

平成29年(2017年)2月13日(月)
豊中市役所第一庁舎6階教育委員室
午前 11時 ～ 12時

平成28年度(2016年度)第2回 豊中市総合教育会議 次 第

1 開会

○市長あいさつ

2 出席者の紹介

3 案 件

〔資料確認〕

「魅力ある学校」づくり構想の検討状況について

4 その他

配付資料

○豊中市総合教育会議名簿

資料 1

○庄内地域における「魅力ある学校」づくり構想の論点整理について

資料 2

○(参考)小中一貫教育に関する制度の類型

資料 3

平成28年度4月における義務教育学校の設置状況

○小中一貫した教育課程の編成・実施に関する手引

参考資料

平成 28 年度 (2016 年度) 第 2 回 総合教育会議

名簿

※敬称略

浅利 敬一郎	豊中市長
大源 文造	豊中市教育長
船曳 弘栄	豊中市教育委員会委員(教育長職務代理者)
奥田 至蔵	豊中市教育委員会委員
藤原 道子	豊中市教育委員会委員
橋本 和明	豊中市教育委員会委員
山名 貴志	豊中市教育委員会委員

(事務局)

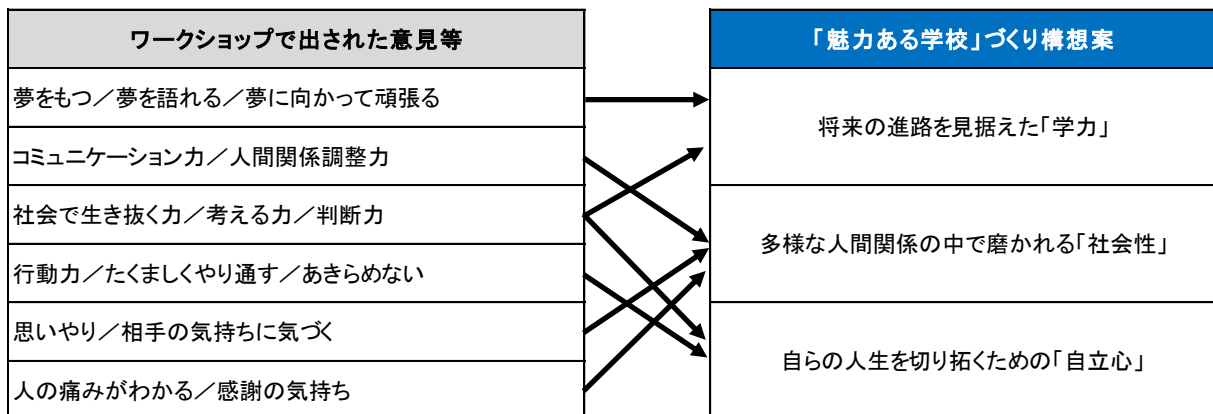
足立 佐知子	政策企画部長
福山 隆志	政策企画部 次長兼企画調整課長
梅本 裕一	政策企画部 企画調整課
長坂 由貴	政策企画部 企画調整課
田中 克嘉	政策企画部 企画調整課
村上 馨	政策企画部 企画調整課

庄内地域における「魅力ある学校」づくり構想の論点整理について

【これまでの経緯等】

		豊中市	国(文部科学省)等の動向
平成25年度 (2013年度)	5月	学校教育審議会 答申 「学校規模と通学区域に関する課題の解消に向けた具体的方策の方向性について」	
平成26年度 (2014年度)	4月	「学校規模と通学区域に関する課題の解消に向けた基本方針」策定	
	6～7月	庄内地域小・中学校PTAとの意見交換	
	9～10月	庄内地域各種団体との意見交換	文部科学省 「小中一貫教育等についての実態調査の結果」
	11～2月	「魅力ある学校づくり」ワークショップ	中央教育審議会 答申 「子供の発達や学習者の意欲・能力等に応じた柔軟かつ効果的な教育システムの構築について」
	3月	「魅力ある学校づくり」シンポジウム	
平成27年度 (2015年度)	6月		第189回通常国会 学校教育法等の一部改正(公布) ※義務教育学校等の法制化
	7～8月	「魅力ある学校づくり」案に係る情報・意見交換会	
	2月	南部地域活性化に向けた検討案の説明会 ※「魅力ある学校」づくり構想案(2案)の提示	
平成28年度 (2016年度)	4月	個別説明会 (36回、延べ1,500人参加)	学校教育法等の一部改正(施行) ※義務教育学校(22校)開校
	11月	「魅力ある学校」づくり構想の検討状況説明会 ※施設一体型小中一貫校の整備、北校を先行して整備する案を提示	
	12月	個別説明会(随時実施中)	文部科学省 「小中一貫した教育課程の編成・実施に関する手引」

【庄内地域の子どもたちにつけたい力等】



【構想案で例示した事業・施策等】

事業・施策等	概要	期待される効果等
発達段階に応じた指導区分の設定	児童生徒の発達段階に応じて「4・3・2制」などの指導区分を設定し、指導の重点化を図る	・人間関係や学習経験の広がり ・規範意識の醸成／社会性の涵養
小学校高学年からの教科担任制の導入	小学校高学年から段階的に教科担任制を導入し、複数の教職員が児童に関わるようにする	・学習への興味・関心、意欲の高まり ⇒「確かな学力」の定着
小中教職員の相互乗り入れ指導	小中の教職員がお互いの専門性等を活かした教育活動を行う	・いわゆる「中一ギャップ」の緩和
子どもたちの学びを支える人的支援	小中の教職員に加え、外国人英語指導助手(AET)を常駐させたり、スクール・カウンセラー(SC)やスクール・ソーシャル・ワーカー(SSW)を手厚く配置するなどして、学校運営を支援する	・人間関係や学習経験の広がり ・教職員の負担軽減 ・学習への興味・関心、意欲の高まり ・子どもたちの精神的負担の軽減
異学年交流の実施	異学年の児童生徒と一緒に学習・生活することで交流を深める (例:あいさつ運動、ランチタイム、読み聞かせ、各種行事等)	・人間関係や学習経験の広がり ・規範意識の醸成／社会性の涵養 ・下級生の手本になろうとする意識の高まり ・上級生に対する憧れの気持ちの強まり ⇒自己肯定感、自己有用感の高まり
豊中型「地域とともにある学校」	保護者、地域団体との連携・協働をさらに推進し、より積極的な参画を得ながら子どもたちの9年間の学びを支える	・人間関係や学習経験の広がり ・社会性／自立心の涵養 ・職業観／人生観の形成

【「魅力ある学校」づくりに係る検討事項】

項目	検討事項
小中一貫教育の推進	○新たな学校種(義務教育学校)の創設 ・一人の校長のもと、一つの教職員組織による一体的な運営 ・教育課程の特例(独自教科の設定、指導内容の入替等)
厳しい状況に置かれた家庭や子どもたちへの支援	○児童館的機能(放課後の居場所づくり、学習支援等)の具体化 ・既存事業(放課後子どもクラブ、地域子ども教室等)との棲み分け ○教育相談窓口等の設置 ・福祉分野(CSW、民生・児童委員等)との連携 ・(仮称)南部コラボセンターとの連携
豊中型「地域とともにある学校」	○保護者、地域住民等の積極的な参画を促す仕組みづくり ・教職員組織、PTA、地域団体等による合意形成の仕組みの検討

(参考) 小中一貫教育に関する制度の類型

	義務教育学校	小中一貫型小学校・中学校		
		中学校併設型小学校 小学校併設型中学校	中学校連携型小学校 小学校連携型中学校	
設置者	—	同一の設置者	異なる設置者	
修業年限	9年 (前期課程6年+後期課程3年)	小学校6年、中学校3年		
組織・運営	一人の校長、一つの教職員組織	それぞれの学校に校長、教職員組織		
		小学校と中学校における教育を一貫して実施するためにふさわしい運営の仕組みを整えることが要件 例) ① 関係校を一体的にマネジメントする組織を設け、学校間の総合調整を担う校長を定め、必要な権限を教育委員会から委任する ② 学校運営協議会を関係校に合同で設置し、一体的な教育課程の編成に関する基本的な方針を承認する手続を明確にする ③ 一体的なマネジメントを可能とする観点から、小学校と中学校の管理職を含め全教職員を併任させる	中学校併設型小学校と小学校併設型中学校を参考に、適切な運営体制を整備すること	
免許	原則小学校・中学校の両免許状を併有 ※ 当分の間は小学校免許状で前期課程、中学校免許状で後期課程の指導が可能	所属する学校の免許状を保有していること		
教育課程	・9年間の教育目標の設定 ・9年間の系統性・体系的に配慮がなされている教育課程の編成			
教育課程の特例	一貫教育に必要な独自教科の設定	○	○	○
	指導内容の入替え・移行	○	○	×
施設形態	施設一体型・施設隣接型・施設分離型			
設置基準	前期課程は小学校設置基準、後期課程は中学校設置基準を準用	小学校には小学校設置基準、中学校には中学校設置基準を適用		
標準規模	18学級以上27学級以下	小学校、中学校それぞれ12学級以上18学級以下		
通学距離	おおむね6km以内	小学校はおおむね4km以内、中学校はおおむね6km以内		
設置手続き	市町村の条例	市町村教育委員会の規則等		

平成28年度4月における義務教育学校の設置状況

■13都道府県 15市区町 22校

都道府県	学校名	小中一貫取組開始年度	施設	区切り	教育課程の特例
北海道	斜里町立知床ウトロ学校	平成28	一体型	6-3	予定なし
北海道	中標津町立計根別(けねべつ)学園	平成27	一体型	6-3	検討中
岩手県	大槌町立大槌学園	平成27	一体型	4-3-2	一貫教科
山形県	新庄市立萩野学園	平成27	一体型	4-3-2	予定なし
茨城県	水戸市立国田義務教育学校	平成23	一体型	4-4-1	一貫教科、検討中
茨城県	つくば市立春日学園義務教育学校	平成24	一体型	4-3-2	一貫教科、検討中
千葉県	市川市立塩浜学園	平成27	隣接型	4-3-2	一貫教科
東京都	品川区立品川学園	平成18	一体型	4-3-2	一貫教科、中小前倒し、小内・中内入替え ※2
東京都	品川区立日野学園	平成18	一体型	4-3-2	一貫教科、中小前倒し、小内・中内入替え
東京都	品川区立伊藤学園	平成18	一体型	4-3-2	一貫教科、中小前倒し、小内・中内入替え
東京都	品川区立荏原平塚学園	平成18	一体型	4-3-2	一貫教科、中小前倒し、小内・中内入替え
東京都	品川区立八潮学園	平成18	一体型	4-3-2	一貫教科、中小前倒し、小内・中内入替え
東京都	品川区立豊葉の杜学園	平成18	一体型	4-3-2	一貫教科、中小前倒し、小内・中内入替え
神奈川県	横浜市立霧が丘義務教育学校※1	平成21	隣接型	6-3	検討中
石川県	珠洲市立宝立小中学校	平成24	一体型	4-3-2	一貫教科、中小前倒し
石川県	珠洲市立大谷小中学校	平成28	一体型	4-3-2	一貫教科、中小前倒し
長野県	信濃町立信濃小中学校	平成24	一体型	4-5	検討中
大阪府	守口市立さつき学園	平成26	一体型	6-3	検討中
兵庫県	神戸市立義務教育学校港島学園※1	平成26	隣接型	6-3	検討中
高知県	高知市立義務教育学校行川学園	平成23	一体型	4-3-2	検討中
高知県	高知市立義務教育学校土佐山学舎	平成27	一体型	4-3-2	一貫教科、検討中
佐賀県	大町町立小中一貫校大町ひじり学園	平成23	一体型	4-3-2	検討中

※1 政令指定都市

※2 中小前倒し:中学校段階の指導内容の小学校段階への前倒し移行、

小内・中内入替え:小学校段階・中学校段階における学年間の指導内容の後送り又は前倒し移行

小中一貫した教育課程の 編成・実施に関する手引

平成28年12月26日
文 部 科 学 省

目次

はじめに	5
(1) はじめに	5
(2) 手引の位置づけ	5

第1部 小中一貫教育についての基本的事項

第1章 小中一貫教育が求められる背景・理由	9
(1) 義務教育の目的・目標の創設	9
(2) 教育内容や学習活動の量的・質的充実	10
(3) 発達の早期化等に関わる現象	10
(4) いわゆる「中1ギャップ」	11
いわゆる「中1ギャップ」に関するデータ(12), 小・中学校段階の主な 差異(12), 「中1ギャップ」と「小中ギャップ」(13)	
(5) 社会性育成機能の強化の必要性	13
家庭・地域の社会性育成機能の低下(13), 学校に期待される役割の相対 的増大(14)	
(6) 学校現場の課題の多様化・複雑化	14
各地域の実情を分析する必要性(15)	

第2章 小中一貫教育制度について	17
(1) 制度の3類型	16
義務教育学校(18), 併設型小・中学校(19), 連携型小・中学校(20)	
(2) 制度を活用するメリット	21
これまでの取組の制度上の課題とその解消(21), 教育課程特例の活用(22) 業務の効率化, 専門スタッフの活用(22), 政府による支援策等(23)	
(3) 小中一貫型小・中学校の設置に関する考え方	23

第3章 基本的な導入手順とPDCAの推進	25
(1) 現状把握と課題の特定	25
手段としての小中一貫(25), 教育委員会による取組の推進(26), 教職員 間での共通認識の醸成(26), 地域とともにある学校づくり(27)	
(2) 目指す子供像, 具体的目標, 評価項目・指標等の設定	28
目指す子供像の設定(28), 具体的目標, 評価項目・指標等の設定(28)	
(3) 具体的な計画づくり	31
自校の課題や目標との適合性(31), ねらいの明確化(32), 優先順位の決 定(32)	
(4) 評価と改善	33

第2部 小中一貫教育の教育課程の編成・実施に関する様々な工夫

第4章 指導の一貫性の確保	36
1. 基本的な考え方	36
2. 取組の工夫	37
(1) 教科等の系統性・連続性を踏まえた学習指導	37
学習指導要領の確認や創意工夫された教科書の活用(37), 系統図や指導計画の作成・活用(38), 下学年の既習事項の復習(39), 知識と知識を関連づけた指導の充実(40)	
(2) 教育課程の特例の活用(小中一貫教科等の設定, 指導内容の入替え・移行) 41	
制度の概要(41), 小中一貫教科等の設定(42), 指導内容の入替え・移行(43), 特例実施を検討する際の視点(43)	
(3) 教科等を横断した学習指導に関する工夫	43
授業における指導(44), 学習方略・学習スキルに関する指導(46), 個別指導や家庭学習に関する指導(47)	
(4) 生徒指導・生活指導に関する工夫	49
学習規律・生活規律の設定(49), 生活リズムに関する指導(50)	
(5) 評価に関する工夫	50
第5章 学年段階の区切りの柔軟な設定	53
1. 基本的な考え方	53
区切りを設定する意義(53), 各区切りを特徴づける内容(53), 区切りの根拠となる要素(54), 区切りの設定に関する留意事項(55)	
2. 取組の工夫	57
評価や評定方法の円滑な移行(57), 区切りの変更に伴う生徒指導の充実(58), 小学校段階の児童の部活動への参加(60), 区切りの節目を活用して成長を促す取組(62)	
第6章 小学校高学年における教科担任制, 乗り入れ指導	65
小学校高学年における教科担任制	65
1. 基本的な考え方	65
導入が求められる背景(65), 教科担任制の導入形態(66), 小学校高学年における教科担任制のメリット(66)	
2. 取組の工夫	68
指導方法の改善(68), 前提条件としての規律指導(68), 指導体制の整備等(69), 学級担任との円滑な連携のための工夫(70)	
相互乗り入れ指導	71
1. 基本的な考え方	71
乗り入れ指導のメリット(71)	
2. 取組の工夫	72
小学校の教員の役割(72), 施設分離型における工夫(73), 乗り入れ指導の人選(74), 後補充の体制整備(74), 所有免許状による制約に関する考え方(75)	

第7章 多様な異学年交流の設定	78
1. 基本的な考え方	78
2. 取組の工夫	80
教科等における共同学習(80), 特別活動等における交流活動(81), 異学年交流を行う時間の確保(83)	
第8章 特別支援教育の充実	85
1. 基本的な考え方	85
2. 取組の工夫	86
学習環境への継続的な配慮(86), 通常の学級に在籍する障害のある 子供に対する授業における指導・支援の考え方(86), 個別の教育支 援計画・個別の指導計画(88), 通級による指導における指導の工夫 (89), 特別支援学級における指導の工夫(90), 交流及び共同学習(91) 教員の専門性の向上(92)	
第9章 その他主な課題に対する対応	95
1. 基本的な考え方	95
2. 取組の工夫	95
(1) 人間関係や相互の評価を固定化させない工夫	95
固定化を回避する工夫(96)	
(2) 小学校高学年におけるリーダー性の育成	97
(3) 転出入する児童生徒への対応に関する工夫	98
(4) 多忙化・多忙感への対応	100
第10章 小中一貫教育の実施・改善のための体制整備	102
1. 基本的な考え方	102
2. 取組の工夫	102
(1) 学校組織	102
(2) 改善のための体制	105
指導主事等による指導・助言(105), 教職員研修(105), 改善の視点 (106)	
(3) 教育委員会の役割	107
設置者たる教育委員会の役割(107), 都道府県教育委員会の役割 (108)	
おわりに	110

コラム

コミュニティ・スクールと小中一貫教育	27
学力格差の縮小と小中一貫	30
目標の妥当性をチェックしてみよう	30
先進事例から学ぶ	32
一貫させる事項を決めるワークショップ	37
学力調査等の合同分析を踏まえた指導の改善	40
宿題に関する小中合同ワークショップ	48
小・中学校それぞれの良さを9年間の学びに広げよう	51
小・小連携をどう進めたらよいか	51
不登校と「勉強が分からない」の関係	60
保幼小連携で小中一貫教育の基盤を強化する	63
異学年交流活動の失敗例	83
ユニバーサルデザインの授業の工夫例・実践例	92
兼務辞令は中学校区の「ひと」と「情報」をつなぐパスポート	103
相互の授業参観	106

はじめに

(1) はじめに

- 小中一貫教育については、研究開発学校の仕組みの活用などを通じて、自治体や学校現場での取組が10数年以上にわたって蓄積され、顕著な成果が明らかになってきました。一方、現行制度の範囲内で成果を蓄積してきた市町村からは、小学校と中学校が別々の学校制度として設計されていることによる様々な限界を超えて、取組を一層高度化させる等の観点から、正式な学校制度として法制化すべきとの要望が寄せられていました。
- こうしたことを踏まえ、国においては、教育再生実行会議の第5次提言や中央教育審議会答申を経て、平成27年6月の通常国会で、9年間の義務教育を一貫して行う新たな学校の種類である「義務教育学校」の設置を可能とする改正学校教育法が成立し、関係政省令、告示と合わせて平成28年4月1日に施行されました。
- このような制度改正によって、小学校と中学校が別々の組織として設置されていたことに起因していた様々な実施上の課題が解消され、教育主体・教育活動・学校マネジメントの一貫性を確保した取組が容易になるなど、全ての教職員が義務教育9年間に責任を持って教育活動を行う小中一貫教育の取組を継続的・安定的に実施できる制度的基盤が整備されたものと考えています。
- しかしながら、小中一貫教育の導入自体が目的でないことは言うまでもありません。小学校と中学校は、児童生徒の発達段階に応じて教育活動が異なるため、指導体制や方法などの様々な違いが、いわば学校の文化として積み上げられてきました。このため、単に小学校と中学校を組織として一緒にするだけでは成果を上げることはできません。大切なことは、義務教育9年間を連続した教育課程として捉え、児童生徒・学校・地域の実情等を踏まえた具体的な取組内容の質を高めることであり、そのためには、新たに導入を希望する設置者に対するソフト面での支援が重要になってくると考えています。

(2) 手引の位置付け

- 今般の小中一貫教育の制度化に当たり平成26年5月に文部科学省が行った実態調査*1（以下「実態調査」という。）の結果においては、小中一貫に取り組んでいる市町村は211箇所、件数は1,130件と多くの数に上りました。しかしながら、①9年間を見通した学校教育目標を設定し、②系統性・連続性を強化したカリキュラムを編成・実施するといった小中一貫教育の中核とも言える事柄について、両方を具備し

*1 文部科学省「小中一貫教育等についての実態調査の結果」（平成26年5月現在）

ている取組は全体の3割未満にとどまっています。

- また、「学年段階の区切りの柔軟な設定」や「相互乗り入れ指導」、「小学校高学年の教科担任制導入」といった典型的な取組についても、細かく見ていくと取組の実施率や内容に大きな差があること、それらの取組を実施している学校の方が実施していない学校よりも成果を強く認識していることが明らかになっています（次ページの〈参考〉参照）。さらに、調査の結果からは、小中一貫教育に取り組んでいる市町村・学校のうち、約6割の市町村、約5割の学校が参考となる指導資料の提供を望んでいることも分かりました。

- 一方、平成28年4月の制度の施行に伴い、同年2月に小中一貫教育の導入の意向を調査*1したところ、
 - ・ 公立義務教育学校の今後の設置予定件数は136校（うち平成28年度22校）
 - ・ 公立の小中一貫型小・中学校の今後の設置予定件数は439件（うち平成28年度115件）
 - ・ 小中一貫教育を導入していない市町村のうち、およそ半数が導入を検討している又は関心を示しているなど、小中一貫教育に積極的に取り組もうとする機運が全国的に高まっている状況が明らかになりました。

- 本手引はこうした状況を踏まえ、小中一貫教育の制度化を契機として、より質の高い取組を推進する観点から、
 - ① 小中一貫教育の新規導入を希望する自治体・学校
 - ② 将来的な一貫教育の導入検討も念頭に置きつつ、当面小中連携の高度化を図る自治体・学校
 - ③ 小中一貫教育を導入しているものの本格的な取組に至っていない又は取組推進上の課題を抱えている自治体・学校を主たる対象として、小中一貫教育の核となる教育課程や指導計画の作成・実施を中心に据え、全国各地の多様な工夫の例や留意事項を盛り込んで作成したものです。

- 各自治体・学校におかれては、以下の点に留意した上で、積極的に御活用いただければ幸いです。
 - ① 本手引は、これまで全国の教育現場で蓄積された知見を集めて作成したものであること
 - ② 本手引には、なるべく多くの工夫を盛り込むことに努めており、取組と取組の間に優劣をつけたり、単一の取組を推奨したりするものではないこと
 - ③ 本手引はあくまでも参考資料であり、盛り込まれている工夫についてもその全

*1 文部科学省「小中一貫教育の制度化に伴う導入意向調査」（平成28年2月現在）

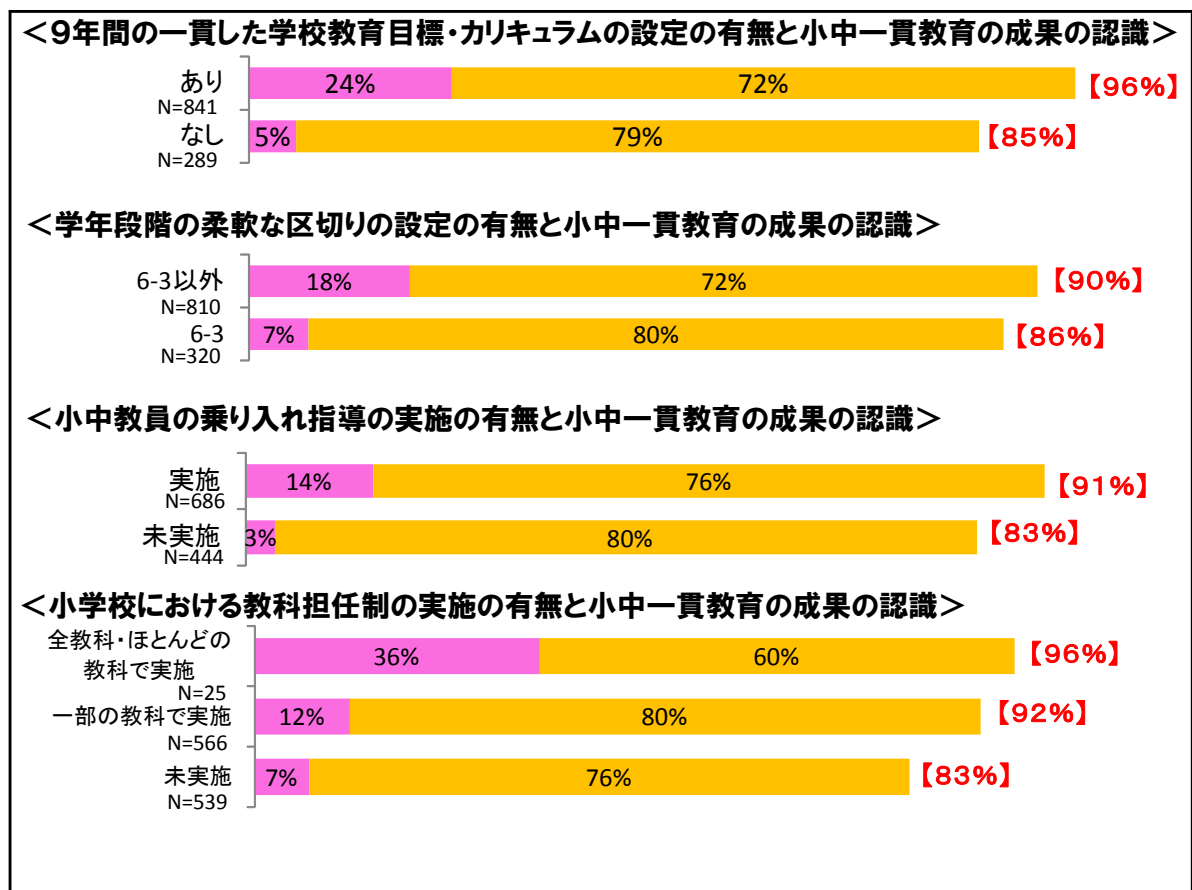
てを実施すべきという趣旨ではないこと。地域や児童生徒の実態や施設の整備状況等を踏まえ、取捨選択したり、組み合わせたりするなど創意工夫を生かした取組につなげていただきたいこと

- ④ 本手引は多岐にわたる事柄を扱っているが、小中一貫教育に関する取組の進捗状況も読者の立場も様々であることから、必要なところから読んで御活用いただきたいこと
- ⑤ 本手引は平成20年告示の学習指導要領の下で策定・公表するものであるが、次期学習指導要領の改訂の動向にも配慮したものであること

<参考>小中一貫教育の各取組と小中一貫教育の成果の認識の状況

(※各取組を実施している学校の方が、実施していない学校より成果を強く認識)

■ 大きな成果あり ■ 成果あり



※ なお、本手引中、「小学校」、「中学校」、「小学生」、「中学生」は、義務教育学校については、それぞれ、「義務教育学校の前期課程」、「義務教育学校の後期課程」、「義務教育学校の前期課程の児童」、「義務教育学校の後期課程の生徒」と読み替えるものとする。

第 1 部

小中一貫教育についての基本的事項

第1章 小中一貫教育が求められる背景・理由

- 小中一貫教育の導入を新たに検討する場合は、まず小中一貫教育が取り組まれてきた背景や注目を集める理由をおさえ、それらが目の前の児童生徒や地域にどの程度適合する事柄なのかを正確に把握し、推進の根拠を整理しておく必要があります。このため、本章ではまずこれらの背景・理由について整理し、解説します。

(1) 義務教育の目的・目標の創設

- 平成17年に、中央教育審議会は「新しい時代の義務教育を創造する（答申）」において、現在の社会情勢の中で求められる新たな義務教育の姿を示しました。これを受け、平成18年に教育基本法が改正され、第5条第2項に「各個人の有する能力を伸ばしつつ社会において自立的に生きる基礎を培い、国家及び社会の形成者として必要とされる基本的な資質を養う」という義務教育の目的が定められ、続く平成19年の学校教育法の改正においても、小・中学校共通の目標として義務教育の目標規定が新設（第21条）されました。
- その後、文部科学省が発行した（※現在は各出版社において発行）学習指導要領（平成20年告示）においても、『小学校学習指導要領』の巻末に参考として中学校学習指導要領の全文が掲載され、『中学校学習指導要領』の巻末にも参考として小学校学習指導要領の全文が掲載されるなど、学校段階間の連携を促進するための工夫が講じられました。また、教科書においても、小・中学校の連携を強化する観点から様々な工夫が講じられているものもあります。
- 子供たちは小学校1年生から中学校3年生までの義務教育9年間の中で、日々の学習を積み上げて成長していきますが、例えば、
 - ・小学校低学年の教員は、中学校での学習や子供たちが中学校を卒業するときの姿をイメージしながら日々の教育活動を行っているのか
 - ・中学校の教員は、小学校のどの学年で何を学んで、何につまずいて今の子供たちの姿があるのかを知った上で指導に当たっているのかといった問いに向き合い、目の前の子供たちの課題に応じた対応を模索することが、前述の法令上の要請と相まって、重要性を増してきました。
- このような状況がある中、小学校と中学校が共に義務教育の一環を形成する学校として学習指導や生徒指導において互いに協力し、責任を共有して目的を達成するという観点から、双方の教職員が義務教育9年間の全体像を把握し、系統性・連続性に配慮した教育活動に取り組む機運が高まり、各地域の実情に応じた小中一貫教育の実践が増加してきた側面があると言えます。

(2) 教育内容や学習活動の量的・質的充実

- 平成20年の学習指導要領改訂は、21世紀の知識基盤社会化やグローバル化を見据え「生きる力」（確かな学力、豊かな心、健やかな体の調和の取れた力）の育成をより重視して行われましたが、特に「確かな学力」をめぐるっては、知識・技能の習得と思考力・判断力・表現力等の育成のバランスを重視して、教科によっては標準授業時数を実質的に1割程度増加させ、教育内容を量・質とも充実させました。
- 例えば、外国語によるコミュニケーション能力を育成するため、小学校高学年への外国語活動の導入（年間35単位時間）と併せ、中学校の授業時数の増加（各学年とも年間105単位時間から140単位時間に増加）や「聞くこと」、「話すこと」、「読むこと」及び「書くこと」の総合的な充実等が図られました。また、科学技術の進展等の中で、理数教育の国際的な通用性が一層問われていることを踏まえ、教育内容の系統性を重視し、数学的な思考力・判断力・表現力を育成するための指導内容や活動が具体的に示されたり、科学的な思考力・判断力・表現力を育成するための学習活動等の充実が図られたりしました。
- このような教育内容や学習活動の量的・質的充実に対応して、小学校と中学校の教員が連携して、例えば、小学校高学年での専門的な指導の充実や、児童生徒のつまづきやすい学習内容についての長期的な視点に立ったきめ細やかな指導などの学習指導の工夫に取り組むことの重要性が増してきました。各地域や学校の実情に応じた形で小中一貫教育の推進が図られている背景には、こうした取組を行いやすくするためという側面があると言えます。

(3) 発達の早期化等に関わる現象

- 小中一貫教育の導入に併せ、現行の6-3とは異なる学年段階の区切り（例：4-3-2、5-4等）を設けている取組が相当数に上りますが、このような取組が必要とされる背景の一つとして、小学校高学年段階における子供の身体的発達の早期化が指摘されています。
 - ① 6-3制が導入された昭和20年代前半と比較すると、例えば、平成25年の児童生徒の身長伸びや体重伸びが最も大きい時期は、当時よりも2年程度早まっている
 - ② 女子の平均初潮年齢についても、昭和初期と比べて2年程度早まるとともに、小学校5～6年生での既潮率が大きく高まるなど、思春期の到来時期が早まっているとの指摘がある
- こうした中で、生徒指導面においては、
 - ① 「自分が周りの人（家族や友達）から認められていると思いますか」という自己肯定感や自尊感情に関わる質問に対し、小学校高学年から急に否定的な回答

が多くなるといった調査結果*1 もあります。

- ② また、不登校や長期欠席についても、実際に休み始めた学年を見ると小学校段階からであるケースも相当数あるなど、いわゆる「中1ギャップ」と呼ばれる現象の芽の多くは既に小学校4～6年生から生じているとの分析*2もありません。

- また、学習指導面においても、

- ① 「学校の楽しさ」、「教科や活動の時間の好き嫌い」について、小学校4年生から5年生に上がると肯定的回答をする児童の割合が下がる傾向がある
- ② 経験的な理解で対応できる学習内容から理論的・抽象的な理解が必要な学習内容への橋渡しが必ずしも円滑に行われておらず、学習上のつまづきが顕在化し、その後の中学校段階での学習に大きな支障を来している

といった指摘もあります。

- このような状況を踏まえ、おおむね小学校4～5年生頃に児童生徒にとっての発達上の段差が存在しているのではないかと指摘がなされ、多様な教職員が指導に当たることによる興味・関心や個性伸長への対応、教科指導における専門性の強化といった従来であれば中学校段階の特質とされてきたものが、一定程度小学校段階に導入されるようになっていきます。

- また、児童生徒の様々な成長の段差に適切に対応する等の観点から、6－3制の大きな枠組みを維持しつつも、4－3－2や5－4などのように、学校段階を超えた学年段階の区切りを柔軟に設けた上で、区切りごとに重点を定めて指導体制を整え、中学校段階への接続を円滑化させたり、教育活動を充実させたりすることの有効性が指摘され、こうした取組を容易にする枠組みとして小中一貫教育が広がりを見せてきた側面があると言えます。

(4) いわゆる「中1ギャップ」

- 小中一貫教育が取り組まれてきた理由には、本章で示すように様々なものがありますが、そのうち最も広範に指摘されているものは、子供たちが小学校から中学校への進学に際し、新しい環境での学習や生活に不適應を起こす、いわゆる「中1ギャップ」と呼ばれる現象への効果的な対応の必要性です。

*1 中央教育審議会小中一貫教育特別部会における呉市教育委員会の発表資料、古荘純一ほか『子供のQOL尺度その理解と活用診断と治療』（2014）

*2 国立教育政策研究所生徒指導研究センター「中1不登校生徒調査（中間報告）[平成14年12月実施分]（平成15年8月）によれば、中1の不登校のうち、小4～6で不登校相当等の経験を持つ者の割合は52%でした。

(いわゆる「中1ギャップ」に関するデータ)

- 文部科学省が実施してきた「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」によれば、不登校児童生徒数、いじめの認知件数、暴力行為の加害児童生徒数が、小学校6年生から中学校1年生になったときに大幅に増えることが経年的な傾向として明らかになっています。一般に「中1ギャップ」というとき、こうした生徒指導上の問題に焦点を当てて論じられることが多くあります。
- しかしながら、都道府県や民間研究所の調査では、学習指導面においても、「授業の理解度」「学校の楽しさ」「教科や活動の時間の好き嫌い」について、中学生になると肯定的回答をする生徒の割合が大きく下がる傾向にあることや、「上手な勉強の仕方が分からない」「やる気がおきない」「勉強が計画通り進まない」と回答する児童生徒数が大幅に増え、「毎日コツコツ勉強する」「勉強に自信がある」と解答する児童生徒が大きく減少する傾向が明らかになっています。
- また、「勉強する内容が急に難しくなった」「量が増えて戸惑った」「授業のペースが速くてついていけなかった」と感じる生徒が相当数存在することも明らかになっています。このようなことを踏まえると、生徒指導上の問題が顕在化していない学校においても、学習指導面に着目すると相当程度の課題が生じているのではないかと考えられます。

(小・中学校段階の主な差異)

- こうした事象は、家庭や社会の問題も含め、様々な要因が複雑に絡みあって生じているものと考えられますが、その大きな要因の1つとして、小学校における教育活動と中学校における教育活動との間には、法令や学習指導要領等に規定されている事柄に加え、6-3の義務教育制度が導入されて以降の長い時間の中で、いわば学校の文化として積み上げられてきた大きな違いが存在しているとの指摘がなされています。主なものとしては、以下のようなものがあります。
 - ① 指導体制の違い（小学校：学級担任制／中学校：教科担任制）
 - ② 指導方法の違い（小学校：小学生の発達段階を踏まえた日常生活に根ざした比較的きめ細かい指導，／中学校：中学生の発達段階を踏まえた比較的抽象度の高い内容を含めた指導）
 - ③ 家庭学習の違い（小学校：宿題の教科間の調整がなされやすい／中学校：宿題の教科間での調整がなされないことが多い，部活動その他で時間に追われる，進路選択を念頭に置いたストレスが高まる）
 - ④ 評価方法の違い（小学校：定期試験は実施されない／中学校：定期試験が実施され，小学校よりもテストに向けた計画的な学習が必要となる）
 - ⑤ 生徒指導の手法の違い（中学校では思春期を迎える生徒を指導することもあり，小学校と比較して規則に基づいたより厳しい生徒指導がなされる傾向）
 - ⑥ 部活動の有無（中学校から部活動が始まり，放課後や休日の活動を行う機会も

増える、先輩・後輩の上下関係が人間関係に占める割合が高まる場合がある)

- もとより、小学校段階での指導と中学校段階での指導に、発達の段階に応じた独自性があることは当然と言えます。また、将来の進学や就職、転職などの大きな環境の変化を念頭に置いた場合、適度の段差が小・中学校段階間に存在することの意義や教育効果も大きいものと考えられます。
- しかしながら、以上に述べたような小学校と中学校との教育活動の差異や子供たちの人間関係や生活の変化が同時期に生じることが、小学校段階からの学習面でのつまずきの蓄積、小学校段階では顕在化していなかった人間関係の課題、家庭が抱える様々な事情等とも相まって、少なからぬ生徒に精神的・身体的負担を生じているとの指摘があります。
- このような状況を踏まえ、小学校から中学校への進学に際して、生徒が体験する段差の大きさに配慮し、その間の接続をより円滑なものとするために、「意図的な移行期間」を設ける教育課程を編成し、学習指導・生徒指導上の工夫を行う取組が広まっています。こうした取組を行いやすくする観点から小中一貫教育の枠組みが注目を集めている側面があります。

〔「中1ギャップ」と「小中ギャップ」〕

- なお、いわゆる「中1ギャップ」という言葉を用いる際は注意が必要となります。小学校6年生から中学校1年生に上がると不登校が増えることは事実ですが、中学校2年生や中学校3年生でも不登校の増加数はほぼ同数となっています。また個別の事例では、小学校6年生と中学校1年生の間のケアに注力した結果、中学校2年生で不登校等が増えてしまったというケースもあります。
- また、既に述べたように、中学校における様々な生徒指導上・学習指導上の課題は小学校段階での潜在的問題と関わっている場合が多いと考えられます。「中1ギャップ」という言葉を用いて中学校1年生だけに着目する余り、小・中学校の接続面だけの取組に矮小（わいしょう）化してしまう危険性もないとは言えません。小学校6年生と中学校1年生の間の接続を円滑にする取組から始めつつも、それだけに終わることなく、義務教育9年間全体での取組を充実させることが重要であると言えます。以上のようなことを考えた場合、「中1ギャップ」というよりは、「小中ギャップ」として捉えて対応策を講じることの方が適切なケースもあるものと考えられます。

（5）社会性育成機能の強化の必要性

（家庭・地域の社会性育成機能の低下）

- 子供の社会性の育成をめぐる社会環境の変化への対応の必要性も、小中一貫教育の取組が推進されている背景の一つとして挙げられます。地域コミュニティの衰退、三世帯同居の減少、共働き世帯や一人親家庭の増加といった様々な背景の中で、大人と子

供とのコミュニケーションが減っているとの指摘があります。また、子供がいない世帯の増加、一世帯当たりの子供の数の減少、TVやゲーム、インターネットに費やす時間の増加、屋外で子供が自由に遊べる場所の減少などを背景として、集団での遊びの機会や、年齢の離れた子供同士の関わりそのものが減っているという現状が指摘されています。

(学校に期待される役割の相対的増大)

- 家庭や地域における教育の役割は引き続き重要であり、その役割の全てを学校教育が代替することはふさわしくありませんが、このように家庭をめぐる状況が変化し、地域社会における子供の社会性育成機能が低下する中で、子供たちの集団教育の場である学校の役割への期待は相対的に大きくなっています。
- その一方、少子化等に伴って学校自体が小規模化し、クラス替えができない規模の学校や多様な教職員集団からの指導を受けられない規模の学校が相当数に上っており、小学校と中学校がそれぞれ小規模化して、単独の小学校及び中学校では十分な集団規模を確保できず、教育上のデメリットが顕在化している地域も多くなってきています*1。
- こうした背景の下、小中一貫教育の取組を進めることで、
 - ① 多様な異学年交流の活発化（第7章）
 - ② より多くの多様な教員が児童生徒に関わる体制の確保（第6章）、
 - ③ 中学校区を単位とした地域の活性化による地域の教育力の強化などにより学校教育活動の充実を図ることへのニーズが高まっていることも、小中一貫教育の導入が広がっている重要な背景・理由の1つと言えます。
- なお、平成27年1月に文部科学省が策定した「公立小学校・中学校の適正規模・適正配置等に関する手引」も、少子化への対応として、学校を統合する場合と小規模校を存続させて活性化させる場合の両方に当てはまる工夫として、小中一貫教育の導入を例示しています。

(6) 学校現場の課題の多様化・複雑化

- 学校が抱える課題は多様化・複雑化しており、例えば、

*1 小規模校の教育上のデメリットについては、文部科学省「公立小学校・中学校の適正規模・適正配置等に関する手引」（平成27年1月27日付文部科学省事務次官通知の別添）P. 6～11参照。

- ① 貧困*1, 虐待など複雑な家庭環境で育つ子供の増加*2
- ② 家庭生活や社会環境の変化の影響による家庭の教育力の低下, 基本的なしつけを受けないままに学校に入学してくる子供の増加
- ③ 特別支援教育の対象となる児童生徒の増加 (特別支援学級在籍者, 通級による指導を受けている児童生徒)
- ④ 不登校, 暴力行為など生徒指導上の問題の増加*3
- ⑤ 日本語指導が必要な児童生徒の増加
- ⑥ 保護者のニーズの多様化と対応の困難化
- ⑦ 時代の要請に伴う教育活動の高度化 ((2) で述べた教育内容や学習活動の量的・質的充実に加え, キャリア教育, 食育, 情報教育など教科等横断的な教育活動の必要性)

などが指摘されています。

- こうした中, 「一人一人の教員の努力や学年単位での努力, 学校単位の努力だけでは十分な対応が困難である」という認識が広がりつつあり, 中学校区単位での取組を充実させる延長線上に小中一貫教育の導入が検討されているという側面もあると考えられます。なお, これまでの体制による対応では立ちゆかないという現状認識は, コミュニティ・スクールによる「地域とともにある学校づくり」や, 地域と学校が連携・協働して地域全体で子供たちの成長を支える地域学校協働活動の推進などが求められている背景, また, いわゆる「チーム学校」が求められている背景とも軌を一にするものであると言えます。

(各地域の実情を分析する必要性)

- 以上(1)～(6)にわたって, 小中一貫教育が取り組まれる背景・理由を整理してきましたが, これら以外にも地域固有の事情も多々あるものと考えられます。また, これらは必ずしも全ての小中一貫教育の取組に当てはまるものではない上に, 単一というよりは, 複数の背景が絡み合っただけで小中一貫教育を推進する根拠となったり, その実施形態に影響を与えている実態があると考えられます。
- 今後, 小中一貫教育を導入しようとする地域・学校においては, こうした先行事例が

*1 子供の貧困率16.3% (2012年厚生労働省) (2010年OECD加盟34か国中25位) (OECD (2014) ※日本の数値は2009年15.7%)

*2 平成26年度に策定された「子供の貧困対策に関する大綱 (平成26年8月29日閣議決定)」では, 学校を子供の貧困対策のプラットフォームと位置付け総合的に対策を推進するとされており, 学校は福祉関連機関との連携窓口となることが想定されています。

*3 生徒指導の面では, 平成26年度の小学校における暴力行為が調査開始以降最多の11,468件と増加傾向にあるほか, 小・中学校の不登校児童生徒数も増加傾向にあり, 特に小学校の不登校児童の割合が調査開始以降最多の0.39%となっています。

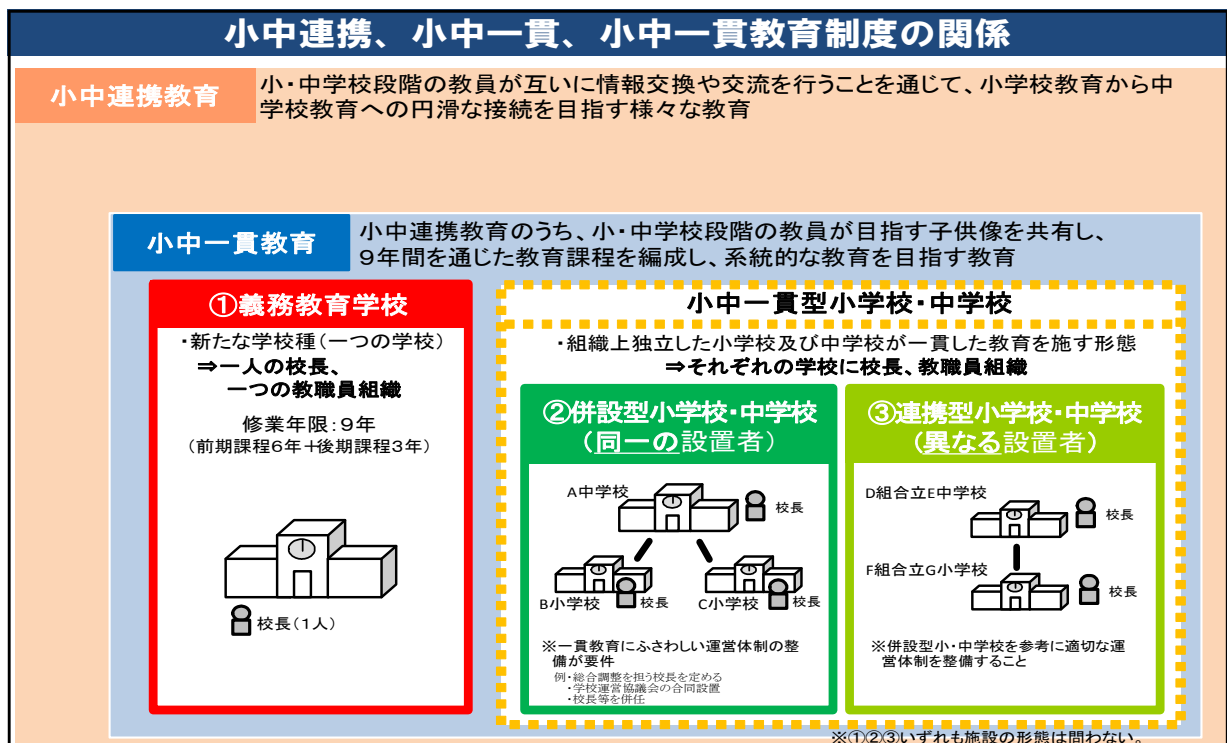
生み出された背景を丁寧に押さえるとともに，特に（３）～（６）については，それがどの程度目の前の地域や子供たちに当てはまるかをデータに基づいて分析した上で，一般論にとらわれず，創意工夫を行いながら，当該地域や学校，児童生徒に適した小中一貫教育を構想していくことが求められます。

第2章 小中一貫教育制度について

- 自治体や学校現場での取組が10数年以上にわたって蓄積され、顕著な成果が報告されている中であって、正式に小中一貫教育が学校制度として位置付けられたわけですが、これまでと何が異なるのか必ずしも十分に理解されていない状況があります。制度の詳細については施行通知や法令を参照する必要がありますが、ここでは、改めて今回の制度の類型と、新たな制度の下で小中一貫教育に取り組むメリットについて解説します。

(1) 制度の3類型

- 小中一貫教育の制度化においては、従来の制度下での小中一貫教育の取組では、教育課程の在り方、学年段階間の区切りの設け方、マネジメント体制の在り方、施設の形態などが様々であり、地域の実情に即した多様な取組が行われてきた状況を踏まえ、大きく2つの形態を制度化することとなりました。



- 具体的には、小中一貫教育の基本形として、一人の校長の下で一つの教職員集団が一貫した教育課程を編成・実施する9年制の学校で教育を行う形態(義務教育学校)と、組織上独立した小学校及び中学校が義務教育学校に準じる形で一貫した教育を施す形態(小中一貫型小・中学校)の2つです。
- このうち小中一貫型小・中学校については、更に設置者に着目し、同一設置者による

ものは、中学校併設型小学校及び小学校併設型中学校（以下「併設型小・中学校」という。）として制度化し、一部事務組合を設立して小・中学校を設置している場合など、小学校と中学校で設置者が異なるものは中学校連携型小学校及び小学校連携型中学校（以下「連携型小・中学校」という。）として制度化しました*1。

- なお、義務教育学校、小中一貫型小・中学校のいずれにおいても、施設一体型や施設隣接型、施設分離型といった施設形態にかかわらず設置を可能としています。以下、3つの類型について簡単に解説していきます。

（義務教育学校）

- 「義務教育学校」は、一人の校長の下、一つの教職員組織が置かれ、義務教育9年間の学校教育目標を設定し、9年間の系統性を確保した教育課程を編成・実施する新しい種類の学校です。心身の発達に応じて、義務教育として行われる普通教育を基礎的なものから一貫して施すことが学校の目的とされています。
- 修業年限は9年ですが、転出入する児童生徒への配慮等から、前期6年と後期3年の課程に区分し、基本的には、それぞれ小学校及び中学校の学習指導要領が準用されます。その上で、一貫教育の軸となる新教科等の創設や、学年段階間・学校段階間での指導内容の入替え等、一貫教育の実施に必要な教育課程上の特例を設置者の判断で実施することが認められています。
- 義務教育学校は、9年の課程が小学校相当の前期6年、中学校相当の後期3年に区分されていますが、1年生から9年生までの児童生徒が1つの学校に通うという特質を生かして、9年間の教育課程において「4—3—2」や「5—4」などの柔軟な学年段階の区切りを設定することが容易になります（第5章参照）。
- 義務教育学校は、国立・公立・私立のいずれも設置が可能ですが、公立については、既存の小学校及び中学校と同様、市区町村の学校設置義務の履行の対象であり、市区町村教育委員会による就学指定の対象校となります。また、施設の形態についても、いわゆる施設一体型だけでなく、前期課程と後期課程や学年段階の区切り（第5章参照）に応じて異なる施設を用いる施設隣接型や施設分離型の義務教育学校を設置することも可能です。
- 教員の免許状については、小学校及び中学校の教諭の免許状の両方を併有することを原則としつつ、当分の間は、小学校又は中学校の教諭の免許状のどちらかを持ってい

*1 公立の小・中学校については、通常は、小・中学校の設置者は同一市町村であるため、小中一貫型の小・中学校の制度を活用する場合には、ほとんどの学校が「併設型小・中学校」に分類されるものと考えられます。

れば、それぞれ義務教育学校の前期課程又は後期課程の主幹教諭，指導教諭，教諭又は講師となることができることとされています*1。ただし，免許制度自体が柔軟なものに改善されているので，どちらかの免許状しか持っていない場合でも様々な取組に参画することは可能です（所持する免許状による制約に関する考え方については，第6章で詳述します）。

（併設型小・中学校）

- 併設型小・中学校は，既存の小学校及び中学校の基本的な枠組みは残したまま，義務教育学校に準じた形で9年間の教育目標を設定し，9年間の系統性を確保した教育課程を編成・実施する学校です。中学校区におけるこれまでの小中連携の取組を基盤として，一貫教育にレベルアップさせるイメージです。
- これらの学校においては，
 - ① 小学校と中学校の組織文化の違いを乗り越える必要があること
 - ② 3校以上の学校が連携・接続する形態があり得ること
 - ③ 一般的な小中連携と明確に区別する必要があること等を踏まえ，小中一貫教育の実質を適切に担保する観点から，小中一貫教育を行うためにふさわしい運営上の仕組みを整えることが要件とされています。
- 具体的には，例えば，
 - ① 関係校を一体的にマネジメントする組織（例：△△学園等）を設け，学校間の総合調整を担う校長（例：学園長，統括校長等）を定め，必要な権限を教育委員会から委任すること
 - ② 学校運営協議会を関係校が合同で開催し，一体的な教育課程の編成をはじめとする学校運営に関する基本的な方針を承認する手続を明確にすること
 - ③ 一体的なマネジメントを可能とする観点から，小学校と中学校の管理職を含め全教職員を併任させること*2などが考えられます。
- 併設型小・中学校には，義務教育学校と同様，一貫教育の軸となる新教科等の創設や，学校段階間での指導内容の入替え等，一貫教育の実施に必要な教育課程の特例の実施が設置者の判断によって認められます。
- また，小中一貫教育を行うためにふさわしい運営上の仕組みが整えられていることか

*1 この経過措置は，全国平均で，小学校教員に占める中学校教諭免許状保有者が約6割，中学校教員に占める小学校教諭免許状保有者が約3割という免許状の併有率の現状に鑑み置かれているものです。今後，併有の一層の進展などを通じて，義務教育9年間の教育を担える教員の育成が進むことが期待されます。

*2 小学校と中学校の免許状を併有していなくとも，小学校と中学校に併任することは可能です。

ら、通常の小・中学校と比較して、9年間一貫した指導を実施したり、「4－3－2」や「5－4」などの柔軟な学年段階の区切りを設定（第5章参照）したりして、取組を行うことが容易であると言えます。

（連携型小・中学校）

- ほとんどの場合、一貫して教育を行おうとする小学校と中学校の設置者は同一であると考えられますが、設置者の異なる小学校と中学校が一貫した教育を行おうとする場合も少数ながら想定されます。

例：市町村の境界をまたぐ形で集落があり、子供の通う小学校と中学校がそれぞれ異なる事務組合立で設置されているケース など

そのような場合に適用される仕組みとして、連携型小・中学校の制度が設けられました。

- 連携型小・中学校においては、学校同士の関係性や学校間の距離等について多様な組合せが考えられることから、省令上、一律に教育を一貫して施すためにふさわしい運営の仕組みを整えることとする旨の規定は設けられていませんが、併設型小・中学校におけるふさわしい運営の仕組みも参考に、小中一貫教育の実質が担保されるよう適切な運営体制を整備することが求められます。
- なお、教育課程特例については、中高一貫教育における連携型中学校・高等学校と同様、一貫教育の軸となる新教科等の創設は設置者の判断で実施可能ですが、学年段階や学校段階を超えた指導内容の入替え等を行いたい場合には、教育課程特例に関する文部科学省への申請が別途必要となります（教育課程特例校）。

	義務教育学校	小中一貫型小学校・中学校		
		中学校併設型小学校 小学校併設型中学校	中学校連携型小学校 小学校連携型中学校	
設置者	—	同一の設置者	異なる設置者	
修業年限	9年 (前期課程6年+後期課程3年)	小学校6年、中学校3年		
組織・運営	一人の校長、一つの教職員組織	それぞれの学校に校長、教職員組織 小学校と中学校における教育を一貫して施すためにふさわしい運営の仕組みを整えることが要件 ① 関係校を一体的にマネジメントする組織を設け、学校間の総合調整を担う校長を定め、必要な権限を教育委員会から委任する ② 学校運営協議会を関係校に合同で設置し、一体的な教育課程の編成に関する基本的な方針を承認する手続を明確にする ③ 一体的なマネジメントを可能とする観点から、小学校と中学校の管理職を含め全教職員を併任させる		
免許	原則小学校・中学校の両免許状を併有 ※ 当分の間は小学校免許状で前期課程、中学校免許状で後期課程の指導が可能	所属する学校の免許状を保有していること		
教育課程	<ul style="list-style-type: none"> ・9年間の教育目標の設定 ・9年間の系統性・体系性に配慮がなされている教育課程の編成 			
教育課程の特例	一貫教育に必要な独自教科の設定	○	○	○
	指導内容の入替え・移行	○	○	×
施設形態	施設一体型・施設隣接型・施設分離型			
設置基準	前期課程は小学校設置基準、 後期課程は中学校設置基準を準用	小学校には小学校設置基準、中学校には中学校設置基準を適用		
標準規模	18学級以上27学級以下	小学校、中学校それぞれ12学級以上18学級以下		
通学距離	おおむね6km以内	小学校はおおむね4km以内、中学校はおおむね6km以内		
設置手続き	市町村の条例	市町村教育委員会の規則等		

(2) 制度を活用するメリット

(これまでの取組の制度上の課題とその解消)

- 小中一貫教育の制度化のメリットは、逆説的ですが、これまでの小中一貫教育の取組に付随していた限界との比較によって浮き彫りになる面があります。
- 制度化前から小中一貫教育に取り組んできた学校や教育委員会では、関係者の努力によって様々な成果を上げてきた一方、小学校と中学校が別々の組織として設置されていることに起因する、様々な制約に直面していました。
- 例えば、教育課程の編成、各種の計画や方針の策定、学校評価の実施などを始め、基本的に小・中学校それぞれにおいて取り組むことが想定されている事務は多数存在します。

【小・中学校それぞれで取り組むことが想定される事務の例】

- ・教育課程の編成・実施（学習指導要領総則）
- ・年間指導計画等の作成（学習指導要領総則）
- ・指導要録の作成（学教法施行規則第24条）
- ・教科書以外の教材の届出（地教行法第33条）
- ・学校評価の実施（学教法施行規則第66条等）
- ・学校運営協議会の設置（地教行法第47条の5）
- ・学校評議員の各校長からの推薦，教育委員会からの委嘱（学教法施行規則第49条）
- ・学校保健計画の策定・実施（学校保健安全法第5条）
- ・学校安全計画の策定・実施（学校保健安全法第27条）
- ・学校いじめ防止基本方針の策定（いじめ防止対策推進法第13条）

- 先行事例の中には、教育委員会や管理職の強力なリーダーシップの下で、これらを事実上一体的に実施しているところも見られますが、人事異動により取組の進捗が左右されるなど、取組が定着しにくいといった課題が指摘されていました。また、これらを一体的に実施しようとする過程で生じる様々な調整事務を小・中学校それぞれの固有の業務に加えて行うことは、教職員の多忙化を生む原因の一つともなってきました。小中一貫教育の制度を活用し、小・中学校段階が一体となってこれらの事務に取り組む体制を整えることにより、こうした課題の解消や緩和が期待できます。
- また、これまでの取組では、小学校と中学校それぞれに校長や管理職が配置され、意思決定や意思統一に時間がかかる場合があることが指摘されています。全国の優れた取組の中には、校長を暫定的に併任させている例や、学校間の連絡調整を行うために事実上の合同組織を設けている例もありますが、継続性や安定性に課題がありました。

義務教育学校はそもそも1つの学校ですので、こうした課題は解消されますし、小中一貫型小・中学校においても、校長を一人としたり、責任体制を明確化したりといった、小中一貫教育にふさわしい運営体制が整えられていることが制度的な前提となるため、意思決定・意思統一の円滑化や取組そのものの安定的な継続が期待できます。

- 義務教育学校や小中一貫型小・中学校は、言うまでもなく、小中一貫教育を行うための学校です。これまでの取組では、小中一貫教育を行おうとしても、まずはその意義について粘り強く教職員の理解を得るプロセスから始めなければならない場合が多かったところですが、本制度の下での小中一貫教育はいわば当該学校のミッションそのものであり、教職員も本務として取組に参画することになります。このため、導入時の様々なコストが軽減されるとともに、人事異動があった場合等にも継続的・安定的に取組を実施することが可能となります。

(教育課程特例の活用)

- これまでは、小学校と中学校において一貫した独自教科等の設置等を行うためには、特別の教育課程の編成に当たり、文部科学省への申請及び文部科学大臣指定による「教育課程特例校制度」が活用されてきました。これにより、全国各地において、様々な取組が行われ、多くの蓄積がされてきました。
- 義務教育学校又は小中一貫型小・中学校の制度を活用する学校においては、個別の大臣指定の手続を経ることなく教育課程特例の実施が可能となり、特別の教育課程を編成した取組が、設置者の判断によって行えることとなります。

(業務の効率化、専門スタッフの活用)

- 義務教育学校では、
 - ① これまで小学校と中学校で別々に行っていた事務を、一人の校長のマネジメントの下で教職員が一体的に行えること
 - ② 教職員定数上、総括担当の副校長又は教頭が配置される算定となっていること
 - ③ 教職員定数上、学校事務職員等が複数配置される算定となっていること等を通じ、校務の効率化が可能となります。また、小中一貫型小・中学校では小中一貫にふさわしい運営の仕組みの導入が要件となっているため、学校事務の共同実施が促進され、校務の効率化や質の向上につながることを期待されます。
- 特に、事務職員や養護教諭は、小・中学校を別々に設置する場合には1校に1人ずつ配置される算定ですが、義務教育学校に移行した場合には、1校に2人配置される算定となります。このことにより、小・中学校では別々に行っていた業務について、業務分担や円滑な引継ぎ等が行えるようになり、一層効果的・効率的な業務の実施が期待できます。小中一貫教育の課題として挙げられる教職員の負担感についても、こうした算定を基盤として教職員間の役割分担を見直すことにより、一定程度緩和するこ

とも考えられます。

- さらに、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカー等の専門スタッフについても一層有効な活用を図ることが可能だと考えられます。例えば、これらの専門スタッフは、中学校のみに配置されている例が見られますが、小中一貫教育の導入を通じて、小学校まで対象範囲を広げることが考えられます。小・中学校を一貫して受け持つことにより、子供への継続的な相談を行うことが期待できます。
- なお、義務教育学校等で校長を務めている者が小・中学校を通じて一人となっている場合には、当該校長の職務が過重にならないよう配慮する必要がある場合も考えられます。例えば、校長が小・中双方の校長会や研修会等に出席するというのではなく、校長と総括担当の副校長や教頭との間で役割分担するといったことも考えられるでしょう。

(政府による支援策等)

- 法制化によって小中一貫教育の制度的基盤が整備されたことにより、予算面・人事面を含め、政府等による支援を安定的・継続的に行うことが可能となりました。例えば、平成28年度においては、国の予算において、制度を活用した取組を総合的に支援するため、下記のような支援メニューが用意されています。
 - ・ 小中一貫教育の導入に伴い学校統合を行う場合の教員加配
 - ・ 小中一貫教育を実施する際の専科指導等のための教員加配
 - ・ 新增築（原則1／2負担）や改修時（原則1／3補助）の施設整備の支援
 - ・ 小・中学校への同じスクールカウンセラーの配置
 - ・ 小中一貫教育と組み合わせてコミュニティ・スクールを導入する取組への支援
 - ・ 都道府県と市町村とが連携して小中一貫教育の導入を推進するモデル事業
- なお、本制度の下で小中一貫教育が安定的・継続的に実施されることにより、学校段階間の接続に関する望ましい取組が蓄積されれば、それらを効果的に普及させることによって、通常の小・中学校における小中連携の取組の高度化についても促進することができます。

(3) 小中一貫型小・中学校の設置に関する考え方

- 以上に述べたメリットは小中一貫型小・中学校や施設分離型の学校についても一定程度当てはまる部分が多いですが、義務教育学校や施設一体型の学校と比べればメリットが見えにくいという声も一部に存在します。
- 一方、既存の小中一貫教育の取組の大多数は、施設分離型の校舎の下で、それぞれの学校段階に校長がおり、教職員集団も別々に組織されている中での実践であり、その

ような中でも、取り組み方次第で学習指導上・生徒指導上顕著な成果を出している事例も多数見られます。したがって、小中一貫教育に取り組む場合に、必ずしも義務教育学校や施設一体型の学校を目指そうとする必要はありません。

- また、各地域が抱える実情は様々であり、例えば、
 - ① 小学校と中学校の学校段階の差が持つ教育効果を重視する場合
 - ② 学校選択制と組み合わせて既存の小・中学校をベースとして特色ある取組を行う場合
 - ③ 近隣に中高一貫校が設置されている場合等、引き続き小・中学校を基本として、その充実を図ることが適切な場合も想定されます。そのような状況において小中一貫教育を実施する場合には、義務教育学校制度よりも小中一貫型小・中学校制度の方が活用しやすいと考えられます。

- 施設を一体型とするか分離型とするかについても、小中一貫教育に取り組む小学校が地域のコミュニティの核として欠かせない存在となっている場合など、慎重な判断が求められる場合があることが想定されます。いずれにせよ、義務教育学校と小中一貫型小・中学校、施設一体型と施設分離型、それぞれの特性を踏まえた上で、具体的に実現したい小中一貫教育のイメージを持ちながら、どのような条件の下で小中一貫教育に取り組むのか、丁寧に検討することが必要です。

- なお、小中一貫型小・中学校や施設分離型の学校で小中一貫教育の取組を行う際には、以下のような小学校と中学校が別々に存在していることのメリットを生かすことが考えられるところです。
 - ① 学校のリーダーである最高学年を経験できるという特性を生かし、小学校6年生の段階で大きな成長を促す指導を充実させること
 - ② 違う校地にある中学校校舎に入学すること、複数の小学校からの進学者とクラスメイトになること等により、気持ちを新たにして学校生活をスタートすること
 - ③ 中学校生活に日常的には触れていないことを踏まえ、あこがれの気持ちや期待感を強く持たせること

第3章 基本的な導入手順とPDCAの推進

- 教育課程の編成・実施に関する具体的な工夫については、4章～10章において詳述しますが、具体的な工夫を行う前提として、小中一貫教育を何のために、どのような目標の達成を目指して導入するのかが、設置者・学校において明確にされている必要があります。実施上の工夫は、9年間のグランドデザインや学校の教育目標がまずあって、それをどのように実現していくのかという発想で検討された上で、取り組まれることが重要です。*1
- また、目標（P l a n）—実行（D o）—評価（C h e c k）—改善（A c t i o n）というPDCAサイクルに基づく取組の改善への意識も不可欠です。小中一貫教育は息の長い取組であり、時間が経過する中で、徐々に異学年交流などの活動そのものが目的になってしまうことも考えられます。このため、常に何を目指しているのかという根本に立ち返りながら、児童生徒の状況を踏まえて、不断に取組の検証・改善を繰り返すことが必要です。
- ここでは、これらのことを踏まえて、小中一貫教育の導入及びPDCAの推進を図る上で想定される基本的な事柄（どの学校でも取り組まなければならない骨格の部分）を説明します。
- 個々の自治体・学校における小中一貫教育の導入経緯や進捗状況に応じて、参考にとできるところから取り入れていただきたいと思います。

（1）現状把握と課題の特定

（手段としての小中一貫）

- 小中一貫教育を構想する上で最も重要なことは、小中一貫教育はより良い教育を実現するための「手段」であって、それ自体が「目的」ではないということです。この点をおろそかにした取組は、大きな成果につながらないばかりでなく教職員の多忙感を増大させることにもなりかねません。全国の取組の中には、そうした例も見られますし、全域での小中一貫教育を掲げている自治体の中にも、小中一貫教育の意義を十分に理解し積極的に取り組んでいる学校が必ずしも全ての学校ではない事例も見られます。

*1 なお、現在検討中の次期学習指導要領改訂においては、各学校には、学習指導要領等を受け止めつつ、子供たちの姿や地域の実情等を踏まえて、各学校が設定する学校教育目標を実現するために、学習指導要領等に基づき教育課程を編成し、それを実施・評価し改善していく、いわゆる「カリキュラム・マネジメント」の実現が重要であると示されています。

- これから小中一貫教育の導入を検討する設置者・学校においては、一般論や抽象論に陥らないことが重要です。例えば、第1章（3）～（6）で述べた背景・理由についても、どの程度目の前の地域や学校、子供たちの実態に当てはまるかを分析するとともに、それら以外にどのような事柄を考慮に入れる必要があるのかを検討することも必要です。
- 目の前の地域の実情や子供たちの学びや育ちの現状と課題を的確に把握し、それらの課題の解決のための「効果的な手段」として小中一貫教育を構想する必要があります。

（教育委員会による取組の推進）

- 小中一貫教育の導入に当たっては、設置者たる教育委員会が、教育長のリーダーシップのもと、当該地域の子供たちにとって小中一貫教育の導入がどのような意義を持つのか十分な検討を行い、保護者や地域住民との話し合いを通じて理解を求めるとともに、校長や教職員に対しても取組への意識が共有されるよう説明や協議等を行うことが重要です。
- 特に、教育課程の特例については、4－3－2や5－4といった柔軟な学校段階の区切りの設定や、小中学校段階の9年間を一貫させた教育課程の編成など、特色に応じた教育課程について、設置者の判断により実施が可能となっており、設置者として、学習指導要領に定められている内容事項が教育課程全体を通じて適切に取り扱われているか等に配慮しながら、必要な検討を行うことが求められます。
- 市町村教育委員会によっては、小中一貫教育に関する推進計画を作成し、取組を進めている例があります。このような方法を採用することにより、市町村教育委員会として、
 - ① なぜ小中一貫教育を行うのか
 - ② 小中一貫教育の定義、目的・目標
 - ③ 小中一貫教育の基本方針、目指す子供像や地域像、教職員像
 - ④ 施設形態や学校の種類（義務教育学校なのか小中一貫型小・中学校なのか）
 等を明らかにした上で、検証を行いながら学校の取組を推し進めることで、小中一貫教育が継続的で射程の広いものとなると考えられます。

（教職員間での共通認識の醸成）

- 小中一貫教育の構想に当たっては、小学校の教職員と中学校の教職員間の議論により、共通認識を醸成するプロセスが重要です。例えば、それぞれの学校の子供たちの良いところや伸ばしたいところ、小中一貫教育の導入により重点的に取り組みたいことなどについてワークショップ等を通じて話し合うことが考えられます。
- また、第1章（4）で述べたように、小・中学校は長い歴史の中で、それぞれ独自の文化を育んできており、ふだん使う言葉が異なったり、同じ言葉でも意味するものが微妙に異なったりすることがあります。したがって、課題を共通認識する上で、共通

の尺度を用意したり、客観的なデータや具体物を基にして議論したりすることが有効です。

- 例えば、第1章で述べたような各種の全国調査も参考にしつつ、中学校区としてデータをきめ細かく取り、分かりやすい形で可視化して共有してみることも考えられます。このような何らかの意識的なプロセスなしには教職員に当事者意識は生まれず、取組が形骸化したり、多忙感だけが増したりするということにもなりかねません。
- なお、特に1つの中学校に複数の小学校が接続する形態で小中一貫教育を導入する場合においては、具体的な話になればなるほど、A小とC中、B小とC中といった具合に個別の課題が見えてきますが、A小・B小に共通なC中ブロックとしての課題を優先して、全ての小・中学校で共にその課題克服に努めるといった手順を踏むことが現実的です。

（地域とともにある学校づくり）

- 小中一貫教育の導入に当たっては、保護者や地域住民の声を丁寧に聴き、共に新しい学校づくりを行うという姿勢が大切であり、地域住民等とビジョン・目標を共有し、地域一体となって子供たちを育む「地域とともにある学校」への転換を図ることが重要です。このような観点から、例えば学校運営協議会や学校支援組織との定期会合等を通じて、地域住民とも教育上の課題を共有するとともに、地域の思いや願いを把握し、新たな学校づくりに生かしていくことが考えられます。
- そういった中で、例えば保護者から「家庭学習の習慣の定着が必要である」とか、地域の学校支援活動の一つとして登校時の見回りをしている方々から「挨拶をできる子供になってほしい」といった様々な声が出てくるのが想定されます。こうした声や課題も踏まえつつ、(2)で述べるように具体的な目標を設定することが重要です。
- また、このようなプロセスを経ることによって、目標の実現に向けて保護者や地域の方々と協働して取り組みやすくなるのが期待できます。特に家庭の役割が大きい目標については、保護者ともじっくり議論する必要がありますし、場合によっては学校と保護者が協働して目標の設定をしていくといった工夫も考えられます。
- 小中一貫教育の導入を契機として、地域住民や保護者との議論を積み上げ、協力体制を築くことが、より良い学校づくりにつながります。

【コラム：コミュニティ・スクールと小中一貫教育】

コミュニティ・スクールと小中一貫教育は極めて親和性が高い取組です。コミュニティ・スクールは、学校と地域をつなぐ仕組みですし、小中一貫教育は、小・中学校の児童生徒間、教職員間をつなぐ取組であり、いずれも児童生徒に多様な者と

の関わりを持たせたいという願いが共通にあると言えます。また、コミュニティ・スクールの観点からすれば、小中一貫教育は地域の支援を小・中学校で断絶させない仕掛けとも言えます。

小学校の教員はずっと小学校の教員、中学校の教員はずっと中学校の教員を務めるケースがほとんどですが、小学生の保護者はいずれ中学生の保護者となります。もとより地域住民は小学校だけ、中学校だけを見ているわけではありません。その意味では、保護者や地域の視点から見れば、中学校区を単位として学校教育を充実させる取組は、それを小中一貫教育と呼ぶかどうかは別として、言わば当然の帰結であると言えます。中学校区を単位として小・中学校がネットワークを作り、教職員が互いに支援し合う体制を作ることによって、地域住民や保護者が学校を信頼し、課題を共有し、学校を支援する活動が充実する。その意味では小中一貫教育とコミュニティ・スクールは一体的に推進する意義が大きいものと言えるでしょう。

(2) 目指す子供像、具体的目標、評価項目・指標等の設定

(目指す子供像の設定)

- 学校としてのビジョンのもと、把握された現状と特定された課題や中学校区内の保護者や地域住民の願いを踏まえ、「義務教育段階を終える段階で身に付けておくべき力は何か」という観点から、目指す子供像を設定することとなります。その際、自立した大人をイメージして15歳段階の子供像を設定することが重要です。また、15歳段階の子供像を前提として、各学校段階や学年段階の区切り（第5章参照）ごとに子供像を設定し、学校と保護者、地域住民の役割分担も行いながら、各段階での責任を持った取組を強化するという工夫も考えられます。*1

(具体的目標、評価項目・指標等の設定)

- 「目指す子供像」の実現に近づくためには、生徒の学習の状況や地域の実態等を踏まえ、特定された課題に即したなるべく具体性を持ったものとして目標を設定することが重要です。同時に、目標を可視化する評価項目・指標を立てることになります。評価項目・指標の設定に当たっては、関係者が努力の成果を実感して更なる改善への意欲を高めたり、保護者や地域住民と進むべき方向を共有して協働関係を強化したりできるようにすることが必要です。例えば、数値によって定量的に評価できる項目と質的な評価項目の双方を組み合わせたり、目標の達成状況を把握するための指標と達成

*1 なお、現在次期学習指導要領に向けた検討の中では、育成を目指す資質・能力について、学校教育法第30条第2項が定める学校教育において重視すべき三要素を議論の出発点とし、知・徳・体を総合的に捉えて、学習する子供の視点に立ち、以下の三つの柱として整理しています。

- ①生きて働く「知識・技能」の習得
- ②未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成
- ③学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養

に向けた取組の状況を把握するための指標をそれぞれ設けたりすることも考えられます。

- 特に、小中一貫教育に取り組む学校においては、その学校が小中一貫教育の取組により目指している効果や実施する取組内容、想定される課題等を踏まえて、評価項目・指標を設定することが考えられます。その際、既存の学校評価の仕組みを有効に生かしていくことが重要です。
- 以下の項目は、文部科学省の「学校評価ガイドライン」（平成28年改訂）において、義務教育学校、小中一貫型小・中学校において評価項目・指標等を検討する際の視点として挙げられているものです。

〔義務教育学校〕

- ・ 学年段階の区切りの柔軟な設定とそれらを踏まえた指導計画の実施状況
- ・ 9年間の系統性・連続性を強化した教育課程・指導計画の実施状況
- ・ 学校独自の新教科や領域の指導の実施状況
- ・ 多様な異学年交流の実施状況
- ・ 児童生徒の異学年集団におけるリーダー体験の状況
- ・ 一貫教育の円滑な実施に必要な組織運営体制の整備
- ・ 学年段階の区切りの変更による教育効果
- ・ 系統性・連続性の強化による学力・学習状況調査の結果の改善
- ・ 独自の新教科等のねらいの達成状況
- ・ 児童生徒のコミュニケーション能力の状況
- ・ 児童生徒の自己肯定感の状況
- ・ 一貫教育の実施に伴う校務の効率化の状況
- ・ 教職員の負担感・多忙感の緩和状況
- ・ 学習上の悩みを抱える児童生徒への対応状況
- ・ 不登校・いじめ・暴力行為への対応状況
- ・ 後期課程への進学に不安を覚える生徒への対応状況
- ・ 小・中学校の授業観・評価観の共有状況
- ・ 小・中学校の指導内容の系統性に関する教職員の理解の状況

〔小中一貫型小・中学校〕

※上記に記載した例を準用することに加え、特に以下のような例が考えられる。

- ・ 一貫教育の円滑な実施に必要な組織運営上の工夫
- ・ 小・中学校の教職員の連携協力による指導等の実施状況
- ・ 同一中学校区内の小・中学校間の取組の調整状況

- より具体的には、例えば、英語教育を小中一貫教育の核に据えるのであれば、英語検

定の受検割合や合格者割合といった指標を掲げたり、地域を支える人材の育成を重点に掲げるのであれば、地域学習に積極的に取り組んでいる児童生徒の割合、御当地検定の合格者数や地域行事への興味関心や参加状況を掲げたりすることなども考えられます。

- また、小中一貫教育を通じて達成しようとしているねらいを踏まえ、児童生徒の落ち着きや、仲の良い後輩・憧れる先輩がいる児童生徒の割合などを評価項目・指標とすることなども考えられます。
- 各地域、各学校の子供たちの実態を踏まえ、創意工夫を生かして目標を設定することが重要です。

【コラム：学力格差の縮小と小中一貫】

文部科学省の委託研究では、家庭の社会経済的背景（SES=socio-economic status）が子供の学力格差を生んでいるという実態とともに、SESによる学力格差を一定程度抑え込んでいる学校の特長も明らかになっています。

そのような学校として、例えば、教科の指導内容や指導方法について小学校と中学校とが積極的に連携を行っているということも挙げられています。

地域や学校の実態等によりますが、小中一貫教育の取組を充実させ学習指導等における小・中学校の教員間の連携を深めることで、児童生徒の学力の底上げを目指すことも、小中一貫教育導入のねらいとして考えられるかもしれません。

【コラム：目標の妥当性をチェックしてみよう】

組織の目標設定に関しては、「SMART」というチェックポイントが広く活用されています。これは具体性、測定可能性、達成可能性、合理性、期限の有無といったチェックの観点ごとの英語の頭文字をつなげたものです。この考え方を学校教育に即してアレンジしてみました。以下のチェック項目は、必ずしも全てを満たしている必要はありませんが、目標設定の参考にはいかがでしょうか。

□具体的な表現の目標になっていますか？ **Specific**：スペシフィック

数値も含めて、具体的な目標を設定することにより、目標の実現状況を検証する方法が明確になります。また、幅広い教育関係者と目標の共有が可能になるとともに、学校が目標の実現状況を保護者や地域に分かりやすく説明できます。また、子供の姿や学校・学級の姿がイメージできる目標にすることにより、家庭や地域を含めた目標の共有が進むことが期待されます。

□測定可能な目標になっていますか？ **Measurable**：メジャラブル

各種の学力調査や、アンケート調査などを活用することにより、客観的な方

法で成果を測ることや経年比較が容易になります。学校の頑張りを保護者や地域住民に理解してもらうためにも必要です。また、当たり前のことですが、現状と比較して具体的で達成可能な目標を設定することが大切です。現状との比較が組み込まれていないと改善の状況が実感できません。

□**頑張れば達成が可能な目標になっていますか？** Achievable : アチーブャブル

努力目標と達成目標という言葉がありますが、大きな目標を掲げつつも、当面の目標を設定することが大切です。子供たちが少しずつ背伸びするように、学校が少しずつ着実に改善を積み重ねるためには、「頑張れば達成が可能な目標」を段階的に設定していくことが大切です。

□**関係者が納得のいく合理的な目標になっていますか？** Reasonable : リーズナブル

精密な現状分析を踏まえ、「なぜこの目標なのか」、教職員はもとより、家庭・地域に理由をきちんと説明できることが大切です。合理的な目標でないと関係者間で共有がなされず、結果として取組の改善につながりません。納得のいく目標を作るためには目標設定のプロセスで関係者の意見を聴くことも考えられます。

□**期限が明確になっていますか？** Time-bound : タイムバウンド

目標実現までの期限を明確にすることにより、取組内容が精選され、計画的・集中的に取り組むことができます。また、目標達成のための手段の有効性が真剣に議論されることにより学校改善が大きく進むことや、家庭・地域に学校の誠実な姿勢が伝わり様々な支援を受けやすくなることも期待されます。

(3) 具体的な計画づくり

- 教育課程の編成の手順は、「小・中学校学習指導要領解説」の総則編で詳しく述べられているため、ここでは小中一貫に関して特に留意すべき点について数点にわたって解説していきます。

(自校の課題や目標との適合性)

- 小中一貫教育の核となるのは、義務教育9年間を見通した目標の設定とその目標の実現のための指導の一貫性の確保です。そのことを常に柱に据えながら、具体的な計画を立てていくこととなります。また、義務教育段階で身に付けておくべき資質・能力をしっかりと育成した上で、高等学校の学びにつなげていく視点も重要です。
- 具体的な計画づくりに当たっては、先進事例を研究することが効果的です。その第一歩としては、自らの地域・学校と類似した状況におかれている地域・学校の工夫を集めることが考えられます。第4章以下ではそのための多様な工夫の例を述べていますし、書籍や論文等の形でケーススタディが多数公表されています。
- ただし、いずれも個別地域の個別事例であり、児童生徒の実態はもとより、取組の経

緯も施設形態も経過年数も様々であるということに注意が必要です。あくまでも(1)で整理した課題，(2)で設定した目指す子供像や目標の実現のための手段として，創意工夫を生かしながら自校に即した一貫教育の計画を作る必要があります。

- 小中一貫教育が多忙感の増大につながらないようにするためにも，「この取組が子供たちのためになる」，「自校の課題の解決につながるのだ」という納得感をもって，学校がチームとして取組を行える計画づくりが重要です。

【コラム：先進事例から学ぶ】

小中一貫教育に効果的に実施していくためには，全ての教職員が意義やねらい，具体的なイメージを共有することが必要です。このための取組の一つとして，教員を先進校に派遣した上で，その様子を校内や校区内での研修を通じて共有することが考えられます。派遣の際には，可能な限り多くの教員を派遣すると，派遣された教員間で理解を深めることができ，また，他の教員への情報提供も効率的に行えることが期待できます。

(ねらいの明確化)

- 個別の取組を計画するに当たってはねらいを明確にすることが重要です。特に，小中一貫教育の象徴的な取組でもある，学年段階の区切りの見直し（第5章），教科担任制や相互乗り入れ指導（第6章），異学年交流（第7章）などについては，表面的な取組を行うだけでは成果は期待できません。また，系統図の作成（第4章）についても，幾ら精密なカリキュラムを用意しても，それらが実際に指導の改善に生かされなければ意味がありません。
- 目的と手段を取り違えることなく，ねらいを明確にして実効性のある具体的計画を立てることが期待されます。

(優先順位の設定)

- 計画づくりの際，重要なことが優先順位付けです。第4章以下で様々な工夫の例を紹介していますが，これらはあくまで参考として示しているものであり，それらに全て取り組もうとすることは適当でもなく，現実的でもありません。先行事例として取り上げられる学校も，一度に全ての事柄に取り組んだわけではなく，長い時間をかけて段階的・発展的に取組を積み重ね成果を上げてきています。
- 具体的な取組項目の選定・計画に当たっては，地域・学校の置かれた客観的な諸条件や費用対効果を踏まえて優先順位付けを行ったり，工程表を定めて段階的な取組を行ったりすることが必要となります。取り組む項目について適度な絞り込みを行うことにより，教職員全体が目標を明確に捉えることも可能となります。このことは，小中

一貫教育が多忙化につながるという懸念を除去する上でも重要だと言えるでしょう。

- なお、小中一貫教育の導入に取り組む学校の多くでは、既に校内研究などで様々な取組を行っていることが想定されます。小中一貫教育を学校全体での取組とする上でも、「後回しにするものを決めたり、取り組まないものを決めたりする」といった「劣後順位」という逆の発想を持って業務のマネジメントを行うことも重要です。

(4) 評価と改善

- (1)(2)(3)で述べてきたように課題が正確に特定されており、目指す子供像や具体的な目標、評価項目・指標が設定され、その実現のための計画が策定されていれば、評価を行うことは容易になります。成果が出ている場合は成果につながった要因を分析し、実践記録として残し、翌年度のカリキュラム等に位置付けていく、成果が出ていない場合は成果が出ていない理由を分析して改善を図っていくということが基本になります。
- このことは、当たり前のことのようにですが、この基本をおさえていない評価活動も散見されます。この点が不明確になっていると、いわゆる「評価疲れ」が生じ、多忙感が増し、多忙化が進むという状況にもなりかねません。
- また、成果や課題は、視覚的に分かりやすい表やグラフなどにより可視化することが重要です。誰の目にも分かりやすいということは、教職員や学校関係者が成果を実感し、課題に向き合うためにも重要です。新たに異動してきた教職員が早期に小中一貫教育の意義を共有し、チームの一員として取組を始めるためにも効果的であると言えます。
- このような観点から、例えば、授業や行事の振り返りや、児童生徒が制作した感想文や絵画等に見られる変化を記録し、評価資料として蓄積することも考えられます。また、何人かのターゲットとなる児童生徒を決めて、その生徒の感想文や振り返りをファイリングし、ポートフォリオ評価を行うといった工夫も考えられます。
- 子供の育ちを継続的に見つめている保護者や地域住民の果たす役割も大事になってきます。(1)では課題の特定や目標の設定プロセスに保護者や地域住民の関与を求めることの重要性について述べましたが、評価のプロセスにおいても、参考情報としてアンケートを行うことのほかに、例えば保護者や地域住民と教職員がワークショップ形式でざくばらんに話し合う中で、多様な成果や課題を記述して取りまとめていくといった方法を採用することも考えられます。
- こういった保護者や地域住民など学校外の方々の協力を得て会議等を開催する場合は、小学校、中学校の教育活動や空き時間、保護者・地域住民の時間を調整し、過度

な負担がかからないよう配慮しながら行う必要があります。

- 小中一貫教育は、導入を宣言したから成果が出るというような単純なものではありません。先行事例の関係者によれば、教職員の意識変革が行動の変革になり、教育課程や指導の改善が行われる結果、様々な面でじわじわと効果が出てくることが多いようです。文部科学省の調査でも、経過年数が長い取組の方がより多くの成果を認識していることが明らかになっています。
- このため、小中一貫教育の成果の評価については、前年度とだけ比較するのではなく、小中一貫教育の取組の初期段階からの変化の状況を経年比較可能な形で積み上げていくことが重要です。取組が進展すれば様々な成果が高いレベルで安定していくことも想定されますが、このような経年にわたる取組により、高いレベルは様々な努力によって維持されているということが学校内外で理解されることにつながります。また、単年度の成果・課題の把握や改善はしっかりと行いつつ、総括的な評価については複数年かけて実施するといった工夫も考えられます。
- いずれにしても、小中一貫教育が本質的に中長期的な要素を持つ取組であるという点について、あらかじめ保護者や地域住民はもとより、例えば首長や地方議会、財政当局などもしっかりと共通認識を醸成していくことが重要です。

第 2 部

小中一貫教育の教育課程の編成・実施に 関する様々な工夫

第4章 指導の一貫性の確保

1. 基本的な考え方

- 小中一貫教育の中核となるのは、義務教育9年間を見通し、系統性・連続性を確保した教育課程を編成・実施することです。
- 第3章で述べたように、教職員の共通認識の下で、義務教育9年間を見通した学校教育の目標（中学校卒業時点での目指す子供像）をなるべく具体的に設定した上で、目標達成のための手段として、各教科等の系統性を重視した教育課程を編成し、各学年の年間指導計画として実施する必要があります。
- その際には、それぞれ学校段階を超えたつながり（接続の円滑化）だけでなく、小学校段階内や中学校段階内での異なる学年のつながりも含め、9年間の系統性・連続性を重視して、取組を改善することが重要です。発達の段階に応じた縦のつながりと、各教科等の横のつながりを意識しながら教育課程全体を編成していくことが求められます。
- また、各教科等の内容項目の指導以外にも、児童生徒の実態や課題を踏まえ、個々の学年・学級の指導計画レベルも含め、どのような取組を一貫させたり、発展的に継続させたりするかを検討することが求められます。小中一貫教育というと、相互乗り入れ指導や異学年交流、合同行事などがイメージされることが多いですが、それらは小中一貫教育の特長を生かした取組の一つに過ぎず、それらに取り組んだからといって、必ず成果を上げることができると考えるべきではありません。
- このようにして義務教育9年間の一貫性を強めた教育活動を検討することにより、「これまで小学校と中学校はそれぞれ組織的・継続的な取組を行うことができていたのか」といった基本的な事柄について改めて確認し、改善につなげることが可能となります。
- 教育基本法では「学校においては、教育の目標が達成されるよう、教育を受ける者の心身の発達に応じて、体系的な教育が組織的に行われなければならない」とされており、小中一貫教育の取組は、こうした教育基本法の要請を小学校段階と中学校段階を一貫させて徹底するものであると位置づけることができます。
- なお、教育活動を効果的に展開していく上では、個々の教員の創意工夫を推奨することが重要であることは言うまでもありません。このため、一貫性・継続性を強める取組を行う際は、全てを統一しようとするのではなく、児童生徒の実態を勘案し、どのような取組を一貫させ、継続させることが望ましいかを吟味した上で、共通認識を持

って取り組むことが大切です。また、個々の教員の創意工夫を教職員集団で積極的に共有し、効果的な取組が校内に広がるような手立てを講じることや、それらの手立てを一貫教育の教育課程や指導計画に位置づけていくことも重要です。

- 以下では、9年間を通じて指導の一貫性を確保する上での取組の工夫について紹介します。

【コラム：一貫させる事項を決めるワークショップ】

一貫教育の指導計画を作っていく上では、何を一貫させ、何を個々の教員の創意工夫に委ねるかが重要なポイントとなります。このため、例えば、各学校の教員を集めて、それぞれの学校で教員がバラバラの行動をとっている事柄を出し合ってリスト化し、その中で統一した方がよいもの、統一しない方がよいもの、しばらく様子を見るべきものを仕分し、優先順位をつけるワークショップを行うことも考えられます。

2. 取組の工夫

（1）教科等の系統性・連続性を踏まえた学習指導

【学習指導要領の確認や創意工夫された教科書の活用】

- 9年間を見通した教育課程を編成する上で、まず必要なのは教育課程を編成する上での大綱的基準である学習指導要領の系統性をしっかりとおさえることです。
- 例えば、学習指導要領の各学年の目標や指導事項を、教科によっては学習指導要領解説にある系統表等を参考にしながら、一覧性のある形に整理した上で、教職員全員で各学年の児童生徒の実態を当該目標との関係で再確認することが考えられます。そして、目標に達していないと判断される場合には、その差を全教職員で認識した上で、カリキュラムや指導方法の改善点を話し合い、指導の改善・充実に生かすといった校内研修の工夫も考えられます。*1
- また、学習指導要領を踏まえて執筆される教科書においても、系統性・連続性を確保するため、様々な工夫が講じられているものもあります。基本的なことではありますが、これらの工夫を十分に読み取り、活用することによって、既習事項の定着を確認・強化しながら、より多くの児童生徒に学習内容の定着を促す指導の工夫や、発展的な理解を促す指導の工夫を9年間で一貫させていくことが考えられます。また、その

*1 なお、現在検討中の次期学習指導要領改訂においては、全ての教科等において育成を目指す資質・能力が明確にされ、そうした資質・能力に基づき教育目標や内容が再整理されることとなっており、こうした枠組みについての考え方が関係者において共有されることが重要となります。

ような取組の前提として、小・中学校段階の教職員が互いの教科書を見て、系統性を確認したり、同じ内容でどのように扱いが違うのか等について学び合うような研修を行ったりすることも考えられます。

- こうした取組を学校段階を超えて充実させていく中で、全ての教員が、
 - ・ 当該学年の指導事項がどのように上学年の指導事項に結びついているのか
 - ・ 当該学年の学習を行う上で、どのような基礎知識を下学年で習得しているのかを把握し、
 - ・ 受け持っている学年の指導事項が定着していないと、上学年の学習にどのような困難が生じるかを具体的にイメージできる状態を実現することにより、当該学年における指導の充実や指導方法の改善意欲を高めることが期待されます。

【系統図や指導計画の作成・活用】

- 先進事例の中には、こうした取組を一步進めて、9年間を通して、単元と単元の間を系統図として整理するとともに、
 - ① 複数の学年で繰り返し指導するポイント
 - ② 各種学力調査の正答率
 - ③ 重点的に指導する単元
 - ④ 他教科等との関係などを明示している例があります。
- これを活用して、
 - ・ 乗り入れ指導を効果的に取り入れたり、
 - ・ 上学年を見通してつまずきを速やかに解消する指導や下学年の既習事項を意識した指導を充実させたり、
 - ・ いわゆる「重要単元」には時数を多めに配当したりするなど*1、の工夫を行っている例があります。
- また、全学年の全ての単元ごとに目標やねらい、学習内容、既習事項との関係、言語活動の位置づけ、家庭学習の課題等を整理した「指導計画」を毎年度編集し、児童生徒や保護者と共有した上で、見通しをもった継続的な指導や学習支援に役立っている事例もあります*2。
- なお、系統図については、作成しただけで十分に活用されていないケース、作成者が異動した後、趣旨が徹底されなくなるようなケース等も散見されるところです。また、

*1 例えば、呉市立呉中央小学校・中央中学校（広島県）がこうした実践を行っています。

*2 例えば、京都市立東山泉小学校・東山泉中学校（京都府）がこうした実践を行っています。

作ること自体が目的化して多忙化・多忙感の増大につながっているケースもあります。

- このため、例えば、①学校評価や授業評価、研究授業の評価の視点等に系統図の活用状況を位置づける、②週案・指導案の様式を作る際に、下学年の既習事項を書き入れる欄をあらかじめ設けて、全ての教員が系統図を活用して系統性を意識しやすくするなどの工夫などを通じて、学校全体の取組の中にその活用を位置付けることも考えられます。

【下学年の既習事項の復習】

- 小中一貫教育においては、教科等の系統性・連続性を踏まえた学習指導を進める中で、児童生徒の学び直しの機会を充実させていくことが期待されます。
- 具体的には、例えば次のようなことについて、義務教育9年間を見通して取り組むことが考えられます。
 - ① 授業冒頭に既習事項の確認を行ったり、新たな単元に入る前の数日間を使い、既習事項を家庭学習の課題として出したりするなどして、児童生徒の学習に向けた準備を進める
 - ② 基礎的な既習事項全体を評価するテスト等定期的に行い、一人一人の児童生徒がどこからつまずいているかを可視化した上で指導に生かす
 - ③ いわゆる「帯時間」を設けて、重要な学習事項を反復させたり、既習事項を短時間で確認したりする
 - ④ 例えば6年生の年度末に中学校教員が作成したテストを実施することにより、7年生進級時の学級編制やきめ細かな指導に活用したり、小学校段階と中学校段階の間の春季休業などを活用するなどして希望者を対象とした既習事項の補習を行う
- 近年では、1年間を見通したり、既習事項をいつでも振り返ったりすることができるように学習内容と既習事項とのつながりを体系的にまとめたり、関連する既習事項を参照できるようにしたりするなど、教科書にも様々な工夫がみられるようになりました。こうした工夫を日常的な補充指導に活用するとともに、章末や巻末に記載されているまとめの問題に取り組む時間を設けることも考えられます。
- また、校内ネットワーク上に指導者用「デジタル教科書」をおき、本時の学習内容に関連した下学年の教科書該当ページを見せるなど、ICTを活用して系統性や連続性

を子供たちに理解させる工夫をしている学校もあります*1。こうした取組を1年を通じて行い、その成果と課題を踏まえて、次年度の指導計画に生かすことも考えられます。

【コラム：学力調査等の合同分析を踏まえた指導の改善】

「全国学力・学習状況調査」や都道府県の学力調査の結果を合同で分析する取組が広がっています。例えば、小学校第6学年や中学校3年生で正答率の低い問題をピックアップして、当該問題を正答するために下学年のどのような学習内容が定着していないといけないのかを分析し、授業改善・補充指導の在り方等について検討する会議を行うなどの工夫です。

小中一貫教育に取り組む学校では、こうした取組を通じて学力保障の重要性を小・中学校段階の教員が共通認識した上で、各学年で必要な学力がどの程度定着しているかをチェックする調査を行い、課題の大きかった学年の練習問題をそれ以降の学年に配付して復習問題として活用するといった取組を行うことも考えられます。

また、特に算数科・数学科のように系統性が強い教科においては、下学年の既習事項のつまずきにさかのぼって指導しなければならない局面が多々あります。このため、例えば、小学校の教員と中学校の数学科の教育が、指導に関して合同で研修を行うことなども考えられます。

【知識と知識を関連づけた指導の充実】

- 小学校高学年から中学校にかけては、学習内容も高度になり、量も増えてくる時期です。このような中で、単純な反復だけでなく、これまでに学んだ知識と知識を関連付け、因果関係、包含関係などとして理解させる指導を行うことが重要です。それによって、頭の中で整理がなされ、記憶に定着するとともに、より深い理解につながったり、問題解決にも応用しやすくなったりすると言われていています。しかし、こうした学習方法への移行は必ずしも明示的に指導されていないため、学習効果が上がらない児童生徒や、学習意欲を失ってしまう児童生徒も見られます。
- こうしたことを踏まえ、小中一貫教育に取り組む学校においては、例えば、教科等を横断する内容を含め、知識相互間の関連付けを行わせるための①指示や説明、発問、②板書の構成やノート指導、③授業の前後で関連の既習事項を家庭学習の課題に出すこと、などの指導の工夫について、ワークショップ型の研修等を通じて教員間で共有し、優れた実践を学校の共通実践として義務教育9年間のカリキュラムに位置付けて

*1 例えば、飛島村立小中一貫教育校飛島学園（愛知県）や、小牧市立小牧中学校（愛知県）ではこうした実践が行われています。なお、こうした取組を行う際は、指導者用デジタル教科書の発行者等との契約内容に留意する必要があります。

いくことも考えられます。

- 特に、小学校段階と中学校段階をまたがる教科を超えた学習内容のつながりについては、通常の小学校、中学校では十分意識されていないこともあり得るため、小中一貫教育を行う学校では、その点に意識して、効果的な指導を行うことが容易になると考えられます。

【教科を超えた学習内容のつながりの例】

(小学校段階間のつながり)

- ・ 小学校第3学年算数科において、資料を分類整理し、表やグラフを用いて分かりやすく表したり読み取ったりすることを学んだ上で、小学校5年生社会科において、我が国の農業や水産業、工業生産等について統計などの資料を活用して調べることにより、各種の基礎的資料の効果的な活用等について学ぶ。
- ・ 小学校第3学年、第4学年理科において「太陽と地面の様子」「天気の様子」について、同体育科において「健康によい生活」について学習する。その上で、小学校第5学年、第6学年家庭科において、「快適な住まい方」として、暑さ・寒さ、通風・換気及び採光を取り上げ、季節の変化に合わせた生活について学習する。

(中学校段階間のつながり)

- ・ 中学校第1学年保健体育科「心身の機能の発達」において人間の生殖にかかわる機能の成熟について学習した上で、より一般化した内容として、中学校第3学年理科「生命の連続性」において生物の殖え方について学習する。

(小学校段階と中学校段階をまたがったつながり)

- ・ 小学校第6学年社会科において、歴史的な時代背景や人物の暮らしについて学習し、その上で、中学校第3学年国語科で背景となる歴史的な状況を踏まえて古典を読む。
- ・ 小学校第3、4学年国語科において、「話すこと・聞くこと」の領域で司会や提案などの役割を果たしながら進行に沿って話し合うことについて学習し、その上で、小・中学校の他教科等の授業において、グループによる話し合い活動を行う。

(2) 教育課程の特例の活用（小中一貫教科等の設定、指導内容の入替え・移行）

【制度の概要】

- 小中一貫教育の核として何を位置付けるかは地域や児童生徒の実態を踏まえて各設置者・学校において判断すべき事柄ですが、教科等の系統性・連続性の十分な理解の上に、教育課程の特例を活用して、他の学校にはない新たな教科等を設けたり、教科等の内容項目を見直したりすることも選択肢の一つです。

- 現在でも、文部科学省の指定を受けることにより、特別の教育課程の編成を行うことが可能ですが、義務教育学校や小中一貫型小・中学校においては、
 - ① 学習指導要領に示された内容項目を網羅すること
 - ② 児童生徒の発達段階や各教科等の系統性・体系性に配慮すること
 - ③ 保護者の経済的負担への配慮その他の義務教育における機会均等の観点からの適切な配慮がなされていること
 等を前提とした上で、小中一貫教育の長所をより生かす観点から、設置者の判断で、以下のような教育課程特例の活用が可能となっています。

【小中一貫教科等の設定】

- ・ 小中一貫教育の軸となる独自教科等（小中一貫教科等）の実施
- ・ 小中一貫教科等による他の各教科等の代替
- ・ 小中一貫教科等の授業時数による他の各教科等の授業時数の代替

【指導内容の入替え・移行】（※連携型小・中学校の場合は、設置者の判断ではできない）

- ・ 小学校段階及び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入替え
- ・ 小学校段階の指導内容の中学校への後送り移行
- ・ 中学校段階の指導内容の小学校への前倒し移行
- ・ 小学校段階における学年間の指導内容の後送り又は前倒し移行
- ・ 中学校段階における学年間の指導内容の後送り又は前倒し移行

【小中一貫教科等の設定】

- 小中一貫教科等の設定の意義は以下のように整理できます。
 - ① 小中一貫教育の核を作ることができる
 - ② 既存の学習指導要領や検定教科書によらないことから、教職員集団がゼロから構想を持ち合い、率直に協議をしながらカリキュラムを作成する過程で、小・中学校の教職員が共に成長することが見込める（ただし、学習指導要領に示された内容項目を網羅する必要があります）
 - ③ 新たな教科を、小・中学校段階の教職員の一体化や地域と学校との協働関係の核とすることができる
 - ④ 地方創生の観点から、当該地域の教育の特色化により、地域の活性化を担う人材を育成したり、当該地域自体の魅力化を図ったりすることができる
 - ⑤ 小中一貫教育の導入に際して学校統廃合が伴う場合は、統合対象地域の多様な文化・地理・歴史・産業等の教育資源を総合的に学習する教科等の設定を行うことにより、統合校を核として旧通学地域の間になきずなを作るような効果が期待できる
- これまでの取組では、小中一貫教科等を設定して行う取組として、小学校における外

国語科の導入や、地域学習に関する取組（ふるさと科等）が多くを占めている一方、言語能力の向上に焦点を当てた取組、キャリア教育に関する取組、情報活用能力の育成に関する取組、環境教育に関する取組、姉妹都市との交流を柱に据えた異文化理解に関する取組なども見られます。

【指導内容の入替え・移行】

- 指導内容の入替え・移行については、新教科等の創設と比較すると先行事例は少ないものの、以下のような取組がこれまでになされています。
 - ① 9年間を通じた基礎学力保障の取組を強化する一環として、思考力の根幹をなす理解語彙・表現語彙を拡充する観点から、9年間の系統性を踏まえつつ、漢字を習得する時期を早め、習得漢字数を増やす
 - ② 英語教育の早期導入と併せて、小学校低学年からアルファベットや単語指導を行う
 - ③ 小学校1年生からの基礎学力保障や学習内容の定着を重視した取組を行うことと併せて、中学校数学科の負の数や文字を用いた式の指導を小学校高学年に移行する
- 今後、子供たちの実態を踏まえた上で、様々な工夫が行われていくことが想定されます。

【特例実施を検討する際の視点】

- これらの特例的な教育課程の編成には一定の労力を伴うことから、検討を行う際に教育活動に支障が生じないようにすることが重要であり、十分な検討体制や支援体制を整備する必要があります。
- なお、特に独自の教科を設定する場合には、「制度の概要」で述べた前提条件以外にも、例えば以下のような点に留意する必要があります。
 - ① 独自の教科の設定は、本手引で紹介している他の様々な工夫の例と同様、手段であってそれ自体が目的ではないこと
 - ② 別の教科等から内容と時間を振り替えることになるため、相応の効果が見込める場合に創設することが基本であること
 - ③ 教職員の負担や円滑な導入にも配慮し、必要に応じて移行期間を設けることも考えられること（例えば、キャリア教育、情報活用能力の育成、食育などといった教科等を横断する教育内容について総合的な学習の時間を活用したり、（1）で述べた系統図等を活用し合科的指導を徐々にカリキュラム化したりしつつ、数年後に新教科を導入する 等）

【(3)教科等を横断した学習指導に関する工夫】

- 効果的な学習指導を行うためには、それぞれの教科等の系統性・連続性を踏まえるとともに、授業での指導の流れなど各教科等にまたがる指導方法等についても、学校全

体で、発達段階を踏まえた一定の方針を持ち、発展的な指導を行うことが重要です。特に、小中一貫教育に取り組む学校では、9年間を見通した連続性や発展性を持った指導方法等を学校組織として共有することにより、指導の実が上がると考えられます。

【授業における指導】

(指導方法等)

- 小中一貫教育を行う学校においては、小学校の教員と中学校の教員とで連携して授業改善に取り組む中で、授業での指導方法等を緩やかに設定し、継続させていく取組が増えてきています。こうした取組により、学年や学級が変わってもより多くの子供たちが見通しを持って授業に臨みやすいといった効果が期待されています。特に、小学校高学年からの教科担任制を取り入れる学校では、小学校段階に新たな過度の段差を作り出すこととならないよう、指導方法等についての教員間の意思疎通が重要です。
- 例えば、基本的な授業の流れに関しては、学習指導要領において、「児童生徒が学習の見通しを立てたり学習したことを振り返ったりする活動を計画的に取り入れるよう工夫すること」とされていることを踏まえつつ、
 - ① 既習事項の確認
 - ② 学習の目当て・目標の明確な提示
 - ③ 教員の説明，自力解決，ペアやグループでの交流（小集団交流），全体交流，問題演習
 - ④ 授業終末の学習のまとめと振り返りの時間（理解できたことと理解できなかったことの整理）

などの流れについて、児童生徒の実態や発達段階を踏まえて緩やかに決めておくことも考えられます*1。

- また、
 - ① 効果的なペア学習やグループ学習の進め方やグループ分けのパターン，机の配置の方法
 - ② 発表の際のいわゆる「話型」指導の適否や方法に関する考え方
 - ③ 他の児童生徒が発言する際の聴き方
 - ④ いわゆる「思考ツール」の活用

などについては、不必要な学級差や学年差は望ましくなく、むしろ効果のある指導方法を発展的に継続していくことが有用との考えの下、学校として方針を定めたり、基

*1 なお、「全国学力・学習状況調査」の結果の分析からは、家庭の社会的・経済的背景（SES）が学力に及ぼす影響を一定程度乗り越えている学校に特徴的なことの一つとして、黒板に目当て（目標）を書いて授業のねらいを明確化させる取組が挙げられています（文部科学省委託研究「平成25年度「全国学力・学習状況調査」（きめ細かい調査）の結果を活用した学力に影響を与える要因分析に関する調査研究」（国立大学法人お茶の水女子大学））。

本的な指導技術を共有する研修を重ねたりするなどして、学年段階・学校段階を通じて効果的・効率的な活動を推進している例も見られます。

- 授業や宿題で活用する教材の選定やその特長を踏まえた具体的な活用方法についても、教員間で対応に大きなばらつきが見られるケースがあります。このことについても、学年段階を超えて一定の方針を決めて継続的な学習に資することが考えられます。

(学習ノート指導の方法)

- 障害のある児童生徒に対する合理的配慮*1の考え方も参考にし、学習ノート指導の方法を緩やかに決めておく取組は広く行われるようになってきています。児童生徒の実態を踏まえ、例えば以下のような事項については発達段階を勘案しつつ基本的な考え方を決めておくことにより、学年が変わったり、担任が変わったりした際の児童生徒の戸惑いを減らし、学習活動に集中しやすい状態を作ることも考えられます。
 - ① 日付や目当ての書き入れ方、下敷きや定規の使用
 - ② 板書と学習ノートとの関係（例：学習ノートの形式に合わせて板書を行う、指導案も板書ベースのものを用意する等）
 - ③ 自分の意見や他の児童生徒の意見の書き入れ方
 - ④ 授業終末の振り返りの書き入れ方
 - ⑤ 既習事項も含めた知識と知識の関連付けに役立つ学習ノートの使い方
 - ⑥ 教員によるノートの点検、コメントの付け方等

(ICTの活用)

- 「分かる授業」や次期学習指導要領で重要されることが検討されているアクティブ・ラーニングの視点に立った学びの実現への寄与が期待される電子黒板や実物投影機、教育用コンピュータなどICT機器については、その活用頻度、活用方法に関する考え方などが学級間、学年間、学校段階間で大きく異なるケースも見られます。例えば、実物投影機が全教室に常設され、積極的な活用が図られている学校がある一方で、整備が進んでいなかったり、整備されていても効果的に活用されていないといった学校

*1 障害者の権利に関する条約により締約国に求められている概念であり、中央教育審議会の報告においては「障害のある子供が、他の子供と平等に『教育を受ける権利』を享有・行使することを確保するために、学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更・調整を行うことであり、障害のある子供に対し、その状況に応じて、学校教育を受ける場合に個別に必要とされるもの」と定義されている（「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」（平成24年7月中央教育審議会初等中等教育分科会））。本条約を受けた障害者基本法及び障害者差別解消法において、行政機関や事業者等に対し、障害者に対する合理的配慮の提供が求められている。

もあります*1。

- こうした場合、ICTを活用した授業に慣れていると、整備・活用の進んでいない学校での授業に一層ギャップを感じるということにもなりかねません。整備の状況が地域の小中学校で大きく異なる場合も考えられ、子供たちに情報技術を手段として活用できる力を育むためにも、小中一貫教育の取組の中で、ICTの活用*2 に関して一定の方針を定めることも考えられます。

（留意すべき点）

- このように、授業での指導方法などを緩やかに設定する取組を行う場合、以下のよう
な点が留意事項として考えられます。
 - ① あくまでも効果的な授業を設計し、学年を超えて継続していく観点から行われる「手段」として位置付けられるものであること
 - ② 全ての授業というよりは、教科特性や単元の特徴を踏まえて柔軟に取り扱うべきものであること
 - ③ 単なる型としてではなく、児童生徒の実態を踏まえ、各教員の創意工夫を生かせるものとする

【学習方略・学習スキルに関する指導】

- 1章（4）で述べたように、「上手な勉強の仕方が分からない」子供の割合が小学校6年生から中学校1年生になる段階で急増することが明らかになっています。
- また、学習を進める上での様々な工夫を認知心理学の見地に基づき整理し、それらをどの程度の割合の小・中学生が採用しているかを調べた調査結果*3 によれば、中学生は、
 - ・ 「重要なところはどこかを考えて勉強する」ことや、
 - ・ 「〇つけをした後に解き方や考え方を確かめる」ことを勉強方法として用いることが小学生よりは多い一方、中学生においても約3割はこのような方法を身に付けていません。また、
 - ・ 半数以上の小・中学生が、「問題を解いた後にほかの解き方がないかを考える」

*1 例えば文部科学省「学校における教育の情報化の実態等に関する調査結果（平成26年度）」（P. 4）によれば、小学校普通教室の実物投影機設置台数は80,911台/258,212教室（約31%）に対し、中学校普通教室の実物投影機設置台数は13,546台/110,876教室（約12%）にとどまっている。

*2 ICTの特性・強みとしては、①多様で大量の情報を収集、整理・分析、まとめ表現することができ、カスタマイズが容易であること、②時間や空間を問わずに、音声・画像・データ等を蓄積・送受信できるという時間的・空間的制約を超えること、③距離に関わりなく相互に情報の発信・受信のやりとりができるという、双方向性を有することが挙げられます。

*3 「小中学生の学びに関する実態調査」（2014年10月ベネッセ教育総合研究所）

ことを、

- ・ 約4割の小学生，約3割の中学生が，「何が分かっていないか確かめながら勉強する」ことを、
- ・ 約半数の中学生が，「今勉強していることを既に知っていることと関連づける」こと

を勉強方法として十分身に付けていないことなどが明らかになっています。

- 全国を取組の中には、低学年，中学年，高学年とそれぞれの発達段階に応じた予習のさせ方を工夫しつつ，特に小学校高学年においては，予習で理解できなかった箇所を明確にさせ，子供なりの「目当て」を持って授業に臨ませるなど，自己の認知状態を客観的に診断する力である「メタ認知能力」を育み，中学校段階の学習への円滑な接続を図る実践を行っている例もあります。
- 小中一貫教育を行う学校においては，こうした事例も参考にしながら，その特性を生かし，中学校段階を見据えつつ，小学校段階から計画的に学習方略・学習スキルの育成を図ることが期待されます。

【個別指導や家庭学習に関する指導】

（個別指導）

- 学力に課題のある児童生徒には，個別のつまずきに配慮した指導が必要となりますが，通常の授業時間のみで対応するには限界があります。このため，放課後や長期休業中の個別指導が広く行われるようになってはいますが，中学校では部活動が始まるなどの事情もあり，学期中の取組が行われていない学校もあります。小学校での取組が中学校に引き継がれておらず，学校段階間のギャップが生じている可能性があります。
- このため，個別指導の実施については，小学校と中学校の教員が協議して一定の方針を定め，児童生徒の実態を踏まえて学年段階・学校段階を超えて継続的な取組を行うことが考えられます。
- このような取組の工夫として，例えば，「全国学力・学習状況調査」や各種の学力調査，単元テストの結果などを小・中学校の教員が共有した上で，課題が見られる項目に重点を置くなどテーマを焦点化した個別指導を特別に組んだり，小・中学校双方の教員の関わりのもと，児童生徒の習熟度や興味関心を踏まえたコース別の個別指導を設けたりするといった工夫が考えられます。また，部活動の休養日を週内に設けたり，学業優先の原則を設けたりして，個別学習の時間を確保する工夫も考えられます。

（家庭学習）

- 家庭学習の習慣は学力保障の観点からも，生涯学習を見据えた主体的な学習者の育成の観点からも極めて重要であり，段階的な取組を組織的・継続的に行うことが求められます。

- しかしながら、小中一貫教育に取り組む学校においても、例えば予習を求めるか否かについてや、予習と復習のバランス、家庭学習の課題の有無や分量等について教員間・学年間で大きな差が生じているケースがあります。
- 例えば、小学校段階と中学校段階とで設定されている「家庭学習の時間の目安」に大きな段差があるケースが散見されます。小学校段階では「学年×10分」、中学校段階では「学年+1時間」を目安にしている学校が全国的にも多いですが、このままでは小学校段階から中学校段階に進んだ段階で学習時間が一気に2倍（小6：1時間、中1：2時間）になってしまい、学校段階間のギャップの一因になっているとの指摘もあります。このため、部活動が始まるなど子供たちの生活時間が激変することを踏まえ、無理なく家庭学習の習慣を付けていく観点から、学校全体で一定の方針を定め、よりなだらかに家庭学習の目安となる時間を長くしていくという工夫も考えられます*1。
- また、全国を取組の中には、児童生徒が自ら課題を決めて、主体的な学習を行った結果を提出し、教員がコメントを付けて返却する「自主学习ノート」や「家庭学習ノート」の取組も行われています。その中には、自主学习と教員が出す宿題の比率を学年ごとに決めて、義務教育9年間を見通して自主学习の時間を段階的に増やしていくといった工夫を行っている例もあります*2。このような工夫は、主体的に学ぶ児童生徒を育成する上で効果的だと考えられます。
- 家庭学習については、早い段階からの習慣化が重要です。家庭学習についての指導が早期に行われず、例えば中学校段階においても習慣が付いていない場合は、そこからの習慣の定着は簡単ではありません。9年間を通じて、どのように家庭学習についての指導を行うかは、小・中学校の教員が時間をかけて議論をするのに値するテーマだと考えられます。

【コラム：宿題に関する小中合同ワークショップ】

小学校と中学校の教職員が、お互いにどれだけ異なるのかを知るための研修は小中一貫教育を効果的に進めていく上で重要です。ある学校では、宿題に関する認識の違いを共有するためのワークショップとして、1年生から9年生までの児童生徒が前日に宿題としてやってきた内容を縮小コピーでまとめたものを印刷して持ち寄り、全体の分量や内容に大きな差があること、前の学年よりも少ない学年があることに課題意識を持つことにつながったそうです。

*1 例えば、北海道教育委員会では道内全域でこうした取組を推奨しています。

*2 例えば、広島県呉市の呉中央学園ではこうした実践が行われています。

(4) 生徒指導・生活指導に関する工夫

【学習規律・生活規律の設定】

- 各学校が行う生徒指導についても、子供たちの一人一人の発達を支え、資質・能力を育成するという観点からその意義を捉え直し、児童生徒の発達の特性や教育活動の特性を踏まえて、充実を図っていくことが必要となります。
- 小学校段階での規律指導と中学校段階での校則に基づく生徒指導の間には大きな差があり、保護者や生徒とのトラブル発生の原因や、学校段階間のギャップが生じる原因の一つになっているとの指摘もあります。そもそも、同じ学校内でルールが異なることは、ルールを軽視する態度を誘発しかねないものですし、逆に学校に確固たる方針があれば、教員間で足並みをそろえることができ、指導の徹底につながるとともに、保護者との信頼関係の強化にも効果が期待できます。
- こうしたことを踏まえ、小中一貫教育を行う学校においては、学習活動を効果的・効率的に実施するとともに、子供たちが安心して学べる学習環境を学年段階・学校段階を超えて安定的に確保するなどの観点から、発達段階に応じて表現に配慮を加えつつ、9年間を見通した学習規律・生活規律を設定することが期待されます。
- 学習規律・生活規律として設定されている項目の例としては次のようなものが挙げられます。

【授業前後】

教室移動の際のルール，着替え，チャイム着席・机上の準備，授業開始時・授業終了時の挨拶

【授業中】

正しい姿勢，起立・着座の仕方，やむを得ず離席する場合のルール，忘れ物の申告のタイミング・方法，話の聴き方，挙手の方法，級友の名前の呼び方，指名されたときの返事，机上の用具の置き方，ノートの取り方，私語の禁止

【持ち物】

机上に置いて良い持ち物，使用を許可する文房具，学校に持ってきて良いもの，用具への記名

【教育環境整備など】

掲示物の内容・掲示場所，清掃の方法・徹底の度合い，ロッカーや机の引き出しの使い方，机のフックの使い方，靴箱の使い方，傘の立て方，給食の支度・片付け

(ルール策定に当たっての留意事項)

- 学習規律や生活規律等の設定のプロセスは様々です。小学校と中学校がそれぞれのルールを持ち寄って議論しながら作る例もありますし、生徒指導上の課題が顕著な中学

校区であれば、中学校で必要なルールを踏まえて小学校の発達段階に即したルールを作成している例もあります。

- いずれにせよ、ルールの設定そのものが目的化したり、細かいルールでがんじがらめにしたりすることは適当とは言えません。前述の項目の例もその全てを設定すべきという趣旨で掲げているものではありません。どのようなルールを設定するか、どこに重点を置くべきかは、児童生徒の実態を踏まえて各学校で決めることが必要です。その際、児童生徒の実態によっては、ルールの意義を児童生徒に考えさせる活動を行ったり、ルールの作成に児童生徒を関わらせたりする取組も有効な場合があります。
- また、当然のことですが、ルールを設定した場合には、それを活用した指導が徹底されることが重要です。このため、例えば合同研修等で、許容範囲外の行動のイメージ（いわゆる指導ライン）を全ての教職員が共有したり、効果的な指導技術や指導・助言などについて学習し合えたりするような場を設定することも有効と考えられます。
- 以上のことは、学校段階間のギャップを緩和する上で、小学校と中学校が接続する学年段階においてとりわけ重要ですが、生徒指導においては、全ての教員が足並みをそろえることが重要であり、教職員全員で共通認識を持ち、取組を徹底することが必要です。

【生活リズムに関する指導】

- 子供たちが健やかに成長していくためには、適切な運動、調和のとれた食事、十分な休養・睡眠が大切です。他方、最近の子供たちには、「よく体を動かし、よく食べ、よく眠る」という成長期に必要な基本的な生活習慣に乱れが見られ、学習意欲や体力、気力の低下の要因になっているとの指摘があります。特に中学校に進んだ段階で生活リズムが乱れる生徒が多く、学業成績にも影響を及ぼしています*1。
- こうした生活習慣の改善は一朝一夕に行えるものではないため、義務教育9年間という長いスパンで継続的な取組を行うことが効果を発揮すると考えられます。各学校においては、中学校段階での生徒の課題を小・中学校段階の教職員で共有しつつ、小学校段階からどのような指導を行っていく必要があるかを検討し、全教職員が一体となって、発達段階に応じて継続的な指導を行っていく必要があります。

【(5) 評価に関する工夫】

- 小中一貫教育に取り組む学校においては、義務教育9年間を見据えた教育の特長を生かし、学習指導、生徒指導に生かす評価活動を充実させ、進級や進学に当たっての教

*1 ベネッセ教育開発センター『中学1年の学習と生活に関する調査』(2012)においては、中1で成績が伸び悩んだ層は生活リズムが乱れた生徒が多いことが明らかになっています。

員間の連携を円滑にすることが重要です。

- 例えば、全校児童生徒のポートフォリオをデータ化し、学習履歴、生徒指導記録、健康保健記録、関係機関相談記録などを活用しやすい形で一元的に管理することで、課題のある児童生徒を複数の教職員でサポートしたり、三者面談の際の情報確認に活用したりしている学校もあります。
- また、通知表なども過去からの蓄積が一覧できる形に改め、成長の記録を振り返ったり、学力の伸びを実感させたりする取組を行っている学校もあります。
- 統合型校務支援システムが導入されつつある中で、これらの取組は以前と比べて格段に実施しやすくなっていますが、特に、9年間を見通した指導と評価を、通常の小・中学校と比べ多くの児童生徒に対して行う場合のある小中一貫校においては、ICTの活用が効果的である場合が多いと考えられます。今後、個人情報の漏えい等が生じないよう、教育情報セキュリティを確保しながら、ICTの積極的な活用を行うことが期待されます。また、その際、既製のパッケージを単純に導入するというよりは、一貫教育の改善充実の視点を積極的に開発業者に伝えながら、小中一貫教育に適したシステムの構築を図っていくことが考えられます。

【コラム：小・中学校それぞれの良さを9年間の学びに広げよう】

小学校や中学校ではそれぞれの学校で大切にしていたり、根気強く取り組んできた事柄があるはずです。

例えば、小学校で「読書貯金の取組をしていた」、中学校で「体力アップ手帳を持たせていた」といった取組がある場合、校種が変わる時点でリセットするのではなく発展的に継続したり、より低学年から開始する取組に改善したりすることも1つのアイデアです。一から考えて始めるよりも、ノウハウを持っている異校種に学ぶことにより取組がしやすいですし、互いを尊重しながら学び合う経験をすることは、小中一貫教育全体の発展にもつながります。

また、同様に、ヒントは小中一貫教育を行う学校だけにあるわけではないという点にも留意が必要です。小学校単独の実践でも、中学校単独の実践でも、それらを義務教育9年間に展開していく視点があれば、全国各地のあらゆる優れた取組が小中一貫教育の参考になると言えるでしょう。

【コラム】小・小連携をどう進めたらよいか

一つの中学校に複数の小学校が接続する際には、小・中学校の連携とともに小学校同士の連携が必要です。また、中学校段階の課題を直視した上で小学校段階で行うべき共通の取組の必要性を共有することも重要です。このため、中学校のリーダー

ーシップがとりわけ重要となります。

具体的な取組としては、学習規律や生活規律のような、入りやすいところからそれぞれの資料を持ち寄って共通点や相違点を整理するところから始めるのが一般的です。

また、運動会や学習発表会、音楽会、2分の1成人式、宿泊教室などの学校行事について、移動時の安全面に留意しつつ、原則として小学校同士が連携して共同実施していくことも考えられます。このことによって、小学校教員同士の協働作業を加速させるとともに、中学校入学前に子供同士の人間関係を一定程度形成させることも期待できます。

第5章 学年段階の区切りの柔軟な設定

1. 基本的な考え方

- 第4章で述べた指導の一貫性の強化の一環として、子供たちの発達の早期化への対応や中学校段階への移行に際して子供が体験する段差の緩和を図る観点から、4-3-2や5-4など、学年段階の区切りを柔軟に設定する取組が広く行われています（第1章（3）（4）を参照）。また、実態調査においても、6-3以外の柔軟な学年段階の区切りを設定している学校の方がより多くの成果を認識しているとの結果が出ています。
- どのような区切りを設定するかは各学校の実態に応じて判断されるべきですが、単純に区切りを前倒しするというよりは、従来であれば中学校段階の指導の特徴とされてきた取組について、小学校の指導の良さを生かしながら、段階的に小学校高学年に導入したり、小学校と中学校の教員が協力した指導を行ったりすることにより、学校段階の円滑な移行を図っていくことが必要です。
- ここではまず、区切りの変更についての基本的な事柄を解説します。

【区切りを設定する意義】

- 学年段階の区切りを柔軟に設定する意義はおおむね以下のように整理できます。
 - ① 小学校段階と中学校段階の間に、円滑な移行のための期間を意図的に設けることにより、学習指導面・生徒指導面でのいわゆる「中1ギャップ」又は「小中ギャップ」*1の緩和に資することができる
 - ② 区切りごとに、育成を目指す資質・能力、指導上の重点、具体的な目標等を明確に定めておくことにより、学年完結型となりがちな教職員の意識改革を促し、上学年への進級や中学校卒業時点をイメージした取組を強化することができる
 - ③ 小学校段階と中学校段階にまたがる区切りをあえて設けることによって、小・中学校の教員が協働した教育活動の高度化や、小・中学校段階相互の良さの学び合いを促す仕組みを設けることができる

【各区切りを特徴づける内容】

- 学年段階の区切りを変更する場合、実際の設定状況については、4-3-2とするケースが最も多く、次いで5-4や4-5、2-3-4、2-2-3-2、3-4-2など様々なものが工夫されていますが、いずれも共通するのは小学校段階と中学校段階にまたがる区切りを設け、学校段階間の円滑な移行を図っているということです。

*1 いわゆる「中1ギャップ」については、第1章（4）参照。

- 区切りを設定する際の観点としては、
 - ① 区切りごとに指導上の重点を設定するパターン
 - ② ①に際し、学習面と生活面に分けたり、知・徳・体に分けるパターン
 - ③ ①や②とともに、各教科等の系統性を整理する際にも区切りを設定しているパターン
 - ④ 最初の区切りにおいて、いわゆる「小一プロブレム」への対応の観点から幼小連携の要素を含めているパターン
 など様々なものが存在し、区切りの名称も多種多様です。

- それぞれの学年段階の区切りにおける指導上の重点としては、例えば、
 - ① 小学校段階の最初の区切り…反復学習や補習による基礎・基本の徹底，学習規律・生活規律の徹底，望ましい生活リズムの定着，家庭学習の習慣の定着，幼稚園や保育所等との円滑な接続
 - ② 小学校段階と中学校段階を接続する区切り…予習する習慣の定着，主体的に学習に取り組む態度の育成，興味関心や自己評価に基づく学習課題の自己決定，メタ認知能力の育成
 - ③ 中学校段階の最後の区切り…個性と能力の更なる伸長，興味関心に応じた指導の更なる充実，上級学校や外部人材を活用した発展的な学習の重視，進路選択を確実にする進路指導の充実
 など，児童生徒の実態を踏まえて，様々なものが考えられます。

【区切りの根拠となる要素】

- 区切りの設定は，厳密な定義に基づくものというよりは，目の前の子供たちの課題を踏まえて，それらを解消する観点から指導上の重点を定めて取組を徹底したり，小学校段階と中学校段階の間に意図的な移行期間を設け，円滑な接続に向けた取組を強化したりするための工夫設定されるものと言えます。
- このため，一概にどの区切りの方法が良いということはありませんが，教職員間や学校・家庭・地域の間で問題意識を共有し，実質的な取組を充実させるためには，一定の根拠をもって設定する必要があります。ここではこれまでの取組で根拠とされている要素を解説します。

（生徒指導上の要請）

- 第1章（3）で述べたように，6—3制導入当時と比べ，身体的発達や思春期の到来が2年程度早期化したり，自己肯定感や自尊感情の低下が見られたりすることを踏まえ，小学校高学年の児童は中学校の生徒に近い特質を持っていることから，生徒指導上の課題や効果的な対応策が中学校段階のそれらと近いと考え，区切りの根拠とする。また，中学校に進んだ後に顕在化する不登校やいじめ，暴力行為等の問題行動等もその兆しは小学校高学年で生じているケースが多いと考え，区切りの根拠とする。

（学習指導上の要請）

- 発達心理学等の見地から、小学校中学年までは具体物を用いた思考を中心とした時期である一方、小学校高学年は具体物を用いた思考と抽象的・論理的な思考が混在している時期であること、また、小学校高学年は学習内容も高度になり、量も増えてくる時期であることなどを踏まえ、単純な反復だけでなく、これまでに学んだ知識と知識を関連付け、因果関係、包含関係などとして理解させる指導の重要性が高まると考え、区切りの根拠とする。
- 学校現場におけるこれまでの経験則等から、小学校中学年において学習につまずく児童が多いこと、それらの児童がその後も継続的に学力低位層を構成することが多いこと*1 を踏まえ、小学校中学年までの指導上の重点事項として、基礎・基本の徹底、学力形成に有効である学習規律や生活規律、家庭学習の習慣を含めた望ましい生活リズムの定着を掲げ、区切りの根拠とする。

（小・中学校段階の接続の円滑化）

- 前述のような様々な視点を踏まえつつ、小学校段階と中学校段階の橋渡しをするために意図的に移行期間を設ける必要があるとの観点から、小・中学校段階が融合した指導を行うための仕組みとして、区切りを設定する。

（小学校低学年の指導上の重点）

- 幼児期の教育の最終段階である5歳児の後半と小学校低学年とを併せ、「遊びの中での学びの時期から各教科等の授業を通じた自覚的な学びの時期への移行の時期」と捉えて、小学校中学年とは異なる指導上の重点を設定すべき段階であると考え、区切りの根拠とする。

【区切りの設定に関する留意事項】

- 実態調査においては、小中一貫教育に取り組んでいる学校の中では、6－3以外の柔軟な区切りを設定している学校の方がより多くの成果を認識している傾向があるとの結果が出ていますが、区切りを一律に変更していない学校にも顕著な成果を上げている学校が多数存在します。また、外形的に区切りを変更していても実質的な取組が余り行われていない事例も散見されます。したがって、外形的に区切りを変更しているかどうかではなく、取組のねらいや具体的な内容、取組の徹底の度合いなどを問題にする必要があります。

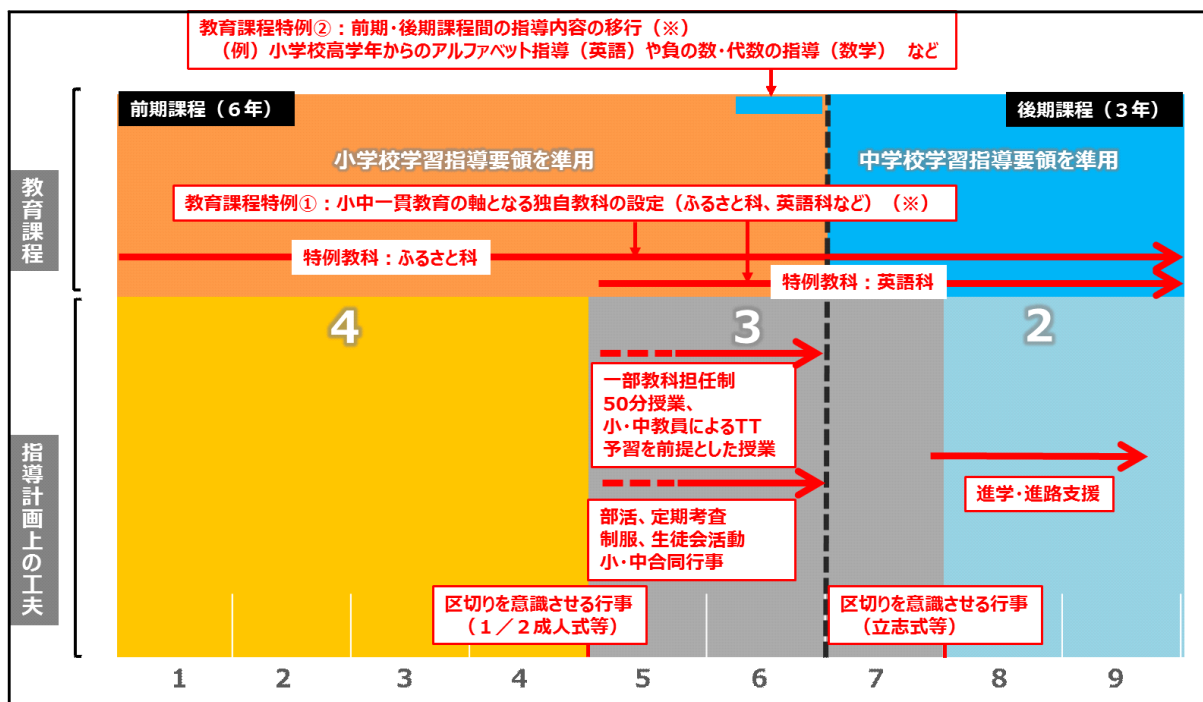
*1 これらは広く学校現場で指摘されている事柄ですが、実証的データとしては、文部科学省委託研究「小学校から中学校までの低学力層の学力の変化とその要因に関する研究」（平成23年度 広島大学）において、小学校4年段階で下位25%に属する子供のおよそ7割が、小学校6年生で行われた学力調査においても下位25%に属し、小学校6年段階で下位25%に属する子供のおよそ7割が中学校2年生で行われた学力調査においても下位25%に属していることが明らかになっています。

（段差を適切な状態に整える）

- 小中一貫教育が取り組まれる目的の一つは学校段階間のギャップの緩和ですが、そもそも子供の成長を促すためには、全ての段差を解消する必要はありません。将来の自立を考えれば、段差を乗り越える力をつけさせることや、新しいことに対処する力を身に付けさせることも極めて重要です。
- また、中学校段階の教育を単純に前倒すようなカリキュラムとなってしまうと、小学校4年生や小学校5年生に新たなギャップが生じるだけということにもなりかねませんし、逆に、取組内容によっては、小学生気分が抜けずに中学校1年生を過ごすことによって中学校2年生にギャップが生じるようなことも考えられます。
- このように考えた場合、区切りに沿って機械的に教育活動を整理するのではなく、「小学校段階と中学校段階の間の段差が適切な状態かどうか」という視点のもと、目の前の児童生徒の実態を踏まえた上で「必要な段差」と「不必要な段差」を精査したり、段差の総量を調節したりする（中学校1年生で初めて出会う事柄の数を減らし、他学年に分散させる）ことが重要ではないかと考えられます。
- 施設形態が生み出す制約要因にも留意が必要です。例えば、全国的には4－3－2に取り組む学校が比較的多いですが、中間段階である「3」の段階で乗り入れ指導を充実させることをカリキュラムの特徴として位置づける場合、施設分離型で校舎間の距離が長いケースや1つの中学校と複数の小学校が一貫教育を行うようなケースには、移動に伴う教職員の負担が大きくなりすぎる懸念があります。
- このような場合は、むしろ5－4という区切りとして、乗り入れ指導の対象学年を6年生のみとする方が取り組みやすいということもあり得ます。

（区切りを手段として捉える）

- 他の様々な工夫と同様、学年段階の区切りの見直しも教育活動の質を上げていくための「手段」であって「目的」ではありません。この点に改めて留意し、区切りの見直しそのものが子供の実態を踏まえた柔軟な教育活動の妨げになるようなことは避けなければなりません。
- なお、こうした区切りの見直しは、6－3の学校教育制度を一定程度前提とした上で、指導上の重点を設ける意味で行うものであり、どの区切りの設定の仕方がよいかは一概には言えません。このため、各市町村教育委員会、各学校において、子供や地域の実態、保護者のニーズ、教職員配置の状況や見通し、施設設備の状況や見通し等を総合的に勘案しながら導入を検討する必要があります。



2. 取組の工夫

- ここでは、学年段階の区切りを変更することに伴って取り組まれることが多く想定される取組の工夫の例について解説します。なお、その中でも代表的な取組である、小学校高学年における教科担任制の導入と小・中学校の教職員による相互乗り入れ指導については、第6章で詳しく述べていきます。

【評価や評定方法の円滑な移行】

- 小学校では、単元ごとに子供のノートやワークシート、作品などの多様な評価資料を基に評価が実施されています。一方、中学校では、こうした単元ごとの評価とともに、中間試験や期末試験が行われ、テスト範囲が広がる場合があります。また、小学校までの3段階の評定と中学校の5段階の評定の違いにより、子供や保護者に戸惑いも見られます。
- このため、評価や評定の実施方法について、小学校段階から中学校段階への円滑な移行を図ったり、共通して取り組むべき事項をそろえたりしていくことが考えられます。
- 例えば、先進事例においては、小学校6年生の3学期と中学校1年生の1学期の評定を比較したところ、大きな違いがあったため、違いが生じる原因を教職員で分析し、評価問題の水準の違いや問題の分量・解答形式の違い等を共有する取組を行いました*1。その結果、単元終了後記憶が新しいうちにテストが行われる小学校と、定期試験としてまとまった学習内容を復習しなければならない中学校との差が大きすぎるとの結論

*1 例えば、広島県呉市の学校における実践があります。

にいたり、小・中学校の教員が協働して小学校高学年から段階的に定期試験を導入(例：小学校5年生の一学期は2教科，2学期は3教科，6年生の1学期は4教科等)し，評定も5段階にする取組を始めました。このような取組は後発の小中一貫教育校においても広がりつつあります。

- こうした定期試験を導入する上での配慮事項としては，先行事例の知見を踏まえ，例えば以下のような事柄が考えられます。
 - ① 試験のための勉強時間を一定程度とれるようにしておくこと
 - ② 前もって保護者会等において保護者の理解を十分に得ておくこと
 - ③ 既習事項の計画的な復習や，学習内容を定着させるための学習方略や学習スキルに関する手引を作成したり，それを活用した指導を十分に行ったりすること
 - ④ 事前のガイダンスを充実させるとともに，試験後の補習や教育相談等の機会を設けること
 - ⑤ 円滑な移行を重視する観点から，各学年や各学期で導入教科や導入回数（中間試験，期末試験等）を段階的に増やしていくことも考えられること
- また，この取組とは逆の発想として，中学校においても単元テストと定期試験を同じような割合で成績に反映させることにより，学習内容を定着させるシステムを強化している例も見られるところ*1。

【区切りの変更に伴う生徒指導の充実】

- 中学生の時期は，思春期に入り，思春期特有の課題が現れます。生徒指導に関する問題行動などが表出しやすいのが，思春期の特徴です。また，様々な生徒指導上の課題が早期化し，中学校からではなく，小学校高学年からの対応が必要となっているとの指摘があります。
- 4－3－2や5－4など，小学校段階と中学校段階の間に意図的に移行期を設けている学校においては，思春期が早期化しているといった指摘等を踏まえ，移行期における生徒指導上の課題や効果的な対応策が中学校段階のそれらに近い特質を持っていると考え*2，様々な工夫が行われています。生徒指導の在り方全体については文部科学省が平成22年4月に策定した『生徒指導提要』を御覧いただくとして，ここでは，小中一貫教育の特性を生かした様々な工夫の例について紹介します。

（小・中学校段階が融合した生徒指導）

*1 例えば，福島県郡山市においてはこうした取組が広く行われています。

*2 なお，この時期の生徒指導については，発達段階に関する十分な理解が必要となるところであり，詳しくは『生徒指導提要』（平成22年3月文部科学省）の第3章（第3節1（1）小学校から中学校への移行の問題）参照。

- 中学校では教科担任制が採られていることもあり、伝統的に、生徒指導部のリーダーシップの下で、チームで生徒指導が行われる傾向にあります。一方、小学校では学級担任制が採られているため、担任が教育課程全体を通じた総合的な生徒指導ができるという利点がある反面、生徒指導上の問題を抱え込んでしまったり、多数の児童が関わる事案についても個人で対応したりするケースもありました。また、担任の教員と児童との相性が悪い場合、問題解決が難しくなるなどの課題も指摘されていました。
- 小中一貫校においては、次章で述べるように中学校の教員による小学校への乗り入れ指導を行う中で多様な情報を集約したり、小・中学校の教職員が合同で生徒指導や児童生徒理解に関する研修を行ったりする等の取組が容易になります。特に義務教育学校や施設一体型の学校においては、生徒指導組織に小学校と中学校の双方の教員が所属することが想定されます。
- これらの強みを生かして、例えば
 - ① 学級担任制の良さを生かしつつ、複数教員で取り組む生徒指導の手法（例：複数対応での個別事情聴取等）を小学校高学年に取り入れる
 - ② 中学校の教員が様々な形で小学校に乗り入れることにより、中学校での不登校につながる様々な兆しと考えられる事象について小学校の教員と共有する
 - ③ 小学校の教員が中学校に乗り入れたり、教育相談に参加したりする中で、小学校の頃に担当した教員と子供との人間関係を前提としたきめ細かなフォローを行う
 などの取組が可能となります。
- また、特に施設一体型や施設隣接型の小中一貫校においては、前述のような取組や部活動への参加などと併せて、例えば、校則に基づく生徒指導、制服や運動着の着用その他の服装指導、自転車通学の許可などについても、小学校高学年段階から導入している例が見られます。なお、これらは同時期に導入する方法もありますし、子供が経験する段差を平準化する観点から、段階的に導入していく方法もあります。いずれにしても児童生徒の実態や保護者の要望を踏まえながら、適切に判断することが期待されます。

(生徒指導情報の引継ぎ)

- これまで、小学校から中学校への生徒指導上の申し送り事項については、小学校の教員が「過去のイメージで判断せず、白紙で子供たちを見てもらいたい」という願いを持っていることも多く、中学校の教員の間には
 - ① 指導上必要な事柄が十分に書かれていない
 - ② 直近の小学校高学年における事案しか書かれていない
 といった不満も存在しました。
- 義務教育学校や施設一体型の学校では、生徒指導組織を一体で編制できることから、

より緊密なコミュニケーションが可能となる中でこうした課題が解消されることが期待されます。

- 一方、小中一貫型小・中学校や施設分離型の場合は、通常は生徒指導組織も別々に設置されることが想定されるため、従前のような課題が生じないように、合同研修の場や乗り入れ指導の機会などを通じて、中学校段階の生徒指導に関する問題意識を十分に小学校の教員に伝えるとともに、中学校の教員の観点も踏まえた情報を追加するなどして指導の充実に生かす必要があります。こうした取組を充実させる観点からは、第4章（3）で述べた統合型校務支援システムの導入も積極的に検討されることが望まれます。

【コラム】不登校と「勉強が分からない」の関係

子供たちのつまずきが一旦膨大に蓄積されてしまうと、学習への興味・関心や自己肯定感の低下、さらには不登校の要因の一つともなうことがあり得ます。例えば、文部科学省が行った「平成18年不登校追跡調査」によれば、「不登校になったきっかけ」として「勉強が分からない」と解答した者が全体の32%を占めています。

小中一貫教育というと、小学校と中学校が接続する部分にばかり目が行きがちですが、「つまずきを丁寧に解消する地道な取組を6年間継続していくことが、中学校段階での不登校などの課題の克服につながる」という視点は、今後の小中一貫教育の展開の中で更に意識される必要があるのではないのでしょうか。

【小学校段階の児童の部活動への参加】

- 部活動については現行学習指導要領では「生徒の自主的・自発的な参加により行われる部活動については、スポーツや文化及び科学等に親しませ、学習意欲の向上や責任感、連帯感の涵養等に資するものであり、学校教育の一環として、教育課程との関連が図られるように留意すること。その際、地域や学校の実態に応じ、地域の人々の協力、社会教育施設社会教育施設や社会教育関係団体等の各種団体との連携などの運営上の工夫を行う」こととされています。
- 実態調査によれば、小中一貫教育を行う学校のおよそ4割の学校において、小学校高学年から中学校の部活動への参加が行われています。
- 参加の仕方は学校としての方針や施設の形態によって様々ですが、例えば、
 - ① 中学校の部活動の見学の機会を年間複数回設定する
 - ② 週数回、中学校の部活動に参加することを認める
 - ③ 小学校高学年の児童が中学校の部活動に本格的に参加することを認める
 - ④ 小学校において発達段階に即した独自の部活動を行い、中学校への円滑な接続を図る（例：タグラグビー、ミニバスケット等）

などの取組が考えられます。

- その際、児童の興味・関心に応える活動を全てそろえるのは困難な場合もあることから、①から④の方法を組み合わせて行うことも考えられます。
- なお、このような取組を行うための小学校教員の関わり方としては、部活動見学の引率者となる場合や、顧問や副顧問として指導に当たるケースなどが考えられますが、その際には小学校教員の持ち授業時数なども踏まえ、負担の軽減に配慮する必要があります。
- こうした取組の意義はおおむね次のように整理できます。
 - ① 中学校1年生における大きな変化（例：先輩と後輩という新たな人間関係、放課後や休日における活動）を緩和する効果が期待できる
 - ② 高い社会性育成機能が見込める部活動の対象学年を増やすことにより、たくましい子供たちの育成に資することができる
 - ③ 興味・関心の多様化や個性の伸長への対応をより早い段階から充実させる取組の一環として位置付けることができる
 - ④ 思春期の早期化への対応として、学級担任以外の多様な教職員が子供に関わる取組の一環として位置付けることができる
 - ⑤ 適切な指導の下に早期から導入することによって、運動能力や競技能力、演奏能力等の一層の向上が見込める
 - ⑥ 異学年での活動となることから、適切な指導の下であれば、下級生が上級生のやり方を学び、憧れの気持ちを持ったり、上級生のリーダー性を高めたり、下級生の手本になろうとする態度を養ったりする効果が期待できる（異学年交流に関しては第7章に詳しく述べます）
- また、導入に当たっては、一般に以下のような点に留意する必要があると考えられます。
 - ① 少年団活動が盛んな地域等においては、小学校の児童に参加を認める部活動の種類を精選するなどして、地域の活動との整合性を図ること
 - ② 小学校の児童の身体の発達段階を十分に踏まえ、スポーツ障害などが起こることのないよう過度な練習は避けること
 - ③ 活動日数や1回当たりの実施時間も子供の実態や発達段階を踏まえて必要な差異を設けること
 - ④ 競技によっては小学校と中学校でルールに違いがあるため、用具や活動場所を適切に調整すること（ボールの大きさ、用具の重さ、コートの高さやネットの高さ等）
 - ⑤ 教育課程外の活動であるため、参加は希望制が基本であること
 - ⑥ 特に新たに導入する場合においては、他の様々な特色ある取組と同様、保護者や地域に丁寧に説明し、十分な理解と協力を得ること

- なお、学業の優先はもとより、発達段階を踏まえて過度な練習を避ける、教職員の過度な負担を避けるなどの観点から、
 - ① 適切な休養日を設ける
 - ② 活動時間を適切に設定し徹底する必要がある
 - ③ 定期試験前などは十分な余裕を持って活動停止期間を設ける
 といったことや、また、
 - ④ 教員の負担軽減の観点も考慮しつつ、児童生徒にとって多様な経験の場となるよう、地域の人々や団体との連携を図る
 といったことなどは、小中一貫教育を行う学校に限らず、全ての小・中学校において十分に留意する必要があることは言うまでもありません。
- 特に小学校段階から新たに導入する場合は、中学校段階での必要な見直しをセットで行い、過度な活動が小学校段階に広がらないように留意する必要があります。

【区切りの節目を活用して成長を促す取組】

- 実態調査の結果によれば、4－3－2や5－4など、小学校段階と中学校段階の間に意図的に移行期を設けている学校の4割弱が、各段階の節目を活用して、児童生徒に発達の自覚を促すための儀式的行事を行っています。
- 具体的には、地域の実情に応じて、
 - ① いわゆる「2分の1成人式」…成人の半分である10歳を迎える小学校4年生段階において、保護者の臨席の下、児童に将来の夢や目標を発表させる
 - ② いわゆる「立志式」…元服にちなんで数え年の15歳を祝い、保護者の臨席の下、生徒に将来に向けた決意を発表させるとともに、大人になる自覚を促す
 - ③ 区切りごとの修了面接…管理職や教務主任等が面接官になり、当該区切りにおける目標や心がけていること、学んだことなどを質問し、自覚的な取組を促すとともに、社会人としてのマナーを身に付けさせる*1
 - ④ 旅行・集団宿泊的行事と絡めて、①～③のような取組を行う
 など様々な工夫が考えられます。
- 各学校では創意工夫を生かして様々な取組が行われていますが、おおむね、何らかの形でこれまでの学びを振り返り、将来の目標を設定したり、次の区切りでの活動への意欲を高めたりするといったねらいが設定されていることが多いようです。
- このような取組は、児童生徒一人一人の社会的・職業的な自立に向けて必要な基盤と

*1 例えば、佐賀市立小中一貫校思斉館（佐賀県）、小中一貫校東原席舎東部校多久市立東部小学校・東部中学校（佐賀県）において、こうした取組が行われています。

なる資質・能力を育み、キャリア発達を促すキャリア教育の視点からも意義が大きいと考えられます。

- これから区切りの行事を構想しようとする場合の留意事項としては、例えば以下のようものが挙げられます。
 - ① 先行事例を研究しつつも、目の前の子供たちの課題を踏まえた上で、創意工夫を生かして考えるべきであること。その際、小中一貫教育の教育課程全体における位置づけやねらいを明確にして取り組むこと
 - ② 行事は単体で機能するものではないため、当該区切りの教育課程全体の中での系統性への配慮や、事前事後の指導、例えば制服やかばんといった服装面での取組、フロアの区切りの工夫など、他の様々な取組と相乗効果を生み出すように設計する必要があること
 - ③ 前述のように、区切りに沿って機械的に教育活動を整理するのではなく「小学校段階と中学校段階の間の段差が適切にデザインされているか」という視点で、全体として最適な教育活動を考えていくこと

- なお、6－3以外の学年段階の区切りを意識させる儀式的行事を行いつつも、小学校卒業式・前期課程修了式や中学校入学式・後期課程進学式などを行っている例も多数見られます。が、これらの行事については保護者から存続を望む声も大きい一方、行事の精選という観点からは課題がある場合もあります。仮に区切りの行事と整理統合する際は、丁寧な説明を行い理解を求めることが必要です。

【コラム：保幼小連携で小中一貫教育の基盤を強化する】

義務教育修了段階の子供たちの状況を見通しながら、関係者が連携して教育活動を高度化させていくという観点からは、小中一貫教育と併せて、幼児教育と小学校教育の円滑な接続を進めていくことも重要であると言えます。一方、実態調査の結果においては、小中一貫教育に取り組んでいる学校のうち、「幼小の接続を見通した教育課程の編成・実施」に至っていない例が全体の9割近くを占めていたところであり、今般の小中一貫教育の制度化を契機として、一層の改善が期待されます。

次期の幼稚園教育要領では、小学校の各教科等における教育の単純な前倒しにならないように留意しつつ、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を明確にすることで、幼稚園における指導の改善・充実を図ることが検討されています。また、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は、保育所等においても共有される方向で検討されています。小学校の指導においても、幼児期から児童期への円滑な接続を踏まえた、スタートカリキュラムを通じて各教科等の特性に応じた資質・能力を育むことが検討されています。

特に小中一貫教育に取り組む学校の校区においては、中学校区全体の子供たちの課題を各年齢別に整理し、共有した上で、幼稚園等と小学校それぞれが歩み寄りながら、幼稚園等のカリキュラムと小学校1年生でのスタートカリキュラムを一体的

に整備することが期待されます。

第6章 小学校高学年における教科担任制，乗り入れ指導

小学校高学年における教科担任制

1. 基本的な考え方

【導入が求められる背景】

- 小学校高学年における教科担任制は，小中一貫教育で行われる代表的な取組の一つです。実態調査においても，小中一貫教育に取り組んでいる学校のおよそ6割が何らかの形で取り組んでおり，実施校は未実施校に比べ，より多くの項目で成果を認識している傾向が明らかになっています。
- 小中一貫教育校に限らず，小学校高学年において教科担任制の導入が求められる背景としてはおおむね以下のようなものが挙げられます。
 - ① 教育内容や学習活動の量的・質的充実が図られる中，小学校高学年での専門的な指導を充実させ，学力や学習意欲の向上を図る必要がある
 - ② 思春期が早期化し，生徒の態様が多面化している中，学級担任制と一部教科担任制を併用して様々な教員が多面的に子供の指導に当たる必要がある
- 今後，次期学習指導要領において重視されることが検討されている主体的・対話的で深い学びの実現（「アクティブ・ラーニング」の視点からの授業改善）を進めていくためにも，教員が教科の内容や児童の学びについての高度な理解を持つことが一層必要となります。その際，授業の質の向上を図るため，授業準備を一層効率的に行い，教材研究等の充実を図ることも必要となります。
- 一方で，学級担任制については，例えば，
 - ① 学力や学習の状況を継続的かつ総合的に理解し，きめ細かな指導に生かすことができる
 - ② 生活上の課題も含めて総合的な指導が可能である
 - ③ 複数の教科の内容を組み合わせることで合科的な指導を行うことが容易である
 - ④ 1単位時間の弾力的な運用が容易であるといった長所があります。
- これらのことから，児童の実態を踏まえ，学級担任制のよさと教科担任制のよさを兼ね備えた指導体制を構築することが必要です。小学校高学年における教科担任制の導入を検討する市町村や学校においては，本手引も参考としつつ，導入のねらいを明確にした上で，そのねらいの達成につながる具体的な計画や体制整備を行うことが期待されます。

【教科担任制の導入形態】

- 小中一貫教育校における小学校高学年の教科担任制の導入形態としては、おおむね
 - ① 特定教科における専科指導
 - ② 学級担任間の授業交換
 - ③ 専科担当教員と学級担任とのTT
 といった類型が考えられます。

類型	具体例																																							
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p style="background-color: #c8e6c9; padding: 2px;">① 特定教科における専科指導について</p> <p>特定の教科において専科教員が単独で指導する授業形態。</p> </div>	<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <thead> <tr> <th></th> <th>国語</th> <th>社会</th> <th>算数</th> <th>理科</th> <th>音楽</th> <th>図工</th> <th>家庭</th> <th>体育</th> <th>道徳</th> <th>外国語</th> <th>総合</th> <th>特活</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>6年1組担任A</td> <td>A</td> <td>A</td> <td>A</td> <td style="background-color: yellow;">C</td> <td style="background-color: yellow;">D</td> <td>A</td> <td style="background-color: yellow;">E</td> <td>A</td> <td>A</td> <td>A</td> <td>A</td> <td>A</td> </tr> <tr> <td>6年2組担任B</td> <td>B</td> <td>B</td> <td>B</td> <td style="background-color: yellow;">C</td> <td style="background-color: yellow;">D</td> <td>B</td> <td style="background-color: yellow;">E</td> <td>B</td> <td>B</td> <td>B</td> <td>B</td> <td>B</td> </tr> </tbody> </table>		国語	社会	算数	理科	音楽	図工	家庭	体育	道徳	外国語	総合	特活	6年1組担任A	A	A	A	C	D	A	E	A	A	A	A	A	6年2組担任B	B	B	B	C	D	B	E	B	B	B	B	B
	国語	社会	算数	理科	音楽	図工	家庭	体育	道徳	外国語	総合	特活																												
6年1組担任A	A	A	A	C	D	A	E	A	A	A	A	A																												
6年2組担任B	B	B	B	C	D	B	E	B	B	B	B	B																												
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p style="background-color: #c8e6c9; padding: 2px;">② 学級担任間の授業交換について</p> <p>学年を組む教員同士で、配当数が同じ教科の授業を交換することで、小学校段階の教員専科指導を導入することが可能。</p> </div>	<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <thead> <tr> <th>(授業時数)</th> <th>国語 (175)</th> <th>算数 (175)</th> <th>社会 (105)</th> <th>理科 (105)</th> <th>音楽 (50)</th> <th>図工 (50)</th> <th>家庭 (55)</th> <th>体育 (90)</th> <th>道徳 (35)</th> <th>外国語 (35)</th> <th>総合 (70)</th> <th>特活 (35)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>6年1組担任A</td> <td style="background-color: #fce4ec;">A</td> <td style="background-color: #e0e0e0;">B</td> <td style="background-color: #fce4ec;">A</td> <td style="background-color: #e0e0e0;">B</td> <td style="background-color: #fce4ec;">A</td> <td style="background-color: #e0e0e0;">B</td> <td>・</td> <td>・</td> <td>・</td> <td>・</td> <td>・</td> <td>・</td> </tr> <tr> <td>6年2組担任B</td> <td style="background-color: #fce4ec;">A</td> <td style="background-color: #e0e0e0;">B</td> <td style="background-color: #fce4ec;">A</td> <td style="background-color: #e0e0e0;">B</td> <td style="background-color: #fce4ec;">A</td> <td style="background-color: #e0e0e0;">B</td> <td>・</td> <td>・</td> <td>・</td> <td>・</td> <td>・</td> <td>・</td> </tr> </tbody> </table>	(授業時数)	国語 (175)	算数 (175)	社会 (105)	理科 (105)	音楽 (50)	図工 (50)	家庭 (55)	体育 (90)	道徳 (35)	外国語 (35)	総合 (70)	特活 (35)	6年1組担任A	A	B	A	B	A	B	・	・	・	・	・	・	6年2組担任B	A	B	A	B	A	B	・	・	・	・	・	・
(授業時数)	国語 (175)	算数 (175)	社会 (105)	理科 (105)	音楽 (50)	図工 (50)	家庭 (55)	体育 (90)	道徳 (35)	外国語 (35)	総合 (70)	特活 (35)																												
6年1組担任A	A	B	A	B	A	B	・	・	・	・	・	・																												
6年2組担任B	A	B	A	B	A	B	・	・	・	・	・	・																												
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p style="background-color: #c8e6c9; padding: 2px;">③ 専科教員と学級担任のTTについて</p> <p>特定の教科を専科で持つ教員が主導して、各学級の担任とTTを組む授業形態。</p> </div>	<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <thead> <tr> <th></th> <th>国語</th> <th>社会</th> <th>算数</th> <th>理科</th> <th>音楽</th> <th>図工</th> <th>家庭</th> <th>体育</th> <th>道徳</th> <th>外国語</th> <th>総合</th> <th>特活</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>6年1組担任A</td> <td>・</td> <td>・</td> <td style="background-color: yellow;">D・A</td> <td style="background-color: yellow;">C・A</td> <td>・</td> <td>・</td> <td>・</td> <td>・</td> <td>・</td> <td style="background-color: yellow;">E・A</td> <td>・</td> <td>・</td> </tr> <tr> <td>6年2組担任B</td> <td>・</td> <td>・</td> <td style="background-color: yellow;">D・B</td> <td style="background-color: yellow;">C・B</td> <td>・</td> <td>・</td> <td>・</td> <td>・</td> <td>・</td> <td style="background-color: yellow;">E・B</td> <td>・</td> <td>・</td> </tr> </tbody> </table>		国語	社会	算数	理科	音楽	図工	家庭	体育	道徳	外国語	総合	特活	6年1組担任A	・	・	D・A	C・A	・	・	・	・	・	E・A	・	・	6年2組担任B	・	・	D・B	C・B	・	・	・	・	・	E・B	・	・
	国語	社会	算数	理科	音楽	図工	家庭	体育	道徳	外国語	総合	特活																												
6年1組担任A	・	・	D・A	C・A	・	・	・	・	・	E・A	・	・																												
6年2組担任B	・	・	D・B	C・B	・	・	・	・	・	E・B	・	・																												

- また、実際の指導に当たる人員配置については、
 - a 小学校の教員だけで行う
 - b 中学校の教員からの乗り入れ指導を行う
 - c 元々中学校籍だった教員が小学校に移籍して指導に関わる
 といった類型が考えられます。

【小学校高学年における教科担任制のメリット】

- 以上に述べた導入形態や具体的な指導の質にもよりますが、先行事例から報告されている小学校高学年における導入のメリットはおおむね以下のようなものです。

(学習指導の改善に関するもの)

- ① 指導の専門性に根ざした質の高い授業を行うことにより、学力や学習意欲の向上が期待できる
- ② 同じ授業を複数の学級で担当することから、授業の反省点を即座に次の授業に

- 生かすなど指導方法の工夫改善を行うことが容易になる
- ③ 限られた教科に集中できるため、教材研究や授業準備に多くの時間をかけられたり、ガイダンス機能を充実させたりするなどの様々な工夫が可能となる
 - ④ 学年を超えて同一教科を担当する場合は、教科の系統性に対する理解を一層深め、指導と評価の改善につなげることができる
 - ⑤ 例えば配当時間数の同じ教科を隣の学級の教員と交換授業で持ち合い、複数学級を指導することが恒常化することにより、「自分の学級」から「自分の学年集団」「自分の学校」という意識の醸成につなげることができる

(生徒指導の改善に関するもの)

- ① 学級内の生徒指導上の課題を学級担任一人で抱え込むケースが減少することが期待される。問題行動を早期に発見し、複数教員の連携により迅速に対応する体制を整えることができる
- ② 多くの教職員が指導に関わることとなるため、いわゆる学級王国の弊害を減らすことができる。多くの教職員が目を見た情報を次年度の学級編制に生かすことができる
- ③ 担任以外の教員に接する機会が増えることにより、子供たちの間に良い意味での緊張感を醸成することができる
- ④ 興味・関心が多様化する思春期前期において、多様な教員が指導に関わることにより、子供たちの良さを多面的に評価したり、資質や能力を伸ばしたりすることができる
- ⑤ 「好きな先生」や「嫌いな先生」といった感情が見られる場合において、良い関係性を築いた教員が主となって、生徒指導上の課題がある児童に指導するといった工夫も可能になる
- ⑥ 学級担任が教科担任の指導に参画したり観察したりする機会を頻繁に持つことにより、担任する児童に関する新たな側面を知ることができ、児童理解を深めることができる

(一貫カリキュラムとの関係)

- ① 小学校高学年においてシステムとして継続的に導入することにより、中学校段階での完全教科担任制にスムーズに適応しやすくなり、学校段階間のギャップの緩和につながる
- ② 小中一貫教育の内容面での軸と教科担任制を組み合わせることにより、指導の充実を図ることができる（例：小学校・中学校を通した理数教育の充実というテーマと小学校高学年における理科を組み合わせる、英語教育の早期導入と外国語科を組み合わせる 等）

2. 取組の工夫

【指導方法の改善】

- 中学校教員による専科指導は、中学校段階の学習も見通した発展的な指導が充実する場合がある一方で、指導する児童の実態や小学校の指導方法の特徴（小学生の発達段階を踏まえた日常生活に根ざした比較的きめ細かい指導）等を考慮しないで行った場合、かえって小学校の児童の学習意欲を低下させたり、つまずきを生んだりしかねないとの指摘もあります。このため、導入前の適切な研修が重要になってきます。
- また、教科担任制に指摘される課題としては、他教科の既習事項・未習事項への目配せや合科的・関連的な指導が行いにくいという点が挙げられます。
- こうしたデメリットを緩和する観点から、第4章で述べた系統図なども活用し、他教科とのつながりを十分に理解した上での授業展開を行うといった工夫も考えられます。
- なお、教科担任制の導入に伴い、学級担任の担当授業時数が減る場合も考えられます。その場合に生じる空き時間については、学校の教育活動の一層の向上につながるよう活用することが重要です。例えば、教材研究や授業準備に充てることが考えられますが、それ以外にも、学級事務や出張教員の後補充といった時間の使い方に加え、
 - ① 年間を通して空（あ）き時間に一定量の授業観察を行うこととする
 - ② 習熟に差が付きやすい科目のT2に入る
 - ③ 小中一貫教育の推進に必要な打合せに充てるなど各学校の実情に応じて工夫を行うことが考えられます。

【前提条件としての規律指導】

- 次のような理由から、学習規律・生活規律、持ちもの指導等については学校全体として統一しておくことが効果的です（第4章（4）参照）。なお、これらは後述する相互乗り入れ指導（本章）や多様な異学年交流（第7章）を円滑に進めていく上でも重要であると考えられます。
 - ① 教員が替わっても、児童が混乱しないで授業が効果的・効率的に行える基盤を整備する必要がある。とりわけ、見通しが立たない状況やいつもと異なる指導に対応できない特別な支援を要する児童には配慮が必要である
 - ② 教科教室制*1を導入する場合、教室移動時の規律が徹底されていないと、時間割通りに授業が始められなかったり、生徒指導上の問題を誘発したりしかねない
 - ③ 例えば理科や図画工作科、体育科等で、用具等の後片付けに時間がかかると次の教科の時間に影響が出てしまうため、時間割の編成を工夫したり、係活動も

*1 教科に専用の教室を用意し、児童生徒が授業ごとに移動して学習する方式。

含め、手際よく行えるよう指導したりするなどの工夫が必要である

- ④ 規律指導は道徳教育との関係にも留意しつつ、教育課程全体を通じて行うべきものであり、その意味で個別の授業しか持たない教科担任だけに責任を持たせることは適当でない

【指導体制の整備等】

- 小学校において教科担任制を導入する際の体制整備については、学校の規模や導入形態によって様々であるため一概に言えませんが、例えば以下のような工夫を講じることが考えられます。
 - ① 中学校への円滑な接続を図る観点から、学年が上がるにつれて段階的に関わりを持つ教員の数が増えていく指導体制を整える（例：小学校低学年は学級担任が全教科を担当し、中学年から少人数指導教員が入り、高学年から教科担任制を部分的に導入する。小学校5年生から3つの教科で教科担任制を導入し小学校6年生から5つの教科に拡大する等）
 - ② 学年の指導体制を強化する観点から、教科担任は学級担任を受け持たずに学年主任を受け持つこととしたり、時間割を柔軟に変更することができるよう、「複数の学年をまたいで授業を持たない」というルールを決めたりしておく
 - ③ 児童の健康や心理状態の観察の必要性や、特別な支援を要する児童が落ち着いて1日をスタートできるような配慮等の観点から、例えば、毎日1時限目又は月曜日の1時限目は全学級で学級担任が授業を持つというルールを決めておく
 - ④ 理科や図画工作科、体育科の専科指導においては、異なる学年の授業が連続している場合、実験準備や器具、用具等の準備に支障が生じる場合があり得るため、時間割作成時に考慮を加える
 - ⑤ 施設整備や空き教室の活用等により、教科担任制の導入と併せて教科教室制を導入し、学習環境という観点からも中学校への円滑な接続を図る
 - ⑥ 学級の時間割のみならず、学級担任の居場所を示した学級担任の時間割を掲示しておくことにより、特別な支援を要する子供たちが安心して学校生活を送ることができるような配慮を行う
- なお、教科担任制の対象教科については、あらかじめ決めておくことが継続性・安定性の面では望ましいと考えられますが、どの教科の教員がどの程度配置されるかなども重要になってくるため、目安として定めておくという学校もあります。
- また、加配の活用については都道府県等との調整も必要となってきますが、特に小規模校においては、総括担当の副校長又は教頭の定数を振り替えて、専科指導にあてたり、小・中学校の双方にまたがった指導を行ったりすることも考えられます。
- 円滑な導入を行う観点からは、保護者説明会を開くなどして、趣旨や内容、期待される効果等を丁寧に説明することも重要です。特に特別な支援を要する子供の中に、環境の変化への適応に困難がある場合などは、一層きめ細かな配慮を行うことが望まれ

ます。

【学級担任との円滑な連携のための工夫】

- 学級担任制の長所と教科担任制の長所を両立した仕組みとするためにも、学級担任と各教科担任のスムーズな連携を図ることが重要となります。例えば、通常の学級担任制であれば、隙間時間（朝自習の間、業間休み、給食の配膳の時間、帰りの会后など）を使って欠席した児童への補充指導を行うことができますが、教科担任制の場合には、学級担任制の場合と比べ、授業時間外に生じる隙間時間が活用しづらくなります。
- このため、例えば以下のようなものも含め、何らかの工夫を講じることが必要です。
 - ① 欠席情報及び学習が欠落している単元の情報を連絡ノート等で学級担任が迅速に把握できる仕組みを整えておく
 - ② 補充指導の時間をあらかじめ指導計画に位置付けしておく（第4章（3）参照）
 - ③ ①の情報を基に、放課後に学級担任が補充指導を行う
- また、各教科担任から指示された翌日の準備物を学級担任が把握していないと、学級担任と教科担任から出される宿題の総量が過度なものになってしまう可能性があるため、そうならないための調整が必要となる場合があります。
- 例えば、授業準備や宿題に関する連絡コーナーを設けたり、係活動と組み合わせたりすること等により、毎日の帰りの会までに次の学習の予定や準備物が整理され、学級担任がいる中で各児童に伝達される仕組みを作るといった工夫も考えられます。また、宿題についても、地域によっては数か月先までの授業計画と宿題計画をあらかじめ決めているような例*1も見られます。
- 通常の学級担任制では一人一人の子供の学力や学習の状況を総合的に見ている小学校教員にとっては、教科担任制に移行すると、担当教科以外の実態把握に不安を感じることも考えられます。このため、日頃から子供たちの情報を効果的・効率的に共有するため、例えば次のような工夫が必要となる場合もあります。
 - ① 教員間の連絡ノートや校務支援システムを活用した情報共有を行う
 - ② 一部教科担任制の場合には、教科担任を務める教員を学年主任とし、情報共有を進める役割を果たしてもらう
 - ③ 児童の安全上支障のない時間で、隙間時間を活用して短時間の学年会を持つ
 - ④ 宿題の総量が過度なものとならないよう、宿題のチェックについては教科担任を務める教員ではなく学級担任を務める教員が責任を持つ仕組みとする
- 学級担任を務める教員の立場からすれば、学期末等の評価作業において、全ての教科

*1 例えば、福井県では全域でこうした実践が行われています。

のデータがそろわないと通知表の作成に取りかかれない場合もあります。また、専科指導教員の立場からすれば、担当する学級の数にもよりますが、様々な学級担任の評価業務と連携しなければなりません。このため、小学校高学年に教科担任制を導入する学校においては、学級担任と教科担任の連携のもと、一層計画的に成績評価に取り組む必要があります。

相互乗り入れ指導

1. 基本的な考え方

- 中学校教員が小学校で指導を行うとともに小学校教員が中学校で指導を行う、いわゆる「相互乗り入れ指導」は、小中一貫教育における象徴的な取組の一つです。小・中学校の教職員が連携協力して指導の改善に取り組む姿は、視覚的にも大変分かりやすく、保護者の小中一貫教育に関する理解を深め、積極的な協力関係を構築する上でも効果が期待できます。
- 実態調査においては、小中一貫教育に取り組んでいる学校のおよそ2割が相互乗り入れ指導に、およそ4割が中学校教員による小学校への乗り入れ指導に取り組んでいました。また、何らかの形で乗り入れ指導を実施している学校はそうでない学校と比べ、より多くの項目で成果を認識していることが明らかになっています。
- 以下に、小中一貫教育に先行して取り組んできた学校から報告されているものを含め、想定されるメリットを整理します。実際にどのような効果が期待できるのかは、導入形態や具体的な取組の内容によるところが大きいため、各学校においては本手引も参考にしつつ、重点的なねらいを定めて、具体的な取組を計画することが期待されます。

【乗り入れ指導のメリット】

- 導入形態や具体的な取組の内容にもよりますが、相互乗り入れ指導の継続を通じて、一般的には、
 - ① 教員同士のつながりが強くなることにより、各種の研究協議や情報交換の密度が高くなり、児童生徒理解が深まったり、学習指導・生徒指導の改善につながりやすくなったりする
 - ② 学級の枠、学年の枠、学校種の枠にとどまらず、9年間を見据え、中学校卒業時点の望ましい姿をイメージしながら教育活動を行う意識が高まる
 - ③ 実際に小・中学校の教職員が協働した指導を継続して行う中で、4章（3）で述べたような9年間一貫した取組の必要性が一層認識され、更なる取組の充実が期待できる
 - ④ 中学校教員が小学校段階での指導に関わることにより児童の中学校への進学に対する不安が一定程度解消される
 - ⑤ 興味・関心が多様化する思春期前期において、中学校教員も含めた多様な教員が指導に関わることにより、子供たちの良さを多面的に評価したり、資質や能

力を伸ばすことができる

- ⑥ 小学校教員が中学校での指導に関わることによって、中学校での指導の充実につながるとともに、教え子がどのように育っているかを意識しながら小学校の指導に当たる意識が高まる
- ⑦ これらを通じて、学校段階間のギャップの緩和又は解消に資するといったメリットが期待できます。

● 具体的な指導の改善としては、例えば後述のような効果が期待できます。

- ① 中学校の専門性を生かした指導を取り入れることにより、小学校での発展的な指導が充実する。習熟度別指導の中で発展的な内容を取り扱うグループを中学校教員が担当することで個に応じた指導の充実が期待できる
- ② お互いの学校段階における指導技術を一部取り入れることにより、それぞれの授業がより分かりやすくなったり、補充的な指導が充実したりする
- ③ アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善について、小学校の教員と中学校の教員がティーム・ティーチングを行ったりすることにより、アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善が推進される
- ④ 中学校の教員が教科の専門性を生かして小学校の総合的な学習の時間に参画することにより、小学校の授業の質が高まるとともに、教科担任制の下でやや取組が弱いとも指摘される中学校段階での総合的な学習の時間の充実につながる
- ⑤ 中学校の教員が小学校に乗り入れ、チームで行う中学校の効果的な生徒指導の手法を小学校に一部取り入れることが可能となり、問題行動の早期発見・早期解消が図られ、中学校での問題行動の芽を摘（つ）まむ効果が期待できる
- ⑥ 小学校の指導と中学校の指導の両方の経験を有する教員が増えていくことにより、教科等の系統性に対する理解が深まる。また、児童生徒が学習でつまずきやすいところを経験的に学ぶことができ、9年間を見通した教科指導が充実する

2. 取組の工夫

【小学校の教員の役割】

- 乗り入れ指導においては、授業の空き時間が多い中学校の教員側からの乗り入れが多くなる傾向が見られますが、それらが過度なものとなると負担の不均衡の問題にもつながりかねません。このため、ここでは、小学校の教員と中学校の教員とが相互に補い合いながら取組が進むような工夫の例を紹介します。
 - ① 中学校教諭の免許状を有する小学校6年生の担任が教え子の卒業とともに進学先の中学校段階に移籍し、担任は持たずに免許状を所持する教科を指導する
 - ② 中学校教員が小学校段階において、習熟度別のコースを分担して指導に当たるとともに、小学校教員も中学校段階の習熟度別コースにおいて、中学校教諭の免許状を持った教員と連携しながら、小学校段階の未習得事項にさかのぼって指導に当たるコースを担当する

- ③ 小学校教員が中学校に乗り入れて、中学校段階でつまづきかけている子供たちに焦点を絞って、授業以外の時間に補充的な指導を行ったり、学習相談に乗ったりする
 - ④ 中学校の長期休業日の補充授業に小学校の教員が参加して指導したり、単元導入時に小学校教員が既習事項のおさらいをしたりする
- これらは小中一貫教育の特性を生かして学力定着に課題のある児童生徒に対するセーフティネットを整備している例と言えます。小学校段階の実態を把握している小学校の教員と中学校の教員が連携しやすいという小中一貫教育のメリットを生かして、協力して9年間を通じた学び直しの機会を充実させることが期待されます。
 - また、特に小学校低学年・中学年の教員は、小・中学校段階の接続面に関わっていないことから、小中一貫した指導の意識を持つことが難しいといった課題もあります。このため、全国の事例の中には、
 - ① 小学校の教員に中学校の生徒の学習に関わりを持たせるために、7年生（中学校1年生段階）の家庭学習の指導を全教員が分担する仕組みを取り入れる
 - ② 特に小学校低学年の教員の校務として、中学校の生徒の自主学習ノートへの指導を一部割り当てる
 - ③ 小学校の教員も含め、全員が何らかの形で部活動指導に関わる体制を整えるなどの例も見られます。児童生徒の実態や学校規模にもよりますが、必要に応じてこうした事例を参考にすることも考えられるでしょう。
 - 小学校の教員が関わりやすい乗り入れ指導の形態としては、学校段階を超えた異学年交流の指導が挙げられます。例えば、外国語科、国語科、音楽科、総合的な学習の時間などの授業の中に、中学校の生徒は学んだことの発表の場として、小学校の児童は学習への意欲付けとして位置づけた合同授業を組み、両方の学校段階の教員がチーム・ティーチングを行う例も見られます。

【施設分離型における工夫】

- 施設一体型と施設分離型の校舎では、物理的に可能なことが相当程度異なります。一体型では、多くの乗り入れ指導や異学年交流が可能ですが、分離型の場合は小学校と中学校の校舎の間が離れば離れるだけ、児童生徒も教職員も実際の交流が難しくなります。乗り入れ指導そのものが目的ではないので、教職員の配置状況やその他の事項との優先順位も踏まえた上で、無理なく進めていくことが重要となります。
- なお、施設分離型や複数の小学校が取組に含まれている場合の工夫として、一週間のうちで曜日を決めて、複数の小学校の6年生が中学校に登校し、中学校で授業を受け

るといふ取組を行っている例があります*1。物理的に中学校校舎に児童がいるため、中学校教員が移動せずに指導に当たることができる上、小学校の児童同士の交流を常態化できるというメリットがあります。

- この学校では、中学校登校日は英語教育に特化することとしており、中学校英語教員とALTが参画して、小学校の外国語活動と中学校外国語科との円滑な移行に大きな成果を上げています。例えばこのように教科を特定していくことによって、焦点化した取組にすることは、時間割調整なども加味した場合、施設分離型においては現実的な選択肢になる可能性があります。
- また、特定の教科において、学校を超えてクラスを再編して取り組むといった工夫も可能です。1年間を通して2つの小学校の子供たちが中学校という場において、学習活動を通して知り合うことができるため、中学校入学時の人間関係の変化を緩和する意味では大きな効果が期待できます。

【乗り入れ指導の人選】

- 乗り入れ指導に当たる者の人選に当たっては、各教員の特性や持ち味を勘案することも重要です。先行事例の関係者の間では、異なる学校段階での指導については、いわゆる「向き不向き」もあることが広く指摘されています。乗り入れ指導は重要な取組ですが、小中一貫教育の取組の一部でもありますので、全体としての適材適所に努める必要があります。
- 例えば小学校教員が中学校で指導する場合は、生徒の発達段階を理解しやすい小学校高学年担当経験が豊富な教員に担当させるような人選の工夫を行っている例もあります。また、当該年度だけではなく、次年度以降の校務分掌との関係も重要です。例えば、中学校教員が小学校高学年で乗り入れ指導に当たった翌年、中学校2年生や3年生を担当させるよりは、前年度に自らが指導に当たった新1年生を担当する学年団に配置することを基本としているような例もあります。

【後補充の体制整備】

- 相互乗り入れ指導を行うためには、教員が他校へ移動し、乗り入れ指導を実施する時間について、校内で後補充の体制を組んでおくことが必要になります。他方、施設分離型の場合や複数の小学校が取組に含まれている小中一貫型小・中学校においては、移動時間が長くかかったり、複数校を訪問しなければならなかったりする分、校内支援体制が組みにくいという課題があります。特に施設分離型で乗り入れ指導を重視する場合は加配措置の活用や非常勤講師の配置など十分な体制を整える必要があります。

*1 例えば、大阪府吹田市の竹見台中学校区（千里みらい夢学園）においてこのような取組が行われています。

す。

- 乗り入れ指導を無理なく行うためには、例えば
 - ① 乗り入れを行う学年段階において45分授業又は50分授業に統一する
 - ② 例えば1時間目と3時間目と5時間目など、幾つかの時限の始まりをそろえる
 - ③ 乗り入れ指導をする曜日と時間をあらかじめ設定しておき、行事を極力入れないこととする

など様々な工夫が必要になります。3時間目の始まりがそろうことによって3時間目の前の10分間は小学校も中学校も休憩時間となり、教職員同士の連絡が取れる時間が生まれたという副次的効果も報告されています。こうした時程の整理は乗り入れ指導のみならず、小中一貫教育の特色を生かして学校段階を超えた異学年交流を日常的に行う上でも不可欠と言えるでしょう。

【所有免許状による制約に関する考え方】

- 義務教育学校の教員については、小学校及び中学校の教諭の免許状の併有を原則としつつ、当分の間は、小学校又は中学校の教諭の免許状を有する者は、それぞれ義務教育学校の前期課程又は後期課程の主幹教諭，指導教諭，教諭又は講師となることができるものとしています。小中一貫型小・中学校の場合は、法律上は独立した小学校と中学校という扱いですので、教員もそれぞれの学校種の免許状を持ってそれぞれの学校に配置されることとなります。
- 平成26年5月時点では、小学校教員に占める中学校教諭免許状保有者は全国平均で約6割，中学校教員に占める小学校教諭免許状保有者は全国平均で約3割となっており，小中一貫教育を推進する上での課題として，免許状の併有率が低いことが挙げられる場合が多いところです。
- 一方で，乗り入れ指導や教科担任制の導入の実際を考えた場合，小学校と中学校の免許状を併有していなくとも取り組めることが実はたくさんあるのだということは共通認識として持つておく必要があります。
- 例えば，中学校の理科の免許状のみを持ってしていると仮定した場合でも，小学校（義務教育学校の前期課程）において
 - ① 理科の専科指導に当たること
 - ② 総合的な学習の時間で理科に関わる指導に当たること
 - ③ 道徳，特別活動を担当すること
 - ④ ティーム・ティーチングにおけるT2として，所有免許状以外の教科の指導に携わること
 - ⑤ 年間を通じて小学校免許状保有者が責任を持って指導評価をする場合は，所有免許状以外の教科の個別の授業においてT1を担当することなどが可能です。

- また、小学校の免許状のみを持っている場合においても、中学校（義務教育学校の後期課程）において、
 - ① 全教科の習熟度別指導の1グループを担当すること
 - ② 全教科のティーム・ティーチングにおけるT2として指導に携わること
 - ③ 年間を通じて中学校免許状保有者が責任を持って指導評価をする場合は、個別の授業においてT1を担当すること
 などが可能です。

- さらに、特別非常勤講師制度を活用する場合には、小学校（義務教育学校の前期課程）、中学校（義務教育学校の後期課程）のいずれにおいても、全体の指導評価を責任を持って行う免許状所有者がいれば、特定の教科の一部を担当することが可能です。この場合は、既に配置されている教員に特別非常勤講師の発令を行うこととなります。

- 以上のように免許制度は従前と比較して、柔軟な取組を可能とするものに改善されています。各教育委員会、各学校においては、漠然と免許状の併有のみを課題と考えるのではなく、児童生徒の課題を踏まえて小中一貫教育において取り組みたい内容を具体的にイメージした上で、免許状の保有状況が障害となるか否かを個別に検討することが実際的であると考えられます。

ケース1：中学校の「理科」教諭免許状を持っている場合

- ① 義務教育学校（後期課程）の「理科」「道徳」「総合的な学習の時間」「特別活動」の担任が可能
- ② 義務教育学校（前期課程）の「理科」「総合的な学習の時間」（理科に関連する事項）「道徳」「特別活動」の担任が可能
- ⇒ 義務教育学校（前期課程・後期課程）の学級担任が可能
- × ③ 義務教育学校（前期課程）の「理科」以外の教科の担任は不可能

ケース2：小学校の教諭免許状を持っている場合

- ① 義務教育学校（前期課程）の「全教科」「道徳」「外国語活動」「総合的な学習の時間」「特別活動」の担任が可能
- ⇒ 義務教育学校（前期課程）の学級担任が可能
- × ② 義務教育学校（後期課程）の「全教科」「道徳」「総合的な学習の時間」「特別活動」の担任は不可能

※ 相当の教諭免許状を持っていない場合

- ① 義務教育学校（前期課程・後期課程）の
 - ・「全教科」のチーム・ティーチング活動における T 2
 - ・全体の指導評価を行う免許状所有者の監督の下，習熟度別指導の 1 グループの担当は可能

第7章 多様な異学年交流の設定

1. 基本的な考え方

- 実態調査において、9年間の教育課程・指導方法の系統性・連続性の確保のために実施している取組を尋ねたところ、「小中の合同行事の実施」と回答したものが70%で最も多く、その他にも「小中合同の児童会・生徒会活動の実施」「中学校の部活動への小学校高学年の参加」が共に42%の実施率となっています。
- 既に小中一貫教育を実施している学校の多くにおいて、様々な異学年交流の取組が実施されており、小中一貫教育に取り組む上で、異学年交流は着手が比較的容易な取組と考えられます。その一方、何らかの取組に着手しやすいからこそ、交流することそのものが目的になってしまうことがあります。このため、教育的な意義のある活動となるよう、ねらいを明確に意識して取り組むことが必要です。

(異学年交流のねらい)

- 異学年交流の効果としては、例えば、以下のようなことが考えられます。
 - ① 家庭や地域における子供の社会性育成機能が弱まっている中で、異学年交流によって社会性（思いやりの心、コミュニケーション能力等）やリーダーシップを育成することができる
 - ② 異学年で学ぶことが、新しい気づきや既習事項の振り返り、学習意欲の向上につながる
 - ③ 児童の中学校生活に対する不安感の軽減により、小学校から中学校への移行がスムーズに行われ、学校段階間のギャップの解消につながる
 - ④ 単独の小学校及び中学校では確保できない、十分な集団規模を確保して教育活動を行うことができる
 - ⑤ 人間関係が固定化してしまうことによる悪影響を抑え、多様な人間関係を構築できる
 - ⑥ 異校種の教員が必然的に連携し理解し合わなければならない場面が増え、協力関係が構築される
- また、異学年交流を実際に行った場合の成果として、例えば、以下のようなことが挙げられています。
 - ① 友達や下級生に優しくできる児童生徒が増えた
 - ② 相手の気持ちをよく考えて付き合おうとする児童生徒が増えた
 - ③ 中学校の生徒の責任感や自己肯定感が高まり、学校全体が落ち着いた
- 以上のような効果や成果を得ることが主要なねらいとなると考えられますが、どういったねらいに焦点を当てるか、目指すねらいの達成に向けてどのような活動をどの

学年や集団において行うことが最も効果的であるかを検討し、交流活動の内容や交流範囲を決めることが必要です。

(交流の組合せや範囲)

- 異学年交流のねらいは前述のように幾つかありますが、例えば、上級生の自己肯定感を高めることをねらいとする場合においては、隣接学年で組み合わせることは避けることとするなど、学年間の逆転が起こらないようにするという配慮が必要です。例えば、交流活動を小学校6年生と中学校1年生とで行うこととすると、6年生に能力の高い児童がいた場合に、中学校1年生の生徒の自己肯定感の向上につながる活動となってしまうことが考えられます。
- 活動内容についても、上級生が下級生より優れた面が出せる活動とすることが考えられます。上級生がリーダーシップを発揮することができ、下級生が上級生に対して憧れを持つような組合せや活動となるよう工夫することが重要です。
- 交流の範囲については、子供の成長につながる十分な関わりを持つことができる範囲を設定することが重要です。このため、グループの規模が大きくなるように配慮したり、人間関係ができるまでの時間をしっかりかけたりすることが考えられます。人数が多すぎたり、時間が短すぎたりすると、うまく人間関係ができないままイベントとして活動が終了してしまい、有意義な活動となくなってしまう恐れがあります。
- このような点からは、例えば、特定の学年同士をペア学年とし、交流する対象を絞ったり、進級した場合にもペア学年の組合せを変えずに継続させたりすることで、長期的な人間関係を構築することも考えられます。

(交流の事前・事後指導)

- 上級生と下級生のそれぞれにとっての活動の意義を明確にしておくことも重要です。事前指導では、必要ならば上級生に「リーダーとしての動き方」を指導しておくことで、自信を持って活動に臨むことができます。また、下級生に対しては、上級生の良いところを見つけようとする視点を事前指導することで、「あんな中学生になりたい」という憧れの気持ちをより強く持つことができるようになっていきます。
- また、特に、上級生にはリーダーとしての明確な役割がありますが、下級生は「してもらおう」だけになったり、交流してもただ単に「楽しかった」で終わったりしてしまう場合があります。実際、交流活動の後、「自分自身で判断し正しい行動ができる」と回答する下級生の割合が減ってしまった例もあります。これは、交流活動の中に自分自身で判断したり行動したりする場面が少なく、上級生に頼りすぎてしまったためだと考えられます。このため、上級生が活躍できるようにするだけでなく、下級生にも役割が与えられるような交流活動とする必要があります。

- なお、異学年交流の活動の内容について、上級生の子供に活動計画を立てさせる場合が多く見られるものの、教員によっては子供に任せきりで、事前指導や当日の指導が不十分な場合が見られます。交流活動のねらいや活動を通してどんな力をつけたいかを明確に意識し、活動を子供に考えさせる場合においても、丁寧な指導を通じて、ねらいに沿った活動とすることが必要です。
- 事後指導では、下級生から上級生に感謝の手紙を書いて届けたり、上級生から励ましの手紙を書いて下級生に届けたりする活動も効果的です。活動のみで終わるのではなく、交流時のお互いの気持ちを伝えあったり、振り返ったりすることは、交流活動の目標を達成するために効果的であるとともに、人と関わることについての良さを実感することにもつながります。

(交流の評価)

- 異学年交流を行った後には、その成果が上がったのかどうかを評価し、それ以降の活動の改善につなげることが大事です。例えば、自己肯定感や学習意欲の向上などについて子供にアンケートで聞いて数値化したり、教職員や保護者が成長を実感しているかどうかを調べて可視化することなどを通じて、保護者や地域住民にとっても分かりやすく、教職員も成果や課題を実感しやすい評価を行うことが重要です。

2. 取組の工夫

- 異学年交流の実際的な取組としては、各教科や道徳、総合的な学習の時間（教科等）における共同学習*1のほか、学校行事等における交流活動が挙げられます。

【教科等における共同学習】

- 各教科や道徳、総合的な学習の時間における共同学習の取組としては、例えば、以下のようものが考えられます。
 - ・ 小学校と中学校における合同の英語の授業
 - ・ 小中一貫教育の独自教科における合同の体験・調査活動、合同発表会
 - ・ 水泳や陸上競技等における中学校の生徒の小学校の児童への指導や支援
 - ・ 各教科における合同活動
 - ・ 総合的な学習の時間における合同授業
 - ・ 中学校の生徒が行う職場体験報告会への小学校の児童の参加
 - ・ テレビ会議システム等を使った共同学習

*1 「協働」学習という字を用いることも考えられるが、ここでは、異学年の児童生徒が、相互の交流を深めながらも異なる指導上の目標に向けて学習していることから、同じ目標に向けて取り組む「協働」ではなく「共同」の字を用いている。

【カリキュラム上の工夫や位置づけ】

- このように、様々な科目や総合的な学習の時間において実施されている異学年による共同学習ですが、これらを一過性の取組ではなく、子供の成長につながる取組とするためには、それぞれの教科等の学習の中に、その学習を深めたり学習成果を表現したりする活動として位置付けることが必要です。
- そのための工夫として、例えば、既存の単元を少し見直したり、総合的な学習の時間の単元構成を作り直したりすることにより、双方の学年のカリキュラム上の単元をそろえることが考えられます。
- 特に、小学校と中学校の両方で取り組んでいる内容があれば、時期をそろえることで、一緒に活動することができます。同じような内容の中で、「小学生の学習のステップアップに中学生の学びのまとめを見せる」ことや、「同じテーマで学習するものについて、中学生がリーダーとなって一緒に活動する」ことは実施しやすい取組と考えられます。
- 例えば、小学校の総合的な学習の時間において、どんな職業があるか調査する学習を行う場合、実際に調査を行う前に、中学校の総合的な学習の時間において同様の調査を行った中学生が小学生に対して調査のまとめを発表するなど、小学生と中学生の交流する場を設ける取組や、小学校外国語活動で自己紹介をする学習と中学校外国語科で自己紹介をする学習を行う時期をそろえ、交流する取組などが考えられます。また、国語科における詩をつくる学習や音楽科における声を合わせて歌う学習など、各教科の中で小・中学校の両方で学習している内容について、小学生と中学生が学習する時期をそろえ、より効果的な学習を創り出すことも考えられます。
- また、共同学習を学校全体のカリキュラムの中に位置付けることにより、取組を着実に実施するとともに、その後の改善にもつなげることが大切です。学校のカリキュラムに位置付けず、学級担任の力量や工夫に依存した方法では、教員の個人差が大きく出てきたり、実施できないままに終わってしまったりすることも起こりえます。共同学習に対する教員間の理解を深めることで、高い成果を上げることが期待できます。

【特別活動等における交流活動】

- 特別活動等における異学年交流の取組としては、例えば、以下のようなものが考えられます。
 - ・ 地域清掃やあいさつ運動など、小・中学校段階を通じた縦割りの活動
 - ・ 小中合同での運動会や体育大会
 - ・ 小中合同での文化祭・学習発表会・合唱コンクール
 - ・ 小学校高学年からの部活動への参加
 - ・ 中学生の小学校のクラブ活動への参加

- ・ 小中合同での交流給食の実施
 - ・ 小中合同での児童会・生徒会活動の実施
- 異学年の交流活動を組み入れる際、まず考えられるのが「特別活動」です。特別活動には、学級活動のように主に学級集団を単位とするものと、児童会・生徒会活動やクラブ活動、学校行事のように、学級や学年の枠を越えて組織される集団を単位とするものがあります。
 - 特別活動は、望ましい集団活動を通して、集団や社会の一員として必要な態度、能力を養うことが目標とされています。小・中学校段階の垣根を越えた異学年交流は、こういった望ましい集団活動として、特別活動の中で行われるのにふさわしい活動です。
 - 小中一貫教育に取り組む学校では、運動会や文化祭といった学校行事を小中合同で行う取組が多く見られます。例えば、文化祭で小・中学校の全児童生徒による合同合唱を行っている例などがあり、合同練習などを経て、中学生が安定した歌声でリードする役目を果たし、小学生が安心して元気な歌声を出すことができるようになるなど、小・中学校双方の児童・生徒にとって、大きな成長の機会となり得ます。
 - また、行事の運営に当たっては、小学校高学年から中学生までの児童生徒と一緒に実行委員会を担うケースも見られます。小学生にとっては自治力が高まり、中学生にとっては幅広い学年をまとめる力を発揮する機会となることが期待されます。
 - 学校行事以外の異学年交流としては、例えば、あいさつ運動などがあります。小学校の児童会と中学校の生徒会と一緒に通学路に立ち合同であいさつ運動を行ったり、朝の時間を利用して中学生が小学校の校舎に来校し、あいさつの意義や手本を示し一緒にあいさつの練習を行ったりする取組などが見られます。
 - このような学校行事など特別活動等の中で交流活動を行うことは着手しやすく、また保護者や地域住民に対するアピールともなりやすい取組ですが、何でも一緒にやろうとすることによって小・中学生らしさが失われてしまう可能性には留意が必要です。
 - 例えば、中学生が小学生に合わせた結果、中学生のエネルギーの強さのような本来の姿が見えなくなってしまったため、運動会の合同開催をやめた例も見られます。また、特に大規模校においては、無理に行事を合同で開催してしまうと、運動会の規模が校庭で開催できる規模を超えてしまったり、競技への出場機会が極端に減ってしまったりといったことも考えられます。
 - 子供の成長の糧となるには、どの行事等を合同で行い、どのような配慮が必要かをし

っかり検討することが重要です。

【異学年交流を行う時間の確保】

- 異学年交流を行う時間を確保するための工夫としては、例えば
 - ① 交流を行う学年段階において45分授業又は50分授業に統一する
 - ② 1時間目と3時間目と5時間目など、幾つかの時限の始まりをそろえる
 - ③ 交流授業をする曜日と時間をあらかじめ設定しておき、行事を極力入れないこととする
 - ④ 朝や昼休みの時間を交流活動の時間として設定するといった工夫が考えられます。
- ②のような工夫を行っている学校においては、3時間目の始まりがそろうことによって3時間目の前の10分間は小学校も中学校も休憩時間となり、教職員同士の連絡が取れる時間が生まれたという副次的効果も期待されます。
- 時間を確保するための日程調整の負担を軽減するため、あらかじめ教育委員会、小学校校長会、中学校校長会等で協議し、全市で一斉に交流する日を設定している例もあります。こうした時程の整理は異学年交流のみならず、小中一貫の特色を生かした学校段階を超えた乗り入れ指導を日常的に行う上でも有効だと言えます。
- 異学年交流を実施するに当たっては、施設一体型と施設分離型の校舎では、物理的に可能なことが相当程度異なります。一体型では、多くの異学年交流や乗り入れ指導が可能ですが、分離型の場合は小学校の校舎と中学校の校舎の間が離れれば離れるだけ、児童生徒も教職員も実際の交流が難しくなります。
- 施設分離型の学校で異学年交流を行う場合の工夫としては、一週間のうちで曜日を決めて、複数の小学校の6年生が同じ中学校に登校し、中学校で授業を受けるという取組を行っている例があります。児童が中学校校舎に来ているため、交流活動を実施しやすいというメリットがあります。
- 異学年交流そのものが目的ではないので、教職員の配置状況やその他の事項の優先順位も踏まえた上で、無理なく交流活動を進めていくことが重要です。

【コラム：異学年交流活動の失敗例】

交流活動については、活動の目的や内容の設定を間違えると、授業準備を含めかなりの時間をかけたにも関わらず、効果の薄いものになってしまう場合があります。例えば、次のような事例が報告されています。

この活動は、小学生の「教えてほしいこと」に、中学生が応える交流活動を通じて、中学生の自尊感情を高めるとともに、小学生には中学生にあこがれの感情を抱

かせることをねらいとしていました。しかし、「教えてほしいこと」の内容が「得意分野をより高めたい」という内容になった結果、一輪車や習字などで中学生より小学生の能力が高いものがあり、双方が失望するグループが出てしまいました。他方、「苦手なことを少しでもできるようにする」という内容にした場合は、どのグループもうまく活動できたことから、活動内容や留意点の吟味が重要であることが分かります。

また、「コンピュータの使い方を教えてほしい」という声に応じて中学生が教えていたら、ある程度できるようになった後は、中学生を無視してコンピュータに熱中してしまったという事例もあります。内容の精選だけでなく活動の過程にも注意し、ねらいにふさわしい交流活動となるようにする必要があります。

第8章 特別支援教育の充実

1 基本的な考え方

- 義務教育段階の児童生徒数が減少する中、特別支援学校や特別支援学級に在籍する児童生徒や通級による指導を受けている児童生徒など、特別支援教育を受けている児童生徒数は年々増加傾向にあります。また、学習面又は行動面で著しい困難を示す児童生徒が通常の学級に6.5%程度在籍するとの推計*1もあります。
- このような状況を踏まえると、特別支援学級だけではなく、全ての学級において発達障害等を含めた障害のある児童生徒が在籍することを前提とした学校経営・学級経営が求められており、障害のある児童生徒の多様な教育的ニーズを把握し、適切な指導及び必要な支援を行っていく必要があります。
- 小中一貫教育に取り組む学校においては、小学校から中学校への進学の際の接続をより円滑なものとするための取組を進め、新しい環境に適応しにくい児童にとって、過ごしやすい学校環境を整えることが求められます。
- 特別支援教育は障害のある児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点から継続的な指導・支援が必要ですが、小中一貫教育は、9年間を通じた一貫した指導・支援に取り組むものであること、また、小・中学校の教員間の連携が取りやすく、児童の障害の状態や特性等に関する情報や小学校段階での指導・支援の内容についての情報が引き継がれやすいことから、継続性のある指導・支援を行いやすい状況にあると言えます。
- 特別支援学校学習指導要領解説総則等編では、小学部・中学部といった各部間の接続の重要性を示した上で、「例えば中学部の教育課程を編成するに当たっては、小学部における児童の実態や指導の在り方について理解を深めるとともに、中学部卒業後や高等部卒業後の進路を見据え、それを教育課程の編成、実施に反映させていくことが大切である*2」としており、教育の連続性を重視することが強調されています。このことは、小中一貫教育において義務教育段階9年間を見通した教育の連続性を重視し、教育課程を編成・実施していくことと同様です。
- さらに、小学校から中学校に進学する場合、保護者にとっては、学校との関係を一から作り直さなければならないことは大きな負担となります。この点、小中一貫教育で

*1 「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」調査結果（平成24年12月）

*2 「特別支援学校学習指導要領解説総則等編（幼稚部・小学部・中学部）」P.127

は、保護者と学校が9年間継続的に関係を築きやすいというメリットがあります。

- このように、小中一貫教育はインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育を着実に進めていくために有効な学校の形態のひとつであり、次のような取組の工夫を通じて、その一層の充実が期待されます。
- なお、小中一貫教育に取り組む学校においては、学校評価における評価項目・指標等を検討する際の視点として、障害のある児童生徒への対応状況も重要な視点となると考えられます。

2 取組の工夫

【学習環境への継続的な配慮】

- 特別な支援を必要とする児童生徒の中には、小学校から中学校への進学に際して、急激な環境の変化に強い戸惑いや混乱を感じ、学習意欲や集中力が低下してしまう場合があります。このような子供が安心して過ごしやすい学習環境を整えることが重要です。
- 小中一貫教育に取り組む学校の多くが、「中1ギャップ」の解消を目的として挙げていますが、そのねらいは、小学校から中学校への進学時の過度な段差をなくし、移行を円滑化することで子供の精神的・身体的負担を軽減するところにあります。このことから、児童生徒が過ごしやすい学習環境への配慮を行うことは、小中一貫教育に取り組む多くの学校にとって基盤となっている考え方であり、特別支援教育の充実に向けた環境が醸成されやすいということもできます。
- 小中一貫教育を行う学校の特色は、9年間を通じた一貫した教育を行うところにあり、学習環境への配慮についても、小・中学校の接続のタイミングだけではなく、9年間を通じた学習環境の整備を行うことが重要です。
- 例えば、小・中学校の9年間を通じて、学校全体で、学級経営や教室環境、授業などについての共通した指導・支援の仕方を実践する取組もみられます。この場合、次に述べるような考え方に基づいて取り組むことが大切です。

【通常の学級に在籍する障害のある子供に対する授業における指導・支援の考え方】

- 通常の学級に在籍する障害のある子供に対する授業における指導・支援の考え方は、以下の図に示した3層で考えると、理解しやすくなります。

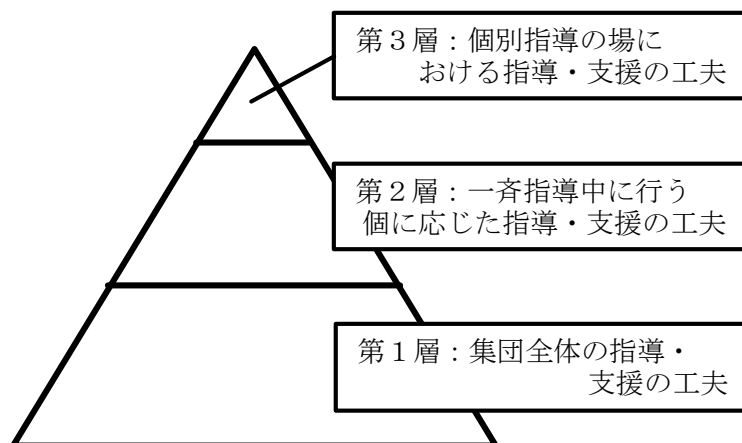


図 通常の学級に在籍する児童生徒の指導の階層性

- 第1層は、集団全体に対して、分かりやすい授業の基盤となる教室環境や周囲の児童生徒の人的環境を整えるとともに、そこで行う集団全体に対する指導・支援を指します。例えば、児童生徒が安心して過ごすことのできる学級経営や分かりやすい板書、児童生徒の学習状況に応じた難易度や課題が異なるプリントの準備などが方法として考えられ、前面の黒板周りを整えるなどの教室環境や発問の工夫も含まれます。
- 第2層は、第1層を基盤にして行う個の特性や学習上の困難の原因に応じた指導・支援を一斉指導中に個別に実施することです。例えば、障害の特性等に配慮して行間が広いプリントを準備したり、板書を写すことが困難な場合には黒板をデジタルカメラ等で撮影したりすることや、教科書と併せ、音声教材を利用することなど、個に応じた支援の在り方について検討して個別の教育支援計画や個別の指導計画を作成し、実施することが考えられます。
- 第3層は、放課後や休み時間に個別に行う指導・支援や通級による指導を活用するなど、個の特性や学習上の困難等に特化した指導・支援を別の場で行うことを指します。
- インクルーシブ教育システムの推進に伴い、「合理的配慮」及び「基礎的環境整備」の充実が求められており、平成24年7月に中央教育審議会初等中等教育分科会がとりまとめた「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進（報告）」には、「基礎的環境整備」を進めるに当たって、ユニバー

サルデザイン*1の考え方も考慮しつつ進めていくことが重要であるとされています。ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくりを行うに当たっては、第1層及び第2層の考え方が参考になるものと考えられます。

- なお、ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業として、全ての児童生徒に対応した特定の方法があるわけではなく、ユニバーサルデザインの授業を実施することのみで、全ての児童生徒が授業を理解できると考えることについても注意が必要です(より丁寧に授業中に行う机間指導や個に応じた教材・教具の工夫等における個別の指導(図第2層)を実施したとしても、障害の状態に応じた特別の指導を行う通級による指導等(図第3層)の活用が必要な場合もあります)。小・中学校段階を通じて一貫した取組を進める場合においても、ユニバーサルデザインの授業の視点や一定の手法を共有しつつ、最終的には個々の児童生徒の状況に応じた対応を行うことが必要です。

【個別の教育支援計画・個別の指導計画】

- 個々の児童生徒の状況に応じた支援を中長期的な視点に立って継続的に推進するため、「個別の教育支援計画」や「個別の指導計画」の作成が進められています。
- 「個別の教育支援計画」は、家庭や地域、医療や福祉等の関係機関との連携を図り、長期的な視点で教育的支援を行うための計画です。また、「個別の指導計画」は、各教科等の指導に当たって、指導の目標や内容、指導方法等を示した計画であり、この計画のもと、教職員間で共通理解を図り、きめ細かな指導を行うことが可能となります。
- これらの計画については、特別支援学校の子供たちについては全員作成することとされています。次期学習指導要領の改訂においては、特別支援学級に在籍する児童生徒や通級による指導を受けている児童生徒についても、これらの計画を全員作成する方向で検討が行われています。また、それ以外の児童生徒についても、必要に応じて、教職員や保護者、関係機関の共通理解の下、これらの計画を作成・活用したり、進学先や就職先まで引き継ぐことが望ましいとされています。
- これらの計画の作成に当たって、小中一貫教育においては、9年間という長期的な視点で計画を立てることが可能になります。さらには、4-3-2や5-4といった中

*1 ユニバーサルデザインとは、我が国が批准した障害者の権利に関する条約第2条において、「調整又は特別な設計を必要とすることなく、最大限可能な範囲で全ての人が使用することのできる製品、環境、計画及びサービスの設計」と定義されています。この考え方に基づいて、「全ての子供がわかる授業」をユニバーサルデザインの授業と呼ぶことがあります。ユニバーサルデザインの授業には統一された定義があるわけではなく、研究者によって、図の第1層のみ、又は第1層及び第2層の両方を指す場合があります。

長期的な視点で計画を作成・実施したり，評価・改善することが可能となります。これは，障害のある児童生徒の自立と社会参加を見据えた指導を行うために効果的であるとともに，高等学校等の進学先等へ指導の経過を引き継ぐ有効な資料となります*1。なお，中長期的な支援目標を達成するためには，年度や学期といった短期的な視点で計画を作成することが併せて重要であることに留意が必要です。

- また，小学校から中学校への進学時に，児童の障害の状態等に関する情報や，小学校における指導・支援の内容についての情報が適切に引き継がれないケースが指摘されています。
- この点，小中一貫教育においては，小・中学校間の情報の共有が円滑に行いやすいというメリットがあります。よって，例えば，「個別の教育支援計画」や「個別の指導計画」を小学校と中学校で共通の書式にしたり，書式に違いがある場合は項目等の関連性が分かるように整理したりすることが考えられます。
- また，小学校における計画作成に当たり，幼稚園や保育所等から情報を引き継ぐことや作成された計画を高等学校等の進路先に適切に引き継ぐことも重要です。

【通級による指導における指導の工夫】

- 通級による指導は，通常の学級に在籍している障害*2 のある児童生徒に対して，主として各教科等の指導を通常の学級で行いながら，その児童生徒の障害に応じた特別の指導を特別の指導の場（通級指導教室）で行う教育の形態です。通級による指導で行われる特別の指導とは，障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服することを目的とした指導で，特別支援学校の特別な指導領域である「自立活動」に相当するものです。
- 通級による指導の対象児童生徒は，大半を通常の学級で過ごしていることから，障害による学習上又は生活上の困難さを把握する際は，通常の学級での学習又は生活場面から情報を収集することが大切です。このため，通級による指導の担当者と通常の学級の担任とが協力して実態把握をする，収集した情報から課題を共有する，必要な指導を検討するなどの連携が必要です。

*1 平成28年3月に高等学校における特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議の報告「高等学校における通級による指導の制度化及び充実方策について」がまとめられ，平成30年度より，高等学校においても通級による指導が制度化される予定です。高等学校において円滑に通級による指導が実施されるためには，中学校・義務教育学校からの迅速な引継ぎが行われることが必要であり，個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成・活用がますます重要になります。

*2 対象となる障害種は，言語障害，自閉症，情緒障害，弱視，難聴，学習障害（LD），注意欠陥多動性障害（ADHD），肢体不自由，病弱・身体虚弱です。

- 小中一貫教育においては小・中学校双方の通級による指導の担当者が一緒に校内委員会やケース会議に参加するなど、連携する仕組みを整えておくことが考えられます。小学校の通常の学級の担任や通級による指導の担当者が把握している現在の学習上又は生活上の困難さに加え、中学校の通級による指導の担当者から将来予測される困難さと適切な指導や必要な支援に関する意見や助言を得ることで、9年間を見通した指導計画を作成したり、修正や変更をしたりすることが可能になります。
- また、小学校での教科担任制や中学校からの乗り入れ指導を取り入れている学校においては、教科担任など学級担任以外の児童生徒に関わる教員も、指導・支援の在り方について共に検討し、連携した指導・支援を行うことが考えられます。それにより、多面的な視点からの児童生徒への理解や多様な指導・支援や配慮の在り方を工夫することが可能となります。
- なお、通級による指導が小・中学校のいずれか一方のみで実施されている場合においても、通級による指導の担当教員が、通級による指導が実施されていない学校の教員にアドバイスすること等により、9年間を通して児童生徒に対して適切な指導・支援を行うことが可能になります。

【特別支援学級における指導の工夫】

- 特別支援学級は、障害による学習上又は生活上の困難を克服するために設置することのできる学級です*1。基本的には、小・中学校の学習指導要領に沿って教育が行われますが、通常の学級における学習では十分に指導の効果をあげることが困難な児童生徒が在籍するものであるため、児童生徒の実態に応じて、特別支援学校学習指導要領

*1 対象となる障害種は、知的障害、肢体不自由、病弱及び身体虚弱、弱視、難聴、言語障害、自閉症・情緒障害です。障害があることだけで特別支援学級と判断することなく、児童生徒の障害の状態、教育上必要な支援の内容、地域における教育の体制整備の状況その他の事情を勘案して、特別支援学級において教育を受けることが適当であると認める者を対象として、適切な教育を行うことが重要です。

を参考にして特別の教育課程を編成できることとなっています*1。また、第4章2(2)で述べたとおり、義務教育学校や併設型小・中学校では、指導内容の入替えや移行も可能となっており、児童生徒の実態に応じた教育課程の編成がより行いやすくなっています。

- また、前述の通級による指導と同様、個に応じた指導が必要であり、児童生徒の障害の状態、教育的ニーズを踏まえた「個別の教育支援計画」及び「個別の指導計画」を作成して実施することが重要です。この点、小中一貫教育においては、個別の教育支援計画及び個別の指導計画を9年間統一した書式で作成し、見直し、記録することが可能であり、一貫した指導や支援が可能となります。
- さらに、小学校の特別支援学級に在籍している児童について、引き続き特別支援学級で学ぶか、通常の学級に在籍して通級による指導を受けるのか等について検討するため、中学校の教員にも一緒に参加してもらい、どのような学びが必要かを明らかにするためのケース会議をすることも考えられます。(逆に、小学校で通常の学級に在籍している児童について、中学校から特別支援学級に入級するかどうかについて検討する場合も同様です。)

【交流及び共同学習】

- 小・中学校の学習指導要領等においては、障害のある子供と障害のない子供が日常の様々な場面で活動を共にする機会を計画的・継続的に設けるよう示されており、小・

*1 特別支援学級において特別の教育課程を編成する場合には、学級の実態や児童生徒の障害の程度等を考慮して、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領を参考にしながら、実情に合った教育課程を編成することができます。例えば、障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服を目的とした指導領域である「自立活動」を取り入れたり、各教科の目標・内容を前各学年の教科の目標・内容に替えたり、各教科を、知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科に替えたりすること等が考えられます(各教科を特別支援学校(知的障害)の各教科に替える場合、当該各教科の内容は学年別ではなく、小学部は3段階、中学部は1段階で示されていることから、9年間を見通した指導のできる小中一貫教育の方が、その連続性をとらえやすいと考えられます)。ただし、特別の教育課程を編成するとしても、小中一貫教育を行う学校の特別支援学級なので、小・中学校の目的及び目標を達成するものであることが必要です。

中学校の通常の学級と特別支援学級の間で、交流及び共同学習*1 が進められています。

- 小中一貫教育を行う学校では、校内で9年間にわたり交流及び共同学習が可能となります。例えば、小中合同の運動会で中学校の通常の学級の生徒と小学校の特別支援学級の児童が協力する種目を設定したり、文化祭で中学校の特別支援学級の生徒が小学校の通常の学級の児童と協力して作品展示の会場づくりや運営を行い作品展を開催したりする等、時間や場所を共有し、授業や行事を共に行うことが考えられます。このような取組により、一人一人が多様性を尊重し、豊かな人間性を着実に育むことが可能となります。

【教員の専門性の向上】

- 小中合同で特別支援教育に取り組むことによって、小・中学校それぞれの発達の段階において、障害のある児童生徒の指導・支援に当たり重要視される点を、双方の教員が理解し、特別支援教育に関する教員の専門性の向上に取り組むことも考えられます。小中一貫教育を行う学校においては、小・中学校それぞれの教員間の連携がしやすく、児童生徒についての情報の共有がしやすいため、このような取組が実施しやすくなります。
- 具体的には、例えば、以下のような取組が考えられます。
 - ① 通常の学級における気になる児童生徒のチェックリストを小・中学校の教員が合同で作成することで、子供を見る視点を広げる
 - ② 個別の教育支援計画や個別の指導計画を共同で作成することで、小・中学校それぞれの教育において重要視している観点を双方の教員が理解する
 - ③ 合同で研修や授業研究会を実施したり、障害のある児童生徒への指導・支援について意見交換を行うことで、継続的な指導・支援の重要性に気づく
 - ④ 小学校と中学校の特別支援教育コーディネーターが情報交換できる時間を設定し、それぞれの学校段階で求められている専門性について学ぶ

【コラム：ユニバーサルデザインの授業の工夫例・実践例】

*1 障害のある児童生徒と障害のない児童生徒と一緒に参加する活動は、相互のふれ合いを通じて豊かな人間性をはぐくむことを目的とする「交流」の側面と、教科等のねらいの達成を目的とする「共同学習」の側面があります。「交流及び共同学習」は、このように両方の側面が一体としてあることをより明確に表したものであり、この二つの側面を分かつ難いものとして捉え、推進していく必要があります。交流及び共同学習は、障害のある子供の自立と社会参加を促進するとともに、社会を構成する様々な人々とともに助け合い支え合って生きていくことを学ぶ機会となり、ひいては共生社会の形成に役立つものと言えます。

ユニバーサルデザインの授業の工夫例・実践例として、例えば、以下のようなことが考えられます。これらは例ですので、方法にとらわれることなく、児童生徒が理解できているかという視点を踏まえ、より適切なユニバーサルデザインの授業になるようPDCAサイクルによる見直しを心がけることが重要です。

<通常の学級におけるユニバーサルデザインの授業の工夫例>

○ 学級経営や教室環境の工夫

- ・ お互いに認め合う学級の雰囲気や関係づくり
- ・ 黒板がある前面の掲示物の整理
- ・ 教室内の整理整頓（教卓、児童生徒の机の周りなど）

○ 授業の工夫

- ・ 授業のねらいや内容の焦点化
- ・ **授業の目当てや学習の流れ等の視覚化**
- ・ 思考の整理ができる板書の工夫
- ・ 話し方や聞き方などの発表のルール等の明示
- ・ ノートの取り方の指導や見本の提示
- ・ タイマー等を活用しての時間の意識化
- ・ 明確で端的な教員の指示や説明
- ・ 要点の繰り返しや復唱

<ユニバーサルデザインの授業実践例（小学校1年生）>

《学校の状況や児童の実態》

①Aさん

- ・ 算数科等の他教科の学習では、特に大きなつまずきなし。
- ・ 平仮名の清音は円滑に読めるが「ラッパ」「ちょう」等の特殊音節を含む文章はうまく読めないことがある。
- ・ 学習障害（LD）の診断はなし。

②Bさん

- ・ ADHDの診断あり。
- ・ 興味があるものに注意が向いてしまい、話を聞いていない場面や、長い時間、同じことに集中することが難しい場面が見られることがある。
- ・ 国語科、算数科ともに平均レベルだが、特殊音節の理解が完全には定着していない。

※Aさん、Bさん以外にも、特殊音節の理解が不十分だったり、集中力が長く続かなかつたりする児童が数名在籍。

《学級全体への授業の工夫》

- ・ 授業中に注意が他のものに向かないように、黒板の周りの掲示物を教室の側面や背面に貼ること。
- ・ 授業の最初には、授業の流れやねらいを黒板に書き、授業中の指示や発問は、ゆっくりとした口調で何度か繰り返すとともに、板書するようにしたこと。
- ・ 授業を15分程度に分けて内容を区切り、児童が集中しやすい工夫を行ったこと。
- ・ 平仮名を指導する際には、指導する平仮名とイラストを組み合わせ、興味関心が持続するように工夫したこと。
- ・ うまく発音できない場合でも、言い直しをさせないようにし、担任が発言を正しく伝えるようにしたこと。
- ・ 特殊音節につまずきのある児童のための指導方法を、国語科の中で実施したこと。
- ・ 授業中のプリントは、問題数を変えたり、難易度が違うものにしたりするなど複数のパターンを用意するようにし、児童が選択できるようにしたこと。また、宿題についても同様に、児童の能力に合わせて選択することができるようにしたこと。

《集団指導の中での個別の指導の工夫》

- ・ 給食の準備時間や放課後に、特殊音節につまずきのある児童のための指導をAさんとBさんに個別に短時間実施したこと。
- ・ AさんとBさんには、大きめのマスのノートを使うようにすることや面数が多かったり、形が難しかったりした文字については机間指導中に赤鉛筆で薄く書いてなぞらせることを実践したこと。
- ・ 「発言のルール」だけを黒板の上に掲示し、授業の最初に確認するとともに、Bさんがそのルールに反したときは、黙ってそのルールを教員が指差すだけにしたこと。
- ・ 通級指導教室担当者からの助言を受け、AさんとBさんへの評価を視覚的に分かりやすいシールにし、15分ごとに「発言のルール」を守ることができた場合には、連絡帳にシールを貼るようにしたこと。

第9章 その他主な課題に対する対応

1. 基本的な考え方

- 小中一貫教育の導入に関しては、典型的に指摘される課題が幾つかあります。大きく分けると、まず、
 - ① 一貫教育を行うことにより、子供たちの人間関係や相互の評価が固定化されるのではないか
 - ② 学年段階の柔軟な設定により、小学校高学年におけるリーダー性の育成が阻害されるのではないか
 - ③ 転出入する児童生徒への対応をどうするのかといった児童生徒に与える影響を懸念する声があります。

また、教員の打合せ時間や小中合同の研修の時間をどう確保するのか、導入によって教職員が多忙化するのではないかといった

 - ④ 実施に伴う多忙化・多忙感や時間の確保について懸念する声があります。
- これらの課題への対応として、小中一貫教育の実践の蓄積の中で、学校現場で相当の工夫が行われているものがあります。また、これらの課題の中には、一部の学校にしか当てはまらない課題や必要以上に問題点が強調されている課題もあります。
- 小中一貫教育の導入を検討している市町村や学校においては、地域の実情や子供たちの現状、学校の実態に即して、実際にどういった課題があるのか、課題になるとしてもその程度はどのくらいかを見極めるとともに、導入する場合には、先行事例も参考にしながら、課題への対応を工夫することが重要です。
- 以下、①から④のそれぞれの課題に対しての工夫等を紹介します。

2. 取組の工夫

(1) 人間関係や相互の評価を固定化させない工夫

- 小中一貫教育を行うことにより、子供たちの人間関係や相互の評価が固定化されるのではないかという懸念がしばしば指摘されます。これは、小中一貫型小・中学校というよりは義務教育学校、施設分離型というよりは施設一体型に当てはまる課題です。複数の小学校が1つの中学校に接続する形の小中一貫教育においては、余り問題にする必要はないでしょう。
- 特に小規模校や小学校1校と中学校1校の組合せで小中一貫教育に取り組む場合においては、児童生徒の人間関係や相互の評価の固定化といった論点は生じ得ます。しかしながら、その課題が小中一貫教育を導入することによる課題なのか、学校規模が小

さいことによる課題であるのか、両者を混同すべきではありません。もともと1学年あたりの児童生徒数が少ない小規模な小学校と中学校であれば、多かれ少なかれこうした課題は生じています。

- こうした学校においては、むしろ小中一貫教育を導入し、小学校段階と中学校段階の9年間をひとまとまりとして捉えて「縦」の学年を増やすことにより、一定の児童生徒数を確保するとともに、児童生徒にかかわる教職員の数を増やすことができ、多様な児童・生徒や教職員と関わる機会を増大させ、集団性、社会性を育成する機会を確保する取組が可能となります。

【固定化を回避する工夫】

- 実態調査においては、小中一貫教育を実施している学校のうち、約8割の学校で、次のような「人間関係や相互の評価の固定化」を防止する取組を実施していることが明らかになりました。
 - ① 多様な活躍の機会を意図的に設定 58%
 - ② 異学年交流の機会を意図的に設定 58% (第7章参照)
 - ③ 同一学年内の学級間交流の機会を意図的に設定 26%
 - ④ 教科担任制や乗り入れ指導により多様な教職員と関わる機会を意図的に設定 49% (第6章参照)
 - ⑤ 地域との連携により学校外の集団への所属を促進 25%
 - ⑥ いじめの早期発見・早期対応の取組を充実 56%
- また、この実態調査の結果の2次分析を行った国立教育政策研究所の報告によれば、こうした工夫を行う学校においては、工夫を行っていない学校に比べ小中一貫教育の成果をより実感しているとの結果*1が示されています。
- 特に、「①多様な活躍の機会を意図的に設定」することについては、以下のような工夫が考えられます。
 - ① 毎日の朝の会や、帰りの会において、スピーチの機会を設け、人前で話す機会を増やす。
 - ② 委員会の委員や行事のリーダーを経験する機会を増やす。
 - ③ クラブ活動や部活動での役割
 - ④ ICTを活用した他の学校との交流
 - ⑤ 清掃やボランティア活動への参加
 - ⑥ 地域行事への参加
 - ⑦ 総合的な学習の時間に取り組んでいる地域の自然の保護活動への参加

*1 国立教育政策研究所「初等中等教育の学校体系に関する研究 報告書2 小中一貫教育の成果と課題に関する調査研究」(平成27年7月)

⑧ 幼稚園や保育園との合同行事の実施

- また、「⑤地域との連携により学校外の集団への所属を促進」することに関連して、以下のような工夫が考えられます。
 - ① 企画段階から地域行事に関わることを通した児童生徒の地域行事への参加
 - ② コミュニティ・スクールの導入
 - ③ 地域の方々と給食を共に食べる機会
 - ④ キャリア教育や地域のことを学ぶ総合的な学習の時間等での地域の方のゲストティーチャーの関わり
 - ⑤ 地域の方々に、学校支援ボランティアになってもらったり、学校環境のメンテナンスをサポートしてもらったりする体制の構築
 - ⑥ 公開授業や学校情報の積極的な地域への発信
 - ⑦ 学校行事への地域の方の参加
 - ⑧ 中学校区単位での学校通信の発信
- 第7章で解説した異学年交流の機会の設定や、第6章で解説した教科担任制や乗り入れ指導などととも、このような工夫を行うことで、通常の小・中学校以上に多様な者と関わる豊かな機会を設けることが考えられます。

(2) 小学校高学年におけるリーダー性の育成

- 小中一貫教育の導入に係る懸念として、小学校6年生がリーダーシップを発揮できないのではないか、というものがあります。従来の6-3制では、小学校6年生が最高学年であり、何事にもリーダー的な役割を果たしていたのが、施設一体型になり、小学校1年生から中学校3年生（1～9年生）の中の6年生という位置付けになることによってリーダーシップを発揮できないという心配です。
- この点については、以下のような点を整理した上で対応を検討する必要があります。
 - ① このリーダー性育成の論点は、施設分離型というよりは施設一体型の課題であり、小中一貫教育全体に対する課題では必ずしもありません。具体の計画との関係で、本当に当てはまる議論なのかを精査する必要があります。
 - ② 施設一体型の義務教育学校をイメージした場合、9年制の学校であることによって、6年がその中間段階に位置付けられることは当然の帰結です。むしろこれまで小学校6年生がリーダー的な存在であったのにもかかわらず、中学校に入学してすぐに一番下の立場になり子供扱いされていたことのデメリットと比較考量する必要があります。
- リーダー性の育成についての工夫としては、例えば、4-3-2制を導入している地域の中には、1～4年生の合同で学校行事に取り組み、4年生にリーダーの経験を積ませている場合があります。また、子供たちの発達の状況からみて、4年生にリーダー性を求めるのは困難であると判断して、4-3-2ではなく、5-4の枠組みを採

用し、1～5年生合同の学校行事の中で、従来の6年生の代わりに5年生にリーダーとしての経験を多く積ませている学校もあります。また、学年段階の区切りは行いつつも、運動会等の学校行事については6－3の枠組みで行うことも考えられます。

- 5－4制を導入している学校の中には、学年により施設が2つに分かれている校舎の形態を活用して、各校舎の最高学年において、リーダー性を育む行事を設定したり、校舎の中での学年配置の工夫によってリーダー性の育成を図ることも考えられます。
- 全体として言えば、第5章で述べたように、単純に区切りに応じて教育活動をせつ然と分けるというよりは、段差の総量を調整するという発想も大事になってきます。
- 例えばある学校では、始業式と終業式、小学校1年生の入学式や中学校1年生の進級式は小中合同で行いつつ、運動会や文化祭、制服や私服の別はこれまで通り6－3の区切りで行ったり、6年生の前期課程修了式、9年生の卒業式は別日開催にするなどして、小学校6年生の児童の出番を確保し、リーダー性の育成を重視している事例があります。

(3) 転出入する児童生徒への対応に関する工夫

- 小中一貫教育を実施する学校と通常の小・中学校が併存することにより、通常の小・中学校から小中一貫教育を実施している学校に転校する場合やその逆の場合に、学習内容の欠落が生じたり、新たな学校への適応に困難が生じたりしないよう配慮する必要があります。
- 転出入する児童生徒への配慮は、もとより通常の小・中学校においても重要なことですが、とりわけ義務教育学校や小中一貫型小・中学校を始め、「6－3」と異なる学年段階の区切りを設けている学校や、教育課程の特例（第4章（2）参照）を活用する学校においては、転出入先の学校と綿密な引継ぎを行うとともに、児童生徒や保護者に対しきめ細やかに対応することが重要となります。
- また、こうした学校から通常の教育課程を編成する学校に転校する場合には、転校先でも同様の対応を行うことが求められます。
- 具体的には、例えば下記のような工夫を行うことが考えられます。

(転出入校間における引継ぎ)

- ① 指導要録に、当該児童生徒が先取りして学習した事項や学習しなかった事項等を具体的に記載する
- ② 教科書の対応ページを記載するなど、通常の教育課程との違いを具体的に分かりやすく示した資料をあらかじめ備えておく
- ③ 転出入時やその直前の学年での出来事だけでなく、それ以前に起きた事柄につ

- いても、きめ細やかに申し送りを行う
- ④ 転出校でスクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーが相談を実施していた場合には、専門家の所見も確実に引き継ぐ
 - ⑤ 転出入後も連携して対応できるよう、管理職や学級担任、専門家等の担当者間で連絡先を交換し、コンサルテーション体制を確立させる

(転出入する児童生徒や保護者に対する対応)

- ① 学校の雰囲気について話したり、使用している教科書や教材などを示しながら、特色ある取組や教育課程の違いについて、丁寧なガイダンスを行う
 - ② 事前に学校を見に来てもらったり、校舎を案内したりする
 - ③ 「コミュニケーションシート」を活用して質問や心配事の有無等を確認した上で、児童生徒や保護者の疑問や不安を解消する機会を十分に設ける
 - ④ 転出入校それぞれにおいて、管理職や学級担任、専門家等の相談窓口の連絡先を一覧にまとめて渡す
 - ⑤ 意識的に転出入する児童生徒と話をする機会を設けたり、連絡帳などを通じて保護者とこまめに情報交換したりする
- 特に、特別な支援が必要な児童・生徒については、下記のような工夫を行うなどして、より一層きめ細やかに対応することが考えられます。
 - ① スクールカウンセラーが、支援を必要とする点や転出校で配慮していること、専門家としての見解などをまとめた資料を作成する
 - ② 保護者の意向も踏まえながら、管理職を始め学年主任やスクールカウンセラー、特別支援教育コーディネーターなど関係者がそろって面談を行う
 - ③ 新しい環境に慣れさせるとともに教員が児童生徒の状況を把握するために、通学路を歩くことを促したり、新担任があらかじめ使用する予定の教室を案内したりする
 - ④ 児童生徒が学校に慣れるまでの間、管理職が学級に加わったり、個別指導を行うなどして、きめ細やかな指導を行う
 - また、部活動に休養日を設けたりカリキュラム上位置付けたりして個別指導の時間を確保する取組、学習履歴や生徒指導記録など個人の指導記録をデータ化するという取組は、転入する児童生徒に対してきめ細やかなフォローアップを行う上でも効果的であると考えられます。
 - なお、小中一貫教育の導入など、特色ある取組を進めるに当たっては、保護者や児童生徒はもとより、当該地域への転入を検討している保護者に対し地域の学校に関する情報が適切に提供されていることが重要です。
 - このため、転出入に当たってのきめ細やかな対応の状況も含め、各市町村においては、小中一貫教育導入の状況や教育課程の特例の活用状況、各学校の取組や教育委員会の

方針について、リーフレットの作成やホームページによる情報提供などによって、積極的に説明していくことが期待されます。

(4) 多忙化・多忙感への対応

- 小中一貫教育の実施に伴い、教員の多忙化や多忙感が増すのではないかとということも、よく聞かれる懸念です。
- 学校の業務改善は不断に取り組まれるべき事柄ですが、特に、小中一貫教育のような学校全体に大きな変化をもたらす取組を行う際には、校長をはじめとした管理職が、学校にとっての取組の意義を深く理解し、教職員に分かりやすく伝えることや、既存の校務や教職員の役割分担を大胆に見直したり明確化したりするなど、マネジメント力を発揮することが必要です。
- 特に、小中一貫教育の導入当初は、初めての取組に教員が戸惑ったり、取組に慣れるまでに時間がかかったりすることも想定されます。
- このため、例えば、学校としての研究課題を小中一貫教育に関わることに絞ることなどにより、小中一貫教育の意義やねらいを全教職員で理解し、学校全体で取組を進めることが考えられます。学校によっては、小中一貫教育を導入する以前の研究課題への取組と小中一貫教育との関係を整理しないまま取組を行っている場合があり、こうしたやり方については多忙感を増大させることが懸念されます。
- また、はじめは課題解決のための目的が明確で、学校全体で取り組む意欲が高かった活動も、中心となっている教員が異動したり、前年踏襲の行事が増えたりする中で、こなすこと自体が目的となり、教職員のやらされ感や負担感につながってしまっている場合もあります。管理職を中心に、小中一貫教育として取り組んでいるそれぞれの活動について、どういった意義があるのか、改善点はないかなど、教職員全体の意識の共有を図るとともに、それぞれの教職員の持ち味を一層活かせるよう学校運営の工夫を図りながら、取組を進めていくことが重要です。
- 前述（第4章（3））のように、統合型校務支援システムの導入は、9年間を通じた指導を進める上で効果的ですが、同時に、通常の小・中学校よりも多くの児童生徒が在籍する場合のある小中一貫校においては、事務の効率化の観点からの効果も大きく、その積極的な導入が期待されます。
- 特に、施設分離型の場合においては、教員の移動に時間がかかるケースがあります。このため、例えば5－4制を取る中で、小学校6年生の生徒が中学校の校舎で授業を受け、小学校教員も中学校で勤務する形態を取り入れることで、移動に伴うコストを減らしている事例があります。小学校5年生以下と6年生のコミュニケーションが減るデメリットも総合的に勘案した上で、こうした手法を採ることも考えられます。

- 小中一貫教育の実施は必ずしも教員の多忙化につながるものではなく、取組が進むことで、多忙化や多忙感が解消される側面もあります。
- 例えば、文部科学省の調査によれば、「児童生徒の問題行動への対応」や「保護者・地域からの要望・苦情への対応」が、教員の負担感の中で大きな割合を占めています*1。小中一貫教育の先進事例からは、取組の進展によって、いじめや暴力行為などの問題行動や不登校が減少し、その結果として保護者対応も減り、教科指導、学級経営や学年経営が円滑に行われるようになることで、教職員の負担の軽減につながるという声があります。
- また、小学校高学年への教科担任制を導入している場合には、複数の学級で同じ教育内容を扱うことから、教材準備が深く、かつ効率的に行えるということも考えられます。
- さらに、学校の規模にもよりますが、小中一貫教育の導入に伴い、教員の配置を工夫することで、業務の効率化を図ることも考えられます。例えば、小学校と中学校それぞれで任命してきた校務分掌を、小学校段階と中学校段階どちらかの教員に担わせることが考えられます。また、総括担当の副校長又は教頭の定数を振り替えて、専科指導にあてるとともに、小・中学校段階の双方にまたがった指導を行うといった工夫もあり得ます。
- 新たに小中一貫教育を導入する自治体や学校においては、こうした小中一貫教育の進展に伴う効果について認識したり理解を得たりすることも重要と考えられます。*2

*1 文部科学省『学校現場における業務改善のためのガイドライン2015～子供と向き合う時間の確保を目指して～』P.9参照。

*2 一般的な業務改善の取組に関し、文部科学省において平成27年7月に「学校現場における業務改善のためのガイドライン」を策定し、さらに、平成28年6月に、部活動における休養日等の設定等の運営の適正化や、教員の業務の見直しをはじめとする報告「学校現場における業務の適正化に向けて」を公表しています。

10章 小中一貫教育の実施・改善のための体制整備

1. 基本的な考え方

- 小中一貫教育は、9年間の教育目標の設定と系統性・体系性に配慮された教育課程の編成が必要な取組であり、学校の教育活動全体に関わる取組です。このため、小中一貫教育を行おうとする学校においては、従来の小学校単独や中学校単独のときとは異なる小中一貫教育にふさわしい学校組織を整えることが求められます。
- また、小中一貫教育が、継続的に学校を活性化させるための取組として機能するためには、不断に取組を検証し、改善していくことが必要です。小中一貫教育が息の長い取組であることを考えると、継続的に改善を進める体制が整っているかは、小中一貫教育の導入が成果をあげられるか否かを左右するものだと言えます。
- ただし、学校組織の整備にしても、取組の検証・改善にしても、学校だけで取り組むものではありません。設置者たる教育委員会が、小中一貫教育を導入したねらいを意識しながら、学校の取組を支援したり推進したりすることなしには、十分な成果は上げられません。また、その際、人事上の配慮などについての都道府県教育委員会が果たす役割も重要になってきます。
- 以下では、これら小中一貫教育を実施したり、改善したりするための体制整備に関する取組の工夫について紹介します。

2. 取組の工夫

(1) 学校組織

(管理職の配置)

- 小中一貫教育では、多くの場合、通常小学校と中学校に比べて多くの教職員を、小・中学校間の壁を乗り越えさせながらマネジメントすることが求められます。他方、これまでの取組では、小学校と中学校それぞれに校長や管理職が配置され、意思決定や意思統一に時間がかかる場合があることも指摘されてきました。
- このため、これまで、
 - ・ 一人の校長が小・中学校を兼務する（全体の12%）
 - ・ 学校ごとに校長はいるが、責任者としての役割を果たす校長を決める（全体の10%）など、一定の工夫が行われてきました。
- また、新しい制度のもとでは、義務教育学校については一人の校長のもとで学校の運営が行われますし、併設型小・中学校においても、学校間の総合調整を担う校長を定

めるなど小学校と中学校における教育を一貫して施すためにふさわしい運営の仕組みが整えられることとなりました。

- ただし、小中一貫した取組を行う体制が整えられている場合であっても、管理職が小中一貫教育の意義を理解し、小・中学校間の壁を乗り越える意識を共有していないと、見かけだけの取組になってしまいます。
- 例えば、義務教育学校で校長が一人配置となっている場合にも、小学校籍と中学校籍の2人の副校長に任せきりにするといったことだと、校種ごとの集団や組織文化が維持されてしまうということになりかねません。それぞれの管理職に、生徒指導面と学習指導面など校種をまたがった分掌を担わせるといった工夫も考えながら、実質的に小中一貫教育が浸透するような管理職の配置の仕方を行うことが大切です。

（兼務発令・校務分掌）

- 実態調査によると、小中一貫教育に取り組んでいる市町村の70%以上で、小中一貫教育を推進するための教職員の兼務発令が行われています。また、都道府県においても、23県において小中一貫教育を推進するための人事上の工夫として、「市町村教委からの要望に応じて積極的に兼務発令を行っている」と回答しています。
- 兼務発令の方法としては、
 - ① 全教職員を兼務発令する（8%）
 - ② 一部の教職員を兼務発令する（55%）
 - ③ 校長を兼務発令する（3%）など様々です。学校の実情に応じて、生徒指導や特別支援教育など特定の分野について兼務発令をする場合もあれば、教職員全員で小中一貫教育に取り組む姿勢を徹底することをねらいに、全教職員を兼務発令するといったことも考えられます。
- また、小中一貫教育にふさわしい体制を構築するための校務分掌上の工夫も行われています。実態調査によると、小中一貫教育を実施する学校の13%では小中合同での分掌が行われており、特に施設一体型では64%において合同の分掌になっています。
- 義務教育学校の場合は、かなり大きな教職員集団となるケースも想定されます。効率的に職務が遂行できるよう前期課程、後期課程の教職員をバランスよく校務分掌組織に所属させ、お互いの良さを最大限に引き出せるようにするとともに、情報の伝達と共有が円滑に行われるよう、「報・連・相」の徹底や伝達・共有経路をあらかじめ定めておくことも大切です。

【コラム：兼務辞令は中学校区の「ひと」と「情報」をつなぐパスポート】

ある市では、市内の全中学校区に「中学校区兼務教員」を配置し、毎週校区の小

学校で全学年、全学級の児童を対象に授業をするだけでなく、職員会議等にも積極的に参加しています。その中で、小学校教員と積極的に意見交換をし、卒業生の中学校での様子や中学校での生徒指導観などを伝えるとともに、小学校教員から得られた情報を自校（中学校）の教員に提供しています。このような働きかけを継続したことで、小・中学校の垣根が低くなり、中学校での学校不適応や学習意欲の低下への対応に効果がみられたり、小学校の生徒指導の質が向上し予防的な生徒指導が進められたりするようになっていきます。兼務辞令が、9年間を通じて児童生徒を育てようという意識の醸成につながっている事例だと言えます。

（コーディネーターの指名）

- 異なる学校段階間の円滑な接続を推進する観点から、特定の教員を「小中一貫教育コーディネーター」として任命している例が多く見られます。その中でも、小中一貫教育に取り組んでいる学校の15%では、コーディネーターを加配措置により置いている状況です。
- コーディネーター役を位置付ける際には、学校の実情に応じて様々な形態が考えられます。例えば、新たな義務教育学校制度の下では、校長定数が一人減る分、総括担当の副校長や教頭が配置されることとなりますが、こうした者に小・中学校段階間の総合調整を担わせることも考えられますし、あるいは、総括担当の副校長、教頭の下にコーディネーター役を位置づけるといった形態も想定されます。
- コーディネーターに期待される役割は、地域により様々ですが、例えば以下のようなことが考えられます。
 - ① 小学校と中学校の間の連絡調整
 - ② 小中合同の研修会の企画・運営
 - ③ 児童生徒の異学年交流や教員の乗り入れ指導の調整
 - ④ 小中一貫教育のカリキュラム作成の推進
 - ⑤ 小中一貫教育についての保護者や地域への情報発信
 - ⑥ 小中一貫教育についての学校と教育委員会との連絡調整
- 特に、小中一貫教育の導入当初においては、小中一貫教育の意義や効果等について教職員が十分理解していない場合も考えられ、小中一貫教育コーディネーターと他の教職員との間の意識のずれが大きいことが考えられます。
- このため、コーディネーターに小中一貫教育の推進を任せきりにするのではなく、校長等のリーダーシップにより学校全体で小中一貫教育を進める機運を高め、コーディネーターの動きを支える必要があります。また、加配措置で置かれていない場合でも、コーディネーターの持ち授業時数を軽減するなど、勤務時間上の工夫も考えられます。

(小中一貫教育に適したPTAの活動)

- 小中一貫教育を進めるに当たっては、PTAの組織を一本化したり、合同の協議組織を設けたりしている例もあります。また、PTA自体は学校ごとに存置しつつも、例えば、小中一貫教育に関わる協議を合同で行ったり、「おやじの会」などが合同でキャンプを実施したりするなど、活動レベルで連携を強化するといった工夫も考えられます。
- 学校の教育活動や組織と併せて、PTA組織が小・中学校段階で連携し、小・中学校段階の保護者が様々な行事や活動に関わることにより、保護者が9年間の見通しを持てるようになることが期待されます。

(2) 改善のための体制

【指導主事等による指導・助言】

- 小中一貫教育の質を高めていく上では、指導主事や外部有識者から取組に対する指導・助言を得たり、先進事例を紹介してもらったりすることが重要です。小中一貫教育は、取組の幅が広く、また、9年間を通じた改善の積み重ねによって成果が生まれるものだと言えます。そのため、専門性や好事例の知見を備えている指導主事や外部有識者などによる指導・助言を得ることは、新しいアイデアを取り入れたり、マンネリ化を防いだりするために必要だと考えられます。
- 全国を取組では、小中一貫教育に取り組んでいる市町村の約半数において、指導主事等による重点的な指導・助言事項として小中一貫教育の推進が位置付けられています。また、当該市町村中6割以上において、大学教授や先進地域の関係者など外部の有識者からの指導・助言を受けています。また、県レベルでも、小中一貫教育推進のための担当指導主事を配置している例もあります。
- 他方、学校レベルでは、小中一貫教育に取り組んでいる学校の約半数が外部有識者からの指導・助言を希望しているにもかかわらず、実際に指導・助言を受けられているのは3割程度という状況になっています。
- 小中一貫教育の制度化を受けて、今後、より質の高い取組が行われるよう、様々な形で指導主事等による指導・助言が活発に行われることが望まれます。

【教職員研修】

- 小中一貫教育の取組の改善を図る上で、指導主事等による指導・助言とともに重要なものが、校内研究をはじめとした教職員間の研修です。指導・助言、情報提供といった外部からの刺激と、校内研究、相互の授業参観などによる教職員間の高め合いの双方が相まって、より良い取組が生まれていきます。
- 研修を行う時期としては、小中一貫教育の導入前の新しい学校づくりの際や、導入後

の長期休業中の時期などが考えられます。全市一斉に「小中一貫交流の日」「小中一貫デー」などを定めている例も見られます。

- また、研修の方法としては、校内での研究のほか、小中一貫教育に取り組んでいる異なる学校の教職員間で協議等を行うことも考えられます。例えば、市町村教育委員会内で小中一貫教育に取り組んでいる複数の学校の教職員を集め、それぞれが直面している課題を共有するとともに、課題の克服方法や成果について協議する場面を設定することは、各学校の取組を一步前へ進める上で重要だと考えられます。
- 研修を行う際、例えば、研修の対象を管理職、主任・コーディネーター、教職員と分けた上で、
 - ・ 管理職研修
設置者からの方向性や協力体制等の説明
ブロック別学校経営研修の開催
 - ・ 主任・コーディネーター研修
「小中一貫教育推進コーディネーター」を育成する研修
実践事例集の作成と作成に向けての研修会
教務主任・研究主任対象の研修会でパイロット校の実践報告
 - ・ 教職員研修
小中合同授業研究の実施（全体研修，部分研修）
アイディアの共有や困難だったことの解決を図る実践交流会の開催というように、それぞれの役割に応じた協議等が行われるよう工夫している例もあります。

【改善の視点】

- 小中一貫教育は、学校の教育活動全体に変化を及ぼし得る取組であり、教職員の理解や取組の浸透にある程度時間がかかることが考えられます。実際、実態調査によれば、取組の開始から一定程度年数が経過している場合の方が、「大きな成果が認められる」「成果が認められる」と回答する割合が上昇することが分かっています。
- 取組の改善のためにはデータ等を活用した検証が不可欠ですが、その際の視点としては、短期的な成果や課題への視点とともに、小中一貫教育導入のねらいを踏まえた中長期的な視点の双方を踏まえることが大切です。

【コラム：相互の授業参観】

施設分離型の場合は、往復に時間がかかることなど相互の授業参加や研究協議への参加に障害が多く、様々な工夫が必要になります。全国の事例の中には、年間を通して通常授業を公開することとした上で、翌月の公開授業スケジュールを前月に発表し、カレンダーとして相互に配布している例があります。このような情報共有

を徹底することで、参観したい授業の時間帯を空ける工夫を学校全体で行い、希望する教員の参加を可能としています。

(3) 教育委員会の役割

【設置者たる教育委員会の役割】

- 設置者たる教育委員会が、小中一貫教育の実施・改善に果たす役割は非常に大きなものがあります。
- 小中一貫教育の導入経緯は様々ですし、教育委員会が果たすべき役割は広範にわたりますが、例えば次のようなことを意識して取り組むことが必要ではないかと考えられます。

(導入時)

- 小中一貫教育の導入時には、市町村教育委員会による導入のねらいの検証、それに基づいた保護者や地域住民への丁寧な説明が必要です。特に、学校の統合が付随するような場合は、保護者、地域住民の声を聞きながら、児童生徒にとってどのような意義があるのかを具体的に示すことが求められます。
- また、導入される学校の教職員に対しても、どういった効果を求めて導入するのか、考えられる課題とその対応策はどうかを説明したり、協議したりすることで、取組への意識を共有し、教育委員会と学校が一体となって小中一貫教育の導入を進めることが必要です。例えば、設置者としてビジョンを示すとともに、小中一貫教育の導入に向けて取り組みたい教育活動を話し合ったり、不安感を解消したりするための教職員のワークショップを開催するといったことも考えられます。
- 全国的には、小中一貫教育に関する推進計画を作成し、導入を行っている例があります。また、市町村教育委員会担当者、小・中学校長が中心となった推進委員会を設置して取組を進めている例もあります。小中一貫教育を単なる合同行事やイベントで終わらせることなく中長期的なビジョンのもとでの取組として進める上で、このような方法も効果的だと考えられます。
- 小中一貫教育を行う学校の組合せに応じて取組の仕方の工夫を行ったり促したりすることも教育委員会の大事な役割です。
- 例えば、1つの中学校区内に複数の小学校があり、「1中学校—複数小学校」の組合せで小中一貫教育を行う場合には、教職員間の交流や研修等を通じて小学校同士のつながりが強まるよう配慮することで、互いの学び合いを通してより質の高い指導や教育課程の編成を行うことが期待されます。

- また、1つの学校から複数の中学校に進学するケースにおいては、進学先の違いによって学習内容・方法に過度の差を生じさせないように、両中学校区で協議を行ったり、共通の目標やカリキュラムを設定したりすることなどを促すことも考えられます。

(実施時)

- 小中一貫教育の取組がスタートしてからも、学校に任せきりになるのではなく、より質の高い取組となるよう学校の創意工夫を後押しすることが必要です。(2)で説明した指導主事等による指導・助言や教職員研修をタイミングを見計らいながら実施したり、PDCAサイクルに対する意識の強化を図ったりすることなどにより、新しい取組が生まれたり、取組が改善されたりするよう、支援を行い続けることが求められます。
- また、特に、管理職が交代する際には、新たに赴任する管理職に、これまでの成果と課題を踏まえた明確なミッションを与える必要があります。さらに、乗り入れ指導や小学校高学年における教科担任制の導入に伴い必要がある場合は、都道府県教委と連携して、後補充教員の加配等の措置を責任を持って行うことが必要です。

(普及・広報)

- 小中一貫教育は、市町村教委の管下の全中学校区で行うことも考えられますし、パイロット的に一部の中学校区で行うことも考えられます。後者の場合においても、小・中学校段階の接続に関する望ましい取組について、他の小・中学校に積極的に普及させることは市町村全体の教育の底上げにとって意義が大きいと考えられます。
- また、小中一貫教育を進めている学校の取組の様子や成果などが、写真や動画などを通じて分かるよう、学校による広報を促したり、教育委員会のウェブサイトで情報提供したりすることも重要です。こういった広報活動により、保護者や地域住民、他の学校から小中一貫教育の取組についての理解が得られるとともに、取り組んでいる学校の教職員の間でも理解が深まることが期待されます。

【都道府県教育委員会の役割】

- これまで小中一貫教育は設置者の主体的な取組によって推進されてきた面が強く、都道府県教委による指導・助言は、必ずしも組織的・継続的になされてきたとは言えません。
- このたび小中一貫教育が正式な学校制度として位置づけられたことを踏まえ、域内の教育の質の維持向上に責任を有する都道府県教委においては、次のような役割を果たすことが期待されます。
 - ① 市町村の主体的な取組を奨励しつつ、その創意工夫を促進する観点から、域内及び全国の好事例や小中一貫教育に関するデータを紹介すること
 - ② 市町村の規模によっては自前の研修を行うことが難しい場合もあり、市町村の

ニーズを踏まえつつ、研修の共催等を行うこと

- ③ 他校種免許状の取得のための免許法認定講習の積極的な開講やその質の向上に努めるとともに、教員の採用に当たって免許状の取得状況を考慮したり、大学に両免許状の取得促進を働きかけたりするなど、免許状の併有を進めること
- ④ 市町村教育委員会の意向を聴取しつつ、兼務発令や中核となる教員の異動年限の柔軟な取扱いを行うなど、小中一貫教育が効果的に行われる組織体制となるよう配慮すること

- なお、言わずもがなですが、学校教育法改正時の衆参両院の附帯決議を踏まえれば、小学校と中学校が統合されて義務教育学校が設置される場合には、校長定数1人分の副校長又は教頭定数への振替も含め、十分な教職員定数の確保が行われるようにすることが必要です。

おわりに

- 小中一貫教育については、既に10年以上の蓄積があり、その中で様々な取組の工夫が行われてきました。本手引は、小中一貫教育に取り組もうとしている自治体、学校が取組のイメージを持てるように、また、現在取り組んでいる自治体・学校を取組の改善が進むように、小中一貫教育が求められている背景や制度上の説明を行うとともに、具体的な事例を織り交ぜながらこれまで各地域で行われてきた実践のエッセンスを抽出して紹介したものです。
- 本手引の中でも言及しているように、小中一貫教育は、行うこと自体が目的ではなく、その地域、その学校の児童生徒のより良い育ちを目的として行うものです。そのため、小中一貫教育の導入は、各地域の実情、児童生徒の状況に照らして判断されるべきものであり、その教育内容も地域の実情に応じて様々なバリエーションがあることが想定されます。
- 他方で、教育は、小学校のみ、中学校のみといった一つの学校種の中でのみ完結するものではなく、将来の社会的自立に至る長期的な視野のもとで行うことが重要であることは言うまでもありません。その意味では、小中一貫教育の根幹である義務教育9年間を見通した教育という視点は、義務教育に携わる関係者全てにとって必要なものであり、本手引の内容は小中一貫教育の実施・検討を行っている学校だけではなく、全ての自治体・学校に示唆を与えられるものだと考えています。
- 小中一貫教育は、自治体・学校がそれぞれの児童生徒の状況に応じて柔軟に取組を工夫することを通じて作り上げられてきたものだと言えます。この手引が、義務教育に携わる関係者にとって有益なものとなるとともに、小中一貫教育の一層の工夫につながる一助となれば幸いです。

小中一貫教育に関する調査研究協力者会議協力者

【50音順，職名は平成27年12月24日時点】

安彦 忠彦	神奈川大学特別招聘教授
天笠 茂	千葉大学教授
市川 伸一	東京大学大学院教授
貞広 斎子	千葉大学教授
玉置 崇	岐阜聖徳学園大学教授
柘植 雅義	筑波大学教授
西 孝一郎	京都光華女子大学准教授
西川 信廣	京都産業大学教授
二宮 肇美	呉市立川尻中学校長
日渡 円	兵庫教育大学教職大学院教授
藤田 晃之	筑波大学教授
藤平 敦	国立教育政策研究所総括研究官
藤原 文雄	国立教育政策研究所総括研究官

※上記協力者会議協力者の他，以下の方々から多大な協力を頂きました。

加藤 明	関西福祉大学学長
木原 俊行	大阪教育大学教授
杉田 洋	國學院大學教授

