

カリキュラムデザイン研究の現在 —1994.8から2017.2までの学びと究めを踏まえて—

成田喜一郎（東京学芸大学教職大学院）

1 カリキュラムとは何か、問い続けた9年

筆者は、2008年4月本学教職大学院開設以来、共通科目「カリキュラム開発の方法」（2008-2015, 通年）や「カリキュラムデザイン基礎」（2015-2016, 半期）の計9か年間、院生と共に「カリキュラムとは何か」という深くて永く続く問い（essential questions, 本質的で根源的な問い）を抱えながら、学び究め求めてきた。

この問いへの応答として、以下のようなカリキュラムの定義（生成的定義 2017.2.4）が生成されてきた。

カリキュラムとは、幼児・児童生徒・学生・大学院生・現職教員などの学びの履歴 learning histories と、学習者の一人としての授業者の実践研究史 history of the practical study の総体である。

カリキュラムは、意図されていない歴史・文化（hidden curriculum）の上に、様々なレベルの意図的・目的的教育計画（plan）のもと実践・活動（do）が展開され、その成果の検証評価と改善（see・check/act）に至るサイクルであり、学習財（学習対象やツール）への深い「理解」を促すプロセスである。

カリキュラムの展開過程は、PDS（plan・do・see）／PDCAサイクルを基点としつつ、ALACTモデル、CAP, Do! サイクルなど多様なサイクルやモデルが創成されてきた。

カリキュラムは、あらゆるひと・もの・こととのつながり、時間割で区切られた教科・領域等のつながり connection とつりあい balance、そして、それらを包み込み inclusion、異校種の教育を縦断かつ横断し続ける sustainability という、広くて深いホリスティック holistic な概念である。

（生成的定義 2017.2.4）

この生成的定義（2017.2.4）は、以下の3点からの学びと究めによって生成されてきた。

（1）ウィギンズ、マクタイ（2012）、コルトハーヘン（2010）、佐藤（1997）、成田（2003）、成田（2016）、ミラー（1994）などの文献研究を行ってきたこと。

（2）教職大学院における「カリキュラム開発の方法」及び「カリキュラムデザイン基礎」「カリキュラムデザイン・授業研究演習」をはじめ、「学校組織マネジメント」（2008-2013）、「教育ネットワークの構築方法」（2008-2014）、「人権教育フィールドワーク」（2016）などの講義のための教育研究を行ってきたこと。

（3）連携協力校をはじめ、多様で特色ある学校「本学附属国際中等教育学校」「附属世田谷中学校」「附属大泉小学校」「附属小金井小・中学校」「附属幼稚園竹早園舎・竹早小学校・竹早中学校」「附属特別支援学校」、ユネスコスクール「大田区立大森第六中学校」「多摩市立多摩第一小学校」「横浜市立永田台小学校」「大田区立赤松小学校」「NPO 法人立東京賢治シュタイナー学校」、「大洗市立大洗南中学校」埼玉県立児童自立支援施設「埼玉学園」、私立「自由学園」「武蔵野東学園小学校」「シュタイナー学園」、「国立療養所多磨全生園・国立ハンセン病資料館・東村山市立青葉小学校」などの学校等フィールドワークの実践とエスノグラフィーの執筆を行ってきたこと。

2 カリキュラムデザイン研究の「原点」と「現点」を示すエビデンス

カリキュラムの生成的定義（2017.2.4）に至る筆者の実践・研究過程上の主な足跡（エビデンス）を明らかにしておきたい。

（1）「原点」：本学附属大泉中学校（現附属国際中等教育学校）におけるカリキュラムデザイン研究（1994.8-2007.3）

筆者のカリキュラムデザイン研究の原点は、ミラー（1994）との出会いに遡る。

ミラー（1994）の翻訳書の書名は、『ホリスティック教育：いのちのつながりを求めて』（春秋社刊）であるが、原書名は、John P. Miller（1988）The HOLISTIC CURRICULUMである。直訳すれば、「ホリスティックなカリキュラム（教育課程）」である。

ミラー（1994:8）は、「ホリスティック教育とは、〈かかわり〉に焦点を当てた教育である。すなわち、論理的思考と直観との〈かかわり〉、心と身体との〈かかわり〉、知のさまざまな分野の〈かかわり〉、個人とコミュニティとの〈かかわり〉、自我と〈自己〉との〈かかわり〉など。ホリスティック教育においては、学習者はこれらの〈かかわり〉を深く追求し、この〈かかわり〉に目覚めるとともに、その〈かかわり〉をより適切なものに変容していくために必要な力を得る」営みのことだと定義している。注

ミラー（1994）は、以下のような章で構成されている。

『ホリスティック教育：いのちのつながりを求めて』

序章 なぜホリスティック教育なのか	第三章 社会的経済的背景
第一節 現代の問題状況	第Ⅱ部 ホリスティック教育の具体的実践
第二節 ホリスティック教育の定義	第四章 ホリスティック教育の歴史
第三節 三つの立場の教育観	第五章 直観による〈つながり〉
1 トランスミッション（伝達）	第六章 心と身体との〈つながり〉
2 トランスアクション（交流）	第七章 教科との〈つながり〉
3 トランスフォーメーション（変容）	第八章 コミュニティとの〈つながり〉
第Ⅰ部 ホリスティック教育の理論的背景	第九章 〈自己〉との〈つながり〉
第一章 哲学的思想的背景	第十章 ホリスティックな教師
第二章 宗教的心理学的背景	（最終節 ホリスティックな校長）

注：成田（2003:74）は、ホリスティック教育の定義を構成する要素として、「1 子どもたちが人間・時間・空間・事物・情報・精神などあらゆるものとのつながりやかかわりに気づく。2 多様で異なる見方・考え方や感じ方、論理的な認識と直観的な洞察とのバランスの大切さをつかむ。3 よりよいつながり方〈自立共生・共生共存〉に向かい自己変革と社会変革を目指す（成田 1997）。4 子どもたちが1～3を目指す人間へと成長できるように、教師が指導・支援、促進する。」を挙げた。

- ミラー（1994）に出会った翌年、筆者は、みずからの社会科教育の実践を振り返り、
- ◎成田喜一郎（1995）「実践・研究ノート」“Holistic Curriculum”とは何か：一中学校社会科教師の視点で考える」『東京学芸大学附属大泉中学校研究集録』No.36, pp.1-16 を執筆した。
 ➡http://ir.u-gakugei.ac.jp/bitstream/2309/5873/1/AN00158421_36_001.pdf
- *その後、ホリスティック・カリキュラム論に支えられた社会科授業実践、学級・学年経営、特別活動実践（修学旅行実践）を展開してゆく。
- ◎成田喜一郎（1996）「中学校/第1学年・学級における『ホリスティックな教育』のすゝめ方：子どもたちと教師の『主体変様』をめざす試み」『東京学芸大学附属大泉中学校研究集録』No.37, pp.27-72.
- ◎成田喜一郎（1997a）「社会科「叙事詩」論序説：事実認識と想像力とをつなぐ試み」『東京学芸大学附属大泉中学校研究集録』No.38, pp.39-54. *のちの「創作叙事詩・解題」法開発の原点となる作品、主として、社会科歴史的分野の実践を中心に。
- ◎成田喜一郎（1997b）「社会科における『ホリスティックな教育』の実践：『共生・共存』をめざすつながり・かかわりを求めて」『現代のエスプリ』NO.355, pp.169-176.
- ◎成田喜一郎（1997c）「修学旅行・岩手県和賀郡沢内村を訪ねて：いのちのつながりを学ぶ子どもたち」『季刊ホリスティック教育』新装創刊3号, pp.65-71. *沢内立沢内中学校との交流実践.
- ◎成田喜一郎（1997d）『中学校社会科授業ディベートの理論と方法―「自立共生・共生共存」をめざす』明治図書. *中学校社会科ディベートカリキュラムのデザインと実践.
- ◎成田喜一郎（1998）「『ホリスティックな社会科授業ディベートの試み』異なる人種との〈つながり〉を求めて：絵本『ちびくろ・さんぼ』を中心に」天野正治・中西晃・佐藤郡衛編『国際理解教育の実践的展開：教材の共有化をめざして』中央教育研究所, pp.198-203. *国際理解教育の実践.
- ◎成田喜一郎（2002）「実践・ホリスティック教育論：宮沢賢治と井上陽水、そして子どもたちとのつながりを中心に」『東京学芸大学教育学部附属大泉中学校研究集録』No. 42, pp.1-22.*社会科地理的分野の実践.
- ◎成田喜一郎（2003）「ホリスティック・カリキュラム論序説」『ホリスティック教育ガイドブック』日本ホリスティック教育協会・中川吉晴・金田卓也編, せせらぎ出版, pp.73-75. *カリキュラム論.
- ◎成田喜一郎（2005）「東京学芸大学附属大泉中学校『帰国子女教育』の歴史 1965-2005：文化的社会的多様性 Diversity の教育へ」『東京学芸大学附属大泉中学校研究集録』No.46, pp.15-39.

（２）「現点」：本学・教職大学院におけるカリキュラムデザイン研究（2007.4-2017.3）

東京学芸大学教職大学院設置準備の1年間及び教職大学院の開設から教育研究及び組織運営に携わる中で創成・生成された主な研究成果は、以下のとおりである。

- ◎成田喜一郎（2008）「持続可能な開発のための教育（ESD）カリキュラムの開発方法：ESD推進のための試み」東京学芸大学環境教育実践施設研究報告『環境教育学研究』第17号, pp.33-59.
- ◎成田喜一郎（2010a）「多様な教育方法および評価方法への支援」『シリーズ学校図書館学3 学習指導と学校図書館』全国学校図書館協議会, pp.181-191.
- ◎成田喜一郎（2010b）「持続可能な未来への希望：ESD教材としての『対人地雷』」『グローバル時代の国際理解教育：実践と理論をつなぐ』明石書店. *なぜ、「お願い、地雷をとらないで！」とカンボジアの村人は言ったのか？（2004.3の実践）.
- ◎成田喜一郎（2012）「次世代型学校組織マネジメント理論の構築方法：『水の思想・川の組織論』の創成過程」『東京学芸大学教職大学院年報』第1集, pp.1-12.

- ◎成田喜一郎・つながりかかわった被災者とその遺族（2013a）「東日本大震災・原発事故とわたくしたちの『記憶と記録』：ともに『違和感』を越えて」『東日本大震災と東京学芸大学』東京学芸大学出版会, pp.90-102.
*附属大泉中学校時代の生徒だった瀬尾香苗、未だ行方不明.
- ◎成田喜一郎（2013b）「ESD カリキュラム及び授業デザインの理論と方法：カリキュラム開発の方法を探究する」『東京学芸大学教職大学院年報』第2集, pp.1-16.
- ◎成田喜一郎（2013c）「子どもと教師のためのオートエスノグラフィーの可能性：『創作叙事詩・解題』を書くことの意味」『ホリスティック教育研究』第16号, pp.1-16.*創作叙事詩・解題法の理論的裏付けの生成.
- ◎成田喜一郎（2014）「教職大学院の教育研究における『哲学』の可能性：理論と実践の架橋・往還との彼方に」『教員養成を哲学する：教育哲学に何ができるか』東信堂, pp.43-58.
*初めて一般公開「教育諸理論の三層包括分類表 七訂版」pp.54-55.
- ◎平沢直樹・成田喜一郎（2015a）「東日本大震災における発達障害者の PTSD と学校危機管理=ケアのあり方：発達障害当事者との協働エスノグラフィーを読み解く」『東京学芸大学教職大学院年報』第3集, pp.187-202
*協働エスノグラフィーの執筆、筆頭筆者は院生.
- ◎成田喜一郎編（2015b）『ESD カリキュラム開発の方法 2014：「カリキュラム開発の方法」研究成果報告書』東京学芸大学教職大学院, 160P. *院生による ESD カリキュラムの開発と総括講義録を収載.
- ◎成田喜一郎（2015c）「グローバル時代の国際理解教育と教師教育の未来：ホリスティック・アプローチの可能性」『国際理解教育』Vol.21, pp.24-33.
- ◎成田喜一郎（2015d）「参加型学習と振り返り」『国際理解教育ハンドブックグローバル・シティズンシップを育む』日本国際理解教育学会編著, 明石書店, pp.119-124.
- ◎成田喜一郎（2016）「教職大学院における「カリキュラム研究」の成果と課題：理論と実践の架橋・往還への『みち』2008-2015」『東京学芸大学教職大学院年報』第4集, pp.1-12.
*「教育諸理論の三層包括分類表 八訂版」（成田 2016：4）
*「教育諸理論の三層包括分類表 Ver.8.2」（2016.10.24 講義資料）.
- ◎成田喜一郎（2017a）「ホリスティックなカリキュラムデザイン研究の現在：1994.8 から 2017.2 までの学びと究めを踏まえて」『東京学芸大学教職大学院年報』第5集（本稿）.
- ➡「**教育諸理論の三層包括分類表（Ver.9.0）**」（2017.2.6）本稿、参考資料1に掲載.
- ◎成田喜一郎（2017b）「オートエスノグラフィー／ライフヒストリーの中の環境教育：『史的環境教育学』への誘い」『環境教育学研究』第26号
*ESD への「みち」（道／未知）を描くオートエスノグラフィーの執筆.
- ◎成田喜一郎（2017c）「協働エスノグラフィー／懐かしい未来との対話：ラダックの暮らしと私たち」『ホリスティック教育研究』第20号 *国際中等教育学校社会科地理的分野の実践をもとに、中学生たちと筆者と若き教育哲学者との協働エスノグラフィーの執筆.
（『東京学芸大学教職大学院年報』収載論文は本学のリポジトリからダウンロード可）

（3）到達点としての具体的なカリキュラムデザインの研究成果物：2017.2.4 現在

- ① 「**教育諸理論の三層包括分類表（Ver.9.0）**」：実践の背景にある理論・哲学の見取り図.
- ・アトミズム哲学（伝達トランスミッション）、プラグマティズム哲学（交流トランスアクション）、ホーリズム哲学（変容*トランスフォーメーション） *「主体変様の認識」（黒田,2003）
- これは、カリキュラムデザイン研究の成果として、もっとも意味ある抽象レベルの高い成果である。

➡ 参考資料 1-1, 1-2 参照.

- ② 「戦後日本における学習指導要領の変遷と教師のライフヒストリー：社会科教育を中心に」(2016 年版)：学習指導要領とわたくし(教師)とのつながり。 ➡ 参考資料 2 参照.

・ 個人史(鏡・鑑)に投影された社会的事象、社会的事象への主体的関与(参画・変革)。

- ③ 「CAP, Do! サイクル」：成田(2013), 成田(2016) * 学びの履歴から記録まで.

・ Catch(Check) ⇄ Anticipate/Assessment (Action) ⇄ Produce(Plan) ⇄ Document(Do)

・ このサイクルの開発にあたっては、現職院生 2 期生・伊藤雄一氏からの示唆(Catch 概念の発案)によるところが大きい。

- ④ 「e-カリキュラムデザイン曼荼羅」カリキュラム及び授業のデザインツール

・ 常に、深くて永く続く問い(本質的で根源的な問い essential questions, 永続的な理解を促す問い)、単元を貫く問い(unit question)を意識した展開を促すデザインシートである。

・ 逆向き設計が目的ではなく、逆向き設計をすることによって目指すことは何か。

・ ブルームのタキソノミーにおける「理解」の位置とは異なる、ウィギンズ, マクタイ(2012)の「理解の6側面」への注目＝「説明」「解釈」「活用」「スペクティブ・衡観/展望」「共感/違和感」「自己認識」*「衡観」(遠藤, 2004)、「展望」及び「違和感」(筆者による付加)。

・ 「理解」観の捉え直し、次期学習指導要領 2017 に潜在するだろう課題。

・ e-カリキュラムデザイン曼荼羅とは何か？：

<http://pedagogytocrosstheborder.blogspot.jp/2015/05/2015419.html>

・ e-カリキュラムデザイン曼荼羅とその描き方(Word 版様式ダウンロード可)：

<http://laotao.way-nifty.com/islikewater/2017/01/e-678e.html>

- ⑤ 「創作叙事詩・解題」：学びのエビデンスとしてのドキュメント 成田(1997), 成田(2013)
「〈創作叙事詩〉って何だろう？なぜ、〈解題〉を書くのだろう？」

<http://laotao.way-nifty.com/islikewater/files/jjoisikaisetu.pdf>

「創作叙事詩」は、中学校社会科教諭時代の 1985 年(当時は創作社会詩、社会科叙事詩)から始め、その後、なぜ、その詩を書いたのか、「解題」を書き、そして、詩だけではなく、漢字 1 字、短歌(狂歌)・俳句(川柳)、キャッチフレーズ、イラスト(絵)、「空白」など、多様な表現を包括する概念となり、「創作叙事詩」と「解題」を書く意味を脳科学の知見を援用し、理論的裏づけを持たせてきた。さらに、質的研究の方法論を学び究める中で、「エスノグラフィー」の表現形式の多様性の中に位置付けることが可能となった。

フリック(2015), アングロシーノ(2016)

<http://laotao.way-nifty.com/islikewater/files/jjoisikaisetu.pdf>

- ⑥ 「エスノグラフィー」：カリキュラム及び授業の生成現場のドキュメントを描く。

(成田 2013, 成田 2017a, 成田 2017b)

・ エスノグラフィー：エスノグラファー(観察者)に成り、書く。

・ オートエスノグラフィー：みずからの実践を観想・省察の記録を書く。

・ 協働エスノグラフィー：学習者と実践者の協働(さらに第三者)というライアンギュレーションを担保しつつ、書く。

* 「学校フィールドワーク・エスノグラフィーを書こう!：その学校のカリキュラムを物語るための一作法」(2014.6.14 初版, 2015.12.31 加筆修正)

http://pedagogytocrosstheborder.blogspot.jp/2014/06/blog-post_19.html?view=flipcard

⑦ 「カリキュラムデザイン基礎・新ルーブリック」の開発・活用：「理解の6側面」の援用

- ・2015年度に、到達目標を観点として院生がそれぞれルーブリックの指標を作成し、自己評価した。
(ルーブリック作成への道)
- ・2016年度は、前年度の成果をもとに、到達目標ごとのルーブリックを作成し、本講義のオリエンテーション時に配布した。
(事前にルーブリックを提示)
- ・2016年度末に到達目標中もっともベーシックな観点「カリキュラムマネジメント」に関するルーブリックを確定し、なおかつ、「理解」の6側面（「説明」「解釈」「批判・洞察／展望」「応用」「共感／違和感」「自己認識」）について記述し、総括的な観想及び省察をする新ルーブリックを作成し、本講義の最終回までに提出することになった。（「理解」の側面の順序は筆者）

以下、今年度、本講義を履修した現職院生の新ルーブリックによる自己評価記述を事例として収載した。

表1 カリキュラムデザイン基礎・新ルーブリック（記述例）

平成28年度 共通科目「カリキュラムデザイン基礎」新ルーブリック評価			学生番号 [M16-55*] 氏名 [現職院生A]	
観点	A	B	C	自己評価
カリキュラム・マネジメント	学習指導要領や地域・学校の教育計画を理解し、教科等の年間学習指導計画を作成し、理解を促すカリキュラムの逆向き設計論を踏まえて、単元・本時の学習指導案を作成し、実践・省察・改善を行うことができる	学習指導要領や地域・学校の教育計画を理解し、教科等の年間学習指導計画を作成し、単元・本時の学習指導案を作成し、実践・省察・改善を行うことができる。	学習指導要領や地域・学校の教育計画を理解し、教科等の年間学習指導計画を作成し、単元・本時の学習指導案を作成し、実践・省察・改善を十分に行うことができない。	A B C
カリキュラムデザイン基礎の講義を受講し、あなたがもっとも学んだことについて、以下の観点で自己評価記述をしてください。				
① 説明できること	理解を促す逆向き設計論とは、①求めている結果を明確にする②承認できる証拠を決定する③学習経験や指導の計画を立てる。という流れでカリキュラムを設計していくことであり、実践を通してカリキュラムを省察し改善を行うサイクルも伴っている。重大観念に迫るための本質的な問い、着破する学習を目指している方法である。 カリキュラムマネジメントとは、教育課程の在り方を不断に見直す3つの側面から捉えることである。 ①学校の教育目標を踏まえ、各教科等横断的な視点で組織的に配列②教育課程の編成実施評価のPDCAサイクルを確立③人的、物的資源、地域の活用			
② 解釈できること	「性向に注目する問い」が、理解の6側面のもとになっている。適切な性向を伴った探求の成果を評価するためのパフォーマンス課題であることから、永続的な問い、パフォーマンス課題やルーブリックを作成するにあたっては、理解の6側面を踏まえることは非常に重要である。			
③ 洞察・展望できること	「理解を促す逆向き設計論」は、新しい学習指導要領の目指す資質能力を育てるための、カリキュラムマネジメント、カリキュラムデザイン、教材研究のフレームとして活用できるが、学習者が問いを作っていく前向きなアプローチもまた意識し、カリキュラムを適宜考察していく必要がある。			
④ 活用できること	理解を促す逆向き設計論を踏まえ、育てるべき資質能力を明確にした上で自校の課題や教育計画を見直すとともに、教科横断的な視点でカリキュラムデザインの提案を行うことができる。 学校フィールドワーク、授業実践などを質的に研究、分析する手法の一つとして、エスノグラフィーでより豊かな表現の可能性を感じた。			
⑤ 共感・違和感を抱いたこと	カリキュラムを俯瞰するための「教育諸理論の三層包括分類表（ver8.2）」により、本質主義、構成主義、社会構成主義の学習観の関係性が見えてきた。個や集団の姿を個々人が捉えるなど、間主観性や間主観的なメタ認知的知識の構築についてのさらなる学びが必要であった。			
⑥ 自己認識できたこと	本質的な問い、パフォーマンス課題に類するもの、ルーブリックによる評価基準などが、現場ではバラバラのものとして捉えていたが、結び付けることができた。カリキュラムを横断的に、また縦断的にデザインしていく視点がこれまで以上にためたため、他教員、関係職員、地域人材の活用など、現場での実践が今後の課題である。			
総括的観想及び省察記述をしてください。				
「カリキュラムデザイン基礎」での学びは難解であったが、自分なりに考察し、半期を通して自己の深まりを感じて。それを支えるものとして「カリキュラムデザイン授業研究演習Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳ」での学びがあった。春学期にブルームの目標分類学により思考に階層が設定されていることを知り、秋学期、中央教育審議会の答申資料にも掲載されていた分類学や逆向き設計論が、資質能力ベースの学習指導要領を支える土台になっていることが分かった。また、ウィギンズ・マクタイ「理解を促す逆向き設計」の理解の6側面が精神の習慣が元であることが分かり、教科学習観の構築へとつながるそれぞれの理論の関係が見えてきたことが成果であった。今後は、横断的縦断的なカリキュラムデザインおよび実践と、自身が関心がある知的性向や算数数学教育における間主観的なメタ認知的知識の育成の研究の視点にしていきたい。				

ウィギンズ、マクタイ（2012）の援用。

⑧ 「カリキュラムマネジメント」のデザイン：文化・歴史活動理論の援用。

- ・学びを構成する三角形を支える台形（活動システム）エンゲストローム（1999, 2008）の援用。

学校の中の「学び」を支える構図

「協同学習」の活動システム（基礎）

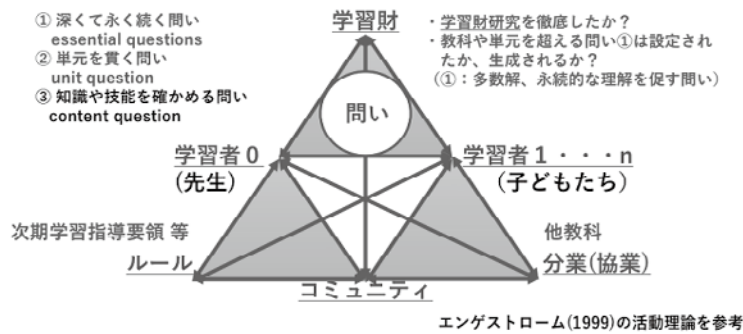


図1 カリキュラムマネジメントを支える活動システム（成田作成）

- ・カリキュラムマネジメントを支える構成要素の認識

なお、学習者としての教師を「学習者0（ゼロ）」とした。

- ⑨ 「ライフヒストリーデザイン曼荼羅」：生活・実践・研究履歴の俯瞰、観想・省察
- ・年表・年譜（事実の直線的な記述①）と ライフヒストリーデザイン曼荼羅（いのちの循環・螺旋イメージの可視化・記述）

表2 「ライフヒストリーデザイン曼荼羅」記述例

ライフヒストリーデザイン曼荼羅(例) 2012/07/23(道徳教育編)

ペンネーム[寺澤 満春]

未来の物語へ			
I	第4章 玄き冬の章 2007年4月～現在(結)	第1章 青き春の章 1952年2月～1971年3月(起)	IV
	○2012年07月、伊達市立富野小学校訪問、講演中 ○2012年～創作叙事詩学会の立ち上げ ○2012年3月、いわき市市民団体訪問、矢野龍渓氏・立矢野中校へもつたいひ図書館訪問 ○2011年～絵本の Reading around (津山直樹氏による新英訳、読み聞かせ)の実践 寒泉千早訳・難崎正喜画『父は空 母は大地 インディアンからの手紙』ハルオ舎 ○2011年3月11日、東日本大震災・原発事故の発生、Post3.11の教育・社会のあり方 ○日本教育大学協会学校図書館部門代表・現職、学校図書館活用教育に尽力 ○2008年4月～カリキュラム開発の方法、学校組織マネジメント、教育ネットワークの構築方法、教育実践創成研修指導、課題研究指導の科目を担当、国際戦略推進本部員。 ○2007(平成19)年、東京学芸大学教職大学院準准室教授に就任、翌年、教職大学院開設	○1952(昭和27)2、東京に生まれる。 ○幼稚園生のとき、もんまぐんが描いた「げんぼく」の絵の描きの記憶 ○練馬区立小学校3年、いじめに合う、4～6年担任・西澤宏男先生に出会い転機を迎える、理科で白子川散策(やまがし)、音楽室で歌い覚えたロシア民謡、安保反対ごっこの記憶 ○練馬区立中学校時代、柔道部・理科部、雇われ陸上部(短距離200m)、雇われ演劇部(「人間機械製造工場」に出演)、1964東京オリンピック、1965ギターを弾き始める。 ○東京都立高等学校時代、高校紛争、ベトナム戦争反対、生徒議会議長、陸上部/放送部「心の魂」制作、『明治維新と現代』を読み、歴史学を志す ○花の予備校時代、最前列で聴講、「旋屋群の会」。	
		1970 三島由紀夫の杜絶なる死、 白井明先生の奨めで『方丈記』の音読に凝る ○1971年、大学入學 ○WHK放送研究会に入部(同期にNHKの三宅民夫)	
		○声優としてラジオドラマの制作「上だかの星」「アイヌ・ウエベケ」に出演、劇団でアルバイト ○1年で脱退声明を出し、WHKを追放、歴史科学研究会を立ち上げる ○練馬区立中学校で輝く教育実習、就職試験受験・FMラジオ局不合格 ○卒業を書きながら、ロマン・ロラン『ジャン・クリストフ』(全10巻)を電車の途中で読む ○「残稿断片関係文書」もとに卒論を執筆(研究対象は社会大衆党1892～1940) ○1975年、大学院文学研究科史学専攻(日本史)修士課程に進学 ○中学校社会科(歴史的分野)非常勤講師を2年間(その頃の教え子は今49歳) ○法政大学大原社会問題研究所に通い、修士論文『社会大衆党史論』を執筆 ○1978.3、高校日本史非常勤講師に決まっていたが、急遽中学校専任教員が決まる。	
II	第3章 白き秋の章 1978年4月～2007年3月(転)	第2章 朱き夏の章 1971年4月～1978年3月(承)	III
	人間格闘篇義文書 取扱注意 目的外利用の禁止、保存・保管上の安全確保、第三者への無断提供の禁止、複製・転写・複製		

個人情報関係文書 取扱注意 目的外利用の禁止、保存・保管上の安全確保、第三者への無断提供の禁止、廃棄時シュレッダー等使用

描き方については、次のサイトを参照されたい。

「ライフヒストリーデザイン曼荼羅の描き方とフォーマット」

http://shakaikakyuouikukennkyuu.blogspot.jp/2015/04/2015420_18.html

⑩ 「グラデーション・シート」の援用：観想・省察のためのツール

- ・色彩のアフォーダンス、6色から1色を選択できる意味、書き方自由自在の有意義性.
- ・商品名「グラデーション折り紙・めるへん」（協和紙工／愛媛県四国中央市）.

3 カリキュラムデザイン研究の「現点」を支える理論・哲学

前述のようにカリキュラムデザイン研究の「現点」としての足跡（エビデンス）を支えている理論・哲学について、明らかにしておきたい。

（1）実践と理論と哲学の関係構造

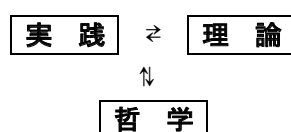


図2 実践と理論と哲学の関係構造のイメージ図（成田作成）

実践と理論との関係については、一方が他方を規定したり、両者が部分重複したり、両者は包摂されていたり、様々な関係性を描くことができるが、筆者は暫定的に図2のようなイメージ図を作成した上で、この三者の関係性を読み解いていきたい。

教職大学院における特色の一つとして、しばしば「理論と実践」の架橋・往還、融合が挙げられる。筆者は、実践と理論は分離・独立ものとは考えず、「実践から構築され実践の中に潜む理論」と「理論から構築され理論的枠組みの中にある実践」の両者を含むイメージを描き、また、その両者を支え、その根源にあるものとしての哲学と、幾多の実践や理論によってそれ自体が創成・生成される可能性を持つ哲学の存在をイメージしている。

こうした考え方は、いわゆる本質主義的考え方ではなく、まさに構成主義的な考え方に依拠していると言ってもよい。「教育諸理論の三層包括分類表（Ver.9.0）」を参照されたい。

（2）カリキュラムデザイン研究の「現点」を支える理論・哲学

先に挙げた「カリキュラムの生成的定義（2017.2.4）」が、如何なる実践的・理論的・哲学的文脈のもとで生成されてきたか、以下、明らかにしたい。

①「カリキュラムとは、幼児・児童生徒・学生・大学院生・現職教員などの学びの履歴 learning histories と、学習者の一人としての授業者の実践研究史 history of the practical study の総体である」は、「計画やプログラムを示すだけではなく、教師の働きかけと子どもの学習経験の総体、および、評価までも含む包括的概念である」という佐藤（1997:27）の定義をベースに、これまでの異校種籍の教職大学院院生とともに、異校種の学校フィールドワークを行ってきた成果としての生成的定義である。

②「カリキュラムは、意図されていない歴史・文化（hidden curriculum）の上に、様々なレベルの意図的・目的的教育計画（plan）のもと実践・活動（do）が展開され、その成果の検証評価と改善（see・check／act）に至るサイクルであり、学習財（学習対象やツール）への深い「理解」を促すプロセスである」については、多くの教育課程論の教科書に受け継がれてきた顕在カリキュラムとしての「計画」・「実施」・「達成」されたカリキュラムと

それを支える潜在カリキュラムの存在を示す定義である。また、「学習財（学習対象やツール）への深い『理解』を促す」という目的的な表現を加え構成された。この「学習財（学習対象やツール）への深い『理解』」は、ウィギンズ、マクタイ（2012）が主張する「理解の6側面」を意味している。この「理解」観は、これまでの「知識・理解」と一括りにされたきた狭義の「理解」ではなく、また、単にブルームらのタキソノミー（改訂版を含む）のごとく「教育目標の分類学」のカテゴリーの部分（西岡・石井・田中,2015:78-84）に位置付けられるがけではなく、新しい「理解」の理解を迫る概念であると言ってよい。図3のように、「理解 understanding」には「説明 explanation」「解釈 interpretation」「パースペクティブ・衡観 perspective（筆者は「展望」とする）」「活用 application」「共感 empathy（筆者は違和感 antipathy を付加）」「自己認識 self-knowledge」の6側面が存在する。この「理解の6側面」は、直線上の段階や到達レベルを示すものではなく、学習過程や到達点に立ち現れる学習者や授業者の「理解」の状況を示すエビデンスに他ならない。この「理解の6側面」は、次期学習指導要領の重要なポイントになるだろう「アクティブラーニングの視点」としての「主体的・対話的で深い学び」に根拠を与える概念となりうると思われる。

新しい「理解」の理解：理解の6側面

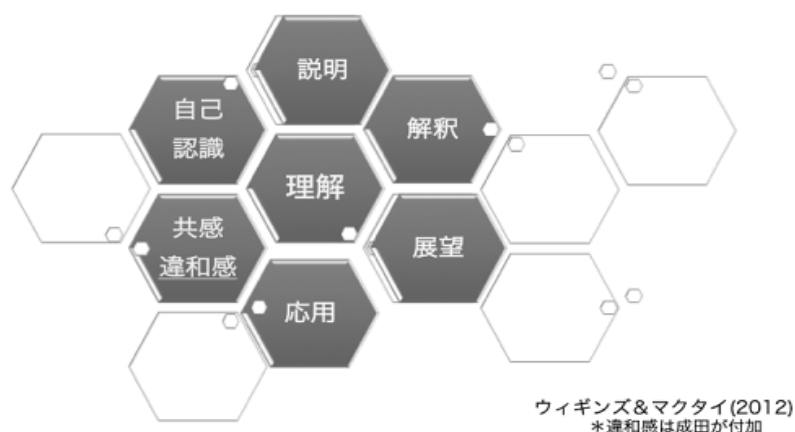


図3 理解の6側面（側面配列順序は成田）

③「カリキュラムの展開過程は、PDS (plan, do, see) /PDCAサイクルを基点としつつ、ALACTモデル、CAP, Do!サイクル（図4）など多様なサイクルやモデルが創成されてきた」とい点については、まさにこの教職大学院で学び究めの過程でもっとも援用されたコルトハーヘン（2010）の「ALACTモデル」と「8つの小さな窓と1つの長く大きな窓」や成田（2010,2016）の提唱する「CAP, Do!サイクル」（Catch, Anticipate/Assessment, Produce, Document）など、多様なカリキュラムマネジメントの存在を示している。

・ALACTモデル：Action（行為）→Looking back on the action（行為の振り返り）→Awareness of essential aspects（本質的な諸相への気づき）→Creating alternative methods of action（行為の選択肢の拡大）→Trial（試み）

・Awareness of essential aspects（本質的な諸相への気づき）を促すためには、「8つの小

さな窓と1つの長く大きな窓」を用いて、教師と子どもたちの[何をしたかったのか want][何をしたのか do][何を考えていたのか think][なにを感じていたのか feel] のズレと[如何なる文脈にあったのか Context]について深い振り返りを行う。

カリキュラム・マネジメント（例）

CAP, Do ! サイクル理論：変型PDCAサイクル

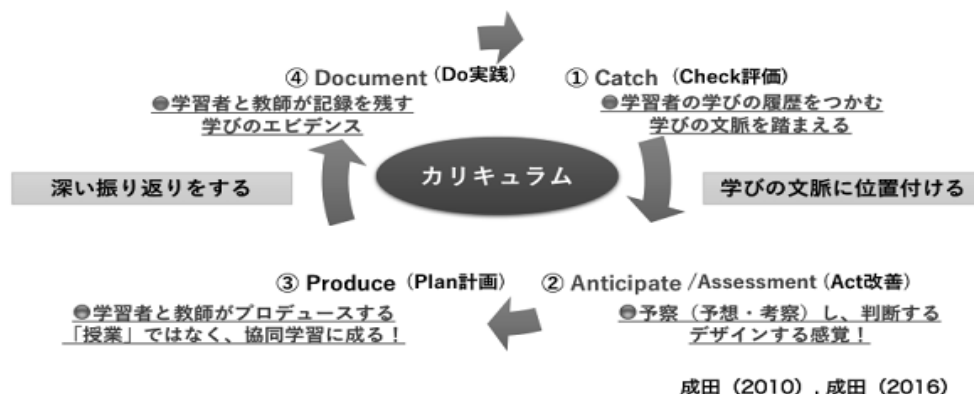


図4 CAP, Do! サイクル（筆者作成）

・カリキュラムデザインのポイントとしては、**Catch**（学習者の学びの履歴をつかみ、学びの文脈を踏まえること）と **Document**（学習者と教師が記録を残し、エビデンスを得ること）である。

④「カリキュラムは、あらゆるひと・もの・こと、時間割で区切られた教科・領域等のつながり connection とつりあい balance、そして、それらを包み込み inclusion、異校種の教育を縦断かつ横断し続ける sustainability という、広くて深いホリスティック holistic な概念である」については、「カリキュラム」という概念があらゆるものとのつながりとつりあい、つつみこみつづけるプロセスの総体であることから、まさにホリスティックな概念であると言ってよい。

このホリスティックな概念は、「教育諸理論の三層包括分類表（Ver.9.0）」（参考資料1-1）を読み解いてゆくと、そのおおよその輪郭が理解できる。この「教育諸理論の三層包括分類表（Ver.9.0）」は、吉田（1999:281）の「教育諸理論の三層包括的分類」をベースに、この9年間の教職大学院における教育研究・教育実践の過程でその学びと究めを取り込みながら、更新・改訂を重ねてきた。

吉田（1999:281）の「教育諸理論の三層包括的分類」（参考資料1-2）は、「思想哲学・教育学・心理学」「教育目的」「教育課程」「教育方法」「主な資源」「評価方法」という6つの項目について三層の包括的分類がなされていたが、「教育諸理論の三層包括分類表（Ver.9.0）」では、「思想哲学（哲学的背景・心理学的背景・脳科学的背景）・教育学（教育学的背景）」「教育目的」「教育課程（カリキュラム＝計画・実施・達成、潜在）」「教育方法」「主な教育資源」「評価方法（確認とその記録）」「研究方法」「組織マネジメント」「各学校種別傾向性」と項目が増加してきた。（下線部増加）

また、「**Transmission** 伝達」「**Transaction** 交流」「**Transformation** 変容（主体変様）」という三層については、後者の「教育諸理論の三層包括分類表（Ver.9.0）」は、まさに包括性

が可視化される表記に改訂した。

「カリキュラムを俯瞰するための『3つの学習スタイルの関係構造』を読み解く」(2017.2.4)を併せ見ると、「伝達」・「交流」・「変容(主体変様)」という三層が分離・独立・対立するものではなく、ホーリズム哲学に支えられ、ホリスティックな包括性の中にあることに気づく。

計画・実施・達成・潜在する過程としてのカリキュラムは、まさに学習者にとっても授業者(学習0ゼロ)にとってもホリスティックな存在であると言ってよい。

最終回の講義「カリキュラムデザイン基礎」は、いわゆる古典的な講義教室の形式で、しかも、プレゼンテーション・ツールを使わず、黒板とチョークを使い、講義中心であるにもかかわらず、「協同学習」を目指すという試みに挑んだ。

ただ、最終講義である最終回の講義にはゴールなく、ただ、深くて永く続く問い essential questions「それでもカリキュラムとは何か」「カリキュラムをデザインするということは何か」「カリキュラムを支えるホリスティックなアプローチとは何か」などの問いに、今ここから共に応答し始めることができればよいと思う。

主な参考文献(抄)

- ・安彦忠彦(1999)『新版 カリキュラム研究入門』勁草書房。
- ・アングロシーノ,マイケル(2016)柴山真琴訳『質的研究のためのエスノグラフィーと観察』新曜社
- ・井筒俊彦(1991)『意識と本質』岩波書店(文庫)。
- ・石戸教嗣・今井重孝編著(2011)『システムとしての教育を探る:自己創出する人間と社会』勁草書房。
- ・ウォーラーステン,イマニュエル(2015)山下範久・滝口 良訳『知の不確実性:「史的社会科学」への誘い』藤原書店。
- ・ウィギンズ,G、マクタイ,J(2012)西岡加名恵訳『理解をもたらすカリキュラム設計:逆向き設計』日本標準。
- ・エンゲストローム,ユーリア(1999)山住勝広訳『拡張する学習』新曜社。
- ・遠藤貴広(2004)「G・ウィギンズの『看破』学習:1980年代後半のエッセンシャル・スクール連盟における『本質的な問い』を踏まえて」『教育方法学研究』第30巻, pp.47-58.
- ・遠藤貴広(2005)「G.ウィギンズのカリキュラム論における『真正の評価』論と『逆向き設計』論の連関:「スタンダード」概念に注目して」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第51集, pp. 262-274.
- ・大須賀発蔵(1987)『いのち分けあいしもの—東洋の心を生きる』柏樹社。
- ・黒田正典(2003)「東洋と西洋:主体変様の認識と客体観察的認識」『心理学の哲学』渡辺恒夫・村田純一・高橋零子編, pp.273-303.
- ・小田博志(2010)『エスノグラフィー入門:<現場>を質的研究する』春秋社
- ・ガーゲン,ケネス,J(2004)東村知子訳『あなたへの社会構成主義』ナカニシヤ出版。
- ・コルトハーヘン,F(2010)武田信子・今泉友里・鈴木悠太・山辺恵理子訳『教師教育学:理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』学文社。

- ・佐藤 学 (1997) 『カリキュラムの批評：公共性の再構築へ』 世織書房.
- ・鈴木大拙 (1997) 『東洋的な見方』 岩波書店 (文庫) .
- ・世阿弥 (2012) 小西甚一編訳『風姿花伝・花鏡』 たちばな出版.
- ・張 鍾元 (1987) 『老子の思想：タオ・新しい思惟への道』 講談社 (学術文庫) .
- ・デューイ, ジョン (2010) 栗田修訳『経験としての芸術』 晃洋書房.
- ・中川吉晴 (2005) 『ホリスティック臨床教育学：教育・心理療法・スプリテュアリティ』 せせらぎ出版.
- ・成田喜一郎 (1995) 「[実践・研究ノート]“Holistic Curriculum”とは何か：一中学校社会科教師の視点で考える」『東京学芸大学附属大泉中学校研究集録』 No.36, pp.1-16.
- ・成田喜一郎 (2003) 「ホリスティック・カリキュラム論序説」 『ホリスティック教育ガイド』 せせらぎ出, pp.73-77.
- ・成田喜一郎 (2010) 「多様な教育方法および評価方法への支援」『シリーズ学校図書館学 3 学習指導と学校図書館』 全国学校図書館協議会, pp.181-191.
- ・成田喜一郎 (2013) 「子どもと教師のためのオートエスノグラフィーの可能性：『創作叙事詩・解題』を書くことの意味」『ホリスティック教育研究』 第 16 号、pp.1-16.
- ・成田喜一郎 (2016) 「教職大学院における『カリキュラム研究』の成果と課題～理論と実践の架橋・往還への「みち」」『東京学芸大学教職大学院年報』 第 4 集, pp.1-12.
- ・成田喜一郎 (2017) 「オートエスノグラフィー／ライフヒストリーの中の環境教育：『史的環境教育学』への誘い」『環境教育学研究』 第 26 号.
- ・成田喜一郎「協働エスノグラフィー／懐かしい未来との対話：ラダックの暮らしと私たち」『ホリスティック教育研究』 第 20 号 .
- ・西岡加名恵・石井英資・田中幸治耕治 (2015) 『新しい教育評価入門：人を育てる評価のために』 有斐閣.
- ・フッサール, エトムント (2012) 浜渦辰二・山ロ一郎訳『間主観性の現象学：その方法』 筑摩書房.
- ・フリック,ウヴェ (2015) 小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子訳『新版 質的研究入門：〈人間の科学〉のための方法論』 新曜社.
- ・フレイレ, パウロ (2011) 三砂ちづる訳『被抑圧者の教育学 (新訳)』 亜紀書房 (小沢有作訳 1979) .
- ・ミラー, P.ジョン (1994) 吉田敦彦・手塚郁恵・中川吉晴訳『ホリスティック教育：いのちのつながりを求めて』 春秋社 (原題： *The Holistic Curriculum*) .
- ・ミラー, P.ジョン (1997) 中川吉晴訳『ホリスティックな教師たち：いかに真の人間を育てるか?』 学研. (原題 *The Holistic Teacher*) .
- ・山住勝広, ユーリア・エンゲストローム『ノットワーキング：結び合う人間活動の創造へ』 新曜社.
- ・吉田敦彦 (1999) 『ホリスティック教育論：日本の動向と思想の地平』 日本評論社.

(本文中掲載の文献も参照されたい)

以上、本稿中の URL は、すべて 2017.2.4 現在、取得確認情報である。

参考資料

次の参考資料は、本誌「参考資料」の頁に掲載したので、参照されたい。

参考資料 1-1

「教育諸理論の三層包括分類表 (Ver.9.0)」(成田, 2017.2.4)

参考資料 1-2

「教育諸理論の三層包括的分類」(吉田, 1999: 281)

参考資料 2

「戦後日本における学習指導要領の変遷と教師のライフヒストリー：社会科教育を中心に」

(成田編, 2016 年版)

なお、最終回 (2017.2.6) の講義では、以下の資料も配布した。

成田喜一郎 (1995) 「[実践・研究ノート] “Holistic Curriculum” とは何か：一中学校社会科教師の視点で考える」『東京学芸大学附属大泉中学校研究集録』 No.36, pp.1-16.

https://ir.u-gakugei.ac.jp/bitstream/2309/5873/1/AN00158421_36_001.pdf (2017.2.4 取得)

謝辞

「カリキュラム開発の方法」(2008-2014) では、三石初雄教授 (現帝京大学)、渡辺貴裕准教授 (本学教職大学院)、「カリキュラムデザイン基礎」(2015) では、永田繁雄教授 (本学教職大学院) との Team Teaching で実践することができた。

改めてここに感謝の気持ちをお伝えし、本稿の執筆を終えることにする。

2017.2.6 「カリキュラムデザイン基礎」(最終回) の「最終講義ノート」より(成田喜一郎)