

小・中連携教育の在り方

－ アンケート調査を通して探る連携を充実させるための条件 －

小・中学校種間の段差を解消し，9年間の学びを一体のものととらえ，発達段階を踏まえた一貫性のある継続的な指導が求められている中，指導方法など望ましい連携や接続の在り方を検討することが重要となる。

本研究では，まず本市立小・中学校に対して「連携」についてのアンケート調査を実施し，その結果を分析した。次に，「連携」「交流」「一貫」など，用語の概念を整理するとともに，4つのキーワードを踏まえ，連携教育をすすめる手順や留意点などを具体的に示した。さらに，条件としての「枠組」である組織の役割を明らかにし，その働きについての年間計画例を示した。

目 次

はじめに	1
------------	---

第1章 連携教育が示す可能性とは

第1節 なぜ、連携教育なのか

- (1) 9年間を一体とした教育の意義 1
- (2) 特色ある教育の相互理解 3

第2節 小・中連携教育の現状と課題

～本市立小・中学校へのアンケート調査から～

- (1) 小・中学校の連携の現状を問う 4
- (2) 小・中学校の教員の
連携に対する意識を問う 11

第2章 調査から探る連携教育のキーワード

第1節 今、何が課題なのか

- (1) 「連携」「交流」の用語をめぐって ... 20
- (2) 充実に向けての4つのキーワード ... 22

第2節 何を連携させるのか、何で連携するのか

- (1) 小・中連携教育を
すすめるための枠組 23
- (2) 連携教育を推進するシステムの確立と
意図的・計画的なカリキュラム ... 25

第3章 小・中連携教育の枠組

第1節 小・中連携を活かした

カリキュラムづくりのための枠組

- (1) 全体カリキュラムと
部分カリキュラムの年間計画例 ... 27
- (2) 「総合的な学習の時間」における連携 30

第2節 ネットワークと連携教育

- (1) たての連携、よこの連携 31
～小・小連携と関係諸機関との連携を充実させるために～
- (2) カリキュラムの区分 33

おわりに	34
------------	----

<研究担当> 中 村 隆 (京都市総合教育センター研究課 主任研究員)

<研究指導> 外 川 正 明 (京都市総合教育センター研究課 指導主事)

<研究協力員> 佐々井良一 (京都市立松原中学校 教諭)

山内敏彦 (京都市立新町小学校 教諭)

<調査協力> 京都市立小・中学校 全256校

はじめに

理念や目標のない教育があってはならない。しかし、かつて心理学者の留岡清男は、『北海教育評論』（1940）の中で、「教育は理念ではなく、企画である」と述べた。これは、理念や目標は、実現するカリキュラムにまで具体化されなければ絵空事に終わってしまうということを意味している。特色ある学校づくりが求められているということは、結局のところ、地域や家庭の願いや子どもたちの実態を踏まえつつ、明確にされた「目的」「内容」「方法」のもとで、各学校がどのような教育活動を企画するのか、いわばどのようなカリキュラムを構築し、編成するのかということにつくる。

1999年12月、中央教育審議会答申は、「初等中等教育の役割」の中で、「カリキュラムの一貫性、系統性をより一層確立するとともに、学校段階間のより望ましい連携や接続の在り方について、総合的かつ多角的な観点から検討する必要がある」ことを示した。そして、幼児期から初等中等教育を一貫としてとらえて各学校段階の連携を一層強化するため、とりわけ、小学校高学年と中学校教育の連携・接続にあたって、発達段階の特徴に配慮しつつ、継続的な指導を行うことが課題であるとした。すなわち、理念を実現するカリキュラムを構築したり編成したりする際に、「校種間の連携」をその要素の一つとして挙げることを各学校に求めたのである。

しかし、小・中学校教育においては、学習指導要領に示された枠組以外に、長年にわたって行われてきた伝統や習慣、学習のきまりといった潜在的な差異、いわばそれぞれの文化がある。加えて、「連携は必要である」という意識についての校種間の差や、同一校内における教職員間の意識の差もある。また仮に「必要である」と共通に意識されたとしても、これまでに行われてきた双方の顕在的、潜在的なカリキュラムに踏み込み、新たなカリキュラムを開発することは容易ではない。

本研究では、連携教育の目的や意義を踏まえながら、今後の小・中連携教育の内容や方法を探ろうとした。また、そのことにかかわって、本市立小・中学校に対し、連携の現状や意識を問う調査を実施する中で、問題点を探ったり、充実した連携教育をすすめるためのキーワードを探ったりしようとした。さらに、こうしたことを踏まえて、小・中連携をすすめる全体カリキュラムとしての年間計画例を提示することを目的とした。

第1章 連携教育が示す可能性とは

第1節 なぜ、連携教育なのか

（1）9年間を一体とした教育の意義

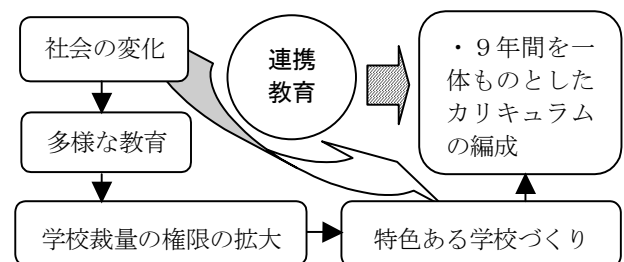
「連携教育」が様々な形ですすめられている背景を整理しておくことにする。

前述した中央教育審議会答申は、「今日の子どもは、心身の発達の早まりに比べ、生活の自律や進路選択の意識面では自立が遅れる傾向にある」

「少子化に伴う大学への進学率の上昇などを背景に国民のニーズが多様化してきている」ことなどを指摘した。これを、前者に対しては「発達段階を踏まえた教育」を、後者に対しては「創意工夫を生かした特色ある教育」を求めたものであるとするならば、同答申で述べられている「学校段階間のより望ましい連携や接続の在り方について検討する必要性」の根拠がここに示されている。とりわけ後者からは、今次の教育改革で基礎・基本の確実な習得のもとに「生きる力」の育成が謳われる中、「特色ある学校教育の推進」の一端を連携教育に求めているとも考えられる。

また、子どもたちの健やかな成長をはぐくむ学校教育をより充実させるために、例えば「総合的な学習の時間」や「生徒指導」などにおける取組で見られるように、「地域や家庭との連携」「関係機関との連携」「同校種、異校種間での連携」など、連携の重要性がクローズアップされ、学校だけで完結する教育にとどまらず、ネットワークを活かした教育がすすめられる状況になってきている。

図1-1 連携教育がすすめられている背景



つまり、図1-1に示したように、連携教育が注目されている背景には、社会の変化に対応しつつ多様な教育の実現を求める声が高まってきたことがあるといえる。そして、これらの状況に対応し、かつ、その実現を具体的なものにするためには、「学校裁量の権限の拡大」を利用したカリキュラム編成を行うことができるようになる必要があったと考える。言い換えれば「学校裁量の権限の拡

大」は、連携教育をすすめる、例えば小中一貫カリキュラムを実現することを可能にする役割を果たすものになっているといえる。

さらに、「学校裁量の権限の拡大」のもと、連携やネットワークを活かした教育は、教育内容や指導方法の改善としてのカリキュラム編成にとどまっていない。下記に示した「義務教育の改革案」(2004.8)の中で述べられていることを受け、学校組織の改善や学年制など、学校体系の見直しにまで発展させ研究を行っている学校があることは周知の通りである。

「(前略) 義務教育の9年間で子どもたちが身に付けるべき資質・能力の最終の到達目標を明確に設定する。義務教育の制度を弾力化し、地方が多様な教育を主体的に実施できるようにする。6-3制の小・中学校の区分についても、地方の実情に応じ、例えば6-3制以外の区分を可能としたり、小中一貫教育の導入を可能とするなど、柔軟な制度にする。」
 (「義務教育の改革案」(2004.8)「1 義務教育制度の弾力化」より抜粋)

小・中連携教育の目的は、「9年間の学びを一体のものにとらえ、発達段階を踏まえた一貫性のある継続的な指導を行うこと」である。では、今なぜそのことが改めてクローズアップされているのか。前述した背景を踏まえながら連携教育の今日的な意義についてふれておく。なぜなら、こうした意義、すなわち、何のために連携をするのかという価値が見出せなければ、連携教育は形だけのものになるからである。まして既に述べたように、これまで行われてきた小・中学校それぞれの顕在的、潜在的なカリキュラムに踏み込んで改革していくことは容易ではないことから、互いが十分に意義の重要性を認識し共通理解しなければ連携教育は失敗に終わるからである。

そもそも、小・中学校が連携して教育をすすめる意義とは何か。「子どもたちの発達段階に応じて

教育を行うこと」「基礎・基本の確実な習得を図り、『自ら学び自ら考える』などの『生きる力』の育成を踏まえること」の二つの観点から、連携して教育をすすめる今日的な意義は、図1-2に示したように、主として3点あると考える。

1 点目は学力向上としての意義である。学習には、育てたい力や教育内容に系統性があることから、指導の継続性を活かした取組は、子どもたちの学習意欲の喚起や学力の定着に大きく関与すると考えられる。

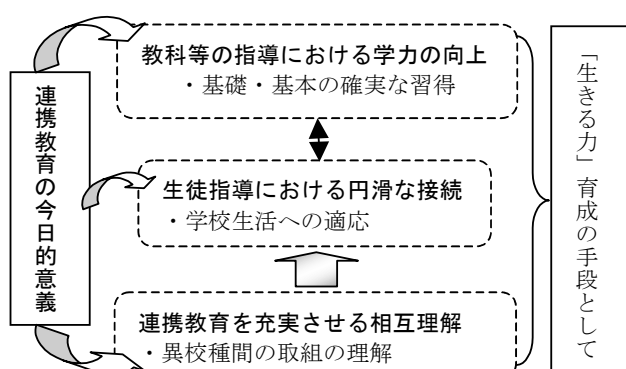
例えば、ある教科について互いの教員が机をもとにし、学習指導要領や教科書をもとに、それぞれの目標や内容の系統性を理解し、カリキュラムを再編し直すことによって、児童生徒の学力を向上させようとするものである。小学校における専科指導の充実なども含めた指導方法の在り方の検討が求められているのも、心身の発達に応じて一貫性のある継続した指導を行いながら、学力の向上を図ろうとするものであるといえる。

こうした意義を考えた場合、小学校高学年と中学校教育の接続をスムーズに移行させるといった狭い範囲で指導方法を検討するといった目的にとどめとおく必要はない。9年間を一体のものとして、育てたい力や教育内容の系統性を踏まえながら、徹底して「基礎」「基本」の確実な定着をめざすという発想が重要であり、こうした発想が一貫カリキュラムにつながっていくと考える。

本来なら、これらの動きは、教育改革で示された授業時数削減に伴う教育内容の精選や厳選が行われた時点で、それぞれの校種が協働して教育内容や指導方法の在り方を検討することも必要であった。いずれにしても、いわゆる小・中学校の指導の段差を解消して基礎・基本の確実な定着をめざそうとするものである。

2 点目は、生徒指導における意義である。現状では、思春期を迎える小学生にとって、6年間の小学校生活を経て中学校へ進学するということは、ある種の異なった文化をもつところに行くことであり、不安感を抱く子どももいると考えられる。また、この状況は児童だけでなく、その保護者についてもいえることである。こうした点に配慮し、できるだけ不適応の状況が起きないように、小学校高学年と中学校との間の段差を解消し、接続を円滑に行こうことを目的におくという点での意義である。これまでは、例えば中学校の生徒会が中心となって、卒業前に学校紹介を行うことがよく見られたが、最近ではクラブの合同練習や小学生の中学校での体験学習や合同学習など、児童

図1-2 連携教育における三つの今日的な意義



生徒の交流が枠を広げる形で行われている。さらに、小・中学校の教員が、それぞれ相手校種の学校で授業を行うなどの、いわゆる教職員の交換授業や人事交流も、円滑な接続の実現を意識したものであると考えられる。

3 点目は、これまで述べた二つの意義とは異質なものとなるが、それぞれの教職員間における教育活動の相互理解としての意義が挙げられる。すなわち、様々な連携教育の可能性を探る中で、小・中学校の教員が互いの壁を越えて相手の取組を知り理解することそのものに、連携の意義を見出すということである。

天笠茂は、「連携によるカリキュラムづくり」ということは、この組織文化の違いを学校関係者に乗り越えさせ、新たな学校文化・教員文化の創造を迫る働きかけという意味が含まれているといっている⁽¹⁾と述べ、小・中連携教育の成否は、それぞれが抱える組織文化の克服と新たな組織文化の創造にかかっていることを指摘している。このことは、9 年間を一体のものとして子どもの成長をとらえることの重要性を相互理解し合えば、それを出発点として連携が新たなカリキュラム開発へと結びつく可能性を示したものである。

連携の意義について考察してきたが、踏まえておかなければならないことは、各学校が自校の教育目標のもとにすすめている教育、すなわち特色ある教育をすすめる中で連携の可能性を探ることである。

(2) 特色ある教育の相互理解

小・中学校それぞれに、現実の子どもの姿、地域や保護者の願いを踏まえた教育目標、それをもとにした、めざす子ども像がある。それらは教師のねらいや子どもたち自身の願いを組み入れながら授業や諸活動の中で具現化される。こうして生み出されたカリキュラムを、それぞれの「特色ある教育」とするならば、それを失ってまで連携することに意味はない。むしろ、これらの教育は、図 1-3 に示したように、連携によって一層充実していく方向に向かわなければならない。

では、各学校の「特色ある教育」を失うことなく連携をすすめていく上で、どのようなことに留意しなければならないのだろうか。これらのこと

は、実際に連携をすすめる上での組織の編成や研修の在り方、協議の内容などとも関連してくる重要な要素である。そのためには、前述した今日的な 3 つの意義の 1 つである、まず互いの取組を知ることから始めることが重要である。連携はこれまでも行われてきたが、例年の慣習といったように形式的に終わっている状況も見られる。そこで、目的に即した連携をすすめるために、下記に示したように 2 つの視点での相互理解が求められる。

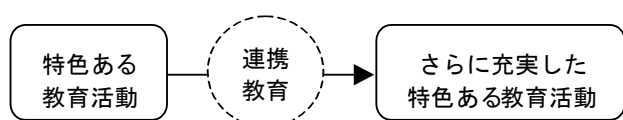
1 点目は、「特色ある教育」をすすめる土台となっている相手校種の顕在的・潜在的なカリキュラムについて、互いの教職員が知ることである。特に内部要素としての「学校組織」や「履修原理」「指導形態」、場合によっては、交流学习や合同学習の実施の視点から、外部要素としての「施設・設備」などの要素も挙げられる。言い換えれば、これらは互いの相違点を知ることでもある。

2 点目は、「特色ある教育」を互いに知っているのか、理解しているのかという問題である。詳しくは第 2 章で述べるが、今年度実施したアンケート調査の「小・中連携の課題」で回答された記述でも、「互いに知っているようで知らないことが多すぎる」「まず互いの取組を知ることが連携の鍵を握っていると思う」と記されている。つまり、何のために特色ある教育活動が行われているのかということが理解されていれば、少なくとも連携教育によってそれらが壊れてしまうことはないはずである。言い換えれば、これらはなぜ小・中学校に相違点があるのかを知ることである。

こうした取組は、子どもたちにどのような力を身に付けさせたいのかということから出発している。これは教育内容や指導方法につながるものであり、連携の内容や方法を考える上で最も重要な要素である。また、このことは同校種間の連携についてもいえることである。なぜなら、複数の小学校の児童が同じ中学校へ進学している現状の中で、事前に小学校間で連携しておくことが望ましいからである。調査でも、小・小連携の充実を求める中学校教員が多かったという結果は、現実に小・小間の連携に課題があることを意味している。

そして、これらのネットワークに共通のものとして理解しなければならないものが「地域の願い」である。それぞれが「地域の願い」をどのようにとらえているのか、それを教育活動にどのようにリンクさせているのかということを相互に理解し、連携を活かす取組に連携の接点を見出すことが重要となる。

図 1-3 それぞれの特色ある教育を踏まえた連携



これまで述べてきたように、連携教育は互いの特色ある教育を尊重し、相互理解を図りながらすすめていくことが大切である。では、本市における小・中連携教育は今どのように行われ、また、課題として何が浮かび上がっているのだろうか。

第2節 小・中連携教育の現状と課題

～本市立小・中学校へのアンケート調査から～

本研究では、京都市立小・中学校における校種間連携がどのように行われているかを探るため、アンケートによる調査を行った。以下にその結果を示し分析をする。アンケートの目的や内容は下記の通りである。

<目的>

本市立小学校 178 校、市立中学校 78 校に対し、「連携教育」についての現状（実態）や教員の意識を探るためのアンケート調査を実施することにより、「連携教育」を行う際の課題や留意点を明らかにし、取組への指針を提言するための参考とすることを目的とした。

<アンケート内容の構成>

◇様式Ⅰ（主として実態を問うもの）

・属性〔学校名・記入者の職名・中学校区名（小学校のみ）〕

- ① 小・中連携をすすめる組織の有無
- ② 組織の名称
- ③ 組織の構成員
- ④ 組織の話し合いの回数・内容
- ⑤ 合同研修会の回数・内容
- ⑥ 交流の有無・内容
- ⑦ 小中一貫指導の有無・内容
- ⑧ 授業の参観者、回数

◇様式Ⅱ（主として意識を問うもの）

・属性〔学校名・記入者の分掌名〕

- ① 小・中連携の重要性の観点
- ② 小・中連携の充実度
- ③ 小・中連携の非充実度の理由
- ④ 相手校種の取組についての希望情報
- ⑤ 小・中連携の課題
- ⑥ 小中一貫指導の必要性
- ⑦ 小・小連携の必要性
- ⑧ 小・小連携で重視する観点

<方法>

依頼状及びアンケート用紙の送付は、小学校は

平成 16 年 7 月 27 日（火）、中学校は同年 7 月 30 日（金）とし、回答の締め切りは、ともに同年 8 月 20 日（金）とした。設問は、属性を除き、様式Ⅰ・様式Ⅱともに 8 問とし、選択肢を設けるなど記入しやすくした。ただし、記述式のものも含めた。

<対象>

送付は本市市立小・中学校の学校長宛とし、様式Ⅰの回答は「学校長（教頭）」または「担当者」とし、様式Ⅱの回答は、「教務主任」「研究主任、学習指導部長など」「生徒指導主任、生徒指導部長など」「小・中連携主任」による回答とした。ただし様式Ⅱで分掌を兼務している場合は、回答を重複して求めないことにした。

（１）小・中学校の連携の現状を問う

：様式Ⅰの調査から

・回答者の属性について

表 1-1 回答者の役職・分掌別割合

役職・分掌名	小学校		中学校	
	人数	%	人数	%
学校長	85	47.8	42	54.5
教頭	65	36.5	25	32.5
副教頭	1	0.6	0	0.0
教務主任	15	8.4	4	5.2
研究主任 学習指導部長	0	0.0	2	2.6
小・中連携主任	7	3.9	4	5.2
役職・分掌の複数の回答	5	2.8	0	0.0
計	178	100.0	77	100.0

* 中学校については 1 校未回収

・1 中学校区における小学校数

表 1-2 1 中学校区における小学校数別割合

1 中学校区にある 小学校数	該当する 中学校数	%
1 小から 1 中へ	12	15.4
2 小から 1 中へ	30	38.5
3 小から 1 中へ	25	32.0
4 小から 1 中へ	8	10.2
5 小から 1 中へ	1	1.3
6 小から 1 中へ	1	1.3
全市の小学校対象	1	1.3

・ 1 小学校から進学する中学校数

表 1-3 1 小学校から進学する中学校数別割合

1 小学校から進学する中学校数	該当する小学校数	%
1 小から 1 中へ	167	93.8
1 小から 2 中へ	9	5.1
1 小から 3 中へ	2	1.1

前ページ表 1-1 に示したように、様式 I については 8 割を超える管理職から回答を得た。表 1-2 は 1 中学校区における小学校数を示したものであるが、2 小から 1 中、3 小から 1 中を合わせると、およそ 7 割となり、このことから小・小連携の重要性が浮かび上がる。

また、表 1-3 からは、9 割を超える小学校が 1 つの中学校へ進学していることがわかる。こうした実情を踏まえると、地域を視点に連携教育の可能性を高める中学校の役割の重要性がうかがえる。

①小・中連携をすすめる組織の有無

「あなたの学校では、小・中連携を推進し、充実させるための組織をつくっていますか。」

表 1-4 連携のための組織の有無

選択肢	小学校 (%)	中学校 (%)
①小・中合同でつくっている	50 (28.1%)	18 (23.4%)
②校内でつくっている	41 (23.0%)	13 (16.9%)
③小・中合同でも、校内でもつくっている	74 (41.6%)	31 (40.2%)
④つくっていない	13 (7.3%)	15 (19.5%)

表 1-4 で、小学校と中学校で数値が変わっているのは、1 中学校区に複数の小学校が含まれており、その中学校が必ずしも校下すべての小学校との間で合同の組織を設けているとはいえないことが考えられる。また、設問の意図の解釈上、例えば「小・中連絡会」のように、これまでの分掌レベルでの協議を小・中合同の組織として回答していることが考えられる。

②組織の名称

「(1)の設問で組織をつくっていると回答した方にお聞きします。その組織の名称をお書きください。」

表 1-5 合同の組織の名称

合同の組織の名称	中学校	小学校
小・中連絡会	5	27
小・中連携主任会	9	14
小・中合同主任会	1	13
小・中連携委員会	7	8
小・中連携推進委員会	2	7
〇〇主任会	8	7
小・中連絡協議会	3	4
小中合同推進委員会	2	
小中連携	2	
未定または名称なし	1	13
その他	10	32

表 1-6 校内の組織の名称

校内の組織の名称	中学校	小学校
小・中連携委員会	7	45
小・中連携部会	1	11
小・中連携部		11
小・中連携	4	9
小・中連携推進委員会	11	5
小・中連絡会	1	4
小・中連携主任	1	4
企画委員会		3
小中一貫教育委員会		3
小・中連携教育		3
運営委員会	8	1
名称なし・不明		6
その他	14	15

「合同の組織の名称」を表 1-5 に示した中学校の回答から見ると、「小・中連携主任会」(9 校)「〇〇主任会」(8 校)「小・中連携委員会」(7 校)が多い。校内の名称については、小学校は「小・中連携委員会」(45 校)「小・中連携部会」(11 校)「小・中連携部」(11 校)「小・中連携」(9 校)、中学校は、「小・中連携推進委員会」(11 校)「運営委員会」(8 校)「小・中連携委員会」(7 校)が多く見られた。

総体として、例えば「小・中合同主任会」のように、これまでにある組織をもとにして名称をつけている場合と、「小・中連携委員会」のように新たな組織として立ち上げ、それに名称をつけている場合があると考えられる。

③組織の構成員

「(2)で回答された組織の構成メンバーとして、どのような分掌の方が入っていますか。下記の中から該当するすべての欄に○をつけてください。なお該当するものがない場合、分掌名をその他の欄にお書きください。」

表 1-7 小学校における連携組織の構成員の役職・分掌

役職名・分掌名	合同の組織		校内の組織	
	小学校	%	小学校	%
学校長	101	81.5	114	94.2
教頭	65	52.1	114	94.2
副教頭	9	7.3	7	5.8
教務主任	111	89.5	119	99.2
小・中連携主任	103	83.1	112	92.6
同和主任	49	39.5	46	38.0
研究主任 学習指導部長	70	56.5	65	53.7
生徒指導主任 生徒指導部長	73	58.9	64	52.9
進路指導主事	0	0.0	0	0.0
補導主任	5	4.0	0	0.0
保健主事	1	0.8	3	2.8
特別活動主任	5	4.0	7	5.8
総合的な学習主任	20	16.1	16	13.2
その他	35		30	

表 1-8 小学校であげられていたその他の分掌名（数）

合同の組織	校内の組織
・ 6 年担任（9） ・ 育成主任（5） ・ 算数主任（4） ・ 養護教諭（2） ・ 道徳主任（2） ・ 地域担当主任（2） ・ 高学年担任（2） ・ 育成学級担任，英語活動主任，理科主任，不登校主任，教育相談主任，授業担当学年，経理部活動主任，5 年担任，1 年担任（以上各 2）	・ 養護教諭（5） ・ 6 年担任（4） ・ 5，6 年担任（3） ・ 算数主任（2） ・ T T 教員（2） ・ 学年主任（2） ・ 6 年主任（2） ・ 1，6 年担任（2） ・ 育成学級担任，心の教育相談部長，英語活動主任，理科主任，部活動主任，授業担当学年，全教員（以上各 1）

表 1-7 を見ると、合同の組織の構成員も校内の組織の構成員も似た傾向が見られた。管理職および教務主任，小・中連携主任が中心となり、次いで、生徒指導主任，研究主任が 5 割強を示し、同和主任が 4 割弱と続いている。カリキュラムが学校に任されているからこそ、小・中学校の連携がより求められる総合的な学習の時間の主任は、そ

れぞれ 2 割をきっていた。また、校内の組織に比べ、合同の組織の構成員として教頭が入っている割合が低いことから、なかなか学校を出られない現状があることがわかる。

その他としては表 1-8 に示した通りだった。スムーズな移行という観点からか、合同の組織では 6 年担任が入っている学校が 9 校あった。また、保健や総合育成教育の観点から、養護教諭や育成主任が入っている学校が複数あった。

表 1-9 中学校における連携組織の構成員の役職・分掌

役職名・分掌名	合同の組織		校内の組織	
	中学校	%	中学校	%
学校長	39	78.0	44	91.2
教頭	27	54.0	44	91.2
副教頭	5	10.0	3	6.3
教務主任	45	90.0	48	100.0
小・中連携主任	37	74.0	39	81.3
同和主任	19	38.0	15	31.3
研究主任 学習指導部長	30	60.0	38	79.2
生徒指導主任 生徒指導部長	26	52.0	34	70.8
進路指導主事	3	6.0	5	10.4
補導主任	3	6.0	4	8.3
保健主事	3	6.0	1	2.1
特別活動主任	0	0.0	2	4.2
総合的な学習主任	6	12.0	6	12.5
その他	12		23	

表 1-10 中学校であげられていたその他の分掌名（数）

合同の組織	校内の組織
・ スクールカウンセラー，養護教諭，育成学級担任，学習施設指導主事，小中兼務教員，生徒指導主任，数学科主任，道徳主任，英語科教員，数学科教員，社会科教員，1 年学年主任（以上各 1）	・ 学年主任（11） ・ 道徳主任（2） ・ 育成主任，選択教科主任，小中兼務教員，部活動主任，教科主任，英語科主任，数学科主任，庶務部長，生徒会本部係，1 年学年主任（以上各 1）

次に中学校の場合である。表 1-9 を見ると、小学校の傾向と似ているが、違いとして挙げられるものは、校内の組織に、学習指導部長，生徒指導部長が入っている割合が高いことだった。（それぞれ、小 53.7%が中 79.2%，小 52.9%が中 70.8%あった。）

また、前ページ表 1-10 から、その他の分掌として、校内の組織では学年主任、合同の組織では、小学校同様スムーズな移行の観点からか、1 年担任、養護教諭や育成学級担任が入っていた。さらに小学校における英語活動の関連から英語科教員が挙げられていた。

④ 組織の話し合いの回数・内容

「今年度、小・中合同の組織での話し合い（構成メンバーは問わない）は年にどれ位の回数行う予定をしていますか。また、話し合いの内容として当てはまる記号すべてを○で囲んでください。なお該当するものがない場合はその内容をお書きください。」

表 1-11 小・中合同での話し合いの回数（無答 小6校、中3校を除く）

回数	小学校数	%	中学校数	%
0	8	4.7	3	4.1
1	9	5.2	3	4.1
2	21	12.2	7	9.5
3	55	32.0	20	27.0
4	14	8.1	5	6.8
5	20	11.6	10	13.5
6	9	5.2	7	9.5
7	1	0.6	1	1.4
8	4	2.3	5	6.8
9	2	1.2	0	0.0
10	12	6.9	7	9.5
11	4	2.9	0	0.0
12	3	1.7	3	4.1
その他	10		5	

表 1-11 を見ると、小・中学校とも、「年間 3 回」が最も多く、全体の約 3 分の 1 を占めていた。次いで小学校では「2 回」「5 回」が 1 割強、中学校では「5 回」が 1 割強、「2, 6, 10 回」が 1 割弱となっている。その他には、小学校で「15 回」（1 校）、「20 回」（3 校）、中学校で「15 回」（2 校）、「17 回」（1 校）と、15 回を超えるところがあった。

表 1-12 小・中合同の組織で話し合われている内容別割合

項目（選択肢）	小学校	中学校
ア. 児童生徒の現状の把握や理解	160 (89.9%)	71 (92.2%)
イ. 互いの教育方針の共通理解	88 (49.4%)	41 (53.2%)
ウ. 学習指導の具体的な情報交換	112 (62.9%)	53 (68.8%)

エ. 教科担当制を含む教員の人的交流について	42 (23.6%)	18 (23.4%)
オ. 児童生徒の交流学習について	92 (51.7%)	38 (49.4%)
カ. 行事の調整	89 (50.0%)	55 (71.4%)

（複数回答）

表 1-12 を見ると、同じ場での話し合いの内容であるため、傾向が似ていることはある意味当然であるといえる。一方、数値が完全に一致していないのは複数の小学校を含んでいる中学校では、すべての対象となる小学校との間で話し合いをもつことが困難な状況があると考えられる。

内容については、「ア. 児童生徒の現状の把握や理解」が最も多く、両校種とも約 9 割を占めている。また、「ウ. 学習指導の具体的な情報交換」に見られるように、実際に行われている活動についての情報交換やその活動のすすめ方といった内容に比べ、「イ. 互いの教育方針の共通理解」といった、「育てたい力はどのような力なのか」という根本的な部分については約 5 割にとどまっていた。なお、その他の主な回答については下記の通りである。

◆小学校 今後の小中連携の在り方、2 期制の導入にあたって 道徳の時間のカリキュラム作成にあたって など
◆中学校 今後の小中連携の在り方、2 期制の導入にあたって、 人権学習、地域事情について、教科・総合のカリキュラムの作成にあたって、不登校生徒について など

⑤ 合同研修会の回数・内容

「小・中教職員全体での合同研修会は年にどれ位の回数で行っていますか。また、どのような内容の研修をしていますか。当てはまる記号すべてを○で囲んでください。なお該当するものがない場合はその内容をお書きください。」

表 1-13 小・中教職員全員での合同研修会の回数（無答 小8校、中4校を除く）

回数	小学校数	%	中学校数	%
0	87	51.1	35	47.9
1	48	28.2	13	17.8
2	21	12.4	12	16.4
3	7	4.1	8	11.0
4	3	1.8	2	2.7
5 回以上	4	2.4	3	4.1

教職員全員となると、前ページ表 1-13 のように、1 回も開催できていない学校は小・中学校とも約 5 割となった。とりわけ中学校は、先にも述べたように、校下の小学校数が多くなればなるほど、個別の学校を対象とした全員での研修会を組むことが難しくなると考えられる。

年に 5 回以上、全員で研修会を行っている学校が小・中合わせて 7 校あった。その内「10 回」と回答した学校が小学校で 1 校、中学校で 2 校、「20 回」と回答した小学校が 1 校あったがいずれも併設校だった。

表 1-14 は、年に 1 回以上、小・中全教職員合同で研修会を行っている学校数をもとに、どのような内容の研修を行っているかということについて示したものである。これを見ると、中学校で「エ．人権学習にかかわる研修」を選択している割合が他に比べて高い。また「イ．学習指導にかかわる研修」を選択している中学校の割合が小学校に比べて高く、「ウ．生徒指導にかかわる研修」はその逆になっていることなどがわかった。

表 1-14 全教職員合同の研修会で話し合われている内容別割合
(複数回答)

項目（選択肢）	小学校	中学校
ア．小・中連携の在り方についての研修	48 (57.8%)	22 (57.9%)
イ．学習指導にかかわる研修	45 (54.2%)	25 (65.8%)
ウ．生徒指導にかかわる研修	48 (57.8%)	18 (47.4%)
エ．人権学習にかかわる研修	53 (63.9%)	31 (81.6%)

その他の内容として、小学校では「児童生徒の共通理解」、中学校では「めざす子ども像の共通理解」「道徳、総合についての研修」があった。また、中学校と小学校とが合同で 7 つのテーマを設定し、分科会形式で研修を行っている例もあった。

⑥ 交流の有無・内容

「あなたの学校では、校区の小・中学校と、どのような交流を行っていますか。その内容をお書きください。」(記述による)

この設問での「交流」のとりえ方は「児童生徒の交流学習」と「教職員の人的交流」だった。回答にあたっては、児童生徒の交流について、①教科学習や総合的な学習の時間、②行事や特別活動の二つの分野に分けた。また、「参観」については

広い意味での人的交流としてとらえた。

しかし、①に「道徳」が記載できていなかったことや、実際には人的交流のとりえ方が様々であったり、児童生徒の交流に教職員の参観を含めて回答したりしている学校が多くあり、用語の概念についての注釈が不十分であった。この点については調査の実施における反省点であるが、整合性の観点から、当初のとりえ方をもとにして回答を整理してみたことを述べておく。

* 児童生徒の交流に関して

a. 教科学習や総合的な学習の時間にかかわって

小学校の回答は 53 校、内容の項目として 61 項目あった。その主な項目の内訳を下記表 1-15 に示した。最も多かったのは「総合」で、次いで小学校卒業前の体験学習だった。その他「道徳の時間での合同授業」「英語、数学での授業交流」「小学校低学年生活科の学習にかかわる中学校訪問」「読書を通した合同学習」「人権学習での交流」などが挙げられていた。

表 1-15 小学校の回答から見た児童生徒の交流の主な内容
(教科学習、総合的な学習の時間にかかわって)

内容	数
「総合」の学習での交流	23 (内 3 は予定)
小学生の中学校での体験授業	13 (内 2 は予定)
中学生の小学校でのチャレンジ体験	10
理科での合同授業	3
育成学級での交流	3

表 1-16 中学校の回答から見た児童生徒の交流の主な内容
(教科学習、総合的な学習の時間にかかわって)

内容	数
「総合」の学習での交流	16 (内 1 は予定)
小学生の中学校での体験授業	7 (内 1 は予定)
人権学習	2
理科での合同授業	2
道徳の時間での合同授業や交流	2
中学校の授業参観	2

表 1-16 は中学校の回答として挙げられていた主な項目である。回答は 32 校、内容の項目として 39 項目あった。やはり「総合的な学習の時間」での交流が約半数を占め、次いで小学生の体験授業を挙げている。この体験授業の詳細についてはた

ずねていなかったため、児童と生徒が交流する活動を含んだものなのかどうかはわからない。また、チャレンジ体験は一つだけ挙げられていたが、目的の受けとめが交流というよりはあくまでインターシップとしての学習であるにとらえていることが考えられる。一方で教科学習にかかわる交流は2例しかなく、ほとんど実施されていないことがわかる。

その他、「夏季休業中に開設した講座への小学生の参加」「学習施設への小学生の参加」「おもしろサイエンス」「育成学級での交流」「英語科での交流」などが挙げられていた。

b. 行事など特別活動にかかわって

小学校の回答は130校、内容の項目として201項目（実施予定のもの8を含む）あった。その主な項目の内訳を、下記表1-17に示した。

表 1-17 小学校の回答から見た児童生徒の交流の主な内容
（行事など特別活動にかかわって）

内 容	数
学校紹介やクラブ紹介など、主として中学校生徒会を中心とした交流	57
中学校の部活動の体験・見学など	51
中学校体育祭・運動会などへの参加や見学	19
演奏会や合唱など音楽を通しての交流	18
地域での清掃活動	14
地生連、体振を含む地域行事での交流	11
◆その他 ・行事の合同開催（遠足・運動会・スキー教室・学習発表会・持久走大会・スポーツテスト・臨海学習など） スポーツ交流、野外活動、防災訓練、育成学級の活動（お祭り）、夏季交流学习、親子サッカー教室、親子自然観察会、合唱や持久走の合同練習、様々な催しを含む交流会、オープンスクールの中での交流 など	

これを見ると、全項目の半数が、「生徒会活動」として取り組まれている小学校卒業前の学校紹介(56回答)と、「部活」を通しての交流(51回答)を合わせた数で占められていた。また、清掃活動や音楽会などについて、地域を含んだ形で児童生徒が交流している様子がうかがえる。

中学校の回答は60校、内容の項目として112項目（実施予定のもの4を含む）あった。その主な項目の内訳は右上表1-18の通りであり、小学校とほぼ同じような傾向を示している。

表 1-18 中学校の回答から見た児童生徒の交流の主な内容
（行事など特別活動にかかわって）

内 容	数
学校紹介やクラブ紹介など、主として中学校生徒会を中心とした交流	28
中学校の部活動の体験・見学など	19
中学校体育祭・運動会などへの参加や見学	11
地生連、体振を含む地域行事での交流	8
演奏会や合唱など音楽を通しての交流	7
地域での清掃活動	7
オープンスクールでの様々な交流	6
◆その他 ・行事の合同開催（遠足・運動会・スキー教室・学習発表会・持久走大会・スポーツテスト・臨海学習など）、・スポーツ交流、親子自然観察会、寺子屋タイム、地域での人権啓発、敬老プレゼント、行事参観、小中交流会、チャレンジ事業、地域向け連続講座、ウォークラリー、様々な催しを含む交流会、 など	

*** 教職員の人的交流に関して**

小学校の回答は95校、内容の項目として137項目（実施予定のもの9を含む）あった。次ページ表1-19はその内訳を示したものである。前述したように、人的交流の解釈を広くとらえることにし、「研修にかかわるもの」「授業にかかわるもの」「情報交換」「その他」に分け、さらに詳細を見ることにした。

回答項目の中には、これまで取り組まれてきたものも多く見られたが、全体の項目数の約半数(71項目)を占める「授業にかかわるもの」の中の、さらに約半数(36項目)は「出前授業や交換授業、一貫指導のための検討」(36校36項目内5は予定)などの回答だった。また、「情報交換」としては、主として小学校側から第6学年の担当がかかわる小学校卒業前や中学校入学直後に行われる合同の話し合いを小・中連絡会として回答されていた。さらに、「研修にかかわるもの」(26項目)の中には、長期休業中を利用した「夏季小・中合同研修会」の他に、数は少ないものの、長期休業中でなくとも両校種合同での全員研修会の開催が行われていた。また、中学校から講師を招くなどの交流を行っているという回答も見られた。

「授業参観」は、回答項目の全体のおよそ4分の1を占めているが、今後は連携してカリキュラムを構築する視点から、参観の事前・事後の話し合いを含んだ交流が求められるのではないかと

表 1-19 小学校の回答から見た教職員の人的交流の主な内容

内 容	数
○主として授業にかかわるもの	71
・ 出前授業や一貫指導の検討など……………	36
・ 授業参観（人権学習・同和問題学習，研究発表会など）……………	35
○主として情報交換として	30
・ 小・中連絡会……………	11
○主として研修にかかわるもの	26
・ 合同全体研修会……………	13
・ 夏季合同研修会……………	7
・ その他（講師派遣(3)，教科別合同研修会(1)，小・中連携合同会議(2)	
○その他 10	
・ 行事の見学，部活の指導，持久走の指導，合同パトロール，夏季学習会の参観，植物観察会の講師，様々な交流で	など

中学校の回答については表 1-20 に示した。回答は 43 校，内容の項目として 58 項目（実施予定のもの 1 を含む）あった。出前授業については，小学校の回答でも中学校の回答でも約 2 割程度である。この結果からもわかるように，今後，授業交流や協力指導，交換授業など様々な形態での授業にかかわる連携が行われることが予想される。これらのことは，その取組の目的が明確になっていることはもとより，例えば小学校に教科担当制が準備されているかどうかなど，連携の枠組の充実が求められる。

表 1-20 中学校の回答から見た教職員の人的交流の主な内容

内 容	数
○主として授業にかかわるもの	34
・ 授業参観（人権学習・同和問題学習，研究発表会など）……………	17
・ 出前授業や授業交流（理科），交換授業〔体，英・数，社，道（予）〕，協力指導（図，理，習字）指導の検討，テストの分析など……………	17
○主として主任レベルでの情報交換として	12
・ 小・中連絡会……………	5
「総合」について(3)，地生連での情報交換(2)，合同不登校連絡協議会の開催(1)，人権教育主任会(1)	
○主として研修にかかわるもの	8
・ 夏季小・中合同研修会……………	5
・ その他（全体研修会(1)，研究発表会のパネリスト(1)，研修会の講師(1)，小・中連携合同会議(2)	
○その他 4	
・ 行事の見学，地域行事での交流，「おもしろサイエンス」での協力，職員室が同じ	など

⑦ 小中一貫指導の有無・内容

「あなたの学校では，下記に示したものの中で，小中一貫指導を行っているものがありますか。ある場合，該当するものすべての欄に○をつけてください。該当するものがない場合は，その他の欄にお書きください。」

表 1-21 教科などについて小中一貫指導を行っている教科などについて（回答数及び回答した学校数に対する割合）

教科など	小学校（％）	中学校（％）
国語	4 (2.2)	1 (1.3)
社会	3 (1.7)	0 (0.0)
算数・数学	12 (6.7)	4 (5.2)
理科	5 (2.8)	0 (0.0)
音楽	4 (2.2)	4 (5.2)
図工・美術	3 (1.7)	0 (0.0)
体育	5 (2.8)	0 (0.0)
家庭（技術）	3 (1.7)	0 (0.0)
外国語	10 (5.6)	7 (9.1)
道徳	7 (3.9)	3 (3.9)
総合的な学習の時間	14 (7.9)	8 (10.4)
生徒指導	17 (9.6)	8 (10.4)
男女平等教育	4 (2.2)	3 (3.9)
総合育成支援教育	6 (3.4)	7 (9.1)
同和教育	23 (12.9)	12 (15.6)
外国人教育	4 (2.2)	6 (7.8)
情報教育	4 (2.2)	2 (2.6)
児童会・生徒会活動	11 (6.2)	7 (9.1)
学校行事	7 (3.9)	4 (5.2)
保健指導	3 (1.7)	5 (6.5)
安全指導	3 (1.7)	1 (1.3)
図書館教育	3 (1.7)	3 (3.9)
部活動	18 (10.1)	6 (7.8)

この設問については，「小中一貫指導」のとらえを以下のように示した上で回答を求めた。

＊小・中学校の学びを 9 年間としてとらえ，各教科，道徳，総合的な学習の時間，特別活動などにおいて，「目標の一貫性」「内容の系統性」「指導の継続性」を踏まえ，意図的・計画的に進める指導

表 1-21 を見ると，小学校で「一貫指導」を行っている」と回答していても，中学校では 0.0% と回答しているものがあつた。このように，各学校によって「一貫指導」のとらえ方に違いがあることを踏まえ改めて表 19 を見ると，小・中学校とも，最も行っていると回答があつたものは「同和教育」で，それぞれ 12.9%・15.6% だった。次いで，小学校では「部活動」（10.1%），中学校では「総合的な学習の時間」「生徒指導」（ともに 10.1%）となっていた。

後で述べる様式Ⅱの意識調査の結果では、表1-21で示したもののの中では低いものの、高い割合で必要だと回答されているものがあつた。このことから、必要だと思つてはいるが、実際に一貫指導が実現できている学校は少ないといえる。

⑧ 授業の参観者、回数

「あなたの学校では、教職員が、相手校種の授業を参観することがありますか。当てはまるすべての欄に○をつけてください。該当するものがない場合は、その他の欄にお書きください。」

表 1-22 役職・分掌・担当別の授業参観回数別校数(小学校)

	管理職	6年・中1担任	分掌主任など	学年・教科部会	全教職員
入・卒業時	11	72	2	1	0
年1回	37	50	51	18	15
学期1回	35	4	25	9	2
月1回	1	0	3	2	0
入・卒業時と年1回	20	32	3	0	0
入・卒業時と学期1	15	7	2	0	0
その他	2	2	2	0	1

表 1-23 役職・分掌・担当別の授業参観回数別校数(中学校)

	管理職	6年・中1担任	分掌主任など	学年・教科部会	全教職員
入・卒業時	4	27	1	5	0
年1回	11	23	29	6	8
学期1回	34	3	14	4	3
月1回	1	0	1	1	0
入・卒業時と年1回	4	11	1	1	0
入・卒業時と学期1	5	1	3	0	0
その他	0	0	0	1	0

中学校下の小学校数が違うため、小中学校を比較することはさけておく。表1-22, 1-23から、年1回以上授業を参観している割合を出すと、6年担任や中1担任は、それぞれ93.4%, 84.4%と高いことがわかる。管理職も、それぞれ68.0%(小)、中76.6%(中)と、およそ7割～8割を示しているが、それ以外の分掌や担当が相手校種の授業を見る機会はまだまだ多いとはいえないのではないかな。

以上、様式Ⅰの回答結果を通して、本市立小・中学校における「連携」の現状について述べてきた。概括すれば、総体的に、まだ両校種での実質的な話し合いが、量的にも質的にも十分とはいえない状況にあると思われる。このことから、実質的に話し合うための場や時間といった枠組をどのように確保していくのかといった課題を解決する

必要があると考える。そして、「情報交換」や「相互参観」を、年間計画に位置づけるものにしていく必要がある。また、様式Ⅰの回答から推し量れることとして、「連携」「交流」など、用語の概念のとらえ方に学校間の差異があるのではないかなということが挙げられる。第2章以降では、この点についてふれていきたい。

(2) 小・中学校の教員の連携に対する意識を問う ：様式Ⅱの調査から

様式Ⅰの調査では連携教育の現状について述べてきた。では、小・中連携に対して、学校現場の教職員はどのような意識をもっているのだろうか。様式Ⅱの調査では、主として連携教育に対する意識について、4つの分掌の方に同じ設問文の回答を求めたものである。各分掌の回答者数は表1-24に示した通りである。各分掌の方とも、およそ9割もしくはそれ以上の割合で回答を得た。

小・中連携主任については、小学校では教務主任との兼務が107校、研究主任との兼務が6校、生徒指導主任との兼務が10校の計123校あつた。また中学校では、教務主任との兼務が45校、学習指導部長との兼務が7校、生徒指導部長との兼務が4校の計56校あつた。様式Ⅱの調査では、兼務については両方の分掌でカウントした。また、小・中連携主任を単独の分掌として設置している学校は、小学校42校(不明13校)、中学校14校(不明8校)だった。

表 1-24 小・中学校における分掌別回答者(校)数と各校種全校数に対する回答者(校)数の割合

	小学校(%)	中学校(%)
教務主任	173 (97.2)	75 (96.2)
研究主任 学習指導部長	170 (95.5)	72 (92.3)
生徒指導主任 生徒指導部長	167 (93.8)	72 (92.3)
小・中連携主任	165 (92.7)	70 (89.7)

① 小・中連携の重要性の観点

「あなたは、小・中連携はどういう観点から大切だと思いますか。下記の選択肢の中から、あなたの考えに最も近い記号を一つ選び○で囲んでください。なお、該当するものがない場合、その内容をお書きください。」

(選択肢)

- ア. 基礎的・基本的な学力の定着
- イ. 互いの授業の工夫改善
- ウ. 生徒指導上における児童生徒の深い理解
- エ. 地域と一体となった学校づくり

表 1-25 小・中連携の重要性の観点についての小学校における
分掌別回答者（校）数と全回答者（校）数に対する割合

	教務主任 (%)	研究主任 (%)	生徒指導 (%)	連携主任 (%)
ア	49(28.3)	51(30.0)	15(9.0)	49(29.7)
イ	28(16.2)	27(15.9)	7(4.2)	19(11.5)
ウ	41(23.7)	62(36.5)	119(71.3)	58(35.2)
エ	38(22.0)	17(10.0)	17(10.2)	27(16.4)
無	1(0.6)	1(0.6)	0(0.0)	0(0.0)
その他	16	12	9	12

表 1-26 小・中連携の重要性の観点についての中学校における
分掌別回答者（校）数と全回答者（校）数に対する割合

	教務主任 (%)	学習指導 (%)	生徒指導 (%)	連携主任 (%)
ア	25(33.3)	31(43.1)	9(12.5)	26(37.1)
イ	7(9.3)	7(9.7)	3(4.2)	7(10.0)
ウ	22(29.3)	16(22.2)	38(52.8)	19(27.1)
エ	17(22.7)	13(18.1)	20(27.8)	15(21.4)
無	1(1.3)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)
その他	4	5	2	3

* その他に見られた回答

◆小学校

- ・教科指導と一体化となる学校づくり（教務、連携）
- ・義務教育期間を通した系統的な学習の一層の充実（教務）
- ・9年間で子どもたちの学習状況や成長過程を見守り育てること（教務、連携）
- ・めざす子ども像、9年間で育てたい子どもの力についての共通理解（教務、連携）
- ・系統的な学習の流れをつくっていくこと（研究）
- ・授業や取組で地域を巻き込んでの一体化を踏まえた連携（研究）
- ・義務教育における人間形成（研究）
- ・「学力」「生指」と分けるのではなく、総合的に見て途切れなく成長させられるように連携させること（研究）
- ・義務教育に対する責任（研究）
- ・児童生徒の深い理解（生指）
- ・指導内容の系統化（生指）
- ・義務教育上の保障（生指、連携）
- ・小・中教職員の共通理解のもと、互いの認識を深め、一貫した教育活動（生指）
- ・子どもの教育という観点で時には幅広く、時には専門的に話し合うこと（生指）

◆中学校

- ・段差を少なくすること（教務）
- ・地域で子どもをどのように育てるのかということに対する小・中教職員の共通理解を深めること（教務）

- ・現行の教育体制のもとでの連携については必要性を感じない。教育課程の大幅な見直しのもとで行われるのであれば多くの面で意義あるものになると考える。（教務）
- ・教育課程の一貫性（研究、連携）
- ・9年間を見通した教育という視点が大切、それぞれの子どもたちの姿を知ること（学習指導）

表 1-25～26 は、小・中連携の重要性の観点について回答を求めた結果である。

表 1-25 を見ると、小学校では教務主任以外の三つの分掌者すべてが「ウ、生徒指導上における児童生徒の深い理解」を選択している。また「イ、互いの授業の工夫改善」については、教務主任、研究主任が 16%前後と他の分掌より高く、「エ、地域と一体となった学校づくり」では教務主任が 22.0%で最も高かった。

中学校では、表 1-26 に示したように、生徒指導部長を除く三つの分掌者で最も回答の割合が高かったのは、「ア、基礎的・基本的な学力の定着」だった。ただし、小・中学校とも、生徒指導主任、生徒指導部長が「ウ」を選択している割合は 6 割～7 割と高いことがわかる。また、小学校同様、中学校でも「イ」の選択の割合は他の選択肢に比べて低く、どの分掌でも 1 割程度だった。「エ」については生徒指導部長が最も高く 27.8%だった。

その他の回答としては、小学校では全分掌を合わせた 49 項目の内 30 項目、中学校では全分掌を合わせた 14 項目の内 8 項目が、一つだけの選択ではなく複数の選択をしているものだった。また、小・中学校の回答で見られたその他の記述の内容は、前ページ右に示した通りである。

② 小・中連携の充実度

「あなたは、あなたの学校での小・中連携は充実していると思いますか。下記の選択肢の中から、あなたの考えに最も近い記号を一つ選び○で囲んでください。」

- （選択肢）
- ア. 充実していると思う
 - イ. どちらかといえば充実していると思う
 - ウ. どちらかといえば充実していると思わない
 - エ. 充実していると思わない

この設問については、「小・中連携」のとらえを以下のように示した上で回答を求めた。

- * 効果的な教育活動を行うため、意図的・計画的・継続的に、小・中の教職員が様々な組織、様々な分野で互いに話し合うこと

表 1-27 小・中連携の充実度に対する小学校における分掌別
回答者（校）数と全回答者（校）数に対する割合

	教務主任 (%)	研究主任 (%)	生徒指導 (%)	連携主任 (%)
ア	3 (1.7)	7 (4.1)	9 (5.4)	7 (4.2)
イ	52 (30.1)	46 (27.1)	50 (29.9)	50 (30.3)
ウ	89 (51.4)	88 (51.8)	83 (49.7)	81 (49.1)
エ	29 (16.8)	29 (17.1)	25 (15.0)	27 (16.4)
無	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)

表 1-28 小・中連携の充実度に対する中学校における分掌別
回答者（校）数と全回答者（校）数に対する割合

	教務主任 (%)	学習指導 (%)	生徒指導 (%)	連携主任 (%)
ア	6 (8.0)	4 (5.6)	3 (4.2)	3 (4.3)
イ	26 (34.7)	21 (29.2)	27 (37.5)	20 (28.6)
ウ	36 (48.0)	39 (54.2)	30 (41.7)	39 (55.7)
エ	7 (9.3)	8 (11.1)	12 (16.7)	8 (11.4)
無	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)

表 1-27 と 1-28 を見ると、「ア. 充実している」と回答した分掌者は、小・中学校とも 1 割に満たなかった。一方、「ウ. どちらかといえば充実していると思わない」「エ. 充実していると思わない」を合わせると、両校種とも、およそ 6 割～7 割の回答となった。

すなわち、小・中連携教育に対する充実度については、どの分掌者も、およそ全体の 3 分の 1 は「充実している」と回答し、およそ全体の 3 分の 2 は「充実しているとは思わない」と回答していることがわかる。

③ 小・中連携の非充実度の理由

「(2) の設問で、「ウまたはエ」と回答された理由について、あなたの考えに近い記号を下記の選択肢の中からすべて選んで、その記号を○で囲んでください。なお該当するものがない場合は、その内容をお書きください。」

(選択肢)

- ア. 相手の取組の情報が把握できていない。
- イ. 育てたい力についての共通理解ができていない。
- ウ. 連携の意義が共通理解できていない。
- エ. 実質的な話し合いの回数が少ない。
- オ. 保護者や地域のおもいが反映されていない。
- カ. 一部の分掌の連携で終わっている。
- キ. 交流は行っているが、学習の一貫指導までには至っていない。
- ク. 連携の組織が機能していない。

表 1-29 小・中連携の非充実度の理由に対する小学校における分掌別回答者（校）数と(2)の設問で「ウまたはエ」と回答した学校数に対する割合（複数回答）

	教務主任 (%)	研究主任 (%)	生徒指導 (%)	連携主任 (%)
ア	51 (43.2)	59 (50.4)	44 (40.7)	47 (43.5)
イ	61 (51.7)	51 (43.6)	45 (41.7)	55 (50.9)
ウ	36 (30.5)	27 (23.1)	28 (25.9)	33 (30.6)
エ	78 (66.1)	66 (56.4)	72 (66.7)	68 (63.0)
オ	5 (4.2)	5 (4.3)	5 (4.6)	4 (3.7)
カ	52 (44.1)	48 (41.0)	45 (41.7)	45 (41.7)
キ	49 (41.5)	49 (41.9)	26 (24.1)	46 (42.6)
ク	27 (22.9)	22 (18.8)	14 (13.0)	27 (25.0)

表 1-30 小・中連携の非充実度の理由に対する中学校における分掌別回答者（校）数と(2)の設問で「ウまたはエ」と回答した学校数に対する割合（複数回答）

	教務主任 (%)	学習指導 (%)	生徒指導 (%)	連携主任 (%)
ア	19 (44.2)	19 (40.4)	16 (38.1)	21 (44.7)
イ	16 (37.2)	13 (27.7)	13 (31.0)	16 (34.0)
ウ	10 (23.3)	10 (21.3)	15 (35.7)	13 (27.7)
エ	28 (65.1)	28 (59.6)	22 (52.4)	28 (59.6)
オ	0 (0.0)	1 (2.1)	1 (2.4)	0 (0.0)
カ	25 (58.1)	15 (31.9)	13 (31.0)	25 (53.2)
キ	16 (37.2)	16 (34.0)	11 (26.2)	19 (40.4)
ク	6 (14.0)	7 (14.9)	13 (31.0)	5 (10.6)

* その他に見られた回答

◆小学校

- ・最終的にめざすものが違う。中学校には高校入試がある。(教務、連携)
- ・人的交流がなければ相互理解は図れない。(研究)

◆中学校

- ・時間的、人的な問題が一番である。(教務、連携)
- ・校下小学校が多く揃えにくい。(生指)
- ・相手が消極的である。(生指)

表 1-29、1-30 を見ると、小・中学校とも、どの分掌も充実してない理由として回答の割合が高かったのは、「エ. 実質的な話し合いの回数が少ない」だった。(いずれもおおよそ 6 割前後)

しかし、次点のものについては、「研究主任・学習指導部長」を除いて、校種間で選択しているものが違っていた。小学校では「イ. 育てたい力の共通理解ができていない」を 4 割～5 割の割合で次点にしている分掌が三つあったのに対し、中

学校では、学習指導部長と生徒指導部長が、次点に「ア. 相手の情報が把握できていない」を選択していた。また、教務主任と小・中連携主任は「カ. 一部の連携で終わっている」を選択し、これらについては5割を超える割合になっていた。

④ 相手校種の取組についての希望情報

「相手校種の取組について、あなたが最も知りたいことはどのようなことですか。下記の選択肢の中から、当てはまる記号を一つ選び○で囲んでください。該当するものがない場合は、その内容をお書きください。」

(選択肢)

- ア. 教育方針や育てたい力
- イ. 子どもの学力の実態や学習指導方法
- ウ. 学習内容
- エ. 学習評価
- オ. 子どもの生徒指導上における実態や生徒指導における取組
- カ. 特色ある学校づくりの内容

表 1-31 小学校が中学校の取組について知りたいことの内容と回答した学校数に対する割合

	教務主任 (%)	研究主任 (%)	生徒指導 (%)	連携主任 (%)
ア	24(13.9)	18(10.6)	8(4.8)	19(11.5)
イ	89(51.4)	89(52.4)	40(24.0)	77(46.7)
ウ	3(1.7)	5(2.9)	4(2.4)	1(0.6)
エ	3(1.7)	1(0.6)	1(0.6)	1(0.6)
オ	36(20.8)	40(23.5)	100(59.9)	47(28.5)
カ	5(2.9)	6(3.5)	5(3.0)	8(4.8)
無	0(0.0)	0(0.0)	1(0.6)	13(7.9)
その他	13	11	8	11

表1-32 中学校が小学校の取組について知りたいことの内容と回答した学校数に対する割合

	教務主任 (%)	学習指導 (%)	生徒指導 (%)	連携主任 (%)
ア	10(13.3)	10(13.9)	5(6.9)	7(10.0)
イ	35(46.7)	34(47.2)	15(20.8)	34(48.6)
ウ	3(4.0)	9(12.5)	2(2.8)	3(4.3)
エ	0(0.0)	1(1.4)	1(1.4)	0(0.0)
オ	16(21.3)	9(12.5)	43(59.7)	18(25.7)
カ	7(9.3)	6(8.3)	2(2.8)	6(8.6)
無	0(0.0)	0(0.0)	1(1.4)	8(11.4)
その他	4	3	3	2

*その他に見られた記述による回答(選択肢の複数選択は除く。)

◆小学校

- ・細分化ではなく、総合的な見方で、どこに問題があるのかを考えるための連携の仕方(研究)
- ・担任制と教科担当制との違いやその長所・短所(研究)

◆中学校

- ・初等教育の具体的な課題や問題点(教務)
- ・併設校なので自然に当然に連携を行っている。(研究)

表 1-31, 1-32 を見ると、小・中学校とも、生徒指導主任、生徒指導部長は「オ. 子どもの生徒指導上における実態や生徒指導における取組」を選択している割合がおよそ6割で最も高かった。また、他の三つの分掌では、小・中学校とも、「子どもの学力実態や学習指導方法」を選択している割合がおよそ5割と最も高かった。つまり小・中学校とも第1位選択と第2位選択に「イ」と「ウ」を選択している分掌者が多いことがわかる。

一方、「エ. 学習評価」はほとんど選択されておらず、「ウ. 学習内容」についても、中学校の学習指導部長はおよそ1割が選択しているものの、その他の分掌では、小学校も含めほとんど選択されていなかった。

⑤ 小・中連携の課題

「あなたは、小・中連携を行う上での課題はどのようなことだと思いますか。次の中から、あなたの考えに最も近い記号を一つ選び、○で囲んでください。なお該当するものがない場合は、その内容をお書きください。」

(選択肢)

- ア. 教職員が、小・中連携の必要性を感じていない。
- イ. 連携の在り方などについて、ともに話し合う時間がない。
- ウ. 小・中連携のすすめ方がわからない。
- エ. 育てたい力についてのズレがある。
- オ. 中学校区に複数の小学校があるため、共通理解を図ることが難しい。

表1-33 小・中連携を行う上での課題と分掌別回答者(校)数に対する割合(小学校における回答)

	教務主任 (%)	研究主任 (%)	生徒指導 (%)	連携主任 (%)
ア	27(15.6)	13(7.6)	17(10.2)	23(13.9)
イ	87(50.3)	113(66.5)	109(65.3)	91(55.2)
ウ	5(2.9)	5(2.9)	7(4.2)	4(2.4)
エ	12(6.9)	17(10.0)	10(6.0)	11(6.7)
オ	27(15.6)	16(9.4)	15(9.0)	25(15.2)
無	1(0.6)	8(4.7)	2(1.2)	0(0.0)
その他	14	6	7	11

表 1-34 小・中連携を行う上での課題と分掌別回答者(校数に対する割合 (中学校における回答))

	教務主任 (%)	学習指導 (%)	生徒指導 (%)	連携主任 (%)
ア	12(16.0)	6(8.3)	7(9.7)	8(11.4)
イ	34(45.3)	50(69.4)	31(43.1)	27(38.6)
ウ	2(2.7)	1(1.4)	3(4.2)	2(2.9)
エ	4(5.3)	3(4.2)	9(12.5)	8(11.4)
オ	16(21.3)	9(12.5)	11(15.3)	18(25.7)
無	0(0.0)	1(1.4)	2(2.8)	0(0.0)
その他	7	2	9	7

その他に見られた記述による回答(選択肢の複数選択は除く。)

◆小学校

- ・指導者としての考え方の違い。小学校では指導教科が同じであり、研修を一緒にすることが多く、ある程度の一致が見られるが、中学校では教科によって指導者の考え方が随分違うように思う。(教務、連携)
- ・小学校区に複数の中学校があるため、連携がすすみにくい。(教務)
- ・授業交流のための人的配置(教務、連携)
- ・連携についての課題意識が低い。(教務)
- ・組織全体が連携していくシステムの構築が難しい。(教務)地域住民と児童生徒が親しい関係をもてるように導くこと、つまり、地域の子育ては地域でとなるように導いていくべきだと思う。学力保障という受験結果を入れた一時的な目に見えるせまいことだけ考えていても仕方がない。(教務、連携)
- ・人員不足、人的資源のバックアップ(教務、研究2、生指、連携)
- ・兼務教員の配置(教務)
- ・中学校が小中一貫教育に必要性を感じていない。(教務、連携)
- ・短時間の中での話し合いで合意を得るのが難しい。(研究)
- ・研究の考え方にズレがある。(研究)
- ・現場からの必要性や取り組むための方法などを話し合う場や時間などがなく、それぞれの学校の仕事に支障をきたしながら取り組んでいかなければならない。(生指)
- ・人事交流(連携)
- ・小・中の教育課程が違うこと(研究)
- ・連携担当が6年担任のため、他学年の担任は活動内容がわからない。(研究)

◆中学校

- ・経済的な面と人的な面(教務2、連携)
- ・日頃から教職員の連携を図る。連携のための交流だけではなかなか共通理解が深められない。(教務)
- ・教職員の意識に温度差があり、取組がすすみにくい。(教務2、連携2)
- ・学校運営上のシステムの違い(研究)
- ・どの教職員にもそれぞれに担う分野に課題を設けて活躍してもらえるようにすることが課題(研究、連携)
- ・それぞれが閉鎖的で明らかにしないこと、信頼し合えてないことがある。(生指)

- ・9年間の義務教育ということを再確認し、相手校種の取組や交流、情報交換をもっとすべきであり、小中一貫教育的な取組をどのようにすべきかを教職員がもっと考えるべきである。(生指)
- ・小・中教職員同士の信頼感(生指)
- ・人的保障(生指)
- ・連携について話し合いができ方法論が確立したとしても、実践にあたり、小・中両方に人的、時間的な余裕がなく、大変な負担となっている。(連携)
- ・主たる目的などの考え方にズレを感じる。連携に求めるものが違っている。(連携)

表 1-33, 1-34 を見ると、小・中学校の教員とも、ほとんどが第1位に「イ」を選択し、話し合いの時間がとれないことを課題として挙げている。また記述の回答には複数見られたように、人的・経済的なバックアップ体制の要望や、校種間はもちろん、同じ校種の中でも、連携教育に対する教職員の意識のズレや、連携教育の必要性に対する温度差の問題などの指摘があった。

⑥ 小中一貫指導の必要性

「あなたは、どのような分野で小中一貫指導の必要性を感じますか。該当するものすべての欄に○をつけてください。該当するものがない場合は、その他の欄にお書きください。」

この設問については、「小中一貫指導」のとらえを以下のように示した上で回答を求めた。

* 小・中学校の学びを9年間としてとらえ、各教科、道徳、総合的な学習の時間、特別活動などにおいて、「目標の一貫性」「内容の系統性」「指導の継続性」を踏まえ、意図的・計画的にすすめる指導

様式Ⅰの設問⑦では実際に取り組まれている一貫指導についてたずねて、表 1-21 に示したが、ここでは、その必要性の意識を探ろうとした。次ページ表 1-35 はその結果である。

分掌別で見ると、生徒指導主任・生徒指導部長は「生徒指導」を選択し、残りの三つの分掌者は「総合的な学習の時間」を選択している割合が最も高かった。また、小・中学校別で見ると、いずれも「総合的な学習の時間」と「算数・数学」「生徒指導」「同和教育」「総合育成支援教育」「外国語」などの選択が多いことがわかる。また、総体的に、中学校の数値がどの選択肢を見ても割合が高くなっている傾向が見られた。すなわち、必要性を感じている割合が高いことがわかる。なお、その他の回答については以下の通りだった。

表 1-35 小中一貫指導の必要性を感じる教科などについて（[回答数（上段）及び回答した学校数に対する割合（下段）]

* 網掛けは、割合の高かったもの上位 3 つである。

教科など	小学校（％）				中学校（％）			
	教務	研究	生指	連携	教務	学習	生指	連携
国語	53 30.6	63 37.1	32 19.2	40 24.2	38 50.7	35 48.6	30 41.7	29 41.4
社会	30 17.3	45 26.5	29 17.4	25 15.2	23 30.7	21 29.2	16 22.2	18 25.7
算数・数学	99 57.2	95 55.9	73 43.7	96 58.2	51 68.0	49 68.1	42 58.3	45 64.3
理科	34 19.7	39 22.9	23 13.8	28 17.0	23 30.7	21 29.2	15 20.8	19 27.1
音楽	20 11.6	16 9.4	7 4.2	19 11.5	12 16.0	13 18.1	9 12.5	12 17.1
図工・美術	16 9.2	12 7.1	9 5.4	14 8.5	13 17.3	10 13.9	7 9.7	12 17.1
体育	16 9.2	16 9.4	11 6.6	17 10.3	12 16.0	10 13.9	13 18.1	11 15.7
家庭（技術）	17 9.8	13 7.6	4 2.4	15 9.1	11 14.7	11 15.3	6 8.3	10 14.3
外国語	89 51.4	65 38.2	45 26.9	78 47.3	36 48.0	28 38.9	28 38.9	30 42.9
道徳	51 29.5	31 18.2	27 16.2	41 24.8	22 29.3	21 29.2	19 26.4	18 25.7
総合的な 学習の時間	150 86.7	110 64.7	78 46.7	129 78.2	56 74.7	56 77.8	37 51.4	51 72.9
生徒指導	124 71.7	105 61.8	130 77.8	115 69.7	49 65.3	46 63.9	51 70.8	47 67.1
男女平等 教育	48 27.7	45 26.5	42 25.1	40 24.2	22 29.3	30 41.7	15 20.8	24 34.3
総合育成 支援教育	63 36.4	53 31.2	51 30.5	57 34.5	34 45.3	37 51.4	23 31.9	34 48.6
同和教育	103 59.5	79 46.5	71 42.5	87 52.7	53 70.7	48 66.7	35 48.6	47 67.1
外国人教育	57 32.9	50 29.4	49 29.3	48 29.1	40 53.3	41 56.9	29 40.3	39 55.7
情報教育	59 34.1	54 31.8	32 19.2	48 29.1	21 28.0	18 25.0	12 16.7	19 27.1
児童会・生徒 会活動	63 36.4	48 28.2	49 29.3	58 35.2	35 46.7	25 34.7	24 33.3	31 44.3
学校行事	37 21.4	22 12.9	16 9.6	34 20.6	18 24.0	15 20.8	19 26.4	15 21.4
保健指導	34 19.7	30 17.6	20 12.0	24 14.5	11 14.7	13 18.1	14 19.4	10 14.3
安全指導	20 11.6	9 5.3	13 7.8	14 8.5	8 10.7	10 13.9	5 6.9	7 10.0
図書館教育	17 9.8	15 8.8	3 1.8	12 7.3	6 8.0	9 12.5	1 1.4	6 8.6
部活動	59 34.1	28 16.5	31 18.6	54 32.7	32 42.7	19 26.4	32 44.4	31 44.3

（複数回答）

*その他に見られた記述による回答

◆小学校

- ・将来展望（教務），英語活動（教務，連携），研究（教務），学習評価（生指），育成学級の指導（連携）

◆中学校

- ・性教育（教務2，連携），進路指導（学習）
- ・人的な面など条件が許せばすべて（教務，連携）
- ・養護施設を校区にもつ小・中連携（生指）
- ・中高一貫と違い，必要性を感じない。子どもたちの成長の様子の節目を大切にすべきだと思う。（生指）

⑦ 小・小連携の必要性（小学校に対してのみの設問）

「あなたの学校での，中学校区内における小・小連携は充実していると思いますか。下記の選択肢の中から，あなたの考えに最も近い記号一つに○をつけてください。」

（1小1中の場合は無回答で結構です。）

（選択肢）

- ア. 充実していると思う
- イ. どちらかといえば充実していると思う
- ウ. どちらかといえば充実していると思わない
- エ. 充実していると思わない

この設問については，「小・小連携」のとらえを以下のように示した上で回答を求めた。

*効果的な教育活動を行うため，意図的・計画的・継続的に，同一中学校区内にある小学校の教職員が，様々な組織，様々な分野で互いに話し合うこと

表 1-36 小・小連携の充実度に対する小学校における分掌別回答者（校）数と1小1中を除く全回答者（校）数に対する割合

	教務主任 (%)	研究主任 (%)	生徒指導 (%)	連携主任 (%)
母数	162	160	157	154
ア	2(1.2)	4(2.5)	3(1.9)	4(2.6)
イ	46(28.4)	40(25.0)	47(29.9)	36(23.4)
ウ	88(54.3)	83(51.9)	80(51.0)	85(55.2)
エ	26(16.0)	31(19.4)	26(16.6)	29(18.8)
無	0	2	1	0

*現在「1小1中」のパターンは12ある。したがって，全市小学校数から「12」を引くと，166となる。さらにそこから，分掌ごとに12校を除いて分掌者の回答のなかった学校数を引いたものが割合を出すもとになる数となる。このようにして算出した各分掌の母数は表に示した通りである。

表 1-36 を見ると，どの分掌者も，「ア. 充実していると思う」を選択した割合は全体のわずか3%にも満たなかった。

一方，どの分掌も，5割を超えて「ウ. どちらかといえば充実していると思わない」を選択していた。さらに，「ウ」に「エ. 充実していると思わない」を合わせた割合は，どの分掌もおおよそ7割を示し，それぞれ個人内の基準による回答であるとはいえ，「小・小連携」に対する充実度は高いとはいえない現状にあることがわかる。

⑧ 小・小連携で重視する観点

「あなたは，小・小連携で最も重視しなければならないことはどのようなことだと思いますか。あなたの考えに最も近い記号を下記の選択肢の中から一つ選んで，その記号を○で囲んでください。なお該当するものがない場合はその内容をお書きください。」

（選択肢）

- ア. 互いの児童の実態を把握すること
- イ. 互いの教育方針や教育目標を共通理解すること
- ウ. 互いの学習指導について情報交換し，共通理解すること
- エ. 互いの生徒指導について情報交換し，共通理解すること
- オ. 互いの人権学習について情報交換し，共通理解すること

この設問は，前問を受けて，小学校に対して，「小・小連携」で重視する内容についてたずねたものである。なお，中学校に対しては，「小・小連携に望むこと」という視点で，記述による回答を求めた。

表 1-37 小・小連携で最も重視することについての小学校における分掌別回答者（校）数と全回答者（校）数に対する割合

	教務主任 (%)	研究主任 (%)	生徒指導 (%)	連携主任 (%)
ア	49(28.3)	64(37.6)	54(32.3)	54(32.7)
イ	28(16.2)	20(11.8)	11(6.6)	22(13.3)
ウ	52(30.1)	47(27.6)	21(12.6)	43(27.3)
エ	17(9.8)	17(10.0)	63(37.7)	23(13.9)
オ	9(5.2)	7(4.1)	3(1.8)	11(6.7)
無	6(3.5)	6(3.5)	6(3.6)	4(2.4)
その他	12	9	9	8

表 1-37 を見ると，「研究主任」「連携主任」は，「ア. 互いの児童の実態を把握すること」を選択している割合が最も高く，「教務主任」は「ウ. 互いの学習指導について情報交換し，共通理解する

こと」,「生徒指導主任」は「エ. 互いの生徒指導について情報交換し, 共通理解すること」を選択していることがわかる。

いずれにしても, 設問⑦の結果を合わせて考えると, 重視している内容について充実した連携が行われている現状には至っていないことがうかがえる。なお, その他についての記述による回答を下記に示した。

* その他に見られた記述による回答

- ・小・小連携の必要性を理解すること (教務)
- ・将来展望, 人づくりを見据えた長期的視野に立った取組 (教務)
- ・児童生徒の心身における不調 (特別支援を含む) への対応として支援体制や支援の仕方について共通理解を図り, 連携を取り合って取り組むことが大切だと考える。 (教務, 連携)
- ・学校づくり, 確かな学力, 豊かな心について成果のあがった取組をお互いが学び合い, 自校の取組に生かすこと (教務, 連携)
- ・めざすところが違うと考える。 (教務, 連携)
- ・中学校進学をスムーズにするため, 児童が互いに知ることが大切だと思う。 (教務, 連携)
- ・子ども同士の交流, 合同での授業や行事の体験 (研究)
- ・行政区が分かれている小学校が同じ中学校へいくことがおかしい。教師間の交流もなく, 子ども同士の親しみが無い。 (生指)

* 中学校が小・小連携に望むこと

- ・もう少しゆとりをもって連携の在り方などについて話し合う時間があればよい。
- ・小中一貫教育を推進する上でカリキュラム編成など, 小・小連携は不可欠である。 (教務, 研究, 生指, 連携)
- ・学習内容や学習評価に関する交流のもと, 校下小学校で, ある一定ラインがあればありがたい。 (教務, 連携)
- ・校区内に複数の小学校がある場合, 小・小連携がどれだけできるかが鍵となる。 (教務)
- ・特に評価についてある程度の共通理解が必要だと思う。 (教務)
- ・互いの学力実態や学習指導方法, 生徒指導上の実態や取組, 特色ある学校づくりの内容についての情報交換を行って欲しい。 (教務, 研究, 生指, 連携)
- ・小学校は担任ごとのカラーがあり, 情報交換においてもとらえ方に差を感じるため, 学年または学校としての情報交換がよいのではないかと。 (教務)
- ・時間を確保し, 共通理解を図り, 同じ方向性で指導などにあたること (教務, 連携)

- ・小学校間の生徒指導連携及び学校行事の調整 (中学校も含む) (教務)
- ・互いの歩み寄りの姿勢をもって欲しい。 (教務, 連携)・地域の子どもをとともに育てていくという同じ観点で中学校の教育活動まで見据えて欲しい。 (学習)
- ・それぞれの小学校の特性を相互理解し, 中学校も含めて共有できることがあれば実現に向けて行動できるとよい。 (学習)
- ・学習指導についての情報交換をして欲しい。 (学習)
- ・互いをよく知ること (学習)・教科の連携は難しいので, 人権教育や総合の連携は大切である。 (学習)
- ・行事やクラブ活動などで子ども同士が互いを知っておく。 (学習)
- ・学習指導について情報交換していくこと (授業参観など) (学習)
- ・児童の立場になって, 同じ中学校で学んでいく上で小・小連携の必要性を考え, 中学校との連携のもと, 教職員の意識を変えてすすめて欲しい。 (学習)
- ・児童の評価をめぐってズレを感じる。児童像をきちんと小・小間でつかむべきである。 (学習)
- ・学習指導, 生徒指導において共通理解を深めていくことが重要だと思う。 (学習)
- ・連携をいそぐあまり, 各小学校の独自性が損なわれない様に願いたい。各校の工夫や創造的な取組が相互により影響をもたらすことを願う。 (学習, 連携)
- ・基礎学力の統一を望む。 (特に国, 算) (学習)
- ・中学校入学後に予想される生徒指導上の問題については, 可能な限り共通の方向性をもって指導されることを望む。また, 学校間にまたがる問題性のある生徒同士の交流についても情報交換を密にして確実に中学校へ申し送りができるように連携を願いたい。さらに, 人権意識の共通理解, 交流, 実践なども可能であれば行っていただくと, 中学校での人権学習の重複やスタートの人権意識の差などが小さくでき, より効果的な指導を行うことができるのではないかと。実際には多忙な状況で難しいことではあるが…… (生指)
- ・できれば互いに交流などして, 良い意味で互いが理解し合って入学してくれるとよいと思う。また, 学習経験も似通ったものであればありがたい。 (生指)
- ・生徒指導を得意とする先生をどの小学校にも一人は配置すべきである。 (生指)
- ・互いの情報交換をして共通理解すること (生指)
- ・学校行事などの交流 (生指)
- ・小・小, または小・中といっても連携がとれる関係作りといつでもそれに対応できる学校体制作りができればよいと思う。 (生指)
- ・基本的な学校生活を送ることができる力を養うために何が必要かを小・小連携に於いて共通理解してもらいたい。 (教務, 連携)

- ・学習内容をある程度揃えて欲しい。中学校入学時に学校間格差が大きい。仲良くして欲しい。(生指)
- ・同和地区を含む学校と含まない学校におけるスタートラインが違うように思う。(特に同和教育)(生指)
- ・定期的な情報交換や研修会をもって欲しい。(生指)
- ・しつけ指導の共通理解(生指)
- ・教育方針、教育目標、育てたい力などについて意見交換を図り、共通理解を深めてもらえればと思う。(生指)
- ・生徒指導や人権学習において、小学校間に違いがありすぎて困ることがある。情報交換をして欲しい。(生指)
- ・各教科などの研修会レベルでの参加によって全市的な視野で行うことが大切だと思う。(例：算数部会と数学部会でのカリキュラムの検討など)(連携)
- ・各校の地域の特性を生かしつつ、育てたい力、のばしたい力をもとに考えて共通で取り組んで欲しい。(生徒指導上の取組や対応もそろえて欲しい。)(連携)
- ・平素より情報交換し、育てたい子ども像の共通理解をする。(連携)

中学校から「小・小連携」に対する意見は49項目あり、これは中学校全分掌者の回答数全体のおよそ17%にあたり、ほとんどが、その充実を求める回答だった。中でも、同じ中学校に進学する複数の小学校に対して小学校間の「相互理解」を求める声が多かった。具体的には、それぞれの特色を生かしながらも、学習指導面、生徒指導面、あるいは人権教育などにおいて、相互理解を求める意見が多く見られた。これらの要望は、84.6%の中学校が校区に複数の小学校をもっていることから切実な問題であり、重要な関心事であると考えられる。

この指摘については、設問⑦で既に述べたように、小学校の教員も、およそ7割が「小・小連携が充実していない」と感じていると回答していることから、「小・中連携」の充実に必要な要素として「小・小連携」の充実が求められているといえる。そしてもちろん、これらの連携が、中学校に情報が入らないといった状況の中ですすめられるのではなく、同じ中学校区にある小学校と、その進学先の中学校も含めた形で話し合いの場が設定され、そこで協議されたことを受けた上での小・小連携が大切であることは言うまでもない。

以上、第2節第(2)項では、様式Ⅱの調査の回答結果を通して、本市立小・中学校の教職員の「連携」に対する意識を探ってみた。概括すると、大きく3点を挙げることができる。

第1に、連携の重要性の観点については、小学

校の教員が「生徒指導上における児童生徒の深い理解」を挙げているのに対し、中学校では「基礎的・基本的な学力定着」を挙げている割合が高かったことに着目したい。

小学校では思春期に向かう子どもたちのよりよい成長への願いと、中学校に求められる進路の保障という視点から、学力定着の願いが表出しているのとらえることができる。換言すれば、このことは、それぞれの校種に対する要望であるともとらえられる。そこで、こうした点を要望にとどめることなく、ともにその観点に対する課題を解決するために、連携の重要性が求められていると考える。

第2に、小・中学校ともに、連携が充実していると感じていないことが明らかになった。そして、その理由としては、やはり、様式Ⅰの調査の回答結果の課題としても示されていた「話し合いが十分になされていない」といった枠組の問題と、それにかかわって、実際に「相手校種の取組を知らない、理解していない」という、情報不足の課題が大きな問題として示されたといえる。

第3に、小・中連携の充実の要素として欠かすことができない小・小連携を、いかに充実させるのかといった課題も明らかになった。もちろん、それぞれの特色を生かしながらの連携である。そして何よりも、連携教育の目的として、また今回の調査の記述による回答の中でも多く見られたように、単に「学力」や「生徒指導」といった狭い観点でとらえるのではなく、それらを含め、9年間を一体のものとして子どもたちの成長をとらえるという視点を忘れてはならない。

本節では、現状と意識といった視点から、2つの調査を通して、小・中連携にかかわるそれぞれの校種における学校の現状や教職員の意識が明らかになり、またその課題が明確になった。例えば、連携そのものに否定的な意見はほとんど見られなかったものの、前述したように様々な課題が挙げられている。やはり、顕在的、潜在的カリキュラムの壁は大きく、課題克服は容易ではないことがうかがえる。そこで次章では、調査で明らかになったこれら課題を克服するため、また、具体的な小・中連携の在り方を提言するためのキーワードを探っていくことにする。

- (1) 天笠茂「小学校・中学校の連携・一貫によるカリキュラムづくり」『新しいカリキュラム開発 第4巻 学校間・学校内外の連携を進める 第1部 小学校・中学校の連携』ぎょうせい 2004. 11p24

第2章 調査から探る 連携教育のキーワード

第1節 今、何が課題なのか

(1)「連携」「交流」の用語をめぐって

調査を通して様々な課題が見えてきたが、まず、用語の概念のとらえ方を整理しておく必要がある。今回の調査における設問文の表記の仕方についての信頼性にもかかわることだが、回答者の用語についての概念のとらえ方が様々であったことも否めない。

例えば「交流」を例にしていえば、今回の調査における設問の意図として、「児童生徒の交流」「教職員の人的交流」の二つの側面からの回答を求めたが、様々な解釈がされていた。例えば、「児童生徒の交流」に教職員の参観が含まれていたり、「教職員の人的交流」では、「情報交換や打ち合わせ」から、「参観」「研修」、いわゆる「出前授業」や「校種間交換授業」、「部活の指導」や「合同パトロール」など、様々にとらえられていたりしたことなどである。

また、「連携の上に交流が行われている」「交流の段階を経て連携がある」といった、「交流」と「連

携」との関係に様々なとらえ方があること、さらに、「一貫教育」の概念のとらえ方にも差異があると受けとめられる回答も見られた。

用語の解釈の仕方やそれぞれの関係について、本市では、「一貫教育」を踏まえたカリキュラム開発は、「情報交換」「交流」「連携」の段階を経て、「より強い連携」の段階に位置づけている。「連携」の前に「交流」が位置づけられていることは、「交流」がイベントに終わらないようにしなければならないことを意味していると考えられる。そこで、この考え方をもとにして、改めて用語の解釈と整理を行い、表2-1に私案として示した。

小・中学校における「児童生徒の交流」を例に述べると、当然のこととして、単に内容や方法が先行する形でのイベントとしての「交流」ではなく、目的や今日的な意義を踏まえた中ですすめられる「交流」が求められる。とするならば、事前の「情報交換」が重要となり、初期段階での「連携」の必要性が生じる。それは、表2-1に示したように、「効果的な教育活動を行うため、意図的・計画的・継続的な話し合い」に既に含まれているといえる。つまり、「何ために」「何についてどのように交流するのか」という視点を踏まえた「連携」があって「交流」が行われるという手順が必

表2-1 用語の概念のとらえ（私案）

用 語		用語のとらえ
小・小連携（教育） ＊教職員間の情報交換に終わらず、それらをもとに行われる、ある分野での小・小間での意図的・計画的・継続的な教育活動であるにとらえる。	教職員における小・小連携	＊効果的な教育活動を行うため、意図的・計画的・継続的に、同一中学校区内にある小学校の教職員が、様々な組織、様々な分野で互いに話し合うこととしてとらえる。
	教職員における小・中連携	＊効果的な教育活動を行うため、意図的・計画的・継続的に、小・中の教職員が様々な組織、様々な分野で互いに話し合うこととしてとらえる。
小・中連携（教育） ＊教職員間の情報交換に終わらず、それらをもとに行われる、ある分野での小・中間での意図的・計画的・継続的な教育活動であるにとらえる。	小・児童生徒の交流	「見学」の段階を含めてとらえ、「合同活動」や「合同学習」の形態のもとに協働する姿としてとらえる。
	小・中教職員の交流	「相互参観」段階から、交換授業や校種間での人的な異動といったいわゆる人的交流も含むものとしてとらえる。いずれにしても情報交換や打ち合わせなどの教職員間の連携のもとに行われるものとしてとらえる。
小中一貫教育 ▼ ＊教育活動全般について、小・中学校の学びを9年間としてとらえ「目標の一貫性」「内容の系統性」「指導の継続性」を踏まえ、新たなカリキュラムを開発し意図的・計画的に進める教育としてとらえる。	小中一貫指導	＊小・中学校の学びを9年間としてとらえ、教科学習や、道徳、総合的な学習の時間、特別活動などにおいて、「目標の一貫性」「内容の系統性」「指導の継続性」を踏まえ、新たなカリキュラムを開発し、それをもとにして意図的・計画的に進める指導であるにとらえる。

要となる。

こうしたことを踏まえると、児童生徒の交流もカリキュラム上における一貫指導も、小・中学校教職員間の連携なくしては実施できないと考えるのが妥当だと考える。

前ページ表 2-1 をもとに、それぞれの用語の関係を示したものが図 2-1 である。まず初期段階での連携として情報交換の段階がある。調査結果でも、「互いに知っているようで知らないことが多々あることが大きな壁である」ことが課題として挙げられていたことから、ここでの連携は、まず相手校の取組を知るための連携である。と同時に、この段階では、相手校がなぜその取組を行っているのかということを理解するための連携でもあることに留意しておく必要がある。

そして次の段階として、9 年間の学びを一体のものとした発達段階を踏まえた一貫性のある継続的な指導のための内容や方法を検討し、新たなカリキュラムの開発や実践、その中で行われる明確な目的をもった交流の実施のための連携へとつながっていくことが重要である。

これらの連携をすすめるためには、目的に従って様々な組織が設置されることになる。そして、

図 2-1 「連携」「交流」「一貫指導」などの関係

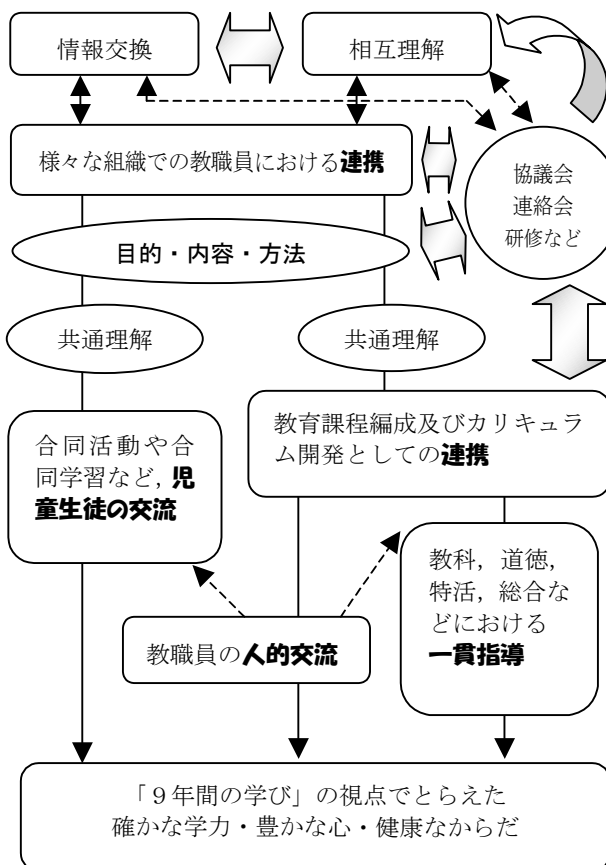
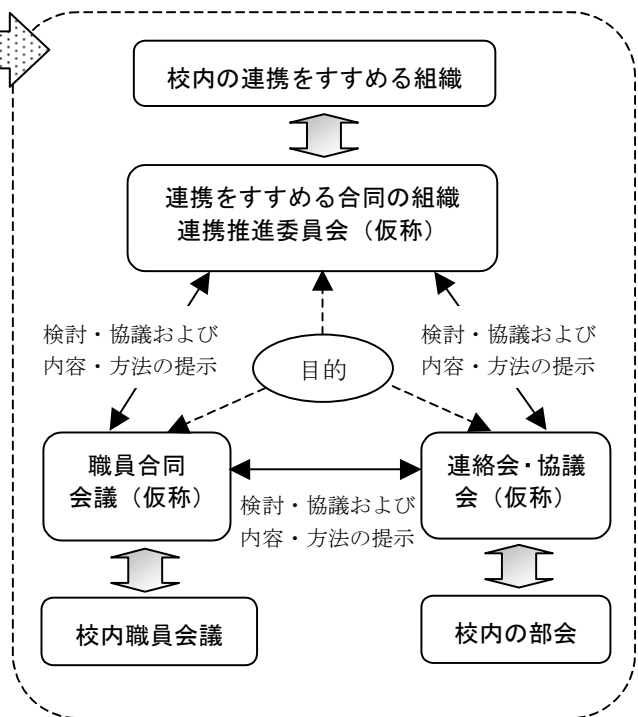


図 2-2 に示したように、「連携推進委員会」「職員合同会議」「連絡会・協議会」（すべて仮称）など、それぞれが連絡を密にしながら機能し、目的や意義を踏まえた内容や方法を提示することになる。具体例は第 3 章で述べるが、ここで、「組織」の編成と「研修」を計画する際の留意点を簡単に述べておく。

《連携教育を推進する組織について》

まず連携を推進する中核となる推進委員会（仮称）であるが、構成員は学校の独自性を踏まえた形で良いことから、様々なパターンが考えられるだろう。例えば、校内で「学校長」「連携主任」「教務主任」「研究主任、学習指導部長」「生徒指導主任、生徒指導部長」「人権主任」「保健主事」などによって構成された組織をそのまま合同の組織として位置づけることが考えられる。しかし、大勢が出られる体制が組みにくい場合や、中学校区に多くの小学校を含む場合、合同の組織自体が多くの構成員でふくれあがってしまい、却って話し合いが成立しにくいことも考えられる。したがって、少なくとも合同の組織における「学校長」以下の構成員については、極力少人数に絞り込むことが求められる場合もある。ただしその場合は、推進委員会で話し合われたことを、校内に確実に伝達することができる仕組みをつくっておくことが大切である。

図 2-2 連携を充実させる三つの組織



また、この組織の重要な仕事は、連携教育をすすめる全体的な計画を企画することであるが、「情報交換」「相互理解」のための内容と方法を提示するとともに、「連携教育」の部分としての取組として、その具体的な内容と方法を提示していく役割をもっている。そして、目的に沿って片方に時間軸、もう片方に連携の内容や方法をおいて年間計画を作成した。

《連携教育を推進するに研修について》

研修は、それぞれの学校で行う場合と合同で行う場合が考えられる。また、連携推進委員会（仮称）で話し合われたことを伝達するといった方法も考えられる。

いずれにしても、研修の目的を明確にすることである。研修の対象が全職員での合同会議になるのかどうかということについても、この点とかわる。その上で、考えられる研修内容として「連携教育をどのようにすすめるのか」「教科、道徳、特別活動、総合的な学習の時間での指導方法」「評価、指導形態などカリキュラムの要素にかかわって」「生徒指導や人権学習、健康教育などの取組にかかわって」などが考えられる。前述したように、これらは、教科部会や分掌ごとの研修も可能であるし、全体での研修も可能である。以上のことを踏まえ、対象者、時期、回数を決め、年間計画に位置づけておくことになる。本項で述べた用語の概念や関連を以下に整理しておく。

- ①「連携」を小・中の教職員が様々な組織、様々な分野で互いに話し合うことであると考え、「連携教育」はそれらをもとに行われる意図的・計画的・継続的な教育活動であると考えられる。
- ②「連携」の内容として「情報交換」「連携を踏まえた教育活動（交流教育や一貫指導など）の内容・方法の提案・検討と実施」がある。
- ③交流については、児童生徒および教職員の両側面からの交流が考えられる。また、交流は連携をとまって実施されるものとする。
- ④組織としては目的や内容に基づいて、「推進」「検討・協議」「研修」などの視点から、含まれる分掌や話し合いの参加人数が決まることになる。

（２）充実に向けての４つのキーワード

調査の結果から、「互いに知らないことが多いこと」について危惧する声や、「実質的な意見交流をする時間がないこと」「スムーズな移行」を求める声などが聞かれた。そこで、小・中連携教育をすすめる、充実させるためのキーワードを検討した。

これらのキーワードは、本研究を進めていくだけでなく、各学校が実践していく上で重要なキーワードになると考える。

キーワード ①【枠組】

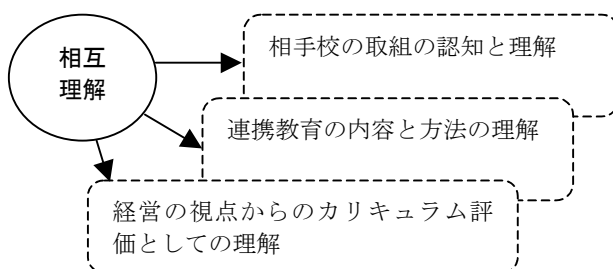
キーワードの１点目は「枠組」の問題である。そもそも「枠組」とはどのようなことをさしているのか、その要素を明らかにしておく必要がある。本研究では、「枠組」を、「カリキュラム開発」および「連携教育を実践する上での『条件』」の両面からとらえた。なぜなら、小・中連携教育は、前者については、それぞれの顕在的・潜在的なカリキュラムを越えて新たなカリキュラムを構築することであること、後者については、具体的な取組を企画したとしても、それを実践に移す段階で条件が整備されていなければ取組の効果は期待できないからである。

「条件」としての「枠組」の要素は、「組織」「研修」「協議のための場や時間」「カリキュラム開発の視点」など様々なものが挙げられる。これらを整理し、具体的な条件の整備とその際の留意点を検討する必要がある。

キーワード ②【相互理解】

２点目のキーワードは「相互理解」である。大局的に図 2-3 に示したように、相互理解には３つの段階が考えられる。

図 2-3 三つの段階での相互理解



第１は、情報交換を中心として、相手校における子どもの実態や相手校の教育内容や指導方法、指導形態など潜在的なものも含むカリキュラムや教育活動、現状で行われている教育活動の具体的な取組などを知り、なぜ、それらが行われているのかということに対する理解をすることである。この段階での相互理解の方法として、授業参観や様々なレベルでの協議、研修などが考えられる。このように、この段階での相互理解とは、連携教育をすすめる前提として、また連携教育を行うため、互いが事前に理解し合うためのものである。

第2の段階として、実際に連携教育のための具体的な教育活動の内容や方法にかかわる相互理解である。この場合の方法としては、その教育活動の主体となる分掌レベルでの協議が中心となる。また実際に行われる活動に教職員が参加していることから、実態や実情を知るというよりも、むしろ連携教育のカリキュラムの評価者としての意味合いが強くなる。

第3の段階は双方の学校が経営の視点から連携教育を評価し、次年度に向けてどのように連携教育をすすめていくかということを相互理解する段階である。

これらの相互理解は、大前提として連携教育の目的や意義についての共通理解が図られていることが大切である。次章では、このキーワードについて、どのような手順で何をどのような方法で相互理解するのかということを具体的に提示する。

キーワード ③ [学力保障]

小・中連携教育の目的である、「9年間の学びを一体のものにとらえ、発達段階を踏まえた一貫性のある継続的な指導を行うこと」の先には、確かな学力を身に付けた子どもの姿が存在していなければならない。そこで、「学力保障」が3点目のキーワードとなる。そして、いうまでもなく、この学力とは「基礎」「基本」の確かな定着と、それを土台とした「生きる力」も含む学力である。

そのためには、9年間を通してどのような力を育てたいのかということを共通理解し、確かな学力を身に付けさせる内容と方法を備えた新たなカリキュラムを開発することが求められる。現状では、一貫学習プログラムの開発まで至っている小・中学校はまだ少ないといえる。「目標の一貫性」「教育内容の系統性」「指導の継続性」を柱に行われる小中一貫学習カリキュラム開発にも関連させながら、このキーワードをもとにした連携教育の在り方を後述したい。

キーワード ④ [発達段階]

「学力保障」の面からだけでなく、小・中学校の指導の段差を解消し、スムーズな移行を実現することは、「豊かな心」の育成にもかかわる。特に思春期を迎える時期の小学校高学年から中学生にかけて、生徒指導面や健康面での連携は、「学力保障」とともに重要な問題である。

また、発達段階はカリキュラムの区分とも関係する。自我の成長や知的発達などの観点から様々な区分が考えられるが、これらは6-3制の再考と

いった制度改革にもつながる問題である。

第2節および第3章第1節では、調査を通して浮かび上がったこれらのキーワードに対応し、「システム」の在り方や、学校経営の視点を踏まえた小・中連携教育をすすめる年間計画の内容や方法などについて述べる。

第2節 何を連携させるのか、何で連携するのか

(1) 小・中連携教育をすすめるための枠組

～キーワード①「枠組」～

「枠組」とは、小・中連携教育を踏まえた新たな「カリキュラム開発」としての枠組と、連携教育の内容や方法の実現に向けて、例えば「話し合いの場と時間」といった「条件」としての枠組が考えられる。そこで、まず、カリキュラム開発としての枠組について述べることにする。

資料① カリキュラム開発の枠組

- ①カリキュラム開発の基礎となる柱を「学問的要請」「社会的要請」「心理的要請」「人間的要請」とする。
- ②「基礎」と「基本」、「個性」と「個人差」の異同を踏まえる。
- ③子どもの発達段階を認め、それを尊重する。
- ④数学や文法など、論理的につくり上げることのできる部分に適用される工学的方法と文学的教材や芸術の分野など教師の人間的力量に左右される部分に適用される羅生的方法とを組み合わせる。
- ⑤教科、経験、相関、広域、コアといった類型を組み合わせたカリキュラムをつくる。
- ⑥カリキュラムの構造特性と内容の重要度によって「完全な習得をめざすもの」「より発展的な学習による習得をめざすもの」「発展させることのみをめざす有機的なもの」「完全に個人の自由選択に任せるもの」を組み合わせる。
- ⑦教科ごとに「横断的課題」（例えば「言語的」「思考的」「個人的」など）と「教授・学習スタイル」（例えば「語る」「発見する」「観察する」「練習する」など）を定めて、それを組み合わせる。
- ⑧個別の能力形成に対応したカリキュラムを考え、それを複数組み合わせることで全体のカリキュラムをつくる。
- ⑨「カリキュラム改善」から入る「カリキュラム評価」を行う。

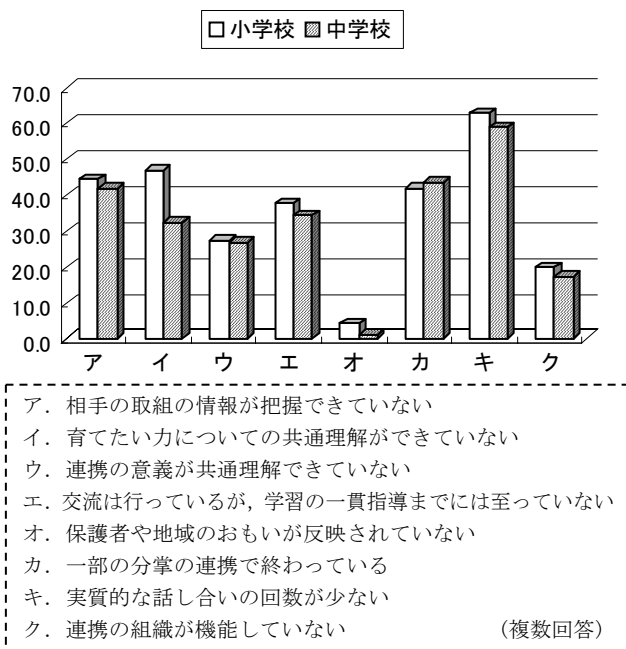
資料①は、安彦忠彦が示しているカリキュラム開発の枠組を筆者がまとめたものである。安彦は、カリキュラム開発の枠組として、「開発の基礎に自分自身を問い直す『人間的要請』を加える」ことや、「『基礎』と『基本』、『個性』と『個人差』の異同を踏まえる」「子どもの発達段階を認め、それ

を尊重する」など、九つの枠組が重要であることを示している。(2)

また、今後は『カリキュラム経営』の視点から『カリキュラム・マネジメント』が重要視される」ことを指摘し、カリキュラムの開発は教育行政関係者が主になるのではなく、教師主体でつくることや、教師の研修プログラムも含むものであると指摘している。さらに『結果として示される子どもの姿』によって、そのカリキュラムの良し悪しは判断される」(3)と述べている。

これらのことを、小・中連携教育として新たなカリキュラムを開発する際の枠組にあてはめると、例えば「人間的要請」を活かすことについては総合的な学習の時間での連携の充実、『基礎』『基本』『個人』『個人差』では、教科担当制など指導形態の工夫、「発達段階の尊重」では、自我の成長やカリキュラムの区分、6-3 制といった制度の見直しも含めた検討、さらには、連携教育そのものについての相互あるいは合同での研修の在り方などが浮かび上がってくる。そして「経営」の視点からは、教師のみでなく、地域の方や保護者も含めた形での連携をすすめるといった枠組が必要となる。

図 2-4 小・中連携の非充実度の理由(小: 451 名 中: 179 名)



このように、連携教育を含む新たなカリキュラムを開発する際の枠組として、どのようなことが要素として挙げられるか述べてきたが、もう一つの面として述べてきた条件としての枠組を考えておく必要がある。連携教育を実現する現実的な条

件として配慮しておかなければならない、いわば組織とシステムを機能させるための時間の保障についての問題である。

図 2-4 に改めて示したように、今回の調査で、連携の充実度をマイナスにとらえている教員は、その理由として、小・中学校ともに「一部の分掌の連携で終わっている」「実質的な話し合いの回数が少ない」といった場や時間の問題を比較的多く挙げている。すなわち条件としての枠組の問題が解決できていないことがわかる。「連携が重要である」と認識しているにもかかわらず、単に、「時間がないのでそれどころではない」といった苦言をそのまま受け入れ難い面はあるにしても、日々の取組に追われている現状があることも事実である。目的や意義の共通理解と同時に、枠組の設定を確立しておかなければ取組は不本意なものになってしまう。この点を克服することなしに内容や方法を先んじることは危険なことである。

しかし、システムとして時間を生み出すことは容易ではない。例えば、中学校では放課後に部活動の指導が行われており、協議のための時間の調整がしにくい。また、最近では小学校でも教科担当制を取り入れている学校もあり、それを利用して互いの授業がない時間帯に話し合いをするなどという声も聞かれることがあるが、実際は授業を行っていない時も、教材研究や教材準備などを行うこともある。これは中学校でも同様である。また、すべての小学校で教科担当制を行っているのでもない。その他、行事を精選して合同で行う場合にも、これまで行われていた時期を調整することは難しい面もある。

いずれにしても、現段階では、各学校の実情を踏まえ、年間行事予定に位置づけてしまわざるを得ないのではないかと。換言すれば、連携をすすめる上で重要だからこそ、年度始めに、場(回数)と時間を設定することが大切であるともいえる。合同の会議を一ヶ月に1回位置づけるのか、二ヶ月に1回位置づけるのかということは、目的や内容によって決まってくるが、前述したように、「できるだけ少人数で伝達の工夫をする」「全体での合同会議は長期休業中を利用する」「会議に使える時間を区分して研修や打ち合わせをする」「中学校のテスト前やテストの初日」「外部機関での研修日に合わせる」などの工夫が考えられる。

以上のことから、大枠については互いに調整して年間行事予定に位置づけ、それぞれの分掌レベルでの話し合いは、代表者同士が日程を調整して適宜話し合うことが現実的である。

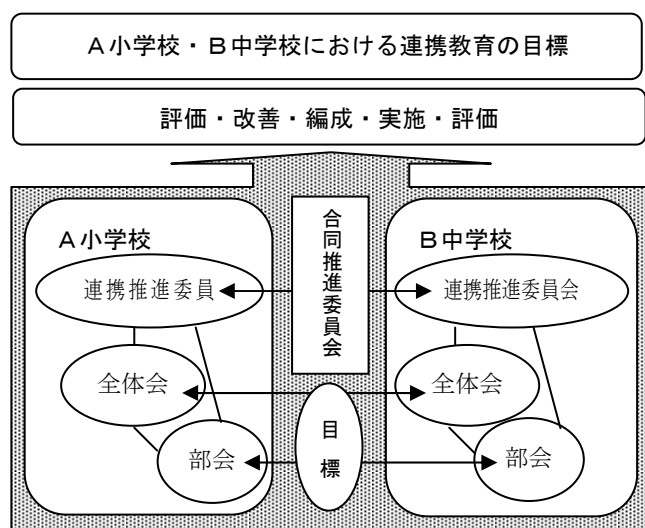
（２）連携教育を推進するシステムの確立と 意図的・計画的なカリキュラム

まず、連携教育をすすめるシステムが必要である。これがなければ、結局は時間が生み出せず、いきあたりの取組に終わってしまう。したがって、まず年間計画に協議の場を決めておく必要がある。そしてその後に予想される具体的な取組については、新たな時間枠を設定することなど、できるだけ臨機応変に対応する工夫が必要となる。

システムとは、ある設定された目標を達成するために部分や要素が関連し合いながら機能している全体をさすものだと考える。そして、設定された目標があることから、そこには達成の度合いを見取る評価も含まれ、このことは学校としての経営責任につながるものでもある。

小・中連携教育をすすめるシステムを図 2-5 に例示した。学校経営のサイクルを踏まえ、共通理解した目標に対して、それぞれの学校の組織を関連させる役割を担うための合同連携推進委員会（仮称）を設置し、各学校の連携にかかわる分掌や全体会などが相互作用しながら小・中学校全体の連携教育として結合するものであると考える。

図 2-5 連携教育をすすめるためのシステム例



システムの危険性として、教育実践の形骸化や教師集団の分化などが挙げられることがあるが、それは目標が曖昧であったり、全体像が共通理解されていなかったり、システム構築のための要素や要素間の関連を明確にしていなかったりすることから生じる問題であると考えられる。まして、異校種間の連携教育を充実したものにするためには、明確な目標の設定、異校種間の「組織」「制度」を関連させたり統一をさせたりしななければならぬ。

られない。ただ、個々のカリキュラムをつくったとしても、システムが揺らいでいると全体としてのカリキュラムは部分の寄せ集めになってしまう。つまり、システムの良し悪しは連携教育の成否を左右するといっても過言ではない。

そして、システムを構築する際には、表 2-2 に示したように、「教職員」「児童生徒」の視点から、考えられる事業を整理しておく必要がある。もちろんここに例示したことをすべて実践に移すのではなく、目的に応じて選択することになる。ただ、教職員の連携については、どちらかといえば、事業をするために必要な連携であるにとらえるべきであり、必須的な意味を含んでいる。

表 2-2 教職員・児童生徒の視点から想定できる事業例

教職員	連携教育	児童生徒
・合同校長（教頭）会 ・合同連携推進委員会 ・各主任等協議会 ・合同研修会 ・小・中連絡会（現行）（名称はすべて仮称）	・【知る】 ・情報交換としての連携 ・事業推進のための協議	・行事参観（体育祭、文化祭、音楽祭など） ・部活参観 ・学校訪問
・授業交流（交換、出張、T T など） ・授業参観（全体、教科部会、6 年生と中 1 など） ・人事交流 ・行事での交流	・【知る】 ・【受け止める】 ・【体験する】 ・交流	・教科での合同学習、部活、行事、児童会・生徒会、オープンスクール、育成学級、総合的な学習の時間、人権学習、道徳などでの合同学習や交流 ・夏期講座 ・P T A 行事での交流
・教科、道徳、総合、人権教育などでの一貫学習プログラムの開発と実践	・【一貫】	・部分カリキュラムとしての、一貫学習プログラムによる学習活動 ・学校経営としての全体カリキュラムの一貫教育

では、こうしたシステムを土台として、連携を踏まえたカリキュラムを開発する際に、どのような点に留意しなければならないのだろうか。

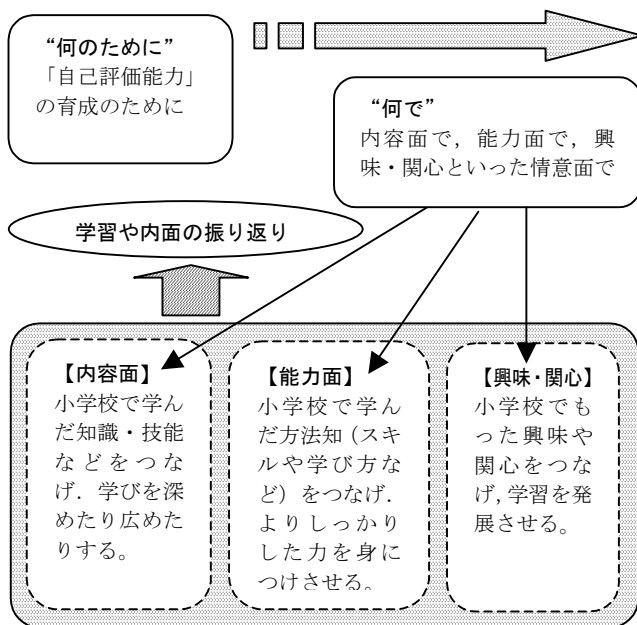
次の段階として、小・中学校の指導の段差を解消し、新たなカリキュラムを開発する際には、児童生徒の実態を踏まえ、連携の対象となるものに対して、「どのような目的のもとに」「何で」連携させるのかということを明らかにしておくことが求められる。

例えば、『伝え合う力』を育成するために『話すこと・聞くこと』領域での言語能力を高めることを「小・中学校国語科の一貫学習プログラム」で連携するといったようにである。教科から選択するのではなく、なぜその教科で一貫学習を行う必要があるのか、そうすることによって、子どもにどのような力を身につけさせたいのかというこ

とが明確になっていることが重要であることはいうまでもない。「何のために」「何で」にあてはまる部分については、学校によって多種多様なものが考えられる。

例えば図 2-6 に例示したように、「自己評価能力」を育成するために、内容面、能力面、興味・関心といった情意面でそれらの力を系統立てて継続的に育てると考えることもできるし、算数・数学科における「基礎」「基本」の確実な定着を図るために、「指導方法や教育内容」を『数量関係領域』で育成する」といったようにも考えることができる。これは交流などの事業についても同じことがいえる。交流の方法は比較的単発的なものであったとしても、目的に即して内容が決められていることが重要である。

図 2-6 目的と手段を明確にした関連図例



さらにいえば、「何で」にあたる部分の要素は、内容面や能力面、興味・関心などに分解できる。そしてこれらのことを、教師にとってはカリキュラムの計画段階、実践段階で、子どもにとっては、自らの学びを振り返る中でつながりを意識することができるようにすることが大切である。

なぜ、意図的、計画的なカリキュラムが必要なのか。小・中連携を、一貫学習プログラムといった新たなカリキュラムとしてみる場合もあれば、これまでのカリキュラムを、小・中連携を手段としてより工夫改善するという見方も成り立つ。いずれにしても、カリキュラムに子どもが「何を学んだのか」という意味を含ませる理由は、子ども

の学習活動に意義を見出し、結果として子どもにどのような力をつけることができたのかという視点を見失わないためである。

一方、カリキュラムには「何を教えるのか」という意味がある。つまり、そこに教育目標を具現化されたものを実現する教師の意図的・計画的な営みがあり、連携を手段として扱おうが、それをもとにした新たなカリキュラムを構築しようが、どちらにも「子どもにこのような力をつけるためにこうする」という明確な意図と計画が必要なのである。

また、カリキュラム開発はこれまでの取組の成果や課題を評価し、どこを改善するのかを明らかにすることが重要である。そして、学校経営の視点からいえば、この評価は外部に対しても開かれていることが求められる。なぜなら、意図的、計画的なカリキュラムの開発には、地域や保護者の思いが反映されていると考えるからである。つまり、授業や学習活動は単に教職員間の指導方法や指導技術について語られるだけでなく、学校経営の一部として見られる社会的状況になってきていることは否定できない。

同時に、これまで小・中学校が行ってきたカリキュラムを生かして連携教育を取り入れるカリキュラム開発の考え方も重要である。採り入れることによって、これまでのカリキュラムが補強されればそれにこしたことはない。そういう意味でも、年度末におけるカリキュラム評価は重要であるといえる。

さらに、安彦は、「校長の教育哲学を学校全体のカリキュラムの中核に据え、『マスター・カリキュラム』の全体構造と基本的性格に具体化しなければならない」(4)と述べ、「校長を中心とする教育哲学の確定」の重要性を指摘するとともに、「教師の力量向上のために、『研究・研修』の場を合わせ備えたカリキュラムづくりの工夫」(5)が求められていることを指摘している。とりわけ後者の指摘は、研究や研修の中身を「指導方法」や「指導技術」から、教師のカリキュラムづくりの力量の向上について、「授業研究」に目を向けさせるものであるととらえられる。

(2) 安彦忠彦「特色ある学校づくりとカリキュラム開発」『新しいカリキュラム開発 第1巻 特色ある学校づくりとカリキュラム開発』安彦忠彦編 ぎょうせい 2004pp. 7～8

(3) 前掲 注(2)p. 8

(4) 前掲 注(2)p. 91

(5) 前掲 注(2)p. 97

第3章 小・中連携教育の枠組

第1節 小・中連携を活かした

カリキュラムづくりのための枠組

現在 行われている小・中学校の教育課程を踏まえながら、連携教育を活かしたカリキュラムを実施する手順を、アンケートで見られた実際に行われていたいくつかの例を採り入れ、シミュレーションによって例示する。

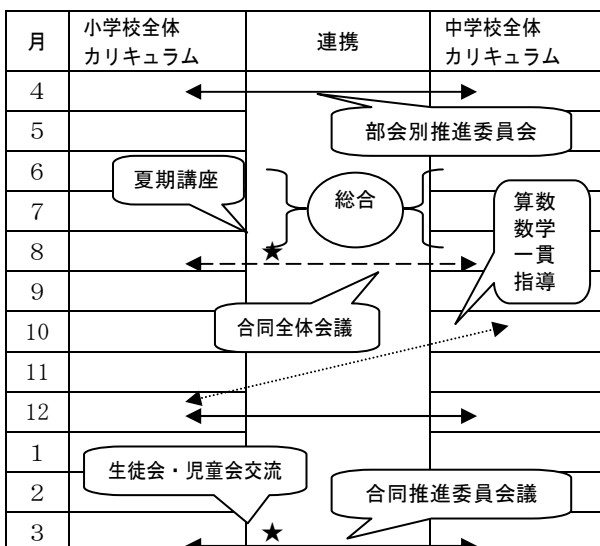
(1) 全体カリキュラムと部分カリキュラムの年間計画例～キーワード②「相互理解」③「学力保障」を踏まえて～

全体カリキュラムの年間計画とは、学校経営の視点からカリキュラムづくりを考えるものであり、連携教育をすすめる枠組をどのようにするのかということが関係している、あるいは、それ自体を含んでいるものととらえられる。どのような組織をいつまでに設置し、それらは、いつ、どのような内容と方法で、どのような働きをするのかといったことが含まれる。

一方、部分カリキュラムの年間計画とは、例えば、「算数科・数学科一貫学習プログラム」による一貫指導や「部活交流」などの事業を、学校全体カリキュラムの一部としてとらえ、それらをどの組織がどのような手順で開発し、いつ実施するのかといったことをさすものととらえる。したがって、全体カリキュラムにしても部分カリキュラムにしても、マトリックスの一方の軸に時間軸(この場合は年間)をおき、もう一方の軸には内容や方法をおいて作成することになる。

図3-1は、全体カリキュラムと部分カリキュラム

図3-1 全体カリキュラムと部分カリキュラムの関係



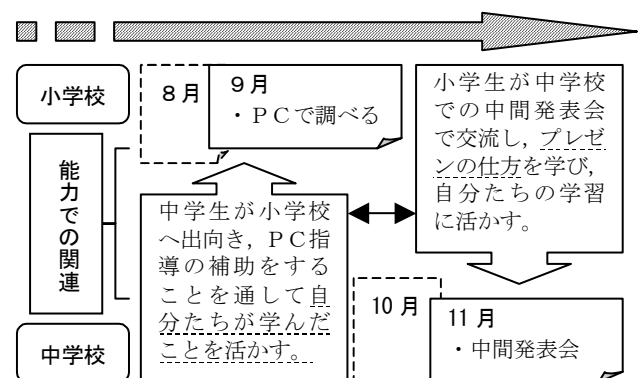
ムの関係を連携教育の観点から図式化した例である。全体カリキュラムのすべてを表せてはいないが、実践の矢印は、連携をすすめるための枠組として、年度末に次年度のカリキュラム作成のための合同推進委員会を位置づけ、年度当初には、それを受けて部分カリキュラムをすすめるための部会別推進委員会を位置づけている。

また、8月に示した長い点線の矢印は、合同全体研修会を行うことを意味している。さらに、「★」印は交流活動を表し、この例では、8月の中学校主催の「夏期講座」と、3月の「部活交流」の2回を年間に位置づけている。6月から8月にかけては「総合的な学習の時間」での交流学习を、10月から12月にかけては算数科・数学科の小中一貫学習プログラムによる指導を行うことを想定している。こうした示し方は、主に、合同でいつ何をするのかということを表すものである。

一方、部分カリキュラムとしての年間計画も作成することができる。この場合は、時期に加えて「何を」「何で」関連させるのかということ、年間計画に示すことが考えられる。例えば、図3-2は、「総合的な学習の時間」を例にして年間計画の一部を示したものであるが、「情報機器操作能力」や「プレゼン能力」を例に、小・中学校の関連を明記した年間計画例の一部である。

図3-2 部分カリキュラム「総合的な学習の時間」

における能力での関連を示した年間計画例



部分としてのカリキュラム開発の中心は、主任や部会同士のレベルでの作業になると思われる。「連携はおろか、小・中学校それぞれの取組の情報すら不十分である」という声も聞かれていることや、簡素化を考えれば、新たな様式で一からつくらなくても、それぞれの学校で作成している年間計画をもとに、連携できることにそれぞれが印をつけるだけでも十分意味のあることである。

全体的なカリキュラムは、部分的なカリキュラ

表 3-1 条件としての「枠組」のシミュレーションによる年間計画例

* 名称はすべて仮称によるもの、また○数字はその月の実施順序を示す。

月	連携教育を進める組織			研修・研究	備考(年間を通しての留意点も含む)
	a. 各校に設置されている運営委員会	b. 小・中合同連携推進委員会 (原則として月一回の開催とする)	c. ○各校部会 c. ◎合同部会 (教科・教科外)	d. ○各校での職員会議 d. ◎合同部会・全体会	
3	③・部分カリキュラムの評価や教員の自己評価などの内部評価および外部評価を集約して学校経営の観点からカリキュラム評価を行い、改善点を検討する。また、合同委員会への意見をまとめる。	④・児童生徒の情報交換および各校のカリキュラム評価とその改善点を検討し、教育目標達成の観点から連携教育の可能性を検討する。 組織と組織の構成員の確定(管理職、連携、教務、研究、生指、人権などの主任) ⑤・第一回合同研修会で方向性を提示する準備をする。 ・連携教育の目的、意義、育てたい力についての共通理解、研修、事業内容と実施方法の検討、決定と伝達	①○部分カリキュラムの評価と改善点の検討をし、教育目標達成の観点から連携教育の可能性を検討する。 ・協議は主任同士の場合と部会同士がある。適宜判断して決め、会をもつ。	②○今年度の取組の成果と課題についての共通理解を図り、改善点についての意見交換をする。 ⑥◎第一回合同小・中連携カリキュラム開発合同研修会(講師可)ただし全体が無理な場合はbとする。 ・連携教育の目的・意義の共通理解をする。	・できるだけaの構成員はbを兼ねることが望ましい。またa, bは評価部会を兼ねる。 《小・中連絡会》 ・卒業生についての情報交換 ・会議の時間帯は基本的には放課後とする。司会・記録の確認
4	③年間行事予定の確定	・人事交流などの取組がある場合は、時間割作成にかかわるため、3月中にそのためのシステムを確立しておく。 ②・事業内容を組み入れた全体カリキュラムとしての年間計画の作成をする。	①・◎②③を受けて取組の企画を行い、実現に向けての計画(目的・内容・方法、協議の進め方など)を行う。	④○体制が変わることから、再度、目的や意義を確認する。また、児童生徒の実態を知るとともに、年間計画や事業内容、実施方法の共通理解をする。	・b, cではできるだけ情報交換も行い、相手校の取組や取組が行われている背景を知り、自校へ伝達する。 ・部会レベルでの協議日程は原則として各部会で決める。
5	①・部会レベルで行っている事業への助言、支援をおこなうとともに、部会で解決しにくい問題を把握し、合同委員会で提起する。	②・できるだけシステムとして月一回の会議を位置づけ、方向性の確認、問題点の改善を行う。	・カリキュラムの実施 ・必要に応じて協議や授業参観を行う。	・必要に応じて部会レベルでの研修を行う。	・授業参観は主任レベルで行い、日程も臨機応変にしておくことも考えられる。
6	・5月の欄に準ずる。	・「夏季研修会」「夏季講座開設」「夏季休業を活かした事業」の原案の検討と作成(部会の取組の状況を見て、おろせない状況があれば、この会で企画する。)	・カリキュラムの実施 ・必要に応じて協議や授業参観を行う。	⑥◎第二回合同小・中連携カリキュラム開発合同研修会(講師可)「小・中における生徒指導の連携の在り方」	その他の合同研修会の内容として、「学習評価」「授業」「人権教育」「一貫学習」などのテーマが考えられる。
7	夏季連携事業内容の各校の教職員への提案	・上記事業内容や実施方法の確定	・夏季連携事業担当の場合は具体的な内容と実施方法を提案する。	夏季連携事業内容の確認と共通理解をする。	・地域との連携の視点を踏まえる。
8	・実施後の評価の集約をし、まとめる。	・夏季連携事業最終確認 ・夏季連携事業の成果と課題の確認	・夏季連携事業の実施	・必要に応じて部会レベルでの研修を行う。	・小学校の協力体制を確認する。 ・実施後の評価を行う。
9	①・小学校からオープンスクール事業への要望をまとめておく。	②・オープンスクール実施原案の検討と作成	◎11月実施第三回合同研修会の準備とオープンスクール関係の部会による企画	・必要に応じて部会レベルでの研修を行う。	オープンスクールの主催は中学校になるが、小学校の協力体制を確認する。
10	③・オープンスクール実施後の評価の集約をし、まとめる。	①・上記事業内容や実施方法の確定	②・オープンスクールの実施	・必要に応じて部会レベルでの研修を行う。	・実施後の評価を行う。
11	④・合同研修参加者の意見の集約 ・合同研修会を活かした研究会をそれぞれが開催する。	③・カリキュラム開発の視点で公開授業を通して双方が研修し、感じたことを出し合い、それぞれの今後の授業の在り方について研修を深める。	①◎・合同研修会最終確認	②◎・第三回合同小・中連携カリキュラム開発合同研修会「○○科における授業」(授業公開を小・中で実施する。)	授業参観はそれぞれの校種で行うことが望ましいが、全員参加は難しいため、どの範囲の参加にとどめるかあらかじめ決めておく。

12	・それぞれの学校のPTAの支援を行う。	・地域のPTA行事での交流への協力、支援を行う。	・内容によっては小・中学校の部会とが協力することもある。	・必要に応じて部会レベルでの研修を行う。	・これまでのPTA活動を活かす。場合によっては時期を考慮する。
1		・年度末のカリキュラム評価の内容や方法の検討(中学校は進学や就職の時期でもあることから、年間カリキュラム評価の原案づくりは小学校を中心に行う。)	○◎・それぞれの部会での評価を行う。	・必要に応じて部会レベルでの研修を行う。	・外部評価項目についての情報交換をする。1, 2月はあまり事業をいれず、評価の時期とする。
2	・カリキュラム評価の集計(成果と課題)および次年度への要望の集約	・今年度の成果と課題を踏まえ、次年度の連携教育の原案を作成する。	○または④ ・今年度の事業を踏まえ、次年度に向けての取組の検討	・必要に応じて部会レベルでの研修を行う。	・3月をスタート月と考え、2月中に成果と課題をとらえておく。

ムをパズルとして埋め込んだものではない。両者は並行してすすめる必要がある。既に述べたように、学校経営の視点から、こうしたカリキュラムが実際に機能するシステムづくりが重要である。これらをもとにして、前ページに小・中連携教育を活かした年間計画例を提示した。

表3-1は、連携教育をすすめる組織を、それぞれの学校の「運営委員会」、合同の「連携推進委員会」「各学校・合同の部会」(名称はすべて仮称)として設置するとともに、「研究・研修」も含めた枠組としての年間の働きを示したシミュレーションである。

ポイントになるのは年度末からスタートすることである。とりわけ、中学校にとっては、子どもたちの進路を決定する時期であるが、4月からのスムーズなスタートを考え、あえてこの月に連携を組み入れた全体カリキュラムの枠組を決めておくことが必要であると考えた。全体カリキュラムづくりにかかわる部分を、主として合同連携推進委員会が担い、部分カリキュラムづくりを各部会の主任同士が連携して、あるいは合同部会として行うことになる。協議の時間帯は実情に合わせてということになるが、この例では原則的に放課後にしている。

また、それぞれの組織間の連携そのものが重要であり、情報を明確に伝え合うことが最も大切になる。さらに、この例では運営委員会の構成員がそのまま合同推進委員会の構成員になっていることや、部会で集まらずに主任同士で話をすすめることを承認することによって、協議の簡素化を図ろうとしたものである。ただし部会への伝達を明確にし、各校での全教職員の共通理解の徹底が図られることが重要である。

研修についても、主任や部会レベルではあまり細かい制約を設けてはいない。ただし全体研修としては、「カリキュラムの共通理解」や「学習にかかわること」「生徒指導にかかわること」が重要だ

と考え、年間に三回の研修を位置づけている。

また、「交流」にかかわる事業では、最近少しずつではあるが増えてきている「講座開設」や「オープンスクール」を組み入れた。これについても、オープンスクールに教科での体験学習や合同学習を組み入れることも考えられる。これらは中学校が主催する形になることが多いことから、小学校側がどのような形で支援できるかが重要となる。また、中学校の教員が専門性を活かして小学校で授業を行う場合や、小学校の教員が効果的な指導を継続していくために人的交流が行われることが考えられるが、小学校側に教科担当制が採り入れられているのか、互いに生徒指導上の子どもへの接し方などが理解できているかなどについての条件が必要である。

教科ならびに教科外の一貫指導はこの例には組み入っていないが、その場合は、研究主任や該当する教科などの主任同士の連携を密にしながら、とりわけ、育てたい力のゴールの姿を見せる子どもとかかわる中学校教員が専門性を活かし、小・中学校の橋渡しをすることが重要だと考える。こうした一貫指導は「目標の一貫性」「内容の系統性」「指導の継続性」をキーワードに、一貫指導実現に向けてコーディネイトをする役割が必要となる。研究主任や該当する担当教科の主任がその役割を担うことになる。

実際に、京都市総合教育センター研究課の研究として、2002年度から2004年度にかけて教科の一貫学習プログラムの開発をした研究員は、それらの報告の中で、「小学校や中学校で、それぞれが単独に学習プログラムを作成するのではなく、同一地域内の小学校と中学校が連携して一貫学習プログラムを実施して初めて、小・中連携することになると考える」(6)「小・中学校が連携して、算数・数学の『共通指導観』と『授業展開の柱』を共有することができた。すなわち、そのことに意義があり、それが一貫指導の基礎になったと考え

ている」(7)などと述べ、一貫指導による教育的効果についての報告を行っている。

以上のように、それぞれの組織がどのように連携し、年間を通してどのような役割を果たすのかということを、全体カリキュラムにシステムとして位置づけることが重要である。

（２）「総合的な学習の時間」における連携

「目標や内容が明確にされていない」ことが指摘され、さらにこの時間が学力低下の要因であるかのようにさえ見られているこの時間を、あえて取り上げることは意味深いと考える。

また、今回の調査で、中学校の教員が最も一貫指導が必要であるものとして挙げたものがこの時間であったことも見逃すことができない。（第 1 章・表 1-36：分掌を合わせると、小学校は生徒指導に続いて、教員の 69.1%，中学校は教員の 69.2%が必要性感じると回答している）なぜ、このような結果になったのだろうか。

考えられる要因としていくつか想定できるが、この時間は、ねらいや時間枠だけが示され、観点や内容が各学校に任されていることが大きいと考えられる。まして、校区に複数の小学校があることを考えると、小・中学校の間で、育てたい力や内容などについての情報交換がうまくいかなければ、育てたい力や学習内容の系統性がないまま、単に同じ活動を繰り返すことになり、場合によっては「関心」や「意欲」の減退などが生じるかもしれない。また、教科学習との関連も重要である。相互が関連し合い、有機的、効果的に作用し合うことがより高い教育的効果を生む。こうしたことが期待できない形で取組が行われると、本項の冒頭で述べたことが起こることも危惧される。

昨年度の研究では、「総合的な学習の時間」のカリキュラムづくりの手順を踏まえ、「評価の在り方」（研究報告 486）について述べたが、ここでは連携教育の枠組づくりを中心として述べる。

この時間のすすめ方には様々なタイプが考えら

表 3-2 「総合」における連携の枠組を踏まえた年間計画例

*名称はすべて仮称によるもの、また○数字はその月の実施順序を示す。

月	各学校	合同主任会（合同部会）	備 考
3	①カリキュラム評価を実施し、取組の成果と課題から改善点を見出す。	②それぞれの取組の成果と課題についての情報交換を行い、 次年度で育てたい力を出し合う。	・設定する「 観点 」に共通するものを見出す。
4	①今年度の「総合的な学習の時間」の観点や課題テーマを決め、年間計画を立てる。	②今年度のそれぞれの学校で設定した観点や課題・テーマなどの情報交換をし、共通した観点をもとに、 育てたい力の系統を検討する。	・育てたい力の系統は、できるだけ表にするなどして明記し、双方の学校の 全教職員が共通理解 できるようにする。
5	①育てたい力や内容認識の系統が反映されることを考え、具体的な学習活動の内容を工夫する。 教科や道徳、特別活動との関連を明らかにする。	②異校種間や、小・小間、地域などのよこの連携も踏まえ、子どもの学びとして交流の可能性を探る。以後、交流を位置づけた場合はこの組織を中心にカリキュラム評価を行う。教科や道徳、特別活動との関連についての情報交換をする。	・連携を有効なものにする方法として ネットワークや多様なメディアを活かす ことに留意する。 ・ 地域の人や保護者の参加 の形についても話し合う。
6	①交流学习Ⅰの実施 例：合同取材、テレビ会議、PCを使つての情報収集などを行う。	②カリキュラム評価を行う。 ・外部への発信の仕方や方法の共通理解をする。	・ HPの公開 など ・合同発表会の対象学年は相談の上決める。
7	・発表会の準備を行う。 ・合同中間発表会（＊交流学习Ⅱ）を実施する。	・発表会の案内の仕方について協議する。 ・公開授業に向けての原案作りをする。	・地域や保護者の参加の仕方、授業参観のもち方などを検討する。
8	・公開授業についての共通理解をする。	・子どもたちの中間発表会の後、前期を振り返り、改善点が見つかれば修正を加え、後期に活かす。	・ 参観のみに終わらず意見交流 の場を設定する。
9	・公開授業に向けて準備する。	・公開授業の目的を明確にし、実施 ・翌月の研修について協議する。	・時期を工夫しながら、双方での授業を参観し意見交流することが望ましい。
10	・公開授業を実施する。	・「総合的な学習の時間」の研修会を実施する。	・ 協議のポイントを整理 しておく。
11	・研修会『「総合的な学習の時間」の評価』について		・他の行事のため、事業や部会ではできるだけ入れないようにする。
12	・まとめの構想の段階	・まとめ方についての共通理解と、資料（ ポートフォリオ など）の活用の仕方について協議する。	
1	・まとめについての活動と評価活動を行う。	・最終発表会についての協議 ・ 外部への発信 の仕方や方法の共通理解をする。	・HPの公開などをする。 ・合同発表会の対象学年は相談の上決める。
2	・合同発表会を行う。	・評価を行う。	・ 外部の評価も活かす。

れる。ここでは、それぞれの課題テーマを尊重しながら、小・中学校で設定するすべての観点を統一したものにするか、統一しなくとも、ある観点で育てたい力の系統性に重点をおいて連携をすすめるタイプを採り上げ、枠組を中心とした年間計画例を提示する。

まず組織についてであるが、小・中学校をつなぐパイプ役として、また連携をコーディネートする役割が必要である。総合的な学習の時間の主任がその役になることが多いと思われるが、どの分掌者であっても、小・中各1名ずつは必要である。そして回数を多くもつことはできないが、合同部会を設置しておくことが考えられる。校内に、小学校の場合は3年生以上の4名、もしくは生活科を含めると5～6名の組織が既にあると考えられ、中学校の場合は1～3名が合同の組織に入ることが考えられる。これについては、それぞれの校内にある組織が合体することで良いと考える。

前ページ表3-2は、総合的な学習の時間における連携の枠組についての年間計画例である。課題テーマやその設定学年、単元の設定などが決まるのがどうしても4月に入ってしまうため、具体的な交流学习などを組み入れるとしても、その計画のついての協議が5月以降になる。しかし、育てたい力の系統性については、その後の各学校での取組のスタートをスムーズに行うために、なんとか3月中に共通理解しておきたい。

そして、育てたい力の系統性の◆表については、例えば表3-3に示したように、共通する観点について、マトリックス上の一方の軸に観点、もう一方の軸に学年（1学年ごとでなくてもよい）をおき、系統のとらえ方を簡単な記述によって質的に表したものを用意しておくことが望ましい。

また、表3-4のように、昨年度の研究で提示したルーブリック(8)で示すこともできる。これは、ある観点の活動場面に子どもたちの様子を質的に表す評価の指標をあらかじめ設定し、指導の改善に生かせるようにしたものである。つまり、子

表3-3 育てたい力の系統表例Ⅰ

観 点	小：中学年	小：高学年 中：第1学年	中：第2学年 中：第3学年
自己 評 価 能 力	・活動や自分自身について、示された項目に従って振り返ることができる。	・うまくいったことやうまくいかなかった原因がわかり、自主的に自己評価ができる。	・学んだことに対する価値や、それをもとにしてこれからの自分について考えることができる。

表3-4 育てたい力の系統表例Ⅱ

観 点・評 価 規 準	小・中学校共通に活用するルーブリック例
情報収集力 ・調べたいことについて情報を収集することができる。	a. 目的を明確にもち、自分にとって必要な情報がわかり、情報手段を、意図をもって選択できる。また、様々な情報機器の操作にも慣れていて、得た情報を分析することができる。
	b. 目的を明確にもち、自分にとって必要な情報がわかり、情報手段を、意図をもって選択できる。また、得た情報を分析することができる。
	c. 目的を明確にもち、自分にとって必要な情報がわかり、情報手段を決めて情報を収集することができる。
	d. 目的を明確にもち、自分にとって必要な情報を収集することができる。
	e. 目的を明確にもち、対象に関する情報を収集することができる。

*拙稿「『総合的な学習の時間』における評価規準設定の考え方」

『研究紀要Vol.1』2004.3(8)京都市総合教育センターより抜粋

もの様子を表した指標を共通にもつことによって、育てたい力について連携を図ろうとするものである。ただし、こうしたルーブリックの作成には時間がかかることが危惧されるところである。

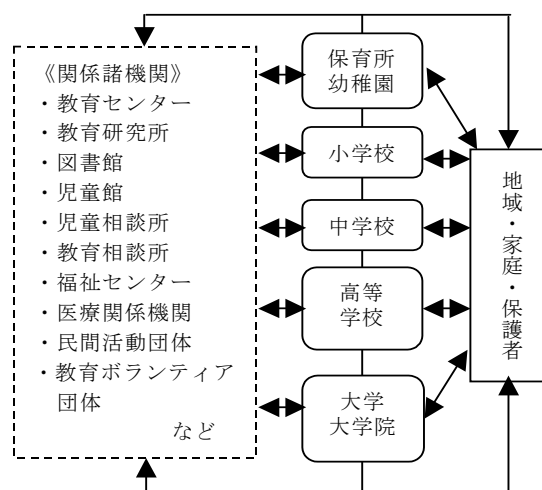
こうした連携は異校種間だけにとどまるものではない。とりわけ、総合的な学習の時間では、地域や保護者、関係諸機関との連携のもとにすすめることによってより成果があがる。そこで次節では、ネットワークを活用した連携教育について述べる。

第2節 ネットワークと連携教育

(1) たての連携、よこの連携

～小・小連携や関係諸機関との連携を充実させるために～

図3-3 各種学校および関係諸機関との連携



(註) 保育所・幼稚園は就学前として位置づけた。

前ページ図 3-3 に、連携のネットワークを整理した。まず「たての連携」として異校種間の連携がある。保育所・幼稚園から大学院までの 2 校種間以上での連携が考えられる。これらは、発達段階に対応するものとしてカリキュラムの開発がすすめられ、既に研究開発校などで取組が行われている。このような「たての連携」を行う場合、どちらの校種がリーダーシップをとるのかという問題がしばしば論じられるが、子どものゴールの姿を見据えるという観点から、最近では上位の校種の学校がリーダーシップをとってカリキュラムの開発をすすめるべきではないかということもいわれている。

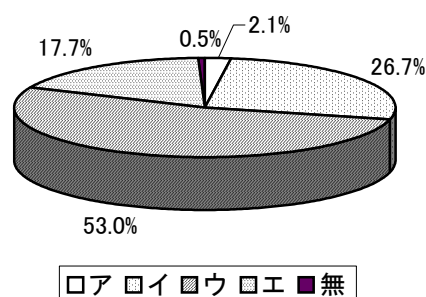
これに対して「よこの連携」とは、例えば、中学校区にある複数の小学校間、あるいは、同校種での研究開発校との連携や付属小学校との連携、さらには関係諸機関との連携である。関係諸機関との連携については、生徒指導とかかわって問題行動への対処を効果的に行うことや、総合育成支援の観点から注目されるようになってきた。

加えて、1998 年の中央教育審議会答申「今後の地方教育行政の在り方について」の中で提言されたナショナルセンターの設置などは、生徒指導だけでなく、カリキュラムの開発としての連携を打ち出したものであるととらえられる。そして都道府県においても、教育センターなどとのネットワーク化が求められ、本市教育センター内におけるカリキュラム開発支援センターの設置などは、これらの流れを汲むものであると考える。

2003 年に一部改正された学習指導要領は、「(前略) 小学校間や幼稚園、中学校、盲学校、聾学校および養護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や高齢者などとの交流の機会を設けること」と示され、校種間連携を行うことを求めた。しかし、イベント的な交流にとどまり、カリキュラムの開発にまでは至っていない現状も見られる。

「たての連携」であっても「よこの連携」であっても、システムとして機能させるには、やはり推進する組織が十分に機能し、取り組んだことを学校経営の視点から評価することが重要である。そして年度当初に、ねらいのもとに機能する組織の設置とその構成員を決定し、役割と取り組む内容を明確にしておくことがポイントになる。校種間連携にしても、地域運営学校にしても、研究開発校に共通していえることは、最初の組織づくりとシステムづくりがしっかりしているということである。

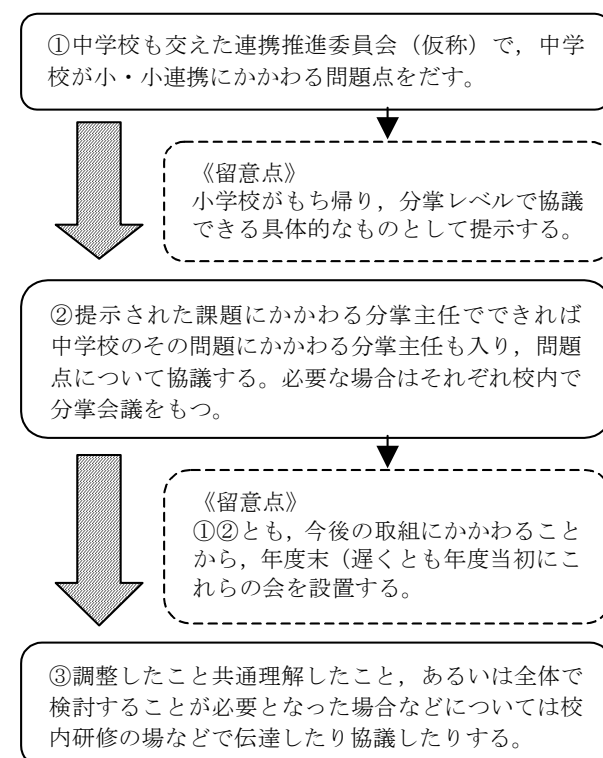
図 3-4 小・小連携の充実度に対する小学校教員の意識



- ア. 充実していると思う
イ. どちらかといえば充実していると思う
ウ. どちらかといえば充実していると思わない
エ. 充実していると思わない

中でも「よこの連携」として小・小連携に注目したい。図 3-4 は、第 1 章で提示した調査結果、表 1-37 をもとに集計したものであり、本市小学校教員に対し、小・小連携の充実度について分掌別に回答を求めた結果を改めてまとめたものである。これを見ると「どちらかといえば充実していると思わない」を含め、およそ 7 割の教員が小・小連携が充実していないと回答していることがわかる。これについては、校区に複数の小学校を抱える中学校の教員からも、危惧する声が聞かれている。

図 3-5 小・小連携に対応する協議の在り方



具体的には、「教科における指導内容の軽重の差」「学力の定着度の差」「総合的な学習の時間における活動内容の違い」「行事の内容の違い」などで戸惑うことがあるという点が指摘されている。ここで重要となることは、「違い」が情報として中学校に伝えられているのか、また、「共通して欲しい点」が小学校に伝えられているのかという点である。そして、小・小連携は中学校も交えての連携でなくてはならないことを加えて述べておく。

こうした問題に対応するものとして、年度末に次年度について話し合う例を、前ページ図3-5に示した。これらは中学校が校区にある小学校に対して同じカリキュラムを求めるのではなく、小学校の特色を否定するものではなく、取組について合わせた方がより連携の意義に即して効果的であるものに対して、共通理解をしたり調整したりするものである。前述したように、たての連携もよこの連携も、結局はシステムを構築することが重要であることから、こうした話し合いの場と時間を年間計画に組み入れておく必要がある。

このような、中学校での指導をスムーズに行い、問題点を解消する目的だけでなく、同じ中学校へ進学することを踏まえ、事前に交流を深めることを目的とした連携も可能である。この目的の場合は、必ずしも中学校を含む必要はない。また交流の対象となる内容も幅広いものが考えられる。教科での合同学習や総合的な学習の時間での交流、行事での交流も考えられる。さらに、交流学年を最終学年の第6学年に限る必要もなく、場合によっては第3学年から毎年実施することなども考えられる。いずれにしても、この場合も実施するための事前の打ち合わせがいる。頻繁に合同で協議することが難しいことが考えられることから、年間を見通した計画が重要になる。

小・小連携を中心に、「たての連携」・「よこの連携」について述べてきた。これらの連携の必要性を、学校独自では対応できないからととらえるのではなく、ネットワークを活かして子どもたちに質の高い教育を提供できるものとしてとらえることが重要である。

(2) カリキュラムの区分

～キーワード④「発達段階」と関連して～

区切りについては、今後6-3制の再考といった問題にもかかわってくるが、ここでは制度改革の良し悪しについて言及することはしない。無藤隆が「学校で何をいかに教えるか自体が、子どもの発達のどの面に焦点を当て、何を強調し、さらに

どの面を伸ばすかにかかわってくる。一方的に発達の事実を固定して、カリキュラムを応用として確定することもまた困難なのである」(9)と述べているように、単に学年の区切りだけが強調されてはならない。

そもそもカリキュラムの区分に関心が高くなってきているのは、発達段階を踏まえたカリキュラムをどのように開発できるかということがスタートだったのだが、2004年の「義務教育の改革案」で6-3制の弾力的運用が示されてからは、制度改革にまで関心が高まっている。

2004年に文部科学省が新規に研究開発校として指定した17件のうち、7件は連携や一貫教育についての研究であるが、研究開発校などで既に6-3制の弾力的運用が行われていることは周知の通りである。

区切り方についてみると、例えば、広島県呉市立五番町小学校・二河小学校・二河中学校では、平成12年度から指定を受け、4-3-2制で小中一貫教育の研究を行っている。また、香川県直島町立直島小学校・直島中学校では、平成14年度から5-4制を取り入れて研究開発を行っている。また、東京都品川区の第二日野小学校と日野中学校のように、平成18年度に4-3-2制での小中一貫校の開設をめざしている地域もある。さらに区切り方を高等学校の3年間も含め、12年を一体のものとし、4-4-4制、5-3-4制などについても議論されている。

発達段階についての区切りをどこにおくかということについては、段階間の差異と連関を明確にする意味で、ピアジェ(Piaget, J.)の「認知発達の理論」なり、ヴィゴツキー(Vygotsky, L. S.)やワロン(Wallon, H.)やエリクソン(Erikson, E. H.)など、様々な諸説があることは周知のとおりである。

小・中学校に限定した場合、思考の発達に即して移行の段階を小学校第4学年から第6学年の間におき、まずそこに最初の区切りをもってくる考え方が多いように思われる。次ページ表3-5は、小学校・中学校・高等学校のカリキュラムの主な区切りを示したものである。小・中学校9年間で見ると、「C」「D」「E」例のように、第4学年と第5学年の間に最初の区切りをおいた場合は、その後の区切りを3年-2年または2年-3年に、あるいは区切らないで5年とする考え方がとられる。そして、「F」例のように、第5学年と第6学年の間に最初の区切りをおいた場合は、その後は区切らず4年とする考えがあるように思われる。これ

らの区切り方については、最近では脳科学的な発達段階を根拠として採り上げられてきている。

表 3-5 カリキュラムの区分例

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
現												
A												
B												
C												
D												
E												
F												

* 現行の区切りは「現」、C～D例は高等学校の3年間を除き、小・中学校9年間の区切りを示している。

こうした学校からの報告から、「児童生徒の心身の発達の加速化」や「発達段階における学力の形成の特質」「生徒指導上の諸問題が顕著化する時期」などを区切りの根拠としていることがうかがえる。また、成果として、「教職員の意識の変化」「異学年の交流による子どもの意識の変化」「発達段階に即した指導による学力の定着」などが挙げられ、課題としては、小・中学校の授業時間や指導体制が異なる中で、いかにして交流授業を組むのかといった「システムの構築」をどのようにすすめるのかということが挙げている。

もちろんこうした先行的な研究は、今後のカリキュラム開発の資料として重要な意味をもつ。これらの区切りの意味について、無藤は、発達を生活全体として、また、学習を長期的なこととしてとらえるからこそ、一方で短期的な課題を切り取る必要が生じ、その基本がこれらの区切りとなることを指摘し、(10)「発達からカリキュラムへの区切りを決定することは無理だが、見通しを与えることは可能には違いない」(11)と述べている。

区切りについて述べてきたが、科学的に発達段階を踏まえるだけの理由で区切り方が論じられるものではないと考える。重要なことは、小・中学校の指導の段差を解消し、いわゆる接続の仕方の改善を図るという観点から、子どもの「生きる力」にかかわっての発達の様子を把握することである。そして、もしカリキュラムの区切りを考えるとすれば、それは目の前の子どもに即して、最もふさわしい区切りを検討することである。

- (6) 柴山敦亮「研究報告 483 主体的に問題を解決する子の育成をめざした理科教育の在り方Ⅱ」『研究紀要V o 1. 1』2004. 3 京都市総合教育センター研究課 p. 33

- (7) 藤野盛二「研究報告 484 「子どもたちが学びのよさを感じ意欲的に取り組む算数・数学教育の在り方」『研究紀要V o 1. 1』2004. 3 京都市総合教育センター研究課 p. 51
- (8) 拙稿「研究報告 486 授業の工夫改善につながる学習評価Ⅲ」『研究紀要V o 1. 1』2004. 3 京都市総合教育センター研究課 p. 123
- (9) 無藤隆「発達とカリキュラムの間」『カリキュラム研究入門』安彦忠彦編 勁草書房 1999p. 210
- (10) 前掲 注(9)p. 213
- (11) 前掲 注(9)p. 213

おわりに

1998 年の教育課程審議会答申で「創意工夫を生かした特色ある教育、特色ある学校教育の推進」が示され7年が経とうとしている。特色ある教育とは、それぞれの学校が自校の子どもの実態を踏まえ、それぞれの教育目標に即し、めざす子ども像を具現化する独自のカリキュラムを開発することである。確かに、こうした自主性は必要不可欠なものである。ただし、単体としての学校のみで完結することなく、もし、連携やネットワークを活かした教育が、一人ひとりの子どもたちのよりよい成長に教育的効果をもたらすならば、それを利用しない手はない。

その際に最も重要なことは、何のための連携なのかという「ねらい」を明確にしておくことである。そして、それらをいかにしてシステムとして構築し、運用するのかということがポイントになる。そしてもう一つのポイントは、小・中学校それぞれが、これまで綿綿として行ってきた顕在的、潜在的な差異を認識し、指導の段差を解消もしくは調整し、互いの特色ある教育を失うことなく、また互いにそれを尊重しつつ、新たなカリキュラム開発のために協働することである。この壁を乗り越えた時、連携教育は前進すると考える。「連携教育をしなければならない」ではなく、「連携教育を活かす」という発想が必要である。連携教育の目的は「9年間の学びを一体のものとしてとらえ、発達段階を踏まえた継続的な指導を行うことにある」と述べたが、その先に「一人ひとりの子どもの豊かな心の育成と学力保障」といった、最も重要な目的が存在することを忘れてはならない。

最後に、本研究にかかわって実施した「小・中連携調査」に対してご協力いただいた京都市立小・中学校の教職員の方々ならびに、研究協力員として重要な役割を担っていただいた京都市立松原中学校、京都市立新町小学校の2名の先生に感謝の意を表したい。