

## 第1章 カリキュラム開発の概念に関する予備的検討

### 第1節 カリキュラム開発の研究系譜

#### 1. 1930年代のカリキュラム作成・改訂運動からの「開発」概念の形成

1918年、ボビット(Bobbitt, F.)の『カリキュラム』(The Curriculum)<sup>(1)</sup>が出版されて以後、カリキュラム開発の概念に関する議論が始まったのは、1930年代アメリカのカリキュラム作成・改訂運動が普及した時期からである。ところが、この時期には、まだ「カリキュラム開発」という用語が明確に提示されておらず、主として、カリキュラム作成(curriculum making)またはカリキュラムのプログラム(curriculum program)などにその意味合いが込められていた。この時期、カリキュラム作成が教師の専門的領域とされていたが、クレミン(Cremin, L. A.)によれば、カリキュラム作成が教師の専門的領域として位置付けられていたのは、今世紀の初頭の進歩主義教育の学校においてであり、教科書に変わって、コース・オブ・スタディ(course of study)がカリキュラムの実体を形づくっていた<sup>(2)</sup>。以後、1930年代まで、市レベルや州レベルのコース・オブ・スタディの作成・改訂運動が普及していった<sup>(3)</sup>。

カリキュラム作成・改訂運動が普及した30年代には、当時の進歩主義教育の普及によってカリキュラム作成のための専門的訓練が増加し、カリキュラム作成に関する研究が中心となっていた。その研究は公立学校のカリキュラムを導き出すためであった。このカリキュラム作成・改訂運動は、当時産業や教育分野で流行していたテイラー(Taylor, F.)の科学的管理の概念に基づいて行われた。その概念とは経済性と効率性の考え方を特徴とするものであって、カリキュラム開発の分野においては、ボビット<sup>(4)</sup>とチャーターズ(Charter, W. W.)<sup>(5)</sup>がこの概念を用いている。すなわち、彼らは学校という場を工場と考え、児童を原料、成人を完成された生産品、教師を作業員、視学官を職工長、カリキュラムを原料が完成した生産品へと転換される過程として捉えている<sup>(6)</sup>。彼らは、カリキュラム作成が科学的経営に基づくことを求めており、カリキュラム開発者は科学的決定と合理的なカリキュラムの目標を求めることを提唱している。その後、彼らの研究には、行動主義アプローチが反映され、科学的、システマティックカリキュラム開発の系譜を形成することになり、

タイラー(Tyler, R.)によって、総合的でシステムのまとめられるようになる。

しかし、このようなカリキュラム作成・改訂の運動を検討し、州と市レベルの「コース・オブ・スタディ」の意味と区別する方向で、最初カリキュラム開発の意味付けを試みたのが、1935年に出版されたキャズウェルとキャンベル(Caswell, H.L. & Campbell, D.S.)の『カリキュラム開発』(Curriculum Development)<sup>(7)</sup>である。これは、彼らが州や市、各教育機関のカリキュラム作成の顧問として務め、教師研修のカリキュラムに関する研究を行った経験を基盤として著されたものである。

この文献で示されているカリキュラム開発論は、当時、カリキュラムの実体として認識されていたコース・オブ・スタディに対する批判からなっている。当時は州・市レベルのコース・オブ・スタディの作成や改訂運動が普及し、それをカリキュラムと同様とみる考え方が広がっていた。彼らはこのような動向を指摘し、コース・オブ・スタディを普通パンフレットの形である資料として、そして教師がカリキュラム開発を十分に行うよう用意される手引きとして捉えている<sup>(8)</sup>。また、彼らは、コース・オブ・スタディの作成は、集中的な作業を要する、非常に技術的な(technical)仕事であるし、内容の選定と組織も専門家による技術的な研究や教師の一般的な経験、特定の委員会の作業によって行われると述べ、カリキュラム作成に教師の参加がほとんど行われていない、と指摘している。そこで、カリキュラム開発からすれば、コース・オブ・スタディの作成における大規模の参加は問題がある、と彼らは指摘している<sup>(9)</sup>。

彼らは、カリキュラムは哲学、心理学、社会学の分野に基づいて統合的に行うものである、と述べており、開発、組織、授業、評価に関する科学的段階を具体化する手続きまたは過程であると主張している。また「カリキュラムとは、教師のガイダンスの下で、児童・生徒が身につけるすべての経験で構成されるものである」<sup>(10)</sup>と捉えている。教師が、これらの多様な要素を、適切な関係をとるようきちんとしたプログラムとして提供することによってはじめて、適切なカリキュラムが開発される、と述べ、これがカリキュラム開発の仕事である、と主張する。その際、カリキュラム開発は複雑な過程(process)であるが、その過程は単なる編集(compilation)ではなく、組み立て(synthesis)の一つであり、この組み立てを提供するのがカリキュラム開発の仕事である、と述べている<sup>(11)</sup>。

彼らのカリキュラム開発の概念は、当時のコース・オブ・スタディがカリキュラムとみなされていることに対する反省から生み出され、それに代わるカリキュラム作成の過程を示す概念として捉えている。すなわち、コース・オブ・スタディは、限られたカリキュラ

ム観や技術的なカリキュラムの作成、そして教師参加の排除をもたらしているともみている。そこで、カリキュラム観として児童・生徒の経験の総体、目的として教室の状況を基盤とした授業改善、開発者としての教師参加、方法として組み立てを基盤とする過程、などを特徴とする、新たなカリキュラム作成の過程を示す概念として、カリキュラム開発を捉えている、ということができる。

キャズウェルとキャンベルは、カリキュラムは児童の興味、社会的機能、組織された知識という3つの要素が基本的枠組となり、すべての学年の教科に適切なスコープ(scope)とシーケンス(sequence)<sup>(12)</sup>を提供することであると主張している。彼らのこのような考え方は、タバ(Taba, H.)の『カリキュラム開発：理論と実際』(Curriculum Development: Theory and Practice)<sup>(13)</sup>に影響を与えるなど、カリキュラム開発の研究に非常に重要な位置を占めている。

## 2. タイラーの原理による「開発」の内的過程の形成

30年代には、カリキュラム作成・改訂運動を通じた活発な活動が行われており、キャズウェルとキャンベルの『カリキュラム開発』は、その過程を「開発」の概念へと発展させた。しかし、30年代のカリキュラム開発に関する活発な議論は、その後、後退していく。その原因は、第二次大戦を契機とした進歩主義教育の退潮である。それから戦後、教育の思潮はますます保守主義的教育へと回帰し、40、50年代における国家レベルの教育に関する論争は、伝統的学問中心のカリキュラムの強調をもたらした。その時点で、進歩主義教育協会(PEA)も解散することになった(1955年)。

ところで、進歩主義教育の退潮の後、カリキュラム開発の研究は、1947年ラッグ(Rugg, H.)の『アメリカ教育の基底』(Foundation for American Education)<sup>(14)</sup>と1949年のタイラー(Tyler, R.)の『カリキュラムと授業の基礎原理』(Basic Principles of Curriculum and Instruction)<sup>(15)</sup>によって、異なる系譜を示して行われた。すなわち、ラッグは進歩主義諸学校の経験を基礎とした美学的、哲学的なモデルに論及し、タイラーは、ポビットらのような「社会的効率」派の「科学的研究」の系譜を受け継いで、産業・工学モデルによる原理的基礎付けを試みている。両者とも「開発」という概念は用いず、ラッグの場合は「カリキュラム・デザイン」(curriculum design)、タイラーの場合はカリキュラム計画(curriculum planning)と表現しているが、それらはカリキュラム開発の内部過程

の原理を探求している、と評価されている<sup>(16)</sup>。

ラッグの『アメリカ教育の基底』は、進歩主義教育の理論と実践の伝統を、心理学、社会学、美学、論理学の4つの側面から明らかにし、カリキュラムの原理に論及している。彼の方法は、諸学問の学際的なアプローチによる理論史的整理にある。ラッグは、カリキュラム・デザインの問題を、(1) 哲学的問題(教育的価値の問題)、(2) 教材の第一の問題-選択、(3) 教材の第二の問題-組織、という三点に集約して示している。彼は、進歩主義の伝統に立って、カリキュラムを「学校の生活とプログラム」、「子どもと教師の生活を構成するダイナミックな諸活動の流れ」と広義に定義している。またラッグの「カリキュラム・デザイン」は、創造的芸術活動をモデルとしていた。彼は、芸術とのアナロジーで、「デザイン」の諸原理を、(1) カリキュラムが目的(価値)をもつこと、(2) デザインに当たって、可能な限り具体的なデータを収集し組織すること、(3) 構造の形成と内容の構成においては、デザイナー(教師)の内的な創造力・想像力が発揮されること、の三点に求めている。デザインの中心問題は、主体である教師の教養と想像力であった<sup>(17)</sup>。

ラッグが哲学を基礎に芸術をモデルとしてカリキュラム原理の追求を行ったのに対して、タイラーは、ソーンダイク(Thorndike, E.)とピアジェ(Piaget, J.)の学習理論だけでなく、デューイ(Dewey, J.)の進歩主義的理論からも影響を受けている。また、ボビットやチャーターズを含んだ行動主義者からも非常に影響を受けている。タイラーは、心理学を基礎とし、産業・工学モデルによるカリキュラム原理を確立した。タイラーの原理はカリキュラムの構成要素を4つの要素からなる段階で示している。すなわち(1) 教育目的の設定、(2) 学習経験の選定、(3) 学習経験の組織、(4) 評価、である。これは彼が明らかにしたカリキュラムの構成要素(curriculum element)であると同時に、カリキュラムを開発していく段階である。それぞれの段階の基準が最初に設定された目的であり、その目的を「内容」と「行動」という2元的側面かつ行動目標で陳述することを主張している。この意味で、タイラーが進歩主義的カリキュラム観を保っているにもかかわらず、この原理には行動主義心理学の客観性と科学性に基づく観点が反映されている、ということが出来る。

タイラーがこのようなカリキュラム構成要素を提示したのは、カリキュラムの計画に関する思考体系が存在している、という彼の基本的な考えがあったからである。そこで、彼は30年代から論争となってきたカリキュラム計画に関する思考体系を、合理性に基づい

て確立した。それは、カリキュラムを計画するに際して問われる問いの系列と、カリキュラム計画が行われる際の段階の順序についての枠組を詳細化することであったが、それが上記の4つの要素である。

タイラーの原理は、その後、カリキュラム開発過程の典型となっており、カリキュラム開発に関する研究の原型的なモデルとなっている。とりわけ、この原理に基づく研究がブルーム(Bloom, B.S.)らとタバ(Taba, H.)によって、2つに分化され、継承・発展する。ブルームらは教育目標をより具体化・明確化し、階層的構造で示す行動目標論の研究と、その評価研究を行った。その研究の成果が『教育目標の分類学』(Taxonomy of Educational Objectives)<sup>(18)</sup>である。しかし、70年代に入ってから行動主義モデルを批判するカリキュラム研究者によって、ブルームらの行動目標論は批判の対象となる。その代表的な研究者としてアイズナー(Eisner, E.W.)とアトキン(Atkin, E.)、スクライブン(Scriven, M.)が挙げられる。とりわけ、アトキンとスクライブンは目標に拘らない評価、いわゆる評価のゴール・フリー(goal-free)的アプローチ<sup>(19)</sup>を主張し、行動主義的アプローチによる評価を批判している。

タイラーの目標論と評価論がブルームらにより継承・発展する一方、カリキュラム開発の過程はタバによって継承・発展される。セイラー(Saylor, J.G.)らやオリバ(Oliva, P.F.)などのカリキュラム開発論も、この系譜を継承したものである。

タバのカリキュラム開発論は、1962年に出版された『カリキュラム開発』(Curriculum Development)<sup>(20)</sup>に示されている。彼女は1930年代からカリキュラム研究の成果を発表する一方、数年間多くの学校で顧問として務め、カリキュラム開発に関するコースを教えつつ、カリキュラム開発の枠組を検討・改善し、その理論的根拠を立ててきた。

『カリキュラム開発』はその20年間の研究の成果である。彼女は、1932年の『教育のダイナミクス』(The Dynamics Education)で、「カリキュラムは、教育の過程に含まれる資料や経験、活動を単にまとめた、死んだ集合体ではない。それは実際に学校で起こる経験が構成されるという、生きた全体である。それはそれ自体が実践となるものである。その内容は学習者の実践的経験の内容と同様である。」<sup>(21)</sup>と述べ、カリキュラム観を明らかにした。『カリキュラム開発』はこのような彼女のカリキュラム観に基づいて、当時の公教育への批判的診断をもとに著された。すなわち、当時学校教育の状況を「公教育の危機」と診断し、カリキュラム開発における体系的な思考の欠如を指摘し、カリキュラム開発に関する新たな理論の必要性を強調している。当時は戦後公教育の量的成長により、

学校教育がシステム化され管理されており、カリキュラム開発に関する理論的な考慮が行われなかった。また、戦後の学校改革案は学習の原理を見過しており、学校や社会的特性に関心を払わなかった。そこで、教授工学が学習の成果を取り上げ、学校改革案はカリキュラムで強調すべき範囲を拡大することよりも、むしろ縮小していた、とタバは指摘している。このような問題を克服するために、教師によるカリキュラム開発を主張し、「教師がカリキュラムの具体的な側面に関する実験を試み、その実験に基づいて枠組が開発されるならば、カリキュラム開発は新たなダイナミクスを獲得するであろう」<sup>(22)</sup>と述べ、教師による開発を強調している。

その際、カリキュラム開発は一連の段階として進められるし、カリキュラム開発には決定を行う順序と方法が存在しており、それを追求するのがより緻密でダイナミックなカリキュラムを生み出す、と彼女は主張している。その順序が次の7段階である。

1. ニーズの診断
2. 目標の定式化
3. 内容の選択
4. 内容の組織
5. 学習経験の選択
6. 学習経験の組織
7. 評価すべきものと方法・手段の決定

上記の段階は、カリキュラム開発に関する、タバのシステムの、理論的アプローチの方法の概要を示している。開発の過程を示すタバの7段階は、基本的にタイラーの原理を発展させたものであって、直線的な系列であり、系統的に捉えられている。例えば、タイラーのように、行動科学に基づいて、目標の詳細化と行動的目標の陳述を求めている。また、陳述された目標は内容の選定と組織の基準となり、評価もその目標の達成度を測る段階として設定されている。明らかにこれはタイラーの原理を引き継いだ側面である。しかし彼女にとって、カリキュラム開発における一連の段階による進行は、以前の段階を付け加え、修正していく過程である。そこで、彼女は、カリキュラム開発は合理的枠組にしたがってさまざまな要素を計画することだけでなく、これらの要素を開発し、互いに関連づける方法論も持つ必要があると述べ、開発のダイナミズムを主張する<sup>(23)</sup>。

タバのカリキュラム開発論において、注目すべきもう一点は、当時のカリキュラム開発の形態に対する批判の上に成り立っている、ということである。彼女は、当時の公教育によるカリキュラム開発の理論的アプローチの欠如を激しく批判し、新たなカリキュラム開発のアプローチを求めた。当時、カリキュラム作成において、思考と計画に関する明確な方法論が欠けていたということである。カリキュラム作成において、さまざまな選択の基準があったが、それらの基準は理論に基づかず、伝統や、法律的圧力、曖昧な児童と成人のニーズ論などであった。また、教科やコースのシーケンスは、ある明確な原理にしたがわず、便宜上編集する形であった。そして、教える内容の重複に関する徹底的な検討が行われず、新たな内容を加えており、カリキュラム作成・改訂が断片的であった。よって、その作業は、全体的形態に関する考慮が行われずに、単に内容を他のところに移動したり、消したり、加えたりするに過ぎなかった。その結果、カリキュラムとは、寄せ集め物(patchwork)のようになった、と彼女は指摘している。これに対し、タバは、カリキュラム開発はきちんとした思考を要する課題であり、決定の順序と方式を検討する必要がある、と主張する。そこで、開発には順序が存在し、その順序にしたがうことにより緻密に計画され、ダイナミックなカリキュラムを生み出すと考え、その過程を7段階に整理したのである。

また、タバは、理論的アイデアを実践の形態に翻案し、実験を促す方法論について、帰納的アプローチを主張している。普通、カリキュラム改訂は、カリキュラムの具体的な部分の実験の以前、「枠組」が改訂されているが、この演繹的、非経験的なアプローチは実践の場面で達成できないカリキュラムをもたらす問題点がある、と彼女は指摘する。この問題点を改善するためには、新たなアイデアをめぐるスコープとシーケンスを計画する以前に、より小規模の単元の実験によってカリキュラムの計画と関連する多くの問題に取り組む必要があるという。そして、タバは、今までのカリキュラム開発の形態であった、上から下・一般から具体よりも、下から上・具体から一般、という順序を提起している。このような考え方によって、彼女はカリキュラム開発への教師の参加の必要性とカリキュラム開発のダイナミクスを提唱している。この意味で、タバによるカリキュラム開発論は、タイラーの合理的モデルをさらに発展させたといえる一方、カリキュラム開発のダイナミズムを強調する相互作用の観点が含まれている点で、タイラーの合理的モデルとは区別される。

30年代、アメリカで起こったカリキュラム作成やカリキュラムのプログラム、カリキュラムの組織などの用語がカリキュラム開発の概念へと定着したが、初期の研究は行動主

義理論に基づく科学的、システムのカリキュラム開発論が支配していた。それが、ボビットとチャーターズを始めとし、タイラーによって理論が形成し、タバによってさらに発展された。しかし、このキャズウェルとキャンベル、そしてタバは教師参加を前提とするカリキュラム開発のダイナミズムを強調している。このカリキュラム開発のダイナミズムは、SBCDを基盤とする相互作用モデルの基本的概念となる。

### 3. カリキュラム開発の研究に関するパラダイムの転換

行動主義理論に基盤をおく科学的、システムのカリキュラム開発理論の系譜は、60年代に至るまで、カリキュラム分野の支配的位置を占めていた。しかし、70年代から、カリキュラムの実践的問題に目を向けていた研究者たちによって、激しい批判を受けることになる。すなわち、科学的、システムの理論は、教育の状況を単純化して、いくつかの原理を一般化し、カリキュラム開発に適用しているが、それを学校の実践的状况に適用するには限界がある、という批判である。要するに、学校カリキュラムの複雑な現状に関する全体的理解なしに、一つの理論を一般化し適用することは適当でない、という批判である。カリキュラムの実践的問題を強調する研究者たちは、カリキュラム理論の一般化や規範化に対し、非規範化を図り、学校や教室の実際的状况からカリキュラム開発の問題を探り出すことを求めている。

カリキュラムの実践的問題に関する関心は、70年代から、アメリカとイギリスを中心に現れた。とりわけ、主にアメリカでは理論的基礎研究が、イギリスでは実践的研究がなされていたことが注目される。

まず、カリキュラム開発の科学的理論やシステムの過程に対する批判の先駆けは、アメリカの研究者であるシュワブ(Schwab, J.)の「実践性」(the practical)の理論である。オルスキ(Orloskiy, D. E.)らによると、彼は、科学的、システムのなカリキュラム理論と学校運用の現実にはギャップが存在していることに注目し、カリキュラム開発が厳密な理論によって行われ、学校で実行されることができるという考え方を批判している<sup>(24)</sup>。

シュワブの実践性の理論は、1969年「実践性：カリキュラムのための言語」(The Practical: a language for curriculum)<sup>(25)</sup>と1971年の「実践性：折衷の技法」(The Practical: arts of eclectic)<sup>(26)</sup>などの論文に発表されている。彼はこれらの論文で、システムの知的活動を批判している。彼は、科学的知識が非常に実践を統制してい



る、と考えているからである。そのため、代替案として実践性の理論を提示し、実践的な問題解決に基づいたカリキュラム理論を求めている。シュワブは60年代の論理カリキュラム理論を批判し、理論から実践へと転換することを提唱している。理論的なものは一般的知識の探求へと方向づけられるが、実践的なものは問題状況での決定へと方向づけられる、ということを目指す。前者は原理の統制によって行われるが、後者は何を行うかという実践的問題を捉え、状況的文脈を重視する。実践的問題は誤った状況を突き止めることによって明確にされ、問題解決が行われるが、シュワブはこのために「熟慮」(deliberation)の方法を提示している。彼は、実践的問題解決の方法は、演繹的でも帰納的でもなく、この「熟慮」であると述べ、「熟慮」はさまざまな側面からの代替案に考慮が求められており、それ自体が論理的である、と主張する。

シュワブの「実践性の理論」の意図は、カリキュラムに対する過度の理論的探究ではなく、実践的探求の視点の必要性を強調することであり、実践的問題を解決するための理論を使用する方法を提示し、理論と実践とのギャップを縮めることにある。このようなシュワブの実践性の理論は、リード(Reid, W. A.)やウォーカー(Walker, D.)などに影響を与えている。

リードは、シュワブの実践性の理論を、従来のカリキュラム研究に関するパラダイムの転換(paradigm shift)として規定している。彼もシュワブのように、従来の行動科学のシステム理論に基づいてカリキュラムの問題を解決することに反対し、カリキュラム研究は実践的問題に焦点をおくべきである、と主張している。シュワブの実践性の理論を継承した彼の考え方は、1979年の「実践的推論とカリキュラム理論：新しいパラダイム研究の探求」(Practical Reasoning and Curriculum Theory: In Search of a New Paradigm)<sup>(27)</sup>や、1981年の「カリキュラム研究のための熟慮的アプローチ、そして批判的多元主義との関連性」(The Deliberative approach to the Study of the Curriculum and its Relation to Critical Pluralism)<sup>(28)</sup>などの論文に発表されている。行動科学に基づいて、目標による計画を擁護する人は、カリキュラム問題は手続き的問題とみなしているが、彼は、シュワブと同様、カリキュラム問題は手続き的に解決できず、手段と目的との相互考慮によって理解できる、という。この問題解決の過程を、彼は「実践的推論」(practical reasoning)また「熟慮」と呼んでいる。カリキュラムの問題は不明確な実践的問題であるため、ある公式(formula)による手続では解決できない、ということである。彼は、これを熟成された知識、社会的過程であると考えている。すなわち、その過程にあたり、個人ま

たは共同で、対応すべき問題を明確にし、答えを決定するための基礎を確立し、利用可能な解決案の中から選ぶ、という過程である。このように、彼は、カリキュラム問題を解決する主な道具は、この実践的推論または熟慮である、と主張している。

ハンドラー(Hander, B.S.)によると、リードは、伝統的なカリキュラム・アプローチは学校教育の実践的決定の方法を見逃していたことを指摘し、カリキュラムはより幅広い社会的、文化的文脈のもとで、学校教育が行われる具体的状況に応ずるべきである、と論じている<sup>(32)</sup>。そして、従来の行動科学に基づいたカリキュラム理論の普遍性、一般性、論理的手続きに反対し、実践的推論または熟慮によって、カリキュラムの実践的問題を解決するよう主張している。

ウォーカーも、リードと同様、シュワブの実践性の理論を受け入れ、熟慮に関するより効果的な方法を試みている。彼は教室にビデオカメラを持ち込んで、参加観察法を試み、とりわけ美術カリキュラムに関する意思決定の様式を研究した。その結果、従来の合理的、科学的カリキュラム理論は、カリキュラム開発の実践に適合ではない、と指摘した。彼は、カリキュラムを計画するということは自然的過程である、と述べ、規範的でなく、熟慮を通じて、その自然的過程のもつ本質的特性を生かすことを強調している。ウォーカーは彼が行った一連の研究、すなわちCHEM、BSCS、SMSCを分析し、芸術分野のカリキュラム・プロジェクトに直接参加した研究の結果、1972年に『カリキュラム開発の自然主義的モデル』(A Naturalistic Model for Curriculum Development)<sup>(33)</sup>という論文を発表し、合理的系列によるカリキュラム開発を批判している。

ウォーカーの『カリキュラム開発の自然主義的モデル』以後、次々と相互作用を基礎とするカリキュラム開発論が現れた。いわゆる、カリキュラム開発の相互作用モデル(interactive model)である<sup>(34)</sup>。相互作用モデルは、シュワブの実践性の理論に基づきながらも、開発の内的過程を成す構成要素を分析し、合理的モデルの一直線的な過程を批判する考え方である。すなわち、構成要素間の相互作用によるダイナミックな過程を設定し、カリキュラム開発の柔軟性を図っている。これらのカリキュラムモデルは、国家レベルによる開発の代替案として主張されているSBCDを論ずる過程で現れ、主としてイギリスとオーストラリアの研究者によって検討されている。例えば、1976年のスキルベック(Skillbeck, M.)の「相互作用モデル」<sup>(35)</sup>、1978年のコーエン(Cohen, D.)らの「人々を中心としたカリキュラムの相互作用モデル」<sup>(36)</sup>、1979年のハウズ(Hawes, L.)の「過程モデル」(process model)<sup>(37)</sup>、1982年のブラディ(Brady, L.)の「相互作用モデル」<sup>(38)</sup>など

が、相互作用モデルとして挙げられる。

SBCDは、60年代のRDDアプローチにより開発された、国家レベルのカリキュラム・パッケージに対する批判の上に生まれ、提唱された。そして、SBCDは、学校の実践的状况に応じたカリキュラムを開発するという考え方をもっている。その点で、SBCDは、シュワブらの実践性の理論を受け継ぐカリキュラム開発の考え方である。SBCDを提唱しているスキルベックなどの研究者は、合理的開発モデルの実践性のなさを指摘し、学校レベルで教師を主体とした開発のアプローチを試みている。その結果、彼らは、合理的モデルの一直線的な論理的過程を否定し、学校の実践的場面のダイナミズムに応ずる相互作用的过程を、開発の特性として捉えている。それがカリキュラム開発の相互作用的モデルである。

## 第2節 カリキュラム開発論における争点

### 1. カリキュラム開発論の分類

1930年代のカリキュラム作成・改訂運動から「開発」の概念が定着・普及し、1949年にタイラーがカリキュラム構成要素を明らかにしてから、カリキュラム開発に関する研究は、開発の過程を明確にしようとする試みへと発展する。これらの研究によって、カリキュラム開発の過程をモデル化するものが次々と現れる。

一般に、これらのモデルは、カリキュラムを開発する過程を「概念化するもの」と「図式化するもの」という、二つの形で提示されている。カリキュラム観や開発論の系譜によってさまざまなモデルがあり、70年代からそれらの特徴を明らかにし、分類する研究が行われている。これらの分類研究は、開発論の系譜や系譜間そして同様の系譜内での相互関連性を解明しようとする。分類研究をみると、開発論の系譜による分類が多いが、分類の仕方はその基準が異なる。例えば、開発の過程モデルの特徴の分類、同様の系譜における相違点を明確する分類、類似の開発の概念をまとめる分類、開発の過程の分類、などが挙げられる。

開発論に関する分類は、研究者の視点によって異なり、「カリキュラム観によって、開発を概念化する分類」と「カリキュラム構成要素(curriculum element)により開発過程を概念化する分類」という二つの分類がある。例えば、ステンハウス(Stenhouse, L.)やマクニール(McNeil, J.D.)、ジルーら(Giroux, et al.)、オハンロン(O'Hanlon, J.)などの分類は前者に属する。彼らは、それぞれのカリキュラム観を分析し、それによる開発モデルを概念化し、開発の目的や方法を述べている。特にステンハウスの「目標モデル」(objective model)、「過程モデル」(process model)、「研究モデル」(research model)<sup>(36)</sup>、マクニールの「テクノロジー・アプローチ」、「学問的教科カリキュラム」(academic subject curriculum)、「人間主義的カリキュラム」(humanistic curriculum)<sup>(37)</sup>、ジルーらの「伝統的アプローチ」(traditional approach)、「概念・経験的アプローチ」(conceptual-empirical approach)、「再概念主義アプローチ」(reconceptualization approach)<sup>(38)</sup>は、相互に関連付けて、検討することができる。これらの研究者たちが提示しているモデルの分類は<表1-1>のようにまとめられる。

<表1-1> カリキュラム開発の概念によるモデルの分類

	行動主義的 カリキュラム	ディシプリン・ カリキュラム	人間中心 カリキュラム	社会学的 アプローチ
ステンハウス	目標モデル	過程モデル	研究モデル	再概念主義 アプローチ
マクニール	テクノロジー・ アプローチ	学問的教科 カリキュラム	人間主義的 カリキュラム	
ジルー	伝統的 アプローチ	概念・経験的 アプローチ		
オハンロン	官僚的モデル システムのモデル		オープン・ル アクセスモデル	

「目標モデル」、「テクノロジー・アプローチ」、「伝統的アプローチ」という概念は、行動科学を基盤とする合理的モデルを示す。このモデルにおいて、カリキュラムは、前もって学習成果が決まっている「生産物」(product)として概念化されている。この観点からすれば、カリキュラム開発とはその生産物を生み出すことであり、開発者はカリキュラムに関するビジョンを学校に持ち込もうとする教育改革者とみなされる。オハンロンの「官僚的モデル」(bureaucratic model)、「システムのモデル」、「オープン・アクセスのモデル」(open-access model)の中で、「システムのモデル」がこの概念化に属する<sup>(39)</sup>。これに対し、「過程モデル」は「学習の成果」ではなく、「学習の過程」に重点をおく概念である。「過程モデル」は、カリキュラム開発の基礎として「内容の選択」と「手続きの原理」を強調している。この場合、内容の選択は「学問の構造」、すなわち探求領域の基本的概念や原理によって行われる。また、「手続きの原理」は教師と生徒がカリキュラムを達成するよう期待されていることを示す。例えば、科学の学問構造を基盤とする科学カリキュラムは、質問の提起(question posing)のような手続きの原理を強調する。マクニールの「学問的教科カリキュラム」と、ジルーらの「概念・経験的アプローチ」は、「過程モデル」と同様のものを示している。これらの概念は、カリキュラム開発に当たって、学問の構造を強調しており、開発者は探求としての学問の構造を教えることに焦点をおくという、ディシプリン・カリキュラムを示す。ただし、ステンハウスは「過程モデル」を「目標モデル」に対する概念として提示するが、「学問的教科カリキュラム」と「概念・

経験的アプローチ」はその点を明確に示していない。

オハンロンの「オープン・アクセスモデル」はステンハウスの「過程モデル」と同様に、「目標モデル」（オハンロンの「システムのモデル」）に対する概念化である。しかし「オープン・アクセスのモデル」はディシプリン・カリキュラムの開発を概念化したものではない。オハンロンによれば、それは哲学的、心理学的立場における人間主義的伝統を受け継いだものである。そのため、カリキュラムは人間主義的伝統に根ざした価値に基づき決定される。このモデルでは、実行の前に、完全な計画を立てることを求めず、意図や、目的、理論的構成要素は、価値を実践の形態へと翻案するために用いられるとみなされる。カリキュラム評価も開かれた探求として重要視されており、目的準拠の評価(goal-referenced evaluation)ではなく、ゴール・フリー・アプローチの評価を重視している。すなわち、ゴール・フリー評価者は全体的効果を測定するために、そのプログラムの可能な多くの成果を確認しようと試みる。このような「オープン・アクセスのモデル」は、マクニールの「人間主義的カリキュラム」と類似している。「人間主義的カリキュラム」は、本来、カリキュラムはそれぞれの学習者に各個人の自由と発達に有益な経験を提供する、という考え方に基盤をおく。このアプローチは「テクノロジー・アプローチ」（ステンハウスの「目標モデル」）に対立する。なぜなら、「人間主義的カリキュラム」は個人的側面からカリキュラムをみているため、開発者は一般的目標や経験を設定しないからである。

また、ステンハウスは、60年代、70年代初期に行われたカリキュラム開発のアプローチを、「研究モデル」に基づいて、批判的に考察している。つまり、当時のすべてのアプローチは、具体的問題に関する注意深い研究が行われず、カリキュラムを政策的に行われるものとみなし、そのカリキュラムを学校で行われるよう進められていた、と批判する。それとは対照的に、「研究モデル」においては、カリキュラムに関する考え方は、政策により進められるものではなく、仮説を探求し、検討を通じて、徹底的に突き止められるものである、という。このアプローチは、特定の問題が適切に研究される前に、大胆な案を提示するのではなく、問題を突き止め、それに応ずる、というカリキュラム研究に基盤をおく。そのため、ステンハウスは、カリキュラム開発の「目標モデル」と「過程モデル」から、「研究モデル」へと転換するためには、創造者または使命感をもつ人ではなく、研究者としての開発者を養うのが最も重要である、と主張している。

ジルーらも50、60年代のカリキュラム・アプローチ、すなわち「伝統的アプローチ」と「概念・経験的アプローチ」を指摘し、「再概念主義アプローチ」を提示している。彼

らは、このアプローチにより、開発の方法を問題視することよりも、学校カリキュラムによる社会的階層の中にみられる権力の再生産と、文化と知識の政治的特性を問題視している。したがって、このアプローチによると、開発者はカリキュラム開発の過程で現れる社会的階層やヘゲモニーという問題を意識しなければならない。

カリキュラム開発に関する上記のような概念の分類をみると、カリキュラムに関する考え方によって、開発のアプローチが異なることがわかる。また、その概念の分類は、理論的推論による分類よりも、実際応用されていた開発のアプローチを概念化している。すなわち30年代に生じ、50、60年代に頂点に達した行動科学の理論が応用されたカリキュラム開発は、合理的モデル、目標モデル、システムのモデル、テクノロジー的アプローチ、伝統的アプローチ、目的-手段モデルなどに概念化されている。それに対して、行動科学の開発アプローチの代案として、人間的価値を強調する開発アプローチが登場する。その開発のアプローチを、マクニールは人間主義的アプローチ、オハンロンはオープン・アクセスのモデルとして概念化している。ただ、ステンハウスはディシプリン・カリキュラムを「過程モデル」として概念化し、行動科学を基盤とする開発モデルを批判している。

次に、カリキュラム観により開発の概念を分類している上記のものに対して、開発過程を概念化し、分類するものは、主にカリキュラムの構成要素とその要素間の関係に注目している。この分類はタイラーがカリキュラムの構成要素を明らかにし、行動科学に基づいたシステムの過程を確立してから現れた、さまざまなカリキュラム開発モデルを分類している。例えば、オリバ(Oliva, P.F.)、アトキン(Atkin, J.M.)、プリント(Print, M.)などの分類が挙げられる。

オリバは、彼が提示したモデルに加え、タイラー、タバ、セイラー(Saylor, J.G.)ら<sup>4)</sup>のモデルを取り上げ、その特徴を分析している。と同時に、ウォーカーの「自然主義的モデル」と対比しながら、これらのモデルの特徴を明らかにしている。彼はタイラー、セイラーら、オリバのモデルを演繹的であると規定し、それは社会のニーズという一般的側面から授業の目標を詳細化するという具体的側面へと進んでいる、という。それに対し、タバのモデルはカリキュラムの資料の実践的开发から出発し、一般化を導き出すという、帰納的アプローチを採用している、という。しかし、4つのモデルはすべて一直線的過程を提示している。すなわちさまざまな段階を通して、プログラムの順序あるいはシーケンスを提示している。なぜなら、それらは記述的よりも規範的であり、その理由は何を行わなければならないかという、開発者が行うべきことを提示しているからである。それに対

して、非一直線的アプローチ(nonlinear approach)は、開発者が必ずしも一直線的な順序にしたがわず、場合によって変更したり、構成要素を省略したり、同時に行う場合もあることを考慮している。オリバは、プラットフォーム(platform)、熟慮(deliberation)、デザイン(design)がカリキュラム開発の段階とされているウォーカーの「自然主義的モデル」がこれに属しているとみている。しかし、彼は、ウォーカーの「自然主義的モデル」を記述的アプローチとして規定し、「自然主義的モデル」を伝統的、規範的モデルと異なると主張していることに対し、オリバは以下のように指摘している。すなわち、ウォーカーのモデルはカリキュラムの構成要素としては成立せず、人の行為により成立している、と述べ、各段階に参加する人の行為は、モデルそれ自体には含まれない、と指摘する。もしそうなら、非常にやっかいな図表が求められることになるという。なぜなら、すべての構成要素に参加する人々の行為を示さなければならないからである、という。したがって、オリバは彼自身のモデルを含み、3つのモデルは人々の行為ではなく、段階または構成要素で示していると評価している。

オリバは一直線的アプローチと非一直線的アプローチとの比較を通じ、一直線的アプローチの特徴を明らかにするとともに、さらに一直線的アプローチでの類似点と相違点の区分を行っている。例えば、タイラーとタバの場合、カリキュラム開発に取り上げられる特定の段階を設定する。それに対し、セイラーらは、開発者が取る行為、すなわちニーズの診断、目標の設定などのような行為ではなく、デザイン、実行、評価というカリキュラム開発の過程の構成要素を示している。また、オリバ自身のモデルについては、単純性、総合性、システムの側面という3つの準拠の上で設定されたカリキュラム開発モデル<sup>(41)</sup>であると述べ、基本的構成要素で示されている、と述べている。しかし、オリバのモデルに設定されている12の構成要素は、カリキュラム開発のモデルの要素と授業モデルの要素と区分し設定されるため、カリキュラムと授業を二分化する結果をもたらしている。

1974年、東京で開催されたOECD/CERIと文部省共催の「カリキュラム開発に関する国際セミナー」で、アトキンがカリキュラム開発の「工学的アプローチ」と「羅生門的アプローチ」を提示し、対比した。それは、カリキュラム開発の様式と評価の方法の特徴を、それぞれ対比するものである<sup>(42)</sup>。「工学的アプローチ」とは、生産システムをモデルとする工学的アプローチとされ、開発の一般的方略は、「一般的目標」「特殊目標」「行動目標」「教材」「教授学習過程」「行動目標に照らした評価」という段階の手続きで示されるアプローチである。それは分析的であり、分子論的なアプローチを特徴とする、とい



われている。それに対して「羅生門的アプローチ」は、相対主義の立場を示す名称であり、映画「羅生門」のように、事件・事実を異なる立場、異なる視点によって記述し評価する全体的アプローチ、とされている。その開発の一般的な方略は、「一般的目標」「創造的教授学習活動」「記述」「一般的目標に照らした判断評価」の段階で示されている。カリキュラム評価においては、「工学的アプローチ」では、特殊化された行動目標に準拠した心理測定学的な客観的数量的評価が行われるに対し、「羅生門的アプローチ」では、目標にとらわれない評価が行われ、「主観的で常識的な記述」を多角的に行い総合する方法が特徴とされる。

プリントは「カリキュラム開発と設計」(Curriculum Development and Design)で、代表的研究者のカリキュラム開発モデルを取り上げ、一つの連続線上(a continuum)で分類を試み、それらのモデルを分析した<sup>(43)</sup>。彼は現在まで研究者によって提示されたさまざまなカリキュラム開発モデルは、合理的モデルから、循環的モデル、ダイナミックな相互作用モデルに至るまで、一つの連続線上に分類されると主張している。この関係を次の<図1-1>のように示す。

合理的/目標モデル	循環的モデル	ダイナミック的/相互作用モデル
タイラー	ウィーラー	ウォーカー
タバ	ニコルスら	スキルベック

(M. Print, 1993, p. 63)

<図1-1> カリキュラム開発モデルの分類

<図1-1>にみられるように、プリントは、カリキュラム開発過程を連続線上で把握し、2つの両極を描写している。すなわち、合理的または目標モデルはカリキュラム開発の過程が厳密な系列的アプローチである一方、ダイナミック的または相互作用モデルはカリキュラム開発の過程が柔軟で、相互作用的であり、修正可能とみなされている。他のモデルはこの両極の間に位置づけられている。

タイラーとタバのような合理的モデルはカリキュラム開発において論理的、系列的アプローチに従う。目標の陳述が非常に重要視されており、その他のカリキュラム要素は固定された順序に従うようになっている。

循環的モデル(cyclical model)は基本的に論理的で、系列的アプローチに従っている点で、合理的モデルを詳細化したものである。循環的モデルは、カリキュラム開発の過程を、それ自体が絶えず更新する継続的活動とみている。その代表者としてニコルス(Nicholls, A.)ら<sup>(44)</sup>とウィーラー(Wheeler, D.K.)<sup>(45)</sup>が挙げられる。

相互作用モデルは合理的モデルとは対極に位置づけられている。このモデルにおいて、開発者は特定のカリキュラムの要素から始め、その諸要素を絶えず相互関連させ、さらに学習者のニーズに基づきカリキュラム開発を行っていく。代表的な研究者としてウォーカーとスキルベックが挙げられるが、彼らは基本的に学校レベルのカリキュラム開発で起こることについて記述している。

以上のカリキュラム開発過程の図式化によるモデルは、カリキュラムの構成要素間の関係を明らかにしようとしたものである。カリキュラムの構成要素は、研究者たちによって少々異なるが、一般にタイラーが明らかにした構成要素が基盤となっている。カリキュラム開発はこれらの構成要素に取り組むことであるが、どのように進めるかという過程については、大きくタイラーを始めとする合理的モデルとスキルベックを中心とする相互作用モデルに分けられる。プリントがこの両者の間に循環的モデルを設定しているが、このモデルはそれほど系譜となっておらず、しかも目標分析を強調しており、合理的モデルの限界を克服していない。したがって、カリキュラム開発過程を図式化するモデルは、行動主義理論に基づく合理的モデルと、シュワブの実践性理論を受け継いでいる相互作用モデルに分けられる。カリキュラム開発を図式化するこの両モデルの特徴は<表1-2>のようにまとめることができる。

<表1-2> カリキュラムの合理的モデルと相互作用モデル

	合理的モデル	相互作用モデル
理論	行動主義	実践性理論
進め方	演繹的、規範的	帰納的、記述的
開発の過程	論理的、一直線的	相互作用的、ダイナミック的
開発の基準	目標	実践場の状況
研究者	タイラー タバ ウィーラー	ウォーカー ハウズ コーエンら

	ニコルスら オリバ	スキルベック アトキン
--	--------------	----------------

## 2. カリキュラム開発の概念の検討

カリキュラム開発はカリキュラム研究の領域の一つを占めているが、基本的な争点の一つは、その概念の捉え方をめぐる問題である。その理由は、前述したカリキュラム開発の系譜と分類で示されているように、必ずしも合意された概念が存在していないからである。さらに、開発という言葉に対応し、類似な言葉として「構成」または「編成」(construction)、「計画」(planning)、「デザイン」(design)などが用いられている。これらの言葉もカリキュラム研究の領域において扱われ、開発と類似の意味として使われる場合もある。例えば、ラッグの「カリキュラム・デザイン」とタイラーの「カリキュラム計画」がそれである。とりわけ、タイラーの「カリキュラム計画」は、カリキュラム開発論の原型として受けとめられている。しかし、これらの言葉は、開発と密接な関連をもっていながらも、意味合いは限られている。そのため、開発の概念または特性を、これらの言葉との比較を通じて、把握しておく必要がある。

具体的には、ザイス(Zais, R.S.)はデザイン、構成、開発<sup>(46)</sup>、バーロウ(Barrow, R.)はデザイン、開発<sup>(47)</sup>、オーンSTEINとハンキンズ(Ornstein, A.C. & Hunkins, F.)はデザイン、開発<sup>(48)</sup>、プラット(Pratt, D.)は構成、計画、デザイン、開発<sup>(49)</sup>、プリント(Print, M.)はデザイン、計画、開発<sup>(50)</sup>について、それぞれの特性を述べ、相互関連を分析している。以下、これらの文献を検討し、カリキュラム開発の特徴を明らかにする。

まず、デザインという意味の重要性を強調しているプラットは、カリキュラム研究の初期には、カリキュラム作成と構成という言葉がよく使われていたが、「成果」(products)を示すのに多少適切でない、と主張しており、計画という言葉も多少限られた意味として捉えられる、と述べている。また、彼は、明らかに開発とデザインとは差があるが、明確にその特徴を示すのは困難である、という。ただし、デザインは、より明確さと正確さを示している、と区別している。彼は開発とデザインの両方を区別なく使っているが、デザインの言葉を好んでいる。彼によると、デザインは応用科学の分野に従事している人々の間でよく使われている。そして、デザインを、要素、テクニック、対象を構成する手続きを取り上げ、計画し、選択する熟慮的過程、と定義している。また、プラットは、デザイ

ンの多くの側面は技術的である、と主張する。なぜなら、確立された基準の上で、代替案が採用されるからである、という。しかし、彼は、デザインには、技術的な側面のみに限らず、芸術家の想像力と創造性を求めている。そこで、カリキュラム・デザイナーは、問題解決にのみ関わっている技術者を越えて、価値遂行(value commitment)を行っている、と述べている<sup>(51)</sup>。

デザインを技術的過程とみるプラットに対して、ザイスは、カリキュラム・デザインを内容組織のパターンとして規定している<sup>(52)</sup>。それは、カリキュラムの構成要素(①理念、目的、目標、②教科内容、③学習活動、④評価)を配列することとして示されるから、という。これらの要素がカリキュラム・デザインを構成する要素となる。そして、彼は、カリキュラム・デザインという言葉は、一つの過程(process)を示すものではなく、実質的全体(substantive entity)を示す、と捉えている。それに対して、カリキュラム構成は、計画(building)と作成に含まれたすべての過程を示す言葉である、という。また、カリキュラム構成は、カリキュラム開発と同様の意味として捉えられているが、開発と比べると、その意味はやや限られている、と指摘する。すなわち、カリキュラム構成は、カリキュラム構成要素の特性と組織を決定することのみの意思決定過程である、ということである。彼は、カリキュラム開発も、構成と同様、一つの過程として示しているが、意思決定の特性という側面で区別している。すなわち、カリキュラム開発は、どのようにカリキュラム構成を進めるかを決定する過程である、という。したがって、彼によると、カリキュラム開発は、誰がカリキュラム構成に参加するか、また、どのような手続きが使用されるか、という問題に関わることである。

また、オースティンとハンキンズによると、デザインは、カリキュラムに開発の方向と指針を提供するため、主なカリキュラム構成要素(教科内容、授業方法と資料、学習経験あるいは活動)を配列する方式を示す、と述べ、ザイスと同様の考え方を示している。それに対して、開発とは、カリキュラムを構成する際に含まれる人や過程、手続きだけでなく、どのようにカリキュラムが展開、計画、実行、評価されるかを示すことである、と述べている。彼らは、通常、開発は論理的、段階的方式で試みられ、行動的、経営的カリキュラム・アプローチに基づき、科学的教育の原理に根ざしている、と指摘する。彼らは、この考え方に基づき、開発は技術的で科学的傾向を持つのに対して、デザインはより多様である、と論じている。すなわちデザインは、教科に関するカリキュラム研究者の価値と信念や、学校教育が優先する問題、学習者の学習方法に関する観点に基づいているからで

ある。このデザインは、カリキュラム開発の基本的枠組を提供する、というのである<sup>(63)</sup>。

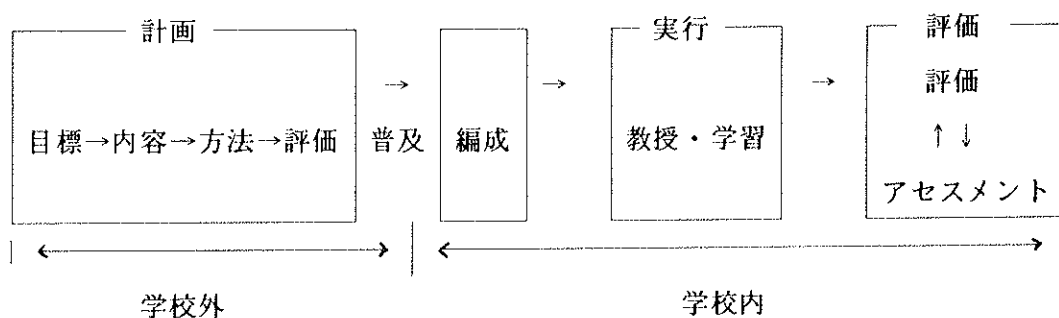
プリントは、計画、デザイン、開発を「特定の過程」として捉えている。すなわち、計画は、カリキュラム開発者が構成しようとするカリキュラムの特性を概念化し組織する過程であり、デザインはカリキュラムの要素を筋の通った形態に概念化し配列する過程であり、開発はある望ましい変化をもたらすために意図された学習機会を計画し評価する過程である、という。彼はカリキュラムの計画と、デザイン、開発は互いに密接に関連していると述べ、一旦、カリキュラムが計画やデザインを通じ概念化されると、開発され、実行され、評価される、と述べている。彼は、この過程のすべてを開発の過程と捉え、開発を、学習者の望ましい変化を生み出すために意図された学習機会を計画し、構成し、実行し、評価する過程、と定義している。彼は、計画、構成、デザインを、開発の課題の一つとして捉えている<sup>(64)</sup>。

上記の研究者たちの主張にみられるように、まず、カリキュラム開発は、構成や、計画、設計とは密接に関連を保ちながらも、今日ではそれらを区別して用いられている。厳密に言えば、構成や計画、デザインは、カリキュラム開発の一つの段階であり、実行の前に行われるカリキュラム作成の過程である。それに対して、開発はこれらの過程を含み、実行と評価を通じたカリキュラム改善の過程までを含む行為である。この意味で、構成や、計画、設計は開発段階の一つを示す過程と言えるが、その際、一般に構成やデザインよりも計画という用語が使われている。また、カリキュラム開発といった場合、開発という言葉には、固定したものではなく、上記のような開発の一連の段階を通じた動的活動が含意されている。それに対して、構成や、計画、設計は、さまざまな案を選び出し、文書化され、一つの案としてまとまる、という固定的活動である。

次に、各開発の段階において、開発者が何を行うかということは、カリキュラム構成要素と関連する問題である。第1章第1節「カリキュラム開発の研究系譜」で述べたように、研究者によって、さまざまな構成要素が提示されているが、主にそれは目標、内容、方法、評価としてまとめられる。構成要素をこの4つとして考えれば、開発者は各段階でこれらの構成要素と関連する作業を行う。すなわち、開発者は目標を設定し、教える内容を選択し、その内容のシーケンスとスコープを決定し、評価を行う。この作業は計画段階だけでなく、実行と評価の段階においても行う。この意味で、カリキュラム開発における実行段階は、計画されたカリキュラムを単に教授・学習の場面で生徒に伝達することではなく、教授・学習の場面に応じて、計画されたカリキュラムを解釈および修正などを加えたり、

新たなカリキュラムを生み出すことである。

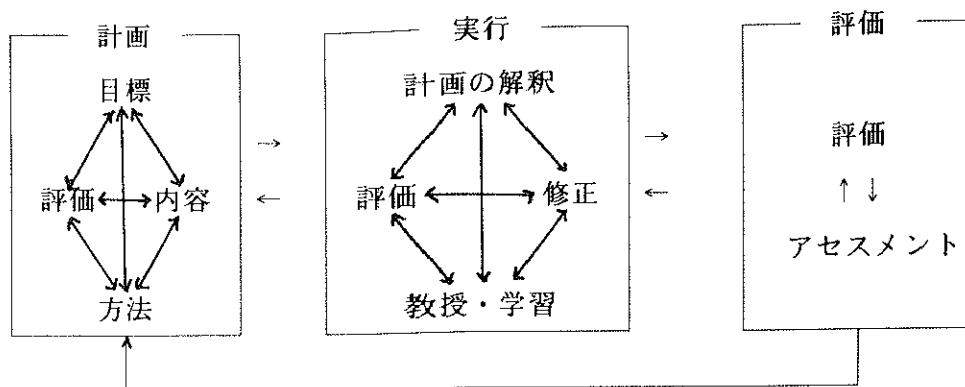
このようなカリキュラム開発の機能が十分に発揮されるためには、開発の場が学校、そして教師が開発の主体となる必要がある。なぜなら、60年代の国家レベルのカリキュラム開発にみられるように、開発の場と実行の場とが分離すると、実践から生じるカリキュラムの資源(curriculum resource)が制限され、即時的なフィードバックの機能が働かないからである。例えば、学校外における開発の過程をみると、研究・開発－編成（計画・再構成）－実行－評価の順序である。これは、学校外でカリキュラムを研究・開発し、各学校に普及すると、学校はそれに基づき、編成または計画、再構成して行う、というパターンである。このパターンを<図1-2>のように示すことができる。



<図1-2> 学校外の開発による基本的パターン

このパターンでは開発者と実行者とが分離される。実行者である教師は、学校外の開発者（機関）が普及した案をもとにして、編成（計画、再構成）し、実行することになっており、教師は開発されたカリキュラムを使用する立場となる。そのため、教師は開発者の意図を把握し、実行しなければならないが、開発者の意図通りの実行が困難であるということに問題点がある。しかも、開発者の意図通りに実行されれば、教師が学校の現実や生徒とのやりとりから自覚したカリキュラムの資源が制限される、という問題点がある。なぜなら、教師は開発されたカリキュラムの目標を達成するために、実践の場から生じるカリキュラムの資源を統制するからである。60年代に盛んであったRDDアプローチはこのパターンであったが、当時、開発者の意図が教師にうまく伝わらなかった、という事実がある。

これに対して、学校内での基本的パターンは<図1-3>のように示される。



＜図1-3＞学校内の開発による基本的パターン

このパターンでは実行者である教師が開発者となるため、開発者と実行者が分離されていない。そのため、教師は学校外からのカリキュラムを編成または再構成するのではなく、彼らが使用するカリキュラムを、直接、計画-実行-評価・フィードバックする、という開発の過程に参加することになる。

＜図1-3＞からみると、このカリキュラム開発の特徴は柔軟性とダイナミズムにある。ここでいう柔軟性は、必ずしも計画通りに行うのではなく、実行の状況に応じて修正したり、さらに、計画するに当たって必ずしも目標の設定から出発するのではなく、必要に応じて特定の要素から始まることも考慮に入れられることを示す。例えば、教師が教授・学習の場で生徒とのやりとりに応じて計画を修正したり、新たなカリキュラムを生み出したりすることも可能である。そして、教師は即時的なフィードバックを行い、計画されたカリキュラムの内容に修正を加える。このフィードバックによって、教師は彼らが自覚した学校の現実に応じて、常にカリキュラムを改善していくわけである。

以上の検討から、カリキュラム開発における概念を次のように整理することができる。第1に、カリキュラム開発は、カリキュラムのパッケージを生み出すような活動に限られず、計画-実行-評価・フィードバックという過程(process)の中で、カリキュラムの目標設定や内容の選択、実行方法の決定、評価が行われるものである。そのため、上述した計画や構成、デザインにおける作用とは違って、カリキュラム開発は「一度つくり上げればしばらくおしまいといったようなものではなく、絶えず検討され、評価され、修正されてゆく継続的でダイナミックな過程である。」<sup>(56)</sup>このような継続的でダイナミックな過程

を保つためには、カリキュラムの実行者である教師がカリキュラム開発に参加することが求められる。

第2に、ステンハウスが述べているように、カリキュラム開発の運動は、理論と実践との分離に対する批判的な立場であり、その目的は教授・学習の改善によって学校を改革していくことである<sup>(66)</sup>。この趣旨から、カリキュラム開発を理論と実践の統合と捉える考え方によると、教授・学習の場面を、単にカリキュラムの伝達の過程ではなく開発の過程と捉える必要がある。すなわち、教授・学習の場面を開発の過程と捉えることは、教師と生徒とのやりとりから生じる教師の実践的知識を、カリキュラムの資源として考慮に入れる、ということである。



注)

(1)F. Bobbitt(1918), *The Curriculum*, Boston: Houghton Mifflin.

(2)これは佐藤学(1996) 『カリキュラムの批評：公共性の再構築へ』 世織書房 50頁を引用したものであるが、クレミンの論文は L. A. Cremin(1971), *Curriculum-Making in the United States*, *Teachers College Record* 73(2), pp.207-220. である。

(3)同上 50頁。

(4)ボビットは「活動分析法」に焦点をおき、カリキュラム開発の原理を述べている。すなわちカリキュラム開発において、成人の活動を科学的に分析し、これを行動的目標へと変えることである。彼の著書の『カリキュラム』(*The Curriculum*)は、科学的なカリキュラムの最初の文献と認められている。また、後の『カリキュラムを作成する方法』(*How To Make a Curriculum*)では、目標および活動アプローチを開発し、活動分析の過程を詳述している。

F. Bobbitt, op, cit.

F. Bobbitt(1924), *How To Make a Curriculum*, Boston: Houghton Mifflin Co.

(5)チャーターズは彼の著書の『カリキュラムの構成』(*Curriculum Construction*)で、経営の機械理論に基づいて、カリキュラムを機械を取り扱う活動のようなものとして捉え、科学的アプローチを主張している。

W. W. Charters(1923), *Curriculum Construction*, New York: Macmillan.

(6)L. A. Cremin, op. cit., p. 212.

(7)H. L. Caswell & D. S. Campbell(1935), *Curriculum Development*, New York:

American Book Co.

(8)ibid., p. 72.

(9)ibid., p. 75.

(10)ibid., p. 69.

(11)ibid., pp. 69-70.

(12)彼らにおいて、スコープとは自然資源の保存、価値のある家庭の一員、民主的な生活などのような、社会的機能に基づいた幅広いテーマを提示することである。そしてシークェンスは児童の興味に従う経験に基づくことである。

- (13)H. Taba(1962), *Curriculum Development*, New York: Harcourt, Brace & World, Inc.
- (14)H. Rugg(1947), *Foundation for American Education*, World Book Co.
- (15)R. Tyler(1949), *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago: The University of Chicago Press.
- (16)佐藤学 前掲 54頁。
- (17)同上 54頁-55頁。
- (18)B. S. Bloom, et al(ed.)(1956), *Taxonomy of Educational Objectives, The Classification of Educational Goals*, Handbook. Maday.
- (19)ゴール・フリー評価(goal-free evaluation)に関する代表的な研究者としてスクライブンがいる。日本では、根津が「ゴール・フリー評価」に関する方法論の観点から、その研究を検討していることが注目される。  
根津朋実(1998) 「ゴール・フリー評価(goal-free evaluation)の方法論的検討ーカリキュラム評価の質的な客観性を確保する観点を中心にー」 日本カリキュラム学会『カリキュラム研究』 第7号 15頁-26頁。
- (20)H. Taba, op. cit.
- (21)H. Taba(1932), *The Dynamics Education*, Harcourt, Brace and Co. pp.243-244.
- (22)H. Taba(1962), op. cit., p. 9.
- (23)ibid., pp. 9-14.
- (24)D. E. Orlosky & B. O. Smith(1978), *Curriculum Development: Issues and Insight*, Chicago: Rand McNally College Publishing Co., pp.17-18.
- (25)J. J. Schwab(1969), The Practical: A Language for Curriculum, *School Review* 78(1), pp. 1-23.
- (26)J. J. Schwab(1971), The Practical: Arts of Electic, *School Review* 79(4), pp.493-542.
- (27)W. A. Reid(1979), Practical Reasoning and Curriculum Theory: In Search of a New Paradigm, *Curriculum Inquiry* 9(3), pp.187-207.
- (28)W. A. Reid(1981), "The deliberative approach to the study of the curriculum and its relation to critical pluralism" , in L. Martin & B. Len(ed.), *Rethinking Curriculum Studies: A Radical Approach*, New York: Croom Helm,

pp.160-187.

(29)B.S. Handler(1982), Coming of age in curriculum reflection on thinking about the curriculum, *Journal of Curriculum Studies* 14(2), pp.185-186.

(30)D. Walker(1971), A Naturalistic Model for Curriculum Development, *School Review* 80(1), pp.51-65.

この論文で提示しているモデルは、彼が参加した次のようなプロジェクトの報告書に基づいて立てたものである。

・ *William Wootton's SMSG: The Making of a Curriculum*, New Haven, Conn: Yale University Press, 1965.

・ *Richard J. Merrill and David Ridgway's CHEM study: The Story of a Successful Curriculum Project*, San Francisco: W.H. Freeman & Sons, 1969.

・ *Arnold Grobman's The Changing Classroom, BSCS, Bulletin 4, Garden City, N.Y. : Doubleday & Co., 1969.*

・ *Toward More Effective Curriculum Projects in Art, Studies in Art Education, Winter, 1970.*

・ *A Case Study of the Process of Curriculum Development*, mimeographed, Stanford University, July, 1969.

(31)日本において、カリキュラム開発の相互作用モデルは山口満(1998) 「学校におけるカリキュラム開発の仕組みを変える」『教育展望』3月 14頁-23頁に紹介されているだけで、ほとんど知られていない状況である。

(32)M. Skilbeck(1976), "School-Based Curriculum Development and Teacher Education Policy", in OECD, *New Patterns of Teacher Education and Tasks: Teachers as innovators*, pp.72-96.

(33)D. Cohen, C.E. Deer, M. Harrison & S. Josephsen(1978), *A Working Definition of Curriculum*, in Curriculum Course outline, Sydney: Macquarie University.

(34)J. Hawes(1979), Models and Muddles in School-Based Curriculum Development, *The Leader* 10, pp.19-25.

(35)L. Brady(1986), Models for Curriculum Development: The Theory and Practice, *Curriculum and Teaching* 1(1, 2), PP.25-32.

L. Brady(1982), Curriculum Models and Curriculum Commonplaces, *Journal of*

- Curriculum Studies* 14(2), pp.197-204.
- (36)L. Stenhouse(1975), *An Introduction to Curriculum Research and Development*, London: Heinemann Educational Books.
- (37)J. D. McNeil(1985), *Curriculum: A Comprehensive Introduction*, Boston: Little, Brown and Co.
- (38)H. A. Giroux, A. N. Penna & W. Pinar(ed.)(1981), *Curriculum & Instruction*, California: McCutchan Publishing Co.
- (39)J. O' Hanlon(1973/4), Three Models for the Curriculum Development Process, *Curriculum Theory Network* 4(1), pp. 64-71.
- (40)J. G. Saylor, W. M. Alexander & A. J. Lewis(1981), *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning*(4th ed.), New York: Holt, Rinehart and Winston.
- (41)彼は1976年に6つの要素(哲学の陳述、目的の陳述、目標の陳述、評価の設計、実行、評価)を提示し、系列的順序に沿ったカリキュラム開発モデルを提示したが、1997年にはそれを修正した12の要素を構成した開発モデルを提示している。
- P. F. Oliva(1976), *Supervision for Today's School*, New York: Harper & Row.
- (42)文部省(1975) 『カリキュラム開発の課題ーカリキュラム開発に関する国際セミナー報告書ー』 pp. 49-55.
- (43)M. Print(1997), *Curriculum Development and Design*, Sydney: Allen & Unwin, pp. 60-92.
- (44)ニコルス(Nicholls, A.)らは、タイラーのモデルを発展させ、循環的モデルを提示している。彼らが明らかにしているカリキュラムの構成要素としては、状況分析、目標の設定、内容の選択と組織、方法の選択と組織、評価であり、これらの関係を循環的な過程として設定している。
- A. Nicholls & A. H. Nicholls(1978), *Developing a Curriculum: A Practical Guide*(2nd ed.), London: George Allen & Unwin.
- (45)ウィーラー(Wheeler, D. K.)も、ニコルスらと同様、循環的モデルを提示している。ウィーラーは目的・目標、学習経験の選択、内容の選択、学習経験と内容の組織と統合、評価をカリキュラムの構成要素とみて、これらの関係を循環的な過程として設定している。
- D. K. Wheeler(1967), *Curriculum Process*, London: University of London Press.

- (46)R. S. Zais(1976), *Curriculum: Principles and Foundations*, New York: Harper & Row, Publishers.
- (47)R. Barrow(1984), *Giving teaching back to Teachers: A Critical Introduction to Curriculum Theory*, London: The Althouse Press.
- (48)A. C. Ornstein, & F. Hunkin(1993), *Curriculum: Foundation, Principles, and Theory*(2nd ed.), Boston: Allyn and Bacon.
- (49)D. Pratt(1980), *Curriculum: Design and Development*, New York: Harcourt Brace College Publishers.
- (50)M. Print, op. cit.
- (51)D. Pratt, op. cit., pp. 4-10.
- (52)R. S. Zais, op. cit., pp. 16-17.
- (53)A. C. Ornstein & F. Hunkins, op. cit., pp. 16-18.
- (54)M. Print, op. cit., pp. xvii-xviii, 23.
- (55)文部省 前掲 9頁を参照。
- (56)L. Stenhouse, op. cit., p. 3.