

〈研究論文〉

公立中等教育学校の発足過程に関する組織認識論的研究

——事例校における教員インタビューの分析を通して——

水 本 徳 明
大 林 正 史
田 中 真 秀
チャクル・ムラット
山 田 有 芸
鈴 木 瞬
内 田 沙 希
小 野 明日美
増 澤 恵 美
森 田 知 也

公立中等教育学校の発足過程に関する組織認識論的研究

——事例校における教員インタビューの分析を通して——

水 本 徳 明*
大 林 正 史**
田 中 真 秀**
チャクル・ムラット**
山 田 有 芸**
鈴 木 瞬**
内 田 沙 希**
小 野 明日美***
増 澤 恵 美****
森 田 知 也****

1. 研究の目的と方法

本研究の目的は公立中等教育学校の発足過程において、教員の認識を通じて新たな学校組織が形成されてくるプロセスを解明することである。公立中等教育学校を創設するにあたって、学校のコンセプトやビジョンをつくり、教育目標と経営方針を設定し、カリキュラムと組織を編成し、人事を行うといった学校経営上の課題が存在することは言うまでもない。こうした学校経営に関わる基本的事項は、中等教育学校発足に先立って教育委員会や準備組織によって検討され、決定される。しかし、学校が発足したのちに予期せぬ課題が認識されることは容易に予想される。特に本研究で対象とするような新しいタイプの学校では教職員にとって未知の事柄も多く、中等教育学校の場合、義務教育学校出身の教員と高等学校出身の教員が協働して学校づくりに取り組むことになるため、学校組織観や教育観などの相違が課題として認識されることも予想される。

本研究は組織認識論的な立場に立ち、組織成員の認識を通じて組織が形成、更新されると捉える。注目するのは、第一に、準備段階で形成されていたビジョンに関わる課題が発足後にどのように認識され、それへの対応がどのようになされるかという点である（ビジョン更新の課題）。第二に、発足過程において中等教育学校という組織的一体性がどのように構築されるかという点である（組織的一体性構築の課題）。

ここでは教員へのインタビューの分析を通じてこの2点を明らかにすることを目的とするが、データ分析自体は「学校ビジョンと教育委員会」「カリキュラム」「教科指導」「生徒・生徒指導」「教員」「保護者・地域・他校」の6領域に分けて行っている。教員にはこれらの領域に関わる具体的な課題が認識されているのであり、その具体的な分析の上に上記の2つの視点からの解釈が可能になるものと考えたからである。これらのプロセスを分析することはそれ自体が中等教育学校発足過程を解明することであるが、さらに今後中等教育学校が新たに設置され発足する際の経営課題を明らかにするという実践的な意義と、学校組織の作動を組織認識論的に説明するための知見を提供するという理論的な意義を有すると考える。

* 筑波大学人間系

** 筑波大学大学院 人間総合科学研究科

*** 筑波大学 非常勤研究員

**** 筑波大学大学院 教育研究科

詳細は後述するが、本研究で事例とするA県立B中等教育学校（以下、B中等）は、普通科のA県立B高等学校（以下、B高校）を再編する形で2008年4月に発足し、2013年度で完成予定である。この間B高校は2011年度に募集停止となりながら、2012年度末までは同じ校舎内で併存する。発足時からB中等には高等学校、中学校、小学校出身の教員が所属している。また、B高校所属の教員（以下、B高校籍教員）がB中等の授業を担当することもあるし、逆にB中等所属の教員（以下、B中等籍教員）が高等学校の授業を担当することもある。

研究方法としては、2008年8月と2009年11月から2010年2月にかけての2回、B中等籍教員を対象に半構造化インタビュー調査を行った。いずれも1人当たりのインタビュー時間は30分から1時間である。インタビュー内容は表1のとおりである。インタビュー内容は許可が得られた場合にはICレコーダーに記録し、許可が

得られない場合には筆記して、いずれの場合も電子テキストデータ化した。インタビュー対象者の属性は表2のとおりである。

(水本徳明)

2. 先行研究の検討と本研究のアプローチ

(1) 組織認識論的研究の検討

1) 組織認識論の視点

組織認識論は、1980年代以降に登場した、比較的新しいパラダイムとして注目されている。組織認識論の発展は、1960・70年代に主流であった、コンティンジェンシー理論の限界と密接な関連を有している。コンティンジェンシー理論は、組織の有効性を維持する上で重要なのは、組織構造や過程と環境との適合度であるという見地に立つものである。すなわち、環境が変われば、組織も変容していくことが求められる。1980年代になると、コンティンジェンシー理論

表1 インタビュー内容

2008年度	2009年度
<p>①プロフィール 前任校、経験年数、1週間の持ち時間数</p> <p>②（2008年4月以前からかかわっている教員には）学校の設立準備段階でどのような関わり方をしたか。 （全員に）赴任前に中等教育学校についてどのようなイメージを持っていたか。</p> <p>③現在（赴任後）、中等教育学校の意義、役割をどうとらえているか。</p> <p>④学園都市にある中等教育学校という面では、その意義、役割をどう考えているか。</p> <p>⑤保護者や生徒のニーズをどう受け止めているか。</p> <p>⑥異校種の教員間の仕事の仕方や、意識、文化の違いをどのように感じているか。</p> <p>⑦4月以降、その違いをどう乗り越えてきたのか。（主任の場合）それにどのように対応したのか、しなかったのか。</p> <p>⑧4月以降、どのような課題を感じているか。また、それにどう対応したか、しなかったか。</p>	<p>①1週間の持ち時間数、校務分掌</p> <p>②異校種の教員間の仕事の仕方や意識、文化の違いがこの2年間でどのように乗り越えられてきたか。</p> <p>③生徒との関係においてどのような課題を感じているか。</p> <p>④中等教育学校におけるやりがいや難しさをどう感じているか。</p> <p>⑤新しい学校をつくることのやりがいや難しさをどう感じているか。</p> <p>*ただし、2009年度に初めて中等籍となった教員に対しては、2008年度調査と同じ質問内容によるインタビューを行った。</p>

表2 インタビュー調査対象者の属性

	前任	中等担当 (2009年度)	教職経験	
			2008年度	2009年度
A 教員	中学	2年目	6年目	
B 教員	中学	2年目	19年目	20年目
C 教員	高校	2年目	22年目	23年目
D 教員	高校	2年目	39年目	
E 教員	小学	2年目	18年目	19年目
F 教員	指導 主事	2年目	23年目	24年目
G 教員	高校	2年目	6年目	7年目
H 教員	中学	2年目	19年目	20年目
I 教員	中学	2年目	8年目	9年目
J 教員	高校	2年目	6年目	
K 教員	小学	2年目		23年目
M 教員	高校	2年目		約30年目
N 教員	高校	2年目		今年度で 定年
O 教員	不明	不明		不明
P 教員	中学	1年目		17年目
R 教員	中学	1年目		17年目

のアンチテーゼとして、ポスト・コンティンジェンシー理論が登場しており、組織認識論もこの潮流に位置付けられる。それは、①組織の慣性力、②組織の無秩序状態、③組織とシンボル、④組織の感情、⑤組織の創発性、⑥組織と戦略の関係性を扱っている点に、特徴付けられる(加護野, 1987)。

加護野(1988)は、行為や制度に付与された主観的な意味ではなく、行為がもつ客観的な意味に着目されてきた従来の組織論に対し、「現実の制度が、その内部にいるひとびとの信念や理論によって支えられているという側面をまった

く無視している」と批判し、「組織や社会のさまざまな制度は、その内部のひとびとの『日常の理論』をもとに、少なくとも主観的には合理的なものとして正当化されている」と述べている。ここでいう「日常の理論」とは、経営者を含む実務家の理論を、研究者の理論と区別して用いているものであり、個人の認識を基盤にしながらも、集団から影響を受け、文脈に依存するものである。

また、コンティンジェンシー理論が組織の有効性を念頭に置いていたように、ポスト・コンティンジェンシーとしての組織認識論も、組織

変革や組織の成長の議論へと結びついている。さらにこれらの研究は、組織変動プロセスに関する膨大な研究の蓄積へと発展している（詳細は、山田，2006）。

上記のことを一度整理すると、組織認識論とは、組織成員が担う、流動的で主観的な側面に着目するものであるといえる。加護野（1988）のように、それは一般的に「主観的な意味」に着目するものであると説明される。さらに組織認識論の見地に立つ研究は、組織変動や成長のような時間軸に焦点を当てている点に特徴付けられる。

本研究は、中等教育学校の発足過程という時間軸、及び教員の主観的な意味や認識に着目した研究である。組織認識論の視座は、教員の認識を通じて、新たな学校組織が形成されるプロセスを解明することを目的とする本研究に、有効な視点を提供してくれるものと考えられる。

2) 教育学領域における先行研究

教育学領域で行われている組織認識論的研究は、ごくわずかである。

組織認識の観点からみると、主にそれは、児童・生徒の学校に対する認識に焦点が当てられている。例えば、高校生の学校観を組織アイデンティティ論を基に考察した、熊丸（2008）が挙げられる。

また古賀野（1989）は、学校経営研究における組織認識論的アプローチの意義を論じているものとして、注目される。現象的なパラダイムに留まっている従来の学校経営研究を批判し、「学校の組織成員のうちに潜んでいる信念、意味、価値を取り出して、それらが『見えざる何か』といかに関わっているかを究明していく必要性」を主張している。

次に、意味形成の観点から行われた研究が、安藤（2010）の意味付与過程に関する研究である。その軸となっている主張が、多様なアクターによって担われる多様な教育改革が行われている現状における重要な問題が、「教育実践の当事者である教師の受け止め方」にあるというものである。志木市の教育改革を事例とし、学校

内部からの「教育改革」への意味付与過程には、①新たな試みがこれまでの実践を支える理念の枠組みの中に位置付くように考えられ、うまく位置付かない場合には、別のものとして扱われる段階、②多くの具体的諸細目が教員にとって切実な課題となり、それらの課題を解決するために焦点的に感知される段階、③複数の諸細目が、カテゴリー化され包括的に意味づけられる段階、④包括的に意味づけられた諸細目が、さらに上位レベルの意味から全体従属的に感知される段階の4つがあることが明らかにされている。

学校の発足段階に焦点を当てた研究として挙げられるものは、主に以下の3つに分類されると考えられる。第一に、新校舎の新設を中心課題とした建築学領域における研究、第二に、学校制度の成立過程を、発足期に焦点化することによって歴史的に明らかにする研究、第三に、総合的な学習の時間や外国語など、教科・科目の新設に伴う学校の変容に関する研究である。しかしこのような研究の主旨は、発足段階における学校組織の有り様に着目する本研究と、必ずしも合致しているとはいえない。

そのような中で着目したいのが、篠原（1997）である。小学校校長のリーダーシップに主眼を置いた研究ではあるものの、児童数の拡大に伴い開校したばかりの新設校であったという特殊性を有している事例研究である。そのような学校の状況に対し、篠原は、「集まった教職員がそれぞれ旧校の学校文化（規範・行動様式）をもち、そこに認識と行動の不一致があること」、「そのために新しい学校文化を早急に形成しなければならない新設校としての課題がある」ことを特性として指摘している。

このように、教育学領域で行われている研究は、あくまでも教員の認識に焦点化されている。組織認識論が関連性を有する時間軸の問題は、認識が変容していくプロセスとして扱われているものの、学校組織が形成されていくプロセスにまで踏み込んで論じられてはいない。

3) 本研究の理論的枠組み

組織認識論的アプローチをとる本研究は、時系列的な組織の変容を念頭に置きつつも、その初期段階における認識過程の一部分に焦点を当てるものである。学校で実際に行われている実践を解明するのではなく、あくまでも、教員の学校に対する認識に立脚することを目的としている。

ここでは、加護野(1987)の整理に基づき、組織認識論の構成概念をさらに検討し、本研究の理論的枠組みを提示したい。なお先述のとおり、組織認識論では多様な概念が扱われているが、本研究ではとりわけ、「組織の慣性力」、「組織の無秩序状態」に着目する。

i) 組織の慣性力

「組織の慣性力」とは、端的にいえば組織の変化に対抗する力のことである。コンティンジェンシー理論は、組織の変容を重視するものであるため、組織の慣性力をその阻害要因として扱ってきた。しかし、ポスト・コンティンジェンシー理論において組織の慣性力が扱われる所以は、「コンティンジェンシー理論が理想と考えた状態で組織の慣性力が最大になることがわかり始めた」(加護野, 1987)点にある。すなわち、組織の慣性力は、組織が変容・成長していく上での、阻害要因ではなく、むしろ必要な条件として捉えられてきたと考えられる。

ii) 組織の無秩序状態

「組織の無秩序状態」を扱う研究は、以下の2つの立場に分類されている。

一つ目が、組織にとっての必要条件とされてきた、目的志向性、あるいは目的の共有に対し、問題の解決方法とのランダムな結合関係を主張する立場である。二つ目が、組織の無秩序状態が、組織の変容やその適応に関し重要な役割を果たしており、むしろ組織の成長過程にとって、必要不可欠なものであるとする立場である。

特に二つ目の立場からは、組織の慣性力との類似点が認められる。すなわち、これまで問題や課題として認識されてきた事柄に対し、組織

の成長・変容にとっての有効性を見出している点である。

iii) 本研究の理論的仮説

本研究の対象事例は、異校種出身の教員で構成される、B中等という新設校である。過去に所属していた組織が異なるため、教員が有する認識枠組み、あるいは実践の在り方は大きく異なることが推察される。

組織認識論の見地に立てば、多様な「慣性力」をもつ教員が、無秩序状態の組織を形成していると表すことが可能であると考えられる。さらに、これまでの理論的知見に基づくならば、そのような状態が組織にとって何らかの有効性を発揮していると考えられる。

そこで本研究では、新たな学校組織が形成されてくるプロセスにおいて、組織の「慣性力」や無秩序状態が、一定の役割を果たしているという仮説に立ち、そのような有効性がどのような論理でもって説明され得るのかを、考察の視点として設定したい。

(小野明日美)

(2) 中等教育学校に関する先行研究の検討

ここでは、中等教育学校に関する先行研究の検討を行う。ただし、中等教育学校に関する先行研究はほとんどない。したがって、少し視野を広げて、併設型とよばれる中高一貫校に関する先行研究を含めて検討する。なお、油布・六島(2006)による質問紙調査は、併設型中高一貫校と中等教育学校の回答傾向が、類似していることを示唆している。そのため、中等教育学校の先行研究を検討するにあたり、併設型中高一貫校に関する研究を含めて検討することは妥当だと考えられる。

ちなみに、油布・六島(2006)による質問紙調査は、連携型と呼ばれる中高一貫校の回答傾向と、併設型中高一貫校及び中等教育学校の回答傾向が、大きく異なることを示唆している。したがって、ここでは、主に、連携型中高一貫校ではなく、併設型中高一貫校と中等教育学校

を対象とした論文を取り上げる。

併設型中高一貫校と中等教育学校についての実証的な先行研究を検討したところ、そのような研究の特色として、次の3点を指摘できる。

第一に、主にカリキュラムに焦点が当てられている(根津, 1999, 根津ら, 2004, 安藤, 2005, 安藤ら, 2008)。カリキュラムの接続の程度や、生徒がどのような学習を行っているのか、それらがどのような要因によって規定されているのか、が解明されてきている。こうした研究では、主に国立大学附属学校を事例として、参与観察やインタビュー、質問紙といった多面的な研究方法が採用されている。

第二に、中高一貫校になったことによって、生徒のゆとりや学習意欲がどのように変化したのか、あるいは、どのようにエリート校化したのか、に関心が向けられている(井島, 2005, 油布・六島, 2006, 岡島, 2009)。こうした研究では、主に質問紙調査の結果によって、併設型中高一貫校、中等教育学校それぞれの、ある時点での特徴が記述されている。

第三に、教育行政の視点から、国による制度化以前における中高一貫校の意義と課題が論じられている(梶間, 1997, 1998)。こうした研究では、各種文書資料を用いて、併設型や連携型の中高一貫校の意義や特徴が明らかにされている。

以上のことから、これまでの併設型中高一貫校と中等教育学校に関する実証的な研究の限界として、次の2点を指摘できる。

第一に、併設型中高一貫校や中等教育学校における教員の組織認識にあまり焦点が当たっていない。教員組織に焦点を当てるとされる安藤(2005)の研究では、奈良女子大学文学部附属中等教育学校を事例として、研究組織や学年組織といった組織構造とカリキュラムの関係が検討されている。だが、教員が、中等教育学校の組織をどのように認識し、どのように意味づけて行為しているか、についてあまり関心が向けられていない。

第二に、併設型中高一貫校や中等教育学校の慣習や文化が創られていくプロセスが解明され

ていない。国立大学附属学校のように、既に独特の文化が形成された学校における文化の構造は解明されてきている(根津, 1999, 根津ら, 2004, 安藤, 2005, 安藤ら, 2008)。しかし、公立の併設型中高一貫校や中等教育学校において、慣習や文化が創られていくプロセスは解明されていない。

以上のことから、本研究では、ある中等教育学校の教員に対するインタビュー結果の分析を通して、中等教育学校の発足過程に関する教員による組織認識の検討を行う。

(大林正史)

3. 事例校の概要

事例校は、関東の学術・研究都市(人口は約20万人)の南東に立地する中等教育学校である。学校周辺には閑静な住宅地が広がっている。沿革としては、2006年の2月に県教育委員会が発表した「県立高等学校再編整備の後期実施計画」を受けて2008年4月に開校した。もともと高等学校^①であった事例校は、中等教育学校に移行するにあたり高等学校の募集人数を2009年度から徐々に減らし、2011年度には高校としての募集を停止、2013年度に中等教育学校への完全移行となる予定である。それまでは同一校舎内に中等教育学校と高等学校が併存することになる。

学校規模は1学年160人4学級を募集定員としており(ただし、2008, 2009年度は3学級120人)、その定員は現時点では充足されている。ちなみに適性検査の倍率は2008年度で約7.1倍、2009年度で約5.8倍となっている。また生徒数の男女比率はほぼ1:1である。通学圏は学校の位置する県南部が中心だが、一部県中央部や県西部から通う生徒もあり、比較的広い範囲から生徒は通ってきているといえる。

教育目標に関しては、教育理念・建学の精神として「自制」、「自律」、「自尊」を掲げている。また育てたい生徒像は「高い志と、それを実現しようとする意志を持つ生徒」、「創造性豊かで、高い知性を持ち、広い視野から物事を考える生徒」、「自他を共に敬愛する心と、物事に感動す

る豊かな感性を持つ生徒」である。そしてそのために目指す学校像を3つ挙げており、それは「人間教育」、「科学教育」、「国際理解教育」である。この「人間教育」は様々な体験学習を通して、「科学教育」は研究学園都市としての特色を生かした大学や研究機関などとの連携を通して、「国際理解教育」は外国からの研究者・留学生との交流や海外語学留学などを通して行われる。

教育課程については6年間を2年ごとに〈基礎期〉、〈充実期〉、〈発展期〉に分類し、それぞれに教育目標を持たせるという形をとる。1, 2年次の〈基礎期〉では「基礎基本の充実 確かな学力の育成」を掲げ、授業時間数を一般の中学より1週間で2時間、年間にして70時間多く確保し、その時間は英語・数学の授業に充てている。また前期課程の選択科目では後期課程の教員を配置していることも事例校が中等教育学校であることならではの特色である。続く3, 4年次の〈充実期〉では「高校入試のないゆとりある時間の効果的な活用・社会体験学習の充実」を標榜している。地域の特質を生かして大学・研究機関・国際交流団体において継続的な社会体験学習を充実させることに加え、「総合的な学習の時間」では「卒業研究」の中間発表も行う。他にも後期課程の内容の一部を前期課程で学習させるなど中等教育学校の制度を活かした教育課程を編成している。そして5, 6年次の〈発展期〉では「自己実現に向けて6年間の集大成」とし、進学重視の単位制カリキュラムをとるほか、5年次の「総合的な学習の時間」では、「卒業研究」のまとめと発表を行う。また異年齢集団での学校行事の実施などを通して社会性や協調性を育成している。

学校組織においては、教職員数は全83名である。うち養護教諭が2名、ALTが2名、実習講師が3名、非常勤講師が3名、事務職員が5名、学校営繕職員が3名、校医が5名である(2009年度)。管理職については教頭職を中等教育学校と併存する高校に1名ずつ置いている。また調査時点ではこの併存する高校のため、教職員の組織は中等教育学校所属の教職員と、中等教育学校を兼務する高等学校の教職員により構成さ

れている。

(森田知也)

4. データ分析

本節では、2008年度/2009年度に中等部所属教員を対象に行った聞き取り調査で得られたデータの分析を行う。その際、聞き取り調査の逐語録をもとに検討を行い、「学校ビジョンと教育委員会」「カリキュラム」「教科指導」「生徒・生徒指導」「教員」「保護者・地域・他校」の6領域に分けて分析を行った。なお以下では、データ引用部分をゴシック体で表記した。また、とりわけ引用部分において重要であると判断した語りについて、下線を引いた。

(1) 学校ビジョンと教育委員会

i) 準備室における教育理念の構築

B中等が創設されるにあたり、2006年度よりB高校内にB中等の「準備室」がつくられた。当初は、2名の教員(F教員を含む)を中心に、まず何よりもB中等の「教育理念の構築」が目指されていた。F教員は、当時の状況について以下のように語っている。

一番最初にやったことは、教育理念の構築ですね。こんな学校にするんだっていう…それが何よりも最初でしたね。それが決まって、そうですね…。それが決まって、じゃあ学校行事はどんなものにしよとか、教科書は何を作ろう…使おうとか。いろんなものが決まっていくわけですね。カリキュラムをどうしようか、とか。(2008年度F教員)

ii) 準備室における活動

その後、2007年11月頃より、2008年度着任予定の教員(A教員、B教員、E教員、H教員、I教員)も加わり、「制服」「教育課程・カリキュラム」「学校行事」「指導要録・通知表」に関する4つのプロジェクトが立ち上げられた。その中で、B中等の準備室は、既存のB高校教員の協力を得て、様々な意見交換を行っていた。

えっとですね、まあB高校の先生方のほうでいろいろ準備されていて、それをですね、「今こういう段階でここまでこう進めてますんで、4月からはバトンタッチしますよ」みたいな。「ここまで作り上げてますよ」っていうのを聞いていたというか、進捗状況を確認させていただいたみたいな感じなんじゃないかと思うんですね。まあ、準備に携わるっていうほどのものじゃなかったんじゃないのかなと思いますね。一応、教室の配置であったりとか、まあ、何が必要かみたいところは携わっていたような感じはするんですけど…。内容的なものに関しては、高校にいらっしゃった先生方であったりとか、あと準備室にいらっしゃった教頭と〇〇先生のほうでほぼ進めていただいていたんじゃないのかなと思いますね。
(2008年度I教員)

しかし、ここでの作業について、I教員はB中等の準備室にかかわってきたというよりもむしろ、B高校の作成したものを引き継ぎ、「現状のB高校を理解するための……理解を深めるような研修を受けていたんじゃないのかな」と回想している。また、A教員の「承認するという形」という言葉は、このような教員の意識を的確に表現している。つまり、準備室に途中から参加する事になった教員たちには、B中等を立ち上げているという実感が薄かったことが推察される。

A教員：そこまでは（引用者注：指導計画や行事の割り振りなど）教頭とかがやったんですけども、承認するという形というか、あとはB高校のシステムの話の聞いたりとか、生徒指導面とか、部活動とか、行事も含めてなんですけど、現在の行事っていう形で、昨年の段階でやっていきました。

インタビュアー：承認というお言葉がでたんですけど、これは…

A教員：ほとんど決まっていたので、3年間、準備期間の中で、ある程度決まっていたので、方向性が。それにあわせて、こうやっていき

ましようみたいな感じの話でした。こちらで私たちが提案するよりは、どちらかというところ、決まっているものに対して、こうやって進めていきますという…。(2008年度A教員)

また準備室では、具体的な「教室の構想」や「黒板」などの設備、「教材」、授業にかかわる備品についてなど、あらゆるものが検討されていた。H教員（2008年度）は、「普通はそういう気にもせずそのままポンと入っていけばいいもの」まで検討していた準備室の状況を以下のように述べている。

そうなんです。高校ってのは、ほとんど数学の教材を置く部屋もないくらい、高校の先生方ってのは、ちょっとした定規くらいはもちろんありますけど。授業に使う、その他のものってのはあんまりないですよ。中学校は当たり前のように立体模型とか、ああいうものも使うんですよ。そういうものが一切ないので、だから普通の中学校にあるものがないものですから、それも中学生…1年生に教えるために必要なもので、そういうものも選んでくださいってことなんですよ。立体模型とかそういうのは買いましたし、あと黒板ですね。こういうような黒板って、良く中学校では使うんですよ、図形とか…。高校ほとんど黒板でこう、書いちゃうんですけど、そういうのもなかったりとか…。(2008年度H教員)

さらに、教科によって差はあるものの、B教員の所属する国語科では「教科での連携を持つため」、また「見通しを持った学習計画であるとか、内容であるとかというものを提示」するために、「教科部会みたいなものを先取りして始めて」(2008年度B教員) いたという。教科指導については後に詳細を記すため、ここでは詳細は省くが、一部の教科では準備室の段階から計画していたものを実際の子ども達に合わせて変えていくことも厭わない姿勢が見られた。

あくまでも想定をしてね、つくった…あくまでも計画なので、うん。それはやっぱり、実際の子どもたちに合わせて、当然変えていかなきゃならないものがたくさんあるし、うん。違和感というか、もう1回見直していかなきゃなんないだろうなっていう、考えではいるので。元々あるものをそのままやってきいというわけでは決してないの。(2008年度B教員)

このように準備室で作成されてきた「大枠」(2008年度B教員)をもとにして、実際に子どもと向き合う中で細かい部分を埋めていくという姿勢で、B中等の中等教育学校像はつくられてきた。まさに「それは動き出してから、つくっていく」(同上)という感覚であった。

iii) B中等とB高校との共存

では、準備段階を経たB中等は、教員たちによってどのような学校として認識されていたのであろうか。たとえばJ教員(2008年度)は、B高校と「同じようにやるっていう部分もある」として、独自でやっていくっていう部分もある」として、そのようなB中等の現状を「完成するまでは移行期間」として捉えている。またA教員(2008年度)も、移行期間のB中等について、「今現在の規模としても900人の高校生に対して、100人の中等生という感じなので……ある程度はそのまま尊重していく部分もある」として、B高校の存在の大きさを語っている。このように聞き取り調査の結果からは、多くの中等籍教員が、B中等を「既存の学校に融合していく形の学校」(2008年度B教員)であると認識していたことがわかる。

あくまでも、高校と融合しつつも、高校から新しい基盤として立ち上がってくるのがB中等教育学校であると思っているので、決してB高校とまったく同じスタンスで、まったく同じ考えで、同じような生徒を作っていくとは思っていないので…。ただ、その、お互いにいいところを学び合って共存させていく

ってことがやっぱりひとつの営みというか、教育としての営みとしては望ましいやり方なので、そういう部分においては、やっぱり、お互いうまく融合して切磋琢磨していくべきだってことでやっていくんですが…。まずそういうところを基盤としますってことですね。(2008年度B教員)

iv) 学校組織の共存に伴う課題認識

しかしそこには、「あくまでも、高校と融合しつつも、高校から新しい基盤として立ち上がってくるのがB中等教育学校」(2008年度B教員)であるという意識があったようだ。すなわち、ゼロからのスタートではないと認識しつつも、中等籍教員は「新しい学校なんだっていう意識」(2008年度E教員)をもち、「とにかく土台をつくるまではやるしかない」、「この常識は我々が創る」(2008年度D教員)という認識に立っていたことがわかる。そこには、以下のE教員(2008年度)のような使命感ともいえる意識が要因としてあったものと考えられる。

今までの中学校でもない、高校でもない、中等教育学校っていう新たなものを打ち立てていくっていうね、創り上げていくんだっていう意識じゃないと、中学校でもないし、高校でもないし、どっちつかずのね、中途半端な学校になると思うんですね。(2008年度E教員)

このように中等籍教員は、B高校と「共存」しながら、そこから新たな学校を構築しようと試みてきたといえる。それは、面白さと不安・困難が「表裏一体」(2009年度E教員、N教員)の状態であった。実際に「融合した価値」(2009年度B教員)やその「教育方針」(同上)をどう打ち出していくのかということが課題として認識されていた。

面白さね、そうですね、面白さとなんだろう…不安がこう表裏一体になりながら、創っていってるんですけどね。あの、誰もやってい

ないことを発明してやってみちゃうっていうようなことの面白さに関してはゾクゾクしますけどね。そういう意味では未開の地に降り立って開拓していくっていうような、自分のビジョンっていうか自分で想像したものを具現化していくことの面白さっていうのは、これは本当にね、なんだろう…ゾクゾクするんですが、ただ迷ったときとか、本当にいいのかなとか、どうかしらって思った時の不安感であるとか、それはそれこそ違うものでもいいわけですよ。何も無いわけだから、こうじゃなきゃいけないっていうのが無いわけなので…（以下略）（2009年度N教員）

v) 教育委員会による支援要望

このような課題認識は教育委員会に対する支援の要望にも表出している。教育委員会による支援として、「ビジョンの明確化」「人的支援」「別校舎」の3点が多くの教員によって望まれていた。その中でも、「ビジョンの明確化」を求める教員は5名と最も多かった。

たとえば、2008年度において、D教員やI教員が「実際、ここB中等をどういう風に乗っていかってというのが、いまいち見えてくるようでこない」（2008年度D教員）、「曖昧なような状態」（2008年度I教員）と述べている。次のP教員のように、特に2009年度において、その傾向は顕著であった。

中等教育にするのであれば、どういう特色をもたせるかっていうことを、どういう学校にしていかっていうことを、その学校に勤めている職員だけじゃなくて、県とか、こういう学校にしないかとか、こういう学校にしたらいいいじゃないかっていうような指示が明確に出るといいんじゃないかなあっと思います。そのほうが働いてる人たちっていうか、我々は目標が明確になりますので。（2009年度P教員）

またB教員（2009年度）は、このようなビジョンが曖昧なB中等の現状について、「二足の草

鞋」と端的に評している。

二足の草鞋は履けないので、どっちを選ばせるっていう、それは根幹であるその中等が一体何を最終的にはメインの特色とするのかっていうところに繋がっていくんですけども、あれもこれもそれも…というわけにはやっぱりね、だれしもできるわけではないので。何かはちょっと軽くして、こっちを重点的にっていうような。まあ、重視するものとそうでないものっていうようなもので分けていくとすっきりしていくんでしょけども、今は全部頑張りますっていうふうにしちゃっているの、非常に、こう我々自身もこれでいいのかなと悶々しているね、ところですね。（2009年度B教員）

さらに、O教員（2009年度）は「それ（引用者注：ビジョンが不明確なこと）は、職員というよりも子ども達になんか申し訳ないっていう気分がある」と語っている。I教員（2009年度）も「オールマイティに全部こなすなんていうのは不可能」、適性検査を受けているのだから、「そっち（引用者注：B中等）に通う意味とか、そういうところをきちんと、こう打ち出してもらわないと、『他の公立中学校となんも変わらないねーじゃん』みたいな、『ただ六年間になっただけじゃん』みたいなそんな捉え方をゆくゆくはされるんじゃないか」と不安を述べている。

このような学校としての「ビジョン」の不明確さに伴う中等籍教員の不安は、B高校とB中等が「別校舎」で行われることを望む中等籍教員の存在としても表出していた。教育委員会による支援として「別校舎」を望む教員は4名であった。この点に関しては、その理由がカリキュラムに関わるものでもあるため、詳細は(2)カリキュラムに譲る。

vi) 小括

B中等では、準備室によって作成された教育理念や大枠をもとにして、それを埋めるかたちで中等教育学校像がつくられてきた。その過程

では、B高校で作成されたものを承認するとともに、具体的な教室のレイアウトや中学校では当たり前を使う教材などの準備、教科間でのカリキュラムの検討など、幅広い取り組みがなされていた。

しかし、実際にB中等として新たな学校を組織することは容易ではなかった。既存のB高校の敷地に創設されたB中等は、移行過程において共存することになった。そのため、B高校を基盤として新たな学校を作っていくことになったが、そのような環境を活かした教育方針や価値を見出すことに困難を要した。

一方、教育委員会よる支援として「ビジョンの明確化」や「別校舎」を求める動きがみられた。多くの教員が中等教育学校のビジョンや特色を定めることを望んでいた。また、「別校舎」の要望は、ビジョンとの関係のみならず、カリキュラムに関わる課題としても認識されていた。

(鈴木 瞬)

(2) カリキュラム

i) B中等の特性を活かした学校行事

B中等の学校目標は「人間教育」「科学教育」「国際理解教育」の3本柱である。それらを基盤とした総合的な人間教育は、「総合的な学習」の場面や「文武両道」の精神に表れている。教科教育はもちろんのこと、特別活動面においても一般の公立中学校ではできないような学校行事が多彩に行われている。文化祭、生徒会活動、部活動などにおけるB高校とB中等の生徒間のかかわり合いは、相乗効果としてそれぞれの生徒に良い効果をもたらしていると認識されている。とりわけ、以下のF教員(2009年度)の語りに代表されるように、B高校と合同で行うウォークラリーは、B中等のもつ環境ならではのものと捉えられている。すなわち、中等生を「フォロー」する高校生という関係構図が中等教育学校の特色として見出されていることがわかる。

普通の中学校っていうのは、1年から3年で、

普通の高校っていうのは、やっぱり同じく1年から3年じゃないですか。中等教育学校になると、1年から6年っていう、小学校がまた新たに始まるような卒なので、「異学年交流」つまり、先輩が、後輩の面倒を見る、異学年交流っていうのが、中等教育学校の特色だと思いますね。だから、普通、中1の子どもが、高校3年の生徒といっしょに生徒会活動やるなんてないじゃないですが、先輩がやっているのをみながら、いろいろ吸収したり、あとは、ウォークラリーなんて、歩く会なんて、60キロメートルを1泊2日なんかで歩く企画なんてのもあるんですけど、そのときに、中等生を先輩がやさしくフォローしてあげたりそういうところが特色だと思うんですよ。(2009年度F教員)

ii) 6年後を見据えたカリキュラムをつくるためのB高校との連携の必要性の認識

しかし、具体的なカリキュラムの作成について、中等籍教員は困難を要している。中等籍教員の多くが「公立の中学校のイメージしかないので、それが6年間つながった時にどんなふうになるのかっていうのはほんとにやってみなきゃ分かんない」(2008年度I教員)、「6年間の中の、今この段階なんだったのを、常にこうやっば意識してないと、今年だけよければいいって問題じゃない」(2008年度E教員)と、「6年後を見据えて」(同上)カリキュラムをつくることを課題として認識している。すなわち、中等籍教員は、カリキュラムの作成段階において「高校の先生との連携は欠かせない」(同上)という認識を有していることがわかる。

iii) 学校行事における生徒の行動の線引き

以上より、B中等の創設にかかわるカリキュラム作成段階において、一定の課題が認識されていることがわかった。では、具体的なカリキュラム内部においては、どのような課題が認識されているのだろうか。ここでB高校とB中等の「共存」という観点から、B中等のカリキュラムに関する聞き取り調査の結果を分析すると、

「特別活動」「部活動」「日課（授業・給食・昼休み）」という3つの項目において、多くの中等籍教員が課題を認識していることがわかる。以下では、この3項目について詳細を記述する。

まず、「特別活動に関しては、高校生がやっぱり壁を隔てて隣に生活しているので、いい面も悪い面も影響を受けているところがある」（2009年度I教員）というのが、多くの中等籍教員の認識である。特に学校行事（生徒会活動、文化祭など）において、その傾向は顕著であった。そのため、I教員やC教員のように、高校生と中等生の活動における「線引き」の必要性を課題としてとらえている教員が確認できた。

校則というのか、規則というのか、そういったものを守らなくてはいけない部分とその高校生のような自分自身の考えに任されるような部分と、中学生はまだ、なんていうんですかね、きちんとこう守るっていう段階をきちんと経験しなくてはいけない年齢だと思うんですけど、なかなか、同じ建物の中で生活してるので、高校生は良くて自分たちはなんでダメだーみたいな、そんなところはきっとあると思いますね。そこらへん難しいですよ。同じように特別活動でも、例えば文化祭とか、そういったものに関しても、高校生はすごく自由な雰囲気で作ってる反面、中等生のほうは、年齢相応の企画をやらなきゃいけなかったりだとか、そういった部分でなんていうんですかね、自由な高校生が近くにいるので、「そういう風にやりたい!」とかっていう気持ちでこう生まれてきて当然なんですけど、まあ「まだそういう年齢ではないんだよ」っていう縛りをつけるのがなかなか難しいところが、はい。（2009年度I教員）

特別活動のほうはね、今大変なのは文化祭ですね。まあ、高校生のやっている文化祭と、中学校でやっている文化祭っていうのがあるんですが、かなり違うので、……中学生は例えば、ものを販売したり、火を使ったり調理をしたりするようなものはない、やらない。そういう線引きを、今までそういうことはB

高校では必要なかったんですね。そういう義務教育の生徒とまあ、義務教育でない生徒が混在しているので、ラインをどの辺で引くか…（以下略）（2009年度C教員）

iv) B中等とB高校の生徒間の部活動における良好なコミュニケーションの構築

また、以下のインタビューアールとI教員の会話からも分かるように、部活動において、中等生と高校生との間に良好なコミュニケーションが築かれていることが認識されている。このようなコミュニケーションは、部活内部の活動における経験者から初心者への指導という部分だけではなく、学習や生活面へのアドバイスとしても広がりを見せている。C教員（2008年度）やK教員（2009年度）もこのようなコミュニケーションによる中等生へのプラスの影響を認識していた。

I教員：そうですね。初心者…初めてやるっていう子が、今年何人だ…4人?…7人中等生いるんですけど、4人が素人で、部活動始めた子なんですね。これがまた、まあ中高…中等教育のすごい良さなのかもしれないんですけど、先輩のその高校生なんかはすごくこう丁寧教えてくれて、子どもたちもすごくつくし、先輩は先輩でこうしなきゃいけないみたいな雰囲気もあって、まあ結構いい感じで、まわりだしてるというか、はい。まあなんか上下関係のすごくこういい雰囲気の中でやられてるんじゃないのかなと思ってるんですけど、はい。

（中略）

インタビューアール：じゃあ部活動なんかでは高校生との交流なんかではかなりいい面がでてきてる?

I教員：そうですね。あのすごくよく面倒見てくださいまし、中等生もほんとに普段の生活、うちに帰ってからとかも先輩とこうメールのやり取りとかして、コミュニケーションとってるというか、明日の部活についてだけじゃなくて、勉強の仕方であったりとか、時

間こういうふうに使ったらいいってアドバイスもらったりもしているようなので、そういう面ではすごくいい流れなのかなって思いますね。(2008年度I教員)

v) B中等とB高校の共存に伴う部活動の課題
しかし、中等生と高校生と一緒に部活をすることを通して、様々な課題も認識されている。たとえば、物理的な課題として、使用できる場所の少なさや、中・高で使う道具の違い、大会の違い、下校時刻の違いなどが挙げられている。特に下校時刻の違いについては、2009年度にC教員が引退後の中等3年生の指導について述べた以下の語りからも明らかである。

冬は明るいうちに、今部活動は、1月までは5時で中学生下校ですね。高校生は7時まで。あと、今日から2月1日なんですけど、中学生は5時半、高校生は同じく7時ということで、で来年は中学3年生が入ってくるんですが、中学校3年生、今の2年生があがったときに、その部活動は今度高校生といっしょにこの時期はやるのか、もう引退しちゃっていますんでね、中学校の大会は出られませんので、だから、部活動なんかは、高校生と中学校3年生が同じチームでそのままもちあがり、練習なんかも来年の今頃は高校生と同じようにできるのか、やっぱり5時とか、5時半で、中学校なんで、帰すよっていう形にするのかですね、今はそういう話し合いがこれからあるんですが、それは今話したのは一部分のほんの一部分ですので、その他にもいろいろたくさんありますね。(2009年度C教員)

一方、教員側が指導する際の境目の難しさも課題として認識されている。すなわち、高校生と中等生を「どこまで一緒にやらせればいいのか」(2008年度H教員)ということである。たとえばA教員(2008年度)は、中等の場合、部活動は「ある程度教育の一環として位置づけていく」ものとして考えている。すなわち、ここ

では生徒の年齢差や能力差だけでなく、学校種ごとの教育観、部活動観なども考慮して「どこまで一緒にやらせればいいのか」(2008年度H教員)を考えていく必要性が問われていると考えられる。しかし、このような違いを考慮し、中等生を入部させなかった登山部では、高校生が抜けた時の部活の存続が課題となっているようだ。さらに、「中等の職員が少ないので、部活動の方に十分な中等職員を派遣できていない」(2008年度A教員)ことも重要な課題として認識されている。

H教員：高校生側として、中等生をやらなくて形でやってる部活は、登山部がそうですかね。一緒に山登りできない。体力差が…。
インタビュアー：じゃあ、それは高校生になったら入部できるよというような形で、今はごめんねという…?

H教員：ただ難しいのは、中等生を入れなくていた場合、その部活自体の活動が全くなくなるわけなので、高校生が抜けたときにですね、その部活が存続するかどうか分からない。(2008年度H教員)

vi) B中等における昼休みの消滅

つぎに、日課についてである。日課についても「高校と同じ校舎内で生活しているので、高校生と同じサイクル」(2009年度H教員)をとることによる課題が認識されていた。端的に言えば、共存に伴う「高校との時間の関係」(2008年度H教員)から生じる課題である。たとえば、B中等とB高校の日課の差異による高校の授業時間の短縮や中等の「昼休み」の消滅などである。B高校では「4時間目終わってから5時間目スタートするまでの間が昼食と昼休み」(同上)である。一方、B中等では給食の準備に15分、いただきますをするまでに15分かかってしまい、食事や片づけをしていると残り10分くらいしかなくなってしまう。結果的に「昼休みって時間はどうしてもとれない」(同上)状況に陥るといえる。

高校生はお弁当なので、同じ時間帯、12:30～13:10までの40分間にお弁当を食べて残った時間は昼休みになるわけです。大体高校生がお弁当食べるのが10分か20分ですから、残りの20分くらいは、まあ昼休みというか休み時間として使えるんですよ。中等生は給食なので、15分準備、片付けにやっぱり10分くらいかかりますから、25分くらいはかかりますので、まあ給食食べている時間15分くらいから20分くらいですので、そうするともう昼休み終わってしまう。(2009年度H教員)

この昼休みの消滅という課題について、B中等とB高校を「別校舎」とすることで解消されるものであると認識している教員も存在する(2009年度H教員、K教員)。また、昼休みの問題にかかわらず、教育委員会に対して「別校舎」を望む教員は4名であった(2009年度B教員他)。この質問が2009年のみの聞き取りであることを踏まえれば、少なからずハード面での改善を意識する教員が存在することが確認できた。

vii) 小括

B中等では、B高校と共存状態にあるという特性を活かして、さまざまな学校行事がなされている。B中等とB高校の生徒が行事を通してかわり合う姿は、肯定的な評価がなされていた。一方で、6年間を見据えたカリキュラムの作成には困難を有していた。高校籍教員との連携を図って、対処することが求められている。

また特別活動に関しても、B中等とB高校の生徒間のつながりが大変評価されているものの、それとともに「どこまで〇〇か?」という線引きの難しさも課題として認識されていた。とりわけ、部活動では生徒間のコミュニケーションが良好であった。しかし、部活動に使う道具や設備、場所などの物理的な問題とともに、「どこまで一緒にやらせるのか?」という境目の問題も認識されていた。

さらに、日課についても、高校と同じ校舎で同じサイクルで活動しているため、高校との時間の関係から様々な問題が生じていた。たとえ

ば、授業時間の差異がB中等の昼休みの有無に関わるなど、校舎が同じであることから引き起こされる課題が中心であったため、教育委員会による支援として多かった「別校舎」の建設を希望する語りも一定数見受けられた。

(鈴木 瞬)

(3) 教科指導

教科指導に関しては、適性検査をくぐり抜けてきた生徒たちに対する6年間を見通した教科指導のあり方と、等質的な生徒集団の中での学力差が課題として認識されていた。

i) 適性検査をくぐり抜けてきた生徒たち

まず、「複合型・総合型のテスト」と「面接試験」による適性検査をくぐり抜けてきたB中等の生徒たちは、16名中12名の教員によって「知識の豊富な子が多い」(2008年度E教員)、「勉強ができる」(2008年度J教員)、「レベルが高い」(2009年度O教員)などと認識されていた。特に、以下のような「思考力」(2008年度B教員)や「表現力」(2008年度B教員、F教員)などに関する語りが見られた。

いわゆるまあ複合型の、総合型のあのテストの問題と、面接試験で合格してきている子どもたちなので、ある程度の思考力があり判断力があり知識もあって、そして表現力もあって面接を突破してきたって子どもたちでもあるので、本校の子たちはまあ比較的バランスのいい子が多いのかな。思考力があるとまでは言えないかもしれないけれど、思考力を十分育てられる子どもたちだということを感じてますね。(2008年度B教員)

しかし、「いわゆる知識を問う問題」(2008年度F教員)によって学力を高い順から並べるような選抜ではないため、10名中5名の教員によって、他の中学校と比較して「トップの割合はそんなに変わらない……学力層が低い子どもたちがいない」(2008年度A教員)集団だと認識

されていた。B教員（2008年度）はそのような生徒たちのことを、「等質的な子たち」と表現している。

ii) 進度の速いシラバスの作成

以上のような生徒たちに向けて、B中等は中等教育学校が学習指導要領に縛られない指導ができることを活かし、発足以前からB高校籍教員によって高校の内容を先取りした進度の速いシラバスが準備されていた。実際に授業が開始される2008年度においても、10名中6名の教員から全体的に進度が速いと認識されていた。

さらに、C教員は現実の生徒たちの様子を踏まえると、準備されたシラバスは進度が速すぎると語っている。

高校の先生が作ったんで、あれはちょっと無理があるなっていう話なのね。これに合わせてやったら、生徒はオーバーヒートを起こしますね。……（引用者注：シラバス通りに）進んでいるわけじゃない。ええ、理想ですからね。進まないですね。……おそらく半年くらいは遅れると思っています。（2008年度C教員）

iii) 分かる授業とレベルの高い授業との両立

このような状況に対して、4名の教員は進度を速めることよりも、生徒たちが分かる授業をすることを重視していた。E教員は以下のように語っている。

中等1年の段階では、小学校から上がってきているわけなので、そこでいきなりじゃあ、スピードアップしてこうかってことは無理なので、最初は、開校1年目ってこともあるし、子どもたちの能力も、まあ見ながらってことなので…（以下略）（2008年度E教員）

しかし一方で、「大学進学」（2008年度G教員）や中等教育学校としての「目標の高さ」（2008年度H教員）などを意識させられている教員がいた。

よって、H教員は、生徒にとって分かる授業をすることと、中等教育学校として内容の多いレベルの高い授業をすることとの両立の難しさを述べている。

中等で違うのは、中等の方が内容が多いので、1年間に教えなきゃいけない学習内容が多い分、うーん、よりこう、頑張ってるやらないと授業が終わらない。1年間で、予定の、その内容が終わらないことになってしまうので、そこを気をつけなきゃと思っています。……ただがーって説明しちゃうとついて来れなきゃどうしようもないので。……中1の中でやるには、それなりの時間がかかるわけですから、内容的にはどうしても豊富になって、その辺の時間的な制約の中でやるのが難しい。（2008年度H教員）

以上のような認識もあり、1年目の2008年度のインタビューでは、学習指導要領に縛られない教科指導のあり方を模索している語りが多くみられる。E教員は、「先取り学習をする」のか「深めてやる」のかという2種類のカリキュラムのあり方を検討していることを語っている。

カリキュラムの方でまあ、高校の先生方と、検討しているんですが、まあ2つ言われましたよね。まあ、6年のところを5年で、いわゆる先取り学習って言われるやつですよ、中高一貫校で言われている。先取り学習をするっていうパターンと、もう1つはその、まあ、中等1年の内容をこう、深めてやるっていうね。だから、そこはね、難しいと思うんですよ。子どもたちの発達段階もあるし、ある程度先取りはきくと思うんです。思うんですけれども…（以下略）（2008年度E教員）

またG教員は、「学習指導要領」そのものを改めて勉強し直し、B中等での教え方を確立することの必要性を指摘している。

求められているのはもちろん学習指導要領も、

あの大きく求められていると思うんですね。……本当にこれから教員が自分の、こう、質を高めるといふかその学習指導要領を、もちろん生徒指導も進路指導においても、本当にもう1度勉強しなおさなくてはならない。私で言えば、この中学校の国語をいかにして教えるのかっていうのを早くこう確立しなくては二ーズに答えられないかなっていうのはあるので。(2008年度G教員)

iv) B中等における教科指導の特色

2年目の2009年度のインタビューでは、B中等の教科指導の特色を聞いた際に、13名中5名の教員によって、先取りを含めたレベルの高い発展的な授業ができることが特色として挙げられるようになっていた。C教員(2009年度)は、「高校受験がありませんので、継続して、6年間ですね、学習をつなげて、学習できると。……5年間くらいでね、6年間の勉強をできるというね」と特色を述べている。G教員(2009年度)は、「高校の授業で、学習する内容もたまにこう、取り上げてみたり」と述べ、K教員(2009年度)は、「特色的にはいろいろ、話し合う時間とか、発展的なこと。普通だったらやらないだろうなーっていうことにも時間をかけられるので」と述べている。

v) 系統性を活かした無理のない先取りと深化のある考えさせる授業

2008年度のインタビュー時には、自らの教科指導について「基本的には変わらない」(2008年度B教員)、「特別同じような形でやっている」(2008年度C教員)、「他と違うようにやろうというやり方ではなく」(2008年度G教員)などと語る教員も多かったが、2009年度のインタビューでは、具体的な授業実践として、単なるスピードアップではない系統性を活かした無理のない先取りと、深化のある考えさせる授業が行われていることが語られていた。ただし、これらの実践は、使用している教科書の難易度や教科としての系統性の高さ、他教科とのつながりなどによって、それぞれの教科ごとに工夫のさ

れ方が異なっている。

数学は、最初から「肉付けされた内容」の「難しい教科書使っている」(2008年度C教員)ことや、「系統性がすごく強い」(2008年度H教員)「積み上げ」(2008年度C教員)の教科であると捉えられていることから、「中学校2年生で、もう高校の範囲もつなげてやってしまう」(2009年度C教員)など、高校とのつながりを意識しながら積極的に先取りをしていた。また、「考える時間をですね、増やすような工夫をしています」(2009年度C教員)や、「数学的な見方とか、考え方が身につけられるようにというのを一番意識しています」(2009年度H教員)とも語っている。

理科は、他の中学校と「レベル的には同じ教科書」を使用しているものの、「中学校の学習指導要領の縛りが無い」ことや「系統的なつながりっていう面」から「発展的な内容が有効」であると考え、「中学校の内容をより高度にすると、高校の内容に踏み込んじゃいますよね」と語っている(2009年度E教員)。

国語は、「中学校1年生でも理解できる部分もあれば、高3までいかない和理解できない部分っていうのもある」(2009年度B教員)と語られるように、同じ1つの作品でも、ある学年にとって理解できる部分とできない部分がある教科だと捉えられていた。よって、「その発達段階で、読んだり想像したりできる」基準を設定して、「早いうちに価値の高いものに触れる」ようにすることで「考える力」や「想像力」を高めたり、「世界観」を広げようとしていた(2009年度B教員)。

社会は、「高校受験がないので、高校受験を意識した指導はしてない」とし、「暗記にならないように、できるだけ考えさせるようにしています」と語っている(2009年度K教員)。ただし、「なぜそのように起こったかの理由とか、背景とか、どうしてだと思ったのか、意識して生徒には投げかける」ようにしているため、「いろんなことを知りたがっている」生徒たちの知的好奇心を満たそうとすると時間がかかってしまい、中学校で終わらせる内容が「進度的にも遅くな

る」ことが課題となっていた（2009年度K教員）。

英語は、数学と同様に難易度の高い教科書を使用していて、中等籍教員と高校籍教員とでティーム・ティーチング（以下、T.T.）をしながら、「こういうところではつまずくよとか、大学入試には必ず必要な知識だよなんていうことを、常に、中1の段階から、言葉をやさしくしたりしながら」（2009年度F教員）説明していると語っている。また、英語には4領域あるので、「書くこととか、話すこととか、そのどれに焦点を当てるか」など「どの力を重視して、今回授業をしようか」と考えたり（2009年度P教員）、海外の学校と文通をして「実際に海外に手紙を出すというようなことで（引用者注：英語を使う）必然性を生み出す」（2009年度I教員）といった実践をしていた。

音楽は、中学校段階と高校段階とでは「楽しみ砕く時間」が異なり、「1つの教材を、高校生だったら1時間で終わるところを、2時間かけるみたいなものは、やらざるを得ない」と語っている（2009年度N教員）。しかし、「高校生だから、中学生だから、大人だから、子どもだから」というのは関係ない「時間芸術」（2009年度N教員）であると捉えられていることから、中等教育学校であるということとはとりわけ意識されていなかった。

技術は、他の中学校と比べて設備が整っていることから、「レベルが高いとか、レベルの深い学習をすることができる」（2009年度O教員）と述べている。また、「受験教科ではないので、いい意味では子どもたちがリラックスできる授業の1つ」だと捉えている一方で、「受験教科でもない、評価としてもそんなにたいしたことがないと考えている子どもたちが多いので、試験をさせても、あんまり思った以上の点数は取れない」ことを「課題と言っていいのか、それともそれは仕方ないのかなっていう部分でもある」と語っている（2009年度O教員）。技術は、中学校にしかない教科であり、高校の情報とはつながっているものの「教科的な壁もある」（2009年度A教員）ので、情報を見据えた教科指導は

あまり意識されていなかった。それよりも、「できるだけ子どもの良さを出す」、「作品を完成させたりとか、何かつくる喜びを味わわせてあげたい」とのことから、美術や総合的な学習の時間とのつながりを意識した実践を行っていた（2009年度O教員）。

vi) 教科指導の面白さと教材研究・専門性の向上

また、そのような授業を知的好奇心や興味関心の高い生徒たちに行うことが、教科指導の面白さとして7名の教員によって語られていた。B教員は以下のように語っている。

面白さはやっぱりね、個性豊かなお子さん方で、非常にあの、聡明な子たちが多いっていうこと、そうですね。それがやっぱり反応がいいということ、あと、興味関心が高いので、ちょっと何か持ってくると、どんどん自分なりの解釈を入れながら、膨らませながら勉強を取り組むことができるので…（以下略）（2009年度B教員）

さらに、以上のような授業を行っていくために、教員自身の教材研究や専門性の向上が2名の教員によって課題とされていた。例えば、H教員（2009年度）は「高度なことができるって言うことは自分が勉強しないと教えられないし解けなきゃいけない」と述べ、K教員（2009年度）は「ただやっぱり教材研究に時間がかかるんですよ、ここはね。子どもたちも賢いんで。対応しきれないところもあるんで」と述べている。

vii) 元義務教育籍教員と元高校籍教員とが同じ教科を担当することのメリット

教科指導で元義務教育籍教員と元高校籍教員とが同じ教科を担当することは、数学においてメリットとして語られていた。T.T.で一緒に授業を行うことを通じて、中学校段階と高校段階とでそれぞれどのように指導してきたのかをお互いに共有し合い、「2人で高校でやっていることと、中学校でやっていることを参考にして、

ミックス」(2008年度C教員)したり、次のH教員のように6年間を見通した教科指導のあり方が検討できるとされていた。

〇〇先生はずっと高校でおられた先生で、私はずっと小中でやってきた人間なんで、その、ひとつの数学に関しても、こう同じような、違ったこの今までの感覚を持っているので、そういう面では、いろいろこう、まあその教科指導の話とかすると、非常にこの面白いって言うか、楽しいですね。で、私は中学校までだったので、中学校の勉強が高校にどうつながっていくのかっていうことが見える。そこが一番大きいと思います。(2009年度H教員)

viii) 高校籍教員が授業を受け持つことのメリットと課題

また、B高校籍教員がB中等で授業を担当することは、専門性の高い学習指導ができるとして、英語と社会においてメリットとして語られていた。例えばF教員(2009年度)は、「中等の教員と高校籍の教員、2人でT.T.を持っているんですけど、常に高校の教員の視点から中等の授業に出て、必要なところは説明を加えるとか、そういうのは本当にこの学校でないといけない特色だと思います」と述べている。また、K教員(2009年度)も「高校の先生が関わりを持ってくれるのが、ありがたいですね。より専門的な知識を教えてくれるので」と述べている。

その一方で、中学校段階で望まれる教科指導のあり方と高校段階で望まれる教科指導のあり方との違いから、次のE教員のように課題を認識している教員も3名いた。

高校の教員からすれば、あの一前期課程の、子どもたちを、どうやって教えていったらいいだろうっていう、悩みというか、課題があるだろうし、我々からしてみれば、その、大学入試に、いかにこう対応して、授業をつくっていったらいいのかっていう。(2009年度E教員)

特に、2009年度より教員数の関係で高校籍教員にも授業を担当してもらうことが多くなった理科や社会においては、中等籍教員と高校籍教員とがどのように連携して教科指導を行っているかが、今後の課題とされていた。F教員やM教員は以下のように語っている。

共通の認識って、授業の目的であるとか、そういうものをこう共通の認識を持つことが難しい。……高校の先生は高校の先生で、自分の目の前の高校の生徒が大事なんで、それはそれでやむを得ない部分もあると思うんですけど、そういった意味での難しさっていうのは…(以下略)(2009年度F教員)

特に来年からこの3年生になるんで、やっぱりもうある程度、中学校の学習指導要領で定められている、学習範疇がある程度終わっちゃうでしょうから、前半でね。……やっぱり今年からがかなり、そういう温度差の違う教員と一緒に、同じ物事を考える時間っていうのが増えてくると思うので、こっからが一番、厳しい山じゃないですかね。(2009年度M教員)

ix) 等質的な生徒集団の中での学力差

生徒の学力差については、2008年度から4名の教員によって懸念されていた。ここには、「授業がやっぱり速い」(2008年度D教員)ことと生徒を「学力で取ったわけじゃない」(2008年度B教員)ことが影響としてうかがえる。B教員(2008年度)は、「まあ伸びてる子に関していいんですけど、その、落ちこぼれになりつつあるかもしれないっていう子どもたちのフォローに、これから大変になるんじゃないのかな」と語っている。

2009年度ではさらに課題視されるようになり、「授業をやる度にどんどん開いていってしまう」(2009年度G教員)ような学力にバラツキのある生徒たちをどのように伸ばしていくか、学力水準が高めの生徒の落ちこぼれに対してどのように対処していくかが、5名の教員によって問題として語られていた。例えばH教員

(2009年度)は、「レベルの違う2つの両極端の子どもたちを授業の中で両方も、ともに伸ばしていけるのかなあとか」と課題を述べている。

x) 小括

教科指導では、発足以前から準備されていた進度の速いシラバスと現実の生徒たちに対する教科指導の実態との乖離、そして比較的等質的な生徒集団の中での学力差や落ちこぼれが、6年間を見通した教科指導のあり方についての模索へとつながっていた。

表現力や思考力が高い一方で、学力によって選抜されたのではない生徒たちに対して、先取りも含めたレベルの高い発展的な授業をいかに行っていくかということが課題とされていた。系統性を活かした無理のない先取りと、深化のある考えさせる授業という具体的な授業実践を、それぞれの教科ごとに工夫して行っていた。ここでは、元義務教育籍教員と元高校籍教員とが同じ教科を担当することや、高校籍教員がB中等の授業を担当することがメリットとして認識されると同時に、中等籍教員と高校籍教員との今後の連携の課題も指摘されていた。

(内田沙希)

(4) 生徒・生徒指導

1) 生徒

i) 赴任前と赴任後の生徒のイメージ

2008年度のインタビューでは、教員が語る赴任前と赴任後の生徒のイメージに違いが見られた。インタビューを行った全ての教員にとって、B中等は初めて赴任した中等教育学校であるが、半数の教員が赴任前の学校や生徒のイメージについて、「漠然として…イメージというのは、ほぼもっていなかった状態」(2008年度A教員)や「ほんとにわかんなかった」(2008年度I教員)と述べている。

学校のイメージが、「子ども見て初めて」(2008年度H教員)湧くように、教員が実際に赴任するまで持っていた生徒のイメージは、一般的な理解に留まっている。例えば、教員4名は、

次のI教員のように、生徒を、学力試験や適正検査といった選抜試験を経た入学経緯と関連づけて、イメージをしている。

ものすごく倍率が高くなってると話も聞いてましたし、……近場の先生方と話しながらそういう機会もあったんで、まあけっこういい子がすごい集まって受けるみたいだよなんというふうなものは聞いてたので、かなりまあ、レベルが高い子たちが集まってくるんじゃないかなみたいな、ものは何となく感じてはいました。(2008年度I教員)

また、元高校籍の教員2名は、高校生と年齢が異なる生徒と関わることについて、赴任前に「教えるのは、どうかなって戸惑い」(2008年度J教員)や、「ずっと高校しかやってこなかったんで、中等1年生、前期課程の1年生となると、まあ小学校6年生とほとんど変わらないだろうということがあって、……高校生と同じような話し方で、どこまで分かってくれるか、あと、どこまでこう言葉がちゃんと返ってくるんだろうっていう不安はすごく」(2008年度D教員)あったことを語っている。

しかし、赴任後の生徒のイメージについて尋ねると、教員6名は、生徒が一般の公立中学校の生徒と同様に、「最初思っていたよりも……やっぱり基本は変わ」らず(2008年度H教員)、まだ「子ども」(2008年度J教員)であると答え、生徒がもつ幼い面を指摘している。「学校に来てみてこう見ていると、けっこう校内を走り回るんですね。そういう部分ではすごく子どもなんだっていうのを、来てから、はい、感じました」(2008年度D教員)や、次のB教員のように、実際に生徒を目の前にし、イメージが変化したことが語られている。

生活体験がないってということに関しては、やっぱり共通なんですよ。……やっぱりいまだきのお子さんなんですよ。……まだ小学7年生の状況である中学生を、いくらね、ある程度の能力のある子たちをとったとはいえ、

生活能力は…（以下略）（2008年度B教員）

2年目の2009年度になると、さらに生徒に関する認識は具体化されている。「聞く耳はもって」（2009年度N教員）、「ものすごく自分の思いとか考えですね、表現することが、得意な上手な子達」（2009年度F教員）であるという肯定的な認識がある一方、「心が育ってないっていうか、まだまだ発展途上」（2009年度I教員）という課題面の指摘もある。詳細な生徒の描写は、以下のB教員の語りにもみられる。

案外生活の知恵がなかったり、例えば、常識的かなって思うようなことを家庭生活の中のね、ことをしても、わからない、それは教科書に載っていなかったみたいなどころがあったりとか、それからあとは、お友達になるのに、案外心を開示出来なかったりするんですよ。まじめだから、悩みすぎてしまって、からに閉じこもっちゃおうとしちゃう子とかね、けっこうありがちですよ。ね。（2009年度B教員）

ii) 人間関係づくりに関する課題

2度にわたるインタビューでは、元義務教育籍の教員5名が、次のH教員のように、B中等の生徒が抱える人間関係づくりに関する課題を指摘している。

学校でのつながりがまったくないままポンと来てははじめまして状態で、学級経営とかすべて始まりますので、人間関係づくりって言うのが一番の課題になりました。……2年生でもやはりその仲良くなった子と地域が違うとなかなか会えないって言うのがありますので、やっぱり今もやっぱり課題となるのはその人間関係づくりと申しますか友達関係づくりって言うのが課題なのかなとおもいます。（2009年度H教員）

特に、生徒の「不安定」（2008年度A教員）な人間関係は、新年度初めの数か月間にみられ、

I教員（2008年度）も「やっぱり4月5月あたりは、やっぱりだれも知らない状況の中でポツンとこう入った子とかもたくさんいるので、やっぱりこう手探りというか、なかなか話しづらいつつとか、馴染めないみたいなどころもあったみたい」だと述べている。こうした人間関係づくりが課題となる理由として、主にB中等の特色と関連する2点が挙げられている。第一に、教員6名は、一般の公立中学校と異なり、生徒が「いろんな地区から地域から集まり」（2009年度H教員）、出身が「22の市町村から95の小学校」（2009年度F教員）に及ぶことを指摘している。「人間関係は全くない人の集まり」で互いを「みんな知らない」ため、次のような生徒の様子が、H教員によっても確認されている。

最初は本当にしーんと、みんな緊張した面持ちで、いましたね。しゃべれないじゃないですか。したいのに、席が隣になっても。そういう意味だと普通の公立中学校の1年生を見る感じとは全く違うような…（以下略）（2008年度H教員）

第二に、教員4名は、生徒同士が交流する休み時間が限られていることを挙げている。これは、B中等の日課が「同じ校舎内で生活している」B高校の「高校生と同じサイクル」に合わせて設定されていることによって生じており、昼休みがない中では、「友達づくりの楽しみとかはある程度限られてくる」（2008年度H教員）ことが述べられている。H教員は、同様の課題意識を2年目の2009年度にも持っている。

なかなかそのクラスの中での友達とおしゃべりだったりとか、ちょっとしたこの、声掛け合いといいますかね、そういう時間帯があまりない。家に帰ってしまうとみんなバラバラということで、その辺のやっぱり繋がりというか人間関係づくりって言うのが非常に難しい環境にあるのかな、……やっぱり一緒にいる時間って言うのがないっていうのが、特色であり、課題であるかなと思います。（2009

年度H教員)

休み時間が限られ、移動時間が多く、生徒同士が関わる時間が少ないため、「たくさんこのいろんな生活の中で、いろんな面をみせて、総合的に理解してもらえる、っていうふうな安心感」を生徒が持つことは難しいとB教員(2009年度)は指摘する。そのため、「できる限り、学活とか、学年集会なんかでは、そういうエンカウンター的なものを取り入れていこうという話はよくしている」(2008年度A教員)など、教員は互いに、また各々にも必要な配慮を行い、対応をとってきたことを語っている。こうした教員は、2008年度では10名中2名、2009年度では13名中5名に及び、例えばH教員やB教員は以下のように語っている。

4月当初は特に意識してたのは、やはり人間関係づくりと申しますか、お互いを知るとか、やっぱり、ふれあいを大事にしようっていう意識ではもちろん持ってやっていました。最初はやはり勉強うんぬんよりもそういった関係づくりっていうのが大事かなっていうことで意識してやっていました。(2008年度H教員)

やっぱりこう、できる限り、困っているかなと思う子には、声をかけて、あの、個人的に話をしてみようと思っています。ま、してきました。(2009年度B教員)

2) 生徒指導

i) 高校と異なる生徒指導

元高校籍の教員3名は、教職年数が異なるものの、共通してB中等の生徒指導を高校の生徒指導と比較し、「中学校のやり方っていうのが高校と違う面が非常に多いので、そういったところがけっこう難しい」(2008年J教員)と語っている。G教員(2009年度)は、その違いが「おもしろいし、大変だなんて、日々感じて」と述べる。高校生と異なるB中等の生徒に対し、J教員(2008年度)は、「自分も意識している、てるのかなあ、わからない」が、「生徒に対する

呼び方」を「何何さん」に変えたことを述べ、C教員とG教員は、自ら意識的にその関わり方を変えてきたことを述べている。

高校生との距離の取り方と中学生の距離の取り方っていうのはかなり違いありますね。…私は初めてで、最初の4ヶ月の距離、今言った距離感ですか、それは気をつかいましたね。これは本に載っていないので(2008年度C教員)

例えば、叱り方。今までと同じじゃまずいっていうのがありまして、……まあある程度高校生も、厳しいことを言っても、それに対して、なにくそってこう頑張る、ところがあるんですが、中学生…特に中学1年生に、同じことを言ってしまったときに最初びっくりしたんですけど、少し怒っただけでこう泣き始めてしまったり、っていうのがあったので、例えば、言葉に気をつけたりしなきゃならないな、……どうしても高校から来たので、最初中学生に慣れないところがあったんですね。(2009年度G教員)

ii) 生徒指導の内容と特色

インタビュー当時、B中等には、前期課程の生徒のみが在籍しており、2008年度では、生徒指導の「3年間の役割」は、一般の公立中学校と同様に言葉遣い、服装、期限を守るなど、基本的な「生活習慣を身につけさせるのがメインのかな」(2008年度C教員)と元義務教育籍の教員を中心に認識されている。I教員は、そうした指導を行う必要性について次のように述べている。

やっぱり、優秀とはいえ、バランスがいいってところではないと思うので、教えなきゃいけないことは教えないっていう、学習面だけに留まらず……まずいところはまずいって、きちんと指導してますし、服装であったりとか言葉遣いであったりとか…(以下略)(2008年度I教員)

しかし、2009年度では、生徒指導は生徒の特徴と共に語られている。例えば、N教員（2009年度）は、「この中等生は、目線下げの必要ないんですよ。実は。…けっこう、自分はもう大人よ、みたいな感じで来てますので」と語る。他方、I教員（2009年度）は、「ヤンキーの姉ちゃんとか、ヤンキーの兄ちゃんとか」が「社会的にこう逸脱したような行為をすると、こういうふうになっちゃうんだなーなんていう」ことを学び得る一般の公立中学校と比較し、B中等の状況について次のような疑問を感じている。

普段の生活の中で声を荒げて怒られてたりとか、指導されたりという事が少ないので、…
…本来は社会に出ると色んな人が……すごいたくさんいるはずなんですけど、ここはやっぱり等質というか、…ある程度のラインは保ってる学校だと思うので、それが子どもたちにとっていいのか悪いのかっていうのがちょっと分からないところですね。（2009年度 I 教員）

P教員（2009年度）も同様に、B中等には「法にふれたりとか、友達とこうトラブルになったりだとか、またはその対教師暴力とか、そんなのがイメージ」される「普通」の「生徒指導」が存在しないことを特色として認識している。その上で、「中等には中等の生徒指導」があることを指摘し、以下のように語っている。

例えばそのちょっとこうプライドがあるのはいいんだけど、その反面自が強いというか、自己中心的というか、もっと簡単に言うと小生意気な。いろんな考えとかがあって、社会が成り立っているの、自分の意見と他人の意見を、いい感じでこう、合わせながら新たな価値を見出していってというのが、中等の子らしい生徒指導になるのかなっていう感じがしていますね。（2009年度 P 教員）

このように、B中等の生徒に適した生徒指導

や、「一人一人」を「尊重」（2009年度 B 教員）した生徒指導を行う必要性が認識されている。このことは、指導にあたる教員の姿勢が問われることも意味し、B教員は、「本質的なことを常に考えて指導して」いかなければならないと語る。

制服であるとか、持ち物であるとかっていうことで、……考え方についてもですね、どちらかというと、イエスカノーか、だめかいいかっていうようなそういう指導を一般の中学ではしがちなんですが、そうではなくて、考えさせるっていうような表現をした方がいいんじゃないかな……結局エスカレーター式で中高一貫ですから、高校受験でこんなことをすると合格させてもらえないよ的な指導が通用しないので、本質的なところから迫って行かなくてはいけないのでね、そういう意味ではやりづらい部分はありますよね。うまくそこを成長させてかなくてはいけない。（2009年度 B 教員）

iii) B高校が与える影響

B中等には、「（引用者注：B高校の）高校生は許されても中等生は許されない」（2009年度 H 教員）生徒指導があることが語られている。「中学生は中学生らしい、守らなければいけない、まあルールとか」（2009年度 R 教員）があり、B中等とB高校では、「服装のこととか、生活のこととか」（2008年度 H 教員）が異なっている。H教員（2008年度）は、部活動における服装指導を例に挙げ、「中学校の体育内容で決まってる」ため、B中等では、「大体」の高校生のように入社シャツを出した着用方法が「だめ」だとされていることを述べている。

このように、指導内容が異なることについては、「発達段階の違い」（2009年度 E 教員）や、「校則というのか、規則というのか、そういったものを守らなければいけない部分とその高校生のよう自分自身の考えに任されるような部分と、中学生はまだ、なんていうんですかね、きちんとこう守るっていう段階をきちんと経験し

なくてはいけない年齢」(2009年度I教員)であることが、理由として説明されている。

しかし、B中等とB高校は、校舎を共有し、「壁を隔てて隣に生活して」(2009年度I教員)いるため、B高校の生徒の「あまり見せたくないというか、ふさわしくないような、服装だったり、行動」(2009年度R教員)の影響が、B中等の生徒に及んでいることを教員は課題視している。その数は、1年目では2名、2年目では7名にまで上る。G教員(2009年度)も、B高校の生徒と一緒にいることは、「いい点もちろん、あるとは思う」と述べながら、「まず課題がきてしまうんですけど、やはりどうしても」と語っている。具体的にみられる影響として、B高校の高校生に対する「あこがれ」(2009年度O教員)や「まね」(2008年度H教員)、「いい意味で精神的に早熟、悪い意味でも、ちょっとこう世慣れちゃうといえますか、手を抜くところを早く知る」(2009年度B教員)ことが挙げられている。

I教員やH教員は、「同じ建物の中で生活するので、高校生は良くて自分たちはなんでダメだ、みたいな、そんなところはきっとある」と思う(2009年度I教員)と述べ、生徒の「不満」(2009年度H教員)に理解を示し、「本当は全く目にしない別のところにいる」両者が「共存」(2009年度H教員)することによって、生徒指導上の難しさ(2009年度I教員)が生じていることを指摘する。G教員(2009年度)は、生徒の間で、「今後、何で自分たちだけっていうのが、出てくるんじゃないのかなっていうふうに、心配」をしている。

このようなB高校との生徒指導における関係について、R教員(2009年度)は、「線引き」することの「やりづら」さを語り、H教員は以下のように語っている。

生徒指導面もやっぱり課題はあります。高校生は許されても中学生は許されないということがありますので、その点の指導がなかなか徹底しづらいと。(2009年度H教員)

G教員(2009年度)は、生徒が納得する生徒指導を行うべきことを指摘するが、実際は、「例えば、ヘルメットに関してだと、そういう決まり中学生どこもそうなんだってことや、……発達の……頭蓋骨が柔らかいときに、なんていう説明で…まあごまかし、になって」しまうことがあると語っている。

ところが、2009年度のインタビューでは、生徒指導上のB高校の影響を回避する方法として、教員4名が別棟を建てるという意味を表明している。「文化の違いを埋めるためには、校舎そのものを中等部と高等部分けた方がいいんじゃないか」(2009年度P教員)と考えられ、指導する側の教員としても、「同じ校舎じゃなければ目にする時間も少ないですし、別な学校というイメージもすると思うので、生徒指導方面もやりやすいことになる」と思う(2009年度H教員)ことが述べられている。

他方、この生徒指導に関わる課題は、B中等とB高校の関係に留まらず、「今度3年生から4年生、前期課程から後期課程に、移るとき、そのへんのね、差をどうなくしていくかっていうのを。難しいんじゃないでしょうか」(2009年度E教員)というように、B中等内部での進級に際した課題ともなることが指摘されている。以下のM教員のように、B中等一期生が後期課程へ進級するにあたり、生徒指導の扱いとそれに対する生徒の反応を懸念する声が上がっている。

今は、ここはここだから、中等は中等だからってやってるけれども、これから中学生が高校に進んでいった時に、どうなのかな。そういう心配は、懸念は多いですね。……子どもたちは、……どういう要求するかっていうところが、一番ネックになってくるでしょうかね。(2009年度M教員)

3) 小括

インタビューを行った全ての教員にとって、B中等は初めて赴任した中等教育学校であった。赴任前の学校および生徒に対するイメージは、

漠然とし、選抜試験を経た生徒という一般的なイメージに留まっている。しかし、実際に赴任後に持った生徒のイメージは、具体的であり、内面や幼い面にまで認識が及んでいる。生徒の人間関係づくりに関する課題も広く認識され、理由として、生徒の出身が様々な地域に及ぶことや、休み時間が限られる、というB中等の特色がもつ課題性が指摘されている。そうした中で、教員は個別に生徒に対して配慮を行うと同時に、共に話し合うなどの対応をとっている。

生徒指導については、1年目では、一般の公立中学校と同様に、基本的な生活習慣に関わる指導を行っていることが述べられている。しかし、2年目では、生徒の特徴とそれに応じた指導が必要であることが認識されている。また、校舎を共有するB高校の高校生から受ける影響が課題視され、その対策として、2年目では、校舎を分けるという具体的な意思の表明がされている。他方、B中等の生徒が後期課程に進級する際も、同様に生徒指導は変化することから、B中等内部での対応を懸念する声も上がっている。一期生の進級が約1年後に迫り、それに伴う生徒指導上の調整が、現実的に必要となってきたことを指摘できる。

(山田有芸)

(5) 教員

1) はじめに

本項では、2年間に渡る中等教育学校の教員に対する「新設された中等教育学校に所属したことへの意識」のインタビュー調査結果を、教員自身に関することに着目し、検討することを目的とする。調査結果から、生徒についての語りが多いこと、教員は生徒のことを中心に考えていることがわかったが、本項では、あえて教員自身に関することに着目をする。

はじめに、調査校の教員全体が共通に持つB中等に対する認識は「異校種間の文化・価値観の差異がある」ということが挙げられる。加えて、B中等の特徴としては、前校種・現在の勤務校・立場が異なる様々な教員が存在している

ということが挙げられる。

そこで、本項では、教員自身を形づくっている様々な背景・状況に焦点を当て、①B中等以前の校種、②B中等とB高校、③2年間にわたって生じた変化に着目することとする。

2) 校種ごとにみる教員の「文化」

教員は、「(教員)文化」や「価値観」という言葉を用いて、異校種間の教員との「違い」について語っている。そこで、本項では、教員の「語り」に沿う形で、「文化」という言葉を使用することにする。

つまり、B中等に在籍する前に、何籍の教員(小学校・中学校・高等学校のいずれかの教員)であったのかということで、「教員としての文化」に違いが生じ、加えて中等教育学校に対する意識が異なる結果となったものとして捉える。例えば、以下のF教員やM教員のように、義務教育か高校籍かということの違いについて、調査対象であった教員全員が何かしらの発言をしている。

義務教育かそうじゃないかっていうのは大きいと思いますよ。(2008年度F教員)

やっぱり大別すると、義務教育籍の教員か、高校籍の教員かに分かれるんですよ。(2009年度M教員)

i) 異校種間の教員の「文化」の違いに対する認識

加えて、教員自身の中でこれまで持っていた「文化」の違いから「戸惑い」や「カルチャーショック」が生じているという結果となった。中には、その「戸惑い」を中等教育学校に対する課題として捉え、「違い」をいかに、「すり合わせ」、「共通理解」を図るのかということが、今後のB中等を発展させていく方向性となると考える教員も少なからず存在した。同時に、「異校種間の差異」について「戸惑い」や「難しさ」はあるものの、否定的に捉えず、「面白い」、「学ぶところが多い」と捉える教員も存在した。

その具体的な発言の例としては、以下の通り

である。はじめに、「異校種間の差異」について、「難しい」とほとんどの教員は発言している。

中学校のやり方っていうのが高校と違う面が非常に多いので、……難しい。(2008年度J教員)

まだ面白さは感じられません。むしろ難しさって言うんですかね。……中学校のやり方が体の中にしみついていますから。……戸惑いを感じます。文化の違いを感じます。(2009年度P教員)

一方で、次のB教員他のように「戸惑い」はあるものの、それを「貴重な体験」や「面白い」と捉える教員も存在する。

価値観じゃないけども、その指導の方法とか、目の付け方っていうのが教師同士で違ったりすると、あの、やっぱり戸惑いますよね。……カルチャーショック。……不安がこう表裏一体になりながら、……だれもやっていないことを発明してやってみちゃうっていうようなことの面白さ…(以下略)(2009年度B教員)

おもしろさと難しさは、表裏一体…(以下略)(2009年度E教員)

正直面白いと思いますね。……違う校種なので、普通だったら交わりのない校種の集団なはずなので、やっぱりお互いこうなんかギクシャクするような部分もあって然るべきだと思います。まあでも、違う校種の先生方から、毎日色んなことを学べるので、でももちろん難しさもあるのかと思いますね。……この難しさが面白いって思えることが大事なのかって思いますね。難しいっていうのは当然で、色々ギクシャクするのは当然だと思うんですけど、それをどういう風に捉えるのかというか、難しくてもう嫌だ、的な発想にならないように考えていくのが大事なのかな。(2009年度I教員)

高校籍あるいは高等教育課程の先生と意見交

換……非常にカルチャーショックもあり、学ぶところもあり、面白さでありも難しさもあると思います。(2009年度O教員)

ii) 元義務教育籍と元高校籍の「文化」の内実
それでは、校種毎の「文化」とは何を指すのだろうか。本インタビューの結果から、B中等以前の勤務校により、元義務教育籍と元高校籍の教員に分類して検討を行った。

はじめに、元義務教育籍の教員は、「義務教育を担っている」という意識から、教科教育に重点を当てながらも同時に、生徒指導にも力を入れたいという意識が共通して存在した。そのため、学年としての対応に重点が置かれ、教員の連携も多いと教員自身が捉えている。一方、元高校籍の教員は、生徒を「大人」としてみなしており、生徒指導よりも教科教育、特に大学進学を意識した教育に重点を置いているように捉えられている。そのため、元義務教育籍の教員よりも、学年等での教員間の連携は密度が薄いように感じられているようであった。

元義務教育籍の教員が元高校籍の教員に対して、また、元義務教育籍であった自分自身に対しての発言は以下の通りである。

高校でずっと教えてきた先生っていうのは結構、大雑把だったりするんですよ。やっぱり高校生になってくると、かなり大人として扱えるじゃないですか、だから指導も結構あっさりしていたりとか…(以下略)(2009年度B教員)

高校の先生方はものすごくあいまいというか……専門性を持っているので、そこにプライドをもっている。自分の教科に対してプライドをもっている。(2009年度O教員)

高校の先生に関して言えば、もう完全に専門性……自分の領域をしっかりとやっていく……中学校の先生は……学年って考えが強い。(2008年度A教員)

一方、元高校籍の教員は、元義務教育籍の教員に対して、また元高校籍であった自分自身に対

して、以下の発言をしている。

中学校は当然細かく指導しますよね。高校は結構大雑把なことしたり……そこまでやるのかってくらい細かいことまでやっている。

(2008年度J教員)

高校のときになかったきめ細やかな指導…
(以下略) (2009年度G教員)

中学校……学年主体で動いていく……みんな
で話し合う時間……確保… (以下略) (2008年度D教員)

話し合いだとか、……大事にしているのが、義務籍の教員かなって思うんですね。 (2009年度M教員)

つまり、B中等の教員は、元高校籍の教員に対しては、①専門性が高い(教科指導重視である)②意見をはっきりと言う(反面、協調性に欠ける)、③生徒に対して大雑把である(反面、大胆である)という共通イメージを持っている。

一方、元義務教育籍の教員に対しては、①学年意識が強い(連携を重視している)、②きめ細やかな指導(生徒指導を重視している)、③話し合いが好きという共通イメージを持っている。

これらの特徴を、B中等の教員は、互いに自身の長所であり短所であると感じている傾向があり、今後、中等教育学校として成立していく中で、1つの学校としての「組織の連帯感」を感じるために、互いに短所については補っていく必要があるとしていた。

しかし、現実には、以下のK教員の様に議論をおこなっても「ギャップ」を埋めることは容易ではないと感じる教員も存在していた。

小中の人間と高校の人間が、1つの学校にいるので、どこで妥協するかって珍しい(ママ)と思うんですけど、それぞれの主張が、主張っていうかね、それぞれこういう風に作りたいていう理想があるんで、それぞれの妥協点は、出てこないんでしょうね。 (2009年度K教員)

そして、中には「文化」の違いを軽減させるためには、中等部と高等部を分けて学校として存続させることが良いのではないかという意見も生じていた(2009年度P教員)。

また、小学校・中学校・高等学校全てを経験している教員(2009年度M教員)も中にはおり、その教員にとっては、どちらの文化も理解できることから、「ギャップ」にジレンマを感じながらも、柔軟に対応していくことが今後の方向性ではないかと発言していた。

3) B中等とB高校の併存における教員の実態 i) B高校籍の教員とB中等籍の教員の「文化」の内実

加えて、B高校籍の教員とB中等籍の教員との間においても、高校籍の教員であることと義務教育籍に関わる教員であることによる「文化」の違いが存在した。例えば、B中等籍の教員は指導の面で細かく、B高校籍の教員は大雑把(2008年度J教員)である等、元義務教育籍と元高校籍の「文化」の違いと同様の「文化」の違いがB中等とB高校でも生じていることがわかった。

この点に関して、以下のB教員の様に、高校生だけを対象としているB高校籍の教員と中学生と高校生を対象とするB中等の教員の共通理解が難しいことから、B中等独自の「カラー」を構築していく必要を述べている教員も存在した。

異校種出身の教師…そのすりあわせをしていくっていうようなこと、……共通理解をもつのは大変ですしね、それから今度は中学の教育方法と、高校の詰め込みすぎっていうとちょっと語弊があると思うんですけど、大学受験のあの評価っていうのを目指して……そういうもの主眼をおいていくような、教師主導の授業って言うか……どうやって融合していくか……そこが課題かと思います。もしかすると、融合しないで、中等は中等独自のカラー……を構築していく… (以下略) (2009年度B教員)

また、元高校籍でB中等籍の教員の中には、以下のJ教員の様に、B高校籍の教員と元義務教育籍・B中等籍の教員との中間的役割を自ら果たす必要があると感じている教員も存在した。

(引用者注：ギャップを)いかに埋めていくのか、小さくしていくのか……やっぴいかないとだめ……むしろ高校なので、まあ高校の考え方としての意見の出し方が、まあ、中等のほうに所属しているの、その中でいかにやっぴいか……(引用者注：つないでいる状態)でいけば一番いいのかな。(2008年度J教員)

また、B中等籍の教員の中には、B高校籍の教員はB中等と同じ敷地内において、中にはB中等の授業を持ちながらも、B中等のことをどこか他人事に感じているように見えると捉える教員も存在した(2009年度F教員)。

ii) B中等とB高校の場の共有

B高校に併設される形で設立されたB中等は、「職員室・職員会議」という場を共有している特徴がある。この点に関しては、職員会議で意見が出しにくいということが課題として挙げられている。

職員会議はあるんですが、なかなかこうはつきりいって、「発言しにくい雰囲気」ですよ。……発言すれば、もちろん、出る杭は打たれるじゃないですけど、それ以上言うなっていう視線があったりだとか。学年会はやっぱり発言しますよね。学年会の中ではがんがん発言していくスタンスを私はとっているんですが、でも学年会のなかでもあまり発言しない先生ももちろんいるし。(2008年度A教員)

在籍年数の長い教員や立場的なものから、職員会議で提案や発言をする教員もいるものの、「職員80人の中で発言する」ということが、より職員会議での発言を困難にしている要因と考

えられる。

職員80人の中で発言するかっていったら、やっぱりなかなかできないよなって思いますね。(2008年度A教員)

つまり、B中等の職員会議というオフィシャルな場での意思疎通の難しさは課題である。一方で、主に元義務教育籍の教員を中心として、より教員数の少ない「学年会議」では発言を心がける教員も少なからず存在する。

しかし、オフィシャルな場では発言ができないものの、「職員室」を共有していることで、教員間の距離が近くなり、意義があると感じる教員も存在している。

空間だけを共有してるかっていうわけじゃないと思う。(2008年度I教員)

今みたいに職員室が1個なんですよ。……同じ職員室に行って話すのと、違う別室に行って話すのでは、また違うじゃないですか。(2009年度M教員)

4) 2年間にわたっての検討

最後に、2年間にわたっての調査であったことから、1年目と2年目にインタビューを受けた教員自身の中での変化を検討した。その結果、「異校種間の教員」との「文化」の違いによる「戸惑い」には変化が生じていなかった。

具体的に、「すり合わせを行う」、「話し合いを持つ」という意識はあったが、教員自身の中での変化には及んでおらず、「戸惑い」は拭えていない状況として捉えられている。

加えて、2年目からB中等に所属した教員は、R教員(2009年度)の「1年目に作られたものに、何がなんだかかわからないままがみついている」という発言に挙げられるように、すでに成立してから1年間経っている、出来上がった学校に入ることへの戸惑いを感じている。加えて、1年目に決定していることに対して、意見が出しにくいと感じていた。

5) 小括

B中等の教員の中には、事例校であるB中等に対して「大変だけど進んでいる」と発言している者もいる。これは、「時間がなく追われている感覚がする」という物理的な側面と同時に、B中等としての特色や「カラー」を求められながらも、「ビジョン」がわかりにくいための「戸惑い」という精神的な側面を常に抱えながら、生徒を前にして、学校を運営していかなければならないということの意味している。新しく作られた学校のビジョンをいかに明確にし、そのもとで教員同士の連携を図っていくことが、実際の現場ではどれだけ難しいかということを読み取ることができた。

以上のように、教員自身の語りから検討をおこなった結果、教員の意識は、教員自身のこれまでの背景に規定されていることが理解できた。これは、教員個人において、B中等に所属する以前に小学校・中学校・高等学校のいずれかの教員であったこと、現在、教員がどの様な立場にいるのかということが、教員の意識に影響を及ぼしているということである。つまり、教員個人を形作っているものは、複合的であり、それらが相互に影響を及ぼし合って、教員自身にフィードバックされて、教員個人が考える「文化」が作られていることがわかる。

また、これらの教員の考え方の違いをすり合わせるオフィシャルな場として「職員会議」が挙げられるが、職員数の多い現時点の状況では、意思疎通の役割は果たせていないことが、今後の課題として捉えられる。

(田中真秀)

5. 保護者・地域・他校

1) 保護者

i) 保護者の特徴

この学校がある地域は、少し特殊な地域である。学校の周りには、大学や研究施設が他の地域に比べて非常に多い。そのような地域柄、生徒の保護者は研究職や、大学の教員、医者、スポーツ選手などというような知識・技術を有す

る保護者が多く、教育への関心も高い。教員たちはそのような保護者の特殊性を強く意識している。また、総合的な学習の時間などに、保護者に自分の職業について講義してもらう時間を設けるなど、そのことを活用している。保護者も、学校に対して比較的協力的のようだ。2009年度のO教員の口述からは、保護者が学校の外からだけでなく、指導の面においても支援している保護者の存在が伺える。

いいムードで、教員と保護者も、同じ方向向いて頑張ってるような感じはありますね。(2008年度A教員)

7月最後まで面談をしてはいたんですけどとても協力的です。……すごく協力的な方が多いと思います。(2008年度I教員)

持ってきてはいけないものを持ってきてしまったかなり指導を繰り返すことはあるんですが、あの、親の協力もあってか、そういうのは、ないっていうようなことがありますね。(2009年度O教員)

このように、学校に対して協力的な保護者の中にも、2つのタイプがいて、A教員は語っている。子どもと学校を信頼して任せている保護者と、子どもにも学校にもさらに水準の高い要求をする保護者がいるようだ。

ここでもっと頑張ってもらわないとって尻をひっぱたきながらね、学校にもっとやってくれて要求する保護者もいると思うんですけどね。……本人の将来は本人に任せますよって自信を持って自分の子どもをね、ここに送り出している保護者もいれば。(2008年度A教員)

ii) 保護者のニーズに対する認識

このような保護者に対し、どの教員からも大きく感じられるのは、親に選ばれた学校であるから、保護者のニーズに応えなければいけない、というプレッシャーである。「中学受験するのは親の受験」「授業料もとっているから、そのサー

ビスをしないとイケないのかな」(2008年度C教員)というような口述がみられ、授業料をとっているというのは誤解なのだが、そこからもプレッシャーの大きさが感じられる。その保護者のニーズ、というのは、学校の設立段階と、実際に学校が始まってからでは、捉え方が違うようである。実際にB中等がスタートする前は、保護者は学力重視の学校を期待していると感じていたようだ。それはおそらく、中高一貫教育という、私立の名門校がイメージしやすいからかもしれない。しかし実際に学校が動き出してみると、次のA教員やC教員のように人間関係作りや人間教育、文武両道などを保護者は求めており、学力だけを求めているのではないと感じられたようだ。

やっぱり普通の中学校と同じように部活動をし、友達とたわいもない話をし、っていうのを望んでいる子どもとか保護者が多いんじゃないかな。(2008年度A教員)

きっと各ご家庭で違うと思うんですけど、やっぱり総合的な人間力とでもいうのかな。(2008年度C教員)

実際に入学してきた子どもたちも、選抜されてきているとはいえ、学校でトップクラスだった子どもとは限らない。B中等のある県は、全国的にみても学力の高い公立高校が存在する。成績もトップで学力を重視し、一流大学を目指したい、という子どもは、公立の中学に進み、県で有数の進学校に進むという進路を選択することも予想される。

しかし、2年目になると、学力や、保護者の進学ニーズという言葉もみられるようになる。

保護者の要求としては学力の方に重きを置いてほしいという気持ちは多い。(2009年度I教員)

保護者のね、あのーそういった進学教育ニーズが高く…(以下略)(2009年度I教員)

2年目になり、教員たちが実績を残さなくて

はいけない、という意識が高まっていた。それと共に教員の焦りや戸惑い・緊張感が顕著となり、保護者に「もっと気楽にやってください」と言われたという語りもあった。また、2年目のインタビューでは、教育委員会や行政に対しての要望で、学校の方針を打ち出してほしい、という声が4名の教員からきかれた(2009年度K教員他)。

しかし、保護者のニーズを個別に聞く機会はあまりないようだ。クラスや学年懇談会は行っているが、生徒が色々な土地から集まっていることもあり、家庭訪問は行っていない。インタビューの中でも、実際に保護者から言われた言葉などはあまり見られなかった。また、教員たちは保護者の姿を子どもを通してみている部分を感じられた。例えば、「子どもたちの影には、親が、当然いますので、子どもたちが言っていることってのは、親が、おうちで話していることだったりする」(2008年度B教員)というような口述から、それは感じられる。また、次の例のように、実際に子どもは親の影響を強く受けていると捉えられている。

親に対する脅威というか、お父さんお母さんに言うぞとか、そういうフレーズに関しては、結構敏感に反応する子が多いのかな。(2009年度I教員)

親と同じ仕事をやりたいっていう子どもがちょっと多い。(2008年度C教員)

進学実績に対する意識は、子どもたちが後期課程段階になり受験が近づけば高くなっていき、教員たちのプレッシャーもさらに高まっていくと考えられる。そのようなプレッシャーに飲まれずに、上から指針が打ち出されるのを待つのではなく、一人ひとりの保護者と向き合い、学校づくりを進めていくことが、今必要なのではないだろうか。

(増澤恵美)

2) 地域

i) 地域のイメージと期待

B中等には2年目の2009年度、22市町村の95小学校から生徒が来るようになっていた。そのため、B中等の地域といってもその実態は把握しにくい。特に学校が位置している近隣の地域は、特殊な性質を持っている。B中等の地域性については1年目のインタビューで聞いているが、2年目のインタビューの中では聞いていない。1年目のインタビューでは10名全員が、それぞれの立場から、B中等が置かれている地理的条件やイメージ、地域の教育資源活用のことなどについて答えている。

生徒のB中等への通学条件に関しては9名の教員が言及している。例えば、O教員(2008年度)はB中等の地理的条件については「中学校の12、13歳の子ども達にこんだけの通学距離があり通学で時間をとられる。……それだけのものをこっちとしては与えてあげなきゃいけないのかなってというのは非常に感じますよね。」と述べている。O教員は、困難でも通学している状況から、生徒や保護者のB中等への期待を強く感じており、具体的にどのようにその期待に立ていけるかを課題にしているようである。

また、保護者の地域に対するイメージに関しては、10名中7名が良好だと答えている。例えば、H教員によると、保護者は学校が置かれている地域に対して、先進的なイメージを持っている。H教員(2008年度)はそれについて「Y地区って先進的なイメージってあるじゃないですか、X市ってというのは。そういう新しい学校を試みる場所としてはイメージ的にもいいでしょう」と述べている。また、F教員(2008年度)もB中等の地域について「周りに、X市にあるから……いろんな研究所があるってのは学校にとってはいろんなメリットとしていいところじゃないかと」と述べており、学校にとってのメリットの大きさが強く認識されている。

ii) 地域の教育資源活用ニーズ及び保護者の期待

B中等のある地域に対して、教員たちが意識している最も大きな課題は、学校のニーズを満

たしていくために地域が持つ人的・物的教育資源をいかに最大限に活かすかということである。地域の教育資源活用に関して、10名中8名が授業中などで活用したいと答えている。

教員は同業なので大体分かるし、研究員であるとか、c研究所であるとかってというような感じで、それを活かして欲しいってというようなニーズっていう、科学の都市、Y地区にいること自体が、理数系を伸ばしてくれるとか。国際教育に力を入れてくれるのかなってというようなのも最初から当然そうしてくれるんじゃないだろうかってというようなニーズはあるかなってというのは感じています。(2008年度A教員)

B中等のある地域には、研究所などの多様な公共施設がある。また、市が重点的に行っている教育領域もあり、B中等の教員は、これらの資源を活かしたいという教育行政のニーズを感じている。市として特に理科教育に力を入れている。市が重点的に行っている教育領域において、どの教員も、B中等の特殊な地域の教育資源を積極的に活かすことを意図している。理科教育のみならず、国際理解教育など総合的人間力を育むために必要な資源は豊富にあることが分かる。さらに、教員はこのような特殊な地域の教育資源を学校の教育活動に活かしてほしいという保護者の地域資源の活用に関するニーズを感じているようである。それについてG教員(2008年度)は「保護者からも理科教育に力を入れてほしいってという要望があったという話も聞いていますし。将来的に研究職に就いてほしい、そういう期待もあって立地条件で恵まれているここにしたのかなってというような気はします」と述べている。

地域の研究施設だけではなく、多様な職種の保護者も着目されている。例えば、F教員(2008年度)の「保護者のことを見てみると、研究員の方であるとか多いですよ」という口述や、H教諭(2008年度)の「興味を持っている保護者がやはりX市近辺は多いと思います。

その質的に研究者とかそういう方が保護者は多いです」という口述など、どの教員も研究者や大学の教授、宇宙研究者など、職種の豊かさを意識している。しかし、A教員（2008年度）は「Y地区、X市自体があれなんですけれども、もっといろんなものを活用していきたいという気持ちはあるんですがなかなかそれができない」と述べており、現段階では、地域が持つ教育資源は教員が思うように活用できていない状況があるようである。また、元高校籍教員は、進路指導と地域の教育資源を結びつけて語ることが多い。一方、義務教育籍教員は、総合的な学習、道徳教育、担当教科の中などで幅広く、教育活動全体と地域の教育資源を結びつけて語ることが多い。

3) 他校

i) B中等の存在意義

事例校は、県立で最初に中等教育学校になった学校である。学校に対する期待や役割、学校の存在意義などに関して、外への発信を、以下のA教員のように課題としている。

中等教育学校の意義自体に関しては外にこう発信するっていう部分があると思うんですよ。今、中のことをお話したんですが、それ以外の部分で外にこう発信していく、これからおそらくA県ではここが公立で初めてなんですけど、他県では結構多いので、……これからの中等教育学校が増えていくだろうということでも中等教育学校に対しては何ができるかっていうのを表に出していかないといけない。(2008年度A教員)

教員たちは、この中等教育学校がパイロット校として県でこれから設立される他の中等教育学校のモデルになる必要性を感じている。例えばP教員（2009年度）は「A県でもあと2校dの方とeの方に、増えるってなってますので、おそらく県内で唯一あったのがB中等なのでこれから中等教育学校が増えていくのであれば、B中等としての取組ってというのがある種そのモ

デルになるかなって感じがしてます」と述べている。

ii) 他校をモデルにする教員

このようなモデル校づくりにおいて高校籍教員のなかには近隣の中高一貫校のj私立校をモデルにしているものもいるようである。3名の教員は、他校とのやり取りを参照し、自分の教育実践を形にしていると答えている。

ただ、(引用者注：近隣にある中高一貫校のj私立校)もうちの学校もそうだと思うんですけどその学力の方を、生徒も意識しているので、高い運動能力が中学校の3年間で身につけば、また、体力と勉強も体力をすごく重視はしている。私も重視していますし、そういう話をして(引用者注：j校)のバスケットで付き合いが長いのでそういうのは非常に似ているタイプの学校だになっていう感じがしますね。目標も生徒はそれに近い(引用者注：j校)の様子を見てちょっと参考にはしてますね。(2008年度C教員)

このように、C教員自身はB中等と中高一貫校のj私立校が似たタイプの学校と考えており、体育関係でバスケット部の活動を通して生徒指導がモデルにされているようである。一方、J教員はサッカーと水球の部活動との関係で大学との関係も重視している。

iii) 他校との合同行事およびB中等に対する教育関係者の態度

また、B中等とf校とj校の3校の生徒が連携して、ゴミ拾いというボランティア活動等いろいろな行事を合同で行う生徒会による取組みがある。4名の教員が他校と何らかの合同行事を行っている」と答えている。

生徒会なんかの活動でよくB中等だけじゃなくてf校とか近隣のj校とか、3校で合同でいろいろやるような行事があるらしいんですけどそれに中等生も一緒に声かけていただい

て生徒会のほうに参加したりだとかといった活動がありますかね。……中等から選出された生徒会の子たちも一緒に加わってボランティアなんかの活動等を3校合同のやつに入れてもらってやるんだって話は聞きましたね。(2008年度I教員)

……緊張感をもっているよってというのはfの先生がね、とかね。s市の理事長はいい顔してないよとかね。そういう話は……入ってますよね。……k校はプライドがあってですね、気にしてないようみたいなんですけど。そんなこと言われても僕たちは県の方針に基づいて…仕事させてもらっているだけなんです。(2008年度F教員)

このような他校との関係状況の中で、授業の進め方などでプレッシャーを感じている教員もいる。教員のモラル向上や負担の低減、B中等の組織的な教育活動を促すために校長や教育委員会への課題も意識されている。

4) 小括

B中等の教員は、保護者の特殊性を強く意識しており、保護者のニーズに応えることへのプレッシャーも感じている。保護者のニーズへの認識は、少しずつ変化しているが、それは教員の憶測の部分が大きい。直接保護者に意見を求めたり、話し合ったりする機会があまりないというのが現状である。今後、直接保護者と向き合う機会をどうつくっていくかが、課題として挙げられる。

また、B中等には、県の広域から生徒が通学している。教員によると、生徒及び保護者にとってB中等の近隣地域は先進的であるというイメージをもっているようである。そして、教員はこのような特殊な地域の教育資源を学校の教科指導、国際理解教育等でいかに活用して、生徒や保護者の期待に対応できるような教育サービスを提供するかという課題を強く意識している。事例校は、A県立で最初中等教育学校であり、教員たちはB中等に対する期待・役割に関して、パイロット校として、これから創設さ

れる他の中等教育学校のモデルになるという存在意義の外への発信を、今後の課題としている。

(チャクル・ムラット)

5. 考察

(1) データ分析からのまとめ

ここでは、2つの観点から考察を加える。第一は、ビジョン更新の課題である。第二は、組織的一体性構築の課題である。

1) ビジョン更新の課題

ここでは、B中等における中等教育学校発足過程で生じた教員の課題認識が、相互にどのような関係構造を持っているのかを、主に時間の経過を軸に考察する。以下、語りで言及されている事象の時期が特定できない場合、(2008年度)のように、インタビューを行った年度を記す。

i) 課題認識によるビジョンの不在の気づき

これまで見てきたように、中等教育学校発足以前、2006年に設置された「準備室」での議論によって、B中等の「大枠」が作成されていたにもかかわらず、その「大枠」は発足過程における「ビジョン」としてB中等の教員に認識されにくかったようである。

その背景として、「準備室」での議論で生み出された「大枠」は、2008年4月のB中等発足後に認識され始めた課題によって、「ビジョン」として認識されにくくなったことを指摘できる。B中等の教員は、B中等発足後に、発足前には想定されていなかった多くの課題に気づいている。例えば、教科指導面においては、B中等の教員は、発足以前に準備されていた進度の速いシラバスを、十分に学習できない生徒がいることを、発見している(2008年度)。また、生徒指導面においては、元義務教育籍であるB中等の教員は、B中等の生徒に、中学生にふさわしいとされる生徒指導を実施することが困難であることを、発見している(2009年度)。B中等の生徒が、B高校の生徒と日常的に接触してい

るため、中学生にふさわしいとされる生徒指導を実施することが困難なのである。このようなB高校の生徒指導がB中等の生徒指導に与える影響も、発足前には想定されていなかった。

このようにして生じてきた課題に応じて、発足前に「大枠」として作成された「ビジョン」は見直される必要があったと考えられる。しかし、B中等では、教員の課題認識に応じた新たな「ビジョン」が提示されることはなかった。こうして、B中等の教員は、「大枠」を「ビジョン」として実践の指針にするわけにいかず、かといって、新たな「ビジョン」が提示されるわけでもないという状況に置かれることになったと考えられる。

ii) ビジョンの不在による個業化の進行

依拠すべき「ビジョン」が提示されない状況の中で、B中等の教員は、個人レベルで局所的な「ビジョン」を生成し、課題に対応していたと考えられる。例えば、C教員は、近隣の私立中高一貫校の情報を入手して、個人的なB中等のビジョンを生成しており、それを教育実践に活用していた（2008年度）。

また、教科指導では、個々の教員が、6年間のカリキュラムのあり方を各自で模索していた（2009年度）。生徒にとって分かる授業をするべきなのか、それとも、中等教育学校として内容が多く、レベルの高い授業をするべきなのか、といった点に関して、B中等の教員は、教科の特色を考慮した上で、個人的に、あるべきカリキュラムの「ビジョン」を形成していた。こうした個人的なカリキュラムの「ビジョン」が生成されることは、教科の違いに応じた、柔軟なカリキュラム設計を可能にしている側面がある。しかし、教育活動の組織化を困難にする恐れもあると考えられる。

以上のように、B中等においては、準備段階で設計された「大枠」は、発足後に生成されてきた課題に対応できる「ビジョン」として機能しておらず、各個人が、課題に対応できる「ビジョン」を欲しながらも、局所的な「ビジョン」を形成しながら、中等教育学校における教育実

践を模索している。B中等においては、このような「個業化」が進行しつつあると考えられる。

iii) 「ビジョン」再構築の障害としてのコミュニケーション不足

個業化が進行している要因として、「ビジョン」不在の他に、学校組織におけるコミュニケーション不足があげられる。例えば、B中等の教員は、B高校の教員とともに、職員会議に出席している。職員会議には、総勢80人近い大人数が参加しており、「発言しにくい雰囲気」があるという（2008年度）。しかし、このような状況を転換させる特別な手立てはとられていないようである。もし、職員間のコミュニケーションが円滑であれば、教員が認識している課題が顕在化し、「ビジョン」が再構築される機会があったかもしれない。

このようなコミュニケーション不足の要因の一つは、B中等におけるリーダーシップが明確に表れていないことであると推測される。元高校籍の教員は、元義務教育籍の教員に対して、連携を重視していたり、話し合いが好き、という共通イメージを持っているという。このことは、一般に、高等学校においては、中学校に比べ、コミュニケーションの頻度が少ないことを示唆している。B中等とB高校の校長は、元高校籍の教員である。そのため、学校組織におけるコミュニケーション不足や、明確なリーダーシップが表れていないことが課題として認識されていない可能性を指摘できる。それでも個々の教員の力量が高く、生徒も生活面において、比較的落ち着いているため、コミュニケーション不足やリーダーシップの所在の不明確さが課題として認識されにくい状況にあると推察される。

(大林正史)

2) 組織的一体性構築の課題

i) 6と3-3

事例校であるB中等は、6年間の中高一貫教育を行う中等教育学校である。先に述べたとお

り、教育課程については、6年間が2年間ごとに、〈基礎期〉、〈充実期〉、〈発展期〉に分類され、それぞれに教育目標が設定されている。すなわちB中等の教育は、2-2-2を基礎とした6年制が一つのまとまりとなっている。

しかしインタビューからは、「前期課程」、「後期課程」といった発言も数多く見られ、従来の中学校段階、高等学校段階に相当する3-3の区切りが、教員の認識の中に残存していることが明らかになった。加えてB中等は、既存のB高校を再編する形で発足したために、同一校舎内に中等教育学校と高等学校が併存しているという特質を有している。このことから、6という一つの単位と、3-3という区切りが、教員の認識の中に複雑に入り混じっていることが指摘できる。なお、教育課程上の2-2-2の基礎単位については、特に言及は見られなかった。インタビューを行った2008年度には1年次まで、2009年度には2年次まで、すなわち教育課程の〈基礎期〉にあたる生徒しか在籍していなかったことが影響していると考えられる。

ii) 学校の組織単位に対する認識

6というまとまりと3-3という区切りが入り混じっているその例の一つが、学校の組織単位に対する認識である。端的に言えば、B中等とB高校は別の組織であるという認識が示される一方で、B中等とB高校を同じ校舎内に併存しているという意味において、一つの組織としての認識も示されている。

とりわけB中等の有する課題への対処方法として、B高校における授業時間の短縮や、B中等における昼休み消滅の問題と関わって、「別校舎」を望む教員が多く見られた。しかし一方で、B高校とは別の学校であることを明確に意識しながら、「お互いにうまく融合して切磋琢磨していくべきだ」と述べられているように、B高校との共通部分を、今後のB中等に生かそうとする姿勢が見られる。個々の教員は、B高校と併存している状況を課題視するだけでなく、B中等を発足させていく上でのアドバンテージとして利用しようとしている。

iii) 生徒に対する認識

また、6と3-3が入り混じっている点は、学校の構成員としての生徒に対する認識に関しても同様である。先に述べたように、発足2年目にあたる2009年度当時のB中等には、2年次までの生徒しかおらず、3年次以上の生徒は一人も在籍していない。しかしB中等がB高校と併存していたがために、3年次以上の生徒に相当するB高校の生徒がいるという特殊性を有していた。インタビューからは、同一教員の発言において、B高校の生徒を、未来のB中等の生徒に重ね合わせて認識している部分と、認識していない部分が見られる。

例えばF教員は、B高校と合同で行っているウォークラリーを引き合いに出し、そこで行われている「異学年交流」を、B高校とB中等が併存しているというその関係性の強みとしてではなく、B中等の強みとして語っている。つまり、B高校の生徒を未来のB中等の生徒に重ね合わせて、その強みとして認識していると考えられる。しかし一方で、B高校の生徒を未来のB中等の生徒として認識していない側面も見られる。その最たる例は、生徒指導である。B中等とB高校の生徒を明確に区別した上で、その在り方を課題視している。

iv) 教員の課題認識と改革の焦点

このような6と2-2-2を基本的な単位とするB中等において、3-3の区切りが用いられていることに関連して、以下の2点を指摘したい。

第一に、3-3の区切りで課題を認識することが、B中等をB高校から切り離す役割を果たしている点である。B高校から切り離すということは、B中等の教員として、B高校の在り様を課題視していることを意味している。このことは、従来の高等学校の在り方が、B中等にはそぐわないと認識していることの表れである。逆に、B高校の在り様を強みとして認識している場合には、3-3の区切りではなく、6という一つのまとまりとして認識されていた。とりわけ、従来の高等学校では見られない、B中等

と併存しているからこそ可能になるB高校の取り組みに関して、B中等の強みとして述べられている語りが多く見られる。

第二に、3-3の区切りが用いられている要因として、異校種出身の教員が、B中等に所属していることが影響を与えていると考えられる点である。とりわけ、元高校籍の教員は、実際に中学生年代の生徒たちを目の前にして、「今と同じじゃまずい」と述べるなど、自らの実践を変容させていた。すなわち元高校籍の教員は、中等教育学校に対してではなく、中学校段階の生徒や、元義務教育籍の教員と接する中で、これまでの実践との相違を見出していることが指摘できる。異校種出身の教員と接する中で相違を見出しているのは、元義務教育籍の教員に関しても同様であった。しかし元義務教育籍の教員は、その相違を課題として認識しているものの、自らの実践を変容させてはいない。

このようなことから導き出されることは、B中等を発足させていく上での改革の焦点が、高等学校段階に当てられる傾向にある、あるいは中学校段階に比べて高等学校段階の方が、変革しやすいということである。

教科指導では、先取りを意識し、B高校とは全く異なるカリキュラムが求められている。しかし一方で、学力差や落ちこぼれの問題が課題として認識され、無理のない先取りと表されるような、従来の中学校像に戻されるような引力が働いている。また中等生に対する生徒指導は、一般的な中学生になされる生徒指導と同様のものが行われている一方、現在中学生年代の生徒たちが、高等学校段階に進級した際に生じる生徒指導の変化を懸念する声が挙げられている。加えて、B高校の生徒指導の在り方に改革を求めている語りも見られた。教員に関しても、先に述べたとおり、元高校籍の教員の方が、その意識や実践を変容させている傾向にあった。

(小野明日美)

(2) 本研究の意義

1) 組織認識論的解釈

ここで、組織認識論の視点から、本研究の理論的位置を確認したい。

本研究は、発足段階にある公立中等教育学校を対象事例とし、教員の認識を通じて新たな学校組織が形成されてくるプロセスを明らかにするものであった。本研究において明らかになったことは、以下の3点である。

第一に、教員の認識の特徴として、従来の認識の在り方に影響を受けている側面と、従来の認識を変容させようとしている側面が混在していることを指摘できる点である。従来の認識のあり方に左右されている面に関しては、「慣性力」とも捉えられる、過去の出身校種に大きく規定されていた。つまり、元義務教育籍と元高校籍という異校種出身の教員がそれぞれの立場から、B中等という新しいタイプの学校に関わっていることに影響を受けている。教員のこれまでの経験が認識の大部分を占めているため、B中等教員特有のものとして捉えられる認識のされ方は形成されてはいない。しかしここで着目したいのは、同一教員の発言において、認識のされ方の差異が見られる点である。つまり「慣性力」に規定された認識に加え、新しいB中等という環境を目の当たりにして、他の教員との差異が認識され、従来の自らの認識を変容させようとしている。以下、このような一人の教員の中に、統一されていない、多様な認識が混在している点を、「曖昧性」と呼ぶことにする。

第二に、教員間の「不一致」に関する解釈可能性の問題である。先に述べたように、篠原(1997)は、新設校の教職員間には「認識と行動の不一致」があることを指摘していた。しかし本研究の結果からは、単なる「不一致」ではなく、より精緻な分析が可能な問題であることが示唆される。端的にいうならば、課題に対する認識に関しては、比較的不一致が少なく、課題認識に対する感情、あるいは課題認識からもたらされる行為に関し、比較的不一致が認められるということである。出身校種に応じて認識の差異が見られるという点は、多くの教員の共

通認識であると捉えられる。しかしその認識に基づき、意識や実践を変容させるかどうかについては、教員間で違いが見られた。

第三に、教員の認識の「曖昧性」、教員間の「不一致」の問題は、B中等が動いていく上で、課題としてだけでなく、組織的な一体性が構築されるための合理性を有しているという点である。

例えば、同一教員内の認識において、3-3の区切りと6という一つの単位が混在していたことは先に述べたとおりである。それぞれの認識の枠組みは、教員にとって無意識のうちに、一定の役割を果たしていると考えられる。つまり、3-3は課題、6は強みということになるが、教員にとってはそれらの2つの枠組みが、いわば合理的に使い分けられているといえる。また、教員間の「不一致」の問題でも、同様のことがいえる。元高校籍の教員の方が、自らの実践を変容させる傾向にあることは先に述べたとおりである。しかし、B中等の構成員が中学生年代の生徒であったことに鑑みれば、元義務教育籍の教員がこれまで行ってきた実践に親和性を有していたことは、十分に想定され得る。加えて、中学生年代の生徒をこれまでその対象としてこなかった元高校籍教員が、自らの実践を変容させることも、一種の有効性を発揮しているとも考えられる。

このことから、B中等という組織は、認識の「曖昧性」を有する教員が複数集まり、「曖昧性」に対する対応が、教員間で異なるという意味において、「不一致」が起こることにより、形成されていると捉えることが可能であると考えられる。「曖昧性」、「不一致」という、一見すると組織にとっての課題であると捉えられがちな性質が、一定の合理性を有していることから、この状態をB中等における「組織の無秩序状態」とする。

2) 組織認識論的意義

本研究の理論的意義として、以下の3点を挙げる。

第一に、学校の組織成員である教員の認識、そのこと自体を扱ったことの意義である。古賀

野(1989)の指摘のとおり、これまでの教育学領域における研究において、「現実の学校の組織成員の認識過程にまで踏み込んだものは少ない」といえる。しかし、一般経営学領域において、組織の変容や成長の文脈で、認識の在り方が論じられてきたように、学校の変容や成長、あるいは学校の改善のプロセスを明らかにする上で、重要なアプローチ方法であると考えられる。

第二に、発足したばかりの学校に焦点を当てた点である。篠原(1997)によって、新設校独自の課題の存在が指摘されてはいるものの、その詳しい内実は明らかにされてはいない。また異校種出身の教員が集まることにより、教員間での認識の「不一致」がとりわけ課題として予測されていた。しかしその一方で、元高校籍教員を中心として、自らの認識や実践を変容させていたことが、本研究から明らかになっている。このように、「組織の慣性力」ともいべき出身校種に規定された認識の在り方と、B中等という新しい環境に規定された認識の在り方が混在しているその「曖昧性」は、学校の発足段階ならではの特質であると考えられる。

第三に、「無秩序状態」が学校組織を動かしていく、その論理を明らかにした点である。「無秩序状態」を学校組織にとっての課題として捉えるのではなく、学校組織が形成される上で一定の必要条件として捉えるという、新たな見方を提示したと考えられる。

(小野明日美)

3) 実践的な示唆

本研究では、B中等を事例として、公立中等教育学校の発足過程に関する教員の認識を解明してきた。本研究の結果から、次の実践的示唆を提示できると考える。

中等教育学校を既存の高校を再編する形で発足させる場合、発足準備段階では予期しえなかった課題が、発足後に、教員によって認識される。そのため、準備段階で構想されていた学校の「ビジョン」や方針は、発足後に見直しを迫られる。にもかかわらず、コミュニケーション

の不足やリーダーシップの不在を背景に、準備段階で構想されていた学校の「ビジョン」や方針が、教員によって認識されてきた課題に応じて見直されない場合、組織の「個業化」が進行することが予想される。

この組織の「個業化」は、教科指導の面において、教員による柔軟な対応を可能にしている側面がある。だが、教育活動の組織化を困難にしている側面もあると考えられる。組織の「個業化」を抑止すべきものと捉えるならば、中等教育学校の発足過程においては、教員によって認識されていく課題を顕在化させることが必要である。認識されてきた課題を顕在化させることによって、その都度、新たな中等教育学校のビジョンを、学校や教育委員会において、創っていくが必要になるだろう。

4) 中等教育学校に関する先行研究に関連した 本研究の意義および今後の課題

本研究の意義を中等教育学校に関する先行研究との関連から述べるとすれば、以下の2点を指摘できる。

第一に、先行研究では、教員が併設型中高一貫校や中等教育学校の諸相をどのように認識し、どのように意味づけて行為しているのか、といった組織認識について、あまり関心が向けられてこなかった。この点について、本研究は、B中等のビジョンが再構築されないことを背景に、個々の教員が、それぞれ独自に生徒や学校の特徴を意味づけた上で、その意味づけに応じて、局所的なビジョンを生成していることを明らかにした。また、個々の教員が、その局所的なビジョンをもとに教科指導や生徒指導を行っていることを明らかにした。このことは、中等教育学校の発足時には、課題を頻繁に出し合って、ビジョンを再構築していくことの必要性を示している。こうした指摘は、これまでの中高一貫校に関する研究には見られなかったものである。この点において、本研究は一定の意義を有するものと考えられる。

第二に、先行研究では、公立の併設型中高一貫校や中等教育学校の発足過程において、慣習

や文化がつくられていくプロセスが解明されていなかった。この点、本研究によって、既存の公立高等学校をもとに、中等教育学校を段階的につくっていく過程の一端が明らかとなった。中等教育学校発足時には、教員が、事後的に生じた様々な課題を認識することによって、事前に想定されていたビジョンが、行動の指針として機能しなくなる。事前に想定されたビジョンが行動の指針として機能しなかったために、B中等は、中等教育学校発足後2年を経ても、慣習や文化が形成されているとは言い難い状況にあると考えられる。こうした状況から、中等教育学校の発足過程における慣習や文化が、いかにして形成されていくのか、について解明するためには、B中等における継続的な調査が必要だと考えられる。この点については今後の課題としたい。

(大林正史)

注

(1) 全日制普通科の高等学校。県内上位の進学校でありほぼ全員が進学する。進学先は国公立大学と専修学校にそれぞれ10~15%、私立大学に50~60%である。

引用・参考文献

安藤知子 (2010) 「学校組織における『教育改革』への意味付与の様相：志木市立A中学校における03~05年度の事例分析」『上越教育大学研究紀要』第29巻，pp.1-11.

安藤福光 (2005) 「中高一貫校のカリキュラム開発とその教員組織に関する調査研究—カリキュラム・アーティキュレーション論の視点から」『カリキュラム研究』第14号，pp.75-88.

安藤福光，平田知之，田中統治 (2008) 「中高一貫校におけるリーダー育成のためのカリキュラム開発に関する研究—筑波大学附属駒場中・高等学校の『文化祭』でのリーダー経験に注目して」『筑波教育学研究』第6号，pp.75-88.

安藤福光，根津朋実 (2010) 「公立小中高一貫校の動向にみる『カリキュラム・アーティキュレーション

- ョン」の課題』『教育學研究』第77巻2号, pp. 53-63.
- 井島秀樹 (2005) 「公立中高一貫教育校の現状と課題—中等教育学校及び併設型中高一貫教育校へのアンケート調査を通して」『教育行財政論叢』第9号, 京都大学, pp. 97-111.
- 岡島卓也 (2009) 「併設型中高一貫教育校における『学習意欲』と『ゆとり』の様相—中高の接続部分に着目して」『教育経営研究』第15号, 上越教育大学, pp. 34-44.
- 加護野忠男 (1987) 「組織認識論序説」『組織科学』第20巻第4号, pp. 68-78.
- 加護野忠男 (1988) 『組織認識論』, 白桃書房.
- 梶間みどり (1997) 「中高連携の教育に関する一考察」『紀要』第39号, 青山学院大学文学部, pp. 67-83.
- 梶間みどり (1998) 「中等教育改革における『中高一貫教育』と『中高連携教育』の意義と課題—『特色ある学校』づくりと『効果的な学校』の視点」『日本教育経営学会紀要』第40号, pp. 109-121.
- 菊地栄治 (1998) 「中高一貫校の言説と実践—教育経営研究の行方」『日本教育経営学会紀要』第40号, pp. 28-37.
- 熊倉啓之 (1999) 「教育現場からみた中・高一貫教育の課題—実践的研究の立場から」『関東教育学会紀要』第26号, pp. 67-70.
- 熊丸真太郎 (2008) 「高校生の学校組織認識に関する研究 (3): 自ら通う学校における特徴の認識を中心に」『徳島文理大学研究紀要』第74巻, pp. 45-52.
- 古賀野卓 (1989) 「学校経営研究における組織認識論的アプローチ: そのパースペクティブをめぐって」『日本教育経営学会紀要』第31号, pp. 69-81.
- 坂野慎二 (2003) 「中高一貫教育の全国的動向」『教育制度学研究』第10号, pp. 276-284.
- 篠原清昭 (1997) 「校長のリーダーシップのエスノグラフィー調査: 小学校校長のリーダーシップのエスノグラフィー」『教育経営学研究紀要』第4号, pp. 77-83.
- 根津朋実 (1999) 「研究ノート. 「中高一貫校」のカリキュラムにおける接続の問題—筑波大学附属駒場中・高等学校を事例として」『筑波大学教育学系論集』第23巻第2号, pp. 97-108.
- 根津朋実, 井上正允, 田中統治 (2004) 「中高一貫校の異年齢構成による学校行事が果すリーダー形成機能—筑波大学附属駒場中・高等学校『音楽祭』を事例として」『カリキュラム研究』第13号, pp. 107-120.
- 山田啓一 (2006) 「組織の成長と発展: ソフトバンク・モデルの残された課題の検討」『流通科学研究』第6巻第1号, pp. 75-94.
- 油布佐和子, 六島優子 (2006) 「中高一貫教育の現状と課題」『福岡教育大学紀要 第4分冊 教職科編』第55号, pp. 101-118.
- * 本研究に関わる調査にご協力いただいたA県立B中等教育学校の先生方に感謝申し上げます。
- * 本研究のデータ収集・分析において福島正行 (東京学芸大学), 横山剛士 (長岡工業高等専門学校), 照屋翔大 (愛知東邦大学), 小柳雅子 (筑波大学大学院生), 望月里紗 (山梨県丹波山村立丹波小学校) の各氏の協力を得た。
- * 本研究は平成22~24年度日本学術振興会科学研究費補助金基盤研究(B)「分権改革下における公立小, 中学校組織の変容と教職員の意識及び職務実態に関する研究」(研究代表者: 水本徳明, 課題番号: 22330211) による研究成果の一部である。

A Study in Organizational Epistemology on the Inauguration Process of a Public Secondary School: An Analysis from Teacher Interviews on a Case School

Noriaki MIZUMOTO, Masafumi OBAYASHI, Maho TANAKA, Murat CAKIR,
Yuki YAMADA, Shun SUZUKI, Saki UCHIDA, Asumi ONO,
Megumi MASUZAWA and Kazuya MORITA

The purpose of this study is to examine the inauguration process of a new school organization based on teachers' perceptions regarding a public secondary school. Previous studies on secondary schools and combined junior-senior high schools have mainly focused on school curriculum or the process in which a school becomes an elite school. This study offers practical significance on the exploration of management issues in the inauguration process of secondary schools. It also offers theoretical significance on providing knowledge to explain the operation of school organization from the perspective of organizational epistemology.

Based on interviews with the entire teaching staff at the B secondary school in 2008 and 2009, the main findings discussed in this paper are as follows:

First, school principles set prior to the inauguration of a school fail to function effectively as a "vision" to deal with issues that are generated after the school is established. Teachers long for effective school principles as guidelines to conduct their education practices. With the absence of such principles, teachers produce their own vision while searching for education practices in a school.

Second, teachers employ two different perceptions to understand a school's 6-year education system. When they perceive the system as a combination of a first 3-year and a latter 3-year system, they point out some negative influences of the B senior high school on the B secondary school. On the other hand, when the system is perceived as a whole, teachers discuss some positive influences of the senior high school on the secondary school. The perceptions are introduced unconsciously but reasonably by the teachers.

Lastly, teachers who once taught at the senior high school find different education practices required at the B secondary school based on their relationships with students and teachers who once taught compulsory education. As a result, these teachers transform their previous education practices.