

日本九年一貫型「義務教育學校」的 設立與爭議：學制變革觀點

林雍智 臺北市立大學教育行政與評鑑研究所助理

摘 要

教育制度係為在教育組織或作用上，受社會所公認之系統。其中，學制、學期制度與教育行政制度更被認為是構成整體教育系統之基礎架構制度。由於制度本身的不易變動特質，因此牽涉到制度變革的教改方案，往往會引發議論，成為要使改革成功必須突破的關鍵。本文主旨，即在於就學制變革之觀點，援引日本合併現行中小學，自 2016 年開始實施的九年一貫式之「義務教育學校」制度案例進行論述。本文以分析日本相關文獻，對義務教育學校之定義、導入背景、制度內涵進行探究，再經由闡述當前試辦狀況與三種實際上之實施型態，以學制變革之觀點探究並分析其引發之爭議與課題焦點。最後在研究結論上，本文提出探究學制變革、整合師資培育制度、驅動學校革新方向與確認學制變革空間之四項啟示，期能作為我國學制改革研議上的參照。

關鍵詞：日本教育、九年一貫、義務教育學校、學制、學校整併



Exploring the Organization and Debates of the “Grade 1-9 Integrated” Type “Compulsory Education Schools” in Japan: Perspectives of the School System Change

Yung-Chih Lin

Administrative Officer, Graduate School of Educational Administration and Evaluation, University of Taipei

Abstract

The education institution is a recognized system by the society as its functions on educational organization or action. Among them, school system, semester system, and the system of educational administration have been considered to constitute the infrastructure of the system as fundamental frames. Since the nature of the system itself is not easy to change, educational reform projects that involve system change were often leading to debates and became the key to successful reform. Therefore, by the method of literature review, the purpose of this article is based on the viewpoint of the possibility of changing school systems, citing the Japan “Grade 1-9 integrated type” compulsory education school case implemented by law since 2016. This article starts with the analysis of debated issues and focused subjects by exploring its definitions, implement background, institutional connotations, and ends with the discussion of possibilities of changing school system by describing the current condition and three patterns of grade 1-9 integrated schools. Finally, based on these discussed above issues, this article proposes four key revelations as a reference for Taiwan authorities to deliberate on the reform of the school system.

Keywords: Japan education, grade 1-9 integrated, compulsory education school, school system, school consolidation



壹、前言

「教育制度」係為在教育相關的組織或作用上，受社會所公認之系統。依照制度之創設、確立及擴充等原理，近代以來所發展出的學制、學期制度與教育行政制度等教育制度，被認為是構成整體教育系統的基礎架構（林雍智，2015；文部省，1992）。一個國家要推展教育，首先必須制定符合其歷史、文化、政經與社會發展的系統性學制，其次設定區分學年的學期，再建構推行各項教育政策的教育行政組織，以滿足國家及國民在基本受教權與教育過程中之需求。這三項制度的制定，會因各國本身的背景狀況而異，也需與他國系統對照，以求與國際接軌。然而，由於制度本身帶有不變的特質，且會隨著社會發展成為國民的日常生活慣行，因此若教育改革需涉及制度之調整，則改革過程中經常會引發持積極改革意見者、以及主張尊重現行制度者間的熱議，能否變革制度，也就變成為改革者為使改革成功所必須突破的關鍵。

以學制（school system）為例，我國現行學制乃是沿用 1922 年制定的壬戌學制而來，該學制雖是仿效美國 6-3-3 學制之精神與參考當時社會情勢所制定出的產物，但我國迄今除推行九年國教（1968）、十二年基本國教（2014）以及因為時代所需，在中等教育（國中、高中）階段推動完全中學與綜合中學方式、擴大高中學生選擇學校就讀的機會外，其主軸皆朝符合 6-3-3 制度之單軌制精神發展迄今（吳清山，2013）。因而對我國而言，在各項教改方案中，學制之變革是我國我國較少嘗試與挑戰的部分，特別是學制之中的各教育階段的修業年限，迄今仍保持 6-3-3 制度，並未進行調整。

與我國教育發展相較，在第二次世界大戰後亦仿照美國 6-3-3 學制，進行新式教育改造的日本，由於戰後的社會發展以經濟復甦為優先，因此該階段的教育發展，採行安定與保守的態度，此一現象要至 1984 年成立「臨時教育審議會」展開教育改革才被打破（播本秀史，2016；Schoppa, 2007）。當教改進入九〇年代後，日本在政治經濟的急速變化下，一轉原有的教育理念，開始導入在西方國家倡行之新自由主義（neo-liberalism）式思維，朝向績效目標導向、學力導向的方向進行教改（林雍智，2014；Jones, 2011）。此時提出或試行的許多教改方案，開始挑戰了二次戰後以來定型的教育體系，這些企圖透過改變教育架構，以達成自由主義教育目標的變革，打破了教育制度長期以來的穩定性，在學制的改革上也出現了

統整國、高中成為『中等教育學校』（完全中學）（1998年），以及甫通過立法、於2016年正式實施之「九年一貫型『義務教育學校』」兩種日本近期主要的改革案例（小林美津江，2015）。

目前，我國與日本皆受到少子女化、人口社會流動與地方財政惡化等問題的衝擊，導致學校整併與教育的機會均等與公平等問題成為亟需解決的重要教育課題。在此背景下，日本所進行的「義務教育學校」改革方案，被認為除可透過中小學階段的縱向連貫與九年課程的彈性調配，達成統整學生學習之目標外（今井裕一，2015），更可做為「學校持續整併後所存留之社區教育據點」的解決方案（葉養正明，2015），其改革因而受到支持。但九年一貫式的學校制度設計，同時也引發對既有學校組織運作、學生統整銜接與教師意識如何搭配等諸項疑慮。由於該型態學校設立後所造成的學制變革，對基礎教育、義務教育的未來影響十分深遠，是故，本文之目的在於就學制變革之觀點，藉由探究日本「義務教育學校」制度之設立與相關爭議分析學制變革之可能性，提供我國作為未來因應教育發展所需，擬對學制進行變革時之參考。在撰文上，本文以文件分析方式，先自日本相關法規與政府文件文獻中整理並探究「義務教育學校」制度改革之定義與內涵，接著再經由整理歸納相關文獻與研究結果，分析該制度遭致的各項爭議焦點並藉以探討學制改革之可能性，最後再根據上述分析提出啟示，供做教育制度興革上之參考。

綜上所述，本文之目的有四，茲分述如下。

- 一、探究日本「義務教育學校」之定義、改革背景與制度內涵。
- 二、釐清日本現行小中一貫試辦學校的現況與實施型態。
- 三、分析實施九年一貫型義務教育學校的爭議與問題。
- 四、以學制變革觀點提出對我國教育之啟示。

貳、九年一貫型義務教育學校之設立

通稱為「小中一貫校」的九年一貫型義務教育學校（compulsory education school），為日本整合國小與國中階段學校所創設的學校種類，亦屬於《學校教育法》所定義之正規學校。此一學制上之變革，使日本義務教育階段之學校在既有的小學與中學外，增加了「義務教育學校」學校種類。茲概述日本義務教育學校

的相關概念、內涵與實施型態。

一、義務教育學校的相關概念

（一）義務教育學校的定位與法源

日本的義務教育學校在定位上，係屬於文部科學省依《學校教育法》第一條之規定所管轄的正規學校¹。其係為了推動義務教育階段之學校制度的多樣化及彈性化，以及實施自國小到國中階段的九年一貫教育而創設的制度。

義務教育學校之法制化進程源起於「教育再生實行會議」於2014年7月所提出之第5次提案（2014）與「中央教育審議會」於同年12月提出的答詢書（中央教育審議會，2014）²，其法規依據則來自於《學校教育法》與《義務教育學校教職員編制相關法律》、《義務教育費國庫分擔法》、《教育職員免許法》等47部相關法規之修訂。本次修法係在系列法規中，以新增章節、併列於原條文或準用現行規定等方式進行修訂。相關法案經教育再生實行會議之提議、在通過中央教育審議會與國會審議後，於2015年6月24日公布，並決議自2016年4月1日起正式實施（文部科學省，2015a，2015c）³。

本次的法規修訂，在日本原有的八種類學校：小學校、中學校、高等學校、中等教育學校、特別支援學校（特殊學校）、大學與高等專門學校外，增設了「義務教育學校」校種，此為日本繼1998年推動合併國中與高中、成立完全中學型態之「中等教育學校」後，再一次針對學制內涵進行的調整。

（二）學制改革的背景

日本進行學制改革，新增九年一貫型態之「義務教育學校」的主要背景因素，可歸納為社會變遷需求上、教育上以及政治上三種考量。在社會變遷上，由於近來日本社會的少子女化與總人口數的減少趨勢，導致學校、家庭、社區的社會性教育功能降低，也連帶產生學校整併的需求。因此，本項主要考量，乃在於透過成立九年一貫型學校以因應人口減少與學生數降低的問題，以推動符合學習連貫性及最適學校教育規模的學校整併。

¹ 《學校教育法》第一條所規範的學校，為學制上受文部科學省管轄的學校，通稱為「一條校」。此規範不包含由其他部會所成立的教育訓練學校。

² 教育再生實行會議是由現任安倍政府的第二次內閣所成立的教育改革組織，定位屬於總理的私人諮詢機關，但其意見對政府推動教育改革有所影響；中央教育審議會是屬於文部科學省下屬的合議制組織，其任務為對教育政策進行審議。

³ 平成27（2015）年法律第46號。

教育上需求之主因，則為因應兒童身心發展的提早與減低國小升國中階段所產生的「中一落差(gap)」兩項問題。所謂的「中一落差」係指兒童在升國中時，由於學校文化與教師的課程教學模式之差異，所產生在受教與生活上的不適應現象(遠藤宏美，2010)。文部科學省(2014a)經由調查也發現到包含受到霸凌、拒學或暴力行為加害等問題的增加率，皆以小6至國1間為最高。因此，日本希望藉由調整現有的6-3制、引進九年一貫型態之學校來因應兒童身心發展的提早並減低中一落差的問題(今井裕一，2015)⁴。

在政治上，由於日本所實施的新自由主義教育改革，包含設立義務教育學校、以及研議高中階段成立5年制職業準備學校等學制改革在內，都是以政治力主導的、帶有透過相互競爭產出成效，以進行人才培育色彩的改革方案。因此這種將學制往多軌化方向推進的改革，亦是一種為實現政治目的之作為(山本由美，2015a)；其次，在地方層級，統整中小學進行小中一貫教育、設立九年一貫型學校等也被視為首長推動獨特教改政策，以展現其教育主張的象徵(西川信廣，2014)。

(三) 義務教育學校的目的與目標

有關義務教育學校之目的，依《學校教育法》第49條各項所示之內容，定義為「對應兒童的身心發展，以做為義務教育所提供之普通教育方式，自基礎知能起一貫實施教育」。亦即，其在實施義務教育之點上，與原有國中小所要實現的教育目的相同。其次，義務教育學校的教育目標，則是依照其前、後期階段別之區分，對應既有義務教育階段的國小教育及國中教育所應達成的各項目標，包含：1. 培育校內外的自主學習態度、規範意識與公正的判斷力等；2. 促進自然體驗活動、寄與尊重生命、自然與環保之態度；3. 正確理解歷史、尊重傳統文化與愛國愛鄉土之態度；4. 理解並培養生活所需要的技能；5. 理解生活所需之國語能力；6. 正確理解與處理生活所需之數量關係；7. 透過觀察或實驗，理解科學；8. 培養健康的習慣、並透過運動養成體力，調合身心發展；9. 理解並培養可豐富生活之音樂、美術與文藝技能；與10. 培養職業的基礎知識，養成重視勤勞的態度與未來的選擇生涯發展的能力等十項目標⁵。

⁴ 文部科學省(2014a)曾就「兒童問題行為與學生指導上的各種問題」進行調查，結果發現遭受霸凌、拒學或暴力行為加害等問題之增加率最高者，落於小6和國1之間，顯示出中一落差對兒童學習的影響。

⁵ 義務教育學校之教育目標係以《學校教育法》第21條規範為準。

二、義務教育學校的制度內涵

（一）修業年限之區分與課程安排

義務教育學校的修業年限定為 9 年，與當前中小學合計之修業年限相同。但在區隔上，義務教育學校比照 6-3 制的精神，將總修業年限再區分為相當於國小階段的 6 年「前期課程」與相當於國中階段的 3 年「後期課程」。其制度設計之目的，乃係為了使九年間的教育活動能系統性、連續性的實施以達成教育成效（文部科学省，2015b）。

在課程標準的依據上，義務教育學校的前、後期仍需符合相對應階段別之課程標準規範，學校不得實施在內容上與水準上異於課程標準之自創課程。但考量到兒童在 9 年間可能皆於同一校區就學之狀況，因此，法規允許學校在不變更各階段課程標準的前提下，將既有的學年段，也就是國小的低、中、高年級加上國中 3 年、共計 9 年之學年段，依據學校與學生的需求，自行設定為 4-3-2 制、5-4 制或是 6-3 制，讓教師可以彈性設置課程上的分段點，進行課程編製、實施與學生指導（文部科学省，2015a）。

另外，為了讓九年一貫型的義務教育可以順利實施、且不造成學生過度負擔，法規還進一步放寬，讓地方政府可在課程標準的規範下，以特例課程方式，設計屬於學校本位的新學科，以達成各學科的系統性學習目標。

（二）學校設置基準與教師資格規定

在「學校設置基準」的規定上，義務教育學校的設置基準條件，依階段別之區分，各自準用國小與國中的設置基準，但由於九年一貫型學校有各種不同實施型態，因此法規也授權文部科学省以命令方式訂定具體的設置基準。

至於教師資格之規定，修訂後的《教育職員免許法》雖規定任教於義務教育學校的教師，應同時具備國小與國中教師證書，然而在考量到目前試辦中的小中一貫校之教師，亦未必同時持有兩種教育階段證書，因此法規也放寬教師現階段任教於義務教育學校中，得依所持有證書的階段別，任教於所對應之前期或後期階段。其次，國會在審議相關法規時，也提出「各都道府縣教育委員會（教師證書的管理機關）應開設認定講習，提供教師取得另一階段別證書，以促進教師證書的合併持有」等附帶條件，並建議中央政府同步對教師證照制度之定位進行檢討（小林美津江，2015）。

（三）其他配套規定

義務教育學校在制度設計上，係參考各地試辦小中一貫教育與小中一貫學校之經驗與原本國中、小的各種規範而形成各種主要規定與配套措施。例如：1. 在義務教育學校的校名使用上，各學校除了在法律上需稱其為義務教育學校外，可自行決定實際使用的校名；2. 在教職員的員額上，前期課程準用國小之規定、後期則依照國中之規定；3. 義務教育學校置校長 1 名，但為促進學校兩階段間的銜接，校內可增編 1 名副校長或教頭員額；與 4. 在學校設施設備的興建或維護上，依各階段別，比照現行的國中、小標準，為國庫（中央政府）補助之對象等。

綜合上述對日本九年一貫型義務教育學校之敘述，茲將該校種的各項概念與內涵整理如表 1 所示。其次，為易於與現行中小學制度相較，再整理兩者差異，陳列於表 2 之中。

表 1 日本九年一貫型義務教育學校之制度設計概念與內涵

項目	規範	說明
位階	《學校教育法》第一條中所規範之學校	為文科省掌轄之正規學校
定位	以九年一貫方式，自國小起到國中階段進行義務教育的新型態學校種類	
可設立該校種者	國立、公（地方政府）立、私立皆可	國立者係以國立大學法人附屬之中小學校為主
設立義務	市町村教育委員會可以設置該校種做為履行設立公立中小學之義務	市町村可以設定義務教育學校為指定就學學校
就學義務	新增義務教育學校為「監護人為達成讓其所監護子弟就學之義務」所可選擇之學校種類	
修業年限	九年，區分為前期課程 6 年（原國小階段）與後期課程 3 年（原國中階段）	學年分段點可彈性設定為 4-3-2 制、5-4 制或 6-3 制
課程標準	準用中小學校之學習指導要領	日本稱課程標準為「學習指導要領」
師資來源	教師需同時具備國小與國中教師證書；但現階段持國小證書者可教授前期課程、持國中階段證書者可教授後期課程	發證之地方教育行政機關需積極開設證書認定講習＊，促進教師取得另一階段別證書

（續下頁）

表 1 日本九年一貫型義務教育學校之制度設計概念與內涵（續）

項目	規範	說明
學校設施	學校設施之經費由國庫（中央政府）補助一半	同現行制度
設施型態	一體性、鄰接型與分離型	

註*：日本教師證書之管理權責單位在二級地方政府，因此地方政府開設之義務教育學校之師資認定講習為具有加註專長效果之課程，類似於學分／時數制，並非指「研習課程」。參考日本實施中小學教師換證制之做法，地方政府亦可委託學術機構辦理該講習。

資料來源：參考文部科學省（2015a，2015b）歸納整理。

表 2 日本義務教育學校與現行中小學制度之差異

	現行制度	義務教育學校制度	備註
修業年限	國小 6 年、國中 3 年	9 年	可彈性調整，但前半部 6 年和後半部之 3 年準用現行學習指導要領之規定
設立義務	市區町村教育委員會有設立中小學之義務	未規定設立義務，準用現行制度之規定	「教育委員會」為日本地方教育行政機構之稱呼
課程設定	國小、國中依各自之教育目標編製課程	設定九年一貫教育目標編製課程；在準用現行課程標準的同時，可創立一貫式特例課程	例如創設九年一貫教育所需之新學科等，但特例課程之編製不必申請核准
學校組織	國中、小各置校長 1 名（計 2 名）；國中小各擁教職員組織	置校長 1 名 教職員組織 1 套	義務教育學校之教職員額數同於國小及國中教職員之相加合計數
教師證書	教師僅需持有所屬學校之教育階段別證書	原則上需具備國中小兩階段別證書	政府應促進教師證書之取得，並檢討現行師資培育制度
學校評鑑	國中、國小各自實施	以相同評鑑標準整合實施	
其他	學校理事會各自成立	學校理事會統合設立	日本稱學校理事會組織為「學校營運協議會」

三、現行小中一貫教育之現況與實施型態

義務教育學校係以各地方成立之小中一貫校為範本所規劃的制度，在法律修正後確定「義務教育學校」之名稱前，日本進行小中一貫教育的學校，稱為「小中一貫校」。由於日本中小學的主管機關為各三級地方政府，因此小中一貫教育的運作也因各地狀況和需求，發展出如圖 1 所示的「（學校）設施一體型」、「設施鄰接（併設）型」與「設施分離型」三種主要實施形態。以下分別敘述小中一貫教育的現況與其實施型態。

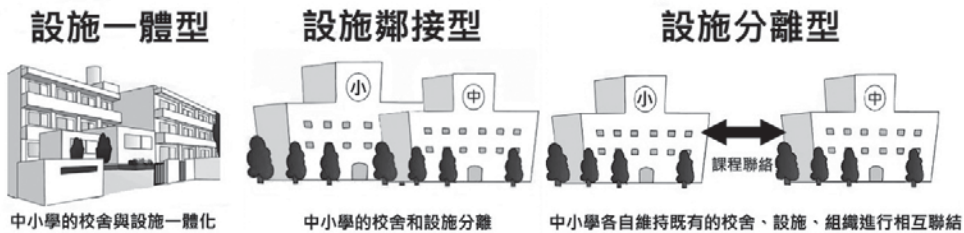


圖 1 小中一貫教育的三種實施型態

資料來源：參考今井裕一（2015）、屋敷和佳（2015）繪製。

（一）小中一貫教育導入現況

作者參考文部科學省（2014b）的統計資料，統計出日本各地方在相關法令修正通過前已成立之小中一貫校的案例為 1,130 校。以實施型態來看，設施一體型學校共有 148 校、設施鄰接型學校有 59 校，設施分離型學校有 882 校，其中包含的實際校數為 2,284 所國小與 1,140 所國中，總校數約占全國學校的 11%⁶；以三級行政機關實施小中一貫校的分布來看，實施的地方市町村則有 211 地，占有市町村的 12%；以二級行政機關「都道府縣」層級來看，在 47 個都道府縣中積極實施者共 4 縣，而關注並準備實施的縣市，則有 36 縣市，足見小中一貫教育之實施已擴散至全國性之規模。然而，在實際狀況中，目前雖可見到較具指標性的地方政府，如京都市、橫濱市、大阪市等標榜全市的中小學皆已實施小中一貫教育，但大部分的地方都市在推動小中一貫教育所採用的學校型態上，設施一體型的學

⁶ 以 2014 年度日本國小 20,601 校、國中 10,484 校，總計 31,085 校數計算出之比率（文部科學省，2014b）。

校比率仍少，以互相交流形式結合中小學課程實施推廣小中一貫教育的案例依然居多（山本由美，2015a；西川信廣，2014）。

其次，探討日本實施小中一貫教育的實施型態比率。採行設施一體型的學校有 13%（148 件）、採設施鄰接型的學校有 5%（59 件）、採設施分離型的學校最多，占 78%（882 件），而採非上述三種型態（例如同時含上述兩種型態之混合型）的學校者，僅有 4%（41 件）（屋敷和佳，2015），至於學年段的彈性安排，則以實施 4-3-2 制為最多、維持 6-3 制之學校為其次（西川信廣，2014）。

然而，上述各地的小中一貫教育實況，也存在地區性之差異。例如設施一體型的學校有 1/3 集中於九州地區，且這些學校多屬於偏鄉的整併學校；但裁併校數量最多的北海道地區，卻未出現設施一體型學校；西川信廣（2014）亦發現日本地方政府的規模越小，則其推動小中一貫教育的作為越加積極，足見小中一貫校的設置與實施型態，相當程度因地方人口變動與財政困難等因素與地方政府政策之影響。另外，都會區中的過小規模學校，也積極整併為小中一貫校，以維持該地區仍有學校續存的狀態（山本由美，2015a）。

（二）小中一貫教育實施型態

1. 設施一體型

設施一體型學校之定義為「在同一校地內採用相同小中一貫課程之學校」。其校舍可經由新建或改建任一所學校取得。由於該型態學校被視是最典型的中小學統合型態，因此也受到學界最多探討（山本由美，2015a，石井久雄，2015；西川信廣，2014）。該型態學校雖只置校長 1 人，但還可分設多位副校長輔佐不同教育階段之校務。屋敷和佳（2015）分析其在行政事務上的分擔機制，仍存在（1）合同模式：指同一套行政命令體制；（2）並列模式：指依學習階段別分設兩套行政命令體制；與（3）個別模式之差別。但因為學校採一體型設計，因此最方便在課程與教學上進行學年段的彈性區分。此類型以最早引進設施一體型實驗的東京都品川區（2006 年）最受矚目，目前該區轄下的全部學校皆已實施小中一貫教育。

2. 設施鄰接型

設施鄰接型之小中一貫校也可稱為「設施併設型」一貫校，其特徵為例如在道路兩旁或一牆之隔的相毗臨各一所中小學，從既有設施中撥出部分範圍（如體育館）做為學生的共用場所，並合併成立小中一貫校之意。此類型學校規劃的九年一貫式課程較具一貫性理想，亦可共同實施學校行事，因此在校務一體感上可

達不錯的成果。在實際案例上，可見到有只設 1 位校長或維持 2 位校長者，或是將國小部五年級學生之教室移置於國中部之情形，足見其實施樣態上的多樣化細部設定。但由於要成立此類型學校，通常兩校都要具備校舍鄰近或相接的物理條件，因此，實際狀況中此類型之學校數量是三種型態中最少的一種。

3. 設施分離型

設施分離型學校為日本目前公立小中一貫校中數量最多者。其學校組成大部分乃是聯合同一行政區或社區的 1 所國中和 2-3 所國小，形成一個區塊（block）／聯盟以實施小中一貫教育。該型態的學校行政體制雖各自獨立運作，但會跨校成立一個「小中一貫教育推進委員會」來連絡聯盟成員學校，進行教師共同教學研究、公開教學、共同研習，以及學生資訊交換與國小階段實施國中型態專科教學制等相關事務。在學校治理上，公立中小學校也可能以成立類似私校的「○○學園」的方式，整合各校行政組織與學校理事會以執行共通性的校務支援或辦理共同教學研究會等活動。該型態最具特色的案例，以京都市的「御池中學聯盟」與東京都三鷹市的「連雀學園」為代表（屋敷和佳，2015），不過該型態是現實上為過渡到設施一體型學校的措施，因此，政策重點較強調校際間聯絡的功能，在課程整合或深化學校一體感上仍有限制。

參、義務教育學校的問題焦點分析

整合中小學以成立九年一貫型義務教育學校，是一種透過修正法規創設新制度的制度改革，其被期待可為現行學制、學校組織與教育行政上面臨的各項問題提供解決的途徑。然而，在問題獲得解決前，新制本身在各面向上也存在優缺點，實際運作時也會同時帶來一些新問題。茲從義務教育學校之目的、功能與相關研究等面向上之爭議焦點，探究其設立與推動上出現的問題。

一、目的上之爭議

（一）急迫進行學制改革之目的

檢視日本近二十年推動的新自由主義教改，如引進學校選擇（school choice）制、實施全國學力測驗與推動績效責任導向的學校評鑑制度等改革，其結果可說是營造了教育上的競爭環境、促進了公共教育（public education）系統的排序，並

且以人才培育之名義，符應了企業在人才取得上對學校教育的期待（山本由美，2015b）。至於當前為何急需推動學制改革？其答案或可從政治需求來看。推動學制改革期間，政治上屬於安倍政權的第二次執政期，相較其第一次執政期時的教改重點，本階段進一步呼應了財經界培育競爭環境上的人力資本（human capital）需求，進行了一連串由中央政府主導的教改。因此，學制改革也被認為是一種國家透過多軌化學制統治（govern），來建構人才之早期篩選機制，最後達成集中資源、培育優秀人才之改革。此改革也因利用了學校、地方政府間的相互競爭來達到目的，而引起反對新自由主義教改者的批判（佐貫浩，2015），此外，日本教師團體「日本教職員組合」也提出了此一改革恐會阻礙了教育的公平性等疑慮（日本教職員組合，2015）。

（二）藉以加速學校整併之目的

日本近期因為少子女化、人口社會流動與行政區域整併等因素，已進行數波學校整併，許多地區甚至發生學校重複合併，造成區域內只剩下國中小各一校之情形⁷，且未來日本仍會以每年縮減約 500 所中小學的速度持續整併（全国学校データ研究所編，2014）。由於學校整併時受到居民之反對最多者，為需調整學生的就學學校的「橫向」整併，因此，以進行小中一貫教育之名目進行「縱向」整併，並對外宣稱此模式可關注學習的連貫性等益處來弱化反對整併的聲浪等做法，實際上已被各地方政府用以推動整併與刪減教育預算。雖然文部科學省宣稱「義務教育學校之成立，不以促進學校整併為目的」，但現實上，新制的實施卻更加速了學校整併的腳步（斎藤剛史，2015a）。因此，只要在新校種的教育效果未呈現，且學校整併速度未趨緩時，外界的負面疑慮將不易消除。

二、功能上之爭議

（一）如何調和中小學之特性差異

現行的國中、國小之間，存在許多學校特性上的差異，例如教學型態（包班制 vs. 專科制）、教學時間（45 分鐘 vs. 50 分鐘）、社團活動（國小：無；國中：有）與學校設施設備（遊具、運動場地、樓梯段差、廁所規格）等不同，以及實際教學上可能發生的學年段安排、教育目標（個性 vs. 群性）、課程結構、評量方

⁷ 例如青森縣的東通村地區，已從最盛時期的 37 校整併至現行國中小各一校，後續亦有再合併為一所義務教育學校之規劃（葉養正明，2015）。

式與兒童發展階段上的各項差異（小林美津江，2015）⁸。文部科學省針對如何解決上述差異，雖提示五大注意原則：1. 在包班制和專科制混合的設計上應注意教室環境的配置；2. 在彈性區分學年段時應提供異齡兒童的交流空間；3. 為不同學年段設置不同下課與放學鐘聲；4. 特別為國小低年級階段設計運動場；與 5. 充分考量學生體型提供合適設施設備，然而如何調和與弭平這些中小學的特性差異，確實最易被外界做為窺見小中一貫校，特別是設施一體型學校是否努力經營的管道，因此也常成為爭議與報導的焦點（斎藤剛史，2015b）。

（二）如何解決銜接上的問題

儘管法規通過前，既有的小中一貫校在辦理成果上，對因應兒童身心發展的提前、解決「中一落差」、建構統整性課程、促進異學年之間的溝通融合與提升學生學力上有良好成效（眾議院第 189 回国会文部科学委員会會議錄第 11 号）⁹，但相關調查也發現其亦存在許多銜接上的課題（今井裕一，2015；石井久雄，2015；樋口直宏，2012）。例如在教師部分，除了任教資格的取得與校種間行事風格差異外，一貫式的設計仍未舒緩教師的負擔與忙碌；在學生部分，則有在同校區長年就學與學年段彈性設計不利轉學等各種問題。在銜接上，佐貫浩（2015）認為取消階段別區隔的一貫教育會傷害兒童的自我認同（identity）、從五年級開始實施專科教學制，也會發生中學文化向前壓制小學文化的現象，讓兒童因失去了原小學教師的叮嚀和指導而帶來不安。而都筑學（2011）從發展心理學的角度，也指出一貫式教育剝奪了六年級學生的勝任能力感（competence），讓其喪失了原本在小學六年級時，做為全校領導地位的自我肯定感。至於對中一落差的想法，除都筑學外，山本由美在國會眾議院文教科學委員會之發言，也認為小學生在升學至國中所感受到的不安，絕對不只是負面的，他還有對進入新世界的期待，而這些不安和期待可促進兒童成長，也是小中學校間需要階段區隔的原理所在（眾議院第 189 回国会文部科学委員会會議錄第 12 号）。因此，要因應銜接上的問題，還需依學理慎重進行檢證與改進。

⁸ 中譯後之「社團活動」一詞，原文係為「〇〇部活動（extracurricular activity）」，簡稱「部活」，也稱為 club activity，分為運動性和文化性兩大類，為日本課程標準規定於「特別活動」學科中應授之科目。由於「部活」為國中課程標準規範之正式課程，因此國小的社團活動，在法律上僅能稱其為課後學習活動。

⁹ 時任文部科學大臣之下村博文於第 189 回國會眾議院文部科學委員會會議所做之發言（2015 年 5 月 22 日）。

（三）如何形塑新學校文化

發展百年以來的義務教育制度，在歷史的脈絡下形成了小學重視師生相處與培養兒童社會化歷程的角色，到了國中階段，再漸漸加入升學或就業的「選拔和分配」機能。兩校種也因為社會角色功能上的不同，造就了在教師意識、學生指導方式等學校文化上的差異（木村元，2012）。遠藤宏美（2013）認為在學校進行小中一貫教育時，兩種學校文化可能遭遇「差異—接續—相剋—理解—新生」之過程。亦即在一貫課程實施下，校內文化定會產生原兩教育階段互為優位或弱勢情形，為避免兩者相剋，學校應思考要如何尊重並相互理解文化間的差異。在做法上，例如在將學年段調整為 4-3-2 制時，可設計 1-4 年級以小學文化為主，並將 5-7 年級做為緩衝階段，至 8-9 年級再轉化為中學文化；另外在包班制和專科制的型態過渡上，也可設定自 5 年級開始銜接至專科制教學等，如此才能融合原校種間，亦即中小學的歷史脈絡，形塑出新的學校文化。學校文化要發展至安定，過程上需要時間的淬鍊，而缺乏一體感的一貫校，其制度革新不能謂之成功。然因小中一貫校實施狀況上的多種樣貌，因此要如何融合，其實際作法還待更深入探討。

三、研究上之偏向

（一）侷限於現有小中一貫校之研究

日本推動學制改革導入義務教育學校，其改革背景不外依據實施近十年的小中一貫教育經驗而來，但由於小中一貫教育本身實施的年數尚淺，因此在研究上仍未能蓄積足夠份量，以致對制度全貌之了解仍有所侷限（石井久雄，2015）。在現有的主要研究中，大致僅有文部科學省、朝日新聞社等針對一貫校的優點、課題和可達成之學習效果所進行問卷調查結果（今井裕一，2015），以及本文前述之遠藤宏美（2013）、樋口直宏（2012）與由都筑學等人自 2013 年起以心理學角度所進行之學生適應感的調查研究等（山本由美，2015a）。這些為數不多的研究仍多屬於以現行小中一貫校為對象，對課程、階段別銜接、學校文化、實施型態差異等當前課題進行之研究。至於有關義務教育學校制度在多軌化作動下的改變，以及可能造成學生升學、家長參與及學校治理模式的變遷，或是地方政府的角色等對應制度變革的基礎研究，現階段仍尚未見。再者，如山本由美（2015b）、佐貫浩（2015）等反對新自由主義教改者，也認為此改革將帶來公立學校的序列

化和產生人才的早期選別機能。這些異議主張，反而讓制度改革的焦點轉移到如加速學校整併等非制度本身的論述上，降低了各界對制度內涵與功能的關注度。

（二）缺乏學術專業與學理依據之論證

在研究偏向中，「實施該制度尚缺乏學術專業與學理依據，急需在各部分補強」的觀點亦在多篇文章中被提及，例如小林美津江（2015）提出應對義務教育制度的多軌化造成教育機會均等的影響進行關注之呼籲；西川信廣（2014）認為需回到教育原理之觀點，亦即國家應重視義務教育的平等性（表面均質性）、基於公平的多樣性還是基於競爭的卓越性，在制度研究上進行通盤考量之建議；日本教職員組合（2015）也認為仍有必要再加以檢視制度實施下各種疑慮，如教育均等的保障與如何配合各地方需求的條件與作法，以讓在此制度下接受教育的孩子能有豐富的學習環境。再者，在當前狀態下，即使反對該制度者，如山本由美（2015b）也認為學制改革不能只注重制度的經濟效果，而是要依教育學或發展心理學的原理進行論證，才不致對孩子造成傷害。其並建議除了對制度發展做縱向探析外，還應參考外國相關改革案例進行廣泛比較。另外在配套措施上，小林美津江（2015）也指出需對國會提出之「師培與證照制度定位」附帶決議等進行探究，才得以建構足夠撐起制度變革的配套政策。現階段來看，由於研究成果不完備所造成的限制，日本評估學制變革效果之參照點可謂並不充分，但義務教育系統為教育體制中最重要之骨幹，集中各界視點對學制改革進行研究，有其刻不容緩之必要性。

肆、討論及對我國教育之啟示

綜合上述對日本進行學制改革、設立義務教育學校之闡述與分析，本文就相互比較之觀點進行討論，並在學制變革的可能條件、整合師培制度的做為、學校革新的可能方向與學制變革的可能空間上等四項議題上提出啟示，提供在學制與各項教育制度上與日本有許多相似背景的我國，作為比較與規劃制度革新上之參照，茲論述如下。

一、探析學制變革的可能條件，確認教育革新的價值

以日本先設立完全中學型態的中等教育學校，再將義務教育學校法制化的過

程觀之，可以看出其以漸進的方式，去改變既有學制並將其帶往多軌方向的做法。從文獻上固然可得知其改革目的除教育需求外，還帶有政治上之意涵，過程中也衍生許多問題，但其以變革教育制度體系中最應穩定的學制來尋求改善教育的嚐試，仍值得加以關注。若以日本案例來檢視我國是否也有變革學制，成立日本期待的小中一貫校典範型態、亦即設施一體型學校的可能條件，可以發現我國要成立該型態的學校，在學校組織的一體設計上，部分會超越法規規範而極難調整；師資證照上會面臨師培系統分斷的影響，缺乏同時具備兩階段證書的教師；課程面上需要的聯絡與統整，較現行課綱的要求強度更高；學年分段點的設定上，4-3-2制是否更適合現代學生的身心發展？至於學校文化上，也可能發生優位文化腐蝕弱勢文化的現象，還有如何和完全中學進行市場區隔等問題，仍需逐一確認。

然而，我國真的缺乏學制變革的條件嗎？若是，那麼在《國民教育法》規範下成立的「國民中小學」又是以何種型態運作的？其是否只是一個在校內各擁行政組織、教師集團，只是在九年一貫課程的大框架之下讓學生過著共同生活的，類似日本設施鄰接型學校的場域？儘管目前公立國民中小學在我國為數不多，但這些學校的存在仍然可做為深入探索一體型一貫校之應然圖象的基礎。條件的形成是要在確認其價值後才會發生，若能以孩子的身心發展和學習需求做為改革的立足點，後續的調整才足夠對已成為國民慣習的教育制度做革新。

二、整合師培制度，培育符合學生需求的專業師資

九年一貫型學校的改革要能夠成功，在小中銜接與學校文化的融合上，師資來源的整合為主要之關鍵，且必須從體制面進行改變，無法任由學校層級獨自解決。師資培育制度的整合包含職前培育與專業證照兩部分，日本現行師資培育雖仍為初等與中等教育師資分流培育之機制，但師培大學通常提供學生在修業期間內可同時取得兩階段資格的學程，因此在其引進義務教育學校制度後，讓現職教師回到師培大學加修若干學分以取得另一任教階段證照的問題較易解決。然而，此一機制仍為依循既有學制規範下的分流式師培學程設計，結構上依然不利於培育能創出九年一貫型學校新文化的教師。因此，日本現也出現將中小學師資職前培育學程整合為同一套系統之研議，以期待所培育出具備統整中小學兩階段所需的能力與專業性教師，並創造有一體感的新學校文化（加治佐哲也，2014）。

反觀我國的師培體系，在歷史脈絡上一向將初等教育與中等教育師資進行分

流培育，對師培大學而言，師培學程的分斷亦是其咨意設定下以區隔市場之作為。因此，若要推動小中一貫式的學制改革，則現職教師將不可能如日本教師般已有部分同時具備中小學階段證照之情形。倘若令教師回到師培大學加修學分以取得任教資格，則其師資來源又恐僅淪為形式上的合併，無法達到統整兩階段專業能力之效果。因此，制度與政策上應思考的方向，乃需研議如何打開分流培育之本位意識形態，讓師培大學亦有提供九年一貫整合性師培學程之機會，加上規劃現職教師之加註不同階段別資格之學程或研習並限定提供給一貫校教師修讀等，如此才利於教師融入學校並開創新的文化。否則，缺乏一體性教師組織的學校，將只會是將教師群分隔為國中部與國小部的一種徒有形式、各行其是的「國民中小學」而已。

三、參照日本整合中小學經驗，驅動未來的學校革新

觀察日本在改革學制、引進義務教育學校之前的小中一貫校辦理概況，可以發現其不論是在實施理由、實施型態、課程分段點、校內組織運作上，皆有依其各地政策或條件之不同出現多元辦理樣態之情形。如以制度導入的過程與發展觀點來看，日本在朝向九年一貫教育的最終理想型態：亦即「設施一體型」學校進行革新之前，也依發展出設施分離型和設施鄰接型之小中一貫校。在順序上，不同型態學校中的學校運作整合上雖有程度強弱之差異，然而在校際相互聯絡與進行共同活動的過程中，也帶來了在學校組織、教師團體、課程發展、甚至是評鑑與治理模式上的革新、轉變機會，讓新校種的形成不單只是依學制改革設定之結果，這種變遷同時也指引出改善現有學校運作模式的可行方向。

我國和日本在進行學校革新時，其最大的困難點皆為受限於各種教育法規的重層規範，而使改革的腳步不易踏出，即使以政策推動某層面之革新，然非廣泛性的改革仍易受其餘既有複雜系統的制肘而令效果不彰。而這或許也可用以解釋擁有九年一貫課程與國民中小學的我國為何迄今未有整合式的公立九年一貫學校；採地區性策略聯盟的國中與國小，為何在校務行政、學年或課程分段仍無法打破各自疆域之原因。日本的案例，可以提供一個在整合性一貫學校下，如何去融合教師團體、統合學校評鑑、調整包班或專科教學型態以及重塑治理與決策模式的省思。這些在大範圍的制度改革上所獲得的經驗，不管我國最終是否連結到學制的變革上，其實這些經驗已對如何改進學校組織與運作，以及需要突破之哪些法

規枷鎖等提供了可參照的方向，讓後續所提之政策，得以努力去驅動學校革新的實現。

四、確認學制變革的可能空間，讓制度配合時代發展而存在

人口出生的急遽降低與社會流動所導致的學校整併問題，會是今後二十年間我國教育面臨之最大挑戰。對許多地區來說，學校是其文化與精神中心，當學校一併再併、併無可併時，若消滅了相當於社區中心的最後據點，則該地區極有遭到滅村之可能。因此，在橫向整併遭致困難時，經由學制改革引進縱向整併的可能性，尚可賦予處理整併議題的彈性空間，擁有數十年整併經驗的日本案例，正可帶給我們應盡早重視該議題的啟示。

其次，我國對教育選擇權（school choice）詮釋的偏向，讓家長的教育選擇僅限用於對不同學校間的選擇，一旦為子女選擇某校就讀，就再也難以主張本身與國家所共同享有的教育權。因此該詞在我國就如其英譯，充其量只是一種「學校選擇制」而已。然而，此一限制在《實驗教育三法》公布後，開始出現可突破之空間。由於學校形態的實驗教育可提供教育創新與人民選擇教育方式與內容之機會，因此，一體型九年一貫型態學校的試驗可先在實驗環境下試行，讓學校可以籌設出行政統整、課程統合與彈性調整學年段的一貫型學校，其師資的專長授課與人力調配，也可以打破現行困境，進行彈性且有教育效果的配置。這些經驗，將可作為帶領進行學制改革與改進公立學校系統的指引。

學制與各項教育制度的設計，不該只是大人們為了行事方便與對孩子們的「關心」所規劃的，變成與政府 vs. 國民外，另一種由上到下、不必也不應更動的規範。在當前視角已經轉換為教育應以學生學習權為依歸的思想脈絡下，學制應成為為滿足孩子的發展過程去做區隔的制度。因此，家長、社區、學校和政府需成為一個「負責任」的利害關係者，為孩子打造出跨越現行義務教育階段區分，能在一貫性、連續性下開展每一位孩子多樣興趣與能力的教育環境。因此，學制變革的契機與可行空間，在重視學習翻轉風氣盛行的當下，已易於確認。

伍、結語

本文以日本推動學制改革，在現行義務教育體制下創設九年一貫型義務教育

學校為例，經由闡述義務教育學校的定義、法源依據、制度內涵、配套以及實施型態等，探討學制變革之可能性，並在分析該制度的各項爭議焦點後，提出若干論點供我國在教育制度改革上做為參酌。一項教育制度從制定到落實，除了需符合社會文化的慣習外，還需有對應時代變遷的敏感度，更重要的是要能體現教育實施之價值。因此，要如何規劃各項政策去支撐制度變革的需求，對制定者來說是一項能否貫徹意志的考驗。

被視為後期新自由主義教改的日本義務教育學校制度改革，雖帶有政治力強勢主導的色彩，試辦時也因各地方的不同需求出現多樣的實施形態，且對不同發展階段的中小學生進行課程或學習的整合上之優、缺點亦同時存在，但從相關支持政策中，仍可見到文部科學省以一貫校的優點切入，並提出了各項可幫助學生銜接與提升學習成效之處，去試圖贏得教育利害關係者信賴的努力。惟目前小中一貫校不論是在校數或實施型態的偏向上，仍未達到可衝擊現有學制的規模，因此其影響層面仍不廣泛。然而新制在普及過程中，必定會對現有的學制造成壓迫，進而引發更多問題。屆時，制定者仍需再度推出各項應變政策以求制度之續存。日本要如何因應各界對「學制變革的可能性」的疑問，打造可持續的改革？為求完整了解本制度變革的全貌，後續研究還可依據教育學、心理學之原理，聚焦於日本義務教育學校制度對學校組織運作、學年段的區分點、課程教學、學生學習上與配套措施，如師資培育系統、教師授課配課之影響，進一步對影響制度因素及其效益做更深入探究，以獲取有價值的借鏡。

對我國而言，學制改革已非全新概念，我國過去不但曾調整過學制，在實務上也累積了對國民中小學、完全中學，甚至是同階段校種的學校整併等，牽涉到學制內、外圍概念的，在硬體設施與軟體的課程綱要制定上的豐富文獻和經驗。因此，在學理與實際教育環境、條件上，可說是已具備足夠進行國民教育階段學制變革的條件，為教育的創新發展打開可能之窗。然而，對我國的九年一貫教育與十二年國民基本教育的實施來說，日本整合中小學，形成設施一體型義務教育學校的運作架構與模式，也值得我國在變革學校制度時進行探討；其次，當少子女化導致偏鄉學校面臨整併問題時，採用小中一貫教育的模式進行學校整併以舒緩學子的就學需求的日本先行案例亦可供參考，此作法對整合師資資源，形成較有系統之專長授課與教學研究機制亦有助益。設若進行一項制度改革，在達成預期成效前即能先收束現有政策的不連貫，則該制度議題就有探究之價值，而以本

文介紹的日本先行案例為鑑，探求其制度改革上之作法與如何發展配套措施以讓變革順利成真，或許也可以為當今推動十二年國民基本教育，在紛擾中尋求教育前瞻改革方向的我國帶來些許反思，促發我們進行教育創新的智慧。

參考文獻

- 小林美津江（2015）。学校教育法改正に係る国会論議：小中一貫教育を行う義務教育学校の創設。立法と調査。367，3-12。
- 山本由美（2015a）。施設一体型小中一貫校 100 校の現状と課題。教育，830，74-79。
- 山本由美（2015b）。教育改革はアメリカの失敗を追いかける：学力テスト、小中一貫、学校統廃合の全体像。東京都：花伝社。
- 木村元（2012）。日本の学校受容：教育制度の社会史。東京都：勁草書房。
- 中央教育審議会（2014）。子供の発達や学習者の意欲・能力等に応じた柔軟かつ効果的な教育システムの構築について（答申）。取自 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2014/12/22/1354193_1_1_1.pdf
- 文部省（1992）。学制百二十年史。東京都：ぎょうせい。
- 文部科学省（2014a）。平成 25 年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」について。取自 http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/26/10/__icsFiles/afieldfile/2014/10/16/1351936_01_1.pdf
- 文部科学省（2014b）。学校基本調査－平成 27 年度（速報）結果の概要－。取自 http://www.mext.go.jp/component/b_menu/houdou/__icsFiles/afieldfile/2015/12/25/1365647_02.pdf
- 文部科学省（2015a）。小中一貫教育制度の導入に係る学校教育法等の一部を改正する法律について（通知）。取自 http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/1360758.htm
- 文部科学省（2015b）。学校教育法等の一部を改正する法律案（要綱）。取自 http://www.mext.go.jp/b_menu/houan/an/detail/__icsFiles/afieldfile/2015/03/17/13560

文部科学省(2015c)。学校教育法等の一部を改正する法律案(参照条文)。取自 http://www.mext.go.jp/b_menu/houan/an/detail/__icsFiles/afieldfile/2015/03/17/1356011_05_1.pdf

日本教職員組合(2015, 6月17日)。義務教育学校の設置に関わる学校教育法等「改正」案成立に対する書記長談話。取自 <http://www.jtu-net.or.jp/2015/06/post-528.html>

今井裕一(2015, 8月)。小中一貫教育の制度化について。論文發表於国立教育政策研究所平成27年度教育研究公開シンポジウム「小中一貫教育の制度化と展開」。東京都, 日本。

石井久雄(2015)。小中一貫教育における小中交流の実態と成果—施設一体型小中一貫校と施設分離型小中一貫校を視点として—。人間発達と教育, 11, 75-88。

加治佐哲也(2014)。小中一貫教育の制度化と教員養成改革。教育子午線, 36, 15。

西川信廣(2014)。義務教育学校における多様性と平等性に関する実証的研究: 施設一体型小中一貫教育校に着目し。京都産業大学総合学術研究所所報, 9, 17-31。

全国学校データ研究所編(2014)。全国学校総覧 2015年版。東京都: 原書房。

佐貫浩(2015)。平成の学制大改革批判: いま、6.3.3制をどう考えるか。教育, 830, 66-73。

吳清山(2013)。教育概論。臺北市: 五南。

林雍智(2014)。近十年來日本教育改革重大議題研究。臺北市: 作者。

林雍智(2015)。學期制度變革之可能性: 日本中小學的學期制調整經驗。教育研究月刊, 253, 81-97。doi:10.3966/168063602015050253006。

屋敷和佳(2015, 8月)。小中一貫教育: 学校の組織と運営。国立教育政策研究所平成27年度教育研究公開シンポジウム「小中一貫教育の制度化と展開」。東京都, 日本。

斎藤剛史(2015a)。小中一貫教育を実施する「義務教育学校」が来年スタート 利点と課題は? 取自 <http://benesse.jp/blog/20150713/p1.html>

斎藤剛史(2015b)。小中一貫の「義務教育学校」設置の壁とは。取自 <http://>

benesse.jp/news/kyouiku/trend/20151007170056.html

眾議院第 189 回国会文部科学委員会會議録第 11 号（2015 年 5 月 22 日）。

取自 http://www.shugiin.go.jp/internet/itdb_kaigiroku.nsf/html/kaigiroku/009618920150522011.htm

眾議院第 189 回国会文部科学委員会會議録第 12 号（2015 年 5 月 27 日）。

取自 http://www.shugiin.go.jp/internet/itdb_kaigiroku.nsf/html/kaigiroku/009618920150527012.htm

教育再生実行會議（2014）。「今後の学制等の在り方について」（第五次提言）。

取自 http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/pdf/dai5_1.pdf

都筑学（2011）。発達論から見た小中一貫教育。載於山本由美、藤本文朗、佐貫浩（主編），**これでいいのか 小中一貫校—その理論と実態**（pp. 52-67）。東京都：新日本出版社。

葉養正明（2015）。人口減少社会の学校設計、第 47 回、大中都市の少子化、人口減少と学校の設計（その 9）。**週刊教育資料**，1333，26-27。

遠藤宏美（2016）。学校制度をどう考えるか。載於望月重信、播本秀史、岡明秀忠（主編），**日本の教育を考える**（pp.57-77）。東京都：学文社。

遠藤宏美（2013）。小中一貫教育の実践における異文化間文化の相克と新たな「義務教育学校文化」の創出。文部科学省研究費助成事業（研究活動スタート支援，課題番号：23830049），宮崎県：宮崎大学。

播本秀史（2016）。學校制度をどうかんがえるか。載於望月重信、播本秀史、岡明秀忠（主編），**日本の教育を考える**（pp.31-44）。東京都：学文社。

樋口直宏（2012）。一貫教育の現状と課題。**教育展望**，58（5），24-29。

Jones, R. S. (2011). Education reform in Japan. *OECD economics department working papers*, No. 888, Paris, France: OECD Publishing. doi:10.1787/5kg58z7g95np-en

Schoppa, L. J. (2007). *Education reform in Japan- A case of immobilist politics*. New York, NY: Routledge.

