

Title	教授・学習過程におけるカリキュラム開発：武田常夫の授業実践の分析を通して
Author(s)	姫野, 完治
Citation	大阪大学教育学年報. 2001, 6, p. 131-140
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/8084
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

Osaka University

教授・学習過程におけるカリキュラム開発

—武田常夫の授業実践の分析を通して—

姫野完治

【要約】

従来、カリキュラムは年間や単元のような長期的な計画・プログラムと捉えられてきた。これに対して、OECDが1974年に提起したカリキュラムの考え方は、計画・プログラムだけではなく、それに基づいた教師の働きかけと子どもの学習の総体、その評価を含むものとし、このようなカリキュラム開発のアプローチとして、工学的接近と羅生門的接近の2つを提案した。教授・学習過程から離れたカリキュラム開発はありえず、その意味でこの2つのアプローチをもとに授業実践を分析することは有意義と思われる。本研究は、教授・学習過程におけるカリキュラム開発の手続きを明らかにすることを目的とし、カリキュラム開発の2つのアプローチを参考に、熟練教師といわれる武田常夫の授業実践を分析した。

その結果、教授・学習過程におけるカリキュラム開発として、羅生門的接近を発展させた新しい手続きを提案することができた。それは一方で、武田のカリキュラム開発が羅生門的接近を発展させたものであることを意味している。

1. 問題の所在と目的

2002年度からの新学習指導要領が示され、学校教育における教育課程、すなわちカリキュラムに対する関心が高まってきている。

これまでのわが国におけるカリキュラムの考え方として、佐藤(1996)は「公的な枠組み」と「教育計画」の二つの意味とイメージをもつことについて指摘している¹⁾。ここでの「公的な枠組み」とは、授業と学習を制度的に規定するカリキュラムのことを指している。すなわち、カリキュラム＝教科や教科外の科目、活動行事などの大綱を定めた指導要領という考え方のことを指し、カリキュラムを学習指導要領と同義とする考え方である。一方、「教育計画」とは、大正自由教育や戦後新教育の時期に盛んに行われた、教師が作成する学校の教育計画としてのカリキュラムのことを指している。この二つの考え方は、その後の学習指導要領に対する法的拘束力により、「公的な枠組み」の考え方が一般化している。

また、今野(1981)は、カリキュラムを「教育目的(目標)および方法とは一応区別される概念」としており、教育目標を具現化したものが教育課程であり、さらに実践的に現実化すれば教育方法と結びつくと考えている²⁾。

これに対し、M.Skilbeck(1976)は、カリキュラムの概念を「授業・学習の計画や教授細目、その他の教育内容について述べられた意図を指すばかりでなく、この意図や計画が実践に移されてゆく方法までも指す」と述べている³⁾。すなわち、カリキュラムは教育目標や教育計画のみならず、教育内容、教材、教授・学習活動および、それらの評価までを含んでおり、学習者が学校で経験する事柄の計画、実施、評価のすべてを組み込んだ概念である。

こうしたカリキュラムを開発するうえで、教授・学習過程の現実から離れた開発はありえず、その意味で教授・学習過程は、単にできあがったカリキュラムを実施する場ではなく、その過程でカリキュラムが形成、開発、評価、修正される必要がある。そこで、本研究におけるカリキュラムの考え方は、M.Skilbeckと同様に、学習指導要領や単元・年間カリキュラムのみとする考え方ではなく、個々の授業の設計・実施・評価までを含めた概念としてとらえる。

カリキュラム開発のアプローチとして、1974年に行われた「カリキュラムに関する国際セミナー」における主題Ⅱ「カリキュラム開発における教授・学習過程と評価」において、「工学的接近」と「羅生門的

接近」の2つが提案されている。これらのアプローチが提案された経緯は、東洋とJ.M.Atkinの発表によってその対比が示され、分科会で武田常夫が「教授・学習過程—実践と問題点」、坂元昂が「カリキュラム開発における教育学の役割—教育学によるカリキュラム開発の方法」、大村彰道が「カリキュラム開発における形成的評価」について述べたことをもとにして明確な対比が行われた⁴⁾。2つのアプローチを対比したものを図1に示す。

「工学的接近」とは、教育活動を精密化して、教育の効率を高めようとする開発方法であり、その手続きは、一般的目標を行動的目標に分節化してコースを計画し、教授・学習過程がそのコースをたどるといふものである。つまり、指導の流れをあらかじめ設定し、それを効果的に生かすように指導の型、チェックポイント、指導形態、教育媒体を割り付けていく。そして、学習の成果と行動的目標からカリキュラム開発へのフィードバックが行われる。このアプローチによれば、カリキュラム開発者は、目標がどの程度うまく達成されたかを確かめることによって、そのカリキュラムの有効性を判断することができる。

これに対し「羅生門的接近」とは、黒沢明監督によって映画化された「羅生門」のように、同じ事件・事実を異なる立場や視点によって記述・評価する全体論的なカリキュラム開発である。その手続きは、一般的な目標をたてる点は「工学的接近」と変わりはないが、教師が一般的目標を理解した上で、「専門家としての教師」の経験と技術・技能を生かして、目標の実現を計る「創造的な教授活動」を行う。すなわち、教師の即興的な働きかけや活動を重視した教授・学習過程である。このアプローチによる評価は、目標にとらわれない評価が重んじられ、その活動によって引き起こされる全ての事象を多面的に観察・記述し、その多面的な評価を総合する方法が用いられる。

この2つのアプローチは、カリキュラムを開発する上で重要な示唆を与える考え方だが、教育実践への適用はこれまでほとんどなされてきておらず、カリキュラム開発を研究するうえでの課題ともいえる。「カリキュラムに関する国際セミナー」の分科会で発表した武田常夫は、群馬県島小学校で教育実践を行ってきた教師であり、発表の内容は島小で行なった教育実践をもとにしている。群馬県島小学校は、昭和期の代表的な教育実践を行っており、独特な授業論を展開している。戦後民主主義の原点にたち、学校教育の中核に授業実践を位置づけた教育理念ならびに教育実践は、当時の教育界において全国的に広まることになったが、現在においても一つの典型とみなすことができる⁵⁾。武田のカリキュラム開発の手続きを明らかにすることは、2つのアプローチに対する武田のカリキュラム開発の位置づけを明確にすることとつながる。それはまた、島小のカリキュラム開発の一部を明らかにしたことになる。

そこで本研究では、教授・学習過程におけるカリキュラム開発の実践として武田常夫の授業を分析し、武田のカリキュラム開発の手続きを明らかにすることを目的とする。

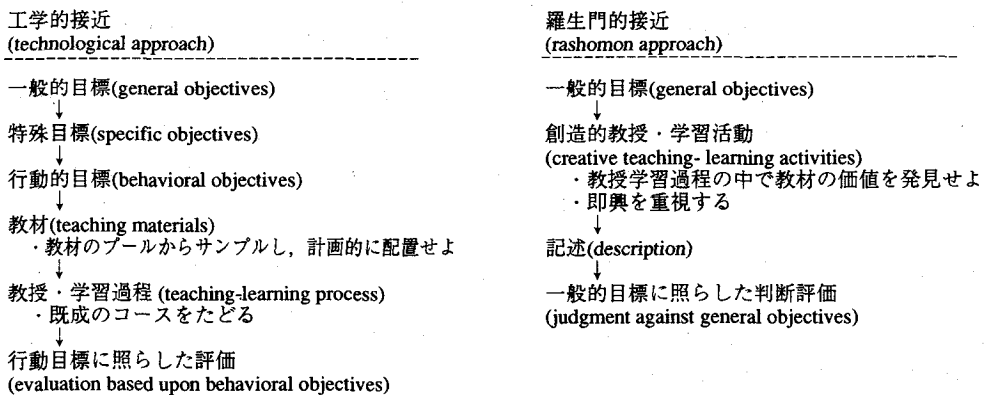


図1 「工学的接近」と「羅生門的接近」の比較

2. 研究の方法

「カリキュラム開発に関する国際セミナー」(1974)において、群馬県教育委員会指導主事であった武田は、「教授・学習過程—実践と問題」という題目で提言している。そこでの発表について武田は次のように述べている⁶⁾。

「授業は、子どもと教材と教師との三者の緊張関係の中で成立する。このことが、授業を成立させる基本的な条件であり、これを抜きにした授業は、教師の一方的な知識の授与かあるいは知的な内実をぬきにした子どもの活動だけに終わり、そこに子どもみずからの真に主体的能動的な活動は失われてしまう。こうした授業が必ずしも無意味だということではない。しかし、こうした授業からしなやかな子どもの精神や知性をきたえることは不可能なことだと思われる。たとえば、現在、さまざまな方法で行われている現場の実践が、ともすれば教師の支持や誘導による『主体的』な活動に終わり、それは結局、主体的という一つの形式的な活動にとどまって、子どもは教師のロボットに仕立てられているという現実が少なからずある。そう言う実践に共通して見られるものは、教師と子どもと教材との緊張関係の中から、新たな発見や追及を実現しようとする精神の高揚や高まりの意思が希薄なことである。教師によってきっちりと決められた一つの正答を、あらかじめ計画されたプログラムに従って間違いなくたどってゆく教授・学習活動から子どもが得るものは、固定的なカンヅめのような知識である。」

そして、このような教師と子どもと教材の緊張関係をどのように生み出すかについて、実践を踏まえながら発表している。

本研究では、「カリキュラムに関する国際セミナー」において武田が提案した「教授・学習過程—実践と問題点」に記述されている3つの実践を分析の対象とする⁷⁾。また、本研究では単元や年間カリキュラムだけではなく、個々の授業においてもカリキュラム開発がおこなわれるとの立場にたつ。そして、3つの異なる実践を分析の対象とすることで、「工学的接近」と「羅生門的接近」という両極のアプローチに対する武田の立場を明らかにできると考えた。

3つの実践は次のとおりである。

- ①「ふるさとのおなまりなつかし駐車場の人ごみの中にそをききにいく」の実践
- ②「道のべのむくげは馬にくわれけり」の実践
- ③「次郎物語」の実践

なお、分析には、3つの実践に対する他の著書の記述も参考にする⁸⁾。

つぎに、具体的な分析の手順を述べる。

- ・授業計画における教師の発問や子どもの反応の予想などを記述の中から抽出し、事前に想定した授業案を作成する。
- ・実際の教授・学習過程の中で、教師が即興的におこなった教授行動を抽出する。

即興的な教授行動は、授業を進める中で、そこでとりうる最善の手だてを決定するというものであり、教師の内面でおこなわれる作業である。武田の実践記録は、3つの視点から記述されている⁹⁾。それは、「自分(武田)の授業の中での葛藤や子どもの姿を記述しようとしている」、「教材に即した発問、説明などを記述している」、「いわゆる授業記録というより、授業の山場や、ゆさぶりの場面をリアルに記述している」、の3つである。そのため、教授・学習過程における教授行動の意図など、内面の記述がされており、即興的な教授行動についても読み取ることが可能と考えた。

- ・授業計画ならびに教授・学習過程における即興的な教授行動に焦点を当て、その両者を組み込んだ授業の構造を明らかにする。

3. 武田常夫の授業論

3つの授業実践を分析するまえに、武田常夫の授業論を整理する。

武田常夫は、昭和29年4月から昭和39年3月までの10年間、斎藤喜博が創造した「鳥小教育」と称される

教育実践を行ってきた教師であり、教育雑誌の論文など多数ある。また、おもな著書としては「文学の授業」、「文学の授業で何を教えるか」、「真の授業者をめざして」、「授業の発見」、「授業者としての成長」、「授業に自信がありますか」、「イメージを育てる文学の授業」などがある。これらの著書における武田の授業論は、島小教育を創造した斎藤喜博校長からの影響が、その著書の中にも色濃く反映されている。島小授業の特徴として、井上は5点にまとめている¹⁰⁾。この視点をもとに武田の授業論を整理する。

(1)子どもの解放

島小学校では、親や教師からの子どもへの抑圧や、貧富や学力の差などからくる子ども間の抑圧から解放することを目指していた。「教育とは、子ども自らの力で思考し、決断し、行動する状況を教師が意図的に配置するといふのみである。そうした緊張の中で子どもははじめてみずからの思考と感情を解放し、自立した精神の形成にみずからの歩みを運ばせていくのである。」¹¹⁾と武田自身も述べているように、そこには授業を通した子どもの解放がうかがえる。

(2)教材解釈

教材研究という仕事は、授業中に子どもから聞かれてまごつかないようによく調べるといったものではなく、教材は教師が発見するものであり、そのために教師は全力をあげてそれと衝突し、格闘し、ねじ伏せなければならないことを武田は述べている¹²⁾。さらに、教材の解釈は子供に立ち向かう前にすでに完結してしまう行為ではなく、子どもとの接触を通して行われる必要があることについても指摘している¹³⁾。これらの記述から、武田が教材研究を非常に重視していることがわかる。

(3)学級集団の組織

いくら教材が豊富であっても、それらがただ平板に羅列されているだけでは授業にはなりえず、そこに「教えるものと教えられるものが、それぞれの思考や論理や感情を衝突させ、葛藤させながら、そこに新たな解釈や、論理や感情を生み出す作業」¹⁴⁾が必要なのである。そして、そのような未知なる思考や感情の高まりを呼び起こすために、教師の組織者、演出者としての力量の必要性を武田は述べている¹⁵⁾。すなわち、教師が新たな解釈をただ教えるのではなく、子ども同士の考え方を相互に関連させながら、教室全体を組織することが必要であると考えている。

(4)子どもの意識改革

人間の知的、創造的な営みは、異質な文化や思想との衝突、葛藤による緊張関係の中で表れる。武田は、授業も知的生産の営みであるとし、たった一つの思考や論理や世界観を全員で承認しあうのではなく、授業における葛藤や対立の必要性を指摘している¹⁶⁾。子どもが真に授業を受けた喜びを感じるのは、かつて気づかなかった自身の可能性を発見したときであり、教師をはじめ教室全体で考えをぶつけあうことから、子どもの意識を改革していくことを重視している。

(5)子どもの考えの推測、組織化

子どもの考えの推測・組織化について、武田は「考えうるあらゆる問いを考えぬき、予想しうるあらゆる子どもの反応を予想しぬき、その二つのからみあい組織しながら、一時間を構造化してみる作業が必要なのだ」¹⁷⁾と述べている。教材解釈によって構成した発問に対する子どもの反応を推測し、それらをどのように組織化するかを予想する。この作業によって、一時間の授業計画が出来上がるのである。しかし、授業過程では、その計画に縛られるのではなく、教師は事実謙虚でなくてはならない¹⁸⁾。

4. 結果と考察

(1)3つの実践の分析

それぞれの実践における、教材解釈をもとにした授業計画と、教授・学習過程での即興的な教授行動に焦点を当て、授業の詳細を分析する。

①「ふるさとのなまりなつかし停車場の人ごみの中にそをききに行く」の実践

これは、武田常夫と子どもの教材解釈が一致し、それを補足し、追加し、拡大していく作業を行って

るところに、斎藤喜博が横口を入れた実践である。授業の展開過程を図2に示す。武田常夫は、この教材を「ふるさとを遠く離れて働いている作者がふるさとをなつかしむあまり、停車場へふるさとのなまりを聞きにいった」と解釈しており、授業も、その解釈の通り展開した。そこに、斎藤喜博が「こんな解釈もあるんじゃないですか」と、「作者が何かの用事で駅へいったとき、ふるさとのなつかしいなまりが聞こえてきて、それでひとごみの中にそれを聞きにいった」という解釈をなげかけた。この横口によって、一つの解釈に落ち着いていた子どもの内面に、それまでの解釈と新たな解釈との激しい葛藤が起り、2つの解釈をもとにした議論が行われた。斎藤喜博による横口は、斎藤自身が授業者ではないにしても、授業計画とは異なる教授行動を教師がおこなったという意味で、教授・学習過程における即興的な教授行動といえることができる。

②「道のべのむくげは馬に食われけり」の実践

これは、武田が計画した発問が、授業において子どもの思考と感情をうごかし、即興的な教授行動を行わなかった実践である。授業の展開過程を図3に示す。山本健吉の「芭蕉」¹⁹⁾における「このむくげはたぶん白い花だろう」という推定から、「作者は、その情景をどこから見ていたのか」という発問を武田は思いついた。また、この発問を思いついたことによって、授業全体のどこに教師の説明を入れるか、子どもの思考をどのように盛り上げるかをはじめ一時間の構想ができあがった。すなわち、この発問によって馬上吟という解釈を子どもに理解させることができ、また、それによって子どもたちの心の中にこの句のはっきりとしたイメージを作らせられると考えたのである。実際の授業では、馬上吟という解釈を子どもに発見させるには至らず、武田自身が説明している。これについては、できれば馬上吟ということを子どもに発見させることが望ましいが、私の力では無理であったと武田が述べている²⁰⁾。

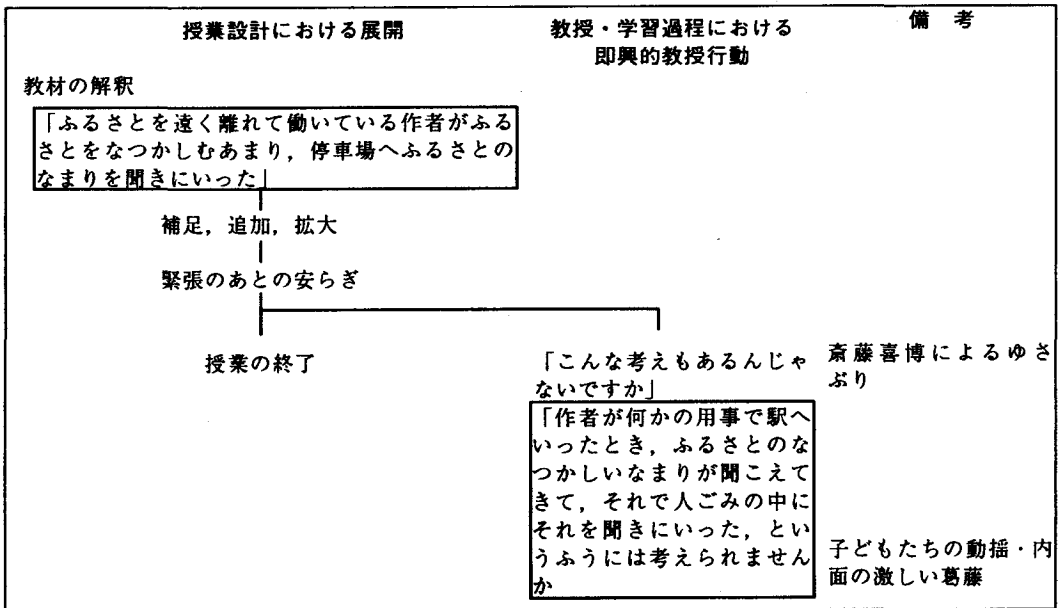


図2 「ふるさとのなまりなつかし停車場の人ごみの中にそれをききに行く」のカリキュラム開発

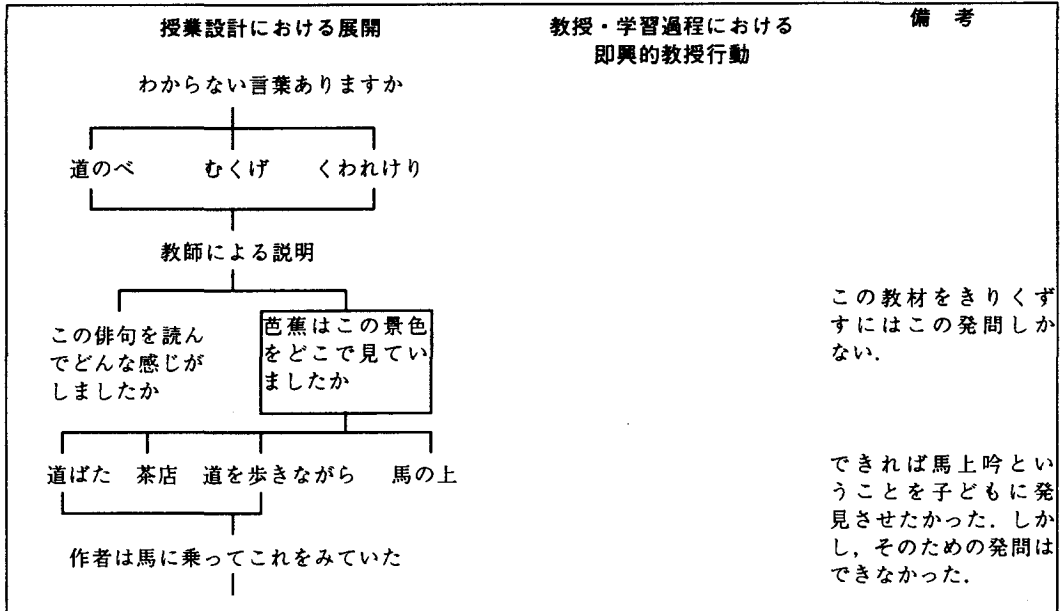


図3 「道のべのむくげは馬に食われけり」のカリキュラム開発

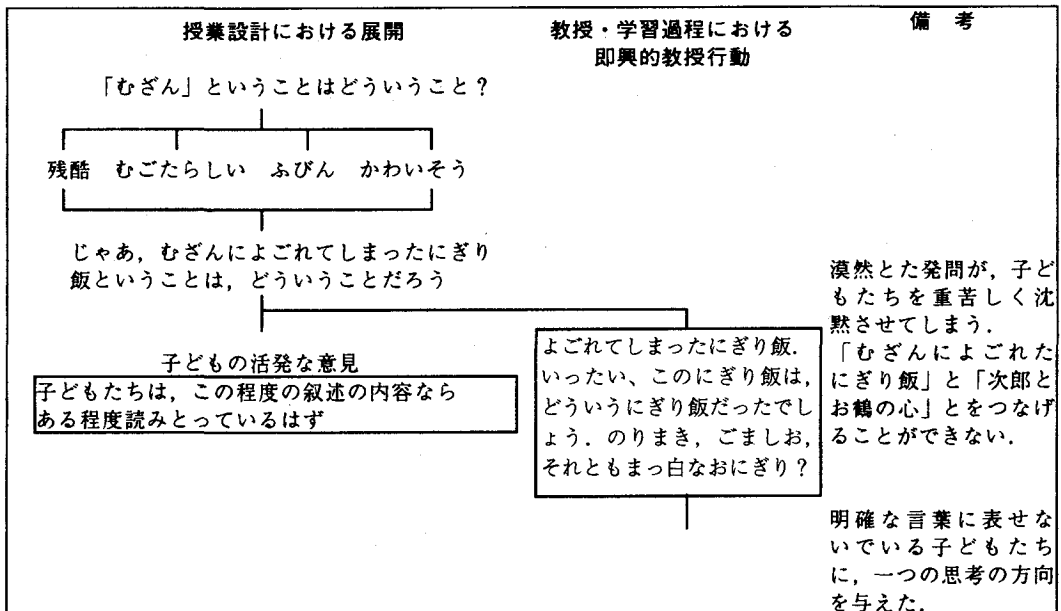


図4 「次郎物語」のカリキュラム開発

③「次郎物語」の実践

この実践は、授業の展開計画に基づいた教授・学習過程が平板になりかけたことに対し、即興的に発問を考案し、子どもの創造的、個性的な解釈を引き出している。授業の展開過程を図4に示す。「じゃ、むざんによごれてしまったにぎり飯ということは、どういうことだろう？」という漠然とした発問をしたことによって、子どもたちを重く沈黙させてしまい、「むざんに汚れたにぎり飯」と「次郎とお鶴の心」と

をつなげることができず困り抜いた。そこで、即興的に「汚れてしまったにぎり飯。一体このにぎり飯はどのようににぎり飯だったでしょう。のりまき、ごましお、それとも真っ白なおにぎり？」という発問を考案した。この発問によって、子どもたちの思いや考えをうまく言葉に表現させることができるとともに、具体的なイメージを結実させることができた。

(2)考察

3つの実践におけるカリキュラム開発について、授業の展開計画と、教授・学習過程における即興的な教授行動の視点から考察をおこない、それをもとに武田のカリキュラム開発の手順を作成する。

授業の展開計画では、全ての実践において教材解釈をもとにした発問が作成されている。②の実践では、教材を子どもに読み取らせるための発問が計画され、実際の授業もその通り進んでいる。ここでの授業計画は、一般的目標を行動的目標に分節化した「工学的接近」とはいえず、また一般的目標からすぐ創造的教授・学習活動をおこなう「羅生門的接近」ともいえない。

つぎに、教授・学習過程における即興的な教授行動について述べる。①の実践では、「作者が何かの用事で駅へ行ったとき、ふるさとのなまりが閉こえてきて、それで人ごみの中にそれを聞きにいった、というふうには考えられませんか」という考えを、斎藤喜博が即興的に出したため、子どもの思考がゆさぶられるとともに、解釈の深まりが生じた。また、③の実践では、実際の教授・学習過程が平板になりかけたことに対し、武田が「汚れてしまったにぎり飯。一体このにぎり飯はどのようににぎり飯だったでしょう。のりまき、ごましお、それとも真っ白なおにぎり？」といった発問を即興的に考案し、子どもの創造的、個性的な解釈を引き出している。これらは、授業を進める中で、そこでとりうる最善の教授行動を即興的におこなっており、先に述べた「羅生門的接近」に基づいたカリキュラム開発である。教材を子どもと一緒に追究する中で、目標の実現に向けた活動を実現し、そのための働きかけを教授・学習過程の進行とともに開発していく。先にあげた武田の授業論でも述べたように、教材の解釈という仕事は、子どもに立ち向かう前にすでに完結してしまう行為ではなく、子どもとの接触を通して間断なく行われる作業といえる。

これらの実践記録の分析から、武田の授業設計は、教材解釈をもとにして発問などの授業展開を作成しているということ、そして、実際の教授・学習過程においても、教材の価値を追求し即興的な教授行動をおこなうカリキュラム開発であるということが明らかになった。すなわち、武田の実践における教授・学習過程は「羅生門的接近」によるものである。しかし、授業設計では一般的目標から創造的教授・学習活動へ至るあいだに、「教材の解釈」、「一般目標と教材解釈との対峙」、「行動的目標（発問の作成）」という手順が含まれている。すなわち、教材解釈をもとにして発問を作成するとともに、教授・学習過程の中でも教材の価値を発見し、一般的目標へ向けた授業を展開しているのである。武田常夫のカリキュラム開発の手続きを、先の「工学的接近」と「羅生門的接近」の対比の図をもとに作成した（図5）。

教育実践を考えると、授業計画と即興的な教授行動の両方を用いることは当然と受け止められるかも知れない。しかし、武田の授業実践は、教材研究をもとにして発問を構成し、そのうえで教授・学習過程においても教材の価値を追求し即興的な教授行動をおこなっている。この考え方は、2002年から導入される総合的な学習をはじめ、学校教育で行うあらゆる授業に対して重要と思われる。

授業計画は、授業の展開を予想した計画書である。しかし、現実の授業はいつもその通りにすすみ展開するものではない。授業過程は、教材を通して具体的に子どもたちに働きかけるいとなみであり、そこで発問の役割は、教材を子ども自身に明確に意識させることにある。教師は、子どもたちの思考の現実に基づいて、即興的な教授行動をおこなう場合があるが、それは十分に研究して構成された授業計画のうえにはじめて成り立つものである。

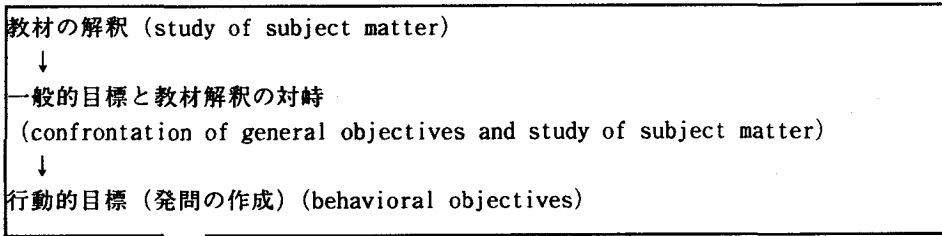
昨今行われている総合的な学習では、子どもの主体性という考え方を前面に出し、子どもの興味・関心にもとづいた学習が行われる場合がある。そこでは、むしろ意図的に子どもが学習すべき内容を具体化せずに、子どもの考えの通りに進められることが多い。しかし、子どもの考えを大事にすることと、子どもの考えを何でもとりあげるとは別である。子どもの大事な考えを教師がとりあげ、それを組織化していくことこそ、授業を展開するうえで重要である。すなわち、教材を研究し、それをもとに授業計画をたて、教授・学習過程の中でも教材解釈を遂行し、即興的な教授行動を行うことが必要なのである。その意味で、

武田の行ったカリキュラム開発の手続きは、現在の学校教育においても示唆が得られると考える。

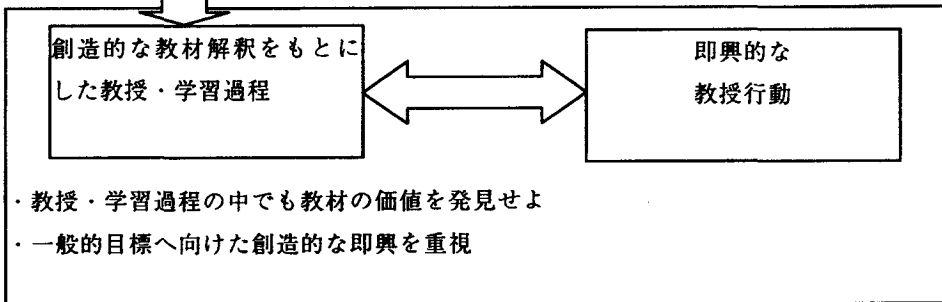
武田常夫の授業
(learning activity of Takeda Tsuneo)

一般的目標 (general objectives)

↓
創造的
教材
解釈



↓
創造的
教授・
学習
活動



↓
記述 (description)

↓
一般的目標に照らした判断評価 (judgement against general objectives)

図5 武田常夫のカリキュラム開発

5. おわりに

「カリキュラムに関する国際セミナー」では、「工学的接近」と「羅生門的接近」の両極と、その相互補完的な考えについて議論された。しかし、教育実践への適用や相互補完的なアプローチの手続きについては、これまで明らかにされてこなかった。

本研究では、昭和期の代表的な授業実践をおこなった島小学校の教師である武田常夫のカリキュラム開発の手続きを明らかにした。それは、「羅生門的接近」における一般的目標と創造的教授・学習活動の間で「教材の解釈」、「一般目標と教材解釈との対峙」、「行動的目標 (発問の作成)」をおこない、その創造的な教材解釈をもとにして即興的な教授行動をおこなうというものである。

今後は、「工学的接近」と「羅生門的接近」を相互補完的に考えたカリキュラム開発として、どのような手続きがあるかを考える必要がある。カリキュラム開発における両極のアプローチだけではなく、あらゆる手続きを明らかにしたうえで、カリキュラム開発に関する研究を蓄積することが重要と思われる。

<謝辞>

本論文を執筆するにあたり、多くの方々のご助言、叱咤激励とご協力をいただきましたことをここに記してお礼申し上げます。とくに、共同研究者であり平成12年8月に逝去された井上光洋先生（大阪大学大学院人間科学研究科）からは、研究を進める上で大変貴重な資料を提示していただくなど、多くのご指導ご鞭撻をいただきました。

<注>

- 1) 佐藤学. 1996. 『カリキュラムの批評』. 世織書房
- 2) 今野喜清. 1981. 『教育課程論』. 第一法規
- 3) M.Skilbeck. 1974. 『カリキュラム開発と再構成』. CERÍ OECD. 文部省. pp.95-107
- 4) J.M.Atkin. 1974. 『カリキュラム開発における教授・学習過程と評価』. 文部省. 『カリキュラム開発の課題』. pp.154-161
東洋. 1974. 『カリキュラム開発における教授・学習過程と評価』. 文部省. 『カリキュラム開発の課題』 pp.162-174.
武田常夫. 1974. 『教授学習過程—実践と問題点』. 文部省. 『カリキュラム開発の課題』 pp.175-183.
坂元昂. 1974. 『カリキュラム開発における教育工学の役割—教育工学によるカリキュラム開発の方法』. 文部省. 『カリキュラム開発の課題』 pp.184-203.
大村彰道. 1974. 『カリキュラム開発における形成的評価』. 文部省. 『カリキュラム開発の課題』. pp.204-212.
- 5) 永田智子・井上光洋. 1995. 『新しい学力観に基づく島小学校の授業分析』. 『教育方法学研究第21巻』. pp.179-192.
- 6) 武田常夫. 1997. 『授業者としての成長』. 明治図書. pp.25-49.
- 7) 武田常夫. 1974. 『教授学習過程—実践と問題点』. 文部省. 『カリキュラム開発の課題』. pp.175-183.
- 8) それぞれの実践における他の著書の記述は以上の通りである。
 - ①「ふるさとのなまりなつかし停車場の人ごみの中にそをききにいく」の実践
武田常夫. 1970. 『文学の授業でなにを教えるか』. 明治図書. pp.20-23.
武田常夫. 1971. 『真の授業者をめざして』. 国土社. pp.73-78.
前掲書6). pp.169-173.
武田常夫. 1986. 『授業に自信がありますか』. 明治図書. pp.83-87.
 - ②「道のへのむくげは馬に食われけり」の実践
武田常夫. 1971. 『真の授業者をめざして』. 国土社. pp.68-73.
武田常夫. 1970. 『文学の授業でなにを教えるか』. 明治図書. pp.17-20.
武田常夫. 1986. 『授業に自信がありますか』. 明治図書. pp.129-132.
 - ③「次郎物語」の実践
武田常夫. 1970. 『文学の授業でなにを教えるか』. 明治図書. pp.68-81.
武田常夫. 1992. 『イメージを育てる文学の授業』. 国土社. pp.128-138.
- 9) 井上光洋. 1996. 『武田常夫の国語授業『天下一の馬』の分析』. 『東京学芸大学紀要一部門44』. pp.25-41.
- 10) 井上光洋. 1996. 『武田常夫の『文学の授業』の分析』. 『大阪大学人間科学部紀要22』. pp.369-383.
島小学校的の変遷の系譜をもとに、井上は以下の5点をあげている。
 - ①教師は子どもを抑圧するのではなく、子どもを解放し、子どもを前面に出して、生き生きと活動させる。
 - ②教師は自分の個性を出し、自分なりの教材解釈から授業案を作り、発問、提示教材、プリント等を準備する。
 - ③一人ひとりの子どもの個性を大事にし、異なる子どもの意見・考え方を突き合わせ、学級集団を組織していく。
 - ④授業の原則を追及し、意識的・意図的な働きかけ、発問を作り出し、それによって対立と葛藤を呼び起こし、子どもの意識の変革を促す。
 - ⑤教師は専門家として、授業を計画し、子どもの反応・応答から、子どもの言おうとしている意味・考え・背後にある発想を推論し、それらをもとに授業を組織していく。
- 11) 武田常夫. 1971. 『真の授業者をめざして』. 国土社. pp.38-44.

- 12) 前掲書11). pp.52-55.
- 13) 前掲書11). pp.78-81.
- 14) 前掲書11). pp.61-64.
- 15) 武田常夫. 1970.『文学の授業でなにを教えるか』. 明治図書. pp.5-28.
- 16) 前掲書11). pp.73-78.
- 17) 前掲書6). pp.102-130.
- 18) 前掲書15). pp.48-81.
- 19) 山本健吉. 1957.『芭蕉』. 新潮社
- 20) 武田常夫. 1986.『授業に自信がありますか』. 明治図書. pp.129-132.

<参考文献>

- 安彦忠彦. 1985.『カリキュラム研究入門』. 勁草書房
- 安彦忠彦. 1999.『新版カリキュラム研究入門』. 勁草書房
- 井上光洋. 1995.「教授行動の選択系列のアセスメントによる授業研究方法」.『日本教育工学雑誌Vol. 18』. pp.113-122.
- 井上光洋・山口好和. 1997.「武田常夫の『文学の授業』の分析—太宰治『走れメロス』を教材として—」.『大阪大学人間科学部紀要』.第23巻. pp.33-48.
- 井上光洋・北川金秀. 2000.「武田常夫の授業論(1) —『未来につながる学力』の提案した授業論—」.『大阪大学大学院人間科学研究科紀要』. 第26巻. pp.31-43.
- 佐藤学. 2000.『教育工学事典(カリキュラム開発)』. 実教出版. pp.120-122.
- 武田常夫. 1964.『文学の授業』. 明治図書
- 武田常夫. 1976.『授業の発見』. 一莖書房
- 武田常夫. 1980.『授業の中の子ども』. 明治図書

Curriculum Development Based on Teaching-Learning Process

-An Analysis of Tsuneo Takeda's Classroom Instruction-

HIMENO, Kanji

The proposed new course of study after 2002 has stimulated a growing interest in school curriculum.

Curriculum development approaches have been classisied into “technological approach” and “rashomon approach”. These two approaches provide important thought when we study curriculum development, but these didn't properly adapt to educational practice so far. This adaptation to educational practice is a problem in future when we study curriculum development.

This paper makes clear the procedure of Tsuneo Takeda's curriculum development, through an analysis of his classroom instruction.

As the result of that, this paper became clear procedure of Tsuneo Takeda's curriculum development, which is an evolution from “rashomon approach”.