

第4章 カリキュラム開発における教師の役割遂行過程

第1節 カリキュラムの相互作用的開発の検討

1. 相互作用を核とするSBCDの開発モデル

1) 相互作用モデルの考え方

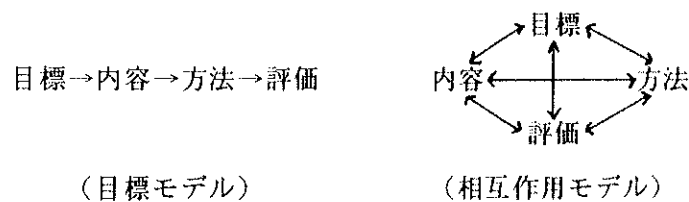
カリキュラム開発にあたって、開発者としての教師が、どのような過程を経て役割を遂行するかを解明する方法の一つとして、カリキュラム開発のモデルを検討することが挙げられる。なぜなら、このモデルには、開発者がカリキュラムを開発する際のカリキュラムの主な構成要素や、段階、方向などが含まれているからである。第1章で検討したように、現在まで、カリキュラム開発モデルとして、大別して、目標モデルと相互作用モデルの二つが挙げられている。この二つのモデルによると、教師は目標モデルあるいは相互作用モデルにしたがって、役割を遂行できる。SBCDに関する研究の多くは、カリキュラム開発モデルとして、相互作用モデルを挙げている。そこで、この節では、SBCDによる教師の役割遂行過程を述べるにあたり、相互作用モデルの意味と意義を吟味しておきたい。まず、SBCDにおける相互作用的な開発モデルの意味を捉えるため、カリキュラム開発モデルの意味を検討する。

一般に、カリキュラムが開発される過程は、理論的枠組としてモデル化されている。ここでいうカリキュラム開発モデルとは、カリキュラムの構成要素を明確にし、その要素間の関係を図式化したものを示す。グッドラッド(Goodlad, J. I.)は、カリキュラムの理論的な構成体(construct)を論じる際に、「実質的な要素」(substantive elements)または「カリキュラムのコモンプレイス」(curriculum commonplace)という概念を用いている。すなわち、彼は、カリキュラムの全体像を形成する基本的な要素がある、と述べている⁽¹⁾。その全対象を形成するのが、カリキュラムの構成要素である。その要素については、研究者によってさまざまな主張がなされているが、一般に、タイラーが指摘した次の問いが典型となっている⁽²⁾。

①学校で達成される教育目的は何か。(教育目標)

- ②これらの目的を達成する教育経験は何であるか。(学習経験)
- ③どのようにこれらの教育経験を効果的に組織するか。(学習経験の組織)
- ④どのようにこれらの目的が達成されたかを決定するか。(学習評価)

ブラディ(Brady, L.)は、これらの問いから引き出された4つの構成要素をカリキュラム開発の対象とみなし、それを「目標」、「内容」、「方法」、「評価」として示している。すなわち、彼は、この4つをカリキュラムの構成要素とみて、カリキュラムのコンプレイスとして規定している⁽³⁾。彼は、これらの構成要素間の関係は、目標モデルと相互作用モデルによって、次の<図4-1>のように示される、という⁽⁴⁾。



(L. Brady, 1986, p. 26.)

<図 4-1>目標モデルと相互作用モデル

このように、カリキュラム開発のモデルは、カリキュラムの構成要素とその要素間の関係を明らかにするため、図式化されている。そして、その図式は、カリキュラム開発者が果たす役割内容と同時に、遂行の方向をも示す。第2章で検討した「カリキュラム開発の研究系譜」によれば、カリキュラム開発モデルは、2つの類型、すなわち、行動主義理論を基盤とする合理的モデルと、それに対峙する相互作用モデルに区分できる。これらの開発モデルにおけるカリキュラムの構成要素は、多少相違する場合もあるが、基本的にタイラーが示したカリキュラムの構成要素が基盤となっている。

相互作用モデルは、合理的モデルによる構成要素間の関係に批判的な観点をとっている。ブラディ(Brady, M.)は、この両モデルにおける観点の相違について、「カリキュラム開発の目標モデルでは、開発者が最初に目標の陳述から始め、目標を達成する内容を計画し、教授・学習の活動を計画し、評価を計画するという順序がとられている。それに対して、カリキュラム開発の相互作用モデルでは、開発者は、特定の地点から出発し、カリキュラムの構成要素にしたがうシーケンスによって進み、学習の状況による開発方法の決定が許

されている。相互作用モデルにおけるカリキュラムの構成要素は相互作用的で、次第に修正可能とみなされている。」⁽⁶⁾と述べている。

SBCDを主張する研究者の大部分は、カリキュラム開発モデルの中で、相互作用モデルをSBCDの開発モデルとして提唱しており、合理的モデルを批判の対象としている。SBCDの考え方が、60年代の代表的な開発のアプローチであったRDDアプローチに対する批判から生まれたように、相互作用モデルもRDDアプローチの理論的基盤となった合理的モデルに対峙するモデルとして論じられている。

合理的モデルについては第2章で若干紹介したが、ここで合理的モデルに対する相互作用モデルの批判的な観点を明らかにするため、このモデルの考え方と問題点を、より詳しく指摘しておきたい。

合理的モデルにおいては、カリキュラムの構成要素の中で、「目標」が他の構成要素の基準であり、カリキュラム開発の出発点である。この意味で、合理的モデルは「目標モデル」または「目標-手段モデル」ともいわれている。このモデルでは、カリキュラム開発者は、目標分析とその目標に従う各要素を開発しなければならない。例えば、このモデルの典型となっているタイラーのモデルによると、開発者は、最初に目標を設定し、その目標に従って、教育内容を選定し、組織し、評価することになる。さらに、目標の設定は、一般的から具体的目標まで、詳細かつ客観的に目標を陳述し、内容の選定・組織、評価の基準を提示しなければならない。この意味で、合理的モデルは行動主義の理論に基づいて開発されたものである。

カリキュラム開発の合理的モデルの問題点は、第1に、カリキュラム開発の重点が「目標」におかれているため、開発者は、相当の時間をこの目標の分析と設定に費すことである。開発者は教育内容を選定、組織、評価するすべての基準を目標化するために、予め、一般的目標から具体的目標までを分析しなければならない。60年代、各学校において行動的目標が盛んに陳述されていたことが、その例として挙げられる。第2に、目標が他の開発の行為を拘束することである。例えば、教授・学習の場面は、目標にしたがって選定・組織された内容を実行する場であり、教師と生徒とのやりとりから生じるカリキュラムの資源は制限される。また、評価も、目標達成の成果確認であり、設定された目標が達成されたか、またはその目標達成にどのような問題点があったかの評価に重点がおかれている。その結果、目標を達成するため、どのように実行を改善するかが評価の争点となっている。

相互作用モデルは、合理的モデルにおける以上の問題点を克服する代替案として生まれた。すなわち、このモデルでは、目標を開発の出発点とする一直線のモデルによる、カリキュラム開発のダイナミズムの統制に着目し、目標に拘らないカリキュラム開発を目指している。そのため、相互作用モデルは合理的モデルのように、カリキュラムの構成要素間の関係を一直線的に設定せず、要素間の相互作用的な関係を設定している。例えば、必ずしも開発者は目標を設定してから教育内容を選定するのではなく、教育内容に合わせた目標設定も考慮する。そこで、相互作用モデルでは、合理的モデルのように、カリキュラム開発の出発点を特定せず、必要に応じて、開発者がある特定の要素から始めることを想定している。さらに、必ずしも評価によるフィードバックを考慮しておらず、要素間の相互作用により、常にフィードバックされ、改善されるシステムを設定している。

相互作用モデルがカリキュラムの構成要素間のダイナミックな関係を設定している理由は、各学校の現実に応ずるカリキュラムを開発するには、合理的モデルのような厳密な開発モデルではなく、より柔軟な開発システムが求められるからである。SBCDに関する研究の多くが、SBCDによる開発モデルとして相互作用モデルを挙げているのは、このためである。すなわち、特定の目標にそって、予め開発されたカリキュラムを教室に押しつけるのではなく、各学校または教室の状況に応じたカリキュラムを開発し、進行状態によって即時的なフィードバックを行い、絶えず修正していく。この点がSBCDの考え方と相互作用モデルの観点と一致することである。

SBCDの視点をとる研究は、行動主義理論を基盤とする従来の研究を、カリキュラムの実践的特性を見逃し、理論と実践とのギャップをもたらしたと批判している。その結果、従来の行動主義理論に基づく目標モデルに対して、シュワブ(Schwab, J.)を先駆けとする「実践性」の理論に基づく相互作用モデルを提唱している。中でも、スキルベックは、状況分析(situational analysis)を基盤とする相互作用モデルを提唱している。状況分析はカリキュラム開発の予備的段階で行われ、学校内外に存在する人的、物的資源を検討し、その成果をカリキュラムの資源とする作業を指す。例えば、後述する選択教科制にみられる、教師の不足を補い、専門的指導の充実を図るための、社会人講師を招く試みが、状況分析の例として挙げられる。

以上のカリキュラム開発モデルに関する検討によれば、開発者としての教師の役割とは、彼らが使用するカリキュラムの目標の設定や内容の選択、方向の決定、評価といった構成要素に取り組むことである。その取り組み方は、相互作用モデルによると、次のように要

約できる。すなわち、カリキュラムを開発するにあたり、第1に、教師は目標の分析・設定を必ずしも開発の出発点とせず、必要に応じて、特定の要素から始めてもよい。第2に、SBCDの考え方により、可能な限り、教師は状況分析から始め、それからカリキュラムの構成要素による開発作業に取り組む。第3に、カリキュラム開発過程に当たり、教師は目標モデルのような一直線ではなく、絶えず、進行状態をチェックし、フィードバックするダイナミックな役割を遂行する。

以下、相互作用モデルの長所と短所を整理し、SBCDによる代表的なモデルとされる、ハウズ(Hawes, J.)、コーエン(Cohen, D.)ら、スキルベックのモデルを検討し、相互作用モデルを吟味する。

2) 相互作用モデルの長所と短所

日本や韓国においては、従来、一般に目標モデルが広がったため、各学校の年間指導計画の多くは、一般目標から行動目標にまで詳細に述べられている。そのため、教師は、カリキュラムを計画するとき、最初に目標を具体的に設定しなければならないと認識している。しかし、プリント(Print, M.)によれば、教師は目標を行動用語で設定する作業に乗り気ではない⁽⁶⁾。おそらくその理由は、すべての分野や領域が行動目標の設定は容易ではないし、その目標分析と設定に十分な時間と専門性をもたないからであろう。そのため、プリントによれば、相互作用モデルの支持者は、カリキュラムを開発するにあたって、相互作用モデルが非常に現実的な方法である、という。なぜなら、カリキュラム開発者が目標を設定する際、必ず行動目標を述べなければならないという考え方から離れて、より創造的に活動できるからだ、という⁽⁷⁾。

よって、相互作用モデルによるカリキュラム開発のもつ長所は次のように整理できる。

第1に、カリキュラム開発に柔軟性をもたせることである。すなわち、目標モデルのように、カリキュラム開発の出発点を常に目標とするのではなく、特定のカリキュラムの構成要素から始められるのである。よって、教師は、常に予め目標の設定に拘らず、内容を決定してから目標を設定することも可能である。この場合、教師は特定の目標のもとで教えられる内容を決めるのではなく、何を教えるかを決定してから、その内容が目指す目標を考慮することになる。

第2に、カリキュラム開発のダイナミズムが発揮できる。前述したように、目標モデル

には、カリキュラムの構成要素間の関係、すなわち、目標→内容→方法→評価という順序が厳密に決まっている。この場合、目標の達成が最優先され、すべての活動の基準が目標となり、システムの、論理的に行われる。そして、進行中の変更、例えば、設定された目標から離れた新たな内容を加えたり、変更したりすることが困難である。これに対して、相互作用モデルは、このような厳密な方向にしたがわないため、進行中のフィードバックにより修正が可能である。

第3に、学校の現実と教授・学習の状況に応じたカリキュラム開発が可能となる。目標モデルでは、目標によって、カリキュラム開発の過程が統制される。先述したように、その理由は、すべての過程が目標達成を最優先として行われるからである。そのため、直ちに状況変化に対応できないという問題点がある。しかし、相互作用モデルは、状況の変化、すなわち、年度当初と学期中、計画段階と実行段階などでの変化に対応できる。例えば、スキルベックが挙げている状況分析の段階は、学校や教室状況の変化を考慮し、カリキュラム開発の過程を図式化している。

相互作用モデルにおける最大の短所は、プリントが指摘しているように、目標の設定と方向性(direction)の重要性を強調していないことである。そのため、相互作用モデルに反対する人々は、「目標をほとんど設定していなければ、どこに向かって進めているかをどう理解できるのか」、と疑問を投げかけている⁽⁸⁾。相互作用モデルにみられるように、複雑な矢印のため、目標モデルに比べて方向性が明確でない。よって、教師がこの相互作用の考え方を皮相的に理解して、それにしがうと、複雑な開発の方向に混乱を生じ、時間の浪費をもたらす可能性がある。また、カリキュラム開発の論理的段階を強調していないため、開発の精緻さが欠如し、教師側の都合に流される恐れがある。

2. ハウズの「過程モデル」⁽⁹⁾

ハウズは、SBCDを実践するためには、教師が学校レベルでのカリキュラム開発に関する専門的知識と技能を身につける必要があると述べ、この専門的知識と技能を、学校レベルでのカリキュラム開発の過程に関する規定している。彼は、SBCDを特徴付ける開発の過程は、カリキュラムを計画する人によって異なると述べ、SBCDによる開発モデルを構築している。

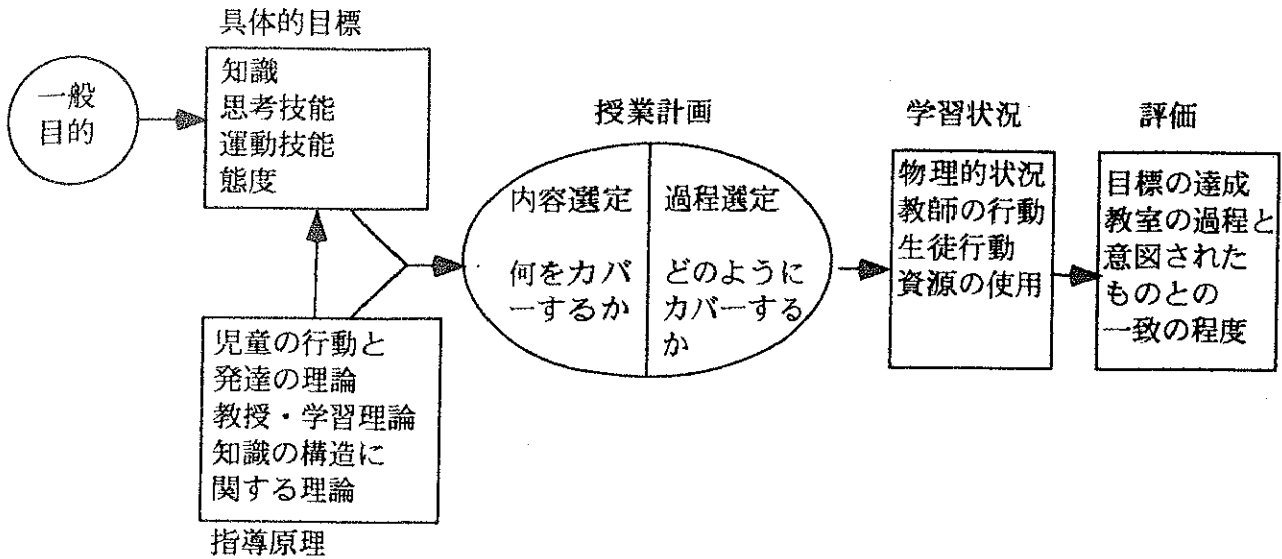
彼のカリキュラム開発モデルにおいて、中心的な要素は、「学習状況」(learning sit-

uations)である。学習状況を中心的な要素として位置付けている理由を、彼は、進行中のカリキュラムを改善したり、また新たなカリキュラムを開発したりするすべての試みは、結局、学習状況を生み出すからだ、と述べている。この学習状況には、教師の行為と、教師によって採用される物理的場(physical location)、生徒の行為、教師・生徒により使用される資源(例えば、資料、視聴覚資料など)が含まれている。

彼は、学習状況を確立するために、教師は授業(lessons)を計画するとし、この計画では、授業でカバーされる「内容」(content)と「過程」の決定が行われる、という。過程においては、授業内容を考慮する際に行われる教師の行為、生徒の行為、資源の使用の決定が行われる。ハウズは、授業計画の編成にあたり、教師は必然的に何を達成するかに関する決定を行っており、その際、教師が達成しようとするを具体的にすればするほど、授業内容と過程を効果的に選定できる、と述べている。彼は、意図する成果を具体的に明確にする能力を、目標を設定する能力とし、この能力は、知識、思考技能、運動技能、態度といった分類体系の使用により、非常に促進されると主張している。また、授業目標の設定は、単に、達成することの考慮よりも、特定の論点(issues)によって導かれると、彼はみている。すなわち、教師は、生徒と達成しようとすることや、生徒に適合すること、目標の達成に適合する方略の決定などに、数多くの研究のデータを利用できるという。そして、教師は、目標の具体化にあたって、これらの指導原理(guiding principles)と理論を考慮する必要がある。

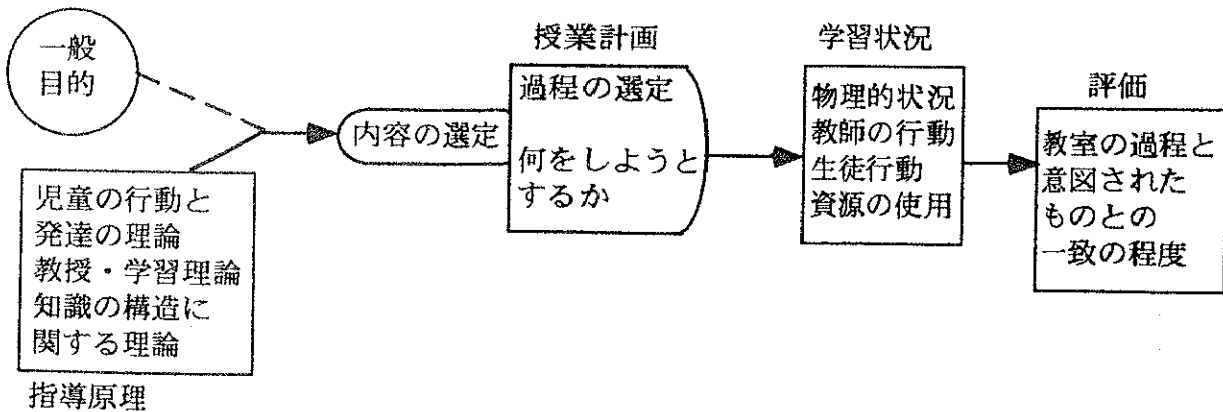
彼によると、この目標の分類と指導原理の考慮によって学習状況を生みだしてから、教師は彼らの実践の成果を評価する位置におかれるという。その際、教師は生徒による設定された目標の達成度だけでなく、当初の意図が教室で行われた程度を決定するために、授業過程(lesson process)も検討する。後者の評価を行う主な理由は、望んだ目標の達成に不足している点を説明する情報を、提供するためである。

このように、ハウズによると、カリキュラムを開発するにあたって、開発者としての教師が行う基本的な要素は、指導原理と目標、授業計画、学習状況、評価とみていることがわかる。しかし、彼はカリキュラム開発の「目標モデル」と「過程モデル」の観点から、これらの要素間の関係にみられる相違を指摘している。目標モデルは、<図 4-2>のとおりである。



<図 4-2> 目標モデル

また、目標モデルに対して、過程モデルは<図 4-3>のように示されている。



<図 4-3> 過程モデル

ハウズは、SBCDのモデルとして「過程モデル」を挙げている。ハウズの過程モデルをみると、カリキュラム開発の過程で、目標の設定、とりわけ、具体的目標の設定の作業はほとんど行われない。そのため、目標モデルで最も重要視されている、目標の達成度を確認する評価が設定されていない。目標モデルに対する過程モデルの特徴を、ハウズは次のようにまとめている。

「①過程アプローチには、目標アプローチの段階以上のものは含まれていない。

②過程アプローチでは、目標アプローチの基本的な要素、すなわち学習活動の成果として意図されている、生徒の達成に関する詳細な陳述は行われない。

このため、過程モデルは、

(a)教師と生徒の関心に基づく授業計画を促す。

(b)授業の内容を重要視しておらず、そのため何をカバーするかよりも、どのようにそれをカバーするかが主な争点となる。

(c)プログラムの評価を単なる授業の出来具合を検討するとしてみなす。

③「幅広い目的」(broad aims)が考慮されるが、授業計画に関するその目的のインパクトは非常に薄い。なぜなら、その目的の一般性のために、その目的は内容または方法の選択について明確な指針(guidance)を提供するのに失敗するからである。」

また、ハウズは、カリキュラムを開発するにあたって、目標モデルよりも過程モデルを勧める理由として、7つを挙げている。すなわち、

①教師は時間と技能が不足しているために、目標アプローチを実行するのにかなりの困難を経験している。そして、目標アプローチに対するソフト・モデルを望んでいる。

②学校を社会工学(social engineering)的機関とする考え方に反対する動きがある。

③芸術科を教える教育者は、カリキュラム開発に関し過度の科学的アプローチの採用に反対している。

④過程モデルを提唱する人は、過度に具体的な目標を述べることに困難を感じている。過程モデルは目標が明確に陳述されないが、教師が授業過程を検討し、授業過程を変化させるか否かかを決定する際に現れる。その意味で、過程モデルは「あと知恵の目標モデル」(hindsight objectives model)ともいえる。

⑤商業的出版物の促進に興味をもつカリキュラム開発者は、明確な目標をもつ教師は外部の資源を簡単に採用しない、と認識している。

⑥達成しようとするものの具体化から始めると、その成果に責任をとることになる。ある教師はアカウントビリティ(accountability)という考え方を好まないため、その結果、「何をすること」に縛られるのにいや気を起こす。

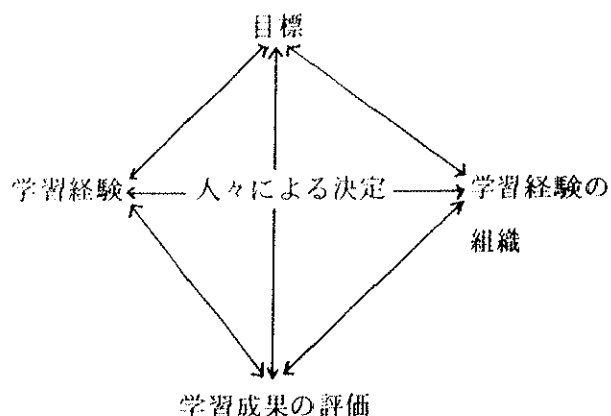
ハウズの開発モデルの特徴は、カリキュラムの構成要素とそれらの関係の解明よりも、学習場面を中心として行われる過程を概念化し、各要素間の関係を明らかにしていることにある。そして、彼は、SBCDの観点から、「過程モデル」を提示し、教師の特性と生徒の関心を考慮するため、詳細な目標設定と事前の内容規定に反対している。この意味で、彼

の過程モデルによると、事前に目標分析・設定や内容の規定によるカリキュラム開発よりも、学習過程に応じたカリキュラムを開発することが、教師の主な役割となる。

3. コーエンらの「人々を中心とする相互作用モデル」⁽¹⁰⁾

コーエンらのモデルも、カリキュラム開発の合理的モデルに対する批判に基づいて、提案されている。彼らは、従来、カリキュラムの構成要素間の関係を説明するため、一般的原理化(generalizations)が求められたと述べている。そして、その一般的原理化は、目標の詳細化とともに、カリキュラム開発の系列的段階を求めている、と述べている。彼らは、その一般的原理化を、カリキュラムの「論理的」(logical)、「科学的」(scientific)、「手段-目標」(means-ends)モデルと規定し、カリキュラム開発の効果性を強調するアプローチである、と述べている。

しかし、彼らは、カリキュラム開発の一般的原理を求めているこれらのモデルは実践の場には不適合であると指摘し、代替的なモデルとして、「人々を中心とする相互作用モデル」(interactive people centered model)を提示している。<図4-4>にこのモデルを図示する。



<図 4-4> 人々を中心とする相互作用モデル

彼らはカリキュラム開発のダイナミズムを強調しており、必ずしもカリキュラムの構成要素が合理的原理のとおり決定されないことをこのモデルを提唱する理由として挙げて

いる。彼らは、このモデルがダイナミックな相互作用を示していると述べ、次の特徴を挙げている。すなわち、

- ①このモデルは、意図と現実とが必ずしも一致していないことを示している。
- ②このモデルは、カリキュラム開発の過程はある文脈(a context)で行われることを示す。例えば、その文脈とは、カリキュラムが開発され実行されている教育機関の人的、物的特性を示す。
- ③このモデルでは、カリキュラム開発の過程で、人々による決定が中心の変数として位置づけられている。
- ④このモデルは、意思決定が行われる具体的な順序が存在しないことを強調している。すなわち、4つのカリキュラムの構成要素に関する決定は、特定の系列的な順序に従って行われぬ。

コーエンらのモデルでは、基本的にはタイラーが明らかにしたカリキュラムの構成要素が中心となっており、それらの関係が設定されている。彼らのモデルは、カリキュラムが実行される場面を考慮に入れて、相互作用的過程を示しており、その相互作用は開発者の意思決定によって生じることを明らかにしている、という特徴をもつ。すなわち、カリキュラム開発に参加する人々の相互作用によって、意思決定が行われる。これらの開発者が行う開発過程は、目標モデルのように一直線的ではなく、〈図 4-4〉のように、ダイナミックな過程が成り立っている。したがって、彼らのモデルによると、教師の役割は、事前に意図したカリキュラムを開発し実行することよりも、カリキュラム開発に参加する人々との相互作用によって、実践の場である学校または教室の状況に応じて、ダイナミックな過程で遂行される。

4. スキルベックの「相互作用モデル」⁽¹¹⁾

SBCDに関するスキルベックの文献の多くは、目標モデルを批判し、それに対する相互作用モデルを提示している。彼は、カリキュラムの計画における行動的目標モデルの基本的な短所の一つは、必ず目標が「与えられたもの」として取り上げられていることであると指摘している⁽¹²⁾。

スキルベックは、何を、そしてどのように教えるかというカリキュラムの基本的な問題は、詳細なシラバスや学習指導案、試験委員会、視学官などによる答えよりも、直接この

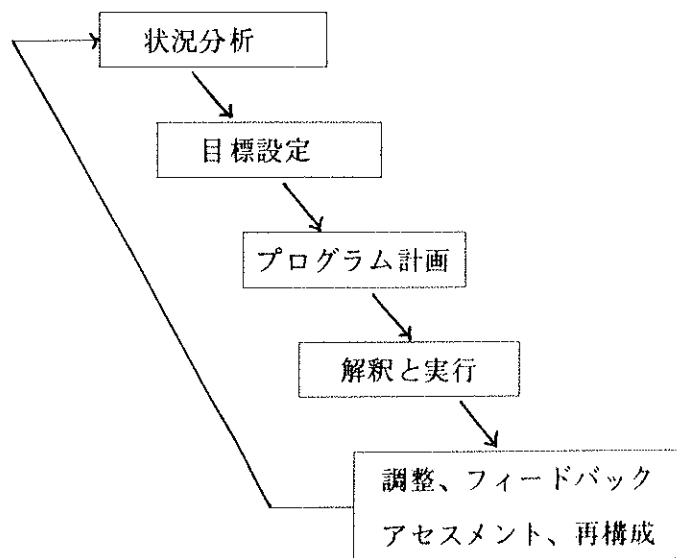
2つの問いに答えるとき、はじめて解決できる、と述べている。すなわち、生徒の状況や学習状況、学校の社会的状況に応じて、教師は彼らの実行活動を慎重に考えなければならない、という。また、スキルベックは、学校レベルでのカリキュラム開発は、与えられた目標または抽象的に導出された目標ではなく、学校に存在し知覚された状況、とりわけ学習状況に関する批判的な評価から始めなければならない、と述べている。なぜなら、カリキュラム開発にあたり、教師の分析の始発点はこの状況であって、この状況の中でカリキュラムが開発されるからである、と彼は考えている⁽¹³⁾。

このように、彼のモデルの主な特徴は、カリキュラム開発のための状況分析を強調していることである。この状況分析を含め、カリキュラムの構成要素間の相互作用に基づく彼のカリキュラム開発のモデルは、タイラーの合理的モデルから導かれている合理的モデルとは異なる特徴をもっている。すなわち、彼によれば、相互作用モデルは、「①単なる資料の生産や変化の方略ではなく、学習状況をカリキュラム開発の問題的領域とみなす。開発者が、事前に、計画されたモデルや改革の技術をいかにうまく実行するかではなく、多様な状況に応じて柔軟に考えるように促す。また、教師が関心を払うべき多くの関連カテゴリーを提案している。②教師に目標の具体化を要求せず、彼らが望むどの段階からでも開発の作業を始められる。③手段・目標の論理に拘束されず、目標は活動の内または活動を通じてのみ意味をもっている。」という⁽¹⁴⁾。

スキルベックの相互作用モデルにおける開発の要素は、基本的にはタイラーが分析した要素と同様であるが、状況分析や要素間の関係の設定という点で大きく異なっている。教師がこのモデルを使用すると、目標の設定から出発する、手段・目標モデルとは違い、教師の必要に応じて、特定の段階から始められるように認められている。ただし、可能な限り、状況分析から出発するよう、スキルベックは勧めている。状況分析から、目標を設定するさまざまなソースが導出される。この状況分析の段階で、教師は学校の諸状況を分析し、教育目標を設定する。また、このモデルは一直線的な過程をもつ手段・目標モデルとは異なり、ダイナミックな作業を必要とする。例えば、目標の設定から始めて、評価の段階に至っても、終了せずに、再び評価結果をフィードバックし、状況分析の段階にインプットというように、各要素間の相互作用を強調している。

スキルベックは、カリキュラムを開発するにあたり、目標から議論することに反対し、合理的モデルが抱えている問題点を指摘し、代替的モデルとして相互作用モデルを構築している。SBCDは、目標を導入するシステムや外部からのシステムと学習資料を用いて、教

師と生徒がそれらに順応するよう求めることとは異なる、と彼は述べ、〈図4-5〉のモデルを提示している。以下、このモデルを紹介し、検討したい。



〈図 4-5〉スキルベックの相互作用モデル

①状況分析

状況変化の検討：状況を構成している要素を分析する。

・外的要素

- －社会・文化の変化と期待、父母の期待、雇用者の要求、地域社会の価値、変化する関係（例えば、成人と児童との間）、イデオロギー
- －教育制度の供給（例えば、政策、試験、地方当局の期待や供給と圧力、カリキュラムのプロジェクト、教育研究など）
- －教えられるべき教科の特性の変化
- －教師支援のシステム（例えば、教員養成大学、研究機関など）
- －学校への資源の供給

・内的要素

- －生徒：特性、能力、教育的ニーズ
- －教師：価値、態度、技能、知識、経験、長所と短所、役割

- 学校の風土と政治的な構造：伝統を含める共通的期待、権限の分配、当局との関係、基準を達成する方法、変化可能な要因を取り扱う方法
- 資料の資源、施設、装置
- 現在のカリキュラムの問題や欠点の発見

②目標設定

目標の陳述は、予想される学習の成果に関する陳述を含め、教師や生徒の行為を含む。しかし必ずしもその目標は明確な行動によらない。目標は、①で分析された状況から導出する。ところで、目標の設定は、状況を改善するための決定であり、改善の主な方法を判断する側面である。すなわち、目標は、教育活動が進むべき方向に関し優先する事柄や価値、判断を意味する。

③プログラム計画

- ・ 教授・学習の活動の計画：内容、構造、方法、スコープ、シーケンス
- ・ 手段-資料（例えば、道具、資源、テキストの資料など）
- ・ 適切な研究場面の計画（例えば、実験室、現場学習、ワークショップ）
- ・ 個人の役割の規定、カリキュラム改革
- ・ 時間割の作成および提供

④解釈と実行

例えば、新旧カリキュラム間の摩擦や抵抗、葛藤などが存在しうる制度的な環境の中で、カリキュラム改革を持続させるという問題がある。

これらは、計画モデルにより予想されねばならず、経験の検討、適切な研究の分析や改革に関する理論、そして予測がされなければならない。

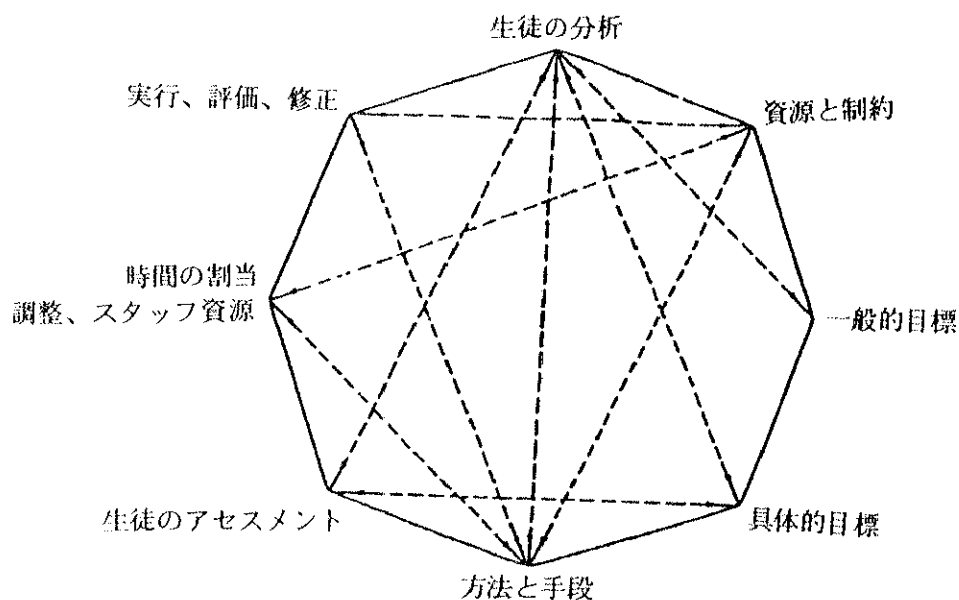
⑤調整、フィードバック、アセスメント、再構成

- ・ 調整やコミュニケーションの計画
- ・ アセスメント・スケジュールの準備
- ・ 再構成/継続的なプロセスを確保

スキルベックは、この5段階のモデルに表れている段階を、論理的順序とみることにについて、指摘している。この段階は、カリキュラム開発の論理的、システムのモデルではなく、より柔軟な相互作用的モデルとして示され、開発の出発点は特定されていない。その理由について、スキルベックは、学校のスタッフは、複雑なモデルに冷徹に従うよりも、特定の段階で始めるために実践的な根拠を探る傾向がある、と考えている。彼は、実際、

教師はすべての段階を同時に実行できるし、目標から評価まで一直線的に進んでいない、と述べている。

さらに、スキルベックは、<図 4-5>のモデルを応用し、「生徒に焦点をおいたカリキュラム開発のモデル」を<図 4-6>のように試みている。この<図 4-6>においても、順序や始める時点は自由である。しかしながら、生徒の分析から始めるほうがよいと述べている。



<図 4-6> 生徒に焦点をおくSBCDのモデル

①生徒の分析

- ・すでに生徒が知っていることは何であるか。
- ・生徒の達成と能力におけるスタンダードの採用の確認
- ・生徒の年齢や社会的背景と動機の関係
- ・読み書き算のような基本的技能
- ・生徒の学習方法

②資源と制約

- ・教師の確保
- ・教師の経験や知識、能力

・専門性または支援の程度

例えば、有用な出版物や視聴覚資料、資料と道具を買うための財政

外的規制と統制、施設と備品、時間割の柔軟性

地域社会の潜在的資源

学校の他のスタッフ、監督者、生徒、父母からありうる反対

③一般的目標

この段では、達成しようとすることを願うこと、すなわち、目標は何かを決定することである。「aimとpurposes」は一般的目標(general objectives)を示している。それは全体の教育システムに重要な哲学または価値体系と密接に結びついている。

④具体的目標：内容を含む。

一般的目標が決定されると、次は具体的目標が決定される。その作成は、生徒が学習課程の目標によって習得しなければならない能力や態度を、可能な限り明確に陳述することである。

中央集権的な国の大部分では、中央行政によって明瞭性の程度が規定される学校カリキュラムのための一般性、そして具体的目標は、事実上ある政治団体によって決定される。

ある段階において、目標に関する明確なアイデアは必然的である。しかし、おそらくそれは最初から完全に考え出されることよりも開発の途上で、次第に確立され、精緻化される。

⑤方法と手段

この段階までに、計画達成のために必要な方法や手段（例えば、メディア）を考慮に入れなければならない。この段階で重要なことは、可能な限り教師は個人的観点から離れて方法や手段を考慮する必要がある。このため、体系的なチェックリストが必要である。

⑥生徒のアセスメント

生徒のアセスメントに関し特定の部分は、外部の機関によって統制される場合がある。しかし外部の統制から離れて、このアセスメントに関する決定をしなければならない。

⑦時間割、調整、スタッフの資源

⑧実行、評価、修正のための計画

⑦と⑧の段階はカリキュラムそれ自体を実際行うことである。この段階は時間割や空間、スタッフ、資料などに関する実際の組織の問題から着手する。次に、スタッフの会議のための次官や運営に関する一般的な問題を決定する。最後に評価のシステムに関する決定と評価の結果のフィードバックを、必要に応じてどのように利用するかを決定する。

第2節 SBCDによる意思決定の検討

1. 学校に基礎をおくカリキュラムの意思決定

本研究は、カリキュラム開発において、教師の役割遂行過程を明らかにする方法の一つとして、前節で述べたように、相互作用モデルを中心にカリキュラム開発モデルを検討した。さて、次に、その開発過程で生じるさまざまな代替案を、教師がどう決定するかという問題がある。カリキュラム開発モデルによれば、カリキュラムの構成要素に関する決定の役割を遂行するのは、教師である。すなわち、教師は、目標の設定、内容の選択と展開、そして評価の方法を決定する役割を遂行する。これらについては、必然的にさまざまな代替案が存在するので、教師は意思決定を通じて最終的な案を選択し、カリキュラムを開発していくわけである。

カリキュラム開発モデルは教師の役割内容と遂行の方向を示し、意思決定モデルはカリキュラムの代替案をどう決定するかを示す。本節では、カリキュラムの意思決定に関する理論的論議とモデルを検討し、教師がどのようにカリキュラムを決定するかを明らかにする。

水本によれば、「意思決定とは、一定の目的達成あるいは課題解決のために、複数の代替案の中から、一つの代替案を選択することである」⁽¹⁵⁾という。また、コーエンとハリソン(Cohen, D., Harrison, M.)によれば、「意思決定とは、さまざまな案の中から、行為のための選択を行う過程である」⁽¹⁶⁾という。両者の定義をもとにすると、学校教育における意思決定とは、意思決定者が教育的問題に直面した際、その問題解決に関わるさまざまな代替案を検討し、その中から一案を選択する行為過程といえよう。したがって、カリキュラムに関する意思決定は、カリキュラム開発に関わる諸問題の解決にあたって、さまざまな代替案から一つを選択する行為過程と捉えられる。

カリキュラムの意思決定に関し、まず、議論の争点となるのは、他の領域における意思決定と比べて、カリキュラムの意思決定がいかなる特徴をもっているか、である。この問題には、カリキュラムの意思決定の領域区分をもとに答えが得られる。例えば、シンピキングズ(Simpkins, W.S.)らは、教師の活動課題を分析し、①カリキュラム計画と応用、②学級経営、③教授プログラムの運用、④学校の一般組織、という4つの課題領域を析出し

た⁽¹⁷⁾。このうち、①には、カリキュラムに関する基本的アウトラインの決定、カリキュラムの詳細な内容の決定、テキストと教授資料の決定が含まれる。カリキュラムに関する意思決定の領域は、このような学校教育における意思決定の区分をもとに、その特徴を明らかにできる。というのは、シンキングズらの分類にみられるように、カリキュラムの意思決定は、他の意思決定と異なり、人的・財政的側面よりも、カリキュラムの構成原理により、特定の成果を達するための目標と手段に関する判断が多くを占めているからである。また、本研究におけるカリキュラムの定義によれば、カリキュラムの意思決定は、教授・学習の媒介となる教育内容とその展開方法に関するものである。さらに、第1節で検討した開発モデルによれば、カリキュラムの意思決定の中心領域は、カリキュラムの構成要素を決定することである。

カリキュラムの意思決定とカリキュラム開発は、互いに密接な関係にある実践的行為であり、不可分である。カリキュラム開発は、開発者の意思決定により実行される。カリキュラム開発は、開発者によって最終的に決定された、教授・学習の場で実行されるカリキュラムを生み出すことである。一方、カリキュラムの意思決定は、カリキュラム開発の過程で、教授・学習の場で実行される代替案を選択する過程である。例えば、特定の教科分野の教育内容を開発するとき、そのスコープの程度に関する代替案は、開発者の意思決定の中から選択され、最終的な実行案が決定されるわけである。

このようなカリキュラムの意思決定は、SBCDの研究において、「学校に基礎をおくカリキュラムの意思決定」(school based curriculum decision-making、以下、SBCDMと表記する)として議論されている。先に、SBCDには、カリキュラムのイニシアティブを学校のスタッフ、すなわち教師に委譲する意味合いが含まれていると述べた。換言すれば、SBCDは、各学校で実行するカリキュラムを、その学校の教師に決定させる試みである。この意思決定は、SBCDMと規定され、議論されている。SBCDMに関する議論は、主に70年代、SBCDとともに、オーストラリアのカリキュラム研究者により盛んに行われていた。中でも、コーエンは「SBCDMはカリキュラムの決定に関する権限が学校に位置づけられて初めて存在する」⁽¹⁸⁾と述べ、SBCDMの考え方の基盤となる次の前提を提示している⁽¹⁹⁾。

- ①教師は学習者の能力と興味について最も詳しく理解している。そのため、学校で専門家としての教師により、最良の形でカリキュラムの決定が行われる。
- ②カリキュラムの意思決定は、継続的、ダイナミックな過程である。そのため、学校に基礎をおくとき、カリキュラムの意思決定は状況変化に応じる決定を検討し、修正を

促す。

- ③SBCDMは、カリキュラムの決定への教師や生徒、地域社会の参加を促す。意思決定への民主的な参加は、質的にカリキュラムを向上させ、また満足度を高めるであろう。
- ④カリキュラムの意思決定に含まれるより詳細な行政的単位は、各学校に任せた方が対応やすい。なぜなら、実行者である教師は、学校の環境を診断（すなわち、状況分析）し、それらカリキュラムに応用するからである。
- ⑤各学校はそれぞれ特性をもっている実体である。そのため、各学校によってカリキュラムは多様であり、カリキュラムは各学校の独特な学校文脈を反映しなければならない。

コーエンが挙げている5つの前提は、SBCDMによる学校レベルのカリキュラムの特徴をよく示している。SBCDMにおける意思決定の主体は、学校のスタッフである教師である。このコーエンの提案にみられるように、その理由は、教師が生徒のニーズや特性に関する情報を最も詳しく知っているからである。その他の人々、すなわち父母や専門家、行政家、生徒などは、教師の意思決定のための助言者または協力者といった、パートナーとして位置づけられる。また、SBCDMの目的は、中央のカリキュラムがもつ不十分さを克服するため、教師に意思決定権を委譲し、各学校の特性や現実に応じた意思決定を行うことにある。中央のカリキュラムは全国の各学校に適用するもので、主に専門家が意思決定の主体となっている。そのカリキュラムは全国的であり、カリキュラムの一般性を図るため、実践性を欠くことがある。実践的なカリキュラムを開発するには、教師を意思決定者とし、その学校がおかれた現実に応じて、実行可能なカリキュラムを決定しなければならない。

SBCDMの考え方によれば、教師の役割は彼らのもつ実践的知識を生かし、学校の特性や現実に応じて意思決定を行うことである。その際、教師がどのように意思決定を行うかが、カリキュラムの意思決定に関するリード(Reid, W.)の捉え方に示されている。彼は「カリキュラムの意思決定は、一般的な手続きや理論に関する問題というより、きわめて具体的で実践的な問題を解決するための意思決定を特色としており、ある特定の具体的な場面での特殊な状況を考慮した解答が求められている。その意味で、カリキュラムの意思決定は場面-特殊性をもっており、競合する目的や価値を調整する必要があり、望ましい成果を達成しようとする行為である。」と述べている⁽²⁰⁾。カリキュラムの意思決定は、理論的・抽象的というよりも、実践に基盤をおく行為であるといえる。というのは、それは、児童・生徒に何を教えるかという具体的な内容、またどのように教えるかという、具体的な方

法の選択に対する判断行為の過程だからである。

このように、SBCDMによる教師の意思決定は、単に手続き的な問題ではなく、望ましい成果を達成するための慎重な判断を要する。このとき、意思決定者としての教師は、代替案の決定に至るまで、カリキュラムの代替案に関する慎重な熟慮の過程を経ねばならない。

これについて、シュワブ(Schwab, J.)は「熟慮」(deliberation)、リードは「熟慮」または「実践的推論」(practical reasoning)という用語を使用し、カリキュラムの意思決定にあたって、教師による「熟慮」の重要性を強調している。シュワブは「熟慮はさまざまな案を明らかにし、生み出すのであり、各案の選択の結果をたどって、各案を重みづけ、最終的に最も適合するようにみえる1つを選択する」⁽²¹⁾と述べている。また、リードは「熟慮」または「実践的推論」を、「個人的あるいは共同に、対応しなければならない問題を明らかにし、答えを決定するための根拠を確立し、さまざまな案の中から選ぶという、複雑で、熟練した知的、社会的過程である」⁽²²⁾と述べている。カリキュラムの意思決定における熟慮は、さまざまな案を重みづける過程であり、最終の案が決定されるように価値や価値判断へと導く過程である。この熟慮の過程を経て、よりよい案を探り出すことができる。

したがって、特定のカリキュラム開発は、カリキュラムに関する意思決定の連続的な過程であり、カリキュラムの意思決定に際しては、実践的問題に対する意思決定者の価値や価値判断が行われる。その価値判断は慎重な熟慮の成果である。学校カリキュラム開発において、教師による意思決定とは、このような作業に取り組むことである。

カリキュラムの意思決定に関するアプローチは、大きく2つ、すなわち「科学的」または「合理的」アプローチと、「価値」または「価値判断」の作用とみるアプローチとが区別されている。カリキュラムの意思決定に関する初期の研究者、とりわけグレッグ(Gregg, R.T.)⁽²³⁾やグリフィス(Griffiths, D.E.)⁽²⁴⁾は、問題解決にあたって、いわゆる科学者がとるような科学的アプローチを主張している。このアプローチは、50、60年代に盛んに研究された、組織管理におけるシステムのアプローチにより支持されていたものである。コーエンとハリソンによれば、合理的な問題解決の過程であるともいわれているこのアプローチには、次の一連の系列的な段階が含まれている⁽²⁵⁾。すなわち、

- ①問題を認知し、規定する。
- ②問題を分析し、評価する。
- ③提案された解決案を評価するための基準を確立する。

- ④データを収集する。
- ⑤優先的な解決案を計画・選択し、テストする。
- ⑥優先的な解決案を実行する。
- ⑦成果かつその過程を評価する。

カリキュラムの意思決定に関する論理的、データに基づくアプローチに対して、カリキュラムの意思決定を、価値判断の作用とみるアプローチが現れる。合理的アプローチは、主に50年代に盛んであったが、価値判断の作用とみるアプローチは、70年代から生まれ、盛んになった。その主張をみると、「カリキュラムの意思決定には、価値や価値判断が浸透している。」⁽²⁶⁾、「価値はカリキュラムの意思決定の出発点である。」⁽²⁷⁾、「カリキュラムの計画と意思決定は、知識とその知識が習得される方法に関する意思決定者の価値によって方向付けられる。」⁽²⁸⁾と述べられている。

一方、意思決定の合理的アプローチと価値判断の作用というアプローチを越えて、社会的文脈に基づく妥協(compromise)とみる観点が現れた。例えば、タンドウ(Tandow, M.)は理想と現実との間での機能的妥協(functional compromise)とみている⁽²⁹⁾。また、クロウソン(Crowson, R.L.)は、次の意思決定の3つのモデルを提案している⁽³⁰⁾。すなわち、

- ①合理性
- ②組織の文脈に基盤をおくという組織的な過程
- ③権限の競合や葛藤、合意という政治的過程

クロウソンは、この3つのアプローチが全体的意思決定の過程で適切に使用される、と述べている。こうして、コーエンとハリソンは、カリキュラムの意思決定は、人間の相互作用が合理性をつくるという社会的文脈に位置づけられている、と主張している⁽³¹⁾。

また、オハンロン(O'Hanlon, J.)は、社会的文脈から、カリキュラムの意思決定が行われる3つのアプローチを提案している。それが「管理的アプローチ」(management approaches)、「システムのアプローチ」(systematic approaches)、「オープン・アクセスのアプローチ」(open-access approaches)である⁽³²⁾。彼によると、これらのアプローチは、それぞれ異なるレベルの知識を要求する。例えば、管理的なアプローチは、カリキュラムのチームの管理者がもつ権威に重点がおかれている。システムのアプローチは、基本的にすべての計画が陳述されている目標と関連づけられる、合理的なものである。オープン・アクセスのアプローチは、人間主義の伝統による価値に基づいた決定が行われるが、行われた決定に影響を受ける人またはその決定を実行するすべての人々に意思決定への参

加を求める。オハンロンは、カリキュラムのチームがこの3つのアプローチを適切に使用すると、精緻な意思決定が行われると述べている。オハンロンと同様に、アオキ(Aoki, T.)は、カリキュラムの意思決定の過程を、自己中心的(egocentric)から相互共存的(mutualistic)または共有性(collegial)まで、一直線上で区分できる、と述べている。彼は、当時のカリキュラム開発者が、管理的または自己中心のアプローチから、より参加的アプローチへと関心を払っていく動きに注目し、カリキュラムの意思決定の参加的アプローチの必要性を強調している⁽³³⁾。

先述した意思決定のアプローチの中で、科学的、合理的アプローチに対し、SBCDMは批判的立場にある。このアプローチは、カリキュラム開発の合理的モデルで行われる意思決定のアプローチである。合理的モデルに対するSBCDモデルでは、論理的で、データに基づく意思決定が批判される。SBCDモデルは行動主義理論に基盤をおいている開発の系譜に反対するシュワブと、その理論を受け継いでいるリードの意思決定論が基盤となっているからである。

そして、SBCDMは、学校の文脈に基づく社会的過程である。これは、コーエンとハリソンがカリキュラムの意思決定を社会的文脈に位置づけることと同様である。すなわち、SBCDMでは、教師個人の価値や価値判断のみによらず、教師間や教師と生徒、教師と地域の人々、学校と教育当局などとの相互作用が行われる。その際、それぞれ異なる信念や価値を持っており、これらの意見調整が行われるわけである。この意見調整をクロウソンは「政治的過程」(a political process)、タンドウは「妥協」(compromise)と規定している。

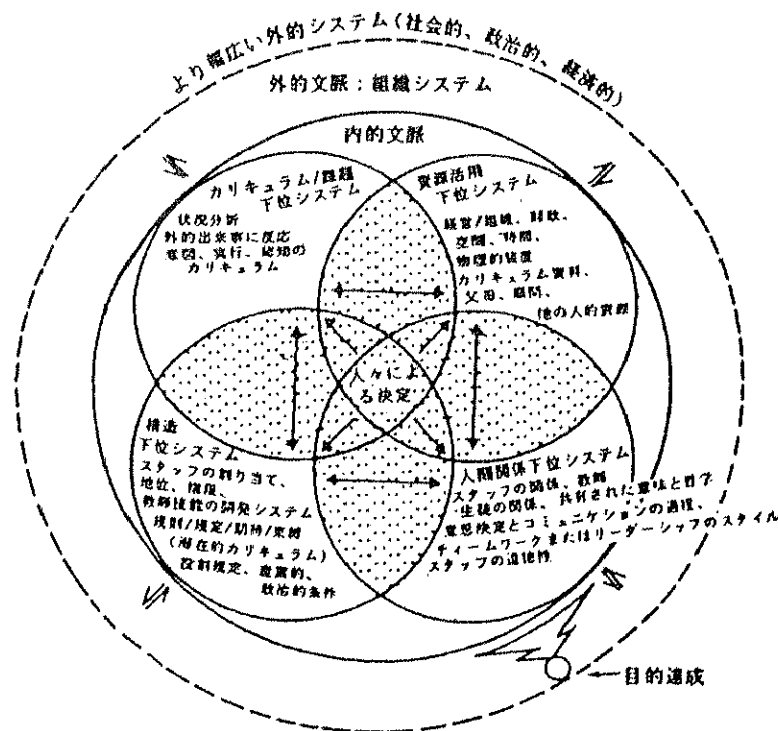
以上のカリキュラムの意思決定に関する検討によると、開発者としての教師は意思決定者としての役割を果たすことである。この役割を遂行するため、教師は彼らが開発するカリキュラムについて、自ら熟慮し、代替案を選択しなければならない。この際、教師は教師個人または特定の人による命令や指示ではなく、例えば、教師間や行政家および専門家、地域の人々などの学校外の人々、生徒などとの相互作用による話し合いで、代替案を決定する。また、意思決定の基準は、学校がおかれた状況に関する教師の分析と、それによる教師の自覚から生み出された客観的な事実である。なぜなら、先に挙げた人々による多様なカリキュラムが、教師に要求または圧力を加える場合が生じ、教師はこれらのカリキュラムをそのまま受け入れることが困難だからである。そのため、教師は、彼らの学校で実行可能なか、教育的か、生徒の発達段階やニーズに適するか、といった学校がおかれた状況を客観的に分析し、その分析による客観的な事実に基づいて、カリキュラムの意思決定

を行わなければならない。したがって、SBCDの視点によれば、教師の役割は、意思決定者として、学校外の人々や教師間、生徒などとの相互作用によって、学校がおかれた状況进行分析し自覚した客観的な事実をもとに、学校の現実に基づいたカリキュラムを開発するための意思決定を行うことである。

2. ハリソンのSBCDによる意思決定モデルの検討

ハリソンの意思決定モデルは、コーエンと共同で行った“Curriculum Action Project⁽³⁴⁾”や、彼の博士論文における実証的研究の基礎となったTalktown小学校での参加・調査研究など、幾つかの実証的研究に基づいて構築された⁽³⁵⁾。

<図 4-7>にみられるように、彼のモデルは、学校の4つの下位システム間に、ダイナミックな相互作用の過程を示している。彼はまず、学校スタッフがカリキュラムの意思決定を行う際のカリキュラムを、意図された(intended)カリキュラム、実行された(actual)カリキュラム、認知された(perceived)カリキュラムに区分し、それぞれの意思決定の行為を分析している。これらの各段階の意思決定はそれぞれ独立したものではなく、相互に作用



<図 4-7> 学校に基礎をおくカリキュラムの意思決定の文脈

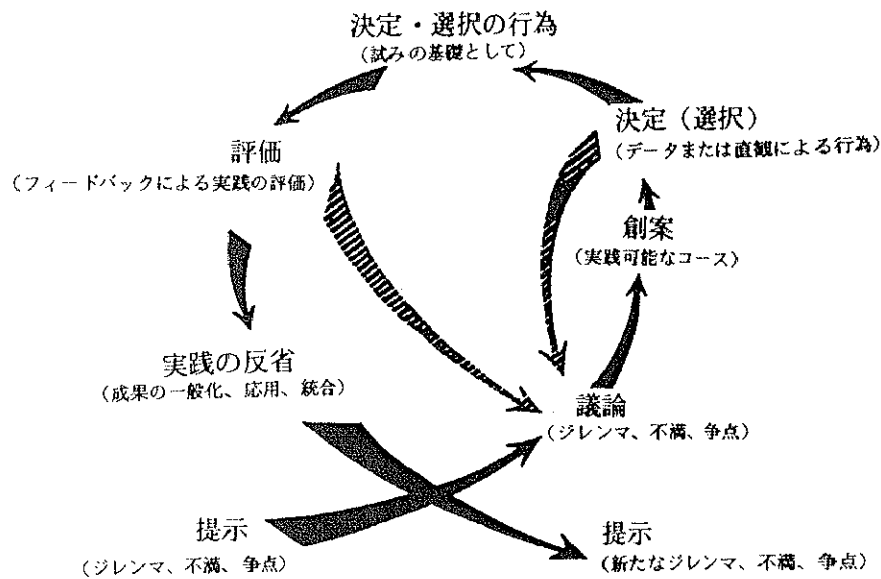
する。すなわち、意図されたカリキュラムに関する決定は、実行の段階で、また実行によって漸進的に修正される。なぜなら人々の認識が、彼らの計画と実行に影響を与えるからである。そのため、学校に基礎をおくカリキュラムの意思決定は、集権型あるいはプロジェクトに基礎をおいたカリキュラムの意思決定とは異なり、継続的評価と、意図され、実行され、認知されたカリキュラムのすべての段階が修正されることを示す。

学校教育におけるカリキュラムの意思決定は、意図され、実行され、認知されたカリキュラムばかりではなく、学校組織システムの多くの側面に関する意思決定を含む。ハリソンは、これらのシステムに関する決定は、経営的(administrivia)なものよりも、カリキュラム開発を促すと主張する。そして、彼は、これらの決定を実行決定(implementating decision)と名付けている。学校カリキュラムの決定は、これらの3つの組織システム(資源活用、人間関係、構造)に相互に影響を与えたり、影響を受けたりする。

このモデルによる示唆を、彼は、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、と述べる。その決定は、スタッフを含む。なぜなら、一人の決定は他人と全体のシステムに及ぶ影響を考慮に入れなければならないからである。そして彼は、SBCDによる意思決定は、学校に基礎をおくカリキュラムの意思決定に関する全体的観点(a holistic view)をもち、学校のさまざまな組織の文脈から理解しなければならない、という。〈図 4-7〉は、カリキュラムの意思決定が行われる文脈の分析を通じて、意思決定をどのように行うか、という方法(How)に関わる。また、ハリソンは、カリキュラムの意思決定が行われる過程を〈図 4-7〉を用いて説明している。

ハリソンは、従来の研究者は論理的・合理的意思決定モデル⁽³⁶⁾の提示にとどまっておらず、それらのモデルは「べき論」(ought)に基づくため、学校スタッフには当てはまらない、と指摘している。そして、彼は、その代替的モデルとして、〈図 4-8〉を提示し、意思決定の過程にみられる段階を明らかにしている。すなわち、その段階とは次のとおりである。

- ① 特定の人が議論できる争点や不満、ジレンマを起こさなければならない。
- ② 意図的・非公式的に入手した情報や参加者の価値を考慮する。
- ③ 行為のための幅広い案を考慮する。
- ④ データまたは直観的アプローチに基づき、行為(決定)のための選択を行う。
- ⑤ 行為が着手されても、よりよい決定のための情報がフィードバックされるときは、時々試みを行う。



<図 4-8>カリキュラムに関する意思決定過程

⑥実行に関する情報に基づき、行為のための評価が行われる。

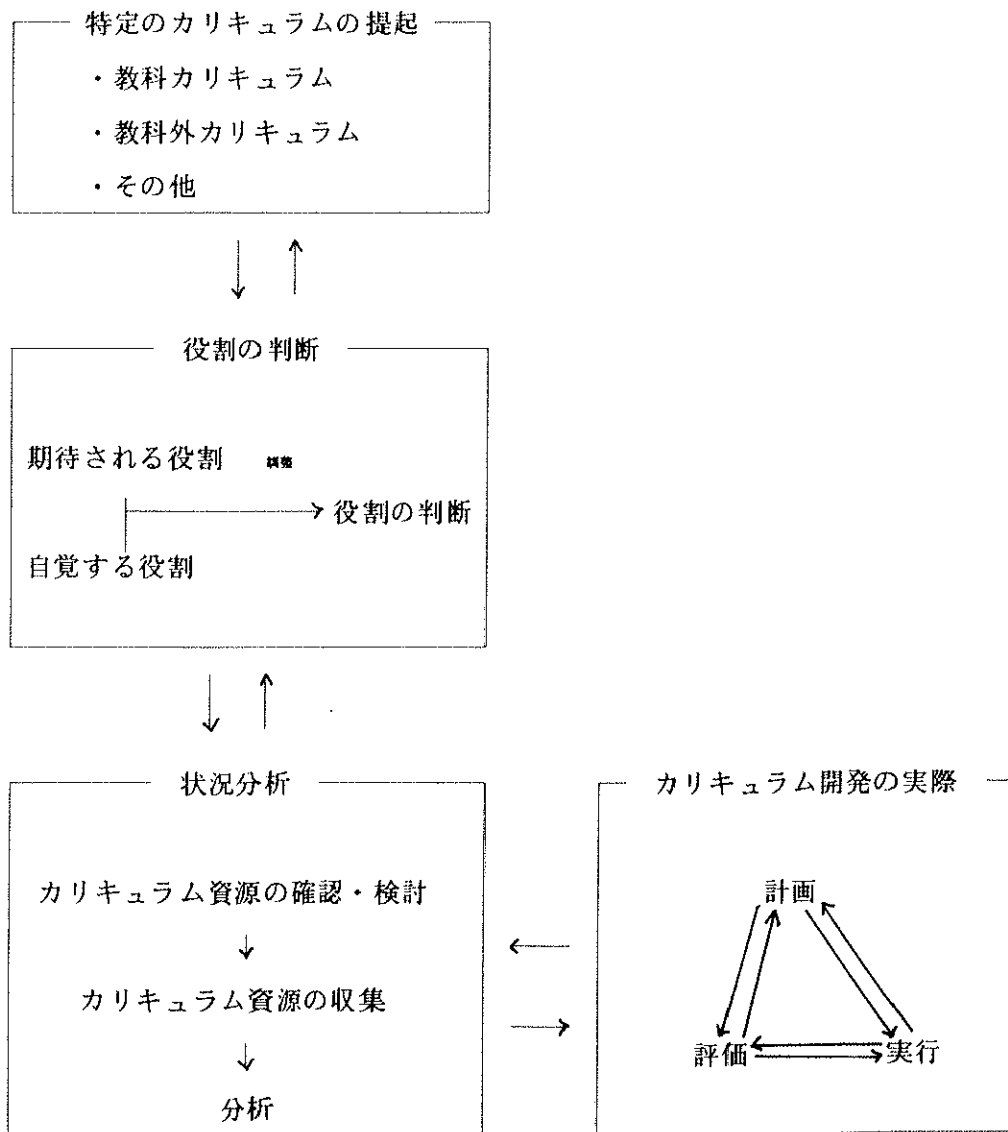
⑦行為に関する反省が行われる。これは過程あるいは意思決定の成果に関する学習を一般化し、応用し、統合するためである。

最後の段階とみなされる「行為に関する反省」は、意思決定の過程を終了するのではなく、新たな争点やジレンマの始まりを引き出す段階として設定されている。

ハリソンのカリキュラム意思決定の過程は、特定の目標のもとで行われるデータの収集、実行、評価といった論理的、合理的意思決定のアプローチに対して、学校のスタッフがカリキュラムに関する特定の争点から出発し、意思決定が行われる、という段階が図式化されている。彼が示した<図 4-7>と<図 4-8>によれば、カリキュラムの特定の代替案は、学校がおかれたさまざまな文脈に対する人々との相互作用によって生み出されており、その相互作用の中で、カリキュラムに関する意思決定過程が<図 4-8>にみられる段階を経る。ハリソンは、このような過程によって、SBCDによるカリキュラムの意思決定が行われているとみている。

第3節 教師の役割遂行過程に関する理論的枠組

本節では、第1、2節で取り上げたカリキュラム開発過程と意思決定過程に関する検討の成果に基づいて、教師の役割遂行過程に関する理論的な検討を行う。そして、〈図 4-9〉のように、その過程を提示する。



〈図 4-9〉 カリキュラム開発における教師の役割遂行過程

まず、この図にみられる特徴を次のように要約しておきたい。第1に、この図は、学校外のカリキュラムではなく、学校レベルのカリキュラム開発における教師の役割遂行過程を示している。すなわち、学校レベルで、教師が自ら使用するカリキュラムを開発するために、どのような過程を経て遂行するかを、図式化したものである。この遂行過程で、教師が果たす主な段階として、開発の対象となる特定のカリキュラムの提起、役割の判断、状況分析、カリキュラム開発の実際、が考えられる。

第2に、教師の役割遂行過程は、相互作用的观点に基づき、ダイナミックな過程を成している。すなわち、教師の役割遂行過程の各段階ごとに、相互作用的關係が設定されており、一直線的な遂行過程でなく、必要に応じて、前の段階にフィードバックする。なぜなら、学校の現実に応じたカリキュラムを開発する、教師の役割遂行過程を示すためには、特定の目標を達成する一直線的な過程でなく、相互作用的观点に基づくダイナミックな過程が求められるからである。例えば、特定のカリキュラムに関して教師それぞれの意見は違うであろう。そのため、意見の調整が必要である。また、学校がおかれた状況、例えば、年度当初と途中との状況、そして、計画段階と実践場面での教室状況が相違する場合もありうる。そこで、教師は人々との話し合いや学校の状況変化に応じるために、柔軟でダイナミックな役割を遂行する必要がある。

このように、〈図 4-9〉は、学校レベルで、カリキュラム開発が行われるに際して、教師の役割遂行過程に関する理論的枠組を示している。以下、〈図 4-9〉に図式化した、教師の役割内容を検討する。

1. 特定のカリキュラムの提起

カリキュラム開発における教師の役割遂行は、学校で実行する特定のカリキュラムが提起されるとともに始まる。この提起は、全く新しいカリキュラムの場合もあるが、すでに学校で行われているカリキュラムを改善する場合もある。また、各学校の教師から提起される場合や、学校外で提起され、学校が取り入れる場合もある。いずれにせよ、学校で実行するカリキュラムを、教師が主体となって開発する。このカリキュラムは、一般に教科カリキュラムと教科外カリキュラムに区分できる。また、現在、日本の学校で行われている選択教科制や総合学習のように、中央教育当局によって提起され、その内容と実行方法は各学校の一定程度の自由裁量に委ねられる場合も、例として挙げられる。

このように、特定のカリキュラムが提起されると、はカリキュラムを開発するため、熟慮を含めた、教師の役割遂行が始まる。

2. 役割の判断

開発される特定のカリキュラムが提起されると、教師の役割には、外部の人々、例えば、国家や地域社会団体、父母などにより「期待される役割」と「教師が自覚する役割」が形成される。とりわけ、特定のカリキュラムが学校外で提起された場合、「教師に期待される役割」と「教師が自覚する役割」とがより明確に形成される。なぜなら、学校外で提起されるカリキュラムは、必ず特定の意図をもって学校にもちこまれ、そのカリキュラムが意図した通りに教師が実行するよう期待されるからである。例えば、選択教科制の場合、「生徒の特性などを十分に考慮して、それぞれの生徒に適した選択教科を履修させる」⁽³⁷⁾よう、教師に期待されている。しかし、期待される役割は理想的な役割であるため⁽³⁸⁾、教師は彼らが自覚した役割に基づいて、実際取りうる役割へと調整する。

このように、教師は実際取りうる役割を捉えるため、提起されたカリキュラムについて、慎重な検討を行う。シュワブとリードは、この過程を熟慮(deliberation)の過程と規定している。ウォーカー(Walker, D.)は、熟慮を彼のカリキュラム開発モデルの、主な段階の一つに位置づけている⁽³⁹⁾。熟慮の過程で、教師はそれぞれの考え方や信念、観点に基づきカリキュラムを理解する。選択教科制を例に採れば、選択教科制は「それぞれの生徒の関心に応じる。」または「専門的な教科知識をより深める。」といった検討を行うことである。これらの意見は、教師間の話し合いにより調整される。この熟慮と話し合いの過程を経ると、開発されるカリキュラムがより明瞭になり、教師の役割もより明らかになる。

SBCDの視点によると、教師が熟慮と話し合いにより自らの役割を判断する基準となるのは、前述したように、学校がおかれた状況を分析し自覚した、客観的な事実である。そのため、教師は、自らの考え方や信念、観点のみでなく、学校の現実に応じて実現可能な役割を判断する。例えば、開発されるカリキュラムが、国が示すカリキュラム基準に照らして、問題点はないか、そのカリキュラムを実行するための学校の施設は十分であるか、生徒の特性やニーズに応じているか、などを分析し、彼らの役割を判断する。ここでいう、学校がおかれた状況とは、学校内の変数だけでなく、国家や地方教育組織、地域社会といった、より幅広い文脈の中で捉えられる。

教師は、このように学校がおかれた状況を分析し、彼らの役割を判断する際に必要な資料として、その成果を活用する。この分析が必要なのは、単に学校の都合に合わせて、教師が役割を判断するためではない。生徒のニーズや学校の特徴、学校外の関係をより正確に把握し、彼らが果たす役割を判断するためである。そのため、教師は単に経験や直観に頼ることを越えて、例えば、〈表4-1〉のように、プリントが提示している方法を用いて分析する必要がある。これらの分析の成果は、教師の役割を判断する資料として活用されなければならない。プリントは、〈表4-1〉に示す状況分析から得られた成果を、例えば、以下の勧告案(recommendation)としてまとめる必要がある、と述べている⁽⁴⁰⁾。

〈表 4-1〉資料収集の方法

変数	方法	収集される資料
生徒	面接	生徒の情報および態度
	学校の記録物	背景と成績資料
	体系的な観察	生徒の行動パターン
	質問紙	生徒の態度
	外部の試験	生徒の成績の比較
	心理的環境	学級風土に対する生徒の認識
	自己報告の尺度	生徒の態度
教師	逸話的な記録	教師の行動と態度に関する情報
	教師のプロフィール	教師の能力と技能に関する記録
	質問紙	教師の態度
学校の風土	体系的な観察	学校風土に関する印象
	心理的環境	集合的な学級風土
	面接	生徒や教師、父母の態度

(M. Print, 1993, p. 118.)

- ①生徒は、英語のコミュニケーション技能(skill)を保障するため、読み書き(literacy)の能力を開発する必要がある。
- ②日本文化コースは、上級学校の生徒の日本語コースに必要である。
- ③教師は、航空術、海上、生物学、ヨット遊びを教えるため、専門的知識を身に付ける

必要がある。

④学校は、特定の才能をもつ生徒のニーズに応じて資源を確保する必要がある。

教師は、プリントが示すような勧告案を作成し、役割判断の基礎資料として活用しなければならない。さもないと、教師が捉える学校の状況が教師の都合に合わせる形になるおそれがある。

このように、特定のカリキュラムに関する教師の役割について、熟慮と話し合いの過程を経て判断してから、この役割の遂行に必要な、カリキュラムの資源(curriculum resource)の状況分析に着手する。教師が、役割を判断してからカリキュラムの資源の状況分析を行うのは、学校内外に存在する多様なカリキュラムの資源の中で、教師が取り入れるものを規定する必要があるからである。例えば、選択教科制の実施にあたり、教師の役割を「それぞれの生徒の関心に応じること」と判断すれば、教師の教科に対する好みよりも、生徒のニーズ分析に重点をおくであろう。

3. 状況分析

教師が特定のカリキュラムに関する役割を判断したのち、その役割を遂行するために具体的なカリキュラム開発を行う。その際、教師はカリキュラム開発の予備的段階として状況分析を行う。この段階での状況分析は、前述した役割判断のための状況分析とは別に、カリキュラムの資源となる対象の分析を指す。この対象は<表 4-2>のように示すことができる。

<表 4-2> 教師の状況分析の例

教師の役割判断の状況分析の変数
1. 学校外の変数
・中央と地方教育当局のカリキュラムの基準：学習指導要領
・社会的、文化的変化：価値観、イデオロギー
・地域社会の期待および圧力：地域社会団体
・父母の期待
・教師教育システム
2. 学校内の変数

- ・生徒の特性と能力、発達段階
- ・教師の能力と態度、経験、価値観
- ・教師の数と授業時数
- ・学校の風土：校長のリーダーシップ、教師間の雰囲気、意思決定権の分配程度
- ・学校の特性：学校の特色
- ・学校の施設：教室、実験室、図書室など

カリキュラム資源の状況分析の変数

1. 学校外の変数

- ・中央と地方教育当局の研究報告書
- ・カリキュラム開発センターのプロジェクトおよび研究報告書
- ・教育研修所のプロジェクトおよび研究報告書
- ・大学機関の研究成果
- ・教師教育センターの研究報告書および資料
- ・父母や地域の人々の活用
- ・各出版社からの教材および教具
- ・他の学校の実践成果

2. 学校内の変数

- ・生徒の興味、関心、ニーズ
- ・教師の能力、関心、経験
- ・学校で蓄積した指導計画および各種の資料

ニコルズらやスキルベックなどは、状況分析の段階をカリキュラム開発過程に位置付けているが、本研究では、カリキュラム開発の予備的段階と捉えている。なぜなら、第2章で検討したように、カリキュラム開発は、教授・学習で使用する内容を決定する、意思決定過程であり、計画-実行-評価・フィードバックの段階により構成されるからである。それゆえ、状況分析を、カリキュラム開発過程に位置付けるよりも、その予備的段階として捉えるほうが適当と考える。

プリントも、状況分析は、しばしば学校レベルのカリキュラム開発の予備的段階として行われる、と述べている⁽⁴¹⁾。カリキュラム開発における状況分析の重要性は、スキルベ

ックやニコルズら、プリントなどによって主張されているが、状況分析の基盤となる概念は、1962年のタバ(Taba, H.)による「ニーズの診断」(diagnosis of needs)に遡る。状況分析について、ニコルズらは、「状況は、生徒や生徒の家庭と背景、学校とその風土、教職員、施設と設備といったさまざまな要因から構成されている。カリキュラムの計画に先立つ、これらの諸要因に関する分析は、合理的アプローチの段階である」⁽⁴²⁾と述べている。また、プリントは、「状況分析は、カリキュラムが開発される文脈を検討し、その分析結果をカリキュラム計画に適用する過程である。」⁽⁴³⁾と定義している。スキルベックも、目標モデルに対する相互作用モデルの特徴の一つを状況分析であるとし、第1節で述べたように、状況分析の対象として学校内外の要素を取り上げている。

教師は、自ら判断した役割の遂行に必要なカリキュラムの資源のため、状況分析により、<表 4-2>にみられるような、学校内外に存在するカリキュラムの資源を確認し検討する。次に、教師は、カリキュラムの資源を確認し検討した結果、必要なものを収集する。このカリキュラムの資源を収集する方法は、先述したように、教師の経験や直観にのみ頼るのではなく、面接や観察、訪問、資料検討、質問紙調査、チェックリストといった方法を用いて、より体系的に行う必要がある。最後に、教師は、収集されたさまざまなカリキュラム資源を、カリキュラム開発の段階に直ちに取り入れる形として分析しておく必要がある。例えば、その資源の意図、内容、分野または領域、を分析必要がある。この分析を経て、収集されたカリキュラムの資源を体系的に整理しておけば、カリキュラム開発の段階で必要な資料を、直ちに利用する場合に役立つのである。

4. カリキュラム開発の実際

カリキュラム開発は、状況分析から得られたカリキュラムの資源の中から、代替案を選択する一連の意思決定過程である。すなわち、カリキュラム開発は、教師の意思決定によって教授・学習の場で使用する最終的な代替案を選択する過程であり、その過程は第1章での<図1-3>のように、計画-実行-評価・フィードバックとして捉えられる。また、段階ごとに、カリキュラムの構成要素とされる目標の設定、内容の選択、方法の決定、そして評価に取り組む。これらの構成要素間には、相互作用的關係が設定される。例えば、状況分析から得られたカリキュラム資源に基づき、目標から出発するのではなく、状況分析から内容を選択し、その内容に合わせて目標を設定する場合もありうる。

また、教師は、状況分析から得られたさまざまなカリキュラムの資源について、必要に応じ、独自に生み出すか、学校外のものを修正し応用するか、学校外のものをそのまま取り入れるか、などを決定しなければならない。この段階で、教師は、単独で意思決定を行うのではなく、行政家や専門家、父母などと連携し、彼らから助言や協力を得る必要がある。したがって、カリキュラム開発における教師の役割遂行は、教師を中心とした人々との相互作用により行われる。

(1) 計画

カリキュラム開発における「計画」とは、カリキュラムの構成要素とされている目標、内容、方法、評価に関する案を作成することである。計画は、教授・学習、すなわち授業の前段階に行われ、実行の基本的方向を提示する。この計画の成果で導出されるのが、いわゆる「意図されたカリキュラム」(intended curriculum)である。計画の作成に際して、基準となるのは、状況分析から得られたデータである。このデータに基づいて、教師は、目標と内容、方法、評価に関する案を作成する。作成は、合理的モデル、すなわち、目標→内容→方法→評価という一直線の順序で行われるのではなく、必要に応じて、特定の段階から始まることもある。なぜなら、目標が他の要素を拘束すると、カリキュラム開発のダイナミズムが失われるからである。したがって、計画において目標はそれほど優先される必要がなく、他の要素に対する一定のガイドラインを提示する程度でよいであろう。

(2) 実行

「実行」とは、文字通り、「計画されたカリキュラム」を教室で実践することを示す。この段階で、教師は計画されたカリキュラムを解釈し、生徒に教える。ところで、カリキュラム開発における授業は、単に、教師が教え、生徒が学ぶ場を意味するだけでなく、カリキュラムを開発する場でもある。すなわち、授業は、教室の状況に応じて、カリキュラムを解釈→実践(教授・学習)→評価の過程を通じて、試み、修正し、つくり直すという、一連の開発を遂行する場なのである。この段階では、主に教師と生徒とのやりとりからカリキュラムの資源が生み出される。また、実行により得られた情報は、次のカリキュラム開発の資源として利用される。この意味で、実行の段階で行われるカリキュラムは

「実行されたカリキュラム」(implemented curriculum)といえよう。「計画されたカリキュラム」は教室の状況に応じて、教師が修正する場合がある。その理由は、必ずしも「計画されたカリキュラム」と「実行されたカリキュラム」とは一致しないからである。

(3) 評価

「評価」の段階で行われるカリキュラムを「達成されたカリキュラム」(attained curriculum)という。評価は、教師が遂行したカリキュラム開発の過程の全体を対象として行われ、評価の目的はカリキュラムの改善にある。そのため、合理的モデルで行われる、目標の達成度の確認評価とは異なる。この意味で、評価は、ゴール・フリー評価(goal free evaluation)の考え方に基づく。また、評価は、学校外の第三者ではなく、学校レベルで、学校の状況に応じて、教師により行われる。つまり、「学校に基礎をおくカリキュラムの評価」(school-based curriculum evaluation)である。したがって、計画、実行、評価・フィードバックといった4段階によるカリキュラム開発における開発者、すなわち教師は、カリキュラムの研究者と計画者、実行者、評価者としての役割を果たす。ただし、評価の客観性と妥当性を確保するために、教師は専門家の助言や協力を得る必要がある。

以上の検討により、開発者としての教師の役割遂行にあたって、カリキュラム開発に必要な教師の力量の一つとして、「状況分析」を挙げることができる。教師が、状況分析によりカリキュラムを開発すべき理由は、次の三点である。まず、第1に、教師は、専門家のように、カリキュラム開発に取り組む時間がそれほど多くないからである。すなわち、教師の学校の日常的な生活では、教授や生徒指導、事務的な仕事などが多く、時間が不足している。そのため、専門家のように専門的活動のみを行うのは困難である。第2に、カリキュラム開発に関する専門的知識と力量を、常に専門家と同様に身に付けて発揮するのは困難だからである。例えば、特定のカリキュラムに関する内容を、専門家のように教師が独自に開発するのが困難である。しかも、生徒の発達段階などを考慮して内容のスコープとシーケンスを決定するには、相当の専門的知識が求められる。それらの活動を、教師に要求するのは困難である。第3に、すでに述べたように、教師に広く知られている目標モデルは、学校の現実に応じたカリキュラム開発のための、教師の役割遂行を導くにはそぐわないからである。すなわち、目標モデルに示されているように、すべての分野について、一般的な目的から具体的な目標や下位目標まで分析し設定するのが困難である。例え

ば、数学や理科に比べて、比較的シーケンスがあいまいな人文分野の場合、具体的目標と下位目標の詳細な分析と設定は、専門家の間でも困難と認められている。また、目標は教師の役割遂行を拘束する。教師は、設定された目標を達成するために、実行過程、例えば、教授・学習場面での生徒とのやりとりや自らの自覚から生じる、カリキュラムの資源を、制限する可能性がある。また、何よりも、教師が目的・目標を分析し設定する時間が不足している。目標の分析・設定は、授業段階以前、しかも新学期が始まる前に行わなければならない。この点、先述したように、教師のさまざまな学校の日常的な仕事のため、目標の分析・設定に取り組む時間が不足している。

したがって、教師がカリキュラム開発者として果たす役割は、専門家の活動と全く同様とみなしてはならない。そのため、教師が遂行可能な役割へとカリキュラム開発を見直す必要がある。その代替案として、状況分析によるカリキュラム開発、すなわち教師が状況分析によりカリキュラムの資源を確保し、必要に応じて応用することが挙げられる。教師は、学校の日常的な活動の中で、常に何らかの形で状況分析を行っている。例えば、学校の特性に対する自覚、教師同士の話し合い、生徒の特性とニーズの観察、校外研修を通じた特定の分野に関する学習、他の学校への訪問を通じた実践例の観察と把握などが挙げられる。教師によるこれらの経験や遂行は、状況分析の一種と認められる。しかし、先述したように、カリキュラム開発のための教師の状況分析は、教師の経験や直観のみへの依存を越えて、面接や観察、訪問、資料検討、質問紙調査、チェックリストといった方法を用い、カリキュラムの資源を収集し分析し、体系的な整理へと発展する必要がある。

本研究の中心的課題は、SBCDの視点により、教師の役割遂行過程を明らかにすることである。その過程に関する理論的枠組の構築を、〈図 4-9〉のように試みた。

第5章では、この理論的枠組を用いて、中学校の選択教科制の事例を中心に、実証的な分析を行う。というのは、この理論的枠組は、教師の役割を検討する場合に、次の二つの有効な視点をもつからである。

第1に、カリキュラム開発の過程をダイナミックに分析するための相互作用の視点である。この視点には、「カリキュラムの構成要素間」の相互作用と、「開発者としての教師」を中心とした人々との相互作用というの二つからなる。前者の相互作用とは、教師は、カリキュラム開発の仕事を、必ずしも目標を設定することから始めるとは限らず、必要に応じて、内容または方法を決定することから始める場合を想定している。さらに、進行状況

をチェックし、即時的なフィードバックを行い修正することもある。後者の相互作用とは、開発者としての教師を中心として相互作用が行われることである。すなわち、教師は、専門家、行政家および地域の人々などのような外部の人々や、教師間および生徒との相互作用をもとに、カリキュラムを開発しなければならない。この相互作用のもとで、教師は予め規定した内容を教室に押しつけることなく、学校の現実に応じて、実行可能なカリキュラムを開発するのである。

第2に、学校の現実に応じたカリキュラムを開発するための、状況分析という視点である。この視点には、教師が役割を判断する状況分析と、教師が使用しうる「カリキュラムの資源」を見積もる状況分析がある。前者は、教師が最初に目標を明らかにし、その目標に応じて自分の役割を判断するアプローチではなく、学校がおかれた状況を分析し、それに基づいて自分の役割を判断し自覚するというアプローチを指す。また、後者は、①学校の現実に応じたカリキュラムを開発するため、②教師の時間的、専門的力量的限界を克服するため、学校内外に存在する人的、物的資源の状況を分析し、カリキュラムの資源とするものである。

以上の理論的検討の結果をもとに、本研究では、教師の役割遂行過程を分析するための視点として、(1)教師を中心としてなされる相互作用の実際、(2)教師による状況分析の実際、の二つを設定する。

筆者は、SBCDの視点によると、教師の役割遂行過程を最も明瞭に観察できるポイントは、教師のカリキュラムに関する意思決定の場面であることに着目し、以上の分析枠組に基づき、次の仮説を確かめる。

- (1) 学校レベルで、教師がカリキュラムを開発する際、同僚教師との相互作用をもとに、その役割内容について、一定の合意を形成しているのではないか。なぜなら、教師は、カリキュラムに関する役割を、同僚と「足並み」をそろえることで判断する、と考えられるからである。
- (2) 教師が、その役割を判断する際の基準とするのは、予め設定された特定の目標よりも、その目標達成を左右する諸資源などの学校がおかれた状況の方ではないか。そして、この状況分析に関する彼らが行う意思決定の中に、教師の参加形態に関するSBCDの視点を具体的にみることができるのではないか。

注)

- (1) J. I. Goodlad(ed)(1979), *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*, New York: McGraw-Hill Book Co., p. 73.
- (2) R. Tyler(1949), *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago: University of Chicago Press, p. 1.
- (3) L. Brady(1982), Curriculum Models and Curriculum Commonplaces, *Journal of Curriculum Studies* 14(2), p. 197.
- (4) L. Brady(1986), Models for Curriculum Development: the theory and practice, *Curriculum and Teaching* 1(1, 2), pp. 25-32.
- (5) L. Brady(1982), op. cit., p. 197.
- (6) M. Print(1993), *Curriculum Development and Design*(2nd ed.), Sydney: Allen & Unwin, p. 78.
- この文献の初版の一部は、李慶燮の監訳のもとで編訳され、韓国に紹介されている。
李慶燮監訳(1990) 『学校教育課程論』 教育科学社。
- (7) ibid., p. 78.
- (8) ibid., p. 81.
- (9) J. Hawes(1979), Models and Muddles in School Based Curriculum Development, *The Leader* 10, pp. 19-25.
- (10) コーエンらがこのモデルを最初に提案したのは、D. Cohen, C.E. Deer, M. Harrison & S. Josephsen(1978), *A Working Definition of Curriculum, in Curriculum course outline*, Sydney: Macquarie Universityである。本論文で参考した文献はこのモデルが紹介されている D. Cohen & M. Harrison(1982), *Curriculum Action Project: Curriculum Decision-Making in Australian Secondary Schools*, Sydney: Macquarie University ISSN 0159-3560である。
- (11) スキルベックはこのモデルを彼の多くの文献で紹介している。主なものは次のとおりである。
- ・ "School-Based Curriculum Development and Teacher Education Policy", in OECD, *New Patterns of Teacher Education and Tasks: Teachers as Innovators*,

- 1976a. pp.72-96.
- "School-based curriculum development", in *Supporting Curriculum Development: The Open University, Educational Studies, Unit 26*. 1976b. pp.90-102.
 - "The Case for School-Based Curriculum Development", in OECD/CERI, *School-Based Curriculum Development*, 1979, pp.11-42.
 - *School-Based Curriculum Development*, London: Harper & Row, 1984.
- (12)M. Skilbeck(1976b), op. cit., p.95.
- (13)ibid., pp.94-95.
- (14)ibid., p.97.
- (15)水本徳明(1993) 「意思決定」 奥田慎丈・河野重男(監修)『現代学校教育大事典』ぎょうせい 85頁。
- (16)D. Cohen & M. Harrison, op. cit., p.5.
- (17)W. Simpkins & D. Friesen(1969), Teacher Participation in School Decision-Making. *The Canadian Administrator* 8(4), p.13.
- (18)D. Cohen(1985), "Curriculum Decision Making, School-based", in T. Husen & T.N. Postlethwaite(ed.), *International Encyclopedia of Education*, vol.2, Oxford: Pergamon Press, p.1157.
- (19)ibid.
- (20)W. Reid(1979), Practical Reasoning and Curriculum Theory: In Search of a New Paradigm, *Curriculum Inquiry* 9(3), pp.188-189.
- (21)J. Schwab(1969), The Language of the Practical, *School Review* 78(1), p.20.
- (22)W. Reid, op. cit., p.189.
- (23)R.T. Gregg(1957), "The Administrative Process", in R.F. Campbell & R.T. Gregg(ed.), *Administrative Behavior in Education*, New York: Harper and Brothers, pp.269-317.
- (24)D.E. Griffiths(1959), *Administrative Theory*, New York: Appleton-Century-Crofts, pp.92-113.
- (25)D. Cohen & M. Harrison, op. cit., p.15.
- (26)G. A. Beauchamp(1975), *Curriculum Theory*(3rd ed.), Wilmette, Illinois: The

Kagg Press, p. 85.

- (27)・J. I. Goodlad & M. N. Richter(1966), *The development of a conceptual system for dealing with problems of curriculum and instruction*, Los Angeles: California University Press.
- ・ M. W. Kirst & D. F. Walker(1971), An Aanalysis of Curriculum Decision Making, *Review of Educational Research* 41(5), pp. 479-508.
 - ・ J. B. MacDonald & D. Clark(1973), "Critical value questions and the analysis of objectives and curricula" , in R. M. W. Travers(ed.), *Second Handbook on Research on Teaching*, Chicago: Rand McNally, pp. 405-412.
 - ・ D. K. Wheelor(1974), Curriculum Concept and Conceptual Clarity, *Journal of Curriculum Studies* 6(2), pp. 112-119.
 - ・ G. A. Beauchamp, op. cit., p. 89.
 - ・ W. A. Reid(1975), "The Changing Curriculum: Theory and Practice" , in W. A. Reid & D. F. Walker(ed.), *Case Studies in Curriculum Change*, London: Routledge and Kegan Paul, pp. 140-159.
- (28)B. V. Hill(1973), Epistemologies and Curriculum Models, *Journal of Educational Thought* 7(3), p. 158.
- (29)M. Tandow(1967), *Educational Information System Requirements: The Next two Decades*, Eugene, Oregon: University of Oregon, College of Education.
- (30)R. L. Crowson(1975), *Educational Planning and Models of Decision-Making*, Resources in Education, ED131584.
- (31)D. Cohen & M. Harrison, op. cit., p. 16.
- (32)J. O' Hanlon(1973-4), Three Models for the Curriculum Development Process, *Curriculum Theory Network* 4(1), pp. 64-71.
- (33)T. Aoki(1974), "Pin-pointing issues in curriculum decision-making" , in S. Cowley(ed.), *Curriculum Decision-Making in Alberta: A Janus look*, Alberta : Alberta Department of Education, pp. 22-38.
- (34)このプロジェクトは、1977年、オーストラリアにあるMacquarie大学の研究チームによって行われた。プロジェクトの主な目的は、カリキュラムの意思決定を巡る基本的争点の解明であった。この研究は、すべての州教育省の事務次官を含み、国・公立や私

立学校の教師、教科部門の長、校長の協力を得つつ行われた全国的調査・研究である。報告書としては、*Perceptions of Decision-Making in School Based Curriculum Development*(1977), *Preliminary Report of Curriculum Decision-Making at Eucalypt Grove High School*(1977), *Curriculum Decision-Making in Science Teaching in Australia*(1978), *Curriculum Decision-Making in Australian Secondary Schools*(1978)がある。

- (35)M. Harrison(1981), School Based Curriculum Decision Making: A personal viewpoint, *Curriculum Perspectives* 2(1), pp.47-52.
- (36)このモデルは、科学的アプローチに基盤をおいた工学的モデルともいわれる。50、60年代に流行したモデルであるが、カリキュラムの意思決定に関する論理的、データを基盤とした系列的アプローチを重視するモデルを示す。
- (37)文部省(1989) 『中学校学習指導要領』 3頁。
- (38)鴨脚清(1976) 『役割理論』 枝興社 74頁。
- (39)D. Walker(1971), A Naturalistic Model for Curriculum Development, *School Review* 80(1), pp.51-65.
- (40)M. Print, op. cit., p.119.
- (41)ibid., p.109.
- (42)A. Nicholls & A.H. Nicholls(1978), *Developing a Curriculum: A Practical Guide*(2nd ed.), London: George Allen & Unwin, p.22.
- (43)M. Print, op. cit., p.109.