

連載 教育の実践研究の現在 第3回

# カリキュラム研究の現在

松下 佳代\*

## 1. カリキュラムの概念と本稿の射程

本稿では、最近約十年間（1995年～）に、主としてわが国で刊行されたカリキュラム研究に関する論考のレビューを行いながら、「カリキュラム研究の現在」の姿を浮かび上がらせたい。

そもそもカリキュラムとは何なのか。その問い自体が、1960年代後半以降のカリキュラム研究の焦点の一つであった。田中（1999）によれば、カリキュラムの概念は、ジャクソン（Jackson, 1968）の「ヒドゥン・カリキュラム」概念などの提起を受けて、「教育計画としての教育課程」から「学習経験の総体」へと拡張されたという。〈顕在的—潜在的〉、〈教える側—学ぶ側〉という軸を立てるとすれば、「教育課程」が前者（顕在的な、教えらるる内容）のみを指しているのに対し、「学習経験の総体」には両方ともが含まれることになる。さらに、パイナ（W. F. Pinar）をはじめとする再概念主義者たちは、そこに学習者の個人誌（autobiography）という視点を加えた。佐藤（1996）による「学びの経験の履歴」というカリキュラムの再定義はその影響を受けてなされたものである。

「教育計画としての教育課程」から「学習経験の総体」「学びの経験の履歴」へという拡張はまた、カリキュラムの重層性という見方をもたらすことにもなった。例えば、田中（2000）は、①「制度化されるカリキュラム」、②「計画化されるカリキュラム」、③「実践されるカリキュラム」、④「経験されるカリキュラム」の四つのレベルで、カリキュラムの重層性を整理している。①は教育政策研究、②は学校研究、③は授業研究、④は評価研究と境界を接している。

このように、今日、カリキュラムの概念はきわめて広く、カリキュラム研究の範囲も多岐にわたっている。そこで本稿では、この十年あまりの間にとりわけ大きな変容をみせた領域として、「カリキュラムのパラダイム」「カリキュラムの類別と

分節化」「カリキュラムの評価とマネジメント」の三つを取り上げ、そこに焦点をあてながらレビューを進めていくことにしたい。

## 2. カリキュラムのパラダイム

### (1) 転換か複数化か

カリキュラム概念の再定義は、カリキュラムのパラダイムの再構築を伴うものであった。千ページ以上に及ぶカリキュラム研究史の著作のなかで、パイナ（Pinar et al., 1995）は、カリキュラム研究を、タイラー原理（Tyler, 1949）に象徴される「カリキュラム開発」と、それに取って代わる新しいパラダイムに区分けし、「カリキュラム開発は1969年に死んだ」と、パラダイムの転換を宣言した。佐藤（1996、1999）や安彦（1999）によれば、新しいパラダイムを構成する研究群には、①社会学の立場からカリキュラムによる社会化や階層の再生産などのメカニズムを明らかにしようとする研究（ジャクソン、バーンステイン、ウィッティ、グッドソンなど）、②カリキュラムのもつイデオロギー性、政治性、権力性を批判的に暴露しようとする研究（アップル、ジル、マクラレンなど）、③現象学を基礎としてカリキュラムを再概念化しようとする研究（パイナ、ヒューブナーなど）、などがあげられる。これらの研究によって引き起こされたパラダイムの対立は、例えば、〈モダン vs. ポストモダン〉、〈開発 vs. 批判・批評〉、〈実証主義的・行動主義的 vs. 解釈学的・現象学的〉、〈技術的 vs. 美的・倫理的・政治的〉、〈量的 vs. 質的〉、〈論理-科学的 vs. 物語的〉といった図式で表すことができよう。

こうした新しいパラダイムやそれを構成する個々の研究は、1980年代以降、わが国のカリキュラム研究に大きな刺激をもたらしてきた。90年代半ばには、カリキュラム研究におけるポストモダンの意味を問う課題研究やシンポジウムが関連学

\*まつした かよ 京都大学

会で企画され、著作もいくつか出版されている(アップルほか、1994; 浅沼ほか、1995)。なかでも、アップル(M. W. Apple)の「ポリティックス(politics)」は、長尾(1995、1999)の精力的な紹介と状況分析への適用もあって、カリキュラム研究の基本概念となった。ポリティックスとは、「人々の生活のあらゆる領域において権力が行使される様々な過程であり、また力に差のある諸々の権力がそれらの領域において織りなす様々な関係」(アップルほか、1994、49頁)のことである。今や私たちは、カリキュラムにおいて「誰の知識が正当化されるのか」「誰が利益を得るのか」にまったく無関心でいることはできなくなった。

そのほか、個別にみていけば、ジルー(H. A. Giroux)の批判的教育学を手がかりに、本来近代的な性格をもつ学校教育のなかでポストモダニズムがいかにして受容可能かを問い、「大きな物語」は否定されるべきだが学校の教育理念としての「物語」は必要であると主張した上地(1999)、「ゴール・フリー評価」について、それが「目標のない評価」ではなく「あらかじめ設定した目標にはこだわらない評価」であることを指摘し、多元的な視点と事実認定の重視による質的な客観性の方法を明らかにした根津(1998)、潜在的カリキュラムの概念を、潜在性の定義、効果の定義、内容の分類という点から整理した高旗(1996)などが注目される。澤田(2001、2003)も、批判理論を中心にアメリカのカリキュラム研究の動向を伝え、わが国の研究に刺激を与え続けている。

また、カリキュラムの概念が「学習経験の総体」「学びの経験の履歴」へと拡張されたことに伴って、「実践されるカリキュラム」や「経験されるカリキュラム」をアクション・リサーチや参与観察などにもとづく質的方法によって描き出そうという研究も多くなされるようになってきた(本山、1999; 松下、2000; 秋田、2005; 島田、2006)。

70~80年代に新しいパラダイムが生まれ、それが以後のカリキュラム研究に大きな影響と変化をもたらしたという点については、多くの研究者の一致するところである。しかし、90年代以降の流れを振り返ってみたとき、それを「パラダイム転換」と整理するのが妥当だったかについては疑問が残る。安彦(1999)は、「アメリカには依然としてカリキュラムの構成・開発の流れも明確にあり、一面的に見ることは避けるべきである」(26頁)と

いう。現に、タイラー原理を源流とするカリキュラム開発論は、新たなパラダイムに取って代わられるどころか、この約十年の間に、教育のグローバル化やスタンダード化の潮流のなかで、学校段階や国・文化の差異を越えてますます広く浸透しているように見える。

もっとも、70~80年代に華々しく展開したポストモダニズムのカリキュラム研究が、「教師が日々苦闘している教室から遠い学界の中で洗練され」、理論と実践、研究者と教師との乖離を生み出してきたという反省も、1990年代の半ばにはなされるようになっていた(佐藤、1996、1999)。アップルも、日本カリキュラム学会第10回大会記念講演録のなかで次のように述べている。「<批判的カリキュラム理論>は、<カリキュラム・教育方法の政治学>が実地に移されるべき具体的な教育実践の場面で、自らを具現化するという段になると、全く途方に暮れてしまうのです。これは悲劇的な欠陥であり、巧みな戦略によりこれを埋め合わせる事が絶対に必要です」(アップル、2000、18頁)。

こうした状況をふまえれば、新たなパラダイムがもたらしたものは、パラダイムの「転換」というよりもむしろ「複数化」とみなす方が正確だろう。

## (2)パラダイムの接近

ただし、近年では、競合するパラダイムの間に、歩み寄りもみられるようになってきている。一例をあげよう。

西岡(2005)は、ウィギンズとマクタイ(Wiggins & McTighe, 1998)によって提案された「逆向き設計」論の意義と課題について検討している。「逆向き設計」論とは、①求められている結果を明確にする、②承認できる証拠(evidence)を決定する、③学習経験と指導を計画する、という段階をたどってカリキュラムをデザインしようという主張である。「逆向き設計」論の淵源は、<教育目標の設定→教育経験の構成・組織化→評価の計画>という合理的なカリキュラム開発を定式化したタイラー原理にある。まず評価から入り、逆向きに教育計画を立てていくという点では、タイラー以上に目的合理的・効率主義的であるようにすらみえる。

しかし、同時にまた、ウィギンズらの理論は、

もう一方のパラダイムの要素も含んでいる。例えば、「理解」に深さの層や多様な表出のされ方があることに注目して、そうした理解をカリキュラムに具体化するための設計原理を提案したり、また、理解の発達を長期的にとらえるために「ポートフォリオ評価法」を採用するなどである。これらは、学習経験の質的、個人誌的な側面への着目とみることができる。

ウィギンズ (G. Wiggins) はかつて「エッセンシャル・スクール連盟 (Coalition of Essential Schools: CES)」の評価顧問をつとめた人物であり、安藤 (1997) や遠藤 (2007) が明らかにしたように、卒業認定 (評価) から「逆向き」に教育計画を立てるという考え方は、CES の共通原則になっている。その一方で、CES の理念と実践は、アップル&ビーンの『デモクラティック スクール』(1996) のなかで紹介され、また、佐藤の「学びの共同体」論の基盤ともなっているのである (後藤、2002; 佐藤、2003)。

CES の学校改革とカリキュラムづくりが、このように異質なパラダイムに立つ研究の共通の源泉となっていることは、「パラダイムの接近」を示す事実として興味深い。両方のパラダイムに共通する舞台は、教室で教師と生徒の相互作用として「実践されるカリキュラム」であり、また、学校という単位で、教師たちの手でデザインされるカリキュラムである。

もともと、接近している部分があるとはいえ、もともとのパラダイムの違いを反映して、カリキュラム・デザインやカリキュラム実践の志向性や形式にはやはり対立も色濃くみられる。「開発志向のカリキュラム」では、公的な知識 (制度化されるカリキュラム) に対する批判意識は希薄である。目標は細かくリスト化され、それが授業を通じてどう達成されたかを評価し、さらにカリキュラムを改善していくことに焦点があてられる。これに対し、「批判・批評志向のカリキュラム」では、公的な知識が再構成され、目標のリスト化より学習経験の組織化に力が注がれる。そして、カリキュラム実践を、その学校に独自の物語として記録し、省察することが重視されている (この対立については、4 であらためて論及したい)。

「パラダイムの接近」は「パラダイムの融合」を意味するわけではない。複数のパラダイムは、部分的には接近しつつも、対立をはらみながら、今

後も多様なカリキュラムを生み出していこう。

### 3. カリキュラムの類別と分節化

この約十年間の動向として第二に取り上げたいのは、カリキュラムの「類別 (classification)」と「分節化 (articulation)」における変化である。「類別」とは、周知のとおりバーンステイン (B. Bernstein) の用語であり、諸カテゴリー間の分離・疎隔の程度を表す概念であるが、ここでは、教育内容の分化と統合の意味に限定して用いている。強い類別 (C+) は教育内容の分化を意味し、弱い類別 (C-) は教育内容の統合を意味する。一方、「分節化」は、異なる学校段階間でカリキュラムをどう区切り、どうつなぐかという問題である。清水 (2001) は、“articulation” を「あるものとあるものをつなぐと同時に区別するという二側面、すなわちつなぐという連続面と区別するという不連続面を同時に有するもの」(19 頁) としている。「接続」と訳されることも多いが、本稿では、「連携」「接続」「一貫」などの類似の用語を総称する語として「分節化」を用いることにした。

言ってみれば、「類別」はヨコの区切りとつながりをさし、「分節化」はタテの区切りとつながりをさしている。

#### (1) カリキュラムの類別

##### — 教育内容の分化と統合 —

89 年学習指導要領における「生活科」、98・99 年学習指導要領における「総合的な学習の時間」の新設という状況のなかで、この間のカリキュラム研究においても総合学習や旧来の教科と異なる新しいカリキュラム領域についての検討が精力的に行われた。1995～2006 年に出された論文・図書のうち「総合学習」あるいは「総合的な学習」を書誌情報に含むものを、国立情報学研究所のデータベースで調べてみると、論文を扱う CiNii では、「総合学習」が 2170 件、「総合的な学習」が 4507 件、図書を扱う Webcat Plus では、前者が 321 件、後者が 550 件にも及ぶ。学術雑誌にしばってみても、例えば、『カリキュラム研究』では、1995 年以降、環境教育 (丸山、1995; 高橋・村川、1995; 井上、1999; 土井、2002)、死の教育 (川越、1995)、異文化理解教育 (飯島、1997)・グローバル教育 (木村、1998)、食の教育 (小倉、2006)、性教育 (木村、2007) などの研究が報告されてい

る。また、領域は特定していないが、テーマ学習（高橋、1998）、カリキュラム統合（寺西、1998）といったカリキュラム編成のあり方自体を論じたものもみられる。

カリキュラム研究を概観した著作にも、こうした新しいカリキュラム領域が登場している。例えば、安彦（1999）では、旧版（安彦、1985）の「科学とカリキュラム」の章に代わって、「カリキュラムの総合的領域の研究」の章が設けられ、国際理解教育（木村、1999）、情報教育（赤堀、1999）、環境教育（市川、1999）が取り上げられている。また、グループ・ディダクティカ（2000）では、「子どもにとって意味ある学習テーマとは」という問いのもとに、環境、福祉、情報という三つのテーマが扱われている。さらに、田中ほか（2005）では、以上あげたもののほかに、「いのち、生きることの教育」（金森・村井、1996）、「市民性教育」（小玉、2003；折出、2003）、「メディア・リテラシーの教育」（森田、2000；山内、2003；上杉、2004）などがレビューされている。

だが、諸学会の年次大会のシンポジウムや課題研究のテーマを見る限り、総合学習や新しいカリキュラム領域への一時の熱気は失われたようにみえる。例えば、日本教育方法学会では、1999～2002年の間は毎年、「総合的な学習」「総合的学習」がシンポジウムもしくは課題研究のテーマに取り上げられているが、それ以降は取り上げられていない。本学会でも、「教育課程改革の課題——教科の統合を中心に——」と題する課題研究がもたれたのは1997年である。

ここでも、カリキュラム研究の動向は教育課程政策の動きと無関係ではない。1998・99年の学習指導要領改訂に対して、学力低下批判が起き、文部科学省は制度的にはゆとり教育を維持したまま、他方で学力向上策を進めるという二重構造を取るようになる。OECDのPISA 2003の結果をきっかけにしてそれに終止符が打たれ、2007年4月には「全国学力・学習状況調査」を実施、2008年にはゆとり教育の転換を打ち出した改訂学習指導要領が告示されることになっている。カリキュラム研究の動向は、こうした政策動向を敏感に反映しているといえよう。

このような「統合から分化へ」「総合から教科へ」という振り子の動きの一方で、教科の枠組みは残したまま、ある種の「統合」を、能力目標におい

て具体化しようとする理論・実践もみられるようになってきた。例えば、PISAの結果を受けて、教科横断的に「読解力」（読解リテラシー）を向上させようという政策やそれを先導する実践（横浜国立大学教育人間科学部附属横浜中学校 FY プロジェクト、2006）が展開されているのは、その一例である。

もっとも、こうした能力目標は、すでにPISAが話題になる以前から、PISAとは独立に追求されてきたものでもあった（例えば、中野、1999）。なかでも、教科領域をこえて機能し、学校外生活でも求められるような一般的能力（思考技能、情報処理・活用能力、コミュニケーション能力、他者と協働する力、精神の習慣）を、教科内容とは別に「スタンダード」として組織しようとするマルザーノ（R. J. Marzano）らの研究に関心が向けられている（中野、2000；岡本、2001；石井、2007）。ただし、こうした能力目標を、教科内容と切り離して教えるべきか、教科学習のなかに埋め込んで教えるべきかについては、まだ議論が定まっていない。

一方で、情報化社会、新自由主義的グローバル化社会において「力」の育成を強調する教育論が蔓延している状況に対し、メディア論（今井、2006）や関係論（岩川、2005）からの批判や概念の脱構築も行われている。岩川（2005）は、オルターナティブとしての「力」の性格を、①具体的文脈に表れる、②自分のものになるプロセスをもつ、③他者との関係や場のなかで成立する、④固有の経緯や物語をもつ、⑤他者のエンパワーと場へのインパクトにつながる、の5点に整理しているが、これは能力目標への批判的視点としても有効であろう。

## (2)カリキュラムの分節化

### —— 学校段階間の接続 ——

カリキュラムのヨコの区切りとつながりの変化と同様に、タテの区切りとつながりである「分節化」についても、この約十年の間に大きな変化がみられた。

分節化の問題は、学校段階の違いによって「幼小連携」「小中接続」「中高一貫」「高大接続」「学校から仕事への移行（school to work）」といった表現で呼ばれており、その問題の様相も多様である。「幼小連携」では、90年代後半から報告される

ようになった小学校1年生における学校生活への不適応の問題(いわゆる「小一プロブレム」)を背景に、幼稚園と小学校との連携が謳われ(秋田ほか、2002)、「小中接続」では思春期の早期化にあわせてカリキュラム上の区切りを再考することなどが提案されている(安彦、2004)。「中高一貫」は最も制度的な整備が進んでおり、連携型、併設型、一貫型といった形態がある。70年代半ば以降の高校の準義務化、近年の少子化によって高校入試が選抜の意味をもちにくくなったこと、2002年度からの学校週5日制の完全実施によって、中・高の教育内容の重複をなくし、より効率的なカリキュラム編成を行う必要が生まれたことなどが、その背景にある。とりわけ併設型や一貫型では、学年の分節化の組み替え(2-2-2制など)を伴ったカリキュラムの再編成が行われている(安藤、2005)。「高大接続」には、「中高一貫」と共通の問題がより先鋭的なかたちで現れている。この約十年間に大学・短大進学率は、45.2%(1995年度)から53.7%(2007年度)へと上昇した。荒井(2005)は、小・中、高校、大学・短大へと学校段階が上がるにつれて進学率が減少する「ピラミッド型」の学校システムは、将来、学校段階が上がっても進学率があまり減少しない「長方形型」に近づいていくとし、従来の入試選抜に替わる新しい接続形態を考えることが必要になったという。高大接続は入試の再考にとどまらず、入試の多様化・科目数減少や新課程の実施に伴う大学生の「学力低下」に対する大学側のカリキュラム改革として、リメディアル教育(補習教育)、初年次教育(濱名・川嶋、2006;山田、2005)などを生み出している。

最後の「学校から仕事への移行(school to work)」は、異なる学校段階間の区切りとつながりの問題を超えているので、ここに含めるのはふさわしくないかもしれない。だが、90年代以降「学校経由の就職」が後退するなかで、「教育の職業的意義(レリバンス)」(本田、2005)があらためて重要性を帯びてきていることは、カリキュラム理論・実践の動向として注目される。職業世界で要求される能力(コンピテンシー)をそのまま学校教育の目標にすえてカリキュラム開発を行おうとする研究(二宮ほか、2005;小方、2001)もみられるが、逆に学校において職業や働くことの意味を批判的に問い直させるような理論・実践(例え

ば、熊沢、1998;八木・水原、2006)も求められよう。

このように、分節化の問題のとりえ方は、学校段階の違いによって多様だが、共通する主要な関心は、段階間の接続と移行をいかに「滑らか」に行うかにあるようにみえる。しかし、学習は単に連続的に積み重ねられていくべきものではない。子どもや若者の成長にとっては、非連続性において、これまで学んできたことを新しい状況に合わせて再編成する(unlearn:学びほぐす)経験も必要である(子安、2006;松下、2006)。そうした経験をどう支援するかという観点からの分節化論が期待される。

#### 4. カリキュラムの評価とマネジメント

カリキュラム研究の動向として第三にあげられるのは、カリキュラムの評価とマネジメントの比重が増したことである。

この約十年の間に、IEAのTIMSS 1995・1999・2003、OECDのPISA 2000・2003・2006と、学力(リテラシー)に関する国際比較調査が立て続けに実施され、結果が公表されてきた。なかでも、PISA 2003の影響は大きく、3で述べたように、教育内容の統合から分化への方針転換の直接の引き金になると同時に、教科横断的な能力目標という考え方ももたらすことになった。国際比較調査がこれほど頻繁に行われ、また、過去に比べてはるかに大きな社会的関心や影響を引き起こすようになった背景には、グローバル化やスタンダード化の進展とあわせて「NPM型ガバナンス」(大桃、2007)の浸透がある。

NPM(New Public Management)とは、公的部門に民間企業の経営理論・手法を導入しようという新しい公共経営の考え方である。「PDCA(Plan-Do-Check-Act)サイクル」はその手法の一つであり、計画し、実行し、評価し、改善に向けて行動するというそのプロセスの考え方は、タイラー以来のカリキュラムの「開発」理論ともきわめて親和性が高い。工学的モデルと経営学的モデルの結合である。

国際比較調査は、マクロレベルのカリキュラム(学習指導要領・教科書など)の成否を、学力(リテラシー)という指標によって評価しようとするものであるが、学校ごとのカリキュラムについても、同様の手法がとられるようになってきた。こ

うした実践を先導する役割を果たすのが、カリキュラム・マネジメントに関する研究（中留・田村、2004；田中、2005；田中、2006）である。

カリキュラム・マネジメントとは、「各教科の単元の教育内容のマネジメント（運営）のみではなく、それを含めて、学校全体のトータルなカリキュラムを、教育目標の達成に向けて動かしていく（機能させていく）こと」（中留・田村、2004、10頁）とされる。2005年10月の中教審答申「新しい時代の義務教育を創造する」は、「国の責任によるインプット（目標設定とその実現のための基盤整備）を土台にして、プロセス（実施過程）は市区町村や学校が担い、アウトカム（教育の結果）を国の責任で検証し、質を保証する教育システムへの転換」を謳っている。さらに、「学校は、自主性・自律性の確立のため、権限と責任を持つとともに、保護者・住民の参画と評価で透明性を高め説明責任を果たすシステムを確立する」とされ、「教育課程の編成」にもかなりの裁量を与えられている。これらはいずれも NPM 型ガバナンスの特徴である。カリキュラム・マネジメントは、「総合的な学習の時間」や「特色ある学校づくり」のなかで、一部の学校では以前から取り入れられていたが、この答申によって、義務教育学校全体に広がることになった。

〈目標〉は学習指導要領において「到達目標」として明確化し、その〈評価〉は「全国学力・学習状況調査」や学校評価で行い、その間をつなぐ〈達成〉のプロセスを各学校に担わせ、PDCA によってたえず改善させる。「開発」パラダイムは転換するどころか、経営学的モデルと結びつき、制度化されて、かつてないほど広く深く浸透している。

その一方で、このメインストリームに対するオルタナティブの模索も行われている。カリキュラム研究として最も注目される取り組みの一つが、福井大学教育地域科学部附属中学校（1999、2004、2007）の実践と理論である。福井大附中の教育実践は、〈発意—構想—構築—表現—省察〉というサイクルによって表現される。PDCA が学校経営や教師の指導のプロセスであるのに対し、このサイクルは子どもたちの学習活動のプロセスである。また、PDCA がもとは経営学用語であるのに対し、このサイクルは、伊那小学校などのプロジェクト型の実践を理論化することで生み出されたものである（柳澤、1995）。

このサイクルは、1 単位にとどまらず、スパイラルで繰り返されて1年間、さらには3年間のロングスパンの学習活動を形づくる。また、教科だけでなく総合学習においても、このサイクルによってカリキュラムと授業がデザインされる。一方、各教科の固有性は、それぞれの教科の学びの本質を言い表した「核となる学び」に表現されている（例えば、社会「多様な視点を通して社会を見つめ合い、自己を問い直す」、数学「関係を探り構造をつかむ」など）。これは、教科の最も高次の目標といってよいだろう。学習活動は、この一般的な目標のもとで前述のサイクルにそって展開していくので、下位目標がリスト化されることはない。

評価は、こうした形で行われる探究の質を、生徒たちの表現（発言、作品・レポート、実演など）を通して、探究の一場面からロングスパンの学習活動まで重層的にプロセス評価することによってなされる。評価においては、教師が一人ひとりの生徒の固有名の学びを浮かび上がらせながら「記録」すること、記録をつないで「物語」を描くこと、その物語について「対話」することで意味の共同生成を行うことが重視されている（松木、2004）。

福井大附中の実践は、いくつかの特殊な条件（国立大学附属中であること、大学との長期にわたる協働研究など）と強い探究志向・プロジェクト志向の学校文化のもとで行われており、異なる条件と文化のもとでどんなオルタナティブが可能なのかは、さらに検討を要する。なお、同様のオルタナティブの模索として、この十年間に精力的に取り組まれてきたものに、佐藤学を中心とする「学びの共同体」の実践と理論があるが、その検討は「学校研究の現在」にゆだねたい。

## 5. おわりに

### — カリキュラム研究のゆくえ —

1975年に刊行された、文部省と OECD-CERI の「カリキュラム開発に関する国際セミナー」の報告書『カリキュラム開発の課題』をいま読み返すと、現在にいたるカリキュラム研究の方向性がかなりの程度先取りされていたことに気づかされる。それは、「工学的接近」と「羅生門的接近」という競合するモデルであり、〈顕在的—潜在的〉というカリキュラムの次元であり、「学校に基礎をおくカリ

キュラム開発 (school-based curriculum development: SBCE) である。

「工学的接近」は、70・80年代にはさまざまな批判を受けたものの、90年代以降、経営学的モデルと結びついて、メインストリームの地位を確かなものになっているように見える。一方、「羅生門的接近」は、ポストモダニズムのカリキュラム研究によって理論的には豊饒さを増したが、今なお少数者の位置にとどまっている。この約十年の間に、「実践されるカリキュラム」や「経験されるカリキュラム」を対象にすえた、カリキュラムの質的研究 (参与観察、アクションリサーチ) は多く行われるようになった。しかしながら、タイラー原理やPDCAサイクルに対抗しようとするようなカリキュラム・デザインのフレームワークの提案にはまだいたっていない。

今回、カリキュラム研究の動向をレビューしてあらためて感じたのは、カリキュラム研究が政策の動向の影響を受けやすい領域であるということである。カリキュラムの統合と分化、学校段階間の接続、カリキュラム・マネジメントなど、いずれにおいても、その背後にはさまざまな答申や学習指導要領の改訂がある。また、カリキュラムの〈顕在的-潜在的〉という次元やカリキュラムの重層性という見方はカリキュラム研究の射程を拡大した一方で、教育政策研究、学校研究、授業研究、評価研究などとの境界を曖昧にし、カリキュラム研究独自の問題・概念・方法などをみえにくくもした。さらに、カリキュラムの対象レベルでは、個別の教科教育研究や各対象領域の研究とも融合している。

実践と深く関わりながら、自立性を失わない理論の言語を紡ぎ出すこと。そのようなスタンスが、これからのカリキュラム研究にはいつそう求められるだろう。

#### 引用文献

- 安彦忠彦編 (1985) 『カリキュラム研究入門』勁草書房。  
 安彦忠彦編 (1999) 『新版 カリキュラム研究入門』勁草書房。  
 安彦忠彦 (2004) 「6・3制を4・2-3制へ——小学校と中学校の接続関係 articulation に関する調査研究——」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』第14巻, 1-21。

赤堀侃司 (1999) 「情報教育のカリキュラム」安彦忠彦編『新版 カリキュラム研究入門』勁草書房。

秋田喜代美 (2005) 「学校でのアクション・リサーチ——学校との協働生成的研究——」秋田喜代美・佐藤学・恒吉僚子編『教育研究のメソドロジー——学校参加型マインドへのいざない——』東京大学出版会。

秋田喜代美・東京都中央区立有馬幼稚園小学校 (2002) 『幼小連携のカリキュラムづくりと実践事例——子どもが出会う教師がつなげる幼小連携3年の成果——』小学館。

安藤福光 (2005) 「中高一貫校のカリキュラム開発とその教員組織に関する調査研究——カリキュラム・アーティキュレーション論の視点から——」『カリキュラム研究』第14号, 75-88。

安藤輝次 (1997) 「ポートフォリオ評価法によるカリキュラム改革と教師の力量形成 (I) —— エッセンシャル・スクール連合の試み ——」『福井大学教育実践研究』第22号, 1-19。

アップル, M. W.・ウィッティ, G.・長尾彰夫 (1994) 「カリキュラム・ポリティックス——現代の教育改革とナショナル・カリキュラム——」東信堂。

アップル, M.・ビーン, J. 編 (1996) 『デモクラティック スクール——学校とカリキュラムづくりの物語——』(澤田稔訳) アドバンテージサーバー./M. W. Apple & J. A. Beane (Eds.) (1995) *Democratic schools*. ASCD.

アップル, M. (2000) 「保守復古の時代におけるカリキュラム・教育方法の政治学」『カリキュラム研究』第9号, 5-20。

荒井克弘 (2005) 「入試選抜から教育接続へ」荒井克弘・橋本昭彦編『高校と大学の接続』玉川大学出版部。

浅沼茂・中野和光・岡崎勝・山本哲士・長尾彰夫・佐藤学 (1995) 『ポストモダンとカリキュラム』みくに出版。

土井妙子 (2002) 「高等学校における環境教育の構築過程に関する研究——授業の参与観察と実践者へのインタビューをとおして——」『カリキュラム研究』第11号, 85-101。

遠藤貴広 (2007) 「米国エッセンシャル・スクール連盟における『逆向き計画』による学校改革——セイヤー中・高等学校の実践を例に——」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第53号,



- 220-232.  
 福井大学教育地域科学部附属中学校(2007)『探究するコミュニティの創造——探究を問い直し、カリキュラムを再構成する——』(研究紀要第35号).
- 福井大学教育地域科学部附属中学校研究会(1999)『探究・創造・表現する総合的な学習——学びをネットワークする——』東洋館出版社.
- 福井大学教育地域科学部附属中学校研究会(2004)『中学校を創る——探究するコミュニティへ——』東洋館出版社.
- グループ・ディダクティカ編(2000)『学びのためのカリキュラム論』勁草書房.
- 後藤武俊(2002)「米国エッセンシャル・スクール連盟の学校改革支援活動——『コミュニティとしての学校』理念を中心に——」『教育学研究』第69号第2号, 205-214.
- 濱名篤・川嶋太津夫(2006)『初年次教育——歴史・理論・実践と世界の動向——』丸善.
- 本田由紀(2005)『若者と仕事——「学校経由の就職」を超えて——』東京大学出版会.
- 市川智史(1999)「環境教育のカリキュラム」安彦忠彦編『新版 カリキュラム研究入門』勁草書房.
- 飯島薫(1997)「異文化理解カリキュラムにおける体験的活動の意義——家庭科と社会科の統合的カリキュラムの一事例研究——」『カリキュラム研究』第6号, 65-77.
- 今井康雄(2006)「情報化社会の力の行方——ウィトゲンシュタインの後期哲学を手がかりとして——」『教育学研究』第73巻第2号, 98-109.
- 井上静香(1999)「ベルリンにおける環境教育プロジェクト『学校の環境教育』に関する一考察——ドイツにおける環境教育の教科横断的授業の一例として——」『カリキュラム研究』第8号, 117-130.
- 石井英真(2007)「アメリカにおけるスタンダード設定論の検討——McREL データベースに焦点を当てて」『教育目標・評価学会紀要』第17号, 46-56.
- 岩川直樹(2005)「教育における『力』の脱構築——〈自己実現〉から〈応答可能性〉へ——」久富善之・田中孝彦編『希望をつむぐ学力』明石書店.
- Jackson, P. (1968) *Life in classrooms*. Holt, Rinehart & Winston.
- 金森俊朗・村井淳志(1996)『性の授業 死の授業——輝く命との出会いが子どもを変えた——』教育史料出版会.
- 川越厚(1995)「在宅ホスピスにおける死の教育」『カリキュラム研究』第4号, 29-42.
- 木村一子(1998)「社会的見方・考え方の自己探究としてのグローバル教育(Ⅲ)——『開発問題』の単元構成にみる World Studies の理念」『カリキュラム研究』第7号, 65-77.
- 木村一子(1999)「国際理解のカリキュラム」安彦忠彦編『新版 カリキュラム研究入門』勁草書房.
- 木村松子(2007)「『性の自立』の認識過程に関する研究——1980年代のカリキュラム改善運動に焦点を当てて——」『カリキュラム研究』第16号, 57-70.
- 小玉重夫(2003)『シティズンシップの教育思想』白澤社.
- 子安潤(2006)『反・教育入門——教育課程のアンラウン——』白澤社.
- 熊沢誠(1998)「就職の現実——これからの職業教育論序説——」『岩波講座 現代の教育 12 世界の教育改革』岩波書店.
- 丸山博(1995)「環境教育カリキュラムの実証的研究」『カリキュラム研究』第4号, 15-28.
- 松木健一(2004)「ロングスパンの学習活動を支える物語としての記録」福井大学教育地域科学部附属中学校研究会『中学校を創る——探究するコミュニティへ——』東洋館出版社.
- 松下佳代(2000)「『学習のカリキュラム』と『教育のカリキュラム』」グループ・ディダクティカ編『学びのためのカリキュラム論』勁草書房.
- 松下佳代(2006)「大学生と学力・リテラシー」『大学と教育』(東海大学高等教育研究所)第43号, 24-38.
- 文部省大臣官房調査統計課編(1975)『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——』大蔵省印刷局.
- 森田英嗣編(2000)『メディア・リテラシー教育をつくる』アドバンテージサーバー.
- 本山方子(1999)「社会的環境との相互作用による『学習』の生成——総合学習における子どもの参加過程の解釈的分析——」『カリキュラム研究』第8号, 101-116.
- 長尾彰夫(1995)「カリキュラムの編成原理をめぐ



- るポリティックス」日本教育方法学会編『教育方法 24 戦後教育方法研究を問い直す — 日本教育方法学会 30 年の成果と課題 —』明治図書。
- 中野和光(1999)「米国における教科を横断した読むことの指導に関する一考察」『九州教育学会研究紀要』第 27 巻, 71-76.
- 中野和光 (2000) 「〔書評〕 John S. Kendall and Robert J. Marzano, ed., Content Knowledge: A Compendium of Standards and Benchmarks for K-12 Education, 2nd edition, McREL and ASCD, 1997. 651p (<http://www.mcrel.org/standards-benchmarks>) The National Curriculum, Department for Education (England), 1995. 252p. (<http://www.dfee.go.uk/>)」『カリキュラム研究』第 9 号, 135-138.
- 中留武昭・田村知子 (2004) 『カリキュラムマネジメントが学校を変える』ぎょうせい。
- 根津朋実(1998)「『ゴール・フリー評価』(goal-free evaluation) の方法論的検討 — カリキュラム評価の質的な客観性を確保する視点を中心に —」『カリキュラム研究』第 7 号, 15-26.
- 二宮皓・中矢礼美・山口真弓 (2005) 「Cross-Cultural Competency を育成するカリキュラムの開発と検証」『カリキュラム研究』第 14 号, 89-102.
- 西岡加名恵(2005)「ウィギンズとマクタイによる『逆向き設計』論の意義と課題」『カリキュラム研究』第 14 号, 15-29.
- 小方直幸(2001)「コンピテンシーは大学教育を変えるか」『高等教育研究』第 4 集, 71-91.
- 小倉知子 (2006) 「『食を通して人間を学ぶ』総合学習カリキュラムの開発 — 小学校における人間自然総合単元の実践から —」『カリキュラム研究』第 11 号, 71-84.
- 岡本信一(2001)「音楽科における思考力育成カリキュラムの展開 — R. Marzano の “Dimensions of Thinking” を中心に —」『カリキュラム研究』第 10 号, 125-143.
- 大桃敏行(2007)「教育改革の国際比較が示唆するもの — ガバナンス改革の視点から —」大桃敏行・上杉孝實・井ノ口淳三・植田健男編『教育改革の国際比較』ミネルヴァ書房。
- 折出健二(2003)『市民社会の教育 — 関係性と方法 —』創風社。
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. & Taubman, P. M. (1995) *Understanding curriculum: An Introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. Peter Lang.
- 佐藤学(1996)『カリキュラムの批評 — 公共性の再構築へ —』世織書房。
- 佐藤学 (1999) 「カリキュラム研究と教師研究」安彦忠彦編『新版 カリキュラム研究入門』勁草書房。
- 佐藤学 (2003) 『教師たちの挑戦 — 授業を創る学びが変わる —』小学館。
- 澤田稔(2001)「合衆国のカリキュラム研究におけるバフチンの影響」『アメリカ教育学会紀要』第 12 号, 50-58.
- 澤田稔(2003)「ジルーの批判的教育論に対する批判的問題意識」『近代教育フォーラム』第 12 号, 166-169.
- 島田希 (2006) 「プロジェクト・アプローチによる主題探求型学習活動の生成と論理 — 大阪市茨木市立 F 小学校におけるアクション・リサーチをもとにして —」『カリキュラム研究』第 15 号, 15-27.
- 清水一彦(2001)「学校教育制度におけるアーティキュレーションの問題 — 課題意識の変容と教育課題 —」『教育制度学研究』第 8 号, 8-23.
- 高橋英児 (1998) 「クラブキ『鍵的問題』の構想と展開 — 現代的課題に取り組むテーマ学習への展望 —」『カリキュラム研究』第 7 号, 53-63.
- 高橋佳生・村川雅弘 (1995) 「小学校における環境教育カリキュラムの分析と評価(1) — 実践校に対する質問紙調査を通して —」『カリキュラム研究』第 4 号, 109-124.
- 高旗浩志 (1996) 「『潜在的カリキュラム』概念の再検討 — D. ゴードンの議論を中心に —」『カリキュラム研究』第 5 号, 53-64.
- 田中耕治編(2006)『カリキュラムをつくる教師の力量形成 — “信頼される学校づくり” に向けたカリキュラム・マネジメント No.4』教育開発研究所。
- 田中耕治・水原克敏・三石初雄・西岡加名恵 (2005) 『新しい時代の教育課程』有斐閣。
- 田中統治 (1999) 「カリキュラムの社会学的研究」安彦忠彦編『新版 カリキュラム研究入門』勁草書房。

- 田中統治(2000)「カリキュラムと教育実践——中学校選択教科制の事例分析を中心に——」藤田英典・志水宏吉編『変動社会のなかの教育・知識・権力——問題としての教育改革・教師・学校文化——』新曜社。
- 田中統治編(2005)『カリキュラム評価の考え方・進め方——“信頼される学校づくり”に向けたカリキュラム・マネジメント No.1』教育開発研究所。
- 寺西和子(1998)「カリキュラム統合の再検討——相互関係的視点からの学習経験の統合をめざして——」『カリキュラム研究』第7号, 93-104.
- Tyler, R. W. (1949) *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- 上地完治(1999)「学校教育とポストモダニズム——ジルーの批判的教育学を手がかりにして——」『カリキュラム研究』第8号, 33-44.
- 上杉嘉見(2004)「カナダ・オンタリオ州におけるメディア・リテラシー教育の発展過程」『教育学研究』第71巻第3号, 314-325.
- Wiggins, G. & McTighe, J. (1998) *Understanding by Design*. ASCD.
- 八木美保子・水原克敏(2006)「自己形成を基盤とするキャリア教育カリキュラム——東北大学『自分ゼミ』の授業を通して——」『教育学研究』第73巻第4号, 444-456.
- 山田礼子(2005)『一年次(導入)教育の日米比較』東信堂。
- 山内祐平(2003)『デジタル社会のリテラシー——「学びのコミュニティ」をデザインする——』岩波書店。
- 柳澤昌一(1995)「問いと分かち合いの拡大と深化——学習共同体の漸成——」佐藤学編『教室という場所』国土社。
- 横浜国立大学教育人間科学部附属横浜中学校 FY プロジェクト編(2006)『「読解力」とは何か——PISA 調査における「読解力」を核としたカリキュラムマネジメント』三省堂。