

L. ステンハウスのカリキュラム論と教師の「教育の自由」

勝野正章

目次

1. ステンハウス研究の意義
2. ステンハウスについて
 - (1) ステンハウスの略歴と主な著作
 - (2) 日本でのステンハウス研究
3. ステンハウスのプロセスモデル
 - (1) 行動目標モデルの批判
 - (2) プロセスモデルの構成
4. まとめにかえて

1. ステンハウス研究の意義

かつてイギリスの教師たちが「教育の自由」を享受していたことは、ひろく内外に知られている。ここで「かつて」とは、教育行政の特徴として、教師(団体)－地方教育当局－国家の間のパートナーシップを誇った50～70年代前半くらいまでを指している。とりわけ60年代においては、カリキュラムは教師固有の責任領域であり、地方教育当局や国家が積極的に関与すべきものではない、という意味での教師の「自律性(オートノミー)」が確立されていたとされる(Simon 1991 p.331)。しかし、このことをめぐるのは、イギリスにおいても日本でも疑問や批判がないわけではない。

イギリスでは、この教師の「自律性」は、国家が教師を実質的に統制するために「策略的」に与えたものである、とする研究がある。最近におけるその代表例は、マーチン・ローンの一連の著作であろう(Lawn 1987, 1996)。ローンは、教師の自律性とパートナーシップの起源を、社会主義に傾いた「破壊的」教師

たちの切り崩しを図った、1920年代の国家政策に求めている。当時の背景として、第一次世界大戦後の労働運動の高揚やロシア革命の影響があった。教師たちの労働党への接近やサンディカリズム的思想への傾倒は、当時の保守党の指導者たちにとって大きな脅威と映った。教育院総裁パーシー(Percy)は、教育制度の規制緩和と分権化によって、教師たちに一定の合理的な範囲での独立を与えることで、これを懐柔し、教育と政治を引き離すことで、この脅威に対応しようとした。この分権化は、補助金、政府の地方出先機関、通達、視察などの諸制度によって、教育の国家統制を実質的に保持することをねらったものであった。

ローンの研究は、教師の自律性と教育行政におけるパートナーシップというイギリス近代教育の「神話」を、その起源において疑うものである。日本でも大田直子(1992)は、1862年の改正教育令から20世紀初頭に至るイギリス教育行政制度史研究の成果として、パートナーシップの本質を国家統制とする、類似の結論を導きだしている。

イギリスの教師の「教育の自由」をめぐる、日本での議論として、もう一つ注目しておきたいのは市川昭午(1971)と、それに対する大田堯(1974(一)～(三))による批判である。市川の論文は、法制的な統制、制度的な統制、社会的同調の三点を挙げて、イギリスの教師の「教育の自由」もこれらの力によって制限されていることを述べていた。この論文は、家永教科書裁判において、国側証拠文

書として裁判所に提出され、教科書検定による教育の国家統制を正当化するために利用されることになった。

これに対して大田堯は、市川論文にみられるイギリス教育課程行政についての事実誤認を批判し、一種の裁判運動を行なうとともに、教師の「教育の自由」とその条件についての原理的な探究を行なった。市川が、国家権力統制が弱まったために「教師の専制」(=教師が子どもや父母の教育要求を無視して、教育内容と方法を決定する)と言える状態が一部で生まれていると述べ、そのことをもって国家による教育統制を正当化しようとしていることに対して、「教師の自由」を「教師の専制」と同一視することを強く論難した。そして、「教師の自由」とは、「教師が何よりも親と子どもたちとにたいして重い責任を背負わされ、同時に政府をはじめとして、社会全体からの強力な支援を保証されている状態のもとで、自己抑制を通じての創造的な実践が可能であること」((三) p.68)であると論じている。直接の論争対象はイギリス教育であったが、そこには「子どもたちの人間的な発達を保障するための条件をどう捉えるか」という根本的な問題が存在していた。

はたして、このような「教師の自由」は、当時のイギリスでどれくらい現実的なものであったのだろうか。

ローンのような研究は、イギリス教育におけるパートナーシップの起源に関する歴史研究、政策形成過程研究としての説得力はあるが、具体的な教育場面における教師たちの実践的主体性を軽視してはいないだろうか、という疑問が生じる。教師の自律性が、その起源において、教師を統制するための国家的策略であったとしても、教師たちがずっとそういうものとして甘んじてきたと考えるのは早計ではないだろうか。イギリスの教師の「教育の自由」を「神話」化するのではなく、また逆に、教育のシステム全体を国家によって

統制される機能として、自由や自律性の「神話」を暴くことに専念する姿勢でもなく、「教育の自由」の現実を具体的に明らかにすることが求められているように思われる。

日本ではいま、規制緩和と地方分権という流れのもとで教育改革が進められようとしている。「総合的な学習の時間」の創設をはじめ、「創意工夫を生かし特色ある教育活動を展開する」ために、学校と教師には、一見、これまで以上に「教育の自由」が認められていくように見える。しかし、これを、ローンが分析したような、教育の国家統制を実質的に保持するための策略と考えることもできよう。また、そのような起源を持つものであっても、教師の「教育の自由」を実践的に実現していくことができるとしたら、その条件はどのようなものであろうか。

このように考えると、イギリスの教師たちが享受した「教育の自由」の構造と質を明らかにしようとするには、現代の日本の教育改革について考えるうえでも、少なからぬ意義があるものと思われる。

この論文では、70年代のイギリスにおけるカリキュラムの研究と改革に重要な役割を果たしたローレンス・ステンハウス(Lawrence Stenhouse)に着目し、ステンハウスが提唱したカリキュラム開発の「プロセスモデル」とはどのようなものであったか、検討してみることにはしたい。ステンハウスのプロセスモデルは、これから私たちが「創意工夫を生かし特色ある教育活動を展開する」うえで決定的に重要な、カリキュラム開発の理論と方法について示唆を与えてくれる。また、このプロセスモデルを実際に適用したカリキュラム開発プロジェクトの経験を通して、ステンハウスは「研究者としての教師(teacher as researcher)」論をまとめた。かねてから日本でも「教育科学において、教育実践の主体は、同時に教育科学形成の主体でもある」(稲垣忠彦 1961)と言われてきた。

ステンハウスの「研究者としての教師」論は、教育の研究と実践の統合という問題に対する一つの回答を示している。

しかし、これらはステンハウスの独創によるものではないことが重要である。1960年代イギリスの多くの学校で行われていた、「草の根的な」(grass-roots)カリキュラム改革運動が先にあり、その理念と方法を誰よりもよく理解して、体系化したのがステンハウスである、と言われる(Elliott 1991)。そのカリキュラム論は、イギリスにおける当時の教育実践の構造と質を反映するものであり、教師の「教育の自由」について研究するうえで、ステンハウスはキーパーソンの一人であるに違いない。

2. ステンハウスについて

(1) ステンハウスの略歴と主な著作

これまでの日本での先行研究では、ステンハウスの研究内容への言及はあっても、その人物像や略歴が紹介されたことはなかった。そこでまず、ルドック(Rudduck (ed.) 1995)などに依りながら、ステンハウスの略歴と主な著作に手短かに触れることとしたい。

1926年スコットランドに生まれたステンハウスは、名門マンチェスター・グラマースクールに学んだ後、スコットランドに戻り、セントアンドリュース大学に進学した。さらに、グラスゴー大学で教育学修士号取得のための学業を続けながら、当地のモダンスクールで英語と歴史を教えていた。1957年に、ダーラム大学の中等教員養成課程の講師(tutor)となり、その後、再びスコットランドへ戻り、グラスゴーのジョーダンヒル教育カレッジで主任講師を務めた。1966年、ある研究大会に出席するため渡米したステンハウスは、そこで当時の学校協議会(Schools Council for Curriculum and Examinations)の中心的人物であったジョスリー・オーエン(Josley Owen)と出会ったことをきっかけに、学校

協議会とナッフィールド財団の共同出資による人文科学カリキュラムプロジェクト(HCP: Humanities Curriculum Project 1968~1972)のディレクターとして招聘されることになった。

HCPは、イギリスのカリキュラム改革運動のなかでもっとも論争的かつ影響力の強いプロジェクトであった、と言われる。もともと、プロジェクトのスポンサーである学校協議会は、HCPを「能力中下位層」の生徒たちを対象としたカリキュラム開発として位置づけるつもりであった。しかし、ステンハウスたちは、一部の生徒だけでなく、すべての生徒が文化遺産に接し、他者理解や知的な識別力、判断力を高めることを教育目的に定めて、HCPに取り組んだ。また、理論を教室で試すのではなく、学校や教室でのケーススタディから仮説を導き出し、その仮説を教室の現実をくぐらせることによって検証し、理論を構築していくというボトムアップ型の開発方法を採用したことで知られる。

このこと背景には、ステンハウス自身がマンチェスター・グラマースクールで受けた教育があった。ステンハウスはその当時をふりかえって、「知識と知識と結びついた力(power)が、私の権利として目の前に差し出されていた」(Stenhouse 1983 Foreword)と述べている。しかし、ステンハウス自身が教師を務めた学校の生徒に対するメッセージは、「ただ学校にきてくれさえすればよい。それ以外は何も期待していない」というものであった。この現実に直面したステンハウスは、知識を通じての人間の解放を生涯を貫く研究と実践のテーマとし、当時の生得的な能力観に基づく学校教育と授業、情報の伝達者としての教師のありかたなどを変革していこうとしたのだった。

1970年、ステンハウスとHCPのプロジェクトチームのメンバーの一部は、イーストアングリア大学に移り、そこで実践的教育研究

センター (CARE : Centre for Applied Research in Education) を開設する。ステンハウスは、1972年から次のカリキュラムプロジェクトである「人種関係についての授業の問題と効果」に取り組んだ。それは、教室での教師自身による研究という方法をさらに進めて、プロジェクトに参加した学校の教師たちが「内部研究者」、大学のプロジェクトチームが「外部研究者」という役割分担のもとで進められた。この二つのプロジェクトを経て1975年には、ステンハウスの主著となる『カリキュラム研究開発序説 (An Introduction to Curriculum Research and Development)』を出版した。1980年には、60～70年代のイギリスにおけるカリキュラム研究と開発の実践を集大成した『カリキュラム研究と開発の実際 (Curriculum Research and Development in Action)』を編集、出版している。

ステンハウスは1982年に早すぎる最期を迎えた。亡くなる直前に自ら編んだ論文集のタイトル『権威、教育、解放 (Authority, Education and Emancipation)』は、生涯にわたる研究と実践のテーマを要約したものになっている。また、1985年にルドックとホプキンスが編集したステンハウスの論文集は、1978年の教授就任講義のタイトルから、『教育実践の基礎としての研究 (Research as a Basis for Teaching)』(Rudduck & Hopkins (eds.) 1985) と名づけられた。

ステンハウスの死後、イーストアングリア大学に記念事業信託委員会が設立され、1988年からは、イギリス教育学会 (BERA: British Educational Research Association) の年次研究大会時に記念講義が行われている。ジョン・エリオット (John Elliott 88年)、スティーブン・ケミス (Stephen Kemmis 89年)、ブライアン・サイモン (Brian Simon 90年)、トニー・エドワード (Tony Edward 91年)、ドナルド・マッキンタイア

(Donald McIntyre 92年) による記念講義は『エンパワメントのための教育 (An Education that Empowers) ローレンス・ステンハウス記念講義集』(Rudduck (ed.) 1995) に収められている。

特筆すべきことは、ステンハウスがプロジェクトやセミナーを通じて、学校現場の多くの教師たちに強い影響を与えたことである。イーストアングリア大学のキャンパス内にあるステンハウスの記念碑には「学校という世界を理解することで変えることができるのは、結局、教師である (It is teachers who, in the end, will change the world of the school by understanding it.)」(Stenhouse 1975 p.208) というステンハウスの言葉が刻まれている。この銘文は、ステンハウスとともにカリキュラム開発の研究と実践に携わった教師たちによって選ばれ、捧げられたものである。

(2) 日本でのステンハウス研究

これまでに日本でステンハウスの著作をある程度まとまって紹介し、検討を加えた主な研究としては、次の二つがある。

まず佐藤学 (1985) は、米英を中心とするカリキュラム開発理論の発展を整理し、60年代末以降の行動主義モデルに対する批判の一系譜として参加観察法による研究をあげ、その原型をHCPとステンハウスの「過程モデル (process model)」に求めている。そして、ステンハウスが「カリキュラム開発と評価を授業過程に求め、教師を開発の実質的な担い手であり研究者でもあるととらえて、教師との共同研究の重要性を提示した」(p.108) ことが、その後の事例研究を基礎にした授業とカリキュラムの開発の発展に貢献したことを評価した。佐藤が「カリキュラム開発と授業の質を決定するのは、自律性に支えられた教師の専門的力量である」(p.117) と述べて、授業研究を基礎としたカリキュラム開発の必要性を唱えている背景には、ステンハウスの

カリキュラム開発論の影響を認めることができる。

また今津孝次郎(1996)は、大学研究者と学校教師との関係や「理論と実践」問題の検討という文脈において、研究者が提示する理論にしたがって教師は学校現場で実験するという初期アクションリサーチをのりこえ、教師自身による調査研究という新しいアクションリサーチを支える理論の提唱者として、ステンハウスをとりあげている。

今津は、上述の佐藤論文を参考にしつつ、「行動目標モデル」に代わるカリキュラム開発のモデルとして、ステンハウスのプロセスモデルを次のように叙述し、評価した。「プロセスモデルは、授業過程そのものを重視する。なぜなら、学習過程においては行動目標と異なるところで、生徒の学習が行なわれることが多いからである。それだけに、カリキュラムの力と可能性は当初の目標にはまりきらないところにあると考える。……プロセルモデルでは、学習目標はより柔軟に捉えられる。そして、人類学的な観察方法を取り入れて、あくまでクラスルーム研究に基づいてカリキュラム研究を進めるべきだと論じられた。」(p.236~237)

また、「研究者としての教師」については、次のように叙述している。「教師の仕事は、授業過程で何が起きているかを実践しながら観察し、研究することである。そして、各教師が教室のなかに孤立しないで、自分の実践記録について、医者がケース研究を積み重ねるように互いに研究すれば、共通する概念や理論戦略が得られよう。そうした協働の実践研究作業を進めるなかで、教師の専門性も向上していくであろう。」(p.237)かくして、初期アクションリサーチの「理論受容者としての教師」を克服し、理論と実践の統一をめざした新しいアクションリサーチの理論が生まれた、との評価である。そのうえで、このような新しいアクションリサーチの問題とし

て、「研究者としての教師」と外部研究者との関係に注目し、教師教育研究の新たな方法原理へと今津自身の論を展開している。

このような先行研究の状況を踏まえながら、以下では、ステンハウスのプロセスモデルが、カリキュラムと授業の研究モデルにとどまるものではなく、行動主義モデルに代わる、カリキュラムと授業を開発する実地的な方法論であることを、HCPの実際を参照しながら、具体的に確かめたい。また後にみるように、ステンハウスのプロセスモデルは、カリキュラムを教師が実践の質を高めるための手段と捉えるところにも注目したい。ステンハウスの「研究者としての教師」論に示された、教育実践を対象とする「研究の自由」は、教師の「教育の自由」の構造と質をよりよく理解するうえで重要なものと思われる。

3. ステンハウスのプロセスモデル

(1) 行動目標モデルの批判

今世紀半ば、ラルフ・タイラーが『カリキュラムと教授の基礎原理』(Tyler 1949)において示したカリキュラム計画の原理は、「その合理性と明確さにより、その後の多くのカリキュラム研究の原型的なモデル」(佐藤学 1985 p.96)となった。このモデルの論理は明快である。すなわち、学校はどのような教育目標を達成すべきか→その目標を達成するために、どのような学習経験を選択すべきか→その学習経験をどう組織するのが効果的か→その学習経験の効果はどう測れるか、というものであった。タイラーは、この論理の冒頭に登場して、この過程全体を支配する「目標(objective)」を生徒の行動変化ととらえていた。そして、「目標の最も有益な示し方は、生徒において発展させられるべき行動の種類と、この行動が適用される内容や生活領域、この両方を明らかにするもの」(p.46)とした。

50~60年代アメリカのカリキュラム開発と

研究において、「行動主義心理学にもとづく客観化と科学化の追求、効率化の要請」(佐藤学 1985 p.97)に支えられたタイラーの原理は強大な影響力をふるっていた。この系譜に位置するものとして、カリキュラム開発を目的に関する大まかな叙述から、より具体的な行動目標に分析していく過程として示したタバ (Taba 1962) やブルーム (Bloom) らによる教育目標の分類学やマスタリー・ラーニングの提唱をあげることができる。(ただし、タバのカリキュラム論は、アメリカの進歩主義教育の伝統を継承した側面を持っていたし、ブルームの教育目標の分類は、行動目標だけにとどまるものではなかった。佐藤学 (1985) 参照)。

しかし、このような行動目標モデルに対する批判も、60年代末からあらわれるようになる。1972年にシカゴで開催されたアメリカ教育学会 (AERA: American Educational Research Association) 大会では、「行動目標の撲滅に力を! (Help stamp out behavioral objectives!)」と書かれたステッカーを自動車に貼る参加者が現れた。「合理性」や「客観性」を標榜する実証主義、機能主義に対して、「意味」や「経験」を重視する現象学やシンボリック相互作用論の影響を受けた理論が異議申し立てを唱えるという、人文社会科学全体におけるパラダイム転換の気運がその背景となっていた。

佐藤 (1985) は、当時みられた行動目標モデルに対する批判を次のようにまとめている。「教育目標を行動言語ですべて記述することは可能なことなのか、また、それは教育的にみて妥当なことなのか、合理的に理論化し、ある評価尺度で裁断することが、複雑で重層的な授業過程の重要な諸要素を捨象することになってはいないか、あらかじめ行動目標で教育目標を厳密化することが授業過程の創造的な性格を限界づけ束縛することにならないか。」(p.101)

ステンハウスも、行動主義モデルに対するポップム (Popham), アトキン (Atkin), アイスナー (Eisner), クリーバード (Kliebard) らによる批判を検討し、それらに概ね賛同したうえで、彼自身の行動目標モデルに対する批判の中心を次の二点に要約して示した。

①行動目標モデルは、知識の性質についての誤った前提に立っている。

②行動目標モデルは、実践の質を高める過程の性質についての誤った前提に立っている。

①について、ステンハウスは、知識と情報を明確に区別した。知識は、人が思考を深める道具であり、もっぱら記憶の対象とされる事実の集積としての情報とは決定的に異なる。知識を創造的な思考を支え、判断のための枠組みを提供する構造としてとらえるならば、「文化についての知識=思考システムへと人を導き入れることで、その人の自由を拡大する」教育の成功の度合いは、行動目標モデルの前提とは逆に「生徒の行動変化を予測できないもの (unpredictable)」にしたかどうかではかられることになる (Stenhouse 1975 p. 82)。

ステンハウスは、ある概念を明確で厳密な意味を持つものとして扱うことに反対していた。行動目標モデルにおいては、明確で厳密な意味を持った概念を子どもが正確に理解するか、または、誤って理解するか、それは子どもたちがその概念を用いるやりかたを見ることで判断できる、と考える。しかし、ステンハウスにとって、概念は習熟 (mastery) ではなく、思索 (speculation) の対象である。あらかじめ行動目標を定めて、その達成に向けて教育を行なう場合、本質的に未決 (problematic) である知識の性質を歪め、情報と変わらないものにしてしまうことになる、というのである。

②について、ステンハウスが強力に批判したのは、行動目標モデルが、最終目標 (ends)

をより明確化することで実践の質が高められる、という前提に立っている点である。人がより高く跳べるようになるのは、バーをより高いところに置いたからではなく、現在の跳び方を分析し、欠点を認識して、改めることによってである。教師が実践の質を高めるのに役立つのは、最終目標を明確化することではなく、みずからの実践を批判的に検討することのできる、「過程に関わる基準 (process criteria)」に他ならない、とステンハウスは言う。

行動目標モデルに基づくカリキュラム開発は、とくに政府機関によって中央集権的に実施された場合、個々の教師や生徒の能力や知識を無視して、既製品のカリキュラムを学校現場に押し付けることになる傾向がある。ステンハウスは、このように教師の力量や教室の現実を軽視したカリキュラム開発は成功しないと確信していた。「教師の成長なくして、カリキュラムの改善はありえない (there can be no curriculum development without teacher development)」(p.83) からである。ステンハウスは、教師がみずから教育の過程を批判し、質を高めることのできる基準を明らかにし、それが同時にカリキュラム開発の基準ともなるようなモデルの探究を目指したのである。

(2) プロセスモデルの構成

ステンハウスのプロセスモデルは、「教育においては結果よりも過程が大事である」という一般的な意見の表明にとどまるものではない。行動目標モデルは、生徒の行動変化という形で明確な目標の設定、目標を達成するための学習経験の選択とその有効な組織化という、その限りではきわめて合理的かつ具体的なカリキュラム開発の方法を示していた。それに代わるモデルは、目標という形で教育過程に期待される結果をあらかじめ示さなくとも、カリキュラムをデザイン、開発する方

法を示すことができなくてはならない。

ステンハウスはまず、あらかじめ定められた目標の達成にとって効果的であるという観点(タイラーの原理)以外に内容を選択する原則がありうるかどうかを検討している。

ステンハウスはピーターズ (Petres, R.S. 1966) の『倫理と教育 (Ethics and Education)』から、「価値ある活動」の内在的基準による正当化の議論を引用している。ピーターズは、教育を「それを受けることになった人々に対して価値あるものを伝達」し、「知識、理解、およびある種の認識的展望を含んでいなければならない」(p.55) ものとする。このような「価値あるもの」は、内在的な独自の卓越性の基準を有しており、結果として何がもたらされるかということではなく、その内在的な基準によって価値が判断される。その典型的な例が、芸術であり、知識の諸形態であって、それは学校のカリキュラムの大部分を占めるものに他ならない。

ある知識体系には、それ独自の構造があり、独自の方法、概念、基準を持っている。最も重要な方法、概念、基準が適用される領域や条件などの具体化として、カリキュラムの内容を選択することができる。それは「規定された目標の存在に依存せずとも、現実的な指針を提供し、批判の対象になりうるほど具体的な」(Stenhouse 1975 p.86) カリキュラムの内容選択の基準である。

「価値ある活動」の基準とその活動の構造の分析からは、教師が何をすべきかという教育方法 (pedagogy) についても、具体的な指針を得ることができる。これとは逆に、生徒の行動変化として目標を示す行動目標モデルは、むしろ教育方法に対する関心が弱い。ステンハウスは、この教育方法についての指針を、やはりピーターズを引用しながら、「方法の原則 (principles of procedure)」(Stenhouse 1975 p.88) という概念で示した。知識ほんらいの性質に促した教育目的(行動

目標ではない)からは、自ずから内容をとりあつかう際の「方法の原則」が導き出される。

ステンハウスは、行動目標モデルによらないカリキュラムの実例として、ブルーナー(Bruner, J.S.)の強い影響のもとにアメリカで開発された「人間：学習の課程(MACOS: Man: Course of Study)」とステンハウス自身のHCPをあげた。MACOSにおいて、教師と生徒は、パンフィックサーモンの生態やエスキモーの生活をみずからの社会と比較しながら、広い意味での人間性について考察する。MACOSでは、教師は生徒たちと共に学ぶ学習者であることを求められた。もちろん、教師は単なる学習者ではなく、生徒たちの学習の質に対して責任を負う「先輩学習者(senior learner)」でなくてはならない。そのために、最も強調されたのは、教師は自分が教えると同時に学んでいる知識分野(ディシプリン)について、その構造を深く理解しなくてはならない、ということであった。

それでは、学問分野や知識の構造だけがプロセスモデルの基準であろうか。ステンハウスのHCPは、この問題への実験的な取り組みであった。HCPの内容は、「探求の領域」としての「戦争と社会」「教育」「家族」「両性間の関係」「貧困」「人と仕事」「人種」「都市生活」「法と秩序」の9つのテーマからなる、人間と社会に関わる「論争的な価値問題(controversial value issues)」であった。教育目的は「社会的状況と人間の行為及びそれらが引き起こす論争的な価値問題に関して理解を深める」(Schools Council/Nuffield Foundation 1970 p.1)ことであり、研究目的は、生徒たちが判断の材料となる「証拠(evidence)」を吟味しながら、グループでの議論によって、目的にある「理解」を深めていく授業の方法・技術の探究であった(勝野正章 1999 参照)。

論争的問題を内容としたのは、ディシプリ

ンの構造を持たないからである。したがって、教師は内容についてのエキスパートではありえず、この点MACOSとも一線を画している。もちろん、学習の過程において、論争的問題についての理解を深めるとともに、人文科学や社会科学の概念や方法についての理解をも深めることが期待されている。しかし、行動目標モデルでは、概念や方法はそれ自体、決定的であって、それを道具として内容の理解を深めると考えられるのに対して、HCPでは、思考の内容と方法についての理解は相即的に深められる、ということが前提とされていた。そのような意味で、理解は常により深まり続けるものであり、学習の結果として決して到達できないものである。この点、同じ「理解(understanding)」を教育目的としたとしても、行動目標モデルとは決定的に異なっていた。

「理解」を深めるという教育目的からは、教室において実現されるべき教育過程が導き出される。それが、一種の教授方略(teaching strategy)としての「方法の原則」である。具体的には、HCPにおける「方法の原則」は次のようなものだった。

- ① 青年の学ぶクラスでは、論争的問題が扱われなくてはならない。
- ② この段階の教育において、教師は論争的問題を扱う授業を、中立性の原則に則って行なう必要性を認めなくてはならない。すなわち、自分自身の見解を生徒に押し付けないことを責任の一部として受けとめる必要がある。
- ③ 論争的問題を扱う際の探究様式の中心は、教授(instruction)ではなく、討論(discussion)でなくてはならない。
- ④ この討論は、合意を得ることを目的にするのではなく、参加者の考え方の多様性を保護するものではなくてはならない。
- ⑤ 討論の議長として、教師は学習過程の質と水準に責任を負わなくてはならない。

ステンハウスは同時に、この「方法の原則」が教師の具体的な教育活動を束縛するものではない、ということ強調した。具体的な教育方法を発展させるのは、教師以外にない。ステンハウスの「方法の原則」は、ある教育目的とみずからの実践との間の一貫性または「ずれ」を点検する基準と考えることができる (Elliott 1998 p.10)。

プロジェクトに参加した教師たちは、生徒たちの討論の様子を録音し、「方法の原則」に照らして、自らの実践を分析することを求められた。教師たちは「生徒たちの考え方の多様性を保護しているだろうか?」「自分自身の考え方を押付けようとして、権威的に立場を利用してはいないだろうか?」というような問いを自らに課すことで、「方法の原則」に矛盾する行為を自ら分析し、それに代わるアプローチを実験してみるよう促された。HCPは、このような教師の実践に対する反省的経験 (Shön 1983) による、カリキュラムと授業の改革をめざすものであった。

4. まとめにかえて

カリキュラム開発の方法論としてのプロセスモデルの根幹にあるのは、ステンハウスの知識観であった。創造的思考を支える枠組みとして知識を捉えるため、生徒の広い意味での行動をどれだけ「予測できないもの」にしたかで教育の成功ははかられる。また、内容理解の深化と同時に、その手段となる概念の理解も深まるという考え方は、ブルーナーの「構造化された学習」と重なっているものと言えよう。しかし、教師がどのように教育内容を扱うかの基準を示す「方法の原則」は、概念や知識構造からのみ導き出されるものではない。ステンハウスのHCPの眼目は、「理解を深める」という一般的な教育目的から具体的にカリキュラムを開発することが可能であることを実際に示すことにあった。

既述のように、ステンハウスのプロセスモ

デルの基本的な前提は、1960年代の少なからぬ革新的教師たちのカリキュラム改革実践に根ざしたものであった、とされる。しかし、その後のイギリスにおけるカリキュラム開発において、プロセスモデルがその意義を発揮する余地は次第に狭められていった。70年代後半以降に進められたカリキュラム開発の中央集権化は、教師たちが「過程に関わる基準」によってみずからの教育実践を反省吟味し、カリキュラムの研究開発を進めていく余地を奪っていった。1988年の教育改革法によって導入されたナショナルカリキュラムも、カリキュラム開発の理論的・実践的蓄積を踏まえたものではなく、実際に様々な矛盾や問題を引き起こして破綻を来したと評されるものである (Lawton 1996)。このカリキュラム開発の中央集権化によって、教師のカリキュラム開発・研究における役割にどのような変化がもたらされたのかもきわめて興味あるテーマである。

カリキュラムは、子どもの学習の質を高めるという観点から開発・研究されるものであることは言うまでもない。しかし、ステンハウスにとって、カリキュラムはもう一つ重要な意味を持っている。それは、教師が普段無意識のまま保持している知識観や、学級における子どもたちとの関係に関する前提的な考え方に挑戦し、その再構成を促す媒体としてのカリキュラムという意味である。ステンハウスは、カリキュラムは「教師の実践の質を高める手段にとどまるものではなく、教師の成長に関する理念を表現するものでもなくてはならない」(Stenhouse 1975 p.68) とも述べている。

教師にナショナルカリキュラムを強制することの前提には、ステンハウスの否定した、教師の成長に関する行動目標モデル的考え方がある。すなわち、教師にとってカリキュラムは実践の目標であり、この目標をより明確化することで実践の質が高められる、という

ものである。この場合、教師は他者によって作られ与えられたカリキュラムの効率的・効果的な実施者としての役割を期待されているに過ぎない。これに対して、ステンハウスは教師が教育実践の質を高めるための研究手段としてカリキュラムを捉えている。このように研究と実践の統合を図ることのうえにステンハウスの「研究者としての教師」論は成り立っていた。

誰がカリキュラムを決定するかは、教師の「教育の自由」の中核をなす問題である。日本では戦後長らく、学習指導要領によるカリキュラムの強制が問題とされてきた。学習指導要領の法的拘束性を批判する立場にとって、かつてのイギリス教師たちの「教育の自由」が一つのモデルとされ、そのことをめぐる論争もあったことは1.で述べたとおりである。また批判にとどまらず、教育課程の自主編成運動が一時期は各地で精力的に取り組まれもした。ステンハウスの研究と実践は、日本での学習指導要領によるカリキュラムの強制に対する批判と運動の正しさを裏付けるものである。

さらに、「研究者としての教師」論に示されている教師の「研究の自由」は、教育内容である知識分野の構造にとどまらず、教育実践そのものを対象としている点に注目したい。子どもの教育を受ける権利、教育の自主性を保障する制度原理としての教師の「教育の自由」論は、「学問の自由」によって裏付けられる「教授の自由」を大学教授だけでなく、教師にも認めるという発展のみちすじを辿ってきた(兼子仁 1978 参照)。ステンハウスの「研究者としての教師」論は、この理論構成のなかに「教育実践研究の自由」を明確に組み入れることを要請している。そうすることで、教師の「教育者としての成長の権利」という、これまでの「教育の自由」論ではあまり注意されてこなかった側面を強調することができるようになるのではないだろうか。

また、教師がみずからの実践を批判的に検討するために、「過程に関わる基準」を意識的に明確にして教育実践研究に取り組むことは、その研究過程を子どもや父母などに対して、より開かれたものにする可能性を持つ。こんにち、子どもや父母・地域住民参加による、共同の学校づくり、カリキュラムづくりの必要性が意識されているが、そこでの教師の「教育の自由」をどのようにとらえるべきか、また子どもの学習権や父母の教育権との調整をどのように図るべきかの理論的・実践的課題は決して小さくない。「過程に関わる基準」が教師だけでなく、子どもや父母によっても批判的に検討され、その基準と教育実践との一貫性やずれの分析を進めることが、開かれたカリキュラムづくり、授業づくりに他ならないのではないか。それは「教師の専制」に陥ることのない「教育の自由」であり、教師が子どもたちと父母に対する責任を強く意識しながら、「自己抑制を通じての創造的な実践」を進めることを可能にするものである。

ステンハウス研究は、カリキュラム論のみならず、教師の「教育の自由」についての原理的探究にとっても十分に発展的契機となりうる。本稿では着想という形でしか述べられなかったが、「教育者としての成長の権利」を組み入れた教師の「教育の自由」論、また「開かれた」教師の「教育の自由」論への発展をこれから追求することにしたい。

[引用・参考文献]

<邦文>

- 稲垣忠彦 (1995) 『授業研究の歩み1960-1995年』評論社 (初出: 稲垣忠彦 (1961) 「教育実践の構造と教師の役割」岩波講座『現代教育学 第18巻 教師』岩波書店)
- 兼子仁 (1978) 『教育法【新版】』有斐閣
- 今津孝次郎 (1996) 『変動社会の教師教育』名古屋大学出版会
- 佐藤学 (1985) 「カリキュラム開発と授業研究」

- 安彦忠彦編著『カリキュラム研究入門』
勁草書房
- 市川昭午 (1971) 「イギリスの教育課程行政－教師の自由とその条件」『教育委員会月報』1971年5月号
- 勝野正章 (1999) 「英国における総合的学習の研究開発」柴田義松編著『海外の「総合的学習」の実践に学ぶ』明治図書
- 大田直子(1992)『イギリス教育行政制度成立史』東京大学出版会
- 大田堯 (1974) 「教師の自由とその条件」(一)～(三)『教育』国土社 1974年5月号, 10～11月号
- <英文>
- Elliott, J.(1991) *Action Research for Educational Change*, Open University Press.
- Elliott, J. (1998) *The Curriculum Experiment Meeting the Challenge of Social Change*, Open University Press.
- Lawn, M. (1987) *Servants of the State The Contested Control of Teaching 1900-1930*, Falmer Press.
- Lawn, M. (1996) *Modern Times? : Work, Professionalism and Citizenship in Teaching*, Falmer Press.
- Lawton, D.(1996) *Beyond the National Curriculum*, Hodder & Stoughton. (勝野正章訳 (1998)『教育課程改革と教師の専門職性』学文社)
- Peters, R. S.(1966) *Ethics of Education*, Geoge Allen & Uniwin. (三好信浩・塚崎智共訳 (1971)『現代教育の倫理 その基礎的分析』黎明書房)
- Rudduck, J. & Hopkins, D. (eds.)(1985) *Research as a Basis for Teaching Readings from the work of Lawrence Stenhouse*, Heinemann Educational Books.
- Rudduck, J. (ed.)(1995) *An Education that Empowers A Collection of Lectures in Memory of Lawrence Stenhouse*, Multilingual Matters.
- Schools Council/Nuffield Foundation (1970) *The Humanities Curriculum Project an Introduction*, Heinemann Educational Books.
- Shön, D. (1983) *The Reflective Practitioner, How Professional Think in Action*, Basic Books.
- Simon, B. (1991) *Education and the Social Order 1940-1990*, Lawrence & Wishart.
- Stenhouse, L. (1975) *An Introduction to Curriculum Research and Development*, Heinemann Educational Books.
- Stenhouse, L. (1980) *Curriculum Research and Development in Action*, Heinemann Educational Books.
- Stenhouse, L. (1983) *Authority, Education and Emancipation*, Heinemann Educational Books.
- Taba, H. (1962) *Curriculum Development: Theory and Practice*, Harcourt Brace and World.
- Tyler, R. (1949) *Basic Principle of Instruction and Curriculum*, University of Chicago Press.

[Abstract]

L. Stenhouse's Curriculum Theory and Freedom of Teaching

Masaaki KATSUNO

This article will focus on Lawrence Stenhouse, who played a critical role in curriculum research and development in England during the 1970s. Stenhouse produced the "process model" of curriculum development and applied it to the curriculum projects that he directed. The model and projects will be delineated. He also produced an idea of "teacher as researcher" drawn from the experiences of the curriculum projects. This idea is considered to be a valuable response to the problem of integration between educational research and practice. It is, however, important to accept that Stenhouse did not originate these models and ideas, but he better than anyone understood and articulated the assumptions of grassroots curriculum reform movements witnessed in many English schools during the 1960s. His theory and insights in this sense well-reflect the structure and quality of teaching practice of the day. He must be a keyperson for the study of freedom of teaching.