

地方教育行政の多様性・専門性に関する研究

報告書3

市町村の教育施策としての小中一貫教育に関する研究

2019（平成31）年3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「地方教育行政の多様性・専門性に関する研究」において行った、市町村の教育施策としての小中一貫教育に関する研究の成果を報告書に取りまとめたものです。

平成 28 年度から、義務教育学校という新たな学校種を設けることなどにより制度化された小中一貫教育が各地で始まりました。一律の制度化ではなく、市町村などの設置者による選択的な取組を可能とした制度化であるため、導入の有無を含め、各市町村において多様な取組が見られるのが現状です。

本プロジェクト研究はこのような状況を踏まえ、地方教育行政の多様性に着目した研究の一つとして、制度化後における小中一貫教育の状況について調査研究することとしました。

本報告書では、まず、現時点における制度化された小中一貫教育の導入状況を全国的なデータを基に整理するとともに、導入した市町村における導入目的や取組の状況、さらには市町村にとっての制度化の意義について、13 市町村の事例を基にまとめております。

さらに、小中一貫教育の成果や課題について、全国的なデータと 13 市町村の事例の双方を基に分析しました。これまでも、学校の視点から成果や課題を論じる先行研究や調査はありましたが、本研究では、市町村の視点からも小中一貫教育の成果や課題を考察することを試み、例えば、人口の減少する地域に学校を存続させるために小中一貫教育を活用し、地域とも連携した特色ある教育活動を推進する事例があることなどを明らかにしました。

これらにより、学術的な意義を持つだけでなく、教育委員会関係者が教育委員会内外において制度化された小中一貫教育の導入を検討する際に活用していただける研究成果となっていることを願っております。

本報告書が、教育に携わる全ての関係者の皆様に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文部科学省・教育委員会・学校関係者の皆様に感謝申し上げます。

平成 31 年 3 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

本プロジェクト研究について

1. 研究の目的

2015（平成 27）年度の新教育委員会制度への移行や、地方分権改革、地方創生、人口減少社会への対応など、地方自治体の教育行政に影響を与えうる施策が相次いで実施されている。

本研究は、このような状況を踏まえ、新教育委員会制度や地方分権改革の効果・影響を検証することなどにより、今後の地方自治体における教育施策の立案等に資する基礎的な知見を得ることを目的とし、次の五つの柱を立て、研究を進めてきた。

- ①新教育委員会制度の下での地方自治体の教育政策立案過程
- ②地方教育行政組織の国際比較
- ③地方自治体における独自施策としての小中一貫教育の展開
- ④平成の大合併以降における教職員の人事異動実態の変容
- ⑤人口減少、地方創生と学校教育

2. 研究成果の概要

前述の研究の五つの柱に対応して、その成果を以下の 5 冊の報告書に取りまとめた。

報告書 1 と報告書 2 は、いずれも地方教育行政組織に関する研究の成果をまとめたものである。報告書 1 は新教育委員会制度の効果・影響等の一端を検証し、報告書 2 は国際比較研究を通じ、日本の教育委員会制度の意義について論じた。

報告書 3、報告書 4 と報告書 5 は、いずれも地方分権改革の進展等により、多様に展開する地方自治体の教育施策に焦点を当てている。報告書 3 は市町村の独自施策としての小中一貫教育に着目し、その制度化後の導入状況、成果や課題について分析している。報告書 4 では県費負担教職員制度が都道府県によって多様に運用されていることなどを示した。報告書 5 は人口減少が進む中で、地方教育行政が地方創生にどのように取り組んでいるのかを論じた。

以下、それぞれの報告書のタイトルと内容の要点を示し、本プロジェクト研究の成果の全体像を御理解いただくための参考に供したい。

（1）報告書 1：新教育委員会制度下の教育政策の総合調整

2015（平成 27）年度からの新教育委員会制度により、首長と教育委員会により構成される総合教育会議の設置、首長による教育、学術及び文化の振興に関する総合的な施策の大綱の策定などが地方自治体に義務付けられた。

本研究では、この新教育委員会制度下において、各都道府県が地域の状況等に応じて、総合教育会議の運営や大綱の策定に多様に取り組んでいる動態を明らかにした。

(2) 報告書2：地方教育行政の組織と機能に関する国際比較研究

日本のような教育委員会制度を持たない国を含めた諸外国（アメリカ、イギリス、ドイツ、フィンランド、韓国、ニュージーランド）を対象に、地方教育行政の組織と機能を比較した。これにより、いずれの国においても、特に政治的中立性が求められる教職員の人事や教科書採択等については特定の党派的勢力の介入を抑制するための仕組み－合議制による決定や専門家による決定－が見られることを明らかにした。

(3) 報告書3：市町村の教育施策としての小中一貫教育に関する研究

地方分権改革の進展により、地方自治体が独自に取り組む教育施策が多様化している。その中でも、学校教育法の改正により2016（平成28）年度から制度化された小中一貫教育の導入状況に着目し、導入した市町村における導入目的や取組の状況、さらには市町村にとっての制度化の意義についてまとめた。また、市町村の視点からの小中一貫教育の成果や課題についても分析した。

(4) 報告書4：県費負担教職員制度運用の多様性に関する調査研究

市町村合併や教育事務所の再編・統合が進む中で、都道府県における県費負担教職員の広域人事異動の多様な実態がどのように変容したのかを分析した。

また、広域人事異動が多い県と市町村内異動が多い県のそれぞれの実態を明らかにするとともに、近年になって教員人事異動の広域化を進めた県がそれを実現した背景や手法などについても明らかにした。

さらには、近年一部の道府県で広域人事異動を補完するものとして広がりを見せている地域限定採用に着目し、その現在の状況を示した。

(5) 報告書5：地方創生と教育行政

地方教育行政において取り組まれている地方創生関連施策について、義務教育段階（コミュニティ・スクール）、高等学校段階（高等学校の再編整備や設置者変更による存続の取組）、高等教育段階（公設民営大学の公立大学法人化）に焦点を当て、その具体的な取組の一端を明らかにした。

渡邊 恵子

（国立教育政策研究所「地方教育行政の多様性・専門性に関する研究」代表者）

研究組織

役割	氏名	所属・職名	備考
研究代表者	渡邊 恵子	教育政策・評価研究部長	
【報告書１】『新教育委員会制度下の教育政策の総合調整』			
リーダー	橋本 昭彦	教育政策・評価研究部 総括研究官	
研究分担者・所内	本多 正人	教育政策・評価研究部 総括研究官	
	屋敷 和佳	教育政策・評価研究部 総括研究官	
【報告書２】『地方教育行政の組織と機能に関する国際比較研究』			
リーダー	植田 みどり	教育政策・評価研究部 総括研究官	
研究分担者・所内	渡邊 恵子	教育政策・評価研究部長	
研究分担者・所外	坂野 慎二	玉川大学 教授	
	高橋 望	群馬大学 准教授	
	松本 麻人	名古屋大学 准教授	
	山下 晃一	神戸大学 准教授	(平成 29～30 年度)
	渡邊 あや	津田塾大学 准教授	
【報告書３】『市町村の教育施策としての小中一貫教育に関する研究』			
リーダー	宮崎 悟	教育政策・評価研究部 主任研究官	
【報告書４】『県費負担教職員制度運用の多様性に関する調査研究―「平成の大合併」以降の教員人事を中心に―』			
リーダー	本多 正人	教育政策・評価研究部 総括研究官	
研究分担者・所外	植竹 丘	共栄大学 専任講師	
	小川 正人	放送大学 教授	
	川上 泰彦	兵庫教育大学 准教授	
	櫻井 直輝	会津大学短期大学部 専任講師・国立教育政策研究所フェロー	
【報告書５】『地方創生と教育行政』			
研究分担者・所内	植田 みどり	教育政策・評価研究部 総括研究官	
	妹尾 渉	教育政策・評価研究部 総括研究官	
	朴澤 泰男	高等教育研究部 総括研究官	
	本多 正人	教育政策・評価研究部 総括研究官	
	屋敷 和佳	教育政策・評価研究部 総括研究官	
研究分担者・所外	小入羽 秀敬	帝京大学 講師	
	西村 吉弘	東洋大学 非常勤講師	(平成 30 年度)
	渡部 芳栄	岩手県立大学 准教授	
事務局			
リーダー	本多 正人	教育政策・評価研究部 総括研究官	
研究分担者・所内	植田 みどり	教育政策・評価研究部 総括研究官	
	橋本 昭彦	教育政策・評価研究部 総括研究官	
研究補助者	西村 吉弘	東洋大学 非常勤講師	(平成 28～29 年度)
事務補佐員	三宅 美佳	教育政策・評価研究部	

2019（平成 31）年 3 月現在

目 次

はしがき	1
本プロジェクト研究について	2
研究組織	4
目 次	5
序 章 調査研究の概要	6
第 1 部 制度化後の小中一貫教育に関する考察	17
第 1 章 データから見た制度化された小中一貫教育への移行状況	19
第 2 章 制度化後の小中一貫教育の取組事例に関する整理	28
第 3 章 小中一貫教育制度化の意義に関する考察	34
第 4 章 市町村の視点による小中一貫教育の成果に関する考察	42
第 5 章 市町村の視点による小中一貫教育の課題に関する考察	48
第 2 部 制度化後の小中一貫教育の取組事例	57
第 6 章 青森県三戸町	59
第 7 章 茨城県笠間市	66
第 8 章 栃木県宇都宮市	72
第 9 章 神奈川県横浜市	78
第 10 章 長野県佐久穂町	85
第 11 章 静岡県浜松市	91
第 12 章 三重県津市	97
第 13 章 兵庫県豊岡市	103
第 14 章 兵庫県小野市	109
第 15 章 奈良県奈良市	115
第 16 章 広島県府中市	121
第 17 章 福岡県八女市	127
第 18 章 大分県佐伯市	133
あとがき	139

序章 調査研究の概要

当研究所で実施されてきたプロジェクト研究「地方教育行政の多様性・専門性に関する研究」においては、地方自治体の教育行政について様々な観点から研究を進めてきた。

青木（2013）でも指摘されているように、地方分権によって地方自治体による教育施策が多様化しており、市町村費雇用教員、二学期制、小中一貫教育のような独自施策を導入する市町村^①が増えている。このように多様な地域独自の教育施策がある中で、制度化がなされて比較的関心が高まっている施策である小中一貫教育について、今回の調査研究で取り上げることにした。

当研究所における過去のプロジェクト研究「初等中等教育の学校体系に関する研究」でも小中一貫教育に関する研究を行っており、その成果を報告書『小中一貫教育の成果と課題に関する調査研究』としてまとめた^②。同報告書でも、本研究と同様に訪問調査を行い、20 地域での取組事例について紹介している。

その他の近年の全国的な視野での小中一貫教育に関する研究も幾つか見られる。高橋（2014）では独自のアンケート調査や聞き取り調査による事例を見ることで、当時の小中一貫教育の全国的な傾向を整理している。また、西川・牛瀧（2015）では、教育政策論と算数・数学科を中心とした授業論の観点から小中一貫教育について論じている。

その後、平成 28（2016）年度から学校教育法により制度化された義務教育学校やそれに準ずる小中一貫型小・中学校（併設型小・中学校^③や連携型小・中学校^④）が設置されるようになった。市町村がこれらの学校を設置することにより、一貫教育のための独自教科設置や教育内容の入替え・移行のような特別の教育課程を編成して実施することが市町村の判断で可能となっている^⑤。

もちろん、制度化された学校（義務教育学校や併設型小・中学校等）での小中一貫教育に移行するかは各市町村に委ねられており、制度化以前と同様に一般的な小・中学校組織での小中一貫教育を行うこともできる。

本研究では、このような制度化された学校での小中一貫教育への対応状況を中心に、改めて各地域での小中一貫教育の取組状況について考察することにした。

1 節 調査研究の目的

今回の調査研究の目的は、次の 2 点に集約される。

- ①市町村の視点による小中一貫教育制度化の意義に関する考察
- ②市町村の視点による小中一貫教育の成果と課題の考察

これらの 2 点についての具体的な内容を以下で項別に簡単に説明することにした。

1. 市町村の視点による小中一貫教育制度化の意義に関する考察

平成 12 (2000) 年に広島県呉市で小中一貫教育の取組が始まって以来、小中一貫教育は全国各地の市町村へと着実に拡大している。また、平成 28 (2016) 年からは義務教育学校等を設置して制度化された小中一貫教育に移行できるようになったが、制度化された小中一貫教育に移行した市町村も増加しつつある。

小中一貫教育を行う市町村の中でも、制度化された学校（義務教育学校や併設型小・中学校等）を設置するかは、各市町村による判断に委ねられている。また、制度化された小中一貫教育に移行した場合でも、特に 1 小 1 中の組合せで小中一貫教育を行う学校（地域）で、義務教育学校と併設型小・中学校^⑥とのどちらの形態を採用するか判断も分かれる。

文部科学省（2016）のような手引をまとめるなどの形で、文部科学省も制度化された小中一貫教育を推進するために情報提供している^⑦。ただ、制度化された小中一貫教育が始まってから 3 年目であり、先行して制度化した小中一貫教育に移行した地域の動向を見ながら今後の方針を検討している市町村も多いと考えられる。一方で、先行して義務教育学校等を設置した市町村でも、過去の小・中学校における実践等を踏まえつつ、手探りで制度化された小中一貫教育に取り組んでいるのが実情である。すなわち、制度化した小中一貫教育に関する情報に対して、大きな需要が存在している。

また、文部科学省の政策という視点で考えると、制度化した小中一貫教育がどのような形で普及していくのかを見ることで、他の政策（施策）も含めて普及にどのような条件等が必要となるのかなどを確認する良い機会であるとも考えられる。

そこで、制度化された小中一貫教育への考え方や対応状況に加えて、対応に関する理由について事例調査した。これらの調査情報の分析を通じて、制度化した小中一貫教育を行う学校を設置する市町村の視点による小中一貫教育の制度化のメリットとデメリットを明らかにし、事前には見えていなかった部分も含めて制度化の意義について考察したい。

制度化された小中一貫教育への対応状況について考える上で、それぞれの市町村における小中一貫教育の目的を前提として考える必要があるだろう。例えば、市町村域全体としての学力向上やいわゆる「中 1 ギャップ」の解消は小中一貫教育の目的として挙げられることが多い。過疎化による少子化が特に進んだ地域に学校を残すことを目的とした市町村もある。

実際には各地域で実情に応じた様々な目的を持って小中一貫教育に取り組んでおり、これらの目的は制度化への対応との関連があると考えられる。このため、小中一貫教育の目的についても再検討しながら、制度化への対応状況について考えることにしたい。

さらに、文部科学省が平成 29 (2017) 年に実施した「小中一貫教育の導入状況調査」等の統計情報を二次分析し、制度化した市町村の特徴のような追加的な情報も明らかにすることで、上記の内容を全国的データの側面から補強したい。

2. 市町村の視点による小中一貫教育の成果と課題の考察

小中一貫教育に関する多くの調査研究において、様々な成果や課題が明らかにされている。これまでの先行研究等を見ると、一般的には表 1 で示したような学校において見られる成果や課題が中心として指摘されることが多い。

表1 一般的に指摘される小中一貫教育による主な成果と課題

<p>主な成果</p> <ul style="list-style-type: none"> ・多様な異学年交流の拡充による自己肯定感の高まり ・地域の実情に応じた9年をひとまとまりとした取組の充実 ・いわゆる「中1ギャップ」の緩和 <p>主な課題</p> <ul style="list-style-type: none"> ・児童生徒の人間関係の固定化 ・小学校高学年のリーダー性・主体性の育成 ・教職員の負担感・多忙感
--

出典：文部科学省小中一貫教育制度研究会（2016）を基に筆者作成。

山本・藤本・佐貫編（2016）をはじめとした小中一貫教育に対して批判的な見地からの研究の多くにおいては、上記で示した課題の指摘に加えて、主に学校統廃合により新設した施設一体型校舎で小中一貫教育を始める事例を中心に取り上げ、小中一貫教育が学校統廃合の理由付けとして使われやすいことを指摘している。⁽⁸⁾

ただ、実際に市町村の教育委員会への聞き取りを行ううちに、過疎化が進んだ地域に可能な限り学校を残そうとして既存の小・中学校の施設を活用した小中一貫教育が行われている事例⁽⁹⁾も見られた。また、高橋（2018）においても地域における学校存続のための一つの方法として、小中一貫教育を活用する事例が示されている。すなわち、そもそも小中一貫教育に取り組むようになった目的が多様になってきており、成果を見る上で目的も含めて考える必要があると言えよう。

また、課題に関しても上記で示された課題に加えて、学区による分散進学や学校数が多い地域での学校間の違いによる課題なども幅広い視点で取り上げ、可能な限り課題にどのような対応をしているのかについても見ることにしたい。

このように、既存の研究から更に視野を広げて、学校の視点だけではなく市町村の視点も含めた形で小中一貫教育の成果と課題を幅広く考察する。

2節 小中一貫教育に関する用語と分類方法

前節までに示したように小中一貫教育に関する先行研究は多く見られるが、それぞれの見方や立場によって小中一貫教育に関する用語の定義や実際の分析対象の範囲が異なることが多い。例えば、各地域での取組の実態を見ると、小中一貫教育に関連して言及されやすい小中連携教育との境目が必ずしも明確ではないように見える事例も見受けられる。

また、一般的な見方では、教育課程の一体性や学校間の連携状況とは無関係に、小・中学校の施設が一体となっている学校は「小中一貫校」として認識されることが多いように見受けられる。

このため、本報告書において取り扱う小中一貫教育に関する用語の定義と分類方法について、事前に確認することにしよう。

1. 小中一貫教育の定義

本報告書では、次ページの文部科学省による定義での小中一貫教育の取組を研究対象としている。

小中連携教育：小・中学校段階の教員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

小中一貫教育：小中連携教育のうち、小・中学校段階の教員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

※文部科学省「小中一貫教育の導入状況調査」(平成 29 年) 調査票よりそのまま引用。

すなわち、小・中学校段階の教員間における情報交換や交流のような連携に加えて、教員間で目指す子供像を共有し、9年間を通じた教育課程の編成をした取組を小中一貫教育と呼ぶこととする。このため、地域で「小中一貫教育」と呼んでいる取組が必ずしも上記の定義に合わない場合もあるし、地域では「小中連携教育」と呼んでいるものが上記の定義に合う場合もありうる。

なお、本研究では前節で示した研究目的を踏まえて、公立の小中一貫教育に研究対象を限定した。

2. 制度面から見た小中一貫教育を行う学校の分類

本研究では、小中一貫教育制度化の意義について、各市町村の制度化への対応等を通じて再検討することが中心課題となる。このことから、制度面から見た小中一貫教育を行う学校について、どのように分類可能かを確認しておきたい。

先述のように、平成 28 (2016) 年度から学校教育法で制度化された義務教育学校やそれに準ずる小中一貫型小・中学校（併設型小・中学校及び連携型小・中学校）が設置可能となったが、小中一貫教育を行う公立学校は次ページの表 2 のように制度面から分類できる。

近年の小中一貫教育を見る際に、制度化された学校である義務教育学校や小中一貫型小・中学校での取組であるのか、従来の小・中学校による運用上の小中一貫教育であるのかは区別して考える必要がある。

制度化された学校のうち、義務教育学校の場合は市町村の条例（多くの場合は学校設置条例）で明記される必要があり、市町村議会での審議を経て条例を制定する必要がある。一方の小中一貫型小・中学校の場合は、市町村教育委員会の規則（多くの場合は学校管理規則）で明記される必要があり、規則の制定には教育委員会の承認が必要となる。

これらの制度化された学校での取組の利点としては、設置者である市町村の判断のみで小中一貫教育のために必要な独自教科制定や小中学校段階間での指導内容の入替え（ただし、連携型小・中学校は除く）のような教育課程の特例を得られることである。

従来の小・中学校で運用上の小中一貫教育に取り組む場合、教育課程特例校の承認を得ることで教育課程の特例を受けることもできるが、従来の小・中学校指導要領の枠内で教育課程を編成する例が多いように見える。

表2 制度面から見た小中一貫教育を行う公立学校の分類

		制度化された学校での小中一貫教育			従来の小・中学校
		義務教育学校	小中一貫型小・中学校		による運用上の 小中一貫教育
			併設型小・中学校	連携型小・中学校	
設置者		(同一)	同一	異なる	同一 又は 異なる
修業年限		9 年 (前期課程 6 年・ 後期課程 3 年)	小学校 6 年・中学校 3 年		
組織		校長 1 名・ 一つの教職員組織	原則として各学校に校長 1 名・別々の教職員組織 ※校長併任や実質的に教職員組織を統合した事例も		
免許		原則小・中併有 ※当面は保有免許 相当課程で指導可	所属する学校の免許を保有		
教育課程		・ 9 年間の教育目標設定 ・ 9 年間の系統性・体系性に配慮がなされた教育課程編成			
特 例	独自教科設定	○	○	○	×
	指導内容入替え	○	○	×	×
設置基準		前期課程は 小学校設置基準, 後期課程は中学校 設置基準を準用	小学校には小学校設置基準, 中学校には中学校設置基準を適用		
標準規模		18 学級以上 27 学級以下	小・中学校それぞれ 12 学級以上 18 学級以下		
通学距離		おおむね 6km 以内	小学校はおおむね 4km 以内, 中学校はおおむね 6km 以内		
設置・移行手続		市町村の条例	市町村教育委員会の規則等		なし

出典：文部科学省（2016）及び文部科学省小中一貫教育制度研究会編著（2016）を参考に筆者作成。

注：教育課程の特例について、「独自教科設定」は一貫教育に必要な独自教科の設定を意味し、「指導内容入替え」は小・中学校段階間を超えた指導内容の入替え・移行を意味する。ここでの○は設置者の判断で可能、×は設置者の判断だけでは不可能（教育課程特例校なら可能）を意味する。

3 節 取組事例の分類方法

本研究では取組事例の分類方法については、小中一貫教育の制度化への対応状況による分類を中心に考え、補足的に小中一貫教育の導入範囲や制度化への移行範囲による分類についても考えることにしたい。

実際には、小中一貫教育の導入目的や制度化への移行目的のように目的の側面から分類を考えることも可能である。ただ、事例調査をしていると複数の目的を持っている市町村も多く見受けられた。具体的な考察ではこれらの目的も含めて考えるが、分類方法として

は考えることを見送った。その他、取組内容のような様々な側面についても検討したものの、ここでは外形的に見ることが可能な側面から分類することにした。

1. 小中一貫教育の制度化への対応状況

小中一貫教育を導入した（又はしようとしている）市町村が、制度化した小中一貫教育に対してどのように対応することになるかを簡単に模式化すると図1のようになる。

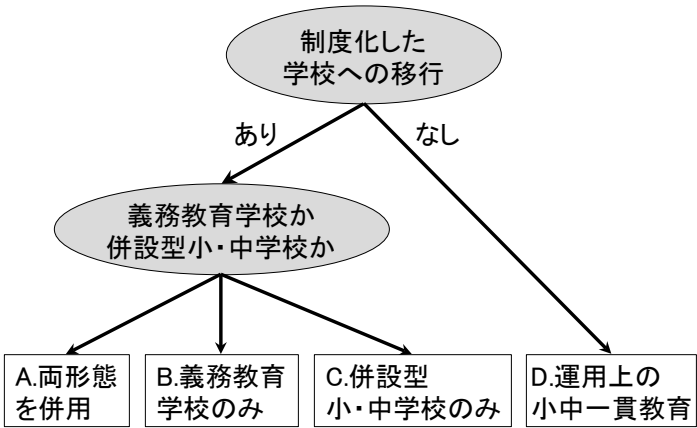


図1 小中一貫教育導入（予定）市町村の制度化への対応
出典：筆者作成。

第1段階として、義務教育学校のような制度化した学校への移行をするかどうかを選択することになる。そして第2段階として、制度化に移行する際に設置するのは義務教育学校か併設型小・中学校かを選ぶことになる。この際、連携型小・中学校も制度上存在はしているが、本稿を執筆している平成30（2018）年12月時点では存在していないため、事例の分類からは割愛することにした。

表3 小中一貫教育制度化への対応に関する市町村の分類

		併設型小・中学校	
		導入	未導入
義務教育学校	導入	グループ A	グループ B
	未導入	グループ C	グループ D

出典：筆者作成。

注：連携型小・中学校は導入実績がないため割愛した。

平成30（2018）年度時点において、義務教育学校と併設型小・中学校の両方を併用した市町村をグループA、義務教育学校のみを設置した市町村をグループB、併設型小・中学校のみを設置した市町村をグループC、制度化に移行せず従来の小・中学校で運用上の小中一貫教育を行っている市町村をグループDと分類した。

2. 小中一貫教育の導入範囲や制度化への移行範囲による分類

制度化に関係なく小中一貫教育を導入する際、市町村内全域で導入するか、一部の学校で導入するかという範囲の違いが生じる。市町村教育委員会の教育施策として全域で導入する場合も見られる。一方で、例えば極端に過疎化が進んだ地域のような局地的な学校の問題への対応として一部の学校のみに導入する場合も見られる。

一部の学校への導入の場合、先の例に挙げた過疎化への対応だけではなく、将来的には全域への拡大も視野に入れながら、試行的にモデル校で導入している事例も見られる。一部地域での小中一貫教育導入に関しては、このように注意を要する部分もあるが、少なくとも調査時点における小中一貫教育の導入範囲については分類する意義はあるだろう。

このような範囲の分類に関しては、制度化した小中一貫教育の移行範囲にも同様のことが言える。このため、小中一貫教育の導入範囲と制度化への移行範囲という二つの範囲から、それぞれ分類することにした。

二つの範囲による分類を組み合わせてみることもできるが、今回の事例調査では時間と予算の制約で全パターンを網羅できなかったため、二つの範囲を独立して考えることにした。

ただ、これらの範囲による分類はデータ分析を行う際には有用なのだが、実際に事例分析を行う際には前項の制度化への対応による分類を補足する意義しか見いだせなかった。このため、これらの範囲による分類は補足的に扱うものとした。

4 節 調査研究の方法

本研究における主要な研究方法としては、小中一貫教育の先行研究や事例紹介に関する文献調査も行ったが、主には文部科学省による調査データの二次分析や聞き取りによる訪問調査を行っている。本節ではこれらの主要な調査研究の内容についてまとめた。

1. 文部科学省の調査データの二次分析

小中一貫教育の制度化後の平成 29 (2017) 年に文部科学省は「小中一貫教育の導入状況調査」を実施している。この中で全ての市町村を対象として平成 29 (2017) 年 3 月時点での義務教育学校等の制度化された学校での小中一貫教育への移行状況（当時の予定含む）が調査されている。

また、文部科学省による「学校基本調査」では、制度化によって新たに設置できるようになった義務教育学校に関する情報が含まれている。

これらの調査に関する主要結果は集計表として公表されているが、制度化した地域の特徴や義務教育学校における人事配置のように、生データである調査票情報（個票：個々の回答情報）を二次分析することでより明らかにできる余地が残されていた。

そこで、必要な申請等を行いこれらの調査データの提供を受け、これらのデータを二次分析することにした。なお、本稿執筆時点である平成 30 (2018) 年 11 月末において、調査票情報（個票）の利用ができる最新データは平成 29 (2017) 年時点のものであるため、少し情報は古くなるが同年時点での情報を分析している。

2. 聞き取りによる事例調査

平成 29（2017）年時点で小中一貫教育に取り組む市町村のうち、制度化への移行状況に加えて一貫教育の導入範囲等も勘案しながら、表 4 で示した 13 市町村⁽¹⁰⁾を取り上げた。

今回の調査研究では、市町村の視点から見た小中一貫教育の制度化の意義について考察することが最大の目的であることから、様々な形態で制度化移行した市町村を重点的に調査した。また、制度化移行をしていない市町村も対象とすることで、移行しない理由等を尋ねることで、より多角的な視点から制度化の意義を考察できるようにした⁽¹¹⁾。

平成 29（2017）年 7 月から平成 30（2018）年 11 月までの期間に、事例として取り上げた市町村に訪問して、教育委員会や小中一貫教育に取り組む学校を主な対象として、関係者からの聞き取りによる事例調査を行った。原則的には教育委員会を対象とした市町村としての取組を中心に調査して分析したが、通学区域の関係で複数の中学校に分散進学する小学校や市町村内唯一の義務教育学校のような特記すべき学校についても分析対象に加えた。今回の事例調査における主な調査項目は次ページで示した表 5 のようになる。

表 4 事例調査で取り上げた市町村

市町村名 (市町村コード順)	人口 (人)	面積 (km ²)	市町村立学校数			一貫教育 導入範囲	制度化移行			グル ープ
			小学	中学	義務		義務	併設	範囲	
青森県三戸町	10,333	151.8	3	2	0	全域	×	○	全域	C
茨城県笠間市	76,969	240.4	10	5	1	一部	○	×	一部	B
栃木県宇都宮市	522,938	416.9	68	25	0	全域	×	×	なし	D
神奈川県横浜市	3,737,845	437.6	339	145	2	全域	○	○	一部	A
長野県佐久穂町	11,388	188.2	1	1	0	全域	×	○	全域	C
静岡県浜松市	807,013	1,558.1	96	48	0	全域	×	×	なし	D
三重県津市	281,127	711.2	48	19	1	全域	○	×	一部	B
兵庫県豊岡市	83,174	697.6	29	9	0	全域	×	○	全域	C
兵庫県小野市	48,941	92.9	8	4	0	全域	×	○	全域	C
奈良県奈良市	358,896	276.9	43	21	0	全域	×	×	なし	D
広島県府中市	40,211	195.8	6	2	2	全域	○	○	全域	A
福岡県八女市	64,637	482.4	14	9	1	一部	○	×	一部	B
大分県佐伯市	72,908	903.1	19	12	0	一部	×	○	一部	C

出典：人口は「住民基本台帳に基づく人口、人口動態及び世帯数調査」（総務省・平成 30 年），面積は「全国都道府県市区町村別面積調」（国土地理院・平成 29 年），学校数は各地域の平成 30 年時点の情報を基に筆者作成。

注：市町村名の順番は便宜上市町村コード順とした。表中の「義務」は義務教育学校，「併設」は併設型小・中学校を意味する。右端の「グループ」は表 3 で示した分類による。分校や休校中の学校がある場合はこれらを除いた。なお、今回の事例に村は含まれないが、便宜上「市町村」としてまとめている（注 10 参照）。

調査事例の選定に当たっては、文部科学省による「小中一貫教育の導入状況調査」の調

査結果を見ながら、義務教育学校のある市町村と併設型小・中学校のある市町村を重点的に選ぶことにした。この際、併設型小・中学校に関しては、設置手続として教育委員会規則等で明示する必要がある。その要件を満たしていることを各市町村の公式ウェブサイトにある例規集で確認できた場合に限って事例として選んだ。

また、横浜市や広島県府中市のように両形態の学校がある事例を選ぶようにしたり、1小1中の地域で義務教育学校も選択しうる中で併設型小・中学校を設置した佐久穂町のような特徴ある事例を選ぶようにしたりした。このことで、できるだけ多様な地域を事例として選ぶようにした。

この際、奈良市や広島県府中市のように、国立教育政策研究所過去のプロジェクト研究「初等中等教育の学校体系に関する研究」の報告書等⁽¹²⁾で取り上げた事例もあるが、今回はできる限り異なる事例を優先的に選ぶようにした。

表5 主な調査項目

教育委員会対象
・小中一貫教育導入の経緯（導入当時の課題や目的）
・制度化への対応状況（導入の有無や学校種、その理由等）
・現状における小中一貫教育の特色
・教育委員会から見た小中一貫教育の成果と課題
一貫教育実施校対象（必要な場合のみ）
・学校の概要と学校区の特色
・小中一貫教育の特色（教育課程や学校独自の取組等）
・小中一貫教育推進のための組織と運営
・学校から見た小中一貫教育の成果と課題

出典：筆者作成。

注：地域や学校の状況に合わせて聞き取り内容を少しずつ変えている。

参考文献

- 青木栄一『地方分権と教育行政—少人数学級編成の政策過程』勁草書房，2013年。
- 国立教育政策研究所『小中一貫教育の成果と課題に関する調査研究』（プロジェクト研究「初等中等教育の学校体系に関する研究」報告書2），2015年。
- 国立教育政策研究所編『小中一貫 事例編』東洋館出版社，2016年。
- 高橋興『小中一貫教育の新たな展開』ぎょうせい，2014年。
- 高橋興『少子化に対応した学校教育充実の処方箋—進む学校の小規模化にどう向き合うか』ぎょうせい，2018年。
- 西川信廣・牛瀧文宏『学校と教師を変える小中一貫教育—教育政策と授業論の観点から』ナカニシヤ出版，2015年。
- 樋口修資「教育政策論からみる「義務教育学校」制度化への批判的考察」『明星大学教育学部研究紀要』第6号，pp.1-17，2016年。
- 文部科学省『小中一貫した教育課程の編成・実施に関する手引』，2016年。

文部科学省小中一貫教育制度研究会編著『Q&A 小中一貫教育～改正学校教育法に基づく取組のポイント～』ぎょうせい、2016年。

山本由美・藤本文朗・佐貫浩編『「小中一貫」で学校が消える—子どもの発達が危ない』新日本出版社、2016年。

(宮崎 悟)

注

- (1) ここでの「市町村」には東京特別区も含む。以下同じ。
- (2) この報告書の主要部分を中心として更なる加筆修正をしたものが、国立教育政策研究所編（2016）として書籍化されている。
- (3) 法令上では「中学校併設型小学校」及び「小学校併設型中学校」であるが、便宜上まとめて「併設型小・中学校」と呼ぶ。
- (4) 異なる設置者（自治体）が設置した小・中学校で連携して小中一貫教育を行う「中学校連携型小学校」及び「小学校連携型中学校」を意味する。ただし、本稿執筆（平成30年11月末）時点では開設されていないため、以下の議論においては割愛している。
- (5) 制度化以前には、教育課程特例校の認定を受ける必要があった。ただし、制度化後でも小中一貫教育の円滑な実施に必要となる9年間を見通した教育課程の実施に資する一定の範囲に該当しない内容については、別途教育課程特例校の認定を受ける必要がある。また、制度化された学校で特別の教育課程を編成しない場合もあり得る。
- (6) 場合によっては近隣市町村と連携して連携型小・中学校を設置する可能性もありえるが、上記注4でも指摘したように設置された事例がないため割愛した。
- (7) 近年は下記の文部科学省のウェブサイト内で情報提供されることが多い。
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/ikkan/1357575.htm
（平成30年12月19日確認）
- (8) 傾向的に学校統廃合に絡めた批判的研究が多く見られるものの、必ずしもそれだけではない。例えば、樋口（2016）のように教育の機会均等の立場などから義務教育学校の導入による学制の複線化に対する批判的研究も見られる。
- (9) 例えば、本報告書第2部の事例でも取り上げる茨城県笠間市の「笠間市立みなみ学園義務教育学校」などが該当する。
- (10) 実際の事例を見る中で中学校区や通学区域等のような市町村内の一部の地域を扱うことが多いため、本報告書では「地域」と表記した際に市町村内の一部地域を指すことにした。一方、市町村単位で見た地域を見る場合、今回取り上げた事例に村の事例はないが、本報告書では「市町村」と表記することにした。
- (11) 実際には、第1章でも見るように制度化に移行せず運用上の小中一貫教育に取り組む市町村が最も多いのだが、現実的に訪問調査等を行う市町村の負担が大きいことも考え、比較的規模が大きく古くから小中一貫教育に取り組む3市（宇都宮市・浜松市・奈良市）のみを対象にすることにした。

⁽¹²⁾ 平成 27 年 8 月に発表した報告書である国立教育政策研究所（2015）には奈良市と広島県府中市を取り上げており，同報告書の主要部分を中心に加筆修正した書籍である国立教育政策研究所編（2016）には広島県府中市を取り上げている。

第 1 部

制度化後の小中一貫教育に関する考察

第1章 データから見た制度化された小中一貫教育への移行状況

制度化した小中一貫教育への移行理由や各形態（義務教育学校及び併設型小・中学校）の選択理由を本研究で考えることになるが、その前提として制度化された小中一貫教育への移行状況をデータから確認してみたい。

序章でも示したように、文部科学省による「小中一貫教育の導入状況調査」や「学校基本調査」の調査票情報（個票）データを用いて、データが入手できる範囲で最新の平成 29（2017）年時点の状況について二次分析する。この分析を通じて、小中一貫教育の制度化への移行状況の全体像を把握することにした。

なお、本研究の趣旨から市町村レベルの公立学校における小中一貫教育のみに焦点を当てることにした。

1 節 小中一貫教育の導入及び制度化への移行状況

文部科学省「小中一貫教育の導入状況調査」によると、公立学校における制度化された小中一貫教育への移行状況は表 1 のようになる⁽¹⁾。

表 1 制度化された小中一貫教育への移行状況（公立のみ・平成 29 年度）

		設置者数 (市町村数) 【平成 28 年】	設置数 (学校数) 【平成 28 年】	(内訳) 施設形態		
				施設 一体型	施設 隣接型	施設 分離型
義務教育学校		35 【15】	46 【22】	40	5	1
小中一貫型	併設型	84 【55】	246 【160】	63	28	155
小・中学校	連携型	0 【0】	0 【0】	0	0	0

出典：文部科学省（2017），p5 より筆者作成。

この結果を見ると、義務教育学校よりも併設型小・中学校の方が多く設置されており、比較的併設型小・中学校の方が広がりつつあることがうかがえる。また、連携型小・中学校は設置されておらず、複数市町村による組合立などの形による学校での小中一貫教育や連携教育は見られるものの、制度化した学校への移行まではなされていなかった。また、義務教育学校や併設型小・中学校の学校数やこれらを設置する市町村数は平成 28（2016）年度から増加傾向が見られており、徐々に広がりつつあると言えよう。

小中一貫教育に取り組んでいる市町村の制度化への対応状況の分布について見てみよう。序章で示した義務教育学校及び併設型小・中学校への移行状況による 4 分類で見てみると、次ページの表 2 のようになる。ここでは、市町村内で義務教育学校や併設型小・中学校が 1 校でもあれば、これらの学校種を採用したものとして扱っている。

小中一貫教育を行う市町村の中で、制度化した学校に移行せず運用上の小中一貫教育を

実施している市町村（グループ D）は約 6 割となっており，何らかの形で一部でも制度化した学校に移行した市町村は約 4 割となっていた。

表 2 小中一貫教育制度化への対応状況の分類による分布（平成 29 年度）

		市町村数	割合
グループ A	両形態を併用	6	2.1%
グループ B	義務教育学校のみ	29	10.3%
グループ C	併設型小・中学校のみ	78	27.8%
グループ D	運用上の小中一貫教育	168	59.8%
合 計		281	100.0%

出典：「小中一貫教育の導入状況調査」（文部科学省）の二次分析結果を
基に筆者作成。

注：市町村内で 1 校でも義務教育学校か併設型小・中学校がある場合は，
グループ A～C に該当するものとした。

また，相対的に併設型小・中学校への移行をした市町村の方が多く，新たな学校種である義務教育学校よりも従来からある小・中学校の枠組みを残した併設型小・中学校の方がより広く採用されていた。そして，これらの両形態を併用した市町村（グループ A）は 6 地域見られたが，小中一貫教育に取り組む市町村の約 2 %程度とごくわずかであった。

少し違う角度からも小中一貫教育の制度化への移行状況を見てみよう。市町村内全域で小中一貫教育を実施する地域もあれば，特定の学校のみで小中一貫教育を実施する地域もあるように，一貫教育の導入範囲は地域事情によって異なっている。また，制度化への移行についても，全域で制度化した学校への移行をした地域もあれば，一部の地域に限定した地域も見られるように，制度化への移行範囲も地域事情で異なる。

そこで，全域で小中一貫教育を導入している市町村と全域で制度化への移行をした市町村について表 3 にまとめた。

表 3 一貫教育の導入範囲及び制度化への移行範囲（平成 29 年度）

	該当 市町村数	全域で一貫教育実施		全域で制度化移行	
		市町村数	割合	市町村数	割合
全体	281	150	53.4%	42	14.9%
グループ A	6	6	100.0%	4	66.7%
グループ B	29	12	41.4%	6	20.7%
グループ C	78	40	51.3%	32	41.0%
グループ D	168	92	54.8%	0	0.0%

出典：「小中一貫教育の導入状況調査」（文部科学省）の二次分析結果を基に筆者作成。

注：グループについては，表 2 参照。割合は各グループの該当市町村数を 100%とした割合を示す。

小中一貫教育に取り組む市町村を全体で見たところ、全域で一貫教育を実施しているのは 150 市町村となっており、一貫教育に取り組む市町村の半数強が全域での取組となっていた。また、全域で制度化への移行をしていたのは 42 市町村となり、一貫教育に取り組む市町村の 14.9%にとどまる。なお、何らかの形で制度化した一貫教育への移行をした 113 地域に対する割合は 37.2%であり、制度化した学校を導入した市町村の約 3 分の 1 が全域での導入となっていた。

さらに、制度化への移行状況に関するグループ別で見ると、全域で一貫教育を導入している地域の割合は、両形態の学校を併用するグループ A で 100%、義務教育学校のみを導入したグループ B で 41.4%となっていたが、その他のグループでは全体と同じく 5 割強となった。一方で、全域での制度化移行割合を見ると、グループ A で 3 分の 2、グループ B で 2 割強、グループ C で 4 割強となった。

義務教育学校を導入した市町村(グループ A と B)について全域での制度化移行は 28.6% (35 市町村中 10 市町村)であったのに対し、併設型小・中学校を導入した市町村(グループ A と C)について全域での制度化移行は 42.9% (84 市町村中 36 市町村)となっていた。このことから、併設型小・中学校を導入した地域の方が制度化した小中一貫教育への移行範囲が全域の場合が多いと言えよう。

ちなみに、全域での一貫教育の導入や制度化移行に関しては、市町村内に中学校等(中学校及び義務教育学校)の学区が一つしかない場合も含まれる。ほとんどがこのような場合ではないかと推測されるため、小中一貫教育の導入範囲と制度化した一貫教育への移行範囲が全域である市町村のうち、中学校等の学区が一つしかない市町村の割合を示した表 4 から確認してみよう。

表 4 市町村内に中学校等の学区が一つしかない市町村に関する状況

	該当 市町村数	中学校等の学区が一つ	
		市町村数	割合
小中一貫教育の全域導入	150	48	32.0%
制度化した一貫教育への全域移行	42	20	47.6%

出典：「小中一貫教育の導入状況調査」(文部科学省)の二次分析結果
を基に筆者作成。

この結果を見ると、全域で小中一貫教育を導入した 150 市町村のうち、中学校等の学区が一つなのは約 3 分の 1 の 48 市町村となっていた。一方で、全域で制度化した一貫教育に移行した 42 市町村のうち、中学校等の学区が一つなのは半数弱の 20 市町村となった。

逆の視点から考えると、全域での一貫教育導入や制度化移行は、必ずしも一つの中学校等しかない市町村ばかりではなく、複数の中学校等の学区がある地域でも見られていると言えよう。すなわち、全域での一貫教育導入や制度化移行に関しては、必ずしも市町村内に中学校等の学区が一つに集約された地域だけの現象ではないと言えよう。

2 節 平成 29（2017）年度に新規移行した市町村の特徴

平成 28（2016）年度からの小中一貫教育の制度化により，今後も小中一貫教育は多くの市町村に拡大していくことが予想される。そこで，二次分析可能なデータの中で最新の平成 29（2017）年度から小中一貫教育を新規導入した市町村や，制度化した小中一貫教育へ新規移行した市町村を取り上げ，どのような特徴があるかを見ることにしよう。

1. 小中一貫教育を新規導入した市町村の特徴

平成 29（2017）年度から小中一貫教育を新規導入した 32 市町村について見てみよう。小中一貫教育を実施する前に，小中連携教育を実施していた例が多く見られることから，まずは直前の平成 28（2016）年時点での状況について表 5 に示した。

表 5 小中一貫教育導入直前の状況
(平成 29 年度に小中一貫教育を新規導入した市町村の
平成 28 年度時点での状況)

平成 28 年度の状況	市町村数	割合
小中連携教育あり	30	93.8%
小中連携教育なし	2	6.3%
合 計	32	100.0%

出典：「小中一貫教育の導入状況調査」（文部科学省）

の二次分析結果を基に筆者作成。

注：割合の合計が 100% とならないのは四捨五入
の関係によるものである。

この結果から，平成 29（2017）年度から一貫教育を開始した市町村のほとんどは，それ以前から小中連携教育を実施しており，既に実施していた小中連携教育の経験を踏まえて小中一貫教育に移行した市町村が多いことがうかがえる。このことは，第 2 部の事例編で見る茨城県笠間市や兵庫県小野市などでも同様の経緯が見られており，それまでの小中連携教育を発展させて小中一貫カリキュラムを編成し，小中一貫教育に移行するというコースのようなものがあると言えよう。

では，これらの市町村はどのような形で小中一貫教育の制度化に対応したのだろうか。対応状況の分布をまとめた次ページの表 6 について見てみよう。

32 市町村のうち小中一貫教育を導入したのと同時に制度化した学校に移行した（グループ A～C）のは 21 市町村あり，約 3 分の 2 がこれに該当していた。表 5 において平成 28（2016）年度時点で連携教育を実施していなかった 2 市町村は，いずれも平成 29（2017）年度から併設型小・中学校を設置していた。これらに加えて，先述の笠間市や小野市の事例でも該当するのだが，小中一貫教育の制度化の動きが市町村に小中一貫教育の導入を検討させる契機となりえたことがデータ面からも指摘できよう。

表 6 平成 29 年度に小中一貫教育を新規導入した市町村の制度化への対応状況

		市町村数	割合
グループ A	両形態を併用	0	0.0%
グループ B	義務教育学校のみ	3	9.4%
グループ C	併設型小・中学校のみ	18	56.3%
グループ D	運用上の小中一貫教育	11	34.4%
合 計		32	100.0%

出典：「小中一貫教育の導入状況調査」（文部科学省）の二次分析結果を
基に筆者作成。

注：平成 29 年度時点の状況（分類については表 2 も参照のこと）を見
ており、その後に制度化された学校への移行もありうる。割合の合
計が 100% とならないのは四捨五入の関係によるものである。

また、制度化以前からある運用上の小中一貫教育を導入した市町村も 3 分の 1 程度見
られていた。将来的な制度化移行への準備段階として位置付けている市町村も学校種は変え
ない運用上の一貫教育を志向している市町村もあると考えられる。

2. 制度化した小中一貫教育へ新規移行した市町村の特徴

次に、少し視点を変えて平成 29（2017）年度から制度化した小中一貫教育へ新規移行し
た市町村について考えることにしよう。前項と同様に、平成 28（2016）年時点での小中一
貫教育等の導入状況を表 7 に示した。

表 7 小中一貫教育導入直前の状況
（平成 29 年度から制度化した小中一貫教育に移行した市町村の
平成 28 年度時点での状況）

平成 28 年度の状況	市町村数	割合
小中一貫教育あり	22	51.2%
小中連携教育あり	19	44.2%
上記のいずれもなし	2	4.7%
合 計	43	100.0%

出典：「小中一貫教育の導入状況調査」（文部科学省）
の二次分析結果を基に筆者作成。

注：割合の合計が 100% とならないのは四捨五入の
関係によるものである。

前項の小中一貫教育導入と同時に制度化した一貫教育に移行した 21 市町村に加えて、
平成 28（2016）年度以前から一貫教育に取り組んでいた 22 市町村を合わせた 43 市町村
が、平成 29（2017）年度から制度化に移行した市町村に該当していた。

小中一貫教育の制度化への移行について、一貫教育の経験を基に更に制度化移行をして

教育の充実を目指している広島県府中市などの事例もある。小中一貫教育の制度化は前項でみた小中連携教育の発展させる役割に加えて、一貫教育の取組をより深める役割も併せ持っていると考えられよう。

ところで、既に小中一貫教育の導入と同時に制度化移行した市町村の制度化への対応状況は表 6 でも確認できるが、もともと小中一貫教育に取り組んでいた市町村が新たに制度化に移行した際の対応状況はどうなっていたのだろうか。表 8 で見てみよう。

表 8 制度化した小中一貫教育への移行時の対応状況（平成 29 年度時点）

平成 29 年度 平成 28 年度		小中一貫教育あり (制度化移行前)		小中一貫教育なし	
		市町村数	割合	市町村数	割合
グループ A	両形態を併用	1	4.5%	0	0.0%
グループ B	義務教育学校のみ	14	63.6%	3	14.3%
グループ C	併設型小・中学校のみ	7	31.8%	18	85.7%
合 計		22	100.0%	21	100.0%

出典：「小中一貫教育の導入状況調査」（文部科学省）の二次分析結果を基に筆者作成。

注：グループについては、表 2 参照。グループ D はあり得ないので割愛した。割合の合計が 100% とならないのは四捨五入の関係によるものである。

平成 28（2016）年度時点で小中一貫教育を実施していた市町村ではグループ A と B の義務教育学校を含む形で移行したケースが多く、一貫教育を実施していなかった市町村ではグループ C の併設型小・中学校のみで移行したケースが多いように見受けられる。

実際にはそれぞれの市町村における背景があるものの、データから見える大まかな特徴としては、小中一貫教育を進めてきた市町村では更なる発展のために制度化された新たな学校種である義務教育学校を設置しやすく、これから小中一貫教育を進める市町村ではこれまでの小・中学校の形式での一貫教育を志向しやすくなっていたと言えよう。

3 節 公立義務教育学校の状況

義務教育学校は小中一貫教育の制度化による新たな学校種である。平成 30（2018）年度の文部科学省「学校基本調査」の速報値によると、義務教育学校は 82 校（うち公立 80 校）となっており、設置可能となった平成 28（2016）年度以降は安定して増加傾向にある。

ここでは、「学校基本調査」の調査票情報（個票）を用いて二次分析し、公立義務教育学校の特徴を捉えることにしたい。なお、原稿執筆時点の平成 30（2018）年 11 月末時点において、利用可能な調査票情報（個票）が平成 29（2017）年の情報であるため、同年の状況について二次分析することにした。

1. 公立義務教育学校の学校規模

まずは、公立義務教育学校の学校規模について、学級数の側面から見ることにしよう。

文部科学省によると、義務教育学校の標準規模は「18 学級以上 27 学級以下」とされている⁽²⁾。これはクラス替えが安定的に可能となる 1 学年に 2～3 学級がある状況を想定したものと考えられる⁽³⁾。

ここでの学級数には特別支援学級が含まれないものと考えられる⁽⁴⁾が、学校基本調査で公表されている情報では全体の学級数での規模のものしかない。そこで、特別支援学級を除いた「通常学級」⁽⁵⁾による学校規模を改めて集計することとして、この結果を表 9 に示した。

表 9 義務教育学校の学校規模（平成 29 年度）

	通常学級数で集計		(参考) 全学級数で集計	
	学校数	学校数	学校数	割合
8 学級以下	7	15.2%	5	10.9%
9～17 学級	19	41.3%	20	43.5%
18～27 学級（標準）	14	30.4%	10	21.7%
28 学級以上	6	13.0%	11	23.9%
合 計	46	100.0%	46	100.0%

出典：「学校基本調査」（文部科学省）の二次分析結果を基に筆者作成。

注：割合の合計が 100% とならないのは四捨五入の関係によるものである。

過半数の公立義務教育学校が通常学級 17 学級以下と安定的にクラス替えができない可能性を持つ小規模な学校となっていた。その中でも約 15% の 7 校では複式学級や児童生徒のいない学年が生じる 8 学級以下となっていた。様々な事情はあると考えられるが、児童生徒数が減少した小・中学校を義務教育学校という形にすることで、学校を存続させようとしている地域も一定数見られていると言えよう⁽⁶⁾。

一方で、標準規模である通常学級 18～27 学級の学校は約 3 割の 14 校、それ以上の大規模校を含めても標準規模以上の学校は 4 割強もあった。必ずしも児童生徒が減少した小規模な学校の存続を主眼においた義務教育学校だけではなく、主に都市部で小中一貫教育に取り組む象徴的存在として、新たな学校種である大規模な義務教育学校も作られてきたことが指摘できる。

2. 義務教育学校の副校長・教頭配置数

ところで、義務教育学校の校長は当然ながら 1 名となるが、小・中学校が個別にある場合と比べると、校長 1 名分が減少することになる。このため、公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律（以下、「義務標準法」と呼ぶ）により、義務教育学校の副校長及び教頭の数通常の小・中学校よりも 1 名多い、合計 3 名が配置されることとなっている⁽⁷⁾。ただ、副校長・教頭も含めた常勤教員数を短時間教員や非常勤講師に換算して充てることも可能であり⁽⁸⁾、必ずしも 3 名が配置されているとは限らない。

小規模な中学校において、義務標準法の教職員定数では教えるべき全教科の常勤教員が揃わないことが知られており、一般的な小・中学校と原則的に同じ教職員定数の計算方法

となる義務教育学校でも同様の問題が存在する。このため、小規模校では副校長・教頭を削って短時間教員や非常勤講師に置き換えることも考えられる。そこで、学校規模と教頭クラスの人数との関係性について、「学校基本調査」を二次分析した結果を表 10 に示した。

表 10 義務教育学校の副校長・教頭数と学校規模（平成 29 年度）

	副校長・教頭数			
	1 名	2 名	3 名	合計
8 学級以下	0	7	0	7
9～17 学級	1	9	9	19
18～27 学級（標準）	0	2	12	14
28 学級以上	0	0	6	6
合 計	1	18	27	46

出典：「学校基本調査」（文部科学省）の二次分析結果を基に筆者作成。

注：学級数は通常学級数である。

全体の 6 割弱の 27 校が本来の定数どおりの 3 名の副校長・教頭を配置していたが、18 校が 2 名配置、1 校が 1 名配置となっていた。通常学級 8 学級以下の極小規模な学校では副校長・教頭が全て 2 名配置となっていたが、9～17 学級の小規模な学校では 1 名配置も 1 校あり⁹⁾、2 名配置の学校も約半数の 9 校あった。さらに、標準規模の学校では 2 名配置の学校が 2 校あったものの、それ以外は定数どおりの 3 名配置となっていた。

このように、完全な対応関係ではないものの、学校規模と学校管理職の配置数との間には一定的な関係性が見られていた。すなわち、学校規模が小さくなるほど副校長・教頭の配置は減らされやすいことが指摘できる。

ただ、義務標準法による教職員定数には様々な加配などの複雑な側面もあるため、個別の学校での一般教員の定数を明確にすることが極めて困難であり、ここでは副校長・教頭の配置状況のみに絞ることにした。これにより、データからは確認することが難しいが、副校長・教頭数が減らされた分は、教諭・講師等の一般的な教員が代わりに充てられていると考えられよう。

以上のように、平成 29（2017）年度時点での公立義務教育学校の特徴をデータから大まかに捉えてみた。今後、義務教育学校が増えると予想されるため、正確な予測まではできないが、これまでの動向を見ていると児童生徒数が減少した過疎地域だけではなく、児童生徒数が比較的多い都市部でも広がりを見せるのではないだろうか。それぞれの地域的な背景も含めて、今後の動向も追いかける必要があるだろう。

参考文献

文部科学省『公立小学校・中学校の適正規模・適正配置等に関する手引～少子化に対応した活力ある学校づくりに向けて～』、文部科学省ウェブサイト，2015 年。

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2015/07/24/1354768_1.pdf

(平成 30 年 11 月 30 日確認)

文部科学省『小中一貫教育の導入状況調査について』, 文部科学省ウェブサイト, 2017 年。

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/ikkan/_icsFiles/afieldfile/2017/09/08/1395183_01.pdf

(平成 30 年 11 月 29 日確認)

文部科学省小中一貫教育制度研究会編著『Q&A 小中一貫教育～改正学校教育法に基づく取組のポイント～』ぎょうせい, 2016 年。

(宮崎 悟)

注

- (1) 同調査では平成 29 年 3 月時点での状況で調査している。このため, 平成 29 年度については予定を回答しているが, 調査時期を考慮すると実情を反映した内容と考えるべきであろう。このことなども考慮して, 原則として全ての回答内容はそのまま正しいものとみなすこととした。ただし, 回答内容に設問間で矛盾が生じていた部分を本研究では修正した。このため, わずかながら文部科学省から公表された結果と異なる数値となったところがある。
- (2) 文部科学省小中一貫教育制度研究会編著 (2016), p.78 より。
- (3) 文部科学省 (2015) を参照しても, 同様の趣旨で標準規模を捉えている。
- (4) 実際に学校規模の標準を定めている学校教育法施行規則を見ても, 義務教育に関する各学校種の標準規模を記載した部分 (具体的には, 「第四章」, 「第五章」, 「第五章の二」及び「第七章」) とは異なる「第八章」に特別支援学級のことが記載されているため, 特別支援学級は別枠として考えることが自然であろう。
- (5) 特別支援学級でない一般的な学級を意味する用語は法文では見当たらない。文部科学省のウェブサイトでは, 「通常の学級」や「通常学級」という用語で示されていることが多いため, 便宜上ここでは表中でも用いることを考慮して「通常学級」と短い用語を用いることにした。
- (6) 具体的な事例としては, 第 2 部の事例で紹介する笠間市立みなみ義務教育学校や津市立みさとの丘学園などが該当する。
- (7) 義務標準法第 7 条 3 項の規定による。
- (8) 義務標準法第 17 条による。
- (9) 該当する学校の通常学級数は 9 学級であったが, 児童生徒数は 100 人未満と 1 学級に 10 名前後の小規模クラスであった。

第2章 制度化後の小中一貫教育の取組事例に関する整理

前章では制度化後の小中一貫教育の状況に関する全体像を把握するために、様々なデータを見てきた。これによって大まかな特徴は捉えられたものの、実際にはそれぞれの地域事情があるため、具体的な事例も併せて見る必要がある。

具体的な事例については、事例調査を行った市町村の事例を個別にまとめた第2部で紹介している。これらの紹介事例を内容に応じて分類し、共通した部分や異なる部分を検討することで、より深い考察が可能となる。

序章で示したように、本報告書で特に考察したい内容は次の2点に集約できる。

- ①市町村の視点による小中一貫教育制度化の意義に関する考察
- ②市町村の視点による小中一貫教育の成果と課題の考察

これらの内容を考察するに当たって、個別事例による多くの情報が必要であることは言うまでもない。ただ、重要と考えられる観点から各事例を見ることによって個別事例を整理でき、それぞれの内容について考察しやすくなる。具体的に重要と考えられる観点は次の表1のようにまとめられるが、①制度化の意義と②成果と課題に共通すると考えられる観点もある。

表1 考察のために必要と考えられる重要な観点

考察内容	考察内容に関係する重要な観点
①制度化の意義	<ul style="list-style-type: none"> ・制度化した小中一貫教育に移行した（しなかった）理由 ・学校種（義務教育学校又は併設型小・中学校）の選択理由
②成果と課題	<ul style="list-style-type: none"> ・把握されている小中一貫教育による成果 ・把握されている小中一貫教育による課題と対応
①と②に共通	<ul style="list-style-type: none"> ・小中一貫（連携）教育の導入目的 ・小中一貫教育に関する代表的取組や特色

出典：第2部の事例を基に筆者作成。

注：実際には他の観点も考えられるが、重要な観点到に絞った。

上記における①制度化の意義に関する観点は第3章で、②成果と課題のうち成果に関する観点は第4章で、課題に関する観点は第5章で詳しく扱うものとする。それぞれの章において各観点から事例内容を整理することにしたい。

そして、この第2章では、第3章以降で考察する前の準備として、表1で挙げた①と②に共通すると考えられる二つの観点について、第2部で取り上げた事例内容を整理することにした。

1 節 小中一貫（連携）教育の導入目的

まずは、第2部で事例として取り上げた市町村について、小中一貫教育の導入目的を端的に整理することにしよう。実際には幾つかの目的が重なることが多く、ここでは端的に見るために、特に主要と考えられる目的を挙げることにした。

なお、笠間市や豊岡市、小野市のように、それ以前からの小中連携教育の取組を基盤として制度化を契機に小中一貫教育を導入した事例も見られる⁽¹⁾。これらの市町村に関しては、小中連携教育の導入目的も併せて見ることにした。

表2 小中一貫（連携）教育の主な導入目的に関する整理

市町村名	小中一貫（連携）教育の主な導入目的
青森県三戸町	<ul style="list-style-type: none"> ・「中1ギャップ」への対応（主に不登校急増と学習意欲や学力の低下） ・少子化傾向及び学校施設の老朽化問題への対応
茨城県笠間市	<ul style="list-style-type: none"> ・少子化地域における学校存続に向けた学校特色化 →一貫教育導入と同時に義務教育学校化による更なる特色作り
栃木県宇都宮市	<ul style="list-style-type: none"> ・「中1ギャップ」への対応（主に学校や学習内容への適応） ・地域の教育資源を活用した地域教育活動の推進
神奈川県横浜市	<ul style="list-style-type: none"> ・「中1ギャップ」への対応（主に不登校やいじめの増加） ・小・中学校間の情報共有という課題への対応
長野県佐久穂町	<ul style="list-style-type: none"> ・小・中学校の児童生徒への系統的かつ継続的な教育の提供 ・地域の学校統合による特色ある学校作り
静岡県浜松市	<ul style="list-style-type: none"> ・「中1ギャップ」への対応（主に不登校や問題行動・学習意欲面等） ・小規模校での学校運営上の課題解決（教科担任の不足など）と学校存続
三重県津市	<ul style="list-style-type: none"> ・「中1ギャップ」への対応（主に学力向上と学校生活への適応）
兵庫県豊岡市	<ul style="list-style-type: none"> ・「中1ギャップ」への対応（主に不登校）→一貫教育化でより連携強化 ・教育課題（学力の二極化や特別支援を要する児童生徒）への対応
兵庫県小野市	<ul style="list-style-type: none"> ・脳科学の知見を活用した教育実践→一貫教育化で更なる質の向上 ・過小規模化した一部学校における教育の質の維持向上
奈良県奈良市	<ul style="list-style-type: none"> ・「中1ギャップ」への対応（主に不登校） ・世界遺産等を教材として歴史的文化遺産や郷土について学習
広島県府中市	<ul style="list-style-type: none"> ・「中1ギャップ」への対応（主に不登校や学力低下等） ・市内中心部の工場空き地の活用問題と学校施設老朽化への対応
福岡県八女市	<ul style="list-style-type: none"> ・特色ある学校作りを通じた少子化地域の活力維持
大分県佐伯市	<ul style="list-style-type: none"> ・特色ある学校作りを通じた少子化地域の活力維持 ・「中1ギャップ」への対応（主に生徒指導上の問題）

出典：第2部の事例を基に筆者作成。

注：市町村名の順番は便宜上市町村コード順とした。

主要と考えられる目的のみに絞っており、必ずしも全目的を記載したものではない。

このように整理してみると、いわゆる「中1ギャップ」への対応を主要な目的として挙げている事例が多い。表2で主な目的として明記していない場合も含めて、ほとんどの事例において教育課題としての「中1ギャップ」が意識されていた。

「中1ギャップ」という用語に対して、国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センターによる「生徒指導リーフ」(以下、「リーフ」と呼ぶ。正式な文献は参考文献欄を参照)によって、小中接続の問題全般に便利に用いられるために思考停止に陥りやすいという危険性が指摘されている。同「リーフ」では、客観的データ⁽²⁾を提示して「中学1年生からのいじめや不登校の急増」という認識に対して、「客観的事実とは言い切れない」と指摘する⁽³⁾。

ただ、児童生徒をより近くで見ている学校や教育委員会の経験的な視点から、いわゆる「中1ギャップ」に関連する事項について多く指摘されることを考えると、不登校をはじめとした学校生活への適応に関する課題や学力面に関する課題が中学校段階から大きくなるように見えることを、完全に間違いとして言い切ることもできない。

このような見解のズレが生じる理由として、主に次の二つがあると考えられる。第1に、いわゆる「中1ギャップ」として扱われる児童生徒に関する様々な課題は、小学校段階から潜在的に始まっているが見えにくく、中学校段階に顕在化しやすくなっていることが挙げられる。そして第2として、表2を見ても分かるように、「中1ギャップ」という用語は事例によって具体的内容が異なっていることも挙げられるだろう⁽⁴⁾。

なお、本報告書では、様々な地域の事例を扱っていることから、「中1ギャップ」という用語を小中接続期における児童生徒に関する諸課題として幅広い範囲で捉えざるを得ない。「中1ギャップ」に関する対応は次節で改めて見ることにしたい。

その他の導入目的を探るために改めて表2を見ると、多くの地域で「少子化」や「学校存続」、「特色ある学校作り」というキーワードが目立つ。佐久穂町のように多くの町民の合意も得ながら町内の小・中学校を施設一体型の新しい学校に統合するという選択した地域もある⁽⁵⁾が、地域に学校を残すという視点から特色ある学校を作るために小中一貫教育を始めた地域も多い。特に平成の合併を経験した市町村の多くで、旧市町村域の学校を残すような学校配置となっていた。

特に中学校が小規模校⁽⁶⁾となっている場合、教職員定数の関係で配置される教員の免許が全教科そろわなくなることも多いなど、教育環境に問題が生じることも多い。市費教員等で不足教科の教員を補う方法や複数校を兼務させる方法もあるが、近年は過疎地を中心に市費教員がなかなか集まりにくいという実態もある。

小・中学校の免許併有率は都道府県によって大きく異なる⁽⁷⁾が、主に併有率が高い地域で施設一体型のように教員免許や施設に関する条件が整い、うまく小・中学校間の乗り入れ授業ができれば、教科に関する問題は解消される可能性が高まる。

英語教育やふるさと教育のような特色ある教育課程を実施して、「特色ある学校作り」に取り組む小中一貫教育を行い、そのことを目的として掲げる地域や学校も多い。それと同時に教科に関する問題を上手に解消しようとしている地域も見られる⁽⁸⁾。次節で説明する取組だけではなく、小中一貫教育の目的にも地域性が表れていると言えよう。

2 節 小中一貫教育に関する代表的取組や特色

次に、事例として取り上げた市町村について、小中一貫教育の代表的取組や特色を端的に整理することにして。実際には各市町村で多くの取組を行っているが、原則的に市町村全域で行われていたり、他の市町村では見られることの少なかったりするような取組や特色を優先的に挙げることにした。

表 3 小中一貫教育の代表的取組や特色に関する整理

市町村名	小中一貫教育の代表的取組や特色
青森県三戸町	<ul style="list-style-type: none"> ・独自教科「立志科」の創設（道徳・キャリア教育・ふるさと学習等の内容） ・英語教育の充実（小学校 1 年生から）
茨城県笠間市	<ul style="list-style-type: none"> ・英語教育を中心にティーム・ティーチングの充実 ・「5－4」制導入とゴルフ部創設等による学校の特色化
栃木県宇都宮市	<ul style="list-style-type: none"> ・小中一貫カリキュラム（外国語活動や学校裁量で選ぶ教科の時間数増加等） ・地域の教育力を生かした教育活動（一貫教育の単位を「地域学校園」と呼ぶ）
神奈川県横浜市	<ul style="list-style-type: none"> ・「横浜版学習指導要領」による義務教育 9 年間で連続した教育課程 ・児童（生徒）支援専任教諭を各校に配置（いじめや不登校の未然防止）
長野県佐久穂町	<ul style="list-style-type: none"> ・英語教育の充実（小学校 1 年生から） ・キャリア教育（ふるさと教育）の充実（地元と連携した森林体験学習等）
静岡県浜松市	<ul style="list-style-type: none"> ・中学校区内で目指す子供像を設定して地域内で共有 ・小中合同研修会の実施等を通じた生徒指導等に関する情報共有の場の設定
三重県津市	<ul style="list-style-type: none"> ・市から臨時講師を手厚く派遣（学力推進や学校特有の課題解消のため） ・みさとの丘学園（義務教育学校）での「4－2－3」の区切り採用
兵庫県豊岡市	<ul style="list-style-type: none"> ・英語教育やふるさと教育、コミュニケーション教育のような特色ある教育 ・「引継ぎ連携シート」を用いた引継ぎ連携システムや授業方法等の継続性強化
兵庫県小野市	<ul style="list-style-type: none"> ・脳科学の知見を活用した「16 か年教育」（妊娠期から 15 歳まで）の実践 ・「おの検定」による基礎基本の学力定着（計算・漢字等）
奈良県奈良市	<ul style="list-style-type: none"> ・特色ある教育課程（英語教育の充実や世界遺産教育等） ・教職員の協働（中学校区教育ビジョン作りや情報共有）
広島県府中市	<ul style="list-style-type: none"> ・カリキュラムや学習指導案の市内統一による授業のつながりを重視 ・各学園の地域や教育課題に応じた教育の特色化（アントレプレナーシップ等）
福岡県八女市	<ul style="list-style-type: none"> ・特色ある教育課程（英語教育の充実や剣道・茶道の体験学習等） ・5 年生以上の 50 分授業やゴルフ部創設等による学校の特色化
大分県佐伯市	<ul style="list-style-type: none"> ・英語教育の充実（小学校 1 年生から） ・「4－3－2」の区切りによる「中 1 ギャップ」解消への取組

出典：第 2 部の事例を基に筆者作成。

注：市町村名の順番は便宜上市町村コード順とした。

特に全域での取組や特色のみに絞っており、必ずしも全てを記載したものではない。

表中の多くの市町村で「英語教育」というキーワードが見られており、小中一貫教育の取組の中で、英語教育に力を入れている事例の多さが垣間見える。残念ながら小中一貫教育に取り組む全市町村を対象とした調査ではないため、どの程度一般化できるかは疑問が残ることに留意すべきだが、特色ある学校を作ろうとする際に、まずは英語教育が浮上しやすい傾向があるように見える。

また、三戸町や佐久穂町、豊岡市をはじめとしてふるさと教育とキャリア教育を融合して行うような取組も表3では目立つ。世界遺産を活用した教育を行う奈良市のように表中には記載していない事例も含めて、ふるさとに関する学習を行うために地域の名所旧跡や地形、地場産業等を教材としている事例が多い。

紙幅等の事情で表3では含めきれなかったが、実際に小中一貫教育に取り組む事例のほとんどで、「中1ギャップ」に対応するための具体的な取組として、体育祭や遠足のような合同行事等による児童生徒間の交流だけではなく、乗り入れ授業や合同研修等を通じて小・中学校の教職員間での情報共有を頻繁に行っている。

教職員間の情報共有は様々な形で行われているが、例えば豊岡市では「引継ぎ連携シート」を作成して、児童生徒の情報を追加しながら進級や進学の際に引き継いでいくことを中心とした引継ぎ連携システムが充実している。そして、小・中学校で授業方法や学習指導案を合わせたりするような取組も豊岡市や府中市等で行われており、授業面で小・中学校間をつなぐという取組も見られるようになっている。

前節で触れた「リーフ」でも、小・中学校間や中学校区内の小学校間の教職員連携の重要性と各中学校区での課題を見据えることの重要性が説かれている。実際の事例を見ても、進捗や実効性に差はあるが、ほぼ全事例で学校間での連携に加え、教職員の交流や相互理解の促進等の様々な取組が行われていた。「中1ギャップ」という用語の中身が市町村によって異なるという問題は残されているが、どのような児童生徒に関する指導上の課題であっても、それぞれの課題解消には教職員間の交流や相互理解が進むことが不可欠である。教職員の交流や相互理解に加えて、それぞれの課題に応じた対応策によって各市町村がそれぞれで認識する「中1ギャップ」を解消させようとしている実態がある。

その他の表中に含められなかった内容として、全域で小中一貫教育に取り組む多くの事例において、全域で共通した取組や仕組みもある中で、小中一貫教育を行う中学校区等の地域によって詳細な取組内容が異なっている点が挙げられる。例えば地域の教育課題に応じて中学校区等で9年間の教育課程を作っている津市のように、英語教育や読み書きの力を向上させる指導、ふるさと学習に力を入れる地域などがある。また、例えば小野市や広島県府中市のように、施設状況や中学校区等の教育課題に応じて、できる範囲でできる内容から取り組むようになっており、中学校区等ごとに異なる特色を出している事例もある。

平成の合併によって面積の広い市町村が多くなっており、同じ市町村の中でも市街地や工業や農業、水産業が盛んな地域のように様々な地域が含まれるようになっている。それぞれの地域特性もある中で、市町村としての教育施策の軸として小中一貫教育を据え、その仕組みの中で多様な地域の実情に応じて取り組むといった実態が見えてきたと言えよう。

もともと小中一貫教育は広島県呉市の取組に端を発する地方から出てきた教育施策と言われる。それぞれの市町村で知恵を絞って創意工夫をしながら発展を続ける状況が、事例で見た小中一貫教育の取組や特色から垣間見ることができる。

参考文献

- 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター『生徒指導リーフ「中1ギャップ」の真実』, 国立教育政策研究所ウェブサイト, 2015年(改訂, 初版は2014年)。
<http://www.nier.go.jp/shido/leaf/leaf15.pdf> (平成31年2月1日確認)
文部科学省小中一貫教育制度研究会編著『Q&A 小中一貫教育～改正学校教育法に基づく取組のポイント～』ぎょうせい, 2016年。

(宮崎 悟)

注

- (1) その他では浜松市も平成15年頃から小中連携教育の取組経験を経て, 平成19年頃から市内全域で小中一貫教育を導入している。
- (2) いじめに関しては多くの場合において認知件数で見られるが, 「リーフ」では同じ児童生徒を小4から中3まで追跡する減少傾向が見られたデータが提示されている。また, 不登校に関しては多くの場合において小6と中1との不登校者数の比較で見られるが, 「リーフ」では小4～小6時代の通常の病欠や保健室登校等を広義の「欠席日数」に含めて再計算し, 中1から不登校になる生徒の75～80%は小学校で「欠席日数」が多く, 実質的には中学校からの新たな不登校の発生は1.3倍前後であったことを指摘している。
- (3) この「リーフ」によって安易に「中1ギャップ」という用語を用いることに対して危険性の存在を示したことは大きな価値がある。近年は「中1ギャップ」という言葉の中身が地域によって異なっているが, もともと不登校やいじめに関する課題が「中1ギャップ」として取り上げられていた経緯もあり, 同「リーフ」ではいじめや不登校に関する課題が取り上げられている。「中1ギャップ」の中身に応じて対応策が異なる部分もあるので, どのような側面でのものなのかを明確にすべきであろう。
- (4) これらの内容については, 同「リーフ」でも指摘されている。
- (5) 佐久穂町では結果的に全町で一つの小・中学校に統合されたが, 旧八千穂村地域に小学校を残して2小1中の体制にする方向が一旦は決まっていた。ただ, 旧八千穂村地域の保護者や地域住民の要望により, 途中から1小1中の体制に変わった経緯もある。
- (6) ここでは通常学級(特別支援学級ではない学級)が1学年1学級程度の中学校を想定している。
- (7) 文部科学省小中一貫教育制度研究会編著(2016)のpp.53～54参照。
- (8) 一例を挙げると, 浜松市の施設一体型の「小中一貫校」でこのような狙いでの乗り入れ授業が行われている。浜松市の事例を紹介した第11章も参照されたい。

第3章 小中一貫教育制度化の意義に関する考察

序章にも示したように、本研究における第一義的な目的は市町村の視点による小中一貫教育の制度化による意義を検証することである。制度化した小中一貫教育に移行する際、市町村（教育委員会）が条例・規則を変えるなどの整備が必要となるし、教育委員会が一貫教育に取り組む学校の支援を適切に行わなければならない。そのことを考えると、制度化後の小中一貫教育の取組を捉える際に、市町村教育委員会の意向や動き、そして考え方を見ることは欠かせない。

そこで、この章では、小中一貫教育に取り組む市町村教育委員会が、制度化をどのように捉えており、そしてどのように制度化に対応したかを考えることにした。もちろん、全ての小中一貫教育に取り組む市町村が一律に捉えているわけではなく、それぞれの考え方が存在している。各地における制度化への捉え方や対応を見ることを通じて、小中一貫教育の制度化の意義について考察することにしよう。

なお、事例調査した市町村については、序章で示したような制度化の対応状況によって類型化すると、下記の表1のように分類できる。

表1 調査事例の小中一貫教育制度化への対応状況による類型化

分類名	状況	該当市町村（市町村コード順）
グループ A	両形態を併用	横浜市・（広島県）府中市
グループ B	義務教育学校のみ	笠間市・津市・八女市
グループ C	併設型小・中学校のみ	三戸町・佐久穂町・豊岡市・小野市・佐伯市
グループ D	運用上の小中一貫教育	宇都宮市・浜松市・奈良市

出典：第2部の事例を基に筆者作成。

1節 小中一貫教育制度化に対する市町村の捉え方

小中一貫教育制度化に対する市町村の捉え方は次の二つの視点から考えることにした。

- ①制度化した小中一貫教育に移行した（しなかった）理由
 - 市町村の視点による制度化のメリットやデメリットが見えてくる
- ②移行時の学校種（義務教育学校又は併設型小・中学校）の選択状況
 - 義務教育学校と併設型小・中学校の特性が見えてくる

1. 制度化した小中一貫教育に移行した理由

まずは制度化した小中一貫教育に移行した10事例について、それぞれが挙げた移行理由を表2で整理してみよう。実際には複合的な理由がある事例も多いが、ここでは最も重視したと考えられる理由を挙げることにした。

表 2 制度化した小中一貫教育に移行した理由の整理

市町村名	制度化した小中一貫教育に移行した理由
青森県三戸町	・教育課程の特例活用等により教育課程面での裁量が広がるため
茨城県笠間市	・義務教育学校という特色ある学校作りによって地域に学校を残すため
神奈川県横浜市	・教育課程の特例が使えるようになるという制度のメリットに期待したため
長野県佐久穂町	・英語教育で教育課程の特例を活用するため
三重県津市	・地元住民等による義務教育学校という新しい学校種への期待があったため
兵庫県豊岡市	・小中連携教育から小中一貫教育に移行する姿勢をより明確に示すため
兵庫県小野市	・小中一貫教育への意識を市内で共有しながら取組の方向性を明確にするため
広島県府中市	・教育課程の特例活用等により教育課程面での裁量が広がるため
福岡県八女市	・小規模化した学校に特色を持たせて過疎化が進む地域で学校を維持するため
大分県佐伯市	・教育課程の特例活用等により教育課程面での裁量が広がるため

出典：第 2 部の事例を基に筆者作成。

注：市町村名の順番は便宜上市町村コード順とした。

最も重視したと考えられる理由のみに絞って記載している。

10 事例中 5 事例で「教育課程の特例」という言葉が入っているように、教育課程面での裁量が広がることが理由として多く挙げられる。後で改めて議論するが、教育課程の特例が学校設置者である市町村の判断で可能となる⁽¹⁾ことは、制度化移行による最大のメリットである。多くの事例では制度化による教育課程の特例を活用しており、そのメリットの恩恵を受けていると言えよう。

続いて 3 事例（笠間市・津市・八女市）で小規模校の学校存続のための特色ある学校作りが理由として挙げられている。これらの市では市内の義務教育学校 1 校のみが制度化された小中一貫教育となっており、小中一貫教育の導入理由と制度化への移行理由がほぼ重複しているという共通点もある。

一方、豊岡市と小野市に関しては、全域で併設型小・中学校に移行しているものの、教育課程の特例を活用していない。両市では制度化と同時に小中一貫教育を導入した経緯もあり、制度化移行により一貫教育を広く内外にアピールしたいという狙いが見られた。

2. 制度化した小中一貫教育に移行しなかった理由

一方で、制度化以前のように運用上の小中一貫教育を継続している 3 事例（宇都宮市・浜松市・奈良市）について、制度化した小中一貫教育に移行しなかった理由をまとめると、次ページに示した表 3 のようになる。なお、ここで示した理由は訪問調査をした時点の見解であり、今後の情勢変化で制度化移行する可能性もあることに留意する必要がある。

浜松市と奈良市では、制度化に移行するほどのメリットを感じていないことを指摘している。浜松市では一部で、宇都宮市と奈良市では全体で教育課程特例校の認定を受けている。この認定手続が簡略化される可能性はあるものの、制度化移行するほどではないという見立てであるようだ。

表3 制度化した小中一貫教育に移行しなかった理由の整理

市町村名	制度化した小中一貫教育に移行しなかった理由
栃木県宇都宮市	<ul style="list-style-type: none"> ・通学区域の関係で複数の中学校に分散進学する小学校の存在 ・小・中学校は別組織で、各学校は独立しているという古くからの教職員認識
静岡県浜松市	<ul style="list-style-type: none"> ・制度化に移行するほどのメリットは感じていないため ・施設一体型「小中一貫校」はあるが、様々な面で地元住民等との調整が必要
奈良県奈良市	<ul style="list-style-type: none"> ・制度化移行に踏み切るほどの大きなメリットはないと捉えているため ・施設一体型の小・中学校は一部あるが、奈良市全体としてのバランスが必要

出典：第2部の事例を基に筆者作成。

注：市町村名の順番は便宜上市町村コード順とした。

調査時点の見解であり、今後の状況に応じて見解が変わって制度化移行する可能性もあり得ることに留意されたい。

実際に、制度化した小中一貫教育に移行した場合でも、教職員定数が純増するわけではない。予算面でも制度化移行だけで歳入が増加するわけではないように、教育課程の特例以外の面で制度化移行によるメリットは感じられないというのが現状であろう。このため、総合的な判断で市にとってのメリットは小さいと判断されたのだろう。

また、宇都宮市では一つの小学校から複数中学校への分散進学の問題が提示されている。この問題は第5章で扱う小中一貫教育による課題でも扱うことにするが、小中一貫教育を進める上で最も難しい課題の一つである。分散進学のある小学校を考慮して、2中学校を含むブロックで小中一貫教育を行う場合には、関係する学校数が増えるために調整に時間がかかるなどの問題が生じる。分散進学が生じないように通学区域を変更することも。保護者や地域住民との関係があるため簡単ではない。

今回の事例に挙げた豊岡市では、分散進学の問題がある「豊岡南北中学校区ブロック」で9小2中の小中一貫教育を行い、制度化された併設型小・中学校に移行している。2中学校に分散進学する豊岡小学校が中心となって、児童生徒数から運動会のような全員が集まる行事を行うのは難しいため、日常生活、特に授業で小・中学校間をつなぐ方針とした。つまり、児童生徒の交流のような保護者や地域住民にアピールしやすいイベントをあきらめて、日常的な授業の接続を重視することで小・中学校間の連携をうまく作っている。

分散進学の問題を解消するために、笠間市や広島県府中市のように制度化する際に保護者や地域住民への説明を尽くして通学区域を修正する方法もあり得る。これらの事例は歴史的経緯がありながらも、新しい義務教育学校による小中一貫教育への期待感があったり、小中一貫教育や連携教育の基盤があったりしたことで、通学区域の修正が実現している。

いずれも学校や教育委員会の関係者の大きな尽力や保護者や地域住民の理解によるものであるため、全ての市町村に一般化することはできないし、ほとんどの市町村では同様な問題が生じても解消が極めて難しいと考えられるものの、このような好事例があることは指摘しておきたい。

3. 学校種（義務教育学校又は併設型小・中学校）の選択状況

この項では、表1に示した制度化移行状況による類型別に、義務教育学校や併設型小・中学校といった学校種の選択状況について見ることにしよう。この際、両形態を併用しているグループAについてはそれぞれの学校種となった学校はどのように選択されたのかという選択状況を見ることにする。また、義務教育学校のためのグループBと併設型小・中学校のためのグループCについては、どのような学校が選択されたのかという選択状況に加えて、それぞれの学校種の選択理由も含めて見ることにしたい。

（1）グループA（両形態の併用）での状況

まず、両校種を併用した形で制度化移行した横浜市と広島県府中市について見てみよう。両市の状況について整理したものが表4のようになる。

両市とも歴史的経緯や施設状況のような小中一貫教育の取り組みやすさによって、義務教育学校になる学校と併設型小・中学校になる学校に分かれている。

なお、横浜市では小中一貫教育を行うブロックに複数中学校が含まれる場合もあり、小中一貫教育の取り組みやすさはブロックによって大きな違いがある。このため、小中一貫教育を比較的導入しやすい地域環境の地域から選ばれるようになっている。

表4 学校種の選択状況に関する整理（グループA）

市町村名	学校種の選択状況
神奈川県横浜市	<ul style="list-style-type: none"> ・全域で小中一貫教育を導入しており、一部のみで制度化移行（義務教育学校） ・制度化前から「併設型小中一貫校」となっていた学校を準備が整い次第移行→既に実質的に一つの学校になっていた状況を踏まえたもの（併設型小・中学校） ・1小1中・2小1中・3小1中の組合せで通学区域がほぼ一致しており（すなわち分散進学がなく）、中学校区で学校運営協議会が設置された（又は設置意向のある）ブロックから学校の希望も踏まえて選択 →比較的条件の良いブロックから選択したが、学校の組合せを多様にして今後の拡大の見通しもある
広島県府中市	<ul style="list-style-type: none"> ・全域で小中一貫教育を導入しており、全域で制度化移行（義務教育学校） ・制度化以前から施設一体型校舎で1小1中の組合せによって、小中一貫教育を行っていた学園が移行（併設型小・中学校） ・制度化以前から施設分離型校舎で複数小1中の組合せによって、小中一貫教育を行っていた学園が移行

出典：第2部の事例を基に筆者作成。

注：市町村名の順番は便宜上市町村コード順とした。

（２）グループＢ（義務教育学校のみ）での状況

次に、義務教育学校のみで制度化移行した笠間市、津市、八女市についての状況を表５で見てみよう。いずれも小規模化した学校を統合してできた経緯を持った学校が義務教育学校に移行している。

義務教育学校という新たな学校種にすることで、より学校の特色を持たせるようにして学校存続問題をできる限り回避しようとしている。学校の特色化によって、小規模特認校（笠間市）や一部学校選択制度（八女市）で通学区域外からの児童生徒を募集することもあるが、児童生徒の転居等による流出を減少させようとしている。

なお、津市のみさとの丘学園は三重県初、八女市の上陽北浜（じょうようほくぜい）学園は福岡県初の義務教育学校となっており、笠間市のみなみ学園は日本初の施設分離型の義務教育学校となっている。余談ではあるが、笠間市のみなみ学園と八女市の上陽北浜学園には、近隣のゴルフ場や地域住民による協力を得てゴルフ部が設立されている。

表５ 学校種の選択状況に関する整理（グループＢ）

市町村名	学校種の選択状況等
茨城県笠間市	<ul style="list-style-type: none"> ・以前より連携教育を行っていた小・中学校で、新たな学校種としての特色が強く出やすく、学校存続の可能性も高くなる義務教育学校の形態を選択 ・既存の学校施設を活用したため、日本初の施設分離型義務教育学校に
三重県津市	<ul style="list-style-type: none"> ・学校を地域に残すために施設一体型小中一貫校として校舎を整備（増築） ・９年間を見通した小中一貫教育を進める方向性を目指していたことと、地元住民等に新しい学校種への期待があったことにより義務教育学校の形態を選択
福岡県八女市	<ul style="list-style-type: none"> ・小規模化した学校を統合した小中一貫校からの移行 ・学校としての特色を持たせるために義務教育学校の形態を選択 ・組織一体化による小・中学校の教職員間の融合

出典：第２部の事例を基に筆者作成。

注：市町村名の順番は便宜上市町村コード順とした。

（３）グループＣ（併設型小・中学校のみ）での状況

最後に、併設型小・中学校のみで制度化移行した三戸町、佐久穂町、豊岡市、小野市、佐伯市の状況を次ページの表６で見てみよう。佐伯市以外の４事例では全域で小中一貫教育を導入しており、全校が併設型小・中学校に移行している。佐伯市では、１小１中の組合せとなった中学校区で小中一貫教育を行い、残りは小中連携教育を行っていたが、制度化に伴って小中一貫教育を行う学校は全て併設型小・中学校に移行している。

興味深いのは１小１中の組合せで小中一貫教育を行う学校について、義務教育学校ではなく併設型小・中学校をあえて選択した理由である。施設状況によって全域をそろえて併設型小・中学校として移行した三戸町や豊岡市、佐伯市の事例もある。一方で、佐久穂町と小野市では小・中学校それぞれに独立した歴史や文化を大切にすることが挙げられた。加えて、佐久穂町では校長不在時間の減少や町民・教職員の理解の側面も挙げられた。

表 6 学校種の選択状況に関する整理（グループ C）

市町村名	学校種の選択状況等
青森県三戸町	<ul style="list-style-type: none"> ・制度化以前から町内全域で小中一貫教育を導入しており、全校が併設型小・中学校の形態で制度化移行した ・三戸学園で施設一体型と施設分離型が併存しており、義務教育学校への移行が困難であったため、全域そろって併設型小・中学校を選択
長野県佐久穂町	<ul style="list-style-type: none"> ・制度化以前から小中一貫教育の導入を見越して施設一体型校舎を建設 ・小中一貫教育開始の1年後に小中一貫教育の制度化が開始されたことに伴い、併設型小・中学校に移行 ・1小1中だが、校長不在の時間を減らすこと、町民や教職員の理解を得やすくすること、小・中学校それぞれの文化を大事にすることと目的として、義務教育学校ではなく併設型小・中学校に移行
兵庫県豊岡市	<ul style="list-style-type: none"> ・これまでの取組をベースとして既存施設を使うため、全域そろって義務教育学校とせずに併設型小・中学校に移行 →1小1中の組合せもあれば、9小2中の組合せもある
兵庫県小野市	<ul style="list-style-type: none"> ・1小1中の組合せの地域では義務教育学校化の意見もあったが、地域の学校としての小・中学校それぞれの歴史や学校の独立性を残すため、併設型小・中学校に移行 →地域そのものが教材になることもあり、地域からの理解の得やすさも考慮
大分県佐伯市	<ul style="list-style-type: none"> ・小中一貫教育を行う学校のほとんどが施設隣接型か施設分離型での取組となっていたため、全域そろえて併設型小・中学校に移行 ・施設一体型の学校は義務教育学校化も検討されたが、小・中学校免許の併有という課題により教員の人事異動の困難さが生じる可能性を考慮して、併設型小・中学校を選択 →大分県は免許併有率が低く、教職員確保も難しくなっている状況もある

出典：第2部の事例を基に筆者作成。

注：市町村名の順番は便宜上市町村コード順とした。

3 節 制度化の意義の考察

1. 制度化移行のメリット・デメリット

前節で整理した事例等を通じて見えてきた、制度化移行に伴う市町村にとっての主なメリットやデメリットをまとめると、次の表7ようになる。

メリットから見ると、教育課程の特例に関しては制度化に移行していないグループDの市町村からもメリットして捉えられていた。これに加えて、小中一貫教育に取り組む姿勢を内外にアピールできたり、学校の特色化がより促進されたりする。副次的メリットとして義務教育学校では教職員組織が一体化するため相互理解が進むことも挙げられよう。

表7 制度化移行の主なメリット・デメリット

<p>メリット</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 特例活用による教育課程面での市町村の裁量拡大 ・ 小中一貫教育に取り組むことについて内外へのアピール ・ 学校の特色化ができる（特に義務教育学校） ・ 組織の一体化による教職員間の相互理解（義務教育学校のみ） <p>デメリット</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 分散進学の問題がある場合は取組に制約が加わる（そもそも制度化移行が困難） ・ 校長をはじめとする管理職の多忙化（特に義務教育学校） ・ 教職員異動人事上の問題（特に義務教育学校） ・ 小・中学校の文化の違いで適合が困難な教職員が出ることも（特に義務教育学校）

出典：第2部の事例を基に筆者作成。

一方、制度化移行にはデメリットが見られることも事実である。豊岡市のような実施事例はあるものの、分散進学の問題がある場合は制度化移行がそもそも難しく、取組に制約が加わることもある。また、佐久穂町の事例でもあったように、義務教育学校のように校長が一人になると様々な校外行事で学校を不在となる時間が増えるという課題が生じる。

また、特に義務教育学校では教職員の免許状況が校内人事を難しくすることもある上に、小・中学校免許の併有者が求められやすくなっており、その併有者が少ない地域もある。その一部でもあるが、一般の小・中学校から義務教育学校等の環境が異なる学校から異動した教職員がうまく適応できないという事例が見られることもある。小・中学校教職員間の文化の融合は重要なテーマだが、それほど簡単には進まないのも実情である。

メリットやデメリットから離れた制度化の意義として、豊岡市や小野市のように小中一貫教育導入の契機になったという事例も見られた。両市ともそれまでの小中連携教育の経験を発展させる形で一貫教育を導入したが、その動きを後押ししたのが制度化であった。

2. 義務教育学校と併設型小・中学校の特性

事例整理から見えてきた、義務教育学校と併設型小・中学校の特性について、次ページの表8にまとめた。

小中一貫教育の制度化に当たっての議論においても、両校種ともに施設環境等の様々な状況が生じることは想定されている⁽²⁾。

ただ、実情から傾向を見ると、施設一体型や隣接型かつ1小1中の組合せの場合には義務教育学校が選ばれやすい。施設分離型や複数小1中の組合せである場合や、市町村内で一斉に制度化移行する際に施設分離型や複数小1中の組合せの学校が一つでもある場合には併設型小・中学校が選ばれやすい。もちろん、前者（義務教育学校）には笠間市のみなみ学園という例外があるし、後者にも佐久穂町の佐久穂小・中学校という例外もある。

既に第1章でデータ⁽³⁾を見た際にも個別の学校について上記の傾向は把握できており、ここでの事例調査の内容からも同様の傾向が把握できる。それに加えて、市町村内で複数の中学校区（ブロック）が制度化した学校に移行する場合、例えば併設型小・中学校にそそぐ移行になりやすい傾向が事例からも見えてきたと言えよう⁽⁴⁾。

表 8 義務教育学校と併設型小・中学校の主な特性

義務教育学校の特性
<ul style="list-style-type: none"> ・ 1 小 1 中の組合せで小中一貫教育に取り組む学校からの移行が多い (過去の統合で 1 小 1 中となった事例や義務教育学校化に合わせて統合した事例もある) ・ 多くの場合は施設一体型か施設隣接型 (施設分離型の事例も少数ある：笠間市など) ・ 新校種としての新規性があるため学校としての特色が出やすい ・ 組織の一体化による教職員間の相互理解が進みやすい ・ 校長が 1 名となるため特に多忙化する
併設型小・中学校の特性
<ul style="list-style-type: none"> ・ 市町村内に複数小 1 中の組合せや施設分離型で小中一貫教育に取り組む学校がある場合、 全域そろって移行することが比較的容易 ・ 小・中学校の一定の独立性や良い部分を保てる ・ 義務教育学校と比べると、小・中学校教職員間の相互理解は進みにくい

出典：第 2 部の事例を基に筆者作成。

実際には先述の傾向には例外事例も見られており、地域や学校の状況に応じた判断がなされている。表 8 でも見られるように、両者の特性には一長一短がある。それぞれの市町村では、これらの特性も踏まえ、地域の状況に応じて、制度化移行する範囲も選択できる上に、義務教育学校とするか併設型小・中学校とするかも選択できる。

(宮崎 悟)

注

(1) ただし、文部科学省初等中等教育局教育課程課による事務連絡「教育課程特例校の指定等に係る申請手続等について」(平成 30 年 9 月 12 日付)によると、「義務教育学校等においても、各課程における独自教科等の設置やイメージ教育など、小中一貫教育の円滑な実施に必要となる 9 年間を見通した教育課程の実施に資する一定の範囲に当てはまらない内容については、教育課程特例校制度の対象であること」とされているため、自動的に教育課程の特例が認められる訳ではないことに留意が必要である。

(2) 小中一貫教育の制度化に関する議論は、中央教育審議会初等中等教育分科会の中に小中一貫教育特別部会を設けて行われてきた。この中の第 6 回会議の配布資料 (下記ウェブサイトの資料 2-5) を見ても、両校種とも施設一体型・隣接型・分離型の状況を想定していたことがうかがえる。

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/051/siryo/1353036.htm

(平成 31 年 2 月 7 日確認)

(3) 特に、第 1 章の表 1 を参照されたい。

(4) もちろん、これにも横浜市や広島県府中市のような例外があることは言うまでもない。ただ、第 1 章で示したようにこのような事例は平成 29 年時点において全国で 6 市町村しかないことも分かっている (第 1 章表 2 参照)。

第4章 市町村の視点による小中一貫教育の成果に関する考察

序章でも示したように、小中一貫教育の成果については、既に多くの先行研究において研究されており、その多くが学校現場から見たものが指摘されている。事例調査を進めているうちに、これまでの先行研究では触れられることの少ない市町村の視点による新たな考え方も見えてきた。

そこで、この章では、市町村の視点による小中一貫教育の成果について改めて考察してみたい。

1 節 「小中一貫教育の導入状況調査」データによる状況確認

小中一貫教育の制度化後の平成 29 (2017) 年に文部科学省は「小中一貫教育の導入状況調査」を実施している。この調査の中で、平成 28 (2016) 年度時点で小中一貫教育に取り組む市町村教育委員会を対象として、小中一貫教育の成果に関する 43 項目⁽¹⁾の認識状況を 4 件法⁽²⁾で尋ねている。

肯定的な回答（「大きな成果が認められる」と「成果が認められる」）のあった市町村の割合は文部科学省（2017）でも確認できるが、ほぼ半数の 21 項目が 8 割を超え、ほぼ 4 分の 3 の 32 項目が 7 割を超えていたように、ほとんどの項目で肯定的な回答が見られやすくなっていた。これは、小中一貫教育に取り組む市町村教育委員会が回答する際に、立場上肯定的な回答をしやすくなるためと考えられる。

そこで、ここでは特に肯定的な回答である「大きな成果が認められる」とした市町村の割合について見ることで、各市町村が自信をもって成果を認識しているかどうかを見ることにした。ここでは、全 43 項目中上位 15 項目⁽³⁾について見ることにして、結果は次ページの表 1 として示した。

上位 15 項目の内訳⁽⁴⁾を見ると、教職員に関するものが 7 項目、生徒指導に関するものが 7 項目、学習指導に関するものが 1 項目となっていた。特に、上位 5 項目に絞って内訳を見ると、教職員に関するものが 3 項目（①③④）、生徒指導に関するものが 2 項目（②⑤）となっていた。

第 2 章で見たように、事例調査した多くの市町村で小中一貫教育の目的に「中 1 ギャップ」への対応が挙げられていたように、基本的には児童生徒に関する教育課題の解消が大きな目的となっていた。ただ、実際に多く認識されている成果は小・中学校教職員の連携に関係する項目となるのだが、横浜市などの一部市町村で一貫教育の目的として挙げられているものの、「中 1 ギャップ」と比べるとやや少ないのが実情である。

第 2 章の目的と取組に関する議論においても「中 1 ギャップ」について検討したが、「中 1 ギャップ」による問題を解消する上では教職員間の交流や相互理解が進むことが不可欠であり、実際の取組でもそのとおりに進んでいる状況が見えていた。教職員に関する成果が多く感じられているのはこのことが背景にあると考えられる。

表1 小中一貫教育による成果の認識状況（特に肯定的な回答の選択割合順）

成果に関する項目（上位15項目）	特に肯定的	（参考）肯定的
①小・中学校共通で実践する取組が増えた	85.2%	97.6%
②中学校への進学に不安を覚える児童が減少した	78.5%	96.0%
③小・中学校の教職員間で協力して指導に当たる意識が高まった	73.2%	96.8%
④小・中学校の教職員間で互いの良さを取り入れる意識が高まった	72.5%	94.8%
⑤いわゆる「中1ギャップ」が緩和された	68.5%	92.8%
⑥上級生が下級生の手本となろうとする意識が高まった	66.4%	94.0%
⑦異校種、異学年、隣接校間の児童生徒の交流が深まった	64.4%	89.6%
⑧下級生に上級生に対する憧れの気持ちが強まった	57.0%	93.2%
⑨小・中学校の指導内容の系統性について教職員の理解が深まった	55.7%	93.6%
⑩教員の指導方法の改善意欲が高まった	46.3%	92.4%
⑪小学校教職員の間で基礎学力保障の必要性に対する意識が高まった	43.0%	90.8%
⑫児童生徒の規範意識が高まった（子供が落ち着いた）	42.3%	88.4%
⑬児童生徒に思いやりや助け合いの気持ちが育まれた	41.6%	90.8%
⑭小・中学校の授業観や評価観の差が縮まった	37.6%	85.5%
⑮学習規律・生活規律の定着が進んだ	36.9%	92.0%

出典：「小中一貫教育の導入状況調査」（文部科学省）の二次分析結果を基に筆者作成。

注：特に肯定的な回答割合の高い順に並べ、同率の場合には肯定的な回答割合の高い順に並べた。

学習指導面に関する項目は15番目に初めて出てくる。また、より具体的な「学力調査の結果が向上した」というような項目に関しては、「都道府県又は市町村独自の学力調査」が33番目（特に肯定的14.8%、肯定的全体63.5%）、「全国学力・学習状況調査」が34番目（特に肯定的14.8%、肯定的全体61.4%）と、いずれも相対的に低い割合となっていた。

特に近年においては、学力面に関する成果が保護者や地域住民から期待されやすくなっている。しかし、実際に市町村教育委員会を対象としたデータを見ると、小中一貫教育そのものの成果として学力向上が表れる可能性は相対的に低いと言えよう。

ただ、この見方は相対的なものであり、特に肯定的に効果の存在を肯定する市町村も一定程度は見られている。小中一貫教育と学力向上に関しては、次の事例調査の整理も見ながら次節で改めて考えることにしたい。

2節 事例調査も踏まえた小中一貫教育による成果の整理

第2部での事例から、各市町村が認識している小中一貫教育による成果を端的に整理した結果を表2に示した。ここでは、特に主要と考えられる成果を挙げている。

表2 小中一貫教育による主な成果に関する整理

市町村名	小中一貫教育による主な成果（市町村による認識）
青森県三戸町	<ul style="list-style-type: none"> ・不登校や進学不安の側面による「中1ギャップ」の解消傾向 ・全体的に確かな学力定着が進む
茨城県笠間市	（一貫教育取組開始直後で連携教育時代からの成果も含む） <ul style="list-style-type: none"> ・「中1ギャップ」緩和や小・中学校の教職員間で協力して指導に当たる意識向上 ・教職員の意識変化が生じて授業が大きく改善（より分かりやすく）
栃木県宇都宮市	<ul style="list-style-type: none"> ・授業の理解度や問題行動の側面による「中1ギャップ」の解消傾向 ・一人職種（事務職員・栄養士等）の業務に関する学校間連携や相互支援が進む
神奈川県横浜市	<ul style="list-style-type: none"> ・教職員の相互理解の深まり ・進学への安心感・期待感の側面による「中1ギャップ」の解消傾向
長野県佐久穂町	<ul style="list-style-type: none"> ・児童生徒の学校満足度や規範意識の高まり ・キャリア教育での受賞により教職員が取組に少しずつ手応えを感じている ・小・中学校教職員間の交流が増加（アドバイス等）
静岡県浜松市	<ul style="list-style-type: none"> ・教職員の小中一貫教育への意識が根付いて相互理解は確実に進んだ ・小学生の中学校への見通しや憧れ、中学生の規範意識がそれぞれ向上
三重県津市	<ul style="list-style-type: none"> ・指導方法の方向性が統一されるなどの授業改善が進む ・中学校区内の学校間連携が進み児童生徒に安心感が広がる
兵庫県豊岡市	<ul style="list-style-type: none"> ・中1から増える不登校者（長期欠席者）がやや減少傾向 ・小・中学校教職員間の連携が進んだ
兵庫県小野市	（小中一貫教育をはじめとした様々な取組による成果として） <ul style="list-style-type: none"> ・児童生徒の安定した成長という一定の成果が見られる →具体的には、学力向上や家庭学習の習慣化定着、主体的に学ぶ意識向上など ・小学生の中学校生活への不安解消や小・中学校間の円滑な接続等にも効果
奈良県奈良市	<ul style="list-style-type: none"> ・児童生徒の学習に対する取組意欲や学習効果が見られた ・児童生徒の学校生活により落ち着きが出てきた ・小・中学校教職員間の交流が増えて児童生徒に関する情報交換が促進された
広島県府中市	<ul style="list-style-type: none"> ・学力面での安定傾向に加えて児童生徒の問題行動も改善傾向 ・より多くの市民が小中一貫教育の取組を好意的に捉えるようになった
福岡県八女市	<ul style="list-style-type: none"> ・全体的な学力面の向上と学習態度の改善 ・下級生の上級生に対する憧れ意識や上級生の下級生に対する手本意識が育つ ・教職員の協力体制の強化
大分県佐伯市	<ul style="list-style-type: none"> ・9年間の児童生徒に関する情報共有が教職員間で可能に ・「中1ギャップ」による問題も発生しにくくなってきている ・小学校での家庭学習や学習規律の定着が中学校での学びを支えている

出典：第2部の事例を基に筆者作成。

注：市町村名の順番は便宜上市町村コード順とした。

主要と考えられる成果に絞っており、必ずしも全てを網羅したものではない。

全体的に事例で挙げられた成果を見ると、やはりいわゆる「中1ギャップ」として指摘されるような課題の解消傾向をはじめとした児童生徒に関するものが多く見受けられる。一言で「中1ギャップ」として捉えられている中身は、市町村によって対象も範囲も異なっている。ただ、多くの市町村において、第2章で見たような様々な取組を通じてそれぞれが認識する「中1ギャップ」への対応は一定の成果が実感されるようになっている。

また、多くの市町村では、教職員間の情報共有や相互理解に関する成果も感じられている。前節でも述べたように、「中1ギャップ」の解消に向けて教職員間の情報共有や相互理解は不可欠である。もちろんその他の取組もなされていることに留意する必要があるが、多くの市町村において教職員間の問題を解消しようとしていることで、児童生徒に関する情報共有ができるようになるなどの効果が生じて、それぞれが認識する「中1ギャップ」の解消に向かうという流れがあると言えよう。

前節で見た学力面に関する成果についてはどうであろうか。学力定着や安定、そして学力向上のような言葉が、表2の中でも三戸町、(他の取組との複合的成果として)小野市、広島県府中市、八女市で見られている。小野市が指摘するように、小中一貫教育と同時に学力向上に向けた取組をしているなどの複合的要因の可能性もあるが、学力面に一定の成果が認識された事例は見られている。

ただ、第2部の事例で詳細を見ると、小中一貫教育と学力面の成果との間には、様々な見方がある。例えば、浜松市では学力向上に関しては、小中一貫教育の成果というよりも、ふだんの授業改善等の成果として捉えられている。その他では、ある指標では成果が出ているように見えるが、異なる指標では成果が出ているように見えないため、実感としては授業改善等も進んでいるが、学力面への成果としては説明しにくいという事例もあった。

このように、小中一貫教育と学力面の成果との間には複雑な関係があるため、なかなか成果としては見えにくくなっていると言えよう。

その他の視点として、地域との連携という成果も見られる。表2の中では紙幅の関係もあり広島県府中市でのみ関連事項が含まれているが、第2部各章での詳細な記述にも多く含まれているように、各市町村においても小中一貫教育の取組開始後から地域との連携等がより深まったことが指摘されている。小中一貫教育の取組の中でふるさと学習等として地元地域について学ぶ機会が多くなっており、その際に地域からの協力を得るようになっている。そして、近年は各市町村で学校と地域との関係が見直されており、より地域に開かれた学校にするためにコミュニティ・スクール化が進んでいる。さらに、宇都宮市では小中一貫教育を行う中学校区を「地域学校園」と呼んでおり、学校が地域の人材や自然、文化、伝統などを教育活動に生かす基盤として「地域学校園」と捉えている。

これらのような様々な背景もあり、小中一貫教育による直接的な効果でない部分も含まれているが、地域との連携と小中一貫教育との関係性が市町村で実感されている。

さらに、表2では宇都宮市から挙げられた成果として、事務職員や学校栄養士、学校図書館司書のような各学校に一人しか配置されないような「一人職種」の交流が、小中一貫教育によって広がったことは興味深い。

さらに、中学校の教員が小学校に乗り入れすることで、より専門的で技術的な指導ができるようになるとともに、小学校の教員にもその指導方法が伝わったりすることもある^⑤。逆に、例えば丁寧な板書のような小学校での授業方法に中学校教員が触れることで、中学

校教員が得られるものも大きい⁽⁶⁾。

最後にこれまでに紹介した成果とは大きく異なるが、市町村の視点であるからこそ見えてきた考え方も指摘しておきたい。それは一部の市町村における制度化以前からの小中一貫教育の目的⁽⁷⁾でもあるが、小中一貫教育により学校に特色を持たせることで、少子高齢化が進んだ地域に学校を残すという考え方である。

近隣の学校を統廃合して一つの施設一体型の「小中一貫校」と呼ばれる学校や義務教育学校になった事例もあるが、小中一貫教育の取組を始めた時点で教育委員会、学校教職員、保護者や地域の人々からの熱い視線が注がれる。多くの過疎地域を抱える市町村では、学校がなくなることによって地域が寂れる可能性があるという認識が持たれていることが多い⁽⁸⁾。

小中一貫教育を学校統廃合の表向きの理由と見なして批判的な意見が提示されることも多く見られる。もちろん、その批判的な意見が指摘するように、統廃合するために小中一貫教育を始める意図が見えるような事例もあろう。しかし、今回調査した事例においては、逆に地域に学校を残すために小中一貫教育を導入したり、義務教育学校に移行したりすることによって、より既存の学校の特色を持たせようとする事例が多く見られていた⁽⁹⁾。

小中一貫教育による成果として、児童生徒に関する成果もあれば、教職員に関する成果もある。そして、小中一貫教育の目的と重複しており、これまでに見てきた成果とは性格が異なるのだが、小中一貫教育の取組によって結果的に地域に学校が残している事例から学ぶべきものもあるのではないだろうか。

参考文献

文部科学省「小中一貫教育の導入状況調査について」、文部科学省ウェブサイト、2017年。

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/ikkan/_icsFiles/afieldfile/2017/09/08/1395183_01.pdf
(平成30年12月11日確認)

(宮崎 悟)

注

⁽¹⁾ 43項目とは別に自由記述による「その他」の認識状況も訪ねているが、ここでは割愛した。

⁽²⁾ 「大きな成果が認められる」、「成果が認められる」、「成果が余り認められない」、「ほとんど成果が認められない」の4選択肢から選ぶ方式となっている。

⁽³⁾ おおよそ上位3分の1の項目となるように上位15項目とした。

⁽⁴⁾ 文部科学省(2017)で成果に関する回答割合について、「生徒指導等」や「教職員の協働等」のようにカテゴリ別に結果が公表されている。ここではそのカテゴリの分け方を参考として内訳を見ている。

⁽⁵⁾ 例えば、佐久穂町における中学校英語教員が自発的に小学校に乗り入れ授業を始めたり、八女市の上陽北浜(じょうようほくぜい)学園で中学校音楽教員が小学校に乗り入れ授業

をしたりしている事例がこれに該当するだろう。

⑥ 例えば、三戸町の施設一体型校舎で小中一貫教育を行う三戸小学校・三戸中学校において、中学校の先生の板書がきれいになって、授業が分かりやすくなったと好評を博している事例がこれに該当するだろう。

⑦ 今回見た事例でも八女市のように制度化以前から学校に地域を残すことを目的として特色ある施設一体型の「小中一貫校」を作り、制度化によって学校の特色をより出すために義務教育学校に移行した事例もある。すなわち、学校に地域を残すという目的は小中一貫教育の導入目的であると同時に、制度化された小中一貫教育への移行目的でもある。ただし、後者は前者をより強化するという目的も持っている。

⑧ 様々な事情を勘案して第2部の各市町村の事例では個別に書けなかったものの、関係者の話を聞き取りする中でしばしば耳にした。

⑨ 結果的に町内全域が1小1中となった佐久穂町の事例でも、旧八千穂村地域の保護者や住民に配慮して小学校だけでも残そうとしていた。

第5章 市町村の視点による小中一貫教育の課題に関する考察

前章では、小中一貫教育の成果に関して、市町村の視点によって改めて考察してきた。一方で、小中一貫教育に関しては成果だけではなく、課題も指摘されている。そこで、この章では市町村からの視点によって小中一貫教育の課題について改めて考察することにしよう。この際、課題を指摘するだけではなく、できる限り課題への対応についても事例から考えることにしたい。

1 節 「小中一貫教育の導入状況調査」データによる状況確認

小中一貫教育の制度化後の平成 29（2017）年に文部科学省は「小中一貫教育の導入状況調査」を実施している。この調査の中で、平成 28（2016）年度時点で小中一貫教育に取り組む市町村教育委員会を対象として、小中一貫教育の課題に関する 30 項目⁽¹⁾の認識状況を 4 件法⁽²⁾で尋ねている。

肯定的な回答（「大きな課題が認められる」と「課題が認められる」）のあった市町村の割合は文部科学省（2017）でも確認できるが、成果認識の場合とは異なり項目に応じて肯定的・否定的な回答が分散していた。前章での成果の場合と比べると、ネガティブな内容であるだけにやや肯定的な回答が控えめになっている可能性はあるが、課題についてはそれぞれの実態に応じて回答があったものと考えられる。

そこで、ここでは肯定的な回答をした市町村の割合について見ることで、どのような課題が市町村教育委員会の立場から認識されているのかを見ることにした。ここでは、全 30 項目中上位 10 項目⁽³⁾について見ることにして、結果は次ページの表 1 として示した。

ここで示した上位 10 項目の中 8 項目（⑤⑩以外）で教職員に関する課題が提示されており、残りの⑤と⑩の 2 項目は指導に関する項目であった⁽⁴⁾。すなわち、小中一貫教育によって教職員に様々な課題が生じやすくなっていると言えよう。

更に詳しく見ると、上位では「時間」や「負担」といった近年生じている教員の働き方改革でも議論されるようなキーワードが並んでいる。一般的な小・中学校ではない学校間の連絡調整等の業務が増えることになるため、何も対応をしなければ教職員の勤務時間が増加することは避けられない。

また、⑤の指導計画作成や教材開発については学習指導面の内容であるものの、小中一貫教育ならではのものであることから、実際には教職員の負担という意味も入っていると推測される。次節の事例でも教育課程の編成や指導計画、教材開発等について触れるが、外部有識者の力も借りながら、基本的には市町村教育委員会や市町村内の学校教職員の知恵を絞って進められる。小規模の市町村では人材が限られているため、苦労も大きくなってしまいやすい。

このように教職員の問題を中心に様々な課題が見られているが、どのように対応しているかは次節で事例による状況も見ながら考えることにしたい。

表 1 小中一貫教育による課題の認識状況（肯定的な回答の選択割合順）

課題に関する項目（上位 15 項目）	肯定的	(参考) 特に 肯定的
①小中の教職員間での打合せ時間の確保	63.9%	26.8%
②教職員の負担感・多忙感の解消	63.9%	24.8%
③小中合同の研修時間の確保	53.4%	16.1%
④教職員間での負担の不均衡	49.4%	9.4%
⑤9年間の系統性に配慮した指導計画の作成・教材の開発	43.4%	4.0%
⑥成果・課題の可視化と関係者間での共有	42.6%	6.0%
⑦小・中学校間での負担の不均衡	41.8%	6.0%
⑧必要な予算の確保	41.4%	11.4%
⑨成果や課題の分析・評価手法の確立	41.4%	5.4%
⑩児童生徒間の交流を図る際の移動手段・移動時間の確保	40.6%	18.8%

出典：「小中一貫教育の導入状況調査」（文部科学省）の二次分析結果を基に筆者作成。

注：肯定的な回答割合の高い順に並べ、同率の場合には特に肯定的な回答割合の高い順に並べた。

その他、⑧で挙げられた必要な予算の確保についても、全般的に財政状況が厳しい市町村が多いため、小中一貫教育や多忙化解消のために必要な人材を置けなかったり、必要な物品が購入できなかったりすることも多い。また、小中一貫教育を進める上で最も施設環境的に適しているのは施設一体型校舎であることは、過去の先行研究を挙げるまでもなく経験的にも知られているが、施設一体型校舎を整備するにも大きな予算が必要になるため、簡単にはいかない。この問題に関しては、3節で事例も踏まえながら改めて考えることにしたい。

また、⑩で挙げられた児童生徒間の交流時における移動の問題も見られる。教職員の移動の問題もその次の11番目に高くなっており（肯定的割合 39.8%、特に肯定的 13.4%）、施設分離型の学校で小中一貫教育に取り組む場合によく見られる課題が出てきていると言えよう。

2 節 事例調査も踏まえた小中一貫教育による課題の整理

では、第2部で見る事例調査から、市町村教育委員会が認識している小中一貫教育による課題について整理してみよう。この際、課題に対する対応策が既にある（又は検討されて方向が見えている）場合には、その対応策についても含めて整理した。この結果を次ページ以降の表2に示した。紙幅の関係で2分割することにしたが、主要と考えられる課題のみを表2に示している。

表2 小中一貫教育による主な課題と対応策に関する整理

市町村名	小中一貫による主な課題と対応策
青森県三戸町	<ul style="list-style-type: none"> ・併設型小・中学校への移行や新学習指導要領等への対応による新たな教育課程の検討が必要（特例活用も含めて） →教育課程改訂作業を進めているが町の努力にも限界 ・他校から転入した教職員の環境適応や教職員全体の多忙化 →学校になじむ時間を作るため入学式を遅めに設定したり，定例会議のために6校時をせず部活動をしない日を設けたりしている
茨城県笠間市	<ul style="list-style-type: none"> ・施設分離型での小中一貫教育による移動に関する問題 →移動時間の考慮や児童生徒の安全面への配慮 ・児童生徒の人間関係の固定化 →授業時間の工夫や異年齢交流増加，他校との交流機会を増やす ・教職員の多忙化 →スクール・ソーシャルワーカーの配置や校務支援システム導入
栃木県宇都宮市	<ul style="list-style-type: none"> ・市主導の取組で一部の学校教職員に「やらされ感」 →徐々に学校の裁量を増やし，学校の独自性を認めていく方向 ・通学区域の関係で複数の中学校に進学する小学校での分散進学の問題 →中学校教員の小学校への乗り入れ授業時に中学校教員の代表として入る ・地域学校園で「小中一貫教育推進主任」を補佐する「学力向上非常勤講師」の減員による多忙化 →「小中一貫教育推進主任」の役割を一部縮小（ただし，困難もある）
神奈川県横浜市	<ul style="list-style-type: none"> ・小・中学校間の通学区域のズレによる問題（分散進学等） →複数中学校が関わるブロックに教職員を加配
長野県佐久穂町	<ul style="list-style-type: none"> ・注力している英語教育にどうしても興味を持たない児童生徒への対応や家庭学習の状況に差があり学力等の差が生じる →家庭学習の状況の把握や英語教育の効果をより届ける工夫が必要か（検討中） ・教職員の多忙化 →学校では会議の省力化等，教育委員会では関係者が学校に頻繁に行って情報収集し，学校を支えるための努力を強化
静岡県浜松市	<ul style="list-style-type: none"> ・各中学校区での合同研修会や会議等の日程調整や開催場所の確保に加え，学校管理職や小中一貫担当教職員の多忙化 →研修や会議等の効率化等による負担軽減 ・小・中学校教職員の相互理解は改善しつつもやや課題が残る →粘り強く交流の機会を作りながら少しずつ解消に向けて努力を継続

出典：第2部の事例を基に筆者作成。

注：市町村名の順番は便宜上市町村コード順とした。

主要と考えられる項目に絞っており，必ずしも全てを網羅したものではない。

対応策がある場合には，「課題→対応策」のように記述することにした。

表2（続き） 小中一貫教育による主な課題と対応策に関する整理

市町村名	小中一貫による主な課題とその対応策
三重県津市	<ul style="list-style-type: none"> ・小中一貫教育の取組に伴う会議や業務量の増加，教員の負担増加 →市費雇用の講師を多く配置するなどに対応，業務改善や校務の効率化も ・単学級となっているみさとの丘学園で人間関係の固定化 →「4－2－3」と小・中学校の区切りを採用して後期課程進級時に制服着用等の刺激を与え，自分を変える機会を作る
兵庫県豊岡市	<ul style="list-style-type: none"> ・英語教育でALTと担任（英語教員）との連携強化をしたいが，時間の都合で学校滞在時間が短い ・コミュニケーション教育の中心となる演劇的手法による取組が小6・中1限定で他学年には意識が高まりにくい →もともと全学年全授業での取組である意図を再度伝えて意識を高めたい
兵庫県小野市	<ul style="list-style-type: none"> ・特別支援教育を含め，個に応じた支援をより充実させる必要性が高まっている中で教職員の多忙化も抱える →学校校務管理支援システムを導入し，児童生徒に関する様々な情報を蓄積して，市長部局や関係機関，スクール・カウンセラー等のような専門家も含めた「チーム学校」として共有化
奈良県奈良市	<ul style="list-style-type: none"> ・教職員の学校間移動や様々な取組に関する準備の時間確保の問題 →校務用PCを市全体のネットワークにつなげて情報面から支援（情報共有に加えて，教材開発も共有化可能に） ・合同行事のような児童生徒の交流の際に生じる移動時の安全確保 →地域との連携を進めることで協力を得るようにする
広島県府中市	<ul style="list-style-type: none"> ・学習指導要領の改訂に伴う新たな教育課程の編成（特例活用内容の検討を含む） ・小・中学校段階間の教職員の意識にズレが依然として残る →府中学園では新たに「4－3－2」のグループ分けを導入して交流促進，今後における広島県内での小中免許併有者の拡大に期待
福岡県八女市	<ul style="list-style-type: none"> ・上陽北浜学園で「4－3－2」の区切りとしたが4年生と7年生のリーダーシップが十分発揮できていない →ブロック別に児童会・児生会・生徒会を組織させる（まだ手探り中） ・会議や研修等に関する時間の確保と多忙感の拡大（特に部活動の負担大） →木曜日を部活動のない日として，週末は1日休みを取るようにする 地元スポーツクラブや道場等の社会体育との線引きに苦悩中
大分県佐伯市	<ul style="list-style-type: none"> ・学習指導要領の改訂で教育課程の特色（外国語教育）が薄れる ・近年において臨時教員も含めて教職員確保の難しさが課題に

出典：第2部の事例を基に筆者作成。

注：市町村名の順番は便宜上市町村コード順とした。

主要と考えられる項目に絞っており，必ずしも全てを網羅したものではない。

対応策がある場合には，「課題→対応策」のように記述することにした。

3 節 小中一貫教育による課題とその対応策に関する検討

前節の表 2 で見られるような課題（紙幅の都合で示しきれなかった課題も一部含む）や前節のデータで見られた課題を見ると、様々な課題が挙げられている。この中で、特に認識されやすい課題や特に検討が必要と考えられるような次の 6 課題について検討する。

- ①教職員の多忙化に関する課題
- ②教職員の情報共有・相互理解に関する課題
- ③教育課程に関する課題
- ④予算に関する課題
- ⑤分散進学に関する課題
- ⑥中学校区（ブロック）間の違いに関する課題

1. 教職員の多忙化に関する課題

1 節でも多くの市町村が挙げており、2 節の表 2 でも様々な表現で多くの市町村から挙げられていた課題である。1 節でも述べたように、教員の働き方改革が日常的な話題に上るほど多忙とされており、小中一貫教育による業務増加が問題になることは言うまでもないだろう。

では、各市町村ではどのように対応しているのだろうか。最も目立つのは校務支援システム等のネットワークを活用した情報共有による会議等の省力化や効率化であろう。笠間市や小野市や奈良市、広島県府中市などで採用されており、特に小野市では情報共有により会議の回数が減少して様々な工夫がなされるようになっており、奈良市では開発された教材の共有化もしているという。さらに、笠間市ではスクール・ソーシャルワーカーを配置して保護者対応をできる限り教職員から切り離そうとしており、小野市でも市長部局と連携しながら「チーム学校」を作っている。

また、佐久穂町などのように、学校と教育委員会の連携を強めて風通しを良くできるかというのも一つの重要な要素となるだろう。学校でどのような支援が求められるのかを随時拾い上げるようにして、教育委員会ができる限り支援していくことが求められる。

笠間市のみなみ学園や八女市の上陽北浜学園のように、学校の特色化のためにゴルフ部を作った学校も見られるが、近年の働き方改革の議論で最も多く挙げられるのは部活動の問題である。両市の両学校ともに地元ゴルフ場の支援を受けているため、外部指導者も得られると考えられるが、学校としての活動との線引きが難しくなっている部分も八女市では指摘されていた。うまく地域と連携しながら学校と外部指導者の領域を線引きできるかが、教職員の負担軽減の大きな要素になるだろう。

このように、小中一貫教育に取り組む市町村や学校では負担軽減のための努力をしているものの、限界があるのも実情である。平成 31（2019）年 1 月に中央教育審議会から教員の働き方改革に関する答申⁽⁵⁾も出され、今後国を挙げた政策が展開されるであろう。実効性のある政策が展開されることを待つしかない。

2. 教職員の情報共有・相互理解に関する課題

表1でのデータでは余り多くの市町村から挙げられていなかったが、事例調査では比較的多くの市町村から挙げられていた課題である。学級担任制で学習指導が中心の小学校文化と教科担任制で生徒指導が中心の中学校文化との間には、伝統的に大きな違いがある。ほとんどの教職員はそれぞれの学校文化の中で仕事をしてきており、そのことが「当たり前」になってしまうため、例えば施設一体型の義務教育学校や小・中学校（いわゆる「小中一貫校」）のように小・中学校機能が一体化した学校に適応が難しい教職員もいるという。

このため、一般的に考えられるほど小・中学校の教職員間の情報共有や相互理解は簡単ではないのが実情である。様々な事例調査によると、多くの場合において施設一体型の学校（義務教育学校又は小・中学校）の開校当初は、双方の教職員間の交流は難しいというが、時間の経過につれて少しずつ交流が増えていくという。特に、小中接続期の学年担当者や乗り入れ授業等の担当者については、業務上交流をせねば仕事ができないことも多くなるため、交流しているうちに打ち解けていくようになるという。もちろん、打ち解けるまでに時間はかかるものの、その時間を経過すれば後はうまくいくことも多いようだ。

ただ、三戸町でも指摘されたように、新しくこのような施設一体型の学校に赴任してきた教職員への時間をかけたフォローが求められる。また、広島県府中市で指摘されたように、施設一体型の学校になって相当経過した後の府中学園で、小・中学校段階間での教職員の意識にズレが見えることもあったという。このため、それまでは「6-3」の区切りであったところに「4-3-2」の区切りを導入して、特に小中接続期を担当する教職員の交流を促したという。このように、継続的かつ積極的な交流が必要となると考えられる。

3. 教育課程に関する課題

平成29(2017)年に公示された新学習指導要領による指導が2020年度⁽⁶⁾以降本格的に始まることになっている。既に小学校の英語等に関しては移行期間に入っているが、小中一貫教育の取組の中で、教育課程の特例として小学校1年生からの英語教育を行うことで、学校や市町村の取組の特色化してきた市町村も多い。このような市町村では、特例となる部分が小さくなるため、更なる取組の特色化を目指して新しい特例活用に向けた検討を進めているという事例が多く見られた。

ちょうど学習指導要領の改訂による教育課程の再編期に当たり、制度化された小中一貫教育に移行した市町村では教育課程の特例が使えることから、どのような形で特例を活用しようかという模索が続いている。それぞれの地域の課題に応じて、様々な新しい軸が打ち出されるだろう。ただ、小規模市町村では教育課程等に専門的知識のある人材が少ないため、新しい教育課程の編成や特例活用を考えることには相当な苦労があるという。国や都道府県からの適切な支援を求める声も聞かれた。

4. 予算に関する課題

1節でも少し触れた予算に関する課題であるが、近年はほとんどの市町村では財政状況が必ずしも良いわけでもないため、市費雇用教員の減少も含めて、小中一貫教育に必要な予算が確保できないような事例も幾つか見られた⁽⁷⁾。

例えば、佐久穂町や小野市のように、首長（町長・市長）と教育長、首長部局と教育委

員会との関係が良好で、子供に関する連携が図られているような地域では、学校教育に対する予算が比較的認められやすい傾向が見られた。

これらの市町村では、どちらが原因で、どちらが結果というような因果関係というよりも、相互の連携がうまく取れる中で本当に必要性が伝わりやすく予算が認められ、更に連携も強化されるようになっているという相互的な関係があるように見受けられる。

大規模な市町村になるほど、このような関係構築は難しくなると考えられるが、一般行政と教育行政がうまく連携することも重要であることをこれらの事例が教えてくれているのではないだろうか。

5. 分散進学に関する課題

これは3章の制度化の意義に関する議論でも扱ったが、通学区域の関係で一つの小学校から二つの中学区に進学する分散進学の問題は、多くの地域で見られる課題である。横浜市では複数中学校が入ったブロックもあり、教員加配をしているものの小中一貫教育の難しさは相当あるという。

この問題に対しては、3章でも示した豊岡市のふだんの授業部分を中心に学校間をつなげるという事例が最も参考になるだろう。また、宇都宮市のように、分散進学することに留意して、乗り入れ授業を行う際に、特定の進学先中学校の先生という立場ではなく、中学校の先生代表という立場で乗り入れるという事例も参考になるだろう。

本来は笠間市や広島県府中市のように、義務教育学校になるようなタイミングで通学区域を変更することが最も望ましいが、保護者や地元住民の意向もあり変更は難しい地域も多いのが実情である。それぞれの実情に合わせて対応するしかないだろう。

6. 中学校区（ブロック）間の違いに関する課題

これは比較的大規模な市町村や教育委員会が主導して小中一貫教育を導入した市町村を中心に挙げられていた課題である。例えば、宇都宮市では、教育委員会主導で「小中一貫教育・地域学校園」の取組を始めた経緯もあり、学校において「やらされ感」を持つ教職員もいたため、教育委員会から学校へと権限を移すようにして、各地域学校園により直結した課題を取り組んでもらおうとしている。同様の動きは広島県府中市でも既に行われており、各ブロックで異なる特色ある教育が行われるようになっている。浜松市においても、中学校区による取組の違いを感じており、学校と地域との関係や保護者の意識にも違いが見られるという。

もちろん、市町村内全域で小中一貫教育に取り組む場合に、市町村として全域そろえて最低限やるべき部分と学校（地域）に任せて良い部分に分けることで、様々な地域環境や学校環境に対応できるようにすることは重要である。

義務教育であるため、同一市町村内で通学区域による違いを歓迎しない人も一定程度いるが、学校施設だけではなく学校規模や小・中学校の組合せ等様々な要因がある。どの程度まで市町村内全域足並みをそろえられるかは、市町村の実情に応じて決めるしかなく、その際にはある程度の柔軟性も求められるだろう。

参考文献

文部科学省「小中一貫教育の導入状況調査について」，文部科学省ウェブサイト，2017年
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/ikkan/_icsFiles/afieldfile/2017/09/08/1395183_01.pdf
(平成 30 年 12 月 11 日確認)

(宮崎 悟)

注

- ① 30 項目とは別に自由記述による「その他」の認識状況も訪ねているが，ここでは割愛した。
- ② 「大きな課題が認められる」，「課題が認められる」，「課題が余り認められない」，「ほとんど課題が認められない」の 4 選択肢から選ぶ方式となっている。
- ③ おおよそ上位 3 分の 1 の項目となるように上位 15 項目とした。
- ④ 文部科学省（2017）で課題に関する回答割合について，「学習指導，生徒指導等」や「教職員の負担等」という二つのカテゴリ別に結果が公表されている。ここではそのカテゴリの分け方を参考として内訳を見ている。
- ⑤ 中央教育審議会「新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について（答申）（第 213 号）」平成 31 年 1 月 25 日発表。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985.htm
(平成 31 年 2 月 8 日確認)
- ⑥ 原稿執筆時点の平成 31 年 2 月時点で新元号となることは確定しているが，新元号は未定であるため，ここでは西暦で表記している。
- ⑦ 諸般の事情を鑑みて，事例の特定化は避けることにする。

第2部

制度化後の小中一貫教育の取組事例

事例概要と訪問日程

今回の調査研究では、小中一貫教育を行っている市町村を対象として聞き取りによる事例調査を行ったが、その聞き取りを行った内容を事例としてまとめたものを第2部で紹介する。

事例は便宜上、総務省が設定する市町村コード順により北から南への順番で紹介する。なお、原則的には訪問時の内容を事例として紹介しているため、調査後に状況が変わっている可能性もあることに留意されたい。また、各市町村での聞き取り内容に沿って執筆しており、例えば、ALT や AET などの外国語指導助手に当たる用語のように、各市町村における用語や捉え方に沿って記述している。

事例調査を行った市町村の概要と訪問日程は下記の表1にまとめたとおりである。事例調査に御協力いただいた市町村の教育委員会・学校の関係者に御礼申し上げる。

表1 事例概要と訪問日程の一覧

市町村名 (市町村コード順)	訪問日	一貫教育 の範囲	制度化対応状況		
			義務教育 学校	併設型 小・中学校	制度化の 範囲
青森県三戸町	平成30年7月3日	全域	×	○	全域
茨城県笠間市	平成29年7月11日	一部	○	×	一部
栃木県宇都宮市	平成29年7月6日	全域	×	×	なし
神奈川県横浜市	平成29年9月29日・ 10月31日・11月30日	全域	○	○	一部
長野県佐久穂町	平成30年6月18日	全域	×	○	全域
静岡県浜松市	平成30年9月5日	全域	×	×	なし
三重県津市	平成30年7月10日	全域	○	×	一部
兵庫県豊岡市	平成30年5月29日	全域	×	○	全域
兵庫県小野市	平成30年3月7日	全域	×	○	全域
奈良県奈良市	平成30年2月22日	全域	×	×	なし
広島県府中市	平成30年11月7日	全域	○	○	全域
福岡県八女市	平成30年8月7日	一部	○	×	一部
大分県佐伯市	平成30年8月29日	一部	×	○	一部

出典：筆者作成。

注：市町村名の順番は便宜上市町村コード順とした。横浜市は教育委員会、義務教育学校（西金沢学園）、併設型小・中学校（高田中学校）を別日程で訪問した。

第6章 青森県三戸町

三戸町は青森県南部の岩手県と秋田県に隣接する人口約1万人の自然豊かな町である。戦国時代に築城された三戸城の城下町としての歴史もあり、りんごなどの果樹栽培が盛んな地域である。また、絵本『11ぴきのねこ』シリーズで知られる馬場のぼる氏の出身地としても知られている⁽¹⁾。

表1 三戸町の基本情報：平成30年度

町立小学校数	3校
(うち小中一貫教育取組校数)	3校
(うち併設型小学校数)	3校
町立中学校数	2校
(うち小中一貫教育取組校数)	2校
(うち併設型中学校数)	2校
町立義務教育学校数	0校

出典：三戸町の情報を基に筆者作成。

注：分校や休校中の学校がある場合はこれらを除いた。

1節 小中一貫教育の特徴

1. 目的と経緯

三戸町においては平成18(2006)年度から小中一貫教育の検討が始まり、平成21(2009)年度から教育課程特例校としての指定を受けて小中一貫教育の取組が町内全小・中学校で始まった。その後の平成25(2013)年度から、三戸小学校と三戸中学校が三戸小学校の敷地に施設一体化されて⁽²⁾、6km程度離れた斗川小学校も含めた3校で「小中一貫三戸学園」を構成するようになり、本格的な小中一貫教育が始まった。

小中一貫教育の検討時点において、三戸町では少子化による児童生徒数の減少が課題となっていた。より直近までの状況で見ると、平成10(1998)年からの約20年間で児童生徒数が半数程度まで減少していた。また、昭和50(1975)年に建設された旧三戸中学校校舎の老朽化という課題も一貫教育の検討時にはあった。

さらに、中学校入学後からの不登校急増と学習意欲や学力の低下という面で、いわゆる「中1ギャップ」が顕在化していたことも三戸町教育課題として存在していた。平成17(2005)年10月に出された中央教育審議会答申「新しい時代の義務教育を創造する」の中でも、小中一貫教育に関する肯定的な記述が見られていたため、「中1ギャップ」という課題や少子化、学校施設等の問題に対応するために小中一貫教育を三戸町で実施することが検討されるようになった。外部有識者や教育関係者(教職員やPTAの代表者)などの幅広い人材で構成された「三戸町立小・中学校の義務教育振興に関する検討会議」で検討さ

れた結果、町の義務教育の振興に小中一貫教育を位置付けることになった。

なお、三戸町には先述の「小中一貫三戸学園」に加えて、小・中学校が併置された杉沢小学校・杉沢中学校もある。杉沢小・中学校は児童生徒数が11名であるが、三戸小学校・三戸中学校から19km程度離れている。

2. 主な取組内容

三戸町全体としては次の「目指す子ども像」を設定して小中一貫教育を推進している。

- ・夢に向かい学び続ける子（確かな学力）
- ・ふるさと三戸町に誇りを持ち次代を担う子（豊かな心）
- ・基本的な生活習慣が身に付いた子（健やかな体）

この実現のために、学習指導要領に準拠しながらも教育課程の特例も活用した独自の要領「三戸町小中一貫教育要領」を作成している。なお、平成30（2018）年度から移行期間に入った新たな学習指導要領等への対応のため、見直し作業が進んでいる。

（1）独自教科「立志科」の創設

道徳、特別活動、総合的な学習の時間を融合し、「ふるさと」である三戸町の次代を担う児童生徒を育成しようとした「立志科」と呼ばれる独自教科を創設しており、教科書や指導書も町の教育委員会で作成している⁽³⁾。この中には、キャリア教育や防災教育、ふるさと学習などの今日的な教育課題を扱う内容も含まれている。具体的に、「立志科」で育てる力は次の表2に示したとおりである。

表2 立志科で育てる力（3観点5領域10能力）

3 観点	5 領域	10 能力
Ⅰ 自分自身に関すること	(1) 自主・自立に関する領域	①自己を律する力
		②自己を啓発する力
Ⅱ 他の人とかかわりに関すること	(2) コミュニケーションに関する領域	③他者を受容する力
		④仲間づくりする力
	(3) 集団生活に関する領域	⑤集団生活で協力する力
		⑥規範を尊重する力
Ⅲ 自然や社会とかかわりに関すること	(4) ふるさと創造に関する領域	⑦伝統・文化や自然環境を理解する力
		⑧文化的活動を企画・表現する力
	(5) 生き方・夢に関する領域	⑨社会的役割を進行する力
		⑩将来設計する力

出典：三戸町提供資料を基に筆者作成。三戸町による表記を用いた。

（2）小学校における「英語科」の創設

小学校での英語教育について「外国語活動」としてではなく、小学校1年生からの「英語科」として実施しており、9年間を見通した系統的かつ継続的な指導を行っている。町内に英語ネイティブの外国人ALT（Assistant Language Teacher）を複数配置することに

よって、小学校の全授業で学級担任と ALT とのチーム・ティーチング（TT）を行っている。なお、中学校では、教科担任のみの場合、教科担任と ALT との TT、教科担任と別の英語科担任の TT という三つの形態で授業が行われている。

（３）学年段階の区切り

「小中一貫三戸学園」では本来の小・中学校の区切りである「６－３」を維持しつつも、発達段階に配慮した「４－３－２」の区切りも併用している。中学校の１～３年生は「７～９年生」と呼んでおり、１～４年生を「初等部」、５～７年生を「中等部」、８～９年生を「高等部」としている。

一方、杉沢小学校・杉沢中学校では、児童生徒の在籍していない学年が複数ある関係で、従来の「６－３」の区切りによる「小学部」と「中学部」という形で運用している。

近年における道徳の教科化や英語教育（外国語活動）の早期化といった国全体としての教育の流れに先行した内容となっているが、平成 21（2009）年頃から三戸町の教育関係者の力を結集してこれだけの挑戦的な取組をしていたことは注目すべきであろう。

２節 制度化への対応状況

１．三戸町全域での概要

三戸町では、平成 29（2017）年度から町内の全ての小・中学校を制度化された小中一貫教育を行う併設型小・中学校に移行した。制度化以前から小中一貫教育に取り組んでいたが、制度化に関する省令等が出るのが平成 28（2016）年度直前となったことから、制度化への移行を１年遅らせることにしたという。

二つの学校グループで小中一貫が行われている。一方は、三戸小学校・三戸中学校と斗川小学校の３校で「小中一貫三戸学園」を構成しており、施設一体型と施設分離型の複合的な施設配置となっている。もう一方は杉沢小学校・杉沢中学校であり、昭和 63（1988）年に完成した施設一体型の校舎で小中一貫教育を行っている。

「小中一貫三戸学園」での斗川小学校に関しては、地域住民や保護者の考え方や距離の問題もあること、そして小規模校としての良い部分もあることを考慮して、学校施設等については変えずに制度化された小中一貫教育に移行することになった。

当初は２グループ両方を義務教育学校とすることを検討したこともあったという。しかし、「小中一貫三戸学園」については３校を無理にまとめて義務教育学校とすると施設が離れた学校を運営する上で難しい面があるため、全域での併設型小・中学校への移行という形になった⁽⁴⁾。

なお、英語教育や立志科の面で教育課程の特例は使ってきたが、教育内容の前倒し等では特例を使っていない。三戸町では町の権限で教育課程の特例が使えることを制度化の最大のメリットとして認識しているものの、学習指導要領の改訂に伴う立志科改訂等の作業もあり、今後どのように特例を活用すべきかを検討しているという。

2. 三戸小学校・三戸中学校での取組

ここでは三戸町の中で最も多くの児童生徒が通学している三戸小学校・三戸中学校での取組について取り上げよう。両校は平成 25 (2013) 年度から同じ施設の一体化された校舎で学んでいる。なお、両校を含めた「小中一貫三戸学園」全体に関しては、国立教育政策研究所文教施設研究センター (2018) でも施設面を中心とした事例紹介が掲載されているため、施設面に関してはこちらの記述も参照されたい⁽⁵⁾。

(1) 児童生徒への指導等について

前節で述べた独自教科である「立志科」や小学校 1 年生からの「英語科」に加えて、昼休み後から 5 校時前の 15 分間を「パワーアップ学習」と称した 9 年間を見通した学習内容の基礎・基本の定着を目指した継続的な指導を行っている。初等部 (1～4 年) ではドリル学習を中心として行い、高等部 (8～9 年) では補充的な学習に加えて特定分野の能力や学ぶ力を伸ばす学習を中心に行っている。なお、中等部 (5～7 年) では徐々に前者から後者へと重点を移すようになっている。

5 年生から実技系科目を中心に教科担任制を部分的に導入しており、中学校教員の小学校への乗り入れ授業も行われている。制服に関しては中学校からであり、小学校の間は私服で登校することになっている。

小・中学生が一つの校舎で学ぶため、入学式や体育祭などの多くの学校行事も全学年合同で行われている。全学年での縦割り清掃や中等部児童生徒が縦割り班を作って三戸城址の城山公園へのボランティア遠足を行うなどの学年を超えた協力を身に付けさせる行事も行うことで、児童生徒の連帯感や学校所属感を高めようとしている。

通学区域が広いため、徒歩で通学が難しい児童生徒は三戸町が運営するコミュニティバス⁽⁶⁾やスクールタクシー (通学用タクシー：児童生徒数が限られる地域のみ) を利用している。道路の広さ等の関係で自転車通学は認めていない。学年によって終業時間 (部活動の終了時間) が異なることから、帰りは三つくらいの時間帯に分けて下校することになっている。

(2) 教職員組織等について

平成 27 (2015) 年度からは校長 1 名、教頭 3 名の体制による一体的な学校経営を行っており、教頭は初等部・中等部・高等部のそれぞれを担当するようになっている。職員室は小・中学校で一つにまとまっており、施設が一体化された当初は小・中学校の教職員間で学校間の文化の違いから合意形成に至るまでに時間を要することもあったという。ただ、時間の経過とともに教職員間の相互理解が進んだことで関係は改善し、近年は和気あいあいとした雰囲気になっているという。

教頭が 3 名体制になってから、教職員組織も初等部・中等部・高等部の 3 部会制となった。平成 29 (2017) 年度からはインクルーシブ教育システムの充実のため⁽⁷⁾、新たに「教育支援部」も加わった 4 部会制が導入された。「教育支援部」は特別支援教育に加えて、生徒指導や保健安全のスタッフによって構成されており、他の 3 部との連携を図りながら各学年の児童生徒の実態に応じた支援を行うようにしている。

また、校務分掌は 4 部横断的なグループ制として、グループリーダーを設けている。横

断的な組織としたことで、グループ内の情報交換や校務の共同推進などが進み、学年間の接続もスムーズになっている。さらに、小学校は2学年ごと、中学校は学年別に学年主任を置いており、学級や学年、全体との連絡調整機能も充実させている。

小・中学校合わせて約70名の教職員がいるため、情報共有には力を入れているという。毎朝役職者（管理職や教務主任等）の打合せを行ってから、授業前の職員朝会で教務主任からの連絡事項の伝達等を行っている。さらに、毎週火曜2校時には管理職と主任（学年主任・教務主任等）の主任会議を開いて情報共有をしており、毎週金曜2校時には「教育支援部」と学年主任が集まって翌週分の支援員の配置を決めている。

なお、教職員ではないが、PTAについては三戸小学校と三戸中学校で合同のものとなっている。次項で述べる斗川小学校のPTAとは別組織となっているが、適宜交流がなされている。

（３）斗川小学校との関係について

三戸小学校・三戸中学校から約6km離れた斗川小学校には1学年当たり7名前後の児童がおり、卒業後には三戸中学校に進学してくる。施設一体型の三戸小・中学校に中学校から入るような形になる上に、1学年当たり60名前後の三戸小学校卒業生との関係が心配されるため、様々な交流をすることで中学校入学時にはスムーズに合流できている。

まず、町内全ての学校が合同で行う耳鼻科健診の機会を活用し、斗川小学校の1～6年生は三戸小学校の同じ学年の児童と授業や給食、休み時間に交流を図っている。5年生では合同で自然の家の宿泊学習を行ったり、6年生では合同で三沢基地訪問を行ったりするなど、両小学校の児童の交流を多く行っている。学校外のスポーツ少年団でも児童の交流がある。

そして、月に1回程度ではあるが、三戸中学校の英語教員が斗川小学校に出向き乗り入れ授業を行うなど、学習指導面でもできる部分から連携している。将来的には実技系科目の一部単位でも合同授業ができないかを検討しているという。

以前には斗川小学校出身の生徒に不登校が出やすい現象が見られた時期もあったが、このような形で可能な限り斗川小学校との交流機会を増やすことで、中学校進学後に斗川小学校出身者からリーダー的存在となる生徒も出てきているなど、自然な形で人間関係が構築できるようになってきている。

3節 小中一貫教育の成果と課題

三戸町全体としての教育課題であった「中1ギャップ」の中でも大きな問題であった不登校については、小中一貫教育の開始を受けて平成22（2010）年度から開始された数々の不登校予防策が実り、徐々に新規不登校者数が減少し始めた。さらに、三戸小学校・三戸中学校が施設一体化された平成25（2013）年以降大幅に改善された。

不登校の発生割合について見ると、平成24（2012）年以前は全国平均^⑧を大きく上回る6～7%であったのだが、平成25（2013）年以降は全国平均を下回る1～2%前後に追いついている。特に7年生（中学1年生）での新規発生数が減少している。

中学校進学前の11月から1月に行われている「7年生（中学校）進級（進学）前ガイダンス」^⑨でのアンケート調査で見られる中学校新入生の進学不安等の心理的ギャップは軽減しており、「中1ギャップ」の全体的な軽減傾向も見られている。また、青森県の学力調査等の結果や高校入試の結果等の推移から、少しずつ上昇傾向が見られており、確かな学力定着が進んでいると考えられている。

さらに、三戸小学校・三戸中学校でも施設一体化をした効果が見られている。以前の三戸中学校では落ち着いた雰囲気のない時期もあったが、施設が一体化されてからは小学生の模範となるべく中学生が落ち着いて優しい雰囲気になってきているという。三戸小学校・三戸中学校に限らず、小・中学校施設が一体化される際に小学生と中学生の関係性を心配する声上がるが、このような心配の声も中学生の状況を見て解消されている。そして、英語教育の強化により、中学生の間に英検2級（高等学校卒業程度）に合格する生徒も出てきている。

中学校教員の小学校への乗り入れ授業に関しても、小学生の図工の授業で美術教員が入って指導した結果、中学校進学後に理科の実験・観察時のスケッチがうまく描けるようになったという副次的な効果も見られている。

このような効果は生徒だけではなく教職員にも見られている。小学校教員の授業の様子を見た中学校教員の板書がきれいになって、より授業が分かりやすくなったと好評を博している。

一方で、小中一貫教育による課題も見られている。全体的な不登校は減少しているものの、個に応じた不登校への対応が求められるようになっている。また、小中一貫教育ならではのカリキュラムについて再検討が求められてきている。併設型小・中学校という制度化された小中一貫教育に移行したことで、教育課程の特例という裁量が広がったというメリットを三戸町でも認識している。

ただ、学習指導要領の改訂や道德教育の教科化のような近年の動向によって、これまで特例として活用していた部分が学習指導要領の枠内に入ってくるなどの変化も生じている。今後、具体的にどのように教育課程の特例という裁量を活用すべきかを考えることが大きな課題となっている。しかし、三戸町だけの努力では限界があり、国などからの小中一貫教育の取組事例や教育課程に関する情報提供や支援が求められている。

また、三戸小学校・三戸中学校においても様々な課題が認識されている。児童生徒に関しては、9年生が学校全体のリーダー役となるため、一般的な小学校ではリーダー役を務める6年生のリーダー性をどのように伸ばすべきかが課題となっている。また、保護者に関しては、協力的な人から学校に距離を置く人まで様々であり、学校活動を進める意味でも保護者と学校の連携が課題となっている。

そして、教職員に関しては、他校からの転入者は小中一体化した学校環境に戸惑いやすくなっている。転入者が適切に慣れることができるように研修を行っている。また、学校になじむための時間をかけさせるために入学式の時期を数日遅く設定している。

小中一貫教育に取り組む中で、教職員の多忙化が問題となっており、定例的な職員会議等の会議はできる限り4時半過ぎには終わるように設定するため、水曜日は6校時がない週を作り、部活動を行わないようにして児童生徒を早めに下校させている。

参考文献

国立教育政策研究所文教施設研究センター『義務教育学校等の施設計画の推進に関する調査研究 報告書』，2018 年。

(宮崎 悟)

注

- (1) 本事例は聞き取り調査を行った平成 30 年 7 月 3 日の訪問時点の情報を基に作成している。訪問後に生じた取組の変化もできる限り反映させるようにしているが，原則的には訪問時点の内容であることを留意されたい。
- (2) 三戸小学校と三戸中学校の施設が一体化される以前の両校は 2 km 程度離れていた。
- (3) 道徳の教科化や新学習指導要領に対応するために，平成 29～30 年度にかけて教科書改訂を進めている。
- (4) その他の案として，三戸小学校・三戸中学校部分を義務教育学校として，斗川小学校と併設型小・中学校の関係とするような制度の併用も検討に上ったが，文部科学省の担当部局と相談して不可能という結論となったという。
- (5) 特に，同報告書の pp.129～132 を参照されたい。
- (6) 小・中学生は無料で利用でき，学校の登下校にも合わせた運用となっているため，実質的にはスクールバスと兼ねている。
- (7) 同年から小学校に加えて中学校にも通級指導教室（学びの支援教室）が設置されるようになっており，全学年の児童生徒に対して個に応じたきめ細かな指導・支援ができるようになった。なお，青森県（特に郡部）の公立中学校で通級指導教室があるのは珍しいという。
- (8) 全国平均での不登校の発生割合は 3 %前後で推移している。
- (9) 小中一貫教育の開始当初は中学校進学直前に「春休みガイダンス」という形で開催されていた。

第7章 茨城県笠間市

笠間市は茨城県の中央部に位置する人口約7万5千人の都市である。平成18(2006)年に旧笠間市・旧友部町・旧岩間町が合併して新たな笠間市となったが、地理的に中央に位置して人口が最も多かった旧友部町に新たな市役所の本庁舎を置いている。笠間焼の陶器作りや栗の栽培が盛んな地域として全国的に知られる⁽¹⁾。

表1 笠間市の基本情報：平成30年度

市立小学校数	10校
(うち小中一貫教育取組校数)	0校
(うち併設型小学校数)	0校
市立中学校数	5校
(うち小中一貫教育取組校数)	0校
(うち併設型中学校数)	0校
市立義務教育学校数	1校

出典：笠間市の情報を基に筆者作成。

注：分校や休校中の学校がある場合はこれらを除いた。

1節 小中一貫教育の特徴

1. 目的と経緯

笠間市では人口減少に伴い児童生徒数の減少が進んでおり、特に笠間地区（合併前の笠間市域）では一部の学校で複式学級が生じる見込みとなったことから、平成27(2015)年に小・中学校の統合が生じた。この際、後に「みなみ学園義務教育学校」となる南小学校と南中学校も統合の対象とするかの議論も一部であった。しかし、地域住民による地域に学校を残したいという強い希望や平成16(2004)年度から少人数の特色を生かした小中連携教育が進んでいたことから、統合の対象とはせずに存続されることになった。

このように、存続されることになった南小学校と南中学校であるが、これ以上の小規模化が進むと適正配置の議論対象とせざるを得なくなる「経過観察校」としての位置付けとなっていた。この状況の中で、平成28(2016)年には南中学校への入学者が当初8名と少なくなり、翌年度以降の入学者数によっては小規模化が進んで適正配置問題が生じる可能性も出てきた。これは、全体的な少子化傾向に加えて、南小学校と南中学校の通学区域が完全に同一ではなかったこと、そして部活動や通学距離等の事情で他の中学校への進学希望者が多く出たことが原因であった⁽²⁾。

そこで、笠間市教育委員会は市内全域から通学可能な小規模特認校に指定して、学校の特色を持たせることを検討し、当時制度化の議論が進みつつあった小中一貫教育を行う新しい学校種である義務教育学校への移行の道を探るようになった。

当初は制度ができたばかりの義務教育学校となることに対して、保護者や地域住民からの反対が多かった。教育委員会や学校の関係者が保護者や地域住民を対象とした説明会を丁寧に繰り返し行い、地域に学校を残せる上に、新しい特色ある教育が行えるメリット等を説明した。

この結果、義務教育学校に対する評価も変わって期待感が高まるようになった。これと並行して、教育委員会や小・中学校の関係者に加えて、両校の PTA や地域住民の代表も幅広く加わって検討して、南小学校と南中学校を統合して「みなみ学園義務教育学校」を設置する方針が決まった。その後、笠間市議会での学校設置条例等の変更手続を経て、平成 29（2017）年 4 月にみなみ学園義務教育学校が設置された。

もともと、南小学校と南中学校の小中連携教育の基盤があったものの、地域に学校を残すという地域の強い希望に応えることを目的として義務教育学校を設置し、小中一貫教育に取り組むことになった。このような経緯から、調査時点の平成 29（2017）年 7 月において、笠間市内の学校での小中一貫教育はみなみ学園のみの取組となっている。

2. みなみ学園義務教育学校の概要

前項の経緯もあり、平成 29（2017）年に南小学校と南中学校を統合する形でみなみ学園義務教育学校が新設された。両校の校舎施設は約 800 メートル離れていたが、義務教育学校に移行する際には両校の施設をそのまま利用することになったため、我が国で最初（調査当時では唯一）の施設分離型の義務教育学校^③となった。なお、校舎施設は既存のものを使うが、義務教育学校として単一の学校になることに伴い、両校舎間を内線電話で結んで意思疎通をよりスムーズにできるようにした。

義務教育学校となるためには小中一貫教育の要件である目指す子供像の共有や 9 年間の連続した教育課程のような 9 年間の系統性が求められる。これらの要件も含めた義務教育学校としてのグランドデザインは、教育委員会の指導主事からの支援も受けながら当時の南小・中学校の教職員が合同で、連携時代からの経験も踏まえながら作成していったという。

旧南小学校の南小（なんしょう）校舎では 1～5 年生までが学び、旧南中学校の南中（なんちゅう）校舎では 6～9 年生が学ぶ。これに合わせて「5－4」という学年段階の区切りを採用しており、5 年生までを「ベーシックグレード」、6 年生以上を「ハイグレード」と呼んで区分している。南中校舎で学ぶ 6 年生は完全な教科担任制を導入しており、体験的に部活動にも参加させている。なお、4 年生以上は中学校課程担当教員が乗り入れて実技系教科を中心とした一部教科で教科担任制も実施することで、徐々に教科担任制に慣れさせている。

この学年段階の区切りはみなみ学園の特色を出すための目玉としての位置付けとともに、この地域でも問題になっていたいわゆる「中 1 ギャップ」への対応策としての位置付けも持つ。6 年生が南中校舎に移ることに対して、当初は保護者からの反対の声も出た。しかし、義務教育学校移行時に南中校舎へ通うこととなる対象学年（当時 5 年生）の児童を実験的に「慣らし学習」と称して当時の中学校校舎に 5 日間登校させて授業をした結果、不安が解消された上に児童からも好評を得たという。

同校のもう一つの大きな特色として、公立学校としては全国的にも珍しいゴルフ部を創

設したことが挙げられる⁽⁴⁾。みなみ学園は小規模校で団体競技の運動部は部員不足で活動が難しくなりやすいという課題があったことと、特色ある部活動を作ることによって学校としての特色をより打ち出したいという意向もあった。この際、地元のゴルフ場の協力もあり活動できるようになった。創設初年度時点での部員は3名となっており、南中校舎敷地内に地域住民の協力のもと新設された練習場や地元のゴルフ場⁽⁵⁾で活動している。

同校の平成 29（2017）年度の「学校要覧」によると、全学年1学級ずつで9学年合計177名の児童生徒が在籍していた。義務教育学校として校長は1名、教頭は2名体制となっており、教頭は両校舎に1名ずつ配置されていた。義務教育学校発足に際して、笠間市教育委員会は茨城県教育委員会に県費負担教員の加配を要請したものの、認められなかったという。ただ、茨城県の公立小・中学校教員は小・中学校の免許を併有していることが多く⁽⁶⁾、みなみ学園に勤務する教員のほぼ全員が小・中学校免許を併有していた。

既に述べたように、旧南小学校と旧南中学校との間には、平成 16（2004）年度から長年にわたる小中連携教育の実績もあった。「朝のあいさつ運動」やヤマメの放流、運動会等での交流に加え、教員による合同研修等も行っていた。平成 21（2009）年度からは中学校教員が小学校に乗り入れて音楽と図工の授業を行う乗り入れ授業も行っていた。このように、小・中学校間の連携が相当進んでいた地域であったことで、小中一貫教育への移行もスムーズであったと考えられる。

また、南小学校と南中学校とでは通学区域が異なる部分もあったが、教育委員会としては義務教育学校の開校を優先した。その後、平成 29（2017）年度中に通学区域の見直し手続を終えて、平成 30（2018）年度入学者からは通学区域を一致させるようにした。

前項で指摘したように、みなみ学園は笠間市内全域から通学可能な小規模特認校となっており、通学区域外からの児童生徒も受け入れている。義務教育学校として特色を持たせた結果、平成 29（2017）年3月時点で本来の通学区域外から10名がみなみ学園に指定校変更制度や小規模特認校制度を利用して通学している。

3. 主な取組内容

小中一貫教育としての主な取組であるが、先述のようにみなみ学園のみの取組となるため、同校での特筆すべき取組について、前項までに示していないものを中心に記すことにしよう。

もともと笠間市では全域で英語教育に力を入れている。中でもみなみ学園では手厚く指導できるようにしており、義務教育学校としての教育課程の特例として1年生から英会話を中心とした英語教育を行い、他校よりも多くの時間を英語教育に費やすようにしている。この体制を整えるため、英語専門の教員を2名配置すると同時に、英語ネイティブの外国人である AET（Assistant English Teacher）も2名配置している。また、郷土教育にも力を入れており、3年生以上は地域特産の笠間焼について学ばせるための陶芸教室も実施している。

その他の教科に関しても、みなみ学園ではティーム・ティーチング（以下、TT と呼ぶ）を盛んに実施している。ベーシックグレードでは英語（外国語活動）と算数、ハイグレードでは社会、数学（6年生は算数）、理科、英語で実施している。特にベーシックグレードでは、原則的に3人体制での TT を行っている。両校舎に授業支援員として非常勤講師が

1名ずつ配置されており、彼らがTTに入ることが多くなっている。ただし、学年や教科によっては、特定の学級担任を持たない教頭や教務主任、グレード主任も授業に入るような形で、教員のやりくりを行っている。

行事関連では全学年で縦割り班を作って全校の児童生徒間で交流を行っている。体育祭関連行事（準備等含む）や中学校段階の部活動の壮行会、ボランティア活動などで交流している。また、連携教育時代から体育祭での交流はあったものの一部にとどまっていたため、義務教育学校となってからは完全に一体的に体育祭を行うことになった。

さらに、みなみ学園ではICTを活用した学習指導の在り方について研究を行っている。タブレットや電子黒板等のICT機器を利用して、いかに児童生徒の表現力を育成するかという課題を設定している。平成29（2017）年夏にタブレット等の配置を完了させ、夏休み以降に本格的に授業実践している。

2節 制度化への対応状況

先述のように小中連携教育の実践の蓄積もあったことや既存の校舎施設を用いることで、平成29（2017）年度の小中一貫教育の開始と同時に制度化された義務教育学校へのスムーズな移行ができたと言えよう。また、スムーズな移行ができた要因として、みなみ学園の教職員のほぼ全員が小・中学校免許の併有者であり、その背景に茨城県の小・中学校免許併有率の高さがあることも指摘しておきたい。

児童生徒数の減少という大きな課題への対応として、これまでの小中連携教育の経験を踏まえつつ、児童生徒にとって望ましい教育環境の側面を中心に幅広いメンバーで検討した。平成28（2016）年に開設されていた水戸市の国田学園義務教育学校への視察なども行いながら検討を進め、新たな学校としての特色が強く出やすく、学校存続の可能性も高くなる義務教育学校という形態での小中一貫教育を行うことになった。

笠間市教育委員会ではみなみ学園を先駆的な取組を行うモデル校として位置付けており、今後効果的な取組に関しては市内全域に展開したいと考えている。歴史的経緯等から複数の学校を選択できる調整区域が存在するような通学区域が入り組んだ地域もあるものの、みなみ学園での実践状況や成果を見ながら将来的には全域への小中一貫教育の導入も検討したいと考えている。

3節 小中一貫教育の成果と課題

笠間市では義務教育学校の設置と同時に小中一貫教育の取組を開始しているため、調査時点の平成29（2017）年7月時点では数か月しか経過していない。また、本稿執筆時点の平成30（2018）年末時点でも2年目ということで、小中一貫教育そのものの成果を客観的なデータ等で検証するにはやや早い時期であると言える。

笠間市教育委員会やみなみ学園の関係者からは、いわゆる「中1ギャップ」の解消や笠間市が目指す学力向上に資することが期待されている。また、それ以前から続いていた小

中連携教育に関する成果として、「中１ギャップ」の緩和や小・中学校の教職員間で協力して指導に当たる意識の向上等が指摘されている。みなみ学園となってからは更なる学力向上に向けた TT や縦割り班等での児童生徒間の交流が進んでおり、成果が期待されている。

教育委員会の関係者によると、みなみ学園が新設されてから教職員の意識が変わって、授業が大きく改善したことが指摘されている。６年生が南中校舎で完全な教科担任制の授業を受けるようになり、中学校課程が中心となるハイグレードの教員が主に授業を受け持つなど、義務教育学校への移行（すなわち一貫教育の開始）により一般的な小・中学校では中学校から小学校への乗り入れとなる授業が増えた。このことが、児童生徒に対してより良い授業をしようとする意識の向上につながったのではないかと推測される。

ただ、残念ながら小中一貫教育による課題も生じている。既存の施設を利用した施設分離型の義務教育学校であるため、両校舎間の移動の問題が生じる。児童生徒は縦割り班活動等の交流があるし、教職員も会議や研修、そして一部の南中校舎所属教員が南小校舎で授業を持つことがある。このため、移動時間を考慮したり、児童生徒の安全面への配慮をしたりせねばならない。

また、１学年１学級という小規模校であるため、児童生徒の人間関係の固定化も懸念されている。これに関しては、より多くの人と接するように TT で指導するための授業時間の工夫や異年齢間の交流の増加、他校との交流を通じて課題の解消を目指している。

さらに、教職員の多忙化という課題もある。通常の授業等の業務もある上に、会議等による校舎間移動も多いため、通常の学校よりも多忙化してしまっている。笠間市教育委員会としては、少しでも教育面に専念してほしいという意向から、スクール・ソーシャルワーカーを３名^⑦配置して保護者対応をできる限り教員から切り離そうとしている。また、義務教育学校に移行した際に校務支援システムを整備している。ただ、既存の小・中学校のシステムであるため、一部に関しては義務教育学校の状況に対応していない部分もあるという。

教育委員会関係者も学校関係者も教職員の熱意が小中一貫教育をより良いものにするために必要と考えており、可能な限りのサポートに努めている。また、地域住民や保護者からの協力を得ることも大切であると捉えており、児童生徒を中心とした地域へのボランティア活動や AET による地域住民を対象とした英語教室の開講などの形で地域貢献も行っている。

参考文献

文部科学省小中一貫教育制度研究会編著『Q&A 小中一貫教育～改正学校教育法に基づく取組のポイント～』ぎょうせい、2016年。

（宮崎 悟）

注

- ① 本事例は聞き取り調査を行った平成 29 年 7 月 11 日の訪問時点の情報を基に作成している。訪問後に生じた取組の変化もできる限り反映させるようにしているが、原則的には訪問時点の内容であることを留意されたい。
- ② 平成 27 年 3 月の南小学校卒業生は 25 名の進学先は、南中学校 8 名、笠間中学校 10 名（うち 7 名は笠間中学校区在住）、友部中学校 4 名、私立中学校 3 名であった。
- ③ その翌年の平成 30 年には、京都市に東山泉小中学校、鳥取市に鹿野学園という施設分離型の義務教育学校が設置されている。
- ④ 同校と同じ平成 29 年に義務教育学校として開設された福岡県八女市の上陽北浜（じょうようほくぜい）学園にも、ゴルフ部が創設されている。詳しくは本報告書第 17 章を参照されたい。
- ⑤ 地元ゴルフ場やゴルフ関係者のサポートにより、無料で練習できるようになっている。
- ⑥ 平成 26 年時点で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」によると、茨城県で小学校教員の中学校免許併有割合は 83.6%，中学校教員の小学校免許併有割合は 70.7%となっており、共に全都道府県の中で 4 番目に高い。他の都道府県も含めた数値に関しては、文部科学省小中一貫教育制度研究会編著（2016）、53～54 ページを参照されたい。
- ⑦ うち専任者が 1 名、非常勤が 2 名となっている（いずれも平成 29 年度実績である）。

第8章 栃木県宇都宮市

宇都宮市は栃木県の県庁所在地であり、同県の中部に位置する人口約 52 万人の中核市である。東北自動車道や東北新幹線で東京圏との交通アクセスも良く、都市基盤も古くから整備された商業都市であると同時に、宇都宮工業団地等もある工業都市でもある⁽¹⁾。

表1 宇都宮市の基本情報：平成 30 年度

市立小学校数	68 校
(うち小中一貫教育取組校数)	68 校
(うち併設型小学校数)	0 校
市立中学校数	25 校
(うち小中一貫教育取組校数)	25 校
(うち併設型中学校数)	0 校
市立義務教育学校数	0 校

出典：宇都宮市の情報を基に筆者作成。

注：分校や休校中の学校がある場合はこれらを除いた。

1 節 「小中一貫教育・地域学校園」の特徴

1. 目的と経緯

全国の多くの市町村において、いわゆる「中1ギャップ」と呼ばれる現象が見られることが指摘されている。宇都宮市においても、小学校から中学校への進学時に学習内容が難しくなることなどにより、学習や学校生活にうまく適応できない生徒が見られるなどの課題が見られていた。そのため、このような課題に対応すべく、宇都宮市教育委員会では、義務教育9年間を通した系統的な指導により、児童生徒の学力保障と学校生活適応を目指すとともに、地域の教育資源を活用した特色ある教育活動や学校支援を行いながら、子供を育みながら大人も学ぶ地域教育活動を推進することを目的として、「小中一貫教育・地域学校園」を全市で実施することにした。

宇都宮市では平成 19 (2007) 年に「宇都宮市学校教育制度基本計画」を策定し、この中で小中一貫教育の実施を発表した。そして、平成 20 (2008) 年には小中一貫教育カリキュラムを作成、平成 21 (2009) 年には小中一貫教育の実施単位として一つの中学校と複数小学校による「地域学校園」を設定した。この際、当時の通学区域を変更せずに従来の学校施設をそのまま利用する施設分離型の形式での小中一貫教育を実施することになった。

平成 22 (2010) 年度から、全 25 地域学校園のうち 6 地域学校園をモデルとして「小中一貫教育と地域学校園」を先行的に実施した。これらのモデル地域学校園における「小中一貫教育と地域学校園」の状況を検証し、全 25 地域学校園での「小中一貫教育と地域学校園」が平成 24 (2012) 年度から開始された。

その後、平成 26（2014）年にそれまでの「小中一貫教育・地域学校園」に関する検証を行い、平成 27（2015）年からは基本的な事項や取組の改善点など示すことにより、各地域学校園における制度の円滑な実施と、趣旨に応じた創意ある自主的・主体的な取組を全市で展開している。それまでは、市教育委員会に設置した学校教育制度に関する懇談会の提言を受けて始めた制度であったが、これ以降、学校や地域学校園が裁量を生かしながら、学校運営や地域学校園運営に主体的に取り組めるようにしている。

また、宇都宮市としては、小中教職員が相互に理解を深め合いながら、制度の趣旨に応じた取組が円滑に進められるよう、地域学校園全体のコーディネートを担うために、各中学校に「小中一貫教育推進主任」を設置⁽²⁾しており、毎年「小中一貫教育担当者研修」が実施されている。この内容を地域学校園に持ち帰って市の方針も踏まえながら、後述の「小中一貫の日」の会議や研修を通じて取組を推進している。

2. 主な取組内容

平成 27（2015）年度以降において、宇都宮市では、「小中一貫教育・地域学校園」を持続可能なものとするための取組を 11 項目設定し、このうち重点取組を 5 項目設定している⁽³⁾。ここでは、重点取組 5 項目について説明することにしよう⁽⁴⁾。

（1）小中一貫カリキュラムの実施

義務教育 9 年間を通した系統的な指導の充実を図るために、各教科等で系統的な指導計画を作成している。宇都宮市では「4－3－2」の区切りを全市で採用しており、平成 24（2012）年度からの 3 年間は、小中接続部分の「3」（小 5 から中 1 部分）に重点を置いた地域学校園が多く、宇都宮市がカリキュラム改善の考え方を明確化しており、その下で各地域学校園や学校の実態に応じて「地域学校園化」や「自校化」したカリキュラムを編成し実施していた。

この際、児童生徒の学力保障等を目指す観点から、国の標準時数よりも小学校で年 20 時間分、中学校で年 15 時間分の授業時数を増やしている。表 2 に示したように、学年に応じて内訳は異なるが、外国語活動や学校裁量で選んだ教科の時間数を増加させている。なお、平成 29（2017）年度までは小学校 1～4 年生で後述の独自教科「会話科」の時間として一部の増加時間を充てていた。

平成 29（2017）年度までは、宇都宮市としての独自教科である「会話科」が全小学校で設置されていた。国際社会で生きるためのコミュニケーション力を身に付けることを目的として、「ことばの時間」と「英会話の時間」により構成されていた。この教科に関しては、教育課程特例校制度を活用して実施しており、小学校の全学年を対象としていた。

なお、平成 26（2014）年までは中学校 1 年生まで会話科が実施されていたが、中学校においては教育課程の編成や実施方法、評価に課題があるとのことから、平成 27（2015）年度からは、小学校のみ実施として見直された。

この「会話科」で行っていた内容は、通常に設定される国語科や外国語科（英語科）、総合的な学習の時間等で取り扱うこととなった。これは、学習指導要領の改訂により小学校英語が教科化されることなどによるもので、移行期間となる平成 30（2018）年度からその趣旨を生かして各教科等の授業の中で展開させることになった。

表2 宇都宮市で増加された授業時間の内容

		国の標準時数より増加させる時間数		
		外国語活動	学校裁量	総計
小学校	第1学年	10	10	20
	第2学年	10	10	20
	第3学年	20	0	20
	第4学年	20	0	20
	第5学年	20	0	20
	第6学年	20	0	20
中学校	第1学年	0	15	30
	第2学年	0	15	30
	第3学年	0	15	30

出典：宇都宮市教育委員会（2018）を基に筆者作成。

注：新学習指導要領への経過措置期間である平成30・31年度時点のものである。

その他、「宮・未来キャリア教育」や「宮っ子心の教育」、「元気アップ教育」に関する教科横断的な教育活動も、小中一貫教育カリキュラムとして全市で実施されている。

（2）「小中一貫の日」の設定

各地域学校園は、月1回程度の「小中一貫の日」を設定することになっている。これは小・中学校教職員の相互理解を深めたり、地域学校園や学校の実情に応じた特色ある取組を進めたりするための会議や合同研修会を行う日である。

前年度のうちにスケジュールを決めておき、地域学校園の年間活動計画の中に位置付けている。このことで、会議等のためのスケジュール調整等の業務軽減もできる上に、「小中一貫の日」に会議等を集中させることで、それ以外の会議等を設定しなくても良いように工夫できるなどの取組の効率化ができるようになっている。

（3）中学校教員の小学校への乗り入れ授業

各地域学校園において、小学校6年生が原則として年6回中学校教員の乗り入れ授業を受けられるようにしている。この目的は大まかに二つあり、一つは小・中学校教職員の相互理解や指導の工夫・改善であり、もう一つは小学校6年生の中学校の学習に対する不安解消である。

当初は国語、数学、英語のみが対象教科であったが、平成27（2015）年度以降は全教職員が乗り入れ授業の目的を十分に把握し、取組の有用感を感じられるよう、全教科が対象となっている。この際、基本的に中学校教員を主教員（いわゆるT1）、小学校教員を副教員（いわゆるT2）としたチーム・ティーチングで授業を行っている。また、小学校に乗り入れをする中学校教員は、その間本務の中学校を離れることになるが、その後補充として中学校に常駐する「学力向上非常勤講師」が1地域学校園当たり1名配置されている。

（４）小学校教員の中学校への乗り入れ授業

先述した中学校教員の小学校への乗り入れと同様に、小学校教員の中学校への乗り入れ授業も行われている。中学１年生が年２回以上出身小学校教員の参画した授業を受けられるようにしている。なお、乗り入れ授業の際の教科等は限定していない。

この乗り入れ授業も小・中学校教職員の相互理解や指導の工夫・改善を目的としているが、中学校１年生の学校生活適応の支援も目的としている。

乗り入れ授業は主に中学校教員と小学校教員によるティーム・ティーチングで行われるが、中学校に乗り入れる小学校教員が不在となる間は先述の「学力向上非常勤講師」が小学校に出向いて授業をするという後補充がなされており、その際の授業内容等に関しては３日以上前から事前に入念な打合せを行っている。

新たな学習指導要領では小学校の外国語活動の教科化等がなされることになっており、この準備としても乗り入れ授業を活用することを教育委員会では想定している。

（５）地域の教育力を生かした教育活動

宇都宮市では、小中一貫教育を進める上での小・中学校の組合せを、学校が地域の人材や自然、文化、伝統などを教育活動に生かす基盤としての「地域学校園」と捉えている。すなわち、小中一貫教育を進めるためには地域との連携が必要と考えている。このため、学校やPTA、自治会などの地域団体の代表などで構成される「魅力ある学校づくり地域協議会」等との連携を図りながら、授業や放課後等での地域の教育力活用を推進するとともに、地域行事等への児童生徒の参加を促進している。例えば、地域の図書館を活用した読書活動等が行われている。

また、各学校では年間１０回を上限として原則半日の土曜授業を全学級で実施している。これは、地域人材等の授業への参画や保護者の協力を得た体験的な学習活動のように地域の教育力を活用しやすくするために行われている。なお、このうちの１回は全市の小・中学校のそれぞれで一斉実施日を設けているが、小学校と中学校とでは異なる日が一斉実施日と指定されている。

２節 制度化への対応状況

現時点で宇都宮市は制度化した小中一貫教育に移行せず、運用上の小中一貫教育として取組を続けている。訪問時の関係者からの聞き取り内容を総合すると、下記のような背景によるものと考えられる。

宇都宮市では全ての地域学校園で一つの中学校と複数小学校との組合せになっており⁽⁶⁾、通学区域の関係で一つの小学校から二つの中学校へ分散進学する地域もある。これは小中一貫教育を開始して地域学校園を設定する際に、通学区域を変更せずに従来の学校施設をそのまま利用する施設分離型の形式で一貫教育に取り組む方針としていたためである。

分散進学する小学校がある場合でも、便宜上、地域学校園内の小・中学校間で小中一貫教育に取り組んでいる。このため、併設型小・中学校という形にすることは困難な状況と認識されている。このことも、制度化に移行していない理由の一つと考えられる。

なお、宇都宮市では古くから小・中学校は別組織で、各学校は独立したものがあることが前提として教職員から認識されてきた。これまでの小中一貫教育の取組を通じて、少しずつ各学校の教職員の連携・交流が進みつつあるものの、併設型小・中学校として移行するほどには深まっていないことも理由として挙げられよう。

3 節 「小中一貫教育・地域学校園」の成果と課題

既に述べたように平成 26 (2014) 年度に一度それまでの取組についての検証を行っている。小学校 6 年から中学校 1 年にかけて急激に授業の理解度が下がったり、いじめが増えたりする課題は、データ上でも改善が見られたという。さらに、小・中学校教職員間の相互理解も進み、地域学校園内の各学校間の連携した取組も充実してきたことが評価されている⁽⁶⁾。

また、中学校教員の小学校への乗り入れ授業や小学校 6 年生の中学校訪問⁽⁷⁾により、中学校進学時の不安解消に大きな効果が見えてきたことが学校関係者から指摘された。このように、小中一貫教育の取組を通じて、当初の目的であるいわゆる「中 1 ギャップ」の解消に向けた動きは出始めている。

ただ、それまでの「小中一貫教育・地域学校園」の取組は宇都宮市教育委員会が主導的立場で進めてきたもので、一部の学校では「やらされ感」のようなものも見えていた。そこで、学校教職員がより主体性を持って小中一貫教育に取り組むように、学校の裁量を増やすなどの改善をしている。1 節でも触れた小中一貫教育カリキュラムの「地域学校園化」や「自校化」などがこれに該当する。各地域学校園では小中一貫教育を推進するための組織を作っているが、学習関係の部会に教科別分科会を置いて、小中一貫教育カリキュラムを小・中学校教員合同で検討することで「地域学校園化」や「自校化」に対応する動きも見られている。

その他の成果として、事務職員や学校栄養士、学校図書館司書のように多くの学校で担当者が一人のみとなる職種（以下、「一人職種」と呼ぶ）がある。これらの一人職種はこれまで個々に独立して仕事をしてきたが、「小中一貫の日」の会議や研修等により各学校の一人職種につながりができるようになり、一人職種の業務に関する学校間の連携や相互支援がより進むようになったという利点も出てきている。

一方で、2 節でも触れた通学区域の都合で複数の中学校に進学する児童を抱える小学校における分散進学の課題もある。課題解消のために通学区域を変えるという選択肢もありうるが、実際には簡単ではない。既に述べたように、原則的には決められた地域学校園の学校間で交流をするようになっているが、分散進学がある場合は個別に小・中学校間での情報交換を行うように配慮している。

中学校から小学校への乗り入れ授業を行う際も、分散進学の課題がある小学校では中学校教員が「進学先の中学校の先生」としてではなく「中学校の先生の代表」として授業を行うようにしている。逆に、小学校から中学校への乗り入れ授業に関しては、地域学校園で行うものの、通学区域の関係で園外の公立中学校に進学した生徒がいる中学校に関しては、出身小学校の先生が授業参観に行くことになっている。このように分散進学の課題に

対して、宇都宮市では可能な限り児童生徒に寄り添う形で対応していると言えよう。

また、宇都宮市では「学力向上非常勤講師」を雇用して各地域学校園に複数配置⁽⁸⁾しており、1節でも触れたような乗り入れ授業の際の後補充などの役割を担っている。ただ、平成24(2012)年度から各地域学校園に1名設置されている「小中一貫教育推進主任」の後補充をしてきた1名分が減員された⁽⁹⁾。これと同時に「小中一貫教育推進主任」の役割も一部で縮小するようにしているものの、直接的な補佐役を失うことによる負担増となり多忙化する課題がある。

参考文献

宇都宮市教育委員会『「小中一貫教育・地域学校園」制度検証報告書』, 2014年。

http://www.city.utsunomiya.tochigi.jp/_res/projects/default_project/_page/_001/006/405/kensyouthoukokusyo.pdf

(平成30年12月20日確認)

宇都宮市教育委員会『平成27年度からの「小中一貫教育・地域学校園」の手引き・平成30年3月(一部変更)』, 2018年。

http://www.city.utsunomiya.tochigi.jp/_res/projects/default_project/_page/_001/006/405/tebiki.pdf

(平成30年12月20日確認)

(宮崎 悟)

注

- (1) 本事例は聞き取り調査を行った平成29年7月6日の訪問時点の情報を基に作成している。訪問後に生じた取組の変化もできる限り反映させるようにしているが、原則的には訪問時点の内容であることを留意されたい。
- (2) 地域学校園の中学校教諭の中から、学校園長(中学校長)が任命することになっている。
- (3) 重点取組とされていない取組項目としては、小学校高学年の教科担任制、地域学校園教職員研修、小学校6年生の進学先中学校訪問、児童生徒の交流活動、「魅力ある学校づくり地域協議会」の連携、小中一貫教育推進主任の設定がある。
- (4) この項以降の記述に関しては、宇都宮市教育委員会担当者への聞き取り内容に加えて、上河内中央小学校と上戸祭小学校での聞き取り内容も含めて記述している。ここに記して調査に協力いただいた両校関係者に感謝する。
- (5) 全25地域学校園の組合せの内訳を見ると、2小1中が10園、3小1中が12園、4小1中が3園となっている。
- (6) 宇都宮市教育委員会(2014)参照。
- (7) 全市で同一の決められた日の午後に進学予定の中学校に訪問することになっている。この際の訪問先は地域学校園の中学校ではなく、実際に進学する中学校である。
- (8) 原則的には、主に中学校で英語と数学の習熟度別学習を行うための2名と乗り入れ授業の後補充の1名の3名が平成30年度に配置されている。
- (9) 宇都宮市教育委員会(2018)及び同「手引き」の変更前のバージョンより。

第9章 神奈川県横浜市

横浜市は神奈川県の一部に位置する人口 370 万人を超える我が国最大の政令指定都市である。一般的に江戸末期の横浜開港以来の港町として知られているが、沿岸部だけではなく内陸部にも市域が広がっており、18 の行政区で構成されている。京浜工業地帯の中心的都市の一つであると同時に、大きな人口を背景とした商業都市でもある⁽¹⁾。

表 1 横浜市の基本情報：平成 30 年度

市立小学校数	339 校
(うち小中一貫教育取組校数)	339 校
(うち併設型小学校数)	9 校
市立中学校数	145 校
(うち小中一貫教育取組校数)	145 校
(うち併設型中学校数)	5 校
市立義務教育学校数	2 校

出典：横浜市の情報を基に筆者作成。

注：分校や休校中の学校がある場合はこれらを除いた。

1 節 小中一貫教育の特徴

1. 目的と経緯

横浜市では平成 16 (2004) 年から「横浜教育改革会議」を設置して、有識者等を集めて当時の教育課題への対応策を探るために検討を重ねた。この検討結果からの提言を受けて、平成 18 (2006) 年度には「横浜教育ビジョン」が策定され、小中一貫教育を導入する方向性が決まった。

当時において、中学 1 年生の不登校やいじめが増加傾向にあり、いわゆる「中 1 ギャップ」の発生が課題となっていた。小学校から中学校に進学する子供について、小・中学校間での情報交換はあったものの、口頭による形式的なものが多くあった。このため、生活状況や学習状況等に関する情報が小・中学校間で十分共有されないことも多く⁽²⁾、事故やトラブルが複数発生するという課題も生じていた。さらに、平成 20 (2008) 年公示の国による学習指導要領の理念も踏まえ、小・中学校間で「学力観」や「指導観」、「評価観」の共有が求められていた。

これらの課題に対応するため、横浜らしい教育課程の基準を明確化した「横浜版学習指導要領」を策定し、各学校はこれに基づく義務教育 9 年間の連続を図るためのカリキュラムである小中一貫カリキュラムを編成することとなった。国の指導要領の作成状況も見ながら、平成 19 (2007) 年度には「横浜版学習指導要領・総則」及びその解説が策定され、翌年度には各教科に関する基本的な内容を含んだ「横浜版学習指導要領・教科等編」が策

定された。

すなわち、児童生徒に関する情報共有面に加えて教科指導面においても小・中学校間の連携強化が必要となっており、これに対応することを目的として横浜市での小中一貫教育が始まったと言えよう。

平成 20（2008）年度から 28 ブロック（小中一貫教育を行う単位で大多数が中学校区）を「小中一貫教育実践推進校」に指定して、先行的に小中一貫教育の試行が始まった。翌平成 21（2009）年度には 35 ブロックに推進校を拡大するとともに、市内全域で小中一貫教育の取組が開始された。なお、平成 22（2010）年には「小中一貫校」として、霧が丘小中学校（後の霧が丘学園）と西金沢小中学校⁽³⁾（後の西金沢学園）が開校している。

ただ、横浜市の小中一貫教育の基盤となる「横浜版学習指導要領」は国の平成 20（2008）年公示の学習指導要領と合わせて策定されたものである。このため、小学校では平成 23（2011）年度から、中学校では平成 24（2012）年度から新たな指導要領による教育課程が実施されることになった。

その意味で、横浜市は小中一貫教育の本格導入を新たな教育課程が実施された平成 24（2012）年度としている。それまでの試行を含めた期間を「導入期」として、平成 24～26（2012～2014）年度の本格導入から最初の 3 年間で「推進期」として位置付けている。

2. 主な取組内容

横浜市では、平成 27（2015）年度からの小中一貫教育の取組を「充実期」と位置付けている。ここでは、現在進められている「充実期」における主な取組内容を中心に紹介する。

まず、横浜市教育委員会では「小中一貫教育推進協議会」を年 2 回開催して、年度の重点課題の確認をはじめとした各ブロックの取組に資する情報発信を行っている。各ブロックで年 1 回以上行うことになっている小中合同の授業研究会等に指導主事を派遣するなど、現場への支援も日常的に進めている。

また、年 1 回市内全域で統一した「児童生徒交流日」が設定されており、小学 6 年生が通学区域の中学校の授業や部活動を体験するなどの形で交流するための日を設けている。これによって、小学校から中学校への接続がよりスムーズになるようになっている。

さらに、先駆的な取組を行っているブロックや通学区域の関係で複数中学校が含まれて小中一貫教育の取組に困難度が高いブロック⁽⁴⁾を支援するために、非常勤講師を加配するようにして人的支援を充実させている。その他の人材面では、児童生徒のいじめや不登校に関する問題を未然に防げるよう、小学校には児童支援専任教諭、中学校には生徒指導専任教諭が 1 名ずつ配置されており、ブロック内での連携も進められている。

それぞれのブロックでは「9 年間で育てる子ども像」を設定することになっており、それに向けてブロックの状況に合った取組がなされている。具体的には、乗り入れ授業や合同授業、授業見学のような授業交流に加えて、ブロック内での合同研修を実施していることが多くなっているが、それぞれのブロックの状況に応じて細かな取組内容は異なっているのが実情である。

近年の横浜市では学校運営協議会の設置をはじめとした学校と地域の連携も重要視されており、ブロック内の小・中学校合同で学校運営協議会を設置する例も増えてきている。

2 節 制度化への対応状況

1. 横浜市全域での概要

横浜市は市内全域での小中一貫教育に取り組んでいるが、一部の学校は制度化された小中一貫教育を行う学校に移行している。本稿を執筆している平成 30 (2018) 年末時点において義務教育学校が 2 校あり、5 ブロックが併設型小・中学校となっている。

基本的には、教育課程の特例が使えるようになるという、9 年間一貫した教育を行うための制度のメリットに期待しての移行となっている。これまでの小中一貫教育の取組の中で、各ブロックでは「横浜版学習指導要領」に沿って目指す「子ども像」やそれに向けた取組を実施している。

この際、一緒に小中一貫カリキュラム編成の努力を重ねるうちに、児童生徒の状況や 9 年間の学びのプロセスについて意見交換し、教育課程の充実を図っている。さらに、教育課程の特例が使えるようになれば、教育課程編成の自由度も高まり、よりブロックに応じた取組が進められる。このような利点を活用するために、制度化への移行に踏み切ることにした。

また、これまでの小中一貫教育の取組を通じて、小・中学校間の相互理解や連携は進んできており、ブロック内の組織や体制等をより機能したものに再整備するためにも、小・中学校の組織を一体化することが期待できる制度化した学校に移行することになった。このことは、一貫教育と同時に進めているコミュニティ・スクール等による学校と地域との連携面の強化という側面でも同様である。

制度化移行が始まった平成 28 (2016) 年には「霧が丘小中学校」が「霧が丘学園」として義務教育学校となった。翌平成 29 (2017) 年には「西金沢小中学校」が「西金沢学園」として義務教育学校となるとともに、4 ブロック（西中学校ブロック、旭中学校ブロック、高田中学校ブロック、菅田中学校ブロック）の小・中学校が併設型小・中学校となった。さらに、平成 30 (2018) 年には 1 ブロック（市場中学校ブロック）が併設型小・中学校として移行した。

義務教育学校に関しては「小中一貫校」であった 2 校が移行しているが、併設型小・中学校に関しては次のような三つの基準で移行した学校が選ばれている。

- ①中学校と小学校（1 校～複数校）の通学区域がほぼ一致しているもの
- ②汎用性の高い研究ができる可能性のある学校で、「1 小 1 中」「2 小 1 中」「3 小 1 中」とタイプの違うもの
→この結果として、「1 小 1 中」と「2 小 1 中」が 2 ブロックずつ、「3 小 1 中」が 1 ブロック選ばれている。
- ③ブロックで学校運営協議会が設置されている又は設置意向があるもの

このように併設型小・中学校に関しては、環境が整っているブロックを選定しているが、今後の拡大の見通しも視野に入れながら 2 小 1 中や 3 小 1 中の組合せからも選定しているところが興味深い。

なお、例えば算数・数学科で正負の数を小学校 6 年生で教えるように指導内容を前倒し

するような教育課程の構想を持っているブロックもあり、選ばれなかったブロックからも併設型小・中学校に移行したいという声も一部で聞かれたという。

2. 西金沢学園での取組

西金沢学園は横浜市南部の金沢区内の閑静な住宅街にある。横浜市内の中でも比較的高齢化が進んだ地域で、少子化が進む中で、児童生徒数は減少の傾向にある。

平成 22 (2010) 年に「小中一貫校西金沢小中学校」として組織されるようになったが、小・中学校間は約 120m 離れているため施設分離型の小中一貫校となっていた。また、児童生徒数が減少する中で特色ある学校教育を進める学校として、通学区域特認校となり毎年主に 1 年生の児童⁽⁵⁾を新規で受け入れて、施設規模に見合う児童数を確保している。

平成 29 (2017) 年に義務教育学校へと移行することになったが、小学校校舎に増築する形で施設一体型の学校とした。基本的には旧小学校敷地に全学年の教室を収容する「本校舎」があり、旧中学校跡地は「分校舎」として中学生が体育の学習や部活動などで利用している⁽⁶⁾。なお、西金沢学園に関しては、国立教育政策研究所文教施設研究センター(2018)でも施設面を中心とした事例紹介が掲載されている⁽⁷⁾。

基本的に義務教育学校として教職員集団は一つにまとまっている。なお、管理職に関しては、校長 1 名と准校長 1 名、副校長 2 名となっており、副校長の中からより校長の役割に近い准校長が 1 名いることが特徴である⁽⁸⁾。

学年区分の区切りは「4－3－2」（より詳細には「2－2－3－2」）としているが、近年は 4 年生と 9 年生を特に重視したカリキュラムを組んでおり、「4－5」の意識を持って学校運営を行っている。このため、体育祭や文化祭は 5 年生以上が参加して行われており、1～4 年生の運動会は別に行われている。また、中学部教員が 5・6 年生の一部授業に乗り入れており、学級担任とのチーム・ティーチングを行っている。

西金沢学園では「9 年間で育てる子ども像」を「国際社会で活躍できる力を身に付けた子ども」としており、英語教育と ESD (Education for Sustainable Development : 持続可能な開発のための教育) に特に力を入れている。

英語教育に関しては、小学部でのコミュニケーションを中心とした外国語活動を主体としながら、中学部でも書くことと読むことの体験を取り入れている。9 年間を見通して段階的に英語の読み書きができるようになる独自のカリキュラムが組まれている。また、AET (Assistant English Teacher) が小学部・中学部の両方に配置されている。

ESD に関しては『横浜の時間』と称して全学年で行っており、近隣の金沢動物園と連携して体験学習を行ったり、オーストラリアの学校との交流によって国際理解を深めたりして、社会における課題と向き合って主体的に解決していく力を育成しようとしている。なお、『横浜の時間』に関しては、生活科や総合的な学習の時間を充てて実施している。

異年齢交流も盛んであり、特に小学部では 1・6 年生、2・4 年生、3・5 年生がペアになって遠足等の行事で交流する「ペア友活動」と呼ばれる活動が行われている。その他、児童会生徒会の交流や 5 年生からの部活動参加なども行われている。

3. 高田中学校を中心とした高田中学校ブロックでの取組

横浜市港北区にある高田中学校区は川崎市との市境に近く、周囲は畑などの田園風景と

住宅地が隣接している地域である。高田小学校と高田東小学校、高田中学校の3校でブロックを構成している。各学校とも1学年2～3学級と適正な規模にあり、児童生徒全体に目が行き届きやすい学習環境にある。なお、高田中学校と高田小学校は隣接しているが、高田東小学校はやや離れた自動車で5分程度の場所にある。

平成29(2017)年度から併設型小・中学校に移行したが、小中一貫教育を推進するための取組は移行前から活発である。一貫教育の運営組織が併設型小・中学校への移行前から作られており、基本的には3校の校長で構成する「3人会議」、校長・副校長・教務主任・研究主任による「12人会議」⁽⁹⁾、更に全教職員による「90人会議」と教科主任で構成する「合同教科主任会」で構成されている。

「3人会議」は原則月1回各校持ち回りでランチミーティングの形で行われており、3人の校長間の意見交換や意思疎通を盛んに行っている。「12人会議」は年6回程度行われるが、実質的にはここで全体的な方針等が議論されることになっている。

これら組織に関する連絡・調整は中学校の研究主任がコーディネーターとなっている。このため、研究主任はコミュニケーション能力や調整力の高い人でないと任せられず、非常に負担が重くなっているという課題も見られる。研究主任が担当する授業数を減らすようにはしているものの限界があり、一貫教育をより推進する上ではキーパーソンである研究主任の時間をいかに確保できるかが重要となっている。

高田中学校区の学校運営協議会も小・中学校合同で設置されている。高田中学校区は高田連合町内会と区域が一致しており、学校と地域住民との関係性も比較的密接であった。この状況から小・中学校合同で一緒にできないかという話が「3人会議」で持ち上がり、地域との相談も経て平成29(2017)年度から合同での学校運営協議会が設置された。

併設型小・中学校に移行しても基本的にはこれまでの取組の延長線上にあるものとして考えるようにしている。ただ、併設型小・中学校への移行によりブロックに教職員1名が加配された。これによって、今までやってきた取組がよりやりやすくなり、平成29(2017)年度から中学校から小学校への乗り入れ授業も始まった。

訪問した平成29(2017)年11月時点において、次の学習指導要領が小学校で全面实施となる2020年度⁽¹⁰⁾を目標として、①「9年間で育てる子ども像」の策定、②9年間一貫した学び方の確立、③新要領に沿った小中一貫カリキュラムの編成、そして④合同学校運営協議会を活用した地域連携推進という四つの取組の柱を設定している。

①の「子ども像」については「○自らすすんで学び続ける子 ○仲間と協力してよりよい社会の実現を目指す子」と設定された。②の「学び方」に関しては平成30(2018)年度中に確立することを目指し、児童支援(生徒指導)専任教諭が中心になって整理しながら議論を進めている。また、③のカリキュラムに関しては「新教科」構想も視野に入れながら検討を進めているが、もう少し時間をかけて検討をしたいと考えている。さらに、④の合同学校運営協議会も同年度から設置されるようになり、学校と地域との窓口を担う学校・地域コーディネーター⁽¹¹⁾の活用について検討を進めている。

小・中学校間の取組として授業交流も進めている。中学校教員が小学校に入って公開授業の1時間だけではなく、一つの単元を通じてティーム・ティーチングを行った。授業交流を通じて小・中学校の学びのつながりを全教職員が互いに理解しあうことで、小中一貫教育がよりスムーズに進むと考えている。

高田中学校では、様々な教科を通じた表現力の育成に指導上の特色を持たせている。まず、「高田の時間」と呼ばれる時間を設定しており、1学期は朝読書を通じて様々な内容を自分で学び、夏休み中に読書を通じて学んだことや考えたことをポスターにまとめ、2学期に発表会を行って生徒全員にプレゼンテーションをさせている。その他でも、社会科では公民分野で新聞記事を読ませてまとめたものを発表させたり、美術では自分の作品について他の生徒の前で思いを解説させたりしている。

高田中学校区の一つの課題として、児童生徒間の交流が少ないことが認識されている。全市の交流日に小学生が中学校の授業体験等をしているが、施設分離型でブロック内の児童生徒が一堂に会するような行事はほぼなく、小中間だけではなく小小間の連携にはやや課題が見られている。

3節 小中一貫教育の成果と課題

横浜市教育局では、平成25(2013)年度にそれまでの一貫教育の振り返りを行って、この内容や追加的に教育委員会や各学校での聞き取りした内容を基に、ここでは横浜市での一貫教育による成果と課題をまとめることにしたい。

一貫教育の主な成果としては、教職員の相互理解の深まりである。他の地域でも認識されているように、基本的に小・中学校の教職員には大きな文化の違いがあるが、小中合同での様々な取組を進めたことで、少しずつ指導方法等の授業面や児童生徒に関する相互理解が進んできている。それに伴って、9年間継続して児童生徒を育てるという教職員の意識が高まってきている。また、児童生徒の意識調査の結果から、小学生の中学校に対する安心感や期待感が高まってきており、いわゆる「中1ギャップ」も軽減傾向が見られている。これらの教職員面と児童生徒面に関する成果に関しては、個別の学校においてもほぼ確認されている。

学力向上に関しては、各ブロックで年1回以上の授業研究会を開くなど授業力向上、小中一貫カリキュラムの編成・実施・評価・改善による授業改善の促進などへ努力している。また、地域との連携に関しては、学校運営協議会を設置する際に、ブロックによる設置を推奨するなど地域連携についても一体的な取組を推進しているという背景がある。小中一貫教育を推進する意味でも校外行事や日常の授業内におけるボランティア参加等の形で地元住民からの協力を得る必要性が高まってきており、より多くのブロックで地域連携の取組が広がり、そして深まることが期待されている。

通学区域による小・中学校の組合せや学校間の距離のような環境によりブロックの取組に大きな違いが見られる。現状において複数の中学校ブロックに参加する小学校も7校あり、特に複数中学校が関わるブロックに教職員の加配により取組の促進を図るという事例もある。地域の多様性に合わせて、特色を生かした取組を進めている。

その他、今回訪問した学校で見られた特有の課題もある。西金沢学園では、小学部と中学部に授業等の時間にズレがあり教室配置も入り組んでいることから、音の問題が生じ休み時間等で調整しているという。一方で、高田中学校ブロックでは中学校教員が小学校への乗り入れ授業を行う際に移動時間を考慮する必要があるという課題も見られている。前

者は施設一体型ならではの課題であり、校舎は施設分離型ならではの課題となっている。

参考文献

国立教育政策研究所文教施設研究センター『義務教育学校等の施設計画の推進に関する調査研究 報告書』, 2018 年。

(宮崎 悟)

注

- (1) 本事例は聞き取り調査を行った平成 29 年 9 月 29 日（西金沢学園）、同年 10 月 31 日（教育委員会）、及び同年 11 月 30 日（高田中学校）の訪問時点の情報を基に作成している。訪問後に生じた取組の変化もできる限り反映させるようにしているが、原則的には訪問時点の内容であることを留意されたい。
- (2) 小学校時代の問題行動等について中学校に情報提供を控えることで、子供に対する過度な先入観を持たせないようにしたいという小学校側の配慮もあったという。
- (3) 実際の小・中学校名は釜利谷（かまりや）西小学校と西金沢中学校であり、「西金沢小中学校」は愛称として付けられていた。
- (4) 横浜市には歴史的経緯から小学校区と中学校区のずれが見られる地域が多く、4 ブロックはブロック内に複数中学校が含まれるようになっている。
- (5) 2～4 年生からの新規受入れも少人数だが行っている。一時期は中学校からも新規受入れをしていた時期もあったが、様々な経験を経て現状の小学生のみの新規受入れに方針転換した。なお、安全面から乗り換え 1 回で通学可能な児童に限られるが、学校の魅力により 3 分の 1 程度が区域外から特認校制度を利用してきているという。
- (6) 訪問当時は基本的に音楽室、理科室、校庭や体育館は分校舎のものを利用していた。これは本校舎に十分な教室がないことや校庭等の広さの事情による。その他、定期試験期間中も中学生は比較的静かな分校舎を利用することになっている。訪問時も本校舎側の改築工事が進んでおり、将来的には本校舎での授業も増えることになるという。
- (7) 特に、同報告書の pp.129～132 を参照されたい。
- (8) 准校長については横浜市立学校統括校長等設置規則第 5 条の中でその役割等が規定されている。なお、横浜市内のもう 1 校の義務教育学校である霧が丘学園にも准校長が配置されている。
- (9) 年度途中から横浜市の全小・中学校に配置されている児童支援（生徒支援）専任教員も加わって実質的には 15 人体制の会議となる。
- (10) 執筆時点において改元することは決まっているが、新元号は未定であるため、便宜上西暦を示すことにした。
- (11) 平成 30 年度においては、高田中学校で 5 名、高田小学校で 2 名配置されており、高田東小学校には配置されていない。

第 10 章 長野県佐久穂町

佐久穂町は長野県東部の佐久地域にある人口 1 万人強の南佐久郡の自然豊かな町である。平成の合併期の平成 17（2005）年に旧佐久町と旧八千穂村が合併したことにより発足した。町の中心部に千曲川の清流と JR 小海線が南北に走っており，東西の長さは約 30km と広がる東西に細長い町域となっている⁽¹⁾。

表 1 佐久穂町の基本情報：平成 30 年度

町立小学校数	1 校
（うち小中一貫教育取組校数）	1 校
（うち併設型小学校数）	1 校
町立中学校数	1 校
（うち小中一貫教育取組校数）	1 校
（うち併設型中学校数）	1 校
町立義務教育学校数	0 校

出典：佐久穂町の情報を基に筆者作成。

注：分校や休校中の学校がある場合はこれらを除いた。

1 節 小中一貫教育の特徴

1. 目的と経緯

佐久穂町において施設一体型の佐久穂小・中学校が平成 27（2015）年度に開校したが，このときから小中一貫教育が本格的に始まった。もともと佐久穂町では子育て支援に力を入れており，特色ある教育により町の子供たちを育てようという土壌があった。後述の経緯で現在の佐久穂小・中学校ができることになった際に，特色ある教育として当時様々な地域で広がりつつあった小中一貫教育が注目された。町として直接学校教育ができる中学校段階までの期間で系統的かつ継続的に教育しようという小中一貫教育の目的が見られる。

もともと，合併で佐久穂町ができた時点では，町内に小学校 4 校と中学校 2 校があった。町内には幼稚園はないが，公設公営の保育園が 3 園ある。

小・中学校には小規模校も見られて今後の少子化も見込まれる状況であったが，地域との関係性も考えると学校配置の問題については全くの白紙の状態から検討する必要があった。そこで，平成 19（2007）年 2 月に地域代表や有識者を集めた「小中学校・保育所の在り方検討委員会」を設置して，翌年 4 月までの間に 23 回にわたって小・中学校や保育園を通じた教育や子育て支援について検討を行った。その結果，適正規模の人数で佐久穂町に根付く特色ある教育として小中一貫教育を求める提言書が完成した。

この提言を受けて，佐久穂町では地域懇談会・保護者説明会・アンケート等を実施して，平成 21（2009）年 12 月には町内の 2 中学校を 1 校にまとめ，小学校は旧佐久町の 3 校は

1校にまとめて中学校と一体型の校舎を新設し、旧八千穂村にあった八千穂小学校は当面既存施設のままだ残す⁽²⁾ものとして、佐久穂町全域で小中一貫教育を行う方針を固めた。

その後、当面は学校を残すことになった八千穂小学校のPTAから平成23(2011)年12月に、旧佐久町域で新設される小・中学校一体型の学校(後の佐久穂小・中学校)の開校とともに、八千穂小学校も合流したいという要望書が出された。

この結果として、平成27(2015)年度の新校舎での佐久穂小・中学校の開校と同時に、町内の全小・中学校が統合されることになった⁽³⁾。

開校と同時に小中一貫教育を開始するために、統合予定の小・中学校関係者で新たな小・中学校のための教育課程を作ることになったが、新しい学校を作ろうとする熱意が強く、みんなで話し合っ作風潮が強かった。特に、当時の統合前の小・中学校長たちは密に連携を取り合っ、2か月に1回全教職員による「佐久穂の日」と称した会議日を設定して徹底した話し合いを重ねるようにした。

さらに、佐久穂町では新しい学校作りの核となる「教育専門指導員」として校長経験者を招き入れ、当時における小中一貫教育の先進校への視察や研究を行い、統合前の小・中学校関係者との議論にも加わってもらうようにした。この結果、丁寧で特色ある教育課程や教育計画が完成し、新しい佐久穂小・中学校でのスムーズな小中一貫教育の導入ができるようになった。

2. 佐久穂小・中学校の概要

佐久穂小・中学校は施設一体型の校舎ではあるが、小学校と中学校は学校組織として独立しており、両校に校長・教頭がそれぞれ配置されている(理由は次節で後述)。ただ、職員室は小・中学校で一体となっている。開校時には職員室も別にすべきという意見も一部で出た⁽⁴⁾が、教育委員会から説得したこともあったという。

従来の「6-3」という小・中学校による区分もあるが、指導面に関しては学年区分が「4-3-2」で区切られており、最初の4年間を「基礎充実期」、次ぐ小中接続期の3年間を「活用期」、最後の2年間を「発展期」と呼んでいる。5年生からは一部科目で教科担任制が始まるようになっている。また、中学校段階の学年呼称は「7~9年生」としており、小中一貫教育であることを児童生徒にも意識させている。なお、ほとんどの学年で1学年3学級であるが、1年と8年に関しては児童生徒数の関係で2学級である。

学校行事での交流については、音楽会の1種目は小中合同で行っており、9年生の合唱もある。また、小学校の運動会に中学生がデモンストレーション的に出場するようになっている。これらの行事全体について小・中学校で一緒に行うわけではないが、必要に応じて合同化することで、児童生徒間の交流を行っている。

その他では学校全体で黙々と掃除に取り組む「三昧(ざんまい)清掃」と呼ばれる取組も行っている。清掃と自分が一体となって喜びを感じられるように無言で一生懸命に床を磨いているという。

また、佐久穂小・中学校の校舎内に県の小諸養護学校「ゆめゆりの丘分教室」が入っており、佐久穂町や周辺市町村の障害のある小・中学校段階の児童生徒が通っている⁽⁵⁾。小学校運動会や音楽会で一つずつの種目・プログラムで交流を行うなど、障害のある児童生徒も地域で育てようとしている。

佐久穂町唯一の小・中学校ということで、教育委員会からの支援に加えて、児童生徒のためなら何でもやろうという町長の方針により、一般行政からの支援も大きい。例えば、要支援の児童生徒のために佐久穂町の福祉部門との連携も緊密に行われており、学校教職員が家庭事情も適切に把握した上で指導に当たることができるようになっている。

さらに、地域住民との協働も盛んであり、学校応援団が 140 名も集まっている。多くの地域住民が子供を町の宝として扱っており、学校に対しても非常に協力的であるという。

なお、先述のように佐久穂小・中学校は統合によって遠方から通学する児童生徒も多くなっているため、学校ではスクールバスを 7 台用意して集落ごとに登下校している。

3. 主な取組内容

佐久穂町では、特色ある教育内容として、小中一貫教育、英語教育、キャリア教育（ふるさと教育）の 3 本の柱を挙げている。小中一貫教育に関しては既に紹介しているように学校システムの根幹となっている。ここでは、英語教育やキャリア教育、その他の小中一貫教育の教育指導面に関する取組内容を中心に紹介することにしよう。

（1）英語教育

佐久穂小・中学校では、1 年生から「英語科」を教科として新設しており、9 年間を通じた独自のカリキュラムを作っている。小学校段階では、大まかに週 1 回の「英語科」の授業が行われており、担任と ELT (English Language Teacher) と呼ばれるネイティブの補助教員と一緒に授業に入るティーム・ティーチング (TT) が行われている。中学校においても ELT と英語教員の TT で授業が行われている。

また、中学校英語教員が自主的に小学校の英語の授業に入ることもあり、中学校に進学してくる生徒の小学校時代の様子を知る機会にもなっている。

なお、特に小学校段階の英語教育に関しては教育課程の特例を利用しており、総合的な学習の時間や生活科、外国語活動の時間を新教科「英語科」に充てている。

（2）キャリア教育（ふるさと教育）

佐久穂町のキャリア教育はふるさとの良さを体験しながら、徐々に職業体験も行うようなカリキュラムが組まれている。特に、佐久穂町は林業が盛んであることから、4～8 年生を対象に「創造の森」と呼ばれる学校林で実施される森林体験学習が中心的な取組となっている。地域住民も含めて開校 1 年前から「さくほ森の子育成クラブ」を設立して、協力しながらプログラム化している。ここでは、シイタケの駒打ちや白樺やカラマツの植林等のような林業体験が行われている。

さらに、8 年生になると町内の事業所での職場体験学習もあり、9 年生には高齢者疑似体験も行われており、地域の福祉面に関する取組も見られている。このように地元の特徴である林業と福祉の二つの柱を中心にキャリア教育がプログラム化されており、ふるさと教育も内包した充実した内容となっている。

これらのキャリア教育の取組が評価され、平成 29 (2017) 年度には文部科学大臣からの表彰^⑥も受けている。

（３）その他の取組

乗り入れ授業は中学校から小学校へ算数・理科・体育で行っており、特に体育ではダンスで小・中学校のつながりを持たせた指導ができるようになり、全国大会に出場したクラスが出たほどである。基本的に乗り入れをするのは町で雇用した小中一貫推進教員という講師であるが、教科に関する専門性を生かした授業が行われている。なお、小学校から中学校への乗り入れは授業の担当時間数や多忙化対策の関係から行われていない。

２節 制度化への対応状況

佐久穂小・中学校は平成 28（2016）年度から制度化された併設型小・中学校に移行している。英語教育で教育課程の特例を活用することが制度化した学校に移行した理由として挙げられている。

ただ、1小1中で施設一体型という小中一貫教育としては非常に恵まれた環境にあるが、義務教育学校ではなく併設型小・中学校に移行したのは三つの理由がある。

第1の理由は校長が学校を空ける時間をなるべく少なくするためである。校長は校長会を始め様々な行事で学校を離れる機会も多くあり、もしも義務教育学校（又は小・中学校で1人の校長が兼務）になっていたら外出する機会が増えることになる。長野県ではまだまだ義務教育学校や複数校を兼務する校長が少なく、校長会も小・中学校別に行われている。校長の負担を軽減するためにも小・中学校で校長をそれぞれ配置すべきと考えた。

なお、佐久穂町では計画当初から「小学校1校と中学校1校」というコンセプトで新しい学校を作っている。同じ長野県内で平成 24（2012）年に開校した信濃町の信濃小中学校（後に義務教育学校）⁷⁾の事例も見ながら小中一貫教育の開始に向けた準備をしていたが、佐久穂町では従来の小・中学校として一貫教育を行う方が望ましいと判断した。

第2の理由は町民や教職員の理解を得やすくするためである。そもそも佐久穂小・中学校は町内の小・中学校を統合してできた経緯もあり、特色ある小中一貫教育を行うためにも学校運営のために町民の理解や支援が不可欠である。長年にわたって小・中学校の体制で義務教育が行われてきており、新たな学校種である義務教育学校へのなじみもまだない時期に移行すれば、町民の理解は得にくくなったと考えられる。

このことは教職員の立場でも同様で、小中一貫教育が重要であることを理解できても、実際に施設一体型の学校に適応する時間も必要である。もしも開校1～2年で更に義務教育学校へと組織自体が変更すれば、適応しきれない教職員も出てくることが予想される。その意味では、佐久穂小・中学校が義務教育学校ではなく併設型小・中学校に移行したことは現実的な選択であったと言えよう。

そして、第3の理由は小学校と中学校にあるそれぞれの文化を大切にしたいという思いがあったためである。ここでの文化というのは、小学校の卒業式や中学校の入学式、小・中学校それぞれの音楽会、中学校の文化祭のような行事に関係するものである。これらの行事は対象学年の発達段階に応じた工夫もあり、小・中学校の歴史の中で育まれたそれぞれの学校文化を大きく反映したものであるが、小・中学校が完全に一体化して義務教育学校になると消えてしまうものも多くなる。

これらの行事を残すことなどを通じて、小・中学校それぞれの良い文化を大切にできると考え、併設型小・中学校という形にすることになった。

3節 小中一貫教育の成果と課題

小中一貫教育の開始と同時に学校の統合も行ったため、訪問した平成 30 (2018) 年 6 月時点においては、学習面に関して明確に数字として表れる成果は出てきていない。ただ、児童生徒と日々向き合っている教職員の感覚では、全体的に学力改善の兆しが見えてきているという。児童生徒の意識面に関しては、アンケート調査の結果や日々の状況から満足度や規範意識が上がってきている。特に、中学生が模範的な姿を小学生の前で多く見せるようになっている。先述のようにキャリア教育に関しては、文部科学大臣表彰を受けるなど、外部からの高い評価も得られていることから、教職員も少しずつ手応えを感じている状況にある。

特に英語教育に関しては、授業を離れても英語に親しもうとする児童生徒が増えており、英語に対して楽しいと感じている児童生徒は増えてきている。このような状況を見てか、多くの保護者からも特色ある教育活動に対して好評を寄せられている。

さらに、小・中学校の教職員間でも、日常的に声を掛け合ったり話し合ったりする機会が増えており、より効果的な取組が進められるようになっている。先述の内容と重複になるが、自発的に小学校の様子を知るために小学校の授業に参加する中学校教員もあり、教科内容面でも教職員間でのアドバイスのような交流も増えている。

また、町内の学校が統合されたことで、町民との協働が求められる際には全町民に対して一元化してお願いしやすくなっているという副次的な成果も見られている。旧町村の区分を超えて自分たちの学校という意識が町民には強く、町民の心をまとめる一つのシンボルにもなっているという。このため、町民に対してお願いをするとすぐに人が集まるようになっており、協力的な町民との関係も良好にある。

このような状況は教職員のみならず、児童生徒にも認識されている。例えば、卒業式の際には生徒代表から地域の方に支えられたことへの感謝が自発的に示されるようになっている。このこともあってか、地域住民で組織される学校応援団からも新しい校風ができつつあるという評価も得ている。

もちろん、小中一貫教育による課題も出てきつつある。英語教育に力を入れているが故に、どうしても英語に興味を持ってない児童生徒へのフォローが難しくなっている。宿題のような家庭学習にまでは入り込めておらず、家庭次第で学力等に大きな差が出てしまうという課題も見られる。一部の保護者には英語教育の効果が実感的に届いていないこともあるという。

平成 30 (2018) 年度から取組をより拡大して、保育園も巻き込んだ取組にしようとしている。例えば、保育園年長クラスと 1 年生の交流を行うなど、少しずつ交流は進みつつある。ただ、単発的な行事にとどまることも多く、もう少し日常的につながることはできないか、そして保育園の先生が気軽に学校に来られるようにならないかという課題もある。

その他では、教職員の感覚面で感じつつある成果を、今後より明確に見えるようにでき

ないかということも課題に挙げられている。また、近年話題となりつつある教職員の働き方に関しても、会議の省力化等に取り組んでいる。さらに、教育委員会関係者（教育長や事務局担当者）が頻繁に学校に行くようにして、学校での課題を共有したり、必要な物品を購入できるようにしたりと学校を支えるための努力をより強めている。

佐久穂町としても、今後は 10 年後、20 年後の学校はどうなるかという視点で考えていきたいとしており、例えば、現在佐久穂小・中学校で授業を受けている児童生徒が将来大人になった頃、どのような大人になっているのかを楽しみにしているという。そのためにも、学校教職員や保護者はもちろんであるが、より多くの町民の声を聞きながら学校教育を進めたいと考えている。

佐久穂町では未来に向けて小中一貫教育という形で種まきをしており、学校関係者、教育委員会、そして町民が一丸となって子供たちを支えている。その成果として将来の佐久穂町を支える人材が出てくることが期待されている。

参考文献

伏木久始・峰村均『山と湖の小さな町の大きな挑戦：信濃町の小中一貫教育の取り組み』、学文社、2017 年。

（宮崎 悟）

注

- (1) 本事例は聞き取り調査を行った平成 30 年 6 月 18 日の訪問時点の情報を基に作成している。訪問後に生じた取組の変化もできる限り反映させるようにしているが、原則的には訪問時点の内容であることを留意されたい。
- (2) 検討委員会による提言では、当初から全域で小学校 1 校、中学校 1 校に統合して新しい施設一体型の校舎を建設する方向になっていた。ただ、佐久穂町としては旧八千穂村域の住民に配慮して小学校を残す方針としたものである。
- (3) 平成 24 年 4 月に最も小規模化していた佐久東小学校が佐久中央小学校に統合されて、佐久穂小・中学校開校時には 3 小 2 中が統合することになった。
- (4) 佐久穂町においては小・中学校教職員間で確執のようなものはほとんどない（このため開校時の準備も比較的スムーズに進んだ）が、それぞれの学校種別でやってきた文化的なものによると考えられる。
- (5) 佐久穂小・中学校にも特別支援学級は別にある。小・中学校のそれぞれに「知的障がい学級」と「自閉症・情緒障がい学級」があり、「ゆめゆりの丘分教室」の児童生徒との交流も行われている。
- (6) 正式には「第 11 回キャリア教育優良教育委員会、学校及び PTA 団体等文部科学大臣表彰」を受賞している。
- (7) 信濃小中学校は開校当初から校長が小・中学校で兼務していた。伏木・峯村（2017）p.60 でも当時の校長が学校を空ける機会が多かったことを回顧した記述が見られる。

第 11 章 静岡県浜松市

浜松市は静岡県西部にある人口約 80 万人の政令指定都市である。平成 17（2005）年に旧浜松市を含む天竜川・浜名湖地域 12 市町村が合併したことで、岐阜県高山市に次ぐ日本で 2 番目に広い面積を持つ都市となった。オートバイや楽器などの生産地としても有名な工業都市であるとともに、浜名湖や天竜川が市内にあり、遠州灘にも面するなど水産業も盛んである。さらに、みかんをはじめとした農産物の生産も多い地域である⁽¹⁾。

表 1 浜松市の基本情報：平成 30 年度

市立小学校数	96 校
（うち小中一貫教育取組校数）	96 校
（うち併設型小学校数）	0 校
市立中学校数	48 校
（うち小中一貫教育取組校数）	48 校
（うち併設型中学校数）	0 校
市立義務教育学校数	0 校

出典：浜松市の情報を基に筆者作成。

注：分校や休校中の学校がある場合はこれらを除いた。

1 節 小中一貫教育の特徴

1. 目的と経緯

市町村合併前後の浜松市においては小・中学校に関して様々な教育課題を抱えていた。まず、いわゆる「中 1 ギャップ」による中学校生活への不適応（不登校や問題行動の増加等）や不安の強まり、更に学習意欲面の課題が児童生徒に生じていた。

また、浜松市には人口が集積した市街地が沿岸部を中心に多くある反面、内陸部の中山間地域を中心に過疎化した地域も多い。このため、過疎地においては中学校で小規模校における教科担任の不足など学校運営上の問題も生じており、統廃合で課題が解決できないほど遠距離にある小規模校の問題等があった。特に、旧引佐（いなさ）町の北部地区では、浜松市との合併前から地域に学校を残すために施設一体型の「小中一貫校」設立への動きも見られていた。

そして、浜松市では小・中学校間の接続問題に比較的早い段階で対応しており、平成 15（2003）年頃から県や市の教育委員会による研究指定による小・中学校の連携に関する取組を進めていた。小学校高学年での一部教科担任制の導入をはじめとした小中連携教育に関する下地はある程度できていた。

いわゆる「中 1 ギャップ」のような様々な教育課題を解消すべく、浜松市では平成 18（2006）年から小中一貫教育に関する研究・検討を重ね、翌年春に「浜松市小中一貫教育

基本方針」を策定して、市内全域での小中一貫教育の取組が始まった。この方針の中で小中一貫教育の目的について主に「小学校と中学校の滑らかな接続」と「小規模校への対応」の2点が示されていた。

その後、学習指導要領が平成 20（2008）年 3 月公示の内容に改訂されて、校種を超えた指導の連続性を求めるようになったことを受けて、平成 22（2010）年に上記の基本方針を改定した。それによって、浜松市は小・中学校の義務教育に責任を持って「9 年間の学びと育ちをつなぐ小中一貫教育」を推進することとし、中学校区ごとに目指す子供像を明確にして小・中学校や家庭、地域が共有することにした。

それ以降、平成 23（2011）年からの「第 2 次浜松市教育総合計画」でも小中一貫教育が重要な教育施策として示されるようになり、同時期に「浜松版小中一貫カリキュラム」が作成されて全小・中学校に配布された。これにより、小・中学校においては少なくとも小中接続についての意識を持って指導するようになっている。

なお、執筆時点の平成 31（2019）年 1 月現在、浜松市内には施設一体型校舎で小中一貫教育を行う「小中一貫校」があり、平成 24 年（2012）度開校の「引佐北部小中学校」と平成 26（2014）年度開校の「庄内学園」、平成 29（2017）年度開校の「浜松中部学園」の 3 校となっている。いずれも小規模校化した複数の小学校と、中学校を統合することによって開校した経緯があり、「引佐北部小中学校」は 1 学年 1 学級、他の 2 校は 1 学年 2 ～ 3 学級の学校規模となっている。

これらの「小中一貫校」に関しては、小中一貫教育の実践や成果を他の中学校区に広げるモデル校としての位置付けを持たせている。ただし、学校施設や通学等に関する制約もあるため、市内全ての学校を「小中一貫校」にしたいという考えはなく、設置を望む地域や交通の利便性の良い地域に限定して考えている。

2. 主な取組内容

各中学校区を単位として市内全域での小中一貫教育に取り組んでいる浜松市には様々な学校環境や地域環境がある。浜松市内には 48 中学校区があり、その具体的な取組は全域でそろえている部分と各中学校区に任せている部分がある。

調査時点の平成 30（2018）年 9 月時点において、浜松市教育委員会として全域で統一している取組は、次の 3 点に集約されている。

- ①中学校区内で目指す子供像を設定して地域内で共有すること
- ②小中合同研修会の実施
- ③生徒指導等に関する情報共有の場の設定

さらに、学習指導要領の改訂で基本方針が改訂された平成 22（2010）年頃には、教育課程の中の各教科・領域に関する系統性の見直しや中学校区内の小中接続の強化だけでなく小学校間の連携強化なども求められていた。

一方で、各中学校区の裁量に任された取組も多く見られる。例えば児童生徒の交流の場を設定するような教育内容や乗り入れ授業の実施等については、各中学校区によって大きく異なっている。

特に市内でも取組が充実している「小中一貫校」の3校だけで見ても、取組内容は異なる部分が多い。例えば学年区分の区切り方を比較すると、「引佐北部小中学校」は「4－3－2」の区切りを採用しているが、「庄内学園」と「浜松中部学園」では「4－2－3」の区切りを採用している。特に、「庄内学園」で開校初年度は「4－3－2」を採用していたが、施設一体型校舎で取組を行うことにより、9年間の学びを見通した指導ができて「中1ギャップ」が緩和されたことや6年生のリーダーシップの育成に課題が生じたこともあり、2年目からは「4－2－3」に変更したという⁽²⁾。

小・中学校間の相互乗り入れ授業も「小中一貫校」3校では行われているが、科目や時間数、乗り入れ人数は各学校によって異なっている⁽³⁾。この際、乗り入れ授業を行う教員は小・中学校での兼務発令をかけて行うようになっている。また、浜松市内の全ての「小中一貫校」において小・中学校の校長は1人で兼務しており、主幹教諭や教諭がその分各校に配置されている。これは小・中学校の教職員組織の一体化という狙いがあると同時に、中学校教員の免許教科不足を補うという狙いもある。

児童生徒間の交流や小・中学校教職員間の交流に関しても、具体的な内容には大きな違いが見られている。さらに、教育内容も異なる部分が多くなっており、「引佐北部小中学校」では市内で唯一教育課程特例校となっており、英語を扱う「国際コミュニケーション科」や地域について学びつつキャリア教育も行う「ふるさと科」のような新教科も設置している。

以上では、比較的小中一貫教育の取組が進んでいる「小中一貫校」の状況を中心に紹介してきたが、浜松市では様々な面で中学校区の実情に合わせた形で小中一貫教育が進められている。ただ、浜松市教育委員会としては小中接続を意識したベースとなる「浜松版小中一貫カリキュラム」を作成しており、小・中学校での系統的な指導が行われるように支援している。施設分離型で小中一貫教育を行う中学校区ではなかなか児童生徒間の交流も容易ではないが、可能な範囲の中で教育課程や情報交換という面を中心に着実な一貫教育が全域で進められている。

なお、浜松市内には小・中学校の通学区域が異なる関係で分散進学が生じる小学校もある。浜松市教育委員会としては、基本的に該当する小・中学校間での連携に任せている。多くの場合は分散進学する小学校を中心として、関係する各中学校区の「目指す子供像」を共有したり、小中合同研修会等を通じて情報共有をしたりすることによって、児童の進学に影響が生じないように取り組んでいる。

2 節 制度化への対応状況

浜松市では、制度化した小中一貫教育への移行はしておらず、全ての学校において運用上の小中一貫教育という形を採用している。

先述のように施設一体型の「小中一貫校」が3校あるものの、調査した平成30(2018)年9月時点において義務教育学校に移行する予定はないという。「小中一貫校」を義務教育学校にする場合には、「小中一貫校」としての開校時に校名や校章は地域住民からの公募で決めており、校歌を著名な方へ依頼して新たに制作しているなどの経緯から、地域や制作

者との合意形成が必要になるなど、時間がかかるというのも実情である。

もちろん、将来的な義務教育学校設置を否定しているのではない。特に小規模校が多い中山間地域を中心に保護者、地域の要望等があれば、新たな「小中一貫校」を導入する可能性もあり、この際に義務教育学校を検討することもあり得るという。

また、「第3次浜松市教育総合計画」が2020年度⁽⁴⁾から後期計画に移ることから、これに合わせて今後の小中一貫教育の方向性を見直すことを予定している。この見直しを行う際に、併設型小・中学校への移行について検討する予定であるという。

ただ、浜松市教育委員会の見方では、制度化に移行するほどのメリットは感じていないという。「引佐北部小中学校」では教育課程の特例を用いているものの、それ以外の学校では特例を用いていないためである。また、施設整備に係る国庫補助や教職員の配置面でも制度化移行により純増となるようなメリットがないことも影響している。

このように、将来的な可能性はあるものの、少なくとも現状においては他の市町村の様子も見ながら教育総合計画の改訂時に制度化移行の必要性も含めて検討することになるだろう。

3節 小中一貫教育の成果と課題

ここでは、浜松市教育委員会として把握している小中一貫教育の成果や課題について紹介する。

まず、小中一貫教育の取組として、学校教員を対象としたアンケート調査の結果から、全ての小・中学校で「目指す子供の姿」を実現するための活動や行事を行っており、各中学校区において小中合同研修会も着実に実施されていることも確認されている。このことから、市として全市統一して行うとしている取組は適切に実行されていると言えよう。

保護者や地域住民等による学校評議員を対象とした調査結果でも、中学校区の「目指す子供像」の認知度は高く、学校運営の目標や課題の共有も進んでおり、保護者や地域を巻き込んで児童生徒を育てていこうという姿勢が見えている。

小中一貫教育による取組が続いてきたことで、教職員の小中一貫教育への意識が根付いてきており、実践にもつながっていると浜松市教育委員会では評価している。もともと小・中学校の教職員には古くからの学校文化の違いはあるものの、相互理解は確実に進んできたことにより、児童生徒の成長のために多角的な視点からお互いに責任をもって様々な取組ができるようになってきている。言い換えれば、中学校区の教職員が児童生徒の成長や課題を共有しながら、同じ方向性を向いた指導ができるようになってきており、授業や生徒指導も充実してきている。

また、乗り入れ授業や合同行事等による様々な小・中学校間の交流活動を通じて、児童生徒と教職員の垣根も低くなってきており、活動がより充実したものになってきているという。小学生は中学校への見通しや憧れがもてるようになり、中学生も先輩としての自覚をもって小学生にやさしく接することができるようになってきている。このことによって、いわゆる「中1ギャップ」の問題も解消に向かっている。

その他、児童生徒が挨拶できるようになってきており、地域を愛する気持ちも育まれて

いるという効果も確認されているという。なお、浜松市では学力面に関して小中一貫教育との関係性も考えられるものの、どちらかと言えばふだんの授業改善等の成果として捉えられている。

一方で、小中一貫教育による課題も把握されている。各中学校区で行っている合同研修等の教職員の会議や研修に関して、日程調整や開催場所の確保に課題が生じている。各学校の管理職や小中一貫教育の担当者にはどうしても負担が多くかかっており、近年は教職員の負担軽減がより強く求められているため、いかに効率よく研修や会議を行えるかは大きな課題である。この傾向は特に「小中一貫校」に強くなっているという。

成果の面でも示したように、小・中学校教職員の相互理解は長年の一貫教育の取組を通じて進んでいる。しかし、依然として共通理解が必要な部分が残されており、教育課程の編成面でもズレが生じてしまうことがあるという。同様に、中学校区内の小学校間のズレという課題も生じることがある。これらの小・中学校間や小学校間のズレという課題は、粘り強く交流の機会を作りながら少しずつ解消に向けて努力する必要がある。

これまでも紹介したように、浜松市は多くの市町村が合併したという経緯もあり、中学校区によって地域性や保護者の意識に違いが見られる。さらに、小中一貫教育の取組も学校環境等の違いによって、異なる部分が見られる。これらにより、地域への情報提供や学校と地域、保護者との共通理解も異なっているのが実情である。

さらに、浜松市教育委員会としては、小・中学校間に加えて就学前の幼児教育との連携もこれからの課題と認識している。今後は幼児期も含めた 12 年間の学びのつながりを意識した教育活動へと展開していきたいと考えている。これは、第 3 次浜松市教育総合計画の重点である「キャリア教育」の推進に基づくものである。

浜松市は市町村合併も経験して面積も広く、多くの小・中学校を抱えている。地域性や学校環境の違いもあるため、全域で完全に同じように小中一貫教育を進めることは難しさもある。その中で、各中学校区で地域とも連携しながら 9 年間の学びをつなげ、小・中学校の教職員が「目指す子供像」に向けて児童生徒を育てる仕組みとして小中一貫教育が機能している。

(宮崎 悟)

注

- (1) 本事例は聞き取り調査を行った平成 30 年 9 月 5 日の訪問時点の情報を基に作成している。訪問後に生じた取組の変化もできる限り反映させるようにしているが、原則的には訪問時点の内容であることを留意されたい。
- (2) 第 12 章で紹介する三重県津市の義務教育学校「みさとの丘学園」でも、同様の理由により「4－2－3」の区切りを採用している。
- (3) 現実的には異動のために中学校教員の免許教科のバランスが年度により変わるため、乗り入れを行う教科も年度によって変わるという。

(4) 執筆時点において改元することは決まっているが，新元号は未定であるため，便宜上西暦を示すことにした。

第 12 章 三重県津市

津市は三重県中部にある同県の県庁所在都市であり、約 28 万人を抱える都市である。明治期から日本で最初に市制施行した都市の一つであり、古くから港湾都市として栄えてきた。平成 18（2006）年に旧津市を中心とした 2 市 6 町 2 村の市町村合併で市域が拡大しており、三重県で最も大きな面積の市町村となっている⁽¹⁾。

表 1 津市の基本情報：平成 30 年度

市立小学校数	48 校
（うち小中一貫教育取組校数）	48 校
（うち併設型小学校数）	0 校
市立中学校数	19 校
（うち小中一貫教育取組校数）	19 校
（うち併設型中学校数）	0 校
市立義務教育学校数	1 校

出典：津市の情報を基に筆者作成。

注：分校や休校中の学校がある場合はこれらを除いた。

1 節 小中一貫教育の特徴

1. 目的と経緯

津市では合併以前の平成 17（2005）年から内閣府の「小中一貫教育特区」として南が丘中学校区・東橋内（ひがしきょうない）中学校区の 2 中学校区をモデル校区として指定⁽²⁾して以来、各中学校区で保幼小中の連携を強めてきた。また、平成 23（2011）年度から「輝きプロジェクト事業」を実施し、各学校が地域と連携しながら特色ある学校作りを行ってきた。

これらの取組で小学校入学時の不安が軽減されたり、小・中学校間の接続が改善されたりして、不登校の児童生徒数は減少傾向にあった。さらに、地域の学校に対する期待感が高まってきていた。しかし、子供たちの学力が十分に伸びておらず、減少傾向にあった不登校児童生徒数が中学校から増加する傾向が依然見られるという課題が残されていた。

このような課題に対応するために、新たに「津市小中一貫教育推進事業」を推進することになり、これまでの「輝きプロジェクト事業」を発展させた上で、以前から進めてきた小中一貫教育を改善することになった。この際、特に小中一貫教育の全市的な目的としては「学力向上」と「学校生活適応」の二つが掲げられることになった。

津市において本格的な小中一貫教育が平成 26（2014）年度から 5 中学校区ずつ段階的に導入され、平成 29（2017）年度には全 20 中学校区での取組へと拡大した⁽³⁾。なお、小中一貫教育の導入順であるが、初年度は 1 小 1 中又は小・中学校間の距離が近い地域（中学

校区)を優先的に指定しており、その後の拡大時には津市の北部・中部・南部の3ブロックから可能な限りバランス良く選定するようにしたという⁽⁴⁾。

津市においては「津市小中一貫教育推進事業」で小中一貫教育を導入する際に、次に示す五つの基本的な進め方を定めた。なお、括弧内は執筆者による補足である。

- ①市内の全ての中学校区で実施する。
- ②これまでの取組の成果を生かす。(全く新しいものではない)
- ③地域の実態に基づいて進める。
- ④新たな制度変更は行わない。(急な制度変化で難しさが出るため：のち例外あり)
- ⑤保護者・地域との連携体制を基盤とする。

これらの基本的な進め方を守りつつ、これまでの取組の延長線に位置する取組として本格的な小中一貫教育の取組が始まった。

2. 主な取組内容

津市では、次の三つの推進方策で小中一貫教育を推進している。

(1)「子どもの学び『充実支援』プラン」

ここには9年間を見通したカリキュラムによる小中一貫教育を実施するための様々な施策が含まれている。特に重視されているのは、学力向上と学校生活への適応、そして、豊かな人間性や社会性の育成という3点である。

各中学校区における教育課題に基づいて9年間の教育課程を編成することになっているため、中学校区によって取組内容は大きく異なっている。英語教育に力を入れる中学校区もあれば、読み書きの力を向上させるための指導に力を入れたり、ふるさと学習に力を入れたりする中学校区もある。なお、津市全体で力を入れている人権教育もこの枠内で行われており、津市の人権教育課を通じて必ずカリキュラムを作成することになっている。

他には異年齢の児童生徒の交流促進や発達段階にふさわしい生活習慣の確立等にも取り組んでいる。

(2)「子どもの学び『人的支援』プラン」

小学校高学年での一部教科担任制の導入や中学校教職員の専門性を生かした乗り入れ授業を推進している。また、平成29(2017)年までは実績ある教員経験者を「授業力向上支援員」として一部の中学校区に配置し、小・中学校間の授業作りの支援や特別支援教育の視点によるきめ細やかな授業作りなどに寄与してきた。

また、津市臨時講師(平成26(2014)年度までは「生きる力育成サポーター」)も市費で36名(平成29(2017)年度実績)雇用している。乗り入れ授業を行ったり、ティーム・ティーチングに加わって「中1ギャップ」解消のための巡回指導をしたりするような学力推進の役割を担う講師が配置されたり、各学校の課題対応の役割を担う講師も実情に応じて配置されたりしている。

(3)「子どもの学び『環境支援』プラン」

ここでは施設等のハード面の環境整備を行うことになっている。具体的には、

①ICT 機器を活用した合同授業の実施

中学校区内の学校間で合同授業を行うため、ウェブカメラや大型テレビ等を準備。

②学校図書館を活用した授業・環境整備

学校図書館司書による読書ファイル作成や学校図書館システムで学校間相互貸借。

③理科教育設備の整備

理科備品を活用した実験や観察の充実を行う。

④施設一体型小中一貫校の整備

後述のみさとの丘学園の校舎整備がここに含まれる。

各中学校区では地域の教育課題に応じて「めざす子ども像」を明確にして、中学校区小中一貫教育推進方針を策定するなどの取組を行う。それに応じて、教科担任制の導入や小・中学校の兼務発令等も行うようになっている。この際、地域連携体制を基盤とした保護者・地域の協力を「横のつながり」と見立て、小・中学校間で9年間を見通した教育計画による小中一貫教育を「縦のつながり」と見立てて、各学校での教育活動を行うことになっている。このように縦横のつながりを組み合わせることで、中学校区全体で児童生徒を見ることになり、いわゆる「中1ギャップ」の問題等に対応している教職員も心強くなるという。

平成 29 (2017) 年に公示された新たな学習指導要領により小学校 3・4 年生で「外国語活動」、5・6 年生で「外国語科」が導入されるが、これに向けて津市教育委員会から各中学校区に向けて英語教育に力を入れるように依頼しているという。中学校には英語教員がいることから、今後より小・中学校間でのつながりが重要視されるのではないかと教育委員会では考えている。また、中学校区内にある小学校が児童に守らせる最低限のルールで足並みをそろえると中学校でも指導がしやすくなることから、中学校区内の小学校間の連携（いわゆる小小連携）も教育委員会では重要視している。

津市教育委員会は小中一貫教育の取組や成果を積極的に発信するようにしている。市の広報誌での PR はもちろん、毎年状況変化に応じたリーフレットを作成して保護者や地域住民に配布している。また、市内のケーブルテレビ向けに学校紹介する番組を作って放映しており、市民からの好評を得ているという。

2 節 制度化への対応状況

1. 津市全域での概要

前節で述べたように、津市が現在全域で進めている小中一貫教育に関しては、原則として新たな制度変更を行わないことを前提に進められている。これまでに小中一貫教育として行ってきた取組の成果を活用しながら、地域の実態に応じて課題に対応するようになっている。このため、調査を行った平成 30 (2018) 年 7 月時点においては、基本的には（後述のみさとの丘学園を除いて）制度化された小中一貫教育への移行は考えていない。

ただ、次項で説明する義務教育学校であるみさとの丘学園に関しては、小学校の統合も伴いながら施設一体型で小中一貫教育を行う学校となったことから、例外的に制度化された義務教育学校として設置されることになった。

津市の小・中学校は基本的には施設が離れている⁽⁵⁾が、津市では義務教育学校の前提として施設一体型の校舎を考えているため、校舎改築等に関連した建設費が必要となる。必ずしも財政に余裕があるわけではないため、今後における他の地域での義務教育学校の設置は容易でないと捉えられている。

津市には合併によって多様な地域があり、それぞれ地域性が異なる部分もある。津市全体のバランスもあり中学校区間の横並びの問題も生じることから、今後も不可欠で大きなニーズがない限りは現状の運用上の小中一貫教育が中心となると見込まれている。

2. みさとの丘学園の取組

旧美里中学校区（旧美里村地域）の小学校3校が全て小規模化しており、津市合併後の平成19（2007）年頃から統合に関する検討を地域住民や学校関係者が進めてきた。その際に同時期に津市で本格化し始めた現在の小中一貫教育の取組と重なり、施設一体型の小中一貫教育校として再編されることになった。

その際、国における小中一貫教育の制度化の議論が進んでいたことから、地域住民の意見もあり新たに統合してできる小中一貫教育校を義務教育学校とすることが決まった。旧美里中学校の校舎に増築する形で、児童生徒が収容できる施設を整備し、様々な準備を重ねた末に、平成29（2017）年4月に三重県初の義務教育学校としてみさとの丘学園が開校した。

なお、あえて義務教育学校という形態を選んだのには、大きく分けて二つの理由がある。一つは、9年間を見通した小中一貫教育を進めていく方向性を目指していたこと。そしてもう一つは、地元住民等の新しい（当時は三重県で最初というのもあった）学校種への期待もあったことである。

みさとの丘学園では、1～4年生に「ホップステージ」、5～6年生に「ステップステージ」、7～9年生に「ジャンプステージ」と名付けており、小中一貫教育を行う学校としては全国的にも珍しい「4－2－3」の区切りを設定している⁽⁶⁾。

これには二つの理由がある。一つはいわゆる「中1ギャップ」の心配が少ないことである。みさとの丘学園は施設一体型の小規模校であることから、児童生徒の生活状況を全教職員で間近で見られ、中学校段階からの生活環境の変化がそれほど大きくない。もう一つは、1学年1学級のクラス替えがない学校であり、人間関係が固定化しやすいという課題への対応である。これまでの小・中学校の区切りを残すことで、7年生進級時に制服着用や部活動の本格開始、自転車通学等の変化と刺激を与えるようになっている。この7年生に進級する大きく変わる機会を残すことで、心機一転して新たな目標を持って自分を変える機会にしたいと考えている。このように、義務教育学校という新しい学校種を取り入れながら、これまでの小・中学校の良さも残そうとする学校の考え方が見えている。

みさとの丘学園では全学年の児童生徒が学年を超えて交流する縦割りグループの活動を行っており、全校遠足や体育祭、人権学習での話し合い等でこのグループを活用している。校内行事も全校遠足や体育祭は全学年で、文化祭は7年生以上で活動するが6年生も参観、

部活動の壮行会は5年生以上で行うなど、内容によって対象学年を変えるように工夫している。また、人権学習に関しても、6年生以上で話し合いを行う機会が多いものの、別途3～5年生でも縦割りグループでの話し合いをさせることも計画している。

指導面では、全校で授業理念を合わせたり、段階的に教科担任制を導入したりするなどの形で、児童生徒が安心して充実した学校生活を送れるように工夫しており、全学年で学び合いを大切にする授業方法で授業を進めている。もともと旧美里中学校ではペア・グループ学習に取り組んでいたが、これを義務教育学校となる前から小中一貫教育の取組の中で当時の小学校にも対象を広げて進めたものである。

また、教育課程面では、「英語（活動）」と「美里創造学習（地域学習と地域と共に学ぶ人権学習）」を全学年で実施する「小中一貫教科」と位置付けている。「英語（活動）」に関しては、新しい学習指導要領で定められた3年生以上の外国語活動を英語活動として先行実施しており、1・2年生でも英語活動を実施している。中学校英語免許を持つ教員と学級担任とALT（Assistant Language Teacher）で授業を進めている。また、全校で朝に10分の短時間学習として週1～2回、英語絵本読み聞かせやフォニックス等の方法で英語に触れるようになっている。1年生から英語活動に関する「Can-Doリスト」を作成したり、校歌も3番を英語にしたりするなど、学校全体として特に英語に力を入れている。

一方の「美里創造学習」に関しては、地域の歴史・文化・自然・産業等について学んでいる。昔遊びや町探検を行ったり、地域特産の美里在来大豆等についても学習したりするなど、幅広く地域についての学びを進めている。さらに、地域の障害者施設訪問や縦割りグループでの話し合い、文化祭での人権劇等を通じて、人権に関する学習も進めている。

3節 小中一貫教育の成果と課題

津市教育委員会では、平成26（2014）年度以降の本格的な小中一貫教育の導入以降の成果と課題等について、次のように認識している。

小中一貫指導カリキュラムに基づいて指導方法の方向性が統一されるなどの授業改善が進んでおり、学力向上を図ってきていると認識している。ただ、全国学力・学習状況調査の結果について全国や三重県全体の平均正答率や無回答率と比較すると、一部で改善が見られるものの、多くの指標で全国や三重県と同等となっており、数値的には明示的な効果が現れる段階までは進んでいない。このため、津市教育委員会では、今後より一層の授業改善を進めたいと考えており、これからが勝負所と捉えている。

中学校区内の保幼小中の情報交換が進み共通認識が進んだことで、子供たちが安心して学校生活を送れるようになってきている。さらに、中学校区内の学校間連携が進んだことで、子供たちの実態がより共有できるようになり、9年間を見通した指導や支援がよりしやすくなってきている。

実際のデータでも、小・中学校及び義務教育学校ともに学校に行くのは楽しいと回答する津市の児童生徒が全国平均を上回っていたり、改善が見られたりするなどの様子が見られている。また、中学1年生から新規で発生する不登校も減少傾向にある。さらに、「先生から認められている」と感じている児童生徒の割合も増加傾向が見られている。

その他、様々な教育課題が少しずつ解消に向かっていることで、全体的に学校が落ち着いてきたという感触も得られてきているという。

一方で、中学校区内での共通理解を図るため会議や業務が増加しており、教員の負担も増加しているという課題も見られている。津市教育委員会では市費での講師を多く雇用するなどの形で可能な限り手厚く人的支援も行っているが、業務改善や校務の効率化を図ることも必要と考えている。

なお、みさとの丘学園でも成果や課題が認識されつつある。児童生徒を対象としたアンケート調査から、学校生活や英語を中心とした授業等の様々な側面に対して楽しいと回答した割合が9割前後と高く、子供たちの学校に対する満足度も高くなっている。

ただ、前節で述べたクラス替えがないという課題に加えて、小学校が統合されたことによる課題（体育祭等の学校行事の運営や統合前後での環境変化に対する保護者の理解等）や行事や乗り入れ授業等による時間割編成の難しさなどの課題も確認されている。

津市は平成18(2006)年に10市町村が合併されて様々な地域を抱えることになったが、その各地域の多様性による自由度も認めながら小中一貫教育という仕組みで市内の小・中学校及び義務教育学校における教育の足並みをそろえているように見受けられる。市費による講師など可能な限りの人的支援も行っており、様々な形で尽力しながら取組を進めていると言えよう。

(宮崎 悟)

注

- (1) 本事例は聞き取り調査を行った平成30年7月10日の訪問時点の情報を基に作成している。訪問後に生じた取組の変化もできる限り反映させるようにしているが、原則的には訪問時点の内容であることを留意されたい。
- (2) 南が丘中学校区では小学校1年生からの英語科、東橋内中学校区では基礎学習科を導入して、9年間で特色ある教育課程を編成していた。
- (3) 実際には初年度の平成26年導入となった5中学校区では、前年度から準備を始めていた。
- (4) 津市は平成18年に周辺市町村と合併した経緯もあり、学校等が多く集まっている旧津市の中部地域だけではなく、旧他市町村であった北部地域と南部地域にも配慮する必要があったためである。
- (5) 20中学校区中17中学校区で施設分離型の小中一貫教育を行っている。残りの3中学校区のうち、施設一体型のみさとの丘学園を除く2中学校区では施設併設型である。
- (6) 第11章で紹介した静岡県浜松市の事例で、義務教育学校ではないが施設一体型で小中一貫教育を行う「庄内学園」や「浜松中央学園」においても、「4-2-3」の区切りが採用されている。

第 13 章 兵庫県豊岡市

豊岡市は兵庫県北東部の日本海沿いに位置する人口 8 万人強の都市である。平成の合併期の平成 17（2005）年に旧豊岡市，旧城崎町，旧竹野町，旧日高町，旧出石町，旧但東町の 1 市 5 町が合併したことで市域が拡大したが，市域の約 8 割が森林となっている。市内には全国的に有名な城崎温泉や出石城などの観光資源にもめぐまれており，全国でも有数のかばんの産地としても知られている。また，絶滅が危惧されているコウノトリの生息地としても知られ，人工飼育したコウノトリの野生復帰に取り組んでいる⁽¹⁾。

表 1 豊岡市の基本情報：平成 30 年度

市立小学校数	29 校
（うち小中一貫教育取組校数）	29 校
（うち併設型小学校数）	29 校
市立中学校数	9 校
（うち小中一貫教育取組校数）	9 校
（うち併設型中学校数）	9 校
市立義務教育学校数	0 校

出典：豊岡市の情報を基に筆者作成。

注：分校や休校中の学校がある場合はこれらを除いた。

1 節 小中一貫教育の特徴

1. 目的と経緯

豊岡市において本格的に小中一貫教育が始まったのは平成 29（2017）年度からであり，「豊岡こうのとりのプラン」と呼ばれる小中一貫教育の推進計画の下で，現在では市内全域で制度化された併設型小・中学校による取組となっている。平成 19（2007）年度から取り組んでいた小中連携教育を更に発展させたものである。

もともと，豊岡市で小中連携教育が始まった頃には，中学校 1 年生から急激に不登校となる生徒が増えるという課題があった。その対応として小・中学校で児童生徒に関する情報の引継ぎ連携システムを構築して情報交換や交流を強化する目的で小中連携教育を開始した。この結果，指導（学習指導・生徒指導）の連続性や系統性の重要性に対する教職員の意識は高まり，小・中学校間の段差の問題が改善するなどの一定の成果が見られた。

ただ，指導の連続性や系統性についての理解は高まったものの，授業レベルでの実践面では課題が残り質的な向上が望まれるようになった。また，異校種教職員への理解は深まりつつあったものの，実践的な学び合いにまではつながっていないという課題も見られた。学校間での情報交換はしていたものの，ふだんから実践への見通しまでは持っていなかったことが背景としてあったと考えられている。

さらに、①不登校問題や②学力の二極化問題、そして③特別な支援を要する児童生徒に向けた教育的ニーズへの対応問題といった三つの教育課題も豊岡市では生じていた。

そこで、平成 27 (2015) 年頃の豊岡市教育委員会では、小中連携教育による強みの実効性を高めることを通じて、豊岡市の教育課題を改善することを目的に、小中一貫教育を導入しようと考えた。ちょうどその当時は国での小中一貫教育制度化の議論が進んでいたため、小中一貫教育は全国的に幅広く拡大していた時期であった。この一貫教育の制度化の動きが豊岡市で本格的な小中一貫教育の導入の契機となった。さらに、小中一貫教育に移行する姿勢をより明確に示すために、制度化された小中一貫教育として市内全域で併設型小・中学校に移行することになった。

さらに、豊岡市では上記に示した教育課題の改善という目的に加えて、なりたい自分になるためにがんばりぬく「夢実現力」を高め、小さな世界都市を目指す豊岡の未来を創造する子供の育成も小中一貫教育の目的として掲げている。これは現在の豊岡市の教育振興基本計画である「第 3 次豊岡市教育振興基本計画」の中にも位置付けられている。

平成 27 (2015) 年度から但東中学校校区をモデル校として指定し、豊岡市における小中一貫教育の試行を始めた。平成 28 (2016) 年度にはモデル校に城崎中学校校区も加わるようになり、これらのモデル校での状況も見極めながら平成 29 (2017) 年度から豊岡市全域での取組として拡大するようになった。

このように、豊岡市では小中連携教育の経験を基にして、段階的に小中一貫教育を導入したという経緯がある。この際、国での小中一貫教育制度化の動きが豊岡市での一貫教育を後押しした状況もある。豊岡市における小中連携教育と小中一貫教育への移行内容をまとめると、下記の表 2 のとおりである。

表 2 豊岡市の小中連携教育から小中一貫教育への移行内容

	小中連携教育	小中一貫教育
目指す子供像の共有	× 各学校で設定	○ 連携する小・中学校間で共有
引継ぎ方法	○ 引継ぎ連携システム	○ 引継ぎ連携システム
授業における一貫性	△ 情報共有と交流による相互理解	○ 系統性と一貫性のある授業
カリキュラムの一貫性	× 小・中学校別々のカリキュラム	○ 英語＋ふるさと＋ コミュニケーションを軸に作成

出典：豊岡市提供資料を基に筆者作成（表現等は一部修正している）。

もともと、小中連携教育に取り組んでいた平成 19 (2007) 年度から「豊岡市小中連携教育推進協議会」が設置されていたが、平成 29 (2017) 年度からは「豊岡市小中一貫教育推進協議会」へとそのまま移行した。この協議会は大学教員や学識経験者、市内小・中学校の校長や担当教諭、そして各中学校の PTA 代表の合計 38 名で構成されており、一貫教育

の全体構想や方向性等について協議する組織となっている。

また、小中一貫教育の試行が始まった平成 27 (2015) 年度からは「豊岡市小中一貫教育検討会議」が設置され、市内全小・中学校の校長が集まって具体的に実践する小中一貫教育の内容について、「これならできる」という内容に落とし込んで実行できるように検討を行っている。この会議によって、教職員に過度な負担がかからないような取組で小中一貫教育が推進できるように工夫されている。

なお、近年においては教職員の多忙化も問題になっている。小中一貫教育による負担増への対応として、今あるものをベースとして段階的に取組を拡大するようにしたり、可能な限り元からあるものから置き換える取組としたり、やり方を負担が少ない方法に見直すなどの対策をしている。

2. 主な取組内容

豊岡市の小中一貫教育においては、「4－3－2」の学年の区切りを基本としている。小中一貫教育を行う中学校区ブロックによって詳細は異なるが、中学校教員の小学校（大体 5 年生以上）への乗り入れ授業によって教科担任制への段階的な移行をしようとしている。また、小学生の中学校への授業体験や参観、部活見学等も行っており、小学校 6 年から中学校 1 年への小中接続期は、特に重要視されている。

学習内容面では「系統性と一貫性のあるカリキュラムで実践するローカル&グローバル学習の時間」を設定している。これは教育課程の特例を活用せず、総合的な学習の時間を充てている。具体的な内容に関しては下記の 3 点にまとめることができる。

（1）英語教育

豊岡市では小学校 1 年生から英語教育が行われている。小学校 1～2 年生は「英語遊び」として年間 10 時間、3～4 年生も新学習指導要領の移行期間の取組として外国語活動として年間 15 時間の英語教育を行っている。

豊岡市では市独自で ALT (Assistant Language Teacher) を雇用することで、可能な限り手厚く配置している。残念ながら全授業に配置できなくとも、小・中学校全学級に少なくとも週 1 回は ALT が授業に入ることのできる体制としている。小学校高学年では今後週 2 コマの外国語科の授業になるが、1 コマは担任が担当し、もう 1 コマは ALT が入るようになる。

（2）ふるさと教育

特色であるコウノトリやジオパーク、そして産業・文化を共通の教材として豊岡市について学び、自分の言葉で豊岡市というふるさとを語り誇れる力を育成しようとしている。ふるさと教育は小学校 3 年生から中学校 3 年生までの 7 年間にわたって行われている。

（3）コミュニケーション教育

グローバルコミュニケーションスキルの獲得を見据えて、性別や年代を超えて対等な関係の中で自分を主張し、他者を理解できる基礎的なコミュニケーション能力の育成を目指している。基本的には全学年全教科の日常的な授業の中での取組である。

その中で小学校6年生と中学校1年生において、平田オリザ氏監修の演劇的手法を取り入れた特別な取組も行われている。答えが一つではない問題に対してグループで作業させることによって、仲間と相談・協力しながら解決するような形で行われている。

年に3回程度の取組であるが、何らかの形でかかわろうとする児童生徒が多く、ふだん見せないような姿を見せる児童生徒もいる。グループ内で話し合いという形で合意形成をさせて、児童生徒の対話性が高まってきている。

学習指導と生徒指導面からの取組もある。中学校区ブロックごとに授業作りと学級作りの一体化を進めたり、家庭や地域との連携を強めたりするための計画を作成している。そして、児童生徒の願いや課題についてまとめた「引継ぎ連携シート」を用いて進級・進学による引継ぎを行う引継ぎ連携システムを連携教育時代よりも強化している。

2 節 制度化への対応状況

1. 豊岡市全域での概要

豊岡市では全域で小中一貫教育に取り組んでいるが、取組開始と同時に全域で併設型小・中学校として制度化された小中一貫教育に移行している。前節でも述べたように、小中一貫教育の制度化が連携教育から一貫教育に移行する契機にもなっている。豊岡市として小中一貫教育に取り組もうとする姿勢を内外に明確に示したいという意向により、小中一貫教育の取組開始と同時に制度化した併設型小・中学校に指定することにしたという。この際、原則的には既存の組織・施設でこれまでの連携教育の経験をベースにしたいという考えから、一体型校舎の新設等を行ったりすることで無理に義務教育学校とすることはせず、併設型小・中学校とすることになった。

小中一貫教育を行う中学校区ブロックであるが、原則として中学校の通学区域の範囲を基本単位としている。章の冒頭で述べたように平成17（2005）年に1市5町が合併したが、旧城崎町、旧竹野町、旧出石町、旧但東町の地域では旧町域が中学校区ブロックとなっており、ブロックが地域のまとまりにもなっている。

ただ、豊岡市中心部の豊岡南中学校と豊岡北中学校については、豊岡小学校から両校への分散進学があることから、「豊岡南北中学校区ブロック」として9小2中での小中一貫教育を行っている。このブロックでは様々な工夫が見られており、その核ともなっている分散進学のある豊岡小学校を中心とした視点から次項で更に説明することにした。

2. 豊岡小学校を中心とした豊岡南北中学校区ブロックの取組

豊岡市市街地にある豊岡小学校は明治6（1873）年創立の歴史ある小学校である。一時期には2,000人近い児童を擁するマンモス校であった時期もあるが、近年はドーナツ化現象もあり1学年2～3学級の規模に落ち着いている。伝統校であるため地域住民や保護者からの期待は高く、愛校心も比較的強い地域となっている。

先述のように、通学区域の関係で豊岡小学校卒業生は豊岡南中学校か豊岡北中学校に分散進学²⁾することになっており、「豊岡南北中学校区ブロック」（以下、「南北中ブロック」）

として小中一貫教育を行っている。ブロック内の児童生徒数は3,000人を超え、豊岡市の小中一貫教育ブロックの中でも群を抜いている。このため、ブロック内の児童生徒全員が一堂に集まって運動会のようなイベントを行うことは難しい。

そこで、「南北中ブロック」では日常生活、特に授業面でブロック内の小・中学校間をつなぐという方針としている。豊岡市内全域で、次の表3で示した「徹底・継続」すべき5事項を実践することになっており、同ブロックではこの5事項の実践を徹底することを通じて、どの子どもも達成感・成就感が味わえる授業作りを進めている。

表3 豊岡市における“授業における5つの「徹底・継続」実践事項”

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. めあて・学習課題を提示する2. 考えを発表する場を設ける3. 話し合う活動（ペア・グループ・全体）の場面を設ける4. 書く活動・活用する時間を確実に確保する5. 振り返りの活動を行う |
|--|

出典：豊岡市提供資料及び豊岡小学校提供資料を基に筆者作成。

注：紙幅の都合上、各項目の説明部分を割愛した。

これをブロック内の全小・中学校で行うのだが、学期末に児童生徒を対象としたアンケート調査を行うことで、子供の視点からどの程度できていたかを検証している。平成 29（2017）年の7月と12月に行った調査結果を比較すると、どの項目に対応する項目も肯定的な回答割合が上昇しており、成果が上がってきていることが見えてきた。このように成果を児童生徒の変化の視点から可視化しているのも大きな特徴である。また、結果が良くなかった場合も、教職員間で相談することを勧めて改善を探らせるようにしている。

また、豊岡市全域では、小学校6年生の9月から中学校1年生の8月までの小中接続となる1年間に「アプローチ&スタートカリキュラム」と呼ばれる指導にも取り組んでおり、「引継ぎ連携シート」を活用することになっている。その上で、「南北中ブロック」では中学校教員の乗り入れ授業や小・中学校間の教職員による相互の授業参観、スクール・カウンセラーによるストレスマネジメントやソーシャルスキルトレーニングに関する授業、小学校6年生での期末テスト体験など、様々な取組も行われている。

さらに、不登校対策として、「ピアサポート」の視点を入れた異年齢集団の縦割り活動も行っている。ただ活動をするだけではなく、事前計画や事後の振り返りもしっかりと行うことで、学校生活で活用できる対人スキルや自己有用感等を培う学びとしている。

できる限りブロック内の教職員の意識を合わせるために、笑顔で挨拶することや児童生徒に対して「君・さん付け」で呼ぶことを徹底するようにした。小学校では以前から行われており問題なく適応しているが、中学校では大きな転換が必要で苦戦しているものの、少しずつではあるが適応しつつある。実は、豊岡南中学校と豊岡北中学校では伝統的にカラーの違いがあったが、このような意識づけをすることで両校のカラーが似てきたという。

このように、困難とされる二つの中学校が関係する小中一貫教育のブロックであるが、日常における授業の部分での接続を重視して、児童生徒の変化という視点による指標で検証し、成果や課題を可視化することで教職員間の相談や話し合いにより良くしようとする姿

勢を持つことで、期待以上の成果を上げている。

3 節 小中一貫教育の成果と課題

豊岡市での小中一貫教育の取組は平成 29 (2017) 年度から始まったばかりである。小中一貫教育の推進計画である「豊岡こうのとりのプラン」では、平成 31 (2019) 年度までの 3 年間実施して、それまでの成果と課題を検証して適宜見直しすることが計画されている。ただ、調査時点の平成 30 (2018) 年 7 月時点における豊岡市教育委員会として把握可能な範囲での成果や課題をここでは記述することにしたい。

小中一貫教育の成果としては、小中一貫教育が始まってから中学校 1 年生の 5 月 6 月頃に増えることが多い不登校者（長期欠席者）はやや減少していることが認識されている。また、小・中学校教職員間の連携が進んだことで、教職員間の距離が縮まってきていることも実感されている。特に英語教育に関しては、中学校の英語の先生が小学校と協力して授業力の向上に取り組むようになっている。新たな学習指導要領でより小学校での英語教育も強化されるが、豊岡市では小中一貫教育で重点的に行われている英語教育を通じて、小学校教員も適応しようとしていると言えよう。

一方で、一貫教育による課題も認識され始めている。英語教育のための ALT は手厚く配置するようにしており、ALT と一緒に英語の授業は増えているものの、学校からは ALT と担任（英語教員）との連携を強化するためにも、ALT にもっと学校へ来てほしいという声も出てきている。

また、コミュニケーション教育の中心となる演劇的手法による取組が小学校 6 年生と中学校 1 年生に限定した取組となるため、教職員間でコミュニケーション教育そのものが小中接続期の取組という意識にとどまりやすいという課題も生じている。豊岡市教育委員会としては、全学年の全授業を通じた取組という意識をもっと高めたいと考えている。

調査時点における豊岡市教育委員会で把握している主な成果や課題は上記のようになるが、将来的な検証のために児童生徒へのアンケートも実施しており、特に小中接続期の不安感などを中心に把握しようとしている。また、全国学力・学習状況調査での質問紙調査での回答状況についても推移を追うなどの分析することになっている。

（宮崎 悟）

注

(1) 本事例は聞き取り調査を行った平成 30 年 5 月 29 日の訪問時点の情報を基に作成している。訪問後に生じた取組の変化もできる限り反映させるようにしているが、原則的には訪問時点の内容であることを留意されたい。

(2) 年度によって異なるものの、豊岡小学校卒業生は 70 名前後であり、豊岡南中学校と豊岡北中学校に約 30 名ずつ進学し、残りの 10 名前後は私立中学校等に進学するのが近年の傾向となっている。

第 14 章 兵庫県小野市

小野市は兵庫県の中南部に位置する人口 5 万人弱の都市である。古くからそろばんや家庭用刃物の生産地として発展しており、特にそろばんは全国一の 7 割もの高いシェアを誇り、「播州そろばん」として有名な伝統的工芸品ブランドとなっている⁽¹⁾。

表 1 小野市の基本情報：平成 30 年度

市立小学校数	8 校
(うち小中一貫教育取組校数)	8 校
(うち併設型小学校数)	8 校
市立中学校数	4 校
(うち小中一貫教育取組校数)	4 校
(うち併設型中学校数)	4 校
市立義務教育学校数	0 校

出典：小野市の情報を基に筆者作成。

注：分校や休校中の学校がある場合はこれらを除いた。

1 節 小中一貫教育の特徴

1. 目的と経緯

小野市において小中一貫教育が導入されたのは平成 28 (2016) 年度からである。ただ、平成 16 (2004) 年から小中連携教育に取り組んでおり、乗り入れ授業や小学校高学年での一部教科担任制のような小・中学校間の連携が相当進んだ上で、満を持して小中一貫教育が導入されたという状況であった。

このため、小野市における小中一貫教育導入の現実的な目的として、それまでに進めてきた小中連携教育からの更なる質の向上による児童生徒の成長（特に学力向上と社会性の育成）と後述の過小規模化した学校における教育の質の維持向上という 2 点が挙げられる。

小野市の小中一貫教育を見る上で、それまでに行われていた小中連携教育について知る必要がある。そこで、小中連携教育に至る経緯も含めて、小中一貫教育導入までの流れを整理してみよう。

平成 15 (2003) 年頃から将来求められる人材について教育委員会や学校教員の間で議論を進め、「国際社会で活躍できる人材の育成」を教育目標と設定した「夢と希望の教育」を実施することになった。その上で児童生徒を 9 年間かけて育てることや基礎基本の学力定着などの方針を立てた。これらの方針を立てる上で参考とされたのは、東北大学の川島隆太教授による脳科学の理論である。後の平成 17 (2005) 年には川島教授を小野市教育行政顧問に迎えることになるが、小中連携教育や小中一貫教育の取組はこの脳科学による知見を踏まえながら進められてきた。

「夢や希望の教育」の方針は平成 16（2004）年から具体化することになる。児童生徒を 9 年間かけて育てるという方針は小中連携教育という形で具体化される。最初に 1 小 1 中の河合中学校区で取組が開始され、翌年からは市内全 4 中学校区での取組へと拡大した。

また、基礎基本の学力定着という方針は「おの検定」⁽²⁾と呼ばれる小・中学校段階の漢字や計算に関する検定で具体化されている。事前学習用のテキストも含めて小野市独自で作成し、市内全域の学校で検定を実施する。この「おの検定」にはなわとびや水泳による体力検定もある。さらに、学校教育を目的に開発された「おの検定」は、市民を対象として漢字や計算、音読による認知症防止等を目的とした市民検定の「おの検定」としても再開発され、生涯学習にも活用されるようになっている。

平成 26（2014）年になると、過小規模化で河合中学校における教科担任制維持に課題⁽³⁾が生じた。同校は河合小学校と実質的な小中一貫教育を進めてきたが、教員配置面による教育の質の維持向上という課題が出てきた。ちょうどその当時、国では小中一貫教育の制度化に関する議論が活発化していたこともあり、上記の課題への対応として本格的な小中一貫教育を導入することになった。

平成 27（2015）年度から河合小・中学校で施設分離型の小中一貫教育が始まった。教科担任制を維持するための教職員確保という現実的な観点もあるものの、脳科学の知見をもとに「自立」をキーワードとして、児童生徒のより一層の成長を促す観点を大切にするために、6 年生からは中学校校舎に通う「5－4」制が導入された⁽⁴⁾。主に中学校校舎内での小・中学校間の相互乗り入れによって教科面の課題を確保した上で、理数教育充実に向けた探究力の強化や外部講師を招いた特別授業の実施により教育の質の向上にも努めた。また、5 年生は小学校舎のリーダー役を務めている。

このような河合中学校区での先行的取組も見ながら、他の 3 中学校区でも小中一貫教育を進めるための準備を進め、中学校区内で方向性を共有させて、小中一貫教育の教育目標である「15 歳の姿」やカリキュラムも含めたグランドデザインの策定、そして小中一貫教育推進協議会の地域も含めた組織化等が進められた。

そして、平成 28（2016）年度からは市内全域での小中一貫教育が導入された。これと同時に、市内全域の小・中学校を併設型小・中学校として指定し、制度化された小中一貫教育が開始された。

2. 主な取組内容

小野市の教育には川島教授による脳科学に関する知見が多く取り入れられているが、小中一貫教育やその前身の小中連携教育の取組にも脳科学の知見が活用されている。脳科学理論による前頭前野の発達状況に関するイメージを図 1 に示した。

就学前には爆発的な成長を見せた後、就学前後から 10 歳までは緩やかな発達を見せるが、10 歳以降になると再び急激な成長を見せる。脳の緩やかな成長から急激な成長に転じる「10 歳の壁」を越える時期はちょうど小学校 4～5 年になる時期と重なる。10 歳以上で見られる脳の急激な成長を学校教育から支えようとしており、いわゆる「中 1 ギャップ」の問題に対応すべき小中接続期で大人への変容期でもある小学 5 年から中学 1 年の期間も考慮して、小野市では小中連携教育時代から市内全域で「4－3－2」の学年段階の区切りを採用している。

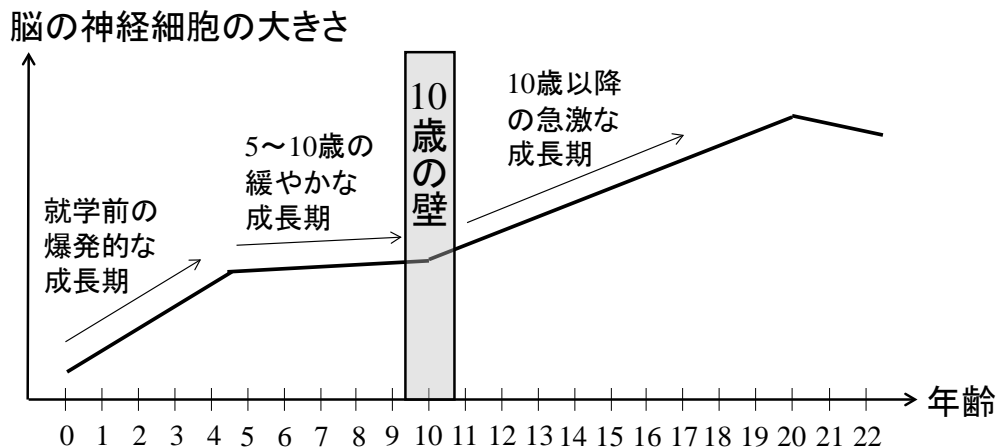


図1 脳（前頭前野）の発達の様子（イメージ図）

出典：小野市資料を基に筆者作成。

注：分かりやすくするためにグラフを簡略化している。

このように、小野市の小中一貫教育は脳科学の知見を反映したものだが、脳科学理論は小野市全体の子育て・教育政策にも大きく反映されている。小野市では子供が生まれる1年前、つまり妊娠期間を「－1歳」と位置付けて中学校卒業までの「16か年教育」を推進している。

教育委員会と市長部局である健康課が連携して、妊娠期間中の両親を対象とした「未来のパパママ教室」を開催しており、父親の参画や夫婦共同の子育て等を推奨している。その後、誕生後には健診と同時に「7か月児教室」を開いて子育てにおける重要な方法を説明するなど、小野市では市が丸一となって子育てに対する厚いサポートを実施している。さらに、教育委員会は幼稚園だけでなく保育園とも連携して、指導者（幼稚園教諭や保育士等）への研修や保護者への子育て支援教室なども行い、脳科学の知見に基づく子育て方法の紹介などの取組を進めている。

小野市の小中一貫教育は「16か年教育」の一部として捉えられており、特にキャリア教育の視点を重視するようになってきている。また、先述のように脳科学の知見を踏まえた発達に応じた教育の展開も進めている。

もともと小野市の教育振興基本計画では「国際社会の中でたくましく活躍できる心豊かで自立した人づくり」を基本理念として掲げている。学校では「自立」をキーワードとして、ふだんの学びや行事の中から児童生徒が持つ夢や希望をかなえるために必要な知識や能力を得られるようにしている。

その他の一貫教育として全市で統一された部分としては、各中学校区別に小中一貫教育の教育目標としての「15歳の姿」やグランドデザインの策定、そして地域も含めた形での小中一貫教育推進協議会の組織化等が進められている。調査時点の平成30（2018）年2月時点ではコミュニティ・スクールは導入されていないものの、いつ移行してもほぼ問題がない程度には学校と地域との連携も進んできているという。

ただ、教育目標やグランドデザインの内容や一貫教育協議会の組織内容については、そ

それぞれの地域や児童生徒の状況に応じて各中学校区で異なっている。各中学校区での一貫教育目標や重点目標は異なっており、小中合同行事や乗り入れ授業の内容や頻度も異なっている。これはやれる所から一つずつやれば良いという小野市教育委員会の方針もあり、各中学校区に裁量を与えて無理のない取組から進めていることによる。

一貫教育以前の小中連携教育を実施する際に、4中学校区のそれぞれに連携教育の中心テーマによる特色を持たせていた。先行開始した河合中学校区（Kゾーン）は将来の小中一貫教育を見据えて小・中学校間の交流や学力向上を、小野中学校区（Cゾーン）はコミュニケーション能力の育成を、小野南中学校区（Sゾーン）は理数教育の充実を、旭丘中（Eゾーン、のちAゾーン）は英語教育の充実（のち学力向上）を中心課題としていた。

これらのそれぞれの取組は、小中一貫教育を行う際に融合していくことになるが、各中学校区がそれぞれの地域の状況や児童生徒の課題に応じて取組を進めてきた経緯もある。小野市では、小中一貫教育を児童生徒の育成を一層推進するためのシステムツールとして捉えており、各中学校区で児童生徒の成長に向けて教職員、保護者、地域が一体となり知恵を絞ることが重要であると考えている。そのために関係者が必要と考える方向性の提案や支援要請があれば、小野市として前向きに取り組むようになっている。

なお、小中一貫教育を推進する上で学校への予算も拡充している。研究予算としてそれぞれの中学校区に10万円ずつ配分した上で、各小・中学校に50万円ずつの配分も行っている。外部講師を呼ぶための謝金もこれとは別に手当できるようになっており、できる限りの予算を用意するようにしている。

既に見たように、教育委員会と市長部局の連携が取れており、教育長と市長との関係も良好である。このことから、小野市では小中一貫教育の推進をはじめとして、学校に必要な予算は配分されやすいような環境が整備されている。

2節 制度化への対応状況

既に述べたように、小野市においては平成28（2016）年度から市内の4中学校区全校で併設型小・中学校として小中一貫教育を推進している。あえて制度化された併設型小・中学校に移行した理由は、小中一貫教育を構築・推進していく意識を、学校・家庭・地域・行政で共有し、一体となって取り組む方向性を明確にするためである。すなわち、制度化した学校に移行することで、小中一貫教育を推進していることを可視化して明確化し、内外にアピールすることで、全ての関係者の意識を変えたいという狙いがある。

1小1中の河合中学校区では義務教育学校への移行という意見が出たこともあった。しかし、小・中学校のそれぞれが地域の学校としての歴史もあり、地域の学校としての独立性も残しておきたいという考えがあるため、併設型小・中学校に移行したという。特に小学校においては、地域そのものを教材とすることも多いことから、地域との関係も重視したことになる。

また、併設型小・中学校に移行しているが、教育課程の特例については活用していない。これは、小・中学校段階途中で転校等をする児童生徒が困ることがないようにという配慮によるものである。ただ、全域で理数教育やICT教育の充実や外国語教育やキャリア教育

の推進といった比較的新しい課題への対応は継続して進めており、より良い教育を目指す取組は学習指導要領の範囲内で進めている。

なお、小野市では他の市町村で見られることの多い小・中学校間の通学区域のズレはない。新興住宅地域で主体的に学校を地域選択する場合もあるが、基本的には小学校の選択時点で中学校まで一貫した学校選択をすることが多いという。先述のように教育課程の特例は活用していないため、途中での変更があっても支障が生じないようにしている。

3節 小中一貫教育の成果と課題

小野市では「夢と希望の教育」と銘打って、小中一貫教育をはじめとした様々な取組を進めている。このため、小中一貫教育の取組の成果として限定することはできないものの、様々な取組を通じて全体的な傾向として児童生徒の安定した成長という一定の成果が小野市で実感されている。

特に小中一貫教育と関係が深そうな具体的に認識されている成果も様々であり、児童生徒の側面では学力向上や家庭学習の習慣化定着、主体的に学ぶ意識向上のように全体的に良好な状況で向上している傾向が見られている。夢や目標を持つ子が増え、自己肯定感も安定傾向にあり、いじめ等に関する規範意識についても安定しているという。さらに、小学生の中学校生活への不安解消や小・中学校間の円滑な接続等にも効果が見られている。

また、科学的な興味関心や探究心も高まりが見られるという。平成 27 (2015) 年度から小中一貫教育の導入により 6 年生が中学校校舎に通うようになった河合中学校区において、初年度に 6 年生だった学年の生徒が後の平成 29 (2017) 年に兵庫県の「数学・理科甲子園ジュニア」で優勝し、全国大会である「科学の甲子園ジュニア」に出場したような具体的な結果も残している。もちろん、他の成果と同様に、小中一貫教育だけに限定した成果ではなく、理数教育の推進をはじめとした様々な取組が積み重なった結果として小野市教育委員会では捉えている。

一方で、小中一貫教育をはじめとした小野市の取組を通じて、幾つかの課題も見られており、それらに対する対応も取られている。

様々な課題を抱える児童生徒もあり、各学校では特別支援教育を含め、個に応じた支援をより充実させる必要性が高まっている。これに加えて、近年において教職員の多忙化が問題となっている。

そこで、小野市全域で平成 29 (2017) 年から学校校務管理支援システムを導入し、児童生徒に関する様々な情報を蓄積して、市長部局や関係機関、スクール・カウンセラー等のような専門家も含めた「チーム学校」として共有化できるようにした。このことで、教職員の業務負担を軽減化し、より効率的に問題に対応できるようになっている。以前は、小中一貫教育の取組で会議が増えるという課題も生じていたが、システム導入による情報共有等が進んだことで、会議も減少傾向にあるとともに、様々な工夫が自然となされるようになってきているという。

その他、小中一貫教育を中心とした小野市の学校教育を更に充実させる方向性も検討が進んでいる。スマートフォンの普及が進む中で、読書離れの状況が見られていることから、

読書の充実に力を入れたいと考えている。そして、新しい学習指導要領への対応も進めており、「社会に開かれた教育課程」を構築して、主体的・対話的で深い学びを充実させようとしている。

基本的には、小野市の小中一貫教育は小中連携教育を発展させたものである。その小中連携教育も実質的には小中一貫教育とほぼ同様の取組がなされており、それがより強化されたものとして理解すべきである。タイミングが合った部分もあるが、小中一貫教育の制度化が小野市の小中一貫教育への移行を後押ししていた。

小野市では脳科学の知見を活用するなど、本当に子供たちにとってより良い教育を提供しようとしている。小中一貫教育もより良い教育を提供するためのシステムツールとなっている。いわば、小野市では小中一貫教育に「取り組む」というよりも、小中一貫教育の仕組みを「活用」して、夢と希望を持った児童生徒を育てていると言えよう。

基本的に教職員の多くは小野市内の学校を異動で回ることが多いという。教職員の異動を通じてそれぞれの中学校区における取組は他の中学校区にも波及するようになっている。このことにより小野市内で良い取組が広がっていく仕組みもできている。

(宮崎 悟)

注

- (1) 本事例は聞き取り調査を行った平成 30 年 3 月 7 日の訪問時点の情報を基に作成している。訪問後に生じた取組の変化もできる限り反映させるようにしているが、原則的には訪問時点の内容であることを留意されたい。
- (2) 小・中学生向けの検定の正式な名称は、“ハートフルチャレンジ「おの検定」”である。
- (3) 義務標準法（公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律）による教員定数により、中学校で 1 学年 1 学級の過小規模となると全教科の教員がそろわないという課題が生じる。一般的には市費による教員雇用や特別免許状の活用、免許外教科担任の許可を得ることで対応することが多い。
- (4) 次項の取組に関する部分でも述べるが、小野市全域での教育課程面を中心とした学年段階の区切りは「4－3－2」制である。小野中学校区では、この「4－3－2」制と主に施設面による「5－4」制が併存していることになる。

第 15 章 奈良県奈良市

奈良市は奈良県の北部に位置する県庁所在都市であり、人口約 35 万人強の中核市である。奈良時代に平城京が置かれた古都であり、東大寺をはじめとした寺院等は世界遺産「古都奈良の文化財」として登録されている。市域は東西に広がっており、概して東部は山間地、中部は古くからの中心市街地、西部は新興住宅地としての性格を持ち、市内でも地域による違いが大きくなっている⁽¹⁾。

表 1 奈良市の基本情報：平成 30 年度

市立小学校数	43 校
(うち小中一貫教育取組校数)	43 校
(うち併設型小学校数)	0 校
市立中学校数	21 校
(うち小中一貫教育取組校数)	21 校
(うち併設型中学校数)	0 校
市立義務教育学校数	0 校

出典：奈良市の情報を基に筆者作成。

注：分校や休校中の学校がある場合はこれらを除いた。

1 節 小中一貫教育の特徴

1. 目的と経緯

奈良市の著名な文化財が世界遺産として登録された平成 10 (1998) 年以降、奈良市教育委員会では世界遺産を地域について学ぶ良い教材として活用したいと考えていた。平成 13 (2001) 年に策定された「奈良市第 3 次総合計画」によって「世界遺産に学び、ともに歩むまち一なら」が目指す都市の将来像として設定された。すなわち、小・中学校 9 年間をかけて世界遺産を中心とした奈良市の歴史的文化遺産や郷土について学ぶことが、小中一貫教育の一つの目的となっている。

さらに、当時から中学校 1 年生から不登校者が急増するなどの「中 1 ギャップ」が教育課題としてあり、小・中学校間の格差をよりスムーズに乗り越えやすくすることも、奈良市の小中一貫教育の目的として挙げられる。

平成 16 (2004) 年 3 月 24 日に小中一貫教育特区が認定された。ここでは教育課程の特例として、郷土「なら」科、英会話科、情報科という 3 教科を新設した。郷土「なら」科は世界遺産等の市内にある歴史的文化遺産や郷土を愛する心を学ぶ教科とし、英会話科は小学校 1 年生からの英語教育を実施していた。また、情報科は児童生徒用の PC がまだ十分に普及していなかった時期から小学校 3 年生以上を対象として PC を用いた情報教育を行っていた。

具体的な実践は平成 17（2005）年度から開始され、一体型校舎であった田原小中学校をパイロット校として小中一貫教育が始まった。当時は全国的にも小中一貫教育が珍しい状況であり、保護者や地域住民からの不安の声も多く寄せられ、理解を得るのに苦労があったという。

その後、平成 20（2008）年度からはパイロット校を拡大し、当時において 1 小 1 中又は 2 小 1 中の組合せとなる中学校区を東部・中部・西部からバランス良く 2 中学校区ずつ追加[㊦]して、合計 7 中学校区での小中一貫教育に拡大した。この際も、施設分離型の学校での取組となるため、学校間の移動に関する時間や安全といった問題への対応として、各学校で決めた担当教職員間での話し合いが相当行われた。

平成 27（2015）年度からは奈良市立の全小・中学校（21 中学校区）で小中一貫教育が開始されるようになり、それまでにパイロット校であった 7 中学校区は「モデル校」、その他の中学校区は「スタート校」として取り組むようになった。なお、施設一体型の校舎で小中一貫教育を行うのは田原小中学校、富雄第三小中学校、月ヶ瀬小中学校の 3 校であり、それ以外の施設分離型の校舎で小中一貫教育を行う中学校区は「連携型」と奈良市では呼んでいる。

なお、奈良市においても通学区域の関係で 1 小学校から 2 中学校に分散進学する地域がある。ふだんの取組から分散進学する 2 中学校と連携をすると小学校の負担が大きくなることや後述の地域教育協議会との関係もあるため、奈良市教育委員会で便宜上小中一貫教育を行うためのブロック（中学校区）を決めて、原則的にはそのブロック内で小中一貫教育に取り組むことになっている。ただ、ブロック外の市立中学校に進学することになる児童への配慮として、小・中学校間の情報交換を行うようにするなどの連携はしている。

奈良市では全ての中学校区で学校と地域が一緒に子供たちを育むための地域教育協議会が組織されている。また、平成 31（2019）年度中に全ての小・中学校、中学校区に学校運営協議会を設置することで、更に地域との連携を進める予定である。平成 22（2010）年度以降は「地域で決める学校予算事業」で各中学校区に予算配分しており、各学校（小・中学校に加えて幼稚園も含まれる）と地域住民との間で相談して使い道を決める仕組みもある。このように、奈良市の小中一貫教育は地域との連携に支えられている。

2. 主な取組内容

（1）特色ある教育課程

平成 27（2015）年度からの市内全域における小中一貫教育の開始時から、それまでのパイロット校での取組による成果やノウハウを生かして、次のような特色ある教育が行われている。

まず、以前は新教科として行っていた郷土「なら」科の取組を発展させて、総合的な学習の時間を中心とした総合「なら」と呼ばれる授業時間を設定した。一部で各学校独自のカリキュラムによる学習内容も含めながら、世界遺産や奈良市の地域に根差した文化を学ぶようになっている。総合「なら」に関しては総合的な学習の時間や小学校 1～2 年生の生活科の中で実施するようになっている。

次に、以前に「英会話科」として行われてきた英語教育は「外国語科」と教科名を変え

たが、小学校1年生からの英語教育が継続されている。外国語科の授業時数については、学習指導要領による標準時数よりも多くの時間を設けており、英語が堪能な地域人材である「英語アシスタント」やALT（Assistant Language Teacher）を活用しながら授業を進めている。また、中学校では通常の授業内容に加えて、「話す」「書く」ことに重点をおいて学習することで、英語を活用できる力の習得を目指している。

また、以前に新教科「情報科」として行ってきたICT機器を用いた情報教育であるが、各教科の学習活動全般を通じてICT機器の操作スキルや情報モラルを身に付けさせ、情報活用能力を育成することになった。一部の学校をモデル校としてタブレット端末を用いた教育の研究も進められている。

さらに、これまでの特色ある取組をキャリア形成の視点で考え、小・中学校の9年間とその前にある就学前教育も含めてキャリア教育を進めている。そこでは「夢と誇りを持ち社会を生き抜く力の育成」を目指しており、「学びのつながり」、「人とのつながり」、そして「奈良とのつながり」を育むようにしている。

（２）教職員の協働

小中一貫教育を行う単位となる各中学校区では「中学校区教育ビジョン」を年度ごとに設定しており、次の表2で示したような内容が含まれている。このビジョンの作成例としての様式は奈良市教育委員会でも示し、「奈良市教育振興基本計画」の目指すところを中学校区のビジョンとして落とし込むようにしている。

表2 各中学校区教育ビジョンの様式に含まれる内容

含まれる内容	説 明
目指す子ども像	「知・徳・体・夢・誇」の5側面で作成 （「奈良市教育振興基本計画」による市内共通の内容）
15歳（中学3年）の具体的な姿	「知・徳・体・夢・誇」の5側面で作成 （市内共通の内容＋中学校区オリジナル）
具体的な姿を実現するための共通の取組	「奈良市教育振興基本計画」の重点計画を基に作成
組織	「具体的な姿」を実現するための小中合同の組織
年間実施計画	各年度における小中協働の活動・交流の計画
評価・検証の方法	できるだけ具体的な数字を用いる

出典：奈良市教育委員会提供資料を基に筆者作成。

注：「含まれる内容」の表記については奈良市によるものに従った。

冒頭で記したように奈良市は地域による違いも大きく、児童生徒の課題も少しずつ異なることから、市の教育委員会としては全体像を示すものの、詳細は各中学校区で協働しながら作るという形となっている。このような協働を通じて小・中学校の教職員の相互理解が進むようになっている。

また、中学校教員の小学校への乗り入れ授業も行われることもあり、小学校時代の児童生徒の状況を把握することにより、中学校進学後のクラス分けや授業展開に反映させるこ

ともある。

2 節 制度化への対応状況

調査時点の平成 30（2018）年 2 月時点において、奈良市では義務教育学校のような制度化した小中一貫教育を行う学校に移行せず、運用上の小中一貫教育のままで継続している。国による制度化導入以前より奈良市では英語教育等に関して教育課程特例校として長期間取り組んできている⁽³⁾が、今後の展開に関しては他の市町村での移行状況を見ながら検討しているという。

奈良市教育委員会としては、制度化移行により教育課程の特例が取りやすくなるというメリットを認識している。しかし、制度化した小中一貫教育への移行によって教員数が純増するような加配はないことをはじめとして、その他の予算の側面等を含めた様々な面から考えても、制度化移行に踏み切るほどの大きなメリットはないと捉えている⁽⁴⁾。

また、奈良市内には施設一体型の小・中学校が 3 校あるものの、その他の中学校区は施設分離型で小中一貫教育に取り組んでいる。このため、一部の学校だけを義務教育学校に移行することは奈良市全体としてのバランスの関係で難しいと考えている。

3 節 小中一貫教育の成果と課題

奈良市では、比較的長期間にわたって小中一貫教育に取り組んでおり、平成 27（2015）年の全域展開の際にそれまでのパイロット校による取組について多角的・複合的な視点から効果検証を行っている。詳細については平成 28（2016）年 1 月に行われた「第 10 回小中一貫教育全国サミット in なら」の大会冊子に掲載されているが、ここでは同冊子で示された概要と訪問時の聞き取り調査の内容を基に記述する。

小中一貫教育による成果としては、小中一貫教育の特色ある取組（特に英会話科等のパイロット校時代の新教科に関する内容）を通じて児童生徒の学習に対する取組意欲や学習効果があり、児童生徒の学校生活により落ち着きが出てきたことが教職員の実感として見えてきていることが挙げられている。それと同時に、教職員の指導力・指導方法の改善意欲が向上したことも挙げられている。また、小・中学校の教職員間での交流が増えたことによって、児童生徒に関する情報交換がより促進されたことも挙げられている。

また、小・中学校間の児童生徒間の交流や英語教育等による中学校への準備、小中一貫教育の各取組を通じた教職員の指導力向上を通じて小学校 6 年生の進学不安を緩和させており、「中 1 ギャップ」の軽減に影響を与えているとも分析されている。

奈良市における検証では、全国学力・学習状況調査等で測定される学力にまで効果が現れていないという指摘も見られる。これは既に見たように英語教育や郷土教育、情報教育に重点を置いているのが特徴であるため、まだ測定対象教科である国語や算数・数学にまでは効果が波及していないという課題として捉えている。

ただ、奈良市で中学 2 年生を対象に実施している英語能力判定テストでは、小中一貫教

育によって小学校1年生から英語教育に取り組んできた成果が現れてきていることも確認されている。

小中一貫教育による課題として挙げられるのは、教職員の学校間移動や様々な取組に関する準備の時間確保の問題である。教職員の多忙化が社会問題化している中で、小中一貫教育によってどうしても会議等が増えることになる。施設分離型での取組の場合は学校間の移動もあり、様々な面での時間確保が難しくなっている。ただ、できる限りこのような会議を一貫教育担当教員のような実務者のみに限定すると、一貫教育の取組が各学校の教職員には広がりにくくなり、一部の教職員のみが関わる取組になって効果が上がりにくくなるという問題も出てくる。

そこで、奈良市教育委員会では各学校にある校務用PCを市全体のネットワークにつなぐことができるように情報面からの支援を行うようにした。これによって、例えば小学校における英語教育の教材を学校間で共有化できるようにしている。奈良市内には多くの公立小・中学校があるため、教科や分野別に各学校の教職員が分担して様々な教材を作って、全教職員で共有するようなことも可能となっている。このように教材開発をはじめとした学校間での情報共有を進めることができるようにして、多くの教職員が情報共有にかかわりやすい仕組みを作っている。

その他の課題として、2小1中のような中学校区に複数の小学校が含まれる地域では、小学校間の取組格差が見られることもある。小中一貫教育の取組で小・中学校間だけではなく小学校相互間の連携についても意識は向上しつつあるが、まだまだ課題が残されていることも多いという。

また、このような地域で複数の学校が合同で行う行事では、児童生徒の移動についての安全性という課題も存在している。1節でも述べたように、奈良市の小中一貫教育は地域との連携に支えられているが、このような移動の際に地域との連携が安全確保のために最も求められることになるだろう。

さらに、小中一貫教育によって学校間の児童生徒に関する情報共有が進んだことで、保護者からも安心感が高まってきている。その反面で共有不足により、例えば生徒指導上の問題が生じた場合に、保護者からはその期待の高さゆえに厳しい意見が出ることもある。課題を解消したが故に、より高度な課題が生じている状況にもなっている。

根本的にはより多くの予算を確保して、より多くの教職員等の人材を配置することが様々な課題解決の早道となると考えられるが、財政状況による制約は奈良市にも見られている。

参考文献

国立教育政策研究所『小中一貫教育の成果と課題に関する調査研究』（プロジェクト研究「初等中等教育の学校体系に関する研究」報告書2）、2015年。
奈良市教育委員会編『「第10回小中一貫教育全国サミット in なら」大会冊子』、2016年。

（宮崎 悟）

注

- ① 本事例は聞き取り調査を行った平成 30 年 2 月 22 日の訪問時点の情報を基に作成している。訪問後に生じた取組の変化もできる限り反映させるようにしているが、原則的には訪問時点の内容であることを留意されたい。また、制度化以前における富雄第三小中学校を中心とした奈良市の小中一貫教育の取組状況等に関しては、平成 27 年に本研究所からプロジェクト研究「初等中等教育の学校体系に関する研究」の成果として出した国立教育政策研究所（2015）の pp.134～208 も参照されたい。
- ② 具体的には、東部から柳生中学校区と興東中学校区（後の平成 27 年度に両校は興東館柳生中学校として統合される）、中部から飛鳥中学校区と都跡中学校区、西部から平城西中学校区と富雄第三中学校（後の平成 23 年に施設一体型の富雄第三小中学校となる）区が追加された。
- ③ もともと英語教育のための時間（小学校での外国語活動等）に加えて、総合的な学習の時間や小学校 1～2 年生の生活科の時間を「外国語科」の時間に回している。
- ④ 調査時点における担当者の見解であり、状況変化に応じて見解が変わる可能性もある。

第 16 章 広島県府中市

府中市は広島県南東部内陸地帯にある人口約 4 万人の都市であり，旧備後国の国府が置かれた地域である。平成の合併期の平成 16（2004）年に旧上下町を編入したことで市域が拡大した。高級家具や府中味噌のような地場産業も根付いているものの，近年の人口減少の進行が課題となっている⁽¹⁾。

表 1 府中市の基本情報：平成 30 年度

市立小学校数	6 校
（うち一貫教育取組校数）	6 校
（うち併設型小学校数）	6 校
市立中学校数	2 校
（うち一貫教育取組校数）	2 校
（うち併設型中学校数）	2 校
市立義務教育学校数	2 校

出典：府中市の情報を基に筆者作成。

注：分校や休校中の学校がある場合はこれらを除いた。

1 節 小中一貫教育の特徴

1. 目的と経緯

府中市の小中一貫教育は平成 16（2004）年度から試行的に市内全域で始まった。この当時，児童生徒に中学 1 年生からの不登校急増や学力面での低下傾向が生じるなどの「中 1 ギャップ」による教育課題が生じていた。さらに，小・中学校間に連携の弱さという課題が見られていた。これらの課題解消を目的として，「当たり前の義務教育」を提供する観点から小中一貫教育に取り組むこととなった。

小中一貫教育の試行状況を見ながら，有識者や市内小・中学校教員による小中一貫教育検討会議で授業作りを中心に検討した。さらに，教科内容の前後のつながりを重視した「小中一貫教育カリキュラム」を府中市として作り，更にこのカリキュラムに沿って各学校で教材等の研究開発が進められた。

また，平成 14（2002）年に市内中心部にあった JT 府中工場が閉鎖され，街作りの面で新たな施設が求められていた。既存の学校施設に老朽化問題が生じていたことも重なったため，工場跡地に施設一体型の小中一貫校の建設が決まった。

そして，後に府中学園となる施設一体型の小中一貫校が完成した平成 20（2008）年度から，市内全域で本格的な小中一貫教育が始まった。この当時から小中一貫教育を行う中学校区を単位として小・中学校（現在は一部の学校が義務教育学校となっている）をまとめた 4 学園が構成されている。次ページの表 2 で示したように各学園は学校施設の配置で見

た施設環境も異なり、小・中学校の組合せも異なっている。

表2 府中市の小中一貫教育を行う4学園

施設環境	学園名（愛称）	構成する学校名（括弧内は制度化以前のもの）
施設 一体型	府中学園	府中学園（旧府中中学校，旧府中小学校）
	府中明郷学園	府中明郷学園（旧府中明郷中学校，旧府中明郷小学校）
施設 分離型	上下学園	上下中学校，上下北小学校，上下南小学校
	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

出典：府中市提供資料を基に筆者作成。

注：府中学園と府中明郷学園は愛称としての学園名であったが、義務教育学校の名称にもなっている。府南学園は第一中学校と南小学校は隣接しており、他の小学校とは分離している。

その後も様々な改善を進めながら小中一貫教育の取組を進めている。平成29（2017）年には1小1中の組合せであった2学園を義務教育学校に移行し、複数小1中の2学園を併設型小・中学校に移行する形で、制度化された小中一貫教育への移行もなされた。さらに、近年ではコミュニティ・スクール（CS）の推進とともに学校教育への地域住民の参加も促進^②していることから、CS機能を活用した小中一貫教育の取組も始まっている。

2. 主な取組内容

府中市の小中一貫教育はもともと市の教育委員会がリードして導入されたという経緯もあり、市内全域で統一した取組も多く見られている。ただ、このように小中一貫教育を行う学園間で環境が大きく異なることから、各学園での具体的な取組に裁量を与えており、取組の進行に従って各学園の裁量が増えてきていることが大きな特徴となっている。

調査時点の平成30（2018）年11月時点における主な取組内容について、市内全域で統一された部分と学園別になっている部分とに分けて見ていくことにしよう。

（1）市内全域で統一された主な取組

まず、学校組織面に関しては、各学園で学園経営マネジメント組織を設置して月1回は経営会議を開くようにしており、小中一貫教育推進主任を全学校で1名ずつ任命している。そして、全教員が集まって一斉研修を行う機会として「府中市小中一貫教育研究大会」を年1回開催しており、府中市全体の取組状況を見ながら各学園それぞれの状況を確認する機会としている。さらに、校務支援システムを活用することによって、各学校と教育委員会の間で取組に関する情報を共有するようにしている。このことで、各学校長の連携が進むようになっており、全体的に足並みをそろえながらも各学校で独自の取組も進められるようになっている。

次に授業をはじめとした学習指導面に関しては「府中市小中一貫教育カリキュラム」をベースとして活用しており、市内全域で基本的な教育内容は同じになるようにしている。さらに、学習指導案の構成を統一しているのだが、この構成が興味深いので表3に示した。

表3 府中市における学習指導案の構成

観 点	内 容
単元観	・「本時で扱う知識」はどこで学習し、どこへつながるのかを確認する。
児童生徒観	・「本時で扱う知識」の背景知識や既有（既習）知識に関する児童生徒各個人の「レディネス（先行的な知識等の状況）」を把握する。 ・事前に知識状況を確認するための「レディネステスト」を行うこともある。
指導観	・児童生徒の「レディネス」を基に、どのような指導の工夫が有効となるか。
系統性	・小中一貫教育カリキュラムとの関係性から指導の力点を確認する。 ・重点化する部分と学び直しする部分（学習回復）を把握する。

出典：府中市提供資料を基に筆者作成。

「府中市小中一貫教育カリキュラム」により、それぞれの単元のつながりを意識するようになっている。さらに、近年の授業での取組では児童生徒のそれぞれが持つ先行知識や授業に対する準備状況とも言える「レディネス」の状況を事前に把握し、それを基にどのように「付きたい力」を身に付けさせるかという観点で指導を行っている。そして、授業内で、過去に学んだ内容を学び直すという「学習回復」も行うことで、学習上の「つまづき」を解消しようとしている。

そして、市民へのアピールも進めており、毎年10月に「府中学びフェスタ」を開催して2日間で延べ3万人の市民が足を運んでいる。平成29（2017）年には中学校3年生（義務教育学校9年生）全員が合唱したのだが、府中市の学校で9年間学ぶことで、どの学校でも遜色なく育つ姿を市民に見せていたという。

府中市教育委員会からの支援も積極的に行われている。例えば、市費で小中一貫教育推進のために教員を各学園に1名ずつ追加的に配置している。各学園の教育課題等によって配置される教員の教科も選べる⁽³⁾ようになっており、活用方法も各学園に任せている。

（2）各学園による特色的な取組

既に述べたように、府中市の小中一貫教育は取組が進むにつれて各学園の取組の自由度が高まりつつある。施設環境や教員の免許保有状況も異なるため、乗り入れ授業の頻度や教科も学園によって違いが見られる。異学年の児童生徒間の交流についても、各学園の実態に応じて行うようにしており、施設分離型の府南学園や上下学園では可能な範囲で行っている。

近年においては、各学園において特色的な取組も出てきているので、ここでは代表的な取組を中心に紹介することにしよう。

まず、府中明郷学園においては、「4－5」の学年区切りを採用して5年生以上は50分授業や教科担任制を導入している。特に興味深いのは総合的な学習の時間や生活科を中心として取り組む「府中明郷アントレプレナーシップ開発プログラム」の実施であり、地域の企業と連携しながら模擬企業を運営するなどの取組が進められている。さらに、1年生からの英語（外国語活動及び外国語科）の時間が設けられており、9年生卒業時まで英検3級の取得や会話場面において英語でコミュニケーションが取れるようになることを目

指して取り組まれている。

次に、府中学園においては、平成 30（2018）年度から「4－3－2」の区切りによる 3 ステージ制に移行して、学びの連続性をより重視した教育課程の編成をして、義務教育学校ならではの取組を進めようとしている。異学年交流を重視しており、1・9 年、2・3・4・8 年、5・6・7 年でグループを組ませて遠足に行くなどの取組をしている。さらに、平成 30（2018）年度から新たに年間 20 時間程度の「学び直しの時間」を算数・数学科を対象に設定しており、児童生徒の学習定着度に応じて補充（基礎・基本の定着に向けた少人数学習）・ドリル（タブレットを活用したドリル学習）・発展（探究心の育成に向けた発展的学習）の 3 グループに分けて指導を行っている。

府南学園においては、4 小 1 中の施設分離型で小中一貫教育を行っており、日常的な児童生徒の交流や各学校間の教職員の交流は難しい。しかし、学園としての方向性を明確にして、学園で重点的に育成したい資質・能力を学年段階別に整理している。そして、各小学校で 5 年生以上は 50 分授業とするように統一しており、授業の最後の振り返りができるようになったという。その他、併設型小・中学校に移行する以前から進められてきた、「学び」「教職員」「かかわる力」をつなぐ様々な取組も中身を改善しながら進めている。

上下学園においては、2 小 1 中の施設分離型で小中一貫教育を行っているが、旧上下町である地域との連携が強いことも生かして、地域とともに学ぶ活動を充実させている。例えば、総合的な学習の時間を活用して、地域について学んだ上で地域活性化のためのアイデアを出し合ったり、地域を訪れた外国人観光客を案内する「天領ツーリズム」での英語ガイドに取り組んだりしている。また、地域にある県立上下高校との連携も強めており、「小中高一貫教育」の創造を目指した取組も進められている。

2 節 制度化への対応状況

府中市においては平成 29（2017）年度から市内全域で制度化された小中一貫教育に移行している。この際、施設状況によって義務教育学校と併設型小・中学校が併存するような形になっている。

国による小中一貫教育の制度化を受けて、教育長や教育委員会からの発案という形で移行に関する検討が始まったが、市議会からも小中一貫教育の制度化への対応に関して移行を期待した質問が出るなど、それまでの小中一貫教育の取組を通じて自然な形で議論が進んだという。

移行の検討に当たっては、教育委員会や各学校の校長、そして地域代表として PTA や CS の会長等にも入ってもらった「小中一貫教育改革会議」を組織して、勉強会を開くなどの形で進めていった。

教育課程の特例が使えるようになるなど教育課程面での裁量が高まる恩恵が受けられ、さらに、制度化された学校は小中一貫教育の理想的合理的な形でより良い教育環境が整備できるため、結果的に教職員の負担・負担感（特にストレス）も軽減できることを狙いとして、制度化された小中一貫教育に移行することになった。

分離型の学校施設を一体化して全校を義務教育学校とすることも一度は検討されたが、

府南学園は児童生徒数が多いことから一体化が難しいと判断され、既存施設を基に制度化への対応を行うことになった。

府中市教育委員会では、教育課程の特例が使えることを大きなメリットとして捉えており、一貫教育のための新教科の検討や定着が難しい単元を学習内容の入替えにより定着しやすくできないかの検討も進めている。新しい学習指導要領の実施に備えて、府中市では新たな「小中一貫教育カリキュラム」の作成を進めているが、これと併せて教育課程の特例をどのように活用するかを検討が進んでいる。

なお、府中学園と府南学園について、制度化以前は旭小学校から府中学園（当時の府中中学校）に中学校から入る通学区域が歴史的経緯により存在していた。長年にわたり保護者や地域住民の理解を得られない時期が続き、通学区域のズレの問題を解消することは難しくなっていた。しかし、府中市が制度化された小中一貫教育に移行する際に、義務教育学校である府中学園でも併設型小・中学校である府南学園でも格差はなく、それぞれの学校で最高の教育を届けるという関係する学校の校長からの言葉を聞いたことで、対象となる地域の保護者や住民は納得して、通学区域のズレを解消することに理解を示した。

このことは、長年にわたる府中市での小中一貫教育の取組を保護者や住民が好意的に評価しており、更に良い小中一貫教育に進化することへの期待があったからこそできたことである。違う言い方をすれば、府中市が進めてきた小中一貫教育の取組を通じて、一般的には難航する通学区域の変更を受け入れるほどに保護者や地域住民の信頼を得られるようになっていたことになる。

3 節 小中一貫教育の成果と課題

府中市教育委員会から見た成果として、学力面での安定傾向が見られるようになっており、平成 29（2017）年度の全国学力・学習状況調査では全国平均を上回るほどになったという。児童生徒の問題行動のような生徒指導上の問題は残されているものの、以前と比較すると改善する傾向が見られている。

上記のような通学区域の変更に関する事例にも表れたように、より多くの市民が府中市の小中一貫教育の取組を好意的に捉えるようになってきている。一時期は多くの教育課題に悩まされて「当たり前の義務教育」を提供する観点から始まった小中一貫教育であるが、各地域の環境や課題に応じた地道な取組が実り、「より進んだ義務教育」を提供する小中一貫教育に進化している。

府中学園の「学び直しの時間」の取組は好評を得ており、府中市全体でも授業の中で学び直しによる「学習回復」に重点を置いている。このことも今後より大きな成果として表れることが期待できる。

ただ、小中一貫教育を進める上での課題も残されている。問題行動を起こす生徒は散見されるなど、生徒指導面での更なる対応が求められている。

また、小・中学校間（義務教育学校では前期・後期課程間）での教職員の意識のズレが依然として残されている。府中学園は比較的長期間にわたって一体型校舎で小・中学校教員が同じ職員室で連携も深まってきてはいたのだが、義務教育学校に移行した際に前期・

後期課程の教員間での差が改めて浮き彫りになったこともあった。このこともあって、府中学園では平成 30（2018）年度から「4－3－2」のグループ分けが導入された。広島県では、小・中学校免許の併有者はまだまだ少ない⁽⁴⁾ため、両免許の併有者がこれからの可能性を広げるものと期待されている。

今後、新学習指導要領の改訂に伴った新たな教育課程に併せて新教科や指導内容の入替えのような教育課程の特例の活用を進めたいと考えている。そして、より良い小中一貫教育に進化させるために、第三者評価委員会の設置も目指している。

府中市の小中一貫教育では、これまでに教育課程のつながりを見つめなおして「学習回復」によるつまずきの解消という一つの土台を作ってきた。制度化された義務教育学校や併設型小・中学校に移行したことでより進化しようとしており、現在検討を進めている教育課程の特例の活用によって更に強い土台を作ることが期待される。

さらに、上下学園では小中高一貫教育への取組も進められているが、府中市全体として小中一貫教育を乳幼児期から高齢期までの生涯にわたる教育の一部として捉えようとしている。府中市では、小中一貫教育と幼児教育との連携や地域の高等学校との連携、そして生涯教育の発展にもつなげようとする大きな夢を描いている。

参考文献

国立教育政策研究所編『小中一貫 事例編』東洋館出版社、2016 年。

文部科学省小中一貫教育制度研究会編著『Q&A 小中一貫教育～改正学校教育法に基づく取組のポイント～』ぎょうせい、2016 年。

（宮崎 悟）

注

(1) 本事例は聞き取り調査を行った平成 30 年 11 月 7 日の訪問時点の情報を基に作成している。訪問後に生じた取組の変化もできる限り反映させるようにしているが、原則的には訪問時点の内容であることを留意されたい。また、制度化以前における小中一貫教育の取組状況等に関しては、平成 28 年に本研究所から出版した書籍である国立教育政策研究所編（2016）の pp.194～209 も参照されたい。

(2) コミュニティ・スクール化は順次広がっており、平成 31 年度からは市内全校をコミュニティ・スクールとして指定する予定になっている。

(3) 平成 30 年度においては、府南学園は体育教員を加配し、その他の 3 学園では英語教員が加配されているという。

(4) 文部科学省小中一貫教育制度研究会編著（2016）pp.53～54 によると、制度化される前の平成 26 年時点における広島県の小学校教員の中学校免許併有率は 40.3%，中学校教員の小学校免許併有率は 12.3%となっており、いずれも全都道府県の中では低い比率となっている。

第 17 章 福岡県八女市

八女市は福岡県南西部にあり、大分県や熊本県とも接する約 6 万人強の都市である。全国的なブランドである八女茶の産地としても知られ、仏壇や提灯、手すき和紙などの伝統的工芸品も多く見られる。平成 18（2006）年に旧上陽町、平成 22（2010）年に旧黒木町、旧立花町、旧矢部村、旧星野村を編入したことにより市域が大きく拡大し、北九州市に次ぐ県内第 2 位の面積となっている⁽¹⁾。

表 1 八女市の基本情報：平成 30 年度

市立小学校数	14 校
（うち小中一貫教育取組校数）	0 校
（うち併設型小学校数）	0 校
市立中学校数	9 校
（うち小中一貫教育取組校数）	0 校
（うち併設型中学校数）	0 校
市立義務教育学校数	1 校

出典：八女市の情報を基に筆者作成。

注：分校や休校中の学校がある場合はこれらを除いた。

1 節 小中一貫教育の特徴

1. 目的と経緯

現在の八女市では、義務教育学校となった上陽北渕（じょうようほくぜい）学園では小中一貫教育に取り組んでおり、それ以外の小・中学校では小中連携教育に取り組んでいる。

八女市では平成 18（2006）年に合併した旧上陽町の住民を対象に、子供の教育に関するアンケート調査を行ったところ、約 8 割以上という高い割合の住民が礼儀や言葉遣いを丁寧に指導することを希望した。この希望を基に検討したところ、小・中学校の 9 年間かけて指導しないと身に付かないのではないかと考えられるようになった。合併直前に学校統廃合が進んだことで、合併時における旧上陽町地域の学校は小・中学校が隣接して 1 校ずつ（北川内小学校と上陽中学校）という状況になっていた。

これらの状況も踏まえて検討した結果、平成 19（2007）年には小中一貫教育を導入する方針が固まった。当初、PTA や地域住民からは反対の声も出たが、各地で説明会を行って一貫教育の意義を丁寧に説明した結果、理解が得られるようになったという。

すなわち、旧上陽町地域に特色ある学校を作ることによって地域の活力を維持しようとした際に、地域から学校に求められた役割を果たそうとしたところ、ちょうど小中一貫教育の仕組みが適応していたために、一貫教育が導入されたと言えよう。もちろん、いわゆる「中 1 ギャップ」のような教育的課題に対する対応も目的に含まれてはいるが、地域に特色あ

る教育を行うことを大きな目的として小中一貫教育が始まったというのが実情である。

上陽北渕学園以外の小・中学校においては、中学校区内の学校でブロックを作った小中連携教育が推進されており、各中学校区持ち回りで2年間ずつ研究指定を行い、研究組織を作らせて推進体制の整備を進めている。ただ、小・中学校が連携して児童生徒や互いの教育内容に関する情報共有を進めているが、意見交換を行って改善につなげようとしたり、小・中学校間で教育課程面をつなげたりするような小中一貫教育の意識までには至っていないのが実情である。

これはもともと小・中学校の文化の違いによるものと考えられる上に、福岡県では小・中学校免許の併有者が少ないという事情^②もある。八女市教育委員会としても、将来的には連携教育から一貫教育への発展という展望もあるが、現状としては無理に進められないという実情を抱えており、上陽北渕学園での経験が少しずつ八女市内にも広がる状況を見ながら検討する方向で考えている。

2. 上陽北渕（じょうようほくぜい）学園の概要

平成 20（2008）年度から小中一貫教育の試行が始まり、学年区分は「4－3－2」の区切りが採用されることになり、当時は施設隣接型校舎であったため5年生以上は中学校校舎で学ぶようになった。これと同時に小・中学校の PTA も一体化された。試行中に新教科に関する教育課程特例校の指定を受けるようになり、翌平成 21（2009）年からは本格的な小中一貫校としての上陽北渕学園となり、新教科「礼節・ことば科」の取組も始まった。

平成 24（2012）年度からは施設一体型校舎で学ぶようになり、これと同時に校長1名教頭2名の体制で学校運営がなされるようになった。そして、平成 29（2017）年度から福岡県初の義務教育学校に移行しており、校長1名、副校長1名、教頭1名の体制で学校運営を行うようになった。管理職の配置が1名少なく、事務職員も1名少なく配分されているが、音楽教員と英語教員を1名ずつ増やしてもらうことでバランスを取っている。

「上陽北渕学園」の校名は、明治時代の漢学者で「八女教学の祖」と言われた江碕済（えさきわたる）が旧上陽町に開いた「北渕義塾」に由来している。「渕（ぜい）」という文字には「川と川が合流し、混ざり合う所」という意味があり、小学校と中学校という川が混ざり合い、新しい流れが生まれることを期待して校名が付けられたという。

八女市内や周辺には私立中学校や県立中高一貫校（輝翔館中等教育学校）もあり、市立小学校卒業生全体の2割前後がこれらの外部の学校に進学することを選ぶ。上陽地域の中学校からの外部進学者はその比率がやや低いものの、毎年数名程度が外部進学している。

一方で、八女市では一部学校選択制を採用しており、旧上陽町は剣道が盛んな地域であり学校も剣道部が強いことから、旧八女市域から剣道部への入部を希望して上陽北渕学園を選択する児童生徒もいる。このことで本来の通学区域外から20名前後が上陽北渕学園を選んでいく。

また、部活動では平成 30（2018）年度からゴルフ部ができた^③。当地ではもともと小学生児童が入るゴルフジュニアサークルがあったのだが、この地域特性として学校活性化につなげることと地元ゴルフ場の地域貢献への希望もあり、義務教育学校としての特色を更に出すために学校の部活動として導入したという。

上陽北渕学園は1学年当たり20名前後の1学級となっており、クラス替えのない小規

模校になっている。このため、児童生徒を増やすことで学校の活性化にもつなげたいという思いが強い。部活動だけではなく、小中一貫教育を行う学校の魅力を発信することで、旧上陽町域への移住を促し、児童生徒数が増えることを期待している。

3. 主な取組内容

ここでは、上陽北浜学園の小中一貫教育に関する調査時点の平成 30（2018）年 8 月時点における取組をまとめることにしよう。

まず、学年段階の区切りは「4－3－2」の区切りを維持しており、1～4 年を「初等科」、5～7 年を「中等科」、8～9 年を「高等科」と呼び、それぞれの科に科長としての主幹教諭を 1 名ずつ配置して管理職を支えている。

中等科以上は 50 分授業や定期テストも実施されており、5～6 年生には学級担任が持つ教科を多めにするような工夫はしているが、多くの教科において教科担任制が導入されている。初等科は 45 分授業であるが、図工や書写、音楽のような実技系科目や理科では一部教科担任制も段階的に導入されている。これらは小学校課程の専科教員によるものもあるが、中学校課程教員による乗り入れ授業も多い。

このことで、初等科（1～4 年）の担任教員は一般的な小学校と同様に基本的に教室にいることが多くなるものの、中等科となる 5 年以上の教員は一般的な中学校と同様にあちこちの教室に移動するようになり、教職員間の交流がさかんとなった。

教育課程面での特例に当たる部分について、以前は新教科「礼節・ことば科」として挨拶や礼儀作法、敬語等の言葉遣い、剣道や茶道等の体験学習を行ってきた。ただ、平成 30（2018）年度からは教育課程の特例を廃止して時間数を減らし、剣道や茶道の体験学習を中心とした内容とすように見直しを行った。その分、新学習指導要領への移行期間として小学校での英語教育に力を入れており、5・6 年生には中学校英語免許を持つ教員が指導する形で全面的に次期要領の内容に移行し、3・4 年生の外国語活動もやや多めの授業時間を配分している。なお、指導内容の前倒しや後送りについては、他の小・中学校への転校の可能性もあるため行わないようにしている⁽⁴⁾。

部活動については、5 年生以上で活動することになっているが、ゴルフ部に限っては 1 年生から活動できることになっている。中等科以上で教科担任制が導入されたことで、5・6 年生の担任の空き時間が増えた分、部活動顧問を担当してもらうようにしているという。

地域との関係性については、以前から小・中学校の PTA が一体化していたこともあり、保護者との関係も地域との関係も良好であるという。このため、地域の協力を得て地域人材の活用をした地域農園やホタル学習等の学校活動ができている。ただ、調査時点の平成 30（2018）年度時点ではコミュニティ・スクール化していないが、これからの導入について具体的な検討を進めている段階である。

2 節 制度化への対応状況

既に述べたように、八女市において小中一貫教育を導入しているのは上陽北浜学園のみであり、その他の小・中学校では小中連携教育を実施している。

上陽北浜学園では平成 29（2017）年度から制度化された義務教育学校に移行しているが、これは上陽北浜学園により学校としての特色を持たせることを狙いとしている。

また、今後の少子化が進み学校施設の老朽化も進むことで、適正配置の問題が生じる可能性が高い地域もある。ただ、学校がなくなると地域が寂れるという考え方も八女市内では強く、上陽北浜学園と同様に小中一貫教育を行うことで学校の特色を持たせる必要のある学校が出てきている。その意味で、義務教育学校という旗印を持たせて八女市の小中一貫教育のモデル校としたいという狙いもある。

八女市内の教職員は基本的に八女市内で異動することになっており、小中一貫教育の取組開始以降に上陽北浜学園から他の学校に異動した教員も増えている。このため、少しずつ小中一貫教育の経験が市内の他の小・中学校にも広がりつつあり、将来的に他の学校にも小中一貫教育が広がるのではと考えている。

教室へのエアコン導入も他市町村より早く、市で雇用する少人数指導のための教員もほぼ全学校に配置するなど、比較的多くの予算を教育面に回しているように、市長は教育や子育てへの理解が深い。なお、義務教育学校への移行は施設一体型校舎が望ましいという市長の意向もある。

ただ、小・中学校が小規模校化していたり、施設の老朽化問題も生じたりしたことにより、将来的に上陽北浜学園のような施設一体型校舎を作って義務教育学校として小中一貫教育を行う方向性で検討が進みつつある地域もある。

これまでに見たように、これまでの八女市では小規模化した学校に特色を持たせて、過疎化しつつある地域で学校を維持することが小中一貫教育や制度化した義務教育学校の位置付けになっている。もちろん、いわゆる「中1ギャップ」への対応や学力向上といった教育課題への対応、そして小・中学校の教職員間の融合のような学校組織に関する課題への対応という側面もある。ただ、八女市の事例に関しては、地域に学校を残すという狙いの強さを他の地域よりも強く感じられ、今後の少子化への対応として興味深い事例となっている。

3節 小中一貫教育の成果と課題

八女市教育委員会から見た成果として、学力面の向上が見られているという。八女市全体として、全国学力・学習状況調査の正答率は小学校で全国平均より高いものの、中学校で全国平均より低くなるという状況が見られている。その中で上陽北浜学園では、小・中学校課程のいずれにおいても全国平均よりも高くなっている。また、問題行動についても家庭環境を原因とするものはあるが、余り見られていない。

上陽北浜学園でも成果を実感している。中学校から小学校への乗り入れ授業に対する児童の満足度や充実感も高くなっており、全体的に学習態度が良くなっているという。特に音楽科は3年生以上で中学校課程の教員が指導しているが、小学校課程では「NHK 全国学校音楽コンクール」に挑戦するようになっており、平成 29（2017）年度には福岡県で銅賞を得ている。また、異学年間での交流も増えたことで、下級生の上級生に対する憧れ意識や上級生の下級生に対する手本意識が見られてきている。

また、教職員の協力体制も強まってきているという。上陽北浜学園では施設が一体化し

てから職員室を一つにしているが、小・中学校教員間の文化の違いもあり、お互いの領域には触れないような雰囲気があった。実は、義務教育学校となる前は教育課程面を中心に「4－3－2」制としてきたが、行事面では「6－3」の区切りによるものも多く、中等科（5～7年）で何かをやるということがほとんどなかった。

しかし、義務教育学校となって特に中等科（5～7年）で教科担任制となったことで、少なくとも教科別で教員間で交流して協力しないと仕事ができないようなシステムとなった。このことで、旧来の小・中学校間の教員間にあった壁のようなものは消えつつあり、交流してお互いの良さ知ることが大事であることをより実感している。

このように、義務教育学校となって教職員組織が名実ともに一つになったことで、児童生徒や保護者に関する情報共有が進み、生徒指導面でのつながりがより強くなってきている。また、学年区切りによる初等科等の科ごとにチームとして指導に当たることができるようになっている。

一般的に小学校教員は研修が多く授業指導が丁寧で質が高いが、中学校教員は生徒指導に力を入れており授業はやや自己流になりやすい。このため、授業面では小学校文化が広がることが期待されている。その反面、問題が生じたときに小学校教員は担任一人で対応しようとするが、中学校教員はチームで対応しようとする文化がある。この面では中学校文化が広がることが期待されている。

ただ、小中一貫教育による課題も見られており、例えば「4－3－2」の区切りになっているが、初等科と中等科のトップとなる4年生、7年生のリーダーシップが十分に発揮できていない部分もある。この課題への対応として、1～4年生で「児童会」、5～7年生で「児生会」、8～9年生で「生徒会」を組織させるようにしているが、手探りの状況が続いている。

教職員に関する課題としては、会議や研修等に関する時間の確保と多忙感の拡大がある。特に部活動に関しては負担も大きくなってきており、週末には必ず1日休みを入れており、大会等で休日に活動した場合には振替で休みを取るようになっている。また、木曜日は部活動をしないようにするなどの負担減を図っている。地域のスポーツクラブや道場のような社会体育と部活の線引きが難しく、特に地域で盛んな剣道は学校外の指導者も多いが、責任の所在が不明確になるため難しさも大きい。

地域住民からの協力は多く得られるものの、様々な団体等があるためにまとまりに欠けてしまうという課題が見られることもある。これをコミュニティ・スクールとなる際に整理することで、より多くの地域住民の協力を得ながら学校運営を進められるような体制作りを進めている。

その他では、新学習指導要領の導入が近づいており、これに沿った指導計画の見直しやこれに伴う授業の充実等を進めねばならないという課題もある。そして、学力面では向上が見られているものの、9年生での進路実現に向けた取組の充実も必要となっている。

義務教育学校ならではの課題であるが、特に福岡県内では小・中学校免許の併有者が少ないため、教職員配置面の難しさもあるという。小・中学校文化をより融合させるために、小学校出身の教員を中学校課程に配置するなどの交流的な配置をしたいと考えていても、現実的には学校に配置された人材では難しいことも多い。一般的な小・中学校と比べてまだまだ希少な存在であるが故に一般的な認知度も低く、小・中学校の校長会に出ても話し

合う内容が大きく異なることも多いため、困ることもあるという。

さらに、小・中学校の先生をまとめる上での課題など近隣に義務教育学校等も少なく、なかなか情報共有が難しいという実情もある。例えば、全国の義務教育学校の校長会のような組織⁽⁵⁾を作り、義務教育学校ならではの課題等について情報交換ができる場を求めている状況もあるという。義務教育学校も少しずつ増えてきているが、今後更に増加することで一般的な認知度が高まることに期待を寄せている。

参考文献

文部科学省小中一貫教育制度研究会編著『Q&A 小中一貫教育～改正学校教育法に基づく取組のポイント～』ぎょうせい、2016年。

(宮崎 悟)

(1) 本事例は聞き取り調査を行った平成30年8月7日の訪問時点の情報を基に作成している。訪問後に生じた取組の変化もできる限り反映させるようにしているが、原則的には訪問時点の内容であることを留意されたい。

(2) 文部科学省小中一貫教育制度研究会編著(2016) pp.53～54によると、制度化される前の平成26年時点における福岡県の小学校教員の中学校免許併有率は29.4%、中学校教員の小学校免許併有率は8.3%となっており、いずれも全都道府県の中で最低の比率となっている。

(3) 本校と同様に平成29年に義務教育学校として開設された茨城県笠間市のみなみ学園にもゴルフ部が創設されている。詳しくは本報告書第7章を参照されたい。

(4) ただし、将来的に教育内容の前倒し等について検討する可能性はあるという。

(5) 小中一貫教育を行う自治体や学校が任意に参加する「小中一貫教育全国連絡協議会」や同会による「小中一貫教育全国サミット」はあるが、制度化への移行の有無に関係なく小中一貫教育に関する全般的な組織となっている。

第 18 章 大分県佐伯市

佐伯市は大分県南東端にある人口 7 万人余りの都市である。平成 17（2005）年に旧佐伯市と周辺にあった旧南海部（みなみあまべ）郡の 5 町 3 村が合併したことで、九州最大の面積を持つ都市となった。その広大な市域には豊後水道を臨む日本有数のリアス式海岸もあり大分県内随一の水産都市であるとともに、内陸部には九州山地から広がる山間部も抱えている。なお、市名については「佐伯」と書いて「さいき」と読む⁽¹⁾。

表 1 佐伯市の基本情報（平成 30 年度）

市立小学校数	19 校
（うち小中一貫教育取組校数）	8 校
（うち併設型小学校数）	8 校
市立中学校数	12 校
（うち小中一貫教育取組校数）	8 校
（うち併設型中学校数）	8 校
市立義務教育学校数	0 校

出典：佐伯市の情報を基に筆者作成。

注：分校や休校中の学校がある場合はこれらを除いた。

1 節 小中一貫教育の特徴

1. 目的と経緯

佐伯市では合併された旧南海部郡の地域（以下、「旧郡部」とする）を中心に過疎化，少子高齢化が進んでおり，地域の活力が失われつつあることに危機感を持っている。地域作りのためにも学校への期待が高まる反面，旧郡部を中心に小規模校が多くなっており，学校規模の適正化問題も生じているという難しい課題を抱えている。

合併直後から小規模校に関する課題への対応を議論する中で，旧郡部での地域作りの観点も含めて，ファミリー層の住民が安心して住める教育環境を提供することを目的として，小中一貫教育に取り組む方向性が出てきた。小学校からの英語科教育や一部教科担任制の導入，中学校教員の小学校への乗り入れ授業等により教育に特色を持たせ，いわゆる「中 1 ギャップ」等の生徒指導上の問題にも小・中学校教職員が協力してきめ細やかな指導ができるようにした。

この際，小規模校の分布や小中一貫教育への取り組みやすさを考慮して，小・中学校が 1 校ずつとなった中学校区を対象として小中一貫教育を推進することになった。平成 18（2006）年秋に構造改革特区の認定を受けて，平成 19（2007）年度から 4 中学校区⁽²⁾で小中一貫教育が推進された。

その後も学校統合を受けて 1 小 1 中となった地域に小中一貫教育が広がるようになる⁽³⁾。

この学校統合の多くは旧郡部において旧町村域内で複数あった小規模な小学校を1校に統合したものであり、各旧町村内に1校は小・中学校を残そうという佐伯市としての考え方によるものである。これは旧郡部への配慮であると同時に、通学区域の拡大による児童生徒の通学距離・時間への影響を考慮したものでもある。

平成23(2011)年度からは旧宇目町の宇目緑豊中学校区、平成27(2015)年度からは旧佐伯市の八幡地区の彦陽中学校区と旧鶴見町の鶴見中学校区、平成28(2016)年度からは旧米水津(よのうづ)村の米水津中学校区で小中一貫教育の取組が始まった。さらに、平成29(2017)年度からは旧蒲江(かまえ)町で施設一体型の「蒲江翔南学園」が新設されて小中一貫教育に取り組み始めた。

以上のように、過疎化や少子化が進む中で学校機能を旧郡部地域にも残し、学校教育に特色を持たせることを通じて地域作りにもつなげたいという目的を持って佐伯市の小中一貫教育が始まったと言えよう。

なお、現在12中学校区の中で1小1中の組合せの8中学校区で小中一貫教育が行われている。残りの複数小1中の組合せとなる4中学校区においては、小中連携教育が行われている。なお、これらの中学校区には、合併以前から佐伯市であった市街地地域やベッドタウンとして人口を維持している旧弥生町地域が含まれている。

佐伯市では小中一貫教育や小中連携教育の取組を進めるために「小中連携推進協議会」を設置して、情報共有や教職員交流を図るようにしてきた⁽⁴⁾。平成30(2018)年度から各学校のコミュニティ・スクール導入が進んでおり、平成31(2019)年度には全中学校区でのコミュニティ・スクールを導入する動きもある。今後、この動きと小中一貫教育や小中連携教育を関連させることも検討している。

2. 主な取組内容

佐伯市における小中一貫教育の取組の中で最も特徴的なのは小学校1年生からの英語教育の取組である。これまで中学校外国語教員を加配し、英語科(外国語活動)で乗り入れ授業ができるようにしてきた。

平成24(2012)年には「9年間を通じた英語(外国語活動や外国語)のモデルカリキュラム」を市独自で作っており、これを基に各学校が教育課程を編成するようになっている。この中では特に外国人とのコミュニケーションの機会を作るようにしており、ふだんの授業で接するALT(Assistant Language Teacher)だけではなく、大分県内にある立命館アジア太平洋大学への訪問も行っており、大学に訪問して外国人留学生と交流するなどの機会も作っている。

また、図工・美術の非常勤講師を佐伯市から派遣することによって、小学校での教科担任制を一部導入している。

小・中学校教員の相互理解による指導体制を整えて、一貫した生徒指導や学習指導に当たるようになっている。ただ、詳細な体制は学校の実情に応じて異なるという。

また、小中一貫教育に取り組む学校においては、市内全域で「4-3-2」の学年段階の区切りを意識した指導の在り方を提案し、いわゆる「中1ギャップ」の解消に取り組んでいる。さらに、郷土学習やキャリア教育等にも取り組んでおり、特に郷土学習に関しては旧町村単位で見た各地域に伝わる伝統芸能の後継者の育成を視野に入れている。

具体的な児童生徒間の交流に関しては、いわゆる「中期段階」に当たる小学5年生から中学1年生にかけての音楽について、文化祭等で合同発表をさせている。異学年交流も積極的に進めており、各中学校区で遠足や運動会等の合同行事を行ったり、生徒会と児童会で挨拶運動を行ったりしている。

佐伯市では「特色ある学校づくりサポート事業」を進めており、各学校や地域の特色を生かした取組を行うための予算を企画提案による審査を経て最大 70 万円配分している。当初は小中一貫教育に取り組む学校に限定した事業であり、今は小中連携教育に取り組む学校にも対象を拡大しているが、学校の特色を持たせることを目的とした佐伯市の小中一貫教育を推進する一助になっている。

小・中学校間の教職員の交流については、月に1～2回の交流を行うようにしている。合同行事や生徒指導に向けた会議、教科内容や外国語に関する合同研修、小・中学校教員がお互いの授業を観察し合う「互見授業」を行っている。

なお、平成 29 (2017) 年 3 月公示の新学習指導要領に伴う移行期間に入った関係で、平成 30 (2018) 年度以降は変化しつつあるが、小学校 1 年生からの外国語活動を教育課程の特例を活用する形で進めている。生活科や総合的な学習の時間を外国語活動の授業時間に充てている学校もあるという。

2 節 制度化への対応状況

佐伯市では1小1中となった中学校区でのみ小中一貫教育に取り組んでいるが、小中一貫教育に取り組む全ての学校で平成 28 (2016) 年から制度化された併設型小・中学校へと移行している。

制度化以前の佐伯市の小中一貫教育では、教育課程特例校の認定を受けて1年生からの英語教育を行ってきた。小学校3年生以上で外国語活動が導入される平成 29 (2017) 年公示の新学習指導要領で特例となる範囲は狭くなったものの、佐伯市として教育課程面で裁量が広がることになるため、制度化への移行に踏み切った。それに加えて、制度化に移行することで、佐伯市内外に小中一貫教育に取り組んでいることを広くアピールできることも移行理由の一つとして挙げることができよう。

「蒲江翔南学園」以外の7中学校区は施設隣接型か施設分離型で小中一貫教育を行っている。このため、義務教育学校ではなく併設型小・中学校に移行することとなった。

また、平成 29 (2017) 年度に開校した施設一体型の「蒲江翔南学園」は校長を1名としており、義務教育学校の仕組みを適用可能ではないかという検討は佐伯市でもあった。しかし、大分県の教員は広域的に人事異動するため、義務教育学校となった場合に望ましいとされる教員の小・中学校免許併有⁵⁾が人事異動上の困難さを引き起こす可能性がある判断して、他の中学校区にも合わせて併設型小・中学校という形式で制度化移行することになった。

3節 小中一貫教育の成果と課題

佐伯市の小中一貫教育による成果は、9年間の学習状況や生徒指導に関する情報を小・中学校の教職員間で共有できるようになり、指導の継続性ができたことから、「中1ギャップ」による問題も発生しにくくなってきていることである。

小学校での家庭学習や学習規律の定着が中学校での学びを支えるようになっており、地域みんなで児童生徒を育てようとする気運が高まってきていると佐伯市教育委員会は見ている。

ただ、小中一貫教育を進める上での課題も出ている。学習指導要領の改訂に伴って全国的に小学校での外国語活動が拡大してきていることから、教育課程の特色が薄れてきているという危機感がある。

また、小中一貫教育の中で外国語教員の加配を進めてきたが、近年において臨時教員も含めて教職員確保の難しさが課題となってきた。

佐伯市においては小中一貫教育という特色ある教育を比較的過疎化が進んだ地域で行い、地域の学校を維持しながら子育て世代に安心感を与えようとしている。特に中学校で小規模化が進むと、児童生徒の人間関係の固定化や全教科の教員が配置できないなどの教育上の課題が生じることもある。小中一貫教育によって乗り入れ授業や異年齢交流等でこれらの課題に対応できることも多い。

今後はコミュニティ・スクール化が進む予定であり、学校と地域の連携がより深まると考えられる。小中一貫教育や小中連携教育も、その枠組みの中で地域とともに進められることで、地域における学校の意義がより見いだされることになるだろう。

参考文献

文部科学省小中一貫教育制度研究会編著『Q&A 小中一貫教育～改正学校教育法に基づく取組のポイント～』ぎょうせい、2016年。

(宮崎 悟)

注

① 本事例は聞き取り調査を行った平成30年8月29日の訪問時点の情報を基に作成している。訪問後に生じた取組の変化もできる限り反映させるようにしているが、原則的には訪問時点の内容であることを留意されたい。

② 東雲中学校区(旧上浦町)、本匠中学校区(旧本匠村)、直川中学校区(旧直川村)、大島中学校区(旧鶴見町大島地区)が該当する。ただし、大島中学校は平成23年度より休校しており、現在は鶴見中学校区に入っている。

③ 宇目緑豊中学校区から米水津中学校区までに関しては、中学校区内の複数小学校が一つに統合された年度から教育課程特例校としての取組を始め、その翌年から小中一貫教育に取り組むという流れができていた。蒲江翔南学園に関しては、平成29年度から併設型小・

中学校に移行することになったことで、教育課程特例校にならなくても教育課程の特例が取れるようになった。このため、小学校統合と同時に小中一貫教育が始まるようになった。

(4) コミュニティ・スクールの導入の中で小中一貫教育・小中連携教育を考えることとしたため、「小中連携推進協議会」については平成 29 年度をもって一度休会としている。

(5) 文部科学省小中一貫教育制度研究会編著（2016）pp.53～54 によると、制度化される前の平成 26 年時点大分県の小・中学校免許併有率を見ると、小学校教員は 69.3%と全国平均（59.9%）より高いが、他の都道府県と比べて際立って高いわけではない。また、中学校教員では 22.1%と全国平均（30.4%）よりも低い。中学校教員は免許科目について小学校でも指導可能で、義務教育学校でも「当面の間」は免許相当の課程で指導可能だが、臨時講師も含めて教職員確保が難しくなっている現状を踏まえて慎重に判断したことになる。

あとがき

地方分権改革の進展によって市町村の教育施策が多様化しています。様々な教育施策の中で、近年の制度化によって注目されている小中一貫教育を対象として研究を進め、その結果を本報告書においてまとめています。

本プロジェクト研究以前に、国立教育政策研究所では「初等中等教育の学校体系に関する研究」というプロジェクト研究で小中一貫教育に関する研究をしており、執筆者もこれに関わっていました。研究期間と同じ頃に進んでいた小中一貫教育の制度化の議論に合わせて平成 27 (2015) 年 8 月に研究報告書が出され、その翌年にはこの報告書を加筆修正して『小中一貫 事例編』（東洋館出版社）という書籍も出版されました。

その後、現在のプロジェクトを立ち上げるに当たり、制度化直前まで進めてきた小中一貫教育について、制度化後のフォローアップをしたいと考えました。そこで、市町村の独自施策の一つと位置付け、改めて小中一貫教育に関する研究を始めることにしました。

今回の研究では小中一貫教育の制度化がどのような意義を持つのかを最大のテーマとしながら研究を進めて参りました。今回は事例調査として 13 市町村を訪問させていただいて様々な場所で多くの方から興味深い話を伺うことができ、大きな刺激を受けました。各市町村での聞き取り内容や資料を基に、第 2 部に収録した事例としてまとめていますが、原稿内容に誤りがないかを各市町村に事前に確認していただいております。

各事例の中では、小中一貫教育による課題認識についてもあえて取り上げることにしました。研究としての事例であるからこそ、成果だけではなく課題やその対応策にも触れる必要があるということで御理解を頂きました。

聞き取り調査への御協力を頂いた上に、原稿内容の確認までお願いするなど、各市町村教育委員会や学校の教職員の皆様には大変な御尽力を頂いたことに御礼申し上げます。ただし、残っているかもしれない誤りに関しましては、全て執筆者の責によるものです。

また、小中一貫教育の全体像を把握するために、文部科学省担当部局から「小中一貫教育の導入状況調査」や「学校基本調査」の情報をお借りして、これらのデータを再分析させていただきました。関係各位にも御礼申し上げます。

今回の研究ではプロジェクト研究予算等の制約もあり、より多くの事例を見る必要性が高かったため、テーマが一部重複する執筆者の科研費 JP15K21597 の助成も活用いたしました。本報告書は国立教育政策研究所のプロジェクト研究としての報告書ではありますが、上記科研費による研究成果も兼ねております。

本報告書の作成において、多くの方からの御支援を受けたことに改めて感謝申し上げます。関係者各位やお読みいただいた皆様に何かの形で役立つことができることになれば幸いです。

平成 31 (2019) 年 3 月

執筆担当者

国立教育政策研究所 教育政策・評価研究部

主任研究官 宮崎 悟

地方教育行政の多様性・専門性に関する研究
報告書 3
市町村の教育施策としての小中一貫教育に関する研究

2019 年（平成 31 年） 3 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