

論文要約

本研究では、ドイツ連邦共和国（以下、西ドイツ）におけるカリキュラム研究史を検討する。西ドイツにおいてカリキュラム研究（Curriculumforschung）およびカリキュラム開発（Curriculumentwicklung）はとりわけ 1960 年代後半から 1970 年代中盤にかけて展開される「カリキュラム運動（Curriculumbewegung）」以降に広がりを見せる。カリキュラム運動の契機となったのがロビンズーン（S. B. Robinsohn）の『カリキュラム改訂としての教育改革（Bildungsreform als Revision des Curriculum）』であった。この著書を契機として西ドイツにカリキュラム概念が輸入され、カリキュラム研究が広がりを見せていくこととなる。

カリキュラム運動が盛隆する背景には、ディルタイ（W. Dilthey）の精神科学（Geisteswissenschaft）に由来する精神科学的教育学（Geisteswissenschaftliche Pädagogik）および教授学（Didaktik）によってなされていたレーアプラン研究（Lehrplanforschung）の凋落が存在する。このレーアプラン研究を克服するために 1960 年代後半から英米の curriculum studies の受容と応用がなされ、新たなカリキュラム研究の潮流が生まれていった。本研究は、こうしたカリキュラム運動の系譜を、その前史である精神科学的教育学のレーアプラン研究も含めて明らかにすることを目的とする。

カリキュラム運動の発端となったロビンズーンは、連邦制のドイツにおいて中央集権的なカリキュラム開発体制を要請するなど、遠大な改革を掲げていた。それゆえ、先行研究においては、ロビンズーンの研究がしばしば「計画・制御への楽観主義（Planungs- und Steuerungsoptimismus）」にもとづいていることがしばしば指摘されてきた。しかし、先行研究はカリキュラム運動の性格を示唆した点では先鞭をつけるものではあったが、その性格を歴史的に論証するものではなかった。

本研究は、当時の時代精神である「計画（Planung）」思潮を手がかりに、西ドイツにおいてカリキュラムがどのように計画され、正当化されたのかを検討する。その際、「計画・制御への楽観主義」の指摘されるロビンズーンがカリキュラムを計画するその理路に注目し、彼のカリキュラム改革の構想がどの

ような意味で画期であったかを明らかにする。この意義を明らかにするうえでも、ロビンゾーンの前史において支配的地位にあった教育言説、すなわち精神科学的教育学がどのような未来像を描き、どのようにカリキュラムを計画したかを問うとともに、両者の差異を明らかにする必要がある。また、同様の問いはロビンゾーンを経た後のカリキュラム研究にも向けられる必要がある。なぜなら、そのことを通じて楽観的に打ち出された計画がどのように変貌を遂げたかが明らかになるからである。したがって、本研究は、ロビンゾーン前後のカリキュラム研究に対しても計画という人為に注目して検討することによって、カリキュラム運動の系譜を明らかにしたい。

上記の目的を満たすために、本研究は、教育言説を規定するカリキュラム研究の思想をも視座に置きながら、カリキュラム運動の系譜を、その前史も含めて明らかにする。端的に述べるならば、「どのような未来像のもとでどのようにカリキュラムを計画したか」という問いに注目してカリキュラム運動およびその前後のカリキュラム研究を検討する。この検討を通じて、計画への高まる期待や欲望のなかで出発したカリキュラム運動において、本来的に不可知である未来をどのように展望・計画したか、そしてどのようにそれが挫折したか、あるいは自己批判のなかで未来への眼差しがどのように改められていったかが明らかになるだろう。それによってカリキュラム運動を、その背景にある思想を含めて明らかにするとともに、カリキュラム運動がどのような意味で画期であったかを示す。

上記の研究目的に対し、本論では次の課題に取り組む。第一に、戦後西ドイツにおける計画概念の歴史を概観し、それにより計画概念の論点を析出することである。第二に、カリキュラム運動の前史に当たる精神科学的教育学の理論を検討し、レーアプラン研究ないしは教授学の到達点と限界を明らかにすることである。第三に、カリキュラム運動の契機となったロビンゾーンの改革構想の内実とそれに対する批判を示すことである。第四に、ロビンゾーン以後のカリキュラム運動がどのような展開を見せたかを詳らかにすることである。

第1章では、西ドイツにおけるカリキュラム研究史の前提を鳥瞰するために、戦後からカリキュラム運動が終焉する1970年代までの計画の概念史を通時的に検討した。戦後初期および1950年代においてはナチズムや共産主義を連想

させた「計画」は、1960年代以降には経済や科学の発展と相まって楽観的イメージと結びついた。本来、不確実である未来が、操作可能とみなされることによって、「計画」は価値ある未来を実現するための手段として注目されていた。実際に計画概念は科学的合理性を標榜することによって現実の政策、とりわけ教育政策にも波及した。その際に用いられた方法は統計的手法に基づいた教育需要の予測や専門家による合議であった。特にドイツ教育審議会が発足した段階では、専門家との協力の下で将来の需要に基づいて長期的な計画を立案することが同審議会に期待されていた。しかし、「成長の限界」が象徴的であるように科学による発展が有限であることが認識されると、未来への期待は幻滅へと転じた。ちょうど同時期に、ドイツ教育審議会において市民およびその代表である政治家と専門家の間にはしばしば不和が生じた。長期的な計画の立案という期待を背負った専門家集団は解散し、それ以後は大規模な改革ではなく個別の学校レベルでの改革が進められることとなる。こうして60年代に期待を集めた「計画」は70年代以降に早くも頓挫していった。

第2章では西ドイツにおけるカリキュラム研究の古典であるヴェーニガー(E. Weniger)を検討した。この検討を通じて、英米の curriculum studies や日本のカリキュラム研究とは異なる、解釈学的なレーアプラン研究の内実を明らかにした。精神科学的教育学の伝統に則ったヴェーニガーは、教授構造を解釈するための一手段としてレーアプランに注目する。レーアプランをめぐる精神的諸勢力の闘争が行われるが、ヴェーニガーはその闘争を治める役割を国家に求めた。また、ヴェーニガーは文化批判から青年の生と結びつく陶冶理想の可能性を見出した。ヴェーニガーは、陶冶理想に内在する未来を「先取り」し、それがすでに現実であるかのように正当化する役割を教師に期待する。こうしてヴェーニガーの場合、未来の不確定性という問題は、ドイツ民族が歩んでいた過去や運命の延長線上に未来を据え、教師の責任のもとで「先取り」することによって解消される。そして、この教師の「先取り」を方向づけるのが陶冶理想であり、レーアプランであった。上記のヴェーニガーのレーアプラン研究は、精神科学的教育学の方法でレーアプランを検討の俎上にのせたという点で研究史上の意義を持つものの、具体的なカリキュラム編成に活かされたわけではない。

第3章では、ヴェーニガーの弟子であり、精神科学的教育学の正統的後継者であるクラフキ（W. Klafki）の教授学を検討した。クラフキの場合、未来の不確定性という問題は、師であるヴェーニガーよりもさらに大きな問題として立ち上がる事となる。クラフキにおいてはヴェーニガーの「先取り」概念を援用する一方で、ヴェーニガーのようにもはや共同体的伝統や民族の運命といった過去を足場とすることはできなかった。その代わりにクラフキが依拠するのは、子どもが置かれている現在と、その子どもが直面することになる未来であった。クラフキは子どもが将来直面すると考えられる社会の問題を提示することによって、子どもの外部にある未来を「先取り」しようとする。ただし、「先取り」される問題の性質や領域については述べられておらず、後期の「鍵的問題」へとその課題が持ち越される事となる。また、カテゴリー陶冶に目を向ければ、教材過多を克服するための方策としてカテゴリーを中心とする精選を提起した。生の哲学によって彼のカテゴリー陶冶を基礎づけた点で教授学の画期となったものの、カリキュラム論としては既存の教材を精選することを志向したのであり、レーアプランそのもののラディカルな改訂をするための方法を提示したわけではない。この点でヴェーニガーと同様にクラフキもまた、カリキュラム編成方法としての課題を残し、それによってロビンズンから批判を受ける事となった。

第4章ではロビンズンのカリキュラム改訂構想を検討した。ロビンズンは未来の不確定性という問題に対し、専門家による生活状況の調査と「資質」の策定をカリキュラム改訂の過程に組み込むことで対処しようとした。ロビンズンがカリキュラム研究に取り組んだのが60年代後半以降だったことに鑑みれば、それが同時代の計画の陶醉に由来するものであったことがうかがえる。事実、ロビンズンのカリキュラム改訂の本懐は、計画の陶醉によって沸き立った、教育制度を中心とした改革に対して内実を伴わせる「内容からの改革」であった。そのことを踏まえれば、彼のカリキュラム改訂構想は当時の計画の陶醉と連続性を有するといえよう。「内容からの改革」を行うために、ロビンズンは現代あるいは将来に必要となる教育内容を「資質」にもとづいて決定しようとする。このことは、その後のカリキュラム研究を、「資質」を中心にカリキュラムを構築するカリキュラム研究へと方向づけるものであった。

しかし、「資質」等の調査は主として研究者によって行われる。その専門家主義的性格については、教育実践現場を担う教師から批判を受けることとなる。また、ロビンゾーンのカリキュラム改訂構想は「未来学」とも喩えられるほどに遠大であり、それゆえに実行が困難であった。したがって、彼の構想自体は早々に頓挫したが、彼の紹介した諸外国のカリキュラム研究は、以後の西ドイツのカリキュラム研究に対して陰に陽に影響を及ぼすこととなった。

第5章では、ロビンゾーン以後のカリキュラム研究、とりわけ「開かれたカリキュラム」に焦点化した検討を行った。ロビンゾーン以後の西ドイツでは、ロビンゾーンが提案する専門家中心のカリキュラム改訂に対抗する運動が展開することとなる。特に「開かれたカリキュラム」の旗印のもと、教師によるカリキュラム開発が注目を集めるようになる。クラフキは批判的・構成的教育科学におけるアクション・リサーチの具体として、マールブルク基礎学校プロジェクト（以下、MGP）に取り組む。MGPではカリキュラム開発に学習過程としての性格を認め、教師・保護者・生徒がカリキュラム開発に習熟していくことを期待したものの、現実には成果を上げることができずに頓挫した。クラフキの試みは、専門家に閉じられたカリキュラムの意思決定を文字通り開き、ロビンゾーンのカリキュラム概念の狭隘さを克服するものであった。しかし、多数のアクターに意思決定をひらくことにより、ヴェーニガーの診断した「精神的諸勢力の闘争」という状況が立ち上がることとなった。

第6章では、LSにおいて「経験空間としての学校」を目指し、カリキュラム開発を行ったヘンティヒ（H. v. Hentig）のカリキュラム開発実践を検討した。ヘンティヒは、「経験」という捉えがたく、そして計画しえない人間形成的作用を学校において実現しようとした。ヘンティヒは学校建築によって教室を公共空間としてデザインした。それによって他者との邂逅を促すアーキテクチャを企図した。いわば、不確実性のなかで生活し、そのなかで「不愉快であるが喜ばしくもある自由」を学ぶという仕掛けがそこには施されていた。カリキュラムに関しては、行動主義的なカリキュラム理解とは異なる意味を、ヘンティヒは見出した。すなわち、凝り固まったレーアプランを、子どもの生活に即して教師がデザインするという意味でカリキュラムを再解釈した。ヘンティヒが見出した計画としての柔軟さは、「螺旋型カリキュラム」にも表れる。子

どもの発達を示す螺旋運動が示すように、その過程は偶発的であり、同時に「あそび」を含んでいる。それゆえ、子どもの動的発達は一般化を拒み、ヘンティヒ自身も予め教育目標を記述することを、正当にも諦めざるを得なかった。こうした教えの計画に対してヘンティヒは予め立案し、参照枠ないしはモデルとして機能することに意義を見出す。このようにヘンティヒは――同時代の「開かれたカリキュラム」と同様に――計画そのものを否定するのではなく、ロビンズーンとは異なる形でカリキュラムに意味を見出した。こうした点にも、カリキュラム運動内部の多様性を見て取ることができよう。