

小規模校における教師の力量形成に関する予備的研究 —岐阜県東濃地区の小学校を中心に—

多治見市立南姫小学校 新宅 武徳
教職実践開発専攻 石川 英志

I はじめに

筆者（新宅）が勤務する多治見市立南姫小学校は東濃地区にあり、児童数254名、学級数9（平成25年度5月1日現在、特別支援学級を除く）の小規模校である。本校が初めての小学校勤務であり、戸惑いも多く感じていた。また、職員会で提案される様々な行事等の計画への理解とそれを踏まえた実施、学級経営に関わる業務等、新しい事ばかり続く毎日に多忙感を抱いてきた。さらに校務分掌に関わる業務もさらに多忙感に拍車をかけるものとなった。実は、同僚の教師たちも同様の多忙感を抱いていたようだ。

この多忙感の原因の一つとして挙げられるのが、教職員を構成する経験年数のアンバランスと教職員数の少なさである。教職員の年齢構成は、その半数以上が経験年数25年以上のベテラン教師と経験年数1～2年の若手常勤講師であり、その中間層に相当する中堅教職員数が少ない。通常規模の学校と同程度の分掌があり、教職員に均等に校務分掌を振り分けると、一人あたり二つ以上の分掌を受け持つことになる。経験年数に関係なく振り分けたいところであるが、若手常勤講師の負担軽減に対する配慮を優先させるので、必然的に中堅層以上が校務分掌の多くを受け持つことになり、それが負担感の増加につながっていると考えられる。また、本校は三学年が単学級であり、しかもそのうち2学級を若手常勤講師が担任している。そのため、行事の企画立案、提案、外部機関との渉外、通信の作成等、学年に関わる業務を若手講師がすべて一人で担わなければならない事態にあって、若手常勤講師も日々の業務に翻弄されている。

そういう筆者（新宅）自身も、縦割り活動や専門外教科の指導等の小学校特有の教育活動に対して、これまでの中学校勤務における経験に基づいて、また同僚の教師の動きに対する見よう見まねで、初任の意識で取り組んできたといつてよいだろう。初めての小学校勤務が始まって3年となるが、幸いにも教職員集団に恵まれ、授業や行事についての相談に乗ってくれる協力的な同僚ばかりであり、これまでに実に多くのことを学ぶことができた。しかし、相談したいときにすぐに相談する時間が取れない。1日の担任業務が始まってしまえば、児童が下校するまで息をつく間はない。さらに、子どもの下校後に会議となれば、やはり職員同士が相談する時間の確保がたいへん難しい。

しかし、そのような状況にもかかわらず、気楽に相談できる同僚教職員の雰囲気には支えられながら、小学校勤務に必要な力量を少しずつ高めていくことができたように思われる。また、多治見市には教育研究会があって、そのもとで市内他校の授業を参観することを通して、同学年や未経験学年の教科指導の方法について学んだり、先輩教師から小学校理科の指導方法や教材に関する助言を得たりすることができたことも力量向上を支える一つの仕組みだといえる。筆者（新宅）は、これまで5年と6年しか経験していないため、この先で他学年を担当する場合、初任同様の緊張感が継続することとなる。しかし、学校内外に研修や相談の場があったことは、小学校勤務経験の少ない筆者（新宅）にとって大変恵まれた環境であったといえる。

このような教職員の校務分掌に関わる負担感は、学校規模による教職員数にどれほど起因するものなのであろうか。もし大きく起因しているとすれば、筆者（新宅）の勤務校だけではなく、同規模の学校に勤務する教員も、同様の負担感を感じているに違いない。また、学校規模によってよさや課題が異なるのであれば、その実情に焦点を当てた教育活動が検討されるべきではないか。現在、義務教育の機会均等、教育水準の維

持・向上を図り、子どもが「生きる力」をはぐくむことができる学校教育を保障する観点から、学校の適正配置の促進が強調され、それに対応して統廃合という手段によって小規模校を適正規模校へと集約する事態が着々と進行している。しかし、すぐさま小規模校がなくなるわけではなく、また、そこに所属する子どもたちが数多く存在するのである。こうした子どもたちが教師の負担感の犠牲者になってはならない。このような状況下であっても教職員が互いに切磋琢磨し、個々の力量を高め、そのための方略を探求しなければならない。

本研究は、小規模校の特徴を踏まえ、その特徴を生かした教師の力量形成に資する校内授業研究の在り方を明らかにしようとするものである。学校規模に起因するよさと課題を明らかにし、それに対応した教育活動の改革や改善は急務といってよいものである。とくに子どもの学力向上に関わる授業開発の領域に焦点を当て、業務多忙化の日々において教師のパフォーマンスが最大限に生かせるような、また、若手もベテランも教師全員が「楽しい」、「挑戦してみたい」と感じることでできる授業を創造するには、学校内でいかなる研修組織の仕組みや教師の関係性を実現すればよいかを検討したい。そこで、本稿は本研究の序論段階に位置付くものとして、岐阜県東濃地区の小学校について法令に基づく類型化を試みる。その類型化によって分類した場合、学級数や児童数、教職員数の関係においてそれぞれどのような特徴があらわれるか、また、小規模校の直面する実践的課題の解決に向けて、小規模校におけるよさや課題について整理する。

Ⅱ 研究の背景

1 小規模校の規定について

(1) 法令における学校規模の規定

本稿では、小規模校、適正規模校という言葉をここまで定義することなく使用してきたが、ここで、学校規模に関わる法令をレビューし、その規定条件や定義を確認しておきたい。なお、以下「学級数」という場合、特別支援学級を除いた数を示す。

学校規模の規定の根拠として、学校教育法施行規則と義務教育諸学校等の施設費の国庫負担等に関する法律施行令の二つの法令が挙げられる。学校教育法施行規則第41条によると、「小学校の学級数は、十二学級以上十八学級以下を標準とする。ただし、地域の実態その他により特別の事情のあるときは、この限りでない」とあり、学級数に基づく学校規模の「標準」の条件が記されている。また、義務教育諸学校等の施設費の国庫負担等に関する法律施行令第4条においても、「法第三条第一項第四号の適正な規模の条件は、次の各号に掲げるものとする。一 学級数がおおむね十二学級から十八学級までであること」と、学級数に基づく学校の「適正」な規模の条件が記されている。このように、学校規模は、学級数、児童生徒数、教職員数等によって定義されようが、その中核的な条件が学級数にあることがわかる。

しかし、法令上、学校規模の標準あるいは適正の条件は記されているとしても、「小規模校」あるいは「大規模校」の条件そのものは記されていない。通例「小規模校」といえば、1学年1学級の学校、またはそれよりもさらに学級数の少ない学校、1学級に数人の児童数の学校、と一般的には認識されていることが多いであろう。そこで、本稿では、適正な規模（または標準の規模）より、学級数の少ない学校を「小規模校」、多い学校を「大規模校」とまずは大別しておきたい。

(2) 現状に即した類型化

山崎（2005）によると、適正規模は法令上12から18学級であるが、現実的には適正規模以下の小規模校が多いこと、学級数が5学級以下の場合複式学級が生まれる等小規模校の形態は多様であることから、法令上の適正規模、それ以下、それ以上という三つの類型では分け方が粗すぎるとして、さらに小規模校を三つ、大規模校を二つに区分している（表1）。

小規模Ⅰとは、5学級以下の学校であり、学校教育法施行規則42条によれば分校となり、公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律第3条によれば、二の学年の児童で編制する学級（複式

学級)が生じる規模である。小規模Ⅱとは、6学級の学校であり、同学年で学級編成できる最低ラインの規模である。山崎は、文部科学省(2003)「学校基本調査」を基に全国の小学校における学級数別学校数をグラフ化し(図1)、現実には適正規模の学校数よりも小規模校が数多く存在していることを指摘している。

表1 法令上の規定に基づく学校規模の類型(山崎(2005)を基にして筆者(新宅)が作成)

類型	小規模			適正規模	大規模	
	小規模Ⅰ	小規模Ⅱ	小規模Ⅲ		大規模Ⅰ	大規模Ⅱ
学級数	5学級以下 (分校・複式)	6学級 (1学年1学級)	7~11学級 (1学年1学級~ 2学級未満)	12~18学級 (1学年2~3 学級)	19~24学級 (学校統廃合時 の経過措置)	25学級以上

さらに、小規模校の中でも6学級~7学級の学校数が突出していることから、小規模Ⅱの設定の妥当性を示している。小規模Ⅲとは、学級数が小規模Ⅱより多く、適正規模より少ない規模であり、1学級の学年と2学級の学年が混在している。なお、大規模校に関してはここでは説明を略するものとする。

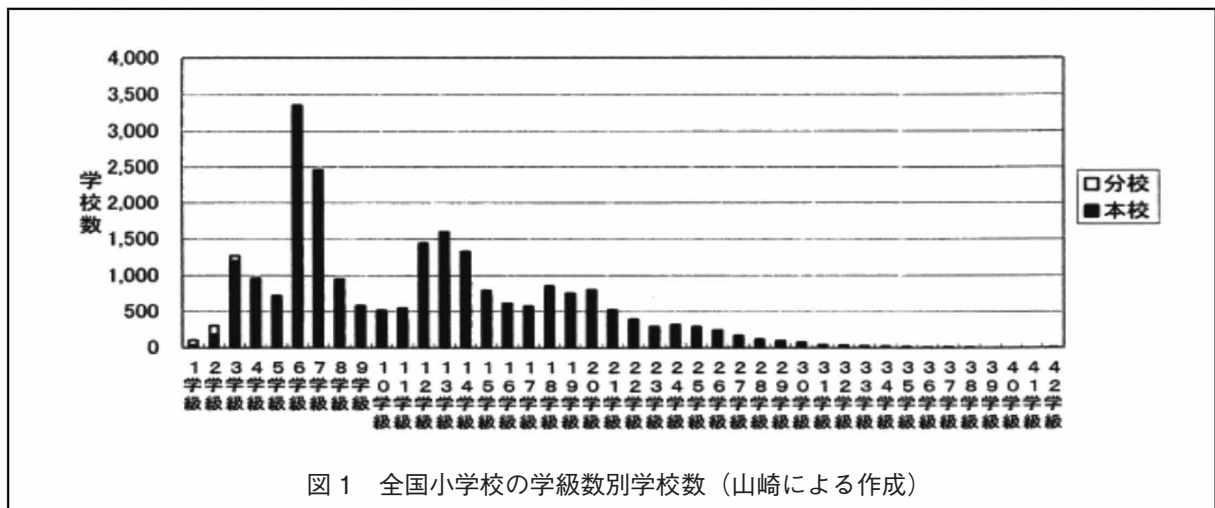


図1 全国小学校の学級数別学校数(山崎による作成)

(3) 東濃地区小学校の学校規模の現状

それでは岐阜県東濃地区ではどうであろうか。同地区には(平成25年度現在)合わせて63の公立小学校が存在している。図2は、東濃地区公立小学校における学級数別学校数を表したものである。文部科学省による学校基本調査には、岐阜県内の地区ごとの学級数別学校数が公表されていないため、岐阜県教育委員会東濃教育事務所の協力のもと、提供されたデータを基に作成した。

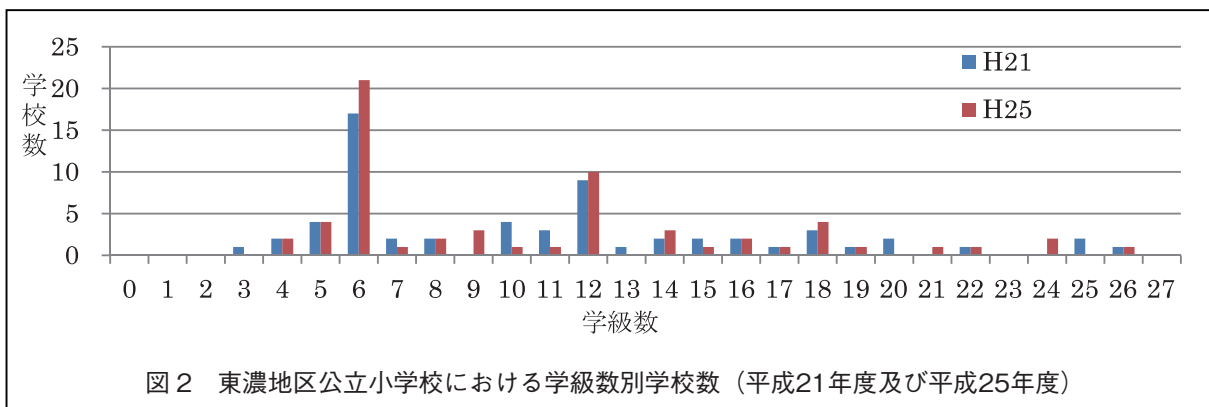


図2 東濃地区公立小学校における学級数別学校数 (平成21年度及び平成25年度)

図2から、東濃地区の学級数別学校数について次のような特徴が明らかになってくると言えよう。

- ・東濃地区では6学級、12学級、18学級に山がみられる。中でも6学級の学校が最も多く、全体の3分の1以上を占めている。
- ・平成21年度から5年間で、東濃地区の6学級の学校（1学年1学級）が増加している。

以上から明らかなように、東濃地区には小規模校が数多く存在しているため、当該地区における学校規模に起因するよさと課題を明らかにするには、小規模校をさらに細かく類型化して各校の実情を捉えることが必要であり、しかも、東濃地区には6学級の学校が多く存在することから、山崎の示す類型を活用することが妥当と考えた。

(4) 学校規模と学級数・児童数との関係からみた小規模校

山崎が示す類型を基に東濃地区の学校を分類し、規模ごとに特徴をとらえてみる。よって、以下における「学校規模」とは、山崎の示す類型によって分けた規模のことを表す。

図3は、過去5年間の東濃地区の小学校における学校規模の割合の変化を表したものである。これによれば、小規模校全体の割合は50%以上を占め続けている。平成24年度に一時的な増加が見られるが、その割合はほとんど変化していない。しかし、同じ小規模校のなかでも、小規模校Ⅱ（6学級の学校）の割合が増加している。

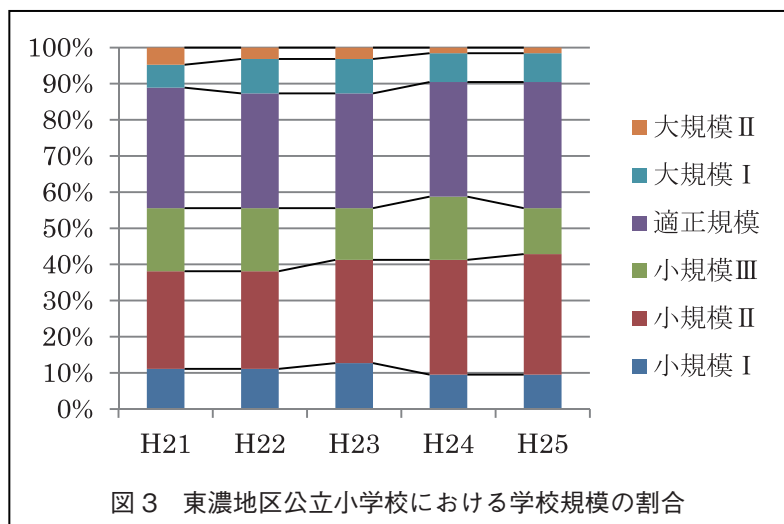


図3 東濃地区公立小学校における学校規模の割合

次に、学級数及び児童数から、各学級規模の特徴を考察する。図4は、東濃地区公立小学校（63校）を学級数と児童数の関係からプロットしたものである。この図から、学校規模ごとに次のような特徴が見いだせる。

- ・小規模Ⅰ、適正規模、大規模では、児童数の増加にともなって、学級数もほぼ増加する傾向にあるが、小規模Ⅲでは、そうした傾向が見られない。例えば、児童数202名で9学級、児童数217名で7学級、児童数241人で10学級、児童数254名で9学級、といった具合である。

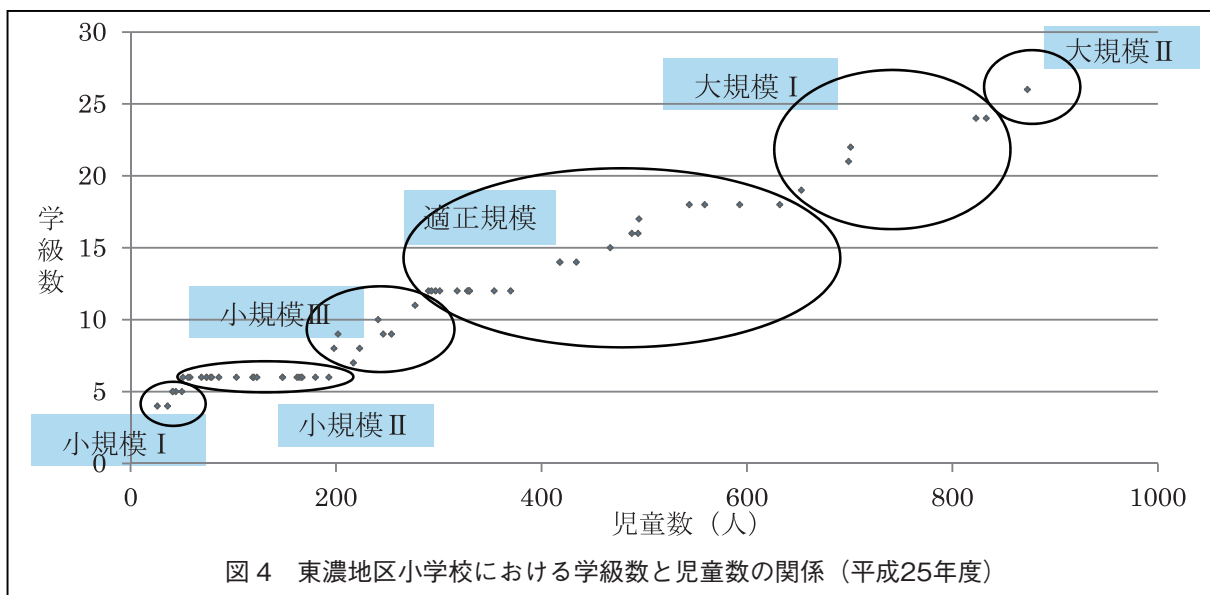


図4 東濃地区小学校における学級数と児童数の関係（平成25年度）

・小規模Ⅱは、学級数がすべて6学級の学校であるが、児童数において大きな開きが見られる。最も児童数が少ない学校で51名、最も多い学校では193名にも及び、同学級数の学校であるにもかかわらず最大で142名の児童数の差がある。これを担任一人あたりの児童数として単純に換算すると（学校の児童数÷6）、8.5～32.2人の開きがあると言える。これと同じような開きが、適正規模に分類される12学級の学校にも見られるが、担任一人あたりの児童数に換算してみると、24.2～30.8人の開きとなり、小規模Ⅱと比べるとその開きは小さい。

公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律の第3条第2項に、1学級の児童数の規程が「学級編制の標準」として定められている。この規程にそって児童数を算出すると、小規模Ⅱ（6学級の学校）では、最大で235名（35+40×5）となる。また、「二の学年の児童で編制する学級」が存在しないような最小の児童数は45名（1+8+9×4）となる。法令規定上、児童数にもともとこのような開きが生じる可能性が予見されている。しかし、小規模Ⅱにおけるこの開き（児童数の差）は、直接担任一人あたりの児童数となる。つまり、ひとくちに6学級の学校といっても、学校ごとに教育活動の実情において大きな違いが生じることになる。

次に、小規模Ⅰ、小規模Ⅲにおける児童数の開き、担任一人あたりの児童数にどのような特徴があるかを検討しておきたい。表2は、単純に児童数を学級数で割った数（＝担任一人あたりの児童数）の最小値と最大値をまとめたものである。

表2 東濃地区小学校（小規模校）における担任一人あたりの児童数の最大値・最小値（平成25年度）

	最小（人）	最大（人）
小規模Ⅰ	6.5	10.0
小規模Ⅱ	8.5	32.2
小規模Ⅲ	22.4	31.0

小規模Ⅲにおいても、小規模Ⅱほどでないにしても、担任一人あたりの児童数に学校間で差がみられる。また、最大値に着目すると、大規模校Ⅰの最大値（34.7人）とほとんど変わらない学校も存在することが分かる。

(5) 学校規模と教職員定数・児童数との関係からみた小規模校

公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律では、「小中学校等教職員定数の標準」が示されている。同法第7条には、「副校長、教頭、主幹教諭（養護又は栄養の指導及び管理をつかさどる主幹教諭を除く。）、指導教諭、教諭、助教諭及び講師（以下「教頭及び教諭等」という。）の数」を学級数（特別支援学級を含む）によって算定することが規定されている。この法令を基に、岐阜県教育委員会（2013）『岐阜県の教育 平成25年度版』には、教員配当基準が具体的な数値として示されている（表3）。

表3 小学校教員配当基準（『岐阜県の教育 平成25年度版』より）

学級数	教員数	学級数	教員数	学級数	教員数	学級数	教員数
1	1	11	13	21	24	31	36
2	2	12	14	22	26	32	37
3	4	13	15	23	27	33	38
4	5	14	17	24	28	34	39
5	7	15	18	25	29	35	41
6	8	16	19	26	30	36	42
7	9	17	20	27	31	37	43
8	10	18	21	28	32	38	44
9	11	19	22	29	33	39	45
10	12	20	23	30	35	40	46

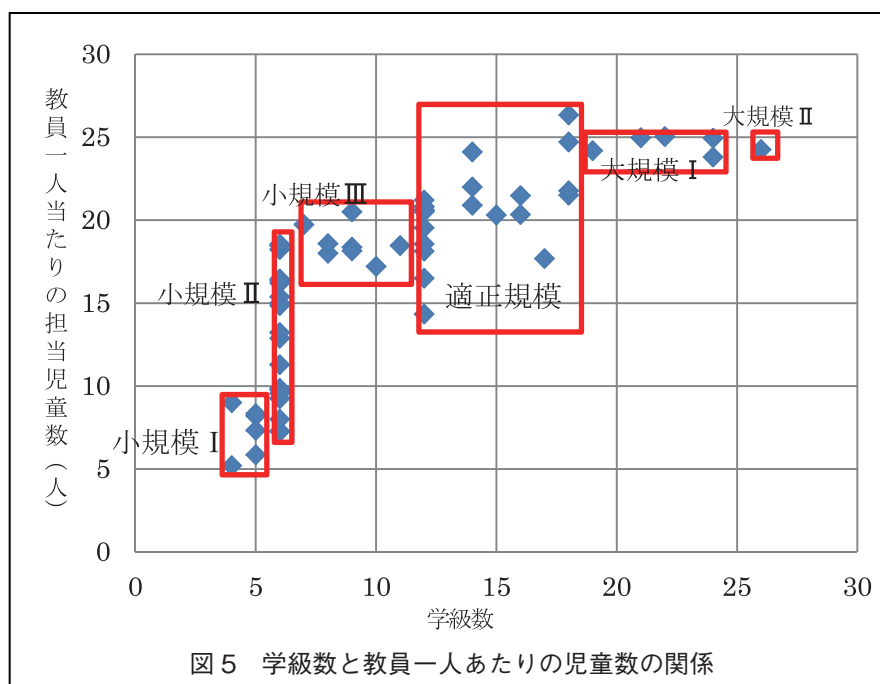
しかし、これはあくまでも学級数に応じた標準的な教員数である。公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律及び地方教育行政の組織及び運営に関する法律の一部を改正する法律の趣旨を受けて、岐阜県は、児童に基本的な生活習慣や学習習慣をより確実に身に付けさせるために、今年度（25年度）から、昨年度までの小学校1年生及び2年生に加えて、小学校3年生においても少人数学級編成を実施し、平成13年度から順次実施している少人数指導と合わせて、個に応じたよりきめ細かい指導ができるための効果的な教職員の配置に努める等、教職員定数に関する市町村教委の意見を十分に尊重するように努めている。そこで、次に、学級数による標準の教員定数ではなく、加配も含めた各校の実際の教員数（教諭及び講師）を基に、学校規模ごとの特徴を分析することにする。なお、東濃地区における各校の教員数は、岐阜県教育委員会東濃教育事務所の協力のもと、提供されたデータに基づく。

児童数を教員数で除して、学校に所属する教員一人あたりの児童数を求めた（図5）。この図から、学校規模に関する特徴として次のことが明らかになってきたと言えよう。

- ・小規模Ⅱでは、学級担任の場合と同様、教員一人あたりの児童数は学校ごとに大きなばらつきがある。6学級を全職員で担当するという場合、小規模Ⅰのように教員一人当たり9人以下の人数を担当するだけで済む学校もあれば、最大で18.6人（約2倍）の児童を担当しなければならない学校もある。
- ・小規模Ⅲでは、全校児童を全職員で担当しようとした場合、教員一人あたり最低でも17.2人、最高で20.5人を担当しなければならない。さらに、小規模Ⅲの平均教員数は12.5名に対して、適正規模校における平均教員数は20.0人であることから、適正規模と比べて校務分掌の負担は大きいと考えられる。

これに関連して、文部科学省「公立義務教育諸学校の学級規模及び教職員配置の適正化に関する検討会議」による「少人数学級の推進など計画的な教職員定数の改善について～子どもと正面から向き合う教職員体制の整備～」(2012年9月6日)では、今後の改善を示唆する次のような記述がある。

「小規模な学校においては、複数学年での指導（複式学級）や免許外教科担任を配置せざるを得ないなど教育指導上の課題を抱えており、より質の高い指導のために教職員配置の改善が必要。また、現在は市町村合併を伴う学校統合についてのみ教職員定数の激変緩和措置があるが、今後は市町村合併を伴わない学校統合に対しても何らかの措置を講じることを検討することが必要」である。



「小規模校の個別の実情に即した複式学級の解消等の適切な教職員配置の改善を実施する必要がある。また、その際には、配置改善の効果を検証し、より効果的に各学校の個別の教育上の課題解消につなげていくことが重要である」。

しかし、教職員定数が改善されるまでには、まだ多大な議論と時間を要すると考えられる。「小規模な学校」の子どもの実態に合わせて、また教職員配置の現状に合わせて、教師の力量向上を図る校内授業研究の在り方や仕組みを探求することは、学校現場サイドにおいて喫緊に取り組みられるべき実践的課題だと言えるのではないだろうか。

2 小規模校のよさと課題

さて、文部科学省「小・中学校の設置・運営の在り方等に関する作業部会」（※以下、「作業部会」と呼称する場合がある）（第9回）配付資料3（文部科学省2008）では、学校の適正配置に関して都道府県・市町村が作成している計画等を手がかりとして、小規模化及び大規模化にともなう「メリット」と「デメリット」が、「学習面」「生活面」「学校運営面・財政面」の諸観点から、次のように整理されている。

表4 学校規模によるメリット・デメリット（例）

	小規模化		大規模化	
	メリット	デメリット	メリット	デメリット
学習面	<ul style="list-style-type: none"> ・児童・生徒の一人ひとりに目がとどきやすく、きめ細かな指導が行いやすい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・集団の中で、多様な考え方に触れる機会や学びあいの機会、切磋琢磨する機会が少なくなりやすい。 ・1学年1学級の場合、ともに努力してよりよい集団を目指す、学級間の相互啓発がなされにくい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・集団の中で、多様な考え方に触れ、認め合い、協力し合い、切磋琢磨することを通じて、一人ひとりの資質や能力をさらに伸ばしやすい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・全教職員による各児童・生徒一人ひとりの把握が難しくなりやすい。

学習面	<ul style="list-style-type: none"> ・学校行事や部活動等において、児童・生徒一人ひとりの個別の活動機会を設定しやすい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・運動会などの学校行事や音楽活動等の集団教育活動に制約が生じやすい。 ・中学校の各教科の免許を持つ教員を配置しにくい。 ・児童・生徒数、教職員数が少ないため、グループ学習や習熟度別学習、小学校の専科教員による指導など、多様な学習・指導形態を取りにくい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・運動会などの学校行事や音楽活動等の集団教育活動に活気が生じやすい。 ・中学校の各教科の免許を持つ教員を配置しやすい。 ・児童・生徒数、教員数がある程度多いため、グループ学習や習熟度別学習、小学校の専科教員による指導など、多様な学習・指導形態を取りやすい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・学校行事や部活動等において、児童・生徒一人ひとりの個別の活動機会を設定しにくい。
		<ul style="list-style-type: none"> ・部活動等の設置が限定され、選択の幅が狭まりやすい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・様々な種類の部活動等の設置が可能となり、選択の幅が広がりやすい。 	
生活面	<ul style="list-style-type: none"> ・児童・生徒相互の人間関係が深まりやすい。 ・異学年間の縦の交流が生まれやすい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・クラス替えが困難なことなどから、人間関係や相互の評価等が固定化しやすい。 ・集団内の男女比に極端な偏りが生じやすくなる可能性がある。 ・切磋琢磨する機会等が少なくなりやすい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・クラス替えがしやすいことなどから、豊かな人間関係の構築や多様な集団の形成が図られやすい。 ・切磋琢磨すること等を通じて、社会性や協調性、たくましさ等を育みやすい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・学年内・異学年間の交流が不十分になりやすい。
	<ul style="list-style-type: none"> ・児童・生徒の一人ひとりに目がとどきやすく、きめ細かな指導が行いやすい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・組織的な体制が組みにくく、指導方法等に制約が生じやすい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・学校全体での組織的な指導体制を組みやすい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・全教職員による各児童・生徒一人ひとりの把握が難しくなりやすい。
学校運営面 財政面	<ul style="list-style-type: none"> ・全教職員間の意思疎通が図りやすく、相互の連携が密になりやすい。 ・学校が一体となって活動しやすい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・教職員数が少ないため、経験、教科、特性などの面でバランスのとれた配置を行いにくい。 ・学年別や教科別の教職員同士で、学習指導や生徒指導等についての相談・研究・協力・切磋琢磨等が行いにくい。 ・一人に複数の校務分掌が集中しやすい。 ・教員の出張、研修等の調整が難しくなりやすい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・教員数がある程度多いため、経験、教科、特性などの面でバランスのとれた教職員配置を行いやすい。 ・学年別や教科別の教職員同士で、学習指導や生徒指導等についての相談・研究・協力・切磋琢磨等が行いやすい。 ・校務分掌を組織的に行きやすい。 ・出張、研修等に参加しやすい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・教職員相互の連絡調整が図りづらい。
	<ul style="list-style-type: none"> ・施設・設備の利用時間等の調整が行いやすい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・子ども一人あたりにかかる経費が大きくなりやすい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・子ども一人あたりにかかる経費が小さくなりやすい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・特別教室や体育館等の施設・設備の利用の面から、学校活動に一定の制約が生じる場合がある。
その他	<ul style="list-style-type: none"> ・保護者や地域社会との連携が図りやすい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・PTA 活動等における保護者一人当たりの負担が大きくなりやすい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・PTA 活動等において、役割分担により、保護者の負担を分散しやすい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・保護者や地域社会との連携が難しくなりやすい。

この表から、小規模化のメリットは大規模化のデメリット、小規模化のデメリットは大規模化のメリット、といった表裏一体の関係にあることが分かる。しかも、小規模化の課題（デメリット）が、メリット以上に多く語られている。小規模化のデメリットのうちで、解決のなかなか困難な事項としては、「集団内の男女比に極端な偏りが生じやすくなる可能性がある」、「教員の出張、研修等の調整が難しくなりやすい」、「子ども一人あたりにかかる経費が大きくなりやすい」、「PTA 活動等における保護者一人当たりの負担が大きくなりやすい」等がある。これらは、教員の日々の努力だけでは改善を図ることの困難な小規模校の特徴だと言えよう。

しかし、「児童・生徒数、教職員数が少ないため、グループ学習や習熟度別学習、小学校の専科教員による指導など、多様な学習・指導形態を取りにくい」、「集団の中で、多様な考え方に触れる機会や学びあいの機会、切磋琢磨する機会が少なくなりやすい」、「学年別や教科別の教職員同士で、学習指導や生徒指導等についての相談・研究・協力・切磋琢磨等が行いにくい」等は、授業改善や校内研究体制の工夫といった教員の努力によって改善・克服できる可能性がある。

これに関して、玉井（2011）は、「小規模の特性をプラスと見なすパラダイムの転換が不可欠」と述べている。先述したように、小規模化に対して、そのデメリットの方にどうしても目が行きがちとなる。玉井（2005）も、「へき地・小規模校では、教職員の人数が少ないだけに多面的な分掌業務や指導内容を個々の教職員が担っている現状がある。そのために、へき地・小規模校の勤務は一面で苦勞が多い」と、文部科学省の示す小規模化のデメリットと同様の課題を指摘する。しかし、続けて「多くの責任を任せられ、学校経営全体の視点で個々の教育活動の意味をとらえる訓練をしているために、教師が多面的に成長する側面も大きい」、「へき地・小規模校では、教職員の数が少ないことをマイナス面として考えるよりも、少人数教員であるからこそできる人間関係のまとまりや協働経営の良さを認識しなければならない」と、教員数の少なさをデメリットと考えず、教員が少人数であるからこそ、経験年数に関わらず教員が学校全体を視野に入れた教育活動に取り組むことが可能であり、結果として教員の多面的な成長につながることを強調している。また、少人数であるからこそ教員同士の協働性はより強化され、数多くの校務を協働的に行いやすいというように、教員の少なさをメリットとして捉え直すことを提起している。また、地域性に関わって、地域の協力を得られやすい側面と同時に、「学校での教育活動や教育課程内容を通じて、地域を創っていくという側面も重視されなければならない」と課題を挙げつつも、「地域づくりの総合的な学習に取り組むことで、学校と子どもの誇り・自信・意欲や人間関係を作っていく能力を高めていくことができる」と地域性を活かした教育活動の効果や教員が意識的に地域にとけ込み、連携した教育活動を展開することの重要性について述べている。さらに、小規模のもつメリットとして、「教員と児童生徒の関係や児童生徒どうしとの関係が密接で、相互の信頼関係を形成しやすいこと」、「児童生徒に、個人主義的ではなく協力的な姿勢がある」等の教師と児童、児童同士の関係性についてのメリットを数多く挙げている。

このように、玉井は、文部科学省「小・中学校の設置・運営の在り方等に関する作業部会」の示す小規模化のデメリットを、発想の積極的な転換によってメリットとして捉え直しうる可能性があり、そこからよりよい教育活動を創造的に立ち上げて行くことができるのではないかと提起しているのである。小規模だからできないのではなく、小規模だからこそできるという発想が不可欠であるという。そこで、「作業部会」の提示した表（表4）を、玉井の示す「教員の協働性」「教員と児童、児童と児童の関係性」「地域性」という観点のもとに、小学校の小規模化のデメリットにメリットへの展望を見いだすことができるように、表5として整理し直してみた。

表5 玉井（2005）に基づいて整理し直した小規模化のメリット・デメリット

	小規模化（・は文部科学省「作業部会」、■は玉井（2005）によるもの）	
	メリット	デメリット
教員の協働性	<ul style="list-style-type: none"> ・全教職員間の意思疎通が図りやすく、相互の連携が密になりやすい。 ・学校が一体となって活動しやすい。 ・施設・設備の利用時間等の調整が行いやすい。 ■教師は多面的に役割を担うために、学校経営全体を見渡すことができる。その結果、市街地の学校よりも早く成長できる。 ■多くの責任を任せられ、学校経営全体の視点で個々の教育活動の意味をとらえる訓練をしているために、教師が多面的に成長する側面も大きい 	<ul style="list-style-type: none"> ・学年別や教科別の教職員同士で、学習指導や生徒指導等についての相談・研究・協力・切磋琢磨等が行いにくい。 ・教職員数が少ないため、経験、教科、特性などの面でバランスのとれた配置を行いにくい。 ・中学校の各教科の免許を持つ教員を配置しにくい。 ・組織的な体制が組みにくく、指導方法等に制約が生じやすい。 ・一人に複数の校務分掌が集中しやすい。 ・教員の出張、研修等の調整が難しくなりやすい。
関係性	<p>【教員—児童】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・児童・生徒の一人ひとりに目がとどきやすく、きめ細かな指導が行いやすい。（学習面・生活面） ・学校行事や部活動等において、児童・生徒一人ひとりの個別の活動機会を設定しやすい。 ■教員と児童生徒の関係が密接で、相互の信頼関係を形成しやすい。 ■個々の児童生徒の到達状況に合わせた学習指導・生活指導を行いやすい。 ■複式であるがゆえに、逆に自主学習・集団学習を行う習慣を形成しやすい。 ■少人数で誰もが児童会・生徒会やクラスの役員になり、活躍の場がある。 <p>【児童—児童】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・児童・生徒相互の人間関係が深まりやすい。 ・異学年間の縦の交流が生まれやすい。 ■児童生徒どうしの関係が密接で、相互の信頼関係を形成しやすい。 ■児童生徒に、個人主義的ではなく協力的な姿勢がある。 	<ul style="list-style-type: none"> 児童・生徒数、教職員数が少ないため、グループ学習や習熟度別学習、小学校の専科教員による指導など、多様な学習・指導形態を取りにくい。 ・1学年1学級の場合、ともに努力してよりよい集団を目指す、学級間の相互啓発がなされにくい。 ・クラス替えが困難なことなどから、人間関係や相互の評価等が固定化しやすい。 ・集団の中で、多様な考え方に触れる機会や学びあいの機会、切磋琢磨する機会が少なくなりやすい。 ・集団内の男女比に極端な偏りが生じやすくなる可能性がある。
地域性	<ul style="list-style-type: none"> ・保護者や地域社会との連携が図りやすい。 ■学校と地域の関係が密接で、相互の信頼関係を形成しやすい。そのために、学校行事や学校運営において、地域の協力を得やすい。 ■多くの地域住民が学校に関わることで、子どもを取り巻く地域住民の匿名性を低くし、大人たちの協力関係を後ろ姿で見せる地域の教育力を子どもに感じさせることができる。 ■へき地においては、学校は地域の文化センターでもあり、この地域文化センターとして、地域住民の地域意識や地域のまとまりを作る結節点の役割を有している。 ■小規模で学校環境・地域環境がよいため、児童生徒の問題行動が少ない。 ■自然体験学習をはじめとして、体験学習をカリキュラムに組み込みやすい。 	<ul style="list-style-type: none"> ■へき地においては、学校の存続問題は、地域の存続問題でもある。 ■へき地・小規模校の子どもたちに与える自然体験・生活体験の教育効果は、意外とへき地・小規模校の教師にとっても理解されておらず、むしろそのマイナス面（例えば、自然体験・農林漁業体験活動が、一つひとつの活動と教育効果との関係について明確に因果関係をとらえることは極めて困難であること）だけが強調されている場合が少なくない。

この表5では、「作業部会」によって作成された表（表4）において例えばデメリットとして挙げられた「一

人に複数の校務分掌が集中しやすい」は、見方を転じれば「多くの責任を任せられ、学校経営全体の視点で個々の教育活動の意味をとらえる訓練をしているために、教師が多面的に成長する側面も大きい」というように、教師の成長の視点から描き直すことができる。むろん描き直しをいかに実践化へと展開するかに関して、表5ではまだ表されておらず、次に取り組むべき課題であろう。小規模校という特性に基づく課題を、小規模校だからこそ可能な教育のビジョンという視点から描き直し、よりよい具体的な教育活動を構築していく必要があるのである。

なお、小規模校における発想のパラダイム転換の必要性について、玉井は、小規模校の類型のうち小規模Ⅰのへき地・小規模校を想定して論じている。本研究はこの考え方をさらに小規模Ⅱ及び小規模Ⅲにも同様に活かせるのではないかと考えている。そのためには、小規模Ⅱ、小規模Ⅲにおける課題も明らかにする必要がある。そこで、玉井の見解を基盤にして、筆者（新宅）の小規模校Ⅲの学校勤務経験も手がかりにして、小規模校の課題を、「継承性」、「関係性」、「協働性」、「地域性」の四つの観点を立て、それらに沿って以下のように整理することを試みた。そこに示した課題（◆）はいずれも、小規模校に勤務する教員が解決したいと願っている課題であり、教育委員会や地域等の支援を受けつつ、学校現場の教員サイドを主体として何らかの創意と改善努力によって解決可能と想定される課題であると考えられる。

表6 小規模Ⅱ・Ⅲにおいて教師の創意によって解決を図るべき実践的課題

テーマ	小規模校が抱えていると想定される課題（◆）
1 継承性 ・校内研究テーマの継承性（学校風土、学校文化の継承性）	①人事異動と研究テーマ ◆異動による職員の入れ替わりが多く、学校風土や学校文化及び校内研究テーマや研究成果等の継承が難しい。
2 協働性 ・所属教員の協働性	①年齢層 ◆年齢層に偏りを生じやすく、異年齢相互の意思疎通を図りにくい。 ◆校務分掌の割り当てに偏りがあるため、校務の負担による多忙さが生じ、それが互いにフランクに相談する時間の確保の困難さにつながっている。 ②教科指導 ◆教員が保有する中学校免許の教科に偏りがあるため、特定の教科の指導力向上に関して、専門的知見からの相互のアドバイスがしにくい。 ◆参加する教科部会に偏りができるため、年間を通じて、特定の教科について、市町村教科部会の成果を自校に反映しにくい。 ◆職員数が少ないため、普段の教科指導について互いに検討することが困難であり、管理職のみの指導助言による力量向上を求められやすい。 ③学年・学級経営 ◆職員数が少ないため、学年所属の教員同士の関わりすら少ないと感じている。自分の教室で作業することが多く、互いに話し合う時間を取る努力に欠けている。
3 教師・子どもの関係性 ・教師と児童の関係性 ・児童同士の関係性	①日常生活・授業における関わり ◆少人数のよさを生かして、社会性を育む取組が必要となる。特に教科指導において、普通規模の学校と同様に、子ども同士がかかわり合い、議論し合い、学び合う授業を構築する必要がある。 ◆個々の児童に目を向けやすく、普通規模と比べ、教育格差の縮小に関わる教師の具体的支援をきめ細かに講じられるのではないか。
4 地域性 ・地域との協力連携 ・教材としての地域素材	①地域とのつながり ◆教師自身が、積極的に地域に働きかけることがあまりない。地域のことをあまり知らないという現状がある。 ◆子どもも、自分の地域の現状と、そのよさを知らないでいる。また関心をさほど持っていない。 ②教育内容としての地域の活用

◆教材に地域性を織り込んだ教育、地域性を活かした教材開発に取り組んでいない。総合的な学習の時間では扱うが、他の教科の授業に地域性を活かそうと探求することに積極的とは言えない。そこには、教材開発に多くの時間を要し、授業時間も足りなくなり、学習指導要領に示された学習内容を扱うことができなくなる、また学力をつけることができないといった意識がある。

Ⅲ 本研究の今後に向けて

本稿では、まず岐阜県東濃地区にある小規模校に類別される小学校について類型化（小規模Ⅰ～小規模Ⅲ）を試み、その類型化を通して、学校規模ごとに、学級数と児童数と教職員数の相互の関係においてどのような特徴があらわれるかを明らかにした。特に、小規模Ⅱと小規模Ⅲそれぞれ特有の特徴を見いだすことができた。小規模Ⅱでは、各校の実情において大きな差が生じており、その差には児童数の差が大きく影響していることを推察することができた。また、小規模Ⅲでは、学校の学級数の多少にかかわらず、教員一人あたりの児童数の差がそれほど表れていないことが分かった。こうしたことが、岐阜県東濃地区小規模校に所属する現場の教員の普段の意識にどのようにあらわれているかは、次に明らかにしたいことである。そこで、これに関して、質問紙によるアンケート調査をこれまでに実施してきている。次稿以降の予定として、そのアンケート調査の結果に基づいて、小規模校のよさや課題を教師がいかに意識し、どう取り組んでいるかを、「継承性」、「関係性」、「協働性」、「地域性」の四つの観点のもとに小規模校類型別に整理し、明らかにする。そして、小規模校における教育活動の向上・改善を目指して、よさをいかしつつ、課題に対するこれまでの発想転換によって、小規模校のそれぞれの類型に相応した現場レベルで可能な実践方法について提案したい。

【注】

岐阜県教育委員会（2013）『岐阜県の教育 平成25年度版』

<http://www.pref.gifu.lg.jp/kyoiku-bunka-sports/kyoikuinkai/koho-kocho/gifuken-kyoiku/index.data/H25zentai.pdf>

玉井康之（2005）「へき地・小規模校教育研究の領域と現代的な可能性— 研究課題の試論的展望—」北海道教育大学へき地教育研究センター『へき地教育研究』第60号 2005年

玉井康之（2011）「社会性をはぐくむへき地・小規模校の学級経営の基本的観点と課題」北海道教育大学へき地教育研究センター『へき地教育研究』第66号 2011年

文部科学省（2003）「学校基本調査」

http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/04011501/001.htm

文部科学省（2008）「小・中学校の設置・運営の在り方等に関する作業部会」（第9回）配付資料3

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/038/siryu/08120806/001.htm

文部科学省（2009）「小・中学校の設置・運営の在り方等に関する作業部会」（第12回）配布資料2 小・中学校の適正配置に関するこれまでの主な意見等の整理

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/038/siryu/attach/1286194.htm

文部科学省（2012）「少人数学級の推進など計画的な教職員定数の改善について～子どもと正面から向き合う教職員体制の整備～」(2012年9月6日) 公立義務教育諸学校の学級規模及び教職員配置の適正化に関する検討会議（報告）pp.38-39

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/hensei/003/_icsFiles/afieldfile/2012/09/18/1325926_1.pdf

山崎博敏（2005）「公立小中学校の学校規模の法制と現実の諸類型」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第三部 第54号