

民主主義の実践としてのカリキュラム・マネジメント ーカリキュラムを探究する組織“TOY”の開発とその実際ー

宮崎市立宮崎中学校 鬼塚 拓

【発表内容】

- 1 問題の所在ー権利と責任を分かち合う未来
- 2 「苦勞の当事者」としての教師ー「苦勞の証言」の欠乏
- 3 異議申し立てが切り拓く対話ーカリキュラムを擁護しながら懐疑する教師
- 4 子どもたちと結び結ぶ「共犯関係」ーTOYの組織開発とその実際
- 5 成果と課題ー生成されていく「責任」

【連絡先】

本発表についてのご質問・ご批判をいただけると幸いです。
goodogre1102@gmail.com

1 問題の所在ー権利と責任を分かち合う未来

総合的な学習の時間のカリキュラムをマネジメントしていく権利を子どもたちが手にする。カリキュラムは教師から一方的に与えられるものではなく、子どもたちと教師がカリキュラムの所有権（ownership）を共有できるようになる。

子どもたちの側からカリキュラムについての意見が表明されるようになる。テーマの設定方法や探究活動の実施方法等について、様々な意見が表明されるようになる。意見表明の土台には、「私たちは意見を表明してもよいし、表明するべきだ」という、子どもたちによる権利の実感と実行がある。

教師は子どもたちから表明された意見を受け取る。教師にもカリキュラムについての意見がある。子どもたちと教師がカリキュラムの在り方について対話しながら合意を形成していく。そこで形成された合意に基づいて、総合的な学習の時間が実践され、子どもたちは探究に熱中していく。

子どもたちと教師は、総合的な学習の時間における探究についての責任を分かち合うようになる。それはお互いに意見を表明しあい、対話し、合意を形成していたからである。

このような一連の営みを「民主主義の実践としてのカリキュラム・マネジメント」と呼ぶ。総合的な学習の時間のカリキュラムは、教師だけによってつくられ、運用されるものではない。探究の当事者である子どもたちがカリキュラムづくりとその運用に参加し、カリキュラムについての所有権を有し、そのカリキュラムのもとでの自分の探究に責任を持つことが、総合的な学習の時間のカリキュラム・マネジメント本来の姿である²⁾。

本研究の目的は、総合的な学習の時間における「民主主義の実践としてのカリキュラム・マネジメント」の実際を、高い解像度で記述することを通して、カリキュラム・マネジメントに子どもたちが参加するための回路を開放する条件を明らかにすることである。本研究が取り組む「民主主義の実践としてのカリキュラム・マネジメント」は、子どもたちと教師が探究することの権利と責任を共に分かち合う未来をつくるための研究である。

ただし、ここで急いで附言すべきは、本研究が「民主主義の実践」として記述しようとする実際は、はじめから民主主義の実践として企図されたものではなかったということである。中学校3年間の総合的な学習の時間のカリキュラムを創造し、運

用していく過程において、子どもたちからカリキュラムについての意見表明がなされるようになり、それに呼応するかたちで民主主義の実践が行われるようになったのである。それゆえ、本研究で記述しようとするのは、民主主義の実践としてのカリキュラム・マネジメントがどのように生成され、実践されていったのか、その実際である²⁾。

総合的な学習の時間のカリキュラムは、村川雅弘が「現代的諸課題への対応」と「子どもの主体性育成」を視点として分類・整理した9類型に代表されるように³⁾、その枠組みと開発主体は実に多様である。その多様さそれ自体が、総合的な学習の時間のカリキュラム開発研究の蓄積を表している。また、カリキュラム・マネジメントについても、日本生活科・総合的学習教育学会の学会誌『せいかつか&そうごう』第26号(2019年)において「生活科・総合的な学習の時間を中核としたカリキュラム・マネジメント」が特集されるなど、高い関心を集めている⁴⁾。各学校が総合的な学習の時間のカリキュラムを創造・再編・実践することを求められていることに鑑みても、カリキュラム・マネジメントへの高い関心はこれからも続いていくであろう。

しかしながら、民主主義の実践として総合的な学習の時間のカリキュラム・マネジメントを位置づけた研究、ひいては、カリキュラム・マネジメントに子どもたちが参加するための条件を解明しようとした研究は、管見の限り、見当たらない。子どもたちと教師が共にカリキュラムについて対話し、よりよいカリキュラムを共創していくための条件を解明しなければ、子どもたちが既存のカリキュラムに対して意見表明権を行使したり、所有権を自覚したりすることは困難であると言わざるを得ない。子どもたちがカリキュラム・マネジメントに参加するための条件の解明が待たれている。

上記の課題を解決し、本研究の目的を実現するため、以下の手続きを採る。①民主主義の実践としてのカリキュラム・マネジメントの実際を高い解像度で記述するための手がかりとして「当事者

研究」に着目し、教師が自分自身の苦労を物語ることの意義を明らかにする。その上で、②子どもたちからの異議申し立てによってカリキュラム・マネジメントについての対話が切り拓かれた局面、③子どもたちと教師が共にカリキュラム・マネジメントを実践していった局面について、その実際を記述する。それを受けて、⑤カリキュラム・マネジメントに子どもたちが参加するための回路を開放する条件を整理し、本研究の成果と課題を明らかにする。

2 「苦労の当事者」としての教師

－「苦労の証言」の欠乏

民主主義の実践としてのカリキュラム・マネジメントは、教師に様々な苦労をもたらす。その中でも最大の苦労だと思われるのは、自分が苦心して開発したカリキュラムに対して、子どもたちから異議申し立てが行われ、その異議申し立てに対して何らかの応答をしなければならない場面である⁵⁾。教師は子どもたちのことを最大限に考え、カリキュラムを開発する。しかし、実際に探究するのは子どもたち自身である。その子どもたちからカリキュラムに対して異議申し立てが行われる。教師である以上、子どもたちからの異議申し立てに応じないわけにはいかない。さて、どのように応答し、その後、カリキュラムをどのようにマネジメントしていくのか。教師には苦労がもたらされる。

教師はその苦労を語らなければならない。教師が語る苦労の物語にこそ、民主主義の実践としてのカリキュラム・マネジメントの本質がある。苦労を語ろうとする教師に示唆を提供するのは「当事者研究」が蓄積している知見である。当事者研究とは、障害と共に生きる当事者が、自らの生きづらさや生活上の苦労に対して仲間と共に「研究」というスタンスを採ることで、苦労と共に生きることを目指そうとする営みから生まれた研究領域である⁶⁾。当事者研究が提供する知見は、障害と共に生きる当事者を超えて、苦労と共にある教師にも拡張することができる。「当事者研究の

原点は、生活の中で何らかの問題や困難と向き合っているということにある」⁷⁾からである。

教師は苦労を語らなければならない。教師はしばしば「専門家から説明される存在」になる。専門家から自らの実践を記述され、分析され、評価される存在になることが多い。専門家からインタビューを受けたときには、教師は「実名」を失い、研究の倫理的配慮から匿名で論文に登場することもある。しかしながら「当事者研究は、専門家たちに説明されるいわば客体であった苦労の当事者たちが自分の苦労の主人公になり、生きる主体性を取り戻すという実践的な意味を持っている」⁸⁾。教師は苦労を語り、公開することによって、その苦労を他者と共有し、他者と共に、その苦労を乗り越えていける可能性を拓くことができるのである。

私は「苦労の当事者」として、「苦労の証言」を語りたい。民主主義の実践としてのカリキュラム・マネジメントがもたらす「苦労の証言」を多様に、そして、大量に蓄積していくことではじめて、子どもたちと教師が共に探究することの権利と責任を共に分かち合う未来をつくるための条件を明らかにしていくことができるのである。

このような研究方法に対しては、「たった一人の個人的な語りでは一般化した知見を獲得することができない」「科学として成り立つための証拠(エヴィデンス)としては脆弱である」といった批判が向けられるであろう。このような批判は、当事者研究の誕生以来、当事者研究に対して向けられてきた批判に通奏低音している⁹⁾。

本研究が提出しようとしている「苦労の証言」は、量的調査に基づく証拠でも、インタビューや質問紙によって得られた証拠でもない。それは「反省的エヴィデンス」¹⁰⁾である。哲学者の西研は、現象学の知見を参照しながら、「経験科学的エヴィデンス」と区別するかたちで「(体験)反省的エヴィデンス」を提唱している¹¹⁾。「反省的エヴィデンス」とは、「自分の体験を反省してみると『確かにこうなっている・そうとしかいえない』」¹²⁾という「体験反省のもつ確実性ないし不可

避性のこと」¹³⁾である。

ここで重要なことは、「反省的エヴィデンス」の名の下に、独りよがりの思弁を書き連ねてはならないということである。自分自身に確信されたことに最もふさわしい言葉を充て、「きっと他者も私が得た確信を得られている／得られるに違いない」と思って他者に差し出してみることである。そして、たとえ他者からのコミットメントが得られなかったとしても、他者との生起し、お互いが共通理解できる確信を探索することができる可能性が拓かれていくのである¹⁴⁾。

3 異議申し立てが切り拓く対話

ーカリキュラムを擁護しながら懷疑する教師

宮大附属中では「君たちは宮崎のためにどう生きるか」という探究課題を設定し、子どもたちが3年間をかけて自分なりの答えを探索していくカリキュラムを開発し、実践していた。子どもたちは中学2年生の後半から「自分が将来やってみよう仕事の創造(将来展望の創造)」に挑戦することになっていた。カリキュラムに対する子どもからの異議申し立ては、このタイミングで起きた。

(1) 「カリキュラムに異議を申し立てる子ども」と「カリキュラムを擁護する教師」

カリキュラムの一部として、総合的な学習の時間と社会科の時間を組み合わせ、「宮崎で生きることを意味を問う」という授業を実践した。都市と地方の比較をしながら、宮崎で生きることを意味を、自分の将来展望と接続しながら考え、レポートを書くことを目指した授業実践である。

ある子どもが、レポートの中で「宮崎からのスタートは絶望的」という言葉を綴った。この子どもは、「宮崎からのスタートは絶望的」と書いたレポートを持って、私のところへやってきたのだ。子どもの言葉を紐解いていくと、そこには「宮崎のために」を考えることで、自分の将来展望についての探究が強く制限されてしまうという主張が内在されていることがわかった。

その子どもは「どうして『宮崎のために』が問

いに含まれているのか」について私に質問した。私は、「宮崎のために」が必要な理由は、大きく3つあることを説明した。第1に、「宮崎のために」という制約があるからこそ、より探究の解像度を上げることができるからである。第2に、必ずしも、宮崎に住み、宮崎で働くというわけではなく、めぐりめぐって宮崎に還元するかたちでもいいので、頭のどこかに「ふるさと・宮崎」を残してほしいからである。第3に、宮崎は課題の最先端地域であり、宮崎の課題を解決することは、近い将来、日本各地が直面する課題解決のヒントになっていくからである¹⁵⁾。

しかしながら、異議を申し立てた子どもは、「まあ、分かるんですけどね」と言いつつも、納得することはなかった。私は必死で新しい説明（その子どもが納得するであろう説明）を考え出そうとしていた。ここには「自分自身が必死で開発したカリキュラムを何とか擁護したい」「自分のつくったカリキュラムの正当性を何とか子どもに納得させたい」という思惑が働いていた。私は、異議を申し立てた子どもから、必死にカリキュラムを擁護していた。そして同時に、カリキュラムへの懐疑が生まれ始めていた。自分ではうまく説明したつもりであったが、子どもに納得してもらうことができなかつた。子どもが納得しないままカリキュラムを運用しても、子ども自身が探究に熱中できるはずはないからである。また、この子どもの異議申し立てをきっかけとして、他の子どもたちからも同様の異議申し立てがなされるようになったことも、カリキュラムへの懐疑を後押しする形となった。

(2) 「自己分裂」のような状態

子どもからの異議申し立ては、カリキュラムについての対話を起動させた。私はその子どもに気づけばこう言っていた。「それじゃあ、あなたが宮大附属中のカリキュラムをつくりなおしてみればいいじゃないの。それをあなたの探究課題にすればいいじゃん。やってみたら」と言っていたのである。するとその子どもは真っ白なレポート用

紙に自分のアイデアを書き込んでいった。私が驚いたのは、探究のカリキュラムをつくりなおしてみる過程に「入試制度の改革」までが含まれていたことである。「宮大附属中は探究を中心とする学校なのだから、探究への意欲などが高いことを入学試験で（何らかの方法で）評価するべきだ」という趣旨であった。その後も、その子どもは「探究カリキュラムについての探究」を続けていったのである。

その子どもは、しばしば私のところへフィードバックをもらいにきた。このフィードバックは、私に「自己分裂」のような状態をもたらした。一方では「今のカリキュラムを大事にしたいと思う自己」が、その一方では「子どもたちと共にカリキュラムを大きくつくりなおしてみたいと思う自己」が確かにいたのである。言い換えれば、私は「自分が時間をかけてつくりあげてきた作品が音を立てて崩れていくような感覚」を覚える一方で、子どもたちが本当に自分の将来展望を探究できるためのカリキュラムを改めて考え直さなければならないことも自覚したのである。

(3) 異議申し立てができる条件

私は異議を申し立てた子どもと、在学中及び卒業後において、「どうして異議申し立てができたのか」をテーマとした対話を繰り返した。その対話の中で明らかになってきたのは、次の3つの条件である。

条件1 カリキュラムについての理解

カリキュラムについて異議申し立てをするためには、カリキュラムについての理解が必要となる。カリキュラムについての理解には、「なぜ探究するのか」という目標論、「何を探究するのか」という内容論、そして、「どのように探究するのか」という方法論が含まれている。

私は子どもたちが1年生のときから「3年間を通したカリキュラム」や「3年生になったときに挑戦する探究課題」「探究を進めるための見方・考え方」等について、事あるごとに説明

を行ってきた。「宮崎からのスタートは絶望的」という異議申し立ても、総合的な学習の時間の目標論・内容論・方法論が子どもに理解されていたからこそ生まれたものであると言えよう。

条件2 心理的安全性の確保

カリキュラムについて理解し、異議申し立てがあったとしても、それを教師に伝えることができなければならない。それを可能にするのは、心理的安全性の確保である。心理的安全性とは、「みんなが気兼ねなく意見を述べることができ、自分らしくいられる文化」¹⁶⁾のことである。本研究の論脈で言い換えれば、教師に対して異議申し立てをしたとしても、自分に不利益が生じないことを信じることができる状態である¹⁷⁾。

この子どもたちの学年では、2年生時、生徒会活動の一環として、年間を通じて「心理的安全性を高めるためのプロジェクト」が実践されていた¹⁸⁾。このプロジェクトを通して、子どもたちは「心理的安全性」という概念を理解していた。そのため、異議を申し立てた子どもとの対話の中でも「心理的安全性」という用語が自然に語られていた。

条件3 「異議申し立てによって現実が変えられること」への期待

子どもたちは、1年生時、私が担当する社会科の定期テストの出題方針と採点規準に対して異議申し立てを行い、実際に採点規準を変更できたという経験をしている¹⁹⁾。卒業後の対話の中でも「社会科での経験は重要だった」という言葉があった。異議申し立てをすることによって現実を変えることができたという体験、そして、異議申し立てによって現実を変えられることへの期待が、子どもたちにはあったのである。

カリキュラムについての異議申し立ては、「教師への不満」や「カリキュラムへの愚痴」として見なされる危険性を孕んでいる。しかしながら、異議申し立てによって現実を変えられることへの期待は、その危険性を低減させてい

く力を有しているのである。

このように、子どもがカリキュラムについて異議申し立てをすることができる条件は、①カリキュラムについての理解、②心理的安全性の確保、③「異議申し立てによって現実が変えられること」への期待、として整理することができる。

4. 子どもたちと取り結ぶ「共犯関係」

—TOYの組織開発とその実際

「宮崎からのスタートは絶望的」という異議申し立てを受け、カリキュラムについての対話を続けていた私は、子どもたちが3年生になるタイミングで「探究カリキュラムを探究する組織」を立ち上げることにした。

(1) 探究カリキュラムを探究する組織“TOY”

探究カリキュラムを探究する組織の名称は「おもちゃ」を表す“TOY”である。組織名を“TOY”にした理由は2つある。

1つは、おもちゃを使って遊んだ自分を思い出し、「遊び心」をもった組織にしたいからであり、もう1つは、「こうやったら探究がもっとおもしろくなるのではないか」という遊び心に満ちた提案ができるような組織にしたいからである。探究にとって最も重要な「問い」とかけ、印象に残りやすいように韻を踏んでいる。

TOYは、子どもたちと「共犯関係」を取り結ぶための組織である²⁰⁾。子どもたちと教師がカリキュラム・マネジメントを楽しく企み、実現してこうとする過程も楽しみながら進めていくことを企図している。民主主義の実践としてのカリキュラム・マネジメントは、教師だけで進めることはできないし、子どもたちだけで進めることもできない。教師にとっては、子どもたちと共に実践するからこそ到達できるという実感が必要であり、子どもたちにとっては、教師と共に実践するからこそ到達できるという実感が必要である。その意味で、子どもたちと取り結ぶ「共犯関係」は、「一緒にやればできそうだ！」という「憧れの最近接

領域」²¹⁾として読み替えることができ、それはカリキュラム・マネジメントをプレイフルに進めていくための基盤となるのである。

(2) TOY での議論と実践

TOY では主に3つの論点について対話を行った。そして、それらの論点についての対話に基づいて、子どもたちと共にカリキュラム・マネジメントを進めていった。以下、3つの論点と主な対話の内容、そして、実際のカリキュラム・マネジメントについて詳述する。

TOY の立ち上げを学年全体に周知した結果、40名程度の子どもたちが参加することとなった。TOY での対話は、Google 社が提供するアプリケーション Jamboard を活用した。できるだけ自由闊達な対話が展開できるように、匿名で投稿することも可能とした。

論点①「宮崎のために」をどうするか？

第1は「宮崎のために」をどうするか、という論点である。この論点は、「君たちは宮崎のためにどう生きるか」という探究課題を掲げているということもあり、カリキュラム・マネジメントに最も大きな影響を与えるものである。子どもたちからは以下のような意見が出された。

- A. 自分の判断で、そのままか解除するか決められるようにした方がいいと思う。解除する場合は、自分で「〇〇のために」を設定するのもいいと思う。
- B. 「宮崎」という身近なワードがあると現実味を帯びると考える。最初からある必要はないが、ある程度案がまとまってきた時に現実味を持たせるために使うのがいいと思う。
- C. 「〇〇のために」だと、結局その〇〇のため、もしくは〇〇の中でしかできない仕事しか創造できないと思うのです。それは仕事の創造を100%本気で考えられる状態と言えるのでしょうか？
- D. 「〇〇のために」のなかみはそれぞれで決めて「君たちは〇〇のためにどう生きるか」っ

て方がいいなと思う。〇〇はなんでも良い、宮崎でも日本でも自分でもなんでもいいみたいな。

- E. 最終的に「自分のために」ってなってもいいと思う。
- F. 「宮崎のために」とは限らないが、何かしら（〇〇のためになど）制約があった方がいいと思う。ただ、そもそも、どんな仕事も誰かのために役立っている気はする。

実践①「宮崎のために」から「〇〇のために」へ

以上のような対話を踏まえ、TOY では「君たちは宮崎のためにどう生きるか」という探究課題を弾力的に変更することとした。「君たちはどう生きるか」という部分は残し、「宮崎のために」を残すかどうかは各個人の判断とした。そのまま「宮崎のために」を残してもよいし、探究の内容によって「宮崎のために」を「〇〇のために」という形式で別の内容に変更してもよいこととした。

これによって、子どもたちの探究の幅が大きく広がった。はじめから「〇〇のために」に具体的な対象を入力して探究をする子どもたちもいれば、探究をまとめる段階において、「〇〇のために」に入力できる適切な表現を探索する子どもたちもいた。

論点②「活動方法」をどうするか？

第2は「活動方法」をどうするか、という論点である。時間割編成上、総合的な学習の時間は、2時間連続（100分）で構成されている。この2時間をどのように使うと探究が進みやすくなるのかについて対話を行った。子どもたちからは以下のような意見が出された。

- A. 探究とは言っても自由度が低いのかなと思う。より動ける状況ならいろんな人にフィードバックしてもらいやすいと思う。
- B. 学校内で1、2年教室以外のところならどこでもいい……とかどうですか？
- C. 他クラスの生徒ともフィードバックしやすくするために、もっと広い場所で総合を行うと

かどうか。

- D. 教室の中だけというのが弊害になっていると私は思います。図書室やコンピュータ室にいてもいいのでは？
- E. 中庭とかいいと思います。外の空気吸えて気持ちよく探究できそうじゃないですか？
- F. 話し合いたい人だけが集まる部屋がほしい。
1人で黙々と考える人専用部屋と一緒に探究したい人専用の部屋と。
- G. 静かに考えたい人と、話し合いたい人がいると思うので、静かにしたい人が集まるクラスと、話し合いたい人が集まるクラスを作ってみるというのはどうでしょうか？

実践② 生み出された4つのスペース

以上のような対話をもとに、探究を進めるための4つのスペースが生み出された。

- ① もくもくスペース：一人で黙々と探究を進める部屋。この部屋では対話や雑談はできない。図書室を割り当てる。
- ② わいわいスペース：「学級」という枠組みを取り払い、対話をしながら探究を進める部屋。普通教室3つを割り当てる。
- ③ のびのびスペース：自然の風や太陽の光を浴びながらアイデアを生み出す部屋。中庭を割り当てる。
- ④ ぴかぴかスペース：複数の教師が待機し、フィードバックを取りに行ける部屋。普通教室1を割り当てる。

授業の途中でスペースを移動することができるようにした。教師はローテーションを組み、4つのスペースのどこかに配置されるようにした。

TOYでは4つのスペースのよりよい使い方についても対話を続けた。例えば、次のような意見が出された。TOYでの対話をもとに学年全体に各スペースの使い方について共通理解を図っていった。

- A. もくもくスペースは静かな分、廊下の話し声等の音がちょっと気になってしまいました。廊下から、静かにしてもらったほうが、ありがたいです。

- B. わいわいスペースで別の視点から物事が見られてかなり良かったです。けどやっぱり他のグループを見ると集まるメンバーがいつもと同じであまり革新的なアイデアは出にくいのではと思ってしまいました。なのでいつものメンバーとは違った人と関わりやすい機会があると他学級に行く効果も大きくなると思います。
- C. 自分はワイワイスペースで活動をしていたんですけど、先生が来たら「先生ここが分からないんですけど」と気軽に質問ができて良かったです。
- D. 私はわいわいスペースが使いにくかったです。B級やC級は特に人が固まっていたりして話しにくかったです。

論点③ 「探究学習発表会」をどうするか？

第3は「探究学習発表会」をどうするか、という論点である。宮大附属中では、毎年12月に、全校生徒が参加する探究学習発表会が行われている。例年、3年生は全員が発表を行うことになっていた。子どもたちからは以下のような意見が出された。

- A. 大人数の前で発表となると、みんな少しでも仕上がりを良くしようと追求するというメリットはあります。でもみなさんが言っているように、私も少人数の方が話しやすく緊張しないのでそちらの方がいいです。
- B. 当事者研究の内容であるため、発表をすることは、人に悩みを打ち明けるといったようなものです。そうすると、きちんと自分を中心で考えている人は、匿名でないと心理的にきついと思います。私は、匿名がいいと思います。
- C. 「発表＝声に出す」ではないかなと思います。口で伝えることと、文字で伝えることとは、受け取る印象が全く異なります。最も自分に合っていると思えるような発表方法を選択できる権利は、保証されるべきです。ただ、本気で探求している人の中には、発表したくない、できない人がきつといるはずですよ。そこ

には、きちんとした理由があるんだろうと思います。ある程度の条件を設定して、当日は、自由発表でもいいのかなと思います。ただ、最終的には発表、というか、提出という段階を掲げた方が良いでしょう。発表はできずとも、やったんだという証明は必要かなと。

- D. 紙媒体での配布がいい。「送られてない」「見れない」などのトラブルがないし、手元に残りいつでも見れるので、下級生の「仕事の創造」の手助けになるかもしれないから。しかし、分厚すぎるとよくないと思う。

実践③ 選択肢の設定と「発表しない権利」

TOY での対話をもとに、探究学習発表会における発表方法に選択肢を設定するとともに、「発表しない権利」も保障できるように設計した。「発表しない権利」を保障したのは、当事者研究としての探究に取り組んでいる子どもたちがいたからである²²⁾。当事者研究としての探究は、自分の生きづらさを探究の出発点とする。そのため、発表をすることは、自分の抱えている生きづらさを公開することになる。そのためには、発表会場にいる人たちとの信頼関係や、そこで感じられる安心感が必要条件となる。しかし、探究学習発表会は全校生徒が参加するため、それらの条件を充足することが困難である。そのため、「発表しない権利」を保障しながら、評価のために教師にのみ提出するという形を採った。

探究学習発表会では、以下4つの発表方法を求めた。

- ① 論文を提出する：ロイロノートで作成する。1枚目に「タイトル・所属・名前」、2枚目に「サマリー（概要）」、3枚目に「目次」、4枚目以降は特に形式を指定しない形で作成を求めた。
- ② 発表要旨集録を提出する：ロイロノートで作成する。1人あたり「A4 サイズ・1枚」とする。全員分をとりまとめ、探究学習発表会前日までにロイロノートで全校生徒に配信する。「当事者研究としての探究」の要素が強

い子どもたちには「書けない部分は無理をして書かないこと」「書ける範囲で書くこと」等を確認した。

- ③ 3年生全員に発表を義務付けることはせず、対面上での「自由研究発表」を行う：発表時間は質疑応答の時間も含め、1人あたり15分を目安とする。発表方法は各自に一任する。
- ④ 対面上での「自由研究発表」ではなく「紙面発表」を希望することもできる：「紙面発表」の場合は、ロイロノートのフォルダに原稿を保存しておき、参加者が任意でダウンロードできるようにしておく。

(3) 「共犯関係」を取り結ぶための条件

TOY での対話を通して、民主主義の実践としてのカリキュラム・マネジメントが進んでいった。私にとって TOY は「相談相手」であり「共に苦労を語りあえる相手」であった。TOY を立ち上げ、対話をしていく中で、私は自分の苦労が解消されていく実感を得た。その実感は「まずは子どもたちに聞いてみよう（相談してみよう）」「自分一人では決められないことは、子どもたちと一緒に考えよう」と思えるようになったことからもたらされていた。教師が一方向的に指示し、時には子どもたちから異議申し立てを受けるといったスタイルから、子どもたちに相談し、子どもたちと対話し、一緒になって進むべき方向を決めていくというスタイルへと変化していったのである。TOY をつくるまでは「苦労の証言」が多かったのに対し、TOY をつくってからは「苦労の証言」が格段に減少したことがその傍証である。

TOY での対話を通して明らかになってきた「共犯関係」を取り結ぶための条件は、以下の3つに整理することができる。

条件1 「カリキュラムの核」の共通理解

「君たちは宮崎のためにどう生きるか」という探究課題には「自分の将来展望について、他者に操作されることなく、自分で探究し、自分で答えを出していく」という「カリキュラムの

核」とも呼べるものがある。この「カリキュラムの核」を失ってしまえば、カリキュラムそのものが瓦解してしまうことすら考えられる²³⁾。

TOY での議論を、その根底で支えていたのは「カリキュラムの核」について、子どもたちと教師が共に共通理解していたことである。民主主義の実践としてのカリキュラム・マネジメントは、「カリキュラムの核」についての共通理解をいかに形成していくかというところに、最も重要な条件がある。

条件2 論点整理と自由闊達な対話

TOY での対話を始めるにあたって、私の方から「論点整理」を行った。また、子どもたちにも「論点の提案」を求めた。TOY での対話で用いた Jamboard でも、論点ごとにシートを分け、意見を書き込めるようにしていた。

「私たちは何について対話すべきなのか」を明らかにした上で対話を展開していくことによって、TOY では自由闊達な対話が実現した。匿名での意見表明も保障したことによって、普段は学級全体の前で意見表明することが難しい子どもたちでも、安心して意見を表明することができるようになった。

条件3 共同的な意思決定

TOY での自由闊達な対話をもとに意思決定を行う際は、「これでよいかどうか」という最終確認をとることに注意を払った。子どもたちの意見を聞くだけ聞いて、教師だけで意思決定をしないためである。子どもたちが書きこんだ意見は、子どもたちが整理していた。Jamboard は「付箋」に書き込む仕組みとなっており、対話への参加者なら誰でも「付箋」を移動させることができた。

子どもたちの意見が出そろい、なおかつ、「意思決定の期限」が迫ってきたところで、最終的な案をとりまとめ、「これでよいかどうか」の最終確認を取り、決定していった。

このように、子どもたちと「共犯関係」を取り結ぶための条件は、「カリキュラムの核」についての共通理解を基盤として、論点整理のもとで自由闊達な対話を展開し、最終的には、子どもたちと教師が共同で意思決定していく、という形で整理することができる。

5. 成果と課題

一生成されていく「責任」

本研究の目的は、総合的な学習の時間における「民主主義の実践としてのカリキュラム・マネジメント」の実際を、高い解像度で記述することを通して、カリキュラム・マネジメントに子どもたちが参加するための回路を開放する条件を明らかにすることであった。

本研究の成果は3つある。

第1に、民主主義の実践としてのカリキュラム・マネジメントの実際を、宮大附属中での3年間の実践を対象として記述できたことである。

第2に、子どもたちがカリキュラム・マネジメントに参加するための回路を開放する条件を、実際の記述をもとに明らかにできたことである。改めて整理すると、以下のような条件を明らかにすることができた。(1) 子どもたちがカリキュラムに対して異議申し立てをすることができる条件は3つある。①カリキュラムについての理解、②心理的安全性の確保、③「異議申し立てによって現実が変えられること」への期待。この3つの条件である。(2) 子どもたちと教師が「共犯関係」を取り結ぶための条件は3つある。①「カリキュラムの核」の共通理解、②論点整理と自由闊達な対話、③共同的な意思決定。この3つの条件である。

第3に、当事者研究の知見に示唆を得ながら、民主主義の実践としてのカリキュラム・マネジメントに取り組む教師にもたらされる苦労を証言できたことである。さらに言えば、カリキュラム・マネジメントを実践する組織 TOY をつくるまでは多くの「苦労の証言」があったのに対し、TOY をつくってからは「苦労の証言」が減少していったことも明らかにできた。これは、カリキュラム・

マネジメントを進める教師を取り巻く環境が次第に変更されたことに、その理由を求めることができるだろう。

「環境の変更」は、教師だけでなく、子どもたちにももたらされた。子どもたちは「一方的にカリキュラムを提示される存在」から「教師と共にカリキュラムを創造していく存在」へと変わった。子どもたちはカリキュラムについての意見を表明し、対話し、共同的に意思決定していくことによって、カリキュラムの所有権を自覚するとともに、カリキュラムに基づく探究活動に責任を持つようになる。「宮崎からのスタートは絶望的」という異議申し立てを行った子どもとの卒業後の対話では、次のような「責任の流れ」が明らかになった。①カリキュラムについて異議申し立てをするためには、探究がうまくいかないと感じる責任を自分に帰属させるのではなく、自分以外の環境に帰属させることが必要になる（帰責から免責へ）。②しかし、いったん他責して、異議申し立てを行い、カリキュラムづくりに関わってくると、他責していたはずの責任が、自分に戻ってくる（免責から帰責へ）。「自分たちが意見を表明したのだから」「自分たちで決めたのだから」という責任の実感がそこにはあったのである²⁴⁾。

本研究を通して見えてきた課題は3つある。

第1に、宮大附属中以外の学校でも、本研究で明らかにした条件を整備すれば、民主主義の実践としてのカリキュラム・マネジメントが実現可能かどうかを検証していくことである。

第2に、「探究による学び」と「探究についての学び」を、いかにカリキュラムに組み込んでいくか、その設計の全体像を明らかにすることである。本研究で取り上げたTOYのような実践を、あらかじめカリキュラムに組み込むとすれば、どのような設計になるのか、それを明らかにしたい。

第3に、「苦勞の証言」をいかに蓄積していくのか、その方法を確立していくことである。民主主義の実践としてのカリキュラム・マネジメントは教師に苦勞をもたらす。その苦勞を語りあい、公開しあい、苦勞を共にするコミュニティをいか

に形成していくことができるのか。今後の課題としたい。

「民主主義の実践としてのカリキュラム・マネジメント」は、子どもたちと教師が探究することの責任と権利を共に分かち合う未来をつくるための研究である。

参考文献

- 1) 宇野重規は民主主義を「参加と責任のシステム」として説明している。宇野重規（2020）『民主主義とは何か』講談社，p. 8，参照。
- 2) 本研究が対象とするのは、2021年4月から2023年3月にかけて、宮崎大学教育学部附属中学校（以下「宮大附属中」と略記する）において、子どもたちが3年間の探究活動に取り組んだ、総合的な学習の時間を中核とした一連の教育実践である。筆者はこの3年間に、総合的な学習の時間の主担当として関わっている。宮大附属中では「君たちは宮崎のためにどう生きるか」をテーマとした探究活動に、中学校3年間を通して取り組んでいる。宮大附属中のカリキュラムについては、以下の文献を参照されたい。①鬼塚拓・竹内元・藤本将人・盛満弥生・小林博典・安影亜紀・山下辰弥・椋木香子（2020）「宮崎大学教育学部附属中学校におけるキャリア教育実践の特質と課題」『宮崎大学教育学部附属教育協働開発センター研究紀要』28，pp. 31-46，②「「将来展望」と「社会参画」をつなぐ総合的な学習の時間の構想－「君たちは宮崎のためにどう生きるか」で貫いた3年間の学びの成果を問う」日本生活科・総合的学習教育学会『生活科・総合の実践ブックレット』15，pp. 120-133，③鬼塚拓・吉村功太郎（2021）「将来展望を発着点とする総合的な学習の時間のカリキュラム構成－「君たちは宮崎のためにどう生きるか」を事例として」『宮崎大学教育学部紀要』97，pp. 115-135，④鬼塚拓（2022）「「総合的な学習の時間」と「教科」の往還を支援する教具の開発－「パターンカード・ファイル」の開発を事例として」日本生活科・総合

- 的学習教育学会『せいかつか&そうごう』29, pp. 49-60, ⑤鬼塚拓 (2023)「探究の当事者性を生成する学習環境デザイン」日本生活科・総合的学習教育学会『せいかつか&そうごう』30, pp. 72-83, 参照。
- 3) 村川雅弘 (2000)「総合的な学習の時間のカリキュラム開発の類型化ー「現代的諸課題への対応」と「子どもの主体性育成」に焦点を当てて」日本教育実践学会『教育実践学研究』2(1), pp. 49-57, 参照。
- 4) 特集として、以下の論文が収録されている。
 ①八釵明美 (2019)「生活科を中心としたスタートカリキュラムのカリキュラム・マネジメントーツインマネジメントサイクル図を応用した実践モデルの提案」日本生活科・総合的学習教育学会『せいかつか&そうごう』26, pp. 4-15,
 ②後藤竜太 (2019)「総合的な学習の時間を核としたカリキュラム・マネジメントー全ての教職員で取り組むための方策」日本生活科・総合的学習教育学会『せいかつか&そうごう』26, pp. 16-27, ③三島晃陽・原田信之 (2019)「中学校の総合的な学習の時間を中核としたカリキュラム・マネジメントー岐阜市立陽南中学校の総合の歩みから「カリキュラム」と「マネジメント」を探る」日本生活科・総合的学習教育学会『せいかつか&そうごう』26, pp. 28-37, 参照。
- 5) 「異議申し立て」については、ジョエル・ベスト (2020)『社会問題とは何かーなぜ、どのように生じ、なくなるのか』筑摩書房, p. 34, 参照。
- 6) 苦労をもたらす「時間や場所を超えた通状況的な反復構造 (パターン)」と「一回性の出来事の連なり (物語)」を、当事者による語りを通して紐解いていく研究を「当事者研究」と呼ぶ。熊谷晋一郎 (2020)『当事者研究ー等身大の〈わたし〉の発見と回復』岩波書店, p. 10-11, 参照。
- 7) 池田喬 (2013)「研究とは何か, 当事者とは誰かー当事者研究と現象学」石原孝二編『当事者研究の研究』医学書院, p. 118。
- 8) 同上, p. 116。
- 9) 同上, 参照。
- 10) 西研 (2015)「人間科学と本質観取」小林隆児・西研編『人間科学におけるエヴィデンスとは何かー現象学と実践をつなぐ』新曜社, p. 126-131, 参照。
- 11) 同上, pp. 123-124, 参照。
- 12) 同上, p. 124。
- 13) 同上。
- 14) 質的研究の一般化可能性について重要な指摘がある。「(中略) 質的研究の一般化可能性は、論文の結論自体にはなく、それはむしろ、研究のオーディエンス (論文読者等) が論文を読み、それを自分の抱えているケースや、その他のケースと『比較』しながら『翻訳』することで、適用が可能となり、一般化が実現されるのである。つまり、質的研究の一般化可能性は、その『比較可能性 (comparability)』と『翻訳可能性 (translatability)』によって提供されるものと考えべきなのである。(大谷尚 (2008)「質的研究とは何かー教育テクノロジー研究のいっそうの拡張をめざして」教育システム情報学会『教育システム情報学会誌』25(3), p. 349。
- 15) この発想は、瀧本哲史 (2015)『戦略がすべて』新潮社, pp. 121-129 から示唆を得た。
- 16) エイミー・C・エドモンドソン (2021)『恐れのない組織ー「心理的安全性」が学習・イノベーション・成長をもたらす』英治出版, p. 14。
- 17) 心理的安全性は次のようにも説明される。「心理的安全性とは、支援を求めたりミスを認めたりして対人関係のリスクを取っても、公式、非公式を問わず制裁を受けるような結果にならないと信じられることだ。心理的に安全な環境では、失敗しても支援を求めても、ほかの人たちが冷たい反応を示すことはない。それどころか、率直であることが許されているし期待されてもいるのだ。心理的安全性は、人々が次のように感じる時に存在する。この職場では、率直に意見を言ったりアイデアを提供したり質問したりしても、懲らしめを受けるんじゃないか、

- ばつの悪い思いをするんじゃないかと不安になつたりしない、と。」同上, p. 40
- 18) 心理的安全性を高めるプロジェクトに関する論考については、鬼塚拓 (2021) 「総合的な学習の時間」ではない場で、中学生はいかに探究し、何を学ぶのか? — 「探究の4象限モデル」に基づく探究活動の組織化と教師の伴走」みやざき教育フォーラム『教育研究論叢』2, pp. 1-10, 参照。
- 19) 鬼塚拓・藤本将人 (2022) 「民主主義の実践が問い直す社会科評価の方法— 「社会的な見方・考え方を選択して論述する問題」を事例として」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』33, pp. 31-40, 鬼塚拓・藤本将人 (2023) 「民主主義を实践する教師」を生成する社会科評価実践— 「正当性」と「反省性」の往還による教師の学びと変容」日本教科教育学会『日本教科教育学会誌』46(2) (掲載予定), 参照。
- 20) 「共犯関係」という概念は、内田樹・ウズビ・サコ (2023) 『君たちのための自由論』中央公論新社から学んだ。「フランス語でコンプリシテ (complicité)」という単語がありますが、学生たちは教員と秘密を共有する感覚になると主体的になるんですね。」(p. 66)
- 21) 「憧れの最近接領域」は次のように説明される。「あの人とだったらできそうだ」という他者込みの自信のことである。自分ひとりで実現するのは難しいけれど、あの人とだったら「憧れ」に到達できるかもしれないと思えること、誰かと一緒だからこそ生まれてくる自信のようなものがあるのではないかと思ったのだ。」上田信行 (2020) 『プレイフル・シンキング [決定版] —働く人と場を楽しくする思考法』宣伝会議, p. 145。
- 22) 「当事者研究としての探究」の実際については、前掲1), 鬼塚 (2023), 参照。
- 23) 「カリキュラムの核」という発想は「基核属性」という概念から示唆を得た。「基核属性」とは「このAは (もはや/本来の) Aではない」という言い方をしたときに「否定の及ぶ部分的属性」を指している。「このカリキュラムは (もはや/本来の) カリキュラムではない」という言い方をしたときに否定の及ぶ部分的属性を「カリキュラムの核」として表現している。橋元良明 (1989) 『背理のコミュニケーション—アイロニー・メタファー・インプリケーチャー』勁草書房, p. 153, 参照。
- 24) 「帰責から免責へ」「免責から帰責へ」という議論は、熊谷晋一郎・國分功一郎 (2020) 『責任の生成—中動態と当事者研究』新曜社, pp. 42-50 で展開されている熊谷と國分の対話から示唆を得て整理したものである。

(宮崎市立宮崎中学校 鬼塚拓)