

依頼論文

アジア比較に基づく基礎教育課程の 「一貫制」に関する理論的・実践的研究（Ⅰ） ——教育目標の「一貫制」をめぐって——

田中 統治*

Theoretical and Practical Research on “Continuity” of Basic Curriculum
By the Comparative Study in Asia:
Analysis on “Continuity” of Educational Goals

Toji TANAKA

本研究の目的は、OECD-PISA で上位を占めるアジア諸国・地域（以下、国と略記）の基礎教育課程（初等・中等教育課程）に注目し、その一貫制の特質を教育課程、学校経営、及び教師教育の三つの側面より明らかにしたうえで、最終的にそれらの観点を総合させて日本の小中一貫教育に対する提案を試みることにある。本稿は第二年次の報告として教育目標の一貫制をめぐって検討した結果、アジア諸国の多くが、21世紀を生きる生涯学習者の育成に向けて基礎教育課程の目標を転換させていること、また、K-12といった連続する教育課程全体の視野から教育目標を一貫させながら学校裁量による工夫改善の枠を設定していること、そして生涯学習に向け教科領域の再編・統合と達成目標の段階化を試みていることを示した。今後、教育課程、組織体制、及び教員研修の三つを一体として展開するためSBCDモデルを再構成しながらこれを「土着化」させる形で開発実践を積み上げる方向を示唆した。

1. 問題の所在及び研究の目的

本研究は、OECDのPISA調査で上位を占めるアジア諸国の基礎教育課程に注目し、各国における「一貫制」の特質を「教育課程」「学校経営」「教師教育」の三観点より明らかにした上で、最終的にはそれら三つの観点を総合させて、日本の小中一貫教育に対する具体的な提案を試みるものである^①。

理論研究では、教育目標の類型から教育課程、学校経営、及び教師教育の三観

*筑波大学人間系

点を相互に関連づける一貫制の枠組を構築する。実践研究では、この枠組から調査・分析したアジア比較研究の研究成果に基づき、日本で展開される教育課程、学校経営、及び教師教育の実践に関して、一貫制を質的に保証する方策を提案する。

本稿では、4年間継続研究の2年次に当たり、講演（台湾・韓国・シンガポール・中国・香港・タイ）と現地調査の資料をもとに教育目標の類型による検討を行う。とくに、各国が生涯学習に必要な基礎教育課程の目標をどのように設定し、これを一貫させるためにいかなる改革を行っているかという問題に注目する。

日本の義務教育課程では、小中と中高の一貫教育が混在し、「生きる力」と生涯学習への見通しも十分明確にされていない。その原因の一つに教育課程を全体的に捉える視点の弱さがある。たとえば、異校種間の教育課程をどうつなぐかという「接続」(articulation)は議論されても、その問題を初等教育から高等教育さらに生涯教育まで見通して全体的に論及されることは少ない⁹⁾。生涯学習の充実にとっては、小中一貫と中高一貫の教育課程のどちらが有効であるのかといった議論を行う以前に、そもそも基礎教育課程の一貫制を教育目標の観点からどう把握し、その一貫制をいかに保証すべきであるのかという点について、原理的・理論的な検討から始める必要がある。

そこで、教育文化が類似するアジア比較によって、基礎教育課程として備えるべき一貫制の構成要素、それを生み出すメカニズムとマネジメントのモデル、そして国民の教育要求の把握と採り入れ方等に関する理論的な検討が求められる。先行例を見れば、日本カリキュラム学会が創設20周年記念の公開国際シンポジウム「日中韓のカリキュラム研究の成果と課題」において、過去20年間の3国の教育課程改革を振り返り、理論と実践をつなぐ上で「エビデンス（証左）に基づく研究」の必要性が確認された¹⁰⁾。また、科研費による研究「日韓中における学校カリキュラム開発モデルの再構成に関する研究」が明らかにした点として、3国は、2008年改訂学習指導要領の「カリキュラム・マネジメント」(日本)、2009年改訂教育課程の「学校単位責任経営：SBM」(韓国)、及び2001年基礎教育課程改革綱要の「校本課程」(中国)といった方針が示すように、地方と各学校が自律的・組織的にカリキュラムを改善するためのモデルを採用していた。そして、この動向から、アジア地域における教育のグローバル化がカリキュラム開発モデルを再構成させる主要因であると見なすことができる¹¹⁾。

これらの知見をもとに、以下では、知識基盤社会において不可欠な生涯学習の視点から、アジア諸国における1 基礎教育課程の目標転換、2 教育目標の一貫制と学校裁量、及び3 理論仮説の構成への示唆、の順に考察を試み、今後の研究指針を提示する。

2. 基礎教育課程の目標転換

アジア各国は90年代に21世紀を展望して新たに教育目標を設定したが、その多くは「生涯学習力」の育成を目指すものであった。設定された教育目標を見れば、従来の価値重視型から結果重視型へ、伝達重視型から経験重視型へ大きく転換を図っている。この転換は、OECD-PISA で上位を占めるアジア諸国が抱える社会変動と関連づけて考える必要がある。基礎教育課程において一貫制を確保しようという政策意図は当該国を取り巻く社会状況と不可分であって、状況認識の在り様が教育改革に関する理論モデルの選択に影響するからである。注目すべき要因は教育のグローバル化への対応である。グローバル化の波は経済界のみならず教育界にも押し寄せ、国際学力調査の上位国を模倣した結果、教育目標もコンピテンシー・モデル等に同型化しつつある⁶⁾。

以下では、グローバル化への対応を迅速に行った代表事例として、台湾と香港が行った基礎教育課程の目標転換に見られる特徴と、一貫制を確保するための実践的な工夫についてそれぞれ述べる。またこれに準ずる事例として、シンガポール、韓国、中国・上海、及びタイの場合にも随時論及しながら、教育目標の一貫制を確保するための施策の動向とその特徴を考察する。ここで考察に用いる資料は、過去2年間に行った講演と現地調査から得られたものである⁶⁾。

台湾と香港にほぼ共通する生涯学習のための基礎教育課程への転換を特徴づけるキーワードは次のとおりである。

- ① 価値重視から結果重視へ 例：学校評価基準
- ② 内容重視から技能重視へ 例：ICT・英語検定
- ③ 伝達重視から経験重視へ 例：体験・問題解決
- ④ 教育の情報化とグローバル化への迅速な対応

すなわち、生涯学習力を育成するために設定された教育目標を見れば、従来の

価値重視型から結果重視型へ（成果重視の学校評価）、内容重視から技能重視へ（達成型評価）、そして伝達重視型から経験重視型へ（実践的能力：コンピタンス）転換を図っている。これらの特徴は、日本の教育課程改革で目標に掲げられてきた「生きる力」の育成とその記述表現が類似しているように見える。

だがしかし、生涯学習力の育成に対し教育目標を焦点化する「政策意図の強さ」において相違点がある。教育目標は教育活動を意味づける上での羅針盤に当たるものであるため、その内容には教師集団が「教育課程・学校経営・教師教育」の三つを一体として設計しやすくする上での明快さが求められる。このため究極目標（end）を達成目標（objectives）に一貫させるように工夫された基礎教育課程が構成されている。

次に掲げる表は台湾と香港の基礎教育課程の一貫制を、理念・目標、枠組、及び特徴としてまとめたものである。

まず第1に注目すべき点は、「学び方を学ぶ」(Learning to learn) や「自立的・自律的な学習者」(Independent and autonomous learners) の標語が示すように、児童生徒が将来「生涯学習者になる」ことを教育目標に明記していることである。そのために、情報と言語運用や、共同の知の構築などが強調される。現地研究者の言によれば、こうした生涯学習の目標化は、台湾の場合は豪州を、また香港の場合は英・米国の教育政策をそれぞれモデルとして参考とした結果であるという⁷⁾。日本の場合、教育基本法の改正（2006年12月22日施行）により、

図1：台湾と香港に見る基礎教育課程の一貫制

台 湾	香 港
理念第5：生涯学習者となる 主体的な探究，問題解決 情報と言語運用	目標：生涯学習者となる 共同の知を構築 学ぶことを学ぶ
枠組： 9年一貫制課程 特色ある校本課程（20%）	枠組： 中央課程と校本課程 8つの学習領域
特徴： 12年一貫課程へ 教科制でなく，領域制	特徴： 9年一貫教育 + 高校教育 教科教育でなく，領域教育

（注記：校本課程とは学校裁量で編成される教育課程である。）

「(生涯学習の理念) 第三条 国民一人一人が、自己の人格を磨き、豊かな人生を送ることができるよう、その生涯にわたって、あらゆる機会に、あらゆる場所において学習することができ、その成果を適切に生かすことのできる社会の実現が図られなければならない。」とされた⁹⁶⁾。この理念は「生涯学習社会の実現」とみなされたためか、これを教育課程の目標や内容にまで一貫して反映させようと試みる時、そこで必要な長期的で具体的な視点を欠いている。この点については後述する。

第2に、台湾の場合、生涯学習者を育てるために高校段階を含む12年制の基礎教育課程まで見通して目標を転換し、2014年度から「12年国民基本教育」を実施する予定である。ただし、義務教育ではなく「基本教育」と呼び、就職という選択肢を保証しつつ、高校進学希望にはオープンに応える「全入」(9割以上が推薦入学)の形態をとるという⁹⁷⁾。また、香港の場合、9年一貫の教育課程に加えて高校教育とのジョイント(接続)を視野に収めた教育目標を掲げている。この他、韓国の場合、大学進学率が70%を超えており、後期中等教育は高等教育への「継続教育」(Continuing education)と位置づけられ、2009年改訂では「グローバル創意人材」に求められる「核心力量」(Key competency, core competency)を基盤とするカリキュラムを構想してその強化が図られているという⁹⁸⁾。こうした動向は日本での高大連携等の課題にとって示唆的である。なぜなら、高大連携の課題は、幼小、小中、及び中高の連携と共通した課題、すなわち生涯学習に向けた基礎教育課程の垂直的な設計、という課題を抱えているからである⁹⁹⁾。

第3の注目点は、教科科目から領域に統合したシンプルな構造を採用したことである。台湾の場合、98年版9年一貫教育課程の枠組において、語文、数学、社会、自然・生活科技、健康・体育、芸術・人文、及び総合活動の7学習領域を設けたが、そのコア部分も含めて裁量権を各学校に置いたことが特徴的である。つまり、後述するように「学校に基礎をおくカリキュラム開発」(School-based Curriculum Development: SBCD)の方法論を用いたわけである。2008年からはこれに7大学習課題(ジェンダー、環境、情報、家政、人権、生涯学習、及び海洋教育)を組み込む形でナル・カリキュラム(Null curriculum: 「特徴・個性のない」の意味)という考えを導入している。また、香港の場合、自立した生涯学習者に必要な9つの学習スキルを整理し、基礎知識は教科でなく8つの学習領域(Key learning Areas: KLA)に仕分けして、これらを組み込む形で構成してい

る。一見、複雑な構造に思えるが、香港版 SBCD「校本課程」で開発された統合学習によって内容を削減し、柔軟な時間割と学習者中心のスペースを確保しているという⁽¹²⁾。

類似の施策転換は、シンガポールの場合にも見られる。図2は、山梨県立大学の池田充宏准教授の講演資料よりの引用である。

シンガポールでも、2008年にCurriculum2015 (C2015) 委員会が発足し、21世紀型の生涯学習を見据えたカリキュラムの枠組が構想されている。その特徴は、従来のエリート中心の能力別タイプと異なり、きめ細かな配慮を伴うシンプルでバランスのとれたタイプへの転換が図られている。たとえば、選択履修制や教科外活動の充実、「ゆとりの時間」、協同学習、補習や特別支援教育への環境整備等が行われてきた。2009年に出された初等教育に関する報告書は、理想とする子ども像として、「自信のある子ども」「自立した学習者」「思いやりのある市民」を掲げて、新しいポートフォリオ型の評価法を導入し、そのための教員研修も一斉に行われた。なお、2003年から義務教育制度が導入されたが、その背景にはイスラム宗教学校への対策という事情もあるという⁽¹³⁾。

このように台湾や香港の場合に典型的な教育目標の転換は、教育課程の領域

Teach Less, Learn More (TLLM)

2004年にリー・シェンロン首相が、「少なく教え、多く学ぶ」(TLLM)にむけた学習環境づくり、教員養成・研修や教員制度改革を行うと発表					
教育目的 (Why We Teach)		教育内容 (What We Teach)		教育方法 (How We Teach)	
More...	Less...	More...	Less...	More...	Less...
学習者のために 高い情熱 理解力の向上 生活のテスト	シラバスをこなすために 失敗への恐れ 情報の詰め込み テストの生活	全人教育 価値志向 過程重視 問題の探求	教科内容 成績志向 結果重視 教科書の解答	学習への集中 個別化教授 Guiding, Facilitating, Modelling 形成的・質的 評価 革新・創業精神	ドリル問題の反復 一斉・画一の教授 Telling 総括的・量的 テスト 型通りの模範解答

図2：シンガポールの「少なく教え、多く学ぶ」(TLLM) への目標転換

(scope) と配列 (sequence) を再構成し、やがて高等教育まで一貫させる教育課程の基本構造を生み出すのかも知れない。生涯学習への目標転換は、ただ単に学力観の転換にとどまらず、基礎教育課程の一貫化とその環境整備という全体設計を必要とする。この点で日本の教育改革には教育課程の一貫制をホーリスティック（全体論）に考える視点の再構築が求められる。この全体論は教育目標の視野を異校種間の連携のみに狭く焦点付けていると看過されがちになる。「自立した生涯学習者を育てる」という目標を達成するためには、K-12あるいはK-16といったスケールで基礎教育課程の「鳥瞰図」を描くことが必要である。

アジア諸国では少子高齢化への危機意識が共有され、これが基礎教育課程の高度化・到達度化・早修/拡充といったやや性急な議論を加速している。その中で、日本の教育改革はあまり注目されず、とかく「脱モデル化」の対象となりがちである。遅きに失した感は否めないが、これからでも教育課程全体を生涯学習の基礎課程とするために一貫制保証への対応を急ぐ必要がある。その際、教育目標の一貫制を確保する上で学校現場にどの程度の裁量をもたせ、自律的な学校運営 (Self-managing school) を支援すればよいのかという実践的な課題が生じるので、次にこの点を検討してみたい。

3. 教育目標の一貫制と学校裁量

先述のように、教育目標は教育活動を意味づける上での羅針盤に当たるので、その内容には教師たちが教育課程・学校運営・研修活動を三位一体で展開できるようなシンプルさと現実性が求められる。では、「生涯学習者を育てる」という目標は、教師が日々の教育活動の意味を問い直すときにその指針となりうるのか、また、それは達成目標や評価基準にまで一貫させて「落とし込める」ものなのか。このような問題関心から、以下では、アジア諸国がその実践効果の向上のために採用している「カリキュラム開発モデル」の特徴を探る。

特徴的な動向を述べれば、アジア各国は相互競争的に「非」欧米モデルを模索しながら、教育実践のモデル地区やモデル校を中心に固有のカリキュラム開発モデルを創出する段階へ移行しているようである。代表例として、台湾、香港、及び中国の場合、「校本課程」に示される学校裁量枠を設置し、その結果、1970年代に OECD - CERI が提唱した先述の「学校に基礎をおくカリキュラム開発」の再定義が進行している。SBCD の再定義はカリキュラム開発モデルを輸入するの

ではなく、国産化，土着化（中国大陸では本土化と呼ぶ），あるいは「グローバル化」する動きとも解せる⁽¹⁴⁾。

従来，トップダウンで行われてきたアジアでのカリキュラム開発がボトムアップに漸次移行している。韓国の場合も，92年の第6次教育課程から「自律化と分権化」が唱えられ，近年の「2009改訂教育課程」では高校段階を中心にカリキュラム編成・運営の自律化政策が一層，拡大された。「韓国においてカリキュラムの自律化政策は，自律化そのものが目的ではなく，自律化を通じて学校教育をめぐる激しい社会変化や多様さに対応しようとすることであると理解できる。いわば，学校教育をめぐる激しい社会変化に対応するに当たって，従来のような国主導の決定システムでは限界があるということである」⁽¹⁵⁾。

また，シンガポールの場合，97年に当時の首相のゴー・チョクトンが発表した「考える学校，学ぶ国家」（Thinking School, Learning Nation：TSLN）の教育ビジョンのもと，生涯学習を国民文化に根付かせるための大枠が示され，これを各学校で展開するため「教育期待目標」（Desired Outcomes of Education：DOE）としてカリキュラム編成と教育評価の指標を設定している。そこには，「物事に対して生き生きと好奇心を抱く」（小）「創業精神と革新力」（中）「生涯学習の習慣」（大）等といった資質が掲げられた⁽¹⁶⁾。

こうした学校裁量の施策と評価基準が，全国レベルでの一貫制の目標化と，地方や校区の抱える教育要求への対応との間でバランスをとる上で有効に機能している。教育行政はカリキュラム開発の背後に退き一貫制の大枠を管理しながら，学校評価の基準設定によって各学校の達成状況を把握し自律的な管理運営を促している形である。しかも大学がこれと連携して支援している点がユニークである。また，現職教育を含む教師教育の標準化（スタンダード）とその生涯学習化の施策が中国・香港を中心に進められており，そこで大学が高度な教師教育プログラムを提供するために果たす役割は大きい⁽¹⁷⁾。

香港の場合，公立学校の多くが宗教団体設立であることも手伝って，各学校の自律性が保障され，また，学校長は教員人事と財政面で強い権限を有し，地域の教育要求にも迅速に対応できる。たとえば，香港調査で訪れた貧しい地域で小中一貫教育（Through train mode）を推進する学校では，学校長が「どの子も見捨てない」のスローガンを掲げて教員と保護者がチームを組んで児童への補習と学習支援を行っていた。香港の学校長の場合，総じてカリキュラム開発に関する専

門性が高いという印象を受けたが、その理由は彼（女）らの多くが「教育専門職博士」（EdD）を取得しているからである。インタビューに応じたある校長は、「現職者として夜間大学院に通いながらカリキュラム開発について専門的に学んだ経験が現在の学校運営に極めて役立っている」と述べていた。大学院で教師の再教育を行う香港のシステムが学校長の専門職的自律性を支えている。

台湾のSBCDの場合は、教育課程は連続しているけれども、しかし、小中の教員文化の間で断絶が見られる。中学教員側から、一貫教育課程による学力保障という点で、小学校教員に裁量権を持たせて単元構成や教材開発まで任せることへの疑問が呈されるケースがある。他方で、一貫制は教科書の「消化度」によって保証されると考える中学校教員も多い。台湾では、約10年にわたる教員研修の義務化と大学院での研修者への給与増額によるインセンティブによって、一貫制とSBCDの抱えるこうした内部対立を抑制してきた面がある。少子化により教員採用試験が激戦化し、これが教員評価や学校・大学評価の厳格化と競争を促している。

何れにせよ、基礎教育課程の実践においてその目標を一貫させる試みは、SBCDのアジア版モデル（非欧米モデル）としての特徴を示している。ここまでの考察の結果を整理してみれば、下記のようにまとめることができるだろう。

アジア版SBCDの教育目標は日本で掲げられる「目指す子ども像」や「態度の

学校裁量とSBCDモデルの再構成

Asian-SBCD（非欧米モデル）の実践と成果

- ・ 基礎教育課程の高度化・到達目標化
早修／拡充・差異化への迅速対応
- ・ 学校評価とカリキュラム評価の連動
共通コアと学校裁量のバランス
- ・ 教員評価と教師教育の標準化とキャリアパス
行政・大学・学校の連携体制
学校長の専門的自律性の保証と支援体制

育成」とは異質な現実性を備えている。9年制教育課程では通常、学年の呼称も一貫させることが行われる。学年の一貫制は学習到達の段階を構成し、修得原理や課程修了による目標の括りと区切りを作るので、教師はこれを参考にしながら指導することが可能となる。また修得原理や課程修了の利点を採り入れる場合にも学習者がその区分と連続性を自覚することが可能になる。このことは、教育目標の一貫制について、アーティキュレーション（接続）、逆向き設計、才能教育、そしてリメディアル教育等の多様な視点から、より実践的に検討すべき余地を残していることを示している。

4. 理論仮説の構成への示唆

基礎教育課程にはどのような一貫制が求められ、それはいかなるメカニズムで確保されるものなのか。この問題をアジア比較により掘り下げるためには、教育課程改革の特質についてマクロな枠組みとミクロな実践とをつなぐ中心要因を整理することが必要である。ここまで教育目標の一貫制を検討した結果、生涯学習力の育成に向けて教科領域の再編・統合と達成目標の段階化を試みているケースが目立った。このケースでは、全体的枠組みに基づくアーティキュレーション、一貫教育課程の結果と組織体制の評価、及び教員の研修と評価の三つを一体として展開しており、しかもその際、SBCDモデルを再構成しながら「国内仕様化」する形で、基礎教育課程の開発実践を積み上げている。

アジア比較によって得られた理論的な示唆を仮説の構成に取り込む場合、上記のような国内外の文脈要因を考慮に入れることが必要だろう。すなわち、①「グローバル化への対応」では、小学校英語教育の改革動向が示すように、日本の英語教育カリキュラム開発に見られる「一貫制の欠如」が際立ってくる⁽⁴⁸⁾。②「少子化の趨勢」は、学校統廃合による教員の人員削減と採用枠の減少をもたらすだろうが、これを一貫教育の必要性と関連付けて議論しているのは現時点で日本のみである。③「教員構成の変化」は、一貫教育課程の導入が教員免許状による「縛り」を緩和させる方向で働くかもしれない。④「一貫課程の展望」に関しては、生涯学習への効果検証の結果によって、基礎教育の一貫制を確保する方式が変化すると予想される。当面の予測では、アジア版SBCDは全国規模で12年一貫教育課程の開発に取り組むであろうが、日本の場合、市区町村の教育委員会が主導する形で「4-3-2の区切りによる接続」（義務教育課程の一貫制）が進めら

理論仮説の構成への示唆

● アジア比較

- ① グローバル化への対応
- ② 少子高齢化への対応
- ③ 教員構成の変化
- ④ 一貫課程の更新と延長



Asian-SBCD
(12年一貫制)

● 日本の段階と示唆

- ① 生涯学習構想の補強
- ② 学校統廃合の代替案
- ③ 人的資源の有効利用
- ④ 一貫課程の検証と改善



Local-C.Articulation
(小中4-3-2／中高2-2-2)

れていくのではないかと考えられる。

そして、アジア版 SBCD との対比が指し示す今後の研究課題は、第 1 に、日本での基礎教育課程の枠組と一貫制を確保するために必要なカリキュラム・マネジメントの方法を明らかにすることである。「生涯学習者を育てる」という大きな目標から、基礎的・応用的な学習スキルを確実に習得させ、これによる達成経験を積み上げていくような一貫制の枠組を検討する必要がある。

第 2 は、教育課程のスタンダードを再構成する必要がある。日本の学習指導要領は基本的に“Contents based”(教科内容重視型)であり、その目標の記述も「態度主義」の傾向をもつ。生涯学習で生きて働く学習能力は、従来の「スパイラル型の単元構成」に代替する新たなスタンダードの原理を求めている⁽⁴⁹⁾。これをアジア比較によって探究していくことが課題となる。

第 3 は、日本の中学校区で区切った「コミュニティ」(小中一貫教育ではこれを「学園」と呼ぶ)を想定し、当該地域の教育的なニーズを一貫教育課程によって充足する取り組みに注目することである。小中一貫教育への批判の一つに学校統廃合への「便法」であるとみなす論調が見られる⁽²⁰⁾。けれども、山間・郡部の保護者の場合、切実な教育要求として、小中一貫教育によって人的・物的な「スケール・メリット」を生み出す施策に希望を託すほかに対案がないというのが現実である⁽²¹⁾。こうしたニーズへの対応策として一貫教育の可能性を「グローバル化」

の視点から検討することも課題となる。

第4に、他方で都市部の施設一体型の小中一貫校では、新中間層の保護者を中心に、私立の中高一貫校の受験に向けた「準備教育」として、小中一貫教育のメリットに期待する傾向が現れている。中には、6年次の約半数にも及ぶ多数の生徒が中高一貫校を選択して、7年次への転入生を募集しなければならないという皮肉な現象が起きている⁽²²⁾。一貫教育に寄せられるこうした別様の期待やニーズについても、アジア地域の都市部新中間層の動向から多角的に調べる必要がある。

今後、アジア比較の視点から、日本の基礎教育課程において小中と中高の一貫教育が併存していることの意味や、この種の「複線型」一貫教育が一貫制を確保する上でもたらず矛盾的側面も検討する必要がある。なぜなら、K-12を目指すのか、それとも連節（4-3-2等の区切り）なのか、その枠組の選択によって、日本の基礎教育課程の将来が大きく変わってくるからである。以上の諸点を今後の研究指針として本稿のまとめに代える。

注

- (1) 本稿は、日本カリキュラム学会第24回大会（2013年7月6日、於上越教育大学）での発表内容に加筆したものであり、2012～2015年度科研費基盤研究(B)：アジア比較に基づく基礎教育課程の「一貫制」に関する理論的・実践的研究（研究代表者田中統治、課題番号24330214）による研究成果の一部である。
科研 HP 参照 <http://www.human.tsukuba.ac.jp/~kakenb24/>
- (2) 安藤福光・根津朋実（2010）「公立小中一貫校の動向にみる‘カリキュラム・アーティキュレーション’の課題」日本教育学会編『教育学研究』第77巻第2号、53-64頁
- (3) 日本カリキュラム学会（2009）公開国際シンポジウム『日中韓のカリキュラム研究の成果と課題—日本カリキュラム学会創設20周年を記念して—』1-54頁
- (4) 2009～2011年度科研費基盤研究(C)：日韓中における学校カリキュラム開発モデルの再構成に関する研究（研究代表者：田中統治、課題番号：21530787）
- (5) 経済協力開発機構（OECD）編著、渡辺良監訳（2012）『PISA から見る、できる国・頑張る国2—未来志向の教育を目指す：日本』明石書店
- (6) 次の文献も参考にした。山田美香（2011）『公教育と子どもの生活をつなぐ香港・台湾の教育改革』名古屋市立大学人間文化研究叢書2
- (7) 香港教育学院の羅厚輝教授、及び台湾国立彰化師範大学の王麗雁副教授から講演の質疑においてそれぞれ回答を得た。
- (8) また、学校教育法第30条第2項によれば、「前項の場合においては、生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、

主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない。」とされる。

- (9) 台湾国立嘉義大学の林明煌副教授の講演資料より。
- (10) 韓国教育課程評価院の鄭栄根主任研究委員より得た下記の資料より。「韓国のカリキュラム自律化政策における高校カリキュラムの現状—生徒の進路・適性をめぐる共通と選択について—」日本カリキュラム学会24回大会発表資料（2013年7月6日）
- (11) 田中統治（2013）「高大連携の今日的意義とその方向性」『教育展望』11月号，（財）教育調査研究所，48—52頁
- (12) 山田美香（2011），133頁，及び香港教育学院の羅厚輝教授の講演資料より。
- (13) 山梨県立大学の池田充宏准教授の講演資料より。
- (14) 田中統治・趙炳輝（2012）「中国における‘校本課程開発’概念の発展と実践」『教育学系論集』第36巻，筑波大学人間系教育学域，55—63頁
- (15) 鄭栄根 前掲資料 4頁
- (16) 池田充宏 前掲資料より。
- (17) 第3回東アジア教師教育研究国際大会（2012年12月6～8日，中国華東師範大学）での李子建（香港教育学院副学長）の基調講演より。
- (18) たとえば，バトラー後藤裕子「特集・小学校英語を考える—東アジアの試みから見えてくるもの—」（第1～5回）『内外教育』2013年12月3日，6日，10日，13日，17日号，時事通信社
- (19) 算数・数学教育の観点から，スパイラル学習と小中一貫（連携）教育の問題点について，「初回学習と復習」の重要性を指摘している次の文献を参照。西川信廣・牛瀧文宏（2011）『小中一貫（連携）教育の理論と方法—教育学と数学の観点から—』ナカニシヤ出版，117頁。
- (20) 山本由美，藤本文朗，佐貫浩編（2011）『これでいいのか小中一貫校—その理論と実際—』新日本出版社
- (21) 今後，急激な児童数の減少に直面することが予想される茨城県桜川市の場合，筆者が委員長を務めた「桜川立小中学校適正規模等検討委員会」における審議の過程で，保護者の多くから「友人関係の狭さによる限界」「部活動の限界」などに関する要望が聞かれた。
<http://www.city.sakuragawa.lg.jp/index.php?code=2411>（2013年1月10日確認）
- (22) 東京都品川区施設一体型小中一貫校の校長への聴き取り（2013年1月18日）より。