

幼小・小中連携教育および一貫教育等に関する調査研究

小柳和喜雄

奈良教育大学大学院教育学研究科専門職学位課程

A Survey and Research of Cooperated Education among Preschool, Primary School and Secondary School

Wakio OYANAGI

School of Professional Development in Education, Nara University of Education

要旨：本発表は、これまで異校園の連携教育に取り組んできた日本国内における幼保小連携、小中連携・一貫校、またそれらに必然的に取り組まざるを得なかった海外の日本人学校を調査対象として、現在日本でも進められてきている幼小連携、小中連携・一貫教育に対する取組の示唆を得ることを目的としたものである。それぞれの連携の取組について、立地・規模別に実地調査を行い、取組の比較検討を行った。そして、そこでの取組の工夫や成果と共に、現在抱えている課題についてインタビュー調査を通して明らかにした。これらの取組から、今後の日本の小中連携教育、小中一貫教育へ、多様な視点からの示唆を得た。

キーワード：小中連携 小中一貫 日本人学校 教師教育

1. 研究の背景、位置、独自性

平成15年度より構造改革特区の動きが活発化し、平成16年度より徐々に教育特区の申請が増え始めた。ここでは各教育課題に積極的に対応していくために、教育課程の弾力化等を中心として教育特区申請を行う自治体が見られ、小中一貫教育などを主課題とするところも現れてきた(小柳2008)。これまでも、異校園の連携・一貫教育に関する研究(幼小連携・一貫、幼保小連携、小中一貫、中高一貫研究など)は、確かに存在していたが、文部科学省の研究開発学校に申請を行い、採択された場合に進められてきた。そのため、数的にも限られていた。研究開発は、予算のつく開発期限3年間の取組であり、研究の知見としては参考になるが、他の公立学校が実践で即生かしていくには、少し距離がある取組も見られた。そのような中、先にも述べた教育特区申請は、内閣官房に申請が行われるものであり、採択されると自治体が進める取組であり、自治体の裁量で予算も計上し進めるものであったため(継続するかどうかは自治体が決める)、研究開発学校よりは自治体にとって身近なものであった。

この教育特区申請は、平成20年度より、内閣官房申請ではなく、文部科学省申請に代わり、研究開発学校とは異なり、教育課程特例校として取り扱われるよう

に現在に引き継がれている(図1参照)。

異校園連携教育に関する取り組みは、先にも述べたように研究開発学校、教育特区申請に基づく取組が先行した。まず義務教育の連携(小中一貫・連携)に関わっては、図2に示すように、次のような経過を経てきている。

まず、研究開発学校(広島県呉)として、校舎併設・隣接の混合型があった。その後、特区申請を行い、自治体のモデル校として、「校舎一体型・併設型」の「小中一貫校(通称)」が設置され、実践研究が行われた。しかし、「校舎一体型・併設型」の取組は、他の公立学校としては特別な形態の取り組みであり(教育課程編成の独自性に加えて、6・3制の枠を越えた

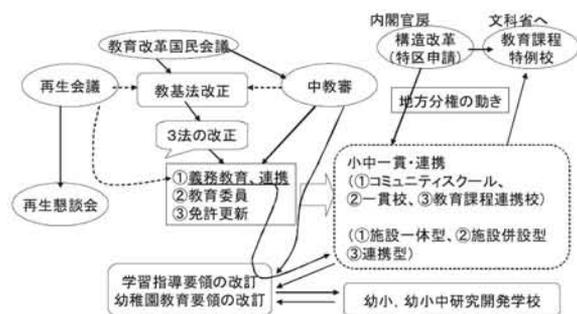


図1 教育改革の経過と連携・一貫教育の関係

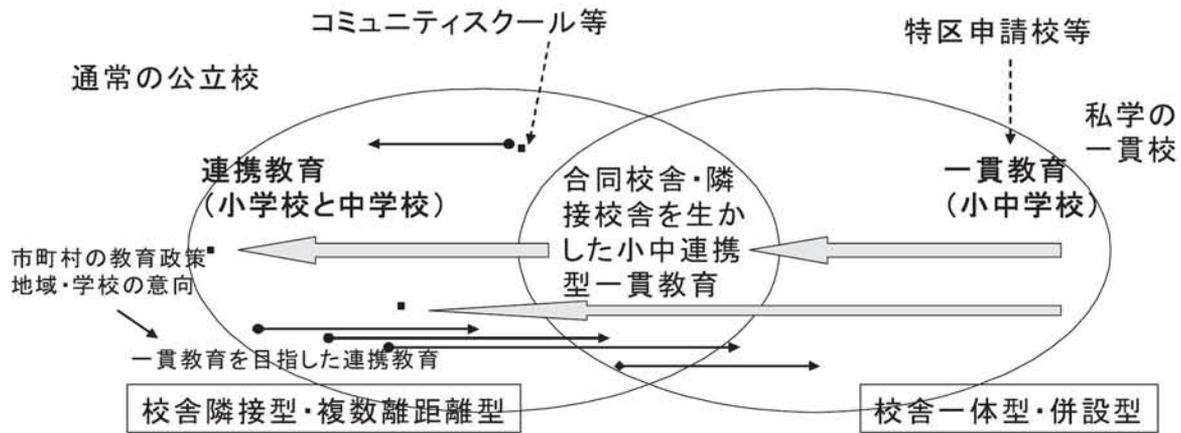


図2 小中一貫・連携教育推進の動き

新しいブロック編成による取り組みなど)、なかなか普及へとは進めなかった。そのような中、離れた複数の校舎を持つ小中学校を含む中学校ブロックを1つの単位として、6・3制のまま小中連携を考える取組、そこにコミュニティ・スクール構想を重ね合わせる取組が現れた。これは、他の公立校にとっては、身近な取組であり、これを参考にする取組も増え始めた。また、市町村合併などの動きや校舎老朽化、少子化に伴う学校適正規模などの背景を下に、合同校舎の中で小学校6年と中学校3年を並存させた学校が、連携へと踏み出す取組も表れ、合同校舎を生かした小中連携型一貫教育の動きとその成果も出始めてきた(表1参照)。これらの動きが、様々な事情を持つ自治体や教育委員会などに影響し、小中一貫・連携教育に関心が向けられてきている。

一方、幼小連携・一貫、幼保連携、幼保小連携の取組も研究開発学校等を中心に進められ、図3に示した政策や社会的要請の動きとも呼応して(幼稚園への入園児童数の減少と保育園入園の待機児童の増加)、またいわゆる小1プロブレムの克服などを背景に監督省庁の壁を越えた取り組みもなされてきた。

小中一貫・連携教育の場合は、先にも述べ、表1にも

取組みの背景	①中1ギャップに対するゆるやかな接続、②学力向上への寄与、③成長の実態に即した学校階梯の再考、④地域理解・連携の必要性、⑤自己理解・他者理解・縦集団との出会いの必要性、⑥学校適正規模・統廃校・校舎改築などの理由
9年間の指導体制	①ブロックを用いる場合:4・3・2(最も多い)、5(12・345)・4(67・89)、1・5・4、2・3・4、3・4・2、4・5、4・4・4、②ブロックを用いない場合:ある教科、各教科、総合、特別活動などでの柔軟な9年間の教育対応を表記
取組みの特徴	①外国語・英語系(最も多い)、②地域系、③情報・コミュニケーション系、④道徳・特活・進路融合系(市民科、生き方科など)、⑤読解力などある力の獲得へ焦点化、⑥交流学习、⑦教育方法の連携
現状及び成果	①生徒が落ちついてきた(6年生の変化)、②教員組織の意識の変化、③カリキュラム連携、④指導の連携(教科部会の組織)、⑤合同授業、⑥全体計画・カリキュラム案の構築、⑦校区連携会議の設置、⑧小中一貫コーディネータの設置、⑨兼務体制の明確化
課題	①より目的を絞った職員の計画的な連携、②学力向上、生活面の変化などに関する評価・実証、③環境・設備、④移行期に伴う課題への対応、⑤連携校型の学校の意識改革

表1 小中一貫・連携の取組動向(平成19年)

示しているように、その取組理由は多様である。例えば、町村などの場合は、少子化などによる学校適正規模の問題から出発している場合が多い。一方、都市部では、中1ギャップに加えて、私学受験など、同地域において、中学校区の公立学校に進学する児童数が減り、地域の学校としてまとまりの危機感(学校選択性の動きへの危機感・学校を中心とした地域コミュニティが揺らいでいくことへの危機感)などから、その対策として小中一貫・連携教育の政策へ動いている場合が多い。このように立地等による課題の違いに加え、「地方自治体(議会)」「(例えば経済効率へ関心)」「教育委員会」「(例えば、学校適正規模などを考慮した教育効果へ関心)」「学校・及び教職員」「(例えば、異なる学校文化の融合への不安や負担増へ関心)」「保護者」「(例えば、わが子の教育に関心)」「地域住民」「(例えば、地域再生に関心)の間では、それぞれ意見の相違もあり、必ずしもその必要性については意思統一がなされているわけではない。

話題となっている小1プロブレム、中1ギャップ(中学校からの不登校や問題行動の増加、学力の不振など)、そして現在問題はなくともさらによりよく教育活動が展開でき、子どもたちを伸ばしていけること

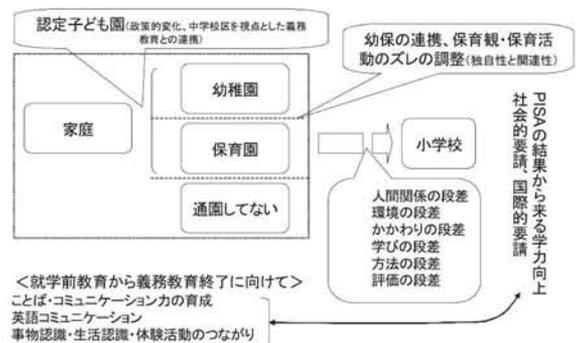


図3 幼保小の連携教育の動き

への期待から、幼保小連携、小中一貫・連携の必要性へ、総論として賛成が言われ、取組が模索され始めている。しかし、具体的な取組の各論になると、意見が一致せずなかなか進まない状況にあるというのが現状である。

図4は、取り組み課題を示している。幼保小連携の場合は、小1プロブレムを生じさせている段差について理解はされてきているが、監督官庁の違いから幼保の連携は手薄な状況にあり、幼小小学校で段差克服の取組を検討している状況である。小中一貫・連携の場合は、先にも述べたように、学校の規模別に中1ギャップとして捉えられている課題も異なっている。

現在の取組の中で、むしろ関心として向けられていないのは、中学校卒業後の子どもたちの姿を見通した（その中学校区の子どもたちの特徴として何が長所で、何が課題となっているのか）課題の明確化であり、それに幼保・義務教育が連携して取り組む視点である。

このたび改訂された「幼稚園教育要領」には小学校との積極的な連携が随所に触れられ、具体的な連携の方法例に関して踏み込んだ記述までなされている。また改訂された「学習指導要領」では、小学校・中学校共に、現行では「開かれた学校づくりを進めるため」隣接校園との連携を求める記述であったが、「学校がその目的を達成するために…」という目的達成に向けた記述に変更されている。その目的としては、改訂のポイントとして記されている「基礎的・基本的な知識・技能の習得、繰り返し指導・スパイラル指導」「思考力・判断力・表現力等の育成、基礎的・基本的な知識・技能の活用」「学習意欲の向上や学習習慣の確立」「言語活動の充実」「豊かな心の充実」「健やかな体の育成のための指導の充実」「学習の見通しと振り返り」「特別支援学校の助言援助の活用と個に応じた指導の

充実」「コンピュータの積極的活用と情報モラル指導」などが想定される。まさに幼保と連携して、そして義務教育として小学校と中学校がこれらの目的達成に向けて、各校園内の努力だけでなく、教育課程連携、及び指導法の連携までも行っていく必要がある。そうでなければその目的達成が十分に果たせないことを示唆している。つまり、各校園がそれぞれ独自に「要領」に即して取り組むだけでなく、連携して取り組まなくては、その達成が困難、また効果が十分に引き出せない教育課題がその改訂ポイントとしてあげられてきているという理解にいたることが必要である。繰り返すが「幼稚園教育要領」「学習指導要領」の目的を達成していくためには、異校園の連携は不可欠であり、逆に異校園の連携・一貫を進めることが目的達成に寄与できるという関係理解に立つことが重要である。

しかしながら、先にも述べたように、現在の異校園連携教育の取組では、このような発想はまだ希薄であるというのが現状であり、そのため、中学校卒業後の姿を想定した課題の明確化と取組の計画・遂行・評価が十分でなく、取組に対する足並みがそろわず、腰が重い状況であるといえる。各校園の文化や大切にしたいことは尊重しつつも、課題に向けて積極的に連携・一貫していく一歩踏み出す取組が必要であるが、現在の関心は、目の前の課題のみに目を向けていることが問題であるといえる。

以上のように、ここ約5年前後の動きの中で、動きが活発化してきている異校園の連携教育研究に教育研究としてどのように、対峙して行くかが今後求められてくると考えられる。しかし、この点に関する先行研究がまだ手薄な状況である（小学校から中学校にかけての連携した情報モラル教育に関する研究などは見受けられるが、例えば、立地の離れた小中学校の連携を

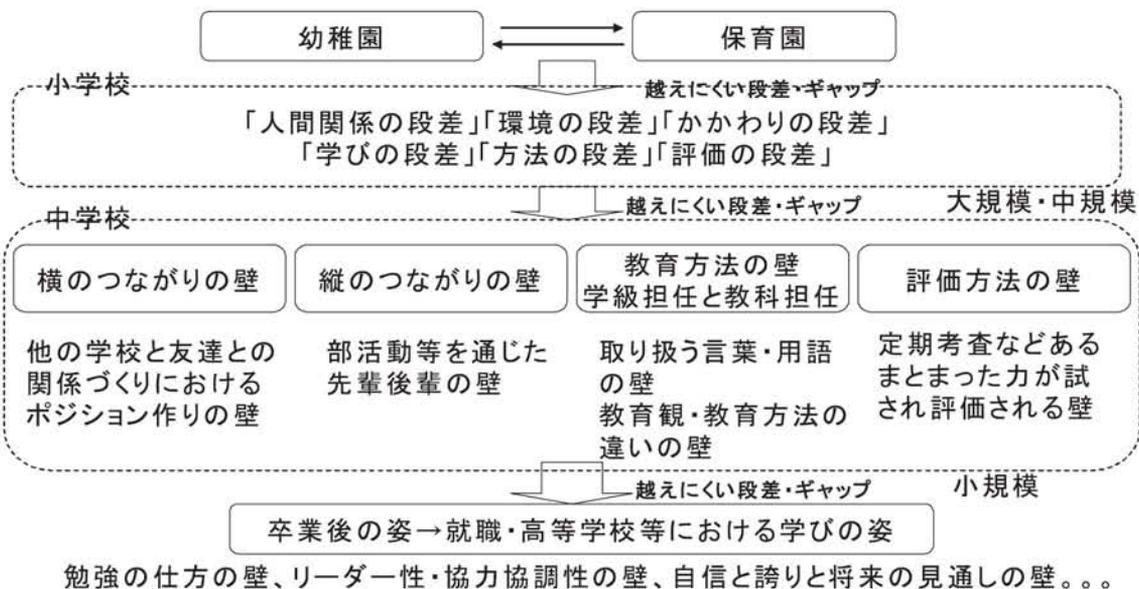


図4 幼小小連携、小中一貫・連携推進校における取組課題

支援するために、その教育組織や経営、教育課程をシステムの的に考察していく基礎研究や教育方法支援など技術面に関する学習環境設計、ICTの活用方法、教員研修などを考える実践研究はまだ見られない。

そこで本研究は、その萌芽的研究として、異校園の連携教育研究を教育学においても進めていくために、現在、異校園の連携教育がどのように進められているか、その具体的な成果と課題を見ることで現状を把握し、この研究課題に切り込み、寄与していく方向性を明らかにしていくことを目指すことにした。

2. 研究の目的と方法

したがって、研究の目的は、これまで異校園の連携教育、連携教育研究に取り組んできた国内の先進校の取組の動向を明らかにすると共に、このような連携に関わって、早くから必然的に取り組まざるを得なかった海外の日本人学校を調査対象として、現在日本でも進められてきている幼保小連携、小中連携・一貫教育に対する取組の示唆を得ることを目的とした。

研究方法としては、日本国内における幼保小連携、小中連携・一環に取り組んできた学校園（小中一貫サミット参加校の取組を中心に）、および海外の日本人学校における小学部と中学部の連携の取り組みについて、立地・規模別に学校園を選定し、研究紀要やWWW情報のレビューと共に、実地調査（今回日本国内においては、奈良、大阪、京都、三重を中心に）を行い、取組の比較検討を行うこととした。そして、そこでの取組の工夫や成果と共に、現在抱えている課題について、インタビュー調査を通して明らかにすることとした。

立地別・規模別による調査は次のような整理に即して進めることにした。

(1) 幼保小連携の場合

- ① 1 幼 + 1 保 + 1 小学校の場合
- ② 複数園と 1 小学校の場合

(2) 小中連携・一貫の場合

- ① 1 小と 1 中の連携・一貫で校舎一体・併設
- ② 1 小と 1 中の連携・一貫で離距離

規模	立地	学校名	調査日
大	東南アジア	バンコク日本人学校	3 / 5
大	西欧	ロンドン日本人学校	3 / 27
中	西欧	デュッセルドルフ日本人学校	2 / 26
中	東南アジア	ホーチミン日本人学校	3 / 13
小	オセアニア	メルボルン日本人学校	3 / 11
小	東アジア	グアム日本人学校	3 / 3

表2 研究協力校一覧

③ 複数の小学校 1 中の連携・一貫

④ 複数の小学校 2 中の連携・一貫

また国外の日本人学校の場合は、表2のような形で調査計画を立て、2008年2月から3月にかけて研究協力を得て調査を進めた。

3. 結果

3. 1. 日本国内の場合

(1) 幼保小連携の場合

すでに述べてきたように研究開発学校としては、

- 1) 教育課程全般の連携に関心を向けた、①国立大学法人岡山大学教育学部附属小学校・附属幼稚園「発達段階に応じた学習のあり方を明らかにし、基礎的な学習の充実を図るための幼稚園、小学校における教育の連携を目指す教育課程及び指導方法の研究開発」、②国立大学法人お茶の水女子大学附属中学校・附属小学校・附属幼稚園「幼稚園・小学校・中学校12年間の学びの適時性と連続性を考えた連携型一貫カリキュラムの研究開発」、③奈良県大和郡山（やまとこおりやま）市立治道（はるみち）小学校・治道幼稚園「幼稚園・小学校接続期における系統性を重視した教育課程の編成と指導方法・指導体制の工夫・改善及び幼稚園からの楽しい英語学習についての研究開発」、の取組と、2) ある能力の育成へ焦点化した研究開発、①広島県北広島町立八幡（やわた）幼稚園・八幡小学校・雄鹿原（おがはら）小学校・芸北幼稚園・芸北小学校・雲月（うづつき）小学校・美和（みわ）小学校芸北中学校・広島県立加計（かけ）高等学校「小学校段階から「ことばの技能科」「英語科」を新設した場合の幼稚園・小学校・中学校・高等学校13年間の一貫・系統性ある教育課程についての研究開発」、②大阪府千早赤阪（ちはやあかさか）村立こごせ幼稚園・赤阪小学校・千早小学校・多聞（たもん）小学校・小吹台（こぶきだい）小学校・村立中学校「幼稚園・小学校・中学校の11年間において、英語活動・情報活動の系統化したカリキュラムのもと、国際化・情報化に対応したコミュ

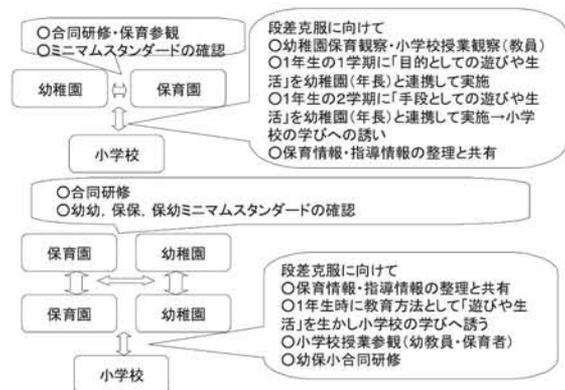


図5 先進的な幼保小の連携取組の実態

ニケーション能力の増進を図る指導内容・指導方法の研究開発」、③国立大学法人奈良女子大学附属幼稚園・附属小学校・附属中等教育学校「幼・小・中等教育15年間にわたり、事物認識とその表現形成の徹底化を通して、独創的で「ねばり強い」思考能力を育成する教育課程の研究開発」などの取組があった。

このような大掛かりな研究開発とは異なり、自治体が独自に進めている幼小連携、幼保連携の取組も各地に現れはじめている。

これらの取組に共通する点を抽出すると、図5に示すように、小学校と幼稚園・保育園が情報交換や合同研修、保育参観や授業参観、入学後の子どもの様子の確認に加えて、幼保による合同研修・保育参観などを通して、それぞれの目的や保育の重点課題などを相互理解しようとしている点などがあげられる。つまり小1プロブレムについて小学校と考えるだけでなく、幼稚園と保育園でも互いの保育観の違いや大切にしていることを確認しつつも、最低限、小学校入学に向けてそろえる点について確認しようとする試みであるといえる。しかしながら、監督官庁の違いから、実際には、幼保による連携教育研究は難しく、幼小の連携教育研究活動に保育園の保育士を招いて（保育士の場合、保育時間が長いことなどもあり、時間設定が困難）研修を進めるなどの取組が行われているのが一般的な実態であることがわかった。

(2) 小中連携一貫の場合

1小と1中による連携または一貫教育で、合同校舎、または併設校舎などで取組が行われている場合、その特徴として上げられるのは次のことである。合同校舎などの特性を生かして、児童・生徒の日常交流（縦割りグループによる給食、清掃ほか）、合同特別活動、特別教室などの柔軟な共同利用、小中教員による合同授業・相互乗り入れ授業、小学校から中学校まで貫いた新教科の設置など教育課程全体を小中連携・一貫を意図して工夫・編成した取組である。

一方、1小と1中による連携教育で、それぞれの校

舎が少し離れている場合、その特徴として上げられるのは、児童・生徒の計画交流、中学校教員による計画的な小学校の授業への参加協力、既存の教科学習、特別活動、あるいは総合的な学習の時間のどれかに焦点化して、小学校から中学校まで貫いた教育内容・教育方法研究があげられる（図6参照）。

どちらも1小と1中による取組であるため、他の小学校から子どもたちが入ってくることもなく、ほとんど同じ集団の子どもたちが9年間一緒に過ごすこととなるため、横のつながりに関わって生じる中1ギャップの壁は生じにくいといわれている。しかしながら単級である場合などは、逆に同じような人間関係の構造が続くため、力関係が固定化してしまう問題や互いによく知っているがために表現力不足が生じてしまうなど課題もあげられている。また合同校舎による取り組みの場合などは、さらに小中の異なる学年の子どもたちが一緒に学校生活を営むため、縦のつながりに関わって生じる中1ギャップの壁も生じにくいといわれている。したがって、このような形の学校では、課題は、むしろ教科担任の壁や評価方法の壁を越える取組に焦点化がなされている。一方、校舎が離れている場合は、縦のつながりの壁にも対応していく必要があり、入学前に、計画的に小学生と中学生を交流させる取組に力を入れ、不安の軽減などに努め、その上で、教科担任の壁や評価方法の壁を越える取組に対応しようとする試みがなされている。しかし教師が移動するにも時間がかかるため、教科担任の壁を越える取組も何とか実施しているというのが現状であり、その効果についての検討や取組の洗練化には時間を要し、さらに評価方法の壁への対応にはなかなか手が回りにくいとも言われている。

次に、複数の小学校と1中による連携教育の場合は、数として最も一般的であるが、一部の自治体を除いて取組としてはあまり進んでおらず、計画段階・準備段階にあるという取組が多いといわれている（中学校区で話し合いが行われ始めている）。

すでに試みられている取組の特徴としては、合同行

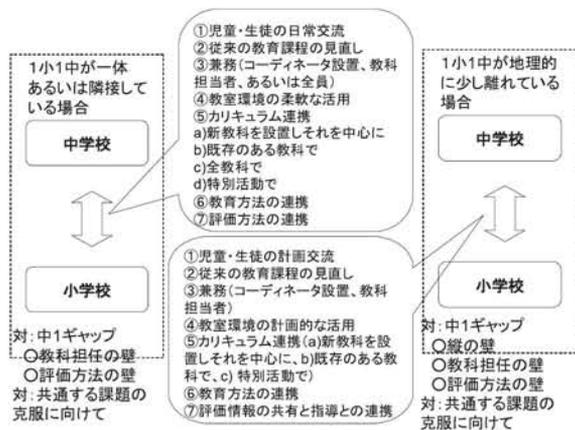


図6 1小と1中による連携・一貫教育の実態

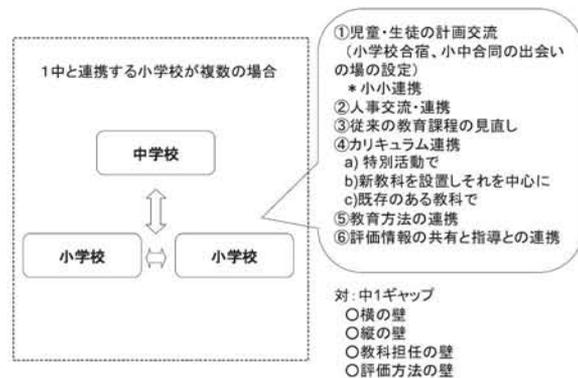


図7 複数小と1中による連携・一貫教育の実態

事の開催などを通じた計画的な児童・生徒の交流や、共通する研究課題（小中連携を進めていくための研究課題）を決めて、それに向けた研究活動を始めるなどが一般的である（言語力の育成といったある力の育成に焦点化した研究や教育方法の連携に関する研究など）。また、このような形態の小中連携では、最近、中1ギャップの横の壁や教科担任の壁などへの対応を意識して、小中連携の重要性に関心が向けられてきており、小中連携に加えて力が入れている（図7参照）。

最後に、特別な形態ではあるが、2つの中学校区にまたがる小中連携の試みも存在する。これらの取組では、私学への児童の流出、中1ギャップ（不登校、いじめ、問題行動、低学力傾向）に悩んでいる学校区が多く、課題克服に向けて小中連携について検討を始めているという状況である。自治体などでは、中学校区の再編なども検討されているが、これまでの学校区を変えることは容易ではなく、地域・保護者との話し合いが現在進められているという状況である。

取組の特徴としては、稀にしか現在その取組が存在していないという状況であるが、2つの中学校区で合同で小中連携についての検討会議を設けるなど、情報交換や計画的に、児童・生徒を交流させる学校訪問の機会の確保や相互の行事への招待などが行われている。目的としては、中1ギャップ、特に横のつながりの壁や縦のつながりの壁など、人間関係などに関わる問題への対応に関心が向けられている。学力的に真中くらいで入学してくる子どもたちも、中学校の新しい人間関係の中で悩み、学習に力が入らず、結果平均して他校よりも低学力傾向を示す。また、このような状況に対して、保護者が私学受験を進めるなど、児童の中学校区などからの流出なども生じている。このような課題に対して、中1ギャップ克服に取り組もうとしている。しかしながら先にも述べたように、2つの中学校区をまたぐ取組は、小学校区を中心とした自治連合会

のそれぞれの取組の考え方の違いや、教員同士も規模が大きすぎて話し合う時間を調整することが難しくなかなか進んでいないというのが現状である（図8参照）。

3. 2. 海外の日本人学校の場合

これまで国内における異校園の連携・一貫教育について現在どのような取組が進められているかを見てきた。ここでは、同様に早くから必然的に異校園の連携教育を進めざるを得なかった国外における日本人学校の取組に焦点化し、異校園の連携教育の取組の動向について明らかにする。

(1) バンコク日本人学校の場合

バンコク日本人学校は、小学部と中学部の併設日本人学校として世界最大規模の学校であり、9年間一貫の教育課程を構築しているほか、平成19年度から小学部1年から4年の前期、小学部5年から中学部1年の中期、中学部2年と3年の後期とするブロックを単位とする取組をスタートさせた。それ以前は、教員の人事配置として、日本から派遣される教員の免許・専門性の重なりなどから、小学校免許を持つ中学校籍の教員が小学部に配属されることや、専門性と関わって相互乗り入れの授業を展開するなどの試みはなされてきたが、小学部と中学部の交流はあまりなかった。そのため、転勤などの事情もあるが、家族を小学校卒業と共に、日本へ帰国させるケースなども見られ、中学校までに継続して残りたいと児童・生徒や保護者に感じさせる取組が手薄であった。そこで魅力ある学校づくり、より質の高い教育を提供できる学校を目指して小中一貫教育に取り組むことになったということであった。現在は、各教科部会を構築し、9年間一貫で各教科の連携を意識した取組が行われているということがわかった。

(2) ロンドン日本人学校の場合

ロンドン日本人学校では、英会話を要として9年間一貫の教育課程を構築しているほか、中学部3年が小学部1年を支え、中学部1年と2年が小学部の6年を支える取り組みが意識的になされていること、また小学部では、一貫教育の中でリーダーとなる機会を日本の学校よりも失いがちになる6年生のために、縦割りの活動を意識的に行っていることがわかった。ここでは職員室は1つであり、職員の意思疎通、教員の組織的教育力を上げる試みが工夫されていることがわかった。

(3) デュッセルドルフ日本人学校の場合

デュッセルドルフでは、ドイツ語の学習に加えて、英会話（英語活動を含む）と情報科を小学部の1学から中学部3学年まで通して教育課程を組み、これを要に、教員相互で小中連携・一貫を支える試みを行っていることが明らかになった。職員室は1つであり、小学部の教員が中学部の数学も担当したり、中学部の音楽・図工・書写・理科などの教員が小学校の科目を教



図8 複数小と2中による連携・一貫教育の実態

えたりして相互の連携も緊密であることがわかった。

(4) ホーチミン日本人学校の場合

ホーチミン日本人学校は、急速に児童・生徒数が増えてきており、2008年4月に間に合わせる形で新校舎も建設していた。職員室は1つで密接に連絡を取りながら、国語、算数、社会などに関して、中学校教員が小学部の教科担任をするなどしてきた。しかしながら、学級担任が担当したほうがやはりいいのではないかと、という考えもでてきて、20年度以降は連携の方法の見直しを検討しているとうことであった。ホーチミン日本人学校の場合は、小中連携を必然的に進めてきた経緯もあるが効果的に進めてきた。しかし保護者などからもむしろ、小学校と中学校の違いを明確にして欲しいなど、節目を明確に求める声などもあり、むしろ段差を明確にしていく取り組みを意識した小中連携へと方向を転換してきていることがわかった。

(5) メルボルン日本人学校の場合

メルボルン日本人学校では、小学校籍の教員に対して中学校籍の派遣教員が多いため、両方免許を持っている中学校籍の教員に小学校の担任をしてもらうこと、専科関係は全学年を通じて持つこと（小学校も中学校も複式で、小学校の場合は3・4年、5・6年一緒、中学校の場合は、3学年一緒に音楽、図工・美術、体育、家庭などを行っている）で連携が進められている。また習熟度別クラスに分けた英会話（英語活動を含む）を小中の教員で連携して行い、行事も一緒に行っている。職員室は1つであり、絶えず相互の連携が緊密であることがわかった。

(6) グアム日本人学校の場合

グアム日本人学校では、小学校籍の教員3名と中学校籍7名の教員で運営を行っているため、中学校籍の教員が小学校の担任ならざるをえない状況の中で必然的に小中連携が進められている。習熟度別クラスに分けた英会話（英語活動を含む）を小中の教員で連携して行い、行事も一緒に行っている。職員室は1つであり、絶えず相互の連携が緊密であることがわかった。

4. 得られた示唆

小中連携・一貫に取り組む際には、学校の立地・規模により課題が異なるため、課題の明確化（当面・中期）を通じて、相互の理解のねじれをひも解き、実践を進めることが重要である。

また、義務教育終了時の出口の姿を想定して連携を進め、児童・生徒、保護者にも魅力的な学校（組織力）を訴えていく試みが必要である。

さらに、小中連携・一貫は段差をなくす試みだけを意識するのではなく、手の届く段差（意図的な教育的段差）をいかにデザインするかを考えることが重要である。

以上の点が示唆として導かれたことである。

参考文献

- 小柳和喜雄（2008）異校園種連携研究における研究動向－小中一貫・小中連携教育を中心に－、奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要 17：315－323.
- 国立教育政策研究所『小中一貫教育の課題に関する調査研究 教育制度・行財政・経営班（最終報告書）』平成20年3月
- 国立教育政策研究所『小中一貫教育の課題に関する調査研究 教育内容・方法班（最終報告書）』平成20年3月

謝辞

本研究と関わって多くの教育委員会および学校園・日本人学校の協力を得た。また本研究は、科学研究費基盤研究C（一般）「異校園連携研究におけるミドルリーダーの役割の明確化及び情報共有支援システムの開発」、課題番号（19500801）の支援を受けた。この場をかりてお礼を申し上げます。