

## 第3章 SBCDによる教師の役割の転換

### 第1節 SBCDに関する概念的解釈の多様性

#### 1. SBCDの基本的発想

SBCDは、最初から、進歩主義教育に基づくカリキュラムやディシプリン・カリキュラムのような、特定の主唱者や考え方、理論、開発論などから生まれたものではない。第2章で述べたように、それはRDDと「中央-周辺」アプローチの代替案として生まれ、各国のカリキュラム開発の新たな方向を示したものである。そして、RDDと「中央-周辺」アプローチから生じる問題点を克服するための議論の中で、SBCDが取り上げられ、その考え方が明らかになっていった。そのため、SBCDが何かということについては、国によって、研究者によってさまざまな解釈が行われ多様な概念的解釈がある。

SBCDの考え方に関する解釈は多様であるが、SBCDの特徴を明らかにするためには、RDDアプローチと区別できる方向で検討する必要がある。スキルベックによれば、SBCDは古い考え方に対する新しい名称である<sup>(1)</sup>。ここで「古い考え方」というのは、60年代の開発のパターン、すなわちRDDアプローチを指しており、SBCDはその代替案として生まれたものである。

ここでは、まず、カリキュラム開発の基本的な問いである「だれが、どのようにカリキュラムを決定するか」にみられる、「開発の場」と「開発の主体」、「開発されるカリキュラムの特徴」に注目し、RDDアプローチと区別できるSBCDの特徴を検討したい。

第1に、新しい考え方としてのSBCDの発想は、カリキュラムが生み出される「場」の規定に表れている。スキルベックは、カリキュラム開発の場に関するSBCDの考え方には、カリキュラムを計画するにあたって、最適な場は教師と生徒とが会うところであると示されている、という。彼は、「どんな人にも有用な知識と前もって規定されたテクニックを教えるための計画を主張する『ソフィスト』(Sophist)とは違い、ソクラテスは、哲学的、数学的推論の才能を発揮する生徒との関係を通じて、カリキュラムを構成していた。」<sup>(2)</sup>として、SBCDの考え方をソクラテスにまで遡って、導き出している。よって、RDDアプローチにおいてはカリキュラム開発の場が中央機関であるのに対して、SBCDにおいては学

校とされる。なぜなら、教師と生徒の日常生活の場は学校だからである。

第2に、カリキュラム開発の主体については、RDDアプローチでは中央機関の人々または専門家であるのに対して、SBCDでは教師とされる。なぜなら、SBCDは、全国レベルのカリキュラムに対して、各学校と児童・生徒の特性やニーズに応じたカリキュラムの開発を図るものであり、このカリキュラム開発を可能とするのは教師だからである。SBCDにおいて、教師が開発の主体とされる理由は、「教師は教室と学習者について誰よりも詳しい知識をもっているし、前もって成文化されたカリキュラムを教室の行為へと転換する最後の調整者」<sup>(3)</sup>だからである。よって、SBCDの基本的考え方の一つは、「学校におけるカリキュラムの決定が最良の形で行われるのは、専門家としての教師の行為によってである」<sup>(4)</sup>となる。

また、SBCDにおける開発の主体を教師とするのは、カリキュラムの利用者を開発者とする意図をもっている。RDDアプローチから生じる開発者と利用者との分離は、開発されたカリキュラムに関する教師の理解不足や教師の専門的知識の欠乏、理論と実践との乖離などの問題点をもたらした。SBCDは、教師を開発の主体に位置づけることにより、教師の実践的知識を生かし、ダイナミックなカリキュラム開発の過程を形成しようとする考え方をもっている。

第3に、SBCDによって生み出されるカリキュラムは、RDDアプローチによる全国的レベルのカリキュラムに対して、それぞれの学校の現実に応じた個別的、具体的な特徴をもつ。スミス(Smith, D.L.)が指摘するように、学校における特定のカリキュラムに関する意思決定は、国家レベルのような一般的文脈(general context)で行われない。一般的文脈は、単に一般的なカリキュラムの決定を行うのみである。具体的なカリキュラムの決定は、具体的文脈(specific context)で行われる。学校の具体的文脈は、生徒の能力、学校組織と資源、教師の特性と専門的知識などによって、非常に異なる。このような諸要因に応じた各学校のカリキュラムは、一様ではあり得ない<sup>(5)</sup>。これは、SBCDは各学校の具体的文脈から生ずるカリキュラムに対応する、という考え方である。そのため、SBCDの焦点は、各学校の実際状況に関するイメージを構成し、それをさまざまな理論的概念に結びつけ、教室で使用するカリキュラムへと翻案することにある。この翻案の過程において、多くの教師は彼らのイメージに合うさまざまな教材や資料を選択する<sup>(6)</sup>。カリキュラムの意思決定に教師を参加させることには、単にカリキュラムの意思決定権を教師へと委譲するだけでなく、学校の具体的、特殊文脈をカリキュラムに反映させ、理論と実践とを結びつけた

実践的原理に応じる、という意図が含まれている。このような考え方に基づくSBCDは、カリキュラムに関する意思決定の場はそれぞれの学校であり、その意思決定は学校のスタッフである教師によって、最良の形で行われる、という発想である。

以上のSBCDの考え方を、RDDアプローチと対比してまとめると、<表 3-1>のようになる。

<表 3-1> RDDアプローチとSBCDの特徴

	RDDアプローチ	SBCD
開発レベル	国家レベル	学校レベル
開発の場	中央機関	学校
開発の主体	専門家	教師
カリキュラムの特徴	一般的、全国的	具体的、特殊的
開発の方法	演繹的方法	帰納的方法
重点	目標の達成	学校の状況

以上の検討から、SBCDはカリキュラムの意思決定権を中央から各学校へと委譲しようとする試みであり、SBCDの基本的な考え方は、「カリキュラム開発の場を学校、そして教師を開発の主体として位置付け、学校の現実に応じたカリキュラムを開発しようとする発想」といえるであろう。

SBCDの実践にみられる利点は、上記の3つの側面、すなわち「開発の場」、「開発の主体」、「開発されるカリキュラムの特徴」から得られるものである。例えば、カーリン(Carlin, P.)らは5点を挙げている<sup>(7)</sup>。すなわち、

①それぞれの学校は非常に多様であり、学校スタッフが学校が有する特定の資源と教師の専門的知識を利用し、最適の使用方法を決定できる、最良の場である。

②児童・生徒のニーズと興味は多様であり、学校はこれらを最もよく把握し、それらを育ていく場である。

③実際に、カリキュラムを実行している人々が、計画する。その結果、理論と実践とのギャップが縮められる。

④比較的、小規模の意思決定が行われ、より実行可能なアイデアが導入される。

⑤カリキュラム計画に父母や地域住民がよりたやすく参加できる。

また、プリント(Print, M.)は、SBCDによる教師の役割にみられる利点について、次のように述べている<sup>(8)</sup>。すなわち、

①特定の学習者のニーズを理解する最適の位置にいる人は、学校の資源を最良に使用できるそれぞれの教師である。

②カリキュラムを実行する人が、それを開発する人となる。

③特定の生徒のニーズが達成され、非常に学習者に効果を与える。

④カリキュラムのアカウントビリティと教師の遂行が特徴である。

⑤父母や地域の人々がカリキュラム計画に容易に参加できる。

ケンプ(Kemp, B.)は、SBCDにより、スタッフの協同と相互作用が発揮されると述べる。そして、カリキュラムの計画にスタッフが参加すると自己評価を促し、経験を共有する機会を与える、という。また、彼は、SBCDの最も有益な点は、教師の貢献であり、教師がカリキュラムの構成に参加すれば、教師はそのカリキュラムがうまくいくように実行に貢献するであろう、と述べている<sup>(9)</sup>。

上記の3人が挙げているSBCDによる利点は、カリキュラム開発への教師参加から生じている。これらは、SBCDにおける教師の役割を開発者の観点から捉えており、カリキュラム開発に教師が貢献する点に注目している。よって、教師が貢献する点は次のようにまとめられる。

①カリキュラムの使用者が開発者となる。

②カリキュラムの使用者である教師が開発者となることによって、即時的なフィードバックが可能となる。

③学校の現実に応じた具体的なカリキュラムを開発するため、カリキュラムの実践的特性が活かされる。

④教師は生徒の特性やニーズを最もよく把握しているため、それらを考慮に入れたカリキュラム開発が可能となる。

⑤教師が使用するカリキュラムを直接自分が開発するため、カリキュラムに関する所有者意識(ownership)を形成できる。

以上、SBCDを「カリキュラム開発の場」と「開発の主体」、「カリキュラムの特性」という側面で、従来のRDDアプローチとは異なる特徴を明らかにし、SBCDによる利点を検討した。しかし、SBCDの捉え方におけるもう一つの問題は、RDDアプローチに対するSBCDの特徴とは別に、学校のみに限らず、どのような幅広い文脈から捉えられるか、である。

これについて、次項で検討したい。

## 2. パートナーシップの概念によるSBCDの捉え方

RDDアプローチに対して、学校を開発の場、そして教師を開発者として位置付けているSBCDの考え方は、中央のカリキュラム開発と葛藤する関係をもたらした。そのため、SBCDに関する研究者の関心の一つは、中央のカリキュラムとバランスのとれた、SBCDの捉え方の解明にあった。このバランスをとるために、SBCDに関する研究者の多くは、SBCDを「パートナーシップ」(partnership)の概念から捉えることになった。

RDDアプローチに対する批判からSBCDが登場した初期には、SBCDに関する受け止め方は文字通りの解釈であった。つまり、SBCDはRDDアプローチによる中央のカリキュラム開発のパターンとは正反対の意味として受け止められている。例えば、「school-based」という文字通りの定義は、すべてのカリキュラムの決定は学校レベルで行われることを指す。マーシュ(Marsh, C.)らは、「school-based」の意味を「school-focused」と比較している<sup>(10)</sup>。つまり、「school-focused」は、「school-based」に比べて、学校の特性やニーズに基づく意思決定という意味合いが弱い。そして、連続体としてみると、「school-based」は、すべてのカリキュラムの決定に関する責任が末端におかれている各学校にあるのに対して、「school-focused」は集権化と分権化との中間に位置づけられる、という。この主張によれば、「school-based」に関する文字通りの解釈は中央とは正反対に位置づけられる。

さらに、ケンプは、SBCDの文字通りの意味を、連続体の両極から捉えている<sup>(11)</sup>。一つの極は、カリキュラムが中央で規定され、学校によるカリキュラムの意思決定がほとんど行われないという、「中央に基礎をおく」(center-based)あるいは「トップ・ダウン」(top-down)式のカリキュラム開発である。もう一つの極は、完全にそれぞれの学校によって開発されるという、「学校に基礎をおく」(school-based)あるいは「ボトム・アップ」(bottom-up)式のカリキュラム開発である。ケンプによると、教師の多くは、SBCDという用語を後者の意味として受け止めていた。すなわち、教師はSBCDに関し、カリキュラムを開発する責任は学校にあり、中央から生み出されるカリキュラムとは正反対である、と解釈したのである。しかし、コネリー(Connelly, F.M.)は、トップ・ダウン式のカリキュラム開発は、教師を単なるアイデアの伝達者として限定しており、ボトム・アップ式のカリキ

キュラム開発は教師のみをアイデアや資料の創出者としてみなす、と両方の観点を指摘している<sup>(12)</sup>。

このように、文字通りにSBCDを、中央のカリキュラムとは正反対の意味と解釈する背景には、学校を完全に独立した「実体」とみなす考え方が秘められている。もし、学校が完全に独立した「実体」ならば、SBCDによる教師のみの意思決定は可能であろう。しかし、制度的機関という文脈から学校を捉えると、SBCDによる教師のみの意思決定は不可能である。仮に、完全に独立した学校において、教師のみがカリキュラムを決定すれば、RDDアプローチがカリキュラム開発への教師参加を排除するのと同様に、SBCDはカリキュラム開発への国家の役割を否定することになる。その結果、SBCDは、国家レベルのカリキュラムと葛藤する関係におかれ、学校レベルにのみ限定される、非常にミクロな開発モデルとなる。

その後、SBCDが登場した初期の捉え方とは異なり、SBCDを学校にのみ限定せず、より幅広い文脈から捉えようとする試みが現れた。この文脈で、SBCDを再解釈する試みは、1979年に出版されたOECD/CERIの報告書<sup>(13)</sup>にみられる。この報告書では、SBCDを定義するにあたり、1973年CERIのコールレイン・セミナーで提案されたフルマーク(Furmark, A.M.)とマクマレン(McMullen, I.)の定義と、ソクラテスの例を挙げて定義しているスキルベックの捉え方を指摘し、検討している。本研究の第2章で述べているように、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る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、実行される活動である。」と、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。」と述べている。また、スキルベックは「SBCDは古い考え方に対する新しい名であり、その新しい考え方とは、カリキュラムを計画するにあたって、最適の場は教師と生徒とが出会うところである。」と述べている。

CERIの報告書では、この3人の定義は、学校に重点をおき、その中で何を行うかが焦点であるし、しかも計画や実践などの活動は主に学校のスタッフによって行われることを示している。しかし、その報告書は、これらの定義はSBCDの一部のみを述べている、とも指摘している。なぜなら、学校というのは、さまざまな機関、すなわち中央教育機関や地方教育当局、教育団体、PA(parents associations)、政党、マスメディアなどのような諸機関と密接な関係をもって存在しているからである、という。このような複雑な関係から、

学校の権限が導き出されるという<sup>(14)</sup>。そして、この報告書は、SBCDの定義を次のように述べている。すなわち、「SBCDは、学校主導の活動またはカリキュラムに関する学校の要求という基盤の上に、学校が彼らのカリキュラムの過程を運営できるよう、法的、行政的自律性と権限を獲得するとともに、中央と地方教育当局との権限と責任性、統制の再分配をもたらす、特定のプロセスを示す」<sup>(15)</sup>と捉えている。このように、SBCDは、新しいカリキュラムの生産よりも、教育システム内の組織変化に重点をおいている。この報告書は、SBCDを、学校のみが新しいカリキュラムを生み出すというより、先述したさまざまな教育組織や諸機関と連携しながら、カリキュラム開発に関する学校の自律性を確保すること、とみなしている。

このように、SBCDを学校外のさまざまな教育組織との連携という観点から捉えようとする動きは、1985年イスラエルで開かれた「SBCDに関する国際セミナー」でもみられる。このセミナーには、イギリス、カナダ、イスラエルの教育関係者が50人参加し、さまざまな側面からSBCDについて議論を行った。とりわけ、SBCDの定義の問題にあたって、まずコーエン(Cohen, D.)によるSBCDの定義を検討した。コーエンは、「学校に基礎をおくカリキュラムの意思決定は、カリキュラムに関する意思決定の権限と統制の位置(locus)が学校内にあった時に、はじめて存在する。」<sup>(16)</sup>と述べている。

しかし、このセミナーでは、コーエンの捉え方は受け入れられず、各国による多様なSBCDの意味の捉え方が示された。なぜなら、各国の政治、社会、文化的文脈の上でSBCDが解釈されていたからである。例えば、学校の自律的伝統を維持しているイギリスでは、SBCDを、学校が全体にわたるカリキュラムの計画を行うこととみなすのに対して、イスラエルでは、SBCDを学校カリキュラムの一部分を計画する問題とみなしていた。中央集権的教育システムの伝統を維持しているイスラエルにおいては、一般に、SBCDは学校によって生み出される特定の主題に限ったカリキュラム、と捉えていたのである<sup>(17)</sup>。

学校外の教育組織、とりわけ中央教育機関との連携からSBCDを捉えようとする解釈は、オーストラリアに明確にみられる。70年代と80年代初期にかけて、オーストラリアにおいては、カリキュラム開発に関するより多くの責任が教師に与えられた。これは、中央で定められたガイドラインの範囲内で、カリキュラムを開発するよう許されたのである。オーストラリアにおけるSBCD出現の兆しとして評価されている、タスマニア州の『社会における学校』(The School in Society)という報告書が、このような捉え方を明らかにしている。すなわち、カリキュラム開発への教師の参加を勧め、それぞれの学校がカリキュラ

ムを開発するように促しているが、これは中央教育機関が示した枠組内で行われると、明確に述べられている<sup>(18)</sup>。また、オーストラリアの「カリキュラム開発センター」(Curriculum Development Center)も、SBCDをオーストラリアの教育システムに基づいて解釈している。例えば、1977年にはSBCDの立場について、「SBCDは学校全体を含むというよりも、学校の一部とされる」<sup>(19)</sup>と述べている。

さらに、学校のみに限定した、SBCDの捉え方を見直そうという試みは、カリキュラム研究者の間でも行われている。例えば、先述したスキルベックの捉え方を1979年のCERIの報告書は指摘しているが、スキルベックは決してSBCDを学校のみ活動として捉えてはいない。彼は、「実践」としてのSBCDが教育改革の効果的なアプローチとなるには、国の教育システムの構造とプロセスに関心を払う必要がある、と主張している。そして、彼は、カリキュラム開発に関する学校と教師の役割を切り離して理解するのは困難なため、学校外の機関による一層幅広い視野を取り入れて、SBCDを行う必要がある、という。なぜなら、学校レベルの意思決定は学校外の機関のカリキュラムに必然的に影響を与えると同時に、その機関からも影響を受けることになるからだ、という<sup>(20)</sup>。SBCDを、文字通りの捉え方を越え、学校外のより幅広い教育組織の中において捉えるべき理由について、スキルベックは、「①大部分の国の教育システムにおいては、中央で政策が行われており、各地方に財政配分が行われている、②国のカリキュラムのガイドラインが、ますます各学校のカリキュラムに与える影響が増加している、③戦後、大部分の国において、かなりの中央の教育財政が、国家レベルのカリキュラムの価値と目標を達成するために投資される、④カリキュラムに関連して、学校のみ独自のイニシアティブであれ、学校外のみの方であれ、単独ではより幅広いシステムの改革を達成するのに不十分である」<sup>(21)</sup>と指摘している。

学校外のより幅広い教育組織の文脈から、SBCDを捉えようとする試みは、中央と学校という両極を設け、SBCDを中央のカリキュラム開発と正反対とする捉え方を見直そう、とすることである。ブラディ (Brady, L.) が述べるように、SBCDにおける「School-Based」は、学校に限定されたカリキュラムを意味するのではない。すなわち、SBCDを実践する学校は、その学校のみが計画したカリキュラムを行うのに限っていないということである<sup>(22)</sup>。それは、学校外で生み出されるカリキュラムと共存できるよう、学校のスタッフだけでなく、中央と教師とのパートナーシップの関係を求めることである。1985年の「SBCDに関する国際セミナー」の議論でも、先に取り上げたようなSBCDの捉え方に関するイギリスとイスラエルとの相違があったにもかかわらず、周辺におかれている教師と中央とのパートナ



ーシップの関係を持たなければならない、という点は一致していた<sup>(23)</sup>。そのパートナーシップとは、カリキュラム開発にあたって、中央のカリキュラム・センターと、大学などの専門家、地方の教育当局、教師との協同を求めることを示す。

SBCDを再解釈することは、SBCDを学校にのみ限定する捉え方を越えて、より幅広い文脈に位置づけようとする試みである。すなわち、それは中央のカリキュラムとの葛藤関係におかれていた初期の捉え方を克服し、SBCDを再定義する試みである。前述したように、中央で生み出されるカリキュラムと正反対の意味としてのSBCDの捉え方は、常に限界をもつ。そのため、そのような捉え方は、デュグガナン(Duignan, P.)が指摘しているように、学校によるカリキュラム統制は幻想であり、学校効果(school effectiveness)と規準化されたコア・カリキュラムを強化しようとする国家の指針は、学校に基礎をおくカリキュラム開発の動きを弱めることになるであろう<sup>(24)</sup>。

SBCDを学校にのみ限定し、中央のカリキュラムに対峙する考え方と捉えた理由の一つは、SBCDという用語をスローガンとして使用していたからである。というのは、70年代、各国のSBCDの提唱には政治的背景がかなり込められていた。すなわち、その用語は、非常に皮相的な意味で、カリキュラム開発への教師の参加やカリキュラムの意思決定の分権化または委譲、学校の自律性などと捉えて、政治的目的で利用されていたのである。スローガンとしてのSBCDは、主として教育行政機関で使用されていたが<sup>(25)</sup>、SBCDをカリキュラム開発の方法論として概念化する試みが欠けていた。SBCDに関する理論的検討は、SBCDへの関心が高まった70年代から、カリキュラム研究者によって試みられている。これらの研究者の大部分は、SBCDを中央対学校という関係で捉えるのではなく、学校外の教育組織と連携をもつというパートナーシップの概念により、再概念化とともに、理論的類型を明らかにしよう試みている。これについては、第2節で考察したい。

以上の検討から、本研究においては、SBCDはカリキュラム開発の場を学校、開発の主体を教師と位置づけ、学校の現実に応じたカリキュラムを開発しようとする発想であり、カリキュラムの意思決定に関する教師の参加を示すものである、と捉える。そして、SBCDは学校にのみ限定されず、より幅広い文脈、すなわち、中央と地方および学校外のさまざまな教育機関とのパートナーシップにおいて捉えられる。SBCDにおいて、学校とこれらの機関との関係は、その国の教育システムに基づいて捉える必要がある。例えば、前述したように、1985年イスラエルで行われた「SBCDに関する国際セミナー」で、イギリスとイスラエルとが、国の教育システムの文脈からSBCDを捉え、それぞれSBCDの考え方が異って

いる。そして、日本や韓国のような中央集権型の国においては、SBCDは国家のカリキュラム基準と密接な関係を保ち行われるといえる。この場合、SBCDによる学校と中央とのパートナーシップに関する一つの捉え方は、各学校が国家のカリキュラム基準に基づき、独自のカリキュラムを運用することである。なぜなら、これらの国では、事実上、国家のカリキュラム基準から離れた、学校独自のカリキュラムの運用は困難だからである。

## 第2節 SBCDによる実行類型の多様性

### 1. SBCDの実行における理論的類型

SBCDによるカリキュラム開発がどのような類型(type)をとるかは論争的であるが、研究者の大部分は、その類型は多様である点で、見解が一致している。なぜなら、学校がおかれている状況、すなわち学校の特性やニーズに基づき生み出されるカリキュラムは、各学校によって多様だからである。

SBCDの実行により示されるカリキュラム開発の類型は多様である。これに関する研究は、主にその類型を生み出すさまざまな要素の解明にすることに焦点が当てられている。その要素は、SBCDの考え方に基づいて、カリキュラムを計画し実行する際に関わっているものを示す。マーシュ(Marsh, D.)らは、理論的なSBCDの類型を明確にするためには、①使命(学校の目的)、②参加者のレディネス、③リーダーと改革機関、④グループのダイナミズムと学校の風土、⑤時間、⑥資源、⑦専門性の開発、⑧プロセス、などから検討する必要がある、理想的なSBCDの実践を行うためには、これらの問題が十分考慮されなければならない、という<sup>(26)</sup>。このように、SBCDの類型を解明する方法の一つは、カリキュラムを開発する際に関わる諸要素を検討し、それらを分類することである。以下、先行研究がこの問題をどう扱っているかを検討し、SBCDによるカリキュラム開発の理論的類型がもつ特徴を明らかにする。

セドン(Seddon, T.)は、SBCDの意味を次のように述べ、SBCDによるカリキュラム開発の特徴を明らかにしている<sup>(27)</sup>。すなわち、

「①学校は児童・生徒のニーズに応じたカリキュラムを開発しなければならない。

②持続的に児童・生徒のニーズに応じたカリキュラムを維持しなければならない。

③学校全体がカリキュラム開発のための新たな技能を習得しなければならないし、その活動は持続的、効果的、効率的に行われなければならない。」という点であり、これらがSBCDの意図を概念化する枠組(framework)を提供する、という。彼はこの枠組から生み出されるSBCDの特徴を、次の10項目として挙げている。すなわち、

①児童・生徒のニーズに応ずるカリキュラム開発

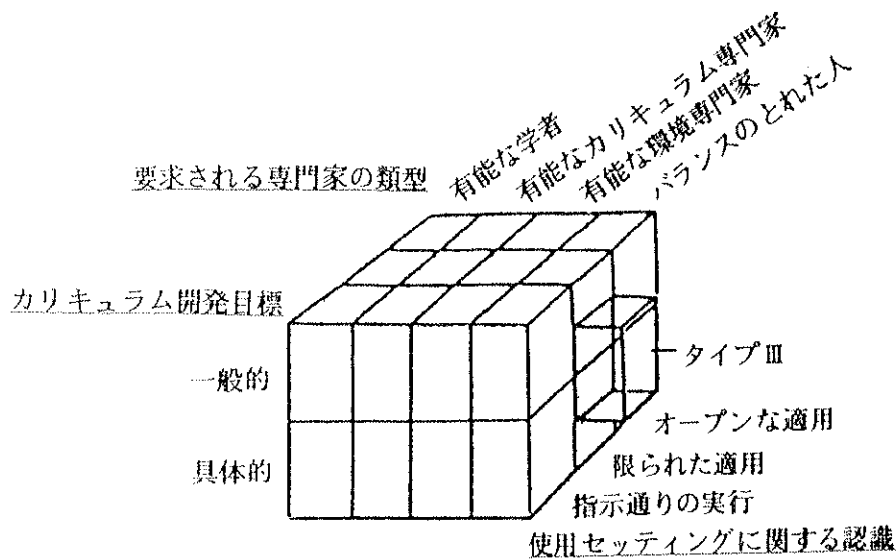
②児童・生徒の調和的学習

- ③カリキュラム開発への父母、地域社会、児童・生徒の参加
- ④学校全体の目的、目標の開発
- ⑤学校内での効果的なコミュニケーション
- ⑥参与的意志決定
- ⑦学校全体の方向性
- ⑧カリキュラムのレビューの方略
- ⑨スタッフ開発のプログラム
- ⑩学校外のグループとの効率的なコミュニケーション

である。

学校が、SBCDの考え方により、カリキュラム開発を行う際、セドンが挙げた項目をどの程度充実するかによって、SBCDの類型は多様となる。これらの類型をより明確にするため、カリキュラム開発に関する主要要素を明らかにし、図式化をもって分類する試みが行われている。

例えば、ケーニ(Keiny, S.)らは、ショート(Short, E.C.)が三次元的マトリックスを用いて明らかにしているカリキュラム開発の類型を検討し、その類型の中でSBCDの位置付けを試みている<sup>(28)</sup>。すなわち、第1に、カリキュラムの目標を、一般的と具体的という二つに区別している。第2に、カリキュラム開発に参加する人を、専門家として行うタイプ、すなわち、学者(scholars)、カリキュラム専門家、環境専門家(milieu experts)、協同的パターン(balanced-coordinated patterns)に分けている。すなわち、このタイプの中で、教師がどのタイプをとるかによって、SBCDの実行の類型が異なる。第3に、カリキュラム開発において教師がもつ自律性の程度、すなわち指示通りの実行(direct implementation)、限られた実行(limited implementation)、オープンな適用(open adaptation)により、異なるSBCDの類型が現れる。ショートは、この三つの要素を合わせ、次の<図 3-1>のように、三次元的に描写している。

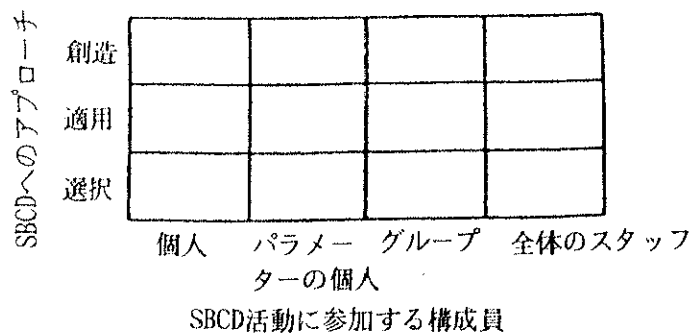


(E. C. Short, 1983, p. 156)

<図 3-1>カリキュラム開発の方略

また、ケーニらは、ショートはこのカリキュラム開発の類型の中で、タイプⅢ（具体的、協同的パターン、オープンな適用）に注目し、このタイプⅢが最も理想的なSBCDの類型に近接している、と主張している。

ブラディとマーシュらは、開発の主体や開発の方法を明らかにし、SBCDによる開発の類型を分類している。ブラディは開発の主体と開発の方法を明らかにし、<図 3-2><sup>(29)</sup>のように、SBCDによる開発の形態を12の面で示している。

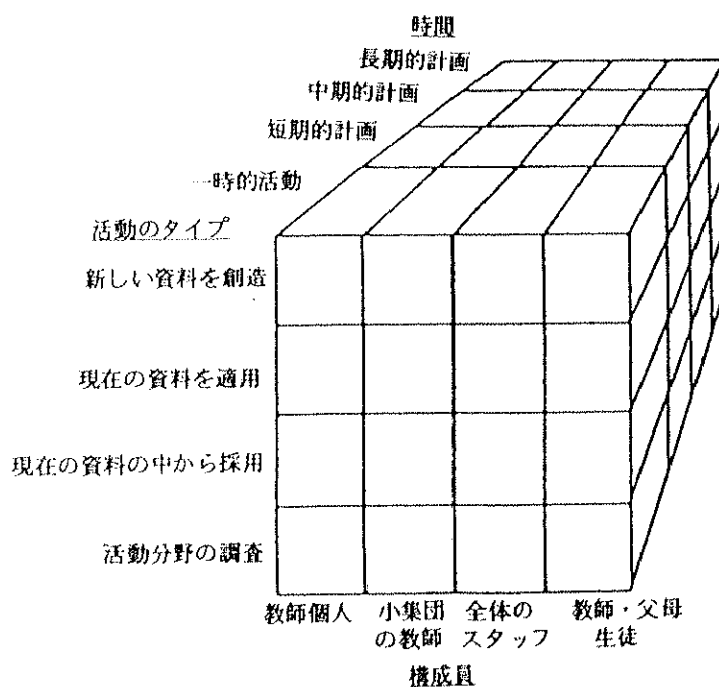


(L. Brady, 1987, p. 10)

<図 3-2>SBCDの可能な類型

ブラディは、<図 3-2>において、最も高いレベルのSBCDの活動は「全体のスタッフ」と「創造」の部分と一致する部分である、という。すなわち、全体のスタッフがSBCDの活動に参加し創造的な作業を果たす部分である。それに対して、最も低いレベルのSBCDの活動は「個人」と「選択」の部分と一致する部分である、という。これは、単に教師個人が、作られた資料を採用するSBCDの活動である。

さらに、マーシュらはブラディのSBCDの類型に、次の<図 3-3><sup>(30)</sup>のように時間的次元を加え、三次元的モデルでSBCDの実行の類型を分類している。



(C. Marshら 1990, p. 49)

<図 3-3> SBCDの類型に関するマトリックス

マーシュらが分類している類型には、SBCDの実行にあたって、時間的次元が重要な要素として作用している。すなわち、開発されるカリキュラムは一時的に行われるものもあり、長期的に行われるものもある。しかし、一時的活動(one-off activity)は持続的成果を収めることが困難である、という。また、2、3ヶ月程度以上続ける活動であっても、時間不足などにより、つまづくことが有り得る。学校のスタッフの変化も、長期的なSBCDの活

動に大きな問題点となっている。というのは、長期的なSBCDの活動に参加した教師が、途中で他の学校に異動してしまうと、そのSBCDの活動は中止になりがちだからである。そして、マーシュらは、SBCDの活動の持続性を維持するためには、時間への配慮が重要である、という。

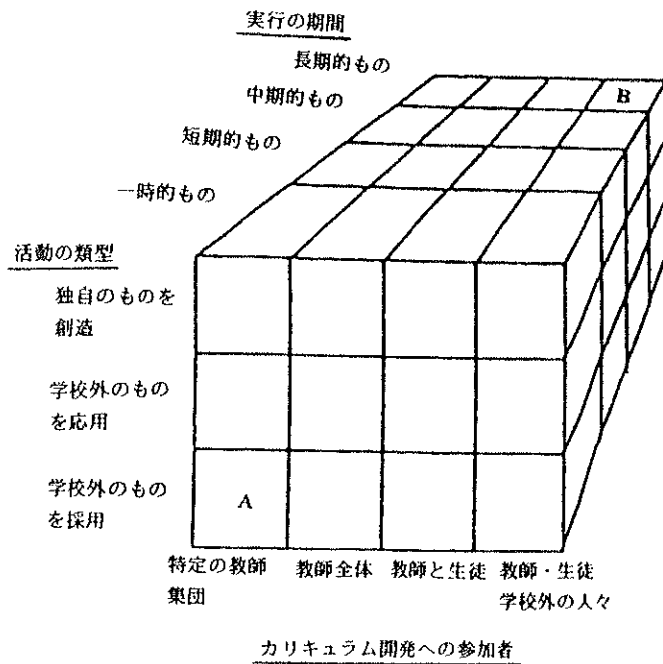
<図 3-3>をみると、SBCDの活動は、時間的には短期的計画として、小集団の教師グループが教材などを採用できる。より大胆な着手には、一年以上かかる長期的計画として、教師チーム、父母、生徒による新しい資料を創造することもできる。この長期的なSBCDの活動を達成するには、まず教師が長期的なSBCDの活動に取り組める時間が必要である。マーシュらによる三次元的モデルをみると、SBCDの実行類型は64となる。彼らは、最も理想的なSBCDの類型は、「教師・父母・生徒が、資料を創造する、長期的計画」の部分である、という。それに対し、最も低いレベルのSBCDの類型は「教師個人、活動分野の調査、一時的活動」の部分である、という。

このようなSBCDの類型からみると、類型を分類する基準は、カリキュラム開発にあたり、教師がどのような役割を遂行するか、である。すなわち、第1に、カリキュラム開発に参加する構成員として、教師のみであるか、それとも、生徒や学校外の人々までを含むかによって、SBCDの類型が多様となる。

第2に、教師を中心としたカリキュラム開発の活動の類型である。すなわち、学校外で作られたカリキュラムをそのまま用いるか、それとも、直接開発し、新しいカリキュラムを生み出すかによって、SBCDの類型が区分される。

第3に、マーシュらが述べているように、開発されるカリキュラムが一時的に行われるものか、それとも、長期的に行われるものかによって、SBCDの類型を区分できる。

これら3つを組み合わせて図式化すると、<図 3-4>のように、SBCDに関する理論的類型を表すことができる。



< 図 3-4 > SBCDの類型に関する理論的分類

本章の第1節で検討したように、SBCDにおける開発者は教師であり、ここでの教師とは教師個人ではなく、教師集団を意味する。ブラディとマーシュらは、SBCDの類型を分類するにあたり、教師個人も含めているが、教師個人が行うのは、学校レベルよりも教室レベルに限定される「teacher-based」の意味あいが含まれる<sup>(31)</sup>。SBCDは、学校レベルで教師同士がカリキュラムを開発することである。したがって、概念的に、SBCDを教師個人で行われる営為と区別する必要がある。そして、SBCDにおいて、カリキュラム開発への参加者は、「教科会」のような教師のグループから、教師を中心とする生徒や学校外の人々まで、多様に存在すると捉えられる。

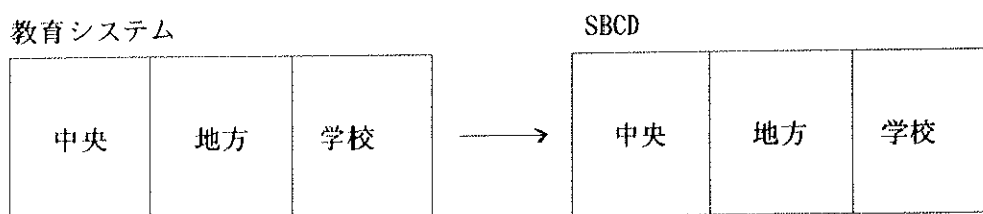
先述したショートなどの主張によれば、< 図3-4 >の中で、最も高いレベルのSBCDの類型はBの類型、すなわちカリキュラム開発の参加者は教師・生徒・学校外の人々、活動の類型は独自の新しいものを創造すること、そして実行機関は長期的なものを開発すること、である。これに対し、最も低いレベルのSBCDの類型はAの類型、すなわちカリキュラム開発の参加者は特定の教師集団、活動の類型は学校外のを採用すること、そして一時的に行われるものを開発すること、である。しかし、最も低いレベルから高いレベルまでというSBCDの類型を、善し悪しの規定と結び付けるのは困難である。なぜなら、教師が特定のカ



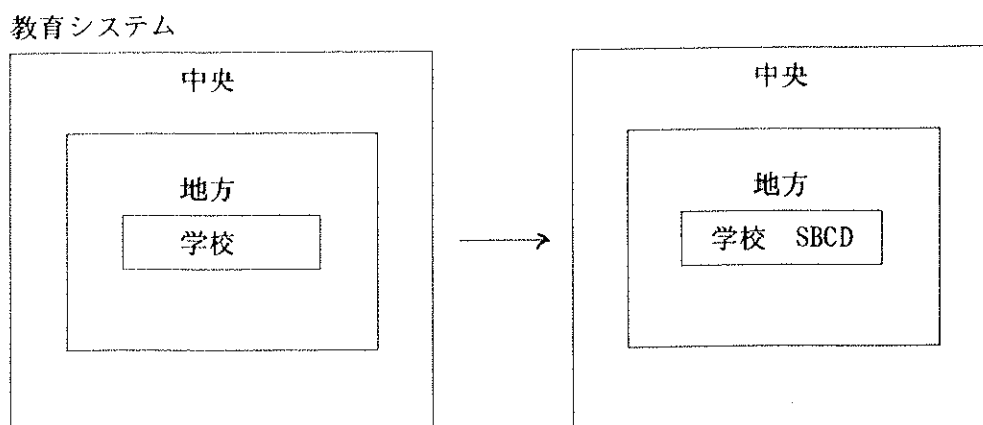
リキュラムを開発するにあたり、学校外の人々との連携が必要な場合もあるし、教師グループだけで行う必要がある場合もあるからである。また、高いレベルのSBCDの活動のためには、長期的に行われるカリキュラムを開発しなければならない、とはいえない。学校の状況に応じて、一時的なものから長期的なものまで場合によるからである。したがって、SBCDの類型は、高いレベルまたは低いレベルに対応した価値づけを行うのではなく、教師によるカリキュラム開発をどう区分できるか、という理論的分類を示している。

また、SBCDの類型は、国の教育システムに大きく影響を受ける。このことに特に注目する必要がある。なぜなら、今日の国家の大部分は学校カリキュラムに関する政策を行っているが、ある国がこの政策に関し分権化されているか、それとも中央集権化されているかによって、各学校がもつ自律性の程度が異なるからである。このため、SBCDの実践は、国の教育システムに大きく左右される。SBCDと国の教育システムとを関連させると、例えば、次の<図 3-5>のように表すことができる。

①分権化された教育システム



②中央集権化された教育システム



<図 3-5>教育システムとSBCDとの関係

<図 3-5>は、教育システムが分権化されているか、それとも集権化されているかによって、SBCDがとる類型を示している。分権化が進み、学校が十分な自律性をもつと、①のタイプになると考えられる。すなわち、理論的に、学校が行うすべてをSBCDと捉えることができる。というのは、国や地方レベルに由来するカリキュラムは、各学校がその特性を考慮して、選択、適用、拒否を判断するであろう、と考えられるからである。例えば、国や地方の教育当局が定めたカリキュラムや基準が、ストレートに学校へ入っても、教師には強制されず、そのカリキュラムや基準にしたがって行うか行わないかは、教師自らの意思決定による。逆に、中央集権化され、学校の自律性がほとんどない場合、②のタイプになると考えられる。この場合、国が発行する文書が学校カリキュラムを統制する。そのため、国が認める枠内でSBCDの幅が制限され、SBCDは国が定めた学校の自律性の枠内で行われる。

以上のように、理論的に、SBCDの実行過程でさまざまな類型が現れる。SBCDの実行類型が多様なのは、SBCDが学校の特性を考慮に入れて行われ、学校の特性は各学校により異なるからである。SBCDの類型によれば、カリキュラム開発にあたり、教師は誰とカリキュラムを開発するか、どのような開発活動を行うか、どの程度の期間まで実行されるカリキュラムを開発するか、などを考慮に入れなければならない。このような教師の役割により、開発されるカリキュラムの類型は、<図 3-4>にみられるように多様である。

## 2. SBCDの実践類型

前項のように、SBCDによる実行の類型を理論的に分類できるが、実践類型を提示するのは容易ではない。その理由は、SBCDの実践的形態を捉える一般化された枠組や尺度がないし、各国の教育システムによりカリキュラムを開発するパターンが異なるからである。そのため、SBCDの実践類型を分析した研究の大部分は、ケース・スタディの成果を検討し、そのケース・スタディに示されているカリキュラム開発の類型を分類している。ここでは、その代表的な研究として、エグレストン(Eggleston, J.)、ナイト(Knight, P.)、ベン・ペレツとドー(Ben-Peretz, M., Dor, B.Z.)の研究を検討し、SBCDの実践類型を明らかにする。

エグレストンは、他の国と比べて分権化されているイギリス(EnglandとWales)の教育システムのもとで、SBCDによるカリキュラム開発がどのように行われるかを明らかにしてい

る<sup>(32)</sup>。彼は、イギリスの学校で行われたカリキュラムを検討し、SBCDによるカリキュラム開発の類型を分類し、その特徴を分析している。その結果、SBCDによるカリキュラム開発の類型は、大きく2つあるという。すなわち、

「1) 主要な指示命令は学校の外からなされ、個々の学校が別々の方法でイニシアティブを発揮した類型

2) 学校がほとんどのイニシアティブを握って、その学校特有の開発を進めている類型」である。

さらに、類型1)は3つ、類型2)は2つの下位類型をもつという。すなわち、類型1)には、

「①国レベルのカリキュラム・プロジェクトの直接的な副産物として開発された型

②国のプロジェクトに対して学校主導的に対応して開発された型

③その学校が国のプロジェクトの主な中心学校となるか、またその実践を『引き継ぐ』形で開発された型」が下位類型として含まれる。

類型2)には、

「①その学校が独自に、コースを設けて運営するために開発した型

②学校の特定の教授のニーズに応じて開発された型」が下位類型として含まれている。

これらを詳述すると、類型1)の①は、国家レベルのカリキュラム・プロジェクトによって行われるが、そのプロジェクトの範囲内で、それぞれの学校が独自の方法で行っている。その例として「School Council Science 5-13 Project」の実行にともなうSBCDの類型が挙げられる。

類型1)の②は、国家レベルのカリキュラム開発に参加している学校が、国の研究チームの観点を越えて、さらに進んでアイデアを出し、独自の開発を試みることである。すなわち、学校の特定の目的やニーズに応じて、国レベルのカリキュラムを応用することを指す。この類型としては、「Wreake Valley High School」で開発された「Independent Learning in Science」が挙げられる。

類型1)の③は、国家レベルのプロジェクトそれ自体が、SBCDの実行類型へと転換される例である。学習環境に関する「学校委員会」のプロジェクトが、校内研修とカリキュラム開発の類型となった「Nailsea School」の運営が、この形態として挙げられている。

類型2)の①は、カリキュラム開発に関する特定の方略が学校内から生まれている類型である。そのため、カリキュラムが他の学校とは相違する独自のものとなっている。例え

ば、学校とコミュニティ・カレッジとが連携している「Abraham Moss Center」が個別化学習を導入し、開発したカリキュラムが、この類型とされている。

類型2)の②は、一般に、他の学校ではみられない、その学校が抱えている問題やニーズに応じて開発した類型である。この例として、総合制中等学校である「Manor Park School」で行われた開発が挙げられている。

エグレストンの分類は、イギリスの教育システムのもとで、どのように学校がイニシアティブを発揮するかを検討し、SBCDの実行類型を明らかにしている。SBCDの実行類型に関するブラディとマーシュらの概念的分類からみると、イギリスにおけるSBCDの実践類型は、学校外のカリキュラムとバランスを取りながらも、学校独自のカリキュラムを開発していることがわかる。すなわち、全く学校独自に開発したカリキュラムがあったり、学校外のカリキュラムを応用しているカリキュラムがあったりする。また、教師が独自に開発したカリキュラムもあるし、学校外の専門家の協力を得ながら開発するカリキュラムもある。

エグレストンによる分類に対し、ナイトは、学校組織からSBCDの類型の分類を試みている<sup>(39)</sup>。彼は、1973年から1983年にかけてイギリスで行われた50のケース・スタディを分析し、SBCDの類型を分類している。この分類は、「カリキュラム開発が行われる組織のレベル」、「活動の類型」、「リーダーシップのタイプ」により示されている。

N = 50

1)カリキュラム開発が行われる組織のレベル

①学校全体	13
②多教科部門(multi-departmental changes)	13
③単教科部門(departmental changes)	9
④教師個人	15

2)活動の類型

- ①現在、行われているカリキュラムに、新たな内容を添加する
- ②全く新しいカリキュラムを生み出す
- ③48の例が①と②との間に位置する

3)リーダーシップのタイプ

- ①小学校-校長がリーダーシップを発揮しており、主に学校全体のレベルの改善を図っている。

－大部分専門家の助言を受けている。

②中学校－主に教科部門の長（主任）によって行われている。

－しばしば複雑な学校組織が改革の阻害要因として作用している。

また、彼は、それぞれの学校がSBCDを行う動機として、児童・生徒のニーズに応じるカリキュラムを運営することを指摘し、講師やアドバイザーのような学校外の専門家の助言や協力を得ながら行われていることを解明している。ナイトの分類は、学校内で行われるSBCDの類型を分類している。この分類によると、SBCDは学校全体レベルでのカリキュラム開発に制限されておらず、各教科部門などの多様なレベルのカリキュラム開発をも含むことがわかる。ナイトは、教師個人レベルの開発までも含めている。しかし、本研究は、SBCDは教師個人のレベルを超えて、教師同士や教師グループによるカリキュラム開発を行うことと捉えている。そのため、SBCDの類型を分類する際、教師個人のレベルを除かれなければならない。

さらに、ベン・ペレッツとドーは、15年間開発されてきたイスラエルのカリキュラムを、時間的次元により分類し、SBCDの類型を試みている<sup>(34)</sup>。

①持続的カリキュラム：5年以上実行しているカリキュラム

この類型は、各教科領域のシラバスにみられるカリキュラムである。毎年、このシラバスは教科委員会によって評価されている。教師によって作成された教材が10年あるいは15年以上の長期間にわたって使用される。

②3～5年間実行されているカリキュラム

学校におけるSBCDの大部分は、この類型に属する。この類型は、主として特定の教科領域の部分あるいはテーマと関連する、カリキュラム・パッケージの形である。

③短期的カリキュラム：1年または2年間実行しているカリキュラム

これは限られた使用目的のために開発されている、特定のカリキュラム・プロジェクトである。

④一時的なカリキュラム

幾つかの学校に基礎をおくカリキュラムが、数年間実行され消滅した後、再び修正し利用されている。そのカリキュラムの再登場の理由は、教師の興味または教育状況の変化によることである。

⑤最近、開発された新しいカリキュラム

そのカリキュラムの実行可能性は、これから予測される。

SBCDの実践類型が多様なのは、理論的枠組みで示したように、各学校の特性やニーズに基づいてカリキュラムを開発し、運用するからである。また、カリキュラムを開発する目的や運営方法、使用される人的、物的資源などが、各学校によって異なるからである。RDDアプローチによる、全国的、一般的レベルのカリキュラム開発は、特定の目的のもとで行われるため、学校間カリキュラムの類型は同様なのに対し、SBCDは以上のような分類枠組みにより、多様な類型を生み出すことができる。

### 第3節 SBCDの実際的展開にみられる3つの方向

#### 1. 教育改革の一環としてのSBCD

この方向で最も成果を取めた国がオーストラリアである。70年代のオーストラリアでの教育改革は、50、60年代の中央集権的、官僚的教育の構造への激しい批判とともに、学校は教育に関する意思決定のためのより適切な場であるという考え方が支持された<sup>(36)</sup>。既に述べたように、オーストラリアにおいてSBCD展開の兆しが、1968年から南オーストラリア州とタスマニア州にみられた。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。すなわち「①教師はカリキュラム開発に参加する。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」とされている<sup>(36)</sup>。また、Queenslandの試験制度のために1970年に任命されたラフォード委員会は、カリキュラム開発とその意思決定により多くの教師の参加を勧告している。さらに、1970年に、ビクトリア州と南オーストラリア州の各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、SBCDを法律で定めている<sup>(37)</sup>。

1972年に成立したウイトラム(Whitlam, G.)内閣は、教育改革を実施するために「オーストラリア学校・臨時委員会」(Interim Committee for the Australian Schools Commission)を設けた。この委員会の代表者が、南オーストラリア州で報告書『カーメル・レポート』(Karmel Report)を出した、ピーター・カーメル(Peter Karmel)であった。この委員会は1973年に『オーストラリアの学校』(School in Australia)を発表し、その中で社会的公正の理念にもとづき、参加と権限委譲、革新と多様化といった改革案を打ち出している。この報告書が教育機会の均等、意思決定への参加と権限委譲、教育の革新と多様化を骨子としていることに注目しなければならない<sup>(38)</sup>。

さらに、カリキュラム改革は、州ごとに、学校ごとに多様に進められた。従来は特に高等学校で少数の優秀な生徒が特別な教育機会を受けるといった選抜システム(selective systems)の運営がとられたが、大部分の州はその選抜形態を廃止し、総合学校システムを採用した<sup>(39)</sup>。また各州では、カリキュラム計画や新たな授業資料を提供するための中央団体が組織された。さらに、連邦レベルで、1975年国会法によって「カリキュラム開発セン

ター」が設立された。このカリキュラム開発センターは、州教育省と協力しながら、多くのカリキュラム開発を試みた<sup>(40)</sup>。このような改革によって、オーストラリアはSBCDの考え方に従って学校の自律性を強めていく。

オーストラリアのSBCD展開に大きな役割を果たしたのが「カリキュラム開発センター」(Curriculum Development Center)と「連邦学校委員会」(現在2つの機関は存在しない)である<sup>(41)</sup>。この2つの機関は、国家機関としてオーストラリアのSBCDに大きな影響力を及ぼした。しかもその多くは、この2つの機関に深く関与していたスキルベックやヒューズ(Hughes, P.)、ブーマー(Boomer, G.)などの研究者が着手したプロジェクトによって行われた。また、SBCDの展開に主な役割を果たしたもう一つの機関が「学校委員会」(The School Council)であり<sup>(42)</sup>、それは各スクール・コミュニティ(school community)の主な政策を決定する団体として、80年代に多くの学校が独自にカリキュラム開発を試みることを支援した。

このような70年代のオーストラリアにみられる一連の教育改革の中で、筆者が特に注目の点、SBCDが教育改革の方向を決定したことである。すなわち教育改革にみられたように、60年代の中央集権的、官僚的教育システムから分権型への改革、カリキュラムの意思決定に関する分権化の教育政策、学校独自の活動を援助する機関設立などによる、カリキュラムに関する教師の意思決定権の増加は、SBCDの活動へと帰結するのである。

## 2. 「資源」運動としてのSBCD

イギリスでは、特にSBCDの実践はカリキュラム「資源」(resource)の運動として行われた。これは、教師がすべてのカリキュラムを独自に開発するには、時間的、専門的能力の限界がある、という問題に対応することである。つまり、教師が使用できるカリキュラム資源を開発し、教師が必要に応じてそれらの資源を使用できるよう提供することである。この運動が目立っていたのがイギリスである。

前述したように、イギリスにおいて、SBCDの実践を促した機関は、学校委員会とナフィールド財団である。学校委員会は、1964年に設立されて以来、1983年に廃止されるまでの約19年間、教材開発や教科書の発行などを通して、イギリスの学校のカリキュラムに影響を与えてきた<sup>(43)</sup>。60年代、両機関はRDDアプローチによるカリキュラム・プロジェクトに取り組み、数学と科学を中心とする多くの大型プロジェクトを開発して



きたが、その大部分は成果を収めず、失敗に終わった。その結果、両機関はR D Dアプローチによるカリキュラム開発からSBCDを支援するカリキュラム資源の開発へと転換した。その後、とりわけ学校委員会が行っていたプロジェクトの多くは、SBCDの実践を支援するカリキュラム資源となった<sup>(44)</sup>。

学校委員会がカリキュラム資源運動に貢献したもう一点は、「教師センター」(teacher center)の設立を促したことである。すなわち、学校委員会のワーキング・ペーパーである1967年の「カリキュラム開発：教師集団センター」によって、教師センターは国レベルで発展することになった<sup>(45)</sup>。教師センターは、地方教育当局の所管のもとに、全国各地に散在している。そこでは、現職教育、教育用図書、視聴覚機器その他の教材の展示などが行われる他、近隣の学校の教師間での意見や経験の交流、教材の開発と試行がフォーマルかつインフォーマルに行われている。このセンターで、教師が、教育目的について議論をし、教育内容・方法について話し合う中から、新しいアイデアが生み出されており、学校のカリキュラム開発を現実に密着した形で支える機能を果たしている<sup>(46)</sup>。

教師センターの機能について、地方教育当局は次の主な三点を挙げている<sup>(47)</sup>。

①センターは、教師が新しい目的を議論し、種々の教科の内容・方法の新しいアイデアを生み出す場を与える。

②センターの活動に参加する教師は、公布以前の国家的プロジェクトを試行し、検討し、開発に対して批判や示唆を与える。

③進行中の国家的プロジェクト、あるいは地方のプロジェクトの研究・開発について教師に情報を与え、教師はその情報に関して個人や地域の要求を取り入れて現実に役立つものに改良する。

教師センターの活動には、教師相互の問題の議論、カリキュラム開発のイニシアティブをとるために組織化された現職教育コース、インフォーマルな小集団の会合、新しい教科書、教材、生徒の作品の展示、図書館、資源センターなどの提供が含まれる<sup>(48)</sup>。教師センターが独自性を発揮する仕事は、何よりもカリキュラム開発である。そして、個々の教師がセンターとかかわりをもつことを通じて、学校自体がカリキュラム開発の大きな起動力となることができる<sup>(49)</sup>。

このように、イギリスでは、SBCDの考え方が実践されていた時期に、教師のカリキュラム開発の役割を支援するためのカリキュラム資源運動が行われていた。それが、先述した学校委員会とナフィールド財団によるSBCDを支援するためのプロジェクト開発や、教師セ

ンターの活動である。とりわけ、教師センターはカリキュラム資源の開発および収集を通して、各学校と教師に情報を提供する役割を果たしていた。そして教師が必要とするカリキュラム資源を、要請に応じて即座に提供することが可能であった。

### 3. 教師の専門性開発としてのSBCD

この方向を最も活発に推進した国がイスラエルである。イスラエルは、教師のカリキュラム開発の技能を養うため、「カリキュラム・ワークショップ」と「カリキュラム調整者」の利用に重点をおいた。イスラエルのこの活動は、サバー(Sabar, N.)らによって研究されている。彼らは、カリキュラム開発者としての教師に焦点つけて、ワークショップの成果について教師への質問紙調査と面接を行った。その主要な結果を以下に示す<sup>(50)</sup>。

このワークショップの目的は、カリキュラム開発の要素に関する教師の意識を高め、教師にカリキュラム開発を実際に経験させることにある。ワークショップの運営には、次の5つの基本的要素が取り上げられた。すなわち、①カリキュラム開発の基本原理の導入、②活動計画、③カリキュラム開発のアプローチに関する熟慮、④学習資料の開発、⑤その領域に関する教師と学校との相互作用、である。毎週のミーティングで、少なくともこれらの要素のうち2つに取り組んだ。また、初年度には、主な5つの領域について、40回の会合をもった。すなわち、①カリキュラムに関する訓練、②教科に関する知識の拡大、③チームの全体討論と熟慮、④作成と開発、⑤研究と評価である。初年度の活動は、次の4段階で進められた。すなわち

第1段階：導入・訓練(1977. 5. 29-7. 28)、

第2段階：訓練、情報、作成('78. 10. 5-12. 1)、

第3段階：文書の枠組の確立('78. 1. 19-4. 6)、

第4段階：開発('78. 4. 13-7. 9)

である。

これらの活動は厳密に分離されて行われたのではなく、場合によっては一つの会合に多くの活動が同時並行して行われた。また、このワークショップで取り上げられたカリキュラム開発のモデルは、伝統的なタイラーのモデルではなく、むしろ教師の行為やニーズによって進められており、ウォーカー(Walker, D.F.)によるカリキュラム開発の「自然主義モデル」(naturalistic model)を採用している。

また、イスラエルにおいて注目すべき点はワークショップの調整者の役割である。調整者は、5つの役割、すなわち、教科専門家、カリキュラム専門家、顧問(consultant)、チームのリーダー、教師教育者であり、ワークショップの成功に多くの役割を果たした。また、調整者は、教師の独立的思考と行為を支援するとともに、ワークショップのチームをリードした。

サバーらによると、このワークショップは、カリキュラム開発過程への理解の増進、多様なカリキュラムの要素を調整しうる能力の形成、この過程に参加することによる充足感の向上、に寄与したという。このアプローチにしたがって、教師がカリキュラムの目標を設定し、内容を選択する活動は、カリキュラム開発者に不可欠の専門性を獲得させるために有益なプログラムである。このワークショップに示されているように、SBCDの活動によるカリキュラム開発は、教師の専門性開発の媒介役(medium)となりうる。教師がカリキュラムの主な争点やプログラムを熟知する、それ自体が一つの学習過程である。

したがって、イスラエルにおけるSBCDは、教師身の実践を反省し、新しい企画に挑戦し、教授・学習のプログラムを改善するように促す実際の活動となりうる。実際、SBCDの活動によって、教師は学校で使用する各種資料を収集したり、作ったりする。この過程が教師にカリキュラム開発の実施経験を積みさせている。こうした学習過程が、教師の専門性を開発する、具体的な方向を示すわけである。

## 第4節 SBCDによる教師の役割転換

### 1. SBCDによる教師の位置付け

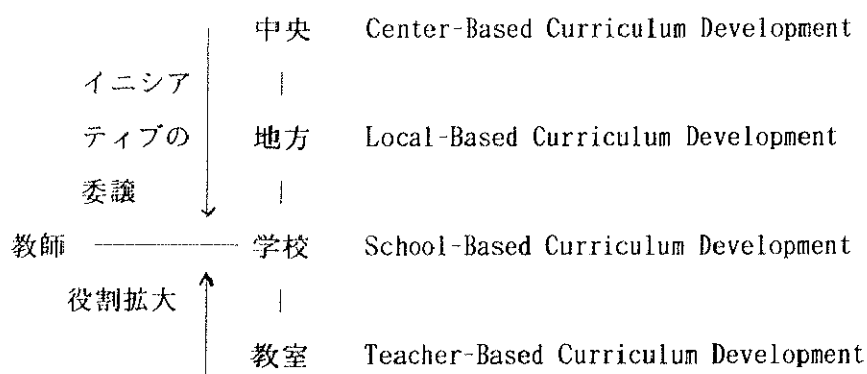
これまで検討したように、60年代のRDDアプローチに対して、70年代からはSBCDの登場によって、教師の役割に関する議論は、教師をカリキュラムの使用者または教授者とみる立場から開発者とみる立場へと転換された。すなわち、60年代に、教師の役割は国家レベルのカリキュラムを円滑に生徒に伝達することであり、教師は教授・学習理論に関する専門的力量を身に付けるよう期待された。そのため、教師の主な関心は、中央から普及されるカリキュラムをどのように生徒に教え、十分に学習させるかであった。しかし、SBCDが登場してから、教師の役割は彼らが使用するカリキュラムを自ら開発するとなり、教師の専門的スキルは単に教授にとどまらず、カリキュラム開発に関する専門的力量を身に付けることが求められた。このように、SBCDにより、教師の役割は、カリキュラムの使用者や教授者から、開発者へと位置付けが変化したのである。

教師の役割をカリキュラムの開発者として位置づけるということは、カリキュラム開発に関する責任が中央から教師へと移動することを示す。しかし、先述したように、SBCDによる教師の役割は、すべてのカリキュラムを教師のみで開発するのではなく、学校外の人々とのパートナーシップをもって行うことである。よって、カリキュラム開発に関する教師の責任は、中央と分担し協力する形で果たさなければならない。一般に、カリキュラムの責任を論じる場合、国の教育システムは3層システム(3-tier system)、すなわち、中央教育当局－地方教育当局－学校と捉えられている。例えば、ケンプは、オーストラリアのタスマニア州の教育システムを例に、「中央教育当局は、カリキュラムに関する政策を樹立しサービスを提供する機関として、地方教育当局は地方に応じたカリキュラムのイニシアティブをとり、中央と学校との重要な接点として調整の役割を果たしており、学校は中央と地方機関の支援を受けながら、中央のガイドラインの枠内で、児童・生徒に応じるカリキュラムを開発し実行する」<sup>(61)</sup>と述べている。したがって、教師の責任は、中央や地方教育当局の支援のもとで果たすものとみなさなければならない。

SBCDによる教師の役割を位置付けるには、この3層システムに加えて、「教室」を含んだ4層システムを設定する必要がある。RDDアプローチにおける教室は、カリキュラム

の使用の場とされ、教師がカリキュラムを伝達するとして捉えられている。これに対し、SBCDにおける教室は、カリキュラムの資源が生み出される場とされ、教師が児童・生徒との相互作用によるカリキュラムの資源を生み出す場として捉えられるという、重要な意味合いをもつからである。

4層システムから生み出されるカリキュラムは、〈図 3-6〉のように示される。〈図 3-6〉によれば、SBCDによる開発者としての教師の役割は、学校のレベルに位置付く。学校レベルで、教師がカリキュラムを開発することは、学校外におかれているカリキュラムのイニシアティブが教師へと移動することである。また、RDDアプローチでは教室に限られていた行為、すなわち教室でカリキュラムの伝達者として抑えられていた教師の役割が、学校レベルにまで拡大され、カリキュラム開発に参加する。教室レベルから生み出されるカリキュラムは「Teacher-Based Curriculum」と示される。これは、教師個人によりつくられるカリキュラムを概念化している。SBCDの考え方においては、教師個人レベルのカリキュラムの作成を越えて、学校レベルの教師共同または教師グループによるカリキュラムの開発に重点がおかれている。むしろ、SBCDは教師個人のカリキュラム作成を抑えるのではなく、むしろ学校カリキュラムの開発の資源として生かす、という考え方をもっている。



〈図 3-6〉SBCDによる教師の位置付け

カリキュラム開発への教師参加の正当性について、カーソン(Carson, A. S.)は、イデオロギー的な観点から、「教育に関する意思決定に参加することは専門家としての教師の権限である」<sup>(62)</sup>と、ビドウェル(Bidwell, C. E.)は、プラグマティズム(pragmatism)の観点から、「教師が開発したカリキュラムは同僚の教師を励ますので、教師はカリキュラム開

発に参加すべきである」<sup>(53)</sup>と述べている。SBCDには、この両方の考え方が込められており、さらに、教師の実践的知識をカリキュラム開発に生かそうとする意図ももっている。教師の実践的知識とは、実行を通して生まれる知識を示す。つまり、学問的、専門的理論よりも、教室での児童・生徒との相互作用や学校の日常生活、同僚との関係、経験などから知識を生み出すことである。教師の実践的知識をカリキュラム開発に生かすためには、教師が開発者として、カリキュラムのイニシアティブを発揮できるよう支援しなければならない。

このように、教師がカリキュラム開発者として位置付けられ、その役割を果たすと、次は、教師がどのように役割を果たせるかが争点となる。これについては、第2節で検討したSBCDの類型によると、教師がカリキュラム開発に参加し、開発者としての役割を果たすことは、①どのような人々と連携しカリキュラムを開発するか、②どのような開発活動を行うか、③どれくらいの期間まで行うカリキュラムを開発するか、などに取り組むことである。したがって、開発者としての教師は、常にこれらの問題に取り組み、その成果に基づき彼らが使用するカリキュラムを自ら開発する役割をもつ。

ハーレン(Harlen, W.)は、カリキュラム開発への教師参加の意味を、研究・開発の側面から明らかにしている。彼は、教師がカリキュラム開発に参加することは、研究と開発の役割を果たすことである、と述べている<sup>(64)</sup>。教師が研究の役割を果たすという考え方は、50年代に盛んになっていた「アクション・リサーチ」(action research)にまで遡ることができる。特に、ステンハウス(Stenhouse, L.)は、従来の考え方とは異なる新たな教師の役割を「研究者としての教師」と規定し、教師は使用者ではなく、カリキュラム開発に参加し研究者としての役割を果たすことを主張している<sup>(65)</sup>。ステンハウスが指摘する「研究者としての教師」の考え方には、研究・開発の意味が含まれている。先に述べた研究の意味を、開発の意味と分けて考えると、研究とは、教授・学習の場で行われるカリキュラムを生み出す前段階の活動を指す。例えば、RDDアプローチにみられる専門家の研究活動を、教師が行う、ということである。SBCDの考え方によると、研究とは、学校や教室の状況、教育システムの文脈におかれた学校の状況、担当分野の専門的知識、カリキュラム開発に関する知識などを解明することを指す。

このような研究成果に基づき、教師は、実際に彼らが使用するカリキュラムの開発に着手する。その際、教師によるカリキュラム開発は、専門家による開発と同様のことである。しかし、教師は、専門家による純専門的な活動、すなわち、全く新しいカリキュラムを生

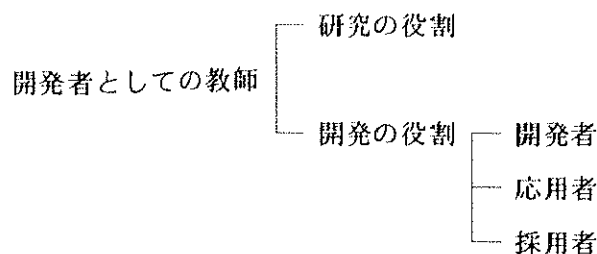
み出すことは困難である。なぜなら、教師は教授や生徒指導といった学校のさまざまな仕事による時間的制約や、専門的な力量に問題を抱えているからである。したがって、教師によるカリキュラム開発は、必ずしも新しいカリキュラムを生み出すという創造的な活動のみに限らず、学校外に存在するカリキュラムの資源を取り入れて活用することも、開発活動の一つとみなす必要がある。よって、教師のカリキュラム開発の活動は幾つかの類型に分類できる。

例えば、サバ(Saba, N.)らは、カリキュラム開発における教師参加の類型を2つに分類している。すなわち、①他の開発者によって作られたカリキュラムを採用(adopt)し修正(modify)する類型、②特定のカリキュラム開発のプロジェクトに、教師が開発者として参加する類型である<sup>(56)</sup>。コネリー(Connelly, F.M.)は、カリキュラム開発における教師の役割を3つに区分している。すなわち、①教師耐性教材を通じたカリキュラムの単純な伝達者(transmitters)、②実践研究(action-research)と役割変化の方略(role changing strategies)の援助を得た積極的な実行者(implementers)、③資料の再構成を通じたカリキュラムの応用者(adapters)である<sup>(57)</sup>。マクニール(McNeil, J.D.)も、同様に3つのレベルを設定し、カリキュラムの意思決定における教師の責任の程度(degree)を明らかにしている。Degree 1にある教師は、テキストと学校政策にそのまましたがう。Degree 2にある教師は、特定の教科への配当時間や生徒の評価に関する意思決定の責任をとる。Degree 3にある教師は、テキストにそのまましたがわず、教える概念を選択し、学習活動を計画し、柔軟にそれを実行する<sup>(58)</sup>。

タナーとタナー(Tanner, D., Tanner, L.N.)は、教師は、自らの役割を明らかにするために、カリキュラム開発のガイドラインを必要としていると述べ、3つの参加レベル、すなわち、模倣的・維持的レベル(imitative-maintenance)、中間的レベル(mediative)、生成的・創造的レベル(generative-creative)を明らかにしている。レベル1：このレベルにある教師は、船を停泊するように、カリキュラムの維持にとどまる。教師はテキストやワークブック、日常的活動などに頼る。すでに作られた資料が批判的評価なしに用いられる。レベル2：このレベルにある教師は、教授活動は日常的運用以上でなければならないと認識している。カリキュラム開発において、教師はカリキュラム改善の成果やカリキュラムのパッケージを無批判的に取り入れず、必要に応じて、適用(adaptations)、調整(accommodations)、修正(adjustment)が行われる。しかし、カリキュラムを改善しようとする彼らの努力は、実質的な問題解決に必要な再構成には至らない。レベル3：このレベルにあ

る教師は、カリキュラムに関する創造的ビジョンをもっており、問題の診断に取り組み、すでに確立されている実践を改善しようと試みる。この場合、教師は総合的な観点からカリキュラムにアプローチしている。このレベルにおける教師は研究者でもあり、学校と教室のレベルにおいて、カリキュラム開発に関する意思決定のため、より多くの責任が要求される。教師はカリキュラムに関する資料の選択にあたり、独自の判断を行い、それらを特定のニーズに応じて適用する。彼らは専門家とみなされ、継続的に生徒の学習経験に関する意思決定に参加する<sup>(69)</sup>。

以上の諸研究の成果で注目されるのは、学校レベルのカリキュラム開発に教師が参加し、果たすべき役割の類型を概念化していることである。この検討をもとに、本研究では、開発者としての教師の役割類型は、大きく「研究の役割」と「開発の役割」に分けられる、と考える。すなわち、教師は、教授・学習の場面で使用するカリキュラムを生み出す前段階で、さまざまな状況や生徒のニーズ、教育内容などの検討・分析を行う。また、実行の状況や実践の成果を評価することにより、研究者としての役割を果たす。その成果にもとづいて、教授・学習の場で使用するカリキュラムを生み出していく。これが開発の役割である。開発者としての教師の役割は、専門家が常に行うように、新しいカリキュラムを生み出すことに限定されない。それに加えて、教師独自のカリキュラムを生み出すという「創造の役割」(role of creativity)、学校外のカリキュラムを修正し取り入れるという「応用の役割」(role of adaptation)、学校外のカリキュラムをそのまま取り入れるという「採用の役割」(role of adoption)と、類型化して捉えられる。教師は必要に応じて、この3つの役割類型を組み合わせて、開発者としての役割を遂行するわけである。



ところで、第2節で述べたように、SBCDへの参加者は教師に限らず、さまざまな人々が参加し、カリキュラムを生み出している。つまり、学校外のカリキュラムの役割を切り離しては、学校カリキュラムは成り立たない。そのため、カリキュラム開発への参加者は教



師に限らず、行政家、父母、児童・生徒などさまざまな人々にまで広がる。それにもかかわらず、SBCDの基本的な発想は、カリキュラムのイニシアティブは教師にあり、教師はそのイニシアティブをもって開発者かつ意思決定者として役割を果たす、という考え方である。このように、SBCDは、教師を中軸として行われる。

SBCDによるカリキュラム開発にあたって、スキルベックも教師を中心の軸とした考え方を示している。これについて、彼はカリキュラム開発の過程へのさまざまな参加者たちの関係を<表 3-2><sup>(60)</sup>のように示している。

<表 3-2>カリキュラム開発の過程における各々の役割

過程	機関	役割
状況分析	教師、主任、校長	D1 D2
	生徒(D2)、父母(D2)、顧問(地方当局、大学研究機関(A))、行政家(A)	
目 標	教師など	D1
	徒(D2)、父母(D2)、顧問(A)、国(A)、プログラム・チーム(S, A, D2)、行政家(S)	
計 画	教師など	D1
	生徒(D2)、父母(D2, S, A)、顧問(A)、プログラム・チーム(S)	
実 行	教師など	D1
	生徒(D1)、行政家(S)	
評 価	教師など	D1
	生徒(D2)、顧問(A)、国(S, A)、行政家(S)	

注) S:援助、A:助言、D1:決定、D2:討論

<表 3-2>をみると、学校カリキュラムの開発にはさまざまな人々が関係していることがわかる。これらの人々によって、学校カリキュラムが生み出される。そのため、専門家または開発者としての教師は、生徒や学校外の人々との連携の形で、討論や援助、助言に基づき、カリキュラムに関する意思決定を行う必要がある。

## 2. SBCDによる教師の役割のための支援システム

### 1) 教師開発センター

学校カリキュラムを開発するすべてのイニシアティブを教師が握っていても、教師がカリキュラムを開発することは容易ではない。なぜなら、先述したように、教師によるカリキュラム開発への取り組みには、時間的制約や専門的力量といった問題点を抱えているからである。そのため、SBCDは、教師によるカリキュラム開発に必要とされる専門性のための「教師開発」(teacher development)を、非常に重要視している。

カリキュラム開発と教師教育(teacher education)とは密接な関係をもっており、SBCDを行う国において、その関係はますます重要となっている。その関係は政治的な次元以上のものが求められる。少なくとも、教師は新しい資料を使用する方法に関する教育を受けなければならない<sup>(61)</sup>。先述したように、SBCDによる教師の役割類型はさまざまであるが、教師が創造的にSBCDの活動に参加するためには、カリキュラム開発に必要な専門性を身につけなければならない。

伝統的に、教師は教育の実践者として必要な技能を習得してきたが、カリキュラム開発者としての訓練を受ける機会は少なかった。実際、どの国においても、教師がカリキュラム開発者として必要とされる訓練プログラムはほとんどない、と指摘されている。特に、50、60年代の教育改革の運動では、教師をカリキュラム開発者として養成するプログラムはほとんどなかった<sup>(62)</sup>。むしろ、中央教育当局は、意図的に教師開発センターを国の教育開発の普及や実行の方略として利用していた<sup>(63)</sup>。したがって、伝統的に、とりわけ中央集権的な教育システムの国では、教師開発センターは教師のニーズよりも、国家のニーズにより設立・利用されてきたといえる。このため、教師開発センターは、教師を対象として、カリキュラム開発者として必要な技能を訓練するよりも、国の教育政策や教育改革案を理解させ、実行するために必要な技能を訓練する場として利用されていたのである。SBCDは、このような教師開発センターの機能に関する見直しを求めている。つまり、教師の新しい役割、教師のニーズに基づくカリキュラム開発者として、必要な教育が行われることを求めている。

教師開発が行われる場はさまざまに有り得るが、次のように概略できる<sup>(64)</sup>。すなわち、①教師養成教育(pre-service education)、②現職教師教育(in-service education)、③教

授資料に関連する研究所、④学級経験の反省、などを通じて行われる。しかし、教師開発において最も影響力をもつ制度的機関は、教師養成教育と現職教師教育が行われる機関である。

この二つの機関の主な役割は、教師の専門性を高めることである。SBCDはこの二つの教師教育のうち、特に現職教師教育に重点をおいている。カリキュラム開発に関する、実際的な概念や技能は、経験のある教師に最も適している。SBCDの考え方も、教師養成教育の過程にいる学生よりも、現職の教師を対象とする。そのため、SBCDにおける教師教育の主な焦点は、教師教育の後の経験および現段階で必要なことである<sup>(66)</sup>。SBCDの考え方によると、教師が教育改革や学校のカリキュラム開発に積極的、効果的に参加できるようにするため、教師養成教育や現職教師教育が行われる教師開発センターで、それに適した専門的訓練を受けるよう勧めている。実際、CERIの報告書やSBCDに関する文献は、SBCDの実行にあたり、INSET(in-service education and training)の重要性を非常に強調している。

一般に、現職教師教育は、二つの必要性によって、重要性が強調されている。第1に、教師個人の職業的必要や教育的ニーズによってである。第2に、その国の教育システムのニーズによってである<sup>(66)</sup>。中央集権型の教育システムの国において、現職教師教育は、国の主な教育改革案と関連し、その改革の普及や実行のために利用されがちである。この場合、教師は国が開発したカリキュラムに関する教育を受けており、そのカリキュラムを生徒に伝達するのに必要な技能訓練を受ける。しかし、SBCDは、現職教師教育の主な役割を、教師個人のニーズに重点をおいて強調している。教師は学校カリキュラムを開発する際、また生徒に教える際、彼らが不足していると感じる部分に関して、再教育や新しい教育を受けようとするであろう。このような教師のニーズは、現職教師教育を通じて達成されなければならない。そして、SBCDにおいて、現職教師教育は学校が創造的、問題解決的機関となるよう援助する意味を持っているといえる。したがって、学校に重点をおいた現職教師教育の役割は、次のようにまとめられる<sup>(67)</sup>。

- ①現職教師教育は、学校の実際的な改革とより関連をもたなければならない。
- ②現職教師教育は、グループ（例えば、各部門のチーム、主任、全体のスタッフ）に、より焦点をあてなければならない。
- ③学校は、自らのスタッフ開発のプログラムを確立しなければならない。
- ④学校は、スタッフ開発のプログラムのため、専門家から諮問などの援助を受けなければならない。

また、一般に、現職教育の対象は教師と理解されているが、SBCDにおいては観点がやや異なる。すなわち、現職教育は教師だけでなく、教師を訓練させる教師や教育行政の担当者まで含めなければならない、という。このような考え方に基づいて、現職教育を行う教師開発センターは、次のようなシステムを備える必要がある<sup>(68)</sup>。

- ①教師向けの継続的な現職教育
- ②学校や教育行政分野の行政家向けの継続的な現職教育
- ③教師と学校外の上級者とが一緒に参加する現職教育
- ④新しい開発に関する学習だけでなく、開発活動に積極的に参加する現職教育
- ⑤さまざまな学校や教育レベルの教師と一緒に参加する現職教育
- ⑥一つの学校あるいは部門全体のスタッフ向けの現職教育

教師が学校カリキュラムを効果的に開発できるようになるために、教師開発センターの役割は極めて重要である。教師が必要とするとき、直ちに教育をうけられるようなシステムが必要である。また、教師開発センターは、教師に限らず、学校教育に関連する行政担当者にまで対象を拡大する必要がある。このような考え方によれば、教師開発センターの概念は、国の教育改革や政策を教師に強いることとは異なる。SBCDは、教師開発センターを、教師による学校カリキュラムの開発を援助する機関として要請している。教師は、学校カリキュラムを開発する際、学校がおかれた状況の分析や、多くの資源活用、実行プログラムの設計、評価などのため、多くの専門性を必要とする。教師自身が自らこれらの専門性を身につけるのは困難なため、教師開発センターがその役割を果たすべきである。

SBCDは、学校カリキュラムの開発に、教師の積極的な参加を求めているが、教師が十分に学校カリキュラムを開発できるようになるために、外部機関による支援の必要性を強調している。その一つが教師開発センターである。どの国にも、教師教育の機関は存在する。しかし、先述したように、その大部分は、教師をカリキュラム開発者として養成する機関ではない、という問題が指摘されている。したがって、SBCDは、教師に新しい役割、すなわちカリキュラム開発者としての役割能力を養成するために、既存の教師開発センターに関する見直しを求める運動でもある。

## 2) カリキュラム開発研究センター

SBCDの研究者たちは、SBCDの十分な実践のために、「教師開発センター」に加えて、

「カリキュラム開発研究センター」という機関の必要性を強調している。CERIも、革新的な学校を援助する重要な機能として「研究・開発」(research and development)の重要性を強調している<sup>(69)</sup>。

また、CERIは、このセンターは主な領域により専門化する必要がある、と述べている。これによって、学区や学校、教師センター、中央当局のための資源・情報センター(resource and information centers)として専門化されたセンターによるネットワークを作り出すことが考えられており、このセンターに教師や他の専門家が参加しなければならない、と述べている<sup>(70)</sup>。

このように、SBCDの実行に必要とされる「カリキュラム開発研究センター」は、教師による学校カリキュラムの開発において、必要な専門性を養うための「教師開発センター」とともに、カリキュラム開発に関するより多くの資源や情報を得るために必要である。このようなシステムを備えて、SBCDを実行した代表的な国としてオーストラリアが挙げられる。オーストラリアでは「カリキュラム開発センター」が設立され、SBCDに関する多くのプロジェクトが開発・普及され、その評価が行われた。オーストラリアはこのセンターを通してより効果的なSBCDを実行できた。また、前述した、イギリスの全国各地に設立された「教師センター」もその例として挙げられる。

SBCDの実践における「カリキュラム開発研究センター」は、カリキュラムの研究・開発も重要な役割であるが、SBCDに関する資源や情報の提供も重要な役割である。SBCDの実行は、学校によって異なるため、他の学校でのSBCDの実行のケースを正確に把握することは困難であろう。そのため、「カリキュラム開発研究センター」で、SBCDの実行ケースなどの情報を収集し、各学校に提供すれば、SBCDの実行において、非常に役立つことになる。また、これによって、特定の学校で行われたSBCDの実践的ケースが、その学校に限らず、他の学校に普及する場合にも役立つであろう。それにより、教師は、「カリキュラム開発研究センター」を通じて、常にSBCDを実践するために必要な資料や情報を得ることができると述べている。

一方、「カリキュラム開発研究センター」は、国家と各地方レベルのみでなく、それぞれの学校内でも必要である。なぜなら、それぞれの教師が教授・学習の場で実践した成果をまとめたり、学校外から得られたさまざまな資源や情報を整理し、必要に応じて、直ちに対応できるシステムが必要だからである。例えば、日本において、このようなシステムの例として、千葉県にある北条小学校の「カリキュラム管理室」が挙げられる。

この学校の「カリキュラム管理室」は、日常の教育実践を集積し、よりよい教育実践を共有財産化し、日常の実践に生かしながらプランを改訂していくために設定されている。その部屋には、660の棚があり、全学年、全教科・領域のプラン、資料、記録などのセットが収められている。そして、そこに収められたセットは、随時貸し出され、各学年、学級の日常実践を経て、再検討され、修正され、新たなプランや資料を加えられて、棚に戻される<sup>(71)</sup>。

「カリキュラム管理室」は、主に学校内の教育実践の成果を収め、普及する機能を果たしているが、SBCDの実践には学校外の多様な資源や情報を収める機能にまで拡大する必要がある。このように、各学校がSBCDを十分に実践するために、「カリキュラム開発研究センター」が、国家と地方および学校に設置され、互いにネットワークを作り、教師がこのシステムを利用する必要がある。

注)

- (1)OECD/CERI(1979), *School-Based Curriculum Development*, p.11.
- (2)ibid., p.11.
- (3)J. J. Schwab(1983), The Practical 4: Something for Curriculum Professors to do, *Curriculum Inquiry* 13(3), p.245.
- (4)M. Ben-Peretz(1992), "Curriculum development" , in M.C. Alkin(ed.), *Encyclopedia of Educational Research*, Vo.1, New York: Macmillan Publishing Co., p.259.
- (5)D.L. Smith(1978), Some Essentials for the effective Development of School-Based Curriculum Decision Making, *The Australian Science Teachers Journal* 24(2), p.55.
- (6)Curriculum Center, Education Department of Tasmania(1978), *A Study of teacher opinion of some emergence curriculum related issues*, Curriculum Task Force Report, p.15.
- (7)P. Carlin, K. Purchall & I. Robinson(1976), The School-Based Curriculum, *Curriculum & Research Bulletin* XI(1), pp.9-15.
- (8)M. Print(1993), *Curriculum Development and Design(2nd ed.)*, Sydney: Allen & Unwin, p.22.
- (9)B. Kemp(1977), *What Is School-Based Curriculum Development*, Contemporary Issues No.9, Department of Education N.S.W., pp.5-6.
- (10)C. Marsh, D. Day, L. Hannay & G. McCutcheon(1990), *Reconceptualization of School Based Curriculum Development*, London: The Falmer Press, p.46.
- (11)B. Kemp, op.cit., p.7.
- (12)F.M. Connelly(1972), The Foundations of Curriculum Development, *Interchange* 3(2,3), pp.161-177.
- (13)OECD/CERI(1979), op.cit.
- (14)ibid., p.12.
- (15)ibid., p.13.

- (16)D. Cohen(1985), "School-Based Curriculum Decision Making" , in T. Husen & T. N. Postlethwaite(ed.), *International Encyclopedia of Education Research and Studies*, Oxford: Pergamon Press, p.1157.
- (17)N. Sabar(1985), School-Based Curriculum Development: Reflections from an International Seminar, *Journal of Curriculum Studies* 17(4), p. 453.
- (18)L. Brady(1992), *Curriculum Development(4th ed.)*, Sydney: Prentice Hall, pp.5-6. を参照した。
- (19)ibid., p. 24.
- (20)M. Skilbeck(1984), *School-Based Curriculum Development*, London: Harper & Row Publishers, p.4.
- (21)ibid., pp.4-5.
- (22)L. Brady, op.cit., p. 25.
- (23)N. Sabar, op.cit., p.454.
- (24)P. Duignan(1988), School-Based Curriculum Development: Myth or Reality, *Australian Education Research* 15(4), pp.9-21.
- (25)C. Marsh, D. Day, L. Hannay & G. McCutcheon, op.cit., p. 47.
- (26)ibid., p. 55.
- (27)T. Seddon(1981), Intention and Reality of School-Based Curriculum Development, *Curriculum Perspectives* 2(1), p.10.
- (28)S. Keiny & T. Weiss(1986), A Case Study of a School-Based Curriculum Development as a Model for INSENT, *Journal of Education for Teaching* 12(2), p.156.
- E. C. Short(1983), The Forms and Use of Alternative Curriculum Development Strategies: Policy Implications, *Curriculum Inquiry* 13(1), pp.43-64.
- この図は、ショートのカリキュラム開発方略を用いてSBCDと関連付けて検討しているケーニらの論文にあるものである。そこで、ショート論文にあるものとは多少異なる。
- (29)L. Brady, op.cit., p. 10.
- (30)C. Marsh, D. Day, L. Hannay & G. McCutcheon, op.cit., p. 49.
- (31)例えば、ハリソン(Harrison, M.)も、SBCDによる意思決定モデルを構築する試みにお



- いて、学校に基礎をおくカリキュラムの意思決定は教師個人または学級に基礎をおくカリキュラムの意思決定とは異なる、と述べている。
- M. Harrison(1981), *School Based Curriculum Decision Making: A personal viewpoint*, *Curriculum Perspectives* 2(1), p.49.
- (32)J. Eggleston, "School-Based Curriculum Development in England and Wales", in OECD/CERI, op. cit., pp.88-103.
- (33)P. Knight(1985), *The Practice of School-Based Curriculum Development*, *Journal of Curriculum Studies* 17(1), pp.37-48.
- (34)M. Ben-Peretz & B. Z. Dor(1986), *Thirty Years of School Based Curriculum Development: A Case Study*, Paper resented at the 1986 annual meeting of the American Education Research Association, San-Francisco, pp.17-18.
- (35)K. J. Kennedy(1992), *School-Based Curriculum Development as a Policy option for the 1990s: An Australian Perspective*, *Journal of Curriculum and Supervision* 7(2), p.180.
- (36)L. Brady, op. cit., pp.5-6.を参照した。
- (37)ibid., p.6.
- (38)熊谷真子・佐藤博志(1994) 「オーストラリアにおける学校審議会制度の検討」 『オーストア教育研究』 創刊号 オーストラリア教育研究会 22頁-23頁。
- (39)OECD(1977), *Reviews of National Policies for Education: Australia*, p.43.
- (40)ibid., p.43.
- (41)C. Marsh, D. Day, L. Hannay & G. McCutcheon, op. cit., p.26.
- (42)ibid., pp.27-28.
- (43)教科書研究センター編(1984) 『教科書からみた教育課程の国際比較1-総論編-』 ぎょうせい 69頁。
- (44)C. Marsh, D. Day, L. Hannay & G. McCutcheon, op. cit., p.18.
- (45)奈良滋子(1980) 「ティーチャー・センター」 日本比較教育学会「教師教育」共同研究会編 『教師教育の現状と改革』 第一法規 113頁。
- (46)教科書研究センター編 前掲 69頁。
- (47)R. Bolam(1976), *Innovation in In-Service Education and Training of Teachers: United Kingdom*, OECD, p.65.

- (48)S. K. Baily(1971), Teachers Centres: A British First, *Phi Delta Kappan* VIII(3), p. 148.
- (49)奈良滋子 前掲 118頁。
- (50)N. Sabar & N. Shafriri(1979), Workshop for Teachers as Curriculum Developers and Implements, *Journal of Curriculum Studies* 11(1), pp. 87-89.
- N. Sabar & N. Shafriri(1980), The Teacher as Curriculum Developer: A Model for In-service Training of Teachers in Israel, *Journal of Curriculum Studies* 12(3), pp. 207-217.
- (51)B. Kemp, op. cit., pp. 3-4.
- (52)A. S. Carson(1984), Control of the Curriculum: A Case for Teachers, *Journal of Curriculum Studies* 16(1), pp. 19-28.
- (53)C. E. Bidwell(1985), "The School as Formal Organization", in I. March(ed.), *Handbook of Organizations*, Chicago: Rand McNally, pp. 972-1022.
- (54)W. A. Harlen(1977), Stronger Teacher Role in Curriculum Development?, *Curriculum Studies* 9(1), pp. 21-29.
- (55)L. Stenhouse(1975), *An Introduction to Curriculum Research and Development*, London: Heinemann Educational Books Ltd., pp. 142-165.
- (56)N. Sabar & N. Shafriri(1979), Workshop for Teacher as Curriculum Developers and Implementers, *Journal of Curriculum Studies* 11(1), p. 87.
- (57)F. M. Connelly(1980), Teachers' Roles in the Using and Doing of Research and Curriculum Development, *Journal of Curriculum Studies* 12(2), p. 106.
- (58)J. D. McNeil(1985), *Curriculum: A Comprehensive Introduction*(third ed.), Boston: Little, Brown, pp. 236-237.
- (59)D. Tanner & L. N. Tanner(1980), *Curriculum Development*(2nd ed.)New York: Macmillan Publishing Co., Inc., pp. 636-638.
- (60)OECD/CERI(1979), op. cit., p. 34.
- (61)OECD/CERI(1976), *New Partterns of Teacher Education and Tasks: Teachers as Innovators*, p. 87.
- (62)ibid., p. 87.
- (63)OECD/CERI(1973), *Case Studies of Educational Innovation: IV. Strategies for*

*innovation in Education*, p.259.

(64)OECD/CERI(1975), *Handbook on Curriculum Development*, p.141.

(65)OECD/CERI(1976), *op.cit.*, p.89.

(66)*ibid.*, p.26.

(67)*ibid.*, p.27.

(68)OECD/CERI(1974), *The Teacher and Education Change: A New Role*, Vo.1, p.19.

(69)OECD/CERI(1973), *op.cit.*, p.260.

(70)*ibid.*, pp.261-262.

(71)千葉県館山市北条小21委員会(1997) 『総合学習をつくる：北条プラン30の実践』

明治図書 81頁。