

Z. Deng のカリキュラム論における 知識とディシプリンの関係の再構築

劉 幸・宮本 勇一
(2022年10月7日受理)

Reconstructive Study of the Relationship between Knowledge and Discipline
in Deng's Curriculum Study

Xing Liu and Yuichi Miyamoto

Abstract: The purpose of this study is to examine curriculum theory development by Zongyi Deng. Originally starting his research activities from China and Michigan, Deng walked the bright career through Singapore to London. The current discussion in curriculum studies in Anglo-American countries worships discipline-based curriculum development calling for the “powerful knowledge” suggested by M. Young, Deng strives to overcome Young's curriculum theory through introducing German Didaktik and Schwab's liberal education. Deng appreciates the importance of disciplinary structure in teaching and learning that is expected to empower students to see the world; however, Deng goes a step further to discuss that discipline is certainly a requisite for curriculum development but does not meet the curriculum development: disciplinary knowledge must be interpreted into teaching contents. Knowledge and contents are severely distinguished, which implies an important notion of the free arena for teacher's initiative to interpret. German Didaktik can provide students with plenty of thoughtful resources and ideas regarding this. Deng then revisits the literature that receives German Didaktik into Anglo-American curriculum studies. Though Deng shares much of his understanding with the literature by “Curriculum meets Didaktik” study group, Deng strives to see how the potential of German Didaktik can be valued in the context of “powerful knowledge”.

Key words: Anglo-American Curriculum Studies, Z. Deng, German Didaktik, Bildung, Schwab
キーワード：英米圏カリキュラム研究, Z. Deng, ドイツ教授学, Bildung, Schwab

I. はじめに

カリキュラム研究の国際的動向の中で、英米圏と独
欧圏の教育学・教授学の対話は一すでに19世紀にはじ
まる前史を持ちつつ一つの大きな潮流となっている。
オスロ大学での会議に集った、オスロ大学のガン
テム (Gundem, B.), キール大学の自然科学教育研究
所のホプマン (Hopmann, S.) とリカーツ (Riquarts,
K.), アリゾナ大学のドイル (Doyle, W.), ウェス
トベリー (Westbury, I.), ジーゲン大学のメンク
(Menck, P.) ほか数名をもって結成された「Didaktik
meets Curriculum study group」は、90年代に数冊

の英独カリキュラム研究の比較に関する著書を出版し
(Gundem & Hopmann, 1998; Hopmann & Riquarts,
1995; Westbury, Hopmann, & Riquarts, 2000), 以来
ドイツ教授学の固有な価値を英米圏カリキュラム論へ
紹介・発信する研究を蓄積していった。特に2000年に
至るころまでに同研究グループはドイツ教授学関連の
書籍の英訳を中心に、ドイツ教授学のエッセンスをま
とめ定式化することで、英米圏カリキュラム研究にお
ける一つの有効な参照先にまで仕上げるに至った。ド
イツに伝統的な Bildung (人間形成—陶冶) の理論に
基づく教授学説の意義に着目して、英米圏のカリキュ

ラム研究でとらえられてこなかった視点を補い、入れ込み、新しく作り替えていく研究は一強まるアメリカ型コンピテンシーベースのカリキュラム改革と、ロンドンを中心に教育研究の大規模化がいやまして推し進められつつもなお一、2010年代以降も衰えることなく取り組まれている。こうした英米圏カリキュラム研究と独欧圏教授学研究の対話の最前線に位置するのが、ロンドン大学教育研究所で教鞭をとるシンガポール華人の Zongyi Deng (鄧宗怡：以下 Deng と表記) である。彼は、近年、カリキュラム研究の分野で実りある成果をあげ、カリキュラムスタディーズのエディトリアルボードに入り、ロンドン大学教育研究所に招かれて以来、英米圏のカリキュラム研究の中で広く注目されている。2021年に『知識、内容、カリキュラム及び教授学：社会実在論を越えて』(Knowledge, Content, Curriculum and Didaktik: Beyond Social Realism) の出版をし、パワフルナレッジ論でイギリスのカリキュラム研究をけん引する M. Young との批判的な理論的対話が著された。

Deng によるカリキュラム研究で最も強調されるのは、学問ディシプリンの重要性である。これはそれまでのドイツ教授学受容の中で必ずしも中心的に評価されてきたものではなく、Deng によって新しく重みづけを得た評価点である。その背景には、イギリスのヤング (Young, M.) によるパワフルナレッジ論への批判的接続という Deng 自身特有の研究学術文脈がある。Deng による新しい接続の試みによって、英米圏カリキュラム研究と独欧圏教授学研究の接合のあり方が増えて、これまでとは異なった時代的・社会的・学術的な問題意識が現れており、今日のカリキュラム研究の一步先を拓くうえで良き参照点となる。

1990年代からはや30年近い蓄積を経た二つの教育学的伝統の対話は、コンピテンシーベースのカリキュラム改革が浸透しきった今日、どのような理論として練り上げられているのか、どのような批判的理論的視座を提供しているのか。このことを知るに Deng の研究が総括されている同書のレビューは有意義である。先行研究においても、Didaktik meets Curriculum 研究会の動向がおさえられてきた (中野 2002; 樋口 2011) はかは最近の動向に触れられることはなく、市川 (2020) において一部触れられるものの、いまだ Deng のカリキュラム研究の評価は未だ限定的である。本小論では、Deng の新著を中心に、Deng が今日のカリキュラム研究の成果をどのように受け止め、乗り越えようとしているのか、そしてそこからどのような理論を構築しようとしているのかについて明らかにすることを目的とする。第二節ではまず Deng が研

究文脈とするイギリスのカリキュラム研究について捉えることを目指し、Deng が何を課題意識としているのかを明らかにする。これに基づいて、第三節で Deng が陶冶理論的教授学とシュワブの理論に基づいて構築するカリキュラム理論について検討する。第四節では Deng のカリキュラム理論の特質と課題について明らかにし、Deng が開いた文脈のその先で、ディシプリンベースのカリキュラム研究の理論的課題について展望を開くこととする。

II. イギリスのカリキュラム研究と Deng の研究

1 社会実在主義に至るまでの道のり：M. Young の功績

イギリスの社会学者 M・ヤングが1971年に出版した『知識と支配』(Knowledge and Control: New directions in the sociology of education) は、新しい教育社会学の代表作とされているが、それ以前のヤングはまだ学術界に何も発表していない無名の若い教師であった。その本の出版と共に、ヤングは20世紀のイギリスにおける新しい教育社会学の中心人物のひとりとなった。「社会が公的と見なす知識をどのように選択し、分類し、分配し、伝達し、評価するかは、権力の分配と社会的支配の原理を反映している」(Young 1971:47) という中心的な論点に沿って、本書は、知的階層の厳しいアカデミックなカリキュラムに支配されていた当時のイギリスの教育制度に対して、猛烈な批判を行った。学校教育は、支配階級が「コントロール」する知識とカリキュラムのシステムであるという70年代の最先端の認識が明らかに反映されていた。この「不平等」を打破するために、学校教育では、ブルジョアジーの文化的嗜好を反映した「学問的知識」を、労働者階級に適した「日常的知識」や「職業的知識」に置き換える必要だと論じた。

しかし、そのような1970年代の超左翼的な学者が、1990年代になって、社会的に構築された知識とは区別して「パワフルナレッジ」という概念を導入した。2008年、ヤングは『知識を取り戻す』を出版し、社会構築主義から社会実在主義への転向を示した。この頃になると、ヤングはそれまでのカリキュラムの知識に対する「急進的」な見方を完全に改め、「パワフルナレッジ」を用いることを提唱していた。

ヤングの心変わりには大きな影響を与えたもう一つの要因は、ヤングが南アフリカで経験した教育改革である。1994年、南アフリカ共和国の総選挙でネルソン・マンデラ氏が勝利し、同国初の黒人大統領に就任した。大統領に就任したことも、社会変革のきっかけとなった。変化への欲求と熱意は、社会全体に広がっていた。

もともと南アフリカの教育制度は、アパルトヘイトの社会システムの枠組みの中で、人種によって18の教育制度に分かれており、これらの政策やカリキュラムは「人種間の不平等を永続させる」効果があると見なされ、改革を通じてより包括的な教育システムを作ることが望まれていた。ヤングは、教育改革者として南アフリカの教育改革に携わってきた。

しかし、10年後の南アフリカの教育政策の回顧的評価で、社会構築主義理論の下で構築された教育制度とカリキュラムモデルがうまく機能していないことをヤングは発見した。社会構築主義理論に基づくカリキュラム改革は成功ではなく、大失敗だった。新しいカリキュラムは、生徒の人生経験を重視したが、「科目の概念的順序と学習の進行」を無視したものであった。また、学力水準を大幅に引き下げただけでなく、社会的地位の低い人々は、想像していたような「平等な」カリキュラムの知識や学力の向上を得ることができないばかりか、学問的な知識を身につけ、社会的な地位を向上させる機会も失われてしまった (Hoadley 2015: 746)。

この時期以降、ヤングはイデオロギーの違いが教育にもたらす難局を考え、学校教育を知識の伝達に焦点を当て直し、『知識を取り戻す』を著した。彼は、知識は、社会的イデオロギーの歪みから解放された客観的なものであり、生徒のために直接役立つものであること、そして学校教育は知識を教えることに重点を置くべきであることを強調し始めたのである。この考え方は、同時期のイギリスのナショナルカリキュラムに、大きな影響を与えた。

2 Deng によるカリキュラム批判

Deng はまず、知識の重要性に同意し、この点ではヤングと変わらない。Deng の考えでは、知識も社会的な共同体で形成され、ポストモダンの理論に批判されたように、社会的・文化的文脈の影響を避けられず、ある種の社会的バイアスがかかっているものの (Deng 2020:18)、結局は専門家のコミュニティに依存し、その正当性が随時検証されるような客観的プロセスを持っているので、すでに人間が持ちうるこの世界に対する最高の理解になっているのだという (ibid: 3)。この客観性 (objective character) は、他の社会的立場や社会的アイデンティティの問題によって隠蔽されることはない。この点で、ヤングが学校の中核的な機能は知識を伝えることであると強調するのは、決して言い過ぎではない。

しかし、このような立場は、知識の伝達を目的化し、学生はそのための手段になってしまうというのが、Deng の中心的な批判である。Deng は、この問題に

対して歴史主義的なアプローチをとっている。実際、歴史的に見ても、知識そのものには価値があると考えられる伝統があった。Deng の考えでは、それはニューマン (Newman, J. H.) とハースト (Hirst, P.) の理論に集約されている。19世紀半ばのニューマンにとって、知識そのものが知恵であり、知恵を育てるには知識を通じてしかない。20世紀のハーストにとって、知識の核心は、数学、物理科学、人間科学、歴史、宗教、文学、哲学の七つの形式にあり、そこから人間の精神の発達を切り離すことはできないのである。しかし、Deng は、そのような主張はすべて、人間そのものの複雑さや、人間を人間たらしめているものの重要性を著しく無視していると考えている。そこで彼は、ドイツ教育学から二つの概念、Bildung と Didaktik を強く導入する。この点については、次章で詳しく分析するが、ここで簡単に言えば、Bildung は個人の形成を重視し (ibid: 40)、Didaktik は内容・教師・生徒という三角関係を配慮しながら、授業を展開することである (ibid: 57)。すべての知識は、本来、そのための資源や手段であるべきだ。

Deng は次のように述べる。「私は学問的知識をそれ自体としてではなく、自己形成と人間としての発展に不可欠な能力を培うための強力な手段として扱っている。」(I do not treat disciplinary knowledge as an end in itself but as an indispensable powerful recourse/vehicle for the cultivation of human powers which is vital for self-formation and human flourishing.) (ibid: 21)

3 ヤングの限界と Deng の立場

Deng はここで Content (内容) と Knowledge (知識) の間の概念の重要な違いを語っている。Deng は、内容は長年にわたって蓄積された膨大な人類の知識を母体としているが、すべての知識を内容として教えられるわけではないゆえに内容は改訂 (revisionary) のプロセスを経ねばならない、と考えている。

このような内容は、第一に、生徒が何を学んでいるのかを理解できるような意義を持ち、第二に、生徒が知識の信憑性について真の判断ができるように、その問題の本質、探究の原理、方法及び結論を把握するに探究の過程を実践することが必要である。最後に、現実世界の複雑さを十分に認識し、与えられた問題に対する解決策が多様であることを知ることができるよう、開放性を常に維持することが重要である。このように教育・学習活動は、単に知識を与えるだけでなく、教育環境の特徴に応じた議論や解釈を通じて、継続的に知識を自主的に選択し、最終的には人間の能力を向上させるプロセスである。

Dengにとって、内容は確かにこのような大切な概念の一つである。ニューマンとハーストのような過去の研究者が、静的な知識観に基づく知識重視の教育理論を語っていたのに対し、Dengは生徒が個人的な関与、また探究の経験を通じて知識の意義を見つける必要があるため、動的な探究を求める内容重視の教育理論を展開した。

知識の重要性はいくら強調してもし過ぎることはないが、知識はあくまで基礎に過ぎず、「どうしてこの知識を学ぶのか」という意義の問題と「どのようにこの知識を学ぶのか」という方法の問題に学生を取り組む必要がまだあると考えるDengは、この視点から、ヤングの理論よりも一歩先を完成させている。前者は完全な人格の形成が必要であり、後者は実践的な経験の介在が必要である。Dengが「知識」ではなく「内容」の概念を押し進める根本的な理由はここにある。

Ⅲ. Dengによる陶冶理論的教授学とシュワブ

1 Bildungに基づくカリキュラム構想とその特質

イギリスのカリキュラム論の批判的検討から、Dengがよって立つ立場がドイツのDidaktikとシュワブのカリキュラム論である。「陶冶理論的教授学は、Bildungを国家カリキュラムから教室の授業実践に至るまでに翻訳させようとする、カリキュラム、教授と学習の理論を提供してくれる」(Deng 2020: 39)。Bildungの理解をDengは次のようにまとめている。「Bildungは、個人まるごと全部の形成のことを指す。それは知的、道徳的な力の発達、感受性、自己意識、自由と解放、責任と尊厳などの涵養を方向付けようとするものである(von Humboldt 2000; Hopmann 2007)。この概念はのちに自己決定(自律)、共同決定(参加)、そして連帯という三つの発達を含みこむようになる(Klafki 1998)。端的に言えば陶冶理論的教授学を指示するということは、「彼自身のために奉仕し、知ること、感じること、そして行為することができるような、責任感のある、社会意識をもった個人というイメージである」(ibid: 40)。

フンボルトとクラフキを軸に、Bildungの概念を説明する手法はすでにDengよりさかのぼること20年以上前に、Dengの指導も行っていったウェストベリーら「Didaktik meets Curriculum」グループによって確立されたものである。英米圏カリキュラム研究に、ドイツに伝統的な陶冶理論に基づく教授学研究が受容されてきた。その時のDidaktikの理解は次のようになされていた。すなわち、教授学は何が教えられ学ばれるべきか(内容の側面)、どのようにこの「内容」が教えられ学ばれるべきか(媒介・方法の側面)、なぜ

この「内容」が教えられ学ばれねばならないか(目標の観点)のWhat-How-Whyの問いを扱う。英米圏のカリキュラム論は学校を機関として変換・再指示(to change and redirect)するために存在するばかりであり、学校を維持・サポートし、教師のルーティンワークを豊かにするために存在していないのである! [中略]カリキュラムのマネジメント的観点からすれば、教師は常にシステムの見えない「エージェント」であり、システムによって「動かされ」、指示される存在としてみなされ、決してこのシステムにとっての動力源(source of animation)とはみなされない」(Westbury 2000: 21)。これに対してドイツ教授学は「教師の思考と省察の一般化可能な形式の探究を、そしてまたそうした思考様式の範例を探し求めており、そしてまた、(Bildungしうるという意味での)潜在的に教育的な教科内容や社会生活様式、伝統といったものに生徒が人格的・主観的に邂逅(encounter)するのを助けることのできる、教室での実践や環境づくりのあり方を模索」(ibid: 27)してきたものというように2つの伝統における授業構成観が対置された。これは教師観にも反映され、英米圏の工学的カリキュラム観が、教師を「エージェント」、「被雇用者」と捉えるのに対し、ドイツ教授学は教師を「解釈者」またはカリキュラムの「著者」であると捉えるような違いがあるとして、教授学のもつ意義が開陳されていた(宮本 2021 参照)。

Dengが批判する内容と知識の違いに関する指摘はここに到りBildungとの関連で次のようにまとめられている。「内容とは、Bildungに貢献しうる概念的・方法論的観点を含むものとして構成されている。陶冶内容が教育的な可能性をもつとされるかどうかを決定付けるのは陶冶価値(educational substance (Bildungsgehalt)) 一本質的な問題、概念、原理、関係、法則、価値、方法など」とされる。[中略]陶冶価値のおかげで、陶冶内容は、生成しゆく個人の心に対して「可能態としての価値観を伴うインパクト」をもたらしうる、いわゆる根源的な経験へと導くことができるのである。こうした陶冶内容、陶冶価値、本質性、根源性という4つをもってして、授業計画の際に教育内容の教育価値を紐解く一連の解釈カテゴリーを提供し、教室レベルでのカリキュラム形成を可能とする教育内容学の理論が成立する」(Deng, 2018: 780-781)。ただこのような指摘は「教師にとって重要なものが、内容自体が持ち得る多様な影響や示唆—それがessence of content- Bildungsgehaltと呼ばれる—について研究することである」(Vasquez-Levy 2002: 120)という、2000年代になされた指摘の焼き増しでしかなく、引用

も強調点もほとんどが従来のものと代り映えがなく、ドイツ語を読んでいる形跡もない点からして、付け焼刃のドイツ教授学受容なのが見て取れる。

そのうえで Deng によるアクセントを読み取るとすれば、次の三点にあるように読むことができる。

第一にまずもって Deng が設定しているカリキュラム研究の文脈としてのパワフルナレッジ論との批判的接続である。ヤングが提示したパワフルナレッジ論は、「イギリス教育社会学を席巻していた社会的構成主義への批判から出発し」、デュルケムやバーンスタインによりながら発展した social realism の中で培われた、学問ディシプリンを基調とするカリキュラム構成論である。水平的にひろがって文脈依存の日常知識と異なって、「体系的に原理づけられ、専門化され、そして内容がそれ自体で独立させられたような垂直な議論によって特徴づけられる」ディシプリン知識は、「人類が到達した成果として、パワフルである。なぜならそれは人類が作り上げ得る世界の理解の最善のものを代表しているからである。」(Deng 2020: 2-3)。ヤングによればディシプリン知識がパワフルであるのは、それが生徒たちに「この世界についてのより信頼できる説明と新しい考え方」を提供し、「政治的、道徳的、そしてまたそのほかの種類の議論にとりくむための言葉」を与えるからである (Young 2008: 14)。

前述の通り Deng もまたヤングの影響下にあつてパワフルナレッジの推し進めるディシプリン知識の重要性をくりかえし指摘している。しかしながら、ヤングの展開するパワフルナレッジ論及び social realism を乗り越えていこうというのが Deng の主眼にある (cf. Deng 2020: 5-7)。Deng によれば、第一に、パワフルナレッジはたしかに知識の理論に関する体系を示してくれるが、知識の理論に基づくだけでは学校教育で何を教えるべきかは語れないと指摘する (Deng & Luke 2008)。加えて、何を教えるべきかという問いには、学校の目的はなんであるかということをもどのように信じているのかという側面が不可避的に絡んできている。学問的目的や経済的、文化社会的目的、教育的目的など、目的の複数性の中に social Realism は一つとして位置づくのみである。さもなければ、ヤングのカリキュラム研究だけでは、身体的・技術的、倫理的なものはわきに置かれて学校教育のカリキュラム理論では何ら正当性を失ってしまう。一つに還元しえない諸目的を俯瞰し、かつ適宜選択するためのメタ原理が求められる。さらに第三に、ヤングの知識理論が子ども・生徒に世界を見る見方を教授する力を発揮する一方で、ヤングにおいては「知識そのものが目的となっていて、その知識を教育のさらなる先の目的に向けた

手段として捉えていない」(Deng 2020: 6; Nordgren 2017; Hamilton 1999)。つまりヤングにおいても知識(ディシプリン)と内容(教科内容)の区別ができていないと批判する。

「ヤングは教育社会学の伝統から学校で教えるべきことは何か、どのように知識は配列されるべきかを考えているが、それはあまりに短い歴史である。これら二つの問いは、根本的なカリキュラムの問いであつて、もっと長い伝統、それも別の伝統の中で研究されてきた。Didaktik400年間の伝統である。」(Deng 2020: 7) こうしたヤングのパワフルナレッジ論との批判的接続の下で、陶冶理論的教授学でこそ、ヤングを越えたカリキュラム理論を練り上げられると Deng は主張している。イギリスを軸とする今日のカリキュラム理論の主要パラダイムとの批判的対峙に、Deng の取り組むカリキュラム理論の意義と特質がある。

これに加えて、第二に、陶冶理論的教授学を、制度から教室までを貫いて内容を体系づけ、実践を基礎づけるものとして特徴づけている点である。これまでの陶冶理論的教授学の受容のレトリックは、基本的に、タイラーに始まる、あるいはそれ以来から引き継がれてきた分析哲学的で工学的な、可視化された行為の変容に重きを置く思想的背景をもつアメリカ型か、反省哲学的で人文主義的な、可視化されない内面の変容に重きを置くドイツ型か、という対置構図の中で論議がされてきた。これに対して Deng は、ニューマンやハーストの古典的学問論に始まり、ショーマンやランバートのヤングなどの他の諸アプローチとの対比の中で陶冶理論的教授学を描き出しており、アメリカかドイツかというような単純化された二項対立図式を放棄したより内容的に複雑化され文脈が豊かにされた対比づけの中で陶冶理論的教授学の意義を考察している。

Deng は、ショーマンによる PCK の理論が一陶冶理論的教授学評価と同様に、「内容と知識を教育的に力あるものとして、しかし生徒たちによって示される多様な能力と背景に合うような形に転換する」点に光を当てていることを評価しながらも、それには「制度的カリキュラムの役割への配慮の欠如」があると指摘し、カリキュラムの主導理論としてふさわしくないとする (Deng 2020: 70-72)。学校カリキュラムを考えるうえで、ショーマンが教師の自由と主体性を失うようなエージェントとしての教師像を描くことを否定している点は評価できつつも、他方で、実際の教科を規定し、内容を規定する国家カリキュラムを度外視するカリキュラム理論ではいけないと Deng は捉える。こうした限界を乗り越えるものとして、アマルティア・センとヌスバウムに拠ったケイパビリティアプローチ

によるカリキュラム論がイギリスで開発されてきたという (Lambert 2014)。このアプローチは陶冶理論的教授学と同様に制度上のカリキュラムから出発して、生徒に対して内容の「本質」との教育的な出会いを創造するためのカリキュラムを作り、どちらも What と Why の問いを問うものであると Deng は評価する。しかしこのアプローチにも陶冶理論的教授学との差異があるという。それは第一にケイバピリティアアプローチが、「ディシプリンベースの能力を「人間の潜在能力」のために発展させる」点に力点を置く一方で、地理学のような専門ディシプリンによる形成を越えた「一般的な人間の力」の形成に対する視座を持たない。また、ケイバピリティアアプローチはパワフルな学問知識への「イニシエーション」を目指す、教育観は伝達様式に限定されてしまい、「生徒が内容と「実り豊かに出会う」学習一人間形成の視点を持たない。最後に、両者ともに What の問いを保ちつつも、ケイバピリティアアプローチではディシプリンの内容の理論に比重がありすぎて、制度カリキュラムと同一させられてしまうのに対し、陶冶理論的教授学はどこまでも「教師が内容を解釈して教育を設定」という教師の媒介的・転換的役割の強調を棄てることがない。このような対比を通じて、カリキュラムの諸アプローチの中で制度から教室までのカリキュラム実践に「教育的理性 (Pedagogical Reasoning)」を適切に位置づけられるのは陶冶理論的教授学であると指摘されている (Deng 2020: 78-80)。なお、制度の視点までを陶冶理論的教授学に取めるのは、クラブキヤプランケルツなどにもみられるが主だった観点にはなっておらず、主にヴェニガーにみられるほかはベルリンモデルやハンブルクモデルなどのドイツ教授学の中ではそこまで意識されていない。

2 シュワブのカリキュラム構想の評価

Deng のカリキュラム論のもう一つの特徴は、陶冶理論的教授学をアメリカのシュワブと接続させながら論じようとする点である。「(陶冶理論的教授学と) 同じように、カリキュラム論の多くの伝統や諸学派の中で、教養教育 (liberal education) のシュワブ (Schwabian) モデルを選んだ。というのも、シュワブはアメリカの理論家の中でも数少ない、教育とカリキュラムに関連した知識と内容の役割についての洗練された考慮をしてきた人物であるからである。」(ibid: 8) シュワブのカリキュラム論の特質を Deng は次のようにとらえている。「教育された人物の力というのは、シュワブによって後々明確化されたことに従えば、「構文的コミュニケーション」のための力」を含むといえる。それは、「単なる生存戦略を越えた、「幸福

ともいうべき状態に向けた探究 (quest) への心向きであり、「科学に基づく技術について知恵を働かせる」能力、「技術的な方法の中で思慮深く選択することのできる」能力のことである。[中略] こうした知的、社会的、市民的力の涵養は、生徒個人が学術ディシプリンに埋め込まれた知識の諸形式と相互作用することを通して達成される。[中略] シュワブは学術ディシプリンを、単なる命題や結論のようなものによって成り立つものとしてばかりでなく、むしろまた学問的な探究 (inquiry) の中で活用される技法であると考えていた」(ibid: 40-41)。

シュワブカリキュラム論は 1 教養教育の展望 2 教養教育が展望された知識の理論 3 カリキュラム計画と教育実践を可能とするための内容の理論の三つからなると Deng はおさえている。そのうえで知識の方法的性格を、名辞的構造 (substantive structure) と構文的構造 (syntactic structure) に分けて説明した。「シュワブののちに学術ディシプリンの名辞的構造 (substantive structure) (探究を主導する本質的概念、原理、フレームワーク) と構文的構造 (syntactic structure) (探究のモード、エビデンスのカノン、立証の方法) というように探究の方法 (the arts of enquiry) を特徴づけた」(ibid: 41; Schwab 1962)。世界を読み取るツールないしは探究の道具だて (methods of enquiry) としてディシプリンの役割を理解することで、自然科学、人文科学、社会科学の諸科学それぞれの「モード」を捉えることができるようになる。こうした捉え方の特質は、学問上の知識が単なる結論的で固定的なものではなく、新しい知識を発掘する、あるいはこれまでの知識を改訂するための方法知として学問ディシプリンを捉えることができるようになる点である。「豊富な学術的知識から同定されることで、内容は、学術的素材 (歴史、科学報告、文学作品等) の形を帯びようになる。こうした素材は単なる「結論のレトリック」ではなく知識の「改訂」的性格を帯びようになる」(Deng 2020: 50; Schwab 1962)。

Deng はシュワブのカリキュラム論と陶冶理論的教授学を常に並列させながら論じている。多岐にわたる両者の類似点のうち、学問的な内容を教科の教育内容へと転換させる理論に関する点が—先述したようにパワフルナレッジ論やほかのカリキュラム諸アプローチとの対比の下で一特に強調されている。「陶冶理論的教授学と同じように、こうした教育の見方は、知識の理論も加わってか、教育課程 (または学校教科) の設計を求めることとなる。この教育課程 (または学校教科) の中で、内容が人間の力の涵養のために選択・配

列されるのである。こうしたことが含みこんでいるのは、生徒の内容との相互作用と人間の力の涵養という二つの間の接続を掲げることであり、それには内容を理論化させる特殊な方法が求められる。これが（シュワブにおいては一引用者）内容と三つの側面からなる内容の理論の中で考案されている。」（Deng 2020: 51-52）。三つの側面は、第一に、「学習者が知識の地平を広げ、見方を転換させ、道徳的な感受性を涵養するなど可能とする」ような、教えた内容の「趣旨（purport）」である。陶冶理論的教授学の「価値内容（Bildungsgehalt）」に該当するものと考えられる。この趣旨は学術的な素材によって伝達されるべきものであり、その素材が取り寄せられるべき根拠に置かれるのが第二の「もととなるディシプリン（originating discipline）」である。これは問題の定式化や調査の方法、データや議論の収集、結論の導き出し方などといった探究を可能とする一貫した方法を叙述するものと考えられている。ある学術的な素材に取り組む中で、「趣旨」を理解していく過程には「もととなるディシプリン」の探究の様式が伴うようにならねばならない。このディシプリンへのアクセス方法を洗練させ、かつその道筋を豊富に構想するのが三つ目の「アクセスディシプリン（access discipline）」の側面である。これによって「ある特定の素材が様々な問い、異なる観点、様々なディシプリンからなる異なる探究方法などを観点にふるいにかけられる。言い換えれば、素材は様々な方法に応じながら扱われるようであればならない。そのようにして、この素材は、批判的思考や思想の自由、自己理解や思慮深い思考と行為といった多様な機会を提供する」。

以上のような特徴づけから、Deng は陶冶理論的教授学とシュワブの教養教育論の類似点を踏まえて、カリキュラム構成のための原理づけをデザインしている。「両者とも、変化する社会への政治的、社会的、文化的参加のために個人を育成することの意味がなんであるかについて関心を保っている。[中略]どちらも、教養教育の見方をカリキュラム設計と教授へと翻訳するのに苦労している。[中略]陶冶理論的教授学も、シュワブのモデルも現象学的、解釈学的哲学に淵源をもってこれらに学びながら作られている」（ibid: 53）。

3. 「翻訳家」としての教師像

こうした二つのアプローチを結び付けながら Deng が描き出したのは、ヤングらパワフルナレッジ論に欠けていた、学問的知識を教育内容へと翻訳する知見の重要性であった。「学校教科の形成という観点からすれば、カリキュラム設計というのは、単にヤングや彼の同僚らが考えているような、ディシプリン知識の

選択、配列、調節の問題では止まらないのである。もしクラブキとシュワブに従って、知識を人間の力の涵養のために「パワフル」なりソース・駆動源だと捉えるのであれば、私たちは学校教科を、目的的な設計と見なさなければならなくなる。つまり親学問ディシプリンとは関連しつつも、それとは根本的に異なるものなのである。学校教科の構築には、人間の力の涵養という目的に向けた、再構成的、創造的、革新的な、内容の選択・配列・転換が求められるのである」（ibid: 53-54 傍点は筆引用者）。

教育目的のために学問ディシプリンの転換を行う主体を Deng は学校や国家ではなく教師にあるとみている。ここに、教師の役割が同定される。「学級で、教師は、制度的なカリキュラムに埋め込まれつつも教科の内容を解釈し、実施する。これによって、生徒と無いような「実り豊かな出会い」を創出し、人間の力の涵養をしていくのである。」かつてウェストベリーやキュンツリらによって描出された「著者」としての教師像とは異なった、陶冶理論的教授学とシュワブに基づくカリキュラム実践者の姿が描き出されているといえる。

IV. 考察—Deng のカリキュラム研究の特質

イギリスのカリキュラム研究の現代的文脈を踏まえたうえで、シュワブとドイツ教授学のカリキュラム研究と21世紀の未来の教育のあり方を展望する Deng の研究をどのように評価することができるだろうか。Deng の捉える視野の特質と限界について、総合考察として以下の三点を指摘したい。

1 国際化の中のカリキュラム研究—越境の中のカリキュラムの在り方

近年は主に英国の研究コミュニティで活躍している Deng だが、実はその生涯はもっと複雑だ。元々中国広州出身の Deng は、物理学の学士号（広州大学）、カリキュラム研究の修士号（華南師範大学）及び博士号（アメリカ・ミシガン州立大学）を取得した。その後、南洋理工大学（シンガポール）と香港大学（香港）で教鞭をとり、近年ロンドン大学教育研究所に移り、世界中の注目を集めつつある。

世界中を旅した学者である Deng の研究の特徴は、地域の学問的伝統の枠にとらわれることなく、幅広い学術資料を活用することである。このように、Deng はドイツ教育学の伝統的な概念である Bildung と Didaktik を借用し、またアメリカの教育研究者シュワブの思想も多く取り入れて、彼の理論の基礎としているのである。Deng の研究自体が、教育学研究の国際化が進むというこの傾向を反映しているとも言える。

もちろん、このような越境の中の研究にはどうしてもリスクがつきまとう。Dengが本書で触れていないのは、ドイツ教育学の概念であるBildungとDidaktikが、なぜシュワブの理論と並置されなければならないのかという点である。もともと二つの異なる文化の文脈から生まれた理論は、その理論的・歴史的な文脈から抽象化され、単にヤングの理論の対極にあるものとしてまとめられているように思われる。一方で、どんな優秀な学者でも、その視野が限られている。世界的な学術資料を探すために、より身近で基礎的な文献を忘れがちになることがある。たとえば、アメリカのカリキュラム論の第一人者であるボビット(Bobbitt, J.)は、少なくとも1918年の『カリキュラム』から、コンピテンシーベースのカリキュラムという考えから出発しているが、実はこれはアメリカのカリキュラム論では非常に強い傾向である(Liu 2017)。Dengはこの基本的な文献を無視し、遠回りをしているように見える。

2 教師の専門職性と Pedagogical Reasoning

第二に、Dengのカリキュラム研究の教師論に対する示唆に関する指摘である。Dengの一貫した主張は、カリキュラム研究は、国家の教科・教育課程から教室の実践に至るまでの変換の論理を探究するものであり、カリキュラムを翻訳し実践する中心に教師を据えているというものがある。Dengの行論の中で教師の専門(職)性の話は、ショーマンのPCK論の話題で触れられるほかは一切出てこないが、教授学的な転換を行う実施者には教育実践の専門性の議論が必然的に伴ってくる。かつてのDidaktik meets Curriculumグループにおける教授学受容の際には、こうした教師像の再編までもが視野に入れられていた。英米圏の中で主に参照されるヴェニガー、クラフキなど、精神科学的教育学の系譜を主とするドイツ教授学の中でも教育の相対的自律性は、教育の実践が、政治的目的や経済的目的とは異なった、子どもの成長や人間形成を目的とする領域として位置づけられており、教師の自立性と専門性の基礎理論ともなる。Deng自身がこういった特質を強調しない理由は判明しないが、それでもなお行論の中で教師論への期待値は高い。

教師の専門性のコアとしてのTransformation: 転換の能力は、より一般的に教育的理性(pedagogical reasoning)として形容されていた。「教師が有する学術ディシプリンの内容は—制度カリキュラムにおける内容よりも—、指導計画を作り、彼らの持つ学術ディシプリンの内容を教育学的形式に転換するための出発点として欠かせない点となるだろう。この転換が求めるのが、どう教えるかを中心に据えた、内容を生徒にわかりやすいものへと代弁し再形成する効果的な道を

さぐる教育的理性である」(Deng 2020: 79)。

教育的理性もショーマン由来の言葉として紹介されており「転換は、教育的理性を包含しており、これは準備(preparation)、代弁(representation)、適応(adaptation)、仕立て(tailoring)という四観点からなり、特定の背景と特徴を持つ生徒たちへと届けられる教育形式を選択・判定することに向けられて」(ibid: 70) あり、「PCKの不可欠な要素」(ibid: 81)である。

Dengの解釈にはこうした意義の潜在的可能性があるにもかかわらず、Dengの研究はそれを自ら押しつぶしてしまっている課題が見られる。教師の専門性の議論は、英米圏のカリキュラム研究におけるエージェントの教師像に対する大きな意味を持っているが、Dengはこれに関する知識があまりないためにこの点への議論が希薄になっているように見えるからである。というのは、英米独(シンガポール)の教育政策文脈の指摘が妥当なものと思えず、ドイツ教授学の評価の妥当性が限定的なものとなっているのである。

Dengの整理によれば、PCK議論が成立した1980年代のアメリカには、ナショナルカリキュラムが存在しておらず、州のカリキュラムフレームワークとガイドラインも教師の仕事に対して何の形式的権威となっていなかったため、ショーマンには制度カリキュラム的視点を持つことなく、教師の自律的な判断を自由に述べることであったのではないかと考えている。他方で、フランスやドイツ、シンガポールなどはそういうカリキュラムがあって、とても権力が強く、学習指導要領のようなものは教師によって用いられる「道具」程度のもではなく、何を教えるべきか、どう教えるべきかに至るまでを概要を示すものであったという対比をなしている。しかしながらドイツも国家統一スタンダードは2000年以降に形成されたものであり、教育政策・制度的文脈においてはシンガポールやフランスと近いという理解は雑に見える。ここでDengが参照しているのもスピラーンら(Cohen & Spillaine 1992)とウェストベリー(Westbury et al., 2016)であり、ドイツの教育政策に関する知識をドイツ語文献で探っている形跡は全くない。Dengはドイツ教授学を高く評価しつつも、ドイツ教授学あるいはドイツの教育の文脈に関する文献を直接読んでいない形跡が全く見られない。そのため、ドイツ教授学の評価の妥当性を高く見積もることが困難であるばかりか、教授学的知見の新規性に関しては望みはそもそも絶たれている。Dengを読んだ際に醸し出されるこの疑念を払うには、ドイツ教授学の有名な諸モデルの中で、制度的文脈が強く意識されている教授学モデルがどれなのかを明示することから始められるように思われる。

3 学問・知識・人間形成の関連を問うことの重要性

Deng によるドイツ教授学研究の評価の妥当性と知見の新規性には限定的なものがある一方で、その指摘するところは、今日の学校を取り巻く状況の中でいや増して重要な問題として、意義あるものと捉えることができる。イギリスのカリキュラム研究で指摘されているカリキュラムの「3つの未来」によれば (Deng 2020: 4-5)、第一の未来は「伝統的な学術的カリキュラム」として、「アカデミックディシプリンの知識の伝達をめざし、「教えられた最良のもの」という視点に立つ。教科群の区分がはっきりと示されて、知識は与えられた、絶対的なもので不変とされる」という古典的な学問教授像を掲げている。第二の未来は「コンピテンシー・スキルベースのカリキュラム」として、「汎用的スキルやコンピテンシーの開発をめざす。そこでは構成主義的教育が採用」され、学習者を中心に置いて「教師を「学習のファシリテーター」とみなす。カリキュラムは「知識の命題的性格をみくびり」、認識論的な問いは「しつたことではない」と棄却される。

汎用的スキルが重視される社会が進行し、知識基盤型社会において知識が最も要らない社会が生まれつつある。知識を自分自身が持つ必要のない社会、構成主義の麗しい言葉とともに自分の持っている経験の中のものを引き出せばそれで何か議論ができるという、新しいことを知る必要のない社会になっている。ヤングら Social Realism の立場はこうした構成主義と能力主義的な社会に対して、「知識主導型のカリキュラム」の第三の未来を描いた。この未来では「すべての生徒たちのためのパワフルナレッジへの認識論的アクセスを促進することを目指す」。知識は「境界を持つものとされる (ディシプリンのな認識枠組みの中でできている)」が、「同時にダイナミック (な変化) をもつ」と考えられ、ヤングらの Social Realism 的立場によって支えられている。それが意味するのは、知識とは「実証的な探求のための、そして専門化を推し進め歴史的に文脈づけられた「探究者共同体」のための体系的に関連する概念と方法の一つのセットとしてみなす」ということである。その結果、知識は「与えられる」ものでなく、「特に専門家集団の議論と研究によって変化に開かれている」ものとして考えられることとなる。端的に対比された社会像であるが、今日の社会が第二の未来となってきていることは一目瞭然であり、そこに対する批判的なまなざしから、第一の未来で展望された知識と学問の潜在的可能性を現代的に再評価しようという意図が見て取れる。学問ディシプリンと知識の持つ力の評価をヤングに学びつつ、これをさらなる広い文脈へとシュワブとドイツ教授学を手がかりとし

ながら展開した Deng の着眼は、カリキュラム研究として大きな意義を有している。

Deng の議論の中でさらに補足されることで主張の意義が高まると思われる点は二点ある。一つには、なぜ第二の未来ではだめなのかということへの批判的な議論である。知識が増大し、一人の人がすべてのことを知ることができなくなった社会である。Deng やヤングらがいくら、コンピテンシー論における「知識の (位置づけの一引用者) 弱体化」(Deng 2020: 87) を理由に、第三の未来を描いても、社会自体が、知識をもはや必要としない社会となってしまっている時代をどのように捉えればよいのか。社会像の批判的脱構築的検討が求められるように思われる。ディシプリンの重要性を語って、一つの世界—例えば教育の方法やカリキュラム、学校のあり方—に詳しくなりディシプリンを体得し探究している人間が、経済、家庭生活、政治、芸術、余暇、宗教、メディア、ポップカルチャーなど生活を取り巻く全てのことに対する深い知識と造詣を持つということはおよそできず、生活の中の知識の習得を大いに省略して利便的な生活を享受している状態のとき、この人の語る「知識が大事である」という命題はひどくて自己矛盾、よくて幻想にすぎなくてはならないだろうか。知識を得ることで自分自身の生活が変わるという実感が失われている社会—批判すれど社会は変わらず、運動すれど政府は動かない社会—の中で、知識は個人趣味の充足と就職活動以外にどれだけの意味を持ちうるのか。理想主義的な文法でなく現実的な社会の中で説得的に説明する文法を、新人文主義的な教育学者、カリキュラム論者は全く用意できずにいる。コンピテンシー基盤型社会に対して、知識論的な批判を行うことが外在的な批判にならないための、現代社会における知識の位置づけを語る文法を慎重に紡ぎだす必要があるように思われる。

新人文主義的な、知性の涵養と探究を重視する立場は、知識を持つことの意味を社会的な意味よりもむしろ人間的な意味 (陶冶論的基礎付け) に求めてきた。どのような社会であれ、社会を構成する人間の形成を無視できない限りにおいて、社会像を人間形成論から描き出す理路は保たれうるかもしれない。Deng はこうした人間形成の人間学的、存在論的、認識論的、形而上学的な議論をすべて等閑視して power を論じてしか描いていない点は、等閑視できない課題である。ドイツ教授学を語りながら、ドイツ哲学の思想的基盤をすべて無視して知識と諸力にのみ限定して語るのには、あまりにも表面的にすぎる。知識を得ることがどのようにして行為をもたらしうるのか (もたらしえないのか)、道徳的行為がいかに可能なのか、物事の認

識の過程はどのようになっているのか、陶冶財の疎外性の指摘なくどのように世界との邂逅を描くことができるのか、学問という共通の陶冶財を通してなぜ個人それぞれの思考と認識、探究は分化するのか、個人個人の認識における他者の存在をどのように位置づけるのか、教育者が子どもという他者を理解するときの解釈学的、現象学的方法はどのように理解すればよいのか、「知識」(Bildungsinhalt)と「内容」(Bildungsgehalt)の違いを指摘しているが、範例性の議論をDengはどのように理解しているのか、inhaltとgehaltのカテゴリー対応関係はどのように考えられているのか、メディアの位置づけはどのように考えればよいのか、教師の伝達する内容が生徒の陶冶過程において異なるように習得される「教育学的差異」の過程をカリキュラム論としてどのように受け止めるのかなど、ドイツ教授学説史の中から得られる諸問題がすべて削除されている。こうした諸問題への応答の中で、第三の未来として展望された、知識のもつ人間形成の可能性がよく理解され、カリキュラム構想の豊かな思想的理論的基盤となることができるようと思われる。

【参考文献】

- Cohen, D. K. & Spillane, J. P. (1992). Policy and practice: The relations between governance and instruction. In C. Grant (Ed.), *Review of research in education* (Vol. 18, pp.2-49). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Deng, Z. (2018). Contemporary curriculum theorizing: crisis and resolution. *Journal of Curriculum Studies*, 50(6), 691-710.
- Deng, Z. (2020). *Knowledge, Content, Curriculum and Didaktik: Beyond Social Realism*. New York: Routledge.
- Gundem, B. B., & Hopmann, S. (Eds.). (1998). *Didaktik and/or Curriculum: An International Dialogue*. New York: Peter Lang.
- 樋口裕介 (2011) 「カリキュラムとの関係におけるドイツ教授学の固有性に関する一考察－ペーター・メンク (Peter Menck) を手がかりに－」 福岡教育大学教育学部附属教育実践総合センター編 『教育実践研究』 19, 169-174頁。
- Hopmann, S., & Riquarts, K. (1995). *Didaktik and/or curriculum*. Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel.
- Hoadley, U. (2015). Michael Young and the curriculum field in South Africa. *Journal of Curriculum Studies*, 47(6), 733-749.
- 市川和也 (2020) 「『教授学, カリキュラムに出会う』プロジェクトの到達点－アメリカのカリキュラム研究とドイツ教授学の結節点をめぐって－」 『京都大学大学院教育学研究科紀要』 第66巻, 15-28頁。
- Lambert, D. (2014). Curriculum leadership and the knowledge-led school. In M. Young, D. Lambert, C. Roberts, W. M. Roberts (Eds.), *Knowledge and the future school: Curriculum and social justice* (pp.157-187). London: Bloomsbury Publishing.
- Liu, X. (2017). Did There Exist Two Stages of Franklin Bobbitt's Curriculum Theory?. *Educational Studies in Japan: International Yearbook*, 11, 71-81.
- 宮本勇一 (2021) 「英米圏カリキュラム研究における Bildung の位置と変容: カリキュラム研究に対するドイツ教授学の発信の中で」 広島大学大学院人間社会科学部研究科紀要 『教育学研究』 第1巻, 295-304頁。
- 中野和光 (2002) 「ドイツ教授学と米国のカリキュラム研究・授業研究の出会いと交流」 福岡教育大学教育学部附属教育実践総合センター編 『教育実践研究』 10, 93-97頁。
- Schwab, J. (1962). The concept of the structure of the discipline. *Educational Record*, 43, 197-205.
- Vásquez-Levy, D. (2002). Bildung-centered Didaktik: A framework for examining the educational potential of subject matter. *Journal of Curriculum Studies*, 34(1), 117-128.
- Young, M. (1971). *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. London: Collier-Macmillan.
- Young, M. (2008). From constructivism to realism in the sociology of the curriculum. In G. J. Kelly, A. Luke, & J. Green (Eds.), *Review of research in education* (vol. 32, pp.1-28). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Westbury, I., Hopmann, S., & Riquarts, K. (Eds.). (2000). *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition*. New York: Routledge.
- Westbury, I. (2000). Teaching as a Reflective Practice: What might Didaktik Teach Curriculum? 15-40.
- Künzli, R. (2000). German Didaktik: Models of Representation, of Intercourse, and of Experience. 41-54.
- Westbury, I., Aspörs, J., Fries, A. V., Hansen, S. E., Ohlhaber, F., Rosenmund, M., & Sivensind, K. (2016). Organizing curriculum change: An introduction. *Journal of Curriculum Studies*, 48(6), 729-743.
- 邓宗怡 (2021) 「建构“强有力”的课程理论」 华东师范大学课程与教学研究所第153期华夏课程论坛 (2021.4.15) <https://www.bilibili.com/video/BV19X4y1g7eC/>