

就学前教育における参加カリキュラムに関する研究

A Study on the Design Concept of Creative Curriculum in Pre-School

中 村 恵

NAKAMURA Megumi

就学前教育における「協同的な遊び」は従来、日常生活を基盤として、子どもたちの興味関心に従って、自然発生的に創出し展開していくものであると考えられてきた。しかし近年、幼保小の連携が重要視されつつある中で、「協同的な遊び」を教育課程に意識的に組み込んでいくことが必要となってきた。しかし、「協同的な遊び」を、学校教育の前段階としてとらえ、就学準備的発想で保育計画に組み込んでいくことには問題がある。幼児教育でこれまでに培われてきたものを引き継ぎつつ、子どもが自らの意志で発達課題をつかみ取り、解決することによって自分自身を実感出来る学習活動を実現できるような参加カリキュラムのコンセプトを明確にすることが必要である。そこで、本論では、エンゲストロームの活動理論をもとに就学前教育における参加カリキュラムについて検討を行った。

キーワード：幼児教育 Preschool Education 能力 Competency 参加カリキュラム

Key Words：活動理論 Activity Theory 生活基盤型 Holistic Type

1. はじめに

2006年12月に教育基本法が改正され、第11条において、「幼児期の教育」として、「幼児期の教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであることにかんがみ、国及び地方公共団体は、幼児の健全な成長に資する良好な環境の整備その他適当な方法によって、その振興に努めなければならない。」と明文化された。このことにより、子どもを取り巻く環境資源としての園や家庭・地域が協力をして連携を取りながら、生涯にわたる人格形成の基礎を形成してゆくことが求められている。従来、幼稚園教育の目標として、幼稚園教育要領の総則に置かれていた内容を、上位の法律である学校教育法に記載するということは、近年これらの目標が重視されてきたということを意味し、就学前教育の重要性が認知されてきたことを示している。また、2008年3月には学校教育法が改正され、幼稚園が学校教育の最初の段階として明確に位置づけられた。学校教育法第22条において、「幼稚園は、義務教育及

びその後の教育の基礎を培うものとして、幼児を保育し、幼児の健やかな成長のために適当な環境を与えて、その心身の発達を助長することを目的とする。」と明記され、第23条においては、第22条における目的を実現するための目標が明言化され、幼児期にふさわしい教育を行いつつ、義務教育以降の教育の基礎を育てるという考え方がより明確に示された。さらに、2008年3月に、幼稚園教育要領が改訂された。本研究においては、第2章ねらい及び内容の「人間関係」の「内容」に新たに追加された「(8) 友達と楽しく活動する中で、共通の目的を見だし、工夫したり、協力したりなどする。」という部分に注目する。同章「内容の取り扱い」においては、以下のように説明されている。

(2) 幼児の主体的な活動は、他の幼児とのかかわりの中で深まり、豊かになるものであり、幼児は其中で互いに必要な存在であることを認識するようになることを踏まえ、一人ひとりを生か

した集団を形成しながら人とかかわる力を育てていくようにすること。特に、集団の生活の中で、幼児が自己を発揮し、教師や他の幼児に認められる体験をし、自信をもって行動できるようにすること。

- (3) 幼児が互いにかかわりを深め、協同して遊ぶようになるため、自ら行動する力を育てるようにするとともに、他の幼児と試行錯誤しながら活動を展開する楽しさや共通の目的が実現する喜びを味わうことができるようにすること。

下線部が今回新たに付け加えられた部分である。今、日本の学校現場において、不登校や陰湿ないじめが問題とされている。また、高等教育機関を卒業しても、職業に就かないなど、自分の将来の展望を描くことが出来ない若者が増えている。その背景には、若者の自分への自信のなさがあり、自信を支える自尊感情や自己有用感が育つような経験が不足しているのではないかと推測されている。そこで、幼保小連携も視野に入れて、協同的な遊びを保育計画に意識的に組み込んでいくことが重要課題とされつつある。しかし、協同的な遊びを、学校教育の前段階としてとらえ、就学準備教育的発想で保育計画に組み込んでいくことには問題がある。幼児教育でこれまでに培われてきたものを引き継ぎつつ、子どもが自らの意志で発達課題をつかみ取り、解決することによって自分自身を実感出来る学習活動を実現できるような参加カリキュラムのコンセプトを明確にすることが必要である。そこで、本研究では、エンゲストロームの活動理論をもとに就学前教育における参加カリキュラムについて検討を行う。

2. 構成主義的な考え方

子どもの社会的な発達段階において、ヴィゴツキーは、知識の共同的構成について、学習に要因を与える社会的要因に関心を持った。ヴィゴツキーに代表される社会的構成主義の考え方は、個人の知を社会的に捉えたことが大きな特徴である。メタ認知の研究が進み、認知の上位レベルで自分の認識すること、わかるとは何かについて考えられるようになった。また、学習スタイル（映像的・言語的・グループ・個人での活動など）やストラテジー、アプローチについての研究が進

み、コルブ（1976）に代表されるように学習認知スタイルの研究においては図1のようにそれぞれの人間が四パターン持っていて、それぞれが持っている要素が交代に表出すると説明されている。つまり、認知スタイルを限定するのではなく、全員が何かの要素をすでに持っていて、今見えているスタイルがその状況に応じて代わる可能性があることを示唆している。

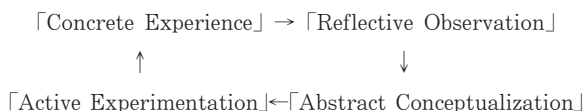


図.1 学習サイクルのモデル（コルブ（1976））

更に、コルブ(1983)は、学習サイクルのモデルを、「体験学習」のプロセスを構成するものとして性格づけている。つまり、経験したことをふり返ることによって省察（Reflective Observation）し、考えることによって概念化（Abstract Conceptualization）したことを行動に結びつける。そして、実践（Active Experimentation）をフィールドワークとして行い、これが経験（Concrete Experience）となるのである。

ガードナー（1993）は、知能というものは、たったひとつの指標「IQ」によって示されるものと信じられてきたが、そうではなく多重知能（＝MI理論）の存在を示唆している。人はそれぞれ異なった能力を持っている。勉強ができる人もいれば、運動の得意な人、音感の良い人もいる。それらを一つの指標では表しきれないとした。安彦（2003 pp.45-47）はカリキュラム研究の視点から、ガードナー（Gardner 1993）による「知能の多重性」をとりあげている。最近のリストには8つの知性を数え挙げている（Torff&Gardner 1999）という。それらを列挙すると次の通りになる。

- ①言語知能（言葉を扱う）
- ②数理知能（数、記号、図形を扱う）
- ③空間知能（イメージや映像を扱う）
- ④音楽知能（リズムと音のパターンを扱う）
- ⑤身体運動知能（身体と運動を扱う）
- ⑥個人内知能（自己の知識、自己とその精神的リアリティーという内的側面を扱う）

⑦個人間知能（他者の知識，他人とのコミュニケーションを扱う）

⑧自然知能（自然を理解する）

ガードナー（2001）は、知能は単一ではなく、複数あるという。さらには、この考え方を教育実践の場に応用するためのヒントを示している。読み、書き、計算などの学習というのはハワードの目標である「理解のための教育」を達成するための手段でしかないとし、MI理論に基づいて、さまざまな知能を認め、お互いに補い合うことが、数値だけでは測れない人間の可能性を見いだすために重要であるとしている。

幼稚園教育要領改訂において、協同的な活動が重視されているが、そこで生成されるコミュニティ（共同体）を、単なるクラスやグループ単位として捉えるのではなく、コミュニティそのものに意味を見いだす取り組みであるべきである。コミュニティは、共通の内発的な動機をもつものが構成して、それぞれの特性を生かし、補い合いながら活動を進める過程で徐々に生成される。コミュニティの中では自然にリーダーの役割を担うメンバーが表出する。ゴールマン(2002)は、リーダーには"emotional intelligence" (EQ感情知能*)を備えていることが求められているという。

"emotional intelligence"を構成する要素は5つある。

(1)Self-Awareness(2)Self-Regulation(3)Motivation(4)Empathy(5)Social Skillである。"Self-Awareness"は、自己の感情を認識する能力のことを指すEQの中心概念で、自己を相対化できる力である。"Self-Regulation"は、感情の制御を指し、自分の感情を適切な状態にコントロールする能力のことで、自己認識の上で成立する。"Motivation"は、自分を動機付けることを指し、目標達成に向けて自分の気持ちを奮い立たせる力のことであり、失敗にめげずに突き進む力である。"Empathy"は、他者の感情の表れを敏感に受け止め、それを理解し、他者の気持ちや考えを十分に受け入れることが出来る能力である。"Social Skill"は、人間関係をうまく築く事が出来る能力で、他人の感情を受けとめ、適切に行動できることを指す。リーダーシップなどの基礎となり、チームワークを生み出していく力である。

教育はリーダーシップを発揮できる人間だけを育て

ることが目的ではない。しかし今、国際的にも求められている学力とは実は、リーダーシップを発揮する局面での判断や、それを論理的に説明し、人とのコミュニケーションをとる能力ではないだろうか。幼児教育について翻ってみると、子ども一人ひとりの潜在能力を見だし、自己有用感へとつなげる事が、すなわち主体としての「わたし」を確立することにつながるのではないだろうか。

3. 教育課程

幼児教育における協同的な活動を、本研究においては教育課程と共に考えたい。教育課程とは、教育目的を達成するために公的な教育機関が計画・指導する一切の教育内容及び児童生徒の学習活動をすべて含むものである。何を教えるのかという目標や内容に手だてや方法を加えた教育の全体計画があり、どのように学ばせるのかという、手だて、方法や手段を指していると言えよう。ここでは、子どもが主体となるには、どのような教育課程を構築すればよいかを考える。そのためには、「単なる教育課程づくりだけを行うのではなく、より広い観点から、実践面、結果面までを考慮してカリキュラムを開発するという意識」（安彦 2003 p.9）に基づく必要があろう。そこで、伝統的な教科カリキュラムと経験カリキュラムについて、主にデューイの経験カリキュラムの考え方に基いて比較検討を行う。それと共に今後の就学前教育におけるカリキュラム開発への示唆を探るものである。

カリキュラムは大きく、伝統的な教科カリキュラムと19世紀から20世紀初頭に登場した経験カリキュラムに大別される。前者は、教育とは大人の世代の文化や生活様式、習慣を子どもへ伝達する営みを指し、後者は教科カリキュラムを統合化し、子ども達がより主体的に学べるものを指していると言えよう。我が国においては、歴史的に小学校におけるカリキュラムという教科カリキュラムを指してきた。しかし、総合的な学習の時間などにおいては、教師が一方的に教授することを準備しない、問題解決学習の手法がとられることが多い。これらの課題追求型の学習は、経験カリキュラムの流れをくむものである。経験主義を唱えたデューイのカリキュラム観によると、「遊び」「活動（仕事）」

を、知性的な活動であり、科学的経験の一つとして位置づけている。教科カリキュラム的な視点で考えるなら、学習と遊びは相反するものである。しかし、「遊び」を反省的思考（科学的思考）のプロセスという点で捉えると、単なる「はいまわる経験」としての遊びではなくなる。

反省的思考は、科学者が探求する方法とほぼ重なるもので、①問題の発見→②問題の明確化→③問題解決の方法の探求→④設定した仮説の推論による吟味→⑤仮説の実験的検証というプロセスを踏む（山本 1990）。

これらのことは、日常的な経験の中で、子どもが自ら、学び取ってゆくものであろう。しかし、生活体験さえしていれば、子どもの中で、自然発生的に学びが発生するものではない。生活体験を、科学的な活動へと発展させる為に、保育者が適切な環境構成や援助を行う必要がある。その結果、子どもたちは、科学的に思考する方法、能力を身につけて、科学的探求精神が獲得される。ここにおける、問題解決学習の課題が、ヴィゴツキーが主張した「発達最近接領域」に基づき、子どもの発達段階に即したものであるなら、より魅力的な活動になるのではないかと推測される。デュエイの経験主義を、表面的な「子ども中心主義」と捉えてしまうと、無秩序な自由を子どもに与えることになり、教育的な活動ではなくなってしまう。子どもの中に無限の可能性が存在することは紛れもない事実であるが、それを萌芽させるのが教育であることを、忘れてはならないだろう。生活経験が、協同的な活動を通して、「はいまわる経験」でなくなり、科学的探求精神が子どもの中に宿った時に、初めて真の意味での、知識が身に付いたと言えるのではないだろうか。つけるのが目的で、就学準備につけられた学力や知識は、決して真の学力や知識ではないだろう。

4. エンゲストロームの活動理論

4.1. 学習活動

エンゲストローム（1999）は、学習活動の形成に連なる実践的な潮流として、三つのタイプ（学校教育・労働活動・科学-芸術活動）の活動を考察している。

学校、あるいは学校教育と呼ばれるものは、学習活

動発祥の場所としては、最も有力な候補の一つである。しかしその一方で、（中略）学習は本源的には基礎的な労働活動と分かちがたく結びついた無意図的な側面であった。（中略）学習は、真理・美を探究する活動として特徴づけられてきた。科学と芸術も、全く同じ価値の探求に奉仕する活動とされてきた。科学・芸術と学習との違いは、一般的には次のように考えられてきた。すなわち前者は真・美を精算し、後者はそれらを再生産する、と。理想的な場合には、学習もまた本質的には、科学や芸術の生産過程を再生産するとも言われる。つまり学習は、それが最も優れた条件のもとにあるときには、科学的研究や芸術的創造の単純化された再現だということである（pp.97-100）。

日本の学校教育において「学習」というと、勉強することであり、生徒が教師に何かを教えて貰うことを、イメージする。自主学习などもあるが、突き詰めていけば教師が出した課題を自分でこなすのが自主学习で自らが課題を見つけるわけではない。エンゲストロームの言う「学習」とはこういったものではなく、むしろ「学び」に近いものである。つまり、自らが主体となって学び取る行為である。一方、知識や経験を伝達する為の特別な3形態（生産・分配・交換）として、意図的な学習行為があるという。

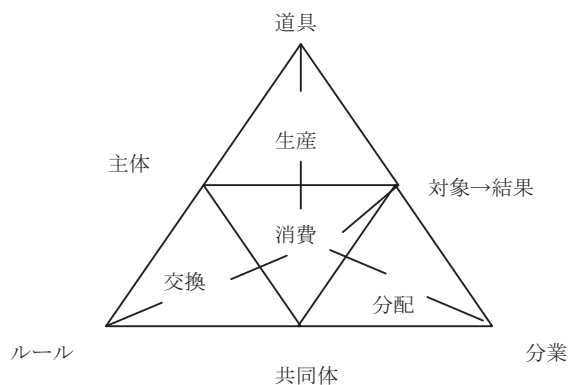


図1. 人間の活動の構造
（エンゲストローム 1999 p.79）

「生産」は生産労働の直接的な文脈の中に埋め込まれており、ひとりの人間、ひとりの徒弟へと伝達される形態である。「分配」は生産物を分配したり管理したり、余剰物を分配したりする時に必要な学習である。「権力の徒弟制(apprenticeship of power)」と名付けられる。「交換」はイニシエーション儀式が典型である。

図1の中の小三角形で位置づけられている、伝達の形態である「生産」「分配」「交換」という営みそのものに関わる問題を解決する為の行為として付随的に発生したのが、「意識的模倣」「意識的記憶」「意識的試行錯誤」という学習行為である。

更に、エンゲストローム(1999)は「ジンチェンコによると学習行為とは、「主体がその行為の目的を学習の目的として意識的に自覚している」行為である」(p.98)と述べている。学校教育の活動では、一定の学習行為が体系的に作られてきた。しかし、生徒達は、バラバラな学習主体として位置づけられており、学習活動システム全体の主体としては位置づけられていない。学習活動システム全体の主体としての位置づけがされているかどうかは、対象の中に見いだすことができるという。学習活動の対象がテキストに還元されると、死んだ対象としてのテキストのように、学習の生産性を最小限にしてしまい、最も恵まれた場合でさえ、テキストのみを生産するような、その生産性を主知主義の檻のなかに閉じこめられてしまう。学習が生産的であるべきかどうかという点については、エンゲストローム(1999)も疑問を呈している。

誰が、学習が生産的であるべきだとかそうあり得ると言ったのだろうか。ベライダーが求めたように、なにかの問題を解決するだけではダメなのだろうか。人間の学習の新しい生産的なタイプが現れようとしているという主張を正当化する客観的な根拠や勢力は本当にあるのだろうか。(p.112)

しかし、学校教育の内的矛盾は常に生徒をダブルバインド状態におき、内的葛藤を引き起こしている。葛藤は、学習活動へのスプリングボードになるべきものである。しかし、学校教育活動において、テキストが、

道具としてではなく、対象そのものである限り、すべてがテキストによって意味づけられるものとなる。そのため、真の学びの姿は、生まれてこないであろう。

4.2. 学習活動における対象

エンゲストロームが示した学習活動の構造によると、個々バラバラな問題・課題・行為であった対象が、目標を発見したことによって、システムの活動の文脈の中で新しい活動へと発展する。そのことによって、主体が、個人的なものから集合的なものとなり、個人が集合体の共同体となり、道具は単なるモデルから方法論へと拡張される。その過程において、集合体間の分業やルールが発生する。このような学習活動にとって必要とされ、生産されるのはどのような主体であるのか。学習活動と結びついた意識性の質の問題として、「メタ認知」という概念がある。メタ認知について、エンゲストローム(1999)は、次のように説明している。

フラヴェル(Flavell,1976,p.232)によれば、「自己自身の認知過程やその所産あるいはそれに関連しているもの(たとえば情報やデータの学習関連特性)に関する自己自身の知識を指している」。(中略)学習において、真の意味での高次のメタ認知的技能を形成するには、(a)個々の学習状況だけでなく、その状況が埋め込まれている持続的な活動の文脈を絶えず分析し、習得すること、(b)学習状況の構成要素のバランスをとるだけでなく、学習課題に内在している本質的な矛盾つまり交換価値と使用価値の統一体としての二重の正確一を「見抜くこと」が必要であることがわかる。これらは、学習活動の主体が生まれてくるための二つの重要な前提条件である。主体は移行しつつある存在であって、個人的主体から始まって集団的主体へと発展する、過渡的な存在である。その最初の自然発生的な兆候は、おそらく混乱させるような問いを出したり、反発したり、放り出したりするという形で現れてくるだろう(pp.144-149)。

メタ認知とは、簡単に言うならば、高次の認知、す

なわち「認知の認知」ということである。いわば自分の思考を自分でモニターしている状態のことであるとも言えよう。深く、正しく思考しようとする、自分自身の思考がどういうプロセスをたどっているか、などを、知らず知らずのうちにモニターしている状態になる。おそらくこれがメタ認知なのだろう。そう考えると、メタ認知の領域で判断をすることで、自分の思考や感情をある程度コントロールし、どんな状況においても、本質的な軸がぶれることなく判断できるようになる。個人的な主体から集会的な主体へと変革する過程で、周りに流されるのではなく、逆に本質的な主体としての「わたし」が際だつためには、この「メタ認知」を意識することが非常に重要ではないだろうか。このことが、EIの充実へもつながるものと考えている。

一般的に子どもは就学前から「遊び」を体験するといわれているが、エンゲストロームは敢えて、本当の意味での遊びは青年期までお預けにされているという。ここで言う遊びは「娯楽」としての遊びではなく、人間が本質的に求める「学び」としての遊びであろう。「遊び半分」でなく、「遊びきる」ことができた時、わたしたちは本当に学習活動に没頭し、学びを実感しているのではないだろうか。学校教育においても、この「遊びきる」ことができる対象の中に、目的を見い出してゆく協働での活動を通じて、主体を育成してゆくことは決して不可能ではない。

4.3. 最近接発達領域

ヴィゴツキーの、発達を先導する学習の構想は、「個別の問題解決によって決定される現実の発達水準と、大人の指導の下で、あるいはより有能な仲間との協同による問題解決を通じて決定される潜在的な発達水準との間の距離」であり、最近接発達領域の概念に具体化されている。ヴィゴツキーによれば、最近接発達領域は、「明日には成熟するが今日は胚の状態」すなわち発達の「つぼみ」ともいえる機能を指している。ヴィゴツキーは、霊長類や他の動物は最近接発達領域をもつことができないと主張した。他方、人間の子どもは、「自分の可能性の限界を超えて進む」ことができ、集団的な活動のなかでよりいっそう多くのことを

行うことができる。ヴィゴツキーは、教授を、最近接発達領域を開発するための主要な手段だとみなしていたとエンゲストロームは解釈している。また、モンテッソーリの「敏感期」の考え方を教授にとっての適切な出発点としてとりあげている（エンゲストローム 1999 pp.204-205）。

また、発達について、三つのタイプの発達-「個人的-爆発的、不可視的-斬新的、集団的-拡張的」を区別し、最近接発達領域の暫定的な再定式化した（エンゲストローム 1999pp.211-212）。

第三のタイプの発達は、直感的あるいは意識的な習得、すなわち主体の主体化を必要とする。主体化の道具としての最近接発達領域の概念は、この第三のタイプの発達の文脈において意味を持つ。（中略）最近接発達領域とは、個人の現在の日常的行為と、社会的活動の歴史的に新しい形態 - それは日常的行為のなかに潜在的に埋め込まれているダブルバインドの解決として集団的に生成されうる - とのあいだの距離である。（中略）しかし、最近接発達領域を通してゆく道程でとられるべきステップについて、たとえ思案的なものであれ、もっと詳細な分析を行うことが必要である。（中略）これまでの理論に照らしてみれば、この三つのステップでは不十分なことがわかる。とりわけ欠落しているのは、「欲求状態のダブルバインドへの転換」、つまり、その解決のためには質的に新しい道具がどうしても必要とされる、そんな矛盾への転換、なのである。

更に、山住（2004 p.65）により、新たな道具の再定義化がされている。

新たな道具の創造は、人間活動の単なる再生産ではなく、再創造を意味する。ヴィゴツキーの「最近接発達領域」概念は、こうして人間の集団的活動の水平的、越境的拡張をととした文化の再創造として再定義される。

学校教育における学習活動を考える時、わたしたちはどちらかというと子どもの発達の「領域」をしっか

り計画された垂直的な通過点として捉えて来たが、それだけではなく、未知の空間として、境界線を越境するような、ダイナミックなものとして、水平方向にも領域を広げるような捉え方が必要である。そこで次に、人間活動の再創造を視野に入れた参加カリキュラムについて考える。

5. 参加カリキュラム

— トップダウンからボトムアップへの転換 —

5.1. なぜ学ぶのか

学習指導要領に代表されるように、日本の近代の教育を支えてきたのは、教育内容から構成されたカリキュラムであると言えよう。最終ゴールとして身につけるべき知識や学力の目標がまず設定され、それを実現するために基礎から系統立てられた教育課程が構築されている。まず何を学ぶべきかその領域が設定され、その領域で重要な概念を簡単なものから難しいものへ年齢に応じて並べている。そして、それぞれの段階でどれぐらいの時間を費やすのか、すべて計画的に決定された学習活動を教室において教授するのが、計画カリキュラムであると言えよう。しかし、この方法では学習者が「今自分が学習していることが実生活でどう役に立つのか?」「なぜ学習しているのか?」という問に答えることが大変難しい。また、学習者が学習主体になりにくいと言えよう。先のエンゲストロームの理論に基づくと、教育課程に基づいて、学校現場で採用された教科書が、学ぶための「道具」ではなく「対象・目的」になってしまっている。そのため、学習する目的が、本来の内的な「学ぶ」欲求を満たすものではなく、「良い成績をとるため」「良い学校へ行くため」という外的な評価を意識し、評価されることが目標となる。先の「なぜ学習しているのか?」という問に対する答えがこれになる。故に学習活動は目的を達成するために、「つらい」訓練をする場で、いかにがんばれるかを試される場である。そして、その成果は、成績や合格発表として報われる、という構図も見られる。

しかし、一方では、基礎基本をキチンと身につけることによって見えてくる、真実や科学の姿もあることを、見落としてはならない。ただ、こういった計画カリキュラムにおいて、重視されているのは、個人の中

での知識の蓄積や、広がりではないだろうか。いかに、個々の能力を伸ばしてゆくかが、重視されているようである。それに対して、共同体を意識し、その中に属する個としての活動を通して、主体として学ぶ過程においては、結果として「知識」が身に付く。身に付いた「知識」を「道具」として、真実を追究する学習活動を、デザインするのが、参加カリキュラムであると言える。

美馬ら（2005）は、学習について次のように述べ、表にまとめている（表1）。

これまでの認知心理学では、人間の知的な営みについて、特に学習について、「知識獲得の行為」として捉えてきました。「知識獲得」という言葉では、人間の心を容器と見立て、そこに材料である「知識」を注ぎ込むことが学習とされます。そしてこの「知識獲得」の概念は、あくまでもそそがれる容器は「個人」のものであり、その行為自体も個人的なものの、従って学習という営みは個人的なものとなります。これに対し、近年の研究成果から、人間の学習を「知識の獲得」という個人的な営みではなく、対話やコミュニケーションから生まれその時の状況や文脈とは切り離せないものであることが明らかになってきています（レイブ・ウェンガー 1991）。（中略）スファード（1998）は、従来の学習論の枠組みと状況的学習論の枠組みを獲得メタファと参加メタファとして対比させています（pp.140-142）。

参加メタファを支えているのは発見や創造的活動に埋め込まれ、葛藤の中に埋め込まれている「意味」であり、ものをつくることや、何か新しいことを発見することは、それ自体がおもしろみを持ち、このような教育内容が持つ内在的な魅力を、単純な記憶活動に還元するのではなく、活動の形で表すことによって学習者はそれを学ぶ意味を見つけやすくなるという。また、学びが起きるためには、何かうまくいかないことを乗り越えるという「葛藤」の経験が必要になり、このような葛藤状況は、学習者に学ぶことの意味を提供することができるという。いずれも「なぜ学ぶのか?」という疑問を学習者自身が解決出来ることを示唆している。さらに、個人ではなく共同体に埋め込まれている

表1 学習メタファの対比 (美馬 2005 p.142より)

獲得メタファ		参加メタファ
個人の知識の豊かさ	学習の目標	共同体の構築
あることを獲得すること	学習	共同体の参加者となること
知識を与えられる受領者	生徒	共同体の周縁的参加者
知識の提供者	教師	熟達した参加者(先輩)
所有物	知識・概念	共同体における実践・語り・活動
所有しようとする	知ること	共同体に属し、参加し、コミュニケーションすること

意味として、人間は自分が何かを行うことによって共同体の中で認められ、その共同体に深く参加して行くことができるのであれば、たとえ内容的に必ずしもおもしろくないことでも、その過程で学ぶ意味を見つけやすくなり、活動は学ぶ内容と学ぶ意味を対にして提供しているという。更に、学びという活動そのものの豊かさを問いつつ時期に来ており、学習は一人ではなく共同体に属した状態で行うものであり、更には、正統的周辺参加論(レイブ・ウェンガー 1993)が、徒弟制という学習の制度論を学習の共同体論に昇華させることになったと説いている。

従来の計画カリキュラムにおける学習活動においては、学習者の内在的な欲求から生じた活動ではないため、逆説的な「なぜ学ぶのか?」という問いが生まれてくる。しかし、学習者の内在的な欲求から学習活動が生じ、学習者が「遊びきる」状況においては、学習者から「なぜ学ぶのか?」という問いは生まれてこない。なぜなら「学びたい」から「学ぶ」のであり、誰に強制されたことでもないからである。このような学習活動をデザインしたものを、ここでは「参加カリキュラム」と呼ぶことにする。

「OECDは、2003年6月にストックホルムにおいてワークショップを開催し、代表的な5つの国のカリキュラムの比較研究(①Experiential Education②High/Scope③Reggio Emilia④Te Whariki⑤Swedish)を実施している(OECD2004)。このような研究を背景に、世界の保育を大きく二つの異なるアプローチに分類している。1つは、『就学準備(Readiness for school)』の技能(skills)を重視するアプローチである(仏・英・米)。もう1つは、子どもの幅広い発達ニーズと家族の支援という社会教育の伝統をもつホリスティッ

ク・アプローチである(北欧・独)」。ホリスティック・アプローチの特徴は、子どもの「興味関心(生活世界:意味体系・理解)を保育展開の出発点に据えている事」である。保育方法としては、「子どもの関心から導き出されたテーマについて、共同で探求していく方法(テーマ学習・プロジェクト方式)が採用される」。これらは「状況に埋め込まれた学習の理論(situated learning theory)」に基づくものとして説明されている。「子どもが包括的・全人的(ホリスティック)に育つこと、すなわち子どもたちが自分の頭で考え自分の心で感じる『学びの機会(知る方法を学ぶ)』を与えることが目指されている。ここには、能力(コンピテンシー)は『需要との関わりの中で概念化され、また特定の場面における個人の行為(意志・動機・目標も含む)によって実現されていくものである』という共通の考え方が存在している」(泉 2008, pp24-38)。

参加カリキュラムのコンセプトは、ホリスティック・アプローチと同様である。しかし、現在の日本の保育現場において、協同的な遊びをカリキュラムとして構築するというと、就学準備型カリキュラムと誤解されやすい。その背景には、カリキュラム=トップダウン式計画カリキュラムといった認識が強くあるのではないだろうか。

近年、カリキュラムの再概念化が進んでいる。アメリカのジャクソンの『教室の生活』(1970)、科学者シュワブの『実践的なもの-カリキュラムのための言語-』(1970)や、フランスのブルデュー『再生産』(1970)の発表が、従来のカリキュラムの「合理性」「実証科学性」「分析的方法」への妥当性や、信頼性に疑問を投げかけた。これらの研究は、カリキュラム開発の前提となっている、ものの見方や方法論を批判するもの

で、大別すると次の3つになる（安彦1999 pp.18-20）。

- ①カリキュラム社会学による外からの教育効果の社会的分析:ジャクソンやヤングに始まるカリキュラム社会学者らのグループに属するウッディらは「隠れたカリキュラム（ヒドゥンカリキュラム・潜在のカリキュラム）」が働いて、公式のカリキュラムとは異なる政治的、社会的効果が生まれ、結果的に階層の再生産や社会体制への同化が生じているとした。
- ②カリキュラムの生み出す社会的差別を、思想的・実践的立場から批判する分析:アップルを中心としたグループは、人種差別、民族差別、性差別その他をイデオロギー的に巧みに隠しながら人々に受け入れさせる装置の一つとしてカリキュラムを捉え、その政治性、権力性を問い、これらを突き破る実践を試みた。
- ③カリキュラム概念そのものを一度壊し、改めてその原意から捉え直そうとする再概念化の試みを通した分析:パイナールを中心として、従来のカリキュラム概念を「個人の履歴」という原意に戻し、その観点から教育とその効果を捉え直そうとした。その結果、カリキュラムは学校という場との関係から解放されあらゆる人間の社会生活の場で認められるものとなり、「脱学校化」される。

就学前教育における協同的な活動をカリキュラムから捉えた時、「隠れたカリキュラム（潜在のカリキュラム）」は、存在すると言えよう。私たちは、協同的な活動を通じて共通の目的が生成され、共通の目的に向けて協力しあう事を期待する。その過程で、役割分担が発生し、共通のルールが生成されることによって、コミュニティへの帰属意識や自尊感情や自己有用感が高まる事を期待している。しかし一方では、小学校の授業の基本である「教師の説明や援助の下で、学べき事を先の目的として捉えて、それに向けて、自分たちの活動を調整する」（無藤 2008）スキルを上達させるという「就学準備型」アプローチも行っていると言わざるを得ない。また、子ども自身の能力にかかわらず、おかれている家庭環境による再生産が、行われていることは否定できない。これらのことを否定するカリキュラムを、構築するのではなく、潜在のカリキュラムの存在や、教育における再生産を、結果とし

て当然あるべきものとして認めた上で、それらを取り込むような形で考えられないだろうか。言い換えれば、これらの能力は、結果として身に付くもので、教育の目的がこういった能力の育成に、主眼をおいたものではないと考えてみてはどうであろうか。

5.2. 参加型カリキュラムによる保育実践

本研究においては、協同的な活動における道具として様々なメディアを利用した。幼児の社会性を考えた時、一般的に、3歳児は自我中心であると言われている。4歳児になると、対物関係が中心となり、5歳児では、対人関係が築けるようになる。それは、他者（仲間や先生など）から見た自分に気づく時期でもある。すなわち、幼児なりのメタ認知が形成されてくる時期といえる。パソコンなどのICTツールにはインタラクティブ性や即時反応などの特性がある。これらを経験する中で、幼児は自然に自己認知を行い、自分と人との関係を認識できる。また、ICTの利用によって、情報を共有する経験を通じ、ICTをコミュニケーションのツールとして捉えるベースとなる概念が育つのである。それ故に、参加型カリキュラムにおいて、就学前にICTを使うこと、使えるようになること（就学準備型アプローチ）を目的とはしていない。むしろ、ICTの特性を生かし、他者との関わり合いのツールとして位置づけている。ヴィゴツキーの、主体と対象を媒介するアーティファクト（行為を媒介する文化として人間が創り出している言語などの人工物）からなる三角形モデルでは、分析単位が個人に焦点化されていた。エンゲストロームは、共同体に注目することにより、分析単位を社会のレベルへと引き上げた。つまり、共同体に属する主体が対象と関わることによって、ルールや分業が発生する。これらの、活動を構成する要素が有機的に機能した時、対象の中に活動の目的が見いだされ、活動そのものが拡張してゆくのである。様々な学習活動に、エンゲストロームモデルを当てはめてみた時、活動を構成するそれぞれの要素の関わり合いやそこから生まれる葛藤などが、明白となった。そのことにより、協働活動を促進するような教育活動が重要であるという示唆が得られた。本論においては、就学前教育における参加カリキュラムを構築するにあた

り、幼児のMedia Awarenessを促す活動を協働活動の一つと位置づけている。これらをデザインしてゆく上で、エンゲストロームモデルが示す各要素をそれぞれ当てはめ、モデルが持つ示唆を引き出だそうとしている。

参加カリキュラムにおいて、主体としての学習者である園児は、グループという共同体に属して、対象となるマウスを使ったお絵かきなどの活動を体験する。その過程で、ルールや分業が生まれ、実践者や保育者なども主体として対象に関わる。ルールや分業については、すべてが新しく生まれるものではなく、コンピュータの基本的な操作方法など、あらかじめ知っておかなければならないこともある。それらは実践者が園児に対して「お約束事」としてインストラクションし、それをもとに新たなルールや分業が生まれることを目指した。園児は常に2,3人のグループで対象と向き合うことになる。そのため、他者と相談して何か行為を行う事が必要になる。その行為を媒介するのが「言葉」であり、そこに「人間関係」が構築されるのである。この際、主体である園児に注目した時、その特性として表出するもととなるのが、多重知能(MI)や感情知能(EI)である。これらが、活動に対する様々な手だてやオプションを創出する重要なキーとなる。また、SqueakToysを利用した対象において、絵を描くという「表現」活動を行う。そして、コンピュータ等の「環境」において対象とどう関わるのかを学ぶと共に、デジカメなどを通して新しい視点で身近な自然「環境」などを見直す機会をもつことになる。また、長時間コンピュータの画面を見続けることは「健康に」良くない影響を及ぼすことも学ぶのである。

更に、各セッションで設定するテーマについては、ホリスティック・アプローチの手法と同様、日常生活を基盤としたものとし、日常的な生活体験とメディア体験とが乖離することがないようにした。また、各セッションの活動において、幼稚園における5領域の目的やねらいにも配慮している。よって、エンゲストロームモデルに基づきながら、5領域の中での重点領域を、毎回設定している。これはあらかじめ、各時点で5領域のどの部分に重点をおいた活動であるかを明確にしておくためである。このことにより、ICTを活用した

参加カリキュラムに基づく保育実践を、より豊かに展開することが可能になった。

6. おわりに

幼児期において、子どもは「遊び」を通して様々なことを学ぶとされている。ここで言う遊びは、「娯楽」としての遊びではなく、人間が本質的に求める、「学び」としての遊びと捉えることができよう。幼児教育における「遊び」は「娯楽」ではなく、すべて「学び」に通じるものなのである。幼児は、「娯楽」を「遊び半分」に楽しんでいるのではなく、「遊びきる」ことを通して、様々なことを「学んで」いるのである。この事実、わたしたちは今一度学ぶべきであろう。「遊び半分」でなく、「遊びきる」ことができた時、わたしたちは本当に学習活動に没頭し、学びを実感できる。学校教育においては、どちらかというと、「遊び」=「娯楽」と捉えられ、「学習活動」とは相反するものとして語られることが多い。よって、学校教育においては、「遊びきる」「学習活動」を実現することは難しいといえる。この文脈において、エンゲストロームは「本当の意味での遊びは青年期までお預けに」していると述べている。しかし、この「遊びきる」事ができる対象の中に、目的を見いだしてゆく協働での活動を通じて、主体を育成してゆく視点が重要である。就学前教育を就学準備期間と捉えれば、そこで展開される「協同的な遊び」はエンゲストロームの言う「本当の意味での遊び」ではなくなり、「遊び」という名前の早期教育を行うことにつながる。そうではなく、ホリスティック・アプローチに基づくカリキュラムの中に、幼児が主体として活動出来る協同的な遊びを組み込み、展開することが今後の重要な課題となる。

また、子どものおかれた文化的状況からすると、心理学・生物学の研究から得られてきた子どもの発達への考慮を促進し、手助けしていく上で、就学前における協同的な活動の重要性を感じている。参加カリキュラムは、子どもの発達課題による内的欲求に寄り添ったものであるが、これらは文化的要因と関わる中で意味を持つのである。子どもをとりまく現代的課題として、自尊感情や自己有用感をいかに育てるかということが度々取りあげられ、様々な問題は、日常化・低齢

化している。これらについては、学校文化などの文化的要因とあわせて考える必要がある。

註

*「感情知能とは、自分の感情を適切に表現し、コントロールする能力である。葛藤場面に出会った時、状況を分析して、自己を認識し、自省すると同時に、他者への共感的な理解を示す。そうした態度能力をアメリカの心理学者ゴールマンは、emotional intelligenceと称した」(安彦 2003, p.46)。

参考・引用文献

- 安彦忠彦/無藤隆 (2003/1999),『新版カリキュラム研究入門』,勁草書房
- 安彦忠彦 (2004),『カリキュラム開発で進める学校改革』,明治図書出版
- ダニエル ゴールマン 土屋 京子 翻訳(1998),『EQ—こころの知能指数』,講談社
- David A. Kolb (1983)," Experiential Learning: Experience As the Source of Learning and Development.", Prentice Hall.
- デューイ著 市村尚久訳 (2005/1998),『学校と社会・子どもとカリキュラム』,講談社
- デューイ著 市村尚久訳 (2004),『経験と教育』,講談社
- エティエンヌ・ウェンガー他 野村恭彦監修(2004),「コミュニティオブプラクティス」
- エンゲストローム著 山住勝弘他 訳(2004/1999)『拡張による学習』,新曜社 第6版
- Flavell, J.H.(1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L.B.Resnick(Ed.),The nature of intelligence. Hillsdale : Lawrence Erlbaum.
- ガードナー著 松村 暢隆 訳 (2001),『個性を生かす多重知能の理論』,新曜社
- 泉千勢 (2008)『世界の幼児教育・保育改革と学力』明石書店
- 美馬のゆり他 (2005),『「未来の学び」をデザインする』,東京大学出版会
- 無藤隆 (2008),『ここが変わった!新幼稚園教育要領—改訂のポイントと解説』,チャイルド本社

- 中村恵他(2007)「就学前教育における情報教育カリキュラムに関する研究」,奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要, 第16号
- レイヴ&ウェンガー他著 佐伯胖訳 (2005/1993)『状況に埋め込まれた学習』,産業図書
- 佐伯胖(2001),『幼児教育へのいざない』,東京大学出版会
- ヴィゴツキー著 柴田義松 訳(2001),『思考と言語』,新読書社
- 山住勝弘 (2004),『活動理論と教育実践の創造』,関西大学出版部
- 山本順彦 (1990),「授業の問題探求的構成」,神戸親和女子大学『児童教育学研究』,第9号