「教科等の構成と開発に関する
調査研究」研究成果報告書（19）

生活のカリキュラムの改善に関する研究

－諸外国の動向－

平成１６(2004)年２月

国立教育政策研究所

はしがき

２１世紀の入り口に立つ今日、これまでの学校教育の成果を引き継ぎながら、きたるべき時代と社会における学校教育の在り方を展望することが緊要の課題となっている。また、変化する社会を生きる子供たちに求められる資質や能力を明確にし、それを具現化する教育内容の在り方について、中長期的な視野から検討することも重要な課題といえる。

本調査研究はこのような問題関心から、教育内容編成の具体的な形態としての教科等の構成や開発について、本研究所の共同研究として平成９年度から進めてきた研究である。

本調査研究のねらいは、我が国における教育課程の研究開発動向やその歴史的変遷、諸外国における教育課程の動向、及び各教科等のカリキュラムの改善等について調査研究を行うことにより、将来における教科等の構成の在り方を検討するための基礎的な資料を得ることにある。このねらいを実現するため、(1) 教育課程の改善と開発に関する研究、(2) 各教科等のカリキュラムの改善に関する研究、(3) 教育課程の開発動向や実施状況等の調査分析の三つの研究課題を設けて、研究を進めてきた。

この報告書は、研究課題(2) における生活科系教科の諸外国におけるカリキュラムの動向を調査したものである。

本研究の成果が、今後教科等の構成の在り方を検討する際の基礎資料として、また各教科等のカリキュラムの改善のための資料として生かされることを願うものである。

平成１６年２月

国立教育政策研究所長

遠　藤　昭　雄

「教科等の構成と開発に関する調査研究」の概要

１．研究の目的

小学校・中学校及び高等学校における教科等の構成や各教科等のカリキュラムの課題を把握するとともに、我が国における教科構成の歴史的変遷や諸外国のカリキュラム構成の動向等について調査・分析することによって、今後における教育課程の改善並びに将来における教科等の構成の在り方に関する基礎資料を得ることを目的とする。

２．研究課題

ア．教育課程の改善と開発に関する研究

幼稚園、小学校、中学校、高等学校の教育課程の接続と構成の在り方、及び教育内容の「総合」的編成の原理と意義、その特質等について検討するため、我が国及び諸外国における教育課程の歴史的変遷と現状、文部省研究開発学校における研究開発内容などに関する調査・分析を行う。

イ．各教科等のカリキュラムの改善に関する研究

教育課程における各教科等の役割やその内容構成の在り方等について検討するため、我が国及び諸外国における各教科等のカリキュラムの歴史的変遷及び動向等に関する調査・分析を行う。

ウ．教育課程の開発動向や実施状況等の調査分析

教育課程の開発動向や教育課程の実施上の課題を把握するため、小・中・高等学校における教育課程編成に関する資料を収集し分析する。

３．研究の期間　平成９年度～

４．調査研究に関わる組織（平成１６年３月現在）

(1) 研究代表者　　小田　豊（次長）

(2) プロジェクトチーム

小田　豊　（次長）
月岡　英人（教育課程研究センター長）
三宅　征夫（教育課程研究センター基礎研究部長）
長崎　栄三（教育課程研究センター総合研究官）
西尾　典眞（教育課程研究センター研究開発部長）
水野　晴央（教育課程研究センター基礎研究部基礎研究課長）
坂口　浩司（教育課程研究センター研究開発部研究開発課長）
板良敷　敏（教育課程研究センター研究開発部教育課程調査官）
井上　一郎（教育課程研究センター研究開発部教育課程調査官）
工藤　文三（教育課程研究センター基礎研究部総括研究官）
猿田　祐嗣（教育課程研究センター基礎研究部総括研究官）

名取　一好（教育課程研究センター基礎研究部総括研究官）
水野香代子（教育課程研究センター研究開発部教育課程調査官）
谷田部玲生（教育課程研究センター基礎研究部総括研究官）
渡邊　彰　（教育課程研究センター研究開発部教育課程調査官）
渡邉　寛治（教育課程研究センター基礎研究部総括研究官）
吉川　成夫（教育課程研究センター研究開発部教育課程調査官）

(3) 各教科等の担当

各教科等ごとに所外の協力者を含めた委員会を設け、調査研究を進める。

(4) 事務局

工藤　文三（教育課程研究センター基礎研究部総括研究官）
谷田部玲生（教育課程研究センター基礎研究部総括研究官）

５．研究成果一覧（平成１１年度～平成１４年度）

・研究成果報告書(1)『文部省研究開発学校における研究開発の内容に関する分析的検討(1)』平成 12 年３月
・研究成果報告書(2)『社会科系教科のカリキュラムの改善に関する研究－諸外国の動向－』平成 12 年３月
・研究成果報告書(3)『技術科教育のカリキュラムの改善に関する研究－諸外国の動向－』平成 12 年３月
・研究成果報告書(4)『諸外国の「総合的学習」に関する研究』　平成 13 年３月
・研究成果報告書(5)『社会科系教科のカリキュラムの改善に関する研究－歴史的変遷(1) －』平成 12 年３月
・研究成果報告書(6)『技術科教育のカリキュラムの改善に関する研究－歴史的変遷と国際比較－』平成 13 年３月
・研究成果報告書(7)『理科系教科のカリキュラムの改善に関する研究－諸外国の動向－』平成 13 年３月
・研究成果報告書(8)『文部省研究開発学校における研究開発の内容に関する分析的検討(2)』平成 13 年３月
・研究成果報告書(9)『国語科系教科のカリキュラムの改善に関する研究－歴史的変遷・諸外国の動向－』平成 14 年３月
・研究成果報告書(10)『道徳・特別活動カリキュラム改善に関する研究－諸外国の動向』平成 14 年３月
・研究成果報告書(11)『道徳・特別活動カリキュラム改善に関する研究－歴史的変遷（戦前)』平成 14 年３月
・研究成果報告書(12)『算数・数学の教育課程－アメリカ､イギリス､ドイツ､フランス－』平成 14 年３月
・研究成果報告書(13)『理科系教科のカリキュラムの改善に関する研究－諸外国の動向（２）－』平成 15 年３月
・研究成果報告書(14)『体育のカリキュラムの改善に関する研究－諸外国の動向－』平成 15 年３月
・研究成果報告書(15)『音楽科のカリキュラムの改善に関する研究－諸外国の動向－』平成 15 年 10 月
・研究成果報告書(16)『図画工作・美術科のカリキュラムの改善に関する研究－諸外国の動向－』平成 15 年 10 月

生活のカリキュラムの
改善に関する研究
― 諸外国の動向 ―

教科等の構成と開発に関する調査研究
研究課題 イ　各教科等のカリキュラムの改善に関する研究
生活研究班（平成 16 年 2 月現在）

【研究協力者】

赤星まゆみ　（九州看護福祉大学教授）

馬居　政幸　（静岡大学教授）

田中　博之　（大阪教育大学助教授）

中野　重人　（日本体育大学教授）

中野　真志　（愛知教育大学助教授）

原田　信之　（岐阜大学助教授）

森茂　岳雄　（中央大学教授）

【所内委員】

工藤　文三　（国立教育政策研究所教育課程研究センター基礎研究部総括研究官）

谷田部玲生　（国立教育政策研究所教育課程研究センター基礎研究部総括研究官）

なお、生活研究班は、文部科学省の嶋野道弘視学官に研究のすべてにわたってご指導をいただきました。

目　次

アメリカ合衆国 …… 1

イギリス …… 15

フランス …… 27

ドイツ …… 47

中　国 …… 65

韓　国 …… 79

目標・内容構成等の一覧表 ……103

＊各国の報告書で共通して掲載している「学校系統図」は文部科学省,『諸外国の初等中等教育』, 平成 14 年 1 月及び文部省,『諸外国の学校教育』, 平成 8 年 9 月から引用した。本文は可能な限り最新の情報をもとに執筆しているため, 制度や訳語等については本文と若干異なる場合がある。

アメリカ合衆国

1　学校制度及び教育課程

アメリカでは教育の地方分権化が進んでいる。そのため、教育制度と教育課程は州により、また学区によって異なるので複雑でしかも多様である。1980 年代から、アメリカの経済競争力を高める教育政策として連邦および州の教育指導体制の強化が行われた。その結果、州政府の権限が強まり、学区や学校がかなりの規制を受けるようになってきているところもある。そして、教育課程の過剰な多様化に対する批判から「共通必修科目」の増加傾向が目立ってきた。州によっては、学校の認定条件に教育課程の基準を統一化する傾向も見られる。この統一化は学力調査と共に推進され、実質的な効果をあげようとする動きが全米的に広がっている。それゆえ、実施されている教育課程には、地域によって多種多様であったとしても全米的な基準として、評価目標が採用される傾向が現れ始めている。しかし、依然として、教育の予算面では、地域の財源に依存する傾向が続いており、基本的に合衆国における教育課程は、地方分権であることに変わりはないといえるだろう。

（1）学校制度

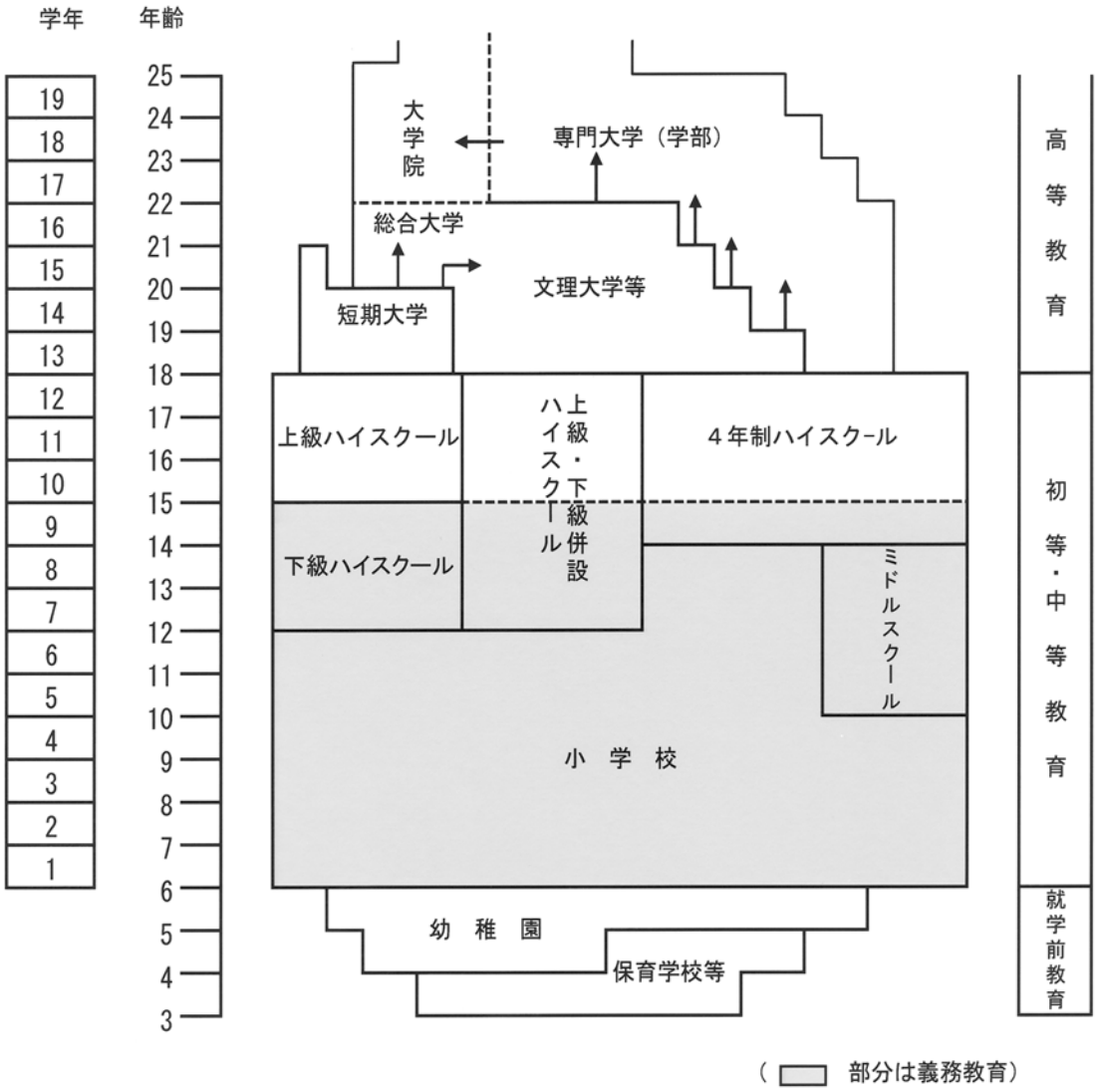
就学前教育は幼稚園(Kindergarten)のほか保育学校(Nursery School)で行われ、通常３～５歳児である。就学義務に関する規定は州によって異なる。州の規定では６歳または７歳以上の子どもが義務教育年齢である。しかし近年、幼稚園が併設されている小学校が普及したので、大部分の子どもは少なくとも５歳から幼稚園に通っている。

義務教育年限は８～12 年であるが、９年とする州が最も多い。初等・中等教育の期間は合計 12 年間であるが、その形態は６－３(２)－３(４)制、８－４制、６－６制の三つに大別される。他に５－３－４制や４－４－４制なども実施されている。歴史的には、20 世紀はじめには８－４制がほとんどであったが、その後６－６制、次いで６－３(２)－３(４)制が増加し、最近ではミドル・スクールの増加にともない、５－３－４制や４－４－４制が増加してきている。このほか、初等・中等併設型の学校もある。以下、1996 年の公立の初等学校・中等学校の形態別割合である。

公立初等学校の形態別割合		公立中等学校の形態別の割合	
３年または４年制小学校	7.6%	下級ハイスクール（３または２年生）	15.3%
５年制小学校	31.8%	上級ハイスクール（３年生）	3.3%
６年制小学校	24.0%	４年制ハイスクール	47.8%
８年制小学校	7.0%	上級・下級ハイスクール併設型（通常６年）	12.9%
ミドルスクール	16.2%	初等・中等併設型学校	12.3%
初等・中等併設型学校	4.8%	その他	8.5%
その他	8.8%		

本間政雄、高橋誠編著『諸外国の教育改革』（ぎょうせい、2000 年）より筆者作成[1)]

アメリカ合衆国の学校系統図



文部科学省生涯学習政策局調査企画課，『諸外国の初等中等教育』，平成 14 年 1 月より

（2）教育課程の基準の概要

2002 年 1 月、ブッシュ大統領の署名により、1965 年に制定された初等中等教育法が改正された。一人として落ちこぼれをつくらないことを目指したこの法律は、“ No Child Left Behind Act ”という。この法律は、学力のレベルアップを目的とし、①学力テストの実施と結果の公表、②州および地方の裁量拡大、③教育機会の選択拡大、④チャータースクールの設置振興という４つの政策を柱としている。この法律の影響は内容基準や到達度を明確に示し、学力テストの実施を奨励するなど、各州の教育課程の枠組みに反映していることは明らかである。

以下、本報告では、カリフォルニア州の教育課程基準について報告する。カリフォルニア州は西海岸の代表的な州であり、また後で中心的に取り上げるサービス・ラーニングを積極的に推進している。

表１ 幼稚園から第６学年	表２　第７学年から第 12 学年
英語－国語（English-Language Arts) 読む(Reading) 書く(Writing) 文書や会話での英語の慣習 (Written and Oral English Language Conventions) 聞く話す(Listening and Speaking) 数学(Mathematics) 歴史－社会科学(History-Social Science) 科学（理科）(Science) 視覚芸術と芸能(Visual and Performing Arts) ダンス(Dance) 音楽(Music) 演劇(Theatre) 視覚芸術(Visual Arts) 健康(Health) 体育(Physical Education)	英語－国語（English-Language Arts) 読む(Reading) 書く(Writing) 文書や会話での英語の慣習 (Written and Oral English Language Conventions) 聞く話す(Listening and Speaking) 数学(Mathematics) 歴史－社会科学(History-Social Science) 科学(Science) 視覚芸術と芸能(Visual and Performing Arts) ダンス(Dance) 音楽(Music) 演劇(Theatre) 視覚芸術(Visual Arts) 外国語(Foreign Language) 健康(Health) 体育(Physical Education)

（http://www.cde.ca.gov/standards/とhttp://www.cde.ca.gov/cfir/curfrwk.htmlより筆者作成[2)]。）

カリフォルニア州の教育制度も多様である。2001 年から 2002 年の統計によると[3)]、全学校数 8,914 校のうち、初等学校（通常、幼稚園から第５、第６学年）が 5,423 校、ミドル・スクール（通常、第６から第８学年）が 1,171 校、中学校（通常、第７から第９学年）が 22 校、ハイスクール（通常、第９から第 12 学年）が 966 校である。他に幼稚園から第 12 学年の学校が 68 校、英才学校(Special Education)が 122 校、オールタナティヴ・スクールが 242 校、補習学校（continuation school）が 520 校などである。

１年間の授業日数は少なくとも 175 日であるが、学区が州の奨励金を受けるための授業日数は少なくとも 180 日である。そして、州の教育規約では、１日の最低限の授業時間は、幼稚園は 180 分、第１学年から第３学年は 230 分、第４学年から第 12 学年は 240 分と示されているだけで、その決定は各学区に任されている。しかし、1985 年初めに、奨励金を得るための平均授業時間が、少なくとも、幼稚園は 200 分、第１学年から第３学年は 280 分、第４学年から第８学年が 300 分、第９学年から第 12 学年が 360 分と増加された[4)]。

教育課程は表１、表２に示す通りであり、外国語は第７学年以上から必修となっている。また体育は、第１学年から第６学年において 10 日間で全授業時間数が 200 分以上、第７学

年から第 12 学年においては 400 分以上という最低基準がある[5)]。幼稚園から第 12 学年まで、すべての教科のフレームワークがあり、各学年の大まかな目標と内容と評価基準が示されている。英語－国語、数学、歴史－社会科学、科学、視覚芸術と芸能については各学年ごとの内容基準がかなり詳細に示されている。例えば、第一学年の歴史－社会科学、科学（理科）、視覚芸術の内容基準は次のように示されている[6)]。

時間と空間における子どもの場所
第１学年の子どもたちは、今日の世界における権利や責任の幅広い概念をより詳細にとらえ続ける。教室は、個人の責任、他者の責任、私たちみんなが生活するのに必要なルール（例えば、公正な取り扱い、良いスポーツマンシップ）、他者の権利や意見に関する決定が行われる小型の社会である。子どもたちは、自分たちの近隣の生活の地理的、経済的な側面を考察し、それらを昔の人々の生活と比較する。子どもたちは、アメリカ市民の様々なバックグラウンドを調べ、私たち共通の文化的遺産を示すシンボル、像、歌について学ぶ。
１.２　子どもたちは、場所と人々の絶対的な位置と相対的な位置を比較し対照させ、場所の自然的、人間的特徴について述べる。 １．　地域社会、カリフォルニア、合衆国、7つの大陸、4つの海の位置を地図、地球儀の上で確認する。 ２．　三次元のモデルから引き出した情報を同じ位置を示す写真から引き出した情報と比較する。 ３．　主要な方位、地図記号を使いながら、簡単な地図を作る。 ４．　位置、天候、自然環境が、人々の生活（食べ物、衣服、家、輸送手段、娯楽を含む）にどのように影響を与えるのかを述べる。

生命科学

２．　植物や動物は異なる方法で彼らの必要を満たす。この概念を理解するための基礎として、

a.子どもたちは、異なる植物と動物が異なる種類の環境に居住し、異なる種類の場所でよく育つ外的特徴を持っていることを知っている。

b.子どもたちは、植物と動物の両方が水を必要とし、動物は食べ物を植物は光を必要とすることを知っている。

c.子どもたちは、動物は食べ物として植物や他の動物を食べ、住まいや巣として植物や他の動物でさえ利用することを知っている。

d.子どもたちは、動物の歯の形から彼らが何を食べるかを推測する方法（例えば、鋭い歯が肉を食べ、平らな歯は植物を食べるということ）を知っている。

e.子どもたちは、根が水や土壌の栄養素の摂取に関連し、緑の葉は太陽の光から肥料をつくることに関連していることを知っている。

地球科学

３．　天候は観察され、測定され、記述される。この概念を理解するための基礎として、

a.子どもたちは、日々の天候や季節ごとの天候の状態を測定し、記録するための簡単な道具（例えば温度計、風向計）の使い方を知っている。

b.子どもたちは、日々、天候が変化するが、ある季節の気温や雨や雪の様子が予測できるということを知っている。

c.子どもたちは、太陽が土地、空気、水を温めるということを知っている。

（※科学の内容基準は、自然科学、生命科学、地球科学、調査と実験から構成されている）

視覚芸術

2.0　創造的な表現

視覚芸術を作り、演じ、参加する。

子どもたちは、独創的な芸術作品の意味と意図を伝えるために様々なメディアを使いながら、芸術の過程と技能を応用する。

技能、過程、素材、道具

２.１　二次元と三次元の芸術作品の構成を利用する。

２.２　最初の色から次の色を調合し、その過程を述べる。

２.３　芸術作品の形や構成を創り出すために、彫塑素材（粘土、紙、張り子）の扱い方と使い方の初歩的な技能を行動で示す。

オリジナルな芸術作品によるコミュニケーションと表見

２.４　芸術作品についての考えや気持ちを伝えるために、線、形、色、構成における変化を計画し、利用する。

２.５　人、動物、建物などの具象的な彫刻を創る。

２.６　作りだした色を使いながら、静物画を描く。

２.７　芸術作品の視覚的、実際的な構成を使う。

２.８　実際の物、日常の景色についての観察に基づいて芸術作品を創る。

5.0　関連と関係と応用

視覚芸術において学んだことを芸術の他の形、他の教科領域、職業に関連させ応用する。

子どもたちは、視覚芸術で学んだことを他の教科領域に応用する。彼らは、生涯学習や職業的な諸技能へと導くような問題解決、コミュニケーション、時間と資源の管理におけるコンピテンスや創造的な諸技能を発達させる。彼らはまた、視覚芸術に関連した職業について学ぶ。

関連と応用

5.1　音楽の歌詞で見つけたリズミカルなパターンを手拍子し、そのパターンを視覚的に描写するために記号を使う。

5.2　様々な時代と文化からの民芸品を比較し対照する。

視覚的なリテラシー

5.3　作品で強調された要素に従って絵をカテゴリーに分類する。

職業と職業に関連した諸技能

5.4　家や学校で使われている物で、芸術家によってデザインされた物（例えば、家具、電気製品、自動車）を描写する。

（※視覚芸術は、芸術的な知覚、創造的な表見、歴史的・文化的な文脈、美的評価、関連と関係と応用から成っている。）（http://www.cde.ca.gov/standards/ より筆者作成。）

2　サービス・ラーニングに関して

（1）なぜ、サービス・ラーニングなのか

アメリカには生活科に相当する、もしくは生活科に類似する教科等は存在しない。従って、本報告ではまずそのアプローチを考慮しなければならなかった。例えば、第１・２学年の理科および社会科の内容基準の中で、生活科に相当する内容を分析するという方法が考えられる。しかし、生活科の内容は理科や社会科の範囲にとどまらない。生活科は、具体的な活動や体験を通して社会認識や自然認識、自己認識の芽を育てようとする教科ではなく、自立への基礎を養う教科として誕生したという経緯があるからである。そして、この基本ラインは今回の学習指導要領の改訂においても変更されていない。

そこで、本報告では、現在、アメリカでその有用性が注目され、理論研究だけでなく実践研究も積極的に推進されているサービス・ラーニングを取り上げることにした。このサービス・ラーニングに関する研究は、日本においても総合的な学習の時間との関連で盛んになりつつある[7)]。

現在、社会的な要請として、学校と家庭と地域の連携による教育活動がますます求められ、子どもによる地域への社会参加が教授構想に取り入れられつつある。さらに、今回の学習指導要領で総合的な学習の時間が新設された結果、生活科と総合的な学習の時間の接続と発展、各教科等の関連がますます重要な研究課題となることは明らかである。その意味でも、サービス・ラーニングから得られる示唆は大きいのではないかと考えたからだ。

（2）コミュニティ・サービスからサービス・ラーニングへ

アメリカでは、1990 年に全米地域社会サービス法(National and Community Service Act)が制定されたが、それは 1993 年に全米地域社会サービス委託法(National and Community Service Trust Act)に改正された。この法律によって、ワシントンD.C.に「全米・地域社会サービス機構」(Corporation for National & Community Service)が設置され、連邦の補助金プログラム「アメリカの学習・サービス」(Learn and Serve America)[8)]が管理運営されている。このプログラムでは、サービス・ラーニングとコミュニティ・サービスを実施する団体が援助を受けている。

このように 1990 年代初頭から、ボランティア体験、福祉体験、インターンシップ体験

などの社会体験を学校の教育活動の一環として行うことが盛んになってきた。それらはコミュニティ・サービスとよばれ、今日では多くの学区や学校で実施されている。しかし、1990 年代半ばになると、コミュニティ・サービスはその普及の一方で、強制労働と同じであるという批判や授業としての意義や工夫が不十分であるという批判を受けるようになった。そして最近では、このコミュニティ・サービスとは異なるサービス・ラーニングが登場し、その教育的意義が注目されている。

では、コミュニティ・サービスとサービス・ラーニングはどのように異なるのか。合衆国教育省(U. S. Department of Education)の教育統計のための全米センター(The National Center for Education Statistics：NCES)が、1999 年の春にサービス・ラーニングとコミュニティ・サービスに関する調査を行った。この調査に用いられた定義から見てみると[9)]、コミュニティ・サービスは「カリキュラムに基づいていないが、学校によって認められ、もしくは学校を介して行われる地域社会サービス活動である。」と定義されている。そして、コミュニティ・サービスは「強制的な場合もあれば自発的な場合もある。明示化された学習目標、組織化された振り返り、批判的な分析を含まない。学校外あるいは学校内で行う活動が含まれる。」と述べられている。

一方、サービス・ラーニングは「教室での授業とコミュニティ・サービス活動とを統合しようとするカリキュラムに基づいたコミュニティ・サービス」と定義されている。そのサービスは、「主要教科に関連して組織されている。明確に述べられた学習目標を持っている。設定された時間を超えて、地域社会が実際に必要とすることに注目する。教室での議論、発表、添削などを含む正規にスケジュール化、組織化された振り返り、批判的な分析活動を通して、子どもがサービス活動から学ぶことを援助する」と述べられている。

以下、この調査の結果である。

学校類型 （学校数）	子どもがコミュニティ・サービスに参加している学校の割合	組織化されたコミュニティ・サービスを実施した学校の割合	子どもがサービス・ラーニングに参加している学校の割合
全体　(79,750)	６４％	５７％	３２％
小学校　(49,350)	５５％	４９％	２５％
ミドルスクール(14,398)	７７％	７１％	３８％
ハイスクール(16,002)	８３％	７１％	４６％

1998 年～1999 年　教育統計のための全米センターによる調査結果[10)]より筆者作成

(3)「カルサーブ・イニシアチブ」の実践例

1998 年に「全米サービス・ラーニング委員会」が結成され、2002 年 1 月に『行為における学習』(Learning in Deed)[11)]という報告書を公表した。カリフォルニア州、メイン州、ミネソタ州、オレゴン州、サウスカロライナ州の５つの州が、『行為における学習』のデモンストレーション・プロジェクトに参加している。

「カルサーヴ・イニシアチブ」(the CalServe Initiative)[12)]というプログラムを通して、カリフォルニア州の教育局は、地域的なサービス・ラーニングを主導する州規模の基盤整備を支援し続け、23 の学区における学校と地域社会のパートナーシップが形成され、12

の地域が主導的な役割を担うようになった。そこには、毎年、都市、郊外、地方の 84,000 人以上の子どもたちとおよそ 8,000 人の地域のボランティアが参加している。カリフォルニア州の教育局は、2004 年までに、すべての学区の 50%が正規の教育活動の一部としてサービス・ラーニングを実施し、３つの期間（幼稚園～第５学年、第６学年～第８学年、第９学年～第 12 学年）において、少なくとも一度ずつ、サービス・ラーニングを経験するというヴィジョンをもっている。

①「カルサーブ・イニシアチブ」の実践例の概要（幼稚園～第３学年）

犬への贈り物

犬に関する本を読んだ後で、幼稚園から第２学年の子どもたちは、動物管理局の人から地域の動物保護施設について学んだ。子どもたちは、犬について学んだ知識を使い、毛布を集める運動を行い、それらを動物保護施設に届けた。

支援組織：Burbank Unified School District
(諸)教科：視覚芸術と芸能、外国語、英語／国語、英語の発展
問題領域：市民的な行動
ねらいとされる学年レベル：幼稚園から第３学年
難易度：低

子どものための子どもによる本

子どものための子どもによる本という考えは、我々の地域社会とその必要性についてのクラスの話し合いから生じた。第３学年の 20 人の子どもたち（11 人が英語のみを学び、９人は第二外国語を学んでいる）は、歯医者さんやお医者さんに行った時はいつも、年齢にあった読むのに適した本がないと感じていた。責任ある市民として、彼らはこの問題に挑戦し、この要求をかなえたいと感じた。３年半の学習の中で、彼らは、自分たちの本を書いて出版するという自信を持っていた。彼らはまた、自らそれらを歯医者さんやお医者さんに届けたかった。

支援組織：Carpinteria Unified School District
(諸)教科：視覚芸術＆芸能、外国語、英語／国語、英語の発展
問題領域：教育、公的な仕事、公衆安全、福祉サービス、社会的な要求
ねらいとされる学年レベル：幼稚園から第３学年
難易度：高

ごみの山

幼稚園から第五学年までの 850 人の子どもたちが通うシールズ(Searles)初等学校では、昼食時に毎日、45 から 50 袋のごみが出る。昼食のごみの調査に参加した後、４クラスの中の中心となる子どもたち（３年生２人、５年生２人）は、昼食時に毎日出るごみの量を減らす活動に着手した。彼らは、昼食を食べる場所のプラスチックやアルミニウムの缶用のごみ箱にラベルを貼り、発泡スチレンのトレイをリサイクルの厚紙製トレイに置き換えた。子どもたちは、サービス・ラーニングのプロジェクトの成功をモニターするために、一週間のごみ袋の数をかぞえた。学校や地球のためになるプロジェクトを通して、教師たちは、子どもたちを読み、書き、数学、科学の内容領域からの学習活動にも関わらせた。

支援組織：New Haven USD

(諸)教科：英語／国語、英語の発展、数学、科学

問題領域：教育、環境

ねらいとされる学年レベル：幼稚園から第３、第４、第６学年

難易度：高

私の遺産は私の市の歴史である

サン・リーンドロにある幼稚園から第５学年までの子どもたちが通うマッキンリー(Mc Kinley)初等学校はサンフランシスコ湾の東側にある。その学校には、多様な民族的背景を持つおよそ 500 人の子どもたちがいる。大部分がラテン系アメリカ人、アジア系アメリカ人、アフリカ系アメリカ人であり、多くが低収入の家庭である。その学校の第３学年のクラスは、自分たちが理解できるように書かれたサン・リーンドロの歴史の質、量、身近さについて調べた。それらの調査のために、私たちは、サン・リーンドロ図書館やサンリーンドロ歴史協会に行った。彼らは、第３学年の子どもたちにとっての重大な欠点を発見した。そして、図書館と歴史協会の両方が若者と共同することに興味を持っているとわかり、若者の視点からのお年寄りの経験についての口述史を作成することを申し出た。湾岸地域のシーザーチャベス・サービス・ラーニング連合（アラミダ郡教育局を通して）およびヴィラ・サン・リーンドロ（生活支援共同体)との提携を作り出した。彼らは、口述史の本のプロジェクトの計画を展開するために子どもたちと共同した。第３学年のクラスの子どもたちは、インタビューの質問をつくりだしたり、お年寄りへのインタビューの練習をしたりするために第４学年、第５学年の子どもたちと共同した。それは、情報を記録したり、要約することを含んでいた。それから、子どもたちは、お年寄りに会いに行って、インタビューをした。そして、子どもたちが書いたインタビューの要約、初期の居住時代から現在までの歴史的な出来事の年表、文献目録を組み入れた本を作り出した。市長は、その本をサン・リーンドロの図書館の式典で地域の人々にプレゼントした。

支援組織：Alameda County Office of Education

(諸)教科：英語／国語、英語の発展、歴史／社会科学

問題領域：教育、公的な仕事、公衆安全

ねらいとされる学年レベル：幼稚園から第三学年

難易度：高

②「カルサーブ・イニシアチブ」の実践の展開例

毎年恒例の缶詰食品運動
リバーデールのサービス・ラーニング・プロジェクト

概要：フィップ小学校の第２学年の子どもたちと教師は、10 年間、毎年、恒例の缶詰食品運動に参加してきた。私たちは、寛大にも、この素晴らしい運動に時間を費やし製品を寄贈してくれる様々なビジネスのパートナーシップを築いてきた。休日のフード・ボックスのことを聞くと、生活に困っている多くの家族が食べ物を求めて学校に集まった。今回、私たちは、30 のフード・ボックスを配布した。私たちは、地域社会の要求に応えるためにフード・ボックスの数をもっと増やしたいと考えている。

授業のプロセス

準備：子どもたちは地域社会にある飢えと貧困の問題について、どのように援助できるか、例えば缶詰食品運動について話し合った。ミグラント・クラークス(Migrant Clarks)先生、教会、他の団体が、このプロジェクトの援助が必要な貧困家庭を探すために共同した。それに参加したみんなが名前を極秘にした。この情報は、それから事務所の職員に届けられた。参加した子どもたちは、休日のフード・ボックスのために集められた食品の重さや大きさを測り、そして適当な箱に詰めていく方法を知らなければならなかった。教師は、このプロジェクトを始める前に寄付された乾物や生鮮品などの食べ物の場所を確保した。教師たちは、食べ物のために利用される植物を認識する時の子どもたちの既存の知識を判断するために、KWL（彼らが知っている"Know"こと、知りたい"Want"こと、学んだ"Learn"こと）という形式を使った。子どもにとっての市民的責任という目標は、彼らが必要を感じている人々を援助するための知識を持つことである。

カリフォルニア州のアカデミックな内容基準

第２学年の国語

筆記の方法１．１：関連のある考えを分類し、焦点の一貫性を維持する。

２．１：自分たちの経験に基づいた簡単な物語を書く。

a.出来事の論理的な順序によって進める。

b.背景、人物、物、出来事を詳細に述べる。

第２学年の読解（学年レベルに適した教科書の理解と分析）

読解力２．７：図や表やグラフからの情報を解釈する。

２．８：二段階の筆記指導に従う。

第２学年の数学

測量と幾何学 12：同じ物を測るのに異なる単位量を使い、異なる単位量を使うときに、その尺度が大きくなるか小さくなるかを予測する。

第２学年の理科

調査と実験４.ｂ：適切な道具を使って長さ、重さ、温度、液体の体積を測り、基準となる実績の単位量でそれらの測定を表現する。

４.ｃ：二つもしくはそれ以上の物質的な特徴（例えば、色、形、手ざわり、大きさ、重さなど）に従って、共通の物を比較したり分類したりする。

４.ｅ：軸に適切な名称をつけデータを記録するために棒グラフを作成する。

実行：高い質のサービスを保証し、カリフォルニアのアカデミックな内容基準を満たすために、教師たちは、実際のプロジェクトを始める前に、２～３回のミニ授業をする必要がある。この活動のためのミニ授業は、物の重さや大きさを測ったり、概算したりすることを含むべきである。教師たちは、子どもたちが食べ物の品質の測定を確実にするために、重さや大きさを測り、概算するのを観察しなければならない。その学級は、まず学校規模の缶詰食料運動を始めることで、休日のフードボックスを開始した。多くの学級が 100 個以上の缶詰を集め、米、豆、ハム、ターキーなどの食べ物、食べものを置くための 30 本の大きなプラスチック・カバーの管を購入した。州議員は、ターキーを寄贈した。子どもたちは、食べ物の重さや大きさを測り、包装し分類した。４人ずつのグループになり、子どもたちは、箱につめるために食料を選んだ。失業者たちが休日のフード・ボックスを受け取りに来た時、第２学年の様々なクラスから２人の子どもが、その箱を自動車まで運ぶのを手伝った。そして、彼らにとって良い休日になるように願った。失業者たちに休日の贈り物の箱を包装し個人的に手渡せることによって、子どもたちは、この授業で注意を払われている市民的、社会的責任というものを確認した。

振り返り：子どもたちは、その授業の前でもその授業の間でも、すべて振り返ることに参加する。それは、口頭でも日記を書くことでも行われる。このサービス活動を終えた後で、子どもたちは暮らしに困っている人を助けるために、そしてそれを説明するために彼らがしたことについて書いた。これは市民の責任として承認され、国語における内容基準を強化した。

子どもの評価：子どもたちは伝統的なテストによって内容基準で評価された。遂行に基づいた評価は、授業時間であるミニ授業の間のインフォーマルな観察、そして子どもたちが食べ物を包装している時、教師が巡回しながら質問をすることでの観察によって行われた。教師たちは、再サービス活動についての最終の文章と説明を通して公民基準(civic standards)を評価する。

プロジェクトの評価と発展：教師たちは、休日のフード・ボックスを受け取った失業者からフィードバックしてもらうことによって、その活動の質を評価する。子どもたちが、長期間より多くの食料を集め、より多くの休日フード・ボックスを包装し、分配することを可能にすることで、このプロジェクトは発展することができるだろう。
祝典／一般に認められること：教師たちはこの活動を公共広告に載せた。そして、地方新聞に公開された。彼らは、サービス・ラーニングの活動の新聞取材を受けた。
素材とスタッフを集める必要性：子ども全員の家族へのビラ：休日の食料寄贈運動。食料の寄贈を求める地方の包装会社（Packing Companies）への手紙。
基金と資源の支援／持続性：第２学年の６つの学級のそれぞれが、サービス・ラーニングのために 100 ドル割り当てられる。学級は、食品や素材を購入するためにその基金をまとめる。他のすべての食料は、食料運動による寄贈からなる。この活動は 100 ドルの割り当て、食料運動、私的な寄贈によって、継続するだろう。

３　カリフォルニア州の内容基準およびサービス・ラーニングの特色とわが国への示唆

(1) アメリカでは、近年、幼稚園が併設されている小学校が普及した。そして、教育課程の内容基準も、各教科、幼稚園から第 12 学年までが系統的に記述されている。それゆえ、幼稚園と小学校の教育課程が異なり、さらに子どもたちが多様な就学前教育を受け小学校に入学する日本に比べ、幼稚園教育と小学校教育の接続と発展が容易であると考えられる。

(2) サービス・ラーニングは、地域社会の要求に応え行動するための十分に組織されたサービスに積極的に参加することを通して、子どもたちが学び発達するというカリキュラム方略である。市民としての責任感を増すだけでなく、アカデミックなカリキュラムに統合され、それを高める活動でもある。それゆえ、カルサーブ・イニシアチブの実践例において、アカデミックな内容基準との関連が示されている。

(3) サービス・ラーニングにおける子どもたちの課題は、子どもたちにとって、また地域社会にとって切実な問題である。それは、教師が一方的に与えた課題ではなく、その参加は表面的、形式的な参加ではない。まさにリアルな問題と直面し、子どもたち同士が協力し、また大人たちの支援や援助を求め、大人とも協同しながら、その問題を解決している。子どもは未熟だから参加できない、そのような課題を与えるのはかわいそうだという発想は存在しない。発達段階は考慮されるべきであろうが、責任ある市民、社会の形成者、変革者として子どもを認めるという子ども観の転換がそこにはある。子どもを将来の有能な市民と考えるだけでなく、現在の地域社会の価値ある構成員と考えるのである。

（中野真志）

【注】

１)本間政雄、高橋誠編著『諸外国の教育改革』ぎょうせい、2000 年、30 頁。

２)http://www.cde.ca.gov/cfir/curfrwk.htmlには、表１・２に示した教科等に関するカリ

フォルニア州の教育課程の枠組みが示され、http://www.cde.ca.gov/standards/には、「英語－国語「数学」「歴史－社会科学」「科学（理科）」「視覚芸術と芸能」に関する幼稚園から第 12 学年までの教育課程の内容基準が示されている。

3)http://www.ed-data.k12.ca.us/welcome.aspの中の州の公立学校システムに、この統計データが示されている。

4)http://www.leginfo.ca.gov/cgi-bin/calawquery?codesection=edc&codebody=におけるカリフォルニア州の教育規約および http://www.smartvoter.org/gtg/ca/state/overview/school.html の公立学校に関する資料を参考にした。

5)http://www.leginfo.ca.gov/cgi-bin/calawquery?codesection=edc&codebody=

6)http://www.cde.ca.gov/standards/における第一学年の歴史－社会科学（p.５）、科学（理科）（pp.３-４）、視覚芸術の内容基準（p.128、p.130）。

7)例えば、以下のような先行研究がある。

・宮崎猛「アメリカにおける『サービス・ラーニング』の動向と意義」『社会科教育研究』第 80 号、日本社会科教育学会、1998 年。

・中留武昭「学校と地域を結ぶサービス・ラーニングの実践(1)」『教職研修』2000 年９月（中留はこの論文から継続して『教職研修』2001 年４月号まで、サービス・ラーニングに関する一連の論文を書いている）。

・倉本哲男「サービス・ラーニングにおける統合カリキュラムの検討－ドレイクの統合カリキュラム論による実践例の分析－」『カリキュラム研究』第 11 号、日本カリキュラム学会、2002 年

・岡村千恵子「アメリカのミドル・スクールにおけるサービス・ラーニングに関する一考察－より高次の学習活動を指向するカリキュラムの展開過程－」『カリキュラム研究』第 12 号、日本カリキュラム学会、2003 年

8)ホームページのアドレスはhttp://www.learnandserve.org/である。

9)http://nces.ed.gov/pubs99/quarterly/winter/3elem/3-esq14-h.html

10)http://nces.ed.gov/surveys/frss/publications/1999043/images/tab1.gif

11)この報告書はhttp://learningindeed.org/index.htmlにアクセスし入手することができる。

12)ホームページのアドレスはhttp://www.cde.ca.gov/calserve/である。以下、本報告書で紹介する実践事例は、このホームページから入手した資料を翻訳したものである。

【参考文献】

・佐藤三郎編『世界の教育改革－21 世紀への架ヶ橋』東信堂、1999 年

・本間政雄、高橋誠編著『諸外国の教育改革』ぎょうせい、2000 年

・中島章雄「理科・数学で世界のトップを『学力向上』を国家目標として」『CS 研レポート』Vol.46、啓林館、2002 年９月、２～13 頁

・本図愛実「教育改革としての『サービス・ラーニング』」『CS 研レポート』Vol.46、啓林館、2002 年９月、42～47 頁

イギリス

1　教育制度及び教育課程の基準の概要

（1）学校制度の概要

イギリスの学校制度は、大きく分けて、全体の 90%以上を占める公立学校（state school）と私立学校（public school）とで構成されている。（注１）

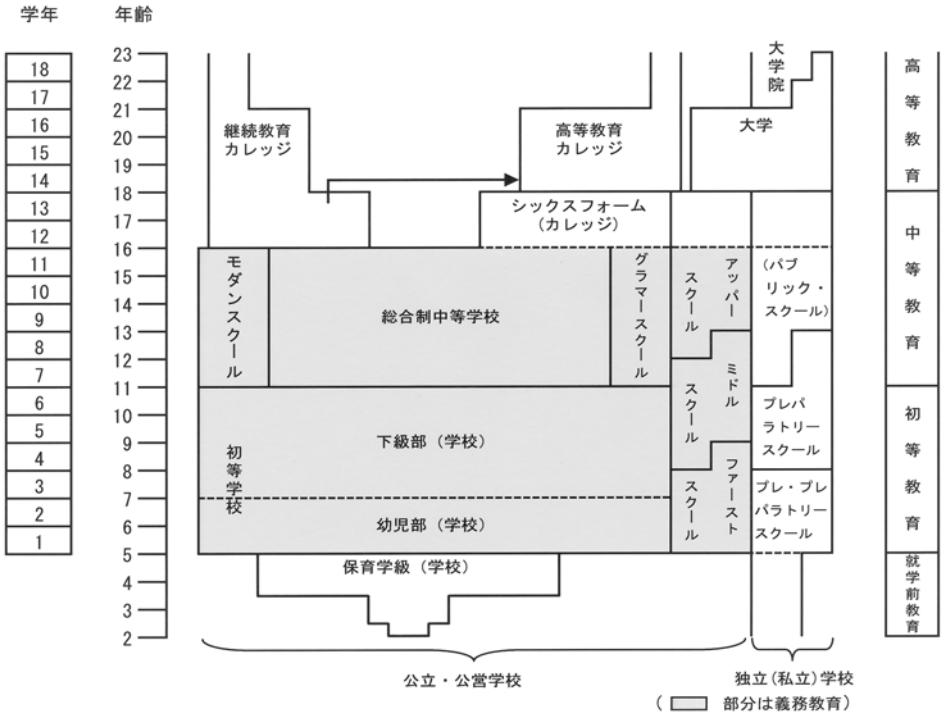
私立学校は、上流階級や富裕層の子弟、あるいは最近では海外の王族や政治家の子弟も多く入学することで有名である。一方、公立学校は、６年間の小学校と５年間の総合制中等学校、そして２年間の大学進学準備課程としてのシックスフォーム、さらに大学というようにかなり単線化してきているのが近年の特徴である。

また、最近では、ボランティア団体が運営する学校も増えてきている。

小学校は、日本よりも１年早く５歳から入学する。また、教員養成課程等は３年で終了する大学も多く、日本の学校制度とは、配当年齢や年数の点でやや異なっている。

中等学校は、中等部と高等部に分かれていて、両者の一貫教育が行われているために公立の総合制中等学校においては、中等部と高等部の間に入学試験がない。その代わりに、中等学校卒業資格試験（GCSE: General Certificate of Secondary Education）と大学入試資格試験（A-level）が卒業直前に実施されている。

イギリスの学校制度



（2）基準設定の主体とその性格

教育課程の基準としてのナショナルカリキュラムは、日本の文部科学省にあたる教育技能省（Department for Education and Skills）が設定し、ほとんどの内容に法的拘束力がある。具体的なカリキュラムの内容や到達目標については、同省の関連団体であるQCA（Qualifications and Curriculum Authority）が関連資料を印刷媒体とウェッブサイトから公開している。（注２）

ただし、以下に紹介する市民性教育は、小学校における実施については各学校の裁量に任されていて法的拘束力はない。（注３）

（3）教育課程の改訂の特徴

イギリスの教育課程は、1988 年の教育改革法によって制定されたナショナルカリキュラムによって、法的拘束力を持つものとして規定されるようになって以来、現在まで数回の改訂を経て今日に至っている。最新版は、2002 年度９月から施行されている。この中では、「市民性教育（Citizenship Education）」の教科としての正式な導入が大きなポイントになっている。

中等教育における新教科「市民（Citizenship）」は、もちろん教科ではあるが、福祉、人権、健康、環境、公共等の総合的な課題を扱うことを特徴としている。その意味において、従来の教科別学習に加えて、現代的課題に基づいた問題解決的な総合学習を含み持つカリキュラムに生まれ変わったといえるだろう。したがって、イギリスにおいて 1967 年のいわゆるプラウデンリポートで重視されるようになった総合学習（イギリスではトピック学習と呼ばれることが多い）の伝統が再び復活し始めたことが特徴になっている。ただし、それは、従来のトピック学習に見られるような教科カリキュラムの統合によるものだけでなく、キーステージ３及び４（日本の中学校１年生から高校２年生に相当する）においては教科として行われるようになっている。キーステージ１・２（小学校段階）ではトピック学習の方式により教科横断的な学習によって行ってもよいことになっている。ただし、法的拘束力はない。

さらに、特徴的な教育課程改訂の方向性は、21 世紀社会に必要な新しい資質・能力を明確にして、合わせてその評価方法や単元プランなども教育技能省及びその関連団体（QCAやNational Curriculum Online）から公開されていることである。（注４）

つまり、今回の改訂では、市民性教育のための「市民」という教科を新たに中等学校レベルにおいて新設したこと以外には、新しい教科や領域そして時間の創設は行っていないが、「教育課程全体に関わる（across the curriculum）」方法で、すべての教科・領域において育成すべき新しい資質・能力を、思考スキル（thinking skills）、キースキル（key skills）、そしてSMSC（Social, Moral and Spiritual Competencies）という３つの力によってより明確に定義したことが新機軸となっている。（注５）

（4）基準の明確化と学力水準を向上させる施策

また、全国一律に学力テストが実施されていて、７歳・１１歳・１４歳のすべての子どもが受験し、教科学力の全国到達度を明確にするとともに、各学校の達成度に基づいた学校改善が計画的に行われている。これに関わって、学校査察委員会とも呼ぶべき「教育基準局（OFSTED: Office for Standards in Education）」が４年に一度、すべての公立学校の学校外部評価を行い、その結果をインターネット上で公開し、その査察結果に基づいて厳密

な学校改善を指導していることも特徴になっている。（注６）

（5）教科等の構成と学年配置

現行のナショナルカリキュラム（2002 年 9 月施行）では、教科名と配当学年は以下の表１のようになっている。（注７）なお、表中の黒丸印は、法的拘束力のある教科である。以下に紹介するPSHE（Personal, Social and Health Education）は、どのキーステージにおいても法的拘束力のない内容領域で、各学校の裁量に任されている。

表１　イギリスのナショナルカリキュラムにおける学年別教科配当表（2002 年 8 月以降）

	Key stage 1	Key stage 2	Key stage 3	Key stage 4	
年齢	5-7	7-11	11-14	14-16	
学年	1-2	3-6	7-9	10-11	
英語	●	●	●	●	コア教科
数学	●	●	●	●	コア教科
理科	●	●	●	●	コア教科
Design and technology	●	●	●	●	基礎教科
ICT	●	●	●	●	基礎教科
歴史	●	●	●		基礎教科
地理	●	●	●		基礎教科
現代外国語			●	●	基礎教科
Art and design	●	●	●		基礎教科
音楽	●	●	●		基礎教科
体育	●	●	●	●	基礎教科
市民			●	●	基礎教科

（出典）http://www.nc.uk.net/subject_key.html

２　当該教科等の教育課程上の位置づけ

イギリスでは、日本の生活科にあたる教科はない。生活科のようないわゆる統合教科はなく、表１にあるように、小学校低学年において、わが国の生活科と内容的に類似するものとして、理科、歴史、地理という３つの教科からなる分科カリキュラムとなっている。

そこで本報告では、小学校低学年の「市民性教育」（Citizenship）と「個人、社会、そして健康教育」（PSHE）に焦点をあてて、わが国の生活科との対比においてその特徴を紹介することにしたい。

（1）配当されている学年

QCAが発行している 2000 年の「PSHEと市民性教育のための指導書」（initial guidance for schools）によれば、法的拘束力はないがイギリスの小学校のキーステージ１・２（日本の小学校の１年から６年にあたる）においては、PSHEおよび市民性教育を実施することが望ましいとされている。（注８）従って、小学校１・２学年においても、法的拘束力はなく、教科でもないが、PSHEと市民性教育は実施されている。

（2）配当授業時数

特に具体的な時間数は、規定されていない。なぜならこの２つの教育は、既存の教科に関連づけて行われることが多いからである。各学校において、実施時間数を主体的に決定することができるようになっている。さらに、上記の指導書においては、特色ある時間枠の設定方法として、「活動週間（activity week）」と称して、ある１週間を PSHE および市民性教育の強化週間と位置づけて、全校で取り組みを行うことも奨励している。

（3）履修の方法

上記のような性格上、小学校低学年における PSHE および市民性教育は、各学校における裁量活動として行われているために、「学校選択による裁量カリキュラム」と呼ぶ方が、最も実態に合っていると思われる。

（4）教科学習との連携

PSHE および市民性教育は、小学校低学年においては、表１にある教科の学習と関連づけて行われるようになっている。そのために、PSHE および市民性教育の教育目標のそれぞれが、ナショナルカリキュラムで規定された教科の教育目標のどれと対応しているか、あるいは、どの目標とほぼ同じ内容を示しているかについて、QCA が明確に規定している。また、以下に紹介するように、モデル単元プラン（schemes of work）を具体的に設定することによって、各教師がどの既存教科に位置づけて、PSHE および市民性教育を実施すればよいのかをわかりやすく示している。

さらに、イギリスの小学校では、今日でもトピック学習（わが国の合科学習、合科的な指導、及び、総合的な学習の時間に近い）の伝統が残っているために、この PSHE および市民性教育においても、学習成果を図画工作の作品やドラマにして表現するというような総合的な発展学習が奨励されている。

いいかえれば、PSHEおよび市民性教育のトピックを、小学校の分科カリキュラムの統合の核として使うことを奨励しているといえる。（注９）

ただし、イギリスの小学校では、ナショナルカリキュラムで規定された各教科においても年間標準時間数は示されていないので、年間に数個の小単元を PSHE および市民性教育のためだけに特設することは、各学校のカリキュラム運営の裁量権によって可能である。例えば、「私の家族」とか、「お金の使い方」といった数時間内のディスカッションを中心とした小単元を組むことによって、教育効果を上げる方法も奨励されている。

３　目標、内容等の示し方

（1）目標、内容等の示し方

目標は、４つの内容領域ごとに箇条書きで整理している。目標の項目は、「知識・スキル・理解」というようになってはいるが、それぞれのカテゴリーごとに目標を分類してはいない。（注 10）４つの内容領域は、以下のように示されていて、キーステージの１と２では共通になっている。（注 11）

［内容領域１］　自信と責任感を高め、自己の能力を最大限に生かす
［内容領域２］　市民としての積極的な役割を果たす準備をする
［内容領域３］　健康的で安全に暮らす力をつける
［内容領域４］　他者との良好な関係を築き違いを尊重する

このような内容領域を参考にして、各学校で効果的な教育内容を具体的に作成すること

になる。しかし、この記述だけでは具体性がないので、教育技能省やその関連機関では、多くのモデル単元プランや優れた教材の紹介をインターネット上で積極的に行っている。（注 12）

さらに、効果的な学習活動についても、豊富な例示がなされている。例えば、Citizenship の教師用指導書（teacher’s guide）には、次のような活動が詳しい解説や具体例と共に推奨されている。（注 11 の参考文献の付録資料を参照のこと）

1　学習ルールの設定
- 他の人の意見をしっかり聞く
- 肯定的なコメントをするように心がけよう
- 他の人が言ったりしたりしたことをからかわない
- お互いに優しくする
- 順番を守ってお互いに助け合う
- 話したくないときには話さなくてもよい

2　学習の導入段階での活動
- グループやクラスでのブレーンストーミング
- 「思ったことを絵と文章に書く」活動
- ある出来事やお話しについて考える活動
- 落書き
- 写真や絵、新聞、雑誌などを用いた討論
- 子ども同士のインタビュー活動
- 一人ずつ順番に話す

3　グループ学習
- 男子と女子別々のグループ
- 男女混合グループ
- 能力混成グループ
- ランダムに作ったグループ
- ある人同士を一緒にしたり別々にしたりして意図的に作ったグループ
- 小集団と大集団、そしてその学習途中での移行

4　ジグゾー

※　４名程度のグループを複数作り、それぞれのグループ内でメンバーに番号を振る。そして、グループを超えて同じ番号の人同士が新たなグループを作り、それまで元のグループでどのような話し合いや活動をしたのかを伝え合う。

5　役割演技とドラマ

6　輪になってお話しをする会

7　写真の活用

8　カメラの活用

9　お話しの活用

10　活動週間の設定

11　外部人材の活用と外部機関の訪問

（2）学年別に示されているか

学年ごとにではなく､イギリス独自のキーステージという複数学年をまとめた段階毎に、目標が設定されている。

（3）その他の特色

その他の特色としては、Citizenshipについて詳細な評価に関する指導資料がQCAによって作成され、インターネットで無償公開されていることである。(注 13)

この資料（「市民性教育：評価と記録、通知のためのガイダンス」）には、評価規準、評価の原則、授業評価の規準、保護者への通知の仕方と事例、学校の評価事例、通知票の記入例等が詳細に記載されている。ここでは、Citizenship の評価規準と評価の原則について紹介しよう。まず評価規準は、以下のようになっている。これは、小学校低学年に相当するキーステージ１の終了時点で児童が習熟すべき内容を示したものである。なおこの評価規準は、次に示す Citizenship の法的拘束力のない教育目標を参考にして作られたものである。

表２　Citizenship におけるキーステージ１での評価規準（注 13 参照）

	よき市民についての知識と理解	探究とコミュニケーションのスキル	参加と責任ある行動のスキル
キーステージ１の終了時までに	○他者と、道徳的・社会的葛藤場面を含むトピックや問題について話したり考えたりすることができる ○簡単な市民性教育の概念についての理解を示し始めている。（正しいことと誤り、公平さ、ルールと価値：例えば､正直さ､寛容性､他者の尊重と思いやり）	○簡単な質問に応答し、二人組の中かあるいはクラスの友だちに自分の意見やアイデアを説明することができる。 ○他の人に意見を聞くことができる。	○クラスか学校の活動に参加して、友だちと協力して遊んだり作業をしたりすることができる。さらに、自分の責任を果たしたり友だちと責任を共有したりすることができる。 ○実際の場面で選択をして、助けを呼ぶ方法を知っている。

さらに､Citizenship における評価の原則を以下のように定めている。（注 13 の資料より）

［評価の原則］

・　全員の児童生徒の学習と到達度を反映すること
・　測定しやすい面だけでなく、市民性教育にとって価値あるものを評価すること
・　達成水準を引き上げるように評価を活かすこと
・　児童生徒やその家族の真価や人格を評価しないこと
・　探究のスキルやコミュニケーションのスキル、積極的な参加、そして知識・理解のそれぞれの発達に対して公平な重み付けをすること

・　評価プロセスにおいて、児童生徒をパートナーとして活かすこと
・　評価によって学校の教育実践を推進できるようにすること

これ以外にも、子どもの自己評価と相互評価の教育的価値等についての指針も示されていて、実践のガイダンスのための資料として大変豊富な内容を提供している。

このように、小学校低学年においては、法的拘束力を持たないにも関わらず、各学校での実践の具体化を進める上で有効な資料が、中央の教育行政諸機関から豊富に提供されていることが特徴である。（注 14）

4　内容構成等

（1）内容の区分

まず、PSHE の教育内容は、次のような 7 領域からなっている。（注 15）ここから、Citizenship（市民性教育）は、内容的に PSHE の一部として定義されていることがわかる。

1　薬物・タバコ・アルコール
2　栄養と体育
3　個人の財務
4　市民性
5　安全
6　心の健康と福祉
7　性と関係性の教育

さらに、Citizenship の教育内容は、以下のようにより具体的に定められているが、PSHE の具体的な内容項目は、まだ教育技能省からは規定されていない。

表３　キーステージ１・２における Citizenship の内容項目
（注 11 の teacher's guide の付録１より抜粋）

1　権利と責任 ・ルールと法律はなぜ必要か？ ・どんなプレッシャーと影響が私に作用するか？ ・罪と罰 2　政治と民主主義 ・コミュニケーションと参加 ・学校と地域での民主主義 ・民主主義と政治について学ぶ 3　地域社会と人々 ・私と私の学校 ・私とより大きな地域 ・国内の市民性と地球規模の市民性

（2）内容構成及び内容の配列と編成の特色

では次に、より具体的な内容構成についてみてみよう。ただし、以下のものは、教育目

標とモデル単元プランである。

表４　キーステージ１における PSHE と Citizenship の法的拘束力のないガイドライン
（注 11 の teacher ' s guide より）

	知識、スキルと理解
自信と責任感を育て、自己の能力を最大限に生かす	1-a　自分が好きなものときらいなもの、公平なことと不公平なこと、そして正しいことと誤っていることの違いに気づくことができる。 1-b　自分たちにとって大切なことについてみんなの意見を共有したり、自分の考えを説明したりすることができる。 1-c　自分の気持ちについて、肯定的に気づいたり、命名したり、対処したりすることができる。 1-d　自分について考え、自分の経験に学び、そして自分は何が得意かについて気づいている。 1-e　簡単な目標を設定することができる。
市民としての積極的な役割を果たす準備をする	2-a　まず一人の相手とそして次にクラス全体との話し合いに参加することができる。 2-b　話題になっていることについてのディベートに参加することができる。 2-c　自分が選べる選択肢について気づいたり、正しいことと誤っていることの違いについて気づいたりしている。 2-d　自分のグループやクラスのためにルールを作ったり守ったりすることができるとともに、ルールがどうして自分たちを助けることになるのかについて理解している。 2-e　人間と他の動物には欲求があって、それを満たす責任があることに気づいている。 2-f　家族とか学校とかの様々なグループや地域社会に自分が属していることを知っている。 2-g　自分の地域の自然環境や人間が作り上げた環境を、何が改善し何が傷つけるのか、そしてどうやってそれを守ればよいのかについて知っている。 2-h　クラスや学校での生活について役に立つことができる。 2-i　お金は様々なところからやってきて、様々な目的のために使われることに気づいている。

健康的で安全に暮らす力をつける	3-a　自分の健康と福祉を改善するように簡単な選択をすることができる。 3-b　自分の衛生状態を維持することができる。 3-c　広がりやすい病気があることと、それを抑えることができることを知っている。 3-d　若い人はどうやって年老いていくか、そして人の欲求はどう変化していくかについて知っている。 3-e　体の主要な部位の名前を知っている。 3-f　薬など家庭で使うものは、正しく使わないと危険であることを知っている。 3-g　簡単な交通安全のルールを含めて、安全でいるためのルールや方法、そして安全を守ってくれる人について知っている。
他者との良好な関係を築き違いを尊重する	4-a　自分の行動が他の人に影響することに気づいている。 4-b　他の人の意見をよく聞いて、仲良く遊んだり作業をしたりすることができる。 4-c　人々の間の違いや共通点に気づき、それを尊重している。 4-d　家族や友だちは、お互いに助け合うべきであることを知っている。 4-e　からかいやいじめには様々な種類があること、そしていじめは悪いことでいじめに対処するためにどうすれば助けを得られるかについて知っている。

さらに、Citizenship については、小学校レベルでのモデル単元が作成されている。それぞれのプランには、目標、ナショナルカリキュラムの教科目標との関連、指導法、活動例、評価方法等が具体的かつ詳細に示されている。

表５　キーステージ１・２のための Citizenship のモデル単元（Schemes of Work）の例

（注 12 参照）

単元０１　参加- コミュニケーションと参加のスキルを高める
単元０２　選択
単元０３　動物と私
単元０４　私たちを助けてくれる人々－地域の警察
単元０５　多様性のある世界に生きる
単元０６　学校の校庭を改善しよう！
単元０７　子どもの権利－人権
単元０８　ルールと法律は私たちとどう関わるか？
単元０９　人のものを大切にする
単元１０　若い市民のための地方政治
単元１１　メディアの中で－ニュースって何？
単元１２　次への一歩

5　その他我が国と比較した特色

（1）教師の専門的成長の評価システム

最後に紹介したいのは、このPSHEと市民性教育という２つの新しい教育のあり方を積極的に推進するために、教育技能省では、優れた実践を行うことができる教師の資格要件として、詳細な評価規準を設定して、資格認定を行っている。ただし、この認定がないと実践ができないというわけではないが、資格認定コースを開講することで、継続的な専門的力量形成（CPD：Continuing Professional Development）を推進し、その結果として新しい教育の実践のレベルの高さを保障しようとしていることは注目に値する。（注16）

（2）わが国の生活科への示唆

さて最後に、わが国の生活科へのいくつかの示唆が得られたので、ここで列挙しておきたい。

1　新しい教育実践を推進するために、実践に役立つ具体的な資料を豊富に提供する中央教育行政と地方教育行政の果たす役割はますます大きくなっている。

2　ナショナルカリキュラムセンターとしての役割を果たす複数の教育リソース制作提供センターの機能がますます必要になっている。

3　教育内容として、小学校の低学年教育においては、「友だちとの関わり」や「自己認識」にもっと時間をかけた方がよい。

4　低学年教育において、学びの成果を総合的に表現する演劇活動などを推進するために、新教科「表現科」等を設置する。

5　低学年教育における教科横断的なモデル単元プランを豊富に提供する。

6　生活科における評価規準をより広範囲に、より詳細に例示する。

7　生活科と国語科の関連的な指導を推進するために、生活科で学ぶボキャブラリーや伝え合う活動を明確にする。

今後も、イギリスの低学年教育の改革の動向に学ぶことは多いだろう。

（田中博之）

【注】

1）なお、本文中で用いた「イギリス」には、連合王国の中でイングランドとウェールズを指している。

2）QCA の URL は、以下の通りである。

http://www.qca.org.uk/

3）法的拘束力のないものについては、non-statutory という表記がなされている。

4）National Curriculum Online では、ナショナルカリキュラムの具体的な資料を閲覧できる。

http://www.nc.uk.net/

5）具体的には、次のような項目からなっている。

次の思考スキルとキースキルは、QCA が定義した項目である。

［思考スキル］

・情報処理スキル

・推論スキル

・探究スキル

・創造的思考スキル
・評価スキル
［キースキル］
・数の応用力
・コミュニケーション能力
・情報活用能力
・ティームワーク力
・自己改善力
・問題解決力

なお、以下に紹介する SMSC の項目は、次に示す教育水準局（OfSTED）が示した学校査察基準である。

http://www.ofsted.gov.uk/publications/docs/hb2003/primaryhb03/hmi1359-12.html

・自分についての知識と精神的気づきを高めることができる
・他者の感情と価値、そして信念を理解しそれを尊重することができる
・正しいことと誤っていることを区別する原理を理解しそれを応用することができる
・地域社会に住む責任を理解しそれを達成することができる
・自己と他者のそれぞれの文化的伝統のよさを認めることができる

この他にも、現在のナショナルカリキュラムでは、カリキュラム統合の能力的な要素として、起業家精神や財務能力、持続可能な開発に関する教育で育てるスキル等、現代的な課題教育が扱う能力項目を豊富に含んでいることが特徴である。

６）教育基準局は、以下のサイトから様々な情報を提供している。
http://www.ofsted.gov.uk/

７）この表中の黒丸印は、「法的拘束力を持つ」という意味である。ただし、英国の学校は、カリキュラム開発と実施の裁量権が我が国に比べて大きく与えられているので、この表１で法的拘束力を持つと示されていないキーステージにおいても、実際には各学校の創意工夫により実践しているところもある。なお、それぞれの教科は、必修教科になっているものと、キーステージ１と２の ICT のように、独立教科とはならずに各教科の内容に含み持たせるものがある。

８）以下のサイトから注文できる。（有償）
http://www.qcashop.org.uk/cgi-bin/qcashop/QCA/00/579.html
また、以下のサイトからダウンロードできる。
http://www.teachernet.gov.uk/pshe/docs.cfm

９）すべてのナショナルカリキュラムの教科別ブックレットは、以下から無償でダウンロードできる。
http://www.nc.uk.net/download/alldownloads.html

10）ただし、中等教育段階においては、市民性教育は、「市民（Citizenship）」という教科になるので、より詳細な到達目標の記述が行われている。具体的には、ナショナルカリキュラムの教科「市民（Citizenship）」の学習指導要領を参考のこと。上記の注９のサイトからダウンロードできる。

11）以下のウェッブサイトから入手可能。

http://www.teachernet.gov.uk/pshe/docs.cfm

http://www.nc.uk.net/nc/contents/PSHE-1--POS.html

以上の内容は、教師用指導書（teacher's guide）として配布されている。教育技能省の以下のサイトからそのファイルをダウンロードできる。

http://www.standards.dfes.gov.uk/schemes2/ks1-2citizenship/teachersguide?view=get

12）市民性教育のモデル単元プランは、教育技能省の以下の URL からダウンロードできる。このモデル単元プランには、非常に詳細な学習目標の分析表や効果的な指導方法の例示がなされている。

http://www.standards.dfes.gov.uk/schemes2/ks1-2citizenship/?view=get

http://www.standards.dfes.gov.uk/schemes2/ks1-2citizenship/?view=Download

また、PSHE を含めた豊富なモデル単元プランの紹介は、以下のサイトで行われている。

http://www.teachernet.gov.uk/pshe/docs.cfm の左端の上段の curriculum には、目標分析表の右端に様々な単元プランが紹介されている。この中には、多数のオンラインゲームやデジタルストーリーが紹介されていて、とても実用的である。また、同じページの resource には、さらにビデオテープや CD-ROM といった授業に使える様々な教材の紹介も見られる。このような豊富な教材は、民間会社、教育行政、公共機関（BBC 等）が作成した物である。

また、英国教育技能省のウェッブサイトの中の市民性教育のページは、以下の通り。

http://www.dfes.gov.uk/citizenship/

13）市民性教育の評価ガイドラインは、以下のサイトからダウンロードできる。

http://www.qca.org.uk/ages3-14/subjects/6125.html

14）具体的な子どもの作品などは、以下のサイトで参照できる。

http://www.ncaction.org.uk/

15）以下のページを参照のこと。

http://www.teachernet.gov.uk/pshe/flower/FlowerWindow1.cfm

16）PSHE の教員資格評価項目については、以下のサイトから入手できる。（Teaching Certification の中の Standards の項をクリックすること）

http://www.teachernet.gov.uk/pshe/

【参考文献】

1　「イギリスにおける総合学習と情報教育の動向」村川雅弘編著『総合的学習のすすめ』日本文教出版株式会社、1997 年、pp.149-160.

2　「イギリスのトピック学習」黒上晴夫編著『総合的学習をつくる』日本文教出版株式会社、1999 年、pp.42-53.

フランス

1　教育制度及び教育課程の基準の概要

(1) 法規による教育規定の概要

法規に基づいてフランスの教育の基本的枠組みをみるとすれば、以下のようなものを挙げることができる[1)]。

現在のフランス第５共和国憲法（1958 年）は、「国家は、子ども及び大人の教育、職業訓練、文化への平等なアクセスを保障する」（前文）と宣言し、機会均等の原則、教育への権利、養成教育と継続教育への権利、及び、無償制と世俗性の原則に則って公教育を組織し、すべての段階においてそれを普及する国家のなすべき義務を明記している。さらに憲法は、「教育の基本原則については法律で定める」（第 34 条）と規定している。これによって、教育法典（Code de l'éducation）にまとめられている現行法規には次のようなものがある。

- 1975 年７月 11 日付法律（教育法典として 40 条）―本来の意味での教育制度（学校制度）を規定
- 1989 年７月 10 日付基本法（教育法典として 103 条）―1975 年法律の修正と補足
- 高等教育に関する 1968 年 11 月 12 日付基本法、及び 1984 年１月 26 日付基本法（教育法典として 1968 年法から 23 条、1984 年法から 123 条）
- 1983 年地方分権化法と 1985 年７月 22 日付修正法（教育法典として 64 条）

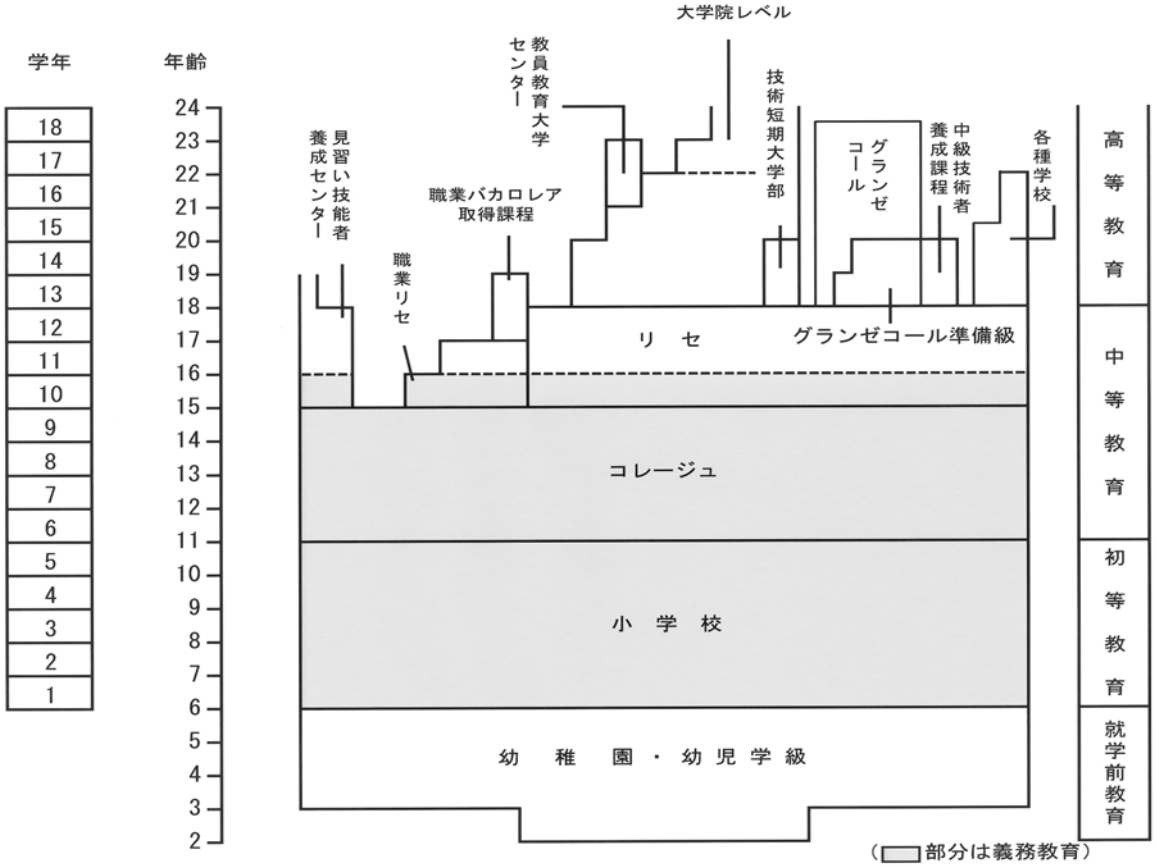
また、そのほかに、主要法規として次のものを挙げることができる。

- 1959 年１月６日付政令（オルドナンス）―義務教育年限を 16 歳までに延長
- 1969 年 12 月 31 日付法律―教育の自由、及び国家と私立学校との関係について規定
- 技術教育に関する 1971 年７月 10 日付基本法
- 1995 年７月 13 日付学校教育改革計画法―「学校改革のための新しい契約／158 の契約」（1994 年）の具体化

(2) 教育制度の概要[2)]

フランスの学校制度は、およそ 30 年前、19 世紀以来の複線型の学校制度から、1975 年のアビ改革による単一コレージュの制度化によって単線型学校制度へ変換した。これによって、２歳から５歳までの３～４年間の幼稚園[3)]、６歳から５年間の小学校、４年間のコレージュ、３年間のリセという共通の学校制度が成立した。義務教育は、６歳から 16 歳までの 10 年間である。幼稚園については、３歳からすべての子どもの就学[4)]が保障されており、２歳児については、社会的に恵まれない環境の子どもを優先することとされている（1989 年基本法第 2 条）。

フランスの学校系統図



文部科学省生涯学習政策局調査企画課，『諸外国の初等教育』，平成 14 年 1 月より

また 1989 年基本法は、以後の 10 年間の目標としてバカロレア資格の取得者を同年齢層の 80%にすることを掲げ、少なくとも全員が職業適格証(CAP)または職業教育免状(BEP)の水準に達することをめざした（第３条）。このシュベーヌマン大臣以来の「80%目標」（1985 年発表）は、一定の結果をもたらしている。1997 年、バカロレア合格者は 70%で、CAPやBEPの水準達成者は 92%であった[5)]。

また、この 1989 年基本法は、学校教育の課程の履修について、学習期制（サイクル制）を適用することを明示している。同法第 4 条は、「学校教育の課程は学習期で編成される。またそのそれぞれについて目標と国基準の教育プログラム（学習指導要領）を定め、内容の学年進行と評価基準を示すものとする」こと、「幼稚園から小学校修了までは 3 つの学習期で成り立ち、コレージュは３つの学習期に分けて教育がなされる（1995 年 7 月法で修正）」こと、及び、「普通・技術リセ及び職業リセの学習期は、普通教育・技術教育・職業教育の資格取得、とりわけバカロレア資格取得に導くものである」ことを明記している。これに従って、学校教育の課程を示したものが図２である。なお、本条文には、学習期の期間については、政令で詳しく定めること、及び、子どもの平等と成功を保障するために、各学習期の中での教育的連続性、また学校教育の課程全体を通じた教育的連続性によって、教育を子どもの多様性に適合させることが示されている。

なお、フランスで、初等教育とは、幼稚園の教育と小学校の教育の両方を指すものである。これは 1989 年教育基本法によって３つの学習期に再編成され、この９年間の教育を示す一体的な概念とされている。さらに、特筆すべきは、1960 年代から、幼稚園の教育を「小学校前教育(l'enseignement préélémentaire)」、小学校の教育を「小学校教育(l'enseignement élémentaire)」と呼んできた。世界的には小学校以前の教育を「就学前教育(l'éducation préscolaire)と呼ぶのに対して、フランスは「小学校前教育」と捉えているわけである。

当然、初等学校と言えば、幼稚園と小学校を指すことになる。前ページの「フランスの学校系統図」にある「幼児学級(classe enfantine)」とは、単独の幼稚園を設置できない地域で、小学校に幼稚園課程として付置されるものである。その幼児学級も設置できないときには、幼児班(section enfantine)として単級学校に包摂されている。これらは、小学校でも幼稚園でもなく初等学校である。フランスにはこのような小規模初等学校が農村・山間地域に多くある。

(3) 授業日の編成と学校教育のリズム

フランスの教育では、「修学リズム(rythmes scolaires)」という概念が重要であり、もともと生理学などの科学的見地から子どもの疲労や学習効率などを考えて、年間、週間、日間の学校教育の構成を検討することが試みられてきた。とくに、年間の授業日の構成、学年歴は、大人の生活だけでなく、社会の経済活動など影響が多岐にわたるので、従来から議論の多いところであった。1989 年教育基本法以来、３年ごとに学年歴が作成されることになった。基本的には、年間を通じて、７週間の授業日とそれに続く２週間の小休暇が、５つの周期で循環する。それに夏期休暇９週間がある。

また、週間の授業日については、水曜日を休日にして、月・火・木・金曜日の午前午後と土曜日の午前で構成されるのが従来一般的であった。1991 年４月 22 日付政令及び 1991 年４月 24 日付通達によって、学校や地域の実態に応じて初等学校の週間の授業日の編成を変更することが認められた。ただし、法規で規定されている年間の授業日を確保し、１日の授業時間が 6 時間を超えないことが必要である。これについては、現在、様々な方法が試行されている。このような実験に関係する子どもたちは、16～17%に達するといわれる。たとえば、授業日を週４日にして長期休暇を 12 日短縮するやり方、あるいは、火、水、木、金曜日の午前中と月曜日の午前午後を授業日とし、年間授業日を 20 日間多くする方法や、月、火、木、金曜日の午前午後を授業日とし、夏期休暇後の年度初めを他の学校より１週間早く始め、クリスマス休暇、冬期休暇、春期休暇を 2 日間短縮するやり方などが行われてきた。1996 年からは、週５日の授業日のうちの３日間の午後の授業を文化活動、芸術活動及びスポーツ活動のみにあてるという実験も行われている[6)]。

図1 フランスの学習期制

（1989 年教育基本法、91 年より実施、コレージュは 95 年に改革）

<table>
<tr><td>17 歳</td><td rowspan="2">リセ</td><td>12 年</td><td>最終級 (terminale)</td><td rowspan="2">職業リセ</td><td>最終級 Ter.</td><td rowspan="2">最終期（最終サイクル）</td></tr>
<tr><td>16 歳</td><td>11 年</td><td>1 年級(1ère)</td><td>1 年級 1ère</td></tr>
<tr><td>15 歳</td><td></td><td>10 年</td><td>2 年級(2e)</td><td>LP</td><td>2 年級 2e</td><td>決定期（決定サイクル）</td></tr>
<tr><td>14 歳</td><td rowspan="4">コレージュ</td><td>9 年</td><td colspan="2">3 年級(3e)</td><td>LP3e</td><td>指導期（指導サイクル）</td></tr>
<tr><td>13 歳</td><td>8 年</td><td colspan="2">4 年級(4e)</td><td>LP4e</td><td rowspan="2">中心期（中心サイクル）</td></tr>
<tr><td>12 歳</td><td>7 年</td><td colspan="3">5 年級(5e)</td></tr>
<tr><td>11 歳</td><td>6 年</td><td colspan="3">6 年級(6e)</td><td>適応期（適応サイクル）</td></tr>
<tr><td>10 歳</td><td rowspan="5">小学校</td><td>5 年</td><td colspan="3">中級 2 年 (CM2)</td><td rowspan="3">第 3 学習期
（第 3 サイクル）
深化の学習期</td></tr>
<tr><td>9 歳</td><td>4 年</td><td colspan="3">中級 1 年 (CM1)</td></tr>
<tr><td>8 歳</td><td>3 年</td><td colspan="3">初級 2 年 (CE2)</td></tr>
<tr><td>7 歳</td><td>2 年</td><td colspan="3">初級 1 年 (CE1)</td><td rowspan="2">第 2 学習期
（第 2 サイクル）
基礎の学習期</td></tr>
<tr><td>6 歳</td><td>1 年</td><td colspan="3">準備級 (CP)</td></tr>
<tr><td>5 歳</td><td rowspan="3">幼稚園</td><td></td><td colspan="3">年長組 (GS)</td><td rowspan="3">第 1 学習期
（第 1 サイクル）
導入のための学習期</td></tr>
<tr><td>4 歳</td><td></td><td colspan="3">年中組 (MS)</td></tr>
<tr><td>3 歳
2 歳</td><td></td><td colspan="3">年少組 (PS)</td></tr>
</table>

（作成：赤星）

は義務教育を示す

(4) 初等教育の教育課程の基準

教育課程の基準は、省令として示される学習指導要領（プログラム）による。1989 年基本法は、「学習指導要領は、各学習期について、その学習期を通じて獲得されるべき本質的知識、及び、実際に用いられるべき教育方法を定める。また、これは、国基準の枠組みをなすものであり、教員は、その枠内で、一人ひとりの子どもの学習リズムを考慮しながら教育を編成するものとする」と述べている。

学習指導要領の決定は、1989 年基本法以前は、総視学官が大臣に提案を上程する責務を担っていたが、同法は、中央教育課程審議会(Conseil national des programmes)を創設したので、この審議会が教育の要綱と学習指導要領についての提案をする責任を負っている。審議会委員長と他の審議委員は大臣によって選任される。また審議会には、審議会委員長が選任した担当者による教科の作業グループが置かれ、これが学習指導要領の草案を作成する。2002 年の初等教育の学習指導要領の作成に当たって、当時の国民教育大臣ラングは、初等学校の教員をその作成に関与させるという改革を行った。また、学習指導要領の周知にも力を入れ、学習指導要領の内容は、毎年度初めに、子ども、親や新採教員に伝える。また、誰でも理解できるように学習指導要領の説明書が一般に市販されるようになった[7)]。

初等学校の学習指導要領が、1989 年基本法以後、学習期制に対応して最初に出されたのは、1995 年 2 月であった。このとき初めて、幼稚園の学習指導要領が定められた。それまでは、

教育要領(orientations)という基本方針を述べたものとして出されていた。1986 年の通達によるものが有効であるが、かなりの長文で、その役割と使命を、歴史をひもときながら説明するものであった。一方、小学校については、1995 年までは 1985 年の学習指導要領が適用された。これは、それまでの三区分教授法（1969 年）をやめて、九つの教科に再編し、それぞれの教科への時間配当を行っていたが、学習期制の採用にあわせ、1990 年の省令によって授業時数の変更が示された。再び、各教科は三つの教科群に編成され、その時間配当については、学習期ごとに、各教科群の最高時間と最低時間を示すものとなった。教科群の構成をみると、第１教科群は、フランス語、歴史、地理、公民教育、第２教科群は、数学、科学、テクノロジー、第３教科群は、体育・スポーツ、芸術教育である。この教科群は、「三区分教授法」による分け方とは異なる。「三区分教授法」の分け方は、「基礎教科」（フランス語、数学）、「目覚まし活動」、「体育・スポーツ」であった。

しかし、その後、早くも 2002 年２月には、新学習指導要領が出され、2002 年秋の新年度始まりより、学習期ごとの第１学年からの学年進行で実施に移されている。その進行に応じて、1995 年のものは廃止となり、2004 年には全面的に入れ替わることになる。

初等学校の教育内容と配当授業時数は、省令として示される。以下に 2002 年、1995 年、1990 年のものを示す。ただし幼稚園については、活動の領域は示されているが、授業時間数は定められていない。幼稚園の活動領域は、領域の表現の仕方が少し変わったが、基本的には 1995 年と 2002 年と同様で、５領域で構成されている。しかし、2002 年は、学習を構造化する五大活動領域として言い表し、言語活動を学習の中心にあるものとして、第一に位置づけている。言語活動の重視は 2002 年の教育課程の全体的な特徴である。

なお、平均的な週あたり授業時数は、幼稚園も小学校も 26 時間である。「三区分教授法」の導入された 1969 年以来、27 時間であったが、1990 年より、学習期制の導入に伴って、教員の会議の時間を確保するために 26 時間に変更された。すでに述べたように、授業時数を確保したうえで、年間・週間の授業日を弾力的に編成することも認められている。

表１　初等学校の教育課程と週あたり授業時数（26 時間）（2002 年）[8)]

第２サイクル（基礎の学習期）

領域	最低時間数	最高時間数
言語活用能力とフランス語の習得	9 時間	10 時間
ともに生活する	30 分（週の話し合い）	30 分（週の話し合い）
数学	5 時間	5 時間 30 分
世界を発見する	3 時間	3 時間 30 分
外国語または地方語	1 時間	2 時間
芸術教育	3 時間	3 時間
体育・スポーツ	3 時間	3 時間

毎日の活動＊	最低時間
読むことと書くこと（作文または模写）	2 時間 30 分

＊ 読むことと書くことの毎日の活動は、さまざまな教科的領域の中で実施される。従ってこれに割かれる時間は、それぞれの領域に配分された時間の中に含まれる。

第３サイクル（深化の学習期）

領域	教科	最低時間	最高時間	領域の時間
フランス語及び人文教育	文学（言う、読む、書く）	4 時間 30 分	5 時間 30 分	12 時間
	フランス語の鑑識力（文法、活用、綴り、単語）	1 時間 30 分	2 時間	
	外国語または地方語	1 時間 30 分	2 時間	
	歴史・地理	3 時間	3 時間 30 分	
	集団生活（規律のある討論）	30 分	30 分	
科学教育	数学	5 時間	5 時間 30 分	8 時間
	実験科学・テクノロジー	2 時間 30 分	3 時間	
芸術教育	音楽教育	3 時間		3 時間
	視覚芸術			
体育とスポーツ		3 時間		3 時間

横断的領域	時間
言語活用能力とフランス語の習得	13 時間を全教科に配分する。そのうち 2 時間は読むことと書くことの毎日の活動にあてられる。
公民教育	1 時間を全教科に配分する。30 分は、週あたりの討論時間。

表２　初等学校の教育課程と週あたり授業時数（週 26 時間）（1995 年） 9)

第２サイクル（基礎の学習期）

教科	時間
フランス語	9 時間＊
数学	5 時間
世界の発見 公民教育	4 時間
芸術教育 体育・スポーツ	6 時間
指導付き自習	2 時間

＊現代外国語の教育は、この枠内の時間で 1 時間半を限度として保障される。

第３サイクル（深化の学習期）

教科	時間
フランス語	9 時間＊
数学	5 時間 30 分
歴史・地理 公民教育 理科・テクノロジー	4 時間
芸術教育 体育・スポーツ	5 時間 30 分
指導付き自習	2 時間

＊現代外国語の教育は、この枠内の時間で 1 時間半を限度として保障される。

表３　幼稚園の活動の領域（週 26 時間）（1995 年・2002 年）

1995 年		2002 年	
活動領域	ともに生活する	５大活動領域	学習の中心にある言語
	話すこと、自己の言語を構築することを学び、文字の世界を初めて知る		
	世界の中で行動する		ともに生活する
	世界を発見する		身体を用いて、動き、表現する
	想像する、感じる、創造する		
学ぶための道具	線描活動		世界を発見する
	分類、系列化、数えること、測定、形と空間関係の認識		感性、想像、創造

表４　小学校の教育課程と週あたり授業時数（26 時間）（1990 年）[10)]

第２サイクル（基礎の学習期）

教科	最低時間数	最高時間数
第 1 教科群（フランス語、歴史、地理、公民）	9 時間 30 分	13 時間 30 分
第 2 教科群（数学、理科、テクノロジー）	5 時間 30 分	9 時間 30 分
第 3 教科群（体育・スポーツ、芸術教育）	6 時間	8 時間

第３サイクル（深化の学習期）

教科	最低時間数	最高時間数
第 1 教科群（フランス語、歴史、地理、公民）	8 時間 30 分	12 時間 30 分
第 2 教科群（数学、理科、テクノロジー）	6 時間 30 分	10 時間 30 分
第 3 教科群（体育・スポーツ、芸術教育）	6 時間	8 時間

２　当該教科等の教育課程上の位置づけ

(1) 学習期制と学習指導要領の見直し――教育の連続性

フランスの教育内容の編成は、上表に示したように学習期制の導入と定着に伴って、非常に大きく変化してきた。学習期制の導入の基本的な考え方は、1989 年教育基本法の学校についての新しい政策として示されている。基本法第４条は、「子どもの平等と成功が保障されるためには、それぞれの学習期、そして学校教育の課程全体を通じた教育的連続性によって、

学校教育を子どもたちの多様性に適合させなければならない。」と明記しており、それは、第１条で言うように、子どもを教育システムの中心に置き、一人ひとりの子どもが異なっていることを考慮して、子どもの個性、特殊性にあわせることを意味する。つまり、次のような原則に則ることになった[11]。

①子どもの学習と教員の組織・関わり方に柔軟性を持たせること

②公役務としての学校教育の質の要求とその維持を保障するために、一貫性のある新しいやり方を提示すること

このような学習期制の導入の具体的な道筋を示すものとして、国民教育省は、1991 年に手引き書『初等学校の学習期』[12]を示している。これによれば、学習期制の導入は、何よりもまず、「学習の連続性を保障する」ことに関係するものであった。ここでは、子どもたちのたどる学習のプロセスや進度の違い、また、それぞれの子どもの特殊性が問題にされ、学校教育の履修の途上で、原級留置により、同じ課程を繰り返すことによる学習の進展の分断や断絶は避けなければいけないと考えられた。したがって原級留置は一度に限られ、それ以上は意味のないものだと結論された。それとともに、学習指導要領についても、もはや修得すべき内容を決めるものではなく、到達すべき能力（コンピテンス）を規定するものだと考えられるようになった。この能力は３つの類型で考えられている。すなわち、「横断的な能力」（態度、空間と時間の基本概念の構築、方法的なコンピテンス）、「言語（フランス語）の習得に結びついた能力」（話し言葉、読むこと、書くこと、書くことのプロダクト）、「教科の能力」（数学、歴史・地理、公民、理科・テクノロジー、芸術教育、体育・スポーツ）である。この 1991 年の手引き書には、初等学校の各学習期における到達すべき能力とは何かが詳しく明示された。こうして、1985 年の学習指導要領を踏襲しながら、学習期制の新しい能力観に基づいて、初等学校の教育実践の転換が始められた。また 1991 年以降出された指針には、子ども自身が学習の担い手であるという考え方が示されてきた。すなわち、子どもは自己の学習を構築する当事者であり、教員はその学習の支援者(accompagnateur)、子どもの学習に寄り添う者という考え方である。

こうして、学習期制の採用は、教育の連続性の保障という観点から、学習指導要領を、学習の構築者である子どもが到達すべき能力を示すものとして見直されることになった。結果として、1995 年、2002 年と続いて学習指導要領が改訂されてきた。

(2) 教育内容の編成と「領域」概念

このような学習の連続性を保障するために、学習指導要領の編成にあたっては、まず、学習期ごとに教育内容を定めることと同時に、学習期と学習期のつながりが考慮されている。学習期と学習期の間の連続性ということを念頭に、1990 年、1995 年、2003 年の学習指導要領に示された教育課程をみると、次第に、横断的な能力の考え方に対応した領域概念が前面に打ち出されてきたと言える。すでに述べたように、1990 年は、1985 年の教科による教育課程を踏襲して３教科群に編成したわけだが、1991 年の手引き書が「子どもの到達すべき能力」という考え方を示して、教科による知識習得の考え方を修正した。そして 1995 年の学習指導要領では、幼稚園の教育課程は、５つの活動領域と学ぶための道具で構成され、小学校は教科で構成されている。幼稚園の活動領域は、「生活する、話す、学び、知る、行動する、発見する、想像する、感じる、創造する」と動詞で領域が表現されており、態度、空間

と時間の基本概念の構築、方法的なコンピテンスを指し、活動を通じて獲得される「横断的な能力」の考え方に対応していることがわかる。

一方、小学校についてみると、第２学習期と第３学習期は、「フランス語」「数学」「公民教育」「芸術教育」「体育・スポーツ」という区分は共通であるが、第２学習期で「世界の発見」があてられているのに対し、第３学習期ではこれがなくなり、代わりに「歴史・地理」と「理科・テクノロジー」が設置されている。この教科と時間配当の関係をみると、「フランス語」「数学」は、それぞれに授業時数が配当されているが、「芸術教育」「体育・スポーツ」はひと括りで授業時数が配当されている。さらに「公民教育」については、第２学習期では「世界の発見」とともに、また第３学習期では、「歴史・地理」「理科・テクノロジー」とともにひと括りで授業時数が与えられている。このように、1995 年の時点では、教育課程について、幼稚園と小学校の違いがまだ大きい。

しかし、2002 年になると、第１学習期から第３学習期まで領域概念を根幹におき、第３学習期で初めて教科概念が持ち出される。また、３つの学習期を通して、「言語活用能力とフランス語の習得」（幼稚園では「学習の中心にある言語」）と「ともに生活する」（第３学習期では「公民教育」）という２つの「横断的な能力」に対応した「横断的領域」が一貫して学習の中心に置かれている。1995 年の学習指導要領に比べて教育課程の構成における連続性が非常にわかりやすくなったといえる。また、実際、2002 年の学習指導要領は教育内容の記述において、教育目標、教育内容、あるいは到達すべき能力について、連続する学習期との関係についての説明を明記している。

幼稚園の教育課程をみると、95 年には、５つの活動領域と２つの学ぶための道具で構成していたが、2002 年は、学ぶための道具も活動領域に含んで、「学習の中心にある言語」「ともに生活する」「身体を用いて、動き、表現する」「世界を発見する」「感性、想像、創造」の５大活動領域としている。

小学校の教育課程をみると、領域は７つで構成されている。「ともに生活する」は、そのまま幼稚園と同じであるが、「学習の中心にある言語」は、「言語活用能力とフランス語の習得」と「外国語または地方語」となり、「世界を発見する」は、「数学」と「世界を発見する」になっている。「身体を用いて、動き、表現する」と「感性、想像、創造」は、「芸術教育」と「体育・スポーツ」となる。もっともこの対応関係は、大雑把なもので、幼稚園の「横断的な能力」に対応した「横断的領域」としての活動領域と、教科的な様相の濃くなる小学校の第２学習期の領域とは複雑な対応関係にあるといってよい。これが第３学習期になると、２つの「横断的領域」をおいて、９の教科とその教科に対応した３つの領域と１つの領域のあわせて４領域に再編される。ここでの４つの領域の区分の仕方は、1969 年や 1990 年の区分の仕方や、1995 年の教科の授業時数での括り方とも異なっている。

(3) 当該教科の位置づけ――配置学年と配当授業時数

フランスの教育課程において日本の「生活科」に相当するのは、2002 年の学習指導要領では、小学校の第２学習期（小学校第１学年、第２学年）における「ともに生活する」と「世界を発見する」の２つの領域である。1995 年の学習指導要領では、同じく小学校の第２学習期における「世界の発見」と「公民教育」の２教科である。

1995 年の学習指導要領までは、1985 年の学習指導要領で採用された教科による編成とな

っており、第１教科群の「歴史」「地理」「公民」と第２教科群の「理科」「テクノロジー」と分化していた。しかし、1995 年の学習指導要領では、「世界の発見」と「公民教育」の２教科に編成され、歴史、地理、理科、テクノロジーの内容は「世界の発見」に包括されたかたちで取り扱われている。また、この「世界の発見」と「公民教育」の２教科は、授業時数としてもひと括りにして週あたり（26 時間のうちの）４時間が配当されている。しかも、ここでは、第３学習期にも教科の括り方は引き継がれる。すなわち、「世界の発見」は、「歴史・地理」と「理科・テクノロジー」という２教科に分化するのであるが、この２教科と「公民教育」をあわせて３教科をひと括りとして、やはり４時間の授業時数が配当されている。

2002 年の新しい学習指導要領は、領域として、「ともに生活する」と「世界を発見する」の２つを設定する。教科ではなく領域であることが特筆されることと、授業時数の配当の仕方に現れているように領域や教科の括り方が異なってきたことが指摘できる。1995 年の「世界の発見」と「公民教育」の２教科という括り方は、そのまま日本の「生活科」に対応すると考えられたが、新しいものは、領域という点で、日本の「生活科」という教科の枠組みと異なる次元にたっている。また「ともに生活する」と「世界を発見する」という２つの領域は、区別されて、授業時数の配当も、週あたり、それぞれ 30 分と３時間～３時間 30 分の範囲内で与えられているように、日本の「生活科」とは少し趣を異にすると言ってよい。「世界を発見する」の領域はそのまま日本の「生活科」に対応するとみなされるが、「ともに生活する」という領域は、すべての領域にまたがる横断的領域として「言語」とともに特別の位置づけを与えられている。

しかし、日本の「生活科」に対応すると考えられる「ともに生活する」と「世界を発見する」の２つの領域のみが、小学校の第２学習期における領域の構成においては、活動を通して学習する領域の概念として動詞で表現されており、幼稚園の活動領域の概念を強く引き継いでいることが指摘できる。それは 1995 年の「世界の発見」と「公民教育」の２教科という設定からも大きく変化した点である。

ここで、先に挙げた 1991 年の国民教育省の発行した学習期の手引き書に示された子どもが到達すべき能力の３類型（横断的な能力、言語（フランス語）の習得に結びついた能力、教科の能力）に言及しておきたい。小学校の学習における領域の構成は、教科の土台としての横断的な能力の育成を強く意識したものであり、手引き書が定義づけるように、態度や空間と時間の基本概念の構築、方法的なコンピテンスの獲得、つまり、「学び方を学ぶ」ことが重視されている。なかでも動詞形で領域を表現する「ともに生活する」と「世界を発見する」の２領域はこのような性格が強く期待されている。2002 年の学習指導要領では第３学習期になると、「ともに生活する」は、横断的領域としてすべての教科にまたがる「公民教育」となる。ただし、討論の時間として「集団生活」という教科がフランス語及び人文教育領域の枠内に確保されている。一方、「世界を発見する」の領域は、「歴史・地理」（フランス語及び人文教育領域）と「実験科学・テクノロジー」（科学教育領域）に分化する。２つの教科、２つの領域に分かれ、別々の授業時間枠の中で設定される。この点では、第３学習期は、1995 年の社会と理科を括る考え方を払拭し、1990 年に示された教科群の考え方に立ち戻っていると言える。国民教育省が展開している科学教育のキャンペーンにも対応するが、教科の能力に明確に対応した教育課程の編成となっている。

(4) 小学校における基礎の学習期と「ともに生活する」・「世界を発見する」の２領域

したがって、新しい学習指導要領では、日本の「生活科」に相当する「ともに生活する」と「世界を発見する」の２領域は、幼稚園の活動領域との直接的な連続性のうえで、小学校の最初の２年間で実施されている。「世界を発見する」の領域は、幼稚園の段階では、数学を含んだ理科・テクノロジーと社会的な思考・態度や方法の活動領域とされ、小学校の第２学習期の２年間では、数学を独立した領域としたうえで、幼稚園との連続性にたった理科的・社会的領域として成立している。しかし、この考え方は、第３学習期に入る小学校３年からは解消され、むしろ学問系統的な領域に基づく教科へと発展する。

このことについて、2002 年の学習指導要領は次のように述べている。

「確かに、幼稚園から小学校への移行は、子どもにとって重要で必要な断絶である。子どもは、小学校にきて、別の形の大人との関係、クラスの仲間とのより複雑な人間関係、より要求度の高い知との関係、より大きな自律を持たなければならないことに気づく。しかしながら、これよりももっと強いがあまり認識されていない断絶が第２学習期と第３学習期の間にも存在する。このとき、このような態度や行動の変化によって、子どもから小学生へと変化する。」[13)]

このように、幼稚園から小学校へ移行することによって起きる教育の断絶は、子どもが受け入れ、乗り越えるための「重要で必要な断絶」と位置づけ、その上で幼小間の教育的連続性が重視されている。つまり、第２学習期の教育内容が教科ではなく、領域で構成され、そのうちいくつか、すなわち、「言語活用能力とフランス語の習得」、「ともに生活する」、「世界を発見する」の領域は幼稚園の領域と直接的な連続性に立っていることが重要である。それに対して、幼小間の断絶よりも「もっと強いがあまり認識されていない断絶」として、第２学習期と第３学習期の間におこる学習の変化の方が大きいことが指摘されている。

第２学習期における「ともに生活する」、「世界を発見する」の領域は次のように言うことができる。「ともに生活する」は、幼稚園と同じ方針が維持され、子どもが、集団生活とその決まりを徐々に受け入れることができるように、また、自己の人格を構築することができるように支援するというものである。また、「世界を発見する」も、幼稚園と同様に、興味関心に基づく教育の領域とみなされ、人の世界やものの世界、生き物の世界や技術の世界、現実世界や仮想世界などを扱う。また同時に、知識としても、時間、空間、物質、因果関係といった大きなカテゴリーでの認識の枠組みをはじめて構造化する機会として位置づけられている[14)]。

３　目標、内容等の示し方

すでに指摘したように、新しい考え方としては、学習指導要領は、子どもが修得する内容を示すものではなく、子どもが到達すべき能力を示すものと捉えられているが、このことは、2002 年１月 25 日付省令「初等学校の学習指導要領」（２月 10 日付の官報（JO）掲載）では、いっそう明確に提示されている。この省令の構成は次頁のようになっている。

この目次を一瞥してわかるように、教育の目的や内容は、学年ごとではなく、基本的に学習期ごと、すなわち複数学年をまとめて示す形になっている。ただし幼稚園では、第１学習期の終わりは明確ではなく、年長組は、第１学習期と第２学習期のどちらにも属しているので、第１学習期としてではなく幼稚園としてまとめて述べられている。ただし、第２学習期の内容は、「幼稚園の年長組から始まるときは」という形で、幼稚園年長組も考慮しながら

書かれている。省令の構成をみると、まず、序文では今次の改訂のねらいや方針が説明され、幼稚園、基礎の学習期、深化の学習期と順を追ってその教育課程が示される。「はじめに」においてそれぞれの段階の教育の特徴や概要が説明され、基礎の学習期、深化の学習期では授業時数や教育計画の編成についても述べられる。続いて、各領域または各教科の基準が示される。それぞれ、目的、教育内容、そして幼稚園または基礎と深化の各学習期の終了時に獲得すべき能力（コンピテンス）が示されている。ただし、幼稚園の一部の領域は、目的と教育内容をあわせて述べているものもある。各学習期の終了時に獲得すべき能力は、わかりやすいように枠で囲んで、箇条書きで列挙されている。これはそのまま評価の観点ともなる。

「初等学校の学習指導要領」(2002 年)

目次

Ⅰ．序文
1　要求の多い学校、あらゆる形の知性に開かれた学校
2　共有する学校文化
3　授業時間と教育計画の編成
4　学習作業の道具
Ⅱ．幼稚園
はじめに
1）幼児のために組織された学校
2）断絶を乗り越えるように支援し、連続性を組織する
3）学習を構造化する 5 つの活動領域
1　学習の中心にある言語
2　ともに生活する
3　身体を用いて、動き、表現する
4　世界を発見する
1）目標
2）教育内容
①身近な空間から遠い空間へ
②時間の経過
③物質
④生き物の世界
⑤ものと材料
⑥情報通信技術(TIC)
3）学習期末に獲得すべき能力
①空間の領域
②時間の領域
③生き物の領域
④物質、もの、情報通信の領域
5　感性、想像、創造
Ⅲ．基礎の学習期（第 2 サイクル）
はじめに
1　言語活用能力とフランス語の習得
2　ともに生活する
1）目標
2）教育内容
①学校共同体の内部で自己の人格の構築を続けて行う
②自己を主体として構築し、集団の中での自分の位置を理解できる
③学校の外へと出て、範囲を広げる
3）学習期末に獲得すべき能力
3　数学
5　外国語または地方語
6　芸術教育
7　体育・スポーツ
Ⅳ．深化の学習期（第 3 サイクル）
はじめに
1　横断的領域
1）言語活用能力とフランス語の習得
2）公民教育
2　フランス語及び人文教育
3　科学教育
4　音楽教育
5　体育・スポーツ
Ⅴ．付属文書―情報・インターネット免状(B2i)―水準 1

4　領域「ともに生活する」・「世界を発見する」の内容構成

日本の「生活科」に相当する、フランスの小学校１・２年生の教育内容の２領域である、「ともに生活する」、「世界を発見する」の内容、及び、教育の連続性の観点から、幼稚園

の同じ２領域の内容について、その概要を以下に紹介する[15)]。

(1) 「ともに生活する」

ア　教育内容の構成

「ともに生活する」の教育内容は次の三つの観点から構成されている。

・学校共同体の内部で自己の人格の構築を続けて行う

・自己を主体として構築し、集団の中での自分の位置を理解できる

・学校の外へと出て、範囲を広げる

「基礎の学習期は、幼稚園と同じ目標を追求する。コミュニケーションと言語の領域での余裕ができているので、幼稚園よりも要求を高くすることが可能である。集団生活の規則もよく理解されるようになっている。できるだけ早くにその規則を子どもたち自身の手で作るようにする。プロジェ（共同で行うプロジェクト活動）も数多くなるが、できるだけ協力をするという配慮でもって準備してゆく。一人ひとりは、学校の枠を出て広い範囲の中に自分を位置づけることを学ぶ。すなわち、近隣地区、自治体、フランスというように境界を広げてゆく。

子どもたちは、社会における各自の責任について意識し始める。自由と共同生活からくる拘束とのつながり、人格に関する価値、大人や仲間に対して持つべき尊重に気づく。交通安全の原則と緊急援助を求める動作を学習することによって、子どもたちは、自分自身の本来の安全を守り、真の連帯精神を発達させることができる。」（普及版による要約）[16)]

イ　学習期末に獲得すべき能力(Compétences)

「学習期末に獲得すべき能力」は、「できること」と「理解し、覚えること」という二つの面から示されている。

①　次のようなことができる

・責任感を感じ始める

・クラスの生活について、話し合いに参加する

・大人を尊重し、大人がそれぞれの多様な役割を当たり前に果たしているときには、大人にしたがう

②　次のようなことを理解し、覚える

・規則を受け入れれば、そのきまりによって、一人ひとりの自由が可能になること。とくに、生活の規則の中からとられたいくつかの例に基づいて理解する

・個人及び集団での保健衛生の原則とそれらの正しいことの説明

・単純な交通安全の規則

・危険な状況で用いるべき規則（危険を知らせながら、またとるべき行動を選択しながら、自らを守り、助けを求める）

・国民と共和国の象徴的な原則

(2) 「世界を発見する」

ア　教育内容の構成

「世界を発見する」の教育内容の構成は次のようになっている。

・身近な空間から遠い空間へ

・時間の経過

・物質
・生き物の世界
a)子ども自身の中にみられる生命
b)動物や植物にみられる生命
c)生き物の多様性と環境の多様性
・ものと材料
・情報通信技術(TIC)

「基礎の学習期では、子どもは新しい論理能力を獲得する。より複雑で、自分の個人的経験から隔たっている現実に対してその能力を用いることができる。

これは、子どもにとっては、より多様で、より遠くの空間を探索すること、またその様子を描写し、比較することを学ぶ機会となる。それはまた、時間の標識（手がかり）をうまく使うことを学び、人間の時間、時計、カレンダーを組み立てている道具についてよく知る機会ともなる。過去の出来事は人間の記憶によってひもとくことができ、祖国の記念物を通して再発見できる。いずれにしても、教員は、これらの活動を具体的なプロジェの中に嵌めこんでゆき、プロジェは、テキストとイメージを取り混ぜた表現の形をとることになる。

様々な状態で物質が保存されていることに気づくのは、気体の状態のように直接的にあまり見ることのできない表現形の場合である。現象の観察には、温度計のような道具の力を借りる。

生命の表れは、子ども自身についても、動物や植物についてと同じく、より系統的な観察の対象となりうる。ちょっとした飼育や栽培の試みは、生き物の多様性を直に知る方法である。子どもは、科学的な分類の初歩的な標識（手がかり）を設けることができる。子どもは自然の均衡の脆さを意識する。

ものと多様な素材を用いることで、またそれらを観察することで、あるいはそれらを組み立てることで、子どもは少し技術の世界に馴染んでいく。子どもは、機械的・電気的なシステムの単純な故障を見極め、それを修理することを学ぶ。子どもは小さな電気回路を作り、危険に出くわしたときにどのような態度をとるかよく考えて対応する。

情報関係の道具や情報通信技術(TIC)は、あらゆる教科において、学校の日常の一部分となっている。情報・インターネット免状(ふつう、B2iと言う)の水準１の一定の能力（コンピテンス）は基礎の学習期から有効である。」（普及版による要約）[17)]

イ　学習期末に獲得すべき能力

「学習期末に獲得すべき能力」は、教育内容に応じて、「できること」と「理解し、覚えること」の二つの面から示されている。

１　空間の領域

(1) 次のようなことができる
・身の回りの環境において自分の位置を見極め、方角がわかり、他の場所に移る
・身の回りの環境の様子を描写し始める
・整えられた空間にある多様な要素について、口頭で説明し、その位置を示す
・景色や環境についての描写を、理解しながら読む
・調べた要素を、さまざまな視点で撮られた写真や見取り図のうえで見定める
・風景の移り変わりの中に人間の果たした役割を見出す

・調べた環境を簡単な地図や地球儀の上で位置づける

(2) 次のようなことを理解し、覚える

・自分の住む地方、フランス、ヨーロッパあるいは他の大陸の（地図上又は地球儀上における）位置

・植物の形態、動物生命、生息地域というものの多様性のいくつかの側面

・身近な環境の特徴

2　時間の領域

(1) 次のようなことができる

・近い過去と遠い過去を区別する

・過去に関係する情報を年代順に位置づけながら確認する（それがどういうものかをはっきり認識する）

・さまざまなタイプの暦を制作したり使用し、調べた出来事を暦に位置づける。

・時の長さを計ったり比べたりする

・過去の残した跡に関心を持ち、先生の助けによって、その説明を得るように質問する

3　生き物の領域

(1) 次のようなことができる

・動物や植物の生命の特徴、誕生と成長、栄養、生殖、（動物の）運動を観察し、その特徴を確認し、特徴について述べる。

・その本体の成長を測ったり観察したりする。

・形態的基準に従って、動物や植物を区別し、分類する。

(2) 次のようなことを理解し、覚える

・動物や植物の生命の表現、すなわち、成長、生殖、栄養の欲求（食べ物、水）、移動の方法に照らしながら、生き物と生きていない物を見分けること

・分類の基本的基準

・その体の機能の特徴（成長、運動と骨格、食生活、歯）

・五官のそれぞれの特徴

・清潔、食生活、睡眠に関する保健衛生の規則

4　物質、物体及び情報通信技術の領域

(1) 次のようなことができる

・日常生活のある状況において温度計を用いる

・長さ、固体・液体の体積、容量を量ったり比べたりする

・水の固体または液体の状態と、さまざまな自然現象においてみられるそのかたちを認識する

・使う目的によって道具を選択し、それによって簡単な物を製作する

・乾電池を使って簡単な電気回路を組み立てる

・簡単な装置での故障が何かわかる

・コンピュータの基礎的な機能を使う

(2) 次のようなことを理解し、覚える

・水（液体）と氷は同じ物質の２つの状態であること

・水は０度以上の時は液体であり、０度以下の時は固体であること

・物質は、たとえ、知覚できないとしても、現れたり消えたりするものではないこと
・物品の使用にあたっては、安全の規則があり、たいていの物品には、それが書かれているか、図示されていること
・家庭内の電気には危険が潜んでいること
・コンピュータは与えられた指示しか実行しないこと

(3) 幼稚園の活動領域としての「ともに生活する」

ア　教育内容の構成

「ともに生活する」の教育内容は次のようなことから構成されている。

・受け入れられる
・学校共同体の内部で自己の人格の構築を行う
  a)自分の目印、自分の場所を見つける
  b)協力することを学ぶ
  c)グループの規則を理解し、規則に適応する
・多様な状況で人と交わり、コミュニケーションをとる
  a)仲間や大人と会話をする
  b)ルールに従ってコミュニケーションをとることに気づく
  c)話し合いの中に参加する

イ　幼稚園終了時に獲得すべき能力

「幼稚園終了時に獲得すべき能力」として次のようなことが求められている。

・ある活動の中で、集団生活からもたらされるものや決まり事を考えながら、個人としての行動を状況に合わせ、自分の役割を果たすことができる。
・学校内の様々な大人の任務と役割を識別し、理解することができること
・共同生活の規則（他者、事物、礼儀規則の尊重）を尊重し、自分の仲間に対する時の行動において、共同生活の原則（聴くこと、助け合うこと、自発性）をいくつか用いることができる

(4) 幼稚園の活動領域としての「世界を発見する」

ア　教育内容の構成

「世界を発見する」の教育内容の構成は次の通りである。

・感覚による探索
・物質の世界の探検
・生き物の世界を発見する
  a)生き物の特徴の観察
  b)異なる環境に気づくこと、環境問題に敏感になること
  c)身体への気づきと保健衛生・健康の問題に敏感になること
・物の世界を発見することと安全教育
・空間の手がかり
・時間
・形と大きさの発見

・量と数への導入

イ　幼稚園終了時に獲得すべき能力

「世界を発見する」の領域において、「幼稚園修了時に獲得すべき能力」は、「できること」という面から、教育内容に即して示されている。

1　感覚の領域における能力

次のようなことができる

・基礎的な知覚を描写し、比較し、分類する（触覚、味覚、嗅覚、聴覚、視覚）

・特定の知覚と対応する感覚器官を結びつける

2　物質やものの領域における能力

次のようなことができる

・物質や物、それらの質と用途を見分け、分類し、系統化し（仲間わけし）、指し示す

・乾電池を使う機器（懐中電灯、おもちゃ、テープレコーダー）を使用する

・プログラムを組むことのできる物を使用する

芸術教育とつなげて、次のようなことができる

・ある状況や特別の技術を用いる行為にふさわしい道具や材料を選ぶ（折る、切る、貼る、集める、作動させるなど）

・単純な組み立て遊び、単純な模型製作を行う

・簡単な装置を動かすために経験から得たやり方を使う

3　生き物、環境、衛生と健康の領域における能力

次のようなことができる

・動物や植物の成長の段階を認める

・ばらばらの要素から人間の身体、動物や植物のイメージを再構成する

・動物や植物の生命の表れを認知し、成長、栄養、運動、生殖などの重大な機能と結びつける

・環境の特徴を見つける

・身体（手洗いなど）、施設（整理整頓、清潔）、食事（規則正しい食事、献立の内容）についての保健衛生の規則を知り、実践する

・道路の危険（徒歩、車）や近接する環境の危険（危険な物や行動、有毒物質）、あるいは離れた所の環境（重大な危険）の危険を考える

・馴れない、危険な状況を見きわめ、助けられる、あるいは助けを求めるために、援助を頼む

4　空間の構成の領域における能力

次のようなことができる

・自分を基準に、空間における物や移動の位置を見つける

・空間の指示器を使い、また、安定した多様な目印を参考にしながら、相対的な位置や移動を描写する

・単純に身近な環境を描写し、紹介する（教室、学校、地区など）

・あまりよく知らない空間を描写する（緑の空間、広い土地、森、池、垣根、動物公園）

・口頭で描写した道筋をたどる、簡単な道筋を描写・紹介する

・限られた物を色々使って（操作したり、表現することによって）、立体的な物の組み立

てを再現する技術がある
・読み物を通して発見される未知の空間に関心を持つ

5　時間の構成の領域における能力

次のようなことができる

・特定の現象の循環的な性質に気づき、1日、1週間、1年のリズム関係する標識（目印）を使用し、出来事のそれぞれを他の出来事と照らし合わせながら位置づける（続いて起こることと同時に起きることを区別する）
・現在と過去、現在と未来の対比を、時間的・年代的特徴を示す印付け（マーク）を正しく用いながら説明し理解することが可能である
・出来事をその続いた時間の長さで比較する
・出来事を思い出すとか、お話の中で、最初に示された出来事を基準にして、それぞれの出来事の時間的状況、またそれぞれの相対的な状況（同時に起きたこと、前に起きたこと、後に起きたこと）を時間的・年代的指標を正しく用いながら説明し、比較する

6　形や大きさに関する能力

次のようなことができる

・ものを形に結びついた特徴に応じて区別し分類する
・四角、三角、丸と言った簡単な形を認識し、分類し、その名称を言う
・モデルを参考にして簡単な形をしたものと同じ形をアセンブラージュ（組み立て）で作る（パズル、タイル画、立体アセンブラージュ）
・ものをそれらの大きさ、かさ（体積）、中身の量（容積・面積）に従って、比較し、分類し、順に並べる

7　量と数に関する能力

・数的な手続き、及び数的でない手続きを用いて量を比較する
・数的な手続き、及び数的でない手続きを用いて、また口頭で話しながら、あるいは書くことを用いて、別のものの集まり（目に見えるものでも見えないものでも、近くにあるものでも遠くにあるものでも）と同じ量を含むある集まりを作る
・量に関する問題（増加、減少、集合、配分、分割）を、日頃行っている操作を行わないで、知っている数を使って解決する
・非常に小さな数（1 から 3 または 4 まで）をどんな場合でも（グローバルに）認識し、説明する
・わずかな量を知っている示し方（手の指、さいころ並べ）で構成してグローバルに認識し、説明する
・口頭で数を少なくとも 30 まで数えることができる
・知っている数を口頭で数えていきながら、ある量を数で言う
・数字を記した帯（数のバンド）を参考にしながら、知っている数の名前をその数字と結びつける

5　まとめ―我が国と比較した特色

日本の生活科に相当する「ともに生きる」と「世界を発見する」の2領域は、これまで見てきたように小学校の基礎学習期に当たる第1学年と第2学年で展開されている。この教育

に関連するフランスの特色を、2002 年学習指導要領に基づいて整理すると以下の通りである。

(1) 幼稚園からの教育的連続性に立って、教育課程の編成が行われており、学習指導要領は、前後する教育段階、すなわち、幼稚園（第１学習期）と第３学習期との関係を明らかにしている。ここには、初等教育としての９年間の教育内容の構造化の考え方のもとに一貫した教育プログラムの作成の意図が働いている。

(2) 学習指導要領を教員だけでなく親や市民に対しても周知するために普及版が作成されている。また学習指導要領自体も誰にも、理解されるようにわかりやすく記述されている。普及版は、幼稚園版と小学校版の２分冊に分けられ、当時の国民教育大臣ラングの前文によるメッセージとともに、前文に続いて、学習指導要領の要約が掲載されている。

(3) 日本の生活科に相当する「ともに生きる」と「世界を発見する」は、教科ではなく領域であって、幼稚園との連続性がとくに重視されている。

(4) 幼稚園から第２学習期までは領域概念で教育内容が編成されており、第３学習期の教科概念と異なっている。つまり、学校制度としては、幼稚園と小学校の間に制度的断絶があるのだが、教育内容の編成という点では、むしろ第２学習期と第３学習期、すなわち、小学校２年から３年に移行するところに教育的断絶が存在する。この断絶は学習において連続性とともに必要なものと位置づけている。

(5) 学習指導要領は、修得する内容を示すのではなく、子どもが到達すべき能力（コンピテンス）を示すものという考えを基本とし、幼稚園終了時、第 2 学習期の終わり、第３学習期の終わりにそれぞれ到達すべき能力を明記している。これは、同時に教員の側からすれば、子どもの学習を評価する観点にもなっている。

(6) 2002 年の学習指導要領の草案作成に当たっては、教科の作業グループに初等学校の教員を参加させた。従来学者などの専門家に委ねられてきた学習指導要領が、現場の教員との共同作業で作成されたという点で、2002 年初等学校学習指導要領は、フランスにとっては画期的なものである。

（赤星まゆみ）

【注】

１）Auduc,J.-L.,Bayard-Pierlot,J.: *Le système éducatif français*,(6ème édition)CNDP de l’académie de Créteil,2001 参照。

２）小林順子編『21 世紀を展望するフランス教育改革―1989 年教育基本法の論理と展開―』東信堂、1997 年参照。

３）フランスにおける幼稚園の名称は、本来、école maternelle で、歴史的には、「母親のような学校」「母親代わりの学校」という意味を持った。今日では、nursery school と OECD など一般にも英訳されており、歴史的経緯、今日の用法に鑑みて、筆者は、「保育学校」という訳語を用いているが、本稿では、日本の制度に対応させて「幼稚園」という名称を訳語として用いている。

４）フランスにおいて école maternelle は、間違いなく学校（école）であって、そこに通うことは、「就学(scolarisation) 」である。

５）1997 年、60,000 人の若者が何の資格も持たないまま、教育制度から出ていっており、1991 年の 88,000 人より改善しているが、なおその数字は大きいと言わざるを得ない。

６）Auduc,J.-L.,Bayard-Pierlot,J.: *Ibid.,* pp.38-39.
７）国立教育資料センター(CNDP)より刊行された、『幼稚園で何を学ぶか- 新学習指導要領』、『小学校で何を学ぶか- 新学習指導要領』『コレージュで何を学ぶか- 新学習指導要領』である。
８）Arrêté du 25 –1-2002 fixant les horaires des écoles maternelles et élémentaires.
９）Arrêté du 22 –2-1995 fixant les horaires des écoles maternelles et élémentaires.
10）Arrêté du 1-8-1990 fixant les horaires des écoles maternelles et élémentaires.
11）Minist:ère de l'éducation nationale(MEN): *Les cycles à l'école primaire,* CNDP / Hachette,1991,pp.11-12.
12）*Ibid.*
13）MEN: *Qu'apprend-on à l'école élémentaire? Les nouveau programmes* , CNDP / XO Éditions,2002,pp.58-59.
14）*Ibid*.,p.59.
15）MEN: *Qu'apprend-on à l'école élémentaire?,* CNDP / XO Éditions,2002 及び MEN: *Qu'apprend-on à l'école maternelle?*, CNDP / XO Éditions,2002 参照。
16）*Ibid*.,pp.26-27.
17）*Ibid*.,pp.28-29.

ドイツ

１　学校制度及び教育課程の基準の概要

(1) ドイツの学校制度の概要

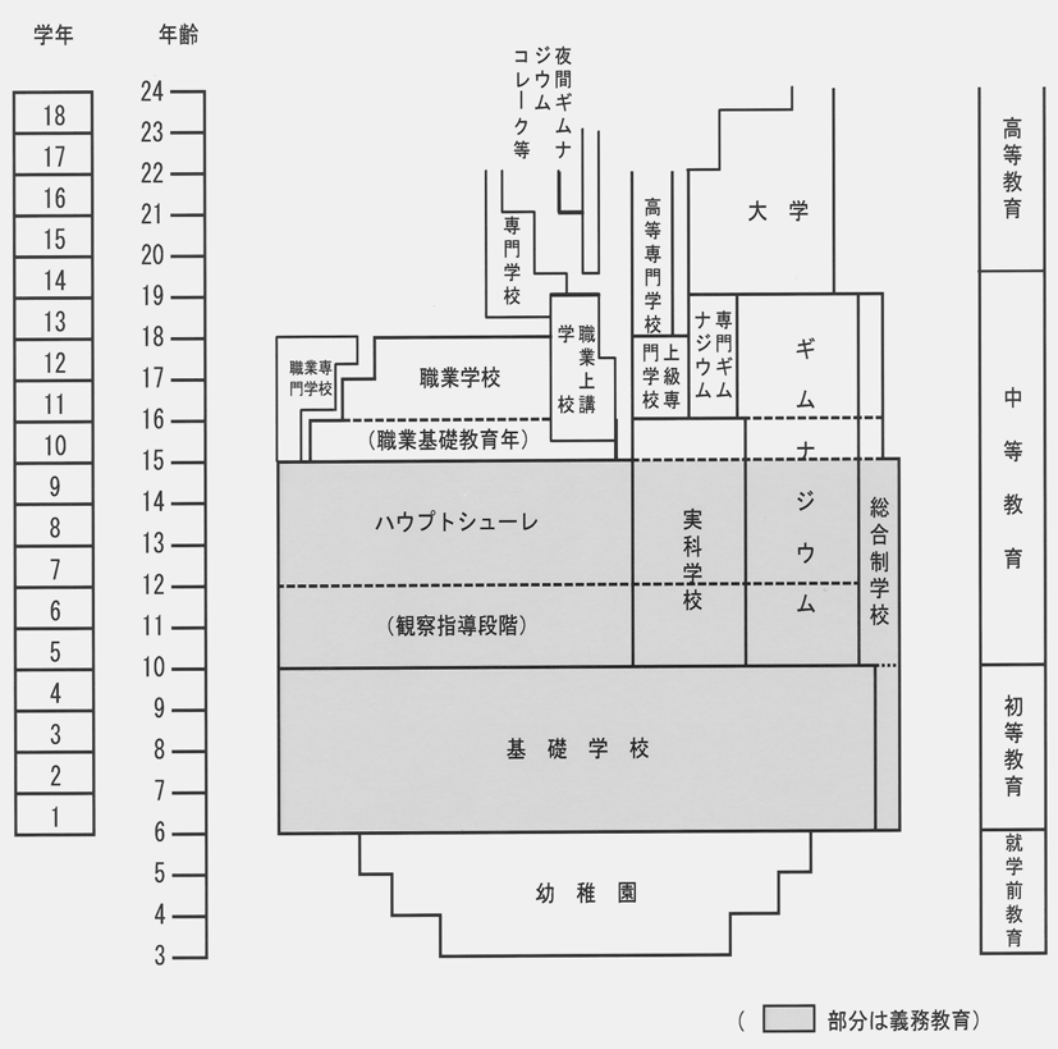
ドイツは、1990 年の再統一以降、旧西ドイツ地域 11 州に旧東ドイツ地域の新５州が加わり、あわせて 16 州から構成される連邦制国家である。高等教育や学校外領域のごく一部を除いて、教育に関する権限は各州に委ねられていることから、州ごとに独自の教育政策を展開することのできる制度がとられている。各州政府にはそれぞれ文部省が設置されており、学校制度や教育課程は、州により若干の違いがみられる。

教育に関しては州による地方自治の原則が貫かれる一方、国家としての統一性を保つために 1964 年にハンブルク協定が締結されたことはよく知られている。また、各州の文部大臣を構成員とする常設文部大臣会議は、まとまりのある教育制度・政策を実現するための調整機能を果たしてきた。この会議の決議(Beschluß)は、各州文部大臣による全会一致を原則とし、それは同時に各州への勧告(Empfehlung)を意味するものになる。しかし、そもそもこの決議それ自体には法的な拘束力がないので、それが各州において法律や行政規則等に法制化されてはじめて効力を発揮するものとなる。

ドイツの学校制度は、諸州のもつ文化高権(Kulturthoheit)により、そして旧東ドイツ地域５州における教育制度の新構築により、各州間で違いをみせているものの、一応の標準的な学校体系は図１の示すとおりである。系列的には、就学前教育を行う基礎領域(Elementarbereich)、初等領域(Primarbereich)、中等教育段階に相当する第二領域(Sekundarbereich)、高等教育段階に相当する第三領域(Tertiärer Bereich)の４段階に区分される。初等教育を行う４年制の基礎学校（ベルリンとブランデンブルク州は６年制）の後に、３種類の中等教育学校（５～６年制のハウプトシューレ、６年制の実科学校、９年制のギムナジウム）に分岐するが、通常、２年間の観察指導期間（オリエンテーション段階）が設けられ、留保されていた学校経路は第６学年の終了時に正式に決定される。なお、新５州では中等教育段階の学校経路に特徴がみられる。たとえば、本論において主対象とするチューリンゲン州の場合には、ハウプトシューレと実科学校とを区分しない通常学校(Regelschule)が設置されている。

次に、ドイツにおける義務教育(Vollzeitschulpflicht)は、就学義務を意味するものである。義務教育は満６歳に始まり、その年限は９年間（５つの州では 10 年間）と定められている。この満６歳の基準日について、多くの州では８月１日から始まる入学年の６月 30 日までに満６歳に達していることが条件となっているが、それは州の判断で６月 30 日から９月 30 日の間に設定されてよい。基準日に満 6 歳に達しない子どもでも、親の申請を条件に許可が下りれば、早期就学が認められる。逆に、学校医による診断の結果、発達が不十分だと判断されれば、１年間の就学猶予も認められる。飛び級は極めて稀ではあるが、飛び級をした子どもには、義務教育年限を１年間に限って短縮することが認められている。

ドイツの学校系統図



文部科学省生涯学習政策局調査企画課，『諸外国の初等中等教育』，平成 14 年 1 月より

（2）教育課程の基準とその改革動向

教育課程（学習指導要領）は、「教授計画」(Lehrpläne)、「指針」(Richtlinien)あるいは「大綱指針」(Rahmenrichtlinien)などと呼ばれ、行政規則(Verwaltungsvorschrift)として各州の文部大臣によって告示され、一定の法的拘束力を有する。これらは、基本法及び州憲法等に規定されている教育目標が具体化されたものである。教員には、学習指導要領の目標から外れない限りにおいて、「教育の自由」が認められており、教材の選択やどんな授業方法で授業展開がなされるかについては、広範な裁量が与えられている。

全般的な傾向としては、学習指導要領では細部規定は行わず、教えるべき最低限の内容だけを記す（ただし、カタログ的に内容を羅列するのでなく、構造的に）大綱化の原則が浸透してきている。

州ごとに教育課程の基準が定められているドイツでは、全国共通の教育課程の基準は今のところない。しかし、ＩＥＡによる第３回国際数学・理科教育調査（ＴＩＭＳＳ）や、ＯＥＣＤによる子どもの学習到達度調査（ＰＩＳＡ）の芳しくない結果を受けて、常設文部大臣

会議では、2002 年５月にアイゼナッハで開催された第 298 回全体会議において、普通教育学校の特定の教科に関して、その到達目標などを示す共通の教育スタンダード(Bildungsstandards)を作成することが決議された。このことが、近年のドイツにおける教育課程改革のもっとも目新しい動向の一つである。

教育課程に関する基準的なものとしては、これまでにも、一つに、前期中等教育のドイツ語、数学、英語（第一外国語）に関して、各州の中級修了証(Mittlerer Schulabschuluss)の統一性を確保するための協定事項が、そして二つには、修了資格兼大学入学資格でもあるアビトゥアに関する各教科の統一的な試験基準（ＥＰＡ）が存在した。これらは、あくまでも修了資格に関して共通化を図るためのものである。常設文部大臣会議では、これらの修了資格に関する基準についても 2003 年秋までに改訂を終えるとともに、学習プロセスに目を向けた教育スタンダードを 2004 年春までに新たに作成することが決められた。この教育スタンダードは、教育内容そのものについて何らかの標準化を進めることになるとみられている。たとえば、基礎学校についてはドイツ語と数学の教育スタンダードが、ハウプトシューレについては、ドイツ語、数学、外国語の教育スタンダードが、実科学校とギムナジウムでは左記以外に生物と物理を加えた教育スタンダードが作成される予定である。

仮に全国統一の教育スタンダードが設定されることになれば、すべての州、もしくは複数の州に共通の教育課程の基準を誕生させる可能性がでてくる。しかしそれは同時に、各州が教育に関する権限を有する「文化連邦主義」の原則を揺るがすことにもなりかねないので、この教育スタンダードにどのような性格をもたせるのか等、今後の行方が注目されるところである。ただ一つ指摘できることは、教育スタンダードというと、読み・書き・計算中心の画一化された教育の姿を思い浮かべてしまいがちであるが、そこでは多面的な技能や教科横断的なコンピテンスをも含めた上で、確実に習得されるべき中核内容(Kerninhalte)を定めるものだと考えられている。この内容を中核（コア）にして、その第一次的な展開内容は各州において大綱化された学習指導要領で、そして第二次的な展開内容は各学校における学校カリキュラム（指導計画）で描かれるものであると捉えれば、この動きは「文化連邦主義」とも「学校の自律性」(Schulautonomie)のコンセプトとも必ずしも矛盾はしないはずである。

繰り返すが、ドイツでは目下のところ、教育課程に関する全国的な統一基準はない。教科構成や時間配当に関しては、各州における教育課程の基準によって定められることを原則とするものの、初等教育については、常設文部大臣会議が 1994 年５月に公表した『基礎学校の活動のための勧告』において、以下の内容を共通要素とすることで合意し、各州の教科構成はおおむね一致している。

○ 基礎学校の教育課程は、ドイツ語、数学、事実教授、芸術、音楽、スポーツ及び宗教から成り立つ。

○ 学習指導要領には、各教科もしくは教科横断的内容のいずれかにおいて、９つの学習領域(Lernbereich)の内容が構造的に組み込まれる。９つの学習領域とは、①言語教育、②数学教育、③メディア教育、④美的教育、⑤技術との接触、⑥身体を動かす教育、⑦外国語との出会い、⑧環境と健康、⑨郷土との結びつきと世界への開示、である。

前期中等教育については、1996 年９月に常設文部大臣会議で合意が成立し、これに基づいて教科構成等の調整が各州間で図られている。

なお、教科書は、州文部省が検定を行い、それに合格したものが教科書リストに掲載される。教科書の選定については各学校が学校会議等で決めることができるが、その使用を教員に義務づける法律はない。

週当たりの授業時数は、州ごとに学年や学校段階・学校種により異なるが、普通教育学校では、１日の最高授業時数を６時間（１単位時間 45 分）とし、例外措置でも７時間が限度と規定されている。１単位時間の長さの変更は可能であるが、学年・教科ごとの総授業時間数は守られなければならない。授業は、通常、午前７時 30 分から８時の間に始まり、正午すぎに終了する。特殊なごく一部のギムナジウムを除いて、週５日制が採用されている。

成績評価は、ハンブルク協定に基づき、「秀」＝１、「優」＝２、「良」＝３、「可」＝４、「不十分」＝５、「不可」＝６のように、６つの段階とすることが定められている。低学年では数字による評定を行わず、記述評価のみを与える形式が広まってきている。チューリンゲン州の基礎学校では、第２学年の年度末以降にこの６段階の数字による評価が出され、それ以前では学習内容の理解度や学習の姿勢について記述による評価(Wortgutachten、これは Berichtszeugnis と呼ばれることが多い)が行われる。

宿題に関する時間規定も存在しており、基礎学校の子どもに課せられる宿題はおおよそ 30 分程度で終えられるものでなければならないとされている。時間設定には差がみられるものの、他州でも同様の規定がなされている。

ここで、初等教育課程に関する近年の変化についてまとめておきたい。

一つに、先の『基礎学校の活動のための勧告』の出された年以降に学習指導要領を改訂した６つの州では、教育課程に総合的学習（教科横断的授業）に関する規定が盛り込まれ、これにより学習指導要領の内容構成にも変化がみられることである。

二つに、基礎学校における外国語教育を第３学年から必修化する動きが拡大してきたが、バーデン・ヴュルテンベルク州では、他州に先んじて 2003 年度から第 1 学年から必修化された外国語の授業が始まる。これは、可能な範囲で教科横断的に扱われてもよいが、原則的には時間枠の確保された外国語の授業として行われる。

三つに、宗教教育の実施はかねてから定着しており、カトリックとプロテスタントのどちらかを選択必修することになっていたが、異文化圏出身者や無宗教者への配慮などから「倫理」が選択肢に加えられてきている。

四つに、急変革から次第に安定期に向かいつつある旧東独地域の新 5 州における、東独時代の教科や授業内容の一部復活のきざしである。チューリンゲン州では、1999 年の改訂時に、旧東独の学校教育の伝統を引き継ぐ教科として、「学校園」(Schulgarten)が教育課程に組み込まれた。

２　当該教科の教育課程上の位置づけ

（1）基礎学校の教育課程と当該教科（チューリンゲン州のケース）

チューリンゲン州の基礎学校の教育課程は、ドイツ語、郷土・事実科、数学、制作、学校園、芸術教育、音楽、宗教の教え／倫理、スポーツの９つの教科と補足時間から構成されている。

日本の「生活科」に相当する教科は、「事実教授」(Sachunterricht)であるが、チューリンゲン州における同教科の名称は「郷土・事実科」(Heimat- und Sachkunde)となっている。こ

の他に「郷土・事実教授」(Heimat- und Sachunterricht)や「事実科」(Sachkunde)の教科名を採用している州もある。これに加えて、チューリンゲン州においては、同州のみに設置されている教科「学校園」(Schulgarten)も、当該教科に相当するとみなされるべきであろう[1)]。この「学校園」は、飼育・栽培や田畑づくりなどの体験的な作業学習が行われる教科である。ドイツの事実教授学会において、「学校園」の理論探究部会が形成されていることからも、それは当該教科と位置づけられるべきであろう。ただし、「事実教授」が全州に設置されている一方、「学校園」は、今後、旧東ドイツ地域において設置が進む可能性はあるものの、教科として教育課程に正規に位置づけられているのはチューリンゲン州のみで、ドイツ全体からすれば例外的な教科であることにかわりはない。

表１　事実教授への授業時数配分例（週当たり）

州	１年	２年	３年	４年
バーデン・ヴュルテンベルク州	3	3	3	3
ヘッセン州	１．５		3	
シュレスヴィッヒ・ホルシュタイン州	1	3	4	5
メクレンブルク・フォアポンメルン州	1	3	4	4

表２　チューリンゲン州（1999 年版）基礎学校の授業時数表（週当たり）

各教科	１年	２年	３年	４年
ドイツ語	(5)	(5)	6	6
郷土・事実科	(3)	(3)	3	3
数学	(5)	(5)	5	5
制作	(1) 17	(1) 18	1	1
学校園	(1)	(1)	1	1
芸術教育	(1)	(2)	2	2
音楽	(1)	(1)	2	2
宗教の教え／倫理	2	2	2	2
スポーツ	2	2	3	3
補足時間	1	2	2	2
総時間数	２２	２４	２７	２７

まず、「事実教授」は、教育課程上どのように位置づけられているのだろうか。

事実教授は、日本の生活科と同じように「教科」と位置づけられ、いずれの州でも基礎学校の第１～４学年に必修教科として配置されている。これは、社会と自然・技術の内容を要とする特質を有する一種の統合教科とみなされるものである。この教科の授業時数はチューリンゲン州などでは週当たり３時間程度が配分されているが、州によりかなりのばらつきが

みられる（表１、２参照）。また、複数教科をまとめて時間配分数を定めている州もある[2)]。

チューリンゲン州の基礎学校の授業時数表（表２参照）において、第１、２学年の時間割構成が特徴的である。宗教とスポーツを除く各教科の授業時数は、カッコ付で記されている。カッコ内の時間数の合計が第１学年で 17 時間、第２学年で 18 時間と表記されている。これは、教科ごとの厳密な配分時間に拘束されることなく、諸教科横断的な授業（総合的な学習の取扱い）を促すための措置だとされている。その場合にカッコ内の授業時数は、どの程度各教科の内容に重点をおき、各教科に関連づけられるべきなのかについて、内容配分の目安となる。

授業時数表において教科以外の時間として設定されている「補足時間」は、一つには、各学校がカリキュラムの特色を出すことに使われる一種の自由裁量時間と考えられている。この時間は、総合的学習の実施、各学校が特色づくりのために力を入れる音楽や絵のコンクールなどの準備に、また、第３学年以上であれば、この時間を外国語に当てることもできる。もう一つには、個別的な学習の習熟度に応じた補助・促進的な措置などをとるための調整時間として用いられる。

授業組織における学級横断的措置や学年縦断的措置、諸教科の合科・横断的措置は、学校長の判断で実施することができる。

（2）事実教授と総合的学習

さて、統合教科としての事実教授と総合的学習の両者は、教育課程においてどのような関係にあるのだろうか。

ドイツの基礎学校の学習指導要領からみる教育課程編成の仕方は、一般的な教育目標や授業方法を示す総則、各教科に関する諸規定、総合的学習にあたる「諸教科横断的な授業」(Fächerübergreifender Unterricht：以下、総合的学習と記す)からなる。総合的学習は、先に述べた常設各州文部大臣会議の勧告(94 年)を受けて、各州で学習指導要領の改訂にあわせて導入が進められている。学習指導要領では、総合的学習のテーマや課題が示されているが、これらは教科のような固有の学習領域を形成するためのものではない。これは、総合的学習の時間配分が規定されていないことにも表れている。そのテーマや課題は、諸教科を接続するためのもの、あるいは教科を超えて統合へと導くテーマとして機能的な側面をもっており、現状におけるドイツの総合的学習は、領域化されておらず、授業構成原理としての性格が強いものであるといえよう。

これに関連してドイツの初等教育課程にみられる特徴を整理しておくと、第一に、こうした総合的学習の導入にともない、それまで包括的な学習を志向してきた事実教授の内容が、社会、自然・技術の内容に限定化される傾向がみられる。第二は、学習される知識の横の連携をつける教科構成の配慮についてである。それは、ドイツでは中型の統合教科が存続したまま、それに加えて領域をオーバーラップさせる総合的学習が新たに導入されてきたことである。つまり、二重の統合措置がとられていることになる。

これを日本の現状と比較させてみると分かりやすくなるが、日本では、第１、２学年に生活科が、そして第３学年から総合的な学習の時間が導入されているので、両者が同学年で交差することはない。これに比べてドイツでは、第１学年から「事実教授」と「総合的学習」の両者が存在するカリキュラム構成がなされている。この両者の「共存構造」がドイツの初

等教育課程においては大きな特質のひとつとなっている。つまり、基礎学校期間を通して一貫して統合教科を存続させたまま、それに加えて第１学年から総合的学習が導入されているのである。学習する知識の横の連携を付けるための教科内容構成の配慮ということからいえば、より重厚な措置がとられているといえよう。そして総合的学習は、中等教育段階でも引き続き実施され、初等・中等教育を連続する資質形成が構想されているところが、過去において行われた「合科教授」(Gesamtunterricht)とは大きく異なるところである。戦後ドイツにおける初等教育カリキュラム改革の第一波を事実教授の導入とすれば、近年は総合的学習による第二波を定着化させようとする状況にある。低学年児には、生活の事象をそのまま全体的にとらえる特質がみられるが、日本の教育課程において生活科の設置だけでよいのかどうか、そして仮に総合的な学習の時間を第１学年から導入するとすれば、教科としての生活科の内容を今よりも限定すべきなのかどうか、検討を要するところであろう。

（3）学習指導要領にみる総合的学習の構成の仕方

ア　用語の整理

ドイツの初等教育における総合的学習の「総合」に相当する言葉は、研究者によって、実に様々な名称が冠せられており、筆者が知るかぎりでも 14 通りの用語法が存在している[3)]。これは、論者によって微妙なニュアンスの違いがその表現の仕方に現れていると考えられるが、用語の多様さによる混乱を招かないためにも、法的に一定の拘束力をもつ学習指導要領に立ち返って整理しておく必要がある。そうすれば、90 年代中ごろ以後に改訂を済ませた州の基礎学校学習指導要領をみる限りにおいては、「総合」に相当する言葉として用いられているのは、ほぼ２つに限定されていることが確認できる。

それは、「諸教科横断的な」(fächerübergreifend)と「諸教科をつなげる」(fächerverbindend)の２つである。一つには、これらに何らかの教育的行為を指す「授業」(Unterricht)、「活動」(Arbeiten)、「学習」(Lernen)という言葉が、二つには、学習対象（内容）を意味する「教育課題」(Bildungs- und Erziehungsaufgaben)や「テーマ」(Themen)等の言葉が連結され、いわゆる「総合的学習」の用語が形成されている。自明のことながら、教育課題やテーマは行為の範疇に入る言葉ではないので、それらに連結された用語は総合的学習の対象（内容）を指していることになる。

イ　総合的学習の類型・タイプ

次に、学習指導要領にみられる総合的学習の記述様式に着目すると、２つの異なる様式が存在している。この様式の違いは、総合的学習の構成原理として何を提示するかという、その重点の置き所によって差異が生じているものである。そしてその違いは、記述様式の形態上の分類としては、先の用語の整理で説明した教育的行為と学習対象（内容）のいずれに重点をおくかによって生じている。換言すれば、総合的学習への取り組み方（授業の構成原理）＝プロセスを前面に出すか、あるいは取り組むべき内容＝対象が前面に出されるかの違いが、学習指導要領の記述様式に表れているといえよう。

これにしたがって大きく２つに分類してみると、総合的学習の授業の取り組み方・組織の仕方を示す「授業構成原理提示型」と、取り組むべき対象や内容をテーマや課題によって提示する「学習内容提示型」に分けられる[4)]。

○授業構成原理提示型

・シュレスヴィッヒ・ホルシュタイン州:「諸教科横断的な活動や授業」(Fächerübergreifendes Arbeiten/-er Unterricht)

・チューリンゲン州：「諸教科横断的な活動」(Fächerübergreifendes Arbeiten)

・バイエルン州:「諸教科横断的な授業と訓育」(Fächerübergreifendes Unterrichten und Erziehen)

・ブレーメン州：「諸教科横断的な活動」(Fächerübergreifendes Arbeiten)

○学習内容提示型

・バーデン・ヴュルテンベルク州:「諸教科を結びつけるテーマ」(Fächerverbindende Themen)

・ヘッセン州：「諸教科横断的な課題領域」(Fächerübergreifende Aufgabengebiete)

どちらのタイプにしても、総合的学習は独自の学習領域を構成するものとして領域化されていないので、学習指導要領に記述されている事柄や指示・内容はその取り扱いに際しての配慮事項としての意味が強いものである。前者のタイプでは、総合的学習の説明は、学習指導要領の総則において、もしくは総則に近いところで示されているのに比べ、後者では、巻末もしくは各教科の中でなされている。

ウ　クラフキーの鍵的諸問題と総合的学習のテーマ

さて、総合的学習をテーマ設定の違いからみると、クラフキー(W. Klafki)による「現代社会に特有な鍵的諸問題」(epochaltypische Schlüsselproblemen)を取り組むべき内容の要に位置づけるタイプと、子どもの生活環境やそこでの課題を柱に立てるものとが存在している。

鍵的諸問題とは、80 年代中旬から 90 年代初めにかけてクラフキーが彼の所論において提示したものであり、「社会構造の転換の中で、子どもたちがその中で生じる諸問題と向かい合いながら、現在と未来の社会の主体として発達していくための教育」への転換を図るために子どもたちが対決すべき諸問題であるとされる。根拠とするクラフキーの論文により提示の仕方が若干異なるものの、大きく分ければ、①戦争と平和、②環境危機、③貧困国における人口膨大、④社会内部の不平等（社会階層、男女、障害者と健常者、外国人）、⑤新情報技術、⑥自他の関係の６つに集約できる[5)]。

表３　各州における総合的学習のテーマ・課題一覧

バーデン・ヴュルテンベルク州（1994 年）： 第１、２学年：①私には自分の名前がある、②身の回りの数字と形、③春、④光をスケッチして待降節とクリスマスを体験する、⑤本づくり、⑥収穫への感謝、⑦空間的な動き、⑧素材が私たちを包み、変える、⑨お金（支払い、願望、必要）、⑩聞く・理解する・相互に理解する 第３学年：①動きのある風景をつくる、②自転車、動く乗り物を作る、③指の遊び、④友達をつくる、友達になる、⑤地域の歴史 第４学年：①ストラビンスキー「火の鳥」、②地域に住む外国人、③火、④文字と文字文化、⑤天分と課題としての創造
ヘッセン州（1995 年）：①健康教育、②性教育、③メディア教育、④自由・権利教育、⑤環境教育、⑥交通教育、⑦文化的実践・表現遊び
シュレスヴィッヒ・ホルシュタイン州（1997 年）： 第１、２学年：①空間と時間を認識する、②自己を見つめ他者と生活する、③健康的な生活と幸福感、④地水火風を探求する、⑤願いと思い 第３学年：①自然と環境を調べる、②他国の人間と文化を知り理解する、③シュレスヴィッヒ・ホルシュタインー海に挟まれた州について知る、⑤学校を創る、共に祝う 第４学年：①昔と今を探求する、②考案・設計・製作、③情報を入手し処理する、メディアで構成する、④効率的に計画・決定する
チューリンゲン州（1999 年）：①暴力からの解放、寛容と自由への教育、②環境教育、③健康教育、④メディアや情報技術との交わり、⑤交通教育
バイエルン州（2000 年）：①家族・性教育、②平和教育、③健康教育、④異文化間理解教育、⑤障害者との生活・学習、⑥学習の学習、⑦メディア教育、⑧社会的学習と基礎的な政治学習、⑨言語教育、⑩環境教育、⑪交通・安全教育
ブレーメン州（2001 年）：①家族と社会における共生、②芸術・文化・美学、③技術やメディアをともなう生活、④自然と環境、⑤一つの世界における生活、⑥消費・供給・処理、⑦健康的な生活ー満足感、⑧職場と地域の職業

これに基づいて上記６州の学習指導要領を見渡すと（**表３**参照）、そのまますべてがクラフキーの鍵的諸問題に対応しているとはいいがたい。日本においてドイツの総合的学習が論じられる場合、ややもすると鍵的諸問題＝総合的学習の内容であるかのような印象を与える論調がみられるが、この点は特に初等段階においては注意を要するところである。

テーマ設定がクラフキーの鍵的諸問題に最も近いのはヘッセン州とチューリンゲン州の２州である。その場合ですら、すべてが鍵的諸問題と完全に一致しているわけではない。ドイツの基礎学校における総合的学習のテーマ構成においては、子どもの生活現実の姿を投影させる観点から、従来の教科学習の内容を公約数的に収斂することのできるテーマの配列と、クラフキーのコンセプトを骨格にしたものとの２つの構成方法がみられる。前者においてもクラフキーの影響は完全には排除できないにしても、子どもの生活現実との接続及び教科学習相互の接続をより視野に入れているために、子どもの現実の生活に見いだされる問題状況に引き寄せる発想が強いものになっていると考えられる。

この身近な社会的・自然的環境の解明に学習追求の目をむけさせるやり方は、基礎学校特有のものであるといえよう。身近なところから出発して、地域へ、社会へ、そして世界へと発達段階に応じて学習対象を広げて配列する方法は、「同心円的拡大原理」に基づくものである。しかしながら現代社会においては、世界の諸問題は居住する生活環境内において現出している身近な問題でもある。外国人との共生もその一つであろう。そのため、かつてのような地理的な範囲の広がりとしてではなく、それを学習する子どもにとって身近に感じられる問題であるかどうかが問われているといえよう。仮に総合的学習のテーマを身近な生活現実の事象に限定したとしても、それは将来におけるより広い視野での学習のための基盤形成のために、リアリティーの感じられる身近な学習素材に取り組む姿を映し出していることになる。この意味で、現代社会に特有な新教育課題と身近な生活現実の諸事象は、必ずしも乖離したものではない。むしろ各学校レベルでは、両者の共通項を子どもや学校の周辺世界に探って、学校カリキュラムに反映させることが望まれるであろう。

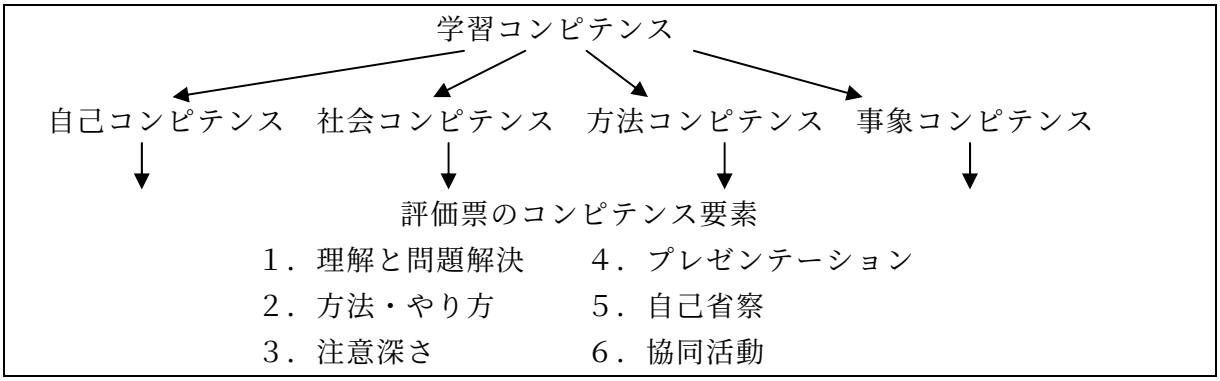
3　目標や内容の示し方

チューリンゲン州の基礎学校の学習指導要領（1999 年版）は、次のように構成されている。

1　チューリンゲンの基礎学校（基礎学校の目標と課題、授業構成の諸原則、成績評価）
2　指導テーマ　―　基礎学校の諸教科横断的な活動を方向づける枠組み
3　学習指導要領の見方
4　基礎学校におけるコンピテンス(Kompetenz)の発達
5　各教科の目標と内容
　　：（略）
「郷土・事実科」
　教科「郷土・事実科」の目標と課題
　目標と内容
　　第１・２学年
　　第３・４学年
　　：（略）
「学校園」
　教科「学校園」の目標と課題
　目標と内容
　　第１・２学年
　　第３・４学年
　　：（略）

１から４までが基礎学校の教育課程全体に関わる総則的な規程であり、そこでは各教科に共通する包括的な目標や課題、授業の原則や能力評価の捉えかた、総合的学習を方向づけるテーマ、基礎学校期間に形成すべき４つの学習能力（事象コンピテンス、方法コンピテンス、自己コンピテンス、社会コンピテンス）などが示されている（表４参照）。

表４　学習コンピテンスのモデル



５は各教科についての規程であり、各教科別に学年及び学習領域ごとに学習目標と内容、指導上の留意点が示されている。チューリンゲン州では、２学年をまとめて、第１・２学年、第３・４学年の２つに分けて各教科の目標と内容が示されている。細部規定は行われておらず、単元的な内容の大枠が提示されるのみで、授業の実際的な展開に際しては、教員に幅広い創意工夫の余地が与えられている。

内容等の示し方の特色として、各教科間の（小）単元相互の関連性と、各教科の(小)単元と総合的学習のテーマとの関連性が記号で示され、授業者が合科・総合的学習を構想しやすいように工夫されている点が挙げられる。知のネットワーク化を図るために、各教科間の関連を記号で表示する**記号表示方式**は、チューリンゲン州の他にはバーデン・ヴュルテンベルク州やバイエルン州でみられる。また、シュレスヴィッヒ・ホルシュタイン州では、モザイク表を用いた**総合知表示方式**により、各教科に散らばった知識がテーマごとにまとめられている。また、バーデン・ヴュルテンベルク州のように、学習指導要領の編成構造を教科別編成から学年別編成へと切り替えることで、教科ごとの縦の系統性を重視したものから、学年ごとに横の知識のつながりが展望できる提示の仕方をとる州もある[6)]。

これらの例にみられるように、教育内容の示し方に関していえば、各教科の系統性重視の構造化から、教える者や学ぶ者の視点に立って知識のネットワーク化を図ろうとする教科間の知の総合化（関連化）重視の編成へと移行しつつある。

４　内容構成等について

（1）「郷土・事実科」の目標と内容構成

事実教授の学習対象は身近な生活世界である。その生活世界から選ばれた６つの学習領域が表５のように構成されている。教科の目標には生活現実の解明が掲げられており、ややもすると、その教科目標からは広範な知識群を対象にするような印象がもたれやすい。実際には、学習領域の一覧に記されているように、自然・技術と社会生活に関する内容が要となって内容編成がなされている。学習の切り口が現実の生活の場面に求められているのであって、日常生活の全般を対象にするわけではない。むしろ、典型的かつ身近な自然・技術と社会生活の諸事象や諸現象によって主な内容が構成されているとみられる。総合的学習の導入以後、この教科における内容の限定化は強まる傾向にある。

チューリンゲン州の学習指導要領おける「郷土・事実科」の目標は、子どもによる体験や経験、生活現実の解明とその共同創出である。子どもは、周囲の社会、自然・技術の諸現象

を通して学習することで、生活の多様性を発見し、自己と他者及び社会や自然への責任、郷土環境への愛着を感じとるとともに、前出の４つの学習能力（コンピテンス）の形成が図られる。

「郷土・事実科」における各学習領域のねらいは、次のとおりである。

①「自らを発見する　―共同体での生活」

第１・２学年：子どもは、学級や学校という共同体の一員であることを経験し、社会的態度が及ぼす影響を体験するとともに、共同意識を促進させる態度を獲得・練習し、共同体をともにつくりあげる。

第３・４学年：子どもは、様々な共同体のなかでの個人的成長や人と人とのつながりに関する認識を獲得し、自覚的に共同体に関与できるようにする。寛大なる態度をとり、必要な規範・規則の体系に注意することを学ぶ。

表５　「郷土・事実科」の学習領域一覧（チューリンゲン州）

学習領域	第１・２学年	第３・４学年
自らを発見する―共同体での生活	- 私たちの学校共同体 - 遊び - 道路交通	- 私たちの学校共同体 - 子どもの発達段階 - 学校の進路 - 近隣や町における共同社会の課題 - 道路交通
空間と時間を捉える	- 生活空間としての学校 - カレンダー	- 地方のお祭りや慣習 - 郷土の歴史 - 設計図と地図
労働界に目を向け、仕事について考える	- 職業活動	- 生産品の製造
自然を体験・理解する	- １年間の推移のなかで天候を経験する - 私たちの学校の周辺にある木々 - 春の草花 - 春の鳥	- 四季ごとの天気 - 四季ごとの木々や茂み - 命の共同体として野原 - 命の共同体としての草原 - 環境における水 - 水域内と淵における命の共同体 - ペット
メディアや情報技術に接する	- メディアに触れる経験、使う経験	- メディアに触れる経験、使う経験
健康を促進し、満足感をえる	- 私の身体 - 身体のリズム・健康の保持	- 私の感覚 - 危険なシチュエーション - 健康促進 - 健康を脅かすもの

②「空間と時間を捉える」

第１・２学年：子どもは、時間のリズムや生活空間の諸経験を集め、確実な感覚や見識を身につける。

第３・４学年：子どもは、地誌的な知識を獲得し、郷土の風土に目を向けて学習する。地図を読みとれるようになり、チューリンゲン州の概要を知る。

③「労働界に目を向け、仕事について考える」

第１・２学年：子どもは、親や知人の職業活動に目を向け、その仕事に関心を寄せるとともに、環境との関係に注意を払って行動する。

第３・４学年：子どもは、チューリンゲン州の特産品を知り、労働の推移に目を向ける。自然環境が人間の生活の基底にあり、人間が仕事を通して環境を変化させていることを把握する。

④「自然を体験・理解する」

第１・２学年：子どもは、身近な環境のなかで動植物や天候現象を観察し、それらに関する知識を獲得するとともに、環境を保護する心がまえをつくる。

第３・４学年：子どもは、植物と動物との生息的関連に気づくとともに、実験を通して水の特性を知り、自然界における水の循環や天候現象を理解する。人間による自然利用がそれを変化させていることを認識し、環境保護の方策や自分でできる行動を導き出す。

⑤「メディアや情報技術に接する」

第１・２学年：子どもは、選んだメディアをつかっての表現の可能性やその特性について調べる。メディアと交わった経験も集める。

第３・４学年：子どもは、メディアという媒体を調べ、その効果的な使い方や、日常生活における多様な使われ方を知るとともに、自らも作ってみる。

⑥「健康を促進し、満足感をえる」

第１・２学年：子どもは、自己の身体や衛生に関する知識を広げる。自分の身体に関する男女の理解から違いや共通性を見いだすことで、自己意識や身の処し方を発達させる。

第３・４学年：子どもは、感覚器官を大切にすることの大切さを認識するとともに、障害者への理解を発達させる。また、健康促進や救急措置のためのイメージや知識を獲得する。

(2)「学校園」の目標と内容構成

次に、「学校園」の目標は、実践的な活動によって精神的・肉体的諸力の発達のための基礎を形成することであり、動植物の世話をするという具体的な実践によって、環境のための行動を導くことにある。

「学校園」は、表６のように３つの学習領域から構成されている。各学習領域のねらいは、次のとおりである。

①「植物栽培をしよう」

第１・２学年：子どもは、学校園やその動植物について知るとともに、簡単な作業課題をこなし、実態や状況に応じて様々作業技術や方法を用いることができる。自然の中で働

くのに、身体を使った仕事や動きに喜びを感じ、興味を持つ。第３・４学年：子どもは、様々な植物を栽培するときに、その種に関する知識を広げるとともに、新しい状況でも、身に付けた能力や技能を用いて対応する。植物の最も大切な生育条件を知り、適切な計画を立てて、自立的に実行できるようになる。

表６　チューリンゲン州「学校園」の学習領域一覧

学習領域	第１・２学年	第３・４学年
植物栽培をしよう	・学校園や校庭について知ろう ・植物の主要部分の名称を言い、一般的な成育条件について知ろう ・作業予定を知らせよう ・花壇を造るための作業技術を学んで実行しよう ・栽培の作業技術を学んで実行しよう ・植物を繁殖させよう ・手入れ作業を学んでやってみよう ・収穫技術を習得し練習してみよう	・地元の野草について知ろう ・実りある収穫を行おう ・作業機具の手入れ ・苗床の準備 ・栽培の計画 ・苗植えについて学んでやってみよう ・土地の果物の花について知ろう ・栽培方法・技術について学んでやってみよう ・植物を繁殖させよう ・手入れ作業を実行しよう
園や校庭で自然を体験し、保護しよう	・学校園や校庭にいる生物を知り、観察しよう	・土地の状態を見極めよう ・土壌を改善しよう ・豊穣な土地を維持する他の選択肢についても知ろう ・学校園の選ばれた野草について、それが人間や動物に価値があることを知る ・種の多様性を知り、広げよう ・無農薬で植物を守る方法を知ろう
植物をつかって形づくろう	・そのままの植物や乾燥させた素材を用いて作業する際、作り方の判断基準を知り、活用しよう	・花壇、緑地、植木鉢を作ろう ・色の複合、大きさ、形の多様性に注意して、編む・織るの仕事をやろう

②「園や校庭で自然を体験し、保護しよう」

第１・２学年：子どもは、めあてを持って観察や活動を行うことで、自然や環境保護の認識と洞察を獲得するとともに、有用生物の生息空間の保護と維持のために協力する。

第３・４学年：子どもは、責任を自覚した行動で自然を保護・維持する。自然や環境保護を願うには、自己の参加が求められることを具体的に体験する。また、園での効率の高い仕事のやり方を覚え、自主的に実行するとともに、ビオトープを作り、そこで生息する動植物を観察する。

③「植物をつかって形づくろう」

第１・２学年：なし

第３・４学年：子どもは、植物を使って形づくる時に、自己のイメージやアイデアを生かすとともに、多様な植物を用いるようにする。

（3）評価規準について

次に、「郷土・事実科」と「学校園」の評価規準についてである。

「郷土・事実教授」は、環境や経験への関連づけ、プロジェクト・行為志向で授業が構成されるために、文に書かれたものや実践して作り上げられた製作物などの成果と並んで、話し合いや言語活動の面でも達成度が評価されるべきだと考えられている。その評価規準として、学習指導要領に挙げられている項目は次のものである。

－問題を認識する
－解決方法を見いだす
－事実に即した措置をとる
－言葉での表出が事象に適合している
－創造的に活動をする
－自立的に行動する
－パートナーと協力する
－情報源を利用する
－作業具や補助具を使う
－活動を組織する
－結果をプレゼンテーションする
－積極的に努力する
－活動技術を使う
－援助・助言を求め・受ける

「学校園」に関する評価は、活動の経過のなかで達成度を観察・把握し、全体的なコンピテンスの発達をみることが必要だとされ、以下の評価規準が示されている。

－作業の流れの中での事象の認識・応用
－環境にやさしい取り組みをする力
－作業の実施・結果の見積もり

5　その他我が国と比較した特色

日本の生活科と比較したとき、同教科に相当するドイツの教科の特色は、以下の点にまとめられる。

(1)　基礎学校の教育課程の編成構造について説明したように、当該教科である「事実教授」は第１学年から第４学年まで、そして「総合的学習」も同様に初等教育の開始年次から導入されている。ドイツでは、統合教科としての「事実教授」と総合的学習との「共存構造」を形成しているところが、最大の特色であろう。構造的に統合原理を強く働かせたカリキュラム構成がなされているものとみられる。

(2)　次に、90 年代中頃からの総合的学習の本格的な導入とともに、「事実教授」の教科内

容が、自然・技術及び社会生活に関する領域に限定されてきている。事実教授の設置当初（60 年代末から 70 年代初頭にかけて）、学習内容・方法を諸科学の体系から導き出そうとする科学志向の原理(Wissenschaftsorientierung)に基づく傾向が強く現れた。しかし、それを強調しすぎることの問題点が指摘され、教科原理改編の必要性が認められ始めた 70 年代後半から、教科の枠を超えたテーマの設定により、他の教科の単元と関連づけて現実生活の諸事象を多面的に解明しようとする問題解決・状況志向型の事実教授へとシフトしていった。これとともに、環境教育や異文化間理解教育などの諸問題を学習対象とするように教科内容が拡充されたことがあったが、近年、事実教授固有の知識や技能の要素（エレメンタリア）は何であるのかが問われている。事実教授本来の内容とそこから他教科へとオーバーラップさせる合科・総合学習的な取り扱いとを区別することで、当該教科の学習で習得されるべき内容が再規定されてきている。

(3)　事実教授の学習領域は、子どもの身近な生活現実から導き出されたものであるが、それは、現実生活全般から無作為に抽出されたものではない。自然・技術、社会生活に関して、生活の中に現出する典型的（範例的）な諸事象や諸現象、諸経験や諸場面が選び出されている。しかも、習得されるべき学習能力・技能（４つのコンピテンス）が、すべての教科において各教科特有の学習内容との関連で示されている。狭い意味での学力ではなく、どの内容でどんな力量が形成されるべきかについて、ドイツの事例からは大きな示唆が得られることだろう。

(4)　身近なところから出発して、地域へ、社会へ、そして世界へと発達段階に応じて学習対象を広げて配列する方法は、一般に「同心円的拡大原理」と呼ばれる。しかしその同心円的拡大原理は、かつてのような地理的な範囲の広がりに対してのみ向けられたものではない。一つには、リアリティーの感じられる身近さによって学習素材を選択することが挙げられる。たとえば、外国人との共生や環境問題もその一つであろう。現代社会においては、世界の諸課題は居住する生活環境内においても現出しているものが多い。つまり、同心円的拡大原理には身近さやリアリティーの度合いも含まれている。二つには、原理的な探究の方程式を持つことについてである。たとえば、時間学習では、低学年で「時間概念」を十分に学習した後に、「歴史」学習が行われる。日常的な生活空間で使われる分・時間・秒、日・週・月・年など時間の持つ周期性など時間構造や時間概念を把握する。そして次に歴史学習がくる。このように、日常から一般、具体から抽象へと深化させる工夫がみられる。

(5)　最後に、近年のドイツにおけるカリキュラム政策についての現状であるが、教育内容のスタンダード化と各学校の自律性の拡大という二極化した改革が進められている。各学校は、大綱的な内容基準に従いつつも、独自の「学校カリキュラム」を作成し、それを実施・評価することになる。我が国においても学校の創意工夫を生かした指導計画を作成することになっているが、教科間の知識のつながり等について、学習指導要領の次元でさらに構造化される必要があるだろう。

（原田信之）

【注】

1） 本稿で生活科の当該教科として、事実教授の他に「学校園」をそれとみなし、それ以外の教科（たとえば「制作」など）を当該教科に加えなかった主たる理由は、事実教授学会(Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e.V.)の研究組織体制及びその活動から判断したことによる。1992 年に設立された事実教授学会において、学会内研究グループ「新諸州」は翌 93 年に発足する（96 年まで）。まず、この研究グループで学校園構想が育まれるとともに、1995 年にはケーテンで、そして 97 年にはドレスデンで「ドイツにおける学校園及び学校園授業の起源、発展、展望」に関する専門会議がもたれた。さらに 1999 年３月に研究グループ「学校園」が同学会内に発足し、現在に至るまで意欲的な研究活動が続けられている。生活科の内容との類似性からすれば、飼育・栽培、作業活動を主とする学校園とともに、教科「制作」も当該教科の候補となるであろう。しかし、事実教授学の学問領域の一つとしてその地位を築いてきた「学校園」への研究の取り組みなど、ここでは事実教授学会の研究組織体制と活動を根拠に、当該教科としてどれを取捨選択すべきかを判断することにした。

2）たとえば、ノルトライン・ヴェストファーレン州の基礎学校の時間割では、言語・事実教授、数学・促進授業を合わせて、週当たり第 1 学年 11-12 時間、第 2 学年 12-13 時間、第 3 学年 14-15 時間、第 4 学年 15-16 時間と定められている。バイエルン州では、第 1、２学年についてはドイツ語、数学、郷土・事実教授、音楽教育、芸術教育を「基礎授業」という名称で括り、週当たり各学年 17 時間が配分されている。第３、４学年の郷土・事実教授には各 4 時間が配分されている。

3） 14 通りの用語法とは、fachübergreifend, fächerübergreifend, fachüberschreitend, fächervernetzend, fächerverbindend, fächerkombinierend, fächerintegrierend, fächerverknüpfend, fächerzusammenführend, fächerkoordinierend, fächerbündelnd, fächerkooperativ, fächerergänzend, überfachlich を指す。

4）授業構成原理と内容・テーマは深く結びついているために、実際には学習指導要領においても両者が混合・組み合わせられて総合的学習は規定されている。厳密に述べれば、二分法で完全に類別することは難しいけれども、どちらがより前面に出されているかによって判断することにした。

5） Klafki, Wolfgang: Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In: Lauterbach, Roland/ Köhnlein, Walter/ Spreckelsen, Kay/ Klewitz, Elard (Hrsg.): Brennpunkte des Sachunterrichts, Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, 3. IPN/GDSU 1992, S.11-31.（原田信之、ミヒャエル・ゾーストマイヤー「事実教授の教授学―ドイツの事実教授学会のこれまでの経緯とそこに提出された論議―」『創大教育研究』第４号 1995 年 48 ページ参照)。高橋英児「クラフキ『鍵的問題』の構想と展開」『カリキュラム研究』第７号 1998 年を参照のこと。

6） バーデン･ヴュルテンベルク州の学習指導要領における教科別編成から学年別編成への切り替えについては、拙稿「ドイツの初等教育カリキュラムの動向」『学校と地域社会との連携に関する国際比較研究 中間報告書（Ⅰ)』国立教育研究所 1996 年 315-326 ページを参照していただきたい。

【引用・参考文献】

① Avenarius, Hermann/Heckel, Hans: Schulrechtskunde. Luchterhand, 7. Auflage 2000.

② Baier, Hans: Die Schule im Schulgarten. In: Baier, Hans/Gärtner, Helmut/ Marquardt-Mau/Schreier, Helmut (Hrsg.): Umwelt, Mitwelt, Lewenswelt im Sachunterricht, Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, 9. Klinkhardt, S.15-30.

③ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. 1994.

④ Ebenda: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2001. 2002.

⑤ Thüringer Kultusministerium: Lehrplan für die Grundschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang der Grundschule. 1999.

⑥ Thüringer Schulgesetz vom 6. August 1993 (GVBl. S. 445), zuletzt geändert durch Gesetz vom 24. Oktober 2001 (GVBl. S. 274).

⑦ Thüringer Schulordnung für die Grundschule, die Regelschule, das Gymnasium und die Gesamtschule (Thüringer Schulordnung - ThürSchulO -) vom 20. Januar 1994 (GVBl. S. 185), zuletzt geändert durch Verordnung vom 31. August 2001 (GVBl. S. 260).

⑧ クリストフ・フュール（天野正治・木戸裕・長島啓記訳）『ドイツの学校と大学』玉川大学出版、1996 年。

⑨ 拙稿「ドイツの初等教育における『総合学習』の基本構成原理」『岐阜大学教育学・心理学研究紀要』第 15 号、2002 年、35-44 ページ。

⑩ 拙稿「学校の自律性とカリキュラム政策」篠原清昭編『ポストモダンの教育改革と国家』教育開発研究所、2003 年、108-115 ページ。

中　国

1　教育制度及び教育課程の基準の概要

(1) 学校制度の概要

中国は、22 省、５自治区、４直轄市（北京、天津、上海、重慶）、２特別行政区（香港、マカオ）から構成される。行政形態としては中央集権的な体制を採り、香港、マカオを除き中央政府が全国統一の教育制度を制定している。しかし、広大な国土と膨大な人口を抱え、各地方の経済、社会、文化状況が異なることから、制度面の画一的施行を求めることはせず、各地方の実情に合った弾力的な運用を認めている。

学校制度は、1922 年の学制改革以来、一時的な変化はあったものの、初等中等教育６－３－３制を基本にした制度が維持されてきた。しかし、1966 年に始まった文化大革命の中で各学校段階の就業年限が短縮され、５－２－２制や５－３－２制が採られた。1976 年の文化大革命終結後、それ以前の制度が復活し、1980 年代初頭から原則的に６－３－３制に復帰した。

1986 年には、中華人民共和国になってから初めての全国的な義務教育の実施を定めた「義務教育法」が制定、施行され、義務教育が６歳から９年間と規定された。しかし、現在でも財政的な理由から、依然小学校５年制をとる地域も少なくない。しかし、これらの地域でも初級中学を４年とし、９年間の義務教育が維持できるよう努力する方向にある。

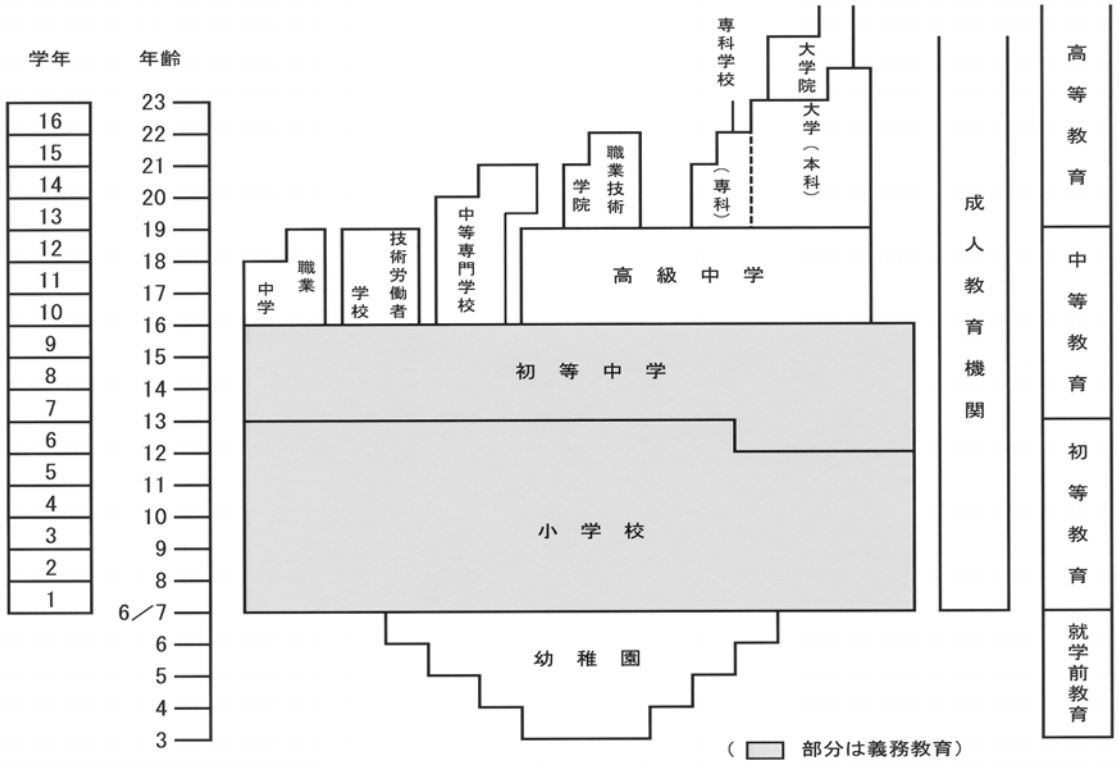
(2) 教育課程の基準

教育課程においても、従来から国家統一の基準を定め、統一の教育内容に従い、統一の教科書を用いて学校教育を進めてきた。すなわち、教育課程の基準については、国（教育部）が教育課程の編成や授業時数を規定した「課程計画」、及び各教科の目的や内容等を規定した「教学大綱」を策定し、教科書については教育部の委託を受けた人民教育出版社が「教学大綱」に準拠して全国統一の教科書を編集・発行してきた。

しかし、1986 年の教科書の国定制から審査制（検定制）への移行に伴い、教育部が指定した機関において、経済的、文化的に発展の異なる地域に対して多様な教科書を作成することが可能になった。その後、1988 年に出された「九年制義務教育教材編纂規格方案」によって、多様な教科書と同時に地域独自の多様な教育課程の作成も可能になり、1989 年以降、経済文化が発展し、就学条件が比較的良好な上海や北京、農村地域を多く抱える浙江省などで地域独自の教育課程とそれに準拠した教科書づくりが進められている。

現在運用されている教育課程の基準は、小学校及び日本の中学校に当たる初級中学においては、1992 年８月に発布され、1995 年度からの学校完全週５日制の実施に伴って 1994 年に調整された「義務教育全日制小学、初級中学課程計画」（以下「課程計画」と略）（表１）と、それに基づいて 1992 年に「試用」版が発行され、その後 2000 年に修正された各教科の「教学大綱（修訂）」に基づいている。また、日本の高等学校に当たる高級中学においては、1996 年３月に発行され、その後 2000 年に修正された「全日制普通高級中学課程計画（試験修正稿）」（表２）と、それに基づいて作成され、2002 年に最終修正された各教科の「教学

中国の学校系統図



文部科学省生涯学習政策局調査企画課，『諸外国の初等中等教育』，平成 14 年 1 月より

大綱」に基づいている。

なお、今日の教育課程改革の中で、拘束力の強い「教学大綱」を、地域や学校の実態に応じて弾力的運営が可能な「課程標準」へと移行する作業が進行している。小学校及び初級中学の義務教育段階においては、2001 年に、従来の「課程計画」に代わって「義務教育課程設置実験方案」（以下「課程方案」と略）（表３）とそれに示された 18 の新教科の「課程標準」が発行され、2001 年秋の新学期から全国 38 カ所の実験地区で実施され、2002 年度はそれを 500 程度に拡大して試行実施されている。今後、試行実践の結果を見て「課程標準」の修正を繰り返し、中国全地域で実施される予定である。高級中学については、遅れて、2003 年に「普通高中課程方案（実験）」（表４）が示され、同様にそれに示された新教科の「課程標準」発行され、2003 年秋の新学期から試行実験が開始されている。

このように今日中国では、一般地区では「課程計画」と「教学大綱」、実験地区では「課程設置方案」と「課程標準」という二組の教育課程の基準が並行して機能している。

小学校の教科目は、「課程計画」では、思想品徳、語文、数学、社会（４～６年）、自然、体育、音楽、美術、労働（３～６年）の９教科、「課程方案」では、品徳と生活（１～２年）、品徳と社会（３～６年）、科学（３～６年）、語文、体育、芸術の６教科であり、すべて必修である。

初級中学の教科目は、「課程計画」では、思想政治、語文、数学、外国語、歴史、地理、物理、化学、生物、体育、音楽、美術、労働技術の 13 教科、「課程方案」では、思想品徳、

歴史と社会（或いは歴史、地理）、科学（或いは生物、物理、化学）、語文、数学、外国語、体育と健康、芸術、の８教科で、すべて必修である。

また、高級中学の教科目は、「課程計画」では、思想政治、語文、外国語、数学、情報技術、物理、化学、生物、歴史、地理、体育・保健、芸術（音楽・美術）の 13 教科、「課程方案」では、現代科学の総合化の趨勢を受けて、いくつかの教科を統合する上位概念として７つの「学習領域」（語言と文学、数学、人文と社会、科学、技術、芸術、体育と健康）が設けられ、その中に語文、外国語、数学、思想政治、歴史、地理、物理、化学、生物、技術、芸術（或いは音楽、美術）、体育と健康の 12 教科が設定された。これらの教科は、すべて必修と選択からなっている。

その他、「課程計画」では、活動課程として学校・集団・少年先鋒隊活動、科学技術文芸体育活動、社会実践活動等が設置され、「課程設置方案」では、従来の活動課程の内容を含んで、小学校から高級中学まで日本の総合的な学習の時間に当たる総合実践活動が新設された。

表１　調整後の九年制全日制義務教育における六・三制小中学校教育課程計画（1994 年）

学校 / 週時間数 / 学年 / 教科等			小学校						中学校			授業時間数		
			一	二	三	四	五	六	一	二	三	小学総時間数	中学総時間数	九年間総時間数
国家規定の課程	教科課程	思想品徳	1	1	1	1	1	1				204		404
		思想政治							2	2	2		200	
		語文	9	9	9	8	7	7	6	5	5	1666	534	2200
		数学	4	5	5	5	5	5	5	5	4*	986	468	1454
		外語（Ⅰ）							3	3			204	204
		外語（Ⅱ）							4	4	4		400	400
		社会				2	2	2				204		557
		歴史							2	2	2		200	
		地理							3/2	2			153	
		自然	1	1	1	1	2	2				272		685
		物理								2	3		164	
		化学									3		96	
		生物							2/3	2			153	
		体育	2	2	3	3	3	3	2	2	2	544	200	744
		音楽	2	2	2	2	2	2	1	1	1	408	100	508
		美術	2	2	2	2	2	2	1	1	1	408	100	508
		労働			1	1	1	1				136		336
		労働技術							2	2	2		200	
		週総時間数	21	22	24	25	25	25	29	29	25	4828	2772	7600
	活動課程	朝の会(帰りの会)	毎日 10 分間											
		学校，集団、少年先鋒隊活動	1	1	1	1	1	1	1	1	1	204	100	304
		科技文芸体育活動	4	4	3	2	2	2	2	2	2	578	200	778
		週活動時間	5	5	4	3	3	3	3	3	3	782	300	1082
地方自主課程			1	1	2	2	2	2	1	1	5	340	228	568
週総時間数			27	28	30	30	30	30	33	33	33	5950	3300	9250

注：*印は外国語（Ⅰ）を開設した場合の初級中学 3 年の数学の授業時間数。
　　外国語（Ⅱ）を開設した場合には，初級中学 3 年の数学の授業時間数は 5 時間になる。
出典：国家教育委員会「実行新工時制対全日制小学・初級中学課程(教学)計画進行調整的意見」(1994)

表２　全日制普通高級中学教育課程計画（2000 年）

科　　目			週当たり時間数	必修、選択時間数	総時間数
思想政治		必修	6	184	184
語　　文		必修	12	368	368
外 国 語		必修	12	368	368
数　　学		必修	8	280	324～368
		選択	2～4	44～88	
情報技術		必修	2	70	70～140
		選択	2	70	
物　　理		必修	4.5	158	158～294
		選択	5	136	
化　　学		必修	4	140	140～259
		選択	4.5	119	
生　　物		必修	3	105	105～171
		選択	3	66	
歴　　史		必修	3	105	105～228
		選択	4.5	123	
地　　理		必修	3	105	105～193
		選択	4	88	
体育・保健		必修	6	184	184
芸術（音楽・体育）		必修	3	92	92
総合実践活動	プロジェクト学習	必修	9	276	276
	労働技術教育		年間１週間（集中して設定しても分散して設定してもよい）		
	地域奉仕		課外の時間を利用		
	社会実践		年間１週間（集中して設定しても分散して設定してもよい）		
地方及び学校選択科目			11～19	340～566	

注：　第１、２学年が 35 週、第３学年 26 週である。

出典：教育部「全日制普通高級中学課程計画(試験修正稿)」、2000 年

表３　義務教育課程設置実験方案（2001 年）

	学年									九年間総時間数のパーセンテージ
	一	二	三	四	五	六	七	八	九	
教育課程の領域	品徳と生活	品徳と生活	品徳と社会	品徳と社会	品徳と社会	品徳と社会	思想品徳	思想品徳	思想品徳	7%～9%
							歴史と社会 (或は歴史，地理を選択)			3%～4%
			科学	科学	科学	科学	科学 (或は生物,物理,化学を選択)			7%～9%
	語文	語文	語文	語文	語文	語文	語文	語文	語文	20%～22%
	数学	数学	数学	数学	数学	数学	数学	数学	数学	13%～15%
			外国語	外国語	外国語	外国語	外国語	外国語	外国語	6%～8%
	体育	体育	体育	体育	体育	体育	体育と健康	体育と健康	体育と健康	10%～11%
	芸術(或は音楽，美術を選択)									9%～11%
			総　合　実　践　活　動							6%～8%
	地方及び学校開発課程 或は 裁量課程									10%～12%
週総時間数	26	26	30	30	30	30	34	34	34	274
各学年の総時間数	910	910	1050	1050	1050	1050	1190	1190	1122	9522

注：

1. 九年間の総時間数は毎学年を 35 週間として計算された時間数である。

2. 総合実践活動は主に情報技術教育，プロジェクト学習，コミュニティ活動と社会実践及び労働と技術教育を含める。

出典：教育部「義務教育課程設置実験方案」2001 年

表４　普通高級中学課程方案（実験）（2003 年）

学習領域	科　目	必修単位数 (計 116 単位)	選　択　Ⅰ	選　択　Ⅱ
語言と文学	語　文	10	社会の人材多様化の必要に応じて、生徒のそれぞれ異なる潜在能力と発展の必要に適応する共通必修の基礎の上に、各教科の課程標準は種類、段階に分けていくつかの選択ブロックを設置して、学生に選択させる。	学校は、各地域の社会、経済、科学技術、文化発展の需要と生徒の興味に基づいて、いくつかの選択ブロックを設置して、生徒に選択させる。
	外国語	10		
数　　学	数　学	10		
人文と社会	思想政治	8		
	歴　史	6		
	地　理	6		
科　　学	物　理	6		
	化　学	6		
	生　物	6		
技　　術	技術（情報技術と実用技術を含む）	8		
芸　　術	芸術（或いは音楽、美術）	6		
体育と健康	体育と健康	11		
総合実践活動	プロジェクト学習活動	15		
	地域奉仕	2		
	社会実践	6		

説明：

(1)　年間 52 週。内授業 40 週、社会実践１週、休暇 11 週。

(2)　毎学期を２つのブロックに分けて配置。１ブロック 10 週。内９週授業、１週復習試験。１ブロックは通常１科目週４時間、計 36 時間。

(3)　これを学習し、試験に合格すれば２単位。（内、体育と健康、芸術、音楽、美術は原則として１ブロック 18 時間で、１単位。技術の８単位は、情報技術、実用技術各４単位。）

(4)　プロジェクト学習は必修、３年間合計 15 単位。その他、毎年一週間の社会実践、各２単位。３年間に必ず 10 日以上の地域奉仕、２単位。

(5)　学生卒業単位要件。毎学年必修科目の一定の単位を取得しなければならない。３年間で 116 単位必修。（プロジェクト学習 15 単位、地域奉仕２単位、社会実践６単位を含む。）選択Ⅱにおいて最低６単位を取得。合計 144 単位が卒業要件単位数。

(3) 最近の教育課程改革の動向

ア　応試教育から素質教育へ

1990 年代後半から 21 世紀にかけての中国の教育改革の最大のスローガンは、「応試教育から素質教育への転換」である。改革開放政策以降、社会主義の近代化をめざしている中国では、学歴社会の形成にともない受験戦争が激化してきている。その克服のため受験対応の教育、いわゆる「応試教育」を是正し、児童生徒の資質（思想道徳、教養や科学、心身健康、衛生や美的感覚、労働技術などの基本的資質）を全体として高めることを目標とした「素質教育」が叫ばれてきている。1999 年６月には、国務院から「教育改革を深化し素質教育を推進する決定」が発表され、現在国をあげて素質教育の推進に取り組んでいる。

素質教育は、次の３つの具体的な方向転換を示唆している。

①英才教育から国民全体の資質の底上げへ

②知育偏重の教育から全面発達の教育へ

③進学目的から社会主義近代化の建設に資するという目的へ

このように受験偏重教育を克服し、徳育、知育、体育、美育等の全面発達をめざすのが素質教育の理念である。このような素質教育の理念は教育課程改革へも反映された。例えば、2001 年（義務教育）及び 2003 年（高級中学）に発表された最新の教育課程では、これまで「過多で、難しく、偏っていて、古くさい」と批判されてきた教育内容を、児童生徒の実際の生活に関わる内容に改善し、全面発達の観点から、これまでの教科中心の教育課程の体系を打ち破り、日本の総合的な学習の時間にあたる「総合実践活動」が新設された。また、教科指導においても、従来のような知識習得だけでなく、学習への関心や意欲を高めたり、思想や労働の教育と有機的に関連させて指導することがめざされている。

イ　「教学大綱」から「課程標準」へ

これまで中国の学校における教育内容は「教学大綱」によって規定され、それに準拠する形で教科書が作成されてきた。すなわち、教科書の内容及びその配列は、「教学大綱」の内容、配列に従って構成され、それはすべての児童生徒が習得すべき内容として規定されてきた。また「教学大綱」は、教師の学習指導の方法や評価の基準をも規定してきた。しかし、今日の素質教育改革の中で、児童生徒の個性や主体性の重視という観点から、拘束力の強い「教学大綱」を弾力性ある手引きとしての「課程標準」へと移行することが図られた。

具体的には、1999 年１月に国務院が発布した「21 世紀に向けての教育振興行動計画」において、基礎教育の現代化の第一歩として「課程標準」を作成すること明記された。2001 年６月には、教育部から「基礎教育課程改革綱領（試行）」が通知され、「先実践、後推敲」のスローガンの下、各教科の「課程標準」の作成が進められ、同年７月、義務教育段階の 18 教科の「課程標準（実験稿）」が北京師範大学出版社から発行された。なお、小学校の「品徳と生活」及び「品徳と社会」の「課程標準」については、他教科に遅れて 2002 年６月に、初級中学の「思想品徳」については、2003 年５月に発行された。

ウ　分化から統合へ

この「課程標準」の発行に遅れて、2001 年 11 月、教育部は新しい義務教育課程の基準となる「義務教育課程設置実験方案」を通知した。これによって 21 世紀の中国の新し

い教育課程の全体構造が正式に明らかになった。

これによると、新しい教育課程の特色として、教科の再編・統合がすすめられたことがあげられる。すなわち社会系教科においては、これまで小学校１～６学年におかれていた「思想品徳」と小学校４～６学年におかれていた「社会」が統合され、４～６学年に新しく「品徳と社会」という教科が新設された。また１～３学年の「思想品徳」は従来の「自然」や「体育」の一部内容等と統合して「品徳と生活」という新教科になった。また、中学校においても、これまで「歴史」「地理」に分化していた教科が「歴史と地理」という新しい統合教科になった。

自然系教科においても、従来中学校において「物理」「化学」「生物」と分化していた教科が、「科学」として統合され、これまで小学校に置かれていた「自然」が「科学」と名称変更されたことにより、小学校３学年から中学校３学年まで「科学」として一貫した教科構成となった。また「音楽」「美術」も小中学校を通して「芸術」として統合された。

さらに、児童生徒の個性や自主性の育成という素質教育の理念を受けて、児童生徒の興味・関心や活動、体験を重視する「総合実践課程」（日本の総合的な学習の時間に当たる）が新設されたことも注目される。

(4)教科書制度の革新

ア　「国定制」から「検定（審査）制」へ教科書制度の革新

中国における小中学校の教科書の編集・出版は、1950 年の人民教育出版社の創設以来 40 年間、同社によって独占的に行われてきた。しかし、改革開放と教育改革の進展の中で、1985 年１月、国家教育委員会（1998 年「教育部」と名称変更）は「全国小中学校教科書審査委員会工作条例（試行）」を通知し、「今後小中学校の教科書作成については、編集と審査を分離し、人民教育出版社だけが出版に責任を負うのではなく、省、自治区、直轄市の教育委員会や学校、教師や専門家等による編集も可能である」とした。その通知に従って、国家教育委員会は、全国小中学校教科書審査委員会を成立させ、審査の責任を負わせ、審査後の教科書を国家教育委員会が推薦した地域で前もって試用するという方針を打ち出した。

翌 1986 年９月、国家教育委員会はこの条例に従って、専門家、教師、教育行政の幹部からなる全国中小学校教科書審査委員会（20 余名）と各教科教科書審査委員会（200 余名）が成立し、小中学校の教科書を国定制から検定（審査）制に変更した。これは建国以来の教科書行政の重要な変革であった。

それによって建国以来単一であった小中学校の教科書、すなわち異なる民族と異なる地域の経済文化状況を無視して画一的に作成されていた教科書に対して、国家教育委員会は「異なる地域の各学校の需要に応ずるために、統一の教学基本要求と統一の審査の前提のもと、上位部門の指導のもと計画を立て教育課程及び教科書の多様化をめざす。」という教科書改革の方針を打ち出した。

この方針は、多様な教科書の出版を可能にするものであったが、この時点においては、教科書の編集は国家教育委員会の指定した機関のみが行うもので、自由競争を原則とする日本の検定とは性格の異なるものであった。

その後、2001 年になって、教育部は「小中学校の教科書編集に関する審査、管理の暫定

方法」を制定し、同年９月１日から、小中学校の教科書づくりは長年の教育部による出版社指定という方法に別れを告げ、競争原理を導入し、教科書の編集が市場に開放されるようになった。つまり教育部の指定を受けた出版社だけが独占的に行ってきた教科書の編集・出版を行うという従来の方法から、指定出版社に限らず、「暫定方法」に準拠して編集資格の審査を通った個人及び各種の団体であれば、だれでも教科書編集を申請することができるようになった。これによって日本で言う検定制が正式に成立したといえる。

2001 年９月の新学期から使用されている新しい「課程標準」に準拠した最初の実験教科書は、20 教科（小学校７教科、中学校 13 教科）、49 種類に及んでいる。また、2002 年に出された「品徳と生活」、「品徳と社会」、及び 2003 年に出された「思想品徳」課程標準に準拠した新しい教科書も数社から発行され、現在試行実験が始められている。

ィ　「一綱一本」から「一綱多本」、「多綱多本」へ

従来中国では「一綱一本」、すなわち国家統一の一種類の「教学大綱」に基づき、一種類の統一教科書を定めるのが原則であった。しかし、今日の素質教育改革の中で、子どもの個性や主体性を大切にした教育実践を行うためには、子どもの身近な地域の実態に応じた教育課程編成や教科書づくりが大切であることが認識されるようになった。

このような認識に立って、1988 年８月、国家教育委員会は「九年制義務教育教科書編集規格方案」を発布し、これによって「一綱一本」から「一綱多本」および「多綱多本」への改革の方向が具体的なものとなった。すなわち、国家教育委員会が制定した「教学大綱」に基づいて、経済的、文化的に発展の異なる地域でその地域の実情に応じた多様な教科書を作成すること（一綱多本）や、さらに教育課程を自力で作ることのできる地域では、国家の定める「教学大綱」以外にも地域の実態に対応した独自な教育課程とそれに準拠した多様な教科書づくり（多綱多本）をすることが可能になった。

このような制度に従って、1989 年以降人民教育出版社をはじめとして国家教育委員会が指定した複数の全国の教科書編集の共同組織によって、特色の異なる地域に対応した教科書の編集が進められ、具体的には８つ半の教科書セットとして完成した。その内訳は次の通りである。人民教育出版社版（人教版）２セット（五四制、六三制）、北京師範大版１セット（五四制）、広東省教育庁と華南師範大版（沿海版）１セット、四川省教育委員会と西南師範大版（内地版）１セット、八所高師院出版社共同委員会版１セット、上海市版１セット、浙江省版１セット、河北省小学校複式教科書版半セット。

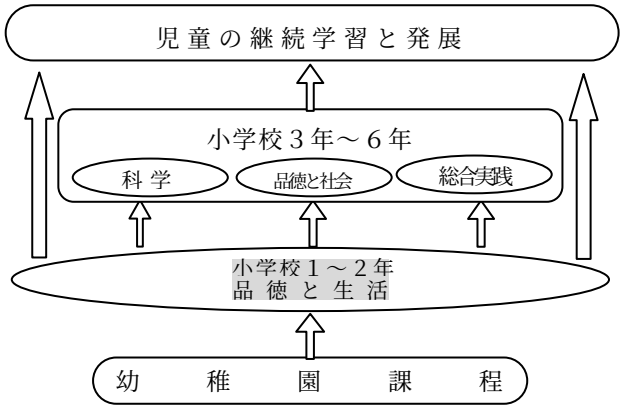
その中で上海市の教科書は、経済文化が発展し、就学条件が比較的良好な上海市小中学校課程教科書改革委員会が作成した「上海市中小学九年制義務教育課程改革方案」（1989 年４月審査通過）にもとづいて編集したものである。また浙江省の教科書は浙江省九年制義務教育教科書編集委員会が農村地区を対象に作成した「農村地区九年制義務教育試行教学計画」（1991 年 10 月審査通過）にもとづいて編集したものである。国家教育委員会作成の「教学大綱」を含め、これら３つの「大綱」と８つ半の「教科書」によって「多綱多本」がはじめて現実のものとなった。その後、北京市などにおいても独自の教育課程づくりと、それに準拠した新しい教科書づくりが行われた。

このようにして、作成された教科書は試行実施による修正を繰り返し、1993 年９月から審査を通過した人教版、内地版、沿海版、北京師範大学版、上海市版の義務教育教科書は全国で使用が開始された。また、「課程標準」準拠の教科書も、人民教育出版社、北

京師範大学出版社、華東師範大学出版社、四川教育出版社等から複数出版されている。しかし現時点では、「教学大綱」準拠、及び「課程標準」準拠の教科書を含め、全国大多数の地域と学校が選択しているのは人民教育出版社版の教科書である。

2　当該教科等の教育課程上の位置づけ

図１　「品徳と生活」教科発展系統図



「品徳と生活」は、2001 年に従来の「課程計画」に代わって発行された「課程方案」において､新しく小学校低学年の必修科目の一つとして新設された教科である。この教科は、従来小学校１～６学年に置かれていた「思想品徳」の内容を改革し、自然や体育（健康）の内容の一部も統合したより総合的な教科として誕生した。

新しい「課程方案」では、学校の教育課程が＜表２＞にあるように９年一貫で示されている。「品徳と生活」（１～２学年）は、その後の「品徳と社会」（３－６学年)、及び「思想品徳」（７～９学年)と９年間つながる一連の教科の基礎に位置づけられている。また「品徳と生活」は、その目標、内容、形態、実施方法において幼稚園課程と接続し、同時に小学校３年生以上に設置された「品徳と社会」の他、「科学」や「総合実践活動」の基礎になる課程として位置づけられている。（図１）「品徳と生活」→「品徳と社会」→「思想品徳」の３教科の９年間の総授業数は、９年間の教育課程全体の総授業数 9522 時間の７～９％、時間数に直すと 667～857 時間、各学年に均等にならすと 74～95 時間程度である。

『品徳と生活課程標準（実験稿)』によれば、「小学校低学年段階は、児童の品徳、知力、生活能力等の形成と発展の重要な時期である。児童の品徳教育の即応性と実行性を高めるために、彼らに正しい生活態度、良好な道徳と科学素質等を形成できるような基礎をしっかり整えなければならない」とし、「『公民道徳建設実施綱要』の精神に則り、児童を導いて生活を身につけさせ、良好な公民としての道徳素質と主体的な探求、新しいものを創り出す科学精神を形成しなければならない」としている。「生活と品徳」は、このような資質の育成を目的としている。

そのために、「品徳と生活」の教育課程の性格として、①生活性、②開放性、③活動性があげられている。また、「品徳と生活」の基本理念として、次の４点があげられている。①道徳は児童の生活の中にある。②児童が生活を愛し、人間が教育課程の中心であることを学ぶように導く。③児童の生活の価値を重視し、児童の権利を尊重する。④児童と生活世界の関係の中に教育課程の意義を建設する。

3　目標、内容等の示し方

「品徳と生活」の内容は、児童の生活を規定する次の３つの軸と４つの方面から構成される。３つの軸とは、具体的には、

◆児童と自我

◆児童と社会

◆児童と自然

であり、４つの方面とは、

◆健康で安全な生活

◆楽しく積極的な生活

◆責任と思いやりのある生活

◆頭脳を働かせ創造性のある生活

である。

課程標準では、教科目標（課程目標）は、「総目標」と「分類目標」という形で示されている。課程標準に示された「品徳と生活」の教科目標は次の通りである。（表５）

表５　小学校「品徳と生活」の目標

総目標 良好な道徳的品性と行動習慣をもち、積極的に物事を探究し、生活を熱愛する子どもを育成する。
分類目標 （一）感情と態度 ◆親族を愛し年長者を尊敬し、集団を愛し、故郷を愛し、祖国を愛する。 ◆命を大事にし、自然を愛し、科学を愛する。 ◆自信を持ち、誠実で、向上心を持ち続ける。 （二） 行為と習慣 ◆良好な生活と労働の習慣を一応に形成する。 ◆基本的な教養のある行為を形成し。規律を遵守する。 ◆有意義な活動に好んで参加する。 ◆環境を保護し、資源を大切にする。 （三） 知識と技能 ◆自己の生活に必要な基本的知識と労働技能を身に付ける。 ◆生活の中にある自然や社会に関する常識を一応に理解する。 ◆祖国に関する簡単な知識を理解する。 （四） 過程と方法 ◆問題を提出し、問題探求の過程を体験する。 ◆異なる方法を用いて探究活動を試みる。

また具体的「内容標準」は、前述した内容構成の四つの方面に分けて示される。（表６）

表６　小学校「品徳と生活」の内容標準

健康で安全な生活
良好な生活と労働の習慣を形成する 1．時間どおりに仕事と休みをし、身を入れて物事を成し遂げる。 2．良好な飲食と衛生の習慣を形成する。 3．労働を愛し、自分で生活する力を養う。 4．家庭と公共の環境衛生を大切にする。 5．健康に関する初歩的常識を知り、座る、立つ、歩く際の正しい姿勢を形成する。 自己を保護する基本的な意識と能力を持つ 6．天気や季節の変化が生活に影響をもたらすことを理解し、自分で自分の世話をすることを身につける。 7．衛生保健施設の役割を知り、大人の指導のもとで利用することができるようにする。 8．身近な安全と交通の標識を認識し、交通規則を遵守し、安全に注意する。 9．緊急時に助けを求める簡単な方法と自分を救助する方法を知る。 学校生活に適応し、楽しく過ごす 10.学校で気持ちを落ちつかせ、心を愉快にする。 11.学校の環境を熟知し、学校の施設を利用し自分の疑問を解決できるようにする。

楽しく積極的な生活
愉快で、朗らかである 1. クラスメートや教師との交流を好み、喜んで学び、愉快に遊ぶ。 2. 自然とふれあい、大自然のなかで活動することを好み、自然の美しさを感受する。 3. 自分と他人の長所を認める。 4. 大人の援助を借りて自分の情緒を調整し、コントロールできるようにする。 積極的に向上する 5. 自分の成長と変化が意識でき、それを快く受け止める。 6. 計画的に、目標をたて自分の生活をアレンジする。 7. 心の中で理想を立て、絶え間なく成長していくように自分を励ます。 チャレンジする勇気をもつ 8. 学習や生活のなかで困難に直面する際に前向きに解決方法を見出す。 9. 勇気をもってチャレンジに富んだ活動を試し、苦しさに怯えず、困難に屈しない。

責任と思いやりのある生活
誠実さと愛情を持つ 1. 非是を分別し、うそをつかず、誠実な子どもになる。 2. 自分でできることは自分でし、まじめにことをなし、ごまかさず、辛抱強く、強い意志でことを成し遂げる。 3. 自分が集団の一員であることを知り、集団から任された仕事をまじめに完成させ、クラスの名誉を大切にし、仲間に気をかけ愛する。 4. 自分の方法で父母と年長者を愛し、積極的に家事労働を分担する。喜んで他人を助け、特に年配の人と障害者に気を配る。花、草、樹木及び動物を大事にする。 社会規範を遵守する 5. エチケットを知り、秩序を守り、礼儀正しく振り舞う。 6. 規則と規律の役割を一応理解し、学校の規律を守る。 7. 公共の財産や他人の労働成果を大事にし、水、電気、紙などの資源を節約する。 故郷と祖国を愛する 8. 故郷の名所と資源を知り、故郷の発展変化に関心をもつ。 9. 周囲の環境を守るため、自分の力できることを為し、エコロジーの意識をもつ。 10. 国旗、国章に尊敬の念をもち、国歌を斉唱し、人民の英雄を敬い、自分が中国人であることに誇りをもつ。

頭脳を働かせ創造性のある生活
創造しようとする願望と興味をもつ 1. 好奇心をもち、好んで質問する。 2. 自然現象や生活の中の問題に対して探究しようとする関心をもつ。 手を動かし、頭を使う 3. 生活の中でものをさまざまな目的に活用し、古いもののリサイクルを試みる。 4. 問題解決のため自分なりの見方と提案を示す。 5. 生活用品と学習用品を選択する際に自分の判断に任せ、盲目的に従わない。 6. 簡単な道具の使用ができる。 探求する習慣と探求する方法を養う 7. 観察、比較、ミニ実験などの方法を用いて簡単な探究活動を行うことを学ぶ。 8. 多様な方法を使い資料を収集し、簡単な整理と応用ができる。 9. 他人と協力し、交流し、感想や見方あるいは活動の成果をともに分かち合う。 知識を獲得し、経験を累積する 10. 異なる活動を通して生活の中でよく見られる自然現象とその他の科学知識を理解する。 11. 教師の助けのもとで、獲得された経験と情報をまとめて、読み取ることができる。

5　その他我が国と比較した特色

(1) 現在中国では、一般地区では「課程計画」と「教学大綱」、実験地区では「課程設置実験方案」と「課程標準」という二組の教育課程の基準が並行して機能している。

(2) 新しく出された「課程標準」では、義務教育段階の教育課程は、九年一貫で示され、社会系教科は「品徳と生活」（第１～２学年）→「品徳と社会」（第３～６学年）→「思想品徳」（第７～９学年）、及び「歴史と社会」（あるいは「歴史」「地理」）（第７～９学年）の系統として示されている。2001年の「義務教育課程設置実験方案」及び2002年の「全日制普通高級中学課程計画」における社会系教科の教科構造は、図２の通りである。

「品徳と社会」をはじめ、「課程標準」に示されたどの教科の「内容標準」にも学年指定がない。

図２　2001 年「義務教育課程設置実験方案」及び 2002 年「全日制普通高級中学課程計画」における社会系教科の教科構造

(3)「課程標準」には、上述した目標、内容の他、評価内容・方法、カリキュラム資源の活用と利用の仕方等が掲載されている。特に「品徳と生活」では、評価の方法として、観察、ヒヤリング、アンケート、ポートフォリオ、児童の作品分析があげられている。

(4)「品徳と生活課程標準」には、上記の他、「実施提案」として教授活動例（討論、資料調査、現場調査、ごっことロールプレイ、操作的実践的活動、ゲーム、参観訪問、鑑賞、練習、物語を語る、言語教授）、評価の目標や特色（過程化、多様化）、方法等が掲載されている。

(5) また「課程標準」に準拠した教科書づくりのための基本原則（例えば「品徳と生活」では、①思想性の原則、②科学性の原則、③現実性の原則、④総合性の原則、⑤活動性の原則）についても掲載されている。

(6) 全体として「品徳と生活」の具体的な内容は、よい生活と労働習慣の育成、積極的な向上、挑戦する勇気、誠実と愛情、社会規範の遵守、郷土愛・祖国愛の育成等々、道徳的色彩が強い。

（森茂岳雄）

【参考文献】

1　課程教材研究所編『課程教材研究十年』人民教育出版社、1993 年。

2　課程教材研究所編『義務教育教材的研究与実験』人民教育出版社、1997 年。

3　課程教材研究所編『課程教材研究 15 年』人民教育出版社、1998 年。

4　課程教材研究所編『課程教材改革之路』人民教育出版社、2000 年。

5　新教育課程実施過程中培訓問題研究課題組編写、教育部基礎教育課程教材発展中心組織『新

課程的理念与創新』北京師範大学出版社、2001 年。
6　教育部基礎教育司組織編写、朱慕菊主編『走進新課程与課程実施者対話』北京師範大学出版社、2002 年。
7　任長松『走向新課程- 面向 21 世紀基礎教育課程改革- 』広東教育出版社、2002 年
8　鐘啓泉他主編『為了中華民族的復興、為了每位学生的発展- 《基礎教育課程改革綱要（試行）解読》』華東師範大学出版社、2002 年
9　中華人民共和国教育部制訂『全日制義務教育品徳与生活課程標準（実験稿）』北京師範大学出版社、2002 年。
10　中華人民共和国教育部主編「品徳与生活課程標準、品徳与社会課程標準読解」『人民教育』、人民教育出版社、2002 年、増刊。

韓　　国

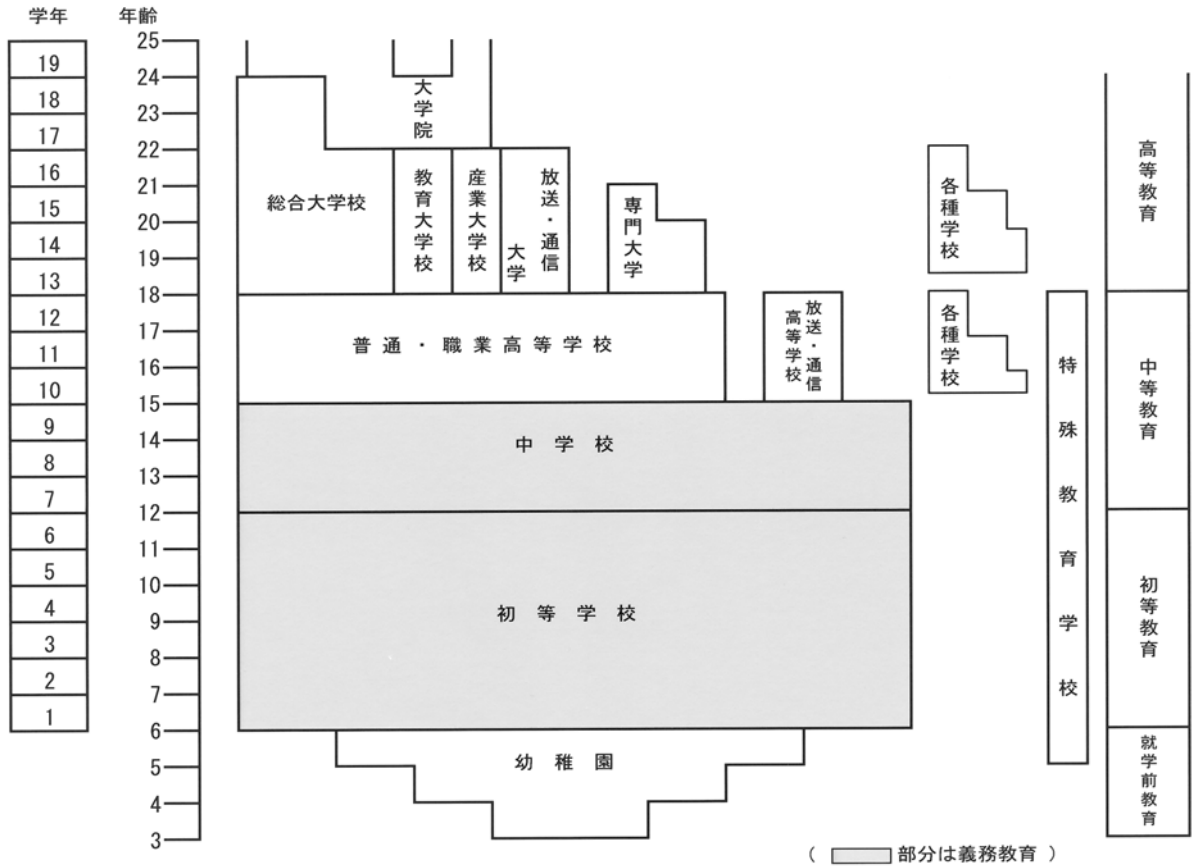
１　教育制度及び教育課程の基準の概要

(1) 学校制度の概要

韓国の教育制度は日本との類似点が多い。1945 年の日本の敗戦による解放・独立を経て1948 年に建国した大韓民国が、基本的に日本統治時代の教育資源を引き継いだことに加え、軍政下の教授要目に始まり 7 次にわたる教育課程（学習指導要領）改訂も含め、米国の強い影響の下で教育改革がなされてきたことが背景にある。

特に学校制度は、下図にみるように、日本と同様に、初等学校６年、中学校３年、高等学校３年、大学校４年（総合大学を大学校、総合大学の学部や単科大学もしくは２年制の専門大学を大学と称す）を基本にした、いわゆる６－３－３－４制と総称される段階型（単線型）である。

学校制度



文部科学省生涯学習政策局調査企画課，『諸外国の初等中等教育』，平成14年1月より

現在は、初等学校と中学校が義務教育だが、高等学校の進学率は極めて高く、2001 年度は99.6%とほぼ全入に近い状況にある。さらに大学（校）の進学率も非常に高く、2001 年度は70.5%である。特に近年は、日本のほぼ２倍の速さで進行する少子化の影響と重なり、大学（校）は供給過剰の状態になりつつある。しかし、ソウル大学校を頂点とする大学間の評価のヒエラルヒーが国民各層に根強く、度重なる入試改革にもかかわらず、受験競争の弊害を問題視する声は高い。

現在の選抜制度では、高等技術学校などの特別な高校に進学する場合を除き、中学から高校への進学は学区単位に配置された高校に均等に分配され、選抜のための試験は行われない。その結果、進学のための競争は大学（校）への選抜試験に集中することになる。大学（校）入試は 11 月に実施される日本のセンター試験に相当する大学修学能力試験とその得点をもとに選択した志望大学（校）による選抜試験にわかれる。特に、実質的に志望大学が決定される大学修学能力試験に対する国民の関心は高く、毎年試験終了後に試験問題の当否が大きな話題となる。

また、高校入学試験はないものの、有名大学（校）進学に有利とされる高校が含まれる大都市の特定学区に居住場所を移す家族が少なくなく、社会的に問題視されている。また、進学準備のために日本の予備校に相当する学院や塾に通う者も多い。その経済的負担の高さに加え、特定学区への移動が高所得者に多いことなどから、階層間格差の進行や公正性の保障が問題視される。

なお、入学試験準備だけではなく、各種外国語や国家試験の準備のため、大学入学後に学院に通う者も多く、ダブルスクール化が進行している。さらに、同様の現象は初等学校でも顕著である。伝統的な補習塾や専門塾（英・数・論述）には半数以上が通い、外国語会話、算盤、習字、雄弁、コンピュータ、舞踊、韓国舞踊、水泳、テコンドー、スポーツクラブ（蹴球、籠球、野球など）、美術、楽器（ピアノ・バイオリンなど）などの塾、学院、クラブなどに複数通う子どもも少なくない。

他方、就学前教育の中心は幼稚園であるが、その就園率は 2001 年で 40%と高くない。しかし、女性の労働力率の高まりとともに、保育園も含めた就学前教育への要求は高い。

(2) 教育課程の概要

ア　教育課程基準の設定の主体と基準の性格

韓国の教育課程は、米軍政下の「教授要目」に始まり、建国後は教育課程が策定され、６度にわたる改訂をへて現在は「第７次教育課程」のもとにある。各教育課程の期間と特色を列記する。

教授要目期(1946～1954)
第１次教育課程期(1954～1963)・・・教科中心教育課程
第２次教育課程期(1963～1974)・・・経験中心教育課程
第３次教育課程期(1974～1981)・・・学問中心教育課程
第４次教育固定期(1981～1988)・・・経験・学問・人間中心観点の統合
第５次教育課程期(1988～1992）・・・統合と地域化の強調
第６次教育課程期(1992～1997)・・・民主市民資質育成の強調
第７次教育課程期(1997～)・・・・学習者中心教育課程

第１次から７次の教育課程は、いずれも日本の学習指導要領と同様に、韓国政府の責任のもとで作成・告示されてきた。すなわち、かつては文教部、現在は教育人的資源部（通常は略して教育部と称す）の指導の下に、専門家集団ならびに韓国教育開発院や韓国教育課程評価院などの政府機関が中心になって開催する委員会等で改訂の方向、各教科の性格、目標、内容、教授方法、評価方法などが検討・決定されてきた。たとえば、第７次教育課程は 1996 年に政府内に有識者や政治家を含めた教育改革委員会が設置され、そこで提示された基本的な方向のもとで、教育部が教育課程委員会を設置し、教育課程として具体化するために、総論チームと各論（教科、領域）チームに分かれて検討された。構成メンバーの中心は教育学者だが、父母や教員団体の代表も参加し、全国主要都市で公聴会を開催することにより、国民各層の意見を取り入れ、２年間の検討を経て、教育部により 1997 年 12 月に告示された。

この教育課程の拘束力は非常に強く、国公私立を問わず、ほぼ全ての初等学校から高等学校までの各学校の教育内容、方法、評価の基準となる。その内容を徹底するために教育課程評価院が中心になって全国各地でワークショップが開催され、広域市・道の教育庁や地域教育庁（市、郡、区）による教員研修や指定校による研究が実施された。また、韓国の授業では、伝統的に教科書が非常に重視されるが、その内容は教育課程に基づき編纂される。

韓国の教科書は 1 種（国定）と 2 種（検定）に分かれる。第 7 次教育課程では、当初、国史、国語、道徳の教科書のみ 1 種として残し、他の教科書は全て 2 種にする予定であった。しかし、教育課程が告示された 1997 年 12 月に、韓国は国家経済が破綻寸前になる金融危機に陥った。そのため、教科書の水準を維持するために、初等学校の教科書は全て１種に据え置かれた。したがって、現在は、初等学校の全教科ならびに中学校と高等学校の国史、国語、道徳の教科書は全国同一である。他方、中学・高校の他教科の教科書は、各学校単位に担当教科の教員によって選択・決定されている。

教育課程に記載された内容は、第 7 次教育課程の場合、その基本的な性格から、最低基準ではなく、実際に授業で教師が教える内容をトータルに網羅するものとなっている。ただしそれは一律に全てを強制することではない。すなわち、第７次教育課程は「需要者中心」あるいは「学習者中心」教育を基本命題に改訂された。それは一方で学習者の能力や興味を尊重する「個別化学習」と「水準別教育課程」として、他方で学習者が学習内容の選定や学習課程に能動的に参加する「自己主導的学習」として具体化される。特に水準別教育課程は教育課程全体を規定する原則となり、初等学校第１学年から高等学校第１学年までの 10 年間を「国民共通基本教育課程」、高等学校第２学年、第３学年を「選択中心教育課程」と位置づける。さらに、基本教育課程は共通履修部分とより高度な内容を求める者のために用意した「深化課程」に分かれる。また学習が遅れる者には「補充課程」が用意される。したがって、第７次教育課程は、誰もが共通に履修すべき内容と学習者の選択にまかされた内容と特定の者のみ学習する内容によって構成されている。

このように、第７次教育課程は、明確な教育理念のもとに非常に論理的に組み立てられている。これは、韓国の教育課程が研究者により作成される割合が高いことを反映したものでもある。このことは、最新の教育理論に基づき作成できる点でプラスだが、実際に授業を行う教師との間にズレを生じさせるマイナス面があることも否定できない。

第７次教育課程においても、国民共通教育基本課程と選択中心教育課程の区分や深化課程の意義は明確だが、基本課程の量が多く、深化課程に進む余裕がないことが問題にされる。

また深化課程の実践方法が明確でなく、補充課程を実施する条件も整っていない。選択中心教育課程においても、20 名以上の希望があれば新科目設置が原則だが、実際には人的条件を整えることができず、校長の判断で柔軟に運営せざるをえないようだ。また、本来の趣旨と異なり、大学受験の有利不利が選択基準になる傾向も指摘される。

水準別教育課程とともに学習者中心教育の具体化として提示された個別化学習や自己主導的学習も同様の問題点がある。しかし、新たな可能性が生まれていることも指摘したい。1997 年の経済危機を契機に国家戦略として構築したＩＴ（情報技術）化の成果である。教育部は 2001 年度から全授業の約 30%にＩＣＴ（情報コミュニケーション技術）活用を求める一方で、初・中・高の全教員にノートパソコンを配布し、ＩＣＴ活用に関する教員研修（最低 60 時間）を義務付けた。さらにＫＲＩＢＥＴ（韓国教育学術情報院）は、多くのＩＣＴ教材を開発し、グラフィックや学習モジュールの形式でビデオやＣＤに収める一方で、ＷＥＢ上に公開した。教員養成系大学や研究機関、あるいは市・道の教育庁でも開発を進め、全国の教師が利用できるようデータベース化された。教師も授業の進行状況や自己学習のための資料を学校のホームページで公開し、子どもと親が家庭で自由にアクセスできるようにした。ＩＣＴ活動の拡大が、個別化学習や自己主導的学習の新たな実践方法を生み出したわけである。

イ．教育課程の基準の範囲

第 7 次教育課程による教科等の構成、学年配置、授業時数の規定、1 単位時間の規定等についてまとめたのが次の表１である。

表 1　　国民共通基本教育課程

<table>
<tr><td colspan="2">学校</td><td colspan="2">初等学校</td><td colspan="4">初等学校</td><td colspan="3">中学校</td><td colspan="2">高等学校</td><td colspan="2">高等学校</td></tr>
<tr><td colspan="2">区分　学年</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td></tr>
<tr><td rowspan="10">教科</td><td>国語</td><td colspan="2" rowspan="2">国語
210　238</td><td>238</td><td>204</td><td>204</td><td>204</td><td>170</td><td>136</td><td>136</td><td>136</td><td colspan="2" rowspan="10">選択科目</td></tr>
<tr><td>道徳</td><td>34</td><td>34</td><td>34</td><td>34</td><td>68</td><td>68</td><td>34</td><td>34</td></tr>
<tr><td>社会</td><td colspan="2" rowspan="2">数学
120　136</td><td>102</td><td>102</td><td>102</td><td>102</td><td>102</td><td>102</td><td>136</td><td>170</td></tr>
<tr><td>数学</td><td>136</td><td>136</td><td>136</td><td>136</td><td>136</td><td>136</td><td>102</td><td>136</td></tr>
<tr><td>科学</td><td colspan="2">正しい生活
60　68</td><td>102</td><td>102</td><td>102</td><td>102</td><td>102</td><td>136</td><td>136</td><td>102</td></tr>
<tr><td>実科</td><td colspan="2">賢い生活
90　102</td><td>・</td><td>・</td><td>68</td><td>68</td><td colspan="3">技術・家庭
68　102　102</td><td>102</td></tr>
<tr><td>体育</td><td colspan="2" rowspan="3">楽しい生活
180　204</td><td>102</td><td>102</td><td>102</td><td>102</td><td>102</td><td>102</td><td>68</td><td>68</td></tr>
<tr><td>音楽</td><td>68</td><td>68</td><td>68</td><td>68</td><td>68</td><td>34</td><td>34</td><td>34</td></tr>
<tr><td>美術</td><td>68</td><td>68</td><td>68</td><td>68</td><td>34</td><td>34</td><td>68</td><td>34</td></tr>
<tr><td>外国語（英語）</td><td colspan="2">私たちは1年生
80・</td><td>34</td><td>34</td><td>68</td><td>68</td><td>102</td><td>102</td><td>136</td><td>136</td></tr>
<tr><td colspan="2">裁量活動</td><td>60</td><td>68</td><td>68</td><td>68</td><td>68</td><td>68</td><td>136</td><td>136</td><td>136</td><td>204</td><td colspan="2" rowspan="3">8 単位
144 単位</td></tr>
<tr><td colspan="2">特別活動</td><td>30</td><td>34</td><td>34</td><td>68</td><td>38</td><td>68</td><td>68</td><td>68</td><td>68</td><td>68</td></tr>
<tr><td colspan="2">年間授業時数</td><td>830</td><td>850</td><td>986</td><td>986</td><td>1088</td><td>1088</td><td>1156</td><td>1156</td><td>1156</td><td>1224</td></tr>
</table>

（教育部告示第 1997－15 号　別冊 2、p．6）

① この表の国民共通基本教育期間に提示されている時間数は 34 週を基準にした年間最小授業時間数である。
② 1 学年の教科、裁量活動、特別活動に配当された時間数は 30 週を基準にしたものであり、「私たちは 1 年生」に配当された時間数は 3 月１ヵ月間の授業時間数を示したものである。
③ 1 時間の授業は初等学校 40 分、中学校 45 分、高等学校 50 分を原則とする。ただし、気候、季節、学生の発達程度、学習内容の性格などを考慮して実情に合うよう調節することができる。
④ 11、12 学年の特別活動と年間授業時間数に示された数字は 2 年間履修しなければならない単位数である。

初等学校第１学年から高等学校第１学年までが「国民共通基本教育課程」、高等学校第２、３学年を「選択中心教育課程」と位置づける点は日本と異なる。しかし、道徳が教科であり、実家（家庭科、技術科）、数学（算数）、科学（理科）、美術（図工）など、名称がやや異なるものの、教科構成や学年配置などは、日本と大きく変わるわけではない。また、時間数は日本より少ないが、初等学校の第１学年から総合的な学習の時間に相当する「裁量活動」が設置されている。

その中で初等学校の低学年には国語と数学に加えて、「正しい生活」（第１学年：60 時間第２学年：68 時間)、「賢い生活」（第１学年：90 時間、第２学年：102 時間)、「楽しい生活」（第１学年：18０時間、第２学年：204 時間)、「私たちは１年生」（80 時間）という４種の統合教科により構成される統合教育課程がおかれている。第７次教育課程では、この統合教育課程全体の「性格」を次の４種の観点から位置づける。

①初等学校低学年の発達特性を基礎にした統合教育課程である。
②活動中心の生活領域で構成される教育課程である。
③学生たちの生活経験を根本にする教育課程である。
④ひとつの主題の下に多様な活動と経験が統合され、弾力的に運営される教育課程である。

また同様に、総合教育課程全体の「目標」を次のように簡潔に記している。

①新しい学校環境への適応を通じて楽しい学校生活を行う。
②日常生活に必要な基本生活の習慣と礼儀および規範を知り、習慣化して健全な人間性と円満な人間関係を形成する。
③自分と社会および自然との関係を理解することによって、賢く行動できる能力と態度を育てる。
④多様で楽しい活動を通して、健康な心身を育て、創意的な表現能力と審美的な態度を育てる。

韓国の新学期は「３．１独立運動記念日」の翌日の３月２日から始まる。その入学時から１ヶ月の間に行われる「私たちは１年生」の目標となるのが①である。また②は道徳につながる「正しい生活」、③は科学と社会につながる「賢い生活」、④は体育、音楽、美術につながる「楽しい生活」のそれぞれ「目標」になる。

このような「性格」や「目標」に関する記述から、統合教育課程は基本的に日本の生活科と類似した教科であると理解できる。特に「性格」は、そのまま日本の生活科を支える世界の特徴とすることも可能である。それに対して４種の教科に分化する「目標」の場合は生活科とずれる面がある。たとえば②は、「生活上必要な習慣や技能の育成」という生活科の目標と一部重なるものの、道徳に直結する「正しい生活」と生活科は異なる教科であることを示している。また①と④は、実際の活動過程で生じるものとして共有する面があるが、これ自体を生活科の目標とみなすことはできない。したがって、日本の生活科に最も近いのが③の「賢い生活」となる。

２　当該教科等の教育課程上の位置づけ

（1）配当されている学年

「賢い生活」は、初等学校第１学年と第２学年に配置される。

（2）各学年の授業時数

授業時数は第１学年が 90 時間、第２学年が 102 時間である。第１学年の時間数が少ないのは、入学時より１ヶ月間は、統合教科の１つである「私たちは１年生」を実施するためである。

（3）履修の方法（必修､選択等）

国民共通基本教育課程として、他の３種の統合教科とともに必修である。

（4）その他

初等学校第１学年と第２学年には、同じ統合教科として、「正しい生活」（第１学年 90 時間、第２学年 68 時間）、「楽しい生活」(第１学年 180 時間、第 2 学年 204 時間）、「私たちは１年生」(第１学年 80 時間）が設置されている。

また、「賢い生活」は、第４次教育課程期に、数学（算数）と科学（自然）の内容を統合した教科書を「賢い生活」という名前で編纂したことに始まる。しかし、科学と数学の統合では計算能力が弱くなるとの判断から、第５次教育課程では、自然現象を中心にして科学的探究能力と科学的態度を育てることを中心においた。さらに、第６次教育課程において、学習者の周囲の社会現象をも含めて自然現象と一緒に対象とした探求能力を育てることを重視する統合教科として位置づけられるようになった。しかし、第６次教育課程期の実践において、第３学年以降の後続学習である社会と科学の内容の影響を受けすぎたという反省から、第７次教育課程では、社会と科学（理科）の統合という性格は引き継ぐものの、後続教科との直接的な連携性を考慮せずに統合性を重視する観点から改訂が行われた。

３　目標､内容等の示し方

（1）　目標、内容等の示し方

第７次教育課程における「賢い生活」の記述は、17 ページにわたって、つぎのような項目により記述される。

１．性格・・・１ページ
２．目標・・・１ページ
３．内容体系（ア．内容体系　イ．学年別内容）・・・９ページ
４．教授・学習方法（ア．学校教育課程の運営　イ．教授・学習資料開発）・・５ページ
５．評価・・・１ページ

この項目が示すように、教育課程には、「賢い生活」を各学校で実施するうえで、教師が行うべき教育内容、教育方法、評価方法などが基本的に網羅されている。さらに、「４．教授・学習方法」では、「ア．学校教育課程の運営」において、16 項目にわたり、学習活動を進めるための条件整備や学校全体の取り組み方について列記する。特に、これまでの韓国の学校教育では実践される機会が少なかった新たな学習方法については、かなり詳細に記している。その代表が次の項目である。（番号は項目の順番を示す）

（６）学習の内容および活動によって、教室の空間を多様に変化させて、学習についての興味と参加度を高めるようにする。
（８）学習効率を増進するために必要だと判断される場合、学校学習時間にためらい

なく学校の外での学習も実施し、児童の状況を考慮し無理な学習にならないように指導する。

（11）教育課程に提示された活動内容と資料は、学校の実情、地域社会の特性、時事性に適合するように、学校と教師の裁量によって再構成できる。

（13）指導内容によっては、必要な時間を連続して運営できるし、他の教科と統合して運営することもできる。

いずれも上記の各項目が示すように学校教育の運営に期待された内容は、教科書中心の授業が主であった韓国の学校と教師にとって、大きな変化をもたらす指示といえる。さらに最後の 16 番目の項目は「賢い生活の題材構成は統合の精神を極大化することができるよう構成、提示する。」として、１ページ半を使って題材構成表のモデルを掲載している。

同様に、「イ．教授・学習資料開発」においても、19 項目にわたり非常に詳細かつ具体的な指示を伴う表現によって記載されている。たとえば、４つ目の項目に「（４）児童たちが興味を持って面白く読んで学べるように構成するべきであり、そのため、次の事項に留意する」とあるが、そこには次の４点が小項目として記載される。

（ア）学習の動機を引き起こす内容・活動を提示する。

（イ）児童の生活に関連がある素材を選択する。

（ウ）児童の発達水準に合う内容・活動・語彙等を提示する。

（エ）児童たちが楽しみながら遂行できる活動を提示する。

さらに、「５．評価」においても、４項目と量的には少ないものの、次に示すように、その記述は非常に具体的である。

ア．評価は各個人の活動を中心に実施する。しかし、結果を相互比較したり、等級を付けたりして人間関係や自我意識を阻害することはないようにする。

イ．教育課程に提示されている次のような重要目標に対する成就水準を評価するが、多様な評価方法を使って知識、技能、態度の行動領域と内容領域の多様な要素が包括的で均衡的に含まれるようにする。

（1）自分と社会及び自然との関係に対する基礎的知識の理解

（2）様々な状況の中で正しく判断し行動できる能力と態度

（3）観察・経験したことを正確で、創意的に表現できる能力

（4）周囲の現象を理解するために必要な観察分類、測定、意志疎通等の能力

（5）周囲の現象に対して好奇心を持って、持続的に調べようとする態度

ウ．学習の結果よりは普段の学習課程中の探究的な活動と肯定的な生活態度を中心に評価する。

エ．評価はなるべく児童たちの興味や好奇心、自発的活動、創意的な思考等を高められるように、積極的で、肯定的な側面で行われるようにする。

（2）目標、内容が学年別等に示されているか

目標に相当するものとしては、教科全体のものとして、教科に関する記述の冒頭に「性格」「目標」の順に記載される。

内容は、「３．内容体系」の「イ．学年別内容」において、第１学年は13項目に、第２学年は15項目に分けて記載される。

（3）その他内容等の示し方の特色

教科の記述の冒頭にあたる「性格」は次のように記されている。

“賢い生活”は、身のまわりの現象に対して関心を持って自身と社会及び自然との関係を考えてみさせることによって、児童が様々な状況の中で工夫しながら、賢く生きることができる生活の基礎を育成する統合教科である。

初等学校低学年の児童は、家庭、学校、近隣、町内などの日常生活の場で、社会現象と自然現象をひとつの環境として経験することになる。したがって、この段階の児童には、社会現象や自然現象を別々に学習するより、この２つを統合して学習することが望ましい。このため“賢い生活”では、調べる、集めて分類する、はかる、調査・発表する、つくる、遊ぶなどの基礎的な探求行動を経験できるように構成して、具体的な経験と活動を中心に、自分自身、社会、自然を統合的に扱い、これらの相互関係を気づかせる。さらに、日常生活の中で出会う問題を解決するために、様々な方法を工夫して、正しく判断し、賢く生きる自主的生活の基本能力と態度を養うことに強調点を置く。

したがって、児童が社会と自然に関心を持ち、身のまわりに生じる様々な具体的な現象を見て、聞いて、感じる中で、観察、分類、測定、討議、作成、遊びなどの多様な活動が行われるようにする。

この教科は、初等学校第１、第２学年の水準で養うことができると判断される基礎的な探究活動を統合的に扱うことによって、第３学年生からの数学、社会、科学、実科等の教科活動と連携がなされるように指導する。

冒頭の３行が狭義の意味での教科の性格である。次いで、このよう教科を設置した子どもの発達上の特徴を示したあと、学習内容や学習方法の特徴が述べられ、最後に上位学年との関係が指摘されている。これらはいずれも、次の「目標」以下の項目で具体的に展開されるものである。したがって、「性格」は教科の狭義の意味の性格と教育課程に記された内容の概要を示しているといえる。

また「目標」は、次のように表現されている。いずれも教師が子どもに対して育成すべき課題を示したものである。冒頭の３行で、「性格」の冒頭３行に対応した教師の課題を示し、その具体化を５項目に分けて展開している。

自分の身のまわりで生じる様々な現象に対して好奇心と関心をもち、具体的な活動と経験を通して、自分と社会および自然との関係を気づかせることによって、様々な状況の中で、賢く行動できる能力と態度を養う。

ア．自分自身と他の人との関係を理解し、お互いに仲良く生きていける能力と態度を養う。

イ．自分と身のまわりの環境に気づき、日常生活で直面する問題を様々な方法を工夫して、自ら解決しようという態度を養う。

ウ．経験することをさまざまな方法で表現してみて、身のまわりの現象を理解するのに必要な初歩的な探求能力を養う。

エ．動物と植物の育つ様子をよくみて、生命を尊重し、愛する心を養う

オ．身のまわりの現象に対して好奇心をもち、継続的に調べようとする態度と自ら学ぶ習慣を養う。

４　内容構成等

(1) 内容の区分

「内容」は「ア．内容体系」と「イ．学年別内容」に分けて記述される。「ア．内容体系」は、次のような１ページ大の図表として示される。

表３　内容体系

	第１学年				第２学年			
基礎探求活動	活動主題	領域			活動主題	領域		
		自分	社会	自然		自分	社会	自然
調べる	○体を調べる ○身のまわりの動植物を探してみる	V		V	○自分の家を調べてみる	V	V	V
集めて分類する	○物を整理する	V	V	V	○身のまわりを調べる ○身のまわりのものを集める ○木の実や種を集める		V	V V V
はかる	○背の高さを比べてみる ○距離をはかってみる	V	 V	V V	○体重をはかる ○時間をはかる	V V	 V	V V
調査・発表する	○自分の家の行事を調べる ○私たちの生活を支えてくれる人を調べる 方を調べる ○一日の間の変化を調べる ○家族の構成員を調べる	V	V V V V	 V	○自分の近隣を調べる ○時間の流れにそった変化を調べる ○動物や植物の育つ姿を観察する	V	V V 	 V V
つくる	○道具を使う	V		V	○おもちゃをつくる ○絵地図を描く ○生活の計画をつくる	 V	 V V	V V
遊ぶ	○安全に生活する ○遊び場で活動する ○病院遊びをする	V V V	V V V	V	○お店やさんごっこ ○水鉄砲あそび ○影ふみあそび		V V V	 V V

まず、「基礎探求活動」として、「調べる」「集めて分類する」「はかる」「調査・発表する」「作る」「遊ぶ」が提示される。そして各「基礎探求活動」単位に各学年の「活動主題」が第１学年は 13 種、第２学年は 15 種にわけて示される。さらに、「活動主題」単位に「自分」「社会」「自然」という３種の「領域」との関わりが示される。

(2) 内容構成及び内容の配列編成の特色

「ア．内容体系」では、一方で、「賢い生活」の内容を構成する活動主題が、６種の基礎探求活動を基準に組み立てられていることを示す。これは様々な状況のなかで「性格」では「賢く生きる」、「目標」では「賢く行動する」と表現された「生活の基礎」（性格）とな

る「能力や態度」（目標）の育成を基準に内容が構成されていることを示す。

また他方で、活動主題の特性を「自分」「社会」「自然」という３種の領域によってチェックするのは、この教科が「自分と社会及び自然との関係」を「日常生活の場」において、「社会現象と自然現象を一つの環境として経験する」ための「具体的な活動」を通して、「考えさせ」（性格）たり「気づかせる」（目標）ことによって、「賢く生き」（性格）また「賢く行動する」（目標）ための基礎探求活動を獲得させることを示す。

すなわち、「内容体系」として表された図表は、「賢い生活」の内容を構成する活動主題が、教科の性格や目標として記されたことに基づいて、非常に論理的に考案されていることを示している。

さらに、その活動主題を具体的に実践する際に必要となる事項を示したのが「イ．学年別内容」である。まず、第１学年の内容は、内容体系において「活動主題」として提示された次の 13 種の項目単位に記述される。

(1)体を調べる　(2)身のまわりの動植物をさがしてみる　(3)物を整理する　(4)背の高さを比べてみる　(5)距離をはかってみる　(6)自分の家の行事を調べる　(7)私たちの生活を支えてくれる人を調べる　(8)１日間の変化を調べる　(9)家族の構成員を調べる　(10)道具を使う　(11)安全に生活する　(12)遊び場で活動する　(13)病院遊びをする

第 2 学年も同様に、次の 15 種の「活動主題」単位に記述される。

(1)自分の家を調べる　(2)身のまわりを調べる　(3)身のまわりのものを集める　(4)木の実や種を集める　(5)体重をはかる　(6)時間をはかる　(7)自分の近隣を調べる　(8)時間の流れによる変化を調べる　(9)動物や植物の育つ姿を観察する　(10)おもちゃをつくる　(11)絵地図を描く　(12)生活の計画をつくる　(13)お店屋さんごっこ　(14)水鉄砲あそび　(15)影ふみあそび

そして、この 28 種の活動主題それぞれに、説明文と活動内容が数項目にわたり提示される。たとえば、第１学年の最初の活動主題である「体を調べる」は次のように記述される。

（1）体を調べる

自分自身の身体をよく見て，他人と比べて身体の構造を把握し，その中で感覚器官の名前と特徴及び働きを言う。

①自分自身、友達の身体を観察する

②感覚器官の名前、仕事を調査する

③感覚器官の共通点を探してみる

また、活動内容が 7 項目と最も多い第 2 学年の「木の実や種を集める」は次のように記される。

（4）木の実や種を集める

さまざまな実や種子をよく見て，その特徴を探し出して基準を立てて仕分け（分類し、グループにする）、その実や種子を結ぶ植物の大切さを感じる。

①実や種を集める

②実や種をよく調べる

③実や種の特徴を探し出す

④実や種子を似ているものどうしにまとめる（仕分ける、グループにする、分類する）

⑤その実や種を結ぶ植物の名前を発表する
⑥実や種の保管方法を調べる
⑦実や種子ができるまで面倒を見てくれる方を調べて感謝の心を持つ

いずれも、子どもたちの学習活動の内容や活動の仕方、あるいはその活動によって獲得すべき「能力や態度」（生活の基礎となる）まで、非常に具体的に記述されている。

(3) その他内容構成等の特色

「ア．内容体系」では論理的に、また「イ．学年別内容」では具体的に内容が記述されている。しかし、これらはそのまま実践することを求めたものではないし、実際の授業の順序を示すものでもない。「イ．学年別内容」の冒頭に次のような注記が置かれている。

> この学年別の内容に提示されている事項は、例示的な性格をもっているもので、地域及び学校の実情、学生の発達程度によって、目標達成にふさわしい活動内容に学校で再構成して、総合、運営するようにする。

しかし、先に「４．教授・学習方法」の「ア．学校教育課程の運営」について紹介した部分でも確認したが、「身のまわり」の「人」や「自然」や「社会」における「活動」を重視する観点からの注記であると考える。

また、28 種の活動主題の表記の順番は、学習の順序を示すものではない。あくまで、身に付けるべき基礎探求活動に基づき考案されたものであって、実際の子どもたちの活動の区分を示すものではない。「４．教授・学習方法」の「イ．教授・学習資料開発」の第２項「統合教科の精神が具現されるようにする。」には、次のように具体化の方向を提示する。

（ア）なるべく多くの内容・時間で統合が成り立つようにする。
（イ）なるべく多様な形式の統合が成り立つようにする。
（ウ）統合の主題は児童たちが生活で経験したこと、児童たちが関心をもっているようなこと、相互に異なる多様な内容を統合できることから探す。
（エ）統合は適切に成り立つようにする。すなわち、別の領域の内容が自然に連携、統合され設定した目標を効果的に達成するようにする。
（オ）統合するのがむずかし内容や、統合するより分離して指導したほうが教育的に効果あると判断される内容に対しては、無理な統合はさける。

すなわち、28 種の活動主題は、実際に子どもたちがそれぞれの生活の場に応じた経験に基づく活動をする際に、統合されるべき要素とみなすことができる。言いかえれば、一つ一つの活動主題を実践するために活動が組まれるのではなく、子どもたちの活動のなかにこれらの主題が結果として適切に組み込まれていることを求めているといえる。

実際の授業では、教科書が用いられるが、その内容は、28 種の活動主題に基づくものではない。「賢い生活」の教科書は、先に紹介したように、第１種であるため、全国の初等学校で同一のものが使用される。そのため、各地域の特性を積極的に取り入れた多様な教科書を作ることはできないが、子どもたちの生活の状況や変化に即した内容によって構成されている。具体的には、季節の変化を軸に、春、夏、秋、冬における子どもたちの生活において、自分、社会、自然という３領域が多面的に表現できるように編纂されている。

また、「４．教授・学習方法」が詳細に記されているのは、学習内容の拘束するためではない。その内容から、各学校で独自に「賢い生活」の「性格」と「目標」を具体化できるこ

とを求めることの反映とみなすことができる。

5　その他我が国と比較した特色

これまでに述べてきたことから、韓国の「賢い生活」と我が国の生活科との間には類似点が多々あることは明白であろう。しかし、相違点もある。3 点指摘したい。

第一は、教育課程の記述内容が量的にも質的にも多量かつ具体的であるということである。

まず量的には、生活科の内容に相当する学習主題が 28 種あることによって示される。さらに、その記述形式も学習方法を具体的に示すものである。また質的には、内容体系が示すように、子どもの生活よりも論理性を重視した観点から組み立てられていることである。それも獲得すべき能力や態度を基準に活動主題が考案されている。

この二つの特性は、「例示的」との注記や学校独自の統合を求める「教授・学習方法」での記述はあるものの、28 種の活動主題を具体化した学年別内容を順次実践する、という学習活動に陥る危険性があることを示唆している。実際に、数年間の授業実践を踏まえて、全ての活動主題を統合した学習活動を行うことは非常に困難であるとの報告がなされている。活動主題を全て実践することを前提にすることによって出てくる批判である。

しかしこのことは他方で、獲得すべき能力や態度の論理的帰結として考案された活動主題は、学習活動の適否を判断する基準として有効であることを示唆している。また、詳細な学年別内容は、どのような実践が必要かを広く明示する機能を潜在的にもっていることでもある。したがって、数年の実践によって問題点が明確になるということは、適否の判断の基準が明確である証左ともみなすことができる。

第二は、3 種の統合教科との関係である。

第 7 次教育課程では、初等学校第１、2 学年の教科は、国語、数学と 4 種の統合教科から構成されるが、もともとは統合教科のみであった。そこから国語と数学が分離したと考える方が、教科の形成過程からみると正しい。すなわち、統合教科としての生活は、第４次教育課程において「正しい生活（道徳＋国語＋社会）」「賢い生活（自然＋数学）」「楽しい生活（音楽＋美術＋体育）」として新設され、第５次教育課程で「正しい生活」から国語、「賢い生活」から数学が独立。第６次教育課程により、社会科が「正しい生活」から「賢い生活」に移動し、「正しい生活」が道徳として独立するとともに、「賢い生活」が社会と自然の統合として再構成された。

したがって、理科と社会を廃止して生活科を新設したわが国とは成立の過程が異なる。その結果、韓国では、独自の教科というよりも第３学年以降に継続する社会と科学という教科の統合という性格を残すことになる。それが内容の多さの原因の一つとも指摘される。

ただし、第 7 次教育課程では、この社会と科学の内容を合わせたという性格を超えた統合の原理による教育課程の制定を試みた。それが 6 種の基礎探求活動を基準にした内容体系の構築であった。また、実質的に授業実践の方向を大きく枠付ける教科書の内容を、子どもたちの生活を変化する季節のなかで表現することから編纂したことも重要である。社会と理科の内容の統合から出発したことが、その問題点の克服の方途を生み出したともみなすことができる。

また、同様に他の 3 種の統合教科との関係も統一された「性格」と「目標」のなかに位置

づけられることにより、より大きな統合を可能する基盤とみなすことができる。

同時に、入門期の「私たちは1年生」、道徳につながる「正しい生活」、音楽・美術・体育の統合である「楽しい生活」が存在するために、「賢い」という教科の「性格」と「目標」を差別化することでより明確にした学習活動を実践することも可能になる。

第三は、教育課程を実践する基盤としてのＩＣＴ活動の拡大である。

既に教育課程全体の特徴を紹介する際に、第7次教育課程の中心に位置する学習者中心教育の具体化として提示された個別化学習や自己主導的学習の実践化が危ぶまれたが、国家戦略としての急激なＩＴ（情報技術）化とその教育版であるＩＣＴ（情報コミュニケーション技術）活用の進行によって新たな可能性が開けてきていることを指摘した。この影響は、「賢い生活」の実践化の課程においても見出すことができる。すなわち、「具体的な活動と経験を通して」という「目標」は、各教室に設置された教材提示装置、大型の液晶テレビ、それらを操作するコンピュータを組み込んだ教師用机兼教卓という3点セットによって、新たな実践の方途が見出されつつある。すなわち、一方で、全国の教師や研究者によってストックされた巨大なデータベースを活用することによって、一人の教師では時間的にも能力的にも不可能であった教材や教授方法を共有できる。他方、親や地域の人たちもWebページを共有することによって、授業作りに積極的に参加できる。また、子どもたちも、互いに自分の生活の様子を、すなわち身近な人たちの交流や地域の状況あるいは自然の変化を映像によって表現し、交換（コミュニケート）することが可能になる。サイバー上の時間と空間を介して、リアルな時間と空間が多面的に結びつけた活動が可能になったわけである。

このようなＩＣＴ教育は、現在、韓国の初等学校では特別なものではない。①情報の理解と倫理、②コンピュータの基礎、③ソフトウェアの活用、④コンピュータ通信、⑤総合活動といった観点から構成された教育内容が、6学年を通して、教科単位に、いずれの初等学校でも実践されている。特に①を重視し、ネティケット教育やインターネット通信中毒検査及び予防指導を定期的に実施する学校も多い。リスクを承知で、先に進もうとする意思が読み取れる。

子どもたちが生きる社会や自然のなかに、さらには人と人の関係のなかにも、文字通りＩＣＴ（情報コミュニケーション技術）は不可欠の要素として組み込まれている。その意味で、「賢い生活」におけるＩＣＴ活動は、学習活動の方法としてだけではなく、それ自体が基礎探究活動によって求める能力や態度を構成する重要な要素とみなすべきである。

そして、このことは、「自立への基礎を養う」ことを目標とする生活科においても無視できない課題と考える。賢い生活の性格や目標にある「賢く生きる」「賢く行動する」は「自立」を構成する重要な下位概念であり、生活科が未来を生きる人たちの自立への基礎の育成に教科の存在意義を持ち続けるのであれば、ＩＣＴもまた未来を担う人たちが自立するために最も基礎となる技能とみなすことができるからである。

（馬居　政幸）

【参考資料】

本文に全文を紹介できなかった「３．内容体系」の「イ．学年別内容」、「４．教授・学習方法」の「ア．学校教育課程の運営」「イ.教授・学習資料開発」の試訳を以下に付記する。

３．内容体系

ア．内容体系・・・・・本文に引用

イ．学年別内容

※この学年別の内容に提示されている事項は、例示的な性格をもっているもので、地域及び学校の実情、学生の発達程度によって、目標達成にふさわしい活動内容に、学校で再構成して、総合、運営するようにする。

<１学年>

（１）体を調べる

自分自身の身体をよく見て、他人と比べて身体の構造を把握し、その中で感覚器官の名前と特徴及び働きを言う。

①自分自身、友達の身体を観察する
②感覚器官の名前、仕事を調査する
③感覚器官の共通点を探してみる

（２）身の周りの動植物を探してみる（観察する）

周囲の動植物を調査して、それらが住む所と様相を調べた後、共通点を持ったものどうしを群れにして、それらを注意深く扱う態度を育てる。

①まわりの動物と植物名前、住む所を調べる
②まわりで見た動植物の特徴を探してみる
③動植物を区分してその理由を言う
④動植物を扱う時、気を付ける点を発表する

（３）物を整理する

自分のものを自ら整理、整頓する生活習慣と物資を節約して使う態度と周囲環境をきれいにしようとする心を持つ。

①自分のもの整理、整理する
②似ているものどうし集める
③掃除する
④捨てるものと捨てないものを区分する
⑤捨てるものの名前を書いて、ものを節約して、使わなければならない理由を発表する

（４）背の高さを比べて見る

自分、家族、そして友達の背を指尺や、小さな棒を利用して測ってみて、順序を決める方法と長さの測定方法を知る。

①自分自身、家族、友達の背をはかってみる
[定規を使わないで指尺、足(両腕を伸ばして開けた長さ)、棒などを利用して]
②背の順に並ぶ

③背をはかるさまざまな方法を発表する

（５）距離をはかってみる

近い所と遠い所の距離を適当な方法[足(両腕の間隔)、歩み幅など]ではかって見て、距離によって適当な測定方法が分かる。

①教室の中で距離をはかる

②運動場で距離をはかる

③予測した距離と実際にはかった距離を比べる

（６）自分の家の行事を調べる

我家の行事を調査してみて、各行事の特徴と行事の時、自分がすべきことが分かる。

①我家の行事(誕生日、祭祀、お正月、秋夕など)を調査する

②行事に参加される方と自分との関係を調べる

③普通の日と行事がある日の違う点を探してみる

④行事の日に私がすべきことを発表する

（７）私たちの生活を支えてくれる人を調べる

私たちを助けてくださる方(教職員、警察、集配人、環境美化員など)を調べて、その方々に感謝の心を持つ。

①学校で私たちを手助けて下さる方を探してみる

②隣近所で私たちを助けて下さる方を探してみる

③私たちを助けてくださった事柄を発表する

④助けてくださった方々に持たなければならない心を発表する

（８）一日の間の変化を調べる

一日の生活を時間によって調査して見て、時間の経過によって人がする仕事、昼と夜、周辺の自然のものなどが変化することを知る。

①一日の間にする仕事を順番どおり発表する

②一日の生活を絵で描く

③一日の間にする仕事の変化を探してみる

④一日の間の自然現象の変化をよく見る

⑤昼と夜の差を発表する

（９）家族構成員を調べる

自分の家と友達の家の家族を調査して、家族構成員の役目、家族構成員と自分との関係を知り、彼らと仲睦まじく過ごそうとする心を持つ。

①自分の家、友人の家、隣の家族構成員を調査する

②家族構成員と私との関係を調べる

③家族構成員のすることを調べる

④家族と睦まじく過ごすために自分が持たなければならない態度を発表する

（10）道具を使う

よく使う道具(刀物、はさみなど)の名前と特徴、使い道を調査して、その道具の使用方法を身に付け、安全に使う。

①私たちがよく使う道具の名前を発表する

②各道具の使い道と使う方法を調べる
③道具の使う方法を身に付ける
④道具を使って簡単な作品を作る

(11)安全に生活する

遊び(交通遊び、ままごとなど)を通じて、安全に生活する習慣を持つ。

<交通遊び>
①交通遊びする
②乗り物を分類する
③道を通う時に注意する点を発表する

<ままごと>
①ままごとをする
②食べる物と食べられない物を発表する
③食べ物を分類する
④安全な食べ物について発表する
⑤むやみに食べてはいけないもの(瓶の中に入った洗剤など)を発表する

(12) 遊び場で活動する

遊び場での活動を通じて、遊び場の多くの施設を安全に使う方法を知り、施設を大切に扱う習慣を持つ。

①遊び場でしたい遊びを選ぶ
②遊び場にある遊び施設利用方法と遊び方を調べる
③遊び場で守らなければならない点を調べる

(13) 病院遊びをする

病院遊びをしてみて, 病気にかかった時、病院を正しく選択する方法を知り、病院で持たなければならない正しい態度を身に付ける。

①準備を整える
②病院遊びの時、引き受ける仕事を決める
③病院遊びをする
④病気にかかった時、行かなければならない病院を発表する
⑤病院で持たなければならない正しい態度を身に付ける

<2学年>

(1) 自分の家を調べてみる

自分の家と友達の家をよく見て、外観と屋内の差と特徴を探す。

①自分の家と他の家(アパートと単独住宅, 洋館と韓屋など)の見かけやその差異点を調べる
②自分の家と隣の家の屋内のようすを比べる
③各部屋の使いみちを調査する
④調査結果を発表する

(2) 身のまわりをよく調べる

我が家のまわり、学校のまわりを見まわして、道、建物、自然環境に対する関心を持ち、安全に生活して、環境をきれいにしようとする心を持つ。

①我が家のまわりと私たちの学校のまわりをよく見る

②前、後、右側、左側にあるものを言う

③草、木、花など自然の姿をよく見る

④道(人が通う道、自動車路、レールなど)を区別して、区別した理由を言う

（３）身のまわりのものを集める

周辺にある物を集めてみて、そのものを似ているものどうしで仕分けることができる。

①自分が使うものを調査する

②友達が使うものを調査する

③自分が使うものと友達が使うものを、似ているものどうしで仕分ける。

④仕分けた理由を発表する

（４）木の実や種を集める

さまざまな実や種子をよく見て、その特徴を探し出して基準を立てて仕分け（分類し、グループにする）、その実や種子を結ぶ植物の大切さを感じる。

①実や種を集める

②実や種をよく調べる

③実や種の特徴を探し出す

④実や種子を似ているものどうしにまとめる（仕分ける、グループにする、分類する）

⑤その実や種を結ぶ植物の名前を発表する

⑥実や種の保管方法を調べる

⑦実や種子ができるまで面倒を見てくれる方を調べて感謝の心を持つ

（５）体重をはかる

自分と家族、そして友達の体重をはかる活動をしてみて、重い方と軽い方を区別することができる。

①自分自身、友達、家族の体重をはかってみる

②予想と実際の重さが違う場合を探してみる(ほっそりするが体重が重い場合など)

③重いものと軽いものを区別する

（６）時間をはかる

時間を調べる活動を通じて時間をはかる方法を知り、時間によって人がすることと自然が変化することを知る。

①時刻を言う(起きた時刻、眠った時刻など)

②時間を計る(勉強した時間、家から学校まで来る時にかかる時間など)

③一日の間で、花壇の植物(あさがお、ひまわりなど)が変わる点を話す

④一日の間で、人がすることの変化を話す

（７）自分の近隣を調べる

近隣に住む人を調べて、その人たちと一緒にくらしながら持たなければならない態度を育てる。

①近隣に住む人を調べる

②近隣の人がする事を調べる

③近隣の人に対する態度を発表する

（８）時間の流れにそった変化を調べる

時間の流れに沿った変化を調査して、時間の流れにそった人々の生活と自然の姿が変わるということを悟って、それにふさわしく生活する態度を持つ。

①年（齢）によって変わる様相を調べる(人、品物、動植物など)

②自身の変化する姿を調査して発表する

③季節によって変わる点(天気、服、遊び、人がする事、自然の変化など)を探してみる

④季節別の特徴を絵で表す

⑤時間によって変化するさまざまな姿を調査する

（９）動物や植物が育つ姿を観察する

動物や植物をよく見て、動物と植物を愛して、大切に粘り強く面倒を見てあげようとする心を持つ。

①動物や植物の名前を発表する

②動物や植物の育つ姿を観察する

③動物にエサをあげる時間や植物に水をあげる時間を話す

④動物や植物をもっとよく育てることができる方法を話す

（10）おもちゃ作り

遊びや生活に必要なものなどを作って楽しく遊んでみて、もっとすてきなおもちゃを作る。

①作りたいおもちゃ(自動車など)を発表する

②持ちたいおもちゃ作り(材料準備、作る方法、必要な道具と使い方、作成)

③おもちゃを持って遊ぶ

④もっとすてきなおもちゃを作ることができる方法を発表する

⑤面白く長く持って遊ぶためにしなければならない点を発表する

（11）絵地図を描く

町を観察して、表そうとするものを記号を使って絵地図を描き、故郷の姿を正しく知り、愛郷心を持つ。

①絵地図をしらべる

②自分の学校の周辺と絵地図にある学校の周辺の他の点を探してみる

③学校の周辺の主要機関(消防署，交番，役場など)を調べる

④自分の学校の周辺の絵地図を描く(絵地図に入れなければならないものと、絵で表す略画、大きさの調節、描く範囲、使わなければならない色などをあらかじめ考えて描くようにする。)

（12）生活計画を作成する

生活計画を作成してみて、計画性ある生活をしなければならないという心を持つ。

①一日をいくつかの区間で分けて表す

②面白い方法で生活計画を作成する

③計画どおり実践して、感想を発表する

④計画どおり実践することができなかった理由を探してみる

（13）店遊びする

店遊びをしてみて、生活に必要なものを作り、運んで、それを自分たちの手に入るようにしてくれる人々のありがたさを理解し、物を大事に使おうとする心を持つ。

①店遊びの計画を立てる

②役割決定及び資料作成をする

③遊ぶ

④各役目によって感じた点を発表する

⑤ものを使う時にどのようにしなければならないのか、感じた点を発表する

⑥ものが私たちの手に入るまでの過程を調べる

⑦苦労された人々に私ができる事を発表する

（14）水鉄砲遊びをする

水鉄砲を作って遊びをしてみて、水の特徴を話すことができる。

①いろいろな水遊びをする

②水鉄砲作って、撃ってみる

③水の特徴を調べる

④水を節約して使う

（15）影遊びをする

影踏み遊びをしてみて、日なたと日かげ、昼と夜の特徴を知ることにより、それに適した生活をすることができる。

①影を作る

②望む影を作る模様と物体を作る

③影ができる所を探してみる

④日なたと日かげの差異を調べる

⑤昼と夜の差異を発表する

４．教授・学習方法

ア．学校教育課程の運営

（１）社会現象と自然現象を区分しないで、意味があるように関連する主題等を統合して扱い、内容に従って各領域の特性を生かして指導することもできる。

（２）児童たちが経験する生活の場において、見て、聞いて、感じることを通して、日常生活に必要な習慣と能力を身につけて、自ら判断し賢く行動できるように指導する。

（３）全学習活動を通して資料の収集と整理および観察、分類、測定、討議などの能力を育てるようにして、探求過程および結果を文字、絵、討議または他の方法などで表現する機会をたくさん持てるようにする。

（４）観察、見学、飼育、栽培、製作、遊びなどの多様な活動を通して具体的で直接的な経験中心の学習になるようにする。

（５）全学習課程を通して、自ら学習できる習慣を形成するように指導する。

（６）学習の内容および活動によって、教室の空間を多様に変化させて、学習についての興味と参加度を高めるようにする。

（７）児童の知的好奇心と学習動機を誘発できる多様な質問をするように、創意的な思考を促進するために、児童の反応を受容する自由な雰囲気になるようにする。

（８）学習効率を増進するために必要だと判断される場合、学校学習時間にためらいなく学校の外での学習も実施し、児童の状況を考慮し無理な学習にならないようにし指導する。
（９）学習の効率化のために、多様な学習資料を利用し、周辺の実物資料や生活事例をたくさん活用するようにする。
（10）学習や生活に使われる道具の使用方法を身につけ、正しく安全に使用するように指導する。
（11）教育課程に提示された活動内容と資料は、学校の実情、地域社会の特性、時事性に適合するように、学校と教師の裁量によって再構成できる。
（12）年間、学期間、月間計画を作成するときは、長期間の学習を要する内容、季節、行事などを考慮して教材を再構成するようにする。
（13）指導内容によっては必要な時間を連続して運営できるし、他の教科と統合して運営することもできる。
（14）相互共同作業や小グループ活動を通して意思疎通能力、相互共同能力、選択・決定能力および民主的な共同生活習慣を育てるようにする。
（15）社会的、自然的現象の理解に加えて、次のような関連規範や情意的要素について指導がなされるようにする。
ア）自然と社会に対する好奇心
イ）生命尊重の心
ウ）自然を保護しようとする心
エ）お互いを愛し、助け合う心
オ）倹約、節約の態度
カ）規則的な生活態度
キ）安全な生活習慣
ク）自ら生活する習慣
ケ）創意的に考える習慣
コ）正直、誠実な態度

(16)「賢い生活」の題材構成は統合の精神を極大化することができるよう構成、提示する。その例を提示すると次ページのようである。

＜例＞

内容領域						題材の構成
調べる	仕分ける	測る	調査・発表する	作る	遊ぶ	
○家族の構成員を調べる ・私の家族を調べる ・家族とわたしの関係を調べる ・家族の役割を調べる ・家族に対する正しい態度を調べる						○誕生日の祝いに参会する方 ・参会する方を調べる ・私との関係を調べる ・私との関係を書いてみる（祖父、祖母、父、母、叔父、叔母、姉、兄、妹等） ・参会する方の役割を調べる（家で、職場で） ・参会する方に対する正しい態度を調べる（言葉遣い、差し向かいに座っているときの姿勢、あいさつの方法等）
	○部屋の掃除をする ・部屋を片付ける ・部屋の掃除をする ・捨てる物と捨てない物を仕分ける ・捨てる物を注意して見る					○部屋の掃除をする ・部屋を片付ける ・部屋の掃除をする（掃除の大変さ、掃除した後の気持ち、毎日掃除して下さるお母さんのありがたさ等） ・捨てる物を撮み出す（多すぎる捨てる物に対する驚き、物のむだづかいに対する反省） ・捨てる物を注意して見る ・まだ使える物を仕分ける ・捨てる物を種類別に仕分ける（仕分けの基準、量の順、節約する心掛け）

イ.教授・学習資料開発

（１）第７次教育課程の重点事項が反映、具現されるようにする。

（２）統合教科の精神が具現されるようにする。

（ア）なるべく多くの内容・時間で統合が成り立つようにする。

（イ）なるべく多様な形式の統合が成り立つようにする。

（ウ）統合の主題は児童たちが生活で経験したこと、児童たちが関心をもつようなこと、相互に異なる多様な内容を統合できることから探す。

（エ）統合は適切に成り立つようにする。すなわち、別の領域の内容が自然に連携、統合され設定した目標を効果的に達成するようにする。

（オ）統合するのがむずかしい内容や、統合するより分離して指導したほうが教育的に効果あると判断される内容に対しては、無理な統合はさける。

（３）教育目標の達成

（ア）教科書の単元、主題、題材を授業時間ごとで達成しようとする教育目標が明瞭であり、学習内容と学習活動はこのような目標が達成できるように構成しなければならない。

（イ）教育目標の達成が確認できる情報や方法を示す。

（４）児童たちが興味を持って面白く読んで学べるように構成するべきであり、そのため、次の事項に留意する。

（ア）学習の動機を引き起こす内容・活動を提示する。

（イ）児童の生活に関連がある素材を選択する。

（ウ）児童の発達水準に合う内容・活動・語彙等を提示する。

（エ）児童たちが楽しみながら遂行できる活動を提示する。

（５）学習内容を正確に提示しなければならない。

（ア）学習内容は論理性や綴字法等に誤謬がなく正確でなければならない。

（イ）挿絵、写真は学習の主題と適切な関連性を持たなければならない。

（６）与えられた時間内に適切に指導、学習できるように学習の内容・活動を提示する。

（７）学習内容の構造化と系列性を考慮する。

（ア）重要な概念を強調し、枝葉の問題は避ける。

（イ）学習内容は単元／主題／題材／授業時間内で構造化されなければならない。

（ウ）学習内容は学年間／学期間／単元間／主題間／題材間／授業時間間に系列性があるべきだ。　(例　水準、深化反復、重複の回避、用語の統一性　等)

（８）創意性、探究性、想像力、表現力、自己主導的学習能力を伸長させるように教科書を構成しなければならない。

（ア）学習内容と活動は、児童たちがより深く・幅広い思考をするように刺激し、誘導する。

（イ）調査、実験・実習、操作、発表等児童たちが直接遂行できる多様な活動を提示する。このような活動を児童・教師が従って遂行できるように詳しい案内を提示する。

（９）教科単元の展開の一般的な体制は教科の特性と単元の性格等に適切で創意的に構成するが、自律的な学習ができるよう、理解しやすく組織、叙述する。

(10) 児童たちが具体的な経験を通じて探究の基礎行動、すなわち観察、分類、測定、討議

・意志疎通等の能力と自覚と操作協応能力(eye-hand cooperation)を育てるよう、適切な素材を選定、組織しなければならない。

（11）いくつかの主題を実生活と緊密に連携させ、一つの単元として構成し、提示することで統合の意味が実現できるようにする。

（12）提示する活動や主題は教科書だけでも活動ができるよう、具体的な情報を提供するが、１年生の場合は文字よりは絵や写真を活用するようにするし、文字の解読がある程度できるようになった場合は、文字で情報を提供することもできる。しかし、その文字の解読に投与する時間が長すぎて、そのため活動に障害が起ることはないように心掛ける。

（13）提示する挿絵や写真に載せられた情報はなるべく単純にする。大きな一つの挿絵の中に複雑に絡まれた情報が含まれないようにしなければならない。

（14）授業で起きると思われる状況を設定し、提示した活動が決められた学習時間内に行われるようにしなければならない。

（15）「私たちは 1 年生」と緊密に連携するように内容を構成しなくてはならない。

（16）3 年生のいろいろな教科の内容とも密接に連携するようにする。

（17）1 つの主題で教育しようとする目標はなるべく単純化するようにする。

（18）1 つの主題を学習することに掛る時間は５回内外になるように構成するが、8 回を過ぎないようにする。

（19）教科書で提示する材料は探しやすくて安全で、値段が低廉で、耐久性のある手頃なものでなくてはいけない。

目標・内容構成等の一覧表

＜　生　活　＞　　〈平成 15(2003)年 11 月〉

項目＼国名	アメリカ合衆国（カリフォルニア州）
1 当該国の対応する教科等	サービス・ラーニング （※但し、生活科に対応する教科等はない。）
2 教育課程上の位置づけ	
(1) 配置されている学年	(1)K-12（各学校に任されている。大学で実施される場合もある。）
(2) 各学年の授業時数	(2)各学校に任されている。
(3) 必修、選択の区別	(3)各学校に任されている。
(4) その他	(4)サービス・ラーニングに取り組んでいる小中高校が増加してきている。高校では卒業単位の要件としている学校も見られる。
3 目標、内容等の示し方	
(1) 目標、内容等の示し方 (目標、内容、方法、評価等のどこまで示しているか)	(1)学習目標は明示化され、主要教科の内容基準に関連して構成されている。
(2) 目標、内容が学年別等に示されているか	(2)学年は限定されている場合もあれば、おおまかに示されている場合もある。
(3) その他内容等の示し方の特色	(3)振り返り活動が重視され、内容基準との関連、評価の方法も明確にされている。
4 内容構成	
(1) 内容の区分 (領域、分野等)	(1)地域社会における公共の安全、環境、教育、福祉や健康など。
(2) 内容及び内容の配列の特色	(2)子どもたちに身近で、地域社会が実際に必要としている活動。
(3) その他の特色	(3)他の学級の生徒、他の学年、保護者や地域の人々、地域社会の様々な団体との協同を必要とする活動。
5 その他我が国と比較した特色	(1)正規のカリキュラムに位置づけるよう勧告されているが、配置される学年、時間数は規定されていない。 (2)幼稚園段階からの計画と実践が推奨されている。 (3)主要教科との関連が、教科の内容基準によって示されている。

＜　生　活　＞　　〈平成 15(2003)年 11 月〉

項目＼国名	（イギリス・イングランド及びウェールズ）
1　当該国の対応する教科等	なし。低学年では、理科、地理、歴史に分かれている。以下は、小学校低学年の PSHE、市民性教育、トピックワークについて示す。
2　教育課程上の位置づけ (1) 配置されている学年 (2) 各学年の授業時数 (3) 必修、選択の区別 (4) その他	(1) 日本の低学年（１・２年）に対応する、Key Stage 1 で実施されるが、法的拘束力はない。 (2) 示されていない。各学校の裁量に任されている。 (3) Key Stage 1 においては、PSHE と市民性教育は必修が望ましいとされているが、各学校の判断に任されており、正規の科目もない。 (4) 中等教育以降は、市民性教育は科目となる。（2002 年度から完全実施）
3　目標、内容等の示し方 (1) 目標、内容等の示し方 （目標、内容、方法、評価等のどこまで示しているか） (2) 目標、内容が学年別等に示されているか (3) その他内容等の示し方の特色	(1) PSHE と市民性教育を一体として扱い、知識・技能・理解に関する目標を箇条書きにして示している。知識内容の記述はない (2) Key Stage 1 として、他の Key Stage と区別されている。 (3) 他に、学習機会（活動）の例が豊富に挙げられている。ナショナルカリキュラムとしてではなく、教育技能省の関連機関である QCA が提案資料として出している。
4　内容構成 (1) 内容の区分 （領域、分野等） (2) 内容及び内容の配列の特色 (3) その他の特色	(1) 目標は、自信と責任、積極的な役割、健康なライフスタイル、関係の構築と違いの尊重という４領域で記述されている。 (2) 目標の記述において、他の Key Stage と連続して、11 学年にわたる系統性を保障している。 (3) 知識内容ではなく、身につけさせたい資質・能力という視点で書かれている。
5　その他我が国と比較した特色	(1) 複数教科を組み合わせる合科的な指導は、トピックワークと呼ばれ、Key Stage 1 では、現在でも活発である。内容教科と技能教科を組み合わせることが多い。ただし、具体案は、各学校の判断に任されている。 (2) Key Skills や SMSC といったすべての子どもに共通に付けたい望ましい資質・能力の育成との連携がしっかりと配慮されている。

＜　生　活　＞　　〈平成 15(2003)年 11 月〉

項目＼国名	フランス
1　当該国の対応する教科等	ⓐ「ともに生活する」(1-2、および幼稚園) ⓑ「世界を発見する」(1-2、および幼稚園)
2　教育課程上の位置づけ (1) 配置されている学年 (2) 各学年の授業時数 (3) 必修､選択の区別 (4) その他	(1) 1-2　(および　幼稚園) (2)　小学校のみ ⓐ「ともに生活する」週当たり 30 分 ⓑ「世界を発見する」 週当たり 3 時間（最低）～3 時間半（最高） (3)　必修 (4)　「ともに生活する」は、話し合いの時間として設定されている。
3　目標､内容等の示し方 (1) 目標､内容等の示し方 (目標､内容､方法､評価等のどこまで示しているか) (2) 目標､内容が学年別等に示されているか (3) その他内容等の示し方の特色	(1)学習指導要領に到達すべき目標･内容とその学習期の終了時に獲得すべき能力（ｺﾝﾋﾟﾃﾝｽ）が明示されており、教員の評価の観点が明らかにされている。 (2)3 年間の学習期ごとに示されている。「ともに生活する」と「世界を発見する」については、第 2 学習期の終了時、および幼稚園終了時に示されている。 (3) 幼稚園年長組から小学校 1･2 年に亘る第 2 学習期の教育内容は、大活動領域で編成されており、幼稚園と小学校の連続性が重視されている。「ともに生活する」と「世界を発見する」は、第 1 学習期の活動領域の表し方と同じものである。
4　内容構成 (1) 内容の区分 (領域､分野等) (2) 内容及び内容の配列の特色 (3) その他の特色	(1) 第 2 学習期（小学校）における ⓐ「ともに生活する」の活動領域は、①学校共同体の内部で自己の人格の構築を続けて行う②自己を主体として構築し、集団の中での自分の位置を理解するで構成されている。ⓑ「世界を発見する」の活動領域は、①空間（身近な空間から遠い空間へ）②時間（時間が経つこと）③物質④生き物の世界⑤物と材料⑥情報・コミュニケーション技術（TIC）で構成されている。 幼稚園においては、ⓐは、①受け入れられる②学校共同体の内部で自己の人格の構築を行う③多様な状況で人と交わり､コミュニケーションをとるで構成され､ⓑは、①感覚による探索②物質の世界の探検③生き物の世界を発見する④物の世界を発見することと安全教育⑤空間の手がかり⑥時間⑦形と大きさの発見⑧量と数への導入で構成されている (2)領域の表現が動詞形でなされているように､子どもが能力を獲得するという主体的な関わりとしての学習が重視されている。教科横断的な大活動領域を構成する小領域という構造になっており、学習の構造化という考え方に基づいている。
5　その他我が国と比較した特色	(1)幼稚園 - 小学校の教育課程の連続性を重視している。 (2)学習指導要領は、読みやすい文章で書かれている。また単行本として出版され、親も読んで理解できるように配慮されている。要約がつけられている。

＜　生　活　＞　　〈平成 15(2003)年 11 月〉

項目＼国名	ドイツ（☆印はチューリンゲン州の例）
1 当該国の対応する教科等	(a) 「事実教授」(他に「郷土・事実教授」「郷土・事実科」☆等、州によって名称が異なる) (b) 「学校園」(チューリンゲン州のみに配置されている例外的教科)
2 教育課程上の位置づけ (1) 配置されている学年 (2) 各学年の授業時数 (3) 必修､選択の区別 (4) その他	(1) 第１-４学年（初等教育の全学年に配置） (2) 各学年週３時間（＋「学校園」週１時間）☆ (3) 必修（教科の位置づけ） (4) 「教科横断的授業」(「総合的学習」)も第１学年から導入されている。
3 目標､内容等の示し方 (1) 目標､内容等の示し方(目標､内容､方法､評価等のどこまで示しているか) (2) 目標､内容が学年別等に示されているか (3) その他内容等の示し方の特色	(1)教科一般：目標・課題・能力評価の観点☆、各学年・各領域：学習目標・内容、指導上の留意点 (2)学年・領域ごと（1,2 学年と 3,4 学年のように、2 学年をまとめて示す州もある☆)。 (3)指導上の留意点の箇所において、単元レベルで他教科及び総合的学習のテーマとの関連が記号で示されている。また、教科別編成から学年別編成に改めた州もある。
4 内容構成 (1) 内容の区分(領域､分野等) (2) 内容及び内容の配列の特色 (3) その他の特色	(1)「自らを発見する－共同体での生活」「空間と時間を捉える」「労働界に目を向け、仕事について考える」「自然を体験・理解する」「メディアや情報技術に接する」「健康を促進し、満足感をえる」の６つの学習領域で構成☆。 (2)生活世界における事象や経験、現象や場面の諸要素から学習領域は成り立っている。また、総合的学習の導入にともない、自然科学・技術、社会の内容に限定される傾向にある。身につけるべき学習能力･技能が強調されている。
5 その他我が国と比較した特色	① 州により、教科名・内容・授業時数が異なる。 ② 事実教授と総合的学習との共存構造を成立させている。 ③ 総合的学習の時間数は規定されていない。教育課程上、固有の領域を形成していない。 ④ 教育内容のスタンダード化（大綱化）と各学校の自律性の拡大という二極化した改革が進展中である。授業内容・方法の詳細（学校カリキュラム）は学校会議において決定され、各学校の方針が反映される。

＜　生　活　＞　　〈平成 15(2003)年 11 月〉

項　目 ＼ 国　名	中　　国
1　当該国の対応する教科等	品徳と生活（1-2）
2　教育課程上の位置づけ (1) 配置されている学年 (2) 各学年の授業時数 (3) 必修､選択の区別 (4) その他	(1) 品徳と生活（1-2） (2) 品徳と生活、品徳と社会（3-6)、及び思想品徳（初級中学 1-3）で 12 年間の総授業時間の 7～9%。(年間 35 週） (3) 必修。 (4)
3　目標､内容等の示し方 (1) 目標､内容等の示し方 (目標､内容､方法､評価等のどこまで示しているか) (2) 目標､内容が学年別等に示されているか (3) その他内容等の示し方の特色	(1) 課程標準は全教科次のような統一した形式で記述されている。①前言、②課程目標（総目標と下位目標)、③内容標準、④実施提言（教授提言、評価提言、課程資源開発と利用提言、教科書編集提言） (2)学年別はなく二年分を一括して示している。 (3)内容標準は、各主題ごとに表の形で示されている。目標は、総目標と下位目標（分類目標）で示されている。
4　内容構成 (1) 内容の区分 (領域､分野等) (2) 内容及び内容の配列の特色 (3) その他の特色	(1)①児童と自我、②児童と社会、③児童と自然の三つを内容構成の視点（軸）としている。 (2)内容は以下の四つの主題（方面）として示されている。している。①健康で安全な生活、②楽しく積極的な生活、③責任と思いやりのある生活、④頭を働かせ、創造性のある生活 (3)内容標準は、各主題ごとに表の形で示されている。目標は、総目標と下位目標（分類目標）で示されている。 (3)
5　その他我が国と比較した特色	(1) 具体的な内容は、よい生活習慣、労働習慣の育成、責任感の向上、挑戦する勇気、誠実と友愛、社会規範の遵守、郷土愛・国家愛の育成等々、道徳的色彩が強い。

＜　生　活　＞　　〈平成 15(2003)年 11 月〉

国名 / 項目	韓　　国
1 当該国の対応する教科等	賢い生活
2 教育課程上の位置づけ (1) 配置されている学年 (2) 各学年の授業時数 (3) 必修､選択の区別 (4) その他	(1) 1学年　2学年 (2)　1学年　90 時間　　2学年　102 時間 (3)　必修 (4) 「正しい生活」(1学年 90 時間　2学年 68 時間)「楽しい生活」(1学年 180 2学年 204 時間)「私たちは1年生」(1学年 80 時間）が同じ統合教科として設置されている。
3 目標､内容等の示し方 (1) 目標､内容等の示し方 (2) 目標､内容が学年別等に示されているか (3) その他の特色	(1)「1.性格」「2.目標」「3.内容体系」「4.教授・学習方法」「5.評価」の順に、簡潔だが詳細に記述される。 (2)「3.内容体系」を学年別（1学年 13 項目、2学年 15 項目）に列記。 (3) 他の 3 種の統合教科とあわせた「初等学校 1,2 学年の統合教科教育課程」に共通する「性格」と「目標」が示される。
4 内容構成 (1) 内容の区分 (領域､分野等) (2) 内容及び内容の配列の特色 (3) その他の特色	(1)「ｱ.内容体系」「ｲ.学年別内容」の順に表示。内容体系では「基礎探求活動」(調べる、集めて分類する、測る、調査・発表する、作る、遊ぶ）単位に各学年の活動主題（1学年 13 種 2 学年 15 種）が、また活動主題単位に「領域（自分、社会、自然)」との関わりが示される。 (2) 活動主題単位に 1 学年は 13 種（体を調べる、周囲の動植物を探し調べる、物を整理する、背の高さを比べる、距離を測る、自分の家の行事を調べる、私たちのために苦労されている方を調べる、一日にすることを調べる、家族の構成員を調べる、家族の構成員を調べる、道具を使う、安全に生活する、遊び場で活動する、病院遊びをする)、2 学年は 15 種（自分の家を調べる、周囲を調べる、身近にある物を集める、木の実や種を集める、体重を測る、時間を計る、お隣さんを調べる、時間の流れによる変化を調べる、動物や植物の育つ姿を観察する、おもちゃを作る、絵地図を作る、生活の計画を立てる、店遊びをする、水鉄砲遊びをする、影遊びをする）示され、いずれの主題も活動内容が数項目明示される。 (3)活動中心の子ども個々に即した多様な教授・学習方法を実践するための学校教育課程の運営や評価の方法についても明記し、社会現象と自然現象を区分せずに学校の外での学習も推奨するなど、従来の教授・学習方法を改めることを指摘する。
5 その他我が国と比較した特色	我が国の生活科との類似点が多いが、その内容表現は多様かつ具体的で、他の 3 種の統合教科との共通目標が提示される。

＜ 生 活 ＞ 〈平成 15(2003)年 11 月〉

項目＼国名	台 湾
1 当該国の対応する教科等	生活（1-2）
2 教育課程上の位置づけ (1) 配置されている学年 (2) 各学年の授業時数 (3) 必修､選択の区別 (4) その他	(1) 生活（1-2） (2) 総時間の 10～15%（週五日制、年間 40 週） (3) 必修 (4) 生活は、社会、芸術と人文、自然と生活科学技術の三学習領域の統合領域として設定されている。
3 目標､内容等の示し方 (1) 目標､内容等の示し方 (目標､内容､方法､評価等のどこまで示しているか) (2) 目標､内容が学年別等に示されているか (3) その他内容等の示し方の特色	(1) ①基本理念、②課程目標、③能力指標、④能力指標と十大基本能力の関係、⑤実施の要点、⑥付録（課程計画例、学習活動設計の解説）の形式で示されている。 (2) 学年別はなく、二年分を一括して示している。 (3) 各内容の具体目標は、能力指標の形で示され、各単元主題で育成する能力指標が表の形で例示されている。
4 内容構成 (1) 内容の区分 (領域､分野等) (2) 内容及び内容の配列の特色 (3) その他の特色	(1) ①人と自己、②人と社会、③人と自然の三つを内容構成の視点としている。 (2) 内容の配列は以下の通り。①周囲の環境を認識する、②個人と集団生活を体験する、③社会と生態の関係を観察する、④芸術の探索と創作、⑤審美と思弁、⑥文化理解、⑦科学過程技術の発展、⑧科学的認識の向上、⑨科学精神の涵養 (3)
5 その他我が国と比較した特色	(1) 人文芸術的内容（芸術の探索と創作、審美と思弁、文化理解）や文化理解的内容が多く含まれている。 (2)

「教科等の構成と開発に関する調査研究」
研究成果報告書（19）

生活のカリキュラムの
改善に関する研究

－諸外国の動向－

平成１６(2004)年２月

発行者　国立教育政策研究所
住　所　〒153-8681
東京都目黒区下目黒 6-5-22
TEL　03-5721-5150（代）