宮崎大学学術情報リポジトリ
University of Miyazaki Academic Repository

# 小中一貫カリキュラムの構想プロセスにおける異校種間文化の相違：小中一貫した「総合的な学習の時間」カリキュラムの検討を事例に



| メタデータ | 言語: Japanese<br>出版者: 宮崎大学教育文化学部<br>公開日: 2013-06-12<br>キーワード (Ja):<br>キーワード (En):<br>作成者: 遠藤, 宏美<br>メールアドレス:<br>所属: |
| --- | --- |
| URL | http://hdl.handle.net/10458/4517 |

宮崎大学教育文化学部紀要　教育科学　第28号（2013）1-18頁

# 小中一貫カリキュラムの構想プロセスにおける異校種間文化の相違

## ―小中一貫した「総合的な学習の時間」カリキュラムの検討を事例に―

遠藤　宏美

# Cultural Differences in the Design of the Curriculum for Educational Continuity from Primary through Early Secondary Levels: A Case Study of the Design of "Period for Integrated Studies" Curriculum

Hiromi ENDO

## 1．はじめに

本研究の目的は、小中一貫教育[(1)]を進める中で既存の小学校と中学校の教員が小中一貫カリキュラムを作成する過程において、小学校と中学校のどのような「文化」の違いがその作業の妨げになっているのかを明らかにすることである。このことを通じ、小中一貫教育におけるカリキュラムの一貫性、特に「総合的な学習の時間」に関する小中一貫したカリキュラムを検討する際に予想される困難を提起し、その克服への示唆を与える一助としたい。

### （1）問題の所在

小中一貫教育を推進する学校では、小中9年間を通じた各教科等のカリキュラムの一貫性を検討する過程で、9年間を見通した学習系統の図あるいは表を作成することが多い。たとえば、算数・数学科のうち図形に関する領域について作成した、小学校から中学校までの9年間に学習する単元とそれぞれの連続性が一目でわかるような「算数・数学9年間のカリキュラム」の系統図（佐藤他、2011）や、お茶の水女子大学附属幼稚園・小学校・中学校による、幼・小・中で学ぶ内容や育成したい資質能力を各分野教科ごとに一覧表にまとめた「学びの概要」（お茶の水女子大学附属幼稚園・小学校・中学校・子ども発達教育研究センター、2008）などがある。このような、学習内容や学習単元を小学校から中学校へと連続して配列し、学習の流れが一目でわかるような系統表（図）を作成することは、学習指導要領で目標や内容が規定されている各教科ではそれほど難しくないと推察される。特に今次の学習指導要領では、小中連携を強く意図し教科ごとに系統性を踏まえた記述がなされており、算数・数学科や理科では小学校・中学校ともに、小中学校を通じて学習する内容構成の関連が一覧で図示されるようになったため、カリキュラムの一貫性がより把握しやすくなったと考えられる。

では、学習指導要領に目標や内容が規定されておらず、各学校の創意工夫に委ねられている「総合的な学習の時間」についてはどうであろうか。既存の小中学校が連携して一貫カリキュラムを作成しようとする場合、「総合的な学習の時間」についてはすでに培われてきた地域との

関係の活用を考え、これまでに行ってきたそれぞれの教育実践を踏まえることが現実的であるだろう。そうであるならば、各学校が独自にカリキュラムを開発し実践に取り組んできた「総合的な学習の時間」であるがゆえに、小中学校間でカリキュラムを接続させたり一貫性を検討したりしようとすると、そこでは他教科以上に何らかの矛盾や齟齬が生じることが予想される。

ところで、小中一貫教育の推進にあたって、小学校と中学校では「文化」が違うために連携を取りにくいということが指摘される。「文化」を「特定の人間集団の生活様式」であるとするならば、学校の文化（「学校文化」）は「学校集団の全成員あるいはその一部によって学習され、共有され、伝達される文化の複合体」であり、学校建築や施設・設備のような「物質的要素」のほか、教室での教授＝学習様式や儀式等、学校内におけるパターン化した行動様式といった「行動的要素」、知識・スキル、教師集団の規範、価値観、態度などの「観念的要素」からなる（日本教育社会学会、1986）。「学校文化」はまた、学校段階や個別学校ごとにも形成されうるものであり、小学校、中学校それぞれに「文化」が生じる。たとえば、小学校の学級担任制と中学校の教科担任制という制度面での違いが児童生徒へのかかわり方や評価の違いに現れるほか、授業時間に対する意識や教職員同士の関係の違いにまで影響しているといわれる、といった具合である（天笠他、2005）。しかし、こうした「文化」は「生活様式」であるために、当該の人間集団にとっては自明のものとなりがちであり、「文化」が異なることを知るのは、往々にして異なる「文化」に接するときである。そのため、小学校と中学校が連携を図ろうとする小中一貫教育において「文化」の違いが表面化し、連携の「壁」（天笠他、2005、p.19）として立ちはだかると言われるのである。

では、このような小学校と中学校の間の「文化」の違いは、小中一貫カリキュラムを検討・作成する際にどのような形で現れ、小中一貫教育の推進の妨げになるのであろうか。管見の限りでは、小中学校間のどのような「文化」の違いが小中一貫カリキュラムの作成をどのように阻害したのかを詳らかにした報告は非常に少ない。小中一貫教育実践における連携の取りにくさやその困難を乗り越えた苦労や工夫といったものを、完成し公表された小中一貫カリキュラムから窺い知ることはできず、これから小中一貫教育に取り組もうとする学校現場や教師にとって有益な情報であるとは言い難い。

そこで本研究では、小学校と中学校の教員が小中一貫カリキュラムを構想する際に、そのプロセスにどのような「文化」の違いが見られるのかを明らかにしようとするものである。

（２）研究の方法

本研究は、小・中学校の教員が初めて「総合的な学習の時間」について小中一貫カリキュラムを構想する場への参与観察によって得られたデータと、教員に対するインタビューデータに基づくものである。

筆者は、宮崎大学教育文化学部と附属小学校ならびに附属中学校の教員らが「総合的な学習の時間」について研究協議する場（以下、「総合学習」部会と記す）に継続的に参加し、参与観察を行った。本稿で用いるデータは、2011（平成23）年４月から2012（平成24）年１月にかけて行われた「総合学習」部会の参与観察の記録と、附属小学校および附属中学校の担当教諭の所感を得るために補足的に実施したインタビューのデータである。インタビューは2012（平成24）年１月５日に附属中学校会議室において、「総合学習」部会担当のＸ教諭（附属小学校、仮名）とＹ教諭（附属中学校、仮名）二人同時に約１時間30分行った。インタビューの内容はＸ・

Ｙ両教諭の了承を得て、ICレコーダーに録音した。以下で用いるインタビューデータのうち、（　）内は筆者による補足である。

ここで「総合学習」部会について触れておく。宮崎大学教育文化学部附属小学校（以下、「附属小学校」、「附小」あるいは「小学校」と称する）と同附属中学校（以下、「附属中学校」、「附中」あるいは「中学校」と称する）は、同一敷地内に併設され、附属小学校の卒業生のほとんどが附属中学校に進学したり、各教科については大学（部会によっては附属幼稚園）の教員も含めた共同研究を行っていたりするといった、密接な関係にある。しかしながら「総合的な学習の時間」に関しては共同研究の部会が組織されておらず、それぞれ独自に実践が進められてきた。ところが平成23年度より大学で「小中一貫教育支援研究プロジェクト」(2) が開始されることに伴い、各教科と同様に「総合的な学習の時間」についても共同研究の部会が組織されることとなったのである。平成23年度の「総合学習」部会は、計11回（平均すると１ヶ月に１回の割合で）開催され、附属中学校において各回とも１時間から２時間程度の協議を行った。これらの協議には、附属小学校からＸ教諭、附属中学校からＹ教諭が出席し、加えて５名程度の学部教員が参加し、ともに協議を行った (3)。

なお、本稿で言及する「文化」の中には、「附属小学校」や「附属中学校」の「文化」ではあるが、小学校一般の、あるいは中学校一般の「文化」と厳密には言えないものもある。「附属小学校」や「附属中学校」独自の「文化」である可能性に留意しながらも、異なる学校種どうしをカリキュラムの上で接続させようとするプロセスにおいて、学校ごとに培われてきたどのような「文化」の違いが表面化し、妨げになるのかに焦点を当てることが、本稿の目的である。

## ２.「総合学習」部会の開催直前のカリキュラムに見る、書式の違い

「総合学習」部会が開催される直前の平成23年４月に、附属小学校ならびに附属中学校から示された「総合的な学習の時間に関する基礎資料（案）」によると、小学校と中学校の「文化」の違いはカリキュラムを示した表に目に見える形であらわれていた。小学校では表１に示すように、左から「学年」、「単元名」、「内容」が配列されている。一方、中学校の「総合的な学習の時間に関する基礎資料（案）」では、表２のように「テーマ」が最も左の列に置かれている。左から行ごとに読み進めていくと、小学校では「学年」ごとに学習する「単元」を提示して、それに関連する「内容」を示しているというように、少なくとも書式の上では「単元」が重視されている。対して中学校では「テーマ」が先に置かれ、そのテーマごとに学習する「学年」を配置するという順になっている。

このことは、単なる書式の違いにとどまらず、附属小学校と附属中学校の学習形態の違いによるものと考えられる。上記の資料によると、附属中学校では、「総合的な学習の時間」の目標を次のように掲げている。

> 社会に生きる一市民として身につけておかなければならない資質や現在及び将来にわたって取り組んでいかなければならない問題をテーマとして、その問題への取組みを切り口として対象の広がりを自分で意識して活用する態度や方法を育むため、教科の学習で身につけた力をもとにそれを複合的・横断的に活用して問題の解決に取り組む学習を展開することにより生きる力の育成を目指す。

「問題の解決に取り組む学習を展開する」ことによって目標を実現するため、中学校では大学教員による研究の進め方の講義を取り入れるほか、第２学年と第３学年において学年の枠を取り払い、同じテーマや課題を持つ生徒どうしをグループ化し、異学年集団を編成して学習を行うという学習形態をとっている。

一方、附属小学校では、次のような「総合的な学習の時間」の目標を掲げている。

> 横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成するとともに、学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにする。

子どもの主体性を重視し、「問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育て」ようとする目標は、中学校での「総合的な学習の時間」につながっている。しかし小学生という発達段階を考慮すると、「自ら課題を見付け」るということは難しい。そこで、教師のほうで単元を設定して学習内容を提示し、「学び方やものの考え方を身に付け」ることに重点を置いていると見ることができる。小学校がこのような学習形態を採っていることについて、小学校のＸ教諭は次のように語っている。

> Ｘ教諭：小学校はどうしても「こういうことをするよ」っていうのを伝えないと、自ら課題を選んで（取り組む）というのは、かなりハードルが高いわけですよね。６年生にしてもですね。だから（３年生からの）４年間で練習っていう・・・特に３年生は練習みたいな感じになるんですけれども、（そのことが）大切なのかな。その力がまさに中学校で活かすことができると、子どもたちがですよ、自分自身で活かすことができるといいんじゃないかなと思うんですけれどもね。

すなわち、児童・生徒の発達段階を踏まえて、小学校では教師が単元を設定して「総合的な学習の時間」の活動を行い、学び方や考え方を身に付けさせようとしており、中学校では小学校で身に付けた学び方や考え方を活かして生徒に自分で課題を選択させ、「社会の変化に主体的に対応できる」生徒を育成しようとしているのである。このような、小学校・中学校における児童・生徒観の違いや「総合的な学習の時間」の指導観の違いがカリキュラム編成の違いに現れ、必然的に表１および表２のような書式が導かれたと考えられる。

**表１　宮崎大学教育文化学部附属小学校における平成22年度「総合的な学習の時間」のカリキュラム（一部抜粋）**

| 学年 | 単元名 | 内容 | 時期 | 時数 |
|---|---|---|---|---|
| 第３学年 | いっしょに遊ぼう友達のわ | 国際理解 | ４月～７月 | 20 |
| | みんなのまち、大発見！ | 地域 | 10月～３月 | 50 |
| 第４学年 | 今、私たちにできること | 国際理解 | ４月～７月 | 20 |
| | どんげかしようみやざき | 環境 | 10月～３月 | 50 |
| 第５学年 | 人・人・人 | 福祉 | ６月～10月 | 35 |
| | 宮崎「食」探検 | 食育 | 10月～２月 | 35 |
| 第６学年 | タイムトラベル歴史探検 | 歴史伝統 | ４月～12月 | 45 |
| | ぼく・わたしの歴史 | 総合 | １月～３月 | 25 |

出典：「附属小学校における総合的な学習の時間に関する基礎資料（案）」

表２　宮崎大学教育文化学部附属中学校における平成23年度「総合的な学習の時間」のカリキュラム
（一部抜粋、担当教諭の名前は伏せ字とした。平成23年４月１日時点）

| テーマ | 学習集団 | 担当 | 開設コース（課題）案 |
|---|---|---|---|
| 国際理解 | 第１学年 | １学年 | ○宮崎を外国の人に紹介しよう<br>・宮崎（地域調査）<br>・外国人（留学生）との交流 |
| | 第２・３学年<br>異学年集団 | ●●<br>●●<br>●● | ○日本と外国の文化を比較しよう<br>・日本文化調査<br>・留学生との交流<br>・異文化社会と多文化社会<br>○世界の現状と課題の解決 |
| 情報 | 第１学年 | １学年 | ※情報収集・選択・スキル<br>調べ学習の仕方<br>※モラル指導 |
| | 第２・３学年<br>異学年集団 | ●●<br>●●<br>●● | ○これからの情報社会<br>・情報開示と個人情報<br>・インターネットの利点と弊害<br>・メディアと情報 |
| 環境 | 第２・３学年<br>異学年集団 | ●●<br>●●<br>●● | ○ビオトープ再生計画<br>～ほたるの飛ぶビオトープ～<br>・野外活動<br>○水のゆくえ<br>○循環型社会をめざして<br>・ゴミと資源<br>○エネルギー問題<br>・太陽光発電（ソーラーカー）<br>・発電システムと可能性<br>○農業生産と自然環境との関係<br>・学校農園活用 |
| 福祉 | 0第２・３学年<br>異学年集団 | ●●<br>●●<br>●● | ○子どもたちの将来<br>・保育園、附幼との連携<br>○共生社会の実現に向けて<br>・Ｅ級生との交流及び共同学習<br>○あなたの老後は大丈夫<br>・福祉と財政<br>・宮崎県・国の行政<br>・少子高齢化社会 |

出典：「附属中学校における総合的な学習の時間に関する基礎資料（案）」

ところでこれらの２つの表から明白なことは、配列の仕方の違いにとどまらない。小学校では「内容」、中学校では「テーマ」とされている、学習する「領域」の違いである。小学校の「内容」は、「国際理解」、「地域」、「環境」、「福祉」、「食育」、「歴史伝統」、「総合」の７つが、中学校の「テーマ」は「国際理解」、「情報」、「環境」、「福祉」の４つが設定されていた。互いに重複あるいは類似した「内容」あるいは「テーマ」があるものの、小学校と中学校間で統一されたものではなかったことを確認しておきたい。

## 3.「テーマ領域」の共通化に向けた、小中間の操作に関する相違

さて、先に触れたように、平成23年度より大学で「小中一貫教育支援研究プロジェクト」が開始されることに伴い、「総合的な学習の時間」についても小学校と中学校とを一貫した教育に取り組むこととなった。学部と附属学校とで行う共同研究の基本的な方向性として、「総合的な学習の時間」については「系統性・発展性のあるカリキュラム上の小中の一貫性を追求する」（宮崎大学教育文化学部・教育学研究科、2011、p.16）ことが目指された。そこでは学習指導要領に「横断的・総合的な課題」として例示されている４領域をもとにした「テーマ領域」が小中共通に設定され、それぞれの教育目標を「小中の各学年を通じて、児童・生徒の学年の進行を考慮しつつ系統性・発展性をもたせて設定する」こととされた。すなわち、平成23年度の「総合学習」部会が招集される前に、すでに着手すべき課題が設定されていたことになる。

2011（平成23）年４月27日に開催された「総合学習」部会の第１回協議では、小学校、中学校から本年度の「総合的な学習の時間」に関する資料が出席者に提示され、本年度の年間指導計画に大きな変更を加えないように検討を進めるという基本的なスタンスが確認された。そのうえで、小中共通の「テーマ領域」として学部側で仮に設定した「国際」、「情報」、「環境」、「福祉」の４つについて検討することから始まった。小中共通のテーマ領域を設定することと、その「テーマ領域」を上記の４つに設定することに異論はなかった。そこで次の課題は、小学校では「内容」、中学校では「テーマ」としていたものを、年間指導計画を大きく変更せずに、いかにして新しく小中で統一した「テーマ領域」との整合性をとるかであった。ここで小学校と中学校との間で異なる操作をすることとなった。

中学校では、平成22年度以前は「地球環境」と「社会福祉」というテーマを設定していたが、それを「環境」と「福祉」という言葉を残した４つの「テーマ領域」に、いわば「分解」するような操作を行うことになったといえる。先に示した表２は、小中一貫教育支援研究プロジェクトの意向を受けて、すでに「テーマ領域」の改編を行った結果を示しており、その経過を示した以下の表３を見ても、テーマに類似性があることが明らかであろう。

表３　附属中学校における「総合的な学習の時間」のテーマおよびテーマ領域の推移
（平成22年度～平成23年度）

| 平成22年度のテーマ | 平成23年４月１日の「案」におけるテーマ | 第１回「総合学習」部会で設定されたテーマ領域 |
|---|---|---|
| 地球環境 | 国際理解 | 国際 |
| | 情報 | 情報 |
| 社会福祉 | 環境 | 環境 |
| | 福祉 | 福祉 |

したがって中学校では、従前のテーマと今回設定されたテーマ領域とは類似する点が多かったため、Ｙ教諭によれば「ちょっと細かくなっただけ」で困難は少なかったようである。

Ｙ教諭：うち（中学校）は比較的（これまでのコース設定と）近いものだったので、（４つのテーマ領域に）分断しやすかったというのはあるんですけど。「社会福祉」と「地球環境」（という平成22年

度以前のテーマ）についても、ねらっている最終的な到達地点は（新しいテーマ領域と）一緒だったので、それがちょっと細かくなっただけで。やりやすさはありました。

中学校側の操作を比較的容易にしたのはテーマの類似性だけでなく、附属中学校のとっていた学習形態とそれを可能にするカリキュラム構成にもあったようである。というのは、２年生以降で異学年集団編成を行い、生徒自らが課題を立てて学習を進めるため包括的なテーマのみを設定しておき、「単元」のような形で具体的には定められていなかったということである。その点でも、新たに設けられた小中共通の「テーマ領域」を前提にする、という考え方に親和的であったといえる。付言すると、一般の中学校においては「単に総合的な学習の時間割上での割り振りと単元の内容を何にするかから始めるのが常」（中留　2002、p.110）で、「総合的な学習の時間」のカリキュラムにおける目標系列レベルでの吟味が疎かになる傾向があると言われるが、附属中学校の場合には上記のような学習方法を採用していたため、単元や学習内容に左右されることから逃れられてもいたのである。

それに比べ小学校では、平成22年度以前の「総合的な学習の時間」のカリキュラムは、前節でも触れたように「単元」をベースに構成していた。それに加え、４つの「テーマ領域」を設定しそれに基づいてカリキュラムを構成するという新たな視点を導入したことにより、初回から混乱を招いたようであった。特に、これまで「情報」を直接的に扱う単元を設けてこなかったため、すでに計画している学習内容をどのように「情報」という「テーマ領域」にあてはめることができるのかという点について、困難を感じたようである。

第１回目の記録には、次のように記されている。

> 小学校のＸ教諭によれば、「ユニセフ募金」（４年生）や「食育」（５年生）などをテーマにした単元は、前者は「国際理解」や「福祉」、後者は「環境」などのように、単元で扱う内容から関係する「領域」を示すことができそうであるという。しかし、「情報」については、単元として設定はしていないと懸念が示された。協議では、附小が教科学習、学活、道徳の時間等で「情報」に関連した内容を扱っていることや、附中が「情報」領域で学習する内容などが互いに示された。小学校段階では情報スキルを「総合的な学習の時間」以外で主に学習し、学んだことを「総合的な学習の時間」で活用していることから、附中の示す４つの「テーマ領域」に合わせることは不可能ではないとの認識に至った。
>
> また、児童の発達段階や学習指導要領の内容を考慮すると、たとえば「みんなのまち、大発見！」（３年生）などは「環境」というよりも「地域」というべき内容であるなど、必ずしも中学校と同じ文言で表現することはできないが、附小・附中間で共通理解をはかり、領域の「言葉」が意味する範囲を広げれば可能であるとの合意に達した。現代社会の問題を解決するための「能力」を身につけさせると考え、必要とされる「能力」に分解して考えれば、小学校からも見通しがつくのでは、と提案がなされた。この際、小中学校９年間を通して４つの領域にわたって学ぶことにより、児童・生徒にどのような力が身につくのか、児童・生徒はどのような学びをすることになるのかを考えていく必要があるとの課題が提起された。
>
> 第１回「総合学習」部会（2011年４月27日）の記録より（下線部は筆者による）

すなわち、小学校側が行おうとした操作は、「ユニセフ募金」や「食育」などの「単元」を、その学習内容を踏まえ、関係する「テーマ領域」に位置づけるということであった。それはどの単元についても「附小・附中間で共通理解をはかり、領域の『言葉』が意味する範囲を広げ

れば可能である」と、一見すると易しい作業のように思われた。単元としては設定していなかった「情報」という「テーマ領域」に関しても「不可能ではない」と認識されていたが、実はX教諭にとってはそうではなかった。

X教諭：小学校としては、「情報」という領域でくくられると非常に難しいなあっていうような思いで。どこをどう結び付けていけばいいのかなっていう。新しく単元を起こしたり、何か領域っていうかテーマ設定が変わったからといって別なことをするというわけではないので。どんなふうに、小学校中学校で同じテーマで持って行ったときに、つなげていけるのかというのが。

X教諭：(小学校は)「情報」っていうテーマで、単元設定がなかったということですね。でも、「情報」っていう領域は（これまで）もちろんどの時間でもどの領域でも扱っているので、それを私の中で整理するのに、なかなかどうしていけばいいのかなというのが、迷いがあったというか。正直言ってわからなかったですね。

これまでの、そしてすでに授業が展開中の学習内容（単元）を、新しく設定された「テーマ領域」に位置づけし直すという操作は、「テーマ設定が変わったからといって別なことをするというわけではない」ため、逆にX教諭にとっては「整理するのに（中略）迷いがあったというか。正直言ってわからなかった」原因となったと考えられる。

４つの「テーマ領域」に学習内容を位置づけることの困難は、この後もしばらく続いた。第２回目の協議の際にも、たとえば「タイムトラベル歴史探検（ぼく、わたしの歴史)」(６年生)の単元は、４つの「テーマ領域」のどれに該当するのかをめぐって、X教諭に困惑の色が窺えた。そのときの困惑を小学校のX教諭は次のように語っている。

X教諭：どうしてもなんか、その、「福祉」とか、それ（テーマ領域）で（学習内容を）見なくちゃいけない、(カリキュラムを）作らなくちゃいけないのかな、っていろいろ考えると、「ええ？」って思った。

すなわちこの困惑は、あくまで「単元」として組み立てた学習内容を４つの「テーマ領域」に位置づける、「テーマ領域で（から）学習内容を見る」という操作であったことに起因する。このことはX教諭の理解が不足していたということではない。このとき（第２回）の協議の中で、学部教員から「４つの『テーマ領域』に合わせることは、小学校では構造上難しいのではないか」と疑義が出されたように、小学校では「単元」を前提にカリキュラムを構成する傾向にあり、その考え方から抜け出すのに苦労があったということである。

このように「テーマ領域」を小中共通に設定しようとしたときに、中学校と小学校との間では異なる操作を行うこととなっただけではなく、小学校ではカリキュラム構成の最初の段階で大幅な「再解釈」が必要となったのである。このことの原因は、小学校と中学校とでは児童・生徒の発達段階を考慮した学習方法の違いと、そこから派生したカリキュラムを構成する際の思考法の違いにあったと考えられる。

## 4．系統表の枠組みの調整プロセスにおける齟齬

小中一貫教育の取り組みにおいてしばしば他校や他の教科等でも見られることであるが、本部会においても、小学校３年生から中学校３年生までの７年間を通じた「総合的な学習の時間」の系統性を明確にするために、学年と「テーマ領域」を一覧表の形式で示すことが提案された。この表（本稿では「系統表」と称する）を整理したり記載される内容の表現を検討したりする際にも、小中間の相違が散見された。

（１）系統表の枠組みの作成　―小学校と中学校を「接続」させるという困難―

まず、系統表の枠組みを作成する段階から、小学校と中学校との間で「接続」することに困難が見受けられた。系統表を一覧として示すことが提案された当初（第１回）の書式は、行の見出しに学年を、小学校３年生から中学校２・３年生（異学年集団での活動のため、２学年合同）まで下から積み上げるような形で設定し、列の見出しには４つの「テーマ領域」を置く、というものであった。このようにして作られるマトリックスの該当するセルに印をつけ、小・中７年間の「総合的な学習の時間」での学びを一覧にするというものであった（表４）。

表４　第１回協議における、系統表の素案

| | 国際 | 福祉 | 環境（地域） | 情報 | ＜領域＞ | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | ○ | ○ | ○ | ○ | ２・３年生 | 中学校 |
| | ○ | | | ○ | １年生 | |
| | ○ | | | △情報（スキル） | ６年生 | 小学校 |
| | | ○ | ○食育 | | ５年生 | |
| | ○ | △ユニセフ | ○ | | ４年生 | |
| | ○ | △施設 | ○地域 | | ３年生 | |

（2011年４月27日　筆者のメモより作成）

第１回協議を踏まえ、第２回協議の場でＹ教諭から提案があった系統表の案は表５のようになった。これは、はじめて小学校と中学校の「評価の観点」が１枚の紙面上に並べて示されたものであった。学年は下から上へ、低学年から高学年へと「積み重ねる」形であり、内容も小学校、中学校それぞれの年間指導計画の文言をそのまま用いたものであった。

表５　第２回協議における、系統表の素案

| | 国際理解 | 情報 | 福祉 | 環境 |
|---|---|---|---|---|
| 学習指導要領 | １　横断的・総合的な学習や探究的な学習を通すこと<br>２　自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成すること<br>３　学び方やものの考え方を身に付けること<br>４　問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育てること<br>５　自己の生き方を考えることができるようにすること | | | |

| | 目標 | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 中学校 | ３年<br>２年 | 我が国の歴史や文化、伝統などに対する理解を深めるとともに、広い視野をもって異文化を理解し、異なる習慣や文化を持った人々と共に生きていくための資質や能力を育成する。 | 情報社会の課題に気付き、その問題を解決する方法や効率よく情報を活用することを追究することができる。 | 多様な人々が対等な立場でお互いを尊重し、支え合って共に生きていく社会を築こうとする態度や考え方を身に付ける | さまざまな体験活動を通して、身近な環境問題に対する科学的な見方や考え方を身に付け、自らが探究可能な課題を設定し、実践を通してより深く環境問題を考えることができる。 |
| | １年 | 地域宮崎をしらべることを通して自国理解を深め、国際社会に生きる一員として国際交流の在り方を考える | 情報の取捨選択と活用ができる<br>情報の信憑性を確認することができる | | |
| 小学校 | ６年 | 日本の文化や歴史・平和について現状や問題点を見つめ、そのよさや先人の知恵などを感じ取ることができる。 | | | |
| | ５年 | | | 障害のある人や高齢者のくらしと生き方について調べたり、共に共同する中で、福祉の問題を自分自身の問題ととらえるとともに、みんながともに安心してくらせる社会について考えていく | 食育を環境としてとらえる？ |
| | ４年 | ユニセフについて関心をもち、国際的視野から自分たちにできることを考え実行することができる。 | | | 宮崎市の自然や環境問題を調べ、よりよくその問題を解決しようとする。 |
| | ３年 | 日本と外国の伝統的な遊びを通していろいろな人と会話し、友だちになることができる。 | | | |

（2011年６月２日　中学校・Ｙ教諭作成）

これをたたき台に進めた第２回の協議では、以下のような記録が残っている。

協議では、「育てたい学力」をベースに、９年間を一貫してどういう学力をつけさせたいのかを表にまとめることや、４つの「テーマ領域」を設定するにしても、それらが収斂していく先を示すべきであることなどの意見が出された。そこで、４つの「テーマ領域」に即した形で、５つの力（目標）を加味した系統表の作成を試みることとなった。

しかし、異学年集団による学習を取り入れている附中では、身につけさせたい力を「段階的に」表現することは難しいこと、また、「総合的な学習の時間」自体がスパイラル的に力を身につけさせようとしていること、系統表に設定するインデックスは「目標」であるのか「評価規準」であるのかといったことや「態度」のようなものは評価しにくいなどの意見があり、困難が予想された。また、「情報」領域に関する学習はどの単元でも広く扱うが、独立した単元として設定はしていないため、系統表の形式にすると空欄ができてしまい、「取り扱っていない」かのように見えてしまうことへの懸念があった。

第２回「総合学習」部会（2011年６月２日）の記録より（下線部は筆者による）

第２回協議では、中学校と小学校の双方から次のような懸念が示された。中学校では第２学年および第３学年で異学年集団による学習を行うため、学年の区分を行わない場合、身につけさせたい力を「段階的に」表現して、あたかも能力を積み重ねていくように見える書式は実態にそぐわない、ということであった。一方、小学校では直接に扱う単元を設けていない「テーマ領域」の「情報」に関して、系統表に記載することの困難が示された。実際に先の表５では小学校の「情報」領域がすべて空欄になっている。

共通の書式を用いて小中を接続した形で作成しようとした系統表について、中学校と小学校のそれぞれが異なる点で懸念を示したことにより、次の第３回協議においては個別に系統表を作成することにつながった。すなわち、小中７年間を見通した学習の系統表を作成するのではなく、抱えた問題をそれぞれで解決しようとしたのである。第３回協議の際に提出された系統表は、小学校は表６、中学校は表７のようになった。

表６　第３回協議における系統表の素案（小学校、一部抜粋）

| | 国際理解 | 情報 | 福祉 | 環境 |
|---|---|---|---|---|
| ６年 | 【タイムトラベル歴史探検（文化と平和の歴史）】<br>文化や平和の歴史について関心をもった事や課題に感じたことを見つめ、探求心をもちながら協同的に取り組み、より深く調べようとする。 | | | 【タイムトラベル歴史探検（ぼく、わたしの歴史）】<br>これまでの自分たちの学校生活について探求心をもちながら協同的にふりかえり、これからの自分たちの未来について見つめようとしている。 |
| | 【主体的な探究】<br>課題を解決に向けて、資料を収集、選択整理したり、体験活動を企画したりしながら、問題を探究的に解決しようとする。 | 資料を収集、選択整理する力 | | 【自己の生き方についての思考】<br>卒業を見つめることで、これまでお世話になった人や校舎に対する感謝の気持ちをもちながら、中学校へ進学するこれからの自分自身の生き方について考える。 |
| ５年 | | | 【人・人・人「ひと」が共にくらす町を】<br>しょうがいのある人や高齢者のくらしと生き方などについて、調べたり、共に活動したりする中で、福祉の問題を自分自身の問題としてとらえるとともに、みんなが共に安心してくらせる社会について考えていくことができる。 | 【宮崎「食」探検2011豊かな食生活をめざして】<br>食に関する安全性や環境の問題について理解し、宮崎が誇る食材について学習することをとおして、宮崎の食材のよさや生産するすばらしさを実感すると共に、これからの食生活について考えることができる。 |
| | | 的確に情報を収集・整理する力 | 【自己の生き方についての思考】<br>しょうがいのある方や高齢者と共に生きることの大切さについて考え、自分にできることを考えて行動する。 | 【主体的な探究】<br>食に関する課題を設定し、課題の解決のために的確に情報を収集・整理したり、問題に対する答えやその理由を的確に整理して発表したり、調べたことや考えをよりよく相手に伝えたりしている。 |
| 例）学年 | 【単元名】<br>単元目標 | | | |
| | 【評価規準の観点の中で最も重要なもの】<br>評価規準の内容 | 矢印は情報との関連事項 | | |

（2011年６月16日　Ｘ教諭作成の表のうち、４年生・３年生部分を省略

表７　第３回協議における系統表の素案（中学校）

| 評価の観点 | | 評価規準 | | |
|---|---|---|---|---|
| | | １年時 | ２年時 | ３年時 |
| 学びの態度　主体的な探究 | 課題設定の力 | 興味・関心から派生した気付きや疑問を、課題として設定することができる | 現代社会の問題に気づき課題を設定することができる | 現代社会の問題を自分とのかかわりでとらえた課題を設定することができる |
| | 情報収集の力 | 課題解決に必要な情報を、さまざまな方法で収集することができる | 課題解決に必要な情報を批判的な視点をもち、取捨選択することができる | 調査対象に応じた情報を適切な方法で収集することができる。 |
| | 論理的思考の力 | 調査項目をたてることができる<br>収集した情報を分類し、分析することができる | 仮説を立て、調査項目を設定することができる<br>収集した情報を比較・分類することができる | 帰納法や演繹法等を用いて仮説をたて、調査項目を設定することができる<br>収集した情報を細分化し、因果関係を導くことができる |
| | 表現の力 | 目的を明確にして、相手にわかりやすく伝えることができる | 相手にわかりやすい表現方法で伝えることができる | |

（2011年６月16日　Ｙ教諭作成。ゴシック体は、附属小学校の評価の観点を示している）

小学校では表６に示したように、計画している単元とそこでの評価規準が、該当すると考えられる「テーマ領域」に配置されている。直接該当する単元がないと判断された「情報」領域に関しては、関連する力として、他の領域との連関が矢印で示されている。

中学校では、表５（第２回）で下から上へと学年を経るように縦に配列されていた学年を、表７では表頭に置いて左から右へと配列し、２年時と３年時の間を点線で仕切るようにすることで問題の解決をはかった。そして表側に評価の観点として「育てようとする資質・能力・態度」を配置した。

このように、いったん小学校、中学校と分割して作成された系統表が提示されたものの、部会では小学校・中学校の連続した学びとして目に見える形で捉える必要性が挙げられ、それぞれを再接合させることが目指された。そこで、協議において表８のような形式の系統表が考案された。

表８　第３回協議で考案された系統表の案

| 小学校 | | | | | | | 中学校 | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ３年生 | ４年生 | ５年生 | ６年生 | | | | １年生 | ２年生 | ３年生 |
| | | | | 学習方法に関すること | 学びの態度<br>主体的な探究 | 課題設定の力 | | | |
| | | | | | | 情報収集の力 | | | |
| | | | | | | 論理的思考の力 | | | |
| | | | | | | 表現の力 | | | |
| | | | | 自分自身に関すること | 自己の生き方についての思考 | | | | |
| | | | | 他者や社会とのかかわりに関すること | 協同的な行動 | | | | |

（2011年6月16日　筆者のメモより作成）

考案された表は、学習指導要領に示された「育てようとする資質や能力及び態度」の三つの視点（中央左、「学習方法に関すること」、「自分自身に関すること」、「他者や社会とのかかわりに関すること」）と、小学校の「評価の観点」（中央、「学びの態度／主体的な探究」、「自己の生き方についての思考」、「協同的な行動」）、および中学校による「評価の観点」（中央右、「課題設定の力」、「情報収集の力」、「論理的思考の力」、「表現の力」）とを並べて中央の列に配置し、その左側に小学校が、右側に中学校が評価規準を記入する、という形式であった。「評価の観点」はさらに細かく分類し、それぞれに評価規準を設定することとした。これは、小学校と中学校とが接続して記載されているとはいえ、中央を挟んで左右に分割されており、さらに評価の観点には小中で異なる表現を用いているという点で、一貫性を確保しきれていないものであった。

次いで第４回協議では、「附属小・附属中における総合的な学習の時間の評価の観点」と題された系統表が配付された（表９。ただし紙面の関係上、表頭および表側のみを示し、表の中の記載を省略）。小学校と中学校とが中央から左右に分かれていた表８を、小中の連続性を重視してＸ・Ｙ両教諭が第３回の協議の後に変更を加えたものである。

**表９　第４回協議における「附属小・附属中における総合的な学習の時間の評価の観点」**

| 学年 | | | 小学３ | | 小学４ | | 小学５ | | 小学６ | | 中学１ | | 中学２ | 中学３ | ９年間で |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 評価の観点 | | テーマ | みんなのまち、大発見 | いっしょに遊ぼう、友だちの輪 | どげんかしようみやざき | 今私たちにできること～ユニセフ募金～ | 人・人・人～「ひと」がともにくらす町を | 宮崎「食」探検 | タイムトラベル歴史探検（文化と平和の歴史） | タイムトラベル歴史探検（ぼく、わたしの歴史） | 国際理解 | 情報 | 国際理解　情報　福祉　環境 | 国際理解　情報　福祉　環境 | 現代社会における生活上の課題　持続可能な社会の実現における課題 |
| 学習方法に関すること | 学びの態度　主体的な探究 | 課題設定の力 | | | | | | | | | | | | | |
| | | 情報収集の力 | | | | | | | | | | | | | |
| | | 論理的思考の力 | | | | | | | | | | | | | |
| | | 表現の力 | | | | | | | | | | | | | |
| 自分自身に関すること | 自己の生き方についての思考 | 国際理解 | | | | | | | | | | | | | |
| | | 情報 | | | | | | | | | | | | | |
| | | 福祉 | | | | | | | | | | | | | |
| | | 環境 | | | | | | | | | | | | | |
| 他者や社会とのかかわりに関すること | 協同的な行動 | | | | | | | | | | | | | | |
| | 主体的・創造的・協同的な行動 | | | | | | | | | | | | | | |

（2011年６月29日　Ｙ教諭作成の表より、中の記載を省略。網掛けは筆者による）

一見すると７年間を見通した、連続した系統表のように感じられるが、実はそれぞれが作成していた「評価の観点」を合体させたものであったため、小学校は「単元名」が、中学校は「テーマ領域」名が学年の下の行に並び、十分に統一されているとは言えないものであった。さらに４つの「テーマ領域」の名称が「評価の観点」のインデックスにも並んでいるという混乱が起こっていた（表７の網掛け部分）。また、小学校が示す「評価の観点」は具体的な場面における態度や実践の姿として表される一方で、中学校の「評価の観点」は抽象的な資質・能力・態度として示されており、１枚の系統表に並べることにより小学校と中学校の差異があらためて一目瞭然になった。とはいえ、表頭には学年が、左から右へと学年を経るように配列され、最も右側には、「現代社会における生活上の課題／持続可能な社会の実現における課題」の解決のために、小・中学校９年間で児童・生徒に「身につけさせたい力及び態度」が目標として設定されたこの表は、小中統一した系統表の枠組みの基本型となった。

このように、小・中学校９年間（「総合的な学習の時間」は小学校３年生からの７年間）を見通したカリキュラムを構築するために、小学校と中学校の学習系統表を「接続」させるということだけでも、作業が行きつ戻りつしたことが見て取れよう。

付言すると、Ｘ教諭、Ｙ教諭はともに、「総合学習」部会の協議が招集される前から小・中学校の学びを見通した系統表を作ることに前向きであった。このことは、インタビュー中の次の二人の会話からも読み取れる。

Ｙ教諭：最終的に（附属学校として）一貫ですので、つながっていく、どういう力をつなげていくかっていうのは（考えが最初から）あったので。そこはいけたかな、ということと、中学校の最終ゴール地点で、こういう子どもになってほしいっていうのを小学校に見せて、っていうか提示して、そこから土台づくりを、というのは有効だったよね。

Ｘ教諭：そうしないとまた、いけないな、というか。結局、今まで、知ってはいたけれど、ここがこう（中学校から先が）見えない状態でやってきたわけですよね。（学習していることが）何につながるのかな、とか思いながら。

小学校では、身につけさせようとしている力が「何に、どこにつながるのか」を知りたいと考え、また中学校では小学校に「最終ゴール地点」を示してその「土台づくり」を促すとともに、小学校で培った力を中学校で「つなげていく」ことを考えていたのである。すなわち、到達目標に向かって相互の教育実践をつなげたいという、同じ思いで協議に臨んでいたといえる。そうであったにもかかわらず、「育てようとする資質・能力・態度」の系統表を「つなげる」ことに時間がかかったのは、小中一貫教育が、書式の上での単なる「接合」では済まず、児童・生徒の成長をどのように捉えればよいのか、系統性・一貫性を目で見える形にするとはどのようなことなのかを問い直す作業であったからだといえる。しかしこのことは、小中一貫教育を進めるうえで、最も重要な、かつ基本的な事項であり、欠かすことのできない作業である。

（２）評価規準の抽象度の不一致

表頭に学年を、表側に「育てようとする資質・能力・態度」を置く系統表の枠組みの基本型ができたところで、次に「依然として、小学校と中学校での表現の不一致」（第６回記録参照）が認められていた評価規準の表現の検討に焦点が移り始めた。

中学校では抽象的な表現で、ほとんどすべてのセルに評価規準が書き込まれていた（4）。一方、小学校のそれは、それぞれの単元で学習する具体的な内容と、それを通して育成が期待される子どもの具体的な姿を表した記述がところどころに見受けられた（例：「世界の子どもやユニセフなどについて、計画的に調べる力」、「宮崎の食材を見つめ直し自分の生活に活かそうとする」など）。この原因は、系統表の「テーマ領域」のインデックスに、小学校では「内容に特化したテーマ（単元）」が掲げられていたためであると考えられる（第７回記録参照）。

> 依然として、小学校と中学校での表現の不一致があった。たとえば「目標を設定する力」について、中学校では「～という視点から、自分との関わりをとらえる」という表現になっているのに対し、小学校では「日本文化や平和の体験を通して、日本文化や平和のよさを味わう」となっている。
> 参考資料として配付された『横浜版学習指導要領』における「育てようとする資質や能力及び態度の系統表」では、すべてのセルが埋められていることから、小学校部分の空欄を埋めるかどうかが検討課題となった。隣り合う複数のセルに同じことがまたがる場合には、枠を取り外すなどの案が出された。
>
> 第６回「総合学習」部会（2011年８月30日）の記録より（下線部は筆者による）

> 「評価の観点」系統表の改訂版が配付された。小学校はすべての学年で、直接的に「テーマ領域」に関連する単元はもちろんのこと、間接的に関連すると考えられる単元も斜字体で含み込み、ほぼすべての欄が埋められたことが特徴である。
> 「育てようとする資質や能力及び態度」の三つの視点のうち、「学習方法に関すること」は「スキル」がベースになっており、「自分自身に関すること」「他者や社会とのかかわりに関すること」は「能力（ability）」がベースになっている。また、「評価の観点」として「～することができる」という表現が多い中学校に対し、小学校では「～する力」というような「身につけさせたい力」としての記載が多く、前回、議論が持ち越しとなった「評価の観点」という（系統表の）タイトルが適切であるか否かが再度議論の俎上に載せられた。
> 中学校は学年レベルで記載している一方で、小学校は内容に特化したテーマ（単元）で設定しているため、学年レベルと大単元レベルとが混在していた。より普遍的・一般的で他校が参照可能な表にするために、中学のような記述に統一し、場合によっては３・４年、５・６年と２学年ずつの記載にすることも提案された。
>
> 第７回「総合学習」部会（2011年９月28日）の記録より（下線部は筆者による）

第６・７回を通じて、系統表の書式を変えたり、タイトルを議論したりと、全体的に混乱が見られ、系統表の作成は一進一退したように見えた。しかし実は、一連の協議の途中でＸ教諭にはある「気づき」があった。それは、第６回の協議で参考資料として配付された『横浜版学習指導要領』を目にしたときのことであるという。「育てようとする資質や能力及び態度の系統表」に記載された抽象的な表現の方法を見て、「こんな感じでするのかな」と研究協議で目指すべき方向が「見えてきた」という。

Ｘ教諭：横浜版の学習指導要領を見て、ああ、まとめ方とか、小さいことなんですけれども、まとめ方とか、言葉の使い方とか、こんな感じでするのかなっていうのが見えてきた部分があったので。

Ｘ教諭が見た『横浜版学習指導要領』の系統表は、小学校・中学校を通じて同じレベルの抽象度で表現されていた。それは「総合学習」部会の系統表の中学校の表現に近いものであったため、「まとめ方とか、言葉の使い方とか、こんな感じでする」ということに気づき、「中学のような記述に統一」（第７回記録参照）、つまり抽象度を上げるということにつながっていった。つまり、小学校では単元ごとに評価規準が具体的な文章で設定されていたことにより、Ｘ教諭はこれまで抽象的な表現をすることに慣れていなかったと考えられる。

第７回協議の結果を踏まえて第８回協議で提案された系統表では、小学校の評価規準を中学校の「～することができる」という表現にできる限り近づけるように改良された（第８回記録より）。しかし、いまだ表頭の「テーマ」には、小学校では単元が、中学校では「テーマ領域」が示されるという違いが存在していた。これは第９回協議まで残存した。

> 前回からの改良点は、大きく次の２点である。１点目は、すべてを「評価の観点」と一括していた行見出しを、「視点」、「育てようとする資質や能力及び態度」、「力」、「評価の観点」と分けてつけたことである。２点目は、小学校段階の評価規準について、学習内容や活動に即しながらも、中学校の「～することができる」という表現にできる限り近づけたことである。
>
> 今回は、複雑化した行見出しの配置や整理について検討する中で、子どもの「思い」やその「思い」を「実践する力」、「自ら進んでかかわろうとする態度」などはどのように発達するのか、そしてそれらをどのように評価することができるのかを協議した。
>
> ４領域ごとに系統表を作成し、小学校は単元、中学校は領域と、列見出しが異なっていることに加え、小学校段階ではその領域に「関連する単元」を含んだ記載をしているため、評価規準の抽象度に幅が見受けられた。そこで、評価する際の具体的な観点はこの表には含めず、単元計画の中にルーブリックとして別に記すことや、その単元の学習を行うことで、当該領域で主としてねらうことと、副次的な効果とを区別して示すことが提案された。
>
> 第８回「総合学習」部会（2011年10月26日）の記録より（下線部は筆者による）

このように、小学校のＸ教諭が途中で「見えてきた」と気づきながら、その気づきを系統表の表現に活かしきれなかった理由として、次の二点が考えられる。

一点目は、前節までに指摘したように、小学校の、学習内容が具体的に想起されやすい「単元」を前提にしたカリキュラム構成と評価の思考法から脱しきれなかったことである。しかもその「単元」名が系統表のインデックスに残り続けており、Ｘ教諭に限らず、筆者を含めた「総合学習」部会の参加者の誰もがその「単元」の内容に引きずられ、またそれに気づかずにいたためであることを正直に告白しなければならない。

二点目は、一点目を助長した原因でもあるのだが、第５回以降第９回の協議まで、４つの「テーマ領域」ごとに系統表（すなわち、「国際理解」、「情報」、「福祉」、「環境」の４種類）を作成しようとしたことである。「テーマ領域」ごとに分け、その「テーマ領域」の土俵の上で協議を続けたことによって具体的な学習内容が想起されやすくなり、「テーマ領域」に左右されずに「育てようとする資質や能力及び態度」を示そうとすることの妨げになったと考えられる。付言するとこのことは、小学校・中学校共通に持っていた（あるいは参加していた大学教員もそうであったかもしれない）、学習内容をベースにした「教科」カリキュラムを構成する際の思考法に近いものであった。「総合的な学習の時間」では、児童・生徒に身につけさせようとする資質や

能力、態度に基づいて学習内容を考えていくべきものであり、当然この「総合学習」部会では、小中一貫教育で目指す「資質、能力、態度」の系統表を作成しようとしていたはずであった。しかし、より親しみのある「教科」カリキュラムの思考法が暗黙のうちに入り込み、協議を翻弄していたのではないかと推測される。

## 5．おわりに

以上、本研究では、小学校と中学校の教員が「総合的な学習の時間」に関する小中一貫カリキュラムを共同で作成するプロセスにおいて、その作業をたびたび妨げてきた小学校と中学校の「文化」の違いを探ってきた。概括すると、児童・生徒の発達段階に合わせて小学校と中学校がそれぞれに実践してきた「総合的な学習の時間」のカリキュラム構成の仕方が、次のように異なっていた。すなわち、①小学校では「単元」を前提に、カリキュラムと具体的な評価規準が設定されていた、②中学校では「テーマ領域」を前提に、異学年集団編成を採り入れたカリキュラムとそれに基づく抽象度の高い評価規準が設定されていた、ということである。そのような違いに基づく教育実践は、小・中学校教員それぞれの「総合的な学習の時間」のカリキュラム構成に対する思考・行動様式を規定してきたと考えられ、お互いのカリキュラムを書式の上で接合させ、一貫化を図ろうとしたとき、随所で妨げになっていたことが見て取れた。

ただそれらは「小学校（の）文化」・「中学校（の）文化」ではなく、「附属小学校（の）文化」・「附属中学校（の）文化」と呼べるものであったのかもしれない。また、日々の膨大な教育活動の中の、ほんのわずかな部分が影響した思考・行動様式であったと考えられる。しかし、それぞれに培ってきた「文化」が違う学校どうしが一貫した教育をすすめようとしたとき、それらの小さな「文化」の違いが表面化する場面を確認することができたといえるだろう。

こうした「文化」の違いは、時として教員間に「互いに根強い不信感」（天笠他、2005, p.140）を生み出したり、「溝」（亀井他、2007、p.128）を作ったりしがちであるが、本稿で対象としたＸ教諭、Ｙ教諭との間にはそのような「不信感」や「溝」は見られなかった。むしろ同じ方向を向いていたにもかかわらず、カリキュラム構築の作業が進まなかったことに、小さな「文化」の違いの持つ大きさを感じ取ることができよう。しかし、その「文化」の違いによる小中一貫カリキュラム作成の滞りは、参加者がそれらの「文化」の違いに自覚的になることと、全体で目指す方向をその都度確認していくことにより、克服できる可能性がある。

本研究が対象とした「総合学習」部会の取り組みは、「総合的な学習の時間」で「育てようとする資質や能力及び態度」の系統表の枠組みの基礎を固めたところで年度が替わり、小学校の担当者が交代となった。今年度も継続して研究協議が行われているが、これから先の協議においても、あるいは作成された小中一貫カリキュラムに基づいて附属小学校、附属中学校それぞれで実際の教育活動に移したときに、小学校と中学校との間で「文化」の相違がさまざまな場面で見られるだろう。引き続き、「文化」の存在に自覚的になりながら、検討に取り組む必要がある。

## 注

（1）表現が煩雑になるため本稿では「小中一貫教育」としているが、施設一体型、併設型、連携型などさまざまな形態で取り組まれる、広い意味での「小中一貫教育」を除外するものではない。

（2）宮崎大学教育文化学部が文部科学省より特別経費の措置を受け、平成23年度から3年間（予定）にわたって実施する研究プロジェクトを指す。正式名称は「小中一貫教育支援プログラムの開発と実践 ―小中一貫教育に関する総合的研究とそれを基盤とする新人教員養成及び現職教員研修」である。附属学校園と学部間で行われる共同研究は、仮説を吟味し、学校現場で検証を行う「実験」フェーズに位置づけられる。

（3）この協議での研究成果は、次の論文にまとめられているので、参照願いたい。吉村功太郎・平野崇・和田健・河原国男・岩本俊孝・秋山博臣・助川晃洋・遠藤宏美（2012）「小中一貫『総合的な学習の時間』カリキュラムの構想（1） ―宮大附属小中において育成を目指す資質、能力、態度を視点に―」『宮崎大学教育文化学部紀要（教育科学）』第27号、宮崎大学教育文化学部、pp.65-85。

（4）このことは、中学校は教科担任制であることや高校入試の際に調査書を作成することなどから、担任が一人で何教科も担当する小学校に比べて、評価計画が詳細にできていることが多いという、福岡市教育センターの指摘があてはまるだろう（福岡市教育センター、2004）。

## 文　献

天笠茂監修、広島県呉市立五番町小学校・二河小学校・二河中学校編著（2005）『公立小中で創る一貫教育　―4・3・2のカリキュラムが拓く新しい学び』ぎょうせい。

福岡市教育センター経営研究室（2004）『平成16年度研究紀要　信頼される学校文化の形成―カリキュラムマネジメントにかかわる校長・教頭・教務主任の意識調査を通して―』第685号。

亀井浩明監修、品川区立小中一貫校日野学園著（2007）『小中一貫の学校づくり』教育出版。

宮崎大学教育文化学部・教育学研究科（2011）『平成22年度戦略重点経費報告書　小中一貫教育支援プログラムのための研究開発』。

中留武昭（2002）『学校と地域とを結ぶ総合的な学習　カリキュラムマネジメントのストラテジー』教育開発研究所。

日本教育社会学会編（1986）『新教育社会学辞典』東洋館出版社。

お茶の水女子大学附属幼稚園・小学校・中学校・子ども発達教育研究センター（2008）『「接続期」をつくる　―幼・小・中をつなぐ教師と子どもの協働―』東洋館出版社。

佐藤真編著・豊岡市小中連携教育推進協議会著（2011）『小中連携で子どもが育つ　―兵庫県豊岡市の「根っこづくり」「幹づくり」教育―』学事出版。

横浜市教育委員会（2009）『横浜版学習指導要領　総合的な学習の時間編』ぎょうせい。

吉村功太郎・平野崇・和田健・河原国男・岩本俊孝・秋山博臣・助川晃洋・遠藤宏美（2012）「小中一貫『総合的な学習の時間』カリキュラムの構想（1） ―宮大附属小中において育成を目指す資質、能力、態度を視点に―」『宮崎大学教育文化学部紀要（教育科学）』第27号、宮崎大学教育文化学部、pp.65-85。

（2012年10月9日受理）