

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(1)

田代高章*

(2013年3月4日受理)

Takaaki TASHIRO

Current States and Issues of the Nine-Year-Long Education at Combined Primary Schools and Lower Secondary Schools in the Integrated Learning Curriculum

はじめに

「総合的な学習の時間」がわが国の教育課程に位置づけられたのが、1998（平成10）年改訂の学習指導要領である。「総合的な学習の時間」は、創設当時、これまでの知識・技能を教え込む教育からの転換を図り、「生きる力」を育むための教育課程改革の大きな柱として位置づけられていた。

その後、およそ10年を経て、2008（平成20）年3月の学習指導要領の改訂では、「生きる力」を育むという理念は従来のままに、いわゆる「ゆとり」教育からの脱却を図るべく、主要教科を中心とする授業時数の増加、内容の一部復活へと変更された。あわせて、子どもたちに身につけさせるべき「学力」については、学校教育法の改正で第30条第2項に示されるとともに、2008年1月の中央教育審議会答申（以下、中教審と略す）にも記述されるように、3要素として示された。すなわち、①知識・技能、②思考力・判断力・表現力等、③学習意欲である。

このような学力向上をより充実させるための改革の方向性のなかで、「総合的な学習の時間」のみ、授業時数がおよそ3割程度削減されたものの、その重要性も、あらためて強調されている¹⁾。

他方、1990年代以降の、いわゆる「新自由主義」的な教育改革の動きの中で、様々な教育における規制緩和の影響もあり、中高一貫教育の導入の動きと中等教育学校という新たな教育制度を実現するための法改正、さらに法制度的な改正実現にまでは至っていないものの、小中一貫教育の導入など、多様な教育改革が実現しつつある。

そのような校種間接続のあり方に対しては、その賛否を含めた議論が展開される一方、教育実践においては、各教科・領域において、小学校と中学校、中学校と高校など、校種間をつなぐ連携カリキュラムが実施されている現実もある。

それらの現実や政策の動きも見据えながら、特に、わが国でこの10年以上にわたる教育課程改革の象徴ともいえる「総合的な学習の時間」における、公立小中学校の校種間接続カリキュラムの現状と課題について論じてみたい。

その前提として、本稿では、まず、小中連携・一貫教育の動きと、そこにおける「総合的な学習の時間」との関連について、現状を整理しておく。

* 岩手大学教育学部

1. 小中連携・一貫教育推進の背景

(1) 中教審答申を中心にした小中連携・一貫教育についての考え方

各校種を接続して教育を行うという動きは、何も今日に限られるわけではない。しかし、ここ10年の間、学校種間の接続を制度として実現するという動きが加速している。

例えば、1998（平成10）年6月の学校教育法改正により、中学校と高等学校とを一貫する新たな学校種として「中等教育学校」が創設されている。また、その後も、義務教育段階における小学校と中学校とを一貫した「義務教育学校」の創設の可否が、中教審でも議論されているところである²⁾。

ここでは、主として国の教育政策との関わりにおいて、学校種間の接続として小中連携・一貫教育がいわゆるようになった背景について整理しておく。

学校種間の接続・連携については、戦後の学制改革による6・3・3・4制といった教育制度の見直しを含んだ検討課題として提起されている。

そのような制度改革を意図するものとして、まず、1971（昭和46）年6月の中教審答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」が挙げられる。

同答申では、初等中等教育改革の在り方として、「小学校と中学校、中学校と高等学校のくぎり方を変えることによって、各学校段階の教育を効果的に行なうこと。」と提起し、その理由を「小学校高学年と中学校、中学校高学年と高等学校を接続する新しい学校のくぎり方をとって、それぞれの学校が生徒の発達段階に応じてよりいっそうまとまった教育を行うための具体的な方法を究明するためである。」と説明していた。

この答申において、小学校と中学校との連携・接続をカリキュラムのみならず、学校制度改革としても検討しようとする点で、今日にも通ずる一つの方向性がうかがえる。

同答申は、当時、戦後以来の「第三の教育改革」

を実現するための様々な改革提言を盛り込んでおり、いわゆる「四六答申」ともいわれるものである。その答申内容の是非を巡って研究者や学校現場も含めて多に議論された。しかしながら結果的には、小中の接続・連携を含む校種間の学校制度改革に関しては実現に至っていない。

この後、中曽根首相の諮問機関として設置された臨時教育審議会（1984〔昭和59〕～1987〔昭和62〕）では、個性の重視、生涯学習体系への移行、国際化・情報化への対応などの提言とならんで、教育の自由化が論争を呼んだ。教育の自由化それ自体は、当時は実現に至らなかったが、競争主義的な市場原理の導入、教育制度における規制緩和など、今日の新自由主義的な教育改革の先駆けとして位置づけることができる。

その後、小渕首相の時代に私的諮問機関として2000（平成12）年3月に設置された「教育改革国民会議」（森内閣の2001〔平成13〕年4月まで）あたりからは、特に新自由主義的な教育改革が進む³⁾。

このような動きの中で、特に2000（平成10）年以降、6・3・3・4制の見直しを含む、学校教育制度の弾力的運用に基づく小中連携・一貫教育を進める動きが、全国の各地で見られるようになっていく⁴⁾。

そして、小・中学校の校種間接続が、政策的により一層明確に強調され始めたのが、2003（平成15）年5月15日の中教審の諮問「今後の初等中等教育改革の推進方策について」といえるであろう。同諮問は、いわゆる「ゆとり教育」からの脱却を明確に示す「確かな学力の向上のための2002アピール：学びのすすめ」を提起した遠山敦子文部科学大臣（当時）の名で出されている。

同諮問から引用すれば、「学校教育の根幹である初等中等教育について、不断の改善・充実を図っていくことが求められている。新しい時代の学校にあっては、より一層、子どもたちに豊かな心をはぐくむとともに確かな学力を身に付けさせ、保護者や国民の信頼に十分こたえることができるよう、子どもたち一人一人の個性に応じ、その能

力を最大限に伸ばす創意工夫に富んだ教育活動が行われることが重要である。このため、初等中等教育に関して、教育内容・方法や制度の在り方などについて幅広く検討し、初等中等教育の改革をこれまでの改革の取組を基に着実に推進していく必要があると考える。」との理由に基づいて、「1. 初等中等教育の教育課程及び指導の充実・改善方策について、2. 義務教育など学校教育に係る諸制度の在り方について」の、二つの論点での検討を求めている。そして、校種間接続についていえば、特に上記論点2. において、「児童・生徒の多様な状況等に対応して弾力化を図る観点から、例えば、(中略) 多様な学校間連携の在り方など、義務教育に係る制度の在り方について御検討いただきたい」(下線部筆者)と記し、小と中の接続に関する制度的な検討を求めている。

その後、中教審答申「新しい時代の義務教育を創造する」(2005〔平成17〕年10月26日)においても、その第1章「教育の目標を明確にして結果を検証し質を保証する - 義務教育の使命の明確化及び教育内容の改善 -」の「(3) 義務教育に関する制度の見直し」の中で、次のように記述されている。

「義務教育を中心とする学校種間の連携・接続の在り方に大きな課題があることがかねてから指摘されている。また、義務教育に関する意識調査では、学校の楽しさや教科の好き嫌いなどについて、従来から言われている中学校1年生時点のほかに、小学校5年生時点で変化が見られ、小学校の4～5年生段階で発達上の段差があることがうかがわれる。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。」(下線部筆者)

すでに全国で、小中一貫教育の導入が進められ

ているなかで、中高一貫の「中等教育学校」に続いて、義務教育段階での小中一貫の「義務教育学校」制度の設置検討を含めての、多様な校種間連携と、実質的な学校教育制度の複線化が提唱されている。

このような小中連携・一貫教育の推進を踏まえて、教育基本法改正後の学習指導要領改訂の方向性を打ち出した中教審答申「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」(2008〔平成20〕年1月17日)では、「6. 教育課程の基本的な枠組み」の「(4) 発達の段階に応じた学校段階間の円滑な接続」の項のなかで、「義務教育学校」に関して次のように明記されている。

「研究開発学校制度などを活用して、小・中学校の9年間を見通した両者の円滑な接続のため取組が行われている。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である。」

小中一貫教育を制度として実現するため、いわゆる「義務教育学校」創設の具体的な検討をあらためて求めている。

さらに関連して、教育振興基本計画の策定に関する中教審答申「教育振興基本計画について～『教育立国』の実現に向けて～」(2008〔平成20〕年4月18日)では、今後5年間に取り組む4つの基本的方向のなかの、基本的方向2「個性を尊重しつつ能力を伸ばし、個人として、社会の一員として生きる基盤を育てる」の「① 知識・技能や思考力・判断力・表現力、学習意欲等の『確

かな学力』を確立する」の項において、「6-3-3-4制の弾力化に関し、小中一貫教育やいわゆる飛び級を含め、幼児教育と小学校との連携など、各学校段階間の円滑な連携・接続等のための取組について検討する。」と明記する⁵⁾。

ここでは、学力向上の手段としての小中一貫教育や義務教育学校制度という位置づけがうかがえる。

なお、上記の、2005（平成17）年10月の中教審答申の提案を承ける形で、「義務教育学校」制度も含めた校種間の連携・接続の課題については、中教審では初等中等教育分科会において検討対象とされてきた。同分科会第44回会議（2006〔平成18〕年9月21日）では、小中連携・一貫教育を含めた学校種間の連携・接続の改善が議題とされ、同分科会における、今後の検討課題とされる。

さらに、同分科会第61回会議（2008〔平成20〕年6月16日）において、当時の金森初等中等教育局長から、以下のように、小中連携・一貫を含めた校種間接続の検討要請がなされている。

「平成15年の諮問におきましても、児童・生徒の多様な状況等に対応して弾力化を図る観点から、多様な学校種間連携の在り方等についてご検討をお願いしておりますが、引き続き、子供の発達や学びの連続性を踏まえた幼稚園と小学校の連携・接続の在り方、教育基本法及び学校教育法の改正により義務教育の目的や目標が規定されたことを踏まえ、小学校と中学校の一貫教育等を含めた連携・接続の在り方、平成11年から制度化された、中学校と高等学校の一貫教育の検証と改善方策等について、ご審議をいただきたい」（下線部筆者）

このような、文科省の要請から、中教審初等中等教育分科会の決定（2010〔平成22〕年7月6日）に基づき、「学校段階間の連携・接続等に関する作業部会」が設置された。そして、同年11月11日に作業部会第1回会議が開催され、第1回会議から第6回会議までは、主として中高一貫教育

の検証と課題について検討され、第7回会議から第16回会議は、主として小中一貫教育について議論され、それらの具体的な審議を経て、**2012（平成24）年7月13日**に「小中連携、一貫教育に関する主な意見等の整理」として報告書がまとめられた。

なお、中高一貫教育において法制化された「中等教育学校」に相当する、小中一貫の「義務教育学校」制度については、同作業部会の報告書「小中連携、一貫教育に関する主な意見等の整理」においては、なお、今後も慎重な検討が必要として、設置の提言は行っていない。

（2）その他の教育関係会議での小中連携・一貫教育についての考え方

先にも取り上げた2005（平成17）年の中教審答申「新しい時代の義務教育を創造する」を契機に、中教審とは別に、小中一貫教育を積極的に推進する意図で、2006（平成18）年7月に、既に小中一貫教育に取り組む京都市、奈良市、呉市、品川区の4つの自治体を発起人として「小中一貫教育全国連絡協議会」が設立されている。同協議会は、全国で小中一貫教育、小中一貫校の研究・開発に取り組む自治体、学校、個人、企業が情報を交換し、「教育委員会相互の緊密な連携のもとに、小中一貫教育の研究および具体化を図ることにより、義務教育の質的向上および制度改革の推進に資することを目的とする。」（同連絡協議会規約より）とされている⁶⁾。

また、中教審の動きと関連しつつ前後相まって、第一次安倍内閣時代に設置された「教育再生会議」⁷⁾の第3次報告（2007〔平成19〕年12月25日）「社会総がかりで教育再生を・第三次報告～学校、家庭、地域、企業、団体、メディア、行政が一体となって、全ての子供のために公教育を再生する～」の中で、教育改革のための7つの柱の第1の柱「学力の向上に徹底的に取り組む」において、「『6-3-3-4制』を弾力化する 子供の発達に合った教育のため、小中一貫教育を推進し、

制度化を検討する」と明記し、その後の本文の各論においても、小中一貫教育の推進と小中一貫教育校の制度化の検討を求めている。この小中一貫校の検討は、教育再生会議の最終報告「社会総がかりで教育再生を・最終報告～教育再生の実効性の担保のために～」において、「学力向上」のための検討事項の一つとして再度、明記されている。

この報告書での小中一貫教育、あるいは、小中一貫教育校の制度化の要請は、あくまでも学力向上のための手段と位置づけられていることが理解できる。

また、教育再生会議を承けて福田内閣で設置された「教育再生懇談会」（2008〔平成20〕年2月26日に当時の福田康夫内閣時に閣議決定され設置された、内閣直属の教育改革について議論し提言する諮問会議である。その後、政権交代に伴って、2009年11月17日に廃止となるまで、4次にわたる報告書を提出している。）においても小中一貫教育の推進が、子どもの心身の発達の多様化、中1ギャップや学力低下への対応策として、最終の第4次報告書「これまでの審議のまとめ」（2009〔平成21〕年5月28日）の中で、次のように指摘されている。

「子供たちの育ちや学習の系統性・連続性を保証するという観点から、幼稚園・保育所と小学校、小学校と中学校、中学校と高等学校の校種間連携を促進する。特に、子供の心身の発達上の変化や多様化、『中一ギャップ』や学力低下に対応するため、既に一部の自治体で取組が進められ、一定の成果が上がっている小中一貫教育の取組を踏まえて、義務教育学校の法的な位置付けを明確にし、小学校高学年からの教科担任制の導入など、取組を支援するために必要な方策を早急に検討する。」

（下線部筆者）

ここでは小中一貫教育のための制度改革として、例示ではあるものの、すでに一部の小中一貫教育校の実践で取り組まれているような、小学校高学年段階からの教科担任制の導入、義務教育学校の設置などの検討が強調されている。

ここでも、教科担任制の導入をあえて示していることから、小中一貫教育の導入は、生徒指導上の問題克服に資するということもさることながら、むしろ、これからのグローバル社会に対応できる人材育成につながるための学力向上に寄与しうるとの重要な制度改革であるとの政策的意図を見ることができるといえる。

（3）中教審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 「小中連携、一貫教育に関する主な意見等の整理」について

先に見た、中教審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」（2012〔平成24〕年7月13日）は、本文35頁、巻末の参考資料も含めれば、全体で113頁にわたる大部な報告書である。

同報告書では、小中連携・一貫教育の前提として、これまでの中教審答申や小中連携・一貫教育の取り組みでも挙げられているように、学習や生活上の問題を取り上げ、中1ギャップといわれるような小学校と中学校間の段差の大きさを指摘している。その背景には、小中の授業形態の違い、学習や生活上の課題が小中間で共有されていない、生徒指導の方法の違い、などが挙げられている。それらに見られる問題点を、小と中とで共有し、円滑に連携協力して解決していくために、小中の連携・一貫教育が期待されているようである。

同報告書にまとめられた論点を以下に整理する。

①小中連携、一貫教育の目的・効果、概念規定

まず、小中連携、一貫教育の目的として、「小・中学校教職員が義務教育9年間の教育活動を理解することで、9年間の系統性を確保し、教育基本法、学校教育法に新たに規定された、義務教育の目的、目標に掲げる資質、能力、態度等をよりよ

く養えるようにしていくことは、すべての小中連携、一貫教育に共通する基本的な目的」とし、その効果として、「現行の取組における中学生の不登校出現率の減少、学力調査における平均正答率の上昇、児童生徒や教職員の意識面の変化等の成果を普及していく観点から、小中連携、一貫教育の効果検証の在り方、評価指標について国において検討することが必要」とする。

この後段の、効果の点において、検証不十分な点が多く、特に、小中一貫教育に特化した「義務教育学校」の創設には慎重な姿勢を取る要因にもなっている。

また、概念規定としては、「小中連携」と「小中一貫教育」を区別し、次のように規定している。

「小中連携」—小・中学校が互いに情報交換、交流することを通じ、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」—小中連携のうち、小・中学校が9年間を通じた教育課程を編成し、それに基づき行う系統的な教育

上記でいえば、「小中一貫教育」は、小中を一貫する教育課程を編成しているか否かが問われるため、かなり限定されるといえるが、「小中連携」の場合は、小と中の教師間の情報交換や子どもたちの交流活動なども含む、ゆるやかな接続として行われる多様な形態が想定される。

しかし、中教審答申など、これまで見てきた政策的な変遷からすれば、これからの小中連携・一貫教育は、上記の概念規定でいえば、かなり限定された意味合いを持つ「小中一貫教育」が最終的な到達点として念頭に置かれているといえるであろう。

②文科省「小学校と中学校との連携についての実態調査」から

同報告書にも挙げられている、文科省が2010(平成22)年11月に各都道府県・市町村の教育委員会に対して実施した「小学校と中学校との連携についての実態調査」(回答数1763)は、小中連携・

一貫教育の拡充は、まだこれからの大きな課題であり、多くの障害を抱えていると理解できる。

例えば、市町村教育委員会として、「小中連携を推進するための方針や計画を定めているか」との問いに対して、「定めている」との回答は、1763市町村のうち583市町村であり、33%にすぎない。さらに、教育委員会として、「小中連携を推進するため、小中9年間を通じた教育課程の編成の方針を定めているか」との問いに対して、「定めている」との回答は、1763市町村のうち、58市町村であり、わずか3%である。しかも、「定めている」と回答した市町村のうち、小中連携の教育課程の策定時期は、ほぼ2006(平成18)年以降に集中している。

また、「小中連携を推進するため、教科担任制を実施した小学校はあるか」との問いに対して、「実施した学校がある」と回答したのは、1763市町村のうち、380市町村で22%である。実施した学校の多くは小学校高学年(5・6年)であり、教科として多いのは音楽、理科、家庭である。つまり、実技・実験系の教科が中心である。

さらに、「同一施設内に小学校と中学校を設置しているもの」との問いに対して、同一施設内に小中を設置している(いわゆる施設一体型小中一貫校)ものは、279校であり、回答に関わる全小学校数21713校のうちの279校ということで小学校全体での1.3%、全中学校数9925校のうちの279校ということで中学校全体での2.8%にとどまっている。

これらの実態調査結果を見る限りでは、小中連携はまだまだ全国的に浸透しているともいえず、施設一体型での小中一貫教育は、1割にも遠く及んでいない実態がわかる。

③その他の課題

同報告書では、多くの委員の見解をまとめているが、明確な結論づけができず、逆に実現に向けての課題の多さがうかがえる。

その主なものとして、小中教職員間の相互の校種の教育課程についての理解、6・3制に変わる

4・3・2制の有効性や他の形態との比較検証、小中間の相互乗り入れ授業における教員間の負担と免許状種の違いの影響、子どもの学習成果の継続的検証、校内や学校間の推進体制（校種間をつなぐコーディネーター、兼務発令の可否やそれに伴う教員補充、都道府県教育委員会の役割、教員養成における小中両免取得の推奨など）、地域との連携や通学手段の問題、校地・校舎の問題（施設一体型における費用）など、が挙げられる。

教育の機会均等や、教育の平等の見地からも、小中連携はまだしも、小中一貫教育が実施される場合には、他校区や他地域との関係や、子どもの転出入に関して教育内容の平等が確保できるかなどの問題もある。また、そもそも、これまで見てきたように、小中連携・一貫教育は、学力向上に重点が置かれおり、中1ギャップなど生徒指導上の問題を克服するというよりも、9年間での前倒しカリキュラムにより、高校受験にも対応できる学力エリートを育成する便法になりはしないかという懸念も払拭できない。

それらは、今後の、実証可能な検証も含めて、ある程度長期の実績の積み重ねとともに、理論的、実践的な検討課題となる。

なお、小中一貫教育、特に施設一体型小中一貫教育校については、それに取り組む自治体の思惑や、学校選択制の導入や学校統廃合の問題など、国の教育政策との関連も含めて、新自由主義的な教育改革に対する是非も含めた厳しい批判も存在するが、それらの当否については別稿に委ねることとする⁸⁾。

2. 小中一貫教育における「総合的な学習の時間」の独自のカリキュラムの展開状況

(1) 「総合的な学習の時間」における、小中連携・一貫教育との関連

1998（平成10）年の学習指導要領で創設された、「総合的な学習の時間」は、2008（平成20）年の小中学校の学習指導要領改訂では、年間の標準授業時数上は、唯一削減をみたものの、以下の2008（平成20）年1月17日の中教審答申にも示されるように、これからの社会において必要とする思考力、表現力や問題解決力などを形成しうる重要な役割を果たすと位置づけられている。

「総合的な学習の時間は、変化の激しい社会に対応して、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てることなどをねらいとすることから、思考力・判断力・表現力等が求められる「知識基盤社会」の時代においてますます重要な役割を果たすものである。」

そして、2008年3月の学習指導要領改訂に際して、「総合的な学習の時間」における改善事項として、特に強調されるのが、「探究的な学習」の重視である。

「総合的な学習の時間」のねらいに即した問題解決力の育成のために問題解決のプロセスを「課題の設定－情報の収集－整理・分析－まとめ・表現」という形で示し、それら一連のプロセスを含む活動がスパイラルに繰り返され、質的に発展していくような学習活動としての「探究的な学習」が、強調されているのである。

ここには、これからのグローバルな経済競争が激しさを増す現代社会において求められる人材に必要な力を育成することに貢献できるという発想がうかがえる⁹⁾。

そして、校種間の接続に関わるものとして、同答申では、次のような指摘がなされている。

「総合的な学習の時間のねらいについては、小・中・高等学校共通なものとし、子どもたちにとっての学ぶ意義や目的意識を明確にするため、日常生活における課題を発見し解決しようとするなど、実社会や実生活とのかかわりを重視する。」

「学校間・学校段階間の取組の実態に差がある状況を改善するため、総合的な学習の時間において育てたい力の視点を例示する。」

(下線部筆者)

つまり、校種間での接続を考慮し、「総合的な学習の時間」のねらいを校種間で共通とし、育てたい力の視点についても必ず示すこととしている。この趣旨は、小学校と中学校とで、「総合的な学習の時間」の本来の目的やねらいが学校現場で明確に生かされていない場合や、活動が重複していて本来のねらいを達成できていない場合が見られる点を考慮したものである。そのうえで、本来は、各学校の実態において、子どもの現状も踏まえつつ、育てたい資質や能力を設定すべきものであるが、回答申では、「例えば、学習方法に関すること、自分自身に関すること、他者や社会とのかかわりに関すること」といった三つの視点を、例示とはいえ具体的に示している。

ねらいや視点を明示することと関連して、その学習活動の有効性を検証するためにも、活動の評価が求められる。その点についても、答申では以下のように記している。

「各学校において、総合的な学習の時間における育てたい力や取り組む学習活動や内容を、子どもたちの実態に応じて明確に定め、どのような力が身に付いたかを適切に評価する。」

(下線部筆者)

とすれば、「総合的な学習の時間」の評価においても、その観点、基準等、小中間にわたる一貫した統一性が、当然に要請されてくることになる。

(2) 学習指導要領にみる、「総合的な学習の時間」の小中の接続

現行の学習指導要領においても、小学校学習指導要領 第1章総則「第4 指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項」において、以下のように明記されている。

「(12) 学校がその目的を達成するため、地域や学校の実態等に応じ、家庭や地域の人々の協力を得るなど家庭や地域社会との連携を深めること。また、小学校間、幼稚園や保育所、中学校及び特別支援学校などとの間の連携や交流を図るとともに、障害のある幼児児童生徒との交流及び共同学習や高齢者などとの交流の機会を設けること。」

(下線部筆者、以下の引用中の下線部も全て同じ)

また、現行の学習指導要領の「小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編」では、小中の接続に関して、以下のように記している。

「総合的な学習の時間が充実するために、中学校との接続を視野に入れ、連続的かつ発展的な学習活動が行えるよう目標を設定することも重要である。」(同22頁)

「各学校においては、内容を指導計画に適切に位置付けることが求められる。その際、学年間の連続性、発展性や中学校との接続、各教科等との違いや関連性などに配慮して、内容を定めることが重要である。」(同24頁)

「中学校においても総合的な学習の時間の取組が連続的かつ発展的に展開できるようにするためには、小学校の全体計画や年間指導計画を踏まえた中学校の指導計画が作成されるよう、指導計画をはじめ児童の学習状況などについて、相互に連携を図ることが求められる。」(同26頁)

「総合的な学習の時間の学習活動が中学校の学習活動と相互に関連付けられ連続的・発展的に展開できるようにしたり、地域の学校間で共通の課題を取り扱ったりするなど、他の学校との連携にも配慮する必要がある。」（同47頁）

そして、同解説では、「総合的な学習の時間」の全体計画の作成に関して、各学校において必要に応じて示す必要があるものについて、「近隣の小学校との連携」とあわせて「中学校との連携」を挙げる。

また、「総合的な学習の時間」を有効にするための校内組織整備に関して、次のように指摘する。

「小・中学校間で総合的な学習の時間の目標や内容、育てようとする資質や能力及び態度、指導方法等について関連性や発展性が確保されるよう連携を深めることが大切である。例えば、中学校区単位で総合的な学習の時間の実施にかかわる協議会を組織し、合同研修や情報交換、協同の指導計画作成等を行って連携を深めることも有効である。同一中学校区内の小学校と中学校とが協議して、連携の目的や内容、方法を盛り込んだ推進計画を示したり、総合的な学習の時間の支援者に参加協力を求めたりする」（同110頁）

一方、「中学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編」では、小中の接続に関して、ほぼ同じであるが、以下のように指摘されている。

「総合的な学習の時間が充実するために、小学校や高等学校等との接続を視野に入れ、連続的かつ発展的な学習活動が行えるよう目標を設定することも重要である」（同22頁）

「各学校においては、内容を指導計画に適切に位置付けることが求められる。その際、学年間の連続性、発展性や小学校、高等学校等との接続、各教科等との違いや関連性などに配慮して、内容を定めること」（同24頁）

「小学校の全体計画や年間指導計画を踏まえた指導計画を作成すること」（同26頁）

「総合的な学習の時間の学習活動が小学校や高等学校等の学習活動と相互に関連付けられ連続的・発展的に展開できるように」（同47頁）

「同一中学校区内の小学校と中学校とが協議して、連携の目的や内容、方法を盛り込んだ推進計画を示したり、総合的な学習の時間の支援者に参加協力を求めたりする」（同107頁）

上記は、「総合的な学習の時間」の目標、内容、方法、全体計画、校内組織について、小学校と同様に、校種間の接続連携を求めるものである。

もともと「総合的な学習の時間」は、地域を核にして、地域素材や地域での体験活動を中心に扱うことを重視する学習活動であるだけに、地域としての小学校と中学校とが連携・協力し、両者が一体となって、学習活動の目標・内容・方法を検討・検証できる体制が求められやすいといえる。

このような、今回改訂の学習指導要領体制においては、前節までで見てきたような、小中連携・一貫教育は、算数・数学、理科、外国語といった主要な教科に限らず、「総合的な学習の時間」において、よりいっそう進めやすい基盤が固められたといえる。

（3）小中連携・一貫教育における「総合的な学習の時間」を基礎とする全国での取り組み

小中連携・一貫教育については、文部科学省（旧文部省）の研究開発学校制度を活用しその指定を受けて実施する場合、あるいは、文部科学省の教育課程特例校制度を活用した取り組みとして実施する場合、特に研究開発学校の指定や教育課程特例校制度の適用を受けずに、現行の学習指導要領の枠組みにおいて創意工夫をこらしながら実施する場合もある。その意味では、実際には、実に多

様な小中連携・一貫教育の取り組みが全国で展開されている実態にある。

ただ、一般には、小中連携教育それ自体は、先の定義に関して見たように、地域の実態や学校規模に応じて多様でありうるが、先に見た、中教審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」で示す、狭い意味での「小中一貫教育」となると、ある程度、限定されてくる。

小中一貫教育の類型は大きく見ると、二つに分かれる。

一つは、施設一体型小中一貫教育である。例えば、東京都品川区の日野学園、伊藤学園、広島県呉市の呉中央学園などが、その分類に属する。小学校と中学校とが、同一の施設内に存在する場合である。

もう一つは、施設分離型（連携型）小中一貫教育である。文字通り、小学校と中学校とが、従来の敷地に別個に存在しており、教育目標やカリキュラム、授業等において小中間で連携協力する場合である。

それらを整理すると、以下の図のように示すことができる。

図表 1 施設一体型と施設分離型の異同

	施設一体型小中一貫教育	施設分離型小中一貫教育
小中一貫の意味	9年間を通じた教育課程を編成し、それに基づき行う系統的な教育	
校舎・敷地	同一の敷地内に校舎が一体	校舎は独立して離れて存在
児童生徒の関係	同一施設で生活を共にする	計画的に交流する
教職員の関係	小・中学校の教職員が日常的に一体となって協力する	小・中学校の教職員が、各学校に出向いて連携協力する
学校運営	教育目標を共通化し、小・中の一体的な運営 (小・中で校長一人という場合もある)	共通の教育目標を設定しても、各学校で独立して運営 (小・中それぞれに校長を置いて相互に連携し合う)

このような小中連携・一貫教育の取り組みの中から、子どもたちの将来に向けての生きる力や問題解決能力の形成に大きな役割を果たすことが期待されている「総合的な学習の時間」が、どのように位置づけられているのであろうか。

ここでは、小中九年間の一貫した独自のカリキュラムを持つ小中連携・一貫教育校の取り組みの中から、あくまで、「総合的な学習の時間」との関連において、英語教育や外国語活動を除き、「総合的な学習の時間」の趣旨や内容を生かした独自の新設科目名を持つ実践について、公立学校に限定して、主なものを整理しておきたい。

①文科省の研究開発学校の指定として

- 北海道鹿追町「地球学」(2003〔平成15〕年より)
*小中高一貫教育に取り組む
- 栃木県栃木市「生き方科」「ことのはの時間」(2005〔平成17〕年より)
- 栃木県上三川町「みらい創造科」(2010〔平成22〕年より)
- 千葉県船橋市「在り方生き方」(2009〔平成21〕年より)
- 東京都品川区「市民科」(2002〔平成14〕年より)
- 神奈川県南足柄市「きらり」(2010〔平成22〕年より)
- 新潟県三条市「ものづくり学習の時間」(2007〔平成19〕年より)
- 愛知県西尾市「食育科」(2004〔平成16〕年より)
- 滋賀県高島市「未来(ゆめ)の時間」(2007〔平成19〕年より)
- 京都府八幡市「やわた市民の時間」(2008〔平成20〕年より)
- 大阪府東大阪市「夢づくり科」(2007〔平成19〕年より)
- 大阪府箕面市「とどろみタイム科」「コミュニケーション科」(2008〔平成20〕年より)
- 大阪府高槻市「実生活 いまとみらい科」(2010〔平成22〕年より)
- 大阪府松原市「人間関係学科」(2007〔平成

19〕年より)

- 広島県呉市「生き方学習」(2000〔平成12〕年より) *現在は、呉中央学園と名称変更し小中一貫教育校となり、「夢チャレンジの時間」と名称も変更。
- 広島県庄原市「キャリア科」(2005〔平成17〕年より)
- 広島県北広島町「ことばの技能科」(2005〔平成17〕年より)
- 広島県廿日市市「将来設計科」「地域伝統科」(2008〔平成20〕年より)
- 香川県琴平町「まちづくり科」(2009〔平成21〕年より)
- 熊本県宇土市「人との関わり体験科」(2005〔平成17〕年より)
- 熊本県天草市「創才はぐくみ科」(2006〔平成18〕年より)
- 大分県宇佐市「不思議探究科」(2010〔平成22〕年より)

②文科省の教育課程特例校の指定として

- 青森県三戸町「立志科」(2009〔平成21〕年より)
- 山形県小国町「国際・情報」科、「白い森学習(地域学習とキャリア教育)」(2011〔平成23〕年より) *従来、2001(平成13)より研究開発指定を受けて、その後、小中高一貫教育を推進。
- 茨城県日立市「コミュニケーション科」(2011〔平成23〕年より)
- 茨城県つくば市「つくばスタイル科」(2012〔平成24〕年から *春日学園のみ施設一体型で、市内の他校は施設分離型で実施。
- 埼玉県さいたま市「潤いの時間」(2005〔平成17〕年より)
- 埼玉県八潮市「ふるさと科」(2007〔平成19〕年より)
- 千葉県松戸市「言語活用科」(2011〔平成23〕年より) *英語の他、日本語活用も含む
- 富山県高岡市「ものづくり・デザイン科」(2006〔平成18〕年より)

- 長野県諏訪市「相手意識に立つものづくり科」(2008〔平成20〕年より)
- 奈良県奈良市 郷土「なら」科 (2005〔平成17〕年より) *教育特区として
- 奈良県上北山村「国際科」(2010〔平成22〕年より)
- 広島県広島市「言語・数理運用科」(2007〔平成19〕年より) *小5～中3まで
- 福岡県八女市「礼節・ことば科」(2009〔平成21〕年より)
- 長崎県五島市「奈留実践」(2007〔平成19〕年より) *小中高一貫教育へ
- 長崎県佐世保市「宇久・実践」(2007〔平成19〕年より)
- 長崎県小値賀町「遣未来使学」「グローアップ科」(2007〔平成19〕年より) *小中高一貫教育へ
- 熊本県産山村「うぶやま学」(2007〔平成19〕年より)
- 熊本県熊本市「生き方創造科」(2004〔平成16〕年より)
- 大分県大分市「ことばコミュニケーション科」(2011〔平成23〕年より)
- 鹿児島県薩摩川内市「コミュニケーション科」(2006〔平成18〕年より)

上記以外にも、自治体独自の取り組みとして、

- 青森県東通村「東通科」(2009〔平成21〕年より)
- 香川県高松市「高松みらい科」(2007〔平成19〕年より)
- 宮崎県小林市「こすもす科」(2009〔平成21〕年より)

などが挙げられる。

3. 今後の小中連携・一貫教育における総合学習カリキュラムの課題

ここでは、全国で先駆的に研究開発指定を受けた、広島県呉市の小中一貫教育から、その導入の背景と成果と課題を拾い、その関連において、小中連携・一貫教育における総合学習カリキュラムにも通ずるであろう課題を考えておきたい。

呉市では、2000(平成12)年より文部省(当時)の研究開発学校の指定を受け、小中一貫教育の研究を進めている。その際は、二河小学校・五番町小学校・二河中学校の三校での研究が出発点である。その後、2007(平成19)年からは、その基礎研究に基づき、全市内の中学校区小中一貫教育を進めている。

その背景は、生徒に対するアンケート調査からうかがえる、中学入学時における学習や新たな人間関係に対する不安であるという。

また、身体的な発達加速の点、中学校に上がると学力が下がる傾向にあること、中学入学以降に問題行動が発生する率が高まっていること、小中における教職員の意識の違いなどの課題を挙げている¹⁰⁾。

そこから校種間の接続を円滑に行う必要から、小中連携・一貫教育の研究をスタートさせている。

その後の5年以上にわたる取り組みの中で、教職員の意識が変わり、それを支える学校組織とカリキュラムの充実が図られつつあり、その成果の一部が、呉市教育委員会編『小中一貫教育のマネジメント』(ぎょうせい、2011年)としてまとめられている。

その中では、小中一貫教育推進専門委員会の設置により校長の立場を明確にし、幅広い協議の場を持つこと、小中一貫教育推進コーディネーターを置くこと、小中合同の研修会を持つこと、相互乗り入れ授業を多く実施すること、小中合同行事や小中交流活動を実施すること、小中共通の通信の発行などが挙げられている¹¹⁾。

それらの点を踏まえつつ、小中連携・一貫教育

における総合学習カリキュラムの構築の課題として挙げられるのは、以下の点であろう。

（1）教職員の意識の違い・学校文化の違い

小学校と中学校では、まず学校文化が大きく異なっており、双方の教職員間に意識の違いが大きく現れうる。

特に、学級担任制をとり、きめ細かく子どもと接し、基本的に全教科を指導する立場にある小学校教員と、教科担任制を基本として教科の専門性が強くなり、受験指導も抱える一方で、生徒指導上の観点から厳しい指導で子どもに接する機会が多い中学校教員とでは、意識の違いが大きいということである。

これに関連するものとして、安易な小中連携・一貫教育に警鐘ををならす佐貫浩によれば、小中教員の両者には、下のような図式を示して、大きな壁があると指摘する¹²⁾。

これらの学校文化の違いに根ざす教員間の意識の差を埋めていくのは、容易な作業ではなく、呉市のような教育委員会や校長の強いリーダーシップを発揮しても、果たして意識の差を埋められるかは大きな課題である。

この点は、小中連携・一貫教育における総合学習カリキュラムを実践する際にも、同様に大きな課題となる。

（2）乗り入れ授業等、授業接続の課題

次に、小中間での相互乗り入れ授業は、確かに小中間での教員が、互いに小学生や中学生の実態を把握し、その課題を共有しながら理解し分かるための授業実践の構築するうえでは、必要な取り組みである。

しかし、施設一体型でも、施設分離型小中一貫教育やゆるやかな小中連携教育では、その準備と打ち合わせのための時間確保が大きな課題となる

図表2 小中の学校文化の違い

差異	小学校的学校教育文化	中学校的学校教育文化
担任制	クラス担任制	教科担任制
クラスの性格	共同生活体としてのクラス（強） 競争的人間関係（弱）	共同生活体としてのクラス（弱） 競争的人間関係（強）
テスト	必要に応じた授業内テスト	中間、期末テスト
部活	教師のていねいな指導下の授業内クラブ	多様な部活 強力な先輩後輩関係
学習・評価	生活と結合、学習の楽しさ重視 絶対評価的評価	抽象度高い・競争的性格の強まり 相対評価・偏差値的評価の拡大
授業進度	ゆっくり	速い
生徒間関係	クラス仲間（横）中心＋ケア的異年齢関係	横＋先輩後輩関係
生徒・教師関係	個別生徒と教師の関係（強）	教師から自立した生徒関係
地域的性格	同質的地域性	異質的要素の拡大

（出典：佐貫浩『品川の学校で何が起きているのか』27頁。）

う。特に施設分離型小中連携・一貫教育の場合、教員の移動の時間が制約となり意思疎通が図られない場合も多い。

しかも、校種を超えての連携であり、小学校教員は中学校の教育課程を熟知する必要がある、他方で中学校教員も小学校の教育課程を熟知する必要がある。小中の両校種の免許状保持者ならまだしも、その教師の精神的負担は大きい。

その点で、教科書が無く、学習指導要領も共通点が多い、「総合的な学習の時間」に関しては、小中連携・一貫教育の方が教科の学習よりも取り組みやすいと思われる。しかし、「総合的な学習の時間」は、自然体験のように地域における学習と、何よりも外部の人々とも関わる社会体験や職場体験なども含んでおり、これらの体験活動を子どもたちの課題設定・探究学習と絡めて一貫性のある活動構想を創り上げるのは、大変な作業である。

さらに、学力との関係で、他教科・領域との関連も踏まえなければならず、結局は、小学校・中学校とも全教科・領域に関する教育課程の内容を全体的に把握しておかなければならず、教員の負担感が一層増す事態ともなりうる。

(3) 小中連携・一貫教育における総合学習カリキュラムのねらいについて

小中連携・一貫教育における独自の総合学習カリキュラムを策定している自治体・学校の多くは、「総合的な学習の時間」のねらいに即して、自己の生き方や、シティズンシップとしての市民を含む全人的な社会人としての役割や責任を身につけたり、コミュニケーション力や対人関係力の育成を目指したり、キャリア教育の発展として位置づけたりするケースが多い。

確かに、「総合的な学習の時間」は、カリキュラム論的には、経験主義を基礎に持ち、子ども中心主義の思想を基盤とするという側面も有している。しかしながら、「総合的な学習の時間」で培われるべき問題解決力や思考力や表現力は、社会人基礎力でもあり、先に見たように、企業人とし

て、これからのグローバルな経済競争に打ち勝つための人材として、財界からも求められる力でもあるという側面も有している。

格差社会といわれる今日、全ての子どもにとって、等しく人間的な成長発達を遂げることを目指すための小中連携・一貫教育であり、その小中連携・一貫教育における総合学習カリキュラムとなり得ているか、その意図を見極めるとともに、長い期間での検証も必要であると思われる。

(4) 活動評価・成果について

教科の場合は、評価観点がある程度明確であるため、四観点別評価を基本としながら、各教科の評価観点や評価基準を比較的設定しやすい。それでも、校種をこえての共通的な評価観点と基準を設定するのは小中教員間の協議を要するため、(1)で示したようにその意識変革が鍵になる。

小中連携・一貫教育における総合学習カリキュラムの場合、もともと評定はないが、多様な観点から子どもたちの活動を評価せねばならず、小中での共通のねらいや育てるべき能力を確立するまでの小中合同での協議は時間的・精神的に厳しいと想像される。教育委員会や校長など、一部の者でそれらの評価観点や活動のねらい、資質能力を設定すれば課題は容易に解決できるように見えるが、それでは、実際に指導する立場の教職員からすれば、受動的にトップダウンで降ろされた目標・ねらい、活動内容や評価観点であればモチベーションが低下することは必然である。

小中教員間でかなり綿密な協議が求められるが、(1)(2)と関連しつつ、安易な作業ではない。

小中連携・一貫教育と広く捉えれば、上記の他にも、受験対応の前倒しカリキュラムで子どもたちの学力格差をどう捉えるか、学校統廃合と一体化した場合の通学手段や、施設一体型小中一貫教育の場合の新たな施設の建設費等、教育予算の問題など、課題は多いであろう。

小中連携・一貫教育について、義務教育学校制度も含めて、まだまだ多くの議論と実践での検証を待つ必要があるだろう。

おわりに

この10年間で、小中連携・一貫教育はより拡大しつつある。これまでの6・3・3・4制の学校教育制度自体を解体する内実を含んでおり、そこには、様々な思惑が絡んでいる。現状からは、少子化や過疎化による地域性から、小中連携が当然の帰結であるケースもあるが、東京都の品川区のような大都市圏での小中一貫教育には、国の教育制度改革と連動するものもあり、多様な背景を有している。

また、小中連携と小中一貫との間には内容の違いもあり、施設一体型小中一貫教育から施設分離型小中一貫教育もあり、また、施設分離型小中一貫教育でも、施設分離ではあるが隣接型と、ある程度の距離を有する分離型とが存在する。さらに、ゆるやかで多様なつながりとしての小中連携教育もある。

これらの小中連携・一貫教育における「総合的な学習の時間」の取り扱いについて、一部を見てきたが、実際の運用とその効果はどうであるのか、「総合的な学習の時間」のねらいと小中連携・一貫教育における新たな名称を持つ教科や時間との関連についての検討は残された課題である。また、実際に小中連携・一貫教育に取り組まれている地域の住民の意識、子どもたちの意識も含めた検証も、今後の課題である。

また、最後に挙げた、小中連携・一貫教育における総合学習カリキュラムの諸課題、および小中連携・一貫教育それ自体の課題の妥当性とその解決方策についてもあわせて検討し、単なる小中連携・一貫教育の是か否かといった大雑把な把握ではなく、現実に即した詳細な検討を次に行う必要がある。

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（平成23～25年度）の研究成果の一部である。

— 注 —

- 1) 2008年1月の中央教育審議会答申において、「総合的な学習の時間は、(中略) 思考力・判断力・表現力等が求められる『知識基盤社会』の時代においてますます重要な役割を果たすものである。」との認識を踏まえて、文部科学省は、改訂学習指導要領の全面实施に先立つ2010（平成22）年11月付けで『今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開』小学校編・中学校編を発行し、あらためて学校現場での理解と普及に務めている。
- 2) 中央教育審議会 初等中等教育分科会「学校段階間の連携・接続に関する作業部会」において検討されている。ただし、現在（2013年2月）時点では、作業部会の報告書でも、慎重な検討を要するとされているように、制度的な実現には至っていない。
- 3) 佐貫浩・世取山洋介編『新自由主義教育改革 その理論・実態と対抗軸』大月書店、2008年、9-12頁、46-50頁参照。
- 4) 例えば、2000（平成12）年に文科省研究開発学校の指定を受けて、小中一貫教育の研究をスタートさせた広島県呉市立五番町小・呉市立二河小・呉市立二河中や、2002（平成14）年に文科省研究開発学校の指定を受けて小中一貫教育の研究をスタートさせ、全国初の施設一体型小中一貫教育校となった日野学園などが、先行的に小中一貫教育に取り組んできた。
- 5) その後、2008〔平成20〕年7月1日の閣議決定による『教育振興基本計画』のなかでも、中教審答申と同じく、学力向上策として小中一貫教育、校種間連携・接続の検討を行うこととしている。
- 6) 同協議会については、品川区のホームページより、次のURL、<http://www.city.shinagawa.tokyo.jp/hp/menu000006300/hpg000006232.htm>において参照できる。ちなみに、平成25年1月17日現在で、正会員39自治体、賛助会員20団体、4個人である。

- 7) 内閣総理大臣直轄の会議として、首相の意向を受けながら中教審とは独立して教育改革に関する提言を行うことを目的として、2006（平成18）年10月10日に当時の安倍晋三首相が、設置を閣議決定したもの。その後、3次にわたる報告を首相に提出し、2008年1月に最終報告書が後継の福田内閣に提出されて会議は廃止となる。その後、福田内閣で、後継会議としての「教育再生懇談会」が設置される。
- 8) 小中一貫教育校に対する批判として代表的なものとして、佐貫浩『品川の学校で何が起きているのか』花伝社、2010年、山本由美編『小中一貫教育を検証する』花伝社、2010年、山本由美、藤本文朗、佐貫浩編『これでいいのか小中一貫校 その理論と実態』新日本出版社、2011年などがある。
- 9) 「総合的な学習の時間」で培われるべき問題解決的な思考力は、内閣府『人間力戦略研究会報告書』2003年、厚生労働省『若年者の就職能力に関する実態調査』2004年、経済産業省『社会人基礎力に関する研究会 -中間取りまとめ-』2006年などにおいても、これからの社会や企業において求められる力の一つとして強調されている。
- 10) 天笠茂監修・広島県呉市立五番町小学校・二河小学校・二河中学校編『公立小中で創る一貫教育』ぎょうせい、2005年、2-8頁参照。
- 11) 天笠茂監修・広島県呉市教育委員会編『小中一貫教育のマネジメント』ぎょうせい、2011年、9-43頁参照。
- 12) 佐貫浩『品川の学校で何が起きているのか』花伝社、2010年、27頁。