

小中一貫校での学校改革の意義と課題

—義務教育の教育経営学的考察—

京都大学 小松 郁夫

1. 本論文の目的と課題

「6-3-3-4」という学校制度の区切りが日本の学校教育に位置付けられてから、もう70年を過ぎてしまった。この間、1961(昭和36)年6月17日の学校教育法一部改正によって、5年制の高等専門学校の設置が規定され、翌年4月から全国各地に新しいタイプの学校が設置・スタートしたことや、「当分の間」と規定されていた短期大学が今日に至るまで、廃止されることなく継続的に設置・運営されてきたこと、さらには、中学校と高等学校の合わせた年限に相当する6年間の一貫教育を行う学校として、1998(平成10)年6月の学校教育法改正により、新たに定められた学校種の中等教育学校以外、最近に至るまで、この「6-3-3-4」制の学校制度は維持管理されてきている。小学校と中学校を一貫とした義務教育学校については、ようやく2015(平成27)年6月の学校教育法改正まで待たなければならなかった。

新しい制度の学校が発足するというニュースが、その入学の対象とされる児童生徒の側から見て、どのように理解され、受け止められるものなのかは、筆者自身の個人的な体験からしても、鮮烈な印象をもって思い起こされる。というのは、中学卒業後から入学できる5年制の高専ができるという情報は、1962(昭和37)年当時、中学3年生だった筆者にとって、今でも鮮明に記憶している教育改革のニュースであった。華々しく(少なくとも、進路について悩んでいた当時の中学生には、そのように感じられた)開設された高専は、急速に発展を遂げつつあった日本経済の動向と相まって、将来の進路が明るく魅力的なものと映っていたのである。同じようなレベルの学力を持っていた親友が、実際に宮城県にできた高専を受験するという話を聞いた時には、うらやましくもあったほどである。最終的には、中3の担任や親の説得もあり、大学へ進学し、将来は大学院進学までも考えていた筆者の進路選択からは、高専受験の選択肢は消えていったのだが、新しい学校改革という「事件」の経緯や意義は、教育政策や学校側の視点からだけでなく、肝心の児童生徒や保護者の視点からも考察を行う必要性や重要性が十分にあるといえる。その価値を自覚するには、十分な自己体験といえる。

小中一貫教育や義務教育学校の意義や課題を考察しようとする本研究の手法として、ある種の当事者性を意識して考察し、必ずしも明示的ではない文献や資料、議論の背景等にも目配りをして記述したいと考えている理由は、本テーマが、筆者にとっては、ある種の臨床的な研究テーマであり、筆者がかかわった改革についての先行研究の多くに、必ずしも論議の実態や背景などに

関して、切り込んだ分析や考察がなされていないという「不満」を感じ、分析には「誤解」や「不十分さ」を感じざるを得ないからである。

本稿では、小中一貫教育という枠を超えて、「義務教育」という教育論を軸として考察することを第一の目的とする。その上で、義務教育を単一の学校で実践する事例を基本として、義務教育の法制度的な意義や課題を考察し、教育をする側だけでなく、学習を保障され、教育を受ける権利（学習権）保障の意義を確認したいと考える。それが第二の目的である。第三には、学校づくりにかかわってきた事例を基として、今後の義務教育や義務教育学校のあり方や特色を考察し、今後の課題についての試論をまとめたいと考える。

2. 義務教育における最近の学校種間の連携・接続の動向

(1) 「46 答申」での指摘

戦後の教育改革の中でも、最も抜本的な教育改革構想を提起したものと評価できる 1971（昭和 46）年 6 月の、いわゆる「46 答申」は、戦後の教育が大きな転換点に差し掛かったことを暗示してみるような答申であった¹。日本の人口構成の中で、とびぬけて人数が多い筆者のような「団塊の世代」が大学進学を終え卒業期を迎えて、いよいよ量的な拡大から質的な充実へと転換を迫られた時期でもあるからだ。

答申はまず、その前文で「今後の学校教育は、そのような量的な拡張に伴う教育の質的な変化に適切に対処するとともに、家庭・学校・社会を通ずる教育体系の整備によって、新しい時代をなす青少年の育成にとってのいっそう本質的な教育の課題に取り組まなければならない」とその時代の傾向を分析している。これは、戦後から四半世紀ほど経て、いよいよ量から質への転換が求められており、それは、家庭・学校・社会を通じる教育体系の整備が重要であるという指摘に象徴されている。

答申が考察した「初等・中等教育の根本問題」（第 2 章第 1）とは、「ひとりひとりの人間によりいっそう自主的、自律的に生きる力をもつこと」であり、「そのような力は、いろいろな知識・技術を修得することだけから生まれるものではなく、さまざまな資質・能力を統合する主体としての人格の育成にまたなければならない。そのための教育がめざすべき目標は、自主的に充実した生活を営む能力、実践的な社会性と創造的な課題解決の能力とを備えた健康でたくましい人間でなければならない。また、さまざまな価値観に対して幅広い理解力をもつとともに、民主社会の規範と民族的な伝統を基礎とする国民的なまとまりを実現し、個性的で普遍的な文化の創造を通じて世界の平和と人類の福祉に貢献できる日本人でなければならない」という内容のものであった。

そのために、「1 初等・中等教育は、人間の一生を通じての成長と発達の基礎づくりとして、国民の教育として不可欠なものを共通に修得させるとともに、豊かな個性を伸ばすことを重視しなければならない。そのためには、人間の発達過程に応じた学校体系において、精選された教育

内容を人間の発達段階に応じ、また、個人の特性に応じた教育方法によって、指導できるように改善されなければならない」という目標の提示を始めとし、初等・中等教育充実のために、積極的に政府が任務を果たすべきことと具体的な実現には「高度の専門性を備えた教員が教職に自信と誇りをもっていきいきと活動できるようにするため、総合的かつ抜本的な施策を講ずる必要がある」との指摘を明記した。

第2章の第2の「初等・中等教育改革の基本構想」では、「人間の発達過程に応じた学校体系の開発」を先導的に試行すべきという注目される提言を盛り込んでいる。そこでは、

- (1) 4、5歳児から小学校の低学年の児童までを同じ教育機関で一貫した教育を行うことによって、幼年期の教育効果を高めること。
- (2) 中等教育が中学校と高等学校とに分割されていることに伴う問題を解決するため、これらを一貫した学校として教育を行い、幅広い資質と関心をもつ生徒の多様なコース別、能力別の教育を、教育指導によって円滑かつ効果的に行うこと。
- (3) 前2項のほか、小学校と中学校、中学校と高等学校のくぎり方を変えることによって、各学校段階の教育を効果的に行なうこと。
- (4) 現在の高等専門学校のように中等教育から前期の高等教育まで一貫した教育を行うことを、その他の目的または専門分野の教育にまで拡張すること。

という具体的な問題提起がなされた。

この答申には、それぞれに〔説明〕がつけられており、政策提言の根拠や理由などが明確に示されている。それによれば、すでに1969（昭和44）年6月の中央教育審議会の中間報告で、現在の学校体系には人間の発達過程からみて、問題があるという指摘がなされている。「すなわち、幼稚園と小学校の低学年、小学校高学年と中学校の間には、それぞれ児童・生徒の発達段階において近似したものが認められること、中等教育が中学校と高等学校とに細かく分割されているのは、青年期の内面的な成熟に好ましくない影響を及ぼすおそれがあることなどである。同時に学校段階のくぎり方は、その学校を構成する異なった発達段階の児童・生徒の相互作用にも教育上重要な意味のあること」を答申で指摘した。ねらいとして説明されているのが、以下のとおりである。

(1) のねらいは、幼年期の集団施設教育のさまざまな可能性を究明するためであって、現在の幼稚園と小学校の教育の連続性に問題のあること、幼年期のいわゆる早熟化に対応する就学の始期の再検討、早期教育による才能開発の可能性の検討などの提案について、具体的な結論を得ようとするものである。

(2) については、中学校と高等学校が中等教育を短く分割しているため、青年前期の内面的な成熟が妨げられ、じゅうぶんな観察と指導による適切な進路の決定にも問題があることが指摘

されている。また、入学試験による選別によらず教育指導によって個人の特性に応じた教育を徹底するため、具体的な方法をくわしく検討する必要がある。

(3)は、上記の(1)、(2)とは別の観点から、小学校高学年と中学校、中学校高学年と高等学校を接続する新しい学校のくぎり方とて、それぞれの学校が生徒の発達段階に応じてよりいっそうまとまった教育を行うための具体的な方法を究明するためである。中学校、高等学校をそれぞれ4年とすることなどいろいろな提案はあるが、(1)、(2)の試行との関連や現行制度の学校との対応など実施上の問題について慎重な検討を行う必要がある。

(4)については、これまでの高等専門学校の成果にかんがみ、さらに多くの専門分野にもこれを拡張すべきこと、大学入学試験の弊害を排除して青年期の間形成に重点をおく別種の学校として特色を発揮すべきことなどがいわれている。前者の拡張については高等学校職業科との関係について、後者の先導的試行については高等学校制度との関係について慎重に配慮しながら新しい可能性を開発する必要がある。

ここでの注目点は、第一に幼児教育と保育の量的拡大や就園率の向上などを受けて、幼年期の教育効果の向上を目指すべきだとしている点、第二には、小学校高学年と中学校、中学校高学年と高等学校の接続の在り方の再考を指摘している点である。どちらにも、それぞれの時期の子どもの生育環境や学習環境の変化、発達段階の見直しなどがすでに指摘されている点が注目される。1971(昭和46)年時点で、学制の見直しと改革のための試行が問題提起されていることは、十分に注目されるべき政策提言である。

(2) 新たな意図を持った学校制度改革の登場

① 品川区などにおける小中一貫教育の登場

2000(平成12)年を過ぎてから、少子化と小規模化、私学志向、学校施設の改築需要、「小1プロブレム」「中1ギャップ」などと称される学校段階間での様々なギャップや課題の発生などが問題視され、それまでになかった学校制度の再検討が施策のテーマとして登場してきた。その代表的な動きが、東京都品川区や広島県呉市など一部の自治体での構造改革特区等を活用した自治体独自の施策の登場である。これらの自治体では、自らが設置者である小学校と中学校を別々の教育機関として考えるのではなく、自治体としての統一した理念や政策の方針の下に、「9年制義務教育の場」という概念で、学校を捉え直す取組を始めたのである。

その中でも筆者は、品川区が大胆な構想の下に検討を始めた、後の日野学園という小中一貫の学校の教育課程を検討する委員会の委員長を務めた経験を持っている²⁾。この委員会では、6年間の小学校と3年間の中学校を一体の学校として構想したうえで、9年間で4-3-2という区切りで新たに設定し、スモールステップのまとまり毎に、一定の教育課程を編成することを提案した。

私自身の当初の構想では、9年制の義務教育機関を議論するうえで、最も重視すべき目標とし

て、最大限に出口の15歳の段階で、義務教育修了者としての学力などを保障することが頭の中にあった。高校入試の問題で、各科目とも10点未満の点数しか獲得できず、義務教育段階での学力が極端に不足したまま、高等学校に進学してしまう生徒を極力少なくして、より確かな学力を身に付けて、後期中等教育機関である高等学校に進学して欲しいという思いからである。そのためには、中学3年生の1年間、具体的には、最終学年の数カ月程度で義務教育レベルの学習の振り返りをするのではなく、2年間程度の長期スパンで、それぞれの生徒の実態に合った学力保障をすべきではないかと考えていた。すなわち、中2と中3の2年間で、学習の習熟度に対応した、個別最適な教育課程を編成できないかと考えたのである。

幸い、9年間の最後の2年間を一つのまとまりとして教育課程を編成することは、委員会の総意としてまとめることができた。次の課題は、7年間をどのような区切りで編成するかであった。

この点に関して私は、幼稚園や保育園といった就学前段階の幼児の生活ぶりを考慮し、46答申でも触れられているように、小学校低学年と就学前の保育・教育との連携や接続を構想できないかと考えていた。集団生活への適応を重視し、言語能力の着実な保障や学習習慣の習得などの基本的な学校生活への順応などといったテーマで学校生活を構想し、学習中心よりは生活中心の学校生活を保障することの方が重要ではないかと考えていた。具体的には、就学前段階と小学2年生までを一つのまとまりと考え、9年間で2-5-2という学校制度を提案したことを覚えている。しかし、この私の構想は、委員会の総意となることはなく、最終的には、小4と小5の発達段階の特徴などを考慮して、4-3-2という現在のシステムに落ち着いた経緯がある。

② 小中一貫教育の多様な要因

品川区の日野学園設立の議論は、その他にも様々な注目すべき論点を提起して、かなりの経費も投資しながら、全国的注目を浴びる施策として実行されていった。この背景には、記録に残っている部分も少なくないが、私の見るところでは、複数の要因が微妙に重なり合っただけの施策であって、単純な統廃合を狙った施策ではなかった。例えば、予定された学校設置の場所は、新しく住宅開発が目指されていた場所で、その目玉の街づくりとして、魅力ある学校の設置が重要であったこと、統合の対象とされた小規模化した小学校は、周辺的生活環境が子供が通う場所としては必ずしも良好とはいえず、対策が求められていたこと、さらに当時は、私立学校人気で中学受験が過熱化し始めていたこともあり、区立学校の中でも中学校の魅力づくりが喫緊の課題でもあったこと、教育課程の編成で、教科、道徳、特別活動、総合的な学習の時間それぞれがバラバラで、確かな学力を保障するなどの観点から思い切った編成が期待されていたこと、学校施設が老朽化し、耐震などの対策を含めて、安全で安心できる施設の整備が求められていた等が指摘できる。

学校制度の再考は、団塊の世代が社会人となった1970年代以降、量的保障から質的保障へと観点が移行して、具体的内容を伴った議論が求められていたのではないかと考える。しかし、教育政策上では、必ずしも最優先課題として取り組まれることはなかった。論点は、教育課程の再編

などの教育内容の改革や学校制度の改革ではなく、ましてや教職員定数の見直しや学級編成基準の見直しといった教員の職場環境の改善などでもなく、さらには ICT 教育の推進といった現代化への対応でもなく、もっぱら財政難への対応や学級編成基準の弾力化などの地方の状況に応じた柔軟な予算執行の改革論議が俎上に上ったのである。

③ 義務教育の構造改革と自治体レベルの改革の進行

2005（平成 17）年 10 月の中教審答申「新しい義務教育を創造する」では、義務教育制度を見直し、設置者の判断で義務教育学校を設置することの可能性やカリキュラム区分の弾力化、学校種間の連携・接続を改善するための仕組みについて検討する必要があることなどを改めて指摘した³。しかし、中教審の組織の下に「義務教育特別部会」を設置して、最も議論が白熱して、まともに苦労したのが、義務教育費の国庫負担の在り方とその割合についての論点であった。筆者も部会での意見表明を求められ、英国での全額国庫負担の改革状況を説明するとともに、国と地方の在り方、教育行政改革における規制緩和の在り方などについて、自説を開陳した。この内容に関しては、実は小泉政権の下での大胆な規制緩和を議論していた委員会にも呼ばれ、教育行政の中央集権の体質を規制緩和するように、もっとも突出した内容で主導していた福井秀夫委員などと意見交換した経験がある。しかし、本筋の義務教育の構造改革、義務教育学校の教育課程などについての教育論的な議論は、ほとんど展開されることがなかったといえる。政策の議論というものは、しばしば、目に見えた制度や財源などのテーマに関心が行きやすく、本質的な教育的な議論は低調に終わるか、人々の関心を喚起しにくいものである。

教育改革は、2006（平成 18）年の教育基本法改正と翌年の学校教育法改正を経て、教育基本法第 5 条での義務教育の目的規定、学校教育法第 21 条での義務教育の目標規定へと整備された。

教育委員会レベルでは、2006（平成 18）年に京都市教育委員会や東京都品川区教育委員会などが中心となって、「小中一貫教育全国連絡協議会」が発足し、その後は、毎年全国各地での全国サミットを開催して、各地方自治体や各教育委員会での経験交流と成果発表を積み重ねてきている。また、文部科学省も教育振興基本計画や中教審初等中等教育分科会において、小学校と中学校の連携強化や小中一貫教育の制度化に向けた検討を重ね、2014（平成 26）年 7 月の教育再生実行会議の第 5 次提言において、小中一貫教育学校（仮称）を制度化し、柔軟かつ効果的な教育が行えるようにすることが提言された。その結果、2015（平成 27）年 6 月の学校教育法一部改正で、ようやく義務教育学校が法制度化された。

④ 普通教育の機会確保法の成立

義務教育の在り方を考える上で、2016（平成 28）年 12 月の「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」（普通教育機会確保法）の成立は、義務教育＝就学義務として整備してきた日本の義務教育制度にとっては、ある意味で画期的な法律の制定であったといえる。この法律は、義務教育段階で、普通教育相当の教育を十分に受けられなかった人々の教育機会を確保していくことを目的としており、現実的には、戦争、経済的な理由などで、義

義務教育を修了（終了）できなかった高齢者や外国籍の子ども、何らかの理由で不登校状態になっていた在宅の子どものたちのほか、いわゆるフリースクールなどのオルタナティブな学びの場や施設にいる子ども、外国人学校等に通う子どもたちなどが該当している。

多様な学習機会の保障は、公立学校を中心とした公教育の再編と子どもの福祉の観点などがつながり合った改革であり、21世紀型の新しい義務教育論の展開ともいえる。さらには、深刻化する子育ての状況、児童虐待の悲惨な状況など、「子ども」を取り巻く現代社会と家庭の非人間的な様相は、日本国憲法が保障する基本的人権の尊重と享有の視点からみて、最も深刻で早急に抜本的な対策を迫られている状況であると厳しく捉えられるべきであろう。

3. 「小さな」学校での「大きな」改革

(1) 地域社会の少子高齢化と学校改革

150年に及ぶ日本での近代公教育の歴史の中で、いろいろな学校や地域社会が子育てに関して、さまざまな困難や課題を抱えてきたことは、教育の歴史が示すところでもあるが、他方で、輝かしい脚光を浴びた教育改革や着実に次の時代を担う子どもの教育を積み重ねてきた歴史もある。本稿が取り上げている小中一貫教育は、学校統合と合わせて論者によっては批判的に論じられることも少なくないが、熊坂伸子も指摘するように、「学校統合も小中一貫教育も、その地域の人々の選択肢の一つ」⁴ととらえられるものであり、学校と地域住民が一体となって、新しい学校づくりを進めることは、むしろ地域に根差した義務教育の保障と創造であり、学校と家庭や地域がスクラムを組んで、子どもたちのための現代的な公教育の保障システムととらえられるべきであろう。本稿では、その一例として、地道な地域と学校の連携で教育改革を進めている事例を分析し、今後への示唆を見つけないかと考える。

学校教育の現状や今後の課題を考える上で、間違いなく深刻なテーマが、少子化と学校規模の縮小であろう。本稿で取り上げる京都市立大原小学校と大原中学校は、少子化により、統廃合問題に直面した地域と学校が、どのようにしてこの難局を切り抜け、市内でも有数の学力向上策を実現したかを示す事例となる学校である。

この間の経緯と内容は、小中一貫校となったときの初代の校長である宮崎裕子氏の近著、『里の力で学校は残った』（発行：リトルズ、販売：小さ子社、2019年）に詳しく記録されているが、筆者は外部の研究者として、この間の学校改革にかかわってきたので、本書を参考にしつつ、独自の視点や分析を加えて、小中一貫校に関する教育経営論的考察を行うこととする。

学校が存在する京都市左京区の大原地区は、天台宗総本山延暦寺のある比叡山のふもとに位置し、平安時代から京の都の近郊に位置する農村地域として人が住んでいた場所である。今では三千院や寂光院といった著名な名刹があり、国内外からの観光客が訪れる場所ともなっているが、京都市の市街化調整区域として指定されており、住宅開発などに厳しい規制がかかっている地域でもある。また、京都駅からバスで約1時間もかかり、子どもを持つ世代の住民が徐々に減少し、

児童生徒数の推移も1999（平成11）年度には小学校の児童数が100名を割り、2004（平成16）年度には中学校に入学してきた生徒が女子5名男子1名と、従来は2ケタの人数を数えていたのが急に1ケタ台へと急減したのである。2018（平成30）年度の現在は小中合わせて68名である。

子どもの数が減少したから、小学校と中学校を一体的に運営するという施策は、元々はへき地などで学校の設置や運営として、長い間の歴史と経験がある施策である。しかし、この場合は、小学校、中学校という学校段階の形を残したままでの学校運営である。しかし、先に見た46答申などで提起されたのは、子どもの発達の状況の変化や教育論としての新しい発想として、試行を提案されたものと受け止められる。さらには、学校段階の移行期におけるいろいろな学校生活上の変化の問題が、教育論として重要な問題提起をするようになっていた。就学前の幼児が小学校1年生に入学した時に感じる困難さの、いわゆる「小1プロブレム」や中学校への入学時に戸惑いやギャップを感じさせる、いわゆる「中1ギャップ」と称される現象である。

6年制の小学校と3年制の中学校を連携や一貫させるときに、小学校6年生から中学校1年生への円滑な移行を配慮するだけでは、期待されるような十分な成果を創出することはなかなか難しい。また、学級担任制の小学校から教科担任制の中学校への移行、授業時数や部活動、教科や領域の異同等について、きめ細かく対応するには、十分な話し合いと理念の一致、育てたい児童生徒像のすり合わせなど、越えなければならない差異が数多くあり、さらに深刻なのは、小学校と中学校の学校文化の違いだといわれる。ましてや、毎年、人事異動などでそれぞれの組織のメンバーが変貌する公立学校では、教職員の共通認識を形成し、持続させていくことは、容易なことではない。そうした課題について、京都大原学院（小中一貫校になってからの名称）では、どのように乗り越えてきたのかを考察してみよう。

(2) 学校教育目標の設定と学校名などの決定

小中一貫校（現在は、義務教育学校としての「京都市立大原小中学校」）の京都大原学院の誕生の元々の要因は、他の地域の学校との統合を避けて、小学校と中学校を一貫させ、新しい理念のもとでの学校づくりをすることによって、少子高齢化が進行し、地域の過疎化に拍車がかかることを何とか止めさせること、さらには、学校の小規模化などを嫌って、市街地の私学などへ進学しようとする地元の子どもの流出を食い止めることなどを目指したものであった。しかし、統合への動きが施策として胎動していた教育委員会を説得するには、単に統合や廃校を嫌がるだけでは、説得力に欠ける。地域の「少子化対策委員会」や学校の管理職などが注目したのが、小中一貫教育による新しい学校づくりと京都市教育委員会が推進しているコミュニティ・スクール構想だった⁵。

1998年代半ばから、新しいタイプの学校として、小学校と中学校の施設一体型や併設型等の小中一貫教育が、ようやく全国で動き始めていたことも、この学校にとっては幸いした。あちこちの情報を集めたり、視察に行った中で、もっともモデルとして参考にしたのが、奈良市立田原小中学校であった。小規模で地域密着型の教育活動を工夫していたのである⁶。その頃から、奈良

教育大学の小柳和喜雄教授のアドバイスや指導を継続的に受けるようになっている。

他方、筆者は京都市での新任校長研修の講師を務めた関係で、当時の宮崎校長と出会い、さらには京都産業大学での小中一貫教育に関する講演で、小学校の山口校長とも出会うという僥倖を得た。それまでに筆者は、東京都品川区日野学園の創設にかかわる議論の経験などもあり、とにかく斬新な学校づくりを一貫して助言してきた経験を持つこととなった。その一つが、新しい校名についての私案の提示である。それまでの小中一貫校は、東京都三鷹市などに典型的なように、小中一貫・連携の学校とした場合、「*学園」とする校名が多かった。こうした流れに違和感を感じていた私は、そもそも校名からして真新しさを表現することにこだわり、かつ、京都の大原地区に根差した伝統ある名称としての「*学院」という名称として、特に院の文字にこだわった意見を地域や学校関係者に提案した。園と院の字義の違いについての私見も示し、的確な学校教育目標や育てたい児童生徒像を意識して、楽しさ優先の「学園」ではなく、学校としての組織的な教育思想を打ち合わせ、しつけを含む生徒指導もしっかりと行えるような学校づくりを示して、「学院」の名称にこだわったのである。

「日本のふるさとから世界へ！ 大原のゆとりある心を 自信をもって伝えられる子に」という学校教育目標と、めざす子ども像としての「思いやりをもち、自ら汗のかける子」、「科学的思考のできる子」、「コミュニケーション力を発揮できる子」という内容は、初代の宮崎校長を中心として、地域の人々や学校運営協議会での議論を経て決定されたものである。これも、当時、京都市教育委員会が力を入れていた学校評価システムの開発、地域に根差した学校づくりがあったから確立できたものであったと受け止められる。特に、小規模校で9年間を見通した教育目標として、熟慮に熟慮を重ねられた目標設定であると思う。さらに言えば、このたびの新しい学習指導要領での改訂の趣旨を先取りするかのような内容となっている。

(3) 特色ある教育活動を展開するためのカリキュラム・マネジメント

具体的な教育活動として、京都大原学院が特に意を注いだのは、1年生から9年生までの全校児童生徒が一緒になった全校合唱、1年生からの9年間の英語活動やハワイの大学生との交流、筆者の助言などを参考にいただいた欧米型の Employability（就業能力）を重視する9年間を見通したキャリア教育と地域の学習資源を活用した校外学習（三院院宿泊学習など）、小3からの理科専科指導、個別学習の保障、全校マラソン、国蝶のオオムラサキの保護活動、地産地消を取り入れた学校給食、地域の伝統行事への参加（大原女行列や八朔踊りへの参加など）、学校行事などでの様々な縦割り活動の実施、4-3-2制の下での各ブロックでの特色ある活動、平和学習を軸とした小学校での広島への修学旅行と中学校での沖縄への修学旅行のつながり、9年生が行う卒業研究のような「大原提言」（地域住民も参加し、三院院の歴史ある「円融院（円融房）」を会場として実施）、職員室を1つとし、5年生からの教科担任制（一部をのぞく）、テレビ会議システムを活用した他の学校との交流、など、この10年間で着実に「地域に開かれた教育課程」、教科等横断的な学習活動などを展開してきた。

京都大原学院の実験は、教育委員会と学校という公教育システムの内部に限定した試行ではない。校舎内に設置されるようになってきた小規模保育施設の「小野山わらんべ」や子育て中の母親たちが市内からも集まってくる「つどいの広場びーちくばーちく」の発想と運営などは、地域主体での開設と運営によるものだし、それによって、1年生から9年生の子どもたちも、0歳から15歳までの育ちを実感できているのである。

京都大原学院は2018（平成30）年度で、小中一貫校になって10年が経過した。2019（平成31）年1月25日（金）には、開設10周年の記念行事を施行し、翌日の26日（土）には、奈良市立田原小中学校、広島県廿日市立宮島学園などと設立した組織を中心に、「小中一貫小規模校全国サミット」の第4回大会を開催し、全国から300名近い参加者を集めて、小規模校で小中一貫教育を推進している学校同士のつながりの強化にリーダーシップを発揮している。

4. まとめと今後の課題

本稿では、義務教育制度の概念規定や要因的研究、理論的根拠、さらにはその機能的研究等の最も重要な基礎的研究にまでさかのぼって論究することができなかった。これらの研究は、たとえば、高木太郎の『義務教育制度の研究』（風間書房、1970年）等への理論的再検討を待たなければならない。また、『義務教育史』（「世界教育史大系28」、講談社、1977年）等にみられるような、しっかりとした歴史研究を踏まえて、現代的な考察と将来への展望を分析しなければならない。さらには、教育制度論としては『義務教育の理論』（伊藤秀夫編著、第一法規、1968年）、『教育制度論序説』（伊藤秀夫、吉本二郎編著、第一法規、1965年）、『現代教育制度』（真野宮雄編著、第一法規、1977年）、『教育権と教育制度』（真野宮雄、桑原敏明編著、第一法規、1988年）等への文献考察を残してしまった。

ただ、これらの文献は、ちょうど筆者が学部生や大学院生時代などを通して触れてきたものであり、少なからず、本稿での考察の下敷きとして影響を受けているであろうという自覚は持つことができた。それゆえ、現代的なテーマから眺め、今日的な興味関心を踏まえれば、これらの労作は、近代国家や近代市民社会の原理原則から理解できる。しかし、グローバル化した21世紀社会では、地域主権やローカリズムなどといった新しい視点からの解釈や考察が必要ではないかという思いを抱くことができた。結論的に言うと、これからの義務教育の在り方は、ナショナルリズムや国家社会中心の視点では、十分に対応できないのではなからうかと考える。確かに、教育制度論で基軸概念として設定した、すべての人に対する「学習権」という概念で把握できる部分もあるが、人種や宗教といった多文化共生社会での義務教育論は、より進化した議論が必要ではないかと考える。ヒト、モノ、カネ、そして最近では、グローバルに情報が駆け回る現代では、義務教育とナショナルリズムの結合を超克した理論構築と施策が求められているのではなからうか、という実感を抱いている。残ってしまった課題は巨大である。

注

- ¹ 中央教育審議会答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」、1971（昭和46）年6月。
- ² 東京都品川区の日野学園の教育については、以下を参照。
<http://school.cts.ne.jp/hinogaku/>。2019年3月3日閲覧。
- ³ 中央教育審議会答申「新しい時代の義務教育を創造する」、2005（平成17）年10月。
- ⁴ 熊坂伸子『検証・小中一貫教育のマネジメント』第一法規、2017年、213頁。
- ⁵ この間の学校や地域の動きなどについては、宮崎裕子『里の力で学校は残った』リトルズ、2019年、京都大原学院『結いの学び舎』（京都大原学院10周年記念誌）2019年、等に詳しい。
- ⁶ 進む小規模化に学校や地域がどのように向き合ってきたか、という事例については、高橋興『少子化に対応した学校教育充実の処方箋』ぎょうせい、2018年、等にいくつかの事例が掲載されている。

参考文献

- ・伊藤秀夫編著『義務教育の理論』第一法規、1968年。
- ・伊藤秀夫・吉本二郎編著『教育制度論序説』第一法規、1965年。
- ・梅根悟監修、世界教育史研究会編『世界教育史大系 28 義務教育史』講談社、1977年。
- ・高木太郎『義務教育制度の研究』風間書房、1970年。
- ・真野宮雄編著『現代教育制度』第一法規、1977年。
- ・真野宮雄・桑原敏明編著『教育権と教育制度』第一法規、1988年。