

## E.W.アイズナーの教育目標論の再検討

岡村 亮佑

### はじめに

本稿では、米国のカリキュラム研究者 E.W.アイズナー (Eisner, Elliot) による行動目標論批判、および彼自身の教育目標論を検討する。カリキュラム構成や授業構成に先んじて教育目標を事前に設定すべきか否かは、カリキュラム研究における中心主題を占めてきた。1950年代初頭、シカゴ大学の R.W.タイラー (Tyler, Ralph) は、教育目標の設定、学習経験の選択、学習経験の組織、教育目標に基づく評価という四段階でカリキュラム開発を定式化した<sup>1</sup>。タイラー原理と称されるこの定式化は、教育内容を名詞で示す内容的局面と学習者に求める具体的な学びの姿を動詞で示す行動的局面での目標叙述を行う行動目標 (behavioral objectives) 論を隆盛させた。

その一方で、タイラー原理などの教育目標に基づくカリキュラム開発モデルは手厳しい批判にさらされてきた。本稿が着目するアイズナーによる行動目標論批判もその一つである。国内外の先行研究において、アイズナーは、タイラーやその後継者 B.S.ブルーム (Bloom, Benjamin) から行動目標論者への批判を展開し、教育目標の規準性を否定した論者として知られる<sup>2</sup>。カリキュラム構成における教育目標設定の是非をめぐる問題は、田中耕治が「ブルーム・アイズナー論争 (問題)」<sup>3</sup>と称したように、アイズナーの行動目標論批判を中心に論じられてきた。

アイズナーの教育目標論を扱う先行研究には、田中の研究に加え、鶴田清司、桂直美、佐藤絵里子の研究がある。田中は、アイズナーによる行動目標論批判を取り上げ、その妥当性を検証した。その結果、「教育目標の明確化 (clarity)」を志向したタイラーやブルームらの主張と、「教育目標の明細化 (specification)」を志向した R.メイジャ (Mager, Robert) や W.J.ポファム (Popham, James) らの主張の違いをアイズナーが看過しており、その批判は後者に対しては適切な一方で、前者への批判としては妥当ではないと結論づけた<sup>4</sup>。さらに、田中や鶴田は、アイズナーが行動目標に加えて、表現目標 (expressive objectives) や問題解決目標 (problem-solving objectives) の概念を提唱したことを示した<sup>5</sup>。また、桂や佐藤もアイズナーの行動目標論批判や表現目標概念の提起に着目し、その理論的深淵にデューイの芸術哲学を見出している<sup>6</sup>。

以上の先行研究の蓄積に対して、本稿がアイズナーの教育目標論の再検討を要請するのは次の二つの理由による。第一に、先行研究ではアイズナーの行動目標論批判の参照先が1967年の論文「教育目標：助けか妨げか (Educational Objectives: Help or Hindrance?)」<sup>7</sup>に集中し、67年以後の展開が吟味されていないためである。第1章で検討するように、アイズナーが批判対象とした論者や論点は、1967年の論文とその後の論考では変化が見られる。重要なのは、その展

開を考慮する場合、ブルーム・アイズナー論争は田中が導いた帰結とは異なる結論に達することである。したがって本稿は、アイズナーの行動目標論批判の展開を整理し、その対象を明らかにすることを第一の目的とする。第二に、アイズナーの三種の目標概念の連関や意義、実践への適用過程が十分に検証されていない点である<sup>8</sup>。先行研究においては、各目標概念の紹介はなされているが、各目標の叙述例や三種の目標の差異などは不明瞭である。また、表現目標概念が採用されたカリキュラム開発事例であるケタリング・プロジェクト<sup>9</sup>での使用の実際は明らかにされていない。よって、第2章では理論的側面から、第3章では実践的側面からアイズナーの教育目標論を検討し、その内実は彼が批判対象とした行動目標論を乗り越えていたのか、また具体的実践にいかなる示唆を与えるのかを検討することを、本稿の第二の目的とする。

## 1. アイズナーによる行動目標論批判の再検討

第1章では、1960年代後半からの行動目標論への批判的論調において、アイズナーがいかなる主張を展開し、それがどのような意義を有するものであったのかを検討する。

### 1-1. 米国における行動目標論批判の台頭

1960年代半ば、新カリキュラム運動<sup>10</sup>の成熟期を迎えていた米国では、事前に設定された教育目標に沿って学習経験を組織することが、カリキュラム計画における暗黙の前提となっていた。その理論的背景には、高次の認知領域や情意領域にも行動目標論を拡大させたブルームによるブルーム・タキソノミーや、一般的な教育目標をさらに下位目標へと細分化することで段階的な教授・学習過程を志向したメイジャやポファムらの行動目標論が位置づいていた。

他方同時期には、教育目標を事前に設定することの有効性に対する疑念が芽生えつつあった。たとえば、イリノイ州での初等学校科学プロジェクトのカリキュラム開発に参画した J.M.アトキン (Atkin, Myron) は、「あまりにも早く目標を記述することによって、潜在的ではあるが意義深い成果は霞んでしまう」と述べ、同プロジェクトでは、事前に設定した目標に対応した評価ではなく、教室と生徒の観察による評価方法が採用された<sup>11</sup>。また、ウィスコンシン州立大学のカリキュラム研究者 J.B.マクドナルド (Macdonald, James) は、彼の師 V.E.ヘリック (Herrick, Virgil) やその共同研究者であったタイラーが切り開いたアプローチを技術的合理主義の神話として評した。彼は、事前に目標を設定する合理的アプローチでは人間や現実の複雑性に耐えないことを指摘し、事後の振り返りによって初めて目標が浮かび上がるという視点の存在を示した<sup>12</sup>。ただし両名の主張を含め、行動目標論への批判を主題に据えた論文は未だ存在していなかった。

そのような状況において、行動目標論への批判を正面から行い、論争の表舞台に登壇したのがアイズナーであった。彼は、1966年の全米教育学会 (American Educational Research Association: AERA) の第50回シカゴ大会での発表をもとに翌1967年に論文「教育目標：助けか妨げか」を刊行し、以後同論文は、行動目標論批判の先駆的業績に位置づいた。加えて、同年には AERA の B 部門「カリキュラムと目標 (Curriculum and Objectives)」に教育目標をめぐる論点を検討する教授目標委員会が設けられ、アイズナーは、委員会の提案者であり議長を務めたポファムによって、H.J.サリバン (Sullivan, Howard)、L.L.タイラー (Tyler, Louise) と共に招集された。このうち、アイズナーを除く三名は行動目標論の推進者であり、同委員会はアイズナーとその他

三名、とりわけポファムとアイズナー間の論壇の場として機能した<sup>13</sup>。

上述の論文においてアイズナーは、行動目標論の限界として次の四点を指摘する。それは、第一に教育目標では指導過程の複雑性を十分に記述することができない点、第二に芸術など教科内容によっては教育目標との整合性を欠く点、第三に教育目標に基づく評価では「基準の適用 (the application of a standard)」と「判断の行使 (the making of a judgment)」が区別されない点<sup>14</sup>、第四に教育目標の設定が必ずしも学習経験の選択や組織に先行するとは限らない点である。ここで主な批判の対象とされたのはタイラーやF.J.ボビット (Bobbitt, Franklin) をはじめとするシカゴ大学の研究グループ<sup>15</sup>である。ただしそれ以上に、その有用性が自明視されていた行動目標論の負の側面を明らかにし、カリキュラム研究の俎上に載せることが目的とされていた<sup>16</sup>。

では、アイズナーの行動目標論批判はどのように受け止められたのか。先ほどの論文に対し同誌同号にて掲載された、アイズナーの論文へのコメントをみてみよう。まず、ブルームとともにタキノノミ開発に携わったJ.T.ヘイスティング (Hastings, Thomas) は、アイズナーは「行為の特定 (specificity of acts) と行動の明確化 (specifying behavior) を同一視している」という。つまり、より一般的な行動動詞での目標叙述を試みたタイラーと行動動詞をより細分化することでの目標叙述を試みたボビットでは、その教育目標が求める観察可能性 (具体性) の度合いにおいて異なる立場にあることを指摘した<sup>17</sup>。同様にA.ペイン (Payne, Arlene) も、「アイズナーは行動一内容用語で形作られる教育目標の制限的性質について極端な立場を記述している」と述べ、アイズナーの批判はタイラーやブルームの行動目標論には適合しないと結論づけた<sup>18</sup>。

既に述べたように、アイズナーの行動目標論批判の妥当性を行動目標論の推進者における複数の立場から検討し、その評価軸を教育目標の具体性に求める傾向は国内の先行研究にも共通する見解である。すなわち、アイズナーの行動目標論批判は、外的に観察可能な行為まで教育目標を明細化しようとしたメイジャ、ポファムらの主張と、より一般的な教育目標を明確化することに価値を置いたタイラーやブルームの主張を混同しており、前者の立場に対する批判としては適切である一方、後者に対する批判としては不適切であるとみなされていた。

## 1-2. 行動目標論批判の内実

上述のように、1967年の論文でアイズナーが批判の対象としたのは、タイラー原理をはじめとする行動目標論全般であり、行動目標論者内で複数の立場が存在することは明示されなかった。同論文の主張はその先駆性や引用回数多さから大きな影響力をもち、アイズナーの行動目標論批判が参照される際の第一の論拠とされた。ただそれにより、従来の先行研究では、同論文では扱われていない論点や同論文以後の行動目標論批判の展開は十分に参照されなかった。ここでは、それら看過された論点の検討を行い、アイズナーの行動目標論批判の再検討を行う。

第一に、アイズナーは行動目標に限定された教育目標論の限界を指摘した一方で、教育目標の使用を全面的に否定したわけではない。行動目標論批判を行う際、アイズナーはこの点を常に強調する。彼は、行動目標の有効性を認めた上でそれが教育実践の教条となることを批判していた。また同時に、教師の指導性を排し、無計画・無目的な教育活動を行うことも拒んだ。そのためアイズナーは、「明細化された目標を立てることが教育計画の唯一かつ最も重要なステップであると主張する熱狂者の考え方を否定するとともに、子どもたちが何を学ぶべきかを

説明したり予測したりする試みは、教育的に誤っていると主張する議論を否定」<sup>19</sup>した。

その一方で、行動目標論に根強い効率性の追求を前提とする教育観を彼は一貫して否定した。「どのように教育目標が記述・使用されるべきかを決定するという問題は、単なる技術の問題ではなく価値の問題である」<sup>20</sup>。アイズナーは、米国の教育界に通底する思潮を、産業のメタファー（テイラー方式<sup>21</sup>の輸入に代表される効率性の追求）、行動主義のメタファー（行動主義心理学に代表される科学性の追求）、生物学のメタファー（J.デューイ（Dewey, John）の理論に代表される子どもの生命の重視）で語る。そして、教育を「行動の形成」とみならず前二者のメタファーではなく、「アートに導かれた出会いの過程」と捉える生物学のメタファーに立脚すべきと述べた<sup>22</sup>。ここでの批判の対象は、新カリキュラム運動と連動して1950年後半から隆盛したメイジャやR.ガニエ（Gagne, Robert）らの軍事・産業心理学を背景とする行動目標論である。アイズナーは、効率性の追求と行動主義を掲げる両分野の参入により、「教育目標（*educational objectives*）」が「教授目標（*instructional objectives*）」へ、さらには「行動目標（*behavioral objectives*）」へ変容したこと、つまり目標の語に冠される形容詞の変化とともに、教育的な価値が問われることなく教育活動が規定され、「教育と訓練を混同する結果」となったことを痛烈に批判した<sup>23</sup>。

他方で、1967年の論文以後の行動目標論批判においては、タイラーやブルームらの目標論に対する直接的な批判はなされていない。むしろ上述のメイジャらの教育観に比して、タイラーやブルームらの教育観は「より自由で人間的」であり、「メイジャやポファムといった論者が必要と主張する高度な度合いの明確性を求めない」「緩やかな行動主義」と解釈されている<sup>24</sup>。

ここで留意すべきは、アトキンら他の行動目標批判論者とは一線を画すアイズナーの特殊な立場である。すなわち、彼自身がシカゴ大学の出身でブルームらの薫陶を受けていたこと、加えて、直接の師弟関係はないものの、晩年のタイラーを自身の授業に招聘するなどタイラーに対しても深い敬意を表していたことは重要である<sup>25</sup>。いわばアイズナーは、行動目標論の先駆的批判者であると同時に、タイラーらシカゴ学派の学識に精通した学統の継承者でもあった。

確かに、行動目標論に対する批判的立場を明確にした1967年の論文においては、アイズナーの主張とタイラーの主張は正面から対立するように読める。しかし、先述のAERA教授目標委員会が発足し教育目標に関する論争が深まりを見せる1967年以降では、アイズナーは、タイラーらの行動目標論とメイジャらの行動目標論を腑分けした上で、後者に対する批判を強めていく。同時期には、タイラー自身も教育目標の「明確化は明細化と同義ではない」と述べ、タイラーと、メイジャやガニエらといった論者との隔たりが明らかになった<sup>26</sup>。タイラーが一般的な教育目標を提唱した背景には、教育目標の設定と教材や学習経験の選定を分節化することで、その実践において獲得すべき能力や到達すべき発達度合いを考慮する段階を保障すると共に、教師が演出する教授・学習過程の自由度を確保しようという意図があった<sup>27</sup>。そのため、教育目標の設定すなわち教育内容・方法の決定を意味するメイジャらの目標論に対しては批判的見解を示したといえる。教育目標は教育実践の進行を規定する拘束具ではなく、教授・学習過程の自由度を保障するための装置であるという見解は、アイズナーとタイラーに共通している。

ただしそれは、アイズナーがタイラーやブルームに批判を示さなかったことを意味しない。ブルーム・タキソノミーでは、事前に規定された健康の基準（タキソノミー）に照らして患者（子ども）を診断し、適切な治療（教育）を行うというように、教育の営みが医学とのアナロ

ジー（診断—治療モデル）で語られていると、アイズナーは指摘する。しかし、健康の定義や治療の手順が普遍的かつ一意に定まりやすい医学とは異なり、教育学においては、追求すべき教育的価値は論争的であり、その実践は一回性と文脈性を有するものである<sup>28</sup>。また、教育目標の三つの源泉<sup>29</sup>がどのように関連するのかわからない「タイラー原理やその他のカリキュラム・タキソノミーは、科目レベルのカリキュラムを計画する際に限界を有する」ともいう<sup>30</sup>。アイズナーにとって、タイラーやブルームの理論の限界は、教育目標の設定の是非に解消されるものではない。アイズナーは、両モデルが価値中立の姿勢を貫くことでカリキュラム開発に不可分な教育的価値の論点を看過しかねない点、実践に対してある種の処方箋を提供することが重視される反面、実践が直面する困難（病因）を精査することが軽視され、一回性と文脈性を有する教育実践の複雑さが捨象されかねない点に課題を見出していた。

## 2. アイズナーの教育目標論の成立

第2章では、アイズナー自身の教育目標論を検討していく。それは、教授目標・問題解決目標・表現目標という三種の目標概念によって教育目標論を再構成するものであった。ここでは、まず各目標概念の内実を明らかにし、次いで三種の目標間の差異から問われる論点を析出する。最後に、表現目標概念への批判を取り上げ、アイズナーの教育目標論に内在する課題を示す。

### 2-1. 教育目標論の再構成：教授目標・問題解決目標・表現目標

教授目標（instructional objectives）とは、子どもが身につけるべき特定の行動を明確に規定した目標のことであり、従来の行動目標と同一のものを指す。現に文脈によっては、行動目標とも呼称される。たとえば、「生徒はろくろを使って、高さ5インチ、壁の厚さが1インチの3/4以下のボウルを作ることができる」といった目標叙述は、教授目標として分類される<sup>31</sup>。

表現目標とは、教育的な出会い（an educational encounter）を記述するものである。表現目標は、学習者が達成すべきこと（何ができるようになるか）を規定するものではなく、子どもたちが活動すべき状況、対処すべき問題、従事すべき課題（どのような出会いがあるのか）を特定するものである。表現目標がもたらす学習活動は、規定的（prescriptive）ではなく、想起的（evocative）であるため、子どもの学習成果も一様ではなく、多様なものになる。そのため、目標に準じた共通の評価課題を与える教授目標とは異なり、表現目標では「その固有性と意義を明らかにするために何が製作されたのかを省みること」によって評価が行われる。表現目標の例としては、『失楽園（Paradise Lost）』の意味を解釈する」「針金や木を使って立体的な形を作る」などの目標叙述が該当する。なお、表現目標は、教授目標を代替するものではなく、それを補完するものである。ただしアイズナーは、「表現目標は、教師が最も頻繁にも使用する類【の目標】である」「最も高度な知的モードの仕事は……教授目標よりも表現目標を採用する」と述べ、表現目標に優越性を見出していることは明らかである<sup>32</sup>。

問題解決目標は、教授目標にも表現目標にも属さず、かつ両者の差異をより明確にする補助線を提供する。その性質は、建築家やデザイナーの仕事とのアナロジーで説明される。「建築家には、多くの場合、高度な設計上の制約条件を含んだ問題が与えられる。建築家の仕事は、この問題を取り上げ、それに伴う制約の中で、満足のいく解決策を1つ以上導き出すことである。

建築家やデザイナーは、問題と解決策の両方を与えられているわけではなく、単に技術者や草案者として機能する。クライアントは、それを見れば満足のものだと認識できる一方で、自分自身は解決策を与えられない。建築家の目標は、最良の解決策を選択するために、問題を解決するための方法を考えることである<sup>33</sup>。すなわち、問題解決目標が導く学習活動では、扱う題材、満すべき制約や条件、そして達成すべき成果は与えられつつも、既存の制約の中でその成果を達成する発想や方略が学習者に委ねられている。叙述例には、「見る人に高さを感じてもらえるような、繰り返しのある形を使った粘土の構造物を作る」「織機と毛糸を使って、床に敷いたときに凸に見える敷物を作る」などが挙げられている<sup>34</sup>。

ところで、以上の三種の目標概念の区別は、美術教育分野のみに適応されるわけではない。アイズナーにとって、教育プログラムにおける「どのような活動も表現的な性格を有する」<sup>35</sup>。また、三種の目標間には教授目標—問題解決目標—表現目標といったグラデーションが存在するわけではない。すなわち、「三種の目標間の差異は程度の問題ではなく種類の問題である」<sup>36</sup>。

## 2-2. 三種の目標間の差異

では、三種の目標概念はいかなる点に差異が見出せ、それはいかなる論点を示唆するのか。第一に目標の設定時期の違いであり、第二に目標による学習活動の規定度合いの違いである。

主著『教育的想像力 (*Educational Imagination*)』(1979年)において、アイズナーは自身の教育目標論を図1のように整理する。ここで表現目標は、「表現的成果 (expressive outcome)」へと改称されている。この点に、アイズナーの教育目標論の第一の特徴がある。すなわち、行動目標や問題解決目標の設定は学習活動に先行するのに対し、表現目標は学習活動の後に発見される。アイズナーは、「目標」とは「未到達ではあるものの確固とした、事前に形成されたゴール」を暗示するのに対し、「成果」とは「意図の有無に関わらず、何らかの形で関与の後に最終的に手に入れるもの」を意味すると述べる。表現的成果とは、「個々人の目的や経験に対する豊かな土壌を提供するために意図的に計画された、カリキュラム活動の帰結である」<sup>37</sup>。

この第一の特徴は、第二の特徴である目標による学習活動の規定度合いに直結する。各目標概念が学習活動のどのような点を規定し(表1中×)、どのような点に自由度を有する(表1中○)のかは表1のように整理できる(筆者作成)。ある項目が自由度を有するとは、その項目の決定権が子どもに委ねられることを示し、よって教師がその内実を事前に決定できないことを意味する。行動目標は、学習活動の内実すべてが教師によって事前に決まっており、生徒に望まれる成果は一律なものである。問題解決目標では、学習活動で扱う題材や制約、その成果は一律であるのに対し、その題材にどのように働きかけるのかは生徒ごとに異なる。表現目標では、「パラメタも明細も与えられない。生徒は自分で問題や課題を定義し、自分で解決策を作成することができる」<sup>38</sup>。すなわち、学習活動において扱う題材や制約、題材への働きかけ方、その活動で達成すべき成果の全てが子どもに委ねられる。

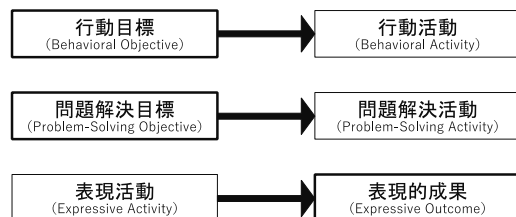


図1 行動目標・問題解決目標・表現的成果<sup>39</sup>

表1 アイズナーの教育目標論の理論的整理

	目標の設定時期	目標による学習活動の自由度		
		学習の題材 制約・条件	発想や方略	達成すべき成果
行動目標	活動前	×	×	×
問題解決目標	活動前	×	○	×
表現目標	活動後	○	○	○

### 2-3. AERA 教授目標委員会における教育目標論争

さて、アイズナーが表現目標の概念を示したのは、上述の AERA 教授目標委員会での議論においてであった。委員会においては、表現目標の提唱を受け止めたポファムらによって、表現目標概念に対する疑問が投げかけられている<sup>40</sup>。それは、次の二つの点に関するものである。

第一に、表現目標の叙述方式に関する批判である。表現目標は教育的な出合いを記述すると述べているが、それは結局子どもが取り組む課題や学習活動を記述するだけに留まっている。よって、表現目標が示すものが、学習後の子どもの望ましい姿を叙述した目標なのか、それとも実際の教授・学習過程で取り組む活動なのかが混同されているという点である。

第二に、そもそもなぜ、表現目標が必要とされるのかという点である。教師の指導性や計画性を否定しないアイズナーは、教師が意図を持って学習活動を提供することを求める。それならば、教師がある教育効果を念頭に置きながら学習活動を選択する点において、表現目標は行動目標と相違ない。その結果、目標を明確化しないリスクを取ることで、目標が達成された際の子どもの具体的な姿が明確になっていないために、指導手法を誤って選択するかもしれない。

以上のポファムらの批判は、表現目標が表1で示した理論的整理に耐えうるものだとしても、実践の場においては、その叙述形式が未確立であることから、実際には行動目標を補完する機能は保持しないのではないかという問いを浮上させる。よって次章では、表現目標が実際に適用されたカリキュラム開発事例としてケタリング・プロジェクトに着目し、その是非を問う<sup>41</sup>。

## 3. カリキュラム開発実践への適用と課題

第3章では、ケタリング・プロジェクトのレッスンプランの分析から、実践場面で表現目標がいかに用いられたのかを検討し、そこからアイズナーの教育目標論の意義と課題を解明する。

### 3-1. ケタリング・プロジェクトにおける表現目標の使用と実際

ケタリング・プロジェクトは、小学校段階の美術教育における学問中心カリキュラムの開発事例として広く知られる<sup>42</sup>。教師の指導性を排し、子どもの想像・創造力のままに美術制作を行うことを理想とした美術教育への批判意識から、美術教育に固有な認識の形成とその意図的な教授が目指され、制作領域（単元「描画」「絵画」「版画」）、批評領域（単元「線」「色彩」「構図」）、歴史領域（単元「美術史」）の3領域で7つの単元が開発された。各単元は10のレッスンプラン（美術史は8つ）から構成されている。1つのレッスンプランには、1から3コマ単位での授業計画が含まれており、基本的には、図2に示した項目順に記されている。なお、制作

領域においては「概念」の項目は「方式」と、「原理」の項目は「媒体」と読み替えられている。

レッスンプランの各項目について説明する。

「領域」、「概念」（「方式」）は、そのレッスンプランが3領域7単元のどの部分に該当するのかわを示す。単元「線」のレッスンプランでは、「領域」には批評領域、「概念」には線と記される。

「原理」はそのレッスンで教授する教育内容を、「媒体」はそのレッスンで用いる画材を記す部分である。「理論的根拠」はレッスンで扱う内容やその意義を教師向けに解説する部分である。

「導入活動」「教授活動」「表現活動」では、それぞれ導入時の活動、教授目標に対応する学習活動、表現目標に対応する学習活動の具体が提案される。「評価」ではそのレッスンの評価方法、「補助教材」では、レッスン内で用いる教具が記述される。以上を踏まえれば、「教授目標」「表現目標」は、「原理」や「理論的根拠」を、具体的な学習活動や教材、評価方法に落とし込む役割を担う。それでは、具体的なレッスンプランから表現目標の使用と実際を見ていこう<sup>44</sup>。

まずは、制作領域の単元「素描」のレッスンプランである（表2参照）。制作領域は自己の作品制作の技能を習得することを目的とするため、各レッスンの目標群は教授目標が中心である。対して、ほとんどのレッスンプランには表現目標の叙述は見られない。その代わりに、10のレッスンのうち5つのレッスンプランでは表現活動が提案されている。そこでは、教授活動で習得した技能を用いて、子どもが自己表現を行う活動が設けられている。たとえば、表2に示したレッスン3は、教授目標(a)(b)を習得するための教授活動1・2（内部が6分割された6×9インチ紙の各マス目に様々な筆圧や筆跡で紋様を描き、明暗度の違いを出す技法を習得するなど）と、表現活動（「あなたがお父さんの前でオ父さんの時計を踏み抜いた時、どんな感じになる」かをさまざまな明暗度を用いて描く活動など）から構成される。ここでの表現活動は、教授活動で身につけた明暗の技法を使って、自分自身の作品にその技法を用いる機会を提供している。さらに、表現活動（A）は5つ、表現活動（B）は4つの選択肢が用意されており、多数の選択肢の中から実際に取り組む題材を子どもが選択できるようになっている。

次に、批評領域の単元「線」のレッスンプランである（表3参照）。批評領域では制作・鑑賞する際に必要となる知識や視点、概念を獲得することが目指される。よって、批評領域の目標叙述や学習活動は、一つのレッスンの中に知識の習得（認識・知覚すること）とそれを応用すること（描写・作成すること）の両側面が含まれている。そして前者は共通内容の習得を目指す教授目標・活動として、後者は成果の多様性を認める表現目標・活動として設定される。表3に示したレッスン4では、作者名を伏せたままV.W.ゴッホ（Gogh, Vincent）の《アルル：麦畑からの眺め》と《アルルの跳ね橋》、J.L.ダヴィット（David, Jacques-Louis）の《ホラティウス兄弟の誓い》の三つの複製画における線の質を比較し、どの作品とどの作品が同一の作者であるかを子どもたちに議論させる教授活動が提案されている。その後、自己の作品制作の過程においても線の質感を変化させることで、習得した内容を応用する表現活動が与えられている。

- |  |
|--|
| 1. 領域 (Domain)   |
| 2. 概念 (Concept) / 方式 (Mode)  |
| 3. 原理 (Principle) / 媒体 (Medium)                                    |
| 4. 理論的根拠 (Rational)  |
| 5. 教授目標 (Instructional Objectives)<br>表現目標 (Expressive Objectives) |
| 6. 導入活動 (Introductory Motivating Activity)                         |
| 7. 教授活動 (Instructional Activities)<br>表現活動 (Expressive Activities) |
| 8. 評価 (Evaluation)   |
| 9. 補助教材 (Support Materials)  |

図2 レッスンプランの項目<sup>43</sup>



表2 制作領域の単元「素描」レッスン3のレッスンプラン<sup>45</sup>

【方式】素描
【媒体】フェルトペン
【目標】 (a) 筆圧、線の方向、線の間隔を変えることで、異なる明暗度を生み出すペンの使い方を学ぶ。 (b) 奥行きを表現するために、これらの異なる明暗度を使用することを学ぶ。
【理論的根拠】 二次元に描くときの主要な問題の一つは、三次元の錯覚を創り出すことである。芸術家はさまざまな手段を用いてこの錯覚を達成する。それら手段の中で、明暗度の対比が利用される。[後略]
【教授活動1】 6つの長方形に分割された6×9インチの画用紙を各生徒に与える。ペンの筆使いや押し付け方の強弱で、種々の明暗度が作られていることを示してみせる。この活動で子どもたちは、明度が明るいもの、暗いもの、中間のもの、といった種々の明度をもつ素描をする。
【教授活動2】 【省略】(引用者註：6×9インチの画用紙を各子どもに2枚配り、画用紙内を自由に分割させてそれぞれの領域を明暗度の異なるように描画するといった活動が提案されている)
【表現活動】 (A) さまざまな明暗度を用いて、次のようなものを描いてみる。 1. 何か幻想的で不思議なものが陰(自分の部屋、物置、木、ベランダの下など)に隠れている。 2. あなたは、庭にあるプールの底に多くの見知らぬ生き物(魚やトカゲなど)を見ることが出来る。何匹かは水面から遠く霞んでいて、何匹かは水面近くではっきり見える。 3. あなたは、サンフランシスコ湾の霧に消えた船の上にいる。突然、遠くにぼんやりとした輪郭が見え、次第によりはっきりと見えてきた。何が見えてきたのかを描きなさい。 4. あなたが学校から家へと歩いているある日のこと。突然、地面が揺れ始めて、裂けた地面の中に、あなたは下へ下へと落ちてしまった。そして、何か柔らかくて膨らんだものの上に着地した。あなたの目が暗闇に慣れてきたとき、あなたが目にしたのは……。 5. あなたは砂漠で迷っている。暑くて喉も乾いている。遠くに、人なのか物体なのか斑点を見つけた。近づいてみて、あなたが目にしたのは……。 (B) さまざまな明暗度を用いることで、以下のことをどのように表現できますか。 1. あなたがお父さんの前でお父さんの時計を踏み抜いた時、どんな感じになるでしょうか。 2. あなたが台所のキッチンの上でピーナッツバターサンドイッチを作っている時に、あなたのお母さんが入ってきて、そのことを見つけた時のお母さんの表情はどんな感じですか。 3. 新しい子犬を目にして腕の中で抱いた時の気持ちは、どんな感じですか。 4. とても急いでいる人、怒っている人、悲しんでいる人は……。

表3 批評領域の単元「線」レッスン4のレッスンプラン<sup>46</sup>

【概念】線
【原理】絵画やその他芸術作品における線の扱いは、しばしば高度に一貫している。
【理論的根拠】 前回の授業によって、子どもたちは異なった線形の効果は異なった媒体によって達成されることを認識している。それによって、子どもは作品の全体効果はしばしば似たような線形の質を利用することで一貫性が達成されるということも認識できるため、このことは重要である。[後略]
【目標】 子どもは、実在する作品に同一の線形の要素が一貫して使用されていることを認識できる。そして、求められた場合には自分自身の作品にも一貫性をもたらすことができる。
【教授活動】 【前略】三つの大きな複製を用意する。それは、ゴッホの《アルル：麦畑からの眺め》と《アルルの跳ね橋》、J.L.ダヴィットの《ホラティウス兄弟の誓い》である。各絵画の線形の一貫性を議論させる。ゴッホの絵はどちらも比較的スウィフトで自由な線で特徴づけられる一方、ダヴィットは優美な線の要素によって特徴づけられる。その後、子どもにどの二つの絵画が同じ芸術家によって描かれたものなのかを推測させる。[後略]
【表現活動】 天気の良い日に、水平線が低く、雲が直線的に配置された絵を子どもに描かせる。子どもに達成させたい効果——単に天気の良い日、力のある子どもならば暖かい日、平和な日、どんよりした日など——に応じて、線の要素の使い方を一貫させることに注意させる。その後、子どもたちで作品を見せ合い、議論させる。[後略]

最後に、歴史領域の単元「美術史」である。最大の特徴は、本領域ではどのレッスンにも表現目標や表現活動が存在しない点である。歴史領域のレッスンは、講義の形式は取らないまでも、教師が主導してクラス全体に働きかける教授活動によって単元が構成された。

### 3-2. アイズナーの教育目標論の成果と課題

以上の検討を踏まえてアイズナーの教育目標論の成果と課題を明らかにしていく。まずは、前節で取り上げたケタリング・プロジェクトにおける教授目標や表現目標の特徴を考察する。

第一に、各単元では、段階的な目標設定によって、特に教授目標によって、系統的に美術の知識や技能を指導することが目指されていた。ケタリング・プロジェクトは、新カリキュラム運動での行動目標論の隆盛を反映して、教授目標に基づくカリキュラム開発を行っていた。教授活動は、「異なる明暗度を生み出すペンの使い方」や、一つの「作品に同一の線形の要素が一貫して使用されている」事実などをクラス全体で学習する段階であり、学習の題材、教授活動の過程、教授活動によって達成される成果は、教師によって提供される画一的なものであった。

第二に、制作領域では表現目標がレッスンプランに明記されることはなく、代わりに表現活動の提案がなされていた。批評領域では、表現目標は習得した知識を用いる制作活動の目標として叙述された。ただ批評領域のレッスンプランにおいても、表現目標により表現活動が導かれるというよりは、表現活動の記述そのものを充実させることに力点があるといえるだろう。

つまり、表現目標は、目標として事前に記述されるのではなく、表現活動の帰結として事後的に発見される表現的成果としてレッスンプランに組み込まれたといえる。また表現活動では、子どもの選択次第で多様な成果を生み出さる活動が提案されていた。学習の題材は複数の選択肢から選ぶことができ、作品制作の過程も子どもごとに異なるものとなる。したがって、表現活動により達成される成果、すなわち完成作品も多様な種類や表現となりうるものであった。

第三に、教授活動（目標）と表現活動（目標）の関係性についてである。制作領域や批評領域では、教授活動が知識や技能を習得する段階に位置づく一方、表現活動は自己の作品制作に対するそれらの応用段階であった。このように両者は、知識や技術の習得と応用の段階をそれぞれ担っていた。それは、教師の指導性を重視するか子どもの創造性を重視するかという美術教育カリキュラムのジレンマを教授活動と表現活動の役割分担により解消するものといえよう。

アイズナーの教育目標論は、行動目標論を表1に示した観点から再構成し、単一的・単線的な教育観を払拭する目標概念の可能性を切り開いた点に成果を見出せる。ケタリング・プロジェクトのレッスンプランにおいては、教授目標（活動）によって系統的に美術の知識や技能を指導するとともに、表現目標（活動）を設けることによって、教授目標によっては導き出されない活動——多様な成果を生み出さる活動や子どもの創造性を重視した活動——をカリキュラム計画に組み込むことに成功した。それは、アイズナーが批判していたメイジャやポファムらの行動目標論に対する有効なオルタナティブを示しているといえよう。

その一方で、ケタリング・プロジェクトのレッスンプランからは、アイズナーの教育目標論に内在する課題も垣間見える。第一に、制作・批評領域における自己の作品制作への応用過程としての位置づけ、そして歴史領域での不採用の事実を踏まえれば、表現目標は実質的には芸術分野への親和性が高いものであった。実際に、美術科を除く他教科における表現目標叙述の

範例はほとんど示されておらず、表現目標に基づく他教科での実践の具体像は不明瞭である。第二に、表現目標の叙述方式に関してである。教育的な出会いを記述するという方式は、ポフアムらの第一の指摘にもあったように、結局は子どもの学習活動をそのまま記述することに終始していた。表現目標は表現的成果として事後的に発見されるとの見解をアイズナーは示しているが、表現活動そのものをいかに計画するのか、表現活動の内実をいかなる方法で叙述するかといった点への言及は行っていない。第三に、アイズナーの教育目標論はタイラーやブルームの行動目標論の射程を必ずしも越えるものではなかったといえる。教授目標（活動）と表現目標（活動）は、実際のカリキュラム計画においては、知識・技能の習得段階と応用段階の役割を分担する機能を有していた。しかし、タイラーらの行動目標論が、知識の分析や総合といった高次の認知領域を含むものであったことを踏まえれば<sup>47</sup>、タイラーらは動詞を分類する（たとえば、「習得する」から「創造する」へ）ことによって、教授活動と表現活動を規定する目標を書き分けるであろう。表2の例でいえば、表現活動（B）では「明暗の対比を用いて、喜怒哀楽の感情が伝わるような作品を創造する」といった目標を設定することが可能である。

## おわりに

最後に、冒頭で示した本稿の目的に回答する形で、本稿から得られる示唆を二点記しておく。

第一に、アイズナーは行動目標論者内での複数の立場を認識し、タイラーやブルームといったより一般的な行動目標の叙述を志向する論者と、メイジャヤガニエといった教育目標の下位目標への細分化を志向する論者を腑分けした上で、後者の立場、特にその教育観を批判した。他方、タイラーらに対する批判点は教育目標設定の是非に解消されるものではなかった。このことは、ブルーム・アイズナー論争として解釈されてきたタイラー・ブルームとアイズナーの関係性を再検討する必要性を示唆する。ブルーム・アイズナー論争は、一方では、目標設定の是非をめぐるメイジャ・ポフアムとアイズナー間の論争であり、他方では、カリキュラム開発における価値中立の枠組み（診断—治療モデル）の是非をめぐるタイラー・ブルームとアイズナーの志向性の違いを示すものであった。よって今後は、タイラー・ブルームとアイズナー間の主張の違いを、教育目標設定の是非に解消されない論点から再検証することが望まれるだろう。

第二に、アイズナーの教育目標論——行動目標・問題解決目標・表現目標——は、彼が批判対象としたメイジャらの行動目標論へのオルタナティブを示した一方、タイラーやブルームらの行動目標論を必ずしも乗り越えるものではなかった。表現目標概念は、実践的には、美術科以外での具体像は不明瞭で、表現目標（活動）の叙述方式は十分には示されなかった。

ただしそれは、アイズナーが示した三種の目標概念が不要であるということではないだろう。アイズナーの教育目標論の意義は、教育目標の叙述方式を拡大した点ではなく、目標による学習活動の規定度合いに多様な類型を示した点にあると考える。たとえば、「明暗の対比を用いて、喜怒哀楽の感情が伝わるような作品を創造する」という目標を設定した場合、表2の表現活動のように、扱う題材や発想、達成すべき成果がすべて子どもに委ねられる学習活動も考える一方で、既に題材の輪郭が描かれた画用紙を配布し、規定の領域を規定の明暗度で塗りつぶす学習活動（行動目標）や、喜怒哀楽の感情を伝えるという問題が解決されるのであれば、それぞれの輪郭内をどのような明暗度で塗るかは子どもの自由に任せる学習活動（問題解決目標）

も想定される。このように同一の目標叙述であっても、それが実際の学習活動をどれほど規定するのは多様である。そして、表現目標や問題解決目標はその差異を表出させる概念である。よって、表1によって整理された三種の目標概念は、目標叙述の類型としてよりもむしろ、目標による学習活動の規定度合いを分析する装置として用いることが有効であろう。

本稿の結論において、教育目標の設定の是非という論点に留まらない観点から、タイラー・ブルームとアイズナーの主張の違いを検討すべきだと論じた。それでは、アイズナーによるタイラー原理の批判的継承はいかになされたのか。今後の課題としたい。

## 註

<sup>1</sup> Tyler, R.W., *Basic of Curriculum and Instruction*, The University of Chicago Press, 1949.

<sup>2</sup> Hogben, D., “The Behavioral Objectives Approach: Some Problems and Some Dangers,” in *Journal of Curriculum Studies*, 4(1), 1972, pp.42-50 や Pratt, D., “Humanistic Goals and Behavioral Objectives: Towards a Synthesis,” in *Journal of Curriculum Studies*, 8(1), 1976, pp.15-26、および安彦忠彦編『カリキュラム研究入門』勁草書房、1985年など。

<sup>3</sup> ブルーム・アイズナー論争とは、1967年の論文でのアイズナーによるタイラー・ブルームの行動目標論への批判と、それに対するブルームの反論 (Bloom, B.S., *All Our Children Learning*, McGraw-Hill, 1981, pp.223-244) を指す (田中耕治「教育目標とカリキュラム構成の課題」『京都大学教育学部紀要』第28号、1982年、pp.101-113 および田中耕治『「教育評価」の基礎的研究』ミネルヴァ書房、2022年)。なお、教育目標の明確化・明細化の区別に関しては、田中耕治、前掲論文および石井英真「アメリカにおける教育目標論の展開」『カリキュラム研究』第18号、2009年、pp.59-71を参照されたい。

<sup>4</sup> 田中耕治、前掲論文。

<sup>5</sup> 同上、および鶴田清司「E.W.Eisnerの教育評価論の検討」東京大学教育学部教育方法学研究室編『教育方法史研究 第三集』教育方法学研究室紀要第三号、1986年3月、pp.117-139。

<sup>6</sup> 桂直美『芸術に根ざす授業構成論』東信堂、2020年、および佐藤絵里子『1950～70年代のアメリカにおける美術教育評価論に関する研究』筑波大学博士論文、2016年。

<sup>7</sup> Eisner, E.W., “Educational Objectives: Help or Hindrance?,” in *The School Review*, 75(3), 1967, pp.250-260.

<sup>8</sup> その原因として、アイズナーの教育目標論が、彼が提唱したカリキュラム評価の概念である「教育的鑑識眼 (educational connoisseurship)」「教育批評 (educational criticism)」と常にセットで紹介されてきたことがあるだろう。その分、目標概念そのものへの着目は背景に退きがちであった。

<sup>9</sup> ケタリング・プロジェクトとは、1967年9月から1969年8月にかけて、アイズナーがディレクターとなって実施した小学校の美術科カリキュラムの開発プロジェクトである。

<sup>10</sup> 新カリキュラム運動とは、1957年のスプートニク・ショックを契機とする、米国での学問中心カリキュラムの開発運動である。ケタリング・プロジェクトは、その一事例といえる。

<sup>11</sup> Atkin, J.M., “Some Evaluation Problems in a Course Content Improvement Project,” in *Journal of Research in Science Teaching*, Vol.1, 1963, pp.129-132.

<sup>12</sup> Macdonald, J.B., “Myths About Instruction,” in *Educational Leadership*, 22(7), 1965, pp.571-576+609-613.

<sup>13</sup> Popham, W.J., “Must All Objectives Be Behavioral?,” in *Educational Leadership*, 29(7), 1972, pp.605-608.

<sup>14</sup> アイズナーは、事前に規定された尺度 (教育目標) に照らして評価すること (基準の適用) と、個人に内在する判断の節目に従って評価すること (判断の行使) の違いを指摘し、教育実践への評価では後者の立場が採用されるべきだと主張する (Eisner, op. cit., 1967, pp.255-257)。

<sup>15</sup> 教育目標を明確化し、それに基づく授業と評価を構想するシカゴ大学の研究グループは、タイラーやその後継者ブルームを中心とする「シカゴ学派」と総称される場合がある。ただし、タイラーの前任者ボビットをその一員とみなすべきか否かには慎重になる必要がある (田中耕治、前掲書、p.185)。

<sup>16</sup> Eisner, op. cit., 1967, pp.250-260.

<sup>17</sup> Hastings, J.T., “Some Comments by J. Thomas Hastings,” in *The School Review*, 75(3), 1967, pp.267-271.

<sup>18</sup> Payne, A., “Some Comments by Arlene Payne,” in *The School Review*, 75(3), 1967, pp.272-277.

<sup>19</sup> Eisner, E.W., “Do Behavioral Objectives and Accountability Have a place in Art Education?,” in *Art Education*,

26(5), 1973, p.3.

<sup>20</sup> Eisner, E.W., “Instructional and Expressive Objectives: The Formation and Use of Curriculum,” in Popham, W.J., (ed.) *AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation 3 Instructional Objectives*, 1969, Rand McNally & Company, p.8.

<sup>21</sup> テイラー方式とは、F.W.テイラー（Taylor, Frederick）が提唱した近代労務管理の方法である。なお、ボビットは、テイラー方式に着想を得て、成人の社会活動を教育目標としてリスト化する活動分析法を提唱している。

<sup>22</sup> Eisner, *op. cit.*, 1969, pp.3-10.

<sup>23</sup> Eisner, *op. cit.*, 1973, p.3.

<sup>24</sup> Eisner, E.W., “Review: Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning by Benjamin S. Bloom, J. Thomas Hastings and George F. Madaus,” in *Studies in Art Education*, 14(1), 1972, p.70.

<sup>25</sup> Eisner, E.W., “Benjamin Bloom, 1913-99,” in *Prospects; Paris*, 30(3), 2000, pp.387-395、ジョイ・A・パーマーほか編（広岡義之ほか訳）『教育思想の50人』青土社、2012年（原著2001年）、pp.105-111。

<sup>26</sup> Tyler, R.W., “The Father of Behavioral Objectives Criticizes Them: An Interview with Ralph Tyler,” in *The Phi Delta Kappan*, 1973, 55(1), pp.55-57.

<sup>27</sup> 田中耕治、前掲書、p.33。

<sup>28</sup> Eisner, *op. cit.*, 1972, pp.70-71.

<sup>29</sup> ここでは、タイラー原理における目標策定の基準となる三つの源泉「学習者についての研究」「現代生活の研究」「教科専門家から得られる示唆」を指す（Tyler, *op. cit.*, 1949.）。

<sup>30</sup> Eisner, E.W., “Concepts, Issues, and Problems in the Field of Curriculum,” in Mattil, E. L. (ed.), *A Seminar in Art Education for Research and Curriculum Development*, USOE Cooperative Research Project No. V-002, University Park: The Pennsylvania University, 1966, p.233.

<sup>31</sup> Eisner, E.W., *op. cit.*, 1973, p.4.

<sup>32</sup> Eisner, *op. cit.*, 1969, pp.14-18.

<sup>33</sup> Eisner, *op. cit.*, 1973, p.4.

<sup>34</sup> *Ibid.*, p.5.

<sup>35</sup> Eisner, E.W., *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*, Macmillan Company, 1979., p.105.

<sup>36</sup> Eisner, E.W., “Emerging Models for Educational Evaluation,” in *The School Review*, 80(4), 1972, p.583.

<sup>37</sup> Eisner, *op. cit.*, 1979, pp.100-105.

<sup>38</sup> Eisner, E.W., “Emerging Models for Educational Evaluation,” in *The School Review*, 80(4), 1972, p.582.

<sup>39</sup> Eisner, *op. cit.*, 1979, p.105 of the Figure2 を筆者が訳出した。

<sup>40</sup> Eisner, E.W., “Discussion of the Eisner Chapter,” in Popham, W.J., (ed.) *AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation 3 Instructional Objectives*, 1969, Rand McNally & Company, pp.19-29.

<sup>41</sup> なお、ケタリング・プロジェクト実施時点では、問題解決目標は提唱されていない。しかし、アイズナーの教育目標論が適用された事例が本事例に限られること、問題解決目標はあくまで、教授目標と表現目標の差異を明確にする「補助線」であることを考慮し、本事例を扱う意義があると考えた。

<sup>42</sup> ケタリング・プロジェクトに関する先行研究として、岡崎昭夫『現代アメリカにおける美術教育のカリキュラム開発に関する研究』筑波大学博士論文、1996年がある。なお、岡崎も目標分析を行なっているが、それは開発されたカリキュラムの構造や具体的内容を明らかにするためである。本稿は、岡崎の研究成果に学びつつ、表現目標が具体的なカリキュラムにおいていかに機能したのかに着目する。また、以下の記述はプロジェクトの報告書 Eisner, E.W., *Teaching Art to the Young: A Curriculum Development Project in Art Education*, REPORT: STANFORD UNIVERSITY, 1969 に基づく。

<sup>43</sup> *Ibid.*, p.18 や実際のレッスンプランを参照して筆者が訳出した。

<sup>44</sup> シラバスの原本を入手することは困難であったため、目標群やシラバスの中身については、原本の複製版である Eisner, E.W., *Stanford University Kettering Project Curriculum in the Visual Arts*, Reprinted by Permission Office of Instructional Services Department of Education State in Hawaii, 1972 を参照した。

<sup>45</sup> *Ibid.*, pp.18-24 のレッスンプランより一部抜粋。

<sup>46</sup> *Ibid.*, pp.25-30 のレッスンプランより一部抜粋。なお頁番号は領域毎に振り直されている。

<sup>47</sup> 田中耕治、前掲書、pp.24-34。

（日本学術振興会特別研究員 教育方法学・発達科学コース 博士後期課程1回生）

（受稿2022年8月30日、改稿2022年11月7日、受理2022年12月15日）

## E.W.アイズナーの教育目標論の再検討

岡村 亮佑

本稿では、米国のカリキュラム研究者 E. W. アイズナーの教育目標論の再検討を行う。先行研究において彼の所論は、R. W. タイラーや B. S. ブルームへの批判として解釈されてきた。それに対して本稿は、次の二つの示唆を導き出した。第一に、アイズナーの行動目標論批判は、より一般的な目標叙述を志向したタイラーらよりもむしろ、下位目標への細分化を志向した R.メイジャや W.J.ポファムらの所論やその教育観を批判するものであった。よって今後は、タイラーらとアイズナー間の主張の違いを、教育目標設定の是非に解消されない論点から検証すべきと論じた。第二に、アイズナーの教育目標論はメイジャらの行動目標論へのオルタナティブを示した一方、タイラーらの行動目標論を必ずしも乗り越えるものではなかった。他方で、アイズナーの教育目標論は、目標による学習活動の規定度合いに多様な類型を示すもので、既存の目標や実践の分析装置となりうる点に意義を有していた。

## A Rethinking of E.W. Eisner's Theory of Educational Objectives

OKAMURA Ryosuke

This paper presents a rethinking of the theory of educational objectives of the American curriculum researcher, E.W. Eisner. In previous studies, Eisner's theory has been interpreted as a criticism of R.W. Tyler and B.S. Bloom. In contrast, this paper reexamines his criticism of behavioral objectives and the theoretical and practical development of his theory of educational objectives and derives two suggestions. First, Eisner criticized the theories of R. Mager and W.J. Popham and their views of education, which were oriented toward subdividing objectives into more detailed objectives, in contrast to those of Tyler and others, which were oriented toward a more general description of objectives. Therefore, it is necessary to reconsider the differences between Tyler's and Eisner's theories, which cannot be resolved into the issue of whether to set educational objectives. Second, while Eisner's theory of educational objectives presented an alternative to the theories of Mager and others, it did not overcome those of Tyler and others. On the other hand, Eisner's theory of educational objectives was significant in that it showed various typologies of the degree to which educational objectives define learning activities and could serve as a device for analyzing existing objectives and educational practices.

**キーワード** : カリキュラム開発、行動目標、表現目標、ケタリング・プロジェクト

**Keywords**: Curriculum Development, Behavioral Objectives, Expressive Objectives, Kettering Project