

中高の学校現場における教育
課程の編成方法

中井 睦美

大東文化大学教職課程センター

中高の学校現場における教育課程の編成方法

中井 睦美

(大東文化大学教職課程センター)

目 次

1. 学校教育にとって教育課程とは何か
2. 学校はどこまで教育課程の独自性を追求できるのか
3. カリキュラム編成では何を注意しなければならないのか
4. 科目横断・教科横断のカリキュラム編成
5. 学校におけるトラブルの少ないカリキュラム編成方法
6. 色々なタイプの学校のカリキュラム編成
7. 文献

1. 学校教育にとって教育課程とは何か

本来、「学ぶための機関」というものは、全て一定の教育課程を持っています。ここで述べる「学ぶための機関」とは、お稽古事の機関やカルチャースクール、塾、語学学校、専門学校、通信教育、文部科学省で認可されている学校法人、公立学校、大学・大学院などです。教育課程は、別名カリキュラムと言われることも多いのですが、単純に表現すると順を追って系統的に学べば目標に近づけるように作られた教育の道筋です。現在の学校教育機関が教育課程を持たないということはないと言ってもいいでしょう。逆に言えば、教育を受ける側は、教育機関を選ぶとき理念の次に確認すべきものが、この教育課程だということになるでしょう。

カリキュラムは教育課程の英語訳なのですが、日本語のカリキュラムのニュアンスは教育課程よりより幅広く解釈され、ある意味曖昧に使われているような気がします。または具体的に編成作業をする時にカリキュラムと呼ぶような気もします。教育課程となると公表されている組織的な教育計画といったニュアンスに感じられます。教育課程の編成権は、原則としてその教育機関の長にあります。学校教育機関なら校長・園長、高等教育機関(大学など)では学長になります。しかし、実際は、カリキュラム担当の教員がいて、何人かのグループで編成していることが多いようです。この仕事は、教務の仕事の一つであり、教育機関を動かすもつとも基本的な仕事と言っても良いでしょう。そのため、教育課程を編成する校務分掌である教務主任は、小中高等学校では、校長・副校長(教頭)に次ぐ職位と扱われることが多いようです。この本では、制度的なもの・学校によって設定され正式に公表されているものを教育課程、具体的に編成する教育課程をカリキュラムと呼びます。

1-1 学習指導要領と検定教科書

あなたが中学校・高等学校の教員になると、たとえ非常勤講師であっても、専門とする教科・科目の教育課程を考えながら授業計画を立てなければならなくなります。塾講師や家庭教師ならば、どんな内容の授業をしても構わないのですが、公教育の教員はたとえ私立学校であっても、一定の内容について教える必要が出てきます。

この内容を決めているのが、「学習指導要領」であり、授業内容を事実上左右するのが「検定教科書」です。

実は、この「学習指導要領」とは日本独自のシステムで、日本では私立学校でも、学校設置基準をもとに文部科学省に認定され国から補助金をもらっている学校では、この内容を踏まえることになっています（学校教育法施行規則）。日本国内にあっては、インターナショナルスクールのような学校は「学習指導要領」に左右されませんが、補助金も出ないので、それらの学校では授業料が高額になっているのが普通です。他の国では学校教育のガイドラインはあるものの、日本ほど教える内容を国単位で決めている所は少ないように思います。

この「学習指導要領」と「検定教科書」のおかげで、日本ではどの教員でも一定以上の教科教育を行うことが可能で、学修の到達目標も立てやすく、生徒は学校の置かれている地域に関係なく、引越しを繰り返しても、同質の教育を受けることができます。この教育の平等性統一性というものが日本では非常に重視されており、高等学校入試・大学入試等では、今までは検定教科書の内容を逸脱すると大問題になりました。ただし、アクティブラーニングの考え方が大幅に取り入れられる2020年度以降の大学入試に関しては、まだどうなるかは不明です。

このように、公平で一定の教育の質を保証するためには「学習指導要領」と「検定教科書」は非常に有効なのですが、国の方針がどの程度学校教育に影響を及ぼすかについては、私たち国民はしっかり見届ける必要があります。というのも、教育勅語と、検定教科書の前身にあたる戦前の国定教科書により、戦時下では学校に軍国主義教育が色濃く介入して来て、多くの若者たちを戦争に駆り立てたことを、私たちは忘れてはならないと思うのです。

1-2 教科と科目はどう違うのか

教科・科目ともに学校における学問体系の分類に使われている言葉ですが、義務教育では教科だけで設定されており、高等学校では科目に細分化され、いくつかの科目の集合体を教科と呼んでいます。私立中学の様に中高一貫制度にしている場合は、実質的に高等学校と同じ様に中学も教科をいくつかの科目に細分している場合もあります。ただし、この場合も中学は原則義務教育の分類に沿っています。中

学・高等学校の教育職員免許は、原則この教科の分類毎に発行されます（小学校は全科です）。

具体的に言いますと、2020年からの小学校の教科は、国語・算数・社会・理科・生活科・音楽・図画工作・家庭・体育・外国語、さらに特別な教科道徳が加わりました。同様に中学校の教科は、国語・数学・社会・理科・音楽・美術・保健体育・技術家庭・外国語、さらに特別な教科道徳が加わりました。高等学校では、前述の様にいくつかの科目に分類してあるのと、かなり自由に科目は設置できます。高等学校では、国語・地理歴史・公民・数学・理科・保健体育・芸術・外国語・家庭・情報・理数ということになります。これらのうち芸術と外国語は科目によって教員免許が異なり、書道・美術・音楽、英語・中国語などでは異なる免許が出ます。また、理数という教科は、理科や数学の免許を持つ教員が教えることになるでしょう。他の教科では例えば地理歴史は、地理総合、歴史総合、日本史等々の科目に分けられています。

1-3 単元とは何か

ある教育目標のためにひとまとめにされた学習の内容のことを単元と呼びます。例えば、理科で言えば、電気の働き、大地の作りといった一括りで、基本的には教科書の1節や1項目に当たります。単元毎にカリキュラムを組むのが普通の授業計画を立てるやり方です。学習指導案も単元毎に書く様にします。英語、国語の様な内容では、例えば「小説を読む」という単元で、いくつかの小説を取り扱うこともあり、そういった場合には、「走れメロス」といった作品（あるいは作品の一部）を章の一つにすることがあります。その場合、「学習指導案」も単元毎というよりは、作品毎に製作します。

1-4 学習指導案と年間指導計画の作成

教育実習や大学の教科教育法の授業で「学習指導案」というものを作成すると思いますが、これは1回（45-50分）の授業をどう進めるかという授業という舞台の台本に当たります。この1回分の内容の台本を「展開」と呼びますが、この「展開」だけで作成した「学習指導案」を略案と呼びます。正式の「学習指導案」は、単元毎に作成します。単元の目標を書き、単元のスケジュールを立て、どれが本時(授業をする

時間)かを明確にし、その時間の目標の詳細評価の仕方などを書き入れます。近年は、上下の学年で学修したこととの繋がり(系統性)も、書くことを求められます。その上で、台本である「展開」を表形式で入れ込みます。「学習指導案」は、普通研究授業をする時だけに用意します。というのも、「学習指導案」は、基本的に授業を見学してくださる方が指導者(教育実習では実習生)がわかる様に書くのが原則です。

一方「年間指導計画」とは、大学でいうシラバスに当たります。現場の教員になった時、「学習指導案」は教育実習の時しか作らないということは良くあるのですが、「年間指導計画」は必ず作成します。これは、管理職や教務に提出するのが普通です。年間指導計画を見れば、授業者がどういった内容で1年間の授業を行なっているかがわかります。限られた時間数の中で、どうすれば目の前の生徒にとってわかりやすい有効的な授業にできるかという授業者の考えが、「年間指導計画」には凝縮します。

1-5 教育課程と評価と単位

小中高等学校ではそれぞれの分類ごとに学習指導要領で決められている単位数や時間数が異なります。小学校・中学校の義務教育においては教科・科目の量は時間数で表されていますが、高等学校・大学のような単位制の学校では、単位数でおおよその量が決められます。色々な科目の比較をすると、単位数がそれぞれの科目の重要度を表すことにもなり、教育課程の中でのそれぞれの科目や教科の位置づけが見えてきます。

小学校・中学校は義務教育なので、前述のように、学校の教育課程を構成する授業はそれぞれが教科です。従って、一つ一つの科目の成績がそのまま教科の成績となります。高等学校の推薦入学に利用される評定平均は、大抵のところ、中学3年次の各教科(=各科目)の成績の単純平均が使用されます。

一方、高等学校では授業は単位で量が決められています。一つの教科は幾つかの科目によって構成されており、最低履修しなければならない科目は必修として学習指導要領に提示されていますが、中学と異なり、選択の余地も幅広く、学校の独自性も発揮でき、かつ、開講学年は相当自由です。そのため、大学への推薦入学などに利用される評定平均値は、3年間の教科の平均値で表されます。一つの教科の

評定は、それに含まれるいくつかの科目の成績の平均で表します。高等学校3年次になった時、1つの科目の成績を推薦入学のためにあげたいと思っても、科目の多い教科の成績を上げるのは大変であることは、容易に推測できます。

2. 学校は、どこまで教育課程の独自性を追求できるのか

私はカリキュラムというのは、教育に携わる組織や授業者が、目の前にいる生徒の実情を分析し、融通を利かせて変更しつつ、授業を実施することが望ましいと考えています。しかし、前述のように日本には「学習指導要領」が設定されており、小中高等学校の学校教育はこれに沿って行われることが、規則によって定められています。この「学習指導要領」の縛りについては、様々な意見があり、裁判所の判例では教育の自由の方が重視されていますが、残念ながら、現実では義務教育については「学習指導要領」の縛りは、年々厳しくなるような気がします。「学習指導要領」ばかりではなく「検定教科書」の縛りも強くなっているのが現状です。「学習指導要領」や「検定教科書」は、前述のように、一定の教育の質を確保するという意味では重要な役割を担っているのですが、近年その取り扱いについて、現場で行き過ぎと思われような解釈がされているように思います。特に「検定教科書」の取り扱いについては、各教育委員会によって判断が異なり、現場との乖離が生じることも、しばしば起こります。

上記の「検定教科書」についてですが、教科書内容を逐一一字一句教えなければならぬとか、順番も教科書通りにする必要があるとか、理科や図工などの実験実習の材料も全て教科書通りにしなければならぬと思いつ込んでいます。そのため、一部の地方自治体では、管理職が教室を覗きながら教科書通りに授業をチェックしているということも聞いています。以前、教育委員会の方の「教科書に載っていない事を教えていいと思っている教員がいる」という発言を聞いて、「小学校生活科や、社会科、理科などでは、地域に根ざした教材開発も重要で、学習指導要領に沿っているのならば教科書外の教材開発も重要ではないかと思うのですが」と私が発言したところ、言葉を濁らせていました。つまり、明確に反対はできないものの、これらは例外と教育委員会は感じているという事なのでしょう。

一字一句「検定教科書」通りに教える事によって現場で起こる矛盾について、若干紹介いたします。小学校生活科の「学習指導要領」では生き物を飼うという事が挙げられていましたが、生き物の指定はありませんでした。しかし、教科書の多くにウサギが取り上げられていたため、それまではチャボやヤギを飼っていた学校でもそれら

の動物を飼うのをやめて、多くの学校が教科書に合わせてウサギを飼うようになったのです。ところが、ウサギは穴を掘るという習性があり、穴を掘って多くのウサギが脱出し、生態系に影響を与えてしまったという笑えない話があります。アサガオでも同様の事が怒っているとされています。中学理科では、地層の観察はかつて「検定教科書」の順では最後の部分、つまり3学期に置かれており、野外に出かけて地層を観察することになっていました。ところが豪雪地帯では3学期は雪に覆われていて地層観察はできません。しかし、当時（前の学習指導要領の時）は、教科書の順を変更してはいけないことになっていたため、地層の観察は不可能であることとなります。これも笑えない話です。さらに、理科や社会の複合的な内容や環境問題は、基礎を学んだ後教科書の最後に持ってくるのが系統的と思われてきたので、これらはどうしても3学期末に授業することになり、順番通りに教科書を利用して授業していると結果的に教科書を教えきれなくて省かれる傾向が強いようです。これらの内容は、実は試験問題にすると応用や大幅な記述式問題になりやすく、簡単に言ってしまうと従来の入試問題にはしにくい分野でもあります。環境や災害問題は重要であると言われつつも、かつ、日本は災害が多い国とされているにも関わらず、また、「学習指導要領」上で重視されてきているにも関わらず、「検定教科書」の順番と、入試問題での取り扱いのために、学校教育でおろそかにされてきたというのは、大きな問題であると思います。

以上のような問題があるにも関わらず、「学習指導要領」に基づいた授業というのが、一字一句「検定教科書」通りに教える授業へと解釈されるようになったのはなぜでしょうか。それは第一には入試の問題があると思います。高等学校の入試は、進学率が90%をこえた頃から、浪人する事ができない入試と思われるようになり、義務教育で使用された「検定教科書」から試験問題を作る事が厳密に求められるようになりました。「検定教科書」に扱われていない事象を入試に出すと、たとえ「学習指導要領」に合致している内容でも、範囲を逸脱したと言われるようになりました。そのため「検定教科書」通りの授業でないと、保護者からのクレームも増え、結果として授業内容を「検定教科書」が縛ることになってしまったのです。この入試問題の傾向は、高等学校入試問題からやがて大学入試問題にまで広がりました。その結果初等教育・中等教育の内容は「検定教科書」に縛られるのが当たり前になってきたのです。

この「検定教科書」通りに教わるという影響が子どもたちや若者たちの学び方に大きな影響を及ぼしました。かつてあまり聞かれなかった「教わっていないから解らない」という発言が、大学でもよく聞かれるようになりました。自ら調べて自ら学ぶという態度が養われなくなったと言っても良いでしょう。PISA（OECD 生徒の学習到達度調査）では、日本の生徒たちの知識量が多いが、考えたり表現したりする力がついでいないという事が明確になりました。そこで文部科学省は、21世紀を生き抜く力の養成という観点から、「主体的・対話的で深い学び」を2017-18年告示の「学習指導要領」に導入し、知識より議論し考え表現する事を重視する教育法が導入されました。同時に、センター試験に代表される入試制度を2020年度より随時変更し、筆記式の入試問題を増やし、知識より考え方を見る試験方式へと入試問題を変更させようとしています。このような試験で求められる新しい力は、「検定教科書」を隅から隅まで教えるような授業形式ではつきません。おそらく学校教育の現場の授業のあり方も変化すると思います。「検定教科書」より「学習指導要領」に沿ってということになれば、カリキュラムの組み方もそれに沿って変化するでしょう。おそらくは、今よりもずっと自由度が高くなる可能性があります。

そうなった時に問題となるのが、教える側の教員の問題です。「学習指導要領」は遵守しなければならない、しかし、「検定教科書」の知識を教える教育ではなく、「検定教科書」の知識を材料として、考えさせる授業（いわゆるアクティブラーニング）をするとなると、「学習指導要領」を基に生徒集団に合わせてカリキュラムを過不足なく組み替える力が必要ということになります。場合によっては教科を超えた総合的なカリキュラムを組み替える必要があります。これがいわゆるカリキュラムマネジメントです。しかし、ここ10年で学校教育、特に義務教育を担当する教員は急速に若返りました。若い教員は「検定教科書」通りの教育を受けている世代です。「検定教科書」を「学習指導要領」に沿って組み替えるなどと言う教育はほとんど受けていない世代で、学校の授業に対する考え方が、「検定教科書」の知識を憶えさせるのが学校教育であるというイメージになりがちです。おそらく文部科学省が2017年度の教職課程でカリキュラムマネジメントを強化してきたのは、これが原因でしょう。

2017年告示の学習指導要領によって変化する教育課程(カリキュラム)は、今までより自由度が増加しそうです。簡単に言えば、「学校は、どこまで教育課程の独自性

を追求できるのか」という問いの予想される答えは、「学習指導要領の範囲で自由に教育課程(カリキュラム)を組み替えられること」となるでしょう。しかし、アクティブラーニングを生かすカリキュラムマネジメントの作成は、作る教員の教科に対する底力が問われます。これから教員を目指すみなさんには、在学中に自分の専門教科を重点的に学び教育課程(カリキュラム)を自力で作り上げるようになっていただきたいと思います。

3. カリキュラム編成では、何に注意しなければならないのか

残念なことに、文部科学省の教科・科目ごとのカリキュラムは、それぞれの教科が専門とする委員会が作成し、科目ごとの突き合わせはしているものの教科・科目を横断してそれほど深い議論をしているようには見えません。また、作成している委員は若い頃に専門教科と関連する力が総合的にどの部分で養われていたかという自覚がないのが普通です。場合によっては、教わらなくても自然と力がついていた可能性もあります。昔の社会環境では当たり前で養われていた力というもあります。委員が「当たり前」と思っている事が、現代を生きている生徒たちにとって当たり前でないこともあるのです。

1-2 例をあげます。以前社会科の地理で地形図の読み方（コンターマップの読み方）が「検定教科書」から省かれた事がありました。おそらく誰でも自然と読む事ができる能力であると思われたのでしょうか。その時の中学教育を受けた学生が大学に来た時に、理系も文系も TIMSS のコンターマップの読解能力の正答率が 30%近くまで低下した事があります。その後「学習指導要領」施行 10 年間の中期で地形図の読み方が「検定教科書」に復帰した結果、理系でも文系でも正答率が 60%まで上昇しました。教科横断の例では、小学校算数で大きな桁の数字を取り扱わなくなった結果、高等学校理科の化学の計算力が低下したようであるというのがあります。おそらく数学の専門家は、理論がわかれば計算機を使えば事足りる、実際の数字を扱う必要はないと思われたのですが、理科ではそうは生きません。2017 年度告示の「学習指導要領」では高等学校数学の行列がなくなりました。実は行列は数学的にはなくても良いのかもしれませんが、プログラミングにとっては重要な概念で、次の「学習指導要領」でプログラミングが重視されることになったにも関わらず行列が数学で教えられないことになったため、技術科の先生方は頭を抱えています。例えば数学で現在はやらなくなった指数計算、対数計算、ラジアンなどは、高等学校の理科に必須の知識です。仕方がないので、理科の先生方はこれらの数学をまず教えてから化学物理などの理科の授業に入ります。そのため、実験をする時間がほとんど取れなくなっているのが現状です。高等学校では選択制が大幅に取られているの

と、学年による授業の縛り(何学年でどの科目を教える)がありませんから、以上のようなことを配慮しながら教職課程を再編しなければなりません。

カリキュラムを編成する場合、管理職および教務主任・教務係と義務教育の教育課程(カリキュラム)は、「学習指導要領」によって学年もほぼ決定していますが、前述のように高等学校の教育課程(カリキュラム)は、学年指定がありません。と言っても英語、国語、保健体育のような繰り返し演習タイプの授業、または数学のような高等学校で新知識を学習し積み上げるタイプの授業は毎年何単位設置するかはほぼ決まっています。社会科系(地理歴史・公民)・理科(物理・化学・生物・地学のような高等学校の教科では、科目をどこの学年においても構わないので、機械的にカリキュラム編成を行うと年齢学年にふさわしくない科目編成になりかねません。カリキュラムを編成する場合は、あまり機械的には行わず、十分各教科の意見を聞いて編成することが重要です。

4. 科目横断・教科横断のカリキュラム編成

2017年度告示の「学習指導要領」では、科目横断・教科横断的なカリキュラム編成が推奨されています。前述のように、教科内容を時代に合わせて増加させ、一方で精選し内容の削除もされました。そのため、理科などでは、数学を前もって指導してから授業を教えざるを得なくなりました。そう言った実情から教員には自分の専門の教科だけでなく、他の教科のカリキュラムを見ながら総合的なカリキュラム編成をせざるを得なくなりました。理数探求という授業も新設され（必修ではありません）、この授業を担当する教員は、おそらく理科の物理化学系教員であると予想されます。まして、アクティブラーニングや総合的な学習の時間を教科横断的に運営するには、あなたの担当科目が何であっても、他の教科・科目の内容も理解し、総合的なカリキュラム編成を行うことが求められます。

この教科・科目横断カリキュラムを実施するのは、結構骨がおれます。というのも、他教科・他科目のカリキュラムがどのような意味をもっているか内容からも理解しなければならぬし、そのためには、ある程度深く広い教養が求められるからです。中等教育や入試制度で、少ない教科だけじっくり学ぶという教育体制に慣れてしまっている現在の学生にとって、こういった深く広い教養というものは、苦手な要求と思われるかもしれません。学生の皆さんは、そのことをよく理解されて、質の高い教科横断的なカリキュラム編成を実施できるような教員になれるように、学生時代には、教養科目を貪欲に学び、知識と考え方を広げてほしいと思います。

5. 学校におけるトラブルの少ないカリキュラム編成方法

教務担当者あるいは教科のカリキュラム担当者として、実際にカリキュラムを編成する時には、2つの段階があります。教育課程は「学習指導要領」の10年おきの変更によってリニューアルしなければなりません。この時は最低1年程度かけながら、教科毎の意見を集約して、その後10年間の教育課程の骨子を作りカリキュラム編成をします。中等教育では、この時のカリキュラム編成に不可欠なのが、各教科の教員による各々の教科のカリキュラム編成です。

まず中学校では、それぞれの教科毎に週に何時間、高等学校の場合は何学年で何時間（何単位）かを決定する必要があります。土曜日までである私立中学や7時間目までである中学校は別として、公立中学の場合は1週間に含まれる授業時間数は決まっているので、よくあることですが、週当たりの時間数の取り合いになります。それぞれの教科の主張が折り合わない時には、教務主任や学校長・副校長などが仲介し、中学高等学校の理念や方針に基づいた週当たりの授業数を決定します。この時重要なことは、教員集団の力関係に引きずられない事です。

高等学校では、選択科目が大幅に導入されますから、より複雑なカリキュラム編成になります。ここでは、教科ごとの会議（教科会議）が中学より重要な役割を果たします。高等学校の場合、次のような順に教育課程（カリキュラム）編成を行います。①教科会議で必修科目、選択必修、選択科目の順に科目名と単位数学年のモデルを作成します（この時あまり肥大化しないように、他教科との釣り合いを考慮します）②教科会議で教科の希望通りに編成できなかった場合の落とし所を考案しておきます。③もし大幅に総単位数が増加する場合は他教科への説明（根拠）を明確にしておきます。④教科会議の責任者（大抵その年の〇〇科主任）が教務委員会（カリキュラム編成委員会）に出て他教科と話し合い（場合によっては単位の取り合い）をして夫々の教科の持ちコマを決めます。⑤最後に教務主任と管理職が教科のバランスをチェックしあまりにも学校の理念と食い違っている場合には理由を明確にしてカリキュラム編成委員会に差し戻します。⑥できたカリキュラム原案は職員会議で全教員に周知され承認されます（この段階でカリキュラムにおいてトラブルがおこる状況が予想される場合は否決もあり得ます）。⑦私学で理事長などが存在する場

合は理事会へ、公立の場合は教育委員会へ報告されます。この①～⑦の過程のうち、①、③では、各教員が他の教科科目と自分お専門とする教科科目との関連を内容にまで立ち入って理解していなければならないでしょう。高等学校では教科内容をどの科目に振り分けるかということまでのカリキュラム編成の自由度がありますから、①の教科会議の前に教務担当の教員は関連する他教科の教員と前もって打ち合わせておきながら学年を指定する必要があります。例えば、地理歴史の地理基礎を学んでから政治経済を学ぶようにするとか、数学の三角関数を学んでから理科の物理を学ぶなどの工夫が必要です。また⑤の過程では、教務主任や管理職は全ての教科科目の詳細な内容まで理解していないと適切な調整ができません。カリキュラムマネジメントが難しいのはこれらの部分で、風通しの良い意見が述べやすい教員集団の構成と、深く教科科目の関連及び学校の理念を知っている管理職が必要ということになります。

以上の中に含まれていないことに、総合的な学習の時間（高校では総合的な探求の時間）の内容や学校独自科目の設定の問題があります。前者はほぼどの学校でも各教科あるいは学年から代表が出ている委員会を持っていて、その場で内容を決めて運営しているようです。また、特別活動や道徳のように担任に任されているところもあります。ただし、10年に一度の教育課程の変換機には、この総合的な学習の時間の内容を見直さなくてはならなくなります。私学のように教員集団が固定していて、学校独自科目が既にあるところでは、その独自科目の内容を総合的な学習の時間に振り当てているところがあります。例えば、第2外国語を取り入れていた学校はこれを振り当てる、毎年修了論文を書かせていた学校はそれを割り当てる、進路指導や性教育を割り当てるなどです。しかし、公立中学高校のように、管理職も教員も数年で変更といった場合、総合的な学習の時間の内容がなかなか継承されていけないことがあります。本来の総合的な学習の時間の内容が形骸化するといった傾向は否めません。そこで、2017年度告示の「学習指導要領」では教科横断的な内容の導入が提起されました。また、同「学習指導要領」で導入された理数探求の授業も教科横断的な授業です。科目横断ならば、教科会議内で相談できるのですが、今まで教科を横断した科目（教科？）が正式に「学習指導要領」で置かれたこ

とはありません。そのためにも新しい委員会や研究会の設置等の措置、新たに全教員への周知が必要だと思われます。

以上のように学校としての教育課程を作り直すのにほぼ1年が必要ですが、作成後はできるだけ早いうちに学校のHPで公表したり学校案内で公表したりします。これら教育課程は学校の、特に高等学校などの義務教育以外の学校の生命線ですから、必ず入試や学校説明会に間に合うように公表します。

教育課程が確定すれば、実際教員を貼り付けたり非常勤教員を確保したり時間割を作成したりという実務作業を進めます。選択科目でコース分け、クラス分けをしている場合は、カリキュラムについての生徒や保護者への説明会を早めに関き、それによってクラス分けをします。概ね9-12月ごろにクラス分けをして、開講選択クラス数を確定しないと次年度4月のスタートには間に合いません。次に時間割作成がありますが、まずクラスを解体して共通に開校する授業の時間割を初めに決めます。時間割内に教科会議や学年会議、上記の総合的学習の時間のための会議などを組み入れている場合は次にその授業を入れます。注意しなければならないのは、土曜授業があり研究日を設けている学校では、各教員が研究日を確保できるようにすることです。次に少ない特別教室や体育館を使用する授業、2時間続きの授業(実験実習授業)などの時間割の割り当てをします。次に非常勤講師のコマの割り当てをします。初めから専任教員で勤めている場合は非常勤講師の立場がわかりにくいのですが、多くの非常勤講師はいくつもの学校を掛け持っていて、低賃金で生活のために働いているので、希望の曜日で空いた時間のない授業担当になるように工夫します。5単位といった多い単位数の授業(英語や国語)などは、2時間続きを1回くらい取り入れてもいいのですが、できるだけ1週間の中で偏らないようにします。言うのは簡単なのですが、英語などを非常勤講師に依頼する場合、1週間全て出て欲しいとは言いがたく、かつ、同じ授業が1日に固まった場合、生徒には良い影響はありません。そこで、最近では5単位など単位数や開講時間数の多い授業は、2つに分けて2人の教員で担当することによって、このトラブルを避ける傾向があります。非常勤講師率が高くなってきており、確保が難しくなっていることも一つの要因でしょう。非常勤講師のコマの割り当てが済めば、最後に専任教員が割り当てられカリキュラム編成の完成です。

6. 色々なタイプの学校のカリキュラム編成

近年、公立学区の学校種が増加し、それぞれの種類に応じたカリキュラム編成が必要となってきました。今までの章で、教育課程とカリキュラム両方の言葉を混在して使用してきましたが、4-5章では、より具体的な狭義の現場でのカリキュラムについて実務的な内容について述べます。4章では一般的な今までの3年生義務教育の中学校、3年生の高等学校ではない様々な学校のカリキュラム編成について紹介します。ただし、特別支援学校や、農業高校のような専門高等学校、総合高等学校、国際学校、高等専門学校、夜間中学などについては、説明いたしません。あくまでも普通科の中学高等学校について説明します。

6-1 小中一貫時代のカリキュラム編成

近年小中の義務教育のあり方が見直され、色々な小中一貫校が開設されています。義務教育学校とも呼ばれます。東京都の一部の地方自治体のように、学区をなくし学校自由選択制度をとり、義務教育の小学6年-中学3年制を変更し例えば小学5年-中学4年制などを導入し、それをアピールポイントとして生徒募集をしている場合もあります。一方、地方では少子化の影響で、地域の小中学校に十分な生徒数が集まらず、教育効果が下がるあるいは教科担当になっている中学では人件費が嵩むなどの問題が大きくなってきています。その対策として地方自治体中心部に義務教育学校を集め、両方を同じ教員が教えるという方法を取る小中一貫校も出てきています。そのため地方の（首都圏大阪圏外）地方自治体では、教員採用に小学校中学校双方の免許を持っていることを条件としている所が増加してきています。

これらの小中一貫校でのカリキュラム編成でまず確認する点は、担当教員が両方の免許を持っているかです。現在は過渡期で片方の免許だけでも採用されているので確認と注意が必要です。片方だけの場合は、片方にあたるカリキュラムの授業しか持てない、あるいは、特別教員免許状の申請が必要ということになります。

小中一貫の9年間は身体および精神的な発達が最も顕著な時であり、それぞれの年齢に応じた教育が得意な教員が存在します。これらの先生方の特質を見極めて教員の学年配置をする必要があります。例えば、小学1年生の算数と中学3年生の数学と双方を同時期に授業で持つというのは非常に困難であり、授業での言葉遣いも異なるので、切り替えも難しくなります。

それでも小中一貫校は自由度が高いと考えれば、生徒にあった効果的なカリキュラム編成が可能である。英語・理科・数学といった教科の指導にも良い結果を生む可能性があります。ただし、義務教育なので、転校する生徒にとってどの程度の影響があるかは良く考える必要があります。

6-2 中高一貫時代のカリキュラム編成

首都圏、大阪圏の私立学校の一部、東京都の都立高校の一部が中高一貫という教育システムを利用しています。そのため東京都の公立中等教育の教員採用には、現在は中学高等学校両方の教員免許が必要です。中高一貫校には、高等学校から若干の生徒の入学を取り入れる学校、あるいは、形式上中高一貫校でも教員の交流がない事実上中学と高等学校が独立しているものもあります。これらは厳密には中高一貫校とは言えません。その代わり、教員が中学あるいは高等学校の免許しか持っていないという場合のカリキュラム編成上の配慮はいらないでしょう。

一方、中途から生徒募集をしない本格的な中高一貫校は、イメージとしては、高等学校のカリキュラム編成のやり方を中学校にも適応するという方法をとっていることが多いように思います。簡単に説明すると教科書は中学高等学校双方のものを中学から購入し、双方の内容を共通に学びながら、独自のカリキュラムを効率よく教えるという方法です。これをいわゆる前倒しカリキュラムと言います。現在、高等学校入試のために保護者や生徒の希望もあり、中学校3年生の授業時間の半分は、高校入試のための授業に割かれています。また、高等学校にはかなり中学校の授業内容の繰り返しが含まれています。さらに社会科、理科といった教科は高等学校になると細分化され、内容も非常に専門化されます。そこで、多くの中高一貫校では、例えば社会科・理科分野は中

学1年次から日本史・世界史、生物・物理等科目別の専門性の高い授業を取り入れています。もちろん中学内容は十分教育できるように配慮していることとなります。中学から専門家が授業することによって質の高い内容を効果的に始動できるような方法をとっています。現在の教育課程は中学の内容を小学校と高等学校に振り分ける傾向があり、そのため高等学校では大幅な選択性を取り入れざるを得なくなっています。中高一貫校のメリットの一つは、高校の内容を効率よく中学の内容と合体させることによって、多くの種類の教科・科目を中高一貫校を通じて履修できるようになり、生徒たちの教養度が上昇する事が考えられます。結果として、多くの科目を学んでいると、センター試験等で多くの科目に対応でき国立上位大学入試にも対応でき、さらに将来的には公務員試験などにも強くなる底力を中学高等学校時代に養えることとなります。おそらく多くの中高一貫校は、受験の結果は本来の目的ではなく学校の教育方針とカリキュラムが優先であり、大学入試効果は付随したもののなのでしょう。しかし、保護者や多くの生徒にとっては、無視できない効果であると言えます。

こういった中高一貫校のカリキュラム編成をする場合、最も注意しなければならないのは、現在は中学高等学校双方の免許を有している教員がほとんどであると思われませんが、古くからの教員にはどちらかしか持っていない教員がいます。例えば書道や商業の教員は高等学校免許しかありませんし、他の教科に比べて、理科は取得科目内容が厳しいため中学校教員免許取得者が少ないという問題点があります。この辺りを配慮して、免許のあるなしを確認してからカリキュラム編成をしてください。あとは、高等学校のカリキュラム編成の方法と変わりません。

以上、最新の注意が必要ですが、カリキュラム編成に取り組んでみてください。

7. 参考文献

益田裕充『教育課程編成論入門』（ブイツーツソリューション）

田中耕治・水原克敏・三石初男・西岡加名恵『新しい時代の教育課程』（有斐閣）

文部科学省 学習指導要領（最新版）

発行日：2019年3月5日

著者：中井睦美

発行書：大東文化大学教職課程センター

[The remainder of the page is extremely faint and illegible.]

to be used as a starting point for the development of a more comprehensive model.

There are a number of limitations to the present study. First, the sample was not representative of the general population of Dutch adolescents. The sample was drawn from a specific school and was therefore not representative of the general population of Dutch adolescents. Second, the study was cross-sectional and therefore cannot establish causality.

Third, the study was limited to the use of self-reports. It would be interesting to know whether the results would be similar if other informants (e.g., parents or teachers) were used. Fourth, the study was limited to the use of a single measure of self-esteem. It would be interesting to know whether the results would be similar if other measures of self-esteem were used.

Finally, the study was limited to the use of a single measure of social support. It would be interesting to know whether the results would be similar if other measures of social support were used. In conclusion, the present study provides valuable insights into the relationship between self-esteem and social support in Dutch adolescents. The findings suggest that self-esteem is a significant predictor of social support, and that social support is a significant predictor of self-esteem.

The findings also suggest that the relationship between self-esteem and social support is mediated by the perception of social support. This suggests that self-esteem influences the perception of social support, which in turn influences the actual receipt of social support. This finding has important implications for the development of interventions aimed at improving self-esteem and social support in adolescents.

Future research should investigate the mechanisms underlying the relationship between self-esteem and social support. For example, it would be interesting to know whether the perception of social support is influenced by other factors (e.g., personality traits or situational factors). It would also be interesting to know whether the relationship between self-esteem and social support is moderated by other factors (e.g., gender or age).

In conclusion, the present study provides valuable insights into the relationship between self-esteem and social support in Dutch adolescents. The findings suggest that self-esteem is a significant predictor of social support, and that social support is a significant predictor of self-esteem. The relationship between self-esteem and social support is mediated by the perception of social support. This finding has important implications for the development of interventions aimed at improving self-esteem and social support in adolescents.

Future research should investigate the mechanisms underlying the relationship between self-esteem and social support. For example, it would be interesting to know whether the perception of social support is influenced by other factors (e.g., personality traits or situational factors). It would also be interesting to know whether the relationship between self-esteem and social support is moderated by other factors (e.g., gender or age).

In conclusion, the present study provides valuable insights into the relationship between self-esteem and social support in Dutch adolescents. The findings suggest that self-esteem is a significant predictor of social support, and that social support is a significant predictor of self-esteem. The relationship between self-esteem and social support is mediated by the perception of social support. This finding has important implications for the development of interventions aimed at improving self-esteem and social support in adolescents.

Future research should investigate the mechanisms underlying the relationship between self-esteem and social support. For example, it would be interesting to know whether the perception of social support is influenced by other factors (e.g., personality traits or situational factors). It would also be interesting to know whether the relationship between self-esteem and social support is moderated by other factors (e.g., gender or age).

In conclusion, the present study provides valuable insights into the relationship between self-esteem and social support in Dutch adolescents. The findings suggest that self-esteem is a significant predictor of social support, and that social support is a significant predictor of self-esteem.