

# ドイツにおけるカリキュラム的教授学の構造と特質

樋口 裕介

(2008年10月2日受理)

## Die Struktur und die Bedeutung der curricularen Didaktik

Yusuke Higuchi

**Zusammenfassung:** Bis 1960er Jahren wurde Lehrpläne in Deutschland vom didaktischen Standpunkt arbeitet. In der Schulpädagogik, Didaktik und Bildungspolitik hatte des 1967 erschienene Buch mit dem Titel „Bildungsreform als Revision des Curriculum“ (1967) von Saul B. Robinsohn eine Initialwirkung. Sein curriculare Bewegung genannt, fand rasch Befürwortung. Curriculum wurde der Leitbegriff der Schulpädagogik zwischen 1965 und 1980. Bis in die Gegenwart Didaktik und Curriculum wird als zwei Tradition für Planung und Implementation des Curriculum betrachtet. Christine Möller ist ein typischer Mensch vom curricularen Ansatz, der die curriculare Didaktik entworfen hat. Sie hat die Termini Lernplanung und Lernziel den üblichen Ausdrücken Lehrplan und Lehrziel vorgezogen, weil sie hat erkannt daß das Lernen das tragende Prinzip des Unterrichtsprozesses ist. Sie hat schon in „Perspektiven der didaktischen Forschung“ (1966) die Notwendigkeit der Lernplanung betont. Sie hat danach das „Curriculum“ in seine didaktischen Gedanke angenommen. In diesem Beitrag möchte ich die Struktur der curricularen Didaktik klären und damit frage, wie Chr. Möller das „Curriculum“ angenommen hat.

Stichwörter: Didaktik, Curriculum, die curriculare Didaktik, Christine Möller, Lernplanung  
キーワード: 教授学, カリキュラム, カリキュラム的教授学, クリスティーネ・メラー, 学習計画

## I. 研究の目的

1960年代まで、ドイツの教育課程は、教授学にもとづいて教授内容を重視する立場から研究されていたが、そのような研究を克服するものとして、1960年代後半以降カリキュラム概念にもとづく立場からの研究が盛んになった。ロビンズーン (S. B. Robinsohn) が発端となって活性化し、このカリキュラム的アプローチは早急に支持・拡大され、カリキュラムは、1960年代後半から1970年代にかけての中心的なタームとなった。教授学とカリキュラムは、カリキュラムの計画と実施のための二つの伝統と位置づけられている<sup>1)</sup>。

メラー (Christine Möller)<sup>2)</sup> は、カリキュラムを標榜する教授学を「カリキュラム的教授学 (die curriculare Didaktik)」として定式化した、カリキュラム的アプロ

チの代表的な人物である。彼女は、『学習計画の技術』(1969年初版)において、学習を授業過程の基本原則ととらえ、通例の教授計画や教授目標ではなく、学習計画、学習目標というタームを強調した<sup>3)</sup>。従来の教授学にもとづく教育課程が曖昧な形でしか学習目標をもたらさず、そのため多様な解釈を許し、学習成果を点検するための明確な指針を教師に与ええなかったことを克服するために、明瞭性と精密性を保証する操作可能な学習計画の必要性を強調したのである<sup>4)</sup>。

同書第四版(1973年)は、カリキュラム概念の影響によって改訂されている。彼女は学習計画の構想をカリキュラム概念と関連づけてとらえ、カリキュラム開発 (Curriculumentwicklung) の部分過程として学習計画、学習組織、学習統制を構想した。メラーは、『学習計画の技術』に先だって、1966年に「伝統的な授業

から科学的に基礎づけられた（プログラム化された）授業への移行」のために学習計画の必要性を唱え<sup>5)</sup>、一連の学習計画の構想をもとにして、カリキュラム概念を受容し、1980年に「カリキュラム的教授学」を提起した。

本稿では、まず、現在においても教授学モデルの一つに数えられる「カリキュラム的教授学」の構造を明らかにする。次に、学習計画の強調から「カリキュラム的教授学」の提起にいたるまでのメラーの教授学的思想を追うことで、彼女がカリキュラム概念を受容しながら学習計画の必要性を唱え、それを「カリキュラム的教授学」として定式化したことの意味を考察し、カリキュラム的教授学の特徴を検討する。

## Ⅱ. カリキュラム的教授学の構造

メラーによれば、「カリキュラムは、授業単元の構成および経過のための計画である。そのような計画は、学習目標、学習組織、学習統制についての言説を含んでいなければならないし、教師と生徒に適切な学習を実現させることに役立つなければならない<sup>6)</sup>。そして、カリキュラム的教授学と言っても、ひとつの「カリキュラム的教授学モデル」が存在するわけではなくて、カリキュラム的教授学としてあらわしうとしたら、それは「学習目標志向アプローチ」と言えるという<sup>7)</sup>。以下では、学習目標志向として位置づけられているカリキュラム的教授学の構造を明らかにする。

SCH: 学習過程のはじめの生徒

SCH': 学習過程のおわりの生徒

LS: 学習段階

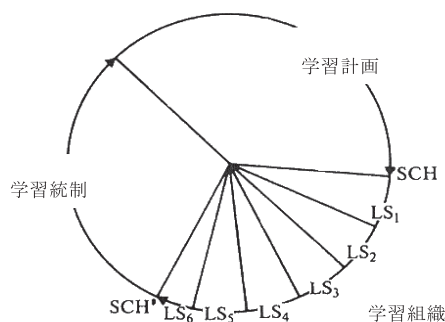


図1：授業過程の段階的な描写<sup>8)</sup>

### 1. 「学習目標志向」の概要

メラーは、「学習目標志向」のモデルの前提を五点挙げている。それは、学習目標の作成過程が中心的な構成要素であるということ、その目標は与えられるのではなく作成するものであるということ、その目標作成過程のための操作可能な手段が定式化されるということ、そこで作成された精密な目標は十分な条件が整っていないかとしても必要なものであるということ、学習と教授の成果は作成された学習目標にもとづいて効果的に点検されうということ、の五点である<sup>9)</sup>。

このような学習目標志向のアプローチは、規範的な（präskriptiver）アプローチとして、授業のための行為指示（Handlungsanweisungen）、つまり、授業の計画、実行、分析のための行為指示を与える機能を持っているという<sup>10)</sup>。この行為指示は、図1のように描かれるカリキュラム全体に与えられる。図1において、ある

授業の学習目標が作成され（学習計画）、それにふさわしい学習ストラテジーが計画され（学習組織）、最後に、第一に学習目標が達成されたか、そして生徒（SCH）がなるべき生徒（SCH'）になったか、第二に計画された学習ストラテジーや学習素材が選択された学習目標の達成にとってふさわしいかを点検するべき統制の行動が構成される（学習統制）<sup>11)</sup>。

### 2. 学習計画

メラーは学習計画に必要な行為段階を四つに分類して説明している。

- まず、作成されるべき授業単元のためにできるだけ包括的な多くの学習目標を集めなければならない。
- そのさい、この学習目標を記述しなければならない、その結果、どのような学習者の行動がどのような内容に結びつくべきかが明らかになる。
- これにもとづいて、この集められた学習目標を組織

しなければならない、その結果、どのような行動のグループ、内容のグループにそれらの学習目標が属するかということが明らかになる。

■最後に、計画されるべき授業単元のなかで、集められ、明らかに記述され、組織された学習目標のうちどれが実現されるべきかが、根拠づけて決定されなければならない<sup>12)</sup>。

すなわち、学習計画には、(1) 学習目標の収集、(2) 学習目標の記述、(3) 学習目標の分類、(4) 学習目標の決定、の四段階が必要だということである。

### (1) 学習目標の収集

学習目標の収集のさいには、まず教授計画(Lehrplan)からはじめるべきであるとされるが、そこで定式化されている目標が実際に授業で目指されるべきかどうかについて、この時点ですぐに決定するのではなく、さまざまな根拠にもとづいて、さまざまな学習目標を集めることが重要であるという<sup>13)</sup>。その根拠とは、例えば、文書(教育課程、教科教授学や専門科学の文献など)、学習システム、職業の推進者、接触のあるグループ、教師、生徒、親、(消費者、専門家などといった)そのほかの社会の代表者であるという<sup>14)</sup>。

### (2) 学習目標の記述

学習目標の収集段階で集められた多くの学習目標のなかから、教師は授業の計画者として、第一に、その授業によって達成するだろう目標について知り、教師の目標イメージを明確に書きとめるということ、そして第二に、この目標イメージを、できれば、直接的な関係者、つまり学習者に知らせることが必要である<sup>15)</sup>。

明確な学習目標の記述とは、学習者が最終的に何を達成すべきか、それがどのような状況的な枠組みのなかでなされるべきか、達成したことが何によって判断されるかを記述することであるとされている<sup>16)</sup>。このように細かく規定された学習目標は、「精密な目標(Feinziel)として、もしくは操作化された学習目標として特徴づけられる」<sup>17)</sup>という。この過程の成果は、組織化された目標もしくは精密な目標であるが、それぞれの精密な目標が属する大まかな目標や方向目標も、操作化過程を完全にするために必要である<sup>18)</sup>。

### (3) 学習目標の分類

学習目標の分類の段階において、「集められた、精密に記述された学習目標を、ある分類観点にしたがって、設定された分類型(単純なグループ分けの型、階層、タキシノミー)に分類する」<sup>19)</sup>。

メラーは、おのおのの学習目標が行動スタイルや内容スタイルから構成されているので、学習目標の二つの部分、すなわち内容と行動を考慮する二次元的な型を、ブルーム(B. S. Bloom)を手がかりにして提起し

ている。行動のアスペクトについては、認知的な行動領域、情意的な行動領域、精神運動的な行動領域に、学習目標の分類が適用させられた<sup>20)</sup>。内容のアスペクトは学校教科と関連するものである。

### (4) 学習目標の決定

学習計画過程の最後の作業段階において、集められたあらゆる、十分に精密に記述され、グループ分けの型のなかで分類された学習目標の、可能な限り包括的な累積から、計画されるべき授業単元において実際に実現されるべきものが選び出される<sup>21)</sup>。以下の理由で、この段階は必要である。

- なぜなら、さまざまな根拠から得られた学習目標が、状況においては、相互に矛盾しうるからであり、
- たいいてい、単に一つの限定された学習目標が自由に使用でき、それゆえあらゆる集められたあらゆる学習目標は実現されえないからであり、
- 例えば、教師、生徒、親、消費者などといったさまざまな個人グループが、特定の学習目標のためのさまざまな傾向を持っており、この好みが開示されなければならないし、合理的な議論の基盤が保証されなければならないからである。決定過程は、学習目標の正当性の点検のやり方に役立つ。<sup>22)</sup>

すなわち、収集され、記述され、分類された学習目標は、すべてが実現可能であるというわけでないので、関係者の傾向や好みにもとづいた適切な決定が必要なのである。ここで、メラーが援用する決定のための理論は、フレクシッヒ(K.-H. Flechsigg)による「決定の担い手の選択が中心的な役割を持つ」<sup>23)</sup> 決定の理論および、以下のような7つの基準である。

- 社会的な要求の基準
- 基礎的な人間的な要求の基準
- 民主主義的な理念の基準
- 首尾一貫性の基準
- 行動にふさわしい解釈の基準
- 専門の重要性の基準
- 学校的な学習による適切な到達可能性の基準<sup>24)</sup>

学習計画過程を経ることでの成果について、メラーは、「学習計画過程がおわるならば、成果として、精密に記述された、根拠づけられた学習目標の分類された累積が、さらなる加工のために生じる。この基盤にもとづいて、学習組織過程がはじめられる」<sup>25)</sup>と述べている。すなわち、学習計画過程を経て学習目標の分類がまとめられ、それにもとづいて次の段階である学習組織過程に移るといっているのである。

## 3. 学習組織

第二の段階は、学習組織の段階である。メラーによれば、「学習組織の過程においては、そのことによって、

学習者が、前に立てられた目標を、ふさわしく、言い換えれば、とりわけ望ましくない副作用なしで達成しようとする、授業方法および授業メディアを選択すること、もしくはそれらを開発することが重要である<sup>26)</sup>。ここでも、複雑な決定過程が重要であるという。それは、(1) 授業方法の記述、(2) 授業方法の分類、(3) 授業方法の決定、という過程である。

### (1) 授業方法の記述

この段階では、授業方法が明確に記述されなければならない。ここでの記述は、教授の外側の枠組みのアレンジの記述が理解されるならば、正しく包括的に生

じうる<sup>27)</sup>。すなわち、教授するさいの条件をどう調整するかについても精確に記述することが、正確な授業方法の記述につながるのである。ここでは、「教授者および学習者の活動性、ならびにこれらの間の相互作用を記述する言説」や「学習枠組みや学習支援についての言説」も必要であるし、「記述された方法の有効性のための学習理論的な解明モデルが記述過程の基盤でなければならない」とされている<sup>28)</sup>。

### (2) 授業方法の分類

次に授業方法の適切性が、表1のように分類される。

表1：授業目標の категория に適した主要な方法を判断するための目標－方法マトリックス<sup>29)</sup>

授業目標の category	教授方法				
	講義	ディスカッション	個別伝達	人間主義的	授業対話
認知的目標					
1. 知識	B	C	A	C	B
2. 理解	B	B	A	C	B
3. 応用	C	A	A	B	B
4. 分析	C	A	A	B	B
5. 総合	C	A	A	B	B
6. 評価	D	A	C	B	B
情意的目標					
1. 受け入れ	B	A	A	A	B
2. 反応	D	A	B	A	B
3. 価値づけ	B	A	D	A	B
4. 価値の組織化	B	B	D	A	B
5. 価値による個性化	D	B	D	A	B
精神運動的目標					
1. 大まかな身体的な運動能力	D	D	A	C	D
2. 調整された精密な運動能力	D	D	A	C	D
3. 非言語的なコミュニケーション行為	D	B	C	A	B
4. 言語行動	D	A	C	B	B

A = 優れている, B = 良い, C = あまりよくない, D = 悪い

### (3) 特定の授業方法の決定

メラーは、授業方法を選択するさいの基準について以下のように述べている。「いくつかの授業方法が特定の行動領域や内容領域によりふさわしく見えるので、学習目標が一つの重要な決定基準である<sup>30)</sup>」と言うように、まず一つの重要な基準は学習目標である。次に、「学習者が、さらに重要な決定基準として、おのおのの授業方法がおのおのの生徒に同様に適切であるというわけではないという事実から出発する。それゆえ、生徒の重要な学習前提、課題に重要な予備知識、課題に重要な能力、ある授業内容や授業スタイル

のための好みを取り上げることが必要である<sup>31)</sup>。生徒のメルクマールとして、例えば、怒り、知性、動機、認知スタイル、授業方法の間の相互作用が考えられるので、その相互作用が考慮されなければならない<sup>32)</sup>。さらに、「教師も、課題に重要な予備知識、能力、ある授業スタイルや授業方法、ならびに、空間的、経済的、設備的、個人的な与えられた状況といった状況的枠組みについての好みについて考えなければならない<sup>33)</sup>。すなわち、授業方法の決定の基準として、学習目標、学習者、教師、状況的な枠組みが挙げられるのである。

「学習組織過程が終わると、成果として、学習目標および学習に分解され、明確に記述され、根拠づけられた授業方法や授業メディアが生じる。これにもとづいて、学習統制作業が始められる」<sup>34)</sup>という。つまり、学習目標にもとづいて授業方法やメディアが根拠づけられ、学習目標と授業方法が決定されることで、次の学習統制の段階に移行するということである。

#### 4. 学習統制

学習目標志向の教授学の最後の段階が、学習統制である。「学習統制の過程において、そのことによって、学習者が選択された学習の枠組みのアレンジを通して、前にたてられた学習目標に達したかどうか点が点検されるような、統制のやり方を開発すること、もしくは選択することが重要である」<sup>35)</sup>。ここでは、学習目標にもとづいて妥当性を持っているテスト課題と、それにもとづいて評価が意図される。この段階を終えると、学習計画は、与えられた学習統制の結果の解釈から出発して、新しいものへと進む<sup>36)</sup>。

#### 5. 学習目標志向のアプローチの利点

このアプローチの利点としては、透明性、統制可能性、関係者の関与、効率の四点が挙げられる。

第一の利点は透明性である。透明性とは、ここでは、意図の透明な作成を意味し、あらゆる授業関係者、生徒、教師、親が、なにが目標とされるか、なぜほかならぬこれが目標とされるかを知り、理解するということである。明確な学習目標、方法、統制方法の定式化によって、明確で、具体的な学習目標や方法の記述によって、そして、ある基準にもとづく、理解できて、再生可能な決定過程によって、本質的で民主的な要素が与えられるということである<sup>37)</sup>。

第二の利点は、統制可能性である。「統制は、なかなか、学習統制の段階での、学習計画過程、学習組織過程における教師の決定が、目標とされた点検によって評価されるということの意味する」<sup>38)</sup>。統制可能性という要素は、議論に本質的で合理的な要素を持ち込むことであるように見えるという。

第三の利点は関係者の関与である。生徒、教師、親などの関係者は、中心的な「収集根拠」として、重要な「決定の担い手」と見なされる<sup>39)</sup>。これらの共同決定は、可能な限り幅広い情報によって準備されて「透明性とともに、さらなる民主的な要素とみなされる」<sup>40)</sup>。

このアプローチの最後の利点は、その効率にある。それは、「具体的に記述された学習目標が、おのおののふさわしい学習組織や学習統制の基盤であるという点、すなわち、明確で、一義的に記述された学習目標の助けでもって、学習状況を解明し、明確で、それとともに肯定的な、教授および学習の強化の可能性を生

み出すという点においての効率である」<sup>41)</sup>。

ここまで概観的に明らかにしてきたように、カリキュラム的教授学は、「学習目標志向」と言うことができる教授学モデルである。それは、学習目標の作成過程である学習計画の段階を基盤とする、学習計画、学習組織、学習統制の三要素で構成されるサイクルとして描かれるものである。学習目標の分類段階では、ブルームのタクソノミーを援用して、学習目標を内容領域と行動領域とにもとづいて分類し、その分類にもとづいて授業方法の分類もおこなう。その有用性は、この教授学の三段階の透明性、参加者の多様さといった民主的な要素、このモデルにもとづいて学習過程を合理的に統制することができるという合理的な要素、そしてこのモデルにもとづいて学習を分析・組織することで学習への肯定的な効果が生じるという点での効率という要素が挙げられている。

このように、カリキュラム的教授学は、伝統的な、規範的な教授学に対して、教育学に科学性・合理性を取り入れた教授学であると言える。

### Ⅲ. 学習計画の意義とカリキュラム概念の受容

カリキュラム的教授学は、学習目標志向の教授学として、今日まで版を重ねる『教授学モデル』のなかで、教授学モデルの一つに数えられている。メラーが「カリキュラム的教授学」というタームを用いて、学習目標志向の一つの理論モデルを定式化したのは、1980年のことである。「Westermanns Pädagogische Beiträge」誌での教授学フォーラムという特集に「カリキュラム的教授学」が提案されている<sup>42)</sup>。それが、『教授学モデル』のなかでまとめ直されているのである。

しかし、メラーは、学習目標志向の教授学を、はじめからカリキュラム的教授学という形で提起したわけではない。以下では、メラーがカリキュラム的教授学を提起するにいたるまでの彼女の教授学的思想を追いながら、メラーが自身の教授学をどのように変容させていったのかを考察したい。

#### 1. 学習計画の必要性

「カリキュラム的教授学」のもとになっているのは、『学習計画の技術』という著書である。同書は、1969年に初版が出版された。そこでは、以下のような危機意識にもとづいている。それは、「学習組織と学習統制の問題は、授業方法研究のための前提を形成する学習目標の作成と比べて、二次的な問題である。けれども、今日の教育学的・科学的な世界は、ほとんどもっぱら学習の『やり方』や、学ばれるかどうかという問

い、すなわち学習組織と学習統制の問題に取り組み、『何を』については、多かれ少なかれ、職業的には素人、行政官、法律家—国家レベルの教育課程や州レベルの教育課程を作成する人々に委ねている。』<sup>43)</sup>ということである。すなわち、何が学ばれるべきかについては問われずに、どのように学ばれるべきか、どのように学ばれたのかが、学校教育の対象となっていることに対する危機である。1969年当初において、同書は、そのことに対する批判を含んでおり、学習目標、学習内容の問題に取り組む端緒となることが目指されていた。

この要求は、単に教育内容に取り組むことを目指していたわけではなく、従来の教授計画、教授内容を、学習計画、学習内容としてとらえ返すことへの要求を内在していた。それは、第四版において明らかになる。第四版において、学習目標は、「学習者が成果豊かな学習経験ののちに獲得したふるまい方 (Verhaltensweisen) の記述」と理解され、学習計画過程の成果もしくは生産物は、「学習者が、認知的、情意的、精神運動的な学習領域における成果豊かな学習経験ののちに学ぶべきであったような、分類され、明確に記述され、根拠づけられたふるまい方のカタログ」でなければならないとされている<sup>44)</sup>。この、分類され、明確に記述され、根拠づけられたふるまい方のカタログとしての学習目標は、操作的に定義されたものでなければならないという。それは、曖昧で、一般的に定式化された形でしか学習目標をもたらさなかった従来の教育課程に対するアンチテーゼとして、十分な明瞭性と精密性を保証する操作的な学習目標を要求している。

この学習目標や学習内容への操作性や明瞭性および精密性の要求の思想的背景は、1966年の『教授学研究の展望』からうかがうことができる。これまで見てきたように、メラーの学習計画についての構想は『学習計画の技術』において体系的にまとめられているが、学習計画の必要性は、B.メラー (Bernhard Möller) との共著『教授学研究の展望』においてすでに提起されていた。そこでは、とりわけ「プログラム化された授業」というテーマに取り組むことで、実験教育学者エルンスト・モイマンの続きをドイツ教授学者が再開するという希望が述べられている<sup>45)</sup>。すなわち、この学習計画の構想は、その原点において、実験教育学のような教育学における科学性の要請に応える取り組みを継承するものであったと言える。

## 2. カリキュラム概念の受容

1969年初版の『学習計画の技術』は、1973年に改訂されている。それは、カリキュラム概念の影響をうけているからである。1973年に出版された第四版においては、学習計画・学習組織・学習統制が、カリキュラ

ムというタームと結びつけてとらえられている。

「カリキュラムのもと、我々は、特定の時間についての授業の描写を、授業の計画、ふさわしい実現、成果の統制の目的のための、多くの領域をもつ首尾一貫したシステムと理解する」<sup>46)</sup>と述べているように、メラーは、カリキュラムという概念のもと、授業をシステムととらえている。そして、この定義からカリキュラムという概念をめぐって次のように述べている。「この定義からは、第一に、次のことが得られる。カリキュラムにとっては、我々が授業過程およびそれと関連した実際の学習の出来事と区別するような、授業の描写が重要である。

我々が、実現方法についての特別な考慮のもとでカリキュラムの実現を試みる時、我々はカリキュラムの履行 (Curriculumimplementation) について言及する。

第二に、カリキュラムにとっては、様々な領域から存在する『相対的にまとまった学習システム』の構想が重要であるということが、上述の定義から生じる。その領域は、学習計画、学習組織、学習統制という語でもって明確に限定される。』<sup>47)</sup>

すなわち、メラーは、授業をカリキュラムの実現もしくは履行の過程ととらえ、学習計画、学習組織、学習統制の三領域から成るシステムととらえていた。メラーは、先述の図1であらわしたサイクルを、カリキュラム履行過程である授業のシステムととらえながら、そのままカリキュラム開発またはカリキュラム構成のサイクルとしてとらえている。したがって、表2のような、学習計画、学習組織、学習統制の三段階にわかれたカリキュラム開発もしくはカリキュラム構成の研究ステップが導き出されるのである<sup>48)</sup>。この研究ステップの表について、メラーは以下のように述べている。

「この研究ステップは、『学習目標作成』という主要課題をもつ学習計画の部分過程のために、『学習目標にふさわしい学習ストラテジーおよび学習手段の作成』という課題をもつ学習組織の部分過程のために、そして『学習成果の測定のための学習目標にふさわしい点検手段の作成』という課題をもつ部分過程のために、明確に規定される。さらに、手元にある描写によって、三つの部分過程が互に関係し、互いに依存しているということが明らかになる。(中略) おのおの部分過程のために、異なる特別な方法ややり方が適用されるので、あまりに包括的な概念である『カリキュラム開発』の、学習計画、学習組織、学習統制という三つの部分過程への分類が意義深いように思われる。』<sup>49)</sup>すなわち、学習目標の作成と、その実現、それにふさわしい統制のために、カリキュラムという包括的なシステムを、学習計画、学習組織、学習統制の三つの部

分過程に分け、それにもとづいてカリキュラム開発のサイクルをとらえているのである。この三つの部分過程に分けることで、それぞれの領域を区別して考え、それぞれの領域で明確に規定しながらも、それらを学習目標にもとづいて関連し合う要素ととらえており、

三つの要素の構造的な区別と関連を把握したうえでのカリキュラム開発を必要としている。なかでも学習計画は、学習目標作成段階と定義されており、三つの部分過程の第一の過程として重視されているのである。

表2：カリキュラム開発の三つの部分過程、学習計画、学習組織、学習統制の主要課題と研究ステップ<sup>50)</sup>

カリキュラム開発の部分過程	問いを解明する試み	主要課題	カリキュラム開発の部分過程における個々の研究ステップ
学習計画	何が学ばれるべきか？なぜそれが学ばれるべきか？	学習目標作成	1. 学習目標の収集 2. 特定の学習目標のための根拠づけられた決定 3. 学習目標の記述 4. 学習目標の分類
学習組織	どのように、なぜ、どれくらいの間、どこで、何を使って、学ばれるべきか？	学習目標にふさわしい学習ストラテジーおよび学習手段の作成	5. 学習目標にふさわしい学習ストラテジーの開発 6. 学習目標にふさわしい教授および学習手段の構成
学習統制	ふさわしく学ばれたか？選択された学習ストラテジーおよび選択された学習手段は、学習目標の達成にふさわしかったか？	学習成果の測定のための、学習目標にふさわしい点検方法の作成	7. 学習目標志向のテストもしくはほかの生徒の達成評価のための点検手段の作成 8. 学習ストラテジーや学習手段の適切な特性、もしくはこれら（形成的評価および総括的評価）の変革のやり方のための調査

学習計画の提案は、明瞭性と精密性、操作性とともに要求されたものであり、教育学への科学性の要求という思想的背景のもとでの提案であった。それは、カリキュラムの構成や授業の作成とその成果の評価、それにもとづいた改良という一連のサイクルをもつシステムとしてとらえられるようなタイラー (R. W. Tyler) 的なカリキュラム概念と結びついた。それは、当時西ドイツで盛んであったカリキュラムをめぐる論議を具体的に前進させようという意図のもとであった。

#### IV. まとめの考察

カリキュラム的教授学は、学習目標作成段階である学習計画、その実行段階である学習組織、それを点検し、新たな学習計画の作成に生かす学習統制の、学習目標を中心とする三つのステップのサイクルとして描かれる教授学モデルである。このカリキュラム的教授学は、教育学への科学性を求める立場の継承から始まり、そのため、実験的な立場から科学性をもたらしようとする心理学の影響を強く受けている。このメラーの構想は、心理学からの影響を受けた実験的科学性だけ

でなく、その過程の明瞭性、合理性、精密性、操作性が特徴であり、それゆえ当時の教育界の中心的なタームであったカリキュラムと結びつき、カリキュラム的教授学として定式化されたと言える。

このカリキュラム的教授学は、大まかな目標から、より具体的な教師の行為指示、子どもの学習目標を導き出す過程を、合理的、操作的に描いている点、その過程により多くの関係者を関与させることで「民主的」であろうとする点など、ますます目標管理主義的になりつつあって、また「開かれた学校づくり」が求められている今日の教育状況にあって、その意義が再考される必要があると言えるのではないだろうか。

#### 【註】

- 1) Vgl. Gundem, B. B./ Hopmann, S.: Didaktik Meets Curriculum. In: Gundem, B. B./ Hopmann, S. (Hrsg.): *Didaktik and/or curriculum*. Peter Lang Publishing, Inc., New York, 2002, S. 4.
- 2) クリステイーネ・メラーは、ベルンハルト・メラーと夫婦であり、『教授学研究の展望』(1966年)

など夫婦の共同研究も多いが、本研究においては、クリスティーネ・メラーについて中心的に扱うので、本稿の「メラー」はクリスティーネ・メラーのこととする。

- 3) Vgl., Möller, Chr.: *Technik der Lernplanung. Methoden und Probleme der Lernzielerstellung.* Beltz Verlag, Weinheim und Basel, <sup>1</sup>1969, S. 17.
- 4) Vgl., Möller, Chr.: *Technik der Lernplanung. Methoden und Probleme der Lernzielerstellung.* Beltz Verlag, Weinheim und Basel, <sup>5</sup>1976 (<sup>1</sup>1969), Ss. 25f.
- 5) Vgl., Möller, B./ Möller, Chr.: *Perspektiven der didaktischen Forschung.* Ernst Reinhardt Verlag, München, 1966, S. 7.
- 6) Möller, Chr.: Die curriculare Didaktik. Oder: Der lernzielorientierte Ansatz. In: Gudjons, H./ Winkel, R.(Hrsg.): *Didaktische Theorien.* Bergmann+Helbig Verlag GmbH, Hamburg, 12. Aufl. 2006, S. 75.
- 7) Vgl., ebenda.
- 8) Vgl., ebenda, S. 78.
- 9) Ebenda.
- 10) Vgl., ebenda, S. 77.

傍点部分は原文中イタリック、以下同様。

「そのアプローチ（学習目標志向のアプローチ）注：発表者）は、一方でその行為指示のさいに、経験的な授業研究の成果、つまり授業現実の要素とその従属関係を支えにして、他方で、どのような目標がめざされ、総じてどのように目標が獲得されるかという問いを対象にする規範的な（normative）教授学の成果を支えにする」（ebenda）という。

- 11) Vgl., ebenda.
- 12) Ebenda.
- 13) Vgl., ebenda, S. 79.
- 14) Vgl., ebenda.
- 15) Vgl., ebenda, Ss. 79f.
- 16) Vgl., ebenda, S. 80.
- 17) Ebenda.
- 18) Vgl., ebenda, Ss. 80f.
- 19) Ebenda.

メラーによれば、「学習目標分類の型は、学習計画作業の間、学習目標の発見を助け、決定過程におけるコミュニケーションを容易にする。学習組織過程の間、学習目標分類の型は、適切な授業方法についての決定を助け、学習統制過程の間、さまざまな

テスト課題の構成のための枠組みを形成し、それを通して、学習達成の包括的な評価を保証し、ねらわれた支援処置を可能にする」（ebenda）という。

- 20) ブルームは、教育目標を以下の三つの領域に分類した。すなわち、「①認知領域：知識の獲得および再生や、知的な技能にかかわる目標。②情意領域：興味・関心・意欲などの態度面や、価値観の形成や変容などにかかわる目標。③精神運動領域：種々の運動技能や道具操作技能にかかわる目標。」（藤本和久「教育目標の分類学」日本教育方法学会編『現代教育方法事典』図書文化、2004年、290頁）である。
- 21) Vgl., ebenda, S. 84.
- 22) Ebenda.
- 23) Ebenda.
- 24) Ebenda, S. 85.
- 25) Ebenda
- 26) Ebenda.
- 27) Vgl., ebenda, S. 86.
- 28) Vgl., ebenda.
- 29) Vgl., ebenda.
- 30) Ebenda.
- 31) Ebenda.
- 32) Vgl., ebenda.
- 33) Ebenda.
- 34) Ebenda, S. 88.
- 35) Ebenda.
- 36) Vgl., ebenda.
- 37) Vgl., ebenda, S. 89.
- 38) Ebenda, S. 90.
- 39) Vgl., ebenda.
- 40) Ebenda.
- 41) Ebenda.
- 42) Vgl., Möller, Chr.: Die curriculare Didaktik. In: *Westermanns Pädagogische Beiträge.* 32. Jahrgang, Heft 4, 1980, Ss. 164-168.
- 43) Möller, Chr., *a. a. O.*, 1969, S. 12.
- 44) Vgl., Möller, Chr., *a. a. O.*, 1976, S. 25.
- 45) Vgl., Möller, B. und Chr., *a. a. O.*, 1966, S. 7.
- 46) Möller, Chr., *a. a. O.*, 1976, S. 27.
- 47) Ebenda.
- 48) Vgl., ebenda, Ss. 31f.
- 49) Ebenda, S. 33.
- 50) Ebenda, S. 32.

（主任指導教員 深澤広明）