

米国における

創発的なカリキュラム構成論の展開

——E. W. アイズナーの系譜に着目して——

岡村 亮佑



[博士論文要旨]

米国における創発的なカリキュラム構成論の展開

——E.W.アイズナーの系譜に着目して——

岡村 亮佑

本論文は、アメリカ合衆国（以下、米国）における創発的なカリキュラム構成論の展開を検討するものである。具体的には、米国のカリキュラム研究者 E.W. アイズナー（Eisner, Elliot W.）とその後継者らの所論に着目し、彼・彼女らの到達点と課題を明らかにする。

米国におけるカリキュラム研究成立の端緒は、J.F.ボビット（Bobbitt, John F.）がシカゴ大学に着任した 1918 年に求めることができる。ボビットは、カリキュラム構成の手続きを解明する研究に取り組み、当時隆盛した進歩主義教育運動や科学合理的な経営手法であるテイラー方式に学びながら、活動分析法というカリキュラム作成法を提唱した。ボビットの研究などに触発されながら、米国では 1920-30 年代を通して、カリキュラム構成論の基本的概念が形づくられていった。こうした米国のカリキュラム研究初期の成果をまとめたものとして、ボビットの後任として着任した R.W.タイラー（Tyler, Ralph W.）は、『現代カリキュラム研究の基礎（*Basic Principle of Curriculum and Instruction*）』（1949 年）を発表した。同書でタイラーが示した四つの問い（教育目標の設定、教育的経験の選択・組織化、目標に照らした評価）はタイラー原理と呼ばれ、カリキュラム構成論の支配的パラダイムを形成した。

他方で 1970 年代以降には、ボビットやタイラーらカリキュラム構成の手続きを解明する研究の目的や前提を問い直し、カリキュラム研究の標語をカリキュラム作成やカリキュラム開発から、カリキュラム批評やカリキュラム理解へと変更することを訴える研究者らも生じてきた。これらの研究は、カリキュラム研究におけるポストモダニズム受容や、その後の批判的人種理論やクイア研究の隆盛とも結びついて、カリキュラム研究の一大潮流を占めるに至った。他方で、他学問分野の難解な概念装置を拝借してカリキュラムを批評するという

研究の志向性は、カリキュラム研究と実践現場との距離を広げ、ボビットやタイラーらが目指したカリキュラムをつくる営みに関する知見の解明は、後景に退くこととなった。

アイズナーは、国内外の先行研究において、タイラー原理に代表される前者の研究群、すなわち教育目標に基づくカリキュラム構成法への批判者として位置づけられてきた。たとえば、タイラーやその後継者 B.S.ブルーム (Bloom, Benjamin S.) らの行動目標論を批判し、その代替案として教育的鑑識眼 (educational connoisseurship) や教育批評 (educational criticism) などのカリキュラム評価論を提唱したと紹介されてきた。またアイズナーの所論は、教育目標に基づくカリキュラム構成法に対置される、創発的なカリキュラム構成法を考究する際の参照軸ともなり、カリキュラム批評をカリキュラムづくりの中核におくカリキュラム開発の〈実践・批評・開発モデル〉や、視点の複数性や参加者の関係性に依拠しつつ、授業の場での即興的で創発的なカリキュラム構成を目指すアートに根ざす授業論の理論的根拠ともなってきた。

こうした教育目標に基づくカリキュラム構成法と創発的なカリキュラム構成法の対立という問題圏は、国内においては、カリキュラム開発における二つのアプローチの対比としても整理されてきた。すなわち、教育における計画志向性を強調する工学的アプローチと、創造的な教授学習過程を重視する羅生門的アプローチとの対比である。この対比は、カリキュラム構成における設計主義と創発主義という、カリキュラム開発の方向性の差異を示す一つの理念型として、カリキュラム構成論の基本的論点の一角を占めてきた。

しかし、1990 年代以降、一部のカリキュラム研究者からは、こうした単純な二項対立図式で米国のカリキュラム研究史を描くことや、対立図式を前提としてアイズナーの位置づけを理解することへの対案も提出され始めた。中でも、カリキュラム作成者としての教師 (teachers as curriculum makers) 論を提唱した D.J.克蘭ディニン (Clandinin, D. Jean) と F.M.コネリー (Connelly, F. Michael) らの研究がある。彼女らは、「教師は、教室で構成・実施されるカリキュラムに欠かせない役割である」という見解から、開発されたカリキュラムの伝達者ではなく、カリキュラムづくりの担い手としての教師像を提唱する。それは、従来のカリキュラム改革における道管 (conduit) としての教師の位置づけ (既存

のカリキュラムを刷新し、それを道管である教師を媒介として教室に新しいカリキュラムを届けることで、カリキュラム改革を達成しようとする見方)を批判し、教師を知的に豊かなカリキュラム構成の能動的主体と捉えることで、教師その人こそが教室内で生起するカリキュラムの一部であるという見方を有するものである。

克蘭ディニンらは、カリキュラム作成者としての教師のイメージを作り上げることに貢献した論者として、J.デューイ (Dewey, John)、タイラー、P.W.ジャクソン (Jackson, Philip W.)、J.J.シュワブ (Schwab, Joseph J.)、アイズナーらの名を挙げる。また、上述の論考を足掛かりとして、2008年に同概念を整理したC.J.クレイグ (Craig, Cheryl J.)とV.ロス (Ross, Vicki)も、1969年に示されたシュワブの論文「実践的であること (The practical)」以来、シュワブの後継者たち——アイズナー・L.ショーマン (Shulman, Lee)・S.フォックス (Fox, Seymour)・克蘭ディニン——が同概念の形成に寄与してきたと論じた。

克蘭ディニンらの研究は、機能主義的な性格が批判されるカリキュラム開発のパラダイムとも、実践現場と乖離しがちなカリキュラム批評のパラダイムとも異なる道を辿った理論的系譜を象徴するカリキュラム研究者として、タイラーやアイズナーに共通性を見出している。それはまた、米国のカリキュラム研究史の一端に通底して存在する、教師を主体としたカリキュラムづくりを探究する系譜を示唆するものでもある。

そこで本論文では、カリキュラム作成者としての教師論の視点から、アイズナーの所論を中心に米国のカリキュラム研究史を読み解くことを試みる。具体的には、先行研究の課題をふまえて次の三つの研究課題を設定した上で、アイズナーの系譜を中心に、教師を主体とした創発的なカリキュラム構成法を探究する系譜を学説史的に描き出す。

第一の研究課題は、教育目標に基づくカリキュラム構成法と創発的なカリキュラム構成法という従来の二項対立図式を再検討することである。すなわち、行動目標論への批判者という先行研究が示したアイズナー解釈にメスを入れ、アイズナーによる行動目標論批判の本懐を明らかにする必要がある。その際、タイラーら行動目標論者の側からも二項対立図式を問い直し、工学的アプローチと羅生門的アプローチといった対比枠組みを捉え直す。

第二の研究課題は、アイズナーが描くカリキュラム構成法の内実を明らかにすることである。先行研究上での目標論争への関心とは反して、アイズナーの問題関心は「カリキュラム開発の際に教育目標を設定すべきか否か」ではない。むしろ彼は、「カリキュラム開発には共通する課題や手続きがあるのだろうか」と問い、様々な分野や領域で遂行されるカリキュラム開発過程に共通する側面を特定することを目指した。そのため、タイラー原理などの従来のカリキュラム開発論に比して、アイズナーのカリキュラム構成法にはいかなるオリジナリティがあるのかを問う必要がある。

第三の研究課題は、アイズナーの系譜が示す具体的なカリキュラムづくりとカリキュラム批評の方法を明らかにすることである。先行研究で示された〈実践・批評・開発モデル〉やアートに根ざす授業論は、創発的なカリキュラム構成法の理念を提示するものではあるものの、具体的な方法を示すものではなかった。しかし、アイズナーの後継者らの中には、彼の問題意識を引き継ぎつつ具体的なカリキュラムづくりやカリキュラム批評の方法を提示している論者も見られる。本論文では、そうした後継者らの研究にも目を配ることで、教師を主体とした創発的なカリキュラム構成法の成立要件や理論的基盤を探り、具体的なカリキュラム設計論やカリキュラム批評の方法論を考察することを試みる。

第一章では、米国のカリキュラム研究史におけるタイラー原理の位置づけを再検討するために、進歩主義教育協会が主導した八年研究における教師教育実践を検討した。八年研究においてタイラーは、夏期ワークショップという現職教育の方法を提案した。タイラーはワークショップを「カリキュラム開発と教師教育の統合」の場と見ており、地域の学校が状況に応じてカリキュラム開発を行うことを促進した彼の思想を具現化したものがワークショップであった。本章からは、タイラー原理とは、教育目標を設定してそこから段階的・没価値的にカリキュラムを開発することを示したのではなく、教師自身による知的な問題解決としてカリキュラム開発の営みを定式化したものであったことが明らかとなった。つまり、先行研究が描いてきたような工学的で線型的であり、教師の自律性を奪うモデルとしてタイラー原理を位置づけることは困難であることが示された。

第二章では、いわゆるブルーム・アイズナー問題の再検討を行うために、ア

アイズナー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した。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、R.メイジャ（Mager, Robert）ら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ていた。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。また、アイズナーの教育目標論は、彼が批判対象としたメイジャらの行動目標論への代替案を示した一方、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。このことから、教育目標設定の是非をめぐる論争としてブルーム・アイズナー問題を分析することの限界性を指摘した。

第三章では、アイズナーのカリキュラム構成法の内実やその成立過程を探った。まず、行動目標論批判に解消されない、アイズナーによるタイラー原理批判の論点として、①運用上の具体的方策を提示しない点、②価値中立の立場をとる点を読み取った。対してアイズナーは、三つのカリキュラムレベルと二つのカリキュラム理論を区別し、科目レベルでの価値判断としてのカリキュラム意思決定の理論化を試みるべきだと主張していた。この主張の具体として、本章ではアイズナーの教育的想像力（educational imagination）概念に着目した。アイズナーは、教室内で生起するカリキュラムは最終的に授業者に委ねられることに着目し、そこでのカリキュラム意思決定の内実を教育的想像力によって描いた。授業者の教育的想像力は、授業のヴィジョンを具体的な教育プログラムに変換する装置であった。カリキュラムの専門家としての教育批評家の教育的想像力は、空カリキュラムの開示と実践のオルタナティブを提示する営みであった。アイズナーは、カリキュラム作成者としての教師とカリキュラムの専門家としての教育批評家の共同が、科目レベルのカリキュラム改善に寄与すると主張していた。

第四章では、教育批評家が取り組むカリキュラム批評の具体的な営みとして、アイズナーとその門下生の T.バロン（Barone, Tom）が提唱したアートベース・リサーチ（arts-based research）の理論と実践を検討した。アートベース・リサーチの萌芽は、教育的鑑識眼と教育批評による教育研究にあり、それは従来の量的・科学的な研究方法論に対して質的・芸術的な研究方法論を提示するもの

であった。その具体であるバロンの博士論文研究では、教室内の個々の児童によって経験されたカリキュラムの質の違いが、ニュー・ジャーナリズムの手法に手がかりを得た教育批評によって、主題、人物描写、風景、筋立ての四側面から描き出されていた。他方で、教育的鑑識眼と教育批評による教育研究に対しては、教育研究の目的および研究成果にフィクションを認めることの是非をめぐる論争点を浮上させた。これらの論争や批判をうけて彼らが提唱したのが、アートベース・リサーチである。それは、①研究概念や研究目的の捉え直し、②研究オーディエンス拡大への志向性、③フィクション導入への許容、④研究成果の生成プロセス、⑤研究成果に対する評価方法の五点において、教育的鑑識眼と教育批評による教育研究とは異なる理論的特質を有していた。

第五章では、アイズナーが提起した教師を主体とした創発的なカリキュラム構成法に具体的な参照枠組みを与えるものとして、アイズナーの門下生 P.B.ユーマツハ(Uhrmacher, P. Bruce)と、彼の教え子 C.マコンネル(McConnell, Christy)、B.コンラッド(Conrad, Bradley)によって開発された CRISPA アプローチというカリキュラム設計論の意義と課題を検討した。ユーマツハらは、従来の行動主義・構成主義のカリキュラム設計論が教師をカリキュラム設計の能動的主体として重視していなかった点に問題意識を抱き、デューイの美的経験論における知覚概念に示唆を得て、知覚的アプローチという第三のカリキュラム設計論の立場を表明した。知覚的アプローチにおいては、流れゆくカリキュラム(fluid curriculum)というカリキュラム観、知覚的教師(perceptive teacher)という教師観、知覚的教授(perceptive teaching)という授業観に従来のカリキュラム設計論とは異なる特質が確認できた。知覚的アプローチに依拠する具体的なカリキュラム設計論である CRISPA とは、つながり、リスク・テイキング、想像力、感覚的経験、知覚、能動的関与の頭文字であり、表現目標の作成、つながりのデザイン、他の要素のデザイン、授業展開のデザイン、レッスンプランの執筆と装飾から構成されるカリキュラム設計の枠組みであった。CRISPA においてレッスンプランとは、教師の想像力や著者性を表現する手段であり、教師を教室文脈でのカリキュラム構成の能動的主体へと位置づけるための装置であった。CRISPA での単元設計においてはウィギンズの「逆向き設計」論や複数のカリキュラム設計の方法を併用することで、CRISPA の枠組みそのものが教条的なカ

リキュラム設計の手続きとなることが阻止されていた。

終章では各章のまとめを行い、本論文の結論を提示した。まず、カリキュラム構成における設計主義と創発主義の対比枠組みを複数の立場からなる設計志向と創発志向のスペクトラムとして捉えた。その上で、設計志向がより強いものから順に、教育工学的なカリキュラム構成論、教育目標に基づくカリキュラム構成論、創発的なカリキュラム構成論、即興的な授業実践としてそれぞれを概念化した。さらに、カリキュラム概念の重層性をふまえながらカリキュラムをつくる営みとカリキュラムを分析・批評する営みをどう架橋するのかという問いに一つの回答を与えるものとして、従来の機能主義的なカリキュラム構成法と対比される、教師を主体とした創発的なカリキュラム構成法の枠組みを示した。最後に、本論文の意義と残された課題について論じた。

(6000 字)