

幼児教育カリキュラム構築におけるアーティキュレーション・ファクターの概念モデル

田 中 亨 胤

幼児教育カリキュラムの開発モデルにおいて組み込まれたテクニカル・タームの中で、カリキュラム構築のアーティキュレーション・ファクターとなるタームの基礎概念を明確にした。主として「カリキュラム装置」「経験的情況位相」「幼児期にふさわしい生活の展開」「コミュニケーション生成」のカリキュラム・モデルにおいて、構築の要、繋ぎとなるキーワードを析出し、それぞれの概念・意味を定義づけた。これによって、カリキュラム構築の理論的根拠を示すことになる。

キーワード：アーティキュレーション・ファクター、カリキュラム装置、経験的情況位相、幼児期にふさわしい生活、コミュニケーション

I. はじめに

(1) 問題の所在

幼児教育カリキュラム（教育課程・保育課程および指導計画）の編成は、幼稚園では「幼稚園教育要領」（平成20年告示）、保育所では「保育所保育指針」（平成20年告示）に基づいて作成される。各園において、カリキュラムの形式や枠組みは異なるところがある。

教育・保育のアカウンタビリティがこれまで以上に求められるようになってきた。定式化された様式で記述されたカリキュラムにとどまることで、良しとされなくなっている。アカウンタビリティにゆるやかにつながる理論化された実践的なカリキュラムの構築が求められているところである。子どもの「育ち」を図り、保育者の意図的・計画的な環境構成によるカリキュラム構築は、各園における喫緊の課題でもある。

(2) 研究の目的および方法

（研究の目的）

幼稚園ならびに保育所（保育園）との共同方式でカリキュラムの開発を進めてきた。その中で、カリキュラムの編成とともに理論的構造化を試みてきた。その試みは、園生活に依拠した子どもたちの「育ち」、保育者の「指導」の観点を可視化することである。

本稿では、一連の研究の途中段階ではあるが、開発カリキュラム・モデルに組み込まれたテクニカル・タームの中で、カリキュラム構築のアーティキュレーション・ファクターとなるタームの基礎概念を明確にすることを目的とするものである。（註1）あわせて、基礎概念を明確にすることによって、結果としてこれまで開発してきたカリキュラムの理論的構造化の一貫性を図ることとする。

（研究の方法）

幼稚園ならびに保育所（保育園）におけるフィールドワークにより、実践的な幼児教育カリキュラムの開発を試みてきた。開発カリキュラムの中では、理論化の鍵となるキーワードを仮説的に用いている。本稿では、次のような手続

きによって、アーティキュレーション・ファクターの確定作業を進めた。

○基礎資料：開発したカリキュラム・モデル（主として「カリキュラム装置」「経験的情況位相」「幼児期にふさわしい生活の展開」「コミュニケーション生成」ほかのカリキュラム・モデル）（註2）

○研究協力園：直接的には、次の幼稚園の協力を得ている。「加古川市立野口北幼稚園」「鳥取県若桜幼稚園」「北海道教育大学附属旭川幼稚園」「姫路市立網干幼稚園」「明石市立大久保幼稚園」「尼崎市立武庫南幼稚園」

○研究期間：カリキュラム構築の理論化作業は、各園におけるフィールドワークの開始ならびに期間には長短がある。本研究課題にかかわるフィールドワークは、古くは、1983年（鳥取県若桜幼稚園）から開始し、現在に至っている。

Ⅱ. カリキュラム・パラダイムの変換とカリキュラム・モデル

カリキュラム（教育課程・保育課程ならびに指導計画）は、その響きにおいて固定的構造、画一的構造が連想される。いずれの園においても、カリキュラムは似たり寄ったりと受け止められやすい。しかし、園にはそれぞれに特色があり、その特色は、保育に、環境に、そしてカリキュラムに少なからず反映される。この点からは、カリキュラムは、考え方や枠組みなどにおいて多様である。

カリキュラムの大枠は、記述されて提出されることになる。日々の実践を支えるカリキュラムを作成している園もあるが、実際には限られた園になる。編成・作成されたカリキュラムと実際の保育（実践）との乖離が少なからずある

ことも現実的な事実であろう。このことから、記述されたカリキュラムには固定的、画一的との印象のあることをぬぐい去ることはできない。

このような状況の克服に、さまざまなカリキュラム開発の試みが進められているところである。「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」に示されているカリキュラム編成の基本的な考え方や戦略は、「生成的・柔軟的構造化に」「複合的・統合的・総合的構造化に」「実践的理論の枠組み化に」などに、その基盤を置いていると考えられる。

教育・保育のアカウントビリティの明確化の点からは、カリキュラム編成においては、「無意図的・無計画的」ではなく、「意図的・計画的」に編成することも求められている。明確なベクトルを想定したカリキュラム構築・編成が基本とされるのである。この点からは、カリキュラム・モデルの構築は、アカウントビリティの明確化を図るべく基本ベクトルを想定し、理論的構造化への作業であると考えられる。

本稿での検討課題は、カリキュラム構築におけるアーティキュレーション・ファクターの概念を明らかにすることに主眼が置かれる。検討の基本資料となる開発したカリキュラム・モデルの基盤には、それぞれの園でのフィールドワークから想定されるベクトルを可視化しており、理論的構造化を試みたカリキュラム構築である。カリキュラム・パラダイムの変換を示唆した実践的カリキュラム・パラダイムの構築である。

以下、「カリキュラム装置」「経験的情況位相」「幼児期にふさわしい生活」「コミュニケーション生成」のカリキュラム・モデルを事例として、組み込まれているアーティキュレーション・ファクターの概念を把握することとする。

Ⅲ. カリキュラム構成モデル1：カリキュラム装置

カリキュラムの構造を単純化すると、「インプット」「ブラックボックス」「アウトプット」からなる情報処理の装置に置き換えてとらえることができる。「インプット」には「子どもの現実」を、「ブラックボックス」には「カリキュラムの理論と実践」を、「アウトプット」には「子どもの育ち」を、それぞれに想定することになる。この構造を「カリキュラム装置」として、あるいは「教育装置」として受け止めることができる。ここでは、「カリキュラム装置」に組み込まれる諸概念を把握することとする。¹⁾²⁾

(1) カリキュラム・フィルター

「実践」は「ブラックボックス」に組み込まれる。「実践」は、「目的」「目標」「内容」「方法」などの基本枠をフィルターとして意図的・計画的に進められる。「ブラックボックス」に想定される実践世界は、漠然としたものでもなく、情緒的なものでもない。

基本枠としての「目的」「目標」「内容」「方法」を具体的なカリキュラム・ストラテジーとして受け止めたカリキュラム・フィルターは、次のようなカリキュラム・ストラテジーから把握し、位置づけることができる。一つは、子どものみきわめ（理解）に基づいて想定されるカリキュラム・ストラテジーとしての「治療・予防・増進（促進）」である。二つは、子ども一人ひとりの育ち内容のベクトルから想定されるカリキュラム・ストラテジーとしての「育ちのアカウンタビリティ」である。三つは、これらのカリキュラム・ストラテジーを園生活として展開させていくために想定されるカリキュラムとしての「幼児期にふさわしい生活」の諸相である。

(2) 治療・予防・増進（促進）

「医療」としては定着している三つのスタンスを援用して、カリキュラム・フィルターを想定すると、次の三つの概念モデルを提示することができる。「治療」と「予防」と「増進（促進）」である。

①「治療」

「治療」は、いわば欠所補完である。子どもたちの生活や育ちの点検から析出される発達課題の克服のために設定される学習理解の水準に向けたカリキュラム構築になる。

②「予防」

「予防」は、子どもの生涯発達あるいは成長を見通して、幼児期にその基礎・基盤を培うために取り組まれるカリキュラムである。幼児期に「育つ」「育てる」ものに照準を置いたカリキュラム構築である。

③「増進（促進）」

「増進（促進）」は、子ども一人ひとりの「持ち味」「良さ」「個性」などを受け止めて、それらをさらに向上させていくために取り組まれるカリキュラムである。

(3) 育ちのアカウンタビリティ

生涯発達から受け止めた視座、「幼稚園教育要領」および「保育所保育指針」から受け止めた視座を基軸にした「育つ」「育てる」ものとしての「育ち」のアカウンタビリティとしては、次の四つの概念モデルを提示することができる。「知性」「感性」「野性」「人間性」「健性」（註3）である。

①「知性」

「知性」は、子どもの360度の好奇心からまわりの応答的な環境（人、物、事など）にかかわることによって芽生えるものである。好奇心は、素朴な不思議と向き合う生活から、「見る」「聞く」「考える」「調べる」「探す」「試みる」「工

夫する」などの自発活動を生み出す。自らの活動、体験、経験を体制化して、具体的な「知性」が体得されていく。

②「感性」

「感性」は、様々な「気持ち」や「価値」にふれて、芽吹く。「美しいもの」「善いもの」「真実なもの」にふれる生活には「感動」がある。「もどかしさ」「喜び」「悲しさ」「楽しさ」「悔しさ」などの感情にふれることも、自らの人間的な枠組みをつくっていく。このような「感情体験」や「価値体験」から、子どもの新たな「感性的知性」なり「知性的感性」が培われていく。

③「野性」

「野性」は、まわりの環境に挑み、自分に挑む子どもの心意気である。「自発的」「意欲的」「主体的」な姿である。「快活さ」「元気さ」「明るさ」「躍動感」「驚き」「ときめき」「緊張感」「手応え感」「感動」「自信」「真剣」「本気」などの表情や心持ちが、子どもたちの粘り強さを培っていく。

④「人間性」

「人間性」は、互い生活に不可欠な「生きる力」である。子どもに限らず、私たちは、「ヒト」→「人」→「人間」へと歩む成長過程が、生涯において組み込まれている。幼児期にはその基本・基盤がある。「出会う」「かかわり合う」「育ち合う」ことが、互い生活を構築していくことになる。

⑤「健性」

「健性」は、「こころ」と「からだ」のみずみずしく、しなやかな育ちである。体格、体力、運動能力にとどまるものではない。安定感をもって粘り強く歩むことのできる底力である。生涯健康の観点からは、「生活習慣」「食育」「環境ホルモン」「ストレスフルな生活」なども組み込まれる。

IV. カリキュラム構成モデル2：経験的情况を基盤とした教授・学習過程

カリキュラムは生成的な構造として把握される。実践の展開と呼応しているからである。実践の展開は、幼児期の教育・保育では多用される概念ではないが、「教授-学習過程」であると受け止めることができる。ここでは、デューイの「経験的情况」の理論枠から、カリキュラム生成に組み込まれる諸概念を把握することとする。³⁾⁴⁾⁵⁾⁶⁾⁷⁾

(1) シチュエーション

「経験的情况」(Empirical Situation)のベースは、シチュエーション (Situation) の概念から解釈される。シチュエーションは、主体者(子ども)によっては生成的な環境となる。「場」「状況」「情況」の三つの概念から把握される。「場」は、子どもが安定していられる空間・意識環境である。「状況」は、自分や友だち同士が互いに必要感をもって、試したり工夫したりできる空間・意識環境である。そして「情況」は、次のような三つの側面から把握される。

- 自分たちが持ち合わせている気持ちや考えを伝え合ったり、受け入れ合ったり、認め合ったりできる空間・意識環境
- 子どもが探究的に生活を展開できる空間・意識環境
- 子どもが自己実現への歩みのできる空間・意識環境

○互い生活の中で育ち合える空間・意識環境

これらの概念でもって、シチュエーションが構成され、園生活において子どもの「居場所づくり」が組み込まれたカリキュラムとなる。

なお、「経験的」は実験的過程としてのニュアンスの「Empirical」の訳語である。実験的

過程から知や技が体制化されることによって「経験」(Experience)となる。

(2) 状況位相のグラデーション

「状況位相」は、「教授-学習過程」の位相グラデーションからは、四つの位相が想定される。「疑問的情况」(Doubtful Situation)「探究的情况」(Inquiring Situation)「評価的情况」(Appreciative Situation)「決定的情况」(Settled Situation)である。

「疑問的情况」では、子どもの素朴な「不思議」「疑問」「好奇心」「思いつき」などに重点が置かれる「教授-学習過程」の位相である。「探究的情况」では、子どもの「ひらめき」「体験的活動」「試行錯誤」などの「調べる」「試す」などに重点が置かれる。「評価的情况」では、「推論」「実験」「関係づけ」「発見と感動」などから取り組む「確かめる」ことに重点が置かれる。そして、「決定的情况」では、体感されたさまざまなが体制化されて得られたり、身についたりする「生活体験」「知恵」「自信」に重点が置かれる。

これらの四つの位相は、さらに水準を高めて、新たな「疑問的情况」を生みだし、この結果として「教授-学習過程」の質を向上させていくことになる。このようなところにも、園生活の基盤がある。

(3) 知性化・協同化・情動化

四つの位相は、そのままにして、次の位相に変換されていくものではない。変換には、指導者(保育者)のきめ細やかで、巧みなストラテジーが駆使されることになる。必ずしも可視化される概念要素ではないが、「知性化」「協同化」「情動化」が、「教授-学習過程」の媒介要因として組み込まれて、滑らかな位相転換がなされていく。

「知性化」は、例えば、「分からないことが分かりかけて、分かっていく」ことの過程である。

この過程において、「分かる」「学ぶ」ことの「喜び」「楽しさ」「おもしろさ」などが実感されていく。「知性化」を無理なく進めていく営みが、「情動化」と「協同化」である。「情動化」は「動機づけ」とも関連する「学習心」である。「協同化」は、友との学びの「ウェビング」(Webbing)である。これらの三つの媒介要因がかみ合いながら位相のゆるやかな変換が行われる。

V. カリキュラム構成モデル3：幼児期にふさわしい生活の展開

カリキュラムは、教育・保育の実践の基盤であり、園生活に少なからず顕在的にも潜在的にも、そして、良くも悪くも反映される。子どもたちの「確かな育ち」につながるとする方向を想定するカリキュラム構成の面からは、「幼児期にふさわしい」あるいは「幼児にふさわしい」の視座は基本とされ、「幼稚園教育要領」や「保育所保育指針」にも下地とされている。ここでは、教育・保育の実践を基礎づける「幼児期にふさわしい生活の展開」に組み込まれる諸概念を把握することとする。^{8) 9) 10) 11)}

(1) 「人とのかかわる生活」と「環境とのかかわる生活」のマトリックス

「幼児期にふさわしい生活」と「幼児にふさわしい生活」の二つが受け止められる。「幼児期に」は、「生涯発達から」の観点であり、「幼児に」は、「幼児一人ひとりから」の観点から、「ふさわしい生活」に重点が置かれる。それぞれは、一体的な園生活のモデルであると受け止められる。

このモデルにおいては、二つの軸が想定される。一つは「人とのかかわる生活」であり、二つは「環境とのかかわる生活」である。「幼稚園教育要領」(平成元年、10年、20年告示)では、「幼

児の主体的な活動が確保されるよう、(中略)、計画的に環境を構成しなければならない。この場合において、教師は、幼児と人やものとのかわりが重要であることを踏まえ、物的・空間的環境を構成しなければならない。」とあることに基づいて、二つの基本軸が構成されている。それぞれの軸では、おおむね八つの段階が想定されて、二つの軸からなる関数域として、カリキュラムが構築される。

「人とかかわる生活」では、次の八つとなっている。①自分なりの生活をするにより、安心して過ごせるようになる。②保育者との関係に親しみ、まわりの友だちに関心を示す。③友だちの遊びに関心をもち、自分でもやってみようとする。④友だちの遊びに興味をもって、かかわって遊んでみようとする。⑤友だちといふことの安定した気持ちをもって、遊びを進めていこうとする。⑥友だちや保育者との互いの気持ち思いを伝え合って、遊びを楽しむ。⑦自分を十分に発揮し、友だちの思いを受け入れながら、遊びをさまざまに進めていく。⑧互いの持ち味を認め合いながら、自分たちの生活を創っていく。

「環境とかかわる生活」では、次の八つとなっている。①自分なりに安定できる環境に出会う。②自分の好きになれるような環境にふれていく。③思い思いに環境を見つけて遊んでいく。④遊びの中で、見立ててつもりになって遊ぶ。⑤まわりの環境の変化に気づき、好奇心をもって自分なりの表現をしていく。⑥まわりの環境や不思議さを分かろうとして、環境にかかわっていく。⑦さまざまな環境を分かりながら、遊びや生活することに喜びや自信をもっていく。⑧園や地域の環境に愛着をもちながら、自分たちの生活を創る。

(2) 生活展開位相のグラデーション

二つの軸から織りなす園生活は、ゆるやかに展開されていく。直線的ではなく、子ども一人ひとり、あるいはクラスの子どもたちの現実の中で、揺れ動きながら、蛇行しながらも、主体的に生活を展開することができる方向で、カリキュラムが構成される。園における主体的な生活の展開に至るまでには、おおむね六つの生活相が想定される。「受け身的・自己中心的生活相」「安定した生活相」「自発的生活相」「意欲的生活相」「自主的生活相」「主体的生活相」である。それぞれの生活相の概念は、次のように把握される。

- 受け身的・自己中心的生活相：馴染みのない環境に保育者に誘われながらかかわってみたい、傍観したりするなどの自分なりの生活
- 安定した生活相：自分なりに思いをもってまわりに関心を寄せる生活
- 自発的生活相：思い思いに遊んだり、自分で遊びを見つけたりする生活
- 意欲的生活相：好きな遊びを見つけて遊んだり、不思議に気づきながら、まわりの環境にかかわってみようとする生活
- 自主的生活相：いろいろなことに自分や友だちを誘いながら取り組んだり、遊んだりして進める生活
- 主体的生活相：めあてをもって遊んだり、必要感をもってまわりの環境にかかわったりして創る自分たちの生活

(3) 「一人だち(自分づくり)」と「互い育ち」のマトリックス

「ふさわしい生活」を「人間関係構築」の面から受け止めるカリキュラム構築は、さまざまに試みられている。開発されたカリキュラム・モデルでは、おおむね「一人だち(自分づくり)」

と「互い育ち」の基本軸から構成されるマトリックスの関数域に、子どもの育ちがプロットされる。次のような軸の概念として把握される。

○一人だち（自分づくり）：子ども一人ひとりが、自己課題をもって生活し、充実感や満足感を味わえるように、子どもにとってふさわしい生活を創り、子ども自身にさまざまな感情や価値をもった自分が育ち、自分をコーディネートできる自分が育つことへの方向軸

この軸では、それぞれの園によって、その育ちゆく姿の把握は異なるが、開発園における資料によれば、次のような概念が提示されている。
A 幼稚園：「幼稚園生活に親しみ安定する」→「生活の仕方やきまりがわかる」→「共に生活する楽しさを知る」

B 幼稚園：「自己発揮」→「他児理解」→「仲間意識」

C 幼稚園：「幼稚園生活に親しみ安定する」→「生活の仕方やきまりがわかる」→「共に生活する楽しさを知る」→「自己の力を十分に発揮する」→「目的をもって友だちといっしょに遊ぶ」

○互い育ち：子ども一人ひとりが、かかわりをもった中で生きていくためには、まわりの子どもの存在を認め、互いに気持ちや能力、そして持ち味をつなぎ合わせながら、認め合い、支え合い、思いやりの醸し出されるあたたかい関係が育つことへの方向軸

なお、「互い育ち」のこの軸では、それぞれの園によって、その育ちゆく姿の把握は異なるが、開発園における資料によれば、次のような概念が提示されている。

A 幼稚園：「かかわり合う」→「伝え合う」→「育ち合う」

B 幼稚園：A 幼稚園と同じ

C 幼稚園：「刺激を受け合う」→「互いに認め

合う」→「心が通い合う」

(4)「ふさわしい生活」の素描と構成要因

「ふさわしい生活」の姿を包括的にとらえると、次のような五つの側面から生活の構成要因を把握することができる。それぞれの構成要因は、子どもの生活展開において一体的なものとして組み込まれている。

○ともに歩む生活：「群れる生活」「他者の存在に気づく生活」「持ち味やよさを認め合う生活」「共感したり寄り添う生活」

○考えて歩む生活：「必要感から生み出される生活」「気持ちよく生活するために必要な習慣や態度を身につける生活」「問題解決的な生活」

○自分づくりの生活：「さまざまな感情を体感する生活」「さまざまな価値を体感する生活」「自らが創る生活」「自分らしさを醸し出す生活」「自分を調整する生活」

○安定感をもって歩む生活：「夢中になる生活」「応答的な環境にふれる生活」「自発的・意欲的な生活」「充足感・手応え感・有能感のある生活」「探究的・知性的な生活」「冒険する心をもった生活」「創造の喜びをもつ生活」「有用感のある生活」「居場所のある生活」

○地域の環境にふれて歩む生活：「地域の素晴らしさにふれる生活」「地域の生活にふれる生活」

Ⅵ. カリキュラム構成モデル4：コミュニケーションの生成を基盤にした互い生活の展開

かつてK. H. リードは、幼稚園は、子どもたちが人間関係を学ぶ生活の場であると位置づけた。幼児にとっては、遊びながら学習し、大

人の指導の下にはかの子どもたちと経験をともにしながら学習していくところである。大人にとっては、指導内容を観察したり参加したりしながら、人の行動や人間関係をもっと深く学ぶところである。この視点を基盤にして、幼稚園の人間関係構築の生活が展開される。人間関係の構築には「人とかわる」「人間関係力」が基本の条件になる。これは、「コミュニケーション力」であると受け止めることができる。「コミュニケーション力」は、「わたし」と「あなた」との間をつなぐ基本でもある。「Ⅴ. カリキュラム構成モデル3：幼児期にふさわしい生活の展開」における概念把握と重なるが、「コミュニケーション生成」の観点から、「ふさわしい生活」を把握することとする。^{12) 13) 14) 15) 16)}

(1) 関係性の生成

園生活において、友だちと「一緒に」の言い回しが多用されるが、「一緒に」には関係性の曖昧性がある。「わたし」と「あなた」との関係性の広がりや深まりは、関係性の質の点からは、「共存関係」→「共生関係」→「共創関係」の関係構築過程として評価されていく。それぞれの概念は、次のように把握される。

- 共存関係：「わたし」と「あなた」が互いにその存在を感じとる間柄ではあるが、互いに深く入り込まない、「不可侵」の関係
- 共生関係：「共存」を基盤にして、互いの価値・文化を理解し合う関係に発展する間柄
- 共創関係：互いに生活を創り合っていく間柄

(2) コミュニケーションの生成

「関係性の構築過程」を「コミュニケーション生成」の観点から受け止めると、「インタラクション」→「コオーディネーション」→「トゥランザクション」の生成過程として評価され

る。「インタラクション」でもって、包括的に把握することもできるが、コミュニケーション生成の概念に曖昧性を残すことになる。それぞれの概念は、次のように把握される。

- インタラクション (interaction)：言葉を交わし合う、意志を伝え合う関係
 - コオーディネーション (coordination)：気持ちを通じ合い、共感し合う関係
 - トゥランザクション (transaction)：影響し合い、変わり合い、育ち合っていく関係
- このような「コミュニケーション生成」の関係構築過程は絆づくりを方向づけたカリキュラムでもある。

VII. おわりに

本稿では、開発したカリキュラム・モデルの構造枠に組み込まれているアーティキュレーション・ファクターの概念を、明確にし、とりまとめることができた。今後の理論化される実践的カリキュラム・モデルの構築における鍵概念を提示することができた。

しかし、カリキュラム構築においては、さまざまなテクニカル・タームが使われる。その多くが、必ずしもその概念を明確には整理しないままに、それぞれの園ではカリキュラム（教育課程・保育課程ならびに指導計画）が編成・作成されている。次のようなテクニカル・タームの概念のゆるやかに体系化される整理と把握が求められる。

- 「活動」と「体験」と「経験」
- 「ねらい」と「内容」と「活動」
- 「指導」と「援助」と「支援」
- 「養護」と「教育」と「保育」

○「自由な」と「好きな」と「思い思いの」

これらのテクニカル・タームの整理は、「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」に基づく公的な概念でもあり、軽々には個人的解釈でもって、その基本概念をゆがめることは控えなければならない。しかし、「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」において必ずしも理論化され、概念使用が統一化されているとは言えないところがある。それぞれの『解説書』において、概念がゆがめられていることも否めない。これらの概念の理論的把握については、公的資料の吟味に基づいて検討すべき今後の課題とする。

<註>

- 1) 田中が、フィールドワークを通して開発してきたカリキュラム・モデルにおいて、公的な概念をふまえるとともに、モデルに固有な概念を積極的に用い、モデルに組み込み、カリキュラムの理論的構造化を試みた。オリジナルな概念について、これまでは、断片的にそれぞれの論稿において説明・定義を行っている。本稿では、それぞれのカリキュラム・モデルの間に通底する概念把握を試みるべく、アーティキュレーション・ファクターとして、モデル構築の結節概念をとりまとめることにした。
- 2) ここで例示している開発モデルの理論的構造化にかかわる検討については、引用・参考文献に示す論稿において公表している。本稿の「Ⅲ」「Ⅳ」「Ⅴ」「Ⅵ」の部分において示す引用・参考文献に基づくものである。
- 3) 「健性」の言葉は、一般的には用いられることはない。田中の造語である。しかし、育ちのアカウンタビリティの点から把握するとすると、「健康」ではその概念が具体化されにくいところがある。なお、「健性」については、公的な研究会における企画をはじめ、学術ジャーナルにおいて、概念を提案しているところである。

<引用・参考文献>

- 1) 田中亨胤「幼児期におけるふさわしい園生活展開のカリキュラム装置—ストラテジー・パラダイム—」京都文教短期大学『研究紀要』（第48集）、2009、pp.65～70
- 2) 田中亨胤「子ども期にたがやす・つちかう・はぐくむ」大阪市幼児教育センター編『思いやりのある子どもを育てる』（幼児教育読本・第17集）、2000、pp.57～69
- 3) 明石立大久保幼稚園『友だちと共にたくましく生きる子どもをめざして—主体的に生きる力を育てる保育環境を考える—』（平成10年度明石市教育委員会指定・幼稚園教育研究紀要（第2年次））、1998、pp.1～76
- 4) 田中亨胤「幼児期に『ふさわしい生活』のカリキュラム—人間関係の状況づくりを事例として—」中国四国教育学会『教育学研究紀要』（第44巻・第一部）、1998、pp.514～519
- 5) 田中亨胤「幼児教育カリキュラム・シフトの位相とパラダイム—教授—学習過程の可視化への試み—」京都文教短期大学『研究紀要』（第49集）、2010、pp.60～66
- 6) 田中亨胤「幼小教育連携の研究パラダイム（Ⅱ）—遊戲的探究学習過程のプロット・シミュレーション・モデル—」兵庫教育大学学校教育学部附属小学校『研究紀要』（第22集）、2002、pp.1～5
- 7) 金岩俊明「デューイにおける『情況』についての一考察—新学力観における学習成立の要件として—」日本デューイ学会編『日本デューイ学会紀要』（第37号）、1996、pp.44～49
- 8) 田中亨胤「幼児期に『ふさわしい生活』のカリキュラム—人間関係の状況づくりを事例として—」中国四国教育学会『教育学研究紀要』（第44巻・第一部）、1998、pp.514～519
- 9) 佐藤哲也・井上琴子・田中亨胤「幼児の『ふさわしい生活』を支える保育の研究」『兵庫教育大学研究紀要』（第18巻・第1分冊）、1998、pp.147～159
- 10) 野村恵子・田中亨胤「保育実践における記録と評価の開発に関する事例的考察」兵庫教育大学幼児教育講座編『幼年児童教育研究』（第7号）、1995、pp.19

～ 33

- 11) 田中亨胤「幼稚園における階段カリキュラムの開発
—若桜幼稚園の取り組みを事例として—」中国四国
教育学会編『教育学研究紀要』（第46巻・第一部）、
2000、pp.632～637
- 12) リード、K. H. / 宮本美沙子・落合孝子訳『幼稚園』、
フレーベル館、1976、pp. 1～12
- 13) 田中亨胤「幼児期に『ふさわしい生活』のカリキュ
ラム—人間関係の状況づくりを事例として—」中国
四国教育学会『教育学研究紀要』（第44巻・第一部）、
1998、pp.514～519
- 14) 田中亨胤・尾島重明・佐藤和順編著『保育者の職能
論』、ミネルヴァ書房、2006、pp.175～181
- 15) 日本保育学会第57回大会準備委員会『日本保育学会
第57回大会企画シンポジウム報告』、兵庫教育大学
幼年児童教育講座、2004、pp. 1～46
- 16) 田中亨胤・名須川知子編著『保育内容総論』、ミネ
ルヴァ書房、2006、pp.96～109