

公立併設型中高一貫校における中学校と高校の一体化に関する教員の意識

小野寺 峻一*, 阿部 敬太**, 山本 奨***

(令和4年2月9日受付)

(令和4年2月14日受理)

ONODERA Shunichi, ABE Keita, YAMAMOTO Susumu

A Study of Teachers' Consciousness Toward the Merging of Junior and Senior High Schools

要 約

本研究は、併設型中高一貫校で勤務する教諭に対して中高一貫教育の意義や課題に対するアンケート調査を実施し、異校種間交流経験の有無の観点から比較検討し、中高一貫教育の遂行に資する有益な知見を抽出することであった。中学校と高校の一体化の「意義」「必要なこと」「不安」に対する自由記述のデータをテキストマイニングし、検討した。その結果、教員にとって、異校種を経験することは、意義や課題(不安)に対しては、俯瞰的な視点を養い、具体的な一貫教育の改善点(必要なもの)に気づく可能性が示唆された。一方で、異校種の経験がない教員は、意義や課題(不安)は一貫教育の具体的な取り組みから想定されるもので、推進のために必要なものは、教育システムのような広い視点に立つものであることが示唆された。

1. 問題と目的

我が国の中高一貫教育は、1997年、中央教育審議会第二次答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」の提言を受けたことにはじまる。1998年に「学校教育法等の一部を改正する法律」が成立し、翌年の1999年より、「従来の中学校・高等学校の制度に加えて、生徒や保護者が6年間の一貫した教育課程や学習環境の下で学ぶ機会をも選択できるようにすることにより、中等教育の一層の多様化を推進し、生徒一人一人の個性をより重視した教育の実現を目指すもの」(文部科学省、2012)として、中高一貫教育を選択的に導入することが可能となった。中高一貫校は、中等教育学校、併設型、連携型の3つに分類され、

文部科学省の調査(2017)によると、中高一貫校は595校(中等教育学校52校、併設型41校、連携型82校)と設置数を増やしている。

山岡(2021)は、中高一貫教育の成果として、教員の指導力・教育観の向上や探究活動・キャリア教育の一貫したカリキュラムの充実を挙げている。しかし一方で、授業準備などの業務増加、学校段階の違いによる教員の意識を変えることの困難さや生徒の緊張感の弛緩、人間関係の硬直化の課題があると示している。また、田中(2006)は、中等教育学校や併設型中高一貫校の理解と需要が高まってきていることに対して、内情を探ると、「エリート校化」「受験競争の低年齢化」「地域的ばらつき」など、懸念点を指摘している。文部科学省(2021)は、「学校教育法施行規則等の一部

* 筑波大学大学院人間総合科学研究科, ** 岩手県立一関第一高等学校附属中学校, *** 岩手大学大学院教育学研究科

を改正する省令等の公布について（通知）」において、併設型中学校や中等教育学校での単位認定の方針や学校運営改善等の具体的方策を示し、中高一貫校をはじめとする学校教育全体の最適な学びの環境改善に努める動きが見られる。

岩手県における中高一貫教育の取組みは、1998年に文部省から中高一貫教育実践研究の委嘱を受け、同年9月に「岩手県中高一貫教育研究会議」を設置、実践研究を行う研究推進校（高校2校、中学校6校）を指定した。その後岩手県中高一貫教育実践研究委員会を設置し、2年間にわたり調査・研究を行い、現在、連携型中高一貫校（高校2校、中学校7校）、併設型（高校1校、中学校1校）の設置に至っている。本研究では、全国でもっとも設置数の多い併設型中高一貫校である岩手県立一関第一高等学校（以下、一関第一高校）および岩手県立一関第一高等学校附属中学校（以下、一関一高附属中学校）を取り上げる。

一関第一高校は、1889年、県下2校目の中学校として開校し、旧制中学校、新制高等学校、そして併設型中高一貫校へと変遷を経てきた。一関一高附属中学校は、2008年、学校教育室の高校改革担当に県立中学校準備担当を設置したことにはじまり、県立中学校の設置に伴う「岩手県立学校設置条例の一部を改正する条例」の改正や学校説明会、入学者選抜説明会を経て、2009年、岩手県で最初の公立併設型中高一貫校として開校した。2021年度の生徒数は、一関第一高校が634名、一関一高附属中学校が220名である（岩手県教育委員会、2021）。特色ある教育の柱として、「中高一貫校としてのメリットを生かした取組」を掲げ、中学生は、高校生の授業見学や高校進路指導課長講話、体育祭・文化祭を中高合同で実施、中学3年生は、後期から高等学校の部活動に入部可能であり、中学校と高校の一体化の具体的な取り組みを進めている。その一つとして、2021年「中高一貫校推進協議会」を設置し、「併設型中高一貫校における6年間の計画的・継続的な学びの実践方法を検証し、中学校と高校の一体化を図ることで、世界で活躍するリーダーに必要な資質・能力

の育成に資する」ことを目的とし、年15回の協議会を開催してきた。協議会は、中学校、高校、定時制の副校長や異校種間交流の教諭で構成され、実践事例の報告や意見交流を行なっている。しかし、実践事例や教員の資質・能力の検証及び評価は難しく、中学校教員と高校教員が混在している中で、目指すべき生徒像や中高一貫教育の意義を共有し、6年間を見据えた教育課程の実現へ向け、これから検証していく段階である。

中高一貫教育推進に関わる取り組みとして、中学校と高等学校の教員交流会や校種を超えた教科指導の報告（青山・高橋、2020；大辻・河本、2020）は多くなされてきた。安藤（2005）は、交流授業等による中高の連携と接続対する教員の意識の変化を調査し、併設型では、中高教員間の理解、話し合いの円滑さは低位を示し、中高のカリキュラムに関して、その違いや接続することの重要性を考えるようになるけれども、中学校と高校との間で実際にそれをどのように行えばよいのかわからないという状況にあることが報告された。国立教育政策研究所（2016）の行った公立中高一貫校の学校長に対する調査によれば、「教員意識差」を課題とする学校は併設型一貫校の29.3%を占めて、中等教育学校の6.9%と比較して顕著に多い。赤岩（2017）は、中等教育学校に赴任した中学校教員と高校教員を対象に、前期・後期課程を教える中で、どのような「違和感や戸惑い」を感じ、どのように教職アイデンティティを再構築しているのかを分析し、学校間移行経験による教師の変容を、教師自身に関わる要因や学校システム・学校外に関わる要因など中学教師について9つ、高校教師について7つのグループに分類した。平林（2019）は、効果的な中高一貫教育の取組みや人事交流についての意識調査を行い、学年主任や教科主任等のミドルリーダーは、中高の領域横断をする人事交流中の教員が、併設中学校や併設高等学校の教育活動を活性化できるよう、意識的に配慮する必要があると述べている。中高一貫教育の事例を蓄積することも重要な取り組みではあるが、実施に際して学校の運営体制や関わる教員の理念、意識の方向

性を再確認することも必要であると考えられる。

中高一貫教育推進に向けた取組みの報告や校種間交流を経験した教員の意識変化、中学校教諭と高等学校教諭の意識差を調査した研究（高田, 2000；小林, 2014；田原, 2017；平林, 2019；青山・高橋, 2020；大辻・河本, 2020）は見受けられる。しかしまだ全国的には公立学校の中高一貫教育校化が進んでいるとはいえないため、公立の中高一貫教育校の実態に関する実践的研究は極端に少ない状況にある（長島, 2020）。まして、校種間交流を経験した教員と経験していない教員の意識の差を質的に比較検討した研究は少ない。

そこで本研究は、併設型中高一貫校で勤務する教諭に対して中高一貫教育の意義や課題に対するアンケート調査を実施し、異校種間交流経験の有無の観点から比較検討し、中高一貫教育の遂行に資する有益な知見を抽出することを目的とする。

2. 方法

1. 調査対象

研究対象者は、公立併設型中高一貫校岩手県立一関第一高等学校および岩手県立一関第一高等学校附属中学校に勤務する15名の教諭である(表1)。

表1 調査対象者の基本的属性

性別	男性	11	73.3
	女性	4	26.7
年齢	20代	2	13.3
	30代	2	13.3
	40代	9	60.0
	50代	0	0.0
	60代	1	6.7
	回答なし	1	6.7
	教員歴	1~10年	3
11年~20年		4	26.7
21年~30年		6	40.0
31年~40年		0	0.0
41年~50年		1	6.7
回答なし		1	6.7
学校種	中学校	8	53.3
	高等学校	7	46.7
異校種経験	あり	6	40.0
	なし	9	60.0
		(名)	(%)

アンケートによって、異校種経験あり6名と異校種経験なし9名に分けた。

2. アンケート概要

質問項目は、「Q1：中学校と高校の一体化（中高一貫教育）の意義は何だと考えますか。」「Q2：中学校と高校の一体化（中高一貫教育）を進める上で、必要なことは何だと考えますか。」「Q3：中学校と高校の一体化（中高一貫教育）を進める上で、不安なことはなんですか。」の3項目であり、これに対して自由記述で回答を求めるものであった。

アンケートの内容は、事前に校長、副校長に確認してもらった上で対象者へ概要を説明し、2021年12月13日～2021年12月24日に実施された。回答入力の利便性、結果をエクセル等の汎用性の高い形式でエクスポート可能であることから、Google Formを利用した。アンケートは得た回答のうち、記入ミス、データ不足などを削除し、残りの15名を有効回答として分析を行った。

3. 分析方法

分析には、ユーザーローカル AI テキストマイニングツール (<https://textmining.userlocal.jp/>) を用い、中高一貫教育の備えるべき意義や改善すべき課題の可視化を試みた。ユーザーローカル AI テキストマイニングは、ビッグデータ分析システムの研究開発・運営を行う株式会社ユーザーローカルが無料で公開しているクラウド型のマイニングツールで、WEB サイト上にテキストデータを入力することで、ワードクラウドや単語出現頻度、情報検索ロジック (TF-IDF 法) から求めた単語のスコア (if-idf 値)、共起キーワード、係り受け解析などを行う事が出来る (林, 2021)。本研究では、ワードクラウド (if-idf 値順)、共起キーワード、単語分類、階層的クラスタリングから考察を行った。データの解釈は、教育学の学位を有している研究者と3名の中学校、高校教諭が行なった。以下、文章中における『』は、実際のアンケートの回答からの抜粋である。

3. 結果と考察

1. 中高一貫教育の「意義」

(1) 異校種経験ありの教員

ワードクラウドは、(if-idf 値)が高い単語を複数選び出し、その値に応じた大きさをワードが図示される。図1のワードクラウドからキーワードを見ると、「見通し (if-idf 値=5.60)」「特別活動 (if-idf 値=7.65)」「中等教育 (if-idf 値=7.65)」「見通し (if-idf 値=7.65)」「pdca サイクル (if-idf 値=7.65)」が突出して上位にあり、「教育課程 (if-idf 値=4.39)」「6年後 (if-idf 値=2.62)」「土台 (if-idf 値=1.73)」と重要度が高い結果となった。共起キーワードは、文章中出现する共起性の高い単語を線で結んだ図で、出現頻度が高い語ほど円が大きく、共起の程度が強いほど太い線で描画されている。図2の共起キーワードからは、「見通す-6年間」、「もどる-小学校-役に立つ-多い」などが共起の程度が強かった。「見通す」「土台」「教育課程」「6年後」などの重要度が高いことから、「子供の教育全体を俯瞰すること」「広い視点」でみることができると意義と考えているのではないかと考えられた。また、回答文章からも『小学校の土台に戻る』『ゴールから逆算して指導できる』『高校受験に割いていた時間を他の活動(特別活動や道徳)に当てられる』とあり、表2から異校種経験ありの教員にのみ出現する単語にも「ゴール」や「土台」がある。山岡(2021)は、「一貫したカリキュラムと指導法のもとで同一教員が6年間同じ教科を担当することによって、生徒の理解や学力の把握が容易となり、切れ目のない指導が可能となる。」という教員の指導観の向上が中高一貫教育にはあると述べており、異校種を経験すると6年間という流れの中で指導をするという考えが強くなるのではないだろうか。

(2) 異校種経験なしの教員

図3から「既習 (if-idf 値=12.16)」「6年間 (if-idf 値=11.47)」「校務 (if-idf 値=7.65)」「悪い意味 (if-idf 値=7.65)」「ブラッシュアップ (if-idf 値=7.65)」

が上位のキーワードであり、異校種経験なしの教員にのみ出現する単語でもあった(表2)。図4の共起キーワードからは、「ギャップ-埋める」「事項-既習」「校務-触れる-求める」などが共起の程度が強かった。回答文章には『高校で中学校の既習事項を振り返りやすいこと』『お互い(中学校と高校)の校務に触れること』『他校種の理解することで、自分の仕事や方法をブラッシュアップすることができること』とあり、教員のスキルアップの方法や授業構成の容易さなど、具体的な視点があがった。中学校の教員であれば、高校を見られること、高校の教員であれば中学校を見られることなど、校種間のギャップを埋めることができることが意義として捉えていると考えられる。

(3) 中高一貫教育の意義

田原(2017)は、中高一貫校における教師の成長・発達プロセスとして、(1)「これまでの勤務校との差異の実感」から「生徒の発達に応じた関わり」、(2)「中高6年間を通しての生徒の変化の実感」から「生徒の歴史を踏まえた指導」(3)「生徒を見る視点の変容の実感」から「より丁寧な指導」へ、という3つのモデルを示している。ここから、異校種を経験した教員は、生徒観、指導観、教材観の違いを実感しながらも、その視野がより広くなり俯瞰したものになるのではないだろうか。そのため、中高一貫教育の意義として、「6年間」や「見通し」を持ち指導することができるというような傾向にあると考えられる。

一方で、異校種経験のない教員の考える中高一貫教育の意義は、授業構成や校務分掌など業務に関わる具体的な事柄の系統性を重視することにあると考えられる。田原(2017)のモデルで示されたように、異校種経験のない教員は、中学校、高校双方の生徒、職員と関わることができ、勤務校種との違いを実感した段階にあると考えられる。異校種経験の有無は、発達段階の理解や長期的で俯瞰的な視点への変容など、中高一貫教育を大きな教育システムとして意義を捉えるという点に違いがあると考えられる。

2. 中高一貫教育に「必要なこと」

(1) 異校種経験ありの教員

図5,表3から「学校施設 (if-idf 値 =12.68)」「初任 (if-idf 値 =11.26)」「交流活動 (if-idf 値 =7.65)」「行事 (if-idf 値 =4.49)」が上位のキーワードかつ「交流」を除き異校種経験ありのみに出現した単語であった。また、「施設 - 図書館 - 可能」「使用 - 高い - 臨む - 混じる」などが共起の程度が強かった (図6)。

ここから、異校種経験のある教員は、施設、行事、部活動など具体的な事柄を必要なものとして指摘しており、物的な教育環境を整えることを課題として捉えていると考えられる。回答でも『部活動の活動場所は2倍必要』『学校施設の共同化』や『充分な人材の確保』が指摘されている。その効果としても『図書館、ラウンジ、進路指導室など、生徒が使用可能な施設を一体化し、中高生が入り混じって使用する過程で、学びが活性化される』など一貫教育の意義をより強める意見も見られた。また、教員の研修について、通常の研修の他に、中高一貫教育に関する研修も必要であり、『特に中高一貫校に勤務する初任者に対しては、初任者研修に加えて、一貫教育の研修制度も整備する必要』があり、実際の一貫教育現場の実態を把握するために研修の充実が必要との意見も見られた。

(2) 異校種経験なしの教員

図7,「教員 (if-idf 値 =9.26)」「校内人事 (if-idf 値 =7.65)」「教育課程 (if-idf 値 =4.39)」「組織的 (if-idf 値 =2.65)」がキーワードであった。また、「組織的 - つくる - 種」「中学校教員 - 相互理解」「中学校 - 高校」などが共起の程度が強かった (図8)。教員、校内人事など、組織としてシステムを構築することを必要なものと認識していた。『6年間の教育で目指す姿』『6年間のカリキュラムを含めた指導計画』という回答もあり、異校種経験ありの教員が考える「意義」の視点に近い傾向があった。異校種経験のない教員は、異校種交流の経験として得られる「意義」の視点を「必要」と認識している可能性がある。

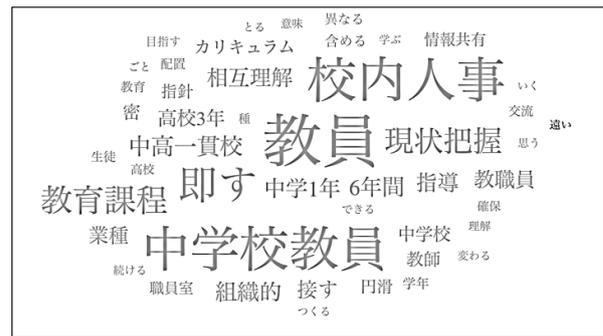


図7 異校種経験なし「必要」のワードクラウド

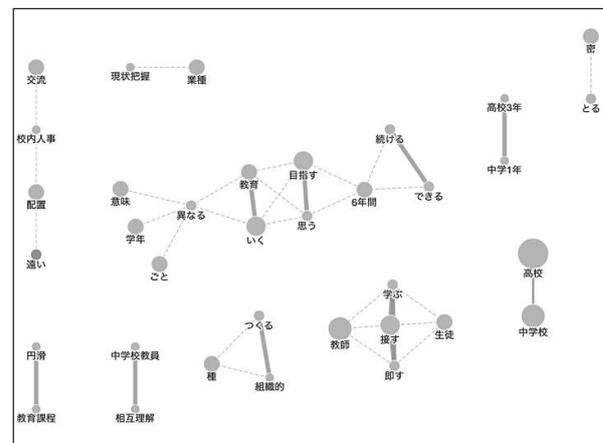


図8 異校種経験なし「必要」の共起キーワード

(3) 中高一貫教育の推進に必要なこと

中高一貫教育は、中高一貫教育の概要 (文部科学省, 2012) が示すように、設置者、制度、6年間の一貫した教育課程や学習環境を多様化させること、個々の生徒や保護者のニーズに応えようすることに特色がある。これらは、異校種経験なしの教員が指摘した教育システムの構築である。学習する環境、指導する環境を組織的に機能するように整備することが一貫教育を推進していく上で土台となる。その上で、異校種経験のある教員が指摘した人員、施設などの人的、物的資源の充実が必要になる。「小中一貫教育に適した学校施設の在り方について」(文部科学省, 2015)においても、一貫教育の制度化から施設設備の必要性を検討しており、中高一貫教育という教育システムを機能させることのできる施設の充実が課題としてあげられている。また、その課題の対応として、「計画・設計のプロセス」「学校施設の整備」など6点示されており、「学校づくりの明確な目

標を設定した上で、共有・継承、それから「教育活動や学校運営の実施に適した施設形態を設定」とある。本研究対象校においても、学校目標の実現や運営の方針に沿ったカリキュラムや体制を構築し、それに適した校内人事や施設管理を進めていくことが、一貫教育推進に必要なことと考えられる。

3. 中高一貫教育における「不安」

(1) 異校種経験ありの教員

図9,表4から「分掌 (if-idf 値=7.65)」が突出して上位にあり、「中学1年生 (if-idf 値=2.62)」「必然性 (if-idf 値=2.35)」「見据える (if-idf 値=1.94)」「受け持つ (if-idf 値=1.78)」「生み出せる (if-idf 値=1.05)」がキーワードかつ「必然性」を除き異校種経験ありのみに出現した単語であった。また、共起の強いキーワードは見られなかったが、「一貫性-指導-取組-狙う-はずれる」「見据える-生徒-長い-進める-よい-他校-高校入試」などが共起していた(図10)。「見据える」「生み出せる」「受け持つ」など教員自身の行動を示す言葉が特徴的であり、『ねらいをもった一貫性のある指導』や『長い目で見据えた指導ができるか』という回答から一貫教育に対して、教員としての責務を全うできるかどうかという不安が見られる。また、『中学校1年生に対して、6年後の大学入試というゴールを意識させること』や『一貫性という言葉が、一緒に活動、同じ型にはめるということにとらえられ、本来のねらいからはずれるのではないか』『分掌業務が煩雑になる』という一貫教育の遂行上の懸念に関する記述もあった。一貫性を持

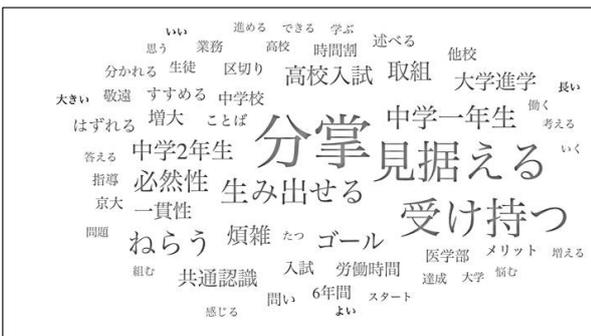


図9 異校種経験あり「不安」のワードクラウド

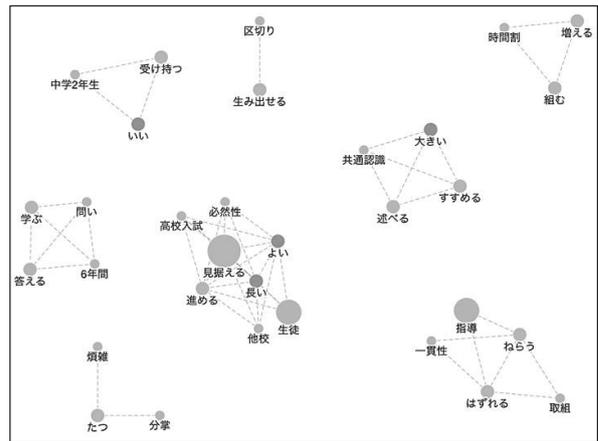


図10 異校種経験あり「不安」の共起キーワード

表4 「不安」における異校種経験の有無によるキーワードの違い

異校種経験ありにだけ出現	異校種経験ありによく出る	両方によく出る	異校種経験なしによく出る	異校種経験なしにだけ出現
いい よい 長い ゴール 思う スタート 問題 できる 他く 考える 見据える メリット 入試 大学 業務 達成 あげる いける すずめる たつ ねらう はずれる 分かれる 受け持つ 学ぶ 悩む 生み出せる 答える 組む 述べる	大きい	高校 中学校 生徒 6年間 理解	いく 指導 しまう 増える 感じる 先生	難しい 生 進 おる すぎる なる 占める 合う 合わせる 変える 失う 混ざる 知る 行う 貫く 過ごす しづらい 多い 狭い スタイル 内容 対応 影響 教員

つこと、異校種を経験したからこそ、見えてくる課題があり、それらは一貫教育を進めた先の将来起こりうる問題を示していると考えられる。

(2) 異校種経験なしの教員

図11から「高次 (if-idf 値=2.28)」「6年間 (if-idf 値=2.72)」「高校1年 (if-idf 値=1.94)」「占める (if-idf 値=0.35)」「貫く (if-idf 値=0.22)」がキーワードとして示された。また、図11と表4から異校種経験のない教員は、「しづらい (if-idf 値=0.26)」「難しい (if-idf 値=2.72)」「狭い (if-idf 値=1.94)」というキーワードが見られた。共起の強いキーワードは見られなかった(図12)。異校種経験のない教員の特徴として、難しい、しづらい、多い、狭いなどネガティブな印象のある言葉の出現頻度が高い。回答においても『やり直しがしづらい』『教員の多忙化』『中学校と高校の教員の意識の違い』という教員が一貫教育を遂行する上で解決すべきことへの指摘や『授業の高度化』『教科指導のレベルアップ』『高校の授業内容は難しい』という教科指導や授業構成に関わる不安があった。一貫

教育をする上で、自分の能力や経験値に対して不安を抱いている声が多いが、不安は一貫指導教育へのニーズの裏返しとも言えよう。

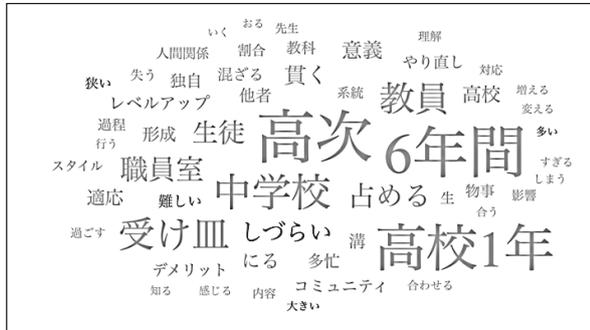


図11 異校種経験なし「不安」のワードクラウド

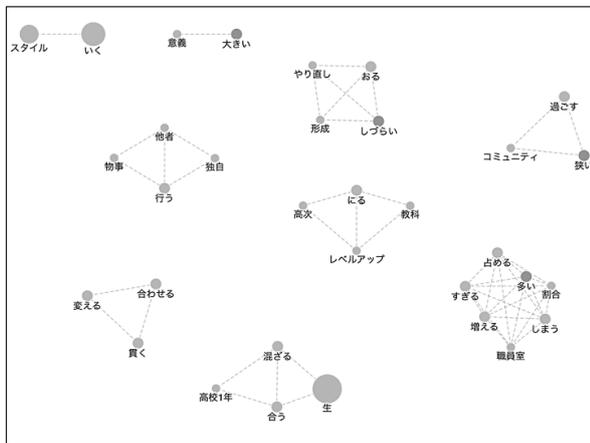


図12 異校種経験なし「不安」の共起キーワード

(3) 中高一貫教育の不安

異校種を経験すると、先のことを見据える必要性に気づくとともに、その分自分の教育が価値を見出せているか、教育目標を達成するものであるのかという不安を抱くのではないだろうか。一方で、異校種経験のない視点から見ると、未経験のものに対する取り組みそのものへの不安があり、一貫教育への難しさをそのまま自身の力量と照らし合わせ比較しているのではないだろうか。平林(2019)による公立併設型中高一貫校における教員の意識調査においても、中等部の教員にとって高等学校の授業を担当することを重責と捉える可能性が報告されている。しかし、その中で「高校の授業は高校籍の先生が担当することが望ましい」と「異校種の授業はできない」との間にはほ

とんど相関が見られなかった ($r=.06$) ことを踏まえると、中学校教員が高等学校の授業を担当することに積極的でないのは、授業スキルに不安を感じるからではなく、多忙化や高等学校で受ける結果主義的な評価を避けたいがためだとも考えられると報告している。異校種の経験の有無によって、不安の対象が現在か未来かに区別されたが、不安の解消には、一貫教育システムの構築とその明示にあるのではないか。岩手県で公立併設型中高一貫校が開校され10年余りが経過した。事例の蓄積がなされ、中高一貫教育を経験した教員は一定数いる。これからは、得られた事例を検証し、課題解決を図った一貫教育システムの構築とその明示を行う必要がある。教員は、数年で異動するのが一般的である。その知見や経験を伝えることには工夫が必要となる。異校種を経験していない中学校教員が抱く授業の高度化や高校教員の抱く中学生の生徒観、理解度への不安は、上記の検証と一貫教育システム構築の過程、成果を広く周知することで解消できるのではないだろうか。

5. まとめ

本研究は、併設型中高一貫校で勤務する教諭に対して中高一貫教育の意義や課題に対するアンケート調査を実施し、異校種間交流経験の有無の観点から比較検討し、中高一貫教育の遂行に資する有益な知見を抽出することを目的とすることであった。中高一貫教育の意義について、異校種経験のある教員は、6年間の見通しを持てることなど、広義の意味で俯瞰した視点で捉えていた。異校種経験のない教員は、授業構成や指導力向上における具体的な手段や体制として有用であると考えていることがわかった。中高一貫教育を推進する上で必要なことについては、異校種経験のある教員は、人材や学校施設などの物的資源、異校種経験のない教員は、教育目標やカリキュラム、校内人事など、組織としてシステム化する必要があると考えていた。中高一貫教育に対する不安については、異校種経験のある教員は、一貫教育の遂

行に対する教員自身の行動や長期的かつ予測的な視点に立った一貫教育における取組みの妥当性と信頼性の不安があった。異校種経験のない教員は、異校種での授業実践や一貫教育による業務の煩雑化という狭義かつ具体的な事柄に対して不安を抱いていることがわかった。教員にとって、異校種を経験することは、意義や課題（不安）に対しては、俯瞰的な視点を養い、具体的な一貫教育の改善点(必要なもの)に気づく可能性が示唆された。一方で、異校種を経験がない教員は、意義や課題（不安）は一貫教育の具体的な取組みから想定されるもので、推進のために必要なものは、教育システムのような広い視点に立つものであることが示唆された。

文献

- 安藤福光 2005 中高一貫校のカリキュラム開発とその教員組織に関する調査研究-カリキュラムアーティキュレーション論の視点から-, カリキュラム研究, 14, 75-88.
- 青山和弘・高橋昭仁 2020 中高一貫教育の現状と課題, 北海道科学大学研究紀要, 48, 1-8.
- 岩手県教育委員会 2007 併設型中高一貫校の設置方針.
- 平林朋之 2019 公立併設型中高一貫校における教員の意識調査, 東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢, 39, 115-151.
- 小林英治 2014 中高一貫校に向けた校内研究体制の構築, 山形大学大学院教育実践研究科年報, 5, 178-185.
- 文部科学省 1997 世紀を展望した我が国の教育の在り方について (答申)
- 文部科学省 2012 中高一貫教育の概要 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/ikkan/2/1316125.htm
- 文部科学省 2015 小中一貫教育に適した学校施設の在り方について (報告書)
- 文部科学省 2017 高等学校教育の改革に関する推進状況について
- 文部科学省 2021 学校教育法施行規則等の一部を改正する省令等の公布について (通知)
- 長島利行・佐藤環 2020 中高一貫教育校における学校経営に関する一考察 - A 県立 B 中高一貫教育校の事例調査を中心として -, 茨城大学教育実践研究, 39, 187-197.
- 大辻彩音・河本大地 2020 十津川村における中高一貫教育の実態, 次世代教員養成センター研究紀要, 6, 265-269.
- 田原尚人 2017 中高一貫校における教師の成長・発達プロセスに関する考察: 教師による指導経験の意味づけに着目して (特集教育行政・経営研究における中等教育の位置), 教育経営学研究紀要, 19, 87-94.
- 高田明知 2000 中学校と高等学校の連携に関する研究, 兵庫教育大学大学院学校教育研究科修士論文.
- 田中洋 2006 公立中高一貫校の現状, 琉球大学教育学部紀要, 68, 273-284.
- 山岡憲史 2021 中高一貫教育と高大接続-文部科学省の進める施策と本学園の一貫教育を俯瞰する -, 立命館高等教育研究, 21, 1-15.