

《国民的経験》と《教育課程化》の構造

—— 湾岸戦争と14歳 ——

加 藤 聡 一

はじめに

さまざまな学校病理の深刻化が言われているが、それに対して、《教育課程》の改善・創造という観点での対応は今後ますます重要になってくる⁽¹⁾。目的・内容・方法・評価という構成要素と過程がある教育課程を、それにふさわしく改善する努力を積み重ねないで、カウンセリングのみに解決をゆだねたり、教育課程を構成することそのものを放棄したり、さらには学校の存在意義そのものを否定したりすることは早計だと言わざるをえない。

しかし教育課程論自体なかなか理論化がすすまず、それが教育課程の編成を自覚的に行うことを妨げている。その原因として、既存の教育課程をすでにできあがったものとみなしてしまっている固定観念がある。教育課程は生成の過程にあり、その編成はまだ自覚的ではなく、むしろこれから本格的に生成してくるものであるととらえる必要がある。教育課程の構造を探究するひとつの方法として、既存の「教育課程」を、さまざまな変化をうけている動的なものにとらえ、ちょうど鉄道技師が車輪をハンマーでたたき、音で反応を見るように、教育課程に対する条件変化とその反応現象をみる方法がある。また、ある科学が体系化されるとき、とくにそれが未熟な段階のときは、哲学や他の個別科学のカテゴリーを参考に、その学問独自のカテゴリーをつくらなければならない。はじめはアナログカルなものであっても、それにとどまることなく、論理的な分析を加え、そして実際のデータとつきあわせつつ、実験や実践をおこなって、現実性のあるカテゴリーをつくる必要がある。

この小論では、湾岸戦争が教育課程に与えた《ショック》を分析して、《国民的経験》が《教育課程化》する／されない過程を観察することで教育課程化の構造を分析すること、そして、カリキュラム・教育課程⁽²⁾を考えていくカテゴリーを提案し、教育課程の構造と編成原理を考察することが課題である。これはデューイ（John Dewey 1859－1952）の教育哲学体系を現代の日本に適用するための予備作業でもある⁽³⁾。

I 湾岸戦争と《国民的経験》

1 教育課程に対する湾岸戦争ショックと《国民的経験》

1991年1月17日バグダット時間午前2時、日本時間午前8時、アメリカ軍を主体とする多国籍軍は、イラクおよびクウェートに展開するイラク軍に対する軍事力行使に踏み切った。これはテレビで全世界にリアルタイムで中継され、日本にも衝撃が走った⁽⁴⁾。

子どもたちは、この戦闘はいつ終わるか、アメリカとイラクはどちらが悪い、石油への影響はどうか、など家庭・学校で大人に疑問をぶつけた⁽⁵⁾。授業で何度もとりあげられ、普段は質問をしない生徒が質問することもみられた⁽⁶⁾。子どもたちは《切実な疑問》をもち、その答えを求めて、《他者とのかかわり》をつくっていった。多くの教師がそれに応えることなくして、授業が始められないほどの、子どもたちのうずまく疑問や不安に直面させられるという事態がおこった⁽⁷⁾。たんに休み時間や朝の学級活動での話、あるいは授業の導入での話といった程度をこえて、この問題に焦点をあてた授業やとりくみが行われた⁽⁸⁾。これを子どもの意見表明へと育てるほかにない方向での、従来の学校教育とは異なった新しいスタイルの授業、教室を無意識のうちに探り始めた教師もいた⁽⁹⁾。

「湾岸戦争のもとでの学校の動揺を、ただ一時の混乱として葬り去ってしまうことに対して……二十一世紀に向けて日本の学校を改善しようとした」⁽¹⁰⁾ という方向性は徹底されなければならない。学校では普通、何とか子どもの興味をかきたてて、主体的に「とりくませる」ためにさまざまな工夫が行われているが、これこそ「今日の学校の悲劇的な弱点」⁽¹¹⁾ であるとデューイは言う。そのように引き出したり喚起したりするのではなく、「生命のあるところには、すでに意欲的で強く動かされた活動が存在している。成長はそれらの活動に対してなされたなにものかではなく、活動がなすものである。」⁽¹²⁾ というデューイの《成長》の観点にたって、「教授と学習の方法の粘り強い改善への唯一のまっすぐな道は、思考を必要とし、促進し、テストする状況 (conditions) を中心に置くことにある」⁽¹³⁾ という改善方向を考慮してみれば、湾岸戦争開戦によって生じてしまった出来事は、まさしくそのような《状況 (situation)》だったといえる。そこで起こったことの説明はまだ十分に行えないかもしれないが、そこには生き生きとしたなにものかがある。このように実際起こってしまっていて、「通常」の教育課程を中断・停止・変容させる《事件・出来事 (events)》を分析することは、教育課程研究の重要な課題である。

このような出来事のことを《国民的経験 (peoples' experience)》というカテゴリーをつくって分析していくことにする。トピックとしては、湾岸戦争だけでなく、阪神大震災、地下鉄サリン事件、O-157食中毒事件などさまざまな事件が、《学校》に、《波》のように、何度も何度も

も、さまざまな高さで、日々おしよせている。教育課程、そしてより広くカリキュラムということを考えてみても、一人一人の子どもに寄せては返している。そして《困惑した状況》が生成し、《問い》が生まれている。国民的な《問題解決状況》が生成し、教育の機会が生成している⁽¹⁴⁾。

2 《国民的経験》の通俗的規定との区別

《経験》に、《国民的》という形容詞をつけただけでその規定はさまざまな示唆 (suggestion) を含意してしまう。もっとも重要なことは、デューイの教育哲学でいわれていた《経験》という一般的な概念に、現代日本という特定の限定された場所と時間に基づく具体的な内容をもりこむことができることである。逆に、現実を、哲学のカテゴリーを道具として分析、把握し、哲学を再構成することにもなる。そしてそれは現実の再構成へすすむ。

この際誤解のないように、たんに「国民的」という語からくる通俗的規定といくつか区別をして、それとの対比で《国民的経験》の規定を試みたい。

① 「国民的」ということに対して、今日では視野が一国的で狭くなるので、「世界市民的」ないし「アジア的」といった方がよいという意見があるかもしれない。

経験の《まとまり (unity)》という観点から見ると、デューイによれば、第一次的経験は、反省とコミュニケーションによって、全体性と諸連関、本性と諸条件をもつ第二次の経験に構成される⁽¹⁵⁾。教育課程は、この構成過程の社会的な媒介過程のひとつである。湾岸戦争もそうだが、沖縄の基地の問題、阪神大震災など《一連》の事件は、国民レベルでの問題解決を日程にのせている⁽¹⁶⁾。第一次的経験としての《国民的経験》は、教育課程という、意図的な計画性のあるいとなみの、内容としては母体、手順としては先行する材料となる。教育課程に関しても、例えば学習指導要領が日常的に点検・評価されていないような現状であり、まだナショナルなレベルでの再構成過程を持っていない。ゆえに《国民的》というところに焦点を当てるのが、現代日本においてももっとも意味あることであるといえる。いわば小文字の《国民的経験》“pe”を、大文字の《国民的経験》“PE”に再構成していくことがついに今日の課題になってきたといえる。単なる時事問題やトピックニュースの合成ではなく、諸連関が発見され、問題を総体としてとらえていかざるをえなくなっている現在、《国民的》というまとまりが要請されてきている。

もちろん、内延的にも、「地方的」、「地域的」といったことも含めて、さらには「個人的」ということも含めて、《経験》には単位と階層性がある。《国民的》ということに焦点を当てることはそれらを無視したり軽く扱ったりすることを意味しているのではなく、今日、《国民的》というところに焦点を当ててこそ、それぞれの価値を正当に評価し、世界図絵を描くことができる。

② 《国民的経験》を大人の経験に狭くとらえることもありがちである。しかし、ある出来事は、さまざまな形で、どの構成員（国民）にも影響しているにとらえることが必要である。論理

的には、差異（区別）は大切だが、普遍性（共通性）との連関を持った差異（区別）であるかどうかが問題である。子どもの教育を主権者になる教育とだけとらえることは、ある出来事からの生き生きとした影響を遮断することになりかねない。「子どもの権利条約（1989年）」の到達した精神で、子どもを、参政権はないものの、すでに主権者であるにとらえる。

③ 《国民的経験》を政治的なものなどに限定することもありがちである。だが政治的なものに限定し、その解決を例えば官僚など一部の人間集団にゆだねてしまう方向は、かえって国民的な広さを制限し、教育に単純な対立をもちこむことになりかねない。文化的なものをふくめ、むしろ問題を広く位置づけることが望まれる⁽¹⁷⁾。

以上の「国民的」という形容詞に由来する「通俗的規定」への批判は、《国民》の分割性に対する批判であり、その基礎には《経験》の分立性に対する批判がある⁽¹⁸⁾。

3 《国民的経験》の教育課程化の過程

《国民的経験》は直ちに教育内容、そして教育課程となるのではない。

しかし、これを離れて教育課程があるのではない。《国民的経験》を常に想定し、隠蔽してしまわないように、カリキュラム・教育課程を考える際に、教育課程の《有前経験性》⁽¹⁹⁾というカテゴリーを提案したい。教育課程は、その生成の《前》に《経験》を《有つ》ということである。このカテゴリーによって、《国民的経験》と教育課程の生成関係と並存関係が問題になりやすくなるが、分析の方法として、《抽象化＝捨象化》された既成の教育課程を分析しても、その隠され切り捨てられた母体はみえてこない⁽²⁰⁾。湾岸戦争という《断片（かけら）》を《国民的経験》の仮象的代表物として、こちらから出発する方法が有効である。しかしこれは方略であって、何も実際に、湾岸戦争に関する単元をつくろうとか、教材化しようとかいうのではない。そうしてしまうと湾岸戦争が《国民的経験》のなかにもっている連関を切断してしまうことになる⁽²¹⁾。そうではなくて、教材化しようとするところにどのような教育課程化の構造が見えるかを観察しようということなのである。

湾岸戦争を教材化しようとして、まず湾岸戦争について調べ、情報を収集するのは常識的な第一歩である。しかし、湾岸戦争の経過、歴史的背景、石油のもつ経済的意味、新聞などマスコミの報道内容とそのあり方、国際連合の組織と歴史、日本の対応の経過など、情報は膨大になり、これを体系立てることは短時間では無理であるし、またこの問題に対して、何らかの立場をはっきりさせた見解をまとめるのも不確定要素が大きく、難しい。なによりも教える相手である子どもの《まなざし》が意識され、彼らへの伝達可能性が考慮されると、その困難性は増大する。湾岸戦争に対する関心が衝動的であるほど、前提となる多くの基礎的といわれる知識から単純に迂回してくる学習は子どもをたいくつさせてしまう。

そこで情報を整理する枠組、断片的な情報の総体を統合する軸、単純化され、厳密にはまちがっているがその後の研究・学習で展開可能な《萌芽的基礎》が要請される⁽²²⁾。

4 14歳をとりあげる意義

教育課程を論ずるとき、「発達段階を考慮して」ということはたいていのテキストに書いてある常識的なことだが、いざその具体的内容と、ある教材が発達段階を考慮したがゆえに持った特定の構造は何か、を考えると、ほとんど空白といってよい領域であることに驚く。

ここでは、具体的に14歳、中学2～3年生を設定して考察する。以下14歳ごろの子ども・青年を14歳と表現する。機械的に14歳の誕生日になれば云々ということではない。

14歳は、ピアジェ（Jean Piaget 1896-1980）によれば、「同一性I、逆換性N、相反性R、相関性Cの4つの型の変換を示す群の構造」、すなわち「逆換と相反性とを同じシステムに結合する新しい構造が、12歳から、つくられ、14、5歳ごろの青年期に、均衡の層に達する」⁽²³⁾と見られる時期、また「2つの基準系を同時に推理する可能性」⁽²⁴⁾が発生する時期と見られている。「可逆操作の高次化における階層一段階理論」によれば、変換可逆操作の階層で第2の発達段階から第3の発達段階へ移行するところで、「生後第4の新しい発達の原動力」が発生する時である⁽²⁵⁾。

14歳をとりあげた意味として、まず、《国民的経験》の受けとめ方の質が成人のものと近いということがあげられる。成人の場合、当面する課題はまさしく課題として解決しなくてはならない。もちろん子どもの場合も子どもなりに解決に参加するのだが、14歳の場合、当面する課題を当面するものとして受けとめ、かつそれを次の時代の課題としてとらえるということが特質であり、そのようにとらえる構造に興味をもつといえる⁽²⁶⁾。当面性と準備性を二重にもち、しかもその準備性は、次の時代の新しい質をもって、当面性に転化することが実際の計画として予定される性格をもつ。湾岸戦争でいえば、14歳のとらえ方には、次の時代が予感されている⁽²⁷⁾。14歳が深く関心をもつ問題は、その時点で解決の方向がまだ論争的で、問題が問題としてある、すなわち社会的にも答えのまだ出ていない問題である。《国民的経験》を分析する上で、14歳をみることは、この二重性を分析しやすいものにする。

湾岸戦争を教材化しようとしたときの枠組として、そのような14歳の関心を引く構造が参考になるということが意味あるものとして発見された。問題の客観的構造を明らかにするためにこそ主観的な構造を自覚的に活用するという入れ替わりの探究方法をとる⁽²⁸⁾。

5 湾岸戦争をみる枠組

14歳の発達的特徴を考慮すると、湾岸戦争に関しての枠組は、内容的には、人類が直面してい

てさまざまな問題の焦点となっている非常に論争的な問題であること、形式的には、2つの基準系があり、それが何かを保存しようというときに《矛盾》し、何らかの第3の次元を開かざるをえない構造をもっていることが条件である。そしてそれは、14歳の問題関心をかきたててしまっている、すなわち可能態ではあるが部分的にはすでに現実化している現象のなかにある。それは、外部から押し付けられる構造ではなくて、すでに現象しつつあるものが《発見》される性質のものである。このような条件をもつ構造は、湾岸戦争の《ショック》をうけたぬきさしならない状況を分析すると以下のようにとりだされる。

まず保存される価値として、主として戦争の悲惨さを基礎とする戦争反対、反戦の価値がある。そして、それを動揺させる2基準として、1つの主張は、イラクのクウェート侵略は違法なのでやめろ、という主張、もうひとつは、多国籍軍とくにアメリカは介入をやめろという主張である。これは、イラクの侵略戦争をとめようとすれば、アメリカの武力行使を容認することになって、反戦ではなくなり、またアメリカの武力介入を否定すれば、イラクの侵略戦争をとめらないという矛盾におちいり、はじめの価値を保存しようとすればするほどその矛盾は深刻なものとなる。

子どもたちは、その矛盾に対して、それと無関係に、はじめの価値すなわち反戦平和をいっそう声高にくりかえして主張するか、あるいは別の、例えば環境問題に照らして迂回的にはじめの価値を主張する。あきらめたり考えることを回避したりもする。はじめの価値の保存ができずに、矛盾の一面、すなわちアメリカかイラクのどちらかに極端に肩入れする主張も出てくる⁽²⁹⁾。当時のマスコミなどの言論もだいたい同じであり、大人、親や教師も同様で合意はなかった。

はじめの価値の保存をしつつ第3の次元を開かなければならないが、これは内容的には、「歴史的制約はあるものの、あくまで武力を行使せずにイラクの侵略をやめさせる」という非戦の考えしか構造的にありえない。2基準が矛盾する局面の上に新たな基準が生成し、二重の2基準系が生じる。14歳は発達構造的にこれを要求する。

例えば、佐藤博の中学3年生での社会科の授業では、「やはり武力以外の方法はなかったのかと思う。大人は、暴力ではなく話し合いで解決しろと言うのに、子どもに対して示しがつかないと思う。……日本は昔戦争があって、これではいけないといって平和になった。……」というさなえ（仮名）の発言が「みんなの注目を集め、討論の流れを変えるほど」だったという⁽³⁰⁾。

非戦・平和の方向性、すなわち《戦争の違法化》は、第一次世界大戦以降あり⁽³¹⁾、国際連合が勢力均衡論を否定し、集団安全保障論にたったことはその方向での前進であり、国際連合憲章のとくに第2条4項、第39条などはその成文化である。日本国憲法はさらに戦力不保持の明示によってそれを徹底した。そして湾岸戦争の場合は、「武力行使容認決議」（決議678）の憲章上の根拠、すなわち国連憲章第42条との関係が焦点の問題であり、それは実は戦後はじめて、すなわち人類史上はじめて、本格的に問題になったものだった⁽³²⁾。

14歳の発達の構造からも、戦争をめぐる人類的課題の現段階からも、この方向が、湾岸戦争を14歳の子どもと考えるときの主軸になることがいえる。経済制裁や話し合いでの解決の追求が不十分であったこと、それにもかかわらず最後までその努力はなされていたことなどが優先的に必要な情報となろう⁽³³⁾。それが教育課程の《萌芽的基礎》となり衝動的関心に直接こたえながら問題解決過程を一貫して方向づける力になる。

今後の研究に対する仮説は次のようにまとめられる。「第2段階（2次変換可逆操作）では、戦争を否定することと、それを武力を使っておこなわざるをえないのか、という対立が、発達の原動力の発生によって矛盾となっていく。これは、第1段階（1次変換可逆操作）での価値の保存の獲得のしかたに規定され、回り道、逃げ道などをつくりながら、知識の拡大をとめない、また集団的な交流によって、個性的に展開する。そして、武力を行使せず、平和を建設するという具体的現実的手段の発見あるいはその教授さらには試行錯誤を含む実際の参加的行動によって（《平和建設教育》⁽³⁴⁾、第3段階（3次変換可逆操作）にふさわしい力を発揮することへ開かれていく。とくに《国民的経験》という場合、この14歳での課題は、大人の課題と当面性を共有しつつ、つづく次世代の準備性をもちながら関係する。」⁽³⁵⁾

II 《国民的経験》の教育課程化

1 湾岸戦争分析過程の教育課程への示唆

先に断ったように、湾岸戦争の単元をつくるのではなく、そうしようとしたときに《国民的経験》が教育課程化するメカニズムを考えようとしたのだった。

ピアジェは「人びとが教育を受ける権利についてのこの宣言〔世界人権宣言第26条〕を、単なることばだけのものに終わらせたくないと思うのなら、人間精神の発達の法則についてもっているあらゆる心理学的・社会学的知識を動員し、これらの知識が与えるいろいろなデータによく適合した教育方法・教育技術を開発することが必要です」⁽³⁶⁾と述べているが、この方向を徹底させることに上述の作業は位置づけられる。

内容的に「教えるべき」ことを、「教育課程」に、しかも「教科」などに分解された枠へ押し込んだらすぐあふれてしまう。そこには編成するという意識はない。ある年齢での発達構造に着目することで、その構造がその子どもの人格全体にあると見、その要求する構造を持ったものを教育内容として採す、ないしその構造に教育内容を再構成する、さらにはその構造にあわせて《国民的経験》をそして社会を再構成するという方法に立ち返るべきである⁽³⁷⁾。

《国民的経験》が教育課程に押し寄せてくる波の力を発電機でエネルギーに変え、それが大きな国民的目標とそれに連動した学校目標をリアリティあるものにする。差し迫った課題の解決に

ほんとうに必要なもの、それゆえ逆に時間のかかる準備としての迂回的・間接的な教育内容へのリアリティの供給が可能になる。これは独自の経験としての《学校》の自力発電を可能にする。教育課程が《国民的经验化》する。

2 《国民的经验化》の本源的回復＝創造

現在の日本で、第二次世界大戦以降継続している最大の《国民的经验化》は、日本国憲法に示された諸課題であろう。権利とは、人間本性と社会状況に照らして、なんらかの問題状況を指示し、その探究を要請しているともいえる。これは、湾岸戦争の《ショック》の《一連化》によって《戦争の違法化》へたどりついたことから示唆される、それが《面》としての日本国憲法の部分を構成していると考えられる。

戦後、1950年代はじめごろにそれらの国民的課題を教育目標として包括的に提示しその系統性を考えはじめたものが、教育学的遺産としていくつも残っている。例えば、今井誉次郎「社会科西多摩案」（1948年2月）や山口県教職員組合「平和教育の具体的計画」（1952年3月）⁽³⁸⁾などである。これらは、《全面発達》を理論的背景にしながら、《平和と生産》というスローガンで代表できる。この段階では、いろいろ未熟な点や弱点もあるが、《国民的经验化》との連関が明らかに意識されている点は極めて重要である。

その後これらの流れは消えてしまったように見える⁽³⁹⁾。

《国民的经验化》からの教育課程の《抽象化》⁽⁴⁰⁾は、近代的には、《工場法的分離》が起点である。これによって生産から子どもを切り離し、その空隙に、近代の学校は建造されていく。これは産業構造を激しく変化させることによって、資本主義化をすすめる、子どもを農業から切り離し、上から近代の工業に接合する性質のものだった。安定的ななじみある生産から切り離されて、不安定で新しい生産に、《よく分からないまま》ほうりこまれることになる。これが《国民的经验化》の体系化を妨げ、分断し、教育課程に無理をもちこんでいる。抽象化された教育課程と新産業構造をつなぐ無理の最たるものが試験制度であったといえるのではないか⁽⁴¹⁾。湾岸戦争に対する子どもたちの《無関心》も、定期試験、受験といったものへの過度の関心がまねいていた。そして経済政策から教育政策が分離し、自立的な形態をとることでその分離は加速した。

それでも、やはり生産と産業から《遊離》しているだけでは社会の存続はできず、何らかの形態をもった生産との関連がつくられる。それは産業構造再編の動揺の瞬間瞬間に、《国民的经验化》との関連の回復を要求する。先ほど述べた戦後日本の諸計画もそのような間欠泉の噴出した時期だったといえる。また、デューイの1890年代の、学校への仕事の導入もそうであった。この導入は「顕著な傾向」であったが、生徒たちの心を生き生きととらえるということに「やってみてから気がついた」のであり⁽⁴²⁾、その意味の探究が、『民主主義と教育』に結実していく。

デューイのオキュペーションは、生活と学習の方法である⁽⁴³⁾。同時にそれは連関をもって個別教科を分化し、またその中心をになうものでもあった⁽⁴⁴⁾。教科とはここから生成してくるもの、本格的にはこれから生成するものである。《国民的経験》の再構成の過程で、相対的に安定した系統というものが取り出せ、それが学校を媒介として、教科に時間をかけて形態化する。

生活科の導入、総合学習化などは、今日的段階での新たな《教科》の生成の可能性をもっているといえる⁽⁴⁵⁾。既成の教育課程は変容せざるをえないが、それを、《国民的経験》の教育課程化、本格的な《国民的経験》の再構成という大きな文脈に位置づけることが《教育改革》の実質的内容となる。

3 教育課程論の新しいカテゴリー

教育内容のさまざまな《断片（かけら）》が活性化し、《国民的経験》として教育課程化する構造を考えるにはさらに新しいカテゴリーが必要である。

教育課程は計画としての完結性ととも、《非完結性》をもつ。これは《再会合性》を教育課程内部だけでなく、外部とも、場所的・時間的にもつ。教育内容とは何度も再会し、《国民的経験》を共作していく。前進するとともに基礎を再構成しつつ、後退する道筋をとる。

内容は《まとまり》とともに《断片性》があるが、これは、下向して具体的内容と《会合》してそれに支えられるか、上向して抽象的概念と《会合》して概念体系に位置づくかして連関をつくり、新たなまとまりを構成する。

教育内容の過密化を防ぐ計画として、学校外で、あるいは将来に、《会合》の可能性があるならそれにゆだねて、教育課程上は《スキップ》するようにする。さらに《会合》の機会が増大するような社会計画を構想していく。これは発達の development を主軸にすることで、人間本性に基づく民主的社会の建設という方向をもつ。学校は学校経験という独自の価値をになう存在になる。

客体としての教育内容は、学問的体系化の作用を加えられるが、学問、教育内容、教育方法のそれぞれで、そしてそれらの間でデカルージュを生じ、固定化しない。ゆえに統合性は、客体の側だけでは完結できず、社会的分有に基づく、個人の《カリキュラム・リテラシー（curriculum literacy）》で補完される。この《カリキュラム・リテラシー》は、既存の教育課程の教育課程的意図性を吸収しながらも、それを手段として活用していくことになる。専門家集団である教師の参画する教育課程は、子どもの主体性と完全に一致はしない。教師の側は、自己の教育課程編成操作を、子どもの参加という操作を考慮することで伝授し、教師の《カリキュラム・リテラシー》を子どもの《カリキュラム・リテラシー》に転化させつつ、社会計画としての《カリキュラム・リテラシー》に高めていくことになる。

以上のようなカテゴリーを使うことで、教育課程化の構造の探究の手がかりができるとともに、《国民的経験》から、直線的・直接的に固定化されたのではない、多様性をもって社会に開かれた教育課程を編成していくことができる。

おわりに

以上、湾岸戦争の教育課程にたいする《ショック》を分析し、湾岸戦争という《断片》を構造化しようとしたときに観察できたことを《国民的経験》の教育課程化に拡張して、必要なカテゴリーを提案してきた。

教育課程化の構造について、さまざまな角度から少しづつついたというかんじだが、現段階では、このような不十分な作業をとにかくすすめ、そこで観察されることを蓄積していくしかない。

今後、これらの研究を具体化するには、既成の「教育課程」のなかの教育内容の《かけら》に対して、《国民的経験》につながる事件の波をぶつけて、活性化し、現実の中に連関をつけていく。それを《カリキュラム・リテラシー》の自覚を広げることによって、単元化、教科化する試案を作成して教育的実験をしていく方向がある。その際、発達の構造を探究することが、全体の構造を考える有効な方法であることが強く示唆された⁽⁴⁶⁾。

注

- (1) 教師が教育課程を意識しにくい状況については、天野正輝『教育課程の理論と実践』樹村房、1993年、pp.13-14、参照。教育課程を国民的に編成するという経験はまだもっていない。
- (2) カリキュラムをめぐる諸概念・カテゴリーは充分検討されているとはいえない状況だが、さしあたりこの小論では、《カリキュラム》を、世代間の社会的な経験伝達と広くおさえ、《教育課程》は、それを母体に、学校において、意識的に再構成されたもの、とおさえておく。さしあたり、「教育課程とは、学校教育の目的を達成するために、文化的領域から選択した内容を、児童生徒の心身の発達に応じて、授業時数との関連において組織・配列された学校の教育内容の全体計画である。」（同、『教育課程の理論と実践』、p.5）の定義でおさえておく。
- (3) デューイ『民主主義と教育』では、カテゴリーを体系的に吟味しているということを手でしめした（拙稿、「デューイ『民主主義と教育』の体系と方法——《現実》の分析に基づく《体系》——」、京都市教育学部紀要第42号、1996年）。この体系的カテゴリー群を活用しつつ、日本の現実に適用し、教育課程論として理論化するには、さらにカテゴリーを増やす必要がある。
- (4) 萩村一美編集『湾岸戦争——新聞報道の記録——（上）（下）』ニホン・ミック、1991年8月。
- (5) 毎日新聞1991年1月27日・28日付け記事（同、p.384-386）など参照。

- (6) ゼミグループの作業のなかでの、神田直倫によるかつての同僚教師に対する聞き取り調査にもこの状況はみられた。
- (7) 湾岸戦争開戦と関係なく学校生活が続いたという意見がゼミででた。時期的には、学年末試験、もしくは受験直前であった。これほどの大きな出来事（事件）に対しても揺らがらない既成の「教育課程」の慣性力、強固性を示しているともいえる。
- (8) 教育委員会が湾岸戦争に関する授業やとりくみの調査（中立性など）をはじめたほどだった。生徒による授業ボイコット決議もあった。朝日新聞1991年2月1日付け記事・毎日新聞1991年2月11日付け記事・大分合同新聞1991年1月31日付け記事、前出、『湾岸戦争（上）』，pp. 390-391。
- (9) 石田和男・坂元忠芳・佐貫浩編著『湾岸戦争と教育』桐書房，1991年，p.3。
- (10) 同，p.3。
- (11) John Dewey, "School and Society", 1899, The middle works of John Dewey, vol 1, Southern Illinois University Press, 1976, p.10. デューイ（宮原誠一訳）『学校と社会』岩波書店，1957年，p.25。
- (12) Dewey, "Democracy and Education", 1916, The middle works of John Dewey, vol 9, Southern Illinois University Press, 1985, p.47. デューイ（松野安男訳）『民主主義と教育（上）』岩波書店，1975年，p.76。訳は変えてある。
- (13) Ibid, p.159. 同，p.243。
- (14) 教育基本法第2条で「教育の目的は、あらゆる機会に、あらゆる場所において実現されなければならない」といわれているなかの、《汎機会性》、《汎場所性》は、教育課程論の立場からもっと注目されてよい。汎機会性、汎場所性という広さと深さをもつ経験、すなわち《国民的経験》が設定されないと、この条文は具体性をもてない。
- (15) 「デューイ」「経験」と並べると条件反射のように「はいまわる経験主義」のような論評があるが、このようなとらえ方は第二次的経験を科学ととらえていくデューイの見解を知らないものである。
- (16) 湾岸戦争も第二次世界大戦の継続経験として、《一連》のものとしてとらえて意味がはっきりしてくる。それと関連して《国民的経験》全体が、デューイのいう成長が目的であるということの方向、開発と発達ふたつの development の統一という方向ですすんできている。
- (17) 「民主主義とは社会を一つの生き物として完成する方法」というほどの広さをもつ（栗田修『デューイ教育学の特質とその思想的背景』晃洋書房，1997年，p.68）。
- (18) これはデューイが『民主主義と教育』の第3部の第18章から第23章までで扱っているテーマである。
- (19) ア・プリオリ性というカテゴリーの導入。
- (20) いわゆるヒドゥンカリキュラムは、既成の教育課程から、それが隠したものを探究していくという方向の研究だが、教育課程の範囲で考察した結果を単純に社会に拡張する方法では、《国民的経験》の教育課程化をゆがめる否定的なものは見つけられても、《国民的経験》が教育課程化する肯定的なものを発見できないという方法的限界がある。否定的なものを本性と誤認すると教育課程の否定になる。
- (21) 個別の教材化をはかると、すぐ教育内容の過密化がおこる。これがとくにヘルバルトからデューイの流れを含む、近代教育学のひとつのテーマだったのだが、戦後日本ではそれが忘却され、分立する教科

別枠組が過密化をうむという制度的悪循環にある。

- ②② 《国民的経験》を人類史的に位置づければ、戦争という経験を概括し、シンプルにみることも可能である。例えば、太田秀通『史学概論』学生社、1965年、pp.210-213。これまでの科学の概括性（近道づくり）を活かしつつ、それを今回取り上げた方法と総合していくことは今後の課題である。
- ②③ ピアジェ（滝沢武久訳）『思考の心理学』みすず書房、1968年、p.187。
- ②④ 同、p.188。
- ②⑤ 田中昌人『人間発達の理論』青木書店、1987年、p.103。また、京都教職員組合養護教員部編『田中昌人 子どもの発達と健康教育③』かもがわ出版、1988年、「16 生後第4の新しい発達の力の誕生と健康教育」、pp.27-94。「階層-段階理論」からみると、本論の発達のとらえ方は単純かつ一面的である。
- ②⑥ 「……明恵、一休、蓮如の一念発起もそうですが、時代を反映する中で立志を今よりも高く越えたところに描くことはこの年齢頃の一つの特徴でもあるようです。そのような志を通常、『青雲の志』といいますが、正にそれが発生してきているといえましょう」（人間発達研究所『人間発達研究所通信』、Vol.11(5, 6), No.62, 63合併号、1996年8月、p.5）という田中昌人の言及がある。
- ②⑦ 「私たちが強く願っていたとおり、湾岸戦争は停戦となりました。卒業まであと20日という日でした。私たちは教科書に書かれた歴史ではなく、今生きて動いている歴史を学びました。今を生きている私たちこそが歴史を作っていくのだということを実感しました。」（石川中学校第8期生「別れの言葉」）、箱崎作次「教室から世界へ——平和のメッセージを送る」、前出、『湾岸戦争と教育』、p.197。
- ②⑧ カント（Immanuel Kant 1724-1804）の「彼等[形而上学の研究に価値を認めるほどの人達]の仕事を一とまず中止して、これまで為されてきた一切のことを、為されなかったものと見なし、何よりもまず『いったい形而上学のようなものは可能であるのかどうか』という問いを提起することが是非とも必要だ」（カント、篠田英雄訳、『プロレゴメナ』岩波書店、1997年、p.10）というときの方法の発達論的再解釈と適用。
- ②⑨ 例えば、ピースボート編『子どもたちの湾岸戦争』新興出版社、1991年など参照。
- ③⑩ 前出、『湾岸戦争と教育』、p.219。
- ③⑪ 田畑茂二郎・石本泰雄編『国際法 第3版』有信堂、1996年、pp.283-286。
- ③⑫ 松井芳郎『湾岸戦争と国際連合』日本評論社、1993年、ほか参照。
- ③⑬ この観点で、マスコミの情報提供過程の分析などが必要となる。またゼミのグループでみたかぎり、この方向での自覚的な実践はみられなかった。結果としてそういう要素が生まれたにせよ、教師は議論が活発だったことの感激にとどまっている。ここに戦後の平和教育の弱さがあるのではないだろうか。
- ③⑭ たんに戦争の悲惨さを教えるだけでなく、武力によらない平和を現実的に建設することを教える平和教育を、『平和建設教育』として区別する必要があるのではないか。
- ③⑮ ゼミでの議論を考慮した、グループのレジュメをもとにまとめた。
- ③⑯ ピアジェ（秋枝茂夫訳）『ピアジェ 教育の未来』法政大学出版局、1982年、p.55。
- ③⑰ 関連の法則などを参考に、教科の生成の論理を今後考えていく必要がある。井尻正二『人体の矛盾人と文明2』築地書館、1968年や、前出、『学校と社会』第3章参照。進化論的教育課程論への適用。
- ③⑱ 宮原誠一『宮原誠一教育論集 第1巻』国土社、1976年、pp.193-211。

- 39) 「朝鮮戦争の勃発（五十年）、特需経済、産業教育振興法の公布（五一年）というような一連のできごとを背景として、生産主義教育論議がさかんになり、一九五二―五三年は、生産主義教育論争がはなばなしくおこなわれた年であった。その後はしかし、散発的に論じられるといったふうで、せっかくたかまってきた論争も尻切れトンボの感なきをえない。」（船山謙次『戦後日本教育論争史』東洋館出版社、1958年、pp.239-240）
- 40) 教育課程の《抽象化》も新しいカテゴリーである。悪い意味をくぐって、さらに今後の可能性を考えていく時に必要である。なじみある習慣からなじみのない習慣へ分離するという面と、なじみある習慣からなじみのない知性（科学）へ分離するという面が二重に展開する。「私たちの科学は、労働の過程に深く根をおろしている。しかも、その土壌である直接的な労働から切り離されることがこの発展にとって必然的な歩みでもあった。」（勝田守一『能力と発達と学習』国土社、1990年、p.176）。切断したうえでの独自性の把握と、再総合。
- 41) 天野正輝『教育評価史研究』東信堂、1993年、pp.47-50。無理を保存し拡大する方向で社会構造自体が変化してきたともいえる。
- 42) Dewey, "School and Society", op. cit, p.9. 前出、『学校と社会』, p.23.
- 43) Ibid, p.10. 同, pp.24-25.
- 44) 2 階建ての学校概念モデル参照。Ibid, p.45, 49, 52. 同, p.80, 85, 91.
- 45) 技術・家庭科は、生産との連関をもった、オキュペーションにもっとも近いものであったといえる。1995年度のサブゼミ、技術・家庭科グループでは、技術・家庭科のオキュペーションとしての可能性を探究したのであるが、結果はむしろ反オキュペーション化、すなわち矮小化の過程であった。メンバーは、富永訓志、河原紀子、高木郁子（いずれも当時修士課程1年）そして私（当時博士後期課程2年）。1995年11月21日のグループの発表では、「中産審第一次建議（1953年）前後における《総合技術教育》の《技術・家庭科》への抽象化＝矮小化過程——技術・家庭科における教科論——」というテーマで報告した。構成は以下のとおり。「1、中産審第一次建議をめぐる問題意識のアウトラインと作業仮説（加藤）。2、中産審第一次建議のカリキュラムへの具体化の2つの方向、①生産教育論の概略（高木）、②中産審第一次建議の内容（河原）、③生産教育論のカリキュラムとしての、職業教育研究会試案とその特質（高木）、④第一次建議の否定としての、第二次建議（カリキュラム）と学習指導要領（河原）、⑤両者の比較と検討——矮小化過程の例。3、総合技術教育と、デューイのオキュペーションからみた技術・家庭科（60年代教育論の位置づけなおし）（富永・加藤）。」この発表のほかにも、技術・家庭科が教科のレベルだけでなく、科目など、レベルの上下を含む位置づけの変動をしていることや、技術科と家庭科の内部要素の対立と統合の関係の変動をしていることから、教科枠組の不安定性およびその要因などについても学べた。
- 46) B部門の課題演習、いわゆる「本ゼミ」は火曜日に行われている。1995年度は、総合テーマを「教科論」とし、技術・家庭科グループ、総合学習グループ、教科の国際比較グループの3グループに分かれて作業をすすめた。2年目の1996年度には、総合テーマを、「教科再編の現状と再編原理の探究（仮題）」として、前期は、「新しい学力観」をめぐる諸問題の学習やそこでの諸概念の吟味を行い、後期は、教育指導研究室と教育課程研究室のグループに分かれて、個別の研究テーマでの学習・研究を行った。そ

の結果、全体テーマを「発達を基礎とした教科再編——発達保障論を基礎とした教科編成を考える——」とし、そのもとで、指導研グループは、「小学校中学年における社会認識の発達と社会科」、課程研グループは、「中学2年における湾岸戦争と教科——《国民的経験》と《カリキュラム》——」という個別テーマを設定するに至った。

なお、この小論は、1996年度B部門本ゼミのサブゼミである「湾岸戦争と教科」グループの研究の一部を私の責任で再構成し、さらに展開したものである。グループの構成員は、藤本和久（当時修士課程1年）、神田直倫（当時学部編入3回生）、そして私（当時博士後期課程3年）の3名。1996年11月12日にゼミで「中学2年生における、湾岸戦争と教科——《国民的経験》と《カリキュラム》——」というテーマで研究経過報告を行った。

（教育学部助手）