

小・中・高一貫制にもとづく教科・教科外の カリキュラム開発研究

課題研究番号 15330184

平成15～17年度 文部科学省科学研究費補助金 基盤研究(B)(2)

研究成果中間報告書

平成16年 3月

研究代表者 桑 原 隆

(筑波大学教育学系教授)

1. 研究課題

小・中・高一貫制にもとづく教科・教科外のカリキュラム開発研究

2. 課題種別・番号

基盤研究（B）（2） 課題研究番号 15330184

3. 研究組織（平成 15 年度）

研究代表者	： 桑原 隆	（筑波大学・教育学系・教授）
研究分担者	： 江口勇治	（筑波大学・教育学系・教授）
研究分担者	： 大高 泉	（筑波大学・教育学系・教授）
研究分担者	： 金子 守	（筑波大学・教育学系・教授）
研究分担者	： 高橋健夫	（筑波大学・体育科学系・教授）
研究分担者	： 田中統治	（筑波大学・教育学系・教授）
研究分担者	： 谷川彰英	（筑波大学・教育学系・教授）
研究分担者	： 塚田泰彦	（筑波大学・教育学系・教授）
研究分担者	： 長洲南海男	（筑波大学・教育学系・教授）
研究分担者	： 福田 弘	（筑波大学・教育学系・教授）
研究分担者	： 望月昭彦	（筑波大学・現代語現代文化学系・教授）
研究分担者	： 磯田正美	（筑波大学・教育学系・助教授）
研究分担者	： 井田仁康	（筑波大学・教育学系・助教授）
研究分担者	： 甲斐雄一郎	（筑波大学・教育学系・助教授）
研究分担者	： 清水静海	（筑波大学・教育学系・助教授）
研究分担者	： 吉田武男	（筑波大学・教育学系・助教授）
研究分担者	： 飯田範子	（筑波大学・教育学系・講師）
研究協力者	： 久保田章	（筑波大学・現代語現代文化学系・助教授）

4. 研究経費

平成 15 年度	850 万円
平成 16 年度	340 万円
平成 17 年度	290 万円
	1480 万円

5. 研究発表

小中高一貫制教育に関連する実践校との研究交流シンポジウムを開催

日時：平成 16 年 3 月 7 日 場所：半蔵門グランドアーク

中間報告書（目次）

はじめに	桑原 隆	1
1. 研究目的・研究方法および平成15年度の研究概要		2
2. 海外の小・中・高一貫制に関する実情		
2. 1 スイスにおける宗教・道徳教育	福田 弘	13
2. 2 オーストラリアにおける小・中一貫カリキュラム ーノーザンテリトリーの教育を中心にー	井田仁康	29
2. 3 台湾における「国民中小九年一貫課程」について	金子 守	49
3. 国内の小・中・高一貫制に関する実情		
3. 1 中高一貫校におけるカリキュラム開発の特徴に関する事例分析	田中統治 安藤福光	64
3. 2 小・中・高・一貫のカリキュラム開発の動向 ー義務教育と中等教育をめぐる問題を中心にー	飯田範子	79
4. 小・中・高一貫制に関する実践校との研究交流シンポジウムの要旨		
4. 1 シンポジウム参加校のリスト		87
4. 2 発表要旨		88
5. 小・中・高一貫制に関する文献データベース	長洲南海男	101
本年度研究の要約	桑原 隆	106

はじめに

研究代表者 桑原隆（教育学系）

本研究は、科学研究費補助金による3年間の継続研究である。研究課題、研究費配分内定額等は以下の通りである。

基盤研究（B）（2）	課題番号 15330184
研究課題：小・中・高一貫制にもとづく教科・教科外のカリキュラム開発研究	
配分内定額：平成15年度	850万円
平成16年度	340万円
平成15年度	290万円

本年度は3年間の継続研究の初年度で、以下の三つの領域から関係資料の収集や分析を行ってきた。

- ① 教科外領域において、外国等の例を具体的に調査しながら、一貫制に対する考え方を比較考察する。
- ② 教科領域において、一貫制カリキュラムに関する資料収集を行うとともに、その基本的な考え方や問題点等を明らかにする。
- ③ 一貫制カリキュラムに関して、内外の調査や学校全体を視野にいたした調査研究を行う。

以上の三つの観点より、資料収集を行い、研究分担者が集まって随時、会議や研究会を開催してきた。また、16年3月には、国内で小・中、中・高の一貫教育を試みている学校から、その実態等を報告・提案していただく研究会を開催した。教科を超えて地域や学校全体で、一貫制に取り組んでいる実態の報告は、これから研究を進めていく上での問題整理等において、きわめて有益であった。

本報告書は、3年間の継続研究の初年度における部分的報告書である。3年間という期間は長いようで、実際研究を始めてみると、初年度は資料収集や問題点の整理に終始した感がある。海外の調査研究を行った研究分担者には、調査研究で得た内容の概略を報告していただいた。

6・3・3というわが国の学校制度をみわたしたとき、児童生徒の発達段階を踏まえつつ、どのように区切りをいれたらよいのか、これはたいへん重要な問題であると同時に、そこには様々な要因が介在し、一筋縄では解決できない問題である。例えば、9歳前後（小学校4～5年生）あたりに大きな節目があることは言われているが、その節目のところに区切りを入れるのがよいのか、その節目をサンドイッチのように包み込んで行うのがよいのか、これも簡単なように見えながら、結構難しい問題である。長い歴史的時間からみると、次第に学校や地域の裁量にまかされてくる部分が大きくなってきている。この研究もその流れに資することを願って、来年度以降の研究を進めていくつもりである。

1. 研究目的・研究方法および平成15年度の研究会概要

1. 研究目的

本研究は、小・中・高一貫制の各教科・教科外のカリキュラム開発とその実証的研究を主眼とする。

今般、中学校教育の混迷の中で、従来の6・3・3の学制を根本的に見直す中・高一貫の中等教育学校等の学校改革が全国各地で進行しつつある。しかし、その実態としてのカリキュラム開発研究は、今なお十分な成果を上げていない。その問題の根幹は、現行の「小・中の義務教育としての一貫制」と「中・高の中等教育としての一貫制」の二つのカリキュラムの系統制の問題を別々に議論してきたことにある。

筑波大学は、独立行政法人化後の附属学校改革構想として全国に先駆けた小・中・高校の一貫教育に関する研究を積み上げてきた。本研究は、これまでの研究を基礎に、具体的には以下の4点を研究目的とする。

- (1) カリキュラム・アーティキュレーションの視点から、現行の「小・中の義務教育としての一貫制」と「中・高の中等教育としての一貫制」の二つのカリキュラムの系統制を相互比較して、初等・中等一貫教育に対応するカリキュラムの最適化を解明する。これらを基に初等・中等教育の一貫制のカリキュラムを理論的・実証的に検討し、各教科・教科外の諸領域のカリキュラム試案を作成する。このための具体的目標は以下の通りである。
各教科教育学、教科外活動学のカリキュラムの観点より、児童生徒の知的能力・生活実態、筑波大学附属学校並びに全国の一貫制カリキュラム・指導案・実践事例等の実態調査、およびミドルスクール改革運動を含めた世界的動向の実態調査・分析を踏まえて、現行の「小・中の義務教育としての一貫制」と「中・高の中等教育としての一貫制」の二つのカリキュラムの系統制を相互比較して、それぞれの基本理念と実践両面からの長所と問題点を分析、初等・中等教育を一貫したカリキュラムの最適年齢の解明を図り、カリキュラム試案を作成する。
- (2) 小・中・高校の一貫制のカリキュラムを筑波大学附属学校において実験的に試行する。
- (3) 以上により解明された実証的データや海外の実態のデータ等をデータベース化し、小・中・高一貫制カリキュラムを実証的解明の一助とする。
- (4) 以上の成果にもとづいて、21世紀における新しい初等・中等教育の一貫制のカリキュラム開発のモデルを構築する。

2. 研究の特色・独創性

- (1) カリキュラム・アーティキュレーションの視点を小・中・高一貫教育のなかでとらえることにより、現行の「小・中の義務教育としての一貫制」と「中・高の中等教育としての一貫制」の二つのカリキュラムの系統制を、統合的に検討対象とした教科・教科外の系統的・総合的なカリキュラム研究とすることが可能であること。
- (2) 同グループによりこれまで受けてきた助成研究「小・中・高校教育の一貫性の在り方に関する研究」「附属学校における一貫性に関する実際研究」等の積み重ねの上に立つ研究であり、大学の教科・教科外・カリキュラムの研究者が主体となり、附属学校教員の研究協力を得た、他に類を見ない先進的・総合的研究であること。
- (3) 理論研究に留まらず、国内外の調査研究の比較に基づく小・中・高一貫制の各教科・教科外のカリキュラムの具体的・実証的な開発研究であり、実験試行した結果の実証まで含めた時系列的なカリキュラム開発であること。

4. 平成 15 年度の研究会概要

(1) 第 1 回研究会

日 時： 平成 15 年 5 月 7 日（水）17：00～19：00

場 所： 筑波大学教育学系小会議室

- 議 題： 1 研究採択結果の報告
2 今年度の研究計画
3 予算について

報告・発表事項：

- ・桑原研究代表より、採択結果について報告がなされた。
- ・桑原研究代表より、今年度は、次の三つの領域や視点から研究を進めていくことが報告された。①教科外領域 ②各教科領域 ③内外の実態調査
- ・予算の執行について、次回の研究会までに希望のアンケート調査を行うことになった。

(2) 第 2 回研究会

日 時： 平成 15 年 7 月 15 日（火）14：00～16：00

場 所： 筑波大学教育学系談話室

- 議 題： 1 予算の希望について
2 研究の進捗状況報告
3 長洲分担者、飯田分担者報告

報告・発表事項：

- ・桑原研究代表より、予算希望の結果が報告され、承認された。
- ・三つの領域から、研究の進捗状況について簡単な報告がなされた。
- ・長洲分担者から、日米理数科教育共同研究として本年 2 月に行われた米国調査の一環として、小・中一貫制の私立学校の The Nueva School（アメリカ サンフランシスコ市）訪問に基づく報告と、全米科学教育スタンダードについての紹介があり、意見交換を行った。
- ・飯田分担者から、資料に基づき、研究開発の概要・先行研究事例・日本カリキュラム学会大会関連資料・学校教育プロジェクト研究の取り組みについて、発表がなされ、意見交換を行った。

(3) 第 3 回研究会

日 時： 平成 15 年 9 月 22 日（月）午後 1 時 ～23 日（火）午後 3 時まで

場 所： 大洗 鷗松亭（〒311-1301 茨城県東茨城郡大洗町磯浜町祝町 8179-5）

TEL：029(266)1122 FAX：029(266)3423

議 題：

1. 研究の全体計画と本年度の研究計画
2. 各教科・教科外の研究の進捗状況の報告・情報交換

報告・発表事項：

<22 日>

- ・桑原研究代表より、予算の執行状況について報告がなされた。
- ・桑原研究代表、長洲分担者より研究目的・方法等の概要が確認された。
- ・続いて田中分担者より「小・中・高一貫制をめぐって」研究の枠組みについて報告が

なされ、今年度の研究課題について、意見交換がなされた。

・議論の結果の枠組みについては、下記の通りである。

- ①小・中・高一貫制に関する日本及び海外の先行研究のレビュー（国研の学力調査を含む）
- ②ガードナーらの研究（脳科学・認知発達論などの成果）
- ③特色ある研究実践校の抽出・それら実践校へのフィールド調査
- ④先導的プランの提示

< 23 日 >

・桑原研究代表、長洲分担者より、22日の議論の概要について報告がなされた。

・以下の発表者により研究の進捗状況について報告・発表がなされ、意見交換を行った。

- ①国語科：桑原研究代表より、附属4校研との共同研究を基礎に語彙力の発達過程についての調査研究を行っていく研究の方向が発表された。
- ②算数・数学科：清水分担者より、数学教育学の立場から「戦後学校教育の変遷」にもとづく今後のカリキュラム編成の在り方について発表がなされた。
- ③家庭科：飯田分担者より、附属4校研を基礎とした調査研究を実施した結果について、附属との共同で学会発表を準備中であることが報告された。
- ④道徳：福田分担者より、スイスへの海外出張報告として「スイスにおける学校制度改革動向ーバーゼル・シュタットの場合ー」と題するテーマで、教育制度の特色と改革動向、道徳・宗教教育の現状と課題について発表がなされた。
- ⑤特別活動：飯田分担者より、特別活動学会の科研費研究による全国調査の中間報告について情報提供があった。

吉田分担者より、先行事例として奈良女子大附属一貫校の状況について発表がなされた。

・意見交換の中で、国研の学力調査の分析が必要であることが確認され、今後は関連教科での発表の中で概要報告がなされることが望ましいこと、ならびに、消耗品で報告書を購入することが承認された。

・以下の領域について新たに分担者及び研究協力者を加えることが了承された。

- ①体育科
- ②英語科
- ③保健科
- ④芸術科

(4) 第4回研究会

日 時： 平成15年11月13日（木）18:00～20:00

場 所： 筑波大学教育学系大会議室

議 題： 1 研究状況と予算の執行について
2 国研の各教科の学力調査報告書（国語科）の概要報告
3 その他

報告・発表事項：

1 研究状況と予算の執行について

・研究代表代理長洲分担者より、前回の研究会までの流れと予算の執行について概要報告がなされた後、意見交換が行われた。主な点は以下の通りである。

①先発の研究開発校の事例調査研究は、できるだけ現地訪問調査が望ましいが、先方をお招きして講演会とすることも今後、検討する必要がある。

2 国研の各教科の学力調査報告書（国語科）の概要報告

・金子研究分担者より、資料にもとづき、国語科の概要報告がなされ、質疑が行われ

た。

3 その他

・望月研究分担者より、英語科の研究協力者として、久保田助教授が推薦され、了承された。

(5)第5回研究会

日時：平成15年12月17日(水)13:00~15:00

場所：筑波大学教育学系大会議室

議題：1 四校研における各教科・教科外の研究状況
2 予算の執行について
3 先発の研究開発校の招聘について
4 奈良女子大学附属学校の事例調査の概要報告

報告・発表事項：

1 四校研における各教科・教科外の研究状況

・長洲研究分担者より、前回の研究会までの流れについて概要報告がなされた後、四校研における各教科の研究状況が報告され、意見交換が行われた。主な点は以下の通りである。

①社会科：一貫教育に関する共通のテーマは設定されていないが、研究は行われている。

②国語科：文科省の「国語力向上モデル事業」とリンクして、調査研究を行っている。

③理科：小・中・高の科学的知識に関する実態調査を従来から継続して行っている。

④英語科：四校研には大学からは参加可能な教官が交代で参加、研究協力を行っている。

⑤数学科：四校研には大学教官も積極的に関わり、研究協力を行っている。

⑥家庭科：一貫教育内容の調査研究を共同研究として行い、成果の発表を学会で行った。

2 予算の執行について

・これまでの執行状況の概算が飯田研究分担者より資料により示された。

3 先発の研究開発校の招聘について

・前回の研究会において了承されたように、先発の研究開発校より研究担当者を招聘し、シンポジウム・研究会を開くこととなった。

4 奈良女子大学附属学校の事例調査の概要報告

・田中研究分担者より、先頃行われた奈良女子大学附属学校の事例調査の概要報告がなされ、質疑が行われた。

(6) 第6回研究会

日時：平成16年1月22日(木)14:00~16:30

場所：筑波大学教育学系大会議室

議題：1 事例調査の概要報告
2 シンポジウムの開催について
3 予算の執行について
4 中間報告書について

報告・発表事項：

1 事例調査の概要報告

・井田分担者より、資料に基づき、オーストラリアノーザンテリトリーの調査結果として小・中・高一貫のカリキュラム構成全体、さらに社会科教育を事例に概要報告がなされ、意見交換が行われた。

2 シンポジウムの開催について

・3月7日(日)半蔵門グランドアークにてシンポジウムを開催することを確認し、招聘校について意見交換が行われ、以下の招聘が了承された。名古屋大学附属中・高、神戸大学附属明石小、東京学芸大学附属世田谷中、私立校として茗溪学園。その他、公立校も加えたいという意見が出され、対象校に打診することになった。

3 予算の執行について

・希望品目リストに基づき、調整された結果が資料とともに報告された。

4 中間報告書について

・前回承認された中間報告書執筆予定者については、特に今回、海外・国内調査を行った分担者、備品購入者を中心に執筆すること、加えて、シンポジウムの概要を中間報告書にまとめることが了承された。

(7) 第7回研究会

日時：平成16年2月24日(水)16:00~17:30

場所：筑波大学教育学系小会議室

議題：1 台湾の事例調査の概要報告

2 予算の執行について

3 シンポジウムについて

報告・発表事項：

1 台湾の事例調査の概要報告

・金子研究分担者より、別紙資料に基づき、台湾の「小・中9年一貫課程」についての現地調査結果の概要報告がなされ、質疑が行われた。

2 予算の執行について

・これまでの執行状況の概算が資料により示された。若干の残が見込まれるので、執行が急がれることが報告された。

3 シンポジウムについて

・研究代表者より、先発の研究開発校より研究担当者を招聘し、シンポジウム開催につき、出席予定者等資料にもとづき報告された。

(8) 第8回研究会

日時：平成16年3月7日(日)10:00~16:15

場所：グランドアーク半蔵門

議題：1 シンポジウム

(1) 小中一貫先発校の報告

(呉市立五番町小、神戸大学附属明石小、品川区立上神明小)

(2) 中高一貫先発校の報告

(茗溪学園中・高、東京学芸大学附属世田谷中、名古屋大学附属中・高)

2 研究打合せ

(1) 今年度の成果と次年度の研究の在り方について

(2) その他

報告事項：

1 シンポジウムの発表のまとめ

シンポジウムの発表内容は 4.での各発表者の発表要旨を参照してもらうが、ここでは発表要旨以外で、当日の発表内容の中から今後我々が小中高一貫性の教育に取り組んでいくのに示唆を受けられる点に焦点化してまとめたものである。

4・3・2 区分による小中一貫教育の取り組み

【広島県呉市立五番町小学校・二河小学校・二河中学校】発表者：二宮肇美

・3校での統一したテーマは「発達に即した小中学校を一貫した教育課程・指導方法」にあり、前期（第1～4学年；具体的操作）は繰り返し習熟を図る、中期（第5～7学年；移行期）は論理的思考を養う、後期（第8～9学年；形式操作）は個性の伸長を図ることが目標。

・9年間を一貫した進路指導が「生き方学習」であり、年齢の大きく異なる学年、例えば、第3と8学年、或いは第4と第9学年との交流を通して、共感する力、他者理解の力、自己表現力といった人間関係の力の育成が図られた。

・このような学年の区切りをした根拠は小中教員からのそれまで指導経験から、7学年で問題行動・不登校の発生が多くなるといった心身の発達の加速状態の問題が認識され、その解決策として、前期段階を4学年までとし、従来の中学校との間のつなぎになる時期を第5から7学年として、この時期をその上の段階の形式操作への移行時期と位置づけることにした。

・中期の特色は具体的と抽象的の思考が混在し、大きく人格が変化し、小中を結ぶ時期である。

・第4学年と第5学年の区切りは「自分が周りから認められると思うか」という認識が第4学年まで大きく第5学年で少なくなることに基づく。一貫教育実施後では「認められる率」が高くなっている。

・人やものとの触れ合いを通して人の生き方を考える学習により、自分の良さを見いだす力、夢や希望をもって生きる態度、自己の生き方を考える力等、生き方を追及する力の育成が図られた。

・連携校の3校の中、五番町小学校と二河小学校とは学区が異なるが3校とも道路隔てただけで距離的には非常に近い場所にあることが特徴である。

・小中一貫の意義として次の3点が挙げられる。

①9年間のスパンの中で計画的継続的に教科指導や生徒指導を展開できる。

②異なる学年同士の交流を通して豊かな人間性や社会性を育成できる。

③小中校の教員が相互に授業をするので教職員の意識を変革することができる。

・総合的な学習の時間が「生き方学習」に該当し、生きる力の育成（進路・人間関係）にある。

・年間行事予定は忙しい時間を出来るだけまとめ、研修会を位置づける工夫をした。すなわち、教員は日課時定表・年間行事予定表・研究組織や校内組織を小中兼務して行い、小・中学校相互に授業を行っている。意識を変える工夫として、情報伝達のために合同研修会を持った。

・国語の力点は小論文を書く力を目指した国語の学習と語彙の獲得を目指した授業作りをし、第3学年からローマ字学習、ディベートを取り入れた授業にある。

- ・算数・数学の力点は繰り返し学習による確実な定着と小中兼務教諭による課題学習や抽象化のトレーニング等により思考力や論理判断の習得にある。
- ・中期に選択教科を各学年 20 時間ずつ設定し、子どもにアンケートを行い、中期段階での異年齢による自ら選択した教科の学習、例えば理科、社会と技能 4 教科については、中学生をリーダーに小中一緒の学習を行った。
- ・聞く力を育成する英会話の時間として、第 5 学年から第 7 学年に英会話の時間を各学年 20 時間設け、第 7 学年からの英語学習の緩やかな移行を目指した。
- ・中期では一部教科担任制を導入して、開かれた学校経営の充実を図った。
- ・中期部会では小中の教師の合同部会を持ち、例えば宿題時間が 7 学年でいきなり増える問題については、なだらかに増やしていくように改善を図った。また、小中では評価の比較をし、相互の評価法の違いや意欲関心の違いを認識した。それにより、カリキュラムの背景となる教師の意識が大きく変わった。
- ・自ら学ぶ考える力の育成を目指した「生き方学習」を行った結果、人間関係の力の育成に効果があると認められた。
- ・課題は豊かな人間性と自立心の育成を目指し、児童生徒の発達段階に即した小中学校を一貫したカリキュラムである。

神戸大学発達科学部附属明石小学校における連携研究

発表者：【現：西宮市北六甲台小学校 溝邊和成】

- ・連携の系譜は戦前では大正時代の及川平治（文責者注：「分団式動的教育法」の著者）、戦後ではコアカリキュラム、昭和 51 年より幼小連携、小中連携、さらには幼小中（以下これら 3 校をまとめて言う場合は校園と略称）連携等に関して文部省及び文科省から指定開発研究を受け、幼小中間の垣根をなくすことに勤めてきた。それらでは「生活実践学習」（小 1～中 3）・「探求学習」（小 6～中 3）として小中の連携を図った実践研究を行ってきた。
- ・教科再編の視点は自己形成から社会を作る経験への展開に置いた。そのため、「育ちの記録」を分析して学年段階の区切りの裏付けとした。
- ・教科・領域の再編として 8 分野を構想したが、幼は教科学習を嫌い、中は教科セクトが強くそれぞれから強い批判を受け、その結果、幼・小・中の連携の指定開発研究の指定を受け、現実にスタートしている最中に、幼・小・中の連携に対する基本的な考え方の相違により具体的な実践活動を半年間休止せざるを得なかったという深刻な事態になった。
- ・明石校園における幼・小・中の連携のカリキュラム開発の支援システムは以下のようなになる。

まず、全体の統括として「事業推進委員会」（附属明石校園長：カリキュラム開発センター長兼任を中心に各副校園長・教務主任と研究企画委員の系 15 名より構成）の下に、「研究企画委員会」（校園の各研究主任と研究部員 9 名より構成）と「研究全体会」（校園全教官より構成）があり、さらに後者の下に 3 校毎の校種別組織と縦割り組織として「学校評価部会」、「学びの履歴部会」、「リフレクション実践部会」、「教官交流実践部会」の 4 部会があり、これら両者の組織が具体的なカリキュラム開発、実践、評価の作業を行った。一方、「事業推進委員会」への指導助言や支援を行う「運営指導委員会」（学部長ほか 4 名の大学教官、行政サイド 3 名や他大学の 4 名の教授、英米の大学教授 2 名、企業から 3 名も加わった構成）と「カリキュラムサポート委員会」（学長

をヘッドに学部・大学院教官、学外の校園、附属校園より構成)があり、これら二つをまとめて知識ネットワークと称している

・明石校園における幼・小・中の連携のカリキュラム開発において、特に重視した点は授業リフレクション考え方である。

・授業のリフレクションとは：従来カリキュラム研究では構想に重点化されていたことを脱却する方策として、構想から実施、修正に至るシステムを持つことで、そこで重要なのは子供の事実に密着することである。すなわち、カリキュラム修正にあつては実際の活動や単元における子供の実態をビデオ等により収録し、校園の教員全員で検討して、保育・授業を修正していく過程を通してカリキュラムを修正していく一連の過程を授業リフレクションと称している。

・小中のカリキュラムは3歳から6歳、7歳から10歳、11歳から14歳の3区分型とした。

・「教師観」「子供観」「授業観・保育観」それぞれに幼・小・中の教師の違いが顕著である。

・異校種理解による教師の成長(小学校教師が行う中学の授業等)。

・8分野に拘束されないで、子どもの実態からカリキュラムを作ることにより、学びの集積「9つの学びの視点」が出されてきた。

・今後の課題

発達に基づく教科学習、校種を分けることへの問い直し。学校全体の研修システムの確立、また学校全体のシステムとしてマネジメントの能力が重要である。

一貫カリキュラム開発研究の成果と課題

【品川区立伊藤小学校、立上神明小学校、富士見台中学校】

発表者：【品川区立上神明小学校校長 天野和雄】

・テーマ：「教科再編と小中の一体的な接続」

・これまでの教科を、言語系、自然系、社会教養系、健康系、芸術系の5系に再編して、各系で設定したスキルを身に付けることを目標に小中を通して学習することを目標にした。この身に付けたスキルの獲得状況を学習指導カルテとして記録し、上の学年、特に小学校から中学校に引き継ぎ、学び方に応じた指導を図った。そのため、中学校教員が小学校を教え、生徒が自分の得意な学習コースを選択するようにした。

・このような小中の一体的接続を具体化する方策が次の4点である

1) 3校の教員が小学校から中学校までの一貫したカリキュラム、単元開発をおこなう。

2) 3校の教員全員が5つの系の分科会に所属する。

3) 系毎に学習指導案を立案し、研究授業を実施する。

4) 生活面での実態や課題を話し合い、共通理解を図った生活指導を実施する。

・教科の枠組みを柔軟化する「系の学習」において、各系では理論スキルと実践スキルを以下のように設定し、将来の職業を想定した。これら系では子どもによって到達する目標が違ってよい。これら系の学習は現行教育課程の枠でも可能と考える。

・組織上の小中の一体的接続を可能にするには、品川区の教育改革、3校による組織的研究(全員)、教育委員会との連携、校長グループのチーフと教頭グループのチーフ間の連絡密にすることである。

系	理論スキル	実践スキル	将来の職業
言語系	コミュニケーションスキル	対話スキル	作家、新聞記者、アナウンサー、声優
自然系	観察・推測スキル	見通すスキル	科学者、薬剤師、技術者、建築家
社会教養系	批判的思考	多面的にみるスキル	批評家、新聞記者、編集者、
健康系	健康行動スキル	ベターライフスキル	栄養士、調理師、インストラクター
芸術系	感性をみがくスキル	非言語で感じるスキル	デザイナー、演奏家、画家、

・組織上の小中の一体的接続の具体的事例は、3校の教員が小中一貫したカリキュラム、単元開発を一緒に行うこと。3校の教員全員が5系に属する。系毎に学習指導案の立案、研究授業の実施。生活面での実態や課題を話し合い、共通理解を図った生活指導の実施。

- ・今後の課題は特区を活かして、系の枠組自体の再考と系の学習指導要録の作成

茗溪学園における中高一貫教育

発表者：【茗溪学園中学校高等学校 藤井健司】

- ・中高一貫教育に対処する学校組織は教務部と学習指導・教育研修部である。
- ・学年運営として、毎年クラス換えはするが教員は持ち上がりとし、各学年に各教科の教員が配置できるようにする。また、男女教員配置にも配慮する。
- ・一貫教育の学年の区切りは中学1学年から2学年、中学3学年から高校1学年、高校2学年から高校3学年の3段階とし、学年は中学1年生より、第1学年、以降連続して例えば、高校1年年生は第4学年と称する。
- ・カリキュラムは通常の高校のような文系・理系のコース制はとらず、英語や数学は習熟度別のクラス設定とし、中学から各教科の専門教員が指導し、高校への入試がないので中学後半から高校の内容に入り、長期的視野の指導計画をし、各教科や「総合的な学習の時間」と連携することになっている。
- ・今年度は隔週5日にしたが、来年度は週6日に戻す。
- ・各教科毎に一貫教育の特色を出す活動をし、一方ではクラブ活動も活発におこなっており、さらに個人課題研究を高校2年の時に1年間おこない、3単位の必修としている。これは文献調査だけでなく、実験実習、学校外での活動をも奨励し、つくば市の特性を生かして、幾つかの研究機関への調査活動がなされている。
- ・成果として、生徒は寮生活等で交流が深くなり、教師は6年間持ち上がりなので学年で教員団を組織する。
- ・今後の課題は学力格差の広がり、よって、低学力者へのフォローの問題、学習指導要領に基づく学年制ではないので、学習指導要領への対応の問題、中間段階の中学3学年から高校1学年でのいわゆる中だるみの克服が問題である。

小・中・高一貫カリキュラム開発の試み

発表者：【学芸大学附属世田谷中学校 笠井正信】

- ・附属校の生き残りへの対応策として世田谷小・中・高の一貫カリキュラムを案出。
- ・一貫進学者の割合は小学校120名卒業中、小中高通しては20名程で1/6しかない。それ故、他の小学校、中学校出身者が大部分を占め、流動性があるので一貫制を受け入れやすかった。
- ・研究会の状況がそれまでは学校段階で違っていた。例えば、高校は研究会なし、小学校は研究会が週1回の教科会研究、中学校は月1回の研究会。

- ・研究のキーワードは「結節期（学習の最適性の時期）」「ゆとり」「交流（児童生徒と教師）」であったが、3校でこれらの認識のズレの修正が図られた。
 - ・研究組織のトップは各校の教務主任と研究主任からなる「小中高合同研究推進委員会」であるが、実際には「教科研究部会等」の単位で進められた。
 - ・一貫カリキュラム5段階の理由は児童生徒の学習関心や参加態度の傾向、学習指導要領との関連、各段階の「学習課題」、カリキュラム試案作成上の留意等による。
 - ・現行学習指導要領の教科の名前を変えただけ、大幅な選択制の導入はできず、学校全体のカリキュラム大幅に変革できなかった。
- 異学年間の「交流」はうまくいった。例えば、国語の古典教材や理科については高3が小学生に授業を行った。
- ・実施の効果や課題についてはアンケートをとった。その結果、「ゆとり」「継続」は高校で評価低く、「交流」は評価が高い。一方、「授業の改善」「児童生徒理解」は評価高かったが施設設備や人的問題、保護者への効果等は低かった。これらより、今後の課題は一貫教育の「継続」と、大学主導の改革を図るためにも、大学との連携が重要。

生徒の個性輝く併設型中高一貫校を目指して

発表者：【名古屋大学教育学部附属中・高等学校 山田孝】

- ・教員の身分に2つあって、附属学校に所属する教員と国家公務員の教員があり、前者が人数的に多いため、数年前の全国の附属学校存否の際、大いに危機感を募らせたことが中高一貫を文部省に申請する大きなきっかけになった。
- ・中・高共に敷地同じ、職員室も同じであったので教師間の壁はなかった。
- ・中学240名（6クラス）、教員38名、高校358名（9クラス）。
- ・6ケ年を中学1年（入門基礎期）・中学2と3年（個性探究期）・高校1と2年（専門基礎期）・高校3年（個性伸長期）の4区分の1・2・1制とした。特に中学と高校の間の区分けは高校から1クラス分、他中学から入学してくるため、実態に合わせた。
- ・中高の授業相互乗り入れ
- ・高校入試の枠をはずして大学内へのアピール、キャリア教育
- ・中学では教科、ヒューマンプログラム、総合人間科（中1では選択少ないが、中2・3では選択多い）、一方高校では少人数での科目を多く展開し、新教科群を設定した。・新教科群の事例は「自然と科学」、「心と身体の科学」、「国際コミュニケーション学」、「共生と平和の科学」等である。
- ・ヒューマンプログラムの事例としてソーシャルライフ（中1で週2時間連続隔週、学年団で展開）：『教室で学ぶ社会の中の人間行動』を設定した。
- ・これら新教科群、ヒューマンプログラム、総合人間科の3点が中高一貫教育の特色と言える。
- ・併設型中高一貫の成果は高校からの入学生の存在から中だるみが少ないことである。
- ・中学入試の選抜方法の改善として、検査1：小学校で学習した内容の総合力（答えが一つでない検査）と検査2：作文など思考力・表現力、それに検査3：グループ面接など3種類を行って、「学力」だけでなく総合的に判断している。
- ・今後の課題は大学との連携にあり、その一つとして、「学びの杜」講座（土曜日、年間8回）を開設して、大学との系統性重視として単位化を検討中である。
- ・研究課題から見た学びの構造は8つの学力と2つの基礎力である。

2 シンポジウムから得られた本学附属の小中高一貫性への示唆

(1) 小中高一貫のためのカリキュラム開発と評価のための大学と附属校両面からの支援システム構築とその組織化の確立：神戸大学発達科学部附属明石校園の事例より。

本学と大塚 3 附属とで「4 校研」なるのががあるが、未だ、一貫のためのカリキュラム開発と評価の支援システム的な役割としても組織としても機能していない。

(2) 一貫カリキュラムの開発と評価の具現化レベルとしての授業或いは単元活動の開発と評価のための有効、有益な方策の立案と実施：発表校それぞれの方策で行っている。

上述の「4 校研」はそのような機能を果たしていない。

(3) 校種間での教員の相互交流：研究会、職務分担、授業担当様々な個所での人的な相互交流の具体化：発表校それぞれの方策で行っている。

まさに附属校の教員と大学教官の意識改革が必須である。

(4) 一貫性の区切りの問題：特に精神発達の側面から、どこで区切るか。呉市の 3 校の事例は、米国のミドルスクールの考え方（初等段階が 4 学年まで）に奇しくも同じ通底と見なせる。

(5) 一貫性の区切りの問題：一貫進学者と途中入学者の割合の問題：名古屋大学と学芸大学は途中入学者の存在という現実を基に展開している。本学では、小学校は全入、高校はそれの非受容でこれまで平行であるが、名古屋大学と学芸大学両附属のような現実的発想からの打開策の吟味も必要。

(6) 教科外活動と総合的学習の時間の展開策と新規教科の設定の検討。発表校それぞれの方策で行っている。

本学、3 附属共に、発想を転換して、旧来の教科活動に止まらず、新たな発想での展開が必要。

3 シンポジウムから明らかにされた主な課題

①発達とのミスマッチからの必然性 ②教員の意識改革の必要性 ③教科を超えるか、教科を踏襲するか等のカリキュラムの内容的な接続の問題。さらに、教科の再編の問題、一貫教育における結節期、マネジメントおよびコーディネートの問題 ④小・中・高・大の連携、児童・生徒の上級学校への進学・進級や通学の問題等、長いスパンで一貫制を考える必要性

研究打合会

今年度の成果と次年度の研究の在り方について

・今年度の研究会の成果についてまとめの後、来年度の研究の在り方について意見交換が行われた。その主な点は以下の通りである。

①各教科・教科毎の議論以前の一貫制教育に関するグランドデザインの必要性 ②一貫制を進めるにあたっての問題整理の必要性 ③筑波大学附属で研究実践する意義。

・討議の結果、次年度は、先導的なもの（国語（読み書き）、総合（小中高）等）を入れて、研究のグランドデザインを作ることを目的として研究を進めることとなった。

・次回までに、各領域でどこまで研究可能であるかを考えてくることとなった。

その他

・今後、発達心理学関係の研究協力者の追加ならびに体育科学学系の研究分担者の変更を併せて検討する。

（文責 長洲南海男 飯田範子 教育学系）

2. 海外の小・中・高一貫性に関する実情

2.1 スイスにおける宗教・道徳教育

福田 弘（教育学系）

はじめに

わが国では、中央教育審議会第二次答申（平成9年6月）の提言を受けて、「学校教育法等の一部を改正する法律」が平成10年6月に成立し、平成11年4月より、中高一貫教育を選択的に導入することが可能となった。この施策のめざすところは、現行の中学校・高等学校の制度に加えて、生徒や保護者が6年間の一貫した教育課程や学習環境の下で学ぶ機会をも選択できるようにすることにより、中等教育の一層の多様化を推進し、生徒一人一人の個性をより重視した教育を実現することである。中高一貫教育の実施の方式には、一つの学校において一体的に中高一貫教育を行う中等教育学校による方式、高等学校入学者選抜を行わずに、同一の設置者による中学校と高等学校を接続する併設型中学校・高等学校方式、そして、既存の市町村立中学校と都道府県立高等学校が、教育課程の編成や教員・生徒間交流等の面で連携を深める形で中高一貫教育を実施する連携型中学校・高等学校方式とも呼ぶべき三つの方式がある。

中高一貫教育の利点としては、（1）高等学校入学者選抜の影響を受けずに「ゆとり」のある安定的な学校生活を送れること、（2）6年間の計画的・継続的な教育指導が展開でき効果的な一貫した教育が可能となること、（3）6年間にわたり生徒を継続的に把握することにより生徒の個性を伸長したり、優れた才能の発見がよりできること、（4）中学校1年生から高校3年生までの異年齢集団による活動が行えることにより、社会性や豊かな人間性をより育成できること、などが挙げられている。

他方で、留意すべき点としては、（1）受験競争の低年齢化につながることをないよう、公立学校では学力試験を行わない等、入学者を定める方法などについて適切な配慮をすべきこと、（2）受験準備に偏した教育が行われることをないよう、普通科タイプの場合には特に配慮すべきこと、（3）心身発達の差異の大きい生徒を対象に円滑な学校運営を行うよう、日常の指導や学校運営に当たって、教員が緊密に連携し、きめ細かな配慮をすべきこと、（4）生徒集団が長期間同一メンバーで固定されることにより学習環境になじめない生徒が生じることのないよう、「ゆとり」の中で、様々な試行錯誤をしたり、体験を積み重ねること等を通じて豊かな学習を行えるように配慮し、また、途中で転学を希望する生徒に対して十分に配慮すべきこと、等が挙げられている。

このように、中高一貫教育は、中等教育の一層の多様化を推進し、生徒一人一人の個性をより重視した教育を実現しようとするものであるが、ある意味では、6年間一貫の中等教育を通して効率的な進路選択（大学進学・職業準備教育）を行わせようとするものだともいえる。つまり、見方によれば、従来の単線梯子形教育制度に一定の変更を加え、前期中等教育段階から後期中等教育段階への無理のない効率的な連続・移行を実現させようという試みでもあるといえる。このことは、従来、いわゆるフォーク型学校制度（4～6年制の基礎学校の上に複線型中等学校を乗せた学校制度）を取ってきたドイツやスイスにおける数十年来の学校改革とちょうど逆の方向で

の改革といえるのである。前者の場合には、前期中等学校と後期中等学校との接続方式にかかわるわけであるが、後者の場合、初等学校と前期中等学校との接続及び前期中等学校と後期中等学校との接続の方式に関わっているのである。いずれの場合にも、職業教育制度のあり方や学校制度そのもの及び学校種を貫く教育課程のあり方、等々の新たな問題に直面することになる。

筆者は、「小中高一貫制にもとづく教科・教科外カリキュラム開発研究」の一環として、わが国の場合といわば対照的な学校制度を持ち、その改革を試みてきているドイツ及びスイスを対象とし、その学校改革とカリキュラム開発について、特に教科外領域に焦点を絞りつつ、若干の考察を行おうとしている。本稿は、とりあえず初年度の報告として、ドイツ語圏スイスの二つの対照的なカントン（アメリカ合衆国の場合の州に当たる）であるチューリッヒとバーゼル・シュタットの小学校における宗教・道徳教育の現状と課題について考察しようとするものである。

1. スイスの教育制度

スイスは、ヨーロッパ中央に位置する小さいながらも大変魅力的な連邦制国家である。フランス、ドイツ、リヒテンシュタイン、オーストリア、イタリアという5つの国に囲まれているスイスは、国土面積が約4万1千平方キロで、九州よりやや狭い。しかもその4分の3は山岳地帯で、岩山、氷河、谷、湖などで占められている。こうしたアルプスの山々と数多くの湖とが、スイスの美しい景観を作り出している。しかしその反面で、スイスには農地として利用できる土地が少なく、水資源を除いて天然資源はほとんどない。そうした不利な条件を、スイスは教育によって克服してきたのであり、現在では世界有数の工業国となり、経済的、文化的に最も豊かな国の一つとなっている。

ヨーロッパの交通の十字路口にも位置しているスイスは、古くから、軍事、経済、文化面での重要拠点でもあった。ウィリアム・テルの伝説が有名であるが、1291年に3つの小さなカントン（小国家）が結んだ「リュトリの聖約」により、オーストリーのハプスブルク家の支配から自らを解放し、独立国として誕生した。その後、加盟カントンが徐々に増加し、独特の連邦制国家スイスが形成されてきた。1978年にジュラが26番目のカントンとして成立し、総計26のカントン及び半カントンから成る今日のスイス連邦が成立した。

スイスでは、各カントンが広範多大な自治権を有している。各カントンは小さな自治共同体から成り、その数は全土で約3,000に上る。この自治共同体が最も基本的な相互扶助保障政治システムとして、スイス国民の生活基盤をなしている。スイス的な民主主義もこの自治共同体を基礎としているのである。

2002年におけるスイスの人口は約712万人、そのうち約19,4%強が外国人である。スイス国籍をもつ住民の人口構成は、ドイツ系(アルマン系)約63,7%、フランス系(ロマン系)約19,2%、イタリ-系(ロンバルディア系)約7,6%、ロマンシュ系約0,6%、その他約8,9%となっている。言語的には、ドイツ語、フランス語、イタリー語、レートロマンシュ語の4つが対等の地位をもつ国語であって、前三者が連邦公用語とされている。宗教面で見ると、カトリックが約46%強、プロテスタント系が約42%強、イスラム2,2%、無宗教約7,4%である。このように、スイスは、民族、

言語、宗教、文化の面で極めて多様な複合的多文化社会なのである。

チューリッヒ 小学校教科領域・科目配当時間数

教科領域	第1学年		第2学年		第3学年	
	時/週	科目・年間時間数	時/週	科目・年間時間数	時/週	科目・年間時間数
人間と環境		聖書物語 40 生活科・実科100		聖書物語 40 生活科・実科140		聖書物語 40 生活科・実科200
言語	11	ドイツ語・ 書き方 120	14	ドイツ語・ 書き方 140	17	ドイツ語と 書き方 200
造形と音楽		手工・図画 120 音楽 60		手工 80 図画 80 音楽 80		手工 80 図画 80 音楽 80
算数	5	200	5	200	5	200
スポーツ	3	120	3	120	3	120
授業時数/週	19		22		25	

教科領域	第4学年		第5学年		第6学年	
	時/週	科目・年間時間数	時/週	科目・年間時間数	時/週	科目・年間時間数
人間と環境		聖書物語 40 生活科・実科200		聖書物語 40 生活科・実科200		聖書物語 40 生活科・実科200
言語	5	ドイツ語・ 書き方 200	7	ドイツ語 200 フランス語 80	7	ドイツ語 200 フランス語 80
造形と音楽		手工・図画 160 音楽 60		手工 160 図画 80 音楽 80		手工 160 図画 80 音楽 80
算数	5	200	5	200	5	200
スポーツ	3	120	3	120	3	120
授業時数/週	27		29		29	

チューリッヒ 3コース制中学校 教科領域・科目配当時間数

教科領域	第1学年		第2学年		第3学年		
	週時数	年間授業時数 (40週)	週時数	年間授業時数	週間授業 時数	選択科目 最低時数/ 最大選択時数	必修選択 科目
人間・環境	10	宗教教授 80 実科 200 家政科120	7	宗教教授 40 実科 240	A B C 4-6 実科 家政科	A B C 2/4 2/4 2/4 3/3 3/3 3/3	A B C 3 3 3
言語	12	ドイツ語 200 フランス語 160 英語 120	12	ドイツ語200 フランス語 160 英語120	4 4 4 4 3	1/3 1/3 1/3 1/1 1/1 1/1 3/3 3/3 3/3	3 3 3 3 3 3
造形・音楽	3	造形 音楽 計 120	6	手工 120 造形 音楽 計 120	手工 一繊維 一非繊維 図画・造形 音楽	3/3 3/3 3/3 3/3 3/3 3/3 2/4 2/4 2/4 1/2 1/2 1/2	3 3 3 3 3 3 合計で 2 2 2
数学	6	200	6	240	算数・代数 幾何 幾何作図	2/2 2/2 2/2 2/2 2/2 2/2 1/2 1/2 1/2	
スポーツ	3	120	3	120	3 3 3		
週授業 時数	34		34		合計 最低30, 最大36	5 8 8	
自由科目	2		2	家政科			

以上のような特色を持つスイスでは、学校制度も多様である。ドイツと同様、教育や文化に関する地方分権制が徹底しているため、スイスには26種類の学校制度があるといえる。義務就学年限は、もちろん、スイス全土で一律に9年間であるが、初等学校と前期中等学校との接続方式は多様である。つまり、初等学校年限はカントンによって異なっていて、大半は6年制であるが、4年制及び5年制の小学校を持つカントンもそれぞれ2、3ずつある。これに続く中等段階Ⅰと呼ばれる学校（わが国の中学校に当たる）は、それぞれの初等学校の年限を9年から引いた年数、つまり、3年制～5年制となっている。しかも、この段階の学校は、中等学校、実科学校、指導過程、下級ギムナジウム等々と、これまたカントンによりさまざまな名称で呼ばれているのである。

ところで当然ながら、このような複合的多文化多言語国家であるスイスでは、言語圏毎の学校制度もそれぞれ特色を持っている。しかし1970年代頃からは、国際的にも人口流動が高まってきたなかで、スイスでも言語文化圏毎に複数カントンに共通の小学校カリキュラムも開発されはじめ、今日ではかなりその幅を広げている。1972年に開始された「フランス語圏の小学校教育のための教育課程」がこの種の試みの先駆的なもので、教科領域をフランス語および書き方、数学、環境に関する知識、芸術、体育の5つに限定したうえで、歴史上はじめての共通カリキュラムを構成したのであった。なお、スイスの全国公教育局長会議が1975年に「義務教育期の全児童に対する第2公用語教育の導入、改善および調整に関する勧告」を行い、その後各カントンでは小学生に第2公用語（母語以外の第1外国語）を学習させることが定着してきている。ただし、スイス・ドイツ語がいわゆる標準ドイツ語と著しく異なり、ドイツ語自体が一つの外国語としての性格をもつことから、ドイツ語圏での第2公用語教育の早期導入はかなりの困難を伴ってきた。これも、いかにもスイスらしい特徴ではある。ペスタロッチの時代以来、スイスは教育改革の面で世界的にも先端を進んできた歴史があるが、とりわけ第2次世界大戦後は、教育改革に対してきわめて慎重な姿勢が見られる。この一種の保守性は、単なるがんこさではなく、人間教育固有の価値や特徴への敬意や知見が大いに含まれてもいる。教育固有の論理を大切にし、教育における過度な功利主義、効率主義、経済第一主義をさけつつ、必要な改革に取り組もうとする姿勢が認められるのである。

2 スイス国民教育の基礎理念

連邦制国家スイスでは、国民学校（初等学校及び中等段階Ⅰの学校）における教育の基礎理念も、各カントンが独自に定めている。ここではカントン・チューリッヒの場合を見ておこう。チューリッヒでは国民学校は、6年制の小学校と3年制の中等学校からなるが、そこにおける教育の基礎理念は、2003年現在における最新版学習指導要領（「国民学校のための教授計画」）によると、次のように書かれている。

「国民学校は、子どもたちが、社会的・文化的・自然的環境のなかで個人的に経験することがらを、自らの素質を発達させるために利用できるように指導するものである。国民学校は、子どもたちが仲間と共に、社会における共生と文化の育成及び自然の保護に対する責任を負えるよう

になる基礎力を促進する。」

そして子どもたちが身につけるべき基礎的態度や能力として、次の10項目を挙げている。

- ・知識及び態度決定能力の獲得への興味
- ・責任遂行の意志
- ・能力を高めようとする事
- ・対話能力と連帯性
- ・伝統意識
- ・環境意識
- ・造形能力
- ・批判的判断能力
- ・誠実さ
- ・余暇活用能力

こうした基礎的態度や能力を育成するために、チューリッヒの小学校と中学校では、それぞれ表1、表2で示されているような教授科目を設けている。そうした科目の中で、とりわけ道徳教育や公民教育に関わるものは、教科領域「人間と環境」のなかの「聖書物語」「レーベンスクンデ・実科」及び教科領域「言語」のドイツ語、フランス語である。

3. スイスにおける宗教・道徳教育の形態

スイスの国民学校段階（小学校、中等学校Ⅰ）における道徳教育の形態も、かなり多様である。スイスでも当然のことながら、広義の道徳教育を担うものとして、いずれのカントンにおいても従来公民教育が重視されてきた。公民教育は、主として歴史、地理、公民、郷土などの教科や領域の学習を通して行われ、スイス国民として身につけておくべき公民的教養と能力の育成が図られている。また文学や歴史教育を通しての志操教授は、いずれのカントンにおいても近代学校成立以来、ずっと行なわれてきたところである。

他方、狭義の道徳教育は、概して宗教教育との密接な関連の中で行なわれてきた。スイスの学校における道徳教育の形態も多様であるが、大きく分けて三つの形態があるといえる。(1)「聖書物語」、「聖書物語及び倫理」、「宗教教授」などと呼ばれる宗教教科を中心に道徳教育を行う形態。(ジュネーブ、シュヴィーツ、ウリ、ルーツェルンなど)(2)「聖書物語」などの宗教教科の他に、世俗的原則に立つ「レーベンスクンデ」(生活科)という教科その他を設けて道徳教育を行う形態。(チューリッヒ、シャフハウゼンなど)(3)学校としては宗教・道徳教育関係の教科は設けず、価値や宗教・道徳に関する教育は基本的には家庭や教会に任せる形態。(バーゼル・シュタット)などである。

4. チューリッヒの道徳教育

まず第一に、プロテスタント(改革派)地域のひとつの代表的カントンであるチューリッヒの場合を取り上げよう。チューリッヒはスイスの中でも最も早く発達した都市の一つであり、スイ

ス宗教改革発祥の地でもある。ここは1523年、ツヴィングリによってチューリッヒは改革都市とされた。ツヴィングリは人文主義の影響を強く受けた人で、チューリッヒの学校教育改革にも大きく寄与した。彼は教育された説教の聴衆と説教者との育成を目的とする民衆学校改革運動を進め、各地に民衆学校を生み出した。これらの学校では、いわゆるスリー・アールズ（三基本教科）と、教理問答、祈り、賛美歌を教える宗教教授がなされていた。しかし学校は教会権力の掌中であり、初等教育はその後、改革時代の精神が勢いを失い、マンネリ化し、やがて低迷を続けた。

18世紀になると、啓蒙主義の影響のもとで宗教的な問題領域にも理性が関与することとなり、教会が行ってきた宗教的指導も、学校の教授活動の中に組みこまれるにいたる。そして宗教教授の内容も、啓示宗教的なものから、合理的で市民的な道徳・倫理的なものに変質する。19世紀初頭以来、学校における宗教教授をめぐる教会と学校（国家）の闘争が続けられることになる。

「学校の急進化の点で、他のカントンに先んじており、宗教改革以来、教会が学校の中で占めてきていた地位から、教会を力づくで追放した最初のカントン」であるとされるチューリッヒは、早くも1823年に学校法を定め、「あらゆる国民階層の子どもを一致した原則に基づいて教育しなければならない」として、きわめて自由主義的な、近代的な公教育制度を施行した。そして1869年のチューリッヒ憲法は、いち早く無償制・義務制・超宗派制の公立学校制度を法的に根拠づけている。そして1899年の国民学校法に基づいて作られた1905年の教育課程では、宗教教授は、「聖書物語および倫理」とよばれる教科（週二時限）で取り扱われることになった。

この「聖書物語および倫理」という教科は、国民学校の第1学年から第6学年については、あらゆる宗派的特質を放棄した聖書物語を教えること、高等小学校（第7学年から第9学年）では、聖職者による宗派的宗教教授（チューリッヒの国教である改革派の教会の牧師によるもの）を行い、これは非義務制とすること、などを原則としていた。この教科の目的は、第一に、小学校段階では「心情と人格の形成」、高等小学校段階では、「心情生活の高貴化と人格の形成」とされていた。従来の「宗教教授」が目的としていた「倫理的・宗教的人間の育成」は後退させられ、「気高い情操の喚起」と「倫理的行為への鼓舞」とが強調されている。そのために、教師は「倫理的講話」や「聖書的題材」を媒体として用いて、子どもたちにいわゆる「志操教授」を行った。また、「宗教的・道徳的感情の覚醒と養護」（小学校）、「道徳的・宗教的感情の深化」（高等小学校）もこの教科の課題とされた。

以上のように1905年の教育課程で導入された「聖書物語および倫理」という教科は、聖書的教材を中心としながらも、すぐれて倫理・道徳的な、合理主義的な内容のものであった。しかし、教会や宗教的に熱心な父母たちは、この教科にいつそう宗教的要素を求め、「宗派学校」化を要求する時期もあった。第二次大戦後は、キリスト教教育がドイツ語文化圏全体に再び地歩を占めるにいたる。こうして聖書が熱心に子どもたちに教えられるようになり、聖書中心の宗教教授が支配的となった。しかし教材や教授方法が必ずしも充分でないまま、聖書物語の伝達に重点がおかれすぎたあまりに、1960年代後半には、この教材に対する不平不満が、生徒と教師双方の側から噴出するにいたる。生徒は、「同じことを何回も何回も聞かされる。こういう聖書物語はいつたい何の役に立つのか」という不満を訴えた。他方、教師は、この教科に対する子どもたちの興

味・関心の低さ、この教科の取り扱い方のむずかしさ、などを訴えた。折しも宗教教育学の分野でも、一つの大きな変化のきざしが見え始めた。それは聖書を授業の中心にすえる聖書中心主義の批判から始まった。そして1968年頃から、子どもたちの必要や疑問、問題を取りあげ、将来の生活上の諸問題を克服していく能力を子どもにつけていこうとする、いわゆる「問題志向的宗教教授」が提唱されてきたのである。授業の内容としては、「不安、抑圧された人間、未来、権威と家族、良心、社会的不正」などのテーマがとりあげられ、新しい教授法上の知識が適用された。こうして、聖書とか教会史的なテーマは後退するにいたった。こうした傾向の中では、そもそも「宗教教授」なるものの独立教科としての存在理由が薄らいでこざるをえない。しかし70年代に入ると、再び、聖書と聖書的内容が独自の教授対象として強調されてくるのである。聖書に対する科学的、合理的アプローチだけでなく、自発的なアプローチというものも再び発見されるようになるのである。こうした70年代の動きの中で、チューリッヒは、道徳・宗教教育の分野で一つの改革を行うのである。

5. 「レーベンスクンデ」の設置過程

1960年代後半から70年代前半にかけて、「聖書物語および倫理」という教科をめぐるさまざまな議論がなされた。チューリッヒの教育局は1960年代末に、この教科の教授に関する諸問題を検討するために委員会を設け、その報告書が1971年7月にまとめられた。そして1974年7月、チューリッヒの教育参事会は学務委員会、教員組合および新旧両派の教会の審議結果をもふまえた上で、この報告書に基づき、この教科の改革を行った。すなわち、小学校段階については、従来の「聖書物語および倫理」という教科を、二つの独立した教科、すなわち「聖書物語」と「レーベンスクンデ」とに分離することとしたのである。

これら2教科それぞれに週一時限ずつ時間を配当し、原則として学級担任教師が両方の教科を担当することになった。「聖書物語」については、従来通り、いわゆる良心条項が適用され、教師は良心的事由からこの教科の担当を他の教師に代わってもらうことができることになっている。児童も、親権者の申し出により、この授業を受けない権利が保証されている。しかし「レーベンスクンデ」については、必ず学級担任教師が全児童を対象に必修教科としてこの教科の授業を行うのである。ただし、時間割の上では、「聖書物語」、「レーベンスクンデ」、「書き方」、「唱歌」の4教科については、たとえば「聖書物語」と「唱歌」というように、いずれかの2教科を組み合わせると一時限内に教授し、それを週二回行うという形にしてもよいことになっている。

この新教育課程では、「聖書物語」の授業は、「聖書の知識へと児童を導き、聖書の世界の特質を示し、かつ聖書を通して神の御業に対する理解を深めさせる」ことが目的とされた。内容は、児童の年齢や思考能力、表象能力を十分考慮して選択することとし、低学年では多くの場合、聖書物語を教師が読み聞かせ、解説したり、児童に意見や感想を発表させたりする授業形態が多い。第4学年以上では主として新・旧両派からの編集委員による編集物である「スイス学校聖書」が使用されている。

宗教教授的傾向と世俗的な倫理―道徳的傾向を一応分離し、相互の独立性を保証しようとする

試みではあるが、二つの教科が互いに他を排除する対立的なものであるということではない。「聖書物語」は問題志向的アプローチをも含んでいるし、「レーベンスクンデ」も宗教的基盤を排除しようとするものでは決してない。両教科があいまって広義の道徳教育に関わっているのである。

6. 「レーベンスクンデ」の本質

1974年に改訂されたチューリッヒ初等学校教育課程は、「レーベンスクンデ」の課題を、「自己の素質、同胞およびまわりの世界に対する責任意識を青少年に喚起し、道徳意識と自主的な判断能力の育成に努めること」としている。さらにカントン教育参事会の「レーベンスクンデ特別委員会報告書」（1975年）は、原理的考察の中で次のように述べている。

「われわれ教育者は、外からの感化と自己決断との緊張関係の中で、子どもたちが正しく自分のとるべき道を見い出していくことができるように助力したいと思っている。われわれは批判的に、洞察をもってものごとを判断できる能力を子どもたちにつけてやろうとしている。」

「レーベンスクンデという概念を、われわれは広義に解釈し、現在および将来の生活領域において、生徒が直面する諸問題との対決だと理解する。つまり、レーベンスクンデとは、生活上直面する諸問題を克服するための援助提供なのである。」

「かくしてレーベンスクンデは、人間存在の諸問題をめぐる素材領域なのである。従来 of 倫理科授業のテーマ、たとえば、秩序、時間厳守、清潔などのテーマは、以前と同様、有効ではあっても、もはやレーベンスクンデの中心を占めるものではない。」

以上の引用で明らかなように、レーベンスクンデは、子ども自身が自主的に、批判的に、洞察をもって、生活上の諸問題にとりくみ、それらを克服し、処理していく準備をしてやる援助作業なのである。だが、もしそういう教育活動であり、単に一つの教科ではなく「素材領域」であるとすれば、なぜ「レーベンスクンデ」という教科を設けるのであろうか。これについて報告書は、次のように言うのである。

「学校の中でレーベンスクンデは、どんな教科においても、どんな時点においても『生起するものである。つまり、レーベンスクンデは、ただ単に新しい教科としてのみ理解されることなく、とりわけ、あらゆる教科の中で自然発生的な教授として適用されるべき教授の原理として理解される必要がある。レーベンスクンデの重点は、児童のかかえる諸問題に自然に入りこんでいくこと、学級の日常生活の中で観察されることや状況に関するディスカッションにおかれるのである。しかし、あらゆる生活上の諸問題を、伝統的な教科の中へ持ち込むことは不可能である。児童はしばしば、『レーベンスクンデ』という教科の、準備された授業によって伝達されるような、そんな合目的な情報を必要としている。」

こうして、「レーベンスクンデ」は、あらゆる教授の中で適用されるべき教授の原理としての性格をもつと同時に、一つの合目的な、人生の諸題領域に関する情報提供のための教科としての性格をもつのである。形態の上では、教科としての「レーベンスクンデ」は「全教育活動を通しての道徳教育と密接な関連を保ちながら、計画的、発展的な指導を通して、これを補充し、深化し、統合」するものとされている、わが国の「道徳の時間」に類するものであるといえる。

7. 「レーベンスクンデ」授業の目標と成立条件

「レーベンスクンデ」は、具体的には何を教育目標としているのであろうか。先にあげた「レーベンスクンデのための委員会」の報告書によると、「レーベンスクンデ」の授業の主要目標は、児童に「自由に、しかも洞察と責任をもって決断できる能力を与える」ことであり、それを通して、「批判的な態度」と、他人と「意志疎通が適切にできる能力」とをつけさせること、なのである。さらにまた、この授業は、「児童の個性を考慮しつつも、つねに人間共同体に向けての教育」であり、「他人の状態や立場への理解」を目標とすべきものなのである。児童が生活において直面するであろう諸問題を、独力で自主的に克服していくことができるように準備させるのが「レーベンスクンデ」の目的だが、具体的な目標としては以下の4つがあげられている。

(1) 批判的判断力の育成 (2) 自主的決断能力の育成 (3) 適切なコミュニケーション能力の育成 (4) 社会的共同生活への態度の育成

ここで注意しておきたいのは、「レーベンスクンデ」は、何らかの道徳的価値や徳というものを、児童に教え込もうとするものではないことである。ここには従来の倫理教授のもっていた徳の教え込み的方法（いわゆるインドクトリネーション）への批判が明らかである。「レーベンスクンデ」は道徳的価値や徳というものを内容として教えるという、いわば道徳教育の内容主義的方法をとらない。「レーベンスクンデ」が目ざすのは、児童が主体的に自らの価値観や人生観を確立していくことであり、それに必要な基本的能力を育成することなのである。これと同時に、他人との共同生活を円滑に、平和的に進めることのできる能力や態度を育成することなのである。つまり、自主性と連帯性の育成こそが、「レーベンスクンデ」の目標とされ、それが上記4つの具体的な能力や態度に集約されるのである。

ところでこれらの能力や態度は、どんな条件のもとで育成されるのであろうか。「レーベンスクンデ」の教師用手引書および教材の作成にあたった委員会の顧問フォン・トーベル博士によれば、まず第一に、批判的判断力や態度の育成については、児童の批判的な態度決定が許される場を意図的に作り出す必要がある。けだし、「批判的思考力の教育とは、児童に所与の諸事実を疑わせ、検証させることによって、彼らが自主的にそれらについて判断を下せるようにすることを意味する」からである。第二に、自主的決断能力については、それが複数の可能性の中から特定の選択を行うことであるから、この能力の育成のためには、子どもに広範な選択可能性を与えるような条件を学校に作り出すことが必要である。第三の、コミュニケーション能力の育成については、「熟した対話能力への教育は、教師と児童の間、児童相互間のコミュニケーションを特色とするような授業形式をどの教科にも適応することではじめて達成される」として、授業形態の改善を要求している。最後に、社会的共同生活への態度の育成では、「共同的態度を可能にし、かつそれを体系的に教えるような授業の条件が作り出されなければならない」のである。

要するに、レーベンスクンデ授業の成立条件は、第一に学習主体としての児童が自由に考え、発言し、また自らの判断や決定を下すことができるような雰囲気があることである。そのためには、教師と児童との信頼関係が必要であり、また学校や学級の、とくに授業形態のあり方そのものが改善されることが要求されるわけである。こうして「レーベンスクンデ」の導入は、逆に学

校教育全般に対してある種の衝撃を与えることとなるのである。特に「教授の原則」としての「レーベンスクンデ」というとらえ方は、いわば各教科教授に対しても「レーベンスクンデ」的発想を要求することになり、教授中心的な学校に、教育的要素をより多く付加する働きをなすことになる。ただし、無原則的に「レーベンスクンデ」を教科指導にもち込むことは、教科の特質を損う危険性もあり、慎重な検討が必要であると考えられる。

8. 「レーベンスクンデ」の内容と方法

さて、以上のような諸能力の養成のためにどんな内容がとりあげられるべきなのであろうか。報告書は「レーベンスクンデ」の授業でとりあげうるテーマとして58項目をあげている。それらのテーマは、個人、性一家族、集団、学校、国家、世界、余暇一芸術、自然、経済、マスコミ、病気、交通安全といった、およそ人間の生活に関係するあらゆる分野を内包している。ところで、これらのテーマが全部とりあげなければならないというのではない。つまり、これらのテーマは、徳目ないしは価値としてあげられているのではなく、ただ先にあげた諸能力の育成をはかるための話題材料としてひろいあげられているのである。実際の授業においては、児童の疑問や関心・興味、問題や葛藤を基準として、学級担任が学級の実情に即して自由に選択することになっているのである。そして各テーマはいろいろな観点からとり扱われうるが、特に個人的視角、人間関係的視角（我と汝の関係）、社会的視角（社会や制度との関係）からのアプローチが留意されるべきだと指摘されている。また原則的にはあらゆるテーマは、どの学年段階においても取り扱われうる、という立場がとられ。とくに基本的なテーマは、どの学年段階でも再三取りあげられて、子どもに適切な方法でとりあつかわれることとされている。方法としては、理性的な知識の伝達に終始することなく、情緒的側面と実践的側面にも十分配慮することが要求されている。実際の授業では、教師による読み聞かせ、写真や絵、スライドなど視覚教材の使用、児童による葛藤場面や問題状況の役割演技、などによって、テーマのプレゼンテーションがなされ、それをめぐってのディスカッションが行われる場合が多い。授業の結論は教師の側からは与えられることなく、児童は自由な対論をやりながら、主体的に問題解決にとりくむ形式がとられる。

以上は「レーベンスクンデ」が導入された1970年代の状況であるが、2004年現在、「レーベンスクンデ」の目標について、学習指導要領は次のように規定している。「レーベンスクンデの授業は、子どもたちが自らの生活圏において自己を自覚し、自己の行動指針を獲得し、日常的な人間関係が樹立できるように援助する」ことをめざし、「物語、お話、ロールプレー、習熟等々を用いた異化」並びに「実際の出来事や感情や場面など、直接的個別的現実への取り組み」により、「生き方に関わる諸問題に迫ることを目指す」、と。「レーベンスクンデ」の内容領域としては、小学校高学年の場合、たとえば〈個人と社会〉と題する分野には、次のようなものが含まれている。

1. 基礎的学習事項

- ・自分自身の生活にとっての意義に関するマスメディアの表現の探究
- ・特別な経験可能性をもつ作想的に構成された状況のなかで、さまざまな知覚方法や行動方法を

吟味し、比較すること

- ・現実の場面で、個人的観点、社会的な観点を探究し、話題とする
- ・責任遂行

2. 基礎的知識

- ・自己自身について話し、説明し、適用する語彙と概念
- ・社会的状況について話し、説明し、適用する語彙や概念
- ・多元的かつ変化しつつある世界へと自己を向け、解明し、適用させるための語彙と概念
- ・直接経験が可能な環境における生活のために解明し、適用する規則

3. 関連性への洞察

- ・自己自身を一回性の個人として認識し、受容すること
- ・他人との出会いにおいて基礎的な経験を比較すること
- ・現実の問題や出来事について話し合い、それとの意味のある扱いのための手がかりを探すこと

4. 価値観の解明

- ・価値を経験し、自己自身への作用を検証すること
- ・過失や失敗をさけようとし、また、それを人間的なものとして受容すること
- ・他人の価値観と自己を対峙させ、その際に自己自身の判定を基礎づけること
- ・ある価値に対して自己決定し、それにしたがって行動すること

こうして今日でも、「レーベンスクンデ」は教科領域「人間と環境」のなかに「聖書物語」とならんで「レーベンスクンデ・実科」という形で位置づけられ、広義における道德教育の柱として機能しているのである。

9. 総合的な学習を通しての道德教育の実践例

最後にチューリッヒのある小学校が実践した総合学習プロジェクトを紹介しておこう。これは「持続可能な開発」をうたった1992年の地球サミットの際に出されたいわゆる「リオ宣言」に即した環境教育に関連する総合学習の試みである。「リオ宣言」との関連で数年来、スイス各地で非常に興味深い実践がされてきているが、ここに紹介するものは、幼稚園から小学6年生まで地域ぐるみで巻き込んだ実践として注目されるのであり、まさに現代のレーベンスクンデの実践そのものでもあるといえる。

チューリッヒ市は2000年に、環境政策立案や実施に子どもたちが共同参加する権利をもつとの認識にたち、あるプロジェクトを発議した。子どもたちが「自分の住む街区における生活の質を改善する」ために、自分たちの住む街区を探索し、どんな点が気に入ったか、どんな点が改善されるべきか等を確認し、最終的には市議会に対して改善案を提出するという、実践的なものである。このプロジェクトに参加したのは、バルグリスト小学校の子どもたちと園児、そして教員であった。子どもたちには、自分の住む街区をわがものとしてよく観察し、様々な意見や要求を言語化し、主張することを学び、また自分たちの行動領域を探索し、自分たちの生活空間の今後の構成と開発に参加することが求められた。教師たちは市当局の担当者や専門家から情報提供や参

加プロジェクトに関する専門的な研修を受けた。プロジェクトの実施に先立ち、親たちや、警察官、林務官、病院関係者、教会、地区学務委員等、関係者に対しても十分な情報提供がなされた。

このプロジェクトには幼稚園児から小学6年生まで、総勢 116 名の子どもたちと、教師 12 名および何人かの専門家が参加した。プロジェクトは総会から始まり、初日の午前中はそれぞれのクラスで、担任教師の指導のもとに街区内のある特定の場所を例として、観察の仕方や改善の方法の提案等について学び、要点のメモの仕方など、総会での発表準備もした。

初日の午後は、116 名の子どもたちはまず 5 つのグループに分けられ、それぞれのグループは固有の色の旗で識別された。さらにこの 5 つのグループの子どもたちは、年齢やクラスが異なる子どもたちから構成される 4 つの小グループに分けられた。この小グループには、それぞれ動物の名前が付けられた。翌日は、このようにして作られた総計 20 の異年齢児童集団が、あらかじめ届けてあった計画に従って街区の査察を行った。安全性の確保のために、あらかじめ警察署、消防署、病院等々への協力依頼などの様々な手だてが取られたが、あくまでも主体は子どもたちであり、教師や大人は背後からのサポート役に徹した。

3 日目には再び総会が開かれ、5 つの大グループがそれぞれに所属する 4 つの動物グループから提出された調査報告書に基づいてまとめて提案した問題提起や改善策が全体で審議された。最終的には、交通事情、街区の美観や衛生状態、遊び場、売却を迫られている農地に関する問題、等々の総計一二項目が採択され、三段階の優先順位に分けてまとめた上で、市議会に提出することが決定された。この決定事項は総会で選ばれた代表者によって市議会に届けられ、受理されたが、その 1 ヶ月後には市議会から正式回答がなされた。汚れた地下通路を清掃し、その壁を子どもたちの絵で飾ること、ある進入路の信号を改善すること、なかなか変わらない信号機を調整すること、などの要求が聞き入れられたが、提案された場所へのすべり台の設置は拒絶される、などの結果であった。このプロジェクトは、その後、恒常的な街区子ども議会を生み出し、地区の行政に対する子どもの参加を引き続き促進しているという。

これはほんの一例であるが、体験学習中心の総合的な学習により、道徳的側面をも含む実践的態度と行動力を育てた興味深い取り組みである。

10. バーゼルにおける「宗教教授」授業例

国際化の進展と学校改革

ドイツおよびフランスと国境を接するライン河畔の都市バーゼルは、エラスムスをはじめ、多くの著名な学者や文化人が活躍してきた歴史的・文化的な町として知られる。ここの象徴でもあるバーゼル大学は、15 世紀に設立されたスイス最古の由緒ある大学である。この古くからの国際都市バーゼルは、ここ数十年來、都市化・人口の流動化・国際化が著しく進展し、今日では典型的な複合的多文化社会となっている。たとえば総人口に占める外国籍住民の比率は 28% で、スイスの全国平均 19% を大きく上回る。これに伴い、外国籍の就学年齢児童の割合は実に 41% にも達している。その結果、25 名規模の学級でスイス人の子どもがわずか数名にすぎないような例もしばしば見られる。このような混成社会において、それぞれの子どもに基礎学力を身につけさせ、

個性に応じた教育を提供して民主主義社会の市民育成をめざす学校は、豊富な選択肢を用意し、子どもたちの個性に応じた個別的な教育プログラムを提供することを求められている。このような認識に基づいて、バーゼル・シュタット州教育局は、1990年代に5カ年計画で教育制度改革を行った。これは、およそ教育改革にきわめて慎重なことで知られるスイスでは、めずらしい改革であった。

この改革で、2年制の非義務制幼稚園、4年制の小学校の部分はほぼ従来通りながら、日本の小学校第5学年から高等学校第3学年に当たる学校段階で、著しい変化が生じた。

第一は「指導課程学校」の導入である。これは小学校卒業生全員が共に学ぶ3年制の学校である。ここで子どもたちは、ドイツ語、フランス語、数学を中心とする学習に取り組みながら、親や教師と相談しつつ、自分の将来の進路を探っていく。子どもたちが「自己自身の適性を知り、自己の長所と短所とを慎重に探り、社会における共生のために何が重要であるかを見出し、その後の自己の教育コースを発見し、学習することを学び、自己自身の意志を形成できるようになること」が、この学校の目標とされている。ただし、あくまでも用具教科としての国語と算数の基礎学力をきちんと育成することが中心であって、これらの教科の成績が、その後の学校や進路選択の際の指標となる。

いずれにせよ、10歳時にいきなり複線型の中等学校のいずれかを選択するのでなく、子どもたちの成長過程に配慮しつつ、学校選択の可能性を大きく広げることのなったのである。この種の制度改革は、1970年代にヨーロッパ各国で施行されたのだが、バーゼルも遅ればせながらこれを採用し、かつこれに独自の特色をも加えているのである。

この「指導課程学校」の卒業生は、高等教育機関に直結するギムナジウムに進むか、多様な学習コースを備えている「継続教育学校」と呼ばれる前期中等学校（日本の中学校2-3学年）に進むことになる。そして9年間の義務教育が終わる時点で、自己の選択に基づいて、多様な後期中等教育学校の中から自分に適した学校を選んで進むことになる。なお、それぞれの子どもたちの学習進度や成長速度に配慮して、いくつかの段階で進路を変更しうる道も備えられている点が、この改革の特色である。

1.1. 「指導課程学校」での道徳・宗教教育

ところで先にみたチューリッヒの場合とは異なり、バーゼルでは、小学校や中等学校が主体的に宗教・道徳教育を課すことはしない。むしろ、子どもたちの全面的発達を促すという学校教育の理念から、広義の道徳・宗教教育は各教科の教授の中で行われている。だが、取り立てた道徳・宗教教育は、学校が「宗教教授」のために時間割に週2時間を配当しておき、その実施に必要な教室を用意しておいて、授業自体は新旧両派の教職者がそれぞれ担当する仕組みになっている。

「宗教教授」は、第一義的な聖書の教えの伝達と、「キリスト教的な価値」を伝達して責任ある行動を促すことが目的とされている。バーゼルでも、他の多くのカントン、ドイツ、イギリスなどと同様、宗教教育と道徳教育はきわめて密接な関係におかれているのである。とりわけ今日では、相互理解・相互尊重、人間関係の樹立能力、暴力と非暴力、諸文化と諸宗教、自己の才能

と弱点の認識、自己の感情の統制、誕生と死、神の創造への尊重の念、等々のような、いわば現代的な道徳教育的諸課題も「宗教教授」の内容に含めることが不可欠と見られている。

ところが、現実には、親たちのキリスト教離れ・教会離れの激化、キリスト教以外の宗教信仰者の増加などにより、大多数の子どもたちは「宗教教授」に出席しない状況がある。しかも、バーゼルでは、チューリッヒの「レーベンスクンデ」やドイツの「倫理科」のような、「宗教教授」に代わるような授業科目は設けられていない。人生の重要問題に真剣に取り組む時間が学校になく、しかも青少年が直面する問題はますます複雑化しつつあるという深刻な状況をふまえ、カントンの教育局は、学校における道徳・宗教教育をどう充実させるべきかについて、数年前から検討を始めている。しかし、今後の方針はまだ決定しないままである。

12. カーラ先生の「宗教」の授業

このようにバーゼルでは道徳・宗教教育におけるひとつの転機を迎えているが、先進的な宗教・道徳教育の試みも生まれてきている。2003年の秋、新学期開始間もない時期に、このカントンの教育局の計らいで、ある「指導課程学校」を視察する機会を得た。その折に見せていただいた「宗教」の授業の一端を紹介しておこう。

この学校は、バーゼル市の中でも外国籍の人たちが特に多いインゼル地区にある。授業観察を快諾してくれたのは、ブリギッテ・カーラ先生というドイツ出身の女性教師であった。カーラ先生は3年前から、この「指導課程学校」で5年生の「宗教教授」の授業を担当している。彼女は牧師ではなく、普段はこの学校および他の学校で専門家として相談業務に従事している。さらにバーゼルのプロテスタント教会の「宗教教授」担当責任者であるヴェレーナ・イエーガー博士との共同研究も進めていて、目下、子どもたちのための「調停と暴力回避のための教育」というテーマに取り組んでいる。「寛容と和解・調停」が現在のカーラ先生の実践と研究の鍵概念のひとつである。

さて、参観した授業は、5年1組を対象とする通算第3回目の授業であった。この授業には、このクラスの25名の児童のうち、10名が出席している。他の子どもたちは、カトリックの宗教教授の授業に出るか、あるいは親の意志により、この時間帯は学校に来ていないかのいずれかである。この10名の子どもたちの家庭の宗教は、キリスト教、仏教、イスラム教であり、人種的にはアーリア系（スイス）をはじめ、アジア系、アフリカ系、それに東欧系というように多彩である。

カーラ先生は、宗教に関する理解と尊重の念、そして寛容な精神を育成することを目標として、目下のところ比較宗教学的アプローチを採用している。これまでの2回の授業で、世界の5大宗教についての学習を進めてきたのだが、この3回目の授業では、ヒンズー教、仏教、ユダヤ教、キリスト教、イスラム教について、それぞれの正式名とその信仰者の呼称をドイツ語できちんと言え、正しく綴れること、それぞれの宗教を示す象徴（記号）を理解し、それぞれの宗教における超越的存在の呼称が言えたり、書けること、諸宗教のおよその成立期について理解すること、等々が扱われた。かなり高度な内容であるが、小学5年生に当たる子どもたちは、のびのびと、

しかも熱心に学習に取り組んでいた。カーラ先生の人間性と教師としての力量がその背後にあることが容易に察せられる。彼女は、既成の教材を使った教え込み授業ではなく、主として子どもたちとの対話を重視する双方向的な授業を重視している。自由な空気の中での対話が、子どもたちの思考力そのものを刺激し、彼らが能動的な学習活動を通して、結果的に自分の力で、自由に、自分なりの学習を進めていく。その結果として、子どもたち自身の勉強の成果が、それぞれの独自の学習ノート結集されるのである。

たとえば、宗教の名称や成立期の学習にしても、子どもたちが教師の問いかけに、間違いを恐れずにあれこれ活発に発言し合いながら進めていく。また、宗教名や信仰者を表す言葉の綴りの学習では、クロスワードパズル方式が活用される。身近な事物の絵の下に、その名称を書き込むマス目が用意されていて、それぞれのマスに、アルファベットの各文字固有の数字が付されている。子どもたちは事物の名前をマス目に埋めながら、文字と数字の関連を知り、今度はこれを応用して、やはりゲーム的感覚をいかしながら宗教名や信者の呼称を正しく綴るのである。諸宗教の決して容易とは言えないドイツ語名を、かわいらしい声で、たどたどしく発音し、あるいは一心に書き込んでいる子どもたちの姿は感動的でさえあった。また、各宗教を示す象徴を使っ

ての学習も、明らかに効果をあげている。むしろ、これが宗教教育のすべてではないが、重要な要素のひとつではある。

この授業は、教師と子どもたち、子どもたち同士の間

終わりに

以上、スイスの宗教教育・道徳教育について、ドイツ語圏の二つの代表的カントンを対象とし、小・中・高一貫教育の観点

主要使用文献等

1. Bildungsdirektion des Kantons Zuerich: Lehrplan fuer die Volksschule des Kantons Zuerich. 2002
2. Ressort Schulen: Die Schulen von Basel-Stadt 2003
3. Documentation aus der Webseite der EDK/CDIP (Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren <http://www.edk.ch/>)
4. Hrsg. von der Stiftung Bildung und Entwicklung: Sorgen fuer Morgen. Verlag Pestalozzinum. 2001

2.2 オーストラリアにおける小・中一貫カリキュラム

——ノーザンテリトリーの教育を中心に——

井田仁康（教育学系）

I オーストラリアの教育制度

オーストラリアでは、Primary（小学校）と Secondary（中等学校）の教育、そして大学などの高等教育にわけることができる。Primary は、Year1 から Year6 ないし、州によって Year7 までが該当し、Secondary は、Year7（州によっては Year8）から Year12 までとなっている。後述するように、Secondary は、前期と後期に分けられる。本稿では、まず、このようなオーストラリアの教育の背景と教育制度を、概観した後、2003 年にすでに成果として公表した拙稿により、教育の背景となるオーストラリアの環境を示し、そのうえでノーザンテリトリーの教育に着目して、小・中一貫カリキュラムについての報告をおこないたい。

以下、本章では、本年度の成果の一つである井田（2003a）¹⁾ によるものである。オーストラリアは、1901 年の連邦結成以来、白豪主義の国として名をはせていた。しかし、第二次世界大戦後、白豪主義オーストラリアをより一層発展させるために、大量の移民を受け入れようになった。1958 年には移民審査の一つとしていたヨーロッパ言語による書き取り調査が廃止され、ヨーロッパ諸国以外の国からの移民が入りやすくなった。1975 年には人種差別禁止法が成立し、1980 年代にはアジアや中東からの移民が多くなる。すなわち、オーストラリア政府は、異文化を排除した白豪主義から、異文化を尊重する多文化主義へと国の方針の大転換を図ったのである（見世千賀子、2001）。換言すれば、白豪主義を維持するための移民政策が、多くの国から移民を受け入れることにより白豪主義が維持できなくなり、むしろ国を維持するためには、多くの国の移民を認め合う多文化主義に移行せざるをえなくなったのである。2000 年の人口センサスによると、人口の約 4 分の 1 は、オーストラリア以外の国で生まれた人である。英国、ニュージーランドといった英語圏生まれの人々だけでなく、ベトナム、中国、インド、マレーシアといったアジア生まれの人々も数多い。このように多文化主義を採用することで、教育にも多文化主義の影響が反映される。

見世（2001）²⁾ によると、ビクトリア州では 1997 年に新しい多文化教育政策が策定され、次の 4 点が提唱されている。第 1 は非英語系の生徒への第二言語としての英語教育を充実させること、第 2 は、すべての生徒に英語以外の言語の学習を提供すること、第 3 は学校活動全体へ多文化的な視点を取り入れること、第 4 はすべての生徒に対して異文化間教育を実施することである。異文化間教育には、反人種差別教育も含まれるとされる。反人種差別教育は、文化や言語の学習に偏りがちな多文化教育では違いが強調されるだけで必ずしも子どもたちのマイノリティーに対する偏見を取り除くことにはならず、むしろ偏見を助長することもあることから、マイノリティーに対する差別を真正面から取り組むものである。このような多文化教育政策を受けて、言語教育

では英語の他に、40以上の言語教育のプログラムが用意されている。さらに、マイノリティに対する人権教育が必要となり、社会科系科目も多文化教育政策のもとで重要性を増してくる。

ところで、オーストラリアは6州2直轄区でそれぞれ学校教育行政が任されている。州、直轄区の学校教育制度は、1年間の準備教育、6年あるいは7年の初等教育、6年あるいは5年の中等教育からなり、中等教育は10学年（初等教育の1年から通し学年）までの前期中等教育と11、12学年の後期中等教育に分けられている。前期中等教育では修了試験は実施されていないが、後期中等教育を修了するためには修了試験を受験し、合格しなければならない。後期中等教育修了試験に合格すると、後期中等教育修了資格が与えられる。後期中等教育修了試験は、資格ともに大学の選抜試験としての役割もあり、就職の際にも重要である（佐藤博志、2001）³⁾。ビクトリア州では、11学年と12学年で選択した科目が後期中等教育修了試験の科目となる。図1には、オーストラリアの教育制度の構造が示される。

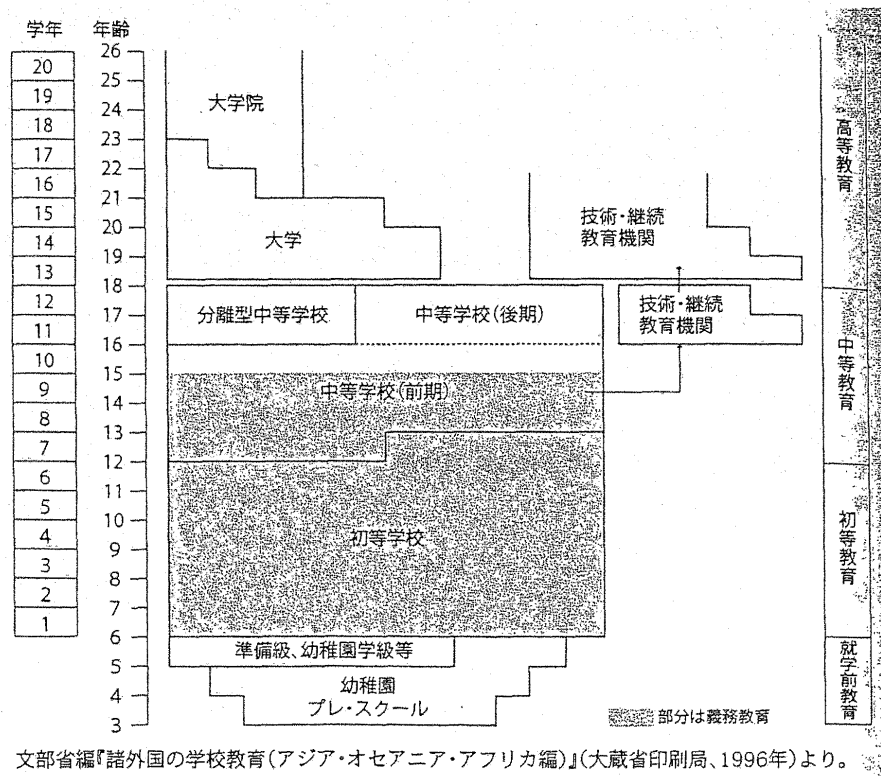


図1 オーストラリアの教育制度の構造

(江口勇治編『世界の法教育』現代人文社 p.164 より)

II オーストラリアの環境

1) 国土の広さとフライングドクター

オーストラリアには広大な面積をもつ一方で、人口が少なく人口密度は2人/km²である。図1はオーストラリアの国土の広さと、人口密度の少なさによって特徴づけられるフライングドクターの基地の分布を示したものである。なお、本章の1)と2)は、井田(2003b)⁴⁾ですでに公表した本年度の成果の一部である。

オーストラリアのフライングドクター(空飛ぶ医師)のサービスは1928年から開始され、2000年現在で20の基地をもち、40機の飛行機と400人以上のスタッフで支えられている。図1はフライングドクターの基地の分布とドイツ、ニュージーランド、イギリス、日本、アメリカで2番目に広いテキサス州の広さとの比較をしたものである。ある一つの基地が受け持つ面積は日本の2倍以上におよぶ。このような広い地域で定期的な診断を行ったり、急患を輸送している。フライングドクターの基地で、詳細な説明を受け、実際の業務を見ることでオーストラリアの広大さを実感することができる。

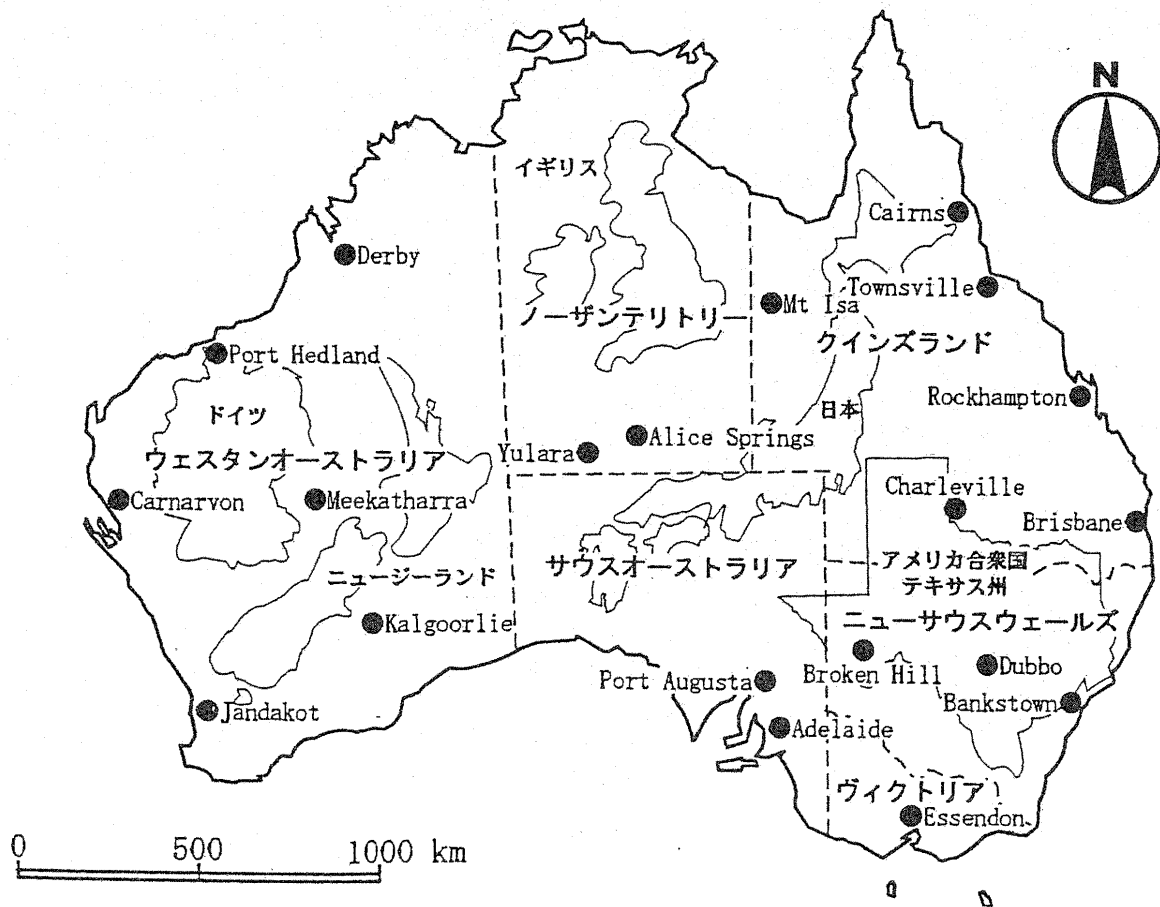


図1 フライングドクターの基地の分布と各国の国土の広さの比較

(Royal flying doctor service Australia のパンフレットより作成)

2) オーストラリアの植生

オーストラリアの国土の3分の1が、年降水量 500mm 以下の乾燥地域・半乾燥地域である。図2はオーストラリアの植生を示したものである。大陸の中央に広がる砂漠およびステップは特に降水量の少ない地域である。雨が降れば、草や低い灌木が生えるが、乾燥すると地肌が見える地域である。砂漠は砂砂漠と岩石砂漠に分けることができるが、オーストラリアは砂砂漠が多い乾燥地帯である。とはいっても、砂砂漠は砂漠の30%を占めるにすぎない。

砂漠およびステップの周囲にはサバナが広がる。サバナは草原や低木、まばらな木々が生えている地域である。半乾燥地帯といわれる地域でもある。このような半乾燥地帯および乾燥地帯においても牧場は見られる。羊や牛が飼われているが、草の生育は乾燥しているため、あまりよくなく面積が広いわりには飼われている羊や牛は少ない。大陸の中央部を車で走ると乾燥地帯の景観が続く。広い牧場もあるが、そこで家畜をさがすのはけっこう大変である。また集落（ガソリンスタンド）は 100km ごとにしかないの、燃料タンクに注意しなければ、1時間に何台も通らない炎天下の道路でガス欠ということも十分にありえる。

降水量の比較的多い森林地帯は海岸部、特に東部の海岸部に多い。北東部の森林地帯は熱帯雨林である。このような植生の中で、オーストラリア観光の看板ともなっているオーストラリア固有の動物たちが生息している。オーストラリアでは、このようなオーストラリア固有の動物を自然のままで見せようとする観光ツアーが増えており、生態系を大事にし、自然を守る意識をもってもらうためのエコ・ツアーといわれるものも多い。

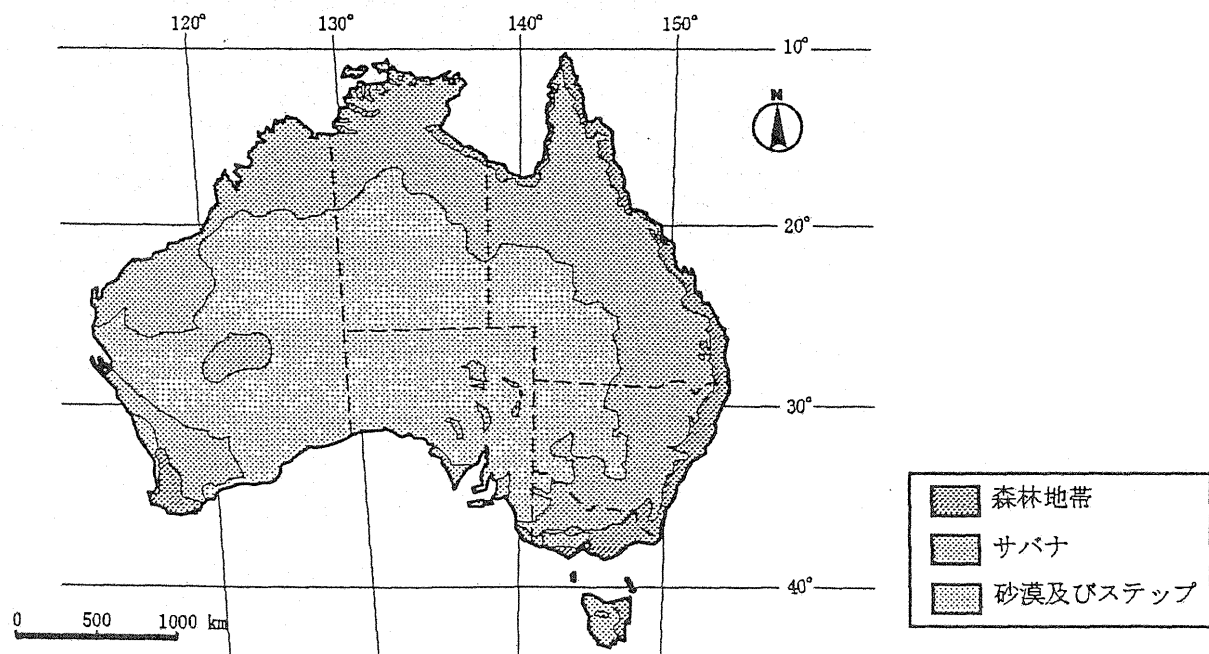


図2 植生の分布

(Parish,S.(2000)より作成)⁵⁾

本稿で対象とするノーザンテリトリーは、乾燥地域が多く、そこにはレッドカンガルーが多く生息する（図3）。有袋類の代表格であるカンガルーやカンガルーより小型のワラビーは、いくつかの種類がある。レッドカンガルーの雄の高さは1.5 m近くに達し、体重は80kgを越えるものがある。その分布は、半乾燥および乾燥地帯である。暑い日中は涼しい場所で休み、夜に活動する。この地域では夜の車の運転はできるだけひかえるように忠告される。車の明るいヘッドライトにつられ、夜活動するカンガルーが車と衝突するからである。大きなカンガルーと衝突すると車は大破し、乗っていた人が大けがすることもある。雨の降らない時期はレッドカンガルーにとっても過酷な時期である。レッドカンガルーは、そのような過酷な自然環境のなかで、他の動物と競合しないように生活している。

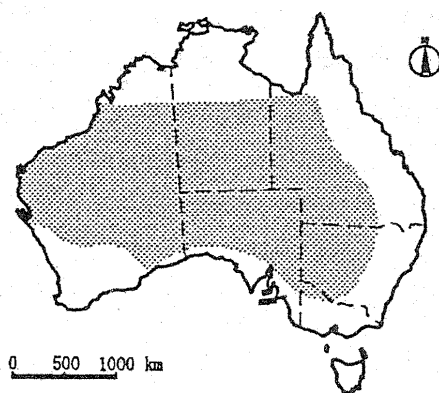


図3 レッドカンガルーの分布

(Parish,S.(2000)より作成)

3) オーストラリアの観光地

オーストラリアでは、乾燥地域をはじめ多様な環境をもつことから、環境を反映した観光地がみられる。オーストラリアへの外国人観光客は年々増加の傾向にある。2001 - 02年のシーズンには、477万人の外国人が訪れている。国別にみると、ニュージーランドからが最も多く、続いて日本、イギリス、アメリカと続く。近年は、韓国、インドネシアといったアジアからの観光をはじめとする訪問客の増加が著しい。本節は、井田（2003c）⁶⁾の成果の一部に基づいている。

a. エアーズロック

オーストラリア大陸の半分以上の地域が年間降水量250mm以下であり、乾燥地域は国土の70%を占める。そのような中で牧場・牧草地は国土の53.7%（1994）を占める。つまり、乾燥地

域の中に牧場・牧草地が見られることになる。

オーストラリア内陸のアリススプリングスから人気の観光地の一つであるエアーズロックまで400kmほどの道のりをドライブすると、乾燥地帯の牧場を見ることができる。アリススプリングスを出発すると、ほぼ100kmぐらいごとにガソリンスタンドがありその周囲に家屋があるが、それ以外は荒涼とした乾燥地域を走る。低い灌木をみるぐらいで荒れ地に見える景色に、時折牛が放牧されており、この一帯が牧場であることを確認する。しかし、見渡す限りの平原に牛などの家畜を見ることができる機会は少ない。オーストラリアの農業従業者1人当たりの牧場・牧草地を含む農地面積は1105ha(1994)と世界でも群を抜いて広いが、この乾燥地域の牧場を見れば、広い土地でも草が少ないために多くの家畜が養えないことが一目瞭然である。灌漑の行われている集約的な地域での牛一頭当たりにつき必要な牧場の面積の4倍以上を、乾燥地域の牧場は必要とする。

エアーズロックは世界遺産にも登録されている巨大な一枚岩である。そこはオーストラリアの先住民アボリジニの聖地でもある。観光客は高さ348mのエアーズロックに登頂するが、アボリジニは登らない。アボリジニの伝説によると、エアーズロックは超自然的な生き物であったアボリジニの祖先によって造られた⁷⁾。エアーズロックの周囲を回る10kmほどのハイキングコースがある。その道をたどると、所々にエアーズロックに向かってカメラ、ビデオの撮影禁止の箇所がある。その箇所は穴やくぼみが対象となっており、アボリジニの儀式が行われる神聖な場所のため撮影は禁止されている。この周回コースは約4時間ほどかかるが、昼間は気温が40度以上になることもあるので、朝方に歩かないと厳しい道となる。

このようにエアーズロックは、観光客にオーストラリアの乾燥地域を実感させ、アボリジニの文化に触れることができる空間と時間を提供する。

b. メルボルン

オーストラリアは白豪主義から1975年に人種差別禁止法がだされ、多文化主義へと移行する。オーストラリアは多くの国の移民を受け入れ、移民という人的交流を通して多くの国との結びつきを強めている。その様子をみれるのが、シドニーやメルボルンなどの大都市である。

市街地を歩けば、行き交う人々やギリシャ人街、チャイナタウンなどから様々な人種・民族が住んでいることがわかる。1996年の人口センサスによると、人口の4分の1はオーストラリア以外の200以上の国々で生まれた人であり、イギリス、アイルランド、ニュージーランド、イタリア、旧ユーゴスラビア、ベトナム、ギリシャ、中国などから移住してきている。さらに、オーストラリア生まれの人口の3分の1弱は、片親もしくは両親が外国生まれである。

学校教育でも小学校から多彩な言語教育が用意され、メルボルンのあるビクトリア州では、英語の他40以上の言語が学校で学べるようにプログラムされている。ビクトリア州では、すべての生徒に英語以外の言語の学習を提供し、学校教育全体へ多文化的な観点を取り入れ、反人種差別教育を含む異文化間教育を実施することになっている。このことは、多くの国からの移民を受け入れ、オーストラリアと他国との文化的な結びつきを強めているために、学校教育でも多文化教育が重視されていることを意味している。

メルボルンは、1850年にビクトリア州で金鉱が発見され、その中心都市として発展した。メルボルンの近郊バララットには、1850年代の金鉱で栄えた町を再現した野外博物館がある。ここでは、採鉱のやぐらが立ち、ホテルレストランなどが並ぶ当時のタウンシップがあり、地下鉱山を見学することができる。なお、日本との結びつきを強めているオーストラリアの現在の鉱山資源は、鉄鉱石が北西部、ボーキサイトが北部、石炭が東部で主に産出される。したがって、メルボルンの近郊で大規模な採掘場は見ることができないが、日本との関わりを深めている鉱物資源の一端をこの野外博物館で垣間見ることができる。

c. グレートバリアリーフ

グレートバリアリーフ観光の拠点はやアズである。前述したように日本からやアズへのフライトは充実しており、それを反映するように、やアズのタクシードライバーや観光業者からも、ここ数年で日本からの観光客が急増したという話を聞くことができる。

やアズは熱帯気候で、グレートバリアリーフだけでなく、やアズの町の背後には世界遺産に指定されている熱帯雨林がある。世界最古といわれる熱帯雨林とそこに生息する動物を見るためのツアーは多い。熱帯雨林へは、やアズの町をでて広々としたサトウキビ畑を走る。現在のやアズの基幹産業は、観光業とサトウキビ栽培といっても過言ではない。オーストラリアでのサトウキビの生産は世界7位(2000)で、やアズのあるクイーンズランド州はサトウキビの主要産地である。

世界最大のサンゴ礁帯であるグレートバリアリーフへは、やアズから多くの観光船が出ている。サンゴ礁まで進んだ船は、そこでしばらく停泊し、観光客はシュノーケリングやダイビングなどを楽しむ。海の中には色とりどりのサンゴや熱帯魚、ナポレオンフィッシュなどを見ることができる。

グレートバリアリーフには多くの島が点在し、リゾートアイランドとなっている島も多い。グリーン島はやアズからも近く、多くの観光客が訪れる。透明度が高く、サンゴや熱帯魚が豊富な海が、日本をはじめとする多くの国々からの観光客を魅了する。

やアズに限らず、オーストラリアを訪れる観光客の目当ての一つは、有袋類であるコアラであろう。コアラは、オーストラリア東部に分布している。コアラは保護動物の一つで、各地の動物園や保護地区で容易に見ることができる。しかし、保護の仕方は州によって異なり、ビクトリア州ではコアラにストレスを与えないために、観光客がコアラに触れることは禁止している。他方、やアズやゴールドコーストといった観光地があるクイーンズランド州では、規制はあるものの観光客がコアラを抱くことを認めている。州により環境保護の仕方が異なることも興味深い。

Ⅲ ノーザンテリトリーの教育の特徴

1) カリキュラムの構造

オーストラリアは、州や準州により、教育内容は大きく異なる。しかし、聞き取り調査によれば、各州・準州の担当者が集まり、ある程度共通の方針をもとと試みられているという。ノー

ザンテリトリーでは、2002年から新カリキュラムが始まっている。本稿では、新カリキュラムについて、分析を進めていく。なお、分析する資料は、『NT Curriculum Framework』⁸⁾である。

まずは、カリキュラムの構造である。カリキュラムは5つの要素から成り立っている。

- ① 本質的な学習：内面の学習者，創造的な学習者，協同的な学習者，構築的な学習者として4分野の一連の学習効果をねらう。
- ② 学習技術：探究を通しての問題解決・意思決定，発表・文献・行為を通してのコミュニケーション，コンピュータ操作，社会における情報伝達技術といった4分野から成る。
- ③ 第二言語としての英語
- ④ 学習領域：国家規模で認知されている8教科—英語，保健体育，語学，数学，科学，社会・環境科，技術・デザイン，芸術。
- ⑤ 先住民の言語と伝統

以上の5つの要素は、全国的な共通性をもつ教育の方針ともいえる。ただし、前述のビクトリア州のものと比較すると、ビクトリア州では多くの国々からの移住者が多く多文化が強調されていたのに対して、熱帯と乾燥地帯から成るノーザンテリトリーでは、アボリジニといった先住民族を考慮した教育方針となっている。オーストラリア全土における先住民の割合は、2001年において2.4%であるのに対して、ビクトリア州は0.6%、ノーザンテリトリーでは29%である。ノーザンテリトリーの人口は20万に過ぎないが、この数はオーストラリアの全人口の1%を占めるに過ぎない。しかし、オーストラリアの先住民の12.5%はノーザンテリトリーに住んでいる。また、準州全体の人口密度は、0.1人/km²であるが、人口の約半数にあたる10.8万人は州都であるダーウィンに住んでいる。そのため、ノーザンテリトリーでは、先住民に配慮した教育が図れているといえる。ノーザンテリトリーでの先住民を配慮したリテラシー教育が推進されていることは、青木・伊井(2003)⁹⁾においても指摘されている。

このような構造のもとでのカリキュラムは、図4のような循環となる。すなわち、「生徒はすでに何を学んだか、生徒に学ばせたいものは何なのか」といったカリキュラムがあり、「なぜ、それらのことを生徒に学ばせたいのか」という理由付けがカリキュラムでなされる。それを踏まえ「生徒が学ぶにあたって、どのようなことがもっともよい支援をすることができるか」といった方法論が考案される。さらに、「生徒が学んだ時をどのように知ることができるか、学んだ成果を身につけていくプロセスはどのようにしめされるのか」といった評価があり、「生徒が学んだことについてのレポートなどを誰がフィードバック、どのように記録を残していくのか」といったことが検討され、それがカリキュラムに反映していくことが目指されている。このように、カリキュラム、指導法、評価、フィードバックが循環して、生徒にも教師にもよりよい教育が考案されている。

2) 学年配分

ノーザンテリトリーのカリキュラムは、図5のように、1年ごとに設定されるわけではなく、柔軟性をもっている。すなわちBandという括りで、2年間ないしそれ以上の期間にわたる内容が決められる。すなわち、Band 1が1・2年、Band 2が3・4年、Band 3が5・6年である。Bana

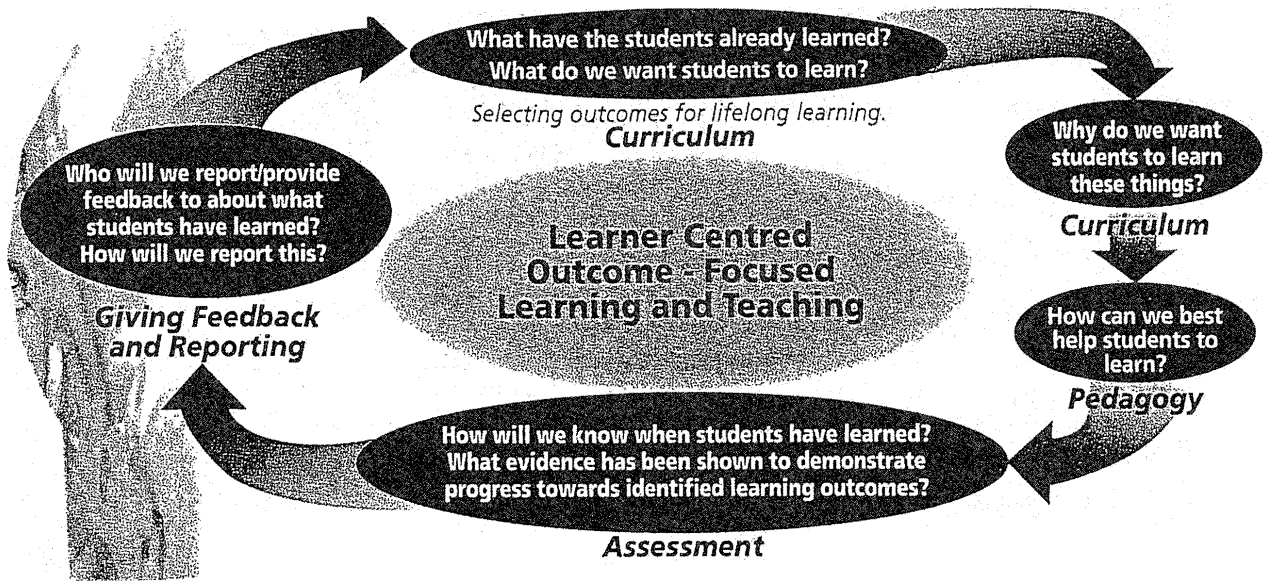


図 4 学習と教授の循環

(注 8) p.4)

	Bands	Approximately end of Year
	Beyond Band 5	Extension Level
	Band 5	10
	Band 4	8
Year 7 Benchmark Level is within	Band 3	6
Year 5 Benchmark Level is within	Band 2	4
Year 3 Benchmark Level is within	Band 1	2
School Entry Points	Key Growth Point 3	Key Growth Point 1 is a beginning point for the inclusion of high support needs learners.
	Key Growth Point 2	
	Key Growth Point 1	

図 5 Band と学年の対応

(注 8) p.5)

3までが、Primaryつまり小学校の内容となる。さらに、Band 4が7・8年、Band 5が9・10年、Band 5以上が11年以上ということになる。このようにして、ノーザンテリトリーのカリキュラムは、学年進行については柔軟性をもって対応しているといえる。

なお、このように学年進行が柔軟になされているのは、ノーザンテリトリーだけではない。ビクトリア州では、レベルとして学年をまとめている。すなわち、レベル1（初等教育就学前）、レベル2（1・2年）、レベル3（3・4年）、レベル4（5・6年）、レベル5（7・8年）、レベル6（9・10年）の6段階に分けている。ここでは、井田（2003a）の成果によって、具体的に法教育に着目して、レベルごとの学習内容を検討しよう。法教育はレベル1から3までは「社会と環境」という教科の中で学習される。

「社会と環境」は、歴史、地理、経済と社会から構成され、オーストラリア社会の過去と現在、オーストラリアの都市と自然環境に関する認識を育成する。しかも「社会と環境」は、伝統的な学問を基礎とする教科と歴史、地理、経済、法、政治といった分野を統合した教科としての両者をミックスした複合的な知識を学習するものである。そして、「社会と環境」で学習した知識、スキル、価値観は、グローバル世界の民主社会において、自信をもった、責任感のある、行動的な市民として参加させることができるのである。「社会と環境」は、6つの主となる知識の概念からなる。すなわち、オーストラリアとそのすべての人々、市民と市民教育、環境認識、世界認識、経済、仕事をもつための実用的スキルである。さらに学習内容に関する知識とともに、資料の収集、探究の方法といったスキル、多文化のもとでの社会や環境に影響をおよぼす課題に対する価値や態度、持続可能な環境を達成させるための市民活動への意思決定や参加といったことも重視される。

「社会と環境」での学習内容は、歴史、文化、市民と市民教育、地理、経済に大別されるが、法教育は市民と市民教育に含まれている。市民と市民教育では、民主的価値、ルールの策定を含む法の形成、市民の参加、権利、責任に関する機会が学習される。「社会と環境」では、レベルが上がるにつれ、学習の対象範囲が同心円的に拡大していく。すなわち、レベル1では家族と近隣、レベル2ではコミュニティと参加、レベル3ではオーストラリアの人々と場所が学習の対象範囲である。レベル1では学習内容が3つ、レベル2でも3つ、レベル3では4つから成る。法教育に関する内容はそれぞれのレベルで1つ対応している。レベル1から3までの法教育の学習内容を整理したのが表1である。

表1から次のことが指摘できよう。まず第1に、小学校就学前のレベル1から法教育が体系的に学習されることである。第2は権利や責任が個人からグループ、国のレベルで段階的に考察されることである。第3には、レベル3である小学校4年までで、討論などを通して法に関する見方がかなり深められていることである。「社会と環境」という教科は、前述したように統合的、総合的な教科であるが、法教育に関していえば、小学校の就学前から系統的に法（きまり）の考え方が学習され、学習範囲の広がりとともに、内容的にも段階的に深められていることがわかる。

小学校高学年、すなわち5学年からのレベル4からは、「社会と環境」は、歴史、地理、「経済と社会」に科目が細分される。法教育は、「経済と社会」で扱われる。「経済と社会」は、レ

表1●レベル1～3の法教育に関する内容

レベル	法教育に関する内容
1 家族と近隣	<p>家族と他のグループは、なぜきまりをもつのか、これらのきまりはどのように適用されるのかを説明できるようにする。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・日常生活において、人々のグループが使うきまりを確認する。 ・特定のきまりが、家庭、学校もしくは他の場所でのどのように定められるかを記述する。 ・なぜ、きまりが必要なのかを説明する。
2 コミュニティと参加	<p>学校の中の活動的な生徒たちとそうでない生徒がいることがどのような意味をもつのか説明することができる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・生徒の人生に影響を与える学校およびコミュニティでのグループを確認する。 ・学校およびコミュニティのメンバーとして役割、権利、責任を記述する。 ・コミュニティでの役割やきまりを改正する提言ができる。
3 オーストラリアの人々と場所	<p>オーストラリアというコミュニティの中の個人やグループの権利や責任を説明することができる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・人々の権利やそれらの権利が適用される状況を確認する。 ・権利や責任がどのように、そしてなぜ関連しているのか、コミュニティや国のレベルでの具体例で討論する。 ・親、子ども、首長、市民といった異なる年齢やさまざまな役割の人々の権利や責任を比較する。

表2●レベル4～6の法教育に関する内容

レベル	法教育に関する内容
4	<p>地方レベルのきまりや法がどのように、そしてなぜ策定され、改正されていくのかを説明できる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・きまりや法の必要性と、きまりや法を作る基盤となる価値を確認する。 ・法的拘束力のあるきまりとないものとの違いを確認するとともに、家庭、学校、コミュニティにおけるきまりを作り、改正する方法を確認する。 ・きまりや法が改正される理由を述べる。
5	<p>オーストラリアの法システムの起源とオーストラリアの法がどのように作られるのかを説明することができる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・オーストラリアの法システムの起源と鍵となる価値を説明する。 ・連邦、州、地方レベルの主な司法および行政の構造を記述する。 ・活動的かつ見識のある市民によって参加が認められる法の制定は、どのような過程を経るのかを説明する。 ・解決案を論争する手段を調べる。
6	<p>オーストラリアの法を改正する案について分析することができる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・オーストラリアにおける法の改正案について記述する。 ・改正案によって、個人、グループ、コミュニティ、法および政治組織がどのように影響を受けるかを分析する。 ・改正案による展望と改正案を推進および阻止する個人やグループの役割を説明する。 ・法の改正によってもたらされる政治的、法的課題に関する民主的プロセスの効果を評価する。 <p>〈発展〉オーストラリアにとっての経済的、政治的、法的重要性をもつ国際的課題を分析する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・オーストラリアの経済発展、政治的、法的重要性をもつ国際的課題の発展性について記述する。

(表1, 表2とも井田(2003a) pp.166-168)

レベル6, すなわち10学年まで続く科目である。「経済と社会」は、経済と経済資源の構造や管理、ビジネスの世界、オーストラリアの政治および法のシステムが学習内容となっている。法教育に関する社会的組織および市民、経済管理や意思決定のみならず、雇用や起業、ビジネスといった社会に出てからの実用的な内容を含むことが特徴的である。「経済と社会」では、レベル4で3つ、レベル5で4つ、レベル6で5つの学習内容の柱がある。法教育については、各レベルで1つないし2つの学習の柱にかかわっている。レベル4から6までの法教育の学習内容は表2のように整理できる。

レベル4では、地方レベルでの法について学習し、レベル5では国レベルでの法について学習される。それらの学習では、現存する法や法のシステムを理解するだけでなく、参加という観点からの学習や、現状にあったように法を変えていくという態度の学習が含まれている。特に、レベル6になると国レベルの法の改正について、学習者が主権者としてどのように法の改正と向き合っていくかといった態度的な学習が重視されている。さらに、レベル6では、発展学習として、オーストラリアの法的重要性が国際的な課題とかかわっていることを理解させ、そのような課題に対するオーストラリアの対応を分析し、さらにその対応について個人的にどう判断するかを求めている。つまり、意思決定や合理的判断といった態度までの学習が展開されているのである。

3) 学習内容

教科の学習は、前述した「本質の学習」と関わりがある。表3は、「本質の学習」の4つの領域を示したものである。まず、内面の学習者は、「私は誰、どこへ行くの」という問いがあり、自分自身の方向性を深く考える、考察者である。具体的には6つの項目が示され、それぞれBandに応じた課題が例としてあげられている。適切に学ぶために自分自身で学びを選択する学習者、過去や現在、そして未来がどのように自分たちのアイデンティティや生きる方向性を広げていったことに貢献したか説明することができる考察者を育成しようとする。資料1には、それぞれの項目が、Bandごとに例示されていることを示すもので、その一部を掲載した。

創造的な学習者は「何が可能か」を追究する。この項目は3つあり、1つを例にすると、想像力と自分自身を表現する様々なものを使い、洞察力を深め、好機をつかむために考えや状況を探究しようとする素質のある改革者となることである。これについても、それぞれの項目ごとにBandのレベルが例示されている。

協同的な学習者は「私は他の人とどのように関係をもっていくのか」ということをテーマに、自分の考えや意見を述べるときに、よく人の意見も聞き、他の人の観点や貢献も考えることをはじめに、4点の項目が目標となる、うまくコミュニケーションがとれるグループの一員となる者である。それぞれの4点についてBandごとに例示が示されている。

構築的な学習者は、「どのようにして有用な差異を作り出していけるのだろうか」というテーマをもつ。制作者であり、貢献者である学習者は、4点の観点をもつ。そのひとつが、適切な情報源から情報やツールを引き出し、それらを分析し、適切な結果を導出するために、最も適切な観点を適用することである。それぞれ4つの観点についても、Bandごとに学習の例示が示されている。

表3 「本質の学習」の4つの領域

DOMAINS	OUTCOMES
<p>INNER learner</p> <p><i>"Who am I and where am I going?"</i></p>	<p>A self-directed and reflective THINKER who</p> <p>In 1 Uses own learning preferences and meta-cognitive processes to optimise learning.</p> <p>In 2 Identifies and actively develops their natural talents, self-worth and learned skills to pursue and achieve their personal goals.</p> <p>In 3 Makes decisions and takes actions based on personal values and principles that reflect empathy and integrity.</p> <p>In 4 Assesses their well-being and takes action for healthy living.</p> <p>In 5 Demonstrates resilience in pursuing choices and dealing with change.</p> <p>In 6 Explains how the past, present and future contribute to their own identity and broaden life directions.</p>
<p>CREATIVE learner</p> <p><i>"What is possible?"</i></p>	<p>A persevering and resourceful INNOVATOR who</p> <p>Cr 1 Uses imagination and a variety of resources for self-expression and to explore ideas and situations for the insights and opportunities they offer.</p> <p>Cr 2 Translates innovative thinking into action and is willing to take risks when challenged by setbacks.</p> <p>Cr 3 Values originality and acts on new ideas with confidence.</p>
<p>COLLABORATIVE learner</p> <p><i>"How do I connect with and relate to others?"</i></p>	<p>An effective COMMUNICATOR and GROUP MEMBER who</p> <p>Col 1 Listens attentively and considers the contributions and viewpoints of others when sharing own ideas and opinions.</p> <p>Col 2 Uses constructive strategies to resolve conflict.</p> <p>Col 3 Fulfils their responsibilities as a group member and actively supports other members.</p> <p>Col 4 Uses appropriate language that is sensitive to audience and culture within a range of contexts.</p>
<p>CONSTRUCTIVE learner</p> <p><i>"How can I make a useful difference?"</i></p>	<p>A thoughtful PRODUCER and CONTRIBUTOR who</p> <p>Con 1 Accesses information and tools from appropriate sources, analyses these and applies the most relevant aspects to optimise results.</p> <p>Con 2 Uses and justifies a variety of methods to plan, organise and complete tasks, and continually reflects when evaluating the quality of their work.</p> <p>Con 3 Participates in efforts to value diversity and social responsibility through active and informed involvement in chosen areas within their family and community.</p> <p>Con 4 Identifies environmental and social issues within the local and global community and takes steps to promote change.</p>

(注8) p.21)

[In 1] Uses own learning preferences and meta-cognitive processes to optimise learning.

Learners demonstrating evidence of **Band 5** for example

- consider own learning preferences when prioritising and negotiating options and selecting pathways
- evaluate own work and explain how their preferred ways of learning are reflected in the quality produced
- modify learning strategies on the basis of reflective evaluation and self-assessment
- explain how the awareness of thinking processes enhances performance when solving problems or completing tasks
- use action plans that reflect their thinking processes before beginning/carrying out tasks
- demonstrate flexibility to act according to circumstance
- create evaluation and self-assessment strategies appropriate to learning situations
- analyse own written school reports to monitor progress.

Learners demonstrating evidence of **Band 4** for example

- decide on a performance that demonstrates a preferred way of learning and appraise the process and the product, eg dance, video clip, oral presentation
- consider the pros and cons for pursuing learning and select appropriate course of action
- describe in detail how a problem or task is thought through and explain how the awareness of this thinking process enhances performance
- create action plans that incorporate own preferred learning style in order to complete tasks successfully
- select best pieces of work completed and/or in progress and explain why these are valued in terms of their preferred way of learning
- use a wide variety of self-assessment strategies, eg rating scales, learning portfolios.

Learners demonstrating evidence of **Band 3** for example

- assess how their chosen learning strategies have facilitated learning and make recommendations for future learning
- judge the effectiveness of learning strategies on the basis of personal experience and pursue those most beneficial
- explain and justify the sequence of strategies used for learning in a particular context
- recommend the most appropriate strategy to achieve a task
- use self-evaluation to reflect on and assess work produced, eg rubrics, checklists, learning logs
- describe and explain own learning to a range of audiences.

(注8) p.22)

以上みてきたように、内面を充実させ、現状を改善し、しかも他人との協調性を持ち、そのうえで、新しいものを構築しようとする学習者を育成しようとしている。この背景には社会は変化し、その変化に対応して、社会を作り直していく能力を身につけさせようとしている。

4) 学習領域

ノーザンテリトリーでは、上述の本質の学習、学習技術などを踏まえて、学習の領域から、具体的な学習内容が展開される。学習領域は前述したように、8教科である。教科は、表4のようにそれぞれの内容に区別される。

教科によっては、高学年と低学年で内容を区別し、高学年ではより細分化された内容となっている。また、日本での「社会科」は、Studies of Society and Environment (SOSE)という教科になっており、社会システムと構造、環境、起業 (Band4 以上) に分かれている。これらのそれぞれの内容が Primary, Secondary の前期にかけて一貫して展開されている。

表4 学習領域の一覧

Learning Areas				
Learning Areas		Strands		
English [Lit]		Listening and Speaking [Lit-LS]	Reading and Viewing [Lit-RV]	Writing [Lit-W]
Health and Physical Education [HPE]		Promoting Individual and Community Health [HPE-HP]	Enhancing Personal Development and Relationships [HPE-PD]	Participating in Physical Activity and Movement [HPE-PA]
Languages [Lang]		Listening [Lang-L]	Speaking [Lang-S]	Reading and Viewing [Lang-RV]
Mathematics [Num]	Up to Band 3	Spatial Sense [Num-SS]	Measurement and Data Sense [Num-MDS]	Number Sense [Num-NS]
	Band 4+	Space and Measurement [Num-SM]	Chance and Data [Num-CD]	Algebra [Num-A]
Science [Sci]		Working Scientifically [Sci-WS]		Concepts and Contexts [Sci-CC]
Studies of Society and Environment [SOSE]		Social Systems and Structures [SOSE-Soc]	Environments [SOSE-Env]	Enterprise ⁽¹⁾ in (Band 4+) [SOSE-Ent]
Technology and Design [T&D]	Up to Band 3	Designing, Producing and Critiquing [T&D-DPC]		
	Band 4+	Designing [T&D-De]	Producing [T&D-Pr]	Critiquing [T&D-Cri]
The Arts [Arts]	Up to Band 3	Creating Arts Ideas [Arts-CrA]	Arts Skills and Processes [Arts-SkP]	Arts Responses and Analysis [Arts-Res]
	Band 4+	Dance [Arts-Da]	Drama [Arts-Dr]	Media [Arts-Me]
			Music [Arts-Mu]	Visual Arts [Arts-VA]

(注8) p. 7)

5) 後期中等教育

オーストラリアでは、Secondary の後期では、後期中等教育資格を習得するための学習が行われる。この期間は、ノーザンテリトリーでは、The Northern Territory Certification of Education (NTCE)としており、11 学年 (Stage1)と 12 学年 (Stage2)としている。この資格を取るためには、2年間で 22 単位を修得しなければならない。2年間で習得する単位は選択であるが、グループ 1 の文系の科目の最低単位、グループ 2 の理系の科目の最低単位は決められている。この構造を示したのが図 6 である。

STAGE 1				FREE CHOICE				STAGE 2		
English or English as a Second Language 2 units	Group 1 1 Unit	Group 2 1 Unit	Maths 1 Unit	Free Choice	Free Choice	Free Choice	Free Choice	2 Unit Sequence Group 1	2 Unit Sequence Group 2	2 Unit Sequence
	Group 1 1 Unit	Group 2 1 Unit	Free Choice	Free Choice	Free Choice	Free Choice	Free Choice			

Group 1 units = Arts/Humanities/Social/Cultural Studies
 Group 2 units = Maths/Science/Technology
 Free Choice = units that allow you to customise your NTCE

図 6 NTCE の科目の履修方法

(教育局の資料による)

NTCE では、多くの科目が開講されている。2003 年末における Stage2 での履修者と科目の一覧を示したのが表 5 である。表 5 から明らかなように、履修者が少なくとも、生徒の関心に応じて科目が開講されていることがわかる。

さらに、小・中一貫教育流れは、NTCE で科目が細分化されることにより、学習内容の一貫性が保障されていないように見えるが、教育局での聞き取りによると、カリキュラムの構造的には、一貫性が示されていないものの、学習内容の柱に一貫性が保たれているということであった。具体的に、地理に関していえば、10 学年までの環境などの学習内容が、11 学年以降の地理の学習内容に反映されているということである。

しかし、カリキュラムの構造からみれば、Primary 場合によってはそれ以前から、Secondary の前期、換言すれば、1 学年から 10 学年までは一貫した教育内容が示されているといえる。

表5 Stage2 で開講されている科目と登録者数

STAGE 2 SUBJECT ENROLMENTS as at 11 March 2003

CODE	SUBJECT TITLE	MALE	FEMALE	TOTAL
21001	ENGLISH STUDIES	202	290	492
21003	ENGLISH COMMUNICATIONS	372	331	703
21005	ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE	30	12	42
21006	ENGLISH AS SECOND LANGUAGE STUDIES	43	34	77
21109	FRENCH (CONTINUERS)	0	1	1
21110	GERMAN (CONTINUERS)	5	8	13
21113	INDONESIAN (CONTINUERS)	10	19	29
21114	ITALIAN (CONTINUERS)	1	3	4
21115	JAPANESE (CONTINUERS)	7	11	18
21123	MODERN GREEK (CONTINUERS)	1	6	7
21124	CHINESE (CONTINUERS)	2	6	8
21134	CHINESE (BACKGROUND SPEAKERS)	12	11	23
21141	SPANISH (BEGINNERS)	0	1	1
21144	JAPANESE (BEGINNERS)	0	2	2
21147	INDONESIAN (BEGINNERS)	6	15	21
21151	ITALIAN (BEGINNERS)	2	0	2
21156	SECOND LANGUAGE LEARNING I	4	3	7
21402	DRAMA	9	17	26
21405	DRAMA STUDIES	17	38	55
21411	SOLO PERFORMANCE	1	0	1
21412	MUSIC IN SOCIETY	2	7	9
21413	ANALYTICAL STUDIES	1	0	1
21414	SOLO PERFORMANCE	17	11	28
21415	PERFORMANCE SPECIAL STUDY	0	1	1
21417	VISUAL ARTS STUDIES	25	63	88
21418	CRAFT PRACTICAL	11	26	37
21420	ART PRACTICAL	64	133	197
21422	DANCE	1	6	7
21425	ENSEMBLE PERFORMANCE	17	3	20
21427	MUSIC INDIVIDUAL STUDY	6	0	6
21429	MUSICIANSHIP	13	6	19
21430	COMPOSING AND ARRANGING	1	0	1
21431	DESIGN PRACTICAL	36	33	69
21432	DANCE STUDIES	0	20	20
21600	ABORIGINAL STUDIES	29	43	72
21603	AUSTRALIAN HISTORY	31	59	90
21609	GEOGRAPHY STUDIES	39	54	93
21618	POLITICS	7	18	25
21622	WOMEN'S STUDIES	0	9	9
21630	GEOGRAPHY	22	23	45
21635	MEDIA PRODUCTION AND ANALYSIS	14	4	18
21638	STUDIES OF RELIGION	46	37	83
21639	RELIGIONS IN AUSTRALIA	16	11	27
21640	RELIGIONS IN AUSTRALIA	10	15	25
21641	MODERN HISTORY	52	82	134
21644	STUDIES OF SOCIETIES	0	2	2
21700	ECONOMICS	59	44	103
21702	THE AUSTRALIAN LEGAL SYSTEM	17	14	31
21704	LEGAL STUDIES	62	113	175
21705	BUSINESS STUDIES	45	68	113
21706	SMALL BUSINESS ENTERPRISE	39	30	69
21810	CHILD STUDIES	2	50	52
21812	FOOD & HOSPITALITY	44	56	100
21813	NUTRITION & LIFESTYLE	5	20	25

表5の続き

21869	BUSINESS & THE COMMUNITY	7	3	10
21870	DESIGN CONSTRUCTION & THE COMMUNITY	2	1	3
21872	HEALTH RECREATION & THE COMMUNITY	3	3	6
21873	LANGUAGE AND THE COMMUNITY	1	2	3
21874	LIFESTYLES AND THE COMMUNITY	4	1	5
21875	THE ARTS AND THE COMMUNITY	2	2	4
21876	THE COMMUNITY AND THE ENVIRONMENT	10	5	15
21877	WORK AND THE COMMUNITY	6	8	14
21878	VOCATIONAL STUDIES A	3	0	3
21880	WORK STUDIES A	60	38	98
21881	WORK STUDIES B	34	18	52
21883	TOURISM	58	83	141
21900	HEALTH EDUCATION	2	13	15
21902	OUTDOOR EDUCATION	34	17	51
22209	MATHEMATICAL APPLICATIONS	305	272	577
22210	MATHEMATICAL METHODS	53	53	106
22211	MATHEMATICAL STUDIES	166	144	310
22212	SPECIALIST MATHEMATICS	49	17	66
22304	BIOLOGY	116	190	306
22305	CHEMISTRY	113	108	221
22309	GEOLOGY	13	10	23
22312	PHYSICS	120	76	196
22328	AGRICULTURAL/HORTICULTURAL MANAGEMENT	6	5	11
22336	SCIENCE	86	53	139
22502	INFORMATION TECHNOLOGY	9	2	11
22504	INFORMATION TECHNOLOGY STUDIES	62	17	79
22505	BUSINESS DOCUMENTS	28	31	59
22506	DESKTOP PUBLISHING	36	52	88
22508	PERSONAL DOCUMENTS	13	7	20
22560	COMPUTING APPLICATIONS	162	110	272
22561	TECHNICAL PHOTOGRAPHY	6	15	21
22563	FURNITURE CONSTRUCTION	17	1	18
22565	ELECTRONIC SYSTEMS	17	0	17
22566	AUTOMOTIVE TECHNOLOGY	13	2	15
22567	TECHNICAL GRAPHICS	14	2	16
22571	METALS ENGINEERING GENERAL	9	5	14
22575	CONSTRUCTION TECHNOLOGY	4	9	13
22700	ACCOUNTING	10	13	23
22702	ACCOUNTING STUDIES	38	46	84
22800	NUTRITION	28	66	94
22868	DESIGN CONSTRUCTION & THE COMMUNITY	3	1	4
22869	FOODS AND THE COMMUNITY	0	2	2
22871	MATHEMATICS AND THE COMMUNITY	1	0	1
22873	TECHNOLOGY AND THE COMMUNITY	8	12	20
22876	VOCATIONAL STUDIES A	5	7	12
22900	PHYSICAL EDUCATION	181	86	267
TOTAL SUBJECT ENROLMENTS		3374	3477	6851

Note: These figures are current enrolments in subjects and do not include withdrawals.

(教育局の資料による)

IV むすび

オーストラリア、ノーザンテリトリーの教育を中心に整理してきたが、ノーザンテリトリーには、2001-02年において公立の Primary, 小学校が 104 (私立など 16), Secondary, 中等学校が 11 (私立など 7) がある (表 6)。その他、特徴的な学校もみられるが、人口密度が低いことから Air school が 2 校あり、また、先住民の教育なども含む Homeland Centres も 50 カ所にある。12km から 130km まで家から学校まで離れた地域では、先生が訪問し、保護者や先生の支援のもとで、就学前の子どもたちから 10 学年の子どもが 1 クラスで学習しているのが、Homeland Centres である。Air school では、学校から 1000km 程離れた子どもも在籍している。

表 6 ノーザンテリトリーにおける学校の数 (2001-02)

Type of School	Numbers of Government Schools	Numbers of Non-Government Schools
Primary	104	16
Secondary	11	7
Community Education Centres (CECs)	21	4
Area Schools	3	
Senior Colleges	2	
Special Schools	5	
Homeland Centres	50	
Specialist schools <ul style="list-style-type: none"> • NT School of Music • NT School of Languages • LOTE Centre (Languages other than English) • SHAPE (Sport, Health and Physical Education School) 	4	
Catholic Aboriginal Schools (*NTDEET funded)		5

(* Northern Territory Department of Employment, Education and Training)

(教育局の資料による)

このような中での小・中一貫教育は、日本のように、学習する内容がまずあるのではなく、スキルともいべき、各教科共通の「本質の学習」が設定され、それを学年ごとにレベルアップさせていくことで、それに応じて各教科の学習内容が決められていく。すなわち、学習内容が先にあるのではなく、育成したい能力があるがあり、その能力を育成するために各教科がそれにふさわしい学習内容を提供するのである。このような方法は、ノーザンテリトリーだけでなく、他のオーストラリアの州、ニュージーランド、欧米諸国、台湾などのアジアでもみられる。知識よりも能力、スキルを重視し、さらにそれが各教科共通としているところに特徴がある。

その中でも、ノーザンテリトリーの特徴は、「本質の学習」を設定していることにある。さらに、先住民の割合が高いことから、先住民に配慮した教育制度があることもノーザンテリトリーの特徴となる。

日本でも、小・中・高校の一貫教育が示されているが、学習内容を整理しただけでは、教科の一貫性を図れても、教科全体からの一貫性は図れない。教科共通の能力、スキルを抽出することにより、それに基づいて学習内容を設定し、一貫性を図らなければ、小・中・高校の一貫教育を定着させるのは難しいと思われる。ノーザンテリトリーの教育にも残された課題は多いが、より深く分析することで、日本にも参考になる点は多くみられる。今回は、カリキュラムの概要に終わったが、教科ごとの分析、先住民への教育の課題など今後の研究課題である。

注

- 1) 井田仁康 (2003a) : オーストラリアおよびニュージーランドの法教育. 江口勇治編『世界の法教育』現代人文社, 163-183.
- 2) 見世千賀子 (2001) : 多民族社会を反映する多文化教育. 石附実・笹森健編『オーストラリア・ニュージーランドの教育』東信堂, 87-95.
- 3) 佐藤博志 (2001) : 多様な各州・直轄区の学校教育制度. 石附実・笹森健編『オーストラリア・ニュージーランドの教育』東信堂, 38-44.
- 4) 井田仁康 (2003b) : オーストラリアの観光状況. 歴史と地理, No.563, 48-52.
- 5) Parish,S.(2000) : Encyclopedia of Australia wildlife. Steve parish publishing.
- 6) 井田仁康 (2003c) : 日本とオーストラリアの結びつき. 地理月報, No.475, 8-11.
- 7) Tanami press (1996) : 『エアーズロックの伝説』Tanami press, Alice Springs.
- 8) Department of Employment,Education and Training (2002) :
『NT Curriculum Framework』Northern Territory Government, Darwin.
- 9) 多文化主義国家オーストラリアにおけるリテラシー教育ー先住民・移民を視点としてー. 教育学研究, 70-4, 547 - 558.

2.3 台湾における「国民中小学九年一貫課程」について

金子 守（教育学系，学校教育部）

1. 新しい学習指導要領「国民中小学九年一貫課程暫行（＝暫定）綱要」の成立

21世紀を迎えるにあたって、世界各国の教育改革の現状を踏まえ、教育改革を通して、国民のレベルと国の競争力を上げること、また教育改革に対する社会的な要請から、台湾において新たな学習指導要領の改訂に向けての作業が始まったのが1993年及び1994年、小・中学校の学習指導要領が改訂された後である。行政院の決めた教育改革の要綱「教育改革行動方案」に基づき、教育部（＝文部科学省）は、義務教育の課程と学習指導の改革を進めた。この教育改革は、教師の学習指導の基準となる、九年一貫の教育課程と教材を主な対象としている。国民中小学九年一貫課程は「暫行綱要」により2001年度から国民小学校1年生より逐年実施し、同時に5・6年に英語の授業も開始した。九年一貫教育課程綱要、各学習領域綱要は2004年度に小1から中3まで全学年が経験することになる。「暫行綱要」の「暫行」がとれるのは、早くても2005年度8月以降となる。次に九年一貫課程の実施年次を示す。○印が実施する学年を表している。90學年度とは民国90學年度のことで、民国90年は西暦の2001年である。

年級 學年度	一	二	三	四	五	六	七	八	九
90學年度 (90.8入學)	○								
91學年度 (91.8入學)	○	○		○			○		
92學年度 (92.8入學)	○	○	○	○	○		○	○	
93學年度 (93.8入學)	○	○	○	○	○	○	○	○	○

教育部は、1993年及び1994年に改訂された学習指導要領を実施しつつ、新しい教育理念と実践に向けて改革に踏み出したのである。今回の教育課程の改革は、次の3段階で進められた。

(1) 第1段階 「国民中・小学校カリキュラム開発チーム」の結成（1997.4～1998.9）

1998年9月に「国民教育九年一貫課程」の要綱を公表した。

(2) 第2段階 「国民中・小学校各学習領域要綱研修チーム」の結成（1998.10～1999.11）

この段階で、学習領域課程の要綱、目標、内容、実施原則などを決定した。

(3) 第3段階 「国民中・小学校課程改訂審議委員会」の結成（1999.12～2002.8）

この段階で、要綱の内容の適切性、公表の書式、実施のポイントなどを審議・確認することで委員会を発足させている。小・中別々の委員会を一つにした。

2. 新しい学習指導要領の基本理念

新しい九年一貫の教育課程では、21世紀に向けて、次の5つを基本的な内容として掲げている。

- (1) 人文の素養：自己の理解。他人と異文化の尊重。
- (2) 統合・調和能力：理性と感性の調和、知行合一、人文と科学の調和。
- (3) 民主的な社会人としての素養：自己の表出。独立思考。コミュニケーション能力。
異なる意見の尊重。協力作業。ボランティア活動。法の遵守。
- (4) 郷土意識と国際意識：郷土愛。愛国心。世界観（文化と自然環境を含む）。
- (5) 生涯学習：積極的に探究し、自ら問題を解決すること。情報の収集と言語の運用。

また、九年一貫の教育課程の改革の中心的な価値（意味）は、次の8つである。つまり、①新校園（学習環境の広がり） ②新（学校）文化 ③開放（教育の規制緩和） ④多元（高校入試・学習環境の多様化、特色ある学校作り） ⑤（カリキュラムや指導方法などの）創新（革新） ⑥（教育の）正義（平等） ⑦体験（の重視） ⑧能力（学んだことを生活に生かす力）である。これらは、基本的には「人文主義」（ヒューマニズム）、「後現代主義」（ポストモダニズム）、「知識社会論」「建構主義」（知識が個人と文化によって構築されていると主張する理論）などの教育思想の影響を受けていると思われる。

3. 「課程標準」から「課程綱要」へ

台湾において、日本の学習指導要領に該当するものは、これまで「課程標準」であった。これは学習指導の目標、内容、方法を詳しく示したものである。今回、教育改革要綱に基づき義務教育の課程と指導方法等の改革のための検討を進めた結果、教えることから学ぶことへと教育理論を変換し、教科カリキュラムから生徒の学習経験を重視する学習領域カリキュラムへと改めた。21世紀に向けての新しい教育、九年一貫教育への改革である。そうした流れの中で、「課程標準」という用語もカリキュラム開発の原則だけを掲げる「課程綱要」という用語に改めた。これにより、学校や教師などの主体性による、弾力のある、多様で豊かな学習や学習指導がより一層実施できるようになった。

4. 国民中小学九年一貫課程の特色

台湾では、2001年度より国民小学校1年生から「国民中小学九年一貫課程」が「暫行綱要」により逐年実施された。2004年度には小1から中3までの9年級全部がこの課程を経験することになる。この新しい教育改革の特色は、次の通りである。

- (1) 課程規範の規制緩和 「課程標準（基準）」の代わりに「課程綱要（要綱・概要）」を設定し、教育の規制緩和を図る。また、従来、教科書編集は国立編訳館のみだったが、民間の参入を許可する。
- (2) 中小学の課程の一貫性 従来は、国民小学と国民中学の課程標準は別々に設定されていたが、九年一貫課程は、最終的には同一の委員会でもって、領域目標や分段能力指標、評価などを討論し、案を起草する。
- (3) 学習領域の統合 従来の小学校 11科目、中学校 21科目を統合し、7つの学習領域に整理し、学科の知識と児童生徒の生活経験を結びつけ、児童生徒の生活能力を上げる。

- (4) 現代社会における6つの新しい課題の選択 時代や社会の動きに適応するために、情報、環境、両性（男女平等）、人権、家政、生涯学習の教育について、7つの学習領域に取り込む。
- (5) 学校に基礎をおくカリキュラム開発 学校の特色や必要性に応じて、教科書を選択でき、また、必要な教材を研究・開発することができる。授業時間を自由に調整でき、学校の特色を発揮することができる。
- (6) 協同指導の重視 教師がチームを作って共同企画をしたり、協同で指導したりする。
- (7) 基本能力の養成 10の基本能力の育成を目指す。また、多様な学習プロセスを通して、生活能力を育成する。
- (8) ローカル化とグローバル化への対応 台湾の郷土言語（閩南語、客家語、原住民言語）の学習を小学校で必修とする。また、小学校5年から英語教育を始める。
- (9) 総合活動課程の重視 総合活動は7つの学習領域の一つであり、付随的な授業ではない。正式の、必要とする総合的な課程である。
- (10) 課程の品質をチェックする体制の確立 新しい課程では、教育部が「学習能力の基準」の設定と「基本能力試験」の実施をする。各学校においては、「課程発展委員会」を組織して、各学年や各領域の学習計画を立てる。これによって、課程の品質をチェックする。

5. 国民中小学九年一貫課程暫行綱要の構成（目次）

九年一貫課程の暫定的な要綱の目次は、次の通りである。

- (1) 修訂の背景 (2) 基本理念 (3) 課程目標 (4) 基本能力 (5) 学習領域
- (6) 実施要点 (7) 各学習領域綱要

6. 7つの学習領域

九年一貫教育課程においては、新しい教育の理念や目的などを踏まえ、これまでの教科カリキュラムによって生じてきた知識の断片化を統合し、今まで別々に設定され、検討・決定されてきた小学校と中学校の委員会を最終的には1つにし、教育課程の基準に関連性・系統性・一貫性をもたせ、従来の小学校11科目、中学校21科目を統合し、学科の知識と児童生徒の生活体験とを結びつけ、生きる力をはぐくむことを目標とする小・中学校のカリキュラムが9年一貫の7学習領域で構成されることになった。学習領域とは、学習内容のことであり、授業科目ではない。従来の教科をその内容で大きく括ったもので、次の7つである。

- (1) 語文（言語）学習領域 本国語文（国語文、閩南語文、客家語文、原住民語文）と英語
- (2) 健康と体育学習領域
- (3) 数学学習領域
- (4) 社会学習領域（社会科の地理、歴史、公民。道徳はここに含まれる。）
- (5) 芸術と人文学習領域（音楽、美術、演劇等）
- (6) 自然と生活科技（生活に関する科学技術）学習領域（理科の物理、化学、生物、地学。技術科、情報等）

(7) 総合活動学習領域（総合的な学習の時間、家庭科、特別活動の一部）

なお、「暫行綱要」には、この7つの学習領域のほかに、

(8) 生活課程（小学校1・2年生の社会、芸術と人文、自然と生活科技の各学習領域を統合。生活科。）

(9) 重大議題（現代社会における6つの重要な課題で、各学習領域の中に組み入れる。）

① 資訊（情報）教育 ② 環境教育 ③ 両性（男女平等）教育 ④ 人権教育

⑤ 生涯発展（生涯学習）教育 ⑥ 家政（家庭）教育

についても、7つの学習領域と同様の書式に従って示されている。

7. 各学習領域綱要の構成

「暫行綱要」における7つの学領域、生活課程と重大課題については、次のような構成となっている。

(1) 基本理念 (2) 課程目標 (3) 分段（段階）能力指標 (4) 分段能力指標と十大基本能力の関係 (5) 実施要点

ただし、重大課題については、(5)は「実施要点」ではなく「主要内容」となっている。また、上記の3つについて、(6)として「附録」がついているものもある。

8. 年間授業日数と週時間数

年間授業日数は200日、1年は2学期、1学期は20週、1週は5日間である。毎週の授業時間数は、次のとおりである。

学年	全体の授業時間数	7学習領域の時間数	弾性学習課程の時間数
一（小1）	22～24	20	2～4
二	22～24	20	2～4
三	28～31	25	3～6
四	28～31	25	3～6
五	30～33	27	3～6
六	30～33	27	3～6
七（中1）	32～34	28	4～6
八	32～34	28	4～6
九	33～35	30	3～5

「弾性学習課程」とは、学校の裁量で自由に使える時間のことで、学校全体あるいは学年・学級の活動、学校の特色に従って計画された活動、授業の補強などに使われる。1単位時間は、小学校40分、中学校45分を原則としている。領域学習のうち、語文学習領域の時間数は全体の20～30%、その他の領域は10～15%を占める。各学校は、比率に従って、各学習領域の年度または学期の時間数を決定し、実際の授業状況により、毎週の授業時間を設定する。

9. 各学習領域の学習段階区分

年級 学習領域	一	二	三	四	五	六	七	八	九
語文	本国語文			本国語文			本国語文		
				英語			英語		
健康と体育	健康と体育			健康と体育			健康と体育		
数学	数学			数学		数学		数学	
社会	生活			社会		社会		社会	
芸術と人文				芸術と人文		芸術と人文		芸術と人文	
自然と 生活科技				自然と 生活科技		自然と 生活科技		自然と 生活科技	
総合活動				総合活動		総合活動		総合活動	

この表でもわかるように、7つの学習領域中、「語文（言語）」学習領域と「健康と体育」学習領域は3年ごとに3段階に学習段階を区分している。数学を除く、「社会」「芸術と人文」「自然と生活に関する科学技術」「総合活動」の各学習領域は、小学校段階を2年ごと3段階に分け、中学校全体を1段階とし、全体で4段階に区分している。数学は、1～3、4～5、6～7、8～9と4段階に分け、しかも小6～中1を1段階として、小中のつながりを考えたものとなっている。これは小中のつながりを考えるうえで注目に値する区切り方であるが、実施した結果、旧課程から新課程への移行がうまくいかず、つまり、教科書の編集上の不都合などから履修の順序が異なったり、小6で履修しない事項があったりして、小6から中1へとうまく接続しないことが問題となり、2004年度からの教科書では、小6と中1とを分けることになった。

10. 課程目標と十大基本能力

国民小・中学校の課程においては、児童生徒の個性を尊重し、個々の能力を引き出し、民主的な社会人としての素養を養い、多文化を尊び、科学知識を学んで、現代社会の生活に適應できる児童生徒を育成することを目指している。国民教育の目標は、以下の通りである。

- (1) 自己を認識し、潜在能力を発揮すること。
- (2) 鑑賞、表現、審美及び創作能力を育成すること。
- (3) 人生設計と生涯学習能力を引き上げること。
- (4) 表現、コミュニケーションとそれを分かち合う心を育成すること。
- (5) 他人を尊重し、社会に関心をもち、協調性（団体協力）を育成すること。
- (6) 文化の学習と国際理解を促進すること。
- (7) 計画、組織、実践する能力を増進すること。
- (8) 科学技術と情報を活用すること。
- (9) 積極的に問題を探究し、研究する精神を育てること。

(10) 独立思考と問題解決の能力を育成すること。

以上の教育課程の目標を達成するために、児童生徒を主体として、日常生活の経験を重視し、現代社会に適應するための能力を育てるということで、10の課程目標に対応した10の基本能力を設定した。この十大基本能力はすべての学習領域を貫くものであり、それぞれの学習領域の基本理念、能力指標、教材編集・選定、学習評価などに反映されている。

この課程目標と十大基本能力との関連について、国語を例にして表にまとめると、次のようになる。

課程目標／基本能力	国語
①自己を理解し、潜在能力を発揮すること	言語を運用し、個人の潜在能力を発揮する。学習の範囲を拡大する。
②鑑賞、表現と新しいアイディア（創造）	作文などの興味を育てること。また、文学作品の鑑賞力を育成すること。
③人生設計と生涯学習	自ら言語を学ぶ能力を身に付け、生涯学習の基礎を確立する。
④表現、コミュニケーションとその分かち合い	言語で自分の考えや感情を表現し、経験を分かち合い、コミュニケーションをすること。
⑤尊重、思いやりと協調性（団体能力）	言語を通して、環境に適應し、適切なコミュニケーションがとれること。
⑥文化学習と国際理解	言語の学習を通して、台湾の文化及び台湾の多民族文化と外国の文化を習うこと。
⑦計画、組織と実践の能力	言語で計画をして、それを効果的に実現すること。
⑧科学技術と情報の活用	科学技術を取り入れて、言語学習の効果を上げ、学習領域を広げること。
⑨積極的に問題を発見し、研究すること	言語学習の探究の楽しみを養い、積極的に学ぶ態度を養うこと。
⑩一人で問題を考え、解決する能力	言語を運用して、一人で問題を考え、解決する能力を育てる。

これを見てもわかるように、国語では、十大基本能力に基づき、従来の語学教育の精神はもとより、従来の課程標準には見られない理念が掲げられている。つまり、国語と科学技術・情報との連携、独立思考と問題解決、主体的な問題探索と研究、文化の学習と国際感覚の育成、人生設計と生涯学習など、時代と社会を反映した諸能力を身に付け、育成することが求められている。このことは、日本の場合とほぼ同じであると考えられる。

11. 分段（段階）能力指標－国語の場合－

民国 82（1993）年の小学校国語の課程標準に示された総目標及び学習の段階目標と、中学校課程標準の目標を改訂し、九年一貫の国語の課程は、すでに表で示したように、1年生から9年生までを知識の構造や発達段階によって3段階に分け、学習の段階目標を示している。小学校1

～3年を第1段階、同4～6年を第2段階、中学校1～3年を第3段階としている。民国82年の小学校・中学校の課程標準に示された目標は、いずれも国語の学科知識をまとめたものであるのに対して、九年一貫課程の国語基本能力指標は、新しい教育理念と課程の目標に基づく10の基本能力を踏まえ、それに対応したものとなっている。能力指標は、日本の学習指導要領における「内容のまとめり（領域）」の指導事項（能力）に当たるものと考えられ、「本国語文十大基本能力」を基にし、「注音符号（＝漢字の字音表記に用いられる音標文字）の運用能力」「聞く（聴聴）能力」「話す（説話）能力」「漢字の読み・書き（識字）と書写（寫字）の能力」「読む（閲読）能力」及び「作文（寫作）能力」の6項目に明確に分け、それぞれの項目ごとに3段階の能力指標を設けている。このことを「閲読能力」を例に抄出してみる。なお、記号や番号は次のような意味で使われている。

「E-1-1」の「E」は能力指標項目の記号で、この場合は、「読む能力」を示している。また、「1-1」の一番目の数字は学習の段階の番号である。二番目の数字は、各学習段階の能力指標の内容の番号を表している。次に、「1-1-1-1」の数字は、左から順に、学習の段階、各学習段階の能力指標、10大基本能力（この場合は、1の「自己を理解し、潜在能力を発揮すること」を指す）、各学習段階の能力指標「1」の一連の通し番号で、第一条であることを意味する。

読む能力

E-1-1 常用単語と慣用句の形・音・義をよく覚えること。

1-1-1-1 常用単語と慣用句の形・音・義をよく覚えること。（以下、略）

E-2-6 参考書を上手に使って、自ら問題を解決する能力を養うこと。

2-6-3-1 図書館の検索システムを使い、自律的学習能力を上げること。

2-6-3-2 参考書を上手に使って、自ら問題を解決する能力を養うこと。

2-6-3-3 資料の収集、整理、要約ができること。（以下、略）

E-3-3 作品のスタイル、特色及び修辞技巧を鑑賞すること。

3-3-1-1 作者の伝えようとする事が分かること。

3-3-2-2 文体の特色と要求が分かること。

3-3-2-3 朗読などを通して、文学の素晴らしさを体験すること。

3-3-2-4 作品の構造やモチーフが分かること。

3-3-2-5 作品のスタイル、修辞技巧や特色を鑑賞すること。（以下、略）

12. 十大基本能力と能力指標との関係

「課程綱要」の7つの学習領域の説明においては、10の基本能力と能力指標とのかかわりを表にして示している。前の「11 分段能力目標」で述べたように、10の基本能力は教育課程全体を貫いており、この基本能力は、① 児童生徒のレベルを判断する基準 ② 課程をデザインするための基準 ③ 社会生活には必要な基本能力 という三つの機能をもっている。この基本能力が課程目標にも反映され、例えば、国語科においては、次ページにあるように、6つの内容のまとめり（能力指標項目）における各段階の能力指標が、この基本能力とどう対応しているかが明

能力指標	分段能力指標				
	課程目標	能力指標項目	第一階段 (1-3年級)	第二階段 (4-6年級)	第三階段 (7-9年級)
基本能力	八、運用科技與資訊 結合語文與科技資訊，提昇學習效果，擴充學習領域。	注音符號應用能力	1. 能利用注音符號使用電子媒體(輔助教材等)，增進語文學習的興趣。	1. 能利用注音符號使用電子媒體(如電子辭典等)，提昇自我學習效能。 2. 能利用注音輸入的方法，處理資料，提昇語文學習效能。	
		聆聽能力	1. 能結合科技資訊，提昇聆聽的能力，以提高學習興趣。	1. 能結合科技資訊，提昇聆聽的速度與記憶力，加速學習效果。 2. 能具備聆聽不同媒材的能力。	1. 能靈活應用科技資訊，增進聆聽能力，加速互動學習效果。 2. 能主動將聆聽所得，應用於科技資訊媒體，擴充學習領域。
		說話能力	1. 能使用電話與人交談。	1. 能利用電子科技，統整訊息的內容，作詳細報告。 2. 能擔任簡單的播音工作。	1. 能靈活利用電子科技，統整言語訊息的內容，作詳細報告。 2. 能擔任廣播劇演出。 3. 能運用說話技巧，擔任不同戲劇角色。 4. 能修正自己錄音的內容，使之更動聽，更感人。
		識字與寫字能力			
		閱讀能力	1. 認識並學會使用字典、百科全書等工具書，以輔助閱讀。	1. 能利用電腦和其他科技產品，提昇語文認知和能力。	1. 能靈活應用各類工具書及電腦網路，蒐集資訊，組織材料，廣泛閱讀。
		寫作能力		1. 能利用電腦編輯班刊或自己的作品集。 2. 能透過網路，與他人分享寫作經驗和樂趣。	1. 能利用電腦，練習編印班刊、校刊或自己的作品集。 2. 能透過網路，將作品與他人分享，並討論寫作的經驗。

確に示されている。

この表について、簡単に説明すると、次のようになる。

十大基本能力の一つ「⑧ 科学技術と情報の活用」能力においては、「課程目標」を、「科学技術と情報を国語に取り入れて、言語学習の効果を上げ、学習領域を広げること」としている。そして、この「課程目標」を達成するために、「注音符号の運用能力」など6つの学習内容（能力）の、どの学習内容、どの学習段階で、どのようなことを指導するのが明示されている。

例えば、「閲読（読む）能力」においては、学習の第1段階（小1～小3）では「辞書や百科事典などの書物の使い方がわかり、それらを読むことに生かすこと」が求められ、第2段階（小4～小6）では「コンピュータその他の情報機器を利用して、言語の認知及び応用能力を高めること」が求められている。また、第3段階（中1～中3）では「さまざまな参考書や情報通信ネットワークなどを利用して、情報を収集し、広範な読書をする」と、各学習段階ごとの指導事項と身に付けるべき能力が系統的に示されている。

このようにして、義務教育の九年一貫教育課程における国語科の「科学技術と情報の活用」能力の育成の姿が一目でわかるように一覧され、基本能力と「分段能力指標」との関係が明確に示されている。

このように、基本能力と段階的学習能力指標との関係が、7つの学習領域、「生活課程」及び「重大議題」のすべてにわたって一覧表に示されている。

13. 選択課程（「選修課程」）

各国民中・小学校では、児童生徒の個別の差異に応じて選択課程を設定し、異なる状況にある児童生徒に異なる課程の学習を提供している。児童生徒は、自分の学力程度や特性を考えて選択課程を選ぶ。選択課程のコマ数は、各学習領域のパーセント比例によって決められる。小学校の1年生から6年生までは、必ず、閩南語、客家語、原住民言語の三つの郷土言語の中から一つ選んで学習することになっている。規定では、試験も評価もしないことになっている。教育については各学校に任されている。中学生については、この三つの郷土言語の学習はやってもやらなくても自由である。また、学校は、地域の特性や学校資源などによって、これら三つ以外の郷土言語の授業を開設できる。

学校では、校内・校外の学習資源を運用して、英語以外の第二外国語の授業を開設でき、その授業内容と教材を自由に決めることができる。

14. 教科書の編集、審査及び選択

教材の編集については、従来、教材配置の割合を定めていたが、これを廃止し、教材編集選定の要領だけを示すことになった。教材要領を廃止し、能力指標と学習評価を基準とした教材編集選定に改めることにより、教科書編集者などのより多様性に富んだ教材選定ができるようになった。また、教材の編集にあたっては、他の学習領域との整合性を重視したうえで、環境教育、两性教育（男女平等教育）、人権教育、情報教育、家庭教育、生涯学習教育などの6つの課題が7つ

の学習領域に組み入れられるべきであることも提示されている。

教科書は、学習領域課程要綱で示されている各学習領域の課程目標や能力指標などに従って、編集される。また、教科書は、教育部の審査機構の審査を受けたものでなければならないとされている。従来、国民中・小学校で使用する教科書は、国立編訳館が編成したものだけに限られていた。しかし、現在では、規制が緩和され、民間の会社が自由に参入できるようになった。各出版社は、教育部が告示した小・中学校の課程要綱に従って各学習領域用の教科書を編成し、教育部の審査を経て、各学校で使用する教科書を出版しているのである。国民中小学九年一貫課程綱要、各学習領域綱要が成立するのは早くても民国 94（2005）学年度以降となるので、それまでは、暫定的な綱要によって編集された教科書を使用することになる。台湾では、教科書は、義務教育段階でも無償ではない。

なお、学校では、いわゆる検定済みの教科書以外に、地域の特性や児童生徒の特質や必要性に志じて、教科書（教材）を自主的に編集、選択することができる。ただし、自主編成の教科書については、各学校で組織されている「課程発展委員会」（各学年や各学習領域の学習計画などを立案する）に送り、審査を受けなければならないことになっている。

15. 課程の評価と学習指導の評価

「暫行綱要」には、「課程評鑑」として、次のように示されている。

- (1) 評価の範囲として、課程教材、学習指導計画、実施成果等を含めるとしている。
- (2) 課程の評価は、中央と地方政府が分担・協同で行い、それぞれの権限と責任において実施する。
 - ① 中央政府
 - ・ 各学習領域の学力指標を設定し、地方政府及び学校の実施成果を監督・指導する。
 - ② 地方政府
 - ・ 学校が行う各学習領域の成果を測定する試験の実施状況を確認する。
 - ③ 学校
 - ・ 課程と学習指導の評価並びに学習評価を実施する。
- (3) 評価方法は多元的な方式を採り、形成的・総括的な評価を重視する。
- (4) 評価の結果を有効に利用すべく、教育課程の改善に加えて、学習指導計画の選定、学習成果を引き上げること、そして、評価後の検討を実施する。

また、学習評価（「教学評量」）について、同じく「暫行綱要」には、次のように示されている。

- (1) 児童生徒の学習評価に関しては、教育部の別に定める規則による。
- (2) 教育部は、高校や専門学校の多元的な入学制度を推進するため、一貫課程の要綱の内容を参酌し、「国民中学校基本学力試験」を実施して、学習の成果を点検する。その点数は入学の基準ともなる。
- (3) 国民中学校基本学力試験の実施等に関しては、「国民中小学暫行綱要」の規則による。

2003年2月、教育部から出された『教學創新九年一貫課程 問題與解答 2003年編修版』には、

「基本能力試験」と「学習評価テスト」との関係が解説されている。また、多様な評価方法ということで、教育界で最近行われている、オーセンティック・アセスメント、パフォーマンス・アセスメント、ダイナミック（動的）・アセスメント、ポートフォリオ・アセスメントなどが紹介・解説されている。

16. 小中九年一貫教育で何が変わったか

国民小学校と国民中学校は義務教育である。義務教育の目標と基本能力には一貫性が必要である。したがって、小・中学校の教育課程は、九年一貫にしなければならない。この九年一貫の精神は、すでに、1968年に公布された『国民中学課程標準』によると、「九年国民教育は二段階に分けられている。前の6年は国民小学校であり、後の3年は国民中学校である。その課程の編制は、九年一貫の精神に基づく」と示されている。また、各回の課程標準においても、明確な宣言と改訂の措置があり、九年一貫という目標を達成しようとしてきた。

今回の改訂では、小中9年の一貫教育で、教科中心から児童生徒中心へ、教えることから学ぶことへと教育理論を変換し、学校に基礎をおくカリキュラム開発を重視するようになった。教科カリキュラムから生徒の学習経験を重視するカリキュラムへと転換し、小中のカリキュラムに関連性と一貫性をもたせた7学習領域を設定した。また、学習指導の内容と方法を詳しく示した「課程標準」の代わりに、カリキュラム開発の原則だけを掲げる「課程綱要」となった。総合的学習の促進による学習空間の広がりやティーム・ティーチングなどの指導法の開発、教科書編成などの教育に関する規制緩和も進んでいる。また、教師による地域ごとの研修・検討会が開催され、新しい教育課程に対する理解を深め、教師の力量アップの試みもなされている。しかし、新教育課程は試行しながら検討を加えているので、方針や内容など定まらない面も出てきている。また、現実と理想の落差もあり、様々な問題も抱えている。

- 九年一貫課程を実施してみて、よくなった点は何か。台北県のある複数の国民中学校では、
- ① 学校に基礎をおくカリキュラムができた。一例として、校外学習の領域の広がりや生徒の要求に応じる学習プランが作成できた。
 - ② 教師の研修や研究を積極的にさせられるようになった。
 - ③ 学校本位の立場で「弾性学習領域」の課程を企画することができ、教師一人一人がさまざまな指導方法を身につけられた。
 - ④ 1・2年生の校外学習に合わせて、地域社会の教育資源が活用でき、周りの環境についての理解と認識を深めることができた。
 - ⑤ 学校と生徒にとって最も適切な教科書を選ぶことができるようになった。
 - ⑥ 教師による地域ごとの検討・研究が推進され、成果を上げている。
- ことなどを挙げている。

また、新たに出てきた問題点として、次の点を指摘している。

- ① 社会学習領域の時間が減り、学習内容やレベルに影響が出てきた。国語でも漢字の読み・書き能力が低下している。

- ② 「彈性學習領域」は、学習の時間やコマ数は自由に調整できるようであるが、経費を考えると、それほど自由ではないのが実情である。
- ③ 教師による協同の授業は、実際には実現しがたい。
- ④ 教科書は、民間会社の参入によって多くなったが、違う教科書を使うと、履修順序などが異なることもあって、転校生には学習や課程のつながりのうえで問題がある。
- ⑤ 小・中学校の教師の交流がほとんどないので、九年一貫の精神を貫いていくのは難しい。
- ⑥ この改革に関連して、学校段階の接続の問題、教科書の問題、高校進学（入試）、教員養成という問題を抱えることになった。
- ⑦ 教育と金の問題ということで、教育の公平性という問題も出てきた。例えば、コンピュータのない家庭もある。
- ⑧ 特に中学校の場合、例えば、理科においては、従来、物理とか化学、生物という科目で教師が学習指導に当たってきたが、これらの科目を含んだいわゆる理科という教科で教えることになったことによる、教師の研修上の大きな問題もある。
- その他、英語教育開始年齢の早まり、郷土言語の指導の難しさ、現場の教師のカリキュラム開発を展開するうえでの専門的な知識と技能の不足、新しい教育改革に対する保護者の理解不足あるいは不信感、それと教育部の新たな教育課程の立案から実施までの経過に対する批判あるいは政策の変化が激しいことなどさまざまな問題点や課題があることも確かである。

参考文献

1. 教育部『國民中小學九年一貫課程 暫行綱要』2001
2. 教育部編印『教學創新九年一貫課程 問題與解答 2003年編修版』2003
3. 鄭博真『國語文教學創新』 漢風出版社 2003
4. 陳弘昌『國小語文科教學研究（修訂版）』 五南圖書出版 2003
5. 陳添球『八二國語課程標準與九年一貫本國語文課程的比較』
<http://www.nhltc.edu.tw/~publish/32homepage/10.htm>
6. 教育部台灣省國民學校教師研習會編『九年一貫課程的教與學』教育部 2000
7. 財団法人国立台南師範学院校務發展文教基金会・台灣教育社会学学会編『九年一貫課程與教育改革議題－教育社學會取向的分析』高雄復文圖書出版社 2000
8. 財団法人国立台南師範学院校務發展文教基金会編『九年一貫課程：從理論、政策到執行』高雄復文圖書出版社 2000
9. 『國民中小學九年一貫課程暫行綱要』の「語文學習領域」及び「語文學習領域－國語文」
<http://www.eje.ntnu.tw/data/kying/20031241215/language-1.htm> 及び [2.htm](http://www.eje.ntnu.tw/data/kying/20031241215/language-2.htm)

(資料)

最後に、九年一貫課程に関して、台湾の台北市立民生国民中学校の取り組みの一端を資料として紹介しておきたい。この中学校は台北市松山区にある。2003年2月の資料によれば、普通学級34クラス、生徒総数913名。特殊班3クラスで、台北市では小～中規模の学校と言える。教員83名、事務職員28名で、教員の平均年齢は38歳強である。九年一貫課程の推進を掲げ、学校の組織改革も進めている。あとの資料で紹介しているように、民生国民中の九年一貫課程を理解してもらうための特集パンフレットを作成し、学校がこの新しい教育改革にどのように取り組んでいるかが一目でわかるような工夫をしている。

(参考)

臺北市民生國中學習節數

課程	七年級 每週各科學習節數	八年級 每週各科學習節數	九年級 每週學習節數【暫定】
語文	8 (5) 本國語 (3) 英語	8 (4) 本國語 (4) 英語	3 (5) (4)
健康與體育	3 (1) 健康 (2) 體育	3 (1) 健康 (2) 體育	3 (1) (2)
社會	3 (1) 公民 (1) 歷史 (1) 地理	3 (1) 公民 (1) 歷史 (1) 地理	3 (1) (1) (1)
藝術與人文	3 (1) 視覺藝術 (1) 音樂 (1) 表演藝術	3 (1) 視覺藝術 (1) 音樂 (1) 表演藝術	3 (1) (1) (1)
數學	4 數學	4 數學	4
自然與生活科技	4 (3) 生物 (1) 生活科技	4 (3) 理化 (1) 生活科技	5 (3) (1) (1)
綜合活動	3 (1) 家政 (1) 輔導活動 (1) 童軍教育	3 (1) 家政 (1) 輔導活動 (1) 童軍教育	3 (1) (1) (1)
七大領域學習 總節數	28	28	30
彈性學習	6	6	5
	(1) 班(週)會 (1) 聯課活動 (1) 台灣心鄉土情 (1) 閱讀課程 (1) 英語導讀與寫作 (1) 生活智慧	(1) 班(週)會 (1) 聯課活動 (1) 寰宇蒐奇 (1) 閱讀課程 (1) 實作與觀察 (1) 資訊與生活	(1) 班(週)會 (1) 聯課活動 (1) (1) (1)
空白課程 (自主學習)	1	1	0
合計開課總節數	35	35	35

◆台北市立民生國中◆

九年一貫課程專刊

發行人/尤玉完 校長

總編輯/呂淑珍 主任

執行編輯/李碧敏 組長

發行所/台北市立民生國民中學

地址/台北市松山區新東街

30巷1號

電話/2765-3433

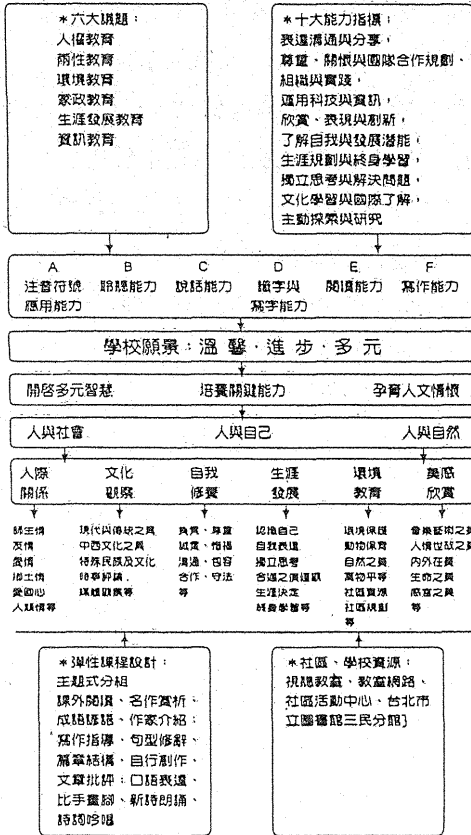
傳真/2760-2519

網址/

http://www.ms1jh.tp.edu.tw

印刷/成昌印刷

民生國中語文領域課程架構圖

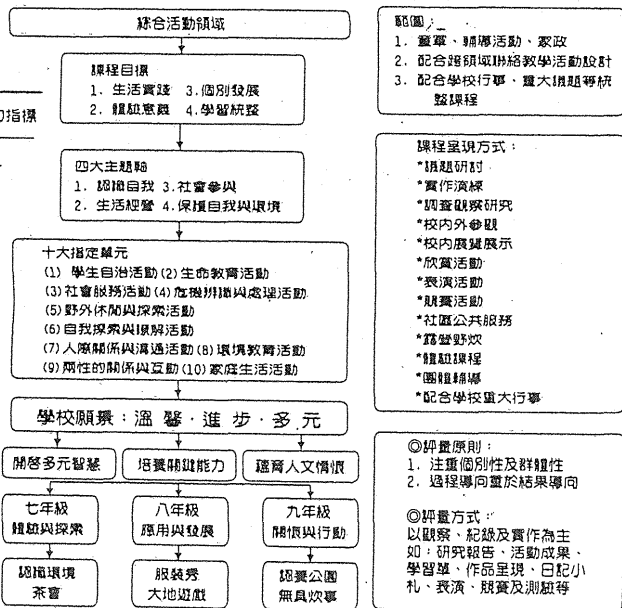


各領域教學單元活動設計

語文(國語文)領域		設計者 盧雲慧 師、吳佳靜 師 王蔚雲 師	教學時間 4節課	適用年級 一年級下學期			
單元名稱	教學活動設計	實施時間	分段能力指標	六大議題	十大能力指標	評量方式	
爸爸身上的重擔到底有多重?	1.帶領全班一起統整〈背影〉、〈你自己決定吧〉、〈最苦與最樂〉課文主旨。	10分	A-3-2-3 B-3-1-3 B-3-1-5 B-3-1-9 B-3-2-3 B-3-2-5	1.資訊教育 2.環境教育 3.兩性教育 4.人權教育 5.生涯發展教育 6.家政教育	一、瞭解自我與發展潛能 二、欣賞、表現與創新 三、生涯規劃與終身學習 四、表達、溝通與分享 五、尊重、關懷與團隊合作 六、文化學習與國際瞭解 七、規劃、組織與實踐 八、獨立思考與解決問題	1 學習單 2 卡片 3 照片 4 錄音帶	
	2. Show出「學習單」,並發給無e-mail之學生。(A見附件C寄給有e-mail之學生)	5分	B-3-2-4 B-3-2-6 B-3-2-7 B-3-2-8				
	3.上網(如:臺灣電影公司)看影片《那山那人那狗》的簡介。	5分	B-3-2-10 B-3-3-9 C-3-1-2 C-3-1-4 C-3-2-4 C-3-3-5				
	4. 欣賞影片《那山那人那狗》。	5分	C-3-3-6 C-3-3-7 C-3-3-8 C-3-4-10				
	5.分組討論「學習單」問題,並記錄。	90分	D-3-4-1 E-3-3-1				
	6.各組派代表報告,並全班討論。	10分	E-3-3-2 E-3-5-5 E-3-5-6 E-3-6-8				
	7.討論感動之餘,提出對父親表達感恩之舉。	15分	E-3-7-5 E-3-7-9 E-3-7-10 E-3-8-1				
	8.自選曲調,改寫歌詞,製成卡片,歌頌父愛。(先朗誦再歌頌給父親聽,並拍照、錄音。)	5分	F-3-1-1 F-3-2-1 F-3-3-9 F-3-5-7 F-3-6-1 F-3-7-2 F-3-8-8 F-3-9-3 F-3-9-9				
	9.繳交「學習單」、「卡片」、「照片」與「錄音帶」。(以實物、照片、光碟或e-mail繳交)	40分					
	10.成果分享,心得交流。						

台北市立民生國中綜合活動領域課程架構圖

綜合活動領域		設計者 綜合領域教師	教學時間 3節課	適用年級 一年級	
單元名稱	教學活動設計	實施時間	分段能力指標	十大能力指標	
「系」水相逢力同心	第一節				
	準備活動				
	一、教師帶領學生至活動中心一樓並分配場地	10		家政教育 兩性教育	一、了解自我 二、欣賞、
	二、學生依事前分工進行下列工作:場地佈置、點心製作及收拾、架灶生火燒開水等	35	3-4-1 4-4-1 4-4-2	人權教育 環境教育	五、尊重、 七、規劃、 十、獨立思
	三、學生準備工作結束後,恢復場地(利用下課時間)	10	2-4-2		
	四、學生排列歡迎隊形(利用下課時間)	5			
	第二節				
	一、學生以歡迎隊迎接三年級學長姐及任課老師蒞臨	5		生涯發展教育	二、欣賞、 三、生涯規
	二、聯誼時間:一年級學生負責招待三年級學生及任課老師取用餐點	10	3-4-1 1-4-2	兩性教育	五、尊重、 七、規劃、 十、獨立思
	三、一年級表演節目(每班一個節目)	10	1-4-1	家政教育	
四、三年級進行大冒險及真心話活動	15	2-4-2			
五、一年級學生以竹竿舞歡送三年級學生及任課老師	5				
第三節					
一、整理環境:學生依負責事項恢復	10				



台北市立民生國民中學九十二學年度

課程發展委員會組織與實施要點

92.10.28 (定)

一、 依據：台北市立民生國民中學「課程發展委員會」設置要點

二、 目標：

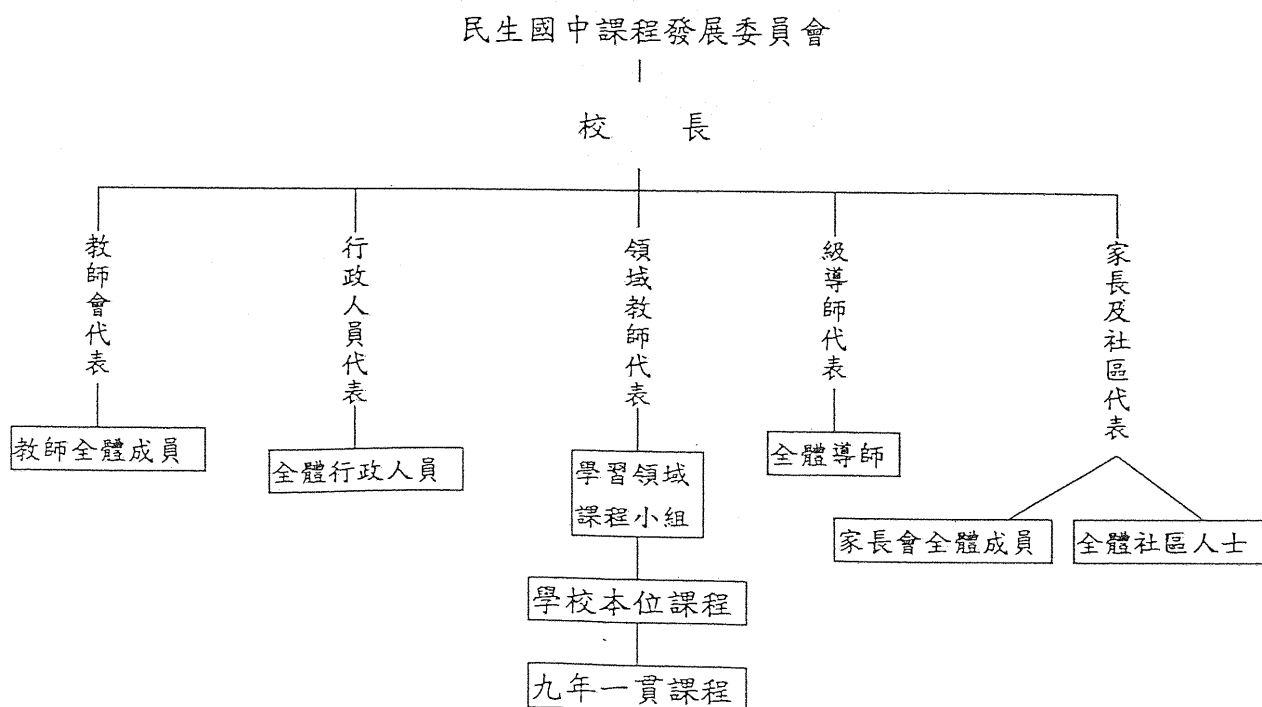
- (一) 發展九年一貫課程之實施模式及可行策略。
- (二) 探討實施九年一貫課程時、面臨之困難及解決方案。
- (三) 結合社區資源、發展學校特色及本位課程。
- (四) 提昇教師研發、統整及實施九年一貫課程之專業知能、培養協同合作、共享教學心得之團隊精神。
- (五) 建構教學網路資源、活化教學情境、美化學習環境。

三、 組織：

(一) 課程發展委員會組織成員之遴選方式及人數：

成 員	遴 選 方 式	人 數
行政人員代表	校長：當然委員兼主席	1
	教務主任、訓導主任、輔導主任及教學組長為當然委員	4
年級及領域教師代表	各年級級導師為當然委員	3
	領域教師代表：各領域一人，由未兼行政之教師選舉之	7
教師會代表	由本校教師會推選之	1
家長及社區代表	(一) 由家長會推選之 (二) 遴聘學有專長或熱心教育之社區人士擔任之	3
	總 計	19

(二) 課程發展委員會組織架構：



3. 国内の小・中・高一貫性に関する実情

3.1 中高一貫校におけるカリキュラム開発の特徴に関する事例分析

田中 統治 (教育学系)

安藤 福光 (教育研究科)

1 研究目的と対象校の概要

(1) 本論の目的

本論の目的は、中高一貫校において特徴あるカリキュラムを開発している事例を分析し、中高教育課程の一貫性に関する研究課題を明らかにすることである。ここで「特徴ある」とは、カリキュラム開発の組織に工夫を加え、その結果、6年一貫のユニークなカリキュラムを創り上げている点にある。全国で118校(2003年度現在)に達した中高一貫校の中で、以下の2校を対象校に選定する理由もこの点に注目したからである。ただし、この2校はいずれも国立大学附属学校であり、しかも文科省指定研究開発学校であるため、一般校とは異なる条件下での事例であることは否めない。けれども、これらの事例は学習指導要領の枠を踏み出す試みであるがゆえに、これからの中高一貫によるカリキュラム開発に示唆する内容も数多くあると考える。

(2) 事例校の概要

事例校は奈良女子大学文学部附属中等教育学校(以下、X校と略記)と名古屋大学教育学附属中学・高等学校(以下、Y校と略記)である。以下、その概要をそれぞれ述べる。

まず、X校は1908(明治41)年に開校した奈良女子高等師範学校の附属高等女学校として1911(明治44)年に開校され、1916(大正5)年には同附属実家高等女学校が開校された。1947(昭和22)年に附属中学校が、翌1948(昭和23)年に附属高等学校が男女共学として発足した。1952(昭和27)年に奈良女子高等師範学校が廃止されると、奈良女子大学文学部附属中学校・高等学校となる。1958(昭和33)年に現校地に移転する。1973(昭和48)年度から中高一貫教育を開始し、2000(平成12)年度に「中等教育学校」に移行した。同校の中高一貫教育の実践は30年を迎えている。2004(平成16)年度より奈良女子大学附属中等教育学校となる。

前期課程は1学年120名の360名。後期課程は1学年120名の360名で、全校生徒数は720人であり、男子生徒が357人、女子生徒が363人である。学級数は1学年3学級で構成されており、1年から6年までで18学級となる。教員数は44名である。この人数には校長は含まず、養護教諭2名を含んでいる。

学年の分節化は「2-2-2制」を採っており、以下の教育目標を掲げている。

- ・ 1-2年：周囲への依存と個の萌芽
 - ・ 基本的学力と学習の基本的方法の習得
 - ・ 自ら考える力
- ・ 3-4年：個の発見と模索・探求
 - ・ 自主的・体験的学習による幅広い学力の習得
 - ・ 表現する力

・ 5-6 年：個の形成と自立への展望

- ・ 個性・能力・進路に応じた学力の習得と自立した人格の育成
- ・ 行動する力

以上の経過と概要を、表 3-1-1 にまとめて示せば以下の通りである。

表 3-1-1 X校のプロフィール

(2003 年 4 月 1 日現在)

開校年	1911 (明 44) 年	教員数 (専任教諭)	44 名 (※2)
中高一貫校移行年	1973 (昭 48) 年度	職員数	3 名
中等教育学校移行年	2000 (平 12) 年度	学年の分節化	2-2-2 制
生徒数	720 名 (※1)	地域性	市街地区
学級数	1 学年 3 学級 計 18 学級	研究開発学校指定	あり

※1 男：357 名、女：363 名

2003 年度学校要覧及び質問紙調査の回答より、筆者作成

※2 校長を除き、養護教諭 2 名を含む

つぎに、Y校は 1947 (昭和 22) 年に岡崎高等師範学校の附属中学校として設立された。その後、1950 (昭和 25) 年に中学校に接続された高校が中学校に隣接する形で設立された。これにより併設型の中高一貫校の原型を整えた。1952 (昭和 27) 年、岡崎高等師範学校の廃校に伴い、名古屋大学教育学部附属中学校・高等学校となる。1963 (昭和 38) 年に現校地に移転し、2000 (平成 12) 年度より併設型中高一貫校に移行した。

中学校は 1 学年 80 名の 240 名、高等学校は 1 学年 120 名の 360 名で、全校生徒数は 600 名である。なお、高等学校での生徒数の増加は、一学級分 (40 名) を外部から募集しているためである。学級数は中学校で 2 学級、高等学校では 1 学級を加えた 3 学級で構成されている。教職員数は 38 名である。この人数には校長は含まず、養護教諭 2 名を含んでいる。

学年の分節化では、ユニークな「1-2-2-1 制」を採用し、以下の目標を設定している。

- ・ 1 年 (中学校) : 入門基礎期
 - ・ 個を知る, 学力の基礎、生活の基礎づくり, 集団の自治・自律の基礎
 - ・ 心と身体をみつめる, 身近な出会いのフィールドワーク
- ・ 2-3 年 (中学校) : 個性探求期
 - ・ 個を探す, 自立と協同の学び, 自治能力の育成
 - ・ 心と身体の変化を知る, 生き方に学ぶ
- ・ 1-2 年 (高校) : 専門基礎期
 - ・ 個性を磨き合い, 個を伸ばす, 自立的学習・生活形成、自治能力の発展
 - ・ 心と身体を学問的に学ぶ, 生き方を総合する
- ・ 3 年 (高校) : 個性伸長期
 - ・ 個の確立・発展と社会的自立, 自学、自習へ, 総合的行動力と実践力
 - ・ 心と身体の見つめ直し, 生き方を選択する

以上の経過と概要を表 3-1-2 にまとめて示している。

表 3-1-2 Y校のプロフィール

(2003年4月1日現在)

開校年	中：1947（昭和 22）年	教員数（専任教諭）	38 名（※2）
	高：1950（昭和 25）年	職員数	4 名
中高一貫校移行年	1950（昭 25）年度	学年の分節化	1-2-2-1 制
併設型一貫校移行年	2000（平 12）年度	地域性	市街地区
生徒数	600 名	研究開発学校指定	あり
学級数	計 15 学級（※1）		

※1 中学校 1 学年 2 クラス、高校 1 学年 3 クラス（2003 年度学校案内及び質問紙調査の回答より、筆者作成）

※2 校長を除き、養護教諭 2 名を含む

2 X校におけるカリキュラム開発のための組織

(1) カリキュラム委員会

X 校では、学校全体としてカリキュラムのマネジメントとコーディネートを行う必要性から、カリキュラム委員会を中心となって、カリキュラム開発を進めている。この委員会は 3 名の委員で構成され、全体統括、総合学習、および教科のそれぞれに分かれて担当している。当初は人数が多かったカリキュラム委員会であったが、機能しない部分が多かったために 3 名になった。少人数では仕事の負担が大きい、「小回りの利き易さ」が重視されている。このカリキュラム委員会が全体の統括を行っているだけではなく、カリキュラム開発が進捗していない教科等へのサポートも行っているため、組織の機動性が必要とされるわけである。

カリキュラム委員会が原案を作成し、直接職員会議に諮る場合、カリキュラム委員会とカリキュラム教科代表会で原案を作成し、職員会議に諮る場合があり、カリキュラム開発を柔軟に行えるシステムとなっている。来年度（2004 年度）の国立大学法人化に伴い、「カリキュラム委員会」から「教育課程委員会」へと名称を変え、また 3 名から 1 名増員し、4 名体制となるという。

(2) カリキュラム教科代表会

カリキュラム教科代表会は字句どおり、カリキュラム開発のための教科代表会議である。2003 年度から設置された新しい組織である。カリキュラム委員会の 3 名と、国語科、社会科、数学科、理科、英語科、創作科（美術、音楽、技術・家庭）、および保健体育科の 7 科より各 1 名の選出教師の計 10 名で構成されている。カリキュラム委員会を中心となり、カリキュラム教科代表会を通じて各教科との連携を図る役割を果たしている。会議は月に一回程度である。会議の内容は、各教科のカリキュラム研究やカリキュラム開発の進捗状況の報告と協議、およびカリキュラム全体に関する協議が主なものである。また、カリキュラム開発が進んでいない教科へのアドバイスもこの会議の場で行われる。

(3) 各教科部会

各教科部会はカリキュラム委員会とカリキュラム教科代表会によって決定された原案を実際のカリキュラムとして編成していくための分掌である。2月に生徒に関する情報を入手し、3月、特に春休み中に本格的な作業に入って、翌年度の教育計画を立てる。X中等教育学校では教員の異動がないこと、また中高の授業をすべての教員が担当しているため、カリキュラムに関するすべての問題を議論できる組織風土が醸成されており、また、この雰囲気の中で生徒に関する情報を確実に共有できる態勢を整えていることがわかる。

(4) 総合学習のカリキュラムを開発する組織態勢

X校において総合学習は長い歴史をもっており、それは1990年度から行われてきた総合教科の流れを汲んでいる。総合教科は総合学習のように横断的な活動であるが、教科の色彩が総合学習よりも色濃く打ち出され、この意味で学際的な学習活動である。総合教科の内容は地域を扱う関係上、先行するテーマが拡大していく一方で、教科の専門性があまり活かせなくなり、「内容の発展性に問題がある」という認識が教師の間に広がったために再編されることになる。これは教科色の強い学際的な総合教科から、「学び方を学ぶ」総合学習への再編である。

X校にみられる総合学習カリキュラム開発の特徴は、第一に、それがカリキュラム委員と総合学習の担当者で作成されている点にある。統括機関であるカリキュラム委員会が中心となってカリキュラムを開発するので、全体計画に占める総合学習の位置を明確にしてカリキュラムを開発しやすい。第二の特徴として3・4年生の総合学習では「担当者登録制」を採っていることが挙げられる。当初は各教科から必ず一人は3・4年生向けの総合学習の担当者として選出するという「教科割当制」であったが、この方式では教科が固定しまうため、その教科色が強くなり過ぎてしまう嫌いがあった。この傾向を抑制するため、また総合学習の性格上、多様な捉え方があることを周知するため、担当者登録制を導入している。担当者登録制は、「総合学習を担当しても良い」という教師が予め登録しておいて、そこから次年度の担当者を決定する方式である。その際、前年度に総合学習を担当した教師が中心となるような教員配置を行う。これにより、スムーズに総合学習のカリキュラム開発が行えるように図っている。

担当者がこのような方法で決定されるため、カリキュラム開発において厳密な手順は採られていない。すなわち、まず確定的な大目標が決められ、つぎにこれに基づいてその年度の担当者の特性を活かせるようにフレキシブルなカリキュラムが開発される。そのため、週一時間の打ち合わせの時間を確保している。X校の教師は週17時間の授業を担当するが、3・4年生の総合学習担当者の場合、その他の教師よりも1時間減の週16時間である。この1時間を会議の時間として、時間割の中に組み込んでいる。カリキュラム開発のすべてがフレキシブルなわけではなく、前年度の課題を検討しながら、「定番の」単元と新規の単元を結合させようと試みている。

(5) 校務分掌組織の改変

X校では校務分掌組織が適宜に改変されている。1998年度の改変では、教務部と進路部を統合

して学務部とした。そのねらいは、教育課程編成と進路指導という生徒にとって重要な2つの業務を有機的にサポートするためである。つまり、重複部分が多い教務部と進路部の仕事を共有することにより、教育課程と進路指導に対して柔軟に対応できるように図ったわけである。しかし、負担の問題などの都合によってさらに改変が行われ、現在では再び教務部と進路指導部に分掌を分けている。

また、研究調査部、図書・文化部、情報教育部、同和教育部、および国際交流部の5つの分掌が統合され、研究部とした。研究部では5つの旧分掌組織の「有機的結合」を目指し、以下のような方針を立てた。まず、5つの係に分けるが、行事関係は全体で取り組む。二つには、一人が2つの係に属する。ただし、一方の係において中心的な役割を担う。部長は全てに絡む。三つに、研究出張や動員は研究部や学校全体で分担する。このような組織態勢を組むことによって、研究部の教員が他の係の仕事に関心を示し、それぞれの係の立場から、あるいはその立場を離れて自由に議論をして案を企画し実行していくことができている。これがX校での近年の校務分掌組織改変において大きな改革であり、最も成果を収めた改変であるという。なぜなら、この研究部の発足によって、つぎの成果を上げることができたからである。

その第一は、新しい総合教科の創設である。ここで誕生した総合教科は見直され続けているが、現在でもX校の総合学習の主軸として展開されている。第二は、同和（人権）教育指導方針の作成である。それまでも「2-2-2制」に則って作られていたが、それは緩やかな方針に基づくものであった。これを改め、各学年ごとの詳細な方針を設定している。第三はGlobal Classroomの実施である。これは、地域と地球の抱える問題をテーマについて数カ国の参加校の高校生が実情を紹介し議論するフォーラムであり、発信型の国際理解教育として4年次に実施される。国内での学習活動は4年生全員で行うが、フォーラムに参加する生徒は選考された代表である。研究部が英語科と協力してこのカリキュラムを開発している。

これらの成果を収めたけれども、研究部が毎年10人前後からなる教員で組織されているため、会議に多くの時間を割かねばならないといった負担面の問題が生じ、その結果、「小回りがきかなくなつて」、再度、組織を改変し、現在では研究部と図書情報部という2つの分掌としている。

3 Y校における中高一貫による新カリキュラムの開発事例

(1) 総合的な学習「総合人間科」

「総合人間科」は平成7年度から行われ、その実践は平成15年度現在、9年目を迎えている。この学習活動は中高6ヵ年にわたる総合的な学習であり、Y高の中高一貫カリキュラムを貫く柱の一つである。その学年別の構成はつぎの通りである。

すなわち、中学校1年生は「生き方を考えるⅠ（出会いから学ぶ）」、中学校2年生は「生命と環境Ⅰ（生活の中から考える）」、そして中学校3年生は「平和を学ぶⅠ（国際社会に生きる、過去・現在・未来）」という構成であり、さらに、高校1年生は「生命と環境Ⅱ（自然、社会、人間、共生）」、高校2年生は「平和を学ぶⅡ（平和・国際理解・人権）」、そして高校3年生は「生き方

を考える（人生選択と社会のあり方）」という構成である。このように中学校で行われたテーマは高校でも繰り返してより発展するよう組み立てられている。この学習では必ずフィールドワークが行われ、その実践的な学びの中から生徒たちが「自らの学びの力」を獲得していくように構成される。

この学習で特徴的な点が二つある。第一は、この学習が個人研究でありながら、学び合いの学習であるという点である。例えば、Y校は高校段階で外部から1学級分の生徒を迎えるのだが、この新しい生徒たちは附属中学校出身の生徒に様々なことを相談しながら、学習を進めていく。また、附属中学校出身の生徒は、このような相談を受けることによって、自分の3年間の学習をフィードバックすることが可能となる。しかも、フィールドワーク先で外部の人びとからも学ぶ。このように個人研究を基本とした共同学習の特徴を示している。

第二は、教科書がない点である。教科書は生徒自身が作るものとされている。「総合人間科」の学習は生徒の一人ひとりの興味・関心から始まる。大きなテーマが設定されているだけで、研究テーマや研究方法は生徒が自ら決定していく。そのとき、校外に赴き、他者と出会い、その話を聴くためにフィールドワークを行うことだけが学習の条件である。生徒たちは、「調べる、考える、話し合う、まとめる、発表する」というプロセスを通して、自分だけの教科書（ファイル）を作っていくわけである。したがって、これはポートフォリオである。

「総合人間科」の学習における教師の役割は何であろうか。それは、生徒一人ひとりの指導教官として、研究のアドバイザー、授業のコーディネーターとしての役割である。このため、生徒の興味・関心が今どこにあるか、現実の社会の動きはどうなっているかという点に、教師が敏感でなければならない。この学習活動を通して、生徒だけではなく教師にも変化が起きている。たとえば、個々の教科の見直し、教科からの発想を見直すことにつながっている。特に高校において授業が大学入試と進路に偏りがちであるという問題点について見直しが行われたという。Y校で総合学習と既存の教科学習は対立するものではない。相互補完的につなげるように図っている。たとえば、国語科ではフィールドワーク先でのコミュニケーションを円滑にできるよう「国語表現テキスト」を作成し、生徒に配布し指導している。また社会科では、「総合人間科」のテーマと連動した授業を展開している。

(2) 「ソーシャルライフ」

「ソーシャルライフ」（以下SL）は、2000年度から実施されているY校のヒューマンプログラムにおける「心の教育」を行う科目である。これは心理学の知見を活用して、生徒に対人関係調整力を獲得させることを目指すものである。たとえば、「ありそうだけど、架空の出来事」といった具体例を挙げ、「自分はどう思うか、私たちならどうするか」について話し合わせ、その中から人間が陥りがちな思考と行動のパターンに気づかせ、心がけたいことを考えさせている。道徳の授業ではあるべき人間像や価値観を一律的に教授しがちである点を反省し、SLでは先述した総合学習と同様に「自ら考え、気づき、唯一の正解を求めない」ことに主眼をおく。

SLのカリキュラム開発では、大学教官が主催した研究スタッフ（院生及び他大学教官）が各

授業の構成立案・企画を行い、Y校教官との打ち合わせ・学習会において実施検討され、Y校の教官によって実施されるという方式が採られた。2002年度には中学校1・2・3年と高校1年生を対象に行なわれたが、その概要を示せばつぎの通り、心理学の知見をもとにしている。

中1生では隔週2時間連続で中学1年担任団が担当する。中2生では体育の授業の中で年間10時間を使って行なわれ、体育科の教員が担当する。その内容は昨年度の授業を参考にY大学助手が立案した。改良点は昨年度が2時間連続の授業であったのに対して、今年度の実践が1時間(50分)完結の授業となった点である。授業の内容構成をみれば、第1・2回は「目に見えない人の存在まで意識する」、第3・4回は「共感性」、第5～7回は「ステレオタイプに基づいた認知」、第8回は「同じような意見の人だけで考えること」の問題(集団極性化)、そして第9・10回は「まわりの人にあわせる(同調)」現象である。

中3生でも同様に体育の年間10時間を使って行われ、Y大学大学院生らが担当して、研究室のソーシャルスキル担当者が計画実施する。授業内容は、第1回が「私は何のグループ?」、第2回が「ポジティブ事象・ネガティブ事象」、第3回が「共通点を探す」、第4回が「報酬の分配」、第5回が「自分の意見はみんなの意見?」、第6～8回が「相互以前の関係」である。

高校1年生においては、SLとしての時間ではなく、体育の授業に含まれている。そのため、体育の時間内で必要に応じた形で実施されている。授業内容は、4・5月は林間学校に向けた学級活動の話し合いなどに活用され、6月は薬物依存と戦う青年の体験談を聞く会が開かれ、9月はストレスマネジメントによる自己再発見、10・11月は構成的エンカウンターを利用した本音の感情交流(その1)、1・2月は仲間との交流の中で、体に気づき、体を調整する感覚の発見(その1)である。9月以降の内容は本年度より新教科群「心と身体の科学」として実施している。

(3) 新しい教科「新教科群」

新教科は高校1・2年生で行われ、「心と身体の科学」、「自然と科学」、「国際コミュニケーション学」、および「共生と平和の科学」の4つの講座で構成されている。これらの講座は「個性伸長期」にあたる高3生につなげられる力を育てることを目的としている。総合人間科で生じた課題がこれらの新教科を生むきっかけとなった。それは、生徒の間に総合人間科の学習を進展させ既存の教科学習に結び付ける際に個人差が生じるためであって、また、教師の側では、総合人間科のテーマが多岐にわたるため十分な個人指導を行うことができないことや、総合人間科での学習を他の活動につなげづらいためである。

教科指導では十分な指導をすることが難しい学習領域や、各教科に分散しがちな学習領域が必ず存在する。これが新教科であれば、既存の教科学習内容を統合・再編することが可能となる。この点で新教科群は、既存の教科間を媒介し、系統的に扱うことが難しい社会問題などに柔軟に対応することができる。新教科は総合人間科のように生徒の興味・関心から出発するものではなく、教科のねらいから出発する。上記の4つの講座では、特に高校1・2年生に考えさせたい課題が組み込まれている。

新教科の授業の特徴を挙げれば、それは、少人数学習による多様な活動、生徒参加型授業、選

択による高い動機付けをともなう学習、大学の教員などの外部講師による知的刺激、社会問題などをリアルタイムで学習、1つのテーマを多角的に見る視点の育成、展開グループ間の知の共有、T.Tによる多様な視点での教科指導、および「専門基礎学習期」に適した専門的な学習といった点にある。新教科は1クラスを3つのグループに分ける。これらのグループはそれぞれのグループに分かれて学習したり、関連性の高い内容であれば、2もしくは3グループ合同での学習や討論会、発表会を行う。こうすることで、多角的に考えるとともに、グループ間での知の共有をはかることができ、教科の領域にとらわれない広い視野を獲得できるという。

具体的な講座のねらいは以下の通りである。「自然と科学」は、数学と科学の基本理念を学び、自然科学にたいする知識、基本的な態度を築く。自然観察や実験を行い自然に対する感性を磨くことを目差す。「心と身体の科学」は、自分の心や身体と直接関わる身近な内容から心と体を多角的に考え、実習や疑似体験などを通して体感する機会を設け、心と身体を科学的に学ぶことを目的とする。「国際コミュニケーション学」では、コミュニケーションの意味を再認識するため、特に異文化間コミュニケーションへの理解を深め、実体験を通して異文化への基本的態度を学ぶことがその目標である。そして、「共生と平和の科学」では、地域や地球社会での共生や平和の諸問題を理解するための基礎知識を身に付け、問題解決へのアプローチを科学的に学ぶことを目差す。

具体的な授業内容については巻末の資料6を参照されたい。

4 まとめ

最後に、事例校において「特徴ある」カリキュラム開発とみなせる要点と、これに関する今後の研究課題を以下の4つに示して、本論のまとめとしたい。

(1) カリキュラム開発の統括組織

各学校がその全体計画としてカリキュラムを開発するとき、カリキュラム開発を統括する組織をつくることが重要である。事例校の実践が示すとおり、この統括組織は「小回りの利き易さ」を重視し、教育組織の「機動性」を確保している。したがって、小中高の一貫制を重視する学校では、まず校務分掌の再組織化とその改善に着手することが必要である。

(2) 生徒の6年間にわたる発達状況を視野に入れたカリキュラムの構想

生徒たちは中高一貫校の6年間に大きく成長するため、彼らの発達の状況に即して一貫制のあるカリキュラムを開発する必要がある。事例校では2-2-2制および1-2-2-1制による学年の分節化を行っているが、今後、入学者の選抜方法も含めてその成果と課題を明らかにしながら、生徒の実態に即してカリキュラムの一貫制を構想することが重要である。

(3) 研究者との共同研究によるカリキュラム開発

事例校はともに国立大学附属学校であるため、大学教員との共同研究を進めやすい環境下にある。小中高の一貫制を考慮に入れたカリキュラム開発にあたっては、これに関する専門的知識を

備えた研究者との協力が必要である。今後、一般校でも実施可能な研究者と教師によるアクションリサーチの方法論を確立することが求められる。

(4) 教師文化の差異とその克服

小中高の学校種別によって教師文化のあり様は大きく異なるが、事例校の場合、中高校の教師がカリキュラムについて積極的に議論する「組織風土」が醸成されている。中高教師の間で共通の教師文化が形成されなければ、中高一貫によるカリキュラム開発も進展しなかつただろう。このように、小中高の間に生ずる教師文化の差異を克服するためには、教師たちが学校のフォーマルならびにインフォーマルな場面を問わず、日常的にコミュニケーションを重ねることが重要であることがわかる。

以上の4つが中高一貫校の事例から明らかにされたカリキュラム開発の課題である。今後、これらの課題に留意しながら、小中高一貫によるカリキュラムを開発することが必要がある。

引用・参考文献（年代順）

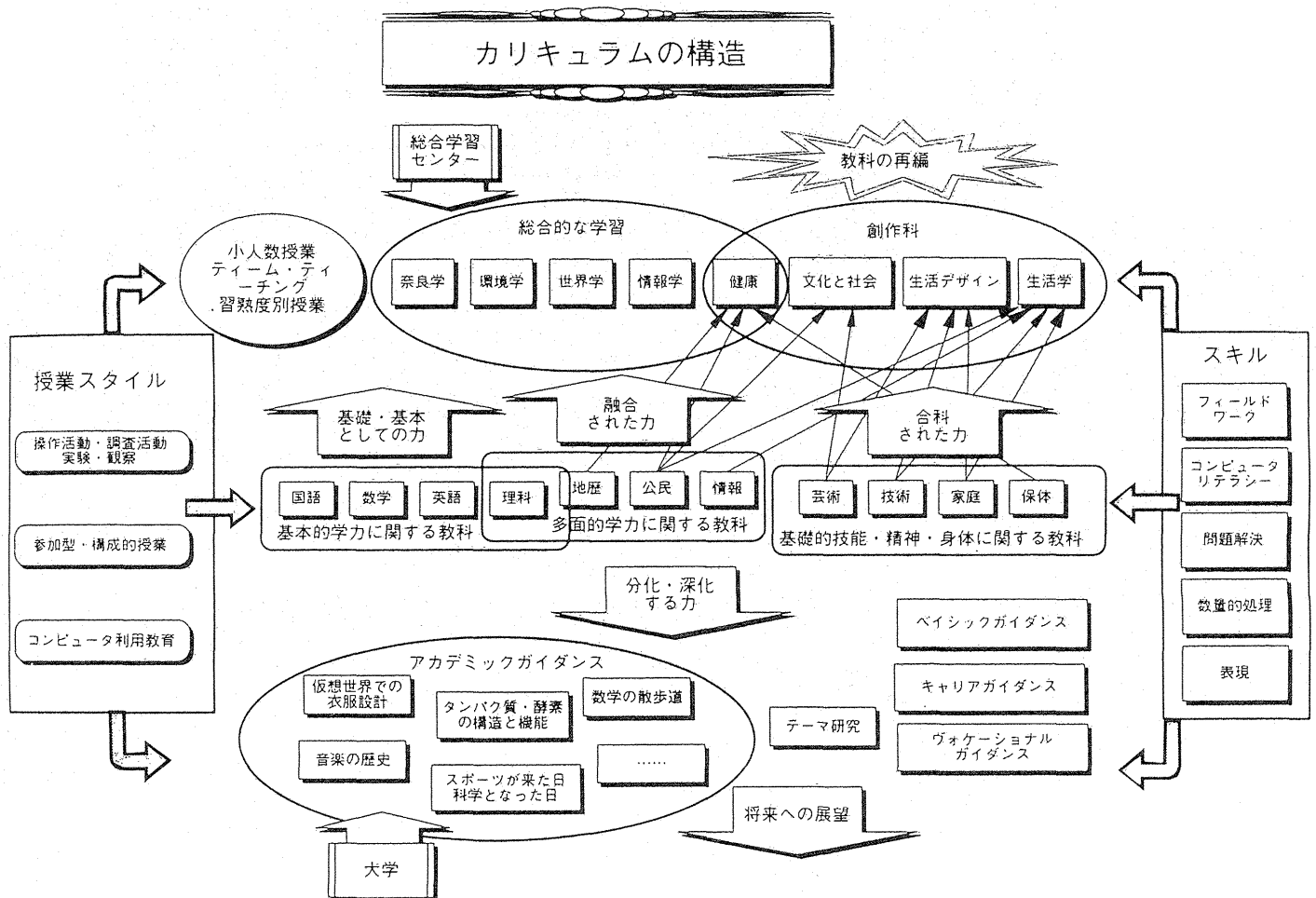
X校に関する文献

- ・平成14年度文部科学省研究開発学校研究開発実施報告書
- ・平成13年度文部科学省研究開発学校研究開発実施報告書
- ・平成11年度文部科学省研究開発学校研究開発実施報告書
- ・奈良女子大学文学部附属中・高等学校『研究紀要』第41集 2000年

Y校に関する文献

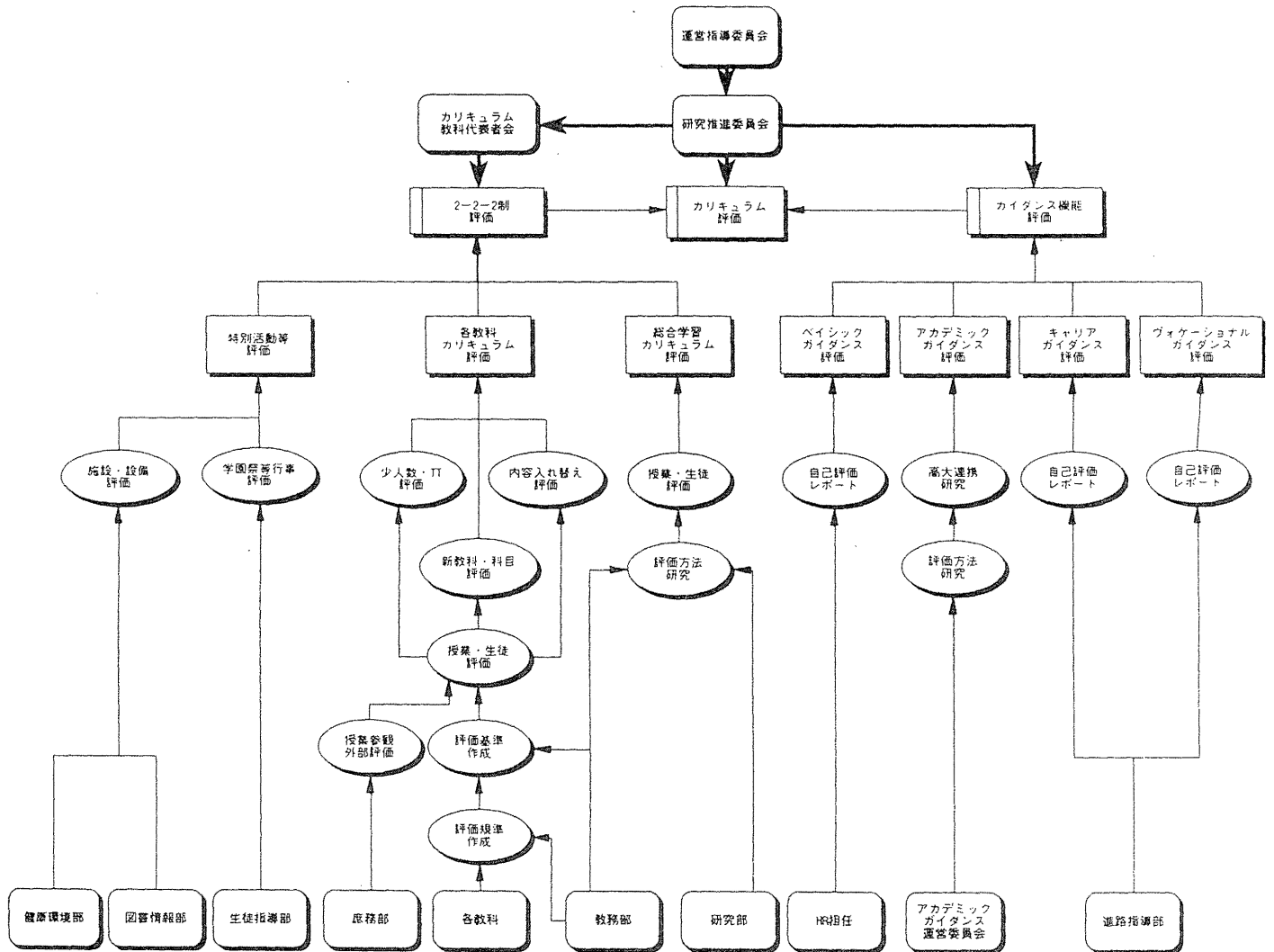
- ・名古屋大学教育学部附属中・高等学校編著『新しい中等教育へのメッセージ』黎明書房 2003年
- ・名古屋大学教育学部附属中・高等学校編『名古屋大学教育学部附属中・高等学校紀要』第48集 2003年
- ・平成14年度文部科学省研究開発学校研究開発実施報告書
- ・平成13年度文部科学省研究開発学校研究開発実施報告書
- ・安彦忠彦・丸山豊「中高一貫カリキュラムの可能性 - 名大附属学校の「総合人間科」を手掛りに - 」『名古屋大学教育学部紀要（教育学）』第45巻第2号 1998年 pp.221-229
- ・平成8年度文部省研究開発学校研究開発実施報告書
- ・平成7年度文部省研究開発学校研究開発実施報告書
- ・名古屋大学史編集委員会編『名古屋大学50年史 部局史1』名古屋大学出版会 1989年

資料1 奈良女子大学文学附属中等教育学校におけるカリキュラムの構造



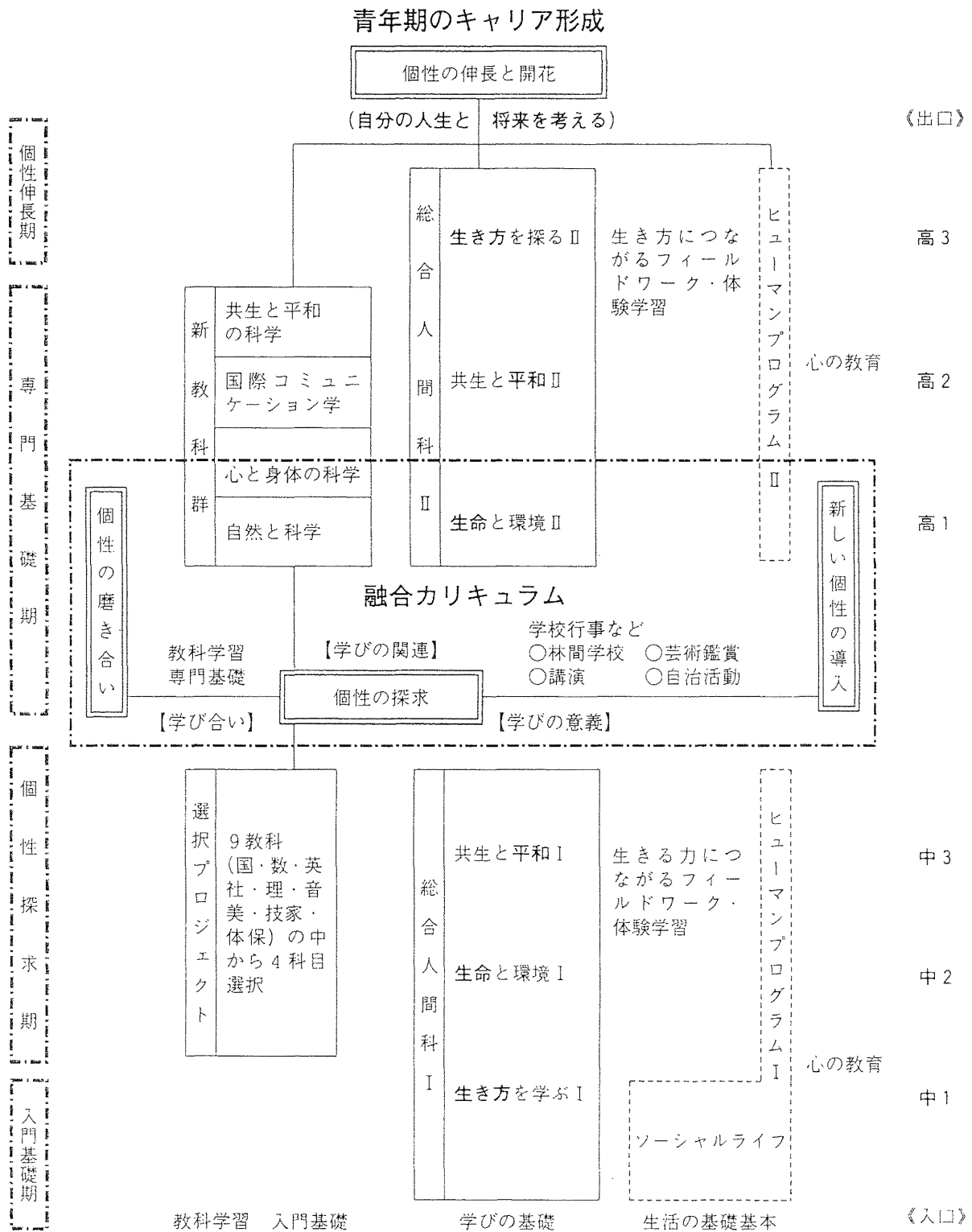
平成14年度文部科学省研究開発学校研究開発実施報告書 p.4より転載

資料 2 奈良女子大学文学部附属中等教育学校における組織とカリキュラムの評価



平成 14 年度文部科学省研究開発学校研究開発実施報告書 p. 17 より転載

資料3 名古屋大学教育学部附属中・高等学校におけるカリキュラムの構造

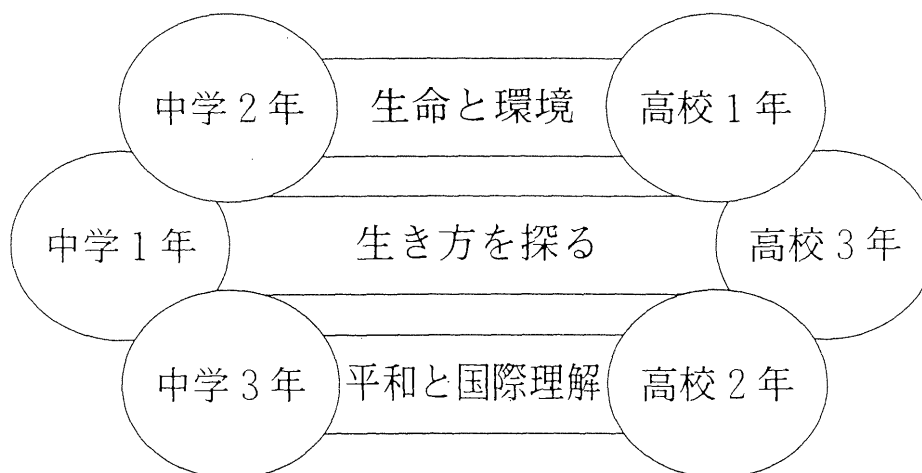


名古屋大学教育学部附属中・高等学校編『名古屋大学教育学部附属中・高等学校紀要』

第48集 2003年 p.7より転載

資料 4 名古屋大学教育学部附属中・高等学校における総合人間科の概要

◎学年テーマ



◎各学年の学習内容

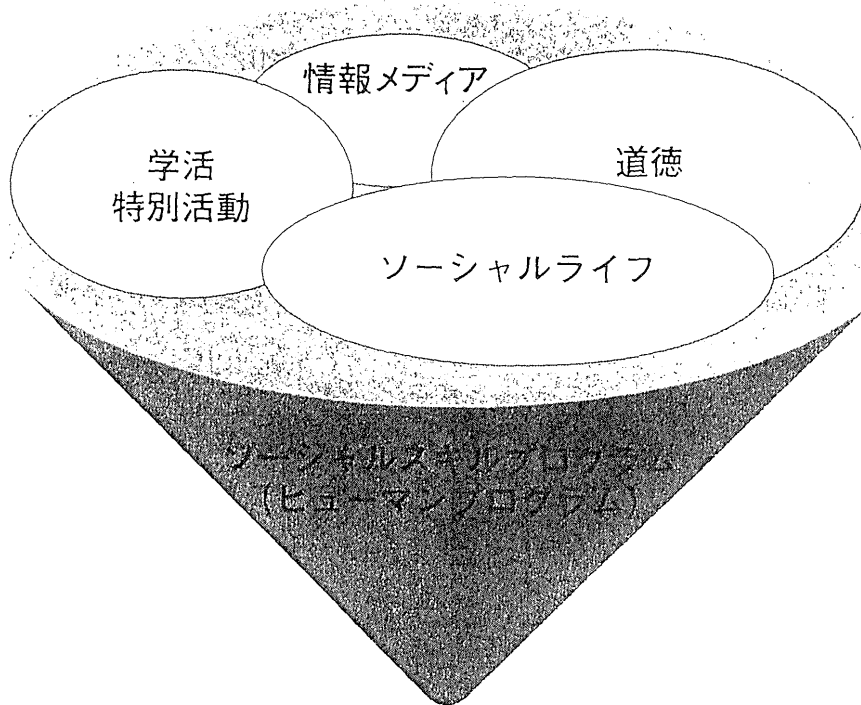
中学1年	新しい学年として「人間関係」を大切にする取り組みを展開。コミュニケーション能力、社会との積極的な関わり方を学ぶ。
中学2年	知的関心を高め、その中から問題を発見し探究し解決していく力(問題解決能力)に力点を置いての取り組みを展開する。生命と環境の身近な問題を取り上げる中で発見し展開する。
中学3年	平和学習を軸に戦争の加害の問題を広島・大久野島をフィールドとして学習する。また、国際理解とは何かをつかむため、名古屋大学の留学生との交流、インターネットでの情報発信を展開する。
高校1年	個人研究(個人学習)による展開。一人ひとりが、自分の学習したい内容を設定して一年間調査研究を行う。「命」「福祉」「環境」に関する問題まで幅広く、自分の興味関心のある問題について個人研究テーマを決めて行う。フィールドワークは、実際に訪問して実地体験したり、インタビュー(取材)を通じて研究を深めるものとする。訪問先は、研究テーマにあわせて自分で探し、事後に報告会や報告書の作成により研究成果をまとめる。
高校2年	グループ学習による展開。沖縄研究旅行を中心に授業を行う。沖縄についての事前学習や、名古屋大学教授による特別講義を経て、研究グループを組織し、研究テーマを決め学習する。沖縄についての理解を深める為に、ディベートや討論の授業を展開する。
高校3年	「生き方」の問題について個人テーマを決めて研究する。単なる「進路」の問題だけでなく「生き方」を中心に自分の進路を自覚的に選択できるように研究を行う。スピーチと卒業論文でまとめる。

名古屋大学教育学部附属中・高等学校編『名古屋大学教育学部附属中・高等学校紀要』

第48集 2003年 p.14より転載

ヒューマンプログラム

- ◎ヒューマンプログラム（ソーシャルスキルプログラム）は、特別活動、学級活動、道徳、ソーシャルライフを総括した名称とする。
- ◎ヒューマンプログラム（ソーシャルスキルプログラム）の中のソーシャルライフを「心の教育」の授業として展開する科目名とする。



1) ソーシャルライフの各学年における実践計画

中学1年・高校1年	<ul style="list-style-type: none"> ○人としての関わりを重点に、生き方・考え方を取り上げ理論化、意識化する。 ○学年担任団だけではなく、「心の教育」の担当者として専門家による授業展開。 ○心理学実験や講義と議論（討論）を交互に行う。
中学2年・高校2年	<ul style="list-style-type: none"> ○人間として社会（集団）の中での『気づき』を育てる。 自分の存在に対する『気づき』 他者に対する『気づき』 集団と仕手の『気づき』 ○生活の中での問題を扱う 行動の意味・場についての意識・生徒同士で「決める」プロセスを学習。
中学3年・高校3年	<ul style="list-style-type: none"> ○批判的思考能力を育成し色々な思考力を養っていく。一つの方向からだけでなく、多面的な思考力を養う。 ○セルフカウンセリングによる授業展開。

名古屋大学教育学部附属中・高等学校編『名古屋大学教育学部附属中・高等学校紀要』

第48集 2003年 p.15より転載

資料6 新教科群の授業計画（「国際コミュニケーション学」）

	A 比較文化から見た コミュニケーション学	B 言語の構造から見る コミュニケーション学	C 音声から見る コミュニケーション学
4月 7日	オリエンテーション 担当教員よりグループの活動内容の説明 希望調査		
4月 24日	コミュニケーションとしての “笑い” 1 日本の伝統文化にみる笑いとユー モア	日・英語比較で取り上げてほしい こと・興味があることについての アンケート	B C 合同
5月 8日	コミュニケーションとしての “笑い” 2	B C 合同	音声について1 音声を観察する際の二つのポイン ト
5月 15日	コミュニケーションとしての “笑い” 3 日本と他国との比較研究	B C 合同	音声について2 母音と子音
5月 22日	コミュニケーションとしての “笑い” 4 スモールトークを考える	B 林間 C 合同	音声について3 前回のまとめ
5月 29日	音・構造・リズム 回文を考える	B C 合同授業	音声について4 特殊音素について アクセント
6月 5日	D 先生（留学生センター教授）の授業「日本語のリズム」		
6月 12日	回文をつくる1 日本の回文	B C 合同授業	音声について5 アクセント法則
6月 19日	回文をつくる2 世界の回文	文法について1	B C 合同授業
6月 26日	回文をつくる3	文法について2	B C 合同授業
7月 3日	文字を主体とした コミュニケーション1 様々な文学を読む 古代ギリシア	文法について3	B C 合同授業
7月 10日	文字を主体とした コミュニケーション2 ルネサンスヨーロッパ	文法について4	B C 合同授業
7月 17日	E 先生（文学部教授）の授業		
9月 4日	文字を主体とした コミュニケーション3 言語政策を読む	文法について5	B C 合同授業
9月 11日	文字を主体とした コミュニケーション4 言語政策を読む	文法のまとめ	B C 合同授業
9月 18日	合同授業 歴史に見る言語政策 授業のまとめ		

名古屋大学教育学部附属中・高等学校編『名古屋大学教育学部附属中・高等学校紀要』

第48集 2003年 p.86より転載 ただし、授業担当者の氏名は筆者が英字に置換した。

3.2 小・中・高一貫のカリキュラム開発の動向

－義務教育と中等教育をめぐる問題を中心に－

飯田 範子（教育学系、学校教育部）

1. 本稿の課題

本稿は、小・中・高一貫のカリキュラム開発の原理を抽出するために、今日の小・中・高一貫のカリキュラム開発の動向を、「義務教育としての一貫性」と「中等教育としての一貫性」をめぐる問題を手がかりとして考察するものである。

戦後日本の教育は、6－3－3制の単線型学校制度を前提に、小・中・高を貫く原理を普通教育においてきた。それゆえ、小・中・高の一貫性を問うことは、普通教育の一貫性・意味内容を明らかにすることであるといえよう。その一方で、中間段階としての中学校は、義務教育であると同時に前期中等教育でもある（安彦 1987,1997）という二重の意味を有してきた。したがって普通教育の一貫性を考える際、義務教育の視点と中等教育の視点をどのように融合・調和させて考えるかによって、一貫のカリキュラムには質的な差異が生じるということである。

そしてそのことは、小・中・高の接続（アーティキュレーション）を考える際に、単なるなだらかな連続的な接続を築くという意味だけではなく、義務教育の原理と中等教育の原理の調和、すなわち接続の質が及ぼすカリキュラム内部の質的關係構造の解明といったカリキュラムの質の問題に迫ることができると考えている。本稿はそのための基礎作業の一部に位置づけられる。

そのために、本稿では、まず、戦後日本の教育改革の動向の中で、小・中・高一貫教育が「国民教育10カ年案」として顕在化した1977・1978年の教育改革をめぐる当時の議論より、中等教育学校の制度化がはかれる以前に取り上げられていた小・中・高一貫の課題を明らかにする。

次に、その後に継承された現在の教育改革の動向をふまえて、小・中・高一貫教育の実現化の方向を研究開発校を事例に明らかにし、課題がどのように生かされようとしているか、また、実際化に伴いどのような新たな課題が起こってきているかを明らかにする。

さらに、今後の小・中・高一貫のカリキュラム開発の原理を明らかにするための研究の方向性を導きだすこととしたい。

2. 教育改革動向にみる小・中・高一貫をめぐる課題

戦後日本の教育改革において、新制高等学校は当初より「中学校修了後更に学校教育を継続しようとする者を全部収容することを理想」（文部省『新制学校制度実施準備に関する件』1947）、「学校の教育そのものが彼等が喜んで出席する有用なものにすることが、特に必要である。これは早急には果たされないことであるが、常にこの目標を目指して、長期にわたって漸進的で、しかも堅実な改善を加えていかなければならない。」（文部省『新制高等学校実施の手引』1948）とされていた。この文言の中にみられるのは、義務教育ではないが小・中・高を義務教育化する構

想が制度上の理念の中にすでに存在していたということである。しかし、周知のように実際は、これとは違う方向にあった。

その後、小・中・高一貫が教育改革の方策として顕在化したのは、高等学校への進学率が90%を超えるまで大衆化した1977・1978年の教育改革においてである。当初、教育課程審議会の「中間まとめ」で示されたのが「国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視するとともに児童生徒の個性や能力に応じた教育が行われるようにすること」を柱に、「高校教育の著しい普及にともない、小・中・高の教育を一貫したものととらえ、中でも中・高の内容上の関連をいっそう緊密にすべきである」「学校教育は基礎的・基本的な内容に重点を置いた教育を行うべきである」という、小・中に加えて高1までの十年間を国民に共通した基礎的・基本的教育期間として位置づけた「国民教育十カ年案」である。

これは、その後、全国高等学校長協会・全国工業高校長協会の「義務教育の一年延長というような誤解をあたえる」「高校のレベルダウンにつながる」という批判を受けて、「審議のまとめ」では「十カ年」という言葉は削除されることとなった。その審議経過の中では、小・中・高の横割り分科会に加え、縦割りの教科等別委員会の設置等新たな審議システムがとられ、スパイラル方式の検討や学習適時性に関する着眼、学習事項の学校種別間の移動などについて研究された。

そして最終的には、高校における「基礎的・基本的内容の重視」という新たな視点が登場、高1の必修教科・科目は中学校教育との関連を密接にし、国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を中心とする新たな総合科目「国語Ⅰ」「現代社会」「数学Ⅰ」「理科Ⅰ」を編成された。教育課程「改善のねらい」には、高校は、個人の能力・適性に応じて選択履修を重視する段階であると明示した上に、高校教育として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視することから、「基礎的・基本的内容を必修科目として共通に履修させ」という方向性が示された。またその一方で、高2・高3では生徒が多様な内容を能力・適性に応じて選択履修できるような選択教科・科目の拡大が図られたり、「学習習熟度別学級編成」という概念が示された。このように「国民共通」と「個性」の二つの概念の方向が同時に示されたのが特徴である。(飯田1995)

以上のように、小・中・高一貫として当時議論となった主な論点も「共通必修」と「選択履修」、「共通」と「個性」をめぐる問題であったといえる。たとえば、「中間まとめ」から「審議のまとめ」にかけての高1での基礎的・基本的内容の共通必修を義務教育9カ年の教育と結びつける小・中・高一貫教育の原則ないし構想が弱められ、高1の共通必修が高2・高3の選択履修のための基礎であるようにその位置づけの力点が移動したことを問題とした(柳1979)ものや、小・中・高の一貫教育の具体化は、「形式」と「実質」の二重性の問題、すなわち、一方で「形式的な」大枠で高校教育全体を小・中と一貫した性格のものに規定しつつ、他方では「実質的な」関連という形で高1のみ、中学校からの連続性を作り上げた問題点を指摘した(安彦1979)ものなど、一様に、「共通性」と「多様性」をめぐる教育動向の実質的な調和の難しさ、「共通」教養重視の立場から「選択」の拡充に対する批判を述べたものが議論中心であったといえよう。このように、当時は、学習内容について問題とする故に、「共通」と「個性」は相反するものととらえられていたといえることができる。

その後の改革動向は、高校の個性化・多様化とし進められることとなる。その動向の中でいち早く制度化の動きが示されたのが、中高一貫校である。1966年の中教審答申では「検討すべき案件」とされつつその後の「四六答申」つながるが、実際運用上の問題から一時下火、1985年臨教審第一次答申による「六年制中等学校」の提案を皮切りに議論が進み現在、中等教育学校が誕生している。

現在では、また、その動きは、一層の中等教育の多様化路線のもと、1999年には中教審答申「初等中等教育と高等教育の接続改善について」において、高校と大学の接続（アーティキュレーション）について、入試改善のみならず、カリキュラムや教育方法、教師の相互乗り入れ、地域の連絡協議会など幅広い分野にわたって行われる必要を述べるに至っている。

さらに、中学校における選択制の拡大により小学校における選択学習もとり上げられている。その小・中の関連性については、小学校における選択学習を通して育てられた自己選択能力の上、あるいは発展した形として、中学校の自己選択能力が発揮され、より高い発達を目指されているところにある。具体的には、小学校高学年の課題選択学習では、自分の生活経験や興味・関心に基づいて、自己の課題を見つけ、活動を選択するという自己選択能力、意思決定の力、さらにそれと一体の関係にある自己評価や自己責任の能力や態度の育成が目指され、中学校の選択教科学習では、より高いレベルの自己洞察力、自己判断力、自己選択力、実行力、自己省察などの力を育てることが目指され、小・中教育全体を通じて自己選択能力などの育成を図ることが目指されているという。（山口 2003）

以上のように、義務教育の特質としての「共通」と、中等教育の特質としての「個性」のとらえ方が、1970年代の「学習内容」を問題とする対立の図式から、現在の「方法」や「機能」のレベルでの連続性、一貫性の議論にシフトしてきている動向を指摘できよう。

これらの教育改革の動向を受けて、小・中・高一貫教育の実現化の方向は研究開発校においてどのように考えられているのか、次に最近の文部科学省の研究開発指定校にみる義務教育の視点と中等教育の視点の特質を明らかにする。

3. 文部科学省研究開発指定校にみる義務教育の視点と中等教育の視点の特質と意義

(1) 小・中連携校の場合

まず、広島県呉市立五番町小学校・二河小学校・二河中学校（平成15年度延長指定校）の事例を取り上げることとする。この事例の実際は本報告書でも取り上げられているので、ここでは一貫の原理の観点から注目すべき特質を上げることにした。

本事例の特質としてあげられるのは、第一に、4-3-2制の学制の区切りである。児童の心身の発達加速とそれに伴う児童生徒指導上の問題の低年齢化の状況を、児童の自己肯定感との関連から調査した結果を根拠として、小4と小5の間に区切りをおいており、学制の区切りを実証データに基づいて設定している点が特徴である。

第二に、一部の教科であるが、小・中学校の兼務教員を設置していることである。五番町小学校では、算数と英語について、小・中兼務の教員が小5～小6の授業を週1回、学級担任とのT

・Tによって授業を担当している。また、その他の教科については、小学校では学級担任制を中心としながらも、各学年において教員は各々の得意教科を担当する形で、他のクラスの授業にも関わりも持つようにしている。すなわち、学級担任制と教科担任制の相互乗り入れ構造になっているのが特徴である。

五番町小学校では、研究当初より、国語・算数（数学）・英語という、いわゆる子どもたちにつまづきの多い教科を対象とした研究が計画されていた。そしてその中でも、算数（数学）と英語は、比較的学習内容の段階性が明確なことから兼務の形がとられたという経緯があるという。一方、国語については、段階性が明確でないことから、五番町小学校では、研究を見送ったが、もうひとつの連携校である二河小学校では、学校の特色を生かした指導の観点から、国語の小・中学校兼務教官をおいて研究を行っている。

以上の事例は、基礎教科を重視した段階構造の義務教育の視点とともに、基礎教科において中等教育としての教科担任制の導入を中期に導入し、後期への移行をなめらかにしつつ、中等教育の原理による義務教育の組み替えをする構造になっている点が特徴である。またそのことは、基礎学力の重視、更に、算数（数学）等の中等教育におけるつまづきの多い教科に対処する現実的な方策として行われていることも特徴といえよう。

次に、京都教育大学教育学部附属京都小学校・京都中学校（平成15～17年度指定校）の事例を取り上げる。

本年度が研究指定の初年度にあたる本事例では、「9年制義務教育学校」の設立を目指して、9年間一貫教育のシステムの確立、9年間を「基礎基本の徹底」（初等部：小1～小4）、「学力の定着」（中等部：小5～中1）、「個性・能力の伸張」（高等部：中2～中3）の4－3－2制に区切り、一貫した教育課程を開発し個性・創造性をはぐくむ、キャリア教育の具現化のために新教科を開発することを研究の全体像としている。

一貫の原理からみた第一の特徴は、キャリア教育の教育の実現のために、新教科を開発し、教科を架橋するカリキュラム開発の組織基盤を築いていることである。具体的には、起業家精神に学ぶ機会を通じて自己実現に向け努力を惜しまず社会貢献できる児童・生徒の育成のために、新教科「アントレプレナー」（年間35時間）を開発、中等部（小5～中1）と高等部（中2～中3）で商品開発の学習や模擬会社設立の学習などを行っている。また、自然科学への興味関心を深める目的から、算数（数学）、理科、技術（中等部～高等部）を統合した新教科「サイエンス」（年間114～245時間）や、ディスカッション能力・プレゼンテーション能力といった実践的な言語能力開発のために、国語と英語を統合した新教科「ランゲージ」（年間245～315時間）を開発している。

特徴の第二は、4－3－2制の学制の区切りをおき、個の力に応じた指導法の改善の観点から、一部の教科で習熟度別学習を実施しようとしていることである。研究初年度の本年度は、算数、国語で可変的な学習グループを形成しながら基礎・基本の徹底を図る初等部（小1～小4）での試行にとどまったが、次年度以降、中等部、高等部へ拡大していく予定であるという。中等部（小5～中1）では国語、算数（数学）、英語で可変的なグループ学習・習熟度学習を実施、基礎・

基本・発展の段階別学習課題を設定し、個に応じた学習機会を保障し、高等部（中2～中3）では国語、数学、英語、サイエンス、ランゲージで現行の高等学校のような選択コース制のコース別学習で異年齢集団による発展的な学習の習熟度別学習を実施し、個の可能性の追求と自己実現を支援することになっている。

第三に、一部の教科で教科担任制を導入している。初等部（小1～4）では英語で、中等部（小5～中1）では理科、英語、音楽、美術、保健体育、サイエンス、ランゲージで専門教科担当教員が担当している。初等部は、基本的に学級担任の指導、中等部でも道徳、国語、算数（数学）、社会、技術・家庭、アントレプレナーは学級担任の指導としているのが特徴である。

このように中等部（小5～中1）の教育において、国語や算数（数学）等の基礎教科や自己実現にアントレプレナーは、学級担任が指導を行い、義務教育の視点を重視していることがわかる。また、新教科（サイエンス・ランゲージ）や理科、芸術、体育等の発展的な学習が必要な部分は、中等部において専門教科担当が指導を行い、高等部（中2～中3）の教育体制を中等部に導入していることがわかる。

以上、二校の特徴を見る限り、共通している特徴としては、中間段階（小5～中1）における義務教育の視点と中等教育の視点は、学級担任制と教科担任制の相互乗り入れ構造に見出すことができた。しかし、同じ学制区分にあっても、義務教育と中等教育のどちらの視点を重視した構造とするかによって、学級担任制と教科担任制にする教科にはちがいがみられた。

(2) 中・高一貫校の場合

【表】 名古屋大学教育学部附属中・高等学校の中高一貫6カ年の1-2-2-1制の発達区分

学年	区分	個・学び・生活の面から	生きる力(生き方・心・身体)から
		教科、学習方法、能力、自他など	人間関係、コミュニケーション、人生選択
中学1年生	入門基礎期	<ul style="list-style-type: none"> ○個を知る 集団と個 ○半力の基礎、生活の基盤づくり 時間をかけ、じっくり学ぶ 学び方の基礎、生活の基礎 ○集団の自他・自立の基礎 	<ul style="list-style-type: none"> ○心と身体を見つめる 人間関係の基礎・基本 ○[生き方を探る] 身近な出会いのフィールドワーク
	個性探求期	<ul style="list-style-type: none"> ○個を探す ○自立と協同の学び 系統学習と参加型学習 動機づけとしての選択学習 ○自他能力の育成 集団の育成 	<ul style="list-style-type: none"> ○心と身体の変化を知る 人間関係の充実 共生、異質な他者 ○[生き方に学ぶ] フィールドワークの拡大 インターンシップ
高校1・2年	専門基礎期	<ul style="list-style-type: none"> ○個性を磨き合い、個を伸ばす ○自立的学習・生活の形成 専門的な学びの意義と選択学習 人生を選択する力の育成 ○自他能力の発展 社会への参与 	<ul style="list-style-type: none"> ○心と身体を学問的に学ぶ 心の痛み、共感 コミュニケーション能力の社会化 ○[生き方を総合する] フィールドワークの深化 インターンシップ
	個性の伸長	<ul style="list-style-type: none"> ○個の確立・発展と社会的自立 社会・人生への展望 ○自学・自習へ 自らのカリキュラム構成 ○総合的行動力と実践力 社会への発言 	<ul style="list-style-type: none"> ○心と身体の見つめ直し 自分の人生と将来を考える 自分を客観的にとらえる ○[生き方を選択する] 生き方とつなぐフィールドワーク

(出典：月刊高校教育編集部編『中高一貫教育推進の手引ーゆとりある学校生活の中でいろいろなことが学べるー』学事出版，2000年，96頁)

中・高一貫の事例は中等教育学校として制度化されたことをふまえて、実際は本報告書3.1で田中らが具体的な事例を取り上げているので、ここでは一貫の義務教育と中等教育の視点から注目すべき特質を上げることにはしたい。

まず、名古屋大学教育学部附属中・高等学校を取り上げる。

同校の一貫教育の特徴の第一は、1-2-2-1制の区切りである。この学制の区切りは、高校段階からの入学者を受け入れる特徴を生かした結果であるという。そのため「個性を探る」から「個性を伸ばす」一貫制を目的に、1-2-2-1をそれぞれ、【表】のように、入門基礎-個性探求期-専門基礎期-個性伸張期と位置づけ、第一の要素として「個、学び、生活」の面から学び方、自治能力、自律の一貫性を、第二の要素として「心と身体」の面から人間関係の構築、コミュニケーション、生き方の一貫性をおいている。(安彦忠彦・丸山豊 1998)

第二の特徴は、「総合人間科」という「総合学習」のカリキュラム開発から研究開発を進め、生徒の側からは6年一貫の総合的な共通教養を育て、教師の側からは中学と高校の異質な学校風土・研究環境の交流に役立ったことが上げられる。

第三に、次のステップとして高・大連携を生かした「青年期のキャリア開発」の研究に取り組み始めていることが上げられる。

以上、本事例では、中等教育の一貫を自校の特徴である入試制度を考慮した区切りをもうけ、実際に対応し、総合的な教養を軸に縦割りの教育活動として一貫の構造を組み立てて異質な風土の交流に努め、文理融合型の教養教育カリキュラムの構築へ向かっていることが特徴である。ここでは、中高一貫の前期中等教育と後期中等教育のつながりがありつつも、前期と後期の明確な段階制の区切りをおき、スパイラルなカリキュラム構造を実現しようとしているということができよう。

次に、東京大学教育学部附属中等教育学校の事例を取り上げる。同校は、先に述べた名大附属とは対照的に、学力検査を行わない選抜による改革により、文字通りの一貫教育を行ってきたことを特徴とする中等教育学校である。

中高の教員の併任制をとり、学制の区切りは2-2-2制を採用している。2-2-2制導入の背景には、6年一貫のマンネリ状況、中だるみの克服にあったという。2-2-2-1制は、基礎期(中1~中2)、充実期(中3~高1)、発展期(高2~高3)として、二年ごとのクラス替え・担任替え、各期毎のオリエンテーション・ファイナルコースの設定、各期毎の宿泊生活、自主学習等を特徴とする。しかしなおも、中だるみの完全克服には至っていないという。学校規模が小さいために、クラス替えをしても大幅な気分一新につながらないことなどがその要因としてあげられている。(東京大学教育学部附属中・高等学校 1998)

中高一貫研究は半世紀の歴史を持つ同校では、学力検査を行わない選抜による改革の結果、起こってきた問題として低学力の問題が上げられ、平成15年度延長指定を受けた研究では「5つの力」を指標に教科・科目の内容の精選や既存教科の系統的再構築に取り組んでいる。

以上のように、中高一貫については、制度化とともに起こってきている次の課題に取り組む研究が現在行われている。6年一貫の中等教育学校であっても、そこには前期中等教育と後期中等

教育の特質をどのように生かすか、さらに、中だるみにならない手だてをどう工夫するかという点が考慮されていた。制度化されている現在の中高一貫校は「エリート校」か「ゆとり」の間で揺れていると同時に、青年期の持つ特性としての思春期をめぐる対応をカリキュラムにどのように反映させるかが、カリキュラム開発のポイントとなっているといえよう。

4. むすびにかえて—まとめと研究の方向性—

最後に一貫の原理の意義について若干のまとめと今後の小・中・高一貫のカリキュラム開発の原理を明らかにするための研究の方向性を述べることにしたい。

第一に、学制の区切りについては、例えば、小・中一貫の事例にみられたように、小4と小5の区切りは、小5から中1までを中期とすることで、中間的な位置づけにしている。すなわち、現行制度による小・中学校の相互乗り入れ形式になっている点を指摘できよう。それらは、小中の不連続の緩和ともとらえられるが、義務教育と中等教育の相互乗り入れ構造が、現行小学校段階に中等教育段階の導入の構造を有しているともいえる。義務教育型か中等教育型かの内実は、基礎教科の扱いに特徴的に見出すことができた。

第二に、これらのことは、小・中・高一貫を考える際、小→中→高という義務教育としての見方と、高→中→小という中等教育としての見方の両方の局面からの検討を必要とすることも意味することでもある。カリキュラムの全体構造のみならず各教科・教科外のカリキュラム開発の際も、両方の側面から一貫の中身が意味づけられる必要がある。

第三に、「義務教育」の視点としての基礎・基本の「共通履修」の問題と、「中等教育」の視点としての能力や適性に応じるための「選択履修」の問題は、「共通」と「個性」の次元において、学ぶ「内容」をめぐる二つの考え方の考え方でありながら、目的やねらい、「方法」や「機能」のレベルでは両者の連続性、一貫性がはかれるという点である。「共通」でありながら「個性」を生かすカリキュラムの工夫が求められている。

第四に、中等教育学校の多くの事例から、学制のスペンが長くなるほど「中だるみ」の問題が顕在化して、それに対処した新たな学制の区切りやカリキュラム構造の変換が必要となっていた。一貫のカリキュラム開発には、なめらかなつながりと同時に区切りの手だてが必要であり、そのことは、接続（アーティキュレーション）の本質的な検討につながるものである。カリキュラムと方法の中に有効なリフレッシュメントが企図されなければならない。

今後は、具体的なカリキュラムの中でどのように実現されているのか、各教科・教科外活動毎の精緻な分析と考察が必要であろう。また、今回は、教育改革動向の中に一貫教育の動向を位置づけるのみにとどまった。一貫研究の理論研究の動向については、別の機会に論じることとした。

引用・参考文献：

- ・安彦忠彦「六年制中学校と義務教育年限の問題」明治図書『現代教育科学』No.263(1979年)
- ・安彦忠彦「前期中等教育としての義務教育」明治図書『現代教育科学』No.365(1987年)
- ・安彦忠彦・丸山豊「中高一貫カリキュラムの可能性—名大付属学校の「総合人間科」を手がかりに—」『名古屋大学教育学部紀要(教育学)』第45巻第2号(1998年)
- ・安彦忠彦『中学校カリキュラムの独自性と構成原理—前期中等教育課程の比較研究—』明治図書(1997年)
- ・飯田範子「国民教育機関としての高校をめざす教育課程の改訂」山口満編著『教育課程の変遷からみた戦後高校教育史』学事出版。(1995年)
- ・京都教育大学教育学部附属京都小学校・京都中学校『平成15年度教育実践研究協議会 特色ある学校づくり「新学校構想」—小・中一貫教育、新教科の設立—』(平成15年11月21・22日)
- ・月刊高校教育編集部編『中高一貫教育推進の手引—ゆとりある学校生活の中でいろいろなことが学べる—』学事出版(2000年)
- ・東京大学教育学部附属中・高等学校『中高一貫教育1／2世紀』東京書籍(1998年)
- ・柳久雄「多様化と反動的ナショナリズムへの回帰」明治図書『現代教育科学』No.263(1979年)
- ・山口満「小学校とのつながり」教育開発研究所『中学校選択教科の展開』(2003年)

4. 小中高一貫制に関する実践校との研究交流シンポジウムの要旨

4. 1 シンポジウム参加校のリスト

「4・3・2区分による小中高一貫教育の取組」

広島県呉市立五番町小学校 二宮 肇美

「神戸大学発達科学部付属明石小学校における連携研究」

西宮市立北六甲台小学校 溝邊 和成

「一貫カリキュラムの開発研究の成果と課題」

品川区立上神明小学校長 天野 和雄

「茗溪学園における中高一貫教育」

私立茗溪学園 藤井 健司

東京学芸大学教育学部附属世田谷小学校・附属世田谷中学校・附属高等学校の

「小・中・高一貫カリキュラム開発の試み」

東京学芸大附属世田谷中学校 笠井 正信先生

「生徒の個性輝く併設型中高一貫校をめざして」

名古屋大学教育学部附属中学・高等学校 山田 孝 先生

4. 2 発表要旨

4・3・2 区分による小中一貫教育の取組

呉市立五番町小学校 二宮 肇美

【実践事例の概要】

児童生徒の発達段階に即して、義務教育9年間を前期（第1～4学年）、中期（第5～7学年）、後期（第8・9学年）の三つに区分する。そして、国語、算数・数学、中期選択教科、英会話の時間等に焦点を絞り、前期・中期・後期ごとの重点化を図った教育課程と指導方法の開発を行うことを通して、自ら学び考える力を養い、生きる力の基礎となる学力の確実な定着を図る。また進路と人間関係を中心に据えた生き方学習（夢チャレンジの時間）についても、前期・中期・後期ごとの重点化を図り、9年間を見通した一貫性のある内容を作り上げた。進路の学習を中心に、異年齢集団による児童生徒の幅広い交流活動や対人関係等に関するスキル学習を関連付け、自己の生き方を追究する力を育成していく。

1 4・3・2区分

児童生徒の身心の発達の加速化、発達の段階における学力形成の特質、生徒指導上の諸課題の顕在化を考慮して、義務教育9年間を前期（第1～4学年）、中期（第5～7学年）、後期（第8、9学年）の三つの区分に分ける。

2 取組みの実際

(1) 国語、算数・数学

小中学校の教員が合同で、義務教育9年間で必要な力を身に付けるために前期・中期・後期にどのような力をつけていく必要があるのかを話し合い、授業づくりを行ってきた。必要な力をつけるため、第3学年から第9学年まで授業時間数を5～20時間増加した。

特色ある授業としては、中期で小学校と中学校を繋ぐための取組として、国語では第5学年と第7学年・第6学年と第7学年の合同授業を学期に1回程度実施する。また、算数では小中学校兼務の教諭が週に1時間、第5・6学年で算数の課題学習を行い、その中で算数に関心をもたせる内容や抽象的思考に移行するための支援を行う。

(2) 中期選択教科

児童生徒の教科選択能力や課題解決能力を育成するため、第5学年から選択教科を開設する。



国語科第5・7学年合同授業

算数科課題学習

中期では第5学年から第7学年までの児童生徒が自ら選択した教科を合同の異学年集団で学ぶ学習形態をとり、年間20時間実施する。小中学校の教職員がTTで指導にあたり、児童生徒が課題をもって主体的に学習できるよう、指導計画や指導方法を工夫していく。



小中学生が共に学ぶ中期選択教科

(3) 英会話の時間



英会話の時間授業風景

中期第5～7学年に英会話の時間を20時間ずつ設ける。英語に慣れ親しみ、興味・関心をもって英語を使い、楽しく活動することを通して、聞く力や第7学年から始まる英語に対して興味・関心を育てていく。授業展開は、英語に対する学習意欲を高めるために、楽しく学べるゲーム的な要素を十分に盛り込んでいく。指導体制は、第5・6学年ではJET・ALT・学級担任の3人によるTT、第7学年ではJET・ALTの2人によるTTで授業を行う。

(4) 生き方学習

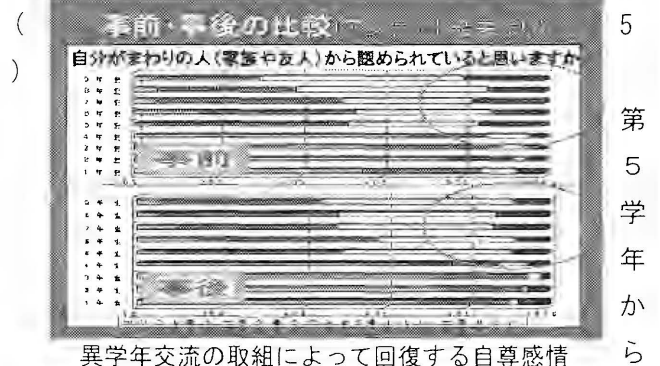
生き方学習は、自分と人とのかかわりの中で、自分のよさを見付け、希望や夢をもって生きようとする態度など自己の生き方を追究する力や望ましい人間関係をつくり出す力の育成をねらいとしており、基礎・基本の確実な定着・向上を支えるものとして重視している。



生き方学習授業風景

9年間を一貫したねらいのもとで系統的に進路指導を行うことにより、自分のよさや学ぶ意義を見いだすことができるような時間となっている。

また、特に中期・後期の極端に否定的な自己認知をする児童生徒に対して改善の効果が認められた異年齢集団の活動（第3・8学年、第4・9学年）をカリキュラムに組み込み、年間を通して継続的に交流活動を行っている。



異学年交流の取組によって回復する自尊感情の教科担任制

中期第5・6学年では、担任同士が得意な教科を交換して持ち合ったり算数や国語の教科担任として授業に関わったり中学校の教諭とのTTで授業を進めたり等、可能な範囲で教科担任制を導入している。現在約3分の1～半分の授業が担任以外が主になって進める授業となっている。

(6) その他の取組

これまでの研究の成果を全学級に広げるため、そして各発達区分の特徴をとらえた指導内容・指導方法を徹底するために、今年度から新しく前期・中期・後期部会を組織した。その中で特に中期部会は異校種の教職員の集まる部会となるため、カリキュラム実施の背景となる諸条件（学習習慣の接続・評定の接続等）についても手を加えていく取組を行っている。

3 成果と課題

研究開発第4年次を迎えた今、これまでの3年間で小中学校を一貫して指導にあたることの良さは実感できた。小中一貫教育の成功の鍵は教員の意識の変革であることもあらためて感じている。今後は、異校種間研究の検証のためのシステムも構築していきたい。

神戸大学発達科学部附属明石小学校における連携研究

西宮市立北六甲台小学校
溝 邊 和 成

- 1 幼稚園・小学校の連携
昭和 51～53 年，文部省指定開発研究
→低学年総合学習の創設（総合科・，・）
- 2 小学校・中学校の連携
平成 5～7 年，文部省指定開発研究
→4 領域による教育課程の開発
- 3 幼稚園・小・中学校の連携
平成 10～11 年「3 歳児から 15 歳児までの異校種間の連携とカリキュラム編成にかかわる調査（研究代表：野上智行）」
→子どもの学びの反映，システムの確立
→教科・領域の再編（8 分野構想），4-4-4 区分型カリキュラム，開発支援システム
授業リフレクション
- 4 幼稚園・小・中学校の連携
平成 12～14 年，文部科学省指定研究開発
 - (1) 『社会を創造する知性・人間性』を育むことをめざした新しい教育システムの開発
(1 年次)
 - ※ これまでの成果（各校種）
 - ※ 学校を取り巻く期待
 - ※ 教師の意識→研究組織
→授業・保育リフレクション
 - (2) 『社会を創造する知性・人間性』を育むことをめざした新しい教育システムの開発
(2 年次)
 - カリキュラム試案の作成，9 つの視点による学びの一覧表
 - 授業・保育リフレクション，学びの集積システム（小：単元省察）
 - カリキュラム試案の作成→3000 個の学びの集積
 - 子どもの学びを見る視点の設定
 - 視点の整理=9 つの視点
 - 単元省察→単元のデザイン
 - 単元の実際
(支援とその意図，子どもの事実，学びの解釈，集積に向けて)

→単元のリデザイン

●カリキュラム開発を支える教師の成長

→リフレクションによる教師の成長

例：単元のリデザイン

→異校種理解による教師の成長

- ・小学校教諭が行う中学校の実践
- ・中学校教諭による4歳児への読み聞かせ
- ・中学校教諭による小学校の実践：小6 社会科
- ・専門分野を生かした共同実践：英語／中の教諭と小学校教諭による国際理解学習（小）

(3) 『社会を創造する知性・人間性』を育むことをめざした新しい教育システムの開発
(3年次)

●学びの一覧表の修正

→9視点から10視点へ

●異校種理解による教師の成長

→中学校における単元省察

→合同選択総合学習（小6・中1～3）

5 連携のこれから（私見）

●発達に基づく教科学習の発生

●校種を分けることへの問い直し

●研修システムの確立（自分、学校）

「小・中・高一貫性にもとづく教科教科外のカリキュラム開発研究」

一貫カリキュラム開発研究の成果と課題

品川区立上神明小学校

校長 天野 和雄

I. 本校の研究開発について（開発計画書などをもとに）

テーマ「教科再編と小中の一体的な接続」

1 研究開発課題

確かな学力の定着と向上を図るとともに個性豊かで能力に富んだ児童・生徒を育てるため、小中学校の継続指導を含め、個々の児童・生徒の適性・能力に応じた指導を行い、その資質・能力が一層発揮、伸長されるようにするための教育課程の一体的編成の在り方を縦断的に研究する。

2 研究の概要

本研究は個々の児童・生徒の適正能力について把握し、中学校との継続指導において、適性・能力を一層発揮、伸長、向上させるための縦断的な教育課程を編成することを目指している。

そこで、小中一貫教育の視点から教科の枠組みを柔軟化する「系の学習」のクロスカリキュラムを開発し、その有効性を確かめる。具体的には、

○教科の枠を弾力化するための操作的なカテゴリーとして、暫定的に言語系、自然系、社会教養系、健康系、芸術系の5つの系の学習を設定する。

○系の学習は方法習得型のクロスカリキュラムで展開し、児童・生徒の学習と認知の系列に即した分析によって、教科と学力に関する新たな枠組みの開発を目指す。

○系の学習に基づき、系の学習を発展させたスキルアップ学習を小学校で実施する。

さらに、小学校と中学校との系の学習及びスキルアップ学習等のカリキュラムの接続を図る。

3. 研究の目的と仮説等

(1) 研究仮説

① 個別学習と教科横断学習を組み合わせた「系の学習」が子どもたちに対してより深い課題追究を促し、その結果、基礎学習から発展的なスキルアップ学習等への移行を円滑にするのではないかと。とくに、学習技能（スキル）を段階的に習得させることによって、この移行が促進されるのではないかと。

② 小・中一貫教育の視点から教科の枠組みを柔軟化する「系の学習」が、子どもに課題追究を継続させる契機となって、「学ぶ価値」を自ら創造する能動的な行動を促すのではないかと。その道筋は、子どもが個々にたどる学習と認知の文脈によって幅があるために、これに即して「系の学習」も柔軟に組み替える必要が生ずるのではないかと。

4. 3校による小中の一体的接続

① カリキュラム開発による接続

- ・小中学校9年間を通した系の学習カリキュラム開発
- ・指導要領の作成

② 組織的な接続

- ・小中教員の縦割り組織によるカリキュラム検討と作成
- ・教育委員会と3校管理職の連携

③ 内容的な接続

- ・学習指導カルテの活用
- ・小中連携授業（学習）の実施

Ⅱ 一貫カリキュラム開発研究の成果と課題

1. 児童生徒の実態

- ① 「系の学習」を実践することにより学習意欲の向上が見られた
 - ・教科の目標と異なり、自分なりの習得を目指す系の学習
 - ・興味関心を呼ぶ教材の工夫
- ② 学習指導カルテの活用による学びのスタイルの把握
 - ・系の学習の9年間の積み上げ
 - ・9年間にわたる児童生徒の特性の記録と引き継ぎ
- ③ 小中連携学習の実施による成果
 - ・別紙データより興味関心が高く、成果が上がる可能性が高い

2. 教師の指導意識

- ① 小中連携によるカリキュラム開発と実践研究
 - ・小中9年間を通した「系の学習」のカリキュラム開発
- ② 系ごとの分科会による共同研究開発
 - ・助け合い、共同化、一体化
- ③ 自己評価から
 - ・5段階による自己評価では、おおむね普通であるの評価が多かった

3. 実践の問題

- ① 実施時間の確保—系の学習、発展学習
- ② 教育課程上の位置づけ
- ③ 評価の精度向上

4. 小中の一体的接続

- ① 小中の一体的な接続のカリキュラムを作成、実践したこと
 - ・カリキュラム開発、習得状況による評価の観点
- ② 系の学習指導要領案の作成
 - ・小中9年間を通した学びの確立
- ③ 組織上の一体的な接続
 - ・3校による組織的研究—全員による
 - ・教育委員会との連携

5. カリキュラム開発に関する課題

- ① 「系の学習」の系統性と枠組みの検証
- ② 教科との関連を一層明らかにする
- ③ 一層の教材開発

6. その他来年度への課題

- ① 現行指導要領の枠組みで
- ② 系の学習指導要領案から系の指導要録作成へ
 - ・小学校から中学校への引き継ぎ—学習指導カルテ改善
 - ・指導要録への転換—現行枠で使えるものに
- ③ 小中連携授業の発展
 - ・小6，中1でのスキルアップ学習的实践

2004年3月7日

茗溪学園における 中高一貫教育

茗溪学園中学校高等学校
教諭 藤井健司



Meikei High School



はじめに

○設立

師範学校、東京高等師範学校、東京文理科大学、
東京教育大学、筑波大学の同窓会(茗溪会)の、
創立100周年記念事業として、昭和53年(1978年)
に設立。昭和54年から生徒募集。

○趣旨

中等教育批判に耐える学校
・全人教育 ・準全寮制
・帰国子女の受け入れ ・男女共学



Meikei High School



概況

○生徒数(定員)

中1 45名×5クラス=225名
中2 45名×5クラス=225名
中3 45名×5クラス=225名
高1 42名×6クラス=252名
高2 42名×6クラス=252名
高3 42名×6クラス=252名

計 1431名



Meikei High School



○教員

教員 70名
講師 40名
外国人講師 5名

配置

学年 各10名
学年外 10名
(校長、教頭、部長、保健室、食堂、図書
館)
(学寮担当教員 12名)



Meikei High School



学校の組織

○校長、教頭

中学部長 高校部長
学年主任 学年主任

○教務部

国際教育部
進路指導部
生徒指導部
学寮部

学習指導・教育研修部

広報部
環境整備部
情報教育部



Meikei High School



学年の運営

- 担当教員は、できるだけ持ち上がっていく。
- 生徒は中学1年～高校1年は、毎年クラス替えし、
高校2年・3年は2年間継続する。
- 各学年に各教科の教員を配置する。
- 男女の教員を配置する。



Meikei High School



中高一貫教育の捉え方

- 中学1年、2年……実物に触れさせる。
現実の社会の中の一員であることを認識させる。
- 中学3年、高校1年……社会生活に必要なリテラシーを身に付けさせる。
生徒一人一人の将来を考えさせる。
- 高校2年、3年……各分野に進むために必要な知識技能を身に付けさせる。



Meikei High School



教育課程(資料参照)

特色

- 各教科で年間の指導計画はもちろん、長期的な視野で計画をもって指導にあたる。
- 習熟度別クラスの設定(英語、数学)
- 中学から各分野の専門教員が指導にあたる。
- 中学から高校への入試は無いので、中学後半から高校の内容に入る。
- 各教科で「総合的な学習の時間」と連携したプログラムを組んでいる。
- コース制はとらない。



Meikei High School



教科での活動

- 英語…英語劇(中1、中2)クロスカルチュラルーク(中3)
レシテーションコンテスト(高1) TOEIC BRIDGE
- 国語…楽しい漢字テスト、カルタ会
- 美術、書道、音楽…茗溪学園展、卒業制作
- 社会…巡検、見学会
- 理科…巡検、凧揚げ大会(中2)
- 体育…校技大会



Meikei High School



教科外活動

(総合的な学習の時間)

- 中1…里美キャンプ
中2…筑波山キャンプ
中3…霞ヶ浦巡検、国内研修旅行
高1…臨海水泳訓練、農業巡検
高2…海外研修旅行
高3…大学訪問

全て事前準備(文献調査他)、記録、報告書の作成を行う。
レポートは、図書館に永久保存している。



Meikei High School



クラブ活動

- | | | | |
|-------|--------|------|------|
| ○運動部 | | ○文化部 | |
| ラグビー | バドミントン | 科学部 | ギター部 |
| 軟式野球 | 器械体操 | 美術部 | 語学部 |
| バレー | サッカー | 写真部 | 合唱部 |
| バスケット | | 吹奏楽部 | 文芸部 |
| 剣道 | | 室内楽部 | |
| 柔道 | | 地歴部 | |
| 卓球 | | 演劇部 | |
| 水泳 | | 書道部 | |
| テニス | | ○同好会 | |



Meikei High School



個人課題研究(課題研究)

- 高2、1年間、3単位必修。
- テーマの選択は、個人の自由。
- 文献調査だけでなく、実験実習をはじめ、学校外での活動を奨励する。
- 個人レポートを提出、要旨集を学年毎にまとめる。
- レポートは進路指導部室に、永久保存している。



Meikei High School



成果

- 様々な取組みを、長期的なスパンで計画し、実行できる。
- 生徒の変容を長期的に見ることができる。
- 生徒同士は、卒業しても様々な場面で交流しているくらい、日頃からの交流は深い。
- 教員は、他教科で学年の教員団を組むので、教科だけでなく、学年でのつながりも深くなる。



Meikei High School



課題

- 生徒の学力などの格差が広がり、低学力者のフォローに時間を費やすことが多い。
- 学習指導要領への対応に、時間を費やすことが多い。
- 中学生の中だるみ(緊張感の無い生徒)を無くす方策の検討が必要。



Meikei High School



中高一貫教育研究会 2004年3月7日

茗溪学園における 中高一貫教育

茗溪学園中学校高等学校
教諭 藤井健司



Meikei High School



東京学芸大学教育学部附属世田谷小学校・附属世田谷中学校・附属高等学校の

小・中・高一貫カリキュラム開発の試み

(平成11～13年度文部科学省研究開発学校指定研究)

「児童・生徒の認識と学習観の発展を支える小・中・高一貫した教育課程の開発」

報告 笠井正信 (東京学芸大学附属世田谷中学校)

1. 小・中・高等学校の概要

(1) 各学校名及び所在地

東京学芸大学教育学部附属世田谷小学校 東京都世田谷区深沢4-10-1

東京学芸大学教育学部附属世田谷中学校 東京都世田谷区深沢4-3-1

東京学芸大学教育学部附属高等学校 東京都世田谷区下馬4-1-5

(2) 校長名 小学校 河野義章 中学校 犀川政稔 高等学校 松村茂治

(3) 教員数 小学校 25名 中学校 23名 高等学校 58名

(4) 児童・生徒数 小学校 703名 中学校 484名 高等学校 1023名

学級数 (3×6) 18学級 (4×3) 12学級 (8×3) 24学級

進学数 120名卒業→100名進学、160名卒業→70名進学

内小中高は20名程

高等学校1学年約340名の内230名が附属中学校(4校)出身

(5) 本研究を進める上での問題点と課題

それぞれに附属学校としての開発研究学校としての使命を果たしてきた歴史をもつ。ただし、それぞれの学校での学校研究に対する考え方、研究体制の相違が著しく、合同研究は1977～1979年度「小・中・高の結節期における教育課程の研究」以来になる。その他、附属学校13校園合同の研究會組織があり、教科・領域別の研究會を定期的にもっている。年間8回あり、その内教科・領域別の部會は7回実施している。今回の研究開発の教科部會も主にこの附属学校合同研究會と連携して行うことができた。日程的に各学校の年間行事予定の隙間に合同研究會の日程を組み込むことがなかなか難しかった。

2. 研究開発の概要

2.3 研究のねらい

児童・生徒が小・中・高12年間の学校生活で、充実した、しかもゆとりある学びを通して成長していけるような教育課程を開発しようとするものである。

そのため、「結節期(学習の最適性の時期)」「ゆとり」「交流」「継続」というキーワードで、12年間の児童・生徒の成長をとらえた教育課程を開発しようとした。研究の進め方としては、各教科・領域ごとの実践を前提に、

2.4 研究主題

児童・生徒の認識と学習観の発展を支える小・中・高一貫した教育課程の開発

2.5 研究組織

研究の全体構想や調整役としては、各校の教務主任、研究主任からなる「小中高合同研究推進委員会」が行った。実際の研究内容は、「教科研究部會等」の単位で進めることになった。「結節期」をふまえ、「ゆとり」や「交流」、「継続」をカリキュラム開発に実現することをねらった。そのため、それぞれのキーワードのとらえ方にずれが生じてきた。全体で確認しあう「小中高合同研究會」を設けたが、日程的には学期に1回程度、設けるにとどめた。

3. 小・中・高一貫の教育課程の構想

校種	小学校						中学校			高等学校		
	1年	2年	3年	4年	5年	6年	1年	2年	3年	1年	2年	3年
段階	Ⅰ期		Ⅱ期			Ⅲ期			Ⅳ期		Ⅴ期	
○児童・生徒の学習への関心や参加の態度の傾向：児童・生徒の学習観の実態。												
○学習指導要領との関連（時数の取り扱い）：各教科（必修）（選択）、総合的な学習の時間、道徳・特別活動をどのようにように配分するか。												
○各段階の「学習課題」：各段階で、どのような学力を育むかを明確にする。												
○カリキュラム試案作成上の留意点・課題：各段階で、どのような学習活動を中心としてカリキュラムを策定するか。												

4. 研究開発実施上の問題点と今後の課題

4. 1 研究開発の進め方に関する評価：研究組織、研究課題への取り組み、研究発表会

4. 2 研究開発の内容に関する評価

一貫カリキュラム作りのねらい、開発研究への取り組み、開発研究の内容

4. 3 実施の効果

(1) 児童・生徒との関連から

児童・生徒の学習への関心・意欲・態度は、概ね良好。

期待した児童・生徒の人間関係の変容はあまり見られなかった。

児童・生徒を見守る教師の目の変化。

「学力」の問い直し。

(2) 教師との関連、研修の観点から

教師の児童・生徒観、指導観を変える機会。

多様な視点からの意見交換などの交流を可能に。

今回の開発研究では不満足。

今後の研究課題を考えるきっかけに。

今回の開発研究は共同研究のきっかけと活性化に。

4. 4 今後の課題

(1) 研究体制の整備

「継続」して児童・生徒をとらえる機会を作ること。

「交流」の機会を今後も維持すること。

「ゆとり」あるカリキュラム開発

(2) 学校カリキュラム検討の段階へ

教科（教育内容）と学習活動から学校カリキュラムを見直す。

(3) 大学学部の研究課題との連携を図って

小学校、中学校、高等学校カリキュラム開発研究の課題。

教育実習、教職研修のカリキュラム開発の課題。

地域の教育臨床センター、教育情報センターとしての課題。

生徒の個性輝く併設型中高一貫校をめざして

名古屋大学教育学部附属中・高等学校

研究部長 山田 孝

はじめに

1. 教育目標と本校の特色

心豊かにして主体性のある人間形成を企図し、総合的に事物を把握し創造的に活動し得る態度と能力を養うことを教育目標としている。

2. 学校改革 併設型中高一貫カリキュラム作成の推進母体

3. 併設型中高一貫カリキュラム編成の理念

併設型中高一貫校創設計画案（1-2-2-1制に対応して）より

(1) 名古屋大学教育学部附属併設型中学校・高等学校の基本理念

(2) 併設型を新しい特色とした中高一貫の教育課程の具体的展開

- 併設型の特色としての新しい中高一貫6カ年の発達区分として1-2-2-1制の導入。

個性を探る			個性を伸ばす		
入門基礎期	個性探究期		専門基礎期		個性伸長期
中学一年	中学2年	中学3年	高校1年	高校2年	高校3年

- 「総合人間科」（総合学習）を充実させ、教科教育、学校行事、その他の教育をつなぐ基礎教育として展開する。
 - 心と身体を支える教育課程として「ソーシャルスキルプログラム」を中highで展開し「心の教育」の具体的な統一を図る。
 - 個性探究期・専門基礎期を新しい個性の導入と個性の磨き合いの場とし「融合教育カリキュラム」のための特色ある「新教科（選択プロジェクト）・新教科群」を設置する。
 - 特色ある学習形態の導入として、異年令の構成による学習集団の活用、少人数教育やチームティーチングによる授業を展開する。
 - 情報メディア、国際交流教育、大学パイロット授業への受講参加、総合人間科（総合学習）のフィールドワーク等を通して名古屋大学と共に学ぶ。
- ### (3) 3つの柱（総合人間科・ヒューマンプログラム・融合カリキュラム〈新教科〉）を主体とした教育課程について

中学校教育課程についての基本概念

- 1) 中学課程の特色
- 2) ヒューマンプログラムの運用
- 3) 新教科【選択プロジェクト】について

高等学校教育課程についての基本概念

- 1) 高等学校課程の特色
 - 専門基礎期（高1・高2）で多展開、少人数教育実施し、基礎力の充実を図る。
 - 総合人間科は、2時間連続の授業とし隔週で実施する。
 - 「心の教育」の一環として、各学年でソーシャルライフ(1単位)を実施する。
高校一年では、人間関係の融合と活性化のために、教育学部と協力を得て「心の教育」を充実させる。高2・高3では、弾力的に運用する。
 - 名古屋大学の集中講座を、各学年1単位を上限として増単位を認める。ただし、卒業単には含めないものとする。(検討中)

- 2) 融合カリキュラム（新教科）について

4. 新教科設置の概要

- (1) ソーシャルスキルプログラム

- (2) 融合カリキュラム（新教科群）

5. 併設型中高一貫教育の成果と課題

- (1) 併設型中高一貫教育における人間関係の連続性と流動性をいかした教育課程

- (2) 入試選抜方法の改善 「学力」だけでなく総合的に判定する

- (3) 出口問題について

- (4) 中高のカリキュラム接続の問題

- (5) 新しい学びの展開 大学と連携した「学びの杜」

5 小・中・高一貫制に関する文献データベース

教育学系 長洲南海男

本研究の目的の一つに小・中・高一貫性に関する内外の文献資料を収集し、それらのデータベースを作成し、小・中・高一貫性カリキュラムを実証的解明の一助とするとしている。この目的達成のためにはデータベースを作成する基本的枠組の設定が必要となる。そこで、以下にその基本的枠組の考え方を述べる。

現時点では小・中・高一貫性に関する資料は文科省からの研究開発学校からの報告書が主なもので、本年度はこの点を基に設計した。収集した資料の分類条件を「大分類」と「中分類」に分け、前者は文科省研究開発学校とし、中分類は国立、公立、私立のいずれかに分けた。それらの研究開発学校が一貫性に関して注目した研究テーマがあることから、それを「テーマ」として入力した。これら「テーマ」及び概要から中心になる事柄を「キーワード」として入力した。報告書の出版年を「発行年」、研究計画の何年目かを「年次」として入力した。報告書に展開している実践内容のアブストラクトを「概要」として入力した。該当の研究学校の位置する「都道府県」、「市町村」別に入力し、さらに「学校名」を入力した。それらを検索条件とした。

以上がデータベース作成の入力項目であり、これらが揃ってデータベースの基とした。これらデータベース作成のための入力機能は ACCESS を用いており、イントラネットを経由して Web 画面による検索機能を持たしてある。アクセスのアドレスは <http://localhost/ikkan/input1.asp> である。

上記検索条件を入力した画面が「画面 1」であり、そこでこれらの検索条件を入力し、「レコードの検索」ボタンを押すと、検索結果が出てくる。それが「画面 2」である。この画面の上面の「リンク」欄の*印をクリックすると実際の文献情報が表示される。例えば、宮崎大学教育文化部附属幼稚園、小学校、中学校での一貫制の事例が「画面 3」に例示される。

今後はこれら日本の一貫性に関する研究開発学校の事例にのみならず、関連する内外の文献を継続して収集し、それらのデータベースを作成し、展開していく。

それらにより、我々研究グループで内外の小・中・高一貫性カリキュラム研究の理論的と実践的両側面、さらには背景の発達論や心理的側面の文献資料を共有でき、本研究の推進に貢献できるであろう。

文献データベース

目的

本データベースは、本学内で小中高一貫授業の研究をするに当たり、文献情報の共有を図るために作成したものである

主な機能

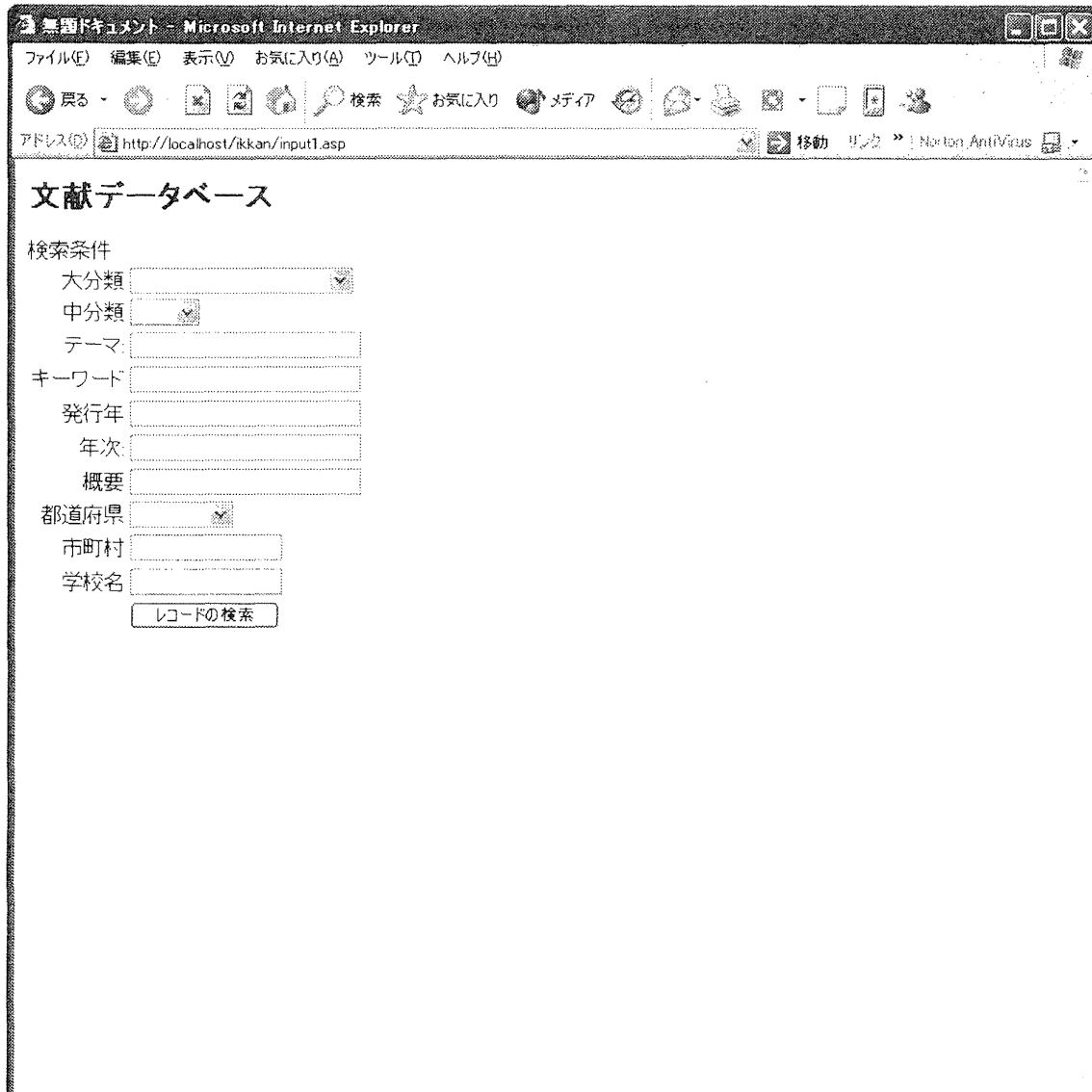
ACCESS の画面を使用したデータ入力機能

イントラネットを経由した、Web 画面による検索機能

使用方法

以下のアドレスにアクセスすると画面 1 が開く

画面 1



検索条件を入力し、「レコードの検索」ボタンを押すことにより検索結果画面(画面 2)が表示される

画面 2

iram 文献情報 - Microsoft Internet Explorer

ファイル(F) 編集(E) 表示(V) お気に入り(A) ツール(T) ヘルプ(H)

戻る 進む 印刷 検索 お気に入り メディア

アドレス http://localhost/irakan/list1.asp

検索条件

大分類 [] 中分類 []

テーマ []

キーワード []

発行年 [] 年次 []

概要 []

都道府県 [] 市町村 []

学校名 []

再検索

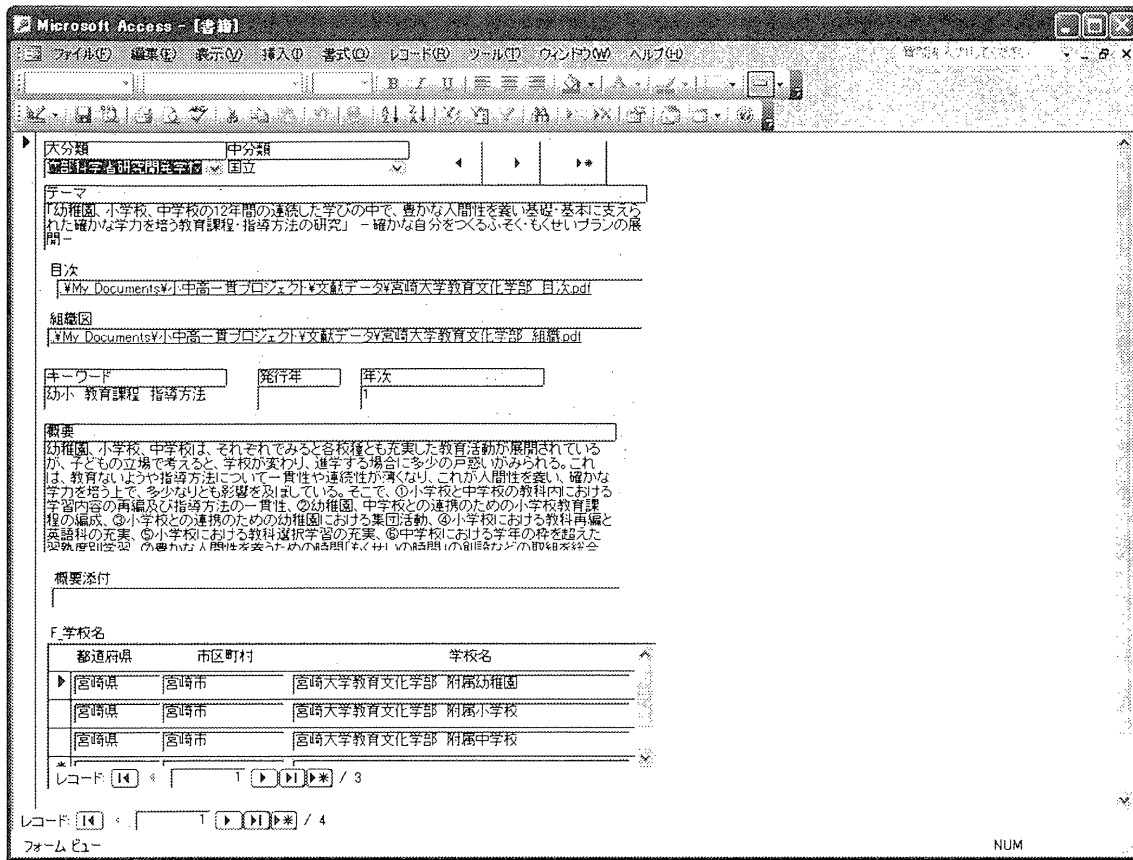
文献情報

リンク	大分類	中分類	テーマ	キーワード	発行年	年次	概要
1	文部科学省 研究開発学 校	国立	幼稚園、小学校、中学校の12年間の連続した学びの中で、豊かな人間性を養い基礎・基本に支えられた確かな学力を培う教育課程・指導方法の研究」一帯かな自分をつくるふでくもくせいプランの展開	幼小 中一 貫			幼稚園、小学校、中学校は、それぞれであると各 校種とも充実した教育活動が展開されてい るが……
2	文部科学省 研究開発学 校	国立	幼児・児童・生徒の生活や学びの状況に適切した教育課程を創造する観点から、教育課程及び指導方法の区切り として5・4制を実施した場合の幼・小・中の接続の在り方並びに、幼・小・中一貫した教育課程、指導方法及び評 価方法についての研究開発	幼小 中一 貫			カリキュラム及び指導方法の区切りとして(5・4制) を実施した場合

検索結果がリストとして表示される。

リストの先頭にある「リンク」欄の*印をクリックすることにより、詳細画面(画面 3)が表示される

画面 3



目次、組織図、概要など添付書類がある場合はそれぞれの欄に表示されるので、クリックすることにより、添付ファイルが表示される。

本年度研究の要約

研究代表者 桑原隆（教育学系）

本研究は、小・中・高一貫制の各教科・教科外のカリキュラム開発とその実証的研究を目的とする。今年度は各教科・教科外の一貫制カリキュラムの事例収集・分析、一貫制カリキュラム開発の事例収集・分析をふまえて、小・中・高一貫制カリキュラムの試案を作成することを目標に研究を行い、研究会を8回（うち、シンポジウム1回）開催した。

実態調査・事例収集は、海外ではスイス、オーストラリア、台湾、国内では奈良女子大学文学部附属中等学校、沖縄での全国大学国語教育学会に赴き国語科の立場から一貫制を考究するための情報収集を行った。その結果、スイスではフォーク型学校制度、教科外領域の宗教・道徳教育の改革による初等教育と前期中等教育の接続の実態、オーストラリアでは「本質の学習」能力設定による各教科の学習内容の設定、台湾では九年一貫、規制緩和を特徴とするカリキュラムの実態、奈良女子大学文学部附属中等教育学校では6年間の発達段階を視野に入れたカリキュラム開発の実態、沖縄での全国大学国語教育学会では言語活動領域の的方法的研究や国語科の一貫制について情報交換や意見交換を行った。

また、一貫教育の先進事例校6校から講師を招聘し、ミニシンポジウムを開催した。中高一貫教育では、結節期を特徴とする東京学芸大学附属世田谷中学校、2.2.2制や卒業研究を特徴とする私立茗溪学園中・高等学校、国立大学附属で附属学校の在り方としての問題点や視点を明らかにした名古屋大学附属中・高等学校のカリキュラム開発の状況が明らかとなった。また、小中一貫教育では、4.3.2制を特徴とする呉市立五番町小学校、研究の歴史的積み上げの上に教師文化に切り込みながら改革を図った神戸大学附属明石小学校、教科改編を含む「系」の学習を組織した品川区立伊藤小学校のカリキュラム開発の状況が明らかにされた。

さらに、情報収集の成果をまとめるデータベース化の基本枠組みを作成した。今後はその内容の充実を図ることを課題とする。

以上、今年度は教科・教科外の具体的なカリキュラム試案作成までには至らなかったが、初年度としての総合的な問題把握と今後の研究に向けた綿密な討議による共通理解は深まった。来年度は、今年度の成果をふまえて、筑波大学附属学校との連携研究の充実等、その具体的な作業に取りかかることを課題とする。

執筆者一覧

研究分担者（執筆順）

桑原 隆	筑波大学教育学系・教授
福田 弘	筑波大学教育学系・教授
井田 仁康	筑波大学教育学系・助教授
金子 守	筑波大学教育学系・教授
田中 統治	筑波大学教育学系・教授
飯田 範子	筑波大学教育学系・講師
長洲 南海男	筑波大学教育学系・教授

シンポジウム発表者（発表順）

二宮 肇美	呉市立五番町小学校
溝邊 和成	西宮市立北六甲台小学校
天野 和雄	品川区立上神明小学校長
藤井 健司	私立茗溪学園
笠井 正信	東京学芸大学附属世田谷中学校
山田 孝	名古屋大学教育学部附属中学・高等学校

平成15～17年度文部科学省科学研究費補助金 基盤研究（B）（2）
研究成果中間報告書
課題番号 15330184

小・中・高一貫制にもとづく教科・教科外のカリキュラム開発研究

2004(平成16)年3月
発行者 筑波大学・教育学系
桑原 隆

印刷 いなもと印刷㈱
