



TITLE:

<特集>[解題]米国カリキュラム研究  
史覚書 -- 「カリキュラム作成の基  
本:カリキュラム作成に関する委員  
会による共同宣言」を読み解く --

AUTHOR(S):

石井, 英真

---

CITATION:

石井, 英真. <特集>[解題]米国カリキュラム研究史覚書 -- 「カリキュラム作成の基本:カリ  
キュラム作成に関する委員会による共同宣言」を読み解く --. 教育方法の探究 2021, 24: 1-  
17

ISSUE DATE:

2021-03-31

URL:

<https://doi.org/10.14989/262441>

RIGHT:

## 米国カリキュラム研究史覚書

——「カリキュラム作成の基本：カリキュラム作成に関する委員会による共同宣言」を読み解く——

石井 英真

### はじめに

この小論は、本稿に続いて掲載されている全米教育研究協会（National Society for the Study of Education：NSSE）の年報第26号所収の「カリキュラム作成の基本：カリキュラム作成に関する委員会による共同宣言」（the members of the society's committee on curriculum-making (1927). *The Foundations of Curriculum-making: A Composite Statement. The Twenty-sixth Yearbook of the National Society for the Study of Education: Foundations and Technique of Curriculum Construction (Part II: The Foundations of Curriculum Making)*. Public School Publishing, pp.9-28.）（以下、「一般的言明」）の翻訳について、その歴史的な位置づけや内容上の要点について解説するものである。

また、2010年刊行のクライデル（C. Kridel）監修による、『カリキュラム研究事典（*Encyclopedia of Curriculum Studies*）』（SAGE）では、「一般的言明」の基盤となっている、カリキュラム作成に関する18の基本的な問いについて、その後のカリキュラム研究の展開をふまえた回答が示されている。そこで、この現代的な回答についても併せて解説することで、カリキュラム研究の到達点と課題も展望してみたい。18の問いへの新旧二つの回答の行間を補い、比較検討する足場として、カリキュラムを「つくる」ことに関し、後に支配的なパラダイムを形成し、それに対する批判の中から新たなパラダイムの誕生を促すこととなった、社会的効率主義のカリキュラム論の成立と展開の過程も素描する。

### 1. 「一般的言明」の歴史的な位置

1890年代以降、米国において組織的に展開されるようになったカリキュラム研究は、1910年代の後半から

1920年代にかけて活況を呈することとなる。カリキュラム作成に関する初の体系的著作であるボビット（F. Bobbitt）の『カリキュラム（*The Curriculum*）』（1918年）をはじめ、カリキュラムの研究書が相次いで刊行され、カリキュラム研究は教育研究の中心課題と見られるようになった。

しかし、そこには互いに相容れない三つのカリキュラムの思想的立場が存在し、論争や対立が生じていた。第一の立場は、教科中心のカリキュラム思想であり、伝統的で本質的な学問的内容やその獲得を通じた精神陶冶を重視する。第二の立場は、児童中心のカリキュラム思想であり、子どもの興味と欲求や自己活動を重視し、経験カリキュラムを志向する。第三の立場は、社会中心のカリキュラム思想であり、社会の要求や必要を重視し、科学的な社会調査によって実用主義のカリキュラムを志向する。これら三つの立場は、それぞれ教育の重要な一面を捉えているが、全体的な局面を捉えられていないために、一方に偏った見方をしがちであった。

こうしたカリキュラム研究をめぐる、対立と混迷の状況を打開すべく、1920年代の中頃からカリキュラムの問題を総合的に検討し、互いに対立するカリキュラムの思想的立場を調整して、カリキュラム作成の方法を確立していこうという機運が盛り上がった。そこで、NSSEは、1924年にカリキュラム作成技術委員会を指名した。そして、この委員会に、過去と現在のカリキュラム作成に関する理論や実践を歴史的に検討し、カリキュラム作成の理論的・技術的基礎を包括的に総合的に研究する仕事を委ねた。12名から成る委員会は、社会科のカリキュラムを提案するなど、社会中心のカリキュラム研究の中心人物で、社会変革を重視するラッグ（H. Rugg）を委員長とし、委員には、社会効率を

重視し科学的なカリキュラム作成の主導者であるボビットやチャーターズ (W. W. Charters)、教科中心の本質主義者の代表的論者であるバグリー (W. C. Bagley)、そして、進歩主義教育の中心人物でプロジェクト・メソッドの提唱者であるキルパトリック (W. H. Kilpatrick) を迎え、先述のカリキュラムの三つの思想的立場の中心人物が一堂に会することとなった。その他の委員としては、学校教育を通じた社会改造を主張したカウンツ (G. S. Counts)、科学的な教育心理学の代表的論者であり、行動主義に対して学習の転移を主張したジャッド (C. H. Judd) など名を連ねていた。

委員会においては、それぞれの立場から自由な討議がなされ、相互に理解が深められた。そして、1927年に NSSE の年報第 26 号として、二部からなる大部な報告書が公刊された。それは、「カリキュラム構成の基礎と技術 (*Foundations and Technique of Curriculum Construction*)」と題され、第一部は、「カリキュラム作成: 過去と現在 (*Curriculum Making: Past and Present*)」、第二部は、「カリキュラム作成の基礎 (*The Foundation of Curriculum-Making*)」と名付けられた。第一部は、カリキュラム作成の歴史的展開の整理と、当時のカリキュラム作成の実態の叙述・評価によって構成されている。第二部は、カリキュラム作成の基本的な方向付けや原則を明らかにするものである。立場の相違が強調されがちな傾向に対して、先述のラッグをはじめ、委員会の 12 名の大学教員メンバーは、共通の基盤の発見に努め、今回翻訳した、18 の問いから成る、カリキュラム作成における重要かつ基本的な問題のリストを決定するに至った。こうして、第二部は、この 18 の基本問題から導き出された「一般的言明」と、問題に対する各委員の相異なる個人的見解を述べた「補助的言明」から成り、加えて、米国のカリキュラム研究の開拓期の議論をも歴史的に展望すべく、デューイ (J. Dewey) のカリキュラム論、アメリカ・ヘルバルト主義のカリキュラム論とそれへの批判者の論考も抄録された。

NSSE の前身である全米ヘルバルト協会では、有力な学者が定期的に集まって意見交換し、年報として公にしてきており、それはその後のカリキュラム研究の基盤を形成するものであった。特に、この第 26 号の「一般的言明」は、当時のカリキュラム研究の到達点を包括的に示すとともに、時代を超えて立ち戻るべきカリ

1. 学校教育は主として人生のどの期間をその終わりとして見定めればよいのか？
2. 成人生活への効果的な参加のためにカリキュラムはどのように準備できるか？
3. 学校のカリキュラム作成者は米国の文明の功罪に関する見方を示す義務があるか？
4. 学校を社会変革への意識的な主体と考えるべきか？
5. カリキュラムの内容はどのように構想され、叙述されるべきか？
6. 教育の過程における教科の主題の位置と機能とは何か？
7. 教育のどの程度が、「普通 [教育]」に分類されるべきで、どの程度が「専門 [教育]」や「職業 [教育]」、あるいは純粋な「選択 [教育]」に分類されるべきか？
8. カリキュラムは、事前に作られるものなのか？
9. 教科の主題の構成はどの程度まで生徒が考えることであり、どの程度まで実験の結果としてカリキュラム専門家が作成あるいは計画することなのだろうか？
10. 教育者の視点から、「学習」はいつ行われたのか？
11. 特性はどの程度「自然な」環境の中で (例えば「生活の状況」で) 学ばれるべきなのか？
12. どの程度カリキュラムは個人差を踏まえるべきか？
13. 「ミニマム・エッセンシャルズ」の概念はどの程度カリキュラム構成に利用されるべきか？
14. カリキュラムの組織形態はどうあるべきか？
15. 子どもの自発的な興味関心をどう活かすべきか？
16. どのようなタイプの教材 (活動、読み物、議論の問題やトピック、グループ・プロジェクトなど) を使うべきかを決定するために、カリキュラム作成者は大人が実際に携わっている活動を分析すべきなのか？
17. 学習の方法はどこまでスタンダード化すべきか？
18. カリキュラム作成の管理運営上の問い

キュラム研究上の基本的な問いを提起して、カリキュラム研究史上の画期を成すものとなった。

## 2. 「一般的言明」に見るカリキュラム研究の到達点

### (1) 18の問いが提起する論点

本稿に続いて掲載されている翻訳で示したように、「一般的言明」の基礎となった18の問いでは、たとえば、「4. 学校を社会変革への意識的な主体と考えるべきか？」というメインの問いに加えて、「A. 学校は、現在の社会秩序を『生きる』ために子どもを適合するという前提で計画されるべきか、あるいはその秩序の上に立ちそれを高めるという前提で計画されるべきか？」といった下位の問いも示されている。ここでは、メインの18の問いのみ示しておく。

問い1は、当時、学校教育制度の普及や大衆化の発展過程において、人々の人生における学校の役割をどう規定するかという問いと見ることができる。問い2、3、4は、カリキュラム作成における学校と社会との関係を問うものであり、既存の社会への適応の側面を重視するか、あるいは、米国の支配的な文化のカリキュラムへの影響を批判的に検討し、学校に社会改善・社会改造（social reconstruction）への可能性を見出すかといった点が主題化されている。

問い5、6は、教科中心、児童中心、社会中心といったカリキュラム論の立場の違いやそれが具体化されたカリキュラム類型の多様性、および、経験主義や活動主義の主張を取り入れながら、教科のあり方の多様な可能性を示唆するものである。問い7は、特に、中等教育のカリキュラムにおける基本的な論点となってきた、一般・普通教育と専門・職業教育との関係、必修と選択の構成のあり方を問うものである。

問い8は、後のカリキュラム研究において争点となる、教育計画に視野が限定されがちな「カリキュラム」概念の是非、そして、事前の計画には収まらない学習経験の位置づけを問うものである。問い9は、カリキュラム専門家と現場教師の関係など、カリキュラム作成の主体に関する問いである。問い10は、実際に「学習」がいつどのような形で成立したかという、教育活動の測定や評価に関わる問いである。問い11は、価値ある学習のあり方に関わって、特性や性向（disposition）や人格（character）の形成を学校教育においてどのよ

うに位置づけるのかを問うものである。問い12は、学習者の個人差への対応のあり方を問うものである。

問い13は、限られた時間の制約の中で、カリキュラムの最低限の本質的な内容をどう選択・精選するかを問うものであり、問い14は、そうして選ばれた内容を、知識、主題、活動などの多様な形態で表現し、学年段階ごとにどう割り付けたり、活動や教材の系列をどう示していけばよいのかという、スコープとシーケンス（カリキュラムの内容の選択と体系化・組織化）に関する問いと見ることができる。問い15は、カリキュラム作成において、教科内容や教材や活動の選択と組織化の全過程において、子どもの自発性や興味・関心をどのように位置づけるのかを問うものである。問い16は、学習者に提供される教材や学習経験を構想する上で、社会生活や大人の活動の分析をどうふまえるかを問うものである。

問い17は、個々人に適した方法でそれぞれが必要なことを学ぶ多様性を尊重しつつも、学習者の学びに偏りが生じないように、学びやカリキュラムの共通化や標準化をどう考えるかというものである。問い18は、連邦政府、州、郡、個別の学校など、カリキュラム作成の管理運営の単位、決定や実施の過程での役割分担、中央と地方の関係といった、制度的・経営的側面に関する問いである。

### (2) 「一般的言明」における知見の統合

「一般的言明」は、18の問いと一対一で対応する形でまとめられているわけではないが、これらの問いに対して当時のカリキュラム研究がどのような知見を蓄積し、対立する立場や論点、そして、それらをどう調整しうるのか以下の12節の項目ごとに示される。

「Ⅰ. 序：カリキュラム作成の実践的なステップ」において、この文書が、カリキュラム作成に取り組む上での原則をまとめた「一般的言明」を記述したものであることが示され、その言明は、進歩的なカリキュラムの多様な立場の間で合意を図ったもので、初等・中等・カレッジという段階を超えて適用しうるものである点が示される。

「Ⅱ. 子どもの成長 [についての] 研究と効果的な社会生活の両面から見たカリキュラム構成」では、子どもたちの現在のニーズと社会の科学的研究から得ら

れた社会的要求をともに考慮する必要性が示され、将来の社会参画への準備となるような生活経験を提供することの重要性が示される。

「Ⅲ. カリキュラム作成と社会の科学的研究」では、カリキュラム作成の科学的な手順として、子どもや社会の科学的研究を基盤としながら、教育目標の決定、活動と指導のための題材の発見、発達段階に応じた活動の選択と組織化といったプロセスが示される。

「Ⅳ. 社会の改善のための意識的な機関としての学校」では、学校が社会改善のための役割を担うべきだとされ、カリキュラム作成者は、米国の文明化の功罪を検討し、論争的な課題に着手する方法、偏見のない開かれた心や共感性を子どもたちに育む必要性が提起される。また、立法機関はカリキュラムの目的を一般的な形で策定しても、教材や主題の決定といった詳細にまで立ち入るべきではないとしている。

「Ⅴ. カリキュラムと社会的統合」では、満足のいく社会生活を送るために、社会統合や国民の共通の生活に必要なミニマム・エッセンシャルズの保障が求められ、そこでは相対的価値への配慮や、伝統的なスキルや知識のみならず、態度、一般化 (generalizations)、感得 (appreciations) などを含めて捉える視点が求められるとされる。他方で、能力差等の学習者の個人差に対応する必要性も記されており、また、普通教育と職業教育との統合的把握の必要性も記されている。

「Ⅵ. カリキュラムにおける教科の主題 (subject matter) 概念と学習概念の変化」では、生活とは無関係にあらかじめ決められた形式的な教科の主題としてカリキュラムを捉え、それを一方向的に受け入れ、意味もわからずそのままはきだすことが学習だと捉えられていた状況に対して、環境との相互作用の中で反応様式を修正していく動的過程が「真の学習 (true learning)」であるとし、教科の主題を、学習者における新しい反応様式、行動様式として捉え直し、カリキュラムを、学習者にとって切実性のある一連の経験として捉え直すことを主張している。それは、デューイの学習観や経験カリキュラムの考え方に依拠するものと見ることができる。

「Ⅶ. 事前に計画された望ましい経験の概要に対する教師のニーズ」では、指導の成果の一部として保障したい、態度、感得、概念、一般化等のゴール、お

よび、それを実現する活動を、事前に概略の形で計画しておくことが必要だとされる。具体的には、目標、経験、教科の主題、成果の記述などは事前に計画し、学習者の当面の具体的なニーズに応じる部分などは、日々の生活の中で作成される。そして、そうしたカリキュラム作成の仕事は、専門的・科学的な訓練や経験を要するものとされる。

「Ⅷ. 指導における教科の位置づけ」では、知識の蓄積が専門分化する傾向や、体系化された教科で区分することに一定の正当性を認めつつ、それが世界を見る視野を狭めたり、物事の連関を見失わせたり、「真の学習」の成立を阻害したりする点が指摘される。そして、伝統的な教科の境界線を崩すべく、当時の中等教育において展開されていた一般数学、一般科学などの取り組み、学習者のニーズを起点とする教科の統合の試みが推奨される。

「Ⅸ. 継続的・包括的カリキュラム研究」では、近代社会の動的な性格、学習や子どもの成長に関する事実の発見も進む状況において、学校のカリキュラムの教材は継続的に研究・評価・検証されねばならず、新しい教材の導入や古いものの入れ替えが必要とされる。よって、地方の学校制度において、カリキュラムの継続的な研究のための中心機構が作られる必要があるし、経験豊かな教師たちはもちろん、学習者や社会に関する科学的研究の担い手、教科専門家等のさまざまな専門家の協働により、包括的に研究が進められる必要があるとされる。

「Ⅹ. 指導の成果を測定する」では、州や地方の学校制度で普及している、教科内容の記憶を強調する画一的な試験や標準テストによってカリキュラムが統制されてきた状況を非難し、カリキュラムで設定された目標に適合する形で、新しいテストや試験を考案する必要性を説いている。

「Ⅺ. カリキュラムの再構築における教員養成機関の役割」では、カリキュラムの変化を生み出すためには、それを担う教員の養成が必要だとされる。そして、この「一般的言明」で示したような、オルタナティブな指導やカリキュラムを作成するための知見を教員養成機関で扱うことが推奨されている。

「Ⅻ. カリキュラム作成における行政調整の問題点」では、カリキュラムを組織化する時間の単位の設

定に関し、コース・オブ・スタディにおいて、各単元の価値と学習者がそれを習得するのに必要な時間から、最小限と最大限の時間配分を明確にする必要性が示される。また、カリキュラム作成において、その地域社会のコミュニティの生活ニーズに敏感であるために、専門家を活用して、カリキュラムの大部分を郡などの行政区単位で共通に作成した上で、現場の学校の教職員がその土地で必要とされるような適合を行う時間を確保するといった運営方式が示されている。

「一般的言明」が示した三つの立場の相互の調整の論理を、倉沢剛（1985）は、下記のようにまとめている（483-484頁）。

第一に、伝統的な教科カリキュラム思想については、体系的知識は重要であるから教科の区分は軽んずべきではないが、これによって理解を断片化し、望ましい学習を阻害してはならないとし、教科の再組織又はプロジェクト・カリキュラムの発展に期待することを宣している。第二に、進歩的な経験カリキュラム思想については、児童の現在の生活に眼を奪われて将来の方向付けを忘れ、児童の欲求や興味に引きずられてはならないと戒めつつも、従来の教育が大人の様式や基準を余りにも子供に押しつけたことを難じ、児童の興味や欲求や目的を出発点とするプロジェクト・カリキュラムの好望性に大きな期待を寄せている。そして第三に、社会の必要を第一とする活動分析派のカリキュラム思想については、児童の興味や欲求を無視して社会の必要にのみ走るの是一面的であると、教育は現在の社会活動に適応させるだけでなく、改善の意欲を促す使命を有すると宣しつつも、科学的研究を極めて高く評価し、科学的社会調査がカリキュラム構成に資するところはすこぶる大きいと断じているのである。

「一般的言明」は、専門分化した教科を尊重しつつも、経験カリキュラムの発想によって、教科を相互に関連づけたりプロジェクトとして統合したりするなど、総じて、カリキュラムの形態における多様性を推奨する。また、社会適応と社会改造という、社会との向き合い方についての二つの姿勢、そして、社会的要求と

子どもの欲求との関係については、社会の改善に向けて、社会参画につながる活動を通して学ぶといった形で、対立する契機の統一的な把握を図ろうとしている。さらに、科学的研究の重要性の指摘には、カリキュラム作成の仕事において、教科の専門家や現場教師の仕事に解消されない、カリキュラム専門家の役割を重視する志向性を見て取ることができる。

### 3. 教育計画論としてのカリキュラム研究の論争点

「一般的言明」の内容の理解を助けるために、米国におけるカリキュラム研究、特に、教育計画論としての、カリキュラムを「つくる」ことに関する研究の基本的な論点や歴史的な展開を素描してみよう<sup>1)</sup>。

カリキュラム研究においては、カリキュラムの中身の選択と組織化、および、カリキュラムの設計と再構成の過程の枠付けの程度をめぐって、いくつかの基本的な論点が時代を超えて繰り返し問われてきた。そして、その論点に対してどのようなスタンスを取るかによって、理論的系譜が形成され、国・地域レベルや学校レベルのカリキュラムの具体が形づくられてきた。以下、カリキュラム研究の論点を確認しておこう。

なお、カリキュラムを「つくる」プロセスを表現する際に、米国のカリキュラム研究では、「カリキュラム作成 (curriculum making)」、「カリキュラム開発 (curriculum development)」、「カリキュラム設計 (curriculum design)」のいずれかの用語が用いられる。そしてそれは、カリキュラム研究の歴史的展開の中で重点移行を表現するものであり、並びの後ろのものほど、教育実践の展開を通じて再構成されるというカリキュラムの動的性格を強調するものとなっている。

#### (1) 教育的コミュニケーションにおける文化伝達の契機をめぐって

まず、カリキュラムの中身の選択と組織化をめぐっては、系統主義 (科学的知識をはじめとする文化遺産の系統的な教授を重視する、教科カリキュラム志向) と経験主義 (子どもの興味・関心や生活経験から出発しその再構成を重視する、経験カリキュラム志向)、「学問中心カリキュラム (discipline-centered curriculum)」と「子ども中心カリキュラム (child-centered curriculum)」といった形で、立場の違いが概念化され

てきた。印刷技術の進展、書字文化の普及、近代科学の発展を背景に成立した近代教育は、文化伝達（教材を介した教師と子どものコミュニケーション）を通して、学習者を勤やコツの世界から解放し、現実のより深い認識へと導きうる一方で、現実からの遊離や生活実感を伴わない言葉主義に陥る危険性をはらむというわけである。

こうした教育的コミュニケーションに内在するジレンマは、デューイとブルーナー（J. S. Bruner）の教育思想において典型的に表れている。20世紀初頭の世界的な進歩主義教育運動の展開に理論的基盤を与えたデューイは、「教育は生活過程であって、将来の生活に対する準備ではない。学校は、現在の生活—子どもが家庭において、近隣において、あるいは運動場において営んでいるものと同じように、彼にとって現実的で生き生きした生活—を表現しなければならない」（デューイ、1977, p.13〔原著 1947年〕）と述べ、学校を萌芽的な社会とすべく、社会や生活との連続性において学校の学習を問い直すことを主張した（デューイ、1957〔原著 1899年〕）。

デューイは、学校のカリキュラムにおいて、現実社会の典型的な仕事や活動（「オキュペーション（occupation）」）を導入し、カリキュラムの統合・総合を促すとともに、目的意識的活動としてのオキュペーションへの取り組みを通して、経験の絶えざる再構成としての学習が生起すること（「なすことによって学ぶ（learning by doing）」）を重視した。そして、生活経験の中で生起する問題解決を、反省的思考を伴った実験的な「探究（inquiry）」過程として遂行することを通して、実験的知性の成長と生きて働く知識の獲得をめざした。

他方、ブルーナーは、デューイを批判する形で、「学校はただ外部の広い社会との連続性、あるいは日常経験との連続性を準備するだけをもって足りずにはならない。学校というところは、人間が知性を駆使して新たなものを発見したり、想像だにできなかった新たな経験の世界へと飛躍するための、特殊な社会なのだ」（ブルーナー、1969, p.183〔原著 1962年〕）と述べ、社会と非連続であるからこそなしうる学校教育の固有の役割を強調した。1950年代末、スプートニク・ショックをきっかけに、米国では、科学技術革新と知識爆発

に対応した教科内容の精選と再編成をめざした、学問中心主義のカリキュラム改革（新カリキュラム運動）が展開した。ブルーナーはそれに理論的根拠を与えた。

ブルーナーは、各学問分野の基本的な観念である「構造（structure）」（例：方程式の計算における交換性、配分性、結合性の原理など）を軸にカリキュラムを精選することを提起するとともに、それらは、発達段階に適した論理形式に翻案し、教材提示の方法を工夫すれば教授可能だと述べた（「ラセン型カリキュラム（spiral curriculum）」）。さらにブルーナーは、教科の構造を教師主導で教え込むのではなく、学者や専門家が行うのと同じプロセスで発見的、探究的に学ぶ必要があるとした（発見学習）。こうして、教科の構造を発見的に学ぶことは、基本的であるがゆえに一般性・汎用性の高い原理を把握するのみならず、発見を促す興奮の感覚を伴って研究や学習のための態度（学び方）も発達させることで、知識の構造化、転移の成立、内発的動機の喚起につながりうるとされたのである。

こうして、学問や教科の構造を重視したブルーナーであったが、1960年代から1970年代の社会運動（ベトナム反戦運動、黒人解放・女性解放運動、環境保全運動など）を背景に「人間化カリキュラム（humanistic curriculum）」が展開する中で、教育内容の関連性（「レリバンス（relevance）」）を強調するようになった（ブルーナー、1972〔原著 1971年〕）。教育内容が、世界が直面する諸問題と関連性があるか（社会的必要）、子どもたちの興奮・感動を呼び起こしたり意味が感じられたりするものであるか（個人的必要）を問うたのである。ブルーナー自身の歩みの中に、系統主義と経験主義のジレンマを見て取ることができる。そして、「一般的言明」にも、教科中心、児童中心、社会中心の三つの志向性の間のトリレンマの構造を見出せる。

## （2）教育という営為の目的意識性をめぐって

カリキュラムの設計と再構成の過程の枠付けの程度をめぐることは、「工学的アプローチ（technological approach）」（目標の特殊性、教材や教授・学習過程の合理的・計画的組織化、目標に準拠した評価を志向）と「羅生門的アプローチ（rashomon approach）」（目標の一般性、教授・学習過程の創造性と教師の即興性、多面的視点からの目標にとらわれない評価を志向）（ア

トキン (J. M. Atkin)、あるいは、目標・達成・評価 (プログラム型) と主題・探究・表現 (プロジェクト型) (佐藤学) といった形で、立場の違いが概念化されてきた (文部省, 1975; 佐藤, 1999)。それは、子どもの学習・成長の成立自体を目的として意図的に介入する (「教える」という、近代以降の教育の作為的性格 (「制作 (ポイエーシス)」としての教育) と、無意図的な人間形成や学習の原初的形態に見られる、「学び」の自発的性格 (「実践 (プラクシス)」としての教育) との矛盾という、近代教育の歴史的な課題に根ざしている (木村・小玉・船橋, 2009)。

この教育という営為の目的意識性や技術性をめぐる論点は、米国において 1940 年代にタイラー (Tyler, R. W., 1978 [原著 1949 年]) が定式化した、科学的・合理的なカリキュラム設計の方法論 (教育目標・評価論) に対する批判とオルタナティブの模索の中で深められてきた。そしてそれは、ボビットらをはじめとする、社会的効率主義と概括されるカリキュラム研究の系譜の成果を引き継ぐものであり、「一般的言明」以降のカリキュラム研究の展開は、この系譜をめぐる論争を軸に展開してきた。ゆえに、次に社会的効率主義のカリキュラム研究の成立・展開過程を明らかにしておこう。

#### 4. アメリカにおける社会的効率主義のカリキュラム改造運動の歴史的展開

##### (1) 社会的効率主義のカリキュラム改造運動の成立

産業主義に基づく学校教育の効率化と科学化を志向する社会的効率主義のカリキュラム改造運動は、1900 年代に職業教育を基盤に発展し、1910 年代、特に第一次大戦後に体系化され、1920 年代から 30 年代の大恐慌までのアメリカの好景気の時代に学校教育に大きな影響を与えた<sup>2</sup>。

19 世紀半ばから 20 世紀初頭にかけて、工業化・都市化の進行と中等教育の大衆化を背景に、公立ハイスクールで教えるべき内容について議論される中で、カレッジ向けの古典的カリキュラム (ギリシャ語、ラテン語、数学など学問性重視) を、社会的有用性や実用性の観点から問い直す動きが生まれた。教養教育と職業教育のどちらを優先し、カリキュラム全体の中でそれらをどう位置づけるかという形で、教育内容論レベルでの議論が起こったのである。さらに、学校の浪費

の克服を主題として、12 年制の普通教育の年限短縮の問題等を議論した全米教育協会「時間経済委員会 (Committee on Economy of Time)」は、2 年短縮案を支持するとともに、普通教育のミニマム・エッセンシャルズを追求した。そして、中等教育改造委員会の報告書『中等教育の基本原則 (Cardinal Principles of Secondary Education)』(1918 年) で、社会的効率 (social efficiency) 主義が提起されるに至った。

このような教育における効率や能率を重視する科学的カリキュラム研究を促した背景の一つとして、スペンサー (H. Spencer) の教育論を挙げることができる。19 世紀中頃、スペンサーは、どんな知識が最も価値があるかを合理的な方法で科学的に決定することの重要性を提起した。彼は、完全な生活への効用という点から「教材の比較的価値」を決定すべきとし、人間の生活を構成している主要な活動の種類をその重要度から分類した (①直接の自己保存に役立つ諸活動、②生活必需物質の獲得によって間接に自己保存に役立つ諸活動、③子孫の養育と教育をめざす諸活動、④適正な社会的・政治的關係を維持するための諸活動、⑤趣味や情操の満足をめざして生活の余暇をみたくす諸活動)。

スペンサーの所論は、伝統的な人文学・言語中心のカリキュラムから近代的な実学・科学中心のカリキュラムへの転換を提起するものであるとともに、教育の科学研究を励ますものでもあった。最少の浪費で最大効果を収めようとする能率追求の動きは、経験的・思弁的思考に代えて科学的根拠に基づく改革を信頼する風潮を生みだし、教育効果の客観的で精密な測定の実験的道具の発展を促した。たとえば、ソーンダイク (E. L. Thorndike) は、教育の諸問題に統計的方法や数量的研究の方法を適用して、人間の精神作用や教育効果を測定する数々の客観テストを開発し、1902 年にはコロンビア大学で初めて教育測定の講義を行うなど、教育測定運動の展開を準備した。

こうして、1910 年代には、ボビットやチャーターズ、スネッデン (D. Snedden) らによって、カリキュラムの科学的作成と目的合理的経営の運動が生み出された。たとえば、ボビットは、近代的労務管理の方法を定式化したテイラー (F. W. Taylor) に学び、技術者である教師が子どもという素材を加工し完成した製品 (理想の大人) にしていくという具合に、工場での生産工程

とのアナロジーで教育過程を捉え、その合理化・効率化を追求しようとした。そして、成人の社会的活動の実証的調査と客観的分析に基づいて実用性の高い教育目標を決定し、それに基づいてカリキュラムの作成を進めていくことの重要性を提起した（活動分析法）。

ポビットは、人間経験の広大な領域を主要な分野（言語活動、健康活動、市民活動、一般社会活動、娯楽活動、精神衛生活動、宗教活動、両親活動、職業外の実際活動、職業活動）に分類し、それぞれの分野についてさらに小さい単位に分け、具体的な活動に達するまで分析することを提起した。こうした活動分析の手法は、職業カリキュラムの構成とより親和性が高く、チャーターズは、職能分析（job analysis）の方法を提起するに至った（例：クレジットの申し込み受付担当者を育てるなら、親しみやすさ、問い合わせを要約する能力、書き写す技術などが目標となる）。

こうした社会的効率主義のカリキュラム改造運動は、産業社会の急速な進展に伴う情報と技術の膨張に対して、カリキュラムを削減・リニューアルする方法を提起するものであった。一方でそれは、カリキュラムの決定要因を既存の大人の社会生活（社会の要求）に求め、しかもそれを完成体として所与のものとして見るものであり、現状への批判意識や変化に対応する柔軟性・一般性を欠いたものとなりがちであった。さらにそれは、社会ダーウィニズムを背景に、また、個性尊重の名の下に、すべての子どもたちに共通の内容を保障する志向性を断念し、選択科目の増大とカリキュラムの差別化を推進することとなった。

また、社会的効率主義のカリキュラム改造運動は、統計的分析と階層化による教育目標の科学的決定の手法により、カリキュラム作成の科学化と専門化をもたらし、カリキュラム研究という専門の学問領域を成立させた。一方で、行動主義の心理学などを背景として、カリキュラム開発の科学性・合理性の追求は、何百もの断片的で膨大な目標群を生み出すとともに、教育哲学に基づきつつ教育を通じて真に実現すべき全体的・究極的な価値内容を議論することよりも、訓練や測定がしやすいものに教育の対象を限定することにつながりがちであった。そして、カリキュラム作成の主体が、教師からカリキュラム専門家とされる教育行政官と専門的研究者に移行することとなった。

スペンサーの教育論や社会的効率主義のカリキュラム改造運動をめぐる論争を通じて、学問性を実用性との関連において問い直し、すべての子どもたちへの知性の教育を志向する「一般教育（general education）」の考え方も成熟してくることとなる。また、社会的効率主義とは異なるカリキュラム論の流れとして、社会ダーウィニズムや自由放任ではなく、マルクス主義の思想に基づきながら、学習権の平等な保障や教育における公正の追求や既存の社会の批判的検討という観点も自覚化され、社会改造主義や後の批判的教育学につながる潮流も生まれてきた。さらに、子どもを操作対象とする要素還元的な作業として教育を捉えるのではなく、デューイの教育思想に依拠しながら、子どもの生活経験から出発し、全体的で有機的な経験の再構成として教育を捉える子ども中心主義のカリキュラム論も展開されることとなった。

## （２）目標・評価論における教育的価値と社会効率との相克の中で

未来の社会を創造しうる人間形成の営みを、既存の社会への適応に閉じがちな人材育成に矮小化し、教育の科学化の名の下に、目に見えやすい成果のみを追求し、不確実性に満ちた教室の価値追求的で創造的な実践を、管理可能で機械的な作業（技能訓練）へと矮小化する傾向に対して、目標・評価関係を軸にした合理的なカリキュラム設計を志向する立場の中からも、問題点を内在的に是正していく動きが生じてくることになる<sup>3</sup>。

たとえばタイラー（R. W. Tyler, 1949）は、カリキュラムや授業を計画する主体が答えなければならない問いとして以下の四つを挙げる。①「学校はどのような教育目的を達成するように努めるべきか」、②「どのような教育的経験を用意すれば、これらの目標は達成できるか」、③「これらの教育的経験は、どのようにすれば効果的に組織できるか」、④「これらの目標が達成されているかどうかは、どのようにすれば判定できるか」。またタイラーは、各学校が教育目的・目標を選択する際の源泉として、学習者についての研究、学校外の現代生活の研究、教科専門家からの示唆の三つを挙げる。三つの源泉から選択された目的・目標は、一貫性に欠け相互に矛盾している場合がある。そこで、選択され

た目的・目標は、各学校のコミットする教育哲学と学習心理学の知見に照らしてふるいにかけられる必要がある。

このタイラーが定式化した一連のプロセスにおいて注目すべきは、「教育目標 (educational objectives)」の設定がカリキュラムや授業の計画の最初になされ、教材や学習経験の選択と組織化の規準として、また実践されたカリキュラムや授業の評価の規準として機能するものと位置づけられている点である。さらにタイラーは、学習経験の選択や組織化、および、評価方法の選択や評価規準として役に立つような効果的な目標の叙述形式を提案した。教育の目的は、子どもの行動様式に意義ある変化をもたらすことであるから、教育目標は、子どもの中に生じる行動様式の変化として叙述されるべきである、とタイラーは主張する。そして、たとえば、「三平方の定理 (内容的局面) を現実場面に応用することができる (行動的局面)」という具合に、何を教えるのかを示す内容的局面 (content aspect) と、教えた内容を子どもがどう学んだかを示す行動的局面 (behavioral aspect) を含む形で教育目標を叙述する方法を提起した(「行動目標 (behavioral objectives)」論)。こうしたタイラーの定式化したカリキュラム設計の方法論は、「タイラー原理 (Tyler rationale)」と呼ばれ、その後のカリキュラム研究における支配的パラダイムを形成することになった。「タイラー原理」には、「一般的言明」のエッセンスを見て取ることができよう。

タイラーの所論は、ボビットとチャーターズらの社会的効率主義のカリキュラム構成論を精緻化するものと見られがちであるが、教育における経済合理性や科学性の追求を問い直す視点も内包している。「8年研究 (The Eight-Year Study : 1933-41年)」において指導的役割を担った際、タイラーは、教育測定運動が、評価の信頼性や客観性を優先し、測定目的と測定対象についての問いを欠落して、測定の自己目的化に陥っている点に批判意識を持っていた。これに対してタイラーは、測定の対象と基準を教育目標と結び付けて問うことで、実践改善へのフィードバック情報を得るための重要な契機として教育測定を位置づけ直すことを提案した。そして彼は、「教育測定 (measurement)」に代わって「教育評価 (evaluation)」という概念を導入し、目標と評価との不可分な関係を提起したのである。

このタイラーの教育測定運動批判に見られるように、タイラーは、教育的価値に関する議論が欠けがちな教育の科学化を問い直す志向性を有している。タイラーは、「教育目標の選択は学校に対して責任のある人々による熟慮された価値判断でなければならない」(Tyler 1949, p.4) と述べ、そのためには意思決定のための理性的基礎として、調査や文献資料からの情報の活用が有効であるにしても、包括的な教育哲学がベースになければならないと指摘している。その際、生活や社会の実用主義的な要求を他の要求や哲学的思考をくぐらせて相対化することが提起されている。

また、行動主義心理学と異なり、ジャッドに学び、学習における一般化や転移を重視するタイラーにおいて、「行動 (behavior)」とは、観察可能な外的行動のみならず、思考や感情といった内面的なものを含む広い意味で用いられている。こうして、高次の精神過程や情意領域など測定困難ではあるが教育的に価値ある成果を評価対象にすることを目指すとともに、より一般的な目標叙述が志向されている。これらからは、機械的な工場モデルを超えた創造的な教育活動への志向性や、職業準備に閉じない一般教育への志向性を読み取ることができる。

さらにタイラーは、それぞれの問いへの解答を示すことはせず、学校や教師がそれぞれの状況や考え方に応じて自分たちなりの答えを出すための手引きを示すことに徹している。こうして、教育的・政治的立場において中立性が志向されていることから、各学校や教師の自律性を尊重するタイラーの基本的スタンスが見て取れる。ボビットらの社会的効率主義のカリキュラム構成論が、教師たちを「カリキュラム実行者 (curriculum implementer)」の位置に置きがちであったのに対して、タイラーらの所論には、教師たちを「カリキュラム作成者 (curriculum maker)」として尊重するベクトルが内包されている。

タイラーの行動目標論は、1956年、彼の教え子のブルーム(B. S. Bloom)らの「教育目標の分類学 (taxonomy of educational objectives)」(「ブルーム・タキソノミー (Bloom's Taxonomy)」)の開発に結実した(Bloom, 1956)。ブルーム・タキソノミーは、目標の行動的局面の内実を構成する一般的で内面的な心理過程を分析的かつ構造的に捉える枠組みである。たとえば、「オーム

の法則を理解する」というのは、「公式を覚えている」ということなのか、「電流、電圧、抵抗の相互関係を説明できる」ということなのか、あるいは、「オームの法則を生活場面で生かせる」ということなのか。それぞれの学びの深さに「知識」「理解」「適用」といったカテゴリーを当て、カテゴリー間の関係を階層構造（低次のカテゴリーはより高次のその必要条件になっている）として描いたのである。

さらに 1960 年代には、補償教育運動の高まりを背景に、ブルームは、正規分布曲線を批判し、規準準拠評価（*criterion-referenced evaluation*）に依拠しながら、「形成的評価（*formative evaluation*）」（最終的な教育活動の成果を判定するためになされる「総括的評価（*summative evaluation*）」とは異なり、教師の指導上の意思決定のためのフィードバック情報を提供するものとして、指導改善を目的とし指導の過程で行われる評価）を生かした授業方式（「マスタリー・ラーニング（*mastery learning*）」）を提唱した。教育目標を明確化・系統化した上で、目標準拠の形成的評価（形成的テスト）を実施し、その結果に応じて回復学習と発展学習を組織するというわけである。

ブルームの仕事は、確かにタイラーに比べれば、教育の科学化や心理主義化の傾向が強い。だが、ブルームの仕事は、タイラーの教育目標・評価論の構想を継承発展させるとともに、特にカリキュラム論ではなく授業論のレベルでそれを精緻化するものであった。

ブルームの教育目標・評価論は、1950～60年代の科学的・合理的なカリキュラム開発の展開を支えることになる。1950年代末、米国では、スプートニク・ショックをきっかけに、連邦政府主導で各専門領域の科学者を主な担い手として、学問中心主義の新カリキュラム運動（現代の科学・技術・文化の達成を反映させて学校の教科の内容を作りかえる）が展開した。それは、科学・技術の未曾有の発展と知識爆発という、知識の位置づけや社会の構造変容を背景とした先進諸国に共通する傾向であった。またそれは、教育を経済発展や国際競争力向上のための投資としてみる人的資本論の展開も背景としていた。

こうして、各教科で教科書、補助教材、教具、実験装置などの教材のパッケージやプログラムが開発され、成果の検証と改善を伴って研究が展開された。また、

授業研究のレベルでは、プログラム学習に代表される、教授方法や学級経営の効率化を目指す実証的研究が隆盛をみせていた。そして、教育プログラムや教授方法の効果測定的前提として、行動目標などの形で教育目標を明確化することが重要な役割を担うようになった。だが、その内実は、タイラーが提起し、ブルームにおいても少なからず継承されていた社会的効率主義を問う直すベクトル（より一般的で包括的な学習成果や教育活動の創造性を志向し、評価において科学的であることだけでなく教育的であることを志向する）を欠落させがちであった。ブルーム・タキソノミーの階層性の提起は、要素還元主義的でスモール・ステップの学習過程として読み替えられ、行動目標とマスタリー・ラーニングは、課題分析とプログラム学習（断片的な目標細目の訓練と点検の作業）に事実上矮小化されることとなった。

### （3）社会的効率主義のカリキュラム論への批判

上記のような新カリキュラム運動の展開に対して、タイラー、ブルームらの理論を入り口にしながら、ボビットの所論やプログラム学習等も含めて、それまでの社会的効率主義のカリキュラム構成論をひとくくりにして根本から批判する動きが生まれてくる。タイラー原理や行動目標論に対して、たとえば、アイズナー（E. W. Eisner, 1979）は、人間の行動の要素（下位目標）を効率的に訓練して画一的な最終目標を達成する工場モデルだと批判した。授業過程での相互作用は複雑で偶然性に富むため、学習者に生じる変化のすべてをあらかじめ行動目標の形で明確にすることはできない。行動目標は特定の操作や行動の獲得に限定して用いられるべきで、むしろ行動目標では捉えきれない学習の質こそ教育的に意味がある。それゆえ、行動目標の使用は、その形式になじむ学習成果のみを重視する傾向を生み出し、結果、より創造的で価値ある学習経験を生み出す道を閉ざしてしまうというのである。

特に芸術教育では、目標は活動する中で立ち現れてくるものであって、教育実践の出発点となるべきは、教育目標の明確化ではなく、学習者が自由や感動や好奇心をもって創造的に活動できる学習の機会（「表現活動（*expressive activity*）」）を創出することである。表現活動において、教師には、子どもの微妙な変化に瞬間

的に敏感に対応する質的な判断力が求められる。そして、表現活動の結果として生み出される学習経験の価値（「表現成果 (expressive outcome)」）を、事後的に質的に解釈・判断する方法論として、アイズナーは、「教育的鑑識眼 (educational connoisseurship)」(芸術作品を鑑賞するように、対象の本質に関する理論的知識・実践的知識などに照らして、対象の特質を知覚する能力)と「教育批評 (educational criticism)」(鑑識眼によって捉えた内容を、個人的体験に終わらせずに、言葉で表現し他者に伝達する営み)を提起した。

さらに、ジャクソン (P. Jackson, 1968) による「ヒドゥン・カリキュラム (hidden curriculum)」の発見などにより、教師の意図と子どもが実際に学んでいることとのずれ、特に学校カリキュラムの政治的・社会的機能が明らかになった。このジャクソンの研究を嚆矢に、カリキュラム研究において、教育活動の計画よりも学習経験 (学びの履歴としてのカリキュラム) の記述・解釈に重点が置かれるようになった (佐藤, 1996; 安彦, 1999)。

行動科学に基づく数量的研究ではブラックボックスとされてきた授業過程を質的研究の方法で解明しようとしたハミルトン (D. Hamilton, 1977) らの研究、学校教育の再生産過程と権力関係を解明したアップル (M. Apple, 1986 [原著 1979 年]) の研究、カリキュラム研究のパラダイム転換を宣言し、現象学を基礎としてカリキュラムの再概念化を試みたパイナール (W. F. Pinar, 1975) らの研究などが、上記の動きを推進した。だが、こうした新たなカリキュラム研究の潮流に対しては、「難解な言語によって洗練されたカリキュラム研究が、教室の日常的な実践の現実との乖離を深めている」という問題点も指摘されており、「1980 年代を通じて、カリキュラムを実践的に探究してきた大半の研究者は、新たに実践的探究として開拓された教師教育の領域へと移行している」(佐藤, 1996, p.16) という。

カリキュラムの実践的探究については、教師の実践的認識を重視したシュワブ (J. Schwab, 1969) を一つのルーツとし、先述のアイズナー、教師の実践的知識を物語論的に探究したコネリー (F. M. Connelly) と克蘭ディニン (D. J. Clandinin) (1992)、教師の実践的知識の解明から「授業を想定した教科内容に関する知識 (Pedagogical Content Knowledge: PCK)」の提唱に至

ったシュルマン (L. S. Shulman, 1987)、教師のゲートキーピング (カリキュラム調整力) を強調したソントン (S. J. Thornton, 2012 [原著 2004 年]) など、カリキュラム作成者として教師の主体性を位置づける系譜の存在が重要であろう。それは、英国において、学校や教師主体のカリキュラム開発を主張した、ステンハウス (L. Stenhouse) やエリオット (J. Elliott) のアクション・リサーチ (action research) 論とも思想において通底している。

以上のような、目標・計画を重視するカリキュラム論や行動目標論に対する批判において、目標・評価論の系譜の複数性は看過されていた。その結果、教育的価値と社会効率との狭間で教育的な目標・評価の形を模索しようとした試みとその蓄積は光を当てられることがなく、その固有性が歴史的に位置づけられることもなかった。だが、その系譜は、1990 年代以降の競争主義的なスタンダードに基づく教育改革の展開に対するオルタナティブの構想を準備することとなる (石井, 2021)。

#### (4) 教育目標・評価研究の新たな展開

カリキュラムに関する学問的研究が実践の技術的側面との乖離を深める一方で、1980 年代末以降、アメリカでは再び教育目標・評価研究が脚光を浴びており、さまざまな新しい理論と実践が生み出されている (石井, 2020)。それは、カリキュラムに関する学術的研究の領域よりも、ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development) などの、カリキュラムの管理運営を担うスクールリーダーや管理職などが集う団体において、書籍の刊行やワークショップ型研修を通じて知見の生産・発信・普及がなされてきた。

アメリカでは、1983 年の『危機に立つ国家 (A Nation at Risk)』以降、連邦、州政府主導で設定された共通教育目標 (「スタンダード (standards)」) と「標準テスト (standardized test)」が教育現場に浸透し、各学区、学校の教育成果がスタンダードに照らして点検されるようになった (「スタンダード運動 (standards movement)」)。

だが、こうした中央集権的な教育改革に対しては根強い抵抗もあり、1980 年代後半には標準テスト批判が巻き起こることになる。標準テスト批判は、多肢選択

式のペーパーテストをはじめとする伝統的な評価のあり方を問い直す議論へと展開し、伝統的な評価法に代わる新しい評価の形を模索する立場が、教育評価研究の表舞台に登場してくるようになった。結果、「パフォーマンス評価 (performance assessment)」「真正の評価 (authentic assessment)」「ポートフォリオ (portfolio)」「ルーブリック (rubric)」などの新しい評価の考え方や技術が開発され、それらは評価研究の新しいパラダイムを形成している。

パフォーマンス評価とは、人工的なテスト文脈で細切れの知識・技能を評価する伝統的な評価方法と異なり、現実的な場面を設定し、そこでの子どもたちの振る舞いや作品 (パフォーマンス) を評価する方法である。評価の文脈を現実世界の文脈に近づけようとする志向性を表現するために「真正の評価」と呼ばれることもある (Wiggins, 1993; ニューマン, 2017 [原著 1996 年])。

こうした新しい評価法については、子どもの学習経験の質を目標にとらわれずに全体的に評価する点が重視され、スタンダードの設定や教育目標の明確化と対立的に論じられる傾向も見られた。その一方で、1990年代になり、連邦政府、州政府主導のスタンダード運動に対する批判が高まる中で、共通カリキュラムの必要性の提起、単元設計における目標明確化の有効性など、スタンダード運動の教育的意義に着目し、スタンダードをローカルな学校改革や日々の授業改善に積極的に活かしていこうとする実践(「スタンダードに基づく教育 (standards-based education)」)も展開されるようになった。そしてそこでは、パフォーマンス評価論とスタンダードに基づく教育との内在的な結びつきも追求されてきた。

「真正の評価」論の提唱者であるウィギンズ (G. Wiggins, ) は、目標準拠評価と内在的に結びつけてパフォーマンス評価論を捉えている。また、マクタイ (J. McTighe) とともに、パフォーマンス評価を中心に据えた、スタンダードに基づくカリキュラム設計の方法(「理解のためのカリキュラム設計 (Understanding by Design)」)を提案している (Wiggins and McTighe, 1998)。

さらに、こうしたパフォーマンス評価論とスタンダードに基づく教育との対話を背景に、2001年には、ブルーム・タキソノミー (認知領域) の改訂版と称する

著書が相次いで出版された。アンダーソン (L. W. Anderson) らの改訂版(「改訂版タキソノミー (Revised Bloom's Taxonomy)」)とマルザーノ (R. J. Marzano) の改訂版(「新しいタキソノミー (New Taxonomy)」)である (Anderson, 2001; Marzano, 2001)。これらのタキソノミーは、1970年代以降の認知心理学や教育実践研究の成果をふまえ、現代社会で求められる高度な知的能力の内実とその形成の論理を示すものとなっている。

マルザーノらは、高次の思考力を育てる授業や評価の教室レベルでの展開を促進すべく、スタンダード設定というマクロな教育目標・評価のシステムのあり方についても提案を行っている。そして、1995年には、マルザーノらを中心に、McREL (Mid-continent Regional Educational Laboratory) は、学区、学校レベルでスタンダード自体をローカルに設定し、それに基づいて学校づくりを行う取り組みをサポートすべく、各教科のスタンダードを整理・統合したデータベース (McREL データベース) を開発した。マルザーノらは、このデータベース作成の経験をもとに、精緻なスタンダード設定論を提起している (Marzano and Kendall, 1996)。

## 5. 18の基本問題への現代的回答

「はじめに」で述べたように、『カリキュラム研究事典』(2010年)の「付録」において、レオナルド (T. Leonard) とヒルトン (P. M. Hilton) の執筆により、「一般的言明」を導き出した18の問いについて、現代的な観点からの回答がまとめられている。その概要をまとめた上で、カリキュラム研究の課題について述べたい。

問い1について、子どもたちは「一般的言明」が刊行された当時よりもより長く学校に通うようになり、仕事で求められるスキルの量も拡大している状況で、人生のどの期間も学校教育の終わりとは考えないこと、生涯学習的な視点が必要だとされている。そして、狭い職業訓練を目的とするのではなく、よい仕事に就くことの先にある人間らしく生きることを問う人文学教育の位置づけの重要性が指摘されている。

問い2については、カリキュラムを成人生活への準備として捉える見方も、現在という視点からのみ捉える見方もともに退けながら、カリキュラムの共鳴 (curricula resonate with effects) への注目を促している。すなわち、カリキュラムは、意図やねらいに解消され

ない、意図しなかったこと、無視されたもの、気づかなかったものも含むのであって、意図された効果と意図されていない効果の両方を慎重に考慮すべきというわけである。

問い3については、文化的ヘゲモニーと物象化といった概念によって、カリキュラムや教科書の内容に明示的に表現されたり、あるいは、語られぬことで暗示されたりする、支配的文化や資本主義の影響を批判的に読み解くことなど、カリキュラムの社会学・政治学の知見がまとめられている。

問い4では、タイラー原理が目的・目標への問いを技術的な問題としているとの批判を挙げながら、そのカリキュラムによって誰に利益がもたらされるべきかという社会像に迫る問いをまず問うべきだという主張を紹介している。そして、学校が社会変革の手段となりうるか、また、なるべきかという、二つの問いが投げかけられ、後者の問いについて、学校の保守的な役割にふれながら、民主主義を基盤とする社会の中で何が保守されるべきかという問いが、社会変革の手段としての役割を果たしうることも示される。

問い5では、「一般的言明」において、合意には至らなかったものの調停が試みられた三つの立場が、知的伝統主義者（永遠主義者）、児童中心主義者（経験主義者）、社会的行動主義者として改めて整理され、スタンダード運動における社会的行動主義、すなわち社会的効率主義の影響の拡大に対して、他の二つのヴィジョンを生かし続けることが重要だとされている。

問い6では、教科内容の機能として、常識としての知識と知恵を提供すること、世界における自分自身というものを深く理解させてくれること、そして、想像力、探究心、批判精神を刺激することの三つを挙げる。そして、一つ目の立場としては、1980年代に共通知識の重要性を説き、文化的リテラシー論を展開した、ハーシュ（E. D. Hirsch）が挙げられ、二つ目の立場としては、教科の探究者のコミュニティへの参加を強調するブルーナーや、1980年代に学校改革ネットワークであるエッセンシャル・スクール連盟を推進したサイザー（T. Sizer）が挙げられ、三つ目の立場として、統合的な美的経験を重視する美術教育に関わって、アイズナーやグリーン（M. Greene）の研究が挙げられている。

問い7では、1917年のスミス・ヒューズ法（the

Smith-Hughes Act）に端を発する、職業教育と普通教育を別々のものとして設置するカリキュラムの状況が示される。その後、1980年代、認知心理学者のレズニック（L. Resnick）による、学校での学習と職場での学習との違いに関する研究をきっかけに、学校外での学習のあり方を考慮しながら、職業教育のみならず普通教育をも構想することが両方の利益になるとの見方が広がった。これを受けて、1991年に「必要なスキルの達成に関する労働長官委員会（Secretary of Labor's Commission on Achieving Necessary Skills: SCANS）」により報告書とキャリア教育のスタンダードが提示されたが、産業社会、商業社会の価値観に偏っていると指摘されている。

問い8では、カリキュラム作成の主体が、学校管理職、カリキュラム専門家といった具合に、教室から離れ、指導とカリキュラムが切り離され、教師が下請け的な役割を担うようになっていった過程が描かれる。その上で、教室から遠いところにいる専門家による仕事を重視する、学問的伝統主義者や技術的合理主義者に対して、教室での教育的状況や学習経験からカリキュラムを再構築していこうとする、デューイらの進歩主義者たちといった構図で、標準テストに枠づけられがちな近年の動向と、教師の実践的洞察を尊重する考えとの緊張関係が指摘されている。

問い9では、近年のカリキュラムをめぐる議論において、問い5でも確認された三つの立場の対立が強調されがちであるが、「一般的言明」が研究者間で試みたように、教科専門家、教師、生徒たちとともに、カリキュラム研究者も含めて、対立点も含めて対話しながら、アクション・リサーチや職能開発につなげていくことの重要性が指摘されている。科学主義・効率主義の下で標準化されがちな状況において、教師の地位の拡大や、人文学、民俗学、哲学などを含めた、多様な専門家の参加が重要であるとされている。

問い10では、「評価」研究の知見がまとめられている。アセスメント（子どもたちの学習に関する情報の入手、解釈、文書化）とエヴァリュエーション（証拠に基づく判断）の区別、生徒が学んだことのエヴァリュエーションとカリキュラム・指導のエヴァリュエーションの二次元、スクリヴァン（M. Scriven）による、形成的評価と総括的評価の区別やゴールフリー評価、

目標にとらわれずに学習の価値を質的に見出していき、ステイク (R. Stake) の応答的評価やアイスナーの教育的鑑識眼が紹介され、学習の成立は一義的に判断できるものではなく、多様な情報源の重要性が示される。

問い 11 では、人格教育について、社会的効率主義のカリキュラムが重視するような、世界や他者とのかわり方の習慣 (特性) の転換、行動の模倣を軸にした方法の限界が指摘される。それを補完するものとして、道徳規範や行動指針を示す方法、意思決定や道徳的ジレンマを考えさせ道徳的推論を発達させる方法、学校共同体におけるヴィジョン、価値観、美德の共有という三つを挙げている。

問い 12 では、学習者間の個人差に対応する方法として、マスタリー・ラーニング、インストラクショナル・デザインといった行動主義の影響の強い方法や、認知心主義の立場から、知識の有意味な学習を促す補助線となる先行オーガナイザーの活用を提唱した、オースベル (D. Ausubel) の所論、そして、学習者のニーズや学習スタイルのみならず、協働学習の必要性、社会的・経済的・文化的差違にも目配りした、トムリンソン (C. A. Tomlinson) による個に応じた指導 (differentiated instruction) などが整理されている。他方、それらのアプローチは、多様性や個人差への技術的な対応に強調点がある一方で、カリキュラムの内容、価値ある知識というレベルでの個々人の違いの尊重が議論されていない点が課題として指摘される。

問い 13 では、時間経済委員会の設立に端を発する、実用性、効率性、科学性の観点からのミニマム・エッセンシャルズの明確化の知見を確認した上で、ミニマム・エッセンシャルズの理論的根拠を科学ではなく哲学に求めたものとして、1940年代のタイラー原理を位置づけ、1950年代の学問中心カリキュラムによる教科内容や知の領域の重要性の提起、1970年代の子ども中心のアプローチも示される。そして、1980年代以降のスタンダード運動は、当初、学問中心主義者らとの共通点を有していたが、標準テストに基づく厳格で競争的なアカウンタビリティ政策を打ち出した、2002年の「どの子ども置き去りにしない法 (No Child Left Behind : NCLB)」により、ブルーナーらの仕事とのつながりを失っていった点が指摘される。また、それぞれの学校で教師たちがカリキュラム開発の主体となっ

ていくことを志向した、教師教育に関する学術的関心の高まりが紹介されている。

問い 14 では、カリキュラム研究の歴史的系譜を描いたクリバード (H. Kliebard) の所論に依拠しながら、カリキュラム設計者が持つ以下の三つのメタファーが挙げられる。すなわち、ボビットらの科学的合理主義的アプローチに起源をもつ、生産のメタファー、ルソー (J. J. Rousseau)、ペスタロッチ (J. H. Pestalozzi)、モンテッソーリ (M. Montessori)、ピアジェ (J. Piaget) などにも見られる、子どもの内的能力が自然と成長できる環境の構成を重視する、成長メタファー、個々の子どもの成長を超えて、公共の責任の世界をも含め、子どもたち経験の社会的・政治的・実存的意味や解放へとつなげようとする、旅のメタファーの三つである。その上で、カリキュラムは選択に基づくものであり、それぞれのアプローチが誰の利益に貢献しているかの倫理的対話が重要だと説いている。

問い 15 では、年報第 26 号における、本質主義者バグリーと経験主義者のキルパトリックの間の、あるいは、社会的効率主義 (再生産) のボビットと社会改造主義 (再構成) のカウンツとの間の見解の対立を挙げながら、「一般的言明」において、最終的に、子どもが自発的に興味関心を抱くものとカリキュラム作成との統合は生み出せなかったと評価する。その上で、経験の再構成につながる学問の獲得と子どもの関心との関係についてのデューイの所論を引き、グリーンによる、子どもたちの意識の観点から、個人的な世界の狭さを超越することを志向するカリキュラム改変の捉え方を取り上げている。

問い 16 では、「一般的言明」が、暗記再生を超えた学習観を打ち出すために、「教材 (material)」概念を広く捉え直し、行動変容を促すような、役に立つ学習 (advantageous learning) を構成する単位として、現実世界にありそうな学習経験を、活動分析を通して決定することを提起しているとまとめられる。そして、社会的効率主義者は、職場と家庭における有能さを目指し、伝統主義者は、将来の科学者や数学者を育成することを目指し、進歩主義者は、実践的な市民の創造を目指して、活動を見つける傾向があるとされる。その上で、近年の教育哲学者のフェンスターマッハ (G. Fenstermacher) が、民主主義社会を機能させてきた

大人という観点で、目標となる資質を見出し、それを実現するために、公共善の達成と真理を発見しようとするコミットメントとを結合させるような自由教育カリキュラムを提唱していることを挙げている。

問い 17 では、個々人に適した方法で学ぶ必要があるものを学ぶことを重視する一方で、カリキュラムを管理運営する者にとっては、学びが偏らないよう、教材の重みづけなどを考える必要性が確認される。そして、近年のスタンダード運動について、各教科の専門団体が開発したナショナル・スタンダードは大綱的であるが、連邦政府の政策は、標準テストの実施を組み込むことで、スタンダードを具体化、標準化していくものであり、中央集権化の動きと、教師や学校の専門的判断に依拠しようとする取り組みとの緊張関係が高まっている状況が指摘される。さらに、1980年代に「パイデア計画 (Paideia program)」という形で、伝統的で人文的な教育の立場からすべての生徒たちのためのカリキュラムを提起した、アドラー (M. Adler) を取り上げ、カリキュラムの統一性は民主主義と社会の機会均等にとって重要である点が指摘されるとともに、それが過度に画一化することの危険性が述べられ、パイナーによる、個々人の生きられた経験としてのカリキュラムという観点からのスタンダードやカリキュラムの捉え直しが示唆されている。

問い 18 では、「一般的言明」をまとめた研究者たちについて、科学として教育を研究する人々の専門的知見を信じており、中央集権的な教育システムとローカルに差違化されたカリキュラムがともに大事で、それぞれにおいて教育専門家によって運営されるべきだとしていたと評価される。そしてそれは、現在にも続く、カリキュラムの議論と実際のカリキュラムの実践の隔たりの要因になっているとする。その上で、20世紀半ば以前の改革と、それ以降の改革との大きな違いとして、全米教育協会や進歩主義教育協会のような独立した教育機関によって援助、指導、研究されていたカリキュラム改革が、特に NCLB 法以降、連邦政府による影響力が強まっている点を挙げる。現実のカリキュラムの決定は政治家とその周辺の手であり、「価値ある知識とはどのようなものか」といった問いは、現場においても問われない。学校改善において、教師のアクション・リサーチや学習コミュニティの形成など、学校

のスクールリーダーの役割の大きさが指摘されているが、カリキュラム作成におけるアクター間のバランスを取り戻すために、大学や専門教育機関との結びつきを強める必要性が述べられている。

以上のように、「一般的言明」以降のカリキュラム研究においては、前節でまとめたような、タイラー原理のインパクト、カリキュラム研究におけるポストモダン体験とも称される、社会学、政治学、文化人類学、解釈学等の言語と方法論を駆使した、カリキュラム研究の記述・解釈・批評へのシフト、1980年代以降のスタンダード運動の展開などの影響を見ることができる。「一般的言明」においては、カリキュラム作成において重視する中身や思想的立場の違いが主たる論点であり、何のために何をどういう順序で教えるのかという、教育計画論としての具体性も含んでいた。一方、『カリキュラム研究事典』での現代的回答においては、教育計画としての側面以上に、カリキュラムが子どもにおいて、学習という枠に止まらずどう生きられているのか、というカリキュラム経験の重層性が主題化され、哲学的に概念的に洗練されていることが見て取れる。また、スタンダード運動がもたらしたカリキュラム実践における劇的な変化を受けて、管理運営やガバナンスをめぐる問題、また、その思想的背景である社会的効率主義運動への原理的批評も深められている。

「一般的言明」も、現代的な回答も、作成・開発と解釈・批評といった具合に形は違えども、カリキュラム実践やカリキュラム研究を専門家の仕事としており、教室レベルでカリキュラムがつくられていく過程を対象化し、そこから実践的認識論や技術的な知見を構築していく試みは十分に深められていない。カリキュラム研究と教師教育とを架橋する、先述のシュワブにルーツを持つカリキュラム作成者としての教師論の系譜や、教師の実践的知識論の展開を、教師論としてのみならず、カリキュラム論として検討することが考えられてよいだろう。また、前節で記述した、社会的効率主義として一くりにされがちで、現場の技法的なものとして理論的な検討の対象外に置かれがちな、技術的過程に関わりながらも、カリキュラムをつくる営みの創造性や複雑性を対象化する試みにも光を当てていく必要があるだろう。

## 註

- <sup>1</sup> 石井, 2017を参照。
- <sup>2</sup> 社会的効率主義のカリキュラム改造運動の展開とそれをめぐる議論については、キャラハン, 1997; 倉沢 1985; 佐藤, 1990; ラヴィッチ, 2008などを参照。
- <sup>3</sup> タイラー、ブルームらの教育目標・評価論の展開とそれをめぐる議論については、田中, 2017; 石井, 2020, 2021などを参照。

### 【引用・参考文献】

- 安彦忠彦 1999「カリキュラムの歴史的研究」安彦忠彦 編『新版・カリキュラム研究入門』勁草書房。
- 浅沼茂他編著 1995『ポストモダンとカリキュラム』C.S.L.学習評価研究所。
- Anderson, L. W. and Krathwohl, D.R. eds. 2001 *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, Longman.
- アップル, M. (門倉正美他訳) 1986『学校幻想とカリキュラム』日本エディタースクール (原著 1979年)。
- Bloom, B. S., D. R. Krathwohl, D. R. and Masia, B. B. 1956 *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook 1: Cognitive Domain*, David McKay.
- ブルーム, B. S. 他 (梶田叡一他訳) 1973『教育評価法ハンドブック—教科学習の形成的評価と総括的評価—』第一法規 (原著 1971年)。
- ブルーム, B. S. (稲葉宏雄, 大西匡哉監訳) 1986『すべての子どもにたしかな学力を』明治図書 (原著 1981年)。
- ブルーナー, J. S. (橋爪貞雄訳) 1969『直観・創造・学習』黎明書房 (原著 1966年)。
- ブルーナー, J. S. (鈴木祥蔵・佐藤三郎訳) 1963『教育の過程』岩波書店 (原著 1960年)。
- ブルーナー, J. S. (平光昭久訳) 1972『教育の適切性』明治図書 (原著 1971年)。
- キャラハン, R. E. (中谷彪・中谷愛訳) 1997『教育と能率の崇拜』教育開発研究所。
- Clandinin, D. J. and Connelly, F. M. 1992 *Teacher as Curriculum Maker*, in Jackson, P. H. eds., *Handbook of Research on Curriculum*, Macmillan.
- デューイ, J. (大浦猛訳編) 1977『実験学校の理論』明治図書 (原著 1947年)。
- デューイ, J. (宮原誠一訳) 1957『学校と社会』岩波書店 (原著 1899年)。
- Eisner, E. W. 1979 *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*, Macmillan.
- Hamilton, D. ed. 1977 *Beyond the Numbers Game: A Reader in Educational Evaluation*, Macmillan.
- 石井英真 2017「学校改革とカリキュラム変革の系譜」『岩波講座 教育 第五巻 学びとカリキュラム』岩波書店。
- 石井英真 2020『再増補版・現代アメリカにおける学力形成論の展開』東信堂。
- 石井英真 2021「カリキュラムと評価の改革の世界的標準化と対抗軸の模索」広瀬裕子編『グローバル化社会における教師・学校・統治』世織書房。
- Jackson, P. 1968 *Life in Classrooms*, Holt, Rinehart and Winston.
- 木村元・小玉重夫・船橋一男 2009『教育学をつかむ』有斐閣。
- 倉沢剛 1985『米国カリキュラム研究史』風間書房。
- Kridel, C. ed. 2010 *Encyclopedia of Curriculum Studies*, SAGE.
- Marzano, R. J. and Kendall, J. S. 1996 *A Comprehensive Guide to Designing Standards-Based Districts, Schools, and Classrooms*, ASCD and McREL.
- Marzano, R. J. 2001 *Designing a New Taxonomy of Educational Objectives*, Corwin Press.
- 文部省 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—』文部省大臣官房調査統計課。
- 松尾知明 2010『アメリカの現代教育改革』東信堂。
- 中野和光 1998「カリキュラムの再概念主義と『構成』の問題」『福岡教育大学紀要 教職科編』第 47号。
- ニューマン, F. M. (渡部竜也・堀田諭訳) 2017『真正の学び/学力』春風社 (1996年)。
- Pinar, W. F. ed. 1975 *Curriculum Theorizing: the Reconceptualists*, McCutchan.
- Pinar, W. F. ed. 1995 *Understanding Curriculum: An*

- 
- Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*, Peter Lang.
- ラヴィッチ, D. (末藤美津子・宮本健市郎・佐藤隆之訳) 2008 『学校改革抗争の100年』東信堂.
- 佐藤学 1990 『米国カリキュラム改造史研究』東京大学出版会.
- 佐藤学 1996 『カリキュラムの批評』世織書房.
- 佐藤学 1997 『教師というアポリア』世織書房.
- Schwab, J., 1969 *The Practical: A Language for Curriculum*. *School Review*, 78 (1).
- Shulman, L. 1987 *Knowledge and Teaching: Foundation of the New Reform*, *Harvard Educational Review*, 57 (1).
- ソーントン, S. J. (渡部竜也・山田秀和・田中伸・堀田論訳) 2012 『教師のゲートキーピング』春風社 (原著 2004年).
- Tyler, R. W. (1949) *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, The University of Chicago Press.
- Wiggins, G. 1993 *Assessing Student Performance: Exploring the Purpose and Limits of Testing*, Jossey-Bass.
- Wiggins, G. and McTighe, J. 1998 *Understanding by Design*, ASCD.
- ウィギンズ, G.・マクタイ, J. (西岡加名恵訳) 2012 『理解をもたらすカリキュラム設計』日本標準 (原著 2005年).

(教育・人間科学講座 准教授)

受理 2021年3月1日