

小中一貫教育の在り方に関する一考察 ー施設分離型小中一貫教育に焦点をあててー

楊 川

1. はじめに

本稿は、小中一貫教育に関する制度に着目し、制度運用の現状と課題を析出することを目的とする。

周知のように、日本において小中一貫教育は2000年頃から自治体レベルでスタートした。2000年呉市の研究開発学校、2002年品川区の研究開発学校や、2003年同区での小中一貫特区がよく知られている。これらの研究の成果を踏まえ、全国において小中連携教育や小中一貫教育が実施されるに至っている。そして、2015年には学校教育法改正により、義務教育学校が創設された。この改正は、学校教育制度の多様化及び弾力化を進め、一つの学校種のなかで一貫した教育を実施することを目的としたものである。新たな学校種である義務教育学校は、2016年度に22校で発足し、2024年度に238校となっている⁽¹⁾。

そもそもなぜ「小中一貫教育を実施する」必要があるのか。これについて、文部科学省は以下の説明を行っている。1) 義務教育の目的・目標の創設である。2006年の教育基本法改正により、義務教育の目的（第五条第二項）、2007年の学校教育法改正により、義務教育の目標（第二十一条）が規定された。これにより、小学校も中学校も、義務教育の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必要があったからである。2) 教育内容や学習活動の量的・質的充実である。この量的・質的充実のために、小学校と

中学校の教員の連携による長期的な視点に立ったきめ細やかな指導、専門的な指導などが必要とされたからである。3) 発達の早期化等に関する現象である。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、この早期化の対応として現行の6-3とは異なる学年段階の区切り(例: 4-3-2、5-4等)が必要となるためである。4) 「中1ギャップ」である。「中1ギャップ」とは、「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」現象であり、小中一貫教育を行うことでその課題解決につながるからである。5) 社会性育成機能の強化の必要性である。家庭・地域の社会性育成機能が低下している中、集団教育の場として学校への期待が高まっている。しかし、小規模化している小学校と中学校はそれぞれ単独で十分な集団規模の確保が難しくなるため、中学校区を単位とした取り組みが必要とされたからである。6) 学校現場の課題の多様化・複雑化である。例えば、複雑な家庭環境で育つ子供の増加、特別支援教育の対象となる子供の増加など、教員個人の努力、学校単位での努力だけでは十分な対応ができないという中で、地域と学校との連携、中学校区単位での取り組みが必要となるからである⁽²⁾。

小中一貫教育の実施校の増加に伴い、児童生徒や教職員、学校施設、教育行政という様々な視点から、研究が蓄積されてきている。まず、児童生徒の視点から、例えば、佐藤ら(2011)は豊岡市の課題である子供の「中1ギャップ」を課題とし、生徒指導の取り組みとして連絡シートを活用した「引き継ぎ連携システム」を構築し、学習指導の取り組みとして「相互授業参観」および「小・中合同研修会」の開催、中学校から小学校への「出前授業」を行っており、その結果、3年目から中学1年生の欠席数および不登校生徒数において変化(減少傾向)が見られたことを指摘している⁽³⁾。次に、教職員の視点から、例えば、金子ら(2022)は静岡市と近隣自治体の教員への調査を通して、教員側は小学校教員と中学校教員がそれぞれの強みを生かした教育ができると評価していることを明らかにしている。一方で、小中一貫教育が始まることによる業務負担が増えることや、教員間の認識の違いによる指導方針の対立が生じる可能性

があるというデメリットもあると指摘している⁽⁴⁾。さらに、学校施設、教育行政という視点から、例えば、宮崎（2024）は、義務教育学校を設置する全国の市区町村教育委員会を対象とした質問紙調査の結果から、義務教育学校の設置理由は様々であること、義務教育学校の設置によるメリットとして、「教職員の一貫教育への意識向上」や「教育課程特例を活用した教育特色化」、「生徒指導面と学習指導面での中1ギャップ解消」があることを明らかにしている。一方で、義務教育学校の設置によるデメリットとして最も多く挙げられたのは「学年段階で異なる授業時程や特別教室等の施設利用の割り振り、会議・打合せ時間の設定、学校行事の設定等によって生じる課題」、つまり「学校運営に関する課題」である。また、小学校と中学校の文化の違いから、教員連携の意識の変革が難しい、教員の負担が大きいということである⁽⁵⁾。

上記のように、児童生徒、教職員、教育行政のいずれの視点においても、小中一貫教育はメリットがあると評価されるが、同時に課題、デメリットも指摘されている。そして、後述するように小中一貫教育は施設形態として主として施設一体型、施設隣接型、施設分離型があり、現在施設分離型が約8割を占める一方、それに焦点をあてた課題の整理は十分になされていない。小学校高学年での教科担任制を見据え、国レベルにおいて「義務教育学校化や広域・複数校による小中一貫教育の導入を含めた小中学校の連携を促進する必要がある」

（中央教育審議会（2021）『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」p. 45）とされる状況に鑑みれば、改めて施設分離型の小中一貫教育の実施校をめぐる課題を整理する必要がある。

本稿は、まず、中央教育審議会の答申や教育再生会議、教育再生実行会議の報告を検討し、小中一貫教育をめぐる制度の創設背景をまとめるとともに、小中一貫教育の施設形態別にみた推移について確認する。次に、2015年の文部科学省の調査結果（「小中一貫教育等についての実態調査の結果」）から小中一貫教育の成果と課題を整理した上で、施設分離型に焦点をあててその特徴と課

題を析出する。

なお、本研究で扱う三つの用語（小中連携教育、小中一貫教育、義務教育学校）について説明しておく。まず、小中連携教育とは、「小・中学校段階の教員が互いに情報交換や交流を行うことを通じて、小学校教育から中学校教育への円滑な接続を目指す様々な教育」を指す。小中一貫教育とは、「小中連携教育のうち、小・中学校段階の教員が目指す子供像を共有し、9年間を通じた教育課程を編成し、系統的な教育を目指す教育」を指す。また、義務教育学校とは、上記の「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」である⁽⁶⁾。

2. 小中一貫教育制度化の概要と実施校の推移

(1) 小中一貫教育制度化の経緯

本項では、小中一貫教育の制度化、義務教育学校の創設について時系列で整理していく（表1）。

既述のように2000年頃から小中一貫教育から全国に広まりを見せた。その背景には「中1ギャップ」など児童生徒の適応をめぐる課題が深刻さを増したことがあり、そして、その原因として6・3製の段差に焦点があてられた。小中一貫教育の実施はこの段差を埋めるものとして歓迎されたが、一方、当時の制度では小学校、中学校の学習指導要領が壁となり円滑な教育課程を編成しにくいなど課題も残されていた。そこで検討されたのが、小・中学校の課程に相当する課程を併せ持ち、義務教育として行われる普通教育を一貫して施す9年制の学校である。2005年の中央教育審議会「新しい時代の義務教育を創造する（答申）」（平成17年10月26日）で以下のような指摘がなされた。

義務教育を中心とする学校種間の連携・接続の在り方に大きな課題があ

表1 小中一貫教育の制度化の概要

関連制度・政策	内容
2005年10月26日 中央教育審議会「新しい時代の義務教育を創造する（答申）」	・義務教育を中心とする学校種間の連携・接続の課題の提示 ・9年制の義務教育学校を設置することの可能性やカリキュラム区分の弾力化の検討
2006年12月22日 教育基本法改正第五条二項	・義務教育の目的規定の新設
2007年6月27日 学校教育法改正第二十一条	・義務教育の目標規定の新設
2007年12月25日 教育再生会議 第三次報告「社会総がかりで教育再生を」	・6－3－3－4制の弾力化 ・小中一貫校の制度化の提言
2008年1月17日 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」	・小中一貫校の制度化や義務教育学校の法制化の検討
2014年7月3日 教育再生実行会議 第五次提言「今後の学制等の在り方について」	・小中一貫教育学校（仮称）の制度化 ・9年間の中で教育課程の区分を4－3－2や5－4のように弾力的に設定する提言
2014年12月22日 中央教育審議会「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（答申）」	・小中一貫教育の制度化及び総合的な推進方策について具体的に検討
2015年6月24日 学校教育法改正第一条、第四十九条の二～八	・第一条：「義務教育学校」の追加 ・第四十九条の二～八：義務教育学校に関する規定

※文部科学省 HP などをもとに筆者が作成。

ることがかねてから指摘されている。また、義務教育に関する意識調査では、学校の楽しさや教科の好き嫌いなどについて、従来から言われている中学校1年生時点のほかに、小学校5年生時点で変化が見られ、小学校の4～5年生段階で発達上の段差があることがうかがわれる。研究開発学校や構造改革特別区域などにおける小中一貫教育などの取組の成果を踏まえつつ、例えば、設置者の判断で9年制の義務教育学校を設置することの可能性やカリキュラム区分の弾力化など、学校種間の連携・接続を改善する

ための仕組みについて種々の観点に配慮しつつ十分に検討する必要がある。⁽⁷⁾

このように2005年に義務教育の新たな形が示され、その翌年（2006年）には教育基本法が改正されるとともに、第五条第二項では、旧法にはなかった義務教育の目的が以下の通り規定された。

（義務教育）

第五条 国民は、その保護する子に、別に法律で定めるところにより、普通教育を受けさせる義務を負う。

2 義務教育として行われる普通教育は、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、また、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ことを目的として行われるものとする。

3 国及び地方公共団体は、義務教育の機会を保障し、その水準を確保するため、適切な役割分担及び相互の協力の下、その実施に責任を負う。

4 国又は地方公共団体の設置する学校における義務教育については、授業料を徴収しない。

この義務教育の目的規定の新設に伴い、2007年に学校教育法の改正により、第二十一条で小学校と中学校共通の目標である義務教育の目標が新たに規定された。

第二十一条 義務教育として行われる普通教育は、教育基本法（平成十八年法律第二十号）第五条第二項に規定する目的を実現するため、次に掲げる目標を達成するよう行われるものとする。

一 学校内外における社会的活動を促進し、自主、自律及び協同の精神、規範意識、公正な判断力並びに公共の精神に基づき主体的に社会の形成に参画し、

その発展に寄与する態度を養うこと。

二 学校内外における自然体験活動を促進し、生命及び自然を尊重する精神並びに環境の保全に寄与する態度を養うこと。

三 我が国と郷土の現状と歴史について、正しい理解に導き、伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛する態度を養うとともに、進んで外国の文化の理解を通じて、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと。

四 家族と家庭の役割、生活に必要な衣、食、住、情報、産業その他の事項について基礎的な理解と技能を養うこと。

五 読書に親しませ、生活に必要な国語を正しく理解し、使用する基礎的な能力を養うこと。

六 生活に必要な数量的な関係を正しく理解し、処理する基礎的な能力を養うこと。

七 生活にかかわる自然現象について、観察及び実験を通じて、科学的に理解し、処理する基礎的な能力を養うこと。

八 健康、安全で幸福な生活のために必要な習慣を養うとともに、運動を通じて体力を養い、心身の調和的発達を図ること。

九 生活を明るく豊かにする音楽、美術、文芸その他の芸術について基礎的な理解と技能を養うこと。

十 職業についての基礎的な知識と技能、勤労を重んずる態度及び個性に応じて将来の進路を選択する能力を養うこと。

その後、2007年の教育再生会議第三次報告では、6－3－3－4制の弾力化や小中一貫校の制度化について提言がなされた。また、2008年の中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」（平成20年1月17日）においても、以下のように小中一貫校の制度化や義務教育学校の法制化を検討する方向性が示されている。

なお、現在、研究開発学校制度などを活用して、小・中学校の9年間を見通した両者の円滑な接続のため取組が行われている。義務教育で一貫した教育を行う義務教育学校については、平成17年の中央教育審議会答申において、「設置者の判断で9年制の義務教育学校を設置することの可能性やカリキュラム区分の弾力化など、学校種間の連携・接続を改善するための仕組みについて」検討するとされており、これらの取組状況も踏まえ、引き続き中央教育審議会において審議することが必要である。⁽⁸⁾

さらに、2014の教育再生実行会議第五次提言では、「国は、小学校段階から中学校段階までの教育を一貫して行うことができる小中一貫教育学校（仮称）を制度化し、9年間の中で教育課程の区分を4－3－2や5－4のように弾力的に設定するなど柔軟かつ効果的な教育を行うことができるようにする」ことや「国は、上記で述べた学校間の連携や一貫教育の成果と課題について、きめ細かく把握・検証するなど、地方公共団体や私立学校における先導的な取組の進捗を踏まえつつ、5－4－3、5－3－4、4－4－4などの新たな学校段階の区切りの在り方について、引き続き検討を行う」⁽⁹⁾ことなど、小中一貫教育の制度の具現化が促された。

同年12月22日に中央教育審議会「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（答申）」の「第1章 小中一貫教育の制度化及び総合的な推進方策について」では、「小中一貫教育が取り組まれている背景」、「小中一貫教育の現状と課題」、「小中一貫教育の制度化の意義」、「小中一貫教育の制度設計の基本的方向性」、「小中一貫教育の総合的な推進方策について」が具体的に述べられた。とくに「小中一貫教育の制度化の意義」について以下のようにまとめられている。

- ・運用上の取組では小中一貫教育を効果的・継続的に実施していく上での一定の限界が存在するため、制度化により教育主体・教育活動・学校マ

ネジメントの一貫性を確保した総合的かつ効果的な取組の実施が可能となる。

- ・設置者の判断で教育課程の特例を認め、柔軟な教育課程編成を可能とすることにより、地域の実態に対応した多様な取組の選択肢を提供する。
- ・小中一貫教育の制度的基盤が整備されることにより、国・県による支援の充実が行いやすくなる。
- ・人間関係の固定化や転出入への対応などの小中一貫教育に指摘されている課題について、制度化に伴い積極的な指導助言や好事例の普及を行うことなどにより、課題の速やかな解消に資する手立てが講じられるようにする。⁽¹⁰⁾

以上のように、「運用上の取組」では「効果的・継続的に実施」することが困難との認識から、修業年限を9年間とし、柔軟な教育課程の編成を認める新たな学校種として義務教育学校が創設された。以下は、学校教育法の義務教育学校関連の条文である。

第五章の二 義務教育学校

第四十九条の二 義務教育学校は、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を目的とする。

第四十九条の三 義務教育学校における教育は、前条に規定する目的を実現するため、第二十一条各号に掲げる目標を達成するよう行われるものとする。

第四十九条の四 義務教育学校の修業年限は、九年とする。

第四十九条の五 義務教育学校の課程は、これを前期六年の前期課程及び後期三年の後期課程に区分する。

第四十九条の六 義務教育学校の前期課程における教育は、第四十九条の二に規定する目的のうち、心身の発達に応じて、義務教育として行われる普通教育のうち基礎的なものを施すことを実現するために必要な程度において第二十一

条各号に掲げる目標を達成するよう行われるものとする。

② 義務教育学校の後期課程における教育は、第四十九条の二に規定する目的のうち、前期課程における教育の基礎の上に、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施すことを実現するため、第二十一条各号に掲げる目標を達成するよう行われるものとする。

第四十九条の七 義務教育学校の前期課程及び後期課程の教育課程に関する事項は、第四十九条の二、第四十九条の三及び前条の規定並びに次条において読み替えて準用する第三十条第二項の規定に従い、文部科学大臣が定める。

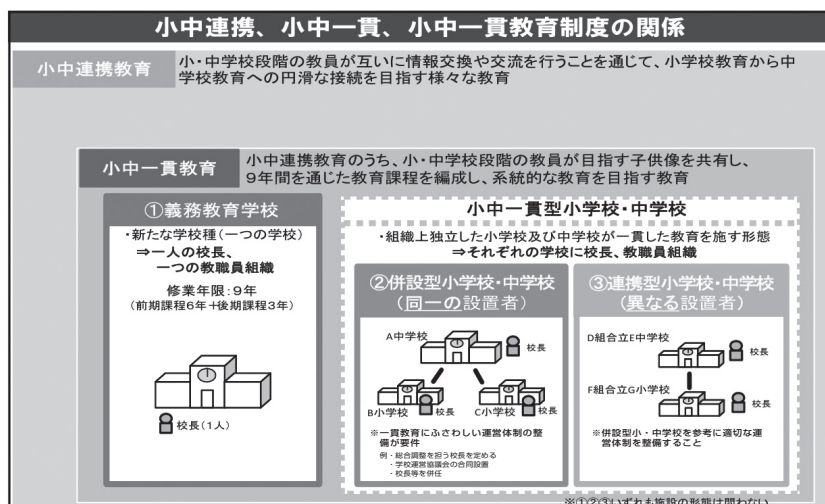
第四十九条の八 第三十条第二項、第三十一条、第三十四条から第三十七条まで及び第四十二条から第四十四条までの規定は、義務教育学校に準用する。この場合において、第三十条第二項中「前項」とあるのは「第四十九条の三」と、第三十一条中「前条第一項」とあるのは「第四十九条の三」と読み替えるものとする。

ところで、以上の経緯から注意しなければならないことは、義務教育学校が創設された理由として指摘されたように、従来の小中一貫教育には一定の限界があるということである。そして、全ての自治体が従来の小学校、中学校を義務教育学校にしようとしても、人的、物的、財政的条件の整備は容易にできるわけではないため、にわかには切り替えられない。したがって、上記の小中一貫教育の限界を踏まえ、課題をどのようにクリアするか、あるいは緩和するかが自治体、小・中学校に求められていると言えよう。

(2) 小中一貫教育の類型と推移

次に、小中一貫教育の類型と実施校の推移について確認したい。図1は小中連携教育、小中一貫教育、小中一貫教育制度の関係性を示すものである。教員間の情報交換や交流によるものが小中連携教育であり、それを発展させ目指す子供像を共有してカリキュラム化を図ったものが小中一貫教育である。そして、

その実施形態として、新たな学校種としての義務教育学校と小中一貫型小学校・中学校がある。前者は一人の校長と一つの教職員組織によって構成される。後者は、一貫した教育を行うが、小学校と中学校は校長をはじめ教職員組織としてそれぞれ独立している。



※出典：文部科学省（2015）「小中一貫教育等についての実態調査の結果」p.41

注) は校舎を、は敷地を示す。

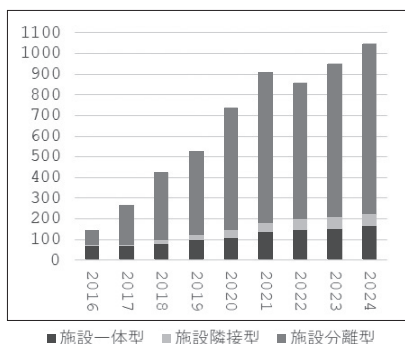


図2 各施設形態の実数

※出典：各年度「学校基本調査」を用い筆者作成

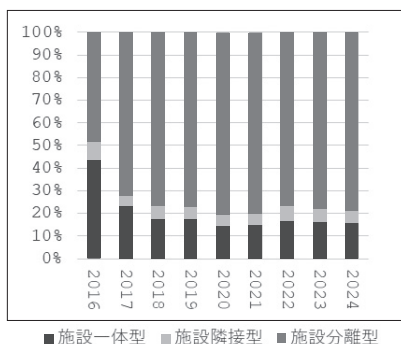


図3 各施設形態の割合

※出典：各年度「学校基本調査」を用い筆者作成

育学校は2016年度に22校、2024年度に238校と約10倍の増加となっており、その伸びは目覚ましいが、施設分離型はそれを超えるスピードで全国に広がっているのである。

図3は各施設形態の割合である。2016年に施設一体型、施設分離型の割合はそれぞれ約43%、約48%とあまり変わらなかった。しかし2017年に施設分離型は約72%となり、以降小中一貫教育の約8割を占めている。

こうしてみると2024年現在の小中一貫教育の代表例は施設分離型であり、そのタイプが有する課題を明らかにすること、その解決方法を検討することが重要な研究課題であることが理解できよう。

3. 小中一貫教育をめぐる成果と課題の再検討—施設分離型に焦点をあてて

(1) 施設形態別の総合評価

本項では、文部科学省(2015)「小中一貫教育等についての実態調査の結果」を整理し、小中一貫教育の成果と課題を再検討する。この調査は2014年5月1日時点の全都道府県、全市区町村、小中一貫教育を実施している全国の国公

立小・中学校を対象にした質問紙調査であり、小・中学校に対しては小中一貫教育の実施状況、推進のねらい、方針、教育課程の編成、学年段階の区切り、教科担任制・乗り入れ授業の実施、小中一貫教育の推進体制、成果、課題等を調査項目としている。10年前の調査という点で一定の限界はあるものの、質・量の両面においてこの調査を上回るものはなく、現在でも調査結果を検討の俎上に載せる価値がある。以下、特に施設形態に注目して調査結果を分析していきたい。なお、括弧内の頁数はいずれも報告書の頁数を示している。

まず、この調査で明らかになった基本データをあらかじめ示しておきたい。小中一貫教育を実施している市区町村数は211である。小中一貫教育の実施件数は1130件であり、そのうち施設一体型校舎が13%（148件）、施設隣接型校舎が5%（59件）、施設分離型校舎が78%（882件）、その他4%（41件）である。このように、施設分離型の小中一貫教育の実施の割合は8割近くとなっている。

それでは、施設形態の違いにより小中一貫教育の成果認識、課題認識の違いがあるのか。まず、自治体による成果に関する総合評価では「大きな成果が認められる」20%、「成果が認められる」76%、「成果があまり認められない」4%、「ほとんど成果が認められない」0%となっている（p.32）。また、学校自身による成果に関する総合評価では「大きな成果が認められる」10%、「成果が認められる」77%、「成果があまり認められない」12%、「ほとんど成果が認められない」1%となっている（p.74）。学校の方がよりシビアに成果を捉える傾向にあると言えよう。

次に、自治体による課題に関する全体の総合評価では「大きな課題が認められる」3%、「課題が認められる」74%、「課題があまり認められない」20%、「ほとんど課題が認められない」2%となっている（p.32）。また、学校自身による成果に関する総合評価では「大きな課題が認められる」7%、「課題が認められる」80%、「課題があまり認められない」12%、「ほとんど課題が認められない」2%となっている（p.74）。課題に関しても学校の方がよりシビ

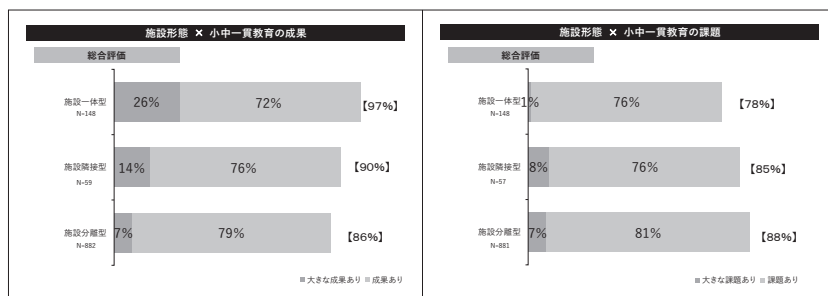


図4 施設形態×小中一貫教育の成果と課題のクロス分析結果

※出典：文部科学省（2015）「小中一貫教育等についての実態調査の結果」p. 131, p. 165。

アに評価を行っていると言えよう。

これら成果及び課題認識について施設形態別に学校自身が回答したものが図4である。

図4左列のように、施設一体型、施設隣接型、施設分離型のいずれも、小中一貫教育に成果があると認識している。細かく見れば「大きな成果あり」は施設一体型、施設隣接型の方が施設分離型よりも認識しやすいことが分かる。「大きな成果あり」と「成果あり」と合わせた割合は、それぞれ97%、90%、86%と高い傾向にあるが、一方施設分離型は882校のうち14%、すなわち実数では約123校（調査に回答した学校全体の約11%）が成果を認めていないことに留意する必要がある。

このような施設形態による違いは課題認識においても見られる。図4右列のように、施設分離型（88%）、施設隣接型（85%）、施設一体型（78%）の順で課題を認識している。施設分離型は881校の88%、すなわち実数では約775校（調査に回答した学校全体の約71%）が課題があると捉えている。さらに「大きな課題あり」としたのは施設一体型が1%であるのに対し施設隣接型8%、施設分離型7%となっており、特に後二者には見逃せない課題が存在することが窺える。そして施設分離型は881校の7%、すなわち実数では約62校（調査に回答した学校全体の約6%）が大きな課題を認識しており、施設

分離型の難しさが調査から浮かび上がる。

(2) 項目別にみた小中一貫教育の成果と課題

次に、小中一貫教育の成果として認識している具体的な項目から、施設一体型、施設隣接型、施設分離型の違いを分析する。表3は40の調査項目であるが、紙幅の関係上、施設一体型と施設分離型の割合のみ示した。網掛けのある項目は、施設分離型について「大きな成果あり」と「成果あり」を合わせても50%未満のもので、かつ施設一体型よりは10%以上低い項目である。つまり、小中一貫教育を実施するうえで、施設一体型なら成果を認識しやすいが、施設分離型にとって認めにくいものとなる。

これにより抽出されたのは「①全国学力・学習状況調査の結果が向上した」、「②都道府県又は市町村独自の学力調査の結果が向上した」、「③民間の標準学力検査の結果が向上した」という児童生徒の学力に関連する項目、「⑧勉強が好きと答える児童生徒が増えた」、「⑩学習に悩みを抱える児童生徒が減少した」という児童生徒の学習への取り組みに関連する項目、「⑪児童生徒のコミュニケーション能力が高まった」というコミュニケーションに関する項目である。また、「⑭教職員の仕事に対する満足度が高まった」項目、「⑮保護者の学校への満足度が高まった」・「⑯保護者との協働関係が強化された」という保護者との連携に関連する項目、「⑰学校独自の新教科や領域の指導が充実した」項目、「⑱校務分掌等、学校運営の効率化につながった」項目も同様に50%以下となっている。これらの成果認識の低さから、施設分離型の小中一貫教育においては、学力の向上、学習への取り組み、コミュニケーション能力の向上といった児童生徒に関わること、教職員の仕事の満足度、学校運営効率化、新教科の充実といった教職員・学校組織・指導に関わること、保護者との連携に関わることに成果を認識しにくいことが分かる。

それでは、施設一体型と比較して施設分離型が課題を認識しやすい項目は何か。表4は小中一貫教育の課題に関する26調査項目である。網掛けのある項

表3 小中一貫教育の成果の調査項目と成果への認識

①全国学力・学習状況調査の結果が向上した（一体：63％・分離：38％、以下同様）	②①児童生徒のコミュニケーション能力が高まった（71％・49％）
②都道府県又は市町村独自の学力調査の結果が向上した（66％・41％）	②②上級生が下級生の手本となろうとする意識が高まった（95％・71％）
③民間の標準学力検査の結果が向上した（56％・30％）	②③下級生に上級生に対する憧れの気持ちが強まった（89％・68％）
④学習習慣の定着が進んだ（75％・59％）	②④教員の指導方法の改善意欲が高まった（92％・76％）
⑤生活リズムが改善した（67％・52％）	②⑤教員の生徒指導力の向上につながった（79％・65％）
⑥全国体力・運動能力、運動習慣等調査の結果が向上した（45％・29％）	②⑥教員の教科指導力の向上につながった（85％・69％）
⑦授業が理解できると答える児童生徒が増えた（80％・52％）	②⑦養護教諭、栄養教諭、学校事務職員などの資質能力が向上した（77％・57％）
⑧勉強が好きと答える児童生徒が増えた（71％・43％）	②⑧小学校教職員の間で基礎学力保障の必要性に対する意識が高まった（91％・81％）
⑨学習意欲が向上した（80％・56％）	②⑨小・中学校の教職員間で互いの良さを取り入れる意識が高まった（94％・89％）
⑩学習に悩みを抱える児童生徒が減少した（64％・44％）	③⑩小・中学校の教職員間で協力して指導にあたる意識が高まった（95％・83％）
⑪中学校への進学に不安を覚える児童が減少した（95％・90％）	③⑪小・中学校共通で実践する取組が増えた（94％・77％）
⑫児童生徒の学校生活への満足度が高まった（81％・66％）	③⑫小・中学校の授業観や評価観の差が縮まった（86％・62％）
⑬いわゆる「中1ギャップ」が緩和された（95％・88％）	③⑬小・中学校の指導内容の系統性について教職員の理解が深まった（91％・76％）
⑭いじめの問題等が減少した（78％・54％）	③⑭教職員の仕事に対する満足度が高まった（66％・34％）
⑮不登校が減少した（70％・51％）	③⑮保護者の学校への満足度が高まった（80％・48％）
⑯暴力行為の発生件数が減少した（77％・53％）	③⑯保護者との協働関係が強化された（76％・47％）
⑰学習規律・生活規律の定着が進んだ（82％・70％）	③⑰地域との協働関係が強化された（83％・58％）
⑱児童生徒の規範意識が高まった（子供が落ち着いた）（80％・62％）	③⑱異校種、異学年、隣接校間の児童生徒の交流が深まった（88％・65％）
⑲児童生徒に思いやりや助け合いの気持ちが育まれた（87％・61％）	③⑲学校独自の新教科や領域の指導が充実した（53％・19％）
⑳児童生徒の自己肯定感が高まった（76％・53％）	④⑳校務分掌等、学校運営の効率化につながった（68％・21％）

※文部科学省（2015）「小中一貫教育等についての実態調査の結果」pp.130～138をもとに筆者が作成。

目は、施設分離型について「大きな課題あり」と「課題あり」を合わせて50%を超えた項目で、かつ施設一体型より10%以上高い項目である。抽出されたのは、「①9年間の系統性に配慮した指導計画の作成・教材の開発」、「⑦年間行事予定の調整・共通化」というカリキュラム編成に関連する項目、「⑧小中の教職員間での打ち合わせ時間の確保」、「⑨小中合同の研修時間の確保」という教職員の時間確保に関連する項目、「⑩児童生徒間の交流を図る際の移動手段・移動時間の確保」、「⑫学校間の交流を図る際の教職員の移動手段・移動時間の確保」という施設間移動に関連する項目、「⑬成果や課題の分析・評価手法の確立」、「⑭成果・課題の可視化と関係者間での共有」という成果や課題の

表4 小中一貫教育の課題の調査項目と課題への認識

①9年間の系統性に配慮した指導計画の作成・教材の開発（一体：55%・分離：74%、以下同様）	⑭成果・課題の可視化と関係者間での共有（46%・68%）
②施設・スペース（教室、グラウンド等）の確保及び使用時間調整（46%・41%）	⑮教職員の負担感・多忙感の解消（77%・57%）
③転出入者への学習指導上・生徒指導上の対応（16%・16%）	⑯小・中学校間での負担の不均衡（53%・58%）
④児童生徒の人間関係が固定化しないような配慮（53%・33%）	⑰教職員間での負担の不均衡（56%・68%）
⑤中学校における生徒指導上の問題の小学生への影響（17%・29%）	⑱所有免許の関係で兼務発令を拡大できないこと（23%・44%）
⑥小学生高学年のリーダー性・主体性の育成（51%・36%）	⑲兼務発令の趣旨・内容に関する教職員の理解（16%・38%）
⑦年間行事予定の調整・共通化（42%・57%）	⑳小中の管理職間の共通認識の醸成（12%・26%）
⑧小中の教職員間での打ち合わせ時間の確保（70%・84%）	㉑小中の教職員間の共通認識の醸成（43%・56%）
⑨小中合同の研修時間の確保（57%・79%）	㉒小中が接続する学年又は区切り以外を担当する教職員の意識向上（25%・42%）
⑩児童生徒間の交流を図る際の移動手段・移動時間の確保（7%・67%）	㉓小・中学校間のコーディネート機能の充実（40%・59%）
⑪校舎間等の移動に伴う児童生徒の安全の確保（8%・48%）	㉔同一中学校区内の小学校間の取組の差の解消（4%・39%）
⑫学校間の交流を図る際の教職員の移動手段・移動時間の確保（5%・59%）	㉕小学校費、中学校費の一体的な運用（費目の一体化等）（32%・41%）
⑬成果や課題の分析・評価手法の確立（49%・69%）	㉖市区町村教委の理解・協力・支援の充実（25%・37%）

※文部科学省（2015）「小中一貫教育等についての実態調査の結果」pp. 165-170をもとに筆者が作成。

評価・可視化に関連する項目、「⑰教職員間での負担の不均衡」という負担の偏りに関する項目、「㉑小中の教職員間の共通認識の醸成」という認識のすり合わせに関連する項目、「㉓小・中学校間のコーディネート機能の充実」という全体的調整に関する項目である。

これらの結果からもわかるように、施設分離型は学校間の移動に関して物理的な困難さがあり、それゆえに、教育計画を作り出したり、活動を実施したり、成果や課題を可視化し評価するといった教育をめぐるPDCA全般での時間の確保や調整に課題を抱えている。さらに時間的にも空間的にも共通の経験をもちにくいことから教職員間での共通認識の醸成というより根本的な課題にぶつかっている。また負担の偏りがあるとの認識は、小中一貫教育の阻害要因となり得る。そしてそれらの改善のために小・中の間でのコーディネート機能が期待されるが、それ自身が大きな課題となっている。

4. おわりに

本稿は小中一貫教育の制度化過程やそれを実施する学校の推移を整理するとともに、施設分離型に注目しつつ文部科学省の調査結果を通じ小中一貫教育を実施するうえでの課題について分析した。

これまで見てきたように小中一貫教育はその制度化のプロセスにおいて一定の限界が指摘されていた。そして特に小中一貫教育の代表例が施設分離型に変化していることから、施設分離型の課題を明らかにしていくこと、そしてその解決方法を検討することが重要な研究課題であることを指摘した。その上で、施設分離型に注目して文部科学省の調査結果を検討したところ、他の施設形態（今回は主に施設一体型）と比較し、施設分離型は一部の項目で成果をより感じにくく、課題をより認識しやすいという特徴があることが判明した。

感じにくい成果とは児童生徒の学力や学習への取り組み、コミュニケーション能力のほか教職員の仕事の満足感、学校運営の効率化、保護者との連携であっ

た。また、認識しやすい課題とは、教育の計画、実施、評価の全般であり、時間の確保や調整の困難さが見出された。また教職員間の共通認識の醸成も難しさを抱えていた。

施設分離型の小中一貫教育は人的、物的、財政的な制約が少なく、小中一貫教育の導入のためにはハードルが低いものの、実際に小中一貫教育を行おうとすれば逆に教育そのものの実施が難しいことから課題が感じられやすく、さらに施設一体型と比較すれば大きな成果も感じにくい。これらの点を踏まえると、施設分離型の小中一貫教育は導入と実施をめぐる大きなジレンマを抱えていると言えるだろう。

仮にそのジレンマを脱しようとするならば、教職員の時間の確保や調整を容易とする環境の確保、さらに児童生徒の学力や学習への取り組みといった教職員にとっての重要な成果を感じやすくする工夫が求められようが、それらは追加の資源投入や教職員の負担を求めるものになるため、もはや導入のしやすい施設形態とは言い難くなると考えられる。自治体はそのような点を踏まえながら、最大限小中一貫教育の成果を挙げられるよう小学校、中学校を支援、一方小学校、中学校はそのための努力をしなければならないだろう。

本稿は施設分離型の小中一貫教育の課題について文部科学省の調査結果から析出を試みた。これにより施設分離型のもつ課題をよりクリアに捉えることができたと言えよう。一方、それらの課題をどのようにすれば乗り越えられるのかについては研究課題として残されている。今後先進自治体・学校への事例調査を通じ具体的な工夫について明らかにしていきたい。

注

(1)文部科学省ホームページ：「学校基本調査」https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/kekka/1268046.htm（最終アクセス日：2025年1月18日）

(2)文部科学省（2016）「小中一貫した教育課程の編成・実施に関する手引」pp. 9-16。

- (3)佐藤真編著、豊岡市小中連携教育推進協議会(2011)『小中連携で子どもが育つ！
－兵庫県豊岡市の「根っこづくり」「幹づくり」教育－』学事出版。
- (4)金子泰之・都筑学・岡田有司・高坂康雅(2022)「小中一貫教育を教員はどう捉えているのか？文科省による小中一貫教育等の実態調査との比較から」pp. 107-117。
- (5)宮崎悟(2024)「教育委員会から見た義務教育学校の実態と評価」『国立教育政策研究所紀要』第153集、pp. 143-158。
- (6)文部科学省(2016)『小中一貫した教育課程の編成・実施に関する手引』p. 17。
- (7)中央教育審議会(2005)「新しい時代の義務教育を創造する(答申)」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1347057.htm (最終アクセス日：2025年1月18日)
- (8)中央教育審議会(2008)「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善について(答申)」p. 49。
- (9)教育再生実行会議(2014)「今後の学制等の在り方について(第五次提言)」p. 4。
- (10)中央教育審議会(2014)「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(答申)」p. 15。

参考文献

- ・井本佳宏・谷口聡・宮腰英一・高橋哲(2021)「課題別セッションⅡ[義務教育]教育制度としての『義務教育学校』の検証」『教育制度学研究28』東信堂、pp. 230-236。
- ・押田貴久(2018)「義務教育学校制度の創設と導入状況」『教育制度学研究25』東信堂、pp. 242-249。
- ・国立教育政策研究所(2015)「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」。
- ・文部科学省(2012)「資料2 小中連携、一貫教育に関する主な意見等の整理」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1325893.htm (最終アクセス日：2025年1月18日)

A Study on the Future of Unified Elementary and Lower Secondary Education:Focusing on the Facility Separation Type Unified Elementary and Lower Secondary Education School

Chuan Yang

The purpose of this paper is to provide a broad overview of the current status and challenges of the unified elementary and lower secondary education. Efforts to unified elementary and lower secondary education are being encouraged nationwide to eliminate the “Chu-ichi Gap” and to prevent school closures in communities amidst declining birthrates.

First, I organised the history of the elementary and lower secondary education system. Second,I reviewed the challenges in terms of educational content and methods entailed in the introduction and implementation of unified elementary and lower secondary education systems using a survey by MEXT. And analyzed the feasibility of introducing unified education from the perspective of geographical distance, and identified challenges involved in implementation. Integrated facilities are considered to allow for better mobility, facilitate interaction between pupils in different school levels, and enable collaboration between teachers. However,in facility separation type unified elementary and lower secondary education school, there are many challenges. Problems related to school management,awareness of teachers and staff were predominantly highlighted as specific disadvantages.