

教科教室制運営における教職員の協働関係の構築について

－ 中・大規模校における教科教室制運営について －

鈴木 重夫

近年、学校改革の一手法として教科教室型校舎を選択する事例が見られる。しかし、本格的な教科教室型校舎を採択した中学校は、平成年代以降全国で 50 校を超えるが、一方でこの 10 年間に 10 校以上が生徒指導上の問題等を克服できずに教科教室制を取り止めている。さらに、先行研究を整理した結果、そもそも教科教室型校舎という設計・建築の提案は、教員の執務の特性を十分には踏まえていないのではないかと。特に中・大規模校で条件整備が不十分な場合、教職員の協働関係の構築をめぐる課題が顕在化するのではないかとという問題意識を持つに至った。そこで、教科教室制にはそれに応じた学校運営上の工夫が必要なのではないかと考え、先行研究整理を通じて、「中・大規模校における教科教室型校舎並びに教科教室制運営は、比較的異動が少なく、独自の校務組織を組み立てうるような学校、例えば、国立大学附属校や私立校において適格的ではないか」とする仮説を得た。

本論文の目的は、事例研究によって仮説を検証し、教科教室制と親和性の高い取り組みを明らかにすることにある。

第 1 章 序論

第 1 節 近年の校舎建築整備の背景

現在様々な意味において、教育改革の必要性が叫ばれている。こうしたなかで、学校建築への関心もまた、教育関係者はもちろんのこと、社会全体としても高まってきている。たとえば、校舎建築のインセンティブの一つに、耐震化の問題がある。先年の中国四川大地震において学校施設が倒壊し、多数の児童・生徒が犠牲となったことから、日本でも学校建築の耐震化率（新耐震基準を満たしている建物の全建物に占める割合）が改めて注目された。

戦後、日本の学校建築は量的整備が急がれるなか、国は「標準設計」を提示して、学校建築の最低限の質を担保しつつ、効率的に施設整備を進めてきた。現在、最も一般的な片廊下一文字型校舎の多くは、こうした時代の要請に添って建てられたものである。

しかし、先頃の報道発表によれば（2008.6.20、文部科学省）、耐震化率は、小中学校 - 62.3 %、高等学校 - 64.4 %にとどまっている。文部科学省は、「学校施設は、児童生徒等が一日の大半を過ごす活動の場であるとともに、非常災害時には地域住民の応急避難場所としての役割を果たすことから、その安全性の確保は極めて重要」であるとしている。耐震補強には補助金が出るが、減価償却を考慮して建て替えを選択するケースもある。生徒急増期に建設され、新耐震基準を満たしていない校舎では、補強よりも解体・新築を選択するケースもある。中でも私学は、生徒募集戦略上の狙いもあって、解体・新築を選択する事例が多い。

すなわち安全上の理由もさることながら、「教育改革」「学校改革」の具現化の手法として、校舎建築への関心は高まっているのである⁽¹⁾。

第 2 節 教育の「個性化」「個別化」と教科教室型校舎

「教育改革」「学校改革」の具現化の手法の一つとして、校舎建築が選択されていること指摘したが、そのことから注目されているのが、「教科教室型校舎」である。本稿の関心事である中学校・高等学校の教科教室型校舎は、教育改革・学校改革の潮流と歩調を合わせて建築整備が進められてきた。それでは、なぜ改革具現化の手法として、教科教室型校舎が選択されるのだろうか。両者が結びついていった背景を整理したい。

中学校・高等学校の教室配置は、特別教室制と教科教室制に大別できる。教科教室制は、戦後、教室の効率的活用を目的として実施され、その後、昭和 40 ~ 50 年代にも教育の個性化の潮流を受け、(当時としては)最新の教育機器の導入を視野に入れた学校建築の提案がなされたこともあった。しかし、数年から 10 年余りを経て、多くの学校が特別教室制に移行しているのが実情である。

ところが現在、教育の個性化・個別化の潮流、少子化による空き教室の活用、生徒急増期に建設された校舎の老朽化などを背景として、教科教室型校舎の建設並びに教科教室制運営が増加傾向にある⁽²⁾。

現在全国で行われている教科教室型校舎に繋がるものとして、昭和 50 年代後半以降の取り組み事例があげることができる。それは、この時期の教科教室型校舎が、当時進められていた教育改革と歩調を合わせる形で、学習指導の個別化・個性化や多様化

をキーワードとして、設計・施工されているからである⁽³⁾。

文部省（当時）の「教育方法等の多様化に対応する学校施設の在り方について」は、こうした教育の「個性化」、「多様化」の潮流に沿う形で、教科教室制運営を従来の特別教室制運営と並ぶ検討対象として、初めて次のように例示した⁽⁴⁾。

中学校では、教科ごとの多様な学習形態を工夫、導入する上で、従来からの特別教室型のほかに教科教室型があり、十分に両者を比較検討することが望ましい。教科教室型では、生徒の生活上の拠点づくりのため、各教科教室をホームルームに指定したり、十分なロッカー室を用意するなど特別な配慮が必要である。また、学習の場としての教室や多目的スペース・オープンスペースとは別に、生活の拠点としての「ホームベース」を設けるなどの計画も考えられる。

こうした動向は、生涯学習社会構築のための基盤整備の一環として、昭和 50 年代後半から 60 年代前半にかけて、インテリジェント・スクール構想が提起された動向とも、軌を一にしている⁽⁵⁾。

ところが、昭和 50 年代後半に沖縄県で建設された教科教室型校舎の中学校は、生徒指導をはじめとする様々な課題を克服することができず、特別教室制に移行していった。この時期の教科教室型校舎における教科教室制運営には、改善すべき点が多かったのである⁽⁶⁾。

第 3 節 市場主義的な教育改革と教科教室型校舎

昭和 50 年代後半から昭和 60 年代にかけて、沖縄県先の先駆的な取り組みを通じて、教科教室型校舎の下での教科教室制運営の抱える諸問題が次第に明らかになってきた。特に、沖縄の事例はいずれも中・大規模校であったことに注目したい。そこで、平成一桁年代になって、今度は地方の小規模校を中心に、新たな教科教室型校舎の建設が進められていくようになった。ここで、小規模校に舞台を移したとはいえ、改めて教科教室型校舎が注目された背景を整理したい。

平成一桁年代に入ると、少子化の進展によりそれまでとは一転して、生徒減が急速に進んだ。同時に巷間あるいは政策的にも、市場原理による教育の活性化への期待が高まった⁽⁷⁾。規制緩和推進の動きと歩調を合わせる形で、通学区域制度の弾力的運用、すなわち学校選択制の導入を図るなどして、学校教育に市場原理を導入していこうとする試みが、その一例である⁽⁸⁾。

市場原理の導入が学校の活性化に繋がるかどうかについては議論の余地を大きく残しているが、教育の個別化、多様化の潮流と並んで、特に私学の学校建築へのインセンティブの一つとなったのが、まさに、こうした市場主義的な価値観が広がるなかで進

められた「魅力ある学校作り」なのである。

以上、耐震問題、教育の個別化、多様化の潮流、競争原理の導入などを背景として、公私ともに魅力ある学校作りの必要性に迫られるなか、新校舎建築が平成 10 年代に加速した。中でも単位制、総合学科の取り組みと連動した形で、高等学校における教科教室型校舎の建設が進められた事例は、このような時代背景を象徴するものである。

さらに、こうした市場主義的な学校観の広まりを一つの背景として、教育の個別化、多様化の潮流とリンクした発信力の強さから、都市部の中・大規模校においても、平成 10 年代に入り、教科教室型校舎の建設が選択される事例が見られるようになったのである⁽⁹⁾。

第 4 節 教職員の協働性確保をめぐる課題

管見の限り、これまでの教科教室制並びに教科教室型校舎に関する事例報告は、教科センターの有効利用、生徒の学習意欲の向上、生徒の動線分析等、生徒に視点をあてたものが多く、概して教科教室制運営に肯定的である。確かに教科教室制運営には、生徒の自主的な学びを引き出す可能性、また、様々な授業展開上の工夫を生かせる可能性がある。生徒は、従来のホームルーム教室で教科担当がやってくるのを待つ受け身の学習態度から、各教科ゾーンへ移動することを通じて、自ら学ぶ姿勢を育むことができることとされている。また、教科教室では各教科の特性を生かしたレイアウトが可能となり、多彩な学習環境を実現することができることとされている。

しかし、一方で教職員の協働性の確保について、文部科学省の「高等学校施設整備指針」「中学校施設整備指針」では「教員間の連絡調整の方法や場の設定について十分検討することが重要である」と指摘している⁽¹⁰⁾。そこで、次章では、教科教室型校舎に関する主として構造上の特色を整理し、教職員の協働性確保をめぐる課題を明らかにしたい。

第2章 教科教室型校舎の特色と課題

第1節 教科教室型校舎の特色

1. 教科教室型校舎の特色

教科教室制の展開を前提として設計された近年の教科教室型校舎は、一般的な片廊下一文字型校舎と比べ、生徒の生活の拠点空間、教員組織や運営面の拠点となる空間、教室以外の多目的利用空間の3点に注目する必要がある。なぜならば、これらの空間には、教科教室型校舎に特有の施設・設備あるいは利用形態があるからである。

中でも、**・**は学校を構成する「人」、すなわち教師・生徒の活動の拠点となる空間であることから、最も重要な空間といえよう⁽¹¹⁾⁽¹²⁾。

生徒の生活の拠点空間

毎時間、教室移動を行う生徒の基点となる空間をどこに置くかという問題である。そして、この空間はその特色や利用形態から、a)基点空間なし、b)教科教室/ホームルーム教室型、c)ロッカースペース型、d)ホームベース型の4つに分類できる。

a) 基点空間なし

生徒の生活拠点を特に定めない。

b) 教科教室/ホームルーム教室型

教科教室を特定のクラスのホームルーム教室として割り当てる。延べ床面積を抑えて、施設の利用効率を上げることができる利点がある一方、教科の教材・教具と学級の備品が混在し、教科教室としての特性が十分発揮できない事例もある。

c) ロッカースペース型

生徒の持ち物、クラス備品などの保管場所として、ロッカースペース(以下、LS)を設置する。

d) ホームベース(HB)型

学習の場と生活の場を兼ねる従来の普通教室から生活機能を切り離し、専用スペース化したものを指す。期待される機能としては、LS、ショートホームルーム(以下、SHR)、ロングホームルーム(以下、LHR)、談話・休憩、更衣、昼食などが考えられる。しかし、実際の使われ方は、その位置や面積、ロッカーをはじめとした家具の有無などによって、かなり異なることが報告されている⁽¹³⁾。

単なるLSからHBへの転換には、学級活動を単なる建築設計上の空間の問題としてだけで捉えるのではなく、学校への帰属意識を高め、学校生活のなかで生徒の心のよりどころとするという効果が期待されている。この狙いに即して考えるならば、HB型は、SHR・LHRを行いうる面積や設備を確保できているかどうかによって、さらに細分化できる。

教員組織や運営面の拠点となる空間

いわゆる「職員室」の在り方に関する問題であり、「教職員の協働関係の構築」の拠点となる空間である。概ね、a)集中職員室型、b)校務センター+教科研究室(準備室)型、c)教科研究室型の3つに分類できる。

a) 集中職員室型

従来、特別教室型校舎において行われてきた形態である。教職員の執務室としては、従来型の特別教室型校舎においては、そのほとんどの機能を中央の職員室が担ってきた。すなわち、原則として全教職員が机を持つ集中型の職員室である(以下、「集中職員室」)。

b) 校務センター+教科研究室(準備室)型

校務センター+教科研究室(準備室)型の教科教室型校舎は、教職員の執務を、教科に関する事項と校務分掌事務に関する事項に大別し、それぞれに適合した執務スペースを確保しようとする提案といえる。

教科教室型校舎においては、多くの場合、各教科教室エリアと一体となって「教科センター」「メディアセンター(以下、MC)」「メディアスペース」などが設けられる。そこで、こうした教科活動における教職員の活動拠点として、「教科研究室」ないしは「教科準備室」といった教科活動にかかわる執務室が設置される。

この場合、「教科研究室」において教材研究や成績処理、テストの作問といった業務まで可能な事例から、生徒との触れあいを重視したオープンスペースとなっていて、執務の種類や内容が限定的な空間となっている事例まで、様々な運用形態がある。従って、「教科研究室」の実態としての位置付け、機能によってさらに細分化されうる。

これに対して「校務センター」は、校務分掌事務に関する執務室となる。この場合、校務センターには全教職員の机が設置される事例から、校長・教頭などを除いて固定席がなく、学年打ち合わせ程度が行えるテーブルが設置される事例まで、様々な運用形態がある。「教科研究室」同様、「校務センター」の実態としての位置付け、機能によってさらに細分化されうる。

c) 教科研究室型

集中職員室も校務センターも設置せず、教員の執務スペースとしては、教科研究室のみとする形態である。教員が一堂に会することができるスペースは会議室などに限られる。

2. 教科教室制の利点と問題点

以上のような特色を持つ教科教室型校舎における教科教室制運営について、屋敷は、その利点と問題点を次の通り整理している⁽¹⁴⁾。

教科教室制の利点

a) 教科指導(経営面)

- ・各教室において教科にふさわしい学習環境が整備できる。
 - ・そのため学習意欲が高まる。
 - ・授業準備がしやすい。
 - ・多目的スペースの活用等により課題解決的な学習や個別指導が可能である。
- b) 教室移動の効果
- ・教室移動が気分転換になり、学習意欲が高まる。
 - ・学級・学年を超えた交流が活発になる。

教科教室制の問題点

- a) 教科経営に関する内容
- ・教員の意識改革が必要。
 - ・教科に応じた雰囲気づくりが難しい。オープンの教室は騒がしい。
- b) 学年・学級経営に関するもの
- ・学級の仲間が集まる場所がない。
 - ・学級やHR教室への帰属意識が薄い。
 - ・HR教室は教科教室と併用のため時間割編成が大変であり、また使いづらい。
- c) 教室移動に起因する問題
- ・移動時の混雑、移動に時間がかかる。
 - ・生徒が教室移動を負担に感じる。
 - ・生徒の掌握が難しくなる。
 - ・持ち物の運搬や管理が大変である。
 - ・机や椅子など物を大切にしなくなる。
- d) 教育行政に対する注文
- ・教科教室制実施のための理解・支援が不十分である。

以上、屋敷の研究により教科教室制の利点・問題点はほぼ尽くされているのであるが、中でも先に指摘した通り、生徒の生活の拠点空間、教員組織や運営面の拠点となる空間は、学校を構成する教師・生徒の活動の拠点となる空間であることから、特に注目する必要がある。

そこで、次に、「ホームベースの在り方」「職員室の在り方」について、考察を加えたい。

3. ホームベースの在り方

近年の教科教室型校舎では、ホームベース(HB)を設置し学級経営に力点を置く指向性がはっきりと表れている。これは、教科教室型校舎の成否を左右する要因として、生徒の、クラスや学校に対する帰属意識の低下などからくる、いわゆる「生徒の荒れ」に注目し、解決しようとしたものである。

屋敷によれば、昭和56年に初めてHBを設置する中学校が整備されたという。これは、屋敷の事例分析のなかで沖縄県の「GG中学校」として報告されている。昭和50年代には、既に教科教室型校舎では学級集団の居場所がないことなどが問題として指摘されていたところである。したがって、「GG中学校」などのような「ホームベイ」という空間は、

たとえそれが普通教室ほどの広さではなくとも、特定の学級のための専用の空間を確保するという点で、施設面での画期的な改善、提案であった。

しかし、SHRがようやくできる程度の広さであることや、教員の目が届きにくいデッドスペースになりがちだったことなどから、生徒の集いや憩いの空間としてはともかく、教員による生徒把握などには期待されたほどの効果を発揮できなかったようである。

屋敷は、「HBの効果」について、「HBの設置は、一応『学年学級経営』の安定化に寄与していると判断される」としながらも、「LHRに使えないHBというのは、HB自体の性格を中途半端なものにしているということがいえないだろうか」と述べている。

そもそもHBは、クラスメイトが集い、学校・学年・学級への帰属意識を育てる空間として提案された。これは取りも直さず、生徒指導の拠点としてホームルーム活動の機能を重視した結果であり、その意味でHBは教科教室制に適合する空間として不可欠なものになってきたのである。この経過を踏まえるならば、HBを補助的な空間として、例えばアルコーブ(壁面の一部を後退させてつくった空間のこと)のようなスペースに割り当ててのでは不十分である。学級定員数にもよるが、十分な広さをもった本格的な「教室」として設計されるべきであろう。

4. 職員室の在り方

「職員室」については、職員室の在り方を教科教室型校舎の成否を左右する要因と捉えて分析した、藤原直子の研究に注目したい。

藤原は、「教員の行動特性からみる中学校職員室に関する考察」などの一連の研究を通じて、教員の学校内における一日の行動を詳細に調査した⁽¹⁵⁾。そして、油布佐和子の研究⁽¹⁶⁾に依拠しつつ、次のように述べている。

従来から、準備室などがある教科の教員もほとんど職員室に常駐していたように、学年集団が教師関係の基本で、教科は学年の下位集団と考えられている。教員の「協働性」を保障するためには、少なくとも学年教師集団の基点は一ヶ所である必要がある。...(中略)...教科に重点を置いた基点形式では、突発的出来事が発生した時などは、学年教員同士の連携が計りにくいと考えられる。また、このような職員室の分離は、個人の執務や生活行為の「同時進行性」「複線性」を妨げていると考えられる。

教科教室型学校運営方式と安易に連動したとも考えられる教科センター方式の職員スペースは、教員の行為の特性から考えると多くの問題を内在しているといえる⁽¹⁷⁾。今後、生徒数の減少や校舎の老朽化のため、増改築をはじめ、学校の統廃合も進むと予測されるなかで、教員の執務や生活

を保障する空間を，その行為の特性から計画することは，今後の教育を支える上でも，非常に重要だと考えられる。

5. 教科教室型校舎と教員の協働関係

藤原は，教科教室制運営における教員の協働性にかかわる諸問題を，鋭く指摘した。この指摘からも明らかな通り，教科教室制運営を教員集団の協働性という観点から見ると，各々の教員の持つ学年・教科・校務といった属性が，校務センターや教科センター（教科研究室，教科準備室）といった「場」に規制されることによって，その協働性が分断されることが懸念される。

中学校・高等学校の学校組織は鍋蓋構造・マトリクス構造であるといわれ，一人の教員が学年・教科や校務分掌などの複数の執務を同時進行的に行う。つまり，複数の「属性」を持つのである。しかし，教科教室型校舎においては，教員の属性が「場」の規制を受けたり，校務分掌上の書類は校務センターや教務室に，教科指導上の書類は教科センター（教科準備室，教科研究室）にといった具合に分断して保管されてしまったりすることになる。一見すると，一人の教員が複数の机を持つことによって，利用スペースが広がるのがメリットとして見える。しかし，学校教育現場において，教員集団の協働が重要な要素であることを考えると，常に教員が「場」に規制され，複数の属性のうちの一属性のみを行っている状況においては，協働性が遮断されることが懸念される。例えば，いわゆる「島」と呼ばれる職員室での机の配置もまた，教員の協働性を確保するための重要な構成要素となってきた。この「島」の存在における様々な同僚とのかかわり，生徒指導や教科指導上の情報のやりとりが，すなわち，油布の指摘する教員集団の「相補性」と「情報冗長性」を担保してきたともいえる。

教科教室型校舎における教科教室制運営は，主に「生徒の荒れ」を招くのではないかと批判を受けてきた。こうした生徒指導上の問題に対する改善提案の一つが，HBの充実だった。

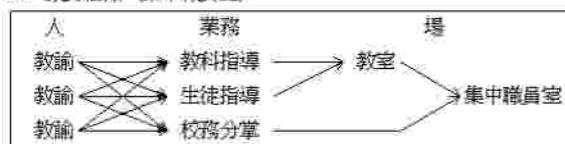
しかし，生徒指導上の問題解決は，個々の学級担任教員の力量に左右されるところが大きいとはいえず，最終的には学校に所属する教員集団の協働によって解決するものである。HBの設置が学年学級経営の重視であるということは，結局のところ，教科教室制運営をうまく機能させる要点は，教職員の協働関係をいかに円滑に構築するかという問題に他ならない。そして，教科研究室を教員の行動の基点とするタイプの教科教室型校舎及び教科教室制運営は，教職員の協働関係を構築する何らかの工夫なしには，複雑なマトリクス構造の下で多岐にわたる執務をこなすという，一般的な中学校・高等学校の教員の仕事特性を踏まえていないことが明らかになってきた。一般にはあまりよく知られていない教員の行動特性，教員組織の在り方と空間との関係をあえて模

式化すると，次のようになる。

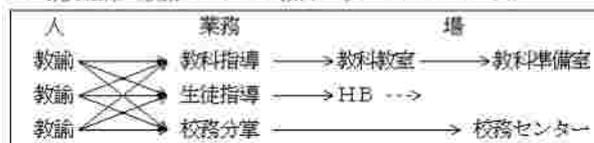
A. 一般的な組織



B. 教員組織 (集中職員室)



C. 教員組織 (校務センター+教科エリア+ホームベース)



A. 「一般的な組織」においては，各部門の業務は，それぞれ各部の社員が担当し，情報は部門ごとに集約され，部門ごとに共有される。これに対して，B. 「教員組織 (集中職員室)」では，マトリクス型の組織ゆえに各部門の業務をすべての教諭が担当するので，情報はすべての教諭に共有される必要があるが，これらの情報が集中職員室に集約されることで共有されてきた。

しかし，教科教室型校舎において一般的な，C. 教員組織「(校務センター+教科エリア+ホームベース)」では，各部門の業務は，やはりマトリクス構造となっていて，すべての教諭が担当するが，情報は教科準備室や校務センターにそれぞれ分断されてしまうおそれがある。その結果，情報が共有されなかったり，HBの情報がどこにも集約されないといった状況も起こりうる。

このような教員の行動特性を踏まえると，従来の教科教室型校舎は教員組織の特性への対応が不十分であることが明らかとなる。

譬えるならば，A教諭が「3学年の学級担任」「英語科」「生活指導」の各校務を担当している場合，彼は一体校内のどこにいるのか，彼の持つ情報はどこに集約されるのか，教科エリアにいる彼と生活指導の協働を構築することができるのだろうかといった問題が次々とわき起こってくる。これが教科教室型校舎で教員がバタバタと忙しそうに校内を走り回っていて，教員の居場所が分からないといわれるゆえんである。

第2節 教員の職務の特性と教科教室型校舎

前節で述べた通り，これまでも多くの研究者から指摘されていることではあるが，学校組織は鍋蓋構造とマトリクス構造で特徴づけることができる。その結果，教員の日常は教職経験者を別にすれば，

実感としてはなかなか部外者，例えば，設計・建築の方々や，地域・保護者の方々，そして生徒にも，伝わりにくいものとなっている。

そこで，教員の職務の特性に関するこれまでの研究を踏まえた上で，教科教室型校舎の下での教科教室制運営の問題点が，どこまで明らかになってきているのかを整理したい。

1. 教員の職務の範囲

佐久間亜紀は日本における教員の特徴について，OECDの報告をもとに次のように述べている⁽¹⁸⁾⁽¹⁹⁾。

法律で定められた総勤務時間に占める実際の授業時間の割合をみると，スコットランド約70%，スペイン約60%，韓国約50%に比べ，日本は約30%であり，OECD加盟国平均を大きく下回っている。つまり，日本の教員たちは，他国に比べ圧倒的に授業以外の仕事（授業の準備，宿題や試験の採点，研修，職員会議や報告書作りなど）をしていることになる。

例えば，アメリカの学校には，事務室はあっても職員室はなく，教員たちは，朝学校に出勤すると，そのまま自分の教室に直行する。小学校教員であっても，昼食の時間は職員専用のランチルームで休憩をとり，その間は昼食のためのスタッフが子どもを監督している。…（中略）…つまり，アメリカの教員に期待されているのは授業なのである。また，教員間が連携し支え合う文化もない。…（中略）…一方，日本では周知の通り，教員たちは毎朝職員室に出勤し，毎日のように会議をもち，給食中も栄養指導や食事指導を期待され，放課後も部活指導をはじめ，膨大な校務分掌を担っている。日本の教員たちは，担任する子どもと生活を共にしながら，知的発育だけでなく，心や身体の成長をまるごと支援することを，職務内容として期待されているのである。

児童生徒1000人あたりの初等中等教育の教職員数でみると，日本や韓国，メキシコは82人以下と教員数が相対的に少なく，フランスやイタリア，アメリカは120人以上と多くなっている。イタリアやアメリカでは，120人のうち20人以上は教員以外の職員（図書館司書や，授業を担当しない研究職，バスの運転手や用務員など）が占めている。また，フランスやアメリカでは，授業をする教員と，学習を支援する他の専門スタッフ（図書館司書，心理学専門医や就職指導カウンセラーなど）との分業が進んでいる。フランスでは児童生徒1,000人あたり約25人，アメリカでは約9人も専門スタッフがいるのに対し，日本は約5人しかいない。

佐久間の指摘するところは，教職にある者には当

然のことであっても，外部の方々には分かりにくい実態としての教師像である。加えて，学校の人員配置は大多数の教育職員と数名の事務職員という構成になっている。もちろん，公私ともに学校財政上の事情からも事務職を潤沢に配置することは難しい。また，公立においては職員の人事管理や研修制度などの教育委員会が果たしている機能を，私学は自前で賄う必要もあり，生徒募集業務の比重も公立に比べると，たいへんに高くなっている。

従来学校組織においては，校長・教頭という管理職の下に，多数の教諭が並んできた。教諭の基本的な校務，すなわち属性を例示するならば，教科経営，学年・学級経営，狭義の校務分掌，委員会指導や部活動などが挙げられよう。これらの分掌にはそれぞれ主任（主事）が置かれており，教育職員は相互にある場面では上司であり，ある場面では部下であるという複雑なマトリクス組織となっている。こうした学校組織の基本的な特質から，常に複数の校務を抱えて，バタバタと校内を走り回っているというのが，教員の実像である。

例えば，教師の仕事はここまでやればよいという区切りが設定しにくいので，自由時間とか余暇とかいう観念も成立しにくいこと，また，あらゆる仕事に「指導」というマジックワードの下に教育的意義を付与され，教員の多忙を招いていることなどは，教員の職業特性としてたびたび指摘されてきたことである⁽²⁰⁾。

これらは，いわゆるエスノグラフィー調査を用いた実証的な分析報告もなされているところである⁽²¹⁾。

逆説的に述べるならば，教員がこうした多岐にわたる複数の校務を同時進行的に処理するために適応的な学校組織として，鍋蓋型・重複マトリクス型の組織構成が形成されたということもできよう。

油布佐和子は，こうしたエスノグラフィー調査の報告に依拠しつつ，次のように述べている⁽²²⁾。

教師の活動を見ると，実際に携わっている活動と，そのときには従事していないけれども，持ち越したままになっている活動というように，教師は常に複数の課題をかかえており，すなわち教師の日常活動は，多様性と複線性に特徴づけられるということが出来る。…（中略）…

登校後の1,2時間と昼食前後の時間帯にワークが集中していること，単独のワークよりむしろ他者との相互作用，特に同僚教師との相互作用が多くを占めていること，デスクワークの割合が低いこと等である。

教員の仕事は，一般に，「教室で生徒に授業している」とイメージされているが，授業の時間というのは教員の仕事総体から見ると，むしろ一つのワークに専念できる特異な時間であるといえよう。

ここで油布の指摘するところは，教科教室型校舎

の運用に対しても、重要な課題を提起している。このほか教員の多忙問題に関する多くの論考が、教員の執務の多様性と複線性を指摘している。にもかかわらず、教員のこうした多様な執務のうち、皮肉なことに最も「特異な時間」のみを切り出したかのような、教科教室型校舎における教科教室制運営は重大な問題を孕んでいることが明らかである。

2. 中学校の事例研究

教科教室型校舎並びに教科教室制運営には、特別教室制運営にはない様々な魅力がある。それでは、教科教室制運営の長所を活かしながら、いかにして教職員の協働性を確保していくことができるのかだろうか。換言するならば、教科教室制運営の利点を最大限に発揮しつつ、教員の執務の「多様性」「複線性」をどのように捉え、教員集団の「相補性」や「情報冗長性」をどのようにして確保していくことができるのだろうかという問題である。

小規模校では、教職員相互の意思疎通やコンセンサス作りも比較的容易にでき、教職員の協働関係の構築の問題が顕在化しにくい。しかし、中・大規模校において教科教室型校舎に基づく教科教室制運営を行う場合には、「教職員の協働関係の構築」は看過できない重大な問題になる。そこで、中・大規模校の事例に関する先行研究を通じて、留意すべき点を明らかにする必要がある。

ここでは、教科教室型校舎における教科教室制運営の問題点が顕在化した事例として、I町立（2006.03.31、町村合併により〇市立）I中学校の事例を検証した金井雄哉らの論考を紹介したい。I中学校は1996年の開校以来、教科教室型校舎の下で教科教室制運営を継続しようとして取り組んできた。金井らはこのI中学校の取り組み事例に注目し、教員の校務センター・研究室の使いこなしや、教科・学年教員という集団編成に着目した注目すべき事例考察を行っている⁽²³⁾。

I中学校では、開校から4年ほどの間は、教科教員の連携は研究室、学年教員の打ち合わせの場は校務センターという、教科教室型校舎の本来の運用が展開されていた。しかし、以下の引用にある通り、この運用方法については明確な規定がなく、特に教職員間の意思疎通や協働関係の構築について、特別な準備はなかった模様である。

教員には通常の職員室にあたる校務センターと、教室に近い研究室があてがわれている。前者は学年教員の打ち合わせの場として、後者は教科教員間の連携の場として認識されているが、明確な規定は無く、個人の判断で居場所が選択されている。

ここで、特別な準備はなかったという点は、極めて重要である。逆説的に言えば、「特別な準備」があれば、教科教室制のメリットを発揮しつつ、教職

員間の意思疎通や協働関係を構築することができる可能性を示唆しているからである。

なお、報告によれば、この間に開校当初の教員の半数以上が異動している。このことは、教科教室制への教員サイドの熱意や習熟度の相対的な低下を意味している。そして、開校5年目以降、生徒指導への対応に追われる時期が3年間にわたって続いた模様である。具体的には、授業からの抜け出し等生徒指導上の問題に追われ、弾力的な教科指導は影を潜め、そして、「問題が起こると教員は校務センターに集まった」という。このように生徒指導への対応から、教員、中でも学級担任を校務センターに集約することにした結果、研究室はほとんど利用されなくなってしまったという。そして、開校6年目には、年度初めの1か月間のみ特別教室型による運営を行って、生徒を学校に慣れさせるとともに、異学年との接触を回避するという措置をとるに至った。

さらに、その後は研究室の主な担い手は学級担任以外の教員のみとなってしまったこと、加えて生徒指導上の問題から異学年との交流を避けるようホームルーム教室を配置した結果、設計上の教科エリア（同校では「系列」と呼んでいる）と実際の利用の仕方にずれが生じていることなどが報告されている。

事例考察は、次のようにまとめている。

教員の教科教室型に対する対応力には個人差があり、転任によって運営主体が替わるなかで、教科教室型を生かした教科指導を持続させていくには、教員が学年・教科という集団を編成するのに負荷のかからない環境や学級に拘束されない新たな生徒指導の体系が求められているといえる。

藤原や金井らの考察は、学校教育現場における教職員の協働性の確保の重要性を再確認させると共に、教育の個性化、個別化の潮流と歩調を合わせてきた教科教室型校舎の在り方に一石を投じるものである。

近年、職員室をオープンスペースにしたりするなど、様々な取り組みが進められている。これらの取り組み事例のなかには、民間企業のオフィスをイメージさせるものなどある⁽²⁴⁾。しかし、藤原や金井らの研究を通じて再確認された集中職員室の機能は、単なる空間の問題だけではなかった。長年培われてきた「教員文化」に基づく教職員の協働関係を前提としないところに、新しい建築・設計は成り立たないだろう。また、新しいタイプの建築・設計の提案を実行するには、新たな協働関係を構築する必要があるといえるのかも知れない。今後、教科教室型校舎の下で教科教室制を継続している学校の事例を検証するにあたっては、この点に着目していく必要があろう⁽²⁵⁾。

3. 教員集団の構成

金井らのI中学校における事例研究では、開校初年度の教員には教科教室制運営一期生としての使命感があったこと、教員の転任によって教科教室制運営への士気が低下していったことが指摘されていたが、この教職員の異動をめぐる問題については、藤原直子にも次のような興味深い報告がある⁽²⁶⁾。

藤原は、過去に教科教室制を実施し、その後特別教室制に移行した4校を調査した検証研究を行っている。報告によれば、4校はいずれも昭和40～50年代に研究指定校として教科教室制運営を実施し、かつ、当時としては本格的な教科教室型校舎として計画されたという。これらの学校の事例は、いずれも生徒急増に施設整備が追いつかず、教室が圧倒的に不足していた時代であったことを考慮する必要があるが、4校とも学級教室は教科教室と併用しており、その配置は教科担任主導型で、学年の学級教室は各階に分散し、同一階に異学年の教室が混在していたとのことである。さらに、教員の執務室や行動の起点について、次の通り報告されている。

教員は、教科ごとに研究室等に分散しており、職員室(A中、D中)、大会議室(B中、C中)はともに機能的には会議スペースであった。H16年現在、4校とも学級教室は学年ごとに階や棟でまとめられ、教員スペースは集中職員室に変更されている。ただし、B中では各学年の学級教室と同じ階に設置された3ヶ所の学年職員室が主たる執務場所、集中職員室は、会議や放課後の執務場所になっている。(中略)

各校の資料によると、教科教室型の取り止めの原因は、4校ともに「生徒の落ち着きがなくなった」、「備品の破損」などの「学校の荒れ」、すなわち生活指導上の問題点と、「職員室がないため教員間の人間関係ができず、教師間の連帯がないこと」をあげており、電話回線を増やす(C中、D中)、昼休みや放課後に集合する(D中)などの対策をとっているが、生徒指導の基盤となる学年教員間の意志の疎通が不十分であったことを指摘している。

また、A中では、教員の大量異動後の「生徒の荒れ」を指摘しているが、表3⁽²⁷⁾にみられるように、4校とも実施後4年で発足当時の教員が半数以下になっている。既報⁽²⁸⁾で示したように、通常、生徒の指導は、学年教師集団を中心に実施され、さらに学校差や地域差があるため、新任や転任の教員への継承が必要となるが、教員が教科ごとに分散しているとその引継ぎが困難になると考えられる。

藤原や金井らの報告から、教員の異動によって教員集団総体としての教科教室制への習熟性が低下し、生徒の問題行動に十分な対応ができなくなったということが理解できる。しかしながら、特別教室制であろうと、教科教室制を採択しようと、常に教員集団は異動、退職によって集団構成員が変化する。

そうしたなかで、いかにして教職員のコンセンサスを図りながら教育活動を展開していくかということは、共通の課題である。すると、この課題はすなわち、単に教科教室制であるかないかということや、学校規模・教員数、異動といった外形的な問題というよりも、学校組織、運営上の取り組みとして捉えていくべきではなからうか。

そして、教科教室制実施校の事例分析を通じて、教科教室制を機能させる学校組織、運営上の条件を導き出すべきであろう⁽²⁹⁾。

第3節 教科教室制を機能させるための条件・課題

屋敷は、教科教室制を機能させるための条件・課題として、1.学校運営上の課題、2.教育行政(教育委員会)の課題、3.研究上の課題を整理している。このうち、1.学校運営上の課題について、特に次の2点を重要な課題として指摘している⁽³⁰⁾。

第1に、授業及び教室環境の充実である。くり返しになるが、生徒が教室移動をする意味があると感じる内容でなければならない。また、同じ教科の教師の連携・協働も大切である。第2は、教室移動により生徒把握が難しくなるなかでの、従来とは違った生徒指導体制の構築である。教職員が意思疎通を十分図り、学校全体で生徒を見守り適切な指導をすることが不可欠といえよう。つまり教科指導および生徒指導に関して、通常の学校とは違った高度で複雑な学校運営体制が必要であり、しかも有効に働くことが鍵となると見ている。...(中略)...しかし、全国どこの学校でもそれが可能とは思えない。

特に授業・教室環境に関しては、そもそも授業準備や授業研究を十分に行う時間が教師にあるのかという問題がある。特に、生徒の問題行動等への対応に追われる学校ではそうであろう。また、わが国の中学校には部活が盛んな学校が少なくない。部活指導のために、授業準備等に必要時間が制約されることもある。...(中略)...

教師の多くは「生徒指導が行き届いた上で教科指導が成立する」、そして「生徒指導の基盤は学級」と考えている。...(中略)...

教科教室制の導入には、教職員の意識改革が必要であると言われるが、その意識改革の一つが先述の「生徒指導が行き届いた上で教科指導が成立する」という考え方ではないだろうか。...

屋敷の指摘する通り、教科教室制の成否の鍵は、「通常の学校とは違った高度で複雑な学校運営体制」の構築にある。そのなかには、金井らがI中学校の事例的考察を通じて指摘した通り、「教員が学年・教科という集団を編成するのに負担がかからない環境や学級に拘束されない新たな生徒指導の体系」も含まれよう。

既に多くの調査、研究報告から明らかにされてき

た通り、教科教室型校舎の下での教科教室制運営は、小規模校においてはかなりの教育効果が見込まれる。また、HBの整備が「生徒の荒れ」に対して一定の効果を持ち、学年学級経営の安定化に寄与することも期待できる。

しかし、HBが整備されている教科教室型校舎といえども、とくに中・大規模校においては、決して万全とはいえない。先述のI中学校は、管見の限り、平成一桁年代に教科教室制を開始した学校のうち、最も大規模校だった(当初17学級)。この事例から、HBという空間そのものが有効なのではなく、そのHBを運用する教職員の協働性が機能していることが有効なのだろう。

大多数の学校が「特別教室制+集中職員室」の校舎を持ちながら、「生徒の荒れ」や「教職員の協働関係の分断」を起こしていることを想起すれば、このI中学校の事例が直ちに、特別教室制の優位を立証したことにはならない。先の金井らの事例的考察には、開校初年度の教員には一期生としての使命感があったこと、教員の転任によって教科教室制運営への士気が低下していったことが指摘されている。教員の異動によって教員集団のまとまりが薄れてしまい、生徒の問題行動が増幅されてしまう事例もあれば、反対に熱意ある教員が異動してくることによって、教科活動や生徒指導の活性化が図られるといった事例は、いずれも枚挙に暇がないところである。このように考えていくなれば、教科教室型校舎が小規模校に適合しているといわれるのは、教室移動の混雑が少ないことなどによるものよりも、むしろ教員の協働性が確保されやすいことによると考えるのが妥当であろう。当然のことながら、学校規模が大きいほど教員数も多い。従って、教職員のコンセンサスを図りながら教育活動を展開することが、小規模校に比べて難しくなるのである。これは特別教室制であっても教科教室制であっても、共通の課題である。そして、中・大規模校における教科教室制運営の条件整備が不十分な場合、教職員の協働関係の構築という本質的な課題が顕在化しやすいということであろう。

このように考察するならば、中・大規模校における教科教室型校舎並びに教科教室制運営は、比較的異動が少なく、独自の校務組織を組み立てるような学校、例えば、国立大学附属校や私立校において適合的ではないか。という推測が成り立ちうるのではなかろうか。管見の限り、教科教室型校舎において教科教室制運営を実施する中学校・高等学校のうち、この仮設の条件に適合する学校を、全国に数校程度確認することができる。

次章では、この仮設の条件を満たした学校の事例研究を通じて、仮説の検証を行うこととしたい。

第3章 事例研究

第1節 事例研究における問題意識

小規模校は教室移動の混雑が少ないこと、生徒に目が行き届きやすいことなどから、教科教室制に適合しているといわれている。しかし、考察を通じて、教科教室制は必ずしも小規模校ではなくとも、国立大学附属校や私立校などに親和性が高い運営形態なのではないかと考えるに至った。

教科教室制運営という特殊な学校運営方式を根付かせていくことは決して容易なことではない。これまでの知見を踏まえるならば、屋敷の指摘する通り、教科教室制の成否の鍵は、「通常の学校とは違った高度で複雑な学校運営体制」の構築にある。

そこで、屋敷の論考に導かれつつ、「中・大規模校における教科教室型校舎並びに教科教室制運営は、比較的異動が少なく、独自の校務組織を組み立てるような学校、例えば、国立大学附属校や私立校において適合的ではないか」という仮説を提起した。

本章の目的は、このような問題意識に立って、事例研究を通じて仮説の検証を行うことにある。

事例研究では、首都圏の私立のいわゆる「一貫教育校」、地方中核都市の公立の「併設型中高一貫教育校」を研究対象とした。具体的には、A市立G中学校・高等学校(2009年2月4日訪問調査)、T学園高校(2009年7月8日訪問調査)の2校である。

第2節 事例研究1 A市立G中学校・高等学校

1. 沿革

A市立G中学校・高等学校は、平成12年4月に開校した併設型中高一貫教育校である。平成9年4月、市教育委員会に「中高一貫校教育研究委員会」が発足、平成10年4月に「中高一貫校設立準備室」が開設され、同年11月には中高一貫校の具体的な骨格や内容を示した「A市中高一貫校設立構想」(以下、「設立構想」)がまとめられている。以下、「設立構想」及び「基本設計図書」「学校案内」「学校要覧」等の諸資料により、G中学校・高等学校の沿革を確認する。⁽³¹⁾

「設立構想」発表の翌年2月、校名を「A市立G中学校・高等学校」とすることが決定され、平成12年4月、単独開校していた既存の地元中学校から移った2・3年生と、新入学の1年生(G小学校からの入学者と全市小学校からの入学者)により中学校が開校した。また、高等学校は同年の一貫校開校時に新設高等学校として開校し、G中学校(単独開校していた地元中学校を指す)の卒業生と、学区の中学校卒業生によって発足した。さらに「設立構想」段階から、平成15年度以降、高校からの入学生の募集停止が想定されており、同年度以降、高等学校は併設中学校からの進学者のみで編制されることと

なった。

なお、「設立構想」には平成 15 年度以降、「進学する生徒数の状況に応じて、高校の 1 学級増を考慮する」とあり、併設型一貫校として、中学校卒業生の多くが高等学校に進学することを想定していたことが窺える。しかし、実際には中学校卒業生の半数近くが他の高等学校に進学し、かつ高等学校への外部からの入学生を閉ざした結果、現在、中学校が 1 学年 4～5 学級、高等学校が 1 学年 2 学級という状況にある。

2. 教職員の構成

「設立構想」では、「人材の確保」という項目を設けて、「中高一貫教育の意義を理解し、優れた指導力と使命感をもち、教育愛にあふれ、豊かな経験とボランティア精神に富む人材を得る」と謳っている。

具体的には、高等学校の教員の採用は「全県下の公立高校現教員から、県教育委員会・市教育委員会が選考の上で採用する」とし、「教職経験年数 5～20 年まで」の「高校専修免許状又は一種免許状所有者」としている。また、中学校の教員は、「県教委で任用する」としている。

さらに、音楽、美術、家庭、保健体育、情報等を担当する非常勤講師、学校設定科目「表現科」の外国語（中国語、ロシア語、ハングル）を担当する特別非常勤講師（教員免許状不要）、「表現科」や総合的な学習の時間「郷土学」に対応できる社会人講師（教員免許状不要）、ボランティア講師などの人材を確保している。

また、「教職員研修の充実」を掲げ、「中高一貫校の理念や教育内容等を十分に理解し、学習指導・生徒指導両面における指導力の向上を図ることが重要である」としている。具体的な方策としては、他の中高一貫校との交流、校内研修の充実を挙げている。

なお、平成 20 年度、G 中学校では少人数加配として 3 名の教員が配置されているが、高等学校では加配は行われていない。また、一部の授業科目で高等学校と中学校の間で、いわゆる「乗り入れ授業」が行われており、その授業科目の担当者が一方の学校の兼務者として勤務する形態をとっている。

3. 校地・校舎

(1) 校地

G 中学校・高等学校の校地は、丘陵上のニュータウンの西端に立地している。校舎敷地 21,550 m²、グラウンド 24,997 m²を有するが、グラウンドは南へ数百メートルほど離れており、徒歩で 5 分ほどの距離にある。したがって、雪に閉ざされる冬期だけでなく、夏期も移動の制約から利用が制限される。

(2) 校舎・体育館

校舎・体育館は中庭を囲むように配置されている。中学校校舎棟と高等学校校舎棟は完全に別棟になっており、渡り廊下で接続されている。なお、音楽などの一部の授業を除き、中学校・高等学校の校舎には、校長室・職員室・事務室・教室といった全ての機能が備わっており、一つの学校としてほぼ完結している。但し、二つの体育館は中高ともに使用している。

(3) 教科教室

中学校・高等学校とも教科教室制を前提として、設計・施工されており、理科・音楽・美術・情報などの特別教室だけでなく、英語・国語・数学・社会等、全ての教科に教科教室が割り当てられている。

また、独立したホームページを持たない設計のため、SHR、LHR などの学級活動は学年ごとに特定の教科の教科教室が割り当てられている。なお、中学校は計画学級数 1 学年 3 学級に対して、現在、1 年生 5 学級、2 年生 4 学級、3 年生 4 学級となっており、共通教室などが学級活動の教室として割り当てられている。

(4) ホームベース

通常、ホームベースとは面積の大小にかかわらず独立した部屋を指すことが多いが、G 中学校・高等学校では独立した部屋としてのホームベースは設置されていない。ホームベースとして、各学年のフロアごとに学級ごとに「島」を作ってロッカーが設置されている。したがって、この空間は通常ロッカースペース（LS）と呼ばれるものにあたる。

中高ともにオープンスペースになっていること、隣接した教科教室が学級活動（SHR・LHR）に割り当てられていること、その教科教室前のオープンスペースが学年ごとの交流の場所と位置づけられていることなどを共通点としている。



G 中学校ホームページ

(5) 食堂、配膳室

生徒の昼食について、「設立構想」段階では、中学校は学校給食、高校は学校食堂（セミナーハウス）を利用することからスタートし、将来的な検討事項として、中高合同給食を謳っているが、設立から 8 年を経た現在でも高校では給食は行われていない。

中学校では、配膳室が各フロアに設置され、各学年の学級活動に割り当てられた教科教室で学級ごとに昼食を摂っているが、高等学校では食堂やホームページなどで摂っている。

(6)職員室・校務センター

職員室は中学校棟，高等学校棟にそれぞれ中学校職員室，高等学校職員室が設けられている。また，G中学校・高等学校では教科の準備室を「校務センター」と呼んでいる。中学校では，教科準備室としての役割を果たしているが，後述するとおり，教員は授業終了ごとに職員室に戻っている。高等学校の校務センターは教科準備室としての役割を果たしているほか，現在，一部の授業の教場として割り当てられている。

4. G中学校「教科教室制」の現状

(1)教科教室制への取り組みの成果

G中学校の教科教室制への取り組みの成果については，開校から4年間にわたり中学校の全面的な協力の下に調査を行った屋敷の詳細な報告がある⁽³²⁾。

屋敷は，4年間の調査を総括して次のように述べている。

教科教室制を機能させるための条件・課題である教科経営，教室移動，学年・学級経営に対して，学習の質を高める授業展開，校舎設計と時間割の工夫，より学年経営を重視した指導によって応え，大きな成果をG中学校は生み出すに至った。問題解決型の学習の定着，学習指導の質的転換，授業や学校生活に対する高い満足度，主体性や自主性の育成，学級を超える交流の拡大，学年・学校全体に広がる運営態勢の確立などである。

この4年間の実践の過程を追う中で見逃してならないのは，ここにあげたG中学校の教科教室制を支える条件は，それぞれ深く関連しあっており，一つの系をなしていることである。そして，各条件を構成する様々な要素には，例えば，65分授業⁽³³⁾，2期制，学年指導態勢，学年ふれあいコーナー，開放型のコンピュータ室などのようにG中学校独自のものが中核をなしていることにも目を留めなければならない。つまり，これまでの中学校教育で教育活動を支え構成し，当然とされ確立してきた制度，行財政，施設，学校運営，さらには教職員の意識に至る従来の枠の中にとどまっていたのでは，一部を新しくしても全体の慣性によって，あるいは全体との調整によって大きく踏み出すことはできないばかりか引き戻されてしまう。教科教室型校舎が過去に建設されながらも必ずしも十分な成果をあげ得ていないのも，そこに原因があるように思えてならない。

以上，屋敷の研究によりG中学校の開校以来の取り組みの成果は尽くされているのであるが，開校後9年目を迎えた現在の状況を踏まえて，特に本稿の関心事である学校組織，教職員の協働関係の構築に注目して考察を行いたい。

(2)教員の構成

G中学校に配属される教員は，「設立構想」にあるとおり，経験年数5～20年程度の中堅教員が多い。学校管理職への聞き取りによれば，さらに開校当初から一貫校加配+3，現在は少人数加配+3(専任1，非常勤(2)が行われている。ただし，教科教室制実施校としての加配は行われていない。

学校管理職も，「教科教室制運営への教員の習熟を考えれば，勤続年数は長い方が良い」と述べているが，平成20年度の在職者の内訳は，次のとおりである。

G中学校の教員の勤続年数					
勤続年数	8	7	6	5	4～
人数	1	1	0	2	17
* 校長1・教頭1・教諭19の内訳。					

このうち，8年目の教員の教科は体育で，新体操部の指導実績があり，かつ，市内に新体操部のある中学校が非常に少ないという事情があった。また，7年目の教員は教頭だが，G中学校開校時の教務主任に職にあり，その後他校に転勤，昨年教頭として赴任したとのことであった。この2人を除くと，5年目を迎える2人が最長である。両名は，それぞれ教務主任，生徒指導主事に就いている。また，研究主任(後述)は4年目である。

このようなG中学校の教員の勤続年数は，聞き取り調査によれば，特に決まりはないが近隣の中学校に比べるとやや長めであるとのことだった。

(3)組織運営上の取り組み

次に，G中学校の組織運営上の工夫に着目したい。

G中学校の運営組織のしくみ自体は，近隣の中学校との間で大きな差異は認められない。組織上の要となるポジションは，教務主任・研究主任・生徒指導主事の3者である。このうち研究主任は法規上の定めがない主任だが，県内では一般的な主任級の役職となっており，近隣の中学校にも置かれているものである⁽³⁴⁾。

なお，G中学校では，運営部会・学習指導部会・教科主任会の3つの部会は定例化しており，時間割に組み込まれている。

学校管理職への聞き取り調査によれば，G中学校では，研究主任が学年学習，教科指導，総合的な学習の時間(郷土学)，学校設定教科(表現科)，道徳を直接的に指揮し，かつ，図書情報，特別活動，進路指導を統括しており，教科教室制の下での教育活動を統括する重要な役職となっているとのことであった。特に「初回研修会」と呼ばれる年度当初に行われる校内教員研修会では，研究主任が教科教室制の意義や運用方針，運用方法の徹底を図ることによって，教員の意識を高めているとのことであった。

(4) 学年・学級経営上の取り組み

これまでの知見から、教科教室制の下では相対的に学級経営の比重が低下すること、生徒の居場所の確保が課題となること、さらには、学級・学校への帰属意識が薄らぐことなどからくる生徒指導上の諸問題が指摘されている。学年・学級経営には教職員の協働関係の構築が不可欠だが、この点はこれまで教科教室制の抱える課題の一つとされてきた。こうした教科教室制における諸課題に対して、G中学校では、校務分掌組織に学習指導を設けており、研究主任・学年代表により構成される学習指導部会や学年単位の諸活動が重要な役割を果たしている。また、学年・学級経営の共通課題として、総合的学習の時間（郷土学）に取り組んでいること、総合的学習の時間は他の学級の生徒と同時に活動するようにしたことによって、教科教室制の下で低下しがちな学級経営の果たす役割を学年経営全体の取り組みに置き換えていったことが報告されている。こうした取り組みによって、教科教室制という特殊な運営形態の下での各学級間の指導の振幅を抑える効果も期待できる⁽³⁵⁾。

また、G中学校では、全校の教員朝会は毎週月曜日の朝のみ実施しているのだが、学年団の朝会は毎日、「朝の時間」（短学活、SHR）の前に全校で行われている「朝読書」の時間に、主に学年ふれあいコーナーで行われている。この朝会は、学年の伝達事項や諸課題を共有できる時間であり、教職員の協働関係を構築していく上で、極めて重要な位置付けとなっている。なお、設計・構造上、このような学年団の動きを可能にしている要素として、「ホームページ」「学年ふれあいコーナー」の配置を指摘したい。各学年の学級が割り当てられた教科教室は、すべて廊下側の窓が素通しガラスになっていて、かつ、これらの教科教室は「学年ふれあいコーナー」を取り囲む構造となっている。このことにより、「朝読書」の時間にも教員は生徒の動きを把握することができ、生徒も教師の存在を意識するのである。



G中学校 朝読書風景・学年団の朝会

(5) 職員室、校務センター（教科準備室）のあり方

教科教室制では教科教室と並んで、教科センター・教科研究室あるいは教科準備室といった、いわゆる「教科の教員の部屋」を設置することが多い。教科教室制のメリットである教科教育活動の活性化を図る観点からすると、当然のゾーニングである。しかし、これまでの知見によれば、教科センターに教員が常駐することによって職員室の機能が分散する

ことなどから、教職員の協働性の分断による諸問題点が指摘されている⁽³⁶⁾。

この点について、G中学校では「校務センター」と呼ばれる「教科の教員の部屋」が設置されている⁽³⁷⁾。しかし、学校管理職への聞き取りによると、現在、G中学校では教員は授業が終わると一旦職員室（従来型の集中職員室を指す）に戻ることが一般的である。最も大きな理由は、やはり、教員が分散しては、「いろいろなものに対応できないから」である。現在、ほとんどの「校務センター（教科準備室）」は教材の保管室としての役割を担っており、設計段階で想定された教科教育活動の拠点としての機能は、ほぼ果たしていない。聞き取り調査によれば、比較的活発に利用されているのは、社会科の「校務センター（教科準備室）」であるが、これは教科の特性によるものか、それとも、他の要因によるものであるかは未詳である。今後の動線分析や他の教科教室型校舎の事例研究に委ねたい。

(6) 教科教室制の条件・課題

併設型一貫校としてのG中学校は、当初より教科教室制運営を前提とした教科教室型校舎として構想・設計された。その意味で恵まれた環境にあったといえよう。しかし、そのような学校においても教科教室制という特殊な学校運営を継続させていくには様々な試行錯誤があったことであろう。そうした課題を克服するためには、個々の教師の高い見識と教員集団の協働の構築が必要である。

教科教室制運営を継続していくため条件・課題に関する本節のまとめとして、訪問調査にご協力いただいた学校管理職のことばを、今後の教科教室制導入又は継続のためのご助言として紹介したい。

（教科教室制の課題として指摘される「学級経営」「生徒指導」の諸問題については）「教科教室制のもとでは、確かに従来の学級経営はやりにくいかも知れない。力のある教師による良い意味での個性的な学級経営は難しいかも知れない。「もともと生徒指導が困難な学校に、教科教室制を導入したらダメになるだろう」。

「教科教室制を運営するためには、教員の自覚、意識、声かけ、そして、力のある教師が範を示すことが大切であり、教員相互に教科教室制をしつかり運営していこうとする意識を高めていくことが大切である」「何にでもメリット、デメリットはある。悪い点ばかりを挙げていくようでは、どんなこともダメになる。」「生徒との信頼関係があれば、教科教室制であろうとなかろうと関係ないだろう。人間的な触れあいを大切にしたら、生徒が（教科教室へ）移動したいと思うような授業、学ぶ楽しさがある授業が大切だと思う」。

以上、この学校管理職の言葉は、教科教室制を継続可能ならしめていく最大の推進力となり、時として最大の障害となるものは「教員」そのものである

こと示唆してはいないだろうか。9年にわたる実践の経験から辿り着いた結論の一つとして重く受け止めたい。

5. G高等学校「教科教室制」の現状

(1)教科教室制への取り組みの現状と課題

訪問調査における関係者への聞き取り調査の結果、現在、G高等学校では教科教室制継続が困難な状況が生じているとのことだった。主な理由は次のとおりである。

教室移動（体育授業を含む）をめぐる問題

平成20年度より、開校以来続けてきた65分授業を50分授業に移行した結果、休み時間もそれまでの15分から10分に短縮され、移動教室が続くと授業に間に合わない生徒が出てきた。特に、体育授業の前後が問題となっている。

また、身体的な問題を抱える生徒にとって、移動教室が負担になっている。

学年・学級経営上の問題

HRとして固定された場所がないため、各学年ともクラス経営・学年経営を目的とした教室の活用ができない。クラス掲示、学年掲示とも必要最低限のものに限られる。

生徒の居場所の問題

心の問題を抱える生徒にとって居場所（ここでは空間的な意味だけでなく、ホームルーム活動の機能全体を指している）が確保できない。登校してもいる場所がない。

教育課程をめぐる問題

1学年2クラス編成で2年次から文理選択を行っているが、文理の人数が均衡しない。その結果、クラス固定の文理分けができないために、2クラス3展開の同時展開授業を設定せざるを得ないが、適切な教場が確保できない。また、教員も確保できない。さらに、同一の時間に複数学年で同時展開授業を行うと、いっそう教場の確保が困難になる。

以上、関係者による現状報告には、まさに岐路に立っている教科教室制実施校の抱える諸問題が表出しており、逆説的にいうならば、今後教科教室制を導入しようとする者への示唆に富んでいるといえよう。すなわち、これらの問題的を慎重に分析したところに教科教室制運営を成功に導く糸口が見いだせるのではなかろうか。

「教室移動をめぐる問題」は、確かに教科教室制における大きな課題の一つである。しかし、必ずしも教科教室制に特有の課題ではない。特別教室制を採る多くの高校においても、教室移動をめぐる問題は共有できる。しかし、教科教室制によってこの問題がより一層顕在化することは間違いなかろう。

「学年・学級経営上の問題」、 「生徒の居場所の問題」は、これまでの知見によれば教科教室制をめぐる最も大きな課題の一つである。学年・学級経営上の問題は、確かに教員の工夫や熱意、努力によって解決できる部分も大きい。しかし、高等学校の教育活動の基盤となる学級活動を安定させることを、個々の教員や教員集団の問題のみに帰してしまうわけにはいかないだろう。

G高等学校のホームベースは、オープンスペースに設置されたロッカーを中心に、テーブル・椅子や棚などが設置されている。連絡用の掲示物はロッカーにマグネットで貼り付けてある。しかし、座席は学級の生徒数分はなく、また、決して床などに乱雑に放置されているのではないが、カバンやコートが所狭しと棚やテーブル上に置かれていた。動線から見ても教員が立ち入りにくい印象があり、あくまでも生徒の空間であって、ホームルーム経営の拠点とはなりにくい空間であった。

朝・帰りのホームルーム活動や特別活動（特活ホームルーム）は、ホームベースと廊下を挟んで対面に位置する教科教室で行われる。また、学年規模が小さいことから、教科教室前のスペース（将来の生徒数増に備えてパーティションによって教科教室に転用できるよう設計されている）が学年集会の場として機能している。

しかし、各クラスのSHRやLHRに割り当てられている教科教室には、教科の掲示物や教材とクラスの掲示物が混在しており、SHRやLHRの時間以外の時間帯は、他の学年の生徒が利用していることから、クラスの生徒の集う場所にはなっていない。なお、昨年度までは教科教室にクラスの掲示物は一切なかったが、ホームルームの機能を強化するために、今年度からクラスの掲示物も積極的に掲示していくことになったとのことである。さらに、昼食時間は生徒はホームベースや食堂を利用しており、この時間帯は完全にクラスが解体している。一般に、昼食時間は学級の活動の中でも、大きなウェートを占める。教科教室制を導入する上で、学級単位の昼食時間を導入することは、学級経営をどのように位置づけていくかにもよるところではあるが、今後の検討課題となるだろう。

「教育課程をめぐる問題」については、現在の状況では解決できる妙案がなかろうことは容易に推察できる。聞き取り調査によれば、G高等学校は、かつては非常勤講師が加配されていた時期もあったそうだが、平成20年には教員の加配は行われていないとのことであった。教員の加配もない1学年2学級の小規模校で、教科教室制の特色を發揮した選択授業を導入することは難しい。また、併設型一貫校のG高等学校では中高教員相互のいわゆる「乗り入れ授業」も行われているが、高等学校の抱える課題を人的に解決できる規模には至っていない。

さらに、加配について学校管理職は、「将来、異

動する可能性がある特に若い教員に対して、G高等学校だけで加配したりするなどの特殊な待遇、環境で経験を積ませることは難しい」との趣旨のことを述べていた。公立学校における勤務実態を考えれば、当然の懸念の一つであろう。

(2)教科教室制の条件・課題

G高等学校の教科教室制を継続していくための条件・課題を、学校管理職からの聞き取りやこれまでの知見を整理するならば、次の点に集約されよう。

高等学校の文理選択に対応できる十分な教場と教員数が確保されること。

同時展開授業を適正規模で行いうる生徒数、学校規模であること。

放課後に会議を開かないよう会議を時間割に組み込み、放課後の時間を校務センター（G高等学校では、教科の準備室を中心とした教科エリアを指す。一般的な用語としては教科センター）の活用などにより、補習や教科系クラブの活動の充てること。

教科教室制に見合う授業展開の工夫がなされること。

行政の理解、支援が十分であること。

G高等学校の関係者は、教科教室制を維持していくために大変な努力をしてきたが、それにもかかわらず開校以来多くの課題を抱えながら現在に至っている様子であった。今後、G高等学校の関係者のご努力によって打ち出される新たな方向性、取り組みに注視する必要がある。教科教室制をめぐる諸課題について、貴重なご意見をいただいたことに改めて感謝申し上げたい。

第3節 事例研究2 T学園（高学年部）

1. 沿革及び事例研究の意義

(1)沿革

T学園は、1929年（昭和4年）創立の私立校であり、都内にある約59万㎡の広大なキャンパスに、幼稚園・小学校・中学校・大学・大学院を持つ総合学園である。創立者は、「全人教育」を第一に、「12の教育信条」を掲げている⁽³⁸⁾。

T学園では、幼稚園から高等学校までについて、2006年度より「K-12一貫教育」と称する幼稚園（Kindergarten）から高校3年生（12th grade）までを一つの学校として捉えた一貫教育を開始した。

具体的には、小学校1年から高校3年までの12年間を4年ごとに区分し、小学校1～4年を「低学年」、小学校5～6年・中学校1～2年を「中学年」、中学校3年～高校3年までを「高学年」とし、校舎を分けて教育活動を展開している⁽³⁹⁾。

なお、T学園ではこれまで小学校・中学校・高等学校の各段階で児童・生徒の募集を行ってきたことから、2009年4月現在の学校規模は高学年が最も大きくなっている。現在は、K-12一貫教育への移行期（4年目）にあたり、低学年（小学校1～4年）は1学年200名6学級、中学年・高学年は5～8学級編成になっており、順次1学年6学級体制に移行する計画となっている⁽⁴⁰⁾。

(2)事例研究の意義

T学園高学年部を調査対象とした主な理由は、次のとおりである。

第一に、教科教室制運営の長い歴史をもっているが挙げられる。T学園では、戦前から教科教室制を採っているとのことだが、このように長期間にわたり教科教室制を維持している学校は、管見の限り他にはない。さらに、T学園の中でも高学年校舎は、K-12一貫教育体制への移行に併せて、2006年夏に竣工した新しい校舎であることが挙げられる。

第二に、T学園高学年部が「中・大規模校」であることが挙げられる。T学園高学年部は、現在、学級数 - 31学級、生徒数 - 1152名。計画規模では、学級数 - 24学級、生徒数 - 800名という規模になる。また、教職員数は、K-12全体では専任教員だけでも約170名となり、校務分掌組織もK-12の幼稚園から高等学校までを一つの学校とした特色ある組織が構築されている。

第三に、T学園は創立者が掲げた「全人教育」を第一とする教育信条に基づいて設立された「私立校」であることが挙げられる。

したがってT学園の事例は、本稿で検証すべき仮説、すなわち「中・大規模校における教科教室型校舎の下での教科教室制運営は、比較的異動が少なく、独自の校務組織を組み立てうるような学校、例えば、国立大学附属校や私立校において適合的ではないか」とする仮説の検証を行うのに適した事例である。

2. 校地・校舎

(1)校地

T学園の校地は都内の丘陵上に立地し、約 59 万㎡の広大な敷地に、幼稚部から大学院までの校舎や体育館が点在している。このうち中学年・高学年の校舎及び理科教室棟、芸術教室棟は、校地の東側の 400m トラックを持ちナイター設備を完備した「記念グラウンド」を囲むように配置されている。

(2)校舎の概要

高学年校舎は、アトリウムと呼ばれるインターロッキング敷きの屋根付き中庭を取り囲むように、ほぼ正方形の口の字型に教室が配置されており、地上 4 階、地下 1 階の鉄骨鉄筋コンクリート造である。なお、校舎は傾斜地に建てられているので、地下 1 階は東側ではグラウンド面になっている。

T学園では一足制を採っており、いわゆる昇降口はない。動線としては、西側のエントランスからアトリウムに入り、そのまま玄関から教室へと向かうことになる。このアトリウムは屋内施設なので雨天時も含めて、毎日、全校朝会が行われ、委員会からの連絡など、全校生徒に必要な情報が発表されるほか、全校生徒が一堂に会することで生徒同士の交流、生徒一人ひとりの体調管理などにも役立っているとのことである。なお、T学園中学年・高学年には独自の体育館がなく、大学との共用になっている。また、学年集会としては毎週 1 回チャペルで行われる礼拝の時間があるが、連絡事項などはできるだけ控えるようにしているとのことである。学校行事などに際して、学年単位で生徒を集合させたいときにもアトリウムが利用されるが、始業式・終業式などの儀礼的行事は、晴天時は記念グラウンド（屋外）のスタンドに生徒を着席させて行い、雨天時は学園体育館を使用している。

また、校舎には高学年のほか、学園教学部・学園国際交流センター・学園生活センター、及び学園 MMRC（マルチメディアリソースセンター、図書・視聴覚施設）が入っており、いわゆる教育支援部門の充実ぶりが窺える。

(3)理科教室棟、芸術教室棟

高学年校舎と中学年校舎の間にサイテックセンターと呼ばれる理科教室棟（2004 年竣工）、アートセンターと呼ばれる芸術教室棟（2006 年竣工）があり、渡り廊下で接続されている。なお、サイテックセンター・アートセンターは、いずれも中学年・高学年共用である。

サイテックセンターは、理科の各分野の特別教室、講義室（普通教室仕様）、天体観測室とプラネタリウムからなっている。なお、現在理科の講義室は、一部のクラスのホームルーム教室として割り当てられている。

T学園では、創立者が掲げた「12 の教育信条」の実践として、「労作教育」と呼ばれる「自ら考え、

自ら体験し、自ら試み、創り、行うこと」を教育活動に取り入れている。理科の分野では、ソーラーカーの研究発表、天文・プラネタリウムの自由研究などが総合的な学習の時間として行われており、それぞれ「夢工房」と名づけられた工作室や座席数 100 席のプラネタリウムなどの施設で生徒の自主的な活動を支援している。こうした取り組みが評価され、T学園は 2008 年、文部科学省スーパーサイエンスハイスクールの指定を受け、理科教育の実践とカリキュラムの研究開発に取り組んでいる。

こうした点は、私学独自の建学の理念が教育内容や施設・設備といった実践的な活動に落とし込まれている好例として、注目される。

(4)教室配置

高学年校舎は、完成年度の計画学級数である 1 学年 200 名 6 学級で設計されている。3 階・4 階の 4 教科の教科教室は、1 フロアには 2 学年 12 学級で利用する 12 の教科教室がホームルーム教室に割り当てられるよう設計されており、学年単位での教育カリキュラムに対応できるよう配置される予定になっている。また、2 つのコーナーは教員研究室が置かれ、生徒との交流や学習サポートができるよう配慮されている。したがって、ホームルーム活動の拠点は、各フロアごとに学年単位で割り当てられた教科教室を使用する設計になっており、他の教科教室型校舎に見られるホームベース（HB）などに該当するホームルーム専用教室はなく、専用ロッカースペース（LS）も設けられていない。

なお、先述のとおり、T学園は現在、K-12 一貫教育への移行期に当たっており、計画学級数を 7 学級上回る 31 学級編成になっている。そこで、高学年校舎に収まらない学級数を、サイテックセンター（理科棟）・アートセンター（芸術棟）の普通教室仕様の教科教室（講義室）、に割り当てている。さらに、ホームルーム教室を配置する際、学年ごとのまとまりも解体され、クラス担任の所属する教科の教科教室が割り当てられている。したがって同じ学年であっても、クラス担任が理科または芸術科の教員の場合、別棟にホームルーム教室が配置されることになる。なお、クラス担任が体育科教員の場合は、高学年校舎の 3 階または 4 階にホームルーム教室が割り当てられる。

教科教室制運営の課題の一つに、教室移動をめぐる問題がある。教科教室制継続を断念した学校の多くで、教室移動をめぐる生徒指導の問題を克服できなかったことが報告されている。しかし、この点について、T学園の学校管理職へのヒヤリングによれば、「移動をめぐる問題はない」とのことだった。

T学園の一日の生活時間は、50 分授業、10 分休憩（移動時間）であり、時間割上は通常の学校と大きな差異は認められず、かつ、いわゆるノーチャイム制も採っていない。また、サイテックセンター・アートセンターを含めた高学年全体では、教室移動の動線はとても長く、かつ、複雑になっている。ヒ

ヤリングでは、確かに体育・芸術では若干の移動の遅れというものはあるが、生徒指導上の問題が生じない範囲で収まっているとのことであった。こ

教室移動を含む生徒指導上の問題に関連して、T学園の訪問調査で受けた印象について述べると、生徒は明るく礼儀正しく、外来者に対してもきちんとしていねいな対応をしており、恵まれた環境と自由な校風の中で健やかな学園生活を送っている様子が窺えた。あくまでも訪問調査時の印象の範囲でのことではあるが、T学園並びに家庭の情操教育の水準の高さを感じた。こうした生徒の基本的な生活習慣の定着度や自主性の高さは、教科教室制の成否に関わるの前提条件の一つとなろう。

(5)ホームルーム教室兼用教科教室

先述のとおり、ホームルーム教室はクラス担任の教科の教科教室が割り当てられている。

各教室の様子は教科によって若干異なるが、ほぼ共通して設置されている設備としては、ピアノ、書画カメラ・プロジェクター、非常用として設置されている職員室との直通電話（IPフォン）などがある。また、中学年校舎・高学年校舎ともにすべてのエリアを有線・無線LANでカバーしている。生徒用のロッカーは教室前の廊下に設置されている。

注目すべき点は、これらの設備が、それぞれT学園が掲げる教育理念を具現化するツールとして機能していることである。例えば、校内LANなどのICT機器は、創立者の掲げた12の教育信条の一つ「24時間の教育」の理念に基づいて、Any Time, any Placeの教育を具現化するツールと位置づけている。また、音楽教育についても、T学園では徳育の根幹と位置づけ、毎年夏に行われる音楽祭に力を入れている。各教室に設置されたピアノは、毎日放課の短学活に活用されており、教育理念を年分行事から日分行事へと落とし込んでいくことで具現化している。

また、昼食時間は、教室外、校舎外に出て飲食しても構わないとされているが、多くの生徒は弁当持参でホームルーム教室で昼食を摂っている。なお、昼食時は、低学年では原則としてホームルーム教室に担任が赴き児童と一緒に食事を摂っているが、高学年の昼食指導についてはある程度クラス担任の判断に任されている。

教室内の掲示物は、教科の特性やクラス担任の学級経営方針による差異はあるものの、ほとんど学級活動に関するもので占められている。このように各教室は、教科教室というよりはむしろクラスの生徒の学校生活の拠点としての役割が強く、授業で使用する際は、「よそのクラスの部屋」に入る印象になる。なお、各教科教室の授業の稼働率（その教室で行われる週あたり授業時間数÷週の授業時間数）は約70%とのことだった。

(6)職員室

職員室は、1階北側の管理部門のエリアに設けられている（101・102号室）。このほか、このエリア

には、保健室、会議室、面談室、教職員用ロッカールーム、書庫などが配置されている。なお、1階南側は学園教学部などの教育支援部門のエリアになっている（詳細後述）。

特筆すべきは、職員室には全教職員が着席できるスペースがないことである。机・椅子は教職員の人数分はなく、各教員の基本的な執務スペースは各教科ごとに設置された教員研究室になっている。職員朝会は毎日行われるが、立席で行われている。当然のことながら、多くの学校で見られる学年団のいわゆる「シマ」と呼ばれるような机の配置はなく、相対的には学年団によるまとまりは希薄になっている。なお、1階の管理部門エリアの会議室も、全教職員が入る広さの部屋はなく、職員会議は地下1階のホールを臨時的に使用している。

教員の毎朝の動線は、エントランス ロックールーム 教員研究室 職員室（職員朝会）アトリウム（全校朝会）教員研究室となり、以後はクラス担任を持つ場合、自分の担当クラスのホームルーム教室でもある教科教室を中心とした各教科の教科教室での授業と、同じフロアに教科別に設置された教員研究室を往復することになる。

(7)教員研究室

教員の活動の基点となる教員研究室は、英語・国語・数学・社会の4教科については、3階・4階のコーナーに配置されている。

基本的な構造はほぼ共通しており、家具類などの細部は教科の要望が踏まえられている。教員研究室は角部屋で採光も良く明るい構造になっており、また、廊下側もガラス貼りになっていて、廊下から中を見ることが出来る。また、教員研究室には廊下の生徒から見えにくい位置に流しや冷蔵庫があり、教員の休息場所も確保されている。

教員研究室（社会科） 研究室前の廊下



教員研究室には、常勤講師・非常勤講師も専任教諭と同じように机が配置されており、いわゆる講師室は設けられていない。したがって、専任・講師間の協働が容易になっており、全体として教科主体の教育活動が展開できるようなレイアウトになっている。また、ほとんどの教科では教員研究室の一角に生徒の出入りが認められているスペースがあり、個別相談や補習などが行われている。なお、体育科はグラウンド面の地下1階に、理科・芸術はそれぞれ理科棟・芸術棟に教員の研究室がある。

3. 学校組織の概要

(1) 教員，校務分掌

T学園では，学園長が学園のすべての学校の長を兼ねている。学園長兼校長の下に，低学年・中学年・高学年にそれぞれ教育部長が置かれており，実質的な校長職になっている。副校長・教頭は置かれていない。教育部長の下に教務主任・学務主任・生活主任・進路主任と各学年（9～12年）の学年主任が置かれている。学年主任以上の9名が管理職となっているが，学年主任は他の校務を兼務しており，4主任は他の校務との兼務はしない。教員の業務命令者（管理監督者）は，教育部長ならびに主任（教務主任・学務主任・生活主任）の4名である⁽⁴¹⁾。

校務分掌組織は K-12 全体で構成されており，教育部長は K-12 全体の校務分掌における教務・学務・生活の各委員会の長を兼ねている。各校務には，それぞれ幼稚部から高学年まで K-12 の全教員が配置されており，校務分掌上も一貫教育体制が採られている⁽⁴²⁾。

教員には，専任，常勤講師，非常勤講師がある。T学園では，常勤講師は週4～5日勤務，かつ1日8時間勤務となっており，非常勤講師は週3日以内勤務，持ち時間数12時間以内，かつ勤務時間は受け持っている授業時間のみとなっている。養護教諭・実習助手などを除き，高学年を担当する教員は，専任教諭62名，常勤講師14名，非常勤講師43名となっている。専任率は5割強とかなり低いが，これには大きく2点の理由がある。

1点目は，自由研究（総合的な学習の時間）である。「自学自律」「労作教育」などを建学の理念とするT学園では，多様なプログラムに取り組んでおり，4年間で7単位時間を配当している。その結果，自由研究を担当する非常勤講師が多くなっている。

2点目は，T学園 K-12 が，従来の6-3-3制の枠に囚われない独自の4-4-4制を敷いていることにある。その結果，特に小学校・中学校，中学校・高校の学校種をまたがる中学年（小5～中2），高学年（中3～高3）では，教員の所属や本務・兼務の区分が非常に複雑になっている。

しかし，これらの事情を考慮してもなお，T学園高学年部は生徒数1000名以上，教員数100名以上の大規模校であることに相違はない。

(2) 教育支援部門

T学園 K-12 の学校組織のなかで特筆すべき点の一つとして，初等中等教育部門の付置機関として位置づけられている教育支援部門がある。この付置機関には，「学園マルチメディアリソースセンター」，「学園国際交流センター」，「学園生活センター」，及び「学園教学部」がある。高学年校舎の1階には，教育支援部門のエリアがあり，学園教学部や，学園国際交流センター・学園生活センターが，さらに，高学年校舎2階のおよそ2/3のスペースに，学園マルチメディアリソースセンター（MMRC）が置かれている。これらの付置機関の役割は，おおよそ次の

とおりである⁽⁴³⁾。

まず，課外活動全般を運営・補助する「学園生活センター」。ここでは，学習支援講座・各種検定試験を取りまとめているが，具体的には，予備校講師による進学特別講座，夏期基礎力アップ講座，夏期休暇を利用した集中型のプログラム，各種検定試験の実施，課外クラブ活動支援，専門のスクールカウンセラーによる生徒相談室などがある。次に，「学園国際交流センター」は，国際理解教育の拠点として，海外への生徒派遣から留学生の受け入れなどの業務を担当している。

そして，学園の図書施設であるとともに，校内ネットワークの基点にもなっているのが「マルチメディアリソースセンター（MMRC）」である。MMRCは，図書館としても収容冊数約70,000冊という大規模なものであるが，従来の図書館機能に加えて，AVメディア視聴コーナー，マルチメディアシアター，ワークショップスペース，映像・音楽制作スペース，マルチメディア演習室などが配置されている。さらに，利用者にノートPCを貸し出すなどのサービスも行っている。また，施設には専門スタッフが常駐しており，教育支援部門の充実ぶりが窺える。

また，T学園では，1998年からコンピュータ・ネットワークの構築に取り組んでおり，MMRCはこの校内ネットワークの基点となっている。調査訪問時間が放課後にあたっていたこともあり，MMRCでは多くの生徒が自学自習の場として活用し，参考書や問題集を広げたり，グループ学習をしたりするなど，放課後の生徒の活動拠点の一つとなっている様子が窺えた。コンピュータ・ネットワークなくして学園生活は成り立たないというほどにまでに，学園生活の基盤として定着しているという⁽⁴⁴⁾。

4. T学園の教科教室制に関する考察

管見の限りT学園は，最も長期間にわたり教科教室制を維持している学校である。一体いつから開始されたのか，今となっては関係者にも分からないとのことである。少なくとも，昭和初期の建学当時に行われていたダルトンプランに基づく教育以来の長い歴史があるという⁽⁴⁵⁾。

それでは，T学園 K-12 で教科教室制を継続・発展させていく原動力となっている組織上の取り組みや特色はどこにあるのだろうか。

(1) 当事者（教職員・生徒・保護者）の合意

T学園では，新校舎を教科教室型とするかどうかについては，自明のこととして検討の対象にはならなかったという。それほどまでに，教職員間には，教科教室制運営への合意が形成されていたということである。現在，T学園には，教職員全員が着席できるような集中職員室はない。職員室はおるか，職員会議を行うだけの面積のもつ会議室もない。したがって，一般に多くの学校で見られるような，学年団の「シマ」と呼ばれるような机の配置もない。こ

のような環境の下で、T学園ではどのように合意形成を図っているのだろうか。

この点については、学校管理職へのヒヤリングによれば、そもそも「クラスの足並みを揃えようとする校風は弱い。また、それを良しとする風土があり、保護者も含めてあまり文句はでない」とのことである。この点は極めて重要である。私立であるT学園ではもちろん入試による選抜は行われているが、それ以上に、受験生・保護者ともにT学園の教育に賛同して入学しているのである。したがって、一般的な公立校に比べ、その教育理念や教育実践へ生徒・保護者の支持を得ていることが推測できる。先の管理職の言葉には、このような生徒・保護者の支持と賛同という教育活動の基盤が確立されていることを窺わせるものである。

(2) 生徒指導における学級・学年経営の機能，組織・人事配置上の特色

これまでの事例研究報告にも、教科教室制実施校の担当者の回答のなかに、教科教室型校舎における教科教室制継続の条件として、一定水準の生徒の質を挙げた事例がある。すなわち、自主性を持つ生徒の存在の必要性を指摘し、「県内の有数の進学校の生徒であったら（教科教室型校舎を）使いこなせるのではないか」と回答した事例や⁽⁴⁶⁾、学区の地域の家庭環境などを念頭に「もともと生徒指導が困難な学校に、教科教室制を導入したらダメになるだろう」と述べられた教科教室制実施校の管理職の言葉などの事例である⁽⁴⁷⁾。

T学園の訪問調査で出会った生徒は、みな明るく、礼儀正しく、また、外来者に対してきちんとていねいな対応をしており、生徒が恵まれた環境と自由な校風の中で健やかな学園生活を送っている様子が窺えた。しかし、T学園並びに家庭の情操教育の水準が高く、生徒・保護者がどれほどT学園の教育の支持者であったとしても、生徒指導事例が全くないということはなからう。

一般に、日本の学校教育における生徒指導の基盤となる教職員の協働は、学級・学年経営にある。学年団のまとまりが弱まれば、生徒指導における教職員の有機的な協働関係が構築しにくい。この点について、T学園では、生徒指導の初動は、担任 学年主任 生活主任の順に報告され、その後、学年で指導方法を検討することになっている。

先述の通り、一般の中学校・高等学校とは異なり、T学園では学年主任が管理職となっている。通常は教科単位で行動する教員集団に対して、学年主任を管理職とすることにより、学年団の求心力を高める効果が期待できる。このような人事配置によって、教科経営と学級・学年経営のバランスが取れているのであろう。特に教科ごとに教員が分かれ、教科研究室（教員研究室）に教員が常駐するような教科センター型の教科教室型校舎では、教科主体の協働関係を補完する組織上の“しかけ”が必要となる。この点について、T学園の学年主任の役割、権能は、

一つの解答になるものであり、示唆に富む。

近年の学校改革においては、従来のなべぶた型学校組織に対して、ミドルリーダーの組織上の位置付けを明確にしていく方向性が顕著になってきている⁽⁴⁸⁾。今日多くの学校が、従来の学年団を基盤にししながら、教科研究や進路指導、生徒指導のミドルリーダー育成を重視する方向性を採っているのに対して、T学園では、4主任と呼ばれる教務・学務・生活・進路主任を管理職としながらも、教員集団は教科主体で構成されている。ここにミドルリーダーとして、学年主任を管理職に加えることで学年団の求心力が相対的に低下しないような“しかけ”が組み込まれているものと推測できる。

(3) 教育支援部門の充実及び財務

T学園は、付置機関と呼ばれる教育支援部門が極めて充実している。そして、特筆すべきは、これらの教育支援部門の業務内容のなかには、多くの学校では教員の通常の校務に当たるものが含まれているということである。これらの付置機関に所属する職員は、K-12 全体で40名以上になる。これについて、T学園 K-12 関係者は次のように説明している⁽⁴⁹⁾。

学校法人T学園としては、T大学も含んでいるわけですが、幼稚園から高等部までのところでは、こういう組織になっております。

この組織体のあり方としては、先生方の業務を分散するという事で、例えば、私どもが力を入れております、国際交流については、別立てで、事務的な処理、窓口、事務処理、生徒派遣のための手続き等を、今までは教員がやっておりましたけれども、こういうふうにして、組織づくりをして、教員の仕事を少し分散させようということ、それから学園マルチメディアリソースセンターというもの、図書館業務をまとめて1カ所でやるということ、図書資料のみならず、画像の資料とか、それからコンピューターの資料とか、そういうものを全部この部門で、教員の仕事から別立てで、事務職員を当ててやっているということです。学園生活センターも同様に私立学校として、検定試験の奨励とか、課外活動の奨励とか、そういう部門について、今まで体育教員が中心にやっていた部分を、こちらで別立てで事務職員がやっているということになります。

本来、教科教室制は教育力向上の為の手段であり、それ自体が目的ではない。教科教室制を通じて、教員が本来の業務である授業という教育活動に専念し、教科教育力を高めることこそが重要であるはずである。この点において、T学園 K-12 では、教科主体の教員集団による諸活動を担保するものとして、教育支援部門に多くの人的・物的資源を投入している点で特筆に値する。教科教室制運営では、油布の指摘する「特異な時間」である授業という教育活動に、教員という人的資源を効果的に投入する体

制なくしては十分には機能しない。T学園の教育支援部門の在り方は、教科教室制の実践を通じて辿り着いた一つの姿であろう。

しかしながら現実には、ほとんどの学校の人員配置は大多数の教育職員と数名の事務職員という構成になっている。公私ともに学校財政上の事情からも事務職を潤沢に配置することは難しいからである。また、私学に限っていうならば、公立においては職員の人事管理や研修制度などの教育委員会が果たしている機能を自前で賄う必要もあり、生徒募集業務の比重も公立に比べると、高くなっている。今日、これらの間接業務には、実のところ教科指導や生徒指導以上に教職員の協働が求められている。T学園も私学である以上、人事管理や研修制度、生徒募集業務などを自前でやらなければならない。むしろ、K-12 一貫教育体制という特殊な運営形態を構築するために、間接業務は通常の私学以上に膨大なものになっているはずである。そして、これらの間接業務を、言わば教員の業務から、教育支援部門にアウトソーシングしたものがT学園の付置機関である。

このような施策を採用することは、しかし、自治体の限られた予算と人員では決して容易なことではない。したがって、どこでもできることではなからう。そもそも学校教育においては公立・私立にかかわらず、これらの間接業務をアウトソーシングしても、それが人件費削減などの直接的なコスト削減には繋がりにくい。T学園 K-12 において、同じ法人内とはいえ、教育支援部門にいわゆる間接業務をアウトソーシングできるということ、40 名を超える事務職員を置くことができるということは、すなわち、そのコストを保護者が負っているということである。東京都内の私立中学校、高等学校の初年度納付金に関する資料によれば⁽⁵⁰⁾、T学園中等部・高等部（6-3-3 制）の初年度納付金は、高等部が都内平均のおよそ 1.5 倍、中等部国際学級に至っては、およそ 2 倍である。

冒頭に掲げたとおり、T学園は私学としての建学の理念を、常に日々の教育実践に落とし込んでいく挑戦を続けている。教科教室制並びに教科教室型校舎は、それ自体が目的ではなく、建学の理念を具現化する手段である。校舎設計だけでなく、施設・設備、学園組織、学校管理職などさまざまな取り組みが一体となって、一つの教育体系を形成しているのである。なおかつ、保護者はそうした建学の理念を支持し、教科教室制運営をはじめとするT学園の教育を維持していく為に必要な相応のコストを負担しているのである。

言うまでもなく、T学園 K-12 の運営をもって、すべての教科教室制運営を論じるべきでない。しかし、T学園の充実した教育環境、高度で特殊な運営形態、そして、長期にわたり教科教室制運営を継続しているという事実は、今後、教科教室制運営並びに教科教室型校舎を導入しようとしている学校への示唆に富むものである。

第4章 結論

第1節 教職員の協働関係をめぐる課題

本章では、改めて、問題意識の所在から仮説設定、検証に至るまでの過程を整理し、事例研究を通じて得られた知見を述べていきたい。

管見の限り、平成年代に入ってからだけでも、教科教室制を採択した学校数は、公立中学校だけでも全国で 50 校を超える。しかし、一方でこの 10 年間に 10 校を超える学校が教科教室制を取り止めている。先行研究によれば、教科教室制取り止めの最大の原因として「生徒指導上の問題」が挙げられている。このことは、教科教室制運営を前提とした教科教室型校舎には、生徒指導の問題を引き起こしかねない構造上の課題があることを意味している。

そこで、教員の執務の特性に関する先行研究を整理した結果、生徒指導上の問題だけでなく、そもそも教科教室型校舎という設計・建築の提案は、教員の執務の特性を十分には踏まえられていないのではないかという疑問を抱くに至った。

そして、先行研究から、中・大規模校における教科教室制運営では、条件整備が不十分な場合、教職員の協働関係の構築という課題が顕在化するのではないかという問題意識を持つに至った。

しかし、一方で教科教室型校舎の下で教科教室制を相当長期にわたって運用している学校や、新たに教科教室型校舎を建設し、順調なすべり出しを見せている学校もある。そこで、教科教室制という特殊な運営形態には、それに応じた何らかの学校運営上の工夫が存在するのではないかとこの想定の下に、先行研究に導かれつつ、「中・大規模校における教科教室型校舎並びに教科教室制運営は、比較的異動が少なく、独自の校務組織を組み立てるような学校、例えば、国立大学附属校や私立校において適格的ではないか」とする仮説を得た。

本論文は、こうした問題意識に立って、事例研究を通じて仮説の検証を行うことにあった。そして、この仮説の検証を目的として、教科教室制運営を継続して実施している公立併設型中高一貫校、私立一貫校の事例研究をおこなってきたが、その結果、仮説を支持するような検証結果を得ることができたと考える。

それは、元来「複線性」、「多様性」や「情報冗長性」という言葉によって特徴づけられる教員の職務を、教科教室型校舎の下での教科教室制運営において、授業という一つのワークに専念させていくには、それぞれの学校の設置形態（国公立・私立、中学校・高等学校・一貫校など）に応じて求められる教員の業務を、何らかの形で補完する役割を果たす工夫が必要であるということである。

ここでいう工夫とは、以下に掲げる 4 つの観点に集約される。そして、前章までの考察及び事例研究を通じて得られたこれらの観点は、教科教室制継続の成否の鍵となるものである。それはすなわち、

本稿の問題意識の原点である、「教科教室型制運営における教職員の協働関係の構築」という課題に対する一つの解答となるものと確信する。

- 1) 教育目標と成果の検証
なぜ、教科教室制を採用するのか。何を以て成果とするのか。
- 2) 学校規模と教員の確保
教科教室制は、中・大規模校でも運営可能か。また、その為の人員は確保できるか。
- 3) 学級・学年経営の機能、組織・人事配置上の工夫
生徒指導をはじめとした、教職員の協働性が求められる諸課題をいかにして克服するか。そのための組織や人事配置は、どのように考えればよいか。
- 4) 教育支援部門、財務
教育支援部門は充実しているか。また、財務の裏付けはあるか。

第2節 教科教室制運営の条件整理

1. 教育目標と成果の検証

第一の条件は、そもそも教科教室制を実施することによって達成したい教育目標とは一体何かということである。これは取りも直さず、一体何を以て教科教室制による教育の成果を測るかということに通ずる。

G中学校・高等学校の「設立構想」には、全国にさきがけて建設される中高一貫校への情熱が窺える。そして、T学園の教科教室型校舎は、創立者の建学の理念を具現化するツールとしてしっかりと機能しており、建学の理念が日々の教育活動に確実に落とし込まれていた。

一般に、教科教室制並びに教科教室型校舎の採択までには、相当な準備期間を必要とする上、校舎建設後も常に成果を検証して、説明責任を果たしていく必要がある。この点について、T学園では教科教室型の校舎を建築するかどうかについては、自明のこととして検討の対象にはならなかったという。また、生徒・保護者については、入試による選抜に加えて、高い学費による選抜が行われた上で、T学園の教育に賛同して入学しているのであるから、一般の学校に比べて、その教育理念や教育実践への生徒・保護者の支持を得ていることが推測できる。

しかし、これらの教育理念や教育目標、教育実践は、どこの学校でも共有できる普遍的なものばかりとはいえない。T学園の事例研究で、T学園の教育理念と実践が保護者から賛同を得られていることを指摘したが、一般的な自治体の公立学校では、多様な価値観を持つ保護者や地域のニーズに答えていくことが求められている。したがって、期待される成果も多様なものとなるのは当然であるが、このことは、裏を返せば、教科教室制、教科教室型校舎における教育の成果を検証する尺度も多様なものとな

ってしまいかねないということである。

すなわち、生徒、保護者そして社会が期待する学校像に根本的に変化が生じなければ、教科教室制という魅力ある運営形態は、しかし、広く普及するものとはなりえないのではなかろうか。

なお、この点においては、公立校に比べるならば、私立校の方が教科教室制並びに教科教室型校舎に適合的ではないか考えられる。なぜなら、一般に私立の方が公立に比べて、教員に対してトップの意思が徹底しやすいこと、また、建学の理念、教育方針の明確化と入試による選択・選抜が行われるので、生徒・保護者の賛同を得やすいことからである。

その意味では、教科教室制という特殊な運営形態は、国立大学の附属校や私立校に非常に親和性が高く、あるいは全県や政令市などで1校から数校程度の規模で建設が進められている、いわゆる中高一貫校にも導入検討の余地があるかも知れない。

2. 学校規模と教員の確保

学校規模については、これまで教科教室制は小規模校に適合的であるといわれてきたが、これは小規模中学校での教科教室型校舎の先駆的な取り組み事例の一面を捉えたに過ぎない。

確かに小規模校では、生徒の問題行動は顕在化しにくい。しかし、小規模校に適合的であるということより以前に、地方の市町村では、もちろん学校の立地条件にもよるが、概して地域共同体の結びつきが大都市圏に比べて強く、子どもたちにも目が行き届いていることもあろう。

やはり、必ずしも小規模だからうまくゆくというのではなく、小規模校では生徒への目が行き届きやすく、教職員間の意思疎通も中・大規模校に比べれば容易で、教職員の協働性が確保されやすいことによると考えるべきである。

また、高等学校においては、通常文理選択が行われる以上、ある程度の生徒数があって、同時展開授業を行いうる教場、教員数が確保されていること。または、小規模校の場合には十分な教員の加配が行われていることが不可欠である。

ただし、中・大規模校では同時展開授業に必要な教場、教員の確保は比較的容易であっても、特に集中職員室を持たない教科教室型校舎の場合、教職員の協働関係が分断されがちになり、教職員の有機的な協働関係が構築しにくいということが懸念されるので、これを補完する仕組みが必要となる。

また、教科教室制という特殊な運営形態には、一定の習熟が必要となる。したがって、異動が少なく、かつ勤続年数が相対的に長期間であることが望ましいことが挙げられよう。

しかし、市町村の公立学校で、特殊な運営を特定の学校に対してのみ行うことには、現在の自治体の財政状況や公教育の公平性の確保という観点から考えると、容易なことではない。さらに、仮にそのような特殊な措置を行うことができたとしても、教員

が転勤によって他校に移った場合を考えると、加配や特殊な運営形態に慣れてしまった教員にとって、切り替えは難しいことだろう。

さらに大きな課題は、「教員の意識」の問題である。これは現段階までの事例研究を通じて到達した、最も大きな課題（障害）である。慣れ親しんだ普通教室＋特別教室制から離れ、教科教室制を推進していくために最も求められるのは、教員の意識改革である。

G中学校の校長が、繰り返し述べた「教員の意識」を高めるために、校長・教頭や幹部教員がいかに強いリーダーシップを発揮できる態勢を作ることができるか、そして、教員集団がこれに明確な参加意識と矜持をもって取り組んでいけるかどうかという諸課題は、教科教室制運営の成否の最も困難な鍵となる。

3. 学級・学年経営の機能，組織・人事配置上の工夫

先の金井らの報告によれば、I中学校では教科研究室・校務センターの運用方法については明確な規定がなく、特に教職員間の意思疎通や協働関係の構築について、十分な準備がなかった模様である。金井らは、この点について「教科教室型を生かした教科指導を持続させていくには、教員が学年・教科という集団を編成するのに負荷のかからない環境や学級に拘束されない新たな生徒指導の体系が求められているといえる」としていたが、この指摘には、極めて重要である。

教科教室制を採る場合、学級活動の拠点をどうするかということは極めて重要な問題である。例えば、ホームルーム教室がなかったり、教科教室と兼用されたりする場合、生徒の居場所であり、教師にとっては指導の拠点である学級の機能が、相対的に弱まってしまふことが懸念される。その結果、学級・学校への帰属意識が低下し、生徒が心の安定を欠いたり、学校の器物を大切にしなくなったりするなどの問題が生じることも指摘されている。

また、学級活動の拠点は教室移動の基点である。教科教室制において教室移動をめぐる問題は非常に大きい。そもそも、なぜ教室を移動しなければならないのかということについて、生徒の側に必然性があるのだろうかということである。生徒が教室移動をすることに意味を見いだせなければ、生徒側の意図的な遅れも含めて、始業時刻がしだいにルーズになり、授業に悪影響が出てしまいかねない。

そこで、事例研究の対象とした3校について、改めて、(1)学級・学年経営の機能、(2)組織・人事配置上の工夫について確認しよう。

(1)学級・学年経営の機能

第一に、学級・学年経営の基盤と建築・設計上の取り組みについてみると、G中学校では学級単位から学年単位の活動を重視したまとまりを構築していた。先述の通り、学年団の朝会が学年・学級の伝達

事項や諸課題を共有できる時間となっており、教職員の協働関係を構築していく上で、極めて重要な位置付けとなっていた。設計・構造上、このような学年団の動きを可能にしている要素としては、「ホームベース」「学年ふれあいコーナー」の存在があった。さらに、学年・学級経営の共通課題として、総合的学習の時間（郷土学）に取り組んでいること、総合的学習の時間は他の学級の生徒と同時に活動するようにしたことによって、教科教室制の下で低下しがちな学級経営の力を学年全体の取り組みに置き換えていったことも再確認したい。

しかし、T学園では、生徒の生活の単位となり、かつ、生徒指導の拠点となる集団はやはり学級であり、その空間はホームルームに割り当てられた教科教室であった。

この点について、昭和50年代後半の沖縄県の事例では、学級活動の拠点となる空間は存在しなかったが、近年の教科教室型校舎では、学級活動の拠点となりうるような十分な広さを持つホームベースを設ける例も増えてきている。

こうした学校建築の在り方の変遷は、まさに教育現場からの要請であり、日本の学校の実態に即したものと評価できる。安定した学級経営の基盤があって、その上に教科教育活動があるという日本の学校文化を踏まえたものであろう。

(2)組織・人事配置上の工夫

次に組織・人事配置上の工夫についてみると、G中学校では、研究主任が学年学習、教科指導、総合的な学習の時間（郷土学）、学校設定教科（表現科）、道徳を直接的に指揮し、かつ、図書情報、特別活動、進路指導を統括しており、教科教室制の下での教育活動を統括する重要な役割となっていた。

また、T学園では、4主任と呼ばれる教務・学務・生活・進路主任を管理職としながらも、ここにミドルリーダーとして学年主任を管理職に加えることで、学年団の求心力が相対的に低下しないような“しかけ”が組み込まれていた。

以上の通り、教科教室制運営を継続している学校、特に教科ごとに教員が分かれて、教科研究室（教員研究室）に教員が常駐するような教科センター型を採用している学校では、何らかの形で教科主体の協働関係を補完し、学年・学級活動を行いうるような、設計上、組織上の“しかけ”を持っているのである。

4. 教育支援部門，財務

T学園 K-12 については、先述の通り、学園教学部をはじめとした付置機関と呼ばれる教育支援部門が極めて充実しており、また、都内私立校平均の1.5～2倍の学費がによって財務面も安定していた。

G中学校・高等学校は、平成12年4月に開校した併設型中高一貫教育校であり、A市教育委員会の示した設立構想に基づいて開校された。したがって、

当初より自治体の強い意向とバックアップ体制の下に開校されている。

教科教室制であろうと、従来型の普通教室＋特別教室制であろうと、教育支援部門が充実していることは望ましいことである。しかし、教科教室制並びに教科教室型校舎における教育活動は、先述のとおり、皮肉なことに、「授業」という、ある意味で教員が一つのワークに専念できる「特異な時間」のみを切り出したかのような運営形態なのである。したがって、従来の普通教室＋特別教室制以上に支援部門の充実が求められる。

元来、「複線性」、「多様性」や「情報冗長性」という言葉によって特徴づけられる教員の職務を、授業という一つのワークに専念させていくには、それぞれの学校の設置形態（国公立・私立、中学校・高等学校・一貫校など）により具体的な機関の在り方は異なるが、授業以外のさまざまな業務を補完する役割を果たす機関なり、仕組みなりが必要である。

T学園に見られるような運営形態は、まさに本稿で仮説提起したところの「中・大規模校における教科教室型校舎並びに教科教室制運営は、比較的異動が少なく、独自の校務組織を組み立てるような学校、例えば、国立大学附属校や私立校において適合的ではないか」とする仮説を立証するにふさわしい事例であった。

第3節 教科教室制運営の可能性と研究の方向性

1. 教科教室制運営の可能性と限界

本稿における考察を通じて、所期の目的は一応達成することができた。すなわち、先行研究に導かれて得た「中・大規模校における教科教室型校舎並びに教科教室制運営は、比較的異動が少なく、独自の校務組織を組み立てるような学校、例えば、国立大学附属校や私立校において適合的ではないか」とする仮説の検証という目的を果たしたと考える。これら実践校の事例から、教科教室型校舎における教科教室制運営の可能性を十分に学ぶことができた。

しかし、改めて「これらの学校と同じような教科教室制」を模倣することは、容易なことではないと考えるに至った。

事例研究対象校の校舎は、これまで一般的だった片廊下一文字型校舎とはかけ離れた建築であり、誤解を恐れずに言えば、“贅沢な造り”の校舎であった。また、各校の学校組織、学校運営には、特色豊かな工夫や“しかけ”があり、これもまた自治体の公立学校にただちに適用できるものばかりではなかった。さらに、T学園に見られるような教育支援部門の在り方は、現下の自治体の経済状況、教育委員

会制度などを想起すれば、到底模倣困難なことは明らかである。

そして、何よりもそのような教科教室型校舎を建設して、いかなる教育を行うのか。必ずしも、費用対効果のみから論ずることを意図しているわけではないが、先述の通り、市町村の公立学校でこのような特別な運営を特定の学校に対してのみ行うことは、現在の自治体の財政状況や学校教育の社会的機能、教師に期待される役割像、そして、公教育の公平性の確保という観点などから考えると難しいことである。無論、これらは、あくまでも「現在の」という前置きを付してのことではあるが。

このことから、先の4点の要件を備えていない一般的な公立学校では、少なくとも研究対象校と同様の教科教室制を行うことは難しいのではないかと新たな仮説を析出する。

2. 今後の研究の方向性

以上、本稿の考察を通じて、ここにいくつかの課題を残していることを述べたい。

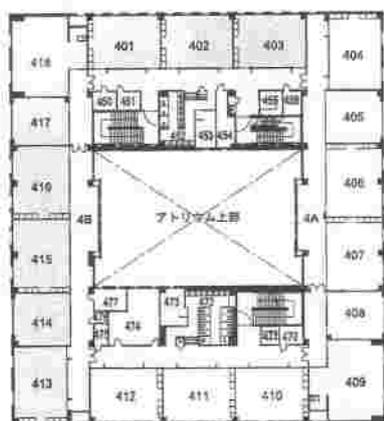
まず第一に、先に析出した新たな仮説を検証するために、一般的な公立校における教科教室制の調査研究を行うことである。中でも、教科教室制を取り止めた学校の調査である。特に、平成年代に入ってから建築された本格的な教科教室型校舎 - 十分な広さを持つホームページを持つような - の下で教科教室制を開始しながら、既に取り止めた学校に関する調査を行うことである。管見の限り、国立大の附属校や私立校、あるいは公立の併設型一貫校や中等教育学校で、そのような条件を満たした学校での取り止め事例はまだ報告されていないが、いずれにしても教科教室制を取り止めた学校への聞き取り調査などの積み上げが必要ではないかと考える。

第二の関心は、アメリカンスクールなどの調査研究である。第2章第2節で引用した佐久間の報告にあるとおり、日本の教員の職務の範囲はアメリカのそれとは大きく異なっている。まさに「アメリカの教員に期待されているのは授業なのである」。そして、教科教室型校舎の一つのモデルにアメリカンスクールなどのアメリカ型の学校の在り方が強く影響を与えていることは間違いのないことである。であるならば、アメリカンスクールの教員組織、教員の職務の範囲、そして、協働関係はどのようになっているのかといった点について調査研究することは、今後の教科教室制運営の在り方を考える上で、重要な示唆を与えてくれるに違いない。

これらは今後の課題としたい。

T 学園高学年部校舎

4階



3階



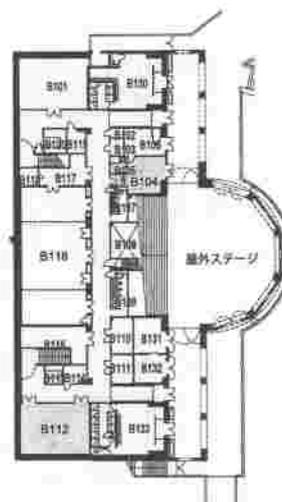
2階



1階



地下1階



【参考文献，補註】

- (1) コアネット教育総合研究所『私学マネジメントレビュー』第25号 特集学校建築のマネジメント，2008
- (2) 屋敷和佳「教科教室性の変遷と学校運営等の題」『季刊 文教施設 15 夏号』，2004
屋敷は、導入年代別に見た教科教室制の特徴をのよう整理している。
- 1)昭和20～30年代 教室利用効率追求の時代
 - 2)昭和40～50年代 教育機器導入の時代
 - 3)昭和50～60年代 沖縄県における革新的取り組み
 - 4)昭和60～平成一桁代 小規模校を中心とする開発
 - 5)現在 多様な教科教室型校舎の開発
- なお、屋敷の指摘する通り、教科教室型運営といった場合、校舎の形態を指すのか、あるいは毎時間の教室移動を伴う授業展開の仕組みのことをさすのかははっきりしない。そこで本稿では、屋敷の手法に従って、そのような授業展開の仕組みを「教科教室制」と呼び、そのために計画し整備された校舎を「教科教室型校舎」と呼んで区別する。
- (3) 臨時教育審議会「教育改革に関する第4次答(最終答申)」，1987.8
- (4) 「教育方法等の多様化に対応する学校施設の在り方について(調査研究のまとめ)」教育方法等の多様化に対応する学校施設の在り方に関する調査研究会議，1988.3
なお、まとめでは、「メディアセンター(以下、MC)」や「ホームベース(以下、HB)」について、用語整理を次の通り行っている。以後、この用法に従いたい。
- 「メディアセンター(Media Center)」
図書、ドリル、スライド、VTRソフト等の学習に用いられる素材一般が集積された場所をメディアセンターと呼ぶ。図書室と異なる点は、随時自由な利用がしやすい体制でオープンに用意されている点にある。各教科ブロックに用意されるオープンスペースを教科メディアセンターと呼ぶことがある。
- 「ホームベース(Home Base)」
学習の場と生活の場を兼ねる従来の普通教室から生活機能を切り離し、専用スペース化したものを指す。教科教室型の運営では従来の普通教室が教科教室へと再編成されるので、生活の拠点を設定するためにこれを用いる計画手法が考案された。テーブル、ロッカー、ソファ、連絡用掲示板等が設置され、学級の集会、休憩・だんらん、交流、食事、自学自習等の場となる。
- (5) 文部省編「我が国の文教施策 - 生涯学習の新しい展開」(昭和63年度)，1988
- (6) 屋敷和佳『中学校・高等学校における教育多様化のための施設・設備の改革と課題に関する研究』科研報告書，1997，p38-52
沖縄県における教科教室制及び教科教室型校舎への先導的な取り組みから教科教室制の取りやめに至るまでの経過については、第2章「教科教室型校舎の事例分析」第3節「沖縄県における先導的試み(学習の個別化と「教科教室制」)に詳しい。
- (7) 中央教育審議会「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について(第1次答申)」，1996.7
- (8) 通学区域制度の弾力的運用について(文部省初等中等教育局長，通知)1997.1
- (9) このような社会状況を反映した事例としては、東京都立つばさ総合高等学校が挙げられる。
- (10) 文部科学省大臣官房文教施設部「高等学校施設整備指針」，1994.3 作成，2004.1 改正。文部科学省大臣官房文教施設部「中学校施設整備指針」，1992.3 作成，2001.3 改正，2003.8 改正
- (11) 屋敷和佳『中学校・高等学校における教育多様化のための施設・設備の改革と課題に関する研究』科研報告書，1997，p75
- (12) 長澤悟、野島直樹、廣瀬和徳、菅野龍「教科センター方式による中学校の計画【計画編】」『季刊 文教施設 16 秋号』，2004，p28-49
- (13) 栗原将光・長澤悟「教科教室型中学校のホームベースの使われ方と評価に関する研究」『日本建築学会大会学術講演梗概集』，1998.9
- (14) 屋敷和佳『中学校・高等学校における教育多様化のための施設・設備の改革と課題に関する研究』科研報告書，1997
- (15) 藤原直子・竹下輝和「教員の一日行動からみる中学校職員室に関する建築計画的考察」，日本建築学会大会学術講演梗概集，2002。「教員の行動特性からみる中学校職員室に関する考察(1)(2)」，日本教育社会学会大会発表要旨集録，2003,2004。藤原直子「教科教室型中学校の検証研究」，日本教育社会学会大会発表要旨集録，2005
- (16) 油布佐和子編著『教師の現在・教職の未来』，教育出版，1999。油布佐和子共著『学校臨床社会学』，放送大学教育振興会，2003。油布佐和子編著『転換期の教師』，放送大学教育振興会，2007
- (17) 「教科センター方式」とは、教科センターを設けているタイプの教科教室型校舎で教科研究室を教員の行動の基点としている学校運営方式を指す。
- (18) OECD『図表でみる教育 OECD インディケータ(2005年版)』明石書店，2005，Table D4.1
- (19) 佐久間亜紀「日本における教師の特徴」，油布佐和子編著『転換期の教師』放送大学教育振興会，
- (20) 久富善之編著『教員文化の社会学的研究』，多賀出版，1988 ほか
- (21) 藤田英典・油布佐和子・酒井朗・秋葉昌樹「教師の仕事と教師文化に関するエスノグラフィ的研究:その研究枠組と若干の実証的考察」，東京大学大学院教育学研究科『東京大学大学院教育学研究科紀要』第35巻，1995.12。藤田英典・山田真紀・秋葉昌樹「教師の仕事の空間的編成に関する実証的研究」，東京大学大学院教育学研究科『東京大学大学院教育学研究科紀要』第38巻，1999.3
- (22) 油布佐和子「教師のバーンアウトと多忙」，苅谷剛彦・清水宏吉『学校臨床社会学』放送大学教育振興会，2003，p123

- (23) 金井雄哉・菅野實・小野田泰明・坂口大洋「岩出山中学校における教科教室型校舎の運用に関する事例的考察」, 日本建築学会大会学術講演梗概集, 2006.9
- (24) 長澤悟「学校の職員室(校務センター)を考える職員室再考 - 教師にとって機能的で快適な環境づくり」『季刊 文教施設 29 新春号』, 2008
- (25) 屋敷和佳・山口勝巳「国公立中学校における教科教室制の実施状況と校舎の利用実態・評価」, 日本建築学会計画系論文集第 73 巻第 634 号, 2008
屋敷・山口の報告には、近年の教科教室制実施校の概要及び過去 10 年に教科教室制を取り止めた学校の概要と室・スペースの構成がまとめられている。なお、報告にある通り、I 中学校は教科教室制を 10 年間継続したが、既に取り止めている。
- (26) 藤原直子「教科教室型中学校の検証研究」, 日本教育社会学会大会発表要旨集録, 2005
- (27) 引用文中の「表 3」とは、前掲(28)所収の「教科教室型発足時在籍の教員の占める割合の経年変化」を指す。
- (28) 藤原直子「教員の行動特性からみる中学校職員室に関する考察(1)(2)」, 日本教育社会学会大会発表要旨集録, 2003,2004
- (29) 「学校組織、運営上の取り組み分析」
学校運営組織のあり方については、長い研究の歴史があり、なおかつ、近年大きな改革が進められているところである。近年では、概ね従来の鍋蓋・マトリクス型の学校組織の問題点を、次のように整理した上で、学校組織改革が行われている。
1) 意思決定のシステムが十分機能していないこと
2) 教職員間に、「横並び意識」が存在していること
3) 学校組織が、いわゆる「鍋蓋型組織」になっていること
以上、1)・2)・3)については、それぞれの指摘するところに対する現状認識や、それ自体が改善されるべき「課題」と捉えるべきであるかどうかについて、なお異論も多いところであるが、このような問題意識の下に、各自治体で主幹教諭や総括教諭などが設置されるようになってきているのは周知のところである。この現在進行形の課題について、本稿では詳述することを避け、東京都の取り組みを参考事例として掲げつつ、今後の課題としたい。
参考資料
「新しい時代の義務教育を創造する」(平成 17 年 10 月 26 日中央教育審議会答申), 中央教育審議会, 2005.10。「学校運営組織における新たな職「主幹」の設置に向けて」, 主任制度に関する検討委員会」, 東京都教育委員会, 2002
- (30) 屋敷和佳, 前掲註(6)
- (31) 「A 市中高一貫校設立構想」, A 市教育委員会・A 市教育研究所 中高一貫校設立準備室, 1998.11
「A 市立 G 高等学校基本設計図書」, A 市建設部建築課, 1998.12
『G 中学校・高等学校 平成 20 年度学校要覧』
『G 中学校・高等学校 平成 20 年度学校紹介』
- (32) 屋敷和佳「中高一貫教育校における教育環境の整備と効果 - G 中学校教科教室型校舎の事例分析 - 」, 国立教育政策研究所 教育政策・評価研究部, 2003.3
- (33) G 中学校・高等学校では、開校以来 65 分授業を実施してきたが、平成 20 年度より 50 分授業に移行している。
- (34) 「A 市立小, 中学校管理規則」第 14 条(教務主任, 研究主任, 学年主任, 生徒指導主事および保健主事)
- (35) 屋敷和佳, 前掲註(34)
- (36) 藤原直子, 前掲註(17)
- (37) 職員室を校務センター、「教科の教師の部屋を教科センターと呼ぶ事例も多いことから、G 中学校・高等学校の「校務センター」については、「校務センター(教科準備室)」と表記する。
- (38) 『T 大学 2010 入学案内』T 学園入試広報課編, 2009。『日経 B P ブック「変革する大学」シリーズ T 大学』日経 B P 企画, 2005
- (39) 『T 学園学校案内 2010 7 ~ 12 年生 中学校・高等学校受験用』T 学園入試広報課, 2009
- (40) 『T 学園 K-12 データ集』T 学園入試広報課, 2009
- (41) T 学園 K-12 「平成 21 年度校務分掌」
- (42) 「T 学園・T 大学組織図」T 学園ホームページ
- (43) 「教員の勤務時間管理の事例 - 学校法人 T 学園の事例 - 」2008.12, 中央教育審議会初等中等教育分科会 学校・教職員の在り方及び教職調整額の見直し等に関する作業部会(第 3 回)配付 資料 2
- (44) 株式会社エフ・シーマネジメント
- (45) 河合塾学園「ドルトンプランの教育」
- (46) 屋敷和佳「新しいタイプの校舎の計画と学校施設整備行政の課題 - 教科教室型高校校舎のフォローアップ分析」『日本教育行政学科年報 18 教育行政研究の方法論を問う』p197-p211, 日本教育行政学会, 1992
- (47) 第 3 章第 2 節 4 - (6) 参照。
- (48) 前掲註(31)。
- (49) 「学校・教職員の在り方及び教職調整額の見直し等に関する作業部会(第 3 回)議事録」
2008.12, 中央教育審議会初等中等教育分科会 学校・教職員の在り方及び教職調整額の見直し等に関する作業部会
- (50) 東京都報道発表資料 2008 年(平成 20 年)12 月。

【謝辞】 本論文は、筆者が放送大学大学院文化科学研究科文化科学専攻に在籍中の研究成果をまとめたものである。同専攻教授小川正人先生には指導教官として本研究の実施の機会を与えて戴き、終始、ご指導を戴いた。ここに深謝の意を表す。同専攻客員教授屋敷和佳先生には副査としてご助言を戴くとともに本論文の細部にわたりご指導を戴いた。ここに深謝の意を表す。