

カリキュラム開発における即興性

— K. Sawyer の論考を手がかりに —

園 部 友里恵

Improvisation in Curriculum Development: K. Sawyer's Curriculum View

Yurie SONOBE

要 旨

本稿では、即興と学習との関連について論じている K. Sawyer の論考をカリキュラム開発の視点から読み解いた。

Sawyer は、これまでの教授が台本のある演劇のメタファーによって語られてきたことに着目し、即興演劇のメタファーを適用することによって、教授・学習といういとなみをより創造的なものと捉えることを試みた。その際、即興パフォーマンスにおいて、パーフォーマーは、共有された構造に依ることによって自由を獲得していることを見出した。こうしたモデルは、学校の教室において繰り広げられるカリキュラムにおいても同様であり、計画（構造）と即興という両者のバランスを保つことによって、より創造的で協働的な学習を促すことが可能となる。

このように、即興と構造を相反するものではなく共存するものとして捉える Sawyer のカリキュラム観は、現在進められている新たな学習観、学力観に基づいた教育改革、および授業実践において重要な示唆を与えてくれる。

1. 本稿の目的と背景

本稿の目的は、即興と学習との関連について論じている K. Sawyer の論考をカリキュラム開発の視点から読み解くことを通して、カリキュラム開発における即興性の位置づけやその可能性について考察することである。

近年、我が国では、成熟社会、知識基盤社会への移行に伴い、創造性、批判的思考、問題解決、コミュニケーション、コラボレーション、情報リテラシー、シチズンシップ等をキーワードとする「21世紀型スキル」¹が提唱される等、学習観、学力観も変化している。今日の次期学習指導要領の改訂に関する議論では、「社会の変化に目を向け、柔軟に受け止めていく「社会に開かれた教育課程」が求められ、その実現のためのキーワードとして、「カリキュラム・マネジメント」と「アクティブ・ラーニング」が挙げられている。

カリキュラム・マネジメントとは、「各教科等の教育内容を相互の関係で捉え、学校の教育目標を踏まえた教科横断的な視点で、その目標の達成に必要な教育の内容を組織的に配列していくこと」、「教育内容の質の向上に向けて、子供たちの姿や地域の現状等に関する調査や各種データ等に基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連の PDCA サイクルを確立すること」、「教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、地域等の外部の資源も含めて活用しながら効果的に組み合わせること」²と捉えられるものである。特徴的なのは、こうしたカリキュラム・マネジメントを実現するた

めに、管理職のみならず全ての教職員が学校全体に関わっていくことが重視されている点である。教員には、変化の激しい社会の中で、子供や地域の実態等を常に把握しながら、自分の学級だけでなく学校全体を見渡し、柔軟に対応していくことが求められている。

アクティブ・ラーニングとは、「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学習者の能動的な学習への参加を取り入れた教授・学習法の総称」³であり、その特徴は、「習得・活用・探究という学習プロセスの中で、問題発見・解決を念頭に置いた深い学び」、「他者との協働や外界との相互作用を通じて、自らの考えを広げ深める、対話的な学び」「子供たちが見通しを持って粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って次につなげる、主体的な学び」の3点に整理されている。一方向的に進められる講義型の授業と比べると、教師・子供間、子供同士のインタラクションを重視するアクティブ・ラーニング型の授業では、事前に予測できないことが起こる可能性も高まる。その際重要となるのが、教師の即興的な対応である。教師は、子どもたちの発話や行為に目を配り、それらを最大限に生かしながら授業を進めていく必要があり、また、そうした即興的な対話や関わりをカリキュラムとしていかにデザインするかを検討していく必要もある。

2. カリキュラム開発における即興性をめぐる先行研究

日本におけるカリキュラム開発研究においてこれまで「即興」はどのように捉えられてきたのか。本章では、カリキュラム開発のアプローチの1つであり、「即興」が重視される「羅生門的接近」(rashomon approach) について整理する。

2. 1 カリキュラム開発における「羅生門的接近」

「羅生門的接近」とは、1974年、「カリキュラム開発に関する国際セミナー」においてイリノイ大学の教授J. M. Atkinによって言及されたものである。「羅生門的接近」という名称は、黒澤明監督の映画「羅生門」に由来しており、立場や視点によって事実の認識は相対的であることを意味している。本節では、同セミナーの報告書「カリキュラム開発の課題：カリキュラム開発に関する国際セミナー報告書」⁴を参照しながら、「羅生門的接近」について整理する。

Atkinは、「羅生門的接近」を「工学的接近」(technological approach) と対比する形で説明している。「工学的接近」とは、教育工学的なアプローチであり、最初に一般的目標が立てられ、それが具体的な特殊目標に分節化され、それがテストなどで測定可能な行動的目標に定式化される。そして、これらの目標を実現するための教材が作成され、それを用いた教授学習活動が試みられ、行動的目標に照らすことで学習者の行動が評価され、それによってカリキュラムそのものが評価される。対して「羅生門的接近」では、一般的目標を立てることから始まるが、それを直ちに特殊目標に分節化するのではなく、それを実現するための教授・学習活動が試みられる。そして、教師が、一般的目標を十分に理解した上で、「専門家としての教師」の経験と技術、技能を生かして、この目標の実現を計る「創造的な教授活動」によって可能となる。教材の作成や活用もこの活動の中に含まれる。そして、この教授活動によって学習者に引き起こされたことを、一般的目標に関わる側面に限定されることなく、多様な視点から詳述される。次に、その記述にもとづき、一般的目標がどこまで実現されたのかを判断し、カリキュラム開発へのフィードバックが行われる⁵。

このように、「羅生門的接近」は、教師の即興的な働きかけや活動を重視した教授・学習過程であり、認識の相対性を強調し、多様な視点からの評価を重視する。その背景にあるのは、「カリキュラムの評価においては、意図された結果だけでなく、意図されていなかった効果、あるいは、気づかれさえもし

ていない効果、いわば副次的効果が、時には重大な教育的意義を持ちうる、という考え方」⁶である。

表1 「工学的接近」と「羅生門的接近」の対比－目標、教材、教授・学習過程－（文部省, 1975, p.50、p.52、p.54の表を引用し、再構成したもの。）

	工学的接近 (technological approach)	羅生門的接近 (rashomon approach)
一般的手続き	一般的目標 (general objectives) ↓ 特殊目標 (specific objectives) ↓ 行動的目標 (behavioral objectives) ↓ 教材 (teaching materials) ↓ 教授・学習過程 (teaching-learning processes) ↓ 行動的目標に照らした評価 (evaluation based upon behavioral objectives)	一般的目標 (general objectives) ↓ 創造的教授・学習活動 (creative teaching-learning activities) ↓ 記述 (description) ↓ 一般的目標に照らした判断評価 (judgement against general objectives)
評価と研究	目標に準拠した評価 (goal-reference evaluation) 一般的な評価枠組 (general schema) 心理測定的テスト (psychometric tests) 標本抽出法 (sampling method)	目標にとらわれない (goal-free evaluation) さまざまな視点 (various perspectives) 常識的記述 (common sense description) 事例法 (case method)
目標	「行動的目標を」 (behavioral objectives) 「特殊的であれ」 (be specific!)	「非行動的目標を」 (non-behavioral objectives) 「一般的であれ」 (be general!)
教材	教材のプールからサンプルし、計画的に配置せよ。 (sampling from material pool and “planned allocation”)	教授学習過程の中で教材の価値を発見せよ。 (discovering the value of materials in teaching-learning processes)
教授学習過程	既定のコースをたどる (predecided)	即興を重視する (impromptu)
強調点	教材の精選、配列 (design of teaching materials)	教員養成 (teacher training, in-service training)

2. 2 「羅生門的接近」を分析枠組みとした先行研究とその課題

次に、日本において、羅生門的接近を分析枠組みとした先行研究について概観する。

姫野（2001）は、武田常夫の授業実践記録⁷を、実際の教授・学習過程において教師が即興的におこなった教授行動を抽出・分析し、教授・学習過程におけるカリキュラム開発の手続きを明らかにしている。姫野は、「即興的な教授行動は、授業を進める中で、そこでとりうる最善の手だてを決定するというものであり、教師の内面でおこなわれる作業である」とし、武田の授業設計は、教材解釈をもとにして発問などの授業展開が作成されていること、実際の教授・学習過程においても、教材の価値を追求し即興的な教授行動をおこなうカリキュラム開発、すなわち、武田の実践における教授・学習過程は「羅生門的接近」によるものであると論じている⁸。

芳賀・石川（2009）は、道徳授業における子どもの価値認識のプロセスと、それを支える教師のスタンスや発問のあり方について、授業逐語記録を「羅生門的接近」の観点から分析、考察している。筆者らは「羅生門的接近」を「授業のなかで生起する事象を目標にとらわれずに意味付けようとする」ものと捉え、「子どもの相互的な学びのなかでの相対的な変化等に焦点を当て、変化を促すものやその背後にあるものを推察する」という立場をとっている⁹。

河井（2001）は、臨床教育における教育方法について、著者の所属校で実施されている実技科目「シミュレーション実習」を事例として、羅生門的接近を援用することによって検討している。「シミュレーション実習」では、ロール・プレイングや学生と教員、学生同士の検討会などが導入されており、学生との相互作用のなか、教員の即興的で創造的な教授活動が求められることになる。そこでは予定外の授業展開があり、羅生門的モデルの特徴の一つである「専門家としての教師の力量」が重視されている¹⁰。

川島・竹本・東海林（2013）は、著者らの所属する教職大学院において実施されている、質的研究法に基づく大学院演習（事例研究）および教職大学院での学びについて、研究者教員、実務家教員、および現職院生の三者の省察を、往復書簡の分析を通じて考察している¹¹。

以上、羅生門的接近を分析枠組みとした先行研究を概観した。カリキュラム開発の主流は計画をすることに重点が置かれた「工学的接近」であり、それに比べ「羅生門的接近」によるカリキュラム開発に関する研究は多くない。上記概観した研究も、教職大学院や専門学校等、専門職育成機関での演習場面での活用等に限定されがちであり、即興性を重視した授業カリキュラムは十分に検討され、知見が蓄積されているとは言い難い。また、Atkinの提示した「羅生門的接近」は、従来の「工学的接近」では捉えきれない、教師と生徒との豊かな教授・学習実践を捉えるために重要であるが、そもそもこの2つのアプローチは、「即興」か「計画」かという二元論を導きがちである。そこで、本稿では、相反すると考えられている「即興」と「計画」とを結び付けて論じている人物として、Sawyerに着目する。次章では、Sawyerの論考について、カリキュラム開発の視点から検討することを通して、「即興」と「計画」の二元論を超えるカリキュラム開発の可能性について考察することとする。

3. K. Sawyer のカリキュラム観

本章では、Sawyerの略歴と主な著作について整理した上で、彼のカリキュラム観の特徴について述べる。

3. 1 Sawyer の略歴と主な著作¹²

R. Keith Sawyer（キース・ソーヤー）は、ノースカロライナ大学チャペルヒル校の教授であり、創造性、学習、コラボレーションに関する研究を行っている。1982年、マサチューセッツ工科大学（コ

ンピュータ科学専攻)卒業後、アメリカのビデオゲーム会社「ATARI」(アタリ)においてコンピュータゲームの設計に従事した。1984年、企業「Kenan Systems Corporation」(ケナン・システムズ・コーポレーション)に移り、ボストンやニューヨークにおいて、大企業を対象とした情報技術の戦略的利用に関する経営コンサルタントとして6年間務めた。1990年、シカゴ大学に入学し、創造性研究やフロア理論で著名な心理学者である Mihaly Csikszentmihalyi (ミハイ・チクセントミハイ) に師事し、創造性やイノベーションについて、特にジャズグループおよび即興劇団を通じた研究を進め、1994年、心理学の博士号を取得した。その後、ワシントン大学セントルイス校の心理学・教育学部教授を経て現在に至る。

Sawyer は、これまでに14本の編著書と80以上の学術論文を発表している。そのうち、邦訳されているのは、*Group Genius: The Creative Power of Collaboration* (2007) (邦題:『凡才の集団は孤高の天才に勝る:「グループ・ジニアス」が生み出すものすごいアイデア』)¹³のみとなっている。同書は、経営学、ビジネス領域における創造性開発の視点から執筆されたものであり、教育学領域での書籍は邦訳出版がなされていない。学校教育関連の論考としては、学習科学のハンドブックである *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*¹⁴ の編者をつとめている他、*Structure and Improvisation in Creative Teaching*¹⁵ をはじめ、即興と学習の関連に焦点を当てたものが多数見られる¹⁶。

本稿では、Sawyer による教育学関連の論考を対象としながら、Sawyer のカリキュラム開発に対する考え方を読み解くことを通して、カリキュラム開発における即興性の位置づけやその可能性について考察する。

3. 2 Sawyer のカリキュラム観の特徴

3. 2. 1 「パフォーマンスとしての教授」メタファーの拡張: 即興演劇への着目

Sawyer は、これまでの教育学研究において、教授 (teaching) が舞台や俳優などパフォーマンスのメタファーによって語られてきたことに触れる¹⁷。そこでは、型にはまった、台本のある演劇のメタファーが用いられており、教師はソロパフォーマーとして捉えられてきた。こうしたメタファーを拡張させるため、Sawyer は、即興演劇 (improvisational theater) に着目する。

即興演劇とは、台本がない中で、俳優たちがグループでパフォーマンスを生み出していくものである。即興演劇には様々な種類があり、数分で終わる長さの短い物語を演じるグループもあれば、台本なしで1時間程度の作品を生み出すグループもある。こうしたパフォーマンスは、舞台上で観客を前にして、事前に決まっておらず予測できない対話によって生み出される。

Sawyer (2004) では、即興演劇のパフォーマンスにおける即興的な対話の分析を通して、学校教室における協働的なディスカッションを促す創造的教授について検討されている。従来の演劇に代わり、即興演劇のメタファーを適用することで、教授は、ソロパフォーマーとしての教師のパフォーマンスではなく、教師と生徒がともに即興的に生み出すものとして捉えられる。それは、学習を創造的なプロセスと見なす構成主義の立場に立脚するものでもある¹⁸。

3. 2. 2 即興パフォーマンスと教授

以上のように、即興に着目することによって、学習をより創造的、協働的なものとして捉えていくことが可能となり、教師の役割もより創造的なものへと変容していく。そうした教育・学習領域における即興のあり方を考えていく上で、先述の即興演劇をはじめ、ジャズや即興ダンス等の即興パフォーマンスにおける人々の協働は参考となる。しかし、Sawyer は、こうした即興パフォーマンスが誤解を招くことについても言及している。例えば、ジャズミュージシャンが意識的な分析や理解なしに本能と直観

だけで演奏しているといったような、即興とは何をしていても良いものである、という誤解である。しかし実際には、ジャズを演奏するには、多くの訓練や実践や専門的知識が必要であり、何年も見習いとして過ごさなければならない。そうした中でジャズミュージシャンは、ジャズのもつ複雑な構造に関する深く重要な知識や基準を身につけ、理解を共有していくと同時に、独自の構造の要素も開発していくのである¹⁹。

Sawyer は、舞台における即興パフォーマンスと教室における教授の共通点として、構造と創造性のアートフルなバランスを必要とする点、構造と自由の間の避けられない緊張関係によって特徴づけられている点を挙げている。加えて、両者には違いも存在し、それらを把握することによって、教師が実践において即興のメタファーをより効果的に用いることにつながると指摘している。違いとは、①重視する点、②パフォーマー／教師と観客／生徒の関係、③構造の生成、④観客／生徒の参加、に関するものである（表2）²⁰。

表2 即興パフォーマンスと教授の違い（Sawyer, 2011, p.13-14 をもとに筆者作成）

	舞台における即興パフォーマンス	教室における教授
①重視する点	過程や瞬間を重視。	成果を重視。
②パフォーマー／教師と観客／生徒の関係	観客は、積極的にパフォーマンスに参加せず、受動的である。	生徒が参加することで学習はより効果的になる。
③構造の生成	構造はパフォーマーのコミュニティにおいて集合的に新たに生み出される。	教師は念入りにつくられた制度の中に位置づけられ、教室における構造は、行政的な構造によってつくられ、課される。
④観客／生徒の参加	観客はパフォーマンスに参加するか自ら決めることができる。	生徒はクラスに出席することが求められる。

3. 2. 3 カリキュラムと「統制された即興」

Sawyer のカリキュラム観を読み解く上で重要となる概念が「統制された即興」（disciplined improvisation）である。「統制された即興」とは、カリキュラムという構造の内部で行われる即興である。Sawyer は、創造的な教師を「統制された即興」の専門家と捉えており、カリキュラムの構造と自身の計画やルーティンのバランスをとることができる²¹と述べている。

前節で述べたように、即興パフォーマンスは無秩序に本能や直観に基づいてなされるものではなく構造を有しており、パフォーマーはその構造に依りながら即興でパフォーマンスしていく。また、ここで言う構造とは、グループで共有されるものであり、パフォーマーは、創発的なパフォーマンスを協働して行うために、様々な構造を開発していく。

さらに、表2で整理したように、教師は、様々な制度によって制限された状況で日々の授業実践を行っている。カリキュラムとは、そうした制度の1つとして存在するものである。しかし、カリキュラムがあることで即興的な教授が全くできなくなるわけではない。むしろ、即興パフォーマーが構造に頼るように、教師もカリキュラムを手がかりに即興的な対応を行っていく。Sawyer は、柔軟性があり創造的な教師は、各授業において計画と目標を持っており、生徒のために教育的枠組みに基づく問題や状況を提示することができる²²とし、こうした構造と即興のバランスを有効に保つことができることに熟練教師の特徴を見出している。

また、Sawyer は、カリキュラムという構造を、教師による教授や生徒の学習の広がりや制限するも

のではなく、1つの文化的な道具と捉えている²²。すなわち、こうしたカリキュラムの解釈において、教師は、カリキュラムのパフォーマーというよりもむしろカリキュラムの創造的なデザイナーになるのである。

4. まとめと考察

本稿では、即興と学習との関連について論じている K. Sawyer の論考をカリキュラム開発の視点から読み解いた。

Sawyer は、これまでの教授が台本のある演劇のメタファーによって語られてきたことに着目し、即興演劇のメタファーを適用することによって、教授・学習といういとなみをより創造的なものと捉えることを試みた。その際、即興パフォーマンスにおいて、パフォーマーは、共有された構造に依ることによって自由を獲得していることを見出した。こうしたモデルは、学校の教室において繰り広げられるカリキュラムにおいても同様であり、構造（計画）と即興という両者のバランスを保つことによって、より創造的で協働的な学習を促すことが可能となる。

これまで、カリキュラム開発における即興性は、とりとめのないものとして検討が無視されがちであった。しかし、実際の授業実践の中で生まれている即興的な要素を無視し、構造のみに着目したカリキュラム開発は、作成されたカリキュラムと、実際になされた授業実践との乖離を生む可能性がある。即興と構造を相反するものではなく共存するものとして捉える Sawyer のカリキュラム観は、現在進められている新たな学習観、学力観に基づいた教育改革、および授業実践において重要な示唆を与えてくれる。

Sawyer は、従来の演劇メタファーを用いた「ソロパフォーマーとしての教師」像や教授といういとなみの意味を、即興演劇メタファーを適用することで乗り越えようとした。すなわち、Sawyer にとっての教授とは、教師と生徒が関わりあいながら即興的に生み出していくものとして捉えられる。「台本通り」になりがちなこれまでの知識注入型の授業に変わり、インタラクティブな要素を含むアクティブ・ラーニング型の授業を行っていく上でも、こうした教師像や教授観を持つことは有効であるといえる。

その際、Sawyer が「完全な即興」ができる教師ではなく、即興とカリキュラムで定められた構造（計画）とを効果的に組み合わせながら実践を進めていける教師を「創造的な教師」としていることも重要である。変化の激しい社会の中で生きていくための資質・能力を身に付けることを目指した現代の教育実践を、構造（計画）か即興かという二元論で実現させることは難しい。既存の構造（計画）を活用し、構造（計画）と即興のバランスを子供たちや地域の実態に応じて見極め、新たな「構造」（計画）を子供たちや同僚教師、外部人材とともに生み出していくことが求められているといえる。

本稿では、Sawyer のカリキュラム観の特徴を示すことにとどまってしまった。今後の課題としては、実際に行われる授業実践やカリキュラムにおいて、「統制された即興」はいかに存在しているのかを事例に即して質的に検討していく必要がある。

注

1 グリフィン, P.、マクゴー, B.、ケア, E. 編 (2014) 『21 世紀型スキル：学びと評価の新たなかたち』(三宅なほみ監訳) 北大路書房

2 中央教育審議会答申 (2015.12.21) 「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」 p.6

3 文部科学省「学士課程教育の再構築に向けて (審議経過報告) (案) 用語解説 (案)」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo/4/018/gijiroku/08022508/003.htm (最終アクセス：2016.10.27)

- 4 文部省 (1975) 「カリキュラム開発の課題：カリキュラム開発に関する国際セミナー報告書」大蔵省印刷局
- 5 文部省, 1975, p.49-50 を参照。
- 6 文部省, 1975, p.52.
- 7 武田常夫は、「カリキュラムに関する国際セミナー」の分科会において、「教授・学習過程—実践と問題点」という題目で発表した、群馬県教育委員会指導主事であり、1954年4月から1964年3月までの10年間、島小学校において、斎藤喜博が創造した「島小教育」と称される教育実践を行ってきた教師である。島小学校は、戦後民主主義の原点にたち、学校教育の中核に授業実践を位置づけた教育理念をもとに実践を行っており全国的に注目された。(姫野, 2001 を参照。)
- 8 姫野完治 (2001) 「教授・学習過程におけるカリキュラム開発：武田常夫の授業実践の分析を通して」『大阪大学教育学年報』6, p.131-140.
- 9 芳賀雅俊・石川英志 (2009) 「道徳教育における子どもの価値認識のプロセスに関する分析的研究」『岐阜大学カリキュラム開発研究』26 (1), p.30-41.
- 10 河井正隆 (2001) 「鍼灸臨床教育における教育方法としての羅生門的モデルの検討」『全日本鍼灸学会雑誌』51 (4), p.500-506.
- 11 川島大輔・竹本克己・東海林秀樹 (2013) 「質的研究の演習を足場とした〈現場／研究〉の対話的構成：往復書簡による羅生門的接近」『北海道教育大学大学院高度教職実践専攻研究紀要：教職大学院研究紀要』3, p.43-57.
- 12 Sawyer のウェブサイト <http://www.unc.edu/home/rksawyer/bio/>、および所属大学の教員紹介ページ http://soe.unc.edu/fac_research/faculty/sawyer.php を参照し整理した。(最終アクセス：2015年12月31日)
- 13 Sawyer, R. K. (2007) *Group genius: The creative power of collaboration*. New York: Basic Books.
- 14 Sawyer, R. K. (Editor) (2006) *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, Cambridge University Press.
- 15 Sawyer, R. K. (Editor) (2011) *Structure and improvisation in creative teaching*. Cambridge University Press.
- 16 例えば、Sawyer, R. K. (2004) Creative Teaching: Collaborative Discussion as Disciplined Improvisation. *Educational Researcher*, 33(2), p.12-20, Scribner, J. P., Sawyer, R. K., Watson, S. T., & Myers, V. (2007). Teacher teams and distributed leadership: A study of group creativity and collaboration. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), p.67-100、Sawyer, R. K. (2013) Qualitative methodologies for studying small groups, In Cindy E. Hmelo-Silver, Clark A. Chinn, Carol Chan, Angela M. O'Donnell (2013) *The International Handbook of Collaborative Learning*, Routledge.
- 17 Sawyer, 2004, 2011.
- 18 Sawyer, R. K. (2003) Emergence in Creativity and Development. In R. K. Sawyer, V. John-Steiner, S. Moran, R. Sternberg, D. H. Feldman, M. Csikszentmihalyi, & J. Nakamura, *Creativity and Development*, p.12-60, New York: Oxford.
- 19 Sawyer, 2011, p.12.
- 20 Sawyer, 2011, p.12-13.
- 21 Sawyer, 2011, p.15.
- 22 Sawyer, 2004, p.17.