

L. ステンハウスの探究型カリキュラム論に関する一考察

矢 澤 雅

はじめに

本論文の目的は、ステンハウス (L. Stenhouse) の探究型モデルのカリキュラム論について考察することである。ステンハウスがこのカリキュラムモデルを提唱したのは、ポファム (W. J. Popham) やブルーム (B. Bloom) らが主張した行動主義カリキュラムの問題点を克服するためであった。行動主義カリキュラムは知識習得型学力観に立脚し、教育目標を明確にするために観察可能な行動目標を設定し、それを基準として到達度を数値化して評価するものであった。そして、それによって指導の焦点を明確にし効率的に全員を目標にまで到達させることを目指した。しかしその反面、行動主義カリキュラムには後に見るようにステンハウスが指摘する問題点が含まれていた。

ところで今日日本において教育課程改革が進められているが、2008年3月に出された新学習指導要領の改訂の基準を示した中央教育審議会答申には知識の習得とともにその活用力の重視について述べられている。「各学校で子どもたちの思考力・判断力・表現力等を確実にはぐくむために、まず、各教科の指導の中で、基礎的・基本的な知識・技能の習得とともに、観察・実験やレポートの作成、論述といったそれぞれの教科の知識を活用する学習活動を充実させることを重視する必要がある。」¹⁾

この活用力重視の言明は、2000年から開始

された、「経済協力開発機構 (OECD)」の教育インディケータ事業として進められている「生徒の学習到達度調査 (PISA)」が重視する主要能力 (キー・コンピテンシー) に影響を受けてのものである。キー・コンピテンシーとは「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、特定の文脈の中で複雑な課題に対応することができる力」であると中央教育審議会は要約している。すなわち、この力は社会における問題解決力と等しいものであり、探究型学力といつてよいものである。中央教育審議会答申の言う活用力はこれに比べると狭い概念であるが、今後日本において活用力を含めた探究型の学力が重視されることは確実であろう。

本論文では、現代日本のカリキュラム改革の事情を踏まえつつ1960年代から70年代のイギリスにおいて探究型カリキュラムを提唱したステンハウスのカリキュラム論の特質とその問題点について考察するものである。

1. 行動主義カリキュラムモデルに対するステンハウスの批判

ステンハウスは、行動主義モデルのカリキュラム論、とりわけポファムのカリキュラムモデル²⁾の提案に対する批判に基づいて探究型モデルのカリキュラム論を提言した。そこでまず、ポファムの理論に対するステンハウスの批判を

確認しておく必要がある。

第1の批判は、「瑣末な学習行動目標は操作が容易であるために、真に重要な教育の成果が強調されないことになる。」³⁾という点である。つまり、行動目標として記述することができる学習は評価が容易であるという理由で取るに足りない目標までもが優先されるならば、行動目標には馴染まないが教育的価値のある内容、たとえば文学を鑑賞しそれに親しむ態度を育成するとか生徒の精神的幸福を育くむといった教育は、たとえ教師と生徒が要望したとしても排除される可能性がある。

しかし真に価値ある教育的成果は、長い時間を要するものであり、それは事前に設置される行動目標の枠を超えて予測不可能な偶発的出来事として現れる。行動目標の用語に容易に換言することができるものは限定されているのではないかという問題である。

第2の批判は、「明示的な行動目標を事前に詳細に明記すると、教師は教室内の偶発的出来事を利用することができない。」⁴⁾というものである。このような教室内で生起する出来事、例えば生徒間の人間関係や教師と生徒の人間関係などは、ジャクソン (P. W. Jackson) が教室内において経験的に追跡することによってその価値を明らかにした「潜在的カリキュラム」として知られているものである。

しかし、ポファムの行動主義においてはそれが視界の外に置かれているということである。すなわち行動目標に到達するために設計された規定の路線から外れた内容は、教育的に意味あるものでも排除されてしまう。行動主義においては、事前に設定された目標の効率的達成という結果を重視するあまり、教育の過程を豊かなものにすることができないのではないかという点を指摘したのである。

第3の批判は、「生徒の行動変容の他に、親の態度、学校外の教育機関の職員やコミュニティにおける価値観の変容などの教育的影響を考慮すべきである。」⁵⁾という点である。すなわち、行動主義カリキュラムモデルは、学校における生徒の行動の変容のみに注目する傾向があるが、学校外における保護者や教育当局の職員などのパートナーシップが生徒の成長を促進する上で重要であるという指摘である。ポファムは、学校と学校外の教育関係者および教育機関との関係を否定してはいなかったが、行動目標が達成される限りにおいての一方的奉仕の関係を求めていた。しかし、ステンハウスは、両者の関係についてそれぞれが主体性を保持して平等な協力関係を形成することによって生徒の成長に貢献することが可能になると考えていた。

第4の批判は、「測定可能性が行動には内包されているので客観的かつ機械的に行動を測定することができるのであるが、そのためにこのアプローチは非人間化される。」⁶⁾というものである。ポファムは、複雑な多くの人間的行為といえども数量化による評価が可能であり、そのような測定技術は今後開発され精緻なものになるであろうと主張するが、その考えは楽観的であるという批判であった。

この点は、ステンハウスが予測したように現在においても数量的な測定技術は複雑な人間行為を読み解くためには不十分である。例えばそれは、読書年齢の標準テストと称して簡単な文章の解釈に焦点を当てた数量的測定を行い、その数値をもって読みの正確さ、淀みなさ、読書への関心などの能力を断定することに表れている。数量化することが科学的であり、その数値は実態を正確に示すというのは極めて限定された特定の個別領域に妥当するにすぎないという

ことを再確認する必要がある。生徒がどんな学習意欲を持ち、どんな興味を持ち、どのように思考し、どのように問題を解決したかという学力の基本的要素は数量化して捉えることは困難であるというのである。

第5の批判は、「教師の授業に先立って、生徒が教師の授業を受けた後どのように行動すべきかを事前に行動目標として設定することは、生徒や教師の人格を無視するものであり非民主的である。」⁷⁾ というものである。教育実践は、教師が生徒の理解度や要求、関心を考慮しつつ教育目標を設定し、教材を用意し、相互作用を通して生徒の学力を向上させていく過程そのものである。それにもかかわらず、行動主義カリキュラムモデルは、事前に学校の外で設定された目標を教育実践に適用し、それを強制的に教師と生徒に遂行させようとする。教師と生徒の主体的な活動を無視する教育活動は、一種の奴隷的行為であり重大な問題点であるとステンハウスは考えていた。

第6の批判は、「行動主義カリキュラムモデルは、実際の教育活動とは違う別次元のものであり、教師は測定可能な学習者の行動という観点から自分の教育目的を具体化することはほとんどないが、教師の必要に迫られた実際的な期待をとり入れるようにするべきである。」⁸⁾ というものである。ステンハウスは、カリキュラム研究が最も重視するべきこととして教室内の出来事にに基づくべきであるという点を掲げていた。教師はカリキュラム作成の反省的実践者でなければならず、もし教師が学校外で事前に設定された教育目標やカリキュラムの従順な代理人にすぎないならば実態から遊離した学習を生徒に強いることになる。道理にかなった教育実践は、教室状況の現実を教師が把握し熟慮して経験的に作りあげるべきものである。

これに対して行動主義モデルのカリキュラムは、教室内の状況をブラックボックスに閉じ込め、ア・プリオリに教育目標を設定してそれを教師に強制し、それを十分に遂行できない教師の責任を問うというものであった。こうした状況は1960年代において一般化していたようであり、教室の実践に基盤を置かない行動主義カリキュラムの改善の進まない状況についてグッドラッドは次のように述べている。「教育目標（行動目標）の明確化を促進することと教室内の生徒の学習機会の選択の相違が拡大することとの間の現実の関係を立証する研究が存在しないように思われる。」⁹⁾

第7の批判は、「幾つかの教科領域、たとえば、美術や人文科学の教科においては、測定可能な生徒の行動を確認することは非常に困難である。」¹⁰⁾ というものである。ポファムは、これらの教科においては、目標とする情意に基づく行動を列挙し、そのなかから測定可能な行動目標を設定することは可能であると考えていた。しかし、これらの教科領域の教師たちは、行動目標と無縁の効果的な授業方法を組織する研究を積み重ねてきた実績がある。数量化の枠を当てはめる方法には馴染まない領域だといっているのである。

第8の批判は、「緩やかに設定された一般的目標の記述は、その設定については傍観者であるにしても教師にとって自分の教育的意図を実行する余地が多く、意欲が出るように感じられるが、もし詳細に目標が記述されれば教師には刺激を感じられないものとなる。」¹¹⁾ というものである。これに対してポファムは、教師の教授技術が不十分なものであるので詳細に記述された行動目標を設定する方が教師の指導を確実なものにすると主張していた。この点は、教師に対する信頼度の違いであり、教師の主体的活

動が保障されなければ力量も意欲も形成されないとステンハウスは批判した。

第9の批判は、「測定可能ということは、アカウンタビリティ（説明責任）を当然に伴うのであるが、教師は、コンピテンスの指標として使われている多くの基準よりも学習者の成果を生む能力のみで判定される。つまり教師は学習者の望ましい行動の変容をもたらす能力のみにより判断される。」¹²⁾ というものである。

教育におけるアカウンタビリティは、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。しかし、行動主義モデルのカリキュラムにおいては雇用者や政治的長への説明責任が重視され、その基準は事前に設定された目標に生徒が到達したか否か、そしてどこまで到達したかということに限定される。

これに対してステンハウスは、その根源的な問題点を指摘した。「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アプローチに特有なものであることを示す十分な徴候があると考え。『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・デザインのためではなく、教育のアカウンタビリティの問題に直面して刺激剤にすることである。私は、教育政策者たちが行動目標を媒介させるアカウンタビリティを採用するならば容易ならざる事実面に直面せざるをえないと考える。19世紀の出来高払い制がそれを示している。」¹³⁾

最後の批判は、「教授計画の価値を評価する際に真に重要なことは、予期されない結果であるが、事前に細かく規定された目的が示されると評価者は予期しない出来事に無関心にさせら

れる。」¹⁴⁾ というものである。ポフームは、予期することができない出来事への対応策として、「あなたの目を開けなさい」と教師に対して指示するのみである。しかし、目的に拘泥することは視野から外れたものを見過ごすことになりやすく目を開けてはいても見えないということも起こりがちである。

この問題に対してステンハウスは次のように主張している。「適切なカリキュラム理論は、予期されない結果を予期できるように状況に関するわれわれの知識を進歩させるであろう。」¹⁵⁾ ここで言う「適切なカリキュラム理論」とは後に見るように、教師と生徒とが協同して探究学習を展開する過程を基盤とするステンハウスのカリキュラム論を意味しており、それは、教師の状況判断能力を形成する最適な方法であると彼は主張したのである。

これまで見てきた行動主義カリキュラムモデルに対するステンハウスの批判は、教室内の教師と生徒の相互作用、生徒同士の相互作用によって進められていく教育の過程を重視する彼の教育観から生じたものとして理解することができる。この観点からすれば、教室内で行われる授業に先立って研究者や行政官が到達目標を決め、それを教師と生徒に強要し、講義中心の授業に教師を駆り立てることは真実な教育が存在しないことを意味する。

また、事前に細かく設定された行動目標の観点から常に評価するだけでは、潜在的ではあるが教育的に価値のある内容について見逃すことになる。さらに、評価に際して行動主義カリキュラムモデルは人間行動を数値化することが可能であるとしているが、人間の成長は複雑であり、それを数字で機械的に測定することはその一面の理解に過ぎないということも明らかである。

そして、学校教育においては教師と生徒の教授関係が存在しているだけでなく、教師同士の協力関係や教師と保護者、地域社会の人々との協力関係などが重要な要素として含まれている。行動主義カリキュラムモデルにおいてはこれらのことが全く捨棄されており、その意味では不十分なものだというステンハウスの指摘は妥当なものであるといえる。

ステンハウスは、行動主義カリキュラムモデルに対する批判に基づいて探究型カリキュラムモデルを構想したのであるが、次にその原理や特質について見ていくことにしたい。

2. 探究型カリキュラムモデルの原理と特質

探究型カリキュラムモデルは、1960年代にステンハウスの理論を基盤として展開されたヒューマンティーズ・カリキュラム・プロジェクトにおいて実践された。このプロジェクトにおいては、知識は狭く限定されたディシプリンの知識ではなく幾つかのディシプリンを横断する知識や研究の分野を統合した学問的ディシプリンの組合せによって成立する総合的な知識が重視された。もちろんこの知識観は、予め学問的ディシプリンに基づいて行動目標を設定する狭く限定された行動主義カリキュラムモデルの知識観に対する批判的姿勢から生みだされたものである。そして彼は、事前に目標を設定するカリキュラムモデルではなく教育実践の過程に目標を想定する探究型カリキュラムモデルを提言したのである。

ステンハウスによれば、カリキュラムの構築に必要なことは、ブルーナー (J. S. Bruner) の言う「知識の丁寧な変換」、つまり方法 (procedures)、概念 (concepts)、規準

(criteria) のような構造に基づくことが必要であり、それらの構造は行動目標のレベルでは十分に機能しないものである。もし学問的ディシプリンの知識を行動目標に変換するだけであるとすれば、その過程において教育社会学者のヤング (M. Young) やバーンステイン (B. Bernstein) が指摘したように、教科内容やカリキュラムは歪曲されたものとなる可能性が高くなる。というのは、その変換の過程で教育的知識は、支配者集団によってコントロールされ、知識選択に際してその集団が占有権を握ることになるからである。

このような形で知識をフィルターにかけそれを強要することは、生徒の自由な思索を制限し、問題解決学習に際して特定の解決を生徒に押し付ける方向に授業が展開する。そうなると、生徒に対する権威と権力を学校が持つことになり、教師は、知識の探究者ではなく知識を教え込む注入者の役割を担うことになる。

学問的ディシプリンのレベルの研究成果は、研究者の間で必ずしも統一されているわけではなく、その意味では教育において生徒の多様な観点からの探究学習の道が開かれていてもよいのではなかろうか。しかし、行動主義モデルのカリキュラムは、特定の視点から選択された一定の解答を記憶するように生徒に強いるものであり、このことは決して教育的なものであるとはいえないということである。

ステンハウスは、特定の行動目標とは違う観点からカリキュラム内容を選択する原理を開発することは可能であると確信していた。彼はその一例として、ラス (J. D. Raths) が提案した教育的に価値のある教育内容や活動の選択規準を取り上げている。ちなみにラスが提示した項目は次のようなものである¹⁶⁾。

1. ある活動を子どもが行う際に、知識を必

- 要とする選択をさせ、その選択の結果を熟慮させる学習活動
2. 学習状況において生徒に受動的役割よりも能動的役割を割り当てる学習活動
 3. 諸観念や知的過程の応用についての探究、あるいは個人的な問題であろうと社会的な問題であろうと現代の問題を探究することに取り組むように生徒に求める学習活動
 4. 子どもに実物教材に関わらせる学習活動
 5. いろいろなレベルの能力をもつ子どもがすべてその活動をうまく完成させることができる学習活動
 6. 以前において学んだ諸観念や知的過程の応用、あるいは現代の問題を新しい環境において吟味するように生徒に求める学習活動
 7. 現代社会の市民が通常は吟味しないトピックや問題、すなわち国家の主要な情報伝達メディアが一般的に取り上げないトピックや問題を吟味することを求める学習活動
 8. 生徒や教師集団にリスクを冒させる活動、ただしそれは生命や身体の危険ではなく成功か失敗かのリスクのある学習活動
 9. 生徒の最初の努力を改善し、調整し、洗練させる学習活動
 10. 意味のあるルールや規範、規律を応用し、習得することに生徒が取り組む学習活動
 11. 協力して生徒が活動の計画を立て、計画を遂行し、結果を評価するチャンスを確認する学習活動
 12. 生徒が表現する目的に合致する学習活動
- ここでラスが提唱している教育内容や活動の

選択規準は、子どもや生徒の視点に立脚するところから選ばれたものであり、彼らの目的や学習活動の過程を重視しようとするところに特質がある。行動主義カリキュラムモデルにおいては、社会的視点に立脚して目標が生徒の学習に先立って設定され、教師はいかにそれを効率よく生徒に達成させるかという技術的操作が要求される。それ故、そのような学習は生徒の主体的活動からかけ離れたものになるのは当然のことである。

ステンハウスは、教室における生徒と教師の協同的学習過程と外部からの社会的要請とは相対的に独立した関係を持つものであると考えていた。行動主義カリキュラムモデルが両者の関係を直結するかのように捉え特定の見解のみを教えることに対しては異論があった。それは彼の社会的知識に関する独自の見解があったからである。つまりステンハウスは、社会的知識は、多様な見解によって構成されており論争的問題として把握されるべきものであると考えていた。

このことに関してステンハウスは次のように述べている。「論争的問題は、社会の人々を事実上分割する問題として経験的に定義されている。生徒、両親、教師の間において不一致があるとしても、教師は教室において自分の意見や見解を提供するために自分の権威ある立場を利用しないこと、そして授業過程は生徒の意見や見解に枠をはめないことを提言する民主的原理が想起されなければならない。この議論においていかなる認識論的基盤も存在しないことが重要である。ある出来事の実態に関する社会的論争が与えられたら、公立義務学校の教師は自分が知っている真実を教えるのではなくその論争を教えるよう意図する。」¹⁷⁾

このようにステンハウスが提唱する探究型カ

リキュラムモデルは、社会状況や人間行為の理解、価値のある論争的問題の理解を育成することを目的としているために、授業において議論や対話による教育方法を重視することになった。一定の固定された内容を生徒に注入する教育方法は、この教育目的の観点から適当でないということになる。生徒同士、教師と生徒との議論や対話を通して生徒とともに知識を探究する学習過程そのものが重視された。

このようなことからステンハウスは、行動主義者が用いる「目標 (objectives)」という用語ではなく「ねらい (aims)」という用語を用いた。「目標」に関連する方法は「手段 (means)」であり、「ねらい」に関係する方法概念は「手続きの原理 (principles of procedure)」として区別した。「ねらい」と「手続きの原理」との関係は生徒や教師の内面的過程において連続するのに対して「目標」と「手段」の関係は生徒においては非連続である。

ところで教室における教師と生徒の協同的な知識探究型学習をステンハウスは重視するのであるが、学問的ディシプリンの知識をその過程にどのように位置づけたのであろうか。この点について彼と同様に、発見的、探究的な学習を提唱し、学問的ディシプリンの知識を生徒が獲得することを重視したブルーナーとは若干の相違が見られる。ステンハウスは、学問的ディシプリンの知識は必要不可欠なものであるとしても、そのような知識に依存しなくても探究型モデルのカリキュラムは成立すると考えていた。ブルーナーが学問的ディシプリンを発見学習に組み込んで直接的に関係づけていたのとは異なり、ステンハウスは学問的ディシプリンの知識を生徒の授業過程に間接的に位置づけたといえる。

このことから、ステンハウスは、知識の理

解を深める過程については高い価値を置いている。1967年から1972年にかけて彼の主導によって展開されたヒューマンティーズ・カリキュラム・プロジェクトの目的についてステンハウスが述べていることにそれが示されている。「この目的の2つの意味に注目する必要がある。第1に、生徒も教師も理解を深めることが求められる。教師も学習者の役割を与えられる。第2に、理解はそれが達成されないがゆえにねらいとして選ばれる。理解は絶えず深めることができる。さらに、妥当な理解を形成するものは何かについての議論はいつも行われなければならない。」¹⁸⁾

ステンハウスは知識理解を深めるための探究型カリキュラムの授業方法として議論や対話を提唱していたが、それを運営することが教師の役割であると考えていた。より具体的に言うと、教師は教室内の状況をよく観察するとともに、集団において縦横に議論が行われるよう配慮し、そのためにできるだけ多くの生徒が参加できるようにゆっくりとしたペースで進めるようにすること、そして授業の展開過程における手続きの問題として、理解の発達をめざす学習集団の組織としての「会合の手続き」と同様に「手続き的方法のディシプリン」を教師が協力して創造することが重要であると彼は述べている¹⁹⁾。すなわちこれは、ステンハウスが学問的ディシプリンの認識論的構造よりも授業の手続きの過程におけるディシプリンの論理的手続きの方法を優先したことを意味する。

以上のことから、ステンハウスが提唱した探究型カリキュラムは、その授業方針として次の要素を含むことになる。第1に、教室の授業において論争的な社会問題を生徒と教師が取り組むこと、第2に、教師は、論争的問題を生徒と取り組む過程において自分の見解を生徒に押

しつけないよう配慮し中立的な立場を維持すること、第3に、論争的問題領域の探究は、教授(instruction)よりも議論や対話を主要な方法とすること、第4に、議論による授業方法は意見の一致をめざすよりも多数の生徒の参加を促すことによって多様な見解を保護するように配慮すること、第5として、教師は授業の議論を進行する役割を持ち同時に生徒の学習の質と基準を維持し向上させる責任をもつこと。

また学習観や知識観という点からすると次の特質を持つ。第1に、知識は常に暫定的なものであり常に変化するという立場をとっていることである。それゆえ知識は固定した真理とされる知識を注入する方法に依存するのではなく、創造的な文脈の中に位置づけて教育をする必要があるということになる。第2に、生徒の知識は理解が深まるにしたがって成長するというように考えていることである。理解を深める過程は、議論や対話の過程に生徒の内面的対話が深く関係しており複雑な過程である。この過程はデューイ(J. Dewey)の問題解決学習における経験の再構成(reconstruction of experience)の概念と共通するものがある。第3に、学習は、共同体の出来事として起こるものであると考えていることである。完成品としての知識を個々の生徒の意識の中に吸収させるのではなく、教師と生徒、生徒同士の相互作用の能動的な過程において展開されるものと捉えられている。

探究型カリキュラムにおいて、教師は、授業の議長としてあるいは調整役として議論を進行させる役割を担うだけでなく、生徒の知識理解を深めるように学習の質を向上させるという目的も意識されている。学問的ディシプリンの知識を、教育目標として事前に掲げ、生徒に教育内容を注入する行動主義カリキュラムモデルと

は対照的に、教師と生徒の教室における探究学習の過程の出来事を学問的ディシプリンにまで高めて行こうとするのである。ここで求められる教師には高い力量を形成することが必要であるという意識が高まり、アクション・リサーチ運動が組織されることになったのである。

アクション・リサーチは、教授科学によって構成される理論を教師が適用するのではなく、教師の自立的集団のなかで相互に議論し観察することで反省的に研究を進め自らの実践的知識や技能を高めていく試みであった。アクション・リサーチにおける教師は、他の教師の実践的知識や見解を学びそれを自らの知識の中に吸収することによって自らの知識観を再構築しつつ教師として成長することが期待された。

3. 探究型カリキュラムモデルの問題点

ステンハウスは、事前に行動目標を設定し到達度を数値化して評価する行動主義カリキュラムがその授業過程において生徒の真正の学習を欠如させるという問題点の批判から出発して探究型カリキュラムを構想した。しかし、スコット(D. Scott)によると、彼のカリキュラムモデルに対して次のような問題点が指摘されているという²⁰⁾。

第1は、ステンハウスが抱く学問的ディシプリン観に関することである。ステンハウスは、行動主義カリキュラムにおける講義中心の授業が学問的ディシプリンの限定された内容を生徒に注入するという意味で皮相的なものであるとみていた。これを克服するために彼は、学問的ディシプリンの論理的構造や形式、すなわちシュワブ(J. Schwab)の言う文法(syntax)を含む学習状況に生徒を参加させることができれば、生徒においてそれが意識されていないと

しても、学問的ディシプリンに対する深い理解に至ることができると考えていた。その理解に至る過程が、論争の問題をテーマとして生徒同士の議論と対話、教師と生徒の議論と対話による探究過程であった。

ここには学問的ディシプリンの知識に対する楽観的な信頼がある。つまり、学問的知識に対する深い理解に至るとはどのような意味なのか、それが明確に示されているとは言えないからである。

しかし、学問的ディシプリンは、様々な相互依存的な研究者の集団によって組織されており、ディシプリンの人間集団内部のミクロ的な政治的アレンジメントによって内容は影響を受ける。すなわち、1つのディシプリン内の研究者集団の中において権力と影響力を持つ下位集団は時間的経過とともに交替する。それまで影響力と権力を保持していた下位集団に別の下位集団が取って代われば優先される知識内容が変化を被ることになる。さらに、各ディシプリンは強弱の差はあっても相互浸透的な関係にあるために、その影響によってディシプリンの内容や、その内部で知識が開発される認識論や規準が絶えず変化を被るということになる。

要するに、ディシプリンの知識内容は単一的な全体ではなく下位集団の競合によって成立しており常に変転するという性格を持つのである。ステンハウスは、学問的ディシプリンをカリキュラムの基盤として正当化できると考えているが、このような学問的ディシプリンの特質を再確認することが必要である。これは、探究的学習における指導の指針をどのように位置づけ、何に求めるのがよいのかという問題につながる。

第2の問題は、学問的ディシプリンを考慮してカリキュラムを組織する場合、それを授業

過程にどのように再概念化するかという問題が生じることである。行動主義カリキュラムモデルにおいては、学問的ディシプリンの知識を予め特定してそれを教授する方式をとるのに対して、ステンハウスの探究型カリキュラムにおいては、学問的ディシプリンにおいて開発された知識は探究的学習の過程に適合するように変換され教育的に構造化する必要があるからである。

しかし、学問的ディシプリンそのものが常に進化変転し、そこで使用される言語が急増し、各ディシプリンが固有の認識論によって性格づけられるとするならば、学問的ディシプリンの授業過程への変換は複雑な過程を内包することになる。そこで探究型カリキュラムにおいては、教育的知識と学問的ディシプリンの知識の間の変換の原理を確立する必要がある。しかし、ステンハウスにおいては、探究型カリキュラムにおいてこの原理を十分に解明しているとは言いがたい。

例えば、生徒は学問的ディシプリンの基本を学習してから高度な操作段階にいたることができるという仮定を探究型カリキュラムは持っているが、そのことは学問的ディシプリンの論理的形式を表現しているとはいえない。数学を例にとると、生徒はまず減法を学習してから乗法の学習に進むのであるが、むしろ減法が学問的ディシプリンの本質あるいは文法における重要な要素であるという見解がある。しかし、生徒の学習レベルにおいては、減法の後に乗法の学習が来る順序が適切であるとされるのである。

このように、ある側面から次の側面へという授業過程における学習の順序、換言すると単元の配列順序は、学問的ディシプリンの文法という観点から見ると必ずしも論理的であるとは言いがたい。

さらに、この諸単元の配列順序は、すべての学習者にとって適切であるというわけでもない。というのは、それは生物学的、心理学的に、発達に順序に即して構成されたものではなくカリキュラム作成者によって開発された社会的構成物である。この社会的構成物は、学習者が学習する過程の自然な表現であるとは言えないのである。

第3の問題点は、生徒が授業において議論や対話によって知識を探究する方式は、学問的ディシプリンの知識体系や文法を誤解する可能性が高いということである。この問題に関して、講義形式の授業がディシプリンの文法をより正確に理解できるという先入観が存在していることが背景にある。しかし、その理由は様々なものがあり、一方で、その文法が間違っただけで教えられるためであったり、試験の要件に見合うように歪められた内容が教えられるということがあり、他方で、生徒がその文法について十分な注意力をもって取り組まなかったりするという理由があげられる。このことは両方の授業形態においてディシプリンの文法を誤解する契機が含まれていることを意味する。

このことを歴史科の教科を例にとって考えると次のようになる。歴史は歴史家が研究する手法の組み合わせとして表現することが可能であるし、歴史家の間で全体として意見が一致している過去についての出来事の集合として表現することが可能である。もし歴史が前者のように説明されるなら、歴史家が獲得しなければならぬ一連の技能や手法、すなわち探究的方法を授業過程にとり入れることが学問的ディシプリンと授業過程との間の最善な変換になる。その場合、授業過程は生徒が正答であろうと誤答であろうとそのこと自体は重要なことではないと見なされる。これが探究型カリキュラムの考え

方である。

それに対して後者のように説明される場合には、歴史的な研究の結果を生徒が再生産することができるということが最終目標であり、教師が講義する内容を生徒が習得し、試験の際にそれらを再生産することができるように記憶することが求められる。そこにおいては常に正答が求められる。これが講義形式の授業の考え方である。しかし、それは必ずしも学問的ディシプリンの文法と一致した正確な認識を獲得することを意味しない。

生徒の誤答を許容するということについて、ステンハウスは、重要なことは学習の過程であることを強調した。生徒は間違いをすることが許され、実生活においてその間違いによって引き起こされた結果から守られ、その間違いをなぜ起こしたかを理解することで間違いから学ぶことが生徒を成長させるのであると主張した。

要するにステンハウスは、ディシプリンの本質的文法を理解する最善の方法は探究型の学習であると主張したのである。彼は次のように述べている。「ディシプリンの表面的なものは単なる教授によって教えられるかもしれないが、ディシプリンの中で思考する能力は探究することによってのみ教えられる。この意味で探究に基礎を置く教育の特質は、学習の初歩的段階にも高等な段階にもディシプリンで人間は考えることができるということを主張することにある。」²¹⁾

おわりに

本論文において、ステンハウスが提唱した探究型カリキュラムの理論とその問題点について見てきた。行動主義カリキュラムモデルの問題点の克服を目指した探究型カリキュラムは、知

L. ステンハウスの探究型カリキュラム論に関する一考察

識の主體的探究, 協同学習による理解の深まり, 教育方法としての議論と対話ということなどによって特徴づけられる。しかし, それは学問的ディシプリンにおける文法の本質やそれと授業過程における知識への変換の原理を必ずしも明らかにしているとはいえない。

今日日本の教育課程改革において, 行動主義的カリキュラムモデルである絶対評価が導入され, また活用型学力, 探究型学力というものが世界的なキー・コンピテンシー重視の風潮の中で重視されるようになってきている。このことは異質なものが同時に存在し教育実践において混乱を引き起こす原因になるのではないかと思われる。両理論の特質と問題点を再度整理する必要があるように思われる。

注

- 1) 中央教育審議会, 「幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について (答申)」, 平成20年1月17日, p. 29。
- 2) Popham, W. J., *An Evaluation Guidebook: A Set of Practical Guidelines for the Educational Evaluator, The Instructional Objectives Exchange*, 1972. なお, ポファムの理論については本論文では触れないこととする。
- 3) Stenhouse, L., *An Introduction to Curriculum Research and Development*, Heinemann, 1975, p. 72.
- 4) *Ibid.*, p. 73.
- 5) *Ibid.*
- 6) *Ibid.*
- 7) *Ibid.*, p. 74.
- 8) *Ibid.*, p. 75.
- 9) Goodlad, J., "Curriculum: the state of the field", *Review of Educational Research*, vol. 30, 1960, p. 192.
- 10) Stenhouse, L., *op.*, *cit.*, p. 76.
- 11) *Ibid.*
- 12) *Ibid.*
- 13) *Ibid.*, p. 77.
- 14) *Ibid.*
- 15) *Ibid.*
- 16) Raths, J. D., "Teaching without specific objectives", *Educational Leadership*, 1971, pp. 717-718.
- 17) Stenhouse, L., *op.*, *cit.*, p. 93.
- 18) *Ibid.*, p. 94.
- 19) *Ibid.*
- 20) Scott, D., *Critical Essays on Major Curriculum Theorists*, Routledge, 2008, pp. 32-33.
- 21) Stenhouse, L., *op. cit.*, p. 38.