

子どもが当事者性をもって学ぶ カリキュラムへの視点

佐藤 卓生 樋口 修資

抄録

教育の分野において、教育に携わるもの全てのものにとって自明であるといってもいいほど教育の普遍の原理として認識されている「主体的」な学び、あるいは学びにおける「主体性」はいかにして育まれるのであろう。これまで、これらは授業論のレベルにおいて議論されることが多かったのではないかと。しかし、子どもの学びをもう少し広い視野からとらえるならカリキュラム論のレベルにおいても、「主体的」な学び、学びにおける「主体性」が議論されるべきであると考え。そこで、「主体的」な学び、学びにおける「主体性」に対して、「成長の過程で出会う様々な事柄について子どもが五感を通して知覚し、そのことに対する自分にとって意味や価値を更新し、自覚をもって自己の経験に確かに組み込む」という意味合いを込めて「当事者性」という語をそれに充てて、子どもが当事者性をもって学ぶカリキュラムについて、筆者が行った、単元「一年間の理科カリキュラムを見直そう」(小学校3年・理科)の実践をもとに考察を行った。

キーワード

カリキュラム 教育的経験 当事者性

1 はじめに

平成26年11月、文部科学大臣は「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について(諮問)」の中で、「『何を教えるか』という知識の質や量の改善はもちろんのこと、『どのように学ぶか』という、学びの質や深まりを重視することが必要であり、課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習(いわゆる『アクティブ・ラーニング』)や、そのための指導の方法等を充実させていく必要がある」と述べている¹⁾。また、中央教育審議会初等中等教育分科会の第95回教育課程部会の配付資料には「予測できない未来に対応するためには、社会の変化に受け身で対処するのではなく、主体的に向き合って関わり合い、その過程を通して、一人一人が自らの可能性を最大限に発揮し、よりよい社会と幸福

な人生を自ら創り出していくことが重要である」という記述が見られる²⁾。ここに述べられている「主体的」な学び、あるいは学びにおける「主体性」とは、いかなる環境の中で育まれるものなのであろうか。

筆者は、拙稿「教育的経験における『言語活動の充実』の意義に関する一考察」³⁾において、子どもの教育的経験を「他者やもの・こととの相互作用を核にして、意味や価値を生成・更新する営み」ととらえて子どもの教育的経験と「言語活動の充実」の関わりについて考察を行った。また、こうした考察の上に、「文学的文章の読みの学習における子どもの当事者性に関する一考察」⁴⁾では、学習活動が子どもにとってより充実した教育的経験となるためには、学習における子どもの当事者性が重要であるという立場から考察を行った。これらの考察を通して、子どもの教育的経験をより充実したものにしていくためには、子どもが当事者性をもって学ぶということが極めて重要であるという結論に至った。

カリキュラム的な視点から子どもの「主体的」な学び、学びにおける「主体性」を考える際にも、子どもが当事者性をもって学ぶことができることを念頭におくべきであると考える。

これまで、カリキュラムについて「主体的」な学び、あるいは学びにおける「主体性」について考える際、例えば「子どもが学習材となるような対象に関わってどのような経験をもっているのか」あるいは「子どものくらしの中でどのようなことが問題意識として立ち現れてきて、それをもとにした学習をどのように構想していけば良いのか」といった点から考察される場合が多かったのではない。確かに、こうした子どもの経験や問題意識をもとに考察することは必要である。しかし、「学ぶ、あるいは学んだ対象やそれを取り巻く事柄について子どもがどのような意識をもっているのか」ということについて考えることと同時に、学びの当事者である子ども自身が、「自分たちが学ぶ、あるいは学んだカリキュラムについてどのような意識をもっているのか」ということにも目を向ける必要があるのではない。これまでも、例えば、第二次世界大戦直後のカリキュラム運動やコアカリキュラム運動など、いわゆる子ども中心のカリキュラムづくりの実践や理論構築は行われてきた。また、それだけではなく、子どもが主体的にカリキュラム編成に参画するような実践が行われたり、こうした実践をもとにした論考も発表されたりしている。

近年では、大泉義一が自らが勤務していた東京学芸大学附属竹早小学校での実践をもとに『『子どもとつくるカリキュラム』の実践的研究』⁵⁾という、示唆に富んだ論考を発表している。この論考では、大泉が図工専科の教員として子どもとともに行った図工科のカリキュラムづくりを通じたアンケートをもとに論が展開されている。

アンケートの内容は、

【項目1】「チャレンジ造形」「スペシャル造形」「テーマ造形」「自由造形」のうち、あなたが一番好きな活動はどれですか。

【項目2】 図工室では、上の4つの活動に分けて、みんなと先生で1年間や1学期分の活動の計画を立ててきましたが、このことについてどう思いますか。

というものである。そして大泉はこのアンケートから、「6年生を除くと、子どもたちからの提案による活動がといった教師の提案による活動よりも人気の高いことが示されている。これは、その傾向は、低学年に顕著である。逆に高学年になると、教師が提案する活動に対する興味が高まってくることを示されている」『『子どもとつくるカリキュラム』のい

となみは、概ね子どもたちに支持されていたと言えるだろう」と述べてる。これは、子どもがカリキュラムづくりに参画することが、子どもの意欲を高め、より主体的に学習に取り組むことができるのではないかということを実証するものである。そして、これまでに行われてきた諸実践、またそれらをもとに発表されてきた諸論考と同様、子どものこれからの学校教育におけるカリキュラムづくりにおいて、子どもの参画をいかに誘っていくのかということが重要なポイントとなることを示しているものであると考える。

ただし、大泉の論考をはじめとする諸実践・論考で取り上げられてきたのは、主に子どもがカリキュラムづくりに参画することで、子どもがいかに学習に対して主体的に取り組むようになるのかというような、いわば「学ぶ、あるいは学んだ対象やそれを取り巻く事柄について子どもがどのような意識をもっているのか」といった内容である。しかし、子どもが当事者性をもって学ぶことができるようなカリキュラムづくりを行うには、こうしたことだけではなく「子どもが、自分たちが学ぶ、あるいは学んだカリキュラムについてどのような意識をもっているのか」といった点から考察することも必要であると考えた。

そこで、本論考では、筆者が山形県の小学校3年生の学級において実践した「一年間の理科カリキュラムを見直そう」(小学校3年・理科)という単元の学習⁶⁾における事例をもとに、「子どもが、自分たちが学ぶ、あるいは学んだカリキュラムについてどのような意識をもっているのか」ということに焦点をあてて、子どもが当事者性をもって学ぶカリキュラム創造への視点について考察する。

2 単元「一年間をふり返って3年理科カリキュラムを見直そう」(3年・理科)の概要

この実践は、筆者が担任する山形県の公立小学校において2015年2月に行った実践である。学級は、男児19名、女児16名の計35名、2年生までは2学級であったが、3年生に進級するときに児童数が3名減って、一学級に統合された学級である。1年生の時には、机に座って落ち着いて学習に取り組むことができない児童が複数おり、担任外の教員も入りながら学校への適応を促した経緯がある。子どもたちは2年生時にはだいたい落ち着き学習や学校生活に落ち着いて取り組むようになった。3年生に進級するときになって学級が統合された際にも、生活のリズムが大きく崩れるようなことはなかった。学習や生活に関わって外部の医療機関や相談機関に相談をしている子どもが約15パーセント、また、今後そうした対応が必要であると考えられる子どもも2~3人いるが、そうした子どもも含めて互いの良さを認めないながら仲良く生活することができる子どもたちであった。学級では、毎朝朝の会を利用してスピーチの時間を設定していた。子どもが、自分のくらしをふり返って気になっていることや心に残っていることを話す活動である。また、日記を書く活動も継続的に行っていた。そのため、子どもが自分の活動に対して自分なりにふり返ってその意味や価値を確かめたり、確かめたことについて学級の友だちとやりとりをしたりすることが自分のくらしをさらに豊かなものにしていくという実感をもっている子どもたちが多かった。

本単元は2015年2月末に実施した。その当初の目的は、一年間のふり返りと復習ということであった。カリキュラムの計画の段階で予定していた全ての学習が予定よりやや早く

終了したので、学習内容や自分の取り組みをふり返ったり復習したりすることができるように、急遽設定した単元である。

子どもたちに、「一年間の学習を思い出して、今年勉強した理科のカリキュラムを作り直してみよう。これは良いんじゃないというのができたら、今度の3年生や先生にも教えてあげるのはどうだろう」と投げかけたところ、「そんなのやったことなかったからおもしろそう」「前にやったことも思い出せるからためになりそう」等の子どもたちの声も多く聞かれ、実践することにした。単元のおおよその流れは次の通りである。

- (1) 一人3年生での学習をふり返り、各単元で大事な内容やそこでの取り組みで印象に残っていることをまとめるとともに、その順序についても検討しカリキュラムを組み直す。(3時間)
- (2) 自分が考えたカリキュラムの特徴、工夫をまとめる。(1時間)
- (3) 各自が考えたカリキュラムについて話し合い、修正を加える (2時間)
- (4) 2年生 (次の3年生) に伝えるなどしてまとめとする (1時間)

また、この学級では大日本図書の理科の教科書を使用していたが、教科書の単元の配列通りにカリキュラムを組んで一年間の学習を進めた。『たのしい理科・3年』(大日本図書)の単元配列は以下の通りである。

- (1) しぜんのかんさつをしよう
- (2) 植物をそだてよう (1) たねまき
- (3) こん虫をそだてよう
植物をそだてよう (2) 葉・くき・根
- (4) ゴムや風でものをうごかさう
植物をそだてよう (3) 花
じゅうけんきゅう
- (5) 動物のすみかをしらべよう
植物をそだてよう (4) 花がさいたあと
- (6) 太陽のうごきと地面のようすをしらべよう
- (7) 太陽の光をしらべよう
- (8) ものの重さをしらべよう
- (9) 豆電球にあかりをつけよう
- (10) じしゃくのふしぎをしらべよう
おもちゃショーをひらこう

この配列に従って子どもたちは一年間理科の学習を進めたわけであるが、それをもとにして子どもたちは単元の配列を入れ替えることを中心に、3時間カリキュラムづくりの活動に取り組んだ。またその後、自分がつくったカリキュラムの特徴や工夫点について1時間をかけてまとめた。次節では、これらをもとに、5教時目に行った話し合いでの子どもの発言等を取り上げて、子どものカリキュラムについての意識について点検をしていく。

3 「一年間をふり返って3年理科カリキュラムを見直そう」

5 教時目の話し合いの実際

この学級では、朝の会において毎日スピーチの活動を継続して行っていることもあり、教科の学習の話し合いにおいてもフランクな雰囲気で見聞交流を行うことができる。発言者の子どもに対して他の子どもが自由発言的に質問や確認をすることも多い。そのため発言者の子どもが話す時間が長く、話し合いを行うと1時間（1単位時間＝45分）で発言者が4～5人の場合が多い。本節で取り上げる5教時目の話し合いでも、A児、B児、C児、D児の計4人の子どもが発言している。

ここでは、第1発言者のA児から順を追って4人の子どもの発言を紹介する。ただし、自由発言的な他の子どもの質問や確認まで克明に取り上げると、紙面に収まりきらなくなってしまうので、ここではそれは省略して概要を紹介するのにとどめる。

<A児の発言>

私は考えたカリキュラムは、まず、天気のことを考えています。なぜかという太陽の勉強の時や昆虫探しの勉強の時に雨が降って予定していたことができなかつたので、天気がよくないとできない勉強とそうでなくて教室でもできるゴムの力などの勉強が二本立ってになっています。だから、万が一たくさん雨が降っても大丈夫です。それから気温のことも考えています。夏休みの前後は毎日気温が35度以上になるので、そういうときにはなるべく外に出なくてもいいようにちょっと調整しています。三つ目は、温度計の勉強をはじめにすることです。教科書でいうと6番の太陽の勉強の時に温度計の見方とか出てくるんだけど、4月に温度計の見方の勉強をしておけば、植物の成長を記録していくときにも温度がかけて良いと思ったからです。そして、これが私の一番の工夫なんだけれど、他の教科の勉強と関連づけて考えているというか、他の教科のカリキュラムの変更も考えてみました。特にそれは、算数のカリキュラムです。まず、算数の教科書では一番最後に棒グラフの勉強があって、この間まで（2月中旬～下旬）棒グラフの勉強をしていたんだけど、算数のカリキュラムの中でこれを一番はじめにもってくれば良いと考えました。なぜかという、理科では植物を育てて大きさとかを定規で測ったりして記録したんだけど、算数で棒グラフの書き方を勉強しておく、大きさを記録するときに棒グラフで書くことができるからです。そうすると、暖かい季節にはどんどん大きくなるとか一目でわかると思ったからです。それから、算数では重さの勉強も早めにしておいた方が良いと思いました。算数で重さの勉強をしたのは2学期の確か11月頃だったし、理科の重さの勉強もそのちょっと後だと思うんだけど、私たちはゴーヤを育てたから、もっと早く重さの勉強をしておく、実の重さが何グラムになったのかも記録できると思ったからです。私は、こんな風にして勉強する人が勉強しやすいカリキュラムにしたいと考えました。

<B児の発言>

僕も、Aさんと同じで、まず雨の日用と晴れの日用の部分があるカリキュラムを考えました。それから、まとめられるところはまとめるというのを考えました。教科書でいうと「太陽のうごきと地面のようすをしらべよう」と「太陽の光をしらべよう」が別になっているんだけど、同じ太陽のことなのに別々にやるのは変な感じがしたし、まとめて調べたり

まとめたりした方がわかりやすいんじゃないのかなと考えました。だからそこを太陽シリーズとしてまとめたカリキュラムにしました。それから、「植物を育てよう」で、ゴーヤだけでなくキャベツも育てて、「こん虫を育てよう」でチョウを育てるといようなカリキュラムにしてみました。こん虫を育てようで、僕たちはチョウも育てたんだけど、えさのキャベツの苗を買ったから、ゴーヤと一緒にキャベツの種も植えて育てておけばチョウのえさもたくさんあっていいと思いました。

<C児の発言>

私は、考え方とか勉強の進め方で考えて、仮説検証型の勉強と観察型の勉強が交互になるようにカリキュラムを考えました。教科書では、3年生のはじめの頃は植物とか昆虫のことが続いて4番で初めて「ゴムや風でものをうごかそう」という仮説を立ててそれを確かめるような勉強になるんだけど、やったと思ったら夏休みになります。一年間の理科の勉強をふり返ると、こうなんじゃないかという仮説を立ててそれを確かめるために実験するといような勉強と、仮説とか立てないで観察を繰り返していくうちに「言えること」を見つけるような勉強があったんだけど、さっき言ったように、3年生のはじめの頃はずっと観察型の勉強が続きました。だから、3年生で初めて理科の勉強をするんだから、どちらの勉強の仕方も初めのうちにやっておけば、これは仮説を立てて考えた方が良いとか、これは観察していく中で考えた方が良いとかわかるようになると思ったからです。それから、教科書では観察型の勉強がたくさんあって観察型中心のカリキュラムになっているのかなと思ったんだけど、私は仮説検証型の勉強をカリキュラムの中心にしたいなと思いました。仮説を立てて実験とかをして仮説を確かめるというやり方は、たくさん考えなくちゃいけないと思うからたくさん考えるような勉強中心のカリキュラムの方がためになるしおもしろいかなと思ったからです。

<D児の発言>

私もCさんと似ていて、3年生のはじめの頃に観察型の勉強と仮説検証型の勉強が交互にくるようにしました。6月になると雨も多くなるから、雨が降って外に出て観察するような勉強ができないときには教室で実験をするような勉強ができるようにしたんだけど、6月にそういう勉強ができるようにするためには、まず3年生のはじめにどちらの方の勉強もやっておいた方が良かったからです。それから、私が3年生の理科の勉強で一番心に残っているのは太陽の勉強なんだけど、太陽の勉強も「しょくぶつを育てよう」のように夏と冬に分けてみました。太陽の勉強が心に残っているのは、夏と冬で太陽の高さが違うというのにびっくりしたからなんだけど、そういうふうに比べることができるようにするためにも、太陽の勉強は一回で終わりにするんじゃなくて、夏と冬に分けてやってみるのが良いと思いました。「ゴムや風でものをうごかそう」はそんなに続けて長い間やらなくても良いと思うから、例えば太陽の勉強のように、分けて長い間やらなくてはいけない勉強の間にはできると思ってそうしました。

以上が4人の子どもの発言の概要である。これらの子どもは、取り立てて特別な子どもというわけではなく、他の子どものノートを見ても似た視点からカリキュラムがつくられていた。35名中、季節や天気に関する配慮を行って単元を組み替えていた子どもが35名、内容のまとまりを考慮に入れていた子どもが30名、算数科を中心として他教科との関連を

考えていた子どもが28名、観察型か仮説検証型かという学習を進める上での思考の筋道に着目していた子どもが21名であったということである。C児やD児の発言の中にある「観察型の学習」「仮説検証型の学習」ということに関しては、教科書でいえば4番の「ゴムや風でものをうごかそう」の学習を行ったときに子どもたちに説明した内容である。このときには、「今やっているように『こんな風にすればこうなるんじゃないかな』というのを『仮説』という。理科の学習には、植物の観察のようにずっと観察を続けていく中で『言えること』を探すというような『観察型』と、今やっているように仮説を立ててそれを実験などで確かめるような『仮説検証型』の学習がある」というように説明したのを覚えているの発言だと考える。

4 子どもの発言から見てとることができるカリキュラムに関わる意識

本節では、前節でとりあげた事例に見られる子どものカリキュラムに関わる意識について整理していきたい。

四人の子どもの発言から、カリキュラムに関わる意識として取り上げたい一つ目が、子どももクロスカリキュラム的視点をもって学んでいるということである。

A児は、「植物の成長を記録するときにグラフで表すと見やすいから、算数の教科書ではグラフの勉強が一番最後に来ているけれど、早い内に算数でグラフの勉強をしておけば良いと思う」「重さの勉強も早くしておけば育てたゴーヤの実の重さを記録することができて良いと思う」と、理科という教科の枠を越えてカリキュラムについて考えている。これは、クロス・カリキュラムの発想であると考えられる。

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⁷⁾。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⁸⁾。A児の、算数のグラフや重さの学習をもっと早い時期に実施すればいいというアイデアは、こうした磯崎や高階のクロス・カリキュラムの定義づけにあてはまるものだと考える。つまり、A児のアイデアは、自分の問題意識である「植物の生長をよりわかりやすく詳しく記録したい」という思いに基づいて「理科」「算数」という枠組みを超えた、あるいはつなぐものであるととらえて良いのではないかとということである。自分なりにカリキュラムを編成しようとしたときに、このような算数との関連を考えた子どもは、35名中28名いた。A児だけがクロス・カリキュラムの発想で理科のカリキュラムを編成したわけではなく、子どもたちにとってはごく普通の意識だったといってもいいであろう。

現行の小学校指導要領・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」述べられている⁹⁾。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総合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¹⁰⁾。さらには総合的な学習の時間の目標は「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。」である¹¹⁾。ここから、我が国の小学校教育では、特に、生活科や総合的な学習の時間を核にクロス・カリキュラム的な教育課程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。しかし、そうしたいわば「大人の論理」とは別に、これまでに事例として取り上げてきた、子どもが「自分が気になっている植物の生長をわかりやすく詳しく記録したい」「だから、算数のカリキュラムとつなげて理科のカリキュラムを考えてはどうか」という、子どものごく普通の問題意識の中にクロス・カリキュラムの発想があるということができる。

そして、そうだとすれば、今後このクロス・カリキュラム的発想を、各学級でのカリキュラム編成の段階において、学年のカリキュラム編成の段階において、学校全体のカリキュラム編成の段階において、さらにいえば、教育課程編成の基準としての学習指導要領を示す段階で、もう少し詳細に検討する必要があるのではないか。学習指導要領におけるクロス・カリキュラムに関わる記述は、先に引用した箇所以外にはほぼ見られない。少なくとも、戦後からこれまでの学習指導要領は、教科の枠組みを柱にして示されてきたわけであるので、なかなかクロス・カリキュラム的な内容に踏み込んだ記述をするのは難しいのもわからないではない。しかし、学びの当事者である子どもの意識の中にクロス・カリキュラム的発想がある訳である。今後各学級や学校のレベルでだけでなく、学習指導要領編成というレベルにおいても検討していく価値のある課題なのではないかと考える。

二つ目として取り上げたいのは、子どももカリキュラム編成に対して、学び方・思考のし方といった資質・能力に関わるような意識をもっているということである。

C児やD児の「仮説検証型の勉強と観察型の勉強が交互になるようにカリキュラムを考える」というアイデアは、学び方や思考のし方に関わる意識であるということができる。確かに、教科書の単元配列を見ると、「しぜんのかんさつをしよう」「植物をそだてよう⁽¹⁾ たねまき」「こん虫をそだてよう」「植物をそだてよう⁽²⁾ 葉・くき・根」というように、どちらかという観察をしながら気づいたことをまとめていくような、いってみれば「観察型」の学習が続く。しかし、子どもたちの発想は、そうした学習の仕方・考え方だけではなく、仮説を立ててそれを実験等によって検証することで自分の考えをつくり出していくような仮説検証型の学習の仕方・考え方も早いうちに行って、どちらの学習の仕方・考え方もできる状態になっておくことが必要であるということなのである。そしてこうした意識は、「自分の問題を解決していくにはそれに適した解決方法がある」という実感に基づくものであると考える。

OECDは、1997年末にプログラム「コンピテンシーの定義と選択」(DeSeCo) をスタートさせ、2003年の最終報告¹²⁾ において「キー・コンピテンシー」について理論構築を行った。DeSeCoにおけるキーコンピテンシーは、「日常生活のあらゆる場面で必要なコンピテンシーをすべて列挙するのではなく、コンピテンシーの中で、特に、1人生の成功や社会の発展にとって有益、2さまざまな文脈の中でも重要な要求(課題)に対応するために必要、3特定の専門家ではなくすべての個人にとって重要、といった性質を持つとして選択されたもの。」と定義される。具体的には、次のような3領域から構成されている¹³⁾。

カテゴリー1：相互作用的に道具を用いる

カテゴリー2：異質な集団で交流する

カテゴリー3：自律的に活動する

我が国においても、例えば国立教育政策研究所による「教育課程の編成に関する基礎的研究」において、コンピテンシーに関わる調査研究の成果が報告されるなど¹⁴⁾、内容重視の教育観からの転換が指向されている。C児やD児の「仮説検証型の勉強と観察型の勉強が交互になるようにカリキュラムを考える」というアイディアは、内容を軸に考えたアイディアではなく、コンピテンシーに基づくアイディアであるという言い方もできるものと考ええる。

国立教育政策研究所の「教育課程の編成に関する基礎的研究」報告書を見ても、コンピテンシー、あるいは資質・能力をベースにした教育を世界各国で目指し実践していることがわかる。しかし、そうした世界的な動向とは別に、子どもの側にも内容の枠の中だけで考えるのではなく、問題解決の方法や論理の組み立て方といったコンピテンシー、資質・能力の面からカリキュラムを考えようとする視点があるといえるものと考ええる。

また、A児の「夏休みの前後は毎日気温が35度以上になるので、そういうときにはなるべく外に出なくてもいいようにちょっと調整しています」という発言、B児の「『太陽のうごきと地面のようすをしらべよう』と『太陽の光をしらべよう』が別になっているんだけど、同じ太陽のことなのに別々にやるのは変な感じがしたし、まとめて調べたりまとめたりした方がわかりやすいんじゃないのかなと考えました」『植物を育てよう』で、ゴーヤだけでなくキャベツも育てて、『こん虫を育てよう』でチョウを育てるというようなカリキュラムにしてみました」という発言に代表される、ほとんどの子どもがカリキュラムづくりの中で行っていた季節や天気に対する配慮、内容のまとまりに関する考慮も、大きく見れば内容重視ではなく、学び方や問題解決等の思考の仕方など、コンピテンシーに基づくカリキュラムづくりへの意識とみることができるのではないかと考える。

このように見てくると、クロス・カリキュラム、コンピテンシー・ベースのカリキュラムといった、近年、これからの時代を生きる子どもたちを育てるための教育について考える際の手がかりとして議論されているような視点は、「大人の論理」というだけではないといえるのではないかと。つまり、前にも述べたが、そうしたことが「大人の論理」として議論的となる以前に、子どもは学ぶ過程においてすでにこうした視点から、カリキュラムを見ているといえるのではないかとということである。

5 子どもが当事者性をもって学ぶカリキュラム

本節では、前節でまとめた子どものカリキュラムに関わる意識をもとに、子どもが当事者性をもって学ぶことができるようなカリキュラムの在り方について考察する。

田中統治は「教育研究とカリキュラム研究—教育意図と学習経験の乖離を中心に」の中で次のように述べている¹⁵⁾。「ここで、カリキュラムのもつ多層性を確認してみれば、それは次に示す四層に区分することができる。

I. 制度化されたカリキュラム

II. 計画されたカリキュラム・・・意図されたカリキュラム

Ⅲ. 実践されたカリキュラム

Ⅳ. 経験されたカリキュラム・・・・意図されなかったカリキュラム

すなわち、Ⅰは学習指導要領に示されている水準のものを、Ⅱは地方カリキュラムや各学校の年間指導計画として計画されたものを、Ⅲは授業者が授業で実践するものを、そしてⅣは学習者が実際に受容し経験したものを、それぞれ表している。ここで重要な点は、ⅠからⅢまでのカリキュラムが特定の意図をもって展開するのに対して、Ⅳが意図通りには経験されないことである。『隠れた』(hidden)カリキュラムの研究が、教育意図と学習経験の間に生じるこうしたギャップを指摘したからである」

前節でまとめたように、例え小学校3年生の子どもであっても、クロス・カリキュラム、コンピテンシー・ベースのカリキュラム的な視点から自分たちが学ぶ、あるいは学んだカリキュラムをとらえているとすると、子どもが当事者性をもって学ぶカリキュラムの要件の一つ目としてあげられるのは、田中の区分した階層のⅡ～Ⅳ（Ⅰは学習指導要領のレベルであるので実質的に不可能であると考え）を、教師だけではなく、子どもも教師とともに、組み立てたり整理したりすることが必要になるのではないかということである。そこで、このことについて以下でもう少し具体的に考えていく。

(1) 計画されたカリキュラムに対する子どもの関わり

小学校に入学したばかりの低学年の子どもや、あるいはまだ学校全体の動きに対する意識のあまり高くない中学年の子どもの中には難しいことであると考えが、高学年になれば児童委員会や学校行事の実行委員等の役割を担うことになるため「自分たちの学校」に対する意識は高まる。

例えば、現行の小学校学習指導要領・特別活動¹⁶⁾の児童会活動の目標は、「児童会活動を通して、望ましい人間関係を形成し、集団の一員としてよりよい学校生活づくりに参画し、協力して諸問題を解決しようとする自主的、実践的な態度を育てる」というように示されている。また内容として、「学校の全児童をもって組織する児童会において、学校生活の充実と向上を図る活動を行うこと。(1) 児童会の計画や運営 (2) 異年齢集団による交流 (3) 学校行事への協力」と述べられている。目標に述べられている「よりよい学校生活づくりに参画し」とは、具体的にどのようなことを示しているのだろうか。また、児童会の内容に述べられている「児童会の計画や運営」とは具体的にどのようなことを示しているのだろうか。一つ一つの活動の計画や参加はもちろんのことであるが、学校の年間カリキュラムに対する自分なりの考えや見通しを一人ひとりの子どもが明らかにする、あるいはそれを発表する、またそうした子どもの考えや見通しも学校のカリキュラムに反映させていくというような、計画としてのカリキュラム編成を行うことは、そのように観を転換させなくてはならない教師の側にとっての困難なものになる可能性はあるが、特に高学年の子どもにとってそれほどハードルの高い課題ではないのではないかと考える。もちろん、学校全体に関わるカリキュラムの細部までの計画に関わるというのは無理だとしても、学校行事や児童委員会に関わるような視点から、また、学校独自の例えば全校での郷土をテーマにした学習などに関しては、高学年の子どもがカリキュラムの計画に関わることはそう難しいことではないのではないかと。田中は、「Ⅱ. 計画されたカリキュラム」に「意図されたカリキュラム」と附記しているが、その「意図」が教師の側だけの「意図」では、子どもが当事者性をもって学ぶことは難しいであろう。そこに子どもの側の「意図」が反

映されるような手立てを講じていくことが重要であると考え。

もちろん、学習指導要領の内容をナショナル・ミニマムと考えた場合の、また、学習指導要領に示されている標準時数を考慮に入れた場合の、大人が責任を持って果たすべきカリキュラム・マネジメントもあるであろう。しかし、近年話題に上がることが多いコンピテンシー・ベースで単元の配列を考えたり他教科とのクロス・カリキュラム的接続を考えたりすることに関しては、「大人の論理」としてだけでなく、学びの当事者としての子どもにも明らかに意識されていることは、実践における子どもの発言からも明らかであるということはずで述べたとおりである。そこで、子どもが、自分の学びの見通しについて自分なりの見通してもつこと、そしてそれを教師の側の意図と折り合いを付けながら計画を立てることに積極的に関与することは、子どもが当事者性をもって学ぶためのカリキュラムの重要な要件の一つになるものと考え。

(2) 実践されたカリキュラム・経験されたカリキュラムに対する子どもの関わり

カリキュラムの計画に子どもが関わることを考えた場合、低学年の子どもたちにとって難しい課題になることは容易に予想がつく。学級のカリキュラムを越えて、学校全体に関わるようなカリキュラムに至ってはなおさらである。しかし、自分たちの学びを単元の中でふり返るだけではなく、カリキュラム的な視点からふり返ることは低学年の子どもにとっても可能な活動なのではないのだろうか。

冒頭でも述べたように、子どもの教育的経験を「他者やもの・こととの相互作用を核にして、意味や価値を生成・更新する営み」と考えた場合に、単元での学習の中で、学習材やそれに関わる自分のくらし等について、新たに意味を見出したり、あるいはつくりかえたりするだけではなく、そうした一つ一つの単元での学習において生成・更新した意味を一つの文脈として紡いでいく作業が、子どもにとっての「実践されたカリキュラム」「経験されたカリキュラム」となっていくといえるのではないかと考える。本論考で事例としてとりあげた「一年間をふり返って3年理科カリキュラムを見直そう」も、この一つとして考えて良いであろう。つまり、各単元で学習した内容やそこで感じたことや考えたことを確かめた上で、一年間の自分の学びの筋道を作り直してみるといった活動は、一つ一つの単元で生成更新した意味を文脈として紡いでいくことで、子どもにとっての「実践されたカリキュラム」「経験されたカリキュラム」となるのではないかとということである。

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¹⁷⁾。しかし、我が国の学習指導要領は教科の枠組みを基盤にして示されている。それでは、学習指導要領を基準としたカリキュラムは、田中の述べる、子ども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、学習意欲や主体性・自律性を低下させてしまうものなのだろうか。前述したように、例えばカリキュラムの意図が教師の側にしかない場合には、確かにそういうことがいえるかもしれない。そうすると、カリキュラムの計画において子どもが意図をもつことが難しいと考えられる、小学校低学年・中学年の子どもにとって、学習指導要領を基準とした教科カリキュラムは、

やはり学習意欲や主体性・自律性を低下させてしまうものなのだろうか。

繰り返しになるが、事例としてとりあげた「一年間をふり返って3年理科カリキュラムを見直そう」は小学校3年生の、しかも教科書の単元の配列の通りの学習を行った子どもたちが一年間の一番最後に行った学習である。しかし、子どもたちの学習意欲や主体性・自立性の低下は感じられない。むしろ、自分の一年間の学習を、しかも理科という枠にとらわれずにふり返り、さらによりよい学習を展開していこうとする、高い学習意欲・主体性を感じさせるものである。内容としてみれば、一見関連性があるようには思えない「植物をそだてよう」と「ゴムや風でものをうごかそう」の学習も、「観察型の学習」か「仮説検証型の学習」かという、問題解決の手法、論理の展開の仕方といったコンピテンシーによって、一つの文脈として紡がれている。子どもが当事者性をもって学ぶカリキュラムの重要な要件として、子どもが学習をふり返って、一つ一つの単元での学習を文脈として紡いでいくことも挙げられるものと考ええる。

大日本図書の教科書『たのしい理科・3年』では、一年間の一番最後に、「おもちゃショーをひらこう」という学習が位置づけられている。これには、学んだことを生かしておもちゃづくりを行うことで、一年間の学習をふり返るという意図があるものと考ええる。しかし、子どもが考える「おもちゃづくり」には、植物の観察や太陽の観察等の学習はあまり関わってこないことが予想される。内容的な復習と考えれば、確かに「おもちゃづくり」といった学習を位置づけることにも一理ある。しかし、子どもの各単元での学びがより充実した教育的経験として子どもの中に位置付けていくことを目指すのであれば、例えば事例で示したカリキュラムを作り直してみるなどの活動が必要になってくると考えるし、単に計画するのは違い、低学年の子どもにも取り組むことができる学習といえるのではないか。ただし、各単元において、単に知識や技術の習得だけを目指した学習を展開した場合には、コンピテンシー等を芯にして子どもが学びの文脈を紡ぐということは難しい。断片化された単元個々の学習として子どもにとらえられるだけである。一方、カリキュラムを作り直してみるなどの手立てによって、一年間の学習が一本の文脈に紡がれた場合、その一年間の学習に対して、結果として子どもが当事者性をもって学んだということができるのではないかと考える。もちろん、子どもは毎日毎日、一時間一時間、100パーセントの集中力を発揮し主体的に学習に取り組むわけではい。なかなか学習に集中して取り組むことができずにいたずらをして指導を受けるなどのこともあるのが、学校における現実の子どもの姿である。しかし、一年間の中で例えばそのようなことがあったにしても、ふり返って単元個々の学習の意味や価値を生成・更新し、それらを一本の文脈として紡ぐことで子どもの学びは当事者性をおびてくるのではないかと考える。また、こうした学習が、やがてカリキュラムの計画に関しても積極的に参画することができる力になっていくのではないかと考える。

さらに、子どもが「実践されたカリキュラム」「経験されたカリキュラム」として、単元個々の学習を一本の文脈として紡ぐことについて考えてみる。事例として一年間のおわりにカリキュラムを作り直すという実践をとりあげたが、こうした一年に一度の取り組みだけで十分な訳では決してないであろう。筆者は、拙稿「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」¹⁸⁾において、「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（脱断片化）する機能を

果たすのではないか」と述べたが、こうした、子どもが自分の学習、さらには日々の暮らしについて言語化するという活動が丁寧に積み重ねられていくことが、子どもが単元個々の学習を一本の文脈として紡いでいくことに有効に作用するものと考えられる。つまり、こうした言語化の過程を計画されたカリキュラムに位置づけていくことも、子どもが当事者性をもって学ぶカリキュラムには重要なのではないかということである。

6 おわりに

本論考においては、筆者が小学校において実践した、子どもが一年間の学習をふり返りカリキュラムを作り直してみるといった学習を事例として取り上げ、子どものカリキュラムに対する意識を確認することで、子どもが当事者性をもって学ぶカリキュラムの在り方について検討した。教師の側だけからの意図によって計画されたカリキュラムにおいて「主体的」な学び、あるいは学びにおける「主体性」について論じることに、どこか歪みがあるのではないかと考えたからである。

実際に、子どもがカリキュラムに対してもっている意識は、クロス・カリキュラム的な考え方につながるものであったり、コンピテンシーに基づくカリキュラム編成につながるものであったりと、こちらが予想しない内容のものであった。しかし、近年我が国の教育において議論されているような内容と重複する部分が非常に大きいと感じた。教育の分野で「大人の論理」として語られる事柄は、子どもにとって理解のできない難解なものでは決してなく、これと呼応するように「子どもの論理」があるのだと実感した。授業づくりなどの場合には「子どもの論理」について検討されることも多いが、実はそれだけではなく、カリキュラム論的な分野においても「子どもの論理」がさらに検討される必要があると考える。子どもがカリキュラムの計画等について参画することができるようになることは、子どもが当事者性をもって学ぶ上でも重要な視点になるだけではなく、それ自体が子どもの重要な学びとなるであろう。また、「実践されたカリキュラム」「経験されたカリキュラム」として一本の文脈に紡いでいくことは、子どもが自立した人間として成長していくことにもつながるであろう。

子どもが「当事者性をもって学ぶ」ことは、「本当に学ぶ」と同義であると考えられる。

例えば見るともなしにテレビの画面を眺めているように、どこか一歩離れたところからアウトラインをなぞるような状態では、当事者性をもって学んでいるとは言いがたい。子どもが当事者性をもって学ぶことは、成長の過程で出会う様々な事柄について子どもが五感を通して知覚し、そのことに対する自分にとって意味や価値を更新し、自覚をもって自己の経験に確かに組み込むことである。

「1 はじめに」でも述べたように、子どもがカリキュラムづくりに参画する実践や考察はこれまでも見られたものの、そこで視点があてられてきたのは主に「学ぶ、あるいは学んだ対象やそれを取り巻く事柄について子どもがどのような意識をもっているのか」ということであり、「子どもが、自分たちが学ぶ、あるいは学んだカリキュラムについてどのような意識をもっているのか」ということに焦点をあてた研究は、まだスタートラインにたったばかりであるといえる。そのため、取り上げることができる事例もまだまだ少ない状態である。本論考においても、筆者の授業実践の中で見られたカリキュラムに対する子

どもの意識しか事例として取り上げることができなかった。しかし、各学年における子どもがカリキュラムづくりに参画するような実践の積み重ねとそこに見られる「子どもが、自分たちが学ぶ、あるいは学んだカリキュラムについてどのような意識をもっているのか」ということに関する調査・研究を積み重ねていくことが、子どもが当事者性をもって学ぶカリキュラムづくりを行うためには不可欠であると考え、今後も考察を深めていきたい。

<註>

- 1) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm 文部科学省HP
- 2) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/1361407.htm 同上
- 3) 佐藤卓生「教育的経験における『言語活動の充実』の意義に関する一考察」『教職・教育実践研究 第10号』2015年 19頁～28頁 山形大学
- 4) 佐藤卓生「文学的文章の読みの学習における子どもの当事者性に関する一考察」『個性化教育研究第7号』2015年 日本個性化教育学会
- 5) 大泉義一「『子どもとつくるカリキュラム』の実践的研究」『美術教育学：美術科教育学会誌 第26号』2005年 123頁～135頁 美術科教育学会
- 6) 山形市立第四小学校 平成26年度3年1組
- 7) 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 108頁
- 8) 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 15頁
- 9) 「小学校学習指導要領・総則」
- 10) 「小学校学習指導要領・生活科」
- 11) 「小学校学習指導要領・総合的な学習の時間」
- 12) 「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/siryu/06092005/002/001.htm 文部科学省HP
- 13) ドミニク・S. ライチェン ローラ・H. サルガニク『キー・コンピテンシー』立田慶裕 監訳 明石書店 2006年 202頁
- 14) 「教育課程の編成に関する基礎調査」 http://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/seika_digest_h25.html 国立教育政策研究所HP
- 15) 田中統治「教育研究とカリキュラム研究—教育意図と学習経験の乖離を中心に」『現代カリキュラム研究』学文社 2001年 22頁～23頁
- 16) 小学校学習指導要領・特別活動
- 17) 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 39頁
- 18) 佐藤卓生 樋口修資「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」『明星大学研究紀要・教育学部 第5号』19頁～20頁