

小中一貫教育の定義を探る ―施設一体型か小中連携教育か―

金馬国晴

Considering the Definition of the Consistent Education of Elementary and Junior High School

: Facilities integrated types or collaborative education types

KIMMA Kuniharu

はじめに

“小中一貫教育”とは何なのか。かなり異なる型（タイプ）が、様々な要素が絡み合ったままに、一括してそう呼ばれていないか。本稿は、小中一貫教育の定義をいかに考えるべきか自体を問い直すものである。コアとなる要素が何かを特定し、それに絡まる多様な要素を多く挙げて考察を進めたい。最後に具体的な例も示してみる。

1. 定義問題 ―施設設置形態による区分へ―

第一に、文部科学省による「小中一貫教育の導入状況調査」（2016・2017）が示した定義を見ておく。まず「小中連携教育」というものが、「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」との定義をもって示されている。実は「小中一貫教育」はそれに含まれるものとされ、「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」と定義されており、重要なのがこの包含関係なのである。

いわば小中連携教育の方が広くとられ、そこに包含されるものとして、小中一貫教育が規定されているのだ。

他方で、2015（平成27）年6月の学校教育法等の一部改正では、義務教育学校と小中一貫型小学校・中学校（併設型小学校・中学校と、連携型小学校・中学校）というものが設定された。連携型とは小中連携教育と全く異なり、設置者が異なるものをいい、その組織・運営は併設型を参考にすることもされてややこしい。対して、義務教育学校というものは、小中一貫教育との関係が分かりづらく、施設が隣接した学校も、分離したままの学校もともに含まれる。実際のところ、義務教育学校の指定を受けるか否かの違いといえ、小中一貫教育を進めてきた学校のうちでも一部しか、その指定を受けようとしてこなかった現状が、とらえづらさを増している。

実際の義務教育学校では、多くを占めるのは、施設一体型というべきような、小学校と中学校の施設が離れておらず、かつ併設で並ぶだけでなく、施設・校舎を一つに統合し、小学校段階と中学校段階が深く絡むようにも変えられた学校であって、隣接型、分離型は多くない。ただし、指定を受けるかによっているのだから、今後こうした分布が変わる可能性もあり、流動的な内訳ともいえる。

本稿では、もっぱら施設・校舎の形態に注目し、それにもとづく分類と定義、構成要素を探っていくことにする。上記の義務教育学校、併設型、連携型とは次元の異なる分類といえ、だがクロスさせて扱ってはいきたい。

そこでまず、**施設一体型**という、形態がわかりやすいものを特に立てたい。小学校と中学校が同一の敷地内に総合されて再構成され、多くは施設が改築または新築された場合である。そして、小学校と中学校が隣接する敷地に並んだ形で（通路程度で）統合された**施設隣接型**といえるものがあり、**併設型**に重なる。他方でこれら2つの型以外を、**施設分離型**と呼ぶことになるが、これが小中連携教育らしいものと言え、施設一体型の正反対の型となる。

以上の3つの型の分類は、国立教育政策研究所編『国研ライブラリー 小中一貫 [事例編]』（2016）掲載の調査が採るものと重なる（ただしそれとは異なり本稿では、小学校が何校分統合されたかという視点までは採らない）。

このように定義を考えていくなれば、明らかになることがある。施設一体型のみには当てはまる要件が、以下のよう限定されてくるのだ。これらを“中心要素”と呼ぶことで、本稿で見ていく他の要素（周辺要素）との区別が、逆に言えば、他の2つの型では特徴的とはいえない要素として、仕分けができてくる。

- (1) 同一敷地内に施設・校舎を新築か改築。小学生と中学生が同じ敷地内で学習・生活する。（施設隣接型も似ているようだが、多くは改修や、増築がされたとしても通路くらいにとどまる。藤江2019が示すのはこの例）
- (2) 学年段階・階梯の区切りの改変。6・3制を3段階に区切り直す。
（4-3-2制が多い。施設分離型でも宗像市の各校、佐賀市立小中一貫校富士校他の例があるが、少ない。）
または、2段階か4段階のいずれかに再編成（実際は、区切り直しをしない学校も多い。）

これらは施設一体型へと改築されていない学校で行うと、数々の困難に直面しかねない要素である。加えて、義務教育学校の要件にもされている点として、

- (3) 学園長の統合（小学校長と中学校長を分けずに兼務。またはいずれかが校長となり、総合調整を担う。）

ということを取り立てて加えておこう。

本稿は、以上の3つの中心要素とは異なるものを、校舎などを施設一体型に変えなくても実施できる、派生的な要素と見て、周辺要素と呼ぶわけである。たとえば以下は、小中一貫の特徴とされることもある要素だが、施設隣接型や施設分離型でもできるという意味で、周辺要素でしかないことになる。

- (4) 系統性を整理した連続性あるカリキュラムの開発。9年一貫カリキュラムへの再編成（平成26年12月の中教審答申でいえば、①9年間の教育目標の明確化、②当該教育目標に即した教科等ごとの9年間一貫した系統的な教育課程の編成・実施（年間指導計画の策定を含む）。（「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」）
- (5) 縦の連携（異校種間の連携）。および横の連携（学校と地域の連携）。地域づくりという方向性

西川他（2011:5）はこれら（3）以外）の方向性を重視し、一体型如何を基準とするのは誤解であるという。それには共感することができ、一体型の施設にしなくても可能な（4）（5）が混じってしまうからであろう。

さらに細かく挙げていくなれば、小中一貫に結びつけられてきたが周辺要素でしかないものを、以下のように整理できる。網羅的にはなるが、定義が混乱してきた中で、外延の範囲を探るこうした作業は必要なことだろう。

これらは、施設一体型でなくても、施設隣接型・併設型、施設分離型でも、小中連携教育でさえできる要素だ。ただし逆の、施設一体型（あるいは施設隣接型）の方が実施しやすく、施設分離型では難しい要素も挙げることで、☆を付しておく。一体型へ改革することの必要性は概して、小学校部分と中学校部分との間を移動する手間・時間を問題視するか、それを省こうとするか否かにある。

【教職員、授業担当や組織】

- a. 一部の教科での、中学教員の小学校への、あるいは逆の「乗り入れ授業」（小・中教諭の「兼務発令」も。後補充のため加画がされることもある。）
- b. 合同授業。または小中共同の教材や授業の開発（同一・同種の教科の間でや、総合的な学習の時間など。教材の精選も）
- c. 小学校段階・高学年の一部教科の教科担任制
- d. 小中一貫を支える「コーディネーター」の配置（三鷹市、呉市が先駆）
- e ☆. 教職員組織・学校運営の一体化（校務分掌組織の、さらに職員室の小中一体化）。日課の調整（連携可能時間枠の設定など）
- f. 合同の職員会議、合同や並列の分掌会（防災、図書、児童生徒指導など）。または新設の連絡会議
- g. 公開授業・研究会・発表会の相互参観・協力、共同開催・合同化。指導案書式の統一
- h. 合同研修会・合同教科会・合同講演会、授業研究の交流・共催
- i. 学校事務の共同実施、情報管理のシステム化
- j ☆. 施設設備の有効活用、教育環境の共有化（体育館・プール・グラウンド、特別教室など）。教材・教具の共用（理科・音楽・図工美術・家庭科などで。プロジェクターなどの備品）、図書室や蔵書の相互貸与。内線電話やWi-Fiなどの共有
- k. 学校だよりの一部共通化（「小中一貫教育だよりの」など）

【児童生徒】

- l. 異校種・異学年交流（縦割りクラス、ペアクラス、きょうだい学年）
- m ☆. 児童会と生徒会の合同、委員会組織の合同・連携
- n. クラブ活動・部活動の合同・連携・交流。一時期のみの部活体験
- o. 共通の生徒スタンダードや生徒心得（「学び方マニュアル」（呉市）など）

【カリキュラムの計画・実践、行事】

- p ☆. 中学校段階の指導内容の小学校段階への「前倒し」（「早修」、高校受験対策としても）、逆の「後送り」。あるいは小学校段階・中学校段階における各教科等の内容のうち相互に関連するものの「入替え」
- q. 新しい独自の教科・活動の新設・実験。いわゆる「小中一貫教科」等（多いのは、国際科、ふるさと科。特色あるものでは品川区の市民科、つくば市のつくばスタイル科、京都市の読解科他）

- r. 学校行事など活動の一体化（運動会・体育祭、文化祭・学園祭、学習発表会・合唱発表会、作品展・作品交流・コンテスト、合同の昼食、避難訓練・登下校指導など。地域との共催行事も）
- s. 定期テスト（中間、期末）を、小学校段階・高学年にも導入
- t. 通知表の中学的な形式の前倒し。5段階評価、相対評価など
- u. 小と中の間の卒業式・入学式を無くす。（中間的な儀式を作る例も）

なお、文科省の研究会（2016）は、

- v. 小学校段階での発展的な指導、習熟度別指導、補充的な指導の充実
- w. 小・中学校の両段階を貫いた総合的な学習の時間や、教科等の系統性に対する理解

が図れる（同7-8・60）というが、とくにこれらは、施設一体型に変えずとも可能なことではないか。

【自治体、カリキュラムの基準】

- x. 自治体独自の9年一貫の教育課程基準・学習指導要領の策定
- y. 自治体の教育振興基本計画などにおける、小中一貫制や学校統廃合の規定
- z. 安全マップなどの小・中学校間の共有

以上のように、☆が付せるもの（施設一体型や施設併設型の小中一貫に特有なもの）はほぼない。これらの周辺要素の側から言えば、☆を付けなかったほぼ全ては、制度的に施設一体型に改革しなくとも、施設分離型でも実施できるものばかりだ。さらにいえば、小中一貫教育にしなくとも、従来通り小学校と中学校が別のままでも、つまり普通のどんな学校でもできるし、すでに行われてきていることではないか。

とくに、小中一貫カリキュラムといわれるものが、施設一体型でないとできないものか否かは考える余地がある。施設改築を待たずに編成可能なのではないか。実際も、「x・自治体独自の9年一貫の教育課程基準・学習指導要領の策定」は、小中一貫教育を自称しない市区町村でさえ試みられてきた。『世田谷9年教育 世田谷区教育要領』（東京都世田谷区教育委員会、2012）などの例もあり、『上越カリキュラム』（新潟県上越市教育委員会、2008～）では、とくに総合的な学習の時間と生活科が、各校の特色のみならず、1小1中が維持された大合併前の旧町（現在の区）の特色を打ち出すものとして重視されてきた。

2. 「改革連立方程式」における変数の一つでしかない－動機、ねらい

それではそもそも、行政側が小中一貫への制度改革を、わざわざ試みてきた際の動機やねらい（目的や理由付け）は何だったのか。各自治体や学校で、様々に説明がされてきた。

第一に確認したいことがある。文科省も、多くの自治体も、小中一貫という要素を、目的というより、「手段」（呉市教委2011:22,185）、「一つの方策」（品川区元教育長・若月秀夫ほか2008:105）であると論じてきたことだ。

呉市の平成22年度第1回小中一貫教育推進コーディネーター研修会の分科会での発言を、長くなるが重要な自覚であるので、引用してみる。

「異学年交流に取り組んでいる小学校の担当者から、『中学生の態度が悪く、交流をしても得るものはない』という声を聞いた。『異学年交流は、交流することに意義があるのではなく、子どもたちにあこがれの気持ちを育んだり、自尊感情の回復を図ったりするためのものだ』と答えた。いつの間にか私やみんなの中で異学年交流や乗り入れ授業を行うことが目的になっていることに気付いた。小中一貫教育を進めるために異学年交流をしたり、乗り入れ授業をしたり、合同で何かに取り組んだりすることばかりに気をとられて本来の姿を忘れていることで、多忙感がつのり、息苦しい小中一貫教育になっていた。小中一貫教育とは子どもたちの力を付けたり、課題を解決したりするための手段として、大変魅力的なものであったことを再確認した。小中一貫教育は『目的』にすると苦しくなり、『手段』として利用することでこそ、そのよさが現れる。そのためには外から見てよくわかる、小中一貫教育のシンボルのような異学年交流や乗り入れ授業を無理に導入するのではなく、地味でもいいから、子どもたちの成長のためにいいことをできることから一つずつ実施していくことが大切だと改めて思った。」（呉市教委 2011:22。下線は金馬）

文科省の研究会（2016）さえ、「この点を疎かにした取組は、大きな成果につながらなければならず、徒労感や多忙感を増大させることにもなりかねず、小中一貫は「効果的な手段」にすぎないとしていた（同 105）。

いわば小中一貫は、前節で見たような様々な要素に絡められる一つの要素でしかなく、その言葉のみでとある学校の教育全体を説明し尽くせないのだ。あくまで手段や道具であり、うまく使いこなすことができるし、使いこなせないならばやめればよいだけの一要素に過ぎないのである。

ここで、改革に関する「連立方程式」というものがあるとすれば、小中一貫はたった一つの変数にたとえられるに過ぎないものだ。各校ごとに、先述したような要素のいくつかを変数として含む方程式が組み、それらの複数の方程式を連立させて操作していくと初めて、変数の一つである小中一貫の内実が析出されてくるととてたい。

このたとえで言えば、小中一貫とは、全く別に独立変数の X があり得るのに対し、それに従属する変数 Y （または Z ）でしかないといえる。また、式に含まれる定数としての a 、 b 、 c といえる要素（これまで示してきた周辺要素）も絡み合っており、多数の要素が複雑に絡むような定義をせざるを得ない、と見るわけだ。

では、ここでいう独立変数になるようなねらい（引用で言う目的にあたる）の方、つまり小中一貫への改革を立案し実行してきた側が示した動機としては、何が挙げられてきたらうか。小中一貫関連の書籍や集会報告を通読すると、実にたくさんのもので読み取れて、以下のように整理ができる。

【児童生徒の側】

1. 子どもの発達の「加速化」「早期化」
2. 9・10歳の壁・節・峠の克服
3. 「中1ギャップ」（小中段差）の解消（成果に諸説あり）
4. 中学進学に対する不安感の軽減
5. 不登校やいじめへの対策（成果に諸説あり）

6. 自尊感情や自己肯定感を高めるため
7. その他、児童・生徒の生徒指導上の効果

【教師側】

8. 教師の指導力の向上
9. 「他責文化」の克服（義務教育段階の教職員であることの認識）
10. 9年間の系統性、見通し、つながり、関連の確保
11. 学力テストの結果向上（学力の底上げ）

【保護者側】

12. 保護者のニーズ（自治体によっては学校選択の自由化が伴う。）

【地方行政・社会の側】

13. 行政とともに。地域コミュニティの活性化（コミュニティ・スクールへの指定も）
14. 公立学校の多様化。中学校段階での「私学抜け」に対する対抗策
15. エリート校化（京都市、つくば市他。品川区はそうならなかったという。）

改革動機には、全国各校・各自治体を概観していくと、これだけの量的な数と質的な多様性が見られる。小中一貫にどれだけ過重な課題が背負わされてきたかが実感される。だがこれらには、小中一貫でなくともめざせ、実現できることが多くはないか。複数が組み合わせられて説明されることも多いが、そうなると動機間の関係はとらえづらく、「複合的」でしかなく「総合的」とはいえない。つまり互いの関係も薄く、足し算のように並べられている点で「複合的」と言うしかなく、有機的に関連し合うような「総合性」が見て取れないのではないか。まさに小中一貫は、多く挙げられた雑多な動機にとって、手段でしかなく、従属変数でしかなくなっている。

とくに、施設一体型でなければねえない動機はほぼ無く、どれも施設分離型の小中連携教育でも、一貫校ではない通常の小・中学校でさえ、取り組めることばかりではないか。

では、施設一体型の学校まで新たに構築する動機は何なのか。小中一貫の裏にはこれら以外にも、教育現場から発したわけではない動機がないか。教育にとっての手段というよりも、政治・経済の手段というべき場合で、むしろ以下こそ独立変数といえるケースである。（すると15まではどれも後から取って付けた動機にも見えてくる。）

16. 学校統廃合・リストラ。「適正規模・適正配置」。（都市での公教育の競争・選別機能の早期化、または過疎化する地方での少子化対応、複式学級・小規模化の回避）
17. 自治体の予算削減や増。耐震改修・設備更新の回避・節約、あるいは跡地の有効活用・売却（だが、統廃合でスクールバスを増やす場合、運転手代などがかえって高くつくことなどの誤算もあり得る。）
18. 公共施設の適正配置、床面積の削減（公共施設等総合管理計画、2014）
19. 文教予算や補助金の獲得に向けた説明手段
20. 企業の参入を拡大するための行政主導の自治体再開発の起爆剤

21. 首長や教育委員会といった自治体の政策だから（としか言いようがなく、詳細は明かされない例も）

自治体相互の競争における宣伝の手段。または政治家集団の自己主張として。

3. 小中一貫、とくに施設一体型の動機に起因した問題点 ー政治や経済

以上の16. 以降には、首長（候補）や教育長の提案によるものが目立つ。教育的ではなく政治的、経済的な動機といえる。つまり、教育政策のシンボルとして、選挙でマニフェストや公約に挙げたから、全国に先駆けたいから、他の自治体でやっているから、などとの動機によるものだ。全国的には、教育委員会、役所・役場の関係者さえ納得していないにもかかわらず強行された例、事務方も学校現場も振り回されている例が散見される。

政治的・経済的な動機が潜んでいたことは、首長の落選や教育長の交替などとはほぼ同時に、小中一貫が有名無実化・形骸化したり、政策的に停止したりする例から証明できよう。上からの押しつけで、役所も学校現場も「やらされ仕事」で進めていたから、トップが変わると止まったのではないか。とはいえ、後の祭りになってしまう例が深刻で、校舎まで一体型に建て替え・新設がされた場合は、授業や行事、生活の方が、施設・設備に制約・拘束されてしまうことになる。

小中一貫教育を制度化したからといって、数々の要素が同時に達成されるわけではない。制度を実践に移し活用するのは教育現場の教師なのだから、同意や納得がされていないと有名無実化したり、逆効果にもなったりもする。「費用対効果」を上げねばならぬと政治的な圧力がかけられ、目に見える成果が急かされればなおさらである。

よく報告書などでは、いくつかの動機やねらい、目的が達成されたように書かれている。他方で、問題点、課題を詳細に解説した報告書は多くなく、現場教員の意識改革がもっと必要と書かれ、責任転嫁がしばしばされる。

むしろどんな問題点が生じたとしても、包み隠さずに明記した報告書こそ、他の学校や自治体が、先駆的なケースとして学びとれ、やるやらないの判断を下す際の根拠としても活用できるものとなる。

ここで次に、多くの学校で挙げられ得る問題点を、整理して挙げてみる。これらは一体型にした場合、問題としてとりわけ際立って浮上するような、小学校段階と中学校段階での違いである。

ア. 教員免許の種類の違い

イ. 1単位時間や時程の違い（45分と50分）やチャイム

ウ. 学校給食・給食指導のあるなし

エ. 掃除の時間帯・頻度などの違い

オ. 放課後に部活動のあるなしや頻度・時間帯などの違い

カ. 児童会・生徒会、委員会、集会の組織や時間帯などの違い

キ. 校則、スタンダードのあるなし

ク. 施設設備の違い（トイレの高さ、階段の段の高さ、プールの深さなど）

とくにカリキュラム面でのギャップは大きく、

- ケ. 新しい教科 (技術科など)、教科名の違い (算数から数学へ、図工から美術へ、体育から保健体育へ)
- コ. 教科内容のギャップ。授業の方法やノートの書き方・まとめ方の変化、アップする勉強量・授業のスピード・教科書の厚みと種類・プリントや提出物・宿題の量と質 (横浜国立大学教育人間科学部附属鎌倉中学校 2007 年度の中 1 への学習アンケートがよく表している。)
- サ. 小 6 と中 1 との間の教科書や学習指導要領の上での区切りのズレ
- シ. 小学校段階は單元ごとのテスト、中学校段階は定期テスト (どちらに合わせるか)
- ス. 6 年の卒業式と 7 年目の入学式をやるか
- セ. 小学校・中学校で行うような行事が並行 (どこまで共通でやるか。別で残せば回数が増える。)

また、違いではないが、問題となってきたこととして、

- ソ. 中学校段階に進まず、他の私学などに入学して、抜ける子がいる。
- タ. 学年数が多くなることから学校全体を把握しづらく、落ち着かぬ、荒れやすい。
- チ. 教職員の仕事が増えて多忙となり、長時間労働になりやすい。

これだけ多く挙げられるのだ。以上は教員各個人の努力をもっては解決しがたく、学校や自治体、国のレベルの課題が目立つ。ここまで多数の問題点が挙がり、かつ根本的な政策検討さえ必要になるのは、表 1 にまとめてみるに、小学校と中学校の違いが、文化としかいえないようがなく根源的であるからだろう。

表 1 小学校と中学校の違い

	小学校	中学校
制度、集団	学級担任制。学級や学級担任ごとに大きく異なる裁量	教科担任制。担当ごとの裁量が大きく、学級よりも学年全体で動く
登下校	登校班などで徒歩 (大規模校ではスクールバスも) 緊急時は集団下校	徒歩、または自転車 緊急時も集団下校はしない
時程	45 分授業が 5・6 校時まで。中休み・昼休み、昼食時間が長め	50 分授業が 6・7 校時まで。中休み・昼休み、昼食時間が短め
校則、規律	(校則ではない) きまりやスタンダード 私服が中心	校則が生徒手帳などに明記 標準服などの制服
全校集会	週に 1 回ほどの全校集会。短時間で終わらないと集中力がもたない。	週に数回だけでなく、授業時間内の全校集會も。部活などの表彰ほかで時間がかかる。
委員会	月に 1 回授業時間内などに。高学年では全員参加も	放課後や休み時間などに。一部の生徒で

児童会／生徒会	学級から選出し役員は互選も（選挙する学校も）。委員会の時間と並行して活動	役員を全校による選挙で選出 放課後などに集まって活動
クラブ・部活	月に数回授業時間内にも。中・高学年のみ全員参加も	毎日の放課後や土日・祝日、長期休みの日の活動。全員参加の学校も 先輩・後輩との関係に悩む
休み時間の場合	グラウンドで遊びたい・遊ばせたい	体育の授業やその準備とバッティングすることも

出典：金馬作成（学校統廃合と小中一貫教育を考える全国交流集会の報告書他を参考にした。）

文科省の調査であり、先述の国研本の元データとされた「小中一貫教育等についての実態調査」（2014）は、小中一貫に成果ありとしている。だが、ここまで違いや問題点が多く、解決に奔走する必要があるとなれば、成果がいくつかが上がっても陰に埋もれてしまい、相殺される感もあろう。

いくつかの自治体を訪問し先生方や保護者に話を伺ってきたところでは、当初の数年間にはほぼ必ず、多大な「混乱」に巻き込まれる。予想外の問題が同時多発的に生じ、通常の教育活動、とくに子どもたちとのコミュニケーションが手薄になる。成果はやっと何年か後に見えてくる。こうした混乱は「産みの苦しみ」と言えれば必要といえるものの、あまりに混乱するならば、不毛感、絶望感をもつことだろう。

それでも施設一体型の小中一貫教育が、多くの人に必要と感じられる場合があるならば、まず施設分離型の小中連携教育を始めてみた中で、以下のような課題が生じた場合であろう。

あ. 乗り入れ授業や合同会議、合同行事などにとって、距離的な制約が残る。

い. 中学校1校と小学校複数校の連携は、意思疎通、情報交換が難しい。

生徒が複数の小学校から集まるため、指導の連続性が追求し切れない。

う. 学区に学校が一つも無くなるよりは、小中一貫校化して、地域に一つでも残すため。

なお、小中一貫の型の分類というものが、他にも言われる。すなわち「離島・山間部型」（河原他 2014 は、教育の公共性を見地から最も適合性が高いとする。）、これに対比的な「都市部周辺型」、そして、両者の間の移行的な中間型の、「地方都市型」、「都心部型」である。

今後、コミュニティ・スクール（上記 13.）をどう位置づけるかが研究課題となろう（山本編・著も参照）。だがその導入にあたっては、統廃合が不可欠ではないし、三鷹市、上越市は学校選択の自由化とさえセットにせず、全市においてコミュニティ・スクールを実施してきている。

4. 先駆的な例としての国立大附属校、教育委員会他の研究

そもそも小中一貫はすでに、国立大学附属校や私学で、ごく一部だが実践されてきた。それらの報告書や先行研究を参照することで、小中一貫の是非や定義が問い直されてくるのではないかと。いくつかの例を挙げてみる。

A. 横浜国立大学教育人間科学部（現教育学部）附属鎌倉小学校・中学校

附属鎌倉小学校と同中学校は、同じ敷地で、両校の間には道路も塀もなく、両校の校舎が通路でつながっているのみで、かつグラウンドなどを共用してきた学校である。一つの鎌倉キャンパスとしての特色を生かし、2005年度から小中連携に取り組んできた。本稿冒頭での分類で言えば、渡り廊下でつながれている点からして、併設型、施設隣接型の小中一貫として捉える余地もある。

小中一貫を研究してきた本校は、研究紀要(2015)によれば、「9年間のスパンとは言っても、わたしたちは、小中の学年の区切りを変えたり、中学校のカリキュラムを前倒ししたりすること」を研究課題としてこなかった。小中それぞれの「独自性や学校文化を尊重しつつ、連携を図ることによって、子どもたちがスムーズに小学校から中学校に進んでいくことができるようにしていきたい」と考えたからだ。年間の研究テーマは小・中で別々に設定はしたが、「知識や技能を単に身につけることだけではなく、生活・経験から獲得したものを対象との関わりを通してより深めたり、広げたりしていく」という考えに違いはない。そこで「わたしたちは、違う学校として同じものを、9年間を通して育てていきたいと考えている」と確認したのである（『平成17年度横浜国立大学教育人間科学部附属鎌倉小学校・中学校 合同公開授業研究会 開催要項』2015年）。

そこでまず、「小・中の9年間を通して育てたい子ども像を具体化し、全職員で共有することから研究を始めた。ゴールを明確にすることで、各校でめざす姿が具体的にになり、相互のつながりも見えやすくなる。」（『平成19年度研究紀要第27集 学びの[質]を問う～今、求められている学校での学びとは～』、9）と気づき、目的として「鎌倉で学び合い心豊かに生きていく子」を掲げた。あくまで全体的な子ども像で、学校教育の外から設定していない。

具体的に、小学校と中学校をつなげる取り組みとしては、

- ・お互いの理解を深めること（子どもの実態、職員の状況等）
- ・縮小すべきギャップや、ロングスパンで育てたい力を明確にする。
- ・小学校と中学校の「学びのつながり」を見つけ、具体的に取り組む。
- ・意図的なギャップを設け、具体的に取り組む。

を掲げた。次いで、中1に対する学習アンケートを行なって実態を把握し、生活面のギャップ、学習面のギャップ、学校種の違いによるギャップを明らかにしたという。

その結果のうち、注目すべきことに限るなら、「意図的なギャップとしての学習習慣指導」が必要とわかったという。「子どもたちが環境の変化にも主体的に対応し、自分の力で様々なことをやり遂げられるよう」に、「指導計画立案の段階で一度話し合っておけば、各担任が、自分のペースで取り組める」と気づいたというのだ。具体的には、

◇環境の変化は、子どもの成長に不可欠

◇学習習慣指導そのものがギャップであり、ギャップ縮小の手だてでもある。

とわかったとされ、さらに細かに、「意図的なギャップ」を以下のように例示している。

「〇つながりと段階を意識した計画を立てる。

例) 表現技法を、低学年はクレヨン、高学年は水彩絵の具、中学はポスターカラー

表現方法を、低学年は画用紙、高学年は模造紙、中学はコンピュータ

活動場所を、低学年は専用広場、高学年は第1グラウンド、中学は第1と第2グラウンド

服装を、小学校は私服、中学校は制服

昼食を、小学校は給食、中学校は弁当（または配膳時間を短縮）

○ノート指導や試験に向けた学習指導など、学習習慣を身につけさせる。

…学年が上がると学びが質的に変化することに気づかせる。」(同上、8-9)

こうしたきめ細かい校内論議の成果とは、他の研究指定校の報告書にはなかなか書かれないものであり、多くの教育関係者が知りたい情報ではないか。他の国立大学附属校で、義務教育学校の指定をとる例も複数現われてきたが、施設一体型ではない施設隣接型・併設型でもできる要素は多い。ましてや施設が分離してきたために、小中連携教育しかできない附属校もほとんどである。そうした多くの学校でも、本校の成果と論議を参照されたい。

B. 新潟大学教育学部附属新潟小学校・中学校

過去に遡ると、戦後初期の戦後新教育のうちコア・カリキュラムの系譜にあたる学校のいくつかで、一貫教育が試みられていた。新潟大学附属新潟小・中学校は、すでに1954年に『小学校単元、中学校社会科九か年カリキュラム』ほか、他のあらゆる教科についても冊子を作成していた。ただし、制度というよりカリキュラムの上での一貫教育研究であった。新教育によくあるカリキュラムの連続性の発想が見られ、その点が興味深い。

C. 広島大学附属三原学校園

注目すべきは、国立大学附属のいくつかでは、幼稚園とも共同した一貫研究が行われてきたことである。書籍を多々出版してきている例が広島大学の附属三原にあり、教員間の交流だけでなく、小学校教諭の保育参加・カンファレンスへの参加、幼稚園教諭による小学校生活科・音楽科・図画工作科の参観・支援も行われてきた。

その結果、「幼小中接続の根幹となるものは、遊びに向かう力・学びに向かう力の育成であることを確信した」という(広島大学附属三原学校園『幼小中一貫教育で育む資質・能力～自ら伸びる子どもを育てる～』2018、5)。これもあくまでカリキュラム面での気づきであるが、校園両方による共同研究の成果として価値ある指摘だろう。

D. 神戸大学発達科学部附属明石幼稚園・明石小学校・明石中学校

戦前の大正新教育で知られ、戦後新教育期にコア・カリキュラムとしてもさらに知られた附属明石小も、戦後初期に、幼稚園そして中学校と11年一貫教育の研究を進めていた。明石附小プランから発展した末の「明石附属プラン」である。(いずれも1950年に『明石附属プラン試案』『研究紀要七 明石附属プランの課題』『(研究紀要八) 経験基準表(試案)一明石附属プラン』『研究紀要九 明石附属プランの進展』が作成された。幼稚園と小学校による出版物として、1953年『教育実践の新段階一明石附小プランの前進』がある。金馬2007も参照)

近年も1996年に、神戸大学発達科学部附属幼稚園明石小中学校研究会として、『総合・探求学習と新カリキュラム構想一幼稚園・小学校・中学校の連携研究から(21世紀の教育課程を目指して)』がまとめられた。

教育委員会によるものとしても、先駆的な例が多々ある。

E. 世田谷区教育委員会『世田谷9年教育 世田谷区教育要領』(2012)

冊子として公表されたものである。筆者も関わった一人であるが、施設を一体に変えずとも、教育内容、カリキュラムで小中を一貫させることが十分に可能ということを感じた。

F. 横浜市教育委員会『横浜版学習指導要領』(2009-10)と同『指導資料』(2010)(各教科・領域ごとに出版)

基本的に、市内全ての小・中学校について学区を揃え、制度としての小中連携教育を始めるとともに、カリキュラム計画も作成・出版したのが横浜市である。市内の数校を施設一体型に改革したが、限られた校数に過ぎない。

全ての小・中学校の連携の方は、全ての中学ブロックが全ての要素を実践しきれていない現状があるが、かえって現場の裁量を認めていることの証といえよう。教師の納得と実態に任せられている点で、現実的なタイプとして評価できる。

G. 私立学校

私立学校からも、試みられきた事例や年数が多いため、参考になり得る教訓が引き出せるのではないかと。施設が一体か否かではない次元で、児童生徒一人一人の、長年にわたり将来にも至る育ちをたどれる可能性があり、問題点も見出されるだろう。例えば、私立の小中高一貫校の出身者が、高校受験も大学受験もなく過ごした時点では心理的に安定していても、大学生、社会人になった時点から、社会的に不適応を起こす例が多く聞かれる。そうした長いスパンの学びや生活の履歴（これもカリキュラムの一面）から見た接続の問題点は、具体的な事例に即して、公立・私立や小中高の校種を超えた先生方と大学教員、社会人が共同して論議・研究したいものである。

以上から共通して読み取れることは、いったん一貫教育を始めると、連続させるべき要素よりも、従来そのままに断絶させるべき要素も明らかになることだろう。連続させるべきはカリキュラムで、子どもの学びの履歴という意味のカリキュラムにこそ注目すべきだ。だがカリキュラムへの注目と、その計画・実践は、施設が分離した小中連携教育でも可能なことが多く、すでに多々試みがなされてきた。かつカリキュラムとしては、小学校と中学校だけでなく、前後の就学前教育や、高等学校、大学との連続性も、必然的に考えざるをえなくなってくる。このことをプラスにとらえ、探究していくことが今後の課題であろう。

おわりに 一いかに定義を扱うことが妥当か？ そもそもと今後一

以上から、小中一貫というものの定義を、いかに考えればいいのか。本稿からわかったことに追記もしつつ、まとめてみたい。

(1) 小中一貫に制度として改革しないとできない要素といえる実践・活動はどれほどあるのか。明確に「仕分け」する必要がある。(対立軸は、小中連携教育と、小中一貫教育のうち施設一体型との関係にある。)

すでに小中連携教育や、従来の小・中別の学校でさえやれるし、やれている要素も多数ある中で、小中一貫、と

くに施設一体型に変えずにはできない要素を特定すべきではないか。1.のうち(1)～(3)と、☆を付加した要素がそれだが、小中一貫教育を定義する際は、それらの要素に限定して考えるべき、ということだ。

あくまで実践の側から見るならば、小中一貫への改革やその弊害によって、かえって普通の小・中学校での実践さえしづらくなったり、多忙化・混乱し過ぎて破綻したりするおそれがあれば、小中一貫、とくに施設一体型に改革することは、中断や、反対をすべきである。

(2) 本稿を振り返るに、小中連携教育というものが巧みなタイプに思えてくる。実践としては、小中連携教育・施設分離型にみるような、いわば「校種を超えた共同実践」でも十分できる要素が、挙げてきたように多い。小中連携教育こそ、どの学校・どの自治体でも現場から進められる・進めるべき実践として、推奨できるものではないか。本稿より、施設分離型によく特徴が表れる小中連携教育(ただし、小中一貫教育と呼べない範囲)は、次のように定義し直せる。

すでにある小学校と中学校とで別々の施設・設備を引き続き活かし、カリキュラムは6・3制のままで、小学校と中学校の児童生徒や教員が「一時期のみ」合同行事、委員会や部活の交流、公開授業などで交流をする。特定の教科・授業のみで教員の乗り入れ、(小学校・中学校に異なる校長がいても)合同の会議、研修・研究の交流、学校事務の共同などときに試みる教育の一つのタイプである。

実際は、制度的には小中連携教育と称しつつ、運用が形式化・形骸化して通常の小学校、中学校と変わらず、小中一貫教育とは言えない例もある。そうした例を逆に見れば、施設一体型ではない小中連携教育こそ、いくつかの要素のみ一つでも始められるし終わられる、各現場の裁量が大きい柔軟なタイプといえるだろう。他方で逆に、施設一体型の問題点は、いったん建ててしまえば、部分的な運用や後戻りがしづらくなる固定性にこそあろう。

他方で、制度的には施設隣接型、併設型というものが、ソフト面を、施設一体型寄りにも小中連携教育寄りにも柔軟に運用さえできる、巧みなタイプといえる。すでに建設してしまった一体型の施設であっても、施設隣接型かのように、小学校部分と中学校部分を区切って活用することが可能かどうか、検討する価値はあるのではないか。

(3) 各地・各校における小中一貫自体の定義や含める要素は、重要な論議や決定などのプロセスも含めて、教員自身が「参加」して決めるべきものではないか。

たとえ、そもそもの動機が教育外にあっても、当初混乱したとしても、やり甲斐があり後に活きる「産みの苦しみ」である(であった)と教員の多くが思うなら、結果として納得できて見通しが立つことだろう。

だが、現場教員の要望に即した小中一貫の例はあったのだろうか。とくに最低限、子どもの発達段階の区別と階梯やカリキュラムの区別を一致させるかは、現場教員に尋ねてこそ判断できる難問ではないか。

また、保護者や地域住民の参加も保障すべきではないか。地域コミュニティにとって小・中学校はコアでありかけがえのない存在だ。だからこそ、全国各地で、統廃合を伴う小中一貫に対する反対運動が起こってきた(山本編著に事例が示されている)。地方では、小中一貫が学校を残す手段となる例もあるものの、その動機で小中一貫に踏

み込むからこそ、教員参加は当然として、住民参加のプロセスを組み込み議論し尽くさなければ、地域コミュニティ自体に禍根を残すことになってしまう。

(4) 先例といえる国立大学附属校、私立学校のケースも参照し、定義から問い直すことも有効だ。本稿では紹介にとどまったが、子ども達の経験としてのマイ・カリキュラム、育ちの事例を収集し検討したいものだ。

比べると、公立学校だからこそ、小中一貫の是非を十分論議すべきなのだろう。ある市を訪れた際、とある保護者から、公立なのに一部の一貫校が優遇されているのか、との声も聞かれた。地域からの反対が起こって遅れた計画は、コロナ禍の予算制約と三密回避も課題とあるし、次世代への責任として見直すべきだろう。教育委員会や首長、地方議員・議会からしても、「この自治体は全ての学校の水準がおしなべて高い」といわれた方が良くないか。

今や小中一貫は、一つの特別な学校・地域にとどまらない普遍的な課題となつてこないか。公立の小学校とは、中学校とは、といった根本的な問題提起と捉えるべきで、小中連携教育ならばどこでも導入の条件がある。とはいえ、いったん連携を目指すなら、幼保小連携(国立大学附属に先例があるように)、加えて小中高一貫、中高一貫、さらには学校と社会の連携、学社融合との連続性へも拡張していくことだろう。それらの実施には、多大な困難が伴うだけに、教育現場の教師や、保護者、地域住民の論議と納得をもって進めなければとても実現しない。

困難があまりに多大過ぎると判断すれば、改革は検討だけで見送り、目立たずとも普通の実践を日々着実に進めた方が妥当と思える。とくに施設一体型の建設に踏み込むことには慎重になった方がいい。立場によっても意見が異なるわけだが、無理、押しつけ、反対抑圧、強行は、地元の教育界、そして地域社会を破壊しかねない。少なくとも多くの層の参加による論議と、それにもとづく小中一貫教育の各地・各校に即した定義が不可欠である。

【参考】 情報交換の機会としての組織と全国集会

一つの学校や自治体にもとどまらぬ多くのステイクホルダーが参加する報告・論議の場として、学校や地域の相互の情報交換の組織と集会が自主的に作られてきた。ただ各校や各地が試行錯誤するだけでなく、小中一貫教育を前に進めようとしたり、逆に止めようとしたりする意図を、集団で支えてきているのだ。大きなものでは3組織あり、筆者も参加してきて得た情報や資料を本論文でも活用しているので紹介しておきたい。

・小中一貫教育全国連絡協議会による小中一貫教育全国サミット

推進派の「小中一貫教育全国連絡協議会」は、2006年に、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、さらに研究・実践を深化させるために、既に小中一貫教育に取り組んでいた京都市、奈良市、呉市、品川区の4つの自治体を発起人として設立された。(2020年現在は50以上の教育委員会が加盟する。)

小中一貫全国サミットは、2006年から毎年開かれてきた大規模な集会で、開催地の教育委員会が中心に実行委員会を組む。各地のいわゆる研究指定校、研究開発学校などが多く報告・参加する。各校、各教委、各教育産業のブースも出展され、参加すると多様な資料が大量に入手できる。

・学校統廃合と小中一貫教育を考えるネットワークによる学校統廃合と小中一貫教育を考える全国交流集会

慎重派・批判派は「学校統廃合と小中一貫教育を考えるネットワーク」を結成している。民主教育研究所の評議会での提起を受け、3 団体が呼びかけて、団体および個人の参加による全国的な恒常的組織、ゆるやかなネットワークを結成してこうと 2016 年に始まった。様々な媒体での情報交換と全国交流集会の開催をしてきている。

学校統廃合と小中一貫教育を考える全国交流集会は実行委員会方式で、2016 年から毎年、全教系の各地の教職員組合、各県の自主的な教育センター、一貫教育や統廃合に疑問を提起してきた各地の教育を守る会などが企画・運営してきた。毎年、報告集を作成・製本しているが、情報と分析が貴重である。なお、ここに助言をする教育学者、心理学者は科研費による共同研究を組んで多くの書籍を出版してきており、山本由美らによる編著が多々ある。最近では、梅原利夫・都筑学・山本由美編著(2021)がまとめられ、子ども調査の結果も掲載されている。

・小中一貫教育小規模校全国連絡協議会による小中一貫教育小規模校全国サミット

京都の大原学院、奈良の田原小中学校、広島宮島の宮島小・中学校の 3 校が結成した「小中一貫教育小規模校全国連絡協議会」という組織が、2015 年から開催してきたものである。

<引用文献> (文中に詳述したもの以外)

梅原利夫、都筑学、山本由美編著 2021 『小中一貫教育の実証的検証 ―心理学による子ども意識調査と教育学による一貫校分析』花伝社

河原国男、助川晃洋、中山迅編著 2014 『小中一貫・連携教育の実践的研究 ―これからの義務教育の創造を求めて』東洋館出版社

金馬国晴 2007 『戦後初期コア・カリキュラムの「形態」としての問題と可能性 ―「明石プラン」の改訂過程を手がかりに―』、日本教育方法学会編『教育方法学研究』第 32 巻

呉市教育委員会、天笠茂編著 2011 『小中一貫教育のマネジメント』ぎょうせい

西川信廣、牛瀧文宏 2011 『小中一貫（連携）教育の理論と方法 ―教育学と数学の観点から』ナカニシヤ出版

藤江康彦編著 2019 『小中一貫教育をデザインする ―カリキュラム・マネジメント 52 の疑問』東洋館出版社

文部科学省小中一貫教育制度研究会（文科省の研究会）2016 『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

山本由美 2010 『小中一貫教育を検証する』花伝社

――、佐貫浩、藤本文朗編 2011 『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

―― 2015 『教育改革はアメリカの失敗を追いかける ―学力テスト、小中一貫、学校統廃合の全体像』花伝社

――、藤本文朗、佐貫浩編 2016 『「小中一貫」で学校が消える ―子どもの発達があぶない』新日本出版社

――編 2019 『小中一貫・学校統廃合を止める ―市民が学校を守った』新日本出版社

若月秀夫編著 2008 『学校大改革 品川の挑戦 ―学校選択制・小中一貫教育などをどう実現したか』学事出版