

カリキュラムの組織

——カリキュラムの中の異質的系列についての研究——

河野 昌 晴

The Curriculum Organization

—— A Study upon the Heterogeneous Sequence in the Curriculum ——

Masaharu KOHNO

序にかえて

現在の教育は根本的な変革 (innovation) を必要としているのであって、組織的・意図的な学校教育においても、学校そのものの構成概念から認識を改めていかなければならない段階である。内容的な面においても、また方法的な面においても、単に技術的な改良だけに終わるのではなくて、新しい次元に立っての再構成でなければならない。学校教育は制度的には最も組織化され統一のとれた教育の場であるが、かえってそのために、形体的な面が強く前面に押しだされ、ときには組織や技術が学校教育の目的・内容の面までもを制限し、あるいは規制してしまっていることがある。理念的に言えば、組織それ自体が機能をもっているわけではない。組織は学教

の教育機能を円滑にし (accommodate)、支持し、促進するために存在するのであって、組織に求められる主要な価値は、それが学校の諸機能に「合っている」こと、あるいはそれを円滑にすることである^(註1)。

この意味において、ここではカリキュラムのシーケンスを問題にしたい。カリキュラムのシーケンスを扱う際には、しばしば現在の授業形態・学習方法（たとえば、学級・学年制度）が当然の前提として是認され、それらの批判的な考察を行なうことなしに、その上に構成されてきている。この稿では、この点に焦点を合わせて、教育目標に適合したシーケンスのあるべき姿を考えていこう。ただ、ここでは理論的な面よりも、それを具現化していく実際の面を主としてとりあげていきたいと思う。

目 次

I. カリキュラムの枠組

1. 学校教育の特質
2. カリキュラム

II. 今までの系列の類型

1. 論理的系列と心理的系列の対立
2. 両系列の折衷・統合

——第一段階の教育的系列——

I. カリキュラムの枠組

1. 学校教育の特質

意図的教育としての学校教育（特に国民普通教育機関）をとりあげる場合に、まず認識しておかなければならないことは、その機能の特質と限界である。すなわち、意図的・計画的教育としての学校教育は、教育のすべてをおおうものでもなく、いわん

III. 三類型の系列の共通地盤

1. 三系列の画一性
2. 三系列の抽象化

IV. 教育的系列

- (1) Programed Instruction に対する系列
- (2) Discussional Instruction に対する系列

V. 結 尾

や被教育者（未成熟者である児童・生徒）に最も強い影響を与えているものでもない。学校の機能のもつ力は、デューイ (J. Dewey) や篠原博士も指摘しているように、^(註2) 無意図的・機能的教育のもっている力よりも弱いとさえいえるのではないだろうか。つまり、学校は人間生成 (Menschwerden) にとっての重要な一手段ではあるが、その力には限界が存在しているのである。

学校教育が教育のすべてであるとする伝統的な考え方などは、人間生成としての教育の一面（主として成熟者から未成熟者への伝達の作用）しかみていないのであって、^(注3) この考え方はかえって学校教育の価値・効果をも減殺するものである。

以上のような観点にたって始めて、学校教育の特質とその価値を正当に認識し保障することができ、教育それ自体をも正常化することができるのである。

それでは、学校教育は人間生成としての教育の中にどのような位置を占めているのであろうか。簡約すれば、社会における学校以外の諸機関（たとえば、家庭、教会、マス・メディア、校外の娯楽機関 **nonschool recreational facilities**, 地域社会の他の諸機関 **social agencies in the community**）は、青少年の教育についてそれぞれ特殊な責任を担っており、学習は学校の外においても行なわれているのであって、これら諸機関は有力な教育力（**powerful educational forces**）なのである^(注4)。そして、これらの影響力に対しての統合機関（**integrating agent**）としての役割を、学校は果たしているのであると言えよう^(注5)。

すなわち、学校は社会における教育的な経験や非教育的なものを取捨選択して、未来の社会に生きる被教育者のために、それらを「統合」するものである。その意味で学校の教育は、現在の被教育者の生活と遊離して存在することはできないのであって、この地盤の上に立って、学校教育は人間としての全体的・統一的成長を計ろうとしているのである。

なお、現在特に考慮されねばならないことは、国民普通教育の機関は身体的にも精神的にも未成熟な個体を、成熟者としての集団である社会へ、適応・習熟させていく特殊条件下での機能であり作用であるということである。これに対し、なかには学校が児童の社会的発達や身体的・精神的健康について関心をもつことに対して疑問をいだき、青少年の知的発達（**the intellectual development of young people**）のみを促すことに限るべきであるとする意見もあるが^(注6)、現在の教育は主観的（個人的）教育のわくから抜けだしていかなければならないのであって、特に社会における集団の中での人間関係（**human relation**）が、学校教育において大きな比重を占めていかなければならない^(注7)。

2. カリキュラム

学校教育が人間生成としての教育の中にどのように位置づけられているかは、前節で概説したとおりであるが、この意図的・計画的な学校教育の教育内容（**educational contents**）を組織化し、有機体的に構成したものがカリキュラム（**curriculum**, 教育課程, 教科課程）である。一言にしていえば、このカリキュラムの背後には、教育により形成されんとする人間像、つまり教育目的、ひいては社会理念が存在しており、この意味においてカリキュラムは、学校教育において焦点的な位置を占めているのである。つまり、カリキュラムの構成の理念や形態が、学校教育を規制し、方向づけるとさえいえるのである。

そして、この教育内容を組織化するには、教育内容を選択・配置するための基準として、スコープ（**scope**, 領域, 範囲）とシーケンス（**sequence**, 系列, 排列）の二つが考慮されなければならない。すなわち、この二つによって、カリキュラムの枠組（**frame work**）が構成されるのであって、学校教育をとおして達成されるべき、教育目的や目標もこの中に消化されているのである。たとえば、レオナード（**J. P. Leonard**）によればカリキュラムの枠組は、教育目的を達成せんがために経験の組織的なつながり（**a planned series of experience to achieve the goals of education**）を造り上げようとするものであるとしている^(注8)。

さて、スコープとは、カリキュラムがその中で作用する総べての主要な領域のことであって^(注9)、この領域を決定するには種々な方法があり、また、その内容にも色々な相違が生ずるが、要するにスコープは教育内容の強調点（**point of emphasis**）、または方向づけ（**orientation**）を示しているものと考えられている。

これに対して、シーケンスは、教育内容を見童・生徒の発達・成長の特徴に従って、適宜に区分けして、それをまとめ、個々の学習の重要な範囲（**major limitation**）と位置づけを、その発達段階に即応させようとしているのである。

このような学習の主要な範囲は、興味の中心（**centers of interest**）、強調領域（**areas of emphasis**）、あるいは注意の中心（**centers of attention**）、総合主題（**major integrative theme**）、経験領域（**areas of expericnce**）などと呼ばれている。

このスコープとシーケンスの二つを組合わせてスコープをその水平的組織 (**horizontal organization**) とし、シーケンスをその垂直的組織 (**vertical organization**) として、一つの図表 (**chart**) を作れば、カリキュラムの枠組が形成されるのである(注10)。

この枠組の図表において、スコープの x 軸と、シーケンスの y 軸とから成る座標上に主題 (**topic**) が、つまり単元や基本単位 (**basic unit**) が設定されるのである。

II. 今までの系列の種類

1. 論理的系列と心理的系列の対立

シーケンスはカリキュラムの種類などとは異なって、古来より対照的な立場に立脚している二つの系列(シーケンス)があり、この二者が並列した形で現在にいたっている。すなわち、一つは論理主義の立場に立つ系列であって、他の一つは心理主義の立場に立つ系列である。

もしも、学習内容の形式的・論理的排列と、児童・生徒の心理的レディネスや発達段階とかが丁度合致するならば、つまり、論理的に易から難へと進んでいく過程と、心理的に理解し易いものから困難なものへと移っていく過程とが、完全に一致するならば、この両者の対立の解決は簡単であろうが、論理的なものと心理的なものとの間には、このような調和は必ずしも存在していない。従って両者を顧慮しながらも、論理的な面にあるいは心理的な面にかたより、従来より二つの系列が対立してきている。

ここで、この二つの系列に対する今までの考え方を概観してみると、論理性に重きをおく系列は、未成熟者である児童・生徒の発達段階への即応よりも、学習内容(教材)の論理性に重点をおくのである。

伝統的カリキュラム (**traditional curriculum**) は周知のごとく、教科カリキュラムとして自己の姿を完成してきたが、これは論理的(学問的)な系列であった。科学に基礎をおいた伝統的カリキュラムは、必然的に既に形成されている知識の体系を、児童・生徒に押しつけることになり、その結果、児童・生徒の経験と結び付くことが少なかったのである。

たしかに、科学も元来は、実践的な要求や具体的な問題から生まれてきたのであるが、個々の特殊な生活や経験の直接的・具体的な知識を越えて客観

的・普遍妥当的知識に高まることによって、一般的・客観的法則を追求することができるのである。科学は理論的・論理的に組織された一般的な知識である。このような科学に基づいてカリキュラムを構成したところから、伝統的教育が体系的・論理的原理に基づく系列になったのも止むを得ないことであった。

この種の系列は、外からの児童・生徒への注入を重視して、その教材の体系を普遍的なものとみなすことにある。

この系列には、教科(科学)の論理的な順序をもってするものと、社会的有用性の順序(特に児童・生徒に対する有用性の順序)をもってするものとがあって、ともに児童・生徒の実際の必要や、関心や能力に対して十分な配慮をしないで、それと関連なく知識が学習させられるのである。たとえ、児童・生徒の実際面を顧慮していても、それは具体的な個々の生徒ではなく、一般的・抽象的に考えられた児童・生徒であった。すなわち、児童の主観的な性向と、直接には関連のない客観的知識が前もって固定されているのである。

この意味において、この系列は客観的な教材に基づいた系列であったと言えるのである。だが、論理的に一步一步前進するという原則は、カリキュラム構成にとって重要な一面であることは見逃がすことはできない。

次に、心理性に重きをおく系列は学習内容の論理的秩序よりも、児童・生徒の必要性や成熟度に重点をおいているのであって、興味・関心が、学習において、より基礎的なものであるとする興味の説(**the doctrine of interest**)などがこの根底におかれている。

この系列においては、学習・成長は外からの強制ではなく、児童・生徒自身の自発的活動に基いて行なわれるものである。すなわち、学校は前もって組織された教材を受動的に児童・生徒に学習させる「場」ではなく、児童・生徒自身の活動による能動的・自発的に創造する「場」であるとして、主観的な児童の心理的発展の系列を形成せんとしたものである。この系列の原理も、カリキュラム構成の際に無視することのできない重要な一面をもっている。

以上が両系列に対する、これまでの伝統的な考えであって、これらの二つの系列を一つにまとめようとする努力もたえずなされてきた。そして、これらのカリキュラムは、学級・学年制度の形の上に徐々

に整備されてきたのである。

2. 両系列の折衷・統合

——第一段階の教育的系列——

論理的・心理的な二つの系列は、相容れない対立的なシーケンスではなく、同一の事柄を異なった側面からそれぞれ強調しているに過ぎないと考えて、これらの系列は、総合・統一されるべきであるとみる第三の立場がある。ボッシング (N. L. Bossing) は、これを「教育的」(pedagogical) な系列と呼んでいる^(注11)。ただし、後述する理由で、ここではこの系列を第一段階の教育的系列と名付けておこう。

この立場は、児童・生徒の学習それ自体にも論理的な発展の順序があり、また論理的な学習領域や教材にも、それに固有な心理的要素のあをことを認めて、両者を総合してそれぞれに正当な位置を与えようとするのである。これらは児童・生徒の「興味の中心」を設定して、それを根拠として教材の論理的な発展と進行 (progression) を保つように系列づけんとするのである。

この意味の系列に属するものとして、まず最初にヴァージニア・プラン (Virginia Plan) のシーケンスがある。これは「興味の中心」、後には「強調領域」をもって構成している。その他、ミシシッピー・プラン (Mississippi Plan)、ついでサンタ・バーバラ・プラン (Santa Barbara Plan) の「総合主題」、「注意の中心」、カーン・プラン (Kern Plan) の「経験領域」、カンサス・プラン (Kansas Plan) などがある^(注12)。

そこには論理的系列と心理的系列を、なんとかして融合せんとする努力がみられる。ここでは具体的な内容の説明は省略するが、これらのプランに対する批判を一・二あげてみよう。

まず、ヴァージニア・プランの「興味の中心」について、ハラップ (Henry Harap) は次のように批判している。第四学年までは児童の成長段階の理論 (a theory of levels of child growth) に即応しているが、第五学年以上では社会理想の発展 (the development of a social ideal)、すなわち、進歩した社会秩序の建設 (the building of an improved social order) の理論が強いようであって、各学年の「興味の中心」もせいぜい委員会の概括であって、はたして、学習活動をうながす鍵となれるかどうか疑問である、と^(注13)。

また、ダグラス (Aubrey A. Douglass) によると、興味は、個人的なものであり多様なものであり、たえず動揺するものである。また、要求 (needs) は必ずしも予言できないのである。もし、「興味の中心」がこのような意味での興味を強調するとすれば、予定された「中心」(center) と実際の活動とは開きが生じてくることになる。つまり、興味の中心がこの意味の児童の興味や必要を強調しているものとするならば、児童の活動や経験は必ずしも学習の範囲を示す主題に関係するとはいえないのであるから、興味の中心を修正して「注意の中心」(centers of attention) のようなものにした方が妥当であろうと述べている^(注14)。

この点カンサス・プランは、ヴァージニア・プランのシーケンスの「興味の中心」についての前述の問題点を、克服せんとするものであったと言われているが、根本的には同様な批判を受けるであろう。

これらの第三の立場として、論理的系列と心理的系列を融合せんとした系列は、共通点として、いずれも児童・生徒の現在の経験から出発して、これを客観的な知識にまで、児童・生徒の経験を導いていこうとしているのである。そして、この基礎概念に「生活の原理」をおいていると言えるだろう。

ただ、この第三の系列においても、その基礎に学級・学年制度をおいていて、前二者の系列と同じ立場に立っているので、両者を止揚統一した高い次元での解決にはなっていない。この意味において、この系列をボッシングのいうように教育的系列と呼ぶことは妥当でないので、第一次の教育的系列と呼んだのである。

次節において、これら三つの系列の基礎概念を調べてみよう。

Ⅲ. 三類型の系列の共通地盤

1. 三系列の画一性

カリキュラムは、今日の教育目標とよく噛み合うように、そして目標達成に利用できる最上の手段を使用するように、たえず研究・評価をしなければならない^(注15)。だが、カリキュラムの組織においては、現実の教授の制約・規制をうけている面がかなり強いにもかかわらず、授業の原理に関する研究の意欲は意外に少ない。つまり、カリキュラム構成の前提として、現在の授業形態が無意識に、あるいは一面では止むを得ないものとして是認せられ、これら方

法論の原理を分析したり批判することなしに、今までの授業形態を基盤にしてカリキュラムを組織立ててきている傾向が強い。

ところが、今日の学級あるいは学年制度にしても、それは絶対的・神聖的 (sacrosanct) なものではなく、これらに代わるより良きものが他になかったということに過ぎないのであって^(注16)、この制度が最善のものとして守られてきたのではない。それらを維持させたのは、この制度が当時の技術・環境・文化に対して、ちょうど手頃で利用可能なものだったからである。

また、カリキュラムにしても、あらかじめ学年ごとに割り振られ、箱詰めに使われている1年間の内容を生徒に押しつける必要性はなく、一斉授業によって全員の生徒が分列行進そっくり、ある一定の進度で学習が進められていかなければならない必然性もないのである。

これらに加えて、次の点にも留意しなければならない。すなわち、学校教育の機能は、前述したように、その取り巻く環境の中での統合機関としての役割を果たさなければならないのであるから、今日の変りゆく社会の中においては、当然不変のものであることはできない。たえず変化している社会に適合するように、その機能を改変・調節していかなければならないのであって、学校は今まで伝統的に知的教授を主体にしてきたのであるが、この機能のほかに現在の教育が特に考慮しなければならないことは、人間関係——集団——に対する配慮である。もちろん、知的教授に対する方法的な改革も必要なことである。

以上の意味において、「学級」つまり一斉授業に対する伝統的な考え方は、はっきりと否定されねばならない。今まで学級の機能として、ばくぜんと考えられてきた作用には、二つの異質的なものが含まれているのであって、今日まで主として学級の機能とみなされてきた知的教授は、本来の個人教授（個別学習）に戻るべきであり、学級そのものとしての機能は集団学習の方向へ進んでいくべきなのである。よって、学年制度は前者においては完全に不必要であり、むしろ破棄することが肝要になり、後者においては逆に学年制度は十分考慮されなければならないのである。この意味で、ゴーアーズ (H. B. Gores) のように、単に将来の学校を無学年制度 (non-grading) に指向することは、一面的な見方であると思われる^(注17)。

学級の機能の変化は、図式化してみれば四段階に分類できると思うが^(注18)、この分析を充分に行なうことによって（特に学校の機能の変化や教育技術の進歩と関連して）、論理的系列と心理的系列の弁証法的統一や、第一段階の教育的系列の意図の実現を期することが、始めて可能になるであろう。これらの系列が、あくまで伝統的学級の機能や形式的な学年制度の上にのみ構成せられるならば、授業上ではたえず抽象的な生徒を対象にしていかなざるを得ないのであって、とうてい総合的な人間生成の実をあげることとはできないのである。

現在のカリキュラムの組織は、この分析の上に立っていないので、論理的系列と心理的系列を画一的に捉え、その結果、生徒の興味や関心、能力、あるいは論理的発達を強調していながらも、ダグラスの批判のごとく現実には個々の生徒の興味・関心・能力、あるいはその発達に即した具体的な配慮は行なわれていないのである。あるいはまた、ハラップの批判のごとく学校教育の初期段階において心理的系列を強く打ちだし、上級に進むに従って論理的系列の傾向を強めていくやり方によって、両系列の融和・関連性をみだし、両系列が一貫して統一的に結ばれているとしたりするのである。これは妥協的解決にほかならないのであって、真の解決ではなく、学校の機能の一面しかみていないからである。

以上の観点に立って両系列を、も一度概観してみると、論理的な系列は社会からの伝達の面を強調しているのである。つまり、人類の文化遺産を継承していく機能を主要なものとしているのであって、歴史的な人間として過去の文化・技術・習慣などを後代に伝える作用を重視するのである。つまり、既成社会（成熟者）の立場から将来の社会形成者（未成熟者である生徒）を見ているのである。そのため、ときには未成熟者自身が直接興味・必要を感じないにしても、社会の機構上必要とあれば生徒に強制して学習させることを認めるのである。たとえば、「零」の概念に関して小学校初期でまだ関心を抱かないにしても、この系列はある時期がくれば、何らかの方法を講じて教えようとするのである。また、生徒に主観的必要性が生じないにしても、たとえば、「交通安全の教育」などは教えておかなければならないとするのである。

ただ、以上のように伝達の面が強いと言っても、児童・生徒を現在の社会に適合させるのではなくて、未来の社会に生活しなければならない生徒を、

対象にしていることに注目しなければならない。ところで、現在は急激に変化しつつある社会であって、過去の知識を覚えているということだけでは、多様な変化に適応していくことはできないし、またそうかと言って将来の知識を今から教えておくことも不可能である。つまり、学習は知識の蓄積ではなく、その考え方や創造性にあるので、閉鎖的な、ただ知識としてのみ頭に入るような教授ではなく、実り多き (*fruchtbar*) 開かれた教授法でなくてはならないのである^(注19)。教育とは、「行動」を変化させる過程 (*a process of changing behavior*) なのである、この「行動」とは、考え、感じ、行為するという広い意味である (*behavior in the broad sense of thinking, feeling, and acting*)^(注20)。

これに対し、心理的な系列は児童中心主義とも言われるように、児童・生徒の発達・成長をより以上のものにしていくとする考えを根底にもっている。これは必然的に現在の時点における児童・生徒に中心がおかれている。ただ、今まではこの心理的系列が、主観的(個人的)教育の内において考えられたために、個人の発達・成長としての面からのみ考察されてきた。そのために、個人の興味・関心に基づいての系列の発展ということに主力を注いだのであるが、これは個人教授(個別学習)によって教授が進められ、同時にカリキュラムの個人への適合化が行なわれるならば、解決できると思う。ところが、教育の機能からみて明らかなくとく、この解決だけではもはや不十分であって、心理的系列は、もう一つの新しい機能に向っていかなければならないのである。

つまり、児童・生徒の成長・発達を社会的な側面においての成長・発達として捉えていかなければならない。抽象化すれば個人の成長・発達を考えるとできて、現実にあるのは社会の中での交互作用 (*interaction*) であって、人間(言葉どおりの人と人との間柄)としての成長である。この意味での心理的系列においては、個人に分割するのではなく、集団としての機能が前面に押しだされてこなければならないのである。これに対する系列は今まで無意識のうちに扱われてきていたのであって、この機能は一斉授業や学年制度の下で維持されていたのである^(注21)。

要するに、論理的な系列が成人中心の立場をとるにしても、その伝達を一方的に行なうことは不可能で、どうしても生徒の興味・関心を前提とするし、

心理的な系列が児童中心の立場をとるにしても、生徒の全人格の発達を意図する以上、計画的なプランでなければならない。この意味で第一次段階の教育的系列統合の原理を「生活の原理」において求めようとしたのは正しいと思う。ただ、その際学級という集団の生徒の興味・関心を根底にして、論理的系列と心理的系列を同一の「場」において考えようとしたところに問題がある。これは学級の二つの機能を未分化のままにとらえたところに、その原因を求めることができるだろう。

結論的にいえば、論理的系列は個人教授(個別学習)の形態にすることができれば、この系列を真の意味で生徒の興味・関心・理解に応じて進めることが可能になるだろう。そこに始めてボッシングなどの狙った心理的系列に基いた論理的系列が実施されるのである。

心理的系列は集団学習(新しい学級の機能)としての形態にもっていくべきで、そこで始めて将来の社会に適応できる人間としての成長・発達を達成することが可能になる。つまりそこには、心理的系列が本来の目的とすべき、人間関係(*human relation*)の教育が行なわれるのである。ただ、この場合「這い廻るカリキュラム」(*ereeping curriculum*)であってはならないので、当然一定の意図的発達のルートにのっとっていかなければならない。こうして、心理的系列は論理的系列と融合できるのである。

2. 三系列の抽象化

前節においては、方法的な差異を無視して、「同一の場」において論理的系列と心理的系列を成立させようとする画一性をとりあげたのであるが、それとともに、論理的・心理的な両系列が、それぞれの特徴を生かしていく「方法」の問題としても取り扱ったのである。

これに関連して、生徒の具体的な興味・関心に基づいて、あるいは能力に応じて、系列を展開していくには、どのようにすればよいかという問題がある。

現在までのカリキュラムは、教授の基礎を学級の一斉授業にしているので、そこに考えられている対象としての生徒は、どうしても平均的な生徒になってしまう。カリキュラム構成の際には、抽象的にとりあげた平均的な生徒、つまり標準規格の生徒を仮定して、ここに基準を置いて内容・進度を具現化していく形体をとっている。だから、カリキュラム

の展開が、ある生徒には速すぎてついていけないだろうし、ある生徒にはゆっくりとしていて、足踏みをさせられる状態になったりする。また、教材の進度が一定であっても、個々の生徒にとって必ずしも常に同じとは感じられない。身体的・気分的なむらや教材による個人の理解度の差異などが考えられていないからである。

今までのカリキュラムは、個人差に対して安易な評価というか、とにかく重要視していないようである。せいぜい個人間の差異 (**inter-individual differences**) を認めているだけで、個人内の差異 (**intra-individual differences**) については殆ど無視しているようである。ところが実際は、これらの個人差こそがカリキュラムにとっては重要な課題であって、NEA の報告書などにおいても、この点を強調している^(注22)。また、多学年制 (**multigrading**)・無学年制 (**nongrading**) などが考慮されるのも、何とか具体的な生徒に密着したカリキュラムを構成しようとする努力のあらわれである。ただ、これも学級の二つの機能を混同したままの解決法であるならば、根本的には解決することができないであろう。

論理的系列においては、カリキュラムが個人の能力に応じ、各人の関心・興味に基いて展開されることが、系列そのものの成立要件である。ここに方法的に、個人教授 (個別学習) の形態を必要とする最大の要求が存在するのである。また、心理的系列においても、当然系統的な展開を必要とするのであって、その上に立って生徒の興味・関心などに従った学習が進められるように配慮されねばならない。どちらにしても、個人差に応じた系列の発展でなければならない。

個人差には前述のように、「個人と個人との間の差異」 (**differences among individuals**) と、「ある個人の内部での差異」 (**differences within individuals**) があるが^(注23)、これらに着目してカリキュラムを構成するならば、現在の教育の問題点の大多数は解決されるのではなかろうか。要するに、「学校の垂直的組織 (**the vertical organization**) は、発達のあらゆる側面について、学習者の間にみられる種々の多様性を認識し、すべての学習者が、連続的な、切れることのない、上昇的な前進 (**upward progression**) をするように考慮しなければならない。したがって、学校の組織は、教育目標の達成を目指す前進において、個人ごとに異なる速度と手段

を許すようにしなくてはならない。」^(注24) のであって、これが達成されねば、真の教育的カリキュラムを構成することはできないだろう。

IV. 教育的系列

既に述べたように、論理的系列と心理的系列の対立を、前者が学問的・科学的体系の系列を主張し、後者が児童・生徒の成熟度による心理的レディネスによる系列を主張するものと解するのではなく、未成熟者が未来の成員として、社会に同化・適応していく過程を重視するか、児童・生徒の自己開発的な発達の面を重視するかの対立とみるのが妥当であろう。

この観点から両系列を止揚統一するにはどうすべきかを概説したのであるが、現状では必然的に方法的な問題にぶつからざるを得ないのである。すなわち、真の系列はカリキュラムの展開を支える学級の機能に対応しているのであるが、この二つの学級の機能は方法的に異質のものであって、当然その方法化が考慮されねばならないのである。

論理的・系統的系列は個別学習 (個人教授) によらねばならないのであるが、この個別学習はプログラム学習 (**programed instruction**) によって始めて可能なものとなるであろう。心理的・発達の系列は社会化を達成するものとして、集団学習となり、集団学習の主体としては、異質集団 (**heterogeneous groups**) による「討議」 (**discussion**) であろう。各系列ももちろんこれに対応した新しい形をとらねばならない。ここに始めて教育的シーケンスが存在するのである。この両者について今少し具体的に述べていこう。

(1) Programed Instruction に対する系列

これはプログラム学習を主体とする。内容的には、歴史的人間として積み重ねてきた技術・文化、すなわち客観的知識の伝達と、その継承としての創造にある。児童・生徒にとって直接的・具体的な対象は教師である。この系列は生徒の発達段階に応じた論理的体系の展開である。ただし、これは抽象的に分類してあったり、あらかじめ予想してある発達に合致するのではなく、児童・生徒の日々の具体的な把握による進行・発達なのである。

よって、論理的・系統的系列といっても、今までのような固定された詰め込み的な知識の系列であってはならない。

また、たとえば現在の授業では算数の初歩の段階

において、二桁の数の書き表わし方を教える際に、「じゅうろく」を16と書くべきであると、教えるだけであって、106（じゅうろく）と書いた生徒には頭から違うと押しつけてしまっている。たしかに、大多数の生徒は16と書くだろう。だからといって106と書いた生徒を指導することもなしに、いちがいに機械的に訂正させてしまうのはどうであろうか。間違っただけの児童・生徒の疑問を深めてやることもなしに先に進んでいるのが現状であろう。これではいかに創造性などを説いても無駄である。106と書いた生徒の内には、数の理解がまだできなくて、たんに間違っただけの者もいるだろう。しかし、なかにはどうしても16よりも106の方が表記的には妥当だと考えている生徒がいるのである。現に、日本の表記法では二百三十六のように書いていて、つまり10,6（十六）と書く表わし方になっている。

実は、これらの生徒の中には無意識の内にであろうが、 n 進法に関する考え方が、すでに潜んでいるのである。そして、現状では小学校の段階ではこれらの考えを否定しておいて、中学校で文字導入のあと、 ab は $a \times b$ であって、二桁の数を表わすのには、 $10a + b$ と書かねばならないと、また考え方を変えさせるのに苦労しているのである。

これは、現在のカリキュラムが、その対象として抽象的な生徒を考え、小学校低学年では n 進法的な考えが起きるはずはなく、中学校の段階では、また、これらの考え方が理解できねばならないと決めてしまっただけで、抽象的な生徒はそのまま具体的な生徒とされ、その抽象的な生徒の思考から進んでもならず、遅れてもならないとしているからである。これは根本的な教育上のロスであって、このロスを防ぐには、個々の生徒の段階に適した、また個々の生徒のその時々々の進度に即したプログラムを与えるべきである。上述の例のように小学校初期の段階において、すでに学習内容の差異が生じるのである。このようなプログラム学習をもって、始めてこの系列を完全なものにすることができる。この系列は着実に各人の能力・進度に即して積み重ねられていき、その方法も閉じた教授から開かれた教授へと、すなわち記憶から探求（inquiry）へと質的転換をとげていくのである。

(2) Discussional Instruction に対する系列

これは集団学習による系列であるが、前者の系列においては、教師と生徒との一対一の形態の学習が主力であったが、この系列においては、集団そのもの

の中での人間関係（human relation）が主体になる。集団に対するシーケンスとでも言おうか。これは方法的には討議を主体にしている。ただ、この系列において、特に注意せねばならないことは、系統的な発展を忘れてはならないことである。生徒の具体的興味・関心にそって内容を決定するようにしなければならないが、これを安易に行なうと無計画になったり、また、その採りあげる内容に偏りがおきたりするので、それを防ぐためには、十分な拡がりをもった大きな議題を設定して、その議題の下での狙い、運営方法、着眼点などを規定していく必要がある。

この意味での具体例をあげてみよう。

I. 現実の社会を考える

1. 題目「現実の社会」について討論する。
2. その細分化に向う——政治問題・社会問題（たとえば部落問題・道徳）・経済問題・その他身近な問題（たとえば学校・進学）等——これらのうちからグループ毎に一つの具体的な議題を決める。
3. パネル・フォーラム（panel forum）の形式をとるのが望ましい。
4. 資料を十分用意する。
5. 進行を3段階に区切る。最初の段階は全般の問題を論じ、ある特定の一つの議題に論点をしぼる。次の時間との間に十分な余裕をおき、よく資料等の準備をして、2段階目はフォーラムの形で討議する。最後の段階は総括を行なう。
6. この題目に関しては、事前の準備に注意して、内容を深めることに努める。

II. 自主と連帯

1. 次のように討議していく。
 - a) 個人と社会とのあつれき（これは「生徒と学校」というような具体的な形にしてもよい）。
 - b) 個人と社会との連帯。
 - c) 自主はどうあるべきか。
 - d) 集団はどうあるべきか。また、集団と其中的個人との関係はどうあるべきか（これもたとえば、「学級と、その一員としての生徒」というように具体的にしてもよい）。
2. バズ・セッション（buzz session）の形をとるのが好ましい。
3. この題目に関しては、討議の方法を十分に研

究して欲しい^(注25)。

以上のように、この系列は内容を系統的に発展させ、しかも生徒の現在の要求・関心事から引きだして、これをときにはパネルで、ときにはバズ・セッションで行なって集団として学習していくのである。ここには異質集団としての学習が行なわれ^(注26)、発達に即した人間関係が育てられ、これが学校教育の大きな目的の一つとなるであろう。

前述のようなカリキュラムの展開こそが、教育的系列であり、学校教育の価値が始めて完全に発揮されるのである。ただし、この二つの系列を、学校の中で並列的に、あるいは対立するものとして捉えるのではなく、総合的に学校教育のシステムの中に位置づけていかねばならない。

V. 結 尾

現在、学校教育は変動のさなかにあるが、それを最も象徴的に表わしているのがカリキュラムの組織 (curriculum organization) であろう^(注27)。その中でも特に、教材の垂直的組織 (the vertical organization of subject matter) は^(注28)、さし迫った課題であるが、系列の問題のみを学校組織の中で単独にとりあげて解決しようとしても、学校組織の垂直的側面 (vertical aspects of school organization) の中の他の組織と関連しており、そのうえ、水平的側面 (horizontal aspects) ともからんでいるので^(注29)、その単独での解決は不可能である。と同時に、学校組織そのものが、また、可変的 (flexible) なものであって、教育のみが伝統的背景 (the traditional setting) のもとに、伝統的な方法 (the traditional way) によって、現代を切り抜けていくことは不可能なのである^(注30)。

その意味で、カリキュラムの系列を学校教育の目標・教授組織・授業法などと関連させて、扱ったのであるが、その中でも特に、学級の機能と学年制度に重点をおいたのである。そしてまた、方法論での形式的画一性についても簡略ではあったが、とりあげた。たとえば、学年制度にしても、現状維持か多学年制か無学年制かの、いずれか一つを採用するという二者択一の考えが強く^(注31)、学級にしても同様で、やはり形式的画一性をもつてのぞむ伝統的な考え方が強いのであるが、教育の現代化にあたっては、古いものを新しいものに置き変えるだけではなくて、平面的な組織から、立体的な組織へと拡充・整備していかねばならないのである。

この稿では、これらの意を充分につくすことができなかったが、「教育的系列具体化の方法」として、また稿を改めて述べていきたい。

(注)

- 1) National Education Association (NEA), *Schools for the Sixties. A report of the NEA Project on Instruction*, McGraw-Hill Book Co., 1963, p. 74.
- 2) John Dewey, *Democracy and Education*, The Macmillan Co., 1916, pp. 4~5.
篠原助市, 教授原論, 岩波書店, 昭17年, p. 3.
これには、「教育の大部分は意識的なよりも寧ろ無意識的であり、意図的なよりも機能的である、とさへ言い得るであろう。」と述べている。
- 3) 森 昭, 教育の実践性と内面性, 黎明書房, 昭和30年, pp. 19~20.
- 4) NEA, *Op. cit.*, p. 8, p. 32.
- 5) Nelson L. Bossing, *Progressive Methods of Teaching in Secondary Schools*, Vol. 1, Houghton Mifflin Co., 1935, p. 11.
- 6) NEA, *Op. cit.*, p. 31.
- 7) 河野昌晴・他, “数学教育の現代化について” 岡大教育学部紀要20号, p. 94.
- 8) J. Paul Leonard, *Developing the Secondary School Curriculum*, Rinehart and Company, 1946, p. 350.
- 9) *Ibid.*, p. 370.
- 10) Harl R. Douglass (editor), *The High School Curriculum*, The Ronald Press Co., 1947, p. 380.
なお, J. Paul Leonard, *Op. cit.*, p. 351. には, スコープを垂直的側面 (vertical side) とし, シークエンスを, その水平的な境界 (horizontal boundary) としている。
- 11) Nelson L. Bossing, *Op. cit.*, p. 207.
- 12) ここにあげたカリキュラムは、殆んどが、コア・カリキュラム (core-curriculum) である。
- 13) Henry Harap and others, *The Changing Curriculum*, D. Appleton-century Co., 1937, pp. 101~102.
- 14) Aubrey A. Douglass, *Modern Secondary Education*, Houghton Mifflin Co., 1938, p. 321.

- 15) NEA, *Op. cit.*, p. 51.
- 16) William A. Deterline, *An Introduction to Programed Instruction*, Prentice-Hall, 1962, p. 74.
- 17) Harold B. Gores, "The Big Change", 1962, NEA, *Op. cit.*, p. 117 より転載.
- 18) 河野昌晴, *Op. cit.*, pp. 93~94.
- 19) ———, "数学的創造性について", 日本数学教育会誌, 第47巻, 第3号, p. 18.
- 20) NEA, *Op. cit.*, p. 8.
- 21) 河野昌晴, "数学教育の現代化について", p. 94.
- 22) NEA, *Op. cit.*, pp. 75~78.
——, *Planning and Organizing for Teaching*, NEA, 1963. pp. 11~16.
- 23) 河野昌晴, *Op. cit.*, pp. 97~98, p. 102, 注 14.
- 24) NEA, *Schools for the Sixties*, p. 78, Recommendation 23 の前半部である.
- 25) これらは, 余り適切ではないが, 運営方法の一
例として挙げてみた. この具体例は岡山県立 S
高校において, ロング・ホーム・ルームで実施
した実例から採っている.
- 26) この系列では, 学年制度は原則として維持せら
れるべきであつて, その中での異質集団構成
(heterogeneous grouping) が好ましい.
- 27) NEA, *Op. cit.*, p. 68.
- 28) *Ibid.*, p. 67, Recommendation 21. としてと
りあげている.
- 29) *Ibid.*, p. 72. 参照.
- 30) *Ibid.*, p. 116.
- 31) NEA, *Planning and Organizing for Teach-
ing*, pp. 53~70. ただし, 学年制度と多学年制
度, 多学年制度と無学年制度の混合は考えられ
ている. だが, これも一つの形式としてであっ
て, 二つの制度が機能に従って併用されている
わけではない.