

経験されたカリキュラムをめぐる研究動向

—意図されたカリキュラムの具体性と生徒の学習文脈に焦点を当てて—

教職開発コース 星 瑞 希

A Review of Studies Related to Experienced Curriculum
Focusing on concreteness of intended curriculum and students' learning context

Miuzki HOSHI

Since 1990's, some researcher have pointed multilayered nature of the curriculum. For instance, Ericson & Shultz suggested "the planned-enacted-experienced curriculum" framework. But there is still little research on the experienced curriculum. This paper reviews the research on experienced curriculum from the follow viewpoints (1)concreteness of intended curriculum and (2)students learning context which relate to students' identity. This review reveals that the research about experienced curriculum didn't point the concreteness of intended curriculum and include multiple forms of intended curriculum.

目 次

- 1 問題と目的
- 2 方法
 - A 時期
 - B 類似概念との差異
 - C 収集方法
- 3 経験されたカリキュラムに関する研究
 - A 相対主義的な見方
 - B カリキュラムの効果測定
 - C 体系的（マクロ）な学習文脈の分析
 - D 学習文脈と意図されたカリキュラムの相互作用
- 4 考察

1 問題と目的

本研究は、経験されたカリキュラムに関する研究をレビューし、現段階の到達点と課題を明らかにすることを目的とする。

カリキュラム研究は、教育内容に関する研究として教育学研究の一領域として研究が蓄積されてきた。日本において、従来カリキュラムは教育計画として教育行政が作成する学習指導要領や教育課程表、または学校や教師が作成する単元案や学習指導案を指すものとして捉えられてきた（佐藤, 1996 田中, 2001）。このことは教育学研究における研究の潮流にも反映されている。例えば、社会科カリキュラムを研究の中心に据え

ている社会科教育学は、これまでカリキュラムの理論解明や、カリキュラムの開発・実践を中心に研究が蓄積されてきた（桐谷, 2012）。一方で、カリキュラムを教師が構想し、開発するものではなく、児童生徒の学びの履歴として位置付ける動きもある。例えば、佐藤（1996）はカリキュラムの語源に着目して、教師の工学的・技術的側面としてのカリキュラムから児童生徒の「学びの経験の履歴」としてカリキュラムへの転換を主張している。また、教師や教育行政が意識していても、そして児童生徒も無意識のうちに学習するカリキュラムとして「隠れたカリキュラム（hidden curriculum）」を明らかにする研究も蓄積がある（例えば、Jackson, 1968; アップル, 1986）。

こうした研究変遷を経て、カリキュラムを多層的に捉える見方が登場した。例えば、松下（2000）は一人ひとりの学び手の「個人誌（biography）」の中に位置づけられる学習経験の総体を「学習のカリキュラム」とするのに対して、教え手が意図的に組織する（教育内容編成を中心とした）働きかけのことを「教育のカリキュラム」と整理している。また、田中（2001）は、カリキュラムを、「制度化されたカリキュラム（学習指導要領）」「計画されたカリキュラム（地方カリキュラムや学校の年間指導計画）」「実践されたカリキュラム（教授者が授業で実践するもの）」「経験されたカリキュラム（学習者が実際に受容し経験したもの）」とさらに細分化し、「経験されたカリキュラム」を生

徒が教育意図の意味をどう再構成するか、その社会化過程であると述べている。本稿では、教育行政や教師によって意図されたカリキュラムを児童生徒が経験したものをまとめて「経験されたカリキュラム」と呼称する⁽¹⁾。

しかし、経験されたカリキュラムに着目し、教育行政や教師が意図されたカリキュラム（以下では、意図されたカリキュラム）と経験されたカリキュラムの関係性を明らかにする研究は依然として蓄積が乏しい。例えば、田中（2001）は、経験されたカリキュラムに関する研究は2001年段階において「我が国では未開拓の領域」と述べている。

経験されたカリキュラムは教師によって実行されたカリキュラムを児童生徒が実際にいかに学んだかという点に着目しており、教師が、児童生徒が動機づけられていたかを再考したり、教師の意図や実践が児童生徒の文化やアイデンティティを抑圧していないかを確認したりすることで、自らの実践を省察する際の参照枠になり（Pollard, Thiessen, & Filer, 1997）、教師の意図や実践を省察する際のエビデンスとなることが期待される（田中, 2001）。また、日本にルーツを持たない子どもたちの増加や教育格差の拡大、オルタナティブスクールのような学校形態の登場に見られるように、子どもたちの学びの実態は多様化しており、どの生徒でも通用する（student-prof）カリキュラムを想定することは難しくなっており、教師は多様な子どもに合わせてカリキュラム開発を行う専門性が求められている。そこで、多様なバックグラウンドを持つ児童生徒が実際に意図されたカリキュラムをいかに学んでいるかを明らかにする必要性は高まっている（金井, 2019）。また、学習指導要領においても、各教科指導において児童生徒が各教科を学ぶ意味を実感できるカリキュラム開発が求められている。こうした近年の状況から、経験されたカリキュラムに関する研究を今後日本においても蓄積していくことは喫緊の課題である。そこで、本研究は、これまでの経験されたカリキュラムに関する研究を収集、類型化し、現段階の到達点と課題を明らかにすることで、今後の経験されたカリキュラムに関する実証研究の発展可能性を示すことを目的とする。

2 方法

A 時期

カリキュラム研究において、経験されたカリキュラ

ムに関する研究は比較的歴史の浅い研究領域であるが、国内外の文献から、1990年代以降に研究の蓄積が確認される。例えば、Erickson & Shultz（1992）は経験されたカリキュラムに関する研究をレビューする際に、これらは「先行研究の蓄積が少ない新規領域」であり、今後の新規開拓が求められると述べている。Erickson & Shultzはカリキュラム開発に児童生徒の経験を踏まえることの重要性はデューイの時代から指摘されているにも関わらず、児童生徒がいかにカリキュラムを経験しているかを明らかにする研究は蓄積がない事を指摘する。そのうえで、経験されたカリキュラムを明らかにするための研究手法（参与観察、生徒へのインタビュー）や方法論（経験されたカリキュラムを学習時に明らかにするのか、カリキュラムを学び終えた後に明らかにするのか、または経験されたカリキュラムを生徒への聞き取りによって直接明らかにするのか、教師の観察によって間接的に明らかにするのか）が整理されている。また、Erickson & Shultz（1992）が提唱した「[計画された—実行された—経験されたカリキュラム（the planned-enacted-experienced curriculum）]」は、経験されたカリキュラムを明らかにする研究の理論的枠組みとして引用される（例えば、Matthews, Adams & Goos, 2016）こともあることから、この研究は経験されたカリキュラムに関する萌芽的研究と考えられる。一方で、具体的に経験されたカリキュラムを解明する実証研究がどのような研究課題、方法でいかなる示唆を導き出しているのかに関する言及は見られない。

国際数学・理科教育調査（TIMSS）も1993年には、3つのカリキュラムのレベルとして、意図されたカリキュラム、実施されたカリキュラムに加えて、達成されたカリキュラム（attained curriculum）を設定している（Robitaille, 1993）。Robitailleは、達成されたカリキュラムを生徒が実際に獲得した概念・プロセス・態度であり、学校内外での学習行動・学習時間など個々の生徒の教育的コンテキストを伴い、生徒自身の自己観・学習観や親の階層といった社会的コンテキストの中に置かれたと説明している。TIMSSは生徒の学習成果を測定することを重視しているため、生徒の概念やプロセス、態度、また彼らを取り巻く文脈は学習成果との関係で分析がなされる。つまり、学習成果の高い生徒と低い生徒の差を分析するための枠組みとして、意図されたカリキュラムに対置する形で達成されたカリキュラムが設定されている。

日本においても、1980年代半ばから従来のカリキュ

ラム構造を解明する研究に加えて、カリキュラムを解釈学的に明らかにする研究視角について言及されるようになり（例えば、浅沼、安彦、1985）、以下にレビューするように1990年代になると経験されたカリキュラムを実証的に明らかにしようとする研究が登場する。そのため、本研究は1990年代から2020年にかけて刊行された論文を対象とする。また、研究方法、研究の知見、その知見が意図されたカリキュラムにいかを示唆を与えているのかという点に着目して分析を行う。

B 類似概念との差異

1 隠れたカリキュラム

経験されたカリキュラムに関する研究は隠されたカリキュラム研究から派生した研究であることが指摘されている（例えば、田中、2001；Ericson & Shultz, 1992）。しかし、田中（2001）やEricson & Shultz（1992）は、隠されたカリキュラム研究は教師や教育行政が意図していない態度や規範を生徒が無意識に学んでいる点に焦点が当てられており、教師や教育行政の意図との関係性は不明瞭であることを指摘する。そこで、本稿では生徒の学びの経験を教授学習過程の中で、教師や教育行政の意図との関係性を明らかにすることを試みている研究のみを対象とする。

2 心理学研究における「学習」研究

経験や学習という概念は、子どもの思考過程や学習に関する信念を明らかにする学習科学研究に代表されるような心理学研究でも用いられる（例えば、大島、千代西尾、2019）。しかし、これらの研究は子どもの学習や経験と、教育行政や教師が意図し、開発したカリキュラムとの関係性は分析していないため、本稿ではレビューの対象としない。

C 収集方法

本稿では、「経験されたカリキュラム」に着目した国内外の研究を収集するにあたり、以下の方法を採用した。日本国内の研究に関しては、国立情報学研究所が提供するCiNii、国立教育政策研究所が提供する「教育研究論文検索」を用いて収集した。また、海外の研究に関しては、検索エンジンGoogle Scholarおよび、Ericにてexperienced curriculum, attained curriculum と検索し、収集した。以上のプロセスの結果、国内外ともにヒットしたのは10件以下であったことから、ヒットした論文にて引用されている関連論文を可能な限り

収集し、本稿では8件を対象とする。また、グループディダクティカ（2000）『学びのためのカリキュラム論』の巻頭には「計画」としてのカリキュラム（教育課程）と「経験」としてのカリキュラムとをいかに統合していくかという問題がある。「学びの経験」としてのカリキュラム概念の再構築は、まぎれもなくカリキュラム研究の進展ではあるけれども、いっぽうで、例えば植田健男（1999）が指摘するように、近年、「計画」としての側面の忘却ないし無視が生じている。こうした「計画」と「経験」の分裂の克服（あるいは再統合）が必要とされる場所である（p.20）」とある。このことから、当書に収められている論稿を参考に、村井（1996）、松下（2003）を対象に加えた。本稿では合計10件の研究を対象とする。

3 経験されたカリキュラムに関する研究

経験されたカリキュラムに関する研究は教育行政や教師が意図したこと（意図されたカリキュラム）と児童生徒の学習経験（経験されたカリキュラム）の乖離（一致）を指摘することが目標とされている。その際に、その乖離（一致）の要因を主に2つの点に見出すことができる。そのため、本稿ではこの2点を軸として整理の枠組みを導出する。

1つ目は具体的なカリキュラムの構造である。具体的なカリキュラム構造に着目した場合、経験されたカリキュラムと意図されたカリキュラムの間に乖離が生じる要因は具体的な構造の特質やその欠陥に求められる。一方で、具体的なカリキュラムの構造に言及しない研究は、今後の教育政策やカリキュラム開発の方向性を述べるにとどまる。

2つ目は、生徒の学習文脈や生徒のアイデンティティである。経験されたカリキュラムは生徒のアイデンティティや学習文脈によって差異が生じることが指摘されている（Pollard, Thiessen, & Filer, 1997）。児童生徒のアイデンティティや学習文脈に着目した場合、経験されたカリキュラムと意図されたカリキュラムの間に乖離が生じる要因は、児童生徒の学習がアイデンティティや学習文脈を介して意図の再解釈がなされたと考えることができる。学習文脈とは学習が生じる場のことであり、重層的かつ多様なものである。例えば、ミクロレベルでは教室環境や教師と生徒の間関係が、マクロレベルでは自治体や国家の制度や慣習、階級や民族のコミュニティなどが挙げられる。一方で、アイデンティティに着目する研究はマクロレベルの学

習文脈と親和性が高く、これまでジェンダーや階級、人種、宗教などが経験されたカリキュラムの形成に影響を与えることが明らかにされてきた。生徒の学習文脈や生徒のアイデンティティに着目することは、生徒をカリキュラムの受動的な消費者から能動的な消費者へとその立ち位置を変える。つまり、意図されたカリキュラムと経験されたカリキュラムのズレはカリキュラムの欠陥や生徒の逸脱行為のみに求められるものではなく、生徒は自らが置かれた学習文脈や自らのアイデンティティに基づいて主体的に学習を行った結果と解決することができる（浅沼、安彦, 1985；松下, 2003）

この2つの点を2軸として設定すると、以下に示す4象限（図1）に表すことができる。以下では各象限ごとに先行研究を整理し、経験されたカリキュラムに関する研究の特質と課題について考察を行う。

A 相対主義的な見方

この象限に該当する研究は、具体的なカリキュラム、ならびに生徒の文脈に関する言及がなかったり、文脈に関する言及はあるが、体系的ではなかったりする点に特徴がある。例えば、井上（2013；2015）は教員志望の大学生が4年間の教員養成カリキュラムをいかに意味づけたかを明らかにするために、大学4年生1名にインタビューを実施している。井上は教職課程4年間のカリキュラム全体を対象としている。井上は個人のライフストーリーと関係づけて経験されたカリキュ

ラムがいかに形成されたかを明らかにし、教員養成カリキュラム改善への示唆を与えている。例えば、課外活動で行っていた中学・高校のボランティアが教員というキャリアの具体像を獲得することに寄与していたことから、教員養成カリキュラムの中に学校現場でのボランティアを行う機会を組み込む事を提案している。

一方で、学生4年間で学んだ意図されたカリキュラムの具体像や学生の学習文脈やアイデンティティに関する言及はない。そのため、なぜその経験が生じたのかに関する体系的な分析はなく、学生の数だけ学びがあるという示唆に止まっている。一方で、村井（1996）はカリキュラムの具体的内容にまで言及が見られる。村井は、安井俊夫や本多公栄といった実践家の教え子が20年後に授業をいかに意味づけているかを明らかにするため、元生徒に聞き取り調査を行った。例えば、本多の教え子の場合、3名が調査対象となっている。本多は中学校社会科において特に近現代史を重視しており、村井は特に「ぼくらの太平洋戦争」というアジア太平洋戦争時のアジアにおける日本の加害を扱った授業を生徒はいかに経験したのかを明らかにしようとした（実際、元教え子の語りはそれ以外の授業（例えば、部落問題）にも言及があり、結果として元教え子は本多のカリキュラム全体の経験を語っていると推察される）。調査の結果、例えば赤木という生徒は中学時代、本多に抵抗して保守的な思想を持っていたが、現在では政府は従軍慰安婦の問題に対して責任を果た



図1 先行研究の傾向

すべきだと考えており、リベラルな立場に変更していることを明らかにしている。村井は本多の授業におけるイデオロギーの表出のみに焦点を当てており、カリキュラムを構成する具体的な単元や教材が内在する課題には言及していない。また、教え子のスタンスが変わった背景として、職場で中国人労働者と出会ったり、学び直しがあったりと学習文脈が変化したことが元教子の発話から推察されるが、スタンスの変化に学習文脈がもたらす影響への言及はない。その要因として村井は実践家の20年後の教え子にインタビューを行なっていることから、実践されたカリキュラムを直接観察していないこと、また教え子たちも実践されたカリキュラムの詳細については記憶が曖昧であることが指摘できる。村井は教え子のスタンスが教師の意図とは異なり卒業後に変化していることから、本多の実践の効果は限定的であったという結論を導出している。そのため、村井の研究は、実践家の実践が成功したか否かというカリキュラムの効果測定の側面も有している。

これらの研究は、生徒の経験の結果を提示することに主眼が置かれており、今後のカリキュラム改善や、実践されたカリキュラムに反省を促している点に意義がある。しかし、経験の理由が具体的なカリキュラム構造や、生徒の文脈、アイデンティティと関連づけて考察されていない。そのため、意図されたカリキュラムと経験されたカリキュラムの間に乖離があるとしたならば、カリキュラム構造のどの点に課題があり、どのように改善する余地があるのか、生徒のどのような学習文脈やアイデンティティが乖離を生じさせているのかは明らかではない。結果、他の事例への適応可能性を低下させてしまい、今後のカリキュラム開発に与える示唆が個別具体化されすぎてしまう点に課題がある。

B カリキュラムの効果測定

この象限に該当する研究は、具体的なカリキュラムの構造や課題に対する言及はあるが、経験した生徒の文脈や彼らのアイデンティティに対する言及はなく、教授者と学習者の相互作用を明らかにすることではなく、教育行政や教師の意図されたカリキュラムの効果測定が目的である。例えば、Hume & Coll (2010) はニュージーランドの中等教育段階の理科のナショナルカリキュラムに導入された真正な探究（生徒が出会う未知の科学的事象に対して仮説を立て実証するスキルを学ぶ）が2つの高等学校でいかに生徒に経験されて

いるかを明らかにした。方法は参与観察と教師並びに生徒へのインタビューである。参与観察は12時間と7時間であり、真正な探究の特徴が顕著に現れている授業を選択している。教師へのインタビューでは、意図されたカリキュラムの詳細について、生徒へのインタビューでは、カリキュラムから何をいかに学んだのかということについて聞き取りが行われた。調査の結果、2つの学校で行われているカリキュラムは同様のものではあったが、実験を行う際に生徒に与えられた裁量は異なっていた。より裁量の少ない学校では、教師の支援のもと、生徒は実施手順が明確に決められた実験をこなしており、試行錯誤せず結果は度外視して手順をこなしている生徒が少数いることが明らかになった。

Pereira & Riaño (2018) はポルトガルの国家推奨カリキュラムである初等リテラシー教育を小学生はいかに意味づけて学んだかをグループインタビューにて明らかにしている。本研究では小学生という学年段階を考慮して、教室の教師がクラスの児童に対して同時にインタビューを実施し、児童が相談しながら応答可能なグループインタビューを採用している。インタビューは、合計2365名の児童に対して、何を学んだと思うか、何が面白く重要だと感じたか、学ぶ目的は何か、難しく感じるどうかに関する質問がなされた。調査の結果、調査対象者は遊びの要素を生かしたカリキュラムにおける協同学習やICTの活用といったカリキュラムの具体的な構造を意味づけていることが明らかになった一方で、なぜ児童はそうに意味づけたのか、児童のアイデンティティやマクロな学習文脈に関する言及はない。これらの研究は、教室でカリキュラムがいかに実践出来たかというミクロな学習文脈に着目した上でカリキュラム構造に具体的な示唆を与えている。

この象限に該当する研究の中には、学習習熟度や学習成果のみを対象としている研究も存在する。例えば、Matsubara, Hagiwara, & Saruta (2016) は小学校の理科カリキュラムを対象とし、TIMSS 4学年カリキュラムに関する質問紙調査の結果を参加国59か国間で国際比較し、日本の理科カリキュラムが網羅しきれていない領域を明らかにしている。その上で、日本の児童のその領域の学習習熟度度合いをTIMSSの調査を2次分析することで明らかにしている。この研究では、生徒の学習習熟度合いを経験されたカリキュラムと見做し、統計的処理を行うことで習熟度の低い領域を明らかにし、日本の学習指導要領改定への示唆を与えている。Matthews, Adams & Goos (2016) は、生物科学専

攻の大学生が4年間のカリキュラムを通して定量的スキル (quantitative skills) をいかに獲得したかを「計画された—実行された—経験されたカリキュラムモデル」(Erickson and Shultz, 1992) を用いて明らかにしている。調査方法は大学4年間で学習する定量的スキルを反映した課題を作成し、211名の学生に対し実施し、定量的スキルを下位カテゴリーごとに正答率を算出している。この研究では、定量的分析から学生の習熟度が低い領域を明らかにし、今後のカリキュラム改善に示唆を与えている。

以上見てきたように、この象限に該当する研究は田中 (2001) の分類上「制度化されたカリキュラム」や「計画されたカリキュラム」を生徒がいかに経験したかを主に対象としている。そのため、教師が「制度化されたカリキュラム」をいかにアレンジしているかという点（「実践されたカリキュラム」）は看過される傾向にあり、生徒へのインタビューや課題実施が主な調査方法であり、参与観察を通して「実施されたカリキュラム」を明らかにした研究は Hume & Coll (2010) のみである。また、他の象限に比べて経験されたカリキュラムの対象も意味づけや信念ではなく、獲得された知識や技能といった認知面に着目する研究が多い⁽²⁾。

C 体系的（マクロ）な学習文脈の分析

この象限に該当する研究は、生徒のカリキュラム経験、特に意味づけとマクロな学習文脈や生徒のアイデンティティの関係を明らかにすることに主眼がある。

例えば田中 (1996) は、中学生が教科担任制のもと、各教科をいかに意味づけたかを進路志望とジェンダーの観点から明らかにした。田中は愛知県の異なる特徴の地域にある10校の中学2, 3年生、計1646名に対して質問紙調査を実施した。田中は教科間への重要度の序列が主要な受験教科を中心に形成されること、一方で教科選好は重要度とは異なる事を指摘している。例えば、選好度に関して、高い科目は実技科目であるが、重要度は主要5科目が中心であることが明らかになっている。また、男女差（ジェンダー）によって差異が生じることを指摘している。例えば、男子生徒は選好科目に対して積極的な興味を覚えているが、女子生徒は若干、消極的な傾向を示しやすい事を指摘している。その要因として、生徒の両親による進学期待の相違があり、男子生徒の方が両親からの進学期待により強く呼応する傾向がある事を指摘する。田中はこれらの結果を踏まえて、ジェンダーバイアスと、それに影

響を受けながら形成される進路意識によって各教科の意味づけの差異を生じることを指摘している。田中の指摘は教科担任制という教育行政上の枠組み（制度化されたカリキュラム）のもと各教科をいかに意味づけるかにとどまっており、学校や教師が開発した各教科内の具体的なカリキュラム構造（実施されたカリキュラム）に関する言及はない。Maguire (1997) はカナダケベック州において民族的マイノリティであるムスリムの小学生が真正なりテラシー実践をいかに学び意味づけたかを、3名の児童を対象に、彼らの課題の分析並びにインタビューから明らかにしている。Maguireは意味づけに影響を与える要因はムスリムという民族的アイデンティティだけではなく、家庭におけるコミュニケーションのあり方を指摘している。例えば、ある児童は家庭における大学教授である保護者との会話様式が言語実践に影響を与えていたことが明らかにされている。一方で、本研究では真正なりテラシー実践の具体的な構造には言及しておらず、カリキュラム改善への示唆も暗示的である。

この象限に該当する研究は、ジェンダーや進学意識、民族アイデンティティのように経験されたカリキュラムの形成に影響を与える特定の要因を明らかにしている点で、先の2郡とは異なる。一方で、どちらの研究とも「実施されたカリキュラム」の具体的な構造への言及がなく、それらが経験されたカリキュラムの形成に与えた影響は明らかではない。この背景には、これらの研究のように、社会学的観点からカリキュラムを分析する研究は、実態の解明を重視しており、具体的なカリキュラム開発に対しては禁欲であることが挙げられる（田中, 2019）

D 学習文脈と意図されたカリキュラムの相互作用

この象限に該当する研究は、参与観察から実施されたカリキュラムを明らかにするなどし、カリキュラムの具体的な構造と生徒の体系的な学習文脈の両方に言及がある。例えば、松下 (2001) はWスクールという多くの生徒が公式のカリキュラムである学校と非公式のカリキュラムである塾という2つの環境下で学んでいるという文脈のもと、探究的な数学授業を行う数学教師の授業を、生徒はいかに意味づけたのかを明らかにしている。松下は、参与観察並びに観察終了後に質問紙調査、生徒11名にインタビューを行い、エンゲストロームの「活動システムモデル」を援用して分析している。松下は教師の意図通りに探究的な数学授業を学んでいる生徒がいる一方で、塾で習った受験対策の

テクニックを駆使することで教師が意図する探究カリキュラムに抵抗を示している生徒がいることを明らかにしている。また、抵抗を示している生徒であっても、受験後に教師の意図通りにカリキュラムを意味づけている生徒がいることが明らかになった。松下は教師と生徒の取り巻く文脈が異なることで教師と生徒は、カリキュラムを異なるパースペクティブから理解していることを指摘する。すなわち、教師は「探究の共同体」（共同体）において論理の独自性や一貫性が重視される（ルール）のもと、生徒が個性が尊重されながら協同が求められ（〈分業〉）、意味を構築する主体として生徒（〈主体〉）が数学の問題（〈対象〉）に対して探究の道具としてモデルや図・数式を用いることを意図している。一方で、生徒は個人の集合という（共同体）において、生徒間の競争（〈分業〉）において、正確かつ速く数学の問題を解くことを（ルール）としており、成績競争を行う生徒（〈主体〉）が数学の問題（〈対象〉）に対してルーティン化された手続きとして数式のみを（道具）として使用している。本研究は、教師の意図されたカリキュラムと生徒の経験されたカリキュラムの乖離を活動システムモデルを用いることで、そこにはどのようなコミュニティやルールが形成され、それが道具の使用や主体のあり方に影響を及ぼしているかを体系的に明らかにしている点で示唆に富む研究である。一方で、松下が想定する生徒の文脈は受験指導に特化した塾のみでその他の学習文脈や生徒のアイデンティティには言及はない。そのため、同じく塾という学習文脈にありながら、違った意味づけをしている生徒がいることの要因については触れられていない。Devorakova & Matthews (2017) は、大学における転移可能な一連のスキル (transferrable skillset) の学習成果を単一学位の学生と二重学位の学生（どちらも大学4年生）がどのように意味づけているかを質問紙調査にて明らかにした。質問紙調査は単一学位の学生640名、二重学位の学生266名を対象に、転移可能な一連のスキルの下位カテゴリーを5つの指標（重要度、履修したことがあるか、評価されたか、向上したと思うか、自信はあるか、将来使うと思うか）で構成されている。調査の結果、単一学位の学生と二重学位の学生とでは、コミュニケーションスキルや科学に特化した記述スキルを異なる視点から意味づけていることが明らかになり、Devorakova & Matthewsは双方の学生の意味づけが反映される形でのカリキュラム改善が必要であると指摘している。この象元に該当する研究は教師のカリキュラムの具体的な構造を明ら

かにし、生徒がどの要素をいかに意味づけたかを彼らを取りまく文脈やアイデンティティと関連づけて考察していた。そのため、生徒が主体的に意味づけた結果と教師・意図の乖離を明らかにし、カリキュラムの課題を具体的に指摘していた。

4 考察

本稿では、従来の経験されたカリキュラム研究を整理してきた。今後、経験されたカリキュラムに関する実証研究を行う上での課題を整理する。

先行研究において意図されたカリキュラムが指す範囲は真正な探究や探究的な数学といった特定のスタンスが反映されたカリキュラムから4年間の大学カリキュラムといった広範なものまで様々であった。しかし、意図されたカリキュラムの具体的な構造に言及する研究は依然として少なく、また具体的な構造に触れる場合でも「②カリキュラムの効果測定」に該当する研究は制度化されたカリキュラムを中心に扱っており、「③体系的な学習文脈の分析」に該当する研究は実際に教室で実践されたカリキュラムの具体的な構造は明らかにされていない。

そこで、今後の研究の方向性の第一は研究対象とする意図されたカリキュラムの具体性に目を向けることである。そのため、参与観察や教師へのインタビューを通して、教室において「実践されたカリキュラム」の具体を明らかにし、それと生徒の経験されたカリキュラムの関係を明らかにする研究を蓄積していくが必要である。なぜなら、教師は「制度化されたカリキュラム」や「計画されたカリキュラム」を無批判に伝達的に実施しているわけではないからである（例えば、ソートン、2012）

また、行研究において、意図されたカリキュラムが具体的な構造を反映する場合、それらは教育改革の文脈や、優れたカリキュラムとして対象となっており、伝統的なカリキュラムと対置されていることが多かった。しかし、数学や理科に比べて、国語や社会科などは優れた意図されたカリキュラムの指標が多様であり、教員間でもコンセンサスを得ることが困難であることが指摘されている（田中、1996）例えば、社会科においては、社会科の教科目標である「公民的資質の育成」を体現する意図されたカリキュラムのスタイルは多様であり（例えば、唐木、2016）、その一領域である歴史教育に限っても、優れた意図されたカリキュラムのあり方をめぐって論争が起き（Barton, 2009；溝口、

2000), 多様な意図されたカリキュラムが示されてきている (Evans, 1989; 佐藤・桑原, 2006)。一方で, 先に指摘した通り, 社会科教育学研究においては, 多様な意図されたカリキュラムに関する研究が蓄積してきたが, それらを児童生徒がどのように経験しているかという点に関する研究は蓄積がない。そこで, 社会科のように優れた意図されたカリキュラム像が多様に存在する領域において, 意図されたカリキュラムのスタンスが異なると児童生徒の経験はいかに異なるのかを明らかにすることに, 経験されたカリキュラムに関する研究を発展させる可能性が見出される。

第二に, 生徒のアイデンティティや生徒を取り巻く文脈の複雑さをいかに明らかにするかという問題である。日本において生徒の文脈を踏まえて経験されたカリキュラムを分析する場合, 田中 (1996) や松下 (2001) に見られるように進路 (特に受験) が焦点となってきた。日本においては, 田中や松下が指摘しているように受験や, 受験を支える塾産業が生徒の経験されたカリキュラムに影響を及ぼしていることは明らかであり, 生徒が各教科の具体的な意図されたカリキュラムを経験する際に, 受験という文脈がいかに影響を及ぼすかを明らかにすることには意義がある。一方で, 同じ受験という文脈において同じ意図されたカリキュラムを学んだとしても, 生徒間の経験されたカリキュラムに差異が生じることが予想される。その際に, 受験以外の要因を同定し, 受験との関係性を明らかにすることが求められる。例えば, 田中が指摘しているようなジェンダーバイアスや, Maguireが指摘する家族とのコミュニケーションや家族との学びは受験下にある生徒の意味づけにどのような影響を与えるのだろうか。つまり, 受験という同一の文脈における生徒間の経験されたカリキュラムの差異を明らかにすることが求められる。また, 数学や理科と異なり主権者育成を目標としている社会科においては, 全ての児童生徒が生涯にわたって社会科を学習していく必要がある。そこで, 受験以外の文脈の学校 (例えば, 実業科高校や定時制学校) で経験されたカリキュラムがいかに形成されるのかを明らかにする研究も併せて求められる。

注

- (1) 「attained curriculum (達成されたカリキュラム)」という用語が用いられる場合にこの傾向は顕著に見られる。
- (2) 生きられたカリキュラム (lived curriculum) と呼称する場合もある (例 田中, 2011)

引用文献

- アップル (門倉正美・高崎充保・植村高久訳) 『学校幻想とカリキュラム』日本エディタースクール出版部, 1986.
- 浅沼茂・安彦忠彦 1985. 「第二章 教育哲学研究とカリキュラム」安彦忠彦編『カリキュラム研究入門』勁草書房, pp.23-53.
- Barton, K. 2009. "The Denial of Desire: how to make:history education meaningless In L. Symcox and W. Wilschut (eds) *National History Standards: the problem of the canon and the future of teachinghistory*, Charlotte, N.C.:Information Age.
- Devorakova, L. & Matthews, K. 2016. "Graduate learning outcomes in science: variation in perceptions of single-and dual-degree students" *ASSESSMENT & EVALUATION IN HIGHER EDUCATION*, 42:6, pp.900-913.
- Erickson.F. & Shultz.J. 1992. "Students' experience of the curriculum" In Jackson, P.W. (Ed) *Handbook of Research on Curriculum*, MacMillian, pp.465.485.
- Evans, R. 1989. "Teacher conceptions of history" *Theory and Research in Social Education* Vol17 No.3, 210-240.
- グループ・ディダクティカ『学びのためのカリキュラム論』勁草書房, 2000.
- Hume, A. & Coll, R. 2010. "Authentic student inquiry: the mismatch between the intended curriculum and the student-experienced curriculum" *Research in Science & Technological Education*, 28:1, pp.43-62.
- 井上雅彦 2013. 「一般大学教職課程における「経験されたカリキュラム」の考察: 教職大学院カリキュラムとの連携に向けて」『教育実践研究紀要』13, pp.251-260.
- 井上雅彦 2014. 「立命館大学教職課程のカリキュラム改善に向けて—ある私立大学における「経験されたカリキュラム」からの考察—」『立命館教職教育研究』(1) pp.15-24.
- Jackson, p. *Life in Classroom*, Holt, Rinehart & Winston, 1968.
- 唐木清志 2016. 『公民的資質とは何か』東洋館出版社.
- 桐谷正信 2012. 「『社会科研究』にみる社会科教育研究の動向」『社会科教育論叢』第48集, pp.67-76.
- 金井香里 2019. 「子どもたちの多様性と学校での学びの経験」金井香里・佐藤英治, 岩田一正, 高井良健一『子どもと教師のためのカリキュラム論』成文堂, pp.203-232.
- Lerch, C. 2004. "Control decisions and personal beliefs: their effect on solving mathematical problems" *Journal of Mathematical Behavior*, 23, pp.21-36.
- 松下佳代『学習のコンテクストの構成—活動システムを分析単位として—』京都大学博士論文, 2003.
- Matthews, K., Adams, P., & Goos, M. 2016. "Quantitative Skills as a graduate learning outcome of university science degree programmes: student performance explored through the planned-enacted-experienced curriculum model" *International Journal of Science Education*, 38:11, pp.1785-1799.
- Matsubara, K., Hagiwara, Y., & Saruta, Y. 2016. "A statistical analysis of the characteristics of the intended curriculum for Japanese primary science and its relationship to the attained curriculum" *Large-Scale Assessments in Education* 4:13, pp.1-18.

- 溝口和宏 2000. 「5, 社会科歴史」 森分孝治・片上宗二編『社会科重要用語300の基礎知識』 明治図書, p.216.
- 村井淳志『学力から意味へ—安井・本多・久津見・鈴木各教室の元生徒の聞き取りから』, 草土文化, 1996.
- 大島純・千代西尾祐司『主体的・対話的で深い学びに導く学習科学ハンドブック』 北大路書房, 2019.
- Pereira, P. & Riaño. 2018. "Elementary Students' perspectives on a curriculum for literacy education" *Research Papers in Education* 33:1, pp.89-112.
- Pollard, A., Thiessen, D., & Filer, A. *Children and their Curriculum: The Perspective of Primary and Elementary School Children*. Routledge, 1997.
- Robitaille, F., McKnight, C., Schmidt, H., Britton, R., & Nicol, C. *Curriculum Frameworks for Mathematics and Science (TIMSS Monograph No.1)*. Pacific Education Press, 1993.
- 佐藤学『教育方法学』 岩波書店, 1996.
- 佐藤育美, 桑原敏典 2006. 「現代社会科歴史授業構成論の類型とその特徴」『岡山大学教育実践総合センター紀要』 第6巻, pp.1-10.
- 田中統治 2019. 「カリキュラムの社会学的研究」 日本カリキュラム学会編『現代カリキュラム研究の動向と展望』 教育出版, pp.2-9.
- 田中統治『カリキュラムの社会学的研究』 東洋館出版社, 1996.
- 田中統治 2001. 「第2章 教育研究とカリキュラム研究—教育意図と学習経験の乖離を中心に—」 山口満編『現代カリキュラム研究—学校におけるカリキュラム開発の課題と方法—』 学文社, pp.21-33.
- スティーブン・ソーントン／渡部竜也, 山田秀和, 田中伸, 堀田諭訳『教師のゲートキーピング—主体的な学習者を生む社会科カリキュラムに向けて—』 春風社, 2012.

(指導教員 秋田喜代美教授)