

学校カリキュラムとしての社会的ネットワーク

—プラン・PDCA サイクル・学習環境デザインを超えて—

佐 長 健 司

Social Network as School Curriculum:
Beyond Plan, PDCA-Cycle and Learning Environment Design

Takeshi SANAGA

要 旨

学校教育においては、教育のための教育課程等のプランをカリキュラムと呼ぶ。最近では、PDCA サイクルを動的なカリキュラムとして、それに加える。これらは、プラン中心主義の立場におけることである。プランが行為を決定し、すぐれたプランがすぐれた行為の達成を実現すると考えるのである。しかし、状況行為論からすれば、行為は状況との相互作用として可能になり、プランは行為ためのリソースの1つ、あるいは行為についての表現でしかない。そこで、カリキュラムとしての学習環境デザインに注目したい。それは、学習のための多様な道具や材料を提供できるように環境をデザインするとともに、学習者相互の学び合う関係をつくることである。さらに求めたいのは、脱中心化の原理によって、学習環境デザインを学校や教室の内部にとどめることなく、それらを超えて社会的ネットワークへと拡張することである。すなわち、学校外部の人々とともに学び合うことを可能にするカリキュラムである。

はじめに

学校におけるカリキュラムについて、脱中心化 (decentering) の視点から検討することが、本小論の目的である。そうすることによって、新たなカリキュラム研究の可能性を開き、学校教育、及び社会科教育等の教科教育の発展に貢献したいのである。

ここでは、カリキュラム (curriculum) とは教育、及び学習を導くとともに、それらの履歴を明

らかにする構造化されたリソースである、とゆるやかに定義しておこう。後に、カリキュラムと考えられている構造化されたリソースについて論じる。これらの議論によっても、カリキュラムについて明らかにしたい。さらには、ここでの定義を捨て去り、あるいはそれらをも吸収して、新たな定義を提案することにもなる。

一方、脱中心化とは、生態学に学ぶ見方である。生態学は、生物と環境との2つを一体的にとらえ、1つのシステムとしてみる学問研究を意味す

る。それと同様な視点から、学校のカリキュラムを求めたい。すなわち、授業を行う教師と学習者とを切り離すことができない関係とし、さらに彼らが埋め込まれている環境とも一体化し、それらを1つのシステムとして考察の対象とする。1時間の授業であろうが、1年間の長期的なそれであろうが、長短を問わない。いずれであっても、教師-学習者-環境のシステムのなかに、カリキュラムをみようとするのである。ただし、ここで言う環境とは、学校の内外の社会環境を意味する。たとえば、社会科教育であれば、民主主義社会の市民の育成を目的とするので、政治的な観点からとらえる市民社会である¹⁾。

これまでの学校カリキュラムについては、3つの類型でとらえることができる。第1はプランであり、書かれたカリキュラムと言えよう。第2はPDCAサイクルとしての動的なカリキュラムである。第3は、学習環境デザインと呼ぶ空間的なカリキュラムである。これらを批判的に検討し、脱中心化の原理によって、社会的ネットワークとしてのカリキュラムについて論じたい。

ただし、社会的ネットワークのカリキュラム研究を基礎づける原理について、できるだけ紙幅を割いて論じることにする。レイヴとウエンガーの正統的周辺参加の理論によって、生態学的な視点の重要性を教えられた。すると、そのような視点からわたしたちの行為や学習、知性について、多くの著名な研究者が生態学的に論じていることが視野に入ってきた。そこで、ワーチ、ギブソン、ベイトソン、ラトゥールらの理論を足場とした²⁾。

なお、すでに学習指導案については、サッチマンの状況行為論を足場として論じている³⁾。ここでは、第1に「教授書」と呼ばれる学習指導案は教育内容の説明になっていることを述べた。第2に、「座席表授業案」の場合は学習指導のリソースとしての、学習者についての理解の記述になっていることを明らかにした。本小論は、その発展としてのカリキュラムについての議論でもある。

1 プラン中心主義のカリキュラム

(1) プランと状況に埋め込まれた行為

カリキュラムの第1は、「書かれたカリキュラム」である。すなわち、1時間や数時間の授業は学習指導案、長期の場合は年間指導計画や教科の指導計画、及び教育課程表等として作成されるプランである。それらは、学習指導要領を規準に作成しなければならない。ただし、学習指導要領、及び海外のカリキュラム・スタンダード等も、場合によってはカリキュラムとみなされる。なぜなら、それらのいずれもが授業を導く構造化されたリソース、あるいは学習履歴を明らかにするそれにもなるからである。

たとえば、中学校社会科であれば第1～3学年までの、地理的分野と歴史的分野、及び公民的分野の単元指導計画一覧表（各単元の目標と授業展開の概要）を明示することは、一般的である。もちろん、1人の教師が作成するのは困難なので、複数の教師が共同し、先輩から後輩へと引き継ぎ、何年もかけて作成することもある。

これらのプランの作成は、プランにしたがって合理的に行為することが行為の目的を達成する、という近代合理主義の立場におけることである。換言すれば、プログラム主義とも言えよう。たとえば、コンピューターであれば、すぐれたプログラムを組み込むほどに、そのパフォーマンスが高まる。このようなコンピューターの場合と同様に、授業のプランは教師が行おうとする授業を導き、授業の内容や方法を決定するプログラムとして理解されている。

しかし、サッチマン(L.A.Suchman)によれば、第1に、プランは行為の表象、あるいは記述なのである。すなわち、「私たちの行為の記述は、想像された将来の出来事および回想された再構成物という形態をとっていつも事実の前か後にくる⁴⁾」と言う。第2に、「プランが状況的行為のためのリソース(資源)であって、どのような強い意味でも、行為のコースを決定するというものではない⁵⁾」とも言う。繰り返すが、プランは行為

の記述、あるいは行為のリソースの1つであって、行為を決定するものではないのである。たとえば、行為遂行のある段階において、それまでの経過と今後の見通しを得るためにプランを参照することがある。すなわち、目的とする行為をあらかじめ記述したプランを基準に、実際の行為とそれとのずれを知るように、プランは活用されるのである。

ここでは、ふさわしくないようだが、ハワイの大型カヌーであるホクレア号 (Hōkūle'a) のことを紹介しよう。ホクレア号は伝統航海術 (Traditional Navigation) によって、1976年以降にハワイからタヒチ、イースター島、沖縄へと、すでに数万キロメートルを航海している。文明化 (ヨーロッパ化) される以前の、太平洋地域における伝統的な航海術の再興を試みている。それは、現代的な GPS はおろか、近代的な海図やコンパス、航海プラン等を用いなくて船を操り、目的地へと航海する技術である。北極星や南十字星等を、あるいは太陽の動きを羅針盤代わりに、海流や風の状態、鳥や魚の生態から情報を得て、自己の位置を知って航海を行う。もちろん、それは近代以前の世界各地の海洋民に広く認められる技術なのである⁶⁾。

伝統航海術は、人々の行為は状況に埋め込まれ、状況との相互作用によって行為が可能になることを明白に示している。すなわち、わたしたちは自己がおかれている状況から必要なリソースを得て、行為を成し遂げるのである。もちろん、状況に埋め込まれた航海において、プランがないこともない。ホクレア号の航海においても、その目的を明確にし、航海のプロセスをデザインする。砂浜に石を置いて島とみなし、石と石とを結びように木の枝で線を引いて航海のプロセスを描くような場合である。それをプランと考えることもできる。しかし、プランにしたがって航海するのではない。プランは、航海の目的を説明したり、現在の状況について把握したりするためリソースの1つなのである。したがって、場合によっては、詳細なプランを必要としないのである。

授業についても、同様である。詳細な学習指導案等のプランの作成は、授業についての説明が必要とされる、研究会等の授業公開の場合に限られるであろう。研究的な文脈では語られないが、日常的に教師は教育課程表を参照しないし、学習指導案を作成することもなく授業を行う。学習指導案等のプランがなくても、実際には不自由しないのである。教科書や資料集、ワークシートを活用したり、さらには学習者の発言をリソースにしたがりなどして授業が可能なのである。実際の授業実践では、伝統航海術の場合と同様に、身の回りの多様なリソースを活用している。それにもかかわらず、学習指導案等のプランを過剰に重視する。その理由は、先に述べたプログラム主義的な考え方に加え、状況を構成する教材や教具、学習者の発言等をリソースとして授業を行うことの自明性にある。すなわち、授業において状況に埋め込まれていることは空気のように見えないので無視し、プランにばかり目が奪われるのである。

(2) プラン中心主義を強める PDCA サイクル

カリキュラムの第2は、動的なカリキュラムとしてのPDCAサイクルである。そのサイクル的な営みは、プランにしたがって授業を実践しながら、その結果をフィードバックし、プランを修正する行為なのである。プラン (P: plan) としての年間指導計画や学習指導案にしたがって授業を実践 (D: do) し、その結果を評価 (C: check) し、プランの改善 (A: action) を行うのである。このようなPDCAサイクルによって、プランが優れたものとなり、それによって授業実践も質的に向上すると考えられている。ここでは、プランだけではなく、プランを修正する行為にまで及んでカリキュラムを見出すことができよう。

たとえば、PDCAサイクルによる社会科教育研究には、次の場合がある。すなわち、「授業構成の各段階と計画・実行を組み合わせたPDCAモデル」の実践である。その1つは、「授業構成の核となる社会科で目指すべき知識・判断、技能・態度と、授業事実として学習者に形成された

知識・判断、技能・態度を照らし合わせ、どのような改善を図ればよいのか、授業観の変革を迫る改善である。それは実際にはカリキュラムや単元に示される」と言う。他にも、授業の内容と方法の改善は単元の指導計画に、発問と指示、資料等の改善は学習指導計画に示されるのである⁷⁾。

このようなPDCAサイクルの場合も、やはりプラン中心主義に陥る。カリキュラムとして、プランの改善を中心に考えるからである。それは、授業実践の改善を目的としていたにもかかわらず、詳細なプランを作成することに専念するような事態を生み出すのではないか。そうなれば、プランの作成が目的化し、授業実践の改善が手段に転じることになろう。また、教師は、すぐれたプランの作成を通じて、プランにしたがって学習者の学習を導くという信念をますます強くすることにもなる。そうなれば、学習者とともに授業をつくり上げようと思えることが難しくなろう。すると、たとえば学習指導案そのままに授業を進め、学習者の反応を無視して教師の1人芝居になることもあり得る。仮に、そのようなことがあっても、授業を終えて授業評価をし、プランを改善すればよいからである。さらに、プランに拘束されるために、プランの他に必要な授業のリソースを見失ったり、軽視したりして、授業実践を質的に向上させる機会をも失うことにもなる。

そもそも、PDCAサイクルの場合は、学習者による学習の事実や授業についての教師の反省的思考の内容のすべてをプランに回収しようとする。したがって、プラン中心主義の弊害がより大きくなるのである。すなわち、プランにしたがって授業を行うことにとどまる場合と比べて、状況との相互作用によって授業を行うことについて、教師が無自覚になることを強化するのである。

2 カリキュラム原理としての脱中心化

(1) 脱中心化への転換

プラン中心主義から脱却するために、状況に埋め込まれた学習論 (situated learning) を展開す

る、レイヴ (J.Lave) とウエンガー (E.Wenger) にしたがうことにしよう。すなわち、学習については「世界についての事実的な知識のまとまりを『受容すること』ではなく、包括的な理解が人を丸ごと巻き込み、世界のなかで世界とともに行う活動として、行為者と活動、及び世界が互いを構成するという見方」⁸⁾ をするのである。ここでは、例外なく、すべての学習が状況に埋め込まれているとする。それは、学習にとっての状況となる世界のなかで、学習者と世界とが互いに相手を作り上げるとみるのである。

学習の状況としては、目的を共有して実践を行う人々の集団を重視する。それを「実践の共同体 (community of practice)」と呼ぶ。学習は実践の共同体においてなされ、人々から意味と価値が与えられる実践となる。したがって、学習は共同体における社会的実践なのである。社会的実践によって、学習者は共同体の一員としてのアイデンティティを形成するとともに、共同体は有能な参加者を得てその維持、発展が可能になる。このような社会的実践は、共同体が求める本物の行為 (正統的) でなければならず、同時に責任の軽い、些細な行為 (周辺的) から始め、共同体への参加の程度をしだいに高めていくことになる。そのため、共同体への参加となる社会的実践としての学習を、正統的周辺参加 (LPP: Legitimate Peripheral Participation) と呼ぶ。

ここには、明らかに学習に対する視点の転換がある。すなわち、一般的な学習観は、学習者個人の内面に知識や技能が形成されるとし、学習を個人レベルでとらえ、個人の内面に焦点をあてる。すなわち、学習とは内化 (internalization) なのである。それに対して、レイヴとウエンガーは、学習者個人を超えて、個人と共同体との関係に焦点をあて、学習の成立をみようとする。

比喩的に言えば、顕微鏡で微生物を観察する場合に、その倍率を高め、微生物の体の構造をみようとする場合がある。そのように倍率を上げるかのように、無自覚に中心とする個人に焦点を定めて、ミクロに学習をみるのが内化であり、一般的

な学習観なのである。それとは異なり、レイブとウェンガーは脱中心化を果たそうとする。学習の見方について、個人から共同体のレベルへと焦点を移すのである。それは、いわば顕微鏡の倍率を下げるように、1匹の微生物ではなく、複数のそれらをその生息環境とともに、マクロに見ようとすると同様なのである。学習について分析するのであれば、学習者と実践の共同体とを1つのシステムとして、生態学的に対象化するのである。

このような見方の転換としての脱中心化によれば、教師による教育についても、教師個人によって可能となる見方をも排除することになる。それについても、学習者の場合と同じように、脱中心化からである。すなわち、「教育を行う熟練者についての脱中心化という見方は、教授行為から離れて、共同体がもっている学習資源の複雑な構造に分析の焦点をあてること⁹⁾」なのである。ここでは、個人としての教育者ではなく、彼らが所属し教育を行う共同体が共有する構造化された学習資源を分析すべきことが述べられている。そのような構造化された学習のリソースに焦点をあてることによって、教育、あるいはカリキュラムについて考察すべきなのである。すなわち、学習者及び教師の内面に焦点をあてるのではない。両者と教育及び学習の行為が行われる状況、環境へと視野を拡大し、それらを1つのシステムとみることによって、教育及び学習のカリキュラムのあり方を考察するのである。

(2) 媒介的行為とアフォーダンス

レイブとウェンガーの言う脱中心化と同様な議論として、ワーチ (J. V. Wertsch) の場合を検討しよう。棒高跳びの競技を例にして、選手とポールとの関係に棒高跳びの行為を脱中心的にみている。スポーツである棒高跳びにおいて、その道具であるポールは、棒高跳びの選手にとって、棒高跳びという行為を可能にする媒介的道具であるとする。そのため、「ポールだけを、あるいは、行為者だけを個々別々に切り離れたうえて理解しよ

うとすることは、ばかげたことではないとしても、無益なことだろう¹⁰⁾」と言う。すなわち、棒高跳びの選手の記録は、選手自身とポールのいずれにも還元できないのである。両者を、さらには助走路等も含めての1つのシステムとみるべきなのである。

また、ワーチは北ヨーロッパのエストニアにおいてインタビュー調査を行い、人々の歴史的な語りであるナラティブが媒介的道具として強力であったことを述べている。エストニアは第二次世界大戦が終わると、ソビエト連邦に強制的に編入された。すると、学校ではソビエト連邦への編入を正当化する「公式の歴史」が教育される。しかし、「国家統制の届かない談話の私的領域で機能していたさまざまなチャンネルをとおして、エストニア人たちは非公式の歴史を学んでいった¹¹⁾」事実があると言う。エストニアの人々のナラティブとしての非公式の歴史は、弾圧があったにもかかわらず、ソビエト連邦の支配に対する抵抗、及び自己のアイデンティティを守るための媒介的道具として使用されたのである。彼らによる抵抗とアイデンティティの保持という行為は、そうしようとする自己にも非公式の歴史ナラティブにも、いずれにも還元できるものではない。すなわち、歴史を語る自己は語られる歴史によって自己となり、語られる歴史は自己が語ることによって語られる歴史となるのである。このような相互構成の関係にも、脱中心化を認めることができよう。

さらに、ワーチは媒介的道具について、ギブソン (J.J.Gibson) のアフォーダンス (affordance) とも重ねて述べている。媒介的道具がアフォーダンスを提供するとも言うのである。ギブソンによれば「環境のアフォーダンスとは、環境が動物に提供する (offers) もの、良いものであれ悪いものであれ、用意したり備えたりする (provide or furnish) ものである¹²⁾」と言う。なお、与える、もたらすという意味でのアフォード (afford) という動詞は辞書に記されているが、アフォーダンスという名詞はギブソンによる造語である。

たとえば、人間にとっての固い地面は、人間が

歩いたり走ったりする行為をアフォードする。しかし、池や川の水面は人間のそれらの行為をアフォードしない。一方、アメンボには水面は移動の行為をアフォードし、固い地面はそうではない。このように、環境と生物の両者の関係において、環境から得られる行為のためのリソースをアフォードと呼ぶのである。ここでも、行為は行為者と環境とのシステムが可能にすると見えよう。

もちろん、アフォードスは物的環境だけが持つ性質ではない。他者や社会的な制度も、それらにかかわる誰かをアフォードする環境となるのである。たとえば、いずれの教科の授業であっても、学習者が学習の困難を解消するために教師に助言を求め、教師がそれに応じることがある。この場合、教師は助言という学習のためのアフォードスを提供する存在なのである。また、小学校社会科でも学習するが、社会的に人々を守るのは警察制度である。この場合も同様に、警察制度は安全というアフォードスを提供し、警察官は地域住民をアフォードすると言えよう。

このように、媒介的道具とアフォードスの、いずれも脱中心化の立場が可能にしている概念、見方である。すなわち、言うまでもなく行為者個人だけで行為が可能になるのではなく、行為者と環境を構成する物や文化、制度や他者との関係的なシステムにおいてこそ、行為の達成をみようとするのである。

(3) 行為主体の解体

レイブとウエンガーには、脱中心化を貫いていない場合も認められる。彼女・彼らは、学校に対する批判を展開するかのようには、教育カリキュラム (teaching curriculum) と学習カリキュラム (learning curriculum) とを区別するからである。すなわち、「適切な実践について処方箋を示すように指示して教えようとするなら、学校において参加のあり方を制限することになる。すると、学習機会の正統な資源としての実践を継続することを先回りして規制することになる。そこ

で、教えようとする明確な要求にしたがうことになり、本来の意図とは異なる実践を生み出す¹³⁾」と言う。要するに、教育カリキュラムによる授業が阻害して、学習者が本来行うべき学習ができなくなることである。したがって、学習カリキュラムと教育カリキュラムとを区別しなければならぬのである。

ここに認められるような教育カリキュラムと学習カリキュラムとの区別は、脱中心化の原理を弱くする。なぜなら、教師、及び学習者という主体を前提とし、それぞれのカリキュラムを切り離すように論じるからである。脱中心化の原理によって、教師と学習者を一体化し、さらには状況としての市民社会の共同体と両者をも1つとして、学習を導いたり履歴を明らかにしたりする構造化されたリソースを、カリキュラムとするべきである。

同様のことは、ワーチについても指摘できよう。行為は媒介的道具と行為者のいずれにも還元できないとするものの、媒介的道具の内化としての習得 (mastery)、及び専有 (appropriation) による個人の技能を想定するからである。そもそも、『『内化』』という用語は、日常的にも専門領域の談話でも非常に広範に用いられているので、私は、この用語の使用を避けるとか他の用語に置き換えようとするつもりはない¹⁴⁾』と言うのである。

そこで、脱中心化の原理について、さらに明確にするために、行為主体の解体へと考察を進めよう。すなわち、行為の達成において、主体と考えられている行為者の身体や精神の拡張、あるいは分散をみようとするのである。たとえば、ギブソンによれば、道具は身体の拡張とされる。典型的には、目の不自由な人が使用する杖の場合である。杖は、それを使用しているときには、身体の一部ようになる。なぜなら、習熟すれば、杖を意識せず、地面の状態を知るからである。杖は、手の延長と言えよう。したがって、「使用していないときには、道具は単に環境の遊離対象であって、確かに、握れたり、持ち運びできるものでは

あるが、観察者の外にあるものである。このように身体に何かを附属させる可能性 (capacity to attach something to the body) は、動物と環境との境界は皮膚の表面に固定したものではなく、位置を変え得る」と考えられる¹⁵⁾。

このような、人間の生物学的な皮膚の区切りを超える身体と精神の拡張や分散は、ベイトソン(G. Bateson) が詳細に論じている。それによれば、たとえば「きこりが、斧で木を切っている場面を考えよう。斧のそれぞれの一打ちは、前回斧が木につけた切り目によって制御されている。このプロセスの自己修正性(精神性)は、木-目-脳-筋-斧-打-木のシステム全体によってもたらされる。このトータルなシステムこそが、内在的な精神の特性を持つのである¹⁶⁾」と言う。ここに明らかのように、人間と環境とが一体的に構成する、情報の循環システムにこそ、人間の精神を認めるべきだと言う。

たとえば、教師が板書するという些細な行為であっても、それを可能にする精神は教師の皮膚の内側に限定されない。教師と黒板と学習者とが構成するシステムを考えなければならない。教師がチョークで黒板に文字を書き、学習者が文字を判別してノートに書き、その様子を教師が把握することが反復される。ここでの自己修正を可能にする精神は、教師-チョーク-黒板-文字-学習者-ノート-教師(以下、反復)のシステム全体によってもたらされる。しかし、個人に焦点をあてるならば、トータルなシステムを見失い、その一部しかみえないのである。

ここに至ると、行為者としての主体は解体されるように、脱中心化されると言っていいたいだろう。客観的に対象を認識する主体、あるいは媒介的道具と切り離して、それを使用する主体を想定することは難しくなるからである。すなわち、対象も主体も、循環的な関係のなかで両者が一体となって1つのシステムになるからである。

(4) アクター・ネットワークとしての行為

さらに、主体と対象との区別を排除する見方

は、脱中心化に加えて、対称性の思考によるものである。ここでは、ラトゥール(B. Latour)の言にしたがうことにする。すなわち、「私が訴えたい論点是对称性なのである。つまり、『客体』について成り立つことは『主体』についてもなおさら成り立つことなのである。いかなる意味においても、人間が人間として存在する(すなわち行為する)ための権限と能力を人間に与える事物と関わることなしに、人間は人間として存在するなどということはできない¹⁷⁾」のである。

対称性の思考によれば、先のベイトソンが述べるきこりのシステムの場合は、きこりが主体で一本の木が客体などとは言えなくなる。なぜなら、きこりが木を切るのか、木がきこりに木を切らせるのか、という問いが生じるからである。木の背丈の高低によって、きこりは目の前の木を切るかどうかの判断をするのである。十分に成長していない背丈の低い木は、きこりに切る行為を許さないであろう。一方、十分に成長し、商品価値の大きい背丈の高い木は、きこりに切ることを許すのである。こうして、主体と客体が逆転するかのようになり、木が命じてきこりに木を切らせるとも思える。

対称性によって主体と客体の関係を解体するラトゥールの理論は、アクターネットワーク論(ANT: Actor-Network Theory)と呼ばれ、科学論(Science Studies)だけでなく、経営学や社会学、文化人類学等の多様な分野において大きな影響を与えている。それによれば、たとえば、最先端医療研究では、病気や事故によって傷つけられた臓器の再生が試みられている場合である。ここでは、再生医学の研究者が研究費を獲得して実験し、データを得て論文を発表する。これらの研究費やデータ、論文等は社会的なものである。一方、研究者や実験材料の細胞やマウスは生物であり、実験器具は物質であり、いずれも自然に属する。このように、科学研究は社会と自然とのハイブリッドとして可能になっている。すなわち、人間だけでなく物も加わり、それぞれがアクター(行為者)として、対称的な関係を結び、科学研究が

可能になるのである。このように、行為者と環境を構成する物や制度等の多様なアクターが支援、あるいは制約し合うネットワークとして、人間の行為や活動を把握できるのである。

先述のベイトソンのきこりの場合で言えば、果たして、きこりは一人で木を切っているのか、と問いたい。木を切るにあたって、きこりは木材販売業者から注文を受けているのではないか。その関係において、木を切る行為に意味があり、それが可能になる。さらに、昼食の弁当を持たせてくれたきこりの妻の存在も忘れてはならない。木の伐採という作業を継続するには、空腹を満たすことも欠かせない。このことからすれば弁当を準備する妻も、アクターなのである。そもそも忘れてはならないのは、木を切るための斧やチェーンソー等の媒介的道具も重要なアクターとなっていることである。

このように、単純な目的－手段関係や狭い因果関係にとらわれることなく、行為を可能にする、多様な人間と物に視野を広げる。それらは人間であろうが物であろうが、アクターなのである。すなわち、アクターによる相互関係のネットワークが行為を可能にするのである。このようなネットワークにおけるアクターのどれか1つでも欠いたならば、行為は変わる、あるいは達成できない。このような見方が、アクター・ネットワーク理論であり、それは科学研究だけでなく、学校教育のカリキュラム研究をも導くはずである。

3 社会的ネットワークのカリキュラムを求めて

(1) カリキュラムとしての学習環境デザイン

カリキュラムの第3として、第1のプラン及び第2のPDCAサイクルとは区別して、空間的なカリキュラムが認められる。それは、学習者は空間的な環境のなかで、環境との相互作用として学習することを重視する。すでに明らかなように、プランにしたがって、プランを実行するかのよう

に、状況としての物理的な環境や他者との関係において教育及び学習が可能になるのである。ここでは、重要なことは、物理的な環境と他者との関係の充実なのである。それらは、本小論の冒頭において定義したように、学習を導く構造化されたリソースであり、カリキュラムなのである。

空間的に物や他者との関係を重視し、それらとのネットワークにカリキュラムをみようとする場合が、学習環境デザインと呼ばれる。それには、第1に物的リソース配置のデザインがある。たとえば、大学の教室において授業に参加する場合、受講者がしだいに減少し、スペースにゆとりが生まれ、1人で複数の机や椅子を使用することが可能になることがある。すると、「周囲のいくつかの椅子を引き寄せ、それらに教科書、ノート、単語リスト、プリントなどを半円形に配置した」と言う。ここでは、学習者は「情報のリソースとなる人工物と自分の身体の位置関係を変えることを通じて、自己の学習環境の空間的デザインを再構成していた」とみることができる。第2に、人的リソース配置のデザインについても確認しよう。同様に、大学の授業の場合であるが、「教室での学習において、個々の学習者は、ペアワークやグループワークといった目に見える協働的学習の場面以外でも、お互いの学習の情報となりリソースとなり」、学習環境としての人的リソース配置をデザインすることがある¹⁸⁾。

もちろん、小・中学校、高等学校の授業においても同様である。たとえば、教師の発問を聞き逃したために、隣の席に座っている学習者に問いかけることは一般的に観察できる。あるいは、より熱心に、授業後で教師が不在であるにもかかわらず、学習者同士で学習対象について議論を継続する場合もあるだろう。さらに、教師による積極的な学習環境デザインとしては、学習者の手が届くところに多数の多様な学習の媒介的道具を揃え、自由に使わせることがあろう。たとえば、教科を問わずに教材・教具、辞書や事典、実験器具やコピー機等をいつでも使えるようにし、インター・ネット環境も整えるなどのことがあろう。このよ

うな学習環境デザインは、すでに昭和20年代に実践された「初期社会科」の場合に認められる。すなわち、教室環境における学習リソースを重視し、学習指導案にも環境整備として教材・教具の配置について詳細に記していたのである¹⁹⁾。

また、人的リソースのデザインについても考えたい。特に、教師と学習者との関係の組み替えとしての学習環境デザインでは、「IRE 連鎖」と呼ばれる教室コミュニケーションを見直すべきであろう。授業における会話では、「教師による開始 (Initiation) —生徒による応答 (Reply) —教師による価値付け (Evaluation)」が展開されるのである²⁰⁾。たとえば、教師が「鎌倉幕府を開いたのは誰ですか」と問いかけ、学習者が「源頼朝です」と答え、教師が「よくできました」と評価する。このような「IRE 連鎖」は隠れたカリキュラムとして、問いを発するのは教師の役割であり、教師がもっている正解を探求することが学習であると学習させる。したがって、それを排除するには、正解のない問いを設定することが考えられる。すなわち、たとえば現実社会の人々が構成する、正解のない現実的な問題を学習の問題、あるいは課題とするのである。

すでに実践されているが、「原発再稼働を認めるべきか」や「消費税を増税するべきか」等の問いに対しては、論争的なので、専門家も教師も正解をもつことはできない。そのため、教師も学習者といっしょに考えるざるを得ない。すると、「IRE 連鎖」は解体され、教師が一方向的に問い、評価する立場ではなく、学習者とともに学習するようになる。ここに、現実社会の問題に向き合い、学習者だけでなく、教師にも市民社会への正統的周辺参加が期待できる。すなわち、学習者と同じように、教師も学習者として学習カリキュラムを共有できるのである。

(2) 社会的ネットワーク・カリキュラムの開発

より大きな学習環境は、学校の外部に広がっていることを忘れてはならない。教師も学習者も、学校も現実の社会のなかに埋め込まれているので

ある。したがって、学校の教室にとどまって学習環境をデザインするだけでは不足である。アクター・ネットワーク論にしたがい、学校の外部の人や物が構成するネットワークを強く意識して、学習を導くリソースの構造化を図りたい。そこに、生態学的なカリキュラムとしての社会的ネットワークを見出すことができよう。

ここでは、カリキュラムの具体的事例を示す準備ができていないので、その一般的な開発について、述べることにする。社会的ネットワークのカリキュラムの目標、内容、及び形式について、順次述べることにする。

第1は、カリキュラムの目標についてである。学習者も教師も、市民社会に正統的に周辺参加をし、参加を通して市民になっていくことが求められる。それが市民としての学びである。すなわち、市民らしく振る舞うべき状況のなかで市民らしく振る舞い、市民らしくなっていくべきである。そのため、目標は学習者だけでなく、教師も目指すべき目標でなければならない。具体的には、社会科であれば市民として向き合うべき公共的な社会問題、論争問題を特定することが目標の1つめである。2つめは、それについての新聞の社説やテレビの報道番組等を批判的にとらえ、関係する資料を調べることである。3つめは、それらの問題に対して市民らしい意見を述べ、社会的なアクションを起こすことである。社会的なアクションには、新聞紙面の読者の欄に投稿することや、政府の関係機関に手紙を送付したり、政策提案をしたりするなどのことが考えられる。ただし、その内容は各自に委ねられ、学習者も教師もそれぞれに異なる意見を述べることを認められなければならない。

第2に、カリキュラムの内容についてである。市民として向き合うべき公共的な問題や課題について明らかにし、それらに参与する教室外部のアクターとのネットワークを描くことが内容の中心となる。学習者と共同して、対話すべきアクターを選び、対話の順序を決め、それを記述する。ただし、対話といっても、実際に会話が可能なアク

ターは限られる。そのため、実際に会話するのではなく、アクターが書いたドキュメントを読むことが多いかもしれない。論争的な問題であれば、賛否両論の論者にインタビューできなくても、明確な問いをもって、それぞれの意見をドキュメント資料として入手することはできよう。また、アクターが物である場合は、観察や見学をする。これらのような資料収集や観察・見学の予定についてもカリキュラム内容とする。さらに、対話では、対話の相手となるアクターから評価を受けることも試みたい。たとえば、問題解決のための政策を提案し、行政機関からの評価を得ることである。そのような場合も対話とし、ネットワークのなかに予定する。他にも、履歴的リソースとして過去の授業記録や学習評価に関するデータを追加することもあろう。

第3に、カリキュラムの形式についてである。従来の年間指導計画や学習指導案等の形式を大幅に見直すようにしたい。プラン中心主義に陥らないように、詳細なものは避けて、極めて簡略なものを準備する。年間や科目・分野の指導計画であってもA4版の用紙で数枚程度、1単元（3～10時間程度）で数行くらいの記述で、単元名と学習課題とアクター・ネットワークの主要な部分を記述するような形式にする。ただし、学習指導要領を基準とすることに配慮しながらも、第2のカリキュラムの内容でも述べたように、学習者と共同で作成することも、社会的状況に応じての柔軟な変更も可能としたい。単元の指導計画や1単位時間の学習指導案の場合も、A4版の用紙で1枚程度で、取り上げる問題とそれに関係する教室外部のアクターについての概要を記述する。問題とその解決に関与する行政、NPO 団体、報道機関、地域住民あるいは保護者等の人的アクターについての記述である。さらに、対称性の思考によって、物をも人と同様のアクターとするので、関係する施設やドキュメント等の資料をも明示する。さらに、必要であれば、学習環境デザインとして教科書や資料集、関係文献、ICTの活用に関する環境整備についても、重視したいアフォーダンスを

中心に獲得するようにしたい。

(3) 対立や葛藤の克服

社会的ネットワークのカリキュラムによる実践を進めた場合に、当然のように思えるが、学校外部のアクターからの抵抗が生まれ、そこに対立や葛藤が生じることがある。現実社会と結ぶようにネットワークを形成し、教室のなかであっても、現実に影響を与えるかのように、学習者と教師が振る舞うからである。カリキュラムの目標においても述べたように、市民らしい意見を述べ、社会的なアクションを起こすことが現実的な抵抗を生むだろう。

対立や葛藤には2つがあり、第1は、市民社会のルールが抵抗となる場合である。近年の報道によれば、選挙権年齢の引き下げ法案に対応するように、山口県立柳井高等学校では「現代社会」の授業において、国会で審議中の安全保障関連法案に関する学習がなされたことが山口県議会に取り上げられたと言う。ある議員からの指摘に応じて、学習の中立性が不十分だったとして、山口県教育委員会の教育長が謝罪した²¹⁾。それに対して、教職員団体がその撤回を求め、教育関係の研究者は教育委員会の対応を問題視するコメントを寄せている。もちろん、「教育基本法」第14条では、「特定の政党を支持し、又はこれに反対するための政治教育その他政治的活動をしてはならない」とある。この条文に抵触すると解釈されたのである。しかし、同時に「良識ある公民として必要な政治的教養は、教育上尊重されなければならない」とも規定されている。したがって、萎縮することも怯むこともなく、社会的ネットワークのカリキュラムを実践するべきであろう。

その際に、「政治教育」等の誤解を招かないように、多様なアクターと対話し、賛否両論を批判的に検討することを重視したい。また、最終的な結論は学習者自身に委ねるようにしなければならない。加えて、そこで得られた結論は正解ではないことはもちろん、暫定的なものでしかなく、これからも考え続ける姿勢を保持することをも徹底

したい。これらのようなことについて、具体的な実践事例を検討したり、ガイドラインを作成したりなどすることが望ましい。

第2に、レイヴとウェンガーにしたがえば、新参加者と古参加者との間には対立や葛藤があるとみなければならない。すなわち、正統的周辺参加の場となる共同体では、すでに参加を果たしている古参加者は新参加者を導き、後継者として育てなければならない。新参加者は参加の程度を高め、やがて古参加者と入れ替わるようになる。ここでは、新参加者と古参加者が「互いの運命を左右するように脅威を与え合うが、それこそが参加の本質なのである²²⁾」と言う。このように、社会的なネットワークのカリキュラムによって学校の外部のアクターに働きかける場合にも、小さくても、脅威を与え合う可能性はあろう。なぜなら、対話の相手となる行政やNPOの職員、保護者等（古参加者）からすれば、前者が一人前であるかのように意見を述べるなどのことを越権行為、あるいは不愉快な言動に思えることがあるからである。そのため、否定的な反応を示す可能性は小さくない。また、否定的な反応が与えられた学習者と教師も穏やかではいられないはずである。

たとえば、よく知られた実践として、無着成恭の実践「山びこ学校」のような深刻な事例を忘れてはならない。戦後間もないころの貧しい農村における中学生と教師による社会科学習の実践である。貧困にあえぐ村の発展と人々の生活の向上のために、新興宗教の信仰に対する批判的な決議文を配布したり、食糧管理法に違反する農産物売買、いわゆる闇取り引きの恣意的な取り締まりについて報告したりした。そこでは、当然のように村の人々からの多くの反発が寄せられるようになった。やがて、教師は村を追われるように出て行くに至った²³⁾。

このような事例にも学びながら、対立や葛藤を克服するように、対話を重ねるべきである。問われるのは、対話のあり方である。一方的な断罪とも受け止められるような批判を展開することがないようにし、関係するアクターの立場に配慮し、

その言葉にも耳を傾け、ともに新たな活動を始めるように共同するべきであろう。むしろ、社交辞令のような内容を欠いた反応、あるいは無視こそが問題であり、それらは対話の継続を奪うことにもなりかねないのである。

対立や葛藤を克服し、学校外部の組織や個人等のアクターとの社会的なネットワークのなかで、ささやかでも互いに好ましい影響を与え合うことを期待したい。すなわち、学校という空間における学習であっても、学校の外部の多様な組織や集団と連携し、多くのサポートを積極的に獲得し、新たな学習を実現したいのである。それと同時に、教師と学習者による活動と連携する学校外部のアクターにも、新たな活動を始めることを期待したい²⁴⁾。たとえば、離島において地域社会の活性化と学校の存続を同時に実現することに貢献した、鳥根県立隠岐島前高等学校における観光事業の実践や「地域学」の学習が参考となる²⁵⁾。

おわりに

脱中心化の原理によって、社会的ネットワークとしてのカリキュラム研究について明らかにしてきた。そのためには、レイヴとウェンガーの正統的周辺参加をはじめとして複数の著名な論者の理論を足場として考察を重ねた。そこでは教師及び学習者の主体性の解体を求め、最後はラトゥールに出会ったのである。彼の言にしたがえば、行為主体の座を降りたわたしたちが、環境と一体となってネットワークを結び、物とも対称的になって、ネットワークを構成するアクターの連関として行為を達成するということになる。

こうして、学校教育の社会科カリキュラムについて言えば、プランに目を奪われることなく、学校の外部に拡がる現実社会に目を向けなければならない。そこに、教師と学習者が共同で、現実的な問題や課題とともに、それに関係する多様なアクターを見出すようにする。それらをネットワークとして描き出すことによって、授業と学習の実践を導き、履歴ともなるリソースの構造化として

のカリキュラムを見出すことができる。

ここでは、教師も学習者もアクターとして組み込まれ、年間指導計画等のプランに拘束されることなく、現実社会の多様なアクターとのネットワークを描くことによって、学習を導いたり振り返ったりするリソースを豊かにしていく。また、現実社会の動きに応じて、単元の授業を構想し、実践する。そのような試みに、これからのカリキュラム研究の豊かな可能性を見出すことができよう。もちろん、社会的ネットワークのカリキュラムを実践するならば、現実社会のアクターとの対立や葛藤を生むことがあり得る。しかし、それをこそ新たなカリキュラム発展の機会ととらえ、対立的なアクターとの対話を継続をするべきである。難しいことではあるが、学校の学習における教師及び学習者と対立的なアクターの、それぞれが新たな活動を始めるならば、その成果は社会的に大きい。そのような成果が得られなくても、対立するアクターとの対話の継続こそが学習である社会参加を充実させるであろう。

さて、ラトゥールは、かなりラディカルなことを述べる。すなわち、『『人が飛ぶ』、『女性が宇宙に行く』』といった類の見出しは、誤りか不公正によるものである。飛ぶということは、空港と飛行機、滑走路、チケットカウンターを含むさまざまな実体の連関全体がもつ特質なのだ。B52爆撃機が飛ぶのではなく、アメリカ空軍が飛ぶのである²⁶⁾』と言う。

このような指摘にしたがうならば、次のように言えよう。すなわち、教師と学習者だけが学習をするのではなく、学校が埋め込まれている現実社会の共同体が学習をしているのである。このような見方によって学校を超えて、現実社会へと目を向け、学習を導いたり振り返ったりするためのリソースの構造化を可能にする、主要なアクターの連関としてのネットワークをカリキュラムとみる。それが、求めるべき学校カリキュラムとしての社会的ネットワークなのである。

引用・参考文献

- 1) 佐長健司、2012、「社会科授業における問いの状況論的検討—正統的周辺参加としての学びを求めて—」日本社会科教育学会『社会科教育研究』第115号、pp. 79-89を参照。
- 2) 他にも、H・ガーフィンケル(Garfinkel)を挙げることができる。次を参照のこと。
佐長健司、2014、「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. 41-51。
- 3) 佐長健司、2010、「社会科学習指導案の状況論的検討—プランからの解放と状況への自由—」日本社会科教育学会『社会科教育研究』109号、pp. 16-27。
- 4) 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. 50。
- 5) サッチマン、1999、p. 51。
- 6) たとえば、次を参照のこと。
W・クセルク、2006、『星の航海術を求めて—ホクレア号の33日—』（訳・加藤晃生）青土社。
B・フェイガン、2013、『海を渡った人類の遙かな歴史—名もなき古代の海洋民はいかに航海したのか—』（訳・東郷えりか）河出書房新社。
- 7) 峯明秀、2009、「自分と関わる発言・表現の多様化を図る社会科授業のPDCA サイクル—学習者が社会問題を認識し、自らの生き方を追求する授業（有田和正実践）分析—」日本社会科教育学会『社会科教育研究』第108号、p. 19。
- 8) Jean Lave & Etienne Wenger, 2006, *Situated Learning :Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, p.33.
- 9) Lave & Wenger, 2006, p.94.
- 10) J. V. ワーチ、2004、『行為としての心』（訳・佐藤治他）北大路書房、p. 29。
- 11) ワーチ、2004、p. 174。
- 12) J. J. ギブソン、2011、『生態学的視覚論—ヒトの視覚世界を探る—』（訳・古崎敬他）サイエンス社、p. 137。
- 13) Lave & Wenger, 2006, pp. 96-97.
- 14) ワーチ、2004、p. 53。
- 15) ギブソン、2011、p. 43。
- 16) G・ベイトソン、2000、『精神の生態学 改訂第2版』（訳・佐藤良明）新思索社、p. 431。
- 17) B・ラトゥール、2007、『科学論の実在—パンドラの希望—』（訳・川崎勝他）産業図書、p. 247。
- 18) 柳町智治、2006、「教室における知識・情報のネットワーク—入門フランス語クラスでの調査から—」上

野直樹他編著『文化と状況的学習—実践、言語、人工物へのアクセスのデザイナー—』凡人社、pp. 162-163。

- 19) たとえば、「神田プラン」（香川県三豊郡神田村立神田小学校、1951年作成）では、学習指導案の冒頭には、記した目標に続けて環境の設定として遊具や模型、絵図や地図等の配置が明示されている。また、それらを使って遊ぶことから学習が始まるとされる。
- 20) 五十嵐素子、2010、「教える／学ぶ（授業の会話）」前田泰樹他編『エスノメソドロジー—人びとの実践から学ぶ—』新曜社、p. 178。
- 21) たとえば、2015年7月4日付けの産経新聞山口県版において報道された。
- 22) Lave & Wenger, 2006, p.116.
- 23) 次に、詳細に論じている。
佐長健司、1996、「『山びこ学校』のダブル・バインド」全国社会科教育学会『社会科研究』第45号、pp. 31-40。
- 24) 次を参照してほしい。
佐長健司、2016、「社会変革へ向かう学習を求めて—正統的周辺参加における拡張による学習—」佐賀大学教育学部『研究論文集』第1集第1号、pp. 117-131。
- 25) 次を参照してほしい。
山内道雄他、2015、『未来を変えた学校—隠岐島前ふるさと再興への挑戦—』岩波書店。
- 26) ラトゥール、2007、p. 233。