

小中連携・一貫カリキュラムとしての総合的な学習の時間の現状と課題 (3)

田代 高章*・柏木 廣喜**

(2015年3月3日受理)

Takaaki TASHIRO・Hiroki KASHIWAGI

Current States and Issues in the Nine-year Education at Combined Primary and Lower Secondary Schools in the Integrated Learning Curriculum (3)

はじめに

中1ギャップ解消や学力向上の保障などを目的とした公立学校における小中連携・一貫教育に向けての教育制度改革は、この1年間で大きく進展しつつある。

特に、教育再生実行会議の第5次提言や、平成26(2014)年12月の中央教育審議会答申が出されたこともあり、法制度改革とともに、学校現場の動きをみても、小中連携・一貫教育に取り組む学校の数も、増加傾向にあり、今後も増え続けると考えられる。

そのような動向の中で、「総合的な学習の時間(以下、「総合的な学習」と略する)」は、教育基本法の教育目的・教育目標のもとで、自分自身の生き方を考えるとともに、自己を含めた周囲の人々と協同で社会を創造できるような力を育むことをねらいとし、知識教え込みの教育ではなく、子どもが自ら設定した地域的な課題や時事的な現代的課題などについて、自ら主体的かつ体験的に、情報を収集・整理・分析し、その成果を発信・行動するための学習活動として、教育の根幹にも関わる重要な意義を有しているといえよう。

そして、「総合的な学習」では、教育の目的・目標との関連はもとより、学習指導要領上も、小学

校・中学校・高校とも、他の教科と異なり、目標や内容の取り扱い等も基本的にほぼ同様であり、校種相互の関連を図りやすい。その点では、少なくとも小・中・高といった校種を貫いて、さらには生涯にわたる人生としてのライフサイクル全体を通じて、カリキュラムの一貫性が強く要請される学習活動といえよう。

本稿では、まず、現在の小中一貫教育の現状を紹介し、現在、次期改訂学習指導要領をめぐって議論されている“子どもたちに育成すべき資質・能力”が、公立小中連携・一貫教育の特色ある「総合的な学習」カリキュラムにおいてどのように捉えられているか、また、今後、資質・能力をどのように位置づけていけば良いのか、いくつかの先行実践を取り上げて検討する。

それらを通して、小中連携・一貫「総合的な学習」カリキュラムの現状とこれからの課題について考えてみたい。

1. 平成26(2014)年の小中連携・一貫教育をめぐる政策動向と現状

(1) 教育再生実行会議；第五次提言「今後の学制等の在り方について」(平成26年7月3日)

教育改革を推進し教育再生を実行する目的で平

* 岩手大学教育学部

** 岩手大学教育学部附属中学校

成25年1月に内閣に置かれた教育再生実行会議では、平成26年7月に第五次提言「今後の学制等の在り方について」（平成26年7月3日）を発表した。同提言は、これまでの学制について、制度そのものや内容に関しても幅広い改革の方向性を提示している。特に、公立学校における小中一貫教育の制度化が強く推奨されている。具体的には、以下のように示されている（下線・筆者）。

「(2) 小中一貫教育を制度化するなど学校段階間の連携、一貫教育を推進する。」

「○ 学校段階間の移行を円滑にする観点から、幼稚園等と小学校、小学校と中学校などの学校間の連携が一層推進されるよう、国は、教育内容等を見直すとともに、地方公共団体及び学校は、教員交流や相互乗り入れ授業等を推進する。特に、今後、拡充が予定されている英語のほか、理科等の指導の充実のため、小学校における専科指導の推進を図る。また、コミュニティ・スクールの導入の促進により、保護者や地域住民の参画と支援の下、より効果的な学校間連携を推進する。

○ 国は、小学校段階から中学校段階までの教育を一貫して行うことができる小中一貫教育学校（仮称）を制度化し、9年間の中で教育課程の区分を4-3-2や5-4のように弾力的に設定するなど柔軟かつ効果的な教育を行うことができるようにする。小中一貫教育学校（仮称）の設置を促進するため、国、地方公共団体は、教職員配置、施設整備についての条件整備や、私立学校に対する支援を行う。」

小中一貫教育に関するこの提言の趣旨は、これまでの中央教育審議会をはじめとする過去の様々な議論や実践動向を踏まえながら、社会のグローバル化への対応を基本に、中1ギャップの緩和、子どもの身体的成長や性的成熟の早期化、小学校英語教育導入をはじめとする学習内容の高度化に対応するためである。それを前提に、具体的な提案については以下の8点に集約できる。

第一に、小中一貫教育のための法改正を含めた制度化。

第二に、幼小中などの校種間連携のための教育内容の見直し。

第三に、校種間の教員交流や相互乗り入れ授業等の推進。

第四に、小学校における英語・理科等における専科指導の推進。

第五に、保護者や地域住民の参画も含めた学校間連の推進。

第六に、小中一貫教育学校（仮称）の制度化。

第七に、教育課程区分の弾力的運用。

第八に、国・地方公共団体による教職員配置、施設整備等の条件整備。

これらの多くは、すでに一部の小中連携・一貫教育における先行事例の中で取り込まれているが、とりわけ大きな特徴は、第一と第六である。すなわち、法改正も視野に入れた、小中一貫教育学校（仮称）という新たな学校の制度化である。これまで、「義務教育学校（仮称）」という言い方もされてきたが¹⁾、この提言では、幼稚園や高等学校等の義務教育化の検討との関連も踏まえ、小中の校種間接続という観点から、それらの用語を改め、統一している。

(2) 中央教育審議会答申「子供の発達や学習者の意欲・能力等に応じた柔軟かつ効果的な教育システムの構築について」（平成26年12月22日）

先の教育再生実行会議第五次提言を受けて、平成26年7月29日に文部科学大臣は、中央教育審議会に対して、「子供の発達や学習者の意欲・能力等に応じた柔軟かつ効果的な教育システムの構築について」を諮問した²⁾。

その後、中央教育審議会の初等中等教育分科会「小中一貫教育特別部会」における8回にわたる審議を踏まえて³⁾、平成26年12月22日の中央教育審議会総会で答申案が最終検討に付され、同日付で、中央教育審議会答申「子供の発達や学習者の意欲・能力等に応じた柔軟かつ効果的な教育シス

テムの構築について」として発表された。

同答申は、学校制度を子どもの発達や学習者の意欲・能力等に応じた柔軟かつ効果的なものとする事で、制度的な選択肢を広げることが有効との観点から、小中一貫教育の制度化のほか、大学への飛び入学者に対する高等学校の卒業程度認定制度、国際化に対応するための大学・大学院への入学資格要件の拡大、高等学校専攻科からの大学編入学についても提言している。

小中一貫教育に関連するものに限定した答申内

容の特徴は、①小中一貫教育校の制度化（「小中一貫教育学校（仮称）」、「小中一貫型 小学校・中学校（仮称）」）を明示した点（図1参照）、②教育目的・目標、内容、方法、評価を含む9年一貫した教育課程および9年一貫した学校経営の必要性を明記した一方、各学校設置者の判断による柔軟な対応を認めた点、③教員免許、教職員配置、学校施設等の条件整備の必要性を示した点、などである。

	小中一貫教育学校(仮称)	小中一貫型 小学校・中学校(仮称)
修業年限	・9年 <small>(ただし、転校の円滑化等のため、前半6年と後半3年の課程の区分は確保)</small>	・小・中学校と同じ
教育課程	・9年間の教育目標の設定、9年間の系統性を確保した教育課程の編成 ・小・中の学習指導要領を準用した上で、一貫教育の実施に必要な教育課程の特例を創設 <small>(一貫教育の軸となる新教科創設、指導事項の学年・学校段階間に入れ替え・移行)</small>	・9年間の教育目標の設定、9年間の系統性を確保した教育課程の編成(※) ・小・中の学習指導要領を適用した上で、一貫教育の実施に必要な教育課程の特例を創設 <small>(小中一貫教育学校(仮称)と同じ)</small>
組織	・1人の校長 ・一つの教職員組織 ・教員は原則小・中両免許状を併有 <small>(当面は小学校免許状で小学校課程、中学校免許状で中学校課程を指導可能としつつ、免許状の併有を促進)</small> <small>(制度化に伴う主な支援策) 9年間を適切にマネジメントするために必要な教職員定数の措置</small>	・学校毎に校長 ・学校毎に教職員組織 <small>(学校間の総合調整を担う者をあらかじめ任命、学校運営協議会の合同設置、校長の併任等、一貫教育を担保する組織運営上の措置を実施)(※)</small> ・教員は各学校種に対応した免許を保有 <small>(制度化に伴う主な支援策) 小中一貫教育の円滑な実施のための教員加配を措置</small>
施設	・施設の一体・分離を問わず設置可能 <small>(制度化に伴う主な支援策) 施設一体型校舎や異学年交流スペースなど、小中一貫教育に必要な施設整備を支援</small>	・施設の一体・分離を問わず設置可能 <small>(制度化に伴う主な支援策) 異学年交流スペースなど、小中一貫教育に必要な施設整備を支援</small>

(中央教育審議会〔第96回〕平成26年12月22日・配付資料より抜粋)

図1：「小中一貫教育の制度設計 2つの類型」

(3) 全国的な小中一貫教育の現状について

先の12月22日答申の検討に資する目的で、文部科学省は、平成26年5月に「小中一貫教育等についての実態調査」を実施している⁴⁾。この調査結果が、12月22日の答申にも反映されている。

同調査では、「小中連携教育」を「小・中学校が、互いに情報交換や交流を行うことを通じて、小学校教育から中学校教育への円滑な接続を目指

す様々な教育」とし、「小中一貫教育」を「小中連携教育のうち、小・中学校が目指す子供像を共有し、9年間を通じた教育課程を編成し、系統的な教育を目指す教育」と定義した上で調査を実施している。

ただ、従来の「小中一貫教育」の定義と比較すると、「小・中学校が目指す子供像を共有し、」が新たに付加されており、今回の答申では、「小中

一貫教育」校における、9年間の系統的な教育課程編制の前提として、「子どもに育成すべき資質・能力」（次期改訂学習指導要領での主な検討事項である）を明示することが強調されている⁵⁾。

同調査の結果によれば、現在、小中一貫教育を実施している市区町村は、全市区町村1,743のうち211（約1割）、小中一貫教育の取組み件数は1,130件（小学校2,284校、中学校1,140校）であり、全国的に広がりを見せている。

一方、小中一貫教育を実施する全学校中、「9年間のひとまとまりと捉えた学校教育目標の設定」を行っているのは47%、「各教科別9年間の系統性を整理、小中一貫したカリキュラムを組んでいる」のは52%、さらに、「小中一貫教育の軸となる独自の教科・領域の設定」を行っているのは25%、「総合的な学習において小中一貫したカリキュラムを組んでいる」のは19%、「ふるさと教育において小中一貫したカリキュラムを組んでいる」のは16%、「9年間を見通した評価規準と評価方法の共有」を行っているのは12%、「小中合同の総合的な学習の時間の実施」を行っているのは11%という結果が出ている。

9年間一貫の系統的な学校教育目標の設定もカリキュラムの存在も、5割前後に過ぎない。また、各教科の小中一貫したカリキュラムは5割程度だが、小中一貫した「総合的な学習」カリキュラムに至っては2割に満たない。総合的な学習の小中合同実施も1割程度である。

さらに、学校全体として9年一貫の評価規準と評価方法を教職員で共有している割合も1割程度である。

上記のように、小中一貫した9年間の体系的な「総合的な学習」カリキュラムを策定しているケースは現実には極めて限定されている。

また、学校教育全体で9年間の教育目標を設定しているケースが半数に満たない以上、総合的な学習で9年一貫した資質・能力の策定や教育目標設定のケースがさらに少なくなるのは当然である。

もっとも、「総合的な学習」における子どもに育みたい資質・能力に関しては、現在の多くの学校

では、現行の学習指導要領や「学習状況の評価及び指導要録の改善等について（通知）」（文部科学省 平成22年4月20日）において示された評価の観点の例示と関連づけて設定している場合が多い。具体的には、①学習指導要領の総合的な学習の目標に従って設定した場合（ex.「問題を解決する資質や能力」「学び方やものの考え方」「主体的・協同的に取り組む態度」「自己の生き方」など）、②学習指導要領の総合的な学習で育てようとする資質・能力の視点の例示に即して設定した場合（「学習方法」「自分自身」「他者や社会とのかかわり」）、③各教科の4評価の観点と関連させて設定した場合（「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」「技能」「知識・理解」）などである。

しかし、先述の調査結果からは、「総合的な学習」において、小中9年間で統一して、育成すべき資質・能力を明記し、かつ評価規準を設定しているケースは現実には多くない。

かつて、「総合的な学習」は、はいまわる経験主義ともいわれ、活動あって学びなし、いかなる力がついたのかが不明であるという理由で、平成20年の改訂学習指導要領では、子どもに育てる資質・能力を明示することが求められており、それは、小中連携・一貫の「総合的な学習」カリキュラムでも同じはずである。（以上、田代高章）

（4）岩手県の小中一貫教育の現状について

岩手県中学校長会が平成26年5月に行った「平成26年教育課程状況調査」の結果によると、岩手県内167の中学校のうち、「小中連携の取組を実施している」学校は163校（97.6%）あり、ほとんどの学校において、何らかの取り組みが進められている。また、「小中連携事業の年間実施回数」については、「5回以上」と回答した学校が最も多く（48校、28.7%）、小中連携・小中一貫教育の取組が着実に進んでいることが読み取れる。

小中連携の内容についてみると、「生徒指導上の情報交換」が144校（86.2%）と最も多く、「中1ギャップ」など、学校間接続の課題が指摘されている昨今、生徒指導上の情報交換は、欠かせな

い取組となっている。次に多いのが「訪問授業」である。訪問授業の内容については、「英語、小学校外国語活動」が最も多く、次に「算数・数学」があげられる。どちらも系統性の高い教科であり、小・中において指導法等について協議することは、子どもたちの学力形成にとってはきわめて有効である。そのほか、音楽・保健体育といった教科についても、訪問授業等が実施されている。このように、教科指導においては、学習指導要領によって指導内容が系統化されているため、小中一貫教育における授業レベルでの連携、小中教員訪問授業等については、取り組みを進めやすいのが現状である。

さらに、「総合的な学習の時間」について、学習指導要領においては、育てようとする資質や能力及び態度については示されているが、目標・内容については各学校において適切に定めることとなっている。このため、岩手県内の小学校、中学校においても、それぞれに学校の状況、地域の実態等を踏まえ目標及び内容を定めているが、教科指導のように「9年間を見通した指導計画」が中学校区ごとにたてられているかといえば、必ずしもそうではない。学校段階間の学習活動の重複等については、今後も改善を加えなければならない事項である。

そのような現況の中、岩手県大槌町では、県内で初の「併設型小中一貫教育校」への移行と併せて、独自の新教科「ふるさと科」を設定し、「総合的な学習」及び特別活動の時間を活用しながら、小学校1年生から中学校3年生までの9年間をみとおした一貫教育への取組を進めている。

このように、岩手県でも、小中連携・一貫の「総合的な学習」カリキュラムが見られるかについても課題が多く、小中9年間で統一的な育成すべき資質・能力を明記し、かつ評価規準を設定しているケースはほとんど見られない。(以上、柏木廣喜)

2. 小中連携・一貫教育における育成すべき資質・能力について

(1) 育成すべき資質・能力が問題とされる背景

小中連携・一貫の「総合的な学習」カリキュラムのあり方を、先行実践や学習指導要領との関連も踏まえて検討する際に、どのような力を子どもたちに育成するためのカリキュラムであるかは大きな課題である。

この課題については、先述の平成26年12月の答申のみならず、それに先立つ、次期改訂の学習指導要領を念頭に検討要請された中央教育審議会の諮問「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」（平成26年11月20日）における課題と合わせて検討していく必要がある。

中央教育審議会に対して、11月20日の諮問で要請された主な検討課題は、①これからの時代を生きていくために必要な資質・能力をどのように捉えるか、それらの育成すべき資質・能力と、各教科等の役割や相互の関係はどのように構造化されるべきか、②育成すべき資質・能力を確実に育むための学習・指導方法はどうか(例えば、課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習方法としての「アクティブ・ラーニング」などのあり方)、③育成すべき資質・能力を子どもたちに確実に育む観点から、学習評価のあり方についてどのような改善が必要か、④育成すべき資質・能力を踏まえた、新たな教科・科目等の在り方や、既存の教科・科目等の目標・内容の見直し、などである。

この諮問で示される、子どもに“育成すべき資質・能力”を中心とする課題は、校種を超えた幅広い教育制度全般、教育課程全体についての検討課題であるが、また、小中連携・一貫「総合的な学習」カリキュラムの観点からも、重要な検討課題でもある。

さらに、この諮問文の中から、小中連携・一貫「総合的な学習」カリキュラムのあり方に関わるとと思われる事項を具体的に引用すると次の通りである。

・「国民投票の投票権年齢が満18歳以上となること

や、選挙権年齢についても同様の引下げが検討されるなど、満18歳をもって『大人』として扱おうとする議論がなされていることも踏まえ、国家及び社会の責任ある形成者となるための教養と行動規範や、主体的に社会に参画し自立して社会生活を営むために必要な力を、実践的に身に付けるための新たな科目等の在り方」

- ・「各教科等の教育目標や内容を、初等中等教育を通じて一貫した観点からより効果的に示すためにどのような方策が考えられるか。また、学年間や学校種間の教育課程の接続の改善を図ることについて、現在中央教育審議会で御議論いただいている小中一貫教育に関する検討状況も踏まえつつ、どのように考えるべきか。」
- ・「学習指導要領等に基づき、各学校において育成すべき資質・能力を踏まえた教育課程を編成していく上で、どのような取組が求められるか。また、各学校における教育課程の編成、実施、評価、改善の一連のカリキュラム・マネジメントを普及させていくためには、どのような支援が必要か。」
- ・「『アクティブ・ラーニング』などの新たな学習・指導方法や、このような新しい学びに対応した教材や評価手法の今後の在り方についてどのように考えるか。また、そうした教材や評価手法の更なる開発や普及を図るために、どのような支援が必要か。」

これらの検討課題を整理し直してみると、次のような課題としてまとめることができる。

- ①学校の教育課程全体とも関わって、小中連携・一貫「総合的学習」カリキュラムとしては、社会参画や自立的な生活に必要な力の育成にも寄与しうる、子どもに育成すべき資質・能力をどのように考えるか。
- ②小中連携・一貫「総合的学習」カリキュラムのための学習内容と学習活動を、どのように考えるか。
- ③小中連携・一貫「総合的学習」カリキュラムの学習評価のあり方をどのように考えるか。
- ②や③の課題は、①の育成すべき資質・能力が

明らかにされる中で規定されうる課題であるため、まず本稿では、上記の①に焦点化して、いくつかの特色ある小中連携・一貫の「総合的学習」カリキュラムの先行実践に即して検討してみたい。

なお、今日の小中連携・一貫教育の内容に関して、先述の12月22日の中央教育審議会答申では、「総合的学習」に関連しうる特色あるカリキュラムとして、「英語教育関連」、「キャリア教育関連」、「ふるさと教育関連」といった分類をしている。「英語教育関連」のカリキュラムは、教育再生実行会議第五次提言でも言及されるように、社会のグローバル化に対応できる人材養成を果たすため、これからは小学校での外国語活動や英語のように、「総合的学習」の領域からは独立し、カリキュラム上は特別の役割を担うことになる。

そこで、本稿で先行実践事例を取り上げる際には、「英語教育関連」を外し、他の「キャリア教育関連」、「ふるさと教育関連」のカリキュラムを中心に取り上げることにする。

(2) 育成すべき資質・能力に関する一般的議論

前提として、育成すべき資質・能力に関しては、平成26年11月の中央教育審議会の諮問の前から検討課題であることが認識されており、すでに、文部科学省の「生きる力」やOECDの「キー・コンピテンシー」など、いくつかの資質・能力が検討されている。

その代表的なものを、以下にまとめて紹介しておく。

<p>① キー・コンピテンシー (2002) : OECD の DeSeCo (コンピテンシーの定義と選択) プロジェクト</p>	<p>1. 相互作用的に道具を用いる能力 A 言語、シンボル、テキストを相互作用的に用いる力 B 知識や情報を相互作用的に用いる力 C 技術を相互作用的に用いる力</p> <p>2. 異質な集団で交流する能力 A 他人と良い関係を作る力 B 協力する、チームで働く力 C 争いを処理し、解決する力</p> <p>3. 自律的に活動する能力 A 大きな展望の中で活動する力 B 人生計画や個人的プロジェクトを設定し実行する力 C 自らの権利、利害、限界やニーズを表明する力</p>
<p>② 基礎的・汎用的能力 (2011) : 中央教育審議会答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」(平成 23 年 1 月)</p>	<p>社会的・職業的自立や社会・職業への円滑な移行に必要な力として、以下の 5 つを挙げる。</p> <p>①基礎的・基本的な知識・技能 ②基礎的・汎用的能力 ③論理的思考力・創造力 ④意欲・態度及び価値観 ⑤専門的な知識・技能</p> <p>* 「基礎的・汎用的能力」の具体的内容： 1. 人間関係形成・社会形成能力 2. 自己理解・自己管理能力 3. 課題対応能力 4. キャリアプランニング能力</p>
<p>③ 21 世紀型スキル (2012 ; アメリカ) : ATC21S プロジェクト (Assessment and Teaching of Twenty-First Century Skills Project) の報告書『Assessment and Teaching of Twenty-First Century Skills』Springer, 2012</p>	<p>以下の 4 つの分類と 10 のスキル</p> <p>「思考の方法」 1. 創造性とイノベーション 2. 批判的思考、問題解決、意思決定 3. 学び方の学習、メタ認知</p> <p>「働く方法」 4. コミュニケーション 5. コラボレーション (チームワーク)</p> <p>「働くためのツール」 6. 情報リテラシー 7. ICT リテラシー</p> <p>「世界の中で生きる」 8. 地域とグローバルの良い市民であること(シティズンシップ) 9. 人生とキャリア発達 10. 個人の責任と社会的責任</p>
<p>④ 21 世紀型能力 (2013) : 国立教育政策研究所「教育課程の編成に関する基礎的研究報告書 5 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則」 2013 年 3 月</p>	<p>・基礎力：言語スキル、数量スキル、情報スキル ・思考力：問題解決・発見力・創造力、論理的・批判的思考力、メタ認知・適応的学習力 ・実践力：自律的活動力、人間関係形成力、社会参画力、持続可能な未来への責任</p>

今日、次期改訂学習指導要領を見据えて、これらの中で特に注目されているのが、④「21世紀型能力」(国立教育政策研究所)である。「思考力」を中心に、土台に「基礎力」、重層的に「実践力」を配置する、個人の能力発達を念頭に置いた能力観である。

現在の小中連携・一貫「総合的学習」カリキュラムにおいて、育成すべき資質・能力が、21世紀型能力との関連で、どの程度、反映されているのかが一つの課題となる。(以上、田代高章)

3. 特色ある小中連携・一貫「総合的学習」カリキュラム実践と育成すべき資質・能力

(1) 岩手県大槌町「ふるさと科」について⁶⁾

①大槌町の現況

岩手県上閉伊郡大槌町では、平成25年3月末で大槌小学校・大槌北小学校・安渡小学校・赤浜小学校の4校廃止し、平成25年4月に新しく「大槌小学校」を設置した。これにより小学校2校、中学校2校の体制へと再編した(大槌小学校・大槌中学校、吉里吉里小学校・吉里吉里中学校)。この結果、大槌町で目指している「小中一貫教育」は、2つの学区、「大槌小・大槌中学校の併設型小中一貫教育校」と、「吉里吉里小・吉里吉里中学校の施設分離型小中一貫教育校」で取組を進めている。

②大槌町教育課程編成の基本方針

大槌町では、「郷土に誇りを持ち社会の変化に柔軟に対応し将来の夢や希望を描き実現に向け努力する子供を育成することを目標に、特別な教育課程の編成に取り組んでいる。

東日本大震災後は、大槌町の小中学校が連携するだけではなく、保護者、地域住民、地域の企業や支援団体とも連携した教育活動によって、コミュニティを再構築し、10年後、20年後の大槌の復興・発展を担いうる子どもの育成につなげたいと考えている。

そこで、「震災で失われた故郷の伝統の継承を通じた関係構築力の育成」、「新しい地域社会と産

業を担う人材の育成」という2つの視点から、復興に取り組む地域産業に関する学習、防災教育・ボランティア教育・福祉教育・キャリア教育といった教育内容を盛り込み、継続性・系統性を重視し9年間を見通したカリキュラムとして再構築し、小・中の児童生徒による合同授業や小・中教員による授業の合同実施、伝統芸能の調べ学習、体験活動など様々な取組を通して、「小中一貫教育」に取り組んでいる。

③「ふるさと科」のねらい

大槌町では、9年間を見通した小中一貫教育の根幹を支えるカリキュラムとして、「ふるさと科」を設定した。平成25年度より試行的に実施しており、平成27年度より本格実施となる「ふるさと科」では、「郷土に誇りを持ち、様々な状況にいて主体的に判断・行動し、自立した社会人として生きていくことができる力を総合的に育む」ことをねらいとしている。これは、復興・防災を基盤とした「生きる力」及び「ふるさと創生」を推進し、地域や自分の生き方を見つめ、大槌町の復興発展を担う人材を育成するものであり、学校・家庭・地域が一体となり実現していくものである。

④「ふるさと科」の3つの柱

「ふるさと科」では、「3つの柱(基本的な教育内容)」を設定し、取組を進めている。

i. 「地域への愛着を育む学び」

- ・地域の歴史や特産を学び、地域社会への関心を高め、主体的に関わる態度を育成する。
- ・郷土の文化・郷土芸能を学び、郷土への愛着心高める。
- ・町の復興発展をとらえ、ふるさとの将来像を見つめさせる。

【取組例】

小学校5年生の「ふるさと科 先人に学ぶ」では、江戸時代に活躍した先人を教材として取り扱い、先人ゆかりの地でのインタビュー活動などを通して、学んだことの発表会を行う(総合的な学習の時間)。

ii. 「生き方・進路指導を充実させる力を育む学び」

- ・郷土の産業や経済を学び、あこがれをもち生き方や進路を考えさせる。
- ・復興を目指す地域社会の中で自分の役割を理解し、主体的に将来を切り開く能力を育成する。
- ・地域や多様な企業・団体と連携した職場体験により、生き方を考え実現しようとする態度を育成する。

【取組例】

中学校3年生の「ふるさと科 伝える町の特産物」では、町の特産物であるわかめを養殖・収穫し、修学旅行先において販売を実施し、働く目的や意義、社会の一員としての役割について学ぶ(特活、総合)。

iii. 「防災教育を中心とした学び」

- ・郷土の自然・地形や災害、防災体制の意義について理解を深め、災害時や防災に対する主体的な判断力と実践力を育成する。

【取組例】

小学校2年生の「ふるさと科 町探検」においては、楽しく安心・安全な生活ができるように、町探検によって地域や地形・危険な場所を知り、災害時の避難の方法を理解する活動を行う。また、中学校区における「防災週間」を実施し、地域・保護者・小・中学校合同の避難訓練を実施する(生活科、特活)

⑤ 「ふるさと科」の時間数

「ふるさと科」は、生活科、特別活動の一部と総合的な学習の時間を活用して実施する。次に小学校及び中学校における授業時数の例を載せる。

【「ふるさと科」の授業時数と内訳(小学校)】

	特活	生活・総合	ふるさと科計
第1学年	10	30	40
第2学年	10	30	40
第3学年	10	70	80
第4学年	10	70	80
第5学年	10	70	80
第6学年	10	70	80

【ふるさと科の授業時数と内訳(中学校)】

	特活	総合	ふるさと科計
第1学年	10	50	60
第2学年	10	70	80
第3学年	10	70	80

⑥ 9年間を見通した指導方針

「ふるさと科」では、小中学校の9年間を3つの期間に分け、それぞれ「ホップ期」、「ステップ期」、「ジャンプ期」として、系統的な取組を進めている(注6の図参照)。

i. ホップ期(小学校1年生～4年生)

ふるさとのよさをとらえ、ふるさとへの親しみや愛着を持ち、集団の一員として進んでよく考え行動し、よりよい生活を送ろうとする態度を育てる。

ii. ステップ期(小学校5年生～中学校1年生)

復興発展を目指すふるさとに対する理解を深め、郷土を愛する心を育み、地域のために主体的に判断・行動し、よりよい生活を目指そうとする態度を育てる。

iii. ジャンプ期(中学校2年生～3年生)

復興発展を目指すふるさとの一員としての自己の役割の自覚とよりよい自己実現を目指し、社会人として自立して生きていこうとする態度を育てる。

⑦ 「ふるさと科」の評価

「ふるさと科」の評価については、「ふるさと科」の目標及び特質にそって、「各中学校区」において、下記の3点について定めることとしている。

【「ふるさと科」の評価の観点】

観点	学習に主体的に取り組む態度	学び方やものの考え方と実践	集団や社会とのかかわり方
趣旨	地域のよさに関心を持ち、ふるさとの一員として積極的にふるさと学習の3つの柱に取り組もうとする。	学習した知識を理解し、自分で考え主体的に判断し、行動している。	友達や周りの人々と進んでかかわりを持ち、相手の立場を理解しながら、自分の思いや考えを伝えている。

また、評価は「総合的な学習の時間」の評価に含み、新たに「ふるさと科」の評価項目を設けることはしていない。指導要録に関しては、「ふるさと科」がスタートする平成27年度に新しい様式へと変更する予定である。

⑧今後について

平成27年4月より、大槌小学校・大槌中学校は、施設一体型の小中一貫教育校「おおつち学園(仮称)」として、また吉里吉里小学校・吉里吉里中学校は施設分離型の小中一貫教育校「きりきり学園(仮称)」として新たなスタートを切る。この両校の特色は、やはり「総合的な学習の時間」を中心に行われる新設の「ふるさと科」の取組である。岩手県内においても「小中連携」の取組は推進されてきているが、その中心は「中1ギャップ等の解消をねらった生徒指導的な連携」や、「小学校外国語活動・中学校英語科」、「算数・数学」といった教科指導における連携が中心であり、なかなか地域や保護者を巻き込んだ特色ある取組ではない。したがって、平成27年度からスタートする「ふるさと科」を中心とした大槌町の取組は、被災した大槌町だけにとどまらず、岩手県内すべての小・中学校に対して、「総合的な学習の時間」における9年間を見通したカリキュラム作り」に大きな示唆を与えてくれるものではないかという期待が高まっている。

もっとも、9年一貫の育成すべき資質・能力に関しては、「意欲・態度」、「学び方やものの考え方」、「集団や社会とのかかわり方」という、これまで「総合的な学習」でも示されていた資質・能力ともいえるべきもので、9年一貫の「総合的な学習」カリキュラムである「ふるさと科」独自の育成す

べき資質・能力の開発と明示はこれからの課題である。(以上、柏木廣喜)

(2) 青森県三戸町「立志科」について

青森県三戸町では、平成25年度より、校舎一体型の小中一貫校となっている。ただし、すでに、平成21年度から、教育課程特例校の指定を受け、「三戸町小中一貫教育要領」に基づき、独自の新教科として「立志科」もスタートしている。「立志科」に関しては、スタート時より教科書が作成・使用されているが、教師用の「立志科指導書」が平成22年度より使用されている。この「立志科」の特徴は、以下の通り。

①従来の「道徳」「特別活動」「総合的な学習」を融合し、「人間関係力」「郷土の文化継承や自然保護」「先人への尊敬や感謝」「自分の生活や生き方」等の学習を通して、望ましい人格形成を目標としている。

②「21世紀の、変化の激しい社会を心豊かに、たくましく生き抜く力」を系統的に9年間かけてはぐくみ、判断力や実践力の育成を特に目指している。

③児童生徒の課題や実情に応じて、道徳的心情の育成を図りながら、「3観点5領域10能力」の資質を身に付けさせることを目的として、編集された独自の教科書を使用して、それらの能力を育成しようとする。

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 他人との関わりに関すること	(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
	(3) 集団生活に関する領域	④ 仲間づくりする力
		⑤ 集団生活で協力する力
II 自然や社会とのかかわりに関すること	(4) ふるさと創造に関する領域	⑥ 規範を尊重する力
		⑦ 伝統・文化や自然環境を理解する力
	(5) 生き方・夢に関する領域	⑧ 文化的活動を企画・表現する力
		⑨ 社会的役割を遂行する力
		⑩ 将来設計をする力

（三戸町教育委員会『立志科 指導書』13頁より）

図2：「立志科」で育てる能力

「立志科」で育成すべき資質・能力に関わる、上の図は、後述の東京品川区「市民科」の能力の発想に近いといえる。

（3）青森県東通村「東通科」について

青森県東通村立東通小学校・東通中学校の施設一体型（但し、同一敷地内で、渡り廊下でつながられているため、施設隣接型ともいえる）小中一貫教育の特色あるカリキュラムが「東通科」である。

「東通科」は、現在、生活科と「総合的な学習」から構成されており、各学年40時間配当で組まれている。その詳細は、拙著の前稿に譲るが、そこで育む資質・能力は、学習指導要領の「総合的な学習」で示される例示にならないながら、以下の7つの能力、すなわち、①課題発見能力、②問題解決能力、③「情報活用力」、④コミュニケーション能力、⑤学び方・ものの考え方、⑥学習への主体的・創造的態度、⑦「自己の生き方」、を第1学年から第9学年へと基軸に位置づけながら、それらの基本能力の最終的な方向目標としての資質・能力に、「社会参画力」と「自己実現力」を掲げる。

9年一貫のテーマとして、第1・2学年は、「気づく」、第3・4学年は、「知る」、第5・6・7学年は、「考える」、第8・9学年は「提案する」を明示し、4つの力が9年間で質的に低次から高次に高まりながら、9年間のゴールとして、社会参画力」と「自己実現力」の育成を目指している。最終第9学年では、東通村の良さや課題を踏まえ

て、村のPR活動を広報活動としてまとめ、地域を含めた多くの人々に発信し、さらに深く考える材料として生かしている活動が展開される。村の将来をよくするための提言と、具体的行動が求められている。この「東通 未来予想図」発信・提言プロジェクトは、大人とともに東通村のむらづくりに貢献しう活動であり、大人に認められることを通じて、子どもたちにも、自分立ち出もやればできるという自信と自己肯定感を生み出す契機となっている。

ただし、資質・能力図が明確な形では未完成なため、「東通科」や各教科も含めて、育成すべき資質・能力の全体系統表を完成させることが課題である。

（4）青森県むつ市・ブロック別小中一貫教育について

青森県むつ市では、学力の向上、生徒指導の充実、9年を見通した体力向上プロジェクトによる健康教育推進など、4・3・2制のもとで、「生きる力」の3側面を資質・能力と捉えて小中一貫教育に取り組んでいる。

一方で、「むつ市」では、9つのブロック毎の小中連携・一貫教育が進められており、例えば、大湊小・大湊中ブロックでは、4・3・2制を取る、キャリア教育（総合的な学習）を核とする小中一貫教育が展開されている。小5・6・中1・2・3をつなぐ交流学习としてのキャリア教育には、「アンドタイム」という名称が付されているが、9年一貫した「総合的な学習」全体については、独立し

た新しい教科名が付けられているわけではない。

このキャリア教育で目指される育成すべき資質・能力は、大きく次の四つである。

- ①「人間関係形成・社会形成能力」（他者の個性を理解する力、他者に働きかける力、コミュニケーションスキル、チームワーク、リーダーシップ）、
- ②「自己理解・自己管理能力」（自己の役割の理解、前向きに考える力、自己の動機付け、忍耐力、ストレスマネジメント、主体的行動）
- ③「課題対応能力」（情報の理解・選択・処理等、本質の理解、原因の追求、課題発見、計画立案、実行力、評価・改善）
- ④「キャリアプランニング能力」（学ぶこと・働くことの意義や役割の理解、多様性の理解、将来

設計、選択、行動・改善）

ここに示された能力は、先の2（2）の②に示すキャリア教育の能力の中の、「基礎的・汎用的能力」とそのまま対応する形となっている。

（5）東京都品川区「市民科」について

品川区は、平成18年度から現行の6・3制によらない4・3・2制で小中一貫教育を全区展開している。その際の特徴ある新教科が「市民科」である。道徳・特別活動・総合的学習の三つを融合する形の新教科であり、「市民科」教科書を作成発行しており、教師用手引き書も発行している。「市民科」は、以下の5領域15能力で構成されている。

	領域	身に付けさせる能力
個の自立に関すること	自己管理領域 基本的な生活習慣や社会的マナーを身に付け、個と環境との調和的な関係を構築しながら、自らの義務と責任を果たすことなど、自主・自律に基づく生活行動管理をする資質と能力を伸ばす。	自己管理能力 基本的な生活習慣・行動様式を身に付け、自らの目標達成に向けて、自立的な判断と責任ある行動を行うために、自分の生活・行動管理ができる能力
		生活適応能力 様々な環境や状況、条件において、正しい情報を収集・選択し、適切に活用しながら柔軟に対応するとともに、日々の生活改善を図ることができる能力
		責任遂行能力 日常・学校生活の課題を解決するために、自分で役割や仕事を選び、最後までやり遂げるとともに、結果に対しても責任をもち自己改善を図ることができる能力
個と集団・社会の関係をつなぐこと	人間関係形成領域 自己理解を深め、他者の多様な個性を尊重し、他者や集団の中で相互の信頼関係を築き、自己の個性を発揮しながら、様々な人々とよりよい人間関係を構築し、共存・共生を実現する資質と能力を伸ばす。	集団適応能力 学校や学級、地域社会などにおける多様な集団や組織に主体的にかかわり、その中で自己の立場を理解し、よさを発揮することができる能力
		自己理解能力 自己を正しく理解するとともに他者の多様な個性を尊重し、互いに認め合ったり高め合ったりしながら共によりよい生活ができる能力
		コミュニケーション能力 様々な場面や状況のもと、自分の考えや判断を効果的に相手に伝えたり、相手の考えを理解したりしながら望ましい人間関係を築くことができる能力
個と集団・社会の関係をつなぐこと	自治的活動領域 社会的集団や組織において、社会規範に基づき、自己の意思と責任で自治的活動に参加し、目標に向けた自己の果たす役割など、民主的なコミュニティを形成する資質と能力を伸ばす。	自治的活動能力 自分が所属する集団や組織などにおいて、責任と義務を果たすとともに自分の意志を集団に反映させ、自治的な活動を推進することができる能力
		道徳実践能力 社会の一員としての自覚と規範意識を高め、日常生活で直面する様々な場面や状況において、道徳性に基づく行動ができる能力
		社会的判断・行動能力 現代社会で起きている様々な情勢や課題などに対して、正しい判断に基づく自分の考えをもち、必要に応じて社会的な行動ができる能力
社会にかかわること	文化創造領域 伝統文化に対して興味・関心をもち、文化的行事に進んでかかわりながら自分なりの構想や表現方法を身に付けるとともに、先人の生き方などから人生観を高め、普遍的な文化価値を継承・発展させる資質と能力を伸ばす。	文化活動能力 学校や地域、我が国並びに諸外国の伝統・文化についての理解を深めるとともに、積極的な参加を通して、豊かな教養をはぐくむことができる能力
		企画・表現能力 様々な行事や活動などにおいて、協同的な企画・立案、運営に取り組むとともに、自分の思いや願いを適切かつ効果的に表現することができる能力
		自己修養能力 自分自身の在り方や生き方の意義や価値について考え、先人の人生観などを学びながら、常に自己の精神を鍛えていくことができる能力
	将来設計領域 現代社会における経済や金融の仕組みについて認識を深め、自己が果たすべき役割を自覚するとともに将来の生き方や職業などについての目標を立て、自らの人生を設計できる資質と能力を伸ばす。	社会的役割遂行能力 よりよい社会の実現のために、自分の果たすべき役割を正しく認識し、相互協力のもとで進んで社会貢献に取り組むことができる能力
		社会認識能力 望ましい職業観や経済・金融の仕組みと社会とのかかわりについて、体験などを通して理解するとともに、自分の将来設計に生かすことができる能力
		将来志向能力 自己実現に向けた将来への希望や目標をもち、自らの意思と責任による選択・決定を行い、これからの進路計画や人生設計を立てることができる能力

（品川区教育委員会『品川区小中一貫教育要領』講談社、2005年、198頁参照）

図3：「市民科」で形成すべき資質・能力

品川区では、平成18年4月に全国初の「施設一体型小中一貫校」として「日野学園」が開校された。その後、「伊藤学園」（平成19年）、「八潮学園」（平成20年）、「荏原平塚学園」（平成22年）、「品川学園」（平成23年）、「豊葉の杜学園」（平成25年）の順で開校している。

ここでの5領域15能力は、当時として先駆的な提案である。

（6）茨城県つくば市「つくばスタイル科」について

「つくば市」では、アメリカの「21世紀型スキル」（本文2（2）③参照）を参考にした資質・能力を提起している。その典型的な小中一貫型「総合的な学習」カリキュラムが、「つくばスタイル科」（平成24年度より開始）である。

「つくばスタイル科」では、「総合的な学習」の目標のみならず、独自の「つくば次世代型スキル」

といった目標の両目標を掲げたうえで9年間の活動内容を構成している。その「つくば次世代型スキル」では、4分類、6種領域に12の能力を設定している。

これらのスキルは、子どもたちや保護者にも示され、具体的な活動を通して獲得される力が外部にもイメージしやすい形となっている。

特に、各学年・各単元において、12の能力のどの能力を重視した単元であるかが、◎○で、その重要度に応じて明示されている点が大きな特色である。

このように育むべき能力をモデル提示することで、教師も学習者・保護者も、活動単位を通して、いかなる能力形成にかかわる単元か、この単元の活動を通して、事中や終末に振り返った際に、それらの力がついたか否かを、より自覚的に評価できるようにするというメリットがある。

思考に関するスキル	問題解決	客観的思考力	主観を交えず、誰もが納得できるように、筋道を立てて多面的に考えを進める力
		問題発見力	あるべき姿と、現状のギャップから問題を発見し、問題が発生している真因を突き止める力
	自己マネジメント	自己認識力	自分の状況、感情、情動を知り、行動指針を形成していく力
		自立的修正力	依存・受け身から脱し、主体的に自分自身の力で、現状を見直す力
	創造革新	創造力	過去の経験や知識を組み合わせて新しい考えをつくり出す力
		革新性（イノベーション）	今までの方法、習慣などを改めて新しくしようとする意欲や力
行動に関するスキル	相互作用	言語力（コミュニケーション）	言語を用いて思考し、その思考した内容を正確に伝え合う力
		協働力（コラボレーション）	お互いの不足を補い合い、よさを生かし合って課題を解決していく力
手段・道具を活用するスキル	情報 ICT	情報活用力	課題や目的に応じて、必要な情報を主体的に収集・判断・表現・処理・創造し、発信・伝達できる力
		ICT 活用力	ICT 機器の特性を知り、自らの課題解決のために道具として役立てる力
世界市民としての力	つくば市民	地域や国際社会への市民性	よりよい社会の実現のために、まわりの人と積極的に関わろうとする意欲や行動力
		キャリア設計力	自己のよさや可能性に気づくとともに、集団の一員としての役割を果たし、将来設計を達成するために主体的に取り組もうとする意欲や力

（つくば市総合教育研究所編『つくば発！ 小中一貫教育が世界を変える 新設「つくばスタイル科」の取り組み』東京書籍、2012年、46頁。）

図4：「つくば次世代型スキル」の内容と定義

(7) 宮崎県東臼杵郡美郷町「美郷科」について

美郷町では、平成19年度より、小中一貫教育の研究に取り組み、平成23年度には町内の南郷区の4つの小学校と1つの中学校が統合され、施設一体型小中一貫教育校「美郷南学園」を開校している。

同町での特色は、ふるさとを系統的に学習する教科・領域として「地域学」を構想し、その成果を「学習指導のための要領・解説 - 地域学編 -」（平成19年 宮崎県教育委員会）としてまとめたことである。

その「地域学」の一環として、美郷町では、独自の小中一貫「総合的学習」カリキュラムとして「美郷科」（平成22年）を創設している。美郷科は、「美郷を学び、その学びをとおして自分の生き方について考える教科である」と位置づけられ、「総合的学習」の目標を踏めており、特に、キャリア教育の視点を中心に据えている。

評価の観点には、地域や「生き方」に対する関心・意欲・態度、思考・判断、技能・表現、知識・理解など、当初、指導要録上の四観点に即した規準を設けている。

この「美郷科」の単元上の大きな特徴は、9学年の学習の集大成として、最終的に、「子ども議会」を開催し、町内全中学3年生が参加の下に、観光・商業班、行政班、農業班、林業班、福祉班などに分かれ、美郷町の未来について提言を行っているところである⁷⁾。

必ずしも、明示されているわけではないが、いわゆる社会参画力につながるゴール設定がなされている点に特色がある。

4. 小中一貫「総合的学習」カリキュラムの課題としての子どもに育む資質・能力についての明確化と重点化

先に見てみたように、各学校実践において、何らかの育成すべき資質・能力は設定されているものの、その内容は地域や学校の実態に応じて多様であり統一性を図ることはできない。

しかし、現時点で議論されている選挙権18歳へ

の引き下げの法改正や、これからの社会の形成を支える主権者として子どもたちが育っていかなければならない状況を考えると、自律的な自己決定・自己判断のできる力、他者と協力・協働できる力、自らが実行し行動できる力、社会参画の力などは、小中学校段階であったとしても、きわめて必要な力と思われる。

特に、内閣府が2013（平成25）年に7カ国（日本、イギリス、アメリカ、ドイツ、フランス、スウェーデン、韓国）の13歳から29歳の若者に実施した国際比較調査では、「社会をよりよくするため、社会問題に関与したい」と思っている日本の若者の割合は40%強、「私の参加により、変えてほしい社会現象が少し変えられるかもしれない」と思っている若者の割合は約30%に過ぎず、いずれも日本が最も低い割合となっている。ここからは、日本の若者の社会形成・社会参画の意識の低さがうかがえる⁸⁾。

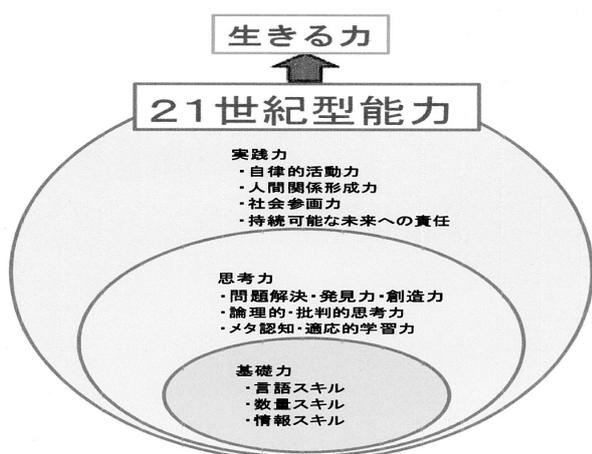
それらを考慮すれば、現在、中央教育審議会に議論されている“育成すべき資質・能力”に関して、国立教育政策研究所で示された「21世紀型能力」の中でも、特に社会参画力、自律的活動力、人間関係形成力は、9年間の最終的な到達点として、外すことのできない能力であるといえる（図5参照）。

その点で、青森県「東通科」で第9学年を目指す、村の課題を見据えた提言・発信の力を育むための単元や、宮崎県「美郷科」が第9学年を目指す、町の課題を見据えて議会に集い、政策提言を行い、社会参画力の育成に資する単元などは、小中一貫「総合的学習」カリキュラムの策定に際しても、おおいに参考にすべきところと思われる。

そこで、「総合的学習」の小中一貫カリキュラムで育成すべき能力の体系を示すとすれば、キー能力としての社会参画力、自律的活動力、人間関係形成力を最終段階に設定しながら、いわゆる知識・技能・情報を含む基礎的な「内容知」としての基礎力、問題解決・探究力・思考力などの「方法知」としての活用力、先ほどの、社会参画力、自律的活動力、人間関係形成力などの「生活実践

知」としての実践力、といった系列で考えることも一つの案として成立するであろう。それらの能力体系をもとに、子どもの9年の発達の系統に即して、カリキュラム編成することが求められる。

ここでは、詳細に触れることはできないが、他に、小中一貫カリキュラムの系統表の構築、教職員の意識の共有化、地域とのつながり等の課題も解決していかなければならない。



(国立教育政策研究所「教育課程の編成に関する基礎的研究報告書5 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則」平成25〔2013〕年3月、26頁より)

図5：21世紀型能力

5. おわりに

「総合的な学習」の小中連携・一貫カリキュラムは、特色ある独自科目として設定されている場合も含めて、各教科と比較しても、必ずしも十分に構想されているとはいえない。しかし、これからの不安定・不確かな社会の中で、これから共に生きる社会の創造と自己自身の充実した生き方を創造していくためには、総合的な学習カリキュラムの位置づけは大きい。特に、小中連携・一貫「総合的な学習」カリキュラムは、「小中一貫教育学校」や「小中一貫型 小学校・中学校」であろうと、既存の学校制度であろうと、一人ひとりの子どもの成長・発達を念頭に置いたライフステージ全体を通じた責任ある学校カリキュラムでなければならない。そこには、個々の発達差や系統的な教育内容

のレベルの違いを踏まえつつも、学校教育全体のカリキュラムを俯瞰する目標・内容・方法の連続性とそれを支える校種を超えた教職員の共通意識も必要ではないだろうか。そのような視点からすれば、少なくとも、小中カリキュラムの連携・一貫性は、現在の学習指導要領のもとでも、社会参画にもとづく将来の社会の創造と、それを担う協同的・自律的な子どもたちの生き方の確立を直接に目標とする「総合的な学習」のカリキュラムでこそ、よりいっそう実効的であるように思われる。

また、本稿の中心的な検討課題ではないが、平成26年12月の中央教育審議会答申の提案内容に関しての課題も多い。特に、「小中一貫教育学校（仮称）」、「小中一貫型 小学校・中学校（仮称）」を制度提案しているが、その両者に該当しない既存の小学校・中学校の併存も容認しているため、設置主体毎のそれら多様な学校制度の選択と併存の可能性は、これまでも議論されてきたように、学校間や地域間での教育格差の問題、学校統廃合との関係、人間関係の固定化や転出入をめぐる子どもへの影響、前倒しの教育内容によるエリート校化の懸念、教職員の負担、教員免許との整合性など、中1ギャップなどの生徒指導上の課題克服や学力向上などの小中一貫教育の一部のメリットだけではすまされないいくつかの課題や懸念も残されている。

それらの根本的課題と、子どもに育てる資質・能力と各教科目標や単元目標との関係などを踏まえた小中連携・一貫「総合的な学習」カリキュラムと各教科のカリキュラムとの内容上の関連と系統性、子どもに育てる資質・能力に即した学習評価のあり方なども含めて、今後も長期的なスパンで実践的に検討していく必要がある。

(以上、田代高章)

なお、本稿は、学術振興会科学研究費助成事業、基盤研究（C）（一般）課題番号23530977の研究成果の一部である。

一注一

- 1) この「義務教育学校」という言い方が、明確に示されたのは、平成17年10月の中央教育審議会答申「新しい時代の義務教育を創造する」(10月26日)であり、同答申の中では、「研究開発学校や構造改革特別区域などにおける小中一貫教育などの取組の成果を踏まえつつ、例えば、設置者の判断で9年制の義務教育学校を設置することの可能性やカリキュラム区分の弾力化など、学校種間の連携・接続を改善するための仕組みについて種々の観点に配慮しつつ十分に検討する必要がある。」(下線・筆者)という記述が見られる。また、現行の学習指導要領の改訂に関わる中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」(平成20年1月17日)の中でも、「義務教育で一貫した教育を行う義務教育学校については、平成17年の中央教育審議会答申において、『設置者の判断で9年制の義務教育学校を設置することの可能性やカリキュラム区分の弾力化など、学校種間の連携・接続を改善するための仕組みについて』検討するとされており、これらの取組状況も踏まえ、引き続き中央教育審議会において審議することが必要」というように、「義務教育学校」の制度化に触れている。さらに、小中一貫教育全国連絡協議会により毎年開催される「小中一貫教育全国サミット」では、毎年、義務教育学校の法制化を要望する主張がなされてきており、例えば、平成23年度と同サミットの共同宣言(7月29日)の中でも、「小中一貫教育をさらに推進するために、義務教育学校の設置を定めた法整備の実現を望みます。」(下線・筆者)と強調されている。このように、これまでは、文部科学省も含めて「義務教育学校制度」という言い方をしてきた。
- 2) 平成26年7月29日の同諮問では、小中一貫教育を制度化することのほか、9年間の教育課程の区分を柔軟に構想できることや、校種をつなぐ柔軟な教育を有効に実施できるような教員免許制度のあり方や教員配置・施設整備のあり方などが検討要請された。
- 3) 「小中一貫教育特別部会」では、第1回(平成26年8月29日)の開催から、種々検討を重ねた結果、第8回(平成26年12月1日)にパブリックコメントを受けた最終の答申案がまとめられ、その後、第95回の初等中等教育分科会(平成26年12月16日)に審議され、最終的に、第96回の中央教育審議会総会(平成26年12月22日)で検討され答申として発表された。
- 4) 文部科学省は、平成26年5月1日に全都道府県、全市区町村と、小中一貫教育を実施している全国の国公立小・中学校を対象に、小中一貫教育の推進状況、実施状況、教育課程の編制、学年段階の区切り、乗り入れ授業の実施状況、推進体制、成果と課題等について、国立教育政策研究所の協力を得て調査・集計・分析を行っている。
- 5) 中央教育審議会初等中等教育分科会：学校段階間の連携・接続等に関する作業部会の報告書、「小中連携、一貫教育に関する主な意見等の整理」(平成24年7月13日)における「小中連携」「小中一貫教育」の定義と比較すると、今回の調査の定義は、「小中連携教育」においてはほぼ同じであるが、「小中一貫教育」においては、今回は、従来の定義に加えて、「小・中学校が目指す子供像を共有し、」との一節が新たに付加されている点が大きく異なる。
- 6) 本文での詳細は、以下の資料を参照した。
 - ・大槌町教育委員会「大槌町小中一貫教育『ふるさと科』について」(平成26年2月)
 - ・大槌町教育委員会「大槌町特別の教育課程編成の基本構想」(平成26年4月)

また、以下に「ふるさと科」の9年間の全体構造表を示しておく。

<p>「ふるさと科」における9年間でめざす子どもの姿 郷土に誇りをもち、社会の変化に柔軟に対応し、将来への夢や希望を描き実現に向けて努力する子ども。</p>												
<p>「ふるさと科」の目標 探究的な学習活動や望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図り、地域の伝統や文化・自然を大切にしながらふるさとへの愛着を育むとともに、ふるさとの復興発展に向けて自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し行動しようとする実践的な態度を育てる。</p>												
期ごとの目標		<p>ホップ期 ふるさとのよさをとらえ、ふるさとへの親しみや愛着をもち、集団の一員として進んでよく考え行動し、よりよい生活を送ろうとする態度を育てる。</p>				<p>ステップ期 復興発展を目指すふるさとに対する理解を深め、郷土を愛する心を育み、地域のために主体的に判断し行動し、よりよい生活を目指そうとする態度を育てる。</p>			<p>ジャンプ期 復興発展を目指すふるさとの一員としての自己の役割の自覚とよりよい自己実現を目指し、社会人として自立して生きていこうとする態度を育てる。</p>			
3つの柱	学年	1年生	2年生	3年生	4年生	5年生	6年生	7年生	8年生	9年生	【中心内容】	【最終目標】
	学期											
地域への愛着	1学期	○地域の歴史や特産を学び、地域社会への関心を高め、主体的にかかわる態度を育成する。									【伝統・文化・自然】 各中学校区における特色を生かした学び	地域に主体的にかかわりながら地域のよさを理解し、復興発展に参画する態度を育てる。
	2学期	○郷土の文化・郷土芸能を学び、郷土への愛着心を高める。										
	3学期	○町の復興発展をとらえ、ふるさとの将来像を見つめさせる。										
生き方・進路指導	1学期	○郷土の産業や経済を学び、憧れをもち、生き方や進路を考えさせる。									【キャリア教育 ボランティア教育】 将来の夢や希望を育む学び	社会的役割や職業について理解し、進路選択や人生設計について主体的に考え実現しようとする態度を育てる。
	2学期	○復興をめざす地域社会の中で自分の役割を理解し、主体的に将来を切り開く能力を育成する。										
	3学期	○地域や多様な企業・団体と連携した職場体験により、生き方を考え実現しようとする態度を育成する。										
防災教育	1学期	○郷土の自然・地形や災害、防災体制の意義について理解を深め、災害時や防災に対しての主体的な判断力と実践力を育成する。									【防災・安全】 命の大切さを見つめ主体的に判断し行動する学び	自他の命を大切にし、防災や安全について主体的に判断し、行動しようとする態度を育てる。
	2学期											
	3学期											

- 7) 詳細は、宮崎大学小中一貫教育支援研究プロジェクト編『小中一貫・連携教育の理念と実践－『美郷科カリキュラム』の実践－』東洋館出版、平成25年、参照。
- 8) 内閣府『平成25年度 我が国と諸外国の若者の意識に関する調査』（2014〔平成26〕年6月発表）6、19、28、67頁参照。