

## 小学校統廃合を経験した教員の聞き取り調査報告

齋藤 尚志

### はじめに

拙稿「学校統廃合における『子どもの意見の尊重』①」（本学紀要 42 号所収。以下、拙稿①と表記する）において、私は「学校統廃合においても最も影響を受ける子どもが当事者として位置づけられていない。当事者である子どもの声が聴いてもらえていない。子どもに限らず、問題状況の当事者の最善の利益が第一次的に考慮されるのは当然のことである。そのために、当事者は意見を聴いてもらい、意見を表明する。この当たり前のことが学校統廃合でも行われていない。」と述べた。そのため、拙稿①では学校統廃合を経験した元子どもたち 7 名（聞き取り調査時、高校 3 年生 4 名と大学 2 年生 3 名）の聞き取り調査の内容をまとめた。

なお、当事者研究を進めるにあたり、子どもの権利条約に基づいて学校統廃合問題、とくに「公立小学校・中学校の適正規模・適正配置等に関する手引 ～少子化に対応した活力ある学校づくりに向けて～」〔2015（平成 27）年 1 月〕の分析も行った。

元子どもたちの聞き取り調査からは、統廃合に対する肯定・否定両方の意見、遊びの変容、先生と子どもたちの考えのズレ、個人差だけでなく低学年生と高学年生の気持ちの共通点と相違点、地域と子どもたちの関係の変化などが明らかになった。当事者だからこそその気持ちや思いに気づかされた。

今回は、学校廃校を職場の消失、学校統合を新しい職場の創出と考えた時に第一の当事者である教員に焦点をあてる。それは、教員が子どもと学校生活を共有し、学校における「子どもの意見の尊重」を第一次的に担う存在だからである。二つ以上の学校が統廃合されるということは、統廃合前後にさまざまな調整が必要となる。例えば、図書や備品の整理・リストアップ・廃棄と運搬などの事務的なことから、一緒になる子どもたちの出会い・関係づくりのための合同学習や合同行事、統合後の子どもたちの環境の変化に対するケア、学校行事や教育内容の精選、校区拡大した新しい地域と学校の関係づくりのための打合せや具体的な活動など。そのような慌ただしく余裕のない先生たちの状況を元子どもたちも見ていた。子どもたちと学校生活を共有する担任教員の聞き取り調査の内容を紹介する。今回の調査は「学校統廃合における『子どもの意見の尊重』」について研究を進めるための資料として位置づける。

また、昨年 12 月に中央教育審議会答申<sup>1</sup>が出された。その中の「教員の資質能力の向上」答

申では、『教員は学校で育つ』ものであり、同僚の教員とともに支え合いながらOJTを通じて日常的に学び合う校内研修の充実や、自ら課題を持って自律的、主体的に行う研修に対する支援のための方策を講じる」とある。ここでは教員の資質能力の向上に際し、研修の充実と支援のみが指摘されているが、注意したいのは「教員は学校で育つ」という点である。学校統廃合は一定以上の規模の学校への再編を進める。それは極小規模校・小規模校が消えていくことを意味する。教員は多様な規模の学校で育つ機会を奪われることになるのである<sup>ii</sup>。2章では学校統廃合を教職員の立場から労働、職場の問題として考えてみたい。

## 1. 小学校統廃合を経験した担任教員

調査対象者・教員Aは、拙稿①にて調査対象者となった元子どもたちのうち、統合時3年生であった4名の、5年生時（統合3年目 クラス児童数25名）と6年生時の男性担任である。調査対象校は、近畿地方山間部に位置するほぼ同じ児童数のX小学校とY小学校が統廃合して開校した新設のZ小学校（全校児童約120名 全学年単学級）である。統廃合の経緯については拙稿①を参照願いたい。

調査対象者・教員Aは、統合後3年目にZ小学校に赴任した。それまでの経歴を簡単に記すと、大学卒業後に臨時採用を含めて小学校9校に勤め、その後、社会教育主事を3年、小学校教諭2年、社会教育主事2年を経て、40歳代前半にZ小学校勤務となる。現在もZ小学校に勤めている。2016（平成28）年2月10日にZ小学校にて聞き取り調査を行った。なお、伝統芸能に関する現在のことに関しては教員Bにも話を聞いた。

### （1）Z小学校着任直後の思いや同僚から聞いた統合1、2年の様子

齋藤 Z小学校着任直後はどのような様子でしたか。同僚の先生に聞いたことなども含めて、いかがでしょうか。

教員A 統廃合当時あの子たちは小学校の3年生。まだ物事の良し悪しとか自分の考えをもつということが十分に持ち切れてない年齢であったであろうに、その当時のことをちらっと、赴任した時に聞いたりしたことで、「友だちができるかどうか」と本当に不安だったと。やっぱりX小学校の場合は少人数、Y小学校はどちらかといえばX小学校より多く、うまく打ち解けられるだろうかとまず不安だったと。で、齋藤先生の論文（拙稿①）にもありましたが、ドッチボールをするなんかでも、少ないよりもたくさん的人数でやった方が楽しいなって感じた子がおったようですが、人と人の関わり方をそういう人数の多い中で、揉まれる中で「自分づくり」というのが始まった元年というか。そういう意味でも統合したというのは子ども自身がそういう気持ちを持っているのがあったんじゃないかと。自分を変えたいとか、自分がよくなりたいという気持ちもあったのではないかと思います。その反面、「どうして急に統合するの？」と、一年前だから交流会しましょうとかいろいろ何回かそういう接点が

齋藤：小学校統廃合を経験した教員の聞き取り調査報告

あったようですけれども、子どもの中には「させられている」というような、そういうのもきつとあったんじゃないかなあとと思います。大きくは二つに分かれたと思います。前向きに考える子、それから保守的というか、いややっぱり統合したくないとか、この一緒の仲間でありたいとか、いろんな中であったけれども、結局周りのおとなとか、学校の先生たちが「じゃ、一緒になるんだから仲良くしましょうね」と。「確かに『仲良くしましょうね』はよくわかるんだけど、私たち一人ひとりを見てちょうだい」というのも先生の論文でふれていたと思うんですけども…。

齋藤 はい。高学年の子ですね。

教員A それすごく、なんというか、人権とか、人格というものを大切にしなければいけない一番心臓部かなあと思いました。それは今でも同じことが言えるのではないかなあとしながら読ませてもらいました。なので、逆に先生の論文を読ませていただくことで、これから今の学校の子と向き合う、あるいは学校が変わってもどの学校の子と向き合うにしても、人づくりの一番土台になっている大事なところだなあとあって、一人ひとりを大事にするということはそういうことにつながっていくんだなあとということを教えられたというか、改めて感じさせられました。

## (2) 社会教育で学んだことを学校現場へ

齋藤 Z小学校に着任する時はどのような思いだったのですか。

教員A 社会教育の行政の仕事をさせていただいたのは合計5年間です。そういう仕事をさせてもらったことをできるだけ学校現場へ帰った時に活かしたいという思いもありまして、この論文にも書いていただいておりますように、子どもたちが劇に取り組んだりとか、あるいは伝統芸能を通してとか、表現を磨いていくことによって自分のコミュニケーション能力の引き出しを増やしたりとか、あるいは自分の思っていることや考えをちゃんと自分なりの言葉で表現、伝えていくという、そんな心の強い人になってもらいたいなあとという思いがありまして。じゃあ、劇をやってみようかとか、今までおとなしくて声を、ほんとか細い声を出していた子がステージの上に立ったら人が変わったように、ふわあーとこう表現をするような子に変身してくれたりとか。あるいは5年生、最初持っていた時には、ほんとに発表とか、自分からしようとしなかった子が卒業間近になったら自分の思いを「おわりの会」で伝えてみたり、友だちに授業の中で質問をしてみたり、肯定的に友だちを見ることができるようになったりとか。あるいは卒業式の時にはほんとに自分の思いを、6年間の思いを堂々と語れるようになってくれたりとか。ほんとに全員ではないですけど、そういうことができる子が形として自信をもって卒業してくれていたのでも、それを論文でふれていてくれて、とてもうれしかったのですが、社会教育の中で勉強させてもらったのはただ学校というものと、社会教育というのと、別の分野ではなくてほんとに一緒に相歩みながら、一つの教育として

人づくりをしていくんだということには違いはないと思いましたもので、取り入れたいと思って取り組んできました。ただ、統合したでたと聞いていたので、おそらくこれはなかなか子どもも先生同士の人間関係もちょっと難しいのと違うだろうかといろいろと不安をもちながらやってきた感じです。

齋藤 この社会教育主事をしていた5年間はどうなことをされていたのですか。

教員A はい、一応、あの一、本来の業務ではないのですが、社会教育がもつことではないのですが、子ども会の担当をメインではないですが、それが割と業務の中では多かったです。それから人権教育。各小学校区単位で自治協（地区自治協議会）なんかが仲介をして人権学習なんかにお世話をしたり、自分がコーディネーターみたいな立場で参加をさせてもらったりとか、ビデオ上映をするところでは後の解説であるとか、地域が求めているもの、地域の課題をふまえて意見交換をするようなファシリテーターみたいなことであるとか、そんな業務です。あと、スポーツクラブの立ち上げに関わったりとか、都道府県事業の土曜日の地域のふれあい学級のような行事をしてみたり、いろんな行事をするにしてもどうしてもお金のことがあったので行事運営・予算執行などの事務窓口のようなことであったり。細かいところではお手伝い的ですが、婦人会活動の補助であるとか。

齋藤 子ども会ではどのようなことをされていたのですか。

教員A 小学校区単位の子ども会、旧町単位の子ども会。例えば、勉強会をするとか、親の学習会をするとか、子どもがドッチボール大会というのを企画しましょうと、それに対しての運営委員としての組織が各小学校区の会長さん、副会長さんに集まってもらって、「運営はどういうふうにしましょうか」という会議の運営をしたりするような仕事です。

### （3）地域と共にある先生？

齋藤 X小学校とY小学校が統廃合に向けて動き出した頃は社会教育の領域におられたということですが、その頃、X小とY小の統廃合のことをご存じでしたか。ご存じだったとしたら、どのように感じておられましたか。

教員A そうですね、私自身が教員として適切ではないかもしれませんが、「一つ学校が減ってしまうんだなあ」と率直に思っていました。市内の中から。ということは学校が減るということは子どもの数も減るんだし、先生もいなくなるんだと。自分たちの必要性っていうのはどこあるんだろうかって、真剣に、こういう統合の話聞いた時に内心考えました。自分がもし統合校の先生ならどんなことを思ったんだろうなあとは考えたことがありますねえ。

齋藤 実際に、統合して2年後にZ小へ来られたわけですが、すでに2年が経過しています。この2年間のことについてはいかがですか。先生同士の引継ぎであるとか、同僚の先生からこの2年間のことについて聞いたこととか。

教員A これは、あの一、文章化するのに躊躇もあるのですが、正直言って、教員間に壁があ

ったと聞いております、対立。

齋藤 X小から来た先生とY小から来た先生の間で？

教員A はい。職員会議でもなかなかうまくまとまりにくかった。あと、休憩時間といってもどうしてもY小の先生、X小の先生で固まろう、固まろうと。統合1年目からいる先生によりますと。

齋藤 Z小学校が開校した時に、他の小学校から来た先生もいますよね。X小から来た先生、Y小から来た先生、その他の先生という三つのグループがあったということですか。X小、Y小からそれぞれグループになるぐらい多くの先生が来られていたのですか。

教員A 結構いたみたいですね。全部で20人近くいて、新たにやってきた先生はそんなには多くなかったと思います。とくに1年目は。私がやってきた3年目でもX小、Y小から来た先生がごろごろいました。

齋藤 統廃合したといえども、X小、Y小それぞれの先生がそれぞれの地域（旧小学校区）とまだつながっていたと。先生方はどうしても旧の地域の意見や思いが入りやすいので、先生同士でもそうなってしまったと思うのですが。

教員A そうですね。それが大きいと思います。X小にはX小でやってきたということがありまして、例えば、伝統芸能ですね。X小では運動会でも卒業式の時にもずっと披露してきたらしいんですね。その時（統合3年目 教員A赴任1年目）の6年生担任の先生が別に子どもたちにそういうことをさせたくないわけではなくて、純粹に学校というものの流れを見ていたら、伝統芸能にかかる時間がとても負担だと。地元の人が講師で教えるのであれば、伝統芸能を続ける意義があるのだけでも、「なぜ先生が教えるという負担をもちながらもやっていく必要があるのか」と。地域は「やってくれ、やってくれ」と。で、先生の中には「やりましょう」という人と、「ちゃんとした正当な理由がないのに、教育課程の中に位置づいていないのに」という人と大きく分かれたと聞いています。

齋藤 断る理由も分かりますよね。X小でやっていたものを教育課程に位置づいてもいないのにやってしまったら、Y小でやっていたものもやらなければいけなくなるし、二重、三重の負担が先生にかかるわけですからね。また2000年代半ばといえば、学力向上が声高に言われていたわけですし、多忙感・多忙化が増す中でこういう地域の伝統芸能をはじめとする統合前の各小学校の取り組みを統合後にどうしていくのか。一つの軋轢みたいなものが生まれざるをえないってことですね。

#### （4）統合後の教育課程編成

齋藤 この伝統芸能は、その後、A先生が来られてからはどのようになっていったのですか。

教員A Y小の方には地域の人たちの気持ちを動かすような活動があったわけではないんです。ところが、運動会なんかであれだけ晴れがましくやられたら、「これは毎年やってもらいた

い！」というニーズがすごく熱く、ヒートアップしたわけで。親同士でもX小とY小で考え方が違っていたのに、だんだんそうしてたら、伝統芸能を肯定的に思うY小の保護者が一人、二人増えてきて、協力的になってきました。

齋藤 それは実際に観て。知らなかったY小の保護者がぼつぼつと。

教員A はい。ただ、それに比例して先生たちの気持ちも上がればきれいに収まるのですが、やっぱり学校としたら、今先生がおっしゃられたように、勉強するのにかなり負担だと。運動会の練習、プラス、伝統芸能の練習となると、授業をそれだけ削らなければならない。

齋藤 子どもたちにとっても負担ですよ。

教員A そうなんです。それで、私が赴任した1年目の時（統合3年目）は、伝統芸能を運動会で披露し、今度は卒業式にまで披露したいと、子どもの方から上がってきまして。当時の6年生の担任の先生は「いや、もう卒業式では伝統芸能はなしにしようや」と。そう言ったことが火をつけてしまって。ある保護者が便箋に十枚ぐらい思いを書き込んで。子どもは校長室に直訴しに来て、「卒業式にやらしてください！」と。

齋藤 それはA先生が赴任1年目ですね。聞き取り調査をした元子どもたちが5年生の時、直訴したのは一つ上の6年生ということですね。

教員A はい。その子たちが直訴しに来たのです。それぐらい地域のニーズがだんだんだんだん、伝統芸能にかける地域の思いが上がってきたので、「これはもう学校としてどうしようか」と。そこまできたら、これはもう先生も習って覚えなれないといけないというので、地域の人に講師として何回か学校に来てもらって、大まかなリズムを覚えまして、毎日の練習は先生が教えていきましょと。あの子たち（X小出身の元子どもたち）はずっと小さい時からやっていてリズム感がついていきますので、リーダーとしてみんなに教えてやって、としまして。

齋藤 それは言うなれば、先生たちが折れたというわけですか。

教員A まあ、そうですね。地域のニーズ、勢いもあって……。

齋藤 とくにその、伝統芸能をやっていたX小でないY小から来た先生たち、あるいは新しく来られた先生たちの方が折れて、「やる」という形ですか。

教員A はい、そうですね。

齋藤 いろんな議論があったと思うんですが、それはA先生も最初は「やらない」側におられたわけですよ。1年目の運動会でその伝統芸能を観て「これはすごいなあ」と思った。その次に、これは「学校でやろう」と思ったのかどうか。

教員A 本当に迷っていたんです。「なんで先生が教える？ 自分にはこんなもの教えられないぞ」と思っています。子どもと一緒に練習する中で、「やること自体はおもしろい」と思いはじめまして、「これをするならば、その意義を見つけ出さないといけない。ただただやっているだけでは子どものためにもならない」と。それで、表現力を身につけさせたいとか、大勢の前でも堂々と自分を表現できる人になってもらいたいと目標を持ったとしたら、それな

齋藤：小学校統廃合を経験した教員の聞き取り調査報告

ら手段として伝統芸能をしようとか、劇をしようとかそういう形に持っていきました。先生たちの中にもすごく否定的な方も何人かおられたわけですけど、やってみようと思ったわけです。新たな出発、新たにZ小を創ろうとしている時期でしたので、いろんなことをやってみるのも「あり」ではないかと、そんな気持ちでやってたような時期もあります。

齋藤 意義としては「表現」と位置づけたと。時間数の確保とか教育課程の編成としてはどのようにしたのですか。

教員A 「総合的な学習の時間」に位置づけました。あとは、「体育」の表現にも通じるので「体育」のカリキュラムの中にも入れました。あとは「学活」も。

齋藤 きちんと教育課程に位置づけた時の反対していた先生たちの反応はどうでしたか。

教員A 反対はぜんぜん。それはもう認めてもらえました。

齋藤 教育課程に位置づけるということは、きちんと正規の労働として位置づけたということですね。ボランティア、サービス労働ではなく。地域との連携や多忙化解消の際に大事な点ですね。Y小の方にはX小の伝統芸能のような特色のある教育活動はなかったのですか。

教員A 実はその年の秋ごろに「Y小でやっていたこともできないだろうか」とPTAの会合の際に保護者から言われました。土曜の地域活動で行っていた交流事業の一つ、収穫祭。もち米をつくり、もちをつき、収穫祭でみんなで食べる、それを復活したいと。

齋藤 それはY小時代に教育課程に位置づけられていた活動ですか。

教員A はい。そのようでした。統合した時にはそれはしていなかったもので、「PTAが主になってやるので、学校は何もしなくていいからとにかくやらせてくれ」と。「PTA行事となると、学校はお客さん、ただ場所を貸すだけ。それでは教育的によくない」となり、「それなら学校行事に位置づけよう」と。学校行事に位置づけるとしたら、やっぱり学校がメインとなって、学校が計画を立てて、確かに負担にはなるのですが、伝統芸能にしても収穫祭にしても「ふるさと」を勉強していくことに違いはない。「やりましょう！」と計画を立てて、以前のY小での様子を聞きながら、支障があれば2年目以降で少しずつ変えていけばいいではないですかという感じでやっていました。学校は、両方にいい顔するだけでは結局、学校、自分たちを苦しめることになるだけなので、それはいけないと思うのですが、これをする事で子どもたちが変わっていくのであればやったらいいではないですか、ということで継続してやっています。

齋藤 その時は、A先生はどのような立場でされていたんですか。担任、教務担当ですか。

教員A PTAに三部会ありまして、その一つの研修部が収穫祭の担当となったんです。たまたま私が研修部担当でして、計画としては学校行事として位置づけますので、私が提案させていただきます、と。器材などどのようなものがありますかと聞き出して、リストアップして、「これはどなたから借りてくる」「これは誰が買い出しに行く」とか役割分担したり。

齋藤 先ほど伝統芸能を「総合的な学習の時間」に入れた時には、3、4、5、6年生でそれぞ

れ入れていったと。収穫祭も同じように3、4、5、6年生に入れていったのですか。伝統芸能と収穫祭の関連性はどうなっているのでしょうか。

教員A はい。田植え、稲刈り、脱穀は全校生でしょうとなって、どの学年にも入っています。

1、2年生は生活科のカリキュラムの中に入れましょうということで。

齋藤 ということは、伝統芸能と収穫祭と二つが「総合的な学習の時間」に入ったと。元々あった、統合1年目、2年目で取り組まれていた「総合的な学習の時間」の内容はどうなったのでしょうか。やらなくなった活動はあるのですか。もしやらなくなったことで例えばゲスト・ティーチャーとか頼んだり、畑を借りていたとしたら断ることになったのでしょうか。

教員A なくなった活動はありますね。どの学校もそうだと思うのですが、学年ごとにテーマがありまして、例えば3年生だったら環境のことだとか、5年生だったら自然のことであるとか、6年生だったら平和とか人権とか。どの学年にも「ふるさと学習」をサブ・テーマとして持ってきて、あったものをなくしたとしてもちゃんと理由づけができていればいいでしょうということで、「これをする必要があるからこれを入れました」とちゃんとと言えるようにしておきましょうねというこれだけの確認はしました。

齋藤 統合1年目、2年目は各学年の先生が個々で「総合的な学習の時間」の内容を構成していたが、3年目以降X小、Y小でそれぞれやっていた伝統芸能と収穫祭を「ふるさと学習」という軸で全学年でやっていこうと合意ができていったと理解してよいですか。

教員A そうですね。

#### (5) 縦割り(異年齢)の子ども関係

齋藤 他学年の様子をお聞きします。6年生だった元子どもたちから聞いたことなのですが、「仲良くするのが一番だ」というプレッシャーがあったとのことですが、A先生が赴任した3年目以降はどうだったのでしょうか。何かお聞きになっていることがあれば、併せてお聞かせください。

教員A 私が来た時にはそういうのは感じなかったですけども。子どもたちはなじんでいるようでしたし。学級遊びはよくしました。とにかく外で遊ぼうと。キックベースをしたりとか、サッカーをしたりとか。あと、とにかく「学級でやろう！」というどの学年もしましたね。昼休みなんか全校生が外に出て、学級で遊ぶと。意外とよく遊んだと思います。

齋藤 6年生の元子どもたちは異年齢の縦割り(活動)が当たり前だったと、統合して学年という枠になった時に「上の子、下の子、みんなで!というのがなくなってさびしかった」と言っていたんですね。「学年で遊ぶのも楽しかったけども」とも言ってましたが。統合3年目にもなると、学年での活動が当たり前になっていたということでしょうか。

教員A そうですね。それもちらっと聞いたんですけども、まずは学級固め、というか、学級というものを大事にして、それから縦割りというものを作っていきや、ということで、最



初の頃は学級単位（学年単位）の行動を大事にしたと聞いたことがあります。確かに縦割りもしましたが、あの頃は確か10班編成、一つの班でも結構子どもがいたんですけど。縦割りで動くとしたら、掃除、登下校。縦割り遊びもあったかなあ、ちょっと分かりません。

齋藤 今の話にとらわれずに、A先生から見て、地域での状況であるとか、子どもたちの縦の関係は統合3年目以降どうでしたか。小さな学校にいと縦の関係が強くて、一学級20人以上、30人以上、複数学級になるとともに、横の、学年の枠が強くなると思うのですが、学校内でも地域でも構わないのですが、子どもたちの縦の関係で遊ぶとかはどうでしたか。

教員A 家に帰ってから縦割りで遊ぶというのは聞かなかったんですよ。同じ学年同士、家に行って遊ぶとか、学校に来て遊ぶとか。学年が違った子同士で遊ぶといたら、バス通学の子がバス待ちの時に一緒に遊ぶのを見かけたぐらいでしょうかねえ。ただ、バス待ちの時の子ども同士の人間関係というのは、見ていて、「いいなあ」と感じています。よく遊んでいるんです。通常、教育課程内では学年単位で遊んだり、学級遊びとか多かったんですけども、バス待ちで約30分間、遅バス（学校が東西の中心地点にあり、先に西・X地区方面を、後に東・Y地区方面を巡回する）の子は待ちがあるんです。どうして過ごしているのかというと、上の学年の子が上手に下の学年の子を引き連れて、自分たちがしたい、できる、得意な遊びではなくて、低学年の子に合わせて遊んでいる。あれはすごいなあと感じて教員間で話題にしたことがあります。

齋藤 それは当時のことですか。

教員A 当時です。私が来た頃です。

齋藤 それはA先生としてはめずらしいことだったんですか。他の学校とかではなかなかないことですか。

教員A ないですねえ。バス待ちをうまく利用してああいうことができているという、子どもの中での人間関係が教師やおとながいちいち口出ししなくても自分らで考えてできていることに、すごくうれしいというか、喜びを感じたんです。

齋藤 それは旧の、Y小の、地域での縦割りで遊んでいたのが、このバスで帰る時だけは同じ方向に帰るので残っていると。今はどうなんでしょうか。

教員A 今も一緒ですね。今もそれが伝統として、人数はもうこじんまりとしましたけど。

齋藤 かつて学校が終わるとともに、学校で、地域で異年齢でみんなで遊んでいたものが今でもバス待ちの時間にはちゃんと残っていて、子どもにとっては貴重な時間としてある。そのへんX地区はどうなんですか。

教員A X地区はバス待ちの時間がないので。その年によると思うのですが、バスの乗せ方ですね。6年生が勝手に先に乗ってしまうタイプが多い学年だと少し指導をいれなければいけないし、6年生がしっかりしている時には「先に乗って」と下の学年の子に声かけをして自分は最後に乗ると。

齋藤 Y地区の子どもたちは今も変わらずということですか。X地区の6年生が勝手に先に乗ってしまうようなタイプの子であったとしても、Y地区の6年生は変わらずと。

教員A ええ、そうですね。面倒見がいいですね。正確に言うと、Y地区の子たちでもバス通学の子たちが縦割り遊びっぽい遊びを自分たちで考えてできていると。Y地区の徒歩通学の子は例えば低学年の子がぐずった時に上手になだめて連れて帰るとするのは難しいみたいでしてね。一緒にいる集団によって人間関係の作り方がちょっと違うように感じます。少なくとも、バス待ちのあるバス通学の子たちはあの頃からずっと変わらず上の子が下の子をちゃんとバスに乗るまで面倒見てくれている。それは今もいい形で残っているなあと思っています。職員会議とか研修の中でも話題にしたことがあります。

齋藤 それはスクールバスの中の偶然のいい要素ですよ。時間を共有すること。20分、30分を毎日共有する。集団下校も時間を共有しているのですが、下校するという行為にしばられている。列を乱してはいけないとか、追いつかなければならないとか。ただ時間だけを共有するのではなくて、その時間は自分たちのもので自分たちで過ごし方を決めることができる。かつての放課後の子ども同士の時間をそこにスライドさせて、子ども同士の文化が残っているということですね、偶然といえども。もちろん、子どもたちが暮らすその地域の人間関係も影響しているのでしょうか。

#### (6) 地域の文化になった教育活動

齋藤 伝統芸能はそもそも一学年上の子たちが直訴して実施となり、収穫祭は保護者からの要望で始まったわけですが、その年にするかどうかについて先生のクラスの子どもたちには意見を聞いたのですか。

教員A はい。聞きました。

齋藤 それは特別に時間を取って聞いたのですか。

教員A はい。そうですね。伝統芸能に関して言えば、全学年ではないですが、当時の5年生（統合3年目にしてA先生赴任1年目）には聞きました。「する、しない、どちらにしても将来的にこのZ小学校の児童会を運営していかなければならない。君たちは今大事な学年に来てるんやで。例えば、伝統芸能をここ何年間か続けてきているみたいだけど、伝統芸能を今年もするのか。ちょっと意見を聞かせて」と言って。

齋藤 6年生のクラスですか。25人の子どもたちに対して。

教員A はい。とくに卒業式での伝統芸能の披露については、一学年上の子どもたちが運動会で行い、卒業式にも行いました。あの子たちが6年生の12月に、「去年、卒業式に伝統芸能をやったよなあ。君らはあれをどう思う?」と。「卒業式で伝統芸能をするかしないか。その理由を書いてみて」と。全員「したい。伝統芸能ならどんな演目でもいい」と。「なぜそこまで伝統芸能をしたいの? 気持ちが強いのか?」と聞いたら、そしたら「やっぱり今までずっと

齋藤：小学校統廃合を経験した教員の聞き取り調査報告

とやってきたから、6年間の総仕上げとして心を込めて自分を表現したい」と理由を書いた子であったりとか。「やるんだったらしっかり練習してやろう」ということになり、職員会議にもかけて。ただし、「これは儀式の中で取り扱うのはいかがなものかと前々から思っていた」と、「一度『これにて卒業証書授与式を終了します』と言った後に、改めて伝統芸能をするという形はどうか」とあり、「それでいきましょう」となり、子どもたちの気持ちを実現したようなことなんです。

齋藤 今はどうなんですか。今でも伝統芸能をしているのですか。

教員A いや、その次の年までですかね。

齋藤 続かなかったのはなぜですか。

教員A 子どもたちに、保護者に聞いてもさほどこだわりがなかったような…。

齋藤 そうなんですか。子どもたち自身がそうだったんですか。確認ですが、A先生がZ小に赴任された年は、元子どもたちが5年生になっていてその一学年上の6年生の子たちが運動会で伝統芸能をし、卒業式にも直訴してやっとな。その時は伝統芸能は教育課程に位置づいておらず、翌年元子どもたちが6年生となりA先生の赴任2年目に教育課程に位置づけたということですね。ということは、統合1年目から3年目までは学校で教育課程外で先生がボランティアで伝統芸能の練習に関わっていて、一度地域の人や保護者へ披露してみようというので統合3年目の運動会でやってみたと。それを観たY小の子どもたちや保護者の一部が感動し、好意的にとらえたと。

教員A そうですね。3年目になると伝統芸能を知っている先生も少なくなって、かつてX小にいた先生に来てもらって教えてもらうようなこともありました。

齋藤 今も伝統芸能は教育課程の中にあるのですか。

教員A いや、もう外してしまいました。入れていません。

齋藤 それはいつ頃ですか。

教員A B先生、いつ頃外しましたかねえ？

教員B 一昨年です。それまでは先生が指導してましたが、去年から保護者や地域の人たちで、子ども会を中心にやっています。運動会でも昨年度は有志という形、今年度は子ども会という形で続いています。

齋藤 それはX地区の子ども会ということですか。

教員B いえいえ、Y地区の子ども会も。

齋藤 それはX地区の伝統芸能というだけでなく、Y地区の伝統芸能、伝統芸能とまでいなくても一つの文化になっているということでしょうか。

教員A及びB そうですね。

教員A かって、指導する者はY地区の卒業生の方が多いんです。高校生、大学生。その子どもたちが帰ってきて教えています。

齋藤 それはもう文化ですね。学んだ人間が指導する側になっている。文化の伝承、継承の循環ができはじめていますね。学校が地域の伝統芸能や伝統文化を掘り起こしたり、継承のためのお手伝いとして学校の教育活動で取り組んだことが、今や地域に返し、地域で継承され根付いている。子どもの教育は何でも学校へ、と教育機能の学校への一元化、あるいは学校依存が進む中で、すごいことですね。ふるさとを学んだ子どもたちがふるさとに帰ってきてふるさとのことを年下の子たちに伝えている。ふるさと学習としても理想的ですね。

教員A 文化になっていたとしたらうれしいですね。

齋藤 X地区子ども会、Y地区子ども会が合同で練習することもあるんですか。

教員A はい。

齋藤 かつて統廃合で対立した二つの地区が学校の教育活動によって関係が結ばれ、今や学校を離れ一つの地域となって子どもたちの伝統芸能を担っているわけですね。学校が二つの地区を結びつけた。今や学校は手を引いて、舞台だけを用意して、地域の中で伝統芸能が循環していつている。地域の人と人をつなぐ地域の核をZ小が担っているのですね。

時間となってしまいました。長時間、調査協力いただき、ありがとうございました。

## 2. 学校統廃合と教職員

統廃合3年目に赴任した教員Aは、旧小学校で取り組まれていた行事を統合校の教育課程に位置づけた。それは、3年間のサービス労働や多忙化などの労働問題を解消する結果となった。この点からさらに教職員の労働、職場の問題に着目して学校統廃合を考えてみたい。

山下祐介は学校統廃合による地域住民が抱く「諦めと依存の心理効果」を指摘し、以下のよう

に述べる<sup>iii</sup>。

学校統廃合のような施策は、地域切り捨てのような意識がそこにあったか、なかったかにかかわらず、当の地域からすれば『棄民だ』と映る。そしてこの棄民は、自主的な逃散としても現れ、負のスパイラルを引き起こす。捨てられる前に自ら逃げ始めるのだ。……そして残った者たちも『何とかしなければ』とは考えずに早々に諦め、しかも『とりあえずは、何とかしてくれるから大丈夫だ』という依存のうちに、逃散する人々を止めることもなく、むしろその意思を尊重してしまうのだ。

教員Aにも学校統廃合に対して一定の心理が働いていた。すなわち、「学校が減るということは子どもの数も減るんだし、先生もいなくなるんだと。自分たちの必要性っていうのはどこあるんだろうかって、真剣に、こういう統合の話を聞いた時に内心考えました。」と。山下が指摘する地域住民の「棄民だ」「捨てられる」という心理・意識とまではいわなくても、自らの教員としての必要性、存在意義の揺らぎが「先生もいなくなるんだ」「自分たちの必要性っていうのはどこにあるんだろうか」に現れている。

実際に学校統廃合における教職員数の変化を見ると、例えば、子ども90名（1学年1学級15

名とする)と教職員11名<sup>iv</sup>(正確には10.75名)の規模の小学校三校があるとすると、これら三校の統廃合を行う場合、子どもの数は単純に足し算して270名となる。しかし、教職員の数は足し算して33名にならない。統廃合によって各学年2学級となり、計12学級となる。12学級の教職員の定数は、18名(正確には17.50名)である。統廃合に伴う加配教員、県費および市費負担の教職員を配置しても、教職員は大幅減となる。

教職員の数は学校統廃合により確かに減る。とはいえ、教職員が減ることでその分の人件費が施設・設備や教育活動の充実費に充てられることはない。なぜならば、教職員の給与は、都道府県と国が負担する。統廃合による人件費の削減は都道府県と国にとって有意義なのであり、市町村(基礎自治体)にはそうではない。ただし、市町村からすれば、統廃合前の方が自らの出費なく多くの教職員を配置できることになる。小規模校を残し、少人数のきめ細かい指導などの小規模校のメリットを活かしつつ、定期的に数校が一か所に集まり多人数の教育活動も展開する宮崎県五ヶ瀬町のG授業や兵庫県香美町の学校間スーパー連携チャレンジプランなどの取り組みはこの点をふまえてのことといえる。

学校統廃合によって教職員は減る。「減る」のであって、「いらない」わけではない。「よりよい教育」を掲げて学校統廃合をしたのなら「いらない」わけがない。ただし、教職員の定数上、あるいは市町村費負担の教職員は財政的に確保することができないのである。統合後は、学校生活に順応できる子どもばかりではない。通学方法の変更や友だち関係の広がりなど環境の変化につまずき、消極的になってしまう子や学校へ行けなくなってしまう子もいる。今回は取り上げなかったがZ小学校でも統合後に不登校になった子どもがいた。そのような子どもたちへのケアをはじめ新しい学校を子どもと共に創り上げていくには定数や加配以上の教職員が必要なのである。

多くの教職員も学校統廃合によって勤務校が減ること、教職員が減ることを理解している。しかし、教職員として何らかの意見をもつだろうが、学校統廃合の賛否を論じる際には、教職員の声はほとんど聞こえてこない。代わりに聞こえてくるのは、「立場上、賛否を述べるができない」という言葉である。それとともに、教職員は保護者や地域住民の決断をただ尊重する。公務員である教職員が学校統廃合に関して賛否、つまり個人の見解を発信することには抵抗があるのだろう。とはいえ、そこには「学校統廃合は、保護者の教育問題、地域住民の地域問題である」という捉え方がないだろうか。先に挙げたように、「教員は学校で育つ」とするならば、学校統廃合は教員が育つ場、とくに極小規模、小規模の職場がなくなることを意味する。そのような事態に際し、教職員が自らの意見を発信できないでいるとしたら、教職員はその当事者性を失っている、あるいは奪われていることになる。学校統廃合が問題になる際に、この教職員の当事者性の消失・欠如を問題視したい。

学校統廃合に限らず、子どもや学校、教育・保育のことにになると、「子どもや学校、教育・保育」からなる独自の領域でもあるような錯覚に陥り、他の領域や関連事項と切り離して論じる

傾向がある。例えば、待機児童問題。「保育に欠ける」状況の問題解決・改善として、産休・育休の充実やワークシェアなど保護者の、私たちの労働（働き方）の問題を論点として掲げてよいはずである。しかし、保育所の新增設、保育士の確保、保育士の低待遇の改善など保育の中での対応ばかりが叫ばれる。もちろん、それらの対応も急務であるが。

かつて教育においても労働の問題、すなわち「職場の労働の組織化をめぐる問題、つまり自らの社会権的人権たる労働基本権にかかわる問題」<sup>1)</sup>としてあったにもかかわらず、そうとらえられなかったことがある。1950年代から1960年代にかけて、いわゆる「逆コース」と呼ばれる戦後教育改革の時である。任命制教育委員会、学習指導要領の「法的拘束性」、学校管理規則の制定、教員の勤務評定、全国学力テストなど、中央教育行政が地方教育行政から学校、教職員、教育内容まで直接指導できる体制を作った。それに対し、勤評闘争、学テ闘争という形で抵抗したのが日本教職員組合をはじめとする現場の教職員であった。しかし、そこでは例えば、勤評はまずは「子どもと教育の問題」として意識され、「子どもを守り、教育を防衛する闘いだ」と位置づけられ、教職員の労働の問題としてとらえる意識は希薄であった。

この時期の教育労働運動は、職場の労働の組織化をめぐるヘゲモニーが失われ、労働過程における決定権限が次々と奪われていった。そのため、職場の、労働の自己管理の否定、能力主義・競争主義の本格的導入が進み、退潮へと転換した。このような中で、勤評闘争や学テ闘争も教職員の労働の問題としてではなく、子どもや教育の論理に依拠せざるをえなかった。ただし、それによって国民的な大闘争を組織しえたともいえる。問題の軸は、教職員の立場からいえば、「子どもや教育の論理」ではなく「職場の労働の組織化をめぐる問題、つまり自らの社会権的人権たる労働基本権にかかわる問題」としてとらえる必要があった。

現在の学校統廃合とこの時期の教育労働運動を直截的に比較するつもりはない。ただ、学校統廃合は教職員にとって職場がなくなること、統合は新しい職場を一から創り上げること、である。教職員にとっては、子どもや教職員の数が大規模になればなるだけの、小規模になればなるだけの課題や対応があり、同僚・保護者・地域住民、そして子どもたちに助けられ支えられて、「学校で育つ」ものである。多様な規模の職場で働く経験こそが職業人としての育ちに有益となる。逆に、同一規模の学校、そして職場は画一化を生み、教職員の個性の発揮を抑制し、多様な教職員の存在を排除・否定することにもなる。さらにはその抑制や排除・否定は「能力強化」の方針のもと、子どもにも向けられるかもしれない。

教職員は「自らの社会権的人権たる労働基本権にかかわる問題」として学校統廃合を位置づけ、「立場上、賛否を述べることができない」状況を問題視し、多様な規模の職場で働くことを希望してよいのではないか。学校統廃合で影響を受ける教職員としての当事者性を取り戻すために。

## おわりに

教員Aの聞き取り調査から、元子どもたちからは見えにくい、担任教員ならではの統合後の教員同士の人間関係、新しい教育課程の編成と地域行事との関連、子どもたちの関係の変化などの様子が明らかになった。例えば、教員の対立を単に個人的な問題としてとらえてよいだろうか。各教員は統合前にそれぞれの学校で保護者や地域の人たちとつながり、子どもにとってよいと思える教育活動に励んできたであろう。やってきたことに対する自負もあるし、統合後も旧小学校区の保護者や地域の人たちとの関係も続き、さまざまな思いや願いを聞く機会もあったはずである。つながりや集団はその関係が強ければ強いほど、そのつながりや集団以外の者を遠ざけるし、時には排除し、敵対関係を生むこともある。統合後の地域と学校・教職員のつながりの質に注意しなければならない。

新しい教育課程の編成と地域行事との関係については、子ども、保護者、地域からの要望に応える上で、教育課程の編成で対応することが当然のことであるが、大事であることがわかった。統合直後はどうしても保護者や地域からの要望に過剰に配慮しがちである。Z小学校でも伝統芸能の練習を教員がボランティアで引き受けていた。その際の教員同士の軋轢を6年生だった元子どもたちは目撃していたことは拙稿①にて紹介した。統合4年目にして二つの活動を教育課程に入れ、正式に学校の教育活動として位置づけた。それは、子どもの意見を尊重するため、保護者の思いを受け止めるため、であった。しかし、それはそれまでの3年間のサービス労働や多忙化という労働問題の解消にもなった。そして、後には教育課程の意義（活動の必要性）によって伝統芸能を教育課程から外し、地域へ返してもいる。ふるさと学習の方向性も示されている。

「子どものため」、「地域のため」の裏で、誰かが犠牲になることがあってはならない。権利は他者による加害や侵入から個人の自由を保護するためだけでなく、他者との関係性を形成する個人の自由を保護するものでもある<sup>vi</sup>。子どもの権利（思いや願い）、保護者や地域住民の権利（思いや願い）と同等に教職員の権利（思いや願い）も発信し、諸権利（思いや願い）を調整する中で相互に適度な関係性を築いていくことが大切である。

バス通学に関しては、バスの待ち時間の有無によって子どもたちの関係に差があることがわかった。元子どもたちでは気づかない、教員だからこそ見える子どもの姿であった。おとなが関わらない（でも見守られてはいる）子どもたちだけの自由な時間の共有をどのように確保するか。同時に、このような何気ない子どもたちの育ちへの気づきを大切にしたい。“しぼり”にならない程度の見守りが可能な、またこのような育ちへの気づきを教職員間で共有できる学校の規模や労働（働き方や同僚との関係なども含めて）とはどの程度、どのようなものなのか。

今後も引き続き、学校統廃合を経験した元子どもへの聞き取り調査を中心に、その基礎資料となる統廃合関係者の聞き取り調査も行っていく。また並行して、教職員の労働問題としての学校統廃合について追究していく。

## 〈注〉

- i 中央教育審議会答申（2015年12月21日）は、「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について」、「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」、「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員養成コミュニティの構築に向けて」の三つである。ここでは、三つ目を「教員の資質能力の向上」答申と表記する。
- また、これらの答申に関して問題点を明記しておく。これらの答申は「一億総活躍の実現と地方創生の推進のため」に出されたものである。しかし、「一億総活躍」に関しては、一億総活躍国民会議においてその意味の曖昧さが指摘され、ソーシャル・インクルージョン（社会的包摂）＝「誰もが排除されることのない社会」を目指すよう提案がなされている。その提案に対する返答もないままに、いまだ曖昧な意味のまま目標に掲げられた「一億総活躍」。曖昧な目標の実現のための答申という問題点がある。
- さらにいえば、国際的な動向としてOECDの戦略と歩調を合わせる日本政府のスタンスがある。そこでは「しなやかで強靱（レジリエント）な経済と包摂的社會－雇用と成長に向けた人々の能力強化」とのテーマが掲げられ、「人々の能力強化による持続可能でバランスの取れた包摂的成長としなやかで強靱な経済の実現」等が目指されている。日本では、「持続可能」という言葉は経済成長に代わる、あるいは脱成長を意味するものとして東日本大震災以降に主として注目を浴びた。相反するはずの「成長」（OECDの目的＝経済成長・開発・貿易）と「持続可能」が並ぶが概念説明はない。
- また、「人々の能力強化」のもと、知識・スキル・人間性（Character）の一体的把握と「人間性（Character）、社会的スキル（Social Skill）を重視したカリキュラム」が提唱され、日本国内ではアクティブ・ラーニング・道徳教育・外国語教育・ICT・特別支援教育の有機的な関連性のあるカリキュラムが組み込まれることになる。ここにコミュニティ・スクール、チームとしての学校、教員の資質能力の向上としての養成・採用・研修も連なっていく。アクティブ・ラーニング等の個別の施策の評価にとらわれず、全体がどこへ向かおうとしているのか。人間性を含めた「能力強化」はすでに、人生すべてを捧げなければならない、人間らしさが奪われる「全人格労働」（「大特集 仕事に全人格を捧げ、私が壊れていく」『AERA』所収 2016年2月15日発行）として現れ、問題化している。教職員の精神疾患による病休者数がこの5年間ほぼ5,000人前後を推移していることを考えると、すでに教職員の労働も「全人格労働」に近い状況にあるのかもしれない。「しなやかで強靱（レジリエント）な経済」を担う「しなやかで強靱（レジリエント）な人」を教育することが何をもたらすのか。人間らしさを奪われてもなお「しなやか」に「強靱（レジリエント）」であらねばならないのか。「能力強化」を自明のものとして、人びとの自由・多様性を基にしてその上で「能力」を社会的にどのように位置づけるのか。思考停止せず、政策のよってきたる必然性を問い、当事者性をもちつづけなければならない。
- OECDから中教審答申への一連の教育改革動向については、社会配分研究会春季集中研究会（2016年3月5、6日 四国学院大学）にて、桜井智恵子氏（大阪大谷大学）よりご教示いただいた。
- ii 上記（注i）の一つ「学校と地域の連携・協働」答申の「おわりに」には「誰かが何とかしてくれる、のではなく、自分たちが『当事者』として、自分たちの力で学校や地域を創り上げていく。子供たちのために学校を良くしたい、元気な地域を創りたい、そんな『志』が集まる学校、地域が創られ、そこから、子供たちが自己実現や地域貢献など、志を果たしていきける未来こそ、これからの未来の姿である」とする。教職員はここでの「自分たち」には入っておらず、「教員の資質能力の向上」答申にあるように「養成・採用・研修」の対象としてのみ位置づけられる。それゆえ、教職員が学校の規模に応じて「研修」ではなく「同僚の教員とともに支え合いながらOJTを通じて日常的に学び合う」ことは想定されていない。また、当事者性に関して、本来、そのことは誰が担わなければならないのかという確認も大事である。行政なのか、学校・教員なのか、保護者・地域住民なのか。当事者性の協調が責任回避の手段として用いられてはならない。
- iii 山下祐介『地方消滅の罅』（2014 ちくま新書） 68頁。
- iv 教職員の定数については、文部科学省「学級編成及び教職員定数に関する資料」（[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/029/shiryo/05061001/sankou002.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/029/shiryo/05061001/sankou002.pdf)）に基づく。校長および教頭を含むが、少人数学級などの加配教員や用務員などの市費負担職員は含まない。また、市町村財政からの学校統廃合政策の是非については、拙稿「学校依存から拓かれる」〔桜井智恵子・広瀬義徳編『揺らぐ主体／問われる社会』所収（2013 インパクト出版会）〕にて論じた。
- v 尾崎ムゲン「戦後教育の歴史像」〔『戦後教育史論 民主主義の陥穽』所収 1991 インパクト出版会〕参照。
- vi 大江洋『関係の権利論 子どもの権利から権利の再構成へ』（2004 勁草書房）参照。