研究ノート

カリキュラム類型の理解における多様性

鈴　木　そよ子

はじめに

カリキュラムを研究するうえで、カリキュラムの分類についての把握は欠くことができない。教育活動のためにカリキュラムを構成する際も同様である。研究対象とするカリキュラムやこれから構成するカリキュラムが、カリキュラムの分類上、どの位置にあるのかをわかることによってはじめて、当該カリキュラムの意義や特徴を明確にすることができると考える。

歴史的にみると、教科カリキュラム、経験カリキュラム等の類型的なものから、ドクロリー・メソッド、イエナプラン、プロジェクト・メソッド、ウィネトカ・プラン、ドルトン・プランなどのように固有名詞で表現されるカリキュラムや、合科学習、動的教育、総合学習など、今日においても様々な名称でカリキュラムが実施されている。これらをカリキュラムごとに研究することによって、自己完結的な研究対象として検討することはできる。だが、当該カリキュラムをカリキュラムの全体像のなかに位置づけて検討できなければ、研究の蓄積にはならない。

カリキュラム研究の成果は数多く刊行されている。外国のカリキュラム研究についての研究書、日本における学校を単位としたカリキュラム改革、教科教育を軸としたカリキュラム開発など。だが、個々の研究や実践についてのカリキュラム研究上の位置づけについてみると、あいまいである。一時的に注目を集めたり、パターン化したものが流布したりしても、それらがカリキュラム分類上のどの種類の問題なのかという共通認識になることなく終わってしまう。カリキュラム研究のあり方自体が、個々の研究の成果を、先行する研究に積み重ねられる研究形態になっていない。そのため、たとえば過去に研究対象となり、まとまりのある研究成果が出ているにもかかわらず、年月が経ち、後進の研究者や実践家が同じ対象について新しい研究テーマとして取り組み、新たな研究成果として公にした場合も、カリキュラム研究全体として、過去の研究成果とのつながりや重なりを明確にすることもできない現状ではないだろうか。

カリキュラム研究やカリキュラム開発において、カリキュラムの全体像を共有し、当該カリキュラムの位置を把握するために、カリキュラムを分類することは基本的な問題となる。多様なカリキュラムを位置づけることができ、時代の変化にも対応できる分類法の重要性は自明であろう。

本稿では、今日におけるカリキュラム分類法について考察するための第一歩として、様々な書で説明されている「カリキュラム類型」に注目する。資料として用いるのは、定説となっている定義やカリキュラム研究の到達点を示す事典類3点である。まず、1990年に第一法規から刊行された『新教育学大事典』第２巻、次に、1999年に明治図書から初版が発行された『重要用語300の基礎知識①　教育課程』、さらに、2001年にぎょうせいから初版が発行された『現代カリキュラム事典』である。

検討方法として、1〜3節で各資料の内容のポイントについて、可能な限り引用文を示しながら整理する。これに基づいて、4節で表を作成し、類型の原理、基本説明並びに事例について

比較する。5〜8節で、観点ごとの考察をする。

これらの「カリキュラムの類型」の項目を比べると、同一内容の説明であっても、幅広いニュアンスで記述されており、相反するものもあり、具体例に整合性がないこともある。また、個々の具体的事例との対応も定かでない場合もある。今日のカリキュラムを分類する方法が明確に示されてはいないといっていいだろう。このことと、個々の事例研究がカリキュラム研究全体の到達点として生かされてきてないことは、カリキュラム研究の問題点を示す表裏一体の事柄として捉えられる。

1．安彦忠彦「カリキュラムの類型」

『新教育学大事典』第２巻、第一法規、1990年）において、安彦氏は、まず、カリキュラムをどのような形にするかは「カリキュラム・デザイン」の問題だとする見方が一般的だという点を踏まえたうえで、カリキュラム類型化の始まりについて述べている。「従来は、伝統的に知識内容を重視する立場からカリキュラムをつくることが当然視されていたのに、20世紀に入り、児童中心主義の教育運動が起こり、この立場からのカリキュラム構成が唱えられるようになった。この結果、1930年代から50年代にかけて、学習者を重視する立場と知識内容を重視する立場とを両極にして、この間に様々のタイプのカリキュラムを考案、配置する試みがなされた。このときの整理の過程で、この両極の間に配置されるカリキュラムの類型化が、学者によっていろいろに行われた。」(p.55)　1930年代から50年代にかけて、類型化が行われるようになったという歴史的な指摘であり、類型化の原理が「学習者を重視する立場と知識内容を重視する立場とを両極にして」述べられており、この「立場の違い」が類型化の原理だとみていると判断できる。

安彦氏は、「このような類型とは別の類型もある」(p.55)と述べ、「義務教育学校の教育課程に関する『年齢（年数）主義型』と『課程主義型』とである。教科型や経験型を『構成原理による類型化』とし、年齢主義や課程主義を『履修原理による類型化』として」(p.55)区別する。原理と類型の関係を整理すると次の2点になる。

①　構成原理による類型

・・・教科型や経験型

②　履修原理による類型

・・・年齢主義や課程主義

そして、教科型や経験型の中間に位置づく多様なカリキュラムは、①のなかの多様性として位置づけている。さらに、「一般に『類型』といえば、この構成原理によるカリキュラムの形態をさす。」(p.55)と、カリキュラム類型の対象は①が主であることを示している。「構成原理」にもとづく類型化について、「何よりもその軸は、『統合』の方式、度合いの違いによる場合が多い。」（p.55）と特徴を述べ、その代表例として、ホプキンズ（Hopkins,L,T.）によるものを挙げている。ホプキンズの「教科型」から「経験型」への歴史的展開の必然性は、現在では受け入れられていないということと、「日本では倉澤剛や山田栄によって類型化が試みられているが、現在の法律的な規定が『教科型』であるため、日本では『類型』についてあまり議論されない。」(p.56)と述べている。これを、1990年時点の現状認識としてみると、倉澤剛が『カリキュラム構成』（成文堂新光社）を出版したのは1949年であり、山田栄が『教育課程入門』（金子書房）を出版したのは1952年、『現代教育課程入門』（共同出版）を出版したのは1974年であるから、1990年時点では、彼らに続く研究はなされていないということなのだろうか。

「これらの研究者の共通点をまとめ、最も一般的な類型」として次の6種類のカリキュラムが示されている。「これらの研究者の共通点」というのだから、先にあげた研究者のうち一人に依拠するのではなく、安彦氏が「最も一般的な類型」だと判断したものが、次に示される6類型になる。

1）　教科カリキュラム・・・「教科・科目が、

相互に独立に組織、構成され、並列的に配置されているもので、基本的に知識の分類に従っている。子どもの側の心理性はほとんどまったく無視されている。」(p.56)と説明しており、例として、江戸時代の「藩校などでの『四書五経』の勉強を初学者から始めたこと」、そして、「現在でも、学校という教育機関の大部分は、この型のカリキュラムがその中心となっている。」(p.56)

2） 相関カリキュラム・・・「教科カリキュラムがあまりに相互に無関係でありすぎる結果、相互に重複する無駄や、関係づけた方が学習効果が高まると予想されるものが見られる場合、並列した教科はそのままだが、内容的にはふたつ以上の教科を相互に関係づけて教えるようにしたものである。」(p.56)考えられるケースとして以下の例が示されている。

・地理と歴史のような類似の教科間の相関
・国語と歴史のようなやや異質の教科間の相関
・数学と子どものクラブ活動というような教科と教科外課程との相関
・偶然的な相関づけと長期にわたる計画的な相関づけ(p.56)

3） 融合カリキュラム・・・「教科という枠をもはや取り外して、それらの教科の中の類似の内容を取り出して融合し、一つの領域あるいは教科を新しく作り出したものである。」(p.56)　例として、「合科的な性格の『一般理科』とか、最近の日本の『生活科』など」を挙げている。(p.56)

4） 広(領)域カリキュラム・・・「融合カリキュラムの考え方をすべての分野に拡大すると、教科名はなくなり、いくつかの大きな文化領域から構成されるカリキュラムとなる。」(p.56)　例として、大学における一般教育カリキュラムの「人文科学」「社会科学」「自然科学」の三つの領域区分を挙げている。この区分も「教科型」を基礎に置く日本の区分と、アメリカで試みられた「経験型」を基礎に置く「健康」「家庭」「娯楽」などの区分があるとしている。

5） コア・カリキュラム・・・「コア」(中核)をもったカリキュラムを指すが、これは「必修課程」や諸教科または諸経験の統合的な課程にあたるという。これにも「教科型」と「経験型」があり、「教科型」では、全員必修の教科であり、「経験型」では、「コア」になる中心課程とそれを取り巻く周辺課程にわけられると述べている。「経験型」の例として、「中心課程は社会機能法などによって子どもの生活課題を中心に問題解決的内容で構成された総合的な課題で、周辺課程はそれに必要な基礎的知識・技能を学習する課程であったり、あるいは高学年では個々人の関心や興味に応ずる選択課程であったりする。」(p.56)

6） 経験カリキュラム・・・「教育内容を、教科を構成する様々の文化領域の知識、技能、価値からつくるのではなく、すべてを子どもの生活経験、子どもの必要や要求に従って、できるだけ子どもとともに、その都度構成しようとするものである。」(p.56)

安彦氏はこの経験カリキュラムは、一つの理念型であり教師の教育計画や教育意図をまったく認めないわけではないと説明を補足している。「しかし、あくまでもそれは大まかなものにとどめ、学習環境を豊かにして、子どもの個別的、具体的な学習要求に応ずるようにしようとするものである。」(p.56)　例として、「最近のオープン・カリキュラムの一部には、この考えに通じるところがある。」(p.56)と述べている。

安彦氏は６種類のカリキュラムの説明を終え、「こう考えてくると、次の二つのことが浮かび上がってくる。」と、次の２点を挙げる。

「①　学習者の心理的な内部条件（主体）と文化遺産や知識体系という外部条件（客体）との関係をめぐって、そのどちらを重視するかという『主体－客体』の軸と、カリキュラムの形態を規定する、人格的統合を求めるか、人間的全面〔発達〕性を求めるかという教育目的に関わ

る「統合－分化」の軸との二つを交差させるところに、これらの類型化が生まれること。

② これらの諸類型は、もはやどれか一つが絶対的に有効な類型だということではなく、子どもの発達段階、教育の目的、知識の性格や社会的必要性の相違などによって、最適の組み合わせを探ることが必要であること。」(p.56)

また、安彦氏は「課題」として、「日本での『カリキュラムの類型』に関する議論は、根本的に研究者レベルの抽象論に終わっていることが多い。実際に「教科型」と「経験型」とに分けて、その中間に様々の類型を位置づけてみても、それ以上のことは出てこない。」(pp.56-57)と、カリキュラム研究と類型議論の乖離を指摘したうえで、類型論を具体的なカリキュラム構成にどう生かしていくかということを課題としている。

ここでは触れていない「学問中心型」「人間性中心型」などについても「類型の軸」と「形態上の変化」が明確でない限り「類型」と呼ぶに値しないと述べている。

2．林　尚示「カリキュラムの類型」

天野正輝編『重要用語300の基礎知識①　教育課程』明治図書、1999年初版、2005年4版における林氏のカリキュラム類型の概念についての説明では、カリキュラム類型は、「カリキュラムを『教科－経験』『分化－統合』などの軸によって分類したもの。」(p.22)であり、教育内容に注目すると、教科カリキュラムと経験カリキュラムに類型化できるという。そして、「教科相互の関連に注目すると分化カリキュラムと統合カリキュラムに類型化できる。」(p.22)

さらに、用語の歴史的背景・現状について「以下に、歴史上有力な分類枠組みである『分化－統合』による類型を提示する。」(p.22)として、メリーランド学校公報の『カリキュラム研究案内』(1941年）とホプキンスの著書のカリキュラム類型の紹介とともに、6種類のカリキュラム類型が説明されている。

1） 教科カリキュラム(Subject curriculum)・・・「教授する教材の目的や性質によって、国語・社会・算数（数学）・理科などの教科で構成されるカリキュラム。」例として「現在、初等中等学校の大部分は教科カリキュラムによる。旧くは『７自由科』や『四書五経』なども含まれる。」(p.22)

2） 相関カリキュラム（Correlated curri-culum）・・・「教科カリキュラムによる教科の区分を踏襲しつつ学習効果の向上のため、２教科以上の間の相互関連を図るカリキュラム。」(p.22)　例としてイギリスのクロス・カリキュラムがあげられている。

3） 融合カリキュラム(Fused curriculum)・・・「教科の学習を中心とするが、時事問題などを利用するため、問題の範囲を覆う教科の境界を撤廃したカリキュラム。」(p.22)　例として、「歴史・地理・公民などを融合した一般社会科など」　(p.22)を挙げている。

4） 広域カリキュラム(Broad-fields curri-culum）・・・「教科の枠組みを取り払って、広領域で教育内容が再編成されたカリキュラム。」(p.22) 例として、「第一次世界大戦後の10年程度、アメリカの小学校と大学とで実施された。」とある。

5） コア･カリキュラム (Core curriculum)・・・「特定の教科、学習者の関心、社会の問題などを中核（コア）とし、周辺に基礎的知識・技術などを配置して、構造化されたカリキュラム。」　(p.22)　例として、戦後日本の千葉県北条プランや兵庫県明石プランを挙げている。

6） 経験カリキュラム(Experience curri-culum)・・・「既存の学問や教科の体系ではなく、学習者の興味や欲求から作成されたカリキュラム。」　(p.22)　例として、幼稚園教育がこれに近いと指摘している。

カリキュラム類型に関する課題として、「現在、教科の再編・統合を含めた将来の教科等の構成のあり方についての関心が高まっているが、その際には、カリキュラムの類型論を踏まえた

カリキュラム構造改革が必要となる。」(p.22)と締めくくっている。

3．天野正輝「カリキュラムの類型」

日本カリキュラム学会編『現代カリキュラム事典』ぎょうせい、2001年初版、2005年再版において、天野氏はカリキュラムの類型の「意義」説明として、「教育内容を選択し組織する原理をどこに求めるかによって異なったカリキュラムができあがる。」（p.16）と基本を説明している。そして、原理の「着目」によって以下の3種類が示されている。

① 教育内容に着目→教科カリキュラムと経験カリキュラムに類型化できる。
② 教科相互の関係に着目→分化カリキュラムと統合カリキュラムに類型化できる。
③ 履修原理の違いに着目→年齢（年数）主義ないし履修主義にもとづくカリキュラムと課程主義ないし習得主義に基づくカリキュラムの類型化が可能。(p.16)

「ここでは、教科－経験、分化－統合という軸の組み合わせによるカリキュラム類型を挙げておく。」（p.16）と述べたうえで、「分離教科カリキュラムと経験中心カリキュラムを両極にして、相関カリキュラム、融合カリキュラム、広域カリキュラム、コア・カリキュラムなどに類型化される。」（p.16）つまり、「分離教科カリキュラム(separate subject curriculum)」(p.16)と「経験中心カリキュラム(experience-centered curriculum) (p.17) を両極として、中間に「改造された教科カリキュラム」として、関連（相関）カリキュラム(correlated curriculum)、融合カリキュラム(fused curriculum)、広（領）域カリキュラム(broad-fields curriculum)、コア・カリキュラム(core curriculum)が位置づく。以下、各類型の特徴と事例をまとめる。

[分離教科カリキュラム]

分離教科カリキュラム・・・「個々の教科の背後にある学問の論理的知識体系をただちに教科の内容とし、教科相互の間にはなんらの関連も考慮されない多教科並列のカリキュラム」（p.16）である。典型例として「ローマ時代に発生し長くヨーロッパの教育の主要教科となった「七自由科(seven liberal arts)」と、「1872（明治5）年の学制におけるカリキュラム」（p.16）が挙げられている。

このカリキュラムの特徴は「学問の体系がほぼそのまま教科内容の体系になりうるからカリキュラム編成が容易であり、知識・技術を体系的・効率的に教えることが可能だと考えられてきた。」（p.16）だが、問題点として、学問の進展にともなう学習内容の増加、記憶的にのみ学習しやすく、創造的な思考力や実践力が育ちにくいことが指摘されている。

[改造された教科カリキュラム]

関連（相関）カリキュラム・・・「教科カリキュラムによる教科の区分を踏襲しつつ、学習効果の向上のため、教科間の相互関連を図ったカリキュラム」（p.16）である。事例はない。

融合カリキュラム・・・「教科の学習を中心とするが、問題の範囲を覆う教科の間の境界を撤廃したカリキュラム」（p.16）例として、「地理、歴史、公民の融合としての社会科や物理学、化学、生物学、地学の融合としての理科などのカリキュラムである。」（p.16）とのべられている。

この説明は、「教科」と「科目」を混同している。地理、歴史、公民、物理学、化学、生物学、地学は、いずれも「科目」であり、社会、理科は「教科」にあたる。事例を正しいものとして、説明を訂正するならば、「科目の学習を中心とするが、問題の範囲を覆う科目の間の境界を撤廃したカリキュラム」というべきである。

さらに、社会、理科という名称はあっても、教育内容が科目ごとに分かれているものを「融合」と言っていいのか、つまり、「融合カリキュラム」の例として、社会、理科が妥当なのかどうかも問われなければならない。こ

の事例によって、「分離教科カリキュラム」と「融合カリキュラム」の違いも問わねばならない。同時に「分離教科カリキュラム」と「教科カリキュラム」の区分の違いも不明確である。

広(領)域カリキュラム・・・「教科の枠組みを取り払って、広（領）域で教育内容が再編されたカリキュラム」（p.16）とある。事例はない。

コア・カリキュラム・・・「生活現実の問題解決を学習する『中核課程』と、それに必要な限りで基礎的な知識や技能を学習する『周辺課程』からなる。中心課程の内容は経験カリキュラムとして構成され、カリキュラムの中核的位置にある。周辺課程は教科的内容によって構成されるからまったく教科の存在を認めない経験中心カリキュラムに比べて教科カリキュラムに近いといえる。」（pp.16-17）具体例として「1930年代のアメリカで実践されたヴァージニア・プランはその代表である。」(p.17)と述べている。

[経験中心カリキュラム]

経験中心カリキュラム・・・「総合カリキュラム、生活カリキュラム、活動カリキュラムともいわれ、狭義の経験カリキュラムである。これは、一切の教科の存在は認めず、子どもの興味と目的をもった活動からなる総合的な単元で全体が組織される。」(p.17)

事例として、キルパトリックの提唱したプロジェクト・メソッドの概念が、経験カリキュラムを展開する方法的原理だとしている。さらに総合的単元を構成する際に生じた二つの立場について述べている。「１つは、学習内容として社会の現実の諸問題を取り上げ、それを総合的に検討し、解決の方向を探らせ、主としての社会的実践力の育成を目指すものと、他は、子どもの心性は未分化であるから教科区分はなじまず、統合的な内容で学習させるという、もっぱら心理的側面から総合的単元を構成していくものである。」(p.17)

なお、別の執筆者による別項目として次の項目が挙げられている。(pp.17-21)

a. 稲葉宏雄「学問中心カリキュラム (discipline-centered curriculum)
b. 安藤輝次「人間中心カリキュラム (humanistic curriculum)」
c. 中野和光「社会中心カリキュラム (society-centered curriculum)」
d. 庄司他人男「教科カリキュラム (subject curriculum)」
e. 長谷川　榮「経験カリキュラム (experience curriculum)」
f. 新井孝喜「コア・カリキュラム (core curriculum)」
g. 山口　満「広域カリキュラム (broad-fields curriculum)」

４.「カリキュラムの類型」の比較

1～3節において三者の「カリキュラムの類型」を整理してきたが、三者の文章を表にすると、比較が容易になる。カリキュラム構成の原理や軸、カリキュラム名、基本説明、事例の項目を設定して比べることとした。もちろん、文章の解釈によって表は変わりうるだろう。原理や軸については、並列するのか、見方の違いだけを言っているに過ぎないのか、また、軸がどのように組み合わされているのか明言がないので、わかる限りの内容から以下の表を作成した。「表１　安彦忠彦氏による『カリキュラムの類型』」、「表２　林尚示氏による『カリキュラムの類型』」、「表３　天野正輝氏による原理別『カリキュラムの類型』の分類」、「表４　天野正輝氏による『教科－経験、分化－統合の軸の組み合わせによるカリキュラム類型』」

表１　安彦忠彦氏による「カリキュラムの類型」

	原理	型	カリキュラム名	基本説明	事例
カリキュラム類型	構成原理による類型	教科型	1 教科カリキュラム	・教科・科目が、相互に独立に組織、構成され、並列的に配置されているもの ・基本的に知識の分類に従っている。 ・子どもの側の心理性はほとんどまったく無視されている。	・藩校などでの「四書五経」の勉強を初学者から始めたこと ・現在でも学校という教育機関の大部分は、この型のカリキュラムがその中心となっている
			2 相関カリキュラム	・教科カリキュラムがあまりに相互に無関係でありすぎる結果、相互に重複する無駄や、関係づけた方が学習効果が高まると予想されるものが見られる場合、並列した教科はそのままだが、内容的にはふたつ以上の教科を相互に関係づけて教えるようにしたもの	・地理と歴史のような類似の教科間の相関 ・国語と歴史のようなやや異質の教科間の相関 ・数学と子どものクラブ活動というような教科と教科外課程との相関 ・偶然的な相関づけと長期にわたる計画的な相関づけ
			3 融合カリキュラム	・教科という枠をもはや取り外し、それらの教科の中の類似の内容を取り出して融合し、一つの領域あるいは教科を新しく作り出したもの	・合科的な性格の「一般理科」 ・最近の日本の「生活科」など
			4 広(領)域カリキュラム	・融合カリキュラムの考え方をすべての分野に拡大すると、教科名はなくなり、いくつかの大きな文化領域から構成されるカリキュラムとなる。	・大学における一般教育カリキュラムの「人文科学」「社会科学」「自然科学」の領域。 ・領域区分の方法－2種 ・「教科型」を基礎に置く日本の区分 ・アメリカで試みられた「経験型」を基礎に置く「健康」「家庭」「娯楽」などの区分
			5 コア・カリキュラム	・「コア」（中核）をもったカリキュラムを指す。 ・これは「必修課程」や諸教科または諸経験の統合的な課程にあたる。 ・「教科型」と「経験型」がある。 ・「教科型」では、全員必修の教科であり、「経験型」では、「コア」になる中心課程とそれを取り巻く周辺課程にわけられる。	・「経験型」の例「中心課程は社会機能法などによって子どもの生活課題を中心に問題解決的内容で構成された総合的な課題で、周辺課程はそれに必要な基礎的知識・技能を学習する課程であったり、あるいは高学年では個々人の関心や興味に応ずる選択課程であったりする。
		経験型	6 経験カリキュラム	・教育内容を、教科を構成する様々の文化領域の知識、技能、価値からつくるのではなく、すべてを子どもの生活経験、子どもの必要や要求に従って、できるだけ子どもとともに、その都度構成しようとするもの	・最近のオープン・カリキュラムの一部には、この考えに通じるところがある。
	履修原理による類型	年齢（年数）主義型			
		課程主義型			

注1）安彦忠彦「カリキュラムの類型」『新教育学大事典』第２巻、第一法規、1990年、pp. 55–57に基づいて作成。
注2）６類型の説明の後に、下記の2点が「浮かび上がってくる」という言葉で補足されている。
① 学習者の心理的な内部条件（主体）と文化遺産や知識体系という外部条件（客体）との関係をめぐって、そのどちらを重視するかという『主体－客体』の軸と、カリキュラムの形態を規定する、人格的統合を求めるか、人間的全面〔発達〕性を求めるかという教育目的に関わる「統合－分化」の軸との二つを交差させるところに、これらの類型化が生まれること。
② これらの諸類型は、もはやどれか一つが絶対的に有効な類型だということではなく、子どもの発達段階、教育の目的、知識の性格や社会的必要性の相違などによって、最適の組み合わせを探ることが必要であること。
注3) 表中の表現は、安彦氏の表現を引用したもの。出典については、本文の引用注記を参照。

表２　林尚示氏による「カリキュラムの類型」

	軸	注目点	類型化	カリキュラム名	基本説明	事例
カリキュラム類型	「教科―経験」の軸	教育内容に注目	教科カリキュラム			
			経験カリキュラム			
	「分化―統合」の軸	教科相互の関連に注目	分化カリキュラム	1　教科カリキュラム	・教授する教材の目的や性質によって、国語・社会・算数（数学）・理科などの教科で構成されるカリキュラム	・現在、初等中等学校の大部分は教科カリキュラムによる。 ・旧くは『７自由科』や『四書五経』なども含まれる。
				2　相関カリキュラム	・教科カリキュラムによる教科の区分を踏襲しつつ学習効果の向上のため、２教科以上の間の相互関連を図るカリキュラム	・イギリスで実践され、日本にも導入されつつあるクロス・カリキュラム
				3　融合カリキュラム	・教科の学習を中心とするが、時事問題などを利用するため、問題の範囲を覆う教科の境界を撤廃したカリキュラム	・歴史・地理・公民などを融合した一般社会科など
				4　広領域カリキュラム	・教科の枠組みを取り払って、広領域で教育内容が再編成されたカリキュラム	・第一次世界大戦後の10年程度、アメリカの小学校と大学とで実施された。
				5　コア・カリキュラム	・特定の教科、学習者の関心、社会の問題などを中核（コア）とし、周辺に基礎的知識・技術などを配置して、構造化されたカリキュラム	・戦後日本の千葉県北条プランや兵庫県明石プラン
			統合カリキュラム	6　経験カリキュラム	・既存の学問や教科の体系ではなく、学習者の興味や欲求から作成されたカリキュラム	・幼稚園教育がこれに近い

注1）林尚示「カリキュラムの類型」天野正輝編『重要用語300の基礎知識①　教育課程』明治図書、1999年初版、2005年4版、p. 22にもとづいて作成。
注2）林氏の説明から、2軸並列の表を作成した。これは、両者の関係についての言及がないことによる。
「注目点」についての説明内容に関してさらに調べることによって、6つのカリキュラム名を両側から「軸」「注目点」「類型化」が挟むような表ができる可能性がある。
注3）「教科相互の関連に注目すると分化カリキュラムと統合カリキュラムに類型化できる。」「以下に、歴史上有力な分類枠組みである『分化－統合』による類型を提示する。」(p. 22) という2つの説明を合わせて、6つの「カリキュラム名」と「類型化」の欄を合わせたが、下方の「カリキュラム名」ほど「統合」という明言はない。
注4）表中の表現は、林氏の表現を引用したもの。出典については、本文の引用注記を参照。

表３　天野正輝氏による原理別「カリキュラムの類型」の分類

原理	着目点	カリキュラム類型
教育内容を選択し組織する原理による分類	教育内容に着目	教科カリキュラム
		経験カリキュラム
	教科相互の関係に着目	分化カリキュラム
		統合カリキュラム
	履修原理の違いに着目	年齢主義（履修主義）
		課程主義（習得主義）

注1）天野正輝「カリキュラムの類型」日本カリキュラム学会編『現代カリキュラム事典』ぎょうせい、2001年初版、2005年再版、pp. 16–17に基づいて作成。
注2）表中の表現は、天野氏の表現を引用したもの。出典については、本文の引用注記を参照。

表４　天野正輝氏による「教科－経験、分化－統合の軸の組み合わせによるカリキュラム類型」

カリキュラム名		基本説明	事例
分離教科カリキュラム		・個々の教科の背後にある学問の論理的知識体系をただちに教科の内容とし、教科相互の間にはなんらの関連も考慮されない多教科並列のカリキュラム ・この型のカリキュラムが長く採用されてきた理由は、文化の各領域について網羅的な知識・技能を習得させることを学校の任務と考える教育観が支配的であったから、また、編成が容易であり、知識・技能を体系的効率的に教えることが可能だと考えられてきたから。 ・学問の発達・分化につれて、教科の数が増え、学習者の負担を重くし、知識の伝達のため、記憶的にのみ学習しやすい。 ・創造的思考力や実践力は育ちにくい。 ・学習内容が抽象的、一般的なものになりやすく、地域の特殊性、子どもの興味・関心を軽視した授業に陥りやすい。	・ローマ時代に発生し長く　ヨーロッパの教育の主要　教科となった七自由科 ・1872（明治5）年の学制におけるカリキュラム
改造された教科カリキュラム	関連(相関)教科カリキュラム	・教科カリキュラムによる教科の区分を踏襲しつつ、学習効果の向上のため、教科間の相互関連を図ったカリキュラム	
	融合カリキュラム	・教科の学習を中心とするが、問題の範囲を覆う教科の間の境界を撤廃したカリキュラム	・地理、歴史、公民の融合としての社会科や物理学、化学、生物学、地学の融合としての理科などのカリキュラムである。
	広(領)域カリキュラム	・教科の枠組みを取り払って、広(領)域で教育内容が再編されたカリキュラム	
	コア・カリキュラム	・生活現実の問題解決を学習する「中核課程」と、それに必要な限りで基礎的な知識や技能を学習する「周辺課程」からなる。 ・中心課程の内容は経験カリキュラムとして構成され、カリキュラムの中核的位置にある。 ・周辺課程は教科的内容によって構成されるからまったく教科の存在を認めない経験中心カリキュラムに比べて教科カリキュラムに近いといえる。	・1930年代のアメリカで実践されたヴァージニア・プランはその代表である。
経験中心カリキュラム		・総合カリキュラム、生活カリキュラム、活動カリキュラムともいわれ、狭義の経験カリキュラムである。 ・これは、一切の教科の存在は認めず、子どもの興味と目的をもった活動からなる総合的な単元で全体が組織される。 ・教科の壁は消滅し、学校教育は子どもの生活そのものと一致する。	・キルパトリックの提唱したプロジェクト・メソッドの概念は、経験カリキュラムを展開する方法的原理だといえる。 ・方法的単元構成の2つの立場。 ・学習内容として社会の現実の諸問題を取り上げ、これを総合的に検討し、解決の方向を探らせ、主として社会的実践力の育成を目指すもの ・子どもの心性は未分化であるから教科区分はなじまず、統合的な内容で学習させるという、もっぱら心理的側面から構成していくもの

注1）天野正輝「カリキュラムの類型」日本カリキュラム学会編『現代カリキュラム事典』ぎょうせい、2001年初版、2005年再版、pp. 16-17に基づいて作成。
注2）表中の表現は、天野氏の表現を引用したもの。出典については、本文の引用注記を参照。

具体的なカリキュラム名は三者とも６種類であり、名称もほぼ一致している。だが、その位置づけの説明は三者とも異なる。原理や事例についても同様である。

カリキュラム名は、

① 教科カリキュラム
（分離教科カリキュラム）
② 相関カリキュラム
（関連(相関)教科カリキュラム）
③ 融合カリキュラム
④ 広(領)域カリキュラム
⑤ コア・カリキュラム
⑥ 経験カリキュラム
（経験中心カリキュラム）

５．カリキュラム類型化の原理

三者とも６つのカリキュラム名は、ほぼ共通している。だが、これらを成立させている「原理」や「軸」についての説明は異なる。

安彦氏は、構成原理による類型として６つのカリキュラムを捉えており、教科型から経験型までのバリエーションとして見ている。

これに対し林氏は、教科相互の関係に注目した「分化―統合」の軸によって類型化されたものが、６つのカリキュラムだと捉えている。

さらに、天野氏は、教育内容を選択し組織する原理として、教育内容に着目することによって教科カリキュラムと経験カリキュラムに類型化でき、教科相互の関係に着目することによって分化カリキュラムと統合カリキュラムに類型化できると述べているが、６つのカリキュラムの説明に際しては、教科－経験、分化－統合の軸の組み合わせによると述べる。そのため、まず分離教科カリキュラム、改造された教科カリキュラム、経験中心カリキュラムという３区分を挙げて、改造されたカリキュラムのなかに４種類のカリキュラムを入れている。だが、二つの軸がどのように組み合わされているのかについての説明はない。

三者の説明を合わせてみると、カリキュラム類型の原理を確定することはできない。

６．６つのカリキュラムの基本説明

① 教科カリキュラム
（分離教科カリキュラム）

現在の初等・中等教育の教育機関で行われているカリキュラムである点については一致している。安彦氏と天野氏は、①の特徴として、子どもの側の心理性を無視している、子どもの興味・関心を軽視したものになりやすいという点に言及している。教科が相互に独立して組織されていることイコール子どもの側の心理性を無視していることなのだろうか。教科が相互に独立していながら、子どもの心理性を考え、子どもの興味・関心を考慮している場合、教科カリキュラムとは言わないのだろうか。

② 相関カリキュラム
（関連(相関)教科カリキュラム）

教科相互の独立性は保ちながら、学習効果の向上のために、内容的に二つ以上の教科を関係づけて教えるカリキュラムだという点では、三者の見解は一致する。ここでは、三者ともに、相関するのは教科であり、ある同一内容を巡って、複数の教科を関連づけることを意味している。

③ 融合カリキュラム

教科の枠を取り外すという点は三者とも一致している。だが、安彦氏は、いくつかの教科の類似内容を取り出して、新たな教科を作り出すという。林氏は、教科の枠を撤廃して、時事問題などを扱うという。天野氏は「教科の学習を中心とするが、問題の範囲を覆う教科の間の境界を撤廃したカリキュラム」（p.16）という。三者三様の説明だと捉える。

④ 広(領)域カリキュラム

これも三者の捉え方が異なる。安彦氏は、大学でのカリキュラムを念頭に置き、林氏、天野氏は教科の枠組みを取り払った教育内容の再編成を念頭に置く。

⑤ コア・カリキュラム

安彦氏は、コア・カリキュラムには「教科型」「経験型」があると捉える。天野氏は生活現実の問題を扱うカリキュラムとして捉えている。

⑥　経験カリキュラム

子どもの生活経験や必要、さらに要求に従うカリキュラムという点は一致している。学校教育が子どもの生活と一体化するともいわれる。また、文化的知識や技能、価値が対極に置かれ、これらから授業をつくるのではないと述べられている。子どもの生活と、文化的知識や技能、価値を対置している。だが、この二律背反的な視点自体の検討が求められる。

基本説明の全体を通してみると、個々のカリキュラムについての概念規定にあたるのか、いわゆる説明なのか不明瞭である。また、各カリキュラムの内容に違いがあるため、カリキュラム内容を確定することができない。

7．カリキュラごとの事例

①　教科カリキュラム
（分離教科カリキュラム）

現在の初等中等教育機関がこれに基づいていることは共通の事例であるが、安彦氏は藩校などで初学者に対して四書五経の勉強をさせたことが教科カリキュラムだと捉え、林氏は四書五経そのものを教科カリキュラムの例としている。林氏と天野氏は七自由科も例として挙げる。

②　相関カリキュラム
（関連(相関)教科カリキュラム）

安彦氏は、科目間、教科間、教科と科目間、教科と特別活動、偶然的・計画的相関を示している。林氏は、教科間の相関として、クロス・カリキュラムを挙げている。天野氏の事例はない。

③　融合カリキュラム

安彦氏は新たな教科を作り出すことを融合カリキュラムとして捉えており、合科的な性格の一般理科、生活科を例として挙げている。林氏は基本説明との関連で時事問題などをとり入れる融合カリキュラムとして、一般社会科を挙げている。天野氏は高等学校のいわゆる科目と教科の関係、あるいは、中学校の理科に４つの分野が含まれていること、社会に地理・歴史・公民が含まれていることを融合カリキュラムの例としている。

融合カリキュラムの定義を明確にして、改めてこれらの例がすべてあてはまるのか、この中の一部が該当するのかをみる必要がある。

④　広(領)域カリキュラム

安彦氏は大学の一般教育カリキュラムを例としている。三領域区分があり下位区分として科目がある。その分け方が二種類あるが、「教科型」と「経験型」が挙げられている。林氏が例として挙げている第一次世界大戦後の10年程度実施された例の一つである大学の事例が安彦氏のものと一致するのだろうか。天野氏は例を挙げていない。

⑤　コア・カリキュラム

安彦氏は、コア・カリキュラムを「教科型」と「経験型」に分ける。「経験型」の考え方の例として、「中心課程は社会機能法などによって子どもの生活課題を中心に問題解決的内容で構成された総合的な課題で、周辺課程はそれに必要な基礎的知識・技能を学習する課程であったり、あるいは高学年では個々人の関心や興味に応ずる選択課程であったりする。」(p.56)と述べるが、具体的な事例はない。

林氏は戦後間もないころの新教育実践の中から、千葉県北条プランや兵庫県明石プランを例に挙げている。

天野氏は、生活現実の経験問題を解決する「中核課程」は経験カリキュラムとして構成され、その「周辺課程」は、教科的内容によって構成されるという見方にもとづいて、1930年代のアメリカで実践されたヴァージニア・プランをその代表例としている。

⑥　経験カリキュラム

安彦氏は、オープン・カリキュラムを例として挙げる。林氏は幼稚園教育がこれに近いという。天野氏はキルパトリックの提唱したプロジェ

クト・メソッドの概念を、「経験カリキュラムを展開する方法的原理」(p.17)だと捉えている。

カリキュラムごとの基本説明を補強するものが事例であるが、三者の事例をあわせてみると、同一の内容を示しているとは言い難い。一つひとつの事例を検討する必要があると同時に、6類型のカリキュラム概念の明確さの必要性もあると考える。

8．カリキュラム類型の位置づけ

それでは、6つのカリキュラム類型は、現在のカリキュラムを研究し、構成するうえで、どのように位置づけられているのだろうか。過去の分類法として扱われているのか、あるいは、現在の分類法として有効とみられているのか。

安彦氏は、「今後は、この類型論をいかにして具体的なカリキュラム構成の上で生かしていくか、を探ることが必要である。」(p.57)と述べており、現在のカリキュラム研究のための分類法として捉えている。

林氏は、すでに紹介したように課題として、「現在、教科の再編・統合を含めた将来の教科等の構成のあり方についての関心が高まっているが、その際には、カリキュラムの類型論を踏まえたカリキュラム構造改革が必要となる。」(p.22)と述べているので、現在に有効なものとして、6つのカリキュラム類型を位置づけている。

天野氏は課題として、カリキュラム動向について述べている。

いずれも、過去の分類法として位置付けていない。また、ある人物が行った分類法として限定的に紹介しているのでもない。むしろ、現在あるいは将来のカリキュラム構成に、この6つのカリキュラム類型をどう生かすかという方向で捉えている。

まとめ

一つのカリキュラムを構想しようとするとき、また、一つのカリキュラムを目の前にして検討しようとするとき、その位置づけが必要だという考える点では、事典で「カリキュラムの類型」の執筆を担当した三者と私の考えは一致する。

では、具体的にどう位置づけるのかというとき、現在も「カリキュラムの類型」をもとに考えることになるのだろう。それ以上に新しい区分や分類はないのだろう。

だが、本稿の検討を通じて、各カリキュラムの理解も執筆者の捉え方によって異なるほどに幅が広く、カリキュラムの全体像や分類判断の基準は明確でないことがわかった。

学校教育における教育内容の検討が早急の課題となっている今日において、カリキュラムの概念規定の明確化は急を要する。カリキュラムの全体像を把握することと、位置づけを明確にすること、そして、その中で何を変えるのかを共通に理解できる事柄として提示していくことが、カリキュラム変革の際の共通理解を形成するために必要なのではないだろうか。

その際、この6つのカリキュラム類型の概念規定を明確にし、その具体的イメージとなる事例をよりわかりやすく提示するのがよいのか、あるいは、別の分類方法を提案するのがよいのかは検討する余地がある。

『国際経営論集』投稿規定

１．投稿資格者

本誌への投稿資格者は、つぎの各号のいずれかに該当する者に限る。

（１）本学部専任教員および特任教員

（２）本学部非常勤教員

（３）神奈川大学大学院経営学研究科博士後期課程に在籍する者または修了した者で、本学部専任の指導教員等との共同執筆になる論文を提出する者

（４）その他『国際経営論集』編集委員会（以下、編集委員会と略記）が認めた者

２．論文等の種類

投稿原稿は原則として未発表のものに限る。その種類はつぎの各号のいずれかとする。

（１）研究論文

（２）研究ノート

（３）資料紹介

（４）書評および文献解題

（５）翻訳

（６）その他

３．投稿原稿の編集

投稿原稿の採録については本規定にもとづき編集委員会が決定する。また編集委員会が必要と認めた場合、投稿された原稿の形式について投稿者に修正を求めることができるものとする。

４．発行回数

年２回とする。

５．論文等の枚数

（１）研究論文

和文の場合は400字詰め原稿用紙換算で30枚（12,000文字）以上80枚（32,000文字）以下とし、この上限枚数を超えた場合は規定内に収まるよう改稿を求めることとする。

欧文等の場合は4,000 words以上を研究論文の目安とする。

（２）研究ノート

400字詰め原稿用紙換算で50枚（20,000文字）以下とする。

（３）その他

第２項の（３）～（６）号の枚数については研究ノートに準じるものとする。

６．研究論文等の投稿

(1) 原稿の書式

投稿原稿はワードプロセッサーによる横書き原稿を原則とし、その書式はA4版１枚当たり１行40文字、30行、計1,200文字（１段組）とする。欧文等の場合はsingle spaceとする。

（２）図表、写真等は、１図表または１葉を400文字と換算して規定の原稿枚数に含める。
（３）投稿原稿は完全原稿とし、投稿の際にはプリントアウトした原稿（A４版）１部および原稿の入った電子媒体（フロッピーディスク、CD-R、ほか）１枚の、両方を提出するものとする。
（４）投稿者本人による校正作業は３回までとする。
（５）抜刷りは原稿1編に付き50部までを無料とし、それを超える部数については投稿者の実費負担とする。

７．著作権の帰属

『国際経営論集』に掲載された研究論文等の著作権は、著作者に属する。ただし、著作者は掲載論文等がそのままの形で電子媒体により複製され、ウェッブ上に公開されることを許諾したものとする。

附則 2008年5月1日より本投稿規定を施行する。