

教育目標とカリキュラム構成の課題

——ブルームとアイスナーの所説を中心にして——

田 中 耕 治

Educational Objectives and the Problems of Curriculum Construction

——Focusing on the Theories of J. S. Bloom and E. W. Eisner——

TANAKA Kōji

教育目標とカリキュラム構成の課題

今日のアメリカにおけるカリキュラム開発の動向について、著名なカリキュラリストのひとり
は、次のような辛辣な指摘を行なっている。「ある時期には、学問性が要求された。そして、学
問性の行き過ぎの反動として、『適切性』の要求がおこった。『適切性』の行き過ぎの反動とし
て、『基礎に帰れ(back-to-the-basics)』という要求がおこっている。次々におこる改革への要求
は、それに先行する改革運動の行き過ぎに対する反動である。結局のところ、運動 (movement)
があって、進歩 (progress) がない¹⁾。」と。1950年代後半から、スプートニク・ショックを契機と
する科学技術振興政策の下で展開された「学問中心カリキュラム」、1960年代後半に顕在化した学
生運動や少数民族問題などの社会問題に直面して提起された「人間化カリキュラム」、そして、今
日、大量のドロップアウトという状況を背景にして、教育のアカウンタビリティ (accountability)
を求める「基礎に帰れ」運動と、まさしく、時代の要請に鋭敏に応える「運動」としてのカリキ
ュラム開発は存在したのではあるが、カリキュラム研究は、惹起した「運動」に追随するのみで、
「運動」の衰退と命運をともしるといふ脆弱性を免れなかったのではないかという問題提起で
ある。我々には、カリキュラム研究の「進歩」を確認する里程標を発見しなければならないとい
う課題が、厳然として残されているのである。

ところで、もちろん、カリキュラム研究の「進歩」は、対象のもつ、すぐれて実践的かつ社会
的性格によって規定されており、書齋人の頭脳の酷使によってのみ生み出されるものではない。
その「進歩」を自覚する研究態度は、現実の「運動」から遊離することではなく、むしろ、「運
動」に投影される諸理論の位相と時代的性格とを措定することによって、「運動」のもつ可能性
とともに必然性をも、先見的に明らかにすることであろう。カリキュラム研究は、このことによ
って、教育的価値を生産する「進歩」の道程を歩むことができるのである。

さて、本稿の課題は、今日、教育のアカウンタビリティの強調に象徴される大量のドロップア
ウト現象のもとで展開している、ブルーム (J. S. Bloom) とアイスナー (E. W. Eisner) に代
表される二つの対立するカリキュラム構成論の論点を整理、考察し、今後のカリキュラム研究の
課題を提起することにある。その際、両者のカリキュラム構成論の決定的な分岐点が、「教育目
標 (educational objectives)」論議に焦点づけられていることに着目する。ところで、この「教
育目標」概念とは、カリキュラム構成上の一般的な概念ではなく、第一章で示すように、タイラ

ー (R. W. Tyler) によって確立された、アメリカのカリキュラム研究史上、「パラダイム」の位置をもつ独特の概念である。したがって、両者の「教育目標」をめぐるカリキュラム構成論の対立は、アメリカのカリキュラム研究史の総括に関わる根本的な問題を含んでいる。

第一章 「教育目標」論の展開

(1)タイラーは、アメリカのカリキュラム研究の草分け的存在であるボビット (F. Bobbitt) の後継者として、シカゴ大学に着任し、オハイオ州立大学でのテスト作成研究、進歩主義教育協会の「8年研究 (the Eight-Year Study)」等に参画するなかで、カリキュラム構成における、いわゆる「タイラー原理 (Tyler Rationale)」を定式化した。そして、「今日まで、タイラーの定式化は、カリキュラム研究者によって広汎に論議され、カリキュラム理論の中心的な位置を占めている²⁾」と評価されている。

この「タイラー原理」は、カリキュラム構成における「教育目標」のあり方を、以下の三点にわたって特徴づけている。まず、その第一は、カリキュラム構成における「教育目標」の位置づけに関する定式化である。タイラーは、カリキュラムを構成する要素を、達成すべき「教育目標」の選択、目標を達成するための「学習経験の選択と組織」、そして、目標の達成如何を知る「教育評価」に分節化し、そのなかに占める「教育目標」の位置について、次のように述べている。「教育目標は、教材を選択し、内容の概要を明らかにし、指導法を開発し、テストや試験を用意する際の規準 (criteria) となる³⁾」と。つまり、タイラーにとっては、「教育目標」は、カリキュラム構成に規準を示す、最も重要なステップなのである。

次に、第二の特徴は、「教育目標」の叙述形式に関する定式化である。タイラーは、「教育の真の目的は、教授者に、ある活動を行なわせることではなく、生徒の行動様式に意義ある変化をもたらすことであるから、学校の目標叙述は、生徒の中に生ずる変化についての叙述であるということ」を認めることが重要となる⁴⁾と論じている。この生徒の行動様式との連関で、目標を叙述することを、タイラーは、「教育目標の明確化 (clarity)」と規定している。そして、第一の特徴である「教育目標」の規準性は、この「教育目標の明確化」をまっぴらして、はじめて、実効価値を生じるのである。すなわち、教授—学習過程は、生徒の行動様式を変化させるために組織されねばならないし、教育評価は、行動変化の証拠を得る評価用具を開発するとともに、行動変化の観点から、教師の学習指導計画の諸条件をチェックし、改善する役割を担うのである。

さらに、タイラーは、目標の叙述形式に関して、重要な定式化を行なっている。すなわち、「目標を叙述する最も有用な形式は、生徒に発達させるべき行動と、その行動が機能すべき内容および生活領域の両方を明確にすることによって、それらを表現することである⁵⁾」と述べ、一般的な行動様式ではなく、行動が適用される内容をも規定すべきであると論じている。この行動と内容による目標叙述は、学習経験を計画するための有効な方法として、「二次元図表 (a graphic two-dimensional chart)」に具体化されている。

第三の特徴は、選択される教育目標の源泉 (source) に関する定式化である。タイラーは、アメリカにおけるカリキュラム研究の二大潮流である進歩主義と本質主義の主張を踏まえ、また、社会学者や教育哲学者さらには教育心理学者のカリキュラム構成に与えている影響を考慮して、望ましい「教育目標」の設定に与る源泉について、包括的な提案を行なっている。すなわち、

「教育目標」の源泉は、「学習者についての研究」、「学校外の現代生活の研究」そして「教科専門家からの助言」という三つの源泉からなり、ここから得た多数の教育目標は、カリキュラム作成者の保持している教育哲学や学習心理学の立場によって精選されるのである。しかし、タイラーは、「教育目標」を構成する必須の契機である三つの源泉の内的連関については論及せず、この原理を使用する人々の立場に委ねている。ちなみに、タイラーの1950年代のカリキュラム研究の立場は、学習経験の統合をめざすコア・カリキュラム論であり、学問中心カリキュラムの立場から、「タイラー原理」を捉えたとされるターバ(H. Taba)と比較考量すれば、明らかに、三つの源泉の内的連関の様相には相異があると指摘されている⁶⁾。

以上、「タイラー原理」による「教育目標」の特徴を略述した。本稿では、三つの特徴のうち、第一と第二の特徴について考究する。なぜなら、次に述べるように、第一と第二の特徴こそ、タイラーの「後継者」によって継承されたものであり、まさに、「教育目標」論批判は、この諸点を対象として行なわれるからである。

(2)「教育目標」に関する「タイラー原理」は、「教育目標の分類学(taxonomy)」論を提唱したブルームとともに、1960年代に抬頭してくる教授工学論者であるメイジャ(R. F. Mager)やポファム(W. J. Popham)に影響を与える。前者のブルームは、タイラーのいう「教育目標の明確化」という定式化を、「教育目標」の操作主義的な定義と捉えたうえで、その行動的側面を三領域(認知、情意、精神運動)に分類し、さらに、その二領域(認知、情意)については、行動の低次から高次に到る階層性を明らかにしている。

認知領域 「知識」―「理解」―「応用」―「分析」―「総合」―「評価」

情意領域 「受け入れ(注意すること)」―「反応」―「価値づけ」―「組織化」―「個性化の実現」

後者に属するメイジャは、「教育目標」の叙述形式について、「効果的に記述された目標の一つの特徴は、学習者が目標の達成を証明するときに、『何をしている』かを示す最終行動、ないしパフォーマンスを示す言葉が述べられているということである⁷⁾」と論じている。また、ポファムもまた、教授活動を、「目標の明細化(specification)」→「事前調査」→「教授」→「評価」というモデルとして捉えたうえで、「専門家である教師は、教授目標を測定可能な生徒の行動の形で叙述することが必要である。つまり、授業が終了した後で、生徒は何ができるようになるのか、またそれをどのように行なうのかという形で、目標が叙述されていなくてはならない⁸⁾」と述べている。ここでは、タイラーでいう「目標の明確化」とは異なり、最終目標(terminal objectives)の達成に必要な下位目標(en route objectives)群を包含する概念として、「目標の明細化」という用語が使用されていることに注意しておきたい。後述するように、タイラー、ブルームとメイジャ、ポファムとの間には、目標叙述の具体性に関して、決定的な相異が存在するのである。ともあれ、「教育目標」の規準性と叙述形式について、両者には、共通性を認めうるとして、ブルームは次のように指摘している。「この両者の観点は、どのような教授計画も生徒がみずからの行動を変化させるのを援助することを目的としているという点で、また、教授活動の後で生徒は、以前には不可能であった何かができるようになっていなければならないという点で、一致している。更に、教授計画の成功度が正しく評価されなければならないとする点でも、このことは生徒の学習成果を評価あるいは測定することによってのみなされるとする点でも、また、このた

めには、目標は信頼できる観察によって他の解釈を与えないような操作的表現で述べられなければならないとする点でも、両者は一致している⁹⁾。」と。そして、まさに、これらの諸点を対象として、次章でみるアイズナーの「教育目標」論批判が展開されるのである。

第二章 アイズナーの「教育目標」論批判とカリキュラム構成論の提起

長く、芸術教育の領域で活躍してきたアイズナーは、芸術的方法が、単に芸術教育の領域だけでなく、すべてのカリキュラム構成の領域に適用できうという発見を行なうとともに、さらに進んで、複雑で偶然性に富む教育活動にあっては、むしろ、芸術的方法こそが優位を占めるべきであるという確信に到達するようになる。そして、この立場から、ボビット以来のアメリカのカリキュラム研究史上に根強く存在する科学的技術工学的な方法¹⁰⁾に批判を加えている。アイズナーの「教育目標」論批判とは、まさに、以上の文脈のなかで行なわれたものであり、また、先述した「教育目標」の規準性ゆえに、その批判は、教育目標論のみにとどまらず、教授—学習論、教育評価論に及ぶカリキュラム構成の全体構造に向けられている。

(1)アイズナーは、「教育目標」論の問題性を、以下に示す三点にわたって指摘している。まず、その第一の批判は、操作的に定義される「教育目標」自体のもつ限界性にふれて、「我々の教育的抱負のすべてが、言語的に叙述でき、測定できるものであるというふうに期待することは、あまりにも、期待しすぎだ¹¹⁾」と述べている。すなわち、この操作的な目標の適用範囲は、教授後に形成される特定の操作や行動が明確化できる教科(たとえば、数学や科学)に限定されるべきであって、質的な経験を対象とする芸術のような教科には、適用は不可能であり、かつ、望ましくないとされる。たとえば、絵を描く教育活動を想定した場合、事前に、正確で測定可能な用語で、「教育目標」を叙述することは不可能であって、その活動の過程においては、予想外の行動や成果が生まれるし、また、新奇で創造的な反応も望まれるのである。まさに、これこそが芸術活動の根本的な徴表とされる。たとえ、「新奇さ」を望ましい成果として明確化しても、この用語に該当する特定の対象は、前もって特定化できないのである。以上のアイズナーの指摘は、「教育目標」論に対して、高次の精神活動、とくに情意領域の明確化という複雑な課題を、それが最高に問題となる芸術教科を通じて、提起したものであるといえよう。

次に、第二の批判は、「教育目標」のもつ教授—学習過程に対する規準性に向けられる。アイズナーによれば、「教育目標」論者が構想している教授—学習過程の様相は、自動車の組み立て工程に範をとって、下位目標を効率的に組み立てて、面一的な最終目標に到達させようとするものであると揶揄している。実際の教授—学習過程は、「教育目標」論者の予想に反して、工場プロセスとは、まったく異質のものである。なぜなら、教師も生徒も、無機物ではなく、個性をもった能動的な存在であり、同様の刺激にも様々に反応し、共通の成果を実現することは不可能に近いからである。したがって、「教授の動的で複雑な過程は、あまりにも多数の成果を生むので、事前に、行動的で内容的な用語で特定化することはできない¹²⁾」と結論づけられる。ここから、アイズナーは、「教育目標」の規準性を否定する、さらに一般化された結論を引き出している。「教育目標は、教育内容を選択したり組織化することに先行する必要はない¹³⁾」と。

アイズナーによる第三の批判は、第一の批判と表裏の関係にあり、教育評価の側から、「教育目標」論の限界を指摘したものである。ここで、アイズナーは、基準の適用 (the application of

a standard) と判断の行使 (the making of a judgment) を区別している。前者の場合は、ある任意の社会的に規定された量を基準にして測定していくものであって、まさに、その基準は、操作的に定義された「教育目標」によって提供されている。しかしながら、量的な測定が適用される範囲は、きわめて限定されたものであり、芸術領域はもちろん、高次の精神活動を要求する諸領域（たとえば、「科学実験で証明する」ことなど）の評価は、量的な基準に還元されるものではない。これらの質的な経験領域で求められる評価は、非常に広範囲の知識を規準 (criteria) とする「判断」である。したがって、「教育目標を、それによって教育的達成を測定する基準とみなすカリキュラム理論は、測定不可能な達成の諸様相を見落とす¹⁴⁾」と批判されるのである。

以上が、アイズナーによる「教育目標」論批判とその根拠である。そして、アイズナーによれば、アカウンタビリティに基づく「基礎に帰れ」運動は、以上の「教育目標」論を前提にしているがゆえに、操作的に定義されやすい目標のみが学校で強調され、教授—学習過程を工場での組み立て工程に変え、さらには、量的に測定可能な成果のみをテストしてしまうことによって、本来の教育活動のもつ質的豊饒性を見失っていると批判するのである。それでは、次に、以上の「教育目標」論批判を否定的媒介として提起される、アイズナーの構想する教育目標論、教授—学習論、教育評価論についてみてみよう。

(2)アイズナーの構想する教育目標論は、三つの形態に分かれる。その第一の形態は、操作的に定義される「行動目標」である。アイズナーは、この目標のもつ問題性を既述のように指摘したうえで、3R'S といった特定の技能を習得する場合に限定して、その存在理由を認めている。そして、くり返すまでもなく、教育が、この地点にとどまるかぎり、それは、教育ではなく、一種の訓練であるとされる。

アイズナーの提唱する第二の形態は、「問題解決目標 (problem-solving objectives)」である。この場合、生徒は、解決を必要とする問題を与えられたり、また、自らが問題を定式化する。そして、「問題解決目標と行動目標とのひとつの大変重要な相異は、問題解決目標における問題の解決は、限定されたものではないということである。その問題は、重要な意味で、純粋の問題である。行動目標は、前もって限定された形式と内容の両方をもっている¹⁵⁾」と論じられている。すなわち、行動目標の場合には、教師は、事前に決められた目標と同形の行動を生徒から引き出そうとするのに対して、問題解決目標においては、問題の解決策の発見自体が、教師と生徒にとって、知的な探険に基づく驚きの過程である。そして、この驚きの過程を通じて、生徒のなかに、高次の精神活動が育成されうると主張されるのである。

さらに、アイズナーは、既述したように、「教育目標」の規準性を批判したことによって、自らの教育目標論議を、一步前に進めている。すなわち、正確で明確な目標をもたない諸活動を設計することは完全に可能であり、むしろ、芸術を典型とする創造性に富む諸活動においては、「目的 (purposes) は、活動の前に行く必要はなく、目的は、活動自体のプロセスのなかで定式化される¹⁶⁾」のである。このように、まず、活動が先行するという状況においては、もはや、事前に定式化されるという意味をもつ「目標」概念は、存在価値を失なう。アイズナーは、この状況に妥当する概念として、芸術における「表現活動 (expressive activity)」を想起しつつ、「表現的成果 (expressive outcomes)」という用語を選定している。そして、まさに、この「表現的成果」のなかに、教育活動の質的豊饒性が結実すると考えるのである。

以上、アイズナーの提起した教育目標論を、それに対応する活動との連関で図示すると以下のようになる。

行動目標→行動的活動

問題解決目標→問題解決活動

表現活動→表現的成果

そして、言うまでもなく、「教育目標」の規準性を批判するアイズナーが最も重要視するのは、芸術活動に典型的に示される「表現活動」の設計である。したがって、問題の中心は、この「表現活動」を設計する教授—学習論に移行する。

アイズナーは、まず、「表現活動」の特質について、次のように説明している。「我々の生産的活動の多くは、探険や遊びの形をとる。そのような活動では、課題は、事前につくられた目標に到達することではなく、むしろ、奔放さや驚きや好奇心をもって、活動することである¹⁷⁾」と。そして、芸術活動が、そうであるように、とくに「遊び」こそ人間活動の創造的形態であって、発明・発見の源であるという。子ども達は、「遊び」を通して、自分の能力を試したり、自分の考えの限界を発見しながら、結局の所、「遊び」を「ゲーム」に変えるルールを定式化していくのである。したがって、芸術的に教授—学習過程を設計しようとする教師は、まず、探険や冒険をすることを励まし、遊びの傾向を培う環境を整えることが重要であるとされる。

また、「表現活動」を発展させようとする教師の教授活動は、予期しない偶然性に対処し、クラス活動のもつ質（活動の基調とかテンポなど）に対して質的な判断（qualitative judgment）を行なうといった、きわめて高度な知的柔軟性を備えたものでなければならない。このことは、「教育目標」論に立脚する教授活動が、目標の効率的な達成のために、教授をアルゴリスティックな機能にしてしまうのとは対照的であるとされる。この知的柔軟性に富む教授活動は、アイズナーの比喩を使えば、バスケットやサッカーのゲームで要求される臨機応変の精神活動と同質のものである。それでは、次に、「教育目標」の規準性を批判し、「表現活動」を重視するアイズナーにとって、その「表現活動」は、いかなる教育評価論を要求するのであろうか。

もちろん、アイズナーにとっては、特定の操作的な目標に基づく正確な結果の測定であるといった、「教育目標」論者の評価論に与するわけにはいかない。くり返すまでもなく、その評価論は、きわめて限定された領域にしか適用できないとされる。ここでアイズナーは、「表現的成果」を評価する自らの教育評価論を、「教育鑑識眼 (educational connoisseurship)」と「教育批評 (educational criticism)」として提案する。周知のように、この「鑑識眼」とか「批評」という概念は、長く芸術活動のなかで使用され、今日では、その必須のジャンルとして確固とした地位をもつに到ったものである。

まず、「鑑識眼」とは、アイズナーによれば、その対象の背景にある、伝統や習慣そして対象の本質についての理論といった「指導的な観念 (the leading ideas)」に照らして、対象の性格や質を知覚する技能のことである。したがって、それは、単なる「好み」といったものではない。たとえば、芸術の鑑識といった場合、その作品の好悪をいうのではなく、過去の様々な芸術形態やその作品の根底にある意図や「指導的な観念」の理解を背景として、その作品を構成する質を識別することなのである。一方、現場の教師達も、自らの体験に基づいて、ある程度の「教育鑑識眼」を持っている。一般に、教師の能力とは、この「教育鑑識眼」を指しているといわれる。

たとえば、「仕事をしている子ども達の騒音とたんなる騒音との間を区別できない教師は、まだ、教育鑑識眼の基本的レベルが発達していないのである¹⁸⁾」。もちろん、この鑑識眼は、洗練されて、知的な明快さをもつレベルにまで発達するとされ、これを保障するのが「批評」活動の重要な役割であると捉えられている。

「批評」と「鑑識眼」との相異は、「批評は、鑑識眼を必要とするが、鑑識眼は、批評の技能を必要としない¹⁹⁾」と言われ、「批評の目的は鑑識眼とちがって、発表することである²⁰⁾」と指摘されているように、両者ともに、「指導的な観念」に基づく知覚の技能を前提にしつつも、後者が個人的な楽しみのレベルで終始するのに対して、前者は、言語による表現を行なうという意味で、公共的な性格をもっている。さらに、アイスナーは、この「批評」という行為を成立させている根拠について、「その主要な目的は、従来、気づかれず、それゆえ、評価されなかった仕事や出来事の質や性格を、人々に認めさせるようにすることである²¹⁾」と論じている。そして、まさに、この根拠に基づいてこそ、「批評」活動に従事する人々（批評家）は、相対的に独自の役割を担うことができるのである。それは、「批評」対象に対して、たんに否定的な態度表明を行なうといったレベルのものではなく、「批評」活動を通して、個々の人々の「鑑識眼」を洗練することを可能にさせるのである。

それでは、「教育批評家 (the educational critic)」の場合はどうか。アイスナーによれば、「教育批評家」の仕事は、対象とするクラス活動に浸透している質に注意を集中し、その場面を、臨場感の横溢する文学的言語（詩的言語や隠喩など）を駆使することによって、活々と表現することであるとされる。その際、その「批評」のレベルを決定する要因について、次のように説明している。「有能な教育批評は、よい小説家やジャーナリストによって保持されている書く技能より以上のものを要求する。それは、教育理論と教育史の幅広い把握を要求するし、批評家が、クラス活動の教師としての体験をもっていることは、明確に有利である²²⁾」と。そして、このような「教育批評家」による「批評」活動を通して、人々は、「基準 (a standard) の自動的な適用とちがって、効果的な批評からは、批評の対象となった特定のクラス活動の内実とともに、他の教育状況を研究するために有効である、クラス活動に関する洗練された感覚 (a refined sensibility) の両方を学ぶ²³⁾」のである。

以上、アイスナーによる「教育目標」論批判と、彼の構想するカリキュラム構成論をみてきた。教育活動の本質が、芸術活動に典型的に示されているという確信の下に、「基礎に帰れ」運動のもつ問題性を指摘し、「表現活動」―「表現的成果」―「教育批評」というカリキュラム構成論を提起したのである。さて、次章においては、このアイスナーの提起のもつ妥当性を、その批判対象のひとりであるブルームの立場から検討するなかで、カリキュラム構成論のもつ今日的な課題を探究する。

第三章 「教育目標」論批判の検討とカリキュラム構成論の課題

ブルームによれば、今日の高度に発達した科学技術社会においては、学校教育の任務は、少数のエリートを選別することではなく、人類の到達した最高の文化を、すべての者に享受させることであると言う。しかし、現実の学校現場においては、素質決定論の立場が根強く存在し、「本来、できの良い学習者とできの悪い学習者がいるものだ²⁴⁾」という通念に支配されている。この事

態は、「学習の個人差 (individual differences in learning)」と「学習者の個人差 (individual differences in learners)²⁵⁾」を混同し、後者によって前者を合理化する結果として現出している。確かに、「学習の個人差」は実在するが、それは、学習者や教師の適性の問題ではなく、教育活動を成立させている諸条件—諸変数の差異によって生じるのである。そして、ブルームは、「もし、好ましい学習条件が与えられれば、ほとんどの生徒は、学習能力、学習の速度、次の学習への動機づけに関して、まったく同様になる²⁶⁾」と主張するのである。ブルーム理論の真骨頂である「教育目標の分類学」論、「完全習得学習」論そして「形成的評価 (formative evaluation)」論は、この「好ましい学習条件」を支えるために提起されたカリキュラム構成論である²⁷⁾。さて、このブルームの立場から、アイスナーのカリキュラム構成論を検討していくわけであるが、まず、その前提作業として、タイラー、ブルームの立場とメイジャー、ポファムの立場とを区別しておくことが必要である。それは、「教育目標」論議の生産的展開にとって、重要な作業である。

(1)この両者の立場の相異について、ブルーム自身、「明細化の形態 (the form of specifications)」にふれて、次のように論じている。同じく操作的に定義された「教育目標」を主張するなかにおいて、メイジャーやポファムのように、詳細な「目標」を要求する立場（「一次方程式を解くことができる」等）と、タイラーやブルームのように、より一般的な叙述を要求する立場（「生物学で情報源に精通する」等）とに区別することができる。そして、重要なことは、この区別は、たんなる程度上のものではなく、両者の根底にある教授—学習観の相異に基づいていると論じている。すなわち、前者の場合には、授業を、生徒と特定の学習材料との刺激と反応の連関とみる一種の訓練主義的な教授—学習観を根底に持っている。それに対して、後者の場合は、授業を、生徒と教師と教材の相互作用の場とみなし、生徒が少数の適切な学習経験から一般化することを学べるように、教師には、最適の教授活動を行なう自由が保障されていると言う。「明細化がより精密で詳細であればあるほど、良いということはない²⁸⁾」のである。他方、タイラーも、前者のようなソーランドイク (E. L. Thorndike) の学習論に源をもつ「行動目標運動 (the behavioral objectives movement)」を批判し²⁹⁾、自らは、ジャッド (C. Judd) の立場にたつと主張している。「私は、目標を獲得されるべき高度に明細化された習慣としてよりも、むしろ、発達すべき一般的な反応様式として考えがちである³⁰⁾」と。

ポファムは、一方、ブルームの「教育目標の分類学」論について、とくに、階層性の高次の段階に対して、次のように批判している。「ここでひとつ問題となるのは、ブルームと彼の協力者たちが開発した領域内での段階が、本質的に内面的な現象 (internal phenomena) を扱っている³¹⁾」と。すなわち、ポファムにあっては、目標の操作的方法による定式化とは、次の二通りしかなく、その基準は、目標分析に厳格に適用されなければならない。「(1)学習者が行なうはずの、明細に観察できる行動を叙述できること。(2)学習者が作る製作物を叙述できること³²⁾」である。つまり、厳格な観察可能性という基準に照らせば、ブルームの「分類学」は、きわめて「内面的」過ぎるのである。

以上の両者の見解を比較考察してみると、次の点が明確になってくる。その第一は、観察可能性という基準を厳格に適用すればするほど、「教育目標」は、外在的に現象する行動に限定され、その叙述も、詳細にならざるを得ないということである。一般に、操作的な定義を教育活動に適用する場合に問題となるのは、この場合であって、教育活動の成果としての、生徒における内面

的な変化を捉えきれないからであり、アイスナーの「教育目標」論批判も、この点を指摘したと言える。これに対して、ブルームの「分類学」のねらいは、後述するように、内面的である教育成果としての高次の認知特性や、さらには、情意領域にも、教育指導の指標を得るために、可能なまで「目標の明確化」を追究していこうとすることにある³³⁾。ポファムのブルーム批判は、逆に、このことを裏づける結果となっている。

第二に言えることは、外在的に現象する行動に限定される「教育目標」は、訓練主義的な教授—学習論と表裏の関係にあるということである。特定の刺激と特定の反応という図式は、外在的に現象する行動を引き出すためには、最も有効な方法と言えよう。アイスナーが、教授—学習過程と工場での部品組立て工程とのアナロジーを指摘したのは、この点であったと言える。以上、アイスナーが、「教育目標」論批判において危惧を表明した、教育活動の矮小化という問題は、メイジャーやポファムの立場に対しては、概ね、妥当すると言える。そこで、アイスナーの提起するカリキュラム構成論の妥当性と、その根拠としての「教育目標」論批判の意味を生産的に検討するために、メイジャーやポファムの立場と一線を画しながら、なおかつ、「教育目標」論を主張するブルーム理論との比較考察を行なうことにする。

(2) それでは、ブルームが、アイスナーの「教育目標」論批判に直接に答えるという形で、反論を行なった内容をみてみよう。その第一は、「教育目標」の規準性に関する問題である。この場合、アイスナーのように、教師の仕事を、生徒の反応に臨機応変に応じていく授業者とみる立場や、カリキュラムの作成を、事前に「明細化」されない芸術のプロセスとみる立場では、「教育目標」の規準性に対して否定的であると指摘したうえで、次のように反論している。教師の場合は、生徒の学習を導く枠組み—系統性なしには、教育指導は不可能であるから、どんな教師も、最低限の生徒への要求 (minimal requirement) を持っている。また、芸術のプロセスを強調する立場も、カリキュラムが構成された後に、そこに含まれている「教育目標」の分析を行なうことに反対しない。なぜなら、「教育目標」の「明細化の導きなしに、持続的な教育の営みは、事実上、不可能である³⁴⁾」からである。このブルームの指摘に照らせば、目的は活動自体のなかで定式化されると主張するアイスナーの見解には、次のような問題性が浮かび上がってくる。すなわち、アイスナーの指摘するような事実が、教育活動において存在するということと、教育という、すぐれて目的意識的な活動において、「教育目標」の規準性を保持するということは、矛盾することではなく、もし、前者の一面的な強調によって、後者が否定されるならば、教育活動の存在基盤を崩すニヒリスチックな結果に陥るであろうということである。つまり、アイスナーにあっては、芸術活動と教育活動の連関性を強調する余り、両者の区別が十分に吟味されていないと推断できる。

ブルームの反論の第二は、「教育目標の明確化 (explicitness)」の問題に関して行なわれている。アイスナーによれば、教育の目的のすべてが、言語的に叙述でき、測定できないと主張するのではあるが、これに対して、ブルームは、「教育の目的や明細化のすべてがすべて、明確になりえないということは、どんな目的も明細化も、明確になり得べきでないということを意味しない³⁵⁾」と反論している。つまり、ブルームには、目標が「明確化」されて、はじめて、それは、コミュニケートされ、研究の対象となるという確信があり、したがって、「明確化」の困難な領域とされている情意領域に対しても、階層性の提起を試みるのである。たとえば、「文学の鑑賞」

という場合には、「まず、第1に、生徒が本当に文学を鑑賞しているということを示す証拠として認めることのできる行動との連関によって、目標が明確に表わされねばならない」し、さらに、「第2点は、目標を操作的なものにすることと関係している。内面化のレベルが記述されねばならないということである³⁶⁾。」と説明している。このブルームの提起した情意領域の階層性の妥当性については、今後の実証的な研究を待たねばならないが、しかし、少なくとも、その領域を不可知的なものとせず、あくまで、研究対象に設定した志向性は、高く評価されてよいだろう。

ブルームの反論の第三は、アйсナーの指摘した、教授—学習の成果と事前に明細化された目標との間には差異があるという見解に向けられている。この場合、明細化された成果が達成されないという事態と、明細化された以上のものを生徒が学ぶという事態との両方を想定して、ブルームは、次のように説明している。前者の場合は、当然、達成されなかった原因、達成するための別の手続きを考案する必要がある。しかし、かなりの研究と時間が費されても、達成できない時には、「明細化」はこれに従って変更する必要があるという重要な指摘を行なっている。このフィードバックによる「明細化」自体の修正という手続きは、ポフムのシステム化論のように、あくまで、教授活動のみの改善に執心する方法と比較すれば、ブルームのカリキュラム構成論の柔構造を示すものとなっている。

後者の場合については、ブルームは、このような事実があるということが、望ましい成果を明細化し、評価する立場を否定しないと反論したうえで、次のように、研究の方向を示唆している。たとえば、そのコースで要求された以上の読書態度や探究心が生徒に現われた場合、この現われを偶然の産物にするのではなく、それを惹き起こした教授活動の効果を研究し、さらに、効果を高める方法を発見すべきであると言う。そして、「これらの効果のいくつかが、よく予言され、流布されるようになれば、それらは、明細化のなかに含まれてよい³⁷⁾」と主張している。ブルームにとっては、たとえ複雑で偶然性に富む教育活動であっても、あくまで、合理的な立場を貫くことで、そこに存在する「因果の連鎖 (a causal chain)³⁸⁾」を発見することに努めていると言える。これは、明らかに、「学校で行なわれている教育実践は、コントロールはもちろんのこと、予測することも非常に困難である、偶然にみちた、過度に複雑な事象である³⁹⁾」との教育認識にたつて、教育活動の芸術性の追究に向かうアйсナーの方法とは、対照的である。しかしながら、このアйсナーの方法においては、芸術活動と教育活動の区別、芸術教科で得た発見を教育活動全体に適用する際に考慮されるべき、芸術教科の特殊性と普遍性の区別について、十分な注意が払われておらず、その結果、ブルームの反論にみられるように、アйсナーの「教育目標」論議は重大な弱点を含む結果になっていると言えよう。ただし、次にみるように、アйсナーのカリキュラム構成論のなかで、とくに、教授—学習論、教育評価論は、「教育目標」論議の弱点に通じる問題性を持ちつつも、なお、ブルームのカリキュラム構成論との関係で、今後、検討されなければならない課題を提起していると判断できる。

(3)まず、ブルームの教授—学習論の特徴は、「先生の特徴対教授の質⁴⁰⁾」という構図に、もっともよく示されている。すなわち、ブルームによれば、先生の特徴（年齢、経験、態度等）と生徒の学習に与える影響との関係は、過去50年間の主要な研究テーマであったが、今日では、両者の相関関係は低いことが判明している。むしろ、生徒の学習にとっては、教授の質こそが決定的な要因である。したがって、教授の質を構成する要素を客観的に分析し、それらを有機的に連関さ

せることによって、生徒の学習活動をコントロールしようとする。「完全習得学習」とは、「教育目標の明細化」に基づく「形成的評価」を実施することによって、教師と個々の生徒に、「教育目標」への達成如何を「フィード・バック」し、そのギャップに対しては、「修正」を加えるよう、「教授の質」をその生徒に即して意識的に組織化したものである。一斉授業が、「学習の個人差」を生み出す「誤りの多いシステム (an error-full system)」であり、個人指導は、「学習の個人差」に即応する「誤りから解放されたシステム (an error-free system)」であるのに対して、この「完全習得学習」は、一斉授業の弊害を克服して、「個人指導」のシステムに接近しようとする試みであって、「最小限の誤りに留めるシステム (a minimal-error system)」と言われる。

以上のブルームの教授－学習論に比較すると、「表現活動」を設計するアイズナーの教授－学習論は、むしろ、「遊び」や「探検」による、「失敗」や「誤り」から出発し、そこに、知的生産の萌芽をみようとする。また、それゆえに、教師には、教授－学習過程に生起する様々の反応に、鋭敏に対応する知的柔軟性－従来の概念でいえば「タクト」－が要求される。つまり、アイズナーは、教授活動から相対的に独立している学習活動のもつ固有の価値に着目していると言える。たとえば、授業での「つまずき」や「誤り」は、教授活動にとっては、「修正」の対象でしかないが、生徒の学習活動にとっては、理解への豊かな契機を含む重要な事象である。そして、教師は、その事象に鋭敏に対応しながら、個々の生徒の理解の仕方にまで立ち入る必要がある。ブルームの「完全習得学習」における「フィードバック」－「修正」システムは、したがって、硬直したシステムではなく、学習活動の固有の価値を自覚した教師の知的柔軟性に支えられなければならないと言える。ただし、ここで注意すべき点は、生徒が、「誤り」から高次の知的活動に転化する前提に、ブルームの「分類学」の下位に位置づく「知識」が要求されるということである。この点について、アイズナーの教育目標論では、「行動目標」「問題解決目標」「表現活動」の内的連関が弱く、いわゆる認識能力の土台としての基礎学力の軽視が存在することは否めない。ともあれ、ブルームの「完全習得学習」が、機械的なシステムに陥らないためには、アイズナーの提起を確認しておく必要があるだろう⁴¹⁾。

以上の事は、同様に、教育評価論についても指摘できる。ブルームの教育評価論の特徴を、最もよく示しているのは、「形成的評価」であり、それが、「集団標準に基づくテスト (norm-referenced test)」ではなく、「達成規準に基づくテスト (criterion-referenced test)」であるという点が重要である。つまり、ブルームの教育評価の視点は、「教育目標の明細化」という客観的な規準に基づく学習課題、学習要素への達成如何にあるのであって、集団内の相対的な位置を示すことではない。そして、この「達成規準に基づくテスト」が、従来の教育評価論と区別される最大の点は、なによりも、「教育目標の明細化」に示される教育内容編成論を射程に入れたことである。他方、アイズナーの「教育鑑識眼」や「教育批評」には、「指導的な観念」を強調するにもかかわらず、以上の視点が弱く、十分な説得力を持ちえていないが、もし、この立場が、客観的な規準を前提として、生徒の目標達成に収斂されてくる様々の教育状況－質的経験を総合的に評価する役割を担うならば、今後の新しい教育評価論の視点としての発展が期待できるだろう⁴²⁾。比喩的に言えば、ブルーム的立場が、建物の土台や柱といった基本構造に着目するのに対して、建物の外装やインテリアといった質的側面の判断において、アイズナー的立場は、有効な役割を演じるであろう。

以上、ブルームとアイスナーの両者の立場を比較検討し、ブルームの立場を基本的に承認したうえで、アイスナーの提起した積極的な面を、今後、いかに受容していくべきかを考察してきた。最後に、本稿で十分に検討されなかった点を中心にして、今後の研究課題を述べておきたい。その第一は、ボビット、タイラー、ブルームと続くシカゴ学派の「教育目標」論の歴史的系譜についての検討である。アイスナーの立論や「タイラー原理」に関する対立する論評⁴³⁾は、明らかに、この研究史の総括を要求しており、この検討を待って、はじめて、ブルームの「分類学」の歴史的位置を確保することができよう。その際、「教育目標」の規準性に従えば、「教育目標」論の歴史的検討は、必然的に教授—学習論、教育評価論を含むカリキュラム構成論の歴史的検討に発展するだろう。

第二の研究課題は、ブルームの提起した「分類学」に即したものである。すなわち、認知領域と情意領域の階層性を、各教科の相違を念頭において、実証的に検討していくとともに、認知領域と情意領域の内的連関を、人格発達の観点から考察を加えることである。はたして、ブルームのいう認知と情意の「対応」論が、人格構造の発達論的究明に耐えるものであるか否かは、今後の重要な課題となるであろう。

註

- 1) D. Tanner and L. Tanner, Curriculum Development (Macmillan Publishing Co, 1980), p. 71.
- 2) Ibid., p. 84.
- 3) R. W. Tyler, Basic Principles of Curriculum and Instruction (The University of Chicago Press, 1950), p. 3. なお、金子孫市監訳『現代カリキュラム研究の基礎』(日本教育経営協会, 1978年) 参照。
- 4) Ibid., p. 28.
- 5) Ibid., p. 30.
- 6) 加藤幸次, 「ターバ『カリキュラムの開発—理論と実際』」参照, 三枝孝弘編『学校と教育方法』(講談社, 1981年) 所収。筆者の見解は、拙稿「カリキュラム改革運動における『構造』概念について」本学部紀要第26号(1980年)を参照されたい。
- 7) ロバート・F・メイジャ, 小野浩三訳『教育目標と最終行動』(産業行動研究所, 1974年) 65頁。
- 8) W. J. Popham and E. L. Baker, Systematic Instruction (Prentice-Hall Inc, 1970), p. 20. なお、沼野一男監訳『授業のシステム化』(玉川大学出版部, 1977年) 参照。
- 9) B. S. Bloom and others, Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning (Mcgraw-Hill Book Co, 1971), p. 28. なお、梶田叡一他訳『教育評価法ハンドブック』(第一法規, 1973年) 参照。
- 10) E. W. Eisner, "Franklin Bobbitt and the "Science" of Curriculum Making", The School Review, Spring (1967) 参照。たとえば、「これらの人々(タイラーやブルーム等……筆者注)が、ボビットと共有している指標は、彼等がカリキュラム理論にもたらしている、合理的で、システマチックで、社会的な志向性である」(p. 43) と述べている。
- 11) E. W. Eisner, The Educational Imagination (Macmillan Publishing Co, 1979), p. 98.
- 12) E. W. Eisner, "Educational Objectives Help or Hindrance?", The School Review, Autumn (1967), 254.
- 13) Ibid., 258.
- 14) Ibid., 257.
- 15) E. W. Eisner, The Educational Imagination, p. 102.
- 16) Ibid., p. 104.
- 17) Ibid., p. 100.
- 18) E. W. Eisner, "On the Uses of Educational Connoisseurship and Criticism for Evaluating Class-

room Life”, Teachers College Record, vol. 78. No. 3 (1977), 350.

- 19) Ibid., 348.
- 20) Ibid., 352.
- 21) Ibid., 346.
- 22) Ibid., 354.
- 23) Ibid., 356.
- 24) B. S. Bloom, All Our Children Learning (McGraw-Hill Co, 1981), p. 132.
- 25) B. S. Bloom, Human Characteristics and School Learning (McGraw-Hill Co, 1976), p. 8.
- 26) B. S. Bloom, All Our Children Learning, p. 135.
- 27) ブルーム理論の詳細な紹介は、拙稿「研究資料紹介 B. S. ブルーム著『人間の特性と学校での学習』」「到達度評価研究ジャーナル 2」(地歴社, 1980年)所収と、同じく拙稿「研究資料紹介 B. S. ブルーム著『すべての子ども達は学ぶことができる』」「到達度評価研究ジャーナル 4」(地歴社, 1982年)所収を参照されたい。
- 28) B. S. Bloom, All Our Children Learning, p. 229.
- 29) R. W. Tyler, “The Father of Behavioral Objectives Criticizes them: An Interview with Ralph Tyler”, Phi Delta Kappan, September (1973) 参照。
- 30) R. W. Tyler, Basic Principles of Curriculum and Instruction, p. 28.
- 31) W. J. Popham and E. L. Baker, Systematic Instruction, p. 31.
- 32) Ibid., p. 25.
- 33) たとえば、ブルームは、メイジャーやポファムの観察可能性の見解について、次のように述べている。「どのような教育目標も、『観察可能な行動』によって記述されねばならないとする研究者もいる (Mager, 1962, Popham, 1969)。我々の場合には、教師や評価者が行動観察の可能な方法を探索することを期待しながら、一般に、『想起』『再認』『記憶』のようなカテゴリーによって教育目標を表現することが有用であると感じている。『知っていること』を、それぞれの生徒が表現する方法は様々であり、更に、様々な行為(外示的行動)に関する偶然性についての知見もまだ不十分であるので、『知っていること』を最もうまく表明する方法が何であるかを現段階で決めることはできない、と我々は考えるのである。」(p. 144)
- B. S. Bloom and others, Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning.
- 34) B. S. Bloom, All Our Children Learning, p. 225.
- 35) Ibid., p. 226.
- 36) B. S. Bloom and others, Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning, pp. 229-230.
- 37) B. S. Bloom, All Our Children Learning, p. 234.
- 38) Ibid., p. 17.
- 39) E. W. Eisner, “On the Uses of Educational Connoisseurship and Criticism for Evaluating Classroom Life”, 346.
- 40) B. S. Bloom, All Our Children Learning, pp. 8-10.
- 41) この点に関して、ブルームの「最高の学習体験 (Peak Learning Experience)」への着目は、「完全習得学習」論の可能性をひらく意味で重要である。それは、生徒が、ある授業の魅力に全面的に没入する一種の美的体験であって、この結果、授業で注目された考え方や教科をさらに探究しようとする意欲が喚起される。
- 42) この面での教育評価論の可能性の追究は、以下の文献を参照されたい。東洋、『子どもの能力と教育評価』(東京大学出版会, 1979年)。
- 43) H. M. Kliebard, “Reappraisal The Tyler Rationale”, School Review, February (1970) と R. W. Tyrrell, “An Appraisal of the Tyler Rationale”, School Review, November (1974) 参照。

(本学部助手)