
子どもの教育的「経験」を確かなものにする カリキュラムの原理について

佐藤 卓生 樋口 修資

抄録

現代の日本の学校教育の問題として、子どもが学習・活動した中で獲得したと思われる知識・技能を、場や状況に合わせて活用する力が十分身につけているとはいえない状況、また、問題行動の増加や規範意識の低下が深刻化している状況があげられる。こうしたことが問題であるといわれて久しく、繰り返し様々な取り組みがなされてきているにもかかわらず、十分な改善がなされないのは、子どもの学校教育における学習・活動が断片化され、十分な教育的「経験」となり得ていないことがその要因の一つであると考え。そして、こうした問題を解決するためには、教科論や授業論からのアプローチだけで十分ではないと考える。こうしたことから、本論考は、子どもの教育的「経験」を確かなものにしていくためのカリキュラム論からのアプローチについて考察したものである。

キーワード

学習・活動の断片化 教育的経験 体験 デフラグメンテーション 言語化

1 はじめに

平成18年2月の中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会の審議経過報告では、当時の学習指導要領における課題について「現行の学習指導要領下の学校教育の状況と検討課題」として整理されている¹⁾。その中の「ア子どもの学力と学習状況」では、国際的な学力テスト、あるいは全国学力・学習状況調査などの結果をもとに、日本の子どもたちの学力は国際社会の中で上位にはあるものの、知識・技能を活用し、考えたり表現したりする点について課題があると述べられている。また、「イ子どもの心と体の状況」では、後を絶たない問題行動、規範意識や体力の低下など、教育をめぐる社会状況には深刻なものがあることや、自分に自信がある子どもが国際的に見て少なく、学習や職業に対して無気力な子どもが増えていること、子どもの人間関係をつくる力が十分でないこと等が課題であることが述べられている。また、こうした課題を改善するための手だてとして「言葉や

体験などの学習や生活の基盤づくりの重視」が掲げられ、これが、平成20年の小学校学習指導要領改訂のポイントである「言語活動の充実」、「体験活動の充実」につながっている。

現在、学校現場ではこうした現行学習指導要領を基盤として様々な試みがなされている。また、国立教育政策研究所では、平成21年より全国学力・学習状況調査の結果を受けての「授業アイデア例」を示している²⁾。そのため、平成26年度の全国学力・学習状況調査の結果を見ると³⁾、「各年度で平均正答率（公立）が低い3都道府県の平均を見ると、全国平均との差は縮小傾向にあり、学力の底上げが進展」特に小学校調査において、過去の結果と比較して、顕著な改善が見られる都道府県がある」等、一定の成果は上がっているものとする。しかし、校種・教科を問わず、根拠を明確にして自分の考えを筋道立てたり、それを説明したりすることに関しては課題が残っていることがわかる。また、平成26年10月21日には、中央教育審議会から平成30年の道徳の教科化にむけた答申「道徳に係る教育課程の改善等について」が出されたが⁴⁾、ここに述べられている内容やこれまでの道徳の教科化に向けた一連の動きを見ても、問題行動の増加や規範意識の低下だけではなく、いわゆる学力や学習状況についても、前述したような課題が解決されたとは言いがたい状況が続いていることを見て取ることができる。

J・デューイは、教育を「経験の意味を増加させ、またその後の経験の進路を方向づける能力を高めるような、経験の再構築（reconstruction）あるいは再編成（reorganization）である。」と述べており⁵⁾、この言葉は彼の経験主義哲学を基盤とした教育についての考え方を端的に表すものとして引用されることが多い。こうしたデューイの言葉を借りて、前述したような現代の日本の学校教育の問題をとらえ直してみると、子どもが学校において取り組む学習・活動が、子ども自身の経験を再構築・再構成させるものとなっていないのではないかということができないのではないか。もう少し具体的にいうなら、一つ一つの学習・活動そのものについては、これまでも吟味・検討がなされてきておりその領域においては少しずつ成果が現れている。しかし、それだけでは学習・活動が子どもにとって単なる出来事として過ぎ去ってしまう傾向が強く、一つ一つの学習・活動が子どもがその後のものの見方・考え方・感じ方などを更新するような教育的「経験」になり得ていないということができないのではないかと考える。

そこで、子どもの教育的「経験」をより確かなものにするための方策について考えたときに、重要なポイントになるのはカリキュラムであるとする。個々の学習・活動が単なる出来事として子どもの前を通り過ぎてしまうことがないようにするためには、個々の学習・活動の内容等を吟味するとともに、子どもがその中でどのようなものの見方・考え方・感じ方などを更新し、それらがその後のどのような学習・活動に継続していくのかをとらえたカリキュラム的な視点からの考察が必要になるのではないかとすることである。

例えば、一定の成果の向上に一役買っていると考えられる、国立教育政策研究所による全国学力・学習状況調査を受けての「授業アイデア例」には、一つ一つの単元、一時間一時間の授業に関して示唆に富んだ提案はあるものの、カリキュラム的な視点からの提案はなされていない。全体像が見通されることがないままに個々の単元、授業のアイデアが提案されたとしても、それだけでは学校教育における学習・活動が子どもにとって単なる出来事に終わってしまう可能性を多分に含んでいることは否めないであろう。

こうしたことから、本論考では子どもの教育的「経験」をより確かなものにしていく

ためのカリキュラムの原理について考察することにする。

2 「体験」との比較から見た子どもの教育的「経験」

本論考のキーワードの一つである「経験」は、様々な意味や解釈が含まれる言葉である。また、類義語に「体験」があり、これらの二つの語を我々は普段明確に区別して使用しているとは言いがたい。例えば、「経験を話す」と「体験を話す」という違った言い方について我々はそう明確な違いを感じることは少ないのではないだろうか。

現行の学習指導要領に改訂されるときの改訂のポイントの一つが「体験活動の充実」であることはすでに述べたとおりであるが、学校教育法や現行の学習指導要領、事例集等の中にも盛んに「体験」という言葉が使われている。例えば、文部科学省の『体験活動事例集 一豊かな体験活動の推進のために一』⁶⁾には、「『体験活動』とは、文字どおり、自分の身体を通して実地に経験する活動のことである。人は、いろいろな感覚器官を通して、外界の事物・事象に働きかけ、学んでいく。具体的には、見る（視覚）、聞く（聴覚）、味わう（味覚）、嗅ぐ（嗅覚）、触れる（触覚）といったいろいろな感覚を働かせて、あるいは組み合わせ、外界の事物や事象に働きかけ、学んでいく。このように、子どもたちが身体全体で対象に働きかけかかわっていく活動をここでは『体験活動』にとらえている。」とある。この文章を見ると、「体験活動」は「実地に経験する活動」となっており、やはり「体験」と「経験」がこの事例集の中では、明確に区別されていないことを見て取ることができる。

そこで、まず「体験」という言葉との比較を通して、子どもの教育的「経験」を概観してみたい。また、本論考では、子どもの教育的「経験」と、「体験」という言葉と交換可能な日常用語としての「経験」を区別したいという考えから、あえて「教育的『経験』」という言葉を使っているが、以降本論考の文章中では「教育的『経験』」＝「経験」として書き表すこととする。

J・デューイは『子どもとカリキュラム』において、「経験とは、過去においての、おおいに偶発的で、ためらい、迂回しながら起こった諸経験と、未来におけるこれまでよりいちだんと制御され秩序立てられた経験とが、紡ぎ合わされるものである。」と指摘している⁷⁾。また、『経験と教育』では、「経験」の原理について、「連続性」と「相互作用」といった点を上げた上で、「連続性と相互作用という二つの原理は、相互に分離しているものではない。それらは離れていても、結びつくものである。それらはいわば、経験の縦の側面と横の側面である。相異なった状況は相互に継承されているのである。しかし、連続性の原理に従って、先に起こったものから後に起こるものへと持ち越される何かがあるのである。個人が一つの状況から他の状況へと移りゆくさいに、その個人の世界、つまり環境は拡張したり収縮したりする。その個人は別の世界に生きている自分を見いだすのではなく、一つの世界で、これまでと異なった部分あるいは側面で生きている自分に気づくのである。個人が一つの状況で知識や技能を学んだことは、それに続く状況を理解し、それを効果的に処理する道具になる。この過程は、生活と学習が続くかぎり進行する。」と述べている⁸⁾。こうしたJ・デューイの論考を手がかりにすれば、「連続性をもつ」ということが「経験」においては重要な要素であるということができる。また、それだけではなく、デュー

イがもう一つの原理としてあげている「相互作用」やそれに伴う質的な変化が「経験」の重要な要素であるということができる。

このように、「連続性」「相互作用」「質的な変化」という点を「経験」の要件と考え、「体験」との相違点としてあげたときに、次に問題になるのがこの両者の関係性である。それは例えば、「体験」と「経験」は全くの別のものであるか、それとも互いに転換する可能性をもったものであるかというようなことである。

こうしたことに関して、J・デューイは『民主主義と教育』の中で「経験というものの本質は、特殊な結び付き方をしている能動的要素と受動的要素を経験が含んでいることによく注意するとき、はじめて理解することができる。能動的な面では、経験とは試みること—実験という関連語でははっきりと示されている意味—である。受動的な面では、それは被ることである。われわれは、何かを経験するとき、それに働きかけ、それによって何かをする。だから、我々はその結果を受ける、すなわち被るのである。我々は物に対して何かをする、すると、物はその跳ね返りとしてわれわれに対して何かをする。つまり特殊な結びつきとは、そういうことなのである。経験のこれらの二つの面の関連が経験の実り豊かさ、すなわち価値の尺度となる。単なる活動は経験とはならない。それは分散的であり、遠心的であり、浪費的である。試みとしての経験は変化を伴う。だが、変化は、その変化から生じた結果という反作用と意識的に関連づけられるのでなければ、無意味な変換にすぎない。活動がその結果を被ることになるまで続けられると、つまり、行動によって引き起こされた変化が跳ね返ってわれわれの中に変化を引き起こすと、単なる流転にすぎなかったものに意味が詰め込まれる。われわれは何かを学習するのである。」と述べている⁹⁾。ここでは、「体験」という言葉は使われていないものの、「単なる活動」がそれに相当するのではないか。分散的であり、遠心的であり、浪費的である「単なる活動」が「その変化から生じた結果という反作用と意識的に関連づけられる」ことで、「経験」となると考えていいのではないか。そしてそのために、J・デューイは「活動がその結果を被ることになるまで続けられる」ことが必要であると述べている。さらに、そこには「意味が詰め込まれる」こと、つまり活動に対して子どもにとっての意味が生成されることが必要であるということなのではないか。こうした点に関しO・F・ボルノウは、「体験がまったく自分自身に立脚していて、自分を越えるものではないので、最後にはその体験への思い出のみが残るのに反して、いろいろな経験は、本人の持続的な変化をもたらす。」後から消化して自分の生活のなかに受け入れるときに初めて、事件は経験となる。人は経験をする、とよく人は言うけれども、彼の出会うのはまず意味のない事実である。それを持続的に自分に同化し、自分の将来の態度を決めるために、一つの『教え』をそこから引き出すときに初めて、それは経験となる。」と述べている¹⁰⁾。

こうした指摘をもとにすると、子どもにとっての「経験」は、「体験」が意味あるものとして持続的に子どもに同化したものととらえることができるのではないかと考える。言い換えるなら、「体験」はそれだけでは単なる出来事ではないが、子どもが意味や価値を見いだしたり更新したりすることで、はじめて「経験」となるということである。

3 教育的「経験」と学習・活動の断片化

平成22年に、山形県の小学校において観察した事例である。

その小学校の教育課程上の目玉（と管理職はじめ多くの教員がそう語っていた。）は、「子どもが作り上げる運動会」であるということであった。準備に多くの時間をかけ、約2週間の準備期間は、1日の日課表まで大幅に変更して「運動会」に取り組むのである。

運動会が終わってすぐに、子どもたちが活動を通して感じたことや学んだことを話し合う「振り返り」の時間のことである。その中である応援団の子どもが、「僕たち赤組は応援賞が取れませんでした。振り付けとかが、白組よりだめだったからだと思います。来年は振り付けとか工夫して赤組が応援賞を取れるようにしたいです。」という内容のことを話した。話が終わると聞いていた他の子どもたちが拍手をして、すぐに次に指名された子どもが話をはじめた。

この様子を見ていて、運動会に向けた準備活動や運動会での活動、そしてこの振り返りの活動が、子どもたちにとってどのような意味をもつものなのか疑問を感じた。この子どもは来年も赤組になるのだろうか、来年も応援団に所属することになるのだろうか、そして、学んだことが「来年は振り付けの仕方を工夫する」ということでいいのだろうかということである。また、せっかくこの子どもが発言したにもかかわらず、そのことについてみんなで検討することなく拍手して終わりにしてしまっているというスタイルにも違和感があった。

前節でまとめた「経験」という視点からこの事例を検討するならば、子どもたちにとっての運動会での活動は、「連続的な質的变化」になりきっていないということができるものと考えられる。つまり、運動会の活動を通して、自分の身のまわりの出来事や他者、自己に対する意味や価値の生成・更新が行われているとはいい難い状態なのではないかということである。例えば、運動会での活動を通して、「自分には、活動の中でできることがもっとあるのかもしれない。しかし、それを進んで見つけて取り組もうという態度に欠けてた。そのことが、振り付けの工夫の不足などにつながって、結局応援賞を取ることができなかった。そこで、自分からもっとできそうなことや課題を探して取り組んでいこうとすることが自分にとって必要なことだと感じた。普段の生活や教科の学習の中でもこうした点を意識していくことで自分はさらに伸びることができるものと考えている。」等のレベルまで振り返ることができたならば、「連続的な質的变化」が起きていると考えることができるかもしれない。しかし、「来年の運動会では振り付けを工夫して応援賞を取りたい。」というレベルでは、子どもの経験から乖離した、運動会という限定された場における単なる活動で終わってしまっているといわざるを得ないのではないか。

また、山形県のある小学校で観察することができた事例であるが、3年生の学級では、担任がリコーダーの進級カードを作成し、休み時間にもその進級カードに合格するためのテストや練習が行われていた。子どもたちが休み時間も校庭で運動をしたり読書をしたりする姿が全く見られない状態であった。ここまでして、休み時間にリコーダーのテストや練習を行っていることの意味・意義について担任から話を聞いたところ、3年生からリコーダーの学習が始まったので、少しでも子どもたちの演奏技術を高めたいという目的でこうした活動を行っているということであった。しかし、この学級の子どもたちの中には、演

奏技術は高いものの音楽が嫌いであると感じている子ども、友達と協力して活動に取り組むことがうまくできない子どもが少なからずおり、こうした子どもたちが友達としっかりとした人間関係を築くことができないような傾向がなかなか改善されない状態が続いていた。

この事例も、リコーダーの演奏技術の向上が子どもの経験とは乖離しているということができるとは思えないかと考える。

ここで取り上げた二つの事例は、いずれも学習・活動が子どもの経験とは乖離した、断片化されたものにおわってしまっているということが出来る。そして、こうした断片化を解消していくことが子どもの経験を確かなものにするために必要になると考えるが、教育課程上に計画されている様々な学習・活動が子どもにとって断片化されたものにおわってしまっていることが、実際の学校現場には少なからず見られるのではないかと。つまり、教科や領域固有の知識や技能の習得のための学習は行われるが、それが断片化されたままで子どもの確かな経験となり得ていない場合が多いのではないかとということである。

4 学習・活動の断片化を回避するためのカリキュラム論的視点

田中博之は、いわゆる「教科カリキュラム」について、「学校のカリキュラムを人類の知的遺産の習得のためにいくつかの教科によって編成するもので、教育目標としては、国語や算数、理科、歴史、地理等の教科によって、基礎的基本的な知識及び技能の習得に重点を置くものである。知識を効率的・体系的に学べる良さがある反面で、学習者にとっては学ぶ意義や日常生活との関連性を見つけにくくなり、学習意欲や主体性、自律性の低下が問題になることが多い。」と述べている¹¹⁾。我が国においては、教育課程編成の基準となる学習指導要領が、各教科・道徳・外国語活動・総合的な学習の時間及び特別活動という形で整理されて示されている。教科を軸にして教育内容が示されているために、学校現場における教育課程も、教科カリキュラム的に編成される場合が多いのではないかと考える。そして、田中が述べる「日常生活との関連性を見つけにくくなる」「学習意欲や主体性、自律性の低下」等の問題は、前述した学習・活動が断片化されたままであるために、子どもの経験として確かに位置付くまでには至りにくいという問題と重複するものと考えられる。

ブルーナーは、『教育の過程』において「教科の構造」を効果的に提示し教科の範囲とその「構造」性に注目することを強調した¹²⁾。そしてこの主張に端を発した「学問中心カリキュラム論」が主張されるようになったが、ここでは、知の体系の習得原理として発見学習という学習方法が提案されている。この「学問中心カリキュラム」も構造的には「教科カリキュラム」的であり、学習・活動が断片化される傾向を示す。また、学年不相应に高度な内容を授業内容として取り扱いがちになる傾向があり、その典型が昭和43年の小学校学習指導要領において導入された「集合」であるといわれ、学習内容の未習得化・未消化が課題として残る。

これに対して、J・デューイの経験論をもとにして20世紀前半のアメリカで展開された「経験カリキュラム」は、学習・活動の断片化を回避できるものであった。これは、仕事等の直接体験におけるものや問題解決的な活動を中心にしたものであり、教科等の枠によって分節化しないという点においては、特に子どもの生活と学校における学習の乖離を避け

ることができるものとする。しかし、戦後、こうしたJ.デューイの「経験カリキュラム」に対して「這い回る経験主義」という批判がなされたように、子どもが知の体系、特に基礎的・基本的であるといわれるような、教科における知識や技能の習得という点において脆弱性を示すものであった。

また、1970年の全米教育協議会（NEA）が、戦争や核問題等人間が引き起こした非人道的な問題を解決する方法として推進したのが「人間中心カリキュラム論」であった。これは、子どもが学習内容を社会と関連づけて学んだり、学習内容として人間としての在り方を考えたりするもので、子どもの主体性を重んじ学習内容やカリキュラム編成までも子どもが自己決定する機会をつくる等の取り組みがなされた。しかし、これも学力低下批判を受けることになった。

このようにみえてみると、子ども中心なのか学力中心なのかという点において、教科カリキュラムや学問中心カリキュラムと経験カリキュラムや人間中心カリキュラムが二つの極に位置付けてきたことがわかる。しかし、我が国の学習指導要領が伝統的な教科の枠組みを中心にして編成されていることから、こうしたことを全く無視して、経験カリキュラム・人間中心カリキュラム的なカリキュラム編成を行うことは困難であるし、だからといって教科カリキュラムや学問中心カリキュラム的なカリキュラム編成を行っても、子どもの経験が確かなものにならないことは、昨今の我が国の学校教育を取り巻く状況を見ても明らかである。

こうした二つの極の中間に位置付けるものとして、クロス・カリキュラムがあげられる。磯崎哲夫はクロス・カリキュラムを「伝統的教科領域の枠組みを超えて横断的かつ柔軟性をもって行う教授・学習活動であり、基本的には、幅広く調和のとれたカリキュラムの達成にとって必要な要素」と定義している¹³⁾。また、高階玲治は「教科等をつなぐカリキュラムであって、あるテーマに基づいて接近した教科等の内容をまとめ、数時間の学習活動として単元的に構成するもの」と定義している¹⁴⁾。

クロス・カリキュラムは、我が国においては、特に学習指導要領に生活科や総合的な学習の時間が盛り込まれてから盛んに聞かれるようになった言葉である。教科の枠組みや内容等を大幅に変更しなくても編成可能であるため、学力低下の問題をクリアしつつ、子どもの経験をより確かなものにするときに大きな障壁になると考える、学習・体験の断片化の問題をも解消する手立てになる可能性をもつものとする。

現行の小学校学習指導要領・総則の教育課程編成の一般方針には、「各教科等及び各学年相互間の関連を図り、系統的、発展的な指導ができるようにすること」と述べられ¹⁵⁾、クロス・カリキュラムの方向性を、国が定める教育課程の基準においても示していることがわかる。また、生活科の指導計画の作成と内容の取り扱いでは、「国語科、音楽科、図画工作科など他教科等との関連を積極的に図り、指導の効果を高めるようにすること。特に、第1学年入学当初においては、生活科を中心とした合科的な指導を行うなどの工夫をすること。」と述べられている¹⁶⁾。さらには総合的な学習の時間の目標を「横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成するとともに、学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにする。」と示している¹⁷⁾。

ここから、現在我が国の小学校教育では、生活科、総合的な学習の時間を核にクロス・カリキュラム的なカリキュラム編成をすすめることが求められているととらえることができる。こうした方向性は、学習・体験の断片化の問題を解消するための一つの視点にはなりうるものであるかもしれない。

また、学習・体験の断片化の問題を解消するための別角度からの視点として、1974年の「カリキュラム開発に関する国際セミナー」において、J. M. アトキンが発表したカリキュラムの「工学的アプローチ」と「羅生門的アプローチ」に関する論考が挙げられると考える¹⁸⁾。

J.M.アトキンによると、工学的アプローチでは「教材」が重視され、適切な教材の選択やその配列が教授・学習過程を規定すると考えられている。「一般的目標」が「特殊目標」→「行動目標」へと分節化、定式化、明確化され、それを達成するために「教材のプールからサンプルし、計画的に配列」された「教材」と「規定のコースをたどる」ことが前提となる「教授・学習の過程」が立案・実施される。その後、目標の達成度に関する評価を教材や教授・学習過程にフィードバックさせ、必要に応じて修正・改善を行っていく。明示的な目標の達成の度合いを評価しやすい反面、教師の意図を超えた部分（例えば「隠れたカリキュラム」の作用等）が捨象されやすい。

一方、羅生門的アプローチは、「教師」の存在やその立ち振る舞いを最も重要な要素と考える。一般目標が設定された後、それを工学的なアプローチのように測定可能な行動目標までに細分化せず、一般的目標を十分に理解した「専門家としての教師」が「創造的な教授活動」を試みるというものである。一般目標が、それを実現するための「教授・学習活動」に創造的に関連づけられる。そこでの「教授・学習の過程」は、どちらかというところ「即興を重視」するものであり、「教材」に関しても「教授・学習の過程」の中でその「価値を発見」することが重視される。また評価に関しては、「さまざまな視点」から「常識的記述」や「事例法」などによる「目標にとらわれない評価」を重視する。子どものより具体的で現実的な姿が重視され、明示的な目標の達成の度合いにはあらわれにくい子どもの成長の質的側面をも評価の対象としていくことができるアプローチであるといえるが、評価する教師の力量が課題となる。

工学的アプローチにおいては学習の内容が筋道立てられ論理的に子どもの知の体系に与えられ、羅生門的アプローチではそれとは対極的に一般目標のもと教材等の価値を発見しながら学習が進む。そのため、工学的アプローチは、「分析的、分子論的 (atomistic)」であり、羅生門的アプローチは「全体的 (wholistic)」といわれるが、J.M.アトキンは、工学的アプローチ、羅生門的アプローチをどちらもそれぞれにおいて使い分けるべきものとして示している。こうした視点からカリキュラムの見直しを図っていくことも、子どもの学習・活動の断片化を解消するための視点の一つに挙げられるのではないかと考える。

国立教育政策研究所の教育課程研究センターが2013年にまとめた『報告書5 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則』では、世界の教育動向の調査をもとにしたコンピテンシー（断片化された知識や技能ではなく、人間の全体的な能力）に基づく教育改革の世界的潮流やコンピテンシーに関わる日本の動向、さらには教育課程の編成原理への示唆等について報告されている¹⁹⁾。また、「国内外の動向等も踏まえて、育成すべき資質・能力の構造を明らかにした上で、それを実現するための具体的な教

育目標、指導内容などの教育課程と学習評価を一体的に捉え、その改善に向けての基礎的な資料等を得るための情報収集・意見交換等を行う。」ことを目的として、平成24年に文部科学省が設置した、「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会」でも、コンテンツ・ベースの形で表されてきた我が国の学習指導要領をコンピテンシー・ベースから見直していく必要があるのではないか等の話題が出されている。またその中では、コンテンツとコンピテンシーを対立概念にはせず、コンテンツが、単に「何をしているか」というレベルにとどまるのを防ぐための強力な打ち出しとして、コンピテンシーが用いられているのではないか等の意見も委員から出されている²⁰⁾。

こうした、国立教育政策研究所や育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会のコンピテンシーをキーワードにした一連の見解も、コンピテンシーが子どもの学習・活動の連続性を作り出していく可能性があるという意味において、繰り返し述べてきている断片化の問題を解消する視点の一つになるものとする。

これまでに挙げてきた三つの視点、すなわち、クロスカリキュラム、羅生門的アプローチ、コンピテンシーをキーワードにした見解は、それぞれ語りの角度が異なるだけで、今までの我が国の教育の中で伝統的に扱われてきた教科の枠組みを大幅に変更することなく子どもの学習・活動の断片化を回避する可能性をもつものであるという意味において、重複する部分も多い考え方である。また、特に育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会の見解は、次回の学習指導要領改訂とも大きな関わりをもつものと考えられ、今後の展開に期待するものである。

ただし、回避する可能性をもつものであると述べたのはこうしたシステム等に関わる見直しや検討だけでは、十分ではないと考えるからである。社会の変化に主体的に対応する能力の育成を目指し生活科が新設されたのは平成元年のことであるし、その10年後には総合的な学習の時間が学習指導要領に盛り込まれた。しかし、一定の成果を上げながらも、学習・活動が子どもの経験に確かに位置付かないことに起因すると考えられる問題が積み残されていることはこれまでも述べてきたとおりである。また、前節で取り上げた運動会の事例にしる音楽の事例にしる、それに関わる教員が教育活動に対する意味や意義について違ったとらえ方を子どもとまったく違った関わり方をしていけば、子どもの学習・活動が断片化されることを回避することができたかもしれない。こう考えると、カリキュラムの形態や編成の手法といったカリキュラム論におけるシステムの視点からだけではなく、同時に、それを実行することが可能な教員をいかに確保するのかという問題をも解決していくことが必要ではないかと考える。教員養成や教員の研修の充実をいかに担保していくのかということも、今後重要な問題になるものとする。

5 学習・活動の断片化のデフラグメンテーションとしての「言語化」

これまでも述べてきたように、子どもの学習・活動の断片化を回避していくことが、子どもの経験を豊かにしていくことにつながると考えると、システムや教員に関わる問題だけではなく、子どもにも目を向けなくてはならない。つまり、どのような手法によってどのように編成された学習・活動であれ、それを自分の経験にしていくのは子どもであり、そのためには子ども自身が、体験した学習・活動をいかに連続的・持続的な質的变化の継

起として自己に一体化させていくのかを考えていくことが必要であるということである。

医療の場における「ナラティブ・アプローチ」とは、治療者と患者のストーリー（人生の意味）の共同製作であるというようなことがいわれる。つまり、患者が疾病をもちながらどういった人生を送っていけば良いのかというストーリーを描くという作業であり、患者が主体的に自分の人生を描いていくという意味において注目されるものである。

こうしたナラティブ（物語ること）という概念を教育学の分野において主張する論考を見ることはまだそれほど多くはないが、これを教育学の分野に応用し論考を発表している研究者に、浅沼茂がいる。浅沼は、「カリキュラム研究におけるナラティブスタディの方略（Ⅱ）」の冒頭で、「カリキュラムに関わる意味は、行為自体ではなく、あるいは身体の部位ではなく、経験の痕跡たる「生きられた経験」としてのストーリーによる意味付加行為を離れては生じ得ないことを「山の学校」の物語を事例として描くことによって明らかにした。」と述べている²¹⁾。また、「つまり、私たちが出来事について了解可能にするものは、時間的経過による関連づけ、すなわち因果関連づけがあるからなのである。ナラティブ・スタディはこのような関連づけによって、あるいは、因果関連づけを可能にする有力な方法なのである。」と述べている²²⁾。さらに、J・デリダの「差延」(差異と遅延を組み合わせたと考えられるデリダの造語)やボードリヤールの「象徴交換」(実的な物質としてではなく象徴的な記号として交換すること)をとりあげ「物語り性において、何が私たちの経験に価値や意味を与えるのであろうか。それは、経験の流れにおける「差延」あるいは「象徴交換」(ボードリヤール)において生ずるものなのである。それは、物語ることそれ自体ではなく、物語ることによって生ずるストーリー自体がカリキュラムという価値を生み出す基になるのである。」と述べている²³⁾。

こうした浅沼の論考を手がかりにすれば、物語ること（言語化すること）は、断片化された子どもの学習・活動をデフラグメンテーション（脱断片化）する機能をもつものと考えられるのではないか。

小学校2年生のある男子児童は、朝の会のスピーチの時にこんな話をした。「家で時間割をそろえているときに、算数でこんどはどんな勉強をするのかと教科書を開いてみたら、足し算と引き算の筆算みたいだった。僕は悲しくなってきた。足し算は足し算、引き算は引き算だとはじめからわかってやると間違えないんだけど、テストの時には1枚のプリントに足し算の問題と引き算の問題が混じっていることがある。そうするといきなり頭がごちゃごちゃになって足し算を引き算してしまったり引き算を足し算してしまったりすることがある。だからお父さんに『嫌だなあ。』といった。そうしたらお父さんは、『時間がかかっても繰り返し繰り返しやっていたら大丈夫だよ。』とってくれた。今日から筆算の勉強が始まると思うけど、2回目か3回目の勉強までは頭がごちゃごちゃになったままで難しいなと思うんじゃないかな。でも、4回目の勉強あたりから慣れてくると思っている。がんばろうと思っている。」

この男子児童は、自身の話にもあるように、算数が苦手な児童である。しかし、このように自分の姿を語ることで、算数の学習やその中における自分の姿が確かに彼の経験に位置付いたと考えて良いのではないか。また、足し算や引き算の知識・技能が外にあるものとしてではなく自分との関わりの中でとらえられたものと考ええる。「筆算の勉強をしたら悲しくなった自分」足し算と引き算を別々にやっているときには間違えることが少

ない自分」「それでもテストになると頭がごちゃごちゃになる自分」等、彼の個性的な姿が彼自身によって語られているからである。もう少し詳しくいえば、言語化するためには、自分にとってのその出来事について改めて問い直すことが必要になるため、その過程においてそのことに対する意味や価値の生成・更新が起きていると考えるからである。「2回目か3回目の勉強までは頭がごちゃごちゃになったままで難しいと思うんじゃないかな。でも、4回目の勉強あたりから慣れてくると思っている。」というように、これまでの自分の算数の学習に対する取り組みを言語化して語ったというだけではなく具体的に未来の自分を描いているという点からも、こうしたことを確認することができる。

このように、自分の学習・活動を具体的に言語化する過程が、一つ一つの学習・活動をデフラグメンテーションする機能を果たし、意味や価値の生成・更新が行われ、子どもにとっての体験が確かな経験になっていくものとする。さらにいえば、言語化したことをもとに他者とやりとりすることが、言語化された内容を改めて見直したり組み替えたりすることに作用し、子どもにとっての意味や価値の生成・更新をより確かなものにするのではないか。つまり、言語化や言語化を通じた他者との相互作用が、子どもの経験を確かなものにするといえるのではないか。そして、こうしたことは、いかに社会が変化しようと、いかに教育の枠組みが変わろうと、普遍的性質をもつものと考えていいのではないか。

こうしたことから、「学習・活動→言語化（→話し合いなど他者とのかかわり合い）→意味や価値の生成・更新」という過程をカリキュラムに位置付けていくこと、言語化によって子どもが自らの体験をデフラグメンテーションしていく過程を重視してカリキュラム編成を行うことが、子どもの教育的「経験」を確かなものにするカリキュラムの原理の一つに挙げられるものとする。

6 おわりに

本論考をまとめている段階で、財務省が財政制度等審議会に公立小学校の35人学級を40人学級に戻す案を示す予定であるというニュースが飛び込んできた。35人学級制度を導入しても、いじめや不登校の目立った改善が見られなかったためであるという理由である。

しかし、いじめや不登校に減少の傾向が見られないということと、学級の子どもの人数を単純に結びつけることがあまり妥当でないことについては、そう多くの異論が出るものではないであろう。この件に関しては、40人学級に戻すことが決定すれば、国の負担はおよそ86億円減らせると試算しているということで、いじめや不登校の改善が見られないからというよりはむしろこちらの理由からの動きであるとも考えられる。

道徳の教科化の問題についても同様のことが言えるのではないか。冒頭でも述べたが、問題行動の増加や規範意識の低下の問題も、道徳を教科化すれば改善に向かうといった単純なものではないであろう。

本論考では、いわゆる学力や学習状況に関する問題だけではなく、不登校、問題行動、規範意識の低下などの問題も含めて、学校教育における子どもの教育的「経験」をより確かなものにするのがこれらの問題解決のための手立ての一つではないかという考えから論を展開してきた。さらには、子どもの教育的「経験」を確かなものにするために、カリキュラム論的視点からの考察を加えてきた。繰り返し述べてきたように、学習・活動の断

片化について、カリキュラム的視点からの改善が必要だと考えたからである。

これまでの教育研究の中で、本論考と同様の問題意識のもとに進められた研究は膨大な数に上るものとする。しかし、その多くが、教科論、あるいは授業論という視点からのものでもあった。そしてそうした研究は、一定の成果に結びついてきたものとするが、依然として積み残された問題が多いことも事実である。そこで、今後、教科論、あるいは授業論的視点からだけではなく、その対としてカリキュラム論的視点からの考察を展開していくことが必要であると考えている。

註

- 1) 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会の審議経過報告 文部科学省HP http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212706.htm
- 2) 『全国学力・学習状況調査 授業アイデア例』国立教育政策研究所HP <http://www.nier.go.jp/jugyourei/index.htm>
- 3) 全国学力・学習状況調査 調査結果 文部科学省HP http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku-chousa/sonota/1347088.htm
- 4) 道徳に係る教育課程の改善等について（答申） 文部科学省HP http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1352890.htm
- 5) J・デューイ『民主主義と教育』松野安男訳 岩波書店 1975年 P127
- 6) 『体験活動事例集—豊かな体験活動の推進のために—』第1章体験活動の充実の基本的な考え方 文部科学省HP http://www.mext.go.jp/a_menu/shougai/houshi/jirei/03071401/003.pdf
- 7) J・デューイ『学校と社会・子どもとカリキュラム』市村尚久訳 講談社 1998年 P289
- 8) J・デューイ『経験と教育』市村尚久訳 講談社 2004年 P65
- 9) J・デューイ『民主主義と教育』松野安男訳 岩波書店 1975年 P222
- 10) O・F・ボルノウ「教育学の中の経験の概念」『人間学的にみた教育学』浜田正秀訳 玉川大学出版部 1969年 P169 P184
- 11) 田中博之「カリキュラム編成の理論と原理」『カリキュラム編成論』放送大学教育振興会 2013年 P39
- 12) J. S. ブルーナー『教育の過程』鈴木 祥蔵 佐藤 三郎 訳 岩波書店 1963年 P21～23
- 13) 磯崎哲夫「英国におけるクロス・カリキュラムとその運営」『「クロス・カリキュラム」理論と方法』明治図書出版 1996年 P108
- 14) 高階玲治「なぜクロス・カリキュラムなのか」『実践クロス・カリキュラム』図書文化社 1996年 P15
- 15) 『小学校学習指導要領・総則』
- 16) 同上
- 17) 同上
- 18) 同セミナーの内容に関しては、『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～』文部省1975年にまとめられている。
- 19) 教育課程の編成に関する基礎的研究 「報告書5 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則」国立教育政策研究所HP http://www.nier.go.jp/04_kenkyu_annai/div08-katei.html
- 20) 育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会 文部科学省HP http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/095/index.htm
- 21) 浅沼茂「カリキュラム研究におけるナラティブ・スタディの方略(II)」『東京学芸大学紀要 第1部門, 教育科学』東京学芸大学 2004年 P19
- 22) 同上書 P19
- 23) 同上書 P23