

教育課程編成におけるナラティブ・アプローチ

——思考力の発達を中心に——

杉 山 直 子

はじめに

「腑に落ちない」という表現がある。この表現は、人間が「わかる」ということに関して多くの示唆を与えてくれる。広辞苑第六版によれば、「合点がいかない」、「納得できない」という意味であるが、「腑」とは「はらわた」であり、腑が抜けると「元気がなくなり、ぼんやりする」「根性がなくなる」そして「腑抜け」になる。からだの奥底から、私たち人間はからだ全体で生きている。頭で、理論的には正しいであろうと理解しても、何かひっかかるところがある。或いは、多数決での決定を迫られても、心底からの納得がいかないこともある。からだのみならず心が、おかしいと感じることがある。これまでの経験がそのようにさせるのか、人間的根源の声が、そうさせるのか。或いは、その人のこれまでの人生での思考方法と異なる場合なのか。人間が理解するということは、理論のみ、すなわち、頭でのみでは解決しない。頭や心を含めたからだ全体で理解をしていくようだ。⁽¹⁾

教師の行う教育活動は、教育内容を子どもたちの「腑に落ちる」ように媒介的に指導する活動である。⁽²⁾ 媒介的指導を行い、学ぶ者の「腑に落ちる」状態を創り出すためには、学ぶ側を理解することが必要である。

著名な教育実践家である大西忠治が、自身が中学校教師で教える側でありながらも教育に関しては学ぶ側であり、学ぶ側の立場で語っている部分を取り上げよう。それは、教育研究者から教育実践者に向けての様々な要求に対しての言葉である。「偉い先生方のいうように、今までは何度もそう考え、なんどもそれをやりたいと願ってもやれなかったのです。……とにかく、自分の苦しみと同じ苦しみをわかってくれたというありがたさ、自分のためにいっしょに手をよごすこともいとはいはしないところばえのうれしさのため、わたしはきっとやれなかった勉強（やれなかった原則にのった実践）をもやりはじめられるようになるかもしれないと思うのです。」⁽³⁾ 教師自身も、理論的な、或いはわかりきったことであって、勉強したくないのでもないけれど、できない。しかし、怠けているのでは決してなく、個々の事情の中で精一杯に生きている。人は、学ぶこと自体や学ぶ内容の重要さをわかっている、「私」の状況を深く共感する者が、

「私」と同じ立場になることや、さらにいえば、理論を「私」の具体性に照らし共に考えようとするときに、「私」に学ばせることができる。学ぶ者の脈絡で、物事は捉えられるのだ。すなわち、理論で納得させるには、学ぶ者の状況を共感的にとらえ、さらに私の「具体性」という部分が理解されねばならないのである。教える側には学ぶ側の論理とともに個々の具体的状況の理解が必要なのである。

昨今、思考力の育成が重視されている。思考力は、思考する主体が思考することで獲得していく力であり、外からその過程をすべて見ることはできない。思考力が育つメカニズムの解明に関して、論理性のみならず個々の「具体性」や個にとつての必然性が必要なのではないだろうか。

以上のことから、教育課程の編成において、教える側の論理のみの要求の計画ではなく、子ども側の学びと発達を十分にふまえた計画として、位置づけるための一つの考察を行う。とりわけ、思考という外側からは見えない子どもの内側に関わることをいかに捉えるべきか、そして発達を引き起こすにはいかなる働きかけが必要かについて考察する。その際に、ナラティブの視点から考察する。このように、本論文では、教育課程の編成の課題、子どもの主体的学びと発達、そしてそのための一つの試みとしてナラティブ・アプローチの意義とカリキュラムにおける位置づけについて述べる。

1、教育課程の編成にもっと子どもの側の論理を

(1) 教育課程の編成

「教育」は知識・技能の習得、すなわち学習に関する陶冶と、人間性の発達に関する訓育が、個々人に統一されていくところに成立していく。明治期から戦後すぐまでは、「教科」課程であり、教科領域における機能、陶冶のみを中心に行ってきた。1951年学習指導要領試案から、日本の小学校などの学校は、「教育」課程を編成し、学校教育を行ってきた。それ以後「教育」課程として教科外活動は現在、国語や算数・数学などの教科と、特別活動などの教科外と大きく分かれている。さて、その大きな転機となった1951年学習指導要領試案では、教育課程は「子どもたちの学習経験や学校体験の総体である」⁽⁴⁾と記されている。この試案という表現は教師の手引きという意味であり、1958年告示という形になり、現在に至っている。

2008年学習指導要領では、「学校において編成する教育課程は、教育基本法や学校教育法をはじめとする教育課程に関する法令に従い、各教科、道徳、総合的な学習の時間及び特別活動についてそれらの目標やねらいを実現するよう教育の内容を学年に応じ、授業時数との関連において総合的に組織した各学校の教育計画である。」⁽⁵⁾

「子どもたちの学習経験や学校体験の総体」という子どもの側での捉え方が、「法令に従い」「目標やねらいを実現するよう」に、内容を「総合的に組織した各学校の教育計画」という教え

る側の捉え方に重点がおかれている。1951年版のような考え方は、20世紀アメリカを中心とした世界の教育界での傾向であった児童中心主義の影響⁽⁶⁾を受けていて、もはや時代遅れなのか。

以上の2点は、対極の2点ではなく、教育課程の編成に必要な視点の2点でなければならない。小学校、中学校、高等学校の各学習指導要領第1章総則第1教育課程編成の一般方針⁽⁷⁾では、以下のように述べている部分がある。各学校が、「生徒の人間として調和のとれた育成を目指し、地域や学校の実態や生徒の心身の発達の段階や特性等を十分考慮して、適切な教育課程を編成する」のであるし、「創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開する」。この部分は、具体的に子どもに関わりつつ教育活動を行っている教師が、教育課程の編成の主体であり、その際に法などや学習指導要領の学校教育の基礎・基本を具体的場面で応用していく際の視点を述べているのである。すなわち、教育課程は、国民の権利の保障のための公教育を行う際に、国の共通の教育目的・目標を、各学校の地域、学校の空間的・物的・人的環境などととも、子どもたちの実際を「十分考慮して」編成されることが求められているのである。すなわち、子どもが学校で発達するために必要な「子どもの学習経験や学校体験の総体」は、教育課程編成において絶えず考慮されなければならない、もう一つの重要要素なのである。

以上をまとめると、一つに、現在の日本の小学校、中学校、高等学校などの学校では人格の完成をめざし知識・技能の習得と人間形成を目的とする「教育課程」の編成が求められていること、二つに、教育課程の編成主体は各学校の教師であること、三つに、編成する際は教育課程に関する法令に従うこと、四つに、地域や学校の実態や子どもの心身の発達段階や特性等を十分考慮して、実際の子どもの実情を考えて適切な教育課程を編成すること、である。教育課程を編成する場合には、これらのすべてを踏まえなければならないが、ここでは、四に関する中でも、学習する側の論理を中心に述べていく。

(2) カリキュラムにおける学習する側の論理

教育課程は、カリキュラムの言葉で置き換えられて用いられることが多い。カリキュラム (curriculum) は教育課程 (course of study) の course と同じく、ラテン語 *cursus* が語源であり、競争路を意味する。それが、人生の来歴の意味合いを持つようになり、それは現在でも *curriculum vitae* (履歴書) の言葉で残っている。この「道」としての意味合いが教育の分野で用いられるようになったのは、16世紀の大学でのことである。教授と学生の自治組織であった大学に、道筋をつくるようにという大学上層部からの命令に、同じ道を走ることを余議なくされることを揶揄してカリキュラムの言葉を用いるようになったという。教育課程は大学での学びの道筋からはじまったのである。

このようにカリキュラムは、学習者の学習経路を広く意味する。そして、狭義が、学校教育の内容を発達段階や学習目標に応じて系統的に配列した教育課程 (course of study) である。

教育をする場合にはカリキュラムの構築が必要であるが、教育者がカリキュラムすなわち学習者の学習経路を考えるには、学習者の側の論理を理解すべきであるし、少なくとも理解しようとしなければならない。そもそも、教育活動の成立は、学習者の側に依っているからである。しかし、教育者は教育内容の伝達のみを意識化してしまいがちであるために、学習者の側のことを忘れがちになるようである。例えば、現在の日本で授業の指導案で用いられている「導入・展開・まとめ」のパターンも、教育する側の授業展開になりがちである。これは、ヘルバルトが学習者の認識を考慮した4段階の授業の展開を、その弟子が教える側の立場の展開にしたものが、日本に導入された形がもととなっているようだ。教育者が教育主体になればなるほど、学習者の側の発達の道筋が二の次になってしまう危険性がある。

教育の長い歴史を振り返ってみれば、学校という教育の場が生まれてから多くの場合、大人社会が要求することを学習者である子どもが受容し、大人が作った枠組みに適應すること要求してきた。だから、広く深く人間の本质や社会の創造を問う教育思想家や実践家たちは、教育目的や内容そして方法を探究し、学習主体、子ども期の人間発達、次世代形成者として社会変革力の必要性などを訴えてきた。20世紀に入り、経済的なゆとりや人間に関する様々な学問・科学の発達とともに、子どもが中心となるような発想が教育現場においても生じたが、その後、子ども中心主義、学問・科学中心主義を繰り返し、徐々にその振幅は小さくなってきているようにみえる。しかしながら、意識して取り組まなければ、偏りは、教育者個人やその集団の中で生じがちである。また、一人の教育者のなかで、ある時は個の心情を大切に、ある時は教師の要求のみを一方的に行うというように、一貫性がないことも多々ある。一貫性のなさは、結局のところは教育活動を軽視する子どもを育てるか、教育者がそれを強要すれば従順に適應する子どもを育てるか反発する子どもにしてしまう危険性がある。こうしたことを熟知している者でも陥ってしまいがちになる困難さを教育活動は持っているのである。

教育課程を編成をということは、以上のような教育活動に陥らないためである。目的を達成するための具体的目標を定め、系統的な学問を学習者の必然性に合わせて選択し、学習者の認識過程に合わせて組み換え、この学習内容を、学習者の発達の道筋を考慮して計画立てていくことなのである。

次章では、教育課程を編成する場合に考慮すべき学習者（子ども）の側の論理について述べる。

2、主体的活動としての思考

(1) 子どもの主体的活動を引き起こす教育活動

個々の児童・生徒の発達と教育内容を繋ぐために、教師は教育活動として媒介的指導を行うわ

けであるが、両者を繋ぐための一つの重要なキーワードが「主体的活動」である。

主体に関することは、脳科学では未だ解明できない不思議なものであるらしい。「神経科学の方法や中枢の定義に従って、「脳の内部に攻めていくと、『能動性』『自発性』『意図』『主体』が蒸発する」。「中枢の定義」とは、当の中枢を刺激すれば、その機能が作動する、ということであって、宿命的に「受動的」であり、さらには神経科学の方法そのものが、本質的に「受動的」なものであるという。⁽⁸⁾

しかしながら、事実として、教育実践者は、子どもが主体的になったとき、すなわち自らの意思に突き動かされて能動的に活動するときに、飛躍的に全面的に発達することをよく知っているし、よい教育実践者は、子どもを主体的にする術を知っている。

学校で教えられることを、単に機械的に暗記・暗唱・追随するのみでは、人間としての発達に寄与するような学びにはならない。受け身では、真の学びは成立しない。児童・生徒が、自らのすべてを総動員させるとき、すなわち感情・からだ全体・頭が統一的に自ら動き出すときに、真の知識・技能の習得がなされ、可能性が広がり、人格発達が引き起こされる。また、そうしたときに、社会・科学・文化の創造も可能となる。

この活動を引き起こすために、これまで歴史の中で基本的理念が構築され、一般的・普遍的方法として、或いは個別的な特別な方法として、様々な工夫・手段が試みられてきた。時代を超えて、或いは時代的背景を踏まえて、子どもの一般的論理も考慮していかなければならないし、個々の論理も考慮していかなければならない。教育は、教師の能動的な教育活動（教育主体）と、子どもの能動的な学び（学習主体）との統一により成立するのである。学ぶ者である子どもを学習主体に育てることにしても、教育者は主体的に活動しなければならない。

教師が教育主体となり、子どもが学習主体となる前提はなんだろうか。

まず、教師が子どもの主体的活動を引き起こすために、まず、子どもを他者として意識しなければならない。教育対象である子どもは、独立した人格であり、教師である自分とは時代も社会も異なる環境の中で生育してきた他者なのだ。その他者は、自分を持ち、意図をもち、教師を喜ばすことも欺くこともできる「自由な主体」であることを理解しなくてはならない。

次に、そのような他者としての子どもに関わり交流をしていくためには、「言語行為」を介する相互関係が不可欠であり、そのことによって、教師や個々の子どもが「自由な主体」として関係性をもつことが可能となる。

さらに、学習活動そのものに関して理解することである。学習活動は、認識活動・思考活動を主とするが、人間に共通の道筋で成立する。小林によれば、「われわれの日常の活動が対象とするのは、われわれがわれわれの感覚知覚と一体となって対象とするもの（「実際的事実」）であり、われわれは日常の生活においては、いろいろな性質を伴った「この花」や「この犬」や「この人」といった、五感の直接の対象を取り上げ、それに「意味」を認めているのである。」

(小林道夫 p.117) 他者である子どもを認識しようとする場合には、教師は、A 子の場合、B 男の場合というように具体的に理解しようとしなければならない。また、子どもも認識活動をする時には、このように具体的な事物に意味をこめて認識をしているということを、教師は理解していかなければならない。

そして、以上のように認識活動は「状況依存性」をもちつつ、それを学ぶ側が主体的に表現をするのは、以下のようなときである。「われわれの『心の活動』についての記述の主体となるのは、一回限りの『一生』を生きる、固有名によって指示される『個人』であり、その個人が、一回きりの人生や彼が面する環境世界に『価値的意味』を追求し、それを日常言語で表現するのである。」(小林道夫 p.119-120) 学ぶ側の認識の論理を踏まえ、学ぶ側の人生で具体的に直面する様々なものにいか「価値的意味」を見出されるようにしていくのか。教えるということは、このことを意識しなければならない。

以上、子どもを他者＝自由な主体として理解し、言語も用いて関わること、そして学習活動は具体的な状況との相互作用により成立すること、その中で個々がその人生での意味を追求し主体となること、これらが、教師が子どもの主体的な学習活動を引き起こすための前提である。個々の学ぶ者が、学校という環境世界で「価値的意味」を追求したくなるような、そして追求することで個々に価値が生み出されるような、そのような経験の計画をたてていくことが教育課程の編成ではないだろうか。

(2) 主体的活動である思考力を育てるには

平成 20 年版学習指導要領をはじめ現在の教育政策の方向性である「生きる力」は、「思考力」を高いレベルでの育成することを目指している。OECD・PISA 型学力観であるキー・コンピテンシー（単なる知識や技能だけでなく、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力）に大きな影響を受け、実社会・実生活に生きる力に焦点をあて、そこでの複雑な課題に対応できる応用力をもった高度な思考力の育成をめざしている。

まさに、実社会・実生活で具体的に「価値的意味」を見出す経験を積み上げていくことで、そのような生きる力は獲得されていくのである。実社会・実生活から遊離した抽象的な学びを、子どもの発達段階を考えずに行うのでは思考力は獲得できない。

山鳥重⁽⁹⁾の所論をまとめれば、思考は次のように引き起こされる。思考の単位が記憶心像であり、記憶心像の整理に言葉が重要な働きをし、言葉は記号音と意味から成り立ち、相手の言葉を理解するには社会共通の言葉の意味を知る必要がある。思考の土台としての記憶は大きく分けてふたつの種類があり、「ひとつは意識に呼び出しやすい記憶で、もうひとつは意識に呼び出しにくい記憶」である。前者は、「別の言葉を使えば、心像化出来る記憶」で、その多くはうまく

ゆけば絵や言葉に表現することも可能」であり「つまり仲間に伝えることが出来」る。「この点を強調して陳述性記憶とも呼ばれ」る。この記憶は、さらに「出来事の記憶」「意味の記憶」の二つに分けられるが、実際ははっきり分けられるわけではない。意識に呼び出しにくい記憶、つまり心像化しにくい記憶は手続き記憶と呼ばれ、手やからだ覚えてる記憶で、やってみると出来るというタイプの記憶である。(山鳥重 p.65-97) 教育課程を編成する場合に、「意識に呼び出しやすい記憶」と「意識に呼び出しにくい記憶」の二つを考慮すべきであろう。しかし、ここでは思考に関して述べるのであるから前者を取り上げていくが、人間が思考するには、思考を行うための素材ともいえる記憶されたものが必要であり、その中でも意識に呼び出しやすい記憶は、思考の土台にしやすい心像化できる記憶であり、それは出来事や意味の記憶である。このことは、思考するための素材がなければ、「考える」と子どもに要求しても考えることができないことを、表している。安彦が、「基礎・基本となる知識・技能をしっかり育てないことには、決して思考力等の質も上がらないことに十分留意する必要がある」⁽¹⁰⁾ と述べているように、基礎・基本となる知識・技能があってこそ思考力などの力が陶冶されるのである。

(3) 人間の思考

19世紀末に心理学がバラバラな部分のみを扱い人間という環でつなぎとめられなくなったと指摘し古い心理学からの方向転換を主張したセチェノフは、人間の全精神生活が、神経系を通じて受けとる外的作用の影響のもとでいとなまれることを明らかにし人間発達における環境の役割を強調した。⁽¹¹⁾ 彼は、著書の中で次のことを述べている。「子どもの思考の根源は感覚のなかによこたわっている……このことは、幼児の知的関心のすべてが、もっぱら外界の事物に集中しているということからもすでに導きだされることがらである。外界は、主として多分感覚によってのみ（とくに、視覚・触覚・聴覚器官を通じて）認識されるものである。考えるということは、よく知った事物、よく知った性質や関係についてのみ可能なことである。つまり、思考のためには、事物をたがいに識別したり、それらを認知したり、のちには事物のなかからそれらの性質や相互関係を識別したりする能力が前以てあたえられていなければならない。ところで、それらのすべては、なによりも感覚によってあたえられる。」(セチェノフ p.9-10) おとな、すなわち成長した者の思考の原動力は、複雑であり、感性的な具体物のみでなく抽象物によっても思考するが、それは、子ども期からの具体的思考から抽象的思考への発達のなかで可能になる。セチェノフは、具体的思考のためには、事物を知覚して認知すること、それも子どもの身体的発達などとともにそれが細分化されて知覚されていくことの重要性を説いている。細分化のなかで事物の属性を識別していく中で、対象の属性をもとに一般的条件を認識し、抽象的な認識が可能となっていくのである。さらに、子どもが環境から多くを知覚するとき、環境との関係性を何らかの形で表す人間（他者）がまわりにいることで、人間的な学びの意味や学び方を獲得していく。ヴィ

ゴツキーは、人間に特有な活動は、道具を用いての労働活動・生産活動であり、このような活動は本来的に社会的であり、人々との協力、交通の中で初めて発達することを説いている。このことは、彼の有名な「発達の最近接領域」論でも明らかにされている。⁽¹²⁾ 環境のみならず、道具を用い目的を持ち環境に関わっている人間が存在し、その関わり方も、さらに子どもに直接その関わり方を示すことも、子どもにとっては環境の一つなのである。

人格の視点を心理学に取り入れたルビンシュテイン⁽¹³⁾によれば、「相互に関連しあっているあらゆる心理現象は、具体的な、生きた、活動している人間に属する。それらの心理現象は、人間の自然的ならびに社会的存在とその合法則性に依存しており、それらから派生したものである」(p.421) のであり、「外的原因（外的影響）は内的諸条件によって媒介されてのみつねに作用する」。(p.422) 「あらゆる過程は、その過程の内的合法則性によって屈折されるところの、外的な客観的諸条件によって決定されている。このことは、認識過程にもあてはまる。」(p.65) すなわち、「人間にたいする外的影響は、内的な心理的諸条件をとおして屈折される」のである。人間は、感覚と知覚によって事物を認識するが、認識されたものは事物そのものではなく、像にすぎない。それは、認識する人間の内的条件により媒介されるからである。客観的事実である世界（外界）を、個々の具体的に生きている人間が主体となり、世界（外界）との相互作用の過程の中で、個々の内的条件を媒介として、個々に認識されていくのである。

以上のことから、人間の発達において環境は極めて重要な役割をもつこと、人間は環境から感覚を通し事物を認識していくこと、人間は社会的存在であり媒介者が何らかの形で存在すること、環境は個々の人間の内的条件を媒介として相互作用の過程で内部に形成されていくこと、を確認しておきたい。すなわち、子どもが認識・思考をしていく場合、子どものまわりのそのすべての環境から、子ども自身のすべての感覚を通して認識していくのであり、その際に、個々の子どもの内的条件を媒介として、子どもの内部に入り形作られていくのである。この内的条件で子ども本人に意識化されたものが、個々の子どもが主人公として綴ってきた自己の物語ではなからうか。

（４）内的諸条件の一つとしての自己物語

以上述べてきたような思考力の形成に関して、大きな示唆を与えてくれるのが、ナラティブ・アプローチという視点である。筆者自身は、ナラティブ・アプローチに関しては、2008年度日本生活指導学会での子安潤の発表で、大きな示唆を得た。⁽¹⁴⁾

筆者は、教育活動を行う際に、個々の学生と関わる中で、一つの教育内容が、学ぶ者・発達する者のそれぞれの論理により、興味や価値づけに大きな違いがありすぎることを感じている。個々と話す中で、それぞれの「内的諸条件」による屈折の程度が大きくなってきていると感じている。しかしながら、その反面、昨今、内的諸条件のあり方に関しても大きな疑問を持つように

なっている。「キレる子ども」という表現を1990年代から聞くようになり、信じられないようなはじめの問題が起り、そのころから、感覚・感情においては反応がすばやく、傷つきやすく、思考をしないのか遅いのか、或いは表現をしないのでみえにくいかわからない傾向を持つ子どもや大人を目の当たりにし始めた。そして、このような人間を生み出す現代社会や学校に関して疑問をもつようになった。理では理解しようとしなくて、つくられた情報に左右される自己を絶対的自己として認識しようとする姿である。それぞれの「内的諸条件」に媒介させ思考して内部に取り入れるのではなく、そのままの情報を取り込んでいるようにも思えるのだ。本当の自分の声をきこうとせず、誰かの声に頼る。誰かの声を、自分の声で語る。そのような人は、自分を語りたくてしかたないが、語るだけの主体的自己を持っているのではなく、客体化された自己を語りたいのである。以上の筆者の問題意識から、ナラティブに関して、外的条件（環境）は内的諸条件により媒介されること、すなわち、個々の内部を形成している個々の物語を理解することとともに、内的諸条件の形成をいかにするか、すなわち、個々の物語の綴り方を意識し自らの自己の物語として形成していくのかを明らかにしたい。

この問題意識のもとに、ナラティブ・アプローチについて考察する。

3、ナラティブ・アプローチ

(1) 教育における物語の位置

物語の概念やナラティブ・アプローチについては、学問領域により様々な展開がみられるようだ。ナラティブとは、物語の意味であり、ナラティブ・アプローチの立場では、人は、自分の物語の脈絡で物事を認識し、人は誰かに語るにより自分史という一つの物語を築いていくという、この基本点を振り返りつつ教育における位置づけに関し、田中昌弥の「教育における物語の位置」⁽¹⁵⁾に依拠しつつ、思考力の形成との関係性を探してみる。

① 自己を構成する物語

人間にとって物語とは何か、の問いに根底的に「時間的展望の中に現在の意味を位置づける実践的意識を基盤とした意味世界の構成枠組」ととらえ、物語はヒトにとって本源的なもので、現実的か、虚構かを問わず、経験として認知される場面の文脈と、ストーリーという時間の文脈によって成立する。

「リクールが『物語の行為のだれを語る。〈だれ〉の自己同一性はそれゆえ、それ自体物語的自己同一性にはかならない』と述べているように、われわれの自己を構成するのも物語である。」「このように、人間の自己同一性が物語的自己同一性であることをおさえることで、同一性を維持しつつも可塑性に富む自己というものを把握する手掛かりが得られる。」(田中 p.9)

② 物語のイデオロギー性

「物語は、われわれにある現実を見せると同時に他の現実に対する目をふさぐ。ここから、物語のイデオロギー性の問題が生じてくる。」「物語は実践的意識に淵源を持つが、実践においては、科学研究とは異なり、真理性の追究よりも目的の実現が優先され、それに応じて知が構成される。……したがって、実践は、常に直感的見通しに頼らざるをえない部分を含むが、その見通しを与えるのが物語である。(リクール)」直感的見通しを誤る場合もあるが、誤りの認識よりも物語の正当性の方が優先され、虚偽を含んだ物語が修正されないこともある。既成の物語のイデオロギー性がわれわれ個々人の物語に浸透してくる。

③ 物語批判の必要性

物語は本源的であると同時に常にイデオロギー性を帯びる。各人の小さな物語が大きな物語の支えとして動員されることもあれば、各人の小さな物語が紡ぎあわされて大きな物語を改変したり、新しい大きな物語を生成したりする。教育活動で重要なのは、学習者の物語を豊かに育てつつ同時に物語批判を遂行するということである。(田中 p.10-11)

(2) 教育課程へのナラティブ・アプローチ

2009年9月27日朝日新聞朝刊19面に、次のような記事が掲載された。この夏、ある「公立中学校で『事件』があった。女子トイレで見つかった落書き。学校側は生徒たちに匿名でアンケートを書かせるなどして『目撃証言』を集め、一人の女子生徒にたどりついた。証言した生徒も立ち会わせてただいたところ、女子生徒は落書きを認めたが、その直後、校舎2階の窓を乗り越え、転落してけがをした。『誰がやったのか把握しないと指導ができない』『間違っていない』『間違っていない』という学校。対処は適切だったのだろうか。」同様に、教師の対応にやはり校舎から飛び降りた小学校5年生の事件もあった。

こうした結果にどうしてなるのであろうか。教育者が教育主体となっているが、子どもは指導の客体になってしまっている。教師は、子どもの「落書き」の脈絡を理解しようとしていないのではないか。また、彼女や彼の物語の主人公としての思考傾向は、これでよいのであろうか。客観的には小さな事件を、自分の物語において大きな事件にしすぎてはいないか。そして、そのようなことで自分の物語の終末を迎えさせてよいのであろうか。

個々の子どもの生き方、すなわち自己の物語の紡ぎ方に関する教師の理解と、落書きという小さな事件を機会に、その子の物語の紡ぎ方を共に創造する機会にすべきであろう。さらに、自己の物語の一つを他者の視点から観る目を養うとともに、学校という子ども集団の共通の場所で、共通の体験を行う中で、事実から共通の物語を体験することも重要である。また、自己の物語が他者の物語と交錯しつつ学級や学校の物語が形成されていく経験や、学級や学校の物語の一つの構成を自分たちが創り出していることを、子どもに意識化させるべきであろう。そのような経験は、自己の物語の主人公は自分自身であるが、他者にも物語があり、共通の感覚や思考を、言語

を用いることにより関わらせていくことにより、可能となるであろう。

おわりに

吉本は、次のように言う。「学校、学級の主人公は、子どもたちである。一人ひとりが学校、学級の主人公なのだ。だれが何といおうと、子どもたちが主人公なのであり、子どもたちに学校を自分のものとして実感させなくてはならないのである。」そして、子どもたちに声をかけていった。「主人公になれ、主人公として生活し、学習しよう」と。(16)

このように、自分の意志で物語を意識させて創ることこそが重要であり、それを教師が援助しつつ、教師自身の物語に彼・彼女を住まわせることが必要なのではないだろうか。子どもが学習主体となるように、そして、子どもが自分の人生の主人公となるように、よりよい学習やよりよい人生を築けるように、教育目標に向けて教育内容を媒介していくこと、それが、教師の仕事なのである。そのときに教師は真の教育主体となり教育課程を編成することができるのである。

注

- (1) 杉山直子(1984)「教師の「語りかけ」と「説得」の論理」吉本均編『授業成立の技術と思想 4 教授行為と能動的学習の成立』p.113-140. とりわけ、三木清のレトリック論を教育活動に応用した「ロゴスとパトスの統一としてのレトリック」p.122-123では、教育において、相手の納得を引き出すには、理論と感情の両側面での働きかけが必要であることを述べている。
- (2) 吉本均 阿倍好策・小野擴男 編・解説(2000)『学級の教育力を生かす吉本均著作集2 集団思考と学力形成』明治図書. 吉本均は媒介的指導について次のように記している。「授業において教師は、子どもたちを人類文化の世界媒介していくのであり、子どもたちは、教師のこの媒介によって人類文化を習得(わがものにする)しているのである。」そして、媒介と習得の関係は、教育学的基本関係からすれば、「指導」と「自己活動」の関連によって規定される。(p.75-91) また、「子どもたちを直接的に教育の対象として扱うことによって、かれらは受動化され、単なる客体となるのである。だから、かれらを直接には対象としない形で、つまり、『間接的』に、『媒介的』に指導していくことによって……主体としていくことができる」ことを述べている。(p.50)
- (3) 大西忠治(1966)「子どもを変えるのか、子どもが変わるのか」『現代教育科学 NO.101』明治図書、p.14.
- (4) 文部省(1951) 学習指導要領試案
- (5) 文部科学省(2008) 小学校・中学校・高等学校学習指導要領解説 総則編
- (6) 田中耕治編(2009)『よくわかる 教育課程』ミネルヴァ書房 p.3.
- (7) 文部科学省(2008) 小学校・中学校・高等学校学習指導要領. 例えば、中学校学習指導要領 第1章 総則 第1 教育課程編成の一般方針では、教育課程の編成に関して、次のように記載されている。「各学校においては、教育基本法及び学校教育法その他の法令並びにこの章以下に示すところに従い、生徒の人間として調和のとれた育成を目指し、地域や学校の実態及び生徒の心身の発

達の段階や特性等を十分考慮して、適切な教育課程を編成するものとし、これらに掲げる目標を達成するよう教育を行うものとする。学校の教育活動を進めるに当たっては、各学校において、生徒に生きる力をはぐくむことを目指し、創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開する中で、基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくむとともに、主体的に学習に取り組む態度を養い、個性を生かす教育の充実に努めなければならない。その際、生徒の発達段階を考慮して、生徒の言語活動を充実するとともに、家庭との連携を図りながら、生徒の学習習慣が確立するよう配慮しなければならない。」

- (8) 小林道夫 (2009) 『科学の世界と心の哲学——心は科学で解明できるか——』 中公論社. p.147
- (9) 山鳥重 (2002) 『「わかる」とはどういうことか——認識の脳科学——』. 筑摩書房
- (10) 安彦忠彦 (2009) 「実社会・実生活に生きる力=中核は思考力等」が重点! 『現代教育科学 7月』 明治図書. p.12
- (11) セツェノフ 柴田義松訳 (1974) 『思考の要素』 明治図書.
- (12) ヴィゴツキー 柴田義松訳 (2007) 『思考と言語』 新読書社.
- (13) エス・エリ・ルビンシュテイン 寺沢恒信訳 (1981) 『存在と意識』 青木書店. ヴィゴツキー学派であるレオンチェフによれば、子どものまわりをとりまく対象的世界に対する子ども関係は、つねに社会的であり、「社会的に」媒介されている。さらに、ルビンシュテインは、ヴィゴツキー学派と論争し、その論点は「思い切って単純化すれば、……高次の、特殊一人間的な心理の発生にとって、ただ外部的なものだけを必須のものとするか、それとも、外部的なものとの相互作用、相互被制約性を重視するか」 駒林邦夫編訳『人格・能力の発達論争』 明治図書、1979、p.10) である。
- (14) 子安潤 (2008) 「同化としてのアイデンティティから対象との関係選択へ」 日本生活指導学会第26回研究大会発表
- (15) 田中昌弥 (2009) 「物語論的学校研究の意義と可能性——D.Jean Clandininの研究グループの活動を手掛かりに——」 『生活指導研究 No.26』 エイデル研究所. p. 8-11
- (16) 吉本均 白石陽一・湯浅恭正編・解説 (2006) 『吉本均著作選集 5 現代教授学の課題と授業研究』 明治図書. p.19