

行動目標モデルのカリキュラム論とその批判

矢 澤 雅

はじめに

本論文は現代のイギリス学校教育における行動目標モデルのカリキュラム論とそれに対する批判について考察するものである。

ところで、現代イギリスのカリキュラムに関する論争はさまざまな領域において行われている。ちなみにその概略を示すとすると次のようになる。

まず大きく分けて、カリキュラム構成 (curriculum making) に関する研究と学習者の学びや教授法 (pedagogy) の概念を前面に出す研究とがあり、歴史的に見ると前者から後者へと研究の重点が推移しつつ両者の間に論争が行われている。さらに、カリキュラム構成の研究においては、ポファム (Popham, W. J.) などが代表的な研究者である科学的カリキュラム構成を主張する研究、生徒の認識過程における知識の形式 (forms of knowledge) を重視するハースト (Hirst, P.) に代表される基礎主義論者の研究、知識の探究過程を重視するステンハウス (Stenhouse, L.) やエリオット (Elliot, J.) に代表される過程モデルのカリキュラム研究、これら3種類の研究を総合することを試みる (White, J.) に代表される道具主義のカリキュラム研究などがありこれらの間には相互に論争が行われている。

また、学習者の学びや教授法を前面に出す研究はイギリス以外のカリキュラム研究者による

影響が大きい分野であるが次のような研究をあげることができる。ブルナー (Bruner, J.) に代表される社会文化的学習モデルを提起するカリキュラム研究、アップル (Apple, M.) やジル (Giroux, H.) およびフーコー (Foucault, M.) に代表される批判的教授法を対象とするカリキュラム研究、そしてポスト・モダンのカリキュラム研究などがあり、これらの中での論争が行われている。

筆者はこれらの論争において何が論点となっているのかということについて逐次明らかにしそのことを通して現代のイギリスの学校カリキュラムがもつ問題やカリキュラム研究がいかなる課題に直面しているのかということについて整理したいと考えているが、本論文はそのための研究の1つである。

I 行動目標モデルのカリキュラム論の特質

科学的カリキュラム構成における典型的な研究として行動目標モデルのカリキュラム論がある。その代表的な研究者としては、ポファム、タイラー (Tyler, R.)、ブルーム (Bloom, B) などが知られている。ここでは、イギリスの代表的なカリキュラム研究者であるポファムの行動目標モデルのカリキュラム論を取り上げその概要を見ていくこととする。

1972年に著された『教育評価ガイドブック：

教育評価者のための一揃いの実践的ガイドライン¹⁾』においてポファムは、行動目標モデルの教授学習理論を展開し、それはカリキュラム領域に大きな影響を及ぼした。実際、サッチャー政権下で成立した1988年教育法により設置されたイギリス（イングランドとウェールズ）のナショナル・カリキュラムとそれに基づくナショナル・テストは、行動目標モデルを基礎としてカリキュラムが構成されている²⁾。このナショナル・カリキュラムは初等および中等教育段階の全生徒数の93パーセントを占める公営学校に対して宗教の授業の他にコア教科として英語（国語）、数学（算数）、科学（理科）、基礎教科として歴史、地理、技術、音楽、芸術、体育、外国語を課し、4つのキーステージにおいて、すなわちキーステージ1（小学校2年生、6～7歳）、キーステージ2（小学校6年生、10～11歳）、キーステージ3（セカンダリー3年目の9年生）、キーステージ4（セカンダリー最終学年の11年生）において設定された基準に照らして到達度評価を行うものである。このナショナル・カリキュラムは、保守党政権が競争原理と効率化の原理を教育に導入することによって生徒の学力を向上させ国際競争力を強化する方針の下で設置されたのであるが、1997年に政権を奪取したブレア労働党内閣においても引き継がれている。教育内容に関する国家統制の緩やかな国として知られ地域や学校におけるカリキュラム開発が尊重されてきたイギリスにおいて中央集権的管理の強化が進みつつあり、そこにおいて行動目標モデルのカリキュラムが主として採用され重視されているのである。

ところでポファムは、行動目標の利点として次の点をあげている。「漠然とした測定不可能な目標はかなりの曖昧さをともない、その結果

として、この目標は何を意味しているかということやさらに重要なこととして目標が達成されたかどうかについて多くの解釈の可能性が生まれるのに対して行動目標の主要な利点は教育的意図に関する明確性をより一層促進させるということである。³⁾」

ポファムは、このような明確性という利点を持つ行動目標によるカリキュラムを展開していく際に留意すべき点について教育評価者およびカリキュラム開発者に対して幾つかの提案を行っている。それらの提案を見ることによって行動目標モデルのカリキュラム論の特質を窺うことができる。

まず第1の提案は次のものである。すなわち、評価者は、授業後における学習者の望ましい行動の変化について明確に記述できる目標の使用を促進すべきであるということである⁴⁾。この提案は、行動目標の次の3点の特徴を踏まえて述べられたものである。第1に、教育目標は行動を明確に記述するようにし、そして、それらの行動目標は学習者が達成できたかどうかを観察可能なように述べられなければならない。たとえば、「～について理解する」とか「～について興味を持って取り組む」などの記述表現ではそれが達成されたか否かについて見極めることは困難である。それよりも「～を書くことができる」とか「～を説明することができる」とか「～を計算で求めることができる」などの表現の方がその見極めは容易である。つまり行動目標として記述すればそれは外側からの観察が容易になる。第2に、明確に記述された目標の達成について教師は最も効果のある教授システムを工夫しなければならない。最も効果があがるということは事前に細かく記述された望ましい行動を生徒が効率よく達成するように導くことである。そしてその教育の効率に

関する成否は厳密に検証され、そのための授業設計の理論が探究される必要があるということである。第3に、明確に記述されるということは、これらの教授目標が測定可能なように表現されることを意味し、それは数量的評価という形をとる。その代表例は、ブルームらが提唱した完全習得学習理論を土台とする到達度評価であり、診断的評価・形成的評価・総括的評価という系統化されたサイクルを実行し行動目標を達成しようとするものである。今日の日本における評価基準と評価規準を組み合わせることで数値化する絶対評価はこれに属するものであるといつてよいであろう。

次の第2の提案は以下のものである。行動目標によるカリキュラムにおいては、測定が困難な目標は敬遠される傾向があるが、教育評価者は、教育上重要であるにもかかわらず行動目標として測定することができない領域の教育実践について教師たちの多くがかなりの努力をささげたいと願っていることを承知しておく必要があるという提言である⁵⁾。この提案は、行動目標によるカリキュラムが測定可能であるという機能を不可欠とすることから必然的に生じて来るのであるが、測定が困難な教育内容に対してどのような態度をとるかという問題と関わっている。このような学習領域として、たとえば芸術的鑑賞などのような教育内容がある。ポファムはこれらの学習領域の教育的価値を尊重しつつ、しかしそのような測定困難な目標設定をできる限り縮小し測定可能な行動目標を拡張するべきであると主張していたのである。これは行動目標モデルのカリキュラム論において最も重視されるのは目標が達成されたかどうかを判断できるという点であることからして当然の考え方であるが、測定困難な目標についても一定の理解を示していたということである。

ポファムの第3の提案は次のものである。すなわち、教育評価者は学習者の構成的反応を必要とする教授目標を利用する場合には適切な評価基準を確認しなければならないというものである⁶⁾。この提案は、測定可能な行動目標においてはいくつかある選択肢の中から選択する解答方式をとる傾向があるのに対して測定困難な目標においては構成的な解答を生徒に要求することが多いという解答方式の相違から生じる問題と関係している。つまり、行動目標は、正誤の解答をいくつかある選択肢の中から選択した結果として数値化が容易であるのに対して、エッセイとかパフォーマンスという形で生徒が解答を構成する場合の評価形式においては容易に数値化することができない。しかし、ポファムは後者の構成的評価について学習者が目標を達成したか否かを単なる一般的印象によって評価するのではなく、その判定のための適切な評価基準を設置し可能なかぎり数値化することが大切であると提案していたのである。

そして第4の提案として次のことをあげている。教育評価者は、テスト項目の抽象的な標準化を求めてはならないが一般的な教育内容を含む測定可能な目標の活用を求めべきであるということである⁷⁾。行動目標は細分化された個別的具體例として記述される必要があるが、ポファムは行動目標の内容の記述の仕方として一般的陳述の仕方を除外するべきではないと主張した。彼は8世紀の叙事詩であるベオウルフを例に取り上げその物語の形式を理解するという目的に関して、行動目標の記述の仕方は「ベオウルフの叙事詩の形式を特質づける3要素を確認すること」のように個別的具體例として表現することができる一方で「叙事詩を特質づける3要素を確認すること」のように一般的陳述として表現することも可能であると述べている。

ただその際に、個別的具體例として表現した方がよい場合と一般的陳述として表現した方がよい場合とがあり教育実践の文脈の中で両者の折り合いについて検討する必要があるという考えを彼はもっていた。

第5の提案は次のものである。教師の教授行為に先立って、教育評価者は行動目標の最小限の熟達水準を設定するように努力するべきであるということである⁸⁾。ポファムは、この熟達水準は個人に対してもクラス全体に対しても言及するべきであると提言していた。たとえば個人の場合には、10問中8問が正解すればよいとするのかあるいは全問正解することをよしとするのかという問題であり、クラス全体の場合には10人中9人が基準を満足させるように遂行することができればよいのか7人なのかという問題である。いずれにしても行動目標は、個人であろうとクラス全体であろうとどの水準で達成すればよいかを公式化する必要があるということである。

第6の提言は次のものである。教育評価者は、熟慮が求められるが教授目標を記述する際にも新しい目標を設定する際にも教育目標の分類学が有効であるということを経験する必要があるということである⁹⁾。ポファムは、行動目標においては、生徒に促進させるように企図する行動のタイプに従い構成要素に分けることが必要であり、特にブルームの教育目標のタクソノミーに基づいて行動目標のリストを作成するべきであると提案する。行動目標は、認知領域、情意領域、精神運動領域に分類され、さらにそれぞれ認知領域は、知識、理解、応用、分析、統合、評価に分割され、情意領域は、受容、応答、価値付け、価値と価値複合体の組織化と特色付けに分割され、精神運動領域は、知覚、性向、誘導された反応、機構、複雑な公然とした

反応に分割される。

第7のポファムの提案は次のものである。すなわち、カリキュラム開発者は、そのニーズに合うように蓄積されている目標の中から最も適切なものを借用するべきであるということである。この提案は教育評価者にも適用され、教師が自分で目標を構成するよりも教授目標をプールしてある専門機関からの援助を受けその蓄積された目標の中から測定可能な目標を選択する方法が効率的であると提案している¹⁰⁾。

これまで見てきたように、行動目標モデルのカリキュラム論において重視されることの1つは、学習者の達成度について正確に評価するための指標として評価者が観察可能な行動に注目するという点である。それは、学習者の内面的状態については単なる推測によって明確に判定することが不可能であるという信念が存在することによっている。そのために観察可能なパフォーマンスの明細が示され、行動レベルが学習者の内面的状態の概略を示すものとして指導に役立てられることになる。ブルームは、このことについて次のように述べている。『理解する』、『価値を認める』、『学習する』などの言葉は、最初の一般的な目標陳述として使えるよい言葉であるが、実践的目標としてはそれらは誤解されることのない動作を表わす操作可能な動詞を使用することによって意味を明確に記述するべきである。¹¹⁾つまり、行動目標として用いられる言葉やフレーズが適切に明確に示されれば、学習者の検証可能な行動に変換され、誤った解釈に至らないということなのである。行動目標モデルのカリキュラム論は、学習者の内面的な出来事を行動というフィルターを通さずに科学的に証明することは不可能であるという前提を固持して譲らない。

このような行動目標モデルのカリキュラム論

に対する批判を次に見ていくことにしたい。

II 行動目標モデルのカリキュラムに対する批判

ここでは行動目標モデルに対する批判として、スコット (Scott, D.) およびステンハウスの主張を見ることにする。

II-1 スコットの批判

まず認識論的な領域の問題についてスコットは次のような批判を行っている。スコットによれば、行動目標モデルが重視することは、可能な限り曖昧さをなくして明確に表現された生徒の行動を観察し適切な評価をすることによって生徒について誤った解釈に至ることがないように配慮することである。しかし、これは、目標以外の多くの行動の評価を排除するだけでなく、さまざまな生徒の内面的状態、たとえば、「理解する」、「価値を認める」、「学習する」などの認識論的な領域を排除することになる。

スコットは次のように述べる。「価値のある教育的活動のいくつかのものは、多様な解釈に結び付けられるようにデザインされるものであるが、行動目標モデルの狭小な境界内に制限されると、そのような価値ある活動がカリキュラムから締め出されてしまうにちがいない。¹²⁾」そして強いて行動目標モデルの枠にこれらの領域を当てはめようとすれば歪みが生じることになると批判した。これがスコットの第1の批判である。

次にスコットは、行動目標モデルにおいて提案されている細分化された知識の連続性の問題について批判した。行動目標モデルにおいては、教科の知識は行動目標の観点から表現され細かく構成要素に分解されて記述される。そして、

その行動目標は生徒が接近が容易なものと接近が困難なものとを想定して教科内容の学習の順序について「前進の原理」で構成するように配慮される。そして、ある1つの課題を達成するためには、それに先行する多くの活動を修得することが要求される。生徒はより高いレベルの活動に進む前に先行する活動の内容と知識を完全に修得していることを期待される。

しかし、スコットは、学問的知識と教育的知識の間の区別、すなわち知識項目間における論理的関係と生徒が実際に学習する最適な方法とは相違し、その間の区別をすることが必要であると述べている。行動目標モデルは相違する項目間に何らかの形の論理的配列を要求するがこのことによって生徒の最適で自然な学習過程を無視する危険性を持っている。行動目標の構成要素への細分化の方向性は、文脈の中に組み込まれた知識や技術の学習を無視することになるというのである。

行動目標モデルの学習理論は、ブロック積み学習モデルと称されるもので、知識や技能は構成要素に分解されそれらほどで用いられても同じ機能を果たすという前提をもつ。したがってそれは、学習者の認識がどのように発達していくかという道筋を示すことができず複合的知識はブロックを積み重ねるようにして獲得することができるという素朴な理論の域を出ない。また、分離された個別的要素を評価するということは個別な知識の学習指導に集中させられるために、それらを総合する問題解決能力や思考力を育成することには限界があるといえる。これがスコットの第2の批判である。

第3の批判としてスコットは、行動目標モデルのカリキュラム論と教師の指導について取り上げた¹³⁾。この行動目標モデルにおける教師の指導は、事前に設定されたきわめて明細な行動

目標を生徒に伝達することとして理解される。したがって教師の指導は、事前の目標形成と指導後の生徒の行動変容に関する評価との間に位置づき、工学的生産過程におけるインプットとアウトプットの工程のアナロジーによって産業技術的用語がこのモデルの指導過程において使用される。教師は、生徒との相互作用の過程において、目標や目的の意味や価値について改めて自らに問い直すといったことはほとんど求められることなく事前に決定された目標をいかに効率よく達成するかということに取り組む技術者になる。そこにおいては生徒と教師の相互作用の特定の状況、特定の文脈というものが軽視されることになり、教師の仕事は目標達成の効率性のみを求める作業となる。

これに関する第1の問題点は、教師の指導後の評価において生徒が何を学んだのかや目標が妥当であったかどうかということを反省的に究明することよりも指導技術の効率がよくなったかどうかのみに焦点があてられるという点である。第2の問題点は、知識内容の分類学に支えられた行動目標モデルは、教師が指導過程における教授学知識や生徒の学習スタイルについて何も考慮することがないということである。これは、教師がより良い結果を生み出すために彼ら自身の教授行為について自己反省的に改善していく材料をこのモデルは提供することができないということを意味する。

スコットの第4の批判は、教育目的および教育内容と教育方法との分離という問題についてである。行動目標モデルにおいては、教師と生徒の関係が事前に設定された行動目標に規定されたものに限定される。明確に述べられた観察可能な行動目標を生徒が遂行することができれば目的が達成されたのでありそれで完結する。しかし問題は、それを達成するための内容や方

法が問われることがないという点である。事前に設定された目標が達成されればそれらはいかなるものであろうとすべて適切であるとみなされることになる。行動目標においては、教育の内容や方法の選択の基準は効果や効率の他にはない。したがって教師は、目標設定には関わらないでそれを達成する過程において工学的技術者のごとく作業をするのであり、教育目的、教育内容、教育方法、教育評価というカリキュラム開発における重要な要素間の相互関係のイメージを教師は抱く必要がないということの意味する。つまり何のために何を教えるか、教えた結果をどのように評価するかという問題が教師において意味を持ち得ないまま効率的な方法の選択のみが追究の対象とされることになるということである。

スコットは、現代のイギリスのナショナル・カリキュラムは行動目標モデルのカリキュラムに基礎づけられており、教師は専門職者の教師像から技術的労働者としての教師像へと変質しつつあると批判している。

II-2 ステンハウスの批判

ステンハウスは1975年に著した『カリキュラム研究と開発への招待¹⁴⁾』において行動目標モデルに対する批判を述べている。それらは、スコットの批判と重なるところがあるが以下において見ていくことにしたい。

第1の批判は、行動目標モデルのカリキュラムにおいてはただ単に学習行動の操作が容易であるという理由で浅薄な行動目標を優先する傾向があり重要な教育成果を犠牲にしてしまうのではないかということである¹⁵⁾。たとえばあるタイプの目標は行動目標として枠づけられるが技術的内容に限定される。しかし、他のタイプの目標は行動目標として枠づけられないが教育

的価値のある内容を含む場合がある。

より具体的な例を挙げると、生徒の精神的幸福に関する教育はカリキュラムを作成する教師にとって正当な要望であるといえるであろうが、精神的幸福がどの程度達成できたかを客観的、数量的に測定することは困難である。ステンハウスにとって、精神的幸福というような目標はむしろ指導原理として枠づけられるのであって、指導後に確認される行動の状態としては枠づけられないものである。しかし、ある目標が行動主義的用語として表現することが容易でないとしても教育的価値が豊かな内容であるとするなら、行動目標に変換できないという理由でそのような教育内容を排除してはならないと主張する。

このステンハウスが批判した点は、現代のナショナル・カリキュラムに弊害として現れている。実際、1980年代後半にナショナル・カリキュラムが設置されてから、教育政策者による行動目標モデルのカリキュラムが強制的に押しつけられたために小学校教育のカリキュラムが狭隘なものになったという見解が表明されている¹⁶⁾。つまり、行動目標が採用され簡単に測定できる目標に向けて教えるように教師がプレッシャーをかけられるので、教師は教育的に価値がある内容であると感じたとしても測定困難な目標であると判断するとそれを犠牲にして測定可能な目標を優先することになったからである。そしてその方向への傾斜をより一層押し進めたものにリーグ・テーブルがある。それは、4つの各キーステージの最後に実施される全国テストの成績が10レベル段階で表示され全国的に公表されるというものであるが、このことにより各学校が成績向上をめざして競うことになったからである。

確かに、キーステージ1の最後の7歳時

にペーパーテストだけでなく標準課題と呼ばれる試験においてパフォーマンス評価(performance assessment)を一部用いてはいる。このパフォーマンス評価というのは生徒の学習の達成状態を評価する場合に、求める技能や能力を実際に用いることができるかどうかを評価材料とするものである。たとえば、「もの浮き沈み」に関して実際にさまざまなものを浮かべる実験を行わせることによりその原理や知識の理解度を評価するのである。

しかし、佐貫浩氏は、国家的成績向上戦略として実行されたナショナル・カリキュラム、ナショナル・テスト、リーグ・テーブルが作り出した教育状況は、政府自身が自己を「英国教育公共有限会社」の長として自認して経営に当たり、地方教育当局は中間管理者、学校は生産工場のように、そこではまるで学習は、規定された基準に従って瓶にコーラを注ぐように、生徒に知識を注ぎ込むことができるかのように考えられていると述べ生産工場のアナロジーによってその問題点を指摘している¹⁷⁾。

第2の批判は、事前に詳細に設定される行動目標に教師が拘束されると、教室内の指導過程において偶然に起こる出来事を活用することができないという点である¹⁸⁾。これは潜在的カリキュラムと呼ばれ、ジャクソン(Jackson, P. W.)、ドリーベン(Dreeben, R.)、コールバーグ(Kohlberg, L.)などによって1960年代の後半に強調されたものである。その内容としては、教師と生徒の人間関係、賞罰、学級やクラスのルール、服従や従順などの権威に対する態度、価値観の形成などが含まれる。ポファムは潜在的カリキュラムについてそれを歓迎すると述べてはいるが、行動目標を生徒が達成することに貢献する場合に限るとしている。これは、事前に設定された行動目標の達成に直接関係し

ない潜在的カリキュラムについては捨象されるということの意味する。しかし、その場合、教師が設定された行動目標とは別に潜在的カリキュラムに教育上重要な要素が含まれると感じたとしてもそれを有効に活用することはできないということになる。いずれにしても行動目標モデルにおいては事前に設定された目標の効率的達成ということのみが重視され、ゆとりのある教育環境を創造することへの配慮が不足するという問題がある。

第3の批判は、行動目標モデルのカリキュラム論においては生徒の行動の変容に焦点が絞込まれるのであるが、学校外における教育活動との関係を見逃してはならないということである¹⁹⁾。例えば、親の態度、学校外の教育機関の職員、コミュニティにおける価値観などの変容と無関係に学校教育が行われるのではなく、それらの支えがあって成立する。すなわち、行動目標モデルのカリキュラムは、生徒の行動の変容に意識が集約されるために学校外存在である親や教育当局の職員などとのパートナーシップによる教育を創造するという意識が乏しくなるということである。この点についてポフタムは、事前に設定された行動目標の達成という観点から見てそれに貢献するように学校外の教育関係者や教育機関の行動が変容することは正当化されるべきであるという考え方を持っている。しかし、このような視点に立つと、親、コミュニティ、教育当局などが学校に一方的に奉仕する形の関係に陥ることになり、平等な協力関係を維持することは困難になるということである。

第4の批判は、行動目標モデルのカリキュラムの教育評価における測定可能という特質に関してである²⁰⁾。すなわち、測定可能ということとは、客観的かつ機械的に測定する技術を強化

することにつながる。したがってその測定を非人間化し、多くの人間的行為の複雑さを精練された数値で評価することになるということに対する批判である。ポフタムは数量化の測定技術はまだ開発途上でありその技術が発展すれば完全なものになるという楽観的な考えを持っていた。しかし、彼の予測はステンハウスが強い疑念を抱いていたように現在においても測定技術は不十分なものであることは明らかである。そのことは、例えば、読書年齢の標準化されたテストにおいて、読みの正確さ、淀みなさ、読書への関心等々の多くの構成概念の1つ、例えば簡単な文章の解釈に焦点を当てその測定結果をもってすべての読書に関する領域に適用できるという考えが存在していることに窺うことができる。客観性、数量化ということが即科学的でありその数値は本質を正確に表現するという主張はある程度は容認されるとしてもその評価の数値は個別領域に適用することができるにすぎないということを再確認することが必要である。

第5の批判は、教室における教師の授業に先立って、生徒がどのように行動するべきかという行動目標を外部機関が設定することは、生徒や教師の人格を無視するものであり非民主的なものであるというものである²¹⁾。教育実践は、教師が生徒の理解度や要求、関心を常に考慮しつつ相互にかかわりあいながら学力を向上させていく過程である。ステンハウスの目には、行動目標モデルのカリキュラム論における事前に設定された目標を教育実践に強制するそのしくみは大きな問題点として映った。彼はこの批判を基にして過程モデルのカリキュラムを提唱することになったのであるが、これについては別の機会に取り上げることにしたい。

第6の批判は、教育実践に取り組んでいる多

くの教師は、事前に設定された行動目標を常に意識して取り組むことは困難であり、それに捉われた実践は、生徒の学習に歪みを生じさせかねないというものもある²²⁾。ステンハウスが主張するところによると、カリキュラム研究は教室内で起きる出来事の研究に焦点を当てるのが最優先されるべきであり、道理にかなったカリキュラム計画は教室状況の現実を教師が熟慮して経験的に作りあげるべきものであった。彼のこの視点からすると、ポッフームはア・プリアリに物事を捉えることによって、行動心理学の理論に基づいて設定した目標を最優先するために、教育実践についての配慮に欠けており、悪いのは教師であるとか教師はそうすべきであるというように教師に対して尊大な態度をとることになるのである。ステンハウスは、教師という主体的行為者の存在がなくては教育実践を改善することは難しいと考えており、彼らは従順な代理人ではなくカリキュラムの批評家でなければならぬと主張したのである。

第7の批判は、行動目標に依存することなく効果的な授業を組織する方法を教師たちは発見し蓄積してきた多くの実績があり、それらを教師たちが注意深く研究する必要があるということである²³⁾。たとえば、美術や人文科学の教科においては、数量化した測定可能な生徒の行動を確認することは困難な場合が多い。そのような教科の多くの内容は、質的評価が適切でありそのためのカリキュラム開発の歴史もある。これに対しポッフームは、測定可能な生徒の行動を確認することが困難だからといってこれらの教科の専門家は客観的に生徒の到達度を確認する責任を逃れるわけにはいかないと反論した。

第8の批判は、おおざっぱな一般的な目標の陳述の方が教師からすると教育の自由が確保されるのでやりがいを感じられるが、もし精密に

目標が記述されれば教師には却って刺激を感じられないものとなるのということである²⁴⁾。これに対してポッフームは、今日の学校教育において行われている教授技術は弁護の余地がないほどひどいものであるという不幸な事実があるので細部にわたり目標を記述することが必要であると反論した。

第9の批判は、アカウントビリティ（説明責任）に関するものである²⁵⁾。すなわち、教師はコンピテンスの指標として用いられている多くの基準に基づいて職務能力や実績を評価されるべきであるのに行動目標の観点から成果を生み出す能力があるかないかという基準でのみ評価されることに対する批判である。教師が事前に設定される目標にとらわれるかぎり、教師は生徒の実態に即した教育目標を創造し教育を生成していくことが困難になる。一般にアカウントビリティは、生徒や保護者への説明責任、教師自身や同僚への説明責任、雇用者や政治的長への説明責任に区別されるが、ステンハウスは生徒や保護者、教師自身や同僚への説明責任を重視するのに対して、ポッフームは、雇用者や政治的長への説明責任を重視する立場である。

かくしてステンハウスは、行動目標モデルのカリキュラム論に付着する行政主導的性格の問題点を指摘する。「私は、教育研究者たちが教師を鞭打つスティックとして行動目標を用いることがこのカリキュラム論の固有な傾向であることを示唆する十分な証拠があると確信する。『あなたの教育目標は何ですか』という問いは興味ある有益な研究のための問いではなく挑発的な調子で言われることが多い。（中略）行動目標の教師たちへの強制は、カリキュラム・デザインのためというのではなく、教育のアカウントビリティの問題に直面してその刺激剤としての表現にすぎない。私は、行動目標を経由さ

せるアカウントビリティへの道は容易ならざるものであるという事実に教育政策者たちが直面するしかないと思う。19世紀の出来高払い制がそれを示している。²⁶⁾」

ステンハウスが重視したことは教師と生徒の教室実践の過程にカリキュラム構成を位置づけることであり、そこから見ると行動目標モデルのカリキュラム論においては事前に予期することができない重要な教育内容を排除することを意味した。彼は次のように述べている。「適切なカリキュラム理論は、予期されない結果に敏感になるように教師と生徒の教育実践の状況に関するわれわれの知識を進歩させる。²⁷⁾」ステンハウスは、教師の創造性を認めない点が行動目標モデルのカリキュラム論の重要な弱点であると考えていた。

ステンハウスにとっては教師の積極的な参加によるカリキュラム開発が適切なカリキュラムを創造するうえできわめて重要な条件であると主張したのであり、そのような観点から事前に設定された行動目標を学校教育の中で教師が伝達する行動目標モデルのカリキュラム論を批判したのである。ステンハウスが提案する事前に設定された目標にとらわれない過程モデルのカリキュラム論とそれに対する批判については改めて検討することとしたい。

おわりに

本論で見てきたように、行動目標モデルのカリキュラム論は、教育目標を事前に明確に規定することによって、正確に生徒を評価し、それを指導に生かして実践を改善していく意図の下に提言されたものである。明確に規定するということは誰が見ても判定できる観察可能な行動に目標を限定し、その目的を生徒が効率よく達成するように教師は最適な教授システムによ

て指導し、評価においては数量化した到達基準に基づき生徒の行動を測定するというものであった。この行動目標モデルのカリキュラム論はナショナル・カリキュラムの根幹を形成している。しかし、その問題点としては、教師の教育実践に先立って教育目標が設定され教師の創意工夫のある教育活動が制限されること、観察可能な行動目標では捉えることができない教育内容や認識の問題が排除されてしまうこと、客観的、数量的評価よりも質的評価によって捉えることができる領域を軽視すること、教育的成果が授業の結果として現れるもののみを対象とするために長いスパンでしか見ることができない教育効果を見落としてしまうこと、工学的生産過程におけるインプット・アウトプット工程のアナロジーによって教育の効率のみが重視され潜在的カリキュラムなどについて考慮されないことなどをあげることができる。

いずれにしても今後、事前に設定される教育目標の明確化という方向と生徒の教室での学習機会を重視する方向との分離した方向の間に相互の架け橋となる研究が必要である。

注

- 1) Popham, W. J., *An Evaluation Guidebook : A Set of Practical Guidelines for the Educational Evaluator, The Instructional Objectives Exchange*, 1972.
- 2) Scott, D., *Critical Essays on Major Curriculum Theorists*, Routledge, 2008, p. 21.
- 3) Popham, W. J., *op.*, *cit.*, p. 12.
- 4) *Ibid.*, p. 14.
- 5) *Ibid.*, p. 15.
- 6) *Ibid.*, p. 17.
- 7) *Ibid.*, p. 19.
- 8) *Ibid.*, p. 21.

行動目標モデルのカリキュラム論とその批判

- 9) Ibid., p. 25.
- 10) Ibid., p. 30.
- 11) Bloom, B. S., Hastings, T. and Madaus, G.,
Handbook of Summative and Formative
Evaluation, McGraw Hill, 1971, pp. 33-34.
- 12) Scott, D., op., cit., pp. 24-25.
- 13) Ibid., p. 28.
- 14) Stenhouse, L., An Introduction to Curriculum
Research and Development, Heinemann, 1975.
- 15) Ibid., pp. 72-73.
- 16) Galton, M. and MacBeath, J., A Life in
Teaching : The Workloads of Primary
Teachers, Report for the National Union of
Teachers, Cambridge : Faculty of Education,
University of Cambridge, 2002.
- 17) 佐貫浩, 『イギリスの教育改革と日本』, 高文研,
2002年, pp. 15-16.
- 18) Stenhouse, L., op., cit., p. 73.
- 19) Ibid.
- 20) Ibid., pp. 73-74.
- 21) Ibid., p. 74.
- 22) Ibid., p. 75.
- 23) Ibid., p. 76.
- 24) Ibid.
- 25) Ibid.
- 26) Ibid., p. 77.
- 27) Ibid.