



低学力の子どもに対するセーフティネットとしての  
の小中一貫教育の構想：  
学附共同による実践研究の提案とその前提

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 宮崎大学教育文化学部 公開日: 2011-10-18 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 助川, 晃洋 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/10458/3503">http://hdl.handle.net/10458/3503</a>

# 低学力の子どもに対するセーフティーネットとしての 小中一貫教育の構想

—学附共同による実践研究の提案とその前提—

助 川 晃 洋

**Toward the Creation of Unified Compulsory Public Schools  
that Overcome the Differences in Academic Achievements among Children :  
Problems and a Proposal for Joint Action Research**

**Akihiro SUKEGAWA**

## I 小中一貫教育と学力問題

小中一貫教育は、まさに燎原の火の如く全国に広がっており、多くの公立小中学校が、「小中一貫教育」を表看板に掲げて、自校の特色をアピールしている。しかしその名の下に行われている様々な取り組みには、学力問題に向き合う姿勢が希薄である。或いは欠落していると言いついても差し支えない。それへの具体的な対処を早急を実施することが、すべての学校と教師に対して求められ続けている状況であるにもかかわらず、である。

管見によれば、市町村教育委員会レベルで策定された小中一貫教育基本計画文書では、例えば「兼務教員」の発令を受けた中学校教員が、中学校から小学校へと移動して、主に高学年児童を対象にして、免許を保持する特定教科の授業を行うといった「一部教科担任制」や「交流授業」の試みについて、「専門性の高い授業」、「教師の専門性を生かした授業」という保護者・一般大衆受けするフレーズを前面に押し出すことで、「学力の向上」をめざした学習指導上の方策であると真っ先に説明されるケースが大半である（例えば小林市教育委員会「小林市小中一貫教育基本計画」、2008年11月）。しかしこれについては、無用な混乱を生じさせかねない類の記載であると言わざるを得ない。なぜなら上述した試みは、いずれも、本来的には、「中学校での教科担任制への滑らかな移行」（同上）、すなわち中学校型の授業に小学生のうちから慣れてもらい、中学校入学以前の段階で、それへの不安や抵抗を軽減する、あわよくばなくすためのものであって、「中1ギャップ」と称される段差の解消に資することが期待される生徒指導上の方策の一つとみなされるべきものだからである。

もちろん、それらに対して一定の実践的意義を認めることは、筆者としてもやぶさかではない。中学校入学を契機に、不登校や引きこもりを通俗的な意味での典型とする学校不適応の事例が増加する事態を軽視するつもりは全くないし、小中学校間の「接続」（アーティキュレーション）のあり方については、様々な角度から検討が施されるべきである。歴史的な文脈を踏まえた慎重な、それでいてオープンな議論が行われるのであれば、6・3制を不可侵な制度とみなして固執することでさえ、もはやナンセンスであろう。

しかしそれでもなお、冒頭で述べたような小中一貫教育実践の現状については、果たしてそれでよいのかどうかという疑問が消えない。近年の我が国における「国家戦略」としての義務教育改革が、その「質の保証・向上」や「水準確保」を志向してきている限りにおいて（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年10月26日）、公立小中一貫教育校にとっての最優先課題もまた、学力問題の解決であって然るべきである。誤解を恐れずに、あえて言おう。学校教育に独自の、しかもその主要な任務は、子どもに学力をつけることだ。

ところで、上で用いた「学力問題」という言葉は、学力中位層が減少し、低学力層が増加することによって、学力格差の拡大（二極化）が生じている昨今の問題状況を限定的に意味している。しかしこのような説明では、まだまだ不十分であろう。では「学力格差」とは何かという問いが、未解決のまま残されているからである。

## II 学力格差とその克服

近年の我が国においては、社会の階層分化状況と学力の階層間格差の拡大という現象を結びつけてとらえようとする議論が殊更目を引く。「勝ち組・負け組」といった言葉で表象される経済的階層分化の進行が、「意欲格差（インセンティブ・ディバイド）」<sup>(1)</sup>や「希望格差」<sup>(2)</sup>といった現象を引き起こし、学校における子どもの学習への取り組みや意欲の階層間格差をもたらすことによって、学力の格差を拡大させているという論調である。このこと自体は、すでに誰もが知るところの常識になっている。

このような学力の階層間格差の現実には、荻谷剛彦や志水宏吉といった我が国を代表する教育社会学研究者によって裏づけられたと考えてよいだろう。そして荻谷や志水らの研究姿勢には、次の二つの特徴が見出され得る。

- (1) 彼らが研究の中で使用した学力調査は、自前のもも含めて、従来型の学力テストである。
- (2) 彼らが問題にする学力は、“academic achievement”、すなわち「学業達成」に限定されている。

これら二点に対して筆者は、基本的に同意することができる。学校の第一の使命は、あくまでもテストでの高得点という形で「目に見える」、「点数化できる」学力を獲得させることにあり、このような意味での学力（教育資格）を持たない者は、社会のメインストリームから排除される憂き目に遭遇することもやむを得ないというのが、世間の本音だからである（このような考え方こそが、インクルーシブな社会の実現をめざす際の障害要因の一つであろうが、その是非については、ここでは立ち入らないことにする）。また日本語の学力が、“academic achievement”よりも、ずっと幅の広い、ふくらみのある概念であり、戦後の我が国の教育学界と教育現場をリードしてきた学力観（例えば広岡亮蔵の三層構造学力モデル）が、学力をいくつかの要素から成るものととらえ、その中で態度的側面（習得可能性）、すなわち学力の「目に見えない（見えにくい）」、「点数化できない（しにくい）」部分を中核に置いてきたことは、重々承知しているが、それについては、教育の副次的な成果とみなすべきであるからである。

ところで、「学力格差を克服する学校」において志水は、次のように述べている<sup>(3)</sup>。

確認しておきたいのは、学力の「個人差」を、通常「格差」とは言わないということである。

荻谷や志水らが学力格差と言う場合、それは、学力の個人差を意味しているのでは決してなく、それに還元することができない学力の集団間、或いは階層間での格差とそれを生じさせている社会環境の格差のことを指している。この個人差と集団差の関係は、「偏差」と「格差」という用語で説明することも可能であるが<sup>(4)</sup>、教育社会学が問題としているのは、あくまでも後者、すなわち集団間・階層間で統計的に見られる違いの方である。したがって荻谷や志水らの研究は、戦後間もない時期にクローズアップされた学力の都鄙格差（都会の子と田舎の子との間の顕著な学力差）や、とりわけ関西圏の学校現場で、1970年代から重要課題の一つと目されてきたところの、部落問題に歴史的起源を持つ同和地区の子ども低学力問題に関する研究と、強い関連性を持つものであると言えよう。

また「学力格差を克服する学校」において志水は、次のように述べている。

「クラスのなかにできる子とできない子が生じるという事態は、ある意味不可避である。50メートル走をした場合に、7.5秒の子と11.0秒の子が出てくるといった場合のことを考えてみればよい。そうした結果が出たのちに、どのような指導を行うかは、教師によって異なるはずである」<sup>(5)</sup>。

『『偏差の修正』にこだわる現場教師たちの努力を否定するものではないが、われわれが突き詰めて考えたいと思っているのは、『格差の修正』の方である」<sup>(6)</sup>。

ここで言う「格差の修正」には、「偏差の修正」の意味は含まれない。それぞれについて、意味の次元が全く異なるものとして理解されているのである。

ただし、「クラスのなかにできる子とできない子が生じるという事態」は、それが何らかの集団カテゴリーと結びついたときには、格差として認識されることになる。別の言い方をすれば、格差を目に見えるものにするために、集団カテゴリーが持ち出されるのである。では、集団をどう規定するか。もともと欧米では、「人種」、或いは「エスニック・グループ」（「黒人の低達成」が問題のアメリカの場合）や「階級」（「労働者階級の失敗」が問題のイギリスの場合）が主要な集団区分となってきた。これらの集団の場合、周囲から与えられる集団カテゴリーとメンバーの自己認識は、比較的一致しやすい。ということは、その集団を実体的なものとして把握しやすい。しかし教育社会学は、その発展の過程で、分析上、或いは実際上の要請から、様々な集団カテゴリーを作り出してきた。「職業階層」、「収入階層」、「学歴階層」、「文化的階層」等が、その典型である。これらの概念は、あくまでも研究者の側が設定したものであって、当事者は、必ずしも、自分が文化的階層の上位、或いは下位に位置づけられているということを自覚しているわけではない。そしてこれらはいずれも、背後に何らかの財や資源の多寡を想定しているため、質的な異なりを持つ「集団」カテゴリーというよりは、量的な尺度によって序列化が可能な「階層」カテゴリーと総称する方が、よりふさわしいだろう。

そもそも学力格差というものは、こうした集団カテゴリーを用いることによって、ただ操作的にだけしか定義することができない。そして荻谷や志水らが問題とするのが、教育的に不利な環境に置かれていると思われる子どもの学力であり、それは、例えば「文化的階層下位グループ」といった言葉で具体的に定義される。彼らの学力が、学校レベルで下支えされることなく、等閑にされているような状況は、教育の平等・公正の観点をこそ大事に考え、そうした観点から、様々な教育システムの妥当性と有効性を評価してきた教育社会学の伝統からすれば、決し

て見過ごすことができなかつたのである。

しかし学力格差の問題は、互いに包摂関係にはないものの、それでも格差の修正と偏差のそれの二つを重ね合わせて考えなければ、その抜本的な解は得られないという重層的性格を持っていると筆者は考える。その限りにおいて、学力の個人差への対応方策、もう少し詳しく言えば、「クラスのなかに、勉強ができる子とできない子がいる」ことを「ある意味不可避」だと割り切るのではなく、むしろ「そのこと自体を問題だと考えて、『格差をなくす』ために、できない子への働きかけ」をどうするか<sup>(7)</sup>、その具体的な手立てを構想することが、重要な研究課題として浮上してくることになる。ただし教育実践のアイデアは、様々な条件に応じることで、おそらくは非常に数多く存在するはずである。小中一貫教育とのかかわりを念頭に置いて実践提案を試みることもまた、もちろん十分に許されることであろう。

### Ⅲ 学力格差を克服する小中一貫教育

「公立小中一貫教育校にとっての最優先課題」は、「学力問題の解決であって然るべきである」(p.46.) などと言ってはみたものの、小中一貫教育が、公立小中学校が直面する学力問題の解決に資するかどうか。学力の個人差、延いては学力格差を克服するための有効な手段となり得るかどうか。これについては、実は「よくわからない」、「やってみなければわからない」というのが正直なところである。それでも次の三点すべてに同時に留意した上で、新たな実践を構想することが必要であり、重要であるとだけは、期待を込めて言うことができる。

- (1) 小中一貫教育が義務教育改革の取り組みの一環である以上、「下に手厚い」を大原則として堅持する。
- (2) 小中学校間連携、とりわけその接続部分に着目した「仕組み」、或いは「システム」のレベルでのつながりを現実のものとする中で、「小中一貫教育ならではの」学習支援・指導体制を構築する。
- (3) 学校種間の壁を越えた「補充的な学習」の機会を実質的・安定的に提供することによって、義務教育9年間を通した基礎学力保障の取り組みを展開し、小中一貫教育が、とりわけ低学力の子どもにとってのセーフティーネットとしての機能を果たすようにする。

しかしこれらの事項を公立小中一貫教育校において、いきなり実践として具体化しようとするならば、それは、あまりにも拙速に過ぎる。実験学校としての機能を有する本学部附属小中学校をフィールドとして活用して、学附共同による研究開発を一定期間にわたって行い、実践の事実と成果を蓄積し、効果を慎重に見極めた上で、必要に応じて、公立学校への導入を段階的に推進することが望ましいだろう<sup>(8)</sup>。

そして学附共同研究「案」は、次の通りである（「学部・附属間の研究の『基本型』について」、2011年1月28日）。これについては、もちろん会議資料としての体裁を意識したり、口頭での補足を前提としていたり、議論の相手を想定した言葉の選択を行ったりしていることにより、筆者のそもそもの考えをそのままダイレクトに反映したものとはなり得ていないが、それでも大筋においては、了承し得るものとなっている。

「フォローアップ」を基本方針とする小中一貫教育（案）

1. 公立小中一貫の一般方式である学校間連携の方式（教員と児童・生徒の移動をともなう）の一種として実施する。
2. 低学力の生徒、とりわけ中学1年生に対して小学校レベルの学習内容にかかわる「補充的な学習」機会を提供することにより、学力保障の実現を図る。この場合、小学校籍の教員が、中学校に出向いて指導にあたる。
3. 特定の教科に限定してスタートする。必要に応じて、徐々に実施教科等の数を増やすこととする。
4. 少人数指導、習熟度別、個別指導等の方法を積極的に導入することで、児童・生徒の学力の個人差に対応した「きめ細かな指導」となるように留意する。当該教科等にかかわる学部教員は、「壁」（「つまづき」）の把握やその解決方法を小中学校教員に指導する。

今後の検討課題

1. この取り組みをどう的確に正当化するか。また、当事者間で十分に合意できるか。
2. 小学校に所属する教員が中学校に出向くこの種の指導のために、小学校の授業担当者が不足する事態が生ずる場合には、その補充をどうするか。（中学校の教員が小学校に出向く場合も同様。）
3. 学習機会は、どのような時期に設定するか。趣旨からして、通常の学期中に確固とした形で設定されることが望ましい。その場合に、中学校で選択教科等の時間を捻出することは可能か。現実的に、選択教科の時間をとることは非常に難しいとすれば、代替案が必要となる。この場合には長期休暇の活用か。
4. 目標設定をどこにおくか。基礎学力の全員保障、教科等の成績の向上、その結果に基づく自己効力感の向上か、生活習慣の改善か。こうした目標設定と解決方法の探究は、本プロジェクトにとってきわめて重要な研究課題。
5. 教員を補助するスタッフとして、教員養成課程の学生を活用することはあり得る。その場合には、どう理由づけるか。児童・生徒への個別的な対応を強化するため、また、学生自身の指導力を育成するためか。
6. 高学年の高学力の児童に対して、中学校レベルの学習内容にかかわる「発展的な学習」機会を提供して、一層の学力向上を図る方向も考えられるが、着手するか。

一見して明らかのように、以上の提案は、まだまだ粗削りである。関連する優れた実践事例を探索・検討しながら<sup>(9)</sup>、また先行研究を参照しながら、さらなる精緻化と学問的な裏づけを図ることが必要である。今後の課題としたい。

注

- (1) 荻谷剛彦 『階層化日本と教育危機 不平等再生産から意欲格差社会へ』 有信堂 2001年
- (2) 山田昌弘 『希望格差社会 「負け組」の絶望感が日本を引き裂く』 筑摩書房 2004年
- (3) 志水宏吉 「学力格差を克服する学校—日本版エフェクティブ・スクールを求めて—」 『教育学研究』第73巻第4号 日本教育学会 2006年12月 p.337.
- (4) 宮寺晃夫 『教育の分配論 公正な能力開発とは何か』 勁草書房 2006年 pp.27-28.
- (5) (3)と同じ p.338.



- (6) 同上
- (7) 同上 pp.337-338.
- (8) 宮崎県小林市西小林中学校区の3校（小中一貫教育推進モデル校）において、「少人数による指導の工夫」として、すでに次のような先駆的实践が行われている事実は、特筆に値する。  
 指導の方法は、算数科において中学校より数学担当教諭が小学校に出向き第6学年を3分割し、担任・中学校教諭・加配教員担当の3つのコースで指導にあたる。また、第7学年（中学1年—引用者注）においても、小学校より中学校に出向き同様の方法で指導にあたる。  
 更に第3学年～第5学年については、担任と加配教員担当による少人数指導を実施している。  
 こうした指導の「利点」として、「習熟度別指導により、理解の状況に応じた指導ならびに進度調整が可能になる」、「個に応じて、一人一人を大切にしたい、きめ細かな指導が実現できる」の二点が挙げられている。  
 小林市立西小林小学校・幸ヶ丘小学校・西小林中学校 『平成21年度研究紀要 小・中学校9年間で子どもを育てよう』 2009年11月 p.22.
- (9) 荻谷や志水らの「調査報告」によれば、我が国の公立学校の中には、低学力層の子どもの学力の底上げを実現し、学力格差の拡大の抑止に成功し、子どもの学習意欲と学習習慣を積極的なものに形作ることに成功したケースが、すでにいくつかある。志水は、欧米の研究に倣って、こうした学校を「効果のある学校」(effective school)と呼んでいる（そのまま「エフェクティブ・スクール」でも通用するし、「がんばっている学校」や「力のある学校」という言葉も同義的に使用されている）。そして「学力格差をどう乗り越えるか」において鍋島祥郎は、次のように述べている。  
 学力向上のための様々な授業内容における工夫は、大なり小なりすべての学校で実践されているだろう。しかし効果のある学校はそれに加えて、基礎学力定着を教員個人の力量に委ねないために、学校あるいは学年として遅れている子どもをバックアップするためのシステムが構築されている。システムは「学力保障 部」などのミドルリーダー層を中心とした指導チームにより提案、運営され学校全体が牽引される。そのシステムの意味を個々の教職員が理解していることも重要である。方法論としては習熟度別指導や補充システムなど学校によって多様である。子どもの実態や教職員の力量などに応じて、もっとも適切と判断された方法が採用されている。  
 「効果のある学校」の特徴の一つは、「基礎学力定着のためのシステム」が整っていることである。こうした学校からは、学ぶべき点が多いものと推測される。  
 荻谷剛彦・志水宏吉・志水睦美・諸田裕子 『調査報告「学力低下」の実態』 岩波書店 2002年 pp.58-66.  
 志水宏吉 「低学力克服への戦略—『効果のある学校』論の視点から」 荻谷剛彦・志水宏吉編 『学力の社会学 調査が示す学力の変化と学習の課題』 岩波書店 2004年 pp.217-235.  
 鍋島祥郎 「学力格差をどう乗り越えるか—学力向上に効果を上げている公立学校の取り組み」 『季刊教育法』第148号 エイデル研究所 2006年3月 p.29.

## 付記

本稿は、2010年度戦略重点経費研究「小中一貫教育支援プログラムのための研究開発」（研究代表者河原国男）の一環として行われた第3回小中一貫教育支援研究プロジェクト研究会（2011年2月9日、於・教育文化学部第一会議室）での筆者の発表資料に、加除修正を施したものである。