

I 「つながり」「生かし合い」  
による  
義務教育9年間を通じた  
多様で一貫性のある教育

◆◆ 総説・編成方針 ◆◆

杉並区の「多様で一貫性のある教育」は、「杉並区基本構想（10年ビジョン）」を受け策定された「杉並区教育ビジョン2012」において、基本目標を達成するための三つの視点「学びと循環」「連続性ときめ細かさ」「かかわりとつながり」を一つに結束した教育の考え方である。本書が取り上げる「幼保小連携教育」や「小中一貫教育」はその一実践形態であり、七つの目標から成る「杉並区教育ビジョン2012 推進計画」の筆頭「目標Ⅰ 学びをつなげ、切れ目のない教育を進めます」に置かれている。

私たちは、全き合意の下、今後10年を見据え、そしてその先に、あるべき次代を思い描く。そのとき多様で一貫性のある教育は、各人の自由と相互の承認による市民社会のより豊かな醸成をめがけ、学びの「つながり」と人材の「生かし合い」によって全ての教育方法の基盤となる。



|  |  |
|--|--|
| 全ての人の<br>よき生の<br>ために                             | 公教育をはじめとする社会政策一般は、公共の普遍的な福祉の下、「全ての人のよき生」のためにある。したがって公立学校（幼稚園を含む）、その設置者である教育行政（財政を含む）のあらゆる活動や施策は、全ての人に対し、よりよい人生を切り拓く力を、確実に育むという「目的」に向かい続ける必要がある。言い換えれば、教育（保育を含む）の活動や施策は全て「方法」であり、その「よさ（正当性）」は、先の目的に対する接近の「可能性」、その「了解」と「合意」の程度によってはかられるということである。   |
| 全ての教育<br>方法の基盤                                   | 杉並区の「多様で一貫性のある教育」もまた、公教育の目的に対する方法、あるいはその「考え方」に位置付く。「幼保小連携教育」や「小中一貫教育」を実践することそれ自体は、決して目的にはなり得ない。しかし、多様性と一貫性が併存した学校教育の在り方を追求するこれら実践は、無数にある教育方法の中でも特別な価値をもつ。それはすなわち、全ての教育方法の「基盤」としての価値である。  |
| 公教育の<br>歴史                                       | これに関連してやや論点を転じ、公教育史を紐解くと、18世紀末に最初の構想が示されて以降の歴史は——「私」と「公」の間で様々な揺れ動きがあったにせよ——、全ての人のよき生をめがけ、漸次それを達成していく過程であったということが出来る。我が国においても、ここ70年余を振り返るだけで、例えば義務教育においては、「学習指導要領」が告示・改訂され、「義務教育諸学校等の施設費の国庫負担等に関する法律」による学校設置・増設、設備の整備が進み、「義務教育費国庫負担法」や「公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律」、あるいは「へき地教育振興法」などの制度基盤が整い、さらに近年では、「学校教育法」の改正等に伴う特別支援教育の展開、「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」の成立なども相まって、「教育の機会均等」はその理念を現実のものにしていった。誰もがよりよい人生を切り拓くために、必要な力を育む機会が拡大していくこと。「全ての人に」「誰一人残さず」と願い続けた公教育の歴史的な進み行きは、人々の福祉が、時間や場所、価値観の違いを超え「普遍」となっていった過程に他ならない。 |
| 制度の支え<br><br>日常的な<br>活動の根底<br><br>つながりと<br>生かし合い | さて、学校教育の担い手である私たちは、そうした様々な法制度の支えの中で、子どもたちの成長していく姿を「つながり」をもって思い描き、その実現のための方法を同じく「つながり」をもって考え出し、いつでも、一人ではできないことの限界を乗り越えるために、各々を生かし合おうとしてきたはずである。学びの「つながり」と人材の「生かし合い」。端的に言うなら、これらが、私たちが子どもたちのために考え為してきたことである。そしてこれらは、日々のあらゆる教育方法の基盤としての価値をもって、これまでも、自覚的であれ無自覚的であれ、私たちが構想し展開するあらゆる活動や施策の根底に据えられていたことを、誰もが、自らの教育に関わる経験から取り出すことができるはずである。  |

I 小中一貫教育 理論編

II 総合的な学び 理論編

III 総合的な学び 実践編 就学前

III 総合的な学び 実践編 小学校

III 総合的な学び 実践編 中学校

III 総合的な学び 実践編 特別支援

IV 資料編

系統性  
連続性  
協働

杉並区の幼保小連携教育や小中一貫教育の本質は、まさにここにある。つながりを具体化する教育目標・内容の【系統性】と教育方法の【連続性】、生かし合いを具体化する教育人材の【協働】という三つの方法概念をもって推進する、全ての子どもに、よりよい人生を切り拓く基盤を確実に築くための、多様で一貫性のある教育。ここでの「一貫性」は、あらゆる教育の目標・内容、方法の「意図的な接続」、あらゆる教育人材が適切に役割分担を行う「組織化」の二つを含意しており、「系統性の理解に基づく連続性の確保」と「協働の推進」、すなわち、つながりと生かし合いのかけ合せ（相補完）によって現実のものとなる。

つながりと  
生かし合い  
のかけ合せ

「多様性」を容認する杉並区の教育においては、上記の本質、換言すれば、中核となる在り方を取り囲むように、開かれた公共空間・生涯にわたる教育施設としての学校を軸に、各々の実情に応じた多様な教育活動が展開する。“多様で”一貫性のある教育と呼ぶ所以である。そして教育行政は、そのよりよい実現のために、〈支援〉の考え方に基づいて施策を展開する。そうした中で、全ての子どもが、よりよい人生を切り拓く基盤を一層確実に築ける教育を目指すのが、本区の幼保小連携や小中一貫である。全ての人に、誰一人残さずという近代の公教育制度が始まって以来の悲願。それは、旧教育ビジョンをもって整備した確かな基盤の下、多様性と一貫性を教育の力を最大限に引き出す「結実点」とし、各人の自由と相互の承認による豊かな市民社会としてまちを醸成していこうとするものである。

多様な活動  
実情に  
応じた支援



全ての  
教育の  
担い手

本書『すぎなみ9年カリキュラム——全ての子どもに、よりよい人生を切り拓く基盤を確実に築く「つながり」と「生かし合い」の学習指導』は、全ての教育の担い手が、全ての子どものために、よりよく、一人ひとりの成長をつながりをもって思い描き、その実現のための方法を同じくつながりをもって考え出し、一人ではできないことの限界を乗り越えるために各々を生かし合う指針を、その理論的な背景や実践事例とともに示すものとして編成し、ここに発刊するものである。

全ての  
子ども

共に

「つながり」と「生かし合い」による「多様で一貫性のある教育」。その先に、生涯にわたり誰もが共に学び支え合い、明日（あす）を創り出せるよう、あらゆる境界を超えて人々が共感し、響き合える、共に学び、共に支え、共に創る学校とまちの、よりよい実現を願って。

平成25年3月（平成29年3月改定）



I  
小中一貫教育  
理論編

II  
総合的な学び  
理論編

III  
総合的な学び  
実践編  
就学前

III  
総合的な学び  
実践編  
小学校

III  
総合的な学び  
実践編  
中学校

III  
総合的な学び  
実践編  
特別支援

IV  
資料編

I 小中一貫教育 理論編

II 総合的な学び 理論編

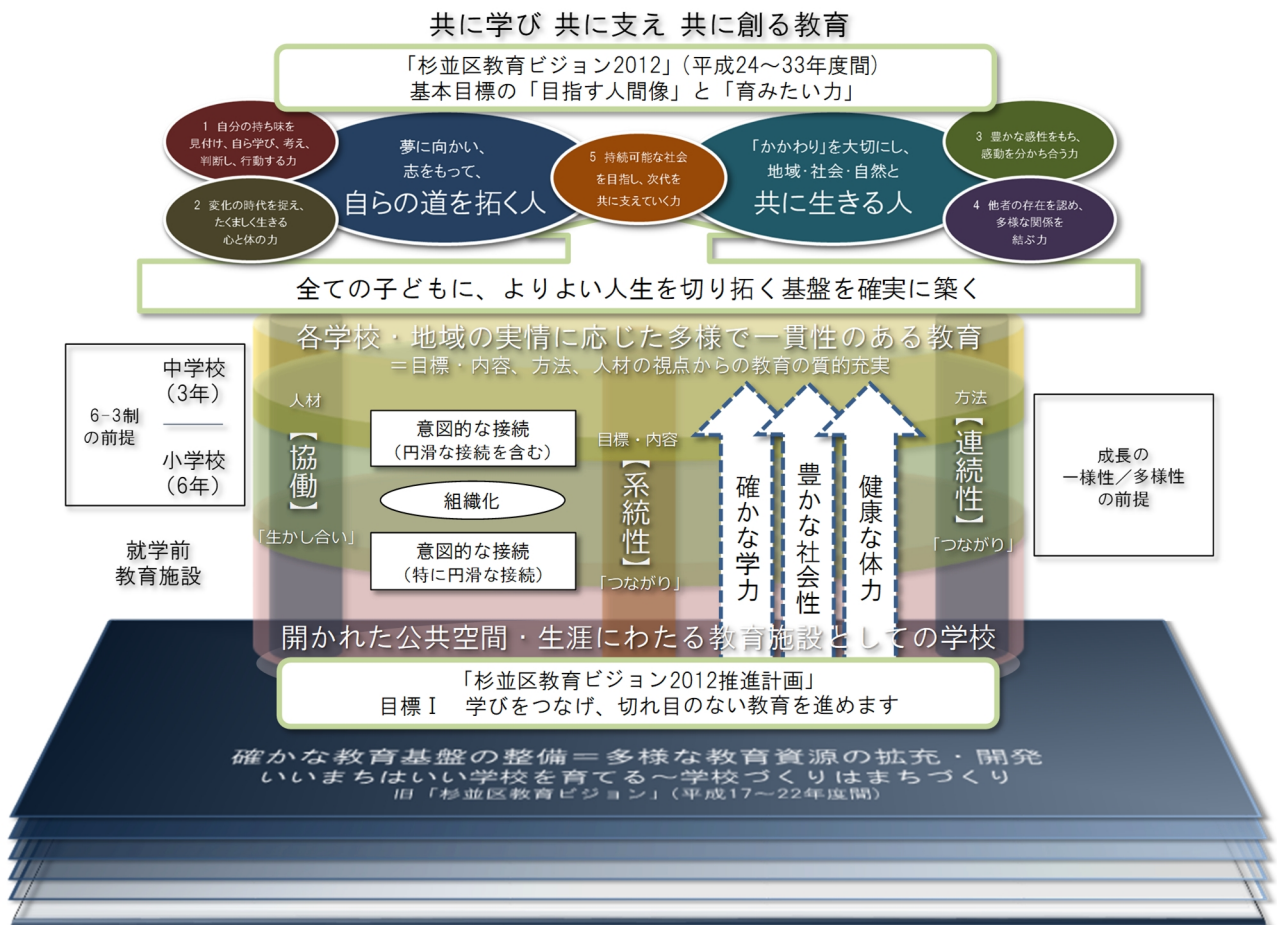
III 総合的な学び 実践編 就学前

III 総合的な学び 実践編 小学校

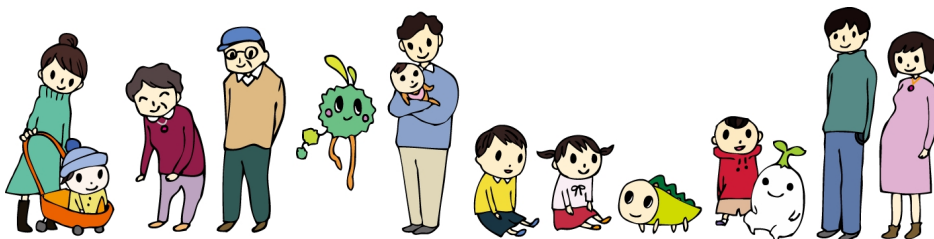
III 総合的な学び 実践編 中学校

III 総合的な学び 実践編 特別支援

IV 資料編



杉並区小中一貫教育の全体像——「つながり」「生かし合い」による多様で一貫性のある教育



## ◆◆ 1 義務教育9年間を通した多様で一貫性のある教育の始発点 ◆◆

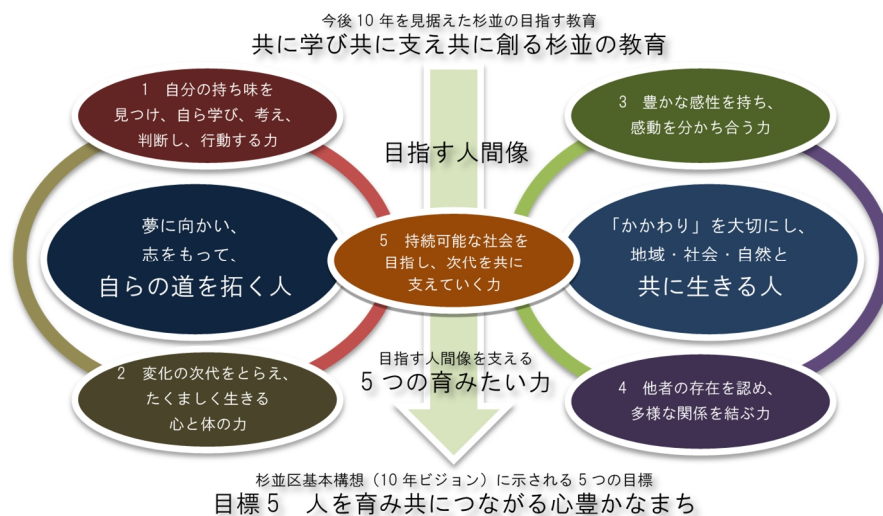
考え方の  
始発点

「つながり」と「生かし合い」による杉並区の「多様で一貫性のある教育」は、全ての教育方法の基盤としての価値をもちます。本節では、その一形態であり、本書の主題でもある「小中一貫教育」を導く考え方の始発点を、「杉並区教育ビジョン 2012」を踏まえ定めていきます<sup>[1]</sup>。

### (1) 杉並区教育ビジョン2012と市民社会の理念

共に学び  
共に支え  
共に創る

今後10年を見据えた教育の在り方を「共に学び共に支え共に創る」に象徴した「杉並区教育ビジョン2012」は、基本目標として、二つの目指す人間像「夢に向かい、志をもって、自らの道を拓く人」「『かかわり』を大切に、地域・社会・自然と共に生きる人」、それを支える五つの「育みたい力」を定めるものです(図I-1)。



図I-1 杉並区教育ビジョン2012の基本目標と杉並区基本構想(10年ビジョン)

#### ア 目指す人間像とそれを支える五つの育みたい力

自らの道を  
拓く

目指す人間像の「自らの道を拓く」とは、誰もがもつ、しかし多様な「よりよく生きたい」「充実した人生を送りたい」という願いを実現していくことです。一人ひとりが、「もち味を見付け、自ら学び、考え、判断し、行動する力」「変化の時代を捉え、たくましく生きる心と体の力」を育み自らの道を拓いていくことは、近代に至ってようやく人々がつかんだ【自由】という市民社会の理念<sup>[2]</sup>を、より一層現実のものとするに他なりません。

共に生きる

もう一つの目指す人間像「共に生きる」は、各人の願いに基づき開花する多様な生き方を相互に承認することであり、【自由の相互承認】という市民社会のもう一つの理念<sup>[3]</sup>そのものです。

豊かな  
まち

万象が絡み合うこの世界において、「豊かな感性をもち、感動を分かち合う力」「他者の存在を認め、多様な関係を結ぶ力」を育み共に生きることは、誰もがもつ自由への願いを実現するためにも必要不可欠です。そして、これらの力は、自らの道を拓くための力と合わせて「持続可能な社会を目指し、次代を共に支えていく力」へ結実、主として、「杉並区基本構想(10年ビジョン)」の「目標5 人を育み共につながる心豊かなまち」の実現を支えます<sup>[4]</sup>。

#### イ 市民社会の理念と杉並区教育ビジョン2012

市民社会の  
理念  
杉並区民  
の願い

すなわち、ビジョンの目指す人間像と育みたい力は、私たちが生きる市民社会の最も根底に在る理念を表現するものです。そして、教育基本法に定められる「教育振興基本計画」に位置付く本ビジョンは、市民社会のより豊かな醸成を、この杉並において、今後10年を見据え、旧ビジョン下に整備した教育基盤に立ち、共に学び、支え、創ることによって為そうとする全ての杉並区民の願いによって編み上げられていると捉える必要があります。

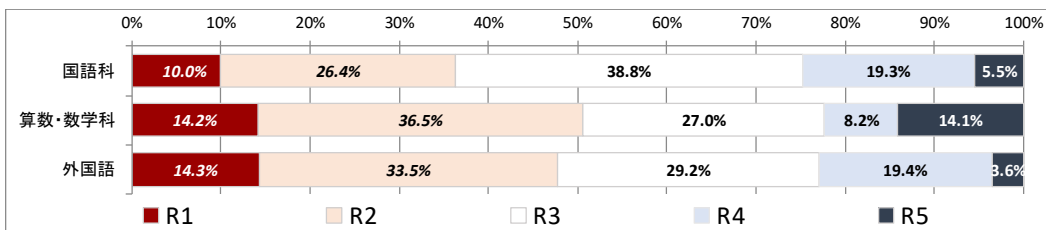
(2) 杉並区教育ビジョン 2012 推進計画にみる主たる課題

義務教育  
段階の  
子どもたち  
の現状

つまずき  
学び残し

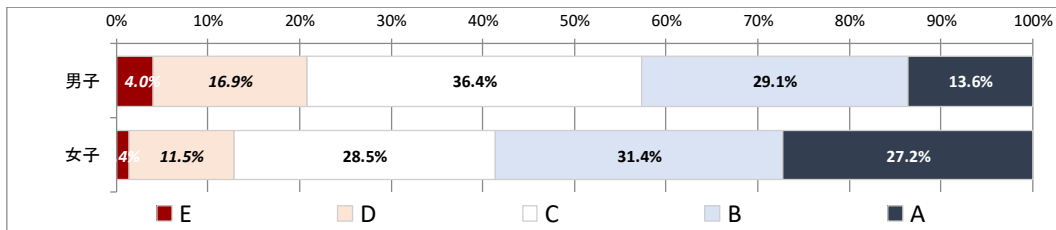
では、そうした願いは、現在、どの程度実現しているのでしょうか。  
ここでは、「杉並区教育ビジョン 2012 推進計画」の「目標 I 学びをつなげ、切れ目のない教育を進めます」に設定されている達成指標を中心に、私たちが主に担う義務教育段階の子どもたちの現状を確認しておきます。

平成 28 年度に実施した杉並区「特定の課題に対する調査」(巻末資料 p.238～)の結果によれば、義務教育終了学年の 5 月時点(中学校第 2 学年までの学習内容)で、おおむね 4 割から 5 割の生徒に、特定の内容でのつまずき、学び残しが多い現状があります(図 I-2)。また、平成 28 年度の東京都「児童・生徒体力・運動能力、生活・運動習慣等調査」の結果によれば、同じく義務教育終了学年の 1 学期時点において、男女とも約 2 割の生徒が、生涯にわたって健康な生活を送るために必要な体力を育むことができていない状況があります(図 I-3)。



R5: 発展的な力が身に付いている R4: 十分定着がみられる R3: おおむね定着がみられる(最低限の到達目標)  
R2: 特定の内容でつまずきがある R1: 学び残しが多い ※目標(学習指導要領)に準拠した評価による

図 I-2 平成 28 年度 杉並区「特定の課題に対する調査」結果、中学校第 3 学年 5 月時点、第 2 学年の学習内容



A: 高い B: やや高い C: 普通(最低限の到達目標) D: やや低い E: 低い

※文部科学省「新体力テスト実施要項(12~19 歳対象)」、最低限の到達目標を C とすることは、杉並区教育委員会による基準

図 I-3 平成 28 年度 東京都「児童・生徒体力・運動能力、生活・運動習慣等調査」結果、中学校第 3 学年 1 学期時点

自己効力  
相互承認

成長  
のありよう  
を理解する  
必要性

視野を広げてみましょう。義務教育で子どもたちが育む資質や能力は、学力(認知能力)や体力のみではありません。自らの道を成長に対する期待感として支える「自己効力感」、あらゆる境界を超え共に生きる素地となる「相互承認の感度」といった「社会・情動能力(非認知能力)」もまた、子どもたちが様々な学習や体験の中で育んでいくものです。図 I-4 には、平成 28 年度杉並区「意識・実態調査」の結果を掲載しました。

もちろん、これらの調査結果が、子どもたちの現状の全てを表しているわけではありません<sup>5)</sup>。しかし、調査結果に表れる学力や体力、自己効力感や相互承認の感度は、義務教育段階の子どもたちからすれば、人生を切り拓く基盤となる大切な力です。子どもたちは、どこでつまずき、学び残し、必要な力を育めずにいるのでしょうか。そもそも、就学前教育から義務教育が目標とする成長の過程とは、どのようなものなのでしょうか。

私たちは、全ての子どもが人生を切り拓く基盤を確実に築けるよう、広く成長のありようを理解するところから教育を考えていく必要があります。

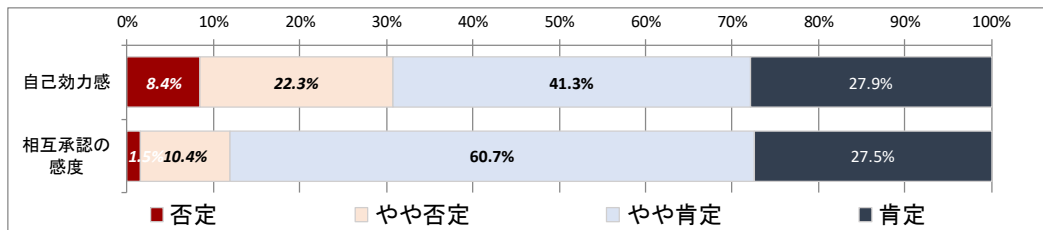


図 I-4 平成 28 年度 杉並区「意識・実態調査」結果、中学校第 3 学年 5 月時点

### (3) 考え方の始発点としての成長の一様性／多様性、つながりと生かし合い

一様性  
と  
多様性

そこで、成長の過程を、緩やかに思い浮かべてみましょう。人は、多くの支えの中で人生を歩み出します。時に立ち止まり、時に駆け上がるように。誰かが立ち止まっているとき、他の誰かは駆け上がり、あるいは共に歩み。こうして思い浮かべてみると、人の成長とは、誰もが、同じ階段を、同じ時期に、同じ速度で上るかのようにもみえます。しかしその実、一人ひとりによって成長が多様でもあることを確かめることができます。「成長の一様性／多様性」というこの考え方は(図 I-5)、以降に続く本区の多様で一貫性のある教育を考えるに当たって、常に前提しておく必要があります。その理由は、本論を進めるにしたがって明らかになるでしょう。

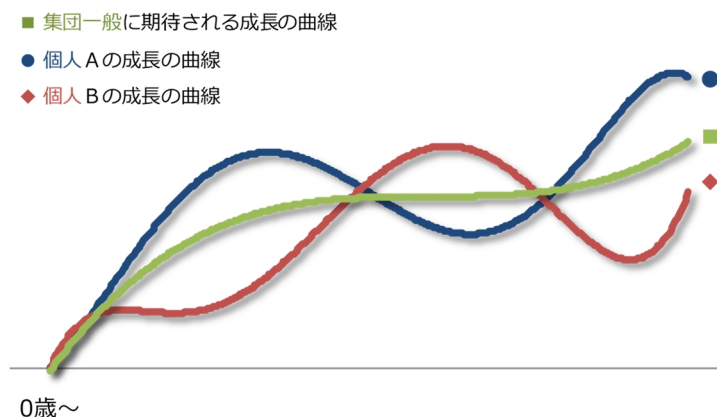


図 I-5 成長の一様性／多様性

義務教育  
の目的

全ての  
子どもに  
確実に

つながり  
生かし合い

理論的な

しかしながら、公に教育を担う私たちには、決して忘れてはならないことがあります。それは、成長が個によって多様であるとしても、全ての子どもに対し、義務教育9年間の終わりまでに、よりよい人生を切り拓く基盤を確実に築くという「目的」です。私たちは、この達成に向け、日々、あらゆる活動や施策において、子どもたちが成長していく過程を「つながり」をもって思い描いているはずです。その実現のための方法を、同じく「つながり」をもって考え出そうとしているはずです。さらに、一人ひとりの限界を乗り越えるために互いを「生かし合い」、よりよい学びと成長を実現しようとしているはずです。

しかし、義務教育の目的に照らして子どもたちの現状を考えると、今のままのつながりや生かし合いで十分でしょうか。もう少し具体的に言えば、義務教育の現状は、その目的に向けて、あらゆる教育の目標・内容、方法が「意図的な接続」をもってつながり、あらゆる教育人材が最適な役割分担をもって「組織化」される中で互いに生かし合い、私たちが為す教育の力を最大限に引き出せているでしょうか。

こうして杉並区の小中一貫教育は、全ての子どもに、よりよい人生を切り拓く基盤を確実に築くという目的の下、考え方の始発点を、第一に「成長の一様性／多様性」、第二に「つながり」と「生かし合い」に定め、導かれていくこととなります。◆◆◆◆

I  
小中一貫教育  
理論編

II  
総合的な学び  
理論編

III  
総合的な学び  
実践編  
就学前

III  
総合的な学び  
実践編  
小学校

III  
総合的な学び  
実践編  
中学校

III  
総合的な学び  
実践編  
特別支援

IV  
資料編

◆◆ 2 6-3 制の前提、意図的な接続と一貫性のある教育 ◆◆

成長過程  
に関する  
理論

小中一貫教育を導く考え方の始発点は、その一つを「成長の一様性／多様性」に定めることができました。本節は、これを前提とし、あらゆる教育の目標・内容、方法を意図的な接続をもってつなげる基礎的な「理論」を確認するところから始めます。

なお、ここでの理論（考え方の体系）は、義務教育9年間の成長過程、それを基にした学年（等）のまとまりを言い当てようとするものです。以下に、みていきましょう。

(1) 成長の過程や学年（等）のまとまりに関する多様な理論

多様な理論  
の分類

現在、義務教育9年間の成長過程、それを基にした学年（等）のまとまりを言い当てようとする理論には多様なものがあり、これらを分類する方法も様々にあります。ここでは、学年の最初のまとまりを「3学年以上」という条件で大分類（5年4年、4年5年、3年6年）し、それぞれの理論をその下位分類として整理しました（表I-1）。

理論的根拠  
としての  
生理的・  
心理的発達  
の加速

多くの理論に共通するのは、現行6-3制の学校制度が、今の子どもたちに適さないという関心から作られている点です。つまり、生理的・心理的発達の加速によって、かつて12歳と13歳の間に発現した思春期の始まりが、現在は10歳と11歳の間に発現するという根拠から理論を作っています。校種間の「段差」に対する問題意識も、そうした根拠の一つでしょう。

したがってこれらの理論は、11歳や12歳に区切りを置き学びのつながりを考え出そうとするもの（大分類5年4年と4年5年）、区切りを置かず円滑な接続を重視するもの（大分類3年6年）と分類することもできます。また、多くの理論は、14歳と15歳を最後のまとまりとする点で共通しています。

表I-1 学校教育法上の学校制度、成長の過程

| 義務教育6-3制<br>(現行制度) |        | 年齢又は<br>修業年限 |              | 義務教育段階  |                  |                           |  |
|--------------------|--------|--------------|--------------|---------|------------------|---------------------------|--|
|                    |        |              |              | 2-3-2-2 | 5年-4年<br>2-3-4   | 5-2-2                     |  |
| 特別支援学校             | 小学部    | 小学校          | 7歳<br>小第1学年  | 義務教育    | 基礎期              | 基礎・基本の<br>獲得期<br>(義務教育導入) |  |
|                    |        |              | 8歳<br>小第2学年  |         |                  |                           |  |
|                    |        |              | 9歳<br>小第3学年  |         | 基礎・基本の<br>習得と活用期 |                           |  |
|                    |        |              | 10歳<br>小第4学年 |         |                  |                           |  |
|                    |        |              | 11歳<br>小第5学年 |         | 学びの<br>充実期       |                           |  |
|                    |        |              | 12歳<br>小第6学年 |         |                  |                           |  |
| 中学部                | 中等教育学校 | 課程前期<br>中学校  | 13歳<br>中第1学年 | 伸長期     | 学びの<br>発展期       |                           |  |
|                    |        |              | 14歳<br>中第2学年 |         |                  |                           |  |
|                    |        |              | 15歳<br>中第3学年 |         |                  |                           |  |
| 高等部                |        | 課程後期<br>学校高等 | 3年<br>(以上)   |         |                  |                           |  |

※現行制度については、義務教育以降の大学、高等専門学校、専修学校、各種学校等を省略



## (2) 多様な理論の活用にあたっての留意点

単一の理論  
は万能  
ではない

理論は  
意図的に  
活用する

しかし、理論は万能ではありません。成長が個によって多様でもあることを認める限り、ここで取り上げたいずれの理論も、全ての子どもの成長を包摂できないことは明らかです。成長の過程は、例えば学年集団や地域によっても異なります。

したがって理論は、「よりよい教育を考える」という目的に近付くための「道具（方法）」と捉え、時々々の「実情」を踏まえて意図的に使い分けていく必要があります<sup>[6]</sup>。

なお、実情として考慮すべき代表的な要因には、「人」「時間」「空間」「物」があります。例えば人、今後入学予定の児童生徒の実態を踏まえると、学びのつながりを考えるに当たってどの理論を選択するのが有効か。あるいは空間、例えば施設型態（p.28）を考慮するなら妥当な理論はどれか。そのように考えていく必要があります。

## (3) 6-3 制の前提、意図的な接続と一貫性のある教育

6-3 制  
の前提

実情に  
応じた  
意図的な  
接続

「杉並区」と一括りにしても、各学校や地域の実情は様々です。例えば授業においては、同じ目標を達成しようとしても、子どもたちの学習状況、教室環境、単元を構成する時数、活用できる設備などによって、発問や展開、学習形態などが異なります。それと同じく、各学校や地域においても、各々の実情を的確に捉えて教育活動を考えることが求められます。

こうした考えから、杉並区では、全区的に一つの理論（区切り）を採用することはしません。その代わりに、現行の6-3制を前提とし、学校・地域ごとに教育の目標・内容、方法の意図的な接続を考えることを基本とします。なお、意図的な接続には、あえて「段差」のある目標や内容のつながりを設定し乗り越えさせる、「円滑」な方法上のつながりを考え出し適応を促進するなど、多様な在り方が含まれることに注意しておく必要があります<sup>[7]</sup>。◆◆◆◆

学年（等）のまとまりに関する理論

| 学年（等）のまとまり                       |                                 |       |       | 義務教育<br>～高等学校                             |                  | 認知<br>発達  | 年齢又は<br>修業年限               |           |          |              |
|----------------------------------|---------------------------------|-------|-------|---|------------------|-----------|----------------------------|-----------|----------|--------------|
| 4年-5年                            |                                 | 3年-6年 |       | 4-4-4                                     |                  |           |                            |           |          |              |
| 4-3-2                            | 2-2-3-2                         | 4-2-3 | 3-3-3 | 3-4-2                                     |                  |           |                            |           |          |              |
| 児童期                              | 基礎<br>基本<br>の反復<br>と習熟          |       | 第Ⅰ期   | 基礎<br>基本<br>の反復<br>と習熟                    | 低<br>学<br>年<br>部 | 基礎<br>指導期 | 人間<br>としての<br>基礎づくり<br>に重点 | 具体的<br>操作 | 論理<br>保存 | 7歳<br>小第1学年  |
|                                  | 具体的<br>操作                       |       |       |   |                  |           |                            |           |          | 8歳<br>小第2学年  |
| 思春期<br>の<br>は<br>じ<br>ま<br>り     | 論理的<br>思考力<br>養成<br>具体から<br>抽象へ |       | 第Ⅱ期   | 基礎基本を<br>生かした<br>思考力<br>判断力<br>表現力<br>の育成 | 中<br>学<br>年<br>部 | 学習<br>充実期 | 各文化領域<br>の基本の<br>理解に重点     | 移行期       | 準備       | 9歳<br>小第3学年  |
|                                  |                                 |       |       |   |                  |           |                            |           |          | 10歳<br>小第4学年 |
| 個に<br>目<br>覚<br>め<br>る<br>時<br>期 | 個性探究<br>・再構成<br>形式的操作           |       | 第Ⅲ期   | 基礎基本を<br>応用した<br>個性<br>能力<br>の伸長          | 高<br>学<br>年<br>部 | 学習<br>発展期 | 個性<br>(自己)<br>の伸長に<br>重点   | 形式的<br>操作 | 組織<br>化  | 11歳<br>小第5学年 |
|                                  |                                 |       |       |   |                  |           |                            |           |          | 12歳<br>小第6学年 |
|                                  |                                 |       |       |   |                  |           |                            |           |          | 13歳<br>中第1学年 |
|                                  |                                 |       |       |   |                  |           |                            |           |          | 14歳<br>中第2学年 |
|                                  |                                 |       |       |   |                  |           |                            |           |          | 15歳<br>中第3学年 |
|                                  |                                 |       |       |   |                  |           |                            |           |          | 3年<br>(以上)   |

義務教育段階の学年（等）のまとまりの大分類は、最初のを3学年以上とした場合の便宜上のもの

I  
小中一貫教育  
理論編

II  
総合的な学び  
理論編

III  
総合的な学び  
実践編  
就学前

III  
総合的な学び  
実践編  
小学校

III  
総合的な学び  
実践編  
中学校

III  
総合的な学び  
実践編  
特別支援

IV  
資料編

◆◆ 3 系統性と連続性というつながり、協働という生かし合いと一貫性のある教育 ◆◆

つながり  
と  
生かし合い

では、前節を踏まえ、考え方のもう一つの始発点である「つながり」と「生かし合い」から、小中一貫教育の取組について具体的に考えていきましょう。

あらかじめ断っておくと、本節において「つながり」は、【系統性】と【連続性】という二つの方法概念（キーワード）に分かれます。これらは、ここまでも繰り返しているように、あらゆる教育の目標・内容、方法を意図的な接続をもってつなげていくためのものです。

そして、「生かし合い」。私たちには、一人ひとりに限界があります。それを乗り越え、なおも教育の目的に迫ろうとするとき、私たちは、改めて他者の存在を認識します。生かし合いを方法概念化した【協働】はそうして導かれ、あらゆる人材を「組織化」していくものです。

(1) 教育目標・内容の【系統性】の理解

系統性

つながりを方法概念化した【系統性】は、よりの確に言えば「教育目標・内容」の系統性であり、「教育の目的に向かって順序立てた育成を目標とする資質・能力、そのために教え育み・学び身に付ける内容のつながり」と定義します。簡潔に言えば、学びを通じた個や集団の成長を、つながりをもって思い描くことです。

成長過程を  
つながりをも  
って  
思い描く

一般に人は、出生し、3か月頃に首が座り、触れたものをつかむようになり、音や声に反応するようになっていきます。はいはいをし、つかまり立ちをし、12か月も経つと、平均的には、体重は生まれた時の3倍、身長は1.5倍にもなります。その後も、大きく好奇心を膨らませ、外界に様々に働き掛け、コミュニケーションを開始し、いろいろなまねをしたり、遊びが多様化したり、少しずつよいことやそうでないことが分かってくるようになります。乳幼児期は、そうした人格形成の基礎となる学びが遊びを通じて行われていきます（表I-2）。

教科等にお  
ける  
系統性

そして、学齢期。私たちは、この頃から子どもたちの成長に寄り添っていくこととなります。満6歳に達した日の翌日以後における最初の学年の初めから小学校に就学、生活が時間的にも空間的にも大きく広がっていく中で、多様な関係を結んでいきます。子どもたちにとって小学校での生活は、期待と不安が入り交じる「初めて」の連続かもしれません。

また、小学校からは「授業」が始まり、私たちとしても、教材研究を含め一日の多くの時間を充てるようになります。では、授業での自覚的な学びを通じ、子どもたちは、どのように成長していくのでしょうか。このことについて私たちは、「学習指導要領」を系統性の視点から読み解くことにより、その手掛かりを得ることができます。

ア 指導目標・内容の系統性の構造的理解

指導目標  
・内容  
の系統性

教科等における系統性の理解。これは、学習指導要領が教師の立場で書かれたものであることから、「指導目標・内容（事項）の系統性の構造的理解」と具体化することができます。

ここでは、教科の筆頭である「国語科」を例に考えてみましょう。現行の学習指導要領（平成20年3月告示）が定める指導目標には、表I-3に示すように、校種を超えてつながる系統があります。また、例えば指導内容の「C 読むこと」には、小学校の「自分の考えの形成及び交流」から中学校の「自分の考えの形成」へ続く指導事項の系統があります。これらに基づいて学び成長していく子どもたちの姿を、具体的な説明的文章や文学的文章と合わせ、遊びを通じた学びからのつながりの中で思い浮かべてみてください。

まず、小学校第1・2学年では、文章内容と自分の経験とを結び付けて、思いや考えを「まとめ」「発表」できるようになっていきます。第3・4学年では、発表を通じ、一人ひとりの考えや感じ方に「違い」のあることに気付いていきます。第5・6学年では、違いがあるからこそ考えを「広げたり深めたり」できるようになり、これらを基盤とする中学校の第1学年では、文章に表れている「ものの見方や考え方」を捉え、自分のそれを広くできるようになります。ものの見方・考え方はさらに、第2学年で「知識や体験と関連付け」られます。そして、義務教育を修了する中学校第3学年では、9年間の学びの到達点として、文章を読んで「人間、社会、自然などについて考え、意見をもつ」ことができるまでに成長していきます。それは、子どもたちが、「よりよい人生を切り拓く基盤」の一つとなる力を身に付けた姿です。

表 I-2 人の成長の系統、杉並区教育ビジョン 2012 に記される学びの順序立て

| 乳幼児期   | 学齢期  | 成人期   | 高齢期  |
|--|--|---|--|
| ①保護者や周囲の大人の支えにより、人格形成の基礎となる学びを積み重ねる。<br>(乳児期)<br>②生活の場、他者との関係、興味や関心などが急激に拡がり、依存から自立へ向かう。(幼児期)<br>③地域や社会は、成長を見守るとともに、保護者が子どもを育む力を支える。 | ④生活時間の中心が学校になり、教員の指導のもと交流し、学び合い、自分らしさを育む。<br>⑤多様な大人や異年齢の子どもとの出会いの中で、自らの生き方を考える。<br>⑥地域との豊かなかかわりを通して育ち、大人に見守られる立場から、地域の一員としての自覚と責任感が芽生える。 | ⑦責任ある立場で社会や家庭を支えつつ、人々が安心して暮らせるように、地域の一員として生活環境をよりよくしていく学び、活動の一端を担う。<br>⑧仕事や家庭とは違う世界や仲間と出会い、自分らしさをみがき、生きるよこびを確かなものにしていく。 | ⑨これまでの多くの経験から身に付けた考え方や行動を通して、日々の生活の拠点となる地域への関心も高まる。<br>⑩次代を担う子どもたちをゆったりと見守り、人生で学んだことを、社会の財産として多様な世代に伝えることを通し、生きがいをつけていく。 |

表 I-3 国語科における指導目標・内容(事項)の系統性の構造的理解、自分の考えの形成及び交流

|                   | 学齢期   |                            |                     |                      |                                   |                  |
|-------------------|---|----------------------------|---------------------|----------------------|-----------------------------------|------------------|
|                   | 小学校   |                            |                     | 中学校                  |                                   |                  |
|                   | 第1・2学年  | 第3・4学年                     | 第5・6学年              | 第1学年                 | 第2学年                              | 第3学年             |
| 指導目標              | 国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに<br>思考力や想像力及び言語感覚を養い<br>国語に対する関心を深め<br>国語を尊重する態度を育てる。 |                            |                     |                      |                                   |                  |
| 指導内容(事項)          | 文章を   |                            | 本や文章を               | 文章を                  |                                   |                  |
| 〇読むこと             | 文章の内容と自分の経験を結び付けて   |                            | 考えたことを発表し合い         | 読んで                  |                                   |                  |
| 自分の考えの形成(及び交流)の一部 | 自分の思いや考えをまとめること。  | 一人一人の感じ方について違いのあることに気付くこと。 | 自分の考えを広げたり深めたりすること。 | 文章に表れているものの見方や考え方を捉え | 文章に表れているものの見方や考え方について、知識や体験と関連付けて | 人間、社会、自然などについて考え |
|                   |   |                            |                     | 自分のものの見方や考え方を広くすること。 | 自分の考えをもつこと。                       | 自分の意見をもつこと。      |

イ 系統性の理解に当たっての留意点——集団の一樣／個の多様

|                |   |
|----------------|---|
| 必然性<br>基準性     | <p>しかしながら、系統性の理解に当たっては、留意すべき点があります。それは、一樣と多様という視点を常に意識しておくことです。例えば「生後3か月頃に首が座る」ことは、誰もが一樣に辿る成長の「必然」ではなく、学習指導要領が「基準性」として定められているように、個をおしなべてみた集団一般の「代表値」や「期待値」を示しています。</p> <p>実際、私たちは、学習指導要領という集団一般への期待値を目標としながらも、一人ひとりの状況を踏まえる、つまり、集団の一樣と個の多様の「間」に具体的な目標を定め、その達成に向けて活動や施策に取り組んでいきます。特別な支援を要する子どもたちも同様であり、障害・障害の状態などを十分考慮した教育課程の編成、個別の指導計画や教育支援計画の作成を行うのは、成長の過程が一人ひとり大きく異なるからです。教育課程や指導計画などは、本来、全ての子どもに対して個別に編成することが望ましいともいえるでしょう。</p> <p>ともあれ、つながりをもって成長を思い描くことができるようになれば、その実現のための方法を、同じくつながりをもって考え出すことが必要になります。そのために私たちは、つながりのもう一つの方法概念である【連続性】へと進んでいきます。</p> |
| 集団／個人<br>一樣／多様 |   |
| 連続性<br>の確保へ    |   |

(2) 教育方法の【連続性】の確保

**連続性** 【連続性】は、よりの確には「教育方法」の連続性であり、「ある段階での教育の内容や目標を確実なものとし、次の段階でより高め、もって教育の目的を実現していくための順序立てた方法のつながり」と定義します。連続性は系統性の理解に基づいて確保されるものであり、成長を実現していく学びの方法をつながりをもって考え出していくことと要約できます。

**確実に  
より高める** 人は、学びによってよりよい成長を実現していきます。広くまとめれば、学びと成長を支えていく全てが教育の方法とも言えます。そして、それを考え出していく過程は、授乳・離乳やおむつ替え、抱っこ、おやつやお風呂、寝かし付け、散歩、遊びといった育児とその実現状況の見取りから始まる、長くつながりをもった思考錯誤の繰り返しであるはずで

ア 指導と評価の方法の【連続性】の確保①——指導の方法の連続性

**指導と評価  
の方法の  
連続性** 前項に続き、教科で具体を考えていきます。「指導と評価の方法の連続性の確保」です。ここでは、「算数・数学科」を例にしましょう。表 I-4 にまとめたのは、小学校は C 領域、中学校では B 領域にある「図形」の系統に応じた「算数・数学的活動」の連続性です。もちろん図形領域は、例えば小学校であれば「B 量と測定」にも深く関連しています。よってこの表の内容が、連続性の確保のために必要な全てではありません。

**指導の方法  
の連続性** しかし、本表からは、図形に関する全ての学びの基礎が、小学校第 1 学年における具体物の操作などを通じた「経験」にあり、それに対応する算数・数学的活動が「形を見付けたり、作ったり分解したりする活動」であることを確認できます。これは、中学校に至って、図形について見通しをもって論理的に考察し表現する能力を培い、養い、伸ばすという系統性の理解に基づき、指導の方法の連続性を確保していくための支えとなります。

表 I-4 算数・数学科における系統性の構造的理解に基づく連続性の確保 C 図形 (小学校)

|            | 小学校 (算数科)                                  |                                    |                                   |                                   |  |                            |
|------------|--|------------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|--|----------------------------|
|            | 第 1 学年                                     | 第 2 学年                             | 第 3 学年                            | 第 4 学年                            | 第 5 学年   | 第 6 学年                     |
| 指導目標       | 具体物を用いた活動などを通して                            |                                    | 図形の構成要素及びそれらの位置関係<br>に着目して<br>考察し |                                   |  |                            |
|            | 図形についての理解の基礎となる経験を重ね                       | 三角形や四角形などの図形                       | 二等辺三角形や正三角形などの図形                  | 平行四辺形やひし形などの平面図形及び<br>直方体などの立体図形  | 平面図形についての理解を深めるとともに<br>角柱などの立体図形                           | 縮図や拡大図<br>対称な図形            |
|            |  | について理解し/理解できるようにする。                |                                   |                                   |  |                            |
|            | 図形についての感覚を豊かにする。                           |                                    |                                   |                                   |  | 図形についての理解を深める。             |
| 指導内容 (事項)  | ※省略  |                                    |                                   |                                   |  |                            |
| 算数・数学的活動の例 | 身の回りから、いろいろな形を見付けたり、具体物を用いて形を作ったり分解したりする活動 | 正方形、長方形、直角三角形をかいたり、作ったり、敷き詰めたりする活動 | 二等辺三角形や正三角形を定規とコンパスを用いて作図する活動     | 平行四辺形、ひし形、台形で平面を敷き詰めて、図形の性質を調べる活動 | 三角形/四角形の三つ/四つの角の大きさの和が 180° / 360° になることを帰納的/演繹的に考え、説明する活動 | 身の回りから、縮図や拡大図、対象な図形を見付ける活動 |

イ 連続性の確保に当たっての留意点——発展のない方法の繰り返し

質的発展の  
ない方法の  
繰り返し

しかし私たちは、連続性とは似て非なる「発展のない方法の繰り返し」に注意を払わなければなりません。例えば、小学校第4学年に至っても具体物を用いて図形を敷き詰めることに終始し、その性質を調べる活動を設定しない、そのことで図形の構成要素やそれらの位置関係に着目して考察する力を育めなかった子どもたちは、後にどうなるでしょうか。

子どもたちの学習状況などに応じた明確な意図に基づかない限り、上記のような方法の選択は妥当でないばかりか、(無自覚のうちに) つまづきや学び残しを蓄積するばかりです。教科以外の学びの場面でも同じことが考えられるでしょう。

ウ 系統性の理解に基づく連続性の確保、指導の方法から評価の方法へ

指導の方法  
から  
評価の方法  
へ

このように方法の連続性の確保は、目標・内容の系統性の理解に基づくものであり、つまづきや学び残しを出さず、確実に力を付けていくためにも必要不可欠です。しかしながら、系統性の理解に基づき連続性を確保して指導に当たっても、全ての子どもが、同じように目標を達成できるとは限りません。教科の学びを通じた成長の過程は、興味や関心、また、子どもたちの関係性をはじめとする様々な要因が影響し、一人ひとりによって多様でもあるからです。「身体を動かす」「物語にする」「人と話し合う」など、得意な学び方も子どもによって異なるでしょう。

系統性と  
連続性の  
たどり直し

そうした状況があったとき、私たちは、系統性を辿ってつまづきや学び残しを発見したり、それを解消するために、連続性を辿って適切な指導の方法を選択したりするためにも、一人ひとりの学習の成果や課題を、つながりをもって見取っていく必要があります。すなわち、「指導と評価の一体化」の考え方に立った「評価の方法」とその連続性です。

B 図形（中学校） 指導目標・内容の系統に応じた指導の方法としての算数・数学的活動の連続性

| 中学校（数学科）                      |  |   | 指導目標           |
|-------------------------------|--|---|----------------|
| 第1学年                          | 第2学年   | 第3学年  |                |
| 平面図形や空間図形についての                |  |   |                |
| 観察、操作や実験などの活動を通して             |  |   |                |
| 図形に対する直観的な見方や考え方を深めるとともに      | 基本的な平面図形の性質<br>について理解を深めるとともに<br>図形の性質の考察における<br>数学的な推論の必要性と意味<br>及びその方法を理解し | 図形の相似<br>円周角と中心角の関係<br>三平方の定理<br>について理解し<br>それらの図形の性質の考察や<br>計量に用いる能力を伸ばす<br>とともに |                |
| 培う。                           | 論理的に考察し表現する能力を<br>養う。  | 図形について見通しをもって<br>伸ばす。   |                |
| ※省略                           |  |   | 指導内容<br>(事項)   |
| 既習の数学を基にして<br>数や図形などを見いだす活動   | 数や図形の性質などを見だし、発展させる活動  |   | 算数・数学<br>的活動の例 |
| 日常生活で<br>数学を利用する活動            | 日常生活や社会で   |   |                |
| 数学的な表現を用いて、<br>自分なりに説明し伝え合う活動 | 根拠を明らかにし筋道立てて説明し伝え合う活動   |   |                |

I  
小中一貫教育  
理論編

II  
総合的な学び  
理論編

III  
総合的な学び  
実践編  
就学前

III  
総合的な学び  
実践編  
小学校

III  
総合的な学び  
実践編  
中学校

III  
総合的な学び  
実践編  
特別支援

IV  
資料編

表 I-5 外国語における系統性の構造的理解に基づく連続性の確保 外国語活動（小学校）

| 小学校（外国語活動）  |  |                           |  |
|---|--|---------------------------|--|
| 指導目標  | 外国語を通じて  |                           |  |
|   | 言語や文化について体験的に理解を深め<br>積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り<br>外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませながら、コミュニケーション能力の素地を養う。 |                           |  |
| 指導内容<br>（事項）  | 外国語を用いて積極的にコミュニケーションを図る  | 日本と外国の言語や文化について体験的に理解を深める |  |
|   | ※省略  |                           |  |
| 学習評価  | 学習評価の観点  |                           |  |
|   | 第1   | コミュニケーションへの関心・意欲・態度       | コミュニケーションに関心を持ち、積極的にコミュニケーションを図ろうとする。                            |
|   | 第2   | 外国語への慣れ親しみ                | 活動で用いている外国語を聞いたり話したりしながら、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しんでいる。                 |
|   | 第3   | 言語や文化に対する気付き              | 外国語を用いた体験的コミュニケーション活動を通して、言葉の面白さや豊かさ、多様なものの見方や考え方があることなどに気付いている。 |
|   | 評価の方法  |                           |  |
|   | ・教師による行動観察 ・児童による自己評価／相互評価 等   |                           |  |
|   | 評価の材料  |                           |  |
|   | ・言動 ・振り返りカード ・ノート ・ワークシート 等  |                           |  |
| 指導の記録（活動の記録）  |  |                           |  |
| ・記録、評価の観点を記入したうえで、それらに照らして、児童の学習状況に顕著な事項がある場合にその特徴を記入する等、児童にどのような力が身に付いたかを文章で記述 |  |                           |  |

エ 指導と評価の方法の【連続性】の確保②——評価の方法の連続性

評価の方法  
の連続性

評価の方法の連続性については、「外国語活動・外国語科」を例に考えていきましょう。まず確認しておく、教科等における評価の基本となるのは「目標に準拠した評価」であり、この場合の目標は基準性としての学習指導要領です。小中一貫教育では、「目標の系統性に準拠した連続的な評価」と呼ぶ方がよりよいかもしれません。

私たちは、教師の立場から記された学習指導要領に準拠して授業の展開を考えます。そして、その実現状況を、子どもたちが身に付ける「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」「技能」「知識・理解」の4観点から捉える「観点別学習状況評価」によって見取っていきます。そこで評価の方法の連続性を確保していくためには、学習評価の観点や規準を、学年や校種を超えて連続的に捉えていく必要があります。

表 I-5 に示すように、外国語活動・外国語科は、第1 観点「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」が小学校と中学校で名称を同じくし、趣旨が系統的に発展しています。小学校の第2 観点「外国語への慣れ親しみ」は中学校で「外国語表現の能力」「外国語理解の能力」に分かれ、第3 観点「言語や文化に対する気付き」は中学校で「言語や文化についての知識・理解」へ発展していきます。これらは、小学校での「聞くこと」「話すこと」を中心とした活動に加え、中学校において「読むこと」「書くこと」が導入する系統性に応じるものです。

また、評価という行為は、子どもたち一人ひとりの成長をつながりをもって記録していくことでもあります。したがって評価の方法の連続性は、一人では遂げ切ることができなかった子どもたちの成長への願いを引き継ぎ、託していく媒介ともなります。それはつまり人材の生かし合いを意味する【協働】を導くことになるのですが、その説明へ進む前に、一度、ここまでのまとめを置きましょう。

成長への  
願いを  
引き継ぐ  
評価

外国語科（中学校） 目標（学習指導要領）及びその系統性に準拠した評価の方法の連続性

| 中学校（外国語科）  |                     |              |
|--|---------------------|--------------|
| 外国語を通じて<br>言語や文化に対する理解を深め<br>積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り<br>聞くこと、話すこと、読むこと、書くことなどのコミュニケーション能力の基礎を養う。                                  |                     | 指導目標         |
| 言語活動（ア聞くこと、イ話すこと、ウ読むこと、エ書くこと）<br>※省略   |                     | 指導内容<br>（事項） |
| 観点の趣旨  | 学習評価の観点             |              |
| コミュニケーションに関心をもち、積極的に言語活動を行い、コミュニケーションを図ろうとする。  | コミュニケーションへの関心・意欲・態度 | 第1           |
| 外国語で話したり書いたりして、自分の考えなどを表現している。   | 外国語表現の能力            | 第2           |
| 外国語を聞いたり読んだりして、話し手や書き手の意向などを理解している。  | 外国語理解の能力            | 第3           |
| 外国語の学習を通して、言語やその運用についての知識を身に付けているとともに、その背景にある文化などを理解している。  | 言語や文化についての知識・理解     | 第4           |
| 評価の方法  |                     |              |
| ・教師による行動観察 ・生徒による自己評価／相互評価<br>・テスト（パフォーマンス、定期考査） 等   |                     |              |
| 評価の材料  |                     |              |
| ・言動 ・振り返りカード ・ノート ・ワークシート<br>・テスト（パフォーマンス、定期考査）の結果 等   |                     |              |
| 指導の記録（観点別学習状況及び評定）   |                     |              |
| ・観点別学習状況の評価、「A 十分満足できる」「B おおむね満足できる」「C 努力を要する」<br>・評定（学習状況の総括的評価）「5 十分満足できるものうち、特に程度が高い」「4 十分満足できる」「3 おおむね満足できる」「2 努力を要する」「1 一層努力を要する」 |                     |              |
|  |                     | 学習評価         |

オ システム性の理解に基づく連続性の確保、その必要性と要請の理由

システム性  
に基づく  
連続性

成長  
への願い

システム性と  
連続性

私たちがここまでみてきたのは、子どもたちが成長していく姿をつながりをもって思い描き、その実現のための方法を同じくつながりをもって考え出していくことでした。これらを方法概念化したシステム性と連続性は、あらゆる学びを、「目標・内容」と「方法」の対応関係を意識しながら意図的な接続をもってつなげるキーワードです。これらを踏まえここで強調しておきたいのは、システム性の理解に基づく連続性の確保が、例外なく私たち一人ひとりに求められる理由です。

その理由を、子どもたちの姿で考えてみましょう。今、眼前に、一人の子どもがいるとします。仮にその子は、義務教育の終了を目前に控える時期にいるとしましょう。しかしその子は、成長過程のどこかでつまずき、学び残してきており、当該の時期に期待される力を発揮できていません。それは、学習でのことかもしれないし、生活でのことかもしれない、あるいは、全く別のことでかもしれません。

このとき、もし私たちが、「よりよい人生を切り拓く基盤を確実に築く」という義務教育の目的を自覚し、その子の「より以上の成長を」を願ったのなら、システム性の理解に基づく連続性の確保は、自ずとその必要の理由を受け取ることができるはずで

その子は、なぜ力を発揮できないのでしょうか。そもそもその力とは何でしょうか。その大きな力は、どのような小さな力が積み上がって育まれていくのでしょうか。積み上げていくそれぞれの力は、それぞれどのような方法をもって身に付けていくことができるのでしょうか。

もう、これらの問いに答えるためには全て、目標・内容のシステム性、方法の連続性が必要であることを理解できるはずで

誰一人残さず、より以上の成長を、全ての子どもに。強く深い願いに支えられた公教育の目的は、その担い手である私たちの一人ひとりに、子どもたちの学びと成長を支えていくシステム性の理解に基づいた連続性の確保を求めます。

I  
小中一貫教育  
理論編

II  
総合的な学び  
理論編

III  
総合的な学び  
実践編  
就学前

III  
総合的な学び  
実践編  
小学校

III  
総合的な学び  
実践編  
中学校

III  
総合的な学び  
実践編  
特別支援

IV  
資料編

(3) 教育人材の【協働】、系統性／連続性と相補完による一貫性のある教育の深化

協働

最後は、「生かし合い」を方法概念化した「教育人材」の【協働】です。これは、「教育の目的に向けた役割分担の下、人材が最適に組織化された互いの生かし合い」と定義します。協働は、「共に」という「杉並区教育ビジョン2012」の理念を直接反映するものでもあります。

組織化

そこでここでは、ビジョンの一節を引用することから説明を始めます。冒頭に記される、「策定の背景・趣旨」からの引用です。

少子高齢化や情報化の進展、それらに伴う家族や地域の在り方の変容など、教育を取り巻く環境も大きく様変わりする中、私たちには、先人の知恵を継承しつつ、多様な文化や個性を受けとめ、他者や自然と共に生きていくことが求められています。〔中略〕

ビジョン  
策定の  
趣旨・背景

平成23年3月11日に発生した東日本大震災は、私たちの心の中にある「人と人の絆と支えあい」の大切さと呼び覚ましました。誰もが、命の尊さや思いやり、助けあいの大切さを痛感し、同時にその基となる教育の重要性に改めて気づきました。

私たちは、困難なことを他人任せにはせず、自らかかわり、一人ではできないことは人と協力し、次代を創り出していく主体者として、これからの教育を考えていかなければなりません。

願いを遂げ  
切れない  
不自由

言うまでもなく、人は誰しも、一人でできることに限界があります。その是非は別として、子どもたちの成長に、ある特定の期間を超えて寄り添い続けることもまた困難です。そうした理由から、成長を見取っていく中で、よりよい成長への願いを一人では遂げ切れない、どうにもしようのない不自由を経験したとき、私たちは、改めて他者の存在を認識するはずで、こうして願いは、評価の方法の連続性を介すことでつながり、そこから協働が導かれていきます。しかし、生かし合いを意味する協働へと至る道程は、決して平坦ではありません。

例えば、小学校と中学校の教員ではどうでしょう。小学校の教員は、6年間で育んだ子どもたちの力が、小学校卒業後、中学校で十分に生かされていないと憂えることがあるかもしれません。中学校の教員は、中学校入学時点で、小学校6年間で力が確実に身に付いていないと嘆くことがあるかもしれません。ここには、願いを遂げられないそれぞれの不自由があります。

ア 交流——知り合う（始動期）

交流  
知り合う

成長への願いを遂げられない不自由に導かれるように、互いは互いを求め、「知り合う」ことになります。これを「交流」の時期＝一貫性のある教育の始動期と呼ぶことにします。

始動期

既に確認したように、私たちは、学習指導要領を読み解くことにより、教科等の学びを通じた子どもたちの成長について、一定の理解を得ることができます。しかし、例えば小学校と中学校合同の授業研究の機会を通して、「文章を読んで人間、社会、自然について考え、自分の意見をもつこと」ができるようになった中学校第3学年の論理的な思考力・判断力・表現力の深さ、また、「文章の内容と自分の経験を結び付けて、自分の思いや考えをまとめること」ができるようになった小学校第1学年の感性の原初的な豊かさに触れていくとき、系統性の理解はより実感を伴ったものになっていきます。

イ 共同——分り合う（発展期）

共同  
分り合う

そうして互いを「分り合う」時期に差し掛かる頃には、小学校と中学校の「同じ」と「違い」を、実感を伴って理解できるようになります。

発展期

方法の連続性を視点とすると、例えば小学校第6学年「縮図や拡大図、対象な図形を見付ける」と中学校第1学年「既習の数学を基にして、数や図形などを見いだす」において「見付ける」と「見いだす」は何が同じでどう違うのか。それは、子どもや教員の姿にどのように現れるのか。そうしたことを分り合っていくにつれ、相互に不干渉だった時期を含めた以前の憂いや嘆きが解きほぐされていきます。そして、子どもたちの成長に対する同じ願いが、実感を伴った系統性の理解に基づく連続性の確保を通じて、「小・中学校9年間で目指す児童・生徒像」といったかたちに結実していきます。

したがってこれを、「共同」の時期＝一貫性のある教育の発展期と呼んでおくことにします。



こうして共同の時期を過ぎる頃、学びのつながりは教育課程や指導計画を通じて確かなものになっていきます。しかし私たちは、ここで痛感するはずですが、こうした計画が確立してくるほど、それをある特定の人材のみで実現していくことが、いかに困難かということです。

ウ 協働——生かし合う（充実期）

協働  
生かし合う  
充実期

この困難を乗り越えようとするとき、私たちは、互いを「生かし合う」時期＝一貫性のある教育の充実期へ進みます。このとき系統性と連続性は、互いを、教育の目標・内容、方法の同じと違いから理解し合うための「補助線」となり、あらゆる人材が最適な役割分担をもって組織化され互いを生かし合う【協働】を促していきます。協働の実現には、適切な役割分担によって「潜在的な力」を引き出す人材の「組織化」が欠かせないということでもあります。

つながりと  
生かし合い  
の相補完  
(かけ合せ)

そうした理由から、この時期に至ると、系統性の理解に基づく連続性の確保がよりよい【協働】の推進を生み出す、協働の推進によって【系統性】の理解や【連続性】の確保が実感を伴いより確かなものになっていくという「相補完的な関係」を理解できるようになります。そして、これら三つの方法概念（キーワード）の「かけ合せ（相補完）」により、義務教育の目的に向け、あらゆる教育の目標・内容、方法が意図的な接続をもってつながり、あらゆる教育人材が最適な役割分担をもって組織化され互いに生かし合う「一貫性のある教育」が導かれ、深化していきます（図 I-6）。

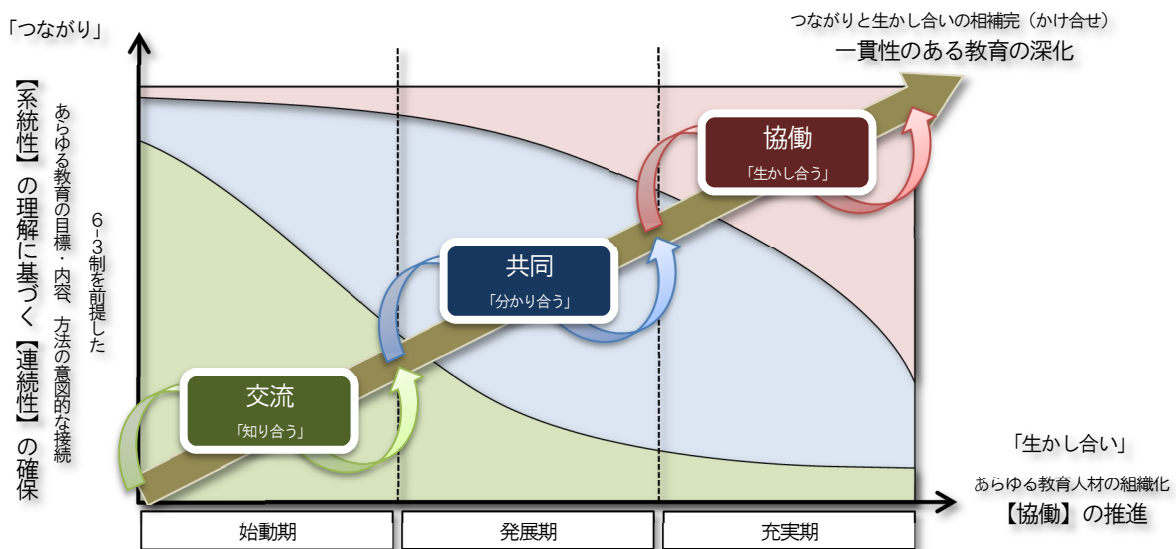


図 I-6 系統性と連続性（つながり）、協働（生かし合い）のかけ合せ（相補完）による一貫性のある教育の深化

エ つながり、生かし合いによる義務教育9年間を通した一貫性のある教育

つながり  
生かし合い  
による  
一貫性  
のある教育

こうして一貫性のある教育は、学びのつながりと人材の生かし合いから導かれていきます。それは、系統性と連続性、協働という三つの方法概念（キーワード）のかけ合わせ（相補完）によって教育の潜在的な力を最大限に引き出し、学びと成長の質的充実を促します。そして、数多くの困難や不自由を克服し、一貫性のある教育が小学校と中学校の教育活動で確かなものになったとき、私たちはそれを、「義務教育9年間を通した一貫性のある教育」、言い換えれば、本書の主題である杉並区の「小中一貫教育」という名で呼ぶことができるようになります。

公教育は全ての人の子のためであり、義務教育は、9年という限られた時間の中で、全ての子どもに、よりよい人生を切り拓く基盤を確実に築くことを目的とします。しかし成長は、個によって多様でもあります。私たち教育の担い手には、一人ひとりにできることの限界もあります。だからこそ、つながりと生かし合いによって教育の力を最大限に引き出す。杉並区の一貫性のある教育は、そうした教育という営みの本質をみつめるところから必要性が導かれ、私たち一人ひとりに求められる、全ての教育方法の基盤としての価値をもちます<sup>[8]</sup>。◆◆◆◆

I 小中一貫教育 理論編  
II 総合的な学び 理論編  
III 総合的な学び 実践編 小学校  
III 総合的な学び 実践編 中学校  
III 総合的な学び 実践編 特別支援  
IV 資料編

◆◆ 4 今後10年、その先の次代にある多様で一貫性のある教育の展開によせて ◆◆

多様で  
一貫性  
のある教育

前節までに、私たちは、成長の一様性／多様性を前提とし、つながりと生かし合いによる一貫性のある教育の考え方を共有してきました。

「多様性」を容認する杉並区では、一貫性を中核的な在り方とし、それを取り囲むように多様な教育活動が展開します。幼保小連携や小中一貫の考え方を「多様で」一貫性のある教育と呼ぶのはこのためです。この背景には、既に述べたように、目的を同じくしても、それぞれの実情に応じて採り得る方法が異なるとの考え方<sup>6)</sup>があります。

本節では、本章のまとめとし、各学校や地域の多様で一貫性ある教育を支える教育行政の仕組みづくり、今後10年の見通しなどについて概説します。とりわけ本節末に記す内容は、次章から始まる「総合的な学び編」へとつながっていくものであることも付記しておきます。

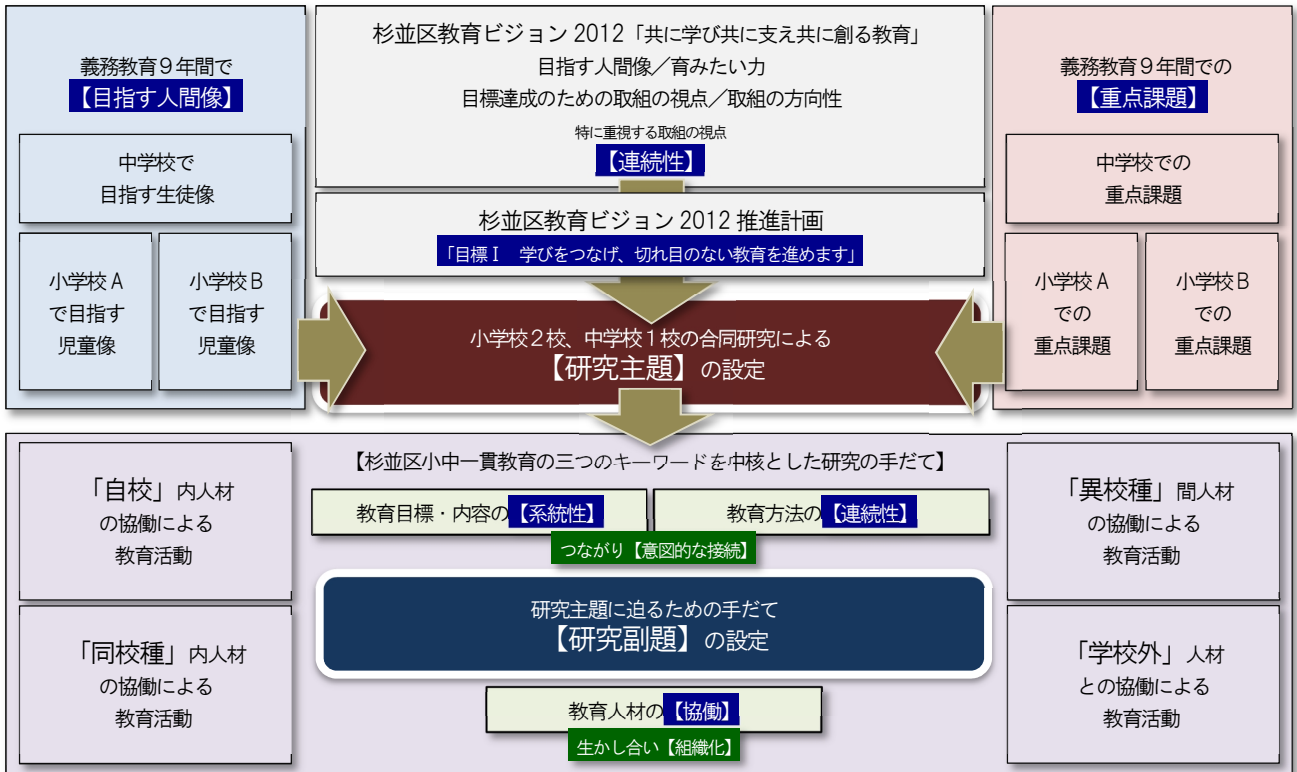
(1) 各学校・地域の実情に応じた多様で一貫性のある教育活動の構想・展開

ア 実情に応じた多様な教育活動の構想と展開

実情に  
応じた  
多様な教育  
活動の構想

さて、図I-7、表I-6には、小中一貫教育の中核となる一貫性とそれを取り囲む多様な教育活動を考える材料として、図式化した考え方と協働に関する活動例を示しました。

ここで大切なのは、小学校と中学校で（全ての）教育活動を揃えることが目的ではないということです。小学校2校と中学校1校の組合せを例とすると、協働・一貫して実施するものと、それぞれの校種、学校に独自のものをバランスよく調整することが必要です。小中一貫教育を実現するために編成した地理的に近接する小・中学校の組合せであっても、各々の学校には、各々の実情があるからです。



図I-7 小中一貫教育の中核となる姿と多様な教育活動の構想（例）

表 I-6 小中一貫教育の中核となる姿を取り囲む多様な教育活動（例）

| 領域                          | 活動                               | 主な内容   |
|-----------------------------|----------------------------------|--|
| 学校経営<br>運営                  | 合議制                              | 小・中学校にまたがった議案については合議制を採用                               |
|                             | 合同主任会                            | 教務、生活、体育、研究、保健等の合同主任会                                  |
|                             | 小中一貫教育コーディネーター                   | 小・中の円滑な交流・共同・協働の推進のために設置                               |
|                             | 合同学校評価部会                         | 共通の評価指標・規準、関係者評価委員を設定                                  |
| 教育課程                        | 合同教務主任会                          | 教育課程編成、行事、時数、時程・時間割等の調整                                |
|                             | 教育課程編成                           | 9年間で目指す人間像の設定、その下の教育課程編成                               |
|                             | 各教科等の年間指導計画                      | 各教科等での系統性/連続性、協働を踏まえた指導計画の作成                           |
|                             | 総合的な学習の時間                        | 小・中学校で合同の全体計画・年間指導計画の作成                                |
|                             | 年間行事予定調整・年間時数確保                  | 過負担にならない合同行事の設定、年間時数の調整                                |
|                             | 時程の調整・時間割の工夫                     | 乗り入れ授業等のために、5時間目の開始時刻を一部統一                             |
|                             | 選択学習・選択教科の開講                     | 小・中学校での合同開講、午後から学校を移動して受講可能に                           |
| 学級経営                        | 学級経営状況診断                         | 統一の調査指標を用いた学級経営状況の診断、引き継ぎ                              |
| 学習指導                        | 小学校教科担任制                         | 中学校への接続を踏まえ、小高学年での一部実施                                 |
|                             | 小・中相互乗り入れ授業                      | 1単位時間における小・中教員の協力的指導、指導案作成<br>生徒が児童に教える/児童が生徒に向けて発表する等 |
|                             | 合同授業研究                           | 授業研究の相互参観、同じ主題での研究                                     |
|                             | 評価に係る合同研究                        | 系統性に応じた評価規準の連続性の確保に係る研究                                |
|                             | 補充学習                             | 課外教材（宿題）の交換・共有、補充教室の合同開設                               |
| 生活指導                        | 合同生活指導主任会                        | 学校生活の共通の決まり等の設定・調整                                     |
|                             | 学校生活の共通の決まり                      | 学校間・学校種をまたがった生活の決まり、その系統性の確保                           |
| キャリア教育                      | 生き方を学ぶ教育活動                       | 合同職場体験   |
| 道徳教育                        | いのちの教育                           | 合同いのちの教育作文コンクール、道徳の授業での連携                              |
| 体育・<br>健康教育                 | 合同体育主任会                          | 体育的行事の調整、行間体育の整合・一部統一                                  |
|                             | 体育的行事への相互参加                      | 運動会への相互参加  |
| その他<br>課外活動                 | 児童・生徒代表会議                        | 学校間・学校種をまたがった代表委員会、地域貢献活動の立案                           |
|                             | ふれあいボランティア                       | 中学校2学年が1日小学校を訪問、児童の学校生活をサポート                           |
|                             | 小学生部活動体験                         | 小学校高学年から中学校部活動を体験                                      |
|                             | 中学生ボランティア                        | 運動会等の小学校行事に中学生が運営ボランティアとして参加                           |
|                             | セカンドスクール                         | 小・中学校が相互に一部参加  |
|                             | 各種行事を通じた交流                       | 音楽祭、その他行事での交流・共同活動                                     |
| 教育相談<br>特別支援教育              | 同スクールカウンセラーの配置                   | 学校間・学校種をまたがった教育相談体制の構築                                 |
|                             | 合同特支コーディネーター会                    | 学校間・学校種をまたがった特別支援教育体制の構築                               |
| 研究・研修                       | 合同研究主任会                          | 研修主題の整合・一部統一、研究内容の系統性の確保                               |
|                             | 若手教員育成合同研修                       | 学校間・学校種をまたがった若手教員育成研修会の開催                              |
| 学校安全                        | 合同地域安全マップづくり                     | 合同での地域安全マップづくり、作成したマップの交換                              |
| 保健管理                        | 合同保健主任会                          | 保健室の整備等をはじめとする学校保健管理体制の調整                              |
| 施設設備                        | 学校図書館相互活用                        | 蔵書の相互交換・活用、学校司書・司書教諭等の連携                               |
| 地域との<br>協働<br>コミュニティ<br>づくり | コミュニティ・スクール                      | 学校間・学校種をまたがったコミュニティ・スクール運営                             |
|                             | 地域支援本部                           | 学校間・学校種をまたがった地域支援本部の設置・運営                              |
|                             | 地域教育人材の開発・共有・交流                  | 潜在的な地域教育人材を開発し、学校間・学校種で共有・交流                           |
|                             | 地域オヤジの会                          | 地域ぐるみでのオヤジの会結成、地域安全パトロール等                              |
|                             | 児童館と連携した合同の活動                    | 学校と地域が連携した土日等の行事をコーディネート                               |
|                             | 青少年育成会と連携した合同の活動                 |  |
| 地域ネットワークづくり                 | (スクール) ソーシャルワーカーを核とした地域ネットワークづくり |  |
| その他                         | プレスクール                           | 入学前の事前中学校生活（授業等）の体験                                    |
|                             | 校長交換朝礼・講話                        | 各校長が他の学校に出向いて朝礼・講話                                     |
|                             | 合同ポータルサイト                        | 合同のポータルサイト開設、一貫教育に係る情報発信                               |
|                             | 各種保護者向け合同説明会・懇談会                 | 一貫性のある教育に関する説明会、各校保護者の懇談会                              |

イ 小学校と中学校の組合せによる施設形態と多様で一貫性のある教育

施設形態  
の分類

子どもの  
立場からの  
一貫性の  
ある教育

限界・制約  
の乗り越え

しかしながら、多様で一貫性のある教育に取り組んでいこうとする際、「施設形態」という避けて通れない要因があります。図 I-8 には、小学校と中学校の組合せの視点から、本区の施設形態を「分離型」「隣接型」「一体型」に分類したものを示しました。(図名を「地域に開かれた公共空間・生涯にわたる教育施設」とした理由は、次項で触れていきます。)

多くの場合、施設形態は、幼保小連携、とりわけ小中一貫の物理的な「制約」や「限界」として捉えられる現状があるように思います。しかし、杉並区が多様で一貫性のある教育はむしろ、施設形態も含めたあらゆる制約・限界を乗り越えようとする取組であるということできます。

本章は、ここまで、主として「教師」の立場から書かれていました。そこでここでは、改めて、「子ども」の立場から考えてみましょう。すると、例えば子どもたち一人ひとりにとっての小中一貫教育とは、「よりよい人生を切り拓く基盤を確実に築く」という目的に向かって「自分の学びが9年間を通してつながる」ことに他なりません。ここでの「つながり」は、後にも繰り返すように、一教科等の「縦」方向にとどまらず、それらに関連させ合科する「横」方向はもちろん、あらゆる学びを生涯にわたって束ね上げる「全」方向的なものであり、その最たる機会を生活科と総合的な学習の時間を中心とした「生き方を学ぶ教育活動」に求めます(総合的な学び理論編 p.78)。つまり、施設形態がいずれであっても、子ども一人ひとりの学びが全方向へつながるならば、幼保小連携教育や小中一貫教育は実現し得る。校種を超え、子どもたちや教師が同じ「場」を共有したとしても、学校に集った様々な人材が互いを知り、分かり、生かし合う協働の中で学びをつなげていかなければ、子どもたち一人ひとりに応じる多様で一貫性のある教育は実現し得ない。そう考えることができます。

このように杉並区が多様で一貫性のある教育は、施設形態を重要な要因として捉えながらも、それとは切り離された、あるいはその限界・制約を乗り越えて、学びをつなげ、切れ目のない教育を進めるための方法に位置付きます。しかしその実現は、特定の人材のみでは困難を極めます。だから私たちは、つながりのみでなく、生かし合いも大切にする多様で一貫性のある教育の考え方を、あらゆる教育方法の基盤に据える必要があります。

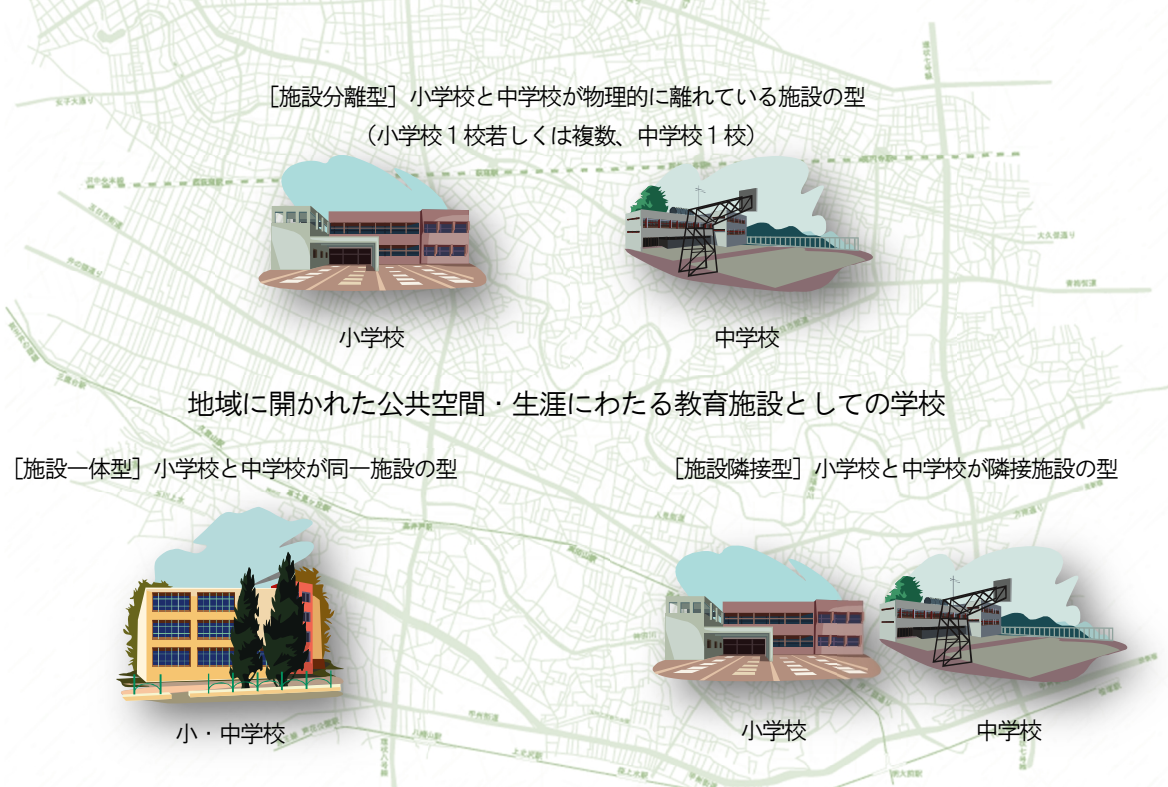


図 I-8 地域に開かれた公共空間・生涯にわたる教育施設としての形態分類——分離型、隣接型、一体型

I 小中一貫教育 理論編  
II 総合的な学び 理論編  
III 総合的な学び 実践編 就学前  
III 総合的な学び 実践編 小学校  
III 総合的な学び 実践編 中学校  
III 総合的な学び 実践編 特別支援  
IV 資料編

ウ 実情に応じた多様で一貫性のある教育を支える三つの基軸とその関係

教育の限界の乗り越えと可能性

そうして多様で一貫性のある教育は、教育の潜在的な力を引き出していきます。改めて強調したいのは、ここに言う「潜在的な力」が、「1校の教職員の力の総和」を意味しないことです。定式化するなら、[一施設内の教職員の限界 ≠ 当該施設の教育の限界]。つながりと生かし合いは、教職員の限界を、漸次乗り越えていくためにある。潜在的な力とは、そのようにして引き出されていく教育の「可能性」の探究を意味します。

公共空間・生涯にわたる教育施設

そのため学校は、子どもたちの安全に十分配慮しながらも、地域にあまねく配置され開かれることで、あらゆる境界を超えて人々が集い、共に学び、支え、創る公共空間・生涯にわたる教育施設となることが望まれます。もちろん、先にも述べたように、場のみでは充分ではありません。私たちはそこに、放課後や土曜日などの活用<sup>9)</sup>も視野に入れながら、学びをつなげていく「意図」、人材が生かし合う「組織」を与えていく必要があります。限られた時間の中で「全ての子どもに」という目的に迫る以上、人々の自発性や偶然に全てを委ねてしまうことはできないからです。

経営計画  
教育課程  
特色ある  
学校づくり

そこで杉並区では、意図と組織に具体的な形を与える制度設計を、図 I-9 に示した互いに支え合う三つの「基軸」に求めます。自主的・自律的な「経営計画」を策定し、弾力的に「教育課程」を編成する。ただしこれらは、各々に「特有の課題」を的確に把握し、その解決に資することが前提となります。よって本区の「特色ある学校づくり（教育活動）」は、その趣旨に、「学校の抱える課題との関連付け」を置きます。この定めがなければ、多様な教育活動は、例えば眼前の子どもたちの実情に即さず、異動などに（大きく）左右される（過ぎる）一貫性のない教育をも認めてしまうことになるからです。組織づくりの基本も同様でしょう。

主体性や  
裁量の  
保障

なお、教育ビジョン 2012 の目指す人間像、本書の総説・編成方針などに記す小中一貫教育の目的は、各学校や子供園が多様な教育活動を進められるよう緩やかに定められています。これらに具体的な内容が与えられていると、実情に応じた教育目標の設定などが難しくなります。ビジョンの人間像や小中一貫教育の目的は、よい教育や社会の本質を捉え、本区の教育の方向性を定めつつも、各学校や子供園の裁量が十分保たれるよう配慮されたものです。



図 I-9 実情に応じた多様で一貫性のある教育を支える三つの基軸とその関係  
——経営計画、教育課程、特色ある学校づくり(教育活動)

I  
小中一貫教育  
理論編

II  
総合的な学び  
理論編

III  
総合的な学び  
実践編  
就学前

III  
総合的な学び  
実践編  
小学校

III  
総合的な学び  
実践編  
中学校

III  
総合的な学び  
実践編  
特別支援

IV  
資料編

(2) 旧杉並区教育ビジョン下での教育基盤の整備

旧杉並区教育ビジョン

そして、杉並区教育委員会では、各学校や地域の多様な取組が豊かに開花するよう、「確かな教育基盤」を整えてきました。現ビジョンの「共に」につながる「いいまちはいい学校を育てる～学校づくりはまちづくり」を基本理念とした旧ビジョン（平成 17～22 年度間）はまさしくそのための計画であり、教育基盤は、現在もより確かなものを目指して整備が続いています。

ア 教育の基盤づくりと質的充実

確かな基盤と質的充実

表 I-7 には、杉並区教育委員会がこれまでに整えてきた教育基盤の一部をまとめました。本章に続く総合的な学びの理論編 (pp.80-91) では、現在改定作業中の「杉並区教育ビジョン 2012 推進計画（平成 29～31 年度）」に基づき、教育政策の全体像も紹介しています。

今後、私たちに求められるのは、こうした基盤に立った教育の質的充実、ひいては、次代の公教育の在り方の探究です。なお、これも次章でみるように、多様で一貫性のある教育を導いた「つながり」と「生かし合い」は、それが本質的で普遍性を備えるがゆえ、今後の公教育を支えてくれる考え方（視点）にもなります（総合的な学び理論編 p.69 など）。

表 I-7 旧杉並区教育ビジョン下に整備した確かな教育基盤に係る施策（一部）

|                | 代表的な施策  |
|----------------|---|
| 各種調査と総合支援拠点の整備 | ・学力調査（特定の課題に対する調査）、意識・実態調査、学校評価、教育調査<br>・総合教育支援機関としての済美教育センター<br>・生涯学習関連事業や社会教育施設における学習機会の拡充 等  |
| 教育人材と組織の拡充     | ・独自の教員養成・採用・配置、30 人程度学級の実施<br>・教員人材育成・力量形成のための研修体系の整備（必修・悉皆・選択）<br>・指導教授制度、杉並区認定講師事業、杉並区教員授業力向上研修事業<br>・学校司書の配置<br>・教育相談体制の充実<br>・教育支援チームの設置、学習支援員、介助員、介助ボランティアの配置<br>・地域運営学校、学校支援本部の設置、地域教育推進協議会のモデル設置 等 |
| 施設・設備の整備       | ・校務パソコン等 ICT の整備・充実 等   |

イ 教育をはじめとする行政の〈支援〉

教育行政による個別具体の支援

さて、上記した基盤整備の背景には、教育をはじめとする行政の役割を〈支援〉と考えることがあります。学校教育の総合支援機関としての「杉並区立済美教育センター」もまた、平成 17 年度の設置以降、支援の考え方に基づく確かな教育基盤として組織改編を重ねてきました。

ここで改めてその変遷を振り返ると、済美教育センターが設置後しばらくは、支援の在り方を模索し、いうなれば「探究・創造」を繰り返す時期が続きました。これは、表 I-7 に示した様々な施策の原型を創り上げた時期でもあり、現在もその多くが継承されています。

その時期を過ぎると、「大胆・繊細」と呼べる時期に入ります。創造した施策や事業を大胆に押し進めながらも、学校や教員と共に在ることを目指し、その実情に深く透徹しようとする繊細さをもち合わせた時期です。組織の規模や主管事業が大きく拡大した時期でもありました。

そうして現在は、「信頼・協働」と呼ぶに相応しい時期にあります。協働はセンター内のみならず、教育委員会事務局の各課、他部局や関係機関、区内の高等教育機関や東京都立高等学校などに及び、互いの信頼の下に適切に役割を分担、それぞれを生かし合う取組を進める時期です。

この時期においても済美教育センターの役割は変わらず、先の経営計画や教育課程、特色ある学校づくりに加え、「人材育成」「調査研究」「生活・安全指導」といった側面から学校・子供の教育課程の実現を支える事業を主管しています。平成 29 年度に向けた済美教育センターの経営方針案では、27 年度来の「学校が夢を実現する」「感謝される」をスローガンとしており、新学習指導要領への対応など新規事業の開発や既存事業の見直しを行いながら、組織の発展・充実に努めています（表 I-8、図 1-10）。

済美教育センターの変遷と経営方針

表 I-8 平成 29 年度に向けた済美教育センター経営方針案（平成 29 年 3 月 1 日現在）

| 経営スローガン<br>学校が夢を実現するための支援を一感謝されるセンターにー   |   |
|--|---|
| <p><b>1 杉並区が目指す教育について</b></p> <p>〔前略〕学校は様々な課題を抱えており、中にはその解決が難しいものが少なくない。これからの学校は、学校の問題を学校だけで解決するのではなく、地域を含めた人材を活用し、解決に当たることが必要である。言い換えれば、学校のみが責任をもつのではなく、地域も共に目標を共有することにより、責任を分かち合うという考え方である。</p> <p>また、先の答申には、「チームとしての学校の在り方」が示された。東京都教育委員会もこのことについて、検討を進めている。「チーム学校」は、学校組織のことではあるが、これは教育委員会にも当てはまる。学校とセンター、そして、他の関係機関と連携・協働を図り、問題の解決に当たるとはまさに「チームとしての杉並」を意味する。様々な立場、機関が、それぞれの役割と責任を明確にし、子どもたちのためという大きな目標の到達に向け、職務を行うことが重要である。〔後略〕</p> <p><b>2 経営にかかわる基本的な考え方</b></p> <p>(1) 済美教育センター（以下センターと記す。）の役割について</p> <p>センターの役割は大きく2つある。</p> <p>一つ目は、「杉並区教育ビジョン 2012（以下ビジョンと記す。）」を実現するための施策を展開することである。そのためセンターは、区の教育施策の意義を分かりやすく学校へ伝え、確実に学校を通して実行していかなければならない。</p> <p>〔中略〕</p> <p>二つ目は、上記の目的を達成するために学校の取組を総合的に支援・指導することである。施策の大きな目的を達成するために、具体的な取組内容・方法を考えて実施するのは学校の役割である。しかし、学校の力だけではなかなか到達できない実態もある。そこを支援するのがセンターの役目である。〔後略〕</p> <p>(2) センター組織の在り方について〔略〕</p> <p>(3) センター職員の心構えについて</p> <p>〔前略〕組織が有効に機能するためには人が必要である。センター職員はセンターの宝である。まさに「人材」である。それぞれが役割を最大限に果たすことによりセンター自体の職務能力が上がる。職員一人一人が仕事に対する生きがいを見付け、感じながら仕事をしてほしいと願う。当然ながら、仕事だけでなく、自身の人生という大きな視野の中で、生活と仕事との調和を図り、ON、OFF を上手に切り替えながら、充実した日々を送ることが大切であり、まさにライフワークバランスである。〔中略〕</p> <p>本センターには都費、区費の様々な勤務形態の職員が 70 名以上勤務している。都費常勤職員、都費非常勤教員、区費常勤職員、区費再任用職員、区費嘱託員、区費専門非常勤、区費パートタイマーの7つの種別である。どんな職種、形態であれ、センター職員は教育委員会職員として目指すべき方向は同じでなければならない。〔後略〕</p> <p>(4) センター施設の在り方について〔略〕</p> <p>(5) センター予算の考え方について〔略〕</p> <p>(6) センターとしての危機管理について〔略〕</p> <p><b>3 平成 29 年度センター組織目標</b></p> <p>全ての職員が、済美教育センターに与えられた役割と責任を常に自覚し、日々の業務に当たることができるよう、平成 27 年度から経営スローガン「学校が夢を実現するための支援を一感謝されるセンターにー」を設定し、組織経営に当たってきた。これまで以上に、それぞれの職務を確実に行うとともに、より一層の係間の連携・協働を意識し、以下の組織目標の達成に努めるものとする。</p> <p>(1) 組織目標</p> <p>①小中一貫教育を基盤とした学力・体力の向上（重点）</p> <p>②いじめ・不登校など子どもの諸問題に対応した取組の充実（重点）</p> <p>③「(仮称) 就学前教育支援センター」の整備（重点）</p> <p>④新学習指導要領等に対応する取組の推進（重点）</p> <p>⑤ICT 利活用の更なる充実と ICT フォーラムの開催</p> <p>⑥次世代育成基金活用事業の新たなステージへの展開</p> <p>⑦各学校の教育課程の適正な実施と管理</p> <p>⑧新たな教育課題に対応し、教員一人一人の資質能力を高める研修の実施</p> <p>⑨学校の支援を忘れずに取り組むセンター職員の意識高揚</p> <p>⑩センター業務の見直しと組織の再構成</p> <p>⑪費用対効果考えた適正な予算執行</p> <p>(2) 目標達成のための基本方針とその具体的な取組〔略〕</p> <p>【事務確認事項】〔略〕</p> | <p>I<br/>小中一貫教育<br/>理論編</p> <p>II<br/>総合的な学び<br/>理論編</p> <p>III<br/>総合的な学び<br/>実践編<br/>就学前</p> <p>III<br/>総合的な学び<br/>実践編<br/>小学校</p> <p>III<br/>総合的な学び<br/>実践編<br/>中学校</p> <p>III<br/>総合的な学び<br/>実践編<br/>特別支援</p> <p>IV<br/>資料編</p> |

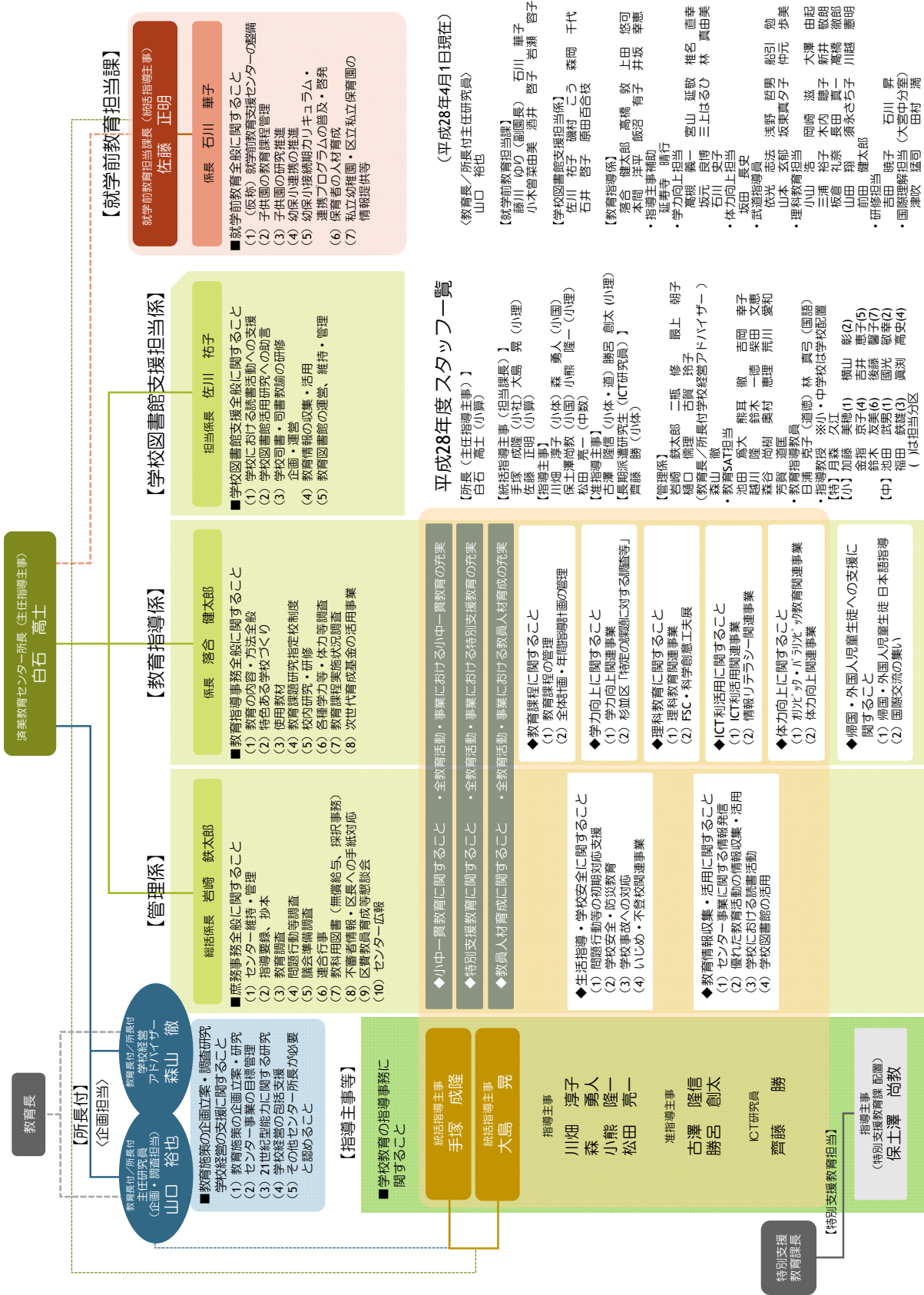


図 I-10 平成 28 年度 済美教育センター組織図 (平成 28 年 4 月 1 日時点)



### (3) 今後10年、その先にある次代の多様で一貫性のある教育の展開

今後の展開 | こうした基盤に立ち、私たちは、今後10年を見据え、その先にあるべき次代を思い描き、それぞれの実情に応じた多様で一貫性のある教育を展開していくことになります。

#### ア 今後10年の杉並区小中一貫教育の展開

今後10年の見通し | 表I-9には、見通しをもった展開のために、小中一貫教育に関する平成24年度から10年のステージ、ビジョン推進計画の目標を達成する活動の規準を示しました。ここに至って改めて確認しておきたいのは、系統性／連続性、協働は、全ての教育活動（方法）の基盤ということです。しかしながら、教科等指導は、子どもたちにとっても私たちにとっても、学校生活の多くの時間を占めます。また、本章で例示してきたように、学習指導要領という学びのつながりと人材の生かし合いの「ガイドライン」があることを踏まえれば、多様で一貫性のある教育を実践する最初の機会、教科等指導に求めるのがよいかもかもしれません。

表10 ビジョン推進計画の目標に至る今後10年の杉並区小中一貫教育の展開（図I-6を合わせて参照）

| ステージ |             |           |           | 活動の規準  |
|------|-------------|-----------|-----------|--|
| I    | 始動期         | 平成24～26年度 | 交流「知り合う」  | 義務教育9年間を通じた教育目標・内容の系統性の理解、それに基づく教育方法の連続性の確保の必要性を理解するとともに、その実感を伴った理解のために、様々な教育活動を通じて小・中学校及び教員が交流を重ね、互いを知り合おうとしている。                                      |
|      | 「量」の重視      |           |           |  |
| II   | 発展期         | 平成27～29年度 | 共同「分かり合う」 | 各学校・地域の状況・実情に応じ、義務教育9年間を通じた教育目標・内容の系統性の理解、それに基づく教育方法の連続性の確保が実感を伴った理論として確立されるとともに、小・中学校及び教員が共同し、互いの教育の目標・内容、方法の同じと違いを分かり合って教育活動に当たっている。                 |
|      | 量から質への「転換期」 |           |           |  |
| III  | 充実期         | 平成30～33年度 | 協働「生かし合う」 | 系統性の理解に基づく連続性の確保と協働の推進の相補完により、義務教育9年間のあらゆる教育の目標・内容、方法が意図的な接続をもってつながり、あらゆる教育人材が最適な組合せをもって組織化されるとともに、小・中学校及び教員が協働して互いを生かし合い、各学校・地域の実情に応じた多様な教育活動が展開している。 |
|      | 「質」の重視      |           |           |  |

#### イ 学びを総合する生き方を学ぶ教育活動、全ての人と共に在る学校とまちへ

教育ビジョンと市民社会の理念 | こうして次章以降は、多様で一貫性のある教育の展開に資するよう、つながりと生かし合いの学習指導に必要な当該教科等の理論（考え方や材料）、実践事例を主に編成しました。

生き方を学ぶ教育活動 | 公教育は、今、史上再びの転換期にあります。次章への接続を見越して速やかに結論を述べるなら、これから私たちは、教育に関する根源的な問いに向き合わなければなりません。すなわち、私たちが生きる社会とはどのようなものであり、その中で公教育は何のためにあるか。そう問うとき、学びのつながりは「自らの道を拓く」へ、人材の生かし合いは「共に生きる」へと還ってきます。一人ひとりの成長の多様性を前提とし、学びを全方向につなげる中で、自立し生活を豊かにする生き方を考え、自らの道を拓いていく。世代、言語や文化、地域、障害・障害といったあらゆる境界を超え、学校やまちに集う多様な人々が生かし合い、共に生きていく。こうして杉並区の多様で一貫性のある教育は、幼保小連携、小中一貫、ひいては交流及び共同を主たる実践の形態とし、学びを人生という活動の全体に統合し融和する「生き方を学ぶ教育活動」、全ての人と共に在る「学校」と「まち」に次代のビジョンをみることができま<sup>10)</sup>す。

学校とまち | それは言い換えれば、時代の転換期にあるからこそ、社会や公教育の本質を見つめることが求められるということです。転換の先に、本章冒頭に述べた、各人の自由と相互の承認による市民社会のより豊かな醸成を目指すということです。私たちは、多様で一貫性のある教育がそのためにこそあることを、次代に向け、強く自覚しておく必要があります。◆◆◆◆

I  
小中一貫教育  
理論編

II  
総合的な学び  
理論編

III  
総合的な学び  
実践編  
就学前

III  
総合的な学び  
実践編  
小学校

III  
総合的な学び  
実践編  
中学校

III  
総合的な学び  
実践編  
特別支援

IV  
資料編

**[1] 杉並区の小中一貫教育に係るこれまでの主な経緯**

- 平成17年1月に策定された「(旧) 杉並区教育ビジョン」(平成17～22年度間)において、信頼される学校づくりを進める施策の一つとして、基礎・基本の確実な定着や生きる力を育むための「小中一貫教育」を推進していくことが示された。
- 「(旧) 杉並区教育ビジョン推進計画」において、小学校から中学校の9年間を一貫した教育によって、確かな学力と生きる力を育み、将来、社会人として自立し、国際社会において活躍・貢献できる人間を育成することを目標とした小中一貫教育の推進が示された。
- 「(旧) 杉並区教育ビジョン推進計画」に基づき、平成17年度から3年間、新泉小・和泉小・和泉中において実践研究(第Ⅰステージ)を行い、小学校第1学年からの英語科教育、基礎的な学力の定着を図る「基礎の時間」、学ぶ力・生きる力を育む時間(学び科)についての研究発表を行った。
- 平成19年度からは杉並第四小、高円寺中において文部科学省委託研究「新教育システム開発プログラム」を実施し、小学校高学年の中学校校舎での学習・生活、小中学校の教員による交流授業、子どもたち交流活動についての研究を行った。
- 平成20年度から2年間、新泉小・和泉小・和泉中において実践研究(第Ⅱステージ)を行い、教科学習の連続性、生活の連続性についての研究発表を行った。
- 平成20年5月、今後の小中一貫教育に関わる検討を行うため、「小中一貫教育検討会」を設置し、平成21年3月に「(仮称)小中一貫教育基本構想」を示した。
- 平成21年9月、「杉並区小中一貫教育方針」を策定し、今後の取組状況や活動成果等の検証及び評価を踏まえ、平成25年度を目途に必要な見直しを行うこととした。
- 平成21年11月、「小中一貫教育推進委員会」を設置した。部下としては、教育課程、指導体制、学校施設を設置した。
- 平成22年度教育課程へ小中一貫教育推進に関わる内容の記載を義務付け、区内全小中学校において、小中一貫教育を推進することとした。
- 平成23年度教育課程へ連携校による小中一貫教育の基本的な方針の記載を義務付けるとともに、小中一貫教育全体計画を作成し、小中一貫教育の意図的・計画的な推進を行った。
- 平成23年度、各組合せ校において、年間1回以上の連絡会、研究会等を設定するようにした。杉並教育研究会と連携し、10月の合同研究日を小中一貫教育の各組み合わせ校における研究に設定した。
- 平成24年度、教育委員会の組織改編に伴い、済美教育センターに「小中一貫教育担当」を設置、平成24年8月23日には、国語科、社会科、算数・数学科、外国語活動・外国語科、音楽科を内容とした小・中学校悉皆研修として、「平成24年度小中一貫教育研修(ワークショップ)」を実施した。
- 平成23・24年度、小中一貫教育推進委員会教育課程部会下に「教科等作業部会」(平成23年度は「小中一貫教育プロジェクト推進委員会」)を設置し、義務教育9年間を通した一貫性のある指導事例集『すぎなみ9年カリキュラム』(国語編、算数・数学編)を作成した。
- 平成25年度当初に上記『すぎなみ9年カリキュラム』を発刊するとともに、平成24年度に実施していない教科等を対象とした「平成25年度小中一貫教育研修(ワークショップ)」を実施した。
- 平成26年3月現在、平成21年9月に策定した「小中一貫教育基本構想」の改訂作業中である。

**[2] 日本国憲法における市民社会の理念「自由」に関する規定**

市民社会の理念「自由」は、第3章 国民の権利及び義務の第11条「国民は、すべて基本的人権の享有を妨げられない。」と規定され、法的には「基本的人権」に保障されている。また、後述する第13条「生命、自由及び幸福追求に対する権利」も自由の法的表現である。

**[3] 日本国憲法における市民社会の理念「自由の相互承認」に関する規定**

市民社会の理念「自由の相互承認」は、同第3章の第12条に「〔前略〕国民はこれ〔(自由及び権利)〕を濫用してはならないのであって、常に公共の福祉のためにこれを利用する責任を負ふ。」、13条に「すべて国民は個人として尊重される。生命、自由及び幸福追求に対する国民の権利については、公共の福祉に反しない限り、立法その他の国政の上で、最大の尊重を必要とする。」と規定され、法的には「常に公共の福祉のためにこれを利用する」「公共の福祉に反しない限り」と表現されている。また、14条「すべて国民は、法の下に平等であって、人種、信条、性別、社会的身分又は門地によって、政治的、経済的又は社会的関係において、差別されない。」も、自由の相互承認の法的表現である。

こうして個人は、自由の相互承認の理念とその現実態である法の下、人間として平等(対等)の価値を有することになる。個人は、公共の福祉/社会における自由の相互承認に反しない(ということの意味は、全ての人が承認できる範囲にある)限り、又は公共の福祉のためのこれを利用する/社会における自由の相互承認をより促進・増大する(ということの意味は、例えば社会の様々な人の生き方をよりよいものにしていく)限りにおいて、各人の基本的人権/自由を保障されるといふことである。

**[4] 行政・社会政策の役割、その正当性**

自由と自由の相互承認、その支え合いは、近・現代社会において「法」のかたちをもって現実のものとなる。しかし、それはあくまで理念上のことであるから、これを様々な社会政策を通して実質化する必要がある。つまり行政は、その構想・展開の役割を担うということである。端的に言えば、行政・社会政策の役割は、各人の生命、自由及び幸福追求に対する権利を実質化し、社会における公共の福祉をより豊かにするための「支援」である。

なお、もし行政の構想・展開する様々な社会政策が、ある特定の個人や集団、階層等のみ益をもたらす＝自由を実質化するのなら、それは、社会における自由の相互承認に反する。そういった社会政策は、ある特定の個人や集団、階層等のみの願いが反映し、その範囲において承認し合えるにとどまるからである。したがって行政・社会政策の正当性の規準は、「全ての人の願い（意志）の反映と合意」（一般意志）に基づく「全ての人のよき生の促進・拡大」（一般福祉＝公共の普遍的な福祉）に定位されることになる。

#### 5) 様々な教育課題に対する認識

国内の小中一貫教育に関する様々な取組の始発点には、多くの場合、後述の「子どもの身体的・心理的成長・発達」に加え「小学校と中学校の段差（中1ギャップ）の縮小」等が置かれ、解決すべき課題に設定されている。しかし、杉並区の多様で一貫性のある教育においては、これらを始発点に置かない。幼保小連携教育や小中一貫教育は、現行教育制度の可能性を探究し、広く学校教育の質的充実を図ることが目的であり、先に挙げた課題等はこれをもって自ずと解決・解消するという考え方をとる。

#### 6) 目的と状況（実情）に応じた方法の選択・併用（目的・状況相関の一方法選択）

道具や手段は、ある特定の状況（実情）下において、目的を達成するための方法である。したがって道具や手段＝方法は、状況（実情）と目的に応じて自覚的に選択・併用していく必要がある。本論においてこの考え方は、一貫して前提に置かれている。

#### 7) 意図的な接続と円滑な接続の関係

「円滑な接続」は「意図的な接続」の下位概念（パリエーションの一つ）である。例えば小学校第6学年における卒業式（儀式的行事）は、意図的に教育の目標や内容、方法上の「段差」を設定するものである。もちろん小・中学校の接続に当たっては、個々の児童生徒の状況に応じて、意図的に「円滑」な接続を促す取組を構想・展開することも必要である。

#### 8) 国の動向・教育における様々な背景

- (1) 平成17年10月に出された中央教育審議会答申「新しい時代の義務教育を創造する」において、義務教育に関する制度の見直しの一つとして小中一貫教育についての検討の必要性が述べられている。

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、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。（傍線付記）

- (2) 平成18年12月に公布された教育基本法において、教育の目的、義務教育については、以下のように記されている。教育の目指す方向性、義務教育の在り方が明確化されている。

##### 第1条（教育の目的）

教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。（傍線付記）

##### 第5条（義務教育）

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。

（傍線付記）

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。（以下略）

- (3) 平成19年6月に公布された学校教育法において、従来小中学校別に分かれていた教育の目標を「義務教育の目標」として統一し、小中学校が一体となって取り組む姿勢を明確に示している。

##### 第21条（義務教育の目標）

義務教育として行われる普通教育は、教育基本法（平成18年法律第120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。（傍線付記）

1 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。（以下略）

- (4) 平成20年7月に策定された「教育振興基本計画」には今後10年間を通じて目指すべき教育の姿の一つとして、義務教育修了までに、全ての子どもに、自立して社会で生きていく基礎を育てることが掲げられている。

##### ①義務教育修了までに、すべての子どもに、自立して社会で生きていく基礎を育てる。

幼児期から義務教育修了までの教育を通じて、学校、家庭、地域が一体となって、基本的な生活習慣の習得や社会性の獲得をはじめとする発達段階ごとの課題に対応しながら、すべての子どもが、自立して社会で生き、個人として豊かな人生を送ることができるよう、その基礎となる力を育てるとともに、国家及び社会の形成者として必要な基本的資質を養う。（傍線付記）

- (5) また、同「教育振興基本計画」には我が国の教育をめぐる現状と課題として、今後の教育の方向性が示されている。

教育は、人格の完成を目指し、個性を尊重しつつ個人の能力を伸ばし、自立した人間を育て、幸福な生涯を実現する上で不可欠のものである。同時に、教育は、国家や社会の形成者たる国民を育成するという使命を担うものであり、民主主義社会の存立基盤でもある。さらに、人類の歴史の中で継承されてきた文化・文明は、教育の営みを通じて次代に伝えられ、より豊かなものへと発展していく。こうした教育の使命は、今後いかに時代が変わろうとも普遍的なものである。

同時に、今後の社会を展望するとき、特に以下のような観点から、教育への期待が高まっている。社会が急速な変化を遂げる中であって、個人には、自立して、また、自らを律し、他と協調しながら、その生涯を切り拓いていく力が一層求められるようになる。（傍線付記）

- (6) 平成20年9月に告示された小学校学習指導要領及び中学校学習指導要領の解説（総則編）には、「教育課程実施上の配慮事項」として「家庭や地域社会との連携及び学校相互の連携や交流」についての重要性が示されている。

学校がその目的を達成するため、地域や学校の実態等に応じ、家庭や地域の人々の協力を得るなど家庭や地域社会との連携を深めること。また、小学校間、幼稚園や保育所、中学校及び特別支援学校などとの間の連携や交流を図るとともに、障害のある幼児児童生徒との交流及び共同学習や高齢者などとの交流の機会を設けること。

〔中略〕また、学校同士が相互に連携を図り、積極的に交流を深めることによって、学校生活をより豊かにするとともに、児童の人間関係や経験を広げるなど広い視野に立った適切な教育活動を進めていくことが必要である。その際には、近隣の学校のみならず異なった地域の学校同士において、あるいは同一校種だけでなく異校種間においても、このような幅広い連携や交流が考えられる。学校間の連携としては、例えば、同一市区町村等の学校同士が学習指導や生徒指導のための連絡会を設けたり、合同の研究会や研修会を開催したりすることなどが考えられる。その際、幼稚園や保育所、中学校との間で相互に幼児児童生徒の実態や指導の在り方などについて理解を深めること、それぞれの学校段階の役割の基本を再確認することとなるとともに、広い視野に立って教育活動の改善充実を図っていく上で極めて有意義であり、幼児児童生徒に対する一貫性のある教育を相互に連携し協力し合って推進するという新たな発想や取組が期待される。（傍線付記）

- (7) 平成23年7月に示された「学校運営の改善の在り方等に関する調査研究協力者会議報告書～子どもの豊かな学びを創造し、地域の絆をつなぐ——地域とともにある学校づくりの推進方策」には、地域とともにある学校づくりについて記されている。

また、子どもの育ちは各学校単位で収まるものではなく、地域における子どもの育ちは、個々の学校や学校段階をこえて捉えていくことが求められる。このため、学校を単位として行われてきたこれまで取組を発展させ、学校間の連携、学校段階間の接続や連続性の確保に留意して、地域との連携や学校運営を捉えていく必要がある。

（傍線付記）

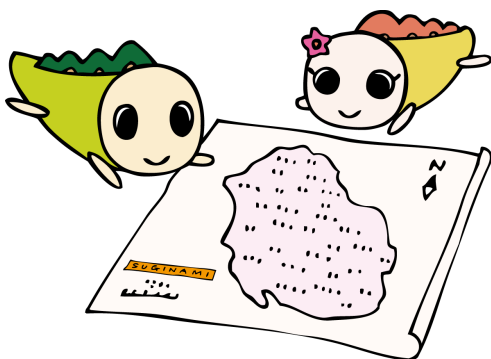
- (8) 同上報告書には学校と地域の連携の在り方について記されている。

子どもたちの豊かな育ちを確保するために、すべての学校が、地域の人々と目標（「子ども像」）を共有した上で、地域と一体となって子どもたちをはぐむ「地域とともにある学校」となることを目指すべきである。また、その際には、小学生から中学生になることで学校生活に戸惑いが生じないように、義務教育段階を一体的に捉え、今以上に小学校と中学校の連携を密にすることも必要である。（傍線付記）

- (9) この間の小中連携、一貫教育に関する議論は、「小中連携、一貫教育に関する主な意見等の整理」（平成24年7月13日、中央教育審議会初等中等教育分科会 学校段階間の連携・接続等に関する作業部会）にまとめられている。
- (10) こうした議論の展開を受け、平成25年6月に閣議決定された「第2次教育振興基本計画」においては、「社会を生き抜く力の養成」に関わる基本施策の10に、子どもの成長に応じた柔軟な教育システム等の構築が掲げられている。
- (11) さらに、平成26年7月3日には、教育再生実行会議の第五次となる「今後の学制等の在り方について」が提言された。ここには、幼児教育の充実、小中一貫教育の推進、職業教育の制度化を柱として、「3歳から5歳の教育について無償化を段階的に推進」「9年間の義務教育課程を弾力的に設定可能に」といった内容が含まれている。同年12月22日には、中央教育審議会が小中一貫教育の制度化と推進方策、大学への飛び入学、国際化に対応した大学・大学院入学資格の見直し、高等教育機関における編入学の柔軟化を含む答申を行った。「義務教育学校」の設置を可能にする学校教育法の改正は、翌平成27年3月のことである。

- [9] 中央教育審議会生涯学習分科会今後の放課後等の教育支援の在り方に関するワーキンググループ中間取りまとめ「土曜日の豊かな教育環境の実現に向けて」について（文部科学省、平成26年3月19日）

- [10] 『すぎなみ9年カリキュラム』の4冊目となる「総合的な学び編」は、本章「小中一貫教育理論編」が最初に執筆された平成25年3月からその編成を見通されていたことを付記しておく。



一人ひとりが探究によって創り出す「知」としての「学びの地図」