

カリキュラム開発の課題

カリキュラム開発に関する
国際セミナー報告書

文 部 省

MEJ 6874

カリキュラム開発の課題

カリキュラム開発に関する
国際セミナー報告書

昭和50年2月

文部省大臣官房調査統計課

目 次

まえがき	1
第1章 セミナー開催の経緯等	1
1 セミナー開催までの経過	1
2 CERI「カリキュラム開発」のプロジェクト	2
3 「カリキュラム開発」国際セミナーの特徴	4
第2章 一般報告	6
1 セミナーの目的と性格	6
2 カリキュラム開発の概念と課題	7
3 教授・学習観の変革とカリキュラム開発	11
4 カリキュラム開発のアプローチ	15
5 カリキュラム開発のレベル	19
6 カリキュラム開発のシステム	22
7 カリキュラム開発の今後の課題	25
第3章 第1分科会報告「カリキュラム開発と再構成」	28
1 はじめに	28
2 教育目標の吟味と学校教育の役割	29
(1) 教授と学習	29
(2) 教育的環境	31
(3) 「学習者中心の教育体制」を確立するもの	33

3	普通教育と職業教育の関連	34
(1)	職業教育の危機	34
(2)	国民的教養としての「技術教育」	36
(3)	普通教育と職業教育の統合	38
4	カリキュラムの内容構成上の基準と問題点	41
(1)	内容構成上の基準	41
(2)	ミニマム・エッセンシャルズ	42
(3)	カリキュラムの拘束性	43
5	おわりに	45

第4章 第2分科会報告「カリキュラム開発 における教授・学習過程と評価」

1	はじめに	47
2	カリキュラム開発と教授・学習過程	47
3	カリキュラム開発における2つのアプローチ	49
4	日本におけるカリキュラム開発	55
5	おわりに	56

第5章 第3分科会報告 「カリキュラム開発の推進体制」

1	はじめに	58
2	カリキュラム開発における教師の役割と教師教育	60
(1)	学習に対する教師の再認識の必要性	60
(2)	カリキュラム開発において教師に要求される能力と態度	62
(3)	教育実習の問題	63
3	カリキュラム開発と学校の役割	67
(1)	学校の創造性	67

(2) カリキュラム開発の観点からみた学校の問題	69
(3) 学校におけるカリキュラム開発を推進するための課題	70
4 カリキュラム開発の機構	71
(1) カリキュラム開発機構をつくる視点	71
(2) イギリスのカリキュラム開発と教員センター	72
(3) 現場, 大学・研究機関, 行政機関の 協力体制確立のための問題点	73

付 属 資 料

I 「カリキュラム開発に関する国際セミナー」プログラム	
	(JISC 1)77
II 討議資料85
1 基調講演 (JISC 3)85
2 主題Ⅰ：カリキュラム開発と再構成 (JISC 4)95
3 主題Ⅰ：カリキュラム開発と再構成— カリキュラム改革の背景と課題 (JISC 5)108
4 主題Ⅰ—副題(1)：教育目標の吟味と学校教育の役割 (JISC 6)122
5 主題Ⅰ—副題(2)：普通教育と職業教育の関連 (JISC 7)138
6 主題Ⅰ—副題(3)：カリキュラムの 内容構成上の基準と問題点 (JISC 8)149
7 主題Ⅱ：カリキュラム開発における 教授・学習過程と評価 (JISC 9)154
8 主題Ⅱ：カリキュラム開発における 教授・学習過程と評価 (JISC 10)162

9	主題Ⅱ一副題(1)：教授・学習過程—実践と問題点 (JISC 11)……………	175
10	主題Ⅱ一副題(2)：カリキュラム開発における教育学の役割— 教育学によるカリキュラム開発の方法 (JISC 12)……………	184
11	主題Ⅱ一副題(3)：カリキュラム開発における 形成的評価 (JISC 13)……………	204
12	主題Ⅲ：カリキュラム開発の推進体制—カナダ, アルバータ州におけるカリキュラム開発 (JISC 14)……………	213
13	主題Ⅲ：カリキュラム開発の推進体制 (JISC 15)……………	228
14	主題Ⅲ一副題(1)：カリキュラム開発における 教師の役割と教師教育 (JISC 16)……………	237
15	主題Ⅲ一副題(2)：カリキュラム開発における 学校の役割 (JISC 17)……………	246
16	主題Ⅲ一副題(3)：カリキュラム研究開発の機構 (JISC 18)……………	259
17	オーストラリアのカリキュラム開発における新方向 (JISC 19)……………	271
18	カリキュラム開発における教授・学習過程と評価 (JISC 20)……………	282
19	学校審議会—カリキュラム開発の推進体制に関する ケース・スタディ (JISC 21)……………	297
20	カリキュラム, カリキュラー—社会科学における ケース・スタディ (JISC 22)……………	312

ま え が き

本書は文部省が経済協力開発機構（OECD）の教育研究革新センター（CERI）と協力して、昭和49年3月18日から23日まで東京で開催した「カリキュラム開発に関する国際セミナー」の報告書である。

本書の構成については、はじめに「第1章セミナー開催の経緯等」において当セミナー開催の経緯、OECD-CERIの「カリキュラム開発」プロジェクトの実施状況及び当セミナーの特徴などについて述べ、ついで2～5までの各章において本書の核心ともいべき当セミナーにおける討議内容の概要報告をとりまとめてある。またこのセミナーのために準備されたすべての討議資料（ただしバックグラウンドペーパー、JISC2を除く）を「付属資料」として収録した。

当セミナーにおけるカリキュラム開発に関する討議は、全体会と3つの分科会において延べ46時間余にわたって行われた。このため、討議された内容のすべてを議事録の形で収録することは、本報告書のページ数を著しく大きくするだけであり、またセミナーに参加していない一般の読者の理解のためにはむしろ煩さとなり、必ずしも適切ではないであろう。このような判断から、討議の内容についてはセミナーの全体会及び各分科会を通じての討議の全体と、各分科会における討議とに区分けし、それぞれの内容を焦点化し整理した概要報告としてとりまとめることとしたのである。すなわち、第2章の「一般報告」は全体会及び各分科会を通じての討議の全体に関する概要報告であり、当セミナーの総括報告者小林哲也氏にまとめていただいた。3～5章の「分科会報告」は、各分科会における討議の概要報告であり、それぞれ当セミナーの第1分科会報告者加藤幸次氏、第2分科会報告者吉田章宏氏、第3分科会報告者新井郁男氏にまとめていただいた。

このたびのセミナーの開催にあたっては、その準備、会議の運営及び報告書のとりまとめなどの全般にわたって、特に当セミナーの議長益井重夫氏、第1

分科会主査木原健太郎氏，同副主査河野重男氏，第2分科会主査東洋氏，第3分科会主査奥田真丈氏，並びに報告書の「一般報告」「分科会報告」をまとめていただいた前記4人の諸先生から，終始絶大な御協力と御指導をいただいた。ここに深く感謝の意を表するものである。

いうまでもなく，今日，カリキュラム開発の問題は，わが国においても重要かつ緊急な課題となっている。この意味において，この報告書がカリキュラム開発の課題に取り組んでおられる方々やこれに深い関心をもたれる方々から，又とない資料として活用されることを希望している。

最後に，本書を借りて，セミナー参加者の諸先生，OECDからの専門家・関係職員及びシェル・グループ，NHK その他の諸機関の御協力に対し心から謝意を表する。

昭和50年2月10日

文部省大臣官房参事官

篠 沢 公 平

第1章 セミナー開催の経緯等

1. セミナー開催までの経過

このたびの「カリキュラム開発に関する国際セミナー」は、文部省が OECD（経済協力開発機構）の内部機関である CERI（教育研究革新センター）と協力して昭和49年3月、東京において開催したものである。OECD の教育活動に協力する形で、文部省がこのような国際セミナーを開催したのは、昭和45年の「教育におけるコンピューター利用に関する国際セミナー」に続いて、今回が二度目である。

この「カリキュラム・セミナー」の開催までの経緯は、大要次のようである。後述するように CERI は、従来から、その事業の一つとして、「カリキュラム開発」プロジェクトを加盟諸国による国際協力の下に推進してきたのであるが、1970年以降、このプロジェクトの一環として、加盟諸国のいくつかの国を選び、その国のカリキュラム開発の現状、問題点を素材として、カリキュラム開発一般の概念や問題点を解明し、あわせてカリキュラム開発の推進に携わる人々の知識と資質の向上を目的とする、一連のセミナーを計画、実施することにしていた。

また、昭和45年1月に来日した OECD 教育調査団の調査、ならびにそれに基づいて同年11月にパリで行われた日本の教育を対象とする審査会を通じて、CERI はわが国の教育改革の方向について強い関心を抱くようになり、CERI の上記プロジェクトに対しても、わが国の積極的な参加と協力を求めてくるようになった。

そして昭和47年6月に CERI のプロジェクト担当官が来日して、カリキュラム・セミナーを日本で開催されるように申し入れてきた。

文部省は、上述の CERI 担当官との話し合いに基づき、セミナー開催の可能性、形式等について検討した結果、この種の国際セミナーをわが国で開催することは、わが国の教育革新の推進に寄与するだけでなく、OECD を通じての国際協力の観点からしても、きわめて有益であるとする結論に達し、セミナー開催を決定し、必要な予算措置を講じることとした。

昭和48年5月には、再度 CERI 担当官が来日し、関係専門家のほか、文部省関係局課の責任者を交えて、セミナーの大枠に関する協議が行われた。その後、セミナー準備のための運営委員会が正式に発足し、数度の会合を重ねて、セミナーの運営方法、討議項目が具体的に煮詰められた。さらに、運営委員会の下に四つの作業部会が設置された。関係委員の方々には、盛夏の中を、討議資料の作成などセミナー開催のための事前準備に当たっていただいたのである。

2. CERI「カリキュラム開発」のプロジェクト

CERI（教育研究革新センター）は、1968年7月、OECD の内部機関として設立された、国際的な研究機関である。周知のように OECD は、加盟国の健全な経済社会発展をめざして、多くの専門的な委員会等を通じて多様な活動を行っているが、経済社会発展における教育の重要性を重視する見地から、教育事業を扱う委員会として、「教育委員会」が設けられている。

CERI は、OECD の内部機関であるが、この「教育委員会」が加盟国の教育政策に直結する諸事業を行うことを目的とするのに対して、CERI は、「教育委員会」との調整を図りながら、教育革新のための専門的かつ実験的な研究開発を推進することを目的として、「カリキュラム開発」プロジェクトを始め、種々の諸事業を実施してきている。

CERI が、その事業の大きな柱の一つとして、「カリキュラム開発」をとりあげたことは、教育の質的改革に対する加盟諸国の大きな努力と関心の反映として理解されるのである。換言すれば、1960年代に急激な教育の量的拡大をとげた多くの OECD 加盟諸国が、教育の質的充実を1970年代の重要な政策課題

として強く認識するようになったことの結果であるといえよう。

「カリキュラム開発」プロジェクトの下に、CERIは、加盟国におけるカリキュラム開発活動の動向と成果を収集・分析し、その結果をハンドブックの形にまとめて普及する活動を行うとともに、下掲のような一連の国際セミナーないしは、加盟国が主体となつてのセミナーを実施してきた。このたびの東京セミナーはこれらによる一連のセミナーの一環をなすものである。

(1) カッセル・セミナー

1970年6月29日から7月9日まで、西ドイツのカッセルで開催。14か国から52人が参加し、1980年代以降のカリキュラムのあり方について分析した。このセミナーでは、例えば、評価の新しい開発、カリキュラム開発への教師の参加、生徒中心の教育方法、教育革新の普及方法などの重要テーマがとり上げられ、その後続くセミナーで検討すべき課題が整理、提供されたことは重要である。

(2) ノーウィッチ・セミナー

1971年7月5日から27日までイギリスのノーウィッチで開催。このセミナーは、イーストアングリア大学との共催によるもので、カリキュラム担当者を対象とする国際研修セミナーであった。

(3) イリノイ・セミナー

1971年9月11日から23日までアメリカのイリノイ州で開催。イリノイ大学との共催による国際専門家セミナーで、加盟9か国から39人が参加した。このセミナーのテーマは、加盟国で実施されているカリキュラム開発活動を分析し、カリキュラム開発のスタイル、概念を明確にしようとするものであった。

(4) ヴァレンシア・セミナー

1972年5月25日から6月10日までスペインのヴァレンシアで開催。スペイン

教育科学者との共催によりスペインの教育専門家を対象にして、1970年からのスペインの教育改革に結びつけて、カリキュラム開発と評価の問題をとりあげた。

(5) セシンブラ・セミナー

1973年4月9日から20日までポルトガルのセシンブラで開催。ヴァレンシア・セミナーと同様、ポルトガルの教育改革との関連におけるカリキュラム開発と学習の組織をテーマにポルトガルの教育専門家を対象として行われたものである。

(6) コールレイン・セミナー

1973年7月9日から20日まで北アイルランドのコールレインで開催。15の加盟国から60人の代表が参加し、「学校に基礎をおくカリキュラム開発」をテーマに国全体のカリキュラム開発のプロセスの中での学校の役割と学校が必要とする援助についての分析を行った。

3. 「カリキュラム開発」国際セミナーの特徴

今回の東京セミナーのプログラムの詳細については、巻末の附属資料にかかげるとおりである。ここでこのセミナーの主要な特徴と思われる点を2、3指摘するとつぎのようになる。

第一の特徴は、セミナーの性格である。このセミナーはCERIとの共催による国際セミナーと銘打たれたが、討議のテーマは、あくまで、日本側が主体的に選択したものである。討議は、わが国のカリキュラム開発の問題点と今後の課題について、現実の制度的条件を考慮にいれながらも、必ずしもそれにとらわれることなく、ほぼ5年から10年先を見通しての検討討議が行われ、これに対して外国人専門家が指導ではなく、助言あるいはコメントする、という形で進められたのである。

第二の特徴は、参加者の構成を教員、研究者、行政担当者の三者構成としたことである。この種のセミナーでは、国際的なものであれ、国内的なものであれ、ややもすれば同一の立場にある人々だけが参加することが、多いのであるが、今回のセミナーでは、わが国の現在ならびに将来のカリキュラム開発を考える場合の留意点や問題点を総合的に解明するという観点から、関係の専門家からの幅広い参加を得ることが最も重要な条件であると考えられたのである。

事実、この三者構成によって、同じ土俵の上で、あるテーマについてのそれぞれの豊富な経験に基づいた発言が行われ、討議を多角的にかつ生き生きしたものにすることができた。このことは、セミナーに対する参加者の感想として、今後もこのような三者構成によるセミナーが引き続き開催されることが望ましい、とする意見が多かったことから窺える。

第三に、OECD 側から派遣された外国人専門家が全体会、分科会を通じて、終始積極的に討議に参加したことは、討議に国際的な視点を加え、わが国固有の問題を世界的なコンテクストの中で浮き立たせるためにきわめて有意義であったことが挙げられる。外国人専門家がセミナーの全体を通じて討議をより活発にする触媒の役割を果たしたことが高く評価される。

第2章 一般報告

1. セミナーの目的と性格

この度の東京における「カリキュラム開発に関する国際セミナー」の趣旨は、(1)時代の進展に応じた新しいカリキュラムの開発が学校教育の質的変革の達成のための基本的課題であるという課題認識にたち、(2)日本の中等教育段階におけるカリキュラム開発の現状と今後の課題について研究討議を行うとともに、諸外国における経験と問題点について情報を交換し、(3)日本におけるカリキュラム開発の推進に貢献し、またカリキュラム開発に関する国際協力を促進することを目的とするとされた。

新しい時代の要請に対応して学校教育の質的な変革が求められ、それがまず何よりも教育内容や方法の革新、すなわち新しいカリキュラムの開発によってなされなければならないという課題認識は、セミナー期間中のさまざまな機会に多くの参加者たちによって表明され、この度のセミナーの一つの基本的な共通認識となっていたといえるが、特にこの点はセミナー冒頭の文部大臣およびOECD 代表の開会式挨拶と、2つの基調講演において強調された。

文部大臣はその挨拶においてセミナーを主催するにいたったわが国の文教政策の課題についてふれ、わが国の学校教育が社会・経済の急速な発展を背景に、例えば90%に及ぶ高等学校進学率にみられるように飛躍的な量的規模の拡大をみたこと、今後は量的側面よりも質的側面の充実に力を注ぐべきであること、わが国の学校教育システムが今後の社会・経済の発展に即応してゆくためにはその目標、教育内容・方法などの全般についての革新が必要であることなどを述べた。さらに教育課程審議会の諮問についてふれ、このセミナーがわが国のカリキュラム開発の推進のために大きな刺戟になることを期待するむねの表明を行った。

もちろんこうした課題認識は何もわが国だけに特有のものではなく、少くともわが国と似通った経済・社会・教育の水準をもつ国々に共通してみられるものである。そこに OECD がその教育研究革新センター（CERI）を通してカリキュラム開発の事業を進めている理由があり、またこの度日本の文部省と共催でこの国際セミナーを開いた意義があるわけであるが、この点については OECD 代表がその挨拶の中でふれたところである。また OECD-CERI によって派遣されてきた外国人専門家の一人のスキルベック氏は、その基調講演において、彼自身が関りをもった過去の OECD-CERI のカリキュラム開発に関する国際セミナーでの経験にもとづき、似たような課題意識をもった国々からの専門家による意見交換や討議の意義を強調した。

スキルベック氏によれば OECD-CERI のセミナーは、カリキュラム開発に関する意見と経験の交換、カリキュラムに関する国の政策決定への貢献、カリキュラム開発の具体的な手続きや問題についての考察、カリキュラム開発についての訓練などの目的をもって開かれてきたとのものであったが、日本側の参加者を代表して基調講演を行った益井重夫氏はこの度のセミナーの目的を、10年程度の将来の日本の中等教育のカリキュラム変革をめざした基礎的作業として、カリキュラム開発に含まれるいくつかの限定された問題について集団的な思考を行うものと定義した。こうしたセミナーの目標づけについては特別な論議はなされなかったが、なお他の参加者より、このセミナーが日本ばかりでなく他の OECD 加盟国におけるカリキュラム開発に刺戟を与えることを期待するむねの発言や、またこれは益井氏によっても指摘されたことであったが、外国人専門家の積極的参加によって討議に新たな視点を与えられることや、現場の教師・研究者・行政官という三者のグループからの参加者の間に開かれた論議と意見の交換が行われることを期待する声が強かった。

2. カリキュラム開発の概念と課題

カリキュラム観 セミナーは「カリキュラム開発と再構成」「カリキュラム

開発における教授・学習過程と評価」「カリキュラム開発の推進体制」という3つの主題を選び、それぞれの主題に含まれる概念や問題についての討議を行ったが、それらの論議を通じ、あるいはそれらに先き立って、まず問題となったことは、「カリキュラム」あるいは「カリキュラム開発」とは何かということであった。

いうまでもなくカリキュラムという言葉は今日われわれが使っている教育課程に対応するもの、というよりも教育課程という言葉がカリキュラムの訳語としてつくられたという関係にあるものである。この度の国際セミナーにおいて教育課程という言葉が余り用いられず、主としてカリキュラムという言葉が使われたことについては特に主催者側からの説明もなく、またセミナー中にそれについての論議もなかった。恐らく英語と日本語を公用語とする国際セミナーにおける両者間の意志の疏通の便のためといった程度の理由によるものと思われるが、少なくともこのセミナーの参加者の間には、カリキュラムという言葉を通して共通の理解をわかち合うことができたように思われる。そしてそれは近年日本において定着しつつある「教育課程」的カリキュラム観とはその方向をかなり異にするものであった。

OECD-CERI のカリキュラム観はまずスキルベック氏によってその基調講演および主題に関する発表において紹介された。彼によればカリキュラムは授業・学習の計画や教授細目、その他の教育内容について述べられた意図（指導要領のようなものをいうのであろう）を指すばかりでなく、この意図や計画が実践に移されてゆく方法までも指すという。言いかえれば子どもの学習活動の枠組すべてにかかわる極めて広範なものを意味することになるが、そのことは例えば潜在的カリキュラムといった言葉にも表われている。これは子どもが教師の意図に従って行う学習活動とは別に、子どもが学校の中で仲間や教師との接触の中から自ら学んでゆくような学習活動を意味する。

こうした広義のカリキュラム観は他の外国人専門家——それも必ずしも英米系の人々に限られず、スウェーデンのロブグレン氏なども含めて——によっても支持され、日本側の参加者にも強い共感を呼ぶものであった。というのは、

今日のわが国の法令上の解釈では教育課程は教科と教科外の科目や活動行事などから編成されるものとなっており、そしてこれらの大綱を定めた指導要領がすなわちカリキュラムといった考え方が、学校現場においてしばしばみられるからである。もちろん日本側の専門家の中にも、例えば主題Ⅱの発表者の東洋氏のように「カリキュラムは教育システム全体のソフト・ウェアであり、さまざまな状況や学習者の条件に応じて変化しうるようなものでなければならぬ」といった柔軟なカリキュラム観をもった人々があり、これらの人々の考え方が外国人のそれらと併せて改めて日本のカリキュラム開発関係者の間で討議されたことは、このセミナーの成果の一つと考えられてよいことであろう。

カリキュラム開発の概念 広義のカリキュラム観は当然に広義のカリキュラム開発観を導く。再びスキルベック氏によれば、カリキュラム開発とは、教授目標の再検討に始まり、教材、教授、学習の手続き、評価方法などの計画や構成を含むものである。それは一度つくり上げればそれでしばらくはおしまいといったようなものではなく、絶えず検討され、評価され、修正されてゆく継続的なプロセスである。その意味では、カリキュラム開発は確かに一面では教師をはじめ、子ども、両親、コミュニティの人々を含む大事業ではあるが、われわれ日本人がとかく考えやすいカリキュラム改訂＝国家的事業といったものではなく——こうした面もちろんあるが——、むしろ教師の日々の創意や工夫の積み上げといった意味あいの強いものなのである。

そもそもカリキュラム開発という言葉自体わが国においては比較的なじみが薄いのではないかと思う。これに対応する言葉としては教育課程の編成とか展開といったものがあるが、いずれも右に述べたようなカリキュラム開発のもつダイナミックさを欠くように思われる。これはわが国の一部の人たちが考えるような、教育課程とは指導要領で、その展開とは指導要領の各学級での具体化と言った考え方、言いかえればカリキュラムを上から与えられたのもので、教師たちが自らつくってゆくものとは見ない考え方に通ずるものである。このことは本来誤りなのであるがこうした考え方に対して反省を与え、新たなダイナ

ミックなカリキュラム開発観について目を開かせたという点において、このセミナーが従来の用語にとらわれずに原語 curriculum development に忠実にカリキュラム開発という訳語を用いたことはよかったと思う。

カリキュラム開発の課題 近年のわが国の中等教育の形式と数量の上からの急速な発展が、他方において種々の問題を、ことにその目的・内容・方法に関して惹起していることが、今日中等教育の新しいカリキュラムの開発を喫緊なこととしているのである。益井氏はその基調講演においてこのような趣旨のことを述べたあと、日本の中等教育のカリキュラム開発の討議において特に留意すべき点を次のように指摘した。第1は、中等教育とは何かという問題であり、氏はこれを高等教育へ続く中間段階の教育として捕えるのではなく、青少年の各種多様な発達の可能性を生み出すための開かれた教育を与える（初等教育に続く）第2次段階の教育と考えるべきであるとした。第2は、わが国の中等教育の中にある「学歴主義」と「形式的な平等主義」である。これらはもちろん教育だけの問題ではないが、教育の中からこれらの問題を克服してゆく必要があるとされた。第3は、カリキュラム開発の討議がただ技術上のものに終らず、どのような人間をつくるかといった論議をも含ませてなされるべきであるということである。その場合、生物体としての人間の「生長の原理」に基づき、青少年のこの年齢段階の教育に何が必要で、何ができるかということ、また単なる空間的次元に立つ現在中心的思考の形式を超えた時間的次元に立つ思考を基本としようとする「時間の原理」によって、教育を常に未来を志向したものの、人間の歴史の形成者をつくるものという観点から考えてみたいとした。

こうした基調講演における問題提起に続いて河野重男氏は「カリキュラム改革の背景と課題」と題した主題Ⅰに関する発表を行った。氏はカリキュラム改革を求める社会的な要請として、高度産業社会への対応、余暇への挑戦、新しい人間関係の確立、情報化社会への挑戦、多元的価値観の社会への挑戦などをあげ、それらがそれぞれ、一般的技術教育や技術教育の強調、新しい余暇観の確立と余暇利用能力の開発、開かれた人間関係と新しい市民意識の育成、情報

処理能力の育成，人間としてより高次な価値実現を志向させ，特に寛容性を涵養することの必要などの教育的課題を投げかけていることを指摘した。

こうした社会的要請は教育の本質に基づく「教育的要請」のフィルターを通してカリキュラム改革に反映するものであり，また反映しなければならないが，河野氏はこの教育的要請を，普遍化した中等教育，青年期教育としての中等教育，生涯教育論的観点からの学校機能の再検討，学校の人間化への要請などのうちに見た。すなわち，こうした教育的要請によれば中等教育，ことに高等学校の教育は，すべてのものへの普通教育の完成段階としてとらえられ，そのカリキュラムはそれ以前の段階のものの一貫性を保ちながら再検討されなければならない。その場合重要なことは青年期の発達課題を明確にし，それをどのように学校教育の中で身につけてゆくかを検討することである。また「学習のしかたについての学習」や「ひとりひとりの人間に奉仕する」人間教育の観点が強調される必要がある。

このような教育的要請と社会的要請との対応の中で見出される中等教育のカリキュラム改革の重要課題として，河野氏は諸点をあげた。すなわち，カリキュラムの一貫性と精選化，専門分化・統合・個性化の相互関連づけ，普通教育と職業教育の関連，カリキュラムにおける手段的側面と自己実現的側面のバランス，特に学習が受験や就職などのため手段化しつつある今日，後者の復権を計ることなどである。また入学試験，学校の組織，編成などが関連する課題として考えられなければならないことを指摘した。

3. 教授・学習観の変革とカリキュラム開発

右に引用した河野氏の発表は，先にあげたスキルベック氏のそれとともにセミナーの主題Ⅰ「カリキュラム開発と再編成」に関してなされたものであった。主題Ⅰの討議の詳細は別の第1分科会の報告にゆずることとして，ここでは主として主題Ⅰをめぐる討議の中で論ぜられ，かつ他の主題，特に主題Ⅱの「カリキュラム開発における教授・学習過程と評価」の論議の中でもふれられ

た教授・学習観の変革とカリキュラム開発の問題について述べる。

学習者中心の教育体制 先に OECD-CERI 専門家のカリキュラム観が、日本の通常の考え方に比べて、子どもの学習活動を基にしたより広範なものであること、また日本人の専門家の中にも同様な考え方に立つ人々がいることなどを指摘した。教授・学習過程を扱った第2分科会では先にあげた東洋氏の外にも何人かの人々によって、とくに子どもの自主的な学習経験を尊重する立場から広義のカリキュラム観が主張された。カリキュラム開発を子どもの学習経験のシステム化ととらえた坂元昂氏の考え方がそうであるし、また学習者である子どもたちが授業を通していかに新しい知識や、思考や感動の体験を獲得してゆくのかを論じた武田常夫氏の考えもそうであろう。こうしたいわば方法としての学習活動を基にしたカリキュラムの主張に対して、第1分科会の発表者の1人である村井実氏はこの問題を教育における教授と学習の関係からとらえ、近代国家の発足とともに発展してきたわが国の公教育体制が学校教育中心の教授を主としたものであったとし、今後は子ども＝学習者を中心とした教育体制に変えてゆかなければならないと主張した。

学習者中心の教育体制とは、村井氏によれば、本来向上を欲して生きざるを得ない人間の学習への意欲を先ず重んじて、それに対して教授を計画する体制を意味する。こうしたいわば教育を人間的なものとして維持してゆこうとする要求は、今日のわれわれの社会が社会的成熟を遂げ、しかもその間に先に河野氏も指摘したような種々の問題や課題をもつに至ったことに根ざしている。そして例えば公害や環境破壊の問題がもはや政治的経済的な対策に止まらず人間ひとりひとりの社会や自然、そして自己自身の生き方についての考え方の根本的な変革を要求していることからみてもわかるように、今日の社会の問題は、それをつくり出してきた近代社会の教授中心の教育によってではなく、人間的な学習者中心の教育によって始めて解決の途が見出されるであろう。

学習者中心の教育体制において学校は従前のそれとは異なった新たな役割をもつこととなる。学校は知識、技術の単純な、しかし加速度的に増大してきた

教授の責務の重さから解放され、すべての国民にとっての自由な学習の拠点としての仕事に集中しうるのであろう。中等学校もかくして上級学校への予備教育や職業のための実用的教育の責任から解放され、人々の中等段階の学習の拠点として、人々の学習意欲に対してそれにふさわしいカリキュラムを開発し、指導するところにその機能と責任をもつこととなるのである。

この学習者中心の教育体制についての提案はそのラディカルさの故に、当然予期されることではあるが、分科会において若干の批判や慎重論に遭遇したようである。しかし村井氏のいわんとするところは、まさにこうした現教育体制へのラディカルな批判と、その上に立った新しい教育体制への方向づけこそ、今日最も必要とされることであるというもので、この点ではほぼ共通の理解が得られたようであった。

職業教育と普通教育 村井氏の教授中心と学習中心の教育体制の問題をある意味で典型的に示しているものに職業教育と普通教育の対立の問題がある。村井氏流に言えば近代社会の要請から発展してきた教授中心の職業教育と、人間的な学習者の意欲を中心とした普通教育との対立ということになるのであろう。（厳密に言うならば、普通教育すら近代公教育体制の中では教授中心のものになってきたというのが村井氏の主張である。）この問題はカリキュラムのバランス、教科の統合の問題として主題Ⅰの下に第1分科会で論ぜられたものである。

発表者の斉藤健次郎氏は今日の高等学校の職業教育が危機的状況にあるという認識から出発して、普通教育の一環としての職業教育、斉藤氏の言葉によれば「国民的教養としての技術教育」を構想した。氏によれば職業教育は、今日までのところ産業界の要求に応えるという形でもっばら行われてきたが、今後は単に産業的な角度からだけでなく、日常生活一般、余暇活動、知識一般といった点からも考えられなければならない段階になってきた。つまり産業的な面からみても細分化された職業教育よりも、より基礎的な統合された技術教育が必要とされてきているし、また日常生活一般をとってもある種の基礎的な技

術的知識や技能は教養として誰にでも必要なものとなってきているのである。このような立場に立って齊藤氏は小学校から中学校、高等学校にわたる技術教育の構造を展開したのである。

職業教育と普通教育の統合の問題は今日の産業社会すべてに共通のものであり、齊藤氏の発表に対して、リンク女史のアメリカのキャリア・エジュケーションその他の例に基づく提案や、スキルベック氏のヨーロッパの経験による発言があり、また他の参加者からの活発な発言があった。これらの討論や齊藤氏のそれを含む諸提案を通して明らかにされたことは、普通教育と職業教育の統合のためにはそれらのカリキュラムの内容となる知識や能力、技能について新しい見方を導入することの必要性であった。いわば過去の頭脳と手との労働の分離に対応した知識観、能力観に代る新たな哲学の必要性であるが、この点はシュルスキーのそれが紹介された外は余り論ぜられる時間的余裕がなかったようである。齊藤氏の「国民的教養として」という言葉にそれに関連した何らかの意味あいが含まれているようではあるが、それについての説明はなかった。また「国民的教養としての技術教育」という発想が、さきの村井氏の「学習者を中心とする教育体制」とどのようにかみあうのか、突込んだ論議が欲しかったところである。

ミニマム・エッセシャルズ 主題Ⅰの下で論ぜられたもう一つの問題はカリキュラムの内容構成上の基準に関わるものであった。この問題について発表者となった小林信郎氏は、子どもたちが共通に学習すべき基礎的なものは何かという発想点にたつて、母用語およびそれによって表現された思想、文芸、社会や自然についての認識の能力、芸術的情操や表現力、運動能力や健康の保持に必要な知識や習慣、外国語、実践的な生活技術や市民的な能力、態度など六つの学習の領域をあげ、それぞれの領域の中ですべての生徒が共通に学習すべき基礎的内容を明確にすることが必要であると主張した。氏はさらにその基礎的内容の検討に際して考慮に入れるべきものとして、日本文化の特質、日本および国際社会での政治的経済的動向、人間生活における諸科学の意味と科学

研究の新しい成果、生徒の発達課題、中等教育の初等・高等・社会教育との関連などをあげた。

小林氏のこうしたいわゆるミニмум・エッセンシャルズをたててゆこうとする考え方は、今日のわが国の教育界において割合に広く受け入れられているものである。文部省の指導要領がこうした考えの上につくられているものであることは今さら言うまでもないし、また先に引用した斉藤氏の「国民的教養としての」という発想も、立場を異にするとしてもやはり同様な国民的ミニмум・エッセンシャルズの必要を前提としているようである。

ところで同じく先に引用した村井氏は、「学習者中心の教育体制」でのミニмум・エッセンシャルズにふれて、これは学習者の学習意欲に基づいて決められ、意欲を支え、拡大してゆくような核となる学習内容であると説明した。氏の考えによれば、すべてのものに共通な基礎的なミニмум・エッセンシャルズは「教授中心の教育体制」に関するものということになるのであろう。またこの問題が論ぜられたときに在席していた英米系の外国人専門家の態度は必ずしも賛同的ではなく、そのようなところからこのミニмум・エッセンシャルズという考え方はカリキュラム開発を国のレベルで考える人々の立場で、かなり日本的な発想ではなかるうかと、第1分科会の報告者は述べている。もちろんミニмум・エッセンシャルズという言葉自体はアメリカからわが国に移入されてきたものであり、わが国だけのものではないが、わが国での場合それが「国民としての」ミニмум・エッセンシャルズとして主張されるところにその特異性があるということができるであろう。

4. カリキュラム開発のアプローチ

カリキュラム開発のアプローチという言葉には、例えばカリキュラムの開発を国のレベルで行うのか、あるいは地方または学校においてかといった意味あいを含みうる。しかしここで述べようとするのはセミナーの主題Ⅱの論議の中心をなした2つのアプローチ、すなわちカリキュラム開発の「工学的接近」と

「羅生門的接近」のことであり、最初に述べたような意味あいの問題は「カリキュラム開発のレベル」として次節で扱うことにする。ところでこの2つのアプローチについて述べるためには、先ず主題Ⅱの下に討議された論議について概観しておく必要があるであろう。

主題Ⅱ「カリキュラム開発における教授・学習過程と評価」の趣旨については、主題発表者の東洋氏によって「教授・学習過程を通してカリキュラムを評価し、改善してゆくこと」を討議すると説明された。これは明らかに先に引用した東氏および OECD-CERI 専門家の広い動的なカリキュラム観、すなわち学習者に与えられる学習経験の総体がカリキュラムであり、それは日常の学習・教授活動の中で開発されてゆくものであるという考え方に立つものである。それによれば教授・学習過程は、何かできあいのカリキュラム（例えば指導要領）をただ適用してゆく実施の場というよりも、その中でカリキュラムが開発されてゆく場そのものなのである。この考え方は、カリキュラムをより狭義に解釈し、カリキュラムすなわち何らかの教授・学習計画が現実の学校での教授・学習過程の外で作られるとみる立場のものとはもちろん異なる。しかし、こうした後者の立場にあっても、もしカリキュラムの妥当性や有効性を現実的に検証し、評価しようとするならば、こうした現実の教授・学習過程の中でカリキュラムを評価し、改善してゆくことについて考察してみることが必要であろう。

主題Ⅱについてはさらにアトキン氏が発表したロブグレン氏のペーパーが用意された。分科会においては教授・学習過程における実践、特に授業の問題についての武田常夫氏の発表、坂元昂氏による教育工学によるカリキュラム開発の方法に関する提案、大村彰道氏のカリキュラム開発における形成的評価についての発表があり、これらの諸発表に基づいて別記の分科会報告に記されたような討議が行われ、なканずく先に触れたカリキュラム開発の2つのアプローチが論ぜられたのである。

「工学的接近」 アトキン氏によれば、教授・学習活動において学習者によ

り大きな責任を与える傾向が近年ますます強くなってきているが、それに対応してカリキュラム開発も従前とは異なった新しいアプローチを必要としている。従来のカリキュラム開発は一般に、(1)目標(一般的・特殊的・行動的)の設定(2)教材・教具の作製、(3)教師の訓練、(4)教材・教具の配布などの過程を経てなされ、それに続いて教授・学習活動が行われ、その後その活動に対して目標に照らした評価が行われるのを常とした。これは氏によれば近代産業の工学的手法に従ったものなので、「工学的接近」と呼ばれるが、工学的手法が産業において達成したのと同様な効果を教育にもたらしたのである。それは一面において教育活動を精密化し、計画化して効率を高めることに成功したが、同時に順応性を欠き、また副次的効果に対して十分な注意を払えないといった欠点から、ちょうど産業における工学的手法が意図していなかった産業公害の前に露呈しているような問題を、カリキュラム開発の分野において示しつつあるという。

つまり教授・学習過程は複雑なものであって、意図された効果の外に意図しなかった、あるいは予期しなかった効果があり、しかもしばしばこうした副次的な効果が教育的により重要であることがある。

また計画されたカリキュラムまたは「顕在的カリキュラム(manifest curriculum)」よりも、環境や、仲間や教師との人間関係からつくられるいわゆる「潜在的カリキュラム(latent curriculum)」の方が場合によってははるかに大きな学習効果を与えることがあるのであって、こうしたことに対して「工学的接近」はある限界を示すのである。

この点を東氏は教育を自然的と工学的の両様相をもつシステムととらえることによって説明した。すなわち教育により多くの工学的手法をとり入れることによって、目的を意識化し、与えられた諸条件の中で最適な手段を考案し効果を上げることができるのであるが、他面、工学的手法は人間が知っており、あるいは意識できることの範囲内にとどまらざるを得ないものであるから、教育の自然的側面の中で意識化されず、また人間の知識となっていない部分——恐らく重要な部分——が、もし工学的手法にのみ頼ることになると、脱落してしまうのである。

「羅生門的接近」　このような「工学的接近」の限界に対して、アトキン氏は例えば「目標にとらわれない評価 (goal-free evaluation)」というような考えを示した。すなわち「工学的接近」におけるような「目標に準拠した評価 (goal reference evaluation)」ではなく、教授・学習活動の目標のいかんにかかわらず、その活動によっておこったすべての事態に対して観察をする。そして教育評価の専門家や目標を知っている人たちばかりでなく、教師、子ども、両親その他さまざまな視点をもった人たちによる評価が行われるべきであるというのである。このように評価には評価をする人の視点によってさまざまなものがありうるとするところから、「羅生門的接近」という言葉が生れた。いうまでもなく、芥川の小説「羅生門」にちなんだものである。

この「羅生門的接近」によれば、教授、学習活動は、(1)一般の目標の設定、(2)教材の選択を含んだ創造的教授、学習活動、(3)活動によっておこった事態の記述と評価といった過程を経ることになる。特に注意すべきことはこのアプローチにおける教師の重要な役割である。これは「工学的接近」における教材の重視に対応するものであり、そこでは教材の配列が教授、学習活動の質を決定するのに対し、「羅生門的接近」では教授、学習活動の創造性、即興性を重んじ、教材と教師と子どもの出会いを大事にし、それらにおける教師の専門的力量に大きく依存するのである。

これらの2つのアプローチの方法が相互に大きく異なりあっていることは明白であるが、ではそれらは互いに排除しあうものなのか、あるいは共存、または補完しあうものなのか、そのへんについてはまだ引き続き論議が必要のようである。ただこうした対比的なアプローチのモデルをつくることによって分科会の討議は非常に活発なものとなり、関連した多くの事柄について共通理解が得られたと、分科会報告者は述べている。東氏が主題発表において述べたように、カリキュラム開発は教育のソフト・ウェアの開発であり、その開発のためには現在のソフト・ウェアがどのようなものであるかということについて絶えず評価が行われ、刻々とフィードバックされてその改善に資してゆかなければならない。こうした形成的評価を「工学的」と「羅生門的」の両アプローチに

ついて試してみたこと、そしてそれと関連して従来「形成的評価」と呼ばれて考えられていたものが、実は「形成的テスト」に過ぎず、今後直に形成的評価の名に価する評価の方法を確立してゆかなければならないことに理解が一致したことなどが分科会での収獲であったと報告された。

5. カリキュラム開発のレベル

開発のレベル——国、地方、学校　カリキュラム開発において国または国民の教育のミニマム・エッセンシャルズが問題となるのはかなりわが国に特異なことではなかろうかという疑問があることについては先に触れた。このことは同じくわが国の現行の指導要領の拘束性ということと関連して、カリキュラム開発のレベル、すなわち国、地方、学校のいずれにおいてカリキュラムの開発が行われるべきかという問題を引きおこした。このセミナーではこの点に關し、アメリカ、カナダ、イギリス、スウェーデン、オーストラリアなどでの実情についての外国人参加者のペーパーや口頭による報告が紹介されたが、もちろん国によって事情は異なり一般化して言うことは難しい。ただ1つ言えることは、カリキュラム開発がどれか1つのレベルで独占的に行われることはなく、何らかの形で各レベルでの関係者の間に役割の分担と協力が行われていることである。

例えばライト氏やスキルベック氏によって紹介されたイギリスの場合、教科目「宗教」が法律によって定められている外は、カリキュラムはすべて学校長の責任において決定されることになっている。つまり学校のレベルにカリキュラム決定と開発の権限と責任が大きくかけられているわけである。しかしそのことは地方教育当局や国のレベルで何も行われぬということではなく、日常的な学校管理に責任のある地方教育当局は、校長やその他の教員の任免、財源の配分、学校理事会への参加、指導主事による指導助言、現職教育などを通して、カリキュラムを含む教育の諸事項に大きな影響を与えるし、また中央の教育科学省も教育施設設備の最低基準を定め、地方の建築計画や教員の需給を統

制し、また地方への補助金の決定などを通じて間接的な影響力をもつ。中央政府と地方当局からの補助金によって運営されるスクールズ・カウンシルの国および地方のレベルでのカリキュラム開発への貢献も特記すべきであろう。

ホークスワース氏によれば連邦国家であるカナダの場合、教育はもっぱら州に関わる事柄であるが、その州（アルバータ州の例によれば）においてカリキュラム開発はすべてのレベルにおいて行われることであるという。州教育省は指導要領を定め一般的基準を設定するが、これはさらに地方教育当局や個々の学校において具体化され、あるいは場合によっては追加や修正が行われることがある。このような制度においてはカリキュラム開発はただ州のレベルにおいて行われるのではなく、地方や学校あるいは学級のレベルにおいても行われ、また行われなければならないものである。

同じく連邦国家であるオーストラリアの場合、アンダーソン氏によれば、カリキュラムに関する権限は州のレベルに集中している。ただし近年になって国のレベルでカリキュラム開発を進める必要が認められ、連邦政府によるカリキュラム開発センターの設立や、種々の開発プロジェクトの推進のあることは注目してよいと思う。

このような若干の国の例からもわかるように、カリキュラム開発のレベルの問題は一つにはそれぞれの国の教育行政一般の形態に大きく影響をうけるものであるが、他面カリキュラム開発の機能上の必要から、こうした行政上の枠組を離れて開発に関する権限の委譲や集中が行われるものである。言い換えれば、カリキュラム開発のレベルを考える場合、行政上の国—地方—学校といったわけ方の外に、開発の機能上のレベルのわけ方がありうるのである。この点でロブグレン氏によるスウェーデンの紹介はよい参考となるものである。

氏によればスウェーデンのカリキュラム開発には次の3つのレベルがある。第1は議会、政府、それらの任命になる審議会による政策決定のレベルであり、ここではカリキュラムを含む学校改革の一般的目標やガイドラインが決定される。第2は一般的目標を実施案に移すレベルであり、中央教育行政当局やその委員会によってカリキュラム開発と研究の計画が具体的にたてられるので

ある。第3はカリキュラム開発が実行されるレベルであり、教育課程や授業細目、新しい教材教具、教授方法などの開発のための諸委員会や、教員養成や現職教育機関、実験学校などがこのレベルでの活動に従事する。

学校に基礎をおくカリキュラム開発 右のスウェーデンの例は言うまでもなくカリキュラム開発を国＝ナショナルなレベルにおいて行うものである。しかし、この場合にも国が必ずしも中央行政当局だけを意味するものではなく、議会や、専門の委員会・諸機関、実験学校などをも含むことによって、実質的にはカリキュラム開発が国—地方—学校の各レベルにおいて行われていることは注意してよい。このような国＝ナショナルなレベルからの、いわば「上からの」カリキュラム開発に対して、先に引用したイギリスや、あるいはアメリカなどの場合は「下からの」開発ということができようが、このセミナーにおいてこの「下からの」開発の1つの考え方として「学校に基礎をおくカリキュラム開発 (school-based curriculum development)」が OECD-CERI 専門家によって紹介された。

この「学校に基礎をおくカリキュラム開発」(原語のアプリケーションによって SBCD と呼ぶ)は OECD-CERI の過去のセミナーの中からつくられてきた考え方で、とくに1973年7月のコールレイン・セミナーにおいてはセミナーのテーマとされたものである。東京セミナーにおいてはスキルベック氏がその基調講演と主題 I に関する発表においてその紹介を行った。これは文字通り学校をカリキュラム開発の場と考え、そこでの日常的な活動を通して開発を進めてゆこうとする考え方であるが、先に引用した OECD-CERI の広義のカリキュラム概念から当然に導き出されるカリキュラム開発の概念である。もちろんスキルベック氏も指摘したように、この SBCD が中央や地方でのいろいろな努力と全く無関係に行いうると考えるのは誤りであって、むしろそれが本當にうまくゆくためには、国や地方のレベルで一貫した政策や必要な諸条件——教師の研究開発のための時間や場所、いくつかの学校を含む協力研究開発体制、専門家の助言や援助——の確保のための指導、援助が必要なのである。

つまり SBCD による「下からの」開発は、必ずしも先に述べたような「上からの」開発に含まれる諸機構やそれらの諸機能を排除するものではない。同じようなことが「上からの」開発と「下からの」それとの関係についてもまた言えるのである。

6. カリキュラム開発のシステム

それが国のレベルで行われるにせよ、あるいは学校のレベルにおいて行われるにせよ、カリキュラムの開発を現実に対してもっとも有効なものとするために、その開発のシステムが満たさなければならない基本的な条件がいくつかあるはずである。これらの条件の中で、このセミナーにおいて特に論議が集中したものの1つは開発システムにおけるフィード・バック機能の問題であり、もう1つはシステムの一環としての教師の役割に関わるものである。これらの問題は主として主題Ⅲ「カリキュラム開発の推進体制」の下において論ぜられたが、なお主題Ⅱの下でも教授・学習過程や評価との関連で論議された。

主題Ⅲについては奥田真丈氏、ホークスワース氏よりそれぞれ日本とカナダ（アルバータ州）の実例と問題に基づいた発表があり、またアンダーソン、ライト、リンクの諸氏によってそれぞれオーストラリア、イギリス、アメリカにおけるカリキュラム開発のシステムやプロジェクトに関するペーパーが用意された。分科会においては成瀬正行氏の「カリキュラム開発における教師の役割と教師教育」、原田稷氏の「カリキュラム開発における学校の役割」、吉本二郎氏の「カリキュラム研究開発の機構」などの発表があり、それらをめぐっての討議が行われた。

情報のフィードバック　まずフィードバックの問題であるが、教授・学習過程を通じてカリキュラムを改善し開発してゆくという主題Ⅱのテーマに沿って、その場合、ことにこうしたやり方が日本のなかで成果をあげるためには、教授・学習過程にたずさわる教師のレベルから、指導要領を決定する文部省、

教科書をつくる出版社の間の情報の交換及び人事の相互交流を盛んにすることが必要であるとされた。この点は第三分科会において、まず学校の創造性ということとの関連で論ぜられた。

発表者の原田氏によれば、今後のカリキュラム開発システムにおいて必要なことは、教育現場におけるカリキュラムの編成、実施の過程および評価の結果に関する情報が、国・地方のカリキュラム研究開発機構にフィードバックされることである。学校の創造性はこうしたフィードバック機能にかかわることであるという氏の提案については異論はなかったが、こうした機能を主として実験校に限定するのか、あるいはすべての学校に期待するのかという点、学校がフィードバックすべき情報はカリキュラム開発のすべての過程に関わるべきものなのか、あるいは教材、教授方法などの狭義のソフト・ウェアにのみ限定されるべきものかといった点については、当然すでに考察したようなカリキュラム観、カリキュラム開発観の違いや、現実論、理想論などの違いを反映して必ずしも一致した見解に到達したわけではなかった。

確かに OECD-CERI 側によって提起されたような広義のカリキュラムおよびその開発観によれば、学校における日常の教授、学習活動はそのままカリキュラムの開発につながるものであり、それに関わる情報はすべてフィードバックされる価値をもつものであろう。しかし他面、「学校に基礎をおくカリキュラム開発」の提案にもかかわらず、現実には多くの場合、それが行政機関によるか独立の機関によるかは別として、国あるいは地方のレベルにおける開発機構と、選ばれた特定の実験学校ないし実験協力学校との協力で開発が進められていることは、諸外国やわが国の例に見るところである。そうしたなかで実験学校と一般学校、フィードバックする情報の範囲などの問題は自ら解決されるであろう。先に「学校に基礎をおくカリキュラム開発」について考察したように、個々の学校が本当にカリキュラム開発を進めるためには、それを支持する管理上、開発研究上の条件がシステムとして整備されていなければならないのであってそれを抜きにして一般学校におけるカリキュラム開発を期待することは余り現実的とはいえないであろう。

そうした諸条件の整備についてもいくつかの提案がなされたが、そのうちで情報のフィードバックに関するものとしては、教育情報センターあるいは教授・学習活動に関するデータバンクの設置が提案された。この点については奥田氏より「日本教育情報センター(仮称)」の構想が紹介され、その創設の暁には右のような機能がこのセンターによって果たされるであろうとされ、その早期の実現が期待された。もう1つの提案は吉本氏によるカリキュラム研究開発センターの考え方である。これはその一部に情報センターを含むものであり、そこにフィードバックされた情報などをもとにして、恒常的な科学的なカリキュラム研究や開発を行うことが期待されるものである。これらの新たな構想と並んで既存の国や地方レベルの諸機構の活用や改革も示唆された。

教師の役割 先に学校の創造性が言及されたが、これはもちろん創造性のある教師の存在を前提とする。そもそもこのセミナーの全体を通して絶えず問題とされてきたものは、カリキュラム開発における教師の役割であり、またその際に要求される教師の能力の問題であった。もちろんここでもカリキュラムやその開発観の違いによって教師への期待の度も異なる。「工学的接近」よりも「羅生門の接近」において教師の専門的能力や創造性はより大きく望まれるし、また国＝ナショナルなレベルでの開発よりも「学校に基礎をおく」開発の方が、教師により大きな役割を期待するものである。そうした差は認められるにしても、いずれの場合においてもカリキュラム開発に学校が(実験学校か一般学校かを問わずに)多少でも関わりをもつとするならば、そこでの教師の役割やその能力が問題とならざるを得ないのである。

当然のことではあるが、いろいろな立場の中で、カリキュラム開発における教師の役割をもっとも重視するのは、カリキュラム開発を教師の日常的な活動の中に積み上げられてゆくものとみなす考え方である。これは「学校に基礎をおくカリキュラム開発」によって立つ考え方でもあるが、成瀬氏はこうした考え方を代表して次のように主張した。すなわち氏によれば、「完全な学習」を促進するためには通常行われているような教科書→教授プラン→学習活動の構

成といった考え方を転換し、学習活動の予測→教授プラン→カリキュラムという構成形式をとらなくてはならない。そしてこの際に必要とされるのが、予期された状況ばかりでなく、予期されなかったものも含むあらゆる状況に接しうる「開かれた心」であり、また非定型的な状況における予測能力である。この後者は日本の教師が従来、定型化した刺激、応答状況における定型化された情報処理の訓練に終始していたために、日本の教師にもっとも欠けるものであるという。創造性がこうした予測能力や開かれた心に大きく依存することは言うまでもない。

成瀬氏はこうした態度や能力の訓練を教員養成に期待したが、なおカリキュラム開発との関連で教員養成の問題が、わが国やイギリス、カナダの実例や問題点を引用しつつ氏およびその他の参加者によって論議された。またカリキュラム開発が学校において継続的になされてゆくためには、教師の現職教育が重要な意義をもつものであり、その点でカリキュラム開発と直接結びついた現職教育や、教員自身の自発的な意見や情報の交流の場を提供するイギリスの「教員センター」の活動などが議題とされたのである。

7. カリキュラム開発の今後の課題

僅か1週間足らずの期間であり、時間不足からくる不十分さはおおうべくもなかったが、参加者一同の熱心な質の高い討議と事務当局の周到な準備や運営はこれらの不十分さを補ってあまりあり、一口に言って今回のカリキュラム開発に関する国際セミナーはまことに実りの多いものであったということができよう。閉会にあたって議長の益井氏が述べたように、教師、研究者、行政官の三者が一堂に会し忌憚のない意見の交流を行い、しかも討議の中からさまざまな共通理解をつくり上げたことは、このセミナーがそれ自体でカリキュラム開発のプロセスの一範例を示したともいえるわけで、これがわが国におけるカリキュラム開発の進歩のための1つの重要な布石となり、あるいは突破口を開くことになることを期待したとしても、あながち過言ではあるまい。ことに外国

人参加者はセミナーの質を高めるのに大いに貢献した。論題が日本の中等教育に関わるものであったにもかかわらず、彼らの発言は問題に対して適切であり、また彼らのもたらしたそれぞれの国における実情や問題についての情報は、日本人参加者が日本の問題を考える上にきわめて有益であった。逆に外国人参加者にとっても、日本の問題について学び、それを自国のそれとの対比において考える機会が与えられたことは大へん貴重なことであったことは、これらの外国人参加者の異口同音に述べたところである。これらからみて、このセミナーは国際セミナーとしても成功であったとすることができよう。

もちろんこのセミナーによって、今日われわれが直面している中等教育のカリキュラム開発の問題がすべて論ぜられたわけではないし、また論ぜられた問題といえどもこれらの解決に直ちに役立つような結論が得られたわけではない。ほんの思いつくままに書き上げてみても、個々の教科目や、それに関連する研究開発プロジェクトについては、いくつかの外国からの例がペーパーに用意されたにもかかわらず、論ぜられることが余りなかったし、またカリキュラム全体の構造についても討議の余裕がなかった。学習・教授過程の変革に伴うべき学校観の変革についてもっと論ぜられるべきであったろうし、入学試験についても殆んど論議がなかった。その外、すでに本文中に折々述べたように論ぜられた問題にもまだまだ今後の検討や討議を必要とするものが多い。これらはもちろんセミナーが不十分であったというよりも、むしろ中等教育のカリキュラム開発の問題の規模の大きさを示すものであり、その意味ではこのセミナーがこうした巨大な問題の山の一角なりとも鍬をうちこみ、今後の探究に路を開いたということで満足すべきであろう。

ただし本当に満足すべきかどうかは今後にかかっている。そのためにはこの種の事業が今後引続いて発展させられなければならないし、その基礎として国および地方の教育行政機関、学校、大学、教育研究機関などを含む全国的規模のカリキュラム開発の推進体制の整備確立について配慮されなければならない。さらにカリキュラム開発を一層多角的、効果的なものとするため、OECDをはじめ、ユネスコその他の国際機関や外国機関、外国人専門家などの参加と

協力を得るようつとめるべきであろう。将来このようなフォローアップ事業が
実を結び本道によって発展したとき、われわれはこの東京セミナーを本当の満
足感をもって回顧することができるであろう。

第3章 第1分科会報告

「カリキュラム開発と再構成」

1. はじめに

スタンフォード大学の E.W. アイスナーは、カリキュラムの開発にさいして、常に3つのディレンマに直面するのではないかと指摘する(注)。

第1のディレンマは「開発のレベル」の問題である。すなわち、カリキュラムの開発を国レベルで考えるのか、それとも地方レベルで考えるのか、といった点についての意志決定である。スキルベック提案(JISC 4)にある「学校に基礎をおくカリキュラム (school-based curriculum)」という概念は、カリキュラムの開発を地方レベルで考えるべきであるといった、氏の立場を表明しているものである。また、村井提案(JISC 6)も、このディレンマに対して、はっきりした立場を示すものである。「教授」よりも「学習」に、「学校」よりも「学習者」に重点を置いた「学習者中心の教育体制」にあっては、当然、カリキュラムの開発は地方レベルで考えられねばならない。

第2のディレンマは、「カリキュラムのバランス」の問題である。ここには、教科間のバランス、すなわち、教科の統合の問題が含まれる。今日の中等教育においてきわめて重要な問題である。普通教育と職業教育の関連のあり方は、このディレンマにかかわる問題である。齊藤提案(JISC 7)は「国民的教養としての技術教育」という新しい統合の概念を提示し、このディレンマに対して1つの解答を与えようとしている。

小林提案(JISC 8)にあるカリキュラムの内容構成上の基準についての問題

(注) Elliot W. Eisner, *Confronting Curriculum Refrom*. Little, Brown., 1971, pp. 162~173.

は、第1のディレンマと第2のディレンマの両者にかかわるものである。わが国のように、カリキュラムの開発が国レベルで考えられがちな国にあっては、国民が共通に学ぶべき教育的ミニマムをかなり広い範囲にわたって決めておきたいとする考え方が強い。また、バランスのとれた教育的ミニマムを決定することは困難な課題である。

河野提案（JISC 5）は、今日の社会的および教育的要請を分析し、カリキュラムの開発において考えて行かねばならない諸課題を提起している。この提案を基調として、第1分科会は、中等教育におけるカリキュラムの開発にさいして、考えて行かねばならない3つの副題について討議を行った。以下、分科会において討議された点を中心として、報告したいと思う。ここではできるだけ、各提案者が準備した論文（討議資料）と重複しないように心がけた。

ちなみに、アイスナーの指摘する最後のディレンマは、「カリキュラム評価」の問題である。この点については第2分科会で集中的に検討が加えられたはずである。

2. 教育目標の吟味と学校教育の役割

(1) 教授と学習

村井提案の要旨である「学習者中心の教育体制」については、提出された論文（JISC 6）にきわめて明解にまとめられているし、提案説明において新しい考え方がつけ加えられたとは思わない。あえて言えば、提案説明にさいして新たに「閉鎖制体制（closed system）」および「開放制体制（open system）」という概念を導入して、2つの教育のあり方をより総合的に示した点であろう。

検討された第1の点は「教授と学習」のとらえ方をめぐってである。

村井氏は、教育とは、本来、人間がもっている「良くなりたい」という欲求に根ざした学習意欲に基礎をおくべきである、と主張する。教育の目標はこうした学習意欲を支え、拡大して行くことにあり、したがって、学校は学習者の

「学習」を中心として組織づけられるべきである。教師が教授者で、生徒が被教授者といった関係はありえず、教師もまた自ら学ぶ人間と考えられる。カリキュラムに関して村井氏が挙げた例を引けば、「学習者中心の教育」にあっては、一定の教授内容を「教授」することを目的とした固定したカリキュラムではありえず、「人間とは何か」とか、「人間の歴史は今なにをかり出しているのか」とかいった学習者自身を含んだ追求がカリキュラムのコアになるはずである。

このように説明される「学習者中心の教育体制」について、ただちに、基本的な疑問が投げかけられた。それは、主に今日実際にカリキュラムの開発にたずさわっている人びとや直接教育に従事している人びとから投げかけられたものである。疑問はけっして長いものではなかった。しかし、それはきわめて重要に思われる。

分科会で現われた第1の疑問はこうである。学校教育は人間の社会活動の一つである。いかなる学校も社会と離れて存在するわけにはゆかない。その限りにおいて、学校教育は社会の要請に応じてゆかなければならない存在である。人類の長い歴史を通して蓄積されてきた文化を次の世代に伝えて行くことは、社会の要請である。いわゆる基礎教科は社会の将来を担う生徒すべてが学ぶべきものである。学校給食は社会の要請である。戦後の混乱期には、だれしも学校が生徒の身体的発達に関心を払うのは、当然であると考えた。今日における交通指導も夏休みの水泳指導も、また、しかりである。そこには「教授」という要素が不可欠ではないか。たとえ、学習という観点を受け入れるとしても、教育にあたっては「教授」という要素が入ってこざるをえないのではないか。たとえば、ミニマム・エッセンシャルズという国民が共通に学ぶべき学習内容は、どうしても生徒に「教授」して行かなければならないはずである。

第2の疑問は発達段階を考慮したものである。すなわち、大学や高等学校はともかくとして、小学校や中学校では学習者の学習意欲にのみ依存することは危険ではないか。多分、小学校においては教授する内容が多くて、生徒にまかせておけない部分が多いのではないか、といった疑問である。

この2つの疑問に対して、村井氏は、まずミニマム・エッセンシャルズについて、こう答える。「学習者中心の教育」にあつては、ミニマム・エッセンシャルズは別の意味をもってくるはずである。すなわち、それは学習者の学習意欲にもとづいて決められるものであり、意欲を支え、拡大して行くコアとなる学習内容である。また、発達段階を考慮すべきではないかという点について、ハーバード大学グループの学習意欲と言語学習との関係についての実験を例に挙げて答えている。この実験によれば、両者の間に高い相関関係が存在する。したがつて、年齢に応じて、何年生ではこれこれの内容を学ばせねばならないといった考え方は、もはや、意味をなさなくなつてきているのであると。

分科会に現われた疑問も、それに対する答えも短かく、抽象的に思われる。しかし、そこには基本的な対立が読みとれる。わが国のどの学校のどの授業をとつてみても、前述したごとく、「教授」に対する強い信仰がある。もし「学習」が「教授」に代つて教育の原理になるとするならば、「教授」に対する根強い信仰をくつがえさねばなるまい。

(2) 教育的環境

討議された第2の点は、「学習者中心の教育体制」が受け入れられる社会の教育的環境をめぐるものである。

ある社会の社会的、文化的、歴史的條件は容易に変化するものではない。わが国の教育にあつては、やはり、「教授」が教育の原理であり、それなりの社会的、文化的、歴史的理ゆがある。したがつて、「学習者中心の教育体制」を今すぐ受け入れることには、慎重にならざるをえない、という意見が述べられた。たとえば、欧米諸国とわが国では社会における学校の役割も違つていれば、また、学校教育と社会教育や家庭教育とのかかわり方も違つているのである。欧米諸国で盛んであるからといつて、それをすぐさまわが国に入れることには賛成できない、という意見もつけ加えられた。

このような教育的環境を考慮した上での慎重論について、直接、検討が加えられはしなかつた。しかし、村井氏の補足説明や氏の考えに賛成する人びとが

ら、新しい「学習」に中心を置いた教育の考え方や実践が紹介された。それらは2つに要約できる。

1つは、近年、学習への関心、興味、意欲と学習成果との間に存在する高い相関関係に注目が払われるようになってきたことである。かつて、J. キャロルの「学習は学習に用いられた時間の函数である」という考え方が学習への見方を一変させたように、学習への関心、興味、意欲と学習成果との間の高い相関関係の発見は、今や、学習への見方を変えようとしている(注)。先に上げた、ハーバード大学で言語学習を研究しているグループの実験はその1例である。

さらに第3副題の討論のときに述べられたリンク女史の「ジョージの物語」がもう1つの例である。これはアメリカで現実にあった物語であり、ジョージと名づけられた男は現在立派な脳外科の医師なのであるが、高校時代、やや成績の悪い生徒であった。大学入学にあたって大学入学試験(college entrance examination)を受けた。プリンストンにある教育テスト・センターで採点の際、コンピュータのミスでジョージの得点はほぼ満点という数字になった。その結果、ジョージは一流大学の医学部に入学し、立派に卒業した。2、3年の後このジョージの得点は実はコンピュータのミスによるものであることが判明した。彼の実際の得点は最下位に近かった。

他の1つは、近年、「学習」ないし「学習者」中心の教育が実践されてきていることである。プログラム教材や教育機器の開発によって、近代学校の特徴である一斉学習がくずれ始め、代って、個別学習の導入が行われてきている。また、欧米諸国にあっては、学習者の関心、興味、意欲を生かそうとしているオープン・スクールやフリー・スクール運動が、ますます、盛んである。村井氏は、わが国においても、こうした「学習者中心の教育体制」への要求が各レベルに現われてきている、と言う。たとえば、秋田県では「生涯教育県」と銘うって、動きださざるをえない状況にあるし、中央レベルでも、既に、放送大学が構想され、発足しようとしている。

(注) John Carroll, *A Model of School Learning*, Teachers College Record, Vol. 64, 1963, pp. 723~33.

以上、2つに要約される発言が、直接、教育的環境の違いを考慮した上での慎重論に検討を加えているとは思わない。しかし、「成熟社会」という段階を迎えて、わが国もまた「学習者中心の教育体制」に無関心であるわけにはゆかない、と答えていると考えられる。

(3) 「学習者中心の教育体制」を確立するもの

「教授と学習」の項で、「学習者中心の教育体制」への強い反対論をみてきた。さらに、前項において「学習者中心の教育体制」導入への慎重論をみてきた。時間的制約もあって、それぞれの討議検討がかならずしも深かったとは言えない。しかし、「学習」に対して「教授」の重要性が提起されたこと、また、わが国の社会的、文化的、歴史的条件を無視するわけにはゆかない点があるとされたことは、きわめて有意義であった。

討議された第3の点は、さらに1歩進めて、「学習者中心の教育体制」への移行をもたらす動因は何か、といった点をめぐってである。

村井氏は、なによりも「フィロソフィ」することであると言う。今日の社会は公害問題、資源の枯渇の危機など、きわめてきびしい情勢にある、教育はこのような現実に対処して行かねばならない、そのためには、まずなによりも、教育についての思考の転換である、と主張する。

2人の外国人専門家の意見もこの点をめぐって述べられ、さらに、彼らの意見が第1副題についての検討をしめくくる形になった。

リンク女史は「学習者中心の教育体制」を確立するための具体的な1つの例を挙げる。すなわち、教師に対する「現職教育」を強化してはどうか、と言う。なぜなら、まず「学習者中心の教育体制」にあっては、学習者は生徒だけでなく、教師もまた学習者であるからである。現職教育という機会を利用して、教師の学習意欲をかり立て、新しい教育の目標や学校の役割について教師に学んでもらうことができるはずである。すなわち、教師の職業的成長をはかるとともに、新しいカリキュラム、教授方法について理解をはかることができるはずである。次に、たとえ「学習者中心の教育体制」が確立したとしても、

それは常に変化してやまないものである。したがって、現職教育という機会を常にもつことによって、変化に対応し、「学習者中心の教育体制」を強化し、拡大して行くことができる、と言う。

これに対して、スキルベック氏は具体的な行動計画を作成して行くべきことが、「学習者中心の教育体制」を確立して行く道ではないか、と示唆する。新しい教育のあり方については「フィロソフィ」していても仕方がないのではないか。要は具体的な行動を起すことである。もちろん、行動に先立って、どのシステムのどこに、いつ、いかに介入して行くべきか考えねばならない。しかし、日々の効果的な介入こそ大切ではないか、と言う。

3者の意見はそれぞれの国柄を反映して異なっている。しかし思考の転換であれ、現職教育の強化であれ、行動を起すことであれ、いずれも「学習者中心の教育体制」の確立にとって不可欠なことである。考え方の違いというよりも、どこから介入を始めるべきかという方略上の違いにすぎない。

第1副題への村井提案について、分科会は以上3つの点を中心に討議を行った。討議の過程は、「学習者中心の教育体制」に対する反対論に始まり、教育的環境の違いを考慮しなければならないという慎重論を経て、最後に、賛成論が述べられた、と考える。この過程で、時間的制約もあって、討議が深まらなかった箇所もあった。しかし、討議を通して、「学習者中心の教育体制」の確立こそ、めざすべき新しい方向であることが確認されたことは有意義である。

3. 普通教育と職業教育の関連

(1) 職業教育の危機

齊藤氏は、前もって準備された論文（JISC 7）に加えて、提案説明にさいして、普通教育と職業教育の統合に関する氏の私案を提示した。この私案については次の項で要約してふれることにしたい。

討議された第1の点は、職業教育の現状のとらえ方をめぐってである。

齊藤提案は次のように職業教育の現状を分析する。第1に、職業教育に一貫性が欠けている、と言う。中学校の段階では、いわゆる技術、家庭科がある。しかし、技術・家庭科の意義は教育界においてすら充分理解されていない上に、小学校の図工科、また、高等学校の職業科目との関連が明らかではない。第2に、職業高校の崩壊という現象である。今日、高等学校への進学率は平均して90%を越えようとしているのであるが、量的に言って、普通科高校への進学希望者が増大しているのに対して、職業高校への進学希望者は、逆に、減少の一途をたどっている。なかでも、商業高校は女生徒に占められるようになっていき、農業高校卒業者が必ずしも農業に従事しない例がますます多くなってきているのが現状である。質的に言って、今日では、はっきりと成績のかんばしくない生徒が職業高校に入学するようになってきている。職業高校の生徒の精神衛生は、中学校での成績がかんばしくないという劣等感から、また、大学進学が困難であるという理由から、はなはだかんばしくない。量的に言っても、質的に考えても「日本の職業教育は危機にひんしている」のである。

このような職業教育の現状のとらえ方に対して、基本的に異なった意見が提示された。たとえば、職業高校が危機にあるからといって、直ちに全生徒を普通科高校に入学させたからといって問題は解決されるものではないのではないか。職業高校でこそ救いうる生徒も多く居るのではないか、といった意見である。また職業高校の中でも、たとえば、水産科とか、衛生看護科とかの生徒はきわめて満足して学んでいる。他方、依然として、産業界には早期に行われる技能工養成の要求が強く、学校外での職業教育——各種学校での教育——は、ますます盛んになっているのが現状である。したがって、現在の職業高校が不必要になったという認識は誤っているのではないか、といった意見が示された。

この職業教育の現状のとらえ方の違いは、将来のあるべき職業教育の姿を描く上でもつ意味は大きい。前者の立場に立てば、現在の職業教育の抜本的改革をめざさざるをえないであろう。これに対して、後者の立場に立てば、「現在

の職業高校を魅力あるものにすべきである」とか、「コースの多様化をはかるのも1つの解決策ではないか」といった現状の手なおしに終わってしまうであろう。

(2) 国民的教養としての「技術教育」

現状の職業教育を「危機」ととらえる齊藤氏は、積極的に、氏の描く新しい職業教育のあり方を描く。この氏の私案は準備された論文にはなく、提案説明のさいに述べたものであるので、ここでは、できるだけ忠実に記述してみたい。

したがって、討議された第2の点は、新しい「技術教育」を提唱する齊藤提案をめぐってである。

齊藤氏は、今日までの職業教育は産業界の要請に応えるという形で行われてきたが、今や「産業的な角度からだけでなく、日常生活一般、余暇活動、知識一般」といった観点から職業教育を考えねばならない段階になってきている、と言う。「特定の職業のための技術訓練」といった性格をすてて、普通教育の一環として職業教育を考えて行くべきであるとして、齊藤提案は普通教育の中に「国民的教養としての技術教育」という体系を位置づけようとする。すなわち、職業教育と普通教育という2つの区分の間で保ってきたカリキュラムのバランスをとりはずして、新しいバランスを創り出そうとする。

氏は、歴史的にみて、産業社会にあっては、「職業教育の分化」の方向で考えてきた、と言う。しかし、脱工業社会に向って動いているといわれる高度産業社会にあっては、新たに、「統合」という方向がとられるだろう。欧米諸国における総合制高等学校の実践が知られている。また、中等教育の普遍化という段階を迎えて、職業教育が高等教育のレベルに移動し始めている。しかも、社会は技術革新の激しい時代にある。このような状況にある職業教育を考える場合、多くの職業に共通する基礎的で、応用のきく「統合された」技術教育をなさねばならない、と主張する。

「国民的教養としての技術教育」をめざす普通教育と職業教育の統合の仕方

図 1 初等・中等教育における技術教育の目的・性格の体系

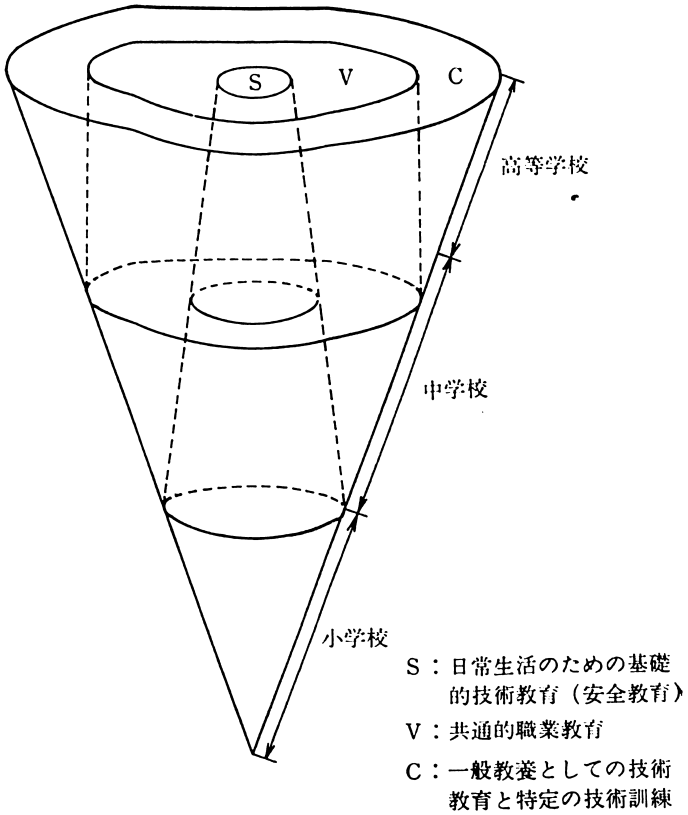
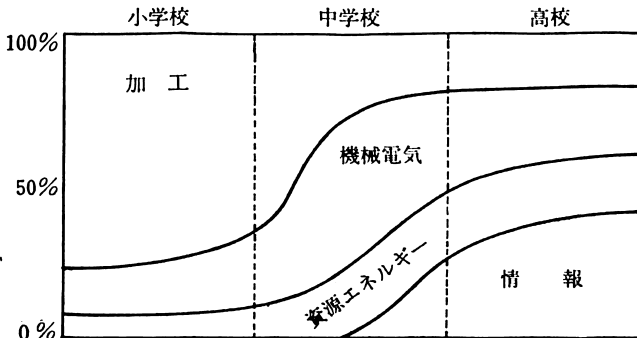


図 2 初等・中等教育における技術教育の内容の構成



について、齊藤提案では次のように説明される。

第1に、逆円すいよりなる技術教育の体系を考える。この逆円すいの内部は図1のように縦に3つの層に分けられる。中心の層を「日常生活のための基礎教育」と名づけて、これをコアーと考え、小学校段階での技術教育の領域とする。このコアーを取り囲んで「共通的職業教育」と名づけられる中学校での領域が考えられ、最上層に、「一般教養としての技術教育と特定の技術訓練」という高等学校での領域が考えられている。この技術教育の体系は「非職業的実践教科と実践的職業教科の組み合わせ」より構成され、生徒に基礎的で共通な技術教育を与えようとするものである。

これら縦の3つの層の内容をみると、4つの学習活動が考えられる。すなわち、図2のように小学校の領域である「日常生活のための基礎教育」では、広く安全教育を含んで、「加工 (construction)」を主要な学習活動とし、さらに、「機械と電気」「資源とエネルギー」の基礎が加工活動の中で教えられる。中学校の領域では、「加工」という学習活動が減じて、「機械と電気」および「資源とエネルギー」が主要な学習活動となる。加えて、一部に「知的操作 (treatment of knowledge)」と呼ばれる活動が入ってくる。高等学校の領域では、以上4つの学習活動がすべて考えられるが、「知的操作」という学習活動が中心となる。

第2に、具体的な学習内容と学習方法について、「範例」を用いての「問題解決的」学習を考える。4つの学習活動の領域にあって具体的に学習活動を選び出す場合、転移力のある「範例」が選び出されなければならない。すなわち、「典型的な例」が取り出されなければならない。たとえば、小学校における「加工」という学習活動において「ペルの製作」をする場合、材料集めから製作まですべての過程を「問題解決的」にとりあつかうべきである、と言う。

(3) 普通教育と職業教育の統合

以上のように描かれる「国民的教養としての技術教育」を受けて、普通教育と職業教育の統合について、参加者から3つのセッションがあった。これが

討議された第3の点である。

第1のサゼスションは、普通教育と職業教育との統合をはかるために、ドイツの社会学者シュルスキーの考え方が役立つのではないかと、いうものである。彼によると、知識や能力には3つの層があると考えられる。第1の層は特殊化された特定の技能・技術の層であり、第3の層はパーソナリティ全体の発達、あるいは人間としての発達、言葉を変えて言えば、文化とか、教養とかいった層である。これらの層を結びつける第2の層には、たとえば、注意力とか、安全に対する能力とか、敏感な反応力とかがある。高度産業社会にあって、技術の変化に対応するために、実は、この第2の層にもっと注意が向けられるべきであり、この層を第1の層と第3の層とどのように結びつけるかが、今後の問題となるであろう。したがって、普通教育と職業教育との統合を考える場合、職業教育の側からのみ考えるのは不充分である。たとえば、社会科や体育を含んだ普通教育の側からの統合も考えねばならないのではないかと、いったサゼスションがなされた。

第2のサゼスションは、リンク女史よりなされたもので、アメリカにおける統合の実例と考え方である。女史によると、今日のアメリカの中等教育にあっては、大学進学をめざす生徒も、また、卒業後社会に出ようとしている生徒も、ともに早期に特定の職業についての技術訓練を受けることに強く反対している、と言う。10年前頃までは、1つの仕事を一生続けて行くといった人生のあり方が一般的であった。しかし、今日では、一生に3つないし4つの仕事につくという人生のあり方が一般的になりつつある。したがって、職業教育は普通教育の中で統合化して教えねばならない情勢である、と言う。

統合した例として、今日なされているキャリア・エジュケーション(career education)での「幼年期を調べる(Exploring Childhood)」というコースについて説明がなされた。以前なら、このコースは単に家庭科の中の1コースにすぎず、女生徒だけが受講するものにすぎなかったが、新しい姿をとったこのコースは社会科学、人文科学のコースと家庭科のコースを統合したもので、男生徒も含んで、だれでも選択できるようになっている。具体的な学習活動は地域

社会にある保育所や小学校に実際に行き、一定期間、子どもたちと共に過ごし、教授活動にも参加してみる、といったコースである。ここでの学習活動を通して、幼児期にある子どもたちを知り、自分たちの育ってきた歴史をふりかえり、また、幼児期の子どもたちの世話や教育にたずさわっている人びとの職業生活を知ることができる。このようなコースこそ、普通教育と職業教育との統合をみた実例ではないだろうか、と言う。

さらに、リンク女史は、「学習者中心の教育体制」という観点から考えるとき、1つの方向は職業コースと普通教育コースとの間の選択の自由を拡大することである。と言う。職業コースが開放されていて、誰れでも、いつでも選択できるというのも1つである。また、4年から5年という中等教育の期間を考えて、この期間のある時は職業コースに、また、ある時は普通コースに入るといった、コース間の相互開放性が確立することも1つである。と言う。

第3のサゼッションは、ヨーロッパ社会における2つの別の教育体系を新しい意味で統合して行くべきである、と主張するスキルベック氏の考えである。すなわち、ヨーロッパ社会にあっては「手をつかう労働者」と「頭をつかう働き手」という2つの考え方が厳然として教育の中にある。職業教育(vocational)とか、技術教育(technical)とかいう言葉の意味するものは、地位の低い者に対する実際的な職業訓練を意味している。したがって、これらの言葉を用いない方向で考えて行きたい。こうした職業教育と普通教育といった区別をのりこえて行くために、国民のだれでもが必要とする「日常生活での実際的な、有用な技能」を教育のあらゆるレベルで考えて行く必要がある。この場合、知識というものを今までとはちがった角度からみなおす必要がある。たとえば、知識には「実際的な応用」という分野があるであろうし、「解釈的な応用」——理論を解釈したり、テストしたりすること——も考えられるし、また、「知識を自己実現や生活の楽しみに利用する」といった分野も考えられる。このような知識についての異なった見方を導入することによって、普通教育と職業教育の統合が可能になるはずであると。

斉藤提案を補う形で述べられた、以上3つのサゼッションは、ともに、知識

とか、能力とか、技能とかいったものを新しい角度から見なおすべきであり、そのことによって、普通教育と職業教育の統合が可能となるのではないかと主張している。この点が明らかになったことは、新しい「技術教育」を構想する上で、きわめて有意義であるといわざるをえない。

第2副題の討論において、分科会は、特に、普通教育と職業教育の統合をいかにやるべきか、という点を中心に検討を加えた。斉藤氏の主張する「国民的教養としての技術教育」が1つの統合の姿であり、さらに、3つの統合のあり方についての考え方が示された。職業教育は、もはや、特定の職業のための技術訓練ではありえず、「国民的教養」として構想されねばならなくなった、と言えよう。

4. カリキュラムの内容構成上の基準と問題点

(1) 内容構成上の基準

小林提案 (JISC 8) は、カリキュラムの内容を改正し、再構成して行く上で考えて行かねばならないわが国の教育的状況を指摘することから始まる。第1の教育的状況は中等教育の普遍化という現象である。確かに、高等学校への進学率は平均して90%近くになった。しかし、進学率95%を越える大都市と70%の県との違いは無視できないことである。また、進学率90%といっても、明らかに、残る10% (実数にして約16万人) の生徒は中学校卒業後社会に出ているのである。さらに、この90%という進学率は将来減少するかもしれない、と小林氏は言う。このような把握に立つとき、中等教育の普遍化といっても、2つの違った教育を考えざるをえない。1つは小学校から中学校までの9年間の教育であり、他の1つは小学校から高等学校までの12年間の教育である。

このような中等教育の普遍化についてのとらえ方に対して、90%という進学率は非可逆的であり、95ないし97%に近づいて行くのではないかと、といった把握の仕方が示された。この立場に立って、中学校と高等学校の一元化を将来の

方向と考える。したがって、現に中学校で社会に出てしまった、あるいは、出て行こうとしている生徒にも、高等学校進学と同質の教育をほどこして行くべきであって、そのことによって「中等普通教育」が完成するのである。さらに中等普通教育という観点に立つてこそ、前頃で討議されてきたような普通教育と職業教育の統合が可能になる、と言う。

すなわち、討議された第1の点は、今日の中等教育の普遍化という現象のとらえ方をめぐってであった。

小林氏のあげる第2の教育的状況は、学校教育と社会教育との間の溝の存在である。氏は、わが国においては、従来、また、今日においても、社会教育の分野の充実が遅れていて、学校教育の機能の一部を簡単に、今すぐ社会教育に移すわけには行かない、と言う。

これら2つのわが国の教育的状況が適切に考慮されない限り、今日の指導要領に定める学習内容を改正し、再構成するわけには行かない、というのが小林提案の第1の主旨である。

(2) ミニマム・エッセンシャルズ

討議された第2の点は、現行の指導要領に定める学習内容をもって、国民が共通して学ぶべきミニマム・エッセンシャルズであるという小林提案をめぐってである。

氏は、たとえば、日本国憲法についての基本的知識は生徒に教えねばならないのではないかと主張する。このような基本的知識を学習者が学びたいと思わなければ学ばないでよい、といったことは今日の段階では理解できない。義務教育のどこかで教えねばならないものである。ちなみに、現行の指導要領では日本国憲法については、中学校と高等学校でそれぞれ1回ずつ学ぶ機会が作られている、と指摘する。

氏の立場は、「学習者中心の教育体制」を支持する人びとの立場と大きく異なるものである。第1副題は討論でみてきたように、「学習者中心の教育体制」にあってはミニマム・エッセンシャルズは学習者の学習意欲を支え、拡大する

ものでなくてはならず、人間的視点・歴史的視点をコアとするものである。この対立について、生産的な討論がなかったように思う。

スキルベック氏が「学校に基礎をおくカリキュラム」の視点からミニマム・エッセンシャルズについて、次のような問題提起を行っている。すなわち、ミニマム・エッセンシャルズについて考えるとき、まず、何が本質的にミニマム・エッセンシャルズなのか、また、誰れが決定するのか。さらに、決定されたミニマム・エッセンシャルズは一般人に、また、生徒に同意されうるものなのか、といった点を考える必要がある、と言う。しかし、同時に、氏はミニマム・エッセンシャルズは決めがたく、きわめて懐疑的であるとも発言している。国民としてのミニマム・エッセンシャルズを強調する立場は、カリキュラムの開発を「国レベル」で考える人びとの立場ではないだろうか。したがって、かなり日本的な問題ないし発想ではないかと思われる、と。

リンク女史もまた、ミニマム・エッセンシャルズについて、具体的な発言をしていない。ただ、国際理解の教育、市民教育は不可欠であろうという指摘にとどまっている。

(3) カリキュラムの拘束性

わが国のカリキュラムの開発を考える場合、現行の指導要領の拘束性といった問題を無視するわけには行かない。分科会全体を通して、この問題についての発言がみられた。「学習者中心の教育体制」にあっては、カリキュラムの開発は、当然、「地方レベル」で考えられることになろう。すなわち、1人ひとりの生徒に適切なカリキュラム、また、「学校に基礎をおくカリキュラム」が考えられる。しかし、わが国では国家基準としての学習指導要領というものがあり、各学校においてはそれに従わなければならないことになっている。しかし、この基準は標準的なものであり、許容範囲も広く、弾力的かつ創造的に運用できるようになっている。したがって各学校における具体的な教育課程は、地域と学校の実態、児童生徒の発達段階等を考慮して適切に編成し実施されるものであって、ここでいう「学校に基礎をおくカリキュラム」の趣旨に抵触す

るものではないといえる。

現行の指導要領の拘束性についての発言はみられたが、そのことが検討の対象となることはなかった。ただ、諸外国ではどうなっているのか、といった質問がなされた。質問に答えて、イギリスとアメリカの場合が紹介され、参考にされた。イギリスにあっては、教科目「宗教」だけが法律によつた定められている以外は、学校長の責任で学習内容を決定することができることになっている。また、アメリカの場合は、英語と体育とアメリカ史の3教科がほとんどの州で教えねばならない教科になっている、という説明がなされた。

一方、わが国にあっては、高等学校や大学の入学試験が、別の意味で、カリキュラムを拘束するものとなっている。カリキュラムをいくら変えてみても、入学試験が変わらないことにはどうにもならないのではないかと、いった意見もきかれた。現状では、中学校や高等学校が上級学校への入学試験に拘束されて動いていると言われても、いたしかたがないかもしれない。イギリスでは、中等教育進学時の「11才試験」が多く地域で廃止されて良い結果がでて、と報告された。しかし、イギリスのGCE、またアメリカの大学入学試験の場合も、程度の差こそあれ、中等教育のカリキュラムを拘束するものとして存在するようである。入学試験の問題は簡単に解決できるものではないが、カリキュラムの開発にあたって考えて行かねばならない問題であることも確かである。

第3副題についての小林提案は、カリキュラムの内容を再構成して行く上で考えて行かねばならないわが国の教育的状況を指摘することから始まった。めざす中等教育は単線型の中等教育か、複線型の中等教育かが検討された。次に、ミニマム・エッセンシャルズの内容についての小林氏の説明がなされたが、その説明についての討論はほとんどなかったといってよい。最後に、直接教育にたずさわっている人びとからカリキュラムの拘束性についての発言があった。

5. おわりに

カリキュラムの「開発のレベル」に関して、多くの討論がなされたことは、第1のディレンマに対する立場を決める上で大いに参考となる。学習者の「学習」を教育の新しい原理として受け入れるならば、カリキュラムは、当然、1つ1つの学校、1人ひとりの学習者を考慮に入れて「地方レベル」で開発されねばならないことになろう。すなわち、「定食」型カリキュラムではなく、「一品料理」型カリキュラムの開発が考えられ、学習者の選択の余地を大きくしなければならぬ。また、それぞれの学校の文化、特性あるいは1人ひとりの学習者の適性、学習スタイルを取り入れたカリキュラムが開発されねばならない。この意味で「学校に基礎をおくカリキュラム」という概念は注目をあびてこよう。他方、「国レベル」でカリキュラムが開発されるとするならば、各学級あるいは各学習者の特性を生かす道を考えるべきであろう。国民が共通して学ぶべきものとしてミニマム・エッセンシャルズを定めていると考えられる指導要領をもつわが国にあっては、この点こそ今後の課題であろう。

「カリキュラムのバランス」に関して、分科会では普通教育と職業教育の統合という1つの例を取り上げて考えてきた。普通教育と職業教育の中に「国民的教養としての技術教育」として位置づけることによって、新しいカリキュラムのバランスを創り出そうとした。知識、能力、技能が見なおされ、「注意力、安全に対する能力、敏感な反応力」あるいは「知識を自己実現や生活の楽しみに利用する能力」といった要素に重きがおかれる。そこに新しい構造が現われてくる。

今後、たとえば、知的教科と情操的教科の間のバランスなど検討して行かねばならない。また、1教科にあって、一般的な知識を得ることと、特定の関心ある領域を深く追求して行くこととの間のバランスをカリキュラムの中でどう考えて行くのか、検討して行かねばならない。

第1分科会で討論された点は多い。考え方の対立もそれぞれの副題について

あった。しかし「学習者中心の教育体制」が、まだまだ具体的にしていかなければならない点を残しながらも、一応めざすべき方向として受け入れられたように思われるし、また、現状の職業教育のあり方が否定され、新しい「技術教育」として普通教育の中に位置づけられる方向が正しいのではないかとも考えられた。さらに、ミニマム・エッセンシャルズのもつ問題点も指摘された。これらは第1分科会での討論の成果である。

最後に、参加者全員が少なくとも、1度は発言するという雰囲気の中で、成功裡に討論が進んだことを報告しておきたい。

第4章 第2分科会報告

「カリキュラム開発における 教授・学習過程と評価」

1. はじめに

これまでのカリキュラム開発の主要な問題点のひとつは、それが科学と社会の変化に応えるものではあるとしても、教育過程の現実に即した組織的な評価にもとづくものではなかったことにある。

そこで、本分科会では、教育システム全体の柔軟な「学習性」と「安全性」の確保を前提条件として、現実の教授・学習過程に即したカリキュラム開発の道を具体的に探ることを目指した。

性急に結論を出すことよりも、むしろ、問題点を意識化し、多様な可能性を発見することを目指すととの共通理解に立って討議が進められた。

本報告の作成に当っては、討議の内容をその進行に沿って忠実に再生するのではなく、そこで提出された主要なアイデアを整理し、論点を浮きぼりにすることを目標とした。

2. カリキュラム開発と教授・学習過程

カリキュラム開発において教授・学習過程がいかなる役割を果たすべきかということについては、いろいろな考え方がありうる。たとえば、カリキュラムの開発そのものは、現実の具体的な教授・学習過程の外部で行われ、教授・学習過程はただそのカリキュラムを具体化し、実現し、実施する場であるにすぎない、という考え方もありえよう。

しかし、スキルベック教授の報告 (JISC 4) にもあるように、OECD でのカ

リキュラムの概念は、教育目標、教育内容、教材、教授・学習活動さらには、評価の仕方までを含んだ広い概念である。単に、学習指導要領や教科書を指すものではない。学習者に与えられる学習経験の総体をカリキュラムと呼んでいるのである。いわゆる「顕在的カリキュラム (manifest curriculum)」と「潜在的カリキュラム (latent curriculum)」という概念も、以上のような広いカリキュラム概念によってはじめて包摂可能となるのである。そのような意味でのカリキュラムは、教授・学習過程の現実から離れては開発されえない。「学校に基礎をおくカリキュラム開発 (school-based curriculum development)」という考え方も、カリキュラム概念の拡張に伴って必然的に生まれてきたといってよいであろう。

以上のような文脈で考えると、教授・学習過程は、単に出来上ったカリキュラムを実施に移す場なのではなく、カリキュラムがそこで形成され、開発され、評価され、修正されていく場だということになる。

そこで、われわれの分科会には、2つの課題が与えられたことになる。

すなわち、第一の課題は、討論による集団思考を通じて、教授・学習過程にもとづくカリキュラム開発の過程と方法を少しでも具体的に明らかにしていくことである。

第二の課題は「評価」の問題である。注意すべきことは、ここでの「評価」とは、個人の学力などの評価、「個人の評価」ではなくて、「カリキュラムの評価」だということである。カリキュラムが教育の目標と現実とに適切であるためには、そのカリキュラムを実現している教授・学習活動を時々刻々評価し、その評価にもとづいてカリキュラムを改善していかななくてはならない。ある固定的なカリキュラムを長期にわたって実施し、その結果を総括的に評価して、そのカリキュラムの是非を判断する (summative evaluation) というのではなく、そのカリキュラムにもとづく教授・学習過程を常時モニターしながらカリキュラムを改善していかななくてはならない。いわゆる「形成的評価」(formative evaluation) の問題である。しかし、このような形成的評価の具体的な方法論はまだ十分に確立したものとはなっていないのが現状である。そこでカリキュ

ラム開発における「形成的評価」のあり方をとくに問題としてとりあげ、これについて考えることが、分科会の第二の課題となったわけである。

3. カリキュラム開発における2つのアプローチ

以上の課題をめぐる討論をすすめる過程で、カリキュラムの開発において可能な、明らかに対比的な2つのアプローチが次第に浮かびあがってきた。

その一方のアプローチは、「工学的接近」と呼ばれる、教育工学的アプローチであり、他方は、黒沢明監督によって映画化され、世界的に知られた芥川竜之介の小説「羅生門」にちなんで「羅生門的接近」と呼ばれるアプローチである。

2つのアプローチについて、両者を対比させながら簡単に説明しよう。

まず、カリキュラム開発における一般的な戦略、手続きについて比較する。

「工学的接近」の典型的な手続きは次のようになる。まず最初に、一般的目標が立てられる。これは要求評定 (need assessment) により定式化されてくる。次にその一般的目標が、より具体的な特殊目標に分節化される。ついで、その特殊目標がいわゆる「行動的目標 (behavioral objectives)」に定式化される。この「行動的目標」はテストなどで測定可能な形になっている。つぎに、これらの目標を実現するための教材が作製される。この教材を用いた教授学習活動が試みられる。そして、目標がどれだけ達成されたかを、さきの「行動的目標」に照らして、学習者たちの行動で評価し、それによってカリキュラムそのものを評価することになる。こうして、カリキュラム開発のためのフィードバック情報が教授・学習過程からとりだされることになるわけである。

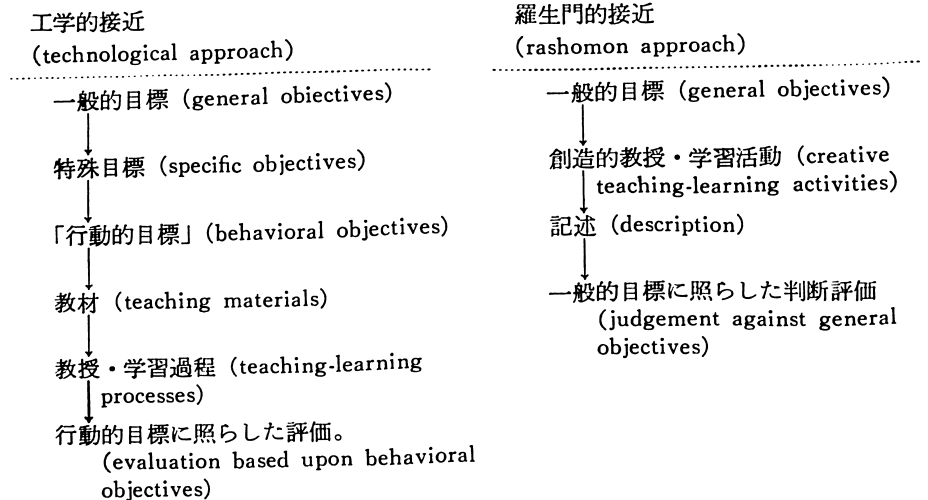
これに対して、「羅生門的接近」の典型的な手続きはどうか。この接近でもやはり、まず一般的な目標を立てることから始まる。この点は「工学的接近」とかわりがない。しかし、次の段階でちがいが生じる。すなわち、「羅生門的接近」では、その一般的目標を直ちに特殊目標に分節化することをしないで、それを実現するための教授・学習活動が試みられるのである。このことは、教授

者、教師が、一般的目標を十分に理解した上で、「専門家としての教師」の経験と技術、技能を生かして、この目標の実現を計る「創造的な教授活動 (creative teaching activities)」を行うことによって可能となる。教材の作製、あるいは、既存の教材の活用も、この活動の中に含まれている。そして次に、この教授活動によって学習者に何が引き起されたか、そのすべての結果が、できる限り多様な視点から、できる限り詳しく叙述される。この記述は、さきの一般的目標に関わる側面の記述に限定されない、という点が重要である。次に、その記述にもとづいて、一般的目標がどこまで実現されたかの判断が下され、カリキュラム開発へのフィードバックが行われる。「羅生門的接近」においては、カリキュラムは、以上のような「創造的な教授・学習活動」の集合の組織として開発されていくことになる。

以上の対比をまとめると、第1表のようになる。

第1表 「工学的接近」と「羅生門的接近」の対比 (1)

——一般的手続き——



「工学的接近」は分析的、分子論的 (atomistic) であり、「羅生門的接近」はゲシュタルト的、全体論的 (wholistic) である、ともいえよう。

この両接近の対比は、実は、分科会の討論の過程で、カリキュラム開発のさまざまな側面との関連において、くり返し、くり返し現われてきた。このことを以下に見ていくことにしよう。

まず「評価」の側面における対比をみてみよう。

「工学的接近」においては、評価はあくまで行動的目標に照らしてなされる評価である。また、それは、「目標に準拠した評価 (goal-reference evaluation)」である。「目標なくして評価なし」というわけである。カリキュラム開発が目標の実現に向けられているのであるから、これは当然だとも考えられよう。評価には客観性が要請される。また、多くの人々が一致することのできる評価の一般的な枠組が目ざされることになる。そこから、結果的には、心理測定学的な評価、数量化された測定と評価が重んじられることになる。このような文脈の中で、カリキュラム評価においては、「標準準拠テスト (norm-referenced test)」と区別される「基準準拠テスト (criterion-referenced test)」が重要であることが指摘されるのである。

これに対して、「羅生門的接近」では、目標からは一旦離れた記述が重んじられる。「目標にとらわれない評価 (goal-free evaluation)」がなされる。つまり、教授・学習活動の目標が何であったにせよ、その活動によって引き起されるすべての事象 (events) を観察し記述することが望ましいとされる。そのためには、教育評価の専門家による評価だけではなく、また、目標を知っている人による評価だけでなく、異なる視点をもつさまざまな人々、たとえば、教師、子ども、父母、芸術家、科学者、ジャーナリストなどの観察報告や評価を尊重すべきだとするのである。教授・学習過程の現実是非常に複雑で、内容が豊富であり、その効果は無限の側面をもつ。異なる立場にあり、視点を異にする人々は、互いに異なる側面を見ることができる。それぞれがカリキュラム開発にとって有用な評価情報を提供してくれる可能性をもっているのである。そこで、客観的で数量的な評価測定だけでなく、主観的で常識的な記述を重視すべきだ、ということになる。この考え方の根底には、評価者は、それがだれにせよ、一人の人間である。したがって、その人間特有の偏り、バイアスがある、という

考えがある。

「羅生門」という呼び名は、以上のような視点による認識の相対性を認める「相対主義」にちなんで米国イリノイ大学アトキン教授がつけたものである。小説「羅生門」では、1つの事件、1つの事実が、異なる立場、異なる視点に立つ人びとに、いかに異なって見えるかということが描かれている。そのことから、この名前が由来したわけである。

「羅生門的接近」が、認識の相対性を強調し、多様な視点からの評価を重視することの底には、カリキュラムの評価においては、意図された結果だけでなく、意図されていなかった効果、あるいは、気づかれさえもしていない効果、いわば副次的効果が、時には重大な教育的意義を持ちうる、という考えがある。これはまだ、限定された目標を達成するための効率だけを追求した「工学」が、意図しなかった効果としてのさまざまな「産業公害」を生んだという事実の苦い教訓に学ぼうという願いからも発している。教育において、「産業公害」の轍を踏んではならない、という主張である。

評価についての以上のようなちがいは、研究方法にも現われる。「工学的接近」の形成的評価が「標本抽出」された学習者の基準準拠テストによる評価を採用するのに対し、「羅生門的接近」では、事例・個例研究法 (case method) が重視され、個例の多面的な観察と評価が採用されることになる。

以上の対比をまとめると、第2表のようになる。

さて、両接近の対比は以上に留らず、さらに、目標についても、教材につい

第2表 「工学的接近」と「羅生門的接近」の対比 (2)

— 評価と研究 —

工学的接近	羅生門的接近
目標に準拠した評価 (goal-reference evaluation)	目標にとらわれない評価 (goal-free evaluation)
一般的な評価枠組 (general schema)	さまざまな視点 (various perspectives)
心理測定的テスト (psychometric tests)	常識的記述 (common sense description)
標本抽出法 (sampling method)	事例法 (case method)

ても、「授業」、教授・学習過程についても現われてくる。

「目標」についていえば、「工学的接近」が、目標は行動的に表現されることが望ましいとし、「目標は特殊的であれ」とするのに対し、「羅生門的接近」は、目標はいわゆる「行動的目標」ではなく、「一般的であれ」とする。これは、創造的教授・学習活動を可能にするために必要だからである。このことと関連して、「短期目標」と「長期目標」、「達成目標 (achievement objective)」と「方向目標 (orientation objective)」の対比についても討論がなされた。

「教材」については、「工学的接近」は、教育目標と教材の間には、ある最適な対応関係がある、と考える。ある目標を実現するための教材というものがあり、それを授業でこなせば目標が達成されると考える。つまり、ある教材を用いれば、ある学習経験がなされる、と考えるのである。これに対して「羅生門的接近」では、教材の価値や内容は、教授・学習の実践の中で発見・開発・評価されていくと考える。同じ教材でも、学習者の活動や経験はさまざまでありうる、とする。そこで、教材の質は、教授・学習過程の中で問われるべきである、と考える。子どもの活動をひき起すものとしての教材を求めて、教師は、ひとり人間として、教材の意味を実践の中で発見していく、そして、その過程を通して、教師自身も豊かになっていく、とする。

「工学的接近」が教材のプールから適切な教材のサンプルを選び出すことが教師の仕事だと考え、目標に適した教材の「計画配置」を重視するのに対し、「羅生門的接近」は、教材と教師と子どもとの「出会い (encounter)」を重視し、教育の専門家としての教師による教科内容の専門的な扱い (“professional treatment of subject matter”) という考えを出してくる。

また、授業観、教授・学習過程観にも、両接近のちがいがみられる。

「工学的接近」は、教授・学習過程があらかじめ計画された、きめられたコースをたどることを重視するのに対し、「羅生門的接近」は教授・学習過程における即興的 (impromptu) な働きかけ、活動を重視するのである。

以上のような対比からして「工学的接近」は、基本的には「教材」を重視し、教材の配列が教授・学習過程の質を規定すると考える。これに対し、「羅生

「専門的接近」は「教師」を最も重視する。教師の専門的な能力、人格を重視する。こうして、教員養成教育、教師の現職教育を重視することになる。

ひとつのコメントとして、「工学的接近」は、職業教育に適しており、「羅生門的接近」は一般教育 (general education) に適している、といえるのではないか、という考えも出された。

以上をまとめると、第3表のようになる。

第3表 「工学的接近」と「羅生門的接近」の対比 (3)

—目標、教材、教授・学習過程—

	工学的接近	羅生門的接近
目 標	「行動的目標を」(behavioral objectives) 「特殊的であれ」(be specific!)	「非行動的目標を」(non-behavioral objectives) 「一般的であれ」(be general!)
教 材	教材のプールからサンプルし、計画的に配置せよ。 (sampling from material pool and "planned allocation")	教授学習過程の中で教材の価値を発見せよ。 (discovering the value of materials in teaching-learning processes)
教授学習過程	既定のコースをたどる (predecided)	即興を重視する。 (impromptu)
強調点	教材の精選、配列 (design of teaching materials)	教員養成 (teacher training, in-service training)

以上2つの接近の概要を対比的に紹介した。分科会での討論においては、参加者はそれぞれ、さまざまな問題、側面について、多様な見解をもち、微妙な意見のちがいを示しており、極端な二派に分かれたというわけではなかった。しかし、それぞれの問題について、意見は大体において半々に分かれ、そのおかげで、討論はたいへん活発に進められていった。

その中で、いくつかの共通理解が生み出されてきた。たとえば、従来「形成的評価」と呼ばれて考えられていたものが、実は、「形成的テスト (formative testing)」に限定されていたこと、これからは、カリキュラム評価の視野をもっと拡大し、真に「形成的評価」の名に値する評価の方法を確立していかなければ

ればならないこと、これが1つである。また、カリキュラム評価の有用性は、その情報の受け手（audience）がだれで、その情報を何のために用いるかによってきまってくること、したがって、固定的な1つの枠組からの評価情報だけでは不十分であり、多様な視点からの評価が必要であること、このこともまた共通理解となっていた。

「工学的接近」にせよ「羅生門的接近」にせよ、カリキュラムを現実の教授・学習過程に依りながら開発するのであり、この点に両者に共通の積極的意義がある。2つの立場は、現在、米国やスウェーデンでも問題になっているとの指摘があった。

従来、現実の教授・学習過程にもとづく形成的評価といえば、「工学的接近」のみが考えられる傾向が強かった。われわれの分科会の討論の中で、従来の「工学的接近」とならんで「羅生門的接近」の可能性と現実性が明確化されたことはたいへん大きな収穫であったと考えられる。

2つの接近が、今後どう関係しながら、カリキュラム開発に貢献していくべきかということについても、種々の意見が提出された。両者は互いに独立しており相容れないとする考え、「工学」が「羅生門」を含むとする考え、あるいは、「羅生門」が「工学」を含むとする考えも出された。興味深い1つの考えとして、「工学的接近」と「羅生門的接近」はカリキュラム開発の時間の流れの中で、相互に交代して現われ、相互に補い合いながら貢献すべきであるとの考えが出され、参加者の共感呼んだ。とはいえ、現在の段階では、両接近の安易な融合は避けるべきであって、むしろ、将来における真の統合への道を探りながら、両接近のそれぞれを強化し、その可能性を探っていくべきである、という共通理解に到達したのであった。

4. 日本におけるカリキュラム開発

次に、日本においては、カリキュラム開発に現実の教授・学習過程からいかなるフィードバックを提出すべきであるか、またその方策はどうか、といった

問題についても討論がなされた。

カリキュラムのレベルを大きく3つに分けて考えてみよう。すなわち「指導要領 (Course of Study)」とこれを決定する文部省のレベル、「教科書」とこれを出版する出版社のレベル、そして「教授・学習過程」とこれをコントロールする教師のレベルである。日本の教育が社会と科学の新しい変化に即応していくためには、これら3つのレベルの間の相互交流を盛んにしていくべきである。そのためには、情報と人の2種類のフィードバックが、教授・学習過程のレベルから他の2レベルに対して与えられなければならない。

まず、情報のフィードバックとしては、教育情報センターを設けること、教授活動に関するデータバンクを用意すること、などが示唆された。また「羅生門的接近」の立場から、教師がもっと創造的教授活動を行えるようにするために、「指導要領」の性格をより自由で柔軟なものにすることが望ましい、との意見も出された。

また、人事交流によるフィードバックも盛んにすべきであるとの指摘がなされた。すなわち、カリキュラム開発に直接に携わる人々は、現在の教授学習の実状には通じておらず、何年か以前の状態についての知識をもとに現在のカリキュラム開発を行わなければならないという問題が生ずる。一般的にいえば、教育システムにおける時間のおくれ (time lag) の問題の一例である。この時間のおくれを少なくするためには、人事交流をレベル相互間で活発にし、授業実践と直接の接触をもっている人々をカリキュラム開発過程に組み入れていくべきだ、との示唆が出された。また、「指導要領」が教授・学習過程に入っていくシステムそのものの分析と、その分析にもとづくシステム設計の重要性の問題も指摘された。

5. おわりに

米国のアトキン教授、スウェーデンのロブグレン氏を迎えたおかげか、第2分科会の討議は、多様な立場と背景をもつ参加者たちが意見は対立させながら

も、たいへんなごやかな雰囲気のうちに進められることができた。国際セミナーの長所が十分に生かされた討議であったといえる。

その討議の中から生まれた「工学的接近」と「羅生門的接近」、この2つの対比は、日本において、学校、教師、子ども、教授・学習過程の現実にもとづいたカリキュラム開発を進める上で、大きな示唆を与えてくれたように思われる。

第5章 第3分科会報告

「カリキュラム開発の推進体制」

1. はじめに

第3分科会のテーマは「カリキュラム開発の推進体制」という、カリキュラム開発のための具体的な体制づくりの問題にかかわるものであった。このことから、議論は全体として現場的発想で進められ、カリキュラム開発の体制をつくりあげていくためには現実には現実にはいかなる問題があるかということがかなり具体的に指摘されたことが特徴であった。

また、この分科会の討議を通じて、参加者自身のカリキュラム開発についての意識が変革されたという意見が最後に出されたが、これはこの分科会の重要な成果の1つであったといえるであろう。

当分科会においては、

- ① カリキュラム開発における教師の役割と教師教育
- ② カリキュラム開発と学校の役割
- ③ カリキュラム開発の機構

の3つのテーマについて、それぞれ成瀬正行氏（JISC 16）、原田穰氏（JISC 17）、吉本二郎氏（JISC 18）から発表があり、それを基にして討論が行われた。各発表者がとりあげたそれぞれのテーマの中心的概念は次のようであった。

- ① “完全学習”——教師の柔軟な態度、教師の予測能力
- ② 学校の創造性
- ③ カリキュラム研究開発センターの構想

これらの3つの中心的概念の実現のためにはさまざまな問題があることが議

論された。

まず第一に、カリキュラム開発とは何であり、それは誰のためのものであり、何のためかという全体にかかわる基本的問題が提起された。その中で次の2点についておおよその共通理解が得られた。

- ① 実験校における仮説—検証—設計という活動だけでなく、一般校における平常の教授・学習活動もカリキュラム開発の重要な一環をなすものであること。
- ② カリキュラム開発は“子ども”のためにあるが、その前提として国民教育という視点を忘れてはならない。その意味でナショナル（国家的）なレベルにおける基本的なワク組の重要性を忘れてはならないこと。

第2に、学校の創造性とは何かということについての議論が行われ、それは個々の教師のパラバラの無意図的な活動ではなく、学校としての意図的な活動であることが確認されたが、そのような意味で学校が創造的であるためには、平等主義（平等意識）、教科主義、運動論的発想などのさまざまな困難な問題があることが指摘された。また、学校を創造的にするためには、それを測定する基準、すなわち学校評価システムの充実、発展が重要であることが討議された。

第3に、学校の創造性をになうのはあくまでも教師自身であり、したがってまた逆にそれを阻害する要因も教師自身の意識・態度の中にあるということから、教師の意識、態度を変革する方向での教師養成および新任教師、一般教師、中堅教師の現職教育の重要なことが話しあわれた。教師養成に関しては、特に教育実習の問題に議論が集中し、

- (イ) 期間が短かすぎること。
- (ロ) 教員になる意思のない学生の多いことや、大学側の指導、協力の不十分なことなどが学校にマイナスの影響を及ぼしていること。
- (ハ) 実習の評価基準が欠如していること、などの問題が指摘された。そして、教育実習は教職意識の高揚に効果があるという調査結果もあることから、その充実の必要性が多く参加者から主張された。

また、教師の意識、態度の問題と関連して、教師は教職以外の職業経験をもった方がよいか否か、教職への志望の決定時期が18歳ぐらいでは早すぎるのではないかといった問題も提起された。

第4に、カリキュラム開発の推進のためには、現場、大学、研究機関、行政機関相互の協力のための体制の確立が必要であることが確認されたが、現実には教師の研究意欲を低めている諸要因が学校内外にあり、学校内の研究体制が不十分であること、大学や研究機関における研究内容、体質に問題があることが議論された。これらの諸問題を解決し、カリキュラム開発を推進するための方策について次のようなさまざまな提案がなされ、原則的に意見の一致をみた。

- (イ) 既存の関係諸機関相互のネットワークを緊密化すること。
- (ロ) カリキュラム研究開発センターを将来構想すること
- (ハ) 学校内におけるカリキュラム開発にかかわるリーダー（プロモーター）を養成すること
- (ニ) 行政、大学から学校へ人的、財政的、物的な援助、協力を提供するシステムを考えること
- (ホ) 教員の実践を客観化するための話し合いの場、機会を造出すること、最後に指摘すべき重要なことは、現代はカリキュラム開発の時代なのだという認識に基づいて、フォローアップがぜひ必要であるというのが第3分科会全体の強い空気であったことである。また、現在の機関の間のネットワークを当面強めていくことを考えると同時に、近い将来政府によって設立が予定されている日本教育情報センター（仮称）は、カリキュラム開発という観点からも支持すべきだという声が出されたことも付言しておきたい。

2. カリキュラム開発における教師の役割と教師教育

(1) 学習に対する教師の再認識の必要性

成瀬氏は、「カリキュラム開発ということはダイナミックなそして実践的な課

題であり、従って一般化した形でそのあるべき姿について議論をすることは必ずしも生産的でないし、また一般化した理論的な結論を特殊なカリキュラム開発の実際に適用すると、おうおうにして危険なことが考えられるからである」という考えから、日本の教師がいかにあるべきかではなく、日本の教師がいかにあるか、という実態のは握から教師教育の問題を考えるというアプローチをとりたいと提案した。

氏は最近10年間にわたる科学教育の実践について、その方法的、内容的改善の研究に従事してきたことによって、教師の学習に対する認識がきわめて不足しており、この無知への自覚がカリキュラム開発における教師の役割と教師教育の問題と考える出発点であるという確信をもつにいたったという。

氏は日本の教師がいかにあるか、という事実を“重さの保存”概念に関して氏が過去3年間にわたり、小学生（5年）、中学生（2年）、大学生（理科の教師を志望していない学生）、教員（理科の教師を含む）に対して行った調査結果によって明らかにした。その結果によると約4割の大学生や教師は中学生の認識の程度と変わらないという。この状況はこの調査が行われた時点以前についても変わらないだろうという。この事実は「発達という心理学的なワク組を原則的にあてはめることは危険」であり、「正しい認識の獲得には、経験による事実の認知と論理的な構造の認知とが対応づけられ構造化されることが必要である」ことを示している。学習者がこのような構造化された学習を実現することができるためにはその学習プログラムの目標が、氏が提唱する完全学習におかれなければならないとされる。

氏によれば結局「カリキュラムの内容を完全学習のために再構成すること」がすなわちカリキュラム開発であるということになる。それは教師自身の仕事であるが、教師がカリキュラムの内容を再構成するにはカリキュラムの構成形式の転換をはからなくてはならないという。つまり、教科書→教授プラン→学習活動の構成形式から、学習活動の予測→教授プラン→カリキュラムという構成形式に転換する必要があるというわけである。日本の教育の現場においては、カリキュラムはイコール「学習指導要領」と考えたりカリキュラムは“与

えられたもの” というように感じられていることが多いことが参加者によって指摘されたが、上のカリキュラム開発概念によれば、具体的なカリキュラムは学校が、つまり教師自身が構成するということになる。これは OECD の「学校に基礎をおくカリキュラム開発 (school-based curriculum development)」という考え方にも一致するものといってよい。

(2) カリキュラム開発において教師に要求される能力と態度

上に述べたようなカリキュラム開発観の下においては、カリキュラムの再構成を行いうる主体としての教師を養成することが、カリキュラム開発を裏のあるものにするためのかなめであることが問題として提起された。

そのような教師を養成するためには、

- (イ) 教師の態度の変革
- (ロ) 教師の能力の向上

が必要であることが成瀬氏によって提案され、日本の教育現場の現実をふまえて、このことの重要性が参加者全員に改めて確認された。

成瀬氏によると、日本の教師は自己に対して過大評価をする傾向があるが、教師教育の重要な課題は、この教師の過剰な自信をうちくだいて無知を自覚させることであるという。そしてそのことによって教師の態度の変革と能力の向上を図ろうというわけである。まず第一に、教師の態度は、予期された状況だけでなく、予期されなかった状況を含むあらゆる状況につねに“開かれた心”で接することのできるものに変革されなくてはならないという。開かれた心を持つ教師を養成することが教師養成の基本であるという指摘はこれからの日本の教師養成のあり方を考えていくうえできわめて重要であろう。

第二に教師の能力は、非定型的状況における予測能力の向上という観点から開発されなくてはならないという。予測能力というのは日本の教師に最も欠けているもので、これが自己に対する自信過剰を生む原因の1つになっているものであろうが、それは日本の教師が従来「定型化された刺激応答状況における定型化された情報処理の訓練に終始してきたために」、非定型的な状況における

予測能力を身につけることができなかつたことによるのであろう。成瀬氏は教師教育の実態として、

- (イ) 教職専門教育が実践的な教育に無力で形骸化している。
- (ロ) 教科専門教育が教職プロフェッションとの関係で遊離している。
- (ハ) 教育実習が徒弟的な教師の見習に終わってしまっている。

という3つの点を指摘したが、“開かれた心”と予測能力をもつた教師を養成するためには、このような問題を解決することが必要となるであろう。

イギリスの学校審議会の共同事務局長で、イギリスのカリキュラム開発の最高責任者の一人であるライト氏は、新任教員が身につけていなくてはならない重要な技術 (skill) として、

- (イ) カリキュラムとの関連においてひとりひとりの子どもの要求 (needs) を診断する
- (ロ) 特定の教科における概念形成 (concept development) について理解し、何が適切な内容であるかを認識する技術
- (ハ) 学級内のリソースをひとりひとりの子どものために組織する技術

の3つを指摘し、また、学校は教師に個々の子どもの進歩を記録し、評価する技術を修得させる必要があるとしたが、これらの技術はすべて、教師の態度を開かれたものにし、教師の予測能力を高めるのに寄与するであろう。

問題は以上のような教師の態度の変革と能力の向上をはかるにはどうしたらよいかということであるが、このことに関しては討議では教育実習と現職教育の問題に特に大きな関心が向けられた。

(3) 教育実習の問題

(i) 教員養成制度におけるその位置づけの問題

教育実習は現職教育とならんで、教師の態度の変革とか能力開発に極めて重要な意味をもっているが、これは基本的には教員養成制度の問題にもかかわっている。

この点でイギリスにおける最近の高等教育制度改革との関連で同国の教員養

成制度の動向について紹介したライト氏の発言は示唆に富んだものであった。氏の発言はおおよそ次のようであった。

イギリスの高等教育プログラムは、すべての学生が学位取得の機会をもてる方向に改革されつつある。現在までのところ2つの教員養成の形態があった。第一の形態は特定の科目での学位取得後1年間の教員養成訓練を施すというものである。この1年間の課程の中に最低10週間の教育実習と約2週間にわたる初等学校訪問が含まれている。これは中等教員も初等学校について知っておいた方がよいからである。第二の形態は教育カレッジにおける養成方式である。これは3年課程で、さらに1年追加すれば教育の学士号が取得できる。3年課程では教科に関する専門科目と教職に関する専門科目の教育のほか毎年教育実習が行われる。特に最後の教育実習は12週間の長期間にわたる。この段階で学生は教職への適性 (suitability to enter the profession) を評価されることになる。中等教員はほとんど第一の形態で、また初等教員はほとんど第二の形態で養成されてきた。しかし現在われわれは葛藤に直面している。それは教育カレッジの学生の中には大学に入学できなかったから教育カレッジに入学した者が多いという事実と関連している。われわれは全ての学生ができれば学位課程を履修できるようにするべきであると考えており、そこで従来の教育カレッジにおける養成パターン（3年課程で教科専門教育と教職専門教育が並行的に行われるという）を変えて、まず学位課程を履修させてから教職関係の教育訓練を行うようにしようとしているところである。この制度の下では、学校での1年間の成績 (performance) に基づいて資格が与えられるということが重要である。これは『見習期間』 (probation year) またはインターンシップとよばれている。われわれは目下この教職第1年目を最も重要な養成期間と考えており、この意味で教員養成は大学と学校双方の責任ということになるであろう。

このライト氏の発言は示唆に富んでいるが、基本的な問題は養成制度は開放性がよいか否かといったことではなく、参加者の多くから指摘された教師の低い教職意識を高め、理論と実践とを結合させた養成を行うにはどうしたらよいかということであろう。高等普通教育の大衆化状況の中で、目的的な高等教育

を効果的にするためにはどうしたらよいかという問題にかかわる世界的な課題であるといつてよいであろう。

(ii) 教育実習と学生の意識

教育実習の期間は現在わが国では、中等教員の場合2単位以上ということから一般大学では2週間、教員養成系大学で3週間が通例となっている。これはイギリスでは教育カレッジの場合3か年間毎年教育実習が行われ、その期間は最後の年には12週間に及ぶことや、カナダのアルバータ州でも大学4年間のうち、まる1学期を実習にあてるのが最近決定されたというホークスワース氏の話しから考えても短かすぎるし、また、実習期間延長の声は現場からの参加者からも聞かれた。

実習期間の延長は学生の教職の教職意識の高揚のためにも必要であるということが指摘された。教職意識は教育実習の前後で差がみられるという事実が出され、実習の時期や期間を検討することの必要性が主張されたことは注目すべきである。また、教職意識に関して、アメリカでは教師になる学生の性格についての研究があるが、日本でも、学力だけでなく教職と学生の性格との関係についての研究が行われるべきだといふ指摘があったが、これも重要なことであろうと思う。

(iii) 教育実習の内容と責任主体の問題

教育実習の問題は、単にその期間を長くすればよいわけではない。わが国では実習校における実習内容の基準あるいは指導内容の基準がひじょうにあいまいである。しかし、これについては問題が指摘されただけで、具体的な基準や指導内容のあり方については討議が深められなかった。

この実習内容の基準をどうするかという問題は、教育実習は誰の責任なのかという問題ともかかわっている。現在制度的には教育実習は大学側が学校に依頼をして、学校側が受け入れるという体制になっている。しかし、多くの場合大学側には教育実習を専門的に担当する者は置かれていない。

学校側には教員になる意思のない実習生を受け入れるのは困るという問題がある。この問題はこの分科会でも大きな問題の1つとして議論されたが、教育実習は教職意識の高い者のみを対象にすべきなのか、あるいは教職意識の高揚を教育実習の中に求めるべきなのか、今後検討すべき課題である。

カナダでは、教師の養成は大学、現場の教師、教育委員会の三者の共同の責任 (shared responsibility) であるという考え方に到達し、1学期間の実習中は学生は教師のいわば助手 (junior partner) として教授活動やその準備に参加しており、学生は大学と現場との間のチャンネルにもなっているという説明があったが、重要な示唆を多く含んでいると思う。

(iv) 教員の他の職業経験の意義

教師の意識や能力の問題と関連して、ホークスワース氏は、カナダの総合制学校の職業科担当の教員を他の職業において技能資格をもつ者に学位を取得させてから採用したところ——教員不足からやむをえずではあったが——彼らの実際的な広い知識のゆえに生徒とのコミュニケーションもよかったという経験に照して、教師は学校や大学以外での経験をもつ必要があるのではないかという問題提起があった。

この意見に対して、日本側参加者から「日本の教師が彼らの経験を拡大するためにいままでに払ってきた努力は、いわゆる教室における教授・学習を設計し、それを実行するための努力であった。教師は教室の外での子供の経験についてはほとんど無知である」という理由から、良い指摘だと支持があり、また、教職以外の職業経験のある者は直接教師になった者と較べて、教師として広い立場で子供の教育にあたっているという現場における経験が紹介された。

しかし、これに対してライト氏は医者になる者にまずバスの運転手になればと言わない、というひゆを出して異なった見解を提出した。ライト氏によれば教師にとって重要なことは地域社会との接触をつねに保つことである、ということである。しかしこのことについても日本側参加者から教師はすでに地域社会とのかかわりが多すぎて忙しいので、それをむしろ排除して、教育に専念す

べきだという空気もあることが指摘された。

現実には難しい問題を多く含んでおり、教職以外の職業経験が教師としての活動を豊かにすることに役立つとしても、教師養成の制度としてそれを位置づけることの可否は、より総合的見地から検討されるべきであろう。

3. カリキュラム開発と学校の役割

(1) 学校の創造性

原田氏はカリキュラム開発において学校は創造的な役割を果たすべきであるという提案を行った。学校の創造性はどこに求められるかについては以下に述べるようなさまざまな見解が出されたが、結局は学校の意図的・計画的な日常の教育活動そのものがカリキュラム開発の一環であり、もし学校の活動がカリキュラム開発の一環として生かされていないとすれば、学校が学校として機能していないことになる。しかし、このことは国家基準の否定ではなく、それへの現場からのフィードバックを含めてあくまでも国民教育の視点から、一定の基準の枠内における創造性であることに共通の理解が得られたと考えられる。

(i) 学校から国・地方のカリキュラム研究開発機関へのフィードバック

原田氏は、教授・学習の革新を旨とする今後のカリキュラム開発システムにおいては、教育現場におけるカリキュラムの編成・実施の過程および評価の結果に関する情報が、国・地方のカリキュラム研究開発機構にフィードバックされる必要があることを指摘した。氏はカリキュラム開発において学校は創造的な役割を果たさなくてはならないという。つまり、氏によれば学校の創造性は「フィードバック」に求められた。その場合、氏は学校を実験校と一般校とに大別し、実験校はある目標をもったカリキュラム開発プロジェクトの一環として直接的な資料——つまり仮説に対する検証の結果——をフィードバックするのに対して、一般校の場合には平常の実践の積みかさねの資料をフィードバック

するところに実践の場としての学校の役割があるとしたのである。

(ii) 平常の授業活動

上の原田氏の見解に対し、参加者から異なった観点から学校の役割について考え方が述べられた。すなわち、終局的には現行のカリキュラムを変えることあるいは新しいカリキュラムをつくることがカリキュラム開発の目的であり、このための、基準的なカリキュラムに関する仮説の検証も学校の役割の1つであるが、このことがカリキュラム開発に対する学校の役割の全てではなく、「一般校の平常の授業において新しい教材を選ぶ工夫、あるいは新しい教授方法を見出すという創意が、すなわちカリキュラム開発の一環である」とした。つまり、「時と場合に応じて、あるいは相手に応じて教材を選ぶこと及び教授法の改善を行うこと」が学校の創造性であり、カリキュラム開発の基礎になるというわけである。

この平常活動もカリキュラム開発の一環であるという見解に対しては、参加者から2つのコメントがつけられた。ひとつは「平常活動もカリキュラム開発に入るというのは理解できる。しかし、それが散発的にずい時行われているものでは開発にならない。それが意識的に学校の教育構造を変えていくものである場合にカリキュラム開発になりうるのではないか」と、“意識性”に平常の教授活動がカリキュラム開発であるか否かを定める基準を求めるものであった。もうひとつは、これとはほぼ同様の見解であるが、カリキュラム開発はひとつの組織化された活動になるわけであるから、日常の活動とカリキュラム開発とは切り離して考えるべきであるとするものであった。

しかし、学校における実践は、常にこうすればこうなるであろうという作業仮説プランに立って進められなければならないものである。実験学校における実験研究はそのような研究的実践をより意図的・能率的に行うことを課題としているにすぎない。したがって参加者の指摘に従って整理すれば、仮説の検証という方向と、平常実践からの資料のフィードバックという方向とは一元的にとらえるべきだということになるであろう。

このように以上の2つの立場に決して対立的にとらえるべきものではないが、これに関連して、カリキュラム開発における学校の機能について次のような指摘があったことをつけ加えておきたい。

「学校の平常活動における、学校の創造性の問題を議論するためには、それ以前に明確にしておかなくてはならないことが1つある。我々が学校といったときには、目的をもった組織体をさしている。しかし、学校の目的的な側面に関して創造性ということを用いて日本の現状では大きな混乱が起るおそれがある。我々がカリキュラム開発における学校の創造性の問題を議論するさいには学校の機能に注目しなくてはならない。学校のカリキュラム開発における機能は大別すると(1)カリキュラムのプランニングに関するものと(2)狭い意味におけるカリキュラム開発——ソフトウェアの開発というべきものと(3)そのソフトウェアの評価に関することの3つになると思う。」

一般にカリキュラムの開発の中には目標の設定まで含まれるが、目標にはさまざまな次元(例えば目的〈goals〉・一般的目標〈aims〉・具体的目標〈objectives〉というように)がある。そのどの部分を考えるかによって学校の役割も異なってくるであろうし、カリキュラム概念をどのようにとらえるかによっても異なってくるであろう。

(2) カリキュラム開発の観点からみた学校の問題

学校はカリキュラム開発において創造的な役割を果たさなくてはならないが、学校にはそれをばむさまざまな問題があることが指摘された。

(i) 学校評価システムの欠如

参加者の意見はカリキュラム開発における学校の機能を拡大すべきであるということに集約されるが、その前提条件として学校に関する評価システムが完成されていないと、難しい現実的問題をより拡大するおそれがあるという問題提起があった。これに対し、日本の学校には個々の教科についての評価はかなりあるが、カリキュラム開発との関係からみた学校評価は日本で一番遅れている領域であり、学校評価のための組織をどのようにつくるかという視点が日本

の学校経営においてはまだ十分ではないという指摘があった。また、問題は評価の方法論だとして学校評価には意見調査という形での実施の仕方や、従来他の分野で開発された評価基準の応用の可能性もあるという示唆があった。これに関し、ある地方で義務教育段階の学校評価の手引を作成配布したが、現場に若干拒否反応があったので、教員の自己評価を導入し、その成果を学校、学年、学級の経営の計画策定への提案として生かすようにしているという例が紹介された。

(ii) 学校内組織体制の問題

学校の創造性を高めるためには、個々の教師の潜在的能力を開発するだけでは不十分で、彼らの能力を発揮させる組織体制がつけられることが必要であり、そのような組織としては、指導的役割を果たす教師、すなわち中間管理層の位置づけ、教師の教科別ではなく機能別、方法別への分化を可能にするものが考えられなくてはならないという意見が強かったと思われる。しかし、現実には教員の間で平等主義が強いために、リーダーを設けることが困難であり、リーダー層を設けても、リーダーシップの発揮が阻害されてしまうという問題が指摘された。また、教科主義になっているために——特に高等学校においては——、生徒全体の視点からカリキュラム開発を行うことができないという実状も深刻な問題として提起された。

また、教員の労働時間等の労働条件の制約があって、校長、教頭などの学校の管理担当者と教員の協力体制がかならずしもうまく行っていないことも紹介されたが、組織体としての学校の中で、その構成員である教職員の意識がバラバラであるという現状は、経営上においてだけでなく、カリキュラム開発の点からいっても大きな問題であるといえるであろう。

(3) 学校におけるカリキュラム開発を推進するための課題

カリキュラム開発における学校の創造性を高める上で、上のような多くの問題があるが、これを解決するためには次のような経営条件の改善が必要であることが確認された。

① 人的条件

- (イ) 教員定数の改善
- (ロ) 専門外教科の担当の解消
- (ハ) 研修のための補欠要員の確保

② 物的条件

- (イ) 特別教室の増加
- (ロ) 大都市における狭い校庭の解消
- (ハ) 体育施設の充実
- (ニ) 教育機器の充実

③ 財政的条件

教授活動，教員研修に関する諸経費の充実

④ 組織運営上の条件

- (イ) 指導経営のカリキュラム開発能力の開発
- (ロ) カリキュラム研究委員会の充実
- (ハ) 優秀教員のアイデアを学校組織を通して学校全体にすいあげること
- (ニ) 校長のリーダーシップを高めること

4. カリキュラム開発の機構

(1) カリキュラム開発機構をつくる視点

吉本氏は現行の研究開発機構の特徴点を、

- (イ) 文部省主導
- (ロ) 審議会の活用，答申の形態
- (ハ) 厳密な科学性よりは，思潮や時の大勢を反映
- (ニ) 理論的，構造的変革よりは部分的修正が主

の4点に整理し、これらの特徴から、特に、教育課程の価値や妥当性、効果が未実験のままで実施されたことに問題があるとし、そこから中央基準作成のための専門的機構の必要性を説いた。これは「将来こういうものにしていかなく

ては、眞の意味で教育者自身がものを考え、またそれが誤りなく時代と社会に即応したものに発展していくものにならないから、こういうものを頭に置いて進んでいこうという単なる試案」であるというが、この機構はナショナル（全国的）なレベルにおける国民的コンセンサスに基づく価値や教材内容の具体的展開としての、いわば基準的なカリキュラムの開発を基本的な機能とするものである。つまり、「カリキュラム開発における学校の役割」のところで述べた学校からのフィードバック情報を受けとめる機構であると位置づけることができるであろう。

しかし、カリキュラム開発は平常の授業の過程でも行われているという観点からは、そのような授業をより充実したものにしていくための機構も考えられなくてはならない。多くの参加者から、当面は、このための中央レベルのセンターをつくることよりも、すでに各県にある教育センターあるいはそれに類するものが、カリキュラム開発という方向でプロジェクトをたて、相互にきん密なネットワークをうちたてていくということが必要であることが指摘され、また学校、大学・研究機関、行政機関も協力して、カリキュラム開発の推進にあたる体制づくりの必要性が主張されたが、これは主として、日常の授業のレベルにおけるカリキュラム開発を推進する観点からであったといえよう。このような観点からは、各府県のセンターや全国的組織にリソースセンターの機能を付与することも重要であるが、文部省が計画中の「日本教育情報センター（仮称）」はまさにこのリソースセンターであり、それ自身はカリキュラム開発の機能をもたないが、学校、地域の各レベルで行われているカリキュラム開発の種々のデータを中核的に収集・管理し、提供するというサービス事業を行うことになっており、これに対する期待も表明された。

(2) イギリスのカリキュラム開発と教員センター

吉本氏の構想するセンターはナショナル（全国的）なセンターであるが、これに類似したセンターはオーストラリアでも設立されようとしているところであり、またイギリスでは地方レベルに「教員のセンター（Teachers Centre）」

と呼ばれる機関が作られていることが紹介され、注目された。イギリスではカリキュラム開発は、教師自身がそれに参加し、自分自身の判断をもつのではなく、成功したとはいえないという信念に基づいて、教員がお互いの教育活動についての意見や情報を交換する場所として教員センターの設置が奨励されているのである。

イギリスではカリキュラムに関する決定権は各学校にある。もちろん各学校の決定といえども試験制度や教員養成制度の影響を受けるし、地方視学官や中央視学官（HMI）の相談の下に行うことが多い。しかしあくまでも学校の教育活動についての決定は校長の責任で、教員と民主的に行われている。このように個々の学校の役割、機能が大きければ大きいほど、学校相互間の、また学校と行政、大学との協力は重要となるであろう。

（3）現場、大学・研究機関、行政機関の協力体制確立のための問題点

現場、大学・研究機関、行政機関の三位一体の協力体制を確立するためには、まず現場、大学・研究機関、行政機関内部におけるさまざまな問題を解決することが必要である。

（i）現場における問題

第一に、学校内の研究意欲が低いことが問題として指摘されたが、これは実践の客観化の場の欠如、多忙などに起因するところが大きいので、これらの解決が重要となるであろう。これについて横浜のある中学で社会科の授業について全学級に講堂で一斉にテレビを視せるという方法を通じて、つまりテレビという外的条件を加えることによって教師の話しあいが可能になったという事例が報告されたが、示唆に富んでいるといえよう。一般に研究分担がオールラウンドになりすぎているきらいがあるので、もっと整理して、特定の領域についてのインテンシブな研究体制が必要であることが指摘された。また、高等学校の場合には授業と無関係のテーマが選ばれることが多く、授業研究はほとんど行われていないことが問題であることが提起された。その解決方法として、研究テーマを教科別ではなく、教育方法、道徳教育、生活指導などの領域別にと

りあげることが示唆された。

第二は、情報処理や情報の保存体制が悪いことが指摘された。研究の成果が積みあげられず、たとえば指定校でなくなったらテレビの利用をやめてしまったというようなことが多いということである。

(ii) 大学・研究機関の問題

現場における研究を充実するためには、大学の研究機関からの人的なサポートや情報の提供や共同研究体制の強化が必要である。しかし、そのためにはその前提として、大学や研究機関の中の研究がカリキュラム開発に役立つものでなくてはならないが、この点でなお多くの問題があることが現場の側からも、また大学側の反省としても指摘された。

(iii) 行政機関の問題

教育、行政当局は学校のカリキュラム開発や実践について管理する面と指導する面がそれを充実するためには、

(イ) 指導主事の数を増やして指導体制を確立すること

(ロ) 広域指導体制を確立すること

が必要であることが指摘された。

(iv) 相互協力の原則

従来、学校と大学、研究機関あるいは行政機関との関係は、学校が一方的に他方に指導協力を求めるという関係であったが、これからは、学校における実践成果を自分の実践に対してだけでなく、外部の機関に対してもフィードバックするという相互協力が協力体制の基礎原理であるべきことに意見の一致をみた。また、新しい機関の設置は既存の機関を補強するものであるべきで、既存の機関にマイナスにならないようにすべきこと、また既存の一つの機関の強化が他の既存の機関のマイナスとならないようにすることが協力体制確立のための原則のひとつになるべきだという意見が出されたが、これも重要な指摘であろう。

付 属 資 料

- ◇ 「カリキュラム開発に関する
国際セミナー」プログラム
- ◇ 討議資料