

# OECD加盟国における教育計画の動向

広島大学大学院 岡 本 徹

## Abstract

### The Tendency of Educational Planning in OECD Member Countries

Toru OKAMOTO, Graduate School, Hiroshima University

The Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) is the international organization which puts emphasis on stimulating educational planning in, above all, developed countries. OECD initiatives and activities in educational planning have included:

- 1) Development of a framework and programs within which Member countries engage in mutual cooperation and learning to support pioneer endeavors in educational planning
- 2) Strengthening planning teams by technical assistance
- 3) Subjecting educational planning of Member countries to regular group discussion, to technical evaluation by planning experts, in a manner calculated to enlighten the on-going activities in educational planning in all Member countries
- 4) Initiation of supportive research projects and collection and analysis of comparative data to strengthen the knowledge base and technical tools of planning
- 5) Major technical assistance missions in educational planning in certain less-developed, non-Member countries
- 6) Operation of training programs, workshops, conferences to strengthen capacities and disseminate information and techniques in educational planning
- 7) Elaboration, publication and wide dissemination of country planning studies, special research reports on particular levels, kinds or aspects of planning, handbooks, papers on methodology, etc.

This paper, through an analysis of these OECD activities in educational planning, attempts to clear up the tendency of educational planning in OECD Member countries during 1960-1970 in which the most interesting changes were recognized.

The viewpoints of taking into consideration in this paper are as follows:

- 1) The changing purpose of educational planning and its context - - - - from economic growth to quality of life
- 2) The changing focus of educational planning - - - - from paraeducational categories to processes of education
- 3) The changing group of educational planning - - - - from specialized centralized planning to diffuse participatory planning
- 4) The changing time dimension of planning - - - - from short-to-medium-term planning to long-term perspective planning

An additional remark: This paper is arranged with MacDonald's study as the central framework.

現代は計画化の時代であり、いかなる国にも、国家レベルや地域レベルでの教育計画あるいはそれに匹敵するものがみられる。そして、国際的立場からこれら各国の教育計画に大きな影響を与えている機関がある。それが OECD (経済協力開発機構、Organization for Economic Cooperation and Development) とユネスコ (国際連合教育科学文化機関、United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) である。前者は主として先進諸国、後者は特に開発途上国の教育計画・開発計画を刺激していくことに重点を置いている。それゆえこれら国際機関の教育計画分野での活動は、ある意味で、世界各国の教育計画の一般的動向を示すものであるといえる。

そこで本稿では、これまで先進国の教育計画の事例研究を主として行ってきたこともあり、主に先進諸国の教育計画に影響を与えてきた OECD の教育計画にスポットをあて、その教育計画分野での活動の考察を通して、OECD 加盟国における教育計画の動向を明らかにしたい。

OECD<sup>(1)</sup>は、1961年9月にその前身である OEEC（欧州経済協力機構、Organization for European Economic Cooperation）が発展改組されたものである。第二次大戦以降多数の教育を受けた人材を必要とする諸産業の拡大を伴った OECD 加盟国の急速な経済成長は、科学者・技術者の慢性的不足を生み出した。そしてこの解消を教育の拡大に委ねたことが、OECD の教育分野での活動の契機となった<sup>(2)</sup>。OECD の教育計画の分野への参入は、それが経済的、社会的発展、とりわけ経済成長に関係する機関である為に、必然的結果であったといえる。

以来、OECD の教育計画分野での活動を要約すれば次のようになる<sup>(3)</sup>。

- ① 加盟国の相互協力と研鑽を通じて、教育計画に対する先駆的な努力をする為の枠組やプログラムの開発
- ② 技術的援助による加盟国の計画チームの強化
- ③ 加盟国の教育計画活動の定例会議における検討や計画専門家による技術的評価等を通しての啓発
- ④ 計画の技術や知識を強化する為の研究事業の率先及び比較資料の収集分析
- ⑤ 開発途上国や非加盟国の教育計画への技術援助
- ⑥ 教育計画の能力強化、情報と技術の普及の為の養成計画、講習会、会議の運営
- ⑦ 加盟各国の教育計画研究、計画の特定のレベル、種類、局面に関する特殊研究、ハンドブック及び方法論に関する文献等の編集、出版、普及

本稿での分析に際しては、以上のような多くの活動成果の中でも、主として、OECD 主催の加盟国会議、その会議に提出されたカントリー・レポート及び加盟各国の教育計画研究の各々の内容を通して進めていきたい。また、教育計画の目標、目標設定過程、目標設定方法、目標達成過程などの種々の観点の中から、本稿では、特に、(1)教育計画の目標とその背景、(2)教育計画の焦点、(3)教育計画の主体、(4)教育計画の期間の4点について、この10年間に最も大きな変化がみられた1960年から1970年までの期間に考察を限定して、各々の動向を明らかにすることを試みたい。

《付記》 本稿はW. M. マクドナルドの研究を中心にまとめたものであり、その研究紹介に近い。

## 1. 教育計画の目標の変化とその背景 — 経済成長から生活の質 (quality of life) へ

1960年から1970年にかけて、教育計画の目標は、その背景と関連して、経済成長から生活の質へと変化していった。

OECD 条約の第一条には、OECD の第一目的が「財政的安定を維持しながら、加盟国の高度の経済成長の持続と雇用の増大ならびに生活水準の向上を達成し、それにより世界経済の発展に貢献すること<sup>(4)</sup>」とうたわれている。この目的は、OECD の発足当時から今日まで一貫して変わらないが、1960年から1970年までの間にこの目的の解釈、すなわち何の為の経済成長かという解釈に重要な変化がみられた。すなわち、かつては人類の進歩及び福祉を反映するものと考えられていた経済成長が、次第に人類の進歩や福祉を保障する必要条件ではあっても充分条件ではないとみられるようになったのである。さらに

換言すれば、それ自体が目的である経済成長から生活の質の向上をめざす手段としての経済成長へと考え方が変わっていたのである。このことが、自動的に教育計画の目標をも、経済成長から生活の質へと変えていったのである。

以下、目標の変化に関して、背景との関連で、具体的事実の例証をもって後づけてみる。

経済成長それ自体が目的であった1960年代中期以前では、教育は経済成長への投資として位置づけられ、OECDは、このいわゆる教育投資論の普及にパイオニア的役割を果たしている。

具体的には、1958年、経済成長から生じる諸要求を満すに必要な科学者、技術者養成の拡大とその合理的利用に関する仕事に責任をもつ「科学者・技術者委員会」(Committee for Scientific and Technical Personnel, 通称 CSTP) を設けた。また1960年には CSTP の下に、教育学者、経済学者を中心に結成された「教育経済研究グループ」(Study Group in the Economics of Education) を設置し、有資格人材の供給増加を目的として、教育と経済の関係、1960年代の教育要求、政策策定に関する複雑な理論的、方法論的課題についての資料や研究の交換を促進させている。

さらに、1961年10月にOECDがワシントンで開催した「経済成長と教育投資に関する政策会議」(Policy Conference on Economic Growth and Investment in Education 通称、ワシントン会議) では、財政分野の政策立案者に、教育への投資の増加は経済成長の持続に必要であることを確信させ、教育分野の政策立案者には、教育投資論が教育の社会的、文化的側面を否定するものではないことを強調した。

また OECD の指導・援助による実際的な教育計画であり、加盟国の中でも比較的開発が遅れているポルトガル、ギリシャ、イタリア、スペイン、トルコ、ユーゴスラビアを対象とした「地中海地域計画」(Mediterranean Regional Project, 通称 MRP, 1961年) では、1975年の経済成長目標にあわせて教育必要が査定されている。

そして、先進国を中心として各国の教育政策や教育計画の重点事項の情報交換及び比較研究や、中等及び高等教育拡充計画、教育投資計画の為のモデルの策定、計画技術の開発研究などを行っている「経済成長の為の教育投資および教育計画事業」(Educational Investment and Planning Programme for Economic Growth, 通称 EIP, 1960年～、アメリカ合衆国、カナダ、西ドイツ、フランス、ベルギー、ルクセンブルク、オランダ、イギリス、スウェーデン、スイス、デンマーク、ノルウェー、オーストリア、アイルランド、アイスランド、フィンランド、日本の17ヶ国が参加) でも、高度の経済成長は高度の生活水準と福祉をもたらすという観点が主導的であった。

しかし、1960年代の終わりになると、経済成長目標は十分に達成されたにもかかわらず、福祉面等での改善ははかばかしくなく、経済成長は人間の福祉を保障する充分条件ではないという認識の高まりと共に、「生活の質」という言葉が OECD の文書などに多く目についてくる。

例えば、OECD の内部委員会である「経済政策委員会」(Economic Policy Committee) の1970年報告書には、OECD 加盟国全体で実質国民生産を70年代の間に65～70%増大させるという目標と並べて、政策は経済成長率の達成だけで枠組みされるべきではなく、生活の質の改善の為に成長から生じた余剰財産の利用が主要な政策課題である<sup>(5)</sup>とされている。

また、1970年6月にパリで開かれた「教育成長政策会議」(Conference on Policies for Educational Growth, 通称パリ会議) でも、この「生活の質」が随所で強調されている。OECD 事務総長ヴァン、レネップ (Emile Van Lennep) は、パリ会議の開会の辞で、1970年から1980年までの経済政策の枠組は実質国民生産の65%の増加目標であるが、その成長は生活条件をよりよくする為の手段として考えられるべきだと

言明している。また、さらに続けて「今や自明の理であるが、経済成長は福祉の必要条件ではあるが、個人や社会の福祉の改善と同一視できるものではない。経済政策は必ずしも経済的数値では十分に把握されない一連の諸要因、すなわち雇用保障、収入の公平配分、労働条件、レジャー、充分な公共サービス、調和のとれた社会関係、健康条件と環境の質などに左右される幅広い社会福祉の概念と関連させねばならない<sup>(6)</sup>」としている。また「1960年初めから、教育は経済成長に必要な人的資源を供給するものとみられていた。確かにこれは、教育政策の重要な目的の一つでありつづけるであろう。しかし、もし、経済成長がそれ自体を目的とするのではなく、より良い生活条件の創造の手段として考えられるなら、経済的財源の合理的配分には、教育システムにふさわしい文化的人間的目標を含むすべての社会的目標が考慮されねばならない<sup>(7)</sup>」とも述べている。

以上のような経済成長に対する認識の変化は、「科学者・技術者委員会」を教育と経済の関係をより広い観点から見ると「教育委員会」(Education Committee)に改組させた(1970年)。また、このことは、前述したように教育計画の目標を、いきおい、経済成長の達成から生活の質の向上へと変え、以後の各節で考察するように、OECD加盟国の教育計画のあり方に多大の影響を及ぼすのである。

## 2. 教育計画の焦点の変化 — 教育活動周辺の範疇 (para-educational categories<sup>(8)</sup>) から教育のプロセスへ

前節の計画目標の変化に伴って教育計画の焦点も大きく変化してくる。結論から言えば入学者数、卒業生数、教員数、財政、費用などの教育活動周辺変数の量化、予測、分析から、教育の一連の目標の明確化、その目標達成に向けてのシステム遂行力の査定、教育調査、教育のプロセスや革新のプロセスへと焦点の移動をみるのである。

もう少し具体的にこの変化の流れを追ってみる。1960年代初期から中期にかけての教育投資論全盛期には、経済成長が要求する有資格人材の養成が教育の急務となり、教育の極めて大幅な全般的拡充以外の何もかも加盟国の経済に対して必要なだけの有資格人材を供給することはできない<sup>(9)</sup>という確信の下に、教育計画の焦点は、いきおい、特に経済目標達成に必要な公教育システムへあるいは公教育システムからの学生や財源のフローの量化に置かれたのである。それゆえ当時の教育計画策定の方法としては、人材需要アプローチ(Manpower Requirements Approach)、費用便益アプローチ(Cost-benefit Approach)<sup>(10)</sup>及び社会的需要アプローチ(Social Demand Approach)<sup>(11)</sup>が中心であった。MRPでは主として人材需要アプローチが、EIPでは人材需要アプローチと社会的需要アプローチが組み合わされて使われている。例えば、MRPの課題としては、1975年までの15年間にわたる教育への将来要求 — 特に経済的要求 — の査定、入学者、卒業生、教師、建物等の目標達成に必要な変化の予測、計画期の教育への経常費及び資本支出の予測などが掲げられている<sup>(12)</sup>し、EIPの課題としては、この後10~15年間に教育システムのすべての部分からの代替的諸仮説に基づくアウトプットの決定とその費用の予測があげられている。そして、そのどれもが教育の目的、内容、プロセスの問題をほぼ除外しているのがこの時期の特色といえる。

ところが、1970年頃までに、初期の教育活動周辺の範疇から、前述したような教育そのものへと教育計画の焦点が移ってくる。具体的には、カリキュラムと学校の組織構造の改革(学習指導の個別化、カリキュラムの柔軟性の増大、学科間の学生移行の可能性の増加等)や「リカレント教育<sup>(13)</sup>」の導入などがあげられる。このような変化の原因としては、1つに1960年代後半の学生紛争に代表される学生や社

会の教育に対する不満が考えられる。また、一方では、OECD の教育計画への取り組みの中から、教育計画背景の変化とあいまって、必然的に生じた変化ともいえる。このことを OECD の教育計画の重要な一面を支えてきた「教育の機会均等」と「教育の効率」という側面からもう少し具体的に論じてみよう。

教育の機会均等化は、人材養成と並んで OECD の重大な関心事の一つであった<sup>14)</sup>。OECD は、教育の機会均等の意味を、1965年の「教育計画の社会的目標に関する会議」(Conference on Social Objectives in Educational Planning)で次の三つに定義している<sup>15)</sup>。

- ① 適切な能力を有するすべての若者の非義務教育への距離の均等
- ② すべての社会階層の非義務教育への同率の就学
- ③ すべての社会階層の学生の学問的能力の達成の機会均等。

教育の量的拡大政策が打ち出された1960年代初頭には、①の均等概念が用いられた。すなわち、教育施設を増やし、その適切な配置を図れば、より多くの者が教育を受けることができ、さらには就学者の社会的構成が変わり、比較的恵まれない階層の出身者の非義務教育機関へのフローが増大するであろうと仮定されたのである。しかし、そうした期待は現実のものとはならなかった<sup>16)</sup>。そして、パリ会議をおよその境として、③の均等概念である「達成の均等」へと教育の機会均等概念が転換していったのである。そして、このことにより教育計画の焦点は、学問的能力達成の均等化保障の為に教育のプロセスや学習環境などに移行していったのである。

次に、教育の効率の側面から論じる。

1960年代には、費用便益分析を主要な分析手段として、教育システムの内部及び外部効率の測定がさかんに行われている。

初期においては、内部効率は、一定期間内の入学者と卒業者の比で表わされ、卒業することに価値が求められていた。しかし、前述の教育の機会均等概念が「達成の均等」へと変わっていくに従って、関心は、単なる比率の測定から、その比率に多大の影響を及ぼすドロップアウトや留年などの現象解明へと移っていった。すなわち、ここでも教育計画の焦点が、それらの現象の防止を求めて、教育のプロセスへ移行する必然性がうかがわれる。

また外部効率については、教育へのインプットとそれが社会全体へもたらす便益の関係によって測定される。そして、その際の社会的便益の基準は、何が社会目標であるかということとかが変わってくる。すなわち、前節でみたように、経済的目標がすべてではなく、生活の質を保障する為に種々の社会的、文化的目標が考えられねばなくなってくると、教育の目標の明確化、及びその目標達成の為に教育のプロセスが関心の的となり、そこへ教育計画の焦点が移ってくるのも当然だったのである。

以上のような教育計画の焦点の変化に伴って、1968年7月、「教育研究・革新センター」(Centre for Educational Research and Innovation, 通称 CERI)が設置された。CERI の主要目的は、①教育の研究活動の開発の促進とサポート及び研究活動の企画、②教育システムの革新を導入、吟味する為の予備実験の促進とサポート、③教育研究、革新の分野での加盟国の協力体制確立の促進である<sup>17)</sup>。

### 3. 教育計画策定主体の変化 — 専門的、集権的計画から国民の参加的計画 (participatory planning) へ

1960年から70年までには、教育計画の策定主体にも変化あるいはその萌芽をみることができる。1960

年代の中期にかけての教育計画は政策決定から区別され、政策決定に対して技術的かつ価値自由的なインプットと考えられていた。すなわち、教育計画目標は外から与えられたものと考えられ、計画はその目標をいかに効果的に達成するかという非常に技術学的なものとしていたのである。それゆえ、計画策定主体についても、最初は、中央集権化された機構の中で、少数の専門家集団によって策定されていた。

しかしながら、1970年のパリ会議では、計画化は総合的意思決定プロセスの一つの必須部分であることが強調された<sup>(18)</sup>。すなわち、以前においての計画からは除外されていた目標や価値の問題及び代替的目標や手段の問題が、計画化の1つの重要課題となってきたのである。

こうなってくると、民主的な社会体制の中での計画化は、一部集団の専門的活動と考えられなくなったのである。すなわち、計画策定に多くの国民の参加を目指すようになったのである。

以下、この点について、その経緯を辿ってみる。

初期の事例としてアイルランドとオーストリアを取り上げてみる。両国とも、計画チームは、種々の政府機関や国家組織と相談をしているが、オーストリアの場合、その協働の場は明らかに教育省であった<sup>(19)</sup>。アイルランドの場合は、計画チームが種々の分野からの代表で構成されている運営委員会から、助言や情報を引き出している。運営委員会のメンバーは、計画チームの長の要求するような情報や協力を各々の専門分野で保障することを要求されている<sup>(20)</sup>。このように、初期の計画でも、非常に制限されてはいるが計画専門家チームを超えた参加がみられる。しかし、それは、大体において、計画実行に必要とされる情報の収集が主目的であり、事実調査的なものであった。すなわち、参加した計画担当者以外の者は、いわゆる情報提供者であり、真の意味での計画プロセスへの参加者とはいえなかったのである。

ところが、1960年代後半に向けて、真の参加的計画の必要性が強調され始める。例えばアイルランドへのOECD調査団は、その報告書の中で、「教育の計画化は、他のいかなる分野よりも、国民と計画担当者間に十分な情報と相互交流、参加を実現する手段を有さねばならない<sup>(21)</sup>」と述べている。

また、アイルランドからの報告書は、「教育の目標や教育政策は、すべての親が多なる興味を持たねばならない事柄である。なぜなら、自分達の子供達が今、受けている教育が、その子供達が後に享受する生活の質と安楽の水準の両方を決定するからである。さらに、それは、次の次の代の社会の種類の重要な決定要因ともなる<sup>(22)</sup>」と、特に親の参加を強調している。

このような参加的計画機構を備えた先進国として注目を集めたのがスウェーデンである。スウェーデンの教育計画方式は「絶えざる改革<sup>(23)</sup>」(rolling reform)と呼ばれ、強いて公式化すれば、基本計画(実験計画を含む)―実験・調査・研究―修正計画(実施計画も含む)―法制化―実施となる。そして計画立案機関として王立特別委員会が、計画と実際あるいは科学的妥当性ととのズレの評価の場として学者による調査研究さらには一般教員の協力の下に教育現場における大規模な実験が設定されている。王立特別委員会の一般的なスタッフ形態は、優れた政府官僚を議長として、各政党、組合その他の関係団体、関連行政機関の代表を委員とするものであるが、近年では学生の代表参加も一般化している<sup>(24)</sup>。このようにスウェーデンでは計画プロセスの種々のレベルで多くの国民参加がみられるのである。

このようにして、1969年ごろまでには、多くの加盟国が参加の問題を論ずるようになったことが、各国のカントリーレポートからもはっきりとうかがえる<sup>(25)</sup>。そして、1970年のパリ会議では、この参加の問題が一つの基調をなした。このことは、同会議録の12ページの結論部分で10ヶ所も参加の必要性を論

じている<sup>26)</sup>ことでも立証される。さらに1973年1月には、パリで参加的計画に関する各国代表と専門家の会議も開かれている<sup>27)</sup>。今後、どのような形で、参加的教育計画が効果的になされていくかが一つの重要な課題といえる。

#### 4. 教育計画期間の変化 — 短期・中期計画から長期計画へ

表1は、1960年頃と1970年頃の計画期間と計画の特色を一瞥できるように示したものである。この表からは、教育の開発と社会の開発とは切り離せない関係があり、国家開発計画における主な特色が教育計画にも多大の影響を与えていることがわかる。まず、1960年の国家開発計画をみると、連続的基礎を持つ開発計画の歴史は非常に浅く<sup>28)</sup>、計画期間もほとんど短期から中期のもの（1年～5年）で計画期間が長くなるほど、将来を限定してみるという特色がみられた。これに対応して、1960年の教育計画も、そのほとんどが国家開発計画に体系的に関連づけられたものではなく、計画期間も3～5年の短期、中期的なもので、連続的ではなく種々の政治的要求に応じて、そのつど策定されるものが多かった。また計画期間が長期になればなるほど、計画の内容は過去の傾向の外挿（extrapolation）による特定の生産部門などの国民生活次元に限定されるか、さもなくば、目的の不明瞭な計画やユートピア的計画に陥る恐れがあった。

表1 OECD加盟国の計画の特色(1960-1970)<sup>29)</sup>

	1960年頃		1970年頃	
	国家開発計画	教育計画	国家開発計画	教育計画
計画経験の程度	浅い あるいはなし 50%以上が国家開発計画を有さない	短期・中期の部分的計画  しばしば特別計画	経験の蓄積  ほとんどの国が国家開発計画を有する	経験の蓄積 より多くの総合的計画 教育計画がしだいに制度化される。
計画の期間	短期・中期 1～5年	3～5年	長期予測計画	10～15年が普通
長期計画の観点	部分的 (一次元的) 外挿的	部分的 (一次元的) 外挿的	従来通り 但し 代替的、質的目標に関する問いかけ	従来通り  代替的未來の強調

ところが、1960年代の初頭から中期になると、前述したMRPやEIPなどにより教育計画と国家開発計画の関連が重視され始め計画期間も10～15年というように長期化の傾向を示してくる。そして、1970年頃になると国家開発計画も教育計画も、共にその経験を重ね、互いに密接に関連しあいながら、より多くの将来ビジョンを擁する長期予測計画へと変化してくるのである。

以下、上述の変化を後づけてみよう。

1962年に現在はユネスコに統合されている国際教育局(International Bureau of Education, 通称 IBE)が、世界的規模で各国の文部大臣に対して行った調査の中で教育計画の期間に関して「教育の一般的計画あるいは個別の計画の期間はどのくらいか? また、貴国では、これらの計画は長期であると考えられているか、あるいは短期と考えられているか?」という質問がなされている<sup>60)</sup>。これに対する答は、その年限には多少の差異があるが、おしなべて短期から中期の計画と考えられているものが最も多かった。

これに対し、1966年までに MRP の6ヶ国が教育計画に関する報告書を公にしているが、そこでの計画期間は10年から15年までとされている。しかしながら、そこに描かれた未来像は、より多くの未来、つまりより多くの経済成長及び教育拡大であった。そこでは、人材不足などの経済問題は現在より緩和され、より多くの人が多様な技術教育を受けていると仮定されている。すなわち、未来は、特定の経済目標の達成を託した単一次元での現在の代替物としてみられていたのである。同時期の EIP 各国の報告書をもみても同様のことがいえる。つまり、1960年代の初期から中期にかけては、計画の期間は10年から15年までと長期化し、現在を踏まえた未来の見通し方にしても、現在が不満足であれば、未来にその不満足な点の除去や緩和を託し、現在が満足であれば、現在の傾向の外挿上に未来をすえているといえる。ただし、その際の現在や未来を見る視点は、その大半が一次元的なもの(例えば、経済成長という一つの次元)であったことを忘れてはならない。そして、そこで考えられた変化というものは、大部分が量的なものであったのである。

1967年以降になると、長期化の必要性がより強調され、20年ないし30年の時間枠を利用することを示めたカントリー・レポート<sup>61)</sup>もみられる。以上のことは、EIP や MRP の教育計画グループの会議の動きでも汲みとることができる。すなわち、1967年の会議では「教育計画の長期予測の役割」がこれからの課題であることを事務局が示唆し、1969年の会議では、長期計画が議題とされたのである<sup>62)</sup>。そして、1970年のパリ会議では、「今や教育計画は以前にもまして、長期的かつ包括的で、一般経済及び社会政策と統合され、さらには、フォーマルかつインフォーマルな教育活動のすべてを包含せねばならないという意味で、総合的でなければならない<sup>63)</sup>」と、計画期間の長期化の重要性がしっかりと強調されている。しかし、ここで注意せねばならないのは、教育計画が一般的な経済及び社会政策との統合を目指す以上、これからの計画の未来の見通し方は、単なる一次元的な過去の傾向の外挿というものではなく、多面的に設定された代替的未来を追求するものでなくてはならないということである。このことは、1960年代前半の経済的アプローチを中心とした計画策定の方法論から、経済的、文化的、社会的諸アプローチの有機的結合へという方法論上の問題を伴う今後の重要課題だといえよう。

以上、特に1960年～1970年に限定して OECD 加盟国の教育計画の動向を、計画の目標、計画の焦点、計画主体、計画の期間の四つの観点から眺めてみたが、これらは個々に変化していったのではなく、計画の目標の変化をその中核にして、相互に関連しながら変化していったものである。

1980年代に入った今、1970年以降の OECD 加盟国の教育計画の動向についても同様の考察が必要である。また、ユネスコの教育計画活動についても、その動向を探ることは前述したように、開発途上国を中心とした教育計画の動向を知る為に重要である。これらの点に関しては、今後の課題としたい。



### 【注及び参考・引用文献】

- (1) 1976年現在のOECD加盟国は、オーストラリア、オーストリア、ベルギー、カナダ、デンマーク、フィンランド、フランス、西ドイツ、ギリシャ、アイスランド、アイルランド、イタリア、日本、ルクセンブルク、オランダ、ニュージーランド、ノルウェー、ポルトガル、スペイン、スウェーデン、スイス、トルコ、イギリス、アメリカの24ヶ国で、準加盟国としてユーゴスラビアがある。
- (2) Ronald Grass, 1967, "The Evolution of OECD's Approach to Educational Planning in Developed Countries", *Educational Planning, The World Year Book of Education*, Evans, p. 139.
- (3) W. M. MacDonald, 1971, *Educational Planning in Transition --- Emerging Concerns and the alternative Futures Perspective. A Study of the Evolution of Educational Planning in OECD Member Programs in the 1960's and Education of a Potentially More Adequate Style of Planning Illumined by the Futures Perspective*, University Microfilms A Xerox Company, Ann Arbor, Michigan p. 5.
- (4) OECD, 1971, *History, Aims, Structure*, p. 42.
- (5) OECD, 1970, *The Outlook for Economic Growth 1970*,
- (6) OECD, 1971, *Educational Policies for the 1970's, Conference on Policies for Educational Growth, General Report*, p. 21.
- (7) *Ibid.*, p. 22.
- (8) 仮に教育活動周辺の範疇と訳す。今後の考察により修正もありうる。
- (9) Ronald, Gass, *op. cit.*, p. 139.
- (10) 拙稿1980、「費用便益アプローチと費用効果アプローチ — 教育計画策定の方法論に関する一考察 — 」教育行政学研究会『教育行政学研究第2号』pp. 9 - 17.
- (11) 拙稿、1981、「社会的需要アプローチ — 教育計画目標設定の方法論に関する一考察 — 」『広島大学大学院教育学研究科博士課程論文集、第7巻』pp. 38 - 44.
- (12) Herbert, S. Parnes, 1967, "The OECD Mediterranean Regional Project in Retrospect", *Educational Planning, The World Year Book of Education*, Evans, p. 150.
- (13) 社会人が再び学校にもどる教育のことで、OECDが生涯教育の理念を実現する為に提唱した新しい成人教育理論。  
OECD, 1973, *Recurrent Education - A Strategy for Lifelong Learning*.
- (14) IEPの参加国では、社会的需要アプローチによる教育の機会均等化への努力が早くからなされている。
- (15) OECD, 1967, *Social Objectives in Educational Planning*, p. 15.
- (16) 新井郁男、1978、「OECD」『教育学大事典』第一法規 P. 163.
- (17) OECD, 1972, *At Work for Science and Education*, p. 46.
- (18) W. M. MacDonald, *op. cit.*, p. 46.
- (19) *Ibid.*, p. 48.
- (20) *Ibid.*, p. 48.
- (21) OECD, 1970, *Reviews of National Policies for Education; Ireland*, p. 47.
- (22) W. M. MacDonald, *op. cit.*, p. 59.
- (23) OECD, 1969, *Reviews of National Policies for Education; Sweden*, p. 19.

- ②4 拙稿、1980、「スウェーデンの教育計画 — 教育計画の事例的研究 —」『広島大学大学院教育学研究科博士課程論文集』第6巻 p. 41.
- ②5 W. M. MacDonald, *op. cit.*, pp. 66-69.
- ②6 OECD, 1971, *Educational Policies for the 1970's*, pp. 135-146.
- ②7 OECD, 1974, *Participatory Planning in Education*,
- ②8 1955年-60年の間に起点をもつ国家開発計画を有する国は、加盟23ヶ国中、10ヶ国であった。
- ②9 W. M. MacDonald, *op. cit.*, p. 79.
- ③0 *Ibid.*, p. 77.
- ③1 デンマーク、日本、ポルトガルなどのカントリー・レポート（1968 - 1969年）
- ③2 W. M. MacDonald, *op. cit.*, p. 98.
- ③3 OECD, 1971, *Educational Policies for the 1970's*, p. 143.