

カリキュラム開発論の課題についての検討の視角 ～技術科教育を対象として～

Angle of Examination of Subjects for Theory of Curriculum Development —In Technology Education—

大 谷 良 光*

Yoshimitu OTANI*

論文要旨

別稿で明らかにされたカリキュラム開発の問題と課題を検討する目的で、カリキュラム開発の3つの局面、つまりカリキュラム構成(狭義)→授業→カリキュラム評価に、子どもの生活概念を介在させ、「教育のカリキュラム」と「学習のカリキュラム」の適切な関係を検討した。その結果、開発の過程では、3局面が子どもの生活概念を頂点に抱きながらそれらと相互に往還する動的な相互関係にあると考えられ、そこで両カリキュラムの関係は、前者が主側面で後者は子どもの生活概念を介して各局面に働きかけていると結論された。また、カリキュラム構成の各過程の概念とそれらの関連の検討の結果、それは教材を要とし、静的な要素でなく動的な契機としての相互関係であると考察された。そして、学習観の転換に整合するカリキュラム構成の原則を解明する視角は、子どもの生活概念の再構成という概念装置により4契機を分析することである。

キーワード：カリキュラム開発、カリキュラム構成の4契機、子どもの生活概念、教育のカリキュラム、学習のカリキュラム

1. はじめに

本小論は、中学校技術科のカリキュラム開発論の基礎的研究の一つであり、別稿「カリキュラム開発論の問題と課題」¹⁾で明らかになったカリキュラム開発論の課題を、技術科教育に引き寄せ、その検討の視角を考察することを目的としている。

別稿¹⁾において、カリキュラムに関する各概念とカリキュラム開発論の問題と課題は次のように整理された。

カリキュラムに関する概念は、

- ① カリキュラム開発とは、授業研究をベースにした教育過程において、カリキュラム構成(狭義)→授業→カリキュラム評価、のフィードバックにより、カリキュラムの機能を改善する活動の総称である。
- ② カリキュラムとは、主側面を「教育のカリキュラム」における教育計画とそのコンテンツ、つまり教科においては授業における指導計画とそのコンテンツである。また、カリキュラムは、一人ひとりの学びてのな

かに位置づけられる学習経験の総体としての「学習経験の履歴」、つまり「学習のカリキュラム」としての側面も合わせ持つと考えられる。

- ③ カリキュラム構成(狭義)とは、カリキュラムの分析と総合の活動を意味し、その構成の結果が指導計画とそのコンテンツ、つまり「教育のカリキュラム」である。

また、カリキュラム開発論の中心的問題と課題は2点あり、

一つは、カリキュラム開発における問題にあり、佐藤学等の開発論に見られた「実践・批評・開発モデル」において、カリキュラムの主側面である教育計画とそのコンテンツの各契機の内、なぜ教えるかの教育目的と、何を教えるかの教育内容の検討の過程を後方に追いやったことにあった。したがって、カリキュラム開発論の課題は、カリキュラム概念の富裕化による「学習のカリキュラム」を、我々のカリキュラム概念でいかに位置づけ、「教育のカリキュラム」と「学習のカリキュラム」

* 弘前大学教育学部技術科教室

Department of Technology Education, Faculty of Education, Hirosaki University

の適切な関係を解明することにあつた。

二つ目はカリキュラム構成における問題にあり、カリキュラム構成の各過程における局面、つまり構成要素を、「段階」または手順として静的に把握する論理にあると見られた。そこで研究課題は、カリキュラム構成の各要素の動的な把握、すなわち構成要素を関連づけている関係と、学習観の転換に整合するカリキュラム構成の原則を検討する視角を明らかにすることにあつた。

したがって、これらの課題を検討する方法は、それぞれの課題に対応して、

- ① 研究仮説として、カリキュラム開発の3つの局面、つまり、カリキュラム構成(狭義)、授業、カリキュラム評価に、子どもの生活概念を介在させ、「教育のカリキュラム」と「学習のカリキュラム」の適切な関係を検討することにする。
- ② カリキュラム構成の各過程(=契機)を表す用語の検討を通し、各過程の概念を明確にすることにより、各契機の関係を明らかにし、カリキュラム構成の原則を検討する視角を解明することとする。

2. 研究仮説—カリキュラム開発における3過程に介在する子どもの生活概念

学習観の転換を踏まえた、カリキュラム開発論における問題の克服は、「教育のカリキュラム」と

「学習のカリキュラム」の適切な関係を解明することであつた。そこで、カリキュラム開発の過程を図にすると図1のように考えられる。実際、「学ぶ意味と喜びの獲得の授業」の創出をめざすカリキュラム開発の過程において、3つの過程、すなわち各契機は、動的な相互作用によりカリキュラムの機能の改善を行なっているものと考えられ、図2の1のような3契機による相互関係図が想定される。

そこで、各過程においては、教育対象である子ども、その子どもの生活概念との対峙なくしては学習観の転換は成立しないと思われ、3契機は図の矢印のような過程を経ながら、相互作用の関係にあると考えられる。この相互関係を3次元で表せば、図2の2のように三角錐の頂点部分に、子どもの生活概念が位置し、三角錐の底辺の各頂点に3契機が位置し、各過程の局面においては、常に子どもの生活概念との往還が行なわれていると考えられる。

このように3過程の相互関係を把握し各契機の上部に「子どもの生活概念」を位置させ介在させることは、教育計画としての「教育のカリキュラム」と「学習のカリキュラム」の適切な関係を解明する鍵概念が子どもの生活概念にあり、この概念を踏まえることで、この部分を照らしだす見方(=視角)が生じると考えられたからである。

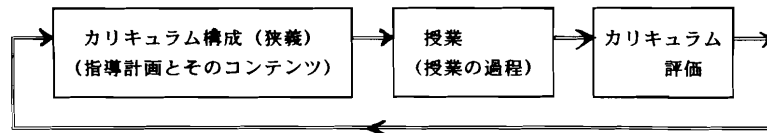


図1 静的・並列的なカリキュラム開発の過程

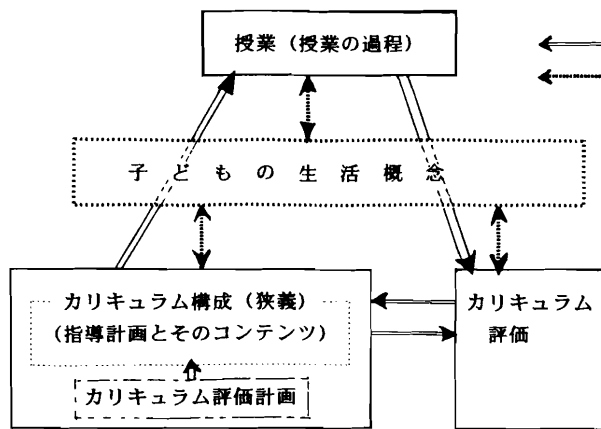


図2-1 動的な契機としてのカリキュラム開発の過程

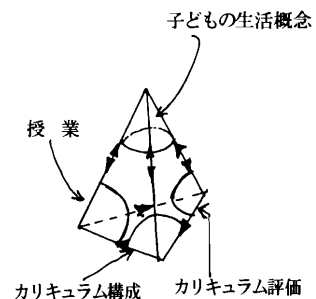


図2-2 3次元開発モデル

3. 「学習のカリキュラム」が育む子どもの生活概念

① 「潜在のカリキュラム」の役割

「顕在的」「潜在的」という用語がそもそも用いられていたのは、社会現象に見られる顕在的次元と潜在的次元の区別をする社会学者の社会認識の概念であったといわれている。この理論を学校の教育過程に最初に適用したのは、P・W・ジャクソンであり²⁾、彼は、教室という生活世界で子どもが生き抜いていくための3Rs—規則 (Rules)、規制 (Regulations)、慣例 (Routines) —が、潜在のカリキュラムの主成分であるとした³⁾。カリキュラム研究における、潜在のカリキュラムの概念規定は、多義にわたるが、カリキュラム開発にとってそれがもつ役割を「潜在のカリキュラムは実体概念よりむしろ、『発見』概念の意味あいをもつ。それゆえ、顕在のカリキュラムが学習者にとってどのような『関連性』relevanceをもちうるか、を検討するための分析用具となる。」⁴⁾とした、田中統治の位置づけが発展性のある規定と思われる。

また、松下佳代は、「ヒドゥン・カリキュラムは、学習状況の中で直接学ばれるという特徴をもっており、その点で、学習のカリキュラムと共通している。」とし、その研究目的を「学習のカリキュラムの分析を教育のカリキュラムの再構築につなげることをめざしている」と田中の理論を発展させている。そこで、氏は数学の授業を取り上げ、塾と学校というWスクールのなかで学習している子どもの「学習のカリキュラム」の分析を、ケーススタディー通じて行い、教室における「教育のカリキュラム」と「学習のカリキュラム」との相互関係を検討している⁵⁾。

カリキュラム概念の富裕化による潜在のカリキュラムの役割を、顕在のカリキュラムの再構築につなげるという視点で捉えた松下の知見と田中の規定は、カリキュラム概念の発展に寄与するものと思われ、その積極的な役割を重視する意味で、「顕在のカリキュラム」「潜在のカリキュラム」の発展概念として「教育のカリキュラム」「学習のカリキュラム」を用いることが適切であると思われる。

ところで、この知見を踏まえるとすると、技術科教育において「学習のカリキュラム」は、子ども製作経験、つまり子どもの「もの」との対話の「学習経験の履歴」に焦点が絞られてくると考えられる。そこで、技術科におけるカリキュラム構成に

おいて、すなわち、「教育のカリキュラム」の作成の前提として、子どもの「学習経験の履歴」、つまり、木や金属、プラスチック等の材料を使い製作したり、食糧を栽培したり、機械や電気機器を分解・修理・組み立てたり、プラスチックモデルを組み立てた経験などの「学習のカリキュラム」を分析することが必要性であることを語っている。

② 「学習のカリキュラム」と子どもの生活概念

従来教育学において、研究者は子どもの生活経験とか、客観的に存在する科学的事実・概念・法則などを、例えば、ピアジェは自然発生的概念と非自然発生的概念という言葉で区別し、ヴィゴツキーは「子どもが生活の中で自然と身につける概念」を「生活的概念」、または「自然発生的概念、経験的概念」と呼び、また、客観的に存在し、体系化している科学的事実・概念・法則などを「科学的概念」と定義していた⁶⁾。

しかし、ピアジェやヴィゴツキーの時代と比べ、子どもの生活環境や学習環境が大きく変わった現在、「生活的概念」の概念をいかに理解するか、少なからず議論のあるところである。ヴィゴツキー研究の新しい成果として、佐藤学は、科学的概念の対概念は「生活的概念」が主側面ではなく、学びの社会的性格を重視した「自発的概念 (spontaneous concept)」に統一して表記したほうが明瞭であると指摘している⁷⁾。

一方中内敏夫は、ヴィゴツキーのいうところの「生活的概念」より広く、「子どもの学習状態をつくりあげている生活概念」⁸⁾、「子どもの学習状況、その核心にある生活概念」⁹⁾と、学校文化、マスコミ文化、によってつくられる生活経験 (堀尾輝久)¹⁰⁾を含め、その中で育まれた生活概念と理解していると思われる。

これらの指摘を踏まえるならば、田中喜美の、生活概念とは「これまでの生活総体の中で育んできたその子どもなりのものの方や考え方の準拠枠 (frame of reference)」¹¹⁾との定義が、諸氏の定義を含み込むものと思われ適切であると考えられる。

このように生活概念を捉えるとすれば、「学習のカリキュラム」における学習経験の履歴、技術科に関すれば、日常生活や授業の中で「もの」との対話を通して培われた「学習のカリキュラム」により、子どもの生活概念が育まれ、学習経験の履歴が作り直されていくと考えられる。すなわち、

生活概念は授業の前提として「学習のカリキュラム」によりすでに育まれているといえる。

4. 「学習のカリキュラム」と子どもの生活概念の再構成

「学習のカリキュラム」の分析を「教育のカリキュラム」の再構築につなげるという立場を踏まえ、カリキュラムと子どもの生活概念との関わりを検討することにする。

①技術に関する科学的認識の授業における子どもの生活概念の再構成

子どもの生活概念に注目し、子どもの生活概念と、教育目的、教育目標＝内容（教育目標と教育内容を同一概念と理解し以後使用するがその理由は後述する）、教材、指導過程・学習形態との連関を明らかにした研究に、田中喜美の「子どもの生活概念の再構成論」がある。これは、子どもの「もの」との対話という学習経験履歴の衰退という現象に着目し、その中において子どもに確かな技術の学力を形成するための授業論として提唱された。氏の考察としての概念図を表すと図3のようになる¹²⁾。

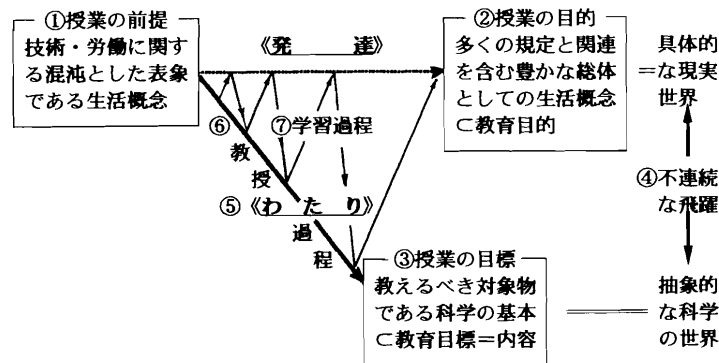


図3 教授・学習過程における教育目標＝内容、教育目的、子どもの生活概念の関係概念図

この概念図は、技術科の教育目的である「技術・労働の世界そのものの本質的な側面をわがものとする」¹³⁾ことを、子どもの生活概念の面から捉えようとしたといえる。

つまり事柄の本質的な側面をわがものにするということは、子どもが自然発生的に身につけてきた（学習経験の履歴に裏打ちされた）授業の前提としての生活概念を、本質的に反映した知識、つまり技術に関する科学の基本（教育目標＝内容）によって、より合理的なものに再構成することにはかならない。そして、その過程を通して感覚的な表象や仮象に惑わされることなく、真理をつかみとる力、すなわち認識力を発達させることができると考えられ、この時点で子どもの生活概念は、授業の終着点ないし目的として位置づくことになる。このことは概念図における、前提としての生活概念（図の①）から授業の目的としての生活概念（図の②）へと進み、すなわちこの過程が子どもの発達と理解される。

次に概念図を教授・学習過程から検討してみる。教授過程は、前提としての子どもの生活概念から

出発し、子どもの具体的な現実世界から抽象的な科学の世界へ「わたらせ」¹⁴⁾、教育目標＝内容に至る過程と（概念図の⑥）考えられる。また学習過程は、教師の教授活動に導かれながら、教育目標＝内容である抽象的な科学の世界へ向かって進んでいき、しかしこの過程は、子どもの中で、具体的な現実世界から抽象的な科学の世界へ一方通行的に下がっていくのではなく¹⁵⁾、たえず2つの世界を往復し、下向・上向を繰り返しながらその都度、自らの生活概念を再構成することを促されつつ進み、教育目標＝内容に到達したときには、同時に、多くの規定と関連を含む豊かな総体としての生活概念に到達している過程（概念図の⑦）として理解される¹⁶⁾。

したがって、この概念図における教材の主な役割は、子どもが学習過程において具体的な現実世界と抽象的な科学の世界との間の往復運動を引き起こし、子どもの生活概念の再構成を促し得ることにあると考えられる。

②生産技能（刃物の研磨）の授業における子どもの生活概念の再構成

前述の田中喜美による子どもの生活概念の再構成論は、技術に関する科学の基本（技術に関する科学的認識）に限定し、その教授・学習過程における子どもの生活概念と教育目標、教育目的等との関連についての分析と総合により考察されていた。

では作業の基本（生産技能）の教授・学習過程においていかなる関連が生じているのであろうか。科学的概念の形成に限定して考察された、「子どもの生活概念の再構成」の概念図を踏まえて検討を試みることにする。

検討をより具体的に行なうため、作業の基本の教授における授業例として、切削工具の代表であるかんなの「刃物の研磨ができる」という教育目標＝内容を子どもたちが学習するという場面を設定して行なう。

教師の教授過程は、初めてかんなで木を削り、かんながけのおもしろさは知ったが、しかし刃物を研いだことは一度もない、そんな職人さんみたいなことはできそうもない、また刃物は怖い、という「学習のカリキュラム」の中で生まれた子どもの生活概念から出発し、教授活動により、砥石の種類や刃物各部の名称（刃先角と刃表・刃裏）等の関連知識を理解し、「刃表＝しのぎ面を研ぐことにより刃先が鋭利になることを捉え、かんなの刃が研げる」という教育目標＝内容に子どもたちを導くものである。このことは、図3の子どもの生活概念の再構成の概念図において、前提としての子どもの生活概念から出発し、教育目標に至る過程（概念図の⑥）といえる。

これに対し、子どもの学習過程は、教師の教授活動に案内されながら、教育目標に向かって進んでいく。しかしこの過程も、子どもの内面では目標に向かって一方通行的下がっていくのではなく、たえず2つの世界を往復し下向・上向を繰り返しながら進んでいくものと考えられる。

それは、かんなの刃に語りかけながらの恐る恐るの初挑戦と失敗、しのぎ面を砥石に密着させるという勘所を頭に描きつつの再挑戦と失敗、そこで砥石に語りかけ砥石面を仕上げ、併せてかんなの持ち方や力の入れ方という勘所を呼び起こしつつ再挑戦する。そして、研げたかんな刃をかんなに仕込み、木と対話しながら削ってみる。初め木材やかんなと対立関係にあった子どもは、このような試行錯誤による己れとの葛藤を通し、自分自身と

反省的に向かい合い、内面変化を促されつつ進み、ついに、かんなを自分自身に取り込んだように見えたとき、すなわち目標に到達したとき、同時に教育目的としての生活概念に到達する、その過程と捉えられる（概念図の⑦）。この内面変化こそが、子どもの生活概念の再構成であると考えられる。

よって学習過程における、科学的概念の形成過程での上り下りは、技能の獲得過程での上り下りとは、質が違うと思われる。しかし、それは己れの生活概念と技術に関する科学の基本と作業の基本という教育目標＝内容、言い換えれば、前提としての子どもの生活概念と抽象的な科学の世界と技能が客観化された技（わざ）の世界との2つの世界を往還していることと同義といえる。そして子どもは、教授過程に導かれ勘所のイメージを形成し、ある時点で「これで研げる」という「ある飛躍」、つまり「わたる」ことができると考えられる。

ところで、かんなの刃研ぎの技能をある程度身につけることができたとしても、かんなの刃研ぎの技能自体が、子どもにとって自分が生きていく上で、それほど大きな価値をもちえるとは考えにくい。ではなぜ、普通教育としての技術教育において技能を教えるのか。その教育的価値について考えてみよう。

ここで、「刃物が研げる」という技能自体は教育目標＝内容であって、なぜその教育目標を教えようとするかの意図である教育目的とは異なる。教育目的、すなわち教育的価値は、子どもの内面変化としての発達の事実の中に求められるといえる。したがって内面変化とは、自分ではどうても無理だと思っていた、職人さんが研ぐかんなの刃を研ぎあげた時の感動、「私もできるんだ」「ひとつ変わった」という確信、「刃物というものはこのようにして研ぎ澄まされており、だから切れるんだ」という納得、「前とは比較にならないほど材料と道具を見ることができるようになった」というものの見方の変化、これら道具・機械のすばらしさを心に落ちたかたちで納得的にわかったということ、すなわち、そこに発達の事実かあると考えられる。

言い換えれば、子どもに刃を研がせることによって、道具を、一方で、人間の手の延長であり人間の能力を拡張するものとしての面から、他方で、「人とモノとの対話の通訳者」¹⁷⁾としての面からとらえる見方、すなわち、道具観の変化、延いては技術観に変化が生じることに教育的価値がある

といえる。このことは、刃物の研ぎという授業を通して「学習のカリキュラム」の中で育まれてきた生活概念が、道具観の変化、延いては技術観の変化として、子どもの生活概念の再構成を促したと思われる。

5. カリキュラム構成の4契機

さて、カリキュラム開発論における問題に対するもう一つの課題、カリキュラム構成の課題について検討を試みる。

別稿¹⁾のカリキュラム構成における問題から明らかになった課題は、①構成の過程における局面、つまり構成要素の確定の課題、②各構成要素の関係を解明する課題、③②の課題との関わり、カリキュラムの構成要素で教育内容が中心的検討課題とする論理の克服の課題であった。

そこで、これらの課題を検討するにあたり、カリキュラムの構成要素と考えられる用語について3点整理しておくこととする。

一つ目は、教育目的 (aim of education) と教育目標 (objective of education) の相違である。広辞苑では「目的」とは意図のことであり、「目標」とは目当てのこととある¹⁸⁾。この見解を踏まえると、教育目的は、カリキュラム開発者の教育哲学、教育的価値、つまり教育的意図や教育的方向づけが叙述されており、また教育目標は、具体的な方向づけや、それへの到達度が評価しうる叙述になるべきものと考えられる。

二つ目は、教育目標と教育内容 (contents of education) の扱いである。経験主義教育論においては、教育内容＝教材、また、内容 (教材) という叙述がよく見られる。「教育内容の現代化」の中で、勝田守一や柴田義松が「教育内容と教材の混同」を厳しく批判してきたことは周知のことであり、この立場を尊重して「教材」と「内容」の位置を明確にするためには、目標と内容の概念の整合性を明らかにする必要がある。この点「科学的法則や芸術的テーマといった目標 (その内包・外延が『内容』と呼ばれているものである)」¹⁹⁾、また「指導目標としての内容」「何を教えるかを目標と呼ぶ。内容と呼ぶ場合もある」²⁰⁾とする中内敏夫の用い方が、目的、目標、内容、教材の位置を、「意図」「目当て」「目当ての内包・外延」「客観的媒介物」として理解しやすいと思われる。したがって、教育目標と教育内容を「教育目標＝内容」として用いることが適切であるといえる。

三つ目は、教育学では定石である「教育方法」という用語である。この用語は、教育内容との対概念として用いられることが多く、このような2分法の場合、教材の位置と役割が見えにくいと思われる、教材開発が教育内容研究の範疇に含まれ、教育方法と切り離されたものになる可能性が大きいと思われる。したがって、教育目標＝内容、教材、方法という、3分法を用いることが教材の位置と役割を明らかにする積極的な意味をもつといえる²²⁾。この場合、2分法による「方法」と3分法による「方法」の使われ方の区別、そして、「方法」概念のもつ広義の概念との区別のためにも、「教育方法」の実体を明確にしている、「指導過程・学習形態」(中内敏夫)²¹⁾の用語を用いることが適切といえる。

以上の整理を踏まえ、別稿¹⁾で検討した、タイラー、ウイラー、稲葉宏雄、今野喜清、安彦忠彦のカリキュラムの構成要素を、タイラー等の行動主義的カリキュラムにおける「学習経験の選択」を「教育目標＝内容」に対応させ、「学習経験の組織」を「教材」と理解すれば、それらの比較から、カリキュラムの構成における過程の局面、つまり構成要素は、①教育目的、②教育目標＝内容、③教材、④指導過程・学習形態、⑤カリキュラム評価と確定できる。

次に各構成要素の関係について検討すると、タイラーや稲葉は、教育目的→(教育目標＝内容→教材→指導過程・学習形態→カリキュラム評価)という、「段階」(手順)として理解していたと思われる。

また、今野や柴田の教育目標＝内容中心のカリキュラムの構成論では、図4のような教育目標＝内容を中心にした関係図になり、カリキュラム評価はウイラーが指摘したように、教育目的を含めない他の全局面への効果²²⁾についての評価と思わ

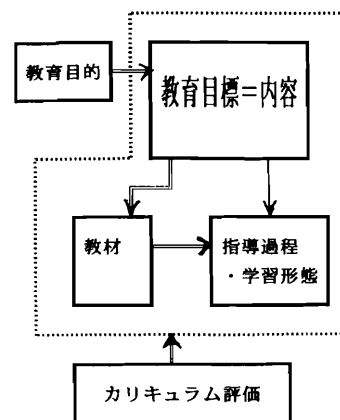


図4 教育目標＝内容中心のカリキュラム構成の各要素の関係図

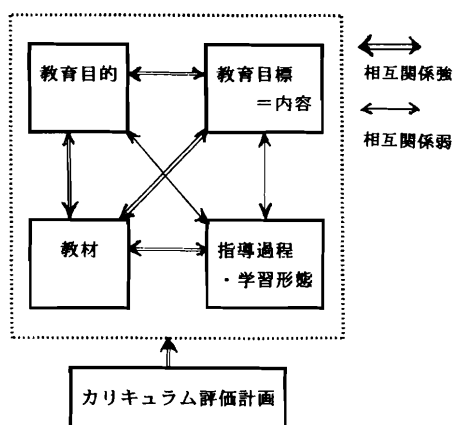


図5 動的なカリキュラム構成の各契機関係図

れる。

ところで、別稿「技術科教育における『系統主義』教育論の役割と限界」²³⁾において、技術科の「教育内容の現代化」といえる「系統主義」教育論を検討し、その限界を明らかにした。つまり、教育目標=内容の体系化・系統化は、学ぶ意味と喜びの獲得の授業という、現代的教育課題にとって、それは前提条件の問題にすぎず、子どもにとって直接関与してこないといえた。もちろん教育目標=内容が、子どもに教える価値あるものでない限り、授業で子どもに学ぶ意味と喜びを実感させることができないことは明らかである。しかし、たとえ教える価値ある教育目標=内容であるとしても、それ自体は、学ぶ意味と喜びを保障するものではないといえる。子どもと直接対峙するものは、教育目標=内容を内包した教材であり、そして、指導過程に導かれた学習形態にあるからである。

このように考えると、子どもと直接対峙する教材が要となり、5図のように、教育目標=内容、教材、指導過程・学習形態は教材を要に立体的な相互関係になると思われる。そして、4図のように相互関係の外におかれていた教育目的も、カリキュラム評価をうけるならば、当然検討の俎上に登場すべきといえ、それにより教育的価値や教育哲学が再検討されることもあり得ると見通し、それを含み動的な4つの契機と理解することが、カリキュラム構成における相互関係の適切な把握と考えられる。

ここで、カリキュラム評価は、別稿¹⁾で考察したように、カリキュラム開発の3つの過程の一つに位置するため、カリキュラムの構成においては、カリキュラム評価をいかに行なうかの計画に該当するものであり、ゆえに関係図においては、4図同様に、4つの構成要素の外に位置すると考えら

れる。

以上によって、カリキュラム構成における各要素の関連は、教材を要とし、静的な要素でなく動的な契機としての相互関係であると考えられる。

6. 結論

以上の考察により、カリキュラム開発論における2つの問題と課題の検討から、次の結論を得られる。

一つは、カリキュラム開発における問題と課題、つまり、佐藤学等の開発論に見られた「実践・批評・開発モデル」において、カリキュラムの主側面である教育計画とそのコンテンツの各契機の内、教育目的と教育内容の検討の過程を後方に追いやったことにあった。したがって、カリキュラム概念の富裕化による「学習のカリキュラム」を、我々のカリキュラム概念でいかに位置づけ、「教育のカリキュラム」と「学習のカリキュラム」の適切な関係を解明するため、研究仮説として、カリキュラム開発の3つの過程、つまり、カリキュラム構成（狭義）、授業、カリキュラム評価に、子どもの生活概念を介在させ検討した。

その結果、子どもの生活概念の再構成は、カリキュラム構成（狭義）—授業—カリキュラム評価の3過程の内、「教育のカリキュラム」に導かれる授業において行なわれている。そこで子どもは、教材と対峙し具体的な現実世界と抽象的な科学の世界を往還し、その都度自らの生活概念を再構成することを促されている。

また、カリキュラム構成（狭義）においては、「学習のカリキュラム」の分析を通し、授業における前提としての生活概念が「学習のカリキュラム」によりいかに育まれているかの検討が行なわれていると考えられる。さらに、カリキュラム評価は、授業における子どもの生活概念の再構成の意味を検討すると考えられ、評価を受け「教育のカリキュラム」の再構築が行なわれる。したがって、カリキュラム開発の成否は、授業において子どもの生活概念が再構成されたかにあると思われる。

よって、「カリキュラム開発における3過程に介在する子どもの生活概念」という研究仮説の概念装置は、前述した図3のカリキュラム開発の3次元モデルのように、子どもの生活概念を頂点に抱きながらそれらと相互に往還する動的な相互関係にあると結論される。

そこで、「教育のカリキュラム」と「学習のカリキュラム」の適切な関係は、カリキュラム開発において、カリキュラムの主側面は「教育のカリキュラム」であり、その作成、すなわちカリキュラム構成(狭義)の各構成要素に対して、「学習のカリキュラム」が子どもの生活概念を介してカリキュラム開発の各契機に働きかけている関係と考えられる。したがって、学習観の転換をめざすカリキュラム開発の環は、「学習のカリキュラム」の深い分析にあるといえる。

次に、カリキュラム構成における問題は、カリキュラム構成の各過程における局面、つまり構成要素を、「段階」または手順として静的に把握する論理にあると見られ、検討の結果、カリキュラム構成における各要素の関連は、教材を要とし、静的な要素でなく動的な契機としての相互関係であると考えられる。

したがって、学習観の転換に整合するカリキュラム構成の原則を解明する視角は、カリキュラム構成の各契機の相互関係を考慮しつつ、分析においては各契機に限定して考察し、その考察は、子どもの生活概念の再構成論を踏まえ検討することにあると思われる。言い換えれば、子どもの生活概念の再構成という概念装置により、4契機を分析検討していくことがカリキュラム構成の研究の方法、すなわち視角となる。

註

- 1) 大谷良光:「カリキュラム開発論の問題と課題」『弘前大学教育学部紀要第87号』, pp.123~129, 2002年。
- 2) Jackson.P.W.:Life in classroom,Holt Rinehart and Winston,1968年。
- 3) 松下佳代:グループ・ディダクティカ編『学びのためのカリキュラム論』勁草書房, p47, 2000年。
- 4) 田中統治:『現代学校教育大事典第4巻』ぎょうせい, p.488, 1993年。
- 5) 松下佳代:3)と同掲書, pp.48-57。
- 6) ヴィゴツキー, 柴田義松訳:『思考と言語<下巻>』明治図書, pp.5~33, 1962年。
- 7) 佐藤学:「学びの対話的实践へ」, 佐伯胖他編『学びへの誘い』東京大学出版会, p.64, 1995年。
- 8) 中内敏夫編:『教育学概論』有斐閣, p.120, 1977年。
- 9) 中内敏夫:8)と同掲書, p.119。
- 10) 堀尾輝久:『教育入門』岩波新書, p.153, 1989年。
- 11) 田中喜美:河野義顕・大谷良光・田中喜美編著:『技術科の授業を創る~学力への挑戦~』学文社, p.302とp.334, 1999年。
- 12) 田中喜美:11)の同掲書, p.312。
- 13) 田中喜美:11)の同掲書, p.299。
- 14) 鈴木正気:『学校探検から自動車工業まで』あゆみ出版, p.3, 1983年。
- 15) マルクス:「経済学批判への序説」『経済学批判』国民文庫, pp.293~306参照。
- 16) 田中喜美:11)の同掲書, pp.311-315を踏まえている。
- 17) 村松貞次郎:「大工道具の歴史」岩波新書, pp.2~5, 1973年。
- 18) 広辞苑第4版では、目的=「①成し遂げようと目指す事柄。好意の目指すところ。意図している事柄。」, 目標=「目じるし。目的を達成するために設けた、めあて。的(まと)。」となっている。
- 19) 中内敏夫:『新版・教材と教具の理論』あゆみ出版, p.61, 1990年。
- 20) 中内敏夫:8)と同掲書, p.111。
- 21) 中内敏夫:8)と同掲書を参照。
- 22) 稲葉宏雄:『現代教育課程論』あゆみ出版, pp.141-149, 1984年を参照。
- 23) 大谷良光:「技術科教育における『系統主義』教育論の役割と限界」『弘前大学教育学部紀要第87号』, pp.149~155, 2002年。

(2002.1.15受理)