

教育課程研究の現状と課題 —内容的側面と経営的側面への着目—

加 古 愛

1. はじめに

1947年（昭和22年）の『学習指導要領一般編（試案）』で「教科課程」という用語が使われていたが、「教育課程」という用語は、1950年（昭和25年）の学校教育法施行規則第25条の改正で「小学校の教育課程については、学習指導要領の基準による」とあるように1950年になって初めて日本に登場した。そして、1951年（昭和26年）の『学習指導要領一般編（試案）』の中に、「教育課程」が何を意味しているのかが語られている。そこでは、「教育課程」とは「教科や教科外の活動内容や種類を学年的に配当づけたもの」とされ、1947年に教科のみで編成するものとして記されていた「教科課程」よりも広い概念とされた。そして、教育課程は学校においてつくられるものであり、教師だけではなく、両親や地域社会の人々に直接間接に援助されて児童・生徒とともにつくることが示され、学習指導要領は教育課程をつくるための指導書であり、基準とされた。

その後、1958年（昭和33年）から、学習指導要領は「告示」形式になり、教育課程の国家的基準としての法的拘束性が明確化されることになったが、現在まで、学習指導要領は教育課程そのものではなく、教育課程の基準であり、教育課程は各学校でつくるものであることは政策側から求められていることである。

特に、近年、1989年（平成元年）、1998・1999年（平成10・11年）の学習指導要領改訂では「各学校においては」と明記され、各学校における教育課程の一層の創意工夫を求めている。また、2003年（平成15年）12月の学習指導要領の一部改正の際には、学習指導要領の性格は「最低基準」とされ、各学校での裁量の余地が大きくなり、各学校において教育課程をつくることがより強調されるようになった。

それでは、実際の学校現場では、各学校ごとに教育課程をつくることが定着しているといえるのだろうか。学校の教育課程は、政策側からも求められているように学校単位でつくられるものであり、教師にとって身近で日常的なものとして、一度つくったらおわりではなく子どもの実態に即して常に見直されていくものである。しかし、多くの教師の意識の上では、教育課程は上から与えられるもので個々の教師の手のとどかない所にあるもの、個々の教師の手にかろうじてまかされている教育実践の自由の範囲を越えた存在として、また、学習指導要領の改訂に伴ってのみ編成されるものとして受けとめられており¹⁾、時間割表や自分の担当する授業や学級の中での一人の教師による教育実践レベルのものに狭められている。そのため、学校全体として子どもを捉えるというよりは、個々の教師が個別に授業や学級の中で子どもと向き合い、様々な問題に一人で直面することに

なり、学校全体として捉えるべき課題であっても教師個人の力量の問題や教師個人の責任へと追いやられてしまうことになるだろう。

そこで、学校を単位としてつくられるべき「教育課程」の中身とは何かという内容的側面の追究はもちろんのこと、それを「誰がどのようにつくり、実現していくのか」という経営的側面も同時に追究すべきであり、両者の相互関係を総合的に捉えた教育課程研究が必要である。

本稿では、これまで展開されてきた教育課程研究が追究してきたことを整理することで、教育課程研究の現状をまとめることを目的とする。その中で、注目すべき点は、教育課程研究の中で「教育課程」がどのように理解されているかということである。「教育課程」は、必ずしもその意味内容が明快なものとして教育界や学会で認められているものではなく、「たとえば学校の教育計画、児童生徒の学習のコース、あるいは児童生徒の経験などと、多種多様の意味で用いられている」²⁾のが現状である。しかし、「各学校においては適切な教育課程を編成しなければならないのであるから、その教育課程の概念について一層明確な共通理解を持つことが今後の一つの課題」³⁾でもある。したがって本稿では、教育課程研究における「教育課程」理解のあり方と、その問題点を述べる。さらに、教育課程研究における「教育課程」理解のもとで、教育課程研究が何を追究してきたのかを整理し、教育課程研究の現状から先述したような内容的側面と経営的側面の相互関係を総合的に捉えた教育課程研究がこれまで展開されてきていたといえるのかどうか、また、今後追究していくべき課題を提示する。

2. 「教育課程」の理解と内容的側面の追究

(1) 「教育課程」の理解と問題点

今野⁴⁾・柴田⁵⁾・安彦⁶⁾は、「教育課程」を定義する際に、「教育課程」は「カリキュラム」の訳語であると捉えており、「何をどのような順番で教えていくのか、学ばせるのか」という教育の内容、方法を重視している。

今野は、まず、学校とそこでの教育の営みを「社会生活の中で社会が営む諸機能に参加するように、子どもや青年たちの学習を方向づけ、意図する一定の成果を期待する意識的・計画的・組織的な営み」⁷⁾であるとした上で、次のように「教育課程」の概念を規定している。「学校教育の内容は、目標・内容・方法の一環に位置し、一定の教育目標に即して文化財のなかから選択され、整理された内容は『教科 subjects』を構成し、さらに児童・生徒の発達段階に即して『教科内容』が編成され、教育実践(授業)における主体と客体とを現実的に媒介する『教材 subject matters, teaching materials』として具体化される。このような教育の内容を、今日の学校教育において『教育課程 curriculum』とよぶ。学習者の側に立って『学習内容』、教師の教える立場を強調して『教授内容』を指示することもある。」⁸⁾ このように、今野は「学校教育の内容」を「教育課程 curriculum」として捉えている。

柴田の教育課程概念も、今野と同様に「教育課程(カリキュラム)=教育の内容」と捉えるものである。さらに、柴田は、学校の教育課程編成にかかわる規定要因として3つの階層を示し、そ

れぞれに固有の問題の追求と相互の関連性を明らかにすることの必要性を述べている。その3つの階層とは「①国家的または政治的・経済的・社会的要求によって定められる教育課程（国レベル）、②学校で編成される教育課程（学校レベル）、③個々の教師が計画し、実施する教育課程（教室レベル）」⁹⁾である。

また、安彦も「教育課程=カリキュラム」として捉え、原語の curriculum のもつ2つの意味内容から、訳語としての「教育課程」の定義を「①何を教え学ばせているか ②(それを) どのような形で、どのような筋道で教え学ばせているか」¹⁰⁾とし、「『教育課程』という用語は『学校教育の中味』についてすべてこの語で統一し、それは主に『学習形態』と『教材』とその奥にある『教育内容』の三つから成る」¹¹⁾と捉えている。また、curriculum は「総合的全体的なもの」と「特殊的個別的なもの」を表す場合があることから、訳語の「教育課程」も「総合教育課程」と「各[教]科教育課程」として区別すべきであるとも述べている¹²⁾。

長尾もまた、今野、柴田、安彦同様に「教育課程=カリキュラム」と捉え、「カリキュラム=教育課程とは、もっと端的に言えば、教育活動の計画とその実施である」¹³⁾としている。長尾のいうカリキュラム(=教育課程)は、「指導計画をも含んだ教育活動の全体計画」¹⁴⁾であり、各学校が具体的に計画する教育活動の全体のことを指している。そして、教育課程とカリキュラムを厳密に区別しようとすることは、新たな混乱をも生み出しかねないと長尾は指摘し、「教育課程」は法令等で使われ、「カリキュラム」は学校や教師の間で用いられるものであって慣習的な用語法上の違いであるとしている¹⁵⁾。

以上のように、教育課程の概念を規定する際、あるいは教育課程に関する問題を指摘する際に、「教育課程」は「カリキュラム」におきかえられるものとして捉えることが一般的になっている。しかし、教育課程の概念を規定する際、単に「教育課程」=「カリキュラム」として概念を規定することができるのだろうか。「教育課程」という用語でさえ意味内容があいまいであるのに、「教育課程」という日本語で言わないで、カリキュラムという英語で言う場合にはなおさら複雑な様相を呈する」¹⁶⁾ことになってしまうのではないか。

ラテン語が語源である「カリキュラム」は、もともとは、教育内容として、どの年齢までにどれだけの知識をどういう順番で与えなくてはならないのか、そのためにどういう教科の編成であればいいのかということ、つまり、学習内容や教科課程を指していた。だが、次第に「顕在的カリキュラム overt or manifest curriculum と潜在的カリキュラム hidden or latent curriculum の両者を含めた“学習者に与える学習経験の総体”」¹⁷⁾を指すようになり、「カリキュラム」の概念自体、その内実や解釈は変化してきており、決して一定のものではなく、かなり多義的な意味をもっている¹⁸⁾。したがって、「教育課程」を「カリキュラム」の訳語として短絡的に捉えてしまうことには一考の余地があり、また、教育課程の意味内容があいまいとされてきているのはこのためともいえるだろう。

そこで、教育課程をカリキュラムの訳語、つまり「教育課程=カリキュラム」として捉えることによって、「教育課程」の意味内容があいまいになっていると思われる点を指摘したい。そもそも「教育課程」という用語が日本で始めて登場したとき、1951年の『学習指導要領一般編（試案）』で

「教育課程とは学校において編成されるべきもの」という原則が出され、それ以後も教育課程は学校でつくるものだとされてきている。このことから、学校レベルにおいて全教職員が子どもの実態をもとに教育活動の計画をつくっていくことが求められており、教育課程は決して管理職や一部の教師によって教育委員会への届出・報告のためだけにつくられるものではない。また、学習指導要領や地方教育委員会が定めた「教育課程の地方的基準」は、学校でつくる教育課程の基準であって決して教育課程そのものではない。各教科や各学年の計画とされる「指導計画」や教師個々の授業レベルの段階の計画となる「教案」についても、学校レベルの全体を見通した計画である教育課程があつてこそ位置づくものであり、それらは教育課程そのものではない。

先述した柴田の3層構造では、「国レベル、学校レベル、教室レベルの教育課程」としてそれぞれの関連を捉えることの重要性を述べており、このこと自体は評価できる。しかし、3つのレベルをすべて「教育課程」としてくくることにより、教育課程があくまで「学校を単位」にしてつくられるものであつて、国や個々の教師がつくるものではないという原則や、教育課程の意味内容があいまいになるという危険性がある。同様に、安彦のいうカリキュラムの訳語としての「教育課程」にも、教科内の計画や教師個人でつくるべき「指導計画」や「教案」までもがその一部として含まれている。また、「教育課程＝カリキュラム」として捉える今野や長尾にも、学校単位でつくるものだという明確な規定はなく、指導計画との区別があいまいになっている。

このように、多様な概念をもつ「カリキュラム」の訳語として教育課程の概念を規定することで、学校レベルのものだけでなく、学習指導要領や指導計画なども「教育課程」としてくくられてしまうという問題がある。その結果、後に詳しく述べるが、教育課程研究自体も、学習指導要領批判や、授業レベルでの教育内容や方法論についての追究へと傾いてしまう。そして、教師個人がそれぞれの授業の中でなんとかやっていくことが求められ、全教職員のもと、どのように子どもを育てていくのか、そのためにどのような計画をたてるかという学校全体レベルでの議論が見落とされることになる。したがって、「カリキュラム」の訳語として、あるいは、それと同義のものとして「教育課程」の概念を規定していることは、少なくとも教育課程研究における問題点の一つとしてあげられる。

(2) 内容的側面の追究における教育課程研究の展開と課題

ここでは、教育課程研究が、先述した「教育課程(カリキュラム)＝教育内容」という理解のもとで、主に何を追究してきたのかを述べていく。

今野は、教育課程研究を「人間の発達と形成にとっての教育的働きかけにおける、教育の目標(何のために)、内容(何を)、方法(どのようなかたちで)のそれぞれの要因を統一的にふまえて、教育過程のすじみちと論理を明らかにすること」¹⁹⁾であるとしている。具体的には、教科の本質とは何か、教科として構成される内容の追究、教科内容の構造と体系、教材とは何か、教材選択などを取り上げている。安彦も、教育内容の諸領域、教科の構成や単元、教材の選択について主に追究している²⁰⁾。

また、柴田は、教育課程研究を「『学校で何を、いつ、どのような順序で教え、学ぶのか』という問題にかかわる教育学のきわめて実践的な研究」²¹⁾と捉えている。そして、今野と同様に、「学校で『何を』教えるのか、『何を』学ばせることが子どもたちにとって本当に必要なのか、教育内容の選択は何を規準にし、どんな原理にもとづいて行われるのか」²²⁾ということを中心に課題として捉えている。柴田によると、60年代の教育課程研究では、「それぞれの教科で現代科学の成果と方法に学びながら、新しい教科の体系をどう打ち立てるか」²³⁾が研究の中心であった。70年代にはいると、「『落ちこぼれ』の生徒たちを前にして、一時間一時間の授業をどうするかという切羽詰ったところから授業研究をはじめ、(中略) いわば子どもといっしょに教材の新しい体系をつくり出していくという方向」²⁴⁾へと強まってきたと述べている。

つまり、教育課程研究では、「教育課程(カリキュラム)=教育内容」という理解のもと、授業への視点を含みながら教科の内容をどうするのか、どのように選ぶべきかという教育内容論と、教科の本質や構造を追究する教科論とに重点がおかれてきた。このことは、先述したとおり「教育課程」概念が「何をどのような順番で教えていくのか、学ばせるのか」という教育の内容、方法の側面で捉えられていることに起因していると考えられる。

たしかに、教育内容論や教科論は教育課程研究の中で展開されていくべき重要な課題である。しかし、内容論と同時にその内容を「誰がどのようにつくり、実現していくのか」という経営的側面も追究されなければ、実践可能なものとはなりがたい。

経営的側面に関して、今野は、教育課程編成のための学校組織・体制の問題や、教育課程を評価し改善するためにさらに再編成することの必要性を述べており²⁵⁾、また、安彦は、計画・実施・評価・改善・また新たに計画というサイクルの中で必要な、人的・物的・時間的条件なども述べている²⁶⁾。だが、これらのいずれも、教育課程概念や内容論との関連については述べていない。また、先述したようにそもそも「教育課程」の概念規定自体が内容論に偏ったものであることから、決して十分に展開されているとはいえないだろう。さらに、「教育課程」はあくまで学校単位でつくるものだという認識がないため、経営的なサイクルは、学校レベルよりも、結果的に教師個人がそれぞれの授業の中で展開していく、いわば「授業づくり」のレベルに陥ってしまう可能性も十分にある。

そこで、「教育課程」理解において、今野、柴田、安彦らとは違い、植田は「カリキュラム」と区別して「教育課程」を定義している。植田によると、カリキュラムはもともとは知識の教授を基本的任務とする欧米の知育学校の教育内容を意味するものであり、本質的には「教科課程」そのものを指す言葉であるという。だが、日本の学校は教育基本法第1条で教育の目的として「人格の完成」を掲げており、「人格学校」とも言うべき性格を備えているため、欧米の知育学校とは根本的に教育目的を異にするものとして、戦後のスタートをきったことを十分に留意する必要があるとしている²⁷⁾。そしてそこに、「カリキュラム」とイコールではない「教育課程」の意味を見出すことができる。つまり、「教科と教科外の双方の教育活動を通して、(中略) 子どもたちの全面的な発達にはたらきかける計画的な教育活動は、決して教科課程によって成り立つものではなく、やはり『教育課程』に取って替わることはできない」²⁸⁾ものである。植田は、「教育課程」を「単に『教育内容』を

意味するものではなく、学校を基本単位とした教育活動の全体性を見通せるものでなければならぬ」²⁹⁾とし、教科の次元に解消されるものでも個別の教師の授業のレベルにとどまるものでもなく、「地域や子ども・学校の実態に応じて各学校において作られる、教育活動の全体計画」³⁰⁾と定義している。そして、このような「教育課程」があってはじめて、「一人ひとりの先生の授業や、学年・教科集団の教育活動が、意味あるものとして位置づけられる」³¹⁾と述べている。

このように、「教育課程」が〈学校を基本単位にしたもの〉かつ〈教育活動の全体性を見通せるもの〉であると考えることによって、以下の二点が明確になる。第一に、学校の教職員集団全体で子どもたちにとって意味のある教育活動の全体計画を立て、評価し、改善していくことの必要性。そしてそのために、第二の点として、教職員集団の組織や運営のあり方を追究していくことの重要性である。これらはいずれも教育内容論や教科論だけではなく、教育課程の経営的側面の追究を必要とするものである。そこで、次に、教育課程の経営的側面に着目した研究として教育課程経営論を見ていくこととする。

3. 経営的側面への着目と課題

高野³²⁾によれば、「教育課程経営」という用語は、かつて「教育課程管理」や「教育課程行政」と言われた領域や事柄らに関連して最近使われだした新しい専門用語であり、「管理」を「経営」と言い換えた点に新しさがあるという。つまり、個々の学校の教育課程をめぐる諸活動や運営は、「法」や「行政」や「管理」が改革・改善の基準や指示を示した後に動き出す、という観念から抜け出そうとするところに新しさがあるということである。そして、「学校が日常的に事実として行っている教育(=課程)活動を、真に自らのものとして自主的・創造的に行う方向への徹底的な転換を旨としようとする」ということから「教育課程経営」が注目されていく³³⁾。

また、高野は、これまでの教育課程論が教育内容論だけを偏重してそれが教育課程論のすべてかのように錯覚していた状況を克服する必要性から、学校の「教育課程経営」を「広義には、単に教育課程の内容をどうするか(教育課程内容論)、ということだけでなく、教育課程内容の計画=編成(P)→その実施=展開(D)→評価(S)を進めていく過程でなされる、さまざまな組織・運営上の条件づくり(条件整備)を意味している」³⁴⁾と定義づけている。

しかし、高野は条件づくりの部分に重点をおくあまり、何をどのように実現していくのかの「何を」の部分、つまり内容的側面となる教育課程概念そのものの定義が逆にあいまいになっている。

奥田³⁵⁾も、教育課程経営としての具体的な教育課程編成の原則やそのための条件などについて述べている。その中で、教育課程そのものについての内容までは触れてないが、教育課程とよぶべきものの枠、範囲について次のように述べている。まず、教育課程はあくまで学校における全体をまとめた場合を使い、教科別や学年別等の部分的なものは指導計画として区別していること。また、教育課程は、学校の教育活動全体の計画とはいきせず、教育課程の対象となるものは一般に全体の児童生徒であること。そしてその上で、「教育課程」と「教育課程外」との区別までしてい

る³⁶⁾。さらに奥田は、教育課程を編成していくには、学校の全教職員が協力して行うべきであること、教育課程の支えとなる諸条件のあり方などについても述べている。

たがその際、具体的にどのような問題があり、どのように克服していくのか、また、教師が全員で共同していくためには何が必要なのか、といったことまでは明らかにされていない。また、内容的側面となる教育課程概念についても、その範囲を明示しただけで、肝心の中身が考察されていない。

以上のように、教育課程経営論では、主に経営的側面となる「条件づくり」に重点が置かれる傾向にあり、肝心の「何を」の部分を抑う内容的側面の追究が弱いという点に課題があるといえよう。つまり、内容的側面に重点をおいた教育課程論においては、経営的側面についての追究が欠けているのに対し、逆に、経営的側面に重点をおいた教育課程経営論では、内容的側面についての追究が欠けているのである。これでは、いずれも、教育課程研究として十分に展開されているとはいえない。

こうした視点に関連して、前章にてあげた植田は、内容的側面と経営的側面を統一的に捉えることを試みている³⁷⁾。そこでは内容的側面の規定だけに止まらず、教育課程経営のシステムとして、学校・教師だけではなく父母・住民による共同的な教育の担い方を問うことによって、公教育の組織・運営のあり方と教育課程編成の問題とを積極的に関わらせることの重要性が指摘されている。

だが、植田の場合、内容的側面については、「教育活動の全体計画」という定義によって表されているものが具体的に何であるのかということまではまだ十分深められていない。また経営的側面については、教師個人と教職員集団の関係や、父母・住民が実践的にどのように教育課程に関わっていくのかという点などがまだ漠然としており、今後の課題として残されている。

4. おわりに

教育課程研究には、「誰が、何を、どのようにつくり、実現していくのか」という、内容的側面と経営的側面との二つの要素が必要である。しかし、本稿においてこれまで展開されてきた教育課程研究の現状を整理した結果、教育課程研究は一般的に「何を」にあたる内容的側面のみの展開であったり、逆に「誰が、どのようにつくり、実現していくのか」という経営的側面のみの展開であったりするように、どちらか一方のみの追究、一部分を論じたにすぎないものになっていることが明らかになった。ここで、前章の最後に述べた通り、植田が内容的側面と経営的側面を統一的に捉える視点を提示していることは教育課程研究を発展させていくうえで注目すべきことである。この視点を重視した上で、各学校において教育課程づくりがより実践可能なものとなるために、今後追究されるべき課題として、次の三点を提示する。

第一に、教育課程概念の定義である。「教育課程」を、本来の意味では「教科課程」であり、意味内容が多様である「カリキュラム」と区別し、「学校単位でつくる、教科・教科外を通した教育活動の全体計画」として捉えることによって、これまで曖昧にされてきた教育課程の意義が明確になり、より実践可能な教育課程研究に発展していく可能性を本稿では指摘してきた。

そこで第二の点、すなわち、全体像としての計画には、何をどこまで含めるのかということが問題になる。より実践可能な教育課程づくりのためには、全体計画と教師個人の指導計画との関連や、教科・教科外領域のつながりなど、「全体計画」の「全体」とは具体的に何であるのかを追究していく必要がある。

その上でさらに、教育課程概念そのものや内容論にとどまらず、「誰がどのようにつくり、実現していくのか」という経営的側面をも、統一的に追究していかなければならない。これが第三の課題である。教師個人と教職員集団の関係など教職員集団の組織運営のあり方や、父母・住民の参加の問題などを含めた経営的側面と内容的側面との相互の関係を示し、総合的に教育課程研究を展開していくことが求められる。

これらの課題は、具体的にはまだ十分に追究されておらず、理論化もされていない。今後、具体的実践にもとづく分析も含め、各課題を総合的に追究していく必要がある。

〔注〕

- 1) 天野正輝『教育課程編成の基礎研究』（文化書房博文社、1989年）、25、26頁。
- 2) 奥田真丈『教育学大全集27 教育課程の経営』（第一法規、1982年）、2頁。
- 3) 同上書、14、15頁。
- 4) 今野喜清『教育学大全集26 教育課程論』（第一法規、1981年）参照。
- 5) 柴田義松『教育課程 カリキュラム入門』（有斐閣コンパクト、2000年）参照。
- 6) 安彦忠彦『学校の教育課程編成と評価』（明治図書出版、1979年）参照。
- 7) 今野、前掲書『教育学大全集26 教育課程論』、46頁。
- 8) 同上書、46頁。
- 9) 柴田、前掲書『教育課程 カリキュラム入門』、117頁。
- 10) 安彦、前掲書『学校の教育課程編成と評価』、63頁。安彦は「①については、別に『教育内容』『教材』という用語があるが、『教育課程』はこの二つの用語の意味内容をともに含んでいるものと言えよう。②については、①をどんな教科、科目に組織、分類し、どんな学年、学級、コース等を編成し、どんな時間配当を組み、どんな学習形態を用いるのかという側面である。」と述べている。
- 11) 同上書、65、66頁。
- 12) 同上書、64頁。
- 13) 長尾彰夫『新カリキュラム論』（有斐閣双書、1989年）、9頁。
- 14) 同上書、10頁。ここで長尾は、「指導計画」とは、各教科や各学年の具体的な教育計画のことであり、教育委員会に届出・報告する必要はないものとし、一方「教育課程」は、教科全体や教科相互、教科と他領域にまたがっての全体を指すものであり、管理・行政上のものとして届出・報告する必要があるという点で「指導計画」と区別している。
- 15) 同上書、10、11頁。

- 16) 奥田、前掲書『教育学大全集27 教育課程の経営』、1頁。
- 17) 今野、前掲書『教育学大全集26 教育課程論』、47、48頁。
- 18) カリキュラムの内実の変遷については、柴田、前掲書『教育課程 カリキュラム入門』、5頁、今野、前掲書『教育学大全集26 教育課程論』、47～49頁、田中統治「カリキュラムの社会学的研究」安彦忠彦 編『新版 カリキュラム研究入門』（勁草書房、1999年）、66頁を参照した。
- 19) 今野、前掲書『教育学大全集26 教育課程論』。
- 20) 安彦、前掲書『学校の教育課程編成と評価』に詳しく述べられている。
- 21) 柴田、前掲書『教育課程 カリキュラム入門』、8頁。
- 22) 同上書、120頁。
- 23) 柴田義松 編『教育課程編成の創意と工夫（原理編）』（学習研究社、1980年）、27頁。
- 24) 同上書、27頁。
- 25) 今野、前掲書『教育学大全集26 教育課程論』、133、134頁で述べられている。
- 26) 安彦忠彦「教育課程の経営と評価」今野喜清・柴田義松 編『教育学講座 第7巻 教育課程の理論と構造』（学習研究社、1979年）参照。
- 27) 植田健男「『新学習指導要領』下での教育課程づくりの課題 —『総合的な学習の時間』を中心に—」（全日本教職員組合『ほんりゅう』第181号、1999年5月）。
- 28) 同上。
- 29) 同上。
- 30) 同上。
- 31) 同上。
- 32) 高野桂一 編『教育課程経営の理論と実際 —新教育課程基準をふまえて—』（教育開発研究所、1989年）、6頁。
- 33) 同上書、6頁。
- 34) 同上書、7頁。
- 35) 奥田、前掲書『教育学大全集27 教育課程の経営』、11頁。
- 36) 同上書、12頁。奥田は、学校で教育的意義があるとして行われている活動には様々なものがあり、常に学校の児童生徒全体を対象にしているものばかりではなく、上級学校受験者だけを対象とする受験準備的な補充教育や長期病欠者やその他の特定の児童生徒を対象とする補習教育、また、陸上や水泳の選手だけを対象にした強化指導など、一部の特定の児童生徒のみ対象の諸活動も含んだ全部の計画が教育課程と言えるのかという疑問から、教育課程と教育課程外とに区別している。
- 37) 植田健男「カリキュラムの地域的共同所有」梅原利夫 編『教育への挑戦2 カリキュラムをつくりかえる』（国土社、1995年）参照。