

学校は夢、学校は力、学校は誇り
学校づくりは学校改革

| | |
|-------|--|
| メタデータ | 言語: jpn 出版者: 公開日: 2012-10-17 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 渡辺, 本爾 メールアドレス: 所属: |
| URL | http://hdl.handle.net/10098/6860 |

学校は夢、学校は力、学校は誇り

学校づくりは学校改革

渡辺 本爾

はじめに

時代の閉塞感を打ち破るのは、学校であり、子どもたちである。日本も世界も、今日の危機的な状況から解放されることを願い、新たな発展を望みながら、いまだそれを成し遂げることの出来ない中にある。そして、昨年（平成23年）3月11日の東日本大震災による混乱。様々な困難に立ち向かい、乗り越えていく営みの中に、「未来を担う」子どもたちの存在の大きさを、改めて感じないわけにはいかない。学校は、未来形成者としての子どもの教育を担い、教師はその子どもたちと関わることの出来る教育の責任者として、崇高で偉大な役割を背負っているのである。

「未来」は、「夢」である。子どもの教育は、その「夢」を育む尊い仕事である。教師は、子どもの「未来」と関わることで、子どもの「夢」を育むことで、その役割を果たす。果てしない「夢」を描き、その果てしない「夢」の実現のために、小さな一歩を歩むのだという期待感に満ちた教育を展開する「学校」こそが、本来のあるべき「学校」の姿である。

「夢」は、単なる空想ではない。絵に描いた餅ではない。「夢」に向かう道筋は、培う「力」によって明らかになる。子どもに「力」をつける「学校」こそが「学校」である。子どもにどんな力を、いつ、どのように、どこまでつけるのか、考え抜いた教師によって、子どもの「力」は培われる。子どもの可能性を引き出し、「力」を培う「学校」が、真の「学校」である。

子どもたちの「誇り」は、学校で養われる気概というものである。「学校」で経験した全てのこと、子どもの生涯を決するという意味を持ち、「誇り」とすることができる「学校」であるべきだ。「未来」を築く子どもたちは、「誇り」高い子どもたちだ。

私は、学校の姿を、その教育を担う教師が、言葉として「学校は夢、学校は力、学校は誇り」と自らに言い聞かせながら、学校づくりに力を注ぐことを願う。「学校づくり」は、「学校改革」にほかならない。掲げた、「学校は夢、学校は力、学校は誇り」のもとに、たゆまぬ「学校改革」の実践を展開していきたいと思う。

学校の組織を決定するものは何か

1．職員構成と人事異動

私が最初赴任したのは、校長と教諭2名、そして、調理員1名の複々式の僻地小学校であった。採用2年目の1～3年担任の女教師と、4～6年担任の新採用の私とが、全校児童27名を直接指導する教師であった。「生活は不便だろうが、やめないでほしい。若い力を子どもの教育に注いでもらいたい。」これがPTA会長の初めの挨拶であった。カルチャーショックを予想しての激励であった。校長は、この2名の初任者教員の力量形成に、教育委員会から僻地担当指導主事の派遣を幾度も要請してくれた。指導主事による模範授業、そして、授業参観、授業研究会というふうには、一日をかけての研修であった。教材研究の在り方から、指導案の書き方、発問や指示の方法、児童理解の重要性など、具体的、実践的な指導は、私の「授業観」や「児童観」の基礎を築いたとすることが出来る。今日の学校の職員構成は、正規教員か非正規か、県費負担か市費負担かというような身分の違い、教諭や講師、支援員といった職種の違い、そして、男女や年齢の違いなど、働き方も役割も多様であり複雑である。その中で、それぞれが十二分の働きをなすには、校長が、いかに学校を組織化するかが問われるのである。学年体制、校務の分担体制という職員配置の仕方から、教員の力量形成の在り方に至るまで、考えるべきことは多岐にわたるのである。

僻地であろうとなかろうと、大規模であろうと小規模であろうと、発令された人事異動によって、辞令に従い任地に赴き、職務に就く。これが、教師として与えられた仕事なのである。こうして、その年度の新しい職員構成が決定される。異動する者、しない者の違いはあるが、学校の組織は、その都度変化していくのである。

「人事異動」は、外からの「学校改革」である。人が変われば、学校は変わる。教育委員会の人事ヒヤリングで、校長が、出来るだけ優秀な人材を迎えたいと願い、力量の乏しい教員を転任させたいと考えるのは、円滑な学校運営、学校の活性化が、職員構成いかによると理解しているからにほかならない。外からの「学校改革」「学校活性化」が、「人事異動」なのである。

もうひとつの側面は、「人事異動」による「教師個人の活性化」である。転任する回数は、人によって異なるが、転任による新しい出会いは、教師個人の教員としての活性化に大きく結びつくのである。また、異動しない者にとっても、転任してくる者によって受ける影響は大きく、それぞれの活性化に結びついていくものである。「人事異動」によって「意識改革」が行われるのである。

福井県は、一般教職員の同一校勤務年数を、7年を限度としているが、これは、「人事異動」による「学校改革」「個人改革」を物理的にも考慮したものと考えられるのである。管理職については、年数は多様であるが、私は、3年～5年として、学校経営を担うのが適当ではないかと思っている。

考えてみると、学校という組織は、個人の意志とは無関係に編成された、いわゆる寄り合いの職員構成でありながら、「教育」という大きな目標と役割を担い、職責とすることで、組織的に活動を展開する専門集団となるのである。

年度当初の学校事務や教育活動の遂行について、個人も組織も多忙の中で、学校組織として教職員が一体となって職務に専念できるように、「自己を語る（自分の振り返りと今後の展望について）」場と時間を設定することなど、管理職の配慮が求められるのである。

2．校長の学校経営方針

学校が強力な組織であるためには、校長の強力なリーダーシップが求められる。校長は、学校としての在り方、方向性を明確にし、教育活動の展開について責任を持つ。そのために、教職員を組織し、学校としての役割、責任を共有していくのである。

私は、平成10年から13年まで、福井市内の小学校長として在任したが、掲げた方針は、「学校をひらく」ということであった。平成14年度からは、完全学校週5日制となり、新しい学習指導要領に基づく「総合的な学習の時間」が新設され、各教科内容が見直されて、時間数も大幅に変更、削減される。そういう変革までの、そこに至る移行期間を、どのように学校として取り組むのかが問われていたときである。

子どもの成長環境は、家庭と地域と学校であり、それぞれがバランスよく、優れた働きをなすことによって、社会的存在としての人間形成の基盤づくりを果たすことが出来る。そのために、学校は中心的な責任を負っているが故に、「学校をひらく」のである。

新設される「総合的な学習の時間」については、全国一斉に流行のように実践が試みられ、また、その行き過ぎをセーブする意味から「基礎基本の徹底」が叫ばれ、学校は常に右往左往しながら、試行錯誤を繰り返していたのが実情である。

「総合的な学習の時間」が大事だと言われれば、何もかもが「総合」になり、「基礎基本」が大事だとなれば、見る間に「総合」の実践が低調になる。そういうことではなく、私は、「学校をひらく」ということを柱にして、「総合的な学習の時間」を「ふるさと学習」に焦点化し、教科領域の学習を「基礎基本の重視」としたのだった。

あれから10年余を経過した今日にあっては、「学校をひらく」ということは、方針などと言うより、当然の学校の有り様として捉えられていることであるが、当時としては、まだまだ「閉鎖的な学校」の姿であった。問題なのは、どのように「学校をひらく」かということである。それについて、私は、学校づくりの基本方針として、次の三つを提示した。

(1) 思い出をつくる教育

生涯に残る思い出を、6年間を通じていかに多くつくりだせるか。

(2) 富に処する教育

少子化の中で、恵まれた環境の中で、子どもを鍛えることは難しい。いかに心の教育を行うか。

(3) 学校文化を創造、発信する教育

子どもたちが、本物の文化を享受し、触発されて創造する活動、発信する活動をどのように行うか。

以上三つについて、「総合的な学習の時間」と、「教科領域」に分けて、取組みの重点事項を決定していった。

| | 総合的な学習の時間 | 教科・領域 |
|----------------------------|-----------------------|--------------------------|
| 1 思い出をつくる教育 | 体験活動の重視 | わかる授業の実施 支持的風土の学級づくり |
| 2 富に処する教育 (自分で自分を鍛える教育) | 心の教育の徹底 自己決定の場の設定 | 基礎・基本の指導 自己評価・相互評価の実施 |
| 3 学校文化を創造・発信 する教育 | 本物から学ぶ 地域から学び地域へ返す | 指導方法の改革・改善 参加型授業の構築 |

以上のような、校長の示す「学校経営の方針」とか「学校づくりの基本方針」とかについて、どのように具体的に実践するのかが検討されなければならないし、それが最も重要なのである。

前述した1～3についても、実践に至るまでの計画立案からカリキュラムの作成まで、いかに取り組まれるかが問題なのである。詳細に、順序を決めて、学年に応じて具体化するまでには、全体で、

あるいは、分担して、あるいは、学年別にとり組む過程がある。その過程こそが、学校の組織化の過程ということになるだろう。

3. 教師の力量と同僚性

教師の個性と力量は、区別しなければならない。、個性的な教師と力量の有無は違う。教師は常に、生涯にわたって自己の力量形成に努めなければならない。そういう義務を負っているのである。研修と修養という法規定を持ち出すまでもないことである。しかし、教師の力量形成が、個人の問題に据え置かれて良いはずはない。教員の多忙化や、病気休暇教員や指導力不足教員の増加、学級崩壊現象の多発化など、今日の学校が抱える問題には、「教師の力量と同僚性」に関わる課題が存在していると言うべきである。一人一人の力量アップを、組織として解決していくこと、そこには「同僚性」のレベルの差が見て取れるのである。

今日、学校現場から非常に多く聞こえてくる言葉に、「時間がない」ということがある。「だから、全体で協議している間などない。」「授業公開も見に行く時間もない」などということになり、何事も個人に任せられ、結果として、個人的力量ばかりが云々されるようになる。学校としての組織力にはつながっていかないのである。

しかし、「時間がない」の悪循環から抜け出すには、組織的な対応以外にないのである。例えば、小学校における「学級担任制」を、「教科分担制」（教科担任制と区別して、所有免許にかかわらず、教科を分担して担当することで、時間的余裕を生み出すこと）や、「学年担任制」にして、複数教員体制に持って行くことで、力量の同時形成を図っていくことなど、改革の方策は、既に提案されているのである。

子どもたちや保護者にとって、「当たり外れ」というような不安や不信を、個々の教員が与えるなどということは、決して許されることではない。学校は常に、組織として責任を負うべきである。そのように組織化されていてしかるべきである。

校長が、人員配置について教育委員会と掛け合うのは当然としても、レベルの相違する教員の力量をアップさせるために、その同僚性の質を高めるために、具体策を練ることをおろそかにしてはならないのである。例えば、ミーティングの繰り返し、校務分担の見直し、合同授業の実施、保護者との協議等々、具体化できることは何かを考え、実践する。「同僚性」の構築は、待っていてもなるものではない。自然に任せてなるものではないのである。

学級の問題が外に見えず、学年の問題が明らかにされず、情報が分断されて共有されず、細切れの状態では伝えられていく。悩んでいる者の悩みは大きく、評論家の傍観者論がまかり通り、学校は、組織としての機能を失っていく。もちろん、被害者は子どもであり、その保護者である。そして、学校を支える地域である。

なぜ、こういう学校が出現するのだろうか。それは、一人、力量不足の教員の問題ではなく、組織としての同僚性の質が問われているのだと捉えるべきである。校長－教頭－教務主任－学年主任－学級担任という組織体系や、生徒指導部や学習研究部や学校行事部などという組織編成が定められていても、また、それが型通りに機能していても、なかなか問題解決に至らないのは何故なのか。そこには、役割分担に固執して責任回避を考えると、従来の固定的組織論に陥っている姿が見えてくる。「同僚性」というのは、それを打ち破り、全ての教員が、協働して責任を負うことであり、学校の目的と意志と情報を共有していく姿を言うのである。

「組織」とは何か、「同僚」とは何か。簡潔に言うならば、そこにあって、「力量アップ」ができるのか、できないのかということであろう。自己変革のかなわないような組織や同僚は、論外なのである。

4．組織化と組織体制

優れた組織が、優れた同僚性を生み出すのか、優れた同僚性の有無が、組織の在り方を決定するのか、その両面があるように思われる。目の前にいる児童や生徒に注目する余り、教師が個別化され、一人の力量ばかりが問題視されることは、学校の組織化を妨げる何ものでもない。校長は、常に、組織としてのレベルアップを、いかにしたら成し遂げられるのかを自己の課題に据えるべきである。力量差をなくし、学校としての組織力を向上させることに集中するべきである。そのために次のようなことを考えたい。

(1) 学校の組織を常に見直すべきである。

継続して働かない組織は、不要なのである。各校の校務分掌を見ると、実態とかけ離れた、形ばかりの分掌が行われていることが多い。学年、教科、委員会や部など、縦、横の組織について、学校の規模、職員数に見合っているか 学校経営方針に沿っているか 検証評価出来るか 地域や児童生徒の活動と連動するか などを目安に、常に組織は見直されなければならないのである。その学校独自の分掌、実働する校務分担が、組織体制として整わなければならないのである。

(2) 多様な意見を集約できる場の設定が必要である。

分掌に従った、役割としての意見ばかりが尊重されるのではなく、誰もが抱えている問題や課題について議論することを可能にする場が必要なのである。「井戸端会議」という古い言葉もあり、また、「熟議」という新しい言葉もある。これは、いつでもどこでも編成可能な、柔軟な組織体制ということである。そういう場を設定できるか否か、そういう場を設定しているかいないのか、学校組織の優劣の分かれ目となるのである。

物言わぬ組織、言われない組織、管理職や一部職員だけの組織は、組織とは言わない。組織の全てが、子どもにつながることを考えれば、組織の在り方は、極めて重要なのである。

学校づくりは、学校改革の歩みである

1．危機意識と学校の課題

新任の校長として赴任したとき、前校長の引き継ぎ事項の中で、学校の課題を 校舎内外の環境、教職員の構成や力量、児童の実態、保護者、地域の状況 などに分けて説明を受けた。それに従って、自分の目で確認するところから私の仕事は始まったが、それらの課題解決のためには、軽重のつけ方も、順序もあるだろうし、働き方一つにも相手によって左右されるだろうし、前校長とは違った角度で、自分が問題だと感じることも出てくるだろう。ただ、そのとき校長としての危機意識を持ち続けることが大事なのである。慣れることは、怖いことなのである。そう自分に言い聞かせた。

例えば、子どもの実態について一つ例をあげれば、初めて全校朝礼の壇の上で感じたことは、めがねをかけた児童が多すぎないかということであった。早速、養護教諭に尋ねると、市内平均より視力が劣っているので、教室の採光について改善を要望しているということであった。しかし、朝礼の回数が多くなるにつれ、めがねをかけた児童が気にならなくなるのである。意識とはそういうものなのである。

学校にとって重大な問題も、危機意識がなければ見過ごされる。今、この学校で何が問題なのか、解決すべき課題は何なのか、何から始めるのがよいのか等々、危機意識の有無は、学校の有り様を大きく変えるということを知らなければならない。

基本は、「全ての子どもたちが、安全に安心して、学校生活を満足におくっているか。」ということである。一人一人の教師が、そのために全力を尽くし、学校は組織として、子どもの学習と生活を保障しているかということなのである。

「危機意識」とは、「問題発見力」である。校長だけでなく、教職員全てが、「危機意識」即ち「問題発見力」を持って、今、自分の目の前にある事象について見極めるべきである。

「めがねをかけた児童が多い」という問題について考えると、それは、「視力回復、予防をいかにするか」という、学校の解決すべき課題ということになってくる。養護教諭の報告にあったように、教室環境として、採光、照明は適切かどうかということから、蛍光灯を増やす工事を要請しなければならなくなる。そして、校長としては、その課題解決のために、教育委員会への要請を行うということになり、養護教諭は、学級担任と共に、「児童の姿勢」について、長期の指導を考えることになるのである。

「問題」は、こうして「学校の課題」となる。そして、「課題」に対して、その解決策が立てられるのである。短期間に解決すべきこと、長期にわたるものの区別、個別的なものの、全体的なもの、緊急即時的なもの、継続的なもの、それらを見極めて、解決策は実行に移されなければならない。

「危機意識」は、「問題発見力」ということを述べたが、それは、「情報収集」によって意識化される。全教職員による月末の「校舎内外環境点検簿」の記入は、校長一人の巡視では見つけられなかった環境の不備を知ることになるし、毎日の「児童出席簿」を見れば、各教室児童の欠席状況がわかるし、「学年主任との懇談」は、各担任の抱える悩みを知ることもなる。校内の「情報収集」一つ取り上げても、そこに横たわる問題を発見することになるのであり、保護者や地域、各団体との交流や連携は、学校を取り巻く状況の把握とともに、学校としての対応が求められる、あるいは、問われる数多くの問題を発見することができるのである。それらを整理して「学校の課題」として、その方策、解決策を提起し提示することが出来るか、それが、校長の仕事なのである。

2. 学校改革は授業改革

教師の多忙化は、休憩時間や研修の時間を奪っていると言うならまだしも、「子どもと向き合う時間を奪っている」という意見については、私は、それは違うのではないかと思う。

それは、「子どもと向き合う時間」は、「授業」であるからである。教師は、授業によって、子どもと向き合うのである。子どもと向き合わない授業は、それは「授業」ではない。

「子どもと向き合う」ということをキーワードにして、私たちは、一から「授業改革」について考える必要があるのではなからうか。子どもたちの学校生活の中心は、「授業」であり、学校としての機能を果たすのは、「授業」においてなのである。

「授業」が変われば、「学校」は変わる。「授業改革」については、多様に論じられ、実践研究も限りがないくらいであるが、「授業改革」に終わりはない。学校にとって、それは常に現在進行形である。

「子どもと向き合う時間」として「授業」を捉えた場合、「子どもといかに向き合うか」ということは、「授業改革」の大きな視点なのである。「今、どう向き合うか」ということは、「今まで、いかに向き合ってきたか」であり、「今後、どう向き合っていくか」という、過去と未来を含んで「授業」を捉え、考えなければならないということである。深くも浅くも考えられる。現象的に見ても、自分の授業は、個別対応型か全体一斉対応型か、あるいは、専制型か仲良し型か、いいなり型か相互信頼型か、そういうことを考えなければならない、一時間の授業の有り様に気づくことだろう。学力の捉え方、評価の仕方、個と集団の関係など、問うべきこと、改革すべきことは山のように横たわっているのである。そしてさらに、「子どもといかに向き合うか」ということとともに、「教材といかに向き合うか」というもう一つのキーワードにも、思いをはせることになるだろう。

学校づくりは、こうした授業を中心とした「向き合い方」によって、その方向を決定し動いていくものなのである。「授業」は、いつの時代にも研究の対象になってきたが、「改革」の視点が不足していたのではなからうか。「授業」は、即ち「学校づくり」であり、「子どもと向き合う」最も重要な時間であるという視点の欠如である。

校長は、学校の組織として、「授業」がどのように行われているかを捉え、「子どもと向き合う時間」としての「授業」の創造に取り組みなければならない。学校行事がどれほど見事に繰り広げられようが、部活動がどれほど活発であろうが、日々の毎時間の「授業」が改革されない限り、学校づくりは万全とは言えない。学校は、「改善」ではなく、「改革」という言葉の示す「授業の創造」を、全力を挙げて組織化しなければならないのである。

3. 教師の責任とその役割

教師は、今自分が受け持っている子どもたちの「現在」について責任を負っているのであるが、その「現在」は、「過去」や「未来」と遮断された「現在」ではない。子どもたちの成長変化していく過程における「現在」であることを明確にする必要があるだろう。「現在」をいかにするかばかりに執着して、どのような「過去」を土台にしての、また、継続しての「現在」なのかを知らず、「未来」に対する展望や予測を持たない「現在」だけを考えている。しかし、教師の責任はもっと重い。「過去」「現在」「未来」を通して、小学校は6年間を、中学校は3年間を、義務教育は9年間を、成長過程にある子どもたちの「現在」を担っているのだということを考えなければならないのである。

輪切りにしての責任を担うのではなく、一貫して責任を担っていくのが「教師の責任」というものである。小学校の教員が「学級王国」に専念するのは、また、中学校の教員が「教科専門」にこだわるのは、一貫した責任を負っているということに対する認識不足によるものだとも言えるだろう。一人の教員の責任は、一人だけの責任ではなく、学校全体の責任であるということの認識不足である。

一人の教師の、子どもたちに対する「現在」の責任は、「過去」からの継続であり、「未来」へつなげる責任である。「私流のやり方」で、受け持つ年度だけを最善を尽くせばよいのだということで、「過去」とも「未来」とも断絶して、見事な1年を築いたとしても、それは、本来の教師の責任の果たし方とは乖離していると言うべきである。

小学校は、6カ年のスパンで子どもの成長に関わり、中学校は、3カ年のスパンで関わっているのだという長期的な展望を、一人一人の教師が持った学校でなければならないのである。

それでも、担任する教師は、日々の実践に埋没しがちである。しかし、校長は、そういう教師の日常に対して、大きな視野から6カ年や3カ年の展望を提示することで、子どもの成長過程に関わる教師の責任と役割、学校の責任と役割を自覚できるようしなければならないだろう。

一方、どの学校でもテーマを掲げて、児童生徒や授業や教材の研究が行われているが、それは、子どもの成長過程への関わり方を問うものであるし、大きな視野から日々の実践の見直しを図ろうとするものである。優れた実践研究は、「現在」を取り上げながら、「過去」も「未来」も視野に入れて、自己の責任を自覚するのである。

私のいた学校では、実践研究のテーマを、「出会い、学び、表現する子どもたち」と設定して、先生方は6カ年の子どもたちの成長に関わろうと考えた。「人や物や事に、どのように出会うのか」「いつ、どのように学ぶのか」「学んだことを、誰に、何のために、どのように表現するのか」それらに焦点を合わせて、長期スパンに関わる教師の責任を果たそうとしたのである。

年度の終わりに、「研究紀要」の作成に追われる学校は多いが、私は、各自が年間の1時間分の授業を記録として残すだけの「紀要」を廃止した。「紀要」は、「記念誌」ではない。「授業」は、毎日の実践である。その積み上げてきたものが、どのように子どもの成長に関わったのかを明らかに出来るまで「紀要」は、作成できないと考えたのである。

その先にあるものを目指す教育が求められる

1. 地域教育と学校の姿

学校と地域の関係について、国は「学校評議員制度」（平成12年）「学校運営協議会制度、コミニテ－スクールの導入」（平成16年）などの法整備を図りながら、地域に開かれ、地域に支えられた学校づくりを進めてきた。しかし、一部を除いて、学校と地域の関係は、まだまだ検討を要するところである。

問題なのは、学校と地域の関係が、表面的で希薄なことである。それは、学校（公立小中学校）が「地域立」であるという認識の不足による。「学校は地域立」「子どもは地域の子ども」「保護者は地域の人」という認識である。異なるのは、「教師は、地域外の人であり、教師にとっての学校は、勤務場所である」ということである。そういうことを踏まえた上で、学校は、「地域に生き、地域を担い支える子どもの育成」という「地域教育」の視点を明確にしなければならない。

学校は、根無し草ではない。「学校」の発展は、「地域」の発展であり、「学校」の充実は、「地域」の充実である。そのために、学校はどうあるべきか。学校は、地域とどう関わっていくべきか。

校長が、地域の会合に出席して学校の現状を話し、行事への参加をお願いしたり、子どもの安全について協力を要請したり、それらのことを丁寧に具体化すること、それぞれの教師が「総合的な学習の時間」や「教科、道徳、行事」などについて、地域に出かけあるいは保護者の協力を得て授業を展開すること、そういうことは一段と盛んになり、工夫もされ大きな成果もあげている。

それらを基盤にして、更に今後に望むのは、学校が「地域立」であることをもって「地域の課題」を知り、その解決のために子どもは何をなし得るかを問い続けることである。小学校には小学校としての、中学校には中学校としての「地域教育」がある。地域外からやって来る教師の客観的視点は、学校としての「地域教育」の有り様を方向づけるのである。無関心なのか、当たり障りなくか、通り一遍なのか、問題を発見するのか、子どもにとって地域とは何かを考えているのかいないのか、「地域教育」として、なにをどう位置づけるのか。そういうことを考えた取組みが、実質的に行われることが望まれるのである。

生涯学習の拠点としての公民館との連携をはじめ、学校に関わるべき諸団体、とりわけ自治会組織やまちづくり委員会などとの連携は、「地域教育」の推進に欠かせないのであり、そのつながりについては、受け身の側から積極的参加への転換が図られなければならないのである。

「地域教育」とは、新たな特別の教育ではない。今ある学校の姿を、「地域立」として捉え直すところからの教育活動の見直しであり、実践化への意識改革である。「地域に根ざす教育」というスローガンが掲げられ、「地域素材」が取り上げられ、「地域連携」が叫ばれているが、「地域教育」という理念の下での取組みは、今後に待つよりほかないのである。

強調しておきたいことは、「地域教育」は、「保護される学校」から「参加する学校」への転換を目指しているということである。子どもがいかに地域と関わるか、それは、保護されるだけではなく、発達段階に即していかに参加するかということなのである。

特に、中学校教育における「地域教育」の重要性は、生徒一人一人の人格形成だけではなく、社会の担い手として人間形成にとって欠くことの出来ないものなのである。中学校が、「地域立」であることを忘れ、個々の生徒指導や入試学力にのみ目を奪われるのではなく、生徒の立脚点としての地域を、過去、現在、未来の時間軸から、歴史、文化、自然、産業、人材などの背景軸から、地

域活性化やまちづくりなどの問題軸からなど、多面的な視点に立って捉えることで、「地域教育」の幅を広げ豊かにしていかななくてはならないと考える。もちろん入試や就職のためばかりではなく、学力形成の本質からの問い直しも続けられているが、その正面に、「地域教育」は位置づけられ取組みを強化させなければならないのである。

ボランティア活動や地域行事やまちづくり事業への参加など、多くの実践がなされているが、それが「地域教育」という柱で統一され、位置づけされていかななくてはならないだろう。

2. 中学校区教育と幼小中の連結

小学校長として、「学校をひらく」ということを学校経営方針としたことは、前に書いた通りだが、その具体策として取り組んだ一つに、「中学校との連携」がある。例えば、今日どこでも行われている、小学生（6年生）の「中学校一日体験入学」を、先駆けて始めるのにも、相当の準備をして臨んだ。小中共に教員の担う負担以上に、児童生徒にとってどのような学習効果がありメリットがあるのか、期待できるのか、それがポイントなのである。小中教員にとって、自校の児童生徒の活動をいかに組織し、互いの目標の下に具体化し評価できるのか、そういうことが整わない限り実現できないことであった。

小学校としては、児童による事前の中学校調査の目標を立てさせ、事後の保護者向け発表会（「もうすぐ入学する中学校はこんなところですよ」というもの）の企画もした上での体験入学の実施であった。

6年担任が、卒業前の児童に向かって「中学校は、怖いところだぞ、小学校と違い勉強は難しくなり生活も厳しくなり部活動も大変だ。甘くはないぞ。」というような檄を飛ばして引き締めることがあるが、本来は、もっと入学の夢や希望を語らせ、期待に胸を躍らせるようにすることが重要なのである。「中学校一日体験入学」は、そういうねらいにかなう有効な取組みなのであった。この一つを取ってみても、小中連携の必要性、互いの「学校をひらく」ことの意義はあるのである。

福井市は、平成17年度から「中学校区教育」の実施という幼小中連携をキーワードにした教育を展開してきたが、単なる行事交流から、教員相互の授業研修や交流授業の実施まで、可能な限りその展開の質や量の向上拡大に取り組んできた。そうした連携によって、幼小中の学びの継続が明らかにされ、子どもの成長過程が見取られ、輪切りではない一貫教育の重要性が認識され、学校や教師の役割も再確認されている。これは、「連携」を目標にしながら、教員の「意識改革」「授業改革」そして「学校改革」を引き起こす起爆剤となって来たのである。

そして今、考えるべきことは、「連携」から「連結」への進化発展ということである。「連携」は、「相互交流」であり、限定的、部分的、一時的な具体化ということであるだろう。今や、幼小中は一体的に捉える時代に入ったというべきである。そのための「連携」から「連結」への進化発展の必要性である。「時間がない」という極めて物理的な理由によって、「連携」さえもなかなか充実されない現状があるところで、「連結」など到底無理であるという否定論も出るであろうが、幼稚園は幼稚園、小学校は小学校、中学校は中学校だけで「学校」の存在を主張し、「教師」の役割を限定することは、今日的教育の課題を反映していないと言うべきである。

子どもの成長をどう捉えるか、幼児教育と低学年教育は、その連結の仕方を明らかにすべきであるし、小学校高学年と中学校1年生の関係は、心理面も教材や指導面も「連結」を重視することで、学習や生活について、今以上に発展させることが出来るだろう。

幼小中の「連結」に沿う一体的カリキュラムの編成を具体化することが、先ず求められるだろう。「時間を生み出す」のは、手法の問題である。「連結」することは、「中学校区教育」における幼小中教育の方向性を決定する問題である。そういう意味からも「連結」に向けた、多面的多様な取組みが実施推進されなければならない。

3．学校統廃合と地域活性化

どこでも、少子化の進行に従い、学校統廃合の問題が起きてくる。しかし、学校統廃合は、難しい。教育だけの問題ではなく、政治的、経済的、社会的、歴史的諸問題をも含んだ複雑な問題であるからである。長期的展望に立って、総合的に、子どもの減少実態と教育の問題を、独自にいかに関解決するかを見極めなければならない。

学校は、地域の活性化に大きく関わっている。誰もがそれを承知しているから、学校統廃合は難しいのである。つまり、地域活性化の大きな鍵を握るのは、「子どもの存在」である。子どもの活動のあるところ、地域のあらゆる行事が活性化するのではないか。それは誰もが否定できない。だから、今までと同じように地域を設定したまま、学校統廃合を考えることは現実的ではない。学校統廃合とは、地域の再設定にほかならないからである。

そういうことを念頭に置いてではあるが、私は、子どもの減少実態を、学校統廃合と切り離して考えることも重要ではないかと思う。子どもの減少実態に対しては、隣接する「中学校区教育」の幼小中が連携することで、まだまだ大きな成果を期待できるからである。

まずは、「中学校区教育」の中での、「幼、幼」や「小、小」という横の連携を考え、その上で、隣接する校区における「幼、幼」や「小、小」を具体的に進めるのである。

例えば、遠足という行事でも、他校との学年交流はいくらも設定できる。そういう取組みの積み重ねが、児童の成長に及ぼす影響をもっと考えても良いのではなかろうか。校長会には、「小、小」や「中、中」への道筋について、大きな立場から具現化を図ってもらいたいと思うのである。それは、1校だけの問題ではなく、「中学校区教育」や、地域の枠を越えての、地域再設定の視野をも見据えた新たな教育の問題を考えるということであり、今後避けて通れない課題であるからである。

「学校統廃合」の問題に関わらず、「地域活性化」については、全ての学校が、全ての「中学校区教育」が、さらに実践研究すべきところにあると言えるだろう。

おわりに

「学校は夢、学校は力、学校は誇り」ということは、即ち、「子どもは夢、子どもは力、子どもは誇り」ということにほかならない。その教育を担う教師の仕事は、尊い。そして、その責任は、重い。教師（校長だけでなく、全ての教職員）にとって「学校づくり」は、「学校改革」である。改革を継続することが、学校づくりである。

ここに述べたことは、小学校長として在任した、3年間を通して私が考えてきたことであり、また、その後の経験の中で主張してきたことである。実際に「学校づくり」や「学校改革」にあたる、校長や教師に何ほどの参考になればうれしく思う。