであった昭和 59 年の「多目的スペースの補助」開始も、臨時教育審議会の答申以前に始まっている。しかし、当然のことながら、臨時教育審議会の社会へのインパクトは大きい。その後は、それまでの文部省内部の検討や取組を包括するように、臨時教育審議会インテリジェント・スクール構想の具体化や実現化の検討が文部省の中で進んだ。「文教施設のインテリジェント化について」（通知）には、その具体的な方策が記されている。

その後、平成 9 年度には小中学校の基準面積の全面改定（多目的スペースの面積加算も同時に実施）、平成 13 年度には少人数指導等に対応する「新世代学習空間」の導入に伴う多目的スペースの面積加算が行われた。一連の学校面積基準の改定（拡大）は、従来の面積的な制約を取り払い、教育方法等の多様化を促すものであったといえる。

#### ②児童生徒の減少と地域との連携・協力

インテリジェント・スクール構想で強調された一つは、学習に関わる地域の資源（各種施設）を有機的に活用することであった。文部省がインテリジェント・スクールのイメージとして示した図は、学校と他の施設が地域的・施設的につながった、いわゆる「複合」の形態であった。平成 3 年 3 月の「学校施設の複合化について」（通知）は、学校と複合化する相手施設との機能的な連携を意図しており、単なる合築とは一線を画している。

時あたかも児童生徒数が減少する時代であり、いわゆる「空き教室」が自治体の大きな課題となった。「余裕教室活用指針」（平成 5 年）では「余裕教室」の定義を設け、余裕教室の活用に向けた施策が設けられた。地域住民の利用に資する余裕教室の活用には、転用のための財産処分手続きを容易にし、さらに補助金の返還を免除する範囲は徐々に拡大していった。その背景には、余裕教室の拡大と同時に、転用して使う施設・機関と学校との教育面での連携を促進するというねらいが込められていた。例えば、高齢者福祉施設への転用は、その典型である。

さらに児童生徒の減少が進み、統廃合により学校として使わなくなった学校（廃校）が増えてきた。平成 20 年度には、地域の活性化に資する廃校活用の取組に対しては、国庫補助金相当額の納付をほとんど不要にするなどの措置が取られるまでになった。

このように児童生徒数の減少とともに、学校と地域の様々な形での連携・協力を模索する時代になってきている。

ところで、臨時教育審議会第 3 次答申及び「学校施設のインテリジェント化」においても重要なキーワードになったものとして、「開かれた学校」がある。開く方向の一つは外であり、②のように学校と地域の連携・協力を図る方向である。もう一つの開く方向の内は、例えば①に関わり、多目的スペースの整備を介して壁のないオープン型教室の整備に発展する。「開かれた学校」は、その後の学校施設整備のキーコンセプトになった。

#### ③大震災と耐震化・防災拠点化

この約 30 年間の新たな施設整備のきっかけとなったのが、平成 7 年 1 月の阪神・淡路大震災である。国をあげての地震補強への取組であったが、地域によってなかなか進まな

いこともあり、全体としての耐震化率は急速には高まらなかった。そこで、平成 15 年度には「学校耐震化推進指針」が策定され、翌 16 年度には、耐震化を推進するため、学校施設の整備の重点を「建て替え」から「改修」へ転換する方針が示された。耐震補強の際の補助率嵩上げは繰り返し行われている。

また、平成 23 年 3 月に発生した東日本大震災で耐震化されていない建物の構造体に大きな被害があったことを受けて、7 月の緊急提言は、学校耐震化の一層の加速の必要性を指摘する一方、非構造部材の耐震化や津波対策、防災機能など地域の拠点としての学校施設機能の向上、電力供給力の減少等に対応するための省エネルギー対策が求められている。

#### ④環境への考慮

この他、学校にとどまらず施設の課題として、この間にクローズアップされてきたのが、地球環境に負荷を与えない省エネルギー対策と、バリアフリー対策である。前者は、既に平成 9 年に環境を考慮した学校(エコスクール)としてのパイロットモデル事業が開始されている。平成 17 年 2 月には京都議定書の発効により、学校施設においても環境負荷を減らす努力が進んでおり、最近では、先のパイロットモデル事業とは別に太陽光発電の導入に対する単独の補助も進められている。

#### ⑤バリアフリー化

また、平成 15 年 4 月には、通称「ハートビル法」の改正により学校施設にバリアフリー化の努力義務が課せられた。これを受けて文部科学省は、「学校施設バリアフリー化推進指針」を策定している。また、バリアフリー対策の補助も拡大している。

## 2.2 学校施設補助金の交付金化

上記のように、新たな学校施設の整備課題に対する補助メニューを増やししながら、自治体に対してさまざまな支援を進めてきたが、その動きの一方で、学校施設整備行政の歴史の中で注目されるべきエポックといえる、補助の仕組みについて大きな変更があった。地方の裁量を高めることは、近年の教育行政改革の基軸の一つである。平成 17 年 10 月の中央教育審議会答申の提言や同年 11 月の三位一体改革における政府・与党合意で国庫補助負担金の交付金化の推進が位置付けられたことを受けて、「義務教育諸学校等の施設費の国庫負担等に関する法律」が改正され、18 年度から学校施設の耐震関連事業を中心に一部の交付金化が行われたのである<sup>2)</sup>。

「安全・安心な学校づくり交付金」の創設がそれである。この交付金は、改築、耐震補強、大規模改造、屋外教育環境事業等の中心的な整備事業を対象とし、各自治体の施設整備計画に基づき、交付金の範囲内で自由な事業選択が可能となる。また、設置者内における事業間の経費流用も認められている。また、この交付金制度の導入では、改築や耐震補強に加えて新築・増築についても算定単位が設置者単位とされ、算定設置者内における事業間流用が可能となった。さらに、補助金事務について国の窓口を一本化するなどの事務の大幅な簡素化も実施され、全体として効率的な施設整備の実現を図っている。

なお、23 年度には、文部科学省で施設整備基本方針及び基本計画の改正が行われ、交付金の名称は「学校施設環境改善交付金」に変更された<sup>3)</sup>。

## 2.3 臨時教育審議会以降の国の施策

以上、臨時教育審議会以降の国の施策を概観した。整備内容の①と②は、臨時教育審議会の提言に直接つながる学校独自のものであるが、③～⑤は、その後の施設を巡る新たな課題への対応という性格が強い。ここで学校ではなく施設というのは、学校という施設種類にとどまらずあらゆる地域施設の整備課題ないし基本的要件とされているからである。

新たな課題への対応にエネルギーを割くことは、それまでの学校施設整備に少なからずブレーキを掛けることになる。実際に、平成 17 年 3 月の「耐震化の推進など今後の学校施設の在り方について」の通知は、従来の「スクラップアンドビルド」（改築）を軸とする学校施設整備のスタイルの方針転換であり、それまでの「学校施設のインテリジェント化」、つまり学校施設の高機能化・多機能化の速度を遅らせることになったのではないかと考えられる。

また、国の補助に関わり自治体の自由度は高まった。以下では、国の整備方針に対して、直接公立小中学校の施設整備を行う市町村が実際にどのように施設整備を進めたかを明らかにする。

## 3. 市町村教育委員会に対する質問紙調査の実施と比較対照する調査

### 3.1 「公立小中学校施設整備課題と整備方針に関する調査」

平成 23 年 2 月に、全国の市（東京都 23 区を含む）及び人口 3 万以上の町村（計 880 市町村、悉皆）の教育委員会施設主管課長を対象とする「公立小中学校施設の整備課題と整備方針に関する調査」を実施した。調査内容は、近年の学校施設整備実績、現在の整備課題、整備計画や整備指針等の策定の有無、学校施設の整備内容や整備方法、学校施設の整備政策や整備行政に関わる意見等である（資料の調査票参照のこと）。

回収数は 511 市町村であり、回収率は 58.1 %であった。調査期間中に発生した東日本大震災の影響により、岩手県、宮城県、福島県の回収率は約 4 割にとどまり、他の都道府県との回収率に差が出た。

### 3.2 調査結果と比較する調査結果

上記の調査の調査票の作成に当たっては、筆者らが過去に実施した類似の教育委員会調査を参考にして、一部調査項目については定点観測が可能なように設計した。

比較分析する過去の調査は以下の通りである。

- ・「学校施設の整備体制と整備計画に関する調査」（平成 11 年度実施）

調査対象：全国の市（東京 23 区を含む、悉皆）及び町村（8 分の 1 抽出）

回収数（率）：724（68.6 %）

報告書：後藤・屋敷「学校施設の整備体制と整備計画に関する調査－市区町村教育委員会調査による現状分析－」『学校教育の新たな展開を支えるための学校施設の整備に関する調査研究』（平成 11 ～ 12 年度文部科学省科学研究費補助金特別研究促進費、研究代表：後藤裕）2001、1 ～ 22 頁

- ・「市町村における学校施設整備に関する調査」（平成 3 年度実施）

調査対象：全国の市（東京 23 区を含む、悉皆）及び人口 3 万人以上の町村（悉皆）

回収数（率）：629（80.1％）

収載誌：屋敷「教育人口の変動と学校施設」『日本教育経営学会紀要第35号』第一法規出版1993、26～34頁

- ・「市町村における学校施設整備に関する調査」（昭和61年度実施）

調査対象：全国の市（東京23区を含む、悉皆）及び人口3万人以上の町村（悉皆）

回収数（率）：476（62.7％）

収載誌：屋敷「児童・生徒の減少に伴う学校施設の質的向上に関する研究」『国立教育研究所研究集録No.16』1988、31～49頁

## 4. 公立小中学校施設の整備課題と整備方針

### 4.1 学校施設整備課題

#### (1) 平成22年度調査結果

図2は、選択肢を設けて、現在の学校施設整備の課題を尋ねた結果である（複数回答可）。課題とする該当割合を掲げたが、まず第一に小学校、中学校ともに「補修や維持管理」及び「設備の更新や改修」が全体の3分の2を超える市町村（区を含む、以下同じ）で課題とされており、多くの市町村で課題としてあがっている。続いて「大規模改修」や「耐震補強」の該当率が高く、ともに5割を超える市町村で課題とされている。

第二に、「改築」は小学校、中学校ともに4割を切り、「大規模改修」や「耐震補強」が優先されている状況が窺える。

第三に、小学校と中学校の違いの一つは「統廃合」にある。小学校では4割の市町村で課題とされているが、中学校では2割台にとどまり、小学校で課題とされる割合が高い。もう一つは、「大規模校の解消」である。全国的に児童生徒数の減少が進行している中で、小学校では「大規模校の解消」をあげる市町村が1割に達しており、地域によっては児童の増加が進行している学校があることが分かる。

さて、調査では課題のうち最重要と考える課題を1項目あげるように求めた。図の棒の白い部分はその割合である。最重要課題には「耐震補強」が最も高く、小学校、中学校とも3割を超えている。

以上から、全体として、建物内部の機能更新や機能向上を図りながら、建物躯体については長く使う方針であること、つまり建物の長寿命化を読み取ることができる。

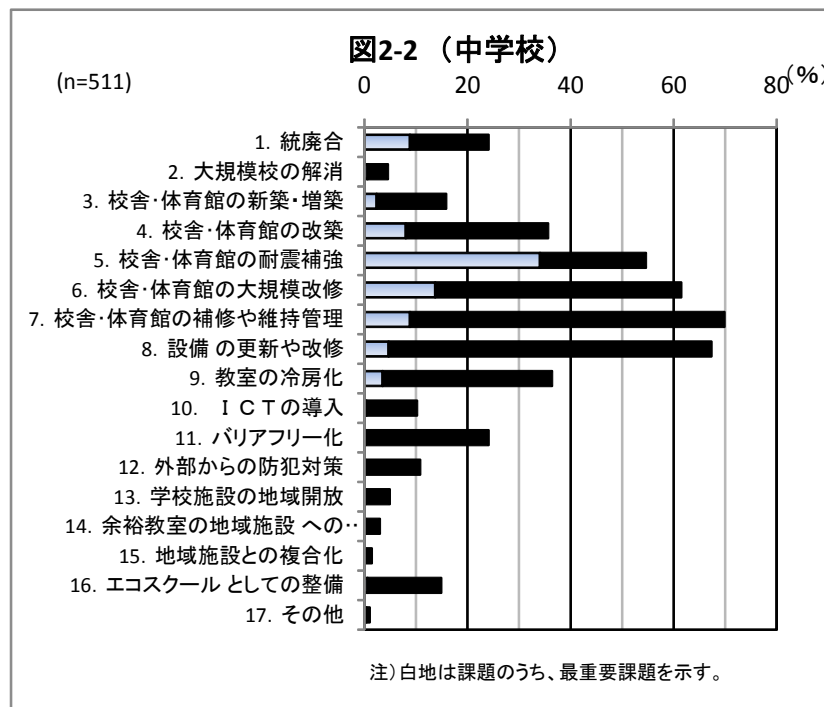
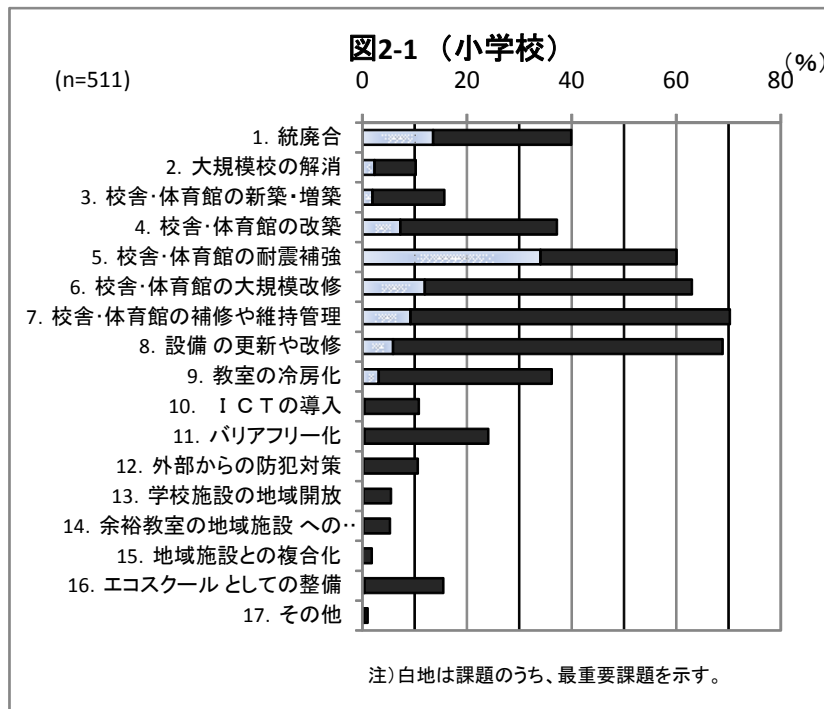
#### (2) 過去の調査との比較

過去の調査でも平成22年度調査と同様に選択肢を設けて課題について尋ねているが、当時は全国的に大きな課題となっておらず選択肢として設けていないものもある。時系列的に比較可能な課題項目を取り上げ、小学校について図3に掲げる。

まず、児童生徒数の増減に関わる施設整備の課題項目としては、「統廃合」「大規模校の解消」「新築・増築」がある。児童数の減少に伴い「大規模校の解消」を課題とする割合は減り、一方で、「統廃合」を課題とする市町村の割合は増えている。

次いで、「大規模改修」を課題とする割合は、11年度から22年度の間20ポイント以上も大幅に低下している。11年当時は「耐震補強」の注目度はまだ低く、調査項目としても単独選択肢としては設けておらず、「大規模改修」の一部の扱いとしていた<sup>4)</sup>。しか

図2 学校施設の整備課題

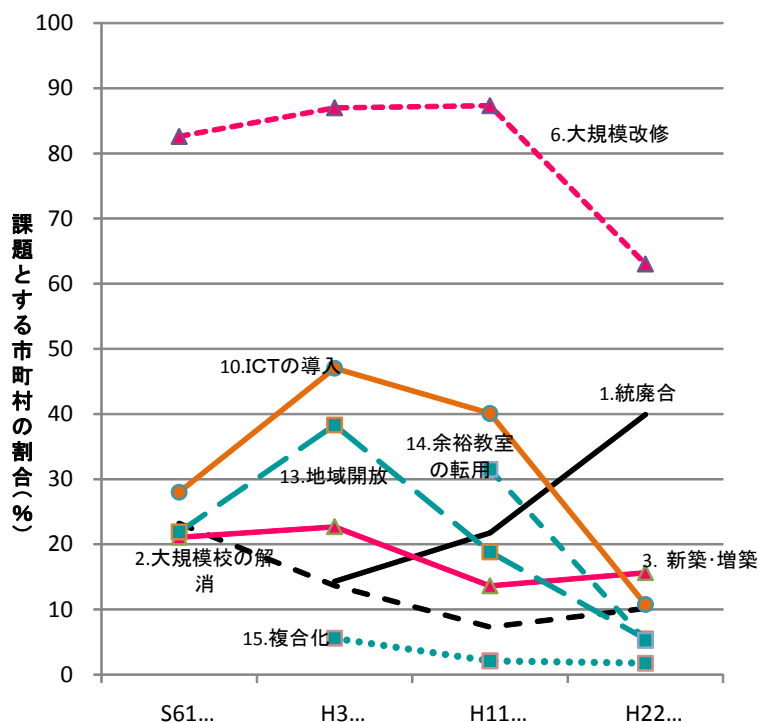


し、独立した選択肢とした 22 年度には、先述のように「大規模改修」に匹敵する約 6 割の該当割合であることを考えると、建物の耐震性能を高める「耐震補強」が優先すべき課題として大きく浮上してきたため、その分低下したのではないかと判断される。

「ICT の活用」と「地域開放」については、昭和 61 年度から平成 3 年度までに課題と

する割合は 20 ポイント前後高くなっているが、これは臨時教育審議会の答申を受けて学校施設整備課題として強く意識されたためと考えられる。その後、この 2 項目は平成 22 年度まで低下を続けるが、そのような施設整備がこの間に進んだことが理由として考えられる。「余裕教室の転用」も平成 11 年度から 22 年度の間大幅な低下を見せるが、学校施設以外への転用が進んだり、統廃合により余裕教室が解消したことが背景にあると推察される。

図3 学校施設の整備課題(経年変化)



## 4.2 学校施設整備計画と整備方針

### (1) 学校施設整備計画の策定と整備方針

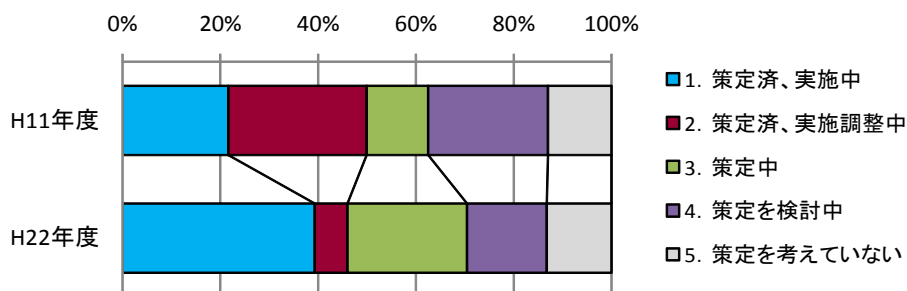
さまざまな整備課題がある中で、市町村はどのような整備計画を策定して、整備を進めてようとしているのか。図 4 は、公表の有無に関わらず策定されているかどうかを尋ねた結果である。平成 11 年度及び 22 年度における整備計画の策定状況を掲げているが、22 年度には「計画策定済、実施中」は 39 %、「計画策定済、実施調整中」8 %、「策定中」23 %であり、平成 11 年度に比べ「計画策定済、実施中」と「策定中」の割合が大幅に増えている。しかし、その一方で「計画策定済、実施調整中」の割合が 11 年度よりも 20 ポイント以上も低下している点が大きな特徴である。

これに関連する平成 11 年度から 22 年度までの大きな変化は、「安全・安心な学校づくり交付金」申請に整備計画の添付が義務づけられたことである。それにより、整備計画の策定が進んだことが図から読み取れる。

その一方で、11 年度当時は、教育委員会において計画が策定されていても財政当局等との実施に向けての調整が済んでいない計画が回答市町村の 3 割近くに昇っていたこと、

及び 11 年度に比べ 22 年度調査の方が「計画策定済、実施中」と「計画策定済、実施調整中」を合わせた割合は低いこと、さらに平成 11 年度の調査では整備計画の位置づけを教育委員会の内部資料扱いとしている市町村が多数を占めた<sup>5)</sup>ことを考え合わせると、市町村によっては、現在実施中の計画の他にも教育委員会手持ちの公表されていない整備計画が少なからずあるのではないかと推察される。

図4 学校施設整備計画の策定と実施

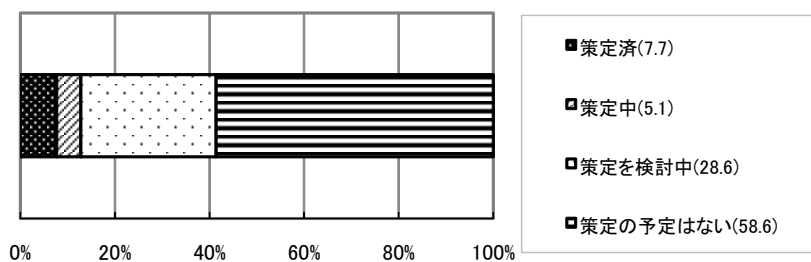


(2) 整備指針や整備基準の策定状況

では、整備する際にどのような整備を行うのか。これについては、整備の考え方、重点目標、面積規模、整備の仕様など、整備指針や整備基準と称して、市町村で具体的な整備内容を定めている場合がある。

そのような市町村の割合を、図 5 に示す。「策定済」と「策定中」を合わせても市町村の 13%にとどまる。「策定予定なし」は 6 割近くもあり、個々の学校の施設整備を始める度に具体的に検討する市町村が多数を占めている。

図5 整備指針や整備基準の策定状況



(3) 施設整備計画の内容

調査では、自由記述方式で整備計画の概要について尋ねた。同様の設問を設けた平成 11 年度調査と比較すると次のように違いが明白である。

<平成 11 年度時点の整備計画の特徴>

72 市町村の回答を整理した結果、昭和 46 年及び昭和 56 年の耐震設計基準の改定年次を区切りとする以下の 5 パターンに分類できる。

- a) 昭和 46 年以前：改築、昭和 56 年以前：大規模改修及び耐震補強 (4 割)
- b) 昭和 46 年以前：大規模改修 (2 割)



- c) 築 35 年以上を改築（1 割強）
- d) 築 25 年以上を大規模改修（1 割強）
- e) 築 35 年以上を改築、築 20 年以上は大規模改修（1 割強）

<平成 22 年度時点の整備計画の特徴>

- ① 127 市町村の整備計画のうち、「耐震化計画」と称する計画が 7 割強を数える。
- ② 7 市町村の計画は、市町村所有建物の耐震化計画の中に学校施設計画が含まれる。
- ③ 多くは、Is 値（耐震指標）0.3 未満（震度 6 強で倒壊・崩壊する危険が高い）で改築、それ以上は 0.7 まで耐震補強を行うとしている。
- ④ しかし、厳しい財政事情を反映し、改築要件を満たしていても耐震補強で済ます市町村や Is 値 0.3 未満でも改築せず耐震補強で済ます市町村もある。
- ⑤ 一方で、Is 値が 0.3 を超えていても、耐震補強後の財政効率を検討して、改築を選択するケースもあるとの方針を掲げる市町村もある。
- ⑥ 調査当時の国の目標は、平成 27 年度に耐震化完了建物を 90%にすることであったが、耐震化終了時期を平成 30 年度以降に設定する計画を定める市町村もある。

このように、平成 11 年度の調査では、古い学校施設は改築し、比較的新しいものは大規模改修と耐震補強を行うという計画内容であったが、平成 22 年度調査では、完全に耐震化にシフトしている。そして、できることならば改築を行うことが望ましいと考えられる建物についても財政事情から改築を先送りする計画を設けた市町村がある一方で、耐震補強後の財政効率を検討して改築を選択肢に残す市町村もあり、財政力の違いが計画内容に大きく影響していることが窺える。

### 4.3 改築と耐震補強の進展

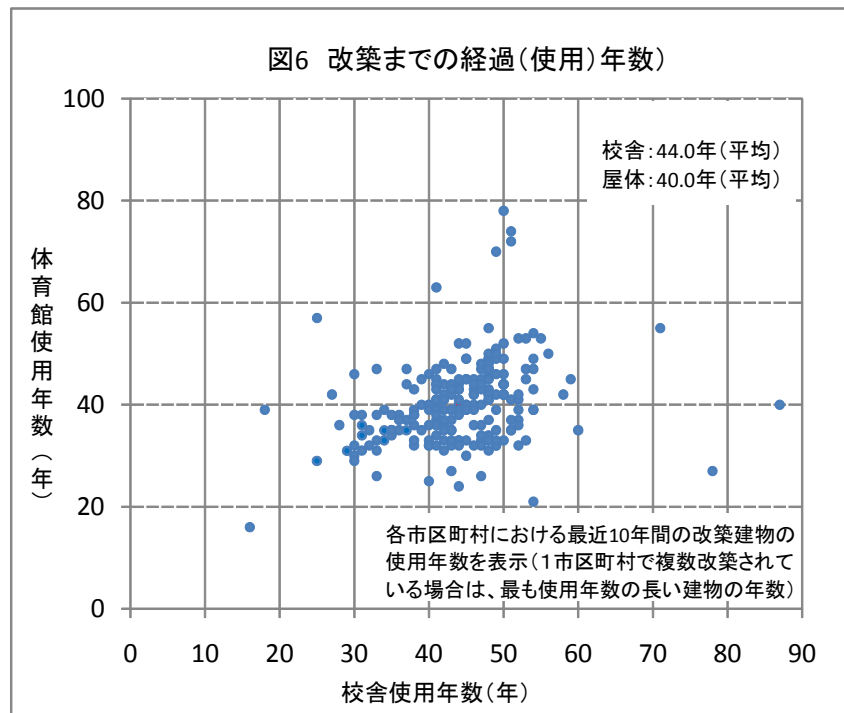
#### (1) 改築までの経過年

昭和 50 年代は、児童生徒数が第二のピークに向かう急増の時期であった。これに合わせて、盛んに学校施設整備（新增改築）が行われ、昭和 55 年度には公立小中学校の年間事業量（建築整備面積）のピーク 825 万㎡を記録した。平成 11 年度の事業量 129 万㎡の 6 倍を超える規模である。このように年代によって事業量が大きく異なることは、やがて大量の学校施設が一斉に老朽化に向かうことを意味している。

そのような事態になった時に、果たして十分な整備、つまり改築が可能であるのかが平成 11 年度調査の時期に懸念されていた。そこで、毎年度の整備量の平準化を図るために、中長期的な学校施設整備計画の策定の提案も行われた<sup>6)</sup>。

実際に、最近 10 年間に改築はどのように進展したのか。図 6 は、平成 22 年度調査から、最近 10 年間に改築した校舎及び屋内運動場（体育館）について、以前の建物の使用年数を市町村別に表示したものである（小学校、中学校の別を問わない）。市町村内で複数の改築が行われた場合は、最も使用年数の長い年数を取り上げている。

校舎では、87 年間の長きにわたり使用したケースがあるが、他方で 16 年間で改築されたケースもある。体育館では、78 年間で改築されたケースがある一方、16 年間で改築されたケースがある。全国の平均は、校舎で 44 年間、体育館で 40 年であった。

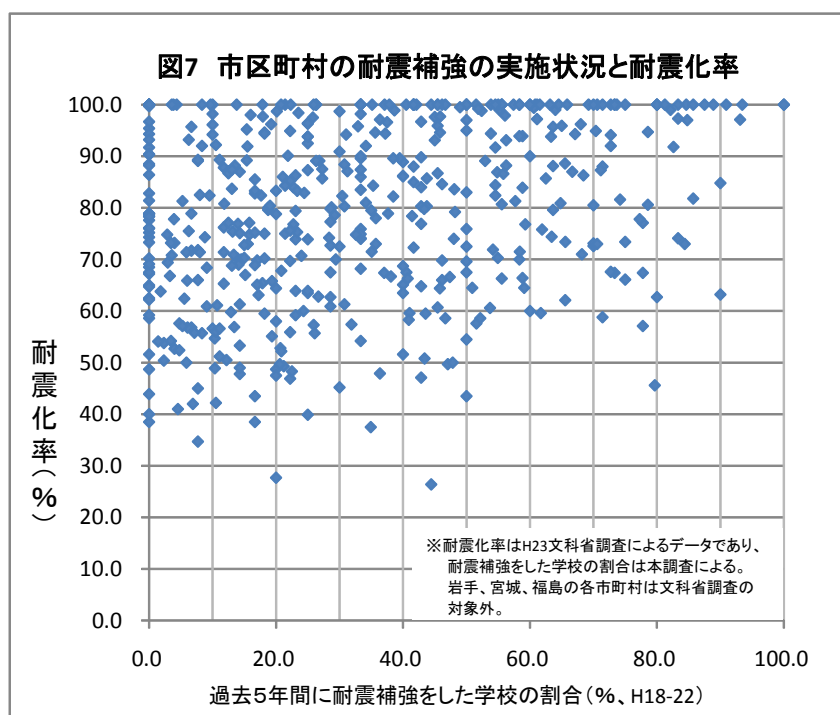


平成 11 年度の調査では、同じ算定方法により鉄筋コンクリート校舎に限って改築までの年数を尋ねたが、全国の平均値は改築まで 31 年間であった。つまり、二つの調査の間に、校舎の改築までの期間が 10 年以上も伸び、改築の速度は以前よりも明らかに落ちている。施設の長寿命化を目指した、平成 17 年 3 月の建替(改築)から改修への施設整備の方針転換の影響が強く現れた結果となっている。文部科学省の調べによると、平成 12 年度に築 30 年以上の学校施設の保有面積割合は 19.8 %であったが、22 年度には 53.5 %にまで達している。

## (2) 耐震補強の推進

建替から改修への方針転換によって耐震補強が推進されると考えられるが、市町村単位で見た場合に、実際の耐震化はどの程度進んだのであろうか。図 7 には、平成 18 年度から 22 年度までの過去 5 年間に耐震補強を行った学校数の割合と文部科学省の平成 23 年度調査の耐震化率をもとに各市町村を布置している。

まず、23 年度の全国の公立小中学校の耐震化率は 80.3 %であり、耐震化率 100 %を達成した市町村は 3 割であるが、調査回答市町村の中には耐震化率が 20 ~ 30%台も散見される。横軸の 0 に位置する市町村は、平成 22 年度までの 5 年間に耐震補強を全く行っていないが、必ずしも 100 %を達成しているために耐震補強をしていないわけではない。一方で、5 年間に市町村の全校で耐震補強を行い、耐震化率 100 %を達成した市町村もある(図の右上端)。5 年間に耐震補強を実施した学校の割合は市町村によって違いがあり、耐震補強の実施状況には市町村で大きなバラツキがあることが理解できる。22 年度調査では、沖縄県の市町村からは耐震補強の実績がないことから、もっぱら改築で対応していると見られる。



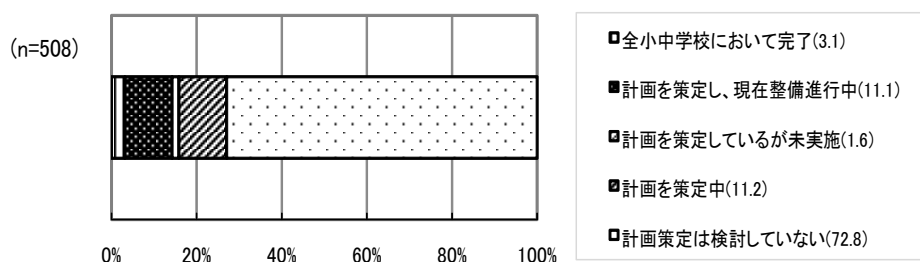
#### 4.4 学校施設の具体的な整備方針

ここまで 4.1 の整備課題のうち、課題としての指摘の多い、改築、大規模改修、耐震補強など大がかりな整備手法を用いた整備方針について整備方針を整理してきた。次いで、近年注目されている幾つかの特色ある整備内容と、整備のプロセスに焦点を当てて、その整備方針を明らかにしたい。

##### (1) 全小中学校を対象としたバリアフリー化

先述のようにハートビル法の改正により、学校にはバリアフリー化の努力義務が課せられた。図2や図3で見たように小学校、中学校とも市町村の2割以上が整備課題としてあげている。今後の整備方針については、全小中学校を対象とするバリアフリー化(手すり、スロープ、EVの設置、段差の解消等の整備)の方針について尋ねた。図8にその結果を掲げるが、「バリアフリー化は完了」とする市町村は3%、「計画を策定し、現在進行中」11%、「計画策定のみ」2%、「計画策定中」11%である。全体では「検討せず」が7割を超えている。このように、全小中学校を対象とする取組は一部の市町村に過ぎない。

**図8 全ての小中学校を対象にしたバリアフリー化**

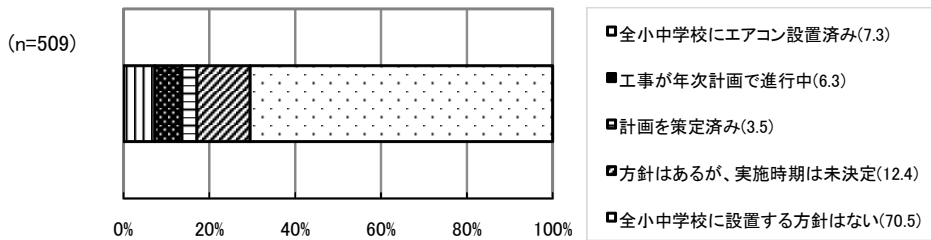


## (2) 全小中学校の普通教室の冷房化

最近猛暑が続き、普通教室の冷房化は、市町村長の選挙公約に登場するまでになった。整備課題を見ても、「バリアフリー化」よりも課題とする割合は高く、小学校、中学校ともに3割台半ばとなっている。

図9によると、「すでに設置」7%、「工事が進行中」6%、「計画策定済み」4%、「方針のみ決定」12%であり、一部の市町村では着実に整備が進んでいることが分かる。「方針なし」は7割である。

図9 全ての小中学校の普通教室へのエアコンの導入(冷房化)



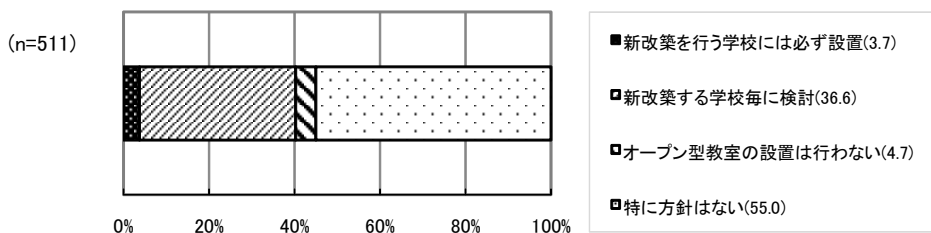
## (3) 小学校「オープン型教室」の整備

「オープン型教室」とは、教室とオープンスペースとの間に壁がなかったり、あるいは可動間仕切りで開閉が自由にできる教室で、オープンスペースと教室の一体的な活用を可能とする。全国的には昭和59年の「多目的スペース」の補助の導入の際に、「多目的スペース活用の手引き」を当時の文部省が作成し、多目的スペースを活用した教室の一形態として示したことから徐々に整備が行われてきた。表1のように、多目的スペースの加算面積が増えたことも、多様な教育方法の展開を可能とするオープン型教室の普及を促す意図があったといわれており、教育方法の多様化の促進を象徴する空間ともいえる。

したがって、小学校への「オープン型教室」の設置を整備方針に掲げる市町村は多いものと予想されたが、調査結果は図11の通りであり、「今後必ず設置」は4%と意外に低い。「学校毎に検討」は37%であり、各学校の新增改築などの整備の際に設置するか否かを検討する市町村が3分の1を超えている。また、「方針を定めず」は55%と過半に達しているが、これも合わせると「オープン型教室」の整備は未定が大多数といえる。

そのような中で、「今後は設置しない」とする市町村が5% (24市町村) 存在することは注目に値する。「今後は設置しない」とする理由の解明は、「今後は必ず設置する」とする割合が少ない理由の分析とともに、これからの重要な研究課題となる。

図10 小学校の「オープン型教室」の整備

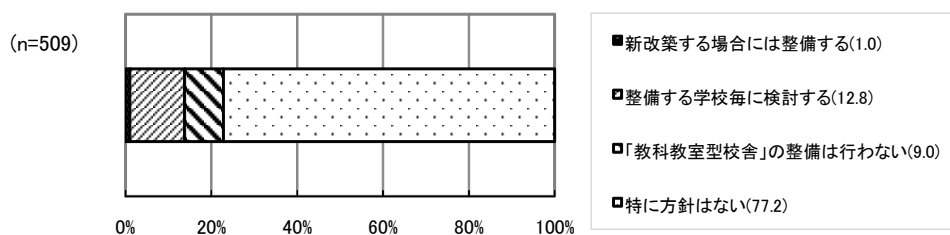


#### (4) 中学校「教科教室型校舎」の整備

教育改革を促す空間として脚光を浴びた小学校の「オープン型教室」ほどではないが、中学校において、同じく教育改革を促す校舎として注目を集めているのが「教科教室型校舎」である。国語、社会、数学、英語についても各教科専用の教室が整備され、生徒は毎時間、時間割りに沿って教室移動をしながら授業を受ける仕組み(教科教室制)を採る。

図 11 では、「方針を定めず」が 77 %に達しており、「学校毎に検討」13 %、「整備しない」9 %であり、「今後は必ず設置」は 1 %に過ぎず、小学校の「オープン型教室」以上に整備には慎重な姿勢が窺える。

図11 小学校における「教科教室型校舎」の整備

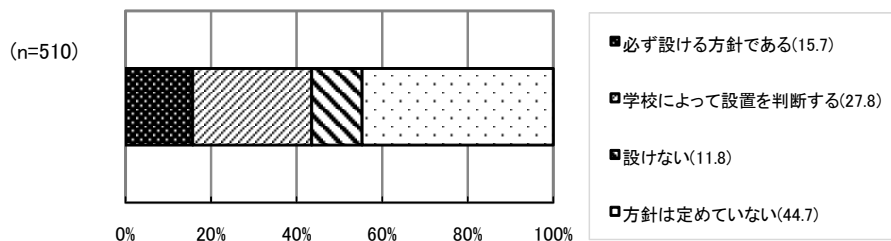


#### (5) 地域住民等の意見を聞くための協議会等の設置

地域コミュニティの拠点としての役割が学校に強く期待されている中、平成 10 年 9 月の中央教育審議会答申「今後の地方教育行政の在り方について」では、「学校の新增築や学校の統廃合に伴う校舎の設計などに際して、地域住民や学校の意見を参考にし、地域住民による利用が可能となるような施設として建築するなどの工夫を講ずること」と提言している。これに関連して、図 12 は、新改築の際の地域住民や保護者などに対する協議会やワークショップの開催について尋ねた結果である。

「必ず設ける」16 %、「学校によって検討」28 %となっており、一部の市町村では知育住民に対する協議会等の開催が定着していると理解できるが、他方で、19 %は「設けない」と回答しており、市町村によって対応が分かれている。

図12 新改築の際の地域住民や保護者の意見等を聞くための協議会やワークショップの開催



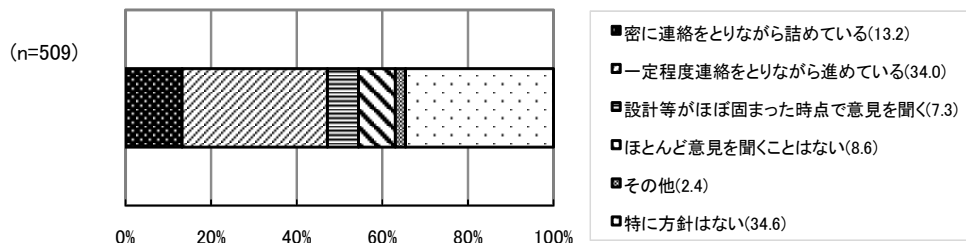
#### (6) 施設計画の際の指導部門との連携

新改築に際して、教職員の意見を反映した設計を行うことは今日では当たり前になってきたが、新しい学校施設の完成時に、関わった教職員は既に異動していたということはしばしば起こる。教職員からの意見聴取に劣らず大事なことは、教育活動に対する指導・助言を行う立場にある教育委員会指導部門との連携や調整であると考えられる。

図 13 によると、「密に連絡をとる」13 %、「一定程度連絡をとる」34 %、「設計案につ

いて意見聴取を行う」7%、「ほとんど意見を聴取しない」9%であり、指導部門との連携の仕方は、市町村によって分かれている。しかし、「ほとんど意見を聴取しない」市町村があることなどは、新改築の計画・設計に対する教育委員会内部の連携に検討の余地があることを表している。

図13 新改築の構想や設計に際しての教育委員会指導部門(指導主事等)との調整や連携

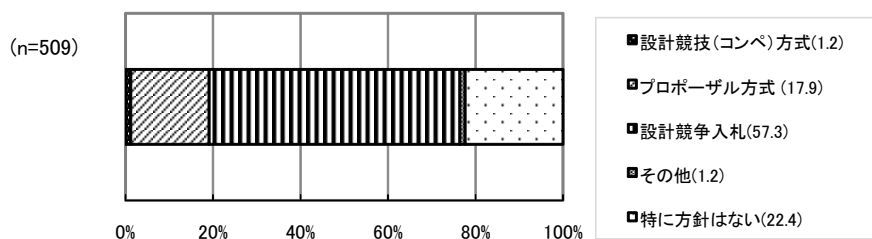


#### (7) 新改築の設計者の選定方法

従来は、提示された設計条件を踏まえ「設計競争入札」で設計者を決定する方法がほとんどであったが、近年では、よりよい学校施設を建設するために設計者の選定も多様になってきている。図14は、当該市町村で最も代表的な新改築の場合の設計者の選定方法を尋ねた結果である。

「設計協議(コンペ)方式」1%、「プロポーザル方式」18%、「設計競争入札」57%と、「設計競争入札」が過半を占めている。

図14 新改築を行う場合の設計者(設計事務所)の代表的な選定方法



### 4.5 学校施設整備政策や行政の在り方

#### (1) 国の学校施設整備行政や政策に対する意見

調査では、指導助言、資料提供、学校施設面積、整備費補助に関わる設問を設け、「そう思う」から「全くそう思わない」まで4段階の選択肢を設けて回答を求めた。

「①国や都道府県からの指導助言」については、必要である(「そう思う」と「まあそう思う」の計)とするのは6割弱、必要でない(「あまりそう思わない」と「全くそう思わない」の計)とするのは4割弱である。「②パンフレットや報告書」については、8割が参考になると見ている。

「③国庫補助基準面積の拡大」については、7割を超える市町村が必要があると回答している。また、「④補助を廃止しての「一括交付金化」」が望ましいとするのは過半数に満たない。望ましいと思わない割合の3割弱を上回っているが、他方で「分からない」が4分の1に達している。「分からない」が多いのは、「一括交付金化」された場合に、補助から転換された交付額が「安全・安心な学校づくり交付金」のようにそのまま施設整備

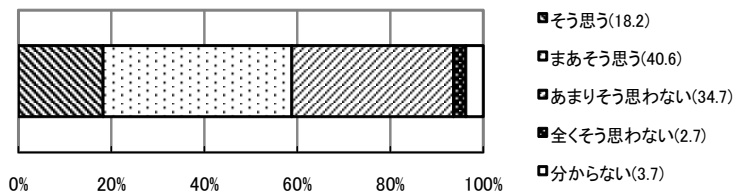
費に充当されるかどうか不明であるためと考えられる。関連して、「一括交付金化」が望ましいとする回答の中には、「一括交付金」を「安全・安心な学校づくり交付金」の拡大版と捉えている市町村も少なくない可能性があるため、この回答の解釈には注意を払う必要がある。

ところで、上記の4つの設問に対する回答から何が読み取れるのか。一つは、学校施設整備に対する一般的な市町村の意向である。それは、国による施設整備に対する支援の充実に期待しつつ、高まった市町村の裁量をうまく活用したいというものである。

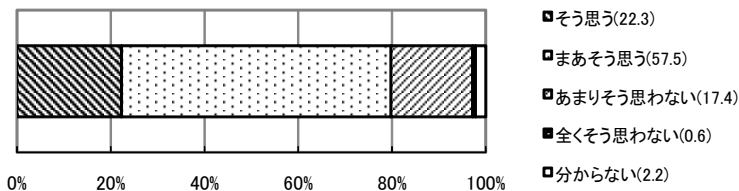
もう一つは、指導助言、資料提供、国庫補助基準面積の拡大に賛成しない意見をどのように解釈するかである。これらは、従来から国が行ってきたことであり、特段市町村にとって不都合はないのではないかと考えられる。しかし、現実には賛成しない回答も一定割合見られ、決して無視できない存在になっている。このことは、国の学校施設整備行政が市町村の学校施設整備実態とズレが生じていることを示唆している可能性がある。否定的な回答の背景や理由を十分に探り、検討することが不可欠であろう。

図15 国の学校施設整備行政等に関わる意見

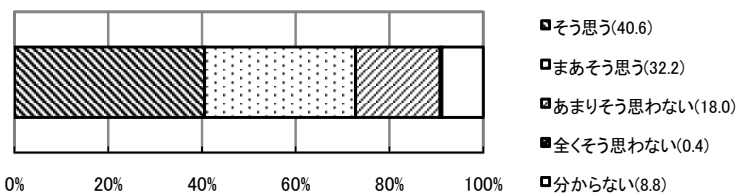
①国や都道府県から、市区町村の学校施設整備に関して積極的な指導助言が必要である。(n=510)



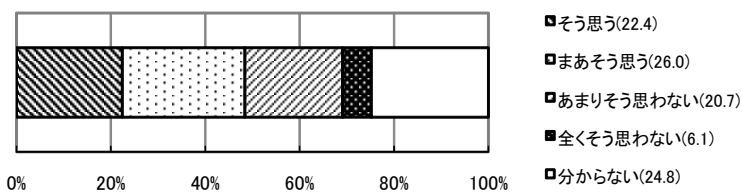
②文科省の各種パンフレットや報告書は、市区町村教育委員会にとって大いに参考になる。(n=511)



③学校施設の国庫補助基準面積は、まだ不足しており、さらに拡大する必要がある。(n=510)



④学校施設整備に対する国庫補助は廃止し、「一括交付金化」を図る方が望ましい。(n=508)



(2) 今後の学校施設整備や整備行政に関する意見

自由記述形式で、今後の学校施設整備や整備行政に関わる意見（視点、課題、体制づくり、条件整備など）を尋ね、全体の約1割に当たる51市町村からの回答を得た。表4は、回答内容を分類した結果であり、「A 整備費」、「B 国の役割等」、「C 整備体制」、「D 施設整備のコンセプト」、「E 現状と課題」に大別できる。以下、平成11年度の調査結果と比較しながら概要を述べる。なお、資料1に全ての回答内容を掲載している。

① 「A 整備費」

整備に関しては、さらに、A-1 財政難、A-2 補助の充実、A-3 補助制度の見直しに細分類できる。A-1 財政難については、維持管理さえ厳しいと訴える声がある。A-2 補助の充実に関しては、補助単価の増額を求める意見が多い。11年度の調査では、加えて補助率、基準面積の拡大を求める意見も同程度にあがっていた。基準面積や一部の補助率の改善が行われたため、補助単価と工事単価のズレに集中したと見られる。A-3 補助制度の見直しに関しては、補助手続きの簡素化を求める意見はまだ残っているものの、11年度調査で指摘のあった補助事業毎の縛りについては、「安全・安心な学校づくり交付金」の創設によって解消したようであり意見は見られない。「一括交付金化」については推進を求める意見がある一方で、一括交付金化すれば学校施設整備にお金が回らなくなるのではないかと不安の声があがっている。

② 「B 国の役割等」

必要教室の指針策定、小中一貫教育に伴う階段蹴上げ高の建築基準法の見直しなどがあがっている。

③ 「C 整備体制」

学校施設に関する業務の増加に伴う執行体制の構築、そして維持管理の業者委託等の検討があがっている。学校施設の維持管理のアウトソーシングは、11年度の意見には見あたらず、新たな動きである。

④ 「D 施設整備のコンセプト」

シンプルで丈夫であることと、施設整備に当たり次世代を担う子どもを育てるという意識が大事であるとの意見がある。

⑤ 「E 現状と課題」

計画的な整備の必要性、施設整備の自治体間格差の拡大、耐震化などの最重要課題など数多くの意見が示されている。

表4 今後の学校施設整備や学校施設整備行政に関する意見

整備費	A-1 財政難 (12)	・維持管理さえ厳しい／整備費を確保できないほか
	A-2 補助の充実 (27)	・補助対象の拡大(要件の緩和)／単価の増額／基準面積の拡大／補助率のアップほか
	A-3 補助制度の見直し (15)	・補助手続きの簡素化／一括交付金化の推進／同懸念／35人学級への対応／面積算定方法の一元
B 国の役割等 (4)	・必要教室数の指針策定／配付資料の検討／国の財源措置の範囲の明確化／小中の蹴上げ高の調	
C 整備体制 (2)	・自治体における整備体制の構築／維持管理の業者委託等の検討	
D 施設整備のコンセプト (2)	・シンプルで丈夫／次世代を担う子どもを育てる	
E 現状と課題 (23)	・計画的整備に必要性／自治体間の格差／耐震化の課題／各種の整備課題	

※51市区町村からの自由記述の回答を整理したもの



## 5. 小学校教室のオープン化と課題

### 5.1 「オープン型教室」を持つ小学校の整備

#### (1) 平成 22 年度の設置状況

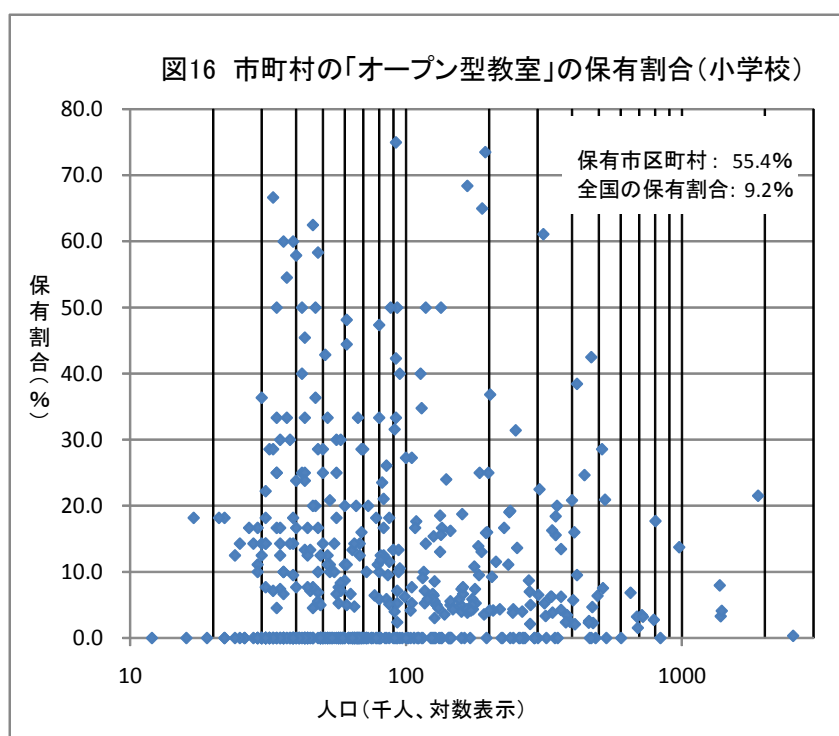
図 16 は、22 年度調査に回答されたオープン型教室を持つ学校の割合を人口規模との関係(対数表示) で示したものであり、各プロットは市町村を表す。

全くオープン型教室持たない市町村がかなりある一方、オープン型教室を持つ小学校が全校の 7 割を超える市町村も 2 市ある。保有割合が 0 (つまりオープン型教室を持つがない) の市町村を除いて比較すると、人口 10 万人未満の市町村の方が人口 10 万人以上の市よりも保有割合は高い。全国的にオープン型教室の整備はかなり違いがある。都道府県別に見ると、最も保有率が高いのは沖縄県であり小学校の約 4 割にオープン型教室が設置されている。

#### (2) 「オープン型教室」普及

平成 22 年度調査に回答のあった市町村の範囲で、「オープン型教室」を持つ小学校を全小学校で除して全国の保有割合を求めると、9.2 %であった。これに対して、11 年度の調査では、保有割合は人口 3 万人以上の市町村で 6.8 %、人口 3 万人未満の市町村で 15.7 %であった。22 年度調査結果を 11 年度調査の人口 3 万人以上の結果と比較すると、2.4 ポイントの上昇にとどまり、二つの調査結果からは、この間の伸びは決して大きくない。

しかし、保有市町村の割合を見れば、11 年度の 35.1 %に対して、22 年度 55.4 %であり、オープン型教室を持つ学校のある市町村の割合は、20 ポイント拡大している。



## 5.2 T市における「オープン型教室」整備の方針転換

### (1) 方針転換の経緯

4.4(3)では、「オープン型教室」を今後整備しないとする方針の市町村が5%あることが明らかになった。また、個表から、このうちの3分の2の市町村は「オープン型教室」の整備経験があることが判明したので、多くの整備経験がありながら今後は整備しない方針に舵を切ったT市教育委員会に訪問し、「オープン型教室」整備の方針転換の経緯について聞き取りを行った<sup>7)</sup>。

以下、その経緯を整理する。

H11.3 教育委員会の庁内委員会で「新設小学校建設基本計画」策定し、その中で、教育方法等の多様化に対応するため、オープン型教室の導入を盛り込んだ。

H14.4 新校建設計画によるフルオープン型\*の教室を持つ校舎を建設。

(その後、フルオープン型の教室を持つ学校を11校整備)

\*教室とオープンスペースの間に可動間仕切りも設けないタイプの教室

H22.1 教育委員長が新聞インタビューで、フルオープン型の教室に批判的な私的見解を述べる。(H22.3 教育委員長が議会定例会で整備見直しの余地を答弁)

H22.3 教育長が議会委員会でフルオープン型の教室の整備の見直しを表明

(以降、建設整備中の小学校には全面に可動間仕切りを設置)

H22.9 教育委員会施設課がオープン型教室を持つ市内25校の学級担任にアンケート調査を実施した結果、「クローズ型の方が指導しやすい」55%、「オープン型が指導しやすい」5%であった。

H22.11 今後はクローズ型とする整備方針を決定(オープンスペースは有効活用)

### (2) T市の方針転換の意義

一連の経緯の中で、幾つかの特筆すべき点がある。第一は、教育委員長からの問題提起であったことである。落ち着いて学習のできない教室空間の問題点は、その後扱いが曖昧にされることなく、教育委員会で議論された。

第二は、教育委員会施設課によるアンケート調査の実施である。教室で授業を行い、教育に責任を持つ学級担任の意見を尊重したことである。アンケート調査からは、上記の結果のとともに、1)落ち着いて授業に臨むことができる、2)児童の集中が途切れない、3)隣室に遠慮することなく活動ができる、4)掲示物を貼る壁面を確保できる、というクローズ型の教室にメリットが明らかとなった

第三は、建設整備中の小学校については、工事途中で引き戸式の可動間仕切りをいれ、完全に閉じることも開放することもできるようにしたことである。

このようなT市の対応からは、先入観を持つことなく、「オープン型教室」の成果と課題について本格的に検証することが急務と考えられる<sup>8)</sup>。

## 6. 調査研究のまとめと今後の学校施設整備への示唆

### 6.1 研究のまとめ

以下簡潔に、これまでの調査研究をまとめる。

①過去30年間の学校施設整備の流れを大きく捉えると、震災の影響や厳しい財政事情を背景として、校機能化・多機能化・豊かな環境形成(施設の質の充実)を中心とする学

校施設整備から、安全性等をより重視する学校施設整備へと転換してきた。

- ②近年、市町村の施設整備計画づくりは進んだ。それは、国の耐震化政策及び学校施設整備費の交付金化によるところが大きい。
- ③しかし、耐震補強や維持管理でさえ、市町村によっては取組に大きな差がある。
- ④教育方法等の多様化の象徴的空間ともいえる「オープン型教室」については、落ち着いた学習する環境を目指す観点から、取り止める動きがある。

## 6.2 学校施設整備行政への示唆

- ①平成 11 年当時、その後の老朽化する建物の改築等のために、整備の標準化の取組の開始が課題とされていた。しかし、改築の速度は早まることなく、むしろ先送りされた。既に今後の老朽化対策が必要とされる整備量は膨大となっており（築 30 年以上が約半数）、その解決策の検討が重要な課題として迫っている。
- ②今後、市町村間あるいは同一市町村における学校間の施設水準の格差が問題が浮上してくる可能性がある。財政力の弱い市町村がどのような整備方策をとれば一定水準の施設環境を維持できるのか、最低限確保すべき施設水準とは何か、現在の施設に関わる財政措置で十分か、さらに国の支援の在り方などの検討が不可欠となる。
- ③効率的に整備を行うために、インテリジェント化全体の総括が必要ではないかと考えられる。

(屋敷和佳)

<注>

- 1) 図 1 は、学校基本調査報告書各年度版から作成。
- 2) 公立学校施設法令研究会『公立学校施設整備事務ハンドブックー平成 18 年ー』第一法規、2006、4～6 頁
- 3) 前掲書平成 23 年版
- 4) 当時は、耐震補強が文部省の大規模改修（改造）のメニューの一つであったことによる。後藤・屋敷「学校施設の整備体制と整備計画に関する調査ー市区町村教育委員会調査による現状分析ー」『学校教育の新たな展開を支えるための学校施設の整備に関する調査研究』（平成 11～12 年度文部科学省科学研究費補助金特別研究促進費、研究代表：後藤裕）2001、1～22 頁参照のこと。
- 5) 前掲報告書 12 頁。
- 6) 前掲報告書、「公立学校施設の中長期的な整備と課題」67～78 頁。
- 7) 平成 23 年 6 月及び 8 月に屋敷、山口、堀井が教育委員会へ訪問し聞き取りを行った。また、小学校 3 校の学校施設見学を行った。
- 8) 第 2 章及び第 3 章では、このような考えのもとで調査を実施している。

市区町村名 (人口:万人)	資料1 「Q7. 今後の学校施設整備や学校施設整備行政の在り方に関する、 視点、課題、体制づくり、条件整備などの意見・提言」
KR (10～30)	①国庫補助単価と実工事単価がかけ離れているため、自治体負担が大きくなってきている。 ②学校施設整備に対する国庫補助制度について、施設費の国庫負担等に関する法律に基づく「負担金」と、安全・安心な学校づくり交付金要綱に基づく「交付金」が併存しており、補助申請及び実績報告処理が煩雑であることから一本化を望む。
BB (～3)	S47年～54年に建設された学校の老朽化が進み、校舎全体の大規模改修が必要な時期にきている。これらの学校を優先的に改修していきたいと考えている。しかし、現在、当市の財政状況は危機的な状況にあり、特に実質公債費比率は20%を超えており、早期健全化基準の一手前である。このため、全市規模で地方債の発行を抑制せざるをえないため、大規模な改修に必要な財源の目途が立たない。
NH (～3)	各自自治体が財政難であるため、「一括交付金化」が図られた場合、制度の内容や交付される額により判断したい。
IM (10～30)	学校施設(高等学校含む)の地震補強事業に係る補助制度の拡充が望まれる。
IN (3～5)	給食施設を国庫補助で建て替える時の基準面積が実状にあっているのか。また、児童数1000人以上の大規模校は補助対象から外れるというような規制を少しでも緩和する方向で見直し、整備しやすい環境を作してほしい。
RF (3～5)	補修や維持管理にも財政支援をお願いしたい。そして、財源の使途は学校施設に限定したものにしてほしい。
TG (10～30)	①学校施設面積の取り方について、文科省と建築基準法で異なる部分があるため、その算出や図面作成に多大な時間と労力、予算をつぎ込まざるを得ない。 ②営繕維持管理に要する予算を十分に確保できない。
IS (10～30)	現在の学校施設整備における最大の課題は、児童生徒数の増加傾向に伴う教室整備や老朽化及びバリアフリー化、耐震化等に向けた施設の改築等を迅速に推し進めていくこと。
TG (5～10)	現在の財政状況においては、学校施設における課題(耐震化、老朽化対応、空調整備)が解決できないのが現状である。特に、最優先課題である耐震化について、さらなる交付率の引き上げが必要と感じる。
YK (5～10)	国庫補助金、交付金等の事務が煩雑であり、本来の事務を進めていく上で過大な負担となっているため、事務の簡素化を図ってほしい。
MN (10～30)	面積計算等を行う際、文科省は独自に壁芯図による計算を決めています。このための事務量は相当に高くなるため、計画通知等の標準的な面積と統一することを希望する。
MG (10～30)	補助単価と実勢単価に差がありすぎる。
SN (30～)	耐震化の完了、老朽化への計画と国庫補助金のあり方。
KT (30～)	年々校舎及び設備関係が老朽化して、維持費も拡大している。維持管理を適切に行うためには、施設管理者を専任するか、管理専門業者等に委託することも検討する必要がある。
IH (30～)	次世代の子ども達を育てていくことが国策である。教育環境は、昔のそれと比べて著しく変化しており、ソフト面はもちろんハード面でも新しい設備を整えていく必要があるのに、国庫補助基準面積などは従前のままであり、十分な学校施設整備を整えることが困難である。
FS (30～)	どのような教室をどのくらいの規模整備する事が学校教育上望ましいのか、ということについての指針があると、各設置者においても、実状と照らし合わせて整備方針を策定しやすいのではないかと。
MU (3～5)	本市では校舎の具体的な改築後の見込みが無いため、新改築後を行う際の方針は特に定めていない。厳しい財政状況の中、老朽化する施設を維持していくために小規模の営繕維持を含め適切な計画をすることが急務である。
KZ (5～10)	少子化による学校統合や小中一貫教育の推進など、既存中学校を小学校施設として活用する場合、建築基準法では小学校と中学校における階段上げ基準が異なるため、既存施設の活用に制限を受け、苦慮している。建築基準では小学校が16cm以下、中学校18cm以下と2cmの違いがあるが、実際の中学校施設のけあげは17cm以下となっており、1cm以下程度の法違反となります。建基法の改正、緩和措置の検討を要望する。
TY (30～)	学校施設に対する補助の内示が、他省庁に比べ大変遅い。何とか早く出してほしい。
KF (10～30)	①補助メニューの簡素化が必要。 ②国庫補助事業に対する事務手続きが煩雑すぎる。
NN (30～)	30人規模学級に合わせた施設整備のために、国庫補助基準面積の算定基準を早急に進めてほしい。
UT (10～30)	学校施設の耐震化は、課題となっているが市の財政状況がきびしいため遅れている。このため整備を行う上での財政確保の問題解決のため国庫補助率等の更なる嵩上げが必要。
TY (5～10)	基準面積が問題ではなく、基準単価が低すぎると考えている。
TJ (10～30)	シンプルで丈夫な学校づくりが大切と考えている。
MN (3～5)	地方の裁量に任せたい一括交付金制度の推進が必要だと感じている。(補助対象の下限額の縛りがネックになることがあるため)
HS (5～10)	国の政策については、時代の流れに沿った補助メニューが年々追加されたり改正されたりして、よりよいものになっているように感じられる。全国的な状況は把握していないが、地方自治体としては財政的に困難であること等の現状から、もう一歩踏み出した整備が出来ない事が多い。

YR (3~5)	財政面での支援、老朽の下限額の見直し等補助枠の拡大を望む。
NZ (10~30)	バリアフリー化、エアコンの設置を推進したいが、財政的厳しい状況である。
IM (30~)	大規模改造事業における工事費の下限額の引き上げ及び補助要件の緩和(維持補修費的な要素を含む改修の追加など)を望む。
HN (10~30)	補助金の申請手続きをもう少し簡略化してほしい。
MB (3~5)	地方自治体の負担が大きくならないような支援をお願いしたい。
TR (5~10)	学校施設設備のストックは老朽が進んでいるが、地方財政力の低下により、改修、保全、改築には手が出せない状況である。地震補強さえ難しい状況であることからみても必要な手立てが打てない。50年を経過するような施設に対して手厚い政策をお願いしたい。
SJ (5~10)	①国からの一方的なものではなく市区町村の意見や状況を考慮し、実状に合った補助制度にするべきと思う。 ②国からパンフレットなどが必要部数以上に送付されてくるので、リサイクルに回すことが無駄に思う。市ではカラーコピーの削減など節約を徹底しているのに国ではわずかな調査で必要数を把握できるのにしていない。この経費を少しでも補助単価と実工事費の差を埋めるのに使ってもらいたい。また、パンフレットはそれらの事業を行うときでなければ活用できないので、パンフレットではなくHPに掲載してメールで周知するだけでも良いと思う。必要な場合は探しても手に入れようとする。 ③一括交付金化は、市の方針が影響するので文科省の方針には沿えなくなる可能性もある。
FC (3~5)	当面の課題は早急な耐震化の完了であるが、耐震化に伴う国庫補助の更なる嵩上げ及び拡充がなければ、一般財源の持ち出しが多くなるため財源の確保が困難となる。また、国への要望のみならず、自治体みずからどう方向づけ、いつまでに耐震化を完了させていくか、今後の体制づくりなど課題が山積みしている現状。
TS (10~30)	中学の屋内運動場の基準を細分化してほしい。
KN (5~10)	現在の配分基礎額の算定に用いる単価では、実際に改築等の事業をする場合、1/10程度の補助にしかならない。予算の範囲内で単価アップするのではなく、明確に単価の引き上げをお願いしたい。
TO (3~5)	補助単価や補助率のアップ等、国に対して財政的支援の強化を要望する。
KC (30~)	学校施設の国庫補助について、公共団体の裁量の拡大及び補助対象(面積・単価)の拡充等、一括交付金化や事務作業の軽減もふまえた環境整備が必要だと考える。
TS (~3)	建設補助金単価が実際より10万円程度低いのが現状なので、25万円程度にしたい。
FO (30~)	校舎・体育館の補修や維持管理などにおける経費の財源の確保について、今後ますます苦慮する事が見込まれるため、国からの積極的な支援を要望する。
KG (10~30)	増築、改築、大規模改造等の国庫負担が不足している。
SG (3~5)	大規模改造(老朽)の国庫補助条件の緩和。
KY (3~5)	全国的に見ると少子化により児童数は減っているが、当町では人口や児童数が増えており、校舎増築をしていかなければならない。そのため、財政的に増築工事は国庫補助が不可欠である。必ず国庫補助がつかないと整備できない。
TS (5~10)	本市は県内でも珍しく人口が増加しており、一部の小中学校では教室不足が発生している。特に人口増加が著しい小学校区において増築を余儀なくされている。分離新設で平成20年度に開校した各学年2学級計12学級でスタートした小学校は、翌年度に8クラスの増築工事を行ったが、すでに来年度は1クラスの教室不足が発生する。今後の法律、制度が不透明な35人学級の問題や同校区に新たなマンションの計画が浮上りたりと今後の必要教室数が見込めない状況がある。といって先を見越して多めに教室を増築するだけの財政的な余力もないため対応に苦慮している。負担金の補助基準が現在のところ小学1年生のみ35人学級で計算できる制度になっているが、小学6年生まで拡大して計算できるような補助基準の緩和を強く願っている。
SS (10~30)	国の補助制度に係わる手続き、規制(基準)の簡素化もしくは撤廃。
KM (30~)	一括交付金化に関しては、学校施設整備への配分が不明であり、計画的な整備ができるか非常に不安である。
AO (5~10)	各自治体の財政力格差が拡大し、地域での教育施設に差が生じている。教育基本法第16条にある、必要な財政上の措置を講じなければならないとあるが、その必要などはどこまでの範囲なのか、また、文科省の目指すその基準が高すぎはしないか疑問を感じる事が多々ある。財政力の厳しい自治体の意見ではあるが、安全、安心な学校づくり交付金の補助メニューのスリム化を行うことで地域格差の解消につながると思う。自治体の努力義務であると思うが、隣の町では全教室にエアコン設置等がなされている。
HT (5~10)	学校数の多さから施設の耐震化も年間で数校しか実施できない状況にある。また、耐震化事業が完了すれば、施設延命のための改修工事も計画的に実施しなければならないため、財政負担を少しでも軽減する必要がある。このため、使途目的が緩和された一括交付金を早期に制度化してもらいたいと考える。
MZ (30~)	本市では、学校施設整備の方針について基本計画を策定中です。その中で今後は長寿命化を課題としている。国の施策は耐震化やエコスクールが現在、メインとなっている。長寿命化についても、今後は国庫補助の充実をお願いしたい。
SM (5~10)	市町村合併に伴い管理する小中学校数が増大したため、整備する順を待つだけでも大変である。また、同時期に老朽化がひどくなっており、新增改のしやすい整備条件を設けてほしい。
UR (10~30)	学校施設は整備から補修、維持管理と業務が多岐に渡っており、財源の確保や執行体制の構築が急務であるとする。



## 第2章 教員による小学校オープン型教室の評価

### －A県公立3校に対するアンケート調査結果の分析－

#### 1. 研究の背景と目的

この四半世紀の初等中等教育の改革は、教育の多様化、個性の重視の方向で進められたが、現在では「確かな学力」をはぐくむことが重要な政策課題の一つとなっている<sup>注1)</sup>。2011年4月から小中学校で全面実施されている新学習指導要領では、全体の授業時数の増加、国語や算数などの教科の授業時数の増加の一方で、総合的学習の時間は減少することとなった。

この間、学校施設整備においては、教育方法等の多様化への対応を目指す取り組みが熱心に行われてきた。そして1984年の多目的スペースの国庫補助の導入とその後の加算面積の拡充に伴い、小学校では、教室とオープンスペース（以下、OS）の間に壁を設けず連続・一体的に使えるオープン型教室の整備が進んだ。筆者らの研究では、2006年度の時点で、オープン型教室を持つ小学校の割合が2割を超える県があることを明らかにした<sup>注2)</sup>。

しかし、オープン型教室の優れた活用実践の報告がある一方で、ここ十数年来、オープン型教室の騒音等の問題がクローズアップされてきている。測定結果からオープン型教室の騒音が問題であり、特に難聴の児童には厳しい状態であるとして、改善を求めた学校医の研究がある<sup>注3)</sup>。また、次章で触れるように、建築環境の研究分野において、オープン型教室の音環境の問題を指摘する研究が始まり、建築計画の研究に発展してきている。

実際、オープン型教室に後から間仕切りを設けた学校も全国に散見されるし、既往研究で明らかにしたように、今後はオープン型教室は整備しない方針を掲げる自治体も現れている<sup>注4)</sup>。最近では富山市が、このような方針を打ち出した<sup>注5)</sup>。

いくら空間的に優れたオープン型教室であると評価されても、使いづらいのでは意味がないばかりか、教育活動の妨げになる。教員は学校運営の要であり、授業を行い、学校の教育活動に責任を持つ。教員はオープン型教室をどのように評価しているのか。その全体構造を明らかにすることは、今後の小学校の教室の在り方を検討する上での重要な研究課題である。

本章では、調査協力が得られたA県の公立小学校3校における教員対象のアンケート調査をもとに、オープン型教室の活用状況と教員によるオープン型教室の評価結果、さらに学年段階別にみた教室構成についての意見を分析し、この課題に迫ることを目的とする。

ところで、多目的スペースの補助の開始にあたり、当時の文部省は「多目的スペースの手引き」をとりまとめ、多目的スペースの普及に努めた。そこ掲載された図の半数以上は、オープン型教室であった。したがって本研究は、国の教育政策の検証という意味を持つといえる。

なお本研究では、「オープン型教室」をオープンスペース<sup>注6)</sup>と連続している普通教室であり、その教室とOSの境界に固定の壁が設置されていないものと定義する。

## 2. 既往研究の概要と本研究の位置づけ

筆者の既往研究<sup>注7)</sup>において、小学校のOSに関する研究の概要は整理しているので、以下では、OSやオープン型教室に対する教員の意識や評価を扱った論文に絞り、教育学分野も含めて概観する。

### 2.1 教育学分野の主な研究

主要な研究としては3点があげられる。まず教育経営学の堀井<sup>2)</sup>は、1980年代に教員の意識に関する事例調査を行い、従来型の教室（壁で仕切られた教室、以下「クローズ型教室」）で教える教員は「教師優先」の施設観を持つ傾向があるのに対して、オープン型教室で教える教員は「子ども優先」の施設観を持つ傾向があると指摘した。次に、和田<sup>5)</sup>は1996年にOSの利点や問題点などを調査し、オープン型教室で授業する教員は、そうでない教員に比べ、子どもの主体的な学習を強く意識しているなど、堀井と共通する結果を得ている。さらに教育方法を専門とする加藤・洪<sup>10)</sup>は、2002年に全国のOSを積極的に活用している小学校26校の教員にアンケート調査を行い、教育実践（学習指導、教育プログラム、生徒指導など）や学校運営（研究体制、教員の資質・指導能力など）にもたらす効果が多いことを明らかにした。

### 2.2 建築学分野における主な研究

一方、建築学では、オープン型教室の評価は、先述のように音響の問題から始まっている。青木・上野・橋<sup>7)</sup>は、オープン型教室の音響伝播特性を測定するとともに、8校の学級担任に対してアンケート調査を実施し、音環境の問題点を指摘した。また、井上・富田<sup>8)</sup>は、6校の教員に対してオープン型教室における音環境に対するアンケートを実施し、片廊下教室との比較評価などを行い改善点などを示した。以上の2論文の調査は2000年前後のものである。

橋本・上野・倉斗・赤松<sup>15)</sup>は、上記の青木らの研究結果を反映した音響設計を施した学校をも対象に、音環境を中心とする教室環境に対する教員の評価を明らかにした。次いで、倉斗・橋本・上野<sup>16)</sup>は、研究者指導の下で計画された先進開発事例といえる小学校3校を対象に、以前の橋本らの研究結果に、学級担任へのインタビュー調査の分析を加え、オープン型教室を教員がどのように評価しているかを示した。この2編は2006年から2008年に行われた調査を分析したものであるが、後者は、オープン型教室の評価研究を建築環境分野から建築計画分野に広げたという意味で貴重な論文といえる。

### 2.3 本研究の位置づけ

しかし、前節の論文はオープン型教室の評価と称している場合も、ほとんどが成果や課題を扱うにとどまっている。利用の改善を図ることが目指されているものの、オープン型教室の是非を直接教員に尋ねたものではない<sup>注8)</sup>。この点、本研究は、既往研究を超えて、教室の在り方を抜本的に見直すという視点から直接オープン型教室の評価を教員に問うところに最大の特色がある。先述のようにオープン型教室の整備を取り止める自治体があることは、オープン型教室の是非にまで迫る分析をしない限り、問題の所在や構造を解明できないし、教室の在り方の十分な検討はできないと考えるからである。



### 3. 調査研究の方法と調査対象校の概要

#### 3.1 調査概要

オープン型教室にも様々な形態がある。そこで、A県に所在する教室形態の異なる3校を調査対象とした。

主な調査内容は、①OSや教室の活用状況、②OSと教室のつくり(形態)に関する利点と問題点、③オープン型教室の評価、④望ましいと考える教室形態、⑤学年段階と教室構成等である。調査項目は基本的には3校共通とした上で、各校の教室形態等を考慮して部分的に追加・修正した。

調査は2009年12月～2010年1月に、校長を除く全教員(A県では教頭も授業を一部担当しているので含む)に対して実施し、全数の回答を得た(回収率100%)。本章では、特別支援学級の教員は除いて分析しており、その数は表1の通りである。

なおA県では、小学校1・2年生については、30人程度学級編制を行っている。また、3校とも教員加配が行われており、算数の授業ではティームティーチング(以下、TT)が行われている。各校とも研究主任が置かれ、教員の指導力の向上に大きく貢献している。

表1 調査回答数と回答者の属性

	回答数	担任	担任外
I小	22	18	4
O小	26	20	6
Y小	14	10	4

表2 調査校の学年別学級数

	1年	2年	3年	4年	5年	6年	計
I小	3	3	3	3	3	3	18
O小	4	4	3	3	3	3	20
Y小	1	1	2	2	2	2	10

#### 3.2 調査対象校の概要

##### ①A市立I小学校

A市の郊外住宅地に位置する。調査時の2009年度は児童数562名で、各学年3学級計18学級の編制であった。

2003年に、片廊下形式の校舎を大規模改造(耐震補強、及び暖房設備・内外装改修)を行った。その際に、廊下と教室の間の壁を撤去し、中学年については余裕教室1教室分を児童ラウンジと称する多目的スペースに、また高学年については、連続する2教室分の余裕教室をラーニングセンターと称する多目的スペースに改造した。低学年は前室的な空間を持つ、通常よりも広い教室であるが、そこはオープン型教室に改造していない。ただし、改修工事の際に、学年専用の多目的スペースを教室に近い位置に設けた。

##### ②Y市立O小学校

Y市の市街地住宅地にあり、児童数641名。1・2年生は4学級で、他の学年は3学級である。この他、特別支援学級が2学級ある。1991年に校舎が完成し、母体校より分離独立した。

1年生の教室は、専用の洗面台とトイレを設けた通常よりも広い、いわゆる総合教室型の教室である。2年生は廊下部分がつながったオープン型の教室である。3年生以上は、教室間も可動間仕切り(移動が可能な薄いパネル)となっており、OSも合わせて学年全体で大空間にできる。低学年用の専用の多目的スペースの他に、全校用の多目的スペースも設置されている。

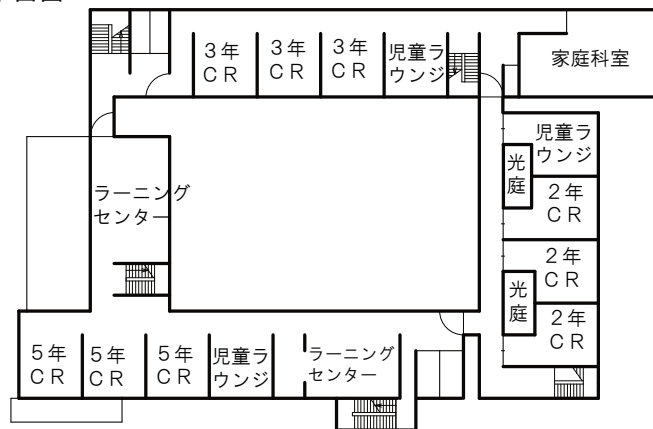
Y小学校の特色の一つは、柔軟な時間調整が可能で、TTにも有効な、15分モジュールシステム<sup>注9)</sup>による時間割を編成して授業を行っていることである。また、毎年度、研究成

果を報告書にとりまとめており、開校当初より授業研究を積極的に推進している。

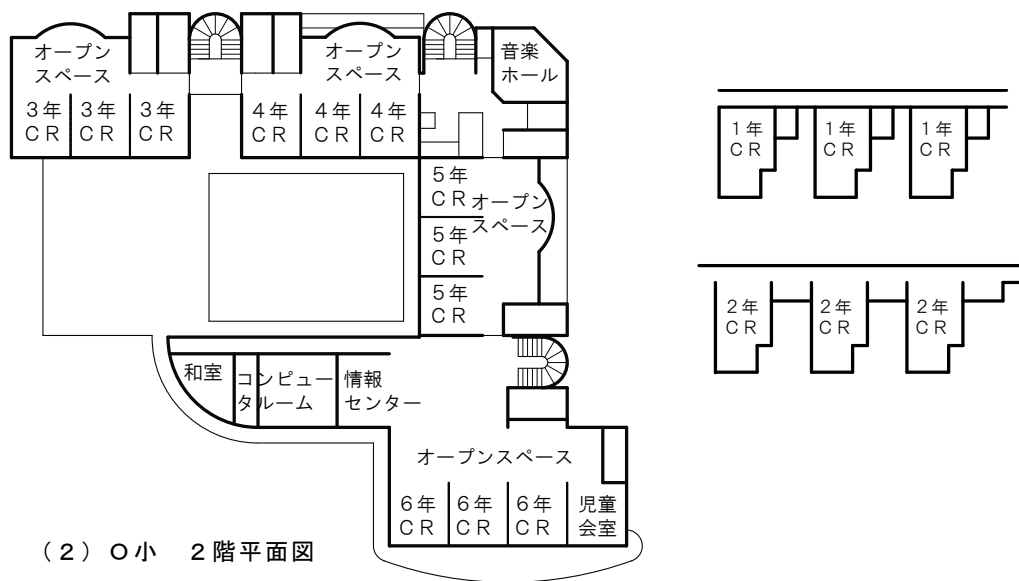
③ Y 市立 Y 小学校

市町村合併前の 2004 年に旧町の全小学校 3 校が統合し、新校舎で開校した。Y 市郊外の

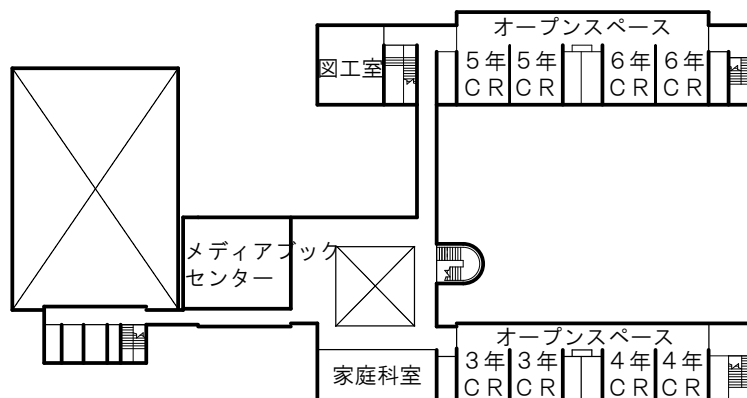
図 1 調査対象校の平面図



(1) I 小 2 階平面図



(2) O 小 2 階平面図



(3) Y 小 2 階平面図

農村地域に位置し、児童数 251 名である。新校舎の計画に際しては、旧町をあげて協議会を組織し、〇小学校の校舎も参考にしながら検討が行われた。低学年は、〇Sと教室との間に、通常の壁に近い仕様の可動間仕切りが設置されている。中学年の教室間は固定の壁で、〇Sと教室の間には、壁や間仕切りはない。高学年になると教室間も可動間仕切りとなっている。ただし、〇小学校よりもパネルは厚い。

開校当初は各学年 2 学級であったが、入学者の減少が続き、調査時では 1・2 年生は各 1 学級、3 年生以上は 2 学級である。3 年生以上の学級規模は 25 名以下と小さい。



(1) 1小6年〇S



(2) 〇小2年〇S



(3) 〇小4年〇S



(4) Y小3年〇S

写真1 各校の〇Sの状況

#### 4. 〇Sの活用と教室間の間仕切りの移動

##### 4.1 〇Sの活用

図2は、調査結果から3校の〇Sの活用状況を整理したものである。I小学校の場合は、教室前の元の廊下部分ではなく、ラーニングセンターや児童ラウンジと呼んでいるオープンの多目的スペースを〇Sとして集計している<sup>注10)</sup>。

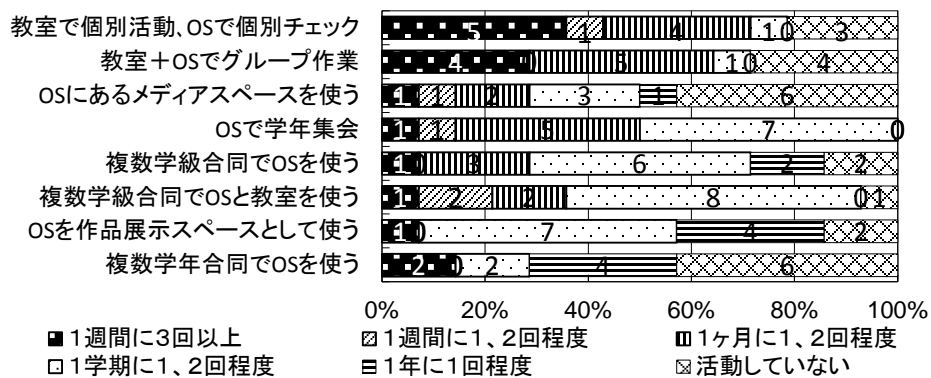
##### ① I小学校

活動の形態としては「教室で個別活動、〇Sで個別チェック」が最も活発であり、4割近い教員が「1週間に3回以上」と回答している。次いで多いのは、3割の教員が「1週間

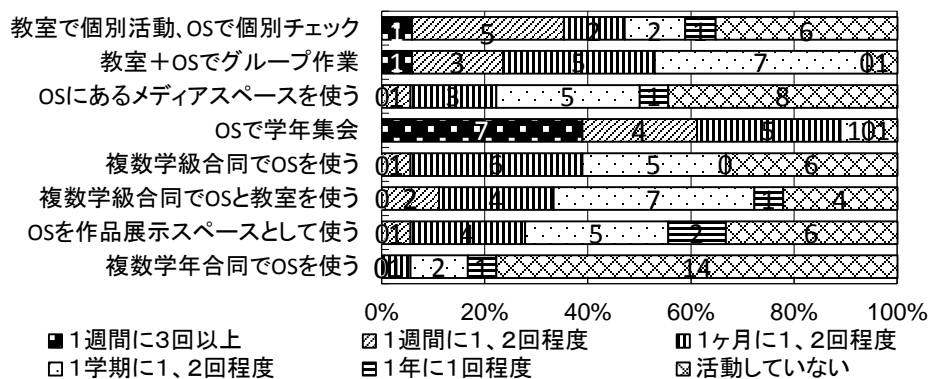
に3回以上」と回答する「教室とOSを使ったグループ学習」であり、TTによる5・6年生の習熟度別の算数コース学習や4年生の問題演習での活用である。この他、総合的な学習の時間(以下、総合)での調べ学習や話し合い、社会科などでの調べ学習やまとめ作業などが代表的な活動としてあがっている。

②O小学校

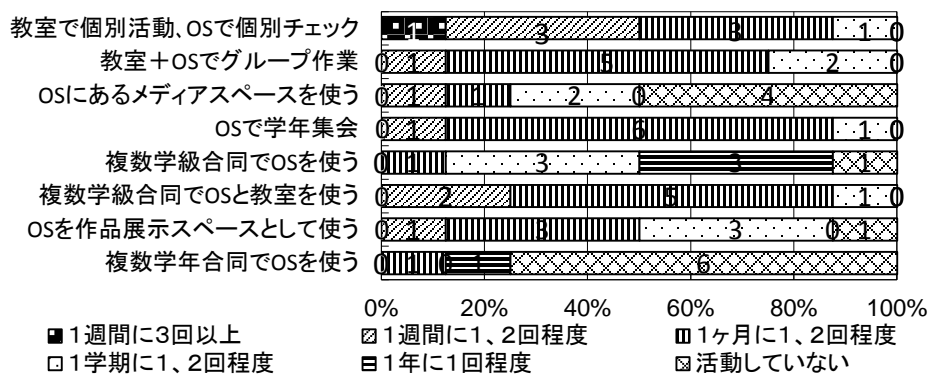
「OSで学年集会」が活発であるところに特徴がある。1週間に1、2回程度を含めると回答は教員の6割に及ぶ。朝の歌を学年合同で歌ったり、ミニ学年集会を行ったりすることが多い。次いで、「教室で個別活動、OSで個別チェック」「教室とOSでグループ学習」の順で、それらは総合や算数による活用を中心に行われている。



(1) I小



(2) O小



(3) Y小

図2 OSの活用状況

### ③ Y 小学校

活動の形態としては、I 小学校と同様に「教室で個別活動、OS で個別チェック」が最も頻度が高い。「1 週間に 1、2 回程度」以上と回答する教員は半数を数える。これは、算数の T T の授業が該当する。次いで、「教室と OS でグループ作業」「OS にあるメディアスペースを使った調べ学習」「複数学級で合同で教室と OS を使う」

などがある。「1 ヶ月に 1、2 回程度」までの頻度の高い活動に限ってみれば、3 校の中では最も活動形態の種類が多く、様々な活用が展開されている。その理由としては、他の 2 校に比べて小規模であることが影響している可能性がある。

#### 4.2 教室と OS の間の家具の移動

図 3 のように、OS の活用が最も活発である O 小学校では家具の移動が最も頻繁であり、4 割を超える教員が「1 週間に 1、2 回程度」以上と回答している。Y 小学校では、「1 週間に 1、2 回程度」は約 2 割にとどまる。教室の前が廊下の機能に特化しているとみられる I 小学校については、「1 ヶ月に 1、2 回程度」が 3 割に過ぎず、家具の移動は余り行っていない。

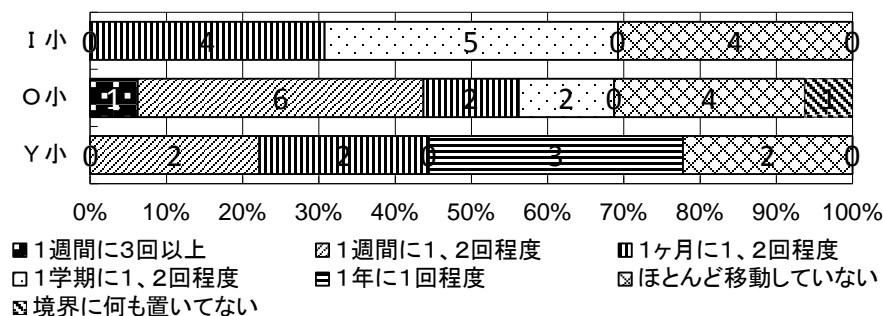


図 3 教室と OS の境界の家具の移動

#### 4.3 教室間の可動間仕切りの開閉

O 小学校の 3 年生以上の教室と Y 小学校の高学年の教室は、教室間の可動間仕切りを比較的容易に移動することが可能である。1 年間に何回移動して、複数教室を合わせた広さの大空間を設けることがあるかについては<sup>注 11)</sup>、O 小学校では年に 1 回程度、学年での調べ学習や合同発表会の場合に行われている。Y 小学校では、学習発表会の練習、図工の作業、学年説明会、外部講師による講演会、また、PTA 主催の家庭教育学級など合わせて年数回、そのような使われ方をしている。

### 5. オープン型教室の評価

#### 5.1 OS からの音や視線の影響

既往研究でも指摘のある音や視線の問題については、教員自身が気になるか、及び児童はどのように感じているかについて尋ねた。図 4 にその結果を示すが、全体を通じて、視線よりも音の方が気になる割合は高い。視線については教員より児童の方が、音については児童よりも教員の方がより気にする傾向がある。

特に O 小学校では、音や視線ともに 9 割の教員が、児童は「気にしている」あるいは「少し気にしている」と回答している。そして、教員自身も音に関しては 9 割が同様の回答を

している。他の2校の教員も、O小学校ほどでないにせよ音については気にしており、特に音は大きな問題となっている。

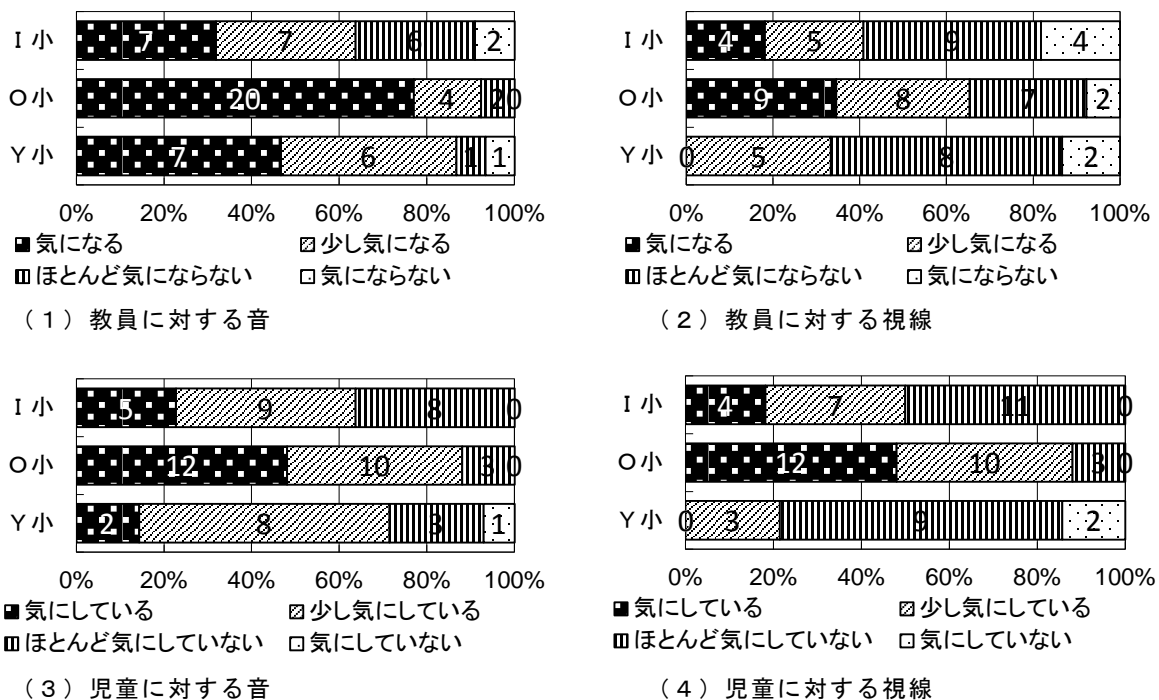


図4 音や視線の教員や児童への影響

## 5.2 オープン型教室の利点

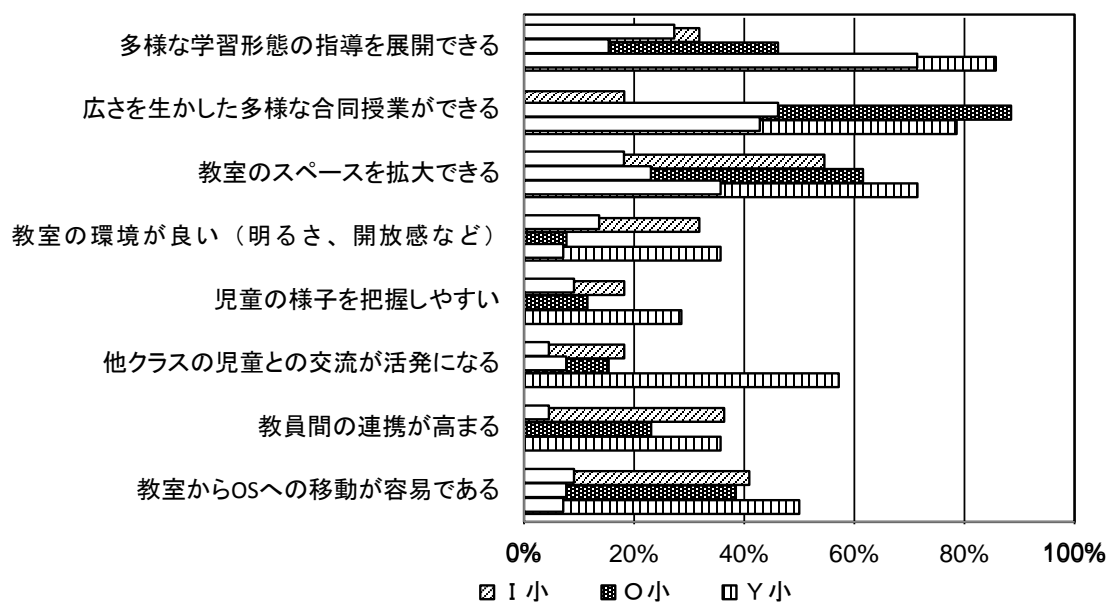
前節の音と視線の問題だけでなく、オープン型教室の評価は多面的に行う必要がある。そこで、どのような利点と問題点があると教員は考えているのかについて整理した結果が図5である。

利点について、3校とも半数を超える教員があげるのは「教室のスペースを拡大できる」のみである。「多様な学習形態の指導が展開できる」「広さを生かした多様な合同授業ができる」は、O小学校やY小学校では割合は高いが、教室前面に広いスペースのないI小学校ではそうではない。「教室からOSへの移動が簡単である」「教員間の連携が高まる」は、各校とも3割程度の教員があげている。また、「他クラスの児童との交流が活発になる」は、Y小学校では特に高く、他の2校とは大きな差がみられる。

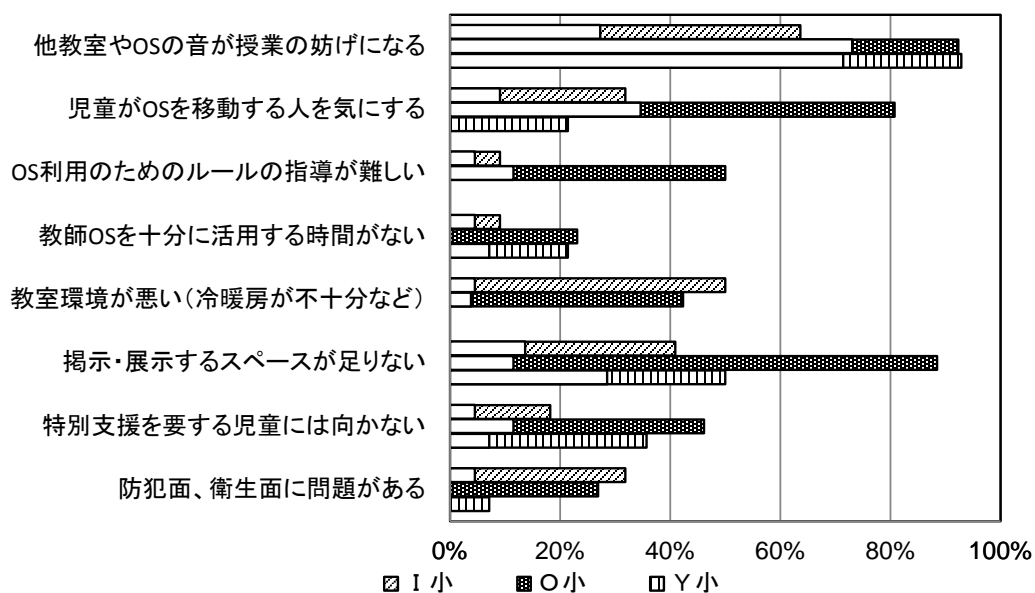
## 5.3 オープン型教室の問題点

問題点については、指摘の割合が最も高いのが「他教室やOSの音が授業の妨げになる」であり、O小学校とY小学校では、9割を超えている。次いで、「掲示・展示するスペースが足りない」「児童がOSを通過する人を気にする」「特別支援をする児童には向かない」の順である。「教室環境が悪い(冷暖房が不十分)」は、Y小学校では指摘が無く、他の2校では4割を超えている。

問題点については、全体的にO小学校の指摘割合が高い。また、「OS利用のためのルールの指導が難しい」「教室環境が悪い(冷暖房が不十分など)」は、Y小学校の指摘が1件も無いなど、学校規模や設備性能などの影響がここでも窺える。



(1) 利点



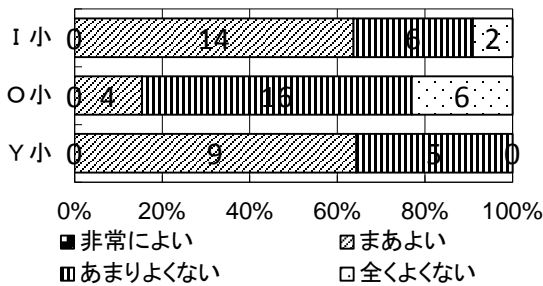
(2) 問題点

図5 オープン型教室の利点と問題点

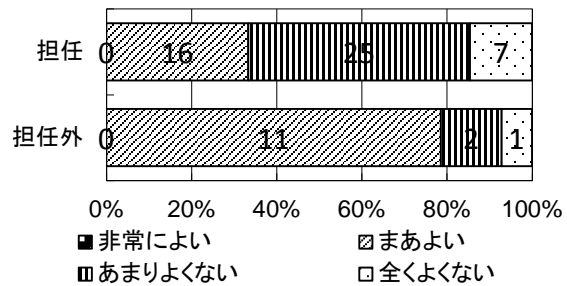
5.4 オープン型教室の総合評価

では、上記の利点と問題点を踏まえ、現在のOS教室をどのように教員は総合評価しているのか、図6に学校別及び担任・担任外に分けて示す。3校を通じて「非常によい」との回答は無い。

I小学校とY小学校の6割の教員が「まあよい」を回答しているのに対して、O小学校では教員の8割が「あまりよくない」「全くよくない」と回答しており、O小学校では否定的な割合が高い。学級担任とTTや専科で授業を担当する学級担任外の教員による評価については、担任外の教員の8割近くが「まあよい」とするのに対して、担任は6割強が「あまりよくない」「全くよくない」と回答しており、常時教室に詰めることの多い学級担任の評価は厳しい。



(1) 学校別



(2) 担任・担任外別

図6 オープン型教室の総合評価

### 5.5 総合評価の理由

表3は、総合評価の理由(自由記述)を整理したものである。各校のオープン型教室について肯定的に評価する理由には、多様な学習や活動が展開できることや、学年の活動のし

表3 オープン型教室の総合評価の理由

#### (1) 肯定的理由

	分類	内容
I小	多様な学習・活動	多様な学習や活動ができる(4) 少人数の対応がすぐにできる 広いスペースで児童の活動が広がる
	学年の活動	学年で集まるのに便利(2)
	学年のまとめ	学年の教員で学年全体を育てる意識が生まれる(2) 他のクラスの様子を察しながら行動できる
	その他	慣れたので、特に不便を感じていない
O小	多様な学習・活動	様々な学習形態の指導を展開できる(4) 活用すると便利
	学年の活動	学年集会がすぐにできる(3)
Y小	多様な学習・活動	多様な学習形態の授業展開が可能(2) ダイナミックな学習活動を組み立てることができる 広さが保障されているので活動の場を確保しやすい(3)
	その他	道徳等で時間割を合わせれば音の問題はかなり防げる 問題点よりも利点が多い、音は指導で改善される(2)

#### (2) 否定的理由

	分類	内容
I小	音や視線の問題	他のクラスや廊下からの音が気になる 廊下の通行や視線が気になり集中できない(2)
	活動の制約	音や声の制約なく多様な活動をしたい OS(教室前、学習センター)が狭く、余り活用できない(2) 収納スペースも少なく、柱もあり、教室が狭い(3)
	心理的影響	教室内、教室外という心の持ち方がゆるむ
O小	音や視線の問題	隣の教室の声や音が過度に聞こえる 落ち着いて学習に取り組めない、集中できない(15)
	活動の制約	制約されることが多くメリットを感じない 声の大きさを注意するような指導は児童にとってよくない 元気いっぱい音読をし、返事をしたりする活動をさせたい 隣に気兼ねする(3)
	OSのづくり	多目的スペースはオープンが必要はない、仕切りがほしい(2)
	心理的影響	ある意味、音や人に対して鈍感になる 気恥ずかしさから表現力が高まらない、失敗を恐れる
	その他	利点よりも問題点が多い
Y小	音や視線の問題	隣の声や音が聞こえすぎて集中させることが難しい(2) 隣の教室と筒抜けのため、答えが分かってしまう場合がある
	活動の制約	周りに気を遣うので、活動が制限される(5) 音声による表現力を高める指導が徹底できない(国語、音楽)
	OSのづくり	教室と連続でなくてもよい、また仕切りがあればよい

やすさがまとまってあがっている。教室の開放性やOSの広さなどに起因する理由である。



これに対して、否定的な理由としては、音や視線の問題や活動の制約が3校に共通している。特にO小学校では、音や視線の問題は、否定的な評価をした教員20名のうち16名があげており、否定的評価の第一の理由となっている。他方、I小学校やY小学校では、音や視線の問題よりも活動の制約の方が多く、割合が逆転している。つまり、I小学校やY小学校では、周りの教室に気を遣いながら活動を行うことで、音や視線の問題はある程度抑えられている。しかしO小学校においては、周りに気を遣いながら活動を行っても音や視線の問題は余り解消していないことを読み取れる。

また、否定的理由には、「教室内、教室外という心の持ち方がゆるむ」「ある意味、音や人に対して鈍感になる」「気恥ずかしさから表現力が高まらない、失敗を恐れる」など、児童の心理面への影響があがっており、注目に値する。

## 6. オープン型教室の成果と指導上の配慮等

### 6.1 オープン型教室における活動の成果

以上よりオープン型教室の優れた点は、およそ把握できたが、学校運営にとって重要なことは、それがどのような効果を生むかである。そこで、児童の学習面や生活面の変容や教員の意識や指導面の変化について、どのような成果が見られたのかについて自由記述式で尋ねた。表4に主要な意見を整理したが、ほとんどが教員の意識や指導面に関する内容であり、児童の変容については、「周りを考えた行動」など幾つか指摘されているが、記載数は少ない。教員の指導については、3校とも共通した成果が述べられている。例えば、

表4 オープン型教室における活動の成果

	分類	内容
I小	学年の連携	学年全体への指導や一緒に活動がやりやすい(2) 学習面でも生活面でも学年全体で行う意識が育つ(3) 他クラスの様子が分かり共通理解がしやすく、 協働体制が作りやすい、安心感がある(2) 学習の取り組み方など学級差が小さくなる 情報交換がしやすい 遠慮無くいつでも見守り、支援できる
	刺激・向上	他クラスの指導方法などが参考になる 常にみられている、聞かれている意識を持ちながら 指導に当たるので磨かれる
	その他	休み時間は良い遊び場になる
O小	学年の連携	学年全体の指導や活動がやりやすい(3) 他クラスの様子が相互に把握しやすい 学年の一体感がある(2) 学年ですぐに集まることができる(3) 他のクラスの児童にも目が向くようになった
	刺激・向上	他クラスの指導方法などを学ぶことができる(2) 多様な学習形態を考えて取り組むようになった(2)
Y小	学年の連携	学年で統一した教室環境整備や学習指導がしやすくなった(2) 学年全体で児童を把握しやすくなった OSでの学年全体での学習がしやすくなった 多様な学習形態で個に応じた指導ができ、効果が上がった 担任同士の連携や連絡がスムーズになる
	刺激・向上	互いの指導方法や技術を見合いながら向上できる 以前よりも緊張感を持って授業を行っている 外からの視線が気にならなくなった(2) 周りを考えて行動するようになった
	生徒指導	多様な角度から児童をみることができる 多くの教師の目が行き届き、生徒指導の面でも効果がある

「学年一緒の活動がやりやすい」「学年全体で行う意識が育つ」「協働体制が作りやすい、安心感がある」など、学年の連携が数多く指摘されている。

教員の意識については、「他クラスの指導方法などが参考になる」「多様な学習形態を考えて取り組むようになった」「見られているので緊張感を持って授業を行っている」など、刺激や意識の向上につながったことが分かる。

この他、Y小学校では、小規模校であるためか、「多くの教員の目が行き届き、生徒指導面でも効果がある」との指摘がある。

## 6.2 指導上の配慮・留意点

一方で、OP型教室であるために、教員はどのような配慮等をしているのか。表5は、同じく自由記述の回答を整理したものである。3校とも、ほぼ同じような配慮等が行われている。「学習・生活指導等」に関しては、他のクラス等に迷惑とならないように、移動の仕方、授業中の話し方や聞き方、声の出し方、休み時間の過ごし方など学習・生活のルールをしっかりと指導することが基本となっている。

次いで「時間割等」は、同時時間帯に同じ科目や活動を行ったり、活動音のある授業と静

表5 オープン型教室における指導上の配慮・留意点

	分類	内容
I小	学習・生活指導等 (8)	周りに迷惑にならないように移動時に配慮する(3) オープン型教室での学習のルールをしっかりと指導する(2) 学習に集中できる話し方や聞き方の指導 いつみられても良いような児童に緊張感を待たせる指導 休み時間の過ごし方等の指導
	時間割等(1) プライバシー(7)	学習の進め方や時間割など学年で足並みを揃える 生活指導の際のプライバシーの確保(4) 学習の個別指導をみられることを嫌う児童への配慮(2) 周りからみられないで着替えられるように配慮
	施設・設備(2)	オープンスペースへの移動しやすい机やいすの設置 みられるのを嫌がる児童のための衝立の設置
O小	学習・生活指導等 (18)	他のクラスを意識した学習や生活の指導(6) 休み時間の過ごし方の指導(隣のクラスは授業も) 時間を守ること、移動の指導の徹底(4) 視聴覚機器や声の大きさへの配慮(3) 授業に集中するための指導(2) 他のクラスに伝播しやすいため、ルール徹底への気配り 入室マナーの指導
	時間割等(2)	学習スタイルを配慮した時間割作成 日課表をできるだけ揃える
	施設・設備(3)	展示スペース等の確保 気が散りやすい児童のための衝立の設置 暖房効果
	その他(2)	不審者対策 隣の教室に近い児童の机の配置
Y小	学習・生活指導等 (11)	学習や生活のルールを統一し徹底する(2) 同学年で揃えて指導することが児童に安心感を与える 他の教室や周りの人の迷惑とならない行動をするよう指導(3) 移動や歩行、声の大きさや音など場に応じた指導(3) オープンのため授業に集中できない児童への配慮
	時間割等(4)	道徳の時間は静かな雰囲気で行えるように同一時間帯に 担任は活動音が妨げにならないように調整する イベントは周りの担任と調整して行う 朝の会の歌は、校内放送で全校一斉に行う
	施設・設備 その他	隣が賑やかな授業の場合は特別教室の活用を図る インフルエンザ等の感染症の拡大予防の指導

かな授業が隣り合わせの教室で行わないなど、周りへの音等の影響を少なくするための時間割の調整である。

「施設・設備」上の工夫としては、OSへの移動しやすい家具の設置、目隠しとする衝立の設置、展示スペース等の確保、特別教室の活用などが行われている。

この他、I小学校からは、生活指導の際のプライバシーの確保、個別指導を嫌う児童への配慮等があがっている注 12)。なお、件数は1件であるが、インフルエンザ等の感染症拡大予防の指導や不審者対策は、特にオープン型教室において重要な配慮・留意点として見逃せない。

## 7. 教室とOSの境界の望ましい形態

図7は、新たに校舎を整備するとすれば、どのような形態の教室を望むかについて尋ねた結果である。これによると、「完全に区切れる可動の間仕切り」（教室とOSの間を全面引き戸にするなどの完全に閉じることができる一方で、開くことも可能な形式）の教室を支持する割合が、I小学校とY小学校では最も高い。この形式を含めたオープン型教室の支持は、これら2校では教員の8割以上に昇る。しかし、O小学校では、教員の5割以上が、「視線の通らない固定壁」あるいは「視線の通る固定壁」（ガラス窓等）、つまりクローズ型教室を支持しており、対照的である。

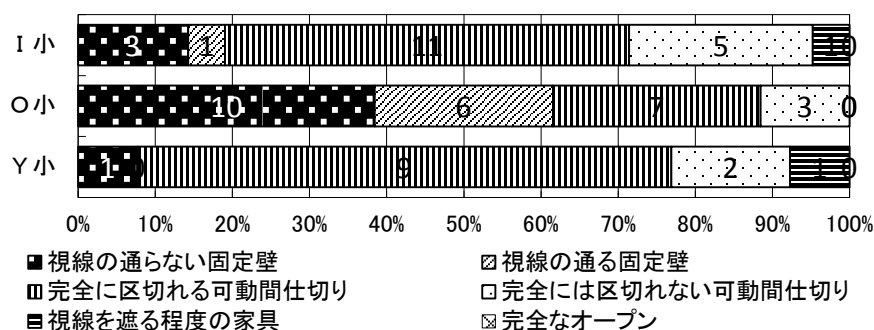


図7 教室とOSの境界の望ましい形態

## 8. 学年段階とオープン型教室の整備

### 8.1 学年によって異なる教室構成の利点と問題点

3校の低学年は、O小学校の2年生を除き、低学年はクローズ型教室である。このように学年段階別に、オープン型教室とクローズ型教室を整備した方がよいのだろうか。この点に関して、各校の利点と問題点を尋ね、自由記述の回答を整理した結果が表6である。

まず、利点について見ると、低学年クローズ型教室、中・高学年学年オープン型教室という学年による変化については、総じて、発達段階に対応していると評価されている。低学年クローズ型の利点としては、「学習のしつけ」「集中力の持続」「落ち着いた環境」などがあがっている。「中高学年オープン」である利点については、「多様な学習形態が可能」などの意見がある。

他方、問題点については、3年生での教室環境の変化を指摘する意見が多い。「クローズ型からオープン型に変わる学年は落ち着かない」「学年毎に変わる環境の変化に不安」など

が主な内容である。ただし、これらはI小学校とO小学校からの意見であり、Y小学校には見られない。Y小学校からは、学年によって教室構成が異なるために全校統一した掲示ができないことがあがっている。

表6 低学年と中高学年で教室構成が異なる場合の利点と問題点

(1) 利点

	分類	内容
I小	学年による変化 低学年クローズ	発達段階に応じて教育形態が異なることは必要(2) 静かな環境で落ちついて学習できる(4) じっくり集中して取り組める環境が望ましい(2) 担任とのやりとりが大切で、集中力や学習習慣を身につける(2)
	中高学年オープン	多様な学習形態や活動に対応しやすい(2) 授業形態や交流などによりオープン型も有効となる
O小	学年による変化	学年の発達段階に配慮されている(3) 学年が進むにつれセミオープンからオープンになり慣れやすい(2)
	低学年クローズ	1学年には学校に慣れるために必要なしつけを行いやすい(2) 1年生には学校生活に慣れ、落ち着いて授業するために重要(3) 集中が持続せず、すぐに周りを気にする低学年に適している(2) きまりや約束を守ることを身につけるうえで有効
	2年生セミオープン 中高学年オープン	生活科の学年オープンが多くなるのでまずまずやりやすい 学年での活動が多くなるので集会活動等に活用 多様な学習形態が可能 ダイナミックな学習活動が展開でき学年内交流も図りやすい
Y小	学年による変化	子どもの発達段階に応じた教室構成で指導しやすい(5) 児童が他の教室に迷惑をかけない暮らし方を意識できるようになる 1・2年生で静かに学習することが身につけて、3・4年生でのオープンスペースが活かせる
	低学年クローズ	しっかり学習習慣のしつけをするためには固定壁が有効(4) 集中して学習できる(2)
	中高学年オープン	学習形態によって様々な場を構成できる(2) 5・6年生は合同で行う場合広いスペースになる

(2) 問題点

	内容
I小	3年生は、オープン型教室での生活に慣れるまで時間を要する(3)
O小	3年生は、オープン型教室での生活に慣れるまで時間を要する(4) 3年生は、特に環境が大きく変わるので落ち着かない(3) のびのびと声を出して活動してもよい時期にきつくオープン対応の指導をしなければならぬのは問題(2) オープンの度合いに合わせて生活の仕方やルールを身につけさせるのが難しい 基本的な学習習慣がオープン型の教室に移り学年が進むにつれて崩れていく
	Y小

## 8.2 学年段階による望ましい教室構成

学年段階を考慮して教室構成を変えることも選択肢に入れ、新たに整備するとすれば、どのような教室の整備が望ましいかについて、尋ねた結果が図8である。O小学校で「全学年クローズ型」を5割近くの教員が支持し、Y小学校では「低学年クローズ型、中高学年オープン型」を8割近くの教員が支持している。I小学校については「分からない」が過半を超える。しかし、低学年については、現状のクローズ型教室の支持が大勢であることは共通している。

これまでの分析を踏まえると、Y小学校では特に大きな問題は生じていないことから現状肯定的な回答となったと考えられる。また、I小学校は片廊下形式の校舎を改造したオープン型教室であるため、一般的なOSを持ったオープン型教室をイメージしにくかったことが「分からない」が多い結果となったが、現状肯定的な回答が主流であるというのは

変わらない。しかし、O小学校については、問題が少なくなく、オープン型教室の改善を求める回答が多数であることが重ねて明らかになった。

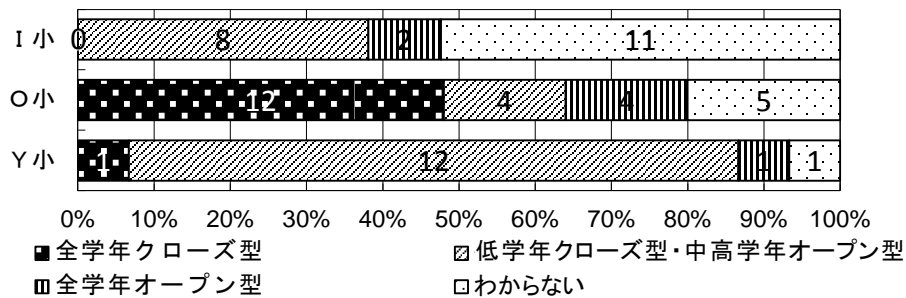


図8 学年別の教室構成に対する考え方

## 9. まとめと考察

### 9.1 調査結果のまとめ

本章では、OSとオープン型教室による空間構成の異なる、A県の3小学校のオープン型教室に対する教員の評価をアンケート調査により明らかにした。その主要な結果は以下の通りである。

- ① OSが教室の前面に配置されていないI小学校においても、OSの活用については2校と大差はない。グループ学習においては、むしろ積極的に活用されている。
- ② 3小学校ともOS等からの音や視線が問題となっていることが確認された。教室と教室の間も可動間仕切りで、最も空間利用の自由度の高い教室を持つO小学校では、特に大きな問題となっている。
- ③ オープン型教室の評価結果では、O小学校で最も評価が厳しく、8割を超える教員が否定的である。これに対して、I小学校とY小学校では肯定的な評価を行う教員の方が多い。しかし、学級担任に限ると、3校を合わせ7割近い教員が否定的な回答をしている。
- ④ 3校の比較によって、OSの活用が活発であればオープン型教室に対する評価が高いとは必ずしもいえないことが分った。オープン型教室の評価が最も厳しいO小学校では、教室間も可動間仕切りであり遮音性が低いことなどが大きく影響していると考えられる。
- ⑤ 最も多くの教員が望む教室形態は、容易に完全に閉め切ることのできるオープン型の教室である。しかし、オープン型教室への評価が厳しいO小学校では、クローズ型教室を望ましいとする教員が多数を占める。
- ⑥ 学年によって教室形態を変える方がよいかどうかについては、2校において、現状を肯定する「低学年クローズ型、中高学年オープン型」を望ましいとする教員が多いが、O小学校ではそうではない。

### 9.2 今後の教室整備への示唆

- ① I小学校では、OSが教室の前面に無いことが音や視線の問題を抑えている可能性があり、そのことがOSの活用の促進につながっているとも考えられる。OSの計画に際して、OSが各教室の前面に必要であると固定的に捉える必要はないと思われる。
- ② 3校の調査結果から、オープン型教室の形態(OSの位置、間仕切りや家具等の配置)、

間仕切りや壁の遮音性能などの仕様に加え、学級人数や学級数が、教員の評価結果に影響を与えることが分かった。自由度の高いオープン型教室は、児童数が多いほど音や視線の問題は大きくなり、教員の教科指導及び生活指導の負担になっている。オープン型教室の整備に際しては、学校規模や学級規模も十分考慮する必要があることを示唆している。

- ③半数の教員がオープン型教室を肯定的に捉えている I 小学校と Y 小学校においても、新たに教室を整備するとすれば、最も支持の高いのは、引き戸のような必要に応じて完全に仕切ることができる形態の教室である。これまでオープン型教室は、教育活動の自由度を高める空間として整備されてきたが、さらに自由度を高めるという意味では、開くことも完全に閉ざすことも必要に応じて容易にできる教室の方が自由度が高いことになる。3校の調査では、OSが不要という意見はない。このことも合わせて考えると、これからのオープン型教室の有力な発展の方向は、このようなオープン型教室である。
- ④文科省の編集する「公立学校施設整備事務ハンドブックー平成22年ー」注13)において、多目的スペース設置の計画例と示されているのは、O小学校に類似の校舎平面である。本調査結果では教員の評価が最も厳しく、問題の大きい形態であった。したがって本調査結果は、これまでの文科省の政策に再考を促すものと考えている。
- ⑤では、なぜこれまで、数々のオープン型教室を持つ校舎が整備されながら、問題点の指摘が少なかったのであろうか。その理由は、近年の教育改革の流れにあると考えられる。四半世紀の間、教育方法等の多様化に対応する空間を整備することが、学校施設整備の課題とされてきたが、近年では学力問題が大きくクローズアップされている。学習の成果を問われるようになって、教員は児童が落ち着いて学習ができる空間の必要性をはっきり発言できるようになったと考えられる。したがって、現在はまさに学校施設整備の転換期であり、オープン型教室の検証の時期といえることができる。
- ⑥研究者指導の下で計画的検討に基づき設計されたオープン型教室を有する先進校3校において、ヒアリングから教員の評価を分析した倉斗他の論文は、学年連携による指導方法ではオープン型教室のメリットはあるが、クラス集団を中心とする指導方法にはデメリットや負担が増加する、また、教員は状況に応じて閉められる教室を望んでいるとしている。3校の全教員を対象とする調査分析に基づき、教員の意見の相違やその構成を明らかにした本研究結果も、全体としてみれば、ほぼ同様の結論といってよい。しかし、倉斗他の論文は「教師は閉じた空間を望んでいるのではない」としているが、O小学校の結果とは明らかに違いがある。
- ⑦まとめや考察で述べたことが、どこまで一般化できるかについては、今後進めるべき研究課題である。また、果たしてオープン型教室がクローズ型よりも優れているかについても、さらに同様の教員アンケート調査に基づく分析が必要であると考えている。

(山口勝巳・屋敷和佳)

## 謝辞

調査にご協力いただいた各小学校の関係各位に心より感謝申し上げます。また、伊奈義晃氏（当時、東京都市大学4年生）と共同で行った研究成果でもある。ここに記して謝す。

## 注

- 注 1) 文部科学省「平成 22 年度 文部科学白書」2011.8 では、新学習指導要領が目指す教育の実現の中で「確かな学力を育む」ことをあげている(pp.149-155)。
- 注 2) 参考文献 12)p25
- 注 3) 参考文献 6)、9)
- 注 4) 東京都世田谷区は 2006 年に策定した整備基本方針で、このような方針を明らかにした。(参考文献 12)p30 参照)
- 注 5) 富山市は、2000 年 3 月に教育長が議会委員会でオープン型教室の整備の見直しを表明し、整備中の学校には可動間仕切りを設置するとした(2000 年 3 月 18 日付富山新聞)。そして実際に整備中の学校には引き戸が設けられた。
- 注 6) 多目的スペースのうち、教室の前面に設置されているものをオープンスペースとしている。特別教室的に設けられている多目的スペースは除いている。
- 注 7) 参考文献 12)pp25-26
- 注 8) ここで掲げた既往研究の基本的スタンスは、オープン型教室の整備により教員の意識を変え授業改善を図るという点にある。
- 注 9) 通常の授業の 45 分を 3 区分して 1 モジュールとし、教科によっては 15 分単位で変更できるようにしている。
- 注 10) O 小学校や Y 小学校とほぼ同様な使われかたをしていることから、比較対象の意味もあって、そのような扱いとした。
- 注 11) 自由記述による回答をまとめて記述した。
- 注 12) ただし、プライバシーへの配慮は、同時に行った幹部教員に対する聞き取りでは、O 小学校や Y 小学校でも確認されており、I 小学校に特有な配慮というわけではない。
- 注 13) 公立学校施設法令研究会編著(第一法規発行)は毎年度刊行されている。

## 参考文献

- 1) 長沢悟, 上野淳, 諸貫幹夫, 横山俊祐, 連建夫, 高橋政志: 小中学校のオープンスペースの使われ方に関する研究—オープンスペースの使われ方の発展過程と計画条件—, 日本建築学会大会学術講演梗概集, pp. 877-878, 1980. 5
- 2) 堀井啓幸: 学校施設と教育活動—教師の学校施設観を中心に—, 日本教育経営学会紀要第 29 号, pp. 133-147, 1987. 6
- 3) 上野淳: 小学校オープンスペースにおける学習展開に関する分析—小学校オープンスペースの使われ方に関する調査・研究(2)—, 日本建築学会計画系論文報告集第 406 号, pp. 73-85, 1989. 12
- 4) 堀井啓幸: 戦後学校施設整備行政の変容に関する一考察—多目的スペース導入の分析を中心として—, 日本教育行政学会年報 16, pp. 255-267, 1990. 10
- 5) 和田英理子: オープン・スペース活用の学校に関する研究—オープン・スペースを含む学習空間に関する教師の意識を中心に—, 中四国教育学会教育学研究紀要 第 42 巻第 1 部, pp. 184-189, 1996. 3
- 6) 神林潤一, 鈴木康弘, 沖津卓二: オープン教室の騒音に関する調査・研究, 第 32 回全国学校保健・学校医大会大会誌, pp. 1-5, 2001. 11
- 7) 青木亜美, 上野佳奈子, 橘 秀樹: 音環境に着目したオープンプラン小学校の実態調査に基づく研究, 日本建築学会計画系論文集, 第 562 号, pp. 1-8, 2002. 12
- 8) 井上勝夫, 富田隆太: オープンプラン型小学校における音環境の実態と教師・児童の意識, 日本建築学会環境系論文集, 第 562 号, pp. 1-8, 2004. 2
- 9) 神林潤一, 鈴木康弘, 沖津卓二: オープン教室の騒音に関する調査・研究, Audiology Japan 47, 日本聴覚医学会, pp. 41-48, 2004
- 10) 加藤幸次, 洪美里: オープン・スペースの学校教育にもたらす効果に関する研究—オープン・スペースを有する小学校の教師に対する質問紙調査の分析—, 上智大学教育学論集第 39 号, pp. 11-25, 2005. 3
- 11) 笠井 尚: 学校経営と学習克層を支える学校環境整備: 愛知県犬山市における「学びの学校建築」

- づくり，日本教育経営学会紀要 第 50 号，2008.6
- 12) 山口勝巳，屋敷和佳：東京都・富山県・秋田県の公立小学校におけるオープン型教室の整備状況と整備方針 小学校におけるオープン型教室の整備と評価に関する研究 その 1，日本建築学会計画系論文集 第 74 巻第 635 号，pp.25-32，2009.1
  - 13) 中島章博，上野佳奈子，坂本慎一，橋 秀樹：オープンプラン教室配置における音響伝搬特性の検討，日本建築学会環境系論文集，626 号，pp.415-422，2008.4
  - 14) 上野佳奈子，橋本郁子，倉斗綾子：オープンプラン小学校の音環境に関する研究 本町小学校・打瀬小学校・美浜打瀬小学校の実態調査，日本建築学会環境系論文集，643 号，pp.1033-1041，2009.9
  - 15) 橋本郁子，上野佳奈子，倉斗綾子，赤松佳珠子：打瀬小学校・美浜打瀬小学校の教室環境 - 児童・教師によるオープンプランスクールの評価と実態 -，日本建築学会計画系論文集，645 号，pp.2347-2355，2009.11
  - 16) 倉斗綾子，橋本郁子，上野佳奈子：使われ方の経年変化および教師の評価からみたオープンプラン型学習環境の意義，日本建築学会計画系論文集，664 号，pp.1073-1081，2011.6
  - 17) 山口勝巳，屋敷和佳：小学校のオープン型教室に対する教員の評価 東京都区部の公立小学校におけるオープン型教室の教科と課題に関する研究 その 2 -，日本建築学会学術講演梗概集，pp.535-536，2011.8



## 第3章 教員による小学校オープン型教室の評価

### —東京都区部公立3校に対するアンケート調査結果の分析—

#### 1. 研究の目的

本章では、改築され平成20年(2008)4月から供用されている東京都区部の公立3校(全クラスがOP型教室)の教員に対するアンケート調査をもとに、OP型教室の活用状況と教員の評価結果を分析し、OP型教室の整備の在り方の検討に資することを目的としている。

前章において、他のクラスやOSからの音が授業の妨げになるという問題が大きいことがA県の3校に関して明らかになった。そこで本章では、さらに対象事例を増やして結果を確認するとともに、前章において必要な時に完全に閉められる間仕切りを要求する教員が多いことが明らかになったため、教室とOS間の境界に引き戸を導入した小学校を対象とすることによって、その効果を検討することを意図している。

#### 2. 研究方法

調査対象は、教室とOSとの境界のつくりが異なる3校(N小、O小、H小(表1、図1、2))である。校長等を除く全教員を対象に平成22年12月に調査を行い、全数の回答を得た(表2)。主な調査内容は、1)OSやOP型教室の活用状況、2)OSとの境界のつくりに対する利点と課題、3)OP型教室の評価、4)望ましいと考えるOSと教室との境界のつくり、である。なお、自由記述以外は担任のみについて示す。

表1 各校の学年別の学級数

	1年	2年	3年	4年	5年	6年	計
N小	3	3	3	3	3	3	18
O小	3	3	3	3	3	3	18
H小	3	3	3	2	2	2	15

表2 アンケート回答数

	学級担任	担任外	計
N小	18	8	26
O小	18	9	27
H小	16	5	21

#### 3. 調査対象校の概要

##### 3.1 N小学校(K区立:児童数618名)

学年毎に教室をまとめた、いわゆるフィンガー型の校舎配置であり、OSは他学年の通過動線とはならない。教室とOSの間には可動間仕切りと可動の家具(棚)が置かれ、可動間仕切りはOS内への移動が可能である。また、各学年に多目的教室が設置されており、1学年以外には少人数教室も設置されている。

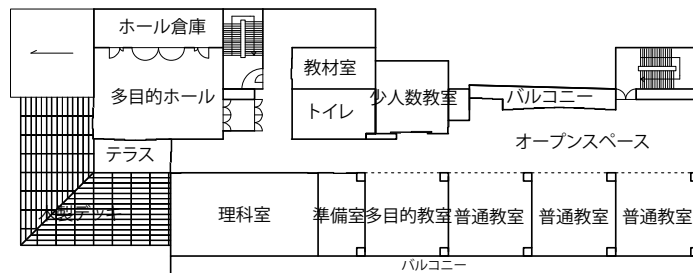
##### 3.2 O小学校(K区立:児童数608名)

1・2・4学年はOSを取り囲むような教室配置、3・5・6学年は教室とOSが並列配置となっている。教室とOSの間は大型の引き戸であり、1・2・4学年にはOS内に

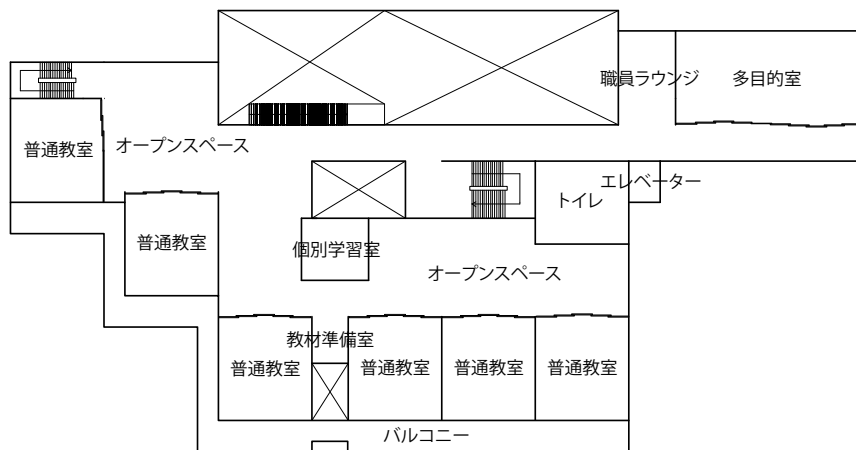
可動掲示板がある。各学年とも多目的教室と少人数教室が設置されている。

### 3.3 H小学校（S区立：児童数 404 名）

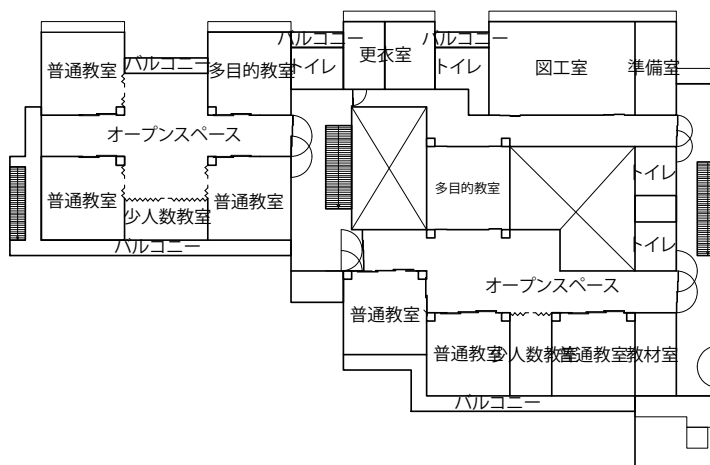
教室とOSは、1・3・5学年が併行配置であるのに対して、2・4・6学年は雁行型の配置となっている。教室とOSとの間は全て引き戸である。2学年毎に少人数教室が設置されており、3階には多目的教室が1室設置されている。なお、S区では1・2学年は30人程度学級編制を実施している。



(1) N小 3階平面図



(2) O小 3階平面図



(3) H小 3階平面図

図1 各校の平面図



(1) N小OS



(2) N小OS



(3) O小3年OS



(4) O小3年OS



(5) H小OS



(6) H小OS

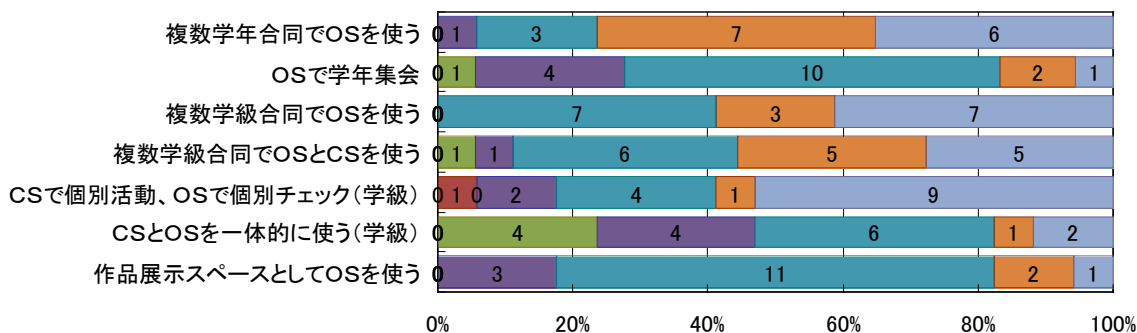
図2 各校のOS

#### 4. OSの利用状況

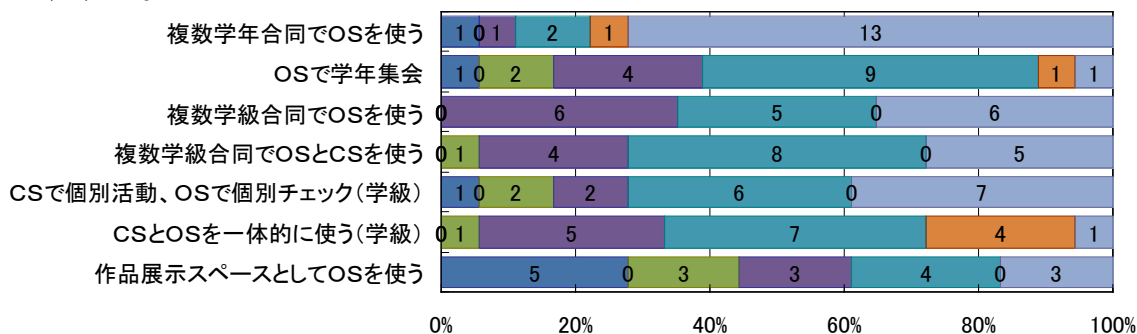
3校とも「週に1、2回以上程度」の利用はほとんどみられず、利用頻度は全体的に高くない。「月に1、2回程度」まで含めると、H小は他の2校より利用頻度は高い(図3)。

各校で最も頻繁に行われている活動は、N小では「CSとOSを一体的に使うグループ作業」、O小では「作品展示スペース」、H小では「学年集会」である。

##### (1) N小



##### (2) O小



##### (3) H小

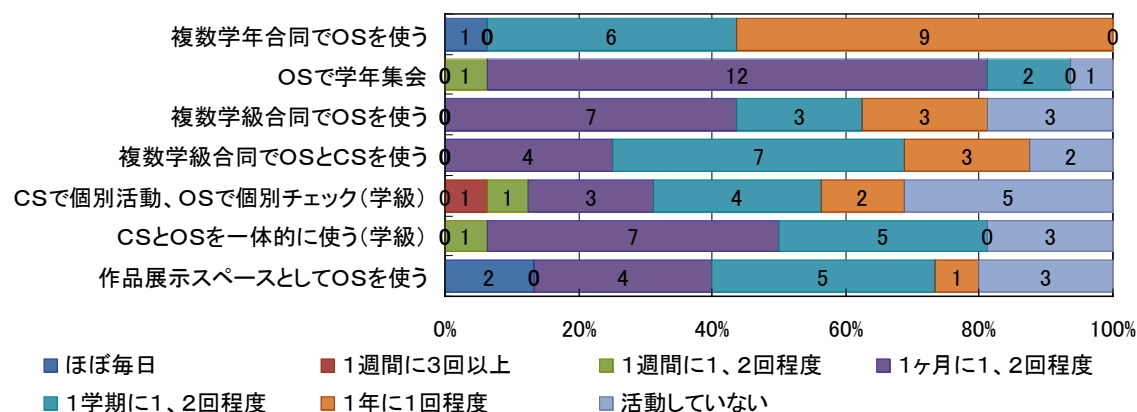


図3 OSの利用状況

※帯グラフ中の数値は回答数を示す。以下同様。

## 5. 教室とOS境界の開閉と境界のつくり

N小における可動間仕切り、家具の移動頻度について図4に示す。N小では、校長の方針により可動間仕切りは通常開かれた状態が基本となっている。教室とOS間の可動間仕切りの開閉頻度は、約8割が「1学期に1、2回程度」と回答しており、ほとんど移動しないことがわかる。また、教室とOSの境界以外への移動も約5割が「ほとんど変更しない」と回答している。家具については、「1週間に1、2回程度」以上移動する教員が約2割おり、教員による違いがみられる。

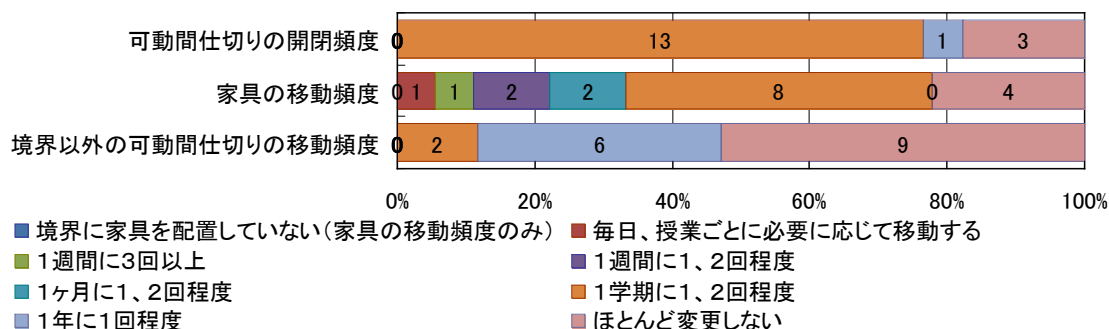


図4 可動間仕切りの移動頻度（N小）

O小、H小は、教室とOS間が引き戸になっているが、授業中の引き戸の状態を図5に、開閉する頻度を図6に示す。

O小では、通常の引き戸の開閉状態について、1・2・4学年で「完全に閉じている」が約6割、3・5・6学年では「完全に開いている」「一部分だけ開いている」「完全に閉じている」に3分される。開閉の頻度は1・2・4学年は全員、3・5・6学年は8割以上が「毎日、授業ごとに必要に応じて開閉する」と回答している。このように教室配置の違いによる違いがみられる。

H小では、通常の引き戸の開閉状態はO小の並列配置（3・5・6学年）の教室とほぼ同じ構成割合となっている。開閉の頻度は8割以上が「毎日、授業ごとに必要に応じて開閉する」と回答している。

引き戸の開閉頻度については、O小、H小とも「毎日、授業ごとに必要に応じて開閉する」と回答した割合が高く、引き戸が活用されていると考えられる。

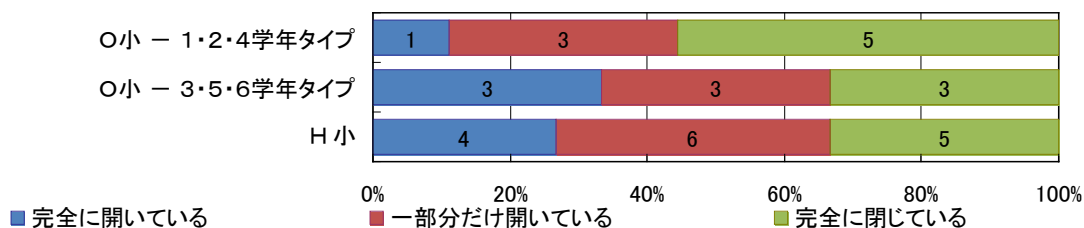


図5 授業中の引き戸の状態（O小・H小）

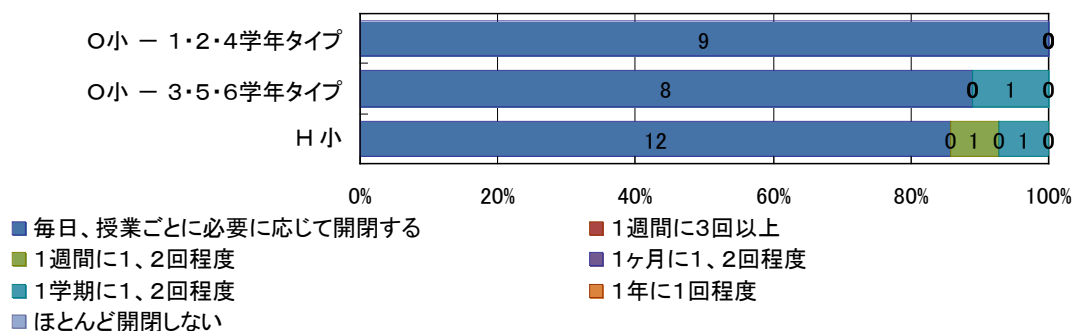


図6 引き戸の開閉頻度 (O小・H小)

教室とOSの境界のつくりの優れた点、改善点について表3、表4に示す。

N小では、優れた点としては「空間を自由に展開をできる」、改善点として「掲示物を貼りたい」などがあがっている。OSでは、改善点としては「画鋲を打ちやすくしてほしい」などの可動掲示板への意見が多い。また、引き戸の性能についても指摘がある。H小では、優れた点として「大きく開くことができる」、改善点として、全面ガラスの引き戸と教室の掲示スペースへの指摘がみられる。

表3 境界面のつくりの優れた点

(1) N小

空間を自由に展開できる(2)  
家具の移動が容易  
家具などで教室とOSの境界が分かりやすい  
教室を拡張できる  
児童の興味・関心・意欲を高めるのに有効

(3) H小

大きく開くことができる(4)  
引き戸がガラスでよい(2)  
[児童を把握しやすい、明るい、開放感がある]  
声や音が遮断できる(2)  
引き戸で簡単に開閉できる

※O小は記述なし

表4 境界面のつくりの改善点

(1) N小

可動間仕切りに掲示物を貼りたい  
可動間仕切りの移動が不便  
移動できる範囲が限られている  
可動間仕切りが少ない  
教室とOSの境界が分かりづらい

(3) H小

可動掲示板の性能(18)  
[表面が固く画鋲が打ちにくい、黒板面は不要、磁石が使えない]  
可動掲示板の設置(6)  
[設置場所を選ぶ、ぐらつく、OSが暗くなる、児童が頭をぶつける危険がある]  
引き戸の性能(12)  
[指を挟む、重く動かしにくい、レールにゴミがたまり掃除しにくい、段差につまづきやすい、鍵がかからない]

(2) O小

引き戸が全面ガラスで良くない(4)  
[目隠しが必要、前後2枚でよい、落ち着いた]  
教室の掲示スペースが少なくなり不便(3)  
雁行する教室配置は使いづらい  
引き戸の動かせる範囲が限定されている

※表3及び表4は自由記述を整理したものであり、数字は複数の場合の人数である。

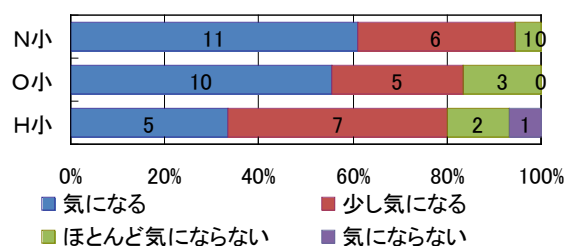
## 6. OP型教室に対する評価

### 6.1 OSからの音や視線に対する評価

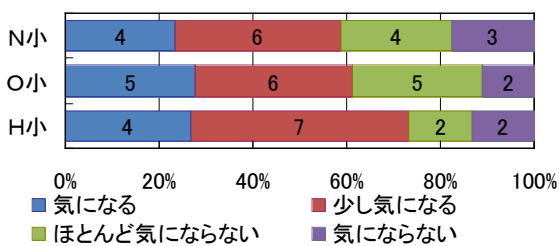
いずれの学校でも音を気にする教員の割合が高く、8割以上が「気にしている」、「少し気にしている」と回答している（図7）。O小、H小でも音を気にしている割合がかなり高いことから、引き戸が設置されていても開いた状態で授業をする場合は音の問題がかなり重大であることがわかる。また、児童は教員以上に音を気にしていると教員は感じている。

視線については3校ともに6割前後の教員が「気にしている」、「少し気にしている」と回答している。また、O小の9割弱の教員は児童がこのように感じていると回答している。これは教室とOSの境界の形態だけでなく、向かい合わせの教室配置の影響が大きいと考えられる。

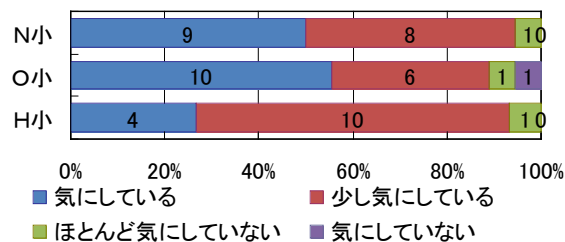
(1) 教員－音



(2) 教員－視線



(3) 児童－音



(4) 児童－視線

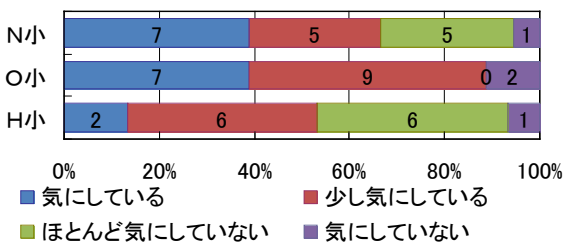


図7 視線や音の教員・児童への影響

### 6.2 OP型教室の利点・問題点

OP型教室の利点、問題点について図8、図9に示す。O小については、1・2・4年タイプと3・5・6年タイプに分けて回答を得ている。

利点に関しては、3校ともに「学年合同授業や学年集会などの活動ができる」が「特に強く感じる」も含め最も高く、学年のスペースとして利用できることを評価している。次いで「教室のスペースを拡大でき多目的に活用できる」、「多様な学習形態の指導を展開できる」も高い回答を得ており、前編で示したように利用頻度は高いとは言えないが、CSを拡大でき多様な学習ができることは大きな利点として認識されている。また、特にO小において「他のクラスの授業を参考にしたり助言したりできる」がかなり高く、授業が見えることが教員の指導力向上に有効であることが窺われる。

問題点に関しては、3校とも「他の教室やOSの音が授業の妨げになる」という回答が高い。特にN小は顕著であり、「音のため注意喚起や生活指導がやりにくい」という意見も多く、完全に閉めることのできない境界形態であることが大きく影響していると思われる。「展示、掲示するスペースが足りない」も3校ともに多く、OP型教室の重要な問題であるといえるが、N小の可動間仕切りやO小の掲示スペースの材質に問題があることも大き

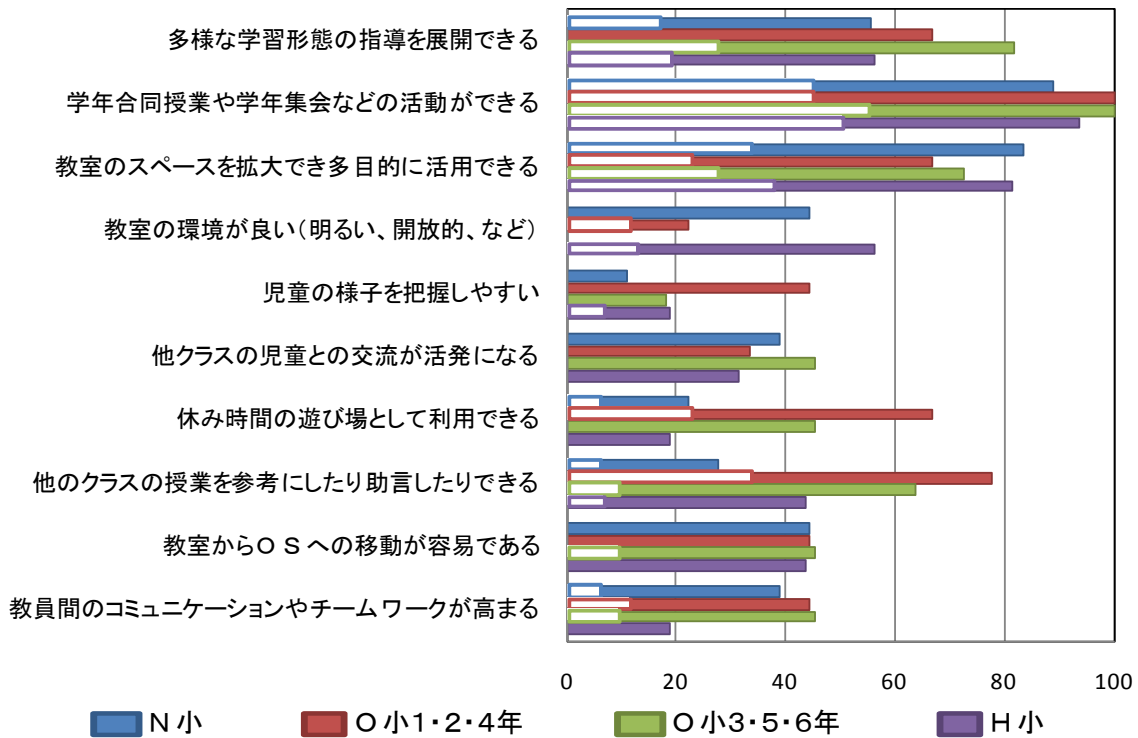


図8 OP型教室の利点

※ 白抜き部分は「特に強く感じる」割合である。

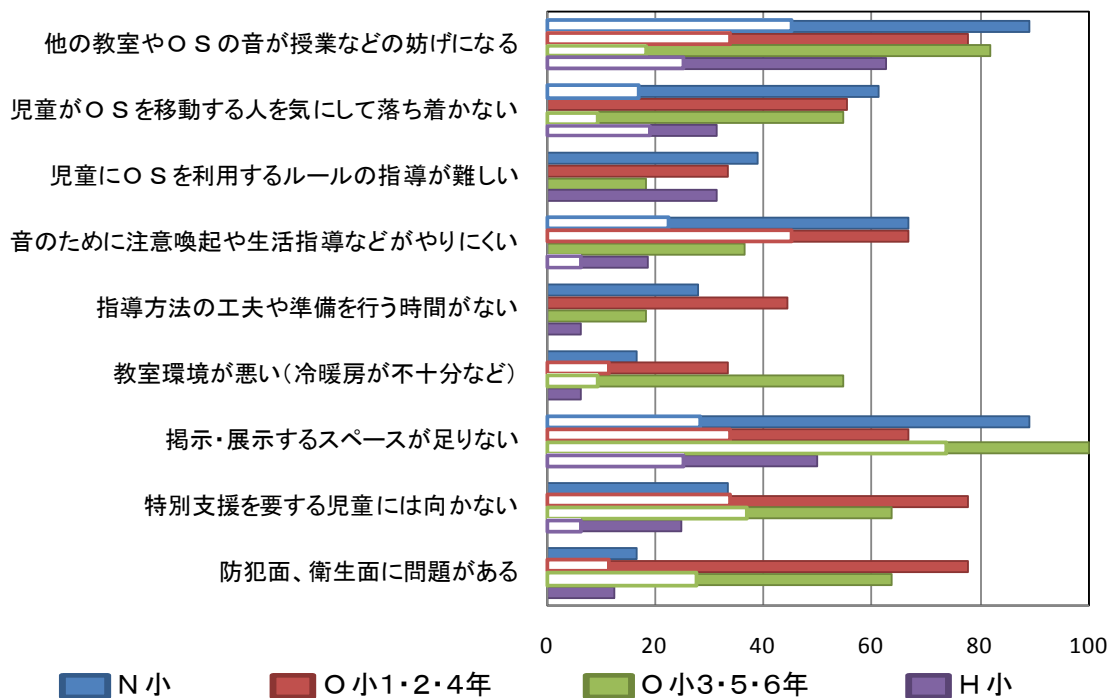


図9 OP型教室の問題点

※ 白抜き部分は「特に強く感じる」割合である。



い要因である。また、「特別支援を要する児童には向かない」が特にO小で高く、OP型教室においては今後何らかの対策を講じる必要があるといえる。

### 6.3 OP型教室の総合評価

N小の約70%、O小の約60%、H小の約75%が「まあよい」、「非常によい」と回答しており、3校ともOP型教室には肯定的である(図10)。理由には「学年のまとまり」、「学年の活動」が多いことから、学年の結束を高めたり学年集会の場として自由に広いスペースを使用できるために肯定的評価が多いといえる(表5)。さらにH小の40%弱が「非常によい」と回答しており、引き戸であることが評価を高める要因になっていることが窺われる。

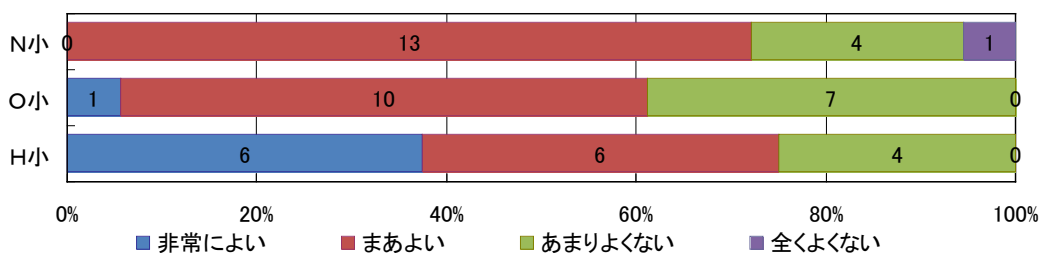


図10 OP型教室の総合評価

表5 OP型教室の総合評価の理由

#### (1) 肯定的評価

	分類	内容
N小	学年のまとまり	学年の団結感が高まる/他のクラスを意識し連携が取りやすい
	学年の活動	すぐ学年で集まれる/学年合同の授業ができる/学年全体での活動や指導をする時すぐ使える
	多様な活動	いろいろと便利である/応用が利く点は有効である/様々な活動形態をとることができる
	活動	空間が広い
	環境	全体的に明るい
O小	設備	移動棚があるので整理整頓がしやすい
	学年のまとまり	学年のフロアとしてまとまりがある/学年の結束が強まる
	学年の活動	学年活動が工夫できる/学年で動く時など広い場所を使用したいとき/集会に使えるのでよい
	多様な活動	いろいろな学習形態が工夫できる/行事などの練習
	作業スペース	広く活動できる(4)
	教員間の連携	学年で統一した指導がしやすく、若い教員は勉強になる
H小	教材の共有	本棚や教具の交流がしやすい
	掲示・展示	展示スペースに使えるのでよい
	学年のまとまり	学年交流に役立つ
	学年の活動	学年でいつでもすぐに集まれる広いスペースがあることがとてもよい(2) 学年全体の活動が必要に応じてできる(2)
	多様な活動	様々な学習形態で指導できる/幅広い学習や活動が展開できる/目的によって用途を変えられる
	作業スペース	広い作業スペースがある(2)/作業を拡大して行うことができる
	環境	開放的で明るい

#### (2) 否定的評価

	分類	内容
N小	音の問題	音、移動等の問題(2)/じっくり静かな環境で考えさせる活動をしたい
	掲示・展示	作品を掲示するスペースなのでづらい
	ルールの順守	時間が守れない(OSに展開しすぎ)
O小	音の問題	低の場合、教室での音楽の授業なので音がとても気になる/声が教室に響く
	荷物置き場	荷物置き場がない/荷物をかけるフックがない
	掲示・展示	掲示スペースが足りない作品が掲示できない
	集中しにくい	児童が学習に集中しにくい
	配慮が必要な児童	様々な児童がいる(授業に集中しにくい、気が散りやすい)
H小	活用法	利用・活用法が知られていない
	集中しにくい	子どもの集中力の低下
	配慮が必要な児童	特別な配慮が必要な児童にとっても落ち着かない原因となる

OP型教室の成果をみると、ここでも「学年のまとまり」、「学年の活動」、「学年交流」といった学年に関するものが多く、学年スペースとしては有効に機能しているといえる(表6)。また、他の教員の授業を参考にできるという点も多く、多くの教員から挙げられている。一方、授業での利用に関する内容は少なく、広いスペースや教室とOSが連続していることが生かされていない状況であることから、境界の形態やOSと教室の位置関係について再考する必要があるといえるであろう。

OP型教室に関する配慮や工夫については、他のクラスに配慮して声の大きさを指導している(表7)。また、児童を個別指導をする際には場所を変えるなどの配慮をしている点は、OS型教室の留意点として注目される。

表6 OP型教室の成果

	分類	内容
N 小	学年のまとまり	学年としてのまとまりがある／学年の児童に声をかけやすく把握がしやすい／教師も他のクラスの児童の様子が分かる
	学年の活動	学年での活動がしやすい／学年全体の指導がすぐできる
	学年交流	クラス関係なく、子供たちが交流できる／学年の児童のコミュニケーションが回りやすい／他のクラスの児童との交流が活発になり、横のつながりが強くなる
	教員間の連携	確認したいことや困ったことがあるとき、他のクラスの教師に声をかけやすい(安心感がある)／先輩教師の指導の仕方を勉強できる／他の先生の授業の仕方が参考になる
	学習形態	仕切りを掲示パネルとして活用できれば効果的な学習につながる
	ルール・モラル	モラル等について考える良い機会となった／他クラスの様子を考えて行動できるようになる
O 小	学年のまとまり	学年の子どもたちの様子が把握しやすい
	学年の活動	学年で集会ができる／行事などで学年で決めたり活動をしたりする時に役立った／集団で動く力が身につく
	教員間の連携	他クラスの様子が分かりやすいので指導の参考にしやすい／他の先生が指導上の問題点や生活の問題点などを指摘してくれる／他の先生の授業や板書など勉強できる
	学習形態	学習形態が様々で色々工夫できる
	個別指導	個別の指導に使いやすい。劣等感を持たずに取り組める
H 小	学年のまとまり	学年で歌をうたうので、学年としてのまとまり、一体感を味わわせることができる／他のクラスの様子を見やすい
	学年の活動	学年全体の活動の充実
	学年交流	学級間の交流が取りやすい／子どもたちがクラスをこえて交流できる
	教員の意識	見せて見られて当然という意識に変わった
	教員間の連携 展示・掲示	他の学級の授業の様子を知れるのは助かる 作品スペースが広く友達の作品鑑賞ができる

表7 OP型教室の配慮・工夫

	分類	内容
N 小	他クラスを考えた行動 (声の大きさなど)	移動・休憩は静かに走り回らないこと(3) 移動や話し合い活動時の声の大きさ等を考えさせる(7) 他クラスのことを考えて行動することを指導している(並び方・声の大きさ・掃除・勝手に他クラスの教室へ入らない)
	学年全体の生活指導	学年全体の生活指導に目を配るようになった
	教員の意識	教師がいちいちイラつかず、学級のみだれをおこさない力が必要
	個別指導時の配慮	生活指導では他の人の目にさらされないよう場所を変えて個別指導をする
	時間割の工夫 社会性の指導	思考を共う学習活動は他クラスがフロアーにいない時に行う(時間割の工夫)(2) 集団の中の一人として社会性を身につけるように指導
O 小	他クラスを考えた行動 (声の大きさなど)	開放的すぎてすぐに子どもが走るのに注意している
	安全面	静かに落ち着いてすごすよう注意している
	ルールの指導	走らないように、安全面に配慮している(5) オープンスペースの利用のしかた(特に教室移動時のルール)
	個別指導時の配慮	個別に指導しているときに配慮している 個別に話したい時は子どもを見えない部屋によんだり、立ち位置に気を付けている
H 小	集中力の育成	外から来る音、視線には反応し過ぎずクラスに集中する(4)
	ルールの指導	OS使用のルールは4月から徹底的に指示
	教員の意識	人が通っても自分自身があまり気にしないようにしている
	引き戸の状態	授業や話に集中できるよう、戸を閉めていることが多い 普段は閉めて後ろ一ヶ所だけを開けている

## 7. 教室とOSの境界に対する評価

### 7.1 教室とOSの理想の境界形態

教室とOSの理想的な境界の形態については、3校とも「完全に区切れる可動間仕切り」が最も多く、現状では閉めることのできないN小では特に要望が多く（図11）、常にオープンであることには否定的であるといえる。また、引き戸であるO小とH小には固定壁の要求が40%程度みられることから、引き戸でも視線の問題や掲示面積などについての問題が残されているといえる。

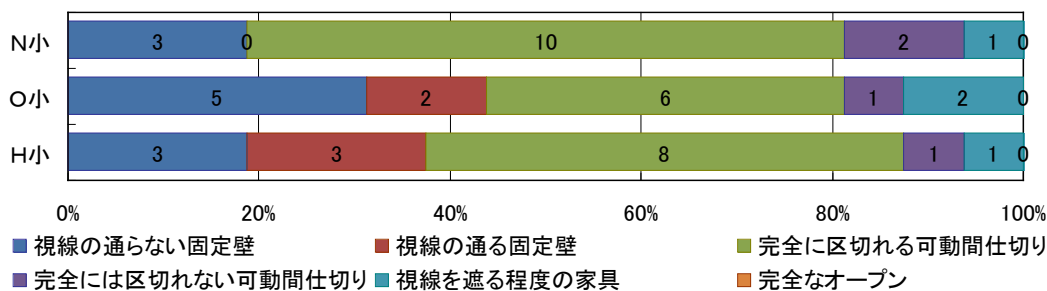


図11 教室とOSの理想の境界形態

### 7.2 境界の学年ごとの変化に対する希望

教室構成が全学年同じN小は「学年によって変える方が望ましい」を回答した人が多く、逆に教室構成が学年毎に異なるO小、H小は「どの学年も同じであることが望ましい」を回答した人が多い。児童の発達段階に対応した計画でないのならば、O小、H小のような学年による差異は必要とされていないといえる（図12、表8）。

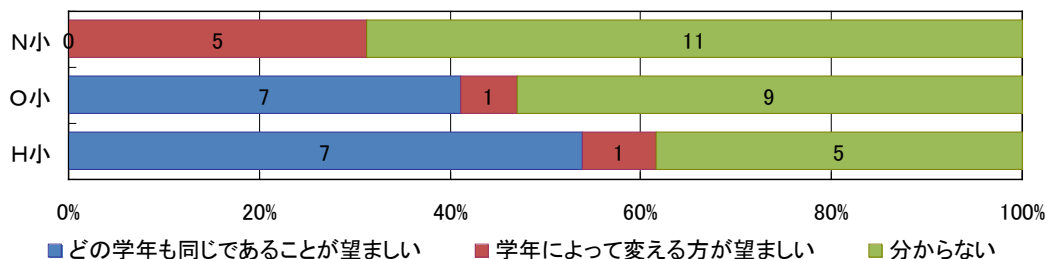


図12 境界の学年ごとの変化に対する希望の理由

表8 境界の学年ごとの変化に対する希望の理由

#### (1) どの学年も同じ

	内容
N小	
O小	同じだと操作もしやすいのでよい 学年の差異をなくす 指導がどの学年でも共通してしやすい 常に同じである方が混乱もない 子どもも慣れている形で6年間統一した方がよい 環境に慣れていくことで、活動しやすくなる。特に低学年は環境に慣れていくことも大切
H小	学校でのルールの一貫ができる 学年によって変えなくても、全て同様にした方が、児童も慣れやすいから

#### (2) 学年によって変える

	内容
N小	授業の内容により、担任が自由に動かせればよい 1・2年は生活科など体験的な学習をするのにオープンスペースは有効である 学年の状況に応じた方がよい 発達段階によって変化も必要  低学年は生活科などが学年合同で行い易いので、気軽に移動できるようにするとよいのではないかと。高学年は基本はオープンではなく必要に応じてオープンにできるようにする
O小	低学年などでは、オープンスペースは適さないのではと思う
H小	高学年となると使用方法もルールが少なくても可能になるからオープン型が望ましい

## 8. まとめ

- ① 3校とも授業におけるOSの利用頻度は高くはなく、授業のスペースを補完という意味での役割は大きいとはいえない。しかし、学年集会などの学年単位での活用等に役立っているとみられる。
- ② O小学校やH小学校の引き戸は授業ごとに頻繁に開閉されており、開閉の度合いを容易に変えられる点では有効であるといえる。しかし、引き戸が入っているO小学校においてOP型教室の評価がN小学校に比べて高いとはいえないことから、OSやOP型教室の活用のしやすさについては、教室配置や引き戸・掲示板等の仕様や性能が大きく影響しており、計画や導入に際しては、この点十分な検討が必要であるといえる。
- ③ 3校ともOP型教室の評価は高いが、授業での活用面よりも学年スペースとして評価されている。また、OSや他の教室からの音について3校とも問題となっていることや境界形態についても「完全に区切れる可動間仕切り」を希望する教員が多いことから、教室とOSの境界の形態、さらに教室をOSと隣接させることも含めて再検討の余地がある。引き戸の有効性もある程度は確認できたが、今後はさらに他の境界形態の事例についても調査分析を進めることが必要であろう。

(山口勝巳)

## 参考文献

- 1) 山口勝巳, 屋敷和佳: 東京都・富山県・秋田県の公立小学校におけるオープン型教室の整備状況と整備方針 小学校におけるオープン型教室の整備と評価に関する研究 その1, 日本建築学会計画系論文集, 635号, 2009
- 2) 神林潤一他「オープン教室の騒音に関する調査・研究」日本聴覚医学会 Audiology Japan 47、41-48、2004

## 第4章 学校経営（運営）からみた学校施設評価 － A 小学校の事例調査から －

### 1. 学校経営における学校施設整備の成果検証の意義と課題

最近になって、建築の分野で建築家自身が自ら設計した学校のその後の状況を顧みることの重要性が指摘されるようになってきた（例えば、日本建築学会・教育施設小委員会主催「教育施設シンポジウム 学校建築の評価方法－宮前小学校の25年－」2008年3月15日など）。学校施設は、急速に多様化し、豊富に整備されるようになって、学校の教育活動と密接に関連し始めているのに、直接的間接的発達促進機能を持つ条件としてその影響力が問われることは少なかったのである。

今日、多種多様な課題を抱える教育実践の場において、そうした課題を克服し、21世紀に生きる子どもたちを十全に育成するためには、児童・生徒一人ひとりをしっかりみつめた地についての教育実践が求められている。そして、そのためには、教師一人ひとりの専門的能力がいかに発揮されることが大切である。そのための条件整備の営みが「学校経営」といえる。

牧昌見は、学校経営について「学校が、学校において設定した教育目標を達成するために行う、教授＝学習その他の教育活動を効率的にかつ能率的に展開するための諸条件を整備することである」（牧、1981）と定義している。類似語として「教育経営」という言葉が用いられているが、「教育経営」が学校だけでなく、教育行政まで含んだ諸種の教育組織をその外延とするならば、「学校経営」は、行政作用との関連は無視できないとしても、一学校内における児童・生徒一人ひとりの全人的発達を可能にするための条件整備の総体である。

このように一学校内における児童・生徒一人ひとりの全人的発達を可能にするための条件整備の総体として、「学校経営」をとらえるならば、教師が物的条件としての学校施設を評価するのは難しいように思われる。すなわち、学校施設は教育活動の基礎的条件であり、その意味で学校評価領域の基盤的領域に属するものであるにも関わらず、教師にとって「その学校のもつ所与の条件」「すでに与えられている物的条件」であるからである。それゆえ、学校施設・設備については、学校管理規則等によって規定されている最低限度の維持・管理（防火、防犯、災害対策や施設安全の点検及びそれらの教育委員会への報告、学校施設・設備の貸与など）に留まり、学校内において積極的な評価対象として認知されてこなかったという現実がある。

しかし、教育の分野でも、最近になって、学校に対して公教育費にみあう教育効果をあげる責任を求めるアカウンタビリティ意識の高まりや工学的思考の導入（システムズアプローチ）を背景に、教育目的の効率的、能率的達成を図る諸条件整備であるべきことが強調されるようになってきた。例えば、2006（平成18）年9月より試行された国（文科省）による第三者評価において、学校マネジメントの状況を見る観点の一つに、「施設・設備の状況」が加えられた。これは、2005（平成17）年9月に出された中教審答申「新しい義

務教育を創造する」において、いわゆる「評価国家」の位置づけが明確になり、国庫補助制度を継続する代わりに国の責任において出口管理をきちんとすることになったことと密接に関わっている。こうした指向性は、2007（平成 19）年 6 月に改正された学校教育法において、以下のように、学校評価が規定されたことでいっそう明確になった（学校教育法第 42 条）。

小学校は、文部科学大臣の定めるところにより当該小学校の教育活動その他の学校運営の状況について評価を行い、その結果に基づき学校運営の改善を図るため必要な措置を講ずることにより、その教育水準の向上に努めなければならない。（中学校も同様）

ただ、こうしたいわゆる新しい学校評価においても、その時代、その社会、あるいはその学校の教育観を具象化した総体ともいえる学校施設（整備）をどのように評価したらいいか、多様な視点があって難しい。また、学校施設を評価する場合に教師の使い方の問題なのか、学校施設整備の問題なのか明らかにすることの難しさもある。学校経営の領域では、物的条件を根本から見直すことなく、すでにあるものとして、あるいは行政から与えられる所与の条件として了解してしまうことによって、物的条件と教育活動との関連性を論じるのに暗黙の制約を設けてきたのである。

本稿では、屋敷・山口が作成した学校施設評価基準（アンケート）を活用し、2005（平成 17）年 2 月に保護者や地域住民の意見を取り入れる形で竣工したオープン型校舎をもつ A 小学校のその後の使われ方や児童・教師の意識の変化を調査した。その際、平成 17（2004）年 2 月及び 7 月に行った児童・教師の意識調査及び学校施設の使われ方調査と比較、分析を行うことで、いわゆるスクール・ヒストリーの視点を取り入れた評価を試みた。革新的な学校施設や設備を有する学校の多くに、学校側からの要求というより、行政・建築主導で建てられることからくる教師の反発がみられるが、A 小学校は基本設計当初から、保護者、地域住民、そして教師の代表が参加し、使い勝手を考慮した学校である。そうした経緯を有する学校の使われ方や教師の意識調査をそれなりのスパンでみることで、学校運営と学校施設整備の関係を把握できるのではないかと思われる。

## 2. A 小学校の施設形状と聞き取りによる使い方・使われ方調査

A 小学校の施設評価に関わって以下のような調査を行った。

2009（平成 21）年 11 月 5 日  
B 校長に聞き取り調査  
2011（平成 23）年 8 月 23 日  
C 校長、D 教頭に聞き取り調査  
2011（平成 23）年 11 月「オープンスペース利用状況」アンケート実施  
（クラス担任対象、単純集計結果を章末につけた）

A 小学校のオープンスペース（以下、OS と略す）と教室の間の間仕切りの形状については以下のように整理することができる。

①教室の前後に引き戸のユニットがあり、その間に「透明ガラス窓と腰の位置も開け閉めできる引き戸」で構成される 2 つのユニットがある。「引き戸のユニット」も「ガラス窓の

ユニット」もレールに沿って移動できるタイプである。4つのユニットを移動し、全面開放もできるという意味では、オープン型教室ということができる。

②しかし、これら4つのユニットがなかなか動かしにくい点では、自由度が低い、従来の教室とあまり違いがない。したがって、従来型の教室として使う分には、OSの間が透明ガラスであるという点を除けば、ほとんど差がない。

ただし、A小学校は、2000（平成12）年3月にまとめられたE市教育委員会による基本構想をたたき台にして、保護者、地域住民の意見を生かして基本設計がなされたという経緯があり、学校全体として以下に示すような学校内外に開かれたオープンな学校施設としての特徴を持っている。

- ①豊かな教育環境
- ②児童の安全を考慮した学舎
- ③生涯学習や地域に開かれた学舎
- ④恵まれた周辺環境を活かす学舎
- ⑤バリアフリーの学舎
- ⑥シンプルでメンテナンスがかからない学舎

竣工して5年を経た2009（平成21）年11月5日に行ったB校長への聞き取り調査では、以下のようなやりとりがあった。なお、調査当時、B校長はA小学校に勤務して2年目であった。

<児童数について>

- ・平成17年度以降、10町内会が11町内会（新団地）となったが、子どもの数はほとんど変わらない。
- ・校区外から来る児童は増えた（E市の小学校で唯一のオープン型学校であり、英語特区の中心校であることが関連しているかもしれないとのこと）

<社会施設と融合化し、開放するというコンセプトについて>

- ・食堂を体育館の代わりに使用したいという要望があるが、断っている（公民館を現在も有効利用している）。
- ・体育館以外に図書室、音楽室、コンピュータ室などを開放しているが、体育館以外は使用願いはあまりない。
- ・駐車場は50～60台が限度である。

<校内施設のオープン化について>

- ・教室のオープン化は進んでいるとのこと。ただし、教師コーナーは物置状態となっている（学年経営は大切にしているが教師コーナーは使用していないとのこと）。
- ・職員室に戻って、コミュニケーションをとるほうが大切との校長の話あり。
- ・夏は開けたほうが涼しいとのこと。
- ・8月まで障害をもった児童が在籍しており、バリアフリーの設計は使いやすかった。
- ・けがが少ない。
- ・階段が狭い。
- ・保護者からオープン化への批判はない。
- ・授業参観に多くの保護者が来校し、授業を見やすい。

聞き取り調査からいえば、基本設計時に保護者や地域住民から出された「生涯学習や地

域に開かれた学校」という要求に対して、必ずしも積極的に対応していないといえるかもしれない。ただ、体育館以外（保護者や地域住民からの）使用願いがあまり出されていないことからいうと、調査時点において、保護者や地域住民からの要求も必ずしも多くないといえよう。

こうした使われ方・使い方の状況は、2011（平成23）年8月23日に行ったC校長、D教頭への聞き取り調査でも変わらない様子であった。特に、C校長は、教室とOSの間の間仕切りがない学校から異動してきた校長であり、間仕切りのできるA小学校の使いやすさを強調されていた。B校長もC校長もOSの使い方については各学級担任に任せている。教師コーナーは相変わらず活用されていない。

### 3. A小学校におけるOS活用状況と教師の意識の経年的な変化

章末につけた単純集計からも見えてくるが、A小学校のOSの使われ方は必ずしも積極的に行われているとはいえない。

図1、2に示すように、複数学年合同でオープンスペースを使った授業やクラススペースで児童に個別活動をさせ、オープンスペースで先生が個別にチェックする授業（取り出し指導）（学級）はほとんど行われていない。ただ、図3に示すように、頻度は多様ではあるが、学年でオープンスペースに集まって行う集会活動（学年）をしていない学級はない。学年による集会活動については、B校長が述べていたように、学年経営を大切にするという経営方針がOSの使われ方に反映されているとみることもできる。

図1 複数学年合同でオープンスペースを使った授業（複数学年）

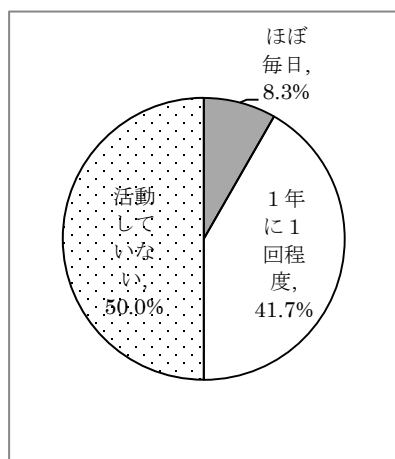


図2 クラススペースで児童に個別活動をさせ、オープンスペースで先生が個別にチェックする授業（取り出し指導）（学級）

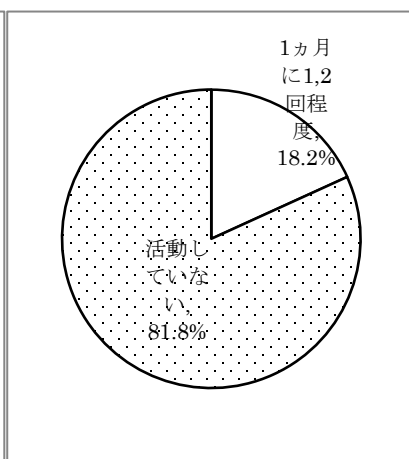
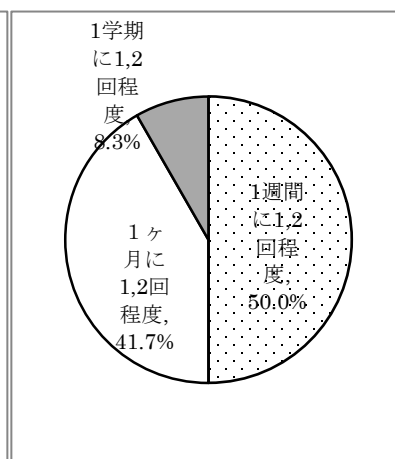


図3 学年でオープンスペースに集まって行う集会活動（学年）



\* 図2：クラススペースで児童に個別活動をさせ、オープンスペースで先生が個別にチェックする授業

こうしたOSの使われ方の実態は、教師の意識に起因するものなのか、学校経営的な要因なのか、あるいはOSなど物的な条件によるものなのかは慎重に吟味する必要がある。ただ、アンケート設問10におけるOSの利点・問題点に対する回答やインタビュー調査の結果を総合すれば、A小学校の教師は、A小学校のOSのあり方に概ね肯定的な評価をしているといえる。

表1、2は、「開かれた学校」として建築されたA小学校の学校施設に対する受け止め方を建築直後に一定のスパンにおいて教師に質問した結果の一部である。



表 1 : 1 回目意識調査結果

教師 (17 人) \* 1

	そう思う	どちらでもない	そう思わない
子どもにとって安全に設計されている	41%	53%	6%
子どもが学習しやすい	82%	18%	0%
地域との連携がしやすい	41%	59%	0%
建物の醸し出す心理的な効果があり魅力である	94%	6%	0%

\*1・一回目調査において、教師の人数については、1年から6年までの担任教師12人と非常勤教師3人と特殊学級教師1人、養護教師1人で、合計17人である。

表 2 : 2 回目意識調査結果

教師 (14 人) \* 2

	そう思う	どちらでもない	そう思わない
子どもにとって安全に設計されている	64%	29%	7%
建物の醸し出す心理的な効果があり魅力である	93%	0%	7%
オープン型学校に対して子供達は以前より変わった	64%	36%	0%
オープン型学校に対して先生方の意識は以前より変わった	79%	21%	0%
オープン型学校になって、先生同士の情報交流が多くなった	14%	50%	36%
教室の使い方については、工夫している	71%	22%	7%
普通教室と廊下の間の壁を取ったほうがよい	36%	43%	21%

\*2・二回目調査、教師の人数については、1年から6年までの担任教師12人と非常勤教師2人で、合計14人である。一回目調査と比べて二回目調査は、1年・3年・4年の担任教師が1人ずつ変わって、2004年4月にM小学校に転勤してきた教師である。

一回目の調査は、旧校舎から新校舎に移った直後の2004（平成17）年2月である。

二回目の調査は、実施時期は新校舎に入ってから約半年を過ぎた、2004（平成17）年7月である。児童も教師も、OSのない旧校舎とOSのある新校舎の両方を経験している。一回目と二回目の調査の比較という視点から分析すると以下の3点にその主な傾向をまとめることができる。

#### ①児童の変化についての「気づき」

二回目の調査の中に、「オープン型学校に対して子どもたちは以前より変わったか」という質問について、「そう思う」という割合が増え6割になった。具体的には「縦割りの給食にきっかけで、異学年の交流が増えていって、子ども同士仲良くなれた」「子どもたちは以前より明るくなった」という教師の自由記述をみることができる。オープン型の学校では、子どもたちの変化、とりわけ、交流がしやすいことに対する肯定的な評価がされている。

#### ②教師たちの「開かれる」ことに対する微妙な変化

「オープン型学校に対して先生たちの意識は以前より変わったか」という質問について、「そう思う」と答えた教師が8割近くあった。「常に授業のやり方について考え、スペースを有効に使うことを心かけている」、「隣のクラス、同じフロアの生徒を意識しながら生活している」「いつでも他のクラスの授業を見られるようになったので、勉強になる」という教師の自由記述をみると、教師たちがオープン型の学校になったことで、（ある意味では無理やり）隣のクラス等との比較をせざるをえなくなっている様子がわかる。その点、M小学校の建築のコンセプトである「オープン（開かれた）学校」は教師の意識を「開く」ことをよきにつけ悪しきにつけ促進する作用があったといえる。

しかし、一方で「オープン型学校になって、先生同士の情報交流が多くなったか」という問いについては、「そう思う」という割合が1割ほどでしかなかった。「気軽に出入りし、情報を交換できる建物だが、情報交流が増えたと思わない」という教師の自由記述があった。一回目と二回目の質問紙調査のスパンが半年ほどであること、校長はオープン化への意識をもちながらも教師たちの自主的な変化を見守るという姿勢をとっていることもあるが、結局は、オープン型学校でも教師同士の情報交流（横の交流）が積極的になるには、教師の意識次第といえるかもしれない。

### ③使い勝手の良さについての高い評価

一回目の調査の段階で、ほとんどの教師が、可動式黒板・各教科教室・ワークスペースや多目的教室など、さまざまな学習スペースが確保され、その他、新校舎の充実している施設・設備を高く評価した。実際に約半年使ってみた上で、二回目調査は一回目調査より、教師たちが新校舎の安全性と新校舎の施設・設備の良さを理解して、評価がさらに高くなっていた。M小学校の設計された際のコンセプトであった「豊かな教育環境の学校」と「児童の安全を考慮した学校」について、教師は使いながらその良さを実感しているといえる。

しかし、その一方で、普通教室と廊下の間の壁を取り外すことについては必ずしも肯定されていないようだ。上記②の結果とも関連するが、オープン型の学校になって、児童の様子や教師の意識は変化する一方で、教師たちとの間の交流（横の交流）が以前と変わっておらず、教師たちの横の交流は今後の学校経営上の課題になると思われた。

## 4. 学校施設整備における学校経営的視点の重要性

1984（昭和59）年度から、多目的スペース（法令用語では多目的教室；本稿ではOS）を設ける小学校及び中学校の校舎に係る学級数に応じる必要面積基準が引き上げられてから30年近く経とうとしている。特に、OS導入当初、国では、これを教育方法の多様化と結び付けており、長期的視点に立った質を重視した学校施設整備行政の転換点としていた。果たして、OSは質の重視に役立ったのだろうか。基本設計に保護者、地域住民、そして教師の代表が何らかに関わったA小学校においてもOSの活用が必ずしも積極的に行われているとはいえない状況をどうみたらいいのか、建築的な評価だけでなく、学校経営的な評価を加えた総合的な評価が求められる。

特に、教師が「見られること」「音や声」が「気になっている」状況をどのように捉えたらいいのか。学校経営的な視点も踏まえたさらなる吟味が重要である。

（堀井啓幸）

### 参考文献

- ・ 牧昌見 1981『学校経営と校長の役割』ぎょうせい、42頁
- ・ 堀井啓幸 1987「学校施設と教育活動－教師の学校施設観を中心に－」『日本教育経営学会紀要第29号』第一法規、133～147頁
- ・ 堀井啓幸 1990「戦後学校施設整備行政の変容に関する一考察－多目的スペース導入の分析を中心に－」『日本教育行政学会年報・16』教育開発研究所、255～268頁
- ・ 山口勝巳・屋敷和佳 2009「東京都・富山県・秋田県の公立小学校におけるオープン型教室の整備状況と整備方針－小学校におけるオープン型教室の整備と評価に関する研究 その1－」『日本建築学会計画系論文集 第74巻 第635号』25～32頁

小学校オープン型教室の活用状況と評価に関する調査(平成23年11月)  
E市立A小学校 結果概要

回答者数

学年	1年	2年	3年	4年	5年	6年	計
人数	2	2	2	2	2	2	12

児童数

学年	1年	2年	3年	4年	5年	6年	計
人数	60	49	45	56	63	57	330

貴校でのオープン教室の経験年数

経験年数	1	2	7	8	9	計
人数	5	3	2	1	1	12

他校でのオープン教室の経験年数

経験年数	0	2	3	計
人数	10	1	1	12

問3. 現在、先生が担任をされているクラスでは、オープンスペースにおいて下記の活動をどの程度の頻度で行っていますか。

1. 複数学年合同でオープンスペースを使った授業(複数学年)

	ほぼ毎日	1週間に3回以上	1週間に1、2回程度	1ヶ月に1、2回程度	1学期に1、2回程度	1年に1回程度	活動していない
(n=12)	1 (8.3)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	5 (41.7)	6 (50.0)

2. 学年でオープンスペースに集まって行う集会活動(学年)

	ほぼ毎日	1週間に3回以上	1週間に1、2回程度	1ヶ月に1、2回程度	1学期に1、2回程度	1年に1回程度	活動していない
(n=12)	0 (0.0)	0 (0.0)	6 (50.0)	5 (41.7)	1 (8.3)	0 (0.0)	0 (0.0)

3. 複数学級合同でオープンスペースのみを使った授業(複数学級)

	ほぼ毎日	1週間に3回以上	1週間に1、2回程度	1ヶ月に1、2回程度	1学期に1、2回程度	1年に1回程度	活動していない
(n=12)	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (8.3)	2 (16.7)	0 (0.0)	1 (8.3)	8 (66.7)

4. 複数学級合同でオープンスペースとクラススペースを使った授業(複数学級)

	ほぼ毎日	1週間に3回以上	1週間に1、2回程度	1ヶ月に1、2回程度	1学期に1、2回程度	1年に1回程度	活動していない
(n=12)	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (8.3)	2 (16.7)	2 (16.7)	3 (25.0)	4 (33.3)

5. クラススペースで児童に個別活動をさせ、オープンスペースで先生が個別にチェックする授業(取り出し指導)(学級)

	ほぼ毎日	1週間に3回以上	1週間に1、2回程度	1ヶ月に1、2回程度	1学期に1、2回程度	1年に1回程度	活動していない
(n=11)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	2 (18.2)	0 (0.0)	0 (0.0)	9 (81.8)

6. 学級単位でクラススペースとオープンスペースを使った授業(ただし上記5の活動以外。グループ作業や個別作業を含む。)(学級)

	ほぼ毎日	1週間に3回以上	1週間に1、2回程度	1ヶ月に1、2回程度	1学期に1、2回程度	1年に1回程度	活動していない
(n=11)	0 (0.0)	1 (9.1)	0 (0.0)	2 (18.2)	4 (36.4)	0 (0.0)	4 (36.4)

7. オープンスペースを作品の展示スペースとして活用した授業(特定しない)

	ほぼ毎日	1週間に3回以上	1週間に1、2回程度	1ヶ月に1、2回程度	1学期に1、2回程度	1年に1回程度	活動していない
(n=11)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	4 (36.4)	3 (27.3)	1 (9.1)	3 (27.3)

8. その他

	ほぼ毎日	1週間に3回以上	1週間に1、2回程度	1ヶ月に1、2回程度	1学期に1、2回程度	1年に1回程度	活動していない
(n=3)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	3 (27.3)

問4. 問3の活動のうち主要なものについてお尋ねします。現在、教室と連続するオープンスペースを活用してどのような活動を行っていますか。頻度の多い順に3つ、教科等名を含めて具体的にご記入ください。

1年生	1週間に1、2回程度	生活科(学年合同での話し合いやリハーサル活動)
	1ヶ月に1、2回程度	朝の会(学年合同)
2年生	1週間に1、2回程度	図工(作品の展示、鑑賞)
	1ヶ月に1、2回程度	朝の会、帰りの会(集会活動)
	活動していない	生活科(学年合同) 作品展示(図工、生活新聞) 図工作品や生活新聞などの掲示
3年生	1週間に1、2回程度	朝の会、帰りの会(学年合同)
	1ヶ月に1、2回程度	総合の授業
	1学期に1、2回程度	総合的な学習での話し合い活動
	1年に1回程度	美術館出前
4年生	1週間に1、2回程度	朝の会、帰りの会(学年合同)
	1学期に1、2回程度	図工での描き方
		行事などの確認や打ち合わせ 総合的な学習の時間
5年生	1週間に3回以上	算数(少人数の取り出し授業)
	1学期に1、2回程度	宿泊学習のオリエンテーションや事前指導(学級活動)
		図工(立体作品の展示と鑑賞) 生徒指導の集会(学年合同)
6年生	1学期に1、2回程度	学年集会

問5. 教室とオープンスペースの境界にある引き戸についてお尋ねします。現在、授業中引き戸はどのような状態で使用されていることが多いですか。また、その理由をご記入ください。

1年生	完全に閉じている	1年生なので学習規律をしっかりと身につけさせたいと考えているため。季節にもよるが、空いていると隣のクラスに声がよく聞こえると迷惑になるから。気が散らないようにするため。
2年生	一部だけ開いている	活動内容に応じて開閉している。換気のため。
3年生	完全に閉じている	特に寒くない季節は開けている。寒い季節や必要のある場合は閉めている。廊下の声が聞こえにくいほうが集中できるため。
4年生	一部だけ開いている	戸が閉まらず、開いてしまうことが多い。
	完全に閉じている	冬季になり、暖房を効率よく使用するため。
5年生	完全に閉じている	寒さ対策のため。オープンスペースが廊下を兼ねているので、閉じている方が落ち着いて学習できるから。周りの声がうるさいので。
6年生	完全に閉じている	季節によって開閉している。夏場は完全に開けているが、冬の間は気温が低いので閉じる。

問6. 教室とオープンスペースの境界に設置されている引き戸の開閉の状態を変える頻度はどの程度ですか。授業だけでなく行事やその他の活動を含めてお答えください。また、移動する目的や理由を具体的にご記入ください。

1年生	ほとんど開閉しない	1年生なので学習規律をしっかりと身につけさせたいと考えているため。季節にもよるが、空いていると隣のクラスに声がよく聞こえると迷惑になるから、気が散らないようにするため。
2年生	毎日、必要な授業ごとに開閉する	活動内容により、静かに行いたい時は閉める。(基本的には開いている)閉めるのは、落ち着いたり静かにしたりする授業の時。
3年生	1学期に1、2回程度	
	1年に1回程度	冬以外は開けている。私は戸を閉めている方が授業をやりやすいが、子ども達は戸が無いほうが慣れているような気がするため。
4年生	1学期に1、2回程度	暑い時期の温度調整
	1年に1回程度	暖房を使うシーズンは間仕切りするため。
5年生	1年に1回程度	夏の期間(6~9月)は暑いので開けておき、冬は寒いので閉じる。移動させるのは大変なので頻繁にしたくないから。夏は暑いのでオープンにし、冬は寒いので閉じる。
6年生	1年に1回程度	季節によって開閉している。夏場は完全に開けているが、冬の間は気温が低いので閉じている。

問7. 現在、貴校でされている教室とオープンスペース間の引き戸について有効である点や改善すべき点などを具体的にご記入ください。

有効

1年生	必要に応じて開閉でき、授業の形態を工夫できる。合同の集会などができる。
2年生	広くて開放的な気持ちになり、活動しやすい。
4年生	可動式であるため、目的に応じて変化させることができる。
5年生	いろいろなパターンで仕切ることができる。

改善

2年生	声もれやすくなる。
3年生	空間が閉じられた方が集中力が高まる。
4年生	話が聞きづらい。ぶつかると戸がずれる。
5年生	移動させるのが大変である。

問8. 授業中、先生はオープンスペースからの、児童や他の教師の視線について気になりますか。また、オープンスペースや他の教室から伝わってくる音や声が気になりますか。

見られることについて

	気になる	少し気になる	ほとんど気にならない	気にならない
(n=12)	3 (25.0)	3 (25.0)	5 (41.7)	1 (8.3)

音や声について

	気になる	少し気になる	ほとんど気にならない	気にならない
(n=12)	6 (50.0)	4 (33.3)	1 (8.3)	1 (8.3)

問9. 授業中、児童はオープンスペースからの、児童や担任以外の教師の視線について気にしていますか。また、オープンスペースや他の教室から伝わってくる音や声を気にしていますか。

見られることについて

	気になる	少し気になる	ほとんど気にならない	気にならない
(n=12)	2 (16.7)	5 (41.7)	3 (25.0)	2 (16.7)

音や声について

	気になる	少し気になる	ほとんど気にならない	気にならない
(n=12)	5 (41.7)	5 (41.7)	2 (16.7)	0 (0.0)

問10. 教室と連続するオープンスペースがあることの利点・問題点は何だとお考えですか。該当するもの全てに○を付けてください。また、その中で特に強くお感じになっているものについて、2つまで◎を付けてください。

利点

	多様な学習形態(グループ学習、個別学習、少人数授業など)の指導を展開できる	空間の広さを生かして、学年合同授業や学年集会などの活動ができる	教室のスペースを拡大でき、作業など多目的に活用できる	教室の環境が良い(明るい、開放的である、など)	児童の様子を把握しやすい	他クラスの児童との交流が活発になる	休み時間の児童の遊び場として利用ができる	他のクラスの授業が見え、参考にしたり助言したりできる	教室からオープンスペースへの移動が容易である	教師間のコミュニケーションやチームワークが高まる	その他
◎と○(n=12)	7 (58.3)	11 (91.7)	8 (66.7)	2 (16.7)	1 (8.3)	1 (8.3)	6 (50.0)	2 (16.7)	2 (16.7)	0 (0.0)	0 (0.0)
◎のみ(n=12)	3 (25.0)	6 (50.0)	2 (16.7)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	2 (16.7)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)

問題点

	他の教室やオープンスペースの音が授業などの妨げになる	児童がオープンスペースを移動する人を気にして落ち着かない	児童にオープンスペースを利用するルールへの指導が難しい	音や声や他のクラスなどに聞こえるので、注意喚起や生活指導などがやりにくい	オープンスペースを活用した指導方法の工夫や準備などを行う十分な時間が教師にない	教室環境が悪い(冷暖房が不十分など)	掲示・展示するスペースが足りない	特別支援を要する児童には向かない	防犯面、衛生面に問題がある	その他
◎と○(n=12)	10 (83.3)	7 (58.3)	1 (8.3)	5 (41.7)	1 (8.3)	0 (0.0)	4 (33.3)	2 (16.7)	0 (0.0)	0 (0.0)
◎のみ(n=12)	5 (41.7)	6 (50.0)	1 (8.3)	1 (8.3)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)

問11. 問10の利点や問題点を総合的に判断した場合、現在のような教室に連続したオープンスペースがあることをどのようにお考えですか。

	非常によい	まあよい	あまりよくない	全くよくない
(n=12)	0 (0.0)	11 (91.7)	1 (8.3)	0 (0.0)

肯定評価(まあよい)の理由

低学年	多様な学習形態を工夫できる。
	高学年であればオープンスペースの活用が有効だと思う。オープンスペースは便利な面もある。空間を広く使うことができ、広さを生かして、学年の活動がしやすい。
	子どもの休み時間の様子が見やすい。
中学年	空間が広く使える。開放的で児童が伸び伸びと学習できる。
	戸がないことで、教室にとっても入りやすく、授業に抵抗がないように思うのでいいのではないかと。
	多様な学習形態が考えられる。
高学年	学年で活動したり、休み時間の交流が増えたり、学年としてのまとまりを生みやすい。
	目的に応じてスペースの使い方を工夫できるから。
	学年で集会をする時、集まる場がすぐ近くにあるとよい。
	空間を生かして、多様な学習形態で学習を行ったり、いろいろな学習活動を行いやすい。

否定的評価(あまりよくない)の理由

低学年	学級の数によって掲示スペースが少なくなる。
高学年	落ち着いて学習に取り組めない。

問12. 現在のオープンスペースがあることによる成果(例えば、児童の学習面・生活面の姿容、あるいは先生ご自身の意識や指導面の変化など)を何か感じておられますか。何かありましたらご記入ください。

低学年	見られているというよい緊張感を持つ。
	通る人を意識して授業する緊張感を持つことができる。
中学年	学年のクラス間の交流が多くなり、学年の一体感が高まる。
高学年	気軽に学年での活動を設定できる。
	学習を計画する際、場所による制限を受けることが少なくなった。

問13. 特に、オープン型教室であるために、児童への学習指導、生活指導に関して、配慮や工夫している点などがありましたらご記入ください。

低学年	終わりの時間をしっかり守るようにしている。
中学年	オープンスペースを利用する場合のルールについて、使い方に指導。
	ガラス戸、閉め切り戸に柵を設置し、目隠し、又は開けないための目印にしている。
高学年	他教室の授業の妨げにならないような態度を特に指導している。

問14. 今後の小学校におけるオープン型教室のあり方や整備について、ご意見をご記入ください。

中学年	生徒指導上の問題がある場合や、特別な支援が必要な児童がいる場合はデメリットの方が多いと思われる。
高学年	もう少し手軽に間仕切りの移動ができるようになるとよい。

## 第 5 章 教科教室制の構想と成果

### — 御所野学院中学校の実践から —

#### 1. はじめに

##### 1.1 私と教科教室とのかかわり

私と教科教室との関わりは、秋田南中学校の教頭をしていた平成 9 年から始まりました。当時の石川市長が、東大大学院を出られて埼玉大学の先生を経て秋田市長になった訳ですから、大変教育には関心がおありで、なんとか 21 世紀に相応しい学校を創りたい、という切なる思いがあって、秋田市教育研究所を中心に中高一貫教育研究委員会を立ち上げました。その時に私が教育課程小委員会の座長を命ぜられたのが最初です。

平成 10 年には秋田市教育研究所副所長を拝命し、平成 11 年中高一貫校開校を目指して、大急ぎで設置構想をまとめることになりました。この年に調査に来られた屋敷先生と初めてお会いしました。既に教科教室制をベースに校舎を造ることが決まっていたから、渡りに船ということで様々お聞きし、また折に触れて相談させていただきました。従って私は秋田市担当者や屋敷先生と一緒に基本設計に関わったという理解でいる訳です。

翌平成 11 年に御所野学院中学校校長を拝命し、中高一貫教育の基礎づくりに着手しました。教科教室制と教育課程が上手くかみ合わなければ中高一貫教育は機能しない訳ですから、大変な決意で向かったという思いがございます。

平成 12 年には教育研究所に戻って中核市移行に伴う教職員研修体系づくりと中高一貫校のバックアップをしていましたが、中高あわせて校長 1 人では大変なので副校長として手伝って欲しいと言われ平成 13～14 年と関わりました。

その後は秋田市内の普通小中学校に勤務しておりましたので、これからのお話は、設立当初が中心になってくるかと思えます。その後も屋敷先生、山口先生が御所野学院の調査をされているので私よりも実情をよく理解されていると思えます。両先生から私もお聞きしたいところです。

##### 1.2 教科教室制の総括

この研究会出席にあたって、3 名の関係者からお話を伺いました。教科教室制の成果と課題を客観的に総括するためです。

開校当初は 1 年の学年主任・理科主任、現在は御所野学院中学校校長の工藤氏から 2 回ほどお話しを伺いました。次に開校当初、私を助けてくれた教頭で、前秋田市教育次長、現外旭川中学校校長の越後氏から、教育委員会はその後の御所野学院教育をどう評価しているのか、を中心にお話を伺いました。また、秋田市教育委員会の大山指導主事からもご協力いただきました。この方は現在中高一貫担当並びに高校担当ですが、開校当時、研究主任・2 年担任をされていました。

結論から言えば御所野学院の教科教室制は、概ね期待通りの成果を上げているのではないかと思います。ただ、まだまだ満足は出来ないというのが我々の一致した見方です。

様々な課題をかかえつつも、まずまずの成果を上げている要因は何かと言った時に、結論としては次の4つ位に整理できるかと思えます。

1つ目は、教科教室制が新しい学校文化・中高一貫校と整合的だったということです。とりわけ新しい教育課程とは予想以上にうまく適合しました。おそらく従来の学校文化を維持したまま教科教室制を導入した場合、様々な局面で不整合が起こったと考えられます。

2つ目は教師の意欲、指導力です。選ばれて中高一貫教育に関わっているという自負心と熱意が教科教室制を支えています。

3つ目は生徒、保護者の理解です。中高一貫校の生徒募集に当たっては教科教室制等、特色ある教育内容について丁寧に説明し、それに賛同していただいた方々が選んで入学して来ます。

4つ目は行政のバックアップです。行政は御所野学院をモデル校として位置付けているわけですから、学校の実情に配慮した施設設備、教員配置を行ってくれています。

## 2. 教科教室制導入の経緯

### 2.1 教科教室制導入の動機

教科教室制がどのような経緯で導入されたのか、具体的にお話ししたいと思います。

秋田市の中核市移行に伴い、21世紀に相応しい教育を立ちあげたい、との気運が高まりました。そのための拠点校、モデル校として御所野学院中高一貫校の設立が構想されました。そこでは新しい学校システムをハード、ソフトの両面から開発し、その成果を全市に波及させようということです。

とりわけ授業は、「教える授業から育てる授業へ」というのが合言葉で、生徒には受動的学びから能動的学びへとということ強調しました。教師と生徒が協力して新しい学びの文化を創り上げる、それを行政が強力にバックアップしながら、21世紀に相応しい教育を提案する、というのが教科教室制導入の強い動機であります。

### 2.2 秋田市教育改革の歩み

秋田市の教育改革の考え方がどこから出てきたかといいますと、話は1990年代から始まります。秋田市教育委員会はこの頃から「開かれた学校」「個性の伸長」を理念として教育施策を進めて参りました。

施策の1つ目は「はばたけ秋田っ子」、これが御所野学院の教育課程「表現科」に結実しました。2つ目は「中学生サミット」、これは郷土学へと結実しました。3つ目は「インターネット交流事業」、これは教科教室制を支えるソフト面の充実へと結実していきました。4つ目は新しい時代に対応した「教職員研修の拡大・充実」、御所野学院は秋田市教職員の実践的研修の役割が期待されました。

#### (1) はばたけ秋田っ子

詳しく見ていきます。「はばたけ秋田っ子」は学校教育と社会教育をリンクし、生涯学習を志向したものです。秋田市教育委員会が様々な教育メニューと人材を準備し、それに賛同した各学校がグループを作って合同学習を展開します。内容は能、陶芸、ダンス、和楽器、郷土芸能等です。これが御所野学院「表現科」の土台になりました。

#### (2) 中学生サミット

次は「中学生サミット」、生徒会を中心にした学校間交流です。秋田市の企画調整部と



教育委員会が中心になって運営をします。各学校の生徒会長が集まって郷土秋田の課題を討議して秋田市長に提言すると共に、自分達でも出来ることについては学校間で協力して実践するというものです。例えばプルタブの回収運動や省エネ活動、竿燈祭り終了後の清掃活動などです。

### (3) インターネット交流事業

丁度その頃インターネットが普及し始めました。テレビ会議システムを活用して、歌や演奏、地域行事や郷土芸能の紹介、音楽や数学の授業交流等が盛んに行われました。

### (4) 教職員研修の充実

中核市移行に伴って研修体系を全面的につくりあげました。初年研、10年研等の法定研修だけでなく、校長、教頭、教務主任、研究主任、生徒指導主事らが一同に会した職能研修を新たに付け加え、学校間交流による参加型の研修を目指しました。また、教える授業から育てる授業への転換を目指した教科別研修と、総合的な学習の時間や道徳・特活などの充実を目指した課題別研修を体系化しました。さらに、いじめ・不登校等の教育課題に対応し、臨床心理士との連携を目指した教育相談研修の充実を図りました。

## 3. 中高一貫校・御所野学院の構想

### 3.1 秋田市教育改革の拠点校

さて、1990年代から推進してきた教育改革をベースに、新しい学校文化を全国に提案するという役割が秋田市中高一貫校・御所野学院に与えられました。形態は併設型ということになります。

御所野は秋田新都市計画により職住近接のニュータウンとして誕生しました。ハイクラスの住宅が建ち並び、秋田県最大のショッピングモールがあります。秋田空港にも隣接し最も人口が増えている地域です。以前この地区には中学校が無く、生徒達は約6km離れた中学校に通っていました。地域からは中学校をつくって欲しい、出来れば高等学校も、という熱望がありました。秋田市は地域住民の便宜を図るという主旨も踏まえて併設型一貫校を構想し、平成11年に中学校、翌12年には高等学校を開校しました。

中学校の募集定員は全市枠40名、地元枠40名+ $\alpha$ 。 $\alpha$ となっているのは、残念ながら枠に入れなかった生徒さんにも可能な限り就学の機会を与えたいという配慮です。また、一貫校に入学したものの、合わない、他の高等学校に進路変更したいとなれば認めます。その際は、+ $\alpha$ の生徒の中から、意欲と適性があると認められた方を高等学校に受け入れる、という柔軟な方策をとってきたところです。

校舎はこのスライド(写真1)に示されています。開校当初は周辺に全く家が無かったのですが、今はぎっしり建てられています。グラウンドが無いことに気が付かれると思います。実は隣に取れるはずだったのですが、既に売っていました。ここから200m位離れたこの辺に、結構大きなグラウンドをとることが出来ましたけれど、生徒達は住宅の間の道を通ってグラウンドに行きます。この点だけがちょっと残念でしたね。まあ、非常に綺麗な校舎ですね。近代的な都市に相応しい校舎で、地元にも人気がある大変素敵な校舎です。



写真 1 御所野学院中等学校全景

### 3.2 御所野学院の教育課程

御所野学院のカリキュラムは「表現科」と「郷土学」を中核に、「教科教室制」と連動した「65分授業」から成り立っています。

#### (1) 表現科

表現科は個性の伸長とコミュニケーション能力の育成を目的に、言語表現、身体表現、芸術表現の3領域から構成し、社会人講師と教諭によるチームティーチングで指導します。言語表現はロシア語、中国語、ハングルから構成しました。秋田では当時、環日本海が合言葉になっており、対岸の韓国、中国、ロシアと直接交流することによって経済発展を促進しようとの気運が高まっていました。21世紀の国際化社会を見越して3つの言語を採用したということです。身体表現は演劇、太極拳、ダンスなど、芸術表現は和太鼓、陶芸、CGなどから構成されています。表現科は当初、中学校と高等学校で別々に実施していたのですが、平成13年からは完全に中高合同で実施しております。

#### (2) 郷土学

中高一貫校設置準備委員会で「国際感覚を持った人間を育てるには、まずは郷土秋田の文化を理解しなければならない」という提言がなされました。それ故、郷土学のねらいを「郷土を理解し国際的視野を持った人間」にしました。

郷土秋田を学びの起点とし、それを日本、世界へと同心円状に広げていくという原理と、秋田の過去、現在、未来という時間原理に基づいてカリキュラムを構成しました。中学校は学級の壁を取り払い学年体制で学びます。学年教師団に社会人講師がイレギュラーに関わっていくという指導体制です。高等学校は完全に学年フリーで、コース毎に異年齢集団で学びます。社会人講師が中心になり、教諭がフォローアップするという体制です。

内容は、「国際化社会と秋田」、「環境と人間」、「高齢化社会と福祉」、「秋田の歴史と文化」、それに平成13年度から「心と健康」が加わりました。秋田大学大学院に臨床心理士養成コースが開設されたことを契機に開設されました。これら5コースについて中学校は広く浅く、高等学校は狭く深く学び、最後は卒業論文にまとめます。

### (3) 65分授業

「表現科」「郷土学」など、中高一貫教育の中核となる教育課程の実施には、教科学習の充実が不可欠です。その際、1単位あたりの授業が、果たして従来の50分でいいのか、が議論となりました。「自ら学び自ら考える授業」を実現するには、どうも50分ではきつい。できるならば65分あたりが一番いいかもしれない。しかし、いきなり65分を実施するにはちょっと厳しい。従って、開校当初は60分から始めて、翌年からは65分でいきましょう、ということになりました。

また、御所野学院が開校した時には、まだまだ中高一貫校カリキュラムが法的に未整備の状態でした。高等学校の内容の前倒し、中学校の先送りが出来ない状態だったのです。従って、現行の法的枠組みを遵守しつつ中高一貫教育を推進するには、教育課程上の制約条件が厳しい。とりわけ選択履修幅を拡大するには、必修教科から少しずつ時間を貰ってこななければいけない。65分授業を採用すればそれが可能になる。中高一貫カリキュラム編成の必要上からも、65分授業を採用したという経緯があります。

### (4) 教科教室制

さて、教科教室制です。「学びの質的変換」を図るといふ大きな期待を持って導入しました。「新しい学校文化には、それに相応しい学校システムを」ということです。合言葉は知識の伝達から知識の構成へ。「生徒が学ぶということは生徒一人一人が自分自身の知識を構成することである」という構成主義の立場に立脚しています。そのためには教室を新しい学びの場にふさわしい環境にする必要があります。教科学習に関連した図書、資料、機器、教材教具をタイムリーに活用できる教科教室制に大きな可能性を見いだしました。

## 4. 教科教室制導入に際して

### 4.1 先進校視察

教科教室制導入に際して、先進校視察と文献研究を行いました。1つは福島県三春町の学校視察ですね。既に平成9年の段階で行政担当者、教育委員会、市教委の総務課が中心になって視察しています。実は学校関係者は誰も行っていませんよ。行政担当者がオープンなづくりの校舎に大変感動して帰ってきたということは聞きました。

### 4.2 文献研究や視察

屋敷先生からは教科教室制に関して直接レクチャーしていただきました。また、国際学力調査米国報告書 The Underachieving Curriculum:1987、The Teaching Gap:1999も参考にしました。

平成10年からは中高一貫教育に直接関わる教員が視察に出かけています。私は千葉県の打瀬中学校、佐賀県の城南中学校に行っています。

### <打瀬中学校>

打瀬中学校を参観しての感想です。帰国子女が多く、保護者からの要望もあり、欧米スタイルを導入したということでした。教職員はほとんどの時間を教科研究室で過ごします。職員室はありません。その代わりに校務センターがあるのだけれども、そこには自分の机は無いという話を聞きました。ホームベースが学級の拠点、居場所です。特別教室は社会

教育施設としても活用されるという。感想としては、渡辺校長、カリスマ校長の指導力に負うところが大変大きいという感想を持ちました。と同時に、校務センターが職員室の機能を代替できるのかな、という疑問もありました。

### <城南中学校>

佐賀市の城南中学校は大規模校です。屋敷論文によれば、1学年4学級までは教科教室は機能するけれども、それを超えるとメリットよりもデメリットの方が上回る傾向があります。御所野学院中学校は1学年が4学級を超える可能性もありましたので、大いに参考にさせていただきました。

教科教室制に配慮した施設・設備に目を見張りました。1階の大スペースに生徒ロッカーを配置。2階の大スペースには低い家具で仕切られた教科研究室を集中設置、気軽に学習相談が出来る場として有効活用されています。3階大スペースのディアトリウムー図書館と情報学習室と視聴覚教室を統合した施設ーでは多様なメディアを活用した学習が可能です。非常に参考になりました。

### <国際学力調査 米国報告書より>

アメリカの報告書、The Underachieving Curriculum と The Teaching Gap は、学校文化という視点から教科教室制を考察する上で大変参考になりました。印象的だったのは職員室に関する記述です。日本には職員室がありアメリカには無い。職員室では校務処理、教材研究だけではなく、授業や生徒の様子などの情報交換が頻繁に行われている。日本の質の高い授業は教職員の連携協力に支えられており、職員室は日常的な授業研究の場として機能していることがわかり、大変参考になりました。

## 5. 教科教室の条件整備

教科教室制採用に際して以下の課題解決を迫られました。第一に、「校務センター」か「職員室」かという決断です。第二に学級経営の機能をどう保障するのか、第三に教室移動のロスはどう低減するのか、第四に教科教室をどのように配置するのか、第五に教科教室の設備をどう充実するのか、という5点です。

### 5.1 校務センターか職員室か

職員室の役割を再検討した結果、職員室をつくるという決断をしました。教材研究や学習相談は校務センターでも可能だが、学年・学級経営及び生徒指導等には職員室が不可欠である、と考えたからです。

### 5.2 学級経営機能の保障

学級経営から学年経営にシフトし、学年の生徒全員が私達の生徒だという考え方で指導することにしました。学年教師が連携して学年・学級経営を推進するという事です。それには学級王国の打破という目的もありました。学級王国も上手く行っている時はいいのですが、ネガティブに作用した場合にはいじめ等の問題が噴出します。場合によれば授業が成立しづらい状況にもなります。1点で支えるのではなくて組織で支えるような学年経営にすることにより学級経営の機能を保障するという事です。

学級の拠点としてホームベースをつくるゆとりがあればよかったですのですが、校舎の基準



写真2 教科教室



写真3 ホームベースから授業に向かう生徒



写真4 ホームベース（ロッカースペース）



写真5 ロッカーの掲示



写真6 教科教室前の学年ふれあいコーナー



写真7 1階ふれあい広場の吹き抜け

面積が決まっていたので、教科教室とホームルームを共有することにしました。その際、教科と学級の掲示の棲み分けが問題になりました。結論として、教室の掲示は教科中心、学級の掲示はロッカースペースに、教科教室前のオープンスペースを学年経営の拠点として整備することにしました。

ロッカーは学級毎のブロックになっており、生徒達に伝えたい重要なインフォメーションは全部ここに掲示します。写真を見ればブロック毎に掲示が違うことが分かりますね。これはある学級の目標です「決して切れない僕らの絆」とありますね。ここにあるのは「2年郷土学レポート今月中の完成を目指す」という掲示。先生からのメッセージもありますね。「4組のめんちょこず（可愛い子供達ということですが）、今日で今年の授業は終わりですね。残り後3ヶ月ちょっとだね。2年4組味のあるいいクラスです。もっといい思い出を作ろうね」。生活班や掃除当番のメンバー表もあります。教科教室前の広いオープンスペースは学年ホールです。ここが学年経営の拠点であり、学年目標が掲げられていますね。

### 5.3 移動時間の保障

65 授業には移動時間の確保というねらいもあります。例えば、50 分授業を6 コマやるかわりに 60 分授業を5 コマやれば、総授業時数は同じですが授業のコマ数が減ります。それに伴って移動回数と休みの回数が減ります。休み時間を15分にし、ゆとりを持って移動できるようにしました。

また、校舎は教科教室制に配慮してコンパクトなつくりとなっています。中央部分に廊下、吹き抜け、トップライト、両サイドに教室、東西に階段を配置することにより、見通しがよく最短距離で移動出来るよう配慮されています。

### 5.4 教科教室の配置

教科教室は中央広場（オープンスペース）を囲むように配置し、中央広場は学年スペース、総合学習の拠点として活用します。中央広場の一角には学級毎のロッカーを配置し、移動のロスを最小限にとどめました。この写真は、ホームルームに向かおうとしている生徒達です。学年スペースでは生徒達が座って話をしています。コートや部活の道具はロッカーに入りきらないので雨具掛けコーナーを設置しています。

### 5.5 教科教室の整備・充実

教科教室には必ず教科目標を掲示し、学習の心得や地図、年表、公式、生徒作品、レポートなど、教科の特色が出るよう教科間で意思統一しました。さらに、教科関連の図書や資料、CDやDVD等の機器やソフト、国語、和英、ロシア語などの辞書を配備し、タイムリーに活用できるようにしました。わざわざ教科準備室や図書館から担当が運んでくる必要がないので、教師からも生徒からも好評でした。

写真で説明します。これは英語教室、CDカセットや辞書があります。これは理科教室、教科目標「学問の根底にあるものは答えでなく質問です」が見えます。これが数学教室、廊下との壁がないオープンな造りになっており、廊下とは低い家具で仕切られています。ティームティーチングや小人数学習に適しており学習効率が高まります。例えば1クラスを2集団、3集団に分けたり、2クラスを3展開したりする場合、大変使い勝手がいいのです。合同で学習していて途中から分かれて学習する場合にもスムーズに移動出来ます。また、習熟度別学習の際にも同じ空間を共有しているので差別意識がなくなります。



写真 8 学年ふれあいコーナー



写真 9 コート掛けと学年の掲示



写真 10 英語教室の教材



写真 11 理科室に掲げられた教科目標



写真 12 数学教室の教科目標



写真 13 オープン形式の数学教室

## 6. 教科教室を生かす学校マネジメント

教科教室を生かす施設設備や教育課程の整備だけではなく、それを効果的に運用するための学校マネジメントが求められます。教科教室活用の仕方についての共通理解、生徒指導上の配慮が必要です。屋敷論文によりますと、従来は予想しなかったような様々な問題、事態が出てくるのが予想されたので、それらを事前に予測し、先手を打っていく必要があると考えました。

### 6.1 教科教室を生かす学校経営

開校と同時に研究開発学校の指定を受けることにしました。平成11年度は総合的な学習、平成12年度からは中高一貫教育です。研究開発の最大のメリットは教職員の加配による組織力の充実です。併設校ですから中学校2名、高等学校2名、合計4名頂くことが出来ます。また研究開発費を活用した調査研究の充実が可能になります。全国の先進校を視察して、教科教室の実践を客観的に評価し、改善していくことが出来るだろう考えました。教職員の資質向上、意識改革にも大きなメリットがあります。教職員の同僚性を高め、カリキュラム開発力、授業構成力、資料活用力を向上させることが出来ます。

研究開発は基本的に教育委員会が受けるという形になりますので、教育行政、教育研究所との連携も深まります。行政主導で教育改革をぶち上げたものの、その後は知らんぷりという話をよく聞いていましたので、当事者として一緒に歩んで頂くことができると考えました。おかげで教科教室充実に向けた予算確保も可能になりました。

### 6.2 教科教室に配慮した学校運営

教科教室運用の基本方針は、管理職が加わった研究推進委員会で決定し、それを教科主任会で確認します。教科主任会では教科教室の掲示に関する基本ルールを決め、教科教員が協力して環境整備にあたります。学年主任会では学年スペースや学級掲示コーナーの整備、活用についての基本方針を決定、生徒指導部はロッカースペースの活用ルールを徹底するなど、教科教室制が機能するような運営を心がけました。

### 6.3 校内環境の整備

教科教室制と連動して、校舎全体が学習にふさわしい場となるよう環境整備をしました。職員室前の大きなオープンスペースに図書、テーブル、椅子を設置し、図書館、自習室、学習相談室として活用します。生徒と教師の豊かな触れ合いを願い、そこを「ふれあいコーナー」と命名しました。教科教室前の学年スペースにもテーブル、椅子、掲示ボード、図書ラック、資料棚等を整備し、郷土学、学年経営、生徒交流の拠点としました。コンピュータ室は、当初は図書館と兼用の予定だったのですが、職員室前を図書館にした関係でコンピュータ専用としました。窓側、壁側にパソコン、中央に机、椅子を設置して、郷土学、表現科、論文発表の拠点にするという目論みです。

写真で説明します。これが職員室前の図書コーナーですね。その上に郷土学に関わった社会人講師の先生たちの写真があります。これが自学コーナー、保健室もあります。これが美術室前のオープンスペース、生徒作品を掲示するギャラリーとして活用しています。これがコンピュータ室、テーブルをざーっと並べれば学年全体による郷土学ガイダンスや合同学習も可能です。卒業制作も掲示されており、今の方が充実しています。10年前と変わらず綺麗な校舎です。校舎を大事にして使っているなという印象を持ちました。





写真 14 自学コーナー（ふれあい広場）

写真 15 職員室前の図書コーナー（ふれあい広場）



写真 16 美術室前のギャラリー

写真 17 オープン形式のコンピュータ室



写真 18 社会人講師による授業写真

写真 19 職場訪問等の体験学習資料

## 6.4 教科教室の活用

教科教室は郷土学や表現科の拠点としても活用しています。例えば社会科教室は「秋田の歴史・文化」、理科教室は「環境と人間」、外国語教室はロシア語、中国語、ハングル等「言語表現」の学習の場です。郷土学の棚には過去の資料がストックされており、先輩の論文を学習資料として活用しています。また、教科教室はホームルームを兼ねていますから学級の拠点でもあります。その前のオープンスペースには沢山の掲示用パネルが配置されており、学習情報の共有化に役立っています。

## 6.5 生徒指導上の配慮

全市からの入学生には対人関係に課題をかかえる生徒が比較的多いという傾向が見られました。地元の中学校には行きたくない、上手く友人関係を築けない、集団に入れない等の課題をかかえた生徒さんが予想以上に多かったのです。

また御所野学院開校とほぼ同時に、秋田大学大学院に臨床心理士養成コースが開設されました。これを好機ととらえ、大学と連携したストレスマネジメント教育を導入することにしました。それは大学にとっても大歓迎でした。臨床心理士養成には実習が不可欠であり、実習の拠点を探していたのです。

さらに、教育委員会にお願いしてスクールカウンセラーを配置して頂きました。生徒指導の問題を担任まかせにせず、カウンセラー交えたカンファレンスを通して共通理解を図り、学校全体で生徒の支援にあたっていくことにしました。

## 7. 教科教室制の成果

教科教室制の成果は大別すると5つです。学習指導、生徒指導、教職員の意識改革、教職員の連携、学校マネジメントの変容、このように整理出来るかと思います。

### 7.1 学習指導上の成果

学習指導上の成果の1つは、学習態度が受動から能動へと変化したことです。自ら求めて学ぶ姿勢や教科に対する関心・意欲・態度には明らかな向上が認められます。学習環境の整備と授業の充実がその要因として考えられます。

さらに、PISA型学力の向上が見られます。全国学力テストの10年以上前に、秋田市、秋田県は自前の学力調査を行っていましたが、御所野学院の生徒達は記述式の問題、取りわけ活用問題に強いことがデータで裏付けられています。これも教科教室を活用した学習成果の表れではないか、と思っています。

また、資料活用能力が向上し教科と総合の相乗効果が生まれました。教科教室を活用した探求的な学習は総合学習の基礎的スキル育成に寄与すると同時に、総合の成果を教科学習に還元するという点でも、教科教室はメリットがあったと考えています。

### 7.2 生徒指導上の成果

生徒指導上の最大の成果は、不適応生徒の減少傾向が見られたことです。それはどうしてでしょうか？移動しながら学ぶということは人間関係が流動的ですよね。例えば普通の学校であれば、となり同士の友達とトラブルった場合に、朝から晩まで地獄ですよね。だけど1時間毎に座席が変わるわけですから、ちょっとしたトラブルがあったとしてもそんなにダメージとして響かない。人間関係の固定化を回避出来るという良さは確かにあるなあと感じました。屋敷先生の調査結果において、「教室移動そのものが気分転換になる」と

いう反応が多かったことも、それを裏付けています。秋田大学と連携したストレスマネジメント教育やスクールカウンセラーを活用した教育相談も学校不適應の予防に貢献したと考えております。

また、学級経営から学年経営にシフトすることによって、村社会的な学級文化から開かれた学級文化に転換することが出来たと考えています。社会人講師との連携も有効でした。生徒達は実社会で活躍されている方々と触れ合うことによって広い視野と社会性を獲得しました。これは教師にとっても同じですよ。教師も社会性を身に付け、開かれた学校づくりに向けて前進することが出来ました。

### 7.3 教職員の意識改革

第一に教職員の授業に対する責任感が生まれました。教科教室の充実、ハード面の充実は即授業充実の指標として表れますから、教職員は意識的に教材教具を工夫し、メディア機器を活用するようになりました。

また、研究開発の重要な柱として教科教室の充実に取り組み、その成果を教職員、生徒、保護者からのアンケートをもとに多面的に検証しました。たちまちこれが授業評価と結びつきますので、先生達は頑張らざるを得ないという状況になりました。その結果、教科書だけの授業から多様なテキスト・機器を活用した授業へと、学習指導そのものが変わったような気がします。

さらに生徒指導と相まって、カウンセリングマインドに立った学習指導が出来るようになったと考えます。教職員の意識が教える授業から育てる授業へ、生徒の思考プロセスを丁寧に見取った授業へと変わったことは大変喜ばしいことです。

### 7.4 教職員の連携

教職員がライバル意識を持って教科教室の整備に努めると同時に、優れた授業アイデアを共有するようになりました。教科教室の充実に向けた教科間競争が生じたのです。すぐ隣で同じ教科の先生が授業していますから否が応にも声が聞こえます。生徒の反応も聞こえてきます。それが刺激になってお互いに授業力を高めることが出来た、と当時の教職員が報告してくれました。

ホームルームと教科教室との兼用がプラスに作用した面もあります。ホームルームの掲示を目にした担任教師が「今この教科でこういう授業をやっているのか」と、他教科の授業内容を初めて理解することが出来ました。その結果、教科間連携協力が進んだということです。

### 7.5 学校マネジメントの変容

教科教室制は従来通りの経営では上手くいきません。学校の施設、教育課程、学校運営組織など、総合的な戦略眼を持ってリーダーシップを発揮しないと、この学校は経営出来ないのです。

校長は教科教室の成果と課題をきちっと把握、評価し、不断に改善していかなければなりません。PDCA サイクルに基づいた学校マネジメントを確立し、明確な根拠を持って教職員を説得し、保護者にも説明しなければなりません。行政を説得して設備の充実を図る必要もあります。教科教室制は管理職を鍛えます。

## 8. 教科教室制の課題

教科教室の課題は4つあります。教育行政との連携、教員の資質向上、新学習指導要領への対応、それから実践成果の活用と普及です。

### 8.1 教育行政との連携

教科教室制を維持・発展させるためには教員人事、施設・設備に関する行政上の配慮が不可欠です。とりわけ教科教室制に適性を持った校長の配置が重要です。普通の学校で経営が上手くいったとしても、教科教室を持っている学校で上手くいくという保障は全くありません。教職員も同じです。教科教室制が普及すれば話は別ですが、現状では一番大切な課題だと思っています。

「学校をつくってしまえば、後は現場の責任」という行政スタンスでは教科教室制は機能しません。教科教室制という異文化が日本の学校になじむには時間がかかります。また、文化的摩擦が予期せぬ問題を次々に派生させる可能性もあります。従って、行政には常に現場と課題を共有し、共に解決しようとする姿勢が求められます。行政が教科教室制の採用を決めたのであれば、最後まで責任を持つ必要があります。現場の実践から学びその成果を他校に還元する責任も付帯します。

### 8.2 教員の資質向上

御所野学院の一番の課題は高校です。教科教室制のメリットを生かした授業は殆ど行われていない、というのが私の評価です。高校は1学年2学級という小規模校であり、教科教室が多様な教科・科目に対応しきれないというハンディは確かにあります。しかし、工夫・改善の余地は沢山あります。まずは教科教室のメリットを理解し、教科教室を整備、活用しようとする姿勢が欲しいものです。

新学習指導要領は全ての学校に「教える授業から育てる授業への転換」を求めています。生徒の探求的学びを保証する授業、多様なテキストを活用した魅力的な授業を展開する上で教科教室は大きなアドバンテージを持っているのです。教職員同士が実践を紹介し合い、学び合うことが出来れば教科教室のメリットを一層引き出すことができます。そのためには授業研究の日常化が必要です。求められているのは教師の熱意です。

### 8.3 新学習指導要領への対応

新学習指導要領では中学校の選択教科がゼロになりました。そのために表現科の時間をどう確保するのが大きな課題になっています。御所野学院はプラス2時間を上乗せすることで課題をクリアしようとしています。

また、現在は増加する学習内容に対応して50分授業、休み時間は10分にしています。移動時間として十分なのかどうか、不安は残ります。教科教室制を活かすためには、1単位あたりの授業時間を増やしコマ数を減らす方策を探る必要があると考えます。

新しい学習指導要領はPISA型学力の育成を求めています。これまでの実践をさらに進めて、総合と連携した教科カリキュラムの工夫、問題解決的学習、探求的学習を通して教科教室制の可能性を実証してほしいものです。それが先導的実践校の責務です。

### 8.4 実践成果の活用と普及

教科教室に基づいた授業の実践記録を蓄積し活用する必要があります。綿密な教材研究をし、多様な教材教具を整備し、授業展開を工夫したとしても、教職員が人事異動で代われば元の木阿弥になってしまうおそれがあります。大変な努力で生み出した授業記録を学

年毎、分野毎に整理し、いつでも、だれでも活用できるシステムの構築が必要です。

実践成果の他校への普及にも期待します。各学校では少子化に伴って余裕教室がどんどん増えています。それを教科教室として活用したいものです。私の前任校築山小学校でも各学年に数学教室をつくりました。オープンスペースを学年経営の拠点にすることも有効です。学級担任に全て依存した経営から、学年教師団の協力による学年経営にシフトすることは学習指導、生徒指導両面で有効です。この点について、もう少し秋田市教育委員会にマネジメント力を発揮して欲しい、という気持ちはあります。

## 9. おわりに

終わりに所見を述べます。教科教室を振り返ってみた時に、どうしても教育とは何か、教科教室制とは何か、ということを考えざるを得ません。

### 9.1 教育とは何か

1つは、教育とは何かということです。

教育とは社会の共通資本であって自己利益追求の手段ではないというのが私の見解です。教育改革を叫ぶ方々の中には、行政パフォーマンス、その時の流行に乗るといった傾向がないわけではありません。しかし思い付きで成功するほど甘くはないのです。

地域住民の自己利益追及に迎合したポピュリズムに陥ってしまえば、いかなる教育改革も成功しないと考えます。教育の原点は何かということを引きちと押さえていなければ、ものすごいお金と労力を投入した教育改革も、線香花火に終わってしまう危険性を常に孕んでいます。教科教室制も同様です。

これからの教育改革が成功するためには、教育課題への深い理解と長期戦略が必要です。行政決断をしたからには、首長が変わろうが、時代の風が変わろうが、組織体としての責任を最後まで全うするという覚悟が必要だと考えます。

### 9.2 教科教室制とは何か

次に教科教室制とは何かを考えます。

教科教室は欧米の学校システムであり、それは長い歴史が生み出した学校文化です。従って、教科教室の導入に際しては日本と欧米の文化差を十分に配慮する必要があると考えます。教科教室制が成立するため条件を文化論的視点から考察し、成果と課題を慎重に見極めながら条件整備を進めていく必要があります。

### 9.3 成功への条件

教科教室の目的はあくまでも授業改善にあり、教科教室制はそのための手段です。従って、授業改善に向けた教職員の熱意が鍵であり、教職員の同僚性、協同性の確保と、学級経営と教科経営の両立に向けた長期戦略と総合的取り組みが必要です。

また、教科教室は従来と異なった文化を学校に持ち込みます。教職員は人事異動でくると変わりますから、地域の学校全体が教科教室制と統合的な文化を共有しない限り、実施校に配置された教職員は期待に応えることが出来ません。行政と実施校は協力して教科教室制の成果を他校にも還元してほしいものです。

### 9.4 教科教室制の未来

最後に教育の未来について考えますと、今こそ教科教室です。知識基盤社会における学校教育は知識の伝達から知識の活用能力の育成へと向かいます。PISA 調査及び新学習指

導要領は、はっきりとこの方向性を示しました。

これからは実社会そのものが学ぶべきテキストそのものです。教科書だけではなく、メディア機器、図書・資料等を多様に活用しなければ実社会のリアリティーに迫ることは出来ません。その時に教科教室が大きな役割を果たします。教科教室制は新しい学びをハード、ソフトの両面から支える優れたシステムを持っているのです。

ただ、すべての学校が教科教室制を採用すべきだ、とは考えません。教職員の同僚性、協同性が確保され、学級経営と教科経営の両立が図られなければ、教科教室が機能しないことは、過去の経験から明らかです。安易な導入は文化的混乱を招くだけです。

しかし、教科教室制のメリットを生かした学校経営はどこの学校でも可能です。余裕教室を国語、数学、社会、外国語等の教科教室に転用し授業の質を高めること、学校全体の学習環境を整備し自ら学ぶ場とすること、学年経営を基盤に教職員が協力して生徒の学びを支援すること等は有効であり、知識基盤社会における学校教育の可能性を広げます。

欧米で生まれた教科教室制を、日本の学校文化にふさわしいシステムに仕立て直し、未来に向けて活用する知恵が求められています。教科教室制に関する実践的研究がますます進むことを強く願ってお話を終えたいと思います。

ご清聴ありがとうございました。

(濱田眞)

※本稿は、平成 24 年 1 月 6 日に国立教育政策研究所で開催した研究会の講演録をもとに、報告書原稿としてとりまとめたものである。

## 第6章 教科教室制を機能させるための条件

### —設置者の違いによる比較分析から—

#### 1. 緒言

##### 1.1 研究の背景

近年、学校改革の一手法として教科教室型校舎を選択する事例が散見されるが、教科活動に係わる空間をまとめて整備する「教科センター方式」が採られたり、教員の活動の基点として「教科研究室」を設置したりすることなどが特色となっている。<sup>\*1</sup>

こうした教科主体の設計や学校運営方式は、特色のある授業展開によって生徒の興味・関心を喚起するとともに、教員にとっても教科の学習指導力向上などの効果が期待できる。<sup>\*2</sup> したがって、従来の学年の「シマ」ごとにレイアウトされた「職員室」や、それを前提とした学校運営組織の在り方に一石を投じるものとして、注目されているのである。

なお、このような学校建築には、アメリカ型の学校の在り方が強い影響を与えている。アメリカ型の学校建築は、メディアセンターを中心とした設計やコモンスペース・オープンスペースといった空間設計など、日本の画一的な片一文字廊下型校舎に対して、さまざまな点で示唆に富むものとなっているのである。<sup>\*3</sup>

##### 1.2 問題意識

しかし、平成に入ってから全国で50校を超える中学校が本格的な教科教室型校舎を採択したが、一方でこの10年間に10校以上が教科教室制を取り止めている。<sup>\*4</sup>屋敷和佳の報告には、教科教室制取り止めの最大の理由として「生徒指導上の問題」が挙げられている。<sup>\*5</sup>このことは、教科教室型校舎には、生徒指導の問題を引き起こしかねない構造上の課題があることを意味しているのである。さらに藤原直子らの先行研究<sup>\*6</sup>から、そもそも教科教室型校舎という設計・建築の提案は、教員の執務の特性を十分には踏まえられていないのではないかとの疑問が生じる。エスノグラフィー調査によって教員の職務の特性を明らかにした油布佐和子は、教員の執務の多様性と複線性を指摘している。<sup>\*7</sup>

教師の活動を見ると、実際に携わっている活動と、そのときには従事していないけれども、持ち越したままになっている活動というように、教師は常に複数の課題をかかえており、すなわち教師の日常活動は、多様性と複線性に特徴づけられるといえる。…（中略）…

教員の仕事は、一般に、「教室で生徒に授業している」とイメージされているが、授業の時間というのは教員の仕事総体から見ると、むしろ一つのワークに専念できる特異な時間であるといえよう。

ここで油布の指摘するところは、教科教室型校舎の運用に対しても、重要な課題を提起している。このほか教員の多忙問題に関する多くの論考が、教員の執務の多様性と複線性を指摘している。にもかかわらず、教員のこうした多様な執務のうち、皮肉なことに最も「特異な時間」のみを切り出したかのような、教科教室型校舎における教科教室制運営は重大な問題を孕んでいることが明らかである。

多くの調査、研究報告から明らかにされてきた通り、教科教室型校舎の下での教科教室

制運営は、小規模校においてはかなりの教育効果が見込まれる。また、ホームページ（HB）の整備が「生徒の荒れ」に対して一定の効果を持ち、学年学級経営の安定化に寄与することも期待できる。さらに、大多数の学校が「特別教室制＋集中職員室」の校舎を持ちながら、「生徒の荒れ」や「教職員の協働関係の分断」を起こしていることを思い浮かべれば、教科教室制を取りやめた学校があるからといって、直ちに、特別教室制の優位を立証したことにはならないのである。異動によって教員集団のまとまりが薄れ、生徒の問題行動が増幅されてしまう事例もあれば、反対に熱意ある教員が異動してくることで、教科活動や生徒指導の活性化が図られるといった事例は、いずれも枚挙に暇がないところである。

### 1.3 課題設定

やはり、教科教室型校舎が小規模校に適合しているといわれるのは、教室移動の混雑が少ないことなどによるものよりも、むしろ教員の協働性が確保されやすいことによると考えるのが妥当である。学校規模が大きいほど教員数も多いので、教職員のコンセンサスを図りながら教育活動を展開することが、小規模校に比べて難しくなる。これは特別教室制であっても教科教室制であっても、共通の課題である。そして、中・大規模校における教科教室制運営の条件整備が不十分な場合、教職員の協働関係の構築という課題が顕在化しやすいということではないであろうか。

アメリカの教育改革と学校建築を日本に紹介した上野淳は、多目的オープンスペースを有する日本の学校の実態について、日常的な学習活動はクラス単位でクラススペースに限定されがちであることなどから、「学校建築の変革は起きたものの、学校教育の内実が伴わなかったといえる」と述べている。<sup>\*8</sup>これは極めて重要な指摘である。日本の一般的な中学校・高等学校の「校舎」に教科教室型校舎を導入するならば、学校組織についても、それに応じた何らかの学校組織の変革を迫られるであろうことは容易に推測できる。

教科教室制を導入することによって、学校組織に何らかの変革が求められるのであるならば、特に中・大規模校における教科教室型校舎並びに教科教室制運営は、比較的異動が少なく、独自の校務組織を組み立てうるような学校、例えば、国立大学附属校や私立校、そして公立中高一貫校や単位制高校などと親和性が高いのではないかとの仮説が成り立つ。

そこで、教科教室制に適合的な組織運営形態について、設置者の異なるいくつかの学校の事例を研究することを通じて仮説を検証し、教科教室制と親和性の高い取り組みを析出したいと考え、本研究に取り組むこととした。

## 2. 事例報告

### 2.1 事例研究対象校

仮説の検証を目的として、教科教室制実践校の文献調査、訪問調査をおこなった。具体的な訪問調査の対象校は、次表の4校。

訪問調査対象校のうち、G中学校・高等学校・T学園の2校については、先に掲げた仮説の条件を満たす学校である。この2校の取り組み事例から、教科教室制を機能させるための要件を析出することを試みたいと考えた。また、Aアメリカンスクール・Bインターナショナルスクールの2校については、教科教室制を機能させるための要件を析出するこ



とに加えて、日本の学校組織の在り方を相対化してみる視点が得られることが期待できる。

	学校名	所在地	設置者	学校種（形態）	訪問時期
1	G 中学校・高等学校	秋田県	市立	中・高（併設型一貫校）	2009.02
2	T 学園	東京都	私立	小、中・高（併設型一貫校）	2009.07
3	A アメリカンスクール	神奈川県	米国	高	2010.11
4	B インターナショナルスクール	東京都	私立	小、中、高	2011.02

## 2.2 A 市立G中学校・高等学校

### 2.2.1 沿革・校舎

A 市立G 中学校・高等学校は、平成 12 年 4 月に開校した併設型中高一貫教育校である<sup>\*9</sup>。G 中学校・高等学校の校地は、丘陵上のニュータウンの西端に立地している。校舎敷地 21、550 m<sup>2</sup>、グラウンド 24、997 m<sup>2</sup>を有するが、グラウンドは南へ数百mほど離れており、徒歩で 5 分ほどの距離にある。校舎・体育館は中庭を囲むように配置されている。中学校校舎棟と高等学校校舎棟は完全に別棟になっており、渡り廊下で接続されている。なお、音楽など一部の授業を除き、中学校・高等学校の校舎には、校長室・職員室・事務室・教室といった全ての機能が備わっており、一つの学校としてほぼ完結している。但し、二つの体育館は中高ともに使用している。

中学校・高等学校とも教科教室制を前提として、設計・施工されており、全ての教科に教科教室が割り当てられている。また、独立したHBを持たない設計のため、SHR、LHRなどの学級活動は学年ごとに特定の教科の教科教室が割り当てられている。

通常、HBとは面積の大小にかかわらず独立した部屋を指すことが多いが、G 中学校・高等学校では独立した部屋としてのHBは設置されていない。HBとして、各学年のフロアごとに学級ごとに「島」を作ってロッカーが設置されている。したがって、この空間は通常ロッカースペース（LS）と呼ばれるものにあたる。中高ともにオープンスペースになっていること、隣接した教科教室が学級活動（SHR・LHR）に割り当てられていること、その教科教室前のオープンスペースが学年ごとの交流の場所と位置づけられていることなどを共通点としている。特に中学校では、このオープンスペースが「学年ふれあいコーナー」と呼ばれており、学年のまとまりをつくるうえで有効に機能していた。

職員室は中学校棟、高等学校棟にそれぞれ中学校職員室、高等学校職員室が設けられている。また、G 中学校・高等学校では教科の準備室を「校務センター」と呼んでいる。中学校では、教科準備室としての役割を果たしているが、教員は授業終了ごとに職員室に戻っている。高等学校の校務センターは教科準備室としての役割を果たしているほか、訪問調査の時には、一部の授業の教場として割り当てられている。

G 中学校の教科教室制への取り組みの成果については、開校から 4 年間にわたり中学校の全面的な協力の下に調査を行った屋敷の詳細な報告がある<sup>\*10</sup>。

屋敷は、4 年間の調査を総括して次のように述べている。

教科教室制を機能させるための条件・課題である教科経営、教室移動、学年・学級経営に対して、学習の質を高める授業展開、校舎設計と時間割の工夫、より学年経営を重視した指導によって応え、大きな成果をG 中学校は生み出すに至った。問題解決型の学習の定着、学習指導の質的転換、授業や学校生活に対する高い満足度、主体性や自主性の育成、学級を超える交流の拡大、学年・学校全体に広がる運

営態勢の確立などである。

この4年間の実践の過程を追う中で見逃してならないのは、ここにあげたG中学校の教科教室制を支える条件は、それぞれ深く関連しあっており、一つの系をなしていることである。そして、各条件を構成する様々な要素には、例えば、65分授業<sup>3</sup>、2期制、学年指導態勢、学年ふれあいコーナー、開放型のコンピュータ室などのようにG中学校独自のものが中核をなしていることにも目を留めなければならない。つまり、これまでの中学校教育で教育活動を支え構成し、当然とされ確立してきた制度、行財政、施設、学校運営、さらには教職員の意識に至る従来の枠の中にとどまっていたのでは、一部を新しくしても全体の慣性によって、あるいは全体との調整によって大きく踏み出すことはできないばかりか引き戻されてしまう。教科教室型校舎が過去に建設されながらも必ずしも十分な成果をあげ得ていないのも、そこに原因があるように思えてならない。

以上、屋敷の研究によりG中学校の開校以来の取り組みの成果は尽くされているのであるが、開校後9年目を迎えた現在の状況を踏まえて、特に私の関心事である学校組織、教職員の協働関係の構築に注目して考察を行うこととした。

## 2.2.2 組織運営上の取り組み

まず、G中学校の組織運営上の工夫に着目。

G中学校の運営組織のしくみ自体は、近隣の中学校との間で大きな差異は認められない。組織上の要となるポジションは、教務主任・研究主任・生徒指導主事の3者である。このうち研究主任は法規上の定めがない主任だが、県内では一般的な主任級の役職となっており、近隣の中学校にも置かれている。<sup>\*11</sup>

学校管理職への聞き取り調査によれば、G中学校では、研究主任が学年学習、教科指導、総合的な学習の時間（郷土学）、学校設定教科（表現科）、道徳を直接的に指揮し、かつ、図書情報、特別活動、進路指導を統括しており、教科教室制の下での教育活動を統括する重要な役職となっている。特に「初回研修会」と呼ばれる年度当初に行われる校内教員研修会では、研究主任が教科教室制の意義や運用方針、運用方法の徹底を図ることによって、教員の意識を高めているとのことである。

## 2.2.3 学年・学級経営上の取り組み

次に学年・学級経営上の注目点について報告する。

これまでの知見から、教科教室制の下では相対的に学級経営の比重が低下すること、生徒の居場所の確保が課題となること、さらには、学校への帰属意識が薄らぐことなどからくる生徒指導上の諸問題が指摘されている。学年・学級経営には教職員の協働関係の構築が不可欠だが、この点はこれまで教科教室制の抱える課題の一つとされてきた。

こうした教科教室制における諸課題に対して、屋敷の調査によれば、学年・学級経営の共通課題として、総合的な学習の時間（郷土学）に取り組んでいること、総合的な学習の時間は他の学級の生徒と同時に活動するようにしたことによって、教科教室制の下で低下しがちな学級経営の果たす役割を学年経営全体の取り組みに置き換えていったことが報告されている。こうした取り組みによって、教科教室制という特殊な運営形態の下での各学級間の指導の振幅を抑える効果も期待できる。<sup>\*12</sup>

また、G中学校では、全校の教員朝会は毎週月曜日の朝のみ実施しているが、学年団の朝会は毎日、「朝の時間」（短学活、SHR）の前に全校で行われている「朝読書」の時間に、主に学年ふれあいコーナーで行われていた。この朝会は、学年の伝達事項や諸課題を共有できる時間であり、教職員の協働関係を構築していく上で、極めて重要な位置付けと

なっている。なお、設計・構造上、このような学年団の動きを可能にしている要素として、「HB」「学年ふれあいコーナー」の配置を指摘したいと思う。各学年の学級が割り当てられた教科教室は、すべて廊下側の窓が素通しガラスになっていて、かつ、これらの教科教室は「学年ふれあいコーナー」を取り囲む構造となっている。このことにより、「朝読書」の時間にも教員は生徒の動きを把握することができ、生徒も教師の存在を意識するのではないだろうか。

#### 2.2.4 職員室、校務センター（教科準備室）の在り方

次に職員室について考察。

教科教室制では、教科教室と並んで、教科センター・教科研究室あるいは教科準備室といった、いわゆる「教科の教員の部屋」を設置することが多いようである。教科教室制のメリットである教科教育活動の活性化を図る観点からすると、当然のゾーニングである。しかし、これまでの知見によれば、教科センターに教員が常駐することによって職員室の機能が分散することなどから、教職員の協働性の分断による諸問題点が指摘されている。

\*13

この点について、G中学校では「校務センター」と呼ばれる「教科の教員の部屋」が設置されているが、しかし、学校管理職への聞き取りによると、現在、G中学校では教員は授業が終わると一旦職員室（従来型の集中職員室を指す）に戻るということが一般的だとのことである。最も大きな理由は、やはり、教員が分散しては、「いろいろなものに対応できないから」ということである。現在、ほとんどの「校務センター（教科準備室）」は教材の保管室としての役割を担っており、設計段階で想定された教科教育活動の拠点としての機能は、ほぼ果たしていないように感じる。

#### 2.2.5 教科教室制の条件・課題

併設型一貫校としてのG中学校は、当初より教科教室制運営を前提とした教科教室型校舎として構想・設計された。その意味で恵まれた環境にあったのではないか。しかし、そのような学校においても教科教室制という特殊な学校運営を継続させていくには様々な試行錯誤があったことと拝察する。そうした課題を克服するためには、個々の教師の高い見識と教員集団の協働の構築が必要となる。

教科教室制運営を継続していくため条件・課題に関するまとめとして、訪問調査に協力いただいた学校管理職のことばを、今後の教科教室制導入又は継続のためのご助言として紹介する。

（教科教室制の課題として指摘される「学級経営」「生徒指導」の諸問題については）「教科教室制のもとでは、確かに従来の学級経営はやりにくいかも知れない。力のある教師による良い意味での個人的な学級経営は難しいかも知れない。「もともと生徒指導が困難な学校に、教科教室制を導入したらダメになるだろう」。

「教科教室制を運営するためには、教員の自覚、意識、声かけ、そして、力のある教師が範を示すことが大切であり、教員相互に教科教室制をしっかり運営していこうとする意識を高めていくことが大切である」「何にでもメリット、デメリットはある。悪い点ばかりを挙げていくようでは、どんなこともダメになる。」「生徒との信頼関係があれば、教科教室制であろうとなかろうと関係ないだろう。人間的な触れあいを大切にしたら、生徒が（教科教室へ）移動したいと思うような授業、学ぶ楽しさがある授業が大切だと思う」。

以上、この学校管理職の言葉は、教科教室制を継続可能ならしめていく最大の推進力と

なり、時として最大の障害となるものは「教員」そのものであること示唆しているように思える。9年にわたる実践の経験から辿り着いた結論の一つとして重く受け止めている。

## 2.3 T学園（高学年部）

### 2.3.1 沿革

T学園は、1929年創立の私立校で、約59万㎡の広大な敷地に、幼稚部から大学院までの校舎や体育館が点在する総合学園である。T学園では、幼稚園から高等学校までについて、2006年度より「K-12一貫教育」と称する幼稚園（Kindergarten）から高校3年生（12th grade）までを一つの学校として捉えた一貫教育を開始。<sup>\*14</sup>

具体的には、小学校1年から高校3年までの12年間を4年ごとに区分し、小学校1～4年を「低学年」、小学校5～6年・中学校1～2年を「中学年」、中学校3年～高校3年までを「高学年」とし、校舎を分けて教育活動を展開している。このうち中学年・高学年の校舎及び理科教室棟、芸術教室棟は、校地の東側の400mトラックを持ちナイター設備を完備した「記念グラウンド」を囲むように配置されている。

高学年校舎は、完成年度の計画学級数である1学年200名6学級で設計されて、3階、4階の4教科の教科教室は、学年単位でホームルーム教室に割り当てられるよう設計されている。また、2つのコーナーは教員研究室が置かれている。ホームルーム活動の拠点は、各フロアごとに学年単位で割り当てられた教科教室を使用する設計になっており、HBなどのホームルーム専用教室は無い。また、高学年校舎と中学年校舎の間にサイテックセンターと呼ばれる理科教室棟（2004年竣工）、アートセンターと呼ばれる芸術教室棟（2006年竣工）があり、渡り廊下で接続されている。

さらに、校舎には高学年のほか、学園教学部・学園国際交流センター・学園生活センター、及び学園MMRC（マルチメディアリソースセンター、図書・視聴覚施設）が入っており、いわゆる教育支援部門の充実ぶりが窺える。

### 2.3.2 ホームルーム教室兼用教科教室

ホームルーム教室はクラス担任の教科の教科教室が割り当てられている。

各教室の仕様は教科によって若干異なるが、ほぼ共通して設置されている設備としては、ピアノ、書画カメラ・プロジェクター、非常用として設置されている職員室との直通電話（IPフォン）などがある。また、中学年校舎・高学年校舎ともにすべてのエリアを有線・無線LANでカバーしている。

注目すべき点は、それぞれがT学園が掲げる教育理念を具現化するツールとして機能していることである。例えば、校内LANなどのICT機器は、創立者の掲げた12の教育信条の一つ「24時間の教育」の理念に基づいて、Any Time、any Placeの教育を具現化するツールと位置づけている。また、音楽教育についても、徳育の根幹と位置付け、毎年夏に行われる音楽祭にも力を入れている。各教室に設置されたピアノは、毎日放課の短学活に活用されており、教育理念を年分行事から日分行事へと落とし込んでいるのである。

### 2.3.3 職員室

職員室は、1階北側の管理部門のエリアに設けられている（101・102号室）。このほか、このエリアには、保健室、会議室、面談室、教職員用ロッカールーム、書庫などが配置されている。なお、1階南側は学園教学部などの教育支援部門のエリアになっている。

特筆すべきは、職員室には全教職員が着席できるスペースがないことである。机・椅子は教職員の人数分はなく、各教員の基本的な執務スペースは各教科ごとに設置された教員研究室になっている。職員朝会は毎日行われるが、立席で行われている。当然のことながら、多くの学校で見られる学年団のいわゆる「シマ」と呼ばれるような机の配置はなく、相対的には学年団によるまとまりは希薄になっている。

教員の毎朝の動線は、エントランス→ロッカールーム→教員研究室→職員室（職員朝会）→アトリウム（全校朝会）→教員研究室となり、以後はクラス担任を持つ場合、自分の担当クラスのホームルーム教室でもある教科教室を中心とした各教科の教科教室での授業と、同じフロアに教科別に設置された教員研究室を往復することになる。

#### 2.3.4 教員研究室

教員の活動の基点となる教員研究室は、英語・国語・数学・社会の4教科については、3階・4階のコーナーに配置されている。

基本的な構造はほぼ共通しており、家具類などの細部は教科の要望が踏まえられている。教員研究室は角部屋で採光も良く明るい構造になっており、また、廊下側もガラス貼りになっていて、廊下から中を見ることができる。また、教員研究室には廊下の生徒から見えにくい位置に流しや冷蔵庫があり、教員の休息場所も確保されている。

教員研究室には、常勤講師・非常勤講師も専任教諭と同じように机が配置されており、いわゆる講師室は設けられていない。したがって、専任・講師間の協働が容易になっており、全体として教科主体の教育活動が展開できるようなレイアウトになっている。

#### 2.3.5 教員、校務分掌

T学園では、学園長が学園のすべての学校の長を兼ねている。学園長兼校長の下に、低学年・中学年・高学年にそれぞれ教育部長が置かれており、実質的な校長職になっている。副校長・教頭は置かれていない。教育部長の下に教務主任・学務主任・生活主任・進路主任と各学年（9～12年）の学年主任が置かれている。学年主任以上の9名が管理職となっているが、学年主任は他の校務を兼務しており、4主任は他の校務との兼務はしない。教員の業務命令者（管理監督者）は、教育部長ならびに主任（教務主任・学務主任・生活主任）の4名。

校務分掌組織はK-12全体で構成されており、教育部長はK-12全体の校務分掌における教務・学務・生活の各委員会の長を兼ねている。各校務には、それぞれ幼稚部から高学年までK-12の全教員が配置されており、校務分掌上も一貫教育体制が採られている。

#### 2.3.6 教育支援部門

T学園 K-12 の学校組織のなかで特筆すべき点の一つとして、初等中等教育部門の付置機関として位置づけられている教育支援部門がある。この付置機関には、「学園マルチメディアリソースセンター」、「学園国際交流センター」、「学園生活センター」、及び「学園教学部」がある。高学年校舎の1階には、教育支援部門のエリアがあり、学園教学部や、学園国際交流センター・学園生活センターが、さらに、高学年校舎2階のおよそ2/3のスペースに、学園マルチメディアリソースセンター（MMRC）が置かれている。これらの付置機関の役割は、おおよそ次のとおりである。

まず、課外活動全般を運営・補助する「学園生活センター」。ここでは、学習支援講座・各種検定試験を取りまとめているが、具体的には、予備校講師による進学特別講座、夏

期基礎力アップ講座、夏期休暇を利用した集中型のプログラム、各種検定試験の実施、課外クラブ活動支援、専門のスクールカウンセラーによる生徒相談室などがある。次に、「学園国際交流センター」は、国際理解教育の拠点として、海外への生徒派遣から留学生の受け入れなどの業務を担当している。

そして、学園の図書施設であるとともに、校内ネットワークの基点にもなっているのが「マルチメディアリソースセンター（MMRC）」である。施設には専門スタッフが常駐しており、教育支援部門の充実ぶりが窺える。また、T学園では、1998年からコンピュータ・ネットワークの構築に取り組んでおり、MMRCはこの校内ネットワークの基点となっている。コンピュータ・ネットワークなくして学園生活は成り立たないというほどにまでに、学園生活の基盤として定着しているとのことである。

### 2.3.7 T学園の教科教室制に関する考察

管見の限りT学園は、最も長期間にわたり教科教室制を維持している学校である。それでは、T学園 K-12 で教科教室制を継続・発展させていく原動力となっている組織上の取り組みや特色はいったい何なのか。

#### (1) 当事者（教職員・生徒・保護者）の合意

T学園では、新校舎を教科教室型とするかどうかについては、自明のこととして検討の対象にはならなかったようである。それほどまでに、教職員にも、保護者には、教科教室制運営への合意が形成されていたということである。

私立であるT学園ではもちろん入試による選抜は行われているが、それ以上に、受験生・保護者ともにT学園の教育に賛同して入学しているのである。したがって、一般的な公立校に比べ、その教育理念や教育実践へ生徒・保護者の支持を得ていることが推測できる。生徒・保護者の支持と賛同という教育活動の基盤が確立されていることが窺える。

#### (2) 生徒指導における学級・学年経営の機能、組織・人事配置上の特色

一般に、日本の学校教育における生徒指導の基盤となる教職員の協働は、学級・学年経営にある。学年団のまとまりが弱まれば、生徒指導における教職員の協働関係が構築しにくくなる。この点について、T学園では、生徒指導の初動は、担任→学年主任→生活主任の順に報告され、その後、学年で指導方法を検討することになっているそうである。

先述の通り、T学園では、一般の中学校・高等学校とは異なり、学年主任が管理職となっている。通常は教科単位で行動する教員集団に対して、学年主任を管理職とすることにより、学年団の求心力を高める効果が期待できる。このような人事配置によって、教科経営と学級・学年経営のバランスが取れているのであろうか。特に教科ごとに教員が分かれ、教科研究室（教員研究室）に教員が常駐するような教科センター型の教科教室型校舎では、教科主体の協働関係を補完する組織上の“しかけ”が必要となる。この点について、T学園の学年主任の役割、権能は、一つの解答になるものであり、示唆に富む。

近年の学校改革においては、従来のなべぶた型学校組織に対して、ミドルリーダーの組織上の位置付けを明確にしていく方向性が顕著になってきている。<sup>\*15</sup> 今日多くの学校が、従来の学年団を基盤にしなが、教科研究や進路指導、生徒指導のミドルリーダー育成を重視する方向性を採っているのに対して、T学園では、4主任と呼ばれる教務・学務・生活・進路主任を管理職としながらも、教員集団は教科主体で構成されている。ここにミドルリーダーとして、学年主任を管理職に加えることで学年団の求心力が相対的に低下

しないような“しかけ”が組み込まれているものと推測できる。

### (3)教育支援部門の充実及び財務

T学園は、付置機関と呼ばれる教育支援部門が極めて充実している。そして、特筆すべきは、これらの教育支援部門の業務内容のなかには、多くの学校では教員の通常の校務に当たるものが含まれているということである。これらの付置機関に所属する職員は、K-12全体で40名以上になる。<sup>\*16</sup>

本来、教科教室制は教育力向上の為の手段であり、それ自体が目的ではない。教科教室制を通じて、教員が本来の業務である授業という教育活動に専念し、教科教育力を高めることこそが重要であるはずである。この点において、T学園 K-12 では、教科主体の教員集団による諸活動を担保するものとして、教育支援部門に多くの人的・物的資源を投入している点で特筆に値する。言わば間接業務を、教員の業務から教育支援部門にアウトソーシングしたものがT学園の付置機関なのである。

しかし、そもそも学校教育においては、公立・私立にかかわらず、間接業務をアウトソーシングしても、それが人件費削減などの直接的なコスト削減には繋がりにくいはずである。T学園K-12において、同じ法人内とはいえ、教育支援部門にいわゆる間接業務をアウトソーシングできるということは、すなわち、そのコストを保護者が負っているということである。東京都内の私立中学校、高等学校の初年度納付金に関する資料によれば、T学園中等部・高等部の初年度納付金は、高等部が都内平均のおよそ1.5倍にもなる。<sup>\*17</sup>

先行研究では、教員の執務の多様性と複線性が指摘されており、また、教科教室制には「教員が学年・教科という集団を編成するのに負荷のかからない環境や学級に拘束されない新たな生徒指導の体系が求められている」との指摘もある。<sup>\*18</sup> 逆説的に述べるならば、教員の職務特性に適合的な学校建築・組織が、学年ごとの「シマ」を持つ「職員室」に象徴される片廊下一文字型校舎と、「鍋ぶた・マトリクス型」の学校組織だったということもできる。屋敷も、以前教科教室制の成否の鍵は、「通常の学校とは違った高度で複雑な学校運営体制」の構築にあると指摘している。

言うまでもなく、T学園 K-12 の運営をもって、すべての教科教室制運営を論じるべきでない。しかし、T学園の充実した教育環境、高度で特殊な運営形態、そして、長期にわたり教科教室制運営を継続しているという事実は、今後、教科教室制運営並びに教科教室型校舎を導入しようとしている学校への示唆に富むものであるといえる。

## 2.4 アメリカンスクール、インターナショナルスクール

### 2.4.1 研究の背景

アメリカの教育改革と学校建築を日本に紹介した上野淳は、多目的オープンスペースを有する日本の学校の実態について、日常的な学習活動はクラス単位でクラススペースに限定されがちであることなどから、「学校建築の変革は起きたものの、学校教育の内実が伴わなかったといえる」と述べている。<sup>\*19</sup>

これは極めて重要な指摘である。周知の通り、アメリカのMiddle school、High schoolでは教科教室制が採られている。しかし、多くの研究者が指摘する通り、日本とアメリカの学校教育制度、学校運営組織には非常に大きな隔りがある。<sup>\*20</sup> したがって、日本の学校に対して、アメリカ型の教育モデルの影響を受けた教科教室型校舎を導入したとき、

学校組織にどのような変革が迫られるのかを明らかにしていくことは、今後の学校改革の大きな課題の一つとなる。中でも注目すべき点は、日本の中学校・高等学校の教育では教職員の協働活動によって成り立っている諸活動、すなわち、校務分掌、学年・学級経営、教科指導、生徒指導、部活動である。

事例研究では、文献調査に加えて、学校訪問が比較的容易な国内のDoDEA<sup>(4)</sup>管理下の在日米軍施設内のアメリカンスクール、WASC<sup>(5)</sup>認定のインターナショナルスクールを訪問調査対象校とした。DoDEAとは、The Department of Defense Education Activity、国防総省教育活動のことである。日本国内21校のアメリカンスクールは、DoD (United States Department of Defense、国防総省)の現業部門 (DoD Field Activities)であるDoDEAの管理下にある。なお、アメリカ本土の公立学校では、教育は州の専管事項であり、州教育委員会 (State Board of Education)のもとに各学区 (School Districts)の住民に選ばれた委員から構成される教育委員会が学校を運営している。また、WASCとは、Western Association of Schools and Colleges、米国西部地域私立学校大学協会のことである。欧米系のインターナショナルスクールでは、特定の国の教育制度に依拠するのではなく、国際的な教育認定団体の認証によって教育内容が担保されている。<sup>\*21</sup> 2011年5月18日現在、文部科学省は「国際的な評価団体認定外国人学校一覧」に、WASC、ACSI、CISの認定する20校を掲げている。

これらの調査研究を通じて、アメリカ型の学校の組織や建築、施設・設備の利用状況に関する知見を深めることによって、今後の日本の教科教室制を考える上で重要な示唆を得ることができると考えられる。

#### 2.4.2 校務分掌

日本では、校務分掌は校長の司る教育に関する職務を分掌するとされており<sup>(6)</sup>、職務遂行のために、教務主任、生徒指導主事、進路指導主事、保健体育主事といった1主任3主事や各校の実情に応じた主任が置かれている。しかし、横並びの教諭職が分掌するので、その組織、指揮系統は「鍋ぶた・マトリクス型」の構造となっている。

これに対して、調査対象校では職務の分担が明確化されており、Coach(コーチ)、Nurse(看護師)、Guidance Counselor(学生相談係)、Psychologist(臨床心理医)といった専門スタッフがそれぞれの職務を担当している。そして、これらの職務の多くは教員ではなく、専門職が雇用されている。

日本でもスクールカウンセラーを置くなど専門職の導入が進められてきてはいる。しかし、多くの業務を教諭が校務分掌として分担しており、しかも、校務とされるものの中には、直接には教育活動とは関わらない間接業務の仕事が多く含まれる。すなわち、すべての教員があらゆる分野を担当するゼネラリストとしての職務を期待されているのである。こうした特色を持つ日本の中学校・高等学校では、教員は、ジョブ-ローテーションを通じてさまざまな職務を経験してキャリア形成を図るのが一般的である。そこで、ジョブ-ローテーションにおいては、教員同士の情報交換が非常に重要となる。その意味から、日本の学校では、情報交換の場として、すべての教員の座席がある大きな職員室が欠かせないのである。しかし、Aアメリカンスクールには、日本のような職員室はなく、マトリクス型の校務組織で教職員が校務を分掌し協働する仕組みも無いのである。

また、日本の教員は、担当する学年ごとにチームを作り生徒の学習、生活全般の指導に



当たる。そこで、多くの学校では、学年主任－学年副主任－クラス担任の職階が設けられている。学年団は、日常的な生活面の指導から、学年行事・学校行事などの計画、立案、実施に協力する。こうした協働性を確保するための具体的な場所として、日本の学校の職員室には、すべての教員の机があり、それぞれの学年ごとにユニットを作っているといえる。この「学年のシマ」と呼ばれる机の配置もまた、教員の協働性を担保してきたのである。教員同士が学年ごとにまとまって、授業以外のさまざまな仕事（学年・学校行事、生徒指導、進路指導など）の情報を交換するということは、日本の中学校・高等学校においては日常的な光景である。換言すると、日本の教員が職員室にまとまって活動するのは、授業以外のさまざまな仕事に関する情報交換をするためといえることができる。日本の教員は、授業以外のさまざまな仕事をするのが期待されているのである。

### 2.4.3 学級経営

日本では、ホームルーム教室が生徒の行動の基点となっている。実技系教科や一部の特別教室授業を除き、一般的に生徒は一日中、ホームルーム教室で学習している。さらにクラス担任は、生徒と一緒に昼食を摂ることが多く、それもまた、教育活動の一つと考えられている。また、学級という単位は、同じクラスの生徒が同じホームルーム教室で学校生活を送ることを通じて、友だちを作ったり、時には喧嘩をしたりしながら、社会性を養う機能が期待されている。さまざまな学校行事も学級を単位として行われることが多く、例えば、合唱祭や文化祭などは、クラス担任にとっても、「学級づくり」の正念場となる場合も多い重要な学校行事である。この「学級づくり」という言葉に象徴されるように、日本の中学校・高等学校は「学級」を基盤としている。

しかし、調査対象校には、日本でいうような「学級」はありませんでした。生徒は登校するとロッカースペースで授業に必要なものを揃えて、それぞれの授業が行われる教室に向かう。そして、昼食時間になると、食堂、カフェテリアなどで小グループに分かれて食事を摂っている。中には、校庭の芝生の上、さらに自宅が近い場合には、帰宅して昼食を摂ることを認める学校もある。

それでは、子どもたちの協調性や社会性を育てる機能などは、学校内外のどこが果たしているのだろうか。この点について、Bインターナショナルスクールでは、毎日のように放課後に数多くの有志参加型の学校行事が行われている。例えば、合唱団やバンド、ディベート大会、各種のスポーツ競技、対外試合などである。生徒はこうしたさまざまな活動に自由に参加し、興味・関心の幅を広げるとともに、協調性や社会性を育むとのことである。「学級」という単位に依らないこのような学校運営は、今後の教科教室制運営組織の構築を目指すうえで大きな手がかりを与えてくれる。

### 2.4.4 教科活動

日本の教科指導では、各教科ごとに教員同士が協力して、授業の指導計画を立てたり、成績処理を行ったりしている。そこで、教科指導のための打ち合わせは、お互いの空き時間や昼休みに開く短い打ち合わせの会議で行うことになる。こうした会議で、授業進度を調整したり、テストの内容を打ち合わせたり、成績処理を行ったりする。

これに対して、Aスクールでは教科の教員はそれぞれ自分の教室を持ち、教室が教員の執務スペースとなっている。日常の業務は、ほぼすべてこの教科教室内で完結している。生徒指導や学習相談などには専門のスタッフがいるので、いわゆる校務分掌はなく、まさ

に授業に専念している。ただし、教科の協働的な活動が全くないわけではなく、**Department Chair**（教科主任）も置かれており、きちんと **Syllabus**（シラバス）を作成して校長に提出していた。しかし、教科教室がそのままオフィスとなるという在り方から窺える通り、日本のような協働による活動の比重は相対的には低くなっている。

#### 2.4.5 生徒指導

日本の一般的な中学校・高等学校では、生徒指導に関する諸問題について、基本的にはクラス担任が対応している。そして、教職員の協働的な取り組みが必要な場合には、クラス担任→学年主任→生徒指導主事→副校長（教頭）→校長というルートでボトムアップされていく。実際の生徒指導も学年団の協働で対応するのが一般的である。

しかし、調査対象校では、指導事例は一旦 **Principal**、又は **Assistant Principal** に集約され、その後、事例ごとに **Teacher** だけでなく、例えば、**Counselor**、**Psychologist** といった専門スタッフに仕分けられていた。さらにAスクールでは、いわゆる居残り指導についてさえも、**Detention**（居残り指導）の専門スタッフが置かれていた。

また、一般的なアメリカの学校には、**Student Success Teams**と呼ばれる学生支援システムが設けられている。日本でいう生徒指導部会に近い校内組織である。この支援チームは、**Principal**、**Assistant Principal**、**Counselor**、**Psychologist**、**Registrar**、**Nurse**、**ASACS**<sup>\*22</sup>などによって編成され、主に、学生の学習面や心理面の支援を行っている。しかも、Aスクールでは、**Teacher**はこのチームに入らないそうである。日本の教員との大きな相違点であり、注目される。

#### 2.4.6 部活動

法定勤務時間に占める実際の授業時間の割合をみると、スコットランド約70%、スペイン約60%、韓国約50%に比べ、日本は約30%であり、OECD加盟国平均を大きく下回っている。<sup>\*23</sup>つまり、日本の教員は、他国に比べ圧倒的に授業以外の仕事（授業の準備、宿題や試験の採点、研修、職員会議や報告書作りなど）をしているのである。<sup>\*24</sup>中でも、部活動の指導は、非常に重要な仕事である。例えば、教員の残業時間について調べた調査によれば、中学校2時間08分、高等学校1時間48分、小学校1時間43分となっているが、教員の残業時間が長くなる理由の一つに挙げられるのが部活動である。<sup>\*25</sup>休日出勤も多く、部活動指導の業務はまるでボランティア活動のようであるとまで言われている。

しかし、子どもたちは部活動を通じて、仲間を作ったり、協調性を養ったり、努力することの大切さを学んだりして、人間的に成長する。また、こうした子どもたちの成長の過程に携わることを喜びとする教師も多いものである。

これに対して、調査対象校ではクラブ活動は活発に行われていたが、いくつかの点で日本の一般的な中学校・高等学校の部活動とは異なっている。

Aスクールでは、クラブ活動は盛んだが、活動日や活動時間に制限がある。例えば運動部の活動時間は1日2時間以内とされ、土・日には活動しない。週末の金曜日には対外試合が行われることが多く、したがって実質的な活動日は、月～木の放課後のみである。また、これらのクラブ活動の指導には、教員はあたらない。専門のコーチが雇用されるのが一般的である。まれにクラブのコーチを担当する教員もいるが、この場合には教員の職務としてではなく、別途学校と契約しており、相応の給与が支給されている。

日本の中学校・高等学校では、部活動は学校の教育活動の一環として行われるので、施

設・設備の管理から指導上の安全確保などもすべて学校が責任を負っている。したがって、教員にとって、部活動の実施は、学校管理職や教員同士、さらには保護者や他校との連絡調整等の膨大な業務を伴うものになる。会議も頻繁に行われることになるなど、教職員の協働性が求められることから、その連絡調整の場として職員室や会議室の果たす役割も大きくなっていく。

これに対してAスクールでは、クラブ活動は教員の本務とは考えられておらず、訪問調査で確認した範囲では、クラブ活動において一般的な教員が相互の連絡調整を頻繁に行う必要性自体が認められない。

### 3. まとめ

以上の事例研究から、私は、先の仮説を支持する検証結果を得ることができたと考える。それは、すなわち、教科教室制を機能させるためには、教員の職務特性を踏まえ、教員に求められる業務を何らかの形で補完する役割を果たす工夫や“しかけ”を組み立てることが不可欠であるということである。すなわち、特色ある施設・設備を整備するにあたっては、それに応じた学校組織や教員の職務内容の変革が求められるのである。

そして、本研究を通じて学校改革の要点を明らかにすることができたと考えている。それは、具体的には、1)教育目標と成果の検証、2)学校規模と教員の確保、3)学級・学年経営の機能、組織・人事配置上の工夫、4)教育支援部門、財務の4点に集約できる。

#### 3.1 教科教室制を機能させるための条件

##### (1)教育目標と成果の検証

第一の条件は、そもそも教科教室制を実施することによって達成したい教育目標とは一体何かということである。G中学校・高等学校の「設立構想」には、全国にさきがけて建設される中高一貫校への情熱が窺える。そして、T学園の教科教室型校舎は、創立者の建学の理念を具現化するツールとしてしっかりと機能しており、建学の理念が日々の教育活動に確実に落とし込まれている。しかし、これらの教育理念や教育目標、教育実践は、どこの学校でも共有できる普遍的なものばかりではない。すなわち、生徒、保護者そして社会が期待する学校像に根本的に変化が生じなければ、教科教室制という魅力ある運営形態は、広く普及するものとはならないのではないだろうか。

##### (2)学校規模と教員の確保

小規模校では生徒への目が行き届きやすく、教職員間の意思疎通も比較的容易で、教職員の協働性が確保されやすくなる。しかし、中・大規模校では、教職員の協働関係を補完する仕組みが必要となる。また、教科教室制という特殊な運営形態には、教員の意識改革と一定の習熟が必要である。したがって、異動が少なく、かつ勤続年数が相対的に長期間であることが望ましいと思う。しかし、市町村の公立学校で、特定の学校に対して特別な配置を行うことは、容易なことではないのではないかと。

##### (3)学級・学年経営の機能、組織・人事配置上の工夫

学級活動の拠点確保は、極めて重要な問題である。HR教室がなかったり、教科教室と兼用されたりする場合、学級の機能が、相対的に弱まる懸念がある。また、動線確保、教室移動をめぐる問題は非常に大きな課題である。この点について、G学院中学校では、学年単位で総合的な学習の時間に取り組んでおり、また、そのような活動の場としてオープ

ンスペースが活用されていることによって、学級経営の力を学年全体の取り組みに置き換えていた。組織・人事配置上の工夫について、T学園では、教務・学務・生活・進路主任を管理職としながらも、さらにミドルリーダーとして学年主任を管理職に加えることで、学年団の求心力が相対的に低下しないような“しかけ”が組み込まれている。

#### (4) 教育支援部門、財務

T学園では事務部門による教育支援が極めて充実しており、また、G学院は、市教委の設立構想に基づいて開校された併設型中高一貫校として、当初より自治体の強い意向と支援の下にある。「複線性」、「多様性」という言葉によって特徴づけられる教員の職務を、授業という一つのワークに専念させていくには、設置形態により具体的な在り方は異なるが、授業以外のさまざまな業務を補完する仕組みや機関などが必要となる。

### 3.2 インターナショナルスクール・アメリカンスクールの学校運営

以上の研究成果はまた、インターナショナルスクール・アメリカンスクールの事例研究によって補強することができる。すなわち、事例研究から、次の2点が析出される。

第一に、教員の職務の範囲をどう考えるかという点である。これは、事務職、専門職等、教員以外の職員との協働関係をどのように構築するかという課題と密接不可分の関係にある。<sup>\*26</sup> 例えば、設置基準や標準法に囚われず、事務職・専門職を大胆に配置して、教員が教科活動に専念できるようにするなどの組織改革もあり得る。なお、この点は、施設整備の観点からは、教職員の協働の場としての「職員室」のプランと深く関わる。

第二に、学校教育のなかで「学級」をどう位置づけるかという点である。施設整備の観点からも、それに応じた場として、教科教室とは別に「クラスルーム」をどのようにプランするかということが課題となる。しかし、この点については、学校行事への参加を通じて生徒の自主性・協調性や社会性を涵養するBスクールの事例から、「学級」に拠らない学校運営の可能性も示唆される。

## 4. 結語

本研究を通じて、先の仮説に適合する学校において、教科教室制が十分機能していることを検証することができた。しかし、同時に、改めて、「これらの学校と同じような教科教室制」を模倣することは、容易なことではないと考えるに至った。自治体の財政状況や学校教育の社会的機能、教師に期待される役割像、公教育の公平性の確保という観点から考えると、一般的な公立学校では、事例校のような学校運営は難しいのではないだろうか。また、アメリカ型の学校運営は、日本の一般的な中学校・高等学校とは大きな隔たりがあり、そのような学校運営は、同じく、日本の一般的な公立学校にただちに適用できる建築計画、運営方式とは言えない。

このことから、先の4点の要件が解決できなければ、一般的な公立学校では、少なくとも研究対象校と同様の教科教室制を行うことは難しいのではないかと新たな仮説を析出することができる。この仮説が正しいとするならば、運営組織や教職員の配置に関する自由度の高い学校、すなわち、国立大学附属校、単位制高校、公立併設型一貫校、及び私立学校には、従来の学校とは一線を画した新しい教育モデルを大胆に取り入れた学校改革の可能性があると見えるのではないだろうか。

(鈴木重夫)

## 付記

本報告は、既報<sup>\*27</sup>を整理し、新知見を加えて、科研「少子化に伴う学校施設整備の展開と学校運営から見た成果検証に関する研究」（基盤研究(C)研究代表：屋敷和佳）の「学校施設の検証」研究会における報告として、取りまとめたものである。

- \*1長澤悟ほか「教科センター方式による中学校の計画」、『季刊文教施設夏号』『同秋号』、2004
- \*2廣瀬和徳、長澤悟「教科教室型中学校の建築計画に関する研究その：教室周りの構成と授業展開（建築計画）」、『研究報告集Ⅱ 建築計画・都市計画・農村計画・建築経済・建築歴史・意匠(71)』、日本建築学会、2001
- \*3柳澤要・鈴木賢一・上野淳『アメリカの学校建築』ポイックス、2004
- \*4屋敷和佳・山口勝巳「国公立中学校における教科教室制の実施状況と校舎の利用実態・評価」、日本建築学会計画系論文集第73巻第634号、2008
- \*5屋敷和佳『中学校・高等学校における教育多様化のための施設・設備の改革と課題に関する研究』科研報告書、1997
- \*6藤原直子「教員の行動特性からみる中学校職員室に関する考察(1)(2)」、日本教育社会学会大会発表要旨集録、2003、2004
- \*7油布佐和子「教師のバーンアウトと多忙」、荻谷剛彦・清水宏吉『学校臨床社会学』放送大学教育振興会、2003
- \*8上野淳『学校建築ルネサンス』鹿島出版会、2008
- \*9「A市中高一貫校設立構想」、A市教育委員会・A市教育研究所 中高一貫校設立準備室、1998.11  
「A市立G高等学校基本設計図書」、A市建設部建築課、1998.12  
『G中学校・高等学校 平成20年度学校要覧』  
『G中学校・高等学校 平成20年度学校紹介』
- \*10屋敷和佳「中高一貫教育校における教育環境の整備と効果－G中学校教科教室型校舎の事例分析－」、国立教育政策研究所 教育政策・評価研究部、2003.3
- \*11「A市立小、中学校管理規則」第14条(教務主任、研究主任、学年主任、生徒指導主事および保健主事)
- \*12屋敷和佳「中高一貫教育校における教育環境の整備と効果－G中学校教科教室型校舎の事例分析－」、国立教育政策研究所 教育政策・評価研究部、2003.3
- \*13藤原直子・竹下輝和「教員の一日行動からみる中学校職員室に関する建築計画的考察」、日本建築学会大会学術講演梗概集、2002、「教員の行動特性からみる中学校職員室に関する考察(1)(2)」、日本教育社会学会大会発表要旨集録、2003、2004、藤原直子「教科教室型中学校の検証研究」、日本教育社会学会大会発表要旨集録、2005
- \*14『T大学2010入学案内』T学園入試広報課編、2009。『日経B Pブック「変革する大学」シリーズ T大学』日経B P企画、2005、『T学園学校案内2010 7～12年生 中学校・高等学校受験用』T学園入試広報課、2009、『T学園 K-12 データ集』T学園入試広報課、2009、T学園 K-12「平成21年度校務分掌」
- \*15「新しい時代の義務教育を創造する」（平成17年10月26日中央教育審議会答申）、中央教育審議会、2005.10。「学校運営組織における新たな職「主幹」の設置に向けて」、主任制度に関する検討委員会」、東京都教育委員会、2002
- \*16「教員の勤務時間管理の事例－学校法人 T学園の事例－」2008.12、中央教育審議会初等中等教育分科会 学校・教職員の在り方及び教職調整額の見直し等に関する作業部会（第3回）配付資料2
- \*17東京都報道発表資料2008年（平成20年）12月。
- \*18金井雄哉・菅野實・小野田泰明・坂口大洋「岩出山中学校における教科教室型校舎の運用に関する事例的考察」、日本建築学会大会学術講演梗概集、2006
- \*19上野淳『学校建築ルネサンス』鹿島出版会、2008
- \*20高橋健男『アメリカの学校－規則と生活』三省堂、1993
- \*21代表的な国際的な教育認定団体には、CIS：英国インターナショナルスクール会議（Council of

International Schools)、ACSI:キリスト教学校国際協会 (Association of Christian Schools International)、及び WASC の 3 団体がある。日本国内では、学校教育法第 56 条に基づく告示によって、WASC、CIS、ACSI の認定校で 12 年の課程を修了した 18 歳以上の者には、大学入学資格 (高等学校を卒業した者と同等以上の学力があると認められる者) が認められている。

\*22ASACS (Adolescent Substance Abuse Counseling Service、思春期の薬物濫用カウンセリング)

\*23『図表でみる教育 OECD インディケータ (2005 年版)』明石書店、2005、Table D4.1

\*24佐久間亜紀「日本における教師の特徴」、油布佐和子編著 『転換期の教師』放送大学教育振興会

\*25『第 4 回学習指導基本調査ー小学校・中学校における学習指導の実態と教員の意識』、ベネッセコーポレーション、2008

\*26「学校の組織運営の在り方を踏まえた教職調整額の見直し等に関する検討会議 審議のまとめ」、中央教育審議会初等中等教育分科会、2008

\*27「教科教室制運営における教職員の協働関係の構築について」(『教育行政研究第 1 号』、2011.3、放送大学大学院文化研究科)、「教科教室制運営における教職員の協働関係の構築についてーインターナショナルスクール等の学校運営・学校建築に関する事例研究」(『日本私学教育研究所紀要第 47 号』、2011.11、日本私学教育研究所、日本私学教育研究所 2010 年度委託研究)

## 第7章 座談会記録

### 「昭和50年代の飯田東中学校の教科研究・生徒指導体制と教科教室制」

開催日 平成24年2月20日

場所 飯田市立飯田東中学校会議室

#### 出席者

富田泰啓（前飯田市教育長）

北澤正光（飯田市立丸山小学校校長）

唐澤武彦（高森町立高森南小学校校長）

小松幸廣（国立教育政策研究所総括研究官）

屋敷和佳（国立教育政策研究所総括研究官）

山口勝己（東京都市大学教授）

小松：

お話がありましたように、私は飯田東中にお世話になったことがきっかけで、こういう研究の仲間に加えさせていただきました。飯田東中は2校目だったのですが、まだ教師経験が浅く、右も左も分からないような状態でした。先ほど校舎の中を廻っていたら、2人担任制でやっていました。私も二人担任やらせていただき、その相方が富田先生で、いろいろと指導していただきました。これが非常に、後の自分の教員人生に役立ったな、と思います。今にして思えば、本当に良い出会いがあったなと思います。私は東中に来る前は、ほとんど飯田東中の教育実践は知りませんでした。生まれは、飯田で東中の直ぐ近くのところでしたから、非常に近かったです。

富田：

平谷村じゃなかったっけ？

小松：

本籍は平谷村ですけれどね。子どもの頃、東中は模型の飛行機を飛ばしに来る場所だったのです。でも、どんな学校かは全然知らなくて。前の学校から移動するとき飯田東中へ行くって、大変なことだと聞かされましたが、それほどでもないだろうと思って来たら、やはり大変な学校だった。飯田東中でいろいろなことを教わりました。飯田東中に来て、その後、他の学校を2つばかり経て、県の教育センター入りました。それから国立教育研究所（現国立教育政策研究所）へ移ったのです。今振り返ってみると飯田東中はいろいろな活動をやっていたことが分かります。1つは学友会という活動が非常に印象に残っていますし、教科研究が非常に盛んだったと思います。とにかく、何でも一

生懸命にとことんやるというのが飯田東中の東中たる所以ではないかなと思います。

これからお話ししていただく教科教室制についても、東中の教育の中の一部ではないかなという気がしているのですけれども、その辺りを、それぞれの先生方がどんなふうにお感じになっていたかということを含めて、お話しいただければありがたいと思います。

屋敷：

改めて、私の方からご挨拶させていただきます。今日はお忙しい中、ありがとうございました。先ほど小松先生からお話しいただいたように、私は教科教室制の研究をしているのですが、いろいろ調べますと、戦直後、GHQ が教科教室制の導入を指示したところがありました。GHQ はそれぞれ分かれて統治、指導していましたので、いくつかのところ、例えば静岡、岐阜、札幌では GHQ が主導して教科教室制を行った。しかも当時は、中学校の教室が足りなかったものですから、その時に教室を効率良く使うということで、移動教室を実施する。しかも、教室を移動すれば、普通教室だけでなく全てを特別教室にするという形になるので、教科の指導も充実できるというところから始まり、当時文部省もそういった校舎建設を進めたという経緯があることが分かりました。

実は、そういった教科教室の動きというのは、最近新しい中学校校舎の建築においてもあるものですから、では新しく校舎を作るときには何がポイントなのかということの研究が必要があるだろうということで、研究を始めました。お配りしました「文教施設」という雑誌のコピーの中に、平成 15 年にこの東中に来てお聞きしたときの資料を掲載させていただいております。昭和 25 年から教科教室制を東中学校では始められております。ところが、小松先生からお話しがありましたように、教科教室制は東中のいろいろな活動のごく一部の要素であって、むしろいろいろな活動自体に特徴がある。長野県の地域の 1 つのモデルであるし、先ほど山口先生からお話しがありましたように、ここの中学校の実践活動が全国に研究発表されることで普及していった、という流れもあることですから、今日は何故教科教室制がそこまでできたかという秘訣、条件、さらには教科教室制に限らず、広く当時の教育活動を勉強させていただければと思って参りました。先ほど申したように、恐らくそれは教科教室制だけの問題ではなくて、今、中学校教育がどうあるべきなのかということにも繋がるのではないかと考えております。また、その当時の教育が今できるのかどうかについても、考えを広げていく必要があるのではないかなと思っております。飯田東中学校は教科教室制を昭和 25 年から平成 3 年度まで、40 数年に亘って実施されました。これほど長く教科教室制をやった学校は、全国他にはございません。

今、国立大学の附属中学校でいくつか長くやっているところがあるのですが、東中には敵わないという状況がございますので、当時の研究活動、学友会を中心とする生徒指導の辺りをお聞きできないかなと思って参ったわけがございます。時間も限られておりますが、この辺りのこと、当時何をおやりになったのかとか、また今振り返ってどうお考えになっているかをお聞かせいただければと思います。特に、富田先生にはいろいろ資料をご準備していただいたということですから、富田先生からまずお話しをお聞きしながら、そのお話をもとに 2 人の先生に展開してお話を広げていただければ助かります。



『飯田東中学校五十年史』を準備していただきましたので、これを参考にしながらお話をお聞きしたいと思います。よろしくお願ひいたします。

富田：

富田泰啓と申します。よろしくお願ひします。今、屋敷先生と山口先生、小松先生のお話で、何故東中にお出でになったかということが大よそ分かりました。屋敷先生がおっしゃったように、教科教室制というのは東中教育の中のごく一部なものですから、東中教育の概要をお話するには、短時間ではとても無理なわけですが、今、本校の校長 北澤明先生が『飯田東中学校五十年史』を配って下さいましたから、これを見て下されば全てが分かると思います。短時間で理解するには、『五十年史』の中の歴代校長代表神波利夫先生の挨拶を見れば、東中がどういう精神で教育を始めたか、継続したかということの基本が全て分かります。ですから、これを見て下さればそれで十分だと思います。その中で教科教室制を位置付けてくださればと思います。私も自己紹介のつもりで資料を作ったわけですが、一覽を見て下さると今日のメンバーの位置づけも分かります。私は昭和 52 年、1977 年に東中に着任しました。その前は売木中学校という小さな中学校にいたわけですが、52 年に赴任して福島稔校長、林雄三校長、三尾睦彦校長の下、昭和 62 年まで 11 年間在職しました。どうして 11 年間いたかと言うと、東中の卒業免状というのは非常に厳しいので、めったな者には出さないと。「お前はまだ資格が無いので、また落第だ」と言って落第を繰り返されて、ずっと出られずにこんなことになってしまいました。それで、小松さんはいつからだったっけ？

小松：

多分、福島校長先生の後ですから・・・先生が 40 歳、その辺りだったと思います。1 年間福島先生と一緒にでした。

富田：

では、小松さんが 54 年辺りに、3 年間？あと内地留学に行ったか。

小松：

そうですね。

富田：

それでは、在職は 3 年ということだね。北澤さんはどこだっけ？

北澤：

私は 56 年から、富田先生と同じ。在籍は平成元年までなのですが、最後の 2 年間はやはり内留させてもらったので、先生と同じ昭和 62 年まで。7 年間です。

富田：

唐澤先生は、いつ？

唐澤：

私は北澤正光先生よりも 1 年遅れて、57 年からだと思います。3 年間やって、中高交流で下伊那農業高校に 2 年行って、62 年にまた戻って来て、平成元年の 3 月までですかね。籍は 7 年間あったのです。

富田：

では、後半部分は唐澤先生をご存知だな。

唐澤：

いや、後半は・・・と言われても。私は帰って来た年に病気をして、3ヶ月休みましたね。

富田：

(ご苦労をおかけして、)悪かったね。同じ学年だったものですから、皆。

唐澤：

そうなんですよね。富田先生の最後の年をご一緒に、最初の57年のときが小松先生とご一緒に、同じ理科室で手取り足取り。「東中の理科はこういうものだ」ということを教えていただいたのですけれどね。

北澤：

私は国語です。国語なので、ずっと同じ教科会でご指導いただきました。

富田：

理科教育は東中で本当に特色があったものですから、それを唐澤先生が支えていましたね。ということで、大よその位置づけが分かったと思います。私は39歳に着任したのですけれども、今までの教員生活を覆されるような、価値観をとにかく変えられてしまったという思いがしています。東中教育全てをよしと見ているというわけではないのだけれど、「やられたな」と。(甘い考え方を)ひっくり返されまして、非常に存在感が強いという思いを今も持っております。大よそこの表を見て分かりますように、昭和41年から神波利夫校長先生がお出でになります。この先生が、東中が出来たときに教頭先生だったわけです。それで、初代校長の松島八郎先生という、林檎並木を作られた校長先生のもとに神波先生が教頭(『五十年史』によると昭和34年度まで教頭職は置かれていないので「教務主任」の誤りか。屋敷注釈)でお出でになって、この2人が中心になって東中教育の基盤をお作りになったという感じがいたします。特に、神波先生は教頭(同上)として、東中教育の在るべき姿の理論と実践を作られ、校長先生として、昭和44年まで在職されています。お辞めになった後も、東中教育のご指導をされた。そういう位置付けになっております。

屋敷：

神波先生の教科は何だったのですか？

北澤：

社会科でしたかね・・・国語かな。教科は超越していました。全てを見ていましたから。

社会科だったのではないですかね。でも、国語も本当にしっかりご指導いただきましたね。

富田：

東中学校は、『五十年史』にもありますけれど、新制中学校が出来る以前は、高等部のみの独立校舎を持つ東野国民学校だったのですね。ですから、学制が切り替わったときに、ほとんどの学校が小学校と高等科を1つ抱えて、いかに中学を独立させなければ

いけないかと悩んでいたときに、この校舎で高等科の2年間の教育をやっていた。ですから、新しい中学校を発足するには非常に身軽で、典型的な学校づくりができたという利点を持っていたということは『五十年史』にも書いてあります。ですから、それこそ理想的な中等教育の在り方を求めようという素晴らしい物理的な環境と、そこへ松島先生と神波先生というすぐれた指導者が加わった利点があったのではないかと考えられます。それで、県教育委員会の実験校ということで、在るべき中学校教育のカリキュラム作りを実践としてされた。特に、今考えてもすごいなと思ったことは、全教科全領域の単元計画を作ったということですね。教科のみならず特別活動、道徳等、全領域の指導計画、単元計画を作ったということです。このこと自体が、東中が全国的にも非常に優れた実績ができた一番の根幹だったと思うのです。

私は昭和59年に、国立教育会館筑波分館での中堅教員研修に1ヶ月間出させていただきました。そのときにどの分科会、どのテーマを与えられても、困ることはなかったですね。東中の実践は全ての領域で整っていましたから。道徳教育の実践あり、特別活動の実践あり、あらゆる分野で全力投球でやっていたなという思いがあって、全国の仲間にもそれを紹介した覚えがありますから。非常に緻密な単元計画が組み立てられたというのが大きな財産だったと思います。その典型が、今日持って来ましたが、『特別活動の指導』という古い冊子です。本当に複雑な、特別活動という新しい領域に対して、全て授業案のサンプルがあるのです。ですから、これを見てやれば大よその学級づくり、生徒会の指導が大丈夫だという、そういうものが柱としてありました。道徳の1時間1時間の日案もあったものですから、教科に関わらず全領域の教育を十分やっていたという思いがあります。そういう中で、生徒子どもたちに力をつけるには、教員の力を付けなくてはいけない。そういう現職教育を非常に厳しく、1本の柱に取り上げていました。授業研修とともに、教員の教養教育としての哲学書の読み合わせのような、そういう研修も並行してやっていたわけです。

この表をちょっと見ていただきますと、まず、教科の研究テーマは、「見る力を育てる」というテーマを続けて、神波先生中心に指導いただきました。その理論的な裏付けとして、当時は広岡亮蔵先生、「三層学習の構造論」を唱えた広岡亮蔵先生を、ずっとお願いして57年までご指導いただいていたわけです。教科指導の裏付けとしての基礎学力をつけなくてはいけないということで、東京教育大の和田義信先生、数学教育の大家ですけれども、和田先生のご指導で数学の基礎練習帳、ドリル学習のテキストを作って、ドリル学習を朝の時間にやっていました。併せて数学授業研究を年に2回くらいご指導いただいていたわけです。哲学書の読み合わせの講師としては、筑波大教授永井博先生にずっとお願いしてやっておりました。実際の授業研修と教師の基礎教養の研修。それらの柱が1本通っていたわけです。

皆さんが、昭和50年代に関心を持たれたということは、50年代が全国的に一番大きく揺らいだ年、という捉えで位置づけられたと思うのですけれど。昭和50年代はちょうど私も本校にお世話になっていたときですから、大きな劇的な変化があった年代だと実感として捉えています。研究自体は、見る力を育てるというテーマは一貫していたのですけれど、私がお世話になっていた後半期から、評価研究に角度付がなされました。

これは、広岡亮蔵先生のお考えもあったと思いますけれども・・・。それまでは教材論、何を選び、どう指導するかという教育方法論でずっと行ったわけですが、53年度から評価論に入っていきます。どうしてこの忙しいのに、授業の後に評価するのと、誠にお粗末な質問を私は広岡大先生にしてしまいました。広岡先生はそのとき、軽蔑の眼で見ることもなく、噛んで含めるようにお話ししてくださいました。今までは一定の権威のある典型的な学習構造、学習過程に基づいて指導をやっていたのだけれども、これからは生徒の動きを大事にしながら、いろいろな方法を試みなければいけないと。そういう中では、どのような指導が良いかどうかは分からないわけで、生徒の姿から学ぶことが大切なのだ。それが評価なのだ、と教えてくださいます。納得したのです。それで私たちの後半期には評価活動を重点にずっとやっていた覚えがあります。そのときに、当時としては割合に早かったと思うのですが、「自己評価カード」というのを北澤さんと一緒に作って、生徒たちの実際の、「面白かったか、分かったか」などの素朴な声を聞きながら1時間1時間の授業を確認していった。そんなことを始めた覚えがあります。その実践の資料は抜き書き資料のこの中にしっかり入っていますので、是非見てくださるといいと思います。

そういう中で、私自身に一番大きな課題を突き付けられたのが、昭和58年だったのです。この年、3年間受け持っていた学級を卒業させたあと、4月からまた新しい3年の学級をまた受け持つことになりました。今考えると、全国的に少年非行の第3次ピークがこのときだったようです。『青少年白書』の資料を見ても、ちょうどぴったり合っているのですけれども。そういうバブル期の、経済優先の社会状況の中で、生徒たちへの影響が大きかったと思うのです。それまでは、本当に典型的な、文部省指定のような素晴らしい、一糸乱れぬ動きを学校全体がしていたのですけれども、この時期に初めて、はみ出る生徒が表に出てきた。それが一般的な現象としてはっきり表面に顕れてきたのです。それで、生徒同士の暴力事件ですとか、時には対教師暴力も見られるような、そういう動きが出てきたわけです。今考えると、58年度以降のそういう生徒たちの動きに直面したことが、東中にとっては非常に良かったと私は思っています。教師の作ったスケジュールに従って、うまくいっていた時代というのは、ここで終わったなという気がいたしました。

そこで東中の力とは、一体どこにあるかと。そういうことを、教師自身がいろいろと突き付けられて、生徒たちの姿を見ながら自分自身も悩みながら、それこそ原点に帰って取り組んだ、そんな時代だったと思います。結局、今まで社会情勢の中で、東中教育がびくともしなかったのは、地域とともに一枚岩になって歩んできた教育基盤があったわけで、地域の理解というか、保護者の支えが揺らいでいくと、学校教育への影響は大きいなということを改めて感じた。そこで、地域、PTAを中心に、何があってもPTAの方に全部打ち明けて、一緒になってやりましょうということを改めて始めた、そういう大きな節目を迎えた感じがいたしました。それが、評価に力を入れた教科の指導の方向にもマッチしていたのではないかな、という感じがしました。

ところで、移動教室の話にちょっと戻しますけれども、移動教室という精神は、教育は常に教師が生徒を教室に迎えて行うものとの謙虚な姿勢にあるものだと教えられてい

ました。教師が生徒より先に教室にいて、準備を十分整えて、教室環境も学習内容も全部整えて生徒たちを迎えるというのが一番の教育の基本という精神から移動教室が位置づけられていたように捉えています。ですから、生徒のいるところに教師がいないということはあり得ない。生徒がどんな場にも、教師はそこにいるのだと。そういう精神が、移動教室の中に1本入っていましたね。ですから、生徒より遅れて教師が入ってくるなんてことはあり得ない。では、生徒はどういう立場でそれを受け止めるかと言うと、いつもその準備の整ったところへ私が行って、そこで主体的に学習ができる。そういう充実感、満足感の体験という、教師と生徒の気持ち一体となった学習活動をやるということだったと思います。

移動時間が5分間だったのですよね。ですから非常に厳しいのですけれど、5分間で気分を切り替えて、新しい教科教室に臨むということの大切さを指導していたわけです。ところで、生徒たちの生活を責任を持って整えていたのが、学友会だったのです。東中は、生徒会を学友会という呼び方で誇りを持ってやっていました。生徒たちが自分の力で学校生活を進めるという精神だったものですから、教室移動も規律風紀部が全部受け持ってやっていました。教室移動、身支度、服装を整えることも含めて。1000人近い生徒たちが5分間でスムーズに移動するには、どういうふうにも率的にやったらいいだろうと。この学校が全面改築されたときも、5分間で一番端の教室から一番端の教室まで行けるかどうかということが問われたのです。右側通行を守らなければならない。肩掛け鞆も左側に出すとぶつかるから右側に必ずかけようとか、しゃべりをしないで静かに移動しようとか、できるだけぶつからないように一方通行の場所を作ったり、そういうことを規律風紀部の生徒たちが全校に提案しながら一緒になっていろいろ研究していましたね。大よその概略がそんなところなのですけれども。ちょっと補充していただいた方がいいかな？

屋敷：

ちょっとその前にお聞きしたいのが、昭和53、54年の校舎改築です。今、富田先生からお話があったことが、そういった教育実践のいろいろな要素、精神が校舎建築に反映されているのではないかと思ったのですが。先生方から設計者、あるいは教育委員会の方に要望されたことはあるのでしょうか。

富田：

それが一番表だって出てきたのは、床をどうするかということでした。間取りのことは私もあまり聞いていないのだけれども・・・

小松：

私が覚えているのは、トイレは階段の両脇に必ず配置すると。その辺りは考慮があったのではないか。普通の学校よりもトイレが多いのではないかな。

屋敷：

それでは、北澤先生と唐澤先生にご説明いただきたいのですが。

北澤：

説明と言っても・・・富田先生がほとんど語られて。私も在籍は9年間、ここにおらせてもらったので、ちょうど29歳から37歳までの教員としては青春時代の、一番良い

時期に東中にいました。しかもその内の7年間、富田先生と全く教科も一緒に、昭和58年のときには、同じ学年でお仕事させてもらった。私は3校目で東中にお世話になったのですけれど、私は教育学部の出身ではないので、富田先生とご一緒させてもらって、この東中に来させてもらって教師の何たるかというか、改めて教育実習をここでさせてもらいながら、という感じをもっています。特に、自分の教科だといいいのですけれども、さっきもありましたけれど、道徳や特別活動、人権教育など、いわゆる領域と呼ばれている部分のことについては、この学校に来てゼロから学ばせていただいたという思いを持っています。

さっきの評価のこと等ありましたけれど、梶田叡一先生辺りの『自己評価ハンドブック』という軽い装丁の著書がやっと全国の中でも一番最初の本として出たかな、という頃に、私たちのところでは特に国語なんかで自己評価を率先して授業の中に取り入れて、全国公開などをさせていただいた経過があります。しかも国語は他の教科の先生方よりも分かりやすいという名目で、毎年公開授業を行いました。最初の研究授業、授業の公開はほとんど国語だったのです。なので、7年間ご一緒したので、私の記録では13回授業をやらせていただきました。年に大体2回ずつは多くの方に見ていただきました。授業案の立案書は富田先生で、実践部隊は私という感じでやらせていただいたのですけれど、それが私にとってとても財産になっているものです。夕べ改めて見たら、『五十年史』の中にもそのときの自己評価を中心にした授業の頭からしっぽまでしっかり収録しており、懐かしく見させてもらいました。そんなことで、とても学ばせてもらったと思っています。

その後、私は上越教育大の大学院へ国語の研究で行かせてもらったのですが、そこでもここでやっていた自己評価を中心にした指導は、その頃には大分全国でも取り組まなければ、となっていましたので、非常にその実践がバックになりました。その頃の文部省の実践教育プロジェクトで大学に予算がついていまして、教材開発から評価の見届けまでをするようなプロジェクト研究の授業も、院の方でも新潟県の地元の学校を借りながらやり、報告書も作らせてもらいました。そのときにも、東中でやらせてもらったことがすごく活きたな、と思っています。

移動教室のことは富田先生も言われましたけれども、私たちは国語なので、理科の唐澤先生や小松先生はもとより特別教室があつてのことでしたけれど、国語では、自分がホームルームで使っていた教室が、朝の学級活動が終わると、生徒たちは「行ってきます」と言って、1日分の授業の財産を肩掛け鞆に入れて半日の旅に出るわけですね。教室は前が出口、後ろが入口ということに全校申し合わせがされていたので、次の授業の生徒たちは後ろの入口から「お願いします」と言って入ってくる。前の授業の生徒たちは前の出口から「ありがとうございました」と言って出て行く。そういう流れでこの教室も動いていたと思います。

教科教室としての専門性を出すということがありましたので、教室の中も掲示物の貼る位置等も申し合わせができていました。記憶が定かではないですが、例えば廊下側のところは学級の掲示物とか、というふうになっていましたので、国語教室の前面の半分は、国語に関わるような掲示物を掲示させていただきました。いろいろな教材も、国語

研究室から既に使うものは自分の部屋に持って行ってありますので、学年が変わっても生徒たちが移動している間に、すぐに黒板も前の授業のものは書き換える。それも前の授業の教科係の生徒が消して、白の状態にして帰るとというのが申し合わせになっておりましたので、前の時間が済むと、その授業の国語係が消して、「次の時間は何をやりますか？」という打合せも伝達しました。確か、その教科係の生徒がその教科の副担任だという位置付けもされていたと思います。教科係になった生徒は、その教科については、自分のクラスのことについて教師と同じように責任を持って、自負と言うのでしょうか、そんなものを持って生徒たちも取り組んでくれていたように思います。だから、その教科の提出物も生徒たちがきちんと名簿で確認して、出ていない生徒には担任もちろん時には督促しましたが、主にそのクラスの教科係が、自分の教科については先生には迷惑を掛けないのだという、とても責任感のある活動をしてきていたと思います。だから、そのクラスの教科係の生徒がしっかりしていないと、そのクラスのその教科が停滞すると言いますか。それくらい生徒たちは意識を持って教科係を引き受けていたと思います。

屋敷：

そうしますと、教科係は教科ごとにクラスにいるわけですね？

北澤：

ええ、2人くらいずつですね。その生徒たちがその教科の授業の最初の、「お願いします」の挨拶ですとか、「今日の欠席者は何人で」というのも教科係がやっていたのか、保健給食員がやったのか・・・でも、毎時間移動しますので、その時間ごとに「今日の出席者は何人で、誰が欠席しています」というのが必ず授業の最初に全体の場で伝えられて、「今〇〇さんは具合が悪くて保健室に行っています」などということもちゃんと伝えられて、授業が始まっていました。話があちこちしてしましますが、そんなふうに動きますので、次の時間の黒板の掲示なども、教材名や今日中心にやることは休み時間に板書していて、生徒たちが次々に「お願いします」と入って来る流れがいつも作られていました。

屋敷：

5分の間にそれをやるわけですね。

北澤：

さっきのこちらのところを見ると、反省事項に、先生がまとめられた後ろに課題というのがあって、教科教室制の廃止理由②に、重要な最後の5分間のまとめが十分定着しなかったことが原因だということが書かれていましたけれども、私の感覚では、全校の先生方はその5分の移動があるので、授業の開始と終了を全校が意識して、時間をすごく大事に使っていた印象があるのです。ことさら自分の教科に関して、これがあつたためにまとめの5分の時間が取れなかったという印象はあまり無いのです。むしろ、ぴったり時間で終わらなければいけないから、授業の真ん中の無駄事をなるべく省略して、特に国語は終わり5分で自己評価カードをきちんとやっておりましたので、終わり5分のまとめの時間をいかに確保するか。それから、延ばすと次の生徒たちに迷惑をかけますので、時間を守るということは、うんと意識していたと思います。多分、体育や技術、

家庭科の先生とかが苦勞されたのではないかな・・・

唐澤：

理科も大変だったね。

北澤：

ええ、特に実験なんかやったときに、思い通りの時間でいかなかったときに、片づけをしていけば次にうんと遅れるとか、生徒たちがトイレに寄っていく時間が無いということが、きっとあったと思います。国語では、使う材料と言いますか、生徒たちの使う道具や授業の組み立てが単純ですので、移動教室での弊害はほとんど感じなかったです。むしろ、うんと時間を大事にして、授業の見通しを初めにきちんと生徒たちに示して。今、ユニバーサルデザインなる授業なんて逆に言っていますけれど、そんなこと言われなくてもその頃から、今日の授業はこの流れで、大体何分までこんな活動をして・・・ということを示して授業ができて、時間に対して馴れ合いにならなくてよかったですか。

屋敷：

多分その辺りが今の先生方との違いで、今のお話を聞きますと、そのための準備は相当されているのではないかと感じます。先ほど北澤先生から、富田先生の考えられた授業構想に対して、北澤先生が実践をやられるということなのですが、夜遅くまで研究室で十分に相談をし、検討しながら詰めていらしたからこそそれができるのですが、今の先生方にはそんな時間をとてもしゃないけど確保できないし、夜遅くまでいるのが問題だと逆に今は言われることが多いですから。その当時、どのくらい夜遅くまで授業準備、詰めをされていたのか、その辺りを教えていただけますか。

北澤：

あんまり一概には言えないですね。やるときには本当に徹底的にやりますから、それこそ家で晩飯なんか食えないくらいに。ラーメンをとって、さて始めましょう、みたいな。

屋敷：

昔の「ちょうちん学校」という言葉がこの学校を表現するのにぴったりだったということなのですが、それほど夜遅くまでやられることが多かったのでしょうか。

北澤：

そうですね、教科会と学年会は本当に納得するまでやりましたから、かなりやりましたね。

唐澤：

教科の場合は、毎週・・・

富田：

月曜日。週に1回。そして、学年会が金曜日。

北澤：

やるときは夜10時頃までやってはいただろうけれども・・・常時ということはなかったのですけれどね。夏場なんかは、生徒たちが部活終わるのが6時・・・



唐澤：

そう、6時半頃までやっていましたね。ですから、7時くらいから教科会や学年会になってしまったのですね。どうしても中学だから。

屋敷：

先ほど冨田先生から、PTAにいろいろと学校の状況を打ち明けて、という話がありましたけれど。そういった方針は、当時の校長先生の下で立てられたことなのでしょうか。

冨田：

ええ、もちろんそういうことは校長の許可がないと。内部の情報ですから、勝手に出すわけにはいきませんから。特に、生徒たちが羽目を外して動かざるを得なくなった頃は、教師の目を盗んで学校にいないこともたまにありましたから。そういうときは、町の方々にも学校の状況を知ってもらわないと困るわけですよ。ですから、地域の方から「〇まる君がここにいますよ」なんて電話をいただき、かけつけたこともありました。常に情報はかなりのところまでお話ししました。特に、PTAの役員の方々には、何かあったらすぐにお話ししましたね。ちょうど私の同級生がPTAの会長を引き受けてくれていたものだったから、「またこういうことがあったよ」「ああ、そうか、分かったなんていう調子で、そういうことは包み隠さず言おうという雰囲気がありました。

屋敷：

北澤先生から国語の様子をお聞きしたのですが、唐澤先生、理科はどうでしたでしょうか。

唐澤：

そうですね。私は3校目でここにお世話になったのですが、30歳からだったと思います。私の場合は、1校目が小学校でして、2校目が中学だったのです。ですから、中学としては2校目でここへ来たわけですが、最初に来たときに移動教室に関わって、ここは第1から第3まで3つ理科室があって、それを学年別に使うのかなと最初は思っていたのです。1年生の教室、2年生の教室と。ところがそうじゃなくて、1人に1教室が与えられるのですね。

そうなんです。自分の教室です。私は第3理科室で、一番グラウンド側の。今は理科室としては機能してなくて・・・

屋敷：

見ました。多目的教室でしたね。

唐澤：

そうですね？行って見てないのですけれど。あそこが私の教室として与えられたわけですね。理科準備室は理科準備室で1と2の間にありまして、私に与えられた第3理科室の隣には小準備室があります。今は倉庫か何かになっているのですかね。暗室などが備えられている場所だったのですけれど。まず、それで1年から3年まで全部持たされるのですね。3人いますから1、2年とか、2つの学年ずつ持つという仕組みではなくて、全部持つわけです。

ですから、5分の移動ですから準備、入れ替えが大変なのです。それに一番戸惑いました。教科が理科ですから、移動教室は普通にやっていたわけです。東中に来る前の学

校では教室が2つありまして、どちらかというとなんか実験をやるのはこちらの教室、観察等生物、地学系はこちらの教室でやりましょうという仕組みでやっていたのですが、ここはそうじゃなくて、1つの教室で全部やるのだと。これがやはり、準備や片づけのことではとても大変だったなと思いました。それから、さっき北澤先生がおっしゃられたことですが、5分の移動ということで、1時間の使い方がとても難しかったです。最初は慣れるまで、どうしても実験なんかをやった後の片づけが間に合わないのですね。だから、流しの方に寄せておいて、生徒に「悪いけど、昼休みに来て片づけてくれないか」とか、そういうこともしばしばありましたね。だんだん慣れてくるに従って、この実験をやるにはここまでが確認で、ここからが実験で、ここがまとめの何分で、片づけ何分という流れを黒板に書くようにしました。それから、まとめの時間は確か5分前にチャイムが鳴りましたよね？

北澤：

ええ、そうです、そうです。

唐澤：

チャイムが鳴って、あの頃、小松先生が開発してくれた自己評価カードを使っていたような気がします。小松先生はコンピューターのプロでしたから。マークしたのですよね？

小松：

マークカードでしたね。

唐澤：

黒で塗りつぶすようなマークカードですね。それをリーダーに入れて評価をさせているという。そんなことをやりましたね。

屋敷：

自己評価カードは毎時間やるのですか？

唐澤：

毎時間とは言わない、単元によってやる感じで、全部の時間はやらなかったような気がしますね。小松先生のカードは。

北澤：

国語は毎時間やりましたね。

屋敷：

授業が終わった後、生徒はすぐに書いて出すのですか？

北澤：

終わりの5分のまとめの時間を使って書いていましたね。その時間で生徒たちに紹介できるものはしたり、それを集めて書き込みをしたりしていました。次の時間の学習問題や課題に繋げていくのに、やはり生徒の意識の流れに上手く乗る授業の場合は、自己評価カードはとても使い勝手が良かったです。

唐澤：

理科の場合は、実験カードに感想等を書き込む欄がありましたので、そこでも生徒たちの理解度なり満足度なり、数値としてという形ではありませんけれども、そういうも

のはある程度掴むことができたかなと思っております。あと、評価ということについては、東中はまず生徒の目が厳しかったなというのを強く思います。いい加減な授業をやっていると、生徒の方から批判が来るのですよね。「先生、つまらん」と正直に言いますし、「〇〇先生はもっと良かったよ」とか、平気で言ってきますから、教師としては辛いものがありましたね。

屋敷：

生徒は総じてそういった状況なのですか？それとも、生徒にもいろいろいますよね。

唐澤：

もちろんそうですけれども。さっき係の話がありましたけれど、発言しないクラスがほとんど無いのですよね。こちらの問いかけに対しては必ず手を挙げてくれますが、それを深められるかどうかですよね。それはやはり教師の腕ですから、そこら辺に対して知的に深まっているような子は、「もっと深めたかった」という不満みたいなものは、言わないまでも結構感じましたね。

北澤：

結局そのところが、この研究のところで富田先生が書かれている「見る力」という部分です。ただ表面だけを見ての浅い理解から、その裏にある原理原則や、そういうところまで生徒たちが気づいて突き詰めて行くと言いますか、そこまで生徒たちに活かせる教材の提示や教材開発、授業の枠組みと言いますか、それをどういうふうにするかということが、どの教科でも徹底的に教師にも求められました。共同研究をしていく一番の根っこがそのところだったかな。だから1番は生徒たちにそういう深い洞察力や、まさに今で言うと思考・表現・判断力をどうやってつけるか。その為の教師の教材研究や、もっと言えば素材研究から含めて、授業準備はどうやればいいかという辺りが、徹底的に東中では問われたと言いますか、鍛えられました。

唐澤：

生徒の目を通してと言いますか、必ず私たちがやったことが生徒から反応として返ってきて、常にそういう厳しい評価の目に、私達も晒されていたと思いますね。

北澤：

だから授業の入口は非常に身近な教材の、見てすぐに分かるようなところから入るのですが、実はその裏にある真理について、「本当に面白い」「こうなっていたのか」というところに気付かせていく。その道筋を、如何に生徒の目線に寄せて授業の構造を作るかという辺りが、まさに広岡亮蔵先生や神波先生や和田先生から、常に厳しく指導していただいた部分です。その精神的な支えの部分は、この永井先生の哲学書の読み合わせとか、そういったところで教師自身の人間性などを求められ、なおかつ授業の方ではこういう先生のご指導を柱にしながら、教師同士も教科を跨いで、そこを非常に厳しくお互いに磨き合い、問いあった。大まかに言うとそんな流れですかね。

唐澤：

やはり、教師としての浅さのようなものがすぐに見抜かれてしまいますね。生徒だけではなく、参観者がしょっちゅうでした。外部からの参観の方が、場合によっては、1週間位来ていました。「ではお前の教室へ入るからね」と言って、当日の朝に言われる

ことがあるのですね。

北澤：

1ヶ月だったよ。

唐澤：

1ヶ月でしたか。

富田：

鹿児島から来られた方、沖縄から来られた方、青森からも・・・。

北澤：

参観者は年間何百人とか言っていましたね。だから、後ろのドアはいつも開けておけると言われていました。

小松：

そうだよ。年間で365日より多かったような気がする。

富田：

ええ、確かそんなふうだったですね。

唐澤：

そういう参観者などよりも生徒の方が厳しかったかなと思うし、そういう参観者が来た時に、常に助けてくれたのは生徒たちですね。やはり東中の生徒たちはそういう、先生が苦しいなというところで、ちゃんと読み取ってくれたのですね。そういう思いはうんとありますね。

屋敷：

ところで、これだけの指導者の先生方を招かれるとなると、やはり相当な経費もかかりますね。こういった条件整備が出来ていたのでしょうか。研究費のようなものがずっとあったのですか。

富田：

講師の先生の謝金ですか。いや、その辺りの財政の事は全然分からないのですが、1つは例えば、数学の和田先生がご指導された基礎練習帳というものがあったのですが、あれは東中で開発したのです。単なる計算ドリルではなく、1つの問題をどのように解き明かしていくかという、今で言えば学び方を学ぶというようなテキストだったのです。それを「信教」の出版部（信濃教育会出版部）というところで是非いただきたいということで、著作権を譲って、全県全国へ売っていたようなことを聞いていましたね。そんなお金があったのかな。数字は分からないけれど。国語の漢字練習帳も同じようにここで作ったものを全県で・・・。

北澤：

あとは、その頃教頭先生からよくお聞きしていたのは、今もやりますが、資源回収ですね。その収益金のほとんどはPTAの皆さんが「これは先生方に」と学校に預けた。要は先生方の質が高まれば、「必ずそれが生徒たちに還元されることなので」と言って、教頭先生に託されたということを聞きましたね。だから、夏休みなどに他県のこんな研究会に行ってみたいなどと申し出ると、教頭先生から結構な補助の——満額ではないですが、研修の足しにしろと言っていたような覚えもあります。

小松：

今日、校内を見て再発見したのだけど、理科室に雛壇を作るボックスがあるのですよ。ああいうのは他の学校ではなかった。誰があんな設計アイデアがあってやったのかな。そして、それが予算的に出来るということもすごい。掲示用のレールもそうですね。これは全教室の全部の面にあって、それは科学展などのときに作品を全校で吊すのに具合がいいんです。今考えると誰がこれを発案して、発案しただけでは出来ないし、予算を伴ってこういうものは作るから、誰がそれをやったのだらうと思います。

この黒板もそうですね。吊るすものが付いていますね。

富田：

これは掲示物を意識して作ってもらったのだな。

小松：

それを誰が、そういうアイデアをだしたのでしょうか。

屋敷：

多分、先生方の発案だと思うのです。普通の教室整備の場合は、これは始めから作り付けですので、これは施設費になってしまうのですね。そうになると教育委員会がうんと言わなければこれは出来ない。したがって、多分それは学校の先生方が、その理科室の雛壇も含めて提案されて、それを教育委員会が受けたという形だらうと思うのですが。それにしてもおそらく学校改築が 53、54 年にありますので、それよりも前の校舎でもひょっとしたらそういった形になっていたのかもしれない。そのあたり富田先生どうでしょう。

富田：

私は、古い校舎の時はほんのちょっとしかいなかったものですから、独自の教師に要望を聞いたということは聞いていません。

屋敷：

その時、理科室はそうですが、他のところも教科の研究室がありますね。当時、教科の研究室というものは、長野県では当たり前だったのでしょうか。

北澤：

いや、国語などは一番後回しにされていたのだらうと思うのです。どこでも出来るということで。しかしここは社会科にしる、国語にしる、一応みんな各教科の研究室はありましたね。

屋敷：

その当時、職員室には先生方がいらっしゃらなくて、大体教科の研究室におられたのですね。

北澤

ええ、教室か研究室です。

屋敷：

その当時、東中以外の学校でもそういった状態だったのでしょうか。

富田：

いや、他の学校では大体職員室にいたね。職員室が中心だったと思います。しかし、

東中では、生徒のいる時には職員室に教師がいない、あり得ないという感覚だった。常に生徒が行動するところにいなさいと。職員室でお茶を飲むということはありませんでした。

屋敷：

そういった伝統がずっと続いたということが驚きです。何故それができたのか。それは校長、あるいは教頭先生のリーダーシップなのか。それとも普通の一般の先生方の意識の高さなのか。東中に着任することが一種の認められたというステータスになるわけですから、誰でも来られるわけではなくて、来るにはやはり順番を待っていたという話を、実は聞いたことがあるのです。

富田：

そんなこともないと思いますが。

屋敷：

先生方のモラルの高さ、意識の高さはどこから来ているのでしょうか。

小松：

やはり人を育てるといふか、教師の研修の場ということ——私が来る時は、冒頭にも言いましたが、全然知らないで来たのですが、やはり出てみるとそういう場だったのかなと感じます。

富田：

そうですね。だから個人の校長がどうのこうのと、そこに今職員がどうのこうのということよりも、この教育風土といふか、東中というその学校を形作っている一つの教育体といふか、そういうものの存在が非常に明確だったということですね。そこに入れば、先程私も言いましたが、それまでの教師経験を全部否定されてしまうわけです。そういうものがその学校全体の雰囲気としてあった。それを地域が支えていた。「東中の先生たちはこういうことをやっているのだ。だからへボなことをやったらお前は駄目だ」といふような雰囲気があるわけですよ。それは長野県の中にもいくつか核としたものがありましたね。

私はここへ来る前の前は諏訪にいたのです。諏訪の高島という小学校は、最初に行ったときには、参観日の懇談会の時に叱られましたからね。「先生はろくなことをやっていないじゃないか」と。「うちの子はへボだけれど、子どもはへボでもしょうがないけれど、学校がへボでは・・・」とやられてしまいました。そういう核が長野県の中にもいくつか、どこの地域にもあったような気がします。それが東中の場合には、その中では非常に際立っていた存在だったと思いますね。

唐澤：

私の感じたことですが、先程富田先生が、学校の生活については学友会がかなり中心になって進めていた、というお話がありました。私は来て最初の日だったか、3年生に「先生、掃除の仕方が違います。」とモロに言われました。「こうやるのです」と教えてくれるのです。生徒が先生に注意をしたり、こうですよと教えたりするという、対等といふか、そういう雰囲気がありました。

富田：

やられたね。雑巾の絞り方が駄目だと言って。

唐澤：

散々やられましたからね。

北澤：

私も学友会の顧問をやらせてもらったのですが、結局毎年同じことをやっているように見えていて、実は毎年生徒たちの中に、お掃除でも給食でも、生活の基本になりそうなことについては、全部前年度のうちに、生徒たちの中に研究会が設けられて、実際に「こういうふうに改善したらどうだろう」という案が出されて、それに則ってある教室を使って、全校の職員と係の生徒たちが寄って、新しいやり方の研究会をやるのです。それでみんながこの方向で良いじゃないかとなると、その次の年からはそれを、小さな改善ですが、生活の部分では毎年少しずつどこかがより合理的に進むようにされて、全校の了解事項として進んでいくという経過があるから、新しく来た先生方には3年生辺りのじっくり経験を積んで目の肥えた生徒たちが、逆に新しく来た職員も含めて1年生を指導すると言いますか、東中の生活に早く順応するよう指導するという流れはありましたね。だから今もそれは多分続いていると思います。清掃研究会や給食研究会などという形で、給食の配膳のし方などをより効率よく進めるにはどうしたら良いかというところは、本当に贅肉を削ぎ落して、無駄を省いていましたね。だからそういう部分も本当に何とか、時間を大事にということも含めて、所作までにも及ぶ、まさに修行の部分と言いますか。そういうところに通じていくような部分がありました。教師だからといって、例えば掃除の時間に手ぶらでいるということは、逆に学校の雰囲気は許さなかったと言いますか。教師も一緒に同化して拭きこむとかお掃除をするということです。

今の小学校はそうなのですが、子どもたちにお掃除させておいて、担任の先生はその時間にノートを見ている。それはそれで時間がないから仕方がないのですが、東中に7年なり9年なりいて、例えば掃除の委員会の——ここでは清潔整頓部と叫びましたが、その顧問も2回位やらせてもらっていて、如何にお掃除はあるべきかということをやってきた者の思いからすると、「ちょっと違うのではないの？」と本当は言いたいという思いはあります。まさに「率先垂範」や「師弟同行」ということをここで徹底的にやっていた者にしてみると、正直言ってやってほしい思いはあるのですが、なかなか一般校に戻ると、そのまま全部当て嵌めるわけにはいかない。

逆に東中にいたときは、そういう意味ではとても気持ち良かったです。こちらも爽やかに生活できたと言いますか、どの先生もみんな目いっぱい力で、自己研鑽も含めて、ここでの職務に当たっていましたので。あの先生はゆとりがあって上手に立ち回っているとか、そういう変な意味での、お互いの足を引っ張るようなことがないと言うか。みんな持てる精一杯の力で、この学校の仕事に当たっているということが、お互いに了解できていた勤務が厳しい部分はありましたが、精神的には、心理面ではとても爽やかと言うか、とても気持ち良かったです。そういう意味でも、やはり徹底。まさに「集中」とか「徹底」とか「継続」はこの学校のキーワードなのですが、そういうことを本当に体現していたなと思います。

屋敷：

今日、教室を見ましたら、1つの教室の中に机が2つありまして、担任と副担任。しかも私が驚いたのは、その担任の先生の机です。都会ですと教室にある担任の先生の机はごく本当に小さなもので、テーブルだけの場合もあります。ましてや先生方の物はほとんど置いていないという状況が見られます。学級経営の部分が相当この学校はしっかりしている。今でも机が2つあって、色々物が置いてあるから、しっかり使っておられるのだらうと思うのです。それは長野県ではごく当たり前のことなののでしょうか。それともそうではなく、この中学校だけのことなのか、学級経営についてお話しいただけますか。

富田：

学級経営を大事にするというのは長野県全般の傾向です。1つの学習集団と言うか、そういうものをしっかりと作らなければ学力はあがらないというのが基底にありますから。お互いの仲間意識というものはしっかりと学級で作ろうという考えは、どこの学校も長野県では大事にしています。そのことが学級セクトにしない。

私は、東中へ来るまでは小学校の方が長かったのです。13年間小学校の教師をやって、そして中学を1つやってここへ来たのです。ここへ来て一番意識改革をさせられたのは、学年と言う集団ですね。私の学級の色々な問題について、お隣の先生が遠慮なしに叱りに来るのです。私が初めて学級を受け持った時、担任の私はどうやって清掃指導や給食指導をやるのか具体的に分からないのです。プリントは見るのだけど、行為としては、生徒をどのようにさせていいか分からない。そうすると隣の先生が構わずに来て、「駄目じゃないかお前」と言ってやってくれるのです。そういうところは非常にフランクで、自分の学級だけに閉じ籠るのではなく、学校・学年全体のレベルを同じように上げなければいけないという意識がありました。1つの学級集団をしっかりと作ると同時に、同じ学年の仲間という意識を大事にしようという両面がありました。学級セクトには決してしない。最初は抵抗があったのだけど、例えば、個人的に学級通信は出さなかった。学年通信しか出さなかったのです。それはそれぞれの学級に変な差をつけない。どの学級で生活した生徒も、同じように力を付けなければいけない。そういうものに非常に気を使っていましたね。その両天秤。学級づくりを大事にすると同時に、学年も一緒に仲間という、それが一番強く働いていました。

屋敷：

特に、先程唐澤先生がおっしゃったように、その学年だけ授業を教えるのではなく、1年から3年まで3年間を通したカリキュラム単元が分かっていないと指導できないというのが、ここの学校の基本だったのだらうと思うのです。理科の先生だったら、2年生は2年生全部を教えるということになると、学年を教えるわけだから学年会の力は相当出てくるはずであるが、そうではなく縦割りで教えるということになると、学年のまとまりというものが比較的弱くなるのではないかと。しかし東中では、富田先生のお話のように、学年を結構重視されている。そうすると、教科では学年よりも1・2・3年横断的にやって、その一方で学年という横の糸をしっかりと組んでいるという。縦と横の軸をしっかりと編んでいращやるのが、この学校の大きな特色だったと感じます。他の学



校ですと、学年で完全に分かれてしまいますね。

富田：

先生が上手くまとめてくださった。確かに言われればそうです。教科の方で1つの発展系列というものを、しっかり発達段階でみようではないか。教科の専門性の展開。学年で横の繋がりとか広い。先程先生が言われた、生徒指導をどうやってやるかは学年会が責任をもったのです。ですから学年会で如何にこの学年が上手くいくかということをももの凄く問われ、問題が起きた時には散々怒られました。この学年の生徒たちが、どのように生活していくか。色々問題行動を起こしても、学年のみんなでも検討してやるわけです。生徒指導は学年の責任。そういう責任を持ってやっていました。

唐澤：

道徳や特別活動は全部学年が足並みを揃えて。学年会では、来週の道徳はこういう資料を使って、こういう指導案で行いますということを提案して、全部足並みを揃えてやるわけですね。

屋敷：

その資料・指導案をお作りになるのはどなたですか。学年主任ですか。

北澤：

道徳の係会で3年に1回位ずつ改訂しながら、毎時各道徳の時間のこの資料で基本的にはこういう流しで、こういう発問でというものでありました。全部それを基本形にして、その学年の生徒たちの状況に合わせて、少しずつは変形し、新聞等で良い記事があると、それを投げ込みでそこにくっ付けて資料として使う。そういう提案をしながら前の週に確認しておいて、次の週の道徳の時間をやったら、一応担任ごとに自分のクラスの記録を簡単に取ってきて、学年会の時にはそれをお互いに、今度は反省として出す。それを道徳係が記録しておいて、その改訂の時にそれを反映させるというやりかたでやっていました。先程の富田先生の話は特別活動でしたが、道徳についても財産がビッチリあるのです。だからそれを持っていけば、どこの学校に行っても、一通り1年生から3年生までの全ての時間の道徳の授業が、もしもその通りだけただ流していてもよければ、やるだけの財産がここでは手に入るのです。

富田：

だからその1時間を教師が割り当てられているわけですが、何をやって良いか分からないという状況には絶対にさせない。だからどの学校も、道徳で何をやれば良いか分からないといういろいろ言われていますけれど、東中ではそういうことがあり得ない。どの学級も学年会で練った、教科会で練ったその案で、ビシッとできるという体制です。

屋敷：

その教材研究が学年会で出来ているということですね。

北澤：

だからどうしても、学年会も勢い当然充実しますよね。しかしそれで、先程の話の学年会をきちんとやることで、学年が全部一枚岩になるというか、横の足並みがそろろう。教科会と学年会が最初でうんと長い時間掛って、結構充実していたというのは、結局その縦と横がそこでバランスを取られていた部分だと思うのです。

屋敷：

学級ですが、理科の先生は自分の研究室といいますか、教室がありますね。そこはホームルーム教室になりませんが、そうすると唐澤先生は——小松先生もそうですが、普通のホームルーム教室の方の学級担任をなさることになりますね。そうすると自分の机ではないわけですね。そのクラスの教室は自分の教科教室ではないですが、これは何か不都合があるのですか。そんなことはないですか？

唐澤：

どうだったかな。あまり記憶は・・・

小松：

教室は2人担任だったから、自分の机もあったのか。

唐澤：

そうですね。ただ、私はコンビを組んでいた先生が体育の先生だったのです。ですから体育は体育研究室を持っていてそちらにも机があったから、教室が移動教室の教科教室で使われるということはなかったような気がするのです。体育や保健の授業で使う位で。だから色々なものを教室に置いてあったような気がしますね。ほとんど理科準備室で事足りたのですが。

小松：

「生活の記録」とか、みんな理科室に持って来たみたいだね。確か、買い物かごみたいなものに入れてきてもらってね。毎日生徒が書いた「生活の記録」を見て、朱を入れて返すのですよ。

北澤：

ただ、東中の2人担任は全くの、まさに担任と言う通りで担任でした。私も最後の年に2人担任に初めてなったのです。それまでずっと1人担任でいて、隣の教室は例えば2人担任というと、指導要録も担任2人の印を押していましたね。

富田：

同等の権限。

北澤：

ええ、全く同等ということで。学校によっては形の上では2人担任と言っているのですが、まさに正副があって、要録に押すのは正担任のハンコだけというところがほとんどだと思います。しかし、東中は2人担任と言えば本当に2人担任で、2人のゴム印をちゃんと押して、認印も最後に押していましたね。

屋敷：

分かりました。富田先生の作ってくださった資料を見ますと、大体平成2年までこの指導者の先生方が、いろいろここに来てご指導いただいていますけど、この平成4年で固定教室になる。これはこの指導された先生方も平成4年以降はみえていないということなのですか。

富田：

すみません。私が在籍していなかった平成4年のところまで加えたものでしたから、こうなってしまったのですが、4年までおいでになりますね。神波先生も4年以降ずつ

と指導をいただいております。和田先生はもう交替されたかな。永井先生はどうだったのだろう。（注：『五十年史』によれば平成8年もご指導されている。）

北澤：

永井先生の後には、今は永井先生からご推薦を受けた福谷茂先生という京都大学の大学院の教授の先生がその後受け継がれて、この間もご一緒したばかりですが、相変わらず毎年2回必ずみえて、読み合わせをやられるという流れでずっと続いています。

富田：

先生方の指導年度の矢印はずっと下まで降ろしてください。繋がっています。

屋敷：

この教科教師制を辞めた理由です。私の資料では、平成15年にここに訪問し、当時の先生が他の先生方にも聞いてまとめてくださったメモをもとに書いています。『五十年史』も見せていただきましたが、この他に多分こういったことが教科教師制を取りやめるきっかけ・背景にあったのではないかと、もしもご存知であるならば教えていただきたいのですが。

富田：

そのことについては、私の出た後だったものだから、どうしてそういうことになったか実はよく分からなかったのです。この資料にメモがなくて申し訳なかったのですが、2ページと3ページの資料は東中学校の『30年史』から取りました。4ページが『五十年史』の資料です。後はずっと『五十年史』の資料から抜粋したものです。屋敷先生のレポートにもあるようですが、4ページの『五十年史』の中の記述として「固定教室と固定日課への移行」という部分に、そのことについて触れてありますね。ほとんど先生がおまとめになったことと内容は同じです。

ここに書いてあるのは、「最後の重要な5分間が定着しないということで、固定にした」というようなことが書かれています。そういう厳しい、準備の時間、片付けの時間までが授業である。そういうことをきちんと徹底する気持とともに、もう1つは生徒たちの動き。5分間できちんと移動して次の教室に行かなければいけないという、そういうものとのずれが出てきたのかな。実際に生徒の家庭・地域の生活実態というものが、（この学校の生活実態は今でも雑巾がけをやっていますから、）かなりずれてきているわけですね。東中の生活はどちらかと言うと父性愛的な、父親的な厳しさ。それできちんとメリハリをつけてリズムをつけながら、ビシビシとやっていく。大体今までの生活は、そういうことで私たちが育ってきたと思うのですが、バブル期からは、そういうものから若干一般の地域の生活がずれを生じてきた。個性重視とか自由ということをはき違えて、何でも自分の思うとおりにやるのが自由だという向きも「なきにしもあらず」という風潮になってきたわけですね。そういうものもあったのではないかと気もしいではないです。

北澤：

そうなのですね。今も現場にいて、やはり生徒たちの変わり様を見ていった時に、良いか悪いかの話ではなく、まさに先程の移動教室の流れは、集団行動を常時意識して動くというのですか。時間を軸にしながら、集団がほぼ同じ方向に向かって動くことを前

提にしているわけですね。個性と言ってしまえばそれまでかもしれませんが、時代の流れとともに、平成年代に入った頃から、まさにそういうみんな一律の流れに乗れない生徒たちが、非常に増えてきたということが1つ大きな要因にあるのではないかと思うのです。

先生がまとめられたところの、何故やめたかという「④教員の打合せ時間の確保や休憩時間の確保が難しい」にも関わるのですが、そういう生徒たちが増えてきたことに合わせて、職員にはどういったことが必要になったかと言いますと、個々の生徒のその日の情報・あり様を、担任と教科担任、少なくとも学年職員間になるべく早く、情報を共有していなければ、1日の指導がもたないという言い方は変ですが、途中で姿を消してしまうとか、直ぐに心身の不調を訴えて保健室に行ってしまうとか、そういう生徒たちが増えてきている状況です。親御さんがきちんと決まった時間に学校へ送り出せない家庭も、今は非常に増えているのです。そうするとその家庭への確認を、担任への連絡が家庭から来なくて、こちらから家庭に確認しなければ、欠席連絡すら取れないという家庭が、今は何軒もあるのです。というようなことになってきた時、この移動教室の方針でやっている、時間が来たから次ですよということの1番の原則が、徹底できない生徒が何人も出てしまうという状況の中で、きっとこれでは回らないということが出てきたのではないかと。今、目の前の小学生の子どもたちを見た時、この東中の私たちがやっていた頃の移動教室との間には、私の学校はすぐ隣の小学校ですから、ここへ1/3の子たちはこの学校で今もお世話になっているのですが、多分そのところのギャップは段々大きくなってきたのだらうと、想像ですが、そう思います。

屋敷：

先生方が個々の生徒をしっかりと見ていないといけないような状態が、以前に比べて――先程の富田先生の言葉で言うと、父性的な指導の仕方とおっしゃいましたが、それは随分変わってきて、逆に手を掛けなければいけない状態が増えてきている。東中の「学校要領」には「自主」と書いてあります。中々この自主自律の部分が昔に比べるとできにくく、実態としてそうではなくなっているということなのではないでしょうか。

北澤：

それは多分一番大きなことで、多分あったのではないかなと想像します。自分たちがいた頃は全く移動教室のままの状態、ここから移動してしまったのですけれど、今預かっている小学生のお子さんたちと、あの頃やっていた移動教室とを繋げてみようとして考えたときに、職員の動きとしても結局「行ってらっしゃい」と生徒を送り出して、次に来る生徒たちを「こんにちは、お願いします」と言って入ってくるものを受け止めるという。それで廊下は生徒たちが自分たちで全部移動して1日の流れをやっていたのですが、今の生徒たちはその途中で個人的な心のあり様で脱落してしまうというか、その流れだけではいかない生徒たちがうんと増えたのかなと感じます。

屋敷：

私がまとめた資料の3に、東中の後に静岡県のある中学校の事が書いてあるのですが、そこが実践していた当時の話を聞くと、まさに今お話を聞いた東中と同じでありました。教科係の生徒が宿題をちゃんとやってきたか、そういったことをちゃんと調べて、も

し先生が出張等々などでいらっしゃらない場合は、その生徒が中心になって自主的のその授業の自習をさせるし、また発表させることをやっているということだったのです。それが学校改築の昭和 52 年の時に止めているのですが、その時の状況を聞きますと、結局のところ、「実は家庭が変わったのだ」という話を聞いたことがあるのです。どのように変わったかというところまでは聞いていなかったのですが、おそらく先程お話しいただいたようなことが起きていて、富田先生がおっしゃった学校の先生方の指導がそのまま生徒たちにすんなり、または保護者の方もそれをすんなり受けとめるような状態ではなくなってきつつあった。そういうことが、当時のその中学校では、もう始まっていたのではないかと、今日お話を聞き感じたところです。

そういうふうに学校を取り巻く環境が社会経済の発展とともにどんどん変わってきて、勉強することが当たり前ということも含めて、無くなってきて、北澤先生がおっしゃったように、ある程度自由にやっていいのだ。学校でガリガリやることでもないし、生活もきちんとやって当たり前ということとはちょっと違ってきた。そういう時代になってきた。そこでももちろん教科教室もそうですが、中学校教育全体が大分変質してきた。考えたら段々高校進学も増えて、今、高校から大学への進学者も 5 割を超えています。そういった時代の中で全体的に、指導がきめ細かに行われて当たり前という風潮も出ております。そういったことも含めて考えますと、この飯田東中学校のこれまでの実践が、果たして今の中学校教育の中で何処までできるのかということと同時に、今の中学校教育に対して、東中学校のこれまでの実践がどういう示唆を与えるのかという辺りを、最後になりますがお聞かせいただければと思います。

富田：

結局、自分の子どもだけが良くなればいいという、そういう思いが非常に強くなりましたね。他の子はもういいけれど、自分の子どもをとにかくしっかり見てくれという。しかし実は、自分の子どもはお互いの子どもとの関係の中で育っていくのだという、そういう意識をもう一度取り戻さなければ、本当の国際社会に生きる人間は育たないと思うのです。どうしても個になってしまうのです。参観日で見えるのも自分の子どもだけです。もう少し、自分の子が育つには、お互いの中で、集団の中で育っているのだという思いを見ていく。お互いの関わり合いの中で人間は育っていくのだということを見直す上での、1つの教育の在り方は、やはり東中はずっと守ってきた行為、「行」を中心とする。本当に行動を大事にする。いろいろ思いはみんなそれぞれあるだろうけれど、集団の生活を楽しむためには、やはりお互いにこのことだけはしっかりやりましょうという1つの約束事の中で、個は育っていくのだということをもう一度見直さなければ、大変なことになると感じますね。

自分が思っていることは、他の子どももみんな思っているのだ。ではその他の子どもも好きなようにやりたいという思いを持っているのならば、そのことを理解しなければ私の思っているものも叶わないのだということが、先ず親の段階でしっかりと理解する。大人の段階でね。学校経営はやはり大人同士の連帯の中で育っていくわけですから、大人として何を生徒に残さなければいけないかという時に、その1つのシステムが、この東中のありがたみ。大きなヒントを得られるのではないかと感じていますね。

屋敷：

唐澤先生如何でしょうか。

唐澤：

富田先生のおっしゃることに尽きているような気がするのですが。東中のシステムが生徒同士だけでなく先生も巻き込んで成長させていってくれる、そういうシステムだったと思うのです。それはかなり規則や規律がたくさんあったわけですが、その中で我慢すべきものは我慢し、認めるところは認めながら。個が割と死んでいるというか殺されているように見えるのですが、実はそうではない。生き活きとされるという、そういうものがたくさんあったような気がするのです。なかなか今、保護者とか受け入れられにくいとは思いますが。同じことをもう一度やれと言われてもなかなかできないでしょうね。しかしどうしたらいいのですかね。

富田：

両方立てなければいけない。個と集団がどう両立するかということを、大人は追究しなければいけない。

屋敷：

北澤先生如何でしょうか。

北澤：

私はやはり東中の中の不易なもの、それは今もってきちんとあると思っているのです。この昭和年代の終わり後半から平成のここまでのところの流れは、いわゆる生徒たちの心の荒れとか、そういうことを巡って、学校も変わらざるを得ない状況がたくさんあったのですが、これだけまた日本がいろんな意味で厳しい——経済も含めて、状況になってきた時に、やはり改めて人数が少なくなってしまうけれど、生徒たちを本当にたくましく育てていかなければいけないという課題が、今日本の子育てに突き付けられている。

今の時代になってみると、また振り子が少しずつ戻って、東中であつたような骨太と言うのですか、ダイナミックに学校を挙げて、まさに自主自立を、生徒たちを信じて育てていくといううんと骨太のシステムというようなことは、改めて見直されて行かなければいけない。今現にこういうシステムが採られているのは、むしろ私学でこういうシステムが採られています。公立はあまりに、時代の全ての生徒たちを受け入れなければならないので、そうせざるを得なかったというこの20年ほどの流れがあると思うのです。この20年から25年、四半世紀経過していく中で、やはり公立も個性的なものを持っているような学校が、本当に生徒たちを骨太に育てていくのではないかと思うのです。決して全部が過去のものというのではなく、この骨太な部分プラス、どうしてもそれに乗っていけない、要するに支援が必要な生徒、その生徒たちには別建ての支援を用意しながら、この骨太の部分をやっていくというようなところを上手く折衷した学校づくりが、これから、日本の公教育の中では一番大事にしていかなければいけない部分かなと思います。

それにつけても、富田先生が何回も述べておられますが、そのためには、地域の理解と保護者自身の意識改革ということも必要です。つまり、一体どういう生徒に育てたい

のかという部分です。私も今自分の学校でたくさんのいろいろな保護者と対応していますが、保護者自身に社会的自立がない、保護者自身が自立していない。経済的なことも含めて大方の部分を公任せのような家庭が非常に増えてしまっているということから、日本の社会自体が変わっていかねばいけない、そんなことを思っています。

冨田：

ちょっといいですか。今一番問題になっているのは、一人一人の生徒も家庭もそうだけれど、「格差」という問題だと思うのです。生徒の気持ちを思いながら自由にやりましょうという、そういう裏の何にしわ寄せが来るかという、やはりそういうものがしっかり身に付かない、身に付けられない環境にいる生徒だと思うのです。そういう生徒たちをどうやって、自由と言っている時に、何が公教育で保障してやれるかということが、今一番問われていると思うのです。みなさんが一番のテーマにしている教育工学的なそういうものは、個性の差ということよりも、如何にきちんと底辺を支えてやっていくかということが、一番の中心のテーマだと思うのですが、そういうものが落ちこぼされてしまうものをどうやって救えるか。そこへもうちょっと考えてやらないと大変なことになると思うのです。

そういうときにこの東中の教育は、先生たちも「落ちこぼれの教員は作らない、学級を作らない」。少なくともこのレベルだけは絶対にやろうじゃないか。それは生徒にとっても同じであって、このレベルだけは生徒たちをしっかりと支えるぞということが、学校の責任として、教師の責任としてやろうとしたのが、この東中の教育ではないのかと思います。だから今一番の問題に通じる「格差」、落ちこぼれているということはどうやって救うのかが、やはりこのシステムの中核理念ではないかと思いますね。

屋敷：

ありがとうございました。良いまとめをしていただきました。

本日は誠にありがとうございました。

(終了)

※本稿は、平成 24 年 2 月 20 日に飯田市立飯田東中学校で行った座談会の記録である。

会場の便宜を図っていただくとともに、『飯田東中学校五十年史』を御恵贈賜った飯田東中学校校長 北澤 明 氏に心より感謝申し上げます。

また、座談会にご出席いただいた方々に厚く御礼申し上げます。





平成 21~23 年度科学研究費補助金 基盤研究 (C) 報告書

少子化に伴う学校施設整備の展開と  
学校運営から見た成果検証に関する研究

平成 24 年 3 月

研究代表者 屋 敷 和 佳  
国立教育政策研究所 教育政策・評価研究部  
住 所 〒 100-8951  
東京都千代田区霞が関 3 丁目 2 番 2 号  
印 刷 チョダクレス株式会社