福井大学リポジトリ
UNIVERSITY OF FUKUI REPOSITORY

L・ステンハウスのカリキュラムの「プロセスモデル」再考
「実践研究者としての教師」論が展開されるまで

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2012-10-17 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 隼瀬, 悠里 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10098/6876

L・ステンハウスのカリキュラムの「プロセスモデル」再考

「実践研究者としての教師」論が展開されるまで

隼瀬 悠里

1.　現代におけるステンハウス研究の意義

（1）現代との親和性

2000年から「経済開発協力機構（OECD）」が教育インディケータ事業として進めている「生徒の学習到達度調査（PISA）」において「単なる知識や技能だけではなく、技能や態度を含む様々な心理的・社会的なリソースを活用して、特定の文脈のなかで複雑な課題に対応することができる力」[1]がキー・コンピテンシーとして掲げられている。日本でも同様の能力が「生きる力」として挙げられており、教師には生徒が様々な課題に立ち向かうことができるようになるために、生徒の主体的な探究をいかに支援することができるか、が必要な力量として問われている。

2012年5月15日に提出された中央教育審議会教員の資質能力向上特別部会の「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上報告について（審議のまとめ）」では、これからの教師に求められる資質能力として、「教職全体を通じて、実践的指導力等を高めるとともに、社会の急速な進展のなかで、知識・技能の絶えざる刷新が必要であることから、教員が探究力を持ち、学び続ける存在であることが不可欠である」[2]ことが挙げられている。また、国際的にも教師は教える専門家としてではなく、子どもや同僚から学べる学びの専門家であることが求められている[3]。つまり、現代においては生徒だけではなく教師自身にも主体的な探究をし、成長し続けることが求められているのである。

このような現代において求められている学習や教師の在り方への親和性を過去のイギリスにおける取組に見出すことができる。1960年代末から70年代初めにかけて、イギリスの一部の前期中等教育の学校では「教え込み」の授業から脱却し、生徒主体の学習を促進するために、歴史、地理、宗教教育といった教科の枠組みを超えた「総合社会科」の開発が教師主導によって盛んにおこなわれていた。この「総合社会科」の導入について、当時のイギリスの社会科の教師で、現ロンドン大学教授のウィッティ（Whitty, G）（1995）[4]は「社会科学の発展と「受け身的な」知識に対する疑問の増大への対応でもあった」（p.53）と振り返っている。

社会科だけではなく、当時のイギリスの学校ではカリキュラム改革が活発に実施されており、特にナッフィールド財団（Nuffield Foundation）と 1964 年にカリキュラムと試験の研究開発機関として設立されたスクールズ・カウンシル（Schools Council for Curriculum and Examinations）との二つの組織からの出資と援助によって数多くのカリキュラムプロジェクトが進められた。これらのカリキュラムプロジェクトは、メンバーの多くが教師で構成されているプロジェクトチームと現職教師との密接な協力関係のもとで進められていたので、勝野正章（2003）[5]は「学校を基礎としたカリキュラム改革」（p.41）と称することができると述べている。

本稿は、特にそれらのカリキュラムプロジェクトの中でも人文科学カリキュラムプロジェクト（HCP：Humanities Curriculum Project,1968～1972年）のディレクターであったステンハウス（Stenhouse, L）に着目する。ステンハウスは授業過程を中心にカリキュラム開発をおこなうべきという主張のもとに、カリキュラムの「プロセスモデル」を提唱した人物である。そしてそれまで研究者主導でおこなわれていたアクションリサーチを批判し、教師が実践研究の主体と

なるべきことを強調した「実践研究者としての教師（teacher as researcher）」[6]論を展開することによって、新たなアクションリサーチの在り方を提案した。

（2）先行研究の整理と本稿の目的

これまでの日本におけるステンハウスの「プロセスモデル」と「実践研究者としての教師」論に着目した主な研究として、以下の研究が挙げられる。

佐藤学（1985）[7]は、英米の授業研究を基盤としたカリキュラム開発に関する研究の理論的系譜を整理する際に、行動主義モデルへの批判から導入された「参加観察法」による研究の原型をステンハウスの「プロセスモデル」に求めている。そして、授業過程におけるカリキュラム開発と評価において、教師がその実質的な担い手であり研究者であるという認識から教師との共同研究の重要性を提示したとして、「実践研究者としての教師」論を取り上げている。

今津孝次郎（1996）[8]は、教師教育研究に関する方法論を検討するなかで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として「プロセスモデル」に着目している。そして「プロセスモデル」は教師発達という課題に関わるためにステンハウスが「実践研究者としての教師」論を導き出したととらえ、「初期アクションリサーチの「理論受容者としての教師」とは異なる、研究と実践の関係を示している」（p.238）と評価している。

勝野正章は次の２つの視点からステンハウスによる研究を分析している。まず勝野（2000）[9]は、現代における教師の「教育の自由」の原理的探究にとっても十分な発展契機になるとして、かつての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するためにステンハウスの「プロセスモデル」について考察している。そして、「実践研究者としての教師」論については、「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。」（p.20）とその価値を記している。

また勝野（2003）は、「能力開発型」教員評価の必要性について提起する際に教師の主体的取り組みによるカリキュラム開発方法論の原型をステンハウスが携わったHCPに求め、「プロセスモデル」と「実践研究者としての教師」論についての検討をおこなっている。そして「実践研究者としての教師」論については、「教育実践の改善は教師の反省能力（reflective capacities）に大きく依存するものであるという理解の表現であった。」（p.52）との解釈を示している。

これらの先行研究をふまえて、本稿ではまずステンハウスがHCPに取り組んだ背景を整理し、ステンハウスが「実践研究者としての教師」論を展開するにいたった「プロセスモデル」を再考することによって、現代にも通ずる「プロセスモデル」におけるステンハウスによる提起について考察することを目的とする。なお、ステンハウスによる提起については、彼の著書である『カリキュラム研究開発序説（An Introduction to Curriculum Research and Development）』[10]を中心に検討を進めることとする。

2.　「プロセスモデル」提唱の背景となった1960年代から1970年代の教育改革

勝野（1999）[11]はイギリスにおける1960年代から70年代初めの総合的な学習におけるカリキュラム改革の特徴を「教育内容の変革にとどまらず、教授方法、学習の組織やスタイル、そして教師＝生徒関係の変化にまで及ぶ広範なものであった。」（p.144）と捉えている。「総合社会科」やステンハウスが取り組んだ HCP などの教科を超えた総合的な学習では、授業スタイルや教師の役割にも根本的な変化が生じていた。その改革による変化は次のように表すことができるという。

【表１：当時のイギリスの総合的な学習におけるカリキュラム改革による変化】

変化前	変化後
教科中心カリキュラム	学問分野の枠を超えたカリキュラム
伝統的なクラス一斉授業	グループ学習や個人学習
能力別学級編成	混合能力学級編成
絶対的な権威者としての教師	生徒自身の発見や知識の探究を動機づけ、促進し、構造づける役割を担う教師

（勝野（1999）、pp.144-145を参考に筆者作成）

このような変化が生じた背景には、学校制度再編や離学年齢引き上げといった制度改革が大きく関与している。当時イギリス各地では、試験によってグラマー・スクールかモダン・スクールに振り分けられる複線型の中等学校制度を再編し、地域のすべての子どもが無試験で入学できるコンプリヘンシブ・スクールを設置していく動きが活発であった。それと並行して、能力中下位層の生徒の教育の改善のために1970年からは離学年齢が15歳から16歳に引き上げられるようになった。この学校制度再編で学校の生徒が多様化したことや、離学年齢の引き上げによって、これまで資格を取得せずに15歳で学校を離れていた生徒が16歳まで学校に残ることになり、従来の知識伝達中心の教育では多様な能力や目的を持つ生徒に対応できなくなったのである。

また一方で、「総合社会科」などが普及した背景には、初等学校の教育内容や教授法との継続性という側面もある。当時の初等学校では児童中心主義の教育が浸透し、トピック学習のような教科にとらわれない学習形態が盛んになっていた[12]。

先述したようにHCPは、ナッフィールド財団とスクールズ・カウンシルの共同出資によって始められた。後者のスクールズ・カウンシルは1964年に発足し、1963年に中央教育審議会が公表したニューザム・レポートで13～16歳の平均ないし平均以下の能力層の生徒たちの教育について提案された改善策の一つである離学年齢の引き上げへの活動に重点を当ててその活動を始めた。HCPはスクールズ・カウンシルが提出したワーキングペーパーNo.11『社会と早期に離学する生徒』において「16歳で離学する生徒を対象とした新しい人文科学分野のカリキュラムを開発することは妥当である」[13]という結論が示されたことによって、1967年から開始されることになった。

こうした消極的な理由からスタートしたHCPにステンハウスは取り組むことになったのだが、ステンハウスは能力主義的な前提というよりは、すべての生徒を対象とした人文科学分野の教育のためのカリキュラムと授業改革をおこなおうとした。勝野（1996）が「教師主体のカリキュラム開発研究方法論の原型をHCPにみることができる」（p.150）と述べているように、ステンハウスはHCPを通して新たなカリキュラム開発モデルとして「プロセスモデル」を提唱するにいたったのである。

3.　「行動目標モデル」に代わる「プロセスモデル」

ステンハウスはタイラー（Tyler, R）が1949年に提唱し、現在でも依然としてその影響が色濃くみられるカリキュラムの「行動目標モデル」を批判し、カリキュラムの「プロセスモデル」を提唱した。行動目標モデルに対する批判はステンハウスに限ったことではなく、特に1960年代後半から活発に見られるようになっていた。1972年のアメリカ教育学会では、参加者の一部が車のバンパーに「行動目標の撲滅に力を！」と書かれたステッカーを掲げたほどである。ステンハウスの「行動目標モデル」への主な批判は以下のようにまとめることができる。

ステンハウスは教育の責務は、より人々を自由にし、創造的にすることだという考えから、知識の最も重要な特徴は思考を可能にすることだという知識観を示し、「行動目標モデル」において教授されるものとして扱われている知識観を否定した。知識と情報との違いを強調し、知識の本質には創造的な思考を支援し、判断のための枠組みを与える構造があることを指摘している。つまり、「行動目標モデル」では知識ではなく、情報を教授しているに過ぎないというのである。そして、「知識へと導くための教育の成功の度合いは、どれほど生徒の行動を予測不能にしたかで測られる」（p.82）と強調し、予め予見された生徒の行動を指標とする「行動目標モデル」を強く批判した。

知識観に加えて、カリキュラム開発のアプローチについても「行動目標モデル」を批判している。基本的に「行動目標モデル」では最終目標をより明確にすることによって実践を改善しようとするが、ステンハウスは、それは根本的に実践の改善につながらないと指摘し、実践プロセスに関わる基準（process criteria）を吟味することこそが教師の授業改善に役立つと述べている。つまり、結果ではなく、実践そのものへ目を向けることの必要性を唱っているのである。

この主張の背景には、「行動目標モデル」において個の教師が持つ知識や能力と個の生徒の実態が捨象されていることに対しての批判がこめられている。実践の改善は予見（prognosis）ではなく、究明（diagnosis）に依るとし、最良のカリキュラム開発の手段は実践の批判的検討だと主張している。これまでの授業における知識観を否定し、授業過程を中心としたカリキュラム開発の必要性が提起されたのである。

4.　「価値ある活動」の創造のための「プロセスモデル」

ステンハウスは「プロセスモデル」を提起するにあたり、授業過程そのものを重視する必要性を訴えるためにピーターズ（Peters, R.S. 1966）の『倫理と教育（Ethics　and Education）』を参考にし、教育とは「価値ある活動（worthwhile activity）」を創造することだという見解を示すことで、教師がおこなう教育そのものに内在する価値を問う必要を強調している。ピーターズはまた、知識分野はカリキュラムの核心である一方で本質を問うべきものであるので、授業で扱う内容は生徒によってもたらされる特定の成果によってではなく、根本を問うて精選すべきことを指摘していた。

「価値ある活動」のための内容精選については、特定の目標に依拠しない基準（criteria）を設定することは可能だとして、例として表２に挙げたラス（Raths, J. D）が提案した「本質的な価値を持つと考えられる活動を認定するための（for identifying activities that seem to have some inherent worth）」基準を示している。

ステンハウスがラスの挙げた「本質的な価値を持つと考えられる活動を認定するための」基準の特徴として挙げているのは、先述したような知識の本質を問うている点と教育の倫理（the ethics of education）もしくは教授の原理（principles of pedagogy）に関する提案をしている点である。特に後者は行動目標モデルではおざなりにされていた教育方法を吟味する必要性を提起しており、「価値ある活動」を創造するためにはこれらの基準を包含する授業における「方法の原理（principles of procedure）」が問われるべきだと指摘した。また、価値があるかないかを判断するための「方法の原理」の一つとして、メトカフ（Metcalf, L. E）の論を参考にしながらデューイ（Dewey, J）が提唱した反省的思考（reflective thinking）を発達させることも有効だとも述べている。

様々なレベルの子どもにとって「価値ある活動」を創造するためには、授業過程における子どもの学びを注意深く見守る必要がある。そして生徒による探究を組織するためには、教師自身が探究的でなくてはならない。次節では「プロセスモデル」で求められる教師の役割についてのステンハウスの提起に焦点を当てる。

【表２：ラスの提示した「本質的な価値を持つと考える活動を認定するための」基準】

1. 子どもに情報に基づいた選択をさせ、その選択の結果について省察させる活動
2. 学習状況において生徒に受動的な役割よりも能動的な役割を与える活動
3. 諸観念や知的過程の応用や現代の諸問題について探究することを生徒に求める活動
4. 子どもに実物教材に関わらせる活動
5. 様々なレベルの能力を持つ子どもがうまく達成できる活動
6. 以前に学んだ諸観念や知的過程の応用、もしくは現代の問題を新しい環境で吟味することを生徒に求める活動
7. 私たちの社会の市民が通常吟味しないような、また、国内の主要なメディアが典型的に取り上げないような話題や問題を吟味することを生徒に求める活動
8. 生徒や教師に成功か、失敗かというリスクを冒すことを求める活動
9. 生徒の最初の試みを書き直し、見直し、洗練することを生徒に求める活動
10. 意味のあるルールや規範や基準を応用し、習得することに生徒が関わる活動
11. 協働して生徒が活動の計画を立てたり、実行したり、もしくは活動の成果を評価する機会を与える活動
12. 生徒が表出する目的に合致した活動

（Stenhouse(1975), pp.86-87 をもとに筆者訳）

5.　「プロセスモデル」で問われる教師の役割

このような教育過程における価値そのものを重視する「プロセスモデル」の実例を挙げるにあたって、「行動目標モデル」に欠けている２つの重要な視点について言及している。それは、生徒だけではなく教師自身の変容に目を向ける

必要性と教育内容の扱い方に目を向ける必然性である。ステンハウスはこの２点に配慮しながら、アメリカでブルーナー（Bruner, J.S.）の影響下で開発された 10 歳～12 歳を対象とした社会科学分野のカリキュラム「人間：学習の課程（MACOS: Man: A Course of Study）」と彼自身がディレクターを務めた HCP を挙げている。特に教師の役割については両者のカリキュラムともに新たな提起がなされた。

MACOS では教師と生徒は映像を中心とした豊かな教材とともに、パシフィックサーモンやセグロカモメ、ヒヒやエスキモーの生態を細かく調べ、自らの社会や経験と比べながら広い意味での人間性（humanness）について考察する。様々な能力の生徒に適応するとともに、価値ある題材の提示が求められるので、教師に求められる役割も従来のものとは違ってくる。授業では指導（instruction）ではなく、発見（discovery）や探究（inquiry）が方法の中心となり、教師にも生徒の学習の責任を負った先輩学習者（senior learner）としての役割が求められる。それでは、先輩学習者が後輩学習者たち（junior learners）にとって何かしら価値があるものを提供するためには何が求められるのだろうか。この問いに対して、MACOS では教師には教えると同時に学んでいる教科についての構造および原理についての深い理解を絶えず進めることが求められると応えている。

しかしながらこの点についてステンハウスは、MACOS はプロセスモデルの一部しか当てはまらないと指摘している。それは、MACOS では特定の学問分野（ディシプリン）の知識の構造（the structure of knowledge）を前提としているからである。ステンハウスはディシプリンだけがカリキュラムの基準となり得るのかということに疑問を投げかけ、この疑問を探究するために実験的に HCP に取り組んだ。

HCP では、ディシプリン構造を持たない、人に関わる論争的課題を中心に内容が構成された。結果的にステンハウスは先ほどの疑問について、ディシプリンを持たずしてもカリキュラムをデザインすることは可能だということが立証されたと述べている。HCP の目的は、社会的状況や人の行為、そして提示された論争的課題についての理解を深めることである。この目的には暗に２つの意味合いが含まれている。それは、生徒だけではなく教師の理解も深めるという意味と、ディシプリンを持たず達成しえないからこそ理解が目的となるという意味である。そのために HCP の研究は、いかに教師の中立性のもとで、グループで議論中心の授業を論議に関する根拠を批判的に考察することで授業を運営することができるか、という点を中心に進められた。このようなディシプリンを持たないテーマを扱う際には、教師は生徒の先輩学習者たり得ず、むしろ協働探究者といえるのではないだろうか。

このような議論中心の授業では、評価が課題となってくる。そして、HCP のような論争的な学習課題では目的は理解を深めることであるので、答えがあるものではない。つまり、評価において教師に求められるのは採点者（marker）ではなく、批評家（critic）としての役割なのである。また、教師と生徒が媒介する「価値ある活動」には内在する基準があるので、生徒自身が批評的に活動に取り組むなかでその基準を見直して改善しているかどうかを評価することも求められる。すなわち、生徒の自己診断評価についての評価もするのである。このような評価の場合、教師個人によって左右されるので、教師の力量が問われることになる。だからこそステンハウスは「プロセスモデル」の最大の弱みでもあると同時に最大の強みでもあるのは、教育が教師の質に大きく依存することだと述べている。このように「プロセスモデル」は教師発達の課題に関わってくるのである。

それゆえに、ステンハウスは教師が主体となって実践研究がおこなわれるべきだと強く主張した。教師は生徒とともに学びに責任を負う先輩学習者であり、協働探究者でもある。ステンハウスはそれまで研究者主導でおこなわれていたアクションリサーチも教師主導でおこなわれるべきだと主張し、「実践研究者としての教師」論を展開したのである。

6.　まとめにかえて

以上のように、本稿では現代に通ずる課題を提起したステンハウスによるカリキュラムの「プロセスモデル」に焦点を当てて検討をおこなってきた。子どもだけではなく、大人も含めて主体的な学びがより一層求められる現代においてステンハウスが提起した教育観、教師観、評価観は参考にする価値がある。

現代と通ずるステンハウスの主張で特筆すべきなのは、「思考を可能なものとする」という知識観ではないだろうか。知識基盤社会とされる現代は、知識創造の時代ともいわれている。マーレーン（Marlene, S）とカール（Carl, B）（2009）は、技術を例にしながら、エンジニアやデザイナーは完成の最終段階を考えておらず、技術の進展によって新たな問題

が見いだされたり、さらなる発展の可能性が開かれたりするのと同様に、理論的な知識や歴史的な知識の進展は、常に新しい問題を引き起こしたり、新たな可能性を開いたりするものであると述べている[14]。ステンハウスの取り上げたカリキュラムの「プロセスモデル」では知識構築的な学習が求められており、概念の改善（idea improvement）がなされている。このような概念の改善をする志向がなければ、生産的な仕事をする可能性は低いとされている[15]。

知識観と関連してステンハウスの主張のなかでもう１点特筆すべきなのは、教育的に価値のある探究的な学びを創造しようとすればするほど、教師にはより高い力量が求められるという点である。教育的に価値があるかどうかを判断するための手段として反省的思考の有用性も指摘している点は、教師を、後にショーン（Schön, D）（1983）[16]が提起している省察的実践家としての専門家像として位置づけているともいえる。彼が主張した「実践研究者としての教師」は、実践について目の前の児童・生徒と向き合いながら省察的に取り組み、たゆまなく成長し続ける教師としての在り方を提起している。

我が国の新学習指導要領では学校の教育活動全体を通じて、「生きる力」の獲得するための思考力・判断力・表現力の育成の必要性が求められている。真の「生きる力」を得るためには、グループ活動や課題解決的な学習を形だけ取り入れるのではなく、その質を吟味することが求められる。そして、予測困難な時代に立ち向かうための創造性を開発するためには、知識を既存のものと捉えてはならない。学校においてこれからの社会を拓いていく子どもたちの教育を背負っているのは教師である。ステンハウスも「結局、学校という世界を理解することによって変えることができるのは教師である」[17]という言葉を残している。

ステンハウスが提起した教師発達を志向する「実践研究者としての教師」論はその後新しいアクションリサーチの在り方を支える概念になり、教師による主体的な研究を支える理論として世界的に広まっていった。PISA の好成績で知られるフィンランドも 1979 年から初等教員も含めて修士レベルで教員養成をするにあたって、教師を実践研究者として養成することが強調されるようになっている[18]。ステンハウスが提起した「実践研究者としての教師」という概念の世界的な展開にも着目しながら、今後も教師として求められる専門家像の在り方について考察していきたい。

（註）

---

[1] 文部科学省ホームページ「OECD における「キー・コンピテンシー」について」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/016/siryo/06092005/002/001.htm（2012 年５月 21 日最終確認）
[2] 文部科学省ホームページ「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策に着いて（審議のまとめ）」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo11/sonota/__icsFiles/afieldfile/2012/05/15/1321079_1.pdf（2012 年５月 21 日最終確認）
[3] Darling-Hammond, L. & Sykes, G. (Eds.)(1999) *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*, San Francisco: Jossey-Bass.
[4] G・ウィッティ、A・カートン（高野和子訳）「学習改革からカリキュラム改革へ–イングランドにおけるカリキュラム改革と総合社会科」『講座　高校教育改革４　学校づくりの争点』労働旬報社、1995 年、53 頁。
[5] 勝野正章『教員評価の理念と政策–日本とイギリス–』エイデル研究所、2003 年。
[6] “teacher as researcher”は、「研究者としての教師」と訳されることもあるが、本稿では今津（1996）が「「研究者としての教師」と訳すと、教師が持つ実践者としての特徴が不明確になってしまうので、「実践研究者としての教師」と意訳しておきたい」（p. 237）と提案したことに賛同するため、同様に「実践研究者としての教師」という訳を採用することとする。
[7] 佐藤学「第四章　カリキュラム開発と授業研究」安彦忠彦編『カリキュラム研究入門』勁草書房、1985 年。
[8] 今津孝次郎『変動社会の教師教育』名古屋出版会、1996 年。
[9] 勝野正章「L.ステンハウスのカリキュラム論と教師の「教育の自由」」『北星論集（経）』第 38 号、2000 年、11～22 頁。
[10] Stenhouse, L. (1975) *An Introduction to Curriculum Research and Development*, London: Heinemann.
[11] 勝野正章「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、1999 年。
[12] 同上書、145 頁。
[13] 同上書、149 頁。
[14] Scardamalia, M and Bereiter, C「第７章　知識構築—理論、教育学、そしてテクノロジー」R.K.ソーヤー編森敏昭・秋田喜代美監訳『学習科学ハンドブック』培風館、2009 年、81 頁。
[15] 同上書、82 頁。
[16] Schön, D. (1983) *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Profession*, San Francisco: Jossey-Bass.
[17] Stenhouse, 1975, op.cit., p.208.
[18] 詳しくは拙稿「フィンランド教師教育研究の視角」岩田康之・三石初雄編『現代の教育改革と教師　これからの教師教育研究のために』東京学芸大学出版会、2012 年を参照されたい。