

研究論文

## 公民科「現代社会」カリキュラムの生態学的検討

—ナラティブ・アプローチによる高校生の自己変容の考察を通して—

堤 文\* ・ 佐長 健司\*<sup>2</sup>

An Ecological Analysis on the Curriculum of “Contemporary Society” in Civics:  
A Narrative Approach to One High School Student’s Self-Transformation

Fumi TSUTSUMI, Takeshi SANAGA

【要約】学習の経験と資源の総体としてのカリキュラムは、学習者を埋め込んでいる社会環境や家庭生活をも含み込んでいる。そこで、それらを切り離すことのないように、生態学的検討を行う。そのためのデータは、学習者のナラティブである。彼のナラティブを対象に、ベイトソンのダブルバインド理論によって解釈し、自己変容を遂げようとする学習者のためのカリキュラムについて明らかにする。

【キーワード】 公民科, カリキュラム, 生態学的検討, ナラティブ・アプローチ

### 1 研究の目的

本研究は、高等学校公民科「現代社会」のカリキュラムについて、生態学的な視点から検討を行うことが目的である。また、学習者の自己変容についても明らかにしたい。

カリキュラムとは、ラテン語の「currere」を語源として、本来「学習経験の総体」を意味するものである。学習者が経験する内容、学習の道筋を表すものとして、学習者の自己実現に強く結びつくもの<sup>1</sup>であるといえる。一方で、実際の学校現場におけるカリキュラムの意味付けは「教育課程」と同義に取り扱われていることが多い。学習指導要領を規準とする教育課程の内容は、検定教科書の章立てに沿った記述内容と重なるものとなる。それは、書かれたカリキュラムである。教師が書かれたカリキュラムによって授業構成をしていく場合、限られた時間の制約の中での効率よく授業を行うことが目的になる。つまり、教科書の記述内容それ自体が目的視され、授業プランの遂行が第一義となる。

しかし、L.サッチマン (L.A.Suchman) は、プランは行為のためのリソースであって、行為のコースを決定するというものではない<sup>2</sup>、と述べる。カリキュラムを「学習経験の総体」として捉えるなら、サッチマンが述べるようにプランとしての教育課程は学習という行為のための学習資源の一つでしかない、という位置付けが妥当となる。

このように考えるならば、高等学校公民科「現代社会」のカリキュラムも、明示されたプランのコースを辿るかのように遂行されることに疑問を抱く。学習経験・学習資源の総体はすなわち学習者の長い時間軸の経験において、様々な場面や関わりの中で積み上げられていくものである。そうであるならば、カリキュラムは教科・科目の枠を超え、授業の時間や課外といった時や空間の枠にもとらわれることなく、編成（学習資源の構造化）されることが必然となるであろう。

\*1 佐賀県立高志館高等学校 \*2 佐賀大学大学院学校教育学研究科

本研究では、このようなカリキュラムの提案をする。そのために、社会科教育におけるカリキュラム論の先行研究を検討し、ナラティブ・アプローチによって、学習者を埋め込んでいる社会環境や家庭生活をも含んで、生態学的なカリキュラムの提案を行いたい。

## 2 カリキュラム研究の検討

### (1) 先行研究の批判的検討

ここでは、書かれたカリキュラムによって構成される授業を、実際の学校現場において教師がどのように受け止めているか、という疑問から問題提起された川口広美の研究<sup>3</sup>を基に考察したい。書かれたカリキュラムによって授業を構成する「カリキュラム・ユーザー」としての教師の在り方から、自ら主体的にカリキュラム設計を行う「カリキュラム・デベロッパー」としての教師へと転換を図る必要性<sup>4</sup>が主張される。公立高校教師への実態調査から浮かび上がった課題—シラバスの縛りによって自分の好きな授業がしにくい／シラバスにあわせて授業スピードをあげないといけない—といった学校現場の抱える問題に端を発した問題提起である。一方で、「シラバスの縛り」が実際に教師たちの授業での行為を拘束しているかという点では、教師は教科書の内容をそのまま教示するばかりではない例も示されている。すなわち、「授業」と「カリキュラム」が分離して捉えられている問題を指摘するのである。こうした行為が自覚されていない点がむしろ問題であるとし、教師による主体的なカリキュラム設計の方法を提示することを目的とした研究がなされるのである。

この研究の意義は、問題の所在を学校現場の状況の中から汲み取ったことにある、と考える。現場の高校教師との綿密なやり取りを通じて、机上の理論で済ませるのではなく、状況に合った個別の具体的なカリキュラム設計を進めようとしている点に、カリキュラム研究における問題提起の意義が見いだせる。

しかし、この「学校現場の状況」の中で設計されるカリキュラムは、誰のためのものなのか、という疑念が湧く。この研究の主役は、あくまでも「教師」であることは否めない。学校という限定された場の設定に置かれた、教える主体である教師、教えられる学習者、そしてプランとしてのカリキュラム、これら3者の関係が暗黙のうちに前提とされている。年間カリキュラム設計の段階での「カリキュラム」という語は、本来的には「学習経験の総体」、学習資源であるはずだ。しかし、ここでは限定された「事象」への関心を学習者が持ち、その解釈ができるようになることが、授業の中で学習されることとして考察されている。学校現場での状況に即した問題提起から実践された研究であるが、そこには生徒＝学習者の「学習」の捉えが、学習の経験と資源の総体とはなっていない、と考える。

### (2) 生態学的カリキュラム研究の方法

そこで、学習経験及び学習資源の総体を具体化するための理論として、生態学的方法を採る。ここでいう「生態学(エコロジー)」という語彙について、次のように説明したい。一般的にそれが用いられる場合、自然環境と開発的人間社会との共生、といった文脈で表現されることが多いであろう。このような文脈で用いられる場合、「自然環境」と「人間社会」は相互に独立した存在とみなされ、「人間社会」の中の「人間」も一個体として扱われる。たとえば、木を切り倒す行為は個体である人間の活動によって引き起こされ、伐採は人間活動の一つの帰結として捉えられる。一方、このような捉え方とは一線を画するのが、G.ベイトソン(G.Bateson)による「精神の生態学(Ecology of Mind)」<sup>5</sup>である。ここでは、切り倒される木と、切り倒す人間との関係を、独立した個体同士の関係とはみなさない。斧で切られようとする木には、最初の一打ちによる切り目が刻まれる。その傷跡が切る人間の

視線にとまり、「ここに斧を振り下ろすのだ」という情報が脳へ向かう。この一連の情報、つまり筋一斧一打一木一目一脳という、サーキットのような循環する情報システムによって、木＝自然と人間との間には、不可分な関係が構築され、活動がおこなわれる。つまり、「木を倒す」活動の原因が全て人間の個体の中にあって、倒される木という結果がもたらされるのではなく、サーキットをめぐる情報のシステムとして捉えようとするのが、ここでの生態学的立場である。このような捉え方で授業を考えると、学習者の中だけに知識や技能を習得させることを授業とみることは相応しくない。すなわち、学習者自身の家庭環境や地域社会での位置付けといった、学習者を埋め込んだ状況そのものが、授業を構成するシステムであると捉える。

このような理論に基づく主張をするための根拠として、ここでは特定の人物の行為と経験に焦点を当て、その事実と意味を語りとして構成し、解釈する質的研究の方法<sup>6</sup>をとる。具体的には、筆者が高等学校現場で指導した生徒へのインタビューによって得られたナラティブ(narrative: 語り)のトランスクリプト(transcript: 発言記録)をリソースとし、高等学校公民科「現代社会」の授業における学びが、彼のアイデンティティ形成にどのように関わっているかを、質的に調査・分析する。インタビューは予定された質問項目だけを一問一答で積み上げていくような構造的なものではなく、教師と生徒として向き合った話者との対話であり、相互行為としての対話の中で構成される出来事に、新たな意味づけが生成されると考える。これは実証的な研究とは異なり、量に妥当性を求めない。語りによって得られるインフォーマントの価値観や情緒は、こうした質的研究によって意味を持つ。アンケート項目回答の分析といった量的研究ではすくい上げられることのない成果が、一つの事例の中にみることができると考える。

佐伯胖は、「現代のほとんどの人間科学が、人間を三人称的観察の対象として、三人称的にかかわることで『理解』しようとしているが、それは根本的な誤りであり、本当に『かかわる』ということは『二人称的にかかわること』だということに気付いた<sup>7</sup>と述べる。この「二人称的にかかわり」における情動的な関係性が、互いの応答的關係を築き、こうした関係を相互作用的に生み出すことが「学ぶ」ことであるとする。研究方法としてのナラティブ・アプローチは、その語りの過程自体が学びを生成すると考える。つまり、学習者のカリキュラムのリソースとなる、と言える。このようなナラティブ・アプローチを研究の手法とすることが、生態学的な研究の目的に適うと考えた。

本研究では、インフォーマントである高等学校第2学年男子生徒のナラティブを対象に解釈することによって、彼の自己変容を遂げようとするあり様が考察できた。このことを通して、公民科「現代社会」のカリキュラムについて、生態学的視点から検討を行う。

### 3 ナラティブによる分析

#### (1) 自己変容の背景

インフォーマントTは、学習面では教科にばらつきがあるものの、概ね成績上位の生徒であった。特に社会系教科への関心は高かった。中学校では学外の社会体育のサッカークラブチームに所属していたこともあり高校入学後はサッカー部に入部するが、入学後まもなく部内での粗野な言動が度々注目される生徒となった。2年生の半ばに彼はサッカー部を退部し、初挑戦であるボクシング部に所属替えをした。それまでは自らの進路については漠然と「行けるところなら別に」と表現する様子であったが、新たな部活動に挑戦する中で「大学に行きたい」と意思表示をするに至る。筆者は、週2時間の現代社会授業担当者としてTと関わる中で、「俺は(簡単に答えが出てこないようなことを)考えるのがすごく好き<sup>8</sup>」という発言に接した。Tの学校生活上の様々な変化は、彼の日常の相互関係の中か

ら構築されてきたと考える。ナラティブの中では、彼自身の様々な場面における葛藤が語られ、そのような葛藤によって「今の自分がある」ことを語っている。

インタビューに関わる基礎情報は以下の通りである。

日時 2014年12月25日 11:55~13:00

場所 佐賀市内のレストラン

インタビュアー 堤 文, 以下「\*」

インフォーマント インタビュー時佐賀市在住, 高校2年生, 男 (17歳) 以下「T」

1997年生まれ

2010年3月 佐賀市立 小学校卒業

2013年3月 佐賀市立 中学校卒業

2016年3月 佐賀県立 高等学校卒業

語りのシークエンス

「授業」はつまらない 101\*~132T / 答えの出ないことを考える授業—皆にとっての面倒くさい授業 201T~215\* / そこに「ある」生活を無批判に過ごす 301T~313T / なぜ考えることは必要か 401\*~422T / 客観的に見る上級生の姿 501\*~513\* / 現役高校生が考える高等学校教師の役割 601\*~634T / 教師からの期待 701\*~729\* / 「自分で考える」ということ 801T~811T / クラスとの関係—自分の役割 901\*~924T / 「強さ」を求めた原点 1001\*~1028T / 「葛藤」についての受け止め方 1101\*~1124T / 社会の縮図である学校の捉え方, 異文化社会への興味 1201\*~1225\* / 「葛藤」の原点 1301T~1323\*

筆者は、生態学的なアプローチによる公民科「現代社会」の授業実践を試行する中で、「授業は『わかる』だけではいけない、これを手段、道具としてどう考えるか、それを自分の日常の判断に関わらせながら常に考え続けてほしい」と伝えていた。そうした授業に対する、Tの級友たちの反応が、以下のように表現される。録音前のTのクラスの授業における消極的な生徒の、日頃の会話「テストに出ないことを授業で言う、うるさいおばさん」という話題から、他の授業と比較して、次のように語られる。

106T: ああ、まあ、世間話はあるにしても。授業で、テーマとして扱う先生はいない、ってことで。

107\*: ああ。教科書にないことを。

108T: そうそう。

109\*: それが、面倒くさい、と。

110T: まあ、んー、皆からしたら面倒くさいんじゃないですか。考えること自体が。

111\*: んー、うん。そうねえ。

112T: いや、多分それは、先生に問題があるっていうより、皆に問題があると思うんですけど。

Tは、授業時間外での級友たちの日常会話に参加しつつ、同時に観察もしている。他の教師がテーマとしないようなこと—生徒の日常の友達関係や部活動での人間関係など—を扱う現代社会の授業に

は「考えることが好き」な T は概ね積極的な反応を示す。一方で、現代社会の授業を「面倒くさい」と評する授業への無反応な級友に対する語りは「皆からしたら、面倒くさいんじゃないですか。考えること自体が」「皆に問題があると思うんですけど」といった、自分と級友を明らかに区別する意識がうかがえる。

「テストに出ないこと」を授業での無反応の理由にすることを逆手に取って、単純な一問一答のような明確な解を示すような授業であったらどうなのかと問うと、T は「つまんない」と返し、さらに「つまんない」授業について、「結局他の授業ってそういう授業じゃないですか。完璧にカッコの穴埋めではないにしても。その『答え』についての、過程。」として、理解することだけを求められる学習へのつまらなさを表現した。

考えることが面倒な皆にとって、興味のあること以外は「つまらない」。T にとっては「答え」についての過程でしかない授業は「つまらない」。「つまらない」の理由にずれがあるものの、T も皆も共通して「授業自体がつまんない」という同じ意見を持っていることで、授業での統一した雰囲気をつくりあげていると解釈ができる。しかし、教室で一つの雰囲気をつくりながらも、自分と皆は違うのである。T が区別する根底には、考えることが好きな自分と、考えない皆、という対立的な構造があることが理解できる。彼にとって周囲の同級生たちは、そこに「ある」生活に無自覚であると映っている。無自覚であるがゆえに、ごく断片的な娯楽にしか興味を抱いていないのだと映っているように思える。

307T: そう。学校だって、「ある」から行ってて…部活にしたって「ある」から行く。帰ったら自分がしたいことして。したいことって、ゴロゴロしたりとか。ゲームしたりとか。考えるとかじゃなくて…

しかし、皆がそこに「ある」生活に何の疑問も感じずに生活しているように見えるのは、無自覚というよりも無自覚な「ふり」をしているからではないのか。なぜなら、疑問を持って答えを探すことは、どのような答えが出るのかという不安を伴うからである。そして、答えが見つからないと焦りや不安の中に佇むことになる。このような混沌に身を置かないための防衛として、皆は無自覚なふりをしている—そんな彼らを「甘い<sup>9</sup>」とTは評するのである。こうした周囲への厳しい評価を下す要因が、Tが積み重ねてきたこれまでの経験にあったと考える。

Tが、答えの簡単に出ない問いを考えるようになったこと、皆と自分を分けているその根本的な部分には、部活動への葛藤があった。日常生活を考えずに「ある」から過ごすだけの甘い周囲、という捉え方には、彼を苦しめた楽に逃げる部活の仲間たちが投影されている。サッカー部から転部をし、ボクシングの練習に打ち込む毎日であっても、「好きだったサッカーから逃げた<sup>10</sup>」という思いはTに大きな影響を与えていたと考える。

以下に示すものは、2014年5月（Tがサッカー部を退部する前の時点）に現代社会の課題として提出された記述の引用である。課題は「日常の中で直面している『異なる価値観』に関わる問題、対立していることはどんなことか、具体的に記述せよ。」というものであった。

部活について。強くなりたいと思うか、楽しくて楽にやりたいと思うか。私は強くなりたいと思う側です。なぜかという自分好きなスポーツで自分が選んでしてるわけだし勝たないと、うまくならないと面白くないからです。・・・(中略)・・・でも自分はサッカーが好きです。好

きだから今も続けているし今でもうまくなりたいと思っています。周りがやる気ないだなんて分かっているし自分だけ空回りしてる感もあるけど、それでも続ける意味はあると思うし、高校で何を頑張ったかと聞かれて部活動と答えられるようになりたいです（中略、及び誤字訂正は引用者による）。

Tはこれを書いた4か月後、2014年9月に自ら退部をしたが、授業でのTは、どちらかというところ横柄な態度（授業開始に席に着くのが最も遅い生徒の一人である）を取り、教師に対して歯に衣着せぬ質問や意見をぶつける生徒であった。4月の授業単元「生命倫理」において、「生きることをやめる権利はあるだろうか」と問いかけた時には、「死にたい奴は勝手に死ねばいい」という、一見投げやりな発言をした。しかし、同時間内でのまとめの時には「（そう考えたことが）あるにはある。失敗をした時や挫折した時など。でもすぐにそんな気持ちもなくなる。（中略）死んでもいい人なんていないと思う。だれかに支えられてだれかが自分を必要としていると思う」と、授業中での発言とは矛盾するような記述をした。

こうした相反する行動は、T自身の何らかの葛藤を投影するものではないかと考えた。考えることが好きだと主張する彼は、記述課題には熱心に取り組む様子が顕著で、そこにはその時点での彼の思考が純粋に表現されていると感じた。それゆえ「高校で何を頑張ったかと聞かれて部活動と答えられるようになりたい」という記述課題の最後の一文は、やりたいことを追求しようとする自分と、追求しようとするほどチームメートの中で浮いてしまう＝チームとしてやれない、その矛盾のなかで揺れながらも（この時点では）チームから逃れられない拘束状況<sup>11</sup>にあった様子がある。そして、この状況から脱した自分を「逃げた」と受け止めている。だからこそ、逃げることもせず、ダラダラと「ある」だけの毎日を惰性で繰り返しているように、周囲を批判的に捉えたのであろう。

## (2) 自己変容への兆し

こうした周囲との分岐点である「考える」きっかけがどこにあったのかを探ることが、インタビューを通じた大きな問いとなって対話が進んでいった。

202\*：中学校の頃とかも、ずっとそうだったの？

203T：え。・・・いや。

204\*：いつから。ふふふ。ふりだしに戻る。いつから？

205T：いつだろうなあ。いつかなあ。いや、でも元からそういうところはあったと思うんですね。自分で考えて・・・うーん。

対話の当初はこのようなやりとりであった。明確に考えることが好きだと発言するものの、それはいつからそうなのか、なぜそうなのかといったことについてはこの時まで彼自身も無自覚であったに違いない。Tにとっての「考えることが好き」という思い自体も、彼が自覚したのは意外と後のことなのかもしれない。インタビュアーと、インフォーマント T が対話を重ねることで、「今の自分がある」のはこれまでの葛藤があったからだ、という一つの結語として織りなされるのである。対話の途中、Tの方から問いかけられた(801T)。誰かに考えさせられるのではなく、自分で考えることが必要だという彼のコンテキストで切り出されている。

801T：(約1分30秒沈黙)先生はやっぱり、皆に考えてもらいたいんですか。

802\*：それしかないと思う。

803T：まあ…そうですね。でも、「考える」ことって、自分ですることだし。人に言われてすることじゃないかな、て。

804\*：でも必要なことじゃない？はっばかけてでも。

805T：まあ、何かしらの…必要は、そうでしょうけど。最後は本人、じゃないですか。俺だって、言われて考えはじめたわけじゃないし。自分で、何か。あー考えなきゃいけないのかな、って。ちょっとずつ、みたいな感じだから。んー、だから。今先生がやってることは、無駄じゃないと、思うけど。

Tと周囲の皆を分けている溝は、悩むこと、葛藤に苦しむことから逃げようとする周囲の弱さに対するTの苛立ちである。考えない、弱いあいつらと自分は違うという思いが、対立的構造を描いている要因であると考えられる。しかし、「サッカーから逃げた自分」という自覚—誰かのせいで続けられなかった、という思いではなく、その判断自体が自らの考えであったということ、だからこそ「俺はサッカーから逃げた」という表現をする—を持つようになったことは、いずれも向き合うべきことから「逃げ」ることで、皆とも完全に切り離された存在ではないと思うに至っていると解する。俺は俺、人は人という意識はあるにせよ、高校生活で直面した葛藤の中で、チームからの離脱をすることによって、逆説的に彼らにも気付いてほしいという繋がり意識<sup>12</sup>も形成されているのである。

このように、Tは周囲の皆にも、考えてもらいたいのだ。しかし、それはさせられてすることではない。自分自身が葛藤や悩みに向き合うことでしか、気付けない。だからこそ現代社会の授業がその気付きのきっかけとなるならば「無駄じゃない」のである。

対話の中で、これまでの自分、今の自分をイメージしながら、「(葛藤は)今でもあります」と言い、「無いとダメ…うん、あるから、今の自分があるわけで。」と語った。この「葛藤」というキーワードは対話の終盤、中学2年の担任教師との関わり、その関わりが「今の自分」をつくっている基になっている、として語られる。自分自身が一番荒れていたのであろう中学2年生の頃、担任とぶつかる度に繰り返し個室に呼ばれて面談を行った事。同じ時期に、放課後はサッカーでうまくいかない状況があった。力を発揮できるようになるまでには何度も挫折を経験し、最後は試合に出るような結果に結びついたことで「頑張ればできる」という感想を持つに至る<sup>13</sup>が、当時は精神的にもつらい練習と、担任からの叱責が続く中学校生活が「大っ嫌い」であったと語り、葛藤が大きかった、と振り返った。しかし、その葛藤が大きかったことが、今の自分の原点であった、と語るのである。

大きな葛藤は苦しみをもたらし、大きな犠牲を伴うが、それがあって今がある。そして今も葛藤のただ中にある。この苦しみは忌むべきものとしてではなく、今の自分を創り上げる必要なプロセスとして語られる。この語りのパターンは、実はTがクラスのことを語っていく中にもみられる。以下のナラティブでは、この年の文化祭におけるクラスでのTの役割が理解できる。

922T：まあ。実際、俺が言ってなかったら、誰もやってなかったでしょうし。うん。それは自分でも思いますよ。俺が何も言わなかったら、誰も何もしない。

自分にそんな影響力があるとは思っていない、といったことを言うものの、彼が率先して行動する

ことで皆が活動する経験は、これまでの学校生活の中でも実感してきたことであつたと思われる。Tは自分と動かない皆とを対立的に語りながら、それでも「あいつらなんかどうでもいい」ではなく、自分が中心になって活動し、文化祭での達成感をクラス全体で共有したいと思つていたのではないかと考える。ナラティブの前半では、周囲の同級生たち、級友は自分とは異質な存在であり、批判の対象として語られた。しかし、高校生活の大きな分岐点となつたのであろうサッカー部からの離脱、新たな挑戦であるボクシング部への参加という通過点を経て行われた文化祭について語ることを通して、彼にとって何らかの変化が起こつたことが、この対話の中で徐々に明らかになっていった。

好きだつたサッカーからの離脱をせざるを得なくなった要因の一つである仲間との溝、その溝を再認識させるような級友への評価。Tにとって学校は「好きではないけど、嫌いではない。まあ、何ていうか。学校って『社会の縮図』みたいところ<sup>14</sup>」であり、彼に多大な葛藤を与える場でもある。しかし、彼にとっての葛藤は排除すべきものとしてあるのではなく、むしろこれからの自分を創る、一つの資源（リソース）としてあるのである。

高等学校段階での学習者が、今、ここで他者とのコミュニケーションにおいて葛藤する。この葛藤が学習とどのように関わるのか、ベイトソンのコミュニケーション理論を援用し、考察していきたい。

#### 4 ダブルバインド理論による考察

##### (1) 生徒Tの拘束状況の分析

ベイトソンによって論じられたダブルバインド理論（Double Bind Theory）とは、逃れられないような親密なコミュニケーションにおいて、相反するようなメッセージが同時に要求され、しかもそうした状況が繰り返されることで分裂症<sup>15</sup>生成の要因となることを説明した理論である。病因は「経験」と「学習」の産物であることを述べると同時に、コミュニケーションにおける意味のシステムに着目した、関係のダイナミクスを問題とする理論でもある。

ダブルバインド状況はいかにして生じるか。ベイトソンの定義によれば、このコミュニケーション上の拘束状況を構成するのは、以下の6つの要件によるとされる<sup>16</sup>。

- ① 複数の人間
- ② 繰り返される経験
- ③ 第一次の禁止命令
- ④ より抽象的なレベルで第一次の禁止命令と衝突する第二次の禁止命令
- ⑤ 逃れられないという第三の禁止命令
- ⑥ 犠牲者によってこうしたパターンが知覚されるということ

これらの要件を検討することを通して、学習者Tの葛藤がいかにして引き起こされたのか、について考察する。

Tの高校入学後に直面した葛藤は、部活動に関わることであつた。「サッカー」という競技に関わるチームメート、顧問の教師、そして中学時代に「それなりに頑張つて」技術的に秀でていたTとの間（要件①）の、コミュニケーションにおける拘束状況と言い換えることができる。サッカーが好きだから、勝たないと面白くないから、チームみんなが練習を積んで強くなりたい—「強くなるために逃げてはいけない」というメッセージをT本人は感じていた（要件③）。しかし同時に、そこには思いのバラバラなチームメートたちの「そこまでしなくていいやん」という雰囲気—これをTは「ここで続



けてはいけない」という、矛盾するメッセージとして受け取った（要件④）であろう。個人競技ではないサッカーは、チームを離れることで競技から離れることになる。高校生として競技大会へ出場するには、学校単位でのチームに所属するという、選手登録が不可欠であった。サッカーが好きである以上、この状況から逃れることはできない（要件⑤）。ゆえにTは、チームメートを強く鼓舞し続けた（要件②）。時にはサッカー未経験で顧問となった教師に対してもその姿勢を強く問いただした。そして、このチームに関わる複数の人々との間の矛盾のパターンをT自身が強く自覚した（要件⑥）のである。このように、①から⑥までの要因によって、Tがダブルバインド状況に陥っていたことが理解できる。

(2) ベイトソンの学習論による分析

矛盾や葛藤は、学習者個人の中に限定される問題なのではなく、同時に、学習者を取りまく外的な出来事にのみ問題があるのでもない。それらの全体が経験と学習によってコンテキストを作り上げており、人々はそうした関係の中に位置付けられているのである。ベイトソンは、「学習」がある程度の「試行錯誤」の現象を構成する要素を含んでいるとした上で、学習のプロセスとは「エラー」修正にかかわる段階がどの論理レベルに秩序付けられるか、を問うのである<sup>17</sup>。つまり、何らかのエラーが生じることで、その修正に取り組むプロセスが「学習」なのであり、単なる「刺激」と「反応」のような因果的つながりだけの現象を学習とは呼ばない。ゆえに、この場合を「ゼロ学習」とする。ベイトソンの学習論は、コミュニケーション上の相互作用によって形成されるコンテキストの連なりを基に成立し、このコンテキストを基準に4つの型に分けられる。この学習論類型にTのケースを当てはめて分析をしたものが表1である。

表1 ベイトソンの学習理論からみるTの学習<sup>18</sup>

学習段階	学習段階の内容
学習Ⅲ	代替可能な選択肢群がなすシステムそのものが修正されるたぐいの変化。 〈高校生活というカテゴリーでのシステムを超えた上位システムに変容〉 自分を創る 高校生活とは違う広い世界      高校生活      学習者
学習Ⅱ	選択肢群そのものが修正される変化、経験の連続体が区切られる区切り方の変化。 高校生活を鍛える → サッカーをする → 取り組む / 取り組まない 高校生活を鍛える → ボクシングをする → 取り組む / 取り組まない
学習Ⅰ	反応が一つに定まる、定まり方の変化。選択肢群から選び取られる変化。 高校生活を鍛える → サッカーをする → 取り組む / 取り組まない
ゼロ学習	反応が一つに定まる。 高校生活を鍛える → サッカー → する

Tにとって、大嫌いだった中学生生活の中で自らを評価したのはサッカーへの取り組みであった。ゆえに、彼にとっての高校生活のスタートは、高校でサッカーをすることと同義であったであろう。試行錯誤の行われないうこの段階は「ゼロ学習」に属する。しかし、入部したあとの活動は葛藤続きであ

った。ダブルバインドに苦しみ、当然「サッカーをする」ものとして送っていたはずの高校生活に「サッカーを辞める」という選択肢のあるコンテキストに組み込まれたのである（「学習Ⅰ」）。

T にとってのサッカーは「頑張ればできるようになる」ことの象徴であり、荒れていた中学生の頃に今の自分をつくってくれた大きな存在である。さらには、サッカーだけではなく中学2年時の担任の存在も同様であることを語った。そうした経験を踏まえて、今ダブルバインドに苦しむ自分が「高校生活」というコンテキストの中で、サッカーに取り組むことだけが自分を鍛える、強くすることではないのだと、「コンテキストのコンテキスト」を組換えたと見ることができる。「葛藤があるから今の自分がある」という語りから、Tはその組換えが可能であり、未経験であったボクシングに取組んだのであろうと考える。学習者Tが、高校生活という場において、「自分を鍛える」というコンテキストでの組換えを行ったことは、「学習Ⅱ」のパターンであると解釈する。

彼自身はサッカーから離れたことを「逃げた」と表現したが、これは「跳躍」でもあろう。ダブルバインドを次なるステップへの糧とし、こうした組換えが次々に、部活動一クラスでの関わり一進路希望の変化といった面で行われている。このことから、インタビュー当時の学習者Tにおける学習段階はⅡのレベルに上がっていることを確認するに至った。

学習Ⅲへの上昇は、学習Ⅱのレベルにおける前提の入替えが起きる場合に生じる。しかし、その「コンテキストのコンテキストのコンテキスト」組換えは、容易ではない。「性格の根底的な再編」<sup>19</sup>を引き起こしうるこの学習段階では、時として精神の異常をきたす危険もあるのだという。この学習Ⅱの前提の入替えを考えると、Tの前提とするものは「高校生活」であるといえる。しかし、その高校生活の重要な要素である「授業」は、答えに向かう過程でしかない「つまらない」授業がほとんどである。彼は学校を「社会の縮図」として観察すべきもの、と捉えており、メタ・レベルにおいてそうした意味生成がなされているとみることができる。だからこそ、「社会の縮図」から本物の社会へ、より広い世界への関心が強まった。この「高校生活」という場からの跳躍、すなわちこれからの自分を創る、より広い世界という上位システムへの組換えに自己変容を伴って進んでいるのではないかと考える。彼が2年生になった4月に、進路について筆者と廊下で立ち話をした際には「身体を動かせればいい。建設作業員か、自衛隊でもいいと思ってるけど」と語っていたTが、専門高校である在籍高から、ほとんど希望者のいない4年制大学への進学を希望するに至ったタイミングも、このプロセスにおいて決断された。その中でメタなレベルでの自分を創りあげる「学び」の意味を考え続けていたのであろう。ゆえに「俺は考えるのが好き」なのであり、答えの出ない葛藤に自らを置くことが、自己変容をもたらす糧になるのである。

また、学習Ⅲにおける自己変容は、個人の内面のみにとどまらず周囲の環境にも広がっていくとされる。自己だけが変わるのではなく、周囲の他者や環境も、新たな世界へと変容するよう同時進行的に改変が行われる。高校生活という関係性は、今あるものとして無意識のレベルに習慣づいたものであろうが、その関係そのものを変容させる一高校生活を大きく超えた領域への組換え—そうした自己変容がおきることで学習Ⅲの段階であると言えよう。学習者Tは、その跳躍の準備段階にあるのではないかと考える。

生態学的授業の実践を試行する中で、本研究のナラティブに表れているような「無言の抵抗」ともとれる反応を受け、授業者自身も葛藤の中にあることを痛感した。一方で、授業において黙する学習者の存在がある。記述にも、自らの思考を表現しない学習者もいる。こうした存在は単に「考えていない」と判断されるべきではない。学習者Tのケースにおいても、授業内での発言と記述での内容が矛盾した事例をあげた。このような個々の事例の発現は、学習者が何らかのダブルバインドに苦しん

でいることを表す一つのシグナルであると考え。こうしたダブルバインドに苦しむ学習者の存在に一人でも多く気付ける、そのような教師と学習者の関わりが生まれる授業を目指すべきである。ここでの考察を通して明らかとなった点は、このことである。

学習者各々は、様々な関係における試行錯誤を繰り返していよう。この試行錯誤のプロセスこそが学習である。生態学的な授業をつくりあげていく上でこうした様々な関係性が、授業という一つのシステムを構成する重要な要素として組み込まれていくことを主張し、そのような観点から公民科「現代社会」カリキュラム編成の検討を試みたい。

## 5 自己変容への手がかりを与えるカリキュラム編成へ

### (1) 生態学的カリキュラム

生態学的社会科カリキュラムについては、佐長健司の論考<sup>20</sup>を参考とする。佐賀大学文化教育学部附属小・中学校<sup>21</sup>の研究活動として進められた生態学的カリキュラム研究では、カリキュラムを『計画性を示したもの』として狭く解するのではなく、『授業場面までを含めた子どもの学習経験全体』として広く解している」と定義される。ここでは空間的、時間的に多様に求めることができる学習資源がカリキュラムとして組み込まれ、「学習環境は教室の外部にも広がっていることを忘れてはならない」としている。学習者が空間的環境との相互作用によって学習することを要素とする「物的リソース」と、学校外の人的ネットワークを要素とする「人的リソース」、これらを空間的な学習資源とし、また、学習指導案や教育課程などの「プランのリソース」と、授業記録や学習評価に関する「履歴的リソース」を時間的な学習資源とする。さらに、教師と学習者、学習者同士の関係を重要な「アクター（行為者）」として、カリキュラム編成の中心に位置付ける。この「アクター」とは B.ラトゥール (B.Latour) の「対称性の思考」によるもので、人やモノ、制度すらも、それぞれを「アクター（行為者）」として捉え、多様なアクターが連携または牽制しあうネットワークを描き出すことによって、人間の活動を考察する、というアクターネットワーク理論 (Actor-Network Theory)<sup>22</sup>に基づくものとされる。この理論で考えた場合、カリキュラムは学習リソースを構造化するネットワークと考える。環境を構成する多様なアクターから、教師と学習者が必要なリソースを選び取って活用するネットワークがカリキュラムである、とされる。

一般的に「カリキュラム」は書かれたカリキュラムを指し、年間指導計画や教育課程表などであり、学習指導要領を規準にそれらは作成される。こうした書かれたカリキュラムは「プラン」であり、プランの作成はプランに従って行為することが目的となる行為を実現する。こうしたプラン中心主義に対して、佐長は「行為のためのリソースがプランであり、それは行為を決定するものではない」として、生態学的な見方からすると「書かれたカリキュラム」は、カリキュラムの一つのリソースでしかないことを主張する。こうした主張の根幹にあるのは、従来の学習観からの視点の転換がある<sup>23</sup>。すなわち、学習を個人の内面に知識や技能が形成されるもの（内化：internalization）として考えるのではなく、「社会的実践」として捉えるのである。ここでは、実践、すなわち行為の達成において「主体」や「客体」という関係を前提としない。言い換えるなら、「学習者と世界とが互いに相手を作り上げる」存在であり、「学習者が主体となって、～を学習対象として学ぶ」というような捉え方をしない、ということである。だからこそ学習環境は、教室の外部にも広がっていくことになる。また、一人一人の学習者も、教室の中にありながら、教室の中だけに限定できない存在となるのである。

本研究で考察した学習者 T がそうであるように、一人一人の学習者がそれぞれ「部活動」や「友人関係」でのコミュニケーションに葛藤を抱き、将来への期待と不安を抱き教室の中で授業に臨んでい

る。このように考えるならば、1時間の授業中であっても、はるかに教室を超えた広がりを持つネットワーク、システムを構成している。こうした前提を踏まえて、高等学校公民科「現代社会」の学習資源の構造化を図ってみる。

## (2) 高等学校公民科「現代社会」の生態学的カリキュラムの検討

生態学的理論に基づく社会科カリキュラムについて、先行研究を基に大まかな道筋をつけた。

一方で、高等学校の公民科では「現代社会」2単位もしくは、「倫理」および「政治・経済」2単位のいずれかを、必修として選択しなければならない<sup>24</sup>。つまり、制度としての学習指導要領を規準とするカリキュラム開発を行う必要がある。ただし、生態学的なカリキュラム編成においては、学習指導要領を基にする教育課程

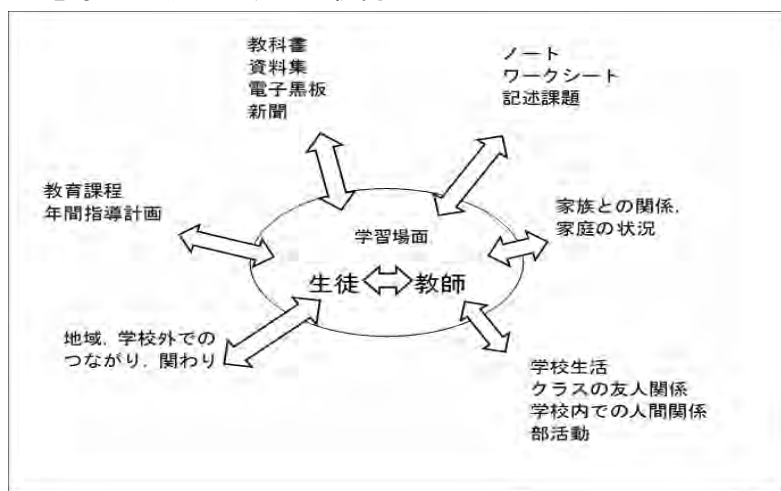


図2 「現代社会」カリキュラム・リソース構造図

の内容も、学習者の「家庭」や「友人」、「部活動」や「進路」、「地域」などとの関わりと同じように、学習者の環境リソースの一つとして位置付けて構造化を図る。このような理論を基に構想したものが図2に示す現代社会のカリキュラム・リソース構造図である。

生態学的なカリキュラムにおける現代社会の授業はどのようなものになるのか。その試案を示したい。学習者の日常における「家庭」での出来事は、多くが習慣化された些事となる。そうした無意識に日常化された家族との関係を、生命倫理を題材とする単元で考えさせることを意図する。この単元の導入の学習として表3の授業を設定した。

表3 「生命倫理」単元での導入過程授業案（1時間）

発問・手だて	学習環境リソース	学習内容・学習活動
①「自ら死を考えたことがあるか」と問う。 「自ら死を考えることをどう思うか」と問う。	①教師との関わり ワークシート	・教師の問いに対して学習者が意見を自由に発表し、その意見をワークシートに記述する。
②・資料「カレン・クインラン事件」 <sup>25</sup> を提示し尊厳死の場合の死の決断について、どのように考えるか問う。 ・状況の異なる死の決断について考えさせる。 ・両者の違いはどこからくるものか。	②電子黒板 提示資料「カレン・クインラン事件」について ワークシート	・資料に関して、尊厳死を望んでいた人とその人を取り巻く家族の関係に視点を置いて「死」について考える。 ・①の問いに対する自分の意見と比べながら、ワークシートに記述する。 ・再度①の質問に戻って考える上で、学習者の個人的な人間関係（家族、友達など）について考えながら、意見を考える。 ・学習者それぞれがどのような考えを持ったか、グループ内で話し合う。
③「自ら生をやめる」ことは個人だけの問題であるか考える。	③教師との関わり 家庭での関係性 学校での関係性 地域での関係性 ノート ワークシート	・各グループで出した意見を学級全体で共有する。 ・学習のまとめをワークシートに記述する。

「自らが死を考えるような経験があったか」という漠然とした問いを導入とし、学習者それぞれの意見を発表によって、さらに記述によって表現させる。そうした経験が「ある」という学習者にとって、それは自己喪失感を伴う経験であろう。様々な人間関係の中で、そのような喪失感に陥ったことを、冷静に記述できる学習者もいる。さらに、そのような考えを持つことに対する学習者の考えを問う(表3①)。この授業単元でのインフォーマントTの記述には「(そう考えたことが) あるにはある。失敗をした時や挫折した時など。でもすぐにそんな気持ちもなくなる。(中略) 死んでもいい人なんていないと思う。だれかに支えられてだれかが自分を必要としていると思う」とあった。これは、当時彼自身が周囲とどのような関係をつくっていたか、ということが表現されたものと見ることができよう。

この問いに対する記述の後、尊厳死に関わる教材資料を提示して、ある状況を限定した場合の死の選択について考えさせる(表3②)。この活動を通して、「死」はむしろ自分自身の問題というよりも、「死」によって家族や周囲の人との共有できる時間や空間が切り離されてしまうという、関係性への大きな変化をもたらすもの、ということを経験者は導き出した。「死」は、むしろそれまでの「生」をいかに生きたかを映し出すものなのではないか。だとすれば、「死」を考えることが、今を生きることを問い直すことにつながる。家族や、周囲の身近な関係の中で「どう生きるのか」という新たな問いを導いて(表3③)、この時間の学習は終了する。

この学習は、学習者自身の日常の家庭環境や身近な周囲との関係の中で、生命倫理を学習内容という媒介として扱い、自分の今生きる姿を見つめなおす機会を得ることが目的となる。なお、ここに示したカリキュラム案、授業案は、あくまでも筆者が当時現場の実践の中で向かい合っていた学習者を想定してのものであることを記しておく。

図2に示したカリキュラム案は、インフォーマントである高等学校第2学生のTをはじめ、彼の級友たちの家庭環境や部活動でのコミュニケーション、教師との関わり方、そうした個々の状況を思い描いて設計したものである。つまり、生態学的なカリキュラム編成を考えるということは、環境を構成する多様なアクターから、教師と学習者が必要なリソースを選び取って活用するネットワークを作りあげるといことである。今ここで、向かい合う学習者とともに、相互行為で作り上げる授業は、二度と繰り返されることの無い無二の瞬間である。一人ひとりの学習者がその時に何を感じ、どんな考えを抱いたのか。また、その考えは記述であれ発言であれ、表現されたのか、されなかったのか。されなかった場合のその行為の根拠も、ここでのリソースにあるのだと考える。そのような場合の分析もやはり、生態学的に進めながら評価をしていかなければならない。

## 6 研究の成果と課題

学習者は、教室の中で授業を受けている時であっても、彼ら自身の日常の状況に大きく埋め込まれていることが、高等学校の2年生の生活を語るインフォーマントTのナラティブから明らかとなった。こうした日常の状況を切り離してしまえば、学習は単に「刺激—反応」だけの反復となり、学習段階以前の「ゼロ学習」でしかなくなる。

学習者にとっての価値ある学びについて、学習観の転換を図る生態学的な理論から考察を行った。すなわち、授業においては教師も学習者も、教育課程も板書を写すノートも、日常の人間関係でさえも、全てが生態学的につながるネットワークを構成する「アクター」である。よって、あらゆるアクターをその時にいかに選び取り、配置し、構造するかが「生態学的カリキュラム」における最も重要な点となる。このようなカリキュラム研究を進める一歩になったことは、本研究の成果であると考え

る。

一方、残された課題は次である。先に示した高等学校公民科「現代社会」のカリキュラム案は、こうした理論の下での試案でしかない。考察でも述べたとおり、状況に即した構造化がなされなければ生態学的な研究として意味を失う。現実の実践を通して、どのような成果がみられるのかを積み重ねていくようにしたい。

なお、本小論の執筆については、次である。全体を執筆したのは、堤である。佐長は執筆内容に意見を述べるとともに、いくつかの語句の修正を提案した。それを受けて、堤が最終稿を仕上げた。

#### 注及び引用・参考文献

- 1 田中統治, 2009, 「カリキュラム評価の必要性と意義」『カリキュラム評価入門』, 勁草書房, p.8。
- 2 L.A.サッチマン, 1999, 『プランと状況的行為—人間—機械コミュニケーションの可能性—』(監訳・佐伯胖), 産業図書, p. 51。
- 3 川口広美, 2014, 「教師による社会系教科カリキュラム設計方法論の構築—高校日本史カリキュラム開発共同研究を事例として—」全国社会科教育学会『社会科研究』第 80 号, pp.9-20。
- 4 以下の文献を参考としている。  
S.ソーントン, 2012, 『教師のゲートキーピング—主体的な学習者を生む社会科カリキュラムに向けて』(訳・渡部竜也他), 春風社。
- 5 G.ベイトソン, 2000, 『精神の生態学』(訳・佐藤良明), 新思索社。
- 6 佐長健司, 2014a, 『学校秀才を育てる学力・自分づくりが求める学力』, 明治図書, pp.12-15。
- 7 佐伯胖, 2014, 「そもそも「学ぶ」とはどういうことか: 正統的周辺参加論の前と後」, 組織学会『組織科学』第 48 号, pp.38-49。
- 8 トランスクリプト 128T。
- 9 トランスクリプト 313T。
- 10 インタビュー録音後の筆者との対話の中で「俺は結局サッカーから逃げたんだと思います」と発言した。
- 11 第 4 節での考察を参照。
- 12 綾屋紗月, 2013, 「アフォーダンスの配置によって支えられる自己—ある自閉症スペクトラム当事者の視点より」, 河野哲也編『知の生態学的転回 第 3 巻 倫理 人類のアフォーダンス』, 東京大学出版会, p.178。
- 13 トランスクリプト 1008T。
- 14 トランスクリプト 1202T。
- 15 日本精神神経学会によると 2002 年 8 月より「統合失調症」に変更し, 現在はこの名称を用いるのが通例である。「分裂症」という表記は, ベイトソン, 2000 の訳出当時のものである。
- 16 ベイトソン, 2000, pp.294-295。
- 17 ベイトソン, 2000, p.391。
- 18 以下を参照し, 筆者が作成した。  
矢野智司, 1996, 『ソクラテスのダブル・バインド』, 世織書房, p.37。  
亀山佳明, 1988, 「自己変容のコミュニケーション—G・ベイトソン・ノート—」, 香川大学教育

学部『一般教育研究』第33号, p.245。

19 ベイトソン, 2000, p.405。

20 佐長健司, 2014b, 「社会科カリキュラムの生態学的研究—プラン・PDCA・学習環境デザインを超えて—」, 日本社会科教育学会第64回全国研究大会研究発表資料。

21 2016年4月より「佐賀大学教育学部附属小・中学校」となった。

22 次を参照のこと。

B.ラトゥール, 2007, 『科学論の实在—パンドラの希望—』(訳・川崎勝他), 産業図書。

23 このような状況論の立場から述べられたものの一つが次である。

佐長健司, 2014c, 「社会的相互行為のなかの知識—中学校社会科授業における学習者のナラティブから—」, 日本社会科教育学会『社会科教育研究』第121号, pp.40-51。

24 文部科学省, 2009, 『学習指導要領解説 公民編』, 教育出版, p.5。

25 李啓充, 2009, 『アメリカ医療の光と影』, 医学書院, pp. 8-32。

(2017年2月10日 受理)