

終 章

第1節 研究結果の要約

カリキュラム開発における教師の役割に関する研究は、(1) 教師の役割を中央集権的な教育行政組織の末端に位置付けて、カリキュラム開発は文部省や教育委員会などの教育当局で行われ、教師はそれを実行する役割を担う者として捉えている研究、(2) 教師の自律性(autonomy)を認める研究とに分かれて行われている。本研究は後者の研究系譜に位置付けられている。しかし、これまで、後者の研究は主に前者に対する教師の役割に関する捉え方と類型を明らかにすることにとどまり、教師の役割遂行過程に関する理論的、実践的分析が不十分である。

本研究では、この分野に関する研究の不十分性を自覚し、教師を開発者として位置づけているSBCDの視点に基づいて、教師の役割とその遂行過程を検討し、カリキュラム開発に必要な教師の専門性の内容を明らかにすることを試みる。その結果、明らかになったことは次の点である。

第1に、SBCDの視点に基づく教師の役割は、行動主義理論を基盤とするカリキュラム開発に対するシュワブとリードの実践性理論を基盤とする系譜に属している。このことはカリキュラム開発に関する研究系譜をたどり、整理することによって明らかになった。すなわち、カリキュラム開発に関する研究は大きく2つの系譜、すなわち、(1) ポビットとチャーターズを始めとする行動主義理論に基づく系譜と、(2) シュワブとリードの実践性の理論に基づく系譜に分けられる。前者はタイラーに受け継がれ、カリキュラム開発の合理的な目標モデルを形成した。後者は、ウォーカーやスキルベック、コーエンなどに受け継がれ、カリキュラム開発の相互作用モデルを形成した。シュワブの実践性の理論は60年代の論理的なカリキュラム理論を批判し、理論的強調から実践的強調へと転換を試みているものである。彼は前者は原理の統制によって行われるのに対して、後者は何を行うかという実践的問題を捉え、状況的文脈を重視していると述べている⁽¹⁾。

また、「カリキュラム開発」の概念とそれに類似した用語として使われている「構成」、「計画」、「デザイン」とを比較・検討し、カリキュラム開発のもつ特徴を明らかにした。その結果、カリキュラム開発は、上記の3つの機能を含み、さらに実行・評価・フィードバ

ックの機能を含む幾つかの段階からなっており、カリキュラムの構成要素と開発の段階との組み合わせからなるダイナミックな動的過程をとっていることがわかった。

第2に、SBCDの登場の前後を境として、教師の役割に関する捉え方がカリキュラムの使用者から開発者へと転換した。これを明らかにするため、教師の役割規定の視点から、SBCDが登場する以前の時代である60年代のカリキュラム開発のパターンを検討した結果、その時期は教師の役割を伝達者、使用者、実行者として捉えていることがわかった。

1960年代のカリキュラム開発のパターンを決定していたのは、経済成長を優先とした教育政策である。この時期は教育投資論と教育計画論に基づいて、教育の効果性と効率性が強調され、カリキュラム開発はこれを達成するための手段としてみなされていた。その結果、各国は教育の中央集権化を図り、国家レベルのカリキュラムを開発し、各学校に普及した。

この時期、カリキュラムに関する教師の役割は、RDDアプローチと「中央-周辺」論によって規定されていたが、その役割はカリキュラムの使用者となることであった。RDDアプローチによって開発されたカリキュラムは「教師耐性カリキュラム」(teacher-proof curriculum)と呼ばれているが、教師にはカリキュラム開発に参加せず、使用することのみの役割が求められていた。

しかし、もともと国家の経済優先の政策を反映したトップ・ダウン式のRDDアプローチは、現場の教師から理解を得られず、失敗に終わった。その理由は、学校の現実を考慮しておらず、カリキュラムに関する教師の役割を単なる使用者として捉え、教師の所有者意識(ownership)を得られなかったからである。70年代から、OECD加盟国を中心とする各国は、国家レベルのカリキュラム開発のこのような問題点を改善するため教育の分権化を図り、SBCDの名で、カリキュラムのイニシアティブを各学校と教師に委譲しようと試みた。

第3に、SBCDの登場によって、教師の役割が開発者の観点で捉えられるようになった。教師の役割を開発者として位置付けようとすることは、RDDアプローチの失敗に対する反省から現れたが、その結果、カリキュラム開発への教師の貢献に着目することになった。それは、①カリキュラムの使用者が開発者となること、②学校の現実に応じたカリキュラム開発が可能となること、③生徒の特性やニーズは教師が最もよく把握していること、④教師のカリキュラムの所有者意識の形成、⑤即時的なフィードバックが可能となることなどが挙げられている。

SBCDによる教師の役割は、SBCDの発想と類型から把握できる。まず、SBCDはRDDアプ

ローチの代替案として生まれたものである。SBCDの基本的な発想は、カリキュラム開発の場を学校として、また開発の主体を教師と位置付け、学校の現実に応じたカリキュラムを開発しようとすることである。しかし、それはSBCDを国家レベルのカリキュラムと正反対としてみる傾向があった初期の捉え方とは違って、各学校のみに限定せず、中央や地方との連携という、より幅広い文脈から捉えられている。そのため、SBCDによる教師のカリキュラム開発は学校外の人々とのパートナーシップをもって行われるものである。このような観点は、1979年のOECD/CERIの報告書と1985年イスラエルで開かれた「SBCDに関する国際セミナー」で明らかにされている。すなわち、そこでは、SBCDを学校のみに限定する捉え方を越えて、より幅広い文脈に位置づけ、教師が開発者としての役割を果たしながらも、中央のカリキュラム・センターや大学などの専門家、地方の教育当局とのパートナーシップを図ることとして捉えている。この意味で、SBCDの考え方による教師の役割は、中央や地方の教育機関、専門家との連携をもち、開発者としての役割を果たすことである。

次に、SBCDの考え方に基づいて、教師が開発するカリキュラムの類型は多様である。本研究ではその理論的類型をブラディ(Brady, L.)やマーシュ(Marsh, D.)らなどの分類を取り上げて検討し、カリキュラム開発への参加者(特定の教師集団、教師全体、教師と生徒、教師・生徒・学校外の人々)と活動の類型(独自のものを創造、学校外のものを用いる、学校外のものを用いる)、実行の期間(一時的なもの、短期的なもの、中期的なもの、長期的なもの)の三つの要素を提示し、教師がこの三つをどのように考慮に入れ取り進むかによって、生み出されるカリキュラムの類型は多様であることを明らかにした。また、SBCDの実践類型は主にその国の教育システムが左右するが、例えば、エグレストンによると、イギリス(EnglandとWales)の場合は、5の類型が示されている。

教師がSBCDの考え方に基づいて開発者としての役割をどのように果たすかによって、彼らが開発するカリキュラムは多様である。この際、開発者としての教師の役割は、専門家が行うような活動と全く同様と捉えるのではなく、幾つかの類型に分けて捉えなければならない。本研究ではその役割を次のように整理している。すなわち、それは常に専門家が行うような新しいカリキュラムを生み出すことに限定せず、教師独自のものを生み出すという「創造の役割」、学校外のものを用いるという「応用の役割」、学校外のものをもそのまま取り入れるという「採用の役割」として捉えている。教師は必要に応じて、この三つの役割類型を組み合わせ、開発者としての役割を遂行する。

第4に、教師の役割遂行過程はカリキュラム開発過程をどう捉えるかによって異なって

くる。本研究では、教師がどのような過程を経て役割を遂行するかを、カリキュラム開発の相互作用モデルと、学校に基礎をおくカリキュラムの意思決定の観点に注目し、教師の役割遂行に関する理論的モデルを構築するよう試みた。本研究では、この過程を「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」として図示している。

このモデルからみれば、カリキュラム開発における教師の役割は、目標モデルの場合には非常に優先されている目標によって規定されず、学校がおかれた現実に対する教師自らの自覚から判断することであり、これは状況分析に基づきなされる。状況分析による教師の役割遂行の有効性は、①学校の現実に応じたカリキュラムを開発すること、②教師の時間不足と専門的力量的限界を克服することにある。第3章で提示した教師の役割に関する三つの類型はこの状況分析によりよく示されることがわかる。

また、SBCDによる意思決定の特徴からすれば、上記のような教師の役割遂行において、教師のみがカリキュラムを開発するのではなく、生徒や学校外の人々、例えば、行政家や専門家、地域の人々、父母などとの話し合いによって行われる。しかし、あくまで意思決定者は教師であり、その他の人々は助言者または協力者、討論者としての役割を果たす。そのため、教師の役割遂行は教師を中心とした人々との相互作用過程によって行われるものである。

以上の理論的検討の成果をもとに、本研究では、教師の役割遂行過程を実証的に分析するための枠組として、(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、の二つを設定した。

第5に、上記の分析枠組に基づいて、二つの中学校を対象にして、選択教科制の運用における教師の役割遂行過程を実証的に分析した。選択教科制を取り上げた理由は、日本の中学校の場合、SBCDの考え方とそれによる教師の役割が最も明瞭に観察できると考えたからである。本研究は二つの中学校で行われている選択教科制を事例として取り上げ分析した結果、次のような教師の役割遂行の特徴が明らかになった。

(1)両校の教師たちは校外研修や学校訪問などの成果で、他の学校の実践を検討・導入し、彼らの学校に応用している。また、学校独自に特色のある運用方法をつくり出し、試みていることもある。こうして、カリキュラム開発の役割を遂行しており、これらの遂行にはSBCDの考え方が秘められているといえる。

しかし、本研究で定義しているカリキュラムからみれば、選択教科制の運用にみられる

教師の役割の特徴は教育内容よりも、方法に偏っていることである。すなわち、生徒に教える教育内容を工夫するための試みよりも、主にどのように行うかという方法を工夫するための試みに取り組んでいるということである。

(2) 教師は学校的意思決定過程に参加し、運用方法と各コースを決定するための話し合いの中で、彼らの役割について議論し、そこで決定されたことを自分の役割として判断し遂行していることがわかった。その際、学校の公的な意思決定過程では、教師の役割は選択教科制の運用方法を決定することであり、主に教師間の話し合いで決定されている。そして、各コースの内容構成を決定する役割は担当教師に任されているため、各コースの内容構成とその展開方法は担当教師と生徒との話し合いで決定されている。この意味で、各コースの授業場面も、教師が役割を判断する重要な意思決定の場として位置付けられている。これらの話し合いは、教師を中心とした相互作用と考えられる。

この意思決定の過程にみられる教師の役割に関する判断の基準は、とりわけ教師数や授業時数、高校受験を念頭においた必修教科の指導充実の必要性、学校施設といった学校の状態を分析し自覚したものであった。これらの状況を分析し自覚することによって、すべての生徒の関心に応じた選択教科制の運用を図ることは「理想的な役割」または「べき論に立つ役割」と捉えていた。その結果、教師は学校がおかれた現実に基づき、実際「取りうる役割」へと自らの役割を調整していることが明らかになった。

(3) 選択社会科を対象に、コース内容とその展開方法を含む、カリキュラム計画と実行の諸過程を取り上げ、これに対する教師の状況分析による役割遂行過程を観察した結果、コース内容とその展開方法の決定をめぐる、教師の役割遂行には、次のような特徴がみられた。

第1に、教師は自分の価値や信念をもとに彼らが自覚した指導上の状況判断に基づいて、さらに、生徒との相互作用によって「カリキュラムの資源」を分析し、実行可能なコース内容とその展開方法を決定している。つまり、カリキュラムの資源のために、学校外の資源を分析することはせず、もっぱら学校内の資源、とりわけ教師自身の好みや専門などの特性と同僚の意見および実践成果と生徒の希望調査の検討を行っている。

第2に、教師は、特定の運用方法を決定するときに、校長のリーダーシップや学校の雰囲気などの学校内に形成している教師一般の意識を分析し自覚したものに基づいて、彼らの役割を判断し遂行していることが明らかになった。

したがって、選択教科制の運用をめぐる教師のこのような役割遂行にはSBCDの考え方を

実現するための可能性が秘められているということが出来る。今後も、この傾向は選択教科制や総合学習、総合学科などの運用にみられると考える。

本研究の成果は次の3点にまとめられる。第1に、SBCDが登場した前後の時期の、主要国におけるカリキュラム開発の動向とOECD/CERIによるSBCDの国際的議論を整理し、SBCDが学校と国および地方との望ましい連携のあり方を探るという方向で展開してきたことを明らかにした。第2に、SBCDの視点から教師の役割類型と遂行過程を明らかにし、役割遂行過程を表すにあたり、目標モデルより相互作用モデルが有効であることを明らかにした。第3に、実証的研究を通して、教師の多くは国家のカリキュラム基準の枠内で与えられる自由裁量権を「強いられた自律性」または「課された役割」と受け止めており、この場合、国や地方教育当局の行政的な支援によってはじめて、教師は開発者としての力量を身につけることができ、より充実した役割を遂行することが可能であることがわかった。

以上の本研究の成果に基づき、SBCDの視点から、カリキュラム開発に必要な教師の専門性の内容として「状況分析」の力量を提案する。状況分析の有効性は先に挙げた2点の他、教師は生徒との関係および教師相互の関係、さらに校外研修などの機会を通して日常的に状況分析を行っているということである。しかし、実証的研究で明らかにしたように、それらの大部分は教師の経験や直観に頼っているものである。これを観察や記録、質問紙、チェックリスト、面接などのようなアプローチへと発展させる必要がある。

本研究では、教師がただ単に外部（中央や各団体）で作られたカリキュラムを実行すること以上の役割を果たすためには、教師はカリキュラムを開発することに中心的な役割を果たすべきである、とみている。SBCDはその方向を示すものである。しかし、ケネディ(Kennedy, K. J.)が指摘しているように、SBCDは我々が容易に着手し難い複雑な過程であり、単に教師のみの技術的な課題としてみてはならない⁽²⁾。そして、SBCDは官僚の指示や理論的支持によって行われるものではなく、時間的ならびに技能的な支援を要する実践的な企てである⁽³⁾。70年代のSBCDの運動にみられるように、日本において、SBCDが教師の文化として定着するまでには相当の時間が伴われており、国家の行政的な支援が必要とされる。したがって、SBCDを展開することには、誤りや後退、反発などが生じ、試行錯誤を伴うが、しかし、それは漸進的前進の過程であることは間違いない。

第2節 ナショナル・カリキュラムの強化

カリキュラム開発における教師の役割遂行は、カリキュラムのイニシアティブが教師におかれているときはじめて行われるものである。このような試みが70年代のSBCDの運動である。SBCDによる教師の役割遂行は、国の教育政策の変化、すなわち教育の分権化の政策によるカリキュラムのイニシアティブを各学校または教師に委譲し、これに対する政策的支援が行われることによって支えられている。ところが、70年代から80年代初期にかけてのSBCDの試みは、ナショナル・カリキュラムという国の政策的導入によって後退していく。SBCDの運動の後退は、カリキュラム開発における教師の役割遂行に直接的な影響を与えることになった。ナショナル・カリキュラムは、80年代に入ってから、アメリカ、イギリス、オーストラリア、スウェーデン、ニュージーランド、ノルウェー、フランスなどのようなOECD加盟国の大部分が、特に義務教育の期間を中心に、すべての児童・生徒のためのコモン・コア・カリキュラム(common core curriculum)を導入し施行しようとする試みである⁽⁴⁾。

80年代以降、ナショナル・カリキュラムを明確に打ち出した国として、まず、イギリスが挙げられる。80年代、イギリスにおいては、教育の質に関する国民や政府の高い関心の増加によって、1988年国会が「教育改革法」(Education Reform Act)を立法化した。「教育改革法」は初・中等学校のオープン入学の政策(open enrollment policy)や学校に基礎をおく財政の運営などの計画が含まれているが、最も特徴なことは全国の学校に対してスタンダード・カリキュラム(standard curriculum)を求めることである。このカリキュラムは、全国レベルで教育・科学省(Department of Education and Science)によって開発され、多年間段階的に実施されている⁽⁵⁾。

アメリカにおけるナショナル・カリキュラムの動きは、1991年4月18日に、ブッシュ(Bush, G.)大統領による『アメリカ2000』(America 2000)によって打ち出されている。『アメリカ2000』は20世紀のアメリカの学校改革に関する方略を述べたものであるが、「アメリカの達成テスト」(American Achievement Test)という全国的試験を開発する計画が特徴として挙げられている。この試験は、第4、8、12学年の5つのコア・アカデミックの領域にかけて実施するものであるが、国家の教育目標の達成度を検討しようとするものである。ところで、アメリカのナショナル・カリキュラムの特徴は、イギ

リスが「教育科学省」という政府機関によって段階的に実行されていることに対して、NAS(National Academy of Sciences)のような準政府の組織(quasi-governmental organizations)などによって行われていることである。そのため、アメリカにおける「ナショナル」は連邦政府とは区別されている⁽⁶⁾。これらのカリキュラムの専門グループや団体が全国の児童・生徒が学ばなければならないことを明らかにすることに力を入れている。例えば、NCTM(National Council of Teachers of Mathematics)とNASは第12学年の数学に関する報告書を出しているが、NCTMは数学の内容や技能、教授法についてかなり詳細な枠組を開発している⁽⁷⁾。

1970年代、SBCDを実践するために、教育の分権化の政策をとっていたオーストラリアでも、1980年代に入ってから、連邦政府や州の教育政策が変容された。連邦レベルで、教育委員会はすべての学校に基本的資源のミニマムを提供することによって均等化を図り、最小限の達成基準を設定しようとしてきた。実際、全国的な共通の達成目標を設定することを図っていた⁽⁸⁾。その例が、まず1980年に連邦の「カリキュラム開発センター」の『オーストラリアの学校のためのコア・カリキュラム』である。これは、全国公私立の初・中等学校を対象とした共通カリキュラム案を示すものであるが、従来の教科中心主義に代わって、総合学習主義の立場から教育内容の9つの分野を設定している。コア・カリキュラム論の展開の背景として、自主編成を行う教師の力量に対する疑念、多文化、複合社会の教育的要請などが挙げられている⁽⁹⁾。

さらに、オーストラリア教育審議会での議論を経て、1989年に『学校教育に関するホバート宣言』(The Hobart Declaration on Schooling)を採択した。この『ホバート宣言』では「オーストラリアの学校教育の共通で合意された国家目標」(Common and Agreed National Goals for Schooling in Australia)として、10の目標が挙げられている。この10の目標はオーストラリアのすべての州や直轄区の共通の教育理念とされるであろうと考えられていた。また、『ホバート宣言』はナショナル・カリキュラムの開発も決定しており、以後その開発が進められてきた。ナショナル・カリキュラムは基本的な指針としての性格をもつものであって法的規制はない。とはいえ、このナショナル・カリキュラムは学校運営におけるカリキュラムの決定に一定の影響を及ぼした⁽¹⁰⁾。

オーストラリアにおけるナショナル・カリキュラムは、イギリスのナショナル・カリキュラムとは異なる特徴をもっている。すなわち、上述したように、イギリスの政府はナショナル・カリキュラムを実施する法的な権限を持っているに対して、オーストラリアの政

府はその権限がない。そして、イギリスがより直接であるに対して、オーストラリアは交渉的、説得的である⁽¹¹⁾。こうして、ナショナル・カリキュラムといっても、アメリカやイギリス、オーストラリアの例にみられるように、国によってその特徴は異なっていることがわかる。しかし、その基本的発想は国レベルで各学校のコモン・コア・カリキュラムの枠組を開発し、普及しようとする試みであることについては一致している。

ナショナル・カリキュラムがSBCDの実践を後退させる原因となったのはこのコモン・コア・カリキュラムの開発によって、各学校の教育内容を規定し、普及しているからである。ナショナル・カリキュラムは80年代以降現れた独特のカリキュラムといわれているが、すでにSBCDの運動が盛んであった70年代からその議論がなされていた。

このような一連のナショナル・カリキュラムの政策により、イギリスにおいて、SBCDに対する中央や地方当局の影響が増加していく。すべての学校教育に関する中央政府の介入は体系的なSBCDの運営をするように促していた。すなわち、カリキュラムに関する検討の要求、ナショナル・カリキュラムや全国的テストの導入、アセスメント、教師評価などを通して、SBCDは公的アカウントビリティの一部として強いられることになった⁽¹²⁾。80年代、オーストラリアにおいても、教育改革を図るに当たって、政治家や公共の利益集団が優先されており、教育専門家は意思決定過程から除外され、教育改革の主導者よりも実行者の位置に格下げられた。80年代の教育改革では、学校カリキュラムに焦点がおかれたが、その改革に中央政府が介入し、ますます中央集権化の傾向が強化されていた。こうして、カリキュラムを開発する上での主な役割を学校や教師に譲るということは見失われてしまっていたと指摘されている⁽¹³⁾。

上記で挙げた3つの国の動向にみられるように、ナショナル・カリキュラムの強化はSBCDを後退させており、結局、それは開発者としての教師の役割を制限することをもたらしている。そのため、SBCDは各学校のみで行われるものではなく、開発者としての教師の役割が十分発揮できるよう国家の行政的な支援によってはじめて行われるものである。そこで、国家の行政的な支援によってはじめて、教師はカリキュラム開発に関する専門性を身につけることが可能であり、開発者としての役割を遂行するであろうと考える。しかし、このような国家の行政的な支援とは別に、SBCDの実践のためには、教師がカリキュラム開発者として果たすことに必要な十分な準備性(readiness)と専門的力量を持っていないければならない。これについて、次のところで検討しておきたい。

第3節 SBCDの実践のための教師の準備性と専門性

SBCDの実践のために求められることは、カリキュラムに関する国家の行政的な支援とともに、教師の準備性(readiness)である。オーストラリアの経験からみると、70年代にSBCDは重大な問題点に直面したが、それは、教師がSBCDを実行するための準備ができていなかったということを示す⁽¹⁴⁾。SBCDは教師の参加を中心とする草の根活動の理念を示したが、しかし、SBCDの実際的展開をみれば、教師の多くはSBCDを望んでなかったという兆候もみられる。その理由として、教師の準備性が挙げられ、この面からの検討が必要である。そこで、ここではSBCDの実行に必要な教師の準備性と関連すると考えられる3つの要素、すなわち、時間、専門性、教師の態度を取り上げて検討したい。

第1に、カリキュラムを開発するためには、これを熟慮し、計画し、実行する時間的余裕が必要とされる。スキルベックのモデルによると、状況分析の段階で、学校の内外の状況を分析する時間が必要とされる。しかし教師の活動には時間不足の問題が伴うのであって、実際、ランケスター(Lankester, H.)らの調査によれば、「SBCDの実行において、グループ・ミーティングやグループ課題のための時間の不足と、SBCDの作業のための時間の不足の問題が、明らかになった」⁽¹⁵⁾という。こうした作業はすでに教師に与えられている仕事に付加的なものであり、SBCDはこれ以上の時間を要することになる。また、これらの時間不足の問題に加えて、教師の異動（特に公立学校）の問題がSBCDの持続的活動に対して大きな制約を与えている。

第2に、イスラエルの事例によれば、カリキュラム開発に関する教師の専門性はSBCDの成否にとって非常に重要な問題となる。1971年のCERIの会議では、教師の非効果的なカリキュラムの意思決定は、カリキュラム開発に関する教師の訓練不足のためであって、この専門性の不足が教師にカリキュラム開発の責任性を与えることにおいて最も基本的な困難点であるということが明らかにされた⁽¹⁶⁾。スキルベックが、「教師は伝統的にカリキュラム開発者として正式の訓練を受けていないので、大部分において教師のカリキュラム開発に関する知識は適切ではない」⁽¹⁷⁾と指摘したように、SBCDの実行において、教師はカリキュラムを開発する以前に、カリキュラム開発に関する専門的能力を備える必要があるが、大部分の国ではこの配慮が欠けていた。

第3に、教師の態度の問題である。プリデュー(Prideaux, D.)は、「面接した教師の大

部分がSBCDの作業よりも中央のカリキュラムのガイドラインを好んだと報告し、必ずしもSBCDが教師たちにカリキュラム決定の自律性をもたらしていないし、生徒のニーズをより効果的に育成するという確信も与えていない⁽¹⁸⁾と指摘した。また、彼は、「SBCDによる政策の意図は教師にカリキュラム決定の自律性をあたえようとするにあっては、しかし教師の中ではカリキュラムに関する個人的な自由が侵害されたと認識する者もいた⁽¹⁹⁾」という。ここに、SBCDの意図とそれが教師に受容される際に生ずる実際との重大な齟齬がみられるのである。

次に、カリキュラム開発における教師の専門性をどう捉えるかである。一般に教師の専門性を教授(teaching)とみなし、60年代、教師の役割に関する研究の多くは、主として教授に関する役割葛藤に注目してなされていた。しかし、SBCDの登場は、教師の役割を単なる教授に限らず、教師が使用するカリキュラムは彼ら自ら生み出すという開発者としての役割とみる観点を促した。これらの観点をとる研究は、教師の専門性を教授に限定せず、カリキュラム開発へと拡大して捉えている。

しかし、カリキュラム開発にあたり、教師がどのような開発過程にしたがって役割を遂行するかに関する唯一のモデルは存在せず、研究者たちによって多様な代替案が提示されている。本研究の第2章の「カリキュラム開発に関する研究系譜」で検討したように、そのモデルは、大きく行動主義理論に基づいている目標モデルとシュワブの実践性理論をきっかけとして生まれた相互作用モデルに分けられる。

目標モデルからすれば、カリキュラム開発における教師の主な専門性は、主に「目標の分析と設定」として挙げられる。なぜなら、目標モデルにおいて、目標の分析と設定はカリキュラム開発の出発点であると同時に、設定された目標がすべての開発過程の基準となるからである。しかし、第5章で検討したように、教師がこのモデルに従うと、教師の役割遂行は目標に拘束され、実践から生じるカリキュラムの資源が制限されるという問題点が含まれている。また、すべての分野を一般的から具体的かつ下位目標を詳細に分析・設定することが困難であり、何よりも、教師がそれらの作業を行う時間と専門的力が十分に備えられていないという問題点がある。このような問題点により、カリキュラム開発における教師の専門性として、目標モデルに示されている目標の分析と設定を挙げることは適合でないと考える。

SBCDの視点をとる研究者は、目標モデルを、カリキュラムの実践的特性を看過し、理論と実践とギャップをもたらしたとして批判し、これに替えて、相互作用モデルに注目して

いる。中でも、スキルベックは、状況分析を基盤とする相互作用モデルを提示している。

本研究では、開発者としての教師の役割遂行過程にあたり、状況分析をカリキュラム開発のための予備的段階として捉え、教師の役割の判断のための状況分析とカリキュラムの資源のための状況分析を区分している。本研究で挙げたように、カリキュラム開発にあたり、状況分析の有効性は、①学校の現実に応じたカリキュラムを開発できること、②教師の時間不足と専門的力量的限界を克服できること、③教師は生徒との関係および教師相互の関係、校外研修などの機会を通して日常的に状況分析を行っていることが挙げられる。

しかし、本研究の二つの事例からも明らかにしたように、一般に教師による状況分析の多くは教師の経験や直観に頼っているものであり、学校または教師側の「都合」にあわせるものである。それゆえ、カリキュラム開発のための教師の状況分析は、生徒の特性やニーズに応じたカリキュラムの資源を確保するため、観察や記録、質問紙、チェックリストおよび面接などの客観的な方法を用いて、より系統的に行う必要がある。したがって、相互作用モデルにおける開発者の専門性として状況分析が求められており、本研究では、カリキュラム開発に必要な教師の専門性の一つとして状況分析を提示したい。

注)

- (1) J. J. Schwab(1969), *The Practical: A Language for Curriculum*, *School Review* 78 (1), pp. 1-23.
- (2) 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. 191.
- (3) *ibid.*, p. 188.
- (4) K. Piper(1989), *National Curriculum: Prospects and Possibilities*, *Curriculum Perspective* 9(3), p. 3.
- (5) A. W. Smith(1991), *A National Curriculum in England*, Paper Presented at the Annual meeting of the College Reading Association, p. 1.
- (6) M. S. Smith, J. A. O'Day & D. K. Cohen(1991), *A National Curriculum in the United States?*, *Educational Leadership* 49(1), p. 74.
- (7) *ibid.*, pp. 74-75.
- (8) OECD(1977), *Reviews of National Policies for Education: Australia*, p. 39.
- (9) 吉田正晴編(1990) 『比較教育学』 福村出版 236頁。
- (10) 熊谷慎子・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」 オーストラリア教育研究会 『オーストラリア教育研究』 創刊号 20頁。
- (11) K. Piper, *op. cit.*, p. 3.
- (12) C. Marsh, C. Day, L. Hanny & G. McCutcheon(1990), *Reconceptualizing School-based Curriculum Development*, London: The Falmer Press, p. 29.
- (13) K. J. Kennedy, *op. cit.*, pp. 181-182.
- (14) *ibid.*, p. 182.
- (15) H. Lankester & P. Deschamp(1981), *Support for School-Based Curriculum Development*, Discussion Paper No. 14(Perth: Education Department of Western Australia), *loc. cit.*, *ibid.*, p. 187.
- (16) OECD/CERI(1972), *Styles of Curriculum Development*, p. 40.
- (17) M. Skillbeck(1975), *School Based Curriculum Development*, *exracs from SBCD*

and Teaching Education, mimeograph for private circulation, loc. cit.,

E. L. M. Bayona, D. S. G. Carter & K. F. Punch(1990), The Role of Teachers in Curriculum Development, *Curriculum Perspectives* 10(4), p. 15.

(18)D. Prideaux(1985), School-Based Curriculum Decision-Making in South Australia, *Curriculum Perspective* 5(2), p. 9.

(19)D. Prideaux(1993), School-Based Curriculum Development: Partial, Paradoxical and Piecemeal, *Journal of Curriculum Studies* 25(2), p. 173.