

## 第2章 SBCDの成立過程における教師の役割をめぐる論議

### 第1節 SBCDの成立の時期

SBCDが成立した時期を示すことは困難である。なぜなら、マーシュ(Marsh, C.)らが述べているように、各国においてSBCDは異なる文化的伝統のもとで発展してきたため、SBCDが始まった特定の時期を示すことは困難だからである。また、過去の多くのSBCDの作業は記録文書として裏付けられておらず、教師のノートや学校の文書にみることができるだけからである<sup>(1)</sup>。そのすべての動きを明らかにすることは困難である。しかし、70年代の「各国のカリキュラム開発の運動」と「CERIの設立と開発運動の普及」が、SBCDの成立と密接な関連をもっている。この一連の動きの中で、60年代後半に入ってから、教育専門家や教育政策者のSBCDに対する関心が増加し、SBCDの考え方を示した公的文書が増え、SBCDの展開に関する議論が始まったことは明らかである。このように、SBCDは各国の教育政策の変化とともに現れた。

各国の中で、SBCDの成立の手がかりが最も明らかになっている国はオーストラリアであるといえよう。オーストラリアにおいて、70年代と80年代、教師にはカリキュラム開発のための、より多くの責任(responsibility)が与えられた。そして、中央で決定されたガイドラインの範囲内で、教師が学校カリキュラムを開発することが許された。この傾向はSBCDの一つの傾向とみなされている。SBCDの成立の兆しは1968年の南オーストラリア州とタスマニア州にあった。その報告書である『社会における学校』(School in Society)(Tasmanian Department of Education, 1968)では、次のように述べられている。「①教師はカリキュラムに参加する。②プログラムは学校で解釈され、組織される。③中央の枠内で自律性やイニシアティブが与えられる。」<sup>(2)</sup>となっている。また、1970年にキンズランド州の試験制度のために任命されたRadford委員会は、カリキュラム開発とその意思決定に教師のより多くの参加を勧めた。1970年、ビクトリア州と南オーストラリア州の教育省から出された文書は、各学校にカリキュラム開発のための責任を与えており、さらに、SBCDを法律で定めたのである。

イギリスにおいては、60年代後半から、「学校に基礎をおく」あるいは「学校に焦点をおく」カリキュラムに関する議論が始まり<sup>(3)</sup>、80年代初期にはSBCDがカリキュラム開

発の運動の支配的形態となった<sup>(4)</sup>。それは、学校内での改革において、イニシアティブはその学校から生じなければならないという認識であった。その結果、学校や、教師、児童・生徒のニーズや情熱によって生じるカリキュラム開発がますます強まっていった。一方、イギリスにおけるリソース運動(resources movement)は70年代初期を特徴づけるものであるといわれているが<sup>(5)</sup>、この活動に「学校委員会」(School Council)と「ナフィールド財団」(Nuffield Foundation)が大きな役割を果たした。この二つの機関はSBCDの実行に多くの影響を与えた。学校委員会は、「プロジェクトに焦点をおくイニシアティブ」から「学校に焦点をおくイニシアティブ」へ転換することを明らかにした。ナフィールド財団も学校委員会のような方略を採用した。すなわち、いかに学校にあう資源を最も効果的に使用できるかを検討したのである。

また、SBCDに関する議論が70年代から始まった兆しは、イスラエルでもみられる<sup>(6)</sup>。イスラエルにおいて分権化は70年代初期に始まった。その当時、教育当局は学校経験をさまざまな学習レベルで調査させることによって達成できる利点を認識した。これらが、地方レベルで学校がより多くの活動を可能にする新たなプログラムと新たな組織構造を通じて達成されたイスラエル教育改革の初期の試みであった。さらに、1985年、イスラエルのセパイームで、SBCD国際セミナーが開催された。そのセミナーは、当時、学校の自律性を強調してきたイスラエルに大きな影響を与えた。

各国におけるSBCDの成立とは別に、70年代からSBCDに関する国際的議論が行われていた。その議論を担っていたのがOECD/CERIである。1968年に設立された国際機関であるOECDの内部機関であるCERIは、カリキュラム開発の研究についてさまざまなプロジェクトに着手した。その主な焦点は、以前のような国家レベルでのカリキュラム開発の形態とは異なり、学校がいかにカリキュラム開発に参加できるかであった。その議論の中で取り上げられた一つがSBCDである。OECD加盟国を中心に、CERIの研究会やセミナーに各国のSBCDの活動が報告され、その成果が各国に普及された。

CERIがはじめにSBCDを取り上げたのは1973年7月9日コールレインで開かれたセミナー(Seminar on School Based Curriculum Development)であった。このセミナーでは15の加盟国から60人の代表が参加し、「SBCD」というテーマでカリキュラム開発について議論した。このセミナーでアトキン(Atkin, M. A.)、フルマーク(Furumark, A. M.)、ヘイニガー(Heiniger, U.)、カナー(Kaner)、ケリー(Kelly, P. J.)、マクマレン(McMullen, I.)などがSBCDを取り上げ、発表した。とりわけ、フルマークとマクマレンはSBCDに関

する定義を試みた。フールマークは「SBCDはカリキュラムの質を改善するために着手されたすべての活動を示す。この際、その活動は学校の日常の事柄を担っている人々、すなわち教師、父母、生徒、学校行政家によって着手され、計画され、行われる活動である。」と、またマクマレンは「SBCDは学校に基礎をおき、主として学校のスタッフやリソースに基づくカリキュラム開発を示す。」<sup>(7)</sup>と述べている。ところで、SBCDという用語が最初に登場したのは、1971年CERIの「カリキュラム開発のスタイルに関する会議」の報告書の中である。それは報告書の付録に述べられており、当時までのイギリスの主なカリキュラム・プロジェクトを再検討する中で紹介されている。しかしSBCDの意味はほとんど分析がされていない<sup>(8)</sup>。

このように、SBCDの成立の時期を正確に示すのは困難であるが、以上のような文脈からみると、SBCDの成立の時期は70年代初期であるといえる。70年代は、OECD加盟国の多くが量的成長政策から質的成長政策へと、国の政策を変えた時期である。学校教育もその影響を受け、教育の分権化が進んでいった。その結果、各国の学校は、SBCDの考え方で求められている教育の意思決定、とりわけカリキュラム開発における責任が増加していた。同時に、カリキュラムにおいて学校の自律性が高まり、学校カリキュラム開発に対するイニシアティブが、中央から学校へと移動する傾向を確認できる。これらの傾向は、上記のCERIの報告書の外、SBCDの関連文献でも明らかにされている。こうして、SBCDは、少なくとも70年代から80年代初期にかけて、新たなカリキュラム開発の運動として定着してきた、といえる。

## 第2節 60年代の教育政策にみる教師の役割論

### 1. 教育投資論

「教育」とは何かという本質的な問いは、いつの時代でも繰り返し議論されているが、一つの国の教育システムのもとで行われている「学校教育」、とりわけ「カリキュラム」は、その時代の社会的、経済的、政治的背景のもとで現れる問題を反映する場合が少なくない。この場合、学校は、時代・社会的産物である知識を児童・生徒に伝達する役割とみなされる。この観点からの学校または教師の役割は、知識伝達に限られるため、その役割は極めて縮小されており、教育が児童・生徒の意志とは離れて行われる傾向がある。この傾向が目立った時期が60年代である。70年代初期に成立したSBCDの考え方は、主に60年代の教育現状に対する反省から出発している。その教育現状を表す支配的概念は「教育投資論」である。60年代において、教育投資論はOECD加盟国の大部分の教育政策として取り上げられ、学校教育の基本的方向を位置づけていた。当時、教育投資論は教育に対する新しい考え方として注目されていた。ここでいう教育投資論とは、経済的観点から教育を投資とみる考え方である。種清漢は教育投資論を「教育は、人的能力の質的向上により経済発展に寄与する事ができるという考え方から、教育支出を単なる消費としてでなく、投資としてみるべきだという教育の投資的評価を強調する政策論である」<sup>(9)</sup>と定義している。

教育を投資とみる考え方は経済的観点である。教育を経済的観点からみると、教育は「消費的側面」と「生産的側面」をもっている。「前者は教育の規模や水準が生活水準と深い関係があるということ、そして後者は教育は生産能率に影響を及ぼすということ」<sup>(10)</sup>を示す。とりわけ、教育を生産的側面からみると、教育における人間は経済発展の人的要因に相当する。すなわち、経済成長を生み出すものは、道具や機械のような物的資本だけでなく、人間もその一つの要因である、となる。つまり、人間を経済発展のための人的資源とみなす、ということである。

全体的に60年代は、教育を経済発展と人材開発の政策という観点から捉えていた時期である。この観点について本格的に関心を持ち始めたのは、1957年旧ソ連がスプートニク打ち上げに成功した後の欧米諸国である。スプートニク・ショックに発する社会主

義圏の生産と教育計画化という脅威に対抗し、また資本主義諸国家間の国際競争に備えるための、国家経済における人的能力の意義の再確認を改革の目標とする点において一致することになった。「人間能力のより適切な開発もしくは配分を求めて教育の量および質を規制し、計画しようとする考え方」は、アメリカの『国家防衛教育法』<sup>(11)</sup>以来、急速に人的能力政策とそれを促進する教育投資論の論理となって、資本主義諸国の教育改革の基調を成していく。

このように、60年代にみられる教育の投資論的観点は、OECDによってより明らかになっている。その観点が取り上げられていたのが、1961年にワシントンで開催された「経済成長と教育投資に関する政策会議」<sup>(12)</sup>である。その会議では、教育を投資として把握する見方が一般に確認され、1970年に終わる10年間の教育目標が欧州の加盟国に対して設定された。これを契機として、教育経済学の知識と合理的な政策決定の必要が痛感され、OECDはその一大情報源となった<sup>(13)</sup>。この会議の報告書中の一冊である『1970年のヨーロッパにおける教育目標』(Targets for Education in Europe in 1970)は「経済政策の重要な手段としての教育」・「教育政策は経済政策の最も大切な武器」論を率直に述べている<sup>(14)</sup>。それによると、戦後、すべての国で政策の至上目的となった経済成長を達成する手段として、教育は重視されるようになった。発展途上国においては、経済成長は競争の対象であり、さまざまな政治体制が、経済的・社会的諸問題の解決を競う際の尺度になっている。ソビエトがまさにこの点において西欧に戦いを挑んだことによって、競争は激化した。マルクスの教義には何の反応も示さない人たちでも、ソビエトが物質生産で西欧をしのいだという事実には、たとえそれが国民的福祉の一部分しかうつつだしてはいないとしても、心を動かされることになった。西欧諸国がその社会と経済の発展を図る際に、教育の果たす役割を再評価するに至ったのは、旧ソ連が生産を引き上げるため教育を非常に重視したことが大きな原因になっていることは明らかである。戦後の欧米諸国にみられた慢性的な科学者や技術者の不足と、旧ソ連の人工衛星打ち上げの成功とが、OECDを通じて教育・科学分野への進出を決定的にしたのである。

スプートニク・ショック以降、60年代アメリカを始め、西欧の諸国では、当時は冷戦下にあったので、その冷戦下で激しい科学技術の競争、あるいは人材開発の競争が世界的な規模で展開されるようになった。この科学技術の競争、人材開発の競争の中で、特に、ヨーロッパ諸国では「プール・オブ・タレント」、つまり能力の高いものにそれにふさわしい教育機会を与えることが、教育政策上の中心的な課題になったのである<sup>(15)</sup>。このよ

うな経済政策による60年代の教育改革のため、一方では教育は急速に成長していった。1960年から1970年の10年間に、教育を受けたものの数は25%増加していた<sup>6)</sup>。

一連の教育改革を通じて教育の量的成長はある程度達成されたが、一方では教育の質的問題が深刻に取り上げられるようになった。学校の外の社会は急速に変化しているが、学校の中では何も変わらず、上からの教育政策を忠実に実行する機関としての役割を果たしていた。その結果、学校は自らの問題を自らの力によって取り上げ解決しようとする機会を失っていたのである。

このために、70年代に入ってから、60年代の教育の量的成長に対して、教育の質的問題に関心を払うことが求められた。これに応じて、OECDは60年代のOECD諸国における教育の成長を検討した。1970年6月に、全加盟国の代表や専門家が参加した「教育成長政策会議」(Conference on Policies for Educational Growth)が開催された。ここでは、1961年にワシントン会議で討議された教育の量的発展の目標が一応達成されたことにかんがみ、70年代の最大の課題は教育の質を改善することにあるということが強調されていた<sup>17)</sup>。その質的問題とは、60年代の国家レベルでの教育改革から現れた問題の克服ということであった。すなわち、60年代の国家レベルでの改革では、それぞれの学校における個別的な問題が見逃され、さらにそれぞれの子どもたちの特性やニーズに対する考慮が行われなかったため、子どもたちの学校適応が深刻な問題となった。このような60年代の教育改革の形態に対する反省から、70年代にはそれぞれの学校の問題を考慮できる教育改革が求められたのである。

## 2. 教育計画論

戦後、50、60年代、先進国における社会の目覚ましい進展や経済の著しい成長は、すべてその国民の教育の普及、発達に起因しており、またそのような社会、経済の高度化こそ教育の発展を促す原動力となっている、と60年代に広く認識されていた。当時、多くの国においては、その国の発展を一に教育の発展に託して、社会開発の計画あるいは経済発展の計画に即応して、人的能力の開発や人材の育成のために、中等教育ないしは高等教育の改善と拡充に傾注していたのである。その結果、学校教育も、経済政策と同様、教育政策のもとで計画的に行われていた。教育において、60年代が「教育計画」の時代で

あったといわれているのは、そのためである。

そもそも60年代の教育計画という発想は、1956年リマで開催された第2回欧州文部大臣会議の時に、地域的なものとして初めて提案され、勧告されたものである<sup>(18)</sup>。持田によれば、60年代に教育計画は、二つの流れを示して行われていた。一つは「教育の長期・総合・行政計画」としての教育計画、もう一つは「社会計画」としての教育計画である。前者は、「教育プログラム」を含めた、教育の全構造をつくりかえるプランである。そこには学校・学区の統合や幼稚園・保育所・高校の新設・教職員定数や学級規模・社会教育・地域環境といった問題についての、自治体や教育委員会の構想が秩序立てて述べられている。また、その地域の児童・生徒数が今後どのように増減するかについての推計や、教育費を調達していくための目やすについても触れているものが多い。しかも、このような総合計画を5年、10年、20年という長期計画として進めようというのである。よって、それは教育計画といっても、実質は「教育行政計画」といえる。一方、後者は「社会計画」の一環に組み込まれた教育計画である。戦後の「教育プログラム構成」、つまり「地域の教育計画」には、動かしがたい地域社会の社会現実を教育によってつくりかえていこうという姿勢が、比較的強くみられた。学校は社会変革の拠点であり、封建的な遅れた社会を引っ張っていくのだという教育理想主義でつらぬかれていた。持田も、以上の2つを、戦後盛んになっていたカリキュラムづくりにおける教育計画とは区別し、それを教育課程の編成を含めた総合計画であると主張している<sup>(19)</sup>。

教育計画に関する定義をみると、「量的に表現された教育政策の目標を達成するための手続きの総体」<sup>(20)</sup>、「教育政策を実行する方法」<sup>(21)</sup>、「長期的な視点に立って明確な政策目標を設定し、それに対する整合的な政策手段をともなった教育政策」<sup>(22)</sup>とされている。上記の定義からみると、教育計画は教育政策の目標を達成するための方法もしくは手段を工夫する取り組みである、といえる。清水によれば、政策目標を達成する手続きとしての教育計画には、教育に関する現状分析、将来予測、戦略の決定、さらに実施計画の作成作業などが含まれている。教育計画が量的に表現されているのは、経済発展と結び付いて教育計画を立てるからである。こうした教育計画を立てる場合に、人口動態、人口の地理的・社会的な移動、現在の経済成長率、経済の各部門別成長率、近い将来のこれら成長率に影響を及ぼすと思われる諸要因の分析、産業部門別のマンパワーや技能の需給動向、専門的職業の需給動向などについての資料が必要とされる<sup>(23)</sup>。それを踏まえて、教育制度の全般にわたって、総合的な長・短期的な教育計画を立てるわけである。この計画は教

育政策に従って行われていた。このように、国家の経済成長を支える教育政策が可能になったのは、国家の経済力を高める必要性の社会的要請とその時代・社会に適応しようとする個人的ニーズが一致し、国家が経済優先の教育政策を一層強化してきたからである。事実、60年代には、人的能力の開発論を背景とした長期的、総合的計画論が登場した。

このような60年代の教育計画化は、教育のあらゆる場面に影響を及ぼしたが、とりわけ教育システムの中央集権化、カリキュラム開発の独占、教師の官僚化をもたらした。まず教育システムの中央集権化は、教育計画を管掌する中央の行政機関を設置して進められていた。当時先進国においては、教育行政は総人口の約4分の1を対象とする巨大な公共事業となっており、ここに教育行政の計画化が強く要請されることになったのである<sup>(24)</sup>。大部分の国は、その教育計画のための中央機関を設けた。これらの機関の多くは国により名称を異にするが、いずれも教育行政の中央機関に属している。大部分の国において、その中央計画機関は文部省に属しているが、計画の作成に当たっては関係官庁との協議や調整を経て行われている。特に60年代の教育計画のほとんどは、経済・社会計画の一部に組み込まれていたため、文部省が単独で教育計画を作成することは少なかった。また、この機関では、政府、研究機関、各分野の専門家、社会諸団体の代表者などの緊密な協議に基づいて教育計画を作成していた。その結果、60年代の教育計画は、中央機関により立てられたために、教育の中央集権化をもたらし、その教育計画は経済・社会の一部に組み込まれておた。

60年代にみられる教育計画化の進行において取り上げられていたカリキュラムを、内容の側面からみると、学問的（アカデミック）なカリキュラムであった。このカリキュラムは、進歩主義教育の経験中心のカリキュラムに対比される、伝統的な学問的教育を重視するカリキュラムへと転換したものである。60年代先進国の大部分がこのカリキュラムに取り組んでいたのは、経済政策の中に組み込まれた教育計画と密接な関連をもっている。言い換えれば、当時のディシプリン中心のカリキュラムは、国の教育政策上、生まれたものである。そのきっかけとなったのは、言うまでもなく旧ソ連のスパートニク打ち上げ以後のアメリカの教育政策の変化である。

当時は経済政策を基盤とした教育政策が最優先されていたため、カリキュラムは国家の教育計画の中に取り入れられ行われることになった。前述したように、教育の計画化は教育システムの中央集権化をもたらし、カリキュラムに関する意志決定権は当然国家に帰属し独占されていた。問題は、国家が打ち出していたカリキュラムは、経済発展に寄与でき



る人材開発、とりわけハイタレントのマンパワーの養成のためのものであった、ということである。その結果、何よりも重視されていたのが理科と数学であった。理科と数学を中心に、欧米のように分権化されていた国ではプロジェクトを中心に、日本のような中央集権化されていた国ではガイドラインを中心に、カリキュラムを開発していた。これらのカリキュラムは、RDDアプローチにより、開発が行われ、各学校に普及され実行される。例えば、アメリカでは、従来のカリキュラム開発のパターンとは異なり、第1線の科学者の参加による大規模なプロジェクトが組織され、学校現場で使用することになった。日本の場合は、まず1958年「学習指導要領」の法的拘束性を設け、1968年の改訂には、いわゆる教育内容の現代化を図り、算数・数学、理科を中心に現代科学の基本的概念を教科に導入し、科学の方法を習得させるという方向での改革が図られた<sup>(25)</sup>。これらのカリキュラムは、当時教育計画の長・短期的政策によって開発されており、国の経済政策を支える一つの手段として取り扱われていた。教育計画に関する意思決定は、政策担当者である官僚により、カリキュラム開発はその計画のもとで国から選ばれた一部の専門家によって行われていたため、カリキュラム開発に関する教師の参加はほとんど行われず、国が独占していたということができる。

このように、教育計画による教育の中央集権化は、教師の役割を教育行政組織の末端を担うものと捉えている。教育計画からカリキュラムが生み出されるまでの意思決定の過程には、教師の参加がほとんど行われなかった。よって、カリキュラム開発に教師は参加していない。カリキュラム開発に関するイニシアティブは教育政策者にあり、選ばれた一部の専門家が開発の作業を行っていた。そのため生徒に何を教えるかという教育内容に関する意志決定権は教師にはなかった。教師と生徒との相互作用に基づき、必要とされる教育内容は、教育計画に示されている目標とその目標を基準とする評価によって、カリキュラムから除かれる。なぜなら、カリキュラムは教育に関する教育政策者の観点によって規定されているからである。教師の役割は、上部の政策機関から開発・普及されたカリキュラム、すなわち、一般に「文書」または「パッケージ」といったものを、生徒に伝達することである。この際、教師の専門性は、その知識を生徒に教えるという、「教える技術」を示していた。したがって、教師自らが生徒と相互作用を行って、得た専門的知識を用いて生徒の問題に直ちに対応することは困難であった。なぜなら、教育計画の時代には、教師はカリキュラムの改善者ではなく、「伝達的手段」として位置付けられていたからである。

### 第3節 カリキュラム「使用者」としての教師の役割論

#### 1. RDDモデルと「中央-周辺」論

カリキュラムの分野で議論されているRDDモデルは、「資料」または「パッケージ」としてのカリキュラムが生み出され普及される過程を概念化したものである。これは50年代後半に生まれ、60年代に盛んになったが、もともと経済・産業分野で行われたR&Dモデル(research and development model)が適用されたものである<sup>(26)</sup>。RDDモデルは、カリキュラムが中央機関または中央から財政支援を受けていた研究機関によってつくられ、周辺である学校に普及されていたという意味で、「中央-周辺」(center-periphery)モデルとも名付けられている。RDDモデルまたは「中央-周辺」モデル(以下、RDDモデルと示す)は、カリキュラム開発の概念化のみを示した理論的モデルではなく、60年代に大部分のOECD加盟国で行われた、教科を中心とした開発の形態を、概念化したものである。

RDDの過程、すなわちカリキュラムを研究し、開発し、普及する過程には、教師は全く参加しなかった。そのため、この過程に教師の役割は存在しておらず、むしろいわゆる生産されたパッケージを採用するという、カリキュラムの「使用者」として位置付けられていた。60年代に教科中心のカリキュラム開発の形態をとっていたアメリカを始め、大部分のヨーロッパ諸国では、RDDモデルを実行するために、カリキュラム開発の中央機関を設置したり専門機関に財政支援をしたりして、国家レベルのカリキュラム・プロジェクトを委託した。例えば、「アメリカ国家科学財団」(America National Science Foundation)から多くの財政支援を受けていた「PSSC物理」を始め、CHEMS化学、BSCS生物、MSG数学、そして、アメリカの教育研究所(educational laboratory)の研究チームによるアプローチと、イギリスのナフィールド財団のプロジェクトが挙げられる。このような機関は50、60年代の社会的、政治的变化の中で生まれ、この変化が60年代のカリキュラム開発の主な原動力となった。これらの機関の役割は、国の教育政策または教育計画に基づいて、各学校に普及されるカリキュラムを研究し、開発することであった。言い換えれば、国の教育政策や教育計画には、カリキュラムを決定する上での教師の役割は示されていないのであった。学校で教えるカリキュラムの基本方向は国が決定し、その内容の開発を

プロジェクトの形で、上記のような機関に依頼した。

カリキュラム開発に応用されていたR D Dモデルを、イギリスの「学校委員会」(Schools Council)と、アメリカの「教育研究所」のアプローチの形態を取り上げて、検討してみよう。

「学校委員会」が設立された初期の報告書をみると、カリキュラム開発の過程のうち、資料の生産に非常に重点をおいていたことがわかる。例えば、それは次のような5つの段階を経て行われる<sup>(27)</sup>。

- ①ニーズの調査を含む調査研究
- ②新しい資料の生産
- ③実験
- ④コースと協議を含む普及
- ⑤評価

もちろん、「学校委員会」が行ったすべてのプロジェクトが、このような手法で全段階を経ているわけではないけれども、これは「学校委員会」が行おうとした基本的なパターンである。

アメリカの場合も、「教育研究所」のアプローチを分析したブッシュ(Bush, R. N.)によると、R Dの専門家チームが召集・着手していた。その過程は以下のとおりである<sup>(28)</sup>。

- ①ニーズ・アセスメント
- ②目標の具体化
- ③代替的戦略と処置を分析
- ④代替案の選択
- ⑤臨時的、一時的システムの構成、そして現場での実験のための仮説設定
- ⑥評価と強化
- ⑦生産
- ⑧普及と定着

これらの2つの例からみると、カリキュラム開発を行うためのニーズ分析などの研究、資料の生産、一般化する前の現場の実験、大量生産、普及といった、まさにR D Dモデルによって、カリキュラムを生み出していることがわかる。

60年代、公・私的財政支援を受けていたR & Dセンターが次々と設立され、最も活発に活動が行われた。チェイス(Chase, F. S.)によると、R & Dセンターの設立は、少なくとも

も次の5つの前提を基盤としている<sup>(29)</sup>。

①R & Dセンターは、学校や大学、他の教育部門といった教育機関で行われない機能、すなわちカリキュラムの研究と開発を遂行する。

②R & Dセンターは、特定のカリキュラムの目的達成、または、主なカリキュラムの問題の解決に役立つ成果を取める活動に取り組む。

③R & Dセンターの研究は、それ自体の目的のために、知識を突き止めるのではなく、特定の目的に有用な知識を発見するために行われる。

④効果的な研究と開発は、長期間にわたって、質の高い専門家の作業チームによる。

⑤研究と開発のための、公的かつ他の財政支出は、評価によって判断される。

チェイスによると、RDDモデルの支持者は、R & Dをカリキュラム改革の効果的な媒介とみており、他の方法とは区別される特徴をもっていると主張している。例えば、上述したように、普及されるまで一定の段階というシステムの試みが行われている。しかし他の方法は成果が達成されるまで、RDDモデルのような研究と開発という継続的再生を促すようデザインされていない。そのため、RDDモデルを支持する人は、カリキュラムの改革と改善のために、RDD活動のシステムの、科学的再生を強調している<sup>(30)</sup>。

RDDモデルは、一連の活動の論理的シーケンスを仮定している。すなわち研究の応用、仮説の設定、現場の実験、修正、大量生産、普及、最終的実行という、順序にしたがっている。ここで開発機関の役割は、中央でパッケージされたカリキュラムを生み出し、周辺である各学校で採用するよう促すことである<sup>(31)</sup>。CERIの報告書によると、RDDモデルには2つの核心的な過程がある。すなわち、

①新しいアイデアの受容は、合理的説得力による。

②生み出された解決案の適用可能性は、使用者の個人差とは無関係である。

このRDDモデルの主な長所として、教育の研究と開発の焦点を科学的知識のシステム的使用に限定することができる、と評価されている。そのシステム的使用とは、教育を改善するために、仮説やプロセスの工夫と開発を含む、有用な資料や方法の生産に重点を置く、ということである<sup>(32)</sup>。しかし、RDDモデルによって行われたプロジェクトは多くの財政支援を受けつつ、幅広く適用することによってその正当性を認めようとしたが、その結果はカリキュラム開発者が意図したこととは非常に異なっていた。同時に、カリキュラム開発における教師の役割の位置付けも、非常に問われるようになった。この2つの問題点を中心に、70年代からRDDモデルに対する批判が行われることになる。

RDDモデルのもつ問題点に対して、ベッカーとマクルーア(Becher, T., Maclure, S.)は、RDDモデルに示されている各段階が抱える問題点を指摘している。まず彼らは、RDDアプローチを支えている基本的な考え方に、次の三つを挙げている。

- ①RDDアプローチは、教授(teaching)の基本的な目的に関する問いである。
- ②その目的を達成するための最良の方法を工夫する。
- ③それらの方法を教科内容の提示に応用する。

この三つに基づいて、教授資料が計画され、実験され、修正され、次第に有用なものとなるという。彼らも、RDDアプローチを、教科中心の開発の形態の一つである、と規定している。彼らによると、RDDアプローチにおいて、明確な戦略的論理は、当時アメリカを始め、ドイツ、スウェーデン、イギリスで、教科を基礎とする開発プロジェクトに着手していた大部分の機関に説得力を与えた。しかし、その実行の結果、必ずしも理論の通りに、実践の場では十分に行われなかった<sup>(33)</sup>。その理由として、ベッカーとマクルーアは、RDDモデルに示される各段階にみられる次のような問題点を挙げている<sup>(34)</sup>。

第1に、目的の設定の段階である。目的を明確に設定することは決してたやすいことではない。例えば、化学の教師の間では、要素の性質を把握することと、未知の物質の構成要素をどのように決定するかを把握することと、どちらが重要かということについて、意見が一致していない。

第2に、目標を決定してから、RDDモデルには最良の教授方法を工夫するための研究が求められる。しかし、人間がどのように学習するのかに関しては、ほとんど明らかになっていない。生徒が特定の知識を習得するに当たって、最良の方法の多くは、科学的かつシステムのよりも直感的または逸話的である。例えば、「アメリカ物理科学の研究委員会」(American Physical Science Study Committee)と「ナフィールドのOレベルの物理プロジェクト」(Nuffield O Level Physics Project)で応用された「発見的」アプローチは、それ自体正当性をもっている。両者は、事実に基づいた内容のリストを習得することよりも、物理の概念と方法を学習するほうがより重要である、という観点をとっている。そして彼らは、可能な限り、物理の問題を自ら解決するようにした。しかし、学習心理学では、このアプローチを確かめる根拠を与える研究成果がまだ得られていない。

第3に、RDDモデルは「開発」の構成要素に関して問題点を抱えている。開発チームが何とか適切な目的の陳述とそれらの目的と関連する教授アプローチを提示しても、そのアイデアを実践的形態へと転換するのに問題点を抱えている、ということである。

第4に、実験段階は、内容と目的とを結びつける過程で起こる、判断の誤りを補うために意図されている。最初に仕上げられた下書きの資料を教室で実際に検討し、実行の可否に関するフィードバック情報を集めることによって、最終的な生産品を仕上げる。実験に関する教師からの報告書は有用なガイダンスとなったが、全体的計画に関する批判的意見（評価）、または、どのくらい教室の実践では、ほとんど開発者の具体的な目的を達成していなかった。

第5に、RDDモデルにおいて、最も明らかな問題点は、普及段階に現れる。初期の開発プログラムの多くは、一旦一連のカリキュラムが実験と修正を通じて、仕上げられ、教室で行われてもよいという見通しがたつと、出版社や他の関連業者に、学校に利用できるカリキュラムの資料を作らせる以外に、なすべきことはない、と考えていた。大部分の事例において、開発プロジェクトの背景と哲学を説明し、いくつかの典型的な教室の成果を紹介しながら、簡単な導入コースが教師に提供された。しかし、これはそのプログラムに不可欠なことというより、付録とみなされていた。また、教師は、普及された資料に示される論理的方法では対応しなかった。教師の対応は、開発者が期待した以上にゆっくりしたペースで行われた。

SBCDの研究者であるスキルベックは、50年代以後のカリキュラム開発について、研究・開発の手続きを学校カリキュラムに直接適用し、相当な公的財政の投資、専門機関とプログラムの生産によって行われた、と規定し、その典型的な形態であったRDDモデルの機械的な運営を批判している。彼によると、国家レベルのニーズと優先的問題を決定し、チームを召集・財政を支援する形で行われた、RDDは、研究の着手、手続きの開発、その研究を通じて生産品を生み出すこと、そして普及という過程を経ている。彼は、このRDDモデルを①機械的、②統制的、③組織的かつ制度的次元で把握すべきである、と主張している。なぜなら、このカリキュラム開発のスタイルから生ずる最も深刻な問題は、その過程の機械化と制度化、そして学校という場から離れた別個のものだからである。また、彼は、仕上げられた成果の普及と実行から現れた問題点は、カリキュラム研究・開発で取り上げられた方法から生じたものである、と論じている。その問題は、単に巧みな計画の技術、センターの配置、財政支援、普及への関心によって解決できるものではない、という<sup>(35)</sup>。スキルベックのこれらの指摘は、RDDモデルそれ自体が抱えている問題点というよりも、RDDモデルが学校カリキュラム開発に及ぼす問題点を表している、といえる。彼は、その問題点はR&DセンターによるRDDモデル自体の改善によっては、解決でき

ず、カリキュラム開発の別の視点が求められると考えた。彼は、それを、R D Dモデルに対するSBCDである、と述べている。

スキルベックを代表とするSBCDの研究者は、R D Dモデルを実践する際の改善点を探るよりも、それが学校カリキュラムと開発に及ぼした影響を批判的に受け止める、という立場をとっている。前述したように、カリキュラム開発のR D Dモデルは、その目的と方法論にあたって、経済・産業分野に应用されていたR & Dモデルの考え方に基盤をおく。つまり、カリキュラム開発の目的が、教育的価値よりも経済的価値のもとで設定されており、それを達成するための方法もR & Dが応用され、システムの、論理的順序で行われていた。これは、カリキュラム開発を生産性と効果性、効率性という観点から把握していることである。また、教育の投資論的観点を極大化するために、カリキュラム開発を国の教育計画の中に位置付け、国家政策の実現手段の一つとみなしていた。したがって、60年代の典型的なカリキュラム開発の形態を成していたR D Dモデルは、国家の教育政策と教育計画とが密接な関連をもって生まれたものであり、それらを実現する手段という役割を果たしていた、ということができる。

カリキュラム開発のR D Dモデルが、学校カリキュラムと開発に及ぼした影響を批判的観点からまとめるならば、次の4点が指摘できるであろう。

第1に、カリキュラム観の偏狭さをもたらした、ということである。60年代にR D Dモデルに沿って行われたカリキュラム開発は、成長政策のもとで行われた。チェイスが指摘しているように、当時は社会的、政治的願望を実現するため、議論の余地のない開発目標を設定する傾向があり、その傾向性は政治的圧力によって強化されていた<sup>(36)</sup>。開発されたカリキュラムの正当性は、教育的価値よりも、政治的、経済的必要性に訴えていた<sup>(37)</sup>。その観点から生み出されたカリキュラムが一般化され、各学校のカリキュラムの統一を図っていた。例えば、60年代に、教科中心のカリキュラムの先駆けといわれるPSSC物理は、「アメリカ国家科学財団」から多くの財政支援を受けていたが、旧ソ連のスポーツニク発射に対する国家的関心の結果、このような開発プロジェクトに対する支援が増加したのは周知の事実である。その政治的、経済的関心の結果として現れたカリキュラム開発の原理は、教科内容の現代化という側面から説明された。その結果、カリキュラム開発は大規模な計画によって行われるものである、と信じられるようになった。その開発の形態がR D Dモデルである。また、カリキュラムも文書化された資料として認識されるようになった。すなわち、カリキュラムはR & Dセンターのような専門機関によって開発され、その研究

・開発の結果によって生み出される「資料」また「パッケージ」である、ということになった。

第2に、学校と学校カリキュラムの統制である。サイズによれば、システムの、科学的アプローチは共通に、意図していない結果の可能性を減らすために、すべての可能な変数を統制しようとする<sup>(38)</sup>。学校カリキュラムが統制されるというのは、学校で生み出される「カリキュラムの資源」の開発が取り除かれることを示す。これは、RDDモデルが国家の教育政策の目的をガイドラインとし、開発したカリキュラムを一般化し、各学校に普及するからである。各学校は、そこで設定されている目標を達成するために、運営システムを整え、実行し、評価する。このような過程で、学校からの「カリキュラムの資源」は統制されることになる。それは与えられたカリキュラムを運営・達成するうえで妨害変数とみなされているからであるし、それを上げる時間的余裕がないからである。その例として、30年代のカリキュラム開発の運動でみられた各学校のカリキュラム作成の運動が、60年代にはかなり抑えられていた、という事実がある。統一性を志向する教育政策が、教育計画という名でカリキュラム開発のRDDモデルを生み出し、カリキュラムの一般化を図るようになった。一般化されたカリキュラムは、RDDモデルに従って、システムの、論理的に研究・開発・普及されたカリキュラムのパッケージである。カリキュラムの運営システムは国の教育計画によって整えられ、RDDモデルに設定されているガイドラインに従って行われる。その運営と関連のない学校のさまざまな出来事は、妨害変数とみなされ、抑えられるようになる。したがって、RDDモデルは、カリキュラム観の偏狭性をもたらすとともに、学校と学校カリキュラムを統制する要因となった、といえる。

第3に、カリキュラム開発の機能を限定している。先述したように、カリキュラム開発には、教授・学習の媒介となる教育内容を計画し、実行し、評価し、フィードバックする一連の動的過程が働いている。その動的過程で現れた問題を解決するとともに、必要とされるニーズを考慮に入れる。しかし、上記で指摘したように、RDDモデルは設定されている目標の達成を強調しすぎ、学校から生じた問題やニーズを開発に十分に考慮に入れていなかった。むしろ、それらの要素は統制され、取り除かれていた。そもそもRDDモデルは、国レベルでのカリキュラムの統一性と一般化を試みたものなので、カリキュラム開発の動的過程を設定することは困難である。その機能は、カリキュラムをパッケージ化し、普及し、評価することである。しかも、評価もカリキュラム開発の過程を改善するというより、設定されている目標の達成度をチェックすることである。



第4に、カリキュラム開発において、教師の参加を排除していることである。「カリキュラム開発の研究系譜」をみると、明確に「開発者」として位置付けているSBCDはもちろん、どの系譜もカリキュラム開発における教師の参加を考慮に入れている。RDDモデルが幅広く適用されていた60年代に出されたタバの合理的モデルも、教師の参加を前提としており、教師がカリキュラムを作成する際に行われる過程を示している。この意味でみると、そもそもカリキュラム開発は教師の仕事の一つである。しかし、RDDモデルでは、カリキュラムを研究・開発し普及するに至るまで、開発者としての教師の役割を全く設定していない。教師に位置付けられている役割は、パッケージ化されたカリキュラムを使用するという、いわゆるカリキュラムの「使用者」(user)としての役割である。教師は普及されたカリキュラムを理解し、生徒に伝達するのが主な役割である。そのため、教師は、何を教えるかという教育内容の工夫よりも、どのように教えるかという教授方法に取り組んでいる。結局、教師の参加を前提とするカリキュラム開発の理論が、RDDモデルに取り上げられなかったのは、カリキュラムを「開発する場」と「実行する場」とを分離しているからである。

## 2. 「教師耐性カリキュラム」の使用者としての教師

60年代に、カリキュラム開発において、教師の役割に関する位置付けを表している概念が「教師耐性カリキュラム」(teacher-proof curriculum)<sup>(39)</sup>である。非常に中央集権化されていた、60年代の意思決定の構造における「中央-周辺」というカリキュラム開発の関係がそのような状況をもたらした。「中央-周辺」のカリキュラム開発のパターンでは、RDDアプローチに従い、中央でカリキュラム・パッケージを計画・生産し、周辺である学校で実行するよう教師に普及することになっている。このカリキュラム・パッケージには、中央のカリキュラムの目的、内容、方法論、教授・学習の教具、アセスメントの手続きなどが含まれている。教師は中央から普及されたカリキュラムを理解し、実行する。カリキュラム・パッケージまたは資料、文書、プログラムといった場合、これらの言葉は、「中央-周辺」というカリキュラム開発のパターンから生み出されている、カリキュラムの特徴を表す概念である。

これは「教師耐性カリキュラム」と呼ばれており、そこには教師の役割がカリキュラムの使用者として明確に示されている。これは、RDDアプローチによって、一部の専門家

がどんな教師にも有効なカリキュラムとして、開発し普及させたものである。そのため、カリキュラム開発への教師参加が行われず、教師はパッケージ化されたそのカリキュラムを受け取って使用する立場におかれている。すなわち、そのパッケージには、教師が行うべき、目的や内容、手続きなどが詳細に含まれている。そのため、教師耐性カリキュラムは、カリキュラムをつくるという、「メーカー」(maker)としての役割は全く示されておらず、パッケージ化されたカリキュラムを使用するという「使用者」としての役割のみが示されている。

タナーとタナー(Tanner, D., Tanner, L. N.)は、「教師耐性カリキュラムは学習課題を前もって選定し、各課題に使う総時間を詳細化しているカリキュラム・パッケージの全体を示す」<sup>(40)</sup>と述べ、ヒューズ(Hughes, P.)は「特定のカリキュラム工学者(technologists)、は教師のスタイルや特性を否定し、教師をデザイナーから学生(student)へと位置づける教師耐性カリキュラムの必要性を求めている」、と述べている<sup>(41)</sup>。ヒューズの主張にも、教師耐性カリキュラムにおける教師の役割のあり方の問題点が、端的に表現されている。このように、教師耐性カリキュラムは、カリキュラムを計画し生み出す教師の影響を看過し、教師の役割をカリキュラムの「メーカー」としてではなく、普及されたカリキュラム・パッケージの使用者として位置付けている概念である。

教師耐性カリキュラムという試みは、特に60年代に盛んであったが、今日も中央集権型の国における開発の場面にみられる。ベイオナ(Bayona, E. L. M.)らが指摘しているように、これらの国では、中央で教育目的やプログラムを統制するだけでなく、外部のスタンダードに沿って教師のカリキュラムの完全実行を確保しようとした、60年代の開発の現状を表している<sup>(42)</sup>。教師耐性カリキュラムが生じた背景には、前述したような50年代後半から、中央から財政支援を受けて、科学を中心とした大型プロジェクトのカリキュラム開発が行われるようになった、という事情がある。それ以前には、例えば科学教材は事実上、百科事典的なものであった。その教材は出版社によって教師に提供され、生徒は機械的に情報を習得していた。ロミー(Romey, W. P.)によると、それは料理の本の形態であった。すなわち「ここ(教材)にあなたが発見しようとするものがあります。さあ、それを見つけてください。」という考え方であった<sup>(43)</sup>。

教師耐性カリキュラムが現れるまで、教師の機能は、単なる情報の「伝達者」(conveyors)であり、学習スタイルは機械的記憶であった。しかし、PSSC物理を始め、CBA、CHEM、BSCSなどが出現してから、学習スタイルが機械的記憶から過程学習(process learning)へ

と変わっており、教師にも過程技能(process skills)の教授が求められるようになった。つまり、ロミーによると、教師は「クイズの司会者」(quiz master)のスキルから「手引きされた探求」(guided inquiry)を中心とする実験室教授者のスキルへと変わることになった<sup>(44)</sup>。この「手引きされた探求」が、教師耐性カリキュラムの特性を表している。

教師耐性カリキュラムは、教師がカリキュラムを生み出すことよりも、生徒の学習成果をより生み出す可能性が高い、と評価されることもあるが<sup>(45)</sup>、カリキュラムに関する教師の役割という側面から論ずる研究者の大部分は、批判的な観点を示している。例えば、地球科学カリキュラムのプロジェクトであったESCP(Earth Science Curriculum Project)を主導・普及したロミーは、初期は教師耐性カリキュラムの考え方に基づいてこのプロジェクトを着手した<sup>(46)</sup>。しかし、彼は、ESCPが普及していた学校を調査・観察した結果、そのプロジェクトが教師と生徒の自律性を抑え、否定的影響を与えていることがわかった。その結果、彼は「教師耐性カリキュラム」から「カリキュラム耐性ティーチャー」(curriculum-proof teacher)へと考え方を転換することを提案した。すなわち、それは外部のカリキュラムによって教師が限定されるのではなく、教師がそのカリキュラムをつくるという考え方への転換である。ESCPの教授は、科学の新しい「手引きされた探求」のアプローチが教師に与えられた典型的なものであった。彼は、ESCPで、教師が使用する莫大な教師ガイドを用意した。その教師ガイドには教師がプログラム化し、実施すべき詳細なスケジュールが詳しく書かれていた。要するに、そのプロジェクト・チームは、意図したカリキュラムを教師耐性化した「マニュアル」(manager's handbook)を教師に与えた。そのプロジェクト・チームの考え方は、教師がそのマニュアルにしたがうと、教師は散漫に教えることなく、生徒が以前より地球科学の知識をもっとわかるようになり、その結果、教師は喜ぶであろう、ということであった。

しかし、ロミーはESCPを含め、他のパッケージ化されたカリキュラムが行われる授業を観察した結果、教師耐性カリキュラムに新たな事実を発見することになった。それは、何人かの教師が彼らのガイドを新しい活動中心の教授の方法として使用していたが、一般に成功した学級の多くは、教師・生徒が彼らのスケジュールと案を離れて、自由を感じるところであった。つまり、教師がESCPや他のプログラムに拘らず、それを生徒に有用な資源(resource)の一つとして使用し、生徒の学習をサポートする適切な資料を選択する自由を幅広くもっている学級が、最も成功を達成していたということである。彼らの調査によれば、教師耐性カリキュラムは、カリキュラムに関する教師の役割の範囲を拘束し、自立的

な教師の意思決定を抑えていた。そのため、彼は、教師耐性カリキュラムのような単線のカリキュラムを乗り越え、教師自身がカリキュラムをつくるのに必要な多様な思慮を探し出すように援助しなければならない、と主張している。そのためには、教師教育のプログラムを大胆に改革することを提案している。それは各学校で取り上げられる多様な代替案が開発されるよう前・現職教育プログラムの柔軟性と施設の改革を並行して行うことである、と述べている。ロミーは教師の自律性という視点から、教師耐性カリキュラムの問題点を指摘しているが、それは、その問題点をもたらした「中央-周辺」の開発システムに対する批判でもある<sup>(47)</sup>。

その後、「中央-周辺」のアプローチから生まれた教師耐性カリキュラムは、多くのカリキュラム研究者に批判を受けることになる。例えば、コネリーとベン・ペレツ(Connelly, F.M. & Ben-Peretz, M.)は、今日はその考え方に同意する研究者はほとんどいないと主張し、その批判的観点を「①一般に教師は無批判的にプログラムを実行していない。②教師は与えられたプログラムや研究成果を応用し、翻案し、修正することによって、教室に必要なプログラムを開発する。③時々、教師は彼が使用するカリキュラムを直接に開発することさえもある」<sup>(48)</sup>と要約している。また、教師耐性カリキュラムにおける教師の役割の形態について、タナーとタナーは、教師を「技術者」(technician)とみなす概念である、と述べている。「専門家」や「熟練工」(craftman)とは違って、「技術者」としての教師は、学校教育を生産する過程で単なる機械的な構成要素(mechanical component)としてみなされている。よって、タナーとタナーは、60年代の「教師耐性」という考え方は教師を「技術者」とみなしているが、それは「専門家」とは正反対の意味合いである、と捉えている<sup>(49)</sup>。これと類似した観点で、アイスナー(Eisner, E.W.)は教師耐性カリキュラムを「作業ラインのモデル」(assembly line model)として捉え、そこでの教師を「職工」(operatives)として規定している。これは教師を工場の「作業員」と同様とみなし、作業員を機械の一部としてみなすことに等しい、と指摘している<sup>(50)</sup>。

またコネリーとベン・ペレツは、50年代に盛んに行われ、再び70年代に注目されることになった「アクション・リサーチ」(action research)を検討し、60年代に、その運動が後退したと教師耐性カリキュラムとを結びつけて批判している。とりわけ、彼らは、教師教育における教師の捉え方について3つのタイプがある、と述べている<sup>(51)</sup>。すなわち、①研究とカリキュラム開発の消費者(consumer)としての教師、②研究の参加者としての教師、③研究と開発のパートナーとしての教師、である。この3つのタイプに現れ

る教師の役割について、①教師耐性教材を通じての、単なるカリキュラムの伝達者としての教師、②アクション・リサーチと役割の変化の戦略による積極的な実行者としての教師、③さまざまな資料の使い方によって、開発の応用者としての教師、と位置付けている。「消費者」としての教師を教師耐性カリキュラムと関連づけ、ここでの教師は開発された新しい知識や新しいプログラムの仮説、原理、方法についての教育を受けることになる。彼らは、このような関係を<図 2-1>のように説明している。

<図 2-1> 教師のカリキュラム開発における役割と研究成果との相互関係

(a)教師耐性 カリキュラム	(b)積極的な実行者と しての教師	(c)カリキュラムの応用者 としての教師
X	X	X
X`	X`	X`
資料に対する教師の影響 を最小化している。	教師はカリキュラムに示さ れているアイデアに対する インパクトをもっていると みなされている。アクショ ン・リサーチと実行志向の 戦略はカリキュラム改革に 対する教師の理解を助ける ことを狙っている。	教師は、カリキュラム開発の 応用者としてみなされる。教 師は新しい代替案を考慮し、 意思決定を行いながら、カリ キュラムを開発したり、資料 を変えたりする。カリキュラ ム開発において、教師は「使 用-開発者」のパートナーと してみなされる。
X``	X``	Y X`` Z

注) X:開発者のカリキュラムのアイデア、X`:アイデアをカリキュラムの資料へと翻案  
X``:教室でカリキュラムのアイデアを実行、  
Y、Z:カリキュラムのアイデアに関する代替案

<F. M. Connelly, M. Ben-Peretz, 1980, 1982>

コネリーとベン・ペレッツの<図 2-1>は、「中央-周辺」システムであった60年代におい

て、教師教育は(b)と(c)としての教師の役割については行われず、(a)の役割に限って行われたことが示されている。そして、教師教育は(a)から(b)と(c)へと改善することが求められる、という。

「中央-周辺」システムから生まれた教師耐性カリキュラムは、ベイオナらが指摘したように、①意図と実行とのずれ、②外部の計画によってつくられたカリキュラム・パッケージに関する教師の理解の不足、③教師のカリキュラムの所有者意識(ownership)の不足、という問題点をもたらした<sup>(52)</sup>。これらの問題点は、カリキュラムに関する教師の役割を「使用者」あるいは「伝達者」として捉えた結果である。教師にカリキュラムに関する知識を与えたり、差し迫った教育問題を取り上げさせることができなかった。その結果、①のような外部の開発者の意図と教師の場面とのずれが生じた。②の問題において、例えば、60年代のカリキュラムの基本的考え方であった、「探求」や、「知識の構造」、「学問の構造」などといったものについて、大部分の教師はその意味を正確に理解していなかった。さらにこれらの考え方については研究者の間でもまだ議論の余地が残されている。常に、外部の開発者の考え方、すなわち目的、内容、方法、手続きまで決まっている教師耐性カリキュラムにおいて、教師は自分の考えを入れる余地がなかった。そのため、教師はそのカリキュラムを自分のものとしてみていなかった、といえる。

教師耐性カリキュラムにこうした問題点がみられるということは、教師を単なる「使用者」と限定したカリキュラムは、学校で円滑に行われなかったことを示唆する、と考えられる。また、経済や産業分野に応用されている「開発者」と「使用者」との機械的な分離は、学校カリキュラムのダイナミズムには当てはまらない、と批判される。その分離は、それぞれの学校の問題を単純化しており、教師の知的活動を抑える結果をもたらしただけである。したがって、それぞれの学校のカリキュラム開発は、教師の役割を「使用者」に限定して議論してはならない。教師耐性カリキュラムから生じた問題点を乗り越えるためには、教師が教育内容に関する実質的な問題を取り上げるよう、教師の役割をカリキュラムの「決定者」または「開発者」に位置付けることが必要である。

## 第4節 教育政策の転換によるSBCDの登場

### 1. 教育政策の変化

本研究は、基本的に「SBCD」を70年代から現れた特定の用語とみなしている。その理由は、60年代に国家の教育政策によって図られたRDDアプローチに対する、代替案の開発運動として行われたからである。RDDアプローチに対するその開発運動が、いわゆるSBCDという名で展開していたということである。この両方の開発パターンの中で、どちらを取るかによって、カリキュラムに関する教師の役割は違ってくる。もちろん、RDDアプローチの失敗と、SBCD運動の動きによって初めて、カリキュラムに関する教師の役割が争点となったわけではない。第2章で述べたように、それはすでに30年代のカリキュラム作成運動から始まっていた。すなわち、公的文書の形であった「コース・オブ・スタディ」とは異なり、カリキュラムの作成は教師の参加によって行うべきである、という考え方が主張されていた。それ以来、研究者の多くは教師参加を前提としたカリキュラム開発論に触れてきた。ところが、カリキュラム作成または開発の運動による教師参加が争点となった時期は、国家政策による学校カリキュラムへの介入がほとんど行われなかった。それが、50、60年代に入ってから世界的に、経済成長政策による国家の統一性や効果性、効率性のために、教育政策が強化され、学校カリキュラムへの介入が強化され始めた。その結果として現れたのが、第3節で述べたRDDアプローチである。したがって本研究は、SBCDを、教育政策の変化による70年代に生まれた、独特のカリキュラム開発の運動とみなしている。

国家のカリキュラムの政策を反映したRDDアプローチは、そもそもアメリカから生まれ、ヨーロッパなどの各国へと普及したものである。前述したようにRDDは、PSSC物理がその先駆けであり、旧ソ連のスポーツニク打ち上げを契機として、急激に各国の教育政策に広がっていった。それに対し、SBCDに関する研究は、アメリカよりも、主にイギリスやオーストラリアで活発に行われてきた。この傾向は、それらの国から出版されているカリキュラムの紀要や文献にみられる。その理由については明らかになっていない。おそらく、RDDアプローチによって、学校カリキュラムに対するイニシアティブを中央に移そうとしたが、伝統的にカリキュラム開発が教師文化として定着してきたイギリスには、適

切ではない、という反省が生じたからであろう。また、イギリスの植民地であったオーストラリアは、イギリスの教育の影響をかなり受けていたからであろう。具体的には、イギリスの研究者であるスキルベックが、オーストラリアの中央政府の準機関であった「カリキュラム開発センター」(Curriculum Development Center)の長となって、オーストラリアにおけるSBCDの実践に大きな役割を果たしたことが挙げられる。70年代に、オーストラリアは、SBCDの名で、他の国よりも活発にカリキュラム開発を試みた国である。この節では、SBCDに関連して、70年代のイギリスとオーストラリアの教育政策の動向を検討してみたい。

周知の通り、イギリスにおいて、学校カリキュラムはそれぞれの学校で教師の手元で作成され実施されている。つまり、教師が自分の学校カリキュラムを開発するという事は、教師文化として定着していた。しかし、60年代RDDアプローチによる教育政策の学校カリキュラムに関する介入は、教師にとって一つの圧力として作用していた。地方自治が尊重されているイギリスの教育システムの下では、中央が直接に学校カリキュラムに介入することが不可能であるため、RDDアプローチによるカリキュラム・プロジェクトの開発により介入が行われていた。この介入は、主として公共機関である「学校委員会」と、私的機関である「ナフィールド財団」のカリキュラム開発のプロジェクトによって行われていた。これらの機関が採用していたカリキュラム開発のRDDアプローチは、教師の自律性を侵していると批判を受け、失敗に終わった。70年代に入り、これらのプロジェクトへの財政支援が減ったため、RDDアプローチによる開発は急激に減少していった。それに対するSBCDが、70年代から80年代初期にかけて、盛んになった。イギリスにおいて、SBCDを促進した教育政策を挙げると、当該地域の児童のすべてが進学できる「総合制中等学校」(comprehensive schools)の設立と11歳試験(examination of 11+years)の廃止である。その後、児童の90%が初等学校から「総合制中等学校」に進学していた<sup>(63)</sup>。明らかに、この政策の傾向は、カリキュラムを作成する教師の自律性と児童中心のカリキュラムの運営を促していた。

しかし、70年代において、必ずしもSBCDを促進する教育政策ばかりが行われたとは言えない。例えば、それは1976年から77年にかけて、全国的に行われた「大討論」(Great Debate)と「教育緑書」(The Green Paper; Education in Schools)の公表を検討するとわかる。

「大討論」は、教育科学省が首相の求めに応じて提出した、「秘密文書扱い」の報告書



であった。これは学校教育の現状に対する親、教員、政党、一般国民の批判疑問を背景として行われた。その主要テーマは次の4項目である。

- ①カリキュラムの基準（全国共通の基準）の設定
- ②試験制度・視学制度について
- ③教員の養成・地位などについて
- ④学校と産業について、であった<sup>(64)</sup>。

首相に提出した報告書をみると、そこでは

- ①児童・生徒中心の教育方法が、初等・中等教育の質の低下をもたらしたこと、
- ②カリキュラムについて全国共通の基準を設定するとともに、視学の機能強化が必要であること、などが指摘されている<sup>(65)</sup>。

しかし、教育界の各団体はこの報告書に対し、イギリスの伝統である教育の地方自治の軽視であるなどとして、強く反発していた。

そもそも、教師がカリキュラムを作成することが教師文化となっているイギリスにおいて、60年代の教育政策上取り上げられ、進められてきた、カリキュラム開発のRDDアプローチに対抗するカリキュラム開発の運動として、SBCDは行われた。RDDアプローチに関するカリキュラム開発の政策が失敗に終わり、カリキュラムに関する教育政策は、RDDアプローチから、上記のような「カリキュラムの全国共通の基準」を設定することへと変わっていった。このカリキュラムの全国共通の基準は、80年代のナショナル・カリキュラムの強化の時代を開く基盤となっており、SBCDの実践が後退していくことになる。そこで、イギリスにおけるSBCDの運動は、国家の「カリキュラムの基準」の強化政策の影響を受けながら成立し展開していく、という特性をもっている。

一方、オーストラリアにおいては、1970年前後に、教育政策の変化が現れる。伝統的に、州レベルでの中央集権型の教育システムが強いオーストラリアでは、各州レベルで「教育の分権化」、「学校と教師へのカリキュラムの責任の委譲」などを内容とする教育政策の文書が、次々と発表された。これらの政策文書は、SBCDを展開する法律的基盤となった。イギリスに比べて、オーストラリアは、SBCDの展開に必要な要件を、より積極的に政策レベルで取り上げており、教育政策の変化によるSBCDの登場が最も明確にみられる。

州レベルでの教育政策の変化は、すでに1968年タスマニア(Tasmania)州から現れた。タスマニア州では、社会における学校の役割を調査・研究するために任命された委員会が

『社会における学校』(The School in Society)という報告書を発表した。この報告書を始めとして、1969年に『西オーストラリアのデターマン報告書』(Western Australian Detterman Report)、1970年にQueenslandにおける『ラドフォード報告書』(Radford Report)、1971年に南オーストラリアにおける『カーメル報告書』(Karmel Report)などが次々と発表された。

中でも『社会における学校』は、前述したように、オーストラリアにおけるSBCDの成立の兆しとして評価されている。また、1970年にキーンズランドの試験制度のために任命された「ラドフォード委員会」は、カリキュラム開発とその意思決定に教師のより多くの参加を勧めるこの報告書を、1972年に発行した<sup>(66)</sup>。1971年には、ピーター・カーメル(Peter Karmel)を代表者とする『南オーストラリア州教育調査委員会報告書』(Report of the Committee of Inquiry into Education in South Australian)、いわゆる「カーメル報告書」が出された。これは「学校における自律性と権限」の内容を受け継ぎ、さらに行政改革と父母、住民参加も提唱し、現行の教育法と規則の改正を勧告した。これを受けて、1972年教育法(Education Act 1972)が制定された。この新教育法とそれに伴う規則は、学校段階への権限移譲を法制化し、とりわけ「学校委員会」(School Council)の設置とその権限を規定した点が注目に値する。「学校委員会」とは、校長、生徒(中等学校の段階)、地域住民などを中心とした公立学校における民主的な意思決定を保障する役割を担う機関である<sup>(67)</sup>。

上記のように、各州にみられる一連の教育政策の変化をうけて、ついに1973年には、連邦政府がSBCDの基盤を強化する報告書を発表する。それが、1973年に「オーストラリア学校委員会・臨時委員会」(Interim Committee for the Australian Schools Commission)が出した、『オーストラリアの学校』(Schools in Australia)、いわゆる「カーメル報告書」(Karmel Report)である。この報告書が出された背景は、1972年選挙が行われた際、教育が主な政治的争点となっていたからである。そして労働党の政府が成立し、早速ピーター・カーメルを委員長とする臨時委員会が設置され、「カーメル報告書」を発表した。この報告書の主な意図の一つは、学校や、カリキュラム、教授方法の多様性と改革を促進することであり<sup>(68)</sup>、「①教育機会の均等、②意思決定への参加と権限委譲、③教育の革新と多様化」を骨子としている<sup>(69)</sup>。さらに、1975年に連邦政府レベルで、SBCDの支援機関を設立することになる。それが「カリキュラム開発センター」である。1973年に臨時委員会が構成され、この機関を設立するための検討を経て、その機関の一

般的目的を、幼稚園から中等学校までのカリキュラムと資料の開発と明示した。そして、「1977-79の3年間プログラム」(1977-79 Triennial Program)において、このセンターの優先的仕事の一つは、「学校に基礎をおくカリキュラム開発」に対するサポートである、と述べられている<sup>(60)</sup>。

明らかに、1970年を前後として、オーストラリアの全体においては、SBCDを展開するための教育政策の変化が起こっていた。すなわち、教育政策の地方分権化であり、学校と教師へのカリキュラムの権限または責任を委譲しようとする試みであった。州レベルでの中央集権型の教育システムが強かったオーストラリアにおいて、これらの政策的試みは、カリキュラム開発の「中央-周辺」パターンから、学校に基礎をおくカリキュラム開発への漸進的転換を促した、といえる。

以上の両国の教育政策の変化にみられるのは、60年代にみられたカリキュラム開発のRDDアプローチまたは「中央-周辺」パターンの改革である。その改革の焦点は、学校カリキュラム開発において、教師の参加を看過した従来のパターンから、教師の参加を前提とした開発パターンへと、転換を図ることであった。ここでは、両国の教育政策の変化にみられるように、「教育の分権化」、「カリキュラムの責任の教師への委譲」、「カリキュラム開発に関する教師のイニシアティブ」などに焦点がおかれた。このような諸問題を考慮に入れた、新しいカリキュラム開発のパターンが、SBCDとして成立することになった。筆者は、SBCDを、教師を中心とするカリキュラム開発の「草の根運動」とみなしている。しかし、SBCDが成立する過程には、教育政策の論争が契機となったと捉えている。すなわち、純粹に教師による運動から生まれたのではなく、教育政策の変化によるRDDアプローチと「中央-周辺」アプローチに対抗する、カリキュラム開発の代替案として議論された、考えている。そのため、後で述べるように、SBCDは今日まで国家の教育政策の動向に影響を受けながら展開してきている。

## 2. カリキュラム開発に関するOECDの基本方針の変化

### (1) カリキュラム開発に関する基本方針の視点

SBCDの登場における、各国の教育政策の影響を解明する方法の一つは、カリキュラム開発に関するOECDの基本方針と研究を検討することである。先進国を加盟国としているOECD

は、その研究の成果を各国に普及し、教育政策の樹立に大きな影響を与えたからである。また、時期的にも1970年を前後としたOECDの基本方針と研究方向の変化は、当時の各国にみられる教育政策の変化と類似しているからである。筆者はこの点に着目し、SBCDが登場するに至るまで、OECDの研究成果を中心に、どのようにカリキュラム開発に関する国際的議論が行われたかを検討したい。

トーマス(Thomas, D. C.)によると、OECDのカリキュラム研究は、教育をある種の投資と考へ、自然科学と工学の領域を中心に研究がなされた1958年から1966年までの第1期と、「カリキュラム開発が教育政策の主要な関心事として考えられるようになり、教育計画の中心的役割を演じざるをえなくなり」、「以前の研究のように部分的なカリキュラムではなく、全体的なカリキュラムに関わる」ようになった1968年から現在までの第2期に区分できる、という<sup>(61)</sup>。トーマスがこのように時期区分をしているのは、おそらく、1968年にOECDの内部機関であるCERIが設立されたことに着目したからであろう。明らかにこの時期から、カリキュラム開発に関するOECDの基本方針と研究の方向が変わっていき、そのきっかけとなったのは、1968年のCERIの設立と、1970年にパリで開かれた「教育成長の政策に関する会議」(Conference on Policies for Educational Growth)である。

トーマスが述べているOECDの第1期は、第2節で取り上げた「教育投資論」と「教育計画論」的観点が基本方針となっていた時期である。すなわち科学技術者の養成の問題から始まったOECDの教育に対する関心は、1960年ごろからの数学教育・物理教育・化学教育の具体的な検討を経て、1961年9月、OECDに再編成されてからは、自然科学教育の内容再編を土台にして、長期的教育計画へ移っていく<sup>(62)</sup>。この教育投資論的観点を打ち出したOECDの会議が、1961年にワシントンで開催された「経済成長と教育投資に関する政策会議」である。この会議では、「教育投資という観点に立って、加盟国における教育発展の目標設定とその評価、その計画立案および政策決定のための組織機構の整備、施設・教員などの資源の確保、教育制度、教育内容および教育方法の改革、社会・経済の発達のための人材の配置と活用、という長期で総合的な教育計画に取り組むようになった。」という<sup>(63)</sup>。このような教育の諸側面に関するOECDの検討は、60年に行われるべき教育の方向を提示したが、主にそれは教育の量的成長を表すことであった。そして60年代におけるOECDの関心は、経済の量的成長とともに、教育においても自然科学や技術教育を促進することを中心とする、教育の量的成長であった。

しかし、1970年にパリで開催された「教育成長の政策に関する会議」で、加盟国の教育政策が直面している問題を検討することになる。この会議で取り上げられた主な問題は、60年代の教育の量的成長による教育の質的問題であった。すなわち、60年代には教育の量的成長はある程度達成されたと判断し、その教育政策で看過した教育の質的問題を指摘していた。この問題は、主に4つに要約できる。それは、「①量的課題は達成された、②膨大に拡大された教育制度は、これ以上政策的に無視できない計画、経営、行政の問題点をもたらした、③この拡大された教育制度はさまざまな社会・経済のカテゴリを改革していなかった。例えば、OECD加盟国における50、60年代の教育はさまざまな不平等の構造をもたらした。④規定されている目標により、単なるインプット・アウトプットとの量的関係に基づき、産業モデルから導入された効果性(effectiveness)と効率性(ef-ficiency)」という概念は、教育に当てはまらない」の四つである<sup>(64)</sup>。

パリの会議で取り上げられた政策ガイドラインの中で、「質的」問題と関連する項目をみると、次のように述べられている<sup>(65)</sup>。

- ① 1970年代における教育成長の目的がより明確にならなければならない。そして教育目的それ自体と、社会的、経済的目標に対する教育の貢献という、両方の面で教育システムの遂行を測定できる指標(indicators)が確立されなければならない。
- ② その目標と指標の確立は、学校や大学のより効果的な学習過程を導き、これから10年間優先される質的改革の開発と、その過程を改善する研究や開発作業において優先的なものを設定する出発点を提供する。
- ③ その質的改革は、効率的な計画や改革過程の組織によって促進される。そして政府は国家的状況に従い、明確な責任を取ると同時に、すべての関連団体を参加させなければならない。

パリの会議は、ワシントンの会議とは明らかに違って、60年代のOECD諸国における教育の成長から生じた問題を検討し、教育の質的問題という側面から70年代の教育の課題に取り組んでいた。この会議の結果は、OECDの基本方針を変えるとともに、加盟国の教育政策の方向と枠組を提供した。なぜなら、この会議には各国の文部大臣や政策関係者が多数参加していたし、また当時の各国における、60年代の成長政策から現れた教育問題の解決は、この会議が提示したのと同じ課題だったからである。そして、カリキュラム開発に関するOECDの基本方針の変化は、CERIの設立とその研究の成果に現れている。

## (2) CERIによるSBCDの提唱

1968年4月にフォード基金により、OECDの内部機関としてCERIが設立された。その後、CERIはカリキュラム開発の研究についてさまざまなプロジェクトを着手し、各国に普及した。その主な焦点は、以前のような国家レベルでのカリキュラム開発の形とは違って、学校がいかにカリキュラム開発に参加できるかであった。その議論の中で取り上げられた一つがSBCDである。

CERIが初めにSBCDを取り上げたのは、1973年7月9日コールレインで開かれたセミナー(Seminar on School Based Curriculum Development)であった。このセミナーでは15の加盟国から60人の代表が参加し、「SBCD」というテーマでカリキュラム開発のあり方について議論した。このセミナーでアトキン(Atkin, M. A.)、フルマーク(Furumark, A. M.)、ヘイニガー(Heiniger, U.)、カナー(Kaner)、ケリー(Kelly, P. J.)、マクマレン(McMullen, F.)などの研究者がSBCDを取り上げ、発表した。とりわけ、このセミナーでフルマークとマクマレンはSBCDに関する定義を試みた。前述したように、フルマークは「SBCDはカリキュラムの質を改善するために着手されたすべての活動を示す。この際、その活動は学校の日常の事柄を担っている人々、すなわち教師、父母、生徒、学校行政家によって着手され、計画され、行われる活動である」と定義し、マクマレンは「SBCDは学校に基礎をおき、主として学校のスタッフや資源に基づくカリキュラム開発を示す」と定義している<sup>(66)</sup>。

CERIは、SBCDを突然提唱したのではない。SBCDという語は用いられていないが、それ以前から「カリキュラム開発」をテーマとする一連のセミナーや研究会、会議を行い、学校や児童・生徒のニーズや特性を生かすカリキュラム開発のあり方について議論してきたのである。その主なものを概観すれば、次のようにまとめられる。

・「1980年代以降のためのカリキュラム研究会」：この研究会は、1970年6月29日から7月4日まで、西ドイツのカッセル(Kassel)で開かれた。14の加盟国から52人が参加し議論した。その報告書が『80年代以降のカリキュラムの本質』(The Nature of the Curriculum for Eighties and onwards, 1972)である。この研究会で議論が行われた主な項目を上げると、「①制度改革、学校、統制のスタイル、②初任・現職教師教育、校長、アドバイザー、行政家において、新たなカリキュラム概念により生ずる変化、またカリキュラム開発者の訓練、③国家、地方、制度的レベルによるカリキュラム開発の

組織と方法の問題、すべてのレベルに必要なカリキュラム開発の導入と受容の方略、④生徒のアセスメントの方法とカリキュラム改革に関する評価方法を改革すること」などである<sup>(67)</sup>。

・「カリキュラム開発のための国際的人材要請セミナー」：1971年7月5日から27日まで、イギリスのイーウィッチで開かれたセミナーである。

・「カリキュラム開発のスタイルに関する会議」：この会議は、1971年9月19日から23日まで、アメリカのイリノイ大学で開かれた国際会議である。10の加盟国から39人が参加した。その報告書が『カリキュラム開発のスタイル』(Styles of Curriculum Development)である。イリノイ会議ではスタイル(style)の概念をめぐって議論が行われた。その会議の教訓は、「教師の参加がないと、しかもその教師がテクニックと価値とのギャップを埋める質の高い教師でなければ、技術的に精緻化されたカリキュラム開発のプロジェクトであっても失敗に終わるであろう」<sup>(68)</sup>であった。

・「学校における創造性」：1972年11月21日から25日まで、ポルトガルのエストリルで行われた研究会である。この研究会の報告書が『学校における創造性』(Creativity of The School, 1973)である。この研究では、学校の創造性に影響を及ぼすとみられる主な問題を取り上げ、議論した。その主題は、「①学校内での組織の関係、②教師の動機づけ(incentive)システム、③学校のための財政的支援の割当、④視学官の役割、⑤学校に対する地方の専門的支援」<sup>(69)</sup>であった。

・「教育改革の事例研究Ⅰ～Ⅳ」：これは、CERIが加盟国の教育改革を調査・評価した報告書である。このため、24人の研究者が参加し、国家、地方、学校レベルで17の事例研究を行った。その研究の成果は四冊の本として出版された。それが『教育改革の事例研究Ⅰ～Ⅳ、1973』(Case Studies of Educational Innovation: I. At the Central Level, II. At the Regional Level, III. At the School Level, IV. Strategies for Innovation in education-A Synthesis)である。この研究の目的は、「成功と失敗の原因を分析し、計画者や行政家、教師が効果的に作業を行うことができる条件を明らかにしようとする試み」である<sup>(70)</sup>。特に、この報告書は『学校における創造性』とともに、1979年のCERIの『学校に基礎をおくカリキュラム開発』という報告書に影響を与えた。

上記の一連の報告書は、「コールレイン・セミナー」でSBCDが提唱されるまでの、カリキュラム開発に関連するCERIの活動をあらわしている。この中で注目に値するのは、「カリキュラム開発の過程における教師参加の重要性」を強調している点である。カリキュラ

ム開発における教師参加の問題は、CERIが設立される以前のOECDの活動では、取り上げられていなかった、という点に注目する必要がある。それは、OECDがカリキュラムのRD政策に重点をおいていたからである。CERIによるカリキュラム開発の議論は、教師参加を前提として行われており、それがSBCDの提唱によって、明確に教師の役割を「開発者」として位置づけることになる。その後、CERIは持続的に教師の役割を「開発者」として位置づけ、カリキュラム開発についての報告書を発表・普及している。カリキュラム開発のアプローチに、教師の役割を看過してきた従来の議論の問題点を指摘し、カリキュラム開発と教師の役割とを関連づけようとするCERIの試みは、SBCDの登場を促進したのである。

CERIがこのような作業に着手したのは、60年代に急激な教育の量的拡大を遂げたOECD加盟国の多くが、教育の質的充実を70年代の重要な政策課題として強く認識するようになった結果といえる。つまり、教育の質的充実という課題に関する関心が、CERIの設立によって一層促進され、SBCDの成立につながり、70年代にSBCDは新たなカリキュラム開発の形態として注目されるようになったのである。SBCDの成立におけるCERIの意義は、60年代のカリキュラム開発の問題を明確化し、学校カリキュラム開発に関する新たな方向として、RDDモデルに対する「SBCD」を提唱したことである。そしてその研究の成果を各国に普及し、70年代のカリキュラムの政策の方向を導く役割を果たした。特にCERIの1979年の『学校に基礎をおくカリキュラム開発』という報告書は、それまでの研究成果を基づいてSBCDの特性を明確に打ち出したものである。この報告書では、SBCDを中央で開発されるカリキュラムの代案的方略として論じ、一連の事例研究も行われている。この報告書の中で、SBCDとは、学校や教師が創造的に活動できるように十分に自律性を与えつつ、中央政府による真の権限の委譲を求めること、とされている。



注)

- (1)C. Marsh, C. Day, L. Hannay & G. McCutcheon(1990), *Reconceptualizing School-Based Curriculum Development*, London: The Falmer Press, pp.7-8.
- (2)L. Brady(1992), *Curriculum Development*(4th ed.), Sydney: Prentice-Hall, pp. 5-6.
- (3)M. Skilbeck(1984), *School Based Curriculum Development*, London: Harper & Row, pp. 40-45.
- (4)J. Eggleston(1980), "Introduction", in J. Eggleston(ed.), *School-based curriculum development in Britain: A collection of case studies*, London: Routledge/Kegan Paul, p. ix.
- (5)C. Marsh, C. Day, L. Hannay & G. McCutcheon, op. cit., p.3.
- (6)N. Sabar(1987), "School-based curriculum development: the pendulum swings", in N. Sabar, J. Rudduck & W. Reid(ed.), *Partnership and Autonomy in School-Based Curriculum Development*, Division of Education University of Sheffield, p. 1.
- (7)OECD/CERI(1979), *School-Based Curriculum Development*, p. 11.
- (8)OECD/CERI(1972), *Styles of Curriculum Development*, pp.51-56.
- (9)種清漢(1992) 『人間教育と社会』 アジア文化総合研究所出版会 268頁。  
彼によると、教育が人間の労働力を向上させ、経済生産に寄与するという認識は、アダム・スミス(Adam Smith)にまで遡る。その後、マーシャル(Marshall, A.)が「国家投資として教育」の概念を明確に打ち出し、経済繁栄の基本として「蓄積された知識」の重要性を認め、教育訓練を通しての人間に対する投資は、「あらゆる資本の中で最も価値ある」ものとして以来、さまざまな説が唱えられてきた、という。同上 262頁
- (10)I. スベニルソン・F. エディング・L. エルブィン著/産業計画会議訳(1963) 『経済発展と教育投資』 経済往来社 20頁。
- (11)アメリカは、学校における科学技術教育を推進するために、1958年に「国家防衛教育法」を定めた。この法律の目的は、「合衆国の国家防衛上の必要を満たすために、十分な質と量の人材を確保する」というもので、初等中等教育における科学、数学、

外国語教育の進展を図ろうとするものである。

- (12)「経済成長と教育投資に関する政策会議」(Policy Conference on Economic Growth and Investment in Education)。この会議は1960年10月に開かれた。会議の目的は、第1に、今後の10年間社会経済的發展によってもたらされるカリキュラムの性格、広がりを確認すること、第2に、教育的發展がより切実に求められている低開発国に対して、OECD加盟国はいかなる方法によって有効な援助を与えられるかを確認することであった。
- (13)平塚益徳監修(1980) 『世界教育事典』 ぎょうせい 53頁。
- (14)藤岡貞彦(1977) 『教育の計画化』 総合労働研究所 8頁。
- (15)天野邦夫(1985) 『教育改革を考える』 東京大学出版会 112頁。
- (16)文部省(1975) 『OECD加盟国における諸教育の現状』 12頁。
- (17)文部省(1972) 『OECDの教育関係事業』 6頁-7頁。
- (18)教育計画の性格については、1956年リマで開かれた第2回欧州文部大臣会議の席上、G. Betancur氏の発表の中で述べられている。そのときの発表の概要は、G. Betancur-Mejia(1959), *Significandoy alcance del planeamiento educacional, Education*(Havana), XVIII, No. 2, Feb., pp. 23-29, 34. に掲載されている。
- (木田宏訳(1966) 『教育計画：その経済社会との関係』 第一法規 112頁を参照)
- (19)持田栄一(1965) 『日本の教育計画』 三一書房 11頁-22頁。
- (20)清水義弘(1978) 『教育計画：経済發展と教育政策』 第一法規 225頁。
- (21)大来佐武郎(1962) 『教育計画』 至誠堂 3頁。
- (22)菊池城司(1976) 「教育政策と教育計画」 田村栄一郎・潮木守一編 『現代社会の教育政策』 東京大学出版会 270頁。
- (23) I. スベニルソン・F. エディング・エルビオン著/産業計画会議訳 前掲 55頁-56頁。
- (24)清水義弘・天城勲(1972) 『教育計画』 第一法規 はしがき。
- (25)山口満(1989) 「現代の教育課程」 山口満・宮崎州弘編 『教育課程・方法』 日本教育図書センター 24頁-26頁。
- (26)R & D (research and development)は、戦後アメリカで最初にいわれたもので、その後、経営分野で、世界共通の言葉として定着した。日本では、「研究開発研究会」が組織され、この研究会がR & Dを取り上げ、普及していた。大西定彦(1969) 「研究

開発と日本」 研究開発研究会 『研究開発』 No.1. 開発社 10頁。

経済・産業分野で普及しているR & Dの概念をみると、「R（研究）は人類にとって未知であるような事柄を発見・発案し、それによって世界の知識の増大に貢献することである。そして、D（開発）は主としてすでにわかっている多くのinformationを使って、所定の目的を達成できる品物・システムなどを仕上げることであり」とされている。すなわち、研究と開発とを厳重に区別し、研究は研究所、開発は工場で行われるもの、としている。茅野健 「研究と開発の観念と区分」 研究開発研究会 前掲 82頁-84頁。

- (27)Schools Council(1967), *The First Three Years, 1964-67*, London: H. M. S. O., p. 6.
- (28)R. N. Bush(1976), *Educational Research and Development: The next decade*, Occasional Paper 11, Stanford Center for Research and Development in Teaching.
- (29)F. S. Chase(1971), "Education Research and Development in The Sixties", in F. M. Connelly(ed.), *Elements of Curriculum Development, Boston: The Ontario Institute for studies in Education*, pp.143-144.
- (30)ibid., p. 145.
- (31)OECD/CERI(1975), *Handbook on Curriculum Development*, p. 31.
- (32)F. S. Chase, op. cit., p. 158.
- (33)T. Becher & S. Maclure(1978), *The Politics of Curriculum Change*, London: Hutchinson & Co. Ltd., p. 65.
- (34)ibid., pp. 66-68.
- (35)M. Skilbeck(1984), *School-Based Curriculum Development*, London: Harper & Row, Publishers, p. 94.
- (36)F. S. Chase, op. cit., p. 158.
- (37)OECD/CERI, op. cit., p. 30.
- (38)R. S. Zais(1976), *Curriculum: Principles and Foundations*, New York: Harper & Row, Publishers, p. 481.
- (39)日本では、「teacher-proof」について、佐藤は「耐教師性」と訳し、この意味を「どんな教師にも有効であること」と捉えている。また、勝野はそれを「教師排除」と訳しているが、それについての詳細な説明を加えていない。おそらく、teacher-proof

curriculumは、教師参加が行われず、専門家によって開発されたことに注目し、教師排除と訳しているのであろう。本研究では、teacher-proofを「教師耐性」と訳して用いたい。

佐藤学(1997) 『教育方法学』 岩波書店 144頁。

デニス・ロートン著/勝野正章訳(1998) 『教育課程改革と教師の専門職性』 学文社 36頁。

- (40)D. Tanner & L. N. Tanner(1980), *Curriculum Development(2nd ed.)*, New York: Macmillan Publishing Co. Inc., p. 625.
- (41)P. Hughes(1973), "Determinants of Curriculum Design", in P. Hughes(ed.), *The Teacher's Role in Curriculum Design*, Sydney: Angus and Robertson Pty Ltd., p. 1.
- (42)E. L. M. Bayona, D. S. G. Carter & K. F. Punch(1990), The Role of Teachers in Curriculum Development, *Curriculum Perspectives* 10(4), p. 17.
- (43)W. D. Romey(1973), The Curriculum-Proof Teacher, *Phi Delta Kappan* 54(6), p. 407.
- (44)ibid., p. 407.
- (45)P. Martorella(1982), Cognition Research: Some Implication for the Design of Social Studies Instruction Materials, *Theory and Research in Social Education* 10(3), pp. 1-16.
- (46)W. D. Romey, op. cit., pp. 407-408.
- (47)ibid., p. 408.
- (48)F. M. Connelly & M. Ben-Peretz(1980), Teacher's Roles in the Using and Doing of Research and Curriculum Development, *Journal of Curriculum Studies* 12(2), p. 95.
- (49)D. Tanner & L. N. Tanner, op. cit., p. 625.
- (50)E. W. Eisner(1977), *The Educational Imagination: On the design and Evaluation of School Programs*, New York: Macmillan Publishing Co. Inc., p. 274.
- (51)F. M. Connelly & M. Ben-Peretz, op. cit., p. 106.
- F. M. Connelly & M. Ben-Peretz(1982), "Teachers, Research, and Curriculum Development", in K. A. Leithwood(ed.), *Studies in Curriculum Decision*

- Making*, Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education, p.204.
- (52)E.L. M. Bayona, D.S.G. Carter & K.F. Punch, op.cit., p.7.
- (53)C. Marsh, C. Day, L. Hannay & G. McCutcheon, op.cit., p.16.
- (54)文部省大臣官房(1978) 『海外教育ニュース』第1集(1976~1977), 36頁-38頁。
- (55)同上 38頁-39頁。
- (56)R. Herschell(1978), "School Based Curriculum Development in Queensland: An Overview", in J. Walton & R. Morgan(ed.), *Some Perspectives on School Based Curriculum Development*, The University of New England, p. 99.
- (57)佐藤博志(1994) 『オーストラリアにおける教育課程行政に関する研究』 青山学院大学大学院修士論文 15頁。
- (58)J. Walton, "School Based Curriculum Development in Australia", in J. Walton & R. Morgan, op.cit., p.5.
- (59)佐藤博志 前掲 14頁。
- (60)J. Walton, op.cit., p.6.
- (61)D.C. Thomas(1972), *Die Arbeit de OECD an der Curriculumentwicklung, In; L. Huber U. A; Schulreform durch Curriculumrevision*, Stuttgart, Ernst Klett, 的場正美(1992) 「カリキュラムの比較教育学的研究」 安彦忠彦編 『カリキュラム研究入門』 197頁 再引用。
- (62)同上 197頁-198頁。
- (63)同上 198頁。
- (64)G.S. Papadopoulos(1994), *Education 1960-1990 The OECD Perspective*, OECD, p. 69.
- (65)ibid., p. 70.
- (66)OECD/CERI(1979), *School-Based Curriculum Development*, p. 11.
- (67)OECD/CERI(1972), *The Nature of The Curriculum for The Eighties and Onwards*, pp. 9-10.
- (68)OECD/CERI(1972), *Styles of Curriculum Development*, pp. i-ii.
- (69)OECD/CERI(1973), *Creativity of The School*, p. 6.
- (70)OECD/CERI(1973), *Case Studies of Educational Innovation: At the Central Level*, 1973, p. 4.