

初等中等教育の学校体系に関する研究

報告書2

小中一貫教育の成果と課題に関する調査研究

平成27年（2015年）8月

研究代表者 渡 邊 恵 子
(国立教育政策研究所 教育政策・評価研究部長)

はしがき

本報告書は、国立教育政策研究所のプロジェクト研究である「初等中等教育における学校体系に関する研究」において、一貫教育事例班が行った、小中一貫教育の先行事例の成果と課題に関する研究の成果を報告書にとりまとめたものです。

昨年度来、教育再生実行会議や中央教育審議会等において「学制改革」が議論のテーマとなり、喫緊の政策課題となっています。本プロジェクト研究は、このような現状を踏まえ、「学制改革」という課題への基礎資料の提供を行うとともに、より中長期的な学制改革議論にも資する知見の探究を行うことを目的として、平成 26 年度から平成 27 年度まで実施するものです。

小中一貫教育については、教育再生実行会議の第 5 次提言や中央教育審議会の答申「子供の発達や学習者の意欲・能力等に応じた柔軟かつ効果的な教育システムの構築について」において制度化が提案され、学校教育法の改正が行われました。これにより、小中一貫教育を行う新たな学校種である義務教育学校が制度化され、また、義務教育学校に準じた形で一貫した教育を行う小中一貫型小・中学校（仮称）も制度化される予定となっております。

本プロジェクト研究においても、このような政策の動向を踏まえ、小中一貫教育の円滑かつ効果的な導入に資するため、その成果と課題について分析することを目的とし、研究を進めてきました。具体的には、小中一貫教育を先行して実施する学校や教育委員会への訪問調査を行うとともに、平成 26 年夏に文部科学省が実施した小中一貫教育等についての実態調査の二次分析などを行いました。

一貫教育事例班では今後、研究対象を中高一貫教育にも広げて、更なる研究を行う予定としております。

本報告書が、小中一貫教育の制度化を受け、教育委員会や学校などにおいてその導入を検討する際の一資料として活用されることを願うとともに、本研究の推進に御協力いただきました全国の教育委員会・学校関係者の皆様、文部科学省の担当課室の皆様に感謝申し上げます。

平成 27 年 8 月

研究代表者

国立教育政策研究所 教育政策・評価研究部長
渡邊 恵子

研究組織

【研究代表者】

渡邊 恵子 国立教育政策研究所 教育政策・評価研究部長

【一貫教育事例班（小中一貫教育担当）】 ◎班長

植田 みどり 国立教育政策研究所 教育政策・評価研究部 総括研究官

工藤 文三 大阪体育大学 教育学部 教授・学部長

妹尾 渉 国立教育政策研究所 教育政策・評価研究部 総括研究官

高橋 興 青森中央学院大学 経営法学部 教授

宮崎 悟 国立教育政策研究所 教育政策・評価研究部 主任研究官

◎屋敷 和佳 国立教育政策研究所 教育政策・評価研究部 総括研究官

（平成 27 年 8 月現在・50 音順）

本報告書の構成

本報告書は、調査研究の方法や観点の違いを考慮して、次に示すような形による3部構成とした。

まず第Ⅰ部では、文部科学省が平成26年夏に実施した「小中一貫教育等についての実態調査」（以下、実態調査）のうち、主に小中一貫教育を行う公立学校を対象とした調査データを用いて二次分析した結果を、施設類型別にまとめた。

続く第Ⅱ部では、小中一貫教育の先導的な取組をしている学校や教育委員会への訪問調査を行い、それを基に事例を取りまとめた。ここでは、全国20市区町村26件における幅広い小中一貫教育の事例を取り上げて、それらの取組の特色及び成果と課題について示した。

最後の第Ⅲ部では、上記の実態調査や訪問調査から得られた知見や、本調査研究に参加した中心メンバーの専門性や関心を基に、小中一貫教育の取組と課題に関する考察をまとめた。ここでは、小中一貫教育に関する導入過程、教育課程、学校の組織と運営、教育委員会の支援、地域との連携協働、教職員の負担軽減、施設整備という、七つの論点を取り上げて考察した。

以上で見たように、第Ⅰ部での実態調査に基づく施設類型別の取組と成果の分析、第Ⅱ部での先導的事例における特色及び成果と課題の整理、そして第Ⅲ部での小中一貫教育導入や実施に関する論点に関する考察、といった多様な観点から読み解いた小中一貫教育の成果と課題が、本報告書でまとめられている。

目 次

はしがき	1
研究組織	2
本報告書の構成	3
目 次	4
概 要	6
第Ⅰ部 施設類型別に見た公立小中一貫教育校における取組状況と成果	11
—「小中一貫教育等についての実態調査」の二次分析—	
第1章 実態調査とその二次分析の概要	13
第2章 施設一体型と施設隣接型の小中一貫教育校	24
第3章 中学校1校と小学校1校の組合せ（一対一）の施設分離型小中一貫教育校	35
第4章 中学校1校と複数小学校の組合せ（一対多）の施設分離型小中一貫教育校	45
第5章 二次分析で得られた示唆のまとめ	55
第Ⅱ部 小中一貫教育の先導的事例	61
はじめに	63
第1章 北海道稚内市東地区	68
第2章 宮城県登米市立豊里小・中学校	74
第3章 秋田市立岩見三内小・中学校	80
第4章 埼玉県八潮市立 ^{だいばら} 大原中ブロック	86
第5章 東京都品川区立小中一貫校日野学園	92
第6章 東京都三鷹市小・中一貫教育校連雀学園	98
第7章 東京都武蔵村山市立小中一貫校村山学園	105
第8章 愛知県飛島村立小中一貫教育校飛島学園	111
第9章 京都市立京都御池中学校ブロック，東山 ^{かいせい} 開晴館	117
第10章 大阪府箕面市立とどろみの森学園	128
第11章 奈良市 ^{とみお} 富雄第三小中学校	134
第12章 鳥取市立湖南学園	139
第13章 広島県呉市立呉中央学園，和庄中学校区	145
第14章 広島県府中市立府中学園，府南学園	155
第15章 高知県土佐町立土佐町小・中学校	163
第16章 高知県 ^{ゆすほら} 梶原町立梶原学園	169
第17章 福岡県宗像市立玄海中学校区	175
第18章 佐賀市立小中一貫校 ^{ほくざん} 北山校，富士校	180
第19章 佐賀県多久市立小中一貫校 ^{とうげんしょうしゃ} 東原庵舎中央校，東部校，西溪校	188
第20章 長崎県 ^{おぢか} 小値賀地区	195

第Ⅲ部	小中一貫教育の取組と課題に関する考察	201
第1章	導入の狙いと手順	203
第2章	教育課程の編成と運営	208
第3章	学校の組織と運営	215
第4章	教育委員会の支援	227
第5章	地域との連携協働	233
第6章	教職員の多忙化と負担感の軽減	238
第7章	施設整備	250

概 要

第Ⅰ部 施設類型別に見た公立小中一貫教育校における取組状況と成果

—「小中一貫教育等についての実態調査」の二次分析—

文部科学省が平成26年夏に行った「小中一貫教育等についての実態調査」（以下、実態調査）のデータを二次分析して、小中一貫教育を行う公立学校における様々な取組の実施状況や各取組と小中一貫教育による成果の自己評価との関係性について見た。

この際、学校間での人の移動交流や連絡調整のしやすさを考慮して、①施設一体型・隣接型、②中学校1校と小学校1校の組合せ（一対一）の施設分離型、③中学校1校と複数小学校の組合せ（一対多）の施設分離型という三つの施設類型別に分析した。

ここでは、小中一貫教育を実施する学校（以下、小中一貫教育校）でなされやすいような取組を中心に見た。具体的には、教育課程や指導に関する取組、人間関係固定化に関する取組、教職員交流に関する取組及び地域や保護者との連携に関する取組を取り上げた。

取り上げたほとんどの取組は、人の移動交流や連絡調整が比較的容易な施設一体型・隣接型の学校でなされやすく、これらが困難となりやすい一対多の施設分離型の学校でなされにくいという傾向が見られた。

また、取り上げたほとんどの取組について、取組を実施した学校では小中一貫教育の成果を比較的感じやすくなる傾向が、どの施設類型においても見られた。

そして、制度化された枠組みの中で小中一貫教育を行うための要件（9年間の教育目標の明確化及び一貫した系統的な教育課程の編成）について見たところ、成果の捉え方や施設類型に関係なく、制度化検討前の時点ではあるものの、制度要件を満たしていた学校では小中一貫教育に関する成果をより感じやすいことが明らかになった。

第Ⅱ部 小中一貫教育の先導的事例

第Ⅱ部では、小中一貫教育を実施する中での具体的な取組に関する示唆を得るために、制度化に先行して小中一貫教育に取り組んでいる事例を対象に訪問調査を行い、その結果を整理して紹介した。この際、施設一体型・施設分離型のような施設状況や地域的なバランス等を考慮して、全国的に参考となりそうな特色ある小中一貫教育の取組を対象とするように努め、20市区町村の小中一貫教育校26件の事例を集めた。

訪問調査では、①自治体及び所在地域の概要、②小中一貫教育導入の経緯、③小中一貫教育の実施形態、④教育課程の編成と運営、⑤学校の組織と運営、⑥学校と地域の連携、⑦成果と課題の7点に関する聞き取りを行った。原則的にその項目に沿って整理分析して、各事例を地域単位に各章でまとめた。

この中に、中高一貫教育から発展した小中高一貫教育という枠組みの中で小中一貫教育を実施する長崎県小値賀（おぢか）地区や、小中一貫教育を小学校の複式授業の一部解消につなげている佐賀市立小中一貫校北山（ほくざん）校のような、小規模化する学校の教育環境の維持・向上に小中一貫教育が貢献している事例も見られた。

第Ⅲ部 小中一貫教育の取組と課題に関する考察

第Ⅲ部では、実態調査や訪問調査から得られた知見や、執筆者の専門性や関心を基に、小中一貫教育の取組と課題に関する考察を章別にまとめたものである。各章の概要は下記のとおりである。

第1章 導入の狙いと手順

高橋 興（青森中央学院大学）

文部科学省の実態調査によれば、実施市区町村の小中一貫教育推進の主な狙いは、「生徒指導上の成果」、「学習指導上の成果」、「教職員の意識改革」が共に95%前後の高率を占める。一方で、「一定規模の児童生徒数の確保」は26%にとどまる。

こうした結果は、事例を通して見た傾向ともほぼ一致しているが、微妙な差異もある。

また、導入の手順・方法は、具体的な事例を通して見ると実に様々で、簡単に整理することは困難である。しかし、あえて導入の大まかな流れを整理すると、①教育課題等の検討を契機として小中一貫教育について議論、②構想や計画等についての研究協議組織を設置し検討、③基本構想や方針の決定及び内容の普及啓発、④構想や方針に基づく実施計画の策定、⑤一貫教育の導入、⑥取組の評価・検証という手順の事例が多い。

小中一貫教育による成果を得るためには、狙いを明確にして、必要な手順を着実に踏むことが不可欠である。

第2章 教育課程の編成と運営

工藤 文三（大阪体育大学）

本章は、小中一貫教育における教育課程の編成及びその運営における一貫性や系統性に焦点を当て、その意義や課題を考察することを狙いとした。まず、文部科学省が実施した実態調査の結果を取り上げ、小中一貫したカリキュラムの編成、教科担任制の実施、乗り入れ授業の実施とその効果に着目した。いずれの項目も実施校の方が学力の向上や学習習慣の定着その他の面で改善が見られる結果となっている。これらのことから、教育課程の面から着目した小中一貫教育の取組の特色としては、教科担任制及び乗り入れ授業に大きな意義があることがうかがえた。

次に9年間を複数の学年段階に区分することの意義について、教育課程の基準としての教科等の構成や教科内容の構成、及び実践事例を参考に考察した。その結果、学年段階の区分は必ずしも教育課程の面で厳密に設定されているのではなく、学習面、生活面等の多様な側面で設定運用されていることがうかがえた。これらの考察を踏まえながら小中一貫教育の教育課程に関する課題等を5点にわたって整理した。

第3章 学校の組織と運営

屋敷 和佳（国立教育政策研究所）

本章では、小中一貫教育校の組織と運営の実態について把握するとともに、組織と運営の内部構造について探った。

まず、教職員の兼務発令については、一部の教員に限定するケースと全教職員に発令するケースがあること、施設一体型の学校での校務分掌組織は、合同タイプ、並列タイ

プ、個別タイプに大別されること、施設分離型の学校では小中一貫教育推進組織を設けて協議、研究、研修を活発に開催するなどの工夫が見られることを明らかにした。

また、小中一貫教育の取組については、①教職員交流の実施、②日常的な乗り入れ授業の実施、③接続する区切りにおける一体性の深化という三段階で捉えることができ、どのような施設形態であっても次の段階に進むには条件整備が求められる。そして、小中一貫教育の取組が進んでいるのは、校長の体制、校務分掌組織、兼務発令等において組織の一体化が進んでいる学校であると言える。

さらに、「③接続する区切りにおける一体性の深化」の段階にある学校においても、必ずしも学年段階の区切りが徹底された指導がなされているわけではなく、従来の小・中学校という指導体制と新たな学年段階の区切りとをうまく融合すべきことが示唆された。

第4章 教育委員会の支援

植田 みどり（国立教育政策研究所）

本章では、文部科学省が実施した実態調査の結果等から小中一貫教育を実施する上での課題を整理した上で、課題解決を図りながら、小中一貫教育を継続的に推進する上で必要な条件整備を行う教育委員会の支援の在り方について、これまでの自治体における取組から解明した。

実態調査から、課題としては、人的事項に関すること、物的・財務的事項に関すること、教育課程・教育指導に関することの三つの項目に整理できた。人的事項については、加配教員の配置、兼務発令、人事配置の方法という条件整備が必要であることを示した。物的・財務的事項に関しては、施設一体型か施設分離型かによる違いを考慮しながらも、校務支援システムや公用車の活用等の移動手段等の確保、合同の職員室の配置、学校事務の共同実施などが必要であることを示した。さらに、教育課程・教育指導に関しては、指導主事による指導助言や成果の蓄積と普及、研修等の充実が教育委員会の条件整備として必要であることを示した。そして最後に、このような取組を行う上での教育委員会の在り方として、小中一貫教育の推進を基本方針等の施策に位置づけることや、指導体制の整備等が必要であることを指摘した。

第5章 地域との連携協働

高橋 興（青森中央学院大学）

文部科学省の実態調査によれば、市町村教育委員会による小中一貫教育推進のための地域との連携協働に関する取組事項としては「地域住民等や学校関係者による推進協議会等の設置」が34%で最も多く、次いで多い「コミュニティ・スクールの推進」は26%にとどまる。

また、学校による地域や保護者との協働関係強化を目的とする取組事項として、「地域住民等と学校関係者による協議会等の設置」が44%で最も多く、「学校支援地域本部事業」と「コミュニティ・スクールの導入」は共に15%にすぎない。要するに、取組内容が補助要綱や法令等で決められている場合は、やや消極的であることがうかがわれる。

地域との連携協働の必要性が指摘されてから長い年月を経た今日、各市区町村や学校で

は多様な取組が行われている。そうした取組が形骸化せず、持続的なものになるような工夫が今後の課題であり、その有効な方策の一つがコミュニティ・スクールの導入であろう。

第6章 教職員の多忙化と負担感の軽減

宮崎 悟（国立教育政策研究所）

小中一貫教育の取組によって生じる多忙化や負担感の増大という問題を取り上げ、これらの解消に向けてできることについて検討した。

文部科学省の実態調査の結果によると、会議回数の減少をはじめとした業務量を軽減する取組がなされていたのは全体の2割程度で、なかなか普及していないと考えられる。

また、教職員の負担を軽減するための取組をした学校では、教職員の仕事満足度や学校運営の効率化の面で成果がより強く感じられていた。さらに、小中一貫教育による総合的な成果や児童生徒への効果として期待される学力の向上や不登校の減少のような成果についても、このような負担軽減の取組をした学校の方が強く実感されていた。

このような負担軽減の取組と小中一貫教育による効果との関係性は、先導的な事例からも確認されている。児童生徒のための小中一貫教育という本来の理念に立ち戻って、できる取組を着実にいき、小中一貫教育による成果を教職員の間で共有することが、結果的には教員の多忙化や負担感の軽減につながると考えられる。

第7章 施設整備

屋敷 和佳（国立教育政策研究所）

市町村教育委員会が学校施設整備を行う際に要点となる施設配置と施設機能の問題を中心に、小中一貫教育校の施設整備の実態を明らかにするとともに、課題についての検討を行った。

まず、小中一貫教育校における施設整備は、施設一体型に集中して行われているという実態がある。整備方法別に見ると最も多い「増築」においては、ほとんどの場合、併せて改修工事が行われている。また、中学校の校舎に増築する例が多い。

施設配置についての課題には、小中一貫教育の導入校に限定されない自治体全体の施設配置や小中一貫教育の全体構想の課題として認識すべきであることや、特に都市部ではゆとりある校地の確保が必要となっていることが挙げられる。また、施設機能については、9年間一貫した教育活動と学校運営への対応が必要であるが、校舎のゾーニングに関しては、学年段階の区切りの運営実態に応じて柔軟に対応することが求められる。

第 I 部
施設類型別に見た公立小中一貫教育校における
取組状況と成果
—「小中一貫教育等についての実態調査」の二次分析—

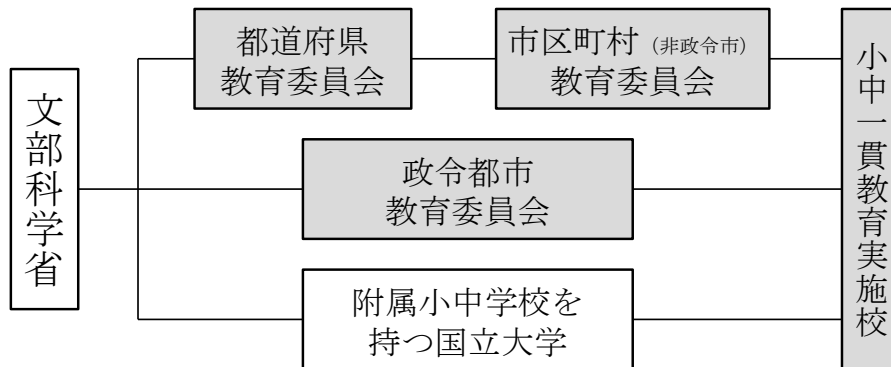
第 1 章

実態調査とその二次分析の概要

1. はじめに

平成 26 年夏に文部科学省初等中等教育局初等中等教育企画課の教育制度改革室(以下、担当室と呼ぶ)が「小中一貫教育等についての実態調査」(以下、実態調査と呼ぶ)を実施した。ここでは、全ての都道府県と市区町村の教育委員会を対象として、平成 26 年 5 月時点における小中一貫教育⁽¹⁾の実施状況及び関連施策の状況等が調査された。さらに、全ての国公立の小中一貫教育を実施している学校を対象に、施設や学年段階の区切り方をはじめとした様々な取組の状況や小中一貫教育に関する成果等が調査された。

図 1 調査系統



※色付は調査対象であることを示す。

調査票の配布及び回収は、次の図 1 のような調査系統で行われ、各教育委員会及び小中一貫教育を実施する学校の全数調査として調査設計されている⁽²⁾。各市区町村教委等が小中一貫教育を実施しているとした全学校及び全教育委員会からの回答が得られた。

実態調査の集計結果は、中央教育審議会初等中等分科会の小中一貫教育特別部会における審議の中で、資料(以下、中教審資料と呼ぶ)として公表されている⁽³⁾。この中で、主に小中一貫教育やこれに関する各施策の実施状況や、小中一貫教育による成果や課題と主要施策等との関係のような、制度化に関する検討で必要となる全般的結果が示された。

今後、教育委員会や各学校において制度化された小中一貫教育を推進する際には、それぞれの学校環境の事情に沿った客観データによる情報が有用となると考えられる。そこで本稿では、文部科学省担当室の許可を得て学校環境も考慮しながら二次分析を行った。

実態調査は都道府県教育委員会、市区町村教育委員会、小中一貫教育実施校の 3 層を対象としたものだが、二次分析においては主に小中一貫教育実施校による回答情報(学校データ)のうち、学校での施策に関係する部分を中心的に取り上げて分析した。

なお、調査対象となった小中一貫教育の実施校(小学校と中学校によって構成される小

中一貫教育を行う学校群、以下では小中一貫教育校と呼ぶ)は 1,130 校で、このうちの 99.3%を占める 1,122 校が公立学校で、残りの 8 校は国立大学の附属校である。国立大学の附属校は公立学校と環境が大きく異なり、周辺地域や市区町村教委との関係性が公立学校と比較すると相当弱いと考えられる。近年において増加しつつある地域連携に関する取組(例えば、コミュニティ・スクールや学校地域支援本部事業等)に関する分析をしたことや、国立大学の附属校と公立学校との間の環境の違いを考慮して、本稿では公立学校 1,122 校のみを分析対象とした。このため、中教審資料で示された結果と全く同じ内容の分析でも、必ずしも全く同一の数値とならないことに留意されたい。

2. 小中一貫教育を行う公立学校の環境

学校環境を考慮しながら、小中一貫教育に関する具体的取組の実施状況を明らかにすることに加えて、小中一貫教育による成果の状況を明らかにすることが、本稿における実態調査二次分析の目的である。そこでこの章では、分析において考慮する環境要因を示すとともに、小中一貫教育を行う公立学校の代表的な環境がどのようになっているのかについて、取り上げながら示すことにしよう。

(1) 施設形態と学校の組合せによる施設類型

全国での様々な小中一貫教育の事例を見ていると、小中学校の施設形態と学校の組合せが小中一貫教育に関する具体的取組状況に最も大きな影響を持つと考えられる。

施設形態としては、施設一体型、施設隣接型、施設分離型及びその他(前記三つの混合や複数中学校区の合同での小中一貫教育を行う場合など)という四つが考えられる。教職員の移動や児童生徒の交流が比較的容易な一体型や隣接型とこれらが難しい分離型とでは、教育環境の違いがあるため、具体的取組にも違いが生じるであろう。

また、学校の組合せについては、一対一(中学校 1 校と小学校 1 校)と一対多(中学校 1 校と複数小学校)とが考えられる。関わる学校数が増えることによって、学校間での連絡調整も難しくなるような課題が生じて、小中一貫教育を推進する中では困難が生じやすくなると考えられる。

実態調査の回答を詳細に見ると、複数の小学校が関係するのに一体型や隣接型と回答したような調査票に記載された定義に合わない回答内容⁽⁴⁾や、複数の中学校が関係するような制度化した小中一貫教育を行う学校では想定しにくい組合せの学校からの回答⁽⁵⁾が含まれていた。そこで本稿では、施設形態について一体型又は隣接型と回答しており、かつ「一対一」の組合せで小中一貫教育をしている学校のみを、「施設一体型」又は「施設隣接型」の学校として見なした。

また、施設形態が分離型であり、小中一貫教育に複数ではなく一つの中学校が関わっている学校のみを「施設分離型」として扱った。さらに、「施設分離型」の中では、学校の組合せが「一対一」と「一対多」とで環境は大きく変わりうるので、併せて区別することにした。以上の施設類型別による公立小中一貫校の分布は表 1 のとおり。

表 1 公立小中一貫教育校の施設類型

施設形態	組合せ	度数	割合	取扱
施設一体型	1中1小	142	12.7%	→ 第2章
施設隣接型	1中1小	50	4.5%	
施設分離型	1中1小	173	15.4%	→ 第3章
	1中2小	409	36.5%	→ 第4章
	1中3小	217	19.3%	
	1中4小以上	74	6.6%	
その他		57	5.1%	→ 対象外
合計		1,122	100.0%	

この結果を見る限り、公立小中一貫校全体の4分の3を超える873校が施設分離型で、施設一体型と施設隣接型は合計しても2割に満たない。また、施設分離型における学校の組合せを見ると、「一対一」の組合せが173校、「一対多」の組合せが700校となっていた。通学距離等を考慮した小学校配置に加えて校舎や用地のような多くの制約があるため、施設分離型かつ一対多での一貫教育事例が多くなっていたと言える。

既存の小中学校から制度化した小中一貫教育への移行が各地域や学校で検討される際に、施設形態や学校の組合せは与えられた条件として捉えられることがほとんどになると考えられる。このため、制度化施行後においても、この状況は続くものと予想される。

後に示すような他の学校環境要素と比較して環境による違いが大きいことや、与えられた条件として捉えられることを考慮すると、施設類型は最も重視すべき環境要素である。

表 2 公立小中一貫教育校の施設類型の整理

施設類型	人の移動 や交流	学校間の 連絡調整	小中学校の組合せ
①施設一体型・隣接型	○	○	1中学校と1小学校
②一対一の施設分離型	△	○	1中学校と1小学校
③一対多の施設分離型	△	△	1中学校と複数小学校
その他	(上記の複合型等が含まれるが、分析対象外とする)		

注：○は比較的容易、△は比較的困難であることを意味する。

表2に示したように、施設一体型及び施設隣接型の小中一貫教育校は教職員や児童生徒が小中学校段階間での移動や交流が比較的しやすいと考えられる。一対一の組合せで施設分離型の小中一貫教育校では、小中学校段階間での移動や交流は困難になるが、学校段階間の連絡調整は比較的しやすいと考えられる。そして、一対多の組合せで施設分離型の小中一貫教育校では、小中学校段階間での移動や交流に加えて、連絡調整についても課題が生じやすいと考えられる。ここでの二次分析では、これらの三つの施設類型で分けて分析をすることにして、それぞれの結果は章を分けてまとめることにした。

なお、これらの混合型である「その他」の施設類型は、様々な要素が絡み合い結果の解釈等が困難であるため、分析対象から除外した。

(2) 経過年数

小中一貫教育校への訪問調査の経験等も踏まえると、小中一貫教育の取組開始からの経過期間によって取組が変化することがあると考えられる。例えば、一貫教育の開始直後の取組を定着させるために試行錯誤を繰り返す時期と、開始から数年経過してから成果を振り返って取組を見直すような時期とでは、具体的な取組内容に違いが生じるかもしれない。

そこで、小中一貫教育の経過年数を分析軸として捉えることとした。施設形態別に見た公立小中一貫教育校の経過年数の分布は表3のとおりだが、半数程度の学校が小中一貫教育を始めて3年以下であり、ここ数年間で急速に小中一貫教育の取組が拡大したことが分かる。すなわち、多くの学校では小中一貫教育が始まったばかりであり、発展途上の段階にあることが指摘できる。次章以降で見られる結果についても、このことは留意しながら考える必要がある。

また、施設類型別で相対的に見ると、施設一体型では経過期間の長い学校が多く、一対多の施設分離型では経過期間の短い学校が多いような傾向が見受けられた。

表3 公立小中一貫教育校の経過年数

		経過期間(年)				合計
		～3	4～6	7～9	10～	
施設一体型	度数	59	41	29	13	142
	%	41.5%	28.9%	20.4%	9.2%	100.0%
施設隣接型	度数	27	14	7	2	50
	%	54.0%	28.0%	14.0%	4.0%	100.0%
施設分離型 (一対一)	度数	84	58	24	7	173
	%	48.6%	33.5%	13.9%	4.0%	100.0%
施設分離型 (一対多)	度数	405	211	56	27	699
	%	57.9%	30.2%	8.0%	3.9%	100.0%
その他	度数	23	16	15	3	57
	%	40.4%	28.1%	26.3%	5.3%	100.0%
合計	度数	598	340	131	52	1,121
	%	53.3%	30.3%	11.7%	4.6%	100.0%

注:分離型(一対多)に無回答1校あり。

(3) 学年段階の区切り

小中学校の移行期を特に重視して、伝統的な小中学校の区切りとは異なる学年段階の区切りに変えた学校も見られる。表4を見ると、「6-3」を維持した学校が多数を占める中、小中移行期の小5から中1までをまとめた「4-3-2」の学校も全体の4分の1程度見られた。その他の「5-4」や「4-5」などの区切りをした学校や教科特性によって区切り方を変えていた学校もあったが、それぞれごくわずかな学校にとどまっていた。

施設一体型に限定すると過半数の学校で「4-3-2」の区切りが見られたが、その他の施設類型では旧来の「6-3」を維持した学校が大多数となった。また、一対多の施設分離型では、最も「6-3」となりやすい傾向も見えた。移動や交流、更に学校間の連絡調整面での制約が相対的に強いことにより、学年段階の区切りを変えるような取組は難しくなりやすいと考えられる。

表4 公立小中一貫教育校の学年段階の区切り

		学年段階区切り			合 計	
		6-3	4-3-2	その他		
施設 類 型	施設一体型	度数	57	76	9	142
		%	40.1%	53.5%	6.3%	100.0%
	施設隣接型	度数	32	16	2	50
		%	64.0%	32.0%	4.0%	100.0%
	施設分離型 (一対一)	度数	123	48	2	173
		%	71.1%	27.7%	1.2%	100.0%
	施設分離型 (一対多)	度数	556	137	7	700
		%	79.4%	19.6%	1.0%	100.0%
	その他	度数	36	16	5	57
		%	63.2%	28.1%	8.8%	100.0%
	合 計	度数	804	293	25	1,122
		%	71.7%	26.1%	2.2%	100.0%

(4) 学校規模：中学校の学級数

小中一貫教育校の取組を考える際には、学校規模も一つの要素となる。例えば、小規模校ならば教職員間の意思疎通をしやすくなる反面で、人員のやりくりが難しくなり、児童生徒の人間関係も固定化しやすくなる。一方で、大規模校ならば児童生徒の人間関係が豊かになりやすく、課題解決に向けた取組のために教職員を集中的に配置しやすい。しかし、教職員間の意思疎通や実技系教室等の施設利用に制約が生じる可能性も高くなる。

ここで学校規模は中学校の学級数で考えることとした。基本的に小中一貫教育校において、生徒は一つの中学校に集まる⁽⁶⁾。学級数は児童生徒数に関係して決まると同時に、学校に配置される教職員数にも影響する。学校規模分布を表5に示したが、適正規模（12～18学級）に満たない学校が半数以上であった。

表5 公立小中一貫教育校の学校規模（中学校1校当たり学級数）

		中学校の学級数				合 計	
		～5	6～11	12～18	19～		
施設 類 型	施設一体型	度数	104	33	5	0	142
		%	73.2%	23.2%	3.5%	0.0%	100.0%
	施設隣接型	度数	24	21	4	1	50
		%	48.0%	42.0%	8.0%	2.0%	100.0%
	施設分離型 (一対一)	度数	53	85	33	2	173
		%	30.6%	49.1%	19.1%	1.2%	100.0%
	施設分離型 (一対多)	度数	30	226	311	132	699
		%	4.3%	32.3%	44.5%	18.9%	100.0%
	その他	度数	7	21	24	5	57
		%	12.3%	36.8%	42.1%	8.8%	100.0%
	合 計	度数	218	386	377	140	1,121
		%	19.4%	34.4%	33.6%	12.5%	100.0%

注：分離型（一対多）に無回答1校あり。特別支援学級は含まない。

施設類型別に見ると、関係する小学校数が複数となる一対多の施設分離型では比較的規模が大きくなるという自然な結果が見られた。また、一対一の組合せに限定して小中一貫教育校で比較しても、施設一体型では小規模校の割合が高く5学級以下が7割を超えた。また、一対一の施設分離型では比較的規模の大きな学校の割合が高くなったが、適正規模

以上の学校は 2 割程度にとどまった。すなわち、一対一の組合せで小中一貫教育を行う公立学校には、小規模校が多いと考えられる。

(5) 制度要件への適合状況：9 年間の一貫した教育目標・カリキュラム（成果のみ）

文部科学省が実態調査で示した小中一貫教育の定義を改めて確認すると、「小中連携教育のうち、小・中学校が目指す子供像を共有し、9 年間を通じた教育課程を編成し、系統的な教育を目指す教育」とある。実際は、この定義の文言を幅広く解釈することが可能で、それぞれの教育委員会や学校の判断に委ねられる部分も大きい。

ただ、中央教育審議会答申では、次のように記されている。

具体的には、設置者の定めるところにより、小中一貫教育の中核的な要素と言える

①9 年間の教育目標の明確化

②当該教育目標に即した教科等ごとの 9 年間一貫した系統的な教育課程の編成・実施（年間指導計画の策定を含む）

を要件として求めることが適当である。(7)

義務教育学校等の制度化によって、制度の枠内で小中一貫教育を行う際に、これらは明確に求められる要件となる。実態調査の中に上記の要素に対応した二つの取組を調査時点で実施しているかを尋ねた設問があるため、これらの回答結果を使って分析した。二つの取組を両方行った場合は「適合あり」とし、そうでない場合は「適合なし」とした。

この制度要件への適合状況の分布を示した表 6 を見ると、要件に適合した学校は、全体では 4 分の 1 程度にとどまっていた。また、施設類型別で見ると、施設一体型に限定すると 6 割に上るが、隣接型や分離型では 2 割前後にとどまっていた。

表 6 公立小中一貫教育校の制度要件への適合状況

		要件への適合		合 計	
		あり	なし		
施設 類 型	施設一体型	度数	86	56	142
		%	60.6%	39.4%	100.0%
	施設隣接型	度数	8	42	50
		%	16.0%	84.0%	100.0%
	施設分離型 (一対一)	度数	37	136	173
		%	21.4%	78.6%	100.0%
	施設分離型 (一対多)	度数	137	563	700
		%	19.6%	80.4%	100.0%
	その他	度数	19	38	57
		%	33.3%	66.7%	100.0%
合 計		度数	287	835	1,122
		%	25.6%	74.4%	100.0%

小中一貫教育を念頭においた学校での教育課程の編成には大変な労力と時間がかかるため、これらの要件の導入によって、制度化された小中一貫教育への移行が容易に進まないという政策的課題が生じるかもしれない。

そこで、これらの要件を満たす学校では小中一貫教育による成果をより強く感じている

のかを確認することを通じて、要件の存在意義について分析した。この場合は、成果に関する項目とクロスさせることに意味があるため、成果に関する分析のみを行った。

なお、小中学校が完全に一体となる義務教育学校では、校長が1名のみになるという別の要件も生じる。しかし、ここでは義務教育学校に準じる「小中一貫型小学校・中学校」の在り方も含めた小中一貫教育を行う学校全体を想定して、制度化前の小中一貫教育校について考えている。このため、校長に関する要件は分析において割愛することにした。

(6) 地域環境（市区町村単位の自治体規模及び全域展開の有無：参考情報）

本稿では、基本的に実態調査の学校データの分析結果を示しているが、その背景にある地域環境も本来は重要な要素である。紙幅の都合で次章以降では学校データの分析にとどめるが、参考情報として人口による（市区町村単位の）自治体規模や、第Ⅱ部第9章で示した京都市のような自治体内で小中一貫教育の全域展開の有無を示した。ここでは、実態調査の市区町村教委を対象とした調査結果の情報を利用して、学校データと併せて見た。

自治体規模別及び自治体での小中一貫教育の全域展開状況別に公立小中一貫教育校数を表7で示した。自治体規模について見ると、施設一体型や隣接型の小中一貫教育校は比較的小さな自治体に集中する傾向も見られた。また、小中一貫教育を全域展開している自治体内の学校が、全体の84%を占めていた。特に、一対多の施設分離型に限定すると95.1%が全域展開中の地域にあった。

表7 公立小中一貫教育校の自治体規模別及び全域展開の有無別分布

		自治体人口規模					全域展開		合 計		
		1万人未満	1～5万人	5～10万人	10～30万人	30～100万人	100万人以上	あり		なし	
施設 類 型	施設一体型	度数	28	25	27	39	15	8	55	87	142
		%	19.7%	17.6%	19.0%	27.5%	10.6%	5.6%	38.7%	61.3%	100.0%
	施設隣接型	度数	6	6	12	19	3	4	32	18	50
		%	12.0%	12.0%	24.0%	38.0%	6.0%	8.0%	64.0%	36.0%	100.0%
	施設分離型 (一対一)	度数	14	18	29	43	33	36	140	33	173
		%	8.1%	10.4%	16.8%	24.9%	19.1%	20.8%	80.9%	19.1%	100.0%
	施設分離型 (一対多)	度数	5	22	83	156	223	211	666	34	700
		%	0.7%	3.1%	11.9%	22.3%	31.9%	30.1%	95.1%	4.9%	100.0%
	その他	度数	1	3	6	18	16	13	50	7	57
		%	1.8%	5.3%	10.5%	31.6%	28.1%	22.8%	87.7%	12.3%	100.0%
合 計	度数	54	74	157	275	290	272	943	179	1,122	
	%	4.8%	6.6%	14.0%	24.5%	25.8%	24.2%	84.0%	16.0%	100.0%	

さらに、参考としてどのような規模の自治体で全域展開をしているかを見るために、実態調査の市区町村教委データを用いて、両者をクロスさせて示したのが表8である。

市区町村単位では小中一貫教育を実施する自治体のうち約半数程度で全域展開がなされていたが、人口規模別の割合では1万人未満の小規模自治体では84%と著しく高かった。ただし、自治体規模が拡大するとともに、全域展開の割合が減るという関係性は見られず、1万人以上の規模を持つ自治体群では安定的に40%前後が全域展開していた。

表 8 自治体における人口規模と小中一貫教育の全域展開状況（市区町村数）

(市区町村単位)		全域展開		合計	
		あり	なし		
自治体人口規模	1万人未満	度数	42	8	50
		%	84.0%	16.0%	100.0%
	1～5万人	度数	13	26	39
		%	33.3%	66.7%	100.0%
	5～10万人	度数	18	22	40
		%	45.0%	55.0%	100.0%
	10～30万人	度数	20	34	54
		%	37.0%	63.0%	100.0%
	30～100万人	度数	8	13	21
		%	38.1%	61.9%	100.0%
	100万人以上	度数	3	4	7
		%	42.9%	57.1%	100.0%
	合計	度数	104	107	211
		%	49.3%	50.7%	100.0%

注：小中一貫教育を実施している自治体のみ。

3. 成果や課題に関する指標

実態調査では、各学校での小中一貫教育に関する成果や課題の自己評価について、「大きな成果（課題）が認められる」「成果（課題）が認められる」「成果（課題）があまり認められない」「ほとんど成果（課題）が認められない」の4件法で尋ねている。

まずは、総合的な成果の自己評価の分布を施設形態別に表9として示した。

表 9 公立学校での小中一貫教育の総合的な成果の自己評価

		小中一貫教育の総合的な成果				合計	スコア	
		大きくある	ある	あまりない	ほとんどない			
施設類型	施設一体型	度数	37	101	4	0	142	3.23
		%	26.1%	71.1%	2.8%	0.0%	100.0%	
	施設隣接型	度数	6	39	4	1	50	3.00
		%	12.0%	78.0%	8.0%	2.0%	100.0%	
	施設分離型 (一対一)	度数	21	131	19	2	173	2.99
		%	12.1%	75.7%	11.0%	1.2%	100.0%	
	施設分離型 (一対多)	度数	43	555	98	4	700	2.91
		%	6.1%	79.3%	14.0%	0.6%	100.0%	
	その他	度数	5	44	8	0	57	2.95
		%	8.8%	77.2%	14.0%	0.0%	100.0%	
	合計	度数	112	870	133	7	1,122	2.97
		%	10.0%	77.5%	11.9%	0.6%	100.0%	

注：スコアは得点化した回答の平均値。

この分布を見ると、施設形態面では一体型、隣接型、分離型の順番で、総合的な成果を認識しやすい傾向が見受けられた。また、施設分離型で学校の組合せを比較すると、一対多よりも一対一の組合せの方が、より多くの学校で成果を感じているという傾向も見てきた。すなわち、施設類型による学校間の移動や連絡調整のしやすさと総合的な成果の自己認識との間には相関的な関係⁽⁸⁾があるように見える。

ただ、ここで留意する必要があるのは、成果認識が他の類型よりも高くない施設分離型の小中一貫教育校でも、一対一では約88%、一対多では約86%が小中一貫教育による総

総合的な成果を認識しているという事実である。第Ⅱ部で示した東京都三鷹市（第6章）や広島県呉市（第13章）のように、施設分離型での小中一貫教育による成果が上がっているとされる事例も見られている。既に見たように、小中一貫教育の取組で生じる小中学校段階間での移動や交流、そして小中学校間の連絡調整が、他の施設類型よりも困難である中で、施設分離型の学校の多くから成果の実感に対して肯定的な回答が得られたことは指摘しておきたい。

ここで示したような4件法の分布を何度も示すと、情報量が非常に大きくなることから、結果が複雑に見えて解釈が困難となってしまう。簡単に傾向を見るため、「大きな成果（課題）が認められる」を4点、「成果（課題）が認められる」を3点、「成果（課題）があまり認められない」を2点、「ほとんど成果（課題）が認められない」を1点として得点化した。そして、各カテゴリに属する学校での平均得点を「スコア」とした。

このスコアで見た場合でも、分布で見た場合と同様に施設類型と総合的な成果認識の間には相関的な関係性が見えた。分布で見てもスコアで見ても、成果についての自己評価の分析結果に関する解釈はそれほど変わらないと考えられる。このため、次章以降では簡単に傾向が見られるスコアのみを紹介することにした。

本稿の次章以降の部分では、紙幅等の都合で成果に関する結果のみを示すが、小中一貫教育による総合的な課題に関する自己評価も参考として見ておこう。この分布を施設状態別に表10で示した。

表10 公立学校での小中一貫教育の総合的な課題の自己評価

		小中一貫教育の総合的な課題				合 計	スコア	
		大きくある		ある				
		大きくある	ある	あまりない	ほとんどない			
施設 類 型	施設一体型	度数	1	108	29	4	142	2.75
		%	0.7%	76.1%	20.4%	2.8%	100.0%	
	施設隣接型	度数	4	38	6	2	50	2.88
		%	8.0%	76.0%	12.0%	4.0%	100.0%	
	施設分離型 (一対一)	度数	14	133	22	4	173	2.91
		%	8.1%	76.9%	12.7%	2.3%	100.0%	
	施設分離型 (一対多)	度数	52	573	70	5	700	2.96
		%	7.4%	81.9%	10.0%	0.7%	100.0%	
	その他	度数	2	43	10	2	57	2.79
		%	3.5%	75.4%	17.5%	3.5%	100.0%	
	合 計	度数	73	895	137	17	1,122	2.91
		%	6.5%	79.8%	12.2%	1.5%	100.0%	

注:スコアは得点化した回答の平均値。

この分布から、施設形態面では分離型、隣接型、一体型の順番で、より多くの学校で課題を大きく認識している傾向が見えた。また、施設分離型での学校の組合せでは、一対一よりも一対多の学校の方が、より課題を大きく感じる傾向も見られた。このことは、スコアで見た場合でも同様の傾向が見られていた。

この結果については、一対一や一対多の施設分離型で学校間の移動や連絡調整での困難さが他の施設類型よりも生じやすいことが、総合的な課題をより認識させるようになったものと捉えるべきであろう。

このように、施設類型別に小中一貫教育による総合的な成果や課題について見ると、総

合的な成果は施設一体型の学校で相対的に高く認識されやすく、総合的な課題は施設分離型、特に一対多の組合せの学校で相対的に強く認識されやすいという関係性が見られた。ただし、ここで示した関係性は施設類型間の相対的な比較によるものであり、どの施設類型でも一定割合の学校において課題が見られている。全般的に小中一貫教育の取組を始めて数年程度の学校が多く、発展途上の段階であるために課題が見られやすいと考えられる。

また、実態調査では、これまでに見たような総合的な成果や課題に加えて、より詳細な事象に関する成果や課題に関する自己評価も尋ねている。必要に応じて、次章以降ではこれらの詳細な事象に関する成果の自己評価についても見る。

4. 本章のまとめと次章以降の構成

この第 I 部では、小中一貫教育校を対象とした実態調査のデータを用いて、学校環境の違いを考慮しながら、小中一貫教育に関する主な取組の実施状況や、それらの施策と成果との関係性について二次分析した結果を示している。

本章では、実態調査の二次分析の結果を示す第一段階として、どのような環境要因を考慮して分析したかについて示すとともに、特に重要な環境要因である施設類型別に小中一貫教育校を取り巻く環境について概観した。また、小中一貫教育による総合的な成果や課題の自己評価についても、施設類型別の状況を概観した。

実態調査からは非常に多くの視点からの分析が可能となるが、全ての視点からの分析結果を示すことは困難であり、視点が多くなりすぎると重要な点が分かりにくい。このため、できる限り視点を必要最低限に絞り、できる限りシンプルに分析を行うようにした。

次章以降の構成は以下のとおりである。一対一（中学校 1 校と小学校 1 校）の組合せで施設一体型及び施設隣接型施設の小中一貫教育校についての分析結果を、第 2 章にまとめた。そして、施設隣接型の小中一貫教育校のうち、一対一の組合せである学校の分析結果を第 3 章に、一対多（中学校 1 校と複数小学校）の組合せである学校の分析結果を第 4 章にまとめた。最後の第 5 章では、施設類型別に見られた特徴を横断的にまとめて、二次分析全体として得られた示唆をまとめた。

なお、施設類型で章を分けた第 2～4 章については、読者が自身の環境に応じて興味を持った章のみを読むことを想定しているが、分析した内容や構成をそろえるようにして、それぞれの関心に応じて比較できるようにした。

宮崎 悟（国立教育政策研究所）

<注>

- (1) 本実態調査での「小中一貫教育」の定義は「小中連携教育のうち、小・中学校が目指す子供像を共有し、9年間を通じた教育課程を編成し、系統的な教育を目指す教育」であり、この中にある「小中連携教育」の定義は「小・中学校が互いに情報交換や交流を行うことを通じて、小学校教育から中学校教育への円滑な接続を目指す様々な教育」である。
- (2) 実態調査の調査設計は教育制度改革室及び「小中一貫教育等の実態及び成果・課題の分析に関する協力者会議」の委員によるもので、筆者は関与していない。

- (3) 文科省による実態調査の全般的な概要と結果は、下記のウェブサイトから参照できる。
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/ikkan/1357575.htm (平成 27 年 7 月 23 日確認)
- (4) 実態調査の該当設問では、「一体型又は隣接型」と「分離型」が混在するような場合は、「その他」として回答するように明記されているが、何らかの理由によって学校側が誤って回答した可能性が高いと考えられる。なお、実態調査において複数の小学校があるのに、一体型と回答したのは 4 校、隣接型と回答したのは 3 校であった。
- (5) 例えば、複数の中学校区をまとめて小中一貫教育を行っている事例等が考えられる。これに該当する事例は 9 校であった。
- (6) この例外として、複数の中学校区をブロック化して小中一貫教育を行うような複数の中学校が関係している事例もある。ただし、本稿では「その他」の施設形態に含み分析対象外とした。
- (7) 中央教育審議会「子供の発達や学習者の意欲・能力等に応じた柔軟かつ効果的な教育システムの構築について」(答申)(平成 26 年 12 月 12 日)の 22 ページより引用。文脈としては「小中一貫型小学校・中学校(仮称)」に関する要件を記した部分だが、単一の学校となる義務教育学校に対しても当然求められる要件であると理解できる。
- (8) 実態調査で分析できるのは因果関係(原因と結果の関係)ではなく、相関関係(相互的な関係)であることに留意する必要がある。

第2章

施設一体型と施設隣接型の小中一貫教育校

1. はじめに

施設一体型や施設隣接型で小中一貫教育を行う学校では、教職員や児童生徒の小中学校間での移動や交流がしやすく、小中学校が一对一の組合せで学校間の連絡調整もしやすいと考えられる。文部科学省が実施した「小中一貫教育等についての事態調査」（以下、実態調査と呼ぶ）では、公立の小中一貫教育を行う学校（以下、小中一貫教育校と呼ぶ）のうち施設一体型は142校、施設隣接型は50校あることが確認された。

本章は、施設一体及び施設隣接型の公立小中一貫教育校における具体的な取組状況について、前章で示したような学校環境別で見ることを目的とする。また、学校関係者による小中一貫教育に関する成果の自己評価の状況も確認することで、調査時点における成果と関係性の高い取組について考えてみよう。

2. 教育課程や指導に関する取組

まずは、教育課程や指導に関する取組を実施していると回答した学校の割合を表1に示した。この際、学校環境別の状況も併せて示した。なお、各環境項目での割合を適切に見るために、各区分の学校数が50校以上となるように分け方を第1章から変更した。

表1 教育課程や指導に関する取組の実施状況

	一体・ 隣接型計	経過期間(年)			学年段階区切り		中学校学級数	
		～3	4～6	7～	6-3	非6-3	～5	6～
授業スタイルの緩やかな統一	65.6%	67.4%	69.1%	58.8%	50.6%	78.6%	66.4%	64.1%
学力調査等の合同分析・結果共有	72.4%	68.6%	70.9%	80.4%	67.4%	76.7%	75.8%	65.6%
小学校段階での基礎学力保障に注力	57.3%	51.2%	56.4%	68.6%	51.7%	62.1%	54.7%	62.5%
学習・生活規律の設定	74.0%	75.6%	74.5%	70.6%	60.7%	85.4%	75.8%	70.3%
合同行事の実施	94.3%	94.2%	90.9%	98.0%	88.8%	99.0%	98.4%	85.9%
合同の児童生徒会の実施	72.4%	75.6%	74.5%	64.7%	61.8%	81.6%	73.4%	70.3%
中学部活への小学生高学年の参加	51.0%	47.7%	54.5%	52.9%	47.2%	54.4%	46.9%	59.4%
合同の特別支援教育関連会議の実施	65.1%	68.6%	67.3%	56.9%	53.9%	74.8%	64.1%	67.2%
(参考)該当学校数	192	86	55	51	89	103	128	64

ここでは、比較的多くの小中一貫教育校で取り組まれている主要な取組項目のみを示した⁽¹⁾が、各取組とも半数以上の学校で多くの学校で実施されていた。

学校環境別に各取組の実施割合を見ると、学年段階の区切り方の違いで傾向が大きく異なっていた。旧来の「6-3」型から区切り方を変えた学校において、各取組の実施割合が総じて高くなっており、学年段階の区切り方まで変えたような小中一貫教育校では、小中一貫教育ならではの様々な取組をしているような傾向が見えてきた。

経過期間別では、多くの項目で取組状況と経過年数との一貫的な関係性が見えにくい状況となっていた。ただ、「小学校段階での基礎学力保障に注力」という取組に関しては経過

期間が長くなるとともに実施割合が高まっており、小中一貫教育の取組を通じて小学校段階での基礎の重要性が認識されたのかもしれない。また、中学校の学級数から学校規模別に見ると、比較的多くの項目で小規模な学校での実施割合が高くなっていた。

では、小中一貫教育による総合的な成果の自己評価の高さはこれらの取組の有無で違うのだろうか。各取組の有無別に総合的な成果スコアを表2に示した。この成果スコアが高くなるほど成果の自己評価が高いことを意味するが、詳細は第1章を参照されたい。

表2 教育課程や指導に関する取組と総合的な成果

	総合成果スコア		
	取組あり	取組なし	差
授業スタイルの緩やかな統一	3.21	3.11	0.10
学力調査等の合同分析・結果共有	3.22	3.04	0.19
小学校段階での基礎学力保障に注力	3.24	3.09	0.15
学習・生活規律の設定	3.24	2.98	0.26
合同行事の実施	3.20	2.73	0.47
合同の児童生徒会の実施	3.23	3.02	0.21
中学部活への小学生高学年の参加	3.29	3.05	0.23
合同の特別支援教育関連会議の実施	3.22	3.09	0.13

ここに示したような取組を行った学校では、行っていない学校と比べて総合的な成果に関する自己評価が総じて高くなっていた。因果関係を示すものではないが、教育課程や指導に関して比較的普及した取組と成果の実感との間にある関係性が示唆された。

総合的な成果に関する自己評価に加えて、細かな状況に応じた項目に関する成果の自己評価も調査されている。その中で、特に関連の強い項目内容に関する成果（以下、関連成果と呼ぶ）についてのスコアを表3で示した。この際、取組によっては関連項目が複数挙げられるものもあるが、割愛してそれぞれで一つの項目のみに絞り込んだ⁽²⁾。

表3 教育課程や指導に関する取組と関連成果

	関連成果スコア			関連成果スコアの内容
	取組あり	取組なし	差	
授業スタイルの緩やかな統一	3.38	3.26	0.12	中1ギャップ緩和
学力調査等の合同分析・結果共有	2.64	2.46	0.17	全国学力調査結果での向上
小学校段階での基礎学力保障に注力	2.71	2.52	0.18	学習に悩む児童生徒の減少
学習・生活規律の設定	3.04	2.76	0.28	規範意識の高まり
合同行事の実施	2.78	2.18	0.60	コミュニケーション能力向上
合同の児童生徒会の実施	3.31	2.98	0.33	憧れ意識の向上
中学部活への小学生高学年の参加	3.39	3.20	0.19	手本意識の向上
合同の特別支援教育関連会議の実施	3.04	2.75	0.29	特別支援指導の充実

例えば、合同行事を実施した学校では、コミュニケーション能力の向上という面での成果がより強く実感されていることが読み取れる。その他でも、程度の違いはあるが、それぞれに関連する成果スコアは取組を行っていた学校の方が高くなった。教育課程や指導に関する比較的普及した取組を行った学校では、その取組に直接的に関連するような側面での成果を実感している傾向があることは指摘できるだろう。

3. 人間関係固定化に関する取組

小中一貫教育校では児童生徒の人間関係の固定化が生じやすいとしばしば指摘されるが、実際は小中一貫教育特有の問題というよりも、小規模校や一对一の組合せの学校に生じやすい問題と考えられる。実態調査ではこの問題に関する取組として考えられる項目の実施状況について尋ねている。項目別に取組を実施した学校の割合を表4として示した。

表4 人間関係固定化に関する取組の実施状況

	一体・隣接型計	経過期間(年)			学年段階区切り		中学校学級数	
		～3	4～6	7～	6-3	非6-3	～5	6～
多様な活躍の機会設定	72.4%	69.8%	70.9%	78.4%	65.2%	78.6%	77.3%	62.5%
異学年交流の機会設定	87.5%	91.9%	80.0%	88.2%	77.5%	96.1%	92.2%	78.1%
同一学年の学級間交流	20.8%	23.3%	21.8%	15.7%	13.5%	27.2%	7.0%	48.4%
多様な教職員との関わり	87.5%	86.0%	81.8%	96.1%	77.5%	96.1%	90.6%	81.3%
地域との連携	32.3%	32.6%	32.7%	31.4%	24.7%	38.8%	33.6%	29.7%
いじめへの早期対応	63.0%	62.8%	69.1%	56.9%	57.3%	68.0%	63.3%	62.5%
(参考)該当学校数	192	86	55	51	89	103	128	64

全体的に特に多くの学校が行った取組としては、「異学年交流の機会設定」や「多様な教職員との関わり」が挙げられた。その反面、小規模校が多く含まれるためか「同一学年の学級間交流」を行う学校は2割程度にとどまり、「地域との連携」を行う学校も3分の1程度にとどまっており、学校という枠の中での取組が主流であったことも見えてきた。

さらに、従来の「6-3」でない学年段階区切りを採用した学校の方が、これらの取組も多く行う傾向も見受けられた。もちろん、ここで尋ねられていない項目での取組もあるだろうが、これらの結果は区切り方を変えた学校で様々な取組をする姿勢が強く表れたものと推察される。また、中学校の学級数から見た学校規模でも、小規模校の方がこれらの取組が実施されやすい傾向にある。ただ、6学級以上と比較的規模が大きくなっても、比較的多くの学校で「多様な教職員との関わり」を中心とした取組がなされていた。

ところで、これらの取組と成果の自己評価との関係性はどのようになっているのだろうか。前節と同様に総合的な成果の自己評価について、取組の有無別でスコアをまとめたものが表5である。

表5 人間関係固定化に関する取組と総合的な成果

	総合成果スコア		
	取組あり	取組なし	差
多様な活躍の機会設定	3.20	3.09	0.11
異学年交流の機会設定	3.19	3.04	0.15
同一学年の学級間交流	3.23	3.16	0.07
多様な教職員との関わり	3.20	2.96	0.24
地域との連携	3.35	3.08	0.27
いじめへの早期対応	3.26	3.01	0.25

この結果を見ると、取組を行った学校の総合成果スコアは総じて高くなっており、取組をしていた学校では小中一貫教育による総合的な成果を実感しやすいことが示唆された。特に取り組む学校が少なかった地域との連携に関しては、他の対応項目と比べてスコアの

差が最大となっていた。このような取組をしていない多くの学校にとっては、今後の新たな方向性として地域との連携については検討の余地はあるかもしれない。

詳細な成果項目との関係性も見てみよう。ここでは人間関係の固定化への取組を前提とした設問で、人間関係の固定化で生じる問題として代表的なものとして、いじめのような人間関係の悪化から生じることの多い不登校や、自己肯定感の低下が考えられる。そこで、本稿では「不登校減少」と「自己肯定感の高まり」という二つの成果項目を取り上げた。

表 6 人間関係固定化に関する取組と関連成果

関連成果スコア	不登校減少			自己肯定感の高まり		
	取組あり	取組なし	差	取組あり	取組なし	差
多様な活躍の機会設定	2.86	2.70	0.17	2.86	2.77	0.08
異学年交流の機会設定	2.85	2.63	0.22	2.86	2.63	0.24
同一学年の学級間交流	2.98	2.78	0.20	2.88	2.82	0.05
多様な教職員との関わり	2.86	2.50	0.36	2.87	2.58	0.29
地域との連携	3.03	2.72	0.32	2.97	2.77	0.20
いじめへの早期対応	2.98	2.55	0.43	2.90	2.72	0.18

表 6 の結果を見ると、いずれの成果項目でも、総じて対応を行った学校のスコアがより高くなっていた。二つの成果項目に共通して差が比較的大きい取組が「異学年交流の機会設定」、「多様な教職員との関わり」及び「地域との連携」であったことから、人との関わる機会を増やすことと人間関係固定化の解消とは関係性があると考えられよう。

実のところ、児童生徒の人間関係固定化は、小規模校や一対一の組合せでの小中学校で生じやすい問題である。小中一貫教育の取組を通じた学校間での様々な交流によって、この問題が解消に向かいやすいと考えられよう。

4. 教職員交流に関する取組

小中一貫教育校では、小学校段階での教科担任制や小中学校間の乗り入れ授業のように、小中学校段階の垣根を越えた教職員交流の取組がしばしば見られる。特に、施設一体型や隣接型の小中一貫教育校では、施設分離型のように小中学校間の移動時間の問題が生じないため、学校段階を越えた教職員交流は行われやすい取組と考えられる。

このような教職員交流に関する取組の実施状況を表 7 としてまとめた。

表 7 教職員交流に関する取組の実施状況

	一体・隣接型計	経過期間(年)			学年段階区切り		中学校学級数	
		～3	4～6	7～	6-3	非6-3	～5	6～
小学校段階での教科担任制導入	75.0%	69.8%	74.5%	84.3%	67.4%	81.6%	78.1%	68.8%
片方向・相互での乗り入れ授業の実施	86.9%	80.2%	87.0%	98.0%	81.8%	91.3%	92.1%	76.6%
相互乗り入れ授業の実施	45.0%	44.2%	44.4%	47.1%	42.0%	47.6%	48.8%	37.5%
教職員の兼務発令	90.1%	86.0%	89.1%	98.0%	80.9%	98.1%	95.3%	79.7%
一貫教育コーディネーター役の存在	46.9%	47.7%	49.1%	43.1%	46.1%	47.6%	44.5%	51.6%
校務分掌の合同担当	50.0%	54.7%	43.6%	49.0%	31.5%	66.0%	57.0%	35.9%
事務の共同実施	61.5%	69.8%	50.9%	58.8%	52.8%	68.9%	66.4%	51.6%
(参考)該当学校数	192	86	55	51	89	103	128	64

結果を見ると、「小学校段階における教科担任制」、「小中教員の乗り入れ授業の実施」

及び「教職員の兼務発令」の取組は、4分の3以上の学校で実施されていた。その他の取組についても、比較的多くの学校で実施されていた。

ここでの乗り入れ授業は、中学校教員が小学校段階に乗り入れるのみの形態か、小中教員が異校種に相互に乗り入れる形態かに限られ、小学校教員が中学校に乗り入れるのみの形態は全く見られなかった。すなわち、ここでの乗り入れ授業は、原則として中学校教員による小学校への乗り入れが基本で、そこに小学校教員による中学校への乗り入れが付加されると相互乗り入れになると考えられる。

学校環境別に見ると、中学校学級数が5学級以下という比較的小規模な学校において、これらの取組が多く行われやすい傾向が見られた。また、教科担任制や乗り入れ授業は小中一貫教育を長く行う学校で多く見られやすい反面、「校務分掌の合同担当」や「事務の共同実施」は比較的小中一貫教育の歴史の浅い学校で行われやすい傾向も見られた。

続けて小中一貫教育による成果の自己評価との関係性を見てみよう。それぞれの取組の有無別に総合的な成果に関するスコアを表8としてまとめた。

表8 教職員交流に関する取組と総合的な成果

	総合成果スコア		
	取組あり	取組なし	差
小学校段階での教科担任制導入	3.24	2.98	0.26
片方向・相互での乗り入れ授業の実施	3.22	2.84	0.38
相互乗り入れ授業の実施	3.23	3.12	0.11
教職員の兼務発令	3.21	2.84	0.37
一貫教育コーディネーター役の存在	3.22	3.13	0.09
校務分掌の合同担当	3.27	3.07	0.20
事務の共同実施	3.20	3.12	0.08

どの取組に対しても行った学校のスコアがより高くなっており、これらの取組と総合的な小中一貫教育による成果の自己評価との間には関係性があることが示唆された。

乗り入れ授業に関する二つの項目に注目すると、片方か相互かに関係なく乗り入れ授業の実施に関するスコアの差が0.38であるのに対して、相互乗り入れ授業の実施に関するスコアの差は0.11と縮小していた。また、乗り入れ授業を実施する学校のスコアは3.22で、相互乗り入れ授業を実施する学校のスコアは3.23と、上昇はしているが限定的である。つまり、中学校教員が小学校段階への乗り入れを行う時点で成果が相当認識されやすくなっており、小学校教員が中学校段階へ乗り入れて相互乗り入れに移行しても、更に成果を上げることを見込むことは難しいことが示唆された。現行の教員免許制度上、中学校教員が自身の専門科目について小学校で授業をすることは可能であり^③、中学校教員が小学校段階に乗り入れることは比較的容易であると考えられる。このため、乗り入れ授業は比較的容易な中学校教員による小学校への乗り入れを中心に考えられるべきであろう。

さらに、詳細に関連する成果項目について、これらの取組の有無別にスコアを見てみよう。本稿では、それぞれの取組内容に若干の違いが見られるため、各取組に対して一つの項目のみに限定して表9で見ることにした。

表 9 教職員交流に関する取組と関連成果

	関連成果スコア			関連成果スコアの内容
	取組あり	取組なし	差	
小学校段階での教科担任制導入	3.41	3.13	0.28	中学進学不安の減少
片方向・相互での乗り入れ授業の実施	2.88	2.40	0.48	授業を理解できる児童生徒の増加
相互乗り入れ授業の実施	2.86	2.78	0.08	授業を理解できる児童生徒の増加
教職員の兼務発令	3.27	2.68	0.58	小中教職員間で認め合う意識向上
一貫教育コーディネーター役の存在	3.46	3.24	0.22	中1ギャップ緩和
校務分掌の合同担当	2.94	2.30	0.63	学校運営の効率化
事務の共同実施	2.77	2.38	0.39	学校運営の効率化

この結果からも、全ての取組を行っていた学校の方が高いスコアとなっていた。ただ、乗り入れ授業に対する「授業を理解できる児童生徒の増加」という成果に関しては、片方向も含めた取組を行う学校での 2.88 に対し、相互乗り入れでは 2.86 とわずかだがスコアが低下した。このことから、多くの学校で見られる中学校教員の小学校への乗り入れだけで十分に成果の実感につながっており、相互乗り入れによって更に成果の実感が必ずしも拡大するわけではないことが、ここでも示唆された。

「教職員の兼務発令」については、一人でも兼務発令されている場合に取組があると見なしたが、「小中教職員間で認め合う意識向上」という成果スコアは、取組の有無によって相当大きな差が生じた。また、「校務分掌の合同担当」や「事務の共同実施」の取組の有無でも、「学校運営の効率化」という成果スコアで比較的大きな差が生じた。小中一体の組織として教職員の役割を明確に示した学校では、関連する成果は認識されやすいと言える。

5. 地域や保護者との連携に関する取組

近年、地域や保護者との連携を強化するための取組を行うような事例が全国的にも多く見られ、京都市のように小中一貫教育と一体で取り組んでいる自治体もある。実態調査では、小中一貫教育と連動した地域や保護者との連携に関する具体的な取組状況が調査されているので、これらの取組の実施状況を表 10 に示した。

表 10 地域や保護者との連携に関する取組の実施状況

	一体・隣接型計	経過期間(年)			学年段階区切り		中学校学級数	
		～3	4～6	7～	6-3	非6-3	～5	6～
小中合同でコミュニティ・スクール組織	13.5%	14.0%	18.2%	7.8%	10.1%	16.5%	13.3%	14.1%
小中合同で学校支援地域本部の設置	18.2%	18.6%	16.4%	19.6%	19.1%	17.5%	19.5%	15.6%
小中合同で学校評議員の任命	44.3%	50.0%	38.2%	41.2%	38.2%	49.5%	50.0%	32.8%
地域住民・保護者・学校関係者による協議会等の設置	40.6%	36.0%	41.8%	47.1%	40.4%	40.8%	40.6%	40.6%
小中合同でPTA組織の設置・活動	64.1%	69.8%	56.4%	62.7%	50.6%	75.7%	71.9%	48.4%
小中合同で自己評価の実施	57.3%	57.0%	52.7%	62.7%	42.7%	69.9%	64.8%	42.2%
小中合同で学校関係者評価の実施	63.5%	65.1%	60.0%	64.7%	50.6%	74.8%	71.1%	48.4%
小中合同で学校通信を継続的に発行	62.5%	61.6%	61.8%	64.7%	50.6%	72.8%	71.1%	45.3%
(参考)該当学校数	192	86	55	51	89	103	128	64

近年広がりつつあるコミュニティ・スクールや学校支援地域本部を小中一体となって取り組む学校は 2 割に満たなかった。一方で、小中合同での PTA 活動や小中合同での評価

(自己評価及び学校関係者評価),そして小中合同で学校通信を継続的に発行するような取組は約4分の3の学校で実施されており,比較的普及していたように見える。

学校環境別に見ると,経過期間による傾向はほとんど見えてこないが,伝統的な6-3制でない区切り方を採用した学校や比較的小規模な学校では,これらの取組が実施されやすいという傾向が見えてきた。

では,これらの連携に関する取組と小中一貫教育に関する成果との関係性について,総合的な成果の自己評価に関するスコアを示した表11を見てみよう。

表11 地域や保護者との連携に関する取組と総合的な成果

	総合成果スコア		
	取組あり	取組なし	差
小中合同でコミュニティ・スクール組織	3.04	3.19	-0.15
小中合同で学校支援地域本部の設置	3.11	3.18	-0.07
小中合同で学校評議員の任命	3.22	3.13	0.09
地域住民・保護者・学校関係者 による協議会等の設置	3.24	3.12	0.12
小中合同でPTA組織の設置・活動	3.20	3.13	0.06
小中合同で自己評価の実施	3.25	3.06	0.19
小中合同で学校関係者評価の実施	3.21	3.10	0.11
小中合同で学校通信を継続的に発行	3.25	3.04	0.21

コミュニティ・スクールと学校地域支援本部に関する取組項目では,取組を行う学校での成果スコアが低くなる傾向が見受けられた。コミュニティ・スクールや学校支援地域本部に関する小中合同での取組を小中一貫教育の一部として行ったとしても,小中一貫教育の成果面にまでつなげるのは難しいのかもしれないし,京都市のように小中一貫教育とコミュニティ・スクール等を一体的に取り組み自治体はまだ少ないのかもしれない。

反対に,その他の取組では,取組をした学校でのスコアの方が相対的に高くなった。ただし,前節までの結果と比べると,取組の有無によるスコアの差は小さく,どちらの向きであっても取組と総合的な成果との関係性はそれほどには強くないものと考えられる。

さらに,直接的に関係する保護者や地域との協働関係を強化する面での成果との関係性はどうか。これらの成果に関するスコアを各取組の有無別に表12で示した。

表12 地域や保護者との連携に関する取組と関連成果

関連成果スコア	保護者との協働関係強化			地域との協働関係強化		
	取組あり	取組なし	差	取組あり	取組なし	差
小中合同でコミュニティ・スクール組織	2.73	2.89	-0.15	3.00	3.01	-0.01
小中合同で学校支援地域本部の設置	2.83	2.87	-0.04	3.00	3.01	-0.01
小中合同で学校評議員の任命	2.95	2.79	0.16	3.04	2.98	0.05
地域住民・保護者・学校関係者 による協議会等の設置	2.99	2.78	0.21	3.17	2.89	0.27
小中合同でPTA組織の設置・活動	2.95	2.71	0.24	3.04	2.94	0.10
小中合同で自己評価の実施	2.96	2.73	0.23	3.10	2.88	0.22
小中合同で学校関係者評価の実施	2.93	2.76	0.17	3.09	2.86	0.23
小中合同で学校通信を継続的に発行	2.92	2.78	0.14	3.08	2.89	0.19

この結果でも,コミュニティ・スクールや学校支援地域本部に関する小中合同での取組

を行っていない学校のスコアが上回っていた。しかし、その他の項目に関しては、保護者でも地域でも取組を行った学校のスコアが相対的に高くなっていた。

基本的には、小中一貫教育とともに保護者や地域を巻き込んだ取組をした学校で、保護者や地域との連携強化という成果がより認識されやすかった。ただし、コミュニティ・スクールや学校支援地域本部の取組を小中合同で行うことは、調査時点では保護者や地域との連携強化につながっていなかった。

この理由について分析できるデータはなく、推測的に考えるしか方法はないのだが、第1章で見たように施設一体型・隣接型の学校はもともと学校と保護者や地域との関係性が強い小規模自治体に多い傾向があるため、保護者や地域との連携強化が課題となりやすい学校は少ないのかもしれない。

保護者や地域との連携に課題のあった小中一貫教育校で、合同でのコミュニティ・スクールや学校支援地域本部の取組が始まったが、時間的に成果が出る段階までは至っていなかった可能性が考えられる。また、小中合同でのコミュニティ・スクールや学校支援地域本部の取組には、何らかの更なる工夫が求められているのかもしれない。

6. 制度要件への適合状況

法制化後の制度に沿った形で小中一貫教育を行うためには、前章で紹介した制度要件（9年間の教育目標の明確化及び一貫した系統的な教育課程の編成）を満たすことが求められる。そこで、実態調査の時点で要件を満たしていたかによって、成果に関する自己評価が異なるかを見ることで、この要件の有用性について考えてみよう。この結果を次ページの表13として示した。

なお、前章で見たように制度要件に適合する学校は、施設一体型で142校中86校（60.6%）、施設隣接型で50校中8校（16%）であり、一体型と隣接型との合計では192校中94校（49.0%）であった。

示された結果を見てみると、全ての成果項目において要件に適合した学校の方が高いスコアとなっていた。あらゆる成果項目において、要件適合の有無によるスコアの差が0.2ポイントを超えるようになっていた。これは2割に相当する学校で1段階高まったような差に相当することから、比較的大きな差が見られたと言えるだろう。

あくまでも相互的な相関関係しか見えないが、制度要件を満たす学校では成果をより実感しやすいという結果から、要件と成果の自己評価との間に一定の関係性があると指摘できる。すなわち、制度化された義務教育学校等に求められる制度要件は、小中一貫教育の成果を上げるためにも有用である可能性が高いことが示唆された。

7. まとめ

本章では、施設一体型及び隣接型の校舎で小中一貫教育を行っている公立学校に焦点を絞って、小中一貫教育に関する具体的な各取組の実施状況を示した。また、成果に関する自己認識の状況も得点化したスコアについて、それぞれの取組状況と併せて示しながら考えた。結果として見えてきた傾向のうち主要なものをまとめると、以下のようになる。

表 13 制度要件への適合状況と成果

	制度要件への適合		
	適合あり	適合なし	差
総合的な成果	3.32	3.03	0.29
全国学力調査結果での向上	2.66	2.52	0.14
都道府県学力調査での向上	2.68	2.52	0.16
民間学力調査での向上	2.64	2.33	0.30
学習習慣の定着	2.96	2.61	0.35
生活リズムの改善	2.87	2.63	0.24
体力系調査での向上	2.55	2.35	0.20
授業を理解できる児童生徒の増加	2.93	2.71	0.21
勉強好きな児童生徒の増加	2.80	2.60	0.20
学習意欲の向上	2.96	2.67	0.28
学習に悩む児童生徒の減少	2.77	2.50	0.27
中学進学不安の減少	3.51	3.17	0.34
学校生活満足度の向上	3.02	2.83	0.19
中1ギャップ緩和	3.54	3.14	0.40
いじめ問題減少	3.00	2.68	0.32
不登校減少	2.97	2.67	0.29
暴力行為減少	3.09	2.85	0.23
学習・生活規律の定着	3.09	2.89	0.20
規範意識の高まり	3.12	2.82	0.30
思いやりの気持ち育成	3.18	2.99	0.19
自己肯定感の高まり	2.97	2.70	0.26
コミュニケーション能力向上	2.86	2.64	0.22
手本意識の向上	3.39	3.20	0.19
憧れ意識の向上	3.38	3.06	0.32
予防的生徒指導の充実	3.05	2.78	0.28
特別支援指導の充実	3.10	2.79	0.31
指導改善意識の向上	3.22	2.92	0.31
生徒指導力の向上	3.03	2.72	0.31
教科指導力の向上	3.12	2.73	0.38
事務職員等の資質向上	3.02	2.68	0.34
学力保障意識の向上	3.32	2.95	0.37
小中教職員間で認め合う意識向上	3.34	3.08	0.26
教職員間で協力指導する意識の向上	3.45	3.11	0.33
小中共通で実践する取組の増加	3.43	3.10	0.32
小中間で授業観・評価観の差が縮小	3.13	2.89	0.24
指導の系統性への理解の深まり	3.28	2.95	0.33
教職員の仕事満足度の向上	2.79	2.49	0.30
保護者の学校満足度の向上	2.96	2.71	0.24
保護者との協働関係強化	2.99	2.74	0.24
地域との協働関係強化	3.14	2.88	0.26
学校・学年を越えた児童生徒間の交流	3.32	2.91	0.41
独自教科・領域指導の充実	2.51	2.16	0.35
学校運営の効率化	2.86	2.38	0.48

まず、施設類型に関係なく小中一貫教育校で比較的普及した教育課程や指導に関する取組は多くの施設一体型や施設隣接型の小中一貫教育校でも幅広く行われており、これらの各取組を行った学校ではより強い成果を感じているという傾向が見られた。

次に、小中一貫教育校への懸念として指摘されやすい児童生徒の人間関係の固定化という問題への取組を見たところ、学校内での多様な教職員や異学年の児童生徒との関わりを促進することが主流で、地域連携のような学校外との関わりについては少数であった。人間関係の固定化という問題への取組を行う学校では、小中一貫教育による成果を感じやす

い傾向も見られており、この問題による懸念はある程度緩和されていた。

小学校段階での教科担任制導入や異校種への乗り入れ授業、教職員の小中兼務発令を中心とした教職員交流に関わる取組については、施設一体型及び隣接型での小中一貫教育校のうち相当多くの学校で行われていた。これらの取組を通じて、小中一体の組織としての教職員の役割を明示した学校ほど、関連する成果が認識されやすい傾向が見られた。特に、乗り入れ授業に関しては、中学校教員が小学校段階へと乗り入れる片方向だけのものでも成果の実感につながりやすいのだが、相互乗り入れになることで成果が更に高まるというわけでもないことも見いだされた。

小中一貫教育と一体として取り組まれる事例もある地域や保護者との連携であるが、施設一体型及び隣接型の小中一貫教育校に限定して見た場合には、中心的な取組と考えられるコミュニティ・スクールや学校支援地域本部を小中合同で行う取組は、全体で2割に満たない学校でしか実施されていなかった。また、これらの二つの取組と成果に関する関係性を見ても、必ずしも取組を行う学校の方が成果の実感が強いわけではなかった。保護者や地域との連携に課題のある学校ほど、コミュニティ・スクールや学校支援地域本部の取組がなされており、取組を始めてはいても時間的に成果が出るに至っていない可能性が考えられる。また、これらの取組が小中一貫教育と一体としての取組として保護者や地域の関係者も認識し直すなどの、更なる工夫が必要となっている可能性もある。

ただし、小中合同でのPTA組織や学校通信の発行のような他の項目については、このような取組をした学校で、保護者や地域との連携強化という面を中心に、小中一貫教育による成果がより認識されやすかった。

最後に、制度化された小中一貫教育を行う学校への移行の制度要件（9年間の教育目標の明確化及び一貫した系統的な教育課程の編成）への適合状況について考えてみた。調査時点では各学校の裁量に任されていた部分だが、この要件を満たした学校の方が様々な側面での成果がより実感されていたことが明らかになった。もちろん、調査上の制約から因果関係までは特定できないが、小中一貫教育の成果を上げるという意味で制度要件は合理的なものとして位置付けられることを示唆している。

以上のように、施設一体型・隣接型の小中一貫教育校に関する実態調査の二次分析結果を示してきた。分析結果はあくまでも制度化以前における施設一体型・隣接型の小中一貫教育校での平均的な姿を描いたものであることに留意する必要がある。このため、各学校のより細かい条件によって、本稿での結果との違いが見られるであろう。

ただ、取組項目によって例外も見られるものの、小中一貫教育に関する様々な取組を行う学校では、より高い成果が実感されやすいという傾向が見られた。この成果は学校による自己評価によるものであるが、それぞれの取組による成果を学校関係者が実感することは、小中一貫教育の取組を進める上で意欲を高めるためには重要であると言えよう。

宮崎 悟（国立教育政策研究所）

<注>

- (1) 実態調査においては更に多くの取組項目に関する調査がなされているが、本稿では小中一貫教育を行う公立学校の4割以上で行われている主要な取組のみを取り上げた。直後に取り上げる成果の自己評価を分析する関係で、ある程度普及した取組を優先的に取り上げるためである。
- (2) このような場合、別の関連項目で見た場合でも、本稿で紹介した結果と大きく変わらないことを確認している。
- (3) 教育職員免許法第十六条の五の規定による。

第 3 章

中学校 1 校と小学校 1 校の組合せ（一対一）の 施設分離型小中一貫教育校

1. はじめに

中学校 1 校と小学校 1 校の組合せによる一対一の施設分離型で小中一貫教育を行う学校では、教職員や児童生徒の小中学校間での移動や交流が難しいものの、中学校 1 校と複数小学校の組合せ（一対多）の学校と比較すると小中学校間の連絡調整はしやすいと考えられる。文部科学省が実施した「小中一貫教育等についての事態調査」（以下、実態調査と呼ぶ）では、公立の小中一貫教育を行う学校（以下、小中一貫教育校と呼ぶ）のうち一対一の施設分離型は 173 校あることが確認された。

本章は、一対一の施設分離型公立小中一貫教育校における具体的な取組状況について、第 1 章で示したような学校環境別で見ることを目的とする。また、学校関係者による小中一貫教育に関する成果の自己評価の状況も確認することで、調査時点における成果と関係性の高い取組について考えてみよう。

2. 教育課程や指導に関する取組

まずは、教育課程や指導に関する取組を実施していると回答した学校の割合を表 1 に示した。この際、学校環境別の状況も併せて示した。なお、各環境項目での割合を適切に見るために、各区分の学校数が 50 校以上となるように分け方を第 1 章から変更した。

表 1 教育課程や指導に関する取組の実施状況

	一対一の 分離型計	経過期間(年)		学年段階区切り		中学校学級数	
		～3	4～	6-3	非6-3	～5	6～
授業スタイルの緩やかな統一	45.1%	50.0%	40.4%	43.9%	48.0%	52.8%	41.7%
学力調査等の合同分析・結果共有	49.1%	45.2%	52.8%	45.5%	58.0%	67.9%	40.8%
小学校段階での基礎学力保障に注力	46.2%	39.3%	52.8%	49.6%	38.0%	58.5%	40.8%
学習・生活規律の設定	56.1%	56.0%	56.2%	53.7%	62.0%	67.9%	50.8%
合同行事の実施	72.3%	64.3%	79.8%	68.3%	82.0%	81.1%	68.3%
合同の児童生徒会の実施	46.2%	48.8%	43.8%	38.2%	66.0%	49.1%	45.0%
中学部活への小学生高学年の参加	38.2%	39.3%	37.1%	38.2%	38.0%	30.2%	41.7%
合同の特別支援教育関連会議の実施	34.7%	36.9%	32.6%	35.8%	32.0%	30.2%	36.7%
(参考)該当学校数	173	84	89	123	50	53	120

ここでは、比較的多くの小中一貫教育校で取り組まれている主要な取組項目のみを示しており⁽¹⁾、「合同行事の実施」を中心に様々な取組がなされていた。

学年段階の区切り方の違いによる傾向を見ると、多くの取組項目で旧来の「6-3」型とは異なる学校の方が高い実施割合になった。しかし、一体型・隣接型の場合とは異なり、「小学校段階での基礎学力保障に注力」「中学部活への小学生高学年の参加」「合同の特別支援教育関連会議の実施」の 3 項目では「6-3」制の学校での実施割合が上回った。

経過期間別については、多くの項目での取組状況との統一的な関係性が見えにくい状況となっていた。各取組項目と中学校学級数で見た学校規模との関係性については、5学級以下の小規模校で各取組がなされやすい傾向が見えたが、「中学部活への小学生高学年の参加」「合同の特別支援教育関連会議の実施」の2項目ではこの関係が逆転していた。

では、小中一貫教育による総合的な成果の自己評価の高さはこれらの取組の有無で差があるのだろうか。各取組の有無別に総合的な成果スコアを表2に示した。この成果スコアが高いほど成果の自己評価が高いことを意味するが、詳細は第1章を参照されたい。

表2 教育課程や指導に関する取組と総合的な成果

	総合成果スコア		
	取組あり	取組なし	差
授業スタイルの緩やかな統一	3.00	2.98	0.02
学力調査等の合同分析・結果共有	3.07	2.91	0.16
小学校段階での基礎学力保障に注力	3.04	2.95	0.09
学習・生活規律の設定	3.04	2.92	0.12
合同行事の実施	3.06	2.81	0.24
合同の児童生徒会の実施	3.04	2.95	0.09
中学部活への小学生高学年の参加	3.06	2.94	0.12
合同の特別支援教育関連会議の実施	3.02	2.97	0.04

ここに示した取組を行った学校では、行っていない学校と比べて総合的な成果に関する自己評価が総じて高くなっていた。因果関係を示すものではないが、教育課程や指導に関して比較的普及した取組と総合的な成果の実感との間にある関係性が示唆された。

総合的な成果に関する自己評価に加えて、細かな状況に応じた項目に関する成果の自己評価も調査されている。その中で、特に関連の強い項目内容に関する成果（以下、関連成果と呼ぶ）についてのスコアを表3で示した。この際、取組によっては関連項目が複数挙げられるものもあるが、割愛してそれぞれで一項目のみに絞り込んだ⁽²⁾。

表3 教育課程や指導に関する取組と関連成果

	関連成果スコア			関連成果スコアの項目内容
	取組あり	取組なし	差	
授業スタイルの緩やかな統一	3.19	3.07	0.12	中1ギャップ緩和
学力調査等の合同分析・結果共有	2.68	2.25	0.43	全国学力調査結果での向上
小学校段階での基礎学力保障に注力	2.66	2.46	0.20	学習に悩む児童生徒の減少
学習・生活規律の設定	2.92	2.55	0.36	規範意識の高まり
合同行事の実施	2.68	2.40	0.28	コミュニケーション能力向上
合同の児童生徒会の実施	2.98	2.83	0.15	憧れ意識の向上
中学部活への小学生高学年の参加	3.06	2.86	0.20	手本意識の向上
合同の特別支援教育関連会議の実施	3.00	2.79	0.21	特別支援指導の充実

例えば、学力調査等について小中合同で分析して結果を共有した学校では、全国学力調査結果の向上という面での成果がより強く実感されていることが読み取れる。その他でも、程度の違いはあるが、それぞれに関連する成果スコアは取組を行っていた学校の方が高くなった。教育課程や指導に関する比較的普及した取組を行った学校では、その取組に直接的に関連した側面での成果を実感しやすい傾向があることは指摘できるだろう。

3. 人間関係固定化に関する取組

小中一貫教育校では児童生徒の人間関係の固定化が生じやすいとしばしば指摘されるが、実際は小中一貫教育特有の問題というよりも、小規模校や一對一の組合せの学校に生じやすい問題と考えられる。実態調査ではこの問題に関する取組として考えられる項目の実施状況について尋ねている。項目別に取組を実施した学校の割合を表4として示した。

表4 人間関係固定化に関する取組の実施状況

	一對一の 分離型計	経過期間(年)		学年段階区切り		中学校学級数	
		～3	4～	6-3	非6-3	～5	6～
多様な活躍の機会設定	61.3%	67.9%	55.1%	56.1%	74.0%	73.6%	55.8%
異学年交流の機会設定	67.1%	70.2%	64.0%	61.0%	82.0%	84.9%	59.2%
同一学年の学級間交流	24.3%	28.6%	20.2%	23.6%	26.0%	15.1%	28.3%
多様な教職員との関わり	50.3%	52.4%	48.3%	41.5%	72.0%	62.3%	45.0%
地域との連携	34.7%	38.1%	31.5%	34.1%	36.0%	56.6%	25.0%
いじめへの早期対応	63.6%	71.4%	56.2%	62.6%	66.0%	71.7%	60.0%
(参考)該当学校数	173	84	89	123	50	53	120

全体的に特に多くの学校が行った取組としては、「異学年交流の機会設定」が挙げられた。その反面、組合せの関係で小規模になりやすいため「同一学年の学級間交流」を行う学校は4分の1程度、「地域との連携」を行う学校も3分の1程度にとどまった。施設一体型・隣接型と同様に、学校という枠内での取組が主流であったと言えよう。

さらに、従来の「6-3」でない学年段階区切りを採用した学校の方が、これらの取組をしやすい傾向も見受けられた。基本的には、区切り方を変えた学校においては様々な取組をすることが多くなりやすいと推察される。また、固定化の問題が生じやすい小規模な学校では異学年交流が特に多く見られたのに対して、中学校6学級以上の学校ではいじめへの早期対応が他の取組よりも多く見られた。

ところで、これらの取組と成果の自己評価との関係性はどのようになっているのだろうか。前節と同様に総合的な成果の自己評価について、取組の有無別にスコアをまとめたものが表5である。

表5 人間関係固定化に関する取組と総合的な成果

	総合成果スコア		
	取組あり	取組なし	差
多様な活躍の機会設定	2.99	2.99	0.01
異学年交流の機会設定	3.05	2.86	0.19
同一学年の学級間交流	2.98	2.99	-0.02
多様な教職員との関わり	3.07	2.91	0.16
地域との連携	3.10	2.93	0.17
いじめへの早期対応	3.03	2.92	0.11

この結果を見ると、取組をしていた学校の総合成果スコアは「同一学年の学級間交流」の項目を除いて高くなっており、取組を行った学校では小中一貫教育による総合的な成果を実感しやすいことが示唆された。

関連した成果項目との関係性も見てみよう。ここでは人間関係の固定化への対応を前提

とした設問で、人間関係の固定化で生じる問題として代表的なものとして、いじめのような人間関係の悪化で生じやすい不登校や、自己肯定感の低下が考えられる。そこで、本稿では「不登校減少」と「自己肯定感の高まり」という二つの成果項目を取り上げた。

表 6 人間関係固定化に関する取組と関連成果

関連成果スコア	不登校減少			自己肯定感の高まり		
	取組あり	取組なし	差	取組あり	取組なし	差
多様な活躍の機会設定	2.64	2.52	0.12	2.75	2.54	0.22
異学年交流の機会設定	2.65	2.49	0.16	2.77	2.47	0.29
同一学年の学級間交流	2.67	2.57	0.09	2.76	2.64	0.12
多様な教職員との関わり	2.68	2.51	0.17	2.82	2.52	0.29
地域との連携	2.82	2.48	0.34	2.90	2.55	0.35
いじめへの早期対応	2.61	2.57	0.04	2.67	2.67	0.01

表 6 の結果を見ると、いずれの成果項目でも、総じて取組を行った学校のスコアがより高くなっていた。二つの成果項目に共通して差が比較的大きい取組が「異学年交流の機会設定」、「多様な教職員との関わり」及び「地域との連携」であることから、人との関わる機会を増やす取組は、人間関係固定化による問題の解消と関係していると考えられる。

前章においても指摘したように、児童生徒の人間関係固定化は、小規模校や一対一の組合せでの小中学校で生じやすい問題である。小中一貫教育の取組を通じた学校間での様々な交流によって、この問題が解消に向かいやすいと考えられよう。

4. 教職員交流に関する取組

小中一貫教育校では、小学校段階での教科担任制や小中学校間の乗り入れ授業のように、小中学校段階の垣根を越えた教職員交流の取組がしばしば見られる。ただし、施設分離型の小中一貫教育校では中学校間の移動時間の問題が生じるため、学校段階を越えた教職員交流に困難が伴うことも多い。このような小中学校段階間の交流に関する取組の実施状況を表 7 としてまとめた。

表 7 教職員交流に関する取組の実施状況

	一対一の 分離型計	経過期間(年)		学年段階区切り		中学校学級数	
		～3	4～	6-3	非6-3	～5	6～
小学校段階での教科担任制導入	48.0%	47.6%	48.3%	46.3%	52.0%	45.3%	49.2%
片方向・相互での乗り入れ授業の実施	61.3%	61.9%	60.7%	55.3%	76.0%	77.4%	54.2%
相互乗り入れ授業の実施	20.8%	20.2%	21.3%	15.4%	34.0%	30.2%	16.7%
教職員の兼務発令	56.1%	59.5%	52.8%	50.4%	70.0%	52.8%	57.5%
一貫教育コーディネーター役の存在	74.6%	71.4%	77.5%	65.9%	96.0%	67.9%	77.5%
校務分掌の合同担当	2.3%	1.2%	3.4%	3.3%	0.0%	5.7%	0.8%
事務の共同実施	20.2%	21.4%	19.1%	21.1%	18.0%	28.3%	16.7%
(参考)該当学校数	173	84	89	123	50	53	120

結果を見ると、「一貫教育コーディネーター役の存在」が 4 分の 3 以上の学校で確認された。また、片方向だけでも乗り入れ授業を実施した学校が 6 割強あり、小学校段階での教科担任制導入が 5 割弱の学校で実施されていた。その反面、「校務分掌の合同担当」や「事務の共同実施」の取組は小さな割合にとどまった。

ここでの乗り入れ授業は、中学校教員が小学校段階に乗り入れるのみの形態か、小中教員が異校種に相互に乗り入れる形態かに限られ、小学校教員が中学校に乗り入れるのみの形態は全く見られなかった。すなわち、ここでの乗り入れ授業は、原則として中学校教員による小学校への乗り入れが基本で、そこに小学校教員による中学校への乗り入れが付加されると相互乗り入れになると考えられる。ただ、学校環境別に見た場合には、統一的な傾向が見られなかった。

続けて小中一貫教育による成果の自己評価との関係性を見てみよう。それぞれの取組の有無別に総合的な成果に関するスコアを表8としてまとめた。

表8 教職員交流に関する取組と総合的な成果

	総合成果スコア		
	取組あり	取組なし	差
小学校段階での教科担任制導入	3.05	2.93	0.11
片方向・相互での乗り入れ授業の実施	3.06	2.88	0.18
相互乗り入れ授業の実施	3.11	2.96	0.15
教職員の兼務発令	2.95	3.04	-0.09
一貫教育コーディネーター役の存在	3.02	2.89	0.14
校務分掌の合同担当	3.25	2.98	0.27
事務の共同実施	3.06	2.97	0.09

ほぼ全ての取組内容について取組をした学校のスコアがより高く、ほとんどの取組と総合的な小中一貫教育による成果の自己評価との間には関係性があることが示唆された。ただ、一对多の組合せ（次章）の場合と同様に兼務発令に関しては逆の結果が出ていた。

乗り入れ授業に関する二つの項目に注目すると、方向に関係なく乗り入れ授業を実施した学校のスコアが3.06であるのに対して、相互乗り入れ授業を行う学校に限定したスコアが3.11と若干上昇していた。しかし、片方又は相互での乗り入れ授業の場合は実施の有無によるスコアの差が0.18であるのに対し、相互乗り入れ授業の実施に限定した場合はスコアの差が0.15と縮小した。このことから、乗り入れ授業を相互にすることによる優位性に関する判断が難しい。ここでは判断を留保して、次の結果を見ることにしよう。

表9 教職員交流に関する取組と関連成果

	関連成果スコア			関連成果スコアの項目内容
	取組あり	取組なし	差	
小学校段階での教科担任制導入	3.30	3.10	0.20	中学進学不安の減少
片方向・相互での乗り入れ授業の実施	2.75	2.43	0.32	授業を理解できる児童生徒の増加
相互乗り入れ授業の実施	2.92	2.55	0.36	授業を理解できる児童生徒の増加
教職員の兼務発令	3.00	3.12	-0.12	小中教職員間で認め合う意識向上
一貫教育コーディネーター役の存在	3.15	3.07	0.08	中1ギャップ緩和
校務分掌の合同担当	2.75	2.07	0.68	学校運営の効率化
事務の共同実施	2.20	2.06	0.14	学校運営の効率化

詳細に関連する成果項目について、各取組の有無別のスコアを見てみよう。この際、各取組に対して一つの項目のみに限定して表9に示した。

この結果からも、基本的には取組を行った学校の方が高いスコアとなったものの、兼務

発令に関しては逆の結果となった。一体・隣接型では兼務発令をしていた学校のスコアが相対的に高くなっていた反面、次章で示す一对多の施設分離型でも本章と同じ結果であり、教職員の兼務発令と成果の関係性は少なくとも正の相関関係とならないことが施設分離型の特性として指摘できよう。

また、乗り入れ授業に対する「授業を理解できる児童生徒の増加」という成果については、方向性に関係なく取組を行う学校の 2.75 に対し、相互乗り入れでは 2.92 とスコアが上昇した。また、取組の有無によるスコアの差を見ても、相互乗り入れを行った場合の方が上回っており、乗り入れを相互とすることで効果は高まっていた。一对一の施設分離型の小中一貫教育校では、乗り入れ授業を片方向だけで行うことに加えて、更に相互乗り入れとすることを検討する価値はありそうだ。

実は、この部分でも次章の一对多の施設分離型でも同様の結果となっており、施設分離型の特性と言えるのかもしれない。

5. 地域や保護者との連携に関する取組

近年、地域や保護者との連携を強化するための取組を行うような事例が全国的にも多く見られ、京都市のように小中一貫教育と一体で取り組んでいる自治体もある。実態調査では、小中一貫教育と連動した地域や保護者との連携に関する具体的な取組状況が調査されているので、これらの取組の実施状況を表 10 に示した。

表 10 地域や保護者との連携に関する取組の実施状況

	一对一の 分離型計	経過期間(年)		学年段階区切り		中学校学級数	
		～3	4～	6-3	非6-3	～5	6～
小中合同でコミュニティ・スクール組織	13.3%	7.1%	19.1%	15.4%	8.0%	22.6%	9.2%
小中合同で学校支援地域本部の設置	14.5%	13.1%	15.7%	18.7%	4.0%	26.4%	9.2%
小中合同で学校評議員の任命	11.6%	3.6%	19.1%	7.3%	22.0%	26.4%	5.0%
地域住民・保護者・学校関係者 による協議会等の設置	45.7%	39.3%	51.7%	45.5%	46.0%	49.1%	44.2%
小中合同でPTA組織の設置・活動	13.3%	8.3%	18.0%	13.8%	12.0%	26.4%	7.5%
小中合同で自己評価の実施	6.4%	2.4%	10.1%	5.7%	8.0%	11.3%	4.2%
小中合同で学校関係者評価の実施	15.6%	6.0%	24.7%	15.4%	16.0%	26.4%	10.8%
小中合同で学校通信を継続的に発行	17.9%	11.9%	23.6%	16.3%	22.0%	28.3%	13.3%
(参考)該当学校数	173	84	89	123	50	53	120

近年広がりつつあるコミュニティ・スクールや学校支援地域本部を小中一体となって取り組む学校は 2 割に満たなかった。この他の取組についても普及しているとは言えず、「地域住民・保護者・学校関係者による協議会等の設置」のみについては半数弱と比較的多くの学校で取組がなされていた。

学校環境別では、経過期間が長い学校や小規模な学校ではこれらの取組がなされやすい傾向が見えた。ただ、学年段階の区切り方については統一的な傾向が見られなかった。

では、これらの連携に関する取組と小中一貫教育に関する成果との関係性について、総合的な成果の自己評価に関するスコアを示した表 11 を見てみよう。

表 11 地域や保護者との連携に関する取組と総合的な成果

	総合成果スコア		
	取組あり	取組なし	差
小中合同でコミュニティ・スクール組織	2.91	3.00	-0.09
小中合同で学校支援地域本部の設置	3.12	2.97	0.15
小中合同で学校評議員の任命	3.30	2.95	0.35
地域住民・保護者・学校関係者 による協議会等の設置	3.08	2.91	0.16
小中合同でPTA組織の設置・活動	3.09	2.97	0.11
小中合同で自己評価の実施	3.00	2.99	0.01
小中合同で学校関係者評価の実施	3.11	2.97	0.15
小中合同で学校通信を継続的に発行	3.13	2.96	0.17

コミュニティ・スクールの取組を行う学校での成果スコアが低くなる傾向が見受けられた。施設一体型・隣接型と同様に、一対一の施設分離型の学校でもコミュニティ・スクールに関する小中合同での取組を小中一貫教育の一部として行っても、小中一貫教育の成果面にうまくつなげるのは難しいのかもしれないし、京都市のように小中一貫教育とコミュニティ・スクール等を一体的に取り組む自治体はまだ少ないのかもしれない。反対に、その他の取組では、取組をしていた学校でのスコアの方が相対的に高くなっていた。

さらに、直接的に関係する保護者や地域との協働関係を強化する面での成果との関係性はどうか。これらの成果に関するスコアを各取組の有無別に表 12 で示した。

表 12 地域や保護者との連携に関する取組と関連成果

	保護者との協働関係強化			地域との協働関係強化		
	取組あり	取組なし	差	取組あり	取組なし	差
小中合同でコミュニティ・スクール組織	2.91	2.55	0.36	3.09	2.71	0.38
小中合同で学校支援地域本部の設置	2.80	2.57	0.23	3.00	2.72	0.28
小中合同で学校評議員の任命	2.90	2.56	0.34	3.05	2.72	0.33
地域住民・保護者・学校関係者 による協議会等の設置	2.71	2.51	0.20	2.91	2.63	0.28
小中合同でPTA組織の設置・活動	3.04	2.53	0.51	3.09	2.71	0.38
小中合同で自己評価の実施	3.00	2.57	0.43	3.18	2.73	0.45
小中合同で学校関係者評価の実施	2.74	2.58	0.17	2.93	2.73	0.20
小中合同で学校通信を継続的に発行	2.94	2.53	0.41	3.03	2.70	0.34

この結果においては、コミュニティ・スクールに関する小中合同での取組をも含めて、取組を行う学校のスコアの方が、いずれの成果項目でも上回っていた。

基本的には、小中一貫教育とともに保護者や地域を巻き込んだ取組をした学校で、保護者や地域との連携強化という成果がより認識されやすかった。ただし、コミュニティ・スクールの取組を小中合同で行うことは、保護者や地域との連携強化につながっていたものの、小中一貫教育の成果までにはつながっていない可能性があると考えられる。

この理由について分析できるデータはなく、推測的に考えるしか方法はない。保護者や地域との連携に課題のあった小中一貫教育校で、合同でのコミュニティ・スクールや学校支援地域本部の取組が始まったが、時間的に成果が出る段階までには至っていなかったのかもしれない。また、小中合同でのコミュニティ・スクールの取組には、更なる工夫が求められているのかもしれない。

表 13 制度要件への適合状況と成果

	制度要件への適合		
	適合あり	適合なし	差
総合的な成果	3.22	2.93	0.29
全国学力調査結果での向上	2.86	2.35	0.51
都道府県学力調査での向上	2.94	2.36	0.58
民間学力調査での向上	2.79	2.25	0.54
学習習慣の定着	2.84	2.65	0.19
生活リズムの改善	2.78	2.57	0.21
体力系調査での向上	2.54	2.26	0.28
授業を理解できる児童生徒の増加	2.89	2.56	0.33
勉強好きな児童生徒の増加	2.97	2.44	0.53
学習意欲の向上	3.00	2.61	0.39
学習に悩む児童生徒の減少	2.84	2.47	0.36
中学進学不安の減少	3.43	3.13	0.30
学校生活満足度の向上	3.05	2.69	0.36
中1ギャップ緩和	3.27	3.09	0.18
いじめ問題減少	2.78	2.52	0.27
不登校減少	2.73	2.56	0.17
暴力行為減少	3.00	2.60	0.40
学習・生活規律の定着	3.14	2.83	0.30
規範意識の高まり	3.08	2.67	0.41
思いやりの気持ち育成	3.14	2.71	0.43
自己肯定感の高まり	2.97	2.59	0.38
コミュニケーション能力向上	2.97	2.50	0.47
手本意識の向上	3.16	2.88	0.29
憧れ意識の向上	3.11	2.84	0.27
予防的生徒指導の充実	3.05	2.79	0.26
特別支援指導の充実	2.97	2.83	0.14
指導改善意識の向上	3.14	2.82	0.32
生徒指導力の向上	2.92	2.63	0.29
教科指導力の向上	2.95	2.70	0.25
事務職員等の資質向上	2.84	2.53	0.31
学力保障意識の向上	3.32	2.96	0.37
小中教職員間で認め合う意識向上	3.16	3.02	0.14
教職員間で協力指導する意識の向上	3.32	3.00	0.32
小中共通で実践する取組の増加	3.32	2.94	0.38
小中間で授業観・評価観の差が縮小	3.00	2.69	0.31
指導の系統性への理解の深まり	3.14	2.79	0.34
教職員の仕事満足度の向上	2.59	2.32	0.28
保護者の学校満足度の向上	2.92	2.51	0.41
保護者との協働関係強化	2.89	2.52	0.37
地域との協働関係強化	3.08	2.67	0.41
学校・学年を越えた児童生徒間の交流	3.14	2.78	0.36
独自教科・領域指導の充実	2.37	2.02	0.36
学校運営の効率化	2.32	2.02	0.30

6. 制度要件への適合状況

法制化後の制度に沿った形で小中一貫教育を行うためには、第1章で紹介した制度要件（9年間の教育目標の明確化及び一貫した系統的な教育課程の編成）を満たすことが求められる。そこで、実態調査の時点で要件を満たしていたかによって、成果に関する自己評価が異なるかを見ることで、この要件の有用性について考えてみよう。この結果を表13として示した。なお、第1章で見たように制度要件に適合する学校は、一対一の施設分離型で173校中37校（21.4%）であった。

示された結果を見てみると、全ての成果項目において用件に適合した学校の方が高いスコアとなっていた。ほとんどの成果項目において、要件適合の有無によるスコアの差が0.2ポイントを超えるようになっていた。これは2割に相当する学校で1段階高まったような差に相当することから、比較的大きな差が見られたと言えるだろう。

あくまでも相互的な相関関係しか見えないが、制度要件を満たす学校では成果をより実感しやすいという結果から、要件と成果の自己評価との間に一定の関係性はあると指摘できる。すなわち、制度化された義務教育学校等に求められる制度要件は、小中一貫教育の成果を上げるためにも有用である可能性が高いことが示唆された。

7. まとめ

本章では、一対一の組合せで施設分離型の校舎で小中一貫教育を行う公立学校に焦点を絞って、小中一貫教育に関する具体的な各取組の実施状況を示した。また、成果に関する自己認識の状況を得点化したスコアについて、それぞれの取組状況と併せて示しながら考えた。結果として見えてきた傾向のうち主要なものをまとめると、以下のようになる。

まず、施設類型に関係なく小中一貫教育校で比較的普及した教育課程や指導に関する取組は、多くの一対一の施設分離型小中一貫教育校でも幅広く行われていた。そして、これらの各取組を行った学校ではより強い成果を感じているという傾向が見られた。

次に、小中一貫教育校への懸念として指摘されやすい児童生徒の人間関係の固定化という問題に関する取組を見たところ、異学年の児童生徒との関わりを促進することが主流で、地域連携のような学校外と関係する取組は少数であった。このような取組を行う学校では、小中一貫教育による成果を感じやすい傾向も見られた。特に様々な人との関わる機会を増やす取組は、人間関係固定化による問題の解消と関係していることが示唆された。

教職員交流に関わる取組については、コーディネーター役の配置や乗り入れ授業を中心に行われていた。兼務発令以外の教職員交流に関する取組を行っていた学校では、関連する成果が認識されやすい傾向が見られた。また、乗り入れ授業に関する結果から、片方向だけの場合での乗り入れ授業に加え、双方向の乗り入れ授業を行うことの優位性が示唆されていた。これらの二つの点は、実は次章に示す一対多の組合せの施設分離型でも見られており、施設分離型小中一貫教育での特有な結果と言えるかもしれない。

小中一貫教育と一体として取り組まれる事例も見られる地域や保護者との連携について、一対一の施設分離型の小中一貫教育校に限定して見た場合に、中心的な取組と考えられるコミュニティ・スクールや学校支援地域本部を小中合同で行う取組は、全体で15%に満たない学校でしか実施されていなかった。ただ、前章で見た施設一体型・分離型の場合とは違い、保護者や地域との連携強化という成果の実感は、これらの取組を行う学校の方が高くなっていた。ただし、小中一貫教育による総合的な成果については、コミュニティ・スクールを合同で行う学校の方が相対的に低くなっていた反面、学校支援地域本部を合同で行う学校では相対的に高くなっていた。これらのことから、コミュニティ・スクールの取組を小中合同で行うことは、保護者や地域との連携強化につながっていたものの、小中一貫教育の成果までにはつながっていない可能性があると考えられる。

小中一貫教育に取り組んで間もない学校が多いことから、コミュニティ・スクール等の取組を始めてはいても時間的に成果が出るに至っていない可能性があると考えられる。また、こ

これらの取組が小中一貫教育と一体としての取組として保護者や地域の関係者も認識し直すなどの、更なる工夫が必要となっている可能性もある。

ただし、小中合同での学校評議員の任命や学校通信の継続的発行のような他の項目については、このような取組をした学校で、保護者や地域との連携強化という面でも、小中一貫教育による総合的な面でも、成果がより認識されやすかった。

最後に、制度化された小中一貫教育を行う学校への移行の制度要件（9年間の教育目標の明確化及び一貫した系統的な教育課程の編成）への適合状況について考えてみた。調査時点では各学校の裁量に任されていた部分だが、この要件を満たした学校の方が様々な側面での成果がより実感されていたことが明らかになった。これは他の施設類型においても同様の傾向が見られていた結果である。もちろん、調査上の制約から因果関係までは特定できないが、小中一貫教育の成果を上げるという意味で制度要件は合理的なものとして位置付けられることを示唆している。

以上のように、一対一の施設分離型の小中一貫教育校に関する実態調査の二次分析結果を示してきた。分析結果はあくまでも制度化以前における一対一の施設分離型小中一貫教育校での平均的な姿を描いたものであることに留意する必要がある。このため、各学校のより細かい条件によって、本稿での結果との違いが見られるであろう。

ただ、取組項目によって例外も見られるものの、小中一貫教育に関する様々な取組を行う学校では、より高い成果が実感されやすいという傾向が見られた。この成果は学校による自己評価によるものであるが、それぞれの取組による成果を学校関係者が実感することは、小中一貫教育の取組を進める上で意欲を高めるためには重要であると言えよう。

宮崎 悟（国立教育政策研究所）

<注>

- (1) 実態調査においては更に多くの取組項目に関する調査がなされているが、本稿では小中一貫教育を行う公立学校の4割以上で行われている主要な取組のみを取り上げた。直後に取り上げる成果の自己評価を分析する関係で、ある程度普及した取組を優先的に取り上げるためである。
- (2) このような場合、別の関連項目で見た場合でも、本稿で紹介した結果と大きく変わらないことを確認している。なお、それぞれで取り上げた項目は他の類型と同じ項目である。

第 4 章

中学校 1 校と複数小学校の組合せ（一対多）の 施設分離型小中一貫教育校

1. はじめに

中学校 1 校と複数の小学校の組合せとなる一対多の施設分離型で小中一貫教育を行う学校では、他の施設類型と比較すると教職員や児童生徒の小中学校間での移動や交流が難しく、その上に関係者の多さにより他の施設類型と比較すると小中学校間の連絡調整がしにくいと考えられる。文部科学省が実施した「小中一貫教育等についての事態調査」（以下、実態調査と呼ぶ）では、公立の小中一貫教育を行う学校（以下、小中一貫教育校と呼ぶ）のうち一対多の施設分離型は 700 校あることが確認された。

本章は、一対多の施設分離型公立小中一貫教育校における具体的な取組状況について、第 1 章で示したような学校環境別に見ることを目的とする。また、学校関係者による小中一貫教育に関する成果の自己評価の状況も確認することで、調査時点における成果と関係性の高い取組について考えてみよう。

2. 教育課程や指導に関する取組

まずは、教育課程や指導に関する取組を実施していると回答した学校の割合を表 1 に示した。この際、学校環境別の状況も併せて示した。なお、各環境項目での割合を適切に見るために、各区分の学校数が 50 校以上となるように分け方を第 1 章から変更した。

表 1 教育課程や指導に関する取組の実施状況

	一対多の 分離型計	経過期間(年)			学年段階区切り		中学校学級数			学区内小学校数(校)		
		～3	4～6	7～	6-3	非6-3	～11	12～18	19～	2	3	4～
授業スタイルの緩やかな統一	36.4%	37.5%	31.8%	43.4%	34.9%	42.4%	41.0%	38.9%	21.2%	39.6%	30.9%	35.1%
学力調査等の合同分析・結果共有	46.1%	52.3%	32.2%	51.8%	45.3%	49.3%	55.1%	46.0%	28.8%	45.5%	46.5%	48.6%
小学校段階での基礎学力保障に注力	44.1%	46.9%	37.9%	47.0%	40.1%	59.7%	48.0%	45.0%	34.8%	41.3%	47.0%	51.4%
学習・生活規律の設定	43.4%	45.2%	36.5%	51.8%	40.3%	55.6%	48.8%	42.8%	34.1%	43.5%	41.5%	48.6%
合同行事の実施	62.0%	48.4%	83.4%	73.5%	60.1%	69.4%	62.9%	63.3%	56.8%	64.8%	57.1%	60.8%
合同の児童生徒会の実施	33.0%	33.3%	27.5%	45.8%	26.8%	56.9%	33.6%	35.0%	26.5%	38.4%	27.6%	18.9%
中学部活への小学生高学年の参加	40.3%	36.0%	46.0%	47.0%	42.4%	31.9%	41.4%	41.2%	36.4%	42.8%	37.8%	33.8%
合同の特別支援教育関連会議の実施	42.3%	42.7%	39.8%	45.8%	40.5%	49.3%	41.8%	46.0%	34.8%	42.5%	42.4%	40.5%
(参考)該当学校数	700	405	211	83	556	144	256	311	132	409	217	74

ここでは、比較的多くの小中一貫教育校で取り組まれている主要な取組項目のみを示した⁽¹⁾が、「合同行事の実施」を中心に様々な取組がなされていた。

学年段階の区切り方の違いによる傾向を見ると、旧来の「6-3」型から区切り方を変えた学校の方が高い実施割合となるような項目が多かった。しかし、一体型・隣接型の場合とは異なり、「中学部活への小学生高学年の参加」の項目では大小関係が逆転していた。

経過期間別と中学校学級数で見た学校規模別とで見ると、多くの項目での取組状況との統一的な関係性が見えにくい状況となっていた。また、小学校数別で見ると「合同での見

童生徒会の実施」「中学部活への小学生高学年の参加」の2項目では、学校数が多くなるほど実施割合が段階的に減少していく様子が見られ、児童生徒の交流は学校数の増加につれて難しくなりやすいことが示唆された。

では、小中一貫教育による総合的な成果の自己評価の高さはこれらの取組の有無で差があるのだろうか。各取組の有無別に総合的な成果スコアを表2に示した。この成果スコアが高いほど成果の自己評価が高いことを意味するが、詳細は第1章を参照されたい。

表2 教育課程や指導に関する取組と総合的な成果

	総合成果スコア		
	取組あり	取組なし	差
授業スタイルの緩やかな統一	3.01	2.85	0.15
学力調査等の合同分析・結果共有	3.00	2.83	0.17
小学校段階での基礎学力保障に注力	2.96	2.87	0.09
学習・生活規律の設定	3.01	2.84	0.17
合同行事の実施	2.98	2.79	0.19
合同の児童生徒会の実施	3.01	2.86	0.15
中学部活への小学生高学年の参加	2.93	2.90	0.03
合同の特別支援教育関連会議の実施	2.97	2.87	0.10

ここに示した取組を行った学校では、行っていない学校と比べて総合的な成果に関する自己評価が総じて高くなっていた。因果関係を示すものではないが、教育課程や指導に関して比較的普及した取組と総合的な成果の実感との間にある関係性が示唆された。

総合的な成果に関する自己評価に加えて、細かな状況に応じた項目に関する成果の自己評価も調査されている。その中で、特に関連の強い項目内容に関する成果（以下、関連成果と呼ぶ）についてのスコアを表3で示した。この際、取組によっては関連項目が複数挙げられるものもあるが、割愛してそれぞれで一項目のみに絞り込んだ⁽²⁾。

表3 教育課程や指導に関する取組と関連成果

	関連成果スコア			関連成果スコアの項目内容
	あり	なし	差	
授業スタイルの緩やかな統一	3.11	2.99	0.12	中1ギャップ緩和
学力調査等の合同分析・結果共有	2.46	2.12	0.34	全国学力調査結果での向上
小学校段階での基礎学力保障に注力	2.48	2.32	0.16	学習に悩む児童生徒の減少
学習・生活規律の設定	2.78	2.56	0.22	規範意識の高まり
合同行事の実施	2.54	2.34	0.20	コミュニケーション能力向上
合同の児童生徒会の実施	2.81	2.68	0.13	憧れ意識の向上
中学部活への小学生高学年の参加	2.82	2.74	0.08	手本意識の向上
合同の特別支援教育関連会議の実施	3.00	2.73	0.27	特別支援指導の充実

例えば、学力調査等について小中合同で分析して結果を共有した学校では、全国学力調査結果の向上という面での成果がより強く実感されていることが読み取れる。その他でも、程度の違いはあるが、それぞれに関連する成果スコアは取組を行っていた学校の方が高くなった。教育課程や指導に関する比較的普及した取組を行った学校では、その取組に直接的に関連するような側面での成果を実感している傾向があることは指摘できるだろう。

3. 人間関係固定化に関する取組

小中一貫教育によって、児童生徒の人間関係の固定化が生じるとしばしば指摘されるという。実態調査ではこのような問題への取組として考えられる項目の実施状況について尋ねている。一对多の施設分離型の小中一貫教育校では、人間関係固定化の問題が比較的起こりにくいと考えられるが、項目別に取り組んでいる学校の割合を表4に示した。

表4 人間関係固定化に関する取組の実施状況

	一对多の 分離型計	経過期間(年)			学年段階区切り		中学校学級数			学区内小学校数		
		～3	4～6	7～	6-3	非6-3	～11	12～18	19～	2	3	4～
多様な活躍の機会設定	53.4%	61.2%	36.5%	59.0%	50.0%	66.7%	61.3%	52.1%	41.7%	55.3%	51.2%	50.0%
異学年交流の機会設定	47.3%	48.4%	41.2%	57.8%	41.5%	69.4%	57.4%	41.8%	40.9%	50.1%	44.7%	39.2%
同一学年の学級間交流	26.9%	26.4%	21.3%	43.4%	23.9%	38.2%	29.7%	27.7%	19.7%	29.6%	23.0%	23.0%
多様な教職員との関わり	36.6%	39.5%	29.4%	41.0%	27.7%	70.8%	39.5%	36.3%	31.8%	37.7%	35.9%	32.4%
地域との連携	20.3%	23.0%	14.7%	21.7%	16.4%	35.4%	25.8%	17.7%	15.9%	21.5%	19.8%	14.9%
いじめへの早期対応	54.0%	61.2%	37.9%	60.2%	52.0%	61.8%	59.8%	52.4%	47.0%	56.7%	50.2%	50.0%
(参考)該当学校数	700	405	211	83	556	144	256	311	132	409	217	74

全体的に半数以上の学校が行った取組としては、「多様な活躍の機会設定」が見られた。その反面、他の一对一の組合せとなる類型と同様に、同一学年の児童生徒数が増加しても「同一学年の学級間交流」を行う学校は約4分の1にとどまった。また、「地域との連携」を行う学校も20%程度しかなく、他の類型と同じく基本的には学校という枠組みの中での取組が主流になっていたと捉えられる。

さらに、従来の「6-3」型でない学年段階区切りを採用した学校の方が、これらの取組をしやすい傾向も見受けられた。他の類型と同様に、学年段階の区切り方を変えた学校では様々な取組をすることが多くなっていると推察される。また、中学校学級数で見た学校規模が小さくなったり、学区内の小学校数が少なくなったりするほど、ここで挙げられた人間関係の固定化への取組がなされやすいという傾向も見えた。

これらの取組と成果の自己評価との関係性はどうか。前節と同様に総合的な成果の自己評価について、取組の有無別にスコアを表5にまとめた。

表5 人間関係固定化に関する取組と総合的な成果

	総合成果スコア		
	取組あり	取組なし	差
多様な活躍の機会設定	2.97	2.85	0.12
異学年交流の機会設定	2.98	2.85	0.14
同一学年の学級間交流	2.97	2.89	0.09
多様な教職員との関わり	2.98	2.87	0.12
地域との連携	2.97	2.89	0.08
いじめへの早期対応	2.94	2.87	0.07

この結果を見ると、取組をしていた学校の総合成果スコアが総じて高くなっていた。このことから、人間関係固定化への取組を行った学校では小中一貫教育による総合的な成果を実感しやすいことが示唆された。

詳細な成果項目との関係性も見てみよう。ここでは人間関係の固定化への取組を前提とした設問で、人間関係の固定化で生じる問題として代表的なものとして、いじめのような

人間関係の悪化から生じることの多い不登校や、自己肯定感の低下が考えられる。そこで、本稿では「不登校減少」と「自己肯定感の高まり」という二つの成果項目を取り上げた。

表 6 人間関係固定化に関する取組と関連成果

関連成果スコア	不登校減少			自己肯定感の高まり		
	取組あり	取組なし	差	取組あり	取組なし	差
多様な活躍の機会設定	2.61	2.41	0.20	2.60	2.42	0.19
異学年交流の機会設定	2.65	2.39	0.26	2.64	2.41	0.23
同一学年の学級間交流	2.63	2.47	0.15	2.66	2.47	0.19
多様な教職員との関わり	2.65	2.44	0.21	2.66	2.44	0.22
地域との連携	2.65	2.48	0.17	2.75	2.46	0.29
いじめへの早期対応	2.59	2.42	0.17	2.61	2.41	0.19

表 6 の結果を見ると、いずれの成果項目でも、総じて取組を行った学校のスコアがより高くなっていた。二つの成果項目に共通してどの取組も 0.2 ポイント前後の差が生じており、人間関係の固定化への取組と不登校の減少や自己肯定感の高まりのような問題解消との間には何らかの関係性があると考えられる。

4. 教職員交流に関する取組

小中一貫教育校では、小学校段階での教科担任制や小中学校間の乗り入れ授業のように、小中学校段階の垣根を越えた教職員交流の取組がしばしば見られる。ただし、施設分離型の小中一貫教育校では中学校間の移動時間の問題が生じる上に、一对多の組合せであれば小学校間の格差を考慮しなければならない場合もあり得る。このため、学校段階を越えた教職員交流には困難が伴うことが他の施設類型と比較しても極めて多い。そこで、このような小中学校段階間の交流に関する取組の実施状況を表 7 としてまとめた。

表 7 教職員交流に関する取組の実施状況

	一对多の 分離型計	経過期間(年)			学年段階区切り		中学校学級数			学区内小学校数		
		～3	4～6	7～	6-3	非6-3	～11	12～18	19～	2	3	4～
小学校段階での教科担任制導入	46.7%	40.7%	51.2%	63.9%	39.7%	73.6%	46.5%	44.7%	52.3%	46.9%	45.2%	50.0%
片方向・相互での乗り入れ授業の実施	54.0%	57.0%	45.5%	61.4%	47.7%	78.5%	60.9%	52.4%	43.9%	57.5%	53.9%	35.1%
相互乗り入れ授業の実施	14.6%	14.8%	12.8%	18.1%	8.8%	36.8%	17.2%	11.6%	15.9%	15.6%	13.8%	10.8%
教職員の兼務発令	60.7%	58.8%	66.4%	55.4%	58.1%	70.8%	57.8%	61.1%	65.9%	63.1%	61.3%	45.9%
一貫教育コーディネーター役の存在	70.7%	69.4%	77.3%	60.2%	66.2%	88.2%	68.8%	69.1%	78.8%	72.4%	69.6%	64.9%
校務分掌の合同担当	3.1%	0.7%	8.1%	2.4%	2.3%	6.3%	3.5%	2.9%	3.0%	3.2%	2.3%	5.4%
事務の共同実施	26.9%	29.1%	25.6%	19.3%	23.0%	41.7%	35.9%	22.8%	18.9%	24.2%	28.1%	37.8%
(参考)該当学校数	700	405	211	83	556	144	256	311	132	409	217	74

結果から、「一貫教育コーディネーター役の存在」が約 7 割、「教職員の兼務発令」が約 6 割の学校で確認された。また、乗り入れ授業や小学校段階での教科担任制の導入は半数前後の実施割合だった。その反面、「校務分掌の合同担当」は極めて小さな割合であった。

ここでの乗り入れ授業は、中学校教員が小学校段階に乗り入れるのみの形態か、小中教員が異校種に相互に乗り入れる形態がほとんどであり、小学校教員が中学校に乗り入れるのみの形態は 4 校しか見られなかった。このことから、ここでの乗り入れ授業は原則として中学校教員による小学校への乗り入れが基本で、そこに小学校教員による中学校への乗り入れが付加されると相互乗り入れになると考えて良いだろう。

また、学校環境別に見た場合、他の施設類型や取組と同様に、学年段階の区切りを旧来の「6-3」型から変えた学校の方が、より多くの学校で様々な取組がなされていた。その他の環境別では、統一的な傾向が見られなかったが、乗り入れ授業の実施や教職員の兼務発令、コーディネーター役の配置に関しては学区内の小学校数が少ないほど取り組まれやすい傾向が見て取れた。

続けて小中一貫教育による成果の自己評価との関係性を見てみよう。それぞれの取組の有無別に総合的な成果に関するスコアを表8としてまとめた。

表8 教職員交流に関する取組と総合的な成果

	総合成果スコア		
	取組あり	取組なし	差
小学校段階での教科担任制導入	2.96	2.86	0.10
片方向・相互での乗り入れ授業の実施	2.97	2.84	0.13
相互乗り入れ授業の実施	3.04	2.89	0.15
教職員の兼務発令	2.89	2.94	-0.05
一貫教育コーディネーター役の存在	2.92	2.88	0.05
校務分掌の合同担当	3.23	2.90	0.33
事務の共同実施	2.95	2.89	0.06

ほぼ全ての取組内容について取組をした学校のスコアがより高く、ほとんどの取組と総合的な小中一貫教育による成果の自己評価との間には関係性があることが示唆された。ただ、全体で6割程度の学校で行われていた兼務発令については逆の結果となっていた。

乗り入れ授業に関する二つの項目に注目すると、方向に関係なく乗り入れ授業を実施した学校のスコアは2.97、相互乗り入れ授業を行う学校に限定したスコアは3.04と若干上昇した。また、片方又は相互での乗り入れ授業の場合は取組の有無によるスコアの差が0.13であるのに対し、相互乗り入れ授業の実施に限定した場合はスコアの差が0.15と拡大した。このことから、乗り入れ授業を相互にすることによる優位性があるように見える。

表9 教職員交流に関する取組と関連成果

取組の有無	関連成果スコア			関連成果スコアの項目内容
	取組あり	取組なし	差	
小学校段階での教科担任制導入	3.21	3.04	0.17	中学進学不安の減少
片方向・相互での乗り入れ授業の実施	2.55	2.39	0.16	授業を理解できる児童生徒の増加
相互乗り入れ授業の実施	2.62	2.45	0.16	授業を理解できる児童生徒の増加
教職員の兼務発令	3.02	3.07	-0.05	小中教職員間で認め合う意識向上
一貫教育コーディネーター役の存在	3.08	2.92	0.16	中1ギャップ緩和
校務分掌の合同担当	2.27	2.08	0.19	学校運営の効率化
事務の共同実施	2.13	2.07	0.07	学校運営の効率化

詳細に関連する成果項目について、各取組の有無別のスコアを見てみよう。この際、各取組に対して一つの項目のみに限定して表9に示した。この結果からも、基本的には取組を行った学校の方が高いスコアとなったものの、兼務発令に関しては逆の結果となった。一体・隣接型では兼務発令をしていた学校のスコアが相対的に高くなっていた反面、前章で示す一対一の施設分離型でも本章と同じ結果であり、教職員の兼務発令と成果の関係性

は少なくとも正の相関関係とならないことが施設分離型の特性として指摘できよう。

また、乗り入れ授業に対する「授業を理解できる児童生徒の増加」という成果については、方向性に関係なく取組を行う学校の 2.55 に対し、相互乗り入れでは 2.62 とスコアが上昇した。また、取組の有無によるスコアの差では、四捨五入の関係はあるものの両者での違いはほとんど見られなかった。先述の総合的な成果とも併せて考えると、乗り入れを相互とすることで一定の効果が見られる可能性が示唆された。もちろん、完全な因果関係が示されたわけではないが、乗り入れ授業を片方向だけで行うことに加えて、更に相互乗り入れとすることを、一対多の組合せであっても検討する価値はあるだろう。

5. 地域や保護者との連携に関する取組

近年、地域や保護者との連携を強化するための取組を行うような事例が全国的にも多く見られ、京都市のように小中一貫教育と一体で取り組んでいる自治体もある。実態調査では、小中一貫教育と連動した地域や保護者との連携に関する具体的な取組状況が調査されているので、これらの取組の実施状況を表 10 に示した。

表 10 地域や保護者との連携に関する取組の実施状況

	一対多の 分離型計	経過期間(年)			学年段階区切り		中学校学級数			学区内小学校数		
		～3	4～6	7～	6-3	非6-3	～11	12～18	19～	2	3	4～
小中合同でコミュニティ・スクール組織	3.6%	3.0%	4.7%	3.6%	2.9%	6.3%	5.1%	2.9%	2.3%	3.7%	4.1%	1.4%
小中合同で学校支援地域本部の設置	7.7%	6.9%	10.4%	4.8%	8.3%	5.6%	9.0%	7.1%	6.8%	7.1%	9.2%	6.8%
小中合同で学校評議員の任命	4.7%	1.5%	7.1%	14.5%	2.7%	12.5%	7.4%	3.5%	2.3%	3.9%	5.5%	6.8%
地域住民・保護者・学校関係者 による協議会等の設置	43.3%	37.5%	51.7%	49.4%	42.8%	45.1%	43.8%	42.8%	43.9%	43.3%	42.4%	45.9%
小中合同でPTA組織の設置・活動	9.3%	9.4%	5.7%	18.1%	7.6%	16.0%	11.7%	7.7%	8.3%	9.5%	8.8%	9.5%
小中合同で自己評価の実施	6.0%	2.7%	13.3%	3.6%	5.8%	6.9%	6.6%	5.8%	5.3%	5.4%	7.4%	5.4%
小中合同で学校関係者評価の実施	8.6%	2.0%	20.9%	9.6%	6.3%	17.4%	10.5%	6.8%	9.1%	7.6%	9.2%	12.2%
小中合同で学校通信を継続的に発行	14.4%	10.9%	18.0%	22.9%	11.0%	27.8%	18.4%	11.9%	12.9%	14.2%	16.6%	9.5%
(参考)該当学校数	700	405	211	83	556	144	256	311	132	409	217	74

近年広がりつつあるコミュニティ・スクールや学校支援地域本部を小中一体となって取り組む学校は 1 割にも満たなかった。この他の取組についても、ほとんどの取組が 1 割未満とほとんど普及しているとは言えず、「地域住民・保護者・学校関係者による協議会等の設置」のみは 43.3%とこの中では比較的多くの学校で取組がなされていた。

学校環境別では、旧来の「6-3」型でない学年区切りとした学校や中学校が 11 学級以下の学校ではこれらの取組がなされやすい傾向が見えたものの、その他については統一的な傾向が見られなかった。

では、これらの連携に関する取組と小中一貫教育に関する成果との関係性について、総合的な成果の自己評価に関するスコアを示した表 11 を見てみよう。

コミュニティ・スクールや学校支援地域本部の取組を行う学校での成果スコアが低くなる傾向が見受けられた。施設一体型・隣接型と同様に、一対多の施設分離型の学校でもコミュニティ・スクールや学校支援地域本部に関する小中合同での取組を小中一貫教育の一部として実施しても、小中一貫教育の成果面にうまくつなげるのは難しいのかもしれないし、京都市のように小中一貫教育とコミュニティ・スクール等を一体的に取り組む自治体はまだ少ないのかもしれない。その他の取組については、取組をしている学校でのスコアの方が相対的に高くなった。

表 11 地域や保護者との連携に関する取組と総合的な成果

	総合成果スコア		
	取組あり	取組なし	差
小中合同でコミュニティ・スクール組織	2.88	2.91	-0.03
小中合同で学校支援地域本部の設置	2.81	2.92	-0.10
小中合同で学校評議員の任命	3.18	2.90	0.29
地域住民・保護者・学校関係者 による協議会等の設置	2.93	2.90	0.03
小中合同でPTA組織の設置・活動	3.00	2.90	0.10
小中合同で自己評価の実施	3.00	2.90	0.10
小中合同で学校関係者評価の実施	3.02	2.90	0.12
小中合同で学校通信を継続的に発行	3.04	2.89	0.15

さらに、直接的に関係する保護者や地域との協働関係を強化する面での成果との関係性はどうか。これらの成果に関するスコアを各取組の有無別に表 12 で示した。

表 12 地域や保護者との連携に関する取組と関連成果

	関連成果スコア	保護者との協働関係強化			地域との協働関係強化		
		取組あり	取組なし	差	取組あり	取組なし	差
小中合同でコミュニティ・スクール組織	2.60	2.43	0.17	2.92	2.57	0.35	
小中合同で学校支援地域本部の設置	2.52	2.43	0.09	2.80	2.57	0.23	
小中合同で学校評議員の任命	2.58	2.43	0.14	2.85	2.57	0.27	
地域住民・保護者・学校関係者 による協議会等の設置	2.51	2.38	0.13	2.72	2.49	0.23	
小中合同でPTA組織の設置・活動	2.75	2.41	0.35	2.89	2.56	0.34	
小中合同で自己評価の実施	2.43	2.44	-0.01	2.60	2.59	0.01	
小中合同で学校関係者評価の実施	2.57	2.43	0.14	2.78	2.57	0.21	
小中合同で学校通信を継続的に発行	2.51	2.43	0.09	2.77	2.56	0.22	

この結果では、保護者との関係協働強化に関して小中合同での自己評価の有無に関する部分を除いて、取組を行う学校のスコアの方が上回っていた。

基本的には、小中一貫教育とともに保護者や地域を巻き込んだ取組をした学校で、保護者や地域との連携強化という成果がより認識されやすいと言えよう。ただし、コミュニティ・スクールや学校支援地域本部の取組を小中合同で行うことは、保護者や地域との連携強化につながっていたものの、小中一貫教育の成果までにはつながっていない可能性があると考えられる。

この理由について分析できるデータはなく、推測的に考えるしか方法はない。保護者や地域との連携に課題のあった小中一貫教育校で、合同でのコミュニティ・スクールや学校支援地域本部の取組が始まったが、時間的に成果が出る段階までは至っていなかった可能性が考えられる。また、これらの取組には、更なる工夫が求められているのかもしれない。

6. 制度要件への適合状況

法制化後の制度に沿った形で小中一貫教育を行うためには、第 1 章で紹介した制度要件（9 年間の教育目標の明確化及び一貫した系統的な教育課程の編成）を満たすことが求められる。そこで、実態調査の時点で要件を満たしていたかによって、成果に関する自己評価が異なるかを見ることで、この要件の有用性について考えてみよう。

表 13 制度要件への適合状況と成果

	制度要件への適合		
	適合あり	適合なし	差
総合的な成果	3.11	2.86	0.25
全国学力調査結果での向上	2.53	2.21	0.32
都道府県学力調査での向上	2.57	2.25	0.32
民間学力調査での向上	2.44	2.04	0.40
学習習慣の定着	2.81	2.51	0.30
生活リズムの改善	2.72	2.43	0.29
体力系調査での向上	2.39	2.16	0.23
授業を理解できる児童生徒の増加	2.71	2.42	0.29
勉強好きな児童生徒の増加	2.63	2.32	0.30
学習意欲の向上	2.78	2.46	0.32
学習に悩む児童生徒の減少	2.61	2.33	0.28
中学進学不安の減少	3.28	3.08	0.20
学校生活満足度の向上	2.91	2.62	0.29
中1ギャップ緩和	3.15	3.01	0.14
いじめ問題減少	2.76	2.50	0.26
不登校減少	2.72	2.47	0.25
暴力行為減少	2.72	2.48	0.23
学習・生活規律の定着	2.91	2.69	0.21
規範意識の高まり	2.85	2.60	0.24
思いやりの気持ち育成	2.80	2.55	0.25
自己肯定感の高まり	2.74	2.46	0.28
コミュニケーション能力向上	2.72	2.40	0.31
手本意識の向上	2.94	2.73	0.21
憧れ意識の向上	2.91	2.68	0.23
予防的生徒指導の充実	2.84	2.73	0.11
特別支援指導の充実	2.94	2.82	0.12
指導改善意識の向上	3.02	2.74	0.28
生徒指導力の向上	2.82	2.62	0.20
教科指導力の向上	2.92	2.66	0.26
事務職員等の資質向上	2.74	2.53	0.21
学力保障意識の向上	3.06	2.87	0.19
小中教職員間で認め合う意識向上	3.17	3.01	0.16
教職員間で協力指導する意識の向上	3.12	2.92	0.20
小中共通で実践する取組の増加	3.12	2.83	0.29
小中間で授業観・評価観の差が縮小	2.86	2.60	0.26
指導の系統性への理解の深まり	3.06	2.75	0.31
教職員の仕事満足度の向上	2.45	2.25	0.20
保護者の学校満足度の向上	2.64	2.40	0.24
保護者との協働関係強化	2.63	2.39	0.24
地域との協働関係強化	2.81	2.53	0.28
小学校間差の解消	3.01	2.70	0.32
学校・学年を越えた児童生徒間の交流	3.01	2.67	0.34
独自教科・領域指導の充実	2.37	1.90	0.47
学校運営の効率化	2.25	2.04	0.20

この結果を表 13 として示した。なお、第 1 章で見たように制度要件に適合する学校は、一対多の施設分離型で 700 校中 137 校（19.6%）であった。

示された結果を見てみると、他の施設類型の場合と同様に、全ての成果項目において要件に適合した学校の方が高いスコアとなっていた。多くの成果項目において、要件適合の有無によるスコアの差は多くの項目で 0.1～0.3 ポイントとなっていた。これは他の施設類型よりは若干小さいが、各項目に関して安定的な差が見られていた。

あくまでも相互的な相関関係しか見えないが、制度要件を満たす学校では成果をより実感しやすいという結果から、要件と成果の自己評価との間に一定の関係性はあると指摘できる。すなわち、制度化された義務教育学校等に求められる制度要件は、他の施設類型と同様に、一对多の施設分離型による小中一貫教育の成果を上げるためにも有用である可能性が高いことが示唆された。

7. まとめ

本章では、一对多の組合せで施設分離型の校舎で小中一貫教育を行う公立学校に焦点を絞って、小中一貫教育に関する具体的な各取組の実施状況を示した。また、成果に関する自己認識の状況を得点化したスコアについても、それぞれの取組状況と併せて示しながら考えた。結果として見えてきた傾向のうち主要なものをまとめると、以下のようになる。

まず、施設類型に関係なく小中一貫教育校で比較的普及した教育課程や指導に関する取組は、一对多の施設分離型小中一貫教育校でも小中合同行事を中心に幅広く行われており、これらの各取組を行った学校ではより強い成果を感じやすいという傾向が見られた。

次に、小中一貫教育校への懸念として指摘される児童生徒の人間関係の固定化という問題への取組を見ると、多様な活躍の機会設定を中心に学校内での交流が中心で、地域連携のような学校外との関係する取組については少数であった。このような取組を行う学校では、小中一貫教育による成果を感じやすい傾向も見られた。特に様々な人との関わる機会を増やす取組は、人間関係固定化による問題の解消と関係していることが示唆された。

教職員交流に関わる取組については、コーディネーター役の配置や教職員の兼務発令を中心に行われていた。ほとんどの取組を行う学校で、小中一貫教育に関する総合的な成果や取組に直接関連する成果が認識されやすい傾向が見られた。ただ、兼務発令の取組のみに関しては、その逆の結果という注意を要する結果となっていた。また、乗り入れ授業に関する結果から、片方向だけの場合での乗り入れ授業に加えて、双方向の乗り入れ授業を行うことの優位性が示唆されていた。これらの点については、組合せを問わず施設分離型に共通しており、施設分離型の特性として考えられる。

小中一貫教育と一体として取り組まれる事例も見られる地域や保護者との連携について、一对多の施設分離型の小中一貫教育校に限定して見た場合に、中心的な取組と考えられるコミュニティ・スクールや学校支援地域本部を小中合同で行う取組は、全体で1割に満たない学校でしか実施されていなかった。ただ、施設一体型・分離型の場合とは違い、保護者や地域との連携強化という成果の実感は、これらの取組を行う学校の方が高くなっていた。しかし、小中一貫教育による総合的な成果については、コミュニティ・スクールや学校支援地域本部を合同で行う学校の方が相対的に低くなっていた。このことから、コミュニティ・スクールや学校支援地域本部の取組を小中合同で行うことは、保護者や地域との連携強化につながっていたものの、小中一貫教育の成果までにはつながっていない可能性があると考えられる。

小中一貫教育に取り組んで間もない学校が多いことから、コミュニティ・スクール等の取組を始めていても時間的に成果が出るまでには至っていないような可能性も考えられる。また、これらの取組が小中一貫教育と一体としての取組として保護者や地域の関係者も認識し直すなどの、更なる工夫が必要となっている可能性もある。

ただし、小中合同での学校評議員の任命や学校通信の継続的発行を中心にほとんどの項目については、このような取組をした学校で、保護者や地域との連携強化という面でも、小中一貫教育による総合的な面でも、成果がより認識されやすかった。

最後に、制度化された小中一貫教育を行う学校への移行の制度要件（9年間の教育目標の明確化及び一貫した系統的な教育課程の編成）への適合状況について考えてみた。調査時点では各学校の裁量に任されていた部分だが、この要件を満たした学校の方が様々な側面での成果がより実感されていたことが明らかになった。これは他の施設類型においても同様の傾向が見られていた結果である。もちろん、調査上の制約から因果関係までは特定できないが、小中一貫教育の成果を上げるという意味で制度要件は合理的なものとして位置付けられることを示唆している。

以上のように、一対多の施設分離型の小中一貫教育校に関する実態調査の二次分析結果を示してきた。分析結果はあくまでも制度化以前における一対多の施設分離型小中一貫教育校での平均的な姿を描いたものであることに留意する必要がある。このため、各学校のより細かい条件によって、本稿での結果との違いが見られるであろう。

ただ、取組項目によって例外も見られるものの、小中一貫教育に関する様々な取組を行う学校では、より高い成果が実感されやすいという傾向が見られた。この成果は学校による自己評価によるものであるが、それぞれの取組による成果を学校関係者が実感することは、小中一貫教育の取組を進める上で意欲を高めるためには重要であると言えよう。

宮崎 悟（国立教育政策研究所）

<注>

- (1) 実態調査においては更に多くの取組項目に関する調査がなされているが、本稿では小中一貫教育を行う公立学校の4割以上で行われている主要な取組のみを取り上げた。直後に取り上げる成果の自己評価を分析する関係で、ある程度普及した取組を優先的に取り上げるためである。
- (2) このような場合、別の関連項目で見た場合でも、本稿で紹介した結果と大きく変わらないことを確認している。なお、それぞれで取り上げた項目は他の類型と同じ項目である。

第 5 章

二次分析で得られた示唆のまとめ

1. はじめに

前章までに、文部科学省による実態調査を二次分析した結果について示してきた。この際、第 1 章で示したように、「施設一体型・隣接型」、「一对一（中学校 1 校と小学校 1 校の組合せ）の施設分離型」、「一对多（中学校 1 校と複数小学校の組合せ）の施設分離型」という三つの施設類型で分けて、小中一貫教育を行う公立学校について見てきた。

施設一体型・隣接型の小中一貫教育校は教職員や児童生徒が小中学校段階間での移動や交流が比較的しやすいと考えられる。一对一の施設分離型公立小中一貫教育校では、小中学校段階間での移動や交流は困難になるが、学校段階間の連絡調整は比較的しやすいと考えられる。そして、一对多の施設分離型小中一貫教育校では、小中学校段階間での移動や交流に加えて、連絡調整についても課題が生じやすいと考えられる。

本章では、施設類型による共通点や相違点という側面から、二次分析で明らかになった取組状況や取組と成果の関係性から得られた示唆についてまとめる。

2. 教育課程や指導に関する取組

まずは、公立小中一貫教育校での教育課程や指導に関する取組の中で比較的普及の進んだものについて、実施割合を施設類型別に表 1 としてまとめた。

表 1 公立小中一貫教育校での教育課程や指導に関する取組の実施状況

	公立 全体	一体・ 隣接型	分離型	
			一对一	一对多
授業スタイルの緩やかな統一	43.2%	65.6%	45.1%	36.4%
学力調査等の合同分析・結果共有	51.1%	72.4%	49.1%	46.1%
小学校段階での基礎学力保障に注力	47.0%	57.3%	46.2%	44.1%
学習・生活規律の設定	50.9%	74.0%	56.1%	43.4%
合同行事の実施	69.7%	94.3%	72.3%	62.0%
合同の児童生徒会の実施	42.7%	72.4%	46.2%	33.0%
中学部活への小学生高学年の参加	42.1%	51.0%	38.2%	40.3%
合同の特別支援教育関連会議の実施	45.7%	65.1%	34.7%	42.3%
(参考)該当学校数	1,122	192	173	700

注：一体型と分離型の併用のような「その他」の施設類型については割愛した。

全体的に最も実施割合の高い取組は「合同行事の実施」であり、7 割弱の学校で取り組まれていた。また、その他の取組については、半数前後の実施状況となっていた。

施設類型別に見ると、どの取組に関しても施設一体・隣接型の学校での実施割合が施設分離型よりも高くなっていた。施設分離型の中での学校の組合せで比較すると、「中学部活への小学校高学年の参加」と「合同の特別支援教育関連会議の実施」という二つの取組を除くほとんどの取組で、一对一の組合せで小中一貫教育を行う学校の方が高くなった。

小中一貫教育ならではの合同での取組が中心になるため、学校段階間で人が集まりやすく、連絡調整もしやすい施設一体型・隣接型の学校において、これらの取組が実施されやすくなったものと考えられる。

各学校で感じられた小中一貫教育の成果について、これらの取組の有無による違いを見ると、どの施設類型でも総合的な成果や取組に関連した成果は取組を行っていた学校の方が高くなっていた。すなわち、小中一貫教育校で比較的普及した教育課程や指導に関する取組と小中一貫教育による成果との間には関係性が見られたことになる。このことから、どの施設類型でも、教育課程や指導に関する普及した取組をしている学校では、より大きな成果が感じられやすいという傾向が示唆された。

3. 人間関係固定化に関する取組

小中一貫教育の取組によって、児童生徒の人間関係の固定化が懸念されやすいという。実態調査では「児童生徒の人間関係や相互評価が固定化しないよう」にするための6項目の取組の有無を尋ねている。これらの取組をしている学校の割合を表2として示した。

表2 公立小中一貫教育校での人間関係固定化に関する取組の実施状況

	公立 全体	一体・ 隣接型	分離型	
			一対一	一対多
多様な活躍の機会設定	58.3%	72.4%	61.3%	53.4%
異学年交流の機会設定	58.3%	87.5%	67.1%	47.3%
同一学年の学級間交流	26.0%	20.8%	24.3%	26.9%
多様な教職員との関わり	48.5%	87.5%	50.3%	36.6%
地域との連携	24.9%	32.3%	34.7%	20.3%
いじめへの早期対応	56.4%	63.0%	63.6%	54.0%
(参考)該当学校数	1,122	192	173	700

注:一体型と分離型の併用のような「その他」の施設類型については割愛した。

取組項目別に見ると、「多様な活躍の機会設定」、「異学年交流の機会設定」及び「いじめへの早期対応」という三つの取組についての割合が半数を超えていた反面、「地域との連携」という取組については24.9%と低い割合にとどまっていた。このことから、基本的には学校という枠組みの中での取組をしていたことが考えられる。

また、人間関係の固定化という問題は、小中学校の組合せが一対一の小規模校で生じやすい問題と考えられる。既に第1章で見たように、小規模校は一対一である施設一体型や隣接型の学校に多く、一対多の施設分離型の学校に少ない。このような事情も反映してか、施設一体・隣接型ではこれらの取組がなされやすくなっていた。

では、これらの取組と小中一貫教育による成果との間の関係性はどのようになっていたのだろうか。施設一体型・隣接型の学校においては、総合的な成果であっても、不登校の減少や自己肯定感の高まりというような関連成果であっても、取組を実施していた学校の方がより高い成果を感じていることが分かった。この傾向はわずかな例外を除いて、施設分離型の学校においても同様の傾向が見られた。

取組の有無による成果スコアの差を見る限り、異学年の児童生徒や教職員、そして地域の人々といったような人との関わりに関する項目では、差が大きくなりやすい傾向がどの類型においても見られた。このことから、人との関わる機会を増やす取組は、小中一貫教

育による成果と関係しやすいいことに加えて、人間関係固定化による問題の解消と関係しやすいいことが示唆された。

4. 教職員交流に関する取組

小中一貫教育を既に実施している学校では、小中学校間で教職員の交流をしている事例が多く見られ、小中一貫教育の特色となっている。そこで、教職員交流に関する取組について分析することとし、このような取組を実施している学校の割合を表3に示した。

表3 公立小中一貫教育校での教職員交流に関する取組の実施状況

	公立 全体	一体・ 隣接型	分離型	
			一対一	一対多
小学校段階での教科担任制導入	52.3%	75.0%	48.0%	46.7%
片方向・相互での乗り入れ授業の実施	60.7%	86.9%	61.3%	54.0%
相互乗り入れ授業の実施	21.1%	45.0%	20.8%	14.6%
教職員の兼務発令	65.4%	90.1%	56.1%	60.7%
一貫教育コーディネーター役の存在	66.5%	46.9%	74.6%	70.7%
校務分掌の合同担当	12.4%	50.0%	2.3%	3.1%
事務の共同実施	32.3%	61.5%	20.2%	26.9%
(参考)該当学校数	1,122	192	173	700

注:一体型と分離型の併用のような「その他」の施設類型については割愛した。

この結果を見ると、「小学校段階での教科担任制導入」、「片方向・相互での乗り入れ授業の実施」、「教職員の兼務発令」及び「一貫教育コーディネーター役の存在」という四つの取組が過半数の公立小中一貫教育校で実施されていた。それに対して、「校務分掌の合同担当」は1割強の学校にとどまっていた。また、乗り入れ授業については、相互乗り入れに限定すると21.1%となっており、多くの小中一貫教育校では片方向での乗り入れ授業になりやすくなっていた。片方向のみの乗り入れ授業を行う学校について詳細に見ると、小学校から中学校への乗り入れのみを実施していた学校はほとんどなく⁽¹⁾、中学校から小学校への乗り入れに限定されやすいいことが分かった。すなわち、原則として中学校教員による小学校への乗り入れが基本で、そこに小学校教員による中学校への乗り入れが付加されて相互乗り入れになると考えられる。

施設類型別に見ると、多くの取組で施設一体・隣接型は施設分離型よりも実施割合が高くなる傾向が見られたが、「一貫教育コーディネーター役の存在」については施設分離型の方が上回っていた。これらの取組は教職員の学校間移動を伴うために、移動が比較的容易な一体・隣接型の方が取り組みやすいいと考えられる。しかし、コーディネーター役に関しては学校間移動が必要であるからこそ、コーディネーター役の教職員が集中的にやり取りをして情報交換等の効率化を図ろうとしていると考えられる。

教職員交流に関する取組と小中一貫教育による成果との関係性を見てみた。すると、施設一体型・隣接型の学校においては、総じて取組を行っていた学校の方がより大きな成果を感じていた。このことは施設分離型の学校においても、基本的には同様の結果となった。

ただし、組合せにかかわらず施設分離型の学校において、教職員の兼務発令をしている学校では、小中一貫教育による成果を感じにくいという結果も見られた。

また、小中学校間の乗り入れ授業をしている学校について見ると、傾向として片方向か

相互かの方向性を問わず小中学校間で乗り入れ授業を行う学校ではより高い成果を実感しており、乗り入れ授業という取組は成果との関係性が見られていると言えよう。

更に詳しく見ると、施設一体型・隣接型の学校では、中学校から小学校への乗り入れに加えて相互乗り入れ授業にすることによる成果の更なる上昇を望むことは難しいことが示唆された。その反面で、一対一及び一対多の施設分離型の学校では、中学校から小学校への乗り入れに加えて相互乗り入れ授業にすることで成果の更なる上昇を見込めることが示唆された。このことから、施設一体型・隣接型の学校では中学校から小学校段階への乗り入れ授業を中心とすることが望ましく、施設分離型の学校では相互乗り入れも視野に入れた形での乗り入れ授業を検討されても良さそうなことが示唆された。

5. 地域や保護者との連携に関する取組

小中一貫教育の取組とともに、学校と地域や保護者との連携についての取組も広がりつつある。小中一貫教育を地域や保護者との連携と一体のものとして全市で取り組む京都市のような事例も見られている。このような一体的な取組は、他地域でも検討・計画されたり、部分的に実施されたりしていることから、今後更に拡大するものと予想される。

そこで、小中一貫教育校における地域や保護者との連携に関する取組について分析することにして、これらの取組の実施状況を表4に示した。

表4 公立小中一貫教育校での地域や保護者との連携に関する取組の実施状況

	公立 全体	一体・ 隣接型	分離型	
			一対一	一対多
小中合同でコミュニティ・スクール組織	7.0%	13.5%	13.3%	3.6%
小中合同で学校支援地域本部の設置	10.5%	18.2%	14.5%	7.7%
小中合同で学校評議員の任命	13.3%	44.3%	11.6%	4.7%
地域住民・保護者・学校関係者 による協議会等の設置	43.9%	40.6%	45.7%	43.3%
小中合同でPTA組織の設置・活動	20.1%	64.1%	13.3%	9.3%
小中合同で自己評価の実施	16.1%	57.3%	6.4%	6.0%
小中合同で学校関係者評価の実施	20.1%	63.5%	15.6%	8.6%
小中合同で学校通信を継続的に発行	24.2%	62.5%	17.9%	14.4%
(参考)該当学校数	1,122	192	173	700

注：一体型と分離型の併用のような「その他」の施設類型については割愛した。

この中で最も多くの学校で実施されている取組は「地域住民・保護者・学校関係者による協議会等の設置」であり、施設類型を問わず4割強の学校で取り組まれていた。一方で近年広がりつつあると言われる、コミュニティ・スクールや学校支援地域本部を小中合同で取り組むような学校は1割前後にとどまっていた。これらの取組に関しては、学校の組合せが一対一であるか一対多であるかによって実施割合が大きく異なることも特徴として指摘できよう。

その他の取組に関しては、一般的に施設一体型・隣接型では比較的多く見られるものの、施設分離型では見られにくいという状況となっている。やはり、小中学校が施設的に分離している場合には、施設一体型・隣接型と比較すると地域や保護者との組織的な関係性の構築に難しさがあるということが考えられる。

小中一貫教育による成果の自己評価との関係性を見ると、基本的にはこれらの地域や保

護者との連携に関する取組を行う学校の方が、より大きな成果を得られる傾向は見られていた。しかしながら、小中合同でのコミュニティ・スクールや学校支援地域本部に関する取組については、取組を行う学校の方が成果を実感していないような傾向が見られた。

残念ながらこの理由を探るためのデータは見当たらないので推測となってしまいが、小中一貫教育の歴史が浅い学校が多く含まれることから、保護者や地域との連携に課題を抱えていた学校でこれらの取組を始めていたとしても、取組による成果を感じられるほどの時間が経過していなかったことが一つの理由として考えられる。また、これらの取組が小中一貫教育と一体としての取組であることを保護者や地域の関係者も含めて認識し直すなどの、更なる工夫が必要となっている可能性もある。

6. 制度要件への適合状況

第1章で見たように、制度の枠内で小中一貫教育を行う場合には、制度要件（9年間の教育目標の明確化及び一貫した系統的な教育課程の編成）を満たすことが求められる。実態調査の時点で要件を満たしていたかによって、成果に関する自己評価が異なるかを見た。これに対し、どのような施設類型でも、そしてどのような成果に関する項目でも、制度要件を満たしていた学校の方がより大きな成果を感じていたという結果が見られた。

あくまでもこの結果では相互的な相関関係しか見えないのだが、どのような施設類型であっても、制度要件と小中一貫教育に関する成果の自己評価との間には一定のプラスの相関的な関係性があると指摘できる。すなわち、制度化された義務教育学校等に求められる制度要件は、小中一貫教育の成果を上げるためにも有用である可能性が高いことが示唆された。

7. おわりに

ここまで、公立小中一貫教育校を対象とした実態調査のデータを用いて、学校環境の違いを考慮しながら、小中一貫教育に関する主な取組の実施状況や、それらの施策と成果との関係性について二次分析した結果を示してきた。

基本的には、人の移動がしやすく学校間の連絡調整もしやすい施設一体型・隣接型の学校では、小中一貫教育に関する様々な取組がなされやすい。その反面、人の移動や連絡調整に難がある一対多の施設分離型の学校では、このような取組がなされにくいという傾向も見られる。

ここで取り上げたほとんどの取組については、施設類型に関係なく取組を行っていた学校の方がより成果を感じられやすいという傾向が見られた。ただ、例えば乗り入れ授業をはじめとした幾つかの取組においては、施設類型によって特徴的な違いが見られていた。

最後に、幾つかの留意が必要な点について触れておきたい。二次分析によって明らかになったのは、制度化以前における公立小中一貫教育校の全体的な傾向である。このため、個々のより細かい条件によって違いが見られる可能性はある。また、データの制約により、成果は各学校の自己評価による主観的な指標であることや、取組と成果の関係性は相関関係でしか見られないことのような研究上の課題も残されている。

しかしながら、ここまで示してきた二次分析の結果から得られた示唆は、何らかの参考として捉えてもらえるのではないかと考えて本稿を執筆した。少しでも、制度化後の小

中一貫教育に寄与できればと願うばかりである。

宮崎 悟（国立教育政策研究所）

<注>

- (1) 小学校から中学校への乗り入れ授業のみを行っているのは、一対多の施設分離型の学校で4校見られるのみであった。

第Ⅱ部

小中一貫教育の先導的事例

はじめに

1. 訪問調査の実施

文部科学省の「小中一貫教育等についての実態調査」（以下、実態調査）は、小中一貫教育を実施する学校（以下、小中一貫教育校）の全体像を様々な角度の切り口（調査項目）から明らかにしている。また、実態調査の調査項目間の関係についての分析は第Ⅰ部で行っている。各自治体で小中一貫教育の導入を検討する際に、確かに実態調査の結果や第Ⅰ部の分析は、小中一貫教育を導入して目指す姿をイメージするには大変有効である。しかし、具体的にどのように小中一貫教育を検討し推進していくかについての示唆までは期待できない。参考になるのは、先導的事例であろう。

そこで、第Ⅱ部では、先導的事例と考えられる小中一貫教育校及び、その小中一貫教育校を所管する教育委員会に対して訪問聞き取り調査（以下、訪問調査）を実施し、調査内容を整理することによって、小中一貫教育の導入を検討する自治体の参考に供したい。これが訪問調査の第一の目的である。

また、小中一貫教育に取り組んでいる自治体や学校への訪問調査は、実態調査とは別の方法で小中一貫教育の実態に迫るものであり、小中一貫教育の実態分析を深めることにつながる。以下、第1章から第20章までは、第Ⅲ部の論考の資料として位置付けている。このように、訪問調査の第二の目的は、小中一貫教育の在り方の検討の資料とすることにある。

2. 訪問調査の概要

(1) 訪問調査校の選定

選定に当たっては、第一に、施設一体型だけでなく施設分離型も調査対象とし、小中一貫教育の代表的な取組については、十分に把握することとした。第二に、全国的に地域的な偏り（地方ブロック、人口規模、都市部や過疎地の区分等）がないように努めた。第三に、全国的に参考となる特色ある小中一貫教育の取組を対象とするよう努めた。

その上で、実施した訪問調査は、表1に示す20市区町村の小中一貫教育校26件である。実態調査によれば全国211市区町村で小中一貫教育を実施しているので、市区町村数に限れば、本訪問調査はその1割弱をカバーしていることになる。

なお、表1の自治体の番号は、章番号に対応している。

(2) 訪問調査の実施

訪問調査は、平成26年8月から27年6月までの期間に実施した。訪問先は、小中一貫教育校及び教育委員会である。訪問日時と訪問先の一覧は〈資料〉に掲載している。

なお、第1章から第20章までの報告内容は、断りのない限り訪問調査時のものである。

(3) 調査項目

訪問調査校における主な聞き取り項目は、次のとおりである。

- ①自治体及び所在地域の概要
- ②小中一貫教育導入の経緯
- ③小中一貫教育の実施形態

- ④教育課程の編成と運営
- ⑤学校の組織と運営
- ⑥学校と地域の連携
- ⑦成果と課題

3. 訪問調査校の概要

訪問調査校（教育委員会を含む）の一覧を表1に示す。

(1) 訪問調査校の施設形態

26件の内、施設一体型17件、施設隣接型0件、施設分離型5件であり、施設一体型と施設分離型の併存等が4件（稚内東地区、日野学園、府南学園、玄海中学校区）である。

実態調査による全国の施設形態別構成から見れば、訪問調査校全体では、施設一体型及び、施設一体型と施設分離型の併存等の割合が特に高く、施設分離型の割合が低い。

なお、施設一体型と施設分離型の併存等の4件の詳細は、該当する章を参照されたい。

(2) 学年段階の区切り

4-3-2が最も多く20件であり、次いで6-3の3件（稚内市東地区、府中学園、府南学園）である。3-4-2（豊里小・中学校）、5-4（京都御池中学校ブロック）、その他（教科特性に合わせて区分、連雀学園）はそれぞれ1件となっている。

実態調査による全国の学年段階の区切り別構成から見れば、訪問調査校全体では、4-3-2の区切りの割合が著しく高く、逆に6-3の区切りの割合が著しく低い。この状況は、訪問調査校に施設一体型が多いことに起因すると考えられる。

(3) 教育課程特例校の認定等

訪問調査時点において、教育課程特例校の認定を受けているのは6件である。これら6件は全て以前の特区を引き継いだ形となっている。これとは別に2件は、以前は特区を受けていたが、現在は教育課程特例校の認定を受けていない。さらに、小中一貫教育の導入に関わって、研究開発学校の指定を受けた小中一貫教育校は3件（呉中央学園、日野学園、とどろみの森学園）ある。

(4) 自治体全域での小中一貫教育の実施等

26件の内12件が自治体全域で実施しているが、その内4件は自治体唯一の小学校と中学校によるものである。

なお、学校選択制を実施するのは3件（内2件は隣接区域に限定）、小規模校であって児童生徒数を確保するために例外的に通学区域以外からも児童生徒の通学を受け入れる特認校が4件ある。

(5) コミュニティ・スクールの指定

現在コミュニティ・スクールに指定されているのは、連雀学園、村山学園、東山開晴館、京都御池中学校ブロックである。前三者については、小・中学校合わせた小中一貫教育校全体での学校運営協議会が設けられている⁽¹⁾。

(6) その他

既に平成11年度から制度化されている中高一貫教育を進める中で小中高一貫教育へと発展し、小中一貫教育が実施されている事例として長崎県小値賀地区小中高一貫教育がある。

表1 訪問調査校一覧

府県	番号	名称(学校名)*1	施設形態*2	小中一貫教育導入	特区*3及び研究開発学校	教育課程特例校*4	学年代階の区切り	中学校学級数*5	学校選択制やCS*6等	自治体人口(万人)*7	自治体内全校導入
北海道	1	稚内市東地区 (稚内東中, 稚内東小, 声間小)	一体/分離	H20			6-3	10		3.7	
宮城	2	登米市立豊里小・中学校 (豊里小, 豊里中)	分離→一体(H19)	H16	H16	○	3-4-2	6		8.4	
秋田	3	秋田市立岩見三内小・中学校 (岩見三内小, 岩見三内中)	一体	H23			4-3-2	3		32.1	
埼玉	4	八潮市立大原中ブロック (大曾根小, 大原小, 大原中)	分離	H20	H18		4-3-2	16	校区の関係で他ブロックへの進学あり	8.5	○
東京	5	品川区立小中一貫校日野学園 (第二日野小, 日野中)*8	一体(分離)*8	H18	H16 (H14-16)	○	4-3-2	12	学校選択制	36.9	○
	6	三鷹市小・中一貫教育校連雀学園 (第四小, 第六小, 南浦小, 第一中)	分離	H20			教科特性に合わせて区分	19	CS(合同の学校運営協議会)	18.0	○
	7	武蔵村山市立小中一貫校村山学園 (第四小, 第二中)	一体	H22			4-3-2	6	CS(合同の学校運営協議会)	7.2	
愛知	8	飛島村立小中一貫教育校飛島学園 (飛島小, 飛島中)	一体	H22	H18	○	4-3-2	5	村内唯一の学校	0.5	○
京都	9	京都市立京都御池中学校ブロック (御所南小, 高倉小, 京都御池中)	分離	H19	H17		5-4	21	各校CS	142.1	○
		京都市立東山開晴館 (開晴小, 開晴中)	一体	H23			4-3-2	11	CS(合同の学校運営協議会)		
大阪	10	箕面市立とどろみの森学園 (止々呂美小, 止々呂美中)	一体	H20	(H20-22)		4-3-2	3	特認校	13.4	
奈良	11	奈良市富雄第三小中学校 (富雄第三小, 富雄第三中)	一体	H23	H16	○	4-3-2	4		36.5	
鳥取	12	鳥取市立湖南学園 (湖南小, 湖南中)	分離→一体(H21)	H20	H19	○	4-3-2	3	特認校	19.4	
広島	13	呉市立呉中央学園 (呉中央小, 呉中央中)	一体	H19	(H12-18)		4-3-2	8		23.8	○
		呉市立和庄中学校区 (和庄中, 和庄小, 本通小, 長迫小)	分離	H19			4-3-2	9			
	14	府中市立府中学園 (府中小, 府中中)	一体	H20			6-3	12		4.2	○
		府中市立府南学園 (第一中, 国府小, 栗生小, 旭小, 南小)	隣接/分離	H20			6-3	12			
高知	15	土佐町立土佐町小・中学校 (土佐町小, 土佐町中)	一体	H21			4-3-2	3	町内唯一の学校	0.4	○
	16	構原町立構原学園 (構原小, 構原中)	一体	H23			4-3-2	3	町内唯一の学校	0.4	○
福岡	17	宗像市立玄海中学校区 (玄海小, 玄海東小, 地島小, 玄海中)	一体/分離	H23			4-3-2	5		9.7	○
佐賀	18	佐賀市立小中一貫校北山校 (北山小, 北山中)	一体	H20			4-3-2	3	学校選択制(隣接区域)/特認校	23.6	
		佐賀市立小中一貫校富士校 (富士小, 富士中)	分離	H26			4-3-2	3			
	19	多久市立東原彦舎中央校 (中央小, 中央中)	一体	H25			4-3-2	10		2.1	○
		多久市立東原彦舎東部校 (東部小, 東部中)	一体	H25			4-3-2	5			
		多久市立東原彦舎西溪校 (西溪小, 西溪中)	一体	H25			4-3-2	4			
長崎	20	長崎県小値賀地区 (小値賀小[含む分校]1, 小値賀中, 北松西高)	一体(高は分離)	H20	H19	○	4-3-5	3	町内の全校による小中高一貫教育	0.3	○

*1: 各自治体の呼称。 *2: 文科省「小中一貫教育等についての実態調査」の区分(施設一体, 施設隣接, 施設分離)による。 *3: 構造改革特別区域研究開発学校設置事業による指定年度(H20.4より教育課程特例校に移行)。研究開発学校の指定期間は括弧内 *4: 平成26年度の教育課程特例校の指定状況 *5: 特別支援学級を除いた数(訪問調査年度)。 *6: コミュニティスクール *7: 平成26年1月現在(住民基本台帳による) *8: 日野学園は施設一体型による小中一貫教育だけでなく、さらに3小学校を加えた施設分離型としても実施(第13章参照)。

また、小中一貫教育が小学校の複式授業の一部解消につながっている事例として佐賀市立小中一貫校北山校を取り上げた。共に、限られた教員配置の中であっても乗り入れ授業をすることにより授業条件の充実につなげており、小規模化する学校の教育環境の維持・向上に一貫教育が貢献している点が注目される。

屋敷 和佳（国立教育政策研究所）

<注>

- (1) 平成26年10月に文部科学省の「コミュニティ・スクールの推進等に関する調査研究協力者会議」は、「小中一貫教育を推進する上での学校運営協議会の在り方について」（第一次報告書）において、「中学校区内の小・中学校における一体的な学校運営協議会の設置促進」を提言しているが、これら3件は、その提言を先取りし実施している事例である。詳細は、それぞれの章を参照されたい。

<資料> 訪問日程及び訪問先一覧

1. 北海道稚内市：平成27年6月1～2日
稚内東小学校，稚内東中学校，稚内市教育委員会（稚内市教育研究所）
2. 宮城県登米市：平成26年9月2日
登米市立豊里小・中学校
3. 秋田県秋田市：平成27年1月27日
秋田市立岩見三内小・中学校，秋田市教育委員会
4. 埼玉県八潮市：平成27年5月28日
八潮市教育委員会，八潮市立大原^{だいばら}小学校，八潮市立大原中学校
5. 東京都品川区：平成26年8月22日，平成27年2月4日
品川区立小中一貫校日野学園
6. 東京都三鷹市：平成26年12月5日
三鷹市立第四小学校，三鷹市立第一中学校，三鷹市教育委員会
7. 東京都武蔵村山市：平成26年8月21日
武蔵村山市立小中一貫校村山学園
8. 愛知県飛島村：平成26年9月30日
飛島村立小中一貫教育校飛島学園

9. 京都府京都市：平成26年9月8日
京都市立御所南小学校，京都市立京都御池中学校，京都市立東山開晴館^{かいせいかん}，
京都市教育委員会
10. 大阪府箕面市：平成27年2月12日
箕面市立とどろみの森学園，箕面市教育委員会
11. 奈良県奈良市：平成27年2月13日
奈良市富雄第三小中学校^{とみお}，奈良市教育委員会
12. 鳥取県鳥取市：平成27年2月24～25日
鳥取市教育委員会，鳥取市立湖南学園
13. 広島県呉市：平成26年10月7～8日
呉市教育委員会，呉市立呉中央学園，呉市立和庄小学校
14. 広島県府中市：平成26年12月10日
府中市立府中学園，府中市立第一中学校，府中市教育委員会
15. 高知県土佐町：平成26年12月4日
土佐町立土佐町小・中学校，土佐町教育委員会
16. 高知県梶原町^{ゆすはら}：平成26年12月5日
梶原町立梶原小中学校梶原学園，梶原町教育委員会
17. 福岡県宗像市：平成26年9月9日
宗像市立玄海小学校，宗像市立玄海中学校，宗像市教育委員会
18. 佐賀県佐賀市：平成27年1月19～20日
佐賀市教育委員会，佐賀市立小中一貫校北山校^{ほくざん}，佐賀市立小中一貫校富士校
19. 佐賀県多久市：平成26年9月10日
多久市立小中一貫校東原摩舎中央校^{とうげんしやうしゃ}，多久市立小中一貫校東原摩舎東部校，
多久市立小中一貫校東原摩舎西溪校，多久市教育委員会
20. 長崎県小値賀町^{おぢか}：平成27年2月19～20日
小値賀町教育委員会，長崎県立北松西高等学校，小値賀町立小値賀小学校・同大島分校，
小値賀町立小値賀中学校

※小中一貫教育校の名称は，自治体で通常用いられている呼称を用いている。なお，訪問先に教育委員会が入っていない市区町村については，いずれも訪問した小中一貫教育校において教育委員会からの聞き取りを行った。また，八潮市立大曾根小学校の聞き取りは大原小学校及び大原中において，呉市立和庄中学校からの聞き取りは和庄小学校において，宗像市立玄海東小学校及び地島小学校の聞き取りは玄海東中学校で行った。

第 1 章

北海道稚内市東地区

(稚内東中学校，稚内東小学校，^{こえとい}声問小学校*)

1. 稚内市及び東地区の概要

我が国の最北端に位置する稚内市は、北海道宗谷地方の中心都市であり、北海道の支庁舎が置かれている。市の人口は、昭和 50 年には 5 万 5,000 人を超えピークとなったが、その後人口減少が続き、平成 26 年 1 月現在の人口は約 3 万 7,000 人、面積は約 761 平方キロメートルである。

基幹産業は水産，酪農，観光である。市街地はノシャップ岬の東側に稚内港を中心に広がり、その先、市の東と南側には原野が横たわっている。稚内港は利尻島や礼文島に向かう玄関口であり、ロシアのサハリンとは国際定期航路で結ばれている。

市内に小学校は 12 校，中学校は 8 校ある。そのうち各 3 校は原野の中にある小中併置校である。東地区は稚内市街地の東端に位置する。全戸数は約 4,400 戸であり、子育て運動が盛んで、学校に対して協力的な地域である。

2. 小中一貫教育導入の経緯

(1) 稚内市における小中連携・一貫教育の導入

稚内市では、昭和 50 年代から、学校教育，家庭教育，社会教育が力合わせをして、子供たちの健やかな成長に取り組む、市民ぐるみの「子育て運動」を展開してきた。

この時期には、既に小中連携が進んだ中学校区もあった。例えば、小学校と中学校が協力して基礎学力の問題集を作成し活用するなどである。平成に入って、市内中学校区 7 ブロック（現在は 6 ブロック）に「地区子育て連絡協議会」が設けられて、学校間交流や学校と地域との交流は全市的に活発になった。学校間交流としては授業公開や児童生徒の交流が実施されていたし、保護者，地域住民，学校を交えた懇談会も実施されていた。

しかし、平成 10 年代後半になると中学校 1 年生で不登校になる生徒の増加，生活環境の悪化などに起因すると考えられる指導に困難性を抱える児童生徒の増加，学力低下などの教育課題が強く認識されるようになった。一方、国では、教育基本法の改正，学校教育法の一部改正等が行われ、連続した義務教育 9 年間で普通教育を施すことが確認され、中央教育審議会の審議でも小学校と中学校の円滑な接続の必要性が強調された。

このような中、平成 20 年に稚内市教育委員会は、「学校教育推進計画」をとりまとめ、全小中学校が「生きる力」の基礎・基本を確実に育てるために「交流から連携へ，連携から一貫へ」の歩みを開始するとした⁽¹⁾。そして、各中学校区の一層の取組を促すとともに、稚内市の小中連携・一貫教育の在り方を検討するために、各中学校区の代表者及び教育委員会職員からなる「小中連携・一貫教育推進協議会」を組織して、稚内市の小中連携・一貫教育の在り方を検討することとなった。協議会では、三鷹市等の先進事例の視察を行うとともに、東地区 3 校（稚内東中学校，稚内東小学校，声問小学校）を小中一貫教育実践

研究事業の実践研究校に指定した。そして、平成 22 年 2 月には、東地区 3 校の実践報告会が開催された。

この研究成果や各中学校区の取組状況を踏まえ、市教育委員会は平成 23 年に「学校教育推進計画」を改訂した。そこでは、「連携から一貫へ」の歩みを深化させていく必要があるとして、「小中一貫による 9 か年を見通した指導の推進」を施策に掲げた。具体的には、①教員間の交流（TT 指導，授業交流），②学習活動の円滑な接続，③学校間の研究連携（合同研修等），④教科連携（乗り入れ授業，英語活動），⑤9 年間を見通したカリキュラムの編成，⑥教員間の協働の意識，⑦実践や研究の積極的公開，を図ろうというものである。

(2) 東地区 3 校への一貫教育の導入

上記のように、東地区 3 校の小中一貫教育は、実践研究校の指定を受けることにより、大きく一步を踏み出すことになった。教育委員会が東地区の 3 校を選定したのは、地区子育て連絡協議会などの活動が活発で学校と地域の連携が進んでいたこと、及び稚内東中学校と稚内東小学校が隣接していたことから、モデル的に研究を進めるにはふさわしいと考えられたからである。

研究指定終了後も、小中一貫教育に関わる主な取組は基本的には続けられているので詳細は後述することにし、東地区に平成 23 年度より新たに加わった事業に触れておきたい。それは、北海道教育委員会の巡回指導教員活用事業である。英語科の教員の加配措置があり、小学校へ TT としての乗り入れ授業を平成 26 年度までの 4 年間実施した。

その一方で、平成 26 年度からは北海道教育委員会「ほっかいどう学力向上推進事業」の一つである「小中連携・一貫教育実践事業」⁽²⁾の研究指定を 3 年間受け、市の実践研究校の期間に十分に取組みなかつた活動にも取組もうとしている。

3. 小中一貫教育の実施形態

東地区の 1 中 2 小は、施設一体型と施設分離型の組合せによる小中一貫教育を行っている。もともと、稚内東中学校と稚内東小学校は敷地が隣接していたが（施設隣接型）、施設の老朽化により中学校の校舎と体育館の改築が必要となった。そこで、小学校体育館 1 階と中学校体育館の 2 階を渡り廊下⁽³⁾で接続する形で、中学校の改築が行われた（施設一体型、平成 25 年秋に校舎の供用開始）。外部に出ることなく小中が行き来できることと、お互いの体育館を容易に相互利用できること、双方の体育館の地域利用に便利であることなどが、体育館部分に渡り廊下を整備の理由である。また、中学校の新校舎には、小学生と中学生の交流スペースとして多目的ホールや多目的スペースが新たに整備されている。

5 キロメートル、車で約 10 分の場所にある。

学年段階の区切りとしては、6-3 以外が打ち出されている訳ではない。

なお、3 校の児童生徒数及び学級数等は表のとおりである。

表 児童生徒数及び学級数(平成27年度)

学校名	児童生徒数	学級数(うち特別支援学級)
稚内東中学校	235	10 (2)
稚内東小学校	431	18 (3)
声問小学校	21	3 (0)

※各校の資料より作成

4. 教育課程の編成と運営

(1) 学校教育目標と「目指す子ども像」

3校はそれぞれの教育目標を持っている。各校の歴史や実態を考えると教育目標を統一することは容易ではないので、お互いの教育目標を分かり合いながら、「目指す子ども像」を共通化することとした。「目指す子ども像」は、市の実践研究校の時期には「優しさとたくましさを兼ね備えた子ども」としていたが、平成23年度に「意欲的に学ぶ子・認め合い励まし合う子」に決定した。

教育課程については、「小中一貫教育 算数・数学科基底カリキュラム」を稚内市教育研究所が平成24年度末に作成、翌年には国語科においても作成しているものの、東地区3校で小中の単元系統表を作成し、指導の特色を出すまでには至っておらず、今後の課題となっている。

(2) 小中一貫教育の活動

東地区の小中一貫教育活動は、実践交流と研究が軸となって展開されている。活動の柱を、a)東地区3校の子供たちに「確かな学力をつける」ための共通実践とb)学びを支える地域・保護者との協働としており、次のような活動が展開されている。

①公開授業・研究協議

年5回「小中一貫教育の日」を設定し、そのうち3回において各校回り持ちの授業公開を行い、小学校と中学校がお互いの授業づくりの工夫に学ぶとともに、視点を合わせた授業づくりを検討する。また、意欲的に学ぶ子を育成する3校共通の実践について協議し、指導の改善を図る。

②三校共通実践

意欲的に学ぶ子を育成する授業実践（返事や挨拶、ベル着席などの学習習慣や学習規律の向上、共通したノート指導、家庭学習の手引きの配布と家庭への協力要請）、自己肯定感・有用感を育てる実践（仲間とともに考える授業、文化活動）、基本的生活習慣を確立するためのケータイ・ネット・スマホ、テレビ・ゲーム等のメディアについての継続した指導、PTA活動における研修（メディアと生活についての合同の学習会、PTA活動による語り合いや学び合い）がある。

③小小交流

年2回、声問小学校の児童が稚内東小学校へ行き、合同授業を行っている。

④児童生徒の交流等

平成26年度までの4年間は、先述の北海道教育委員会の巡回指導教員活用事業により教員加配1名があり、中学校の英語科の教員が小学校5・6年生の英語活動に各学級週2回程度、TTとしての乗り入れ授業を実施した（平成27年度は事業対象から外れたため加配措置はないが、実施教科も含めて乗り入れ授業の実施について検討中）。また、臨時的に合唱の盛んな中学校の音楽の教員が小学校の合唱指導を行うことがある。児童生徒の交流としては、学芸会における小学生4年生と中学校2年生の合同合唱、生徒会役員による小学生6年生への中学校生活紹介活動、児童会・生徒会合同のスクールガードボランティア感謝の集い、などが行われている。

⑤東地区子育て事業・3校のPTA活動

東地区には町内会、PTA、学校で組織する東地区子育て連絡協議会が置かれており、

3校の教職員は全員がメンバーとなっている。年度当初には、3校の主な行事と子育て連絡協議会の事業の日程が掲載された「東地区子育てカレンダー」を地区の全戸に配布している。平成26年度に行った事業には、子育て交流の集い（講師を招いての講演とグループ協議）、子育て教育懇談会（いじめにつながる深刻な問題となっているネット・ケータイのトラブルについて考える話合い）、親子ふれあいサマーフェスティバル（町内会、PTA、生徒会などの出店による親子をはじめ、地域、保護者、教職員の親睦のためのイベント）がある。また、PTA活動としては、3校のPTA役員の交流と懇親会が行われている。

⑥教職員の交流と親睦

「小中一貫の日」や上記の子育て事業が、3校の教職員全員が集まる機会であり、第1回「小中一貫の日」には懇親会が設けられている。

⑦特に支援が必要な児童生徒についての情報交流

保護者の養育力に課題があるなどして不登校・別室登校になっている児童生徒、継続的な見守りが必要と思われる児童生徒に関して、3校の管理職・生徒指導担当者・スクールソーシャルワーカー（市教育委員会より週2日派遣）・当該児童生徒が居住する地域の民生委員が集まって情報交流をする機会を「東地区子育て支援ネットワーク」と称して設けている。平成26年度は年7回実施している。

5. 小中一貫教育の組織運営

(1) 小中一貫教育推進委員会

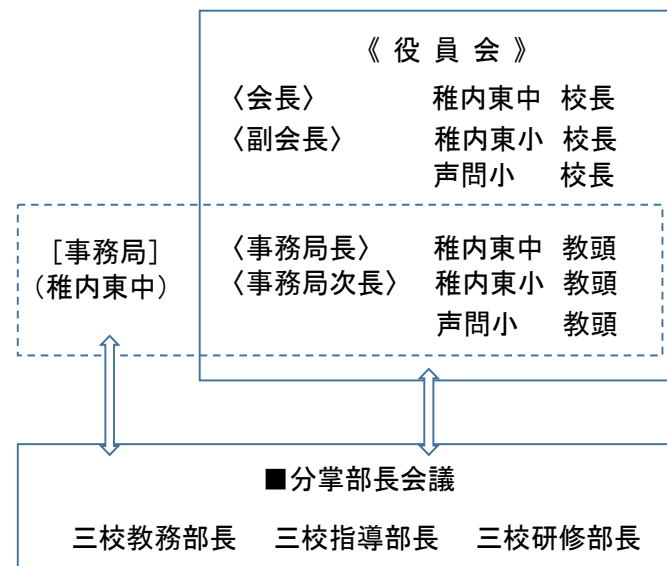
小中一貫教育の活動を推進するために図のように、稚内東中学校校長を会長とする小中一貫教育推進委員会が設けられている。事務局は、2年ごとに稚内東中学校と稚内東小学校で交替する。

役員会及び事務局の下に分掌部長会議が置かれている。3校とも校務分掌組織は、教務部、生徒指導部、研修（研究）部に分かれており、教職員はいずれかの分掌を担当している。したがって、各校の校務分掌組織と一致した小中一貫教育推進体制が組まれている。

(2) 小中一貫教育のための会議

小中一貫教育の核となる活動が、5回に及ぶ「小中一貫の日」であることは既に述べたが、そのうち最終回は、1年の小中一貫教育活動のまとめとして、実践発表と総括が行われる。それ以前の4回の「小中一貫の日」では、全体会ないし授業公開・研究協議のほか

図 小中一貫教育推進委員会の組織(平成27年度)



出典: 東地区小中一貫教育推進委員会「平成27年度 東地区三校小中一貫教育推進計画」

に、全教職員が所属する分掌に分かれて行う、3校合同の分掌会議が設けられている。この会議を通じて児童生徒の実態や課題を把握し、3校で共有化して、実践を焦点化し、各校の実践に落とし込むとされている。

図に示す分掌部長会議は年に4回開催されるが、その重要な役割の一つが小中一貫教育推進委員会の役員会や事務局と連携しながら、「小中一貫の日」の計画を立てることである。また、3校の管理職が集まる役員会は月1回の頻度で開催されている。

6. 学校と地域の連携

代表的なものとして、先述の東地区子育て事業による三つの活動や家庭学習の手引きに基づく学校や家庭からの働きかけの取組（例えば、小学校5・6年生では、学校からの励ましコメント、ノートの点検・評価、家庭学習ノートの紹介、家庭における勉強のための静かな環境の確保、保護者による丸付けや励ましのコメント、声かけなど）や4の⑦でふれた困難家庭に対する見守りに関わる連携が挙げられる。

7. 成果・課題と今後の方向

東地区の実践の成果と課題について、学校では以下の各3点を挙げている。

(1) 成果

- ①同じテーマで年4回のグループ討議を積み重ねることにより、具体的な実践を継続して交流することができた。また、3校の教職員が連携し9年間の連続性を意識した取組により、中学校では、新一年生をスムーズに受け入れることができた。
- ②小学校の教員は中学校教員の専門性を、中学校教員は小学校教員の板書や発問等のきめ細やかな指導法を学ぶことができ、小中の接続に対する意識が高まるとともに授業力の向上が図られた。
- ③児童生徒の実態と課題の共有化と、それに基づく各校での研修や生徒指導等の取組により、小中の接続がよりスムーズになった。その結果、中学校においては、生徒が安心して生活ができ、落ち着いた学校生活の中で授業が行われ、学力向上につながっている。

(2) 課題

- ①今後さらに、教職員間の課題意識の共有化や研修内容・方法についての工夫が必要である。
- ②離れている小学校との交流も含め、児童生徒交流全体の活発化や、児童会と生徒会が主体的に計画・運営する児童生徒交流の取組の工夫が必要である。
- ③地域住民や保護者へのより多くの参加の要請、活動内容の発信、活動内容の工夫を一層積極的に行う必要がある。

8. 東地区小中一貫教育の特色

小中連携から小中一貫教育への深化を目指す稚内市のモデル地区として、地道ながらも熱心に取組を継続している優れた事例である。平成20年度から2年間にわたる市教育委員会の実践研究校の指定に続き、平成26年度からは北海道教育委員会の研究指定を受けて、取組のステップアップに挑んでおり、研究指定の生かし方は参考になる。

また、3校の校務分掌組織を共通にし、同じ校務分掌担当者同士で児童生徒の実態や課題を理解し、小中一貫教育に向けた取組を協議することは極めて合理的であり、3校間の協働性を高めることに大いに貢献していると考えられる。さらに、複数校で構成する小中一貫教育においては、特に校長をはじめとする管理職同士の意思疎通や連絡調整等が大切になるが、これについては月1回の役員会が設けられている。このように、分離型を含む複数校の小中一貫教育を進める上で、機能的な小中一貫教育推進体制が構築されているといえる。

屋敷 和佳（国立教育政策研究所）

<注>

- (1) 稚内市の併置校においては施設一体型であるという利点を生かし、以前より事実上の小中一貫教育を進めてきた実績がある。例えば、稚内市立天北小中学校（平成14年4月、学校統合により新設開校）では、小中接続した教育課程の工夫を図り、中学校教員による小学校への乗り入れ授業による一部教科の複式授業の解消も果たしている（屋敷和佳『少子化・過疎化が進む地域における最適な学校教育システムの開発に関する研究』科研報告書、国立教育政策研究所、pp53～62, 2005）。しかし、少数の併置校は、市の施策の中では特別な扱いにならざるをえず、「連携から一貫へ」というスローガンは、併置校以外の学校を強く意識したものと考えることができる。
- (2) 北海道の14管内に各1地域指定されている。施設一体型小中一貫校を目指す地域はパイロットモデル地域（4地域）として指定され、東地区を含む残り10地域が中学校区単位での指定となっている。中学校区単位の指定校は、全道連携協議会への出席ができるほか、道費により学力向上の成果を検討するCRT検査が受けられる。
- (3) 渡り廊下は、道路をまたいで中学校の体育館2階につながる形式であり、建設費は約5,000万円（全額市費）であった。

* 稚内東地区を構成しているが、訪問を行っていない。

第 2 章

宮城県登米市立豊里小・中学校

(豊里小学校, 豊里中学校)

1. 地区・学区の概要

豊里小・中学校は、宮城県登米市の南部に位置する旧豊里町地区にある。北東部は山地、南西部は旧北上川沿いに水田地帯が広がっている。学区は、東西 9.1km、南北 6.8km で東西に細長く、総面積 32.85km² である。その内、1,500ha が水田で、稲作を中心とする農村地帯にある。平成 26 年 2 月現在、この地区の人口は 6,866 人、世帯数は 2,094 戸である。

昭和 52 年の気仙沼線の開通、町内や周辺市町の誘致工場の増加に伴って、第二種兼業農家は増えたが専業農家もほとんどが複合経営を行っている。出生数は横ばいであり人口は微減傾向にある。学校は、旧豊里町の中央を南北に走る県道沿いにあり、近くには公園、公民館、病院など官公署や誘致企業がある。平成 10 年に南三陸道の桃生豊里 IC ができ、石巻市内へ 15 分で移動できるようになった。

東日本大震災で、全壊・半壊の家屋や道路の隆起や陥没した箇所が多く見られた。豊里駅前の住宅地に沿岸部で被災された人の新築移転が増えてきている。

また、豊里駅前の下町、二ツ屋を通り涌谷方面に抜ける道路が平成 26 年 3 月末に新しく開通し、今後、交通量の増加も予想される。

(登米市豊里小・中学校『教育計画』「学校の概要」より引用、一部筆者により追記)

2. 小中一貫教育導入の経緯

旧豊里町地区では、以前より基礎学力の不足や生徒指導上の課題をかかえていた。小中一貫教育の導入はこれらの解消を主な狙いとしていた。平成 15 年 11 月に内閣府より旧豊里町地区が「小・中一貫教育特区」としての認定を受け、平成 16 年度より小中一貫教育が開始された。旧地区ではこのとき既に、1 小 1 中（豊里小学校と豊里中学校）の状況であったことから、小中一貫教育の導入に際してはこの小中 2 校が接続し豊里町立豊里小・中学校となった。平成 17 年の市町村合併により旧豊里町が登米市の一部となり、登米市立の小・中学校となったが、当該学区では引き続き小中一貫教育が進められた。

平成 16 年度の一貫教育の開始当初は小学校と中学校がそれぞれ別校地にあり施設分離型での実施となったが、平成 19 年度に中学校地内に校舎が増築され、以降は施設一体型での実施となっている。ま

図表 1 小中一貫校としてのあゆみ

豊里小学校	昭和 55 年 旧豊里、竹花、鴫波、二ツ屋の 4 小学校を統合し豊里小学校として開校
豊里中学校	昭和 22 年 学制改革により豊里村立中学校創立
平成 15 年度	小中一貫教育特区の設定
平成 16 年度	4 年生(H21 卒業生)から新しいカリキュラムの開始
平成 18 年度	小・中学校一校長スタート 豊里小・中一貫校開始式
平成 19 年度	新校舎落成 校舎一体型小中一貫校スタート
平成 20 年度	教育課程特例校の認定
平成 21 年度	第 1 回実践公開研究会
平成 22 年度	第 2 回実践公開研究会
平成 24 年度	第 3 回実践公開研究会
平成 25 年度	第 4 回実践公開研究会
平成 25 年度	第 5 回実践公開研究会
平成 26 年度	第 6 回実践公開研究会(10/17)

※「パンフレット」より引用

た、平成 20 年度からは、「教育課程特例校」の認定を受けている。

学年区分については、当初より 3-4-2 制がとられている。この区分となった理由のひとつは、基礎学力の向上を目指して 4 年生から英語指導や一部教科担任制が導入されたことによる。学力面では「エリートを育成するための特殊な学力向上策ではなく、あくまでも基礎学力を向上させること」（豊里小・中学校「パンフレット」より引用）に重点を置いている。

3. 小中一貫教育の実施形態

豊里小・中学校の在籍児童生徒数は 568 名（うち児童数 377 名、生徒数 191 名）、各学年 2 クラス編制となっており、普通学級 18 学級、特別支援学級 4 学級である。教職員数は、49 名（非常勤含む）となっている（平成 26 年度の実績、以下では特に断らない限り当該年度の数値を示す）。

先述のように、平成 16 年度の小中一貫教育の開始当初は小学校と中学校がそれぞれ別校地にある施設分離型であったが、平成 19 年度には中学校の校地内に校舎を増築し、小中の施設一体型校舎での一貫教育体制となっている。現在の校舎は、地上 3 階建てで、1 階には低学年部（1～3 年）、2 階には、中学年部（4～7 年）と高学年部（8・9 年）の教室が設けられている。また、職員室は 1 階中央部分に位置し、小中合同である。教員座席は、低学年部、中学年部、高学年部のまとまりで配置されている。

現在の登米市では、小・中学校とも学校選択制はとっていない。そのため、旧豊里町地区においても、小学校から中学校へはほぼ全員がそのまま進級する。過去 5 年の実績で他の中学校へ転出したのは 1 名のみとのことである。また、旧豊里町地区は交通の便がよいこともあり、中学卒業後の進学先は地理的に広範囲に亘る。例年、登米市内のほか、石巻、古川方面への高校進学も多くみられる。

4. 教育課程の編成と運営

豊里小・中学校の教育方針における教育目標は、「人間尊重の精神を基礎とし、一人一人をよく見つけ、きめ細かな指導と充実した学校生活の具現を通して、心身共に健康で、実践力・創造力・表現力に富む児童・生徒を育成する」ことである。そこでは、「共学；互いに学び合い、根気をもってやり遂げる児童・生徒を育成する」、「協力；勤労を尊び、集団の成員としての自覚を深め、共に支え合う児童・生徒を育成する」、「強健；正しい判断力を持ち心身共にたくましく、広い心をもった児童・生徒を育成する」の三つの校訓が掲げられている。

9 年間の一貫教育を通じて目指される三つの柱として、将来の夢や希望を実現させる「基礎学力の向上」、発信・受信できる確かな「英語力の向上」、異年齢集団活動による「社会性の育成」が示されている。具体的には、「基礎学力の向上」では、振り返りと学び直しによる学力の定着、意欲を高める各種検定の実施（漢字検定・数学検定・英語検定）、4 年生以上での一部教科担任制の実施、個別支援の充実、などが挙げられる。また、「英語力の向上」では、コミュニケーション能力を重視した授業（4 技能をバランスよく取り入れた言語活動、十分な時間をかけた指導）、6 年間の英語指導の充実（【4 年生】英語の基礎「聞く・話す・読む・書く」、【5 年～9 年生前半】中学校教科書の使用、【9 年生後半】発展的

学習，振り返りの学習，などが挙げられる。「社会性の育成」では，小中合同運動会，縦割り全校遠足，全校縦割り集会，幼稚園・保育園との交流，児童会・生徒会統一の委員会活動，などが挙げられる。

指導に当たっての学年区分は，3-4-2制をとっており，低学年部（1～3年）は基本的な学習習慣の確立を目指す基礎指導期，中学年部（4～7年）は基礎学力の充実を目指す学習充実期，高学年部（8・9年）は補充発展学習の充実を目指す学習発展期として，それぞれ位置付けられている。学校経営に当たっては，各学年の経営計画の作成に加え，各学年部の経営計画も併せて作成される。

中学年部となる4年生からは，英語教育と一部教科担任制の導入が行われる。4年生が中学年部の始まりとなる点については，学習面ではメリットも感じられるが，行動面では4年生が中学年部の中で一番下として扱われることから，従来の6-3制に比べリーダー性が育ちにくいといった課題がみられる，とのことである。

豊里小・中学校は，平成20年度より，小・中一貫教育課程特例校の指定を受けている。教育課程の特色としては，4年生からの英語教育と一部教科担任制の導入が挙げられる。小学校の英語，中学校の数学・国語の追加授業時数については，主に総合的な学習の一部を取り崩すことで時数を確保している（図表2）。また，小学校では6年生の卒業式がないため，その分，授業時数をやや多めに確保することもできる。

教科担任制の対象となる科目については，中学校教員の配置科目の関係により，年度ごとに変更が生じている状況であり，教科の継続性に課題を抱えている。ただし，小学校に専科が配置される図工と英語については，毎年度，継続的に実施できている（図表3）。

図表2 教育課程特例校で変更した授業時数(平成26年度)

学年	増加した教科・領域	削減した教科・領域
4	英語(+70 70時間) 総授業時数(+5 985時間)	音楽(- 5 50時間) 図工(- 5 50時間) 体育(-15 90時間) 総合(-40 30時間)
5	英語(+70 70時間) 総授業時数(+5 985時間)	外国語活動(-35 0時間) 総合(-30 45時間)
6	英語(+70 70時間) 総授業時数(+5 985時間)	外国語活動(-35 0時間) 総合(-30 45時間)
7		
8	数学(+20 125時間)	総合(-20 50時間)
9	国語(+10 115時間) 数学(+10 150時間)	総合(-20 50時間)

※学校提供資料より引用

図表3 4, 5, 6年生の教科担任制(平成26年度)

学年	教科担任指導教科(中:中学校教師指導)
4	英語, 図工
5	英語, 音楽, 図工, 体育, 家庭
6	英語, 理科, 音楽(中), 体育(中TT), 図工, 家庭

※7・8・9年美術は小学校教員が担当
※学校提供資料より引用

学校行事は，1年の入学式，9年生の卒業式のほか，4年生で「未来を拓く会」，8年生で「未来に夢を語る会」を行っている。また，低学年部，中学年部，高学年部，それぞれで学年部集会を随時行っている。5・6年生では，異学年交流学习の一環として，部活動体験を行っている。異年齢集団の活動として，運動会は5月に全学年で行い，主に午前中に小学校種目，午後中学校種目を行う。開会式では，9年生が1年生の引率を行う。全学年による縦割り遠足も実施している。そこでは，6年生，9年生の提案による取組が組み込まれる。

小学校児童会と中学校生徒会是一本化し（「豊里小・中学校れいめい会」），その下で各種

委員会活動も行われている。執行部役員の選挙権は5～9年生，被選挙権は6～8年生がそれぞれもつ。会長は8年生，6・7・8年で各学年1名ずつの副会長が選出される。

授業時間は，小学校では一コマ45分，中学校では一コマ50分で行っている。当初は，小中で授業の開始時刻を統一していたが，小学生の遊ぶ時間が確保できないため，その後，小中で別々の時程を組むようになった。現在の時程で校内移動も問題なくこなせており，他の小中一貫校でも参考になる時程表では，とのことであった（図表4）。また，小中で別々の時程をとることから，始終業時のチャイムについては使用していない。

なお，平成27年度からは，小学校6年生を中学校と同じ50分授業とし，時程についても中学校の時程にそろえることとなった。

図表4 時程表(平成26年度)

	1～6学年	7～9学年
朝の会	8:30-8:40	8:20-8:30
	8:40-8:45	8:30-8:40
1校時	8:45-9:30	8:40-9:30
	9:30-9:40	9:30-9:40
2校時	9:40-10:25	9:40-10:30
	10:25-10:45	10:30-10:40
3校時	10:45-11:30	10:40-11:30
	11:30-11:40	11:30-11:40
4校時	11:40-12:25	11:40-12:30
給食	12:25-13:05	12:30-13:05
休憩	13:05-13:30	13:05-13:30
5校時	13:30-14:15	13:30-14:20
	14:15-14:25	14:20-14:30
6校時	14:25-15:10	14:30-15:20
清掃	15:10-15:30	15:20-15:40
帰りの会	15:30-15:40	15:40-15:50

※『教育計画』『教育課程』より筆者作成

5. 学校の組織運営

教職員については，校長1名，教頭，教務主任，研究主任，養護教諭，学校事務は小と中から各1名の計2名ずつが配置されている。主幹教諭は1名で，現在は小から配置されている。小中一貫教育に係る加配はない。また，通常の学年主任に加えて，低・中・高の各学年部に主任を設けている。

また，兼務発令は一部の教員のみを対象としており，小学校教諭で中学校の授業を担当するもの1名と中学校教諭で小学校の授業を担当するもの2名の計3名となっている。

6. 学校と地域の連携

PTA組織についても，小中で一元化が行われている。執行部役員の割当てに関しても，小中で特に人数の枠は設けていない。

現在，登米市内で小中一貫教育を行っている新田小学校と新田中学校（廊下でつながる施設一体型）は，併せてコミュニティ・スクールの指定も受けている。このことから，登米市教育委員会の意向もあり，平成28年度からは豊里小・中学校もコミュニティ・スクールへと移行する予定であり，地域との連携がますます推進されると考えられる。

7. 小中一貫教育の成果・課題

9年間の一貫教育を通じての三つの柱については，学校経営に当たり数値目標を掲げて取り組んでいる。①「基礎学力の向上」では「標準学力テストで全国平均を上回ること」，②「英語力の向上」では「英語検定3級の合格者が50%を超えること」，③「社会性の育成」では「「登校したい」「楽しく学べる」と感じる児童生徒が90%を超えること」，をそれぞれ数値目標として設定している（豊里小・中学校「パンフレット」より）。上記の数値目標のうち，現時点では③「社会性の育成」のみが目標に到達していると判断されている。

①「基礎学力の向上」については，実際には標準学力テストよりも登米市学力調査での市平均との差が一つの参照基準となっている。登米市学力調査で比較すると，平成19年度以降は年々，市平均に近づき，平成23，24年度はほぼ全ての教科で市平均を上回

る結果となっている。また、英語については、一貫して市平均を上回る傾向にある。一方で、算数・数学については市平均を下回る学年も多く、特に課題となっているとの認識をもっている。

②「英語力の向上」について、平成 20 年度以降の英検 3 級合格者割合は、卒業時で 25～30%前後で推移している。この点については、現在の小学校での週 2 時間の時数では不十分で、週 3 時間は必要ではないかと考えている。平成 27 年度からは、5、6 年生については週 3 時間とし、従来に比べ 20 時間多い年間 90 時間を予定している。また、平成 23 年度卒業生については、合格者比率が 6%程度と急激な落ち込みがみられた。該当の学年は、小学校での学習時に、文字の学習を行っておらず、アルファベットが書けない状況で中 1 の学習に入った。そのため、中 1 から始まる英語学習に強い拒否反応が生じ、その後、卒業時にいたるまで学力の低迷が続くこととなった。

③「社会性の育成」では、「学校は楽しいですか」という意識調査において、肯定的な回答（「はい」「だいたい」と回答したもの）が、平成 20 年度以降は 88～92%程度で推移しており、目標を達成と認識している。不登校（30 日以上欠席）については減少傾向であったが、東日本大震災以降は増加傾向にある。また、小中一貫教育導入前と比較すると、現在は、生徒指導上の問題は少なくなったとの実感がある。

保護者対象の意識調査では、「小中一貫教育について」、「4 年からの教科担任制について」、「4 年生からの英語教育について」の各項目において、「よい」「どちらかといえばよい」との回答が 9 割を超えている。よって、保護者もこれらの取組を肯定的に受け止めているとの認識である。

卒業生（調査当時高校 1 年生）へのアンケート調査で、「豊里小・中学校についてどう思うか」を尋ねたところ、9 割以上が「とてもよかった」「よかった」と肯定的な回答をよせている。よかった点としては、「異学年交流が楽しい」、「絆が強い」、「小学校の時から中学校の様子が分かるので中学校に行ったときなじみやすい」との回答が多くみられた。

8. 小中一貫教育の特色

(1) 4 年生からの英語教育

特区や特例校の指定を活用し、4 年生からの英語教育を教育課程の編成へ上手に組み込んでいる。その結果、「卒業時まで英語検定 3 級の合格者を 50%以上」という数値目標には及ばないものの、例年、登米市学力調査の英語科目において、豊里小・中学校は市平均を上回る水準で推移しており、小中一貫教育における早期の英語学習への取組が実を結んでいることがうかがえる。もっとも、先述のように一部の学年では初期の指導上の問題が卒業時まで解消されない事例もあった。英語学習の小学校からの早期導入に際しては、中学校も含む学習期間全体を見渡しての指導計画が求められることが明らかになったが、これは小中の連携があったからこそその課題発見でもあり、一貫教育体制のメリットとして評価できる。

(2) 数値目標を掲げた学校経営

小中一貫教育の実施に際して PDCA サイクルを意識した学校経営が行われている。「基礎学力の向上」、「英語力の向上」、「社会性の育成」といった三つの柱では、それぞれに具

体的な数値目標を示し、目標が未達成であればその原因を検討し改善へつなげていこうという意識が学校現場からも感じられた。一貫教育導入の狙いでもあった「基礎学力の向上」については、登米市学力調査で全教科が市内平均を上回る学年も出てくるなど、その成果が着実に上がっているようにみられる。

妹尾 渉（国立教育政策研究所）

第3章

秋田市立岩見三内小・中学校

(岩見三内小学校，岩見三内中学校)

1. 秋田市及び岩見三内地域の概要

秋田県の県庁所在都市である秋田市は、面積約 905 平方キロメートル、人口約 32 万人（平成 26 年 1 月現在）である。平成 9 年に中核市となり、17 年の合併で河辺町と雄和町を編入した。平成 26 年度現在、秋田市には市立小学校 45 校、市立中学校 23 校がある。

岩見三内小・中学校は、平成 23 年度に小学校を中学校敷地に移転改築して整備した、秋田市で初めての併設・一体型の学校である。昭和 30 年に和田町、岩見三内村、戸島村が合併してできた旧河辺町に位置し、自然環境に恵まれた校区は旧岩見三内村の範囲である。校区には雄物川の支流である岩見川と三内川が流れており、地域の主な産業は農業である。また、二つの川の上流には、温泉利用型健康増進施設、公園、ゴルフ場などのレジャー施設がある。秋田市中心部へは、バスで約 1 時間を要する。

2. 小中一貫教育導入の経緯

(1) 秋田市「小中一貫した考えに立った教育」

「秋田市小・中学校研究主任協議会」における「確かな学力を育てる小中連携の在り方」についての協議や小・中学校の教員を対象とする小中連携教育への取組についてアンケートを踏まえ、秋田市教育委員会は平成 17 年度より、「小中一貫した考えに立った教育」を施策として打ち出した。このねらいは、「現在の 6・3 制のもと、小・中学校の緊密な連携による 9 年間の一貫した教育の中で、一人一人の子どもの成長の段階に適した教育活動や指導方法などを工夫することにより、個性や能力を最大限に伸ばし自立型の子どもを育成する」ことにある。その後、平成 19 年度までに、考え方、取組のヒント、実践事例等を内容とする冊子を作成して、各中学校区における取組を促したが、当初の 3 年間は主に各校に理解を深めてもらうという時期であった。

(2) 「小中一貫した考えに立った教育」の重点施策化

本格的な事業として動き出すのは、秋田市教育委員会が、平成 20 年 3 月に教育振興基本計画である「秋田市教育ビジョン」を策定し、「小中一貫した考えに立った教育」を重点施策の一つとして位置付けてからである。学校規模や設置形態などの学校の実情に応じた取組（A：小規模で小・中学校が併設されている場合、B：中学校区 1 小学校の小規模校で小・中学校が近隣にある場合、C：中学校区 1 小学校の中～大規模の場合、D：中学校区に複数の小学校がある場合、の 4 タイプ）を例示するとともに、毎年度の「秋田市の学校教育の重点」において取組の例示、提案、ポイント等を示し、推進してきた。

なお、秋田市では「小中一貫した考えに立った教育」を「小中一貫教育」とは呼んでいない。教育課程特例校や研究開発学校の指定を受けておらず、飽くまで 6・3 という制度の下での取組であるためである。

(3) 岩見三内小・中学校における小中一貫教育の導入

平成 20 年当時、岩見三内小学校と岩見三内中学校の校地は数百メートル離れており、小学校は築 40 年を超える校舎を使用していた。そのような中、児童数の減少に伴う将来の統合を危惧した地域住民から中学校との併設の要望の声が上がり、これを受けて教育委員会は、中学校の敷地に移転改築することとした。平成 23 年 4 月に、中学校校舎とつながった小学校の新校舎が完成し、施設一体型の併設校となった。

それから、「小中一貫した考えに立つ教育」は活発になったが、契機となったのは、併設 2 年目の秋田市教育委員会からの課題研究委嘱校の指定である。

研究主題を「自ら学び、互いに高め合う子どもの育成ーキャリア教育をとおしてー」とし、キャリア教育で「付きたい力」を設定するとともに、各教科・道徳・特別活動・総合的学習などの教科・領域における 9 年間の系統性を整理して指導内容をまとめ、キャリア教育の全体計画を作成した。そして、「義務教育 9 年間を見通したキャリア教育の推進について」をテーマとする公開研究協議会を開催し、研究成果を発表した。以降、キャリア教育を軸とする実践研究を続けている。

3. 小中一貫教育の実施形態

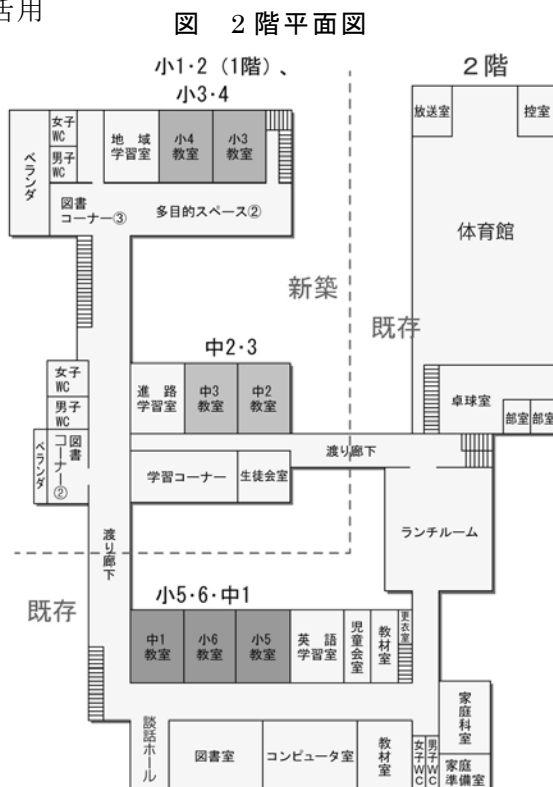
(1) 学級編制等

平成 26 年現在、小学校は児童数 63 名であり、各学年 1 学級の計 6 学級に特別支援学級 1 学級の編制となっている。一方、中学校は生徒数 34 名であり、各学年 1 学級の 3 学級編成である。昭和 30 年代に中学校では生徒数 500 名を超える時期があったが、現在では、ピークの十分の一以下になっている。他の中学校への進学者は年度によるが、市立の中高一貫教育校への進学者が 1 名いる場合がある。

(2) 小中併設校としての施設整備と一体的な活用

小学校の移転改築に併せて中学校校舎の一部撤去及び改修工事を行い、図のように一体型の校舎となった。中学校校舎の主な改修箇所は、階段（けあげ高さを小学生の建築基準に適合するように下げた）及び渡り廊下（小学校校舎と接続）である。職員室は、新たに建築された小学校校舎に小中合同職員室として設けられた。児童と生徒の昇降口は一緒であり、職員室の内窓を横に見ながらの登下校となる。小体育館、ランチルーム、体育館、音楽室、美術室、理科室等も共用である。

なお、学年の教室配置は、後述の 4-3-2 の学年区分に対応したものとなっている。



※岩見三内中学校「平成 26 年度学校要覧」から作成

4. 教育課程の編成と運営

(1) 教育目標と教育課程

小・中学校では、目指す学校像のほか、基本理念、教育目標、目指す子供像、重点目標を共有している。

このうち教育目標を見ると、小学校は「心豊かに たくましく 学び合う子どもの育成」、中学校は「仲間とともに 志高く たくましく生きる子どもの育成」という、それぞれの教育目標のほかに、共通の教育目標として、「自信と誇りをもって自己表現できる子どもの育成」を設けている。

教育課程における基本コンセプトの一つは、この共通の教育目標を実現するために、「思考力・判断力の育成」「総合的な学習の時間」「キャリア教育」「心の教育（ボランティア活動）」を重視し、地域の特色を生かした教育活動を展開することである。もう一つは、9年間の系統的・継続的な教育課程の下で子供の発達段階に応じた多様な学びと個に応じたきめ細かな指導を重視し、「小中一貫した考えに立った教育」を発信することにある。

(2) 学年区分と指導体制

学習指導の構想においては、4-3-2の学年区分を設定して表のような指導体制をとっている。生徒指導についても9年間の生徒指導計画を作成しており、小5～中1に対しては双方の教員が日常的に関わる体制を整えている。

表1 学年区分と学習指導

小学校1～4年	小学校5・6年 中学校1年	中学校2・3年
思考力・判断力・表現力の育成		
学習基盤の構築	小学校から中学校へのスムーズな移行	自立した社会人の基礎・土台づくり
○学級担任による指導 ○中学校英語教員による外国語活動の支援 ○中学校音楽教員による小3・4年の音楽の指導	○5・6年生における一部教科担任制 ○中1年における小学校教員と中学校教員のTT ○中1年における中学校教員のTT	○教科担任制 -異学年交流の積極的な導入-
【身につけさせたい力の重点化】		
○「読み・書き・計算」などの基礎的・基本的な知識・技能の習得 ○「早寝・早起き・朝ご飯」などの学習習慣の土台を支える環境づくり	○自分の考えや意見をもち、他と比較し表現する力 ○知識・技能と実生活との関わりを重視する学習	○自立して生きていくための基礎となる学力、社会性の習得 ○コミュニケーション能力の向上

出典：岩見三内小・中学校「平成26年度 小・中併設における基本コンセプト」

(3) 乗り入れ授業

小・中学校間の乗り入れ授業の豊富さは、岩見三内小・中学校の誇るべき大きな特色である。平成26年度では、中学校教員は全員小学校への乗り入れ授業を行っており、7教科に及ぶ。このうち、TTによる乗り入れは、小3・4の保健体育、小5の社会、小5・6の算数及び外国語活動である。また、専科による乗り入れ授業は小5・6の書写、小6の理科、小3～6の音楽である。TTの場合には、中学校教員が主になって授業を進め、小学校教員は個々の児童の支援等を行うが、評価は共同で行う。

一方、小学校教員による中学校への乗り入れは、中1～3の家庭科、中1の理科及び社会であり、いずれもTTによる。この場合、小学校教員は授業補助を行うとともに、学力差に対応して個別に支援する。

なお、授業時間は小学校 45 分、中学校 50 分である。乗り入れ授業が多いと小中学校間の時程の調整が必要となるが、これについては 1, 3, 5 校時の開始をそろえることにより対応している（ただし、終日ノーチャイム）。

(4) 合同行事

運動会、学校祭、避難訓練、儀式的行事、校内研究会、小中交流活動は、全校合同で実施している。ただし、小学校の卒業式及び中学校の入学式は、それぞれで行い、中学校卒業式は小 5 以上の参加としている。

一部学年の合同行事には、宿泊体験学習、中学校入学説明会、体育大会激励会、教育講話会、学校保健委員会等があり、主に中学生と小学校高学年が行っている。

(5) 児童生徒の交流

小 1 から中 3 までの縦割り班を設けている。運動会の集団となるほか、班ごとの給食や活動を行うことがある。このほか、部活動体験による中学生と小 6 の交流（12 月～3 月実施）、生徒会執行部と児童会の交流（合同募金運動、合同あいさつ運動）、「町内こども会」の活動（町内清掃活動、避難訓練）などがある。

5. 学校の組織運営

(1) 教職員の配置と兼務発令

併設校になって校長は 1 名となった（兼務発令）。小学校教頭、中学校教頭、主査（兼務発令）、養護教諭（兼務発令）、小学校教諭 7 名（うち 3 名に兼務発令）、中学校教諭 7 名（全員に兼務発令）、中学校非常勤講師 2 名、市職員 2 名、市嘱託職員 1 名を合わせて計 24 名の配置となっている。教諭については、乗り入れ授業を行っている 10 名が兼務発令を受けている。

(2) 校務分掌と小中合同会議

校務分掌は、小・中学校とも同様の組織編成（渉外部、管理部、総務部〔財務・庶務、教務〕、指導部〔生徒指導部、研究・学習指導部、教科等、学年〕）とし、小学校と中学校の協働を図っている。

運営委員会は校長、教頭 2 名、教務 2 名で構成し、週 1 回の開催している。定例の職員会議は小中合同で月に 1 回、小中合同の朝の打合せは週に 1 回行う。また、合同の学校行事に関わる各部の会議は随時、集中的に行っている。

(3) 研究推進体制

研究・学習指導部が中心となり、小学校と中学校が一体となって研究を進めている。全体研修会は年 3 回、校内授業研修会は年 5 回、更に教員が授業を見合う期間が年に 2 回設けられている。研究の概要は先述のとおりであるが、年に 2 回、キャリア教育アンケートを実施して児童生徒の変容を把握している。

6. 学校と地域の連携

(1) 学校教育活動における連携

「目指す学校像」の中で、岩見三内地区における学校の使命を自覚して教育活動を実施するとしている。この意味は、単なる地域との連携ではなく、地域の自然・歴史・文化を生かした体験活動を取り入れた学習やボランティア活動を推進して、

地域活性化の起点となることである。

実際に、生活科や総合的な学習の時間において、地域の自然に関わる活動、地域人材を講師とした学習や地域の人々との交流活動等を教育計画に組み込み、活発に行っている。一例を挙げると、水生生物観察会、祖父母学級（授業参観、交流）、餅つき交流会、高齢者福祉施設訪問、米作り・りんご作り・味噌（みそ）造り、保育所・温泉施設・高齢者福祉施設等での職場体験、地域清掃活動などがある。このほか中学生は、地域の夏祭りの夜店やコミュニティー祭りへ参加する。

(2) その他の保護者や地域との連携

小学校と中学校それぞれに PTA が置かれているが、内容によっては合同で行われることもある。保護者の PTA 活動への参加率は、ほぼ 100% である。

学校の PTA とは別に、地域には岩見三内 PTA 連合会があり、各町内に PTA 会長（小中合同）がいる。夏期休暇と冬期休暇の前に各町内の公民館等で、町内 PTCA（保護者、教員、児童・生徒、町内会長、民生児童委員）の会議が開催され、長期休業中の約束や危険箇所の確認を休業中の活動について話し合われる。町内 PTA の長期休業中の活動には、学習会、反省会、レクレーション活動、ボランティア活動等がある。また、夏期休業前の町内 PTCA の会議後、学校と地域の情報交換や、地域からの学校への意見や要望の聞き取りを行っている。このほか年に 1 回、学校評議員懇談会、民生児童委員との懇談会、岩見三内地区学校教育懇談会を行っており、充実した学校と地域の連携は特筆に値する。

7. 小中一貫教育の成果と課題と今後の方向

(1) 教育委員会事務の点検・評価報告書に見る評価

「小中一貫した考えに立った教育」については、小中一貫を支える連携体制が整備され、一貫性と発展性のある学習指導や連携を重視した生活指導の充実が図られていると評価している。特に岩見三内小・中学校における児童生徒の日常的な交流活動や教員の乗り入れ授業などの特色ある実践は、今後整備される学校も含めて、1 小 1 中タイプの小・中学校において参考となっているとしている（以上、平成 25 年度報告書）。

表2 小中一貫教育の成果

① 中一ギャップの解消 中学校への進学に不安を感じる児童が減り、入学後も戸惑いが少なくなった。
② 交流活動による思いやり・責任感・憧れの形成 小学生には目指す姿や憧れが形成され、中学生には思いやりや責任感が醸成された。
③ 9年間一貫した生徒指導、学習指導による成長 ねらいや目指す姿にぶれがなく指導を継続することができ、9年間の成長が保証される。
④ 保護者による教育活動の理解と協力 小中双方に子どもが在籍する保護者も多い中、小・中学校が連携して学校行事やPTA活動に取り組むので、理解が得られやすく、協力も得られやすい。
⑤ 教職員の意識変化と指導力の向上 文化の異なる小学校と中学校の教員が協働で9年間の育ちを支援する意識が高まった。合同の授業研究やTTの実施によりお互いの長所を取り入れ、授業力が高まった。校務分掌を協働で行うことにより、仕事の効率化や内容の充実を図ることができた。小学校教員は児童が中学校進学後も指導に関わることができ、中学校教員は小学校時代の育ちに関わることのできるため、生徒指導が充実した。
⑥ 地域教育の拠点化 保護者・地域住民が連携して子どもを育てる場として、地域住民は学校を好意的に受け入れている。

※訪問調査資料より作成

表3 小中一貫教育の課題

① 小学校高学年のリーダーシップ育成の課題	リーダーシップを発揮する場が少なくなり自主性や積極性が育ちにくい。
② 中2ギャップの発生	中1が小学生気分が抜けずに過ごすと、中2になって適応に問題を生ずる場合がある。
③ 発達段階に応じた中学生育成の課題	小中合同の活動時に、小学生に合わせた表現や動きになり、中学生に必要な判断力や自主性を養う場が少なくなる。小学生と一緒に生活のために、学校生活と社会のつながりを意識したり、将来への志を持ったりすることが弱くなり、学習面、生活面ともに自主的・積極的な姿勢に欠ける場合がある。
④ 教職員の多忙感	小中双方の授業を担当する場合には教材研究が増え、負担を感じる教員が出てくる。また小中の行事に関わることにより体験活動や学校授業が増え、多忙感を持つ教員が多くなる。

※訪問調査資料より作成

(2) 学校から見た成果と課題

学校では成果と課題を、表2及び表3のように認識している。

(3) 課題への対応

上記の課題を踏まえ、小中交流活動の見直しと精選、小学校及び中学校のそれぞれの独自性が発揮できる工夫を始めている。その一つが4-3-2の指導区分から5-4へ移行であり、平成27年度には適度な段差を小6から中1の2年間で、しっかり乗り越えさせる指導を構想しており、教室配置を4-2-3に変更の予定である。

8. 岩見三内小・中学校の一貫教育の特色

秋田市教育委員会の事務点検・評価（平成24年度）における、1小1中タイプの併設・一体型の知見や成果を生かした具体的な取組方法について、複数小1中タイプの学校にもその浸透を図る必要があるのではないかとこの学識経験者の指摘からもうかがえるように、岩見三内小・中学校の取組は秋田市における「小中一貫した考えに立った教育」のモデル的存在となっていると考えられる。

なお、上記のように岩見三内小・中学校においては小中一貫した充実した教育が行われているが、教職員は、小中一貫教育を行っているとは捉えていない。飽くまで、小中併設校として小中の連携を積極的に進めているとの認識である。

屋敷 和佳（国立教育政策研究所）

第 4 章

埼玉県八潮市立大原中^{だいばら}ブロック

(大曾根小学校, 大原小学校, 大原中学校)

1. 八潮市の概要

埼玉県の東南端に位置する八潮市は、平成 26 年 1 月現在、人口約 8 万 5000 人、面積は約 18 平方キロメートルである。平成 17 年 8 月のつくばエクスプレスの開業に伴い「八潮」駅が設けられた。その後、市の人口は 1 万人近く増え、ベッドタウンとしての性格を強めている。

平成 27 年度現在、八潮市の小学校は 10 校（児童数は 4,553 名）、中学校は 5 校（生徒数 2,175 名）である。平成 25 年 4 月には、学校間の児童生徒数の調整及び、小学校と中学校の通学区域の対応の調整のために、通学区域の変更が小学校と中学校において行われた。

2. 小中一貫教育導入の経緯

(1) 八潮市における小中一貫教育導入の背景と狙い

八潮市の小中一貫教育の取組は、平成 17 年度に始まる。当時、不登校の児童生徒が多い、基礎学力の定着が不十分である、非行問題行動が多いという課題があった。そこで、学力の向上と豊かな心の育成を目指すために、小・中学校間で連絡を密にする、9 年間を見通した学習指導を行う、保護者・地域・学校が一体となって児童生徒を見守る、児童生徒の交流を促進するなど、小中一貫教育を一つの手法として取り入れることによって解決を図ろうとしたのである。小中一貫教育の具体的な内容として掲げられたのは、①施設一体型小中一貫校の建設、②6・3 制から 4・3・2 制への移行、③小学校 5 年生からの一部教科担任制、④市独自の教育課程編成であり、平成 19 年度より市内 5 校の小・中学校に研究を委嘱し、小中一貫教育を推進することを決定した。

第 1 点の施設一体型小中一貫校の建設は、当時の市長選挙の公約でもあった。市の北部の小学校と中学校を一体型として整備する計画について、平成 18 年に議会の議決を経て地域説明会を頻繁に開催したが、結局、地域住民や保護者等から理解が得られず、教育委員会で見直しの議決に至った。そこで、施設分離型のままで小中一貫教育の研究を進めることになった。

(2) 八潮市における小中一貫教育推進体制

平成 18 年度には、構造改革特別区域計画（八潮市小中一貫教育特区）の認定を受けるとともに、八潮市小中一貫教育推進準備委員会（各学校から選出された教職員により構成、事務局は教育委員会）を設けた。この委員会は、全市的な取組を検討する組織であり、平成 21 年度から小中一貫教育推進委員会（図参照）に名称を改め、現在も継続されている⁽¹⁾。

翌 19 年度には、5 校へ研究委嘱（3 年間）を行い、特区による教育課程の段階的な導

入を図った。次いで 20 年度には残り 10 校へ研究委嘱（2 年間）を行い、5 中学校ブロック⁽²⁾の全小中学校で研究が開始された。研究委嘱が終了した翌年度（平成 22 年度）には、改めて市内全小中学校に小中一貫教育の研究指定が行われたが、教育委員会はこの年度をもって小中一貫教育の全面実施としている。

各学校への小中一貫教育研究助成金は毎年 1 校当たり 14 万円であるが、その年の研究発表担当校については、更に 5 万円が加算される。なお、校内研修も、全校ともに小中一貫教育に関わる内容に統一するなど、小中一貫教育に対する取組体制は徹底している。

また、毎年度、保護者や市民を対象とする合同報告会が開催されている。さらに、教育委員会は毎年度、1 年間の小中一貫教育の取組等を取りまとめたリーフレット「はばたきプラン」を作成し、全保護者、関係者に配布している。

(3) 大原中ブロックにおける小中一貫教育の導入

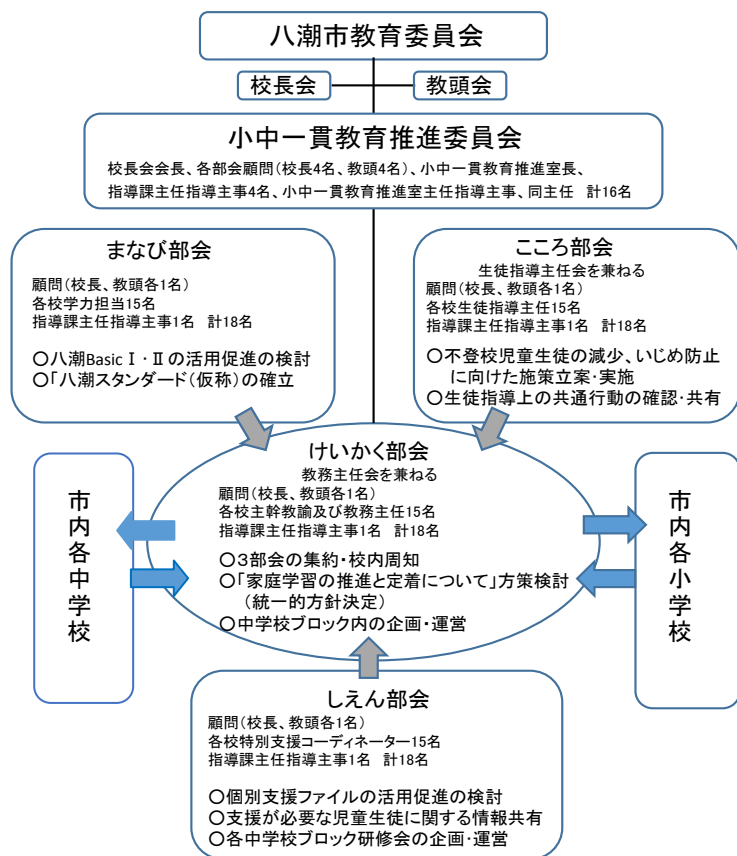
大原中ブロックで研究が開始されたのは、平成 20 年度である。平成 23 年度に大曾根小学校、大瀬小学校、大原小学校、大原中学校の 4 校で研究発表を行った。当時は、大瀬小学校を含む 4 校でブロックを構成していたが、先述の通学区域の変更により、現在は大曾根小学校、大原小学校、大原中学校の 3 校で構成している。

3. 小中一貫教育の実施形態

八潮市では、小学校と中学校の通学区域の対応関係が複雑で、卒業生が複数の中学校へ進学する小学校が 7 校ある。大原中ブロックの大曾根小学校では 3 割弱、大原小学校では 1 割程度の児童が大原中学校以外に進学する。また、大原中学校へは、大曾根小学校、大原小学校以外にも二つの小学校から進学してくる。したがって、全ての児童生徒が同一ブロックで 9 年間を通じて学ぶわけではないという点に注意が必要である。

また、八潮市では、前述のように 4・3・2 という学年区分を採っている。特区の認定（平成 18～20 年度）と教育課程特例校の指定（平成 21～22 年度）を受けていた時期には、学年区分を考慮した新教科の時間配当が行われていた。しかし、教育課程特例校の指定を受けていない現在では、4・3・2 という学年区分を強く意識するのは、「八潮 Basic」，「八

図 八潮市小中一貫教育推進委員会の組織



出典: 八潮市教育委員会提供資料

潮市小中一貫教育生活・学習ガイド」などを活用する機会にとどまっている。

なお、大曾根小学校、大原小学校、大原中学校の学級数等は、表に示すとおりである。小中学校間の距離は、大曾根小学校よりも大原小学校の方が大原中学校により遠く、その距離は約 800 メートルである。

表 児童生徒数及び学級数(平成27年度)

学校名	児童生徒数	学級数(うち特別支援学級)
大曾根小学校	493	17 (2)
大原小学校	637	20 (1)
大原中学校	587	18 (2)

※各校の学校要覧より作成

4. 教育課程の編成と運営

(1) 八潮市における教育課程編成の変遷

特区により、総合的な学習の時間の時間数を減らし、小学校については「英語活動」(コミュニケーション能力の育成や望ましい人間関係づくり)、「えらべる科」(基礎基本の定着を図るための習熟度に応じた国語、算数・数学、児童生徒の興味・関心を生かした食育科や情報科など)という新教科を設定するとともに特別活動の時間数の増加を行った。中学校については、選択科目と総合的な学習の時間を減らし、「えらべる科」の新設と外国語、特別活動の時間数の増加を図った。また、小学校、中学校ともに総合的な学習の時間を「ふるさと科」(ふるさとの学習を人とのふれあいを通して学習する)と名称変更した。教育課程特例校においても特区の新教科を継続した。

しかし、平成 23 年度の新学習指導要領の全面実施に伴って特例校の指定を外れ、現在は学習指導要領の下で小中一貫教育を実施している。ただし、総合的な学習の時間は、「こくさい科」(3・4年生のみ)、「えらべる科」,「ふるさと科」に分けて、特区以来の活動が継続できるように工夫している。

(2) 各ブロックで共通した取組

大原中ブロックの3校も含めて八潮市の小学校と中学校では、小中一貫教育推進委員会の部会で検討し作成されたものを共通に活用して取り組んでいる。代表的なものは、次のものがある。

「けいかく部会」：単元配列表，小中一貫教育 Q&A，参観のしおり

「まなび部会」：八潮 Basic (学年区分別の国語と算数・数学の基礎学力問題集)，ノート指導モデル，外国語活動学習指導案・資料集，春休みの課題

「こころ部会」：生活ガイド・学習ガイド

「しえん部会」：個別支援ファイル

上記のうち、八潮 Basic は、教育委員会が小学校3年生以上の全児童生徒に配布する学年区分別に編集された問題集であり、朝自習、家庭学習、夏休み等で使用している。春休みの課題は、小学校6年生の春休みに出され、中学生になって課題に基づく試験が行われる。生活ガイドと学習ガイドは、発達段階に応じて一貫性のある生活・学習態度を身につけるための目標として作成された下敷き状のもので、学校生活の時々で教員の指示で取り出し、規律の確認に役立てられている。個別支援ファイルは児童の記録を記したもので、進学した中学校に引き継がれる。

このほか、6年生が中学校で体験授業を受けたり部活動体験をしたりするジョイント教室も各ブロックで行われている。

(3) 大原中ブロックにおける独自の取組

児童と生徒の交流については、運動会を小中合同で行うブロックがあったり、小中合同の合唱を行うブロックがあったりと、中学校ブロックの状況に応じて取組は様々である。大原中ブロックでは、小学校のサマースクールやウィンタースクール（補習学習）に中学生が来て小学生を教えたり、小学校のクラブ活動と中学校の部活動との合同練習（ハンドボール）を行ったり、中学生が小学校に来てあいさつ運動をしたり、中学生が小学生へ読み聞かせをしたり、小学生に贈る温かい言葉を中学生が掲示物にまとめ励ますなどの独自の交流を行っている。

5. 小中一貫教育のための組織運営

(1) 大原中ブロックの研究主題

3校はそれぞれの学校教育目標を持つが、これとは別に、共通の研究主題を設けて、小中一貫教育の研究に合同で取り組み、共通の実践を行っている。研究主題は、「学力の向上と豊かな心を育成する小中一貫教育の推進」であり、副題は「ぼかぼかトライ かしくく 生き生きと学ぶ子どもの育成をめざして」とされている。主題は、八潮市小中一貫教育の目標そのものである。副題の「ぼかぼかトライ」には、温かい言葉を大切に、暖かい環境をつくり、子供の内面を育てたいとの思いが込められている。学校教育目標を統一しない理由は、学校の課題は学校によって異なること、そして学校教育目標をつくるのは校長の大きな役割であり、施設一体型では適切であるが施設分離型ではそうではないと考えられるためである。

(2) 小中一貫教育のための研究組織と活動

3校で取り組みやすくするために、3校とも小中一貫教育推進委員会の部会に対応させて、「けいかく部会」、「まなび部会」、「こころ部会」、「しえん・健康部会」の4部会を置いている。そして、教職員はいずれかの部会に所属して部会活動を行う。平成27年度の計画的な研修会は、4部会合同の全体研修会が7回、4部会別研修会が5回予定されているが、秋に大原中ブロック研究発表会を開催するため、随時、部会研修会が行われている状況にある。

3校がこれまでの実践研究において進めてきた取組のうち、大原中ブロックの特色のある活動として定着したものとしては、小中双方の教員による授業参観と協議（以前は一部の教員に限られていたが、全員参加に拡大）、夏季休業中の合同研修会、合同保健委員会（保護者も加わっての学習会も開催）、学習の10か条（授業や学習の規律や心構え）の共通実践、中学生の定期試験中における小学生の家庭学習週間の実施、中学校入学後1か月の学校生活についての中学校と小学校担任等との情報交換会、3校の児童生徒に対するアンケート調査の実施等がある。

なお、乗り入れ授業は現在のところやっておらず、兼務発令はない。

6. 学校と地域の連携

小中一貫教育を始めてから、学校保健委員会や家庭教育学級を3校合同で行っており、

3校のPTA同士の結びつきが強くなった。また、校内講演会に地域の方を講師に招いて開催したり、例えば、携帯電話・スマートフォンやインターネットの利用等の児童生徒をめぐる環境変化や課題について、小学校と中学校の保護者とともに学んだりする取組も行われている。さらに、大原中学校では授業参観の案内を、小学校6年生の保護者にも出している。このように、保護者を巻き込んだ小中一貫教育となっている。

学校は、小中一緒に取り組んでいることを様々な機会を通じて発信しており、それは保護者や地域住民にとって容易に理解できない学校教育全体の様子や動きを分かりやすいものになっている。

7. 成果・課題と今後の方向

八潮市教育委員会は、小中一貫教育の大きな成果として2点を挙げている。一つは、基礎学力の向上である。埼玉県の実施した調査（「教育に関する3つの達成目標」効果の検証結果）によると、導入当初と比較すると、基礎学力は県平均を上回った。不登校については、八潮市の発生率は県平均の2.3倍もあったが、県平均を下回るようになった。

学校においても、小中一貫教育導入当初の基礎学力、不登校、非行問題行動に関わる課題が急激に解消され、学校は劇的に良くなったと実感されている。様々な取組が功（こう）を奏したと言えるが、とりわけ生徒指導上の問題に対して、中学校と小学校が連絡を取り、直ちに対応が取れるようになったことは、大きな変化であると捉えられている。

一方、課題について見ると、当初教育委員会が目指した小中一貫教育の実現という観点からすれば、①施設一体型の小中一貫校の建設と③小5からの一部教科担任制は、実現できていない。①に関して、平成26年9月の学校教育審議会の答申は、施設一体型や併設型の設置を検討することを提唱している。③に関して、学校からの聞き取りでは、施設一体型であれば中学校教員の乗り入れ授業により教科担任制が可能となるとの意見も聞かれた。施設一体型校舎の整備と教科担任制の実施が、小中一貫教育の発展にとって次の政策課題として残っている。

このほか、学校が認識する課題には次のものがある。一つは、小中一貫教育の取組が普通のこととなりつつあり、外部からは成果が見えにくくなってきていることである。10年間築き上げた取組に対する関係者の理解と周知を図る必要があるとされている。もう一つは、4・3・2という学年区分における施設分離型の限界である。指導上の理念としては意味があるものの、この学年区分を徹底しようとするれば無理が生じる。分離型で十分成果が上がっている現状から考えれば、4・3・2という学年区分の意味は薄くなっているとの意見がある。

8. 八潮市及び大原中ブロックにおける小中一貫教育の特色

第一に、八潮市における小中一貫教育体制の構築は、小中一貫教育推進委員会に参加する教職員によるボトムアップでなされたという点である。また、「できることから創（はじ）める」、「地域の特性を生かして校長の判断で進める」、という教育委員会の姿勢もあって、各ブロックの小中一貫教育活動は、ブロックの特色を出しながら着実に発展してきている。

第二は、地域の人に学校が変わったと言われるほど成果が上がっていることである。施

設分離型，しかも通学区域の関係から必ずしも同一中学校ブロック内の中学校進学とはならない生徒が一定数いる状況の中で，当初の小中一貫教育の導入目的である学校教育課題の解決を十分果たしたことは，特筆される。一般的に小学校と中学校の通学区域の対応にズレがある市町村では，小中一貫教育導入の効果は余り期待できないと考えられがちであるが，そうではないことを実証する貴重な先進事例である。

屋敷 和佳（国立教育政策研究所）

<注>

- (1) 図に示す校長会及び教頭会は，いずれも小学校と中学校合同の組織である。
- (2) 八潮市では，一つないし複数の小学校区が一つの中学校区を構成する形にはなっておらず，小学校区と中学校区には複雑なズレがある。そのため，小中一貫教育を進める単位は中学校区ではなく，2校の小学校と1校の中学校の組合せとしており，それをブロック（中学校名を冠している）と呼んでいる。

第 5 章

東京都品川区立小中一貫校日野学園 (第二日野小学校, 日野中学校)

1. 品川区の概要と教育改革

東京都の南東部に位置する品川区は、平成 26 年現在、人口約 37 万人を擁する。面積は約 22.7 平方キロメートルであり、東の臨海部から西の山の手につながる台地からなる。臨海部には、京浜工業地帯の一角をなす国際物流の拠点である大井埠頭、オフィスビル群、大規模計画団地等があり、西にはオフィスビルやマンションなどの高層ビルが立ち並ぶ地域がある一方、高台の閑静な住宅地、さらには庶民的な活気のある商店街があるなど、地域性が豊かである。

区立の小学校と中学校は、それぞれ 37 校と 15 校を数えるが、品川区では平成 18 年度から全ての小・中学校で小中一貫教育を実施している。

品川区の教育改革は、学校選択制の導入（平成 12 年度）、外部評価者による学校評価の導入（14 年度）、校長のビジョンに基づく特色ある教育活動推進のための予算配当の実施などでも知られているように、当時の教育長の下、全国の義務教育段階の教育改革をリードしてきた自治体である。小中一貫教育も含め、それらの改革は、平成 11 年 8 月に教育委員会が策定した「プラン 21」の下で、教員の意識改革と学校教育の質的転換を目指して進められてきた。

2. 品川区における小中一貫教育導入の経緯

(1) 小中一貫教育の必要性と小中一貫教育の狙い

中学校段階で発生率の高くなる不登校や問題行動から読み取れるように、小学校から中学校の接続場面における学習や生活指導の継続性や系統性が希薄であるという問題があった。また、その解決のためには小学校と中学校の教員の連携が必要であるが、小学校教員と中学校教員の学力観や指導観に根ざす相互の不信感があった。

平成 12 年度から、小中連携教育推進校において、小・中学校が連続した学びの研究と実践を進めてきたが、抜本的な解決につながる成果には至らなかった。そこで、構想されたのが小中一貫教育である。品川区の小中一貫教育は、小・中学校間に存在する学力観や指導観、広い意味での教育観などの違いを是正し、子供たちから学習上の負担を取り除くとともに、人間形成上の連続性を持たせることを狙いとしている。

(2) 品川区小中一貫教育要領の策定と内容

平成 14 年 3 月に教育委員会は「小中一貫校開設」を公表し、翌 4 月には「小中一貫校開設準備委員会」等を開設して、具体的な検討を開始した。15 年 3 月には、4-3-2 年という学年のまとまりなど、小中一貫教育校の教育課程の考え方を公表した。1~4 年生は基礎基本の定着を図る学習、5~9 年生は、個性・能力（適性）の伸長を図る学習の時期とされている。さらに、後半の 5~9 年生は 5~7 年生と 8~9 年生に分けて、図 1 のような指

導を行うとした。

図1 小中一貫教育の学年区分

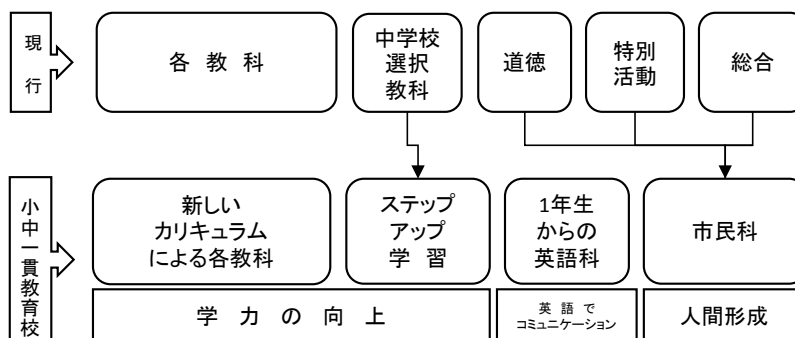
1年生	2年生	3年生	4年生	5年生	6年生	7年生	8年生	9年生
《学級担任制》 基礎・基本の定着を図る学習				《教科担任制》 個性・能力(適性)の伸長を図る学習				
読み・書き・計算の習得				基礎・基本を徹底し、学力の定着と能力を引き出す習熟度別学習の充実			自学自習を重視	

出典:品川区教育委員会「品川区の一貫教育」2005(リーフレット)

平成15年4月には、各教科カリキュラム作成部会を発足させ、2年強をかけて「小中一貫教育要領」を完成させた。このカリキュラム編成の大きな特徴は、学習指導要領の教科等の組替え等によって、独自に「市民科」、「英語科」、「ステップアップ学習」を設けていることである(図2)。「市民科」は豊かな社会性や人間性の育成、「英語科」は9年間を通して聞くことや話すことを中心とした実践的・実用的コミュニケーション能力の育成、「ステップアップ学習」は各教科の横断的な基礎・基本の定着と補充・発展的な内容の学習や問題解決能力の育成などのためであった。

また、独自の教科書や副教科書等も作成している。このような取組は、平成15年8月に「小中一貫特区」の認定を受けることで、可能となった。そして、平成20年以降は教育課程特例校制度に引き継がれ、小中一貫教育は発展してきている。

図2 小中一貫教育の教育課程の編成(平成17年)



出典:品川区教育委員会「品川区の一貫教育」2005(リーフレット)

(3) 小中一貫教育の展開

当初、品川区の小中一貫教育は、施設一体型である小中一貫校で実施することを想定して構想されてきたが、平成16年2月に教育委員会は、最初の小中一貫校が開校する18年度より小中一貫教育を全小・中学校で実施することを決定した。これにより小中一貫教育は二つのタイプで行われることになった。一つは「施設一体型一貫校」であり、もう一つは、「施設分離型連携校」である。

最初の施設一体型の小中一貫校が「日野学園」である。施設一体型は、平成26年度までに新たに5校が開校した。「伊藤学園」、「八潮学園」、「荏原平塚学園」、「品川学園」、そして「豊葉の杜学園」である。品川区は四つの地域ブロックに分かれるが、小中

一貫校は、大きな地域ブロックには 2 校、小さな地域ブロックには 1 校と地域バランスよく配置されている。

ところで、施設分離型連携校の構成は、小学校 1 校と小中一貫教育を行う中学校が 4 校、小学校 2 校と行う中学校が 4 校、小学校 3 校と行う中学校が 5 校、小学校 4 校と行う中学校が 1 校である。この中学校の数と施設一体型一貫校の 6 校を合わせた数は、中学校全体の数を上回るが、それは施設一体型小中一貫校 6 校のうち 5 校の中学校は、施設一体型となっていないほかの小学校と施設分離型連携校という関係にあるからである。

3. 日野学園の実施形態

(1) 小中一貫校の検討と開設

小中一貫校開設の公表の後、平成 14 年度に入り外部委員、小中学校長からなる小中一貫校開設準備委員会で、施設と教育課程の二つの部会に分かれて、検討が行われた。そこでの教育課程の検討は、先述の品川区小中一貫教育指導要領の策定に発展した。一方、施設の検討結果は、市街地再開発事業地域にある第二日野小学校の校舎を解体し、その敷地に日野中学校を移転し、区の総合体育館を移転させて複合化を図り、小学校と中学校の施設を一体的に整備するというものであった。

施設については、その後、設計事務所によるプロポーザルコンペを経て、教育委員会による整備計画がまとめられた。地上 6 階地下 2 階の建物とし、1 階から地下 2 階にかけて学校体育館、総合体育館、地域開放を行う温水プールを整備し、人工地盤を設けた 2 階に運動場を設け、2 階以上には多目的スペースの両側に教室を配置するという、狭い敷地を最大限に活用した、まさに都市型の学校施設であった。

その一方で、第二日野小学校と日野中学校は、平成 14 年度から文部科学省の研究開発学校の指定を受けて、3 年間小中一貫教育課程の研究を実施し、開校に備えた。小中一貫校日野学園は、平成 18 年 4 月に開設された。

(2) 日野学園の児童生徒の状況

平成 26 年 4 月現在、児童生徒数の合計は 1,009 人（32 学級）。6 年生までは各学年 3 学級であるが、7 年生以降は 4 学級となる。特別支援学級は 2 学級設けられている。

6 年生と 7 年生の間の流出入について見ると、6 年生のうち約 3 割に当たる約 30 人が私立等へ進学する。この割合は、周辺の一貫校ではない小学校よりもはるかに低いという。7 年生では、日野中学校の通学区域になっている第二日野小学校以外の 3 小学校からの入学者（抽選なし）のほか、学校選択制による入学者（抽選あり）がいるが、通学区域外からの希望者については、数名が抽選に漏れる状況にある。つまり、6 年生から 7 年生の間に 1 学級減り 2 学級増える形となる。平成 26 年度の 7 年生の内部進級者の割合は 42.5% である。

(3) 施設分離型連携校

第一日野小学校、第三日野小学校、御殿山小学校が、日野中学校との連携校となっている。連携校は中学校進学の実績を基に定められており、必ずしも学区域の小学校とは限らない。

4. 日野学園の教育課程の運営

(1) 教育課程の特色

東京都の方針にのっとり、平成 25 年度より品川区では月に 2 回、土曜日に全校で授業を行っている（ただし、4 月と 5 月は 1 回）。これに加えて、日野学園では、週 4 回 1～4 年生では「根っこの時間」と称して、朝に基礎補充の時間（30 分）を設けている。また、「ステップアップ」の時数も増やしており、国の学習指導要領よりも年間 100 時間増、9 年間で約 1,000 時間の増加となる。これは、先述の品川区一貫教育指導要領が定める時数をかなり上回る時数である。

また、習熟度別の授業を低学年から実施している（例えば 2 年生で、算数を 2 クラス 3 展開）。中学校では、英語、数学、理科、社会において習熟度別授業を行っている。

時程は、朝学活の開始は全学年一緒であるが、1～4 年生が 45 分授業、5 年生以上では 50 分授業を行うため、校時及び下校の時間は 1～4 年生と 5 年生以上では違いがある。

ところで、特に力を入れている英語科では、6 年生で中学校の授業の先取りを行っている。したがって、ほかの小学校から 7 年生に入ってくる生徒には、学習の遅れの調整が必要であるが、これについては「ステップアップ」の時間で補充学習を行い、1 学期で埋めている。

(2) 乗り入れ授業と教科担任制

中学校から小学校への乗り入れ授業は、英語（3 人）を中心に、理科、音楽、家庭科、図工（各 1 人）で実施している。逆に小学校から中学校へは、乗り入れ授業ではないが、社会と体育の中学校免許を持った小学校籍の教員が学級担任に着いている。さらなる乗り入れ授業等の拡大は教員免許の制約が大きく、容易ではない。

また、5 年生と 6 年生は学年の教員による教科担任制を行っている。あわせて、5 年生と 6 年生では、中学生と同様に定期試験を行う。

(3) 特別活動の工夫

運動会は、開校 3 年目までは小中一緒であったが、出演回数が少なくなるため、現在では小 1～4 年生と 5 年生以上を分けて実施している。文化祭は 5～9 年生の行事であり、学年別学級対抗の合唱コンクールを行う。児童生徒の委員会についても 5～9 年生で取り組む。部活動は、5 年生から参加できることが大きな特色となっている。このほか、8 年生では 3 泊 4 日の勉強合宿が行われる。

5. 日野学園の組織運営

(1) 学校組織

平成 26 年 4 月現在、職員数は 93 人であり、このうち、校長 1 人、副校長 3 人（うち 1 人は統括副校長）、主幹教諭 0 人、主任教諭 12 人、教諭 37 人、養護教諭 3 人であり、教員にはこのほか講師が 10 人配置されている。

品川区では、英語科の授業や小中一貫教育を推進するために、区の独自採用の教員を雇用しており、その数は現在 18 人を数える。そのうち 2 人は、日野学園に配置されているが、いずれも小学校と中学校の双方の免許を持っている。

(2) 校務分掌

校務分掌として、総務部、一貫教育推進部、教務部、生活指導部、進路指導部の 5 部が

置かれている。総務部を除く 4 部の主任には主と副がいるが、小学校籍の教員が主である場合は副を中学校教員が務め、中学校教員が主の場合には小学校教員が副を務めるように、小中のいずれかに偏らず担当する体制が採られている。また、1～4 年生、5～7 年生、8～9 年生の各ブロック長は、3 人の副校長が分担している。

なお、小中合同となっている職員室では、小中の壁を取ることをねらって、1 年目には校務分掌ごとに教員の机のまとまり（島）をつくっていたが、学年や授業の打合せが容易でないことから、2 年目からは学年別の島に改めた。

(3) 各種会議

主な会議は、外部評価委員長が参加する「学校経営会議」、校長、副校長、主幹教諭、主任教諭からなる「学校運営会議」、さらに学年主任、ブロック長、事務主任が入る「拡大運営会議」、全教職員の「職員連絡会」、そして「ブロック会」と「学年会」である。

学校運営会議は毎朝校長室で行われ、月曜日には学校運営会議の後に拡大運営会議が加わる。水曜日は 5 校時までで、児童生徒の下校の後が研修会も含めた会議の時間となる。職員連絡会は、月に一回の開催である。

なお、小中一貫校同士の情報交換も重要であるため、平成 25 年度から教育委員会は、6 校をメンバーとする「小中一貫校連絡会」を設けている。そこでは、教育委員会職員とともに 6 校共通の取組を確認したり、各校の特色について情報交換をしたりしている。

(4) 連携校との研修交流

連携校との関係は、教員の研修が中心である。年に 3 回「小中一貫の日」が設けられており、1 回目は小学校の教員が中学校に来て授業参観と情報交換を行い、2 回目は講演会が実施される。3 回目は中学校の教員が分かれて小学校の授業参観に行き、併せて情報交換を行っている。このほか、夏期休暇に行われる中学校の理科の実験教室に小学校の教員が参加することがある。

6. 学校と地域の連携

地域との連携活動には、主なものとして、月に 1 回の児童生徒による地域清掃、地域と合同の防災訓練、町会のはんてんを借りて行う運動会の表現活動、地域の祭りへの参加などがある。また、PTA は小中合同の組織となっている。

なお、地下にある温水プールは、学校が使わない時期や時間帯には地域開放されており、その管理運営は総合体育館が行っている。

7. 小中一貫教育の成果と課題

平成 27 年度に 10 年目を迎える日野学園では、現在、保護者アンケート調査などを実施して、学校独自の検証を行おうとしている。成果と課題の詳細は、その検証作業を待つことになるが、学園長によると、これまでの主な成果と課題には次のものがある。

(1) 成果

児童生徒に関しては、第一に、中 1 ギャップが小さくなった。第二に、先述のような様々な取組によって、学習の定着が進んだ。第三に、中学生に小学生を思いやる気持ちが育っていることである。例えば、休み時間の運動場の使用についても小学生に場所を譲るなど、優しく接している。

教職員に関しては、小学校及び中学校の教員にとって、お互いの学校のことがよく分かり、小中一貫教育校ならではの経験となっている。他学種の児童生徒への接し方を学んだり、小中の教員の協働により教員の資質向上につながったりしている。また、教員のモチベーションも高まった。

(2) 課題

一つは、教職員の多忙化や負担感の問題である。小中一貫教育校では、小学校の教職員と中学校の教職員の意思疎通を十分図ることが大切となる。したがって、小中一貫教育校の宿命であるが、会議の回数が多くなる。必要な意思疎通をいかに効率よく進めるかが課題となっている。また、例えば中学校の教員が小学校で授業を行うような場合、これまで経験のない学年を担当することになり、一から教材研究や準備を始める必要があり、時間を要する。さらに、小学校の教員も部活の顧問を担当するため、特に小学校の学級担任は空き時間が限られてくる。

もう一つは、学年ギャップとリーダー性の育成に関わる課題である。小中一貫教育の指導の要は中学校体制に移行する5年生から7年生のブロックにある。中1ギャップがなくなることは成果であるが、今度は5年生にギャップが生じることがある。一方で7年生にリーダー性が育っていると見られる。これは、5～7年生ブロックの教育の結果でもある。6年生のリーダー性を施設分離型の小中一貫教育校と同様に育成すべきか、また、育成するとすればどのような有効な手立てがあるか問いかけられている。

8. 日野学園の特色

特色は挙げれば限りがないが、日野学園を大きく性格付けるものに絞ると、次の2点が考えられる。

第一は、施設一体型小中一貫校のパイオニアとして、その役割を十分に果たしてきていることである。教育課程、学校組織、学校運営、施設整備、さらに成果等は、全国の自治体や学校において小中一貫教育の導入の検討や実施に際して大いに参考とされ、そのノウハウが各地に伝わっている。

第二は、施設一体型ではあるが、施設分離型連携校でもあるという点である。小学校から中学校への進学段階で、連携校である小学校等からも一定数の進学者がおり、そのような、いわゆる外進生にも十分に答えていると考えられる。

屋敷 和佳（国立教育政策研究所）

<参考文献>

- 1) 品川区教育委員会『品川区小中一貫教育要領』講談社、2005
- 2) 品川区立小中一貫校日野学園『小中一貫の学校づくり』教育出版、2007
- 3) 若月秀夫編著『学校大改革 品川の挑戦』学事出版、2008

第 6 章

東京都三鷹市小・中一貫教育校連雀学園

(第四小学校, 第六小学校*, 南浦小学校*, 第一中学校)

1. 三鷹市の概要

人口約 18 万人の三鷹市は、井の頭公園などの武蔵野の自然がまだ残り、山本有三記念館や国立天文台、ジブリ美術館など文化、芸術施設も数多くある文化都市である。

三鷹市は、全国の自治体に先駆けてコミュニティ施策に着手し、昭和 49 年の大沢コミュニティ・センター開設を皮切りに、これまで 40 年以上にわたって、七つのコミュニティ住区の住民協議会によるコミュニティ・センターの自主運営を核としたコミュニティ活動の展開や、市民参加、市民との協働による町づくりに取り組んできている。

三鷹市では、平成 18 年 4 月 1 日に施行された『三鷹市自治基本条例』第 6 条「参画及び協働」第 33 条において、「教育委員会は、地域と連携協力し、保護者、地域住民等の学校運営への参画を進めることにより、地域の力をいかし、創意工夫と特色ある学校づくりを行うものとする。教育委員会は、地域及び市長と連携協力し、学校を核としたコミュニティづくりを進めるものとする。」という理念が示された。三鷹市では、この理念を基盤として、『三鷹市教育ビジョン』（平成 18 年 12 月）を実現するための取組の一つとして、小・中一貫教育⁽¹⁾を実施している。

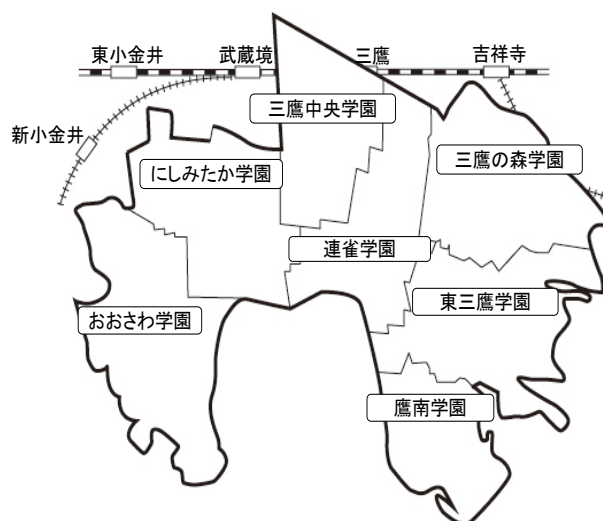
三鷹市内には、小学校が 15 校、中学校が 7 校ある。7 校の中学校区ごとに、小・中一貫教育を実施する学園が構成されている。

2. 小・中一貫教育導入の経緯

(1) 三鷹市における小・中一貫教育の導入経緯

三鷹市では、平成 15 年 4 月に市長によって小・中一貫教育の構想が提案されて以降、同年 7 月に「三鷹市立小・中一貫教育基本計画検討委員会」を設置し、小・中一貫教育の実施について検討を行い、翌年の平成 16 年 1 月に検討委員会より最終報告書が出された。この最終報告書では、特区申請、第二中学校区をモデル校とすること、5-4 制（小 6 が中学校校舎で学ぶ）という提言がまとめられた。この提言について説明会や意見交換会を行う中で、住民や教育委員会等の意見を反映して、特区申請はせず、5-4 制にもしないという方向での計画の再検討が行われた。

図 1 三鷹市小・中一貫教育校 7 学園



(出典) 三鷹市教育委員会「三鷹発コミュニティ・スクールを基盤とした小・中一貫教育」より作成

再検討においては、『三鷹市立小・中一貫教育構想に関する基本方針』（平成 17 年 3 月 3 日）を策定し、同年 4 月から「三鷹市立小・中一貫教育校開設準備検討委員会」を設置し、開設に当たっての具体的な検討が行われた。そして、『三鷹市立小・中一貫教育校の開設に関わる実施方策』（平成 17 年 12 月 7 日）が策定され、平成 18 年 4 月から第二中学校区（第二小学校，井口小学校，第二中学校）において小・中一貫教育校（にしみたか学園）を開設することが決定された。そして、平成 18 年 12 月に『三鷹市教育ビジョン』が策定され、コミュニティ・スクールを基盤とした小・中一貫教育の推進が図られることとなった。

三鷹市における小・中一貫教育導入にはもう一つの流れがある。それが、『三鷹市基本構想（平成 13 年三鷹市議会議決）』に始まり、『第 4 次三鷹市基本計画』（計画期間：平成 23～34 年度），『三鷹市自治体経営白書』につながるものである。

そして両方の流れを併せて、『三鷹市教育ビジョン 2022』（平成 24 年 3 月策定，計画期間：平成 23～34 年度）が策定され，小・中一貫教育のより一層の充実，発展が目指されている。

平成 18 年 4 月のにしみたか学園の開園後順次開園され，平成 21 年 9 月の「鷹南学園」の開園によって，市内全ての小中学校がコミュニティ・スクールを基盤とした小・中一貫教育校となった（図 1）。

(2) 「人間力」「社会力」の育成を目指す小・中一貫教育

『三鷹市教育ビジョン 2022』では，五つの施策目標が設定されているが，その中の目標Ⅱにおいて「小・中一貫した質の高い学校教育を推進」を掲げている。そこでは「三鷹型の小・中一貫教育を充実発展させ，連続性と系統性のある学習を保障し，子どもたちの義務教育 9 年間の学びと 15 歳の姿に責任を持った教育を実現します。そのために，三鷹市でこれまで推進してきた「コミュニティ・スクールを基盤とした小・中一貫教育」をより効果的かつ持続可能なシステムとして機能させるための基盤整備と教育内容のより一層の充実を図ります」として，「小・中一貫教育の充実と発展」を最重要施策として位置づけている。そして，重点施策については，毎年作成する基本方針と事業計画の中に盛り込み，計画的に推進されている。

三鷹市の小・中一貫教育は，現行法制度の下で（特区申請はしない），既存の校舎をそのまま（施設分離型），コミュニティ・スクールを基盤として，義務教育 9 年間の小・中一貫教育のカリキュラムに基づき，系統性と連続性を重視して，小・中学校の教員あるいは児童・生徒が互いの学校を行き来しながら学び，児童・生徒の「人間力」「社会力」を培うことを目指した教育である。

三鷹市における小・中一貫教育は，『三鷹市立学校小・中一貫教育の推進に係る実施方策』に基づき実践されている。小・中一貫教育の目的は，社会の中で通用する「ヒューマンスキル」と言える「人間力」と「社会力」を兼ね備えた子供を育成することである。「人間力」とは，基本的な素養を身に付け，自立した一人の人間として考え判断し，豊かに力強く生きていくための総合的な力である。「社会力」とは，社会との関わりを持ち，社会の一員としての役割を果たしつつ，適切な人間関係を結び，生きていく力である。

(3) 小・中一貫教育の推進体制

三鷹市では，市教育委員会指導課が所管となって，小・中一貫教育を実施している。平

成 18 年 4 月に開園した、にしみたか学園をモデル校として 9 年間のカリキュラムなど小・中一貫教育の実践に関する研究開発に取り組んだ。

現在は、市全体での研究会を設け、小・中学校の全教員が参加した研究開発を行っている。また各学園にも研究会があり、カリキュラムの検証を行い、毎年改訂している。

3. 小・中一貫教育の実施形態

三鷹市では、現行制度及び現行体制を維持しながら小・中一貫教育を行うことを目的としているため、統廃合や学校選択等は実施していない。

実施形態の基本的な特徴は、第 1 に、中学校ごとに、既存の小学校 2～3 校と中学校 1 校で一つの学園を構成していることである。そのため、施設分離型である。第 2 に、小・中学校の教員全員が、学園の小・中学校両方の教員として東京都教育委員会から兼務発令を受けている。それは、全教員が、児童生徒の 9 年間の教育を“本務”として責任を持って行うことための措置である。

本稿では以下、2 校目として開園された連雀学園を事例として取り上げる。連雀学園は、第一中学校と、同校の学区内にある、第四小学校、第六小学校、南浦小学校の 4 校から構成されている。各校の児童生徒数と学級数は表 1 のとおりである。

表 1 連雀学園の児童生徒数（平成 26 年度）

学校名	児童生徒数	学級数（うち特別支援学級数）
第四小学校	492 名	15 学級
第六小学校	778 名	26 学級（3 学級）
南浦小学校	679 名	20 学級
第一中学校	753 名	24 学級（4 学級）

（出典）三鷹市「市立小中学校の児童・生徒数、学級数」より作成

4. 教育課程編成と運営

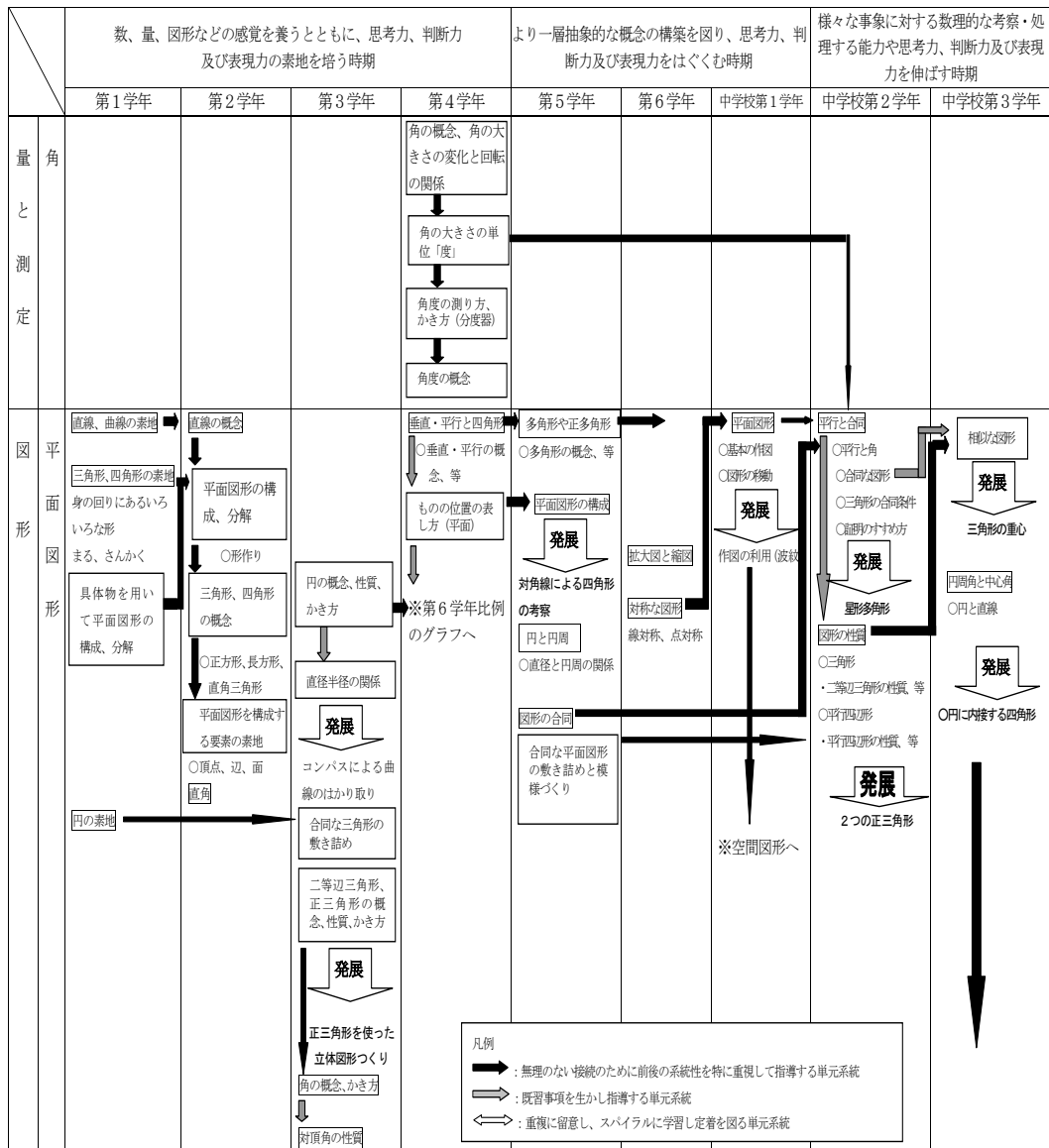
教育課程では、小・中学校の教員が、児童生徒の各発達段階を理解し、系統性と連続性のある指導を 9 年間一貫して行うために、「三鷹市立小・中一貫教育校 小・中一貫カリキュラム」を、平成 20 年 3 月告示の学習指導要領に基づき、平成 21 年 3 月に作成した。その後、平成 23 年、平成 24 年に改訂している。各学校では、これを踏まえて作成した各学園の「小・中一貫カリキュラム」に基づいて授業を実施している。

まず学園としての「学園の教育計画」を作成し、①小・中一貫教育校としての学園の教育目標・めざす学園像、②学園の教育目標を達成するための基本方針、③各教科等における指導の重点を策定し、学園としての教育課程編成を行う。各学校では、学園の教育目標等を踏まえて、学園としての一体感を考慮しながら教育課程編成を行う。

さらに三鷹市では、系統性と連続性を意識した指導の徹底が図られるように、小・中一貫カリキュラムの「単元・題材の系統配列一覧表」を作成している。例えば、算数・数学については図 2 のとおりである。

また、発達段階に応じた学習の狙いの明確化、重点化を意識した指導を実施するため

図2 算数・数学における単元系統配列一覧表



(出典) 「三鷹市小・中一貫教育校算数・数学単元系統配列一覧表」より作成

に、9年間を3期に区分している。

- ・Ⅰ期：基礎・基本を繰り返して習熟を図る時期
- ・Ⅱ期：基礎・基本を生かして思考力・判断力・表現力を付ける時期
- ・Ⅲ期：基礎・基本を応用して個性・能力を伸ばす時期

Ⅱ期では、小・中学校の学校間接続の時期であるので、重点的に指導の統一を図り、移行期の児童・生徒の学習が効果的かつ円滑に行われるように意識されている。また、3期の学年区分の時期は、一律に決めるのではなく、各教科等の特性に応じて個別に区分されている。多くが4-3-2制に区分されている⁽²⁾。

乗り入れ授業については、小学校から中学校へ、中学校から小学校へ、小学校から学園内の他の小学校へという3パターンで実施している。第四小学校の場合は、小学校5、6年生の算数に中学校から、中学校1年の数学に小学校から教員が入り、チームティーチングを行っている。市費で後補充の非常勤講師が各学校に配置されている。また、図画工

作の教員が空き時間に後補充を行っている。三鷹市では、学園全体の調整や課題の集約を行うために、各学校に小・中一貫教育コーディネーターを校務分掌に位置づけている。小・中一貫教育コーディネーターはメールベースで常に連絡を取り合い、連絡・調整を行っている。

教育活動においては、小学校の高学年では中学校との一貫した教育を視野に置いた教科担任制を取り入れている。また、小学校4年生から学園内で合同行事を行っている。小学校4年生では交流を中心とした活動、同5年生では小中教員が小・中で授業を行う。同6年生では中学校での授業や部活の体験を行っている。また、年3回の挨拶運動やコミュニティ・スクール委員会主催の子供熟議、3月には中学校3年生と小学校5年生が参加しての連雀音楽会を開催している。さらには、学園の小・中学生全員が合同で行う連雀縦割り班活動や児童会・生徒会活動なども行っている。

5. 学園の運営組織

一つの学園には、学園を構成する小・中学校の校長から、1名の学園長と、2～3名（学園長以外の学校の校長）の副学園長を教育長が任命する。

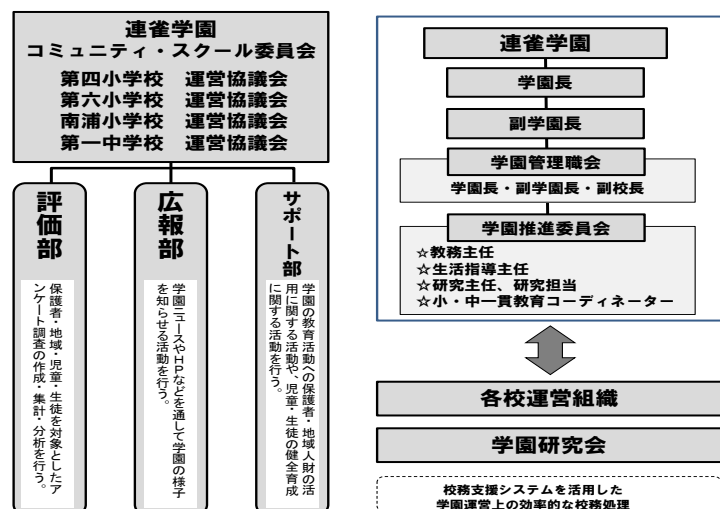
学園の校長及び副校長の中で各分掌担当管理職を決め、これを長とする各学校の分掌主任等による学園分掌部を組織し、定期的に連絡協議会を開催し、連携・調整を図っている。各学校では、実態に応じて学園内で分掌組織をそろえて、小中学校間及び小小学校間の一体性ある校務運営を行っている。

また、学園全体の調整を行うために、各校の主幹教諭、主任教諭等の中から小・中一貫教育コーディネーターを各校1名以上校長が指名し、相互乗り入れ授業等の運営の調整に当たるとともに、小・中一貫の特色ある教育活動の企画・運営を行っている。

以上の学園長、副学園長、副校長、小・中一貫教育コーディネーター、分掌代表などにより学園全体の運営委員会を組織する。月1回程度の回数で会議を開催し、学園運営の方向性を共通理解し、各学校でこれに基づいた学校運営・教育実践を行っている。

連雀学園の運営組織は図3のとおりである。連雀学園では、第四小学校の校長が学園長となり、同校以外の校長が副学園長となっている。そして、学園長、副学園長、副校長により構成される学園管理職会を設置し、月1回開催している。この学園管理職会の下に、各学校の教務主任、生活指導主任、研究主任、小・中一貫教育コーディネーターによって構成される学園推進委員会を設置している。学園推進委員会には、5部会（一貫、教務、生徒指導、研修推進、児童会・生徒会）あり、各部の運営は、副校長（複数を兼務）や主幹教諭が担当の副学園長の指導を受けながら行ってい

図3 連雀学園の組織



（出典）「平成26年度連雀学園要覧」より作成

る。

学園全体での職員会議はないが、合同の会議として年7回学園研究全体会を開催している。また学校間の距離が離れていることもあり、教員の負担感を考慮し、市が運営する校務支援システムを活用した情報交換や起案の決裁を行い、会議の効率化を図っている。

このほか、児童生徒の情報を交換し、一貫性ある指導をし、児童生徒や保護者が安心して通える学校にするために、児童・生徒情報交換会を卒業時と6月の年2回開催している。

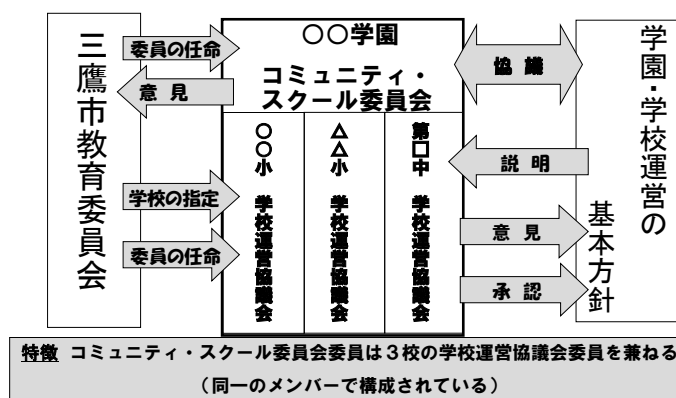
研修についても、学園研究全体会で、学園としての研究テーマを設定し、9年間の小・中一貫教育を行うための教育課程や指導法の研究を行っている。また、毎年、学園の教育計画や各校の教育課程や単元系統配列一覧なども見直ししながら、児童生徒に合った教育活動を展開するための指導方法の見直しや教材開発を行っている。

6. 学校と地域の連携

三鷹市の場合には、コミュニティ・スクールを基盤とした小・中一貫教育ということもあり、コミュニティ・スクール委員会が主催する地域資源をいかした多様な活動がある。

コミュニティ・スクール委員会は、各委員が学園内の全ての学校の学校運営協議会委員を兼任することで構成されている（図4）。

図4 学園のコミュニティ・スクール委員会組織



(出典) 三鷹市教育委員会「三鷹発コミュニティ・スクールを基盤とした小・中一貫教育」より作成

7. 小・中一貫教育の成果・課題と今後の発展

連雀学園における成果としては、一つ目は中学生の自己肯定感の向上がある。二つ目は合同行事や合同授業などにより小学生の中学進学への意欲が向上したことである。三つ目としては、自発的に教育活動の工夫や精選などを考える教員が出てくるなど教員の意識変革が進んできたことである。

一方課題としては、一つ目は教員が小・中一貫教育の価値を自らの言葉で説明できないなど意識改革がまだ不十分であることである。二つ目は小・中一貫教育に関する保護者や地域住民の理解を一層進めるための広報活動の充実である。三つ目は児童生徒が企画から関わる活動を展開することである。

三鷹市の実践から見える小・中一貫教育を発展させていくための条件としては、第一には小中学区が一致していることである。第二には、小中の一貫を充実するだけでなく、小小間の連携の充実を図ることが重要である。第三には、教員の負担感の軽減を図るとともに、コミュニティ・スクールの価値を再認識させることである。

このような課題を解決するために今後は、保護者、地域住民への情報共有の工夫と、教員の意識改革、すなわち小・中一貫教育の取組に価値を見いだし、成果を実感させるための取組を実施する予定である。

8. 三鷹市の特徴

三鷹市の特徴は第一に、中学校区を一つの単位としたコミュニティ・スクールを基盤とした小・中一貫教育ということである。15歳の姿を教職員、保護者、地域住民が共有し、協働しながら子供を育てることを目指して、9年間の一貫性のある教育活動を地域とともに展開するための手段として小・中一貫教育が行われている。その特色を示す取組として、「キャリア・アントレプレナーシップ教育」の実施がある。これでは多様な大人が関わり、児童生徒が自分の将来に向けたキャリア形成能力を高め、創造性と自主・自律の精神、チャレンジ精神に富んだ児童生徒の育成を目指す教育である。各教科、道徳、特別活動、総合的な学習の時間などの学習活動を相互に関連づけ、児童生徒の実態に応じたカリキュラムの開発を行い、9年間を見通した計画的で系統的な指導を行っている。

第二に、特区申請を行わず、現行の制度内で可能な小・中一貫教育を実施している点である。既存の校舎を利用しているため、施設分離型となっていることにより、学校間で交流活動などの差が見られるという課題もあるが、「三鷹市立小・中一貫教育校 小・中一貫教育カリキュラム」や「単元・題材の系統配列一覧」等を作成し、現行の学習指導要領の枠組み内での教育課程における9年間の系統性を見直しながら一貫性のある教育活動を展開している。

第三に、市教育委員会による全面的な支援体制の整備である。教員は学園内の全学校の教員としての兼務発令を都教育委員会から受けており、乗り入れ授業などが円滑に行えるようにしている。また、新任及び新着任の教員等への研修会などを通して、小・中一貫教育を進める三鷹の教育としての必要な資質・能力の育成を図っている。

植田 みどり（国立教育政策研究所）

<注>

- (1) 三鷹市では、「小中一貫教育」ではなく「小・中一貫教育」という名称で統一して使用しているため、本稿では三鷹市の取組を記述する際には「小・中一貫教育」と表記する。
- (2) 4-3-2制以外のものは、社会科と理科が2-3-2制（小学校1, 2年生に教科がないため）、家庭及び技術・家庭科は7-2制、ICT教育は3-3-3制である。

<参考文献>

- 1) 貝ノ瀬滋著『小・中一貫 コミュニティ・スクールのつくりかた 三鷹市教育長の挑戦』、ポプラ社、2010
- 2) 三鷹市教育委員会編著『地域と創る三鷹の教育 市制施行60周年』、2010
- 3) 三鷹市教育委員会『三鷹市教育ビジョン2022』、2012

* 連雀学園を構成しているが、訪問調査を行っていない。

第 7 章

東京都武蔵村山市立小中一貫校村山学園 (第四小学校, 第二中学校)

1. 市の概要

武蔵村山市は東京都の中央北部に位置し、狭山丘陵の南麓に広がる農業と織物のまちからスタートし、現在産業は第三次産業、第二次産業を中心に、商業施設や住宅等が分布する地域である。総人口 72,000 人、世帯数 30,130 世帯（平成 26 年 5 月 1 日現在）、学校数は、小学校 8 校、中学校 4 校、小中一貫校 1 校となっている。

武蔵村山市立小中一貫校村山学園の児童生徒数、学級数は次のとおりである。

表 1 児童生徒数・学級数

学年	1 年	2 年	3 年	4 年	5 年	6 年	7 年	8 年	9 年	日本語 学級 (通級)	情緒障害 児学級 (通級)	特別支援 学級 10 組	計
児童生徒数	72	79	84	68	99	74	70	68	66	(29)	(29)	(29)	686
学級数	3	3	3	2	3	2	2	2	2	2	3	3	30

出典：平成 26 年度学校案内

2. 小中一貫教育導入の経緯

平成 10 年から当時の中学校区 5 校ごとに、「中学校区教育推進協議会」が設置され、小中学校間の交流授業等の連携教育が進められてきた。この取組の中から、9 年間の系統的な教育指導の必要性、小中接続期の教育指導の重要性が課題とされ、平成 13 年度には、市教育委員会の委嘱により「武蔵村山市幼（保）・小・中学校のあり方検討委員会」が設置される。委員会では心の発達や望ましい習慣の形成、校種間の連携の具体的な在り方が検討され、その報告書を手掛かりに校種間の交流等が進められた。平成 14 年度には、「武蔵村山市立学校特色化推進プラン検討委員会」が設置され、翌平成 15 年 2 月に『特色ある学校づくり推進プラン』がまとめられた。報告書では小・中一貫教育の意義について、子供の個性や能力の一層の伸長に資すること、創意工夫を生かした教育を展開できること、豊かな人間性や社会性の育成に資すること、生活指導上の課題に迅速な対応を図ることができること、などが指摘された。また、校舎が隣接した位置にある市立小学校、中学校の中で、学校規模の点から第四小学校と第二中学校が候補となることが指摘された。小・中一貫教育の実現に向けた課題として、9 年間を見通した指導計画の作成、6・3 制の見直し、学校経営の 3 点があげられた。

続いて平成 15 年度には「21 世紀における学校のあり方に関する懇談会」が設置され、学校選択制、2 学期制、小・中一貫校の三つの課題について検討がなされた。懇談会では、第四小学校と第二中学校の 2 校を想定しながら、次の三つの課題を挙げている。

○9年間を見通した指導計画の作成

(人間形成という視点からの一貫性を図るため、学力を一貫させること、生活指導の一貫性を図ることを示している)

○6・3制の見直し

(児童生徒の発達段階の特色を整理した上で、義務教育の9年間を前期・中期・後期の3段階に分けて教育課程編成を行うことを示している)

○学校経営

(教室の在り方について普通教室型，教科教室型，少人数に適した教室の確保等が検討された。また，職員室及び会議室の在り方が検討されている)

その後，平成16，17年度には武蔵村山市立小・中一貫校検討委員会が設置され，学年区分や小・中一貫教育の意義，推進体制等について検討が進められた。平成18年度には，これまでの検討経過を踏まえ，一貫校基本カリキュラムの方向性，施設・整備方針，開校までのスケジュールが検討された。

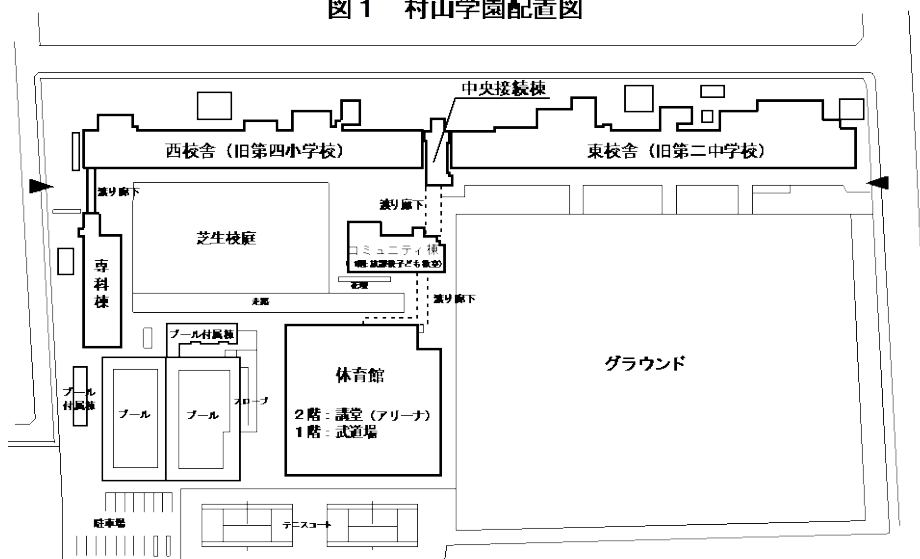
平成19年4月，市教育委員会事務局に小・中一貫校開設準備室が設置されるとともに，同年9月には武蔵村山市小・中一貫校基本計画が決定された。更に平成19，20年度には，武蔵村山市小・中一貫校カリキュラム作成のための委員会が設置され，教育課程編成の方針や重点指導項目，各教科等のカリキュラムについて検討が行われた。作成されたカリキュラムは，教科・領域ごとに作成され，村山学園だけでなく，市内の小・中学校で活用されている。

また，学園名や学園歌，標準服等の策定方法についても検討された。平成21年度には，開設準備室によって，校内の組織体制や職員室の運用，教室配置，施設整備工事などが進められた。このような経過を経て，平成22年に小中一貫校村山学園が開校し，翌年にはコミュニティ・スクールの指定が行われた。

3. 小中一貫教育の実施形態

小中一貫教育の実施は，既存の学校の統廃合等によるものではなく，校地の隣接してい

図1 村山学園配置図



※武蔵村山市教育委員会資料及び学校要覧より作成

た既設校を一体化して実施する形となっている。それまでの市立第四小学校と第二中学校の校舎の間隔は7メートルであり、一貫校の開校に向けて「中央接続棟」を建設して校舎をつなぎ、廊下の長さは203メートルになったとされる。校長室、職員室は一つであり、図書室は低学年・中学年・高学年用として3室、保健室は小学生と中学生用に2室設けている。中学校への入学については、一定の人数枠を設けて通学区以外からの入学を認める方法をとっている。

4. 教育課程の編成と運営

教育目標は、「人にやさしく、自分に強く、英知を磨く 村山の子」とし、特色ある学校像として次の3点をあげている。

- ① 義務教育9年間を見通して、人間力の育成を図る学校
- ② 施設一体型の特色を生かし、小中一貫教育の推進を図る学校
- ③ 地域・家庭との協働により、コミュニティ・スクールとしての信頼される学校

教育課程編成の考え方として、「人間力をはぐくむ基本カリキュラム」をあげ、「言語力育成」「情報リテラシー育成」「キャリア教育」「心の教育」の四つの重点を体系化し、それらを要素として、各教科・領域等の学習指導に横断的に取り入れることとしている。

学年区分は次の三つに設定されている。第1学年から第4学年の4学年を「低学年部」とし、「学習基礎定着期」として捉えている。続いて、第5学年から第7学年の3学年を「中学年部」とし、「学習充実期」として位置付け、第8学年と第9学年の2学年を「高学年部」、「学習発展期」として位置付けている。

時間割は、平成26年10月以降、1～4年生は45分授業、5、6年生は中休みなど小学校のリズムを維持しながら50分授業、7～9年生は一般的な中学校のリズムで50分授業を実施している。また、ノーチャイムで実施している。この時間割の結果、放課後教員の休憩時間となる3時45分までに30分程度の時間を生み出し、中学生が小学生の教室に行つて学習支援をする「パワーアップタイム」が実施されている。

教育課程の実施面の特色として、次の点があげられる。

ア 全教科の授業スタイルの統一（“村学スタイル”）

- ・授業の導入部では、始めの挨拶を行い、授業に向かう気持ちをそろえる。また、授業の目当てや目標をより具体的に提示するなど。
- ・授業の展開場面では、既習事項の確認や自力解決、グループでの「学び」、全体での学び、習熟等を行うと同時に、多様な言語活動を導入する。
- ・まとめの場面では、目標や目当てに即した学習のまとめ、自己評価、終わりの挨拶を行う。

イ 9年生の姿から9年間の学びをデザインする

- ・目指す9年生の姿として、「学習」「コミュニケーション」「健康」「一貫校感」「社会・文化貢献」「将来に向けて（キャリアプランニング能力）」「生活」といった項目ごとに、具体的な姿が提示されている。

ウ 5・6年生の中学体験

- ・一貫校の特色を生かして、5・6年生で一部教科担任制を実施したり、定期考査と5段階の評定を実施したりしている。また部活動への参加にも取り組んでいる。

エ 家庭教育

- ・PTA，学校運営連絡協議会によって村山学園家庭教育 10 か条を作成し，家庭における生活習慣や学習習慣，食生活，携帯電話等についてルールの徹底を図っている。

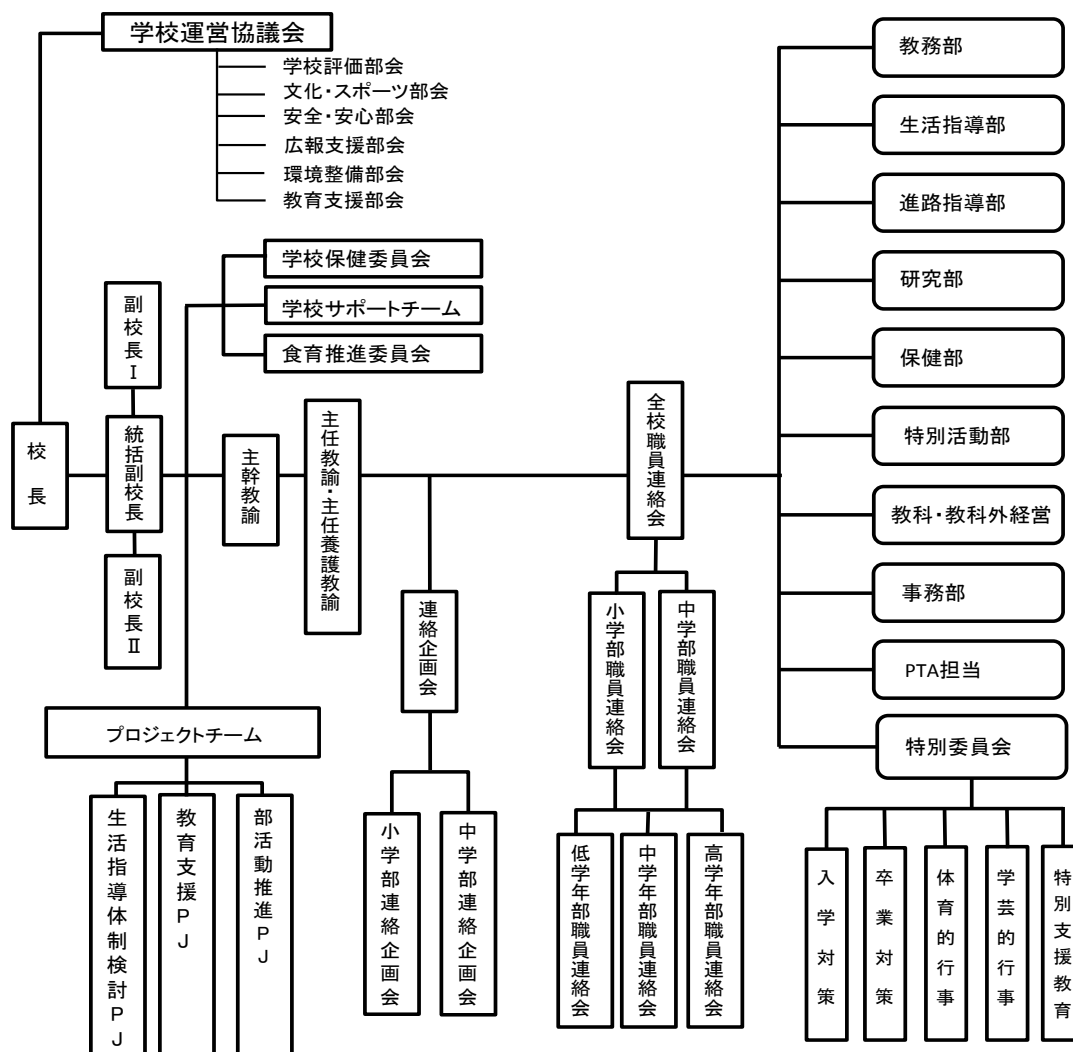
5. 学校の組織運営

学校の組織編成は，学園全体を運営する組織編成「村山学園校務システム」をとっている。校長 1 名，統括副校長 1 名，副校長 2 名の 4 名の管理職の下に主席，校務推進局，部長・センター長会を置き，教務部や生活指導部等，図書センター等を設置している。部には課が置かれ，職員は部・課に所属し，部長や課長として庶務を担当する。

校務推進局に並んで，教科等教育局，学年教育局，プロジェクトが配置されている。小中一貫教育の推進や学年部ごとの教育の推進については，プロジェクトにおいて取組が進められている。

また，能率的な校務の推進のために，校務支援システムを導入し活用している。伝達や周知のための掲示板，全校の動きが分かる予定表・出張，児童生徒の名簿や出席等のデータなどを内容としている。

図2 村山学園の組織



出典：平成 26 年度学校案内

6. 学校と地域の連携

コミュニティ・スクールの導入については、村山学園開校の前年の平成 21 年度に「武蔵村山市立学校コミュニティ・スクール制度導入検討委員会」が設置された。委員会では市内の全校をコミュニティ・スクールとすること、校長の学校経営を支援することなどが提案された。この提案を受けて、平成 22 年度から「村山学園学校運営協議会設立準備委員会」において協議が重ねられ、村山学園のコミュニティ・スクール像が次のようにまとめられた。

「小中一貫校の特色を生かし、家庭・地域・学校が共に手を携え、相互の信頼関係をより深め、子供たちの豊かな学びと健やかな成長を目指す学校」

その後、平成 23 年 4 月に村山学園学校運営協議会が発足することとなった。主な役割は、学校運営の基本方針の承認、学校運営に関する意見具申、教職員の任用に関する意見具申に置かれている。また、それまで設置されていた、学習支援ボランティア、図書館ボランティアその他の学校支援組織を、次のような学校運営協議会の部会として位置付けている。「教育支援部会」「環境整備部会」「広報支援部会」「安全・安心部会」「文化・スポーツ部会」「学校評価部会」が設けられている。これまで地域と連携した行事として、防犯映画会やラジオ体操会、もちつき大会、第 9 学年冬季自習教室、Jr スポーツ教室、村山学園研究発表会などが実施されている。

7. 小中一貫教育の成果・課題と今後の発展

開校から 3 年間の取組について、検証委員会を立ち上げ、検証項目の検討及び児童生徒、保護者、地域及び教職員へのアンケート調査、教職員ヒアリングを行い、結果を整理分析して、報告書を作成している（平成 25 年 6 月）。検証の項目は、大きく「1 教師の変容」「2 児童・生徒の変容」「3 教育課程全般」「4 地域・保護者の意識」「5 教職員の組織等」「6 施設・設備」「7 その他」に区分され、それぞれ小項目が設定されている。実施は平成 24 年中にアンケート調査やヒアリングによる方法をとっている。不登校の出現率の変化については、中学校の場合平成 21 年度：14.29%、平成 22 年度：8.3%、平成 23 年度：7.41%、平成 24 年度末現在：6.37%となり、低下していることが分かる。また、6 年生に尋ねた質問で、「来年の 4 月から 7 年生（中学生）になりますが、何か、心配に思うこと（不安に思うこと）はありますか」との問いに対して、平成 22 年度、平成 23 年度、平成 24 年度と比較した結果では、余り大きな変化は見られない。教師アンケートによると、「児童・生徒の学習意欲の高まり」については、平成 22 年度、平成 23 年度、平成 24 年度と高まりが見られること、「学力の向上が見られる」については、年度ごとに肯定的回答が増えている。

以上みてきたように、村山学園の特色は、教育課程の編成、学校運営、コミュニティ・スクール等様々な面で重層的に一貫教育の仕組みと運営が浸透して運営されていることが特色である。

8. 村山学園の取組の特色

小中一貫校村山学園の特色は、次の点にあると考える。

ア 小中一貫校の実施に至るプロセスを含め、市の小中学校と一体的な取組を通じて、一

貫教育がスタートしたことである。特に一貫教育カリキュラムは、村山学園だけでなく市内の小中学校で共有されている。

イ 教育課程の特色として、「言語力の育成」等のように編成の重点を明確にした教育課程となっていることである。また、教育課程の実施上の工夫として授業スタイル（“村学スタイル”）を共通にするとともに、9年生の姿から学習を構想する“村学ミニマム”を設定していることも特色ある取組である。

ウ 学校の組織として、校長，統括副校長，副校長2名の体制をとると同時に、校務推進局や教科教育局などの「局」の組織を置き、責任者は局長，部長等といった職名としていることである。校務の運営を強力かつダイナミックに展開するための組織構成となっている。

工藤 文三（大阪体育大学）

<参考文献>

- 1) 武蔵村山市教育委員会編著『村山学園 手づくりの小中一貫教育～検討から開校，そして実践のあゆみ～』ぎょうせい，2012

第 8 章

愛知県飛島村立小中一貫教育校飛島学園

(飛島小学校, 飛島中学校)

1. 愛知県飛島村の概要

飛島村は伊勢湾の最北部に面したデルタ地帯に位置し、名古屋市と弥富市に挟まれた人口 4600 人、面積約 22 平方キロメートルの村である。

面積のほとんどは江戸時代に開拓され、純農村として発展したが、昭和 40 年代に名古屋港西部臨海工業地帯の一部が編入されて、現在は農業地帯と工業地帯で形成されている。農業地帯は海抜 0 メートル以下で、水稻やホウレンソウやネギなどの野菜の栽培を行っている。また、港湾を持つ工業地帯にはコンテナふ頭や火力発電所等があり、昼間人口は夜間人口の 3 倍にもなる。工業地帯からの税収入により村の財政は豊かであり、財政力指数は 2.0 を超え全国一である。

2. 小中一貫教育導入の経緯

(1) 「学校施設等検討委員会」による小中一貫教育校建設の提言

全国的に市町村合併の検討が活発であった平成 15 年に、飛島村では住民投票を行い、合併しないという決議を行った。それ以降、「小さくてもキラリと光る村」を目指している。

同年 10 月には、学校施設等検討委員会に、耐震補強か改築か、小中連携か一貫教育か等について諮問があった。

検討委員会が指摘した小・中学校が抱える課題は次のとおりであった。①小学校と中学校が各 1 校であるにもかかわらず、十分な連携がとれていない。また、学力向上や個性や能力の伸長が十分でない。②小学校と中学校の指導体制や指導方法の違いに適応できない生徒がいる(中 1 ギャップ)。③10 年以上中学校 2 年生を対象とした海外派遣研修事業(米国へ 1 週間程度)を実施しているが、英会話能力が十分育っていない。④これからの国際社会には、実践的なコミュニケーション能力の育成や国際感覚の醸成が求められる。⑤小学校校舎は耐力度調査の結果、早急な改築が必要である。

同検討委員会は、上記の課題解消のために小中一貫教育校の建設を提言した。その後、村では、提言を受けて小中一貫教育校の建設を決定した。

(2) 構造改革特別区域計画(特区)の申請

平成 16 年秋に、「小中一貫教育及び教育特区研究会」が設置され、小中一貫教育及び教育特区を取り入れた学校教育体制づくりを目指すこととなった。特区は、小学校 1 年生からの英語科の導入、中学校の外国語科の授業時数の増加を内容とする(教育課程特例校となった現在では、外国語科の時数の増加については行っていない)。特区は 17 年に認定を受け、18 年度から特区を取り入れた小中一貫教育が開始された。

一方、小学校と中学校では、小中一貫教育の開始に先立ち合同の研究組織を立ち上げ、

全体会、推進委員会、部会等を設けるとともに、「小中一貫教育だより」を保護者等に配布した。このたよりは、現在では「飛島学園だより」として継続しており、年間 20 回以上発行されている。

(3) 小中一貫校建設委員会（開校準備委員会）

小中一貫校の建設については、平成 18 年に設けられた小中一貫教育建設委員会で検討が開始された。この委員会の主たる構成メンバーは、議会議員、区長代表、教育委員及び学校関係者、村長及び村職員であった。平成 19 年度に入って小中一貫教育建設工事設計業務プロポーザル審査委員会が設置されて、間もなく業務担当の設計事務所が決定した。その後、小中一貫教育建設委員会の代表、保育所・保育園の保護者代表、そして設計事務所を加えた総勢 33 名による校舎等の設計に関わるワークショップが開催され、小中一貫校の具体的な姿が検討された。ワークショップの回数は 12 回に及んだ。この間に建設委員会委員による小中一貫教育校の見学も実施された。関係者がいろいろ議論を重ねて、学校施設を構想したことは、まさに村挙げての学校づくりといえ、特筆に値する。

(4) 小中学校における部会の開催

小学校と中学校では、小中一貫教育を進めるために平成 19 年度より部会を設けて検討を進めてきた。小中調整部会、交流活動部会（合同運動会も含む）、学校生活部会（保健も含む）、基礎学力充実部会、英語部会、教育課程部会である。

(5) 飛島学園の開校

平成 21 年末に新校舎が完成。冬休みに移転した。3 か月の同居を経て、22 年 4 月に飛島学園として開校した。これまで、小学校と中学校は約 1 キロメートル離れていたが、村役場の北側の道路と水路を隔てた広い敷地に一体型の校舎として整備された。この地域には、すこやかセンター、総合体育館、村中央公民館が立地しており、小・中学校が移転することにより、文化ゾーンの機能が強化されることとなった。

3. 小中一貫教育の実施形態

(1) 学校規模等

平成 26 年 9 月現在、小学校は児童数 262 名で 12 学級（うち特別支援学級 2 学級）であり、中学校は生徒数 114 名で 6 学級（うち特別支援学級 1 学級）である。転出入はほとんどない。

また、学年の区分は、後述のように「4・3・2 年制」を採っている。

(2) 小中一貫教育のためのゆとりある校舎

校舎は 1 年数か月の後期を経て、平成 20 年末に完成した。2 階建ての建築面積 8,600 平方メートルであり、学校規模に比して、かなり面積的にゆとりがある。敷地の条件にも恵まれ、小中一貫教育校の理想を追求した設計と言える。

主な特徴を挙げると、第一は 4・3・2 の学年区分に応じた空間構成にある。これは、設計上の最も重要なコンセプトであった。初等部、中等部、高等部、共有ゾーン、管理ゾーンが明快に区分され、空間に変化のある豊かな環境が整備されている。また、各部の教室は、ユニットと呼ばれる多目的スペースで接続され一体性が確保されている。個に応じた学習形態に可能とするとともに、更には、学級数の増加にも対応できる。

第二は、学年間のきずなど豊かな心の育成のための異学年交流の場の整備である。ラン

チルールの機能を備えた「ふれあいホール」が校舎の中心に配置されており、学校全体の集会にも、異学年の交流にも便利である。また、先述の学年ユニットは、隣接する学年との交流にも効果的である。

第三は、安全面を考えた広い空間にある。まず、空間的にゆとりのあり学年ユニットでは、オープン型の教室配置となっており、開放的な雰囲気の中で、のびのびと休憩時間が過ごせる。1階の初等部からは、教室から簡単に広場や中庭に出られる配置となっている。また、グラウンドについても、各部活動が周りを気にせずに活動できる十分な広さがある。

第四は、合同の職員室である。小・中学校の教職員が意思疎通を図りやすいように、合同の職員室になっていることである。ただし校長室については、職員室のそばに小規模な校長室が隣接して2室置かれているにすぎない。

第五は、飛島学園にはプールが整備されていないことである。指導員の配置された、隣接する村の温水プールを活用して水泳の授業を行っている。

4. 教育課程の編成と運営

(1) 小中一貫教育の目標

飛島学園では、「確かな未来を拓く」を校訓に掲げ、次の3点を教育目標としている。

①児童生徒の優れた個性を伸ばし、「知・徳・体」の調和のとれた人間性を図る。②一人一人が確かな学力を身に付け、生涯にわたって自ら学び続けようとする態度を養う。③ふるさとを愛する心情を育み、社会の発展に尽くす態度を養う。

(2) 経営方針と目指す生徒の姿

9年間の系統的・計画的な教育活動を行うためには、発達段階の特性を考慮することが必要となる。そこで、図のように「4・3・2年制」の区分を設けている。特に中等部では、小・中学校間の指導体制の違いによる子供たちの戸惑いを軽減するために、小学校と中学校の円滑な接続を図る工夫を行うとしている。各学年区分で目指す生徒の姿は、学ぶ楽しさを知り学んだことを生活に生かす（初等部）、主体的な学びを場面や状況に応じて活用する（中等部）、広い視野を持ち確かな未来を切り拓く（高等部）というものである。

表 学年区分別の「確かな学力定着」の取組

小学校		中学校	
初等部 1～4年	中等部 5～7年	高等部 8・9年	
【基礎・基本期】	【充実期】	【発展期】	
確かな学力の定着			
学力の獲得・定着 (学びの基礎を身につける)	学力の習得・活用 (学び方を学ぶ)	学力の充実・発展 (学びを生かす)	
学級担任制		教科担任制	
具体的なたて			
○基本的生活習慣の確立 ○基礎学力の獲得 ・国・算の少人数指導 ・教科英語の導入	○問題解決的学習の導入 ○基礎・基本の徹底 ・英会話の充実 ・TTIによる指導	○発展学習の充実 ○交流・体験活動の充実 ・海外研修の実施 ・進路学習の充実	

※飛島学園「飛島学園の経営方針」の表を一部を加工

その上で、教育課程編成に関わり、学園の経営方針の柱としているのが、「①確かな学力の定着、②豊かな心の醸成（交流活動の発展・充実）、③かかわる力の育成（コミュニケーション能力の育成）、④未来を切り拓く力の育成（生き方学習の充実）、⑤健やかな体

づくり」の五つである。五つの柱のうち①確かな学力の定着について、その取組を「4・3・2年制」の区分との関係で示すと表のとおりである。

(3) 小中一貫教育の活動

以下では、経営方針の五つの柱に沿って取組を述べる。

①確かな学力の定着

飛島学園の教育課程の特色の一つである小学校1年生からの英語科の導入にあるが、これは生活科や総合的な学習の時間の時数を削減することにより確保している。小学校の英語科では週3日間、学級担任とALTによるティームティーチングが行われる。会話の授業では、小学生が中学生に英語で説明をするという小中の交流も行われている。中学校におけるALTの授業は週5日間ある。英語科は、先述の8年生全員の米国姉妹都市への短期海外派遣につながる授業である。

また、算数にも重点が置かれており、ティームティーチングが行われ、コース別の授業、補充プリントを使った個別学習や反復練習の充実が図られている。

このほか、テスト・教科の工夫も学力向上の一環の代表的な取組である。中等部の5・6年生に対しては、中学生である7年生と同様に定期テストを実施し、計画的な学習指導に結び付けている。ただし、5・6年生の5段階評価の導入は時期尚早と判断され、3段階評価のままである。なお、5・6年生は50分授業を採用としており、初等部は45分授業であるが、中等部及び高等部は50分授業である。

②豊かな心の醸成

行事を中心に取り組んでいる。小学生と中学生が一緒に行う代表的なものには、合同入学式（9年生が1年生の手を引いて入場）、ホールに全員そろって食べるカフェテリア方式の給食、お菓子作りやゲームを取り入れた9年生と1年生による交流会、小・中学校合同体育祭（縦割りによる結団）、5～9年生による合唱や意見交換を行う文化祭、5～9年生による生徒会活動、1年生から9年生までの学園生徒会活動などがある。

さらに、地域の人を招いて行う「二分の一成人式」、9年生が地域の達人や名人を招いて企画・運営する文化講座、村主催の「ふるさとフェスタ」での合唱披露、村民体育祭での役員としての中学生参加、商工会やPTAの全面的な支援で行われる餅つき大会など、地域と結びついた様々な活動が展開されている。

③かかわる力の育成

この代表的な取組が英語科の導入である。実践的なコミュニケーション能力の育成を図るために、中学校においてもALTとのティームティーチングが広く行われている。8年生は、海外派遣でホームステイをするために英会話を特訓する。

④未来を切り拓く力の育成

中等部でキャリア教育に力を入れている。ものづくり体験（5年生）、職場訪問（6年生）、職場体験（7年生）が行われ、報告会も開催される。授業における地域学習や8年生の海外研修も、この力の育成を果たしている。なお、ビニールハウス農家、商工会、そして臨港地域の木材工場や企業等、体験学習や見学の受入れには積極的である。

⑤健やかな体づくり

中学校には、男子にはサッカー、野球、バレーボールが、女子にはテニス、バスケット、ソフトボールが、また男女共通の部として創作奉仕部がある。飛島学園では部活動への積

極的な取組を進めており、5年生から少しずつ中学校の部活に参加できる（年間数日）。なお、小学校のサッカー、ミニバスケット、陸上は特設部活を設けている。

5. 学校の組織運営

(1) 飛島学園の教職員配置

校長及び教頭は、小学校、中学校ともに配置されており、教職員は小学校 31 名（非常勤講師，ALT，スクールカウンセラー等を含む），中学校は 28 名（同上）である。このうち、村費雇用は小学校 8 名（非常勤講師 4 名，ALT1 名，支援員 2 名，パソコン講師 1 名），中学校 10 名（非常勤講師 4 名，ALT1 名，スクールカウンセラー 3 名，司書 2 名）と充実した教職員配置である。

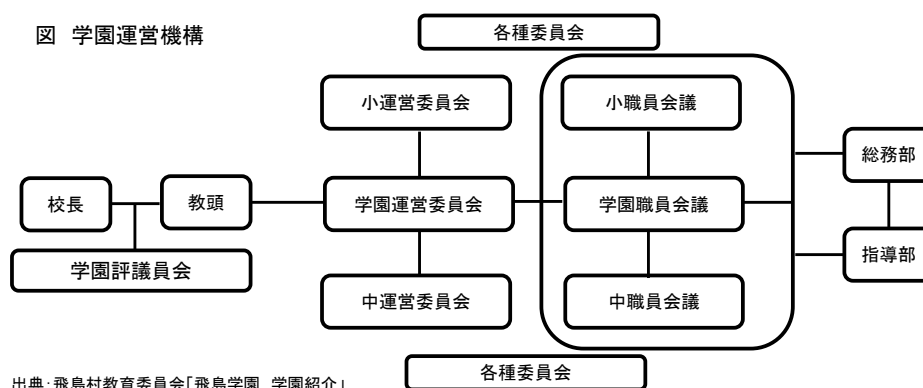
兼務発令は、小学校で授業を行う中学校教員 3 名（家庭科，音楽，体育の各教科，うち家庭科と体育は村費職員）に対してなされている。

(2) 飛島学園の組織

飛島学園における小学校と中学校は、小中が互いに独立しながら、義務教育を 9 年間ととらえ、小中の垣根を低くして協力・連携することを基本としている。したがって、校長は小学校、中学校ともに配置されている。教頭も同様である。県費教職員の配置については、小中一貫教育校であるからといって特別な措置はない。

しかし、施設一体型校舎であり、職員室も小中合同となっていることもあり、村教育委員会は、学園長を任命しており、①施設管理，②緊急時の避難に関する指揮・命令，③村雇用職員等の人事等については、専ら学園長が担うことになっている。

校務分掌は図のように小学校と中学校の二本立てである。運営委員会や職員会議は小中それぞれのほかに、学園運営委員会（年 30 回）や学園職員会議（毎月）を行い、学園全体で取り組む行事等について共通理解を図っている。



6. 学校と地域の連携

村で 1 校ということもあり、学校教育に対する保護者や地域住民の期待は高く、また、学校に対して保護者，地域住民，企業等は大変協力的である。具体的な連携については、4(3)の「小中一貫教育の活動」等で触れたとおりである。

7. 小中一貫教育の成果と課題

現在、飛島学園が開校して5年目になる。議会において成果と課題の説明を求める声があり、今年度、教育委員会では、児童生徒、保護者、教職員に対してアンケート調査を行う計画を立てている。

成果と課題の詳細は、調査結果を待つことになるが、教育委員会が認識している成果としては、小学生が中学生を見て、あのようになりたいとあこがれを持つこと、一方で、中学生は、手本となるよう意識していることが挙げられている。また、もともと他市町村に比べて中一ギャップは大きな問題となっていないが、ほぼ解消していると見られている。課題としては、学力面で手厚いことが自分で取り組むことに欠ける面が見られること、また、4・3・2の学年区分、あるいは小中一貫であることにより6年生のリーダーシップが沈む傾向が見られることにある。

また、学校では、小・中学校が一緒に和やかであり、小中の協力体制が取りやすくなっていること、例えば若手の教員に校種を超えて助言等ができることを成果として感じている。その一方で、上級生に頼り過ぎる傾向が見られ、下級生の自主性を育てることが課題として指摘されている。

8. 飛島学園の特色

特区の申請に際して、村が提出した申請書には、特区の実施がもたらす経済社会的効果の一つとして、小中一貫教育によって魅力ある村づくりができ、離村者の防止を図るとともに、転入生の増加による村の活性化が期待できると記されている。これから分かるように、小規模自治体である飛島村にとって、小中一貫教育の導入は、単なる教育政策でなく、自治体の将来を託す、重要なまちづくり政策である。

また、豊かな財政力と関係者の熱意により、飛島村では子供たちの健やかな成長を願った小中一貫教育のための学校施設整備が実現した。そして、村費教職員の配置も充実している。また、様々な小中一貫教育の取組が展開されている。今後、アンケート調査を通して、小中一貫教育校の成果や課題が少しずつ明らかにされていくであろう。

屋敷 和佳（国立教育政策研究所）

<参考文献>

- 1) ボイックス社『スクールアメニティ No.294』pp37-47, 2010

第 9 章

京都市立京都御池中学校ブロック

(御所南小学校, 高倉小学校*, 京都御池^{おいけ}中学校)

京都市立東山開晴館^{かいせい}

(開晴小学校, 開晴中学校)

1. 京都市の概要

京都市は、人口約 147 万人の政令指定都市である。

京都市では、明治 5 年の学制発布に先駆け、明治 2 年に町衆による住民自治組織である番組ごとに小学校が作られ、学校が地域の自治活動の拠点となって発展してきた。しかし、昭和 50 年代中頃から都心部の人口減少が進み、学校の統廃合が進められてきた。その中で、地域とともにある、「開かれた学校づくり」が推進されてきた。

開かれた学校づくりの取組としては、コミュニティ・スクールや学校評価システムの実施などがある。その中の一つに、「学び」「育ち」「地域」をつなぐ小中一貫教育の推進が平成 16 年度から始められた。

京都市の小中学校数（平成 26 年 5 月現在）⁽¹⁾は、小学校 166 校、中学校 73 校である。

2. 京都市の小中一貫教育導入の経緯

(1) 小中一貫教育導入の背景

第一には、平成 14 年度の「総合的な学習の時間」を含む新教育課程の学力観の下で、道徳教育、読書活動、理科教育の充実など、あらゆる教育課題に市民ぐるみで対応する必要が生じていたことがある。第二には、徹底した「開かれた学校づくり」を進め、学校、家庭、地域、経済界、大学等との連携が推進されていたことがある。第三には、学校裁量予算を拡大し、校長への権限委譲を図ったことがある。

これらを背景として、学力向上を含む様々な教育課題に対応し、地域ぐるみ、地域総がかりの教育を実現するための手段として、小中一貫教育、コミュニティ・スクールを両輪とした教育改革に取り組んだのである。

(2) 小中一貫教育の展開

京都市では、平成 16 年 3 月に構造改革特区「小中一貫教育特区」（学習指導要領の基準によらない教育課程の研究）の認定を受けて、大宅中学校ブロック（1 小 1 中）、陶化中学校ブロック（3 小 1 中）で取組が開始された。大宅中学校ブロックでは、算数・数学の一貫教育（小 5～中 1 の弾力的指導カリキュラムの作成）、小学校 5、6 年生、中学校 1 年生に英語表現科を設置した。陶化中学校ブロックでは、小学校 6 年生に英語科を設置した。その後平成 18 年度に京都御池中学校ブロック（算数・数学の一貫教育（小中 9 年間の弾力的指導カリキュラムの作成）、小学校 6 年生に英語科を設置）、平成 19 年度に花背小中学校（算数・数学の一貫教育、小学校 1～6 年生に英語科を設置）での実践が開始された。

平成 20 年度には小中一貫教育推進校を指定し、全行政区での取組を開始し、平成 23 年度からは、市内全中学校ブロックへの展開が開始されている。具体的な内容は次のとおりである。

- ・平成 19 年度 京都御池中学校ブロックで 5-4 制を開始（施設併用型一貫校）
花背小中学校開校（施設一体型一貫校）
- ・平成 21 年度 京都大原学院開校（隣接の小中学校を整備した施設一体型一貫校）
- ・平成 23 年度 東山開晴館開校（施設一体型一貫校）
- ・平成 24 年度 凌風学園開校（施設一体型一貫校）
- ・平成 26 年度 東山泉小中学校開校（5-4 制施設併用型一貫校）

(3) 小中一貫教育の理念

京都市では、小中一貫教育は、小学校から中学校への学校生活の変化になじめないことが子供たちの学習や学校生活に否定的な影響を与えるという「中 1 ギャップ」を解消することや、社会のめまぐるしい変化や子供たちの心身の発達の早期化などに対応し、児童生徒の個々の能力を十分に引き出す点で非常に効果があるということから、全教職員が小中 9 年間の学びと育ちに責任を持つことだけでなく、家庭教育も含めた計画的・系統的な一貫教育を地域と一体となってい、小中 9 年間の学びと育ちに責任を持つことを目指して行われている。

京都市の小中一貫教育には、五つの視点がある、①小中一貫共通目標、②教育課程／指導体制の工夫・改善、③教育活動の連続性、④教職員間の連携、⑤家庭・地域との連携・協力である。

(4) 小中一貫教育の推進体制

京都市では平成 14 年度に地域教育専門主事室を設置し、小中連携など「開かれた学校づくり」を進める学校を支援する体制を整備した。平成 16 年度には、各小中学校に小中連携主任を設置し、平成 18 年度には教育委員会内に小中一貫教育推進室を設置した。

平成 25、26 年度に、文部科学省の委託研究を受けている中学校ブロックには、行政区担当の首席指導主事（小中各 1 名）、教育センター指導主事（小中各 1 名）、学校指導課の担当課長（行政職）、参与（進路・学力担当）がチームを組んで、年 3 回程度の訪問を行っている。また小中一貫教育研修会等を開催して、教員への指導を図っている。

予算面では、国の委託研究事業の他に、市費として小中一貫推進事業費（教職員合同研修会や児童生徒の交流に掛かる経費）を配分している。

3. 京都市の小中一貫教育の実施形態

京都市での小中一貫教育の形態には、①施設一体型、②施設併用型、③連携型の三つがある。

- ・施設一体型：小中学校が同一施設、同一敷地内したもの。学年区分は各校に任されているが現在のところ全ての学校が 4-3-2 制で実施している。
- ・施設併用型：小中学校の施設などが独立しながらも、児童生徒が柔軟に相互の校舎を活用したもの。学年区分は 5-4 制。
- ・連携型：小中学校の施設などが独立しながらも、教員と地域の緊密な連携によるもの。学年区分は 6-3 制。

京都市では小中一貫教育の基本を連携型においているが、施設の在り方ではなく、児童生徒、地域の実態に対応した多様な形での小中一貫教育を推進することを基本的な考え方としている。

4. 京都御池中学校ブロックの取組

(1) 小中一貫教育導入の経緯

京都御池中学校ブロックを構成する御所南小学校、高倉小学校は、平成7年にそれぞれ5校が統合して誕生した学校である。京都御池中学校も平成15年に二つの中学校が統合されて誕生した学校である。そのため、各学校は統合された学校があった各地域との関係を大切にしながら、地域とともにある「開かれた学校づくり」に取り組んできていた。

平成14年に御所南小学校が文部科学省「新しいタイプの学校運営の在り方に関する実践研究」の指定を受け、コミュニティ・スクールを基盤として地域との関わりを持ちながら教育活動を行っていく中で、中学校区としての連携関係も重要となってきた。そして、平成17年度に京都御池中学校が、文部科学省「コミュニティ・スクール調査研究」の指定を受けるとともに、平成18年3月に、京都御池中学校区が京都市小中一貫教育特区に認定された。

(2) 小中一貫教育の実施形態

京都御池中学校ブロックは、読解力育成を核とした9年間の学びを小中一貫教育で実施するために、平成19年度から二つの小学校の6年生及び6年生の担任が京都御池中学校に在籍する形で5-4制を採っている。6年生の担任は中学校の校舎に常にいるため、中学校の職員会議等に参加する。また、6年生は中学校の生徒会に参加し、6年生から中学校1年への円滑な接続を促進させる取組が多くなされている。

各学校の児童生徒数及び学級数は表1のとおりである。

表1 京都御池中学校ブロックの児童生徒数と学級数

学校名	児童生徒数	学級数
京都御池中学校	706名	24学級(3学級)
御所南小学校	1236名	39学級(2学級)
高倉小学校	675名	22学級(2学級)

(注) 括弧内は特別支援学級数で内数

(出典) 京都市教育委員会『平成26年度教育調査統計』より作成

(3) 教育課程の編成と運営

京都御池中学校ブロックでは、教育目標としては、「未来に輝く小中一貫教育コミュニティ・スクールの創造」を掲げて、読解力(課題設定力、情報活用力、記述力、コミュニケーション力)を基盤とした9年間の小中一貫の教育課程を編成している。

教育課程の区切りは発達段階を考慮して、大きく9年間を基盤期の5年間と伸長期の4年間の二つに区切った上で、更に①1~2年「基礎・基本の獲得期」、②3~5年の「基礎・基本の習得と活用期」、③6~7年「学びの充実期」、④8~9年「学びの発展期」という四つのキーステージに区分した教育課程の編成を行っている(図1)。

授業においては、小学校の理科、英語活動、音楽、図画工作科の授業に中学校教員が入り、小学校教員と合同授業を行っている。

また 6 年生が中学校校舎で学ぶことをいかし、6 年生から 9 年生までの 4 年間の一つの児童生徒集団として捉え、仲間意識、所属感を育成するために、平成 22 年度から中学校の生徒会活動に 6 年生も参加し、4 学年で活動している。

図 1 京都御池中学校ブロックにおける小中一貫カリキュラム

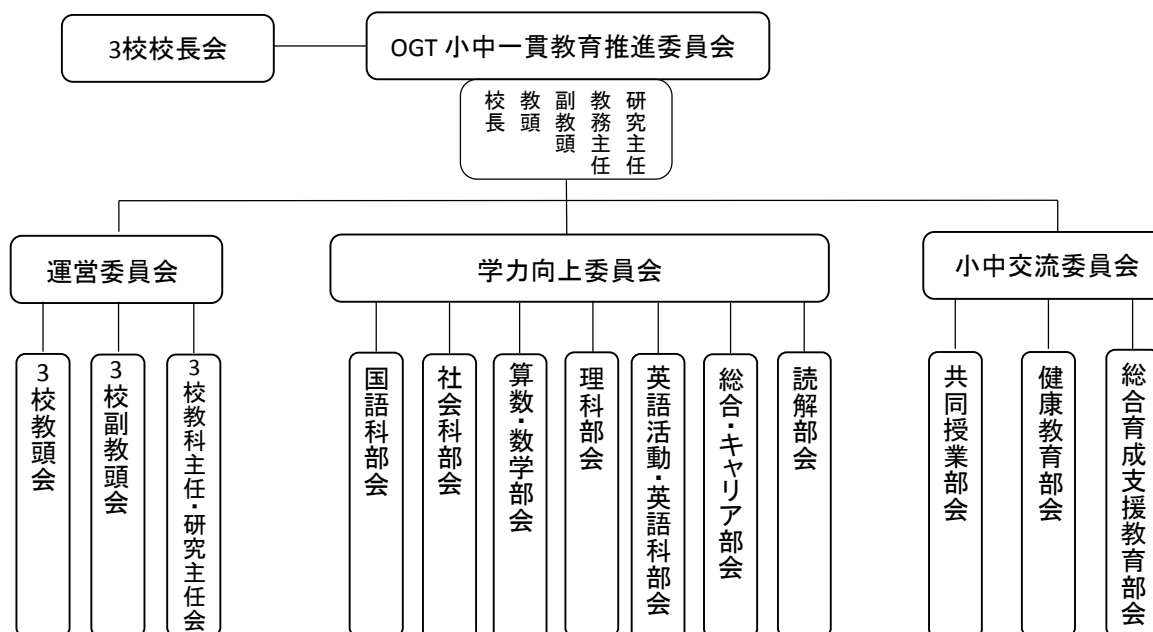
1 年生	2 年生	3 年生	4 年生	5 年生	6 年生	7 年生	8 年生	9 年生
基礎期（5 年間）					伸長期（4 年間）			
キーステージ 1 基礎・基本の獲得期			キーステージ 2 基礎・基本の習得 と活用期		キーステージ 3 学びの充実期		キーステージ 4 学びの発展期	

出典) 『平成 24 年度 未来に輝く小中一貫コミュニティ・スクールの創造』8 ページより作成

(4) 学校の組織運営

小中一貫教育を支える組織体制としては「OGT 小中一貫教育プロジェクト」(図 2)がある。これは、教職員が共通理解を持って、小中一貫教育に取り組むための組織である。ここでは、3 校で互いの取組の情報交換を行い、小中の児童生徒のよりよい学びと育ちについて協議している。

図2 OGT小中一貫教育プロジェクト



出典 『平成 24 年度 未来に輝く小中一貫コミュニティ・スクールの創造』8 ページより作成

組織としては、校長、教頭、副教頭、教務主任、研究主任から構成される OGT 小中一貫教育推進委員会の下に、運営委員会、学力向上委員会、小中交流委員会で構成される。学力向上委員会は、新学習指導要領を踏まえ、新しい 5-4 制のカリキュラムを創造し、読解力の向上を目指して各教科の力を高めることや、6, 7 年生のスムーズな接続を目指した教科指導体制などを、児童生徒の実態を把握しながら研究推進する組織である。小中交流委員会は、小中、小中の交流活動の企画・運営、健康・保健・食に関する共通の取組及び、育成学級の児童生徒の交流を推進する組織である。

小中一貫教育を推進する上で、小学校 6 年生の教員が担う役割が重要となっている。小学校 6 年生の教員は、中学校の校務分掌に位付けられ、中学校の職員会議、研修会に参加する。小学校の会議等には必要に応じて参加する。研究においても中学校の研究体制に属し、9 年間の中の 6, 7 年の接続に力をおいた授業研究や小中合同での単元づくりなどの研究を行っている。このように、6 年生の教員は拠点を中学校に置き、6, 7 年生の教員が一体となり小中学校の接続部分としての 2 年間の強化を図っている。

(5) 地域との連携

御所南小学校には「御所南コミュニティ」、高倉小学校には「スマイル 21 プラン委員会」、京都御池中学校には「けやきプロジェクト」と命名された学校運営協議会が設置され、学校運営協議会を基盤とした様々な取組が進められている。

京都市の学校運営協議会の大きな特徴は、①学校の応援団として、学校運営協議会理事会の下に学校の教育活動への支援を企画運営する企画推進会議が設置されているという点と、②学校の御意見番として学校関係者評価を行い、評価するだけでなく課題の改善策についても協議する仕組みとしている点である。各学校の学校運営協議会には、学校の特色に応じた委員会や部会が組織されている。

京都御池中学校ブロックでは、各学校での活動の充実とともに、小中一貫校として小中のつながりを強めるために、三つの組織が連携した活動も実施している。例えば、けやきプロジェクトが主催する敬老プレゼントづくり、御所南コミュニティが主催する京都御苑（ぎょえん）宝探しツアーなどがある。

(6) 京都御池中学校ブロックの成果と課題、特色

京都御池中学校ブロックの実践の特色としては、第一に、読解力ということを基盤とした 9 年間の学びの枠組みを構造化していることがある。第二に、3 校の共通の意識と方向性を共有して指導に当たるために、「OGT 小中一貫教育推進委員会」が組織され、教科別の分科会があり、教員同士の指導方法の研究や指導力の向上が図られていることがある。第三に、小学校 6 年の児童及び担任が中学校に在籍することにより、小学校 6 年生が中学校生活に円滑な移行を図ることを可能にする体制が整備されていることである。

このような特色を持つ京都御池中学校ブロックは 10 年目を迎えている。そこでの現状における成果と課題は、それぞれ次の 2 点にまとめることができる。成果としては、第一に、同ブロックの特色の一つである小学校 6 年の児童及び担任が中学校に常駐することにより、6 年生と中学校 1 年生（7 年生）の間の円滑な移行につながっているということである。第二に、コミュニティ・スクールと小中一貫教育を両輪で行うことで、地域とともに子供たちを育て、見守っていくということを基盤とした学校支援が行われているということである。

一方課題としては、第一に、施設併用型ということで学校間の距離の問題である。二つの小学校と中学校は離れているため、小学校と中学校同士の合同や連携での教育活動という点では、頻繁な交流が難しいということである。また同時に、小学校間の合同や連携の活動も難しく、小小連携という点でも課題がある。第二に、6 年生と中学校 1 年生（7 年生）への移行は円滑になった一方で、5 年生から 6 年生への移行という点では、従来の中 1 ギャップと同じような「小 6 ギャップ」のような課題が見られるという。

5. 東山開晴館の取組

小学校 5 校（白川小・新道小・清水小・六原小・東山小）と中学校 2 校（弥栄中・洛東中）の合計 7 校を統合し、平成 23 年に新規開校したのが京都市立開晴小学校・開晴中学校であり、「東山開晴館」として一体的な学校教育が行われている。

(1) 小中一貫教育導入の経緯

平成 19 年 8 月に施設一体型小中一貫校の新設を求める要望書が、地元 8 学区⁽²⁾から京都市に出されたことが契機となった。市議会の承認を受けて、開設準備室が平成 21 年に京都市教育委員会内に開設され、平成 23 年春に東山開晴館としての開校に至った。

現校地は六波羅蜜寺の近辺にあり、開校を機に旧洛東中学校跡地に新築された建物で全ての児童生徒が学んでいる。平成 27 年度、旧六原小学校跡地の六原校舎にプール・運動場が完成し教育活動に活用している。

東山開晴館では、「澄みゆく心」「かがやく志」の育成を最高教育理念、「克己・進取・礼節」を校訓、「これからの社会をたくましく生き抜く力の育成」を教育目標として、小中一体での教育がなされている。この目標は「目指す子ども像（卒業時）」の中で「挑戦的に学ぶ姿の実現、卑怯（ひきょう）を許さない姿の実現、つながりを喜びとする姿の実現」を明確に挙げて、子供たちの「志」を育てて卒業させることを重視している。

小学校 5 校の統合、中学校 2 校の統合、更に施設一体型の小中一貫教育の開始という三つの出来事が重なった開校当初は多くの課題が生じたという。全ての課題を同時に対応できないと判断したため、まずは統合された各学校を小中単位でまとめることを優先させた。開校当初から 4-3-2 で区切る学年区分を内外に示していたが、旧来の小中学校としてのまとまりである 6-3 も一部併用して活用することを認めて、小中一貫として掲げた学年区分に固執しない学校運営をした。このような柔軟な学校運営により、東山開晴館における小中一貫教育が軌道に乗ったという。

表 2 東山開晴館の児童生徒、学級数

	小学校	中学校	合計
児童・生徒数	582 人	307 人	889 人
学級数	23 学級 (4 学級)	12 学級 (1 学級)	35 学級 (5 学級)

出所：京都市教委統計資料及び「平成 26 年度学校要覧」より作成

注：括弧内は特別支援学級数で内数

(2) 小中一貫教育の実施形態

東山開晴館は開晴小学校・開晴中学校の 2 校が施設一体型の小中一貫教育を行う学校として機能しており、一部の国私立中学校への転出者等を除く、ほとんどの児童生徒は同じ学校施設に 9 年間通い続ける。なお、京都市では学校選択制を実施されていないため、原則的に学区内在住者は東山開晴館で学ぶ。現在の児童生徒、学級数は表 2 のとおり。

校舎は地上 3 階、地下 2 階となっており、1 階には小中一体で広い大部屋の職員室や 1・2 年生の教室、2 階には 3・4・7・8 年生の教室や「メディアルーム」と称した図書室、3 階には 5・6・9 年生の教室が主に配置されている。また、地下 1 階には音楽室や給食調理室、ランチルームなど、地下 2 階にはアリーナ（体育館）や武道場が配置されている。

なお、職員室は広いスペースを確保し、小中の教職員が同室で勤務する中で連携とともに一体感が生まれている。

(3) 教育課程の編成と運営

入学以降順に「ファースト（1～4年）、セカンド（5～7年）、サード（8～9年）」の3ステージ制として、4-3-2の区切りを基本としている。ステージ別で発達段階に応じた指導を行いつつ、各ステージの最高学年（4年、7年、9年）のリーダー性を伸ばすためにステージ別活動も行う。また、校庭が広くないという問題点はあるが、中学生の姿を特に低学年の小学生にも見せるために、体育大会を小中合同で開催している。

通常の小学校と中学校の2段階ではなくステージ別の3段階にすることで、ギャップの数をあえて増やしているという。卒業後の社会では、乗り越えるべき様々なギャップがたくさん生じる。小中学校段階でのギャップを多く設定すると、それぞれのギャップの幅は小さくなって乗り越えやすくなる。回数を増やしてうまく乗り越えさせることで、将来社会人となる児童生徒の成長を促したいという目的がある。なお、各ステージの終了時に、区切りとしての行事があり、7年生が志を語るセカンド・ステージの修了式「志の式」の中では、6年生に対して小学校課程の修了を証する小学校卒業証書を授与している。

東山開晴館において教育課程上の特例を採っていないが、教育課程上の独自の取組を行っている点が特徴的である。その一つとして、読解力や知識の活用を重視して3～7年生に教科横断的な「読解の時間」と呼ばれる授業時間を設置し、各教科を貫いて必要となる読解力を単元化して多様なテキストに対応する力を育てている。また、総合的な学習の時間を「東山探究」の時間と称して、「堀川の奇跡」と呼ばれた堀川高校探究科の取組を範とし、堀川高校との連携を図りながら、3年生以上を対象に探究学習を行っている。4年生でポスター発表をさせて、9年生ではそれまでの探究学習の成果を簡単な卒業論文のような形でまとめて考察させる取組を行っている。

さらに、学校基本法施行規則で定められた標準的な授業時間よりも、小学校段階を中心に授業時間を多くしている。例えば、本来は5年生で導入される外国語活動は3年生から導入して、5～6年生でも標準よりも多い時間を確保しており、先述の3～7年生を対象とした「読解の時間」の授業は完全に標準時間の枠外で行っている。また、「開晴英語」においては3～4年生で35時間、5～6年生では45時間を設定しており、それぞれ35時間、10時間が標準時間の枠外での実施となっている。

教員の相互乗り入れに関しては、教科での乗り入れとして中学校籍の教員が3年生以上を対象に小学校の外国語・音楽・家庭科（5年以上）・体育（5年のみ）・算数・社会で乗り入れ授業をしており、小学校籍の担任教員はチーム・ティーチングの補助的役割を担うT2として入ったり、完全に中学校籍の教員に授業を任せたりしている。一方、小学校籍の教員も、社会・英語・体育で中学校への乗り入れ授業もしており、双方向での乗り入れを実現している。また、分掌では、小学校から中学校へ教務主任、生徒指導主任、補導主任、中学校から小学校へは5～6年の学年主任が相互に乗り入れている。

中学校教員が小学校において授業する場合は、担当教科に限るためスムーズに行われている。小学校教員が中学校において授業する場合は、生徒の発達段階を理解しやすい高学年の教員に担当させるような人選の工夫を行っている。

平成26年度から、5年生では国語・算数・社会のみを担当教員が教えるが、その他教科

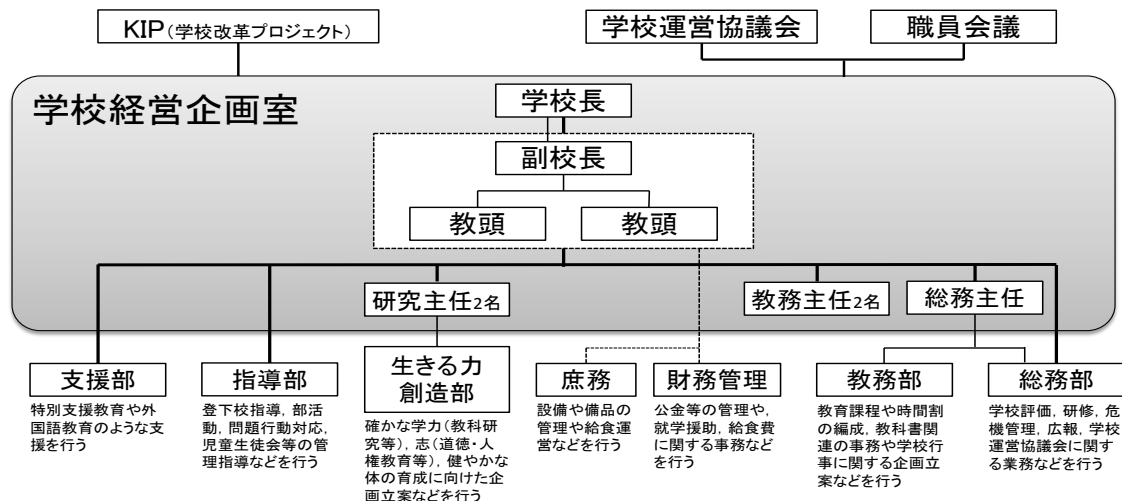
については教科担任制としており、6年生では全教科での教科担任制としている。このように、5年生以上で教科担任制を段階的に導入しているのには二つの理由がある。

一つ目の理由は、全教科での教科担任制を一気に導入すると、適応できない児童が多く生じる懸念があるためである。これは一般的な「中1ギャップ」問題を前倒しするにすぎないとの認識による。二つ目の理由は、教員側の事情として、全教科を担当することが普通の小学校教員は、教科指導を通して学級づくりを行い、その中で児童理解を深めながら個々の児童の特性を把握し、課題のある児童の特性を生かして授業できる反面、個別科目を中心に関わる中学校教員は教科指導を質的に高めることを得意としていても、課題のある児童の特性を生かすような生徒理解に立った指導を前面に出しにくい状況がある。そこで、5年生から段階的に教科担任制への移行を図るようにした。

当初は、9学年を通じて1コマ45分授業として、授業時間が不足する中学校段階では7時間授業を行っていたが、中学校段階の1コマの授業内容は45分で消化しきれないという問題が見られた。このため現在、中学校段階の授業は1コマ50分に変更されている。

標準的な時程は8時半始業で、15時45分又は50分に放課となっており、4年生以下、5～6年生、7年生以上の3グループで分かれている。各学年の教室について、グループ別にフロアを変えたり渡り廊下を挟んだりして、お互いの生活時間の違いによる影響が出ないような教室配置上の配慮が見られる。ただし、木曜日は小中学校全体での職員会議をはじめとした各種会議を行うため、放課後の部活動を行わない日と設定し、掃除時間を省略するような形で15時20分には放課となるように時程を設定している。

図3 東山開晴館における校務分掌



(出所)「平成26年度学校要覧」を基に作成

(4) 学校の組織運営

校務分掌は図3のようになる。東山開晴館全体で校長が1名、副校長が1名、教頭が2名という体制となっている。この4名以外に、総務主任1名、教務主任2名、研究主任2名を加えた合計9名で学校経営企画室が組織されている。

教職員には小学校籍・中学校籍という任用上の区分はあるものの、全教職員に対して兼務発令がなされている。例えば、1～4年に配属された小学校教員は全教科を指導した上で、放課後の部活動指導に当たる教員もいる。一方、授業の空き時間がある中学校教員にとつ

ては、小学校への乗り入れ授業のために一般の中学校よりも空コマが減ることや、小学校教員は授業中のため空き時間での分掌等に関する会議の設定ができないという状況がある。さらに、放課後には部活動指導があり、一体的な行事等に向けた小中教職員の共同作業もある。このように、小中一貫校では一般の小中学校と比較しても仕事量が多くなったり、小中教職員が共用できる時間が限定されることから生じたりする課題など、小中学校教員ともに多忙感につながる問題が生じている。

小中教職員が教育課題を共有することが重要であり、発達段階が大きく異なるそれぞれの特性を理解しながら、専門とする教科ごとの議論を通して教育課程を一貫していくことが重点課題として挙げられていた。そのためにも、日常的に様々な行事への準備のような小中教職員による共同作業の機会は、共通理解を深めるための場として重視されている。

(5) 学校と地域の連携

東山開晴館には平成 24 年 2 月に発足した学校運営協議会があり、地域住民や保護者の声を聞きながら学校運営を進めている。番組小学校以来の地域的な伝統や学校設立の経緯から地元地域との連携は学校運営面で不可欠であるため、各学区での調整力を持つ学区代表者を協議会の顧問としている。協議会の中で学校経営方針などの重要事項に関する議論を行いながら、各顧問とも意見交換をすることで、地域と学校との関係性がよりスムーズなものになるように工夫をしている。

地域住民からは非常に大きな協力を得られているという。例えば、8 年生で職場体験をすることになっているが、体験先は地元住民が主体となる学校運営協議会が近所の適切な職場を探して依頼してくれている。また、教育後援会としての資金援助も地域住民から受けている。さらに、「交通対策協議会」などの組織を通して、地域住民が登下校時の児童生徒を見守る等、学校に対して協力的な地域住民の力をうまく学校に取り入れながら、学校運営ができています。

(6) 東山開晴館における小中一貫教育の成果と課題

小中一貫教育の取組による主要な成果と課題について、東山開晴館では次のように認識されている。

1) 成果

- ①児童生徒の側面での成果として、全国学力・学習状況調査や京都市で実施している学力調査等のデータ面において、経時的に着実な効果が現れた学年が見られている。ただし、統合による効果と小中一貫教育による効果とが混在しており、見極めは難しい部分も残されている。
- ②また、不登校児童生徒の実数を見ると開校当初の 20 人から 4 年間を経て順調に半減しており、中 1 ギャップは解消してきていると考えられる。
- ③中学生と小学生が相互に良い刺激を受けていることが様々な場面で見受けられる。例えば体育大会等行事の場面において、小学校低学年の子供たちの一生懸命な姿に触れて、中学生の全力を出し切る姿が常態化している。また、中学生のマスゲーム等を見て、小学生がより高度な演技を目指す姿が見られている。
- ④教職員の側面での成果では、小中教員の教科別の合同研修等により、小学校で強化すべき単元やその内容、指導法等について協議が進むようになっている。また、中学校における補完すべき点等についても同様である。

- ⑤新しい小中一貫校の創設に関わり、学校に対する保護者や地域の意識が変わりつつある。学校運営協議会を学校の核として、地域とともに歩む実践が進められている。
- ⑥児童生徒や保護者、教職員を対象としたアンケート調査からも、学校の取組に対して成果を実感できるような結果が見られている。

2) 課題

- ①開校から4年を経過して人事異動による教員の入替えが生じ始めている。開校2年目以降に異動で転入してきた教員の中には、開校時から勤務する教員に比べ、自らに課せられた責務や与えられたミッションについて違和感を持つ者も少なくない。そのため、小中一貫教育に懸ける情熱にも温度差が生じてしまうという傾向がある。
- ②小中一貫校では一般の小中学校と比較して、前述のとおり仕事量が増えたり、多忙感につながったりする問題が生じている。
- ③小中相互に乗り入れをする際に、教員免許が壁となるケースが多いことも課題として挙げられる。

(7) 東山開晴館における小中一貫教育の特色

施設一体型小中一貫校では、学校統廃合と同時に開校するケースが多いと考えられる。この際、複数の学校文化を融合して新たな学校を作ることと、小中一貫教育という新たな取組を進めることとは、別の課題として捉えなければならなかった。新たな取組としての小中一貫教育に対する保護者の期待が膨らむ中で、小中一貫の取組を推進する前に、学校文化の融合による新たな学校文化という土台の整備を優先したことは、今後新たな小中一貫教育を目指す関係者にとっては重要な示唆となるであろう。

学校を社会の縮図と捉えて、社会では当然ありうるギャップを乗り越えるという「成功体験」を、あえて学校生活の中で多く設定している。小中一貫教育を推進する議論では、「中1ギャップ」の問題に対応するために、小中一貫の取組でギャップそのものをなくそうとする発想を基本とした議論が多いのに対して、あえてギャップを意識的に設定して乗り越えさせようとする発想は特筆すべき興味深い点である。

また、開校3年目までの混乱期にはトップダウンで指示を下しながら学校運営を行い、その後の変革期には「KIP（開晴イノベーション・プロジェクト）」を核とするボトムアップで、更に安定期に入った平成27年度からはミドルアップ・ミドルダウンの手法で学校経営が進められている。

6. 京都市の小・中一貫教育の成果・課題と今後の発展

(1) 小中一貫教育の成果と課題

小中一貫教育については様々なアンケートを行い、成果と課題を分析している。

成果としては、一つ目に、中学校区全体で子供の学びと育ちに責任を持つという教職員、地域住民の意識改革が進んだことである。そのことは、中学校区での合同学校運営協議会增加する傾向にあることからもうかがえる。二つ目に、小小連携、小中連携による合同研修、研究授業が進み、目指す子供像や学力、児童生徒情報の共有が図られ、授業方法や授業改善が進んでいることである。

一方課題としては、一つ目に、小中学校間の人事交流の一層の推進が必要ということである。二つ目に、教育課程特例校や研究指定校での取組を普及、拡大させていくことであ

る。

(2) 小中一貫教育の今後の展望

今後の展望について教育委員会は、小中一貫、小中合同による学校運営協議会の設置拡大を目指している。想定しているイメージとしては、各小中学校の学校運営協議会の代表により構成される代表者委員会を設置し、小中合同での学校運営協議会を設置することを想定している。平成 32 年度までに全中学校の 50% の設置を目標としている。

その他、小中一貫カリキュラムの開発も想定した小中一貫教育の充実、中学校区内の校長協議による人事交流の拡大などがあげられる。

植田 みどり (国立教育政策研究所)

宮崎 悟 (国立教育政策研究所)

<注>

- (1) 学校数は、休校中を含まない。市立学校のみ为学校数である。
- (2) この地域には番組小学校を由来とする有濟・栗田・弥栄・新道・六原・清水・貞教・修道の 8 学区が含まれ、この由来が校章の八葉の花弁で描かれている。ただ、一部学区での小学校統合などにより、東山開晴館の前身となった 5 小 2 中という学校数とは一致しない。

<参考文献>

- 1) けやきプロジェクト，御所南コミュニティ，スマイル 21 プラン委員会『平成 24 年度 未来に輝く小中一貫コミュニティ・スクールの創造』平成 24 年 11 月
- 2) 京都市教育委員会，『～子どもも大人も共に学び育つまち～京都市の教育改革』平成 24 年 10 月
- 3) 御所南コミュニティ『平成 25 年度 学校大好き！コミュニティ・スクール』平成 25 年 11 月

* 京都御池中学校ブロックを構成しているが、訪問調査を行っていない。

第 10 章

大阪府箕面市立とどろみの森学園

(止々呂美小学校, 止々呂美中学校)

1. 箕面市及び止々呂美地域の概要

箕面市は大阪府豊能地域に位置する。昭和 31 年 12 月、当時の箕面町と豊川村が合併し、大阪府内 24 番目の市として誕生。人口は、132,680 人（平成 26 年 11 月現在）である。

市域は池田市・豊中市・吹田市・茨木市・豊能郡豊能町、兵庫県川西市と隣接する。

市南部には住宅地が広がり、市の人口の多くはこの南部に集まっており、大阪都市圏のベッドタウンとして発展してきた。

市の西南部は旧来の市街地と住宅地、市の東南部は新興住宅地が広がっている。

市北部には、止々呂美に集落があるが、市南部とは山に阻まれ地域的に一体とはなっていない。平成 19 年 5 月、止々呂美と箕面新都心を結ぶ箕面グリーンロード（箕面有料道）が完成し、市の南部や大阪都心への交通が便利になった。

平成 26 年度の市立小学校数は 14、中学校数は 8（うち 2 校は小中一貫校）である。

止々呂美地域は、大阪府北部の山間部に位置し、水と緑の豊かな自然に恵まれた地域である。しかし、過疎化に伴い少子・高齢化が進む中で、約 40 年前から止々呂美地域では地域西部の山間地を開発し地域の活性化を図ろうとする動きが始まり、平成 7 年から大阪府による「水と緑の健康都市」づくりを進める計画に基づき具体的に進みだした。

そして、平成 19 年、学校建築着工（同年 4 月）、箕面有料道路（グリーンロード）開通、「箕面森町（みのおしんまち）」のまち開きが行われ、現在も開発が続けられている。

「とどろみの森学園」は、市北部の山間部及びニュータウン「箕面森町」を校区とする。

2. 一貫教育導入の経緯

(1) 「箕面市小中一貫教育推進計画」の策定

箕面市教育委員会は平成 15 年度に、止々呂美小・中学校で行った「中学校区での学校間連携を通して学力の向上を図る研究」をスタート点にして、9 年間を見通した教育課程の編成や指導方法の改善等についての調査・研究を進めた。当時の止々呂美小学校と止々呂美中学校は、昭和 47 年に移転改築され、一つの校舎の中に併設されていた（校長は小学校と中学校それぞれに配置）。

平成 19 年度、調査・研究の成果を基にした「箕面市小中一貫教育推進計画」を策定し、この計画に基づき、全校で中学校区連携型の小中一貫教育に取り組むことになった。

次いで、平成 20 年度には、大阪府内初の施設一体型小中一貫校「とどろみの森学園」、平成 23 年度には府内 2 番目となる施設一体型一貫校「彩都の丘学園」を開校した。

(2) 一貫教育への基本的な考え方

市教育委員会は小中一貫教育のねらいについて、おおよそ次のように考えている。

「小中一貫教育は、『箕面っ子』の『豊かな育ち』と『確かな学び』を支援するために

行われる。そのため、小中一貫教育により、小・中学校の円滑な接続と小学校高学年における教科担任制等の導入を図る」としている。

また、「小中一貫教育は目的ではなく、方法・考え方である」ことを強調している。

(3) 「とどろみの森学園」における小中一貫教育の導入

同学園における小中一貫教育導入の経緯を以下にやや詳しく整理しておくことにする。

①地域活性化を検討する中で小中一貫教育の推進を決定

地域住民等が、止々呂美地域の活性化について協議を繰り返す中、他方でニュータウンに新しい学校を整備する必要があった。最終的には止々呂美小・中学校を新築移転することにし、止々呂美小・中学校の特色を生かしつつ、小中一貫教育の推進を柱として取り組んでいくことにした。

②府や国の様々な事業を活用し小中一貫教育の研究

平成 15 年度以降、大阪府や国の事業を活用し小中一貫教育の研究に取り組んだ。

すなわち、平成 15 年度には大阪府の「明日を拓く学校づくり推進事業」、翌 16-17 年度には同じく府による「小中一貫教育推進事業」、19 年度からは文部科学省による「小学校英語活動等国際理解活動推進事業」・「子どもの未来ハートフルプロジェクト事業」を活用して、止々呂美地域による小中一貫教育の推進について研究を重ねた。

③国の「研究開発学校」の指定

平成 20 年 4 月、府内公立学校で初めてとなる施設一体型小中一貫校「とどろみの森学園」として新たなスタートをきったが、同年に文部科学省から「研究開発学校」の指定を受け、更に 3 年間研究を重ねた。

④「 Mori 森プラン」の策定

平成 23 年度には、小中一貫教育の一層の充実を目指し、小中一貫校としての在り方を検討した上で、「Mori 森プラン」を策定し、その後の実践の基本指針としている。

市教育委員会が公表している「同プランの概要」には、策定の趣旨等について次のように記述されている。

「単に小学校の児童と中学校の生徒が一つの校舎で活動しているだけではありません。前期（1～4 年）・中期（5～7 年）・後期（8～9 年）ブロックのリーダー学年を節目として、9 年間の成長の連続性の中で児童生徒を育てるという新しい価値をもった一つの学校であるという原点に戻り、授業を教育活動の中心にすえ、小中一貫教育の取組を更に充実・深化させます。そして、各学年の学力を先おくりせずに、義務教育学校として、確かな学びと豊かな育ちを実現し、15 歳の学力に責任をもち、社会を生きぬく力をはぐくむために、ここに『Mori 森プラン』を作成しました。今後このプランの成果を子どもたちの学びと育ちの姿で検証していきます。」

3. 小中一貫教育の実施形態

(1) 学級編成等

開校した平成 20 年 4 月の児童生徒数は 64 名（うち特認が 26 名）であったが、翌年には 125 名まで増え、平成 23 年には一気に 209 名まで増えるなど一貫して増加し続けている。

なお、特認校制度を導入し、箕面市内のほかの通学区域の児童・生徒のうち、一定の条

件を満たす希望者は校区外から入学できることになっている。

平成 26 年度における児童生徒数は 374 名、学級数は小学校 15、中学校 4 で、合計 19（うち支援学級 5）である。

(2) 施設一体型小中一貫教育

前述したとおり、平成 20 年度に施設一体型校舎に移転して小中一貫教育に取り組み始め、今日に至る。

コの字型の新校舎では、普通教室は全てワンフロアに配置され、4 年生までは教室に壁がなく、5 年生以上の教室には壁があってもガラス張りで、6 歳から 15 歳までが共に学び、自然に異年齢交流が生まれる状況にあった。しかし、その後児童生徒数の増加により増築が行われ、増築棟には中期 3 学年の普通教室が配置されている。

4. 教育課程の編成と運営

(1) 教育目標と教育課程等

教育目標は、「強く 正しく 明るく 仲良く」である。

そして、「目指す子どもの姿」として次の 5 項目を挙げている。

- ・自ら学び、確かな学力・体力、豊かな心を持った子ども
- ・夢や志をもち、その実現に向け目標を立て、計画的に取り組める子ども
- ・学習や活動を振り返り、目標や取組を自ら修正できる子ども
- ・相手を思いやり、異なった考えや文化を持つ人とともに活動できる子
- ・自己の確立をめざし、自ら社会に参加し、貢献できる子

教育課程等を考える基本理念は「9 年間の成長の連続性の中で児童生徒を育てる」であり、「授業を教育活動の中心にすえ、各学年の学力を先おくりせず、15 歳の学力に責任を持ち、社会を生きぬく力をはぐくむことを目指す」としている。

(2) 学年区分等

児童生徒の発達段階に応じ、小学校から中学校への滑らかな接続を図るため 9 年間の次の 3 期に区分し、それぞれの時期に応じた適切な教育活動を行う。その際、それぞれの期のリーダー学年（4・7・9 年）を節目として児童生徒を育てるとしている。

「前期（1～4 年）」 基礎・基本の定着、生活習慣・学習習慣の定着が指導の重点

「中期（5～7 年）」 基礎・基本の徹底、思春期の課題への対応が指導の重点

「後期（8～9 年）」 自主・自立の態度の育成が指導の重点

また、この学年区分に応じ、「学び」と「つながり」の両面から次のような特色ある取組を行っている。

①「学び」（学びの基礎を身に付けさせ、学習意欲を高め、確かな学力を定着させる。）

(ア)小中学校に共通した「課題解決型」の学びのスタイルを徹底させることにより、思考力と表現力の向上を目指す。

(イ)小中相互乗り入れ授業の実施

(ウ)中期から完全教科担任制・50 分授業・期末考査を実施

完全教科担任制のうち、平成 26 年度は、図工（5 年以上）、家庭科（5、6 年）、体育（6 年以上）、国語・算数（6 年 TT）を中学校教員が担当している。

(エ)家庭との連携を目指し、各家庭に「家庭学習の手引き」を配布

②「つながり」（節目を大切にしながら、「たて（異学年）」の関係をつなぐ取組）

（ア）儀式的行事

1年→入学式，4年→前期・中期合同ブロック修了式（2部として二分の一成人式）

6年→小学校課程修了式，7年→前期・中期合同ブロック修了式，9年→卒業式

（イ）「ブロック活動」

ブロック歓迎会，朝会・集会，校外学習・秋の遠足など

（ウ）「縦割り活動の日常化」

止々呂美の4つの特産物別（ビワ・炭・くり・ゆず）チームに分かれての活動

縦割りでの給食，日々の清掃活動など

なお，6年生から部活動への参加を認める（中学生との体力差に配慮しつつ）。

（エ）「防災キャンプ」

5年・7年合同のキャンプ（地域と連携して実施）

（オ）「集団登校」

前期 4年生をリーダーにし，中期はサポーター，後期は見守り隊の役割。災害時は後期がリーダーになることを日常から徹底する。

5. 学校の組織運営

(1) 教職員の配置と兼務発令

職員室は一つであり，校長1名（小中兼務），教頭3名（小・中各1名，兼務1名），養護教諭小中各1名である。なお，全教員が小中学校の兼務発令を受けている。

(2) 校務分掌等

校務分掌は渉外部・総務部・健康教育部・情報教育部・児童生徒指導部・道徳人権部・教務部・研究推進部の7部からなり，各部に小中学校の教職員が所属する。

各案件は「校務分掌部会」で検討された後，校長・教頭のほか各校務分掌代表1名，各ブロック代表1名，支援学級代表1名などで構成される「企画会議」で意見をかわした上で校長が最終決定をする。

(3) 教職員の研修及び研究体制

研究推進部を中心に研修及び研究活動に取り組んでいる。

研究主題を設定し，それに即した「ブロック代表による授業」「ブロック内研究授業」の実施を制度化し，毎年「一人一研究授業」の実施を義務付けている。

また，研究授業は小中の教職員が一緒に参観した後，研究・協議する仕組みである。

(4) 市教委主導の推進体制（組織）の整備

校内組織のほか，市教委主導で以下のような一貫教育推進体制の整備もなされている。

①「校区運営会議」の設置

中学校区単位で「小中一貫教育校区運営会議」を設置し，校区ごとに「めざす子ども像」を定め，「校区の推進目標」を設定し地域の特徴を生かした取組を行っている。

②「市小中一貫教育推進連絡会」の設置

校区運営会議を円滑に進め，小中一貫教育にかかる教育課程の整備等を行う目的で設置されている。メンバーは小・中学校長会の代表各1名，同教頭会代表各1名，各小中学校の一貫教育推進担当者各1名，及び市教育委員会学校教育課職員である。

会長・副会長は校長から選任され、庶務は教育委員会学校教育課が担当する。

6. 学校と地域の連携

「学校は地域の拠点」との視点から、地域に愛着と誇りを持ち、今後のまちづくりを担う児童生徒の育成を目指して取り組んでいる。

具体的な教育活動としては、例えば総合的な学習の時間で「とどろみを学ぶ」として、地域住民等の協力を得ながら「ビワの袋かけ」「炭焼き体験」「地域の仕事体験」などの体験活動を行っている。

また、地域住民から「部活動支援」や登下校時を中心とした「見守り活動」、「高齢者とのふれあい交流会」などを通じて手厚いサポートを受けている。

7. 小中一貫教育の成果・課題と今後の展望

市教育委員会、及び「とどろみの森学園」での聞き取り調査によれば、取組の主要な成果と課題は次のとおりだと考える。

(1) 取組の成果

- ①アンケート調査の結果等からすれば、中学校への進学に不安を覚える児童が減少するなど、中一ギャップが緩和された。
- ②縦割りの活動を通じて、上級生が下級生の手本となるようとする意識が高まった。
- ③下級生の上級生に対するあこがれの気持ちが強くなったように思われる。
- ④小中学校の教職員で協力して指導に当たろうとする意識が高まった。
- ⑤小中学校で共通に実践する取組が増えた。
- ⑥乗り入れ授業の実践や小中合同での授業研究を通じて、日常的に小中学校教員の交流ができ、相互に指導力や授業力の向上が図られる。また、小中学校の教員間にあった授業観や評価観の差が縮まった。

(2) 今後の課題

- ①中期以降の完全教科担任制のシステムや必要性等について、教職員間の共通理解が十分ではない。
- ②完全教科担任制を専門性重視で実施しようとするれば、中学校教員の負担増になる可能性が大きい。
- ③どんな教育活動をするにしても、共通目標・目指す子ども像・活動のねらい等を指導の中で一貫することが十分ではない。
- ④「6・3制」からの脱却を目指す取組に対して、児童生徒の適応力は高いが、教職員はかなり時間がかかるように思われる。
- ⑤保護者や地域住民の一貫教育への理解が十分ではなく、更なる普及啓発が必要である。

8. 小中一貫教育の特色

大阪府北部の山間地に位置し、少子・高齢化が進む本地域では、平成7年から大阪府による「水と緑の健康都市」づくりを進める計画に基づき開発が進み、地域づくりの観点から小中一貫教育に取り組んだという感の強いものだった。しかし、その後の大阪府による都市づくりが順調に進む中で一貫して児童生徒数が増加し続けていることが特色である。

それゆえに今後、開校当初は想定しなかったような成果とともに新たな課題も生ずる可能性があるものと思われ、注目すべき事例と考える。

高橋 興（青森中央学院大学）

第 11 章

奈良市^{とみお}富雄第三小中学校

(富雄第三小学校, 富雄第三中学校)

1. 奈良市及び富雄地区の概要

奈良市は県の北部に位置する。市域は東西に広く、東の山間地、多くの文化財がある中東部の市街地、大阪の衛星都市・住宅地となっている西部、という具合に多くの顔を持つ。

人口は約 36 万 4000 人（平成 27 年 1 月現在）で、中核市に指定されている。

平成 26 年度における市立小学校数は 47 校、同中学校は 22 校である。

富雄地区は市の西部に位置し、旧富雄町が昭和 30 年に奈良市と合併し、近鉄富雄駅前商店街を核に発展した住商混合地域である。大阪への通勤・通学圏（難波まで約 30 分）となっており住宅団地の造成なども進められてきた。

2. 小中一貫教育導入の経緯

奈良市教育委員会における小中一貫教育導入の大きな流れの中で、富雄第三小中学校による小中一貫教育への取組が始まり今日に至った。その経緯について以下に述べる。

①市が小中一貫教育特区の認定を受ける。

奈良市は平成 16 年 3 月 24 日、内閣府から「世界遺産に学び、ともに歩むまちーなら」小中一貫教育特区の認定を受けた。

これに先立つ平成 10 年、奈良市は「古都奈良の文化財」として、東大寺や唐招提寺など 8 資産群が「世界遺産」に登録された。市はこれを契機として、これら世界遺産の優れた文化財を身近に感ずることができるのは奈良市の特色であるとして、平成 13 年度から、市立小学校 5 年生を対象に現地見学を中心とした世界遺産学習を実施していた。

②田原小・中学校が一貫教育特区に認定される。

平成 17 年 4 月、前年に水間小学校と統合した田原小学校と田原中学校による、奈良市初の施設一体型小中一貫校としての取組が始まった。

③「奈良市学校規模適正化基本方針」の提言

平成 18 年 6 月に設置された「奈良市学校規模適正化検討委員会」は、翌 19 年 4 月に提言を行った。

まず「～子どもたちに望ましい教育環境を提供するためには一定の学校規模を確保する必要がある～」と提言した。

次いで、1 学級当たりの児童生徒数は「20 人から 35 人が望ましい～（小学校）低学年では上限を 30 人とすることが望まれる」とした。

また、適正な学校規模について、「小学校は 1 学年 2～3 学級、全学年として 12～18 学級」「中学校は 1 学年 3～6 学級、全学年で 9 から 18 学級」とした。

さらに、適正な学校規模確保に向けた取組についても検討し、「適正な学校規模を下回る場合」は、「基本的には、統廃合も視野に入れた検討が望ましい。その際、近接・

隣接する学校との関係を検討することや、将来さらに規模が小さくなることが明らかな場合には、既成概念にとらわれない新たな発想を求めることも必要～」と提言した。

④小中一貫教育パイロット校を拡大

同市は平成 20 年 4 月、田原小中学校での 3 年間の実践を踏まえ、小中一貫教育パイロット校を 6 中学校区+1 小学校（富雄第三小学校）に拡大し、取組を推進する姿勢を一層鮮明にした。

⑤「奈良市教育ビジョン」に小中一貫教育推進を明示

平成 21 年 5 月に策定されたこのビジョンは「教育のまち一なら」の実現のため、10 年間に市が目指すべき教育の姿と、その前期計画 5 年間に取り組むべき施策を示したものである。この中では、「奈良で学んだことを誇らしげに語れる子どもの育成」を目指し、「奈良らしい教育の推進」を基本目標の一つとして掲げている。その目標達成のための重点として、「小中一貫教育の推進」が、「世界遺産学習の充実」「小学校ハローイングリッシュ事業の充実」「30 人学級の充実」とともに明確に位置付けられた。

⑥富雄第三小中学校が 2 校目の施設一体型一貫校となる。

平成 23 年 4 月、市立富雄第三小中学校が奈良市で 2 校目となる施設一体型の小中一貫校として開校した。これにより、パイロット校は 8 小学校 7 中学校に拡大された。

⑦小中一貫教育の全市展開に向けた準備期間の設定

市教育委員会は平成 25・26 年度を、平成 27 年度からの小中一貫教育全市展開に向けた準備期間として設定した。

平成 25 年度は「職員研修期間」と位置付け、(ア) 連携組織の立ち上げ、(イ) 小中一貫教育への理解、(ウ) 小中学校の文化の違いの理解、(エ) 教育課題の共有と共通理解、(オ) できることから交流、などに取り組んだ。

また、平成 26 年度は「小中連携強化期間」と位置付け、組織の確立や、教育課題の共有と目標の設定を行い、これらの内容を「小中一貫教育推進プラン」としてまとめた。

3. 小中一貫教育の実施形態

(1) 学級編成等

富雄第三小中学校の平成 26 年度における小学部の児童数は 471 名で学級数は 21（うち特別支援学級 4）、中学部の生徒数は 188 名で学級数は 6（うち特別支援学級 2）である。

(2) 市で 2 番目の施設一体型小中一貫校として整備

富雄第三小中学校は平成 23 年 4 月、富雄第三小学校の校舎を増改築し、中学校の校舎・設備を新設して、奈良市で 2 番目の施設一体型の小中一貫教育校としてスタートした。

豊かな自然に恵まれた帝塚山地区の広い敷地に校舎を増築し、職員室一つ、体育館を二つ、二槽式プール、富三ホール（多目的ホール）等、恵まれた教育環境が整備されている。

4. 教育課程の編成と運営

(1) 教育目標等

市が考える小中一貫教育とは、「子どもの発達の早まり」「小学校 5 年・中学校 1 年の段差」「中学校での学習や生活への不適応（不登校やいじめ等）」などに適切に対応し、子どもたちの発達に見合った教育をするため、小中の 9 年間で 4（小 1～4 年・前期）・3（小 5

～中 1・中期)・2 (中 2～3 年・後期) 制で滑らかな接続をしようとするものである。

そして市の教育目標は「9 年間の連続した学びの中で、確かな学力と豊かな人間性の育成を図る」である。

富雄第三小中学校の教育目標は「人権尊重の精神に徹し、確かな学力、豊かな心と健康でたくましい体をもって、未来に向かって力強く生きていく子どもの育成」である。

また、目指す子ども像として、「自ら学び、深く考える子ども」「自己を大切にし、思いやりのある子ども」「明るく、健康な子ども」を掲げる。

(2) 教育課程の特色

「9 年間の連続性、系統性を生かしたカリキュラムの編成」を基本方針とし、文部科学省の承認を受け奈良市施設一体型小中一貫教育校として、およそ次のような特色ある教育課程となっている。

① 1・2 年は 10 時間、3 年以上は 35 時間を標準授業時数より増やして教育課程を編成する。

② 市独自の「新設 3 教科」を教育課程に明確に位置付けて実施する。

小学校と中学校の学びをつなぎ、これからの社会で求められる力を育成することを目指して新設された 3 教科は次のとおりである。

ア) 郷土「なら科」(小 5～中 3 年生)

世界遺産に学び、郷土「なら」の自然や文化、歴史に対する理解と愛情を育て、世界遺産をはじめとする「なら」の良さを継承し、次代の国際文化観光都市「奈良市」を創造するとともに、国際社会に生きる人として必要な資質の基礎を養う。

イ) 「情報科」(小 3～中 3 年生)

情報機器の活用を通して、情報の取扱いに関する基礎的な知識と技能を身に付け、積極的に情報を集め、分析し、発信し、進んで生活に生かそうとする態度を育てる。

ウ) 「英会話科」(小 1～中 3 年生)

英会話学習を通じて、異文化に触れ、異文化を理解し、日本や奈良の文化との比較を通して、その良さを認識させるとともに、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、活動や体験を通して実践的コミュニケーション能力を養う。

小学 1 年から発達段階に応じた英会話等の授業を行う。ALT を活用しながら「いつか使える英語」から「今使える英語」を目指して指導する。

なお、郷土「なら科」と「情報科」は「総合的な学習の時間の枠内で、英会話科は「教科」の位置付けで実施されている。

(3) 学年区分と指導体制等

小中の 9 年間を、前期 (1～4 年) ブロック、中期 (5～7 年) ブロック、後期 (8～9 年) ブロックに区分している。前期ブロックは 45 分授業、中・後期ブロックは 50 分授業であり、この授業時間の差は中休みと昼休みで吸収し、各ブロック共通の時刻だけチャイムが鳴る。

職員室は一つであり、全教員が兼務辞令を受け、教育活動の様々な場面で小中教員が連携協働して指導に当たる体制整備が行われている。

具体的には、例えば平成 26 年度の場合、小学校の情報科等を中学校の専門の教員が指導、5・6 年の外国語科を中学校の英語教員が指導、中学校の美術科を小学校の図工専科教

員が指導することなどである。

(4) 主要な合同行事

「小中合同入学式」（新 1 年と 7 年生が一緒に入学式）、「小中合同運動会」, 「小中合同避難訓練」などが行われている。

(5) 主要な児童生徒の交流

「絵本の読み聞かせ」（中学部図書委員が休み時間に小学生に絵本の読み聞かせ）, 「絵本のゆうえんち」（PTA やボランティアグループが絵本の内容を上演するのを小中学生と一緒に楽しむ）, 「きずなを確かめる日」（「みんな大好き富三っ子！みんなのためにできること」と題して、部活動、委員会、学年、クラスで奉仕活動・交流活動・広報活動など、みんなのためにできることを考え、それらに参加するものである）などがある。

なお、5・6 年生の希望者と中学生による部活動（運動部 5, 文化部 3）も毎日行われている。

5. 学校の組織運営

(1) 教職員の配置等

校長は 1 名で、教頭と養護教諭は小中各 1 名となっている。小中の全教員が兼務辞令を受けていることは前述した。

(2) 校務分掌と推進体制の整備

小中一貫教育を推進する体制は、校長・教頭と各分掌の代表等で構成される企画運営委員会、小中合同職員会議、校務分掌の各部からなっている。

校務分掌は総務部、教務部、研究部、生徒指導部の四つの部からなっている。これら全ての分掌で、小中の教員がバランスよく分かれて担当することにより、小中連携がうまく進んでいるとされる。

(3) 研究・研修体制

研究部が中心となり小中が一体となり、研究と研修が行われている。

平成 26 年度の研究は「豊かな心をもち、生き生きと学び合う児童・生徒の育成～聴き合いつながり合い、学び合う授業」を研究主題として行われている。

研修は、小中一貫教育、ICT 機器の活用による確かな学力の育成、子供たちの学びを確かなものにする授業の充実等を主なテーマとして行われている。

(4) 市による推進体制整備と研修内容

これまで述べてきた富雄第三中学校による推進体制整備や研修の充実を強力に支援しているのが、市教育委員会による次のような取組である。

ア) 奈良市小中一貫教育推進委員会の設置

市教育委員会、市 PTA 代表、学識経験者、パイロット校の校長などで構成している。

その任務は、小中一貫教育の推進に必要な調査・研究及び指導・助言を行い、パイロット校による実践の成果をほかの市立学校に広めていくことである。

イ) パイロット校長連絡協議会

推進委員会から助言・指導を受けながら小中一貫教育を推進する各パイロット校の校長が集まり、取組や成果及び課題などについて情報交換をしながら、地域や学校の実態に応じた小中一貫教育の在り方について検討する。

ウ) 奈良市教職員講座

法定研修の初任者研修，10年経験者研修などの基本研修だけでなく，テーマ別研修でも小中一貫教育の講座を開設することにより，市教職員の小中一貫教育に関する指導力を高めることに努めている。

エ) 市小中一貫教育研究発表会

各パイロット校の中学校区としての組織づくりや取組の内容，これまでの成果と課題などについて学び合うものである。

6. 地域との連携

多くの学校が取り組んでいる地域住民等による学校支援ボランティアなどを推進しているほか，児童生徒の地域防災訓練への参加や校区探検，一条高校外国語科2年生による児童への英語授業，奈良西養護学校との交流による総合的な学習の時間の人権学習など，地域との交流活動にも積極的に取り組んでいる。

7. 成果と課題

富雄第三小中学校及び市教育委員会における聞き取り調査によれば，取組の主要な成果と課題は次のとおり認識されている。

(1) 取組の成果

生活面では小学部のころから中学部の様子が分かっているため，「中一ギャップの解消」や「中学進学への不安解消」などの成果がある。また，小学生がいることで，下級生の手本になろうと中学生の規範意識も高まっているように感じられる。

施設一体型であることから，教員同士で児童生徒の情報交換がしやすく，配慮や指導が必要な児童生徒への対応が敏速にできることも大きな成果だとされている。

学習面では，小学部の時から中学部での学習の仕方がかなり分かっているため，中学部での学習がスムーズに進められる。

(2) 取組の課題

最大の課題は，9年間の固定された人間関係をどのように広げていくかである。

次いで大きい課題が小学校高学年(特に6年生)のリーダー性をどう育てるかだという。

8. 小中一貫教育の特色

奈良市における小中一貫教育の特色は，市教育委員会が外部の有識者等を含めた推進委員会等を設置して調査研究に取り組み，その成果等を基にパイロット校による取組を強力に支援するとともに，最も大切な現場の担い手たる教員の力量向上のため研修機会の充実に努めつつ，平成27年度からの全市での小中一貫教育実施への準備作業を着実に積み上げてきたことである。この奈良市の取組のリーダー役を務めたのが富雄第三小中学校である。

高橋 興 (青森中央学院大学)

第 12 章

鳥取市立湖南学園 (湖南小学校, 湖南中学校)

1. 鳥取市及び湖南学園の概要

県庁所在都市, 鳥取市は平成 16 年 11 月に周辺の 8 町村を編入して人口 20 万人となり, 平成 17 年には山陰で初めて特例市に移行した。その後, 人口はわずかながら減少傾向にあり, 平成 27 年 1 月現在約 19 万 3,000 人となっているが, 中核市の要件が人口 30 万人から 20 万人以上に緩和されたことから中核市を目指して準備を進めている。面積は約 766 平方キロメートル, 市内には有名な観光地である鳥取砂丘がある。

公立の小学校は 44 校 (児童数 10,318 人), 中学校は 17 校 (生徒数 5,066 人) である。上記の学校数のうち小中一貫校が 1 校あり, それが湖南学園である。

湖南学園は, 鳥取市の中心部から西へ約 10 キロメートルの湖山池の南西に位置しており, 近くに長柄川や吉岡温泉がある。

湖南学園の児童生徒数は次のとおりである。いずれの学年も単学級である。

表 1 児童生徒数

学年	1 年	2 年	3 年	4 年	5 年	6 年	7 年	8 年	9 年	計
児童生徒数(人)	18	13	14	21	16	14	18	14	18	146

出典：平成 26 年度学校案内

2. 小中一貫教育導入の経緯

湖南地域で小中一貫教育に向けた取組が開始されたきっかけは, 就学人口の漸減の趨勢 (すうせい) の中で, 地域住民の学校の存続への願いにあった。地域住民の要望を受けて, 鳥取市は, 小中一貫校推進事業を平成 16 年度から開始した。平成 16 年度は, 学校・地域・保護者代表及び鳥取市教育委員会事務局計 9 名で構成される小中一貫校研究推進委員会を設置し, 先進事例の視察や資料収集を行い, 調査研究を行っている。翌平成 17 年度には, 小中一貫校検討委員会を設置し, 地区住民へのアンケートを実施し, 推進の決定とともに課題の整理が行われた。平成 18 年度には, 小中一貫校推進委員会が設置され, 地域住民対象の研修会や説明会が開催されるとともに, 平成 20 年度から一貫教育を実施することが確認された。同時に, 湖南小学校, 湖南中学校が, 小中一貫校推進指定校に指定され, 学校としての取組が開始された。平成 19 年度には, 構造改革特別区域計画の申請が行われ, 認可を受けて開設に向けた準備が進められた。

構造改革特別区域の名称は「地域に生きる活力ある学校づくり」鳥取市湖南小中一貫特区とされた。学習指導要領の基準によらない教育課程の当初の計画の概要は次のとおりである。表現力やコミュニケーション力, 人間関係形成能力を育てることなどをねらいにした『自分づくりプロジェクト』と, 学力の向上をねらいとする『学習充実プロジェクト』

を設定している。前者は、第1学年から第9学年に「コミュニケーション科」を新設し、授業時数を34～55単位時間配当。時数は学年の総授業時数を増加したり、総合的な学習の時間の時数を削減したりして確保している。また、総合的な学習の時間について、地域と連携したキャリア教育及び福祉教育を充実する趣旨でカリキュラムの改善を図っている。

『学習充実プロジェクト』については、9年間を見通したカリキュラムづくり及び小学校における一部教科担任制の導入が内容とされた。カリキュラムづくりについては、小学校算数の「数量関係」と中学校数学の「関数」の一部組み直しが行われた。

平成20年度に、小中学校が隣接する形で一貫教育がスタートし、教職員の一部兼務が行われている。その後平成21年度には、小学校の校舎を利用した小中一貫校として教育活動が開始された。また、全教職員の兼務が実施されるとともに、小中学校のPTAも統一された。翌平成22年度には、取組の成果について春季、秋季と2度の発表会を実施し、その後も毎年研究発表会は継続して実施されている。平成20年度から平成22年度を一貫教育校としての取組の第Ⅰ期と位置付けており、平成23年度～平成25年度は第Ⅱ期、平成26年度以降は第Ⅲ期とされている。

3. 教育課程の編成と運営

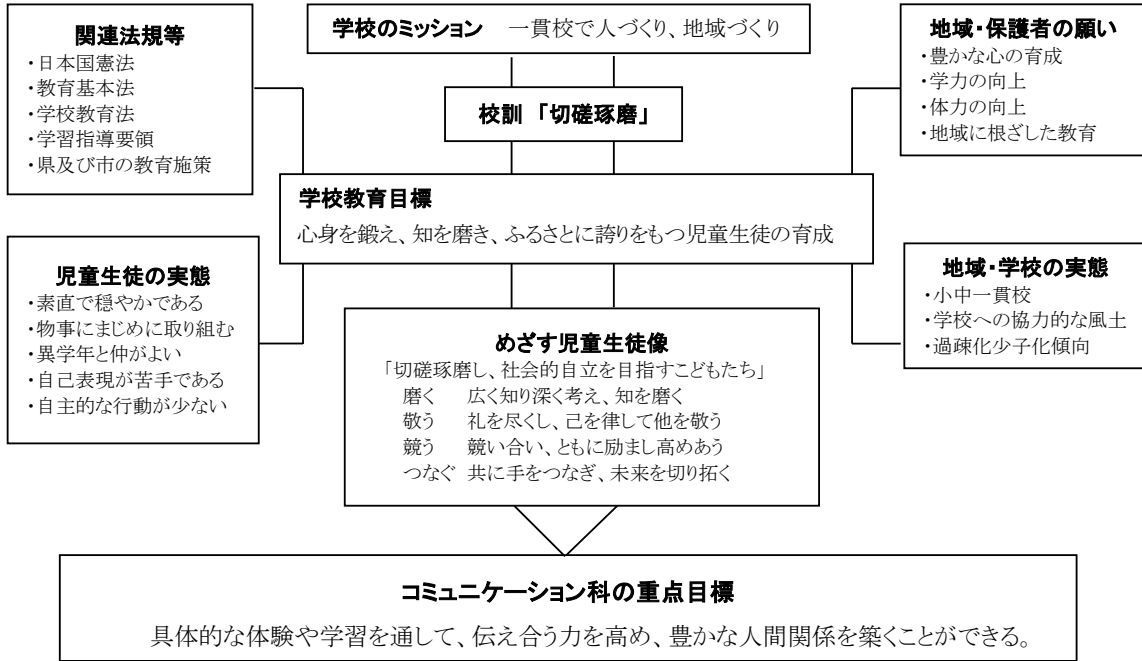
教育課程編成のねらいは、鳥取市の教育ビジョンが「目指す子ども像」である「ふるさとを思い志をもつ子」を具現化する点に置かれている。また、新学習指導要領の理念と内容の実現を目指した小中一貫教育の推進、9か年を見通した系統性、継続性のある教育課程と知・徳・体を磨く教育活動の展開をねらいとしている。

9年間は、1～4学年の初等ブロック、5～7学年の中等ブロック、8・9学年の高等ブロックに区分されている。

カリキュラムは、構造改革特別区域計画の作成以降学習指導要領が改訂されたことから、授業時数の調整が行われているが、平成26年度において、コミュニケーション科は各学年の34～55単位時間の範囲で時数設定されている。内容は、英語活動、異学年交流活動、コミュニケーションワークの3領域によって構成されている。コミュニケーション科の全体像は、図1のとおりであり、初等ブロック、中等ブロック、高等ブロックごとに、つけたい資質能力を設定するとともに、指導の重点や指導体制に工夫を凝らしていることが分かる。ここで「伝え合う力」の一部を見ると、初等ブロックでは、「話したいことを選び、自分の考えや気持ちを大きな声ではきはきと話すことができる」とされている。ここでは「選ぶ」ことや「大きな声ではきはき」等のことが重視されている。中等ブロックでは「理由や根拠を挙げながら自分の気持ちや考えを伝えることができる」とされており、「理由や根拠」が重視されていることが分かる。高等ブロックでは、「場や相手に応じて臨機応変に挨拶や会話をすることができる」が挙げられている。場や相手といった状況判断を求めていることが分かる。「指導の重点」についても、「反復練習」「聞く態度」などから、中等ブロックになると「スキルの活用」が挙げられ、高等ブロックでは「企画力」やリーダーとしての自覚が挙げられている。このように各ブロックの内容は発達や学習の積み重ねを踏まえたものとして構成されている。

また、表現力・コミュニケーション力の1～9学年を通した系統表（図2参照）につい

図1 平成26年度 コミュニケーション科全体計画 鳥取市立湖南学園



領域	異学年交流活動(1～9年)	英語活動(1～6年)	コミュニケーションワーク(7～9年)
----	---------------	------------	--------------------

	初等ブロック	中等ブロック	高等ブロック
つきたい資質・能力	伝え合う力 <ul style="list-style-type: none"> 話したいことを選び、自分の考えや気持ちを大きな声ではきはきと話すことができる。 その場にふさわしい態度や話し方で話すことができる。 わからないことは質問して確かめることができる。 	<ul style="list-style-type: none"> 理由や根拠を挙げながら自分の気持ちや考えを伝えることができる。 身につけたコミュニケーションスキルを活用してお互いの思いを伝え合い、話す楽しさを感じることができる。 集団の中でも堂々と伝え合うことができる。 	<ul style="list-style-type: none"> 場や相手に応じて臨機応変に挨拶や会話をすることができる。 相手の考えを尊重し、目的に沿った話し合いができる。 自分の伝えたいことを、分かりやすく効果的に表現し伝達することができる。
	人間関係力 <ul style="list-style-type: none"> 集団の中で自分の役割を果たし、互いの良さを見つけながら協力して活動することができる。 自分のよさに気づくとともに、友だちのよいところを見つけ、励まし合うことができる。 あらゆる交流活動を通して、異文化にも親しみ、興味を持ち、いろいろな国の人と進んで関わろうとする。 	<ul style="list-style-type: none"> 集団の中で自分の役割と責任を果たし、率先して活動することができる。 自他の違いを認め合い、相手の立場に立って考えたり自分らしさを発揮しようとする気持ちを高めることができる。 英語でのコミュニケーションに親しみ、人と関わる楽しさを味わうことができる。 	<ul style="list-style-type: none"> 学園のリーダーとして、活動を企画したり話し合いを進めたりする活動に自主的に取り組むことができる。 異学年交流の核としてチーム力を高めるために進んで活動に取り組み、よりよい人間関係・集団を築くことができる。 外国の方と関わる中で、英語でのコミュニケーションに進んで向かおうとし、コミュニケーションの楽しさを味わうことができる。
指導の重点	<ul style="list-style-type: none"> ◇ 反復練習による徹底 ◇ 聞く態度の育成 ◇ 他教科・領域と連携した「実践の場」の設定 	<ul style="list-style-type: none"> ◇ 習得したスキルを活用する場の設定 ◇ 小グループでの表現活動の実施 	<ul style="list-style-type: none"> ◇ 集団全体を動かす「企画力の育成」 ◇ リーダーとしての自覚が求められる場面の設定
指導にあたって	<ul style="list-style-type: none"> ・英語活動については、4年生以下は担任とALT、5・6年生英語担当教員と担任とALTで行う。コミュニケーションワークについては、担任・学年を中心に指導する。 ・地域の人材や保護者ボランティア、国際交流員、ALTなどを積極的に活用して幅広く活動を進めていく。 ・各活動後のふりかえり(自己評価・相互評価)を継続的に行うと共に、学習に関わる全教員が評価に関わり、共有する。 ・他教科の学習と連携を図り、有機的な指導をめざす。 		

出典：『平成26・27年度「未来のとりどり教育創造事業～グローバル化に対応した英語教育」小中一貫教育実践研究発表会』学習指導案、参考資料(平成26年11月18日)より抜粋

図2 表現力・コミュニケーション力の学年系統表(平成26年度版)

鳥取市立湖南学園

	つきたい「話す・聞く・話し合う」力	具体的言語活動の例	つきたいコミュニケーション力および指導の重点	具体的にめざす姿
九年	<ul style="list-style-type: none"> ・社会生活の中から話題を決める。 ・自分の経験や知識を整理して考えをまとめる。 ・語句や文を効果的に使う。 ・資料を活用して説得力のある話をする。 ・場面や相手の様子に応じて話し、敬語を適切に使う。 ・聞き取った内容や表現のしかたを評価する。 ・自分の考え方を深めたり表現に生かしたりする。 ・話し合いの進行のしかたを工夫する。 ・課題解決に向けて互いの考えを生かし合う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・時間や場の条件に合わせてスピーチをしたり、それを聞いて自分の表現の参考にした。 ・社会生活の中の話題について、相手を説得するために意見を述べ合うこと。 	<ul style="list-style-type: none"> (伝え合う力) ・場や相手に応じて臨機応変に挨拶や会話することができる。 ・相手の考えを尊重し、目的に沿った話し合いができる。 ・自分の伝えたいことを、分かりやすく効果的に表現し伝達することができる。 (人間関係調整力) ・場や相手に応じて臨機応変に挨拶や会話することができる。 ・相手の考えを尊重し、目的に沿った話し合いができる。 ・自分の伝えたいことを、分かりやすく効果的に表現し伝達することができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・活動のはじめの挨拶や振り返りについて、原稿を書いたり見たりすることなく、その場で思いをまとめて堂々と話すことができる。 ・はじめて出会った人や訪問先等で、自分から声をかけたり笑顔で会話を進めたりする。 ・グループでの活動時に、司会や記録などの役割が自然に決まり、スムーズに話し合いを進めることができる。
八年	<ul style="list-style-type: none"> ・社会生活の中から話題を決める。 ・多様な方法で材料を集め整理する。 ・異なる立場や考えを想定して考えをまとめる。 ・論理的な構成や展開を考えて話す。 (話の中心とそれを支える部分) ・資料や機器を効果的に活用する。 ・論理的な構成や展開に注意して聞く。 ・相手の話を自分の考えと比較して聞く。 ・相手の立場や考えを尊重する。 ・互いの発言を検討し、自分の考えを広げる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・調べて分かったことや考えたことなどに基づいて説明や発表をしたり、それらを聞いて意見を述べたりすること。 ・社会生活の中の話題について、司会や提案者などを立てて討論を行うこと。 	<ul style="list-style-type: none"> (伝え合う力) ・自分の伝えたいことを、分かりやすく効果的に表現し伝達することができる。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>指導の重点</p> <ul style="list-style-type: none"> ◇ 集団全体を動かす「企画力」の育成 ◇ リーダーとしての自覚が求められる場面の設定 </div>	<ul style="list-style-type: none"> ・訪問先等で、分からないことを素直に言葉をつないで尋ねることができる。 ・「こんにちは」等の挨拶だけでなく、ひとこと言葉をつけ加えて話したり、これまでの関わりを話題に出しながら会話を広げたりすることができる。
七年	<ul style="list-style-type: none"> ・日常生活から話題を決める。 ・人との交流を通して材料を集め、整理する。 ・構成を考えて話す。(全体を部分、事実と意見) ・相手の反応を踏まえて話す。 ・分かりやすく話す。(話す速さや音量、語句、言葉遣い) ・情報を正確に聞き取る。 ・質問しながら聞き、自分の考えてと比べる。 ・話題や方向をとらえて話す。 ・相手の発言を聞いて自分の考えをまとめる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・日常生活の話題について報告や紹介をしたり、それらを聞いて質問や助言をしたりすること。 ・日常生活の中の話題について対話や討論を行うこと。 	<ul style="list-style-type: none"> (伝え合う力) ・理由や根拠を挙げながら自分の気持ちや考えを伝えることができる。 ・身につけたコミュニケーションスキルを活用してお互いの思いを伝え合い、話す楽しさを感じる。 ・集団の中でも堂々と伝え合うことができる。 (人間関係調整力) ・集団の中で自分の役割と責任を果たし、率先して活動することができる。 ・自他の違いを認め合い、相手の立場に立って考えたり自分らしさを発揮しようとしていたりする気持ちを高めることができる。 ・英語でのコミュニケーションに親しみ、人と関わる楽しさを味わうことができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・集会等の話し合いの場面で、中心的存在となつて、皆の考えをまとめて話し合いを進めることができる。 ・ブロックのリーダーとして、吉備研修や学園祭等、様々な行事において、模範となるよう先頭に立って行動することができる。
六年	<ul style="list-style-type: none"> ・意見と理由のつながりを考えながら聞く。 ・問題を解決するために話し合う。 ・プレゼンテーションをする。 ・意図が伝わるように工夫して話す。 ・話し手の意図を聞き取る。 	<ul style="list-style-type: none"> ・資料を提示しながら説明や報告をしたり、それらを聞いて助言や提案をしたりすること。 	<ul style="list-style-type: none"> (伝え合う力) ・困ったことがあったときに、先生に質問をしたり友達に助けを求めたりすることができる。 ・ブロックのリーダーとして行事を企画・運営し、初等をまとめでたり進んで意見を言ったりすることができる。 ・「つながる」意欲を持ち、うなずいたり言葉で反応したりしながら話を聞くことができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・集会等の話し合いの場面で、理由を挙げて自分の考えを堂々と伝えることができる。 ・自分から先にあいさつをしたり、礼儀正しい返事をしたりする等、場や相手に応じて、敬語を正しく使うことができる。
五年	<ul style="list-style-type: none"> ・人の考えを正しく聞き取る。 ・討論する。 ・資料を活用して説明する。 ・すいせんする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・調べたことやまとめたことについて、討論などをする。 ・事物や人物を推薦したりそれを聞いたりすること。 	<ul style="list-style-type: none"> (人間関係調整力) ・自分のよさに気づくとともに、友だちのよいところを見つけ、励まし合うことができる。 ・集団の中で自分の役割を果たし、互いの良さを見つながら協力して活動することができる。 ・自分のよさに気づくとともに、友だちのよいところを見つけ、励まし合うことができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・集会等の話し合いの場面で、自分の考えと比べたり、うなずき等の反応を返したりしながら、正しく話を聞き取る。 ・誰にも聞き取りやすい声で、文末まではっきりと自分の考えを伝えることができる。
四年	<ul style="list-style-type: none"> ・案内する。 ・話の組み立てを意識して聞く。 ・自分の役割を考えて、よりよい話し合いをする。 ・分かりやすく報告する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・出来事の説明や調査の報告をしたり、それらを聞いて意見を述べたりすること。 ・学級全体で話し合つて考えをまとめた、意見を述べ合つたりすること。 ・図表や絵、写真などから読み取ったことを基に話したり聞いたりすること。 	<ul style="list-style-type: none"> (伝え合う力) ・話したいことを選び、自分の考えや気持ちを大きな声ではきはきと話すことができる。 ・その場にふさわしい態度や話し方で話したりすることができる。 ・わからないことは質問して確かめることができる。 (人間関係調整力) ・集団の中で自分の役割を果たし、互いの良さを見つながら協力して活動することができる。 ・自分のよさに気づくとともに、友だちのよいところを見つけ、励まし合うことができる。 ・あらゆる交流活動を通して、異文化にも親しみ、興味を持ち、いろいろな国の人と進んで関わろうとする 	<ul style="list-style-type: none"> ・困ったことがあったときに、先生に質問をしたり友達に助けを求めたりすることができる。 ・ブロックのリーダーとして行事を企画・運営し、初等をまとめでたり進んで意見を言ったりすることができる。 ・「つながる」意欲を持ち、うなずいたり言葉で反応したりしながら話を聞くことができる。 ・全校集会等で名前をよばれたら元氣よく返事をしして起立することができる。 ・わからないことを友達や先生に聞き返すことができる。 ・グループでの活動のとき、友達に自分の考えを伝えることができる。
三年	<ul style="list-style-type: none"> ・すじ道を立てて話す。 ・話し手のつたえたいことを聞き取る。 ・話のまとまりに気をつけて聞く。 ・司会の進行にそって話し合う。 ・調べたことを発表する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・事物の説明や経験の報告をしたり、それらを聞いて感想を述べたりすること。 ・尋ねたり応答したり、グループで話し合つて考えを一つにまとめたこと。 ・場面に合わせてあいさつをしたり、必要なことについて身近な人と連絡し合つたりすること。 ・知らせたいことなどについて身近な人に紹介したり、それらを聞いたりすること。 	<ul style="list-style-type: none"> (人間関係調整力) ・自分のよさに気づくとともに、友だちのよいところを見つけ、励まし合うことができる。 ・集団の中で自分の役割を果たし、互いの良さを見つながら協力して活動することができる。 ・自分のよさに気づくとともに、友だちのよいところを見つけ、励まし合うことができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・がんばったことや楽しかったことなどについて、聞き手を見て話したり、静かに聞いたりすることができる。 ・友達や先生の目を見て会話をすることができる。
二年	<ul style="list-style-type: none"> ・話してせつめいする。 ・だいたいなことをおとさず聞く。 ・話して紹介する。 ・きょうみをもって聞く。 ・話し合つて、考えまとめる。 ・わかりやすくせつめいする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・事物の説明や経験の報告をしたり、それらを聞いて感想を述べたりすること。 ・尋ねたり応答したり、グループで話し合つて考えを一つにまとめたこと。 ・場面に合わせてあいさつをしたり、必要なことについて身近な人と連絡し合つたりすること。 ・知らせたいことなどについて身近な人に紹介したり、それらを聞いたりすること。 	<ul style="list-style-type: none"> (人間関係調整力) ・自分のよさに気づくとともに、友だちのよいところを見つけ、励まし合うことができる。 ・集団の中で自分の役割を果たし、互いの良さを見つながら協力して活動することができる。 ・自分のよさに気づくとともに、友だちのよいところを見つけ、励まし合うことができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・がんばったことや楽しかったことなどについて、聞き手を見て話したり、静かに聞いたりすることができる。 ・友達や先生の目を見て会話をすることができる。
一年	<ul style="list-style-type: none"> ・よくきいて話す。 ・せつめいする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・事物の説明や経験の報告をしたり、それらを聞いて感想を述べたりすること。 ・尋ねたり応答したり、グループで話し合つて考えを一つにまとめたこと。 ・場面に合わせてあいさつをしたり、必要なことについて身近な人と連絡し合つたりすること。 ・知らせたいことなどについて身近な人に紹介したり、それらを聞いたりすること。 	<ul style="list-style-type: none"> (人間関係調整力) ・自分のよさに気づくとともに、友だちのよいところを見つけ、励まし合うことができる。 ・集団の中で自分の役割を果たし、互いの良さを見つながら協力して活動することができる。 ・自分のよさに気づくとともに、友だちのよいところを見つけ、励まし合うことができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・友達や先生に元氣よくあいさつをすることができる。 ・名前を呼ばれたら「はい」と返事をすることができる。 ・職員室への出入りのマナーを覚えて、一人でも出入りすることができる。 ・丁寧な言葉遣いを覚えて話をする。

出典：図1に同じ

ては、次のような視点を設けて整理している。「つきたい力」（「話す・聞く・話し合う」），「具体的言語活動の例」，「つきたいコミュニケーション力および指導の重点」「具体的にめざす姿」の視点である。これらの中で，「指導の重点」について，1～4年では「反復練習による徹底」「聞く態度の育成」「他教科・領域と連携した「実践の場」の設定」を挙げている。5～7年では，「習得したスキルを活用する場の設定」「中規模グループでの表現活動の実施」，8～9年では「集団全体を動かす「企画力」の育成」「リーダーとしての自覚が求められる場面の設定」を挙げている。

指導体制は，小中相互間の乗り入れ授業と教科担任による授業，チームティーチングが取り入れられていることが特色である。算数・数学は，2 学年以上は TT で実施され，コミュニケーション科の英語活動やたてわり活動も TT で実施されている。教科担任制は，国語，社会，理科，音楽，図工，体育，家庭で実施されている。

時間割について，初等ブロックの一単位時間は 45 分，中等・高等ブロックは 50 分授業で編成されている。1 校時，3 校時，5 校時の始まりをそろえる形で，調整し実施している。

4. 学校の組織と運営

平成 26 年度の学校案内によると，教員の組織は四つに区分して示されている。まず，「教務・事務」として，校長，副校長，教頭，教務主任（小学校），教務主任（中学校），事務主幹，事務主事，学校嘱託員が所属する形になっている。「初等ブロック」（1～4 年生担当）には，初等ブロック長，1・2・3・4 年担任，養護教諭，図書館司書が所属している。「中等ブロック」（5～7 年生担当）には，中等ブロック長，5・6・7 年担任，養護教諭，ALT，補担⁽¹⁾で構成されている。「高等ブロック」（8・9 年生担当）は高等ブロック長，8・9 年担任，補担，生徒指導専任相談員，ほかの中学校兼任の教員で構成されている。特色はそれぞれのブロックにブロック長を置いていることである。

なお，教職員は全員が兼務発令を受けている。

5. 成果と課題

湖南学園は上に示したように平成 26～28 年度を一貫教育の第 3 ステージとして位置付け，以下のような中期目標を掲げている。

◇湖南学園 9 年間で意識した指導体制の充実ーブロック体制を貫く基軸の確立

◇教師力の確立から充実へー一貫教育リーダーとしての自覚

◇集団力の確立から充実へーコミュニケーション力・自治力の向上

◇地域との協働の確立から充実へー共通の目標設定・責任の共有

いずれの項目も指導体制，運営体制の充実を掲げていることが特色である。後の 3 点は，「確立から充実」へとしており，それぞれ教師力，集団力，地域との協働について，一定程度の確立が果たされてきたとの理解があることがうかがえる。

いずれにしても，小中一貫教育の取組は，教育課程の面，指導体制の面，地域連携の面においても実績を積み重ねており，9 年間一貫教育としての姿が確立していると言える。

6. 湖南学園の取組の特色

湖南学園の小中一貫教育の特色は次の点にあると考える。

ア 小中一貫教育導入の背景に、地域の人々の願いと学校教育への期待があることである。このような願いが鳥取市の教育への指針や方向性とマッチして、小中一貫教育がスタートしたことである。これらの動きが構造改革特別区域としての特色ある教育課程の開発につながり、その後の教育への取組に大きな影響を及ぼしている。

イ 特区の指定以降も、学校としての研究が継続され、資質や能力の育成に焦点をあてた教育課程やその実践が追求されていることである。教育課程の運営や指導体制等は既に一定の成熟段階にあると考えられるが、さらなる改善と向上を目指した取組が進められている。

7. 鳥取市の小中一貫教育

鳥取市教育委員会では、平成 23 年 9 月に平成 23～27 年度の 5 年間を見通した鳥取市教育振興基本計画を策定している。この基本計画は次の三つの計画を策定している。「計画 1 すべての子どもたちが輝く教育の実現」「計画 2 ふるさとに学び、夢に向かってはばたく、たくましい子どもの育成」「計画 3 学校・家庭・地域の連携と教育環境の充実」を主な柱としている。その中で、「計画 3」に、「5 教育委員会の改革と学校運営のかかわる取組」が挙げられ、「中学校区を単位とした施策の実施」が示されている。

一方、鳥取市教育委員会は、平成 23 年 4 月に「小中一貫教育推進プラン」を作成しており、翌 24 年 4 月には改訂版を作成している。同プランによると「ふるさとを思い志をもつ子」を理念に、「学力の向上」と「学校不適応の解消」を二つの柱とし、かつ、「たくましさと豊かな心の育成」を掲げている。具体的な取組としては、中学校区における学力の課題分析、家庭と連携した学びの習慣化の推進、中学校区不適応対策委員会の充実等が挙げられている。これらの学校における取組を支える基盤として、「見守り育てる家庭・地域」が位置付けられている。

この推進プランの年次進行については、平成 23 年度～25 年度にかけて順次実践に移され、26 年度以降中学校区が一体となった教育の推進につなげることとされている。

工藤 文三（大阪体育大学）

<注>

(1) 補助担任の略で、ブロック内の副担任の立場にある教員。

第 13 章
広島県呉市立呉中央学園
(呉中央小学校，呉中央中学校)
呉市立和庄中学校区
(和庄中学校，和庄小学校，本通小学校*，長迫小学校*)

1. 呉市における小中一貫教育

(1) 呉市の概要

呉市は明治時代に軍港が設けられて急速に発展し、明治 35 年には市制がしかれた。高度経済成長期以降は、造船業の不振も影響し人口減少が続いていた。平成の市町村大合併では島嶼（とうしょ）部の 8 町を編入し、平成 26 年 5 月 1 日現在の人口は 237,187 人、小学校数 39 校、児童数 10,857 人、中学校 26 校、生徒数 5,708 人となっている。

(2) 小中一貫教育の導入の経緯

呉市教育委員会で小中一貫教育の構想が生まれたのは、平成 11 年度末であった。制度化された中高一貫教育が注目されていた当時、市にとって小中一貫教育が重要であると考えられていた。そこで、後述のように 3 校において、平成 12 年度から文部省⁽¹⁾の研究開発学校の指定を受けて研究を開始し平成 18 年度まで研究開発が実施された。中央教育審議会は、平成 17 年に答申「義務教育を創造する」を取りまとめるが、研究成果はその審議会においても報告された。

研究開発学校の成果を踏まえ、平成 19 年度より全ての中学校区で小中一貫教育を実施することとなった。その際、研究開発が終了した 3 校は、小学校が統合して呉中央学園になるが、特区申請は行っていない。その理由は、義務教育であるため機会均等が大事であり、特別な学校を設けないためと説明されている。

(3) 小中一貫教育の推進方策

全校に浸透させ、推進するための主な施策としては、次のものがある。

- ①「小中一貫教育を進めるために」の策定：専門委員会を設けて、小中一貫教育推進の方針を取りまとめ、公表（平成 18 年度）している。
- ②小中一貫教育研究指定事業：全中学校区に対して行う 2 年間の研究指定。2 年目に公開の研究発表を実施。平成 19～22 年度と平成 23～26 年度の 2 期にわたり指定。
- ③小中一貫教育推進加配講師措置：市費による加配。乗り入れ授業の際に移動に時間のかかる分離型の場合に措置（現在の講師数は 11 名）。
- ④小中一貫教育実践事例集：平成 18 年度から継続して作成し配布。
- ⑤ブロック別学校経営研修：リーダーシップの育成。校長と教頭を対象に年 3 回実施。
- ⑥小中一貫教育コーディネーター研修：全校のコーディネーターを対象に年 3 回実施。
- ⑦呉型カリキュラム（小中一貫カリキュラム）の作成：課題に応じたカリキュラムを教科領域等の別に作成。
- ⑧小中一貫教育市民フォーラム：市民への啓発のために、平成 20～22 年度に実施。

(4) 呉市における実施形態

教育委員会は、呉市の小中一貫教育の特徴を4点に整理している。①学習指導要領にのっとった取組とする、②全ての中学校区で実施している、③4・3・2の区分、④各中学校区の特色を生かした取組、である。

また、平成26年度現在、26中学校区のうち、各校区の中で小学校1校が16校区、小学校2校が7校区、3校が3校区ある。このうち、一体型は4校区（呉中央学園、警固屋学園、広南学園、倉橋学園）となっている。

2. 呉市立呉中央学園

(1) 小中一貫教育導入の経緯

平成12年に中学校入学時の不安や問題行動の発生率の増加などを解消し、自尊感情を育成することを狙いに、呉市立五番町小学校、二河小学校、二河中学校（現在の呉中央学園）が文部省の研究開発学校の指定を受ける。研究開発内容としては、小中一貫教育のシステム開発や教育課程の開発を行っている。システム開発としては、3校それぞれの教育目標を尊重しながら共通の目標を加えること、日課時程表、年間行事予定表、研究組織及び校内組織、小中兼務教諭の工夫などを行っている。教育課程の開発については、心身の発達の加速化、学力形成の特質、生徒指導上の諸課題の顕在化を手掛かりに、9年間で4・3・2に区分している。それぞれの区分の目標を明確にしながら、教科等ごとに研究の構想と実践を行っている。

その後、平成19年度から全ての中学校区で小中一貫教育を実施するとともに、呉市立呉中央学園が開校した。

表1 呉市立呉中央学園児童生徒数・学級数

学年	1年	2年	3年	4年	5年	6年	7年	8年	9年	特別支援 学級(小)	特別支援 学級(中)	計
児童生徒数	101	102	87	79	98	95	89	86	74	16	7	834
学級数	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	2	30

出典：平成26年度学校案内

(2) 小中一貫教育の狙いと実施形態

呉中央学園の学校経営計画によると、学校教育目標は「「自分」を育てる」ことに置かれ、ミッションとして「小中一貫教育を通して生涯を自ら豊かに学び続け、自他の生命を大切に生きて生きる根っこを育てる」としている。

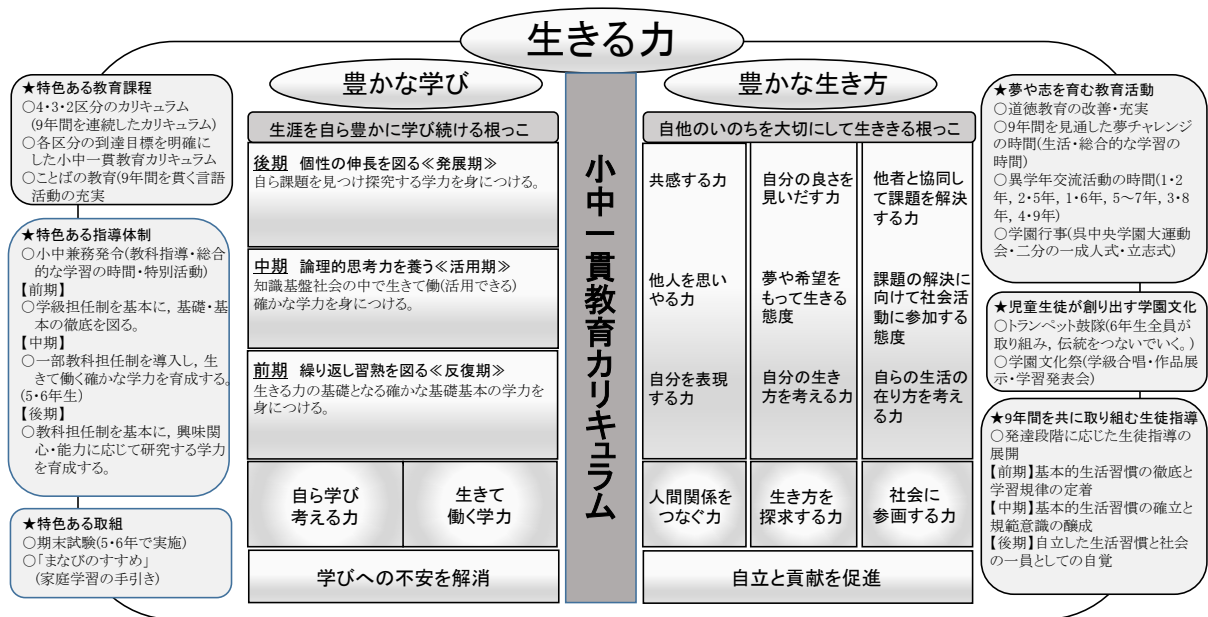
実施形態は、施設一体の形をとっており、各学年の教室は4・3・2の区分を踏まえ1～4学年、5～7年、8・9年をそれぞれ同じ校舎に配置している。校長室は2室、職員室は1室、保健室2室、図書室1室となっている。

(3) 教育課程の編成と運営

教育活動の目指すべき理念を「生きる力」に置き、これを実現するため「豊かな学び」と「豊かな生き方」の二つの柱を設け、それぞれ「学びへの不安解消」「自立と貢献を促進」するため、小中一貫教育を展開する構造となっている。「豊かな学び」は確かな学力の習得を目指す趣旨であり、「豊かな生き方」は、道徳性やコミュニケーション能力、社

図1 研究構想図

豊かな「学び」と「生き方」を実現する新たな学園文化の創造
～自他の生命を大切に生きて生きる根っこを育てる～



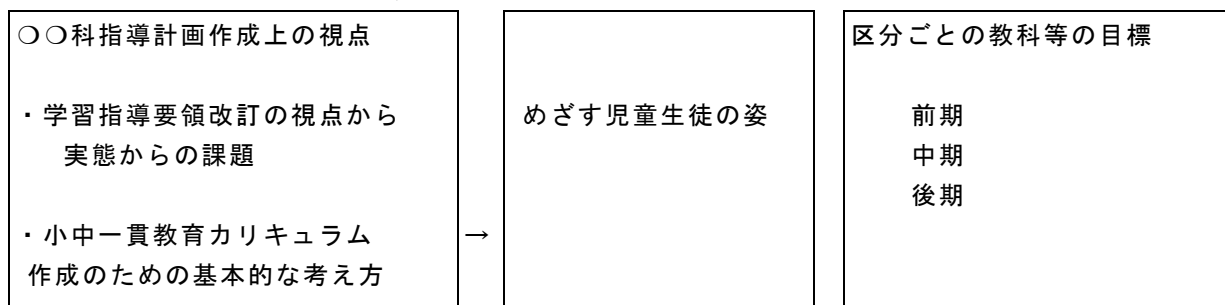
出展：呉中央学園 学校案内「5 研究構想図」

会性等の育成を狙いとする趣旨である。

9年間のカリキュラムの区分を4・3・2とし、次のように区分ごとに特色ある取組を進めている。

- ア 前期：繰り返し習熟を図る<反復期> (1～4 学年)
- イ 中期：論理的思考力を養う<活用期> (5～7 学年)
- ウ 後期：個性の伸長を図る<発展期> (8～9 学年)

この区分を前提として、教科等ごとに、9年間の指導計画を作成している。教科等別指導計画は次の内容によって構成、設定されている。

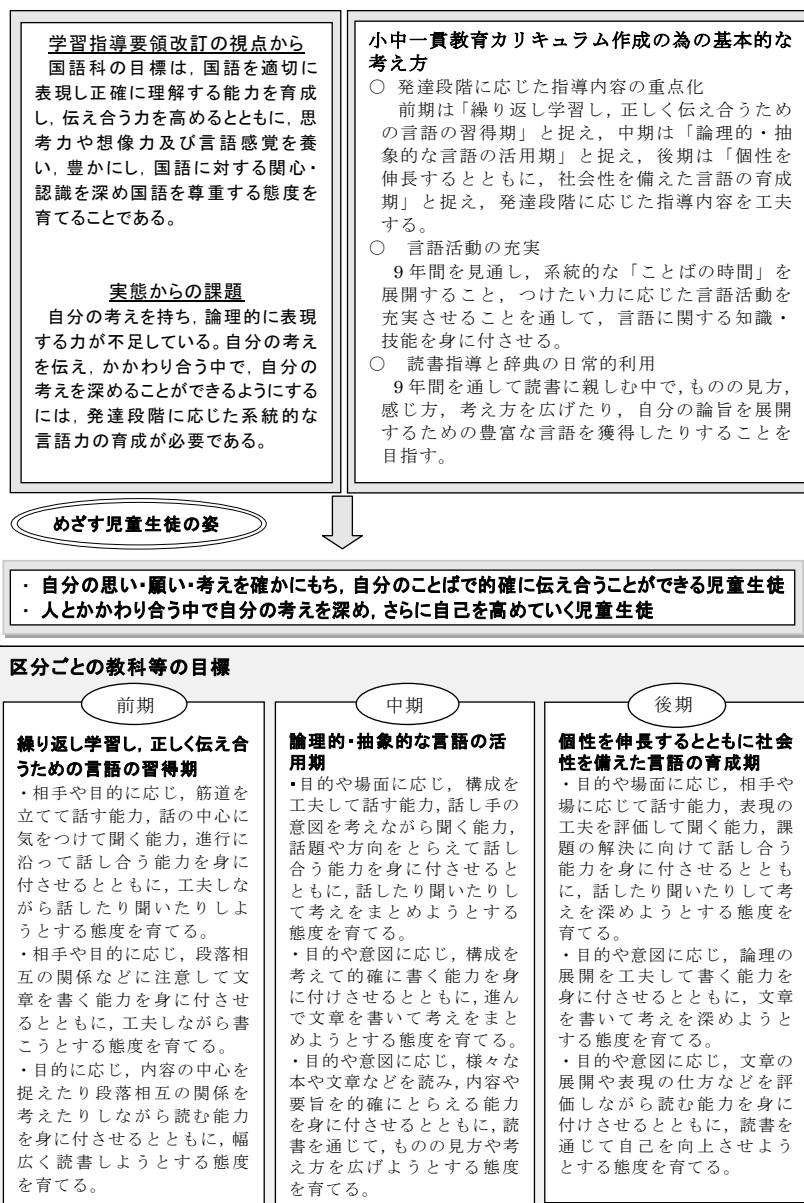


指導計画の特色は、まず、学習指導要領の趣旨を押さえるとともに、児童生徒の実態について整理していることである。これらを前提に、小中一貫教育カリキュラムの作成の考え方を整理し、この考え方に基づいて、前期・中期・後期の区分ごとに教科等の目標を設定している。さらに、指導計画の内容は、「1 区分ごとの領域別到達目標」、「2 指導内容・方法等の一覧」、「3 小中一貫教育カリキュラム実施上の留意点」から構成され

ている。「1 区分ごとの領域別到達目標」について見ると、国語は「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」といった言語活動を領域としている。社会は「地理的分野」「歴史的分野」「公民的分野」を領域として設定している。算数・数学は「数と計算」「量と測定」「図形」「数量関係・資料の活用」を設定し、理科は「エネルギー」「粒子」「生命」「地球」として領域設定している。

授業時数は学校教育法施行規則に定める時数を配当して、教育課程を編成している。一単位時間は1～6年生45分、7～9年生50分であり、時間割は、1校時の始まりは1～6年生と7～9年生異なっているが、3校時の始まりと5校時の始まりの時刻をそろえた設定となっている。

図2 国語科指導計画作成上の視点



出典：平成24年度版 呉中央学園小中一貫教育カリキュラム p.5

小・中学校教員の乗り入れ授業については、小・中学校教員6名を兼務発令し、主に5・6年の授業に乗り入れ授業を行っている。実施している教科等は、国語、算数、外国語

活動、音楽、体育である。また、中期（5・6・7学年）において一部教科担任制を実施している。一部教科担任制のメリットについては、次の点をあげている。①前期の学級担任制から教科担任制への緩やかな移行を図る。②確かな学力を付け、学習意欲を高める。③多くの教員の目で児童を見ることができ、児童理解をより豊かにする。

また、学習評価に関して期末試験を一部教科について5・6学年で実施していることも特色である。

さらに、児童生徒の自学自習を進めるため、「まなびのすすめ」を作成し活用している。「まなびのすすめ」には、学年ごとの家庭学習時間の目安とともに、学習の進め方が項目として示されている。更に授業日ごとに、毎時の学習予定を記し、それに対応する家庭学習を記録する形式となっている。就寝、起床時刻や朝食の状況、心身の健康についてもマークするようになっている。

特色ある教育活動として、第7学年の「立志式」、第4学年の「二分の一成人式」、全校の「大運動会」がある。また、異学年交流活動も行われている。

図3 呉中央スタンダード

Date: 月 日 ()

		学 習 予 定		家 庭 学 習		
				7年 90分	8年 120分	9年 150分
1			教科	内容	時間	
2					分	
3					分	
4					分	
5					分	
6					分	
持ってくるもの		学習時間合計			分	
1日の振り返り						
寝た時間		時	分			
起きた時間		時	分			
朝ごはん	食べた・食べてない					
体の元気		心の元気				
保護者サイン						

出典: 呉中央学園「まなびのすすめ1 7・8・9年生」

(4) 学校の組織運営、地域との連携

学校の組織について、管理職については、まず小学校長1名、中学校長1名、教頭2名、主幹教諭1名の体制となっている。また、学校運営委員会及び小学校企画委員会、中学校企画委員会が設置されている。学校運営の分掌は、「生徒指導・健康安全部」「学年部」

「研究部」「教務部」「庶務部」となっている。「生徒指導・健康安全部」について、生徒指導は前期・中期・後期別に分かれているが、保健指導や清掃指導、児童会、生徒会は小学校と中学校とに分かれている。「学年部」は前期・中期・後期の分掌とされている。「研究部」は上記 3. で示した「豊かな学び」と「豊かな生き方」の二つの柱に対応する形で、学力向上部会と心の育成部会が構成されている。「教務部」の分掌について、「シラバス」は前期・中期・後期であるが、学校行事は小学校・中学校の区分となっている。分掌表には、これら以外に「夢チャレンジカリキュラム」が記載されている。「夢チャレンジ」とは総合的な学習の時間の名称である。

また、小中一貫教育の推進を担当するコーディネーターが、小学校・中学校に各 1 名置かれている。教務主任、生徒指導主事とも小学校、中学校に各 1 名の配置である。

地域との連携については、ボランティア清掃や計画的なキャリア教育における職場体験活動等を通じた活動が実施されている。

(5) 呉中央学園の取組の特色

呉中央学園における取組の特色として次の点を挙げることができる。第一は、4-3-2 の区分を踏まえ、教科等ごとに精緻な指導計画を作成し学習指導に生かしていることである。特に区分ごとの領域別到達目標を明確にし、かつ指導内容・指導方法の一覧を示していることも特色と言える。第二は、学校における学習と家庭学習とを関連させながら、家庭学習を確実に進めるための取組を行っていることである。家庭学習の時間の目安、学習の進め方なども示し、学習の指針としている。第三は、学習評価における小中の段差を少なくするため、5・6 学年から定期テストを実施していることも特色と言える。

(6) 取組の成果と課題

取組の成果については、一貫教育校としての多様な取組が行われており、成果も多くの視点から提示されている。一つは、授業改善に関わる成果である。全国学力・学習状況調査の結果を手掛かりに授業改善の取組を進め、その結果、正答率の上昇につながった例が報告されている。また、全国学力・学習状況調査の結果は、6 年生・9 年生とも国語、算数・数学の学習状況が全国平均を上回っている。また、異学年交流活動に関わる成果として、自尊感情や協力性に関する児童生徒へのアンケート調査を実施し、その効果が確認されている。

教職員へのアンケートによると、「児童生徒への理解や見方は変わったか」という問いに対して、肯定的な回答は 95%となっている。「児童生徒の変容はみられたか」という問いに対しては、肯定的な回答が 95%、「小中一貫教育研究によって指導方法・指導内容に対する工夫改善がみられたか」の問いに対して、肯定的な回答は 95%となっている。

3. 呉市立和庄中学校区

(1) 実施に至る経過

市の小中一貫教育は、一体型が 4 校区あり、上述したように中学校区で見ると、一体型が 4 校区、小学校 1 校と中学校 1 校が 16 校区、小学校 2 校と中学校 1 校が 7 校区、小学校 3 校と中学校 1 校が 3 校区となっている。和庄中学校区は和庄中学校と和庄小学校・本通小学校・長迫小学校で構成されている。小中一貫教育を実施する以前は、小学生の中学校への進学に伴う学校生活への適応や学習面での不安について課題が指摘されていた。ま

た、中学校入学後の学力形成について課題があることが指摘されていた。

和庄中学校区の小中一貫教育に向けた取組としては、平成 16 年度に小中相互の授業参観や校区教務主任協議会の開催などが行われた。翌平成 17 年度には、中学校 1 年生の授業参観や生徒指導主事研修会、養護教諭連絡協議会、新入生連絡会、算数・数学のカリキュラム研究などが実施された。平成 19 年度より中学校区をまとまりとした小中一貫教育が実施されることとなった。

表 2 和庄中学校区 4 校の児童生徒数・学級数

学校名	児童生徒数	学級数（うち特別支援学級数）
和庄中学校	296	13 (4)
和庄小学校	254	13 (2)
本通小学校	187	8 (2)
長迫小学校	141	8 (2)

出典：呉市教育委員会「園児・児童・生徒数、学校数」（平成 26 年 5 月 1 日現在）より作成

(2) 和庄中学校区の取組

校区の共通経営理念は次のように設定されている。

「9 年間を通して自立心の育成を図り、自主的・主体的な行動ができる児童生徒を育成する」

各学校はこの校区としての経営理念の下、それぞれの学校の教育目標を踏まえながら、乗り入れ授業や児童生徒の交流活動を展開している。

1) 乗り入れ授業の展開

一貫教育を実質化するため、乗り入れ授業を実施している。中学校から小学校に対して、国語、算数、外国語活動では中学校教員が、体育では中学校教員や市の小中一貫教育推進加配講師が授業を行っている。小学校から中学校に対しては、夏休みの補充学習や職場体験での指導場面で乗り入れ授業を行っている。

乗り入れ授業の成果として、次の点があげられている。

ア 小学校時に中学校の授業スタイルを経験し、中学校入学時の段差が小さくなる。

イ 教員は小中 9 年間の教科の流れを実感し、指導計画の見直しに生かすことができる。

ウ 異校種の教員と連携することで、授業規律や指導法等を学ぶことができる。

エ 教科の専門的な知識や技能を学び、自らの実践に生かすことができる。

これらの成果は整理すると、児童生徒の中学校生活への適応に関すること、教員の学習指導に関すること、授業規律・指導方法に関すること、教科の専門的な知識・技能に関することとしてまとめられる。

2) 小中学校の交流活動

1) が教員の授業面における乗り入れであったが、一方で児童生徒相互が交流する活動を実施している。中学生が行う母校でのあいさつ運動、7 年生が企画運営する小学生向けのオープンスクール、中学生が企画運営する 1・2・9 年生異学年交流、小中合同クリーン活動、小学校の陸上記録会合同練習会における中学校陸上部生徒の小学生への指導などが行われている。

交流活動による効果として、次の 4 点が挙げられている。

- ア 小学校児童は、中学校生徒のリーダー性をたのもしく思い、憧れを抱くようになる。
- イ 中学校生徒は自分たちがやらなければ、という自覚が芽生え自己肯定感が高まる。
- ウ 異校種の教員が必然的に連携し理解し合わなければならない場面が増える。
- エ 中学校区の保護者や地域の中に一体感が生まれる。

アとイは児童生徒に見られる効果であり、ウは教員の変化、エは保護者や地域の面からの成果に当たる。

3) 生徒指導や学習指導面での連携

生徒指導については、各学校で定めている「生徒指導規程」を4校で共通のものとし、学校の指導の指針や方法をそろえる取組を行っている。家庭学習の充実を図るために「和庄中学校区「家庭学習（自学）のすすめ」～9年間を見通し、子どもの能力を最大限伸ばす～」を作成している。内容は保護者や家族が行うアドバイスの仕方や学習時間の目安、学習内容や方法のポイントである。

そのほか、地域の保護者に対して「和庄中学校区通信」を作成し発行している。また、和庄地区小中一貫教育研究会も年1回開催されている。

4) 推進のための体制

小中一貫教育を推進するための体制として、「呉市立和庄中学校区小中一貫教育推進協議会」が設置されており、各学校の校長・教頭、小中一貫教育推進コーディネーター各校1名、及び学力向上部会、生徒指導部会によって構成されている。学力向上部会は国語、算数・数学、外国語活動・英語、特別支援教育の部会によって構成され、4校の教員が分属している。

(3) 取組の成果と課題及び特色

1) 成果と課題

訪問時の提供資料によると、次のように成果と課題が整理されている。

<成果>

- ア 中学校から小学校への乗り入れ授業を実施することによって、児童の学習意欲が高まり、中学校への段差が低くなった。
- イ 異学年交流等を実施することによって、自己肯定感や自尊感情を高めることができた。
- ウ 教職員で研究を重ねたり合同授業を実施したりすることによって、異校種理解を深めることができた。

<課題>

- ア 9年間のカリキュラムの見直しを図る。
- イ これまでの取組の成果を生かして、継続的な取組とする。

ここで成果としたことの裏付けとして、平成19年度と平成26年度の全国学力・学習状況調査の結果を比較したデータがあげられている。「自分に良いところがある」（自己肯定感）、「将来の夢や目標を持っている」（自尊感情）、中学校の国語、数学の正答率などではいずれも向上している。また、平成18年～平成25年の中学生の問題行動（暴力行為、いじめ、不登校）の推移を見ると、特に暴力行為は平成18年から平成19年にかけて減少し、不登校は、平成20年以降徐々に減少している。

図4「和庄中学校区「家庭学習（自学）のすすめ」

和庄中学校区「家庭学習（自学）のすすめ」～9年間を見通し、子どもの能力を最大限伸ばす～
和庄中学校区小中一貫教育推進協議会

家庭生活で大切にしたいことは？

家庭学習をするとこんな力が付きます。

家庭学習で大切にしたいこと

☆早起き・早寝・朝ごはん
☆あいさつ・返事
☆家族の一員としての役割
☆家族の会話

☆学校の授業で学んだことの定着が図れます。
☆自ら学ぶ習慣が身につきます。
☆復習や予習の習慣が身につきます。
☆継続してやり切ることの達成感を味わえ意欲的になります。

☆時間を決めて、毎日続ける。
☆最後までやり遂げる。
☆自学の習慣をつける。

家庭学習の時間と内容、方法

※子どもが、どのステージにいるか考えて、見通しをもって着実に力をつけられるように家族がアドバイスしたり、協力したりすることが大切です。

学年	前期		中期		後期	
	小学1・2年生	小学3・4年生	小学5・6年生	中学1年生	中学2・3年生	
どんなアドバイスや協力が効果的？	学習内容や方法を自分で決めるのはまだ、無理なので、家族の温かい手助けが必要です。	自立心が芽生え、自分でやろうとすることが増えます。しかし、まだ、家族の手助けが必要です。	自分の事は自分で見通しを持ってできるようになります。反抗的な態度が見られることもあるが、根強い関わり方が必要です。	中学校生活に対する希望とともに、学習や部活動の両立等不安もあります。温かい励ましが意欲を高めます。	思春期に入り、いろいろな悩みや不安を抱える時期です。進路などについて適切なアドバイスが必要です。	
大切にしたいことは？	①時間を決めて毎日続けましょう。 ②最後までやり遂げましょう。		③自学の習慣をつけましょう。			
どのくらいの時間？	30分以上	50分以上	60分以上	70分以上	80分以上	90分以上
内容や方法は？	宿題を確実にしましょう。		自主勉強（予習・復習）のやり方を知り、すすんでみましょう。	☆復習と予習をすすんでみましょう。 ☆和庄中学校「毎日ノート」での確認をしましょう。 ・3点チェック(勉強時間・就寝時刻・起床時刻) ・教科の宿題		
読む・話す	句読点や声の大きさに気をつけて音読しましょう。	様子を思い浮かべて、気持ちをこめて読みましょう。	いろいろな分野の文章を読み、見方や考え方を広げましょう。 英語の発音を確認しながら読みましょう。 英文を読んで内容を認めながら自分の考えや意見を英文で表現しましょう。			
書く	正しい姿勢、正しい鉛筆の持ち方を身につけましょう。 筆順や「とめ」「はね」「はらい」に気をつけて丁寧に正しく書きましょう。		日記に出来事や思ったことを書き、自分の生活について振り返りましょう。	日記を書くことを通して、自分と向き合い、自分の生き方を考えましょう。		
計算	計算ドリルや計算カードを使ったし算、引き算、かけ算を繰り返し練習しましょう。	計算ドリルなどの問題に繰り返し取り組み、間違えた問題にはもう一度取り組みましょう。	速く・正確にできるように繰り返し、計算ドリルなどの問題に取り組みましょう。計算を使った文章問題にすすんで取り組みましょう。	計算問題のトレーニングを続けましょう。授業で学習した類題に必ず取り組みましょう。	応用問題や入試問題にも計画的に取り組みましょう。	
調べる	家の人に聞いたり、与えられた資料を使ったりして、意欲的に調べましょう。		資料集などを使って調べましょう。	必要な資料を自分で見つけて関心を持って調べましょう。		
	分からない言葉を国語辞典や漢字辞典を自分で調べましょう。					

出典：和庄中学校区小中一貫教育推進協議会資料

2) 和庄中学校区における小中一貫教育の特色

和庄中学校区における小中一貫教育の特色として次の点をあげることができる。

ア 小学校と中学校との間で、乗り入れ授業とともにあいさつ運動やオープンスクール、クリーン活動、家庭学習のすすめの配布等、多方面にわたる活動が展開されていることである。これらの多彩な活動のそれぞれにおいて、児童生徒のコミュニケーションが促され、結果として自己肯定感や自尊感情の醸成が進み、小中学校間の段差意識が

解消されているものと推測される。

イ 校長・教頭，小中一貫教育推進コーディネーターがリーダーとなり，一貫教育推進協議会が設置され，しかも小中一貫教育研究会が毎年開催され，研究及び研修が進められていることである。

工藤 文三（大阪体育大学）

<注>

(1) 平成13年1月1日より文部科学省

<参考文献>

1) 呉市立五番町小学校，二河小学校，二河中学校『公立小中で創る一貫教育 4・3・2のカリキュラムが拓く新しい学び』ぎょうせい，2005

* 和庄中学校区を構成しているが、訪問を行っていない。

第 14 章

広島県府中市立府中学園

(府中小学校, 府中中学校)

府中市立府南学園

(第一中学校, 国府小学校*, 栗生小学校*, 旭小学校*, 南小学校*)

1. 広島県府中市における小中一貫教育

(1) 小中一貫教育の契機と展開

広島県府中市は古くは備後国の国府が置かれた広島県東部内陸地域にある人口 4 万人強の都市である。平成 16 年に旧府中市の北側に隣接した旧上下町と合併し、面積は 195.71 平方キロメートルと拡大した。ただ、近年では少子高齢化による人口減少の進行が課題となっている。

小中一貫教育が始まる頃の府中市教育委員会には、他地域がやらないことを実験的にやるよりも、当たり前前の義務教育を充実させようという考え方があった。また、この当時には小中学校の連携に課題が見られていた。具体的には、中学 1 年生で不登校生徒が急激に増えるという課題や、広島県が毎年実施する「基礎・基本」定着状況調査で小学生は県平均を上回るのに対して中学生は県平均を下回るといった課題があった。

さらに、平成 14 年に市内中心部にあった JT 府中工場が閉鎖されて街作り面での新たな施設が求められたことや、既存の学校施設に老朽化の問題が生じていたことも重なり、JT 工場跡地に小中一貫校型学校（後の府中学園）の建設が平成 15 年に決まった。

これを受けて、府中学園の新校舎が完成する平成 20 年度から小中一貫教育の完全実施を明確に掲げ、平成 16 年度には全市で小中一貫教育の試行が開始された。平成 17 年からは学校現場での試行状況も見ながら、市教委主催で有識者も含めた小中一貫教育検討会議で授業作りを中心に検討し、前後のつながりを重視した市のカリキュラム作りや、それに沿った教材研究開発を各校で進めた。また、同時期に中学校教員が小学校に乗り入れ授業する日を設定する取組も行われた。

全国的にも早くから小中一貫教育を導入した府中市であるが、様々な試行錯誤を繰り返してきた。平成 22 年 3 月には「府中市小中一貫教育推進プラン プラス 5 プログラム」で、各学園と保護者や地域が一体となって取り組むことを提案し、学校教育を更に充実させようとしている。また、小中一貫教育の取組開始当初は市教委主導で進めたが、学校環境の違いによる多様性を認めて、裁量権を市教委から学校へと少しずつ移行しつつある。

(2) 小中一貫教育の概要と特色

現在の府中市内には小学校が 8 校、中学校が 4 校あり、「当たり前前の義務教育」を提供する観点から、原則として全市で 6-3 制が取られている⁽¹⁾。表 1 で示したように府中市には中学校区単位で小中一貫教育を行う、立地環境が大きく異なる四つの「学園」がある。

表 1 府中市で小中一貫教育を行う四つの学園

立地環境	学園名（愛称）	中学校	小学校
一体型	府中学園	府中中	府中小
	府中明郷学園	府中明郷中	府中明郷小
連携型	上下学園	上下中	上下北小・上下南小
併用型	府南学園	第一中	国府小・栗生小・旭小・南小

出所：府中市資料を基に筆者作成

注：立地環境は府中市の用語をそのまま用いた。「一体型」は施設一体型、「連携型」は施設分離型、「併用型」は施設隣接型と施設分離型の併用を意味する。

このように、府中市の小中一貫教育を行う 4 学園は立地環境だけでも大きく異なる。

府中市教委はこのような違いも認識して、既に述べたように平成 22 年頃から各学園の自由度を高めるようにしている。例えば、府中市では約 1,000 万円の予算を計上して 4 学園に 1 名ずつの市費臨時講師を配置しているが、臨時講師の活用等については全て各学園に任せている。この中で、上下学園では中学校の英語講師を雇って二つの小学校にも行かせる乗り入れ授業を行っており、府中明郷学園では一体型であることを生かして小中両方の免許所有者を迎えてうまく両方の授業を担当させているという。また、平成 24 年度から「学園チャレンジプロジェクト」と呼ばれる、各学園からの提案された独自事業が採択されると、市長直轄予算から上限 200 万円の予算を付けて取り組ませる取組もできている。

ただ、全市での取組である強みも生かし、統一的に行われている取組もある。小中一貫教育を本格導入した平成 20 年には、9 年間の学びのつながりを重視した「府中市小中一貫教育カリキュラム」を作成し、学習指導要領の改訂に伴って平成 24～25 年度には同カリキュラムの改訂も進めて、各学園のカリキュラムの基礎として位置付けている。また、各学園での授業作りを検討するために「府中市小中一貫教育推進会議」を年 2 回開催し、各学園持ち回りで教育研究成果を発表する「小中一貫教育研究大会」も毎年開催している。

さらに、平成 25 年 3 月には平成 25 年度から 10 年間の「府中学びプラン」が策定され、小中一貫教育の推進は、第一の政策の柱として掲げている。例えば、小中学校間の乗り入れ授業や異学年交流のようなこれまでの推進施策を更に見直した「新小中一貫教育プラン in 府中」の実施や、地域に広げる「ことばの教育」事業をはじめとした 9 年間の義務教育を更に進化させるための取組も進められている。

以上のように、府中市教委や府中市による強力なバックアップを受けながら、各学園がある程度の裁量を持って小中一貫教育を進めている状況である。

(3) 市教委から見た小中一貫教育の成果と今後の展望

平成 16 年度からの試行期間も含めた 10 年間の取組で、いわゆる「中一ギャップ」で生じると考えられる中学 1 年生からの不登校生徒が減少した。また、平成 16 年度には小中学校全体で見ても、不登校者数は平成 16 年度の約 60 人から、平成 25 年度の約 20 人へと減少した。さらに、学力面で見ても文科省・国研による全国学力・学習状況調査や広島県による「基礎・基本」定着状況調査によって市の平均値と国や県の平均値とで比較しても全体的に上回っており、小中一貫教育による効果が見えてきたとしている⁽²⁾。

府中市教委は小4と中1を対象に毎年行っている「生活調べ」において、児童生徒の自尊感情、自己効力感、社会性などを調査している。この調査からも、いずれの指標でも経年的に改善傾向が見えてきている。

これらの状況は一般市民にも伝わるようにホームページ等で小中一貫教育に関する情報を積極的に出すようにしている。市議会からも小中一貫教育の取組は全般的に好評を得ており、市民からの信頼も得つつあるようだ。

今後の展開としては、コミュニティスクール（学校運営協議会制度）を推進して地域住民を取り込んだ学校教育に発展させようと考えている。その先駆けとして、府中明郷学園において平成26年度からコミュニティスクールの取組が始まっている。ここでは一体型での小中一貫教育であるため小中で一つの学校運営協議会を設置している。もともと府中明郷小学校は小中一貫教育が本格的に始まった平成20年度以降に、四つの小学校が段階的に一つに統合されたという経緯もあった。このため、地域住民と学校との関係性が薄かったというが、コミュニティスクールとして参加してもらうことでこういった思いが緩和されたという。また、そのほかの学園においても順次コミュニティスクールの試行や導入に向けた準備が進んでおり、この取組は今後も拡大する見込みである。

2. 府中学園（府中小学校・府中中学校）

(1) 府中学園の概要と特色

既に述べたように、府中市が小中一貫教育を実施するようになった大きな契機の一つはJT府中工場の閉鎖による跡地利用の問題である。その工場跡地にあるのが現在の府中学園の小中一体型校舎である。なお、現在の府中学園校舎の北東はす向かいには旧府中第二中（府中学園の開始とともに府中中学校と改称）の校舎があった。旧中学校の敷地は現在体育館等の「体育ゾーン」として利用しており、現校舎とは歩道橋で結ばれている。

その現在の一体型校舎による1中1小体制での授業が始まったのは、全市での本格的な小中一貫教育が開始された平成20年度であり、府中市における小中一貫教育のモデル校として位置付けられていた。なお、平成19年度までは旧府中第二中と旧東小、旧西小、旧岩谷小、旧広谷小の1中4小体制で試行していた。

平成26年5月時点において、小学校は21学級626名（うち特別支援2学級14名）、中学校は14学級382名（うち特別支援2学級3名）と、1,008名の児童生徒を抱える比較的大規模な学園となっている。施設一体型の現校舎では7年目となった現在においては、当初は10名以上だった中学からの国私立学校進学者も数名程度に減少しており、児童生徒や保護者にも一貫教育の良さが伝わりつつあるようだ。

市費により学園に派遣される臨時講師は中学の英語教員を迎え入れ、小学5～6年で行う外国語活動の全授業時間にはT2（補助教員）として入っている。また、小学5年から一部の科目で教科担任制を導入して、中学校の教科担任制に慣れさせる取組もある。

興味深いのは教室構造が学年によって変化している点である。小学1～2年では従来とおりの総合型、小学3～6年では間仕切りのないオープンスペース型、中学では教科教室型（教科センター方式）となっており、各クラス別の拠点や荷物置場となるホームベースも用意されている。旧府中第二中時代からの「求めよ」という校訓に従い、学習環境を求めて生徒たちが主体的に動くことや中1に中3の姿を近くで見せることを目的として、中

学校段階では教科センター方式が導入されている。この学年別教室は校舎構造上固定されており、児童生徒は校舎内を9年間かけて回るような設計となっている。

全市で行われている小中相互乗り入れ授業は、全教員が異校種に少なくとも年1時間を行っている。ただ、時期は各教員の都合に応じて個別に調整している。

府中学園独自で行われている特筆すべき取組として「小中連携シート」がある。それぞれの児童生徒本人や家庭状況等に関する記録を小1から中3まで引き継ぎ、小中間で情報共有をしっかりとすることによって、それぞれの子の成長をより深く見守りつつ、保護者を含めた無用なトラブルも未然に防ぐように工夫している。

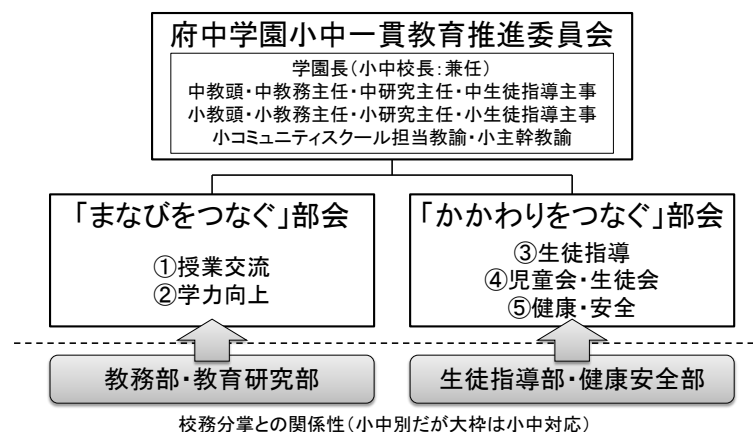
なお、一体型校舎だが小中学校で単位授業時間（小45分、中50分）は異なるため、小中同時にスタートする1, 3, 5校時の開始時間のみチャイムを鳴らしている。

(2) 小中一貫教育推進のための組織と運営

府中学園に勤務する全教諭に対して、小中学校の兼務発令が出されている。これは、全教員が異校種に乗り入れ授業をすることに加え、例えば教員の出張時や修学旅行等の行事で急病の先生への代理者が用意しやすいことを想定したものである。また、兼務発令による追加的な手当が出ないため、広島県教委からも全く支障なく兼務発令が出ている。

広島県教委の方針により、小中一貫教育そのものに対する加配は全くされていない。一体型校舎である府中学園の校長は小中兼任で1名となっており、教頭は小中それぞれ1名ずつ配置されている。ただし、県費負担教員として、生徒指導とコミュニティスクール研究指定で小学校に各1名、更に理科教育で中学校に1名加配されており、府中学園には合計3名の教員が小中一貫教育と異なる名目で加配されている。

図1 府中学園における小中一貫教育推進のための組織図



(出所) 府中学園提供資料を基に筆者作成

職員室は小中合同であり、教科センター方式で教科別職員室のある中学校職員も、基本的には合同職員室に戻るようになっている。また、職員会議を小中合同で行うのは年度当初の数回程度にとどまっております、通常は小中学校で分離した職員会議が行われている。

ただし、授業研究や小中一貫教育に関する会議については常に小中合同で行われている。校内の小中一貫教育推進委員会を中心に組織の整理再編を繰り返しており、平成26年度からは図1の①～⑤の5部会の組織となっている。校務分掌は小中学校で分離しているが、そろえられるものはできるだけそろえて、小中一貫推進のための組織と連動させている。

平成 26 年度は府中学園となって 7 年目で校長が交代したこともあり、転換期に当たると考えられている。毎年 5 月に開催される小中合同での「ふれあいスポーツフェスティバル」が平成 26 年度にも開催されたが、平成 27 年度からは廃止して小中それぞれの運動会だけに変更するという。この理由として、中学生が小学生に合わせるために、中学生としてのエネルギーの強さのような本来の姿が見えなくなってしまうことが挙げられた。府中学園での小中間も含めた異学年交流はさかんだが、あえて小中それぞれの行事も残すことによって、小学生と中学生のそれぞれの年齢に応じた良さを出したいという考えも出てきている。なお、中学校の文化祭については、先行的に小 6 のみを一部参加させている。

(3) 小中一貫教育の成果と課題

府中学園では、中 1 で新たに不登校になった生徒が平成 23 年度以降いなくなったことなどから、小中一貫教育による「中一ギャップ」解消という効果が現れたと捉えられている。全国学力・学習状況調査から算数・数学面での効果⁽³⁾が見えており、学力向上面でも一定の成果が見られている。

教職員の意識変化という大きな成果も見られたという。小中一貫教育導入直後は異校種の状況が分からなかったため、教職員からの抵抗も強かった。しかし、長期的に取り組を継続することで小中学校間の理解が進み、その抵抗は次第に薄れていった。例えば、小学校教員が小学校卒業後の中学生としての姿を想像できるようになったことや、相互乗り入れ授業を行うことで、小中教職員間の文化交流が進み、お互いの良さを認めて取り入れる形で行事や授業が変わっていったという。また、教科教室制による各教科センターには教科別職員室もあり、教員間で教科内容上の相談がしやすくなったという効果もある。

一方で、小中一貫教育による課題も生じている。全国的にも珍しい小中一体型校舎であり、かつ中学校では教科教室制を取っていることから、環境になかなかなじめない教員も出てきている。このような課題に対して学校側では、教員自身に柔軟性やキャリアアップの意識を持ってもらいたいと考えている。生徒側にもオープンスペース教室での近隣教室の音や中学 1～2 年生のホームベースが構造上狭くて利用しにくいという課題もある。

また、府中学園開校当初は異学年交流を促進するために行事を何でも一緒にやろうとしていたが、これによって小中学生らしさが失われるという課題も生じていた。このため、先述の「ふれあいスポーツフェスティバル」のように、あえて小中間交流行事を減らすような試みを進めつつある。

一般的にしばしば指摘される一貫教育による教員の負担感に関する問題もある。教職員の取組や研究を積み重ねることで子供たちが良い方向へと変わる様子を感じさせることで、負担感を軽減させようとしている。

なお、府中学園には小中学校両免許を併有する教員もいるが少数にとどまり、教員は県レベルでの異動もあり得るので、小中両免許を併有する教員を期待することは難しい。

3. 府南学園（第一中学校・国府小学校・栗生小学校・旭小学校・南小学校）

(1) 府南学園の概要と特色

府南学園は第一中学校と国府小学校、栗生小学校、旭小学校、南小学校の四つの小学校とで構成されている。地理的に第一中学校と南小学校は隣接しているが、そのほかの三つの小学校とは 2～5 キロメートルほど離れており、施設隣接型と施設分離型の「併用型」

での小中一貫教育が行われている。調査日程の制約により第一中学校への訪問調査にとどまったため、本稿では第一中学校の視点から見た府南学園の状況を記述する。

平成 26 年 5 月時点での府南学園を構成する各学校の概況は表 2 のとおりである。

表 2 府南学園構成校の概要

学校名	児童生徒数	学級数(特別支援学級数:内数)
第一中学校	432 名	15 学級 (3 学級)
国府小学校	329 名	15 学級 (3 学級)
栗生小学校	142 名	8 学級 (2 学級)
旭小学校	274 名	14 学級 (2 学級)
南小学校	160 名	9 学級 (3 学級)
合計	1,337 名	中 15 学級・小 46 学級

(出典) 府南学園提供資料及び各校ホームページを基に筆者作成

第一中学校は昭和 24 年に開校した歴史のある学校で、昭和末期には 1,000 人を超える生徒が在籍する大規模校であった。その後の少子化によって、現在の生徒数は 400 人程度で全学年 4 学級ずつの標準的な規模に落ち着いている。上記 4 小学校の卒業生の約 15 名が他校(近辺の国私立中学校や学区域の関係で府中中学校)に進学するものの、ほとんどの生徒が第一中学校に進学しており、近年はこのような傾向が続いているという。

小中一貫教育の試行的取組を始める直前の第一中学校では、生徒の学力面の課題に加えて、教員への暴力や卒業時の進路未決定のような生徒指導面の課題も抱えていた。これに対し、第一中学校では小中一貫教育の取組に加え、教科教室制を導入して学年別にフロアを分けて教科別に教室移動させる取組も併用した。ただ、学校側は教科教室制に対する再検討が必要という認識を持っており、本稿では教科教室制を紹介するだけにとどめる。

府南学園が進めている小中一貫教育の取組は、大まかには「学びをつなぐ」「教職員をつなぐ」「かかわる力をつなぐ」という三つの取組に分類できる。「学びをつなぐ」取組は 9 年間を見通した学習指導であり、小中学校で授業規律や授業モデルを統一して新入生が持つ中学校の授業への違和感を緩和するような取組が中心である。特に平成 26 年度には「振り返り」に重点を置き、各授業でまとめを書かせるなどのノートの取り方を指導するようにしている。また、平成 24~26 年度において、広島県教委による小中連携型による研究事業である「学力向上総合対策事業(タイプ I)」の指定を受けており、これを府南学園の小中一貫教育と連動させている。この事業で県から研究主任教諭が 1 名加配されている。ここでは地域的に課題のあった「書く力」「伝え合う力」に関する指導方法を見直して言語活動を充実させるような授業作りを中心に進めている。

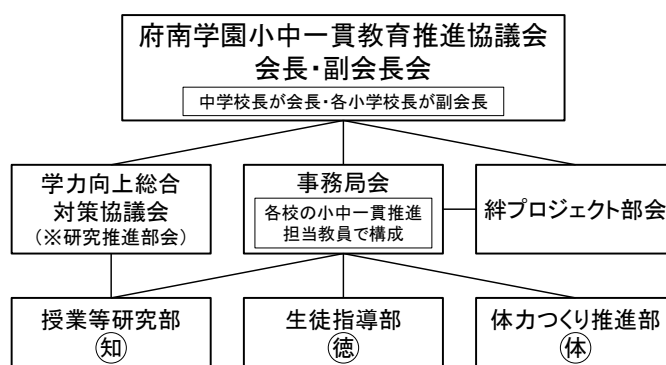
「教職員をつなぐ」取組は、小中教員が相互に乗り入れ授業や、府南学園としての取組を確認するための小中合同研修会などを行っている。乗り入れ授業は各教員がチームティーチングの補助的教員(いわゆる T2)として異校種の授業に入り、異校種の学習指導を確認することが中心である。また、「かかわる力をつなぐ」取組は、毎月 27 日を「府南の日」と呼び、学園を構成する各校で保護者や地域とも連携したあいさつ運動を行っている。さ

らに、5校のつながりを強める「絆プロジェクト」として、各学校の児童生徒会メンバーを集めて交流する小中合同リーダー研修会を開催している。

(2) 小中一貫教育推進のための組織と運営

小中学校 5校により一つの学園を構成しているが、施設的には分散していることから、それぞれの学校に校長等の管理職が配置されている。中学校長を学園長とした府南学園としての組織も構成して、小中一貫教育やそれに伴う小中合同での研究等を推進している。府南学園の小中一貫教育を推進するための組織は図2のとおり。各校の小中一貫教育の推進担当教員で構成され、学園内の連絡調整などの中心的な役割を担う事務局会は月1回開催され、第一中学校の主幹教諭が事務局長となっている。

図2 府南学園における小中一貫教育推進のための組織図



(出所) 府南学園提供資料を基に筆者作成

かつては全教職員に対する小中学校での兼務発令が出されていた時期もあった。しかし、現在では府南学園の地理的状況や全てT2として乗り入れ授業をしている状況も考慮して、小中学校での兼務発令は出されていない。

府中市から各学園に一人ずつ配置される市費講師で中学校に体育教員が来ており、第一中学校に隣接する南小学校で5～6年生の体育の授業にもT2として乗り入れているが、他の小学校には乗り入れている。当初は全小学校で平等になるように乗り入れていたのだが、南小学校以外への乗り入れ授業前後に移動のための、空きコマが生じるなどの課題が生じた。このため、与えられた環境で可能な取組をしようという方向に転換して、隣接する南小学校だけに乗り入れをすることになった。ただし、このように小学校間に乗り入れ授業の面で差を付けてはいるものの、各小学校での独自性を認める学園運営をしているため、特に大きな不満は出てきていないという。

このような状況もあり、学園を構成する5校の児童生徒が一堂に会する機会はない。ただ、中学校では小学校4校に在籍する6年生向けに体験授業や部活体験の機会を提供するオープンスクールを開催している。また、府中市全体で開催される年1回の「学びフェスタ」というイベントでも、多くの子供が中学校に集まる機会となっている。

(3) 小中一貫教育の成果と課題

学力面での成果としては、平成26年の全国学力・学習状況調査及び広島県の「基礎・基本」定着状況調査において、どの調査対象科目でも県平均を上回る通過率となったことが指摘できる。また、取組を通じて中学3年生が目指すべきゴールとしての姿を見せてく

れているように、児童生徒の姿が変わってきたとも学校側は感じている。そして、教職員間の交流機会も増えてきた効果が見られた。

そして、小中一貫教育を始めてから相当な期間が経過したことにより生じた課題への対応が進みつつある。平成 23 年頃には、小中間の乗り入れ授業で生じた課題について振り返りや整理を行う時間が取れず、小中一貫教育の取組が目的化してしまったという問題が生じていた。このため、取組の中で何を残して、何を止めるべきかという検討がなされ、できる部分に絞って取り組むという業務改善が行われた。先述した中学校に隣接する南小学校にのみ加配講師による乗り入れ授業を行う事例も、この考え方によるものと指摘できる。また、授業に関しても、学力不足の子供への集中的な取組を行うなど、重点化すべき課題をできるだけ絞り込むようにもなった。このような絞り込みによって、目的化した小中一貫教育で生じていた教職員の負担感の軽減にもつながっており、より中身のある小中一貫の取組へとつなげてきた。

また、先述した広島県による指定事業が平成 26 年度で終了し、研究のための加配がなくなるため、平成 27 年度以降には校務分掌面を中心に影響が出ると予想される。取組の取捨選択のような業務改善を進めて浮いた時間を少しでも生徒指導や小中間の教職員の共通理解作りに回せないかという模索を進めている。

以上のように、「併用型」の 5 校による取組という与えられた環境の中で、子供たちのためにできることをやろうという考え方で、見える小中一貫教育ではなく、機能する小中一貫教育を目指して取り組む事例として捉えることができよう。

宮崎 悟（国立教育政策研究所）

<注>

- (1) 上下学園では小 5 から中 1 を接続期として焦点化し、小中移行期に力を入れた工夫もしている。
- (2) 聞き取り調査時に提供を受けた内部資料でもこの傾向が確認された。やや古いデータだが府中市教委の「府中学びプラン」（平成 25 年 3 月）p7 などにも同様の記述がある。
- (3) 府中学園提供の内部資料によると、広島県平均との比較で同一学年の小 6 算数・中 3 数学を経時的に追いかけると、相当な上昇が見られた。ただし、国語については小 6 時点で県平均より相当高かったこともあってか、ほぼ横ばいという結果であった。

* 府南学園を構成しているが、訪問調査を行っていない。

第 15 章

高知県土佐町立土佐町小・中学校

(土佐町小学校, 土佐町中学校)

1. 町の概要

土佐町は「四国のへそ」に位置する町とされ、四国三郎「吉野川」の源流域にあり、西日本一の多目的ダムで「四国のいのち（水がめ）」とされる早明浦（さめうら）ダムの立地する町である。

町の 85%を山林が占め、主要産業は農業・畜産業・林業である。

平成 26 年における人口は 4,600 人余である。過去 40 年間で人口は約 2 分の 1、児童生徒数は約 5 分の 1 に激減し、年少人口が 10.2%、老年人口が 40.6%と過疎化・少子高齢化が顕著になっている。

町内の学校は現在、土佐町小中学校 1 校のみである。

2. 小中一貫教育導入の経緯

同町は「一貫性を重視した教育」を標榜（ひょうぼう）し、「保・小・中連携（一貫）教育」と称している。その前提として、通常は町長部局が所管する保育所の管理運営、児童家庭相談、子育て支援が教育委員会への委任事務として処理されている。

同町における「小・中連携（一貫）教育（これは土佐町が使用している呼称であるが、ここでは以後「小中一貫教育」とする）」を考える上で、町村合併による土佐町の成立と、それを一つの契機とするかなり大規模な学校統廃合が重要な意味を持っていると思われるので、まずその経緯を以下にやや詳しく整理しておくことにする。

(1) 土佐町成立と小・中学校統廃合等の経過

- ①昭和 30 年に田井村・森村・地藏寺村の 3 村合併により土佐村誕生（小 10 校，中 6 校となる）。
- ②昭和 36 年に本山町の大河内地区 5 集落が土佐村に編入（小 11 校，中 7 校となる）。
- ③昭和 46 年の町制施行と同時に東部地域の小学校 3 校を統合し 1 校に。中学校 2 校を統合し 1 校になる（小 9 校，中 6 校となる）。
- ④昭和 58 年 4 月，6 中学校を統合し土佐中学校誕生（かなり激しい反対運動が起きる）。
- ⑤平成 2 年 3 月から同 13 年 3 月末まで児童数 0 人となった 3 小学校を閉校・休校とした（小 6 校，中 1 校となる）。
- ⑥平成 17 年 4 月，地藏寺小と平石小が統合し名高山小学校誕生（小 5 校，中 1 校となる）。
両校の校舎を隔年で使用し，校歌は 2 校の校歌を持つ形にした。
- ⑦平成 18 年 4 月，3 保育所の統廃合により，みつば保育園誕生。

(2) 小学校 6 校統廃合の経緯

前述した昭和 58 年の 6 中学校に関わる統廃合時に、かなり激しい反対運動が起きたことへの反省と、そうした運動の再現に対する警戒感から慎重な運びに留意したという。

①平成 14 年 9 月、「確かな学力・生きる力を育む土佐町義務教育の在り方検討委員会」を設置

幅広いメンバーによる議論を通じて、教育委員会だけの取組にせず、首長部局と議会をも巻き込み、幅広い町民の理解を得て進めることを目指すものであった。

そのため、委員会は全委員が出席して議論することを前提として、事前の日程調整を徹底して行った。また、町民の傍聴等に配慮して、委員会は全 11 回の会議を全て夜間に開催した。

②平成 15 年 10 月、検討委員会から答申

答申の内容は、小学校の適正規模について「～可能であれば複式学級にならない程度の人数が適当であると思われます。しかしながら、小規模校は小規模校なりの、複式学級は複式学級なりの長所を持っており、現在の 6 校について存続することも課題として検討を～」と提言した。

③委員会からの答申後、町長と全教育委員、町長と各小学校の保護者及び就学前保護者のみとの意見交換会などが実施された。

④平成 16 年 6 月、小学校の統合実施を目指すことを町長と教育委員会が確認した。

⑤平成 19 年 6 月、町長と教育委員会は、小学校 5 校の統合を契機として、中学校校舎と接続する形で新築し、小中連携（一貫教育）を導入する方針を確認

その後、平成 20 年 2 月に議会は、小学校の統合と校舎の整備について議決した。

⑥平成 20 年 7 月から 21 年 3 月まで、小学校校舎新築、中学校大規模改造（小学校仕様へ改造）等を実施した。

⑦平成 21 年 3 月末日、小学校 5 校と休校中の全ての学校を廃校とした。

⑧平成 21 年 4 月 1 日、一貫教育校として「土佐町立土佐町小中学校」を開校

児童生徒は現在、5 ルートで運行されているスクールバス等により登下校している。

3. 小中一貫教育の実施形態

(1) 学級編成等

平成 26 年度における児童生徒数は小学校が 140 人、中学校が 82 人である。過去 40 年間で児童生徒数は約 5 分の 1 に激減したという。

また、学級数は小学校が 9 学級（うち特別支援が 3 学級）、中学校が 5 学級（うち特別支援が 2 学級）である。

(2) 施設一体型の一貫教育

施設一体型の一貫教育校であり、旧中学校の校舎である北校舎の 2 階に小学 5・6 年生 3 階に中 1～3 年生、新築校舎部分になる南校舎の 2 階に小学 1 年～4 年生が入っている。

図書室は北校舎 1 階の一つである。保健室は小・中が別々で、養護教諭も 2 名である。

4. 教育課程の編成と運営

(1) 町教育委員会による一貫教育導入の狙い

町教育委員会は、一貫教育導入の狙いとして、「～少子化が進む現在は、横軸（同学年）だけでなく縦軸（異学年）での人間関係による教育が望まれている」、「子どもの心理的・生理的成長や身体的・精神的な成長の変化から『中一ギャップ』が生まれるなど、6・3 制

の区分があつてきていない」ことなどをあげる。

(2) 教育目標等

教育目標は次のとおり小・中学校別々に定めているが、内容は同一と見て良い。

〈小学校〉

「夢や希望をもち、自他ともに高め合い、『みんながすき 学校がすき ふるさとがすき』といえる児童の育成」

〈中学校〉

「志をもち、自他ともに高め合い、『みんながすき 学校がすき ふるさとがすき』といえる生徒の育成」

しかし、「めざす子ども像」と「めざす教師像」は次のとおり小中学校が共有する。

〈めざす子ども像〉

- ・ねばり強く最後まであきらめない子ども
- ・夢や希望に向かって今を大切にできる子ども
- ・自己を大切にするとともに相手の思いがわかる子ども

〈めざす教師像〉

- ・自らが子どもの手本となれる教師
- ・教育の専門家としての意識を持ち続ける教師
- ・仲間を支え組織的に行動できる教師

(3) 学年区分と教育課程

小中学校 9 年間の学年区分については、次の 3 期に分けて取り組んでいる。

・「導入期」(小 1～4 年生)

学習習慣(読み、書き、計算)、基礎的生活習慣、基礎体力運動能力の養成

・「充実期」(小 5～中 1 年生)

確かな学力、豊かな人間性、健やかな体を育てる。

・「発展期」(中 2・3 年生)

主体性(自己の確立)、自己と他者の関係、個人と社会との関係づくりを重視

ただし、小中の 9 年間を見通した系統だったカリキュラム作成の必要性は認識しており、小中の教員が合同の研修会等を通じて、それぞれの担当する指導内容について相互理解を図る努力を重ねているが、いまだ形あるものは作成できていない。

(4) 教科担任制や乗り入れ授業等

小学校における一部教科担任制や「乗り入れ」等は、主に中学校教員が担当する形で取り組んでいる。中学校が小規模校ゆえに、英語・数学・家庭科・音楽などは担当教員の持ち時間数が少なく、比較的余裕があるため可能になっている。また、中 1 ギャップを強く意識した取組として小学校教員が中 1 数学の TT や少人数指導として参加するなどの取組も行っている。

しかし、一方で毎年、教職員の人事異動が発表されてからでなければ実施計画が立てられないなど、取組が不安定になりがちなのが悩みだという。

(5) 合同行事や児童生徒の交流活動

合同行事や児童生徒の交流活動は様々な内容で活発に行われている。特に、長年にわたり町全体で国語力向上に力を入れてきた関係か、中学生による小学生への朝の読み聞かせ

や中学校教員による保育園での読み聞かせなど、読書関係の交流活動が目立つ。

5. 学校の組織運営

(1) 教職員の配置と兼務発令

校長は1名であり、中学校長が小学校長を兼務するのが原則である。教頭は小・中各1名。統合加配教員1名は初年度のみで終了したが、校長1名減に伴う加配教員1名は現在も継続している。

町独自の加配としては「小中連携加配」として1名を配置しているほか、学校支援地域本部事業（国補助）を活用し「学習支援員」として教員OB等2名を週3日配置し、T2としての役割を担わせている。

職員室は一つで小中の全教員が同居している。

また、全教員と事務職員が兼務発令を受けており、毎週水曜日には合同職員朝会、金曜日は職員会終礼。毎月第1・3水曜日には小中合同の職員会議（校内研修の場合もあり。）が開催される。

(2) 小中一貫教育の推進体制

保小中一貫教育を推進するための体制（組織）は次のとおりである。

①「保小中連絡会」

保育園長、校長及び教頭、主幹教諭で構成され、連携（一貫）教育全般に関する最高の協議・決定機関である。

②「土佐町保小中連携推進委員会」

保小中の教職員各2名で組織され、計画に基づく具体的な取組について検討し必要な作業などを行う。必要に応じて教科や行事などの担当者どうしの会議ももたれる。

③「小中合同企画委員会」

校長、教頭、主幹教諭、教務主任、図書担当教員で構成され、小中一貫教育の具体的な取組について企画検討する。

(3) 研究・研修の推進体制

研究組織は校長、小中教頭、小中教務主任、ことばの力推進教諭、小中研究主任からなる「小中合同研究推進委員会」が最上部組織であり、研究の企画決定が役割である。

この委員会で決定された企画に基づいて、実際の研究活動をリードする役割を担う「研究推進チーム」（小中研究主任とことばの力推進教諭）をおき、そのリーダーシップの下で、小学校グループ（高学年ブロックと低学年ブロック）、中学校グループ（教科別等の2ブロック）に分かれて研究を進め、随時開催する「小中合同校内研究」で発表や議論を繰り返しながら得られた成果を全教員が共有し実践に生かす。ちなみに、平成26年度における研究の重点内容は「授業研究 『書くこと』を生かした授業の工夫・改善」である。

教職員を対象とした研修の充実にも力を入れている。例えば、「保育園・学校の組織力と共通課題の把握・ベクトル合わせ」（実施要項）を目的とした「保小中連携教育研修会」など、一貫教育を支える教職員などを対象とした町教育委員会主催研修会等を開催に努めている。

また、教職員による地域への理解を深めるとともに、地域の様々な人々と接することを通じて学校と地域の連携協働を深化させることを目指し、町教委の仲介で酪農や花卉（か

き)栽培等の地場産業で作業体験をする「社会体験研修」,町内の年中行事(旧小学校区の住民運動会や納涼祭等)に年数回参加し地域の人々と触れあい相互理解を深めるとともに,児童生徒の地域行事等への参加状況を把握する「地域交流研修」を実施していることは注目すべき取組だと思われる。

6. 学校と地域の連携

地域住民による学校支援ボランティア活動団体である「学校応援団」が活発に活動している。例えば,ゲストティーチャーなどとしての授業の支援のほか,登下校時の見守りや学校行事の補助,クラブ活動や部活動指導の補助,学校図書館運営のサポート,校舎内外の環境整備など実に多彩な活動を展開している。

また,一方で学校は,この学校応援団員であれば誰でも,小中学校9年間の全授業を児童生徒とともに受講できる「生涯学習学校」として地域住民に学習の機会を提供する役割を担っている。

7. 小中一貫教育の成果・課題と今後の展望

現地を訪問して聞き取った内容によれば,教育委員会及び学校はこれまでの取組による主要な成果と課題について,おおよそ次のように認識している。

(1) 主要な成果

- ①児童生徒数の急激な減少に適切に対応することで,学校教育に関連して生じたであろうマイナス要因を減らすことができたと考えている。
- ②自尊感情の高まりが明確になったように思われる。
- ③小中学生が同一の校舎で一緒に生活することにより,地域でも減少する一方だった小・中学生の自然な交流機会が増加した。
- ④総合的に勘案して,小中連携(一貫)教育の実施により,少なくとも児童・生徒にとってのデメリットはほとんどないと考えている。

(2) 今後の課題

- ①小中連携(一貫)教育が直接の原因ではないが,学校の統廃合により学校と地域の距離が大きくなったのは否定し難い事実であるように思われる。このことへの対処策は一朝一夕には成果が得られない困難な課題であるが,継続して取り組んできた学校応援団活動のさらなる充実を図るなど,地道な活動を積み上げていく必要がある。
- ②「全国学力・学習状況調査」及び「高知県学力定着状況調査」の結果等から見ても,取組による学習面での成果が必ずしも明確ではない。特に小学校の結果が悪く,これにどのように対処すべきかが大きな課題である。
- ③取組に対する教職員のきちんとした理解を得ることが難しく,特に小・中学校教員間の共通理解を得ることが思ったよりも困難であり,今後に残された大きな課題である。

8. 小中一貫教育の特色

児童生徒数が急激に減少する中で,その対応策として小中学校の大規模な統廃合を進める中で取り組まれた小中連携一貫教育であったことが最大の特色である。

そうした導入の経過からしても,教育委員会・学校にとって厳しい状況でスタートした

取組であったにもかかわらず、その取組内容は着実に進展していると思われる。そして、その最大の要因は地域との徹底した連携重視だったことだと考える

高橋 興（青森中央学院大学）

※ 土佐町中学校と本山町立嶺北中学校は、高知県立嶺北高等学校と連携型中高一貫教育校として年数回の授業交流等を実施しているが、本稿でそのことに関連する記述を割愛した。

第 16 章

高知県^{ゆすはら}梼原町立梼原学園 (梼原小学校, 梼原中学校)

1. 町の概要

梼原町は高知県の中西部にあり、標高 410 メートルの「雲の上の町ゆすはら」と呼ばれる山あいの町で、町面積の約 91%が森林であり、人口は 3700 人余（平成 27 年 2 月現在）となっている。愛媛県との県境に位置し、幕末の英雄・坂本龍馬「脱藩の地」として知られている。

同町は風力発電や水力発電などの自然エネルギー開発に積極的に知り組んでいる理想モデル都市である。例えば梼原学園でも小型水力発電機を持ち、発電した電力を昼間は学園の中学校施設で利用し、夜間は町内の街路灯で使用しているほか、寄宿舎には地元の間伐材を利用するペレットを燃料とする冷暖房機器が設置されており、これらを活用した環境教育にも力を入れている。

また、古くからの人と人とのきずなが今でも残っており、住みやすい地域だとされている。

梼原町における小中学校は梼原学園 1 校である。県立高校が 1 校ある。

2. 小中一貫教育導入の経緯

小中一貫教育校「梼原学園」の成立に至るまでの経過を、以下に箇条書で整理する。

- ①昭和 45 年 梼原中学校新校舎落成、校章・校歌制定
- ②昭和 56 年 梼原・松原・四万川の 3 中学校が統合し、梼原町立梼原中学校発足
- ③平成 9 年 梼原中学校が県教育委員会の「中高連携教育推進事業」の指定を受ける。連携相手の高等学校は創立 80 年余となる県立梼原高等学校である。
- ④平成 13 年 梼原中学校が県教育委員会から「中高連携教育開発校」の指定を受ける。
- ⑤平成 17 年 梼原中学校が県教育委員会から「連携型中高一貫教育推進校」の指定を受ける
- ⑥平成 22 年 梼原中学校の敷地内に梼原小学校新築校舎完成。梼原中学校大規模改修工事が完成。
越知面（おちめん）小学校・四万川（しまがわ）小学校が閉校
- ⑦平成 23 年 越知面小学校・四万川小学校が梼原小学校に統合

平成 22 年度に新築された梼原小学校と、同時に大規模改修された梼原中学校を施設一体型校舎として、23 年 4 月に「梼原町小中一貫教育ビジョン」に基づく小中一貫教育校「梼原学園」が開校した。

このように梼原学園成立までの経過を追ってみると、梼原中学校は小中一貫教育への取組に先立って、中高連携や中高一貫教育と長期にわたり継続的に取り組んでおり、その経験や成果が今日の取組につながっているものと思われる。

3. 小中一貫教育の実施形態

(1) 学級編成等

平成 26 年度における小学校の学級数は 9（うち特別支援が 3）、児童数は 140 名である。中学校の学級数は 5（うち特別支援が 2）で、生徒数は 80 人である。梶原学園としては学級数が 14（うち特別支援が 5）、児童生徒数が 220 名である。

(2) 施設一体型の小中一貫教育

施設を一体的に利用しながら小中一貫教育に取り組んでいる。

校舎は小学校棟と中学校棟が広くゆったりとした渡り廊下でつながっている。

1 階部分はコンクリート造りだが、2 階以上は地産の杉をふんだんに使い、自然採光にも配慮し、開放的なものとなっている。

職員室は一つで、小学校棟 2 階に設けられている。

また、学年の教室配置は、小学校棟 2 階に 1～4 年、中学校棟 2 階に 5～7 年、同 3 階に 8～9 年と後述する学年区分に合わせたものとなっている。

なお、学校統廃合に伴い通学が困難となった生徒のために寄宿舎「梶の木寮」を敷地内に設置し、中学校教頭が舎監長を務めている。

4. 教育課程の編成と運営

(1) 町教委が考える小中一貫教育

町教育委員会の小中一貫教育に対する基本的な考え方は、要するに「義務教育 9 年間で総合的にとらえ、長いスパンで基礎学力の確実な定着を図るとともに、脳や身体の成長に合わせた指導へ変換する新しい教育が『小中一貫教育』であり、町はこれを推進する。この小中一貫教育によって、少子化問題を解消し、異年齢活動による豊かな人間関係づくり、コミュニケーション能力の向上も期待できる。また、梶原には『人と人とのきずな』を大事にする心が家族から地域に至るまで残されており、この良さを生かし、家庭・地域・学校が一体となって教育課題の解決に取り組む体制をつくる。」（第 1 期推進基本計画や普及啓発リーフレット等から）ということである。

(2) 教育目標等と教育課程

前述した町教育委員会の基本的な考え方を受け、小・中学校が共有する学校教育目標は次のとおりである。

「豊かな人間性と生きる力をもった児童生徒の育成 ―知・徳・体・食のバランスのとれた教育の推進―」

また、共有する「目指す児童・生徒像」は次のとおりである。

- ・明るく元気で学力を身につけた子ども
- ・仲間を大切にする子ども
- ・自分から進んで行動する子ども
- ・自然とふるさとを愛する子ども
- ・目標に向かい何事にも挑戦する子ども

教育課程に対する基本的な考え方は、「9 年間の系統的な学びによる、基礎学力の定着と学力の向上」に尽きる。

(3) 学年区分と指導体制等

小・中の9年間を以下の3期に学年区分し、それぞれのまとまりを重視した系統的な教育を進めている。

・前期 1～4年生 ・中期 5～7年生 ・後期 8～9年生

「小学生」「中学生」との呼称をやめ、あえて「1年生」、「7年生」、「9年生」というような呼び方をすることになっている。

また、中期と後期の学年の教室は中学校棟に配置し、制服を着用させるなどすることで、上級学年としての自覚を育てるとともに、中学校へのスムーズな移行を行い、いわゆる「中一ギャップ」の解消を目指している。

(4) 教科担任制と乗り入れ授業

中期（5年）からの緩やかな教科担任制の導入を推進している。平成26年度は小学校内の教科担任制として、3・4年生の理科と算数、5年生の算数・国語、6年生の家庭科で行っている。

また、中学校教科担当者による乗り入れ授業を、5年生の家庭科・音楽、6年生の算数・音楽・体育で行っている。

こうした教科担任制や乗り入れ授業をスムーズに行うため、校時表を工夫している。また、中学校教員による乗り入れ授業への対応策として、例えば小学校教員と中学校数学担当教員が一緒になって板書研究、研究授業、教材研究、指導法を学び合うなどの取組も行っている。

同学園では、児童生徒及び教員対象のアンケート調査の結果に基づき、教科担任制（乗り入れ授業）の成果について次のように分析している。

①児童生徒が感じているメリット

ア)中学校の先生による授業のスピードや教え方に慣れることができる。

イ)中学生に教えている専門的なことも教えてもらえて楽しい。

ウ)中学生になる心構えができる。

エ)中学生になってすぐの授業でも、気軽に質問できた。

②教員が感じているメリット

ア)中学校の内容を理解するため、小学校でどんな力を付ける必要があるか分かる。

イ)中学生になったばかりの生徒でも名前と呼ぶことができる。

ウ)4月の授業がスムーズにスタートできる。

エ)児童生徒の特性を知ることができ、授業以外での支援にもつながる。

(5) 合同行事や児童生徒の交流活動

児童生徒のコミュニケーション能力の向上と人間関係づくりを目指して、児童会・生徒会の自主的な運営による毎月第1月曜日の小中合同集会、縦割り班掃除、様々な合同の学校行事の実施等、異学年交流を通して思いやりの心を育てるとともに、コミュニケーション能力の育成に取り組んでいる。

5. 学校の組織運営

(1) 教職員の配置と兼務発令

校長は1名、教頭が小1名・中2名⁽¹⁾である。校長が1名であることに伴う加配はない。町費で教員免許所持者を公募で採用し、授業支援を中心とした業務を行う「支援員」として、平成26年度は小学校に1名、中学校に2名を配置（月～金、フルタイムの勤務）し学園の取組をサポートしている。

職員室における教職員の座席は、前期・中期・後期の3ブロックに分けて配置されている。また、教職員全員に兼務発令が行われている。

(2) 小中一貫教育の推進体制

教員が小・中学校を合わせても約30名であり、しかも一つの職員室であることなどを考え、一貫教育推進のための格別な体制（組織）整備はしていない。小中で基本的に共通した校務分掌を設定することにより、担当者どうしが常に情報を共有し、意思疎通を図りながら取組を進めている。

(3) 研究・研修の推進体制

基礎学力の定着と学力の向上を目指し、学習指導法の改善を目指す研究・研修に特に力をそそいでいる。その主要なものについて以下に述べる。

ア) 研究授業

全教員が年1回以上の研究授業実施を義務付けられている。

研究授業の目的は、(i) 学ぶ楽しさを実感できる授業づくり、(ii) 各教科の評価基準の見直しと客観的評価の位置付け、(iii) 聞く・読む・書く・話す活動を設定し言語活動の充実をはかることだという。

研究授業に基づく研究協議は、小・中の校種や教科の違いを超え、視点を絞って行われる。その視点とは、(i) 授業のねらいは明確か、(ii) 評価基準は適切か、(iii) 狙った力が付く授業展開であったか、(iv) 言語活動を通して学び合う場面はどうだったかの4点である。

イ) 研修会

平成26年度で見ると、全校研修会を6回、前期～後期の3ブロック別研修会を各5回実施した。

6. 学校と地域の連携

学校と家庭・地域が相互理解を深め、連携協働して子供の教育に当たることによって、教職員による取組の成果がより確かなものになるとの考え方で、学校と地域の連携強化に努めている。具体的には、文部科学省による補助事業である学校支援地域本部事業を活用し、地域住民等が学校支援のボランティア活動等を行う「学校応援団」を設置し、活動に関する学校と地域間の連絡調整役であるコーディネーターを校内に配置していることなどである。

7. 小中一貫教育の成果・課題と今後の展望

同町教育委員会及び梶原学園における聞き取り調査などからすれば、取組の成果と課題は次のとおり認識されている。

(1) これまでの主要な成果

- ①一部教科担任制や異年齢交流への積極的な取組の結果として、制度導入の大きな目的の一つだった「中一ギャップ」が解消されたことは明確である。
- ②教職員間で、9年間を見通した指導方法が必要だとの共通理解が図られつつある。こうした意識改革の成果もあってか、個々の教員が自己の資質・指導力の向上を目指し、全校体制の中で日常的・組織的に継続した実践研究を行うようになっている。
- ③学力向上のため極めて大切だと考えている学習規律確立に向けた取組を全教職員で実践し、児童生徒にも反映されてきている。

(2) 今後の主要な課題

- ①小中で系統的な指導を徹底し、発達段階に応じた指導を強化する必要があるが、いまだ十分ではない。
平成26年度は研究主題を「基礎学力の定着と学力の向上を目指した学習指導法の改善」とし、「9年間の系統的な教育プログラムの作成－4-3-2のまとまりを大切にした指導法の工夫改善－系統的・継続的な教育活動－」について実践的な研究に取り組んでおり、その成果を着実に生かしていく必要がある。
- ②小中一貫教育に限らないが、様々な取組の成否を決するのは人である。いまだ一貫校が点にとどまっている高知県では仕方がないことであるが、前任校では全く未経験のまま赴任し、試行錯誤や研修を重ね、ようやく確かな戦力として期待できるころになれば異動というのは先行実施校にとって厳しい。
- ③保護者や地域住民は学校に対し協力的であるが、学力向上やそのために必要な家庭での取組等については必ずしも十分に理解されておらず、協力も限定的であることが課題である。

8. 小中一貫教育の特色

昭和50年代後半から学校統廃合を繰り返した末に、小中施設一体型の校舎に生徒の寄宿舎までも整備し、小中一貫教育という形をとり町内唯一の学校として誕生したことが最大の特色だと考える。

また、町内唯一の学校に対し地域が期待する「基礎学力の定着と学力向上」を目指し全校一体で多様な取組をしており、それを町教委が厳しい財政事情の中で過大とも思えるほどの支援をしていることも大きな特色だと思われる。

【付記】注目される「梶原町一貫教育支援センター」の設置

全国で小中一貫教育に取り組んでいる市町村の多くは、この新しく困難な課題に取り組む現場である学校を支援する教育委員会の体制が極めて弱いとされる。

そのような状況の中で、梶原町が平成25年4月、「梶原町一貫教育支援センター」を設置したことは注目すべきことだと考える。

設置要綱の主要な部分は次のとおりである。

第1条（目的）

梶原町の目指す一貫教育の調査研究と学習内容・方法の開発などを行い、円滑かつ効率的に推進するために設置することを規定する。

第2条（事業内容）

センターは前条の目的を達成するため、(1) 学力向上に関する調査研究と対応策の推進、(2) 保幼小中高の一貫教育に関する調査及び研究、(3) 教職員の資質・指導力向上に関する調査研究と研修会の実施、(4) 幼児教育の推進、(5) 生涯学習（社会教育及び保護者の教育を含む）の学習内容・方法の開発及び体系化に関する事、(6) その他生涯学習の推進に関する事、などの業務を行うと定めている。

第4条（組織）

センターは、予算の範囲内において、(1) 学識経験者、(2) 学校教育関係者、(3) 社会教育関係者の中から教育長が任命する所員を持って構成すると規定している。

取組は始まったばかりであるが、元高知県教育長を非常勤ながら所長とし、町教育長は今後における一層の充実に強い意欲を示している。こうした取組は、町村レベルでは決して数多くある事例とは言えず、今後の動向に注目する必要があると思われる。

高橋 興（青森中央学院大学）

<注>

(1) 1名は寄宿舎の舎監長を担当。

第 17 章

福岡県宗像市立玄海中学校区

(玄海小学校・玄海東小学校・地島^{じのしま}小学校・玄海中学校)

1. 宗像市の概要

宗像市は福岡市と北九州市の中間に位置し、響灘・玄界灘に臨む都市である。大島・地島・沖ノ島も市域に含まれる。

今日の宗像市は、数度にわたる市町村合併を経て成立した。すなわち、まず昭和 29 年 4 月 1 日、旧宗像郡赤間町・東郷町・吉武村・南郷村・河東村が合併し、宗像町が発足し、神興村の一部（村山田地区）を編入した。昭和 56 年 4 月 1 日、宗像町が市制を施行し、宗像市が成立。次いで、平成 15 年 4 月 1 日、隣接する宗像郡玄海町と合併し、新制の宗像市が誕生。さらに、平成 17 年 3 月 28 日、宗像郡大島村を合併した。

この間、当初は北九州市を中心とする北九州都市圏のベッドタウンとして発展してきたが、近年は福岡市を中心とした福岡都市圏の発展に伴い、福岡都市圏への流れが優勢になっているとされる。こうした地理的な条件の良さからベッドタウンとしての発展が続いており、人口が増加している。総人口は 96,741 人（平成 26 年 8 月 31 日現在）である。

平成 26 年度における市立小学校は 15 校、同中学校は 7 校である。

2. 小中一貫教育導入の経緯

宗像市教育委員会による小中一貫教育へ取組の経緯は 2 期に分けて考えられている。第 I 期（平成 18 年～平成 25 年度）における取組の経緯を以下に概観する。

(1) 「小中一貫教育の導入に向けた調査研究」の実施（平成 18 年度～）

① 「児童生徒の学習意識調査」の結果が取組の契機

宗像市における小中一貫教育への取組は、同市教育委員会が平成 16 年度に実施した「児童生徒の学習意識調査」の結果が大きな契機になったとされる。

すなわち、同市教育委員会は、同調査の結果から「勉強が好きだと思わない子ども」や「授業中に発表しない子ども」が小学校高学年から増えること、学年別の不登校児童生徒数は中学校 2 年生になって急激に増えることが大きな課題だとし、こうした課題を生ずる背景は小・中学校における教員間の意思疎通や教育内容の連携が十分に図られていないことにあるとした。そして、この課題解決策として平成 18 年度から小・中学校が一緒になって子供たちの発達段階に応じた指導に取り組むとともに、小学校から中学校への進級時の不安を早い段階から解消することを目指す小中一貫教育の導入に向けた調査研究を始めることにした。

② 中学校区での調査研究 一日の里・大島一

調査研究は日の里中学校区（日の里東小学校・日の里西小学校・日の里中学校）、大島中学校区（大島小学校・大島中学校）の 2 中学校区を指定して行われた。

日の里中学校区は施設が分離した状況下での一貫教育への取組事例であり、大島中

学校区は施設一体型での取組である。

これらの調査研究校では、9年間の義務教育で育成しようとする「子ども像」を共通した目標として設定した上で取り組むことにした。

(2) 宗像市小中一貫教育推進協議会への諮問と答申

2中学校区での調査研究と並行して、同市教育委員会は平成19年11月、学識経験者・小中学校代表・市民の代表等で組織した「市小中一貫教育推進協議会」に対して、今後の小中一貫教育の在り方について諮問した。

これを受けて同協議会は平成21年2月に最終答申を行った。

同答申は、2中学校区での取組が成果をあげているとの判断を前提とした上で、宗像市における小中一貫教育の今後の方向性等について、およそ次のような提言をした。

①平成21年度から、各中学校区を調査研究校として段階的に指定し、平成26年度までに全ての中学校区で調査研究を行うこと。

②調査研究校については、指定の前年度を「準備校」、次年度からの2か年間を「調査研究校」として位置付け、最終年度には必ず研究発表を行うこと。

また、市教育委員会は小中一貫教育を導入するに当たって、各校区の創意工夫によって特色ある取組が展開できるよう、各中学校区に裁量権を与えることが望ましい。

③実施形態については次の二つを提言した。

ア) 小・中学校が共通の教育目標を設定し、その目標達成に向け一貫した教育活動を施設一体の中で行う形態

イ) 共通目標達成に向け一貫した教育活動を施設が分離した中で行う形態

④市教育委員会が小中一貫教育を導入するに当たって取り組むべきこととして、例えば次のような具体的な施策の提言もした。

ア) 兼務教員による授業や小学校教員の得意教科を生かした交換授業を進めるために、兼務教員や市の学力向上支援教員等の配置など、人的な条件整備を行う。

イ) 調査研究を継続的に進めるため、施設・設備の充実を図るなど、財政的な条件整備を行うこと。

(3) 各中学校区を「調査研究校」として段階的に指定

宗像市教育委員会は、前述した答申の提言を踏まえて「宗像市第Ⅰ期小中一貫教育の基本方針」を策定し、取り組むべき内容等について詳細に明示した上で、前記2中学校区以外の各中学校区を「調査研究校」として次のとおり段階的に指定した。

①中央中学校区（平成21年度～）

②河東中学校区（平成22年度～） — 「学びの丘学園」と呼称—

③自由ヶ丘中学校区（平成23年度～）

④城山中学校区（平成23年度～）

⑤玄海中学校区（平成23年度～）

こうして、平成25年度までに、本稿において事例として取り扱う玄海中学校区を含む市内の全中学校区で小中一貫教育の調査研究を行った。

そして、第Ⅰ期の取組の成果を基礎として、平成26年度からは第Ⅱ期の取組が始まったのである。

3. 小中一貫教育の実施形態 — 玄海中学校区 —

この校区は合併前の旧玄海町の各校から成る。玄海中学校（平成 26 年度生徒数 127 人、学級数 7（うち特別支援 2））と玄海小学校（児童数 93 人、学級数 7（うち特別支援 1））が一体型校舎に入り、ここから約 4.2 キロメートル離れた玄海東小学校（児童数 139 人、学級数 7（うち特別支援 1））及び離島にある地島小学校（児童数 15 人、学級数 4）とを併せて、1 中学校 3 小学校による施設一部一体型の小中一貫教育に取り組んでいる。

4. 教育課程の編成と運営

(1) 市教委による「小中一貫教育」の基本的な考え方

市教育委員会が考える「小中一貫教育」とは、「中学校区内共通の教育目標達成に向けて小・中学校の教職員が協働し、9 か年の一貫したカリキュラムに基づいて実施する教育」である。

また、同市教育委員会は、そうした取組が飽くまでも「学習指導要領に即したものである」ことを繰り返し明らかにしている。

(2) 校区共通の教育目標と目標達成のための具体的な取組内容

学区による共通の教育目標を「地域の一員としてより良く生きる子どもの育成」と定め、その目標を達成するための主要な具体的施策として、①学力向上、②社会性の向上、③体力の向上、④学区で統一して行う小中一貫教育の評価と点検を基にした実践などに取り組むとしている。

(3) 学年区分等

市教委は、小中一貫教育に取り組むに当たり、児童生徒の発達段階に応じた教育活動の充実に向けた方策の一つとして、4・3・2 という市統一の教育区分を設定した。

同教委は、こうした区分で義務教育の 9 年間で捉えることにより、課題の解決を図ろうとしたのである。市教委は各期について次のように説明している。

①前期（小 1～小 4 年） — 基盤づくり期 —

この時期の教育の特徴は、学級担任が中心となり、今後の学習の基盤となる学力や社会的生活習慣・学習習慣を一人一人に身に付けさせることである。

②中期（小 5～中 1 年） — 小・中学校の接続強化期 —

この時期の教育の特徴は、子供たちの学ぶ意欲を高めつつ中学校の環境に徐々に慣れさせていくことである。具体的取組としては、一部の教科で教科担任制を実施することや、総合的な学習の時間で自分の興味・関心に応じたテーマを設定して学習させることである。

③後期（中 2～中 3 年） — 小中一貫教育の充実期 —

この時期の教育の特徴は、今後の人生をより良く生きる能力や考え方を育てることである。具体的な取組としては、従来、中学 2 年で実施している職場体験学習と関連した進路をテーマとする学習を通して、自分にあった生き方を見つける学習の設定などである。

(4) 乗り入れ授業等

小中一貫教育による学力向上を図る具体的な取組として、①中学校教員による小学校の授業支援（小 6 音楽、小 5・6 外国語活動、小 6 図工など。なお、この授業を担当する中

学校教員には兼務発令がなされている), ②中学校教員による出前授業(小学校が希望する教科), ③小学校教員による中学校の授業支援(旧担任による支援, 算数の補充授業)などを実施している。

また, テスト前における家庭学習の充実と「中1ギャップ」の遠因を除去することを目指し, 「チャレンジ玄海」の名称で中学校のテスト日に合わせ, 3小学校共通テストを実施している。

(5) 合同行事

一体型校舎に入っている玄海小学校と中学校は対面式, 赴任式, 部活紹介, 避難訓練, 防災の日などを小中合同行事として実施している。このほか, 3小1中学校合同で車いすバスケットや新入生説明会での体験授業などを行っている。

(6) 児童生徒の交流

小中合同あいさつ運動をはじめとする小・中交流のほか, 生活科見学(小1・2年)や交流会(小3年), 社会見学・水辺教室(小4年), 長期宿泊体験・企業体験学習(小5年), 修学旅行(小6年)などの小・小交流が活発に行われている。

なお, 中学生による小学校での授業支援が行われていることも付記しておきたい。

5. 学校の組織運営

各校にはそれぞれ校長と教頭がおり, 校長部会と教頭部会が設置されている。

また, 全校長・教頭を含む関係教職員から成る「小中一貫教育推進委員会」が設置され, 月に1度定期的に関し連絡調整がなされている。

さらに, この推進委員会の下部組織として運営部会と研究推進部会が置かれている。

運営部会の下には教頭部会・教務主任部会・研究主任部会・児童生徒支援部会・特別支援教育担当者部会が置かれている。

研究推進部会には人間関係づくり部(人権についての学びの創造部)・授業づくり部(自己実現を支える学力・進路保障部会)・健康づくり部(学びの土台づくり部)が設置されている。

6. 学校と地域の連携

前述したとおり, 玄海中学校区の小中一貫教育は「地域の一員としてより良く生きる子どもを育てる」ことを教育目標としており, この目標を学校・家庭・地域が連携して達成することを目指している。

そのため, 「地域」をキーワードとして, 「地域で学ぶ教育活動」「地域を学ぶ教育活動」「地域に学ぶ教育活動」という三つの視点から, 様々な活動に取り組んでいる。

例えば, 「地域の人に学ぶ」として, 地域ボランティアから菊づくりや地域の伝統料理づくりを学んだり, 授業でのゲストティーチャーを依頼するなどの取組である。

また, 地域の自然を守る小中合同海岸清掃, 宗像大社の諸行事や各コミュニティの夏祭りなど地域の行事にも積極的に参加することで, 地域愛を育むことに努めている。

さらに, 地域の人々の協力を得て, 職場体験学習(中2年, 5日間)なども実施している。

7. 小中一貫教育の成果・課題と今後の展望

聞き取り調査の結果等からすれば、玄海中学校区では小中一貫教育への取組の成果と課題について、次のように考えられている。

(1) 取組による成果

- ①学力向上は市における小中一貫教育導入の大きな要因となったことは前述した。そのためにも重要な課題であった学習意欲が高まり、授業態度が改善された。
- ②不登校生徒が減少するなど、「中一ギャップ」が解消されつつある。
- ③様々な交流活動等への積極的な取組により、コミュニケーション能力の向上（挨拶し合いなど）が見られる。
- ④「地域」をキーワードとした教育活動に積極的に取り組んだことにより、児童生徒の地域の自然や行事、歴史等に対する関心はかなり高まったように感じられる。

(2) 残された課題

- ①全国学力学習状況調査の結果等からも、学力が小中一貫教育に取り組む前よりも向上していることは確かであるが、十分とは言いがたく、依然として大きな課題である。
- ②この中学校区（地域）ならではの特徴を生かした取組の充実を図る必要がある。
- ③地域との連携強化による、地域の教育力の更なる活用が求められている。
- ④保護者や地域住民の一層の理解と協力を得るため、広報活動を更に充実させる必要がある。
- ⑤取組全般を通じてイベント的なものが多く、取組内容の一層の精選と見直しが不可欠である。

8. 小中一貫教育の特色

玄海中学校区を含む宗像市における取組の特色は、市教育委員会が調査や実践的な研究を踏まえ、取組に関する明確な基本方針を示しながら、時間をかけて推進を図ってきたことだと思われる。

また、市教育委員会は単に指導・助言するだけではなく、職務別研修会など充実した研修機会を提供するとともに、その際には中学校区ごとの協議や情報交換の時間を設定することで校区の教職員が共通理解を図ることを積極的に支援したり、小中一貫教育に取り組む学校間の連絡・調整役を担う「学園コーディネーター」（市費）の配置による負担軽減、兼務教員の学校間移動等の便宜を図る公用車の配置など、キメの細かい人的・物的支援により、現場で努力する教職員を支援していることである。

高橋 興（青森中央学院大学）

<参考文献>

- 1) 宗像市小中一貫教育研究会編著『確かな学力と豊かな心を育てる小中一貫教育』ぎょうせい 2009

第 18 章

佐賀市立小中一貫校^{ほくざん}北山校（北山小学校，北山中学校） 佐賀市立小中一貫校富士校（富士小学校，富士中学校）

1. 佐賀市の概要

九州の穀倉地帯の一つである佐賀平野の中心に位置する県庁所在都市である佐賀市は、面積 431 平方キロメートル、人口 23 万 5,000 人（平成 27 年 1 月現在）である。平成 17 年に佐賀市、諸富町、大和町、富士町及び三瀬村の合併（新設合併）により新しい佐賀市が誕生し、更に 2 年後に川副町、東与賀町、久保田町を吸収合併した。この結果、北は福岡県との県境から南は有明海に達する、南北 40km に渡る細長い市域となった。

平成 26 年度現在、佐賀市立小学校は 35 校、市立中学校は 18 校がある。報告する 2 組の小中一貫校は、市北部の山間地に位置する旧富士町（人口約 4,000 人）にある。

なお、佐賀市では、隣接する学区の学校を希望できる学校選択制を導入している。また、小規模校については特認校制度を設けている。

2. 佐賀市における小中一貫教育の導入と推進

(1) 小中連携教育の導入

佐賀市教育委員会では、平成 12 年度から小中連携教育を進めてきた。しかし、取組の進まない学校もあったために、平成 19 年度から全 18 中学校区で小中連携教育を教育課程に位置付け、全市で本格的に実施することとした。具体的な取組は、出前授業、児童生徒の交流、部活動体験、小中の合同研修会などであるが、中学校区によっては、コミュニティ・スクールとしての連携、学力向上を目指す指導方法の改善を図るための連携などの特色ある取組も行われている。

(2) 小中一貫校の導入

佐賀市では小中連携教育を更に進めた形を小中一貫教育と捉えており、条件がそろった中学校区については、「小中一貫校」として指定している。

小中一貫教育導入の背景は、学習意欲の低下、学習内容が未定着なままでの進級・進学、いじめ・不登校の問題（中 1 ギャップ）、基本的生活習慣の未定着、規範意識の低下、将来の夢や希望を描けない子供の増加といった教育課題であり、現場からの 6・3 制見直しへの問いかけがあるとしている。そして、小学校と中学校の教育の連続性の確保（なめらかな接続）が小中一貫教育の狙いであると説明している。

最初の小中一貫校の指定は平成 18 年度であった。共に小規模校であり、校舎が隣接していた芙蓉小学校と芙蓉中学校を 1 年間の実践研究の後に指定した（平成 21 年度に校舎一体型に移行）。市や県の事業による研究を経て、小中一貫校に指定するやり方は現在まで続いており、これまで 6 校が小中一貫校になっている（表 1）。

なお、佐賀市の小中一貫教育は、指導方法をつなぐことを意図したものであり、教育課程特例校としての特例や研究開発学校の指定は受けていない。

(3) 小中一貫教育の推進方策

平成 21 年 1 月に佐賀市教育委員会は、「佐賀市小中一貫・連携教育フォーラム」を開催し、実践事例の報告並びにシンポジウムを行った。以降、フォーラムは内容を変えながらも毎年度実施されており、小中連携教育や小中一貫教育の推進に大きな役割を果たしている。平成 25 年度は北山校、26 年度は富士校で開催された。

その第一回のフォーラムでは、小中連携教育から小中一貫教育への発展を促す「ものさし」としての「ステップ表」が公表された。

これは、市教育委員会が小中学校校長会と共同して開発したもので、「①学校経営方針・目指す子ども像、②組織づくり、③授業づくり、④校内研究会・研修会、⑤生徒指導、教育相談、⑥学校行事、児童・生徒会、⑦地域連携、PTA」の各項目について、各校の取組が「ステップ 0」から「ステップ 5」までのどの段階にあるかを容易に確認でき、また次のステップを意識しやすいように工夫されている。「ステップ 5」が最終の一貫教育期であり、その「①学校経営方針・目指す子ども像」について見ると、「学校の実態や地域の特色を生かした学校経営方針・目指す子ども像を共有して、9 年間をつなぐカリキュラムの下、すべての教育活動が行われる」としている。

表1 佐賀市の小中一貫校

愛称	小・中学校名	指定年度	ブロック	形態	学校規模(平成26年度)
小中一貫校芙蓉校	芙蓉小学校・芙蓉中学校	平成18年度	4-2-3	校舎一体型	小: 80名, 中: 40名
小中一貫校北山校	北山小学校・北山中学校	平成20年度	4-3-2	校舎一体型	小: 39名, 中: 21名
小中一貫校思斉館	思斉小学校・思斉中学校	平成22年度	4-3-2	校舎隣接型	小: 485名, 中: 255名
小中一貫校松梅校	松梅小学校・松梅中学校	平成24年度	4-2-3	校舎隣接型	小: 50名, 中: 21名
小中一貫校三瀬校	三瀬小学校・三瀬中学校	平成25年度	4-3-2	校舎隣接型	小: 79名, 中: 44名
小中一貫校富士校	富士小学校・富士中学校	平成26年度	4-3-2	校舎分離型	小: 97名, 中: 62名

※佐賀市教育委員会資料より作成

3. 北山校における小中一貫教育

(1) 小中一貫教育導入の経緯

北山小学校は明治 34 年（尋常小学校）として設立され、北山中学校は 6・3 制発足と同時に開校した、共に歴史のある学校である。校区は山あいの農業を中心とする地域である。嘉瀬川ダムの建設（平成 24 年完成）に伴い道路整備が進み、佐賀市中心部までバスの所要時間は 1 時間までになり、へき地教育振興法による「へき地学校」の指定は、「準へき地」に下がった。

道を隔てて両校の校舎が建っていたが、ダム建設により中学校校舎の移転が必要となった（国交省の補償あり）。小学校も改築されることとなり、当初、別々の学校としての基本設計ができていたが、合併した佐賀市の小中連携教育推進の方針の下、平成 17 年度に基本計画の見直しが行われ、小中連携教育のモデル校として、施設一体型の小中一貫校として整備されることになった。ごく小規模校であるが小中一貫教育校として残してほしいという地域の人々の願いもあつてのことである。

新校舎の位置は北山小学校の敷地となったため、平成 18 年度から 2 年間、北山小学校は北山中学校の余裕教室を使用することとなった。同居することになった両校は、小中一貫教育の研究に着手し、19 年度からは市教委の指定を受け、「ふるさとに学びあい、豊かな人間力をはぐくむ小中一貫教育の実践」をテーマに研究を進めたのである。

(2) 小中一貫教育の実施形態

校舎及び体育館は平成 20 年 3 月に完成し、4 月から小中一貫校としてスタートした。普通教室以外は、基本的に小学校と中学校の共用空間であり、職員室も一つ、保健室も一つである。また、玄関前のホールやランチルームは、小学生と中学生の交流に有効に活用されている。さらに、理科実験室や図工・美術室は、児童生徒の身長の違いを考慮して、台の高さが調整できる実験台や作業台が装備されているほか、小学校の普通教室は、二つの学年の教室が小さなワークスペースでつながり単式授業と複式授業の切替えが容易であるなど、小規模の小中一貫校として様々な工夫がなされている。

北山校では小学校を小学部、中学校を中学部と呼んでいる。平成 26 年度現在、小学部は 39 名の 5 学級編制（3・4 年と 5・6 年が複式学級編制、特別支援学級が 1 学級）であり、中学部は 21 名の 3 学級編制である。

なお、このように少人数であることから、そのデメリットをメリットに変えるべく、平成 26 年度から県及び市教委の研究指定を受けて、音声言語活動を重視した活動や学力向上を図る取組を進めている。その一環で、テレビ会議システムを使ったオーストラリアや唐津市の小規模小中学校との交流授業を行っており、年間の回数は十数回に及ぶ。

(3) 教育課程の編成と運営

平成 26 年度の学校教育目標に「絆 全力 挑戦」を掲げ、副題を「小中一貫教育のメリットを生かした活力ある児童生徒の育成」としている。その上で、目指す児童生徒像を「互いに認め合い、支え合い、磨き合いながら人との絆を深め合う子ども」、「自ら考え判断し、主体的に学習に取り組み、常に全力を尽くす子ども」、「いろいろなことに挑戦しようとする強い気力と体力を持った子ども」としている。つまり、学校教育目標には、小中一貫教育によって育てる「知徳体」の各領域の要点を盛り込んでいる。

北山校の教育課程に関わる特色の一つは、発達段階の特性を生かした教育活動の充実・発展のために、表のように前期（1～4 年生）、中期（5～7 年生）、後期（8・9 年生）の三つのブロックを設け、4・3・2 制を採っていることである。

中期においては、ブロックごとに集会等を行うほか、総合的な学習の時間等で 3 学年が一緒に活動する。また、中期と後期では授業時間を 50 分授業（前期 45 分）としている。日課表では、朝の活動、昼休み、掃除の時間は 9 学年一緒とし、第 1 校時、第 3 校時、第 5 校時の開始をそろえているが、完全ノーチャイムとしている。このほか、教育課程に関わる 4・3・2 制を生かした取組には、5 年生や 6 年生も参加可能な部活動（卓球）、中期以上が活動に参加する児童生徒委員会、各ブロックでの意識付けを明確にした 9 年間のリーダーシップ育成などがある。ただし、教室配置については、小学部と中学部で棟が分かれており、ブロックに対応したものではない。

表2 学年区分(4・3・2制)

前期(1, 2, 3, 4年生) ＜基礎期＞	中期(5, 6, 7年生) ＜定着期＞	後期(8, 9年生) ＜発展期＞
基礎・基本の定着を図り、理論的思考力の基礎を養い、基本的な生活習慣を身に付けさせる。	基礎・基本を確実に身に付け、論理的思考力を伸ばし、規範意識を高める。	基礎・基本を確実に身に付け、活用する力や論理的思考力を伸ばし、社会性を高める。

出典：佐賀市立小中一貫校北山校「平成26年度学校要覧」

特色の第二は、中学部教員の専門性を生かした小学部への乗り入れ授業である。平成 26 年については、6 年生の理科及び算数、3 年生の算数、1～6 年生の音楽、5・6 年生の英語、図工、体育を担当しており、1・2 年生の音楽、5・6 年生の英語及び体育を除いては、中学部教員の単独授業である。また、中学部教員の乗り入れ授業及び副校長・教務主任の授業担当により、3・4 年生の算数と理科及び 5・6 年生社会、算数、理科は、複式授業を解消して単学年の授業を行っている。

第三は各教科における教育内容の系統表の作成である。平成 26 年度には、佐賀市及び佐賀県の研究指定を受けて公開授業研究会を開催したが、そこでも系統表を踏まえた発表が行われた。第四は、「北山授業モデル」と呼ぶ独自の「基本的指導過程の手立て」の開発と実践であり、「つかむ→見通しを持つ→考える・深める→まとめる」という一連の流れに沿って授業づくりを行っている。第五は、小学部と中学部合同の学校行事等である。体育大会、文化発表会、サマーキャンプ、人権教室、交通安全教室、全校集会等があり、9 学年による縦割り班活動やブロックでの活動の場も多く設定されている。

(4) 学校の組織運営

北山校には、校長、副校長、教頭（以上、各 1 名）、教諭 14 名（うち小学部 6 名、中学部 8 名）、養護教諭 1 名、事務主幹 1 名、講師（他校と兼務）2 名、市嘱託職員 2 名、市嘱託司書 1 名、ICT 支援員 1 名の計 24 名が配置されおり、そのほとんどが、北山小学校と北山中学校との兼務である。

校務分掌は、小学部と中学部の区別はなく一つの組織となっており、総務部、教務部、研究部、学習部、生徒指導部が置かれている。

(5) 学校と地域の連携

学校行事等への保護者や地域住民の参加は多く、学校に大変協力的である。北山校には、他校の PTA に相当する学校育友会の組織があり、「ふれあい企画行事」と称して、学校を中心に保護者や地域住民が一体となって、「ふれあいサマーキャンプ」や「ふれあい冬の北山まつり」等が行われている。また、保護者や地域住民は、登下校の見守りや放課後補充学会での学習指導にも当たっている。

(6) 小中一貫教育の成果・課題

学校が捉えている主な成果は、3 点である。第一に学力向上であり、全国学力調査の結果が全国平均を上回っている。国語と算数・数学における中学部教員の専門性を生かした授業と TT、教職員全員による研究授業をはじめとする小中共同の研究、4・3・2 制による教育による効果であると見られている。第二に健全育成である。9 年生のリーダーシップ、異年齢集団による交流活動、小中一体化した児童生徒会活動により促進された。第三に、小学部から中学部へのスムーズな移行である。これは、4・3・2 制による教育、中期の宿泊学習、ブロック集会におけるスピーチ等によるものと考えられている。

他方で、課題としては 2 点を挙げている。一つは、6 年生の小学部リーダーとしての意識を高めること、もう一つは、小学部と中学部の家庭学習の与え方に差があり、研究が必要であることである。

(7) 北山校の小中一貫教育の特色

小規模の小学校と中学校を併設し、校長を一人（兼務）として学校運営を行う学校は併設（併置）校と呼ばれる。そのような学校の中には、実質的に小中一貫した教育を行って

いる学校があるが、北山校は、当初より小中一貫教育を実施することを目指して、小中併設校とされたケースであり、整備の経緯が異なる。

また、北山校は小学校に複式学級があるが、中学校教員が乗り入れ授業を行うことにより複式授業が一定程度解消されていることは特筆される。全国の併設校の中には同様に一部の複式授業を解消している場合があるが、同じ複式授業の解消にしても、北山校は小中一貫教育という積極的な意味を持っている。小中一貫教育を導入して複式授業の解消を図り授業環境を改善することは、複式学級を抱える過疎地の自治体にとって、有効な学校整備の手法の一つとして、今後注目され、検討される可能性がある。

4. 富士校における小中一貫教育

(1) 小中一貫教育導入の経緯

平成 21 年 12 月の「佐賀市立小・中学校施設の在り方検討委員会」の答申を受けて、翌年に佐賀市教育委員会は、小規模校の課題の緩和と全市的な小中連携教育推進のために、富士小学校と富士中学校を平成 26 年度までに小中一貫校とすること、そして富士南小学校については統合も視野に取り入れた検討を行うことを方針に掲げた。このよう動きを経て、実際には、富士南小学校と富士小学校の統合による新たな富士小学校の設置（新設、平成 17 年に完成した木造校舎である旧富士南小学校を使用）と、富士中学校の改築が行われることとなった。

富士中学校区の 3 校では、以前からいわゆる中一ギャップを解消すべく、年に一度の富士中学校の授業参観や協議会等を開催して、小中連携に取り組んでおり、平成 23 年度からは協議会の回数も増やした。この小中連携の取組を更に拡大したいと考え、平成 24 年度に入り、3 校は佐賀市特色ある学校運営推進事業に小中一貫教育をテーマとする計画書を提出し、実践研究を進めることとなったのである。

(2) 小中一貫教育の実施形態

小中一貫教育の形態は、検討委員会答申案では施設一体型とされていたが、そうではなく、校舎分離型（中学校区型）である。平成 25 年 4 月には、富士南小学校と富士小学校が統合した。そして、2 年間の実践研究を経て、翌年 4 月に佐賀市教育委員会は、富士小学校と富士中学校を小中一貫校に指定し、佐賀市初の分離型小中一貫校が誕生した。

校舎分離型ではあるが、富士小学校は小学部と呼ばれ、富士中学校は中学部と呼ばれている。平成 26 年度現在、小学部は各学年 1 学級に特別支援学級 1 学級を加えた 7 学級、中学部は 1 学年 1 学級の計 3 学級である。小学部と中学部は約 4.5km 離れている。

(3) 教育課程の編成と運営

平成 24 年度の共同研究によって、小学校と中学校は、学校教育目標、「めざす学校像」、「めざす子ども像」、「めざす教師像」を共有することとなった。学校教育目標は「高い志をもち、心豊かにたくましく生き抜く富士っ子の育成」であり、また、めざす学校像は「心一つに拓く」、「めざす子ども像」は「ふるさとに伸びる富士っ子 かしこく やさしく たくましく」、めざす教師像は「高きに和す」である。

共同研究は平成 26 年度においても継続され、地域の実態にふさわしい小中一貫教育が定着しつつある。教育課程に関わる 9 年間を通じた主な取組を挙げれば、次のものがある。第一に学力分析に基づく小中一貫教科カリキュラム（系統表）作成と系統性を意識した授

業実践（「付きたい力」に関わる単元については「重点乗り入れ授業」を設定し小中の教員がTTで指導，平成26年度は25回実施），第二に「めあて→自力解決→話し合い→まとめ」という学習過程の明確化による問題解決的な学習スタイルの導入，第三に「自信」と「認め合い」の視点を入れた言語活動の実施，第四に小中共通した学習規律・学習習慣（家庭学習）の明確化（手引きの作成等）である。

学年ブロックは，校舎分離型でありながら北山校と同様に4・3・2制としている。これは，中期に重点をおいて指導するという考えを示している。代表的な中期の取組としては，中学部全教員による小学部への乗り入れ授業・一部小学部教員による中1数学の乗り入れ授業（乗り入れ授業の大半は先述の「重点乗り入れ授業」として実施，中1数学への小学部教員の乗り入れ授業はTTにより4～5月のみ実施），小6・中1交流活動（小6の進路学習で中1が中学校生活について紹介など），部活動体験（小6），入学説明会・模擬授業（小6）がある。

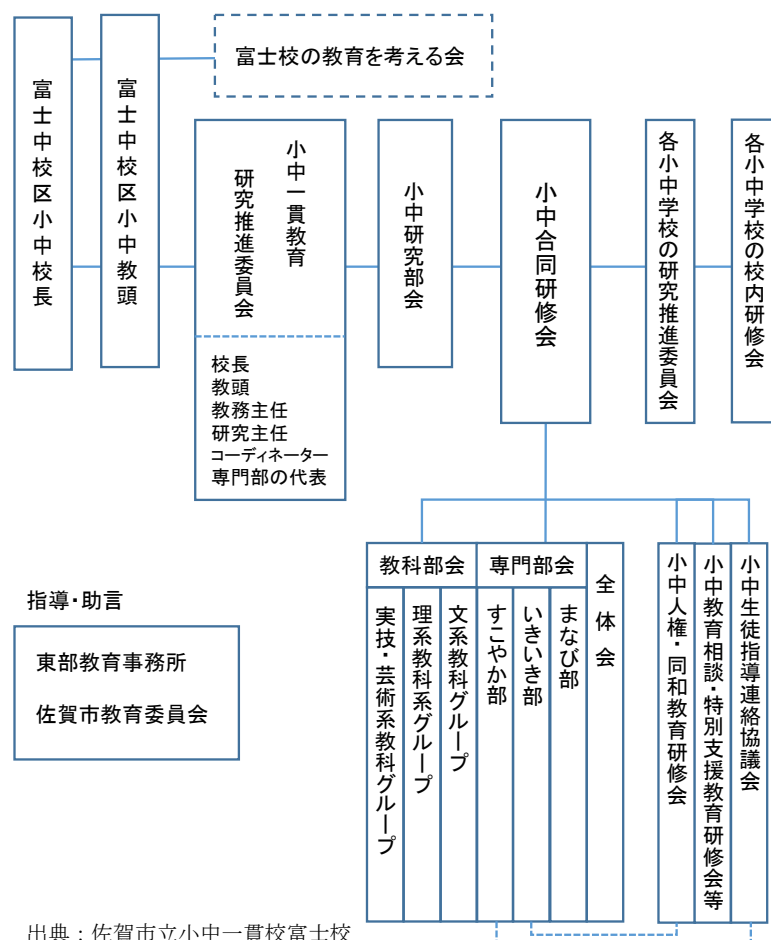
このほか，小学部と中学部の交流として，小中合同による地域清掃活動（縦割り班によるボランティア活動），中学部体育大会における小学部参加種目への出場などがある。また，間接交流として，各学校の交流コーナーに作品展示，自主学習ノート，学校便りなどの展示を行い，離れていても意識し合うことができるように工夫している。

(4) 学校の組織運営

小学部の教職員は，校長，教頭，指導教諭（以上，各1名），教諭7名，養護教諭1名，事務長1名，主事1名，嘱託職員2名（学校図書館，学校事務）の計15名であり，中学部は，校長，教頭，事務主幹（以上，各1名），教諭7名，養護教諭1名，栄養教諭1名，講師1名，非常勤講師4名，英語助手（ALT）1名，カウンセラー1名，嘱託職員2名（学校図書館，学校事務），サポート相談員1名の計22名である。このうち小中兼務発令は，中学部については常勤教員10名全員が，小学部については中学校免許のある教員6名が受けている。

小中一貫教育の活動を計画し，実施するのは，図1に示す研究組織であ

図1 富士校の研究組織



出典：佐賀市立小中一貫校富士校
『平成26年度 校内研究のまとめ』

る。小学部も中学部も全教職員が、教科部会 3 グループのいずれかに属する一方で、専門部会についても 3 部のいずれかに加わることになる。平成 26 年度の研究活動も活発であり、部会はそれぞれ月 1 回程度、全体会と合同研修会は合わせて 10 回開催された。各部会の担当は、表 3 のとおりである。

また、小学部と中学部の連絡調整の要となるのが、小中一貫コーディネーターである。現在は小学部の教員 1 名が中学校との兼務発令を受けて担当しており、研究主任とともに研究計画を立てたり、保護者向けの小中一貫教育だよりを発行したり、中学校 1 年生の TT 授業における直接指導にも当たっている。

校務分掌組織は、小学部と中学部では異なる構成となっているが、共に専門部の 3 部の研究活動と校務分掌との対応を図っている。

表3 各部会の主な取組

教科部会	小中一貫教育カリキュラムの作成、「重点乗り入れ授業」、相互授業参観、授業研究会等
専門部会	まなび部 9年間を貫く学習スタイル、言語活動、小中共通した学習規律・学習習慣の明確化、学力分析等
	いきいき部 道徳教育、人権・同和教育、総合的な学習の時間
	すこやか部 基本的な生活習慣と学習習慣の定着、小中一貫した生徒指導、教育相談・特別支援教育

※佐賀市立小中一貫校富士校『平成26年度 校内研究のまとめ』より作成

(5) 学校と地域の連携

いきいき部では、総合的な学習の時間における地域人材の活用（ふるさと先生による体験学習など）や高齢者施設等との交流に取り組んでいるほか、すこやか部では、家庭教育のポイントを示した「すこやかプラン」を立てて保護者に配布し、家庭と連携した基本的な生活習慣と学習習慣の定着を図っている。また、地域貢献の一例としては、先述の地域清掃活動がある。

さらに、富士校では地域への広報活動も積極的に行っており、「小中一貫教育だより」を年 6 回発行し、自治会で回覧してもらっている。

なお、富士校には、各校の評議員会とは別に、小中一貫教育に対して地域の意見を反映するための会議である「富士校の教育を考える会」が設けられており、年 3 回開催されている。

(6) 小中一貫教育の成果・課題と今後の方向

研究報告書や聞き取りから、生徒の変容に絞って主な成果を整理すると次のようになる。第一に、児童生徒の交流活動により、児童はあこがれや将来の姿として中学生を見ることにつながり、生徒は児童を思いやる優しい気持ちが育っている。第二に、9 年間を見通した学習規律や学習習慣についての手引きを作成したことにより、家庭の協力も得られ、学習意欲の向上や家庭学習時間の増加につながり、学力も少しずつ向上している。第三に、児童生徒交流や重点乗り入れ授業による児童の中学校生活に対する不安感の軽減、9 年間を通じた学習スタイルによる授業展開、家庭学習の充実、更に小学校教員による中学校入学後わずかな期間の TT による個別指導等により、小学校から中学校への移行がスムーズに行われており、中 1 ギャップが解消しつつある。第四に、中学生や小中学生の父親が夏休みのラジオ体操に参加するようになり、地域の活力につながる兆しが見られる。

他方、課題としては、言語活動の充実や家庭学習の定着といった取組の改善のほか、校

舎分離型に起因する重要な課題として研究報告は次の2点を指摘している。一つは、校地が離れているため児童生徒の交流の機会が少なく、児童生徒・保護者・地域住民にとって一貫校であるという意識が低いことである。この課題に対してはテレビ会議システムの導入等も視野に入れて様々な交流活動の工夫を探るとしているが、解決には、「富士校の教育を考える会」との連携の拡大も大いに期待される。もう一つは、合同研修会や「重点乗り入れ授業」の打合せなどに要する時間の負担が大きいことである。学校は、活動内容の精選、話合いの効率化を図り、無理なく長く継続できるようにしたいと考えているが、教員加配が望まれるところである。

(7) 富士校の小中一貫教育の特色

同じ校区に小学校と中学校が1校ずつでありながら4.5kmも離れているという不利な条件にもかかわらず、教職員全員の熱心な実践研究の継続によって、小中一貫教育の枠組みを築き上げてきた。研究途中で行き詰まり、本音の議論をすることになって、小学校と中学校のお互いの立場や状況が理解できるようになり、小学校と中学校の協働が進んだという。全員による研究の分担及び協働体制、「実態把握→分析→カリキュラムの見直し」という計画作成過程、中学校の部活動を休みとしている曜日を活用した合同の研究会開催等、その小中一貫教育の立ち上げは示唆に富む。

屋敷 和佳（国立教育政策研究所）

第 19 章

佐賀県多久市立小中一貫校東原^{とうげんしょうしゃ} 中央校

(中央小学校, 中央中学校)

多久市立小中一貫校東原^{とうげんしょうしゃ} 東部校

(東部小学校, 東部中学校)

多久市立小中一貫校東原^{とうげんしょうしゃ} 西溪校

(西溪小学校, 西溪中学校)

1. 佐賀県多久市の概要

多久市は、佐賀県のほぼ中央、四方を山に囲まれた盆地に位置する。面積は約 96 万平方キロメートル、人口は約 2 万人。

佐賀県の県庁所在地である佐賀市からは JR 唐津線でも車でも 30 分の場所にあり、佐賀空港からは車で 45 分である。

江戸時代に多久領を治めていた多久氏四代の多久茂文が教育を重んじ、元禄 12 年 (1699) にまず学問所 (後の東原^{とうげんしょうしゃ}) を建設、宝永 5 年 (1708) に孔子像を納めた聖廟 (せいびょう) を完成させ、現在も国指定重要文化財として保全されている。市の観光スポットであるとともに、「孔子の里」、学校での論語カルタ実践など、市のシンボルともなっている。

2. 小中一貫教育導入の経緯

多久市として平成 16 年に策定した第 7 次行政改革大綱 (計画期間:平成 17~21 年度) において、三位一体改革による地方交付税削減の影響を受け、「多久市立学校適正規模・適正配置検討委員会を設置する」こととされた。平成 18 年に設置されたこの委員会には、平成 8 年度から 18 年度にかけて小中学生が約 800 人 (約 29%) 減る中で、当時の 7 小学校 (1 分校)・3 中学校体制を将来どうするべきかの検討が諮問された。

検討の中で、「小学校高学年から中学校進学時に生じる子どもたちの心理的不安を軽減し、義務教育 9 年間を見通した教育課程を編成し、系統的・継続的な教育活動を展開でき」、「同年齢・異年齢集団による多様な活動を通して、豊かな人間性や社会性を育むことができる」小中一貫教育についても議題とし、平成 19 年 12 月にまとめた中間答申では、小中一貫教育を基軸とする学校規模の適正化と適正配置を考えるという方向性を打ち出した。その具体的な内容としては、①最も望ましい教育環境実現のため統合・再編を早急に進め、市内 3 中学校区のまとまりをつくる (平成 23 年を目途とする)、②統合に当たって、一部新たな学校を建設し、一部既存の施設を活用する、③小中一貫教育の研究を進め、その導入を図る、④スクールバスの導入を図り、通学対策を総合的に講じる、⑤多久市の特色を生かした学習ができるような創意工夫をする、⑥跡地や跡施設は、地域活性化につながる活用を検討する、と示された。

この中間答申を基に、市議会、地域、幼稚園・保育園・学校の保護者等と約 60 回の説明・意見交換を重ね、平成 20 年 8 月に最終答申をまとめた。

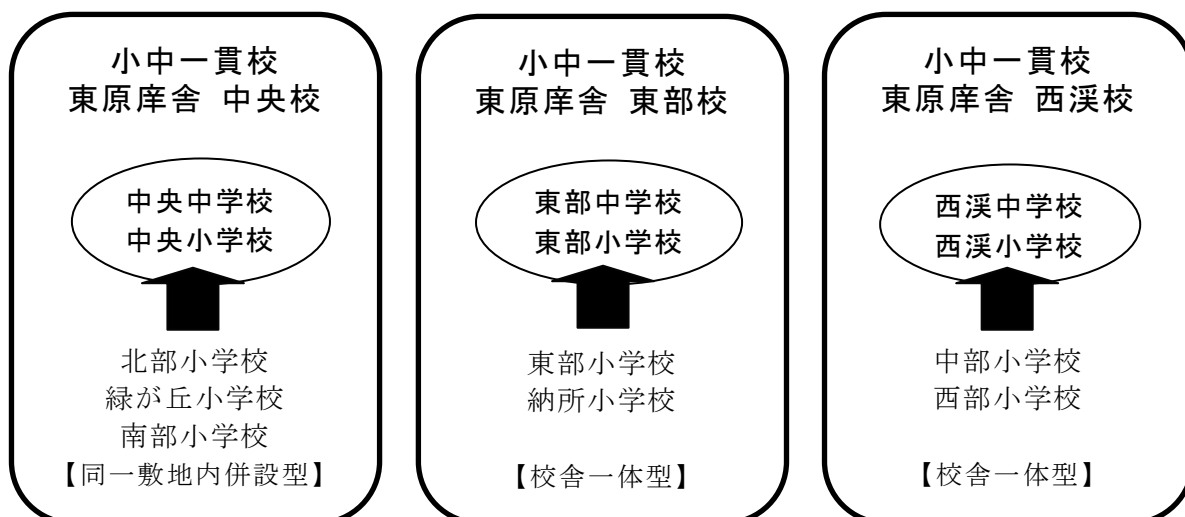
最終答申後、小中一貫教育導入までの間も、市議会、地域、幼稚園・保育園・学校の保護者等への説明・意見交換は約 70 回行われた。

また、市内の東部中学校では平成 10 年から小中連携の研究に取り組んでおり、平成 13 年以降は同中学校の中学校区の小学校と協力して「小中連携教育研究会」を設け、小中一貫教育の研究を進めてきた。市内全校でも、市教育委員会の研究委嘱を受け、平成 19～21 年度に「『確かな学力』をつなぐ 9 年間」平成 22～24 年度に「学びをつなぎ かかわりをつなぐ 9 年間」というテーマで研究に取り組んだ。

このような経過をたどり、市内全域での小中一貫教育の取組が平成 25 年 4 月から開始された（地方債の償還計画との関係で当初平成 23 年に予定していた実施時期が変更された）。

3. 小中一貫教育の実施形態

多久市では、従前の 7 小学校（1 分校）・3 中学校体制から、小学校を統廃合・新設して 3 校にし、三つの小中一貫校とした。



中央校は中央中学校の敷地に中央小学校の建物を新設し、中学部と小学部の建物の 1 階と 2 階に渡り廊下を設けた併設型である。もともと隣接していた東部小学校と東部中学校は、東部中学校を増改築して校舎一体型とした。また、西溪校は、中部小学校だった校舎と隣接する西溪中学校の校舎を渡り廊下でつなぎ、一部を増改築して、建物全体を全学年で使用する校舎一体型とした。新增改築に要した費用は約 42 億 3,000 万円（国費約 20%、起債約 65%、一般財源約 8%ほか）である。3 校とも職員室は小・中合同となっており、中央校では職員室は小学部の建物の中にある。

小学校から県立中学校や私立中学校に進学する児童は、小中一貫校となる前の中央校で 10～20 名程度、東部校と西溪校で数名程度だったのが、小中一貫校となった 2 年目の平成 26 年度は、中央校で 10 名弱、西溪校で数名、東部校で 0 名と減少傾向が見られる。

表 各校の児童生徒数及び学級数

	中央校		東部校		西溪校		
	児童生徒数	学級数	児童生徒数	学級数	児童生徒数	学級数	
1年	80人	3学級	42人	2学級	30人	1学級	
2年	93人	3学級	33人	1学級	30人	1学級	
3年	89人	3学級	30人	1学級	28人	1学級	
4年	90人	3学級	41人	2学級	25人	1学級	
5年	97人	3学級	40人	1学級	42人	2学級	
6年	113人	3学級	30人	1学級	45人	2学級	
7年	97人	3学級	41人	2学級	35人	1学級	
8年	93人	3学級	56人	2学級	33人	1学級	
9年	131人	4学級	34人	1学級	42人	2学級	
特別 支援	小	14人	3学級	10人	2学級	3人	2学級
	中	7人	2学級	3人	3学級	4人	2学級
合計	904人	33学級	360人	18学級	317人	16学級	

(いずれも平成26年度)

4. 教育課程の編成と運営

(1) 教育目標と教育課程

中央校・東部校・西溪校はそれぞれ、小学校と中学校で学校教育目標、目指す児童生徒像、学校像、教職員像を共有して教育計画を立てている。小中一貫校開校前に市として作成した共通の小中一貫カリキュラムを基に、各校で教育課程を編成している。各校とも教育課程の特例指定は受けていない。

(2) 学年区分と指導体制

3校共通して9年間で4-3-2に区分し、前期・中期・後期としている。このブロックごとの朝会や集会を3校とも行っている。

(3) 乗り入れ授業・合同授業

各校とも、特に中期において中学校の教員が小学生の授業を担当したり、小学校の教員が中学校の授業に入ったりする乗り入れ授業に取り組んでいる。乗り入れ授業の内容は各校の状況（教員の配置状況、担当授業数など）に応じて実施しているため、多様である。中学校教員の週当たりの担当授業数が20時間を超えないようにするという多久市としての共通方針はあるが、実際の乗り入れ授業の内容は各校で工夫して行っている。

中央校では、中学校の数学、音楽、美術、技術・家庭の教員が5、6年生の授業をT1として行うものと、小学校の教員が8年生の数学の授業にT2として参加するものを時間割上に位置付けて行っている。東部校では、理科（6年）、英語（5、6年）、図工（5、6年）、家庭（5、6年）の授業を中学校の教員がT1として行い、社会（5、6年）、算数（5年）、音楽（5、6年）の授業に中学校の教員がT2として入っている。西溪校では、国語（6年）、外国語活動（5、6年）の授業で中学校の教員が教科指導をTTで行うこととしている⁽¹⁾。

各校の違いだけでなく、同一校でも年度によって乗り入れ授業を行う教科は異なっており、また、ある学校では、可能であれば中学校の英語の教員による小学校への乗り入れ授業を行いたいと考えているものの教員の配置状況から今年度は困難であるとの話も出ており、各校ともに教員の配置状況に応じて毎年度工夫しながら乗り入れ授業を実施している状況が読み取れた。

以上のような、学年や学期を通じた乗り入れ授業以外に、個別の単元における乗り入れ授業や異学年を組み合わせた合同授業なども積極的に行われている。

中央校では、体育科のダンス、理科のものの燃え方、英語科の英語活動などでも乗り入れ授業を行っている。東部校では、理科で6年生と9年生の合同授業を水溶液、天体、エネルギーの3単元で計3時間行っているほか、中学校で以前から行っていた「生と死を考える授業」を小学部にも可能な範囲で拡大し、9年生が1～6年生に「命の授業」を行うなどの取組を進めている。

(4) 異学年交流で行う行事

異学年交流で行う行事も各校それぞれ多数設けており、児童会・生徒会も合同したり連携したりして活動している。中央校では、学年の初めに交流遠足を1・4・9年、2・5・7年、3・6・8年と分けて行ったり、年に数回ふれあい給食として、1・6年、2・7年、3・8年、4・9年、5・9年と分けて行ったりすることなどが異学年交流として行われている。東部校では、体育大会やスポーツ大会を全校(1～9年)で行うほか、全校クリーン作戦(地域の清掃活動)やあいさつ運動、アルミ缶回収や募金活動などの児童生徒会のボランティア活動も全校で行っている。学区内に多久聖廟が位置する西溪校では、教育課程上に地域連携行事を位置付けて^②地域との関わりを大事にしていることもあり、町民体育大会の競技に1～9年生が参加して9年生が運営に関わるほか、地域の伝統行事(奉納相撲、積菜の舞、腰鼓、太鼓浮立、七郎神社祇園祭)にも全校児童生徒が参加したり、論語カルタ大会を全校行事と位置付けて取り組んだりしている。西溪校ではこのほか、体育大会も小中合同で行っている。

(5) 校時の設定

乗り入れ授業や合同授業、合同行事などがやりやすいように、各校ごとに幾つかの授業の始まりを小中でそろえている(中央校:2,4,6校時、東部校:2,4,5,6校時、西溪校:1,3,5校時)。

5. 学校の組織運営

(1) 教職員の配置と兼務発令

各校とも校長1名、副校長1名、教頭が小と中に各1名の計2名配置されている。校長が小学校籍なら副校長は中学校籍、その逆もあり、という人事配置を行っている。佐賀県は従前、小中学校では副校長という役職を設けておらず、多久市が小中一貫教育を導入するに当たって県に強く希望し、設けてもらった。小中一貫教育に特化した教員は平成25年度に市で1名加配されたのみであった。平成26年度は小中一貫教育に特化した加配教員はいないが、非常勤も含めて中央校に15名、東部校に6名、西溪校に5名の加配教職員が措置されている。全教職員が小と中の兼務発令を受けている。

(2) 校務分掌と研修・調査研究

校務分掌については、平成 23～24 年度に市教育委員会に設けられた「小中一貫学校づくり実行委員会」の中の教頭部会で検討した大枠・共通理解事項を受けて、各校とも小学校と中学校が一体となった校務分掌としている。前期・中期・後期と分けている学校と、小学部・中学部と分けている学校がある。小学部・中学部と分けているところは、平成 25 年度は前期・中期・後期と分けたけれども不都合があったので今年度は見直してみた、とのことであった。また、校務分掌を小・中一緒にしたところ、小学校教員と中学校教員の仕事のやり方の違いでうまくいかないことがあったので、平成 25 年度は中学部に合わせた校務分掌だったのを今年度は小学部に合わせた校務分掌にしてみている、との説明もあり、校務分掌については試行している段階のようであった。各校の見直しの状況は市内教頭会で情報交換し、互いの良さと課題を共有することによって、自校の更なる校務分掌の見直しに役立てているとのことであった。

東部校では、校内研修や公開授業において乗り入れ授業も研究授業としたり、小中一貫教育を語る会を設定したりするなど、小中一貫校ならではの研修を実施している。

また、平成 25～26 年度には、文部科学省の「小中一貫教育校による多様な教育システムの調査研究」事業の委託を受け、市教育委員会と全学校が学校運営・教育実践に関する調査研究に取り組んでいる。

(3) スクールバスの運行

スクールバスは 17 台で、24 路線を登校時は 1 便、下校時は 3 便で運行している。小学生は 2 キロメートルを超える場合、中学生は 6 キロメートルを超える場合に利用でき、平成 26 年度の利用児童生徒数は 444 人で、市内児童生徒の約 44% が利用している。

(4) 市教育委員会による学校支援

市全体で小中一貫教育を行っているため市教育委員会が小中一貫教育の内容を説明するリーフレットを作成しているほか、市の教育長はじめ教育委員会事務局が全面的に各校をサポートしている様子がうかがわれ、学校と教育委員会事務局の間にいわゆる風通しの良い信頼関係が構築されているように見えた。

なお、小中一貫教育に特化したものではないが、市費職員として図書館司書 6 名、ICT 支援員 2 名、スクールサポーター（警察 OB）1 名、学校教育：特別支援教育支援員 15 名が配置されている（平成 26 年度）。

6. 学校と地域の連携

前述（2.）のように、平成 19 年 12 月から小学校の統廃合による小中一貫教育の実施について延べ約 130 回の説明会や意見交換会を実施するなど、地域・保護者の理解を得るべく市教育委員会が中心となって努力してきた。

平成 23～24 年度に市教育委員会に設けられた「小中一貫学校づくり実行委員会」の中の検討部会の筆頭であり、校名・校歌・校章や学校教育目標などを検討する企画部会に校長、事務主幹のほか、区長会長や中学校と旧小学校の PTA 会長も構成員として参加し、同じく検討部会の一つである PTA・育友会部会でも中学校と旧小学校の PTA 会長、校長、教頭で検討を行ってきたことなどによって、横のつながりがうまくいき、PTA は 3 校とも小中合同の組織となっている。

市教育委員会としては、今後、各校と地域との関係をより深めるためにコミュニティ・

スクールの導入を検討する予定とのことであった⁽³⁾。

7. 小中一貫教育の成果・課題と今後の発展

市教育委員会の説明によれば、多久市の小中一貫教育が目指すのは、中一ギャップをなくし、①学力を向上させ、②不登校を減らし、③問題行動を減らすことである。

各校ともに教育課程や行事、学校運営、地域との連携にそれぞれ工夫を凝らして取り組んでおり、児童生徒・保護者の意識調査や学校評価も行ってフィードバックを得ているが、導入から1年半であり、客観的に成果と課題を検証するには時期尚早である。

各校が行っている意識調査や学校評価も重要な取組だが、導入後5年、10年という節目において多久市の小中一貫教育がどのような成果を上げたのかについて市民や保護者に説明できるように、各校が共通したデータを継続的に蓄積して成果を測ることも、市教育委員会のサポートの下必要ではないかと思われる。

8. 多久市の小中一貫教育の特色

(1) 全市で同時に導入（同一敷地内併設型と校舎一体型）

多久市の小中一貫教育の現時点でのほかの事例に見られない特色は、同一敷地内併設型あるいは校舎一体型の小中一貫教育を全市で同時に導入したことである。これは、市における行革の方針が一つの契機となっているものの、教育長はじめ教育委員会事務局が市長の理解を得て市長部局とも連携し、学校の適正規模・適正配置の問題を単に財政問題にすることなく、教育問題として取り組んだ努力が結実したものと思われる。

また、最初に学校の適正規模・適正配置の問題が提起された平成16年度から小学校の統廃合による小中一貫教育の導入まで約10年かけており、その間、延べ約130回の市議会や地域、保護者への説明会や意見交換会を実施したり、平成19～21年度に「『確かな学力』をつなぐ9年間」平成22～24年度に「学びをつなぎ かかわりをつなぐ9年間」というテーマで市内全校で研究に取り組んだりなど、地域や保護者、教員が小中一貫教育の導入に向けて十分な準備ができるように様々な取組を行ったことが、平成25年度の小中一貫教育導入に好影響を与えているように見えた。

(2) 各校が創意工夫する教育活動

もう一つの特色は、全市で同時に導入したにもかかわらず、教育活動の内容には各校の独自性が見られることである。小中一貫校としての教科のカリキュラムは開校前の平成24年度までに市全体で作成している。加えて、郷土の偉人伝・論語カルタの教材化や授業の実践事例集など、教育実践のための資料を開校前から市教育委員会主導で計画的に作成している。それらを活用しながら、各校が、前身校からの伝統や地域の状況、教職員の配置状況などそれぞれの置かれた環境や条件の中で工夫して教育課程を編成・実施している。このような各校の創意工夫が尊重されている環境の中で、教職員が前向きに活動しているように感じられた。

(3) 学校、教育委員会事務局、市長部局の協力と支援

最後に、3校の見学と意見交換、教育長や教育委員会事務局との意見交換、市長との懇談を通じて、市長と教育長、市長部局と教育委員会事務局、教育長・教育委員会事務局と学校の間それぞれ風通しの良い信頼関係が構築できており、協力や支援が円滑に行われ

ていると感じられたこともあえて付記しておきたい。

渡邊 恵子（国立教育政策研究所）

<注>

- (1) 各校の状況はいずれも平成 26 年度。西溪校については 1 学期の状況であり，2，3 学期は変更の可能性はある。
- (2) 教育課程の中に，聖廟見学，論語タイム（論語カルタの活用）や積菜（せきさい）の舞，腰鼓（ようこ），太鼓浮立（たいこふりゅう）の時間を設定している。
- (3) その後，平成 27～28 年度文部科学省「コミュニティ・スクール導入等促進事業」の委嘱を受けている。

第 20 章 おぢか 長崎県小値賀地区

(小値賀小学校・同大島分校，小値賀中学校，県立北松西^{ほくしょうにし}高等学校)

1. 小値賀町の概要

小値賀町は長崎県の五島列島北部に位置し，小値賀島，野崎島ほか 17 の島からなる漁業と農業の町である。面積は約 25 平方キロメートルあり，全域が西海国立公園に指定されている。かつては，遣唐使船の寄港地であった。

長崎県第 2 の都市である佐世保から 70 キロメートル弱の距離があり，佐世保港とはフェリーと高速船で結ばれている。平成 26 年 1 月現在，人口は約 2,700 人であり，1 万人を超えていた昭和 30 年代の 4 分の 1 になった。いわゆる平成の大合併では，隣の島である宇久（旧宇久町）は，佐世保市と市町村合併（編入）を行ったが，小値賀町は合併を選択しなかった。町は，地域創生のため I ターンや U ターン者の定住に力を入れており，5 年間の移住者は 200 名⁽¹⁾近くに増えている。

平成 26 年度現在，小値賀町には小学校 3 校（うち分校 2 校，分校のうち 1 校は休校中），中学校 1 校，高等学校 1 校がある。小学校と中学校のへき地学校の等級は 1 級地となっている。

2. 小値賀地区における小中高一貫教育導入の経緯

(1) 中高一貫教育導入の経緯

離島振興を重要な政策課題とする長崎県では，平成 10 年度までの数年間，中高連携による「島」振興若者定着事業として，小値賀町を含む五島列島の 3 地区（宇久，小値賀，奈留）で実践研究を実施し，平成 13 年度からは 3 地区で「連携型中高一貫教育」を開始した。中高一貫教育の実践に当たり，小値賀地区では町教育委員会，県教育委員会，北松西高等学校と小値賀中学校の教職員から構成される研究組織を設けて，6 年間を見通した系統的指導（共通教材の開発），中高教員の連携・交流，中高教員の連携・交流による研究に取り組んだ。

(2) 小中高一貫教育への発展

平成 17 年 3 月に県教育委員会は，上記 3 地区において中高一貫教育を発展させて，小中高一貫教育を導入することを公表し，翌年度から研究指定を行った。小値賀地区における小中高一貫教育の目的は，①児童生徒数の減少に伴う教職員定数の減によって生じる専門性の確保という課題をいかに克服するか，及び②児童生徒の学力を向上させ，社会性を育成し，進路をいかに保障するか，の 2 点である。また，研究主題は次の通りとされたが，現在もこの研究主題は変更されていない。

研究主題

過疎化・少子化に伴い学校規模が年々縮小する離島において，それぞれの学校が有する教育力を可能な範囲で融合させ，教育水準の向上を図り，多様な進路希望を持つ子供たちの夢の実現が図れる教育環境を，12 年の一貫した流れの中で構築する。

研究は3年間継続され、2年目の平成18年度には、長崎県及び小値賀町は構造改革特別区域研究開発学校設置事業の認可を受けた。そして、平成20年度より、この特区に基づく小中高一貫教育が本格実施となった。現在、特区の内容は教育課程特例校として引き継いでいる。

3. 小中高一貫教育の実施形態

(1) 学級編制等

平成26年現在、小値賀小学校の児童数は93名であり、このうち大島分校の児童は2名である。本校は特別支援学級1学級を含む7学級編制であるが、大島分校は4年生と6年生各1名による複式学級1学級のみである。

小値賀中学校の生徒数は52名であり、各学年1学級の3学級編制である。

北松西高等学校は、10年前には情報電子科⁽²⁾と普通科の2学科編成であったが、生徒減少により、募集定員は普通科1学級40名となった。現在の生徒数は、1年生15名、2年生12名、3年生26名という構成であり、53名全員が小値賀中学校の出身である。専門高校やスポーツ競技に実績のある高校等への進学を希望して、中学校卒業後に島を離れる生徒はいるが、その割合は一貫して1割前後にとどまっており、連携型中高一貫教育を行う全国の地域の中では、連携型高等学校に進学する割合は極めて高い。

(2) 教職員構成

各校の教職員構成は表の通りである。なお、北松西高等学校の教員数には、離島振興法に基づく加配1名が入っている。

表1 各校の教職員構成

学校名	校長	教頭	事務長	教諭	講師	養護教諭	ALT	事務職員	用務員等
小値賀小学校(本校)	1	1		8	1	1		1	1
〃 大島分校		1		1		1			
小値賀中学校	1	1		7	1	1		1	
北松西高等学校	1	1	1	9	3	1	1	1	2

※各校の平成26年度「学校要覧」より作成

(3) 小・中・高等学校の配置と小中一体型校舎

商店街から2キロメートル近く離れた、島の中央部を通る学園通りと称される町道に沿って、高校と小・中学校の敷地が隣接している。小・中学校の門と高校の門の距離は200メートル程度離れている。もともと小学校と中学校は運動場を隔てて隣り合わせの別敷地であったが、老朽化のため、平成23年に高校に近い小学校の敷地に小中一体型の校舎として整備された。職員室は一つであり、図書室、パソコン室、音楽室、調理室、多目的室等は共用である。小学校、中学校ともに、学級規模が20名以下と小さいため、教室の大きさも一回り小さく計画されているほか、小中合同で一室のみ整備した特別教室等も少なくないために、小学校と中学校を合わせた校舎面積は、同じく双方を合わせた基準面積の7割程度で収まっている。また、小値賀地区の小中高一貫教育の学年区分は後述のように4-3-5であるが、教室配置はそのように区分されておらず、回廊式の校舎空間構成の中で、小学校の普通教室の並びと中学校のそれとは分けてある。体育館は改築せずに、小学校、中学校それぞれの体育館が使用されている。職員室は小中合同であるが、机の配置は小中で分かれている。校長室は職員室のそばに2部屋が並んでいる。

4. 教育課程の編成と運営

(1) 教育目標

教育目標は、小学校は「夢を持ち、心豊かでたくましく生きる子どもの育成」、中学校は「『自分で考え、正しく判断し、最後までやりぬく生徒』をめざして」というように個別の教育目標を持ち、高校も校訓と教育方針を持つ。その上で、「一人ひとりの夢の実現」という小中一貫教育全体目標を設けている。

(2) 学年区分

12年間の教育課程に一貫性を持たせるため、児童生徒の実態や発達の段階を踏まえ、図のように12年間の学習や学校生活を、前期（小1～小4）、中期（小5～中1）、後期（中2～高3）という4-3-5のまとまりを設けている。そして、各時期の修了時点で修了証書授与式を行い、一貫した教育体制であることを意識させている。

図1 小中高一貫教育の編成

						中高一貫教育（連携型）					
小1	小2	小3	小4	小5	小6	中1	中2	中3	高1	高2	高3
学級担任制				一部教科担任制		教科担任制					
前期				中期			後期				
小中高一貫教育											
小中一貫教育（教育課程特例校）											

※「平成20年度小値賀地区小中高一貫教育研究紀要」等を基に作成

(3) 主な教育課程の特色

① 小中高等学校の教員による乗り入れ授業

免許外担当教科の解消と、TTによるより専門的で分かりやすい授業の実施をねらいとする。平成26年度においては、数学（小→中，TT副⁽³⁾）、音楽（中→小，TT副）、体育（中→高，TT副）、美術（中→高）、英語（高→小，ALT）、家庭（高→中）、英語（高→中，ALT）を実施している。

② 小学校6年生と中学校1年生による合同の教科の授業

小中の児童生徒が共に学ぶことで、交流を深めるとともに、学習の仕方やものの見方・考え方などを広げながら基礎基本を身につけさせ、次学年への円滑な移行を目指すもので、小6の担任と中学校の教科担任によるTTの授業により、国語と算数・数学において年に10回実施している。

③ 小中高全学年における「帯タイム」

読み、書き、計算等の基礎基本の定着を図ることと、自ら学び、考える姿勢を身につけさせることをねらいとして、小学校では朝の15分、中学校では昼の15分、高校では定期考査1週間前に朝30分実施する。例えば、中学校では漢字や計算の問題、そして英語文法の復習などを行っている。

④ 小中高全学年における「グローアップ科」

道徳を中心とする独自の新教科である。特区を受けた時期に、道徳、学級活動・特別活動、生活科・総合的な学習の時間の一部を統合・再編成して開発した。人間としての生き方、社会人としての生き方の追求などを通じ、積極的に自分自身を育て、将来を想像する力を養うことを目的とする。

⑤小中高全学年における「遣未来使学」

「グローアップ科」と同時に設けられた独自の新教科である。学級活動・特別活動，生活科・総合的な学習の時間の一部を再編成して設けている。郷土学習，国際化・情報化に対応して主体的に生きるスキルを習得させることを目的とし，12年間の指導内容の系統表に基づき，豊かな心，共に生きる力，生活創造力の育成を図っている。

⑥小中高による合同行事

人間関係に限られるという当地区の課題を少しでも克服するためには，異年齢集団や社会と関わる活動が重要となる。そこで，次のような合同行事が設けられている。新入生歓迎遠足（小中高全員），アジカまぼこ作り（小3，中3），海浜清掃（小中高全員），中高合同体育祭（中高全員），心の教育講演会（後期のみ），人権学習会（前期，中期，後期別），小中合同ロードレース大会（小中全員），修了証書授与式（小中高），である。

5. 小中高一貫教育の運営組織

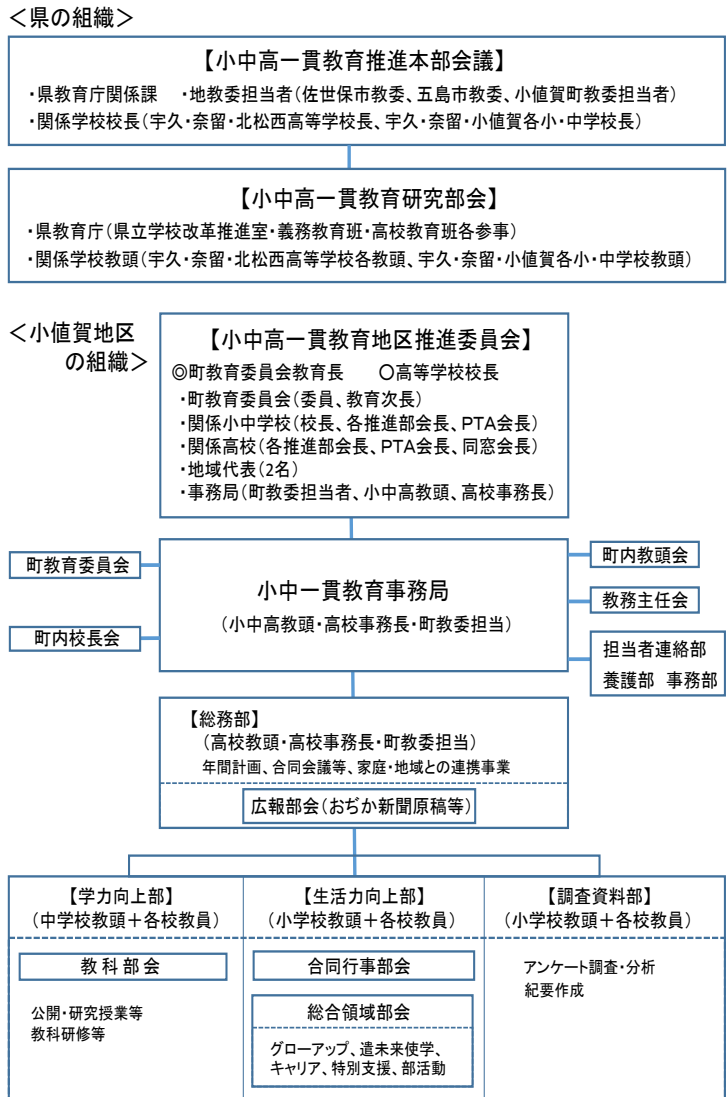
(1) 小中高一貫教育の推進組織

まず，県の組織として二つの組織がある。小中高一貫教育推進本部会議は年度末に開催され，次年度の基本的な方針を決定する。これに対して，小中高一貫教育研究部会は年2回開催され，3地区の活動について情報交換等が行われる。

次に，小値賀地区の小中高一貫教育を協議し決定する組織として，町教育委員会教育長が委員長を務める小中高一貫教育地区推進委員会がある。会議は年2回開催され，毎年2月の地区推進委員会は1年間の報告会の性格を持っており，他地区からも参加者がある。

地区推進委員会には事務局が置かれているが，その下に実働部隊である，総務部，学力向上部，生活力向上部，調査資料部，担当者連絡部が組織されている。3校の教職員のほとんどは複数の部に所属している。

図2 小値賀地区における小中高一貫教育の組織編成



出典：平成26年度「小値賀地区小中高一貫教育紀要」2015

(2) 小中高による実践研究と各部会の活動

総務部は、実践研究を統括する部会である。小中高一貫教育の研究の方向を定め、年間計画を立て、内外の連絡調整や広報を担当する。また、小中高等学校が一丸となって取り組むためには、十分な意思疎通や情報交換が大切であり、総務部は年3回、小中高一貫教育合同会議を開催している。特に年度当初の会議は、教職員の異動のサイクルが短い小値賀地区にとって重要な顔合わせの機会となっているという。

学力向上部は、先述の乗り入れ授業、合科教科、帯タイムなどのほかに、公開授業ウィークスや研究授業ウィークス（保護者や地域住民に授業を公開するとともに、教科別に研究授業や研究協議を実施）の開催、中学校3年生を対象とする「つなぎ授業」（2～3月の間の高校教員による高校内容の先取り授業）、家庭学習の習慣化に取り組んでいる。学力向上部の中心的な会議である教科部長会議は年2回開催している。

生活力向上部は、合同行事の企画運営、グローアップ科・遣未来使学のカリキュラムの見直し、キャリア教育の視点を入れた各教科等の授業実践の検討、特別支援の研修会の企画などを担当しているが、最近の新たな取組には、児童生徒の進路希望や成長を記録した「夢に向かってカード」や「キャリア発達支援シート」の活用による指導の開発がある。生活向上部を代表する合同行事部会は、年3回開催している。

調査資料部では、児童生徒・保護者・教職員を対象とするアンケート調査を継続して行い、小中高一貫教育の成果の検証を行うとともに、次年度の方向性を検討している。また、1年間の研究をまとめて紀要を作成する。

担当者連絡部は、小中高の保健面や事務面における情報交換や調整を図っている。

(3) 小中高一貫教育推進のための研究経費

県教育委員会からの事業経費15万円と町教育委員会からの補助金45万円がある。

(4) 教員の兼務発令

先述の乗り入れ授業を行っている教員6名にのみ兼務発令が行われている。

(5) 小・中学校における校務分掌

小学校と中学校は別の校務分掌組織を構成しているが、学校規模が小さいため必要に応じて適宜協議して、小中の調整をしている。

6. 地域との連携

学校に対して町民は大変協力的である。例えば、アジカまぼこ作りでの「母ちゃんの味伝えよう会」の手助けや、小中合同ロードレースでのPTA役員による道路監視や安全指導など、合同行事、グローアップ科、遣未来使学などでゲストティーチャーや運営補助員として協力がある。

また、毎月発行される町広報誌「おぢか新聞」への小中高一貫教育活動の記事掲載、全世帯への授業ウィークスの案内など、広報活動も積極的に行っている。

7. 成果と課題

小値賀地区の小中高一貫教育は、研究段階から数えると10年の歴史を持つことになるが、当初は小学校、中学校、高等学校間の教職員の縄張り意識があり、立ち上げは、ぎくしゃくしたという。しかし、乗り入れ授業や教職員の交流が進む中で、少しずつ理解が深

まっっていくこととなった。

教育委員会及び各校からの聞き取り，そして研究紀要を基に，ここまでの主な成果と課題を整理すれば次の通りである。

成果の第一は，小中高一貫教育が始まって学校間の関わりができたことにある。教職員には小中高等学校が一緒になって児童生徒を育てていくという意識ができ，保護者や地域住民にとっては学校への協力がしやすくなった。第二は，小学校 1 年生から高校 3 年生まで 12 年間の年齢差がある中，下級生は上級生にあこがれるようになる一方，上級生は下級生の面倒見がよくなり自信を付けることができた。豊かな心が育まれ生きる力の育成につながっている。第三は，乗り入れ授業や合同の授業研究の効果である。小中高の系統性や当地区の児童生徒の課題が明確になった。また，教員の刺激になり授業力の向上につながった。

他方，課題としては，第一に小中高一貫教育推進体制の維持が挙げられる。離島へき地学校であることにより教職員の異動サイクルが 2～6 年程度と短いため，円滑な引継ぎができるかが小中高一貫教育活動の成否を決めることになり，体制づくりは毎年度重要な課題となる。第二は高等学校との距離に関わる課題である。小学校と中学校は，施設一体となってからは打合せがその場でできるようになった。しかし，高等学校とは，わずかではあるが離れており，打合せの時間の確保や調整が課題として意識されている。第三は教科の専門性の確保である。既に，高等学校では，理科の教員については全ての分野がそろわない状況が起きている。今後，児童生徒の減少に伴って教員数が減少した場合，小学校，中学校も含めて教科の専門性の確保が深刻な課題となってくることが懸念されている。

8. 小値賀地区小中高一貫教育の特色

小中高一貫教育を行っている地域は全国でも数少ないが，その中でも，自治体や地域の支援を背景に充実した取組を展開する先進事例の一つであり，小中高一貫教育を目指す全国の自治体や学校にとってモデル的存在といえる。高等学校では，過去十年間に生徒数は半減したが，国公立大学への進学実績も堅持する一方で，就職率も継続して 100%と優れた進路実績を誇っている。これもまた小中高一貫教育の成果と考えられる。

屋敷 和佳（国立教育政策研究所）

<注>

- (1) 役場総務課によると，データを取り始めた平成 9 年以降現在まで，消防署員，警察官等の転勤による移住者を除いた移住者 183 名のうち，定住者 119 名。
- (2) 平成 20 年 3 月 31 日閉科。
- (3) ここでは，ティームティーチングをサブティーチャーとして担当することを指す。

<参考文献>

- 1) 小値賀町立小値賀中学校「12 年間を見通した学力向上の方策～小中高一貫教育におけるわが校の取組～」長崎県教育会『長崎教育』pp33～40，2014

第Ⅲ部

小中一貫教育の取組と課題に関する考察

第 1 章

導入の狙いと手順

はじめに

小中一貫教育は新しい教育施策であり、これまでにおける実践の蓄積が決して十分だとは言いがたい。したがって、市区町村や学校が小中一貫教育を導入するに際しては、まず何を主たる狙いとして取り組むかを明確にし、次いでどのような手順・方法で推進するかを十分に検討することが極めて大切になる。

以下では、この二つのポイントに絞って論ずることとする。

1. 文部科学省の実態調査から見た小中一貫教育の狙い

文部科学省が平成 26 年夏に全都道府県・全市区町村及び小中一貫教育を実施している全国の公立小・中学校を対象として実施した「小中一貫教育等についての実態調査」(以下、実態調査)によれば、小中一貫教育推進の主な狙いは次の通りである。

まず実施市区町村では、「中 1 ギャップの緩和など生徒指導上の成果を上げる」が 96%、「学習指導上の成果を上げる」が 95%、「9 年間を通して児童生徒を育てるという教職員の意識改革」が 94%と、いずれも 90%を超える。次いで、「教員の指導力の向上」が 79%、「異学年児童生徒の交流の促進」が 75%、「特色ある学校づくりを進める」が 73%とともに 70%台で続く。

一方で、「教育活動の充実の観点から一定規模の児童生徒数の確保」が 26%に止まることは注目される。これは、児童生徒数の減少が続く中で、「教育活動の充実の観点から一定規模の児童生徒数の確保」が小中一貫教育について検討・実施する契機の一つになることはあったが、小中一貫教育の狙いそのものではないとする考え方の表れであろうか。

実施校では、「中 1 ギャップの緩和など生徒指導上の成果を上げる」が 98%、「学習指導上の成果を上げる」が 95%、「9 年間を通して児童生徒を育てるという教職員の意識改革」が 92%と、いずれも 90%を超える。しかし、実施市区町村と違い 70%を超えるのは「教員の指導力の向上」の 77%のみであり、「異学年児童生徒の交流の促進」が 63%、「特色ある学校づくりを進める」が 49%に止まることは興味深い。また、「教育活動の充実の観点から一定規模の児童生徒数の確保」は 13%と実施市区町村より更に低率であるが、学校(教職員)としては統合校であるか否かは関係なく、目の前にいる児童生徒をいかに教育するかが最大の関心事だろうことを考えれば、極めて当然の結果かもしれない⁽¹⁾。

2. 本報告書掲載事例における導入の経緯から追った小中一貫教育の狙い

本調査報告書で取り上げた事例における導入の経緯から、小中一貫教育の主たる狙いを探ってみることとする。なぜなら、実態調査におけるアンケートに対する答えよりも、本調査研究を通じて収集した資料に記述されている内容や関係者と面談して直接に聞き取った導入の経緯等から、本音や実態により近い小中一貫教育の狙いが明らかになる可能性が

大きいのではないかと考えるからである。

導入の経緯に関する資料中の記述や聞き取った内容を、前述した実態調査で実施市区町村と実施校の双方で高率を占めた三つの回答（選択肢）に即して整理すると次のようになる。

(1) 「中1ギャップの緩和など生徒指導上の成果を上げる」

そのものずばり「生徒指導上の効果を上げる」を狙いとしている例のほか、「不登校児童が中学になって急激に増える」とか「中学1年生で不登校になる生徒の増加」、「指導に困難性を抱える児童生徒の増加」、「小学校から中学校への進級時の不安を早い段階で解消」などへの対応を主たる狙いとして取り組んできた、とする事例がかなり多いことは実態調査の結果とほぼ同じ傾向だと思われる。

(2) 「学習指導上の成果を上げる」

事例のほとんどが、学習指導上の成果を上げることを小中一貫教育導入の主たる狙いとしている。しかし、その表現は「基礎学力不足」や「学力低下」、「確かな学力を育てる」、「勉強を好きだと思わない子ども、授業中に発表しない子どもが小学校高学年から増える。これは小中学校の教員間の意思疎通や教育内容の連携が不十分なことによる」、「小中学校間で連絡を密にする、9年間を見通した学習指導を行う」などへの対応策という具合で、実に様々である。

(3) 「9年間を通して児童生徒を育てるという教職員の意識改革」

各事例における小中一貫教育導入の経緯を追う中では、取組の主たる狙いとして「教職員の意識改革」が前面に出てくることは極めて少ないように思われる。その背景は、取組の最も重要な担い手たる教職員に対して「(あなた方の)意識改革がねらい」とすることにより、教職員の取組そのものに対する反発やモチベーションの低下等を招く可能性への配慮があるのかもしれない。しかし、収集した関係資料や聞き取り調査の中で、取組による主な成果としてほぼ例外なく「教職員の意識改革」が挙げられたことは指摘しておきたい。

これまで述べてきた三つの項目に加え、ここで改めて、実態調査で実施市区町村及び実施校の双方とも、導入の狙いとしては低率にとどまった「教育活動の充実の観点から一定規模の児童生徒数の確保」に関して、収集した関係資料や聞き取り調査の内容等から、整理しておきたい。

関係資料や聞き取りした内容等から導入の経緯を追えば、純粋に学力向上策や校舎の新改築について議論する中で、より有効な施設設備の利用策として小中一貫教育の導入を選択・決定した事例もある。一方で、特に施設一体型の事例では、「一定規模を確保」、「適正な規模を下回る場合は～統廃合も視野に入れた検討」などの言葉が出てきており、一定規模確保が導入の契機であり、学校統廃合によるマイナス要因を克服し望ましい教育環境を維持・向上させることを目指す取組として小中一貫教育の導入を選択・決定した事例もある。人口規模が小さくなる地域では、教育環境の維持・向上のための学校規模適正化の方策の一つとして学校統廃合を検討し、小学校だけでなく中学校も含めた義務教育段階全体の教育環境を考慮して施設一体型の小中一貫教育を行うことも、自然な流れとして受け止められる。

3. 事例からみた小中一貫教育導入の手順

小中一貫教育導入の手順は、本報告書で取り上げた事例だけ見ても実に多様である。

以下に、幾つかのポイント別におおまかな傾向を整理する。

(1) 導入の契機

既に述べたように、児童生徒数の減少（現状のみならず将来予測も含む）対策として、学校の適正規模・適正配置や学校統廃合を検討する中で、小中一貫教育への取組を始めた事例もある。

また、市区町村の「長期総合計画」や「教育振興基本計画」等の策定、学力向上や生徒指導などの様々な教育課題の解決策を検討する中で、その一つの方策として小中一貫教育に取り組み始めた事例が多い。

さらには、市区町村単独の研究事業や国・都道府県による研究指定事業等への取組が契機となった事例もある。ちなみに、実態調査によれば、実施市区町村のうち、「市区町村単独で実施」が46%で最も多く、「都道府県教育委員会の事業を活用して実施」が16%、「文部科学省の事業を活用して実施」が7%、「国立教育政策研究所の事業を活用して実施」は1%未満となっている。

(2) 実施構想や計画等の調査・研究協議する組織の設置

小中一貫教育導入の経緯を見ると、実際取組を始める前に、基本方針を定め、それに基づく基本計画や実施プラン等について研究協議する組織を設置する事例が多い。

こうした組織は設置される経緯や時期等により、その名称や役割・権限、構成メンバー、事務局（庶務担当）が市区町村か学校か、など様々である。

例えば、小中一貫教育に先立って早くから小・中学校間の連携教育事業に取り組んでいた学校が小中一貫教育に取り組むことになれば、ほぼ教職員のみを構成メンバーとして学校が事務局（庶務）担当で設置していた研究協議の組織を基礎とし、構成メンバーをより幅広い分野等から選任するなどした上で、果たすべき役割・権限等を拡大して小中一貫教育導入の準備を本格化させるようなケースがある。

あるいは、あくまでも教職員のみをメンバーとして、市区町村教育委員会職員の指導や助言を受けながら、小中一貫教育の導入に伴う学習内容と指導の進め方や児童生徒の交流活動の在り方など、いわば実務的な検討を主たる役割とする「〇〇小中学校（学園）小中一貫教育推進（検討）会議」等の名称の組織が置かれることもある。

また、児童生徒数の減少を大きな契機として調査・研究協議が始まる場合は、市区町村職員（市区町村長が入る例もある）や議員と保護者・地域住民組織代表等をメンバーとした「学区調整会議」、更に学識経験者なども構成メンバーに加えた「適正規模・適正配置検討会議」等の名称の組織を設置して取組を進める例もある。この場合は、研究協議のすえに適正配置のため学校統廃合を行うこととし、それを契機として小中一貫教育の導入が決定されたときには、構成メンバーを見直すとともに、新たに課題別部会や分科会を設置するなどして組織が拡充され、より実践的な役割を担うようになることも多い。

さらに、決して数多くあるわけではないが、導入開始後の数年間、取組全体の総合的な評価を専門に行うため、取組の関係者だけではなく外部の研究者等をも交えたメンバーによる組織を設置する事例もあり、注目すべきことだと思われる。

4. 事例からみた小中一貫教育への取組の流れ

本調査報告書で取り上げた事例だけみても、小中一貫教育の検討（構想）から導入（開校・園）に至る取組の流れは実に多様であり、簡単に整理することは困難であるが、あえて以下におおまかな流れの提示を試みる。

各事例を細かく検討すれば、それぞれ微妙に違うことは言うまでもないが、小中一貫教育への取組は、以下のような流れで進められることが多いのではないかと考える。

(1) 市区町村内の教育課題等の検討の過程で小中一貫教育実施論

- ・基礎学力の向上や生徒指導上の問題や児童生徒数の減少問題(団地造成等による急増も)等に関連して小中一貫教育論が提起される。
- ・この時点で、既に「小・中学校間連携事業」等が始まっている場合もある。
- ・市区町村の長期総合計画や教育振興基本計画策定の過程で議論される場合もある。

(2) 小中一貫教育の実施構想や計画等の調査・研究協議する組織の設置

- ・(1)の検討の結果出された課題解決について、本格的、あるいは専門的な検討
- ・保護者や地域住民等に対する意向調査を様々な方法で実施
- ・先行実施市区町村・学校の視察等の実施

(3) 基本構想や基本方針などの策定

- ・最終決定前に公表し、様々な形で保護者・地域住民、その他関係者の意見聴取
- ・施設分離連携型か施設一体型かの検討・決定が重要課題（次の段階での検討もあり）

(4) 基本構想や方針に基づく実施計画を策定

- ・基本構想や基本方針の普及啓発活動や教職員等の初歩的な研修の実施
- ・実施計画策定作業と並行して、国や県等の研究事業等の調査と活用可能性の検討
- ・市区町村単独の研究・モデル事業等の必要性や予算措置の可能性についての検討
- ・市区町村内の特定の学校限定で試行か、全校一斉実施かの決定（前段階の(3)での決定もあり得る）

(5) 実施に伴う具体的な課題について検討する組織の設置と運営

- ・一貫教育実施に伴う具体的な課題について検討し、実施マニュアル的なものを作成
- ・国や県等の研究事業の申請準備と申請手続（前段階での作業が必要な場合もあり）
- ・ここでの検討作業と並行して、教職員対象の実践に向けた研修を実施
- ・実施内容が固まり次第、保護者や地域住民等の幅広い関係者向けの説明会等の開催
- ・様々な広報媒体を活用した普及啓発活動の強化

(6) 小中一貫教育の実施

- ・前の段階で、一貫校となる小・中学校間で様々な試行が行われることが多い。
- ・意識的に保護者や地域住民への学校開放や授業参観日を増やす例が多い。
- ・年度末近くに、市区町村内の全教職員、あるいはブロック別の教職員を対象とした実践事例報告を主とした研修会を開催。併せて実践事例集等を刊行配布する事例も多い。

(7) 様々な方法を組み合わせた評価の実施と実施計画や実施要項（マニュアル）の見直し

- ・小中一貫教育はいまだ実践の蓄積が十分ではないゆえに、取組の評価・検証は様々な方法を組み合わせ実効性のあるものにすることが大切である。したがって、既にある各種の研究・協議機関等の活用ではなく、できるだけ多くの専門家等をメンバーとして客観的で取組の改善に結びつくような評価専門の組織を設置することも意義のあることだ

と筆者は考える⁽²⁾。しかし、そうした取組をしている事例は極めて少ない。

(8) 評価・検証結果を踏まえた実施要項等の徹底

- ・毎年、「実践記録集」や「実践事例集」を刊行・配布している事例が多い。これらを参考にしながらか年度の計画を練り、4月からの実施に向けた準備をすることになる。

5. まとめに代えて

本報告書で取り上げられている事例から学んだことを率直に記述して、本章のまとめに代えることにする。

まず、小中一貫教育に取り組む主たる狙いを改めて確認し、真にその狙いを達成するための具体的な取組になっているか、随時検討を繰り返す必要がある。

狙いが不鮮明では、次につなげるために大切な「評価」がぼやけたものになり、取組の進展を妨げる大きな要因となる。

4で述べた取組の流れは、やや教科書的で実態とずれがあるかもしれない。筆者の「小中一貫教育に限らないが、確実な成果を上げるため、こうした取組はかくあるべきものではないか」との思いが少し前面に出過ぎているかもしれない。

もっとも、本調査報告書で取り上げられた事例には、こうした流れで着実に取組を進めているケースが多いことを再確認しておくことにする。

そして、確実な成果を上げるために必要なステップをしっかりと踏みながら取組を進めるためには、行政(教育委員会)と学校の強固な協働関係が不可欠であるにもかかわらず、教育委員会の体制がぜい弱過ぎるため学校が過大な負担を背負わされている事例も多いことが今後の大きな課題である⁽³⁾。

高橋 興 (青森中央学院大学)

<注>

- (1) ここで用いた文部科学省調査のデータは、平成26年9月19日に開催された中央教育審議会初等中等教育分科会小中一貫特別部会資料3「小中一貫教育等についての実態調査の結果」(文部科学省初等中等教育局)によった。
- (2) 例えば武蔵村山市の「小中一貫校村山学園検証委員会」などが注目すべき事例と考える。同市教育委員会編著『村山学園てづくりの小中一貫教育～検討から開校、そして実践のあゆみ～』(平成24年1月 ぎょうせい) 112～119 ページ参照。
- (3) 高橋興著『小中一貫教育の新たな展開』(平成26年11月 ぎょうせい) 207～209 ページを参照されたい。

<参考文献>

- 1) 宮崎大学小中一貫教育支援研究プロジェクト編『小中一貫・連携教育の理念と実践』(平成25年3月 東洋館出版社)

第 2 章 教育課程の編成と運営

1. はじめに

中央教育審議会答申「子供の発達や学習者の意欲・能力等に応じた柔軟かつ効果的な教育システムの構築について」（平成 26 年 12 月 12 日）では、「小中一貫教育の中核的な要素」として次の 2 点を掲げている。

「①9 年間の教育目標の明確化，②当該教育目標に即した教科等ごとの 9 年間一貫した系統的な教育課程の編成・実施（年間指導計画の策定を含む）」

これらは、「小中一貫型小学校・中学校（仮称）」についての要件として述べられているが、「小中一貫教育学校（仮称）」についても当てはまる要件と言える。ここで「中核的な要素」として示された「9 年間一貫した系統的な教育課程の編成・実施」とは具体的にどのような取組として可能になるのであろうか。

また、同答申では、「課程の区分」として、次のように学年段階の区分について述べている。「小中一貫教育学校（仮称）においては、いわゆる「中 1 ギャップ」や子供の発達の早期化など、それぞれの地域の児童生徒が抱える教育課題に対応して、9 年間の教育課程において 4-3-2 や 5-4 といった柔軟な学年段階の区切りを設定しやすくすることが求められる」。ここでは、4-3-2 等の学年段階の区切りは、それぞれの地域の児童生徒の教育課題への対応として設定することが想定されている。

以下では、小中一貫教育に係る教育課程の編成・実施における一貫性や系統性、学年段階の区分等に焦点を当て、その意義や課題について考えてみたい。

2. 一貫した教育課程の編成と運営の効果

(1) 小中一貫したカリキュラムの編成とその効果

平成 26 年夏に文部科学省が実施した「小中一貫教育等についての実態調査」（以下、実態調査）の学校調査における「9 年間の教育課程・指導方法の系統性・連続性の確保のための取組」に係る調査結果によると、小中一貫したカリキュラムの編成に関する項目の回答は次のとおりである。

「各教科別 9 年間の系統性を整理，小中一貫したカリキュラムを組んでいる」（52%）

調査対象校の約半数が、各教科別に系統性を整理し、小中一貫したカリキュラムを編成していることが分かる。また、同調査結果の分析では、この取組と小中一貫教育の成果とのクロス集計を行っている。全国学力・学習状況調査や地方公共団体が行う学力調査、民間の標準学力検査の結果のいずれもが、取組を行っている学校の方が向上しているとの結果になっている。その他、学習習慣の定着、生活リズムの改善、体力や運動能力の向上、児童生徒の授業理解状況の進展、学習意欲の向上など、いずれをとっても一貫教育カリキュラムの編成を行っている学校の方が改善が進んでいることが分かる。では、なぜ一貫カリキュラムの編成を行っている学校で、学力及び学習意欲等の改善が図られたのであろう

か。

(2) 教科担任制の実施とその効果

続けて同実態調査では、小学校教科担任制の実施状況について、「一部の教科で実施した」(50%)、「実施していない」(48%)との結果となっている。この結果における実施の有無と上記と同様の一貫教育の成果とのクロス集計を見ると、やはり同様に実施した学校の方が、向上した・改善したとの回答が多くなっていることが分かる。つまり、小学校の教科担任制の実施が、学力の向上や学習習慣、学習意欲、授業理解度の向上にも関係していることが分かる。

また、小学校教科担任制を実施している学校は、教員の教科指導力の向上や小・中学校の指導内容の系統性についての教職員の理解が深まったとする回答が多くなっている。また、小・中学校の授業観や評価観の差が縮まったとの回答も多い。

これらのことから、小学校の教科担任制の実施は、児童生徒の学力や学習意欲、教員の指導内容の理解促進や指導方法の改善に関係していることが分かる。

(3) 乗り入れ授業の実施とその効果

続いて、小・中教員の乗り入れ授業の実施については、中学校教員が小学校で授業を実施したとの回答が39%、小学校・中学校の教員が相互に乗り入れ授業を実施したとの回答が21%となっている。この項目と児童生徒の学力の状況や学習習慣、学習意欲の向上、学校生活への満足度の回答とのクロス集計によると、これらの項目は乗り入れ授業を実施している学校の方が、改善したり向上したりしていることが分かる。

(4) 一貫教育カリキュラムの編成とその運用の特色

以上、カリキュラムの編成とその実施に係る教科担任制、乗り入れ授業の実施状況とその効果について、調査結果に基づいて整理してみた。これらのことから、小中一貫教育の取組においては、次のような特色があることが分かる。

第一に各教科等ごとの系統性を重視した一貫教育カリキュラムの編成は、教員にとって指導内容相互のつながりや相互の関連・見通しがより明確になることである。一般に一貫した教育指導とは、教育目標が教育課程を貫き、それに基づいて順次系統的、体系的に指導が行われ、ねらいとする学力を確実に習得させることを指すと考えられる。一方、教育課程は学年や学年内の単元等に沿って内容を区分し、各教科等ごとに計画的に指導を展開する形で編成実施される。一貫した教育活動とは、各単元や学年の内容のまとまりを円滑につなぎ引き継いでいく取組と言える。

これらの取組は6-3年の制度においても実施されているが、9年一貫教育といった場合、9年間の目標や内容の相互関連、つながり、系統を意図的に指導計画に具体化し、確かな学力につなげていくことが求められる。本調査研究で対象とする先導的な事例においても、様々な様式で指導計画に具体化している姿が確認された。これらを日常的に授業の計画や展開、学習評価等に具体化していくことが求められる。

第二に、教科担任制の意味についてである。上記の実態調査によると、学力の向上や学習意欲の向上その他との相関が見られる結果となっている。教科担任制とは、教育課程の運営に関わる指導体制の形態のことを指している。また、教科担任制とは小中一貫教育ならではの指導体制であり、小中それぞれ異なる指導体制をつなぐ役割を担っている。

学級担任がほぼ全ての教科等を担当する形から、特定の教科について複数の学級を横断

して指導する形態であり、次のような特色を指摘することができる。教科の指導を、学級を横断して計画的に実施できることである。これまでは一人の学級担任における各教科の指導として展開されたのが、教科担任が指導することによって学習状況の把握や授業改善を共通して進めることができる。児童にとっては、学級担任による指導とは異なる、教師との関係を経験することになる。

第三に、乗り入れ授業の意味についてである。乗り入れ授業という指導体制は、教育課程の実施としての授業を誰が担当するのかという意味であり、この点で教科担任制とも共通した面を持っている。「乗り入れ」の意味は学校種を超えて授業を担当するということであり、児童生徒、教員の側にそれぞれ教育的意味が発生する。小学校の児童にとっては、中学校の教員が担当することによって教科の学習を深めることや、中学校とのつながりを想起した学習が可能になる。中学校の生徒にとっては、小学校の教員が指導することによって、小学校とのつながりを意識した振り返りなどの学習が可能になる。

(5) まとめ

ア 小中一貫教育における教育課程の編成と運営については、9年間を見通した各教科等ごとの系統性や一貫性の整理を行うことやそれを踏まえた指導計画の作成が、一貫教育の取組の基本になることである。ただ系統表や関連表を作成するだけでなく、それが実際の指導計画や指導方法に具体化されることが必要といえる。

イ 小学校における教科担任制の実施は、小中一貫教育ならではの特色ある取組であり、小学校と中学校を指導体制の面でつなぐ役割を担っている。小学生が教科の内容をより深く学ぶことが可能になるし、教員にとっては、教科としての系統性を踏まえた授業や個に応じたより専門的な指導が可能になると考えられる。

ウ 小学校と中学校の乗り入れ授業についても、教育課程の実施運営面における取組といえる。児童生徒理解の促進、教科の指導内容や方法の理解の促進がその教育効果を高めていると考えられる。

3. 教育課程の編成と学年段階の区分の意味

次に、教育課程の編成と学年段階の区分の意味について考えてみたい。学校で編成する教育課程の意義について、学習指導要領の解説総則編では、次のように示している。「学校において編成する教育課程とは、学校教育の目的や目標を達成するために、教育の内容を児童の心身の発達に応じ、授業時数との関連において総合的に組織した学校の教育計画である。」（『小学校学習指導要領解説 総則編』平成20年8月、文部科学省）。また、各学校で教育課程を編成する際の一般方針として、学習指導要領の総則では、次のように定めている。「各学校においては、教育基本法その他の法令並びにこの章以下に示すところに従い、児童の人間として調和のとれた育成を目指し、地域や学校の実態及び児童の心身の発達の段階や特性を十分考慮して、適切な教育課程を編成するものとし、これらに掲げる目標を達成するよう行うものとする。」（小学校学習指導要領第1章 総則）

(1) 小学校、中学校における教科等の構成

各学校では、これらの規定にのっとり教育課程を編成することになる。そこで、まずはじめに教育課程の基準がどのような構成となっているのかを確認しておきたい。教育課程基準のうち、教育課程を構成する教科等の種類、配当学年及び授業時数は学校教育法施

行規則で定められている。

小学校及び中学校の教科等の種類と配当学年は、表 1, 2 のとおりである。

表 1 小学校の教科等の種類と配当学年

教科等	国語	社会	算数	理科	生活	音楽	図画工作	家庭	体育	道徳	外国語	総合的な学習の時間	特別活動
配当学年	1-6	3-6	1-6	3-6	1,2	1-6	1-6	5,6	1-6	1-6	5,6	3-6	1-6

表 2 中学校の教科等の種類と配当学年

教科等	国語	社会	数学	理科	音楽	美術	保健体育	技術・家庭	外国語	道徳	総合的な学習の時間	特別活動
配当学年	1-3	1-3	1-3	1-3	1-3	1-3	1-3	1-3	1-3	1-3	1-3	1-3

(表 1, 表 2 とも, 学校教育法施行規則別表第一, 別表第二より作成)

この教科等の配置や名称から確認できることは、これまでの改訂の経緯や教育実践の積み重ねの中で、学校種ごとに教育課程の基準が設定されてきたことである。小学校の生活科は 1・2 年に配置され、社会、理科は 3 学年から中学校 3 学年まで配置されている。小学校家庭科は 5・6 学年に配置され、中学校の技術・家庭の家庭分野につながる。技術分野は中学校から開始される学習内容である。これらの教科構成は、教育課程基準として定められている点で既定のこととされるが、9 年間を一貫した教育課程の編成やその系統性を考える場合、前後の学年のつながりをどう考えるかが問われる。

(2) 各教科等の内容の区分

次に、学習指導要領において、各教科等の内容がどのように区分して設定されているかを整理したのが、表 3 である。この表から確認できることは、教科等によって内容のまとまりの区分が異なっていることである。小・中学校を通じて、1 学年ごとの区分設定となっている教科は、算数、数学のみであり、それ以外の教科は、複数学年ごとであったり、中学校のみ 1 学年ごとであったりする。小学校において、最も共通性が高い区分は 2 学年ごとの区分であり、中学校は教科によって異なっている。ここで示される教科等の内容の学年区分は、当該教科の特性を踏まえたものであったり、各学校における教育課程編成の裁量の余地を広げる点に趣旨があったりして設定されている。小学校の国語、社会、音楽、図画工作、家庭、体育については、平成元年及び平成 10 年の学習指導要領の改訂において、大綱化や弾力化の観点から複数学年の内容をまとめて示すことが行われた。

これらの内容の学年区分をそのまま小中一貫教育の教育課程の編成に当てはめて考えることにはやや無理があるが、何らかの示唆を及ぼすと考える。例えば小中一貫教育校における学年段階の区分を設ける際に、4-3-2 という区分が比較的多く提起されている。また、そのような実践事例が見られる。4-3-2 の区分の場合、最初の 4 学年はおおむね学

表 3 学習指導要領における各教科等の内容の区分

学年	小学校						中学校			
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	
国語	A 話すこと・聞くこと B 書くこと C 読むこと 〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕		A 話すこと・聞くこと B 書くこと C 読むこと 〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕		A 話すこと・聞くこと B 書くこと C 読むこと 〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕		A 話すこと・聞くこと B 書くこと C 読むこと 〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕	A 話すこと・聞くこと B 書くこと C 読むこと 〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕	A 話すこと・聞くこと B 書くこと C 読むこと 〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕	
社会			A、B、Cといった内容の区分は設けられていない		左に同じ	左に同じ	〔地理的分野〕、〔歴史的分野〕、〔公民的分野〕			
算数／数学	A 数と計算 B 量と測定 C 図形 D 数量関係 〔算数的活動〕	A 数と計算 B 量と測定 C 図形 D 数量関係 〔算数的活動〕	A 数と計算 B 量と測定 C 図形 D 数量関係 〔算数的活動〕	A 数と計算 B 量と測定 C 図形 D 数量関係 〔算数的活動〕	A 数と計算 B 量と測定 C 図形 D 数量関係 〔算数的活動〕	A 数と計算 B 量と測定 C 図形 D 数量関係 〔算数的活動〕	A 数と式 B 図形 C 関数 D 資料の活用 〔数学的活動〕	A 数と式 B 図形 C 関数 D 資料の活用 〔数学的活動〕	A 数と式 B 図形 C 関数 D 資料の活用 〔数学的活動〕	
理科			A 物質・エネルギー B 生命・地球	A 物質・エネルギー B 生命・地球	A 物質・エネルギー B 生命・地球	A 物質・エネルギー B 生命・地球	〔第1分野〕、〔第2分野〕			
生活	A、B、Cといった内容の区分は設けられていない									
音楽	A 表現 B 鑑賞 〔共通事項〕		A 表現 B 鑑賞 〔共通事項〕		A 表現 B 鑑賞 〔共通事項〕		A 表現 B 鑑賞 〔共通事項〕	A 表現 B 鑑賞 〔共通事項〕		
図画工作／美術	A 表現 B 鑑賞 〔共通事項〕		A 表現 B 鑑賞 〔共通事項〕		A 表現 B 鑑賞 〔共通事項〕		A 表現 B 鑑賞 〔共通事項〕	A 表現 B 鑑賞 〔共通事項〕		
家庭／技術・家庭・家庭分野					A 家庭生活と家族 B 日常の食事と調理の基礎 C 快適な衣服と住まい D 身近な消費生活と環境		A 家族・家庭と子どもの成長 B 食生活と自立 C 衣生活・住生活と自立 D 身近な消費生活と環境			
技術・家庭／技術分野							A 材料と加工に関する技術 B エネルギー変換に関する技術 C 生物育成に関する技術 D 情報に関する技術			
体育／保健体育	A 体づくり運動 B 器械・器具を使つての運動遊び C 走・跳の運動遊び D 水遊び E ゲーム F 表現リズム遊び		A 体づくり運動 B 器械運動 C 走・跳の運動 D 浮く・泳ぐ運動 E ゲーム F 表現運動 G 保健		A 体づくり運動 B 器械運動 C 陸上運動 D 水泳 E ボール運動 F 表現運動 G 保健		〔体育分野〕 A 体づくり運動 B 器械運動 C 陸上競技 D 水泳 E 球技 F 武道 G ダンス H 体育理論		A 体づくり運動 B 器械運動 C 陸上競技 D 水泳 E 球技 F 武道 G ダンス H 体育理論	
道徳	A 主として自分自身に関すること B 主として人との関わりに関すること C 主として集団や社会との関わりに関すること D 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること (A～Dのそれぞれについて2学年ごとに項目を配置)						A 主として自分自身に関すること B 主として人との関わりに関すること C 主として集団や社会との関わりに関すること D 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること			
外国語活動					A、B、Cといった内容の区分は設けられていない					
外国語							A、B、Cといった内容の区分は設けられていない			
総合的な学習の時間					A、B、Cといった内容の区分は設けられていない		A、B、Cといった内容の区分は設けられていない			
特別活動	〔学級活動〕〔児童会活動〕〔クラブ活動〕〔学校行事〕						〔学級活動〕〔生徒会活動〕〔学校行事〕			

小学校学習指導要領，中学校学習指導要領（平成20年3月）より作成

習指導要領の区分とも合致しているが、次の3年は、元来小学校、中学校の教育課程を前提に設定された区分を超えて接続することになる。仮に5-4の場合は、5学年と6学年の間に区分を設けることになり、しかも6学年と中学校との接続を工夫することが必要となる。

教育課程の基準では6-3と設定されている区分を、あえて4-3-2や5-4の区分とする場合、より積極的な教育的意義を設けることが求められる。一般に教育課程の編成に当たっては、その目標とともに、これを実現するための指導計画が作成される。4-3-2や5-4を教育課程編成の区分とした場合、区分ごとの教育目標やその目標の実現を目指す指導計画が各教科等ごとに作成される必要がある。

(3) 学年段階の区分設定の意味付け

小中一貫教育校において、教育課程の編成の前提となるのは、あくまでも小学校学習指導要領、中学校学習指導要領であり、課程の修了も原則として小学校、中学校ごとに行われる。このような教育課程編成の基本にもかかわらず、学年段階に区分を別に設けるのはどのような理由と意図からであろうか。

取組の事例を見ると、各区分の特色を記述する用語として様々なものが見られる。「基礎・基本の獲得期」「基礎・基本の習得と活用期」「学びの充実期」「学びの発展期」といったように、学習面に着目したと想像される区分がある(京都市立御池中学校ブロック)。また「学習基盤の構築」「小学校から中学校へのスムーズな移行」「自立した社会人の基礎・土台づくり」といったように、学習面だけでなく、当該区分における適応や発達課題をあげて区分の特色としている例もある(秋田市立岩見三内小学校・中学校)。また、「繰り返し習熟を図る<反復期>」「論理的思考力を養う<活用期>」「個性の伸長を図る<発展期>」といったように、学習面、能力面、発達課題等の面から区分を意味付けた取組も見られる(呉市立呉中央学園)。

これらの区分の意味付けの例からうかがえることは、学年段階の区分の意味付けには学習面、生活面、発達課題等の用語が様々な用いられていることである。要は、学年段階の区分の意味付け方には幅があり、それぞれの学校ごとの児童生徒の実態等を踏まえた設定がなされていることがうかがわれる。また、この各区分の教育的意味やねらいを実現すべく、指導の重点などを明確にしている取組事例が見られる。

また、6-3とは異なる学年段階の区分を用いることによって、小学校と中学校との接続の円滑化を図るとの趣旨もあると考える。特にこの接続部分に当たる区分では、教科担任制を実施したり、乗り入れ授業を行ったり、児童生徒の積極的な交流を促したりする取組が行われ、中学校における学習や生活との融合が見られる。ただ、このような趣旨の場合、それは6-3の接続の円滑化を目指すという意味において、あくまでも6-3の制度が前提になっており、6-3に代わる新しい積極的な学年段階区分の提起につながるのかどうかは検討を要することである。接続の円滑化を趣旨とする場合、6-3制度を前提にしながら、6年の後期2年をそのために用いる工夫も考えられる。

以上見てきたように教育課程基準の内容及び取組事例から確認できることは、学年段階の区分を教育課程編成の区分として厳格に用いることは現実的ではなく、指導の重点や指導体制(教科担任制、乗り入れ授業等)の特色付け、学校生活の課題克服といった教育課程の運営における工夫として用いることが妥当であると考えられる。

学年段階区分の設定は、実際の運用経験を積み重ねる中で教育効果を検証し、定着の姿を求めていくことが重要と考える。その際、学校規模や一貫教育校としての出自、学年段階の区分に基づく教育活動を実施していくための分掌組織との関連等も視野に入れた検証を進めることが必要と考える。

4. おわりにー今後の課題

先導的事例からうかがわれる小中一貫教育の成果と今後の課題について、教育課程の側面から次の5点を指摘したい。

(1) 小中一貫教育の取組は、教育指導と児童生徒の学習を9年間のスケールで計画し、実施していく道を切り開いたことである。これまでは、小学校、中学校と別個に教育課程を編成し、各教科等の指導計画として具体化してきた。一貫教育校においては、それぞれの地域や学校の特色を生かしながら、見通し、つながり、系統、関連、重点化等の形で教育活動の効果的な展開を追求している。

(2) 9年間で6-3の教育課程の区分と並んで、その実施運用面で様々な取組を行い、学習と指導の面での接続の円滑化を図っていることである。教科担任制や乗り入れ授業、児童生徒の交流、学習評価の工夫、時間割の工夫等である。これらは学年段階の区分と併せて小中一貫教育の大きな特色となっている。ただ、教科担任制や乗り入れ授業を実施するためには教員の配置や構成等一定の条件が必要と考えられる。

(3) 今後求められることは、9年間を見通した系統性、一貫性を踏まえた教育課程の編成と実施の一層の充実である。既に、各教科等ごとに系統性や一貫性を踏まえた構造化や整理がなされているが、これらを少なくとも各学年の年間指導計画等に具体的に示していく道筋を更に検討していくことが必要と考える。一貫性や系統性の具体化は、各学年の指導計画に具体化され、また、各単元の指導として具体化されることが大切である。

(4) 児童生徒理解、指導方法や指導体制の工夫改善を進め、全ての児童生徒に確かな学力を身に付けさせる取組を進めることである。これまでも様々な取組が進められ、成果もあがってきているが、9年間を見通したとき、例えばつまづきがちな内容の把握やその指導の仕方、指導体制、追跡的な指導の仕組みづくりなどを学校が一体となって進めていくことが重要と考える。また、9年間を通じて、一人一人の個性を一層伸ばす仕組みについても検討が求められよう。

(5) 教科等ごとに学習状況を把握するこれまでの仕組みと同時に、教科横断的な能力、汎用的能力の育成方策や評価の在り方について実践的な研究の進展を期待したい。思考力や判断力、表現力、課題設定力、問題解決力等、現在課題とされている能力の育成を、9年間を見通して育成するカリキュラムはどのようにしたら可能か、これまで教科等ごとに作成されてきた指導計画と全体計画との関連、評価の在り方なども含めた研究が必要と考える。

工藤 文三（大阪体育大学）

<参考文献>

- 1) 河原国男・中山迅・助川晃洋編著『小中一貫・連携教育の実践的研究ーこれからの義務教育の創造を求めてー』（平成26年3月 東洋館出版社）

第3章 学校の組織と運営

1. はじめに

学校の組織と運営は、学校が教育の成果を上げるために重要な鍵であることは言うまでもないことである。今後更に小中一貫教育の取組が増加すると見込まれるが、新たに小中一貫教育を行おうとする学校や教育委員会においては、従来の小学校、中学校単独のときとは異なる、小中一貫教育にふさわしい学校の組織と運営の検討が課題となる。

小中一貫教育の制度化について答申を行った平成26年12月の中央教育審議会の答申は、文部科学省が同年夏に実施した「小中一貫教育等についての実態調査」（以下、実態調査）の結果から、学校の組織と運営に関わり、次のように指摘している。

小中合同での校務分掌、学校事務の共同実施、計画的・継続的な合同会議や職員会議、小中全体での年間行事予定表の作成、合同研修の実施、相互の授業参観の実施等の事項については取組に相当の差があるが、施設一体型、施設隣接型、施設分離型の順で実施率が高く、校長についても校長が一人の場合、学校ごとに校長がいるが総合調整を担う校長がいる場合、学校ごとに校長がいるが適宜連携している場合の順に実施率が高いことから、施設の一体性が高く、指揮系統が一本化されている方が取組の一体性が高まっている⁽¹⁾。

また、実態調査で行っている小中一貫教育の成果指標についてのクロス分析でも、施設の一体性が高く、指揮系統が一本化されている方が成果は高いことを示している⁽²⁾。

この2点からは、小中一貫教育の成果を上げるための方向性として、施設の一体性が高く、指揮系統が一本化されている状態、つまり施設一体型の校長一人体制の小中一貫教育校を整備することが示唆されるが、それはどこでも直ちに整備できるものではない。実態調査の結果を見ても、そのような小中一貫教育校は、全体の1割にすぎない。しかも、施設一体型であっても、また校長一人体制であっても、小中間の取組の一体性が必ずしも高いとは言えない学校があることも、実態調査結果は示している⁽³⁾。

したがって、小中一貫教育にふさわしい学校の組織と運営の検討に際しては、学校が置かれた様々な条件の下での組織と運営の実態について、より詳細な情報が求められる。

そこで本章では、第Ⅱ部に記載した訪問調査校を対象に検討を行い、小中一貫教育が成果を上げるための組織と運営の在り方について考察する。

2. 訪問調査校の教職員体制

(1) 本章における施設の形態の扱い

実態調査における校舎の設置状況の分類では、「施設一体型」、「施設隣接型」、「施設分離型」、「その他」を設定しており、「その他」には施設一体型と施設分離型が併存している場合が含まれる。訪問調査校26件のうち、稚内市東地区、日野学園、府南学園、玄海中学校区の4件が「その他」に分類されることになるが、本章の分析では、小中一貫教育の取組状況等から、日野学園を「施設一体型」、それ以外の3件を「施設分離型」と

して扱うこととする⁽⁴⁾。

この分類の下では、訪問調査校 26 件のうち施設一体型は 18 件、施設分離型は 8 件である。なお、ここで施設一体型に分類した小中一貫教育校の職員室は、全て小中合同であることを付記しておく。

(2) 校長等の体制

施設一体型では 18 件のうち 3 件に、小学校と中学校にそれぞれ校長が配置されている。そのうち飛鳥学園及び呉中央学園では、学園の責任者としての役割を担う校長が決まっておき、共に学園長と称している。高等学校を含めた小中高一貫教育を行う小値賀小・中学校では、特に小中一貫教育校としての責任者を決めていないが、1 学年 1 学級の小規模校でもあり、日常的に密な連携を図っていることから特に支障はないという。

実態調査では、15 都道府県において小・中学校の校長の兼務に伴う定数削減分を小中一貫教育推進加配として活用していると回答されている。これに関連して、日野学園、村山学園、東山開晴館、とどろみの森学園、東原産舎中央校、同東部校、同西溪校において、副校長や教頭が加配されている。さらに、日野学園及び村山学園では、統括副校長という新たな職を設けて外 2 名の副校長との職の分化を図り、学校をより組織的に機能させる対策を取っている。また、東山開晴館、東原産舎中央校、同東部校、同西溪校は、この加配により校長－副校長－教頭という体制となった。湖南学園や北山校でも同様の体制である。このようなライン体制を強化し、組織的に機能させるやり方は、小中一貫教育校の組織上の重要な動きとして注目する必要がある。

一方、施設分離型においても 8 件のうち 5 件(63%)で、小中一貫教育の責任者として役割を果たす校長を定めている。なお、全国の施設分離型において、小中一貫教育の責任者として役割を果たす校長を定めている割合は 10%にとどまる。したがって、指揮系統が一本化されている学校の割合が高いことも訪問調査校の特徴の一つである。

(3) 兼務発令

実態調査では、教職員の兼務発令の状況について、「一部の教職員が兼務発令されている」が 55%で最も多く、次いで「兼務発令されていない」が 35%、更に「全教職員が兼務発令されている」8%の順であった。

これに対して、訪問調査校については、教職員の兼務発令が「なし」、「一部」、「全員あるいはほぼ全員」の 3 区分で整理した。その結果、施設一体型では 18 件のうち 13 件(72%)が「全員あるいはほぼ全員」であった。さらに、施設一体型では「なし」は皆無であった。一方、施設分離型については、「全員あるいはほぼ全員」は 1 件(13%)のみであり、「一部」が 4 件(50%)、そして「なし」が 3 件(38%)である。

したがって、施設一体型では兼務発令は積極的になされているが、施設分離型では限定的であることが分かる。

訪問調査校での聞き取りによると、兼務発令の理由は大きく二つあった。一つは、可能な限り全員に発令する場合で、これは全教職員が一丸となって取り組めること、あるいは一丸となって取り組む姿勢を明確にできることが理由である。もう一つは、乗り入れ授業を行う教員に対してのみ兼務発令を行う場合で、必要であるから行うというものである。もっとも、ティームティーチング(TT)のサブティーチャー(補助的教員)については、兼務発令が必ずしも必要でないため、兼務発令を行わないで乗り入れ授業を行っているケ

ースもある⁽⁵⁾。なお、施設一体型では、訪問調査校全てにおいて乗り入れ授業（小中教員のTTを含む）を実施しているが、施設分離型では、乗り入れ授業を行っていない場合もある。表1に施設分離型における乗り入れ授業の有無と兼務発令の関係を示した。

表1 施設分離型における乗り入れ授業と兼務発令

		兼 務 発 令		
		なし	一部	全員あるいはほぼ全員
乗り入れ授業	あり	府南学園(5)	京都御池中学校ブロック(3) 和庄中学校区(4) 玄海中学校区(4) 富士校(2)	連雀学園(4)
	なし	稚内市東地区(3) 大原中ブロック(3)		

※各校の訪問調査資料から作成。学校名の後の数字は校長数。稚内市東地区、府南学園、玄海中学校区の施設形態の分類については、注(4)を参照のこと。

3. 学校組織と小中一貫教育推進体制

小中一貫教育の成果を上げるためには、小学校と中学校の教職員が協働する体制づくりが重要となるが、協働する体制づくりは、校舎がつながった施設一体型と校舎が離れている校舎分離型では当然のことながら大きな違いがある。

実態調査では、「1. はじめに」で触れたように、小中合同での校務分掌、学校事務の共同実施、計画的・継続的な合同会議や職員会議等について、施設形態別の実施状況を明らかにしている。例えば、「小・中合同の校務分掌」では、施設一体型が64%で「合同で分掌している」としているのに対して、施設分離型では、その値はわずか3%である。「小・中の合同職員会」については、施設一体型の実施率は84%であるのに対して、施設分離型は25%である。これらの項目では60ポイント程度の開きがある。一方、「計画的・継続的な小・中合同会議」の実施率については、施設一体型が97%であるのに対して施設分離型は86%であり、また、「小・中の合同研修の年間にわたる計画的・継続的な実施」の実施率は施設一体型97%に対して施設分離型91%となっており、これらの開きは大きくない。

以上を踏まえると、施設一体型の場合には、同じ校舎にいる教職員が小中合わせた全体の校務をどのように分担しているか、施設分離型の場合は小学校と中学校が会議等を通じてどのように連携を図るかが、体制づくりの鍵となるのではないだろうか。そこで、以下この点に絞って、訪問調査校の実態を整理・検討する。

(1) 施設一体型における校務分掌

各小中一貫教育校の校務分掌組織に関わる資料を整理すると、校務分掌組織は、およそ次の3種類に分類することができる。

① 合同タイプ

校務分掌が小中合同(一つの編成)となっているもの

② 並列タイプ

小中で同じ校務分掌組織を編成し、それぞれに担当が置かれているもの

③ 個別タイプ

小中が別々の校務分掌組織となっているもの

この結果は、表2に兼務発令の状況とのクロス表の形で示している。訪問調査校（施設一体型）の中では、「合同タイプ」が13件と最も多く、「並列タイプ」は4件、そして「個別タイプ」は1件のみである。「並列タイプ」には、学年段階の区切りで6-3を採用する府中学園、小中一貫教育校というよりも小中併設校としての認識の強い岩見三内小・中学校、校長が小中それぞれに配置されている飛島学園が含まれている。「個別タイプ」は小値賀小・中学校である。

また、「合同タイプ」には特徴のある校務分掌組織がある。第一に、副校長や教頭が加配され、副校長や教頭が3名体制になっている場合、校長の下で幾つかの校務分掌の責任者として分担する仕組みを取っているケースがあることである。いわば校長を頂点とするピラミッド型の校務分掌組織であり、日野学園やとどろみの森学園が該当する。大きな組織を機能的に分担して管理する工夫である。第二に、主要な校務分掌について、学年段階の区切りごとに担当を配置し、学年段階の区切りごとに業務の実施を明確にするケースであり、例えば呉中央学園が該当する。第三に、学年段階の区切りごとの責任者や代表者の配置である。ブロック長などと呼ばれ、日野学園、村山学園、湖南学園等多くで配置されていることが確認できる⁽⁶⁾。

表2 施設一体型における校務分掌と兼務発令

		兼 務 発 令			
		一 部	全 員 あるいは ほぼ 全員		
校 務 分 掌	合 同	豊里小・中(1) 呉中央学園(2)	日野学園(1) 村山学園(1) 東山開晴館(1) とどろみの森学園(1)	富雄第三小中(1) 湖南学園(1) 橋原学園(1) 北山校(1)	東原彦倉中央校(1) 東原彦倉東部校(1) 東原彦倉西溪校(1)
	並 列	岩見三内小・中(1) 飛島学園(2)	府中学園(1) 土佐町小・中(1)		
	個 別	小値賀小・中(2)			

※各校の訪問調査資料から作成。学校名の後の数字は校長数。日野学園、小値賀小・中学校の施設形態の分類については、注(4)を参照のこと。

(2) 施設分離型における小中一貫教育推進体制

施設分離型の場合には、離れている小学校と中学校をいかに連携するか、その組織づくりが大切となる。そこで、表3に各訪問調査事例における主要な小中一貫教育推進組織の名称と会議開催頻度を整理した。

施設分離型8件全てに、「小中一貫教育推進委員会」などの小中一貫教育推進組織が設けられている。その特色の第一は、小学校と中学校の全教職員による協議会、研究会、研修会等の会議を年に数回実施していることにある。中には、全ての教職員が、月1回以上他学校種の教職員と顔を合わせているケースもある⁽⁷⁾。

第二は、大多数の小中一貫教育推進組織において小中一貫教育の実践研究を進めており、それに合わせて外部への発表の機会を持っていることである。例えば、都道府県教育委員会の指定を受けた実践研究は、稚内市東地区、府南学園、小値賀地区⁽⁸⁾、市教育委員会の指定を受けた実践研究は、大原中ブロック、和庄中学校区、玄海中学校区、富士校がある。このように、実践研究が小中一貫教育の推進の原動力となっていることがうかがえる。

第三は、施設分離型においては、距離が離れていることから各校が一体となって小中一貫教育の取組を実践することは容易でないと考えられるが、それを克服する体制づくりが行われていることである。その代表格が連雀学園であろう。連雀学園では、第Ⅱ部第6章「5. 学園の運営組織」で示すように、学園内の校務分掌組織を持ち、しかも各学校の校務分掌組織とつながりを持たせている⁽⁹⁾。そして、学園の運営に対しては、学園全体の学校運営協議会である「コミュニティ・スクール委員会」で学校関係者評価並びに様々な協議が行われる。

また、稚内市東地区や玄海中学校区⁽¹⁰⁾でも各校の校務分掌を共通にしているが、それにより研究協議における話し合いが円滑に進む、協議結果を各校の取組に反映しやすい、同じ校務分掌同士の連絡等が容易になるなどの効果があると考えられている。このほか一部の学校においては、小中一貫教育を推進するために、校務分掌組織を小中一貫教育推進組織に合わせて部分的に組み直していることも付記しておきたい⁽¹¹⁾。

第四は、校長や教頭同士の情報交換や意思疎通の機会が頻繁に持たれていることである。必ずしも小中一貫教育推進組織による会議に限定されないが、表では月1回以上の会合を持つケースが大多数となっており、小中一貫教育の推進にとって管理職同士が話し合うことの重要性を理解することができる⁽¹²⁾。

表3 施設分離型小中一貫教育校における推進組織

学校名	小中一貫教育のための主な会議
稚内市東地区 (稚内東中, 稚内東小, 声問小)	小中一貫教育推進委員会(各校の管理職が集まる役員会は毎月開催)の下で、全教職員による年5回の「小中一貫教育の日」(授業公開, 研究協議, 分掌会議, 実践発表等)を開催。事前に3校の分掌部長会議を開催。
八潮市立大原中ブロック (大原中, 大原小, 大曾根小)	市の小中一貫教育推進委員会の4部会に対応して、全教職員を分け、3校の全体研修会(年7回)と部会別の研修会(年5回)を開催。
三鷹市小・中一貫教育校連雀学園 (第四小, 第六小, 南浦小, 第一中)	各校の校務分掌を揃え、各分掌担当管理職(校長ないし副校長)が各校の分掌主任等による学園分掌部を組織し、定期的に連絡協議会を開催。学園管理職会は毎月開催。学園研究会を年7回開催。
京都市立京都御池中学校ブロック (京都御池中, 御所南小, 高倉小)	運営委員会, 学力向上委員会, 小中交流委員会からなる推進組織(OGTプロジェクト)を構成。その会議は年間7回開催(毎回事前に、校長から教務主任までの推進委員会を開催)。6年生教員を中学校の校務分掌に位置づけ。
呉市立和庄中学校区 (和庄中, 和庄小, 本通小, 長迫小)	小中一貫教育推進協議会を設置し、各校の校長, 教頭, コーディネーターによる会議を月1回開催。学力向上と生徒指導に関わる5部会による研究を実施。小中一貫教育研究会を年3回, 教務主任協議会を年3回開催。
府中市立府南学園 (第一中, 国府小, 栗生小, 旭小, 南小)	府南学園小中一貫教育推進協議会(会長は中学校長, 副会長は各小学校長)を年数回開催。年間10回(各校2回)の研究授業及び研究協議会。各校の教頭からなる事務局会は月1回開催。
宗像市立玄海中学校区 (玄海中, 玄海小, 玄海東小, 地島小)	小中一貫教育推進委員会(校長, 教頭ほか)月1回開催。それを受けて、運営部会と研究推進部会を開催。
佐賀市立小中一貫校富士校 (富士小, 富士中)	小中一貫教育研究推進委員会を設置。全教職員が分かれて所属する教科部会と同じく全教職員が分かれて所属する専門部会を各月1回, また、全体会・合同研修会を年10回を開催。
【参考】長崎県小値賀地区 (北松西高, 小値賀中, 小値賀小)	年1回の小中高一貫教育地区推進委員会では、1年の報告を行う。教委も含めた関係者全員の合同会議を年3回, 学力向上部等の部会を年10回程度開催。また、授業を見合う研究授業週間を設けている。このほか、全校の校長・教頭会は毎月開催。

※各校の訪問調査資料より作成。長崎県小値賀地区は小中高一貫教育の取組であるため、参考として示した。稚内市東地区, 府南学園, 玄海中学校区の施設形態の分類については、注(4)を参照のこと。

4. 小中一貫教育の取組の段階と条件

(1) 小中一貫教育の取組から見た三つの段階

第Ⅱ部の先導事例報告を詳細に見ると、施設分離型の小中一貫教育の取組については、まず、小学校と中学校の間でお互いの授業参観と授業研究協議、児童生徒の状況についての情報交換や指導についての相談、小中合同行事の企画・運営等、教職員の積極的な交流が取り組まれている段階（第Ⅰの段階）がある。次いで、日常的な乗り入れ授業に発展している段階（第Ⅱの段階）を見いだすことができる。ここで日常的というものは、施設分離型の各小学校において少なくとも一学期間、毎週乗り入れ授業が行われている状況を指す。ところで、日常的な乗り入れ授業を実施している小中一貫教育校のほとんどは、小学校5、6年生で一部にせよ教科担任制を実施しており、第Ⅱの段階は教科担任制の実施の段階でもある。

これに対して、施設一体型では、訪問調査を行った全ての小中一貫教育校において日常的な乗り入れ授業を行っている。施設一体型において注目されるのは、それにとどまらず、例えば4-3-2という学年段階の区切りを設けている場合の小学校段階と中学校段階を接続する区切り（小学校5、6年生と中学校1年生）において、小中一貫教育のための先進的な取組を行っているケースがまとまって見られる点である。具体的には、小学校5、6年生における50分授業の実施、定期試験の実施、成績の5段階評価、そして中学校と一緒に部活動などである。これらは、接続する区切りの共通性や一体性を高め、そこでの取組の深化を図るものである。これは、日常的な乗り入れ授業の実施に加えて取り組んでいるという意味で、第Ⅲの段階と見ることができる。

そこで、「日常的な乗り入れ授業」の実施、「5、6年生における50分授業あるいは定期試験」の実施の有無⁽¹³⁾を基準に訪問調査を行った小中一貫教育校の分類を試みると表4のようになる。

(2) 施設一体型と施設分離型による取組の違いとその要因

同表が示すように、訪問調査校においては、施設一体型において「教職員交流の実施」のみにとどまる小中一貫教育校はない。また、施設分離型において、「接続する区切りにおける一体性の深化」を行っている小中一貫教育校はない。したがって全体として、施設分離型よりも施設一体型の方が進んだ取組をしていることが理解できる。

ところで、小学校における教科担任制を小中一貫教育の目標の一つとして掲げているある教育委員会では、「施設一体型の校舎が整備できれば、中学校からの乗り入れ授業によって教科担任制は直ちに実現できる。しかし、諸般の事情で施設一体型の校舎の整備は容易ではない。」と述べている。つまり、施設分離型の第Ⅰ段階にある小中一貫教育校では、施設一体型になることにより、容易に、第Ⅱ段階の「日常的な乗り入れ授業の実施」が可能になると考えられているのである。このことは、施設分離型と施設一体型ではおのずから、小中一貫教育における取組の条件に大きな差があることを表している。

また、施設一体型、施設分離型ともに二つのグループに分かれるが、それを分ける要因は何であろうか。同表では平成26年度の教育課程特例校には○印を付しているが、「接続する区切りにおける一体性の深化」の第Ⅲ段階の小中一貫教育校には、教育課程特例校が多いことに気づく⁽¹⁴⁾。また、とどろみの森学園及び呉中央学園は、以前、研究開発学校の指定を受けていた学校である。したがって、教育課程研究の経験や現在の実践が、学年

表4 小中一貫教育の取組の段階

段階	I	II	III
	教職員交流の実施	日常的な乗り入れ授業の実施	接続する区切りにおける一体性の深化
施設一体型		豊里小・中学校○ 岩見三内小・中学校 東山開晴館 府中学園 土佐小・中学校 梶原学園 東原庁舎中央校 東原庁舎東部校 東原庁舎西溪校 小値賀小・中学校○	日野学園○ 村山学園 飛島学園○ とどろみの森学園 富雄第三小中学校○ 湖南学園○ 呉中央学園 北山校
施設分離型	稚内市東地区 大原中ブロック 府南学園 富士校	連雀学園 京都御池中学校ブロック 和庄中学校区 玄海中学校区	

※各校の訪問調査資料から作成。段階Ⅲは、少なくとも5、6年生への50分授業あるいは5、6年生への定期試験のいずれかを実施している場合である。稚内市東地区、日野学園、府南学園、玄海中学校区、小値賀小・中学校の施設形態の分類については注(4)を参照のこと。また、学校名の後の○は教育課程特例校であることを示す。

段階の区切りを生かした先進的な取組につながっていることは否定できない。

一方、施設分離型については、「日常的な乗り入れ授業の実施」を行う小中一貫教育校のうち、連雀学園、京都御池中学校ブロック、和庄中学校ブロックについては、市独自の教員の加配があることに注意が必要である。加配教員によって、乗り入れ授業する教員の後補充を行ったり、加配教員自身が乗り入れ授業を行ったりしているのである。また、玄海中学校区においては、小中一貫教育に関わる学校間の連絡調整を図るコーディネーターが市費で配置されている。

以上から、施設一体型においても施設分離型においても、次の段階の取組に進むには、そのための条件整備が欠かせないことが示唆される。

5. 小中一貫教育の段階と学校組織

続いて、3で検討した学校組織と小中一貫教育の取組段階の関係を探ることとする。

(1) 施設一体型における関係

前掲表2の兼務発令と校務分掌を示した表は、小中一貫教育校としての組織の一体化の程度を示していると言える。表4の施設一体型の取組の欄と照らし合わせると、「接続する区切りにおける一体性の深化」の8件のうち6件は校務分掌が「合同タイプ」であり、かつ兼務発令が「全員あるいはほぼ全員」である。したがって、訪問調査校の全体の傾向として、取組が進んでいるのは組織の一体化が進んでいる小中一貫教育校であることが読み取れる。

これに該当しない2件は、校長が2名である飛島学園と呉中央学園である。しかし、飛島学園については、職員室が小中合同であって、校務分掌が「並列」であっても小学校と

中学校の同じ校務分掌の担当者は随時連携ができる体制にある。また、毎週のように小中合同の学園運営委員会が開催され、また月に1回学園職員会議が開催されており、ほぼ一つの学校のような運営体制ができています。また、呉中央学園については、「3(1)施設一体型における校務分掌」で触れたとおり、学年段階の区切りに対応した校務分掌となっており、兼務発令は「一部」にとどまるが、飛島学園と同様に、実質的には一つの学校のような運営体制となっている。まさに、中央教育審議会答申が言う、「学校ごとに校長が配置されている場合においても、様々な工夫により教職員が一体感を持って一貫教育を行っている例も多くある」⁽¹⁵⁾とする代表例であろう。

(2) 施設分離型における小中一貫教育推進組織と小中一貫教育の取組

次に、施設分離型に目を転じると、前述のように、全ての小中一貫教育校において、小中一貫教育推進組織が設けられ、定期的に取り組むための会議が開催されているという点では、「教職員の交流の実施」を中心に取り組むグループと「日常的な乗り入れ授業の実施」を行うグループとの違いは見られない。しかし、訪問調査校の聞き取りからは、総じて、「日常的な乗り入れ授業の実施」を行う小中一貫教育校では、「教職員の交流の実施」を中心に取り組む小中一貫教育校よりも児童生徒の交流活動や地域住民が加わった取組も活発であるという傾向が感じられた。したがって、会議の内容に違いがあるのではないかと考えられるが、この検証も含めた詳細は今後の研究課題としたい。

6. 学年段階の区切りの運営

(1) 小中一貫教育の取組と成果

実態調査は、成果指標に基づくクロス分析を行い、経過年数、教科担任制の導入、乗り入れ授業の実施、一人の校長体制、6-3とは異なる学年段階の区切りの導入、9年間の教育目標と各教科別のカリキュラムの編成、施設の一体性の7項目がより多くの成果認識に結びついていることを明らかにしている⁽¹⁶⁾。つまり、小中一貫教育の取組が進んでいるほど成果が見られるということを示している。

上記の成果認識に関連があるとされる条件のほとんどを備えているのが、教育課程特例校を多く含む、表4の「接続する区切りにおける一体性の深化」の段階にある小中一貫教育校である。中学校1年生と同様の、あるいはそれに近い教育を小学校5、6年生に展開しようとするこれらの小中一貫教育校では、第Ⅱ部の事例報告を見ても数多くの優れた成果が示されている。

以上を総合すれば、6-3以外の学年段階の区切りによる取組を推進することによって、より大きな小中一貫教育の成果が得られると一般的には考えられるし、実際に考えられているのではなかろうか。聞き取りを行った多くの訪問調査校では、学年段階の区切りは強く意識されていたこともその現れであろう。

したがって、小中一貫教育を推進する学校にとって、学年段階の区切りの検討は避けて通れず、学年段階の区切りをどのように捉え、運営していくかは重要な課題であると考えられる。そこで次に、学年段階の区切りの運営実態を概観する。

(2) 施設一体型における学年段階の区切りの実態と課題

まず、施設一体型について、「接続する区切りにおける一体性の深化」の段階にある小中一貫教育校を細かく見ると、例えば、日野学園のように成績評価を中学校と同様に5段

階にしたり、中学生と一緒に部活を行っていたりするケースがある。飛島学園では5段階評価を検討したが、時期尚早として5、6年生は3段階評価にとどめている。呉中央学園では、5、6年生で定期試験は行うが、授業は45分のみである。村山学園も同様である。村山学園では、4-3-2の学年段階の区切りを「低学年部」、「中学年部」、「高学年部」に分けているが、聞き取りでは、「中学年部」の指導を一律にはできないと述べている。実際、乗り入れ授業や定期試験は5年生から実施しているが、体育の男女別は6年生からの実施、制服は「高学年部」の7年生からの導入となっている。

また、施設一体型の「日常的な乗り入れ授業の実施」の段階にある、ある小中一貫教育校では、異学年交流に関わる全ての活動（体育大会、入学式・卒業式、集会を含む）のうち、3割が全児童生徒による小中合同の活動、4割が学年段階の区切りに対応した活動であり、残り4割は小学校と中学校単独の活動であった⁽¹⁷⁾。

ここから見てくるのは、施設一体型の小中一貫教育校においては、必ずしも学年段階の区切りにとらわれない取組の工夫を随所で行っていることである。聞き取りでは、6-3の良さと4-3-2等の学年段階の区切りをうまく生かしながら小中一貫教育を進めることが肝要であるとの指摘があった。

課題については、全ての訪問調査校において、いわゆる「中1ギャップ」が解消されつつある、あるいは解消されたと言われているが、その一方で、聞き取りでは新たなギャップが生じているとの指摘があった。4-3-2の区分における、小学校5年生や中学校2年生段階での不適応傾向の現れである。また、小学校高学年でのリーダー性の伸長が難しいとの意見がある一方、小学校4年生や中学校1年生のリーダー性が高まったとする意見も聞かれた。

このような状況は、学年段階の区切りに基づく指導の結果とも考えられる。今後、小中一貫教育を進める中で、保護者をはじめとする関係者にどのように説明し、この新しい課題にどう応えていくかが必要となる。

(3) 施設分離型における学年段階の区切りの意味

第2章では、教育課程編成の観点から学年段階の区切りについて検討し、指導の重点や指導体制の特色づけとして、用いることが妥当であるとしている。この考え方からすれば、9年間を一つの校舎で過ごす施設一体型においては、9年間の指導にメリハリを付け、指導の効果を上げるという学年段階の区切りの意味は容易に理解できる。しかし、校舎が離れている施設分離型では、どうであろうか。これに明快に答えているのが、玄海中学校区のある宗像市である。宗像市は、全市で4-3-2の学年段階の区切りを設けているが、小学校5年から中学校1年生の時期（中期）を「小・中学校の接続強化期」と呼んでおり、中学校の環境に徐々に慣れさせていく教育をすすとしている⁽¹⁸⁾。

また、佐賀市立小中一貫校富士校では小学部（小学校）と中学部（中学校）が数キロメートル離れているが、同じく4-3-2の学年段階の区切りを設定している。富士校では、4-3-2の設定の理由は、中期に重点を置く考え方を示したものだとして説明しているが、実際、表3に示すように、富士校としての開校1年目に年間30回を超える研究会が開催された。中期を小学部と中学部と一緒に創り上げていくものだという意識を高め、熱心に研究が行われていることは、4-3-2の区分設定の効果だと考えられる。

7. おわりに

文部科学省の実態調査は、施設形態や校長の体制等が小中一貫教育の取組や成果に結びついていることを明らかにしている。それを小中一貫教育校の組織と運営の全体構造というならば、本章では、訪問調査に基づき、小中一貫教育校の学校の組織と運営の実態を可能な範囲で詳細に把握するとともに、組織と運営の内部構造の一端を探ったことになる。

以下、本章で得られた主な知見に若干の考察を加え、まとめとしたい。

第一に、本章では、教職員の兼務発令には、大きく、乗り入れ授業のために教職員の「一部」に発令するケースと、教職員全員で取り組むために「全員あるいはほぼ全員」に発令するケースに分けられること、施設一体型で校長が二人の場合もあるが組織や運営面の工夫等がなされていること、兼務発令の取扱いの方針には都道府県による違いが見られること等を明らかにした。中央教育審議会答申は、「小中一貫教育を制度化し、当該学校で求められる教職員組織を法令上明確化することなどにより、二つの学校段階にまたがる教職員組織を一体的にマネジメントしやすくなる効果が得られることや、都道府県による適切な人事配置を促進しやすくなること等が期待される」⁽¹⁹⁾としている。今後、小中一貫教育の制度化に伴って、兼務発令及び、校長兼務に伴う校長削減分の教員加配が拡大するかは、小中一貫教育校における組織の一体化、ひいては小中一貫教育の取組や成果に影響するだけに注視していく必要がある。

第二に、施設一体型における校務分掌組織は、小中の「合同タイプ」、「並列タイプ」、「個別タイプ」に大別できた。「合同タイプ」の小中一貫教育校の中には、3名の副校長や教頭を校務分掌の責任者として配置したり、学年段階の区切りの責任者(例えば、ブロック長)に配置したりして、大きな組織を分割して管理する工夫が見られる。一方、施設分離型では、小中一貫教育推進組織を設けて、協議会、研究会、研修会等が活発に開催されており、教職員が集まる機会が大切にされている。小中一貫教育の成果を上げるためには、学校組織の一体性を高めることが重要であり、施設一体型でも、施設分離型でもそのための様々な工夫がなされていることが分かった。小中一貫教育の成果を上げるには、教育委員会だけでなく学校においても、学校組織の一体性を高める検討が重要であると言える。

第三に、訪問調査校における小中一貫教育の取組は、「教職員交流の実施」、「日常的な乗り入れ授業の実施」、そして「接続する区切りにおける一体性の深化」という3段階に分けることができた。校舎間に距離のある施設分離型は、施設一体型に比べて乗り入れ授業等の取組にとって制約が大きい。また、施設一体型、施設分離型とも、次の段階の取組に進むには条件整備が必要であることがうかがわれた。新たに小中一貫教育校を整備する場合には、本章の分析を踏まえ、目指す施設形態と取組の段階を検討することが有効と考えられる。

第四に、小中一貫教育の取組の段階が最も進んでいると見られる小中一貫教育校においても、必ずしも学年段階の区切りが徹底された指導等が行われているわけではない。ここから示唆されるのは、小学校と中学校という従来の指導体制と新たな学年段階の区切りをうまく融合することである。また、施設分離型にとって、学年段階の区切りは校舎の離れた小学校と中学校が協力して取り組むためには重要な意味を持っていることも明らかとなった。しかし、その一方で一部の小中一貫教育校には、小学校5年生や中学校2年生段階における不適応傾向の発生等、学年段階の区切りによる指導の課題も指摘されている。し

たがって、学年段階の区切りの運営の在り方は、小中一貫教育校にとって、今後検討を深めるべき重要なテーマとなると考えられる。

屋敷 和佳（国立教育政策研究所）

<注>

- (1) 中央教育審議会「子供の発達や学習者の意欲・能力等に応じた柔軟かつ効果的な教育システムの構築について」（答申）第1章第2節4「施設の形態とマネジメント体制」を抜粋。
- (2) 文部科学省「小中一貫教育等についての実態調査の結果」106～113ページ，130～138ページ。
- (3) 例えば、小・中合同の校務分掌については、施設一体型では36%の小中一貫教育校で、一人の校長が小中学校を兼務の場合25%の小中一貫教育校において合同で実施していない。
- (4) 稚内市東地区（第Ⅱ部第1章参照）は、施設一体型と施設分離型の併用であるが、稚内東中学校と稚内東小学校は渡り廊下で接続されているものの体育館同士の接続であり、職員室も別であり、本章で分析する他の施設一体型（校舎の接続）のような校舎間の行き来の利便性が高くないこと、更に調査訪問時には乗り入れ授業が行われていないため、施設分離型としての性格が強いことから、本章では、施設分離型として扱う。日野学園は第Ⅱ部第5章に示すように、「施設一体型小中一貫校」と「施設分離型連携校」という二重の性格を持っているが、後者の関係にある小学校3校とは乗り入れ授業等は実施しておらず、施設一体型としての性格が強いことから、本章では施設一体型として扱う。また、府南学園（第Ⅱ部第14章参照）は、南小学校のみ施設隣接型であり、他の3小学校は施設分離型であるため、施設分離型として扱う。さらに、玄海中学校区（第Ⅱ部第17章参照）では、玄海中学校と玄海小学校は施設一体型となっているが、乗り入れ授業を玄海東小学校や地島小学校とも計画的に行っており、小学校3校間の連携を重視した取組を行っているので、施設分離型として本章では分析する。なお、長崎県小値賀地区の小値賀小・中学校については、小中高一貫教育の取組である。このため、他事例との比較の可能な範囲で分析対象とする。
- (5) 表1の府南学園が該当する。府南学園では、中学校の体育の教員が小学校1校（中学校に隣接する小学校）で、サブティーチャーとして乗り入れ授業を行っている。また、以前は、府南学園の全教職員に兼務発令を出していた時期もあった（第Ⅱ部第14章）。
- (6) 校務分掌組織については、各校の学校要覧等に掲載された組織図等を中心に検討をしている。入手資料に粗密があり、必ずしも全校一律な資料分析となっていない。
- (7) 佐賀市立小中一貫校富士校（第Ⅱ部第18章参照）は、小学部と中学部が4.5 km離れているが、佐賀市教育委員会から小中一貫校に指定された平成26年度には、立ち上げの時期であることもあり、会議を全教職員で頻繁に持った。
- (8) 長崎県小値賀地区は、小中高一貫教育の実践研究の成果を紀要に取りまとめるとともに、県教育委員会担当者臨席による小中高一貫教育地区推進委員会で発表している。
- (9) このような体制は、施設分離型である三鷹市の全学園共通である。三鷹市教育委員会教育部指導課『「三鷹市立学校小・中一貫教育校の推進に係る実施方策」解説』2013，4ページには実施方策として示されている。
- (10) 玄海中学校区では、学校評議員を中学校区全体で設け（玄海中学校区学校運営評議員会），学期ごとの学校評価が行われているが、これも各校の取組の一体化に貢献していると考えられる。
- (11) 例えば、八潮市立大曾根小学校、佐賀市立小中一貫教育校富士校小学部である。
- (12) 施設分離型への聞き取りでは、管理職同士が話合いの機会を十分に持ち話し合うことが、小中

一貫教育の推進にとって不可欠であるとの指摘が多くあった。

- (13) 少なくとも，5，6年生への50分授業あるいは5，6年生への定期試験のいずれかを実施していれば該当と見なした。
- (14) 村山学園及び北山校については，小中一貫教育の目標の一つに学力向上を掲げ，その一環として取り組んでいる（村山学園は定期試験の導入，北山校は50分授業及び定期試験）。
- (15) 前掲中央教育審議会答申第1章第2節4「施設の形態とマネジメント体制」11ページ。
- (16) 注2)に同じ。
- (17) 多久市立小中一貫教育校東部校「東部校の取組紹介 [資料]」2014，6～7ページを集計した。
- (18) 第Ⅱ部17章参照。
- (19) 前掲中央教育審議会答申第1章第3節1「小中一貫教育の効果的な実施」16ページ。

第4章 教育委員会の支援

1. はじめに

小中一貫教育を実践するに当たって教職員の負担感を軽減し、成果を上げていくためには、様々な条件整備が必要である。現状としては、条件整備を行う教育委員会の推進体制のせい弱さが指摘される⁽¹⁾などの課題が見られる。しかし一方で、教育委員会が学校や地域の実態やニーズを踏まえて積極的な条件整備を行うことで成果を上げている自治体もある。例えば、文部科学省が平成26年9月に実施した「小中一貫教育等についての実態調査の結果」(以下、実態調査)では、小中一貫教育のこれまでの取組について大きな成果が認められると回答した市区町村は20%、学校は10%あった。

そこで本稿では、実態調査等から小中一貫教育を実施する上での課題を整理した上で、課題解決を図りながら、小中一貫教育を継続的に推進する上で必要な条件整備を行う教育委員会の支援の在り方を、これまでの自治体における取組から解明する。

2. 小中一貫教育の課題と教育委員会の対応

文部科学省の実態調査において、小中一貫教育について「大きな課題が感じられる」として指摘された事項の上位10項目は次のとおりである。

- ・小中の教職員間での打合せ時間の確保 (20%)
- ・教職員の負担感・多忙感の解消 (18%)
- ・小中合同の研修時間の確保 (14%)
- ・児童生徒間の交流を図る際の移動手段・移動時間の確保 (13%)
- ・必要な予算の確保 (10%)
- ・所有免許の関係で兼務発令を拡大できないこと (9%)
- ・校舎間等の移動に伴う児童生徒の安全の確保 (8%)
- ・学校間の交流を図る際の教職員の移動手段・移動時間の確保 (8%)
- ・都道府県教委の理解・協力・支援の充実 (7%)
- ・施設・スペース(教室、グラウンド等)の確保及び使用時間調整 (7%)

上記の項目以外で、「課題が認められる」と回答した割合を合わせて50%を超える項目としては、次の7項目がある。

- ・9年間の系統性に配慮した指導計画の作成・教材の開発 (63%)
- ・成果や課題の分析・評価手法の確立 (61%)
- ・成果・課題の可視化と関係者間での共有 (61%)
- ・年間行事予定の調整・共通化 (57%)
- ・教職員間での負担の不均衡 (57%)
- ・小中の教職員間の共通認識の醸成 (51%)
- ・小中学校間のコーディネート機能の充実 (50%)

これらをまとめると、人的事項に関する課題、物的・財務的事項に関する課題、教育課程・教育指導に関する課題に整理することができる。

これまで実践を行ってきた自治体において、このような課題に対してどのような条件整備がなされてきているのかということの解明することから、小中一貫教育を円滑に実践していく上で必要な教育委員会の支援の在り方について考察する。

3. 人的支援の取組

実態調査において、国に期待していることとしては、教職員の定数上の措置が指摘されている（実態調査において、都道府県では43%、市町村では92%、学校では93%）。このように、国による教職員定数上の措置への期待が高い人的側面での条件整備であるが、実態としては各地方自治体において様々な制度を活用し、人的な側面での条件整備を行っている。

人的な側面での条件整備としては、第一に加配教員の配置が挙げられる。加配教員の配置の方策としては、小・中学校の校長を兼務としてその定数削減分を加配することや、県費あるいは市費で加配を行うということが挙げられる。小・中学校の校長の兼務に伴う校長の定数削減分を小中一貫推進加配として活用している都道府県は47都道府県中15か所である。

加配教員の活用については多様である。例えば三鷹市では、市費で後補充教員を配置している。また呉市では、特定防衛施設周辺整備調整交付金事業を活用し、小中一貫教育推進加配講師を配置し、中学校の教員が小学校に行き、専門性を生かして乗り入れ授業を行っている。また品川区や武蔵村山市のように、統括副校長を配置するという形で加配を行っているところもある。

さらに、小中一貫教育を行うコーディネーターとして加配する場合もある。例えば、宗像市では市費でコーディネーターを配置し、学校間の連携や調整役を担っている。しかしこのような小中一貫教育を担当するコーディネーターとして加配教員が配置されている自治体は多くはない。実態調査では、小中一貫教育を行うコーディネーターとして加配している市区町村の割合は、15%にとどまっている。だが実態としては、加配されていないが学校内ではコーディネーター役を指名し業務を行っており（51%）、教員の負担感の一因となっていることが予想される。このことから、コーディネーター等の業務に当たる教職員の加配は、定数上の措置として重要な視点と言える。

第二に兼務発令である。実態調査の結果では、都道府県において小中一貫教育を推進するための人事上の工夫としては、市区町村教委からの要望に応じて積極的に兼務発令を行うという回答が最も多く23か所となっている。また実際、市区町村教委においても73%の自治体において小中一貫教育の推進目的で教職員の兼務発令が行われていることが実態調査から分かっている。このように小中一貫教育を実施している自治体においては教職員の兼務発令を行っている自治体が比較的多いことが分かる。

兼務発令のやり方も様々である。実態調査においても、一部の教職員が兼務発令されている学校の割合は55%に対し、全教職員が兼務発令されている学校の割合は8%にとどまっている。例えば、三鷹市や多久市のように自治体内の学校全体で行っている場合には、小中学校の全教員に兼務発令を行っている場合が多いが、武蔵村山市、佐賀市などのよう

に一部の学校で実施している場合は、乗り入れ授業を行う教員のみ兼務発令を行っている場合が多い。また品川区や京都市などのように自治体内の全ての学校において実施しながらも一部の教員だけに兼務発令をしている自治体もある。

第三に人事配置の方法である。小中一貫教育を行う上では、小中一貫教育を理解していることが重要である。そこで幾つかの自治体においては、小中一貫教育に特定したものではないにしても、様々な制度を活用して、その自治体への着任を希望する教員を優先的に配置するための施策を講じているところがある。例えば三鷹市では、東京都教育委員会のコミュニティ・スクール公募制度を活用し、三鷹市の教育に理解を示し、積極的・主体的に推進していく意欲と実践力のある教員を公募している。また京都市においても公募制やFA制という方法を導入し、学校の特色や教員の資質能力、専門性、希望が合致するような教員を配置することが可能な取組を実施している。

4. 物的・財務的支援の取組

施設一体型と施設分離型によって、学校間の空間的な距離が異なるため、物的・財務的な支援において必要な条件整備は異なる。施設分離型においては、学校間の距離があるため、学校間を移動する教員や子供たちの移動手段や時間的な確保、安全性の確保が課題として指摘されている。実態調査においても、児童生徒間の交流を図る際の移動手段・移動時間の確保（大きな課題が認められる13%、課題が認められる33%）、学校間の交流を図る際の教職員の移動手段・移動時間の確保（大きな課題が認められる8%、課題が認められる35%）が課題として指摘されている。また、校舎間等の移動に伴う児童生徒の安全確保も30%（大きな課題が認められる8%、課題が認められる22%）となっており、校舎間の移動等に関係する条件整備や環境整備は重要な課題と言える。

このような空間的な距離に伴うデメリットを軽減するために、校務支援システム等の情報ネットワーク環境の整備は一つの取組と言える。例えば、三鷹市では校務支援システムを整備し、管理職や小中一貫教育コーディネーターの情報交換や情報共有等を日常的に図り会議等の回数を減らす工夫がなされている。また、宗像市のように、乗り入れ授業や合同授業、会議などの活動を行う際の移動手段の確保のために公用車の配備をしている自治体もある。また、稚内市の東小中学校区では、隣接していない学校との交流を図るために公用車を提供している。

一方で施設一体型においても、空間的な距離は近くても意識の共通化を図っていくことは重要な課題である。実態調査においても、小中の教職員間の共通理解の醸成は、大きな課題があると回答した自治体は51%あり、校内において共通理解を図っていくための取組が重要であると言える。例えば、小中で合同の職員室を設けるなど、小中学校の教員がコミュニケーションをとり、情報共有を図ることができるような施設面での条件整備を行うことも重要な取組である。施設一体型での校舎の場合は、合同の職員室を設置している場合が大多数（90%、学校施設の在り方に関する調査研究協力者会議報告書）⁽²⁾である。その意味では、小中一貫教育を導入するに当たり新校舎を建設する場合には、職員室の設計などにおいても小中学校間の共通意識の醸成や情報交流及び情報共有などを促進するための条件整備を検討することが重要と言える。

このような物的な条件整備を行うためには、財政的な条件整備も不可欠である。小中一

貫教育の場合、小中学校が合同で行う活動も多くあることから、財政面でも小中学校が合同で行えることは重要な条件整備である。また同時に、小中学校が共通の教育目標を持って、合同で教育活動を行っていくための条件整備として、学校事務の共同実施も重要な一つの手段である。実態調査でも、小中一貫推進のための学校事務の共同実施は26%、小学校費、中学校費の一体的な運用の推進は13%と、調査項目中最下位とその次に少ない回答になっている。小中学校が財政面において小中合同で行うことにより効果的な財政運用が可能となる効果もあることから、このことについても学校への支援として今後検討することも重要な視点であると言える。また、合同での財政運用を行うための学校の事務の共同実施の体制整備についても検討することが重要である。

5. 教育課程・教育指導に関する支援の取組

小中一貫教育を行うためには、9年間の一貫性のある教育課程の編成や教授活動の展開が重要である。そのような教育課程や指導方法、教材等の研究開発のための条件整備をすることも必要である。そのために、指導主事による学校訪問での指導助言による学校内での研修機能の強化、教育研究所や教育センター等での研究開発機能の充実が具体的な取組として挙げられる。実態調査でも、市区町村教育委員会において小中一貫教育推進のために取り組んでいる事項として、52%の自治体において指導主事等の重点指導助言事項として小中一貫推進を位置付けている。都道府県では3か所の自治体においてのみ取り組まれていることを考えると、このような指導助言機能は市区町村教育委員会の支援機能として重要であると言える。例えば京都市では、導入当初に地域教育専門指導主事室を設置し、小中一貫教育に取り組む学校を支援する体制を整備した。現在は、小中一貫教育推進室を設置し、研究開発指定を受けている学校への学校訪問体制や指導体制を整備している。また各中学校区に担当指導主事を配置し、学校の状況把握などを行い、各学校での実践の充実を支援している。

このような各学校での研究開発機能の充実とともに、自治体全体で小中一貫教育に関する教育課程や指導方法に関する知見を蓄積し、各学校での実践の充実につなげるという取組も先導的な自治体において見られた。例えば、高知県の梶原町一貫教育支援センターでは、教育課程の研究開発等を行い、学校での実践の充実を支援している。稚内市では、市立教育研究所に退職校長などを配置し、小中一貫教育を含めて市内の学校が抱える課題に対応するための、教員研修や啓発活動の実施、教育課程の研究開発を行っている。

これらの指導助言体制に加えて小中一貫教育を推進していくためには、個々の教職員の小中一貫教育に関する理解と教員の指導力の向上が重要である。その意味で、教職員への研修の充実も重要な視点と言える。実態調査でも、小中一貫教育推進のために取り組んでいる事項としては、小中一貫に関する教職員研修会の実施（市区町村主催）が最も多くの割合（55%）を占めており、多くの自治体で、新任や新着任も含めた教職員への研修を行っていることが分かる。例えば三鷹市では、『三鷹市立学校人材育成方針』（平成25年3月）を作成し、三鷹市の教育に求められる教師像の中に「コミュニティ・スクールを基盤とした小・中一貫教育を担う教師として、すすんで保護者・地域と関わる教師」を掲げている。その中で具体的に「小・中一貫教育校としての特色ある教育活動の一つ一つに目的やねらいを明確にもち、その目的やねらいに則して小・中学校相互乗り入れ授業、小・中

学校の交流行事等を企画・実施，指導・評価・改善していく力」などを掲げている⁽³⁾。三鷹市ではこれに基づき，三鷹市の教員としての資質能力の中に小中一貫教育を行えることを位置付け，新任及び新着任も含めた教職員への研修を行っている。

このような研修のほかにも，市区町村では，フォーラムや研究発表会の実施（47%），啓発用リーフレットの作成・配布（44%）など，教員の理解の醸成や指導力の向上のための支援を行っている。このことは，個々の教員や学校の指導力の向上だけでなく，他校や自治体全体への普及という点で重要な取組と言える。小中一貫教育を推進していくためには，成果や知見等の普及を図ることが重要であり，その活動に教育委員会が取り組むのは重要な役割であると言える。

6. まとめ

小中一貫教育を推進する上での課題として指摘されている，人的側面，物的・財務的側面，教育課程・教育指導的側面から教育委員会の支援的役割の在り方についてまとめた。最後に，これらの活動を実施する上での教育委員会内の体制や取組についてまとめる。

小中一貫教育の導入の経緯は各自治体により異なる。教育委員会主導で推進される自治体もあれば，学校や地域等からの要望を踏まえつつ整備されるという自治体もある。しかしいずれの場合においても，自治体内において，教育振興基本計画等の自治体全体での教育方針の中に位置付けたり，小中一貫教育に関する基本方針や基本計画等を策定するなど市全体での方向性を明確にしておくことが重要である。実態調査においても，市区町村教育委員会においては，69%が策定しており，今後定める予定（6%）と合わせると75%の自治体において小中一貫教育を推進するため何らかの方針や基本計画等が策定されていることとなる。このように，自治体における基本方針という小中一貫教育を推進するための基盤やよりどころとなるものがあることは，小中一貫教育を推進する上で重要な基盤となると言えるので，条件整備の一つとして重要な取組と言える。

また，教育委員会内の体制整備という点では，教育委員会内での指導助言体制の整備が挙げられる。実態調査では都道府県のみでの回答であるが，小中一貫教育の推進のための担当指導主事の配置がなされているのは，都道府県教育委員会事務局内が6か所，地方事務所が5か所で，設置していない自治体が41か所である。市区町村においては指導助言の重点指導助言項目として小中一貫教育を位置付けている自治体が52%ある。ただし，実態調査ではその指導体制については把握されていないため誰が行っているかは不明である。このような現状を考えると，今後小中一貫教育を推進していくためには，小中一貫教育に関する専門的な知見を持って指導助言に当たることができるような人材育成が重要となる。またこのような人材を全ての教育委員会に配置することは難しいので，配置の重点化や都道府県教育委員会と市区町村教育委員会との連携協力による指導体制の構築も重要な取組と言える。

また，教育委員会の関わり方として，各学校の特色を生かした指導助言を行うことも重要な視点と言える。どのような指導助言を行っていくのかなどについては，自治体において方針が異なる。自治体内の全ての学校を指定するところもあれば，1校ないし一部の学校のみを指定しているところもある。その違いにより，教育委員会の学校への関与の仕方も異なる。すなわち，地域内の全学校を指定している場合は，教育委員会の関与が強く，

全域での統一性が重視される傾向がある。一方で一部の学校の場合には、学校の状況や課題、目的に合致する独自性のある取組も認めながら、教育委員会の関与が行われる。このように、学校の指定状況により教育委員会の関わり方は異なる。また、全小中学校を指定する場合においても、自治体としてのビジョンや目的を明確化し共有しながら各学校における実践の充実とともに、自治体内の全域での取組の向上のための好事例の普及等による支援も重要となってくる。さらに、一部の学校を指定する場合にも、各学校が子供の実態やニーズ、保護者、地域住民等のニーズに基づき、学校が抱える課題を解決しながら独自の取組を実践できるような支援を行うことも重要である。このように地域全体での小中一貫教育の取組の向上と各学校での実践の充実という両側面を効果的に行うための条件整備としての教育委員会の関わり方を今後検討することも重要な視点と言える。

最後に、国、都道府県教育委員会、市町村教育委員会それぞれの役割分担について考えることが重要である。実態調査においても、国に対して人的、財政的な支援、そして基本方針の策定などの制度設計が求めていることが明らかとなっている。また都道府県教育委員会、市町村教育委員会の有する権限との関係で、地方自治体がどのような役割を小中一貫教育の実施に当たって果たすのかということを明確化しながら、小中一貫教育を実効性あるものとして展開していくための条件整備を考えることが重要である。

植田 みどり（国立教育政策研究所）

<注>

- (1) 高橋興著『小中一貫教育の新たな展開』、ぎょうせい、平成26年、207ページ
- (2) 学校施設の在り方に関する調査研究協力者会議『小中一貫教育に適した学校施設の在り方について～子供たちの9年間の学びを支える施設環境の充実に向けて～』平成27年7月、10ページ
- (3) 三鷹市教育委員会『三鷹市立学校人材育成方針』、平成25年3月、9ページ

<参考文献、資料>

- 1) 文部科学省初等中等教育局、『小中一貫教育等についての実態調査の結果』（平成26年9月19日 初等中等教育分科会 小中一貫教育特別部会 資料3）

第5章 地域との連携協働

はじめに

今日、次々と生ずる学校教育に関連する諸課題を解決し、児童生徒の好ましい教育環境を整備するためには、学校（教職員）のみの力では不十分であり、家庭や地域との連携協働が不可欠だとすることが教育に関わる多くの人々の共通認識になりつつある。

このような状況を受けて、学校教育の現場では地域や各学校の実情に合わせ、創意工夫をこらした取組が続いている。

また、国では平成18年の教育基本法の改正時に「学校、家庭及び地域住民等の相互の連携協力」（同法第13条）に関する条文を新設したことをはじめ、「学校評議員」や「学校運営協議会（コミュニティ・スクール）」、「学校評価」等、学校教育に対する保護者や地域住民の参画を制度化する法令の整備を行うとともに、都道府県や市区町村の取組を支援する具体的な事業として例えば「放課後子ども教室」や「学校支援地域本部事業」等を実施している⁽¹⁾⁽²⁾。

もちろん、小中一貫教育にとっても、期待される成果を上げるため学校と家庭・地域との連携協働が不可欠であることは全く変わりがなく、例えば小中一貫教育導入により学区が変動したりすることなどで生ずる新たな課題解決のため、更に重要性が高まることさえ多い。

このような国及び都道府県・市区町村の動向を踏まえ、本章では文部科学省による実態調査の結果と本報告書で取り上げた実践事例等から見える学校と地域との連携協働の実態、明らかになった課題のうち主要なものについて論ずる。

1. 実態調査の結果から見た地域との連携協働の実態

実態調査では「学校と地域の連携協働の実態」について直接尋ねる設問がない。

ただし、「市区町村調査」では、「その他、小中一貫教育推進のために取り組んでいる事項」との設問がある。その結果によれば、「地域住民・保護者・学校関係者による推進協議会等の設置」が34%で最も多い。これは、第1章で述べたように、市区町村が小中一貫教育を導入する経過の中で、学力向上策、適正規模・適正配置や小中一貫教育導入の可否、あるいはその基本方針や基本計画の策定等について検討するため、地域住民・保護者・学校関係者等をメンバーとする協議機関を設置することが多く、導入決定後は役割や構成メンバー等の再検討を行いながら推進組織として残すことが多いことによるものと思われる。

次いで多いのは、「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」を根拠とする「コミュニティ・スクールの推進」の26%である。

また、「実施校調査」では、「地域や保護者との協働関係を強める目的で取り組んでいる事項」を尋ねている。この調査結果でも、前述した「市区町村調査」と同様に「地域住民・保護者・学校関係者による協議会等の設置」が44%で最も多い。次いで、「小中合同の学

校通信を継続的に発行」が 24%、「PTA 組織を小中合同で設け、活動を行っている」と「学校関係者評価を小中合同で行っている」が共に 20%の順となっている。

さらに、平成 20 年度から始まった国の助成事業である「学校支援地域本部事業」の活用により「学校支援地域本部による取組を行っている」は 15%であり、「学校支援地域本部の組織を小中合同で設置」も 11%ある。

一方で、法令を根拠とした取組である「コミュニティ・スクールを導入している」は 15%で、「コミュニティ・スクールの組織を小中合同で設置」も 7%ある。

こうした両調査の結果を概観すると、小中一貫教育を推進するための地域との連携協働の具体的な取組の実態は、飽くまで任意の取組であり、その実施内容にも何ら制約がなく、取り組みやすいと思われる「地域住民・保護者・学校関係者による推進協議会等の設置」や「小中合同による学校通信の発行」等の占める割合が高く、次いで多いのが法令に基づく「コミュニティ・スクールの導入」や「学校関係者評価の小中合同実施」であり、更に国の助成による「学校支援地域本部事業の取組」という順である⁽³⁾。

2. 事例から見た地域との連携協働の実態

本報告書で取り上げた事例から見た、学校と地域との連携協働の実態は次のとおりである。

1 で前述した実態調査の結果は、選択肢が限られているため、学校と地域の連携協働を目指す取組の実態がパターン化することは当然とも思われた。けれども、事例から見た地域との連携協働を目指す取組の実態も、それほど多様化しているとは言えず、小中一貫教育の導入を契機とした新たな取組は少なく、むしろ従来から各校で取り組んできたものを、「小中合同で実施」とする程度の変更で継続実施する例が多い。

そうした学校と地域との連携協働を目指す取組の実態を、小中一貫教育の導入を境目とした二つの時期に分けて整理する。

(1) 導入前から導入直後までの主な取組

小中一貫教育導入の必要性や意義、あるいは導入の可否や導入する場合の課題、導入する際の基本的な方針や具体的な実施計画など、導入前に必要な調査・研究や議論等を行うため、市区町村職員や学校関係者だけではなく、新旧 PTA 役員、町内会・自治会等の地域住民組織やその他の関係団体等の代表をメンバーとする協議機関（名称は様々である。）を設置する事例が多い。これは、市区町村と学校関係者のみですべてを決定してから一方的に地域へ連携協働を求めるのではなく、導入に関連する様々な課題等の検討段階から地域住民等の意見を十分聞くとともに取組への理解を深めてもらうことで、導入後の確かな連携協働を目指すものである。

また、こうした役割を担う協議機関（組織）として、既存の「学校運営協議会」（コミュニティ・スクール）を位置付けたり、新たに指定して取組が始まる事例もある。

さらに、学校支援地域本部事業による「地域教育協議会」等が役割を果たすこともある。

この他、「小・中合同の PTA 活動」や、小中一貫教育に対する地域住民の理解を深めるため「小・中合同による広報紙の発行」などの取組例も多い。

(2) 導入後の平準化した主な取組

小中一貫教育が導入され、取組が本格化する中で、学校と地域間の連絡調整役や具体的

な活動の企画立案とその推進役を果たす既存の仕組み（組織）を残したり、新たに整備する事例が多い。

例えば、導入後も「小中一貫教育と学校運営協議会は車の両輪」との基本方針を掲げ、学校運営協議会が下部組織として新たに専門部会等を設置し、学校と地域が連携協働して推進する具体的な活動の核となる例もある。もちろん、こうした役割を想定して新たにコミュニティ・スクールに指定する場合もある。

また、平成 20 年度から始まった国の助成事業である「学校支援地域本部事業」を活用し、「学校応援団」などの名称で仕組みを整備し、応援団等に配置されるコーディネーターの連絡調整により、地域住民がゲストティーチャーを務めるなど様々なボランティア活動で学校の教育活動を支援するほか、登下校時の安全確保のための見守り活動などを行っている。一方で、児童生徒が地域の防災訓練や祭りに参加するなどの取組を行っており、こうした双方向による実践の積み重ねを通じて学校と地域の連携協働がより確かなものになっていると思われる例も多くある。

さらに、このような法令を根拠にしたり、国の助成を受けた取組ではないが、町内会（区長会）・PTA・学校（全教職員）等で組織する「子育て協議会」や「一貫校の教育を考える会」、「小中一貫校づくり実行委員会」などを中核として、前述のような取組をすることで成果をあげているケースも多い。

この他にも、「小・中の保護者が共に学ぶ機会づくり」、「中学 1 年の授業参観の案内を小学 6 年の保護者にも出す」、「家庭教育の手引きの作成と保護者への配布」などの取組をすることで、学校と地域との連携協働関係の強化を目指す事例もある。

3. 地域との連携協働に関する課題

小中一貫教育を推進するための地域との連携協働に関し、実態調査の結果や本報告書で取り上げた事例の分析を通じて明らかになった主要な課題は次のとおりだと考える。

(1) 教職員の意識改革を図る取組の必要性

学校と家庭・地域の連携協働の必要性が指摘されてから長い年月がたっている。この間、これら三者の関係（取組）を示す用語も「学社連携」や「学社融合」など変遷を重ね、国による実に様々な施策も講じられ、都道府県や市区町村による多彩な取組も続いている。

けれども、取組の現場では、例えば文部科学省による学校支援地域本部事業に関する実態調査の結果等でも明らかにされたように、取組の「当事者」「パートナー」であるはずの教職員の理解不足と消極的な取組姿勢が、確たる連携協働関係を確立する上で最大の課題だと指摘されることも多い⁽⁴⁾。そして、こうした教職員の实態は我が国における教員養成や現職教育のカリキュラム等でも「学校と地域との連携協働の必要性」などについて学ぶ機会が乏しいことからすれば、無理からぬことだと指摘も行われている。

小中一貫教育が成果を上げるためにも不可欠である学校と地域との連携協働関係の確立は、こうした教職員の意識改革なくしては困難であり、研修内容の見直しなどの具体策を講ずることが求められよう。

(2) 教職員の負担感の軽減を図る配慮が不可欠

地域との連携協働を図る取組が、教職員にとって何らかの形で負担増になる可能性があることは否定し難い。とりわけ、取組開始当初はその可能性がより大きくなるだろう。

けれども、実質的な負担増にならない場合でさえ、(1)で述べたような意識や、保護者・地域住民対応への苦手意識を持つため、負担感を抱いてしまう教職員が多いと指摘される。

市区町村教育委員会や校長は、教職員の実質的な負担を繰り返し検証するとともに、その負担を軽減する具体策を講ずる日常的な努力が求められる。と同時に、教職員の負担感軽減へのきめ細かな配慮も必要である。

(3) 持続的な取組のため「学校運営協議会」制度導入の必要性

市区町村教育長や学校長の中には、学校運営協議会制度に対して抵抗感や警戒感を示す人々も多い。その大きな理由は、学校運営協議会が有する権限である「教職員の任用に関する任命権者への意見具申権」と「学校運営基本方針等の承認権」だとされる。

また、校長の中には「本校ではPTAがしっかりしており、保護者等の意見をお聞きし、それを反映した学校経営をしており、地域との連携協働は十分である」とか、「わが校では学校支援地域本部事業に取り組むことで、学校運営協議会が目指す『地域とともにある学校づくり』に向けた取組が十分にできている」ことなどを理由として、学校運営協議会制度の導入に否定的な姿勢を示す人も多い⁽⁵⁾。

しかし、前述したとおり学校と地域との連携協働を目指す様々な取組が行われてきたにも関わらず、今日もなお十分に定着したと言い難いのは、それらの取組が法律上に根拠を持たない事業であるため、予算が措置されなくなれば取組が終了したり、取組に理解があり熱心な校長が異動すれば終わってしまうようなことが多かったことも一因である。そして、このようなことでは、十分な成果を上げられないことはもちろん、それまで懸命に取り組んできた人々の学校に対する不信感や、地域との連携協働の意義・必要性そのものに対する不信感を高めることになってしまうであろう。

そのため、学校と地域との連携協働を図る取組は持続的・継続的なものとする必要があり、その一つの有効な取組として法律に根拠を有する「学校運営協議会」制度の導入を積極的に推進することが期待される。

(4) 地域間格差への配慮と支援の必要性

学校と地域との連携協働の成否を決するのは、その取組の担い手である。学校側の担い手である教職員は法律に基づいて配置されるため、少なくとも数の面では問題は少ない。しかし、もう一方の担い手である地域人材の確保は明らかな地域格差が生じている。今後、こうした格差の実態を正確に把握するとともに、それを的確に是正する具体的な方策が急務だと考える。

高橋 興（青森中央学院大学）

<注>

- (1) 佐藤晴雄著『学校を変える 地域が変わる－相互参画による学校・家庭・地域連携の進め方－』（平成14年11月 教育出版）1～24ページ。
- (2) 笹井宏益著「学校・家庭・地域住民の連携協力の基本原理にかかる考察－3つの政策を分析して－」（日本社会教育学会編『学校・家庭・地域の連携と社会教育』（平成23年9月 東洋館）所収論文）10～21ページは、教育基本法改正を踏まえ文部科学省の施策である「①学社連携・

融合の推進」「②放課後子どもプラン」「③学校支援地域本部事業」を中心として論じている。

- (3) ここで用いた文部科学省調査のデータは、平成 26 年 9 月 19 日に開催された中央教育審議会初等中等教育分科会小中一貫教育特別部会資料 3「小中一貫教育等についての実態調査の結果」(文部科学省初等中等教育局)によった。
- (4) 文部科学省委託調査「学校支援地域本部事業」実態調査研究報告書(平成 22 年 2 月 株式会社三菱総合研究所)及び「平成 22 年度学校支援地域本部事業の実施状況調査報告書」(平成 23 年 12 月文部科学省生涯学習政策局社会教育課)参照。この二つの調査とも、今後の課題についてはほぼ同じ傾向を示す結果となった。そして、注目すべきことは両調査とも、調査対象別にみると市区町村教育委員会職員及びコーディネーターだけでなく、教職員が自ら「教職員の理解と協力が不十分である」ことを取組推進の課題とする回答がかなりの高率だったことである。
- (5) 平成 25 年度文部科学省委託調査研究報告書「コミュニティ・スクール指定の促進要因と阻害要因に関する調査研究」(平成 26 年 3 月 日本大学文理学部 研究代表・佐藤晴雄) 13~24 ページには、コミュニティ・スクール指定校と未指定校の校長に対する調査結果をもとに、コミュニティ・スクール指定促進要因と未指定校が指定に消極的な理由がコンパクトに整理して述べられ、更に指定を促進する方策の具体的な提言もなされている。

<参考文献>

- 1) 高橋興著『学校支援地域本部をつくるー学校と地域による新たな協働関係ー』(ぎょうせい 平成 23 年 8 月)
- 2) 「小中一貫教育を推進する上での学校運営協議会の在り方について(第一次報告)」(コミュニティ・スクールの推進等に関する調査研究協力者会議 平成 26 年 10 月)
- 3) 高橋興著『小中一貫教育の新たな展開』(ぎょうせい 平成 26 年 11 月)
- 4) 天笠茂監修『管理職課題解決実践シリーズ 5 地域との新たな協働を図る学校づくり』(ぎょうせい 平成 27 年 3 月)
- 5) 研究代表者ー尾崎春樹『『地域とともにある学校』の推進に向けた教育行政の在り方に関する調査研究〈報告書〉』(国立教育政策研究所 平成 27 年 3 月)

第6章 教職員の多忙化と負担感の軽減

1. はじめに

小中一貫教育の取組に関する先行研究や調査によって、多くの成果が確認されている。第Ⅰ部でも扱った、全ての小中一貫教育を行う学校（以下、小中一貫教育校と呼ぶ）を対象に、文部科学省が実施した「小中一貫教育等についての実態調査」（以下、実態調査と呼ぶ）の結果からは、小学校から中学校への移行期における「中一ギャップ」問題の解消や小中学校の教職員間での相互理解や協力の促進、更に児童生徒の学力向上面をはじめとした様々な面において、成果が実感されていたことが明らかになっている。

その反面で、様々な課題も存在している。この中で、最も大きな課題と考えられるのが、小中一貫教育の取組による教職員の多忙化（業務量の増加）と負担感（業務量増加による心身両面での疲労感）の問題である。

第Ⅱ部で示した事例の調査で各地の小中一貫教育校へ訪問した際に、多くの学校では教職員の多忙化や負担感の増加という課題が見られた。小中合同で校務分掌組織を編成する学校も多く、小中合同での研究や行事のために学校間での連絡調整が必要となるが、電話やメール等の間接的な手段だけでは不十分になり、関係者が顔を合わせて会議をせざるを得ない状況も多く発生する。このような会議等によって時間も取られて業務量が増え、施設分離型の小中一貫教育校では会議等の会場への移動による負担も更に生じる。さらに、文化の違う小中学校間で教職員が交流することによる苦労や小中一貫教育そのものが目的化してしまうという問題もあり、負担感が強まることもしばしば指摘されていた。

このように、教職員の多忙化や負担感の増大は小中一貫教育を推進する上で避けられない課題であり、小中一貫教育に対して懐疑的な指摘がなされることもある。そこで本章では、小中一貫教育の取組で生じる教職員の多忙化と負担感の軽減に向けてできることについて考えたい。この際、文科省による実態調査の二次分析した結果を中心に、聞き取りによる小中一貫教育の事例調査で得られた知見も加えながら考える。

2. 実態調査から見えた課題認識と取組の状況

実態調査では、平成26年5月時点で1,130校の国公立小中一貫教育校（小中一貫教育を行う小中学校の小中一貫教育校組合せを1校とする）が確認されている。ここには国立大学の附属校も8校含まれているが、公立学校と比較すると学校環境等が大きく異なる。そこで、本稿では公立の小中一貫教育校1,122校に限定して分析した。

また、教職員の移動や連絡調整においては、小中一貫教育を行う学校における校舎の位置関係や小中学校の組合せのような施設状況は、取組状況やその成果に大きく影響することが予想される。さらに、このような施設条件は与えられた条件となる可能性が高い。

本稿での分析では、校舎施設の近さによる人（教職員や児童生徒）の移動や交流のしやすさと小中学校の組合せによる学校間の連絡調整のしやすさという二つの観点から、公立

小中一貫教育校を類型化した。その結果、表1のような形で整理することができ、①「施設一体型・隣接型」、②中学校1校と小学校1校の組合せで構成される「一对一の施設分離型」、③中学校1校と複数の小学校の組合せで構成される「一对多の施設分離型」という三つに分けることとした。(1)

表1 公立小中一貫教育校の施設類型

施設類型	人の移動 や交流	学校間の 連絡調整	小中学校の組合せ
①施設一体型・隣接型	○	○	1中学校と1小学校
②一对一の施設分離型	△	○	1中学校と1小学校
③一对多の施設分離型	△	△	1中学校と複数小学校
その他	(上記の複合型等が含まれるが、分析対象外とする)		

注：○は比較的容易，△は比較的困難であることを意味する。

小中一貫教育校を対象とした実態調査では、「教職員の負担感・多忙感の解消」という課題に対する認識について4段階の選択肢で尋ねている。この結果を表3として、施設類型別にまとめて示した。

表2 教員の負担感軽減という課題への認識

		教職員の負担感・多忙感の解消の課題				合計	スコア	
		大きくある	ある	あまりない	ほとんどない			
施設 類型	施設一体型・隣接型	度数	27	128	34	3	192	2.93
		%	14.1%	66.7%	17.7%	1.6%	100.0%	
	施設分離型(一对一)	度数	40	104	26	3	173	3.05
		%	23.1%	60.1%	15.0%	1.7%	100.0%	
	施設分離型(一对多)	度数	210	399	78	13	700	3.15
		%	30.0%	57.0%	11.1%	1.9%	100.0%	
	その他	度数	20	25	11	1	57	3.12
		%	35.1%	43.9%	19.3%	1.8%	100.0%	
合計		度数	297	656	149	20	1,122	3.10
		%	26.5%	58.5%	13.3%	1.8%	100.0%	

注:文部科学省の実態調査を基に筆者作成。(以下の全ての表について同じ)

全体的に見ても、85%の学校が「大きくある」又は「ある」と回答しており、ほとんどの学校で教員の負担感の問題が課題として認識されていた。施設類型別に見ると、施設一体型・隣接型において、「大きくある」と「ある」を合わせた回答が合計80.8%も見られるが、他の施設類型よりは低くなっていた。その反面で、一对多の施設分離型では「大きくある」と「ある」を合わせた回答が87%にも上っており、更に「大きくある」と回答した学校が30%と施設一体型・隣接型や一对一の施設分離型と比べても際立って高かった。このことから、人の移動や交流のしやすさと学校間の連絡調整のしやすさについては、負担感に関する課題意識との相関的な関係性が見られると言えよう。

実態調査では、「教員の余裕時間の確保や負担軽減の取組」の有無を尋ね、更に具体的な取組内容を選択肢の中から選ぶ形式で尋ねている。その結果を見ることを通じて、多忙

化や負担感の根源としての負担（業務量）軽減のための取組状況を見てみよう。全般及び具体的な内容別に取組を行っている学校の割合を表3として示した。

表3 負担軽減のための取組の実施割合

施設状況	全体	一体型・隣接型	分離型	
			一対一	一対多
負担軽減のための何らかの取組	19.1%	38.0%	13.9%	14.0%
具体的取組内容				
校務支援システムの導入	11.4%	18.8%	6.9%	9.4%
ICTの活用による授業の効率化	10.5%	16.7%	9.2%	8.7%
教材・指導案等の共有促進	7.8%	13.5%	2.9%	6.7%
TV会議システムの導入	1.6%	0.5%	2.9%	1.7%
会議の見直し(案件の精選)	10.2%	30.2%	7.5%	4.3%
次年度計画の前倒し策定	6.2%	16.1%	5.8%	3.1%
教職員集団の大きさによる校務効率化	4.7%	21.9%	0.6%	0.4%
教員と事務職員の役割分担見直し	2.8%	10.4%	2.3%	0.6%
(参考)該当学校数	1,122	192	173	700

注:一体型と分離型の併用のような「その他」の施設状況については割愛した。

負担軽減のために何らかの取組が行われた公立小中一貫教育校の割合は19.1%で、なかなか取組が広がっていない状況が見られた。施設状況別で割合を見ると、施設一体型・隣接型では38%と高くなった反面、分離型では14%前後にとどまった。人の移動や交流がしやすい施設一体型・隣接型の学校では負担そのものの軽減に取り組みやすいが、その点で難がある施設分離型では取組そのものが容易でないように見える。ただ、小中学校の組合せで「一対一」と「一対多」とでこの割合を比較すると、ほとんど違いは見られていないことから、学校間の連絡調整のしやすさは取組状況とは関係しないものと考えられる。

さらに、具体的な取組内容の実施割合を全体で見ると、「校務支援システムの導入」「ICTの活用による授業の効率化」「会議の見直し(案件の精選)」の3項目が1割を超えていた。ICTを活用することによって、業務上の連絡調整や授業を効率的に進めようとしており、連絡調整のための会議も効率性を高めよう工夫している状況が見えてきた。その反面、「TV会議システムの導入」「教職員集団の大きさによる校務効率化」「教員と事務職員の役割分担見直し」の3項目は5%を下回り、なかなか導入できない取組と考えられる。

では、学校間での移動交流や連絡調整が比較的容易な施設一体型・隣接型に限定するとどうだろうか。施設が近いために必要性が低いと考えられる「TV会議システムの導入」を除く全取組は10%を超えた学校で実施されていた。特に「会議の見直し(案件の精選)」と「教職員集団の大きさによる校務効率化」の2項目の割合は2割を超えた。教職員が集まりやすく会議も増えたのだろうが、過度に増えないよう対策されていたと考えられる。

また、実態調査の別の項目では、校務分掌の小中合同化が施設一体型・隣接型の学校ではちょうど半数で実施されている反面、施設分離型では3%程度しか実施されていない結果も得られている。このことは施設一体型・隣接型の学校では小中学校の教職員を一つの組織にまとめやすく、そのことを負担軽減にもつなげようとしていたことが見えてきた。

一方で、施設分離型の学校では、取組そのものを行う学校の割合が小さいこともあり、全取組内容で1割を下回る状況となった。人の移動や交流や連絡調整が比較的難しい、一対多の組合せによる施設分離型の学校では情報共有に関する取組の割合が相対的に高く、ICT等を用いて情報共有を促進するような取組が行われやすいと考えられる。

3. 公立小中一貫教育校における負担軽減のための取組と成果

教職員の負担軽減のための取組を行う学校は、それほど多くないことが分かったが、取組と小中一貫教育に関する成果の自己評価との関係性はどうか。

実態調査では、小中一貫教育の総合的な成果や詳細な内容に関する成果の自己評価を4件法で尋ねている。ここでは簡単に傾向を見るため、「大きな成果が認められる」を4点、「成果が認められる」を3点、「成果があまり認められない」を2点、「ほとんど成果が認められない」を1点として得点化した。そして、取組の有無別に学校をグループ化して、各グループでの平均得点を「スコア」とした。要するに、成果がより大きく認識されている場合には、このスコアは高くなると考えると分かりやすいだろう。

取組を行った学校と行っていない学校で見られたスコアについての差から、取組と成果との間にある関係性が見える。ただし、この関係性は、データの関係で取組による成果への影響のような因果関係でなく、相互的な相関関係を示すにとどまる。それでも、学校現場などにおいて具体的な取組を考える際には、一つのヒントになると考えられる。

なお、ここでのスコアの差から違いがあるのかを判断する明確な基準はないが、計算上は1割に相当する学校で1段階高まることによってスコアが0.1ポイント高まる。つまり、目安としては両グループ間で1段階の違いが1割分相当で生じると0.1ポイントのスコアの差が生じ、同様の違いが2割分相当で生じるとスコアの差は0.2ポイント生じる。このような取組の有無によるスコアの差が大きいほど、関係性は強いと捉えられる。

(1)公立小中一貫教育校全体での結果

まずは公立小中一貫教育校全体での傾向から見てみよう。負担軽減のための取組状況別に総合的な成果に関するスコアを表4に示した。

表4 負担軽減のための取組と総合的な成果との関係性

対象：公立小中一貫教育校全体	総合的な成果			
	取組あり	取組なし	差	
負担軽減のための何らかの取組	3.14	2.93	0.22	
具体的取組内容	校務支援システムの導入	3.13	2.95	0.18
	ICTの活用による授業の効率化	3.10	2.95	0.15
	教材・指導案等の共有促進	3.20	2.95	0.26
	TV会議システムの導入	3.28	2.96	0.31
	会議の見直し(案件の精選)	3.27	2.93	0.34
	次年度計画の前倒し策定	3.21	2.95	0.26
	教職員集団の大きさによる校務効率化	3.38	2.95	0.43
	教員と事務職員の役割分担見直し	3.16	2.96	0.20

注:「差」は取組の有無による差で、端数処理(四捨五入)でずれることもある。

冒頭の「負担軽減のための何らかの取組」の有無では、取組ありの学校の方が0.22ポイント上回っており、取組を行う学校の方が、総合的な成果を実感していた。また、具体的取組内容別でも、全項目で取組ありの学校の方が上回った。特に、「教職員集団の大きさによる校務効率化」や「会議の見直し(案件の精選)」などでの差の大きさが目立つ。

小中一貫教育による効果として特に期待される、児童生徒の学力向上や「中1ギャップ」で生じるとされる不登校の減少といった側面での成果はどうだろうか。これらの成果項目

に関する自己認識のスコアを表5としてまとめた。

表5 負担軽減のための取組と期待される効果に関する成果との関係性

対象：公立小中一貫教育校全体	全国学力調査結果での向上			不登校減少			
	取組あり	取組なし	差	取組あり	取組なし	差	
負担軽減のための何らかの取組	2.60	2.31	0.30	2.84	2.52	0.31	
具体的取組内容	校務支援システムの導入	2.55	2.34	0.21	2.84	2.55	0.29
	ICTの活用による授業の効率化	2.61	2.33	0.28	2.83	2.55	0.28
	教材・指導案等の共有促進	2.63	2.34	0.29	2.83	2.56	0.27
	TV会議システムの導入	2.72	2.36	0.36	3.11	2.57	0.54
	会議の見直し(案件の精選)	2.71	2.32	0.39	2.94	2.54	0.40
	次年度計画の前倒し策定	2.72	2.34	0.39	2.94	2.56	0.38
	教職員集団の大きさによる校務効率化	2.77	2.34	0.43	3.06	2.56	0.50
	教員と事務職員の役割分担見直し	2.72	2.35	0.37	2.97	2.57	0.40

注:「差」は取組の有無による差で、端数処理(四捨五入)でずれることもある。

最初の「負担軽減のための何らかの取組」の有無では、学力向上でも不登校減少でも、取組を行うで0.3ポイント程度上回っていた。すなわち、何らかの形で教職員の負担軽減に取り組む学校の方が、児童生徒に表れるような成果を自覚しやすいと考えられる。

それぞれの具体的な取組内容を見ても、取組を行っている学校の方が大きく上回った。あくまでも結果論だが、教職員間の連絡調整や業務の見直しのような負担軽減のための取組が進んだ学校では、児童生徒の教育面での成果が高く認識されていると考えられる。

では、本稿での最大の関心事項である、教職員自身に関する成果面を考えてみよう。教職員の負担や負担感を直接扱う項目はないが、これらに関連する「教職員の仕事満足度の向上」と「学校運営の効率化」という二つの成果項目に関する結果を表6としてまとめた。

表6 負担軽減のための取組と教職員自身に関する成果との関係性

対象：公立小中一貫教育校全体	教職員の仕事満足度の向上			学校運営の効率化			
	取組あり	取組なし	差	取組あり	取組なし	差	
負担軽減のための何らかの取組	2.57	2.31	0.26	2.58	2.09	0.49	
具体的取組内容	校務支援システムの導入	2.52	2.34	0.18	2.50	2.14	0.36
	ICTの活用による授業の効率化	2.57	2.33	0.23	2.55	2.14	0.41
	教材・指導案等の共有促進	2.56	2.34	0.21	2.64	2.15	0.49
	TV会議システムの導入	2.50	2.36	0.14	2.39	2.18	0.21
	会議の見直し(案件の精選)	2.70	2.32	0.38	2.84	2.11	0.73
	次年度計画の前倒し策定	2.70	2.34	0.36	2.76	2.15	0.61
	教職員集団の大きさによる校務効率化	2.91	2.33	0.57	3.15	2.14	1.01
	教員と事務職員の役割分担見直し	2.68	2.35	0.33	2.94	2.16	0.77

注:「差」は取組の有無による差で、端数処理(四捨五入)でずれることもある。

この結果を見ても、全般的に取組をした学校のスコアが上回っていた。どの取組内容であっても取組を行う学校では、教職員の仕事満足度や学校運営の効率化という面での成果が大きいのに見受けられる。特に、下側4項目では差がより大きくなっていった。仕事そのものの効率化と教職員の仕事満足度との関係性は相当強いことが示唆された。

(2) 施設一体型・隣接型での状況

既に見たように、負担軽減のための取組を行う学校の方が、小中一貫教育の成果を実感しやすいという傾向が見られた。ただ、施設状況によって取組と成果との間にある関係性が変わる可能性も考えられる。そこで、小中学校間での移動や交流がしやすく、学校間の連絡調整もしやすい施設一体型・隣接型に限定して、負担軽減のための取組と成果について考えてみよう。まず、総合的な成果に関してまとめたものが表7である。

表7 負担軽減のための取組と総合的な成果との関係性（施設一体型・隣接型）

対象：施設分離型・一体型の 公立小中一貫教育校		総合的な成果		
		取組あり	取組なし	差
負担軽減のための何らかの取組		3.25	3.13	0.12
具 体 的 取 組 内 容	校務支援システムの導入	3.31	3.14	0.16
	ICTの活用による授業の効率化	3.22	3.16	0.06
	教材・指導案等の共有促進	3.31	3.15	0.16
	会議の見直し(案件の精選)	3.33	3.10	0.22
	次年度計画の前倒し策定	3.26	3.16	0.10
	教職員集団の大きさによる校務効率化	3.36	3.12	0.24
	教員と事務職員の役割分担見直し	3.15	3.17	-0.02

注:「差」は取組の有無による差で、端数処理(四捨五入)でずれることもある。
実施校が5校を下回る取組内容は、誤差を考慮して割愛した。

この結果でも取組を行う学校の成果スコアは高くなっており、取組と総合的な成果との間に関係性が見受けられる。個別の取組項目別では、「教職員集団の大きさによる校務効率化」や「会議の見直し(案件の精選)」での差は相対的に大きい。ただ、「教員と事務職員の役割分担見直し」では逆の関係性が見られた。残念ながらこの理由を実態調査のデータからは明らかにできないが、施設状況による特徴が表れた結果なのかもしれない。

表8 負担軽減のための取組と期待される効果に関する成果との関係性（施設一体型・隣接型）

対象：施設分離型・一体型の 公立小中一貫教育校		全国学力調査結果での向上			不登校減少		
		取組あり	取組なし	差	取組あり	取組なし	差
負担軽減のための何らかの取組		2.68	2.53	0.15	2.93	2.75	0.18
具 体 的 取 組 内 容	校務支援システムの導入	2.64	2.58	0.06	3.11	2.75	0.36
	ICTの活用による授業の効率化	2.74	2.56	0.18	3.03	2.78	0.26
	教材・指導案等の共有促進	2.72	2.57	0.15	2.96	2.80	0.17
	会議の見直し(案件の精選)	2.74	2.52	0.21	2.95	2.76	0.19
	次年度計画の前倒し策定	2.77	2.55	0.21	3.03	2.78	0.26
	教職員集団の大きさによる校務効率化	2.71	2.55	0.16	3.07	2.75	0.32
	教員と事務職員の役割分担見直し	2.63	2.58	0.05	2.95	2.80	0.15

注:「差」は取組の有無による差で、端数処理(四捨五入)でずれることもある。
実施校が5校を下回る取組内容は、誤差を考慮して割愛した。

では、小中一貫教育によって期待される効果に関する成果を取り上げて、負担軽減の取組との関係性を表8から見てみよう。これまでに見たものと同様、この結果でも取組と成果の間には関係性の存在が示唆された。取組内容により程度の差はあるが、取組を実施している学校では、児童生徒に表れる成果がより強く認識されやすくなっていた。

また、教職員自身に関する成果面について、負担軽減との関係性を表9に示した。この

結果でも、取組を行った学校の方がより大きな成果を認識していた。

表 9 負担軽減のための取組と教職員自身に関する成果との関係性（施設一体型・隣接型）

対象：施設分離型・一体型の 公立小中一貫教育校	教職員の仕事満足度の向上			学校運営の効率化		
	取組あり	取組なし	差	取組あり	取組なし	差
負担軽減のための何らかの取組	2.79	2.54	0.26	2.96	2.40	0.56
具 校務支援システムの導入	2.72	2.62	0.11	2.94	2.54	0.41
体 ICTの活用による授業の効率化	2.69	2.63	0.06	3.00	2.54	0.46
的 教材・指導案等の共有促進	2.73	2.62	0.11	3.04	2.55	0.49
取 会議の見直し(案件の精選)	2.81	2.56	0.25	3.00	2.45	0.55
組 次年度計画の前倒し策定	2.84	2.60	0.24	2.94	2.55	0.38
内 教職員集団の大きさによる校務効率化	2.90	2.56	0.34	3.14	2.47	0.68
容 教員と事務職員の役割分担見直し	2.60	2.64	-0.04	3.05	2.56	0.49

注:「差」は取組の有無による差で、端数処理(四捨五入)でずれることもある。

実施校が5校を下回る取組内容は、誤差を考慮して割愛した。

ただ、「教職員の仕事満足度の向上」という成果について「教員と事務職員の役割分担の見直し」の取組に関してのみ、取組をした学校で感じている成果がわずかながら小さくなった。この取組は、総合的な成果についても同様の逆転現象が生じ、小中一貫教育で求められる成果面でもスコア差は相対的に小さかった。ただし、「学校運営の効率化」という成果に対して、この取組を行った学校の方がより成果を感じていたことも事実である。教員と事務職員の役割分担の見直すことで組織としての効率性が高まったものの、小中一貫教育に関する成果との結びつきは、他の取組と比べると弱いのかかもしれない。

(3) 一対一の施設分離型での状況

次に、中学校 1 校に対して小学校 1 校という一対一の組合せの施設分離型小中一貫教育校について見てみよう。総合的な成果のスコアに関する結果を表 10 に示したが、ほとんどの取組内容において、取組ありの学校のスコアが高くなっていた。特に、「教材・指導案等の共有促進」や「会議の見直し(案件の精選)」のような情報共有に関する取組項目で、取組の有無による差は相当大きくなっていた。このように総合的な成果については、これまでと同様に小中一貫教育を行う公立校全体や施設一体型・隣接型での傾向と同じような特徴が見えた。

表 10 負担軽減のための取組と総合的な成果との関係性（一対一の施設分離型）

対象：一対一の施設分離型の 公立小中一貫教育校	総合的な成果		
	取組あり	取組なし	差
負担軽減のための何らかの取組	3.04	2.98	0.06
具 校務支援システムの導入	3.08	2.98	0.10
体 ICTの活用による授業の効率化	3.00	2.99	0.01
的 教材・指導案等の共有促進	3.40	2.98	0.42
取 TV会議システムの導入	3.00	2.99	0.01
組 会議の見直し(案件の精選)	3.23	2.97	0.26
内 次年度計画の前倒し策定	2.90	2.99	-0.09

注:「差」は取組の有無による差で、端数処理(四捨五入)でずれることもある。

実施校が5校を下回る取組内容は、誤差を考慮して割愛した。

ただ、これまでの場合とは違った特徴も見られている。例えば、全体的に取組の有無による差は小さくなっていった。また、「次年度計画の前倒し策定」については、なぜか逆転して取組をしていない学校の方が成果をより実感しているという結果も得られた。これらの点是一对一の施設分離型特有の事情があるのかもしれない。

施設一体型・隣接型の場合と同様、小中一貫教育で期待される効果に関する成果との関係性を表 11 で見てみよう。この場合は全取組内容で取組をした学校の方が高くなり、しかもスコアの差も施設一体型・隣接型と比較して大きくなっていった。小中一貫教育で期待される成果の部分では、教職員の負担軽減に関する取組との関係性が見られたと言える。

表 11 負担軽減のための取組と期待される効果に関する成果との関係性（一对一の施設分離型）

対象：一对一の施設分離型 公立小中一貫教育校		全国学力調査結果での向上			不登校減少		
		取組あり	取組なし	差	取組あり	取組なし	差
負担軽減のための何らかの取組		2.79	2.41	0.38	2.79	2.56	0.23
具 体 的 取 組 内 容	校務支援システムの導入	2.83	2.43	0.40	3.08	2.56	0.52
	ICTの活用による授業の効率化	2.81	2.43	0.39	2.88	2.57	0.31
	教材・指導案等の共有促進	2.80	2.45	0.35	3.20	2.58	0.62
	TV会議システムの導入	2.60	2.46	0.14	2.80	2.59	0.21
	会議の見直し(案件の精選)	2.85	2.43	0.41	2.85	2.58	0.27
	次年度計画の前倒し策定	2.60	2.45	0.15	2.70	2.59	0.11

注:「差」は取組の有無による差で、端数処理(四捨五入)でずれることもある。

実施校が5校を下回る取組内容は、誤差を考慮して割愛した。

そして、教職員自身に関する成果について、負担軽減との関係性を表 12 に示した。この結果でも、傾向としてはこれまでの結果と変わらず、教職員の負担軽減の取組は教職員自身に関する成果と適切に結びついていたと言えよう。

表 12 負担軽減のための取組と教職員自身に関する成果との関係性（一对一の施設分離型）

対象：一对一の施設分離型 公立小中一貫教育校		教職員の仕事満足度の向上			学校運営の効率化		
		取組あり	取組なし	差	取組あり	取組なし	差
負担軽減のための何らかの取組		2.54	2.35	0.19	2.29	2.05	0.24
具 体 的 取 組 内 容	校務支援システムの導入	2.67	2.36	0.31	2.17	2.08	0.09
	ICTの活用による授業の効率化	2.69	2.35	0.34	2.25	2.07	0.18
	教材・指導案等の共有促進	3.20	2.35	0.85	2.60	2.07	0.53
	TV会議システムの導入	2.40	2.38	0.02	2.20	2.08	0.12
	会議の見直し(案件の精選)	2.62	2.36	0.26	2.46	2.06	0.41
	次年度計画の前倒し策定	2.50	2.37	0.13	2.30	2.07	0.23

注:「差」は取組の有無による差で、端数処理(四捨五入)でずれることもある。

実施校が5校を下回る取組内容は、誤差を考慮して割愛した。

(4) 一对多の施設分離型での状況

さらに、中学校1校に対して小学校が複数校ある一对多の組合せで施設分離型の小中一貫教育校における状況を見てみよう。まずは、総合的な成果との関係性を表 13 として示したが、これまでに見てきた他の施設類型の場合とは異なり、全取組内容において取組のある学校のスコアが上回っており、しかもスコアの差は比較的大きくなっていった。

ここで挙げられたような負担軽減のための取組は、一对多の施設分離型小中一貫教育校で課題になりやすい連絡調整をスムーズにするような内容でもある。施設類型特有の課題

への対応が取られることで、小中一貫教育による総合的な成果も上がりやすくなったのではないかと考えられる。

表 13 負担軽減のための取組と総合的な成果との関係性（一对多の施設分離型）

対象：一对多の施設分離型 公立小中一貫教育校		総合的な成果		
		取組あり	取組なし	差
負担軽減のための何らかの取組		3.10	2.88	0.22
具 体 的 取 組 内 容	校務支援システムの導入	3.03	2.90	0.13
	ICTの活用による授業の効率化	3.07	2.90	0.17
	教材・指導案等の共有促進	3.13	2.89	0.23
	TV会議システムの導入	3.50	2.90	0.60
	会議の見直し(案件の精選)	3.20	2.90	0.30
	次年度計画の前倒し策定	3.32	2.90	0.42

注:「差」は取組の有無による差で、端数処理(四捨五入)でずれることもある。
実施校が5校を下回る取組内容は、誤差を考慮して割愛した。

そこで、具体的に小中一貫教育で期待される効果に関する成果との関係性を示した表 14 を見ると、全ての取組内容を通じて取組を行う学校のスコアが相対的に高かった。一对一の施設分離型小中一貫教育校に似た特徴となったことから、学校の組合せに関係なく施設分離型の学校では教職員の負担軽減と小中一貫教育で期待される成果との間の関係性は相当高いと考えられる。

表 14 負担軽減のための取組と期待される効果に関する成果との関係性（一对多の施設分離型）

対象：一对多の施設分離型 公立小中一貫教育校		全国学力調査結果での向上			不登校減少		
		取組あり	取組なし	差	取組あり	取組なし	差
負担軽減のための何らかの取組		2.49	2.24	0.25	2.77	2.47	0.29
具 体 的 取 組 内 容	校務支援システムの導入	2.44	2.26	0.18	2.64	2.50	0.13
	ICTの活用による授業の効率化	2.48	2.25	0.22	2.72	2.50	0.23
	教材・指導案等の共有促進	2.53	2.25	0.28	2.70	2.50	0.20
	TV会議システムの導入	2.83	2.26	0.57	3.33	2.50	0.83
	会議の見直し(案件の精選)	2.63	2.26	0.38	2.93	2.50	0.44
	次年度計画の前倒し策定	2.64	2.26	0.38	2.86	2.50	0.36

注:「差」は取組の有無による差で、端数処理(四捨五入)でずれることもある。
実施校が5校を下回る取組内容は、誤差を考慮して割愛した。

表 15 負担軽減のための取組と教職員自身に関する成果との関係性（一对多の施設分離型）

対象：一对多の施設分離型 公立小中一貫教育校		教職員の仕事満足度の向上			学校運営の効率化		
		取組あり	取組なし	差	取組あり	取組なし	差
負担軽減のための何らかの取組		2.43	2.26	0.16	2.31	2.05	0.26
具 体 的 取 組 内 容	校務支援システムの導入	2.35	2.28	0.07	2.23	2.07	0.16
	ICTの活用による授業の効率化	2.44	2.27	0.17	2.31	2.06	0.25
	教材・指導案等の共有促進	2.40	2.28	0.13	2.32	2.07	0.25
	TV会議システムの導入	2.58	2.28	0.30	2.50	2.08	0.42
	会議の見直し(案件の精選)	2.60	2.27	0.33	2.57	2.06	0.50
	次年度計画の前倒し策定	2.68	2.27	0.41	2.64	2.07	0.57

注:「差」は取組の有無による差で、端数処理(四捨五入)でずれることもある。
実施校が5校を下回る取組内容は、誤差を考慮して割愛した。

教職員自身に関する成果について、負担軽減との関係性を表 15 に示した所、一对一の

施設分離型の傾向と同じく、取組を行っている学校の方ではより大きな成果を高く評価される傾向が見られた。つまり、学校の組合せに関係なく施設分離型の学校では、教職員の負担軽減の取組と教職員自身に関する成果との関係性が相当強いと考えられる。

なお、一对多の施設分離型で見た具体的取組内容のうち「TV 会議システムの導入」や「次年度計画の前倒し設定」についての差は、どのような側面の成果でも大きくなっていた。既に、表 3 で見たように「TV 会議システムの導入」については一对多の施設分離型での 1.7%に当たる 12 校のみしか該当せず、比較的予算が潤沢で取組も進んだ学校に偏っている可能性も否定はできない。ただ、これらの項目に関する差の大きさは、一对一の施設分離型では見られなかった特徴であることは指摘しておきたい。

4. 事例調査から得られた示唆

第Ⅱ部で示された先導的な事例の聞き取り調査の中で教員の多忙化や負担感に関する話を聞いた学校のほとんどで、小中一貫教育の取組による教職員の業務量の増加傾向が課題として指摘されていた。また、業務そのものの増加に加えて、小中一貫教育の取組の中には小中学校間との連絡調整も多いため、取組による負担感も強いと捉えられていた。

この小中学校間との連絡調整は一見簡単に見える。しかし、基本的に全教科を一人の教員が担当して放課後の部活動はほぼない小学校と教科担任制を取り放課後の部活動のある中学校とでは、教職員の生活スタイルや考え方に違いがあるというのが実情である。このような小中学校教員間の文化的な違いについて相互理解ができない限りは、小中一貫教育に携わる教職員にとっての負担感につながってしまうという。

では、各学校では多忙化や負担感による問題をどのように軽減しているのだろうか。軽減のための方向性としては、少しでも業務量そのものを減らすものと、気持ちの問題として捉えて負担感を減らすものが考えられる。

業務量そのものを減らす方向性での一つの方法としては、多くの学校で問題となっている会議の回数や長さの問題を解消することが考えられる。例えば、京都市の東山開晴館では毎週木曜日の放課後には部活動等を行わないようにして、集中的に会議を設定していた。東京都三鷹市の各小中一貫教育校や東京都東村山市の村山学園のように、校務支援システムを活用して主に伝達のための会議を中心に削減するような取組もある。また、広島県府中市の府南学園での事例のように、小中一貫教育に関する様々な取組の中で本当にできる取組だけに絞り込んで集中的に行うことで、業務量そのものを減らすことも考えられよう。

一方、気持ちの問題としての負担感を軽減する方向性の具体的内容としては、文化的に異なる小中学校の教職員の相互理解や小中一貫教育の意義や成果に関する教職員間での共有が考えられる。

前者の教職員の相互理解が不十分だと、小中学校間での教職員交流自体がストレスとなり負担感につながりうる。訪問調査をした多くの学校で見られたが、あえて行事の準備や研究等を小中学校の教職員が一緒にやる機会を設けて、小中間の壁を乗り越えるまで我慢強く続けることが考えられる。時間がかかってしまうものの、壁を乗り越えると取組の目的意識も明確化して、負担感の解消につながっているようだ。

後者に関しては、子供たちが良い方向に変わる姿を見て取組の有用性を感じさせるようにしている広島県府中市の府中学園の事例や、小中一貫教育の目的化を先述のようなでき

る取組に絞り込んで解消した同市の府南学園の事例などが参考になるだろう。

聞き取りを行ったある学校関係者の言葉を借りると、小中一貫教育校の教員に関しては普通の小中学校と比較して業務量が多くなりがちであるため、わずかでも手当の形で報いるというのも一つの方法であろう。もちろん、予算等の事情による制約が強く困難であろうが、一つのアイデアとして検討する余地はあるだろう。

5. 本章のまとめ

本章では、小中一貫教育の取組によって生じる多忙化や負担感の増大という問題を取り上げ、これらの解消に向けてできることについて考えた。

ここで示した実態調査の結果からも見えてきたように、会議回数の減少をはじめとした業務量そのものを軽減しようとする取組は、小中一貫教育を行う学校において既に実施されていた。しかし、これらの取組がなされていたのは全体の2割程度であり、このような取組はなかなか広がっていないと考えられる。

教職員の負担を軽減するための取組をしていた学校では、教職員の仕事満足度や学校運営の効率化の面で成果がより強く感じられていた。また、小中一貫教育による児童生徒への効果として期待される学力の向上や不登校の減少といった成果や総合的な成果についても、このような負担軽減の取組をした学校の方が強く実感されていた。実態調査では同時点の取組と成果を尋ねたものであるため、取組から成果への因果関係は示せないが、少なくとも負担軽減の取組と様々な成果とのプラスの相関関係が見られた。

施設類型別に見た場合でも、負担軽減のための取組状況と成果との関係性はほとんどの場合において正の相関関係が見られた。特に強い関係性が見られた具体的取組内容をまとめると、会議を見直す取組は施設類型を問わず成果との相関関係が見られた。この他には、施設一体型・隣接型では教職員集団の大きさによる校務効率化の取組が、一对一の施設分離型では教材や指導案の共有の取組が、一对多の施設分離型では次年度計画の前倒し策定の取組が、成果との間に特に強い関係性が見られていた。

小中一貫の取組を懸命に行って高い成果が得られた学校では、多忙化の問題が生じやすくなり、多忙化や負担感に対応した取組がなされやすいという解釈もできる。その反面、このような多忙化や負担感に対する取組を行うことで教職員の多忙化や負担感への軽減につながり、小中一貫教育としての成果もより得やすくなっていたという解釈も可能である。

このような分析上の課題は残されているが、負担軽減のための取組と小中一貫教育の成果との間には関係性が見られた。平成27年7月に文部科学省から発表された「学校現場における業務改善のためのガイドライン」でも同様の取組が紹介されており、負担軽減のための取組をできる範囲で実行する意義はあると考えられる。

負担軽減のための取組と多忙化や負担感の軽減との関係性は、先導的な事例からも確認されている。優先順位を付けて業務量を減らす方向性もあれば、気持ちとしての負担感を軽減する方向性もある。特に成果の実感を教職員間で共有することや、小中学校間で文化的に違いのある教職員の接する機会を増やして相互理解を図るような取組がなされていた。

根本的な原因でもある業務量の軽減が難しいのであれば、教員を加配すべきなのではという意見もあるだろう。制度化後の小中一貫教育に対する教職員加配の有無は、本稿の執筆時点（平成27年7月）では未定である。少なくともこれまでは小中一貫教育校に対す

る国費・県費による教員加配は原則的に（特例校や研究指定校等の事例を除いて）用意されていなかった。このため、小中一貫教育校に対して小中一貫教育に対する教員の加配がなされていないことが多かった。市町村費で教員が加配されていた一部の学校でも、臨時採用の講師や勤務時間に制限があるような制約が付くことがほとんどであった。

この意味では、小中一貫教育の制度化を機に、この取組に対する常勤教員が安定的に加配されることは最も望ましい施策と考えられる。取組に対する加配がなされることで、制度化された小中一貫教育を行う学校である義務教育学校等への移行を促すことにもなるだろう。さらに、実態調査の分析結果や先導的な事例を見る限り、教員加配は教職員の業務量や負担感の解消にも貢献するだけではなく、小中一貫教育そのものの成果にもつながる可能性が高いと考えられる。⁽²⁾

小中一貫教育は比較的新しい取組であり、保護者や地域住民からの期待も相当高まりやすい。この期待に応えるために、あらゆる面での効果を高めようと無理をすることで、更に多忙化して負担感が強まり、せっかくの取組が空回りしてしまう。このようなことが、これまでの事例調査で見えた部分もあった。

優先的な課題に対する可能な範囲の取組から小中一貫教育の取組を段階的に進めることで、少しでも児童生徒への教育効果を高めようとする姿勢が重要なのではなかろうか。実態調査から見えた状況や事例調査による示唆から、児童生徒のための小中一貫教育という本来の理念に立ち戻ってできる取組を着実にを行い、小中一貫教育による成果を教職員の間で共有することが、結果的には教員の多忙化や負担感の軽減につながると考えられる。

宮崎 悟（国立教育政策研究所）

<注>

- (1) 本章での施設類型に関する詳細は、第Ⅰ部の第1章を参照されたい。
- (2) 本章は小中一貫教育の取組に限定した議論をしているが、小中一貫教育の取組とは別に、社会的課題と教員の多忙化対策としての加配を議論すべきなのかもしれない。

第7章 施設整備

1. はじめに

今後、小中一貫教育校が増えると思われている中、小中一貫教育校の施設整備の在り方の検討は市町村教育委員会にとって重要な課題となることは間違いがないであろう。

小中一貫教育の制度化を提言した平成26年12月の中央教育審議会答申では、国に対して小中一貫教育を実施する上で効果的な施設の在り方について留意事項を示すことを提言した。当時既に文部科学省では、「学校施設の在り方に関する調査研究協力者会議」において検討を開始しており⁽¹⁾、およそ2年半の研究の成果を平成27年7月31日に、「小中一貫教育に適した学校施設の在り方について～子供たちの9年間の学びを支える施設環境の充実に向けて～」と題する報告書（以下、調査研究協力者会議報告書）をとりまとめ、中央教育審議会の提言に応えたところである。

本章では、文部科学省が平成26年夏に実施した「小中一貫教育等についての実態調査の結果」（以下、実態調査）や上記の調査研究協力者会議の検討結果を参考にしながら、訪問調査校から得た施設整備に関わる資料に基づき、小中一貫教育校の施設整備の実態を明らかにするとともに課題について検討を行う。

ところで、学校施設整備の要点は、およそ次の二点に集約できる。一つは、どこに整備するかという配置の問題であり、もう一つは、どのような施設を整備するかという施設機能の問題である。以下では、この2点を中心に市町村教育委員会が小中一貫教育校を整備する際の検討資料を提供したいと考えている。

2. 小中一貫教育の施設形態と整備状況

(1) 実態調査から見た整備状況

まず、実態調査から全国の小中一貫教育校の施設形態を見ると、小中一貫教育校1,130件のうち、施設一体型が13%、施設隣接型が5%、施設分離型が78%、その他が4%であり、圧倒的に施設分離型が多い。次に、施設の整備方法を見ると、新築4%、増築5%、改修3%であり、整備を行っていない小中一貫教育校が大多数の86%を占める。また、この施設形態は整備方法と関連があることが特徴である。施設一体型では、大部分は新築(28%)、増築(34%)⁽²⁾、改修(19%)が行われており、整備を行っていないのは16%にすぎない。これに対して、施設隣接型では整備を行っていないのは93%であり、施設分離型に至っては99%が整備を行っていない。

つまり、新築、増築、改修等の整備は、施設一体型に集中して行われているという結果になっている。

(2) 訪問調査校に見る施設整備の概要

次に、訪問調査校における整備方法等を整理したものが表1である。全国の整備方法の構成割合と比較すると、訪問調査校には整備方法を改修とする学校が含まれておらず、構

成割合は異なる。したがって、全国の状況を必ずしも反映していないが、それでも表1は、実態調査では不明であった何点かを明らかにしている。

第一に、増築による整備では、ほとんどの場合において併せて改修工事が行われていること、第二に、増築の場合は中学校の校舎に増築する割合が高いこと、第三に、もともと小学校と中学校が隣接している場合には、両方の校舎の間に新校舎を整備して一体化するという既存校舎を有効に活用した優れた事例があること、第四に、新築については小学校あるいは中学校いずれかの校地を使用する場合もあれば、小学校も中学校も移転して新たな校地に整備する場合もあることである。

表1 訪問調査校の施設整備概要

番号*1	名称(学校名)	施設形態*2	施設整備方法等*3
1	稚内市東地区	一体/分離	増築(隣接する中を改築し、渡り廊下で接続)
2	登米市立豊里小・中学校	分離→ 一体(H19)	増築(小を増築する形で移転改築, 中改修)
3	秋田市立岩見三内小・中学校	一体	増築(小を増築する形で移転改築, 中改修)
4	八潮市立大原中ブロック	分離	整備なし
5	品川区立小中一貫校日野学園	一体*4	新築(小の改築及び中の移転改築)
6	三鷹市小・中一貫教育校連雀学園	分離	整備なし
7	武蔵村山市立小中一貫校村山学園	一体	増築(小と中の校舎の間に増築し接続, 改修)
8	飛島村立小中一貫教育校飛島学園	一体	新築(小中とも移転改築)
9	京都市立京都御池中学校ブロック	分離	新築(中移転改築, 6年生は中校舎使用)
	京都市立東山開晴館	一体	新築(2中5小を統合)
10	箕面市立とどろみの森学園	一体	新築(ニュータウン開発に伴い小中併設校を移転改築)
11	奈良市富雄第三小中学校	一体	増築(小に接続する形で中を新築)
12	鳥取市立湖南学園	分離→ 一体(H21)	増築(小の一部を増築及び改修)
13	呉市立呉中央学園	一体	増築(小と中の校舎の間に増築し接続)
	呉市立和庄中学校区	分離	整備なし
14	府中市立府中学園	一体	新築(小4校統合/工場跡地に小新築, 中移転改築)
	府中市立府南学園	隣接/分離	整備なし
15	土佐町立土佐町小・中学校	一体	増築(小6校統合/小新築し渡り廊下で接続, 中改修)
16	梶原町立梶原学園	一体	増築(小3校統合/小新築し渡り廊下で接続, 中改修)
17	宗像市立玄海中学校区	一体/分離	増築(H25小1校が中の敷地に移転改築, 渡り廊下で接続)
18	佐賀市立小中一貫校北山校	一体	新築(隣接していた小と中を改築に合わせて一体的に整備)
	佐賀市立小中一貫校富士校	分離	その他(H25に2小統合/中改築)
19	多久市立東原庫舎中央校	一体	増築(3小統合/中敷地に小新築し渡り廊下で接続, 中改修)
	多久市立東原庫舎東部校	一体	増築(2小統合/中に増築, 中改修)
	多久市立東原庫舎西溪校	一体	増築(2小統合/隣接していた小と中を渡り廊下で接続, 一部増築及び改修)
20	小値賀小・中学校	一体	新築(H25小中の改築の際に施設一体型として整備)

*1: 第Ⅱ部の各章番号に対応。 *2: 文科省「小中一貫教育等についての実態調査」の施設形態の区分によるが、「その他」に該当するものについては施設形態の組合せを具体的に掲載している。 *3: 文科省「小中一貫教育等についての実態調査」による校舎整備の分類を掲げ、括弧内には統廃合及び旧校舎から見た整備内容を整理している。 *4: 日野学園については施設一体型について分析する。

3. 訪問調査校から見た施設配置の特徴と課題

(1) 施設形態から見た自治体内の配置

実態調査からは、市町村全域で小中一貫教育を実施している割合が小中一貫教育実施市町村 211 のうちの約半数の 49%に昇ることが分かる。しかし、施設形態との関係までは知ることができない。

そこで、第Ⅱ部序章に示す訪問調査校一覧の表を見ると、多久市のように全校が施設一

体型の市町村，あるいは八潮市のように全校が施設分離型の市町村，更に品川区のように施設一体型と施設分離型が併存する市町村がある。また，飛島村，土佐町，椿原町，小値賀町のように町村で唯一の小学校と中学校が小中一貫教育校となっている場合がある。これに，小中一貫教育を実施していない学校を含めて考えると，自治体内における小中一貫教育校の配置のパターンは多様であると言える。また，訪問調査校一覧の表に掲載しているように，学校選択制を採用している市町村や特認校になっている小中一貫教育校もある。さらに，例えば秋田市立岩見三内小・中学校や富山市立湖南学園のように，特定の学校を小中一貫教育校にしている自治体では，自治体全体の小中一貫教育推進のためのモデル校のような位置付けになっている場合も少なくない。

以上を俯瞰（ふかん）すれば，小中一貫教育校の施設配置は，児童生徒の実態，教育の課題，地域や保護者の要望等を踏まえ，教育の機会均等の観点や効率的・効果的な実施の観点からの検討を経て，現在の状況にあると考えられる。小中一貫教育を導入する自治体にとって，施設配置は，小中一貫教育を導入する当該校のみならず，自治体全体の配置の課題であり，小中一貫教育の全体構想に関わる課題であると認識する必要があると言える。

(2) 適正規模の確保と小中一貫教育

表1では施設整備に伴う統廃合の状況を掲載しているが，26件中8件で，統廃合が行われていることが注目できる。統廃合の対象は小学校がほとんどであるが，中学校の統廃合が含まれる場合もある。統合関係学校数が多い一つ，京都市立東山開晴館では2中5小，また，土佐町立土佐町小・中学校では6小の統合が行われた。単に小学校だけで，あるいは中学校だけで統合するのではなく，小中一緒にしてより一層の教育効果を狙ったものと考えられる。しかも7件は施設一体型である。実態調査では，主な小中一貫教育の狙いとして「教育活動の充実の観点から一定規模の児童生徒数の確保」は26%の市町村の回答となっており，全体としては低い。しかし，施設一体型の整備の狙いに限定すれば，より高い回答率となる可能性がある。

訪問調査では，学校統合の理由の一つとして，小中一貫教育の先導校における生徒指導上の課題の克服や学力向上等の大きな教育成果が挙げられていた。施設一体型の場合の統廃合では，通常は中学校区に複数あった小学校が1校にまとまり，1小1中で児童生徒が9年間を過ごすことになる。すると，「人間関係の固定化」などの課題も浮上する可能性がある。統廃合に関わって，どのような学校規模の場合に小中一貫教育の成果は上がるのか，また課題はどうか，さらに小中一貫教育が一層の成果を上げ，一方で課題を克服するための学校規模に応じた取組の工夫は何であるかを探ることは，重要な課題と言えよう。

(3) ゆとりある校地の確保

先述のように，施設一体型の小中一貫教育を行うために校舎を増築する場合には，小学校よりも中学校校舎に増築することが多い。その理由として，訪問調査校の資料から考えられる一つは，中学校の方が小学校よりも校地面積が広いことである。

広い校地を確保したいとするのは，とりわけ都市部の学校において共通の願いである。しかしながら，都市部での新たな土地確保は容易ではなく，また，武蔵村山市立村山学園や呉市立呉中央学園のように小学校と中学校が隣接している状態はまれである。したがって，通常は，小中一貫教育校の母体となる小学校あるいは中学校の校地いずれかに頼らざるを得ない。そうすると当然のことながら，以前よりも児童生徒1人当たり校地は狭くな

る。施設一体型の場合には、このように特に都市部において、ゆとりのある校地の確保が全般的な課題となっていることを指摘しておきたい⁽³⁾。

(4) 小学校と中学校の通学区域の調整

我が国の中学校の通学区域は、複数あるいは一つの小学校の通学区域で構成される場合が多いが、全国には、戦後 6・3 制導入時の自治体の中学校整備の違い等から小学校の通学区域と中学校の通学区域が地域的に入り交じり、一つの小学校から複数の中学校へ進学する場合も少なくない。小中一貫教育校においても、小中一貫教育に取り組む小学校と中学校の組合せを超えて、他の中学校への進学を行う場合がある。また、複数中学校と複数小学校が小中一貫教育に取り組んでいる場合もある。訪問調査校の中では八潮市立大原中ブロックが前者に当たる。

このような小学校と中学校の通学区域のズレは、小中一貫教育の取組の効率や効果に影響を与えると考えられ、校区を見直して可能な限りそろえることが課題となっている⁽⁴⁾。

4. 小中一貫教育のための施設機能

(1) 小中一貫教育に適した学校施設の在り方

調査研究協力者会議報告書は、小中一貫教育に適した学校施設の基本的考え方として、「9 年間一貫した教育活動に適した施設環境の確保」、「9 年間一貫した学校運営に適した施設環境の確保」、「地域ぐるみで子供たちの学びを支える場としての施設環境の確保」を挙げている。これらのうち、第 3 点は小学校や中学校でも必要とされている視点であるという意味では、小中一貫教育に適した学校施設の最大の要点は、9 年間一貫した教育活動と学校運営への対応にあると言える。

では、報告書は具体的にどのように施設整備の留意事項を示しているのか。報告書の概要によると、施設一体型の留意事項として、「①小中一貫した教育課程に対応した施設環境」、「②学年段階の区切りに対応した空間構成、施設機能」、「③異学年交流スペースの充実」が代表例として示され、また、施設隣接型・施設分離型では、「①教育課程や施設間の連携内容等に応じた施設環境を計画」、「②施設間の教職員が連携できる管理関係室を計画」が示されている。

(2) 訪問調査校における施設整備

調査研究協力者会議報告書が示す留意事項ごとに、訪問調査校における施設整備を見ていくと数多くの該当事例があることが分かる。そこで、特徴的な整備に絞って例示すれば次のようである。

施設一体型の「①小中一貫した教育課程に対応した施設環境」としては、例えば、小学校の「英語科」の授業（教育課程特例制度による）のために整備された英語教室（飛島村立飛島学園、ホールと一体的な使用が可能）、学年段階の区切りごとの図書室の整備（武蔵村山市立村山学園、余裕教室活用）、小学生から中学生まで共用できる調理室や理科室（佐賀市立小中一貫校北山校、テーブルの高さが調整可能）がある。次いで「②学年段階の区切りに対応した空間構成や施設機能」としては、学年段階の区切りに対応したフロア構成（鳥取市立湖南学園、3 階建ての小学校校舎を改修）、学年段階の区切りごとに多目的スペースを設け、多目的スペースの周りに普通教室配置したフロア構成（品川市立日野学園、学年段階の区切り（ブロック）ごとに階を分け、ブロックごとの多目的スペースは

ブロック集会にも活用)がある。また、「③異学年交流のスペースの充実」は①や②よりもはるかに多くの事例が見られた。例えば、小学生低中学年用の体育館としても使用可能なホール(登米市立豊里小・中学校)、階段状の展示や集会の場となる空間(府中市立府中学園)、図書コーナーと一体化した吹き抜けのある多目的ホール(稚内東地区)、ランチルームやホール(奈良市富雄第三小中学校、佐賀市立小中一貫校北山校)が挙げられる。

施設分離型としては、「①教育課程や施設間の連携内容等に応じた施設環境を計画」に関しては、整備と言えるほど大がかりではないが、小学校からのメッセージを中学校の掲示板で、中学生からのメッセージを小学校の掲示板で掲示する取組(八潮市立大原中ブロック)が、「②施設間の教職員が連携できる管理関係室を計画」に関しては、小中合同の研修会のための会議室の整備(府中市立府南学園)が見られた。

以上、個々の訪問調査校において調査研究協力者会議が示す留意点が全て満たされているかはともかく、訪問調査校全体としては上記の留意点への対応がされていることが確認できる。

(3) 校舎改修の留意点と既存校舎活用の課題

2で見たように、施設一体型校舎においても増築や改修が主流であり、しかも増築の場合には改修を伴うことが多いことを考慮すれば、改修の成否が小中一貫教育の取組に与える影響は小さくないと考えられる。そこで、訪問調査校における改修による主な変更点を留意点として例示すれば、次の通りである。

① 中学校校舎を小学生が使うための階段の高さの調整

建築基準法では小学校の階段のけあげは16cm以下と定められているため、階段の段数を増やし、けあげ高さを下げた⁵⁾。

② 黒板の高さの調整

中学校校舎を小学生の教室として使う場合、黒板の高さを下げたり、高さ調整機能のある黒板に取り替えたりした。逆に小学校校舎の教室を中学生が使う場合に黒板の高さを高くした。

③ 中学校の教室を小学生用として使う場合の改修

展示スペースが足りないので掲示板を増やしたり、収納棚の大きさをランドセルに合わせて拡大したりした。

④ 小中合同の職員室にするための職員室の拡充

隣接する部屋との間の壁を取り払って拡充したり、従来の職員室に張り出す形で増築したりした。

⑤ 木材を多用した内装

殺風景になりがちな中学校の校舎を小学生が使うことから、また小中一貫教育校として出発することから気分一新のために、内装に木材を多用し温かみを出した。

また、既存施設の活用に関しては、当然ながらいろいろ制約があるが、訪問調査校では具体的には次のような指摘が見られた。

① 既存校舎を活用するので、新たに教室を増築することが必ずしも自由にできないため、少人数指導等の授業展開に応じた十分な教室が確保できない。

② 既存校舎を活用するので十分な部屋数が確保できず、教材教具等の収納スペースが不足している。

③体育館が1棟では、授業時間の調整が大変になる。

④既存のプールを使用する際、小学生と中学生が必要とする水面の高さが異なるので、水量調整が大変である。

5. おわりに

訪問調査校の資料と聞き取りから整理した、調査校校舎改修の留意点と既存校舎活用の課題の内容の大半は、調査研究協力者会議報告書でも表現は異なるが何らかの形で触れられており、内容的な違いは余りない。

しかし、学年段階の区切りに応じた校舎のゾーニングの在り方に関しては、訪問調査校の分析からは異なる結論も考えられる。以下、その内容を述べて稿を閉じたい。

調査研究協力者会議報告書は、施設一体型の留意事項の中で、「②学年段階の区切りに対応した空間構成、施設機能」に関して、「施設の計画・設計に当たっては、学年段階の区切りの狙いなどを十分に理解し、区切りに対応した校舎のゾーニングや教室環境の計画を行うとともに、児童生徒が自らの成長を実感できる工夫を行うことも重要である。」としている。

しかし、第3章「6. 学年段階の区切りの運営」で明らかになったように、学年段階の区切りをどこまで徹底しているかについては、小中一貫教育校によってかなりの違いがある。さらに一つの学校でも、取組によって区切りとなる学年が異なる場合も少なくなく、統一できていない。

実際の校舎のゾーニングについてはどうか。4-3-2の学年段階の区切りを設けている施設一体型の訪問調査校について、フロア構成が学年段階の区切りに対応しているかについて整理すると、対応しているのは8件、小中別であるのは8件、どちらも判別がつかないのが1件であった。

具体的な平面計画に関して調査研究協力者会議報告書は、「校舎のゾーニングに当たっては、学年段階の区切りによる授業時間の違いにより、児童生徒の下校時間、中学校段階の試験期間、校内放送やチャイムの音等に配慮して学習活動に支障を及ぼすことがないように計画することが有効である。」としている。しかし、有効であると考えられるのは、学年段階の区切りごとの取組が徹底されている場合ではなかろうか。教室配置は学年段階の区切りに沿っているが、小学校が45分、中学校が50分の授業を行っている訪問調査校においては、小学校5、6年生が発する音等により中学校1年生は授業等に影響を受け受けることがあると聞いている。

以上からすれば、学年段階の区切りに対応したゾーニングを行うのではなく、むしろ学年段階の区切りの運営実態に応じて柔軟に対応することが肝要ではないかと考えられる。この点は、小中一貫教育校の建築計画に関わる今後の重要な研究課題として提起しておきたい⁽⁶⁾。

屋敷 和佳（国立教育政策研究所）

<注>

(1) 平成24年7月の中央教育審議会の中央教育審議会初等中等教育分科会学校段階の間の連携・接

続に関する作業部会の「小中連携・一貫教育に関する主な意見等の整理」を受けて、平成 25 年 2 月から調査研究協力者会議において検討を始めた。

- (2) 実態調査の「増築」には、併せて改修を実施した場合を含む。
- (3) 小学校設置基準及び中学校設置基準では、面積基準として校舎及び運動場の規定がある。
- (4) 大原中ブロックでは、第Ⅱ部第 4 章のように教職員の交流を中心とする小中一貫教育の取組により、中 1 ギャップの解消や学力向上等で大きな成果を上げており、小学校と中学校の通学区が一致しないことの影響を余り感じさせない。その理由として、八潮市全域で歩調を合わせて小中一貫教育に取り組んでいることが、功（こう）を奏していると考えられる。なお、平成 25 年に学校間の児童生徒数の調整及び、小学校と中学校の通学区の対応の調整のために通学区の変更を行ったが、小学校と中学校の通学区のズレは解消されていない。
- (5) 「小学校の児童用の階段におけるけあげの寸法の特例について」（平成 26 年 7 月 1 日付け 26 施企第 11 号大臣官房文教施設企画部企画課長通知）により、これまでと同様、けあげ寸法は、原則として 16cm 以下とするものの、次に掲げる措置を講じた場合には、18cm 以下とすることができるとされた。①階段の両側に手すりを設けたものであること。②階段の踏面（ふみづら）の表面を、粗面とし、又は滑りにくい材料で仕上げたものであること。
- (6) 施設隣接型・分離型についても、区切りに対応した施設環境を計画することが重要としているが、施設分離型の訪問調査校で多く見られた 4-3-2 の区切りの場合に、具体的にどうすべきか調査研究協力者会議報告書では触れていない。この点も今後の研究課題と考えられる。

<参考文献>

- 1) 国立教育政策研究所文教施設研究センター「小中一貫教育校における学校施設の在り方に関する調査 研究」研究会『小中一貫教育の特色を活かした学校づくり～施設一体型校舎の計画・設計の留意点～』2009
- 2) 社団法人文教施設協会『季刊 文教施設』37 号、2010
- 3) 学校施設の在り方に関する調査研究協力者会議『小中一貫教育に適した学校施設の在り方について～子供たちの 9 年間の学びを支える施設環境の充実に向けて～』2015

初等中等教育の学校体系に関する研究
報告書 2
小中一貫教育の成果と課題に関する調査研究

平成 27 年(2015 年) 8 月

発行者 国立教育政策研究所

住 所 〒100-8951

東京都千代田区霞が関 3 丁目 2 番 2 号

電 話 03-6733-6833 (代)

印 刷 株式会社 双葉レイアウト