

S. B. ロビンズーンによるカリキュラム概念の受容

市川 和也

1. はじめに

本稿では、1960年代以降の西ドイツにおける英米圏からの「カリキュラム (Curriculum)」概念¹の受容を検討する。その主導者となったのがロビンズーン (Saul. B. Robinsohn: 1916-1972) である。彼は『カリキュラム改訂としての教育改革 (*Bildungsreform als Revision des Curriculum*)』²を1967年に発表し、伝統的な *Bildung* 概念³ (以下、*Bildung* とする) を実現するために開発されてきたレーアプラン (*Lehrplan*) に代わるものとしてカリキュラムを提起した。カリキュラムが育成するものとして、将来の社会で生活するために必要な「資質 (*Qualifikation*)」という新たな能力概念を提示し、*Bildung* に対抗しようとした。また、*Bildung* とは異なり、専門家らの科学的な社会調査などによって「資質」を定めようとした。

ロビンズーンのカリキュラム研究についてはさまざまな研究がなされている。まず、ロビンズーンのカリキュラム研究の意義と課題を検討したものとして、ハッカー (Hartmut Hacker) のものが挙げられる。ハッカーによれば、ロビンズーンのカリキュラム研究は、専門家を中心としたカリキュラム開発によって教育課程を中央集権化させようとした。しかしながら、カリキュラム研究の科学化に伴い、教師の教育実践が教育の論理から離れるという危惧や、教育課程が既製品になってしまうという危険性があった⁴。

日本においてロビンズーンのカリキュラムの構想を詳述したものとしての的場正美の研究が挙げられる。ロビンズーンのカリキュラム概念の受容についての的場は、ロビンズーンによる諸外国のカリキュラムへの言及から、「ロビンズーンは諸外国のカリキュラム開発から共通した要素を引き出そうとするのではなく、彼の枠組みから諸外国のカリキュラム開発を批判的にみている」⁵と述べる。このようにロビンズーンが諸外国のカリキュラム研究を相対視しながら取捨選択したことを的場は指摘する。しかし、的場は、その枠組みからどのような理論をロビンズーンが摂取したか、あるいはしなかったかについては明らかにしていない⁶。

ところで、西ドイツにもっとも影響を与えたとされるアメリカでは、1960年代ごろまで主流であり、ロビンズーンにも影響を与えたタイラー (Ralph Tyler: 1902-1994) らによるカリキュラム研究が批判されるようになる⁷。このように西ドイツが受容したカリキュラム研究がアメリカでは時代の転換点にあった。しかしながら、的場に限らず、日本における西ドイツのカリキュラムに関する研究は、西ドイツがアメリカのカリキュラム研究を受容したという一般論に留まり、当時のアメリカのどのカリキュラム研究をどのように受容したか、あるいはしなかったか

という点についての具体的な検討は十分になされていない。

一方、海外では、例えばキュンツリ (Rudolf Künzli) はロビンズーン及び彼以後のカリキュラム研究の限界を、アメリカのカリキュラム研究者であるシュワブ (Joseph Schwab: 1909-1988) 受容に照らしながら検討する。シュワブは 1969 年の「実践的であること——カリキュラムの言語——」⁸⁾において当時のアメリカのカリキュラム研究が「瀕死」であることを告げ、カリキュラム研究のパラダイム転換を図ろうとした。キュンツリによれば、ロビンズーンのカリキュラム概念の受容後、科学的分析によってカリキュラムを開発するという合理性と、開発・実行・評価・改訂からなる体系性が重視されるようになったという⁹⁾。しかし、合理性や体系性の重視によって、ロビンズーンらはシュワブにおける「実践的であること」を無視してしまったという¹⁰⁾。このようにアメリカのカリキュラム研究との関係の中でロビンズーンのカリキュラム研究が捉え直されている。しかし、そうしたロビンズーンがカリキュラム論を展開する上で前提となっているタイラーのカリキュラム研究との結びつきのなかで、彼の受容の如何が論じられたことは管見の限り存在しない。タイラーのカリキュラム研究との比較の中でロビンズーンを論じることによって、はじめて彼のカリキュラム概念の受容の実際が明らかになるであろう。

以上から、本稿では西ドイツにおいてカリキュラム概念を受容したロビンズーンを、アメリカのカリキュラム研究、特にタイラーのカリキュラム研究の受容の仕方という観点から検討する。まず、西ドイツにおける教育課程改革の背景を検討した上でロビンズーンのカリキュラム構想を詳述する。その後、タイラーのカリキュラム研究をロビンズーンがどのように受容したかを浮かび上がらせる。そのために、ロビンズーンと、後述するが同じくタイラーに影響を受けたシュワブを比較し、両者が同じルーツをもちながらも差異があることを示す。これによってロビンズーンによるタイラー受容の実際とそこでの取捨選択の如何を明らかにする。

2. 教育課程改革の背景

ロビンズーンは 1916 年にドイツに生まれる。彼は学校教育をドイツで受けたものの、ユダヤ人であったロビンズーンはナチ党が政権を取った 1933 年にイスラエルに移住し、現地の大学で哲学などを学んだ。ロビンズーンは 1959 年に西ドイツに戻ると同年にハンブルクで UNESCO 教育研究所の所長となった。また、1964 年から、逝去する 1972 年までマックスプランク研究所に勤め、この間にカリキュラムに関する著作を主に出版した¹¹⁾。

ロビンズーンが西ドイツに再び戻ったとき、教育界では教授学が主流となっていた。この当時、西ドイツで伝統的なレーアプランを標榜し、教授学を牽引した代表的な教育学者としてヴェーニガー (Erich Weniger: 1894-1961) が挙げられる¹²⁾。ヴェーニガーのレーアプラン論を取り上げる前にさしあたりヴェーニガーの教授学論を検討したい。ヴェーニガーによれば教授学は「教授と学習についての学、つまり授業の学」である¹³⁾。一方で授業は教授と学習のみならず、他の多様な要素から構成される。こうした多様性を内包する授業を成り立たせるものをヴェーニガーは「教授構造 (Lehrgefüge)」と呼ぶ¹⁴⁾。この教授構造は具体的には、「成長しつつある者、もしくは学習者、教授を受ける人、自己形成をする者、価値の世界、客観的な精神の世界、社会、大人世代との間の陶冶的な接触が行われる要素や要因の具体的な連関」である¹⁵⁾。

教授構造を概念的に把握するための手段としてヴェーニガーはレーアプランを位置づける。

ヴェーニガーによると、「レーアプランは、まとまった影響範囲をもつ教授構造の唯一の概念的な形成物」¹⁶である。このレーアプランによって陶冶過程において偶然起きる非合理的な構成要素、例えば「陶冶するような出会い」「生の幅広さや多様性」などをより簡単に把握し、議論の俎上に載せることができるという¹⁷。こうしたレーアプランの課題は、「陶冶目標、選択、集中、かつて我々が教材と呼んでいた、今日では陶冶財 (Bildungsgut) もしくは陶冶価値の規定」¹⁸である。このレーアプランで何を教えるかという点をめぐって、陶冶 (Bildung)、科学、宗教、国家、職業を分析・解釈することが必要となる¹⁹。

このように教授学における陶冶がレーアプランの主要な関心事となっていた。ロビンズーンは、当時の教授学によるレーアプラン研究に対して批判する。先述のようにヴェーニガーはレーアプランの課題を「陶冶目標、選択、集中、かつて我々が教材と呼んでいた、今日では陶冶財もしくは陶冶価値の規定」とした。これに対してロビンズーンは次のような疑問を投げかける。つまり、どのように陶冶のプログラムが形成され、例えばヴェーニガーの「選択と集中」によってどのように陶冶内容が規定されるか、という疑問である²⁰。ロビンズーンによると、ヴェーニガーをはじめとする教育学者は陶冶についての検討はしてきたが、しかし陶冶を可能にするレーアプランの決定方法についての考察を怠ってきたという²¹。

確かにヴェーニガーは、レーアプランが教育の外側との影響関係の中で定められるとしたものの、その具体的な構成方法を検討していない。ロビンズーンはレーアプランのこうした構成方法の不透明さを批判する。というのも、ロビンズーンの狙いは合理的で妥当なカリキュラム構成方法の構築にあったからである²²。

ロビンズーンがカリキュラム構成方法の合理性を主張する背景には、情報量や知識が増大する一方で、科学が急速に発展することによって既存の知識や能力の価値が失われていくという危惧があった²³。当時、知の爆発といわれるほど科学が急速に発展し、さらにスプートニクショックなどによって特に西側諸国は科学教育の重要性が主張された。そうした背景から各国で科学を重視した新たなカリキュラムの開発がすすめられたとロビンズーンは分析している²⁴。とりわけ産業における製造方法やニーズなどは、国際競争や利益団体、行政、政府などを通して教育に影響を及ぼしている²⁵。ロビンズーンによるとこうした社会の変化に対し、伝統的な教授学やそれを支えてきた陶冶カノン (Bildungskanon) が今日ではもはや役に立たなくなっているという²⁶。こうした教授学に代わり、政治的・経済的ニーズに鑑みながら教育内容の選定を進めていくということが当時求められていたのである。

新しい教育内容や能力観を導き出すための手法を求めてロビンズーンは国際比較的な見地からカリキュラム研究を行う。また、ロビンズーンのカリキュラム構想を実現するために教師教育研究にも提言を行う。こうしたアプローチからロビンズーンは後年、カリキュラム、統一の科学的な教師教育、国際比較の3つを西ドイツにもたらしたと評されている²⁷。

ロビンズーンが受容しようとした諸外国、特にアメリカのカリキュラム研究では、先述のように一枚岩ではなく、さまざまなカリキュラム研究が生まれていた。例えばアメリカのカリキュラム研究で主流であったタイラーは後述するように、教育目標を明確化し、その目標に基づきながら教育内容を選定し、教育評価を行う、教育目標・評価論を推し進めた。また、60年代後半以降にはシュワブが先述の批判を行い、タイラーの研究を受け継ぎながらも当時のカリキ

キュラム研究に批判を行い、後述する新たな研究方法を提言する。

ロビンズンはこうしたアメリカのカリキュラム研究を受容しながら、レーアプランの内容選定の不透明さを乗り越え、政治的・経済的ニーズを鑑みながら教育内容の選定を進めていくための新たな枠組みを創出しようとした。そしてロビンズンは、科学の発展やグローバル化に対応できないレーアプランに代わって、英米のカリキュラム論に由来する「カリキュラム (Curriculum)」という言葉を用いる。これによって「レーアプランのための『若返りの治療』」²⁸ではなく、合理的な構成方法に基づくカリキュラムへの転換を図ろうとしたのである。

3. ロビンズンのカリキュラム論

(1) 教育目標としての「資質」と教育方法

ここではロビンズンの具体的なカリキュラム論、特に「資質」とカリキュラム構成方法について論じる。先述のようにロビンズンはレーアプランの課題を乗り越えるために合理的なカリキュラム構成方法を提言する。ロビンズンによると、新たな知識や情報が氾濫する社会に適応するためには、「起こりえる、予測されうる、我慢しなければならない転換の兆しの中で生じた教育の目標」がたてられなければならない²⁹。換言するならば、教育の目標は「現代そして将来の存在の状態および要求についての合意に由来」³⁰していなければならないのである。そして従来のように教育内容の決定を「分野の任意性や不明確な伝統にもはや任せることはできない」³¹と述べる。カリキュラム構成方法は次の3つの段階を経る³²。第一段階ではすべての生活状況について問われなければならない。第二段階では生活で必要となる「資質」が突き止められなければならない。第三段階ではこの「資質」を伝達するために必要な教育目標・教育内容が導き出さなければならない。この際に「資質」の内容を操作化、すなわち評価・観察可能な行動として記述する必要があるという³³。なお、このロビンズンのカリキュラム構成方法は後述するように、教育目標を軸にカリキュラム開発を行うタイラーとの共通点が多くみられるのである。

ここでの「資質」をロビンズンは明確に定義していない。試みに「資質」についてロビンズンが言及している箇所をあげると、「資質」は「ある種の仕事、職務の執行のために要請される」³⁴ものであり、「生活状況の克服のために付与」³⁵されるものであり、カリキュラムを通じて学習される知識や認識、行動や能力によって付与されるものである³⁶。

ロビンズンの「資質」に対して、従来は陶冶がレーアプランの中心にあった。そのため、ロビンズンの批判は陶冶にも及ぶ。彼は、陶冶された状態を表す「教養 (Bildung)」を例として示しながら検討する。彼によると、西洋文化の多くのものは古典的、つまり古代ギリシャ的な手本に依拠している。しかしながら 19 世紀前後から西ドイツの教育を牽引してきたこうした伝統的な教養観が、現代の社会関係・政治的關係で必要とされる能力観と根本的に異なっており、教育内容や教育目標を選定するうえでもはや役に立たないと指摘する³⁷。このように従来の教育を牽引してきた Bildung に代わる新たな言葉として「資質」が登場したといえる。

この「資質」をもたらすために次の学習内容が必要とされた。ロビンズンはカリキュラムの学習内容の基準として、端的に述べると、①コミュニケーション、②変化に対する準備、③選択、④自立、という4点を示す³⁸。ここでは、他者と共同し、自らの情報を批判的に取捨選択

しながら時代の変化に積極的に対応する態度を養成することが求められているといえる。ここで提示された学習内容や学習プロセスによって将来の社会を生き抜くための「資質」を養成することが目的であるため、教科についての専門家を養成することが主眼ではない。ロビンズンによれば例えば数学では、社会や産業技術における関係性や状況を、数学的に明らかにし説明するということの理解を一生諦めてしまう「数学弱者 (mathematischer Krüppel)」を回避しなければならなかった。そのため、「関係の表現としての数学的言語の理解が重要であり、数学の操作を合理的に説明する」というプロセスを学ぶことが重要であった³⁹。科学では、生徒が事実を見抜くこと、仮説を立てること、仮説検証のためにデータを探すこと、生徒が前提を見抜き、結果について熟慮することなどの科学のプロセスが強調されている⁴⁰。このようにロビンズンは過程としての科学を重視し、単なる既成事実の理解や暗記に関しては批判的であった。

(2) 教師とカリキュラム

ところで、「資質」を中心に据えたカリキュラムを合理的に作成する主体は従来のように教育学者だけではなく、教科分野の科学者、実業界などの代表者、教育学・心理学を含めた文化人類学の代表者などの専門家によって行われる⁴¹。こうした専門家によって社会の価値観や合理的な認識が新たにされ、新たな価値観や認識が教育目標に翻訳され、学習について経験科学的な検証が行われる⁴²。この活動によって「カリキュラムの決定は比較的合理的な土台を獲得する」ことができる⁴³。

一方、ロビンズンのカリキュラム論において教師はいかなる役割を担うのか。彼によると、「開発の手順として必要な構成要素である新しいカリキュラムを検証することは、まったく教師の共同活動に依存している」⁴⁴と述べる。しかし教師は「授業プログラムの結果についての検査官」としてしか位置づけられていない⁴⁵。ロビンズンは今後の教員養成の方向性として「教師教育の改革はむしろカリキュラム改革の必要な補充である」と述べ、教師の「検査官」としての役割を強めることを主張する⁴⁶。

こうしたロビンズンの主張には彼の教師観が反映されている。ロビンズンは、「教師がほとんどの委員会組織においてもマジョリティであるのだが——専門的組織の優越性がラディカルな改革へつながらずということはある程度ありえそうにない」⁴⁷と述べる。ロビンズンによれば教師は最先端の科学に疎く、さらに教師の慣習となっているものについては簡単には道を譲らないという⁴⁸。したがって、ロビンズンは「中央にカリキュラムに対する権限がないことは革新的な流動性やラディカルな改革を遅らせる可能性がある」⁴⁹と指摘する。このようにロビンズンは、中央集権的なカリキュラム改革を妨げる要因として教師を捉えていた。

ロビンズンのこうした考えに対して批判も多く寄せられた。例えば教員養成という観点からロビンズンの研究を検討したフーバー (Ludwig Huber) は、ロビンズンのカリキュラム論ではカリキュラム改革がもっぱら国の組織、専門家集団から下へ伝達されるものとされているために、受動的な学校が生み出される危険性があると指摘する⁵⁰。しかしながら、ロビンズンは上意下達にカリキュラムを伝達するだけではカリキュラム改革が成功しないことを自覚していた。ロビンズンによれば「ティーチャー・プルーフ・カリキュラム (the teacher-proof curriculum)」に対する批判が示すように、教師の参加を軽視するならばいかなる試みも失敗してしまうという⁵¹。そのため、教師がカリキュラムに沿った教育活動の実施、検証に協力させる

ことが課題となっていることを認めている⁵²。

このように変化が激しく、国際競争の激しい社会において生きていくための「資質」を中心とするカリキュラムをロビンズンは提案した。このカリキュラムは社会の変化に対応するため、あるいはイノベーションを起こすために専門家によって中央集権的に作成される。教師はカリキュラムの効率的な作成の妨げになることから作成者には数え入れられず、実行者あるいは「検査官」という役割しか位置づけられなかった。このようにロビンズンは、競争社会を生き抜くために必要な「資質」を合理的に決定し、その「資質」を上意下達に学校で伝達するためのツールとしてカリキュラムを提言したといえる。こうしたロビンズンの研究によってカリキュラムが伝統的なレーアプラン研究に対する有力な対抗軸となった。

4. カリキュラム概念の受容と排除

以上のカリキュラム構想は特にアメリカのカリキュラム研究によってもたらされた。もちろん、ロビンズンが「外国のカリキュラム研究を輸入することではなく、カリキュラム開発モデルを構築することに力を入れていた」と述べるように、単なる外国のカリキュラムの応用ではなく、「資質」をベースにしたカリキュラムを構築する上で有用な理論を取り入れる必要があった⁵³。ここではロビンズンが何を取り入れ、何を意識的に取り入れなかったかを検討する。

(1) タイラー原理の受容

ロビンズンのカリキュラム構想の支柱と考えられるのはタイラーのカリキュラム研究である。タイラーについては「カリキュラムの改訂を始める試みがあり、確かに計画された科学と公共の協力の形式で行われた」一例として肯定的に紹介する⁵⁴。

タイラーの『現代カリキュラム研究の基礎(原題: *Basic Principles of Curriculum and Instruction*) (独訳版: *Curriculum und Unterricht*)』⁵⁵では、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「目標の達成に役立つ学習経験はどのようにして選択すればよいか」、③「効果のある指導のためには学習経験をどのようにして組織すればよいか」、④「学習経験の効果はどのようにして評価すればよいか」という問いが提出されている⁵⁶。まず、上記①の教育目標の設定において、タイラーは社会の要求、生徒の性格、学習内容の意義、教育哲学、学習心理学の成果などから教育目標についての包括的な情報を集めることを求める⁵⁷。諸学問の成果から導出された教育目標は、行動的側面と内容的側面を含みこんだ形で「行動目標」の形で記述される⁵⁸。②、③では目標とされる行動が生じるように学習経験が選択・組織され、④では、子どもにどのような行動の変化が生じたのかという点についての評価が行われる。このタイラー原理と呼ばれるカリキュラム構成方法とロビンズンの先述の3段階のカリキュラム構成方法は極めて類似している。特にタイラーの①における諸学問分野からの分析についてロビンズンは「すべてのカリキュラムの作業の前提」とみなしている⁵⁹。先述のようにロビンズンは諸学問の専門家によってカリキュラムを作成することを主張していたが、まさにこうした点をタイラーから特に学んでいたといえる。また、ロビンズンの場合においては、行動目標に「資質」を反映したものとなっている⁶⁰。このようにロビンズンはタイラーのカリキュラム研究を西ドイツの抱える課題に合わせながら輸入したのである。

（２）「折衷的であること」と「実践的であること」をめぐって

ロビンズーンはタイラーのカリキュラム研究のみならず、シュワブのカリキュラム研究も検討している。ロビンズーンは雑誌“*Bildung und Erziehung*”の特集「カリキュラム」（1971年9月）において、編者の一人としてシュワブの論文の掲載に関わる。そこではシュワブの「折衷的であること（the eclectic）」に基づいた言及をしている。シュワブの「折衷的であること」とは、「それぞれの問題に異なる方法に関連している多様な理論の中で、非体系的かつ不安定ではあるが有用な問題への焦点化をもたらすアート（arts）」を指している⁶¹。シュワブによれば、当時のアメリカにおける教育目標に関する議論が、たった一つもしくはごく少数の社会のニーズや理論にしか基づいておらず、不十分なものとなっているという。これに対して「折衷的であること」は、こうした狭小な分析枠組みを乗り越え、様々な学問分野との結びつきの中で現実における問題解決を志向するものである⁶²。

ロビンズーンはシュワブの「折衷的であること」を援用しながら、先述した諸科学をもとにした教育目標の作成について次のように述べる。ロビンズーンは例えば、教授学のような「伝統的学問」が目標の決定や測定に関して確立された地位を持っていたと述べる。しかしながら、実際の教育目標の議論では、折衷主義によって、心理測定的評価、教材などの多くの異なる工夫をもちいることができるという⁶³。このように折衷によって教育目標の議論が諸学問を超えたコミュニケーションの出発点、つまり合意形成が起きるような表現や理論づけとなるという⁶⁴。このように、ロビンズーンはシュワブの「折衷的であること」にもとづき、諸科学に基づいた合理的なカリキュラムを作成しようとした。

ところで、シュワブのカリキュラム研究は「折衷的であること」のみに立脚しているのではない。シュワブは当時のアメリカのカリキュラム分野を「瀕死」と形容するが、その克服方法として「理論的であること（the theoretic）」から「折衷的であること」「実践的であること（the practical）」へ転回する必要性を述べるのである⁶⁵。先述のように、シュワブによればカリキュラム研究において多くの理論は狭小な枠組みでしか用いられておらず、わずかな理論ですべてが解決されてしまうような過度な単純化がなされていた。こうした単純化においては複雑な現実の事象もまた捨象されてしまう。そのためシュワブは「実践的であること」を求める。「実践的であること」とは、「相対的に学問的なもの（the academic）とは親和性がなく、理論的なディシプリンとは根本的に異なるような複雑なディシプリン」であり「理論的であることが知識と関わるのとは対照的で、選択と行為に関わるディシプリン」である⁶⁶。

シュワブはカリキュラムを例に「実践的であること」を説明する。カリキュラムは、理論的なものではなく、具体的な教室で行われる一回限りの授業と関係している。そのため、カリキュラムが関係しているのは、抽象的な子どもや教師ではなく、現実存在する子どもや教師である⁶⁷。カリキュラムの理論が現実の子どもや教師に適用されるためには、「実践的であること」のアートが求められる⁶⁸。このアートには、具体的状況における詳細な情報に理論的なつながりを見いだす能力や、具体的状況をさまざまな方法で秩序づける能力が前提とされている⁶⁹。

このようにシュワブのカリキュラム論は「折衷的であること」だけではなく「実践的であること」という特徴を有していた。確かにロビンズーンは諸学問の成果をカリキュラム論に取り入れ、折衷的な性格を持つことができた。しかしながら、「実践的であること」という観点から

みると、先述のキュンツリが指摘したようにロビンゾーンのカリキュラム論に限界が見られる。なぜなら、ロビンゾーンは国際競争の激しい当時の時代において効率よく中央集権的にイノベーションを起こそうとしたために、時代の変化に対応する「資質」をもたらすための伝達者として教師を位置づけたからである。これによって専門家の理論には回収されない教師の豊かな知見や実践がカリキュラム開発の際に無視されてしまう。その結果、シュワブが批判していたように実践の複雑性を無視した、理論的で狭小なカリキュラムとなってしまうのである。このようにロビンゾーンは自らの問題意識によってシュワブを部分的にしか受容できなかった。

シュワブの研究を一部のみ受容したロビンゾーンは、もはやタイラーのカリキュラム研究とも齟齬が生じてくる。なぜなら、シュワブ自身が認めるように彼のカリキュラム論もタイラーに依拠しており、シュワブの「実践的であること」の要素はタイラーにも見出されるからである⁷⁰。タイラーの先述した『現代カリキュラム研究の基礎』ではタイラー原理によってカリキュラム構成方法が提案されている。しかしカリキュラム作成の主体は国家や行政に限られたものではなく、現場の教師や学校もまたその主体として想定されている。タイラーによれば、「カリキュラムは、要求される諸目標を確実に達成するために、ある限定され規定された一式の学習経験を用意する必要はない」という⁷¹。すなわち、教育目標とは関連しながらも、目の前の子どもとの相互関係の中で柔軟に、創造的に学習経験が組織される必要があるのである。また、タイラーは、学校教職員が具体的にカリキュラム編成を行う方法を例に解説している⁷²。このようにタイラーにおいては、教師の創造的実践や自発的なカリキュラム編成が想定されていたといえる。一方でロビンゾーンの場合には、各学問分野の専門家による大規模な調査によるカリキュラム開発を前提とすることによってラディカルな教育改革を可能にする一方で、教師を意思決定の場から意図的に外していた。このように、ロビンゾーンが合理的なカリキュラム構成方法の前提とまで認めたタイラー原理は、彼の問題意識に従って取捨選択されながら受容されたといえる。その結果、彼はシュワブとは相いれないカリキュラム論を展開したのである。

5. おわりに

本稿ではロビンゾーンのカリキュラム概念の受容を検討した。ロビンゾーンの意義としては、西ドイツにアメリカからカリキュラムという新しいパラダイムをもたらしたことが挙げられる。ロビンゾーンにおいては国際競争を生き延びるための「資質」を身につけさせ、科学や産業の発展を十分にフォローすることが目指された。彼のカリキュラム概念の受容はこの問題意識にしがってなされた。「資質」に即した教材内容選択の合理性と、中央集権的性格を強調することによって、カリキュラムを上意下達に降りてくるものとして受容したのである。こうしたロビンゾーンの研究は、西ドイツのカリキュラム研究の端緒となり、教授学に対してはその非科学性を指摘し、乗り越えようとするものであった。こうしたカリキュラム研究は特に 70 年代以降に隆盛する。例えばロビンゾーンの研究以降、タイラーをはじめとするアメリカのカリキュラム研究が盛んに受容された。また、ロビンゾーンは PISA 以降重要視されている現代ドイツの教育評価研究の土壌をつくったと現在みなされている⁷³。このようにロビンゾーンのもたらした新たなパラダイムは PISA ショック以降のドイツの教育研究においても影響をもつほどのインパクトを持っていたと言える。

ロビンズーンの課題としては、ロビンズーンのカリキュラム研究はアメリカの研究を確かに受容したが、彼の問題意識や社会的要請からアメリカのカリキュラム研究の一部を捨象しながら受容した点が挙げられる。先述のようにロビンズーンはタイラーの教育目標・評価論を受容し、社会的要請に対応するカリキュラムを構築しようとした。しかしながら、教師をカリキュラム作成の場から意図的に外すことによって、ロビンズーンのカリキュラム構想は、教師によるカリキュラム作成を論じたタイラーのカリキュラム研究とは異なる性質を持つようになる。それはシュワブが批判した「実践的であること」を欠いた「瀕死」のものであったと言わざるを得ない。その結果、ロビンズーンの構想は現場教師の創造性の軽視へとつながってしまった。カリキュラム受容の時点ですでに限界を内包していたロビンズーンのカリキュラム概念を端緒に開始された西ドイツのカリキュラム研究は、ロビンズーンが逝去した後の 1980 年代ごろには停滞を迎えている⁷⁴。この当時のカリキュラム研究が彼の課題をどのように受け止めたのか、それとも看過してしまったのかという点については今後の課題としたい。

しかしながら、ロビンズーンによって提起されたカリキュラムをめぐる論争を通して西ドイツの教育研究は、アメリカをはじめとしたカリキュラム研究に接続することとなった。これを端緒として、90 年代以降には、教授学とカリキュラムの比較研究が国際的なされている⁷⁵。また、この論争でやり玉に挙げられた教授学は批判を受け、その後方針を転換したという⁷⁶。なお、Bildung に着目する教授学においてはヴェーニガーの後に現れたクラフキー（Wolfgang Klafki）の Bildung 理解とそれに基づいた陶冶理論的アプローチが、PISA ショック以降、再評価されてきている⁷⁷。こうしたドイツの近年の動向を十分に捉えるうえでも、ドイツに影響を及ぼしたアメリカのカリキュラム研究との関係のなかでドイツの教育課程研究の歩みを検討する必要がある。それによって、ドイツの教育課程研究を歴史的・理論的に捉える分析枠組みが鍛えなおされ、70 年代から現在に至るまでの教育課程研究の動向を歴史的なつながりの中で論じることが可能となるであろう。

注

¹ 本論文ではアメリカ由来の概念であることを強調する際には「カリキュラム」と表記する。カリキュラム一般を指す場合は「教育課程」、アメリカのカリキュラムと対置されるドイツ固有の教育課程を指す場合は「レーアプラン」と表記する。なお、引用箇所についてはこの限りではない。

² Robinsohn, Saul B.: *Bildungsreform als Revision des Curriculum*, Neuwied: Luchterhand, 1967.

³ Bildung の訳語は山名淳や藤井佳世が指摘するように、それ自体論争的である（山名淳、藤井佳世「現代において人間形成（ビルドゥング）に向き合うことは何を意味するか」ローター・ヴィガー、山名淳、藤井佳世編『人間形成と承認教育哲学の新たな展開』北大路書房、2014 年、pp.1-16）。本稿では、ドイツの伝統的な性格を強調する場合は原語のまま“Bildung”とし、Bildung のもつ教育作用を強調する際には「陶冶」、また陶冶された結果の状態を「教養」とした。

⁴ Hacker, Hartmut: *Curriculumplanung und Lehrrolle*, Weinheim und Basel: Beltz, 1975, S.48-49.

⁵ の場正美「ドイツ連邦共和国のカリキュラム研究——ロビンズーン（S. B. Robinsohn）を中心

として——』『名古屋大学教育学部紀要（教育学科）』第25巻、1978年、p.160。

⁶ なお、当時カリキュラム研究を担っていた研究者からもロビンゾーンへ批判がなされた。この点については的場正美の研究が詳しい。的場によれば、先述のブランケルツらは、ロビンゾーンによる教育制度の全改訂を目指す長期的カリキュラム開発の非現実性を批判する。また、ロビンゾーンの場合はカリキュラムで教えられるべき内容の基準が曖昧であり、かつその方法やメディアに関する視点が弱いという。こうしたロビンゾーンを乗り越えるためにブランケルツらは教授学的構造格子によって内容選択の基準を設けるとともに、カリキュラム全体ではなく教科に絞った中期的なカリキュラム開発を行うという。的場正美『西ドイツのカリキュラム開発と授業設計』勁草書房、1987年、pp.64-101を参照のこと。

⁷ 佐藤学『カリキュラムの批評——公共性の再構築へ——』世織書房、1996年、pp.213-220。

⁸ Schwab, Joseph, “The Practical: A Language for Curriculum”, *The School Review*, Vol.78, No.1, 1969, p.1-23.

⁹ Künzli, Rudolf, “The German Curriculum Movement - a failure of transatlantic exchange”, *European Journal of Curriculum Studies*, vol. 1, No. 1, 2014, p.54.

¹⁰ *Ibid.*, p.56.

¹¹ Becker, Hellmut: Einleitung, in: Robinsohn, Saul B. (Braun, Frank, Glowka, Detlef und Thomas, Helga (Hrsg.)): *Erziehung als Wissenschaft*, Rosenheim: Ernst Klett, 1973, S.10.

¹² ヴェーニガーのカリキュラム論については、樋口裕介「ヴェーニガーのレールプラン理論に関する一考察—ドルヒとの関連を求めて—」『中国四国教育学会 教育学研究紀要（CD-ROM版）』第53巻、2007年、pp.64-69を参照のこと。

¹³ Weniger, Erich: *Didaktik als Bildungslehre. Teil 1. Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans 4. Auflage*, Weinheim: Beltz, 1962, S.5.

¹⁴ Ebenda.

¹⁵ Ebenda.

¹⁶ Ebenda, S.21.

¹⁷ Ebenda, S.21-22.

¹⁸ Ebenda, S.22.

¹⁹ Ebenda, S.24.

²⁰ Robinsohn, Saul B.: *Bildungsreform als Revision des Curriculum und Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung. Vierte unveränderte Auflage*, Neuwied: Luchterhand, 1973, S.24.

²¹ Ebenda.

²² Ebenda, S.22.

²³ Robinsohn, Saul B.: Neue Lern- und Lehrinhalte, in: Brauneiser, Manfred(Hrsg.): *Attacken auf die Pädagogische Provinz*, Stuttgart: Ernst Klett, 1970, S.66.

²⁴ Robinsohn, Saul B., “A Conceptual Structure of Curriculum Development”, *Comparative Education*, Volume 5, Issue 3, 1969, p.222.

²⁵ *Ibid.*, p.223.

- ²⁶ Robinsohn: Neue Lern- und Lehrinhalte, a. a. o., S.66.
- ²⁷ Becker, Einleitung, a. a. o., S. 11.
- ²⁸ Robinsohn: *Bildungsreform als Revision des Curriculum und Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung*, a. a. o. S.10.
- ²⁹ Ebenda, S.16.
- ³⁰ Ebenda.
- ³¹ Robinsohn, Saul B.: Bildungsreform als Revision der Curriculum, in: Herz, Otto und Petry, Christian(Hrsg.): *Schulreform durch Curriculumrevision*, Stuttgart: Klett, 1972, S.160.
- ³² Ebenda, S.161.
- ³³ Robinsohn: *Bildungsreform als Revision des Curriculum und Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung*, a. a. o., S.52.
- ³⁴ Ebenda, S.5.
- ³⁵ Ebenda, S.45.
- ³⁶ Ebenda.
- ³⁷ Ebenda, S.19.
- ³⁸ Robinsohn: Neue Lern- und Lehrinhalte, a. a. o., S.68-69.
- ³⁹ Ebenda, S.72.
- ⁴⁰ Ebenda.
- ⁴¹ Robinsohn: Bildungsreform als Revision der Curriculum, a. a. o., S.164-165.
- ⁴² Robinsohn: *Bildungsreform als Revision des Curriculum und Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung*, a. a. o., S.82.
- ⁴³ Ebenda, S.54.
- ⁴⁴ Ebenda, S.94.
- ⁴⁵ Robinsohn: Bildungsreform als Revision der Curriculum, a. a. o., S.167.
- ⁴⁶ Ebenda.
- ⁴⁷ Robinsohn, *op. cit.*, pp.229-230.
- ⁴⁸ *Ibid.*, p.230
- ⁴⁹ *Ibid.*
- ⁵⁰ Huber, Ludwig, Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung in der BRD, in: Herz und Petry(Hrsg.): *Schulreform durch Curriculumrevision*, a. a. o., S.52.
- ⁵¹ Robinsohn, *Bildungsreform als Revision des Curriculum und Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung*, a. a. o., S.95.
- ⁵² Ebenda.
- ⁵³ Robinsohn, Bildungsreform als Revision der Curriculum, a. a. o., S.163-165.
- ⁵⁴ Ebenda, S.33.
- ⁵⁵ Tyler, Ralph W., *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago and London: The University of Chicago Press, 1969. Tyler, Ralph W.: *Curriculum und Unterricht*, Düsseldorf: Pädagogischer Verlag

Schwann, 1973. ラルフ・W・タイラー（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（以下、『現代カリキュラム研究の基礎』とする）。

⁵⁶ タイラーについては、石井英真『[増補版] 現代アメリカにおける学力形成論の展開——スタンダードに基づくカリキュラムの設計』東信堂、2015年、pp.3-7を参照のこと。

⁵⁷ 『現代カリキュラム研究の基礎』、pp.1-55。

⁵⁸ 例えば生物科においては、行動として「理解」、「解釈」、内容として「栄養」、「消化」などが挙げられ、両者の組み合わせによって学習内容の習得の質を記述することができる。

⁵⁹ Robinsohn: *Bildungsreform als Revision des Curriculum und Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung*, a. a. o., S.79.

⁶⁰ Robinsohn, *op. cit.*, p.223.

⁶¹ Schwab, *op. cit.*, p.1.

⁶² Schwab, Joseph J.: Praktische Legitimierung von Curricula, in: *Bildung und Erziehung*, Heft 5, Düsseldorf: Pädagogischer Verlag, 1971, S.339.

⁶³ Robinsohn, *op. cit.*, p.229.

⁶⁴ Robinsohn, Saul B.: Zur Einführung, in: Robinsohn, Saul B. Hrg.: *Bildung und Erziehung*, Heft 5, Düsseldorf: Pädagogischer Verlag, 1971, S.323.

⁶⁵ Schwab, *op. cit.*, p.1.

⁶⁶ *Ibid.*, pp.1-2.

⁶⁷ *Ibid.*, p.11.

⁶⁸ *Ibid.*, p.12.

⁶⁹ Robinsohn: Zur Einführung, a. a. o., S.336-337.

⁷⁰ Schwab, *op. cit.*, p.23.

⁷¹ 『現代カリキュラム研究の基礎』、p.85。

⁷² 同上書、pp.166-169。

⁷³ Ditton, Hartmut: Evaluation und Qualitätssicherung im Bildungsbereich, in: Tippelt, Rudolf und Schmidt, Bernhard(Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung 4. Auflage Band 1*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2018, S.760.

⁷⁴ Wiater, Werner: Lehrplan, Curriculum, Bildungsstandards, in: Arnold, Karl-Heinz, Sandfuchs, Uwe und Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Unterricht 2., aktualisierte Auflage*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2009, S.129-130.

⁷⁵ Gundem, Bjorg B. and Hopmann, Stefan, *Didaktik and/or Curriculum*, Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften, 1995.

⁷⁶ Künzli, *op. cit.*, p.54.

⁷⁷ 高橋英児「現在・未来を生きる子どもに必要な教育とは？—PISA後のカリキュラム開発・授業づくりの課題—」ドイツ教授学研究会『PISA後の教育をどうとらえるか—ドイツをとらえてみる—』八千代出版、2013年、pp.50-55。

（教育方法学・発達科学コース 博士後期課程1回生）

（受稿 2018年8月31日、改稿 2018年11月22日、受理 2018年12月21日）

S. B. ロビンズーンによるカリキュラム概念の受容

市川 和也

本稿では1960年代後半の西ドイツで「カリキュラム (Curriculum)」概念を受容したS. B. ロビンズーンに注目しながら西ドイツにおけるカリキュラム受容を検討する。当時、ドイツ語圏の教育課程にあたる言葉は「レーアプラン (Lehrplan)」と呼ばれ、主に教授学によって研究されてきた。ロビンズーンはこのレーアプランに代わるものとしてカリキュラムを受容する。ロビンズーンは受容の際、主にアメリカのカリキュラム研究、特にタイラーからの影響を受けている。しかしながら、アメリカのカリキュラム研究は、科学の発展への対応や社会・政治的要請への応答というロビンズーンの問題意識から、そのままロビンズーンによって受容されたのではない。そこでは取捨選択が行われ、ロビンズーンの問題意識にふさわしい部分のみが摂取された。本稿ではロビンズーンのこの受容に注目することで、ロビンズーンのカリキュラム研究の意義と課題を明らかにする。

Acceptance of the Concept of the Curriculum by Saul B. Robinsohn

ICHIKAWA Kazuya

This paper clarifies acceptance of the concept of the curriculum by Saul B. Robinsohn who brought curriculum studies to West Germany in the latter half of the 1960s, and examines how American curriculum studies were accepted. The “Lehrplan” studies, based on didactics, played a significant role in curriculum studies in West Germany. Robinsohn accepted the curriculum from Europe and the USA as an alternative to Lehrplan. In this acceptance, he was mainly influenced by the American curriculum studies, especially those of Ralph W. Tyler. However, the American curriculum studies were not accepted directly by Robinsohn. He brought the American curriculum studies to West Germany to deal with advances of technology and to satisfy social and political needs. As a result, he selected suitable theories for his purpose from the American curriculum studies. This paper clarifies the significance and problems of his acceptance.

キーワード： 西ドイツ、カリキュラム、レーアプラン

Keywords: West Germany, Curriculum, “Lehrplan”