

# 学習者の自己決定機会を学校教育の システムにおいていかに確保するか — 時間論からみた教育課程の特性 —

小 川 史  
Ogawa Chikashi

## 要約

本稿は、教育課程の特性を時間論の枠組みから捉えつつ、学習者の自己決定機会をいかにして学校制度のなかで確保してゆくのか、という問題について理論的に検討するものである。学習者の自己決定機会が保障された教育課程の在り方については、すでに幼児教育において実践されているものである。けれども、それを時間論の枠組みにおいて学習者の自己決定機会の問題として捉えた論は皆無である。時間論の枠組みは、教育においてまだまだ示唆に富む議論を提供できると筆者は考える。

キーワード：教育課程、時間、学習者の興味、教育における計画、自己決定機会

## 1. はじめに

教育課程は近代学校の根幹を形作るものである。学校において教育課程を編成しようとする者は、そこに盛り込むべき内容を順序立て、一定の数量的な範囲において——とはすなわち、年間計画や週間計画を単位としつつ、ある生徒がその学校に通う期間の全体を最大範囲として——構造化しなければならない。そこでは、適切な内容を適切な時期に、かつ適切な期間の範囲内で、そしてまた適切な順序で、という点への最大限の注意が必要となる。それは言い換えれば時間の配分をいかに行なうかという問題である。教育課程は、学習者個々人の興味・関心、あるいは個人的な人生上の計画以前に形作られねばならず、その意味で学習者はあらかじめ設定された時間的枠組みの中へとみずからの生の時間を投げ込まなければならない。このように考えると、教育課程を時間論の枠組みで捉えることは一定の根拠があることがわかる。

実際、教育課程を中核とする学校教育の場はすぐれて時間的な性格を持ち合わせている。そ

ここではあらかじめ設定された目標（教育目標）をさしあたってのゴールとして、一定期間内にそこまでに到達することが要求される。その際、教育内容の理解に大幅な時間がかかってはならない。あくまで設定された枠内で理解を進めてゆかなければならない。このような要求にすべての学習者がこたえられるわけではないことは自明であるが、にもかかわらず、たいいていの場合、その要求にこたえられず一定のスピードで理解を進めてゆけない者は「落ちこぼれ」とみなされ、そうした学習者たちに非があると捉えられてしまう<sup>1</sup>。

だが、そもそも、複数の生の時間を一定の時間の設定に押し込められるものであろうか？一定の時間規定に適應することだけでなく、むしろ学習者がみずからの時間を規定してゆくことが目指されるべきではないのか？本論文は、こうした問題意識から、教育課程の時間的な性格を明確にし、その限界がどこにあるのかを指し示すことを目的としている。その探究はおのずと近代学校そのものの一般的性格と限界を浮かび上がらせるものともなろうし、議論は学習者の自己決定を時間論的枠組みにおいて提示する方向へと向かってゆくだろう。その際、幼児教育における教育課程が、問題を集約的に顕在化させているため、論文の後半部ではとくに幼稚園の指導計画について議論してゆくこととなる。

## 2. 時間論的な視座から見た教育課程の根拠

本稿冒頭で教育課程について批判的に述べたが、むしろ、近代の教育課程の発想には、相応の根拠がある。言い換えれば、それは必然性をもつのであって、だからこそ一定の正当性を感じさせもするのである。本項ではそれらの根拠について検討してゆこう。

ここでまずもって念頭に置いておかなければならないのは、発達段階の考え方である。カリキュラムのもつ順序性は、人格や知能の発達に段階的性格があるとする考えに基づいている。その考えは科学的な根拠をもち、これまで数え切れないほど多くの教育学・心理学の論文が論じてきた主題でもあることは言うまでもない。たとえば、8歳の知能の発達はこれこれしかじかであり、それにふさわしい教育内容はこれこれである、といった形でそれは示される。

ところで、発達段階を絶対化する心的志向と、さらにそれを具体化する教育課程を求める志向の根本に、スイスの教師ユルク・イエッゲは、不安の存在を見ている。人間が生きてゆく上で不安な状態はつねに生存を脅かす。親であれば、自分の子どもの成長が完全なものかどうかという不安はつねにつきまとう。生存上の不安から救済してくれる手段はかつては宗教であったが、現在は科学となっている。その科学にもとづいて子どもの発育をとらえ、教育課程によって具体的に発育の援助をうながすことになる。イエッゲはおおよそ以上のような内容のことを述べている<sup>2</sup>。社会的な不安が高まれば、より確実性のある教育が求められてくるだろう。それを端的に測ってくれる「客観性のある」基準や評価システムが要請されよう。こうして、発達段階の確実性とカリキュラムの適切さに過度の信頼が集まることになる。

そして、教育課程の最終地点に立てられた教育目標の妥当性もまた、時間の問題と密接に関わっている。その目標に到達することは、学習者にとって有益であると考えられるからこそ正

当性をもつのであり、そこにいたるまでの各瞬間はその到達に向けられた歩みの中で犠牲にされなければならない。たとえば石戸教嗣は社会学者ニクラス・ルーマンの議論を参照しつつ次のように述べている。「教育システムは現在の必要に応じて「学習」を促すというよりも、将来生徒あるいは社会が直面するであろう課題に備えて学習必要性をシステム内部につくり出すと見ることができる。言いかえれば、教育活動は学習の内在的必然に従って行なわれるのではなく、学習が教育の内在的論理に従うのである。学習の必要性は、教育システムが時間を先取りすることができることからもたらされるのである<sup>3)</sup>」(傍点引用者)。ここでは学校教育を念頭に置いた学習が学習全般を指すものであるかのように語られているが——もちろんそうではない——そのことに注意したうえで考えるなら、石戸の考えとは異なり、学習の内在的必然性と教育の内在的論理では、かならずしも後者が優位に立つのではないことがわかる。けれどもなおかつ後者が優位であるとされるのは、そこに一定の正当性があるからにはかならない。それは社会的に必要であるとして導き出された目的によって担保されている。社会学者のノルベルト・エリアスは次のように言っている<sup>4)</sup>。

[...] 人は子供のときから時間概念だけでなく、時間と密接に結びついた社会制度も学ぶが、それらがすっかり根づいた社会で育つなかで習得するのである。その点での発達をとげた社会では、人びとは時間概念を、その成果を巡って数々の哲学書が刊行されるほどの思考の道具としてのみ学ぶのではない。そこでは、成人近くなれば誰でももうとっくに《時間》を社会制度のシンボルとして知っており、その強制力もとっくから感じているのである。もし人生の最初の一〇年間にそういう制度に合致した強制装置を自己のなかに形成できなかったら、言い換えれば、発達した社会において成人近くなっても自己の行動と感情を時間という社会制度に合致させるすべを習得できていなかったら、社会のなかで成人としての位置を満たすことは、不可能ではないまでも、非常にむずかしいことになるだろう。

したがって、社会制度化された時間がいかに強制的な性格を持っているからといって、そこから単純に離脱しようとすることは不可能であり、また、望ましいものでもない。そうした傾向はきわめてロマンチックなものである。

筆者は以前、ドイツの教育学者クラウス・モレンハウアーの理論に依拠しながらこの問題について論じたことがあるが<sup>5)</sup>、ここでもう一度その概要を繰り返しておこう。戦後ドイツを代表する教育学者であるクラウス・モレンハウアーは、日本でも『忘れられた連関』や『子どもは美をどう経験するか』といった著作で知られている<sup>6)</sup>。モレンハウアーの思考の特徴は、何らかの教育実践を導くような教育論を提示することにはなく、むしろ教育行為そのものの拠って立つ基盤を問うことにあるといえる。その意味で、モレンハウアーの理論はカント的である。実際、彼は教育を議論する前提となる枠組みについての論文が多く、そのなかで時間について論じたものが何本か存在する。

結論から言って、モレンハウアーの時間論は、相互行為の視点から時間を捉える点に大きな

特徴がある。たとえば、ある子どもが友だちと遊びたがっているとしよう。だがその友だちに別の用事があるなら、その子どもは遊びたいという自分の欲求を抑えなければならない。つまり、遊ぶという行為を未来へと先送りしなければならない。ここに、時間を論ずる土俵が発生する。その子どもは他者との関わり＝相互行為のなかで、相手のパースペクティブをみずからのうちに獲得しつつ、自分の行為（「友だちと遊ぶ」）を時間の枠組みのなかでみずから再配置させてゆく（「今は遊ばない」(がまんする)）ことになる。いまここで示した例はモレンハウアーが出しているものではないが、論旨は同じである<sup>7</sup>。そしてまた彼は、そうした相互行為の次元での時間に加え、計測可能な時間による規定についても論じている。両者の次元の関連はきわめて興味深いものであるが、ここで注意しておきたいのは、モレンハウアーがつねに時間を社会的な関係のなかで捉えていることであり、各個人から出発する生の時間がそこで逢着する矛盾に目を注いでいることである。つまり、あらかじめ社会的に設定された制度的な時間を無条件に肯定するのではなく、また、各個人の生の時間をそれ自体がそのまま肯定しうるものではないことをも主張しており、本稿もその点同様の立場に立っている。

さて、この視点からすれば、教育課程も単に否定すべきものではなく、一定の根拠に基づいて許容しなければならないものであると考えられよう。教育課程は、そのなかで設定された学習内容を子どもに摂取させるだけでなく、学校に通う子どもが社会制度化された時間に適應できるようにするという機能も果たしているのであり、社会化のためにも重要なものなのである。しかし、教育課程のうちに構造化された時間は、社会的な時間そのものではない。少なくとも、それが社会的な時間と同一であるということはできない。それは、社会についての、いわば思考を経由した観念の次元によって媒介されている。まずはそうした観念の妥当性が問題視されねばならない。そして次に、その妥当性が仮に認められたとしても、それに適応、協調、追随するのか、それともそれに抵抗するのか、それを克服するのか、そこからの解放を目指すのかで、教育の意味もまったく異なってくる。

### 3. 「自発」と「目的」の相克 — 教育課程のジレンマ —

先にモレンハウアーの議論をフォローした際にも少しだけ述べたが、時間の問題は、欲求の自己調整としての自己形成の問題とも密接に関わっている。成長してゆく個人は、その成長の過程で、社会的に形成された時間の枠組みに適應しなければならない。「高度に時間に支配される社会で育った人間のもつ仮借ないまでの自己調節は、個人の社会的習性の一位相である<sup>8</sup>」。したがって、個人の行動は通常つねに社会的に規制されているのである。

そして、モレンハウアーの言うように、この規定性は重層的である。まず、社会的に外化された時間に従い、また、他者との関係においてみずからの欲求を調節し、時間を合わせなければならない。その他にも、身体的なリズムの時間、民族的・文化的に形づくられた時間などに従わなければならないのである<sup>9</sup>。

このような重層的な時間の規定のなかで、個人がみずからの行為を決定するとは、いかなる

ことであろうか。ふたたびノルベルト・エリアスの論をみてみよう。エリアスは次のように述べている。「人間が自己決定できる自由の幅は、最終的には、つねに流動的なさまざまな強制機関の間にあるかなりフレキシブルなバランスをさまざまなやり方で制御する、その可能性にかかっている<sup>10)</sup>。これは明らかに、教育課程の外部にある事柄であり、ひとつの体系（＝時間的枠組み）のなかで系統的に学べる性質のものではない。

教育課程＝カリキュラムは、その語源にも示されている通り、一定のコースを設定するものである。そこにはあらかじめ設定された枠内でのゴール（教育目標）と、「適切に」配分された過程がある。ここでの根本的なジレンマは、あらかじめ教育的なしかけとして何も設定されない状況であれば為されざるを得ないような自己決定の能力は、カリキュラムという教育的なしかけでは形成できない、ということである。自己決定の力は、たとえば、自分の行なう学習を、その目標や過程を含めてみずから決定してゆくことで培われるだろう。自己決定能力は、果たしてあらかじめ定められたカリキュラムによって保障しうるのか？

この問題に関して、きわめて示唆に富む教育課程がある。それは幼児教育の教育課程である。そこでは、時間、計画性、興味、自己決定といった一連の事柄が集約的に相互に緊張感をもってあらわれている姿が確認できる。

このことを学校との比較で見てみよう。言うまでもなく、幼稚園における教育課程は、小学校以降の教育課程とは著しく異なっている。端的に言って、幼稚園の教育課程には時間割に類するものがない。文字通り「時間を割る」のが小学校以降に特徴的なカリキュラムのあり方だとするならば、極力「時間を割らない」ようにするのが幼稚園における教育課程の特徴であるといえよう。「時間を割らない」とはつまり、あらかじめ時間を一定の単位に区切ったりしない、ということであるが、これは子どもの活動の流れを分断してしまわないように、という配慮に基づいている。けれども、保育時間が限定されている上に、子どものうちに育むべき教育内容が枠取りされているので、一定程度の「促し」が必要となる。そのためにはどうしても完全な自由保育では充分ではない。そこで、ある程度、いわば半構造的に活動を設定する、という発想がうまれてくる。

おそらく、倉橋惣三のいう「誘導」が、幼児教育においてリアリティーをもつのもこうした状況があるからであろう。「幼稚園は幼児の世界である。そこでは一切が幼児の生活に出發し、幼児の生活に帰着する。その幼稚園に於ける幼児の生活を發揮せしめ、充実せしめ、その正しき発展を経過せしめる途が保育案である。それはどこまでも、幼児の生活以外の何物でもない。教育といふも、幼児の生活裡に機会を捕捉して、これに適切なる誘導と指導とを与へるに他ならない<sup>11)</sup>。倉橋の議論が今日においても傾聴に値するのは、自発性と目的性というふたつの極のあいだの相克に目を注いでいるからである。時期によってどちらに比重を置くのかは変化しているが、この根本的な対立軸のあいだで考えていたことに、倉橋理論の興味深い点がある。だがその理論は単なる二項対立ではなく、より詳細に見てゆけば複雑な相貌を見せもする。たとえば倉橋は次のように述べている<sup>12)</sup>。

子供を自発活動の如く其出発点に於て尊重しないで、其生活活動の結果と云ふ所に於て見て行かうとする、只所謂内在的潜在的な自発活動に依つて、気紛れな感情的な生活でなく、行手は分らないと云ふ生活ぢやなく、小さい生活でも下らない生活でも、子供が其行手を見詰めて、結果を見詰めて目的を見詰めて、それを目当てとして出発して居る生活、是が目的活動でありませう。

ここで問題なのは、目的を誰が設定するのか、という点である。これは強調してもし過ぎることはないほど重要なポイントである。通常のカリキュラムでは、目的は教師が設定する。だが、倉橋の議論では、はっきりとはしないが、子ども自身が目的を設定する側面もあるように読み取れる。もしそれが可能であれば、子どもがみずからの行動をみずから時間化する道が開かれることになる。

おそらく、学習過程を緊密にプログラムすればするほど、あらかじめ設定された目標に到達した際の効果は大きいと、ひとまず理論的にはいえる。しかしながら、そのようにすればするだけ、学習者の自己決定機会は失われてしまう。これは教育課程に内在するジレンマであるといえる。

しかしながら、一定程度ゆるやかな計画の枠を設定し、そのなかで学習者の自己決定機会、とりわけみずから目的を設定し行動を時間化してゆく機会を増やす道は存在する。その際、相互行為に内在する時間を考慮に入れるならば、より豊かな教育空間を設定できるのではないだろうか。

#### 4. まとめにかえて

本稿では、教育課程の特性を時間論の枠組みから捉えることで、学習者の自己決定機会をいかにして学校制度のなかで確保してゆくのか、という問題について理論的な検討を行なった。本稿が行なったのはあくまで理論的な作業であり、実際のプログラムは、教育実践を具体的に見据えつつ作り上げてゆかなければならない。ただ、本稿が議論したようなプログラムの在り方については、すでに幼児教育において実践されているものである。けれども、それを時間論の枠組みにおいて学習者の自己決定機械の問題として捉えた論は皆無である。時間論の枠組みは、教育においてまだまだ示唆に富む議論を提供できると筆者は考える。本稿はそのためのさしあたっての寄与に過ぎない。

- <sup>1</sup> この問題は教育システムに参入する学習者を均質なものと見なすフィクションに由来するという見方がある。そもそも各々異なる生育環境をもつ学習者を均質なものと見なすことには無理があるが、学校教育のシステムはそのフィクションを本質的要素として抱え込んでいる。だが、「実際には均質ではない学習者たちを均質であるかのごとく扱い、教育するのだから、各学習者のパフォーマンスは当然バラついてくる。本来なら、その責任は出発点が均質化されていないことに帰せられるべきだが、多くの場合（とりわけ成績がふるわない場合）、その責任は教育プログラムの出来不出来ではなく、学習者の努力の多寡に帰せられる。「君が十分に努力しなかったから、成績がよくないのだ」とみなされる。こうした努力信仰の現実を生みだしているのは、各学習者の出発点が完全に均質化されているというフィクショナルな前提である」（高橋聡「教育プログラムは人間を変えられるのか？」田中智志・山名淳編著『教育人間論のルーマン 人間は〈教育〉できるのか』勁草書房、2004年、p.201）。
- <sup>2</sup> ユルク・イエツゲ著、小川真一訳『学校は工場ではない』みすず書房、1991年、pp.31 - 32。
- <sup>3</sup> 石戸教嗣『ルーマンの教育システム論』恒星社厚生閣、2000年、pp.94 - 95。
- <sup>4</sup> ノルベルト・エリアス著、ミヒャエル・シュレーター編、井本响二・青木誠之訳『時間について』法政大学出版局、1996年、p.11。
- <sup>5</sup> 拙稿「陶冶過程における〈時間〉」上田女子短期大学幼児教育学科編『見つめる』上田女子短期大学、2008年
- <sup>6</sup> クラウス・モレンハウアー著、今井康雄訳『忘れられた連関 〈教える-学ぶ〉とは何か』みすず書房、1987年。同著、真壁宏幹・今井康雄・野平慎二訳『子どもは美をどう経験するか 美的人間形成の根本問題』玉川大学出版部、2001年。
- <sup>7</sup> 前掲拙稿参照。
- <sup>8</sup> 前掲『時間について』p.153。
- <sup>9</sup> Klaus Mollenhauer, "Die Zeit in Erziehungs und Bildungsprozessen : Annäherungen an eine bildungstheoretische Fragestellung", in : Die Deutsche Sohnle 73, 1981.
- <sup>10</sup> 前掲『時間について』p.34。また、次の箇所を参照のこと。「個人構造は、所属社会の構造の違いや発達段階に応じ、さまざまな時期に発達する。時間決定を点的で間欠的にしか必要としない比較的小さな未分化社会では、それ相応の自己制御と自己強制のメカニズムが発達する。連続的な時間調節をもち、大人口をかかえる分化した工業社会では、自己調節と広義の社会的習性は、やはり、そのような社会構造に合わせて発達する。ここで、感情と行動を調節する社会的技能としての時間決定の発達と、文明化に伴う強制的発達の結びつきをあらためて観察することができよう」（p.155）。
- <sup>11</sup> 東京女子高等師範学校附属幼稚園編『系統的保育案の実際』解説、日本幼稚園協会、1935年。
- <sup>12</sup> 倉橋惣三「自発活動と目的活動（二）」『幼児の教育』第二四巻六号、1924