

次代の小・中一貫教育を拓く
三鷹らしい義務教育学校の在り方について

令和 7(2025)年3月

三鷹教育・子育て研究所

国立天文台周辺まちづくりにおける義務教育学校に関する研究会

国立天文台周辺まちづくりにおける義務教育学校に関する研究会 報告にあたって

変化の激しい予測困難といわれる現代社会にあって、子どもや家庭、学校を取り巻く環境はますます多様化、複雑化しています。全国的な不登校児童・生徒の増加に象徴されるように、これまでの学校教育の在り方が大きく問われています。こうした大きな課題を抱える中、令和元（2019）年 11 月に大学共同利用機関法人自然科学研究機構国立天文台（以下「国立天文台」）より、国立天文台敷地北側ゾーンの有効活用についての相談が三鷹市によせられました。これを契機に、防災機能の強化、学校における安全・安心の確保、天文台の緑の保全、日常生活の利便性の向上、そして、先述のような課題を踏まえた学校教育の質的向上等の観点から、総合的なまちづくりの計画が進んでいます。洪水浸水想定区域に立地するおおさわ学園三鷹市立羽沢小学校を国立天文台敷地北側ゾーンへ移転し、移転先を学区とするおおさわ学園三鷹市立大沢台小学校の児童についても、新たな学校での天文台と連携した魅力ある教育を受けられるようにするとともに、これまで取り組んできた小・中一貫教育を更に効果的に行うため、隣接するおおさわ学園三鷹市立第七中学校と、おおさわ学園の3校が一体となった義務教育学校の設置を「国立天文台周辺地域土地利用基本構想策定に向けた基本的な考え方（案）」（令和5（2023）年9月公表）において市民の皆様にご提案させていただきました。その後、市民向けの説明会などでご意見をいただいた上で、三鷹市として「国立天文台周辺地域土地利用基本構想」（令和6（2024）年10月）が策定されました。

こうした中、三鷹教育・子育て研究所に国立天文台周辺まちづくりにおける義務教育学校に関する研究会を設置し、国立天文台周辺まちづくりにおいて計画されている義務教育学校について、三鷹らしいその在り方について検討を依頼し、議論を重ねていただきました。

天竺座長をはじめとする7名の研究員の皆様には、高いご見識や豊富な経験に基づきながら熱心にご議論をいただきました。また、文部科学省教育制度改革室の小畑前室長、渡邊室長からも貴重なご助言をいただきました。さらには全国の関係者からも先進事例についてご発表をいただきました。本研究会に関わってくださった皆様に改めて御礼申し上げます。

本報告では、なぜ、今、三鷹市において義務教育学校なのかについても改めて整理いただいた上で、三鷹らしい義務教育学校の在り方についてご提言をいただいています。義務教育学校はこれからの時代に求められる教育を行う上で有効な仕組みであり、教育課程の特例や一体的な教職員組織により、一層、学校の自由度や裁量が広がり、自主性・自律性の高い教育活動や弾力的な運用が可能となります。これまで大切にしてきた家庭・地域との協働とあいまって、さらには、学校3部制における放課後や夜間の様々な活動とも連動して子どもたちの豊かな学びと育ちを支え、地域の「コモンズ」として、地域の拠点となる学校の可能性を感じています。

この提言の内容を踏まえ、教育委員会としての方針を策定し、さらには国立天文台周辺地域土地利用整備計画に反映させていきます。その中で引き続き幅広い市民の皆様のご意見を伺いながら進めていきます。今後も国立天文台周辺まちづくりへのご理解・ご協力のほど、よろしく願いいたします。

令和7（2025）年3月

三鷹市教育委員会教育長

松永 透

<目次>

はじめに(本研究会の背景・目的)	1
第1 義務教育学校とは何か	2
1 義務教育学校の制度概要	2
2 三鷹市の「学園」との違い	2
3 義務教育学校の意義	4
第2 なぜ、今、三鷹市において義務教育学校なのか	10
1 三鷹市における小・中一貫教育の歩み	10
2 三鷹市における小・中一貫教育の成果と課題	10
3 なぜ、今、義務教育学校か	13
第3 「新おおさわ学園」(仮称)の目指すべき方向性	16
1 新おおさわ学園が目指す教育～重視すべき4つの学びの視点～	16
2 考えられる具体的な取組	17
第4 他の学園への成果の波及	28
おわりに	29
補足 義務教育学校制度について	30
研究員名簿	35

はじめに(本研究会の背景・目的)

三鷹市では、市内西部に位置するおおさわ学園三鷹市立羽沢小学校とおおさわ学園三鷹市立大沢台小学校の大学共同利用機関法人自然科学研究機構国立天文台(以下「国立天文台」という。)敷地北側ゾーンへの移転を中心とした国立天文台周辺地域の総合的なまちづくりに取り組んでいる¹。この計画の柱は、天文台の森を次世代に引き継ぎながら自然豊かな学習環境を整備すること、隣接するおおさわ学園三鷹市立第七中学校とあわせて義務教育学校の制度を活用しながら魅力ある最先端の教育を展開すること、また西部図書館も北側ゾーンに移転し学校を含む施設全体を地域の共有地「おおさわ commons」と位置付け、多世代が集う居心地の良い交流の場と地域の防災拠点を創ることなどがある。

「国立天文台周辺まちづくりにおける義務教育学校に関する研究会」(以下「本研究会」という。)は、国立天文台周辺まちづくりにおいて検討されている新たな義務教育学校について、三鷹らしいその在り方について研究を行うために、令和6(2024)年4月に三鷹教育・子育て研究所²に設置された。

本研究会では、義務教育学校や三鷹の教育実践に造詣の深い本研究会の研究員はもちろん、研究員以外の有識者からの知見の提供³、事務局による先進自治体の事例や法制度面での整理、三鷹市におけるこれまでの取組の報告やそれを踏まえた提案等も受け議論を進めた。また、これまでの三鷹の教育における「コミュニティ・スクールを基盤とした小・中一貫⁴教育」の実践を踏まえ、教育課程や学校運営等の観点から多角的に検討を重ねてきた。

本研究会での議論は、早くから小・中一貫教育に取り組んできた三鷹の教育を通して、すでに四半世紀の実践を有する我が国の小・中一貫教育の実践や制度を振り返り、成果をあげている点、あるいは改善を要する点を改めて見つめ直す試みでもあった。

本報告は、本研究会での議論について取りまとめ、三鷹にとどまらず、次代の小・中一貫教育を拓くべく、国立天文台周辺地域における新たな義務教育学校の三鷹らしいその在り方について提言するものである。

¹ 詳細については、三鷹市「国立天文台周辺地域土地利用基本構想」(令和6(2024)年10月)、三鷹市「国立天文台周辺地域のまちづくりを考えるガイドブック(改訂版)」、三鷹市ホームページを参照いただきたい。

² 三鷹市、三鷹市教育委員会、特定非営利活動法人三鷹ネットワーク大学推進機構の三者による協定によって平成22(2010)年6月に設置された。

³ 京都市教育相談総合センター 所長 関 智也 氏、東京学芸大学こどもの学び困難支援センター 特命教授 箱山 智美 氏、広島県府中市教育委員会 教育部学校教育課 課長 宮田 幸治 氏より事例紹介していただいた。

⁴ 国の文書においては「小中一貫教育」と表記されるが、三鷹市では従前より「小・中一貫教育」の表記を用いていることから、本報告においては三鷹市の表記によった。なお、一部、図の引用等においては出典元の表記の場合がある。

第1 義務教育学校とは何か

三鷹市における新たな義務教育学校の在り方について論じる前に、その前提として、本章では義務教育学校の制度概要及びその意義について述べる。

1 義務教育学校の制度概要⁵

まずは、義務教育学校の特性に焦点を当ててその制度概要を記載する⁶。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・実施する学校である。子どもたちの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る。

義務教育学校の修業年限は9年であるものの、転出入する児童・生徒への配慮等から、前期6年(第1学年から第6学年のこと。以下「前期課程」という。)と後期3年(第7学年から第9学年のこと。以下「後期課程」という。)の課程に区分され、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る。義務教育学校では、小・中一貫教育の軸となる独自教科の設定や、学年段階間・学校段階間での指導内容の入替え等、小・中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る。

なお、義務教育学校の施設形態について法的な限定はないが、一つの学校として、校長の配置も一人であることから、制度としては前期課程と後期課程との一体的な施設が念頭におかれているといえよう⁷。

2 三鷹市の「学園」との違い

義務教育学校は、三鷹市がこれまで取り組んできた「学園」とは制度的にどのような点で異なるのだろうか。三鷹市の「学園」は、学校教育法施行規則第79条の9に基づく併設型⁸小・中学校⁹である。これは、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とされる(図1)¹⁰。義務教育学校、併設型小・中学校のいずれにおいても、9年間を通じた教育課程を編成し、系統的な教育を目指している点は共通している。しかしながら、併設型小・中学校は、

⁵ ここでは要点のみを記載した。詳細については、巻末の「補足 義務教育学校制度について」(P.32)を参照。

⁶ 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(平成28(2016)年、P.18)」

⁷ 文部科学省作成資料によれば、令和5(2023)年において義務教育学校のうち9割以上が施設一体型である。

⁸ 物理的な位置関係ではなく、小学校と中学校の設置者が同一であることをもって「併設型」とされる。

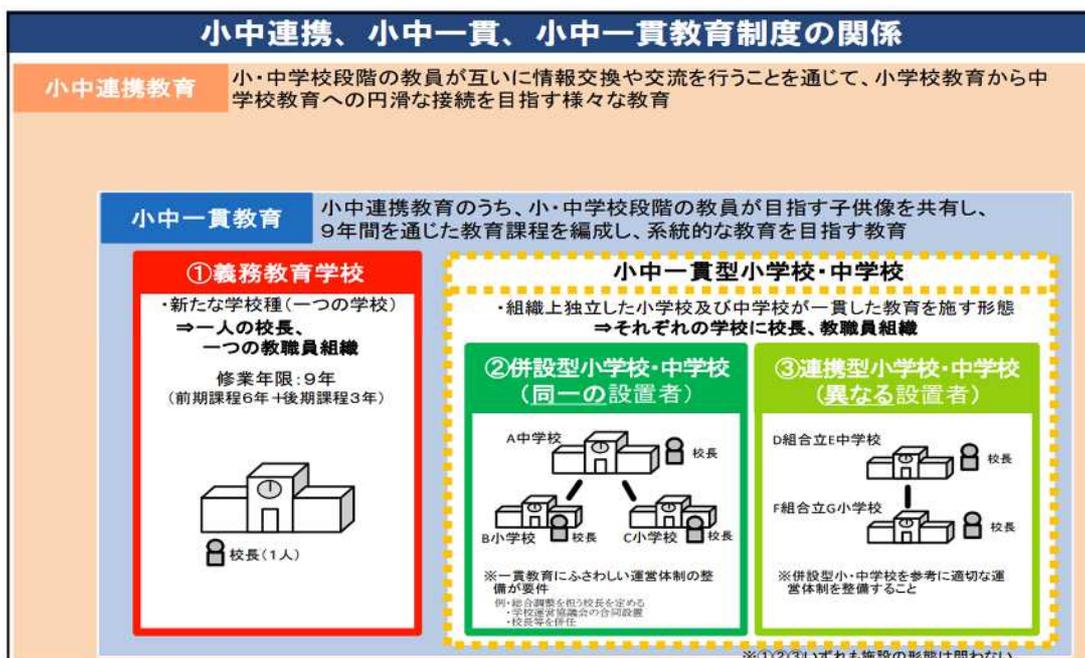
⁹ 学校教育法施行規則では、「中学校併設型小学校及び小学校併設型中学校」、文部科学省「小中一貫した教育課程の編成・実施に関する手引(平成28(2016)年)」においては、「小中一貫型小学校・中学校の併設型小学校・中学校」と表記されるが、本報告では「併設型小・中学校」という。

¹⁰ 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(平成28(2016)年、P.17)」

小・中一貫教育にふさわしい運営体制を備えることが求められている。具体的には、三鷹市の学園長のように総合調整を担う校長を定めたり、学校運営協議会(三鷹市におけるコミュニティ・スクール委員会)を合同で設置したり、管理職を各校の併任とするといった取組が求められる。ただし、あくまでも組織上独立した小学校と中学校が連携して小・中一貫教育に取り組むものであり、それぞれの学校に校長、教職員組織が置かれる(図2)¹¹。

管理職については、義務教育学校では、校長は一人であるが、副校長については、前期課程に1人、後期課程に1人配置されることに加え、総括担当として1人分が加算され、計3人が配置されることとなっている¹²。また、それ以外の教職員定数については、一つの教職員組織になっても、小学校、中学校と同じ扱いとなる。具体的には、義務教育学校の前期課程が小学校、後期課程が中学校と同じように教職員の定数が算定される。義務教育学校、併設型小・中学校のいずれの形態であっても、学級数に応じて、必要な学級担任、教科担任等の教員数を考慮して、学校規模ごとに学級数に乗ずる数が設定される。

図1:小中連携、小・中一貫、小・中一貫教育制度の関係



¹¹ 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(平成28(2016)年、P.20)」

¹² 文部科学省「公立小中学校等の学級編制及び教職員定数の仕組み(令和2(2020)年、P.10)」

図2:義務教育学校と小・中一貫型小・中学校の比較

	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	
修業年限	9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	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	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	○	○
	指導内容の入れ替え、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	

3 義務教育学校の意義

前節までにおいて、義務教育学校制度の概要をみてきた。本節では、そもそも義務教育学校制度がなぜ設けられたのか、その意義について、義務教育学校が制度化された際の国における議論も踏まえながら、改めて考えてみたい。

(1) 小・中一貫教育の成果と課題について

義務教育学校は、小・中一貫教育を総合的・効果的に実施することを意図して設けられた制度である。したがって、義務教育学校の意義を考えるには、小・中一貫教育の意義に立ち返る必要がある。制度創設を提言した中央教育審議会の答申¹³(以下「26年答申」という。)における実態調査の結果を踏まえた小・中一貫教育の成果や課題を要約すれば次のとおりである。なお、当時、中学1年生になった際に、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・生徒数が大幅に増えるといった傾向があった。そのため、当時の議論においては、学校の文化として積み上げられてきた小学校と中学校の教育活動の差異に対して、子どもたちが新しい環境での学習や生活に不適應をおこす「中1ギャップ」への効果的な対応の必要性が特に指摘されていた点に留意する必要がある。

○26年答申において指摘されている小・中一貫教育の成果

- ・学習意欲の向上や学習習慣の定着等の学習指導上の成果
- ・いわゆる「中1ギャップ」の緩和(不登校、いじめ、暴力行為等の減少、中学校進学

¹³ 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)」平成26(2014)年12月

に不安を覚える生徒の減少)等の生徒指導上の成果

- ・指導方法の改善意欲の向上、小・中学校間における授業観や評価観の差の縮小等の教職員に与えた効果 等

次に、課題について述べる。26年答申では、教育上の課題については、「先行的な取組を通じて、効果的な対応策や配慮すべき事項が明らかになってきている」¹⁴とされている。その上で、以下の4点が実務上の課題としてあげられている。

○26年答申において指摘されている小・中一貫教育に取り組む上での実務上の課題

- ・9年間の系統性に配慮した指導計画の作成や小・中合同の行事の内容設定等の小・中一貫教育の準備に関わる課題
- ・小・中学校間の打合せ時間や研修時間、交流を図る際の移動時間・手段の確保等の小・中一貫教育の実施に伴う時間の確保等に関する課題
- ・管理職や教職員間の共通認識の醸成等の教職員の意識改革等に関わる課題
- ・兼務発令の趣旨に関する教職員の理解や小・中学校間のコーディネート機能の充実、小学校費・中学校費の一体的な運用等の人事・予算面に関わる課題

こうした課題は、教職員、とりわけ教員の業務に関わるものであり、26年答申後、教員の働き方改革が大きな政策的課題となる中で、今日、一層その重要性が増している。

(2) 義務教育学校の制度化とその課題

(1)で述べた実務上の課題に対し、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には一定の限界が存在することから、教職員・教育活動・学校マネジメントの一貫性を確保するとともに、設置者の判断により教育課

¹⁴ 26年答申においては、以下の教育上の課題と対応が指摘されている。

・9年間の小・中一貫教育の中で児童・生徒の人間関係が固定化してしまうことによる悪影響の懸念⇒多様な形態での異学年交流を大幅に増やすとともに、より多くの教職員が児童・生徒と関わる工夫。

・転出入による学習内容の欠落や新たな学校への適応に困難が生じることへの懸念⇒各学校における転入児童・生徒や保護者に丁寧な説明やきめ細かな対応(小・中一貫教育を行うかによらず通常の小・中学校においても重要)。

・小学校高学年におけるリーダー性の育成⇒学年段階の区切りに対応した学校行事の分割実施、校舎やフロアの区分による成長段階の演出、各行事の中で高学年がリーダーシップを発揮する機会の意図的な設定など、節目を利用して成長を促す工夫。

・中学校の生徒指導上の問題が小学生へ影響することの懸念⇒むしろ小・中学校段階を超えた異年齢交流の大幅な増加によって、生徒指導上の問題が減っていることや上級生・下級生関係が改善して良い効果を上げている学校が多数存在。この点について、研究会では、具体的には、中学生がいわゆる「荒れた」状態である場合に、それが小学生に伝播することの懸念が想定されているものと思われるが、近年、三鷹市の中学生の状況は総体として落ち着いていることに加え、現状の小・中交流をみても、後輩である小学生に対して優しく接したり、わからないことを教えてあげたり、小学生のために準備や活動を頑張る姿が見られたりするなど、こうした懸念は現実のものとはなっていないとの指摘がある。

程の特例を認め、柔軟な教育課程の編成を可能としたのが、義務教育学校や併設型小・中学校の制度である。

前記2でみたように、組織上独立した小学校と中学校が連携して一貫した教育を行う併設型小・中学校よりも、義務教育学校は一層、一貫性の確保が可能な制度となっている。義務教育学校では、一つの学校、一人の校長、一つの教職員組織になることから、26年答申において実務上の課題として挙げられた事項(小学校と中学校それぞれに校長や管理職が配置される中で意思決定や意思統一に時間を要することや調整の負担等)に対して、併設型小・中学校よりも特に優位性のある制度といえる。こうしたことに加え、教職員集団の規模が大きくなることで業務の平準化などの観点からも教職員の働き方改革にもつながる。さらには、教職員も多様になり、そうした教職員が組織的にチームで協働する機会も増えることで教職員自身の資質・能力の向上にも有効との指摘もある。

一方で、義務教育学校を始めとする小・中一貫教育に関する制度化を盛り込んだ改正学校教育法の施行(平成 28(2016)年4月1日)から8年が経過している。こうした中で義務教育学校制度の課題として、本研究会においては次のような指摘があった。

一点目に、中1ギャップへの対応のために小学校と中学校にまたがるように設けられた学年段階の区切りに固執するあまり、新たなギャップとなっている場合があるとの指摘である。これについては、小・中一貫教育の本来の趣旨である義務教育9年間を通じて、連続性と系統性のある教育活動により、なだらかで円滑な接続を図る趣旨に立ち返る必要がある。

二点目に、義務教育学校における校長の業務の整理である。義務教育学校の校長は小学校・中学校両方の校長会をはじめ、小学校・中学校両方の校長として会議等に参加する必要がある、時間的負担が増加するとの指摘がある。これに対して、そもそも、小学校とも中学校とも異なる学校種である義務教育学校の校長の業務について、単に小学校と中学校の校長の業務を行うということではなく、9年間を通じた教育を行う学校の校長としての業務を改めて整理する必要がある。その際には、後述するように副校長を含む管理職が適切に役割分担を行うことも必要である。

三点目に人事管理の複雑化である。小学校の教員免許と中学校の教員免許の両方を所有する教員は少ないのが現状である。1つの学校の教職員集団でありながらも、保有する教員免許の状況は教員個人によって異なる。校長もさることながら、設置者である三鷹市教育委員会において、戦略的かつ計画的な人事構想を行いながら、人事権を有する東京都教育委員会と調整していくことが必要となる。なお、義務教育学校を前提とした教員の採用や異動の在り方についても、東京都教育委員会に対し、問題提起していく必要があるだろう。

(3) 小・中一貫教育の今日的意義

繰り返し触れているように、小・中一貫教育の取組については、義務教育学校等の制度化以前の国の研究開発校の仕組みを活用した自治体や学校現場での取組の蓄積からすれば、すでに四半世紀が経とうとしている。小・中一貫教育に関する制度化の際に示された意義や、それまでの取組の成果は現在においても基本的に維持されているものの、小・中一貫教育の今日的な意義については、今一度考える必要がある。

本研究会としては、その際の視点として、子どもたちの抱える課題に対して義務教育9年間を通じた対応の必要性、多様な他者との関わりの中で学ぶことの重要性、個別最適な学びの重要性、これらが高まっていることが重要と考え、以下、それに沿って順に述べる。

ア 義務教育9年間を通じた対応の必要性の高まり

これまで小・中一貫教育の議論において中1ギャップへの対応は非常に大きな要素の1つであった。小学校と中学校の差異をなだらかなものとし、義務教育9年間の学びを子どもたちの心身の発達段階に合わせたものとするのは、小・中一貫教育の根本的な価値の1つであることは間違いない。また、引き続き、全国的には暴力行為の加害児童・生徒数は中学1年生が多い傾向があることや、依然として小学校と中学校の間に一定の隔たりは存在しており、中1ギャップへの対応自体が不必要となったとはいえない。

しかしながら、近年では、不登校児童・生徒数については、学年が進むにつれて増加傾向にあるとともに、小学校段階の増加も顕著である。いじめの認知件数についても、小学校低学年で多く、小学校高学年から中学生にかけては学年が進むにつれて少なくなっている。これらは一例であるが、学校や子どもたちを取り巻く課題が、中学校進学時において特に顕在化しているとは言い難く、むしろ全国的な傾向としては、小学校と中学校での連続性もあることから、義務教育9年間を通じた学校や学校教育の在り方が問われているともいえ、子どもたちの抱える課題に対して義務教育9年間で総合的に対応する必要性が高まっている。

イ 多様な他者との関わりの中で学ぶ重要性の高まり

義務教育における学びの在り様も大きな転換点を迎えている。子どもたちを取り巻く社会状況は、生成 AI 等のデジタル技術の進歩に代表される変化の激しい、予測困難と形容されるものとなっている。また、国内外において、分断と対立が深刻化している。こうした中で、自らの幸せな人生とより良い社会を創造していくためには、将来に向けた知・徳・体のバランスのとれた基礎的な

素養はもちろん、主体的に学びに向かい、自らの興味や関心に基づき、知識を深め、個性や能力を伸ばしていくことや、対話や議論を通じて、自分の考えを根拠とともに伝えながら、他者の考えを理解し、他者への思いやりを持って多様な人々と協働したりしていくこと、多様な価値観・生き方・働き方から学ぶことが求められている。

こうした力やそのための経験、体験がますます重要になる一方で、我が国の総人口は約20年前の平成16(2004)年をピークに減少局面に入った。現在では総人口に占める子どもの割合は約1割¹⁵、子どもがいる世帯は全体の約2割¹⁶であり、子どもがいる家庭からみれば「隣三軒両隣」に子どもはいないことの方が多い状況となっている。子どもがいる世帯でも子どもの数は1人が最も多く約半数を占めるなど、家庭・地域における子どもへの社会性の育成機能が低下している可能性が高い。

こうした社会的な状況において、他者との関わりについて、より幅広い年齢の子どもたちが交流する小・中一貫教育、とりわけ、日常的に同じ学校で学ぶ義務教育学校には、効果的な取組が期待される¹⁷。取組を効果的に行う上では、教職員集団が一体であることも取組の趣旨や目的の共通理解を図るために重要である。また、教職員集団自体の規模も大きくなることで多様な視点から子どもたちを育むことが期待される。三鷹市ではそこに更に保護者や地域の方々が加わり、一層多様な他者との関わりの中で子どもたちが学び、育つことが期待される。

ウ 個別最適な学びの重要性の高まり

令和3(2021)年の中央教育審議会答申¹⁸において、個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実が提言されている。協働的な学び、他者との関わりの中での学びの重要性と義務教育学校の親和性は触れたとおりであるが、個別最適な学びの観点からも義務教育学校は大きな可能性を秘めている。従来、小学校と中学校に分かれていたものが、義務教育学校では一体となっていることから、一人ひとりの学習状況や理解度に応じた対応も学校段階を超えて一層柔軟な対応が可能となる。

¹⁵ 総務省「我が国のこどもの数」令和6(2024)年5月4日報道資料。令和6(2024)年4月1日現在における子どもの数(15歳未満人口)を推計。子どもの数は1,401万人、子どもの割合は11.3%。

¹⁶ 厚生労働省「令和5(2023)年国民生活基礎調査の概況」。令和5(2023)年6月1日現在における子ども(=18歳未満の未婚の者)がいる世帯の割合は18.1%。子どもがいる世帯のうち、児童が一人の世帯は、48.6%。

¹⁷ ある義務教育学校における児童・生徒対象のアンケート調査(令和5(2023)年12月実施)では、「たくさんの学年の子どもが同じ学校にいることは、良いことだと思う」という質問に対して、「とてもそう思う」が61%、「そう思う」が35%と96%の子どもが肯定的な回答をしている。

¹⁸ 中央教育審議会「『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)」令和3(2021)年1月26日

このように制度導入当初から指摘されるような中1ギャップへの対応等をはじめとした小・中一貫教育の意義は引き続き重要である。それに加え、これからの学びに求められる主体的・対話的で深い学びや個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実といった観点から、より多様な児童・生徒、教職員が関わり、また、義務教育9年間を通した教育活動を展開する義務教育学校には、学びの質的充実に向けた期待がかかる。

第2 なぜ、今、三鷹市において義務教育学校なのか

本研究会の目的は、国立天文台周辺まちづくりにおいて計画されている義務教育学校の三鷹らしい在り方を検討することであり、義務教育学校の設置の是非を議論するものではない。しかしながら、この義務教育学校の在り方を考える上で、全国に先駆けて小・中一貫教育に取り組んできた三鷹市において、今、義務教育学校を設けることの意味を深く解釈し、整理することは不可欠であり、本章ではその点について述べる。

1 三鷹市のコミュニティ・スクールを基盤とした小・中一貫教育の歩み

三鷹市においては、約 20 年前から、コミュニティ・スクールを基盤とした小・中一貫教育を全国に先駆けて進めてきた。

平成 15(2003)年以降、学校教職員、地域住民、保護者ら関係者との意見交換を重ねながら、「小・中一貫教育校構想に関する基本方針」を策定した。平成 18(2006)年4月ににしみたか学園が開園し、平成 21(2009)年9月までに市内すべての小・中学校を7つの学園として整備している。

三鷹市の小・中一貫教育の大きな特徴は、当初から、地域の力を活かした創意工夫と特色ある学校づくり(三鷹市自治基本条例第 33 条¹⁹第1項)及び学校を核としたコミュニティづくり(同条第2項)の考え方を基盤として展開してきたことにある。学園の整備とともに、平成 20(2008)年までにすべての学園に法律上の学校運営協議会であるコミュニティ・スクール委員会を設置した。これによりコミュニティ・スクールを基盤とした小・中一貫教育を全国に先駆けて構築・実施してきた。この取組は「三鷹モデル」として知られており、三鷹市の誇るべき実績である。特に、小・中一貫教育と親和性が高く、相乗効果のあるコミュニティ・スクールを組み合わせ、一体的に推進してきたことは、「三鷹らしい教育」を語るうえで欠かせない要素であり、今後も継承していく必要がある。

2 三鷹市における小・中一貫教育の成果と課題

(1) これまでの主な取組内容

約 20 年間にわたる三鷹市の小・中一貫教育の歴史の中で、学校運営や教育課程等の様々な側面で、小・中一貫教育の仕組みを活かし、小・中学校段階の円滑な接続を図る取組を実践してきた。

第一は、運営体制の整備である。三鷹市では、学園を構成する各校長の総合

¹⁹ 三鷹市自治基本条例において「学校と地域との連携協力」として次のように規定している。

第 33 条 教育委員会は、地域と連携協力し、保護者、地域住民等の学校運営への参加を積極的に進めることにより、地域の力を活かし、創意工夫と特色ある学校づくりを行うものとする。

2 教育委員会は、地域及び市長と連携協力し、学校を核としたコミュニティづくりを進めるものとする。

調整を行う校長として学園長を任命し、学園長を中心に小・中一貫教育の取組を進めている。

第二は、教育課程及び教育活動の工夫である。三鷹市では、学習内容面での円滑な小・中学校段階の接続のため、各教科等の内容系統配列を一覧にした「三鷹市立小・中一貫教育校 小・中一貫カリキュラム」(以下「小・中一貫カリキュラム」という。)を作成している。これを参照することで教員各自が指導する単元の前後の内容・系統を意識し、児童・生徒の習熟を意識した授業づくりを行えるようにしている。また、教育課程は、学園全体の教育計画を作成した上で、それに基づいた各学校の教育課程を編成して、実施することとしている。

また、各種の教育活動においても学園内の小学校同士、小・中学校での交流機会を豊富に設けている。例えば、学園内の小学校第2学年同士の合同授業や、中学校第3学年と小学校第4学年合同の音楽交流会、小学校第6学年における中学校での部活動の体験、中学校第3学年が小学校で授業補助する機会など、学園ごとに特色ある取組が実施されている。

第三は、小・中学校教員の指導体制の工夫である。三鷹市では、教員の小・中相互乗り入れ授業を実施している。例えば、小学校第6学年の担任であった教員が中学校第1学年の授業に参加することで、個々の子どもの特性を踏まえて学習のつまずきをフォローすることが可能となる。また、小学校第6学年の算数や英語等の授業に、中学校の当該教科を担当する教員が参加することで、中学校の内容を見通した連続性・系統性のある授業を実施することが可能となる。小・中相互乗り入れ授業の実施にあたっては、三鷹市の全ての管理職・教員が、東京都教育委員会より学園内の全ての学校の兼務発令がされており、学園内の小・中学校教員として授業を行うことが可能となっている。また、各学校間に距離があるため、移動の時間も含め乗り入れ授業に行く教員が不在の際に、派遣元の学校において授業を行う講師の経費を市独自で予算措置している。このほかにも、小・中学校教員の合同研修の実施など、小・中学校教員が相互理解を深め、各教員が義務教育全体の中で学習内容・指導方法の在り方を検討・工夫できる機会を設けている。

さらに、三鷹市では、各校に小・中一貫教育コーディネーターを一人以上配置している。この小・中一貫教育コーディネーターは、主幹教諭²⁰・主任教諭等の中から選任し、研修・研究や運営面の調整を担うことを役割としている。小・中一貫教育コーディネーターの配置を通じ、教員の当事者意識の向上を図るとともに、若手教員等の指導育成や、学園としての成果の発信を図っている。

²⁰ 本報告上の「主幹教諭」は東京都教育委員会の設置する職としての主幹教諭を念頭に記述している。

(2) これまでの成果

上述のような様々な取組を通じ、三鷹市のコミュニティ・スクールを基盤とした小・中一貫教育は大きな教育的成果を挙げてきた²¹。

第一は、小・中一貫カリキュラムに基づく連続性・系統性を意識した授業づくりや小・中学校教員が一緒になっての授業研究(学園研究)や小・中相互乗り入れ授業等により授業改善が図られ、子どもたちの学習意欲の向上につながったことである。

第二は、保護者・地域住民の学校への理解が進み、教育活動への協力体制が広がったことである。小・中一貫教育を、コミュニティ・スクールを基盤として実践することで、保護者・地域住民も、小・中学校の段階に関わらず学園全体の運営・活動に協力いただける機会が増え、まさに「地域の力を活かした創意工夫と特色ある学校づくり」と「学校を核としたコミュニティづくり」の実現につながっている。また、地域の諸行事に子どもたちが参加する機会も増えており、こうした機会を通じて、思いやりの心など子どもたちの豊かな人間性が育まれている。

第三は、学園内の小・小、小・中交流を通じて、児童・生徒に意識の変革をもたらしたことである。具体的には、小学生は中学生へ憧れと期待とともに、中学校入学後の見通しが持てるようになった。また、同じ学園内の小・小交流により中学校入学の早い段階で友人関係が構築できるなど安心感にもつながっている。中学生においては、年下の小学生の面倒を見ることで思いやりや自己有用感をもつようになっているなど、小・中学生いずれにも内面的成長がみられている。

(3) 今後の課題

こうした成果を生み出してきた三鷹の小・中一貫教育だが、課題もある。

第一に、理念や目的の継承があげられる。初めてコミュニティ・スクールを基盤とした小・中一貫教育を掲げたにしみたか学園の開園から20年を迎える月日が経過する中で、その理念や目的の継承は容易ではない。特に、公立学校の教員については、都道府県教育委員会がその人事権を有するため、三鷹市でいえば東京都全域での人事異動がある。さらに、そこに拍車をかけたのが新型コロナウイルス感染症の流行である。新型コロナウイルス感染症の流行により学園内での児童・生徒、教員の交流に空白が生まれ、三鷹の小・中一貫教育の理念や目的の継承に大きな影を落としている。これらの継承がなければ、その下の様々な仕組みや取組は形骸化を免れない。とはいえ、理念や目的の継承が途絶えたわけ

²¹ コミュニティ・スクールを基盤とした小・中一貫教育を全市展開した後の平成23(2011)年度に実施した「小・中一貫教育に関する保護者アンケート」ではすべての項目において7割以上の保護者から肯定的な回答が得られている。また、それ以降においても、全国学力・学習状況調査では、全国、東京都の水準を例年上回っており、中学校における不登校出現率が東京都の水準と比較して3ポイント程度下回っている状況にある。

ではない。教育委員会、三鷹をよく知る学園長や管理職・教職員、そして、長年にわたり学園・学校とともに歩んできた地域の関係者を中心に、すべての教職員、関係者が今一度、小・中一貫教育の意義を実感し、理念や目的を理解、共有した上で、取組に魂を入れ直す時期にきている。

第二に、学園のガバナンスの効率性がある。これは、制度的な限界とも関連する。第1の 3(2)で述べたように、三鷹市の学園は、あくまでも組織上独立した小学校と中学校が連携して一貫した教育を行うものである。それを担保するために、2(1)で述べた学園長の任命をはじめとする種々の仕組みがある。しかしながら、学園長には法令に裏付けられた権限はなく、学園の他の校長を直接、職務上の上司として指揮・命令することはできない。学園を構成する3校ないしは4校の校長がそれぞれ独立した権限を有しており、学園長は校長間の総合調整を行うものである。時として、小学校と中学校の学校種による組織文化や考え方の違いが衝突したり、学校間での合意形成に調整に時間を要したりすることも起こり得る。

第三に、学園としての教育課程上の取組の形式化である。一点目で述べた理念や目的の継承、二点目で述べた学園としてのガバナンスの問題とともに、学校施設が分離していることともあいまって、教育課程上で小学校と中学校の連携した取組が、長年継続する中で、徐々に形式化し、その教育上の意義や効果が意識されずに、外形だけが引き継がれていくことも懸念される。

3 なぜ、今、義務教育学校か

ここまで三鷹の小・中一貫教育の取組とその成果と課題を振り返ってきたことも踏まえ、国立天文台周辺まちづくりにおいて、なぜ、これまでの併設型小・中学校ではなく、義務教育学校を設置するのかについて改めて整理したい。本研究会としては、次の3点としてその理由を整理した。第1に三鷹の小・中一貫教育の更なる進化の契機とするため、第2に三鷹の目指す教育を先導するため、第3に国立天文台周辺のまちづくりの3点である。以下、順に詳述する。

(1) 三鷹の小・中一貫教育の更なる進化の契機

まず、三鷹の小・中一貫教育を更に進化させる契機とすることがある。第1で述べた義務教育学校の制度的な特性や併設型小・中学校の制度的限界を踏まえ、小・中一貫教育を効果的に行うための制度である義務教育学校において、併設型小・中学校の制度的限界を超えて、小・中一貫教育を更に進化させることが期待される。

また、この義務教育学校における取組を通じて、今一度、小・中一貫教育の理念や目的を三鷹市の学校関係者全体が再認識する機会となる。ただし、義務教

育学校の設置を待つことなく、本章2(3)で述べたように、引き続き、小・中一貫教育の理念や目的の継承をはじめとした充実を図る必要があることは、言うまでもない。

(2) 三鷹の目指す教育の先導

次に、三鷹の目指す教育を先導することがある。第1の3(3)で述べたように、今日の教育において求められる資質・能力の育成に対して、義務教育学校の制度的な特性を生かして、子どもたちが多様な他者との関わりの中で学ぶことや、個別最適な学びの実現に向けた取組を進める中で小学校と中学校の学校段階を超えた教職員集団として子どもたちの学びを支えることは大きな意義がある。

こうしたことは、三鷹市が三鷹市教育ビジョン2027²²(以下「ビジョン」という。)において目指す教育の方向性と一致するものである。ビジョンでは、教育の目的として、自らの幸せな人生とより良い社会の創造、すなわち個人と社会のウェルビーイングの実現を掲げ、そのために非認知能力²³を含む概念である「人間力」と「社会力」²⁴を主体的に発揮できる児童・生徒の育成を目指している。

社会的な階層がフラット化し、デジタル技術の進展もあいまってネットワーク型社会が進む中、それに対応した「人間力」と「社会力」の育成が求められる。第1の3(3)イで述べたような社会背景の中で、例えば、自ら課題を発見し、解決策を考えたり、自らの意見を持ち、論理的に表現する自律性や、多様な価値観を理解し、他社と共創したり、チームワークや対話により「納得解」を見つけ出していく協調性が重要な要素となる。

²² ビジョンの全文は三鷹市ホームページを参照。ビジョンでは、本文で引用した教育の目的、そのために子どもたちに育む資質・能力としての「人間力」と「社会力」を示したうえで、施策に通じる3つの基本的方向性として、学園・学校の仲間や地域の方々を含め「共に学び、育む」、子どもたちの個性を尊重する「一人ひとりを大切に」、物理的な面のみならず心理的な面を含めた「安全・安心・快適」をあげている。主要事業として「コミュニティ・スクールを基盤とした小・中一貫教育の更なる充実」を位置付けるとともに、これまでのコミュニティ・スクールで培ってきた学校や子どもたちを「縁」としたつながりであるスクール・コミュニティの発展を掲げている。そのために、更に多くの地域人財が学校や子どもたちへの接点を持つよう学校を地域の共有地「コモンズ」としていくことや、そのために学校施設を学校教育(第1部)のみならず、子どもたちの放課後の場(第2部)、生涯学習や生涯スポーツ、コミュニティ活動など地域の多様な活動の場(第3部)として活用する「学校3部制」といった意欲的な取組も記載されている。

²³ IQ(知能指数)や各種学力テストの結果などに代表される「認知能力(cognitive skills)」ではないもの。OECDは、「Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills」において、個人のスキルを認知的スキルと非認知的スキルに大きく整理して捉えており、後者を「社会情動的スキル(Social and Emotional Skills)」と呼んでいる。また、9か国の調査から、社会情動的スキルが将来のウェルビーイングの高さ、身体と精神的な健康、問題行動の少なさに関係していること、さらには将来の認知的スキルの高さを予測することが示されている。

²⁴ 「人間力」と「社会力」については、平成18(2006)年に策定された最初の教育ビジョンから社会変化や教育政策の動向を踏まえながら内容を一部見直しつつも、引き継がれている概念。

「人間力」…基礎的な素養を身に付け、自立して考え判断し、心身ともに健やかに力強く生きていくための総合的な力

「社会力」…多様な個性を尊重し、適切な人間関係を結びながら、社会に参画し、共に生きていく力

加えて、義務教育学校では、教育課程の特例や前期課程と後期課程が一体となった教員集団など、学校の自由度や裁量が広がり、自主性・自律性の高い教育活動が期待できる。

こうした義務教育学校の特性を生かして、今後の三鷹の教育を先導するリーディング校としての役割を担い、教育の質的向上を図っていくことが期待される。

(3) 国立天文台周辺のまちづくり

最後に、国立天文台周辺まちづくりの構想が生まれたことである。(1)及び(2)で述べてきた理由があったとしても、義務教育学校の設置には一定の条件があるものとする。

それは、義務教育学校となる学校の物理的な条件の問題である。第1の1で述べたように、義務教育学校の施設形態について法的な限定はないが、一つの学校として、校長の配置も一人であることから、制度としては一体的な施設が念頭におかれている。したがって、義務教育学校において効果的に小・中一貫教育を行おうとすれば一体的な校地・校舎を整備できる物理的な条件を満たす必要がある。

今回の国立天文台周辺まちづくりにおいて学園の全児童・生徒が一体的な施設の中で学ぶ環境が整備できる機会を得たことは、義務教育学校の設置を検討する上で重要な要素といえる。

第3 「新おおさわ学園」(仮称)の目指すべき方向性

第1及び第2で述べた義務教育学校の制度的特徴や、三鷹市における小・中一貫教育のこれまでの歩みや義務教育学校を設置する意義を踏まえ、本章では、国立天文台敷地北側ゾーン(おおさわ commons²⁵)に新たに設置することを目指す義務教育学校(便宜上、以下「新おおさわ学園」という。)の具体的な方向性について提言する。

なお、本研究会では、三鷹市がこれまでコミュニティ・スクールに取り組んできた経緯を重視し、地域との継続的な関係を構築する観点から、学校選択制は導入せず、新おおさわ学園についても、これまでと同様に第七中学校区(大沢台小学校区及び羽沢小学校区)に住む児童・生徒が学ぶことを前提としている。

1 新おおさわ学園が目指す教育～重視すべき4つの学びの視点～

新おおさわ学園は、義務教育学校の制度的特性や地域的特性を存分に活かしつつ、今後の三鷹の教育を先導するリーディング校としての役割が期待される。また、「コミュニティ・スクールを基盤とした小・中一貫教育」を進化させていくことも求められる。

学校が地域の共有地「commons」となり、コミュニティ・スクール委員会を中心に、より多くの人々の関わりや支え、そのつながりであるスクール・コミュニティが子どもたちの学びや育ちを豊かにしていく、学校を超え、スクール・コミュニティそのものが子どもたちの学びの場に、多様で豊かな経験の場となっていくことを期待したい。

そして、義務教育9年間でより一体的に捉え、学校段階や学年段階を乗り越えることが困難な「壁」のような差異(ギャップ)とすることなく、子どもたちが一步一步、歩みを進め、登ってゆけるような段差、ステップとして、設計することが求められる。同時にその9年間の学びの道筋は、子どもたち一人ひとりの個性や興味・関心等によって様々であることにも留意する必要がある。

こうしたことを踏まえながら、新おおさわ学園が「人間力」「社会力」につながる学園で育成を目指す資質・能力を明確にし、教育活動を展開していく上で重視すべき学びの視点として以下の4点を提言したい。

(1) 地域と連携した学び

社会に開かれた教育課程の考え方²⁶の下で、保護者を含む地域とともに、新

²⁵ 国立天文台敷地北側ゾーンに設ける新たな施設整備エリアと第七中学校の敷地において、「commons」の考え方(地域の人財や資源が集い、活動できる場を指す、学校を地域の共有地と位置付ける市の考え方)に基づき、大沢地域に新たに創出・再整備する施設や緑地等の総称。(参考:「国立天文台周辺地域土地利用基本構想」P.5)

²⁶ 教育課程を通して、これからの時代に求められる教育を実現していくためには、よりよい学校教育を通してよりよい社会を創るという理念を学校と社会とが共有し、それぞれの学校において、必要な学習内容をどのように学び、どのような資質・能力を身に付けられるようにするのかを教育課程において明確にししながら、社会との連携及び協働によりその実現を図っていくという考え方(参考:学習指導要領前文)。

おおさわ学園が子どもたちに育む資質・能力について明らかにするとともに、学校・家庭・地域が連携しながら教育課程の特例の活用も含め、特色ある教育課程を構築していくことが望ましい。その際、これまでのコミュニティ・スクールでの実践も生かしながら、国立天文台をはじめとする地域資源もふんだんに取り入れてもらいたい。

(2) 9年間を通した学び

義務教育学校の特性を活かし、義務教育9年間で子どもたちを育むという考え方を徹底し、特定の学年段階の区切りに過度にとらわれることなく、子どもたちの発達状況や教育活動の内容に応じて、細分化した目標や節目を設定しながら、義務教育9年間の学びを一体的に構成すべきである。

(3) 多様な他者との学び

義務教育の9学年の児童・生徒が在籍していること、また、教職員集団についても規模が大きくなることに加え、保護者や地域の方などスクール・コミュニティを含めた様々な人々と子どもたちが関わる中で学びを深めていくことが期待される。また、おおさわコモンズにおける図書館や地域交流機能、学校3部制²⁷に対応した学校施設といった施設の特長も生かしながら、子どもと大人が交流し、みんなで高め合う活動が可能となる環境整備が期待される。

(4) 個別最適な学び

義務教育9年間の連続性・系統性のある学びをより一体的に構築できること、一つの教職員集団として教育活動にあたっていくことから、小学校と中学校の学校段階を超えて、より子どもたち一人ひとりの学びに寄り添った対応ができる。同時に、教職員集団が大きくなることで、教員の多様性が高まるとともに、業務の平準化等によって子どもたちの興味・関心に応じながら、子どもたちに向き合う時間が増えることが期待される。

2 考えられる具体的な取組

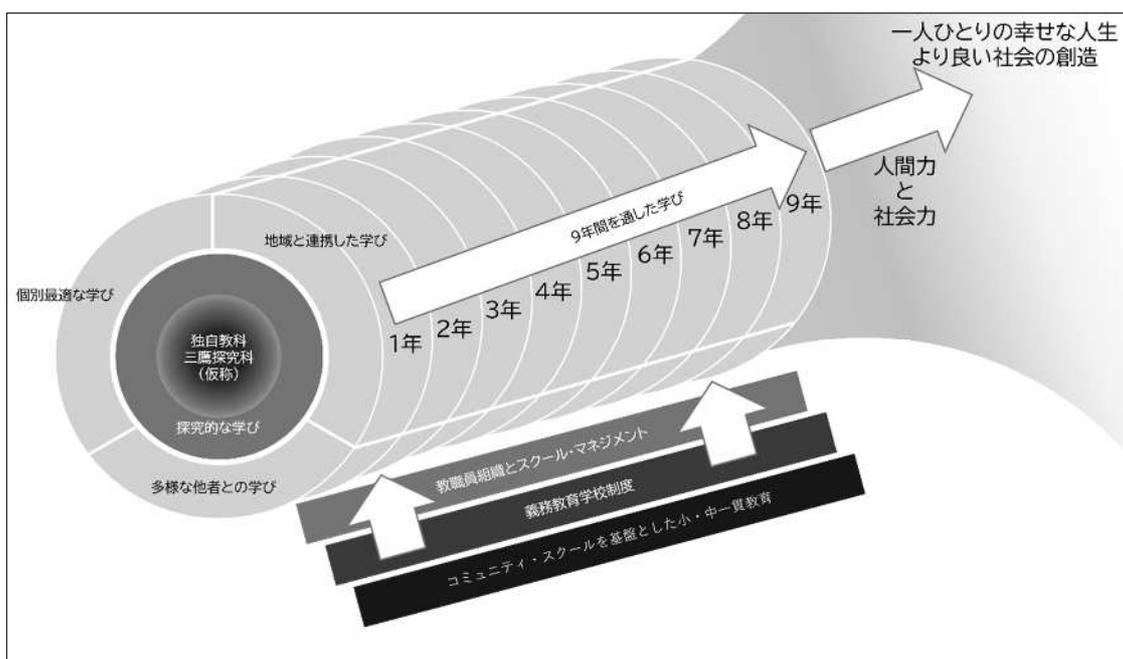
ここでは、1で述べた4つの重視する学びの視点を踏まえ、新おおさわ学園の教育課程やそれを支える学校運営において考えられる具体的な取組について述べる。4つの学びの視点に対する横断的、統合的な取組として、独自教科「三鷹探究科

²⁷ 学校3部制は、時間帯に応じた学校施設の機能転換により、学校教育の場(第1部)、多様で豊かな活動や体験ができる放課後の場(第2部)、地域の方などの多様な活動の場(第3部)として学校施設を活用できるようにする考え方。

(仮称)」を設定し(後記(1))、これを中核として、4つの学びの視点に沿った取組を進めることが考えられる(後記(2)から(5))。また、それらの具体的な取組を支えるのは、前期課程と後期課程が一体となった教職員組織(後記(6))と義務教育学校制度(後記(7))である(図3)。

なお、こうした具体的な取組については、一義的には学校長の責任の下で学校として主体的に決定されるべき事柄であるが、三鷹市として初となる義務教育学校において、これまでの教育実践を踏まえながら、義務教育学校としての制度的特性を生かすためにどのような方向性が考えられるか、教育委員会として方向性を示したり、新おおさわ学園において実施に向けて検討したりする際の指針となるよう本研究会として提示するものであり、本提言を議論を基礎に学校・家庭・地域が社会に開かれた教育課程の理念の下、具体化に向けて議論していくことを望むものである。

図3:新おおさわ学園の目指す学びのイメージ



(1) 三鷹探究科(仮称)を中核とした探究的な学び

ア 独自教科－三鷹探究科(仮称)－の設定

- 義務教育学校における教育課程の特例を活用した小・中一貫教育に必要な独自教科として「三鷹探究科(仮称)」(以下、「三鷹探究科」という。)を設定する。
- 特別活動及び総合的な学習の時間を活用し、子どもたち一人ひとりが自己への理解を深め、将来の生き方を考える力を養う。同時に、三鷹地域学習

や特別活動、総合的な学習の時間や各教科等での学びを基に、地域と協働しながら地域・社会等における課題を見出し、その解決策や新たな価値を生み出すなど、より良い人生・社会を創造・探究する力を育み、課題解決力を高める。

- 三鷹市がこれまで取り組んできたキャリア・アントレプレナーシップ教育²⁸の要素も反映する。
- 各教科での学びを統合しつつ、個人の興味・関心を反映した実社会の課題等に取り組むことから、子どもたちが社会に出て課題解決に取り組む際の手法を学ぶことができる実践的な学びである探究的な学び²⁹の特長を最大限に生かす。
- いかに関主体的に学び続けるか、学びの手法を体系的に学ぶことを含めたものとする。
- 国立天文台等の地域との連携を積極的に進めるとともに、STEAM 教育³⁰、ESD³¹、SDGsの観点を取り入れ、社会参画意識の醸成を図ることが期待される。
- 単学年の活動ではなく、第3・4学年、第5・6学年、第7～9学年といったまとまり毎の活動とすることで、子どもたちが見通しをもって、かつ体系的に探究的な学びや学び合いを進めることを可能とする。各まとまりの活動には、それぞれ主題を設定し、成長段階に応じた取組を設定することが想定される。
- 地域資源の活用や探究的な学び、STEAM教育等の教科横断的な視点といった要素を他の教科への波及につなげる。
- 学校3部制と連動し、探究的な学びを多様で豊かな「新しい放課後」として、既成概念にとらわれず、柔軟に授業と連動して、放課後の時間等でも深めていけるような工夫を検討する。

イ 各教科での学びと探究的な学びの融合

- 基本的な教科での学びを土台に三鷹探究科を中心とした探究的な学びを

²⁸ チャレンジ精神や創造性を発揮しながら、新しい価値と社会を創造していこうとする起業家がもつような意欲と能力を養うアントレプレナーシップ教育に、勤労観・職業観とともに自己の個性を理解し、主体的に将来を選択していく態度を育むキャリア教育の要素をあわせて実施する教育のこと。

²⁹ こうした探究的な学びは、高等学校においては「総合的な探究の時間」として設定されており、大学等の入学者選抜において、私立大学では総合型選抜が入学者の約2割を占め、その割合が増す中で、総合的な探究の時間などにおける探究学習の成果に関する資料が評価対象になる場合もあり、現実の進路選択において重要な要素となっている。

³⁰ 一般的には理系・文系と分断せず、分野横断的に学ぶ総合知を身に付ける教育であり、探究的な学びを進めるうえで必要な問題を見つける力や解決する力をはぐくむ教育のこと。Science:科学、Technology:技術、Engineering:工学・ものづくり、Art:芸術・リベラルアーツ、Mathematics:数学の頭文字

³¹ 将来にわたって持続可能な社会を構築する担い手をはぐくむ教育のこと。Education for Sustainable Developmentの略で「持続可能な開発のための教育」と訳されている。

組み合わせた教育課程を構築し、知識・技能の着実な習得とそれらを複数の文脈に横断して活用できる応用的・汎用的な力を育成する。

- 各教科においても、①課題の設定、②情報の収集、③整理・分析、④まとめ・表現といった探究の過程の全部又は一部を取り入れたり、各教科等の見方・考え方を働かせる本質的な問いかけをしたり、子どもたちの興味・関心を刺激し、能動的にその問いに向かう環境を整えるなど、探究的な学びの要素を取り入れる。
- 教育活動の内容によっては、子どもたちが自ら問いを立て、答えを探し出すプロセスを尊重し、教員は答えを教えようとするのではなく、ファシリテーターとして子どもたちの探究活動をサポートする。

(2) 地域と連携した学び

ア 社会に開かれた教育課程の実践

- 社会に開かれた教育課程の考え方の下で、保護者を含む地域とともに、新おおさわ学園が子どもたちに育む資質・能力について明らかにするとともに、学校・家庭・地域が連携しながら教育課程を構築する。

イ 国立天文台との連携

- 国立天文台の敷地内に学校があるという立地を生かし、教育課程内はもちろんのこと、学校3部制における第2部の放課後の時間なども含め、三鷹市外に存在する施設³²や研究者を含め、国立天文台とも存分に連携する。

ウ 地域資源を活用した学びの充実

- 大沢地区の豊かな自然環境や文化財、企業や大学、地域人財との連携を深め、学びを現実社会の状況や文脈に結び付けた体験や実感を伴った理解を深める(文脈的学習³³の活用)。
- 地域特有の文化や産業、資源の活用を通じて、子どもたちの地域への愛着や貢献意識を育む。

(3) 9年間を通じた学び

ア 9年間を通じた探究的な学びの実践

- 義務教育9年間を通じて、科学的思考法を学ぶことともいえる探究的な学

³² 国立天文台は、国内外に関連施設を有しており、こうした施設やそこで働く研究者とインターネットを活用して探究学習を行うなどの連携も考えられる。

³³ 文脈的学習(Contextual Learning)は、機械学習分野における概念で、データの背後にある状況や環境を理解し、それを考慮して学習を行う方法のこと。

びを段階的に実践していくことで、学びの手法の習得、科学的な問いを立てる力、論理的に考える力、データを分析して活用するなど、実践的な情報活用能力等を育成し、知識と応用の往還の中で、生きて働く知識・技能の習得を図る。

- 実験、フィールドワーク、課題解決型学習（PBL：Project Based Learning）、あるいはドラマ教育³⁴等を通じて、各教科等で学んだ知識・技能の定着と現実社会での応用可能な実践力を強化する。
- 生成 AI の適切な活用方法等、情報活用能力については、特に急速に進歩しており、9年間の学びにおいて、必要十分な教育がなされるようカリキュラム・マネジメントと教員同士の連携が特に求められる。同時に、デジタル・シティズンシップ³⁵教育のように子どもたち自身がデジタル技術のより良い使い手となり、デジタルとアナログ（リアル）を適切に選択できるようになるための取組も充実を図る。さらに、1人1台タブレット端末の活用を前提としたデジタル学習環境の在り方についても検討を深める必要がある。

イ 発達段階に応じた成長の設計

- 「人間力」と「社会力」につながる9年間で育成を目指す資質・能力を明確にするとともに、それを達成するために必要な各学年において育成を目指す資質・能力を学習指導要領の三つの柱³⁶に沿って明確にし、9年間を通じた段階的な学びを構築する。
- 子どもたちの発達段階に応じて更に細分化した目標設定を行い、子どもたちが達成感を持てる学びの流れを構築する。
- 制度上生じる前期課程（6年間）と後期課程（3年間）や小・中一貫カリキュラムにおいて児童・生徒の発達段階や教科特性等を踏まえ設定されている学習段階なども踏まえながら、節目となる時期にキャリアを考える機会を組み込み、長期的な視野での成長を支援する。
- 三鷹市においては小学校を卒業後、市立中学校以外に進学する場合も約2割程度存在することから、そうした場合においても円滑に進学できるよう教育課程を工夫するとともに、従来の小学校卒業式にあたる前期課程修了式を設けるなど、一つの節目として教育上の活用を図る。

³⁴ 演劇を通じて学習や成長を促進する教育手法。創造性や表現力に加え、協働に必要なコミュニケーション能力や社会性とともに、演劇（ドラマ）の中で自分ではない誰かになることを通じて、他者への思いやりや自己の再発見といった効果も期待される。

³⁵ デジタル技術の利用における適切で責任ある行動規範を自ら考え行動し、より良いデジタル市民になるために必要な資質・能力

³⁶ 学習指導要領では、子どもたちに育む資質・能力を具体化し、「何のために学ぶのか」という学習の意義を共有しながら、授業の創意工夫や教科書等の教材の改善を引き出していけるよう、各教科等の目標及び内容を、①知識及び技能、②思考力、判断力、表現力等、③学びに向かう力、人間性等の三つの柱で再整理している。

- 低学年における学級担任制を基盤とした指導体制から、専科教員を中心とした教科担任制の導入、前期課程高学年及び後期課程における中学校の教員免許を有する教員も含めた教科指導に専門性の高い教員による教科担任制など、これらのベストミックスにより9年間を見通した指導体制を構築する。教科担任制の導入により、専門性の高い教員による指導と授業の熟度も高まることで、子どもたちの学力を確実に伸ばす。

ウ 連続性・系統性のある授業づくり

- これまでの小・中一貫教育の実践や義務教育学校の制度的特性も生かしながら、義務教育9年間を見通し、連続性・系統性を高める。同時に、教科横断的なカリキュラム・マネジメントにより、知識や技能を精緻化・統合化し、生きて働く知識・技能とするための実践を図る。
- 前期課程・後期課程を超え、教員が普段、自身が受け持っていない異学年へのチームティーチングによる乗り入れ授業や、前期課程・後期課程の教員が一緒になって授業研究を行う等により義務教育9年間の連続性・系統性を高める。
- 学校種間の縦の連携といった観点からは、義務教育学校での視点を活かしてこれまで以上に幼稚園・保育園との連携を図ることも期待される。

(4) 多様な他者との学び

ア 異学年との学びや交流の機会の拡充

- 三鷹探究科や各教科等での学習活動、学校行事等において、異学年との学び合いや交流の機会を教育上の狙いをもって一層拡充していく。その際、9年間を通じて様々な場面で先輩方のリーダーシップを学び、そして自らもリーダーシップを発揮する場面を設定するなどリーダー性の育成にも配慮する。
- 9学年の児童・生徒と教職員が一体的な校舎で学ぶ環境にあることを活かして、単なる交流を超えて異学年による学びを積極的に教育課程に位置付け、学年を超えた学習集団による学びの機会を検討する。
- 昼清掃を全学年で実施するなどの縦割り活動も想定される。また、従来の小学校高学年にあたる第5学年から後期課程の生徒と一緒に部活動を行うなども考えられる。
- 異学年での学びや交流活動が行いやすくなるよう、例えば、中休み後の3

校時や昼休み後の5校時の開始時間を合わせる事等が考えられる³⁷。

- 教室や特別教室の配置³⁸にあたっては、異学年での交流や休み時間や教室移動を含めて日常の中で自然に交じり合う環境を設計することが望ましい。例えば、義務教育学校としての低学年と高学年の教室を、階を分けつつも比較的近い場所に配置したり、前期課程と後期課程の接続段階にあたる学年(第5～第7学年)の教室を近い場所に配置したりすることも考えられる。
- 異学年との学びや交流を通じて第1～第9学年までの学校としての一体感や帰属意識を高める³⁹。

イ 多様な教職員との関わり

- 教職員集団が大きくなることにより、より多様な教職員との関わりの中で子どもたちを育む。段階的な教科担任制による授業、委員会やクラブ活動等の特別活動や学校行事、縦割り活動等を通じて、多様な大人としての教員の姿を見ると同時に、いざというときに自らが相談しやすい教員を見つけることにもつながる。
- 学級担任についても、一人ですべて抱え込むことなく、チームとして、組織的に対応にあたる体制を構築する。

ウ 地域住民との関わり

- 授業のサポートやゲストティーチャーとして、あるいは地域の中で体験的に学ぶ時など、保護者や地域住民といった地域の大人と関わることで、学びが充実するとともに、地域との関わりを感じ、愛着を抱いたり、自らのキャリア形成のロールモデルを見つけることができたり、多面的な効果が期待できる。
- 地域の共有地「コモンズ」としての学校、「学校3部制」の考え方を踏まえ、授業で使っていない時間帯に特別教室等を積極的に活用できるような施設の在り方について、セキュリティ面に配慮して検討する。併設される図書館や地域交流機能、非常時の防災拠点機能を含めて、子どもたちや教職員のみならず、地域の多様な大人の姿から子どもたちが学んだり、学校を拠点に活動する大人が子どもたちや学校に関わる活動への参画を通じて、学校や

³⁷ 時程については、子どもたちの発達の段階に応じて、例えば、授業の1コマ当たりの時間や中休みの有無、給食に要する時間等を検討することが求められる。次期学習指導要領の議論の動向も注視しつつ、前期課程は40分授業、後期課程は45分授業とし、従来の授業時間よりもそれぞれ5分短縮した設計とすることも考えられる。

³⁸ 国立天文台周辺地域土地利用基本構想によると、新おおさわ学園の校舎については、新設する校舎と現在の第七中学校を改修した校舎を一体的に運用する形となる。なお、おおさわコモンズについては、「緑豊かな環境の中に、森の学校や多世代が集う居心地の良い交流の場、地域の防災拠点を創ります」とされている。

³⁹ 義務教育学校においては、前期課程から標準服を設定する場合もある。例えば、標準服でなくとも、共通のエンブレムワッペンを作成するなど考えられる。標準服等の在り方についても、児童・生徒、保護者を中心に開校までの間に検討していく事項となるだろう。

子どもたちを支えたり、子どもたちの学びや体験が豊かになることも期待される。

- おおさわコモンズが防災拠点といった施設の特性も生かして、更に防災教育を充実させることも考えられる。9年間を通じて、地域の防災訓練等とも連携を深め、一層の充実が期待される。

(5) 個別最適な学び

ア 個別最適な学びの充実

- 探究的な学びの充実により、子どもたち一人ひとりが自らの特性や興味を踏まえた学習活動の機会を増やす。
- 一つの教職員組織となることで、学校段階を超えて、子どもたちの学習進度や習熟度に応じた対応が可能となる。放課後の時間等とも連動して、教職員集団に地域・保護者が加わることで、一人ひとりの学びを支え、着実な学力の向上を図る。
- 習熟度別授業(少人数授業)の一層の充実や完全習得学習の方法論を取り入れることも考えられる。
- 教職員集団が大きくなることにより、教員の多様性が増すことで、子どもたちの学びのニーズにもより応えやすくなる。また、地域人財を含めた協力により、子どもたちの学びをサポートすることも期待される。教員の業務の平準化や教科担任制の充実による授業準備の効率化で、子どもたち一人ひとりと向き合う時間の拡大を図る。
- デジタル技術も活用し、子どもたち一人ひとりの学習の状況等を把握し、活用する。
- 教職員集団が一つとなることで、小・中学校段階間での児童・生徒に関する情報をこれまで以上に円滑に共有し、義務教育9年間の学びの充実を図る。

イ 教育支援⁴⁰の充実

- 教育支援学級に在籍する子どもたちの中には、新しい環境に適応するまでに時間が必要な子どもが一定数いる。中学校段階に相当する後期課程まで一体的な校舎内で共に学び、交流することが可能な義務教育学校では、義務教育9年間の見通しをもつことができ、子どもたちの学校生活に対する安心感を高めることができる。
- 多様な発達の子子どもたちが在籍する教育支援学級では、子ども一人ひとり

⁴⁰ 三鷹市では、一般に「特別支援教育」といわれる一人ひとりのニーズに応じた支援は「特別」なことではなく、自然で当たり前のこととして捉え、「教育支援」と呼んでいる。

の能力や学習の理解度、興味・関心などに適した学習を子どもが積み上げていけるようにすることが肝要であり、小学校免許と中学校免許を所有する教員が、通常の学級と教育支援学級の垣根を超えた授業交流などを行い、教員自身の授業力を向上させながら、多様な発達の子どもたちに着実に学習を積み上げさせることができる。

- 義務教育9学年の児童・生徒、教職員、そして、保護者や地域住民といったスクール・コミュニティの関係者といった多様な他者との関わりの中で学ぶことができる点も同様である。

(6) 新たな学びを支える教職員組織とスクール・マネジメント

ア マネジメントチームの確立

- 新おおさわ学園の教員組織については、一人の校長の下、義務教育9年間を見通した統括的な立場の副校長(統括副校長)と、前期課程・後期課程をそれぞれ担当する副校長3人の配置・役割分担が考えられる。この4人の管理職がマネジメントチームとしてそれぞれの教員免許の校種や前期課程・後期課程といった役割分担を超えて義務教育9年間を通じて育成を目指す資質・能力をしっかりと子どもたちに育んでいくという観点から一丸となることが重要である。
- マネジメントチームは、校長のリーダーシップの下で、義務教育9年間のカリキュラム・マネジメントとそれを実現する組織マネジメントとを一体化したスクール・マネジメントとして行う必要がある。
- 既存の義務教育学校において、教育課程の特例を含め、必ずしもその特性を十分生かし切れていないとの指摘もある。義務教育学校は、教育課程の特例や前期課程と後期課程が一体となった教員集団など、学校の自由度や裁量が広がり、自主性・自律性の高い教育活動や弾力的な運用が可能になる。したがって、義務教育学校の特性を十分発揮するためにもスクール・マネジメントを有効に機能させる必要がある。
- 義務教育学校の校長は小学校・中学校両方の校長会をはじめ、小学校・中学校両方の校長として会議等に参加する必要があり、時間的負担が増加するとの指摘や、教員免許等も踏まえた人事管理の複雑化の指摘もあることから、管理職4人で適切に役割分担を行いながら、教育委員会や校長会とも密に連携を取りながら過度な負担とならない在り方を検討していく必要がある。

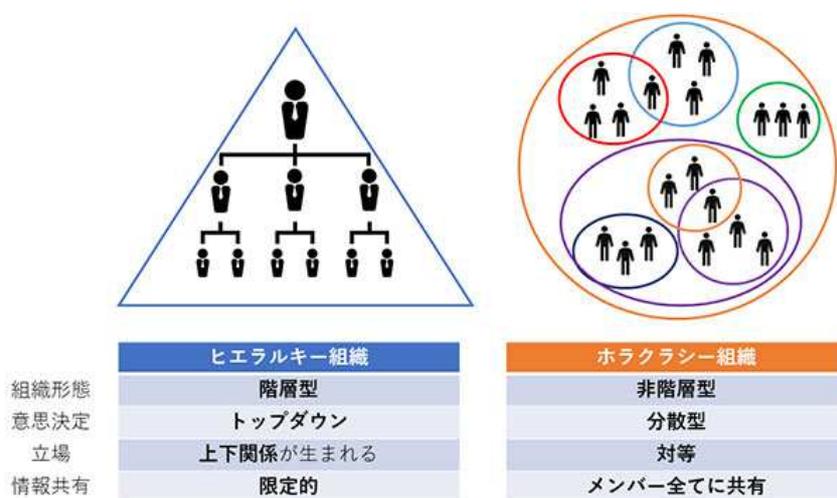
イ 校務分掌組織

- マネジメントチームの下に5人の配置が想定される主幹教諭が校務分掌の

中核を担う校務分掌組織を置くことが考えられる。その際、義務教育9年間を一体的に捉える観点から前期課程と後期課程に分割せず、前期課程・後期課程の教員が協働する組織とすることが望ましい。

- 校務分掌組織については、教職員組織の全体が大きくなることも踏まえ、各校務分掌のチームが主体的に、スピード感をもって課題解決を図れるようヒエラルキー組織のような上下関係が強い組織運営よりもホラクラシー組織⁴¹(図4)⁴²の要素を取り入れ、権限を分散させ、教職員間の対等性の高い組織運営を行うことが望ましい。

図4 ヒエラルキー組織とホラクラシー組織



ウ 学年組織

- 学年部会の構成については、第1～第9学年までの各学年の主任を配置するとともに、子どもたちの発達段階や学習段階を踏まえたまとまり⁴³(以下「各段階」という。)ごとにリーダーとなる主任教諭を配置する。各段階のリーダーとなる主任教諭の配置によって、学年ごとに留まらず各段階の教員間の結束力を高め、発達段階に応じた教育活動の推進及び子どもたちへのサポートの充実を図ることが期待される。

⁴¹ ヒエラルキー組織では、上層部において意思決定がなされ、明確な指揮命令系統により運営される。また、役割や職責は固定化され、大規模で安定的な運営に適している。一方、ホラクラシー組織は、ブライアン・ロバートソンによって提唱され、ルールに基づき、自律的なチームや個人が特定の役割や目的の範囲内で権限を持つことで分散型のガバナンスを特長とし、変動する環境への適応力が高い組織体制とされる。

⁴² 画像出典：創業手帳(<https://sogyotecho.jp/holacracy/>)

⁴³ このまとまりについては、「三鷹市立小・中一貫教育校 小・中一貫カリキュラム」において基本となる学習段階とされているⅠ期(基礎・基本をくり返して習熟を図る時期(第1～第4学年))、Ⅱ期(基礎・基本を活かして思考力・判断力・表現力をつける時期(第5～第7学年))、Ⅲ期(基礎・基本を応用して個性・能力を伸ばす時期(第8～第9学年))とすることが考えられる。

エ 教員の学びと連携

- 教員同士が円滑に連携を図ることができるよう、教員の学びの機会の設定を工夫することも重要である。例えば、教科部会として、各段階の教員において週1回程度学年ごとの教科部会を実施するとともに、さらには前期課程・後期課程ごとに月1回程度の拡大教科部会を実施するなど、教員においても多様な組み合わせにより学び合っていくことが考えられる。
- 子どもの学びは教員の学びの相似形ともいわれる。教員自身が探究的に学び、また、地域を知るとともに、義務教育9年間の連続性と系統性を意識して学ぶことが重要である。
- 義務教育学校は、これまで以上に教職員にとって小学校・中学校の枠を超えた相互理解が進みやすく、教職員各自が義務教育9年間の子どもたちの成長を考えるという意識の醸成を図ることができる。教職員同士の交流も日常的に行われ、教職員それぞれが子どもたちの義務教育9年間の成長を見据えて教育活動に携われることは、教職員の成長にとっても学校運営の上でも大きなメリットである。
- 教職員が1つの組織となることから、全員が一堂に会することができる職員室が学校の中心に必要となる。一方、校舎が広くなることから、授業の合間に職員室まで戻らなくとも授業の準備や休憩等が可能な教員スペースを確保することも必要となる。

(7) 新たな学びの実現に資する義務教育学校制度

(1)から(6)まで新おおさわ学園において考えられる取組について述べてきた。中には、義務教育学校の特性について触れているものもあるように、義務教育学校制度は、こうした新たな学びを具現化し、効果的に実施するためには最適の制度といえる。小学校と中学校が一つになることで、より充実した教育環境が期待される。

第4 他の学園への成果の波及

本報告で提言した新おおさわ学園での取組の多くは、義務教育学校制度を前提にその特性を踏まえたものであり、とりわけ教職員組織が一体となることや施設一体となることで物理的な距離がないことなどが有効に働くものも多い。

しかしながら、取組の方向性や視点は、三鷹市がこれまで取り組んできた「コミュニティ・スクールを基盤とした小・中一貫教育」の延長線上にある。したがって、義務教育学校ではない他の学園においても、新おおさわ学園の実践の中で、そのすべてではなくとも、取組の考え方や手法、教育活動等の一部をそれぞれの学園の小・中一貫教育において活かしていくことは可能と考えられる。とりわけ、三鷹探究科については、他の学園での実施可能性等について検証した上で、すべての学園に展開していくべきである。

また、これまでも各学園は、同じ小・中一貫教育の考え方の下であっても、各学園、子どもたちの状況を踏まえながら、それぞれの地域特性、これまでの経緯なども踏まえながら、特色ある取組を行ってきた。各学園の自律性と7学園という分散性を活かして、三鷹の教育全体としては、各学園が協調し、取組の情報共有しながら、それぞれが高め合う自律・分散・協調のネットワークにより教育改善が進んでいくことが望ましい。当然、新おおさわ学園の取組に刺激を受けた他の学園の取組に新おおさわ学園が更に学ぶことも考えられる。

一定の学校数を有する自治体では、義務教育学校と小・中学校が併存していることは珍しくない。それぞれの特色を生かしながら、お互いに切磋琢磨しながら、教育の質の向上が図られている。三鷹市においても、義務教育学校と併設型小・中学校である学園が高め合っていくことが望ましい。

おわりに

本報告においては、三鷹市におけるこれまでの小・中一貫教育の歩みを踏まえつつ、国立天文台周辺地域における新たな義務教育学校「新おおさわ学園」で目指す教育の方向性やその実現に向けた学校の在り方について提言してきた。

新おおさわ学園の設立とそこで展開される教育実践は、三鷹市にとって新たな挑戦であるが、これは決してゼロからの挑戦ではない。これまでの三鷹市における「コミュニティ・スクールを基盤とした小・中一貫教育」の取組を踏まえ、それをさらに進化させ、より豊かにする途を探究する挑戦となるだろう。

本報告での提言内容を踏まえ、実際の教育課程や学校運営として、具現化し、命を吹き込むのは、新おおさわ学園の関係者、すなわち教員、保護者・地域住民、そして子どもたちである。関係者においては、新おおさわ学園の設置に向けて、本報告での提言を踏まえつつ、具体的な教育内容や学校運営の在り方について引き続き活発な議論・検討により、新たな挑戦を続けていただきたい。

同時に、その歩みを全国に発信していくことを期待する。本研究会の取組のように小・中一貫教育について制度面も含めた課題について、振り返り、改めて認識し、それにどう対応すべきかといったことに意識を向けられている自治体は思いのほか少ない。この研究会の取組自体、ある意味では意義深いものといえる。その成果である本報告が全国に発信されることによって、三鷹市と同様に長年、小・中一貫教育に取り組む他の自治体へのメッセージとなり、四半世紀が経過した我が国の小・中一貫教育の実践を見つめ直す契機となり、次代の小・中一貫教育を拓いていくことを願いたい。

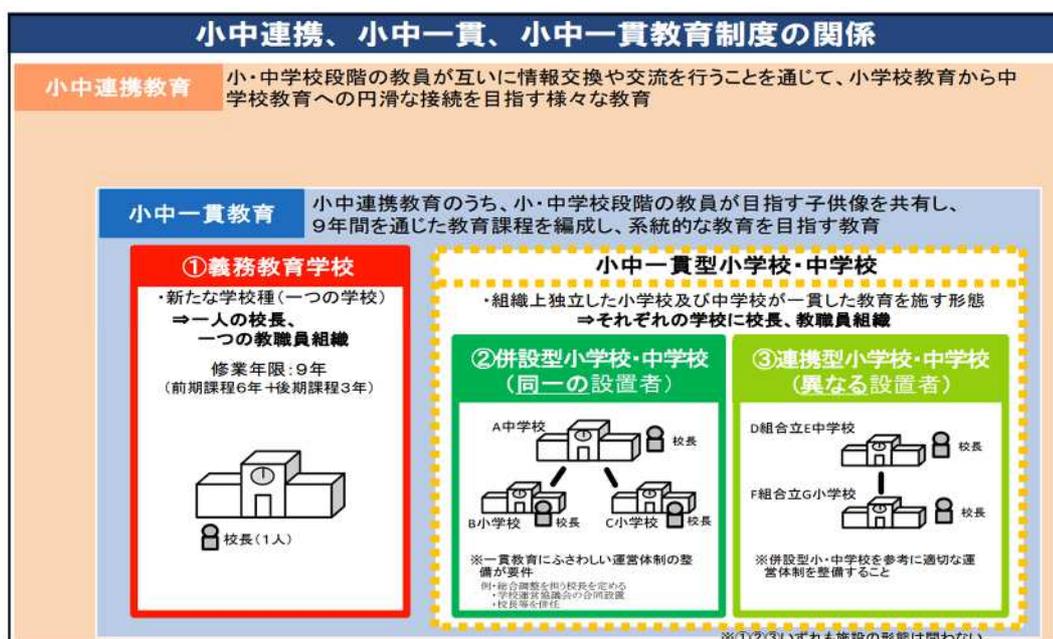
補足 義務教育学校制度について

三鷹市における新たな義務教育学校の在り方・方向性について論じる前提として、ここでは小・中一貫型小学校・中学校との違いも含めた義務教育学校の概要について記載する。

1 小・中一貫型小学校・中学校と義務教育学校の違い

小・中一貫教育の形態は、大きく分けて、①一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、②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つが存在している(図1)⁴⁴。義務教育学校、小・中一貫型小・中学校のいずれにおいても、9年間を通じた教育課程を編成し、体系的な教育を目指している点が共通している。一方で、校長の設置人数や教職員組織の在り方については、それぞれ異なる点がある。なお、義務教育学校、小・中一貫型小学校・中学校の条件として施設形態(施設一体型、施設隣接型、施設分離型)は問われないため、いずれの場合も多様な学校施設の形態をとることが制度上可能となっている。

図1:小中連携、小・中一貫、小・中一貫教育制度の関係



⁴⁴ 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(平成28(2016)年、P.17)」

2 義務教育学校の制度概要

ここからは、義務教育学校の特性に焦点を当ててその制度概要を記載する(図2)⁴⁵。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・実施する学校である。子どもたちの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る。

義務教育学校の修業年限は9年であるものの、転出入する児童・生徒への配慮等から、前期6年(第1学年から第6学年のこと。以下、「前期課程」という。)と後期3年(第7学年から第9学年のこと。以下、「後期課程」という。)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及び関連法規が準用される。また、義務教育学校では、小・中一貫教育の軸となる独自教科の設定や、学年段階間・学校段階間での指導内容の入替え等、小・中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る(第3節参照)。

義務教育学校は、9年の課程が小学校相当の前期課程6年、中学校相当の後期課程3年に区分されており、前期課程については小学校の関連法規が、後期課程については中学校の関連法規が適用される。その上で、第1学年から第9学年までの児童・生徒が1つの学校に通うという特質を生かし、9年間の教育課程の中で柔軟な学年段階の区切りを設定することが容易である。これは、小学校において低学年(第1・2学年)、中学年(第3・4学年)、高学年(第5・6学年)と区切って呼称するのと同様に、法令に基づく厳密な制度ではない。学年段階の区切りを設けることによって、目の前の子ども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た取組を一定のまとまり・見通しをもって行うものである⁴⁶。学年段階の区切りを変更する学校に共通する狙いとしては、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ることにあると考えられる。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、学習指導面・生徒指導面でのいわゆる「中1ギャップ」の緩和を図っているケースが多くみられる⁴⁷。

⁴⁵ 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(平成28(2016)年、P.20)」

⁴⁶ 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(平成28(2016)年、P.54)」によれば、学年段階の区切りにおける指導上の重点の例としては以下のようなものがある。

- ①小学校段階最初の区切り…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、幼稚園や保育園等との円滑な接続
- 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、上級学校や外部人財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

⁴⁷ 文部科学省「小中一貫教育の導入状況調査(平成29(2017)年3月1日)」によると、回答のあった義務教育学校と義務教育学校設置予定校のうち、18%が6-3以外の学年段階の区切りを設けておらず、57%が4(第1~4学年)-3(第5~7学年)-2(第8・9学年)の学年段階の区切り、4%がその他の学年段階の区切り、20%が検討中・未定となっている。

図2:小・中一貫型教育と義務教育学校の比較

	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	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	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	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	

3 義務教育学校における教育課程の特例

前述したように、義務教育学校では一定の教育課程の特例を設置者の判断で実施することが認められている。具体的には、小・中一貫教育に必要な独自教科の設定及び指導内容の入替え・移行の2点について学校ごとに検討・実施することが可能である⁴⁸。小・中一貫教育に必要な独自教科の設定の具体例としては、キャリア教育や情報活用能力育成等に焦点を当てた教科のほか、「ふるさと科」など地域学習に関する教科を設定するケースがみられる。例えば、岩手県大槌町立大槌学園では、独自教科として「ふるさと科」を設定し、9年間で学ぶ学習テーマを大きく3つ(①地域への愛着、②生き方・進路指導、③防災教育)に整理して教育課程を編成している。これにより、郷土に誇りを持ち、震災復興の価値を学び、様々な状況において主体的に判断し対応できる社会人の育成を目指している。また、指導内容の入替え、移行の一例としては、9年間の系統性を踏まえて漢字習得や英語教育等を早期から実施するケースが見られる。こうした前倒し移行に加え、子どもたちの発達状況に応じて、小学校段階の指導内容の中学校段階への後送り移行も実施可能である。

⁴⁸ 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(平成28(2016)年、P.42)」を基に作成。

図3:教育課程の特例の概要・活用例

	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
当該特例事項の概要	<ul style="list-style-type: none"> 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 	<ul style="list-style-type: none"> 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
活用例	<ul style="list-style-type: none"> 地域学習に関する取組(ふるさと科等)の実施 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 	<ul style="list-style-type: none"> 漢字を習得する時期を早め、習得漢字数を増やす 小学校低学年からアルファベットや単語指導を行う 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

4 義務教育学校における教職員組織

義務教育学校には、一人の校長の下に一つの教職員組織が置かれるが、教職員定数については、小学校、中学校と同じ扱いとなる。具体的には、義務教育学校の前期課程が小学校、後期課程が中学校と同じように算定する。小学校、中学校、義務教育学校いずれの形態であっても、学級数に応じて、必要な学級担任、教科担任の教員数を考慮して、学校規模ごとに学級数に乗ずる数が設定される。

また、義務教育学校における副校長については、前期課程に1人、後期課程に1人配置することに加え、総括担当として1人分が加算され、計3人が配置されることとなっている⁴⁹。

図4:義務教育学校の教職員定数の算定

【小学校1校と中学校1校を義務教育学校1校に移行する場合の例】

小・中学校の算定 (例)			義務教育学校の算定 (例)		
○小学校 (12学級校)			○義務教育学校 (18学級校)		
校長 1人	副校長・教頭	1人	校長 1人	副校長・教頭	1人
	教諭	13.5人		教諭	13.5人
	養護教諭	1人		養護教諭	1人
	事務職員	1人		事務職員	1人
○中学校 (6学級校)			※前期課程 (12学級)		
校長 1人	副校長・教頭	1人	副校長・教頭	1人	(小学校と同様の算定)
	教諭	9.5人	教諭	9.5人	
	養護教諭	1人	養護教諭	1人	
	事務職員	1人	事務職員	1人	
総計: 31人			※後期課程 (6学級)		
			副校長 1人	副校長・教頭	1人
			(総括担当)	教諭	9.5人
				養護教諭	1人
				事務職員	1人
			(中学校と同様の算定)		
			総計: 31人		

⁴⁹ 文部科学省「公立小中学校等の学級編制及び教職員定数の仕組み(令和2(2020)年、P.10)」

教員免許については小・中学校の両免許状を併有することが原則であるが、中学校又は高等学校の教諭の免許状を有する者は、小学校、義務教育学校の前期課程において、所有免許状の教科に相当する教科の担任や、総合的な学習の時間における所有免許状の教科に関する事項の担任が可能である⁵⁰。

⁵⁰ 例外として、特別支援教育における自立活動の指導については、自立活動を担当する教師の免許状が必要であるため、中学校又は高等学校の教諭の免許状を有する者が小学校、義務教育学校の前期課程において担任可能な対象範囲からは除外されている。

研究員名簿

(敬称略 五十音順)

研究員	所属等
青木 睦	おおさわ学園長・おおさわ学園三鷹市立第七中学校 校長
◎ 天笠 茂	千葉大学 名誉教授
倉田 清子	おおさわ学園スクール・コミュニティ推進員
木幡 敬史	嘉悦大学 副学長
佐藤 勇人	連雀学園三鷹市立第四小学校 校長
二宮 淳	品川区立鈴ヶ森中学校長 (前 品川区立豊葉の杜学園 統括校長)
富士道 正尋	全日本中学校長会 事務局長

◎座長

アドバイザー

(4月から9月まで)

小畑 康生 文部科学省初等中等教育局初等中等教育企画課制度改革室 室長

(10月から3月まで)

渡邊 浩人 文部科学省初等中等教育局初等中等教育企画課制度改革室 室長

国立天文台周辺まちづくりにおける義務教育学校に関する研究会 報告書
「次世代の小・中一貫教育を拓く 三鷹らしい義務教育学校の在り方について」

令和7（2025）年3月発行

発行 三鷹教育・子育て研究所

編集 三鷹教育・子育て研究所事務局

（特定非営利活動法人三鷹ネットワーク大学推進機構）

〒181-0013 東京都三鷹市下連雀 3-24-3 駅前協同ビル 3階

TEL 0422-40-0313 Mail: info@mitaka-univ.jp