

書評・折出健二編『特別活動』 〈教師教育テキストシリーズ 12〉

松浦 勉*

Book review: ORIDE Kenji (ed.), Extra-activities

Tsutomu MATSUURA*

Abstract

This paper is a book review of "Extra-activities" edited by Kenji Oride.

Keywords: Participation gender equality

I. はじめに

本書は、〈まえがき〉が書いているように、教職の専門的職業人となる教員にもとめられる教職教養と教育学の基礎知識の確実な理解を助けることを主眼とする大学の教職課程のための〈教師教育テキストシリーズ〉全15巻の一冊として編集・刊行された「特別活動」の著作である。編者は折出 健二で、他の巻同様に、「教育学界と教育現場の……共同の課題」にこたえるように、日本教師教育学会を中心とする教育諸学会会員の専門研究者と小学校・中学校・高校の現職教員計10名による共同の成果となっている。

特別活動とは、教科教育と教科外教育からなる「教育課程の大綱的基準」とされる、小学校・中学校・高等学校の学習指導要領のなかで、「各教科」と「道徳」（小・中学校）、「総合学習の時間」となる教育課程の重要な一領域を構成するものである。とくに、中学・高校の学習指導要領では、「学級活動」と「生徒会活動」、「学

校行事」の3領域編成がとられ、小学校では、これに「クラブ活動」が加わる4領域編成となっている。2008年3月に改訂された学習指導要領でも、この教育課程における特別活動の構造と編成それ自体は基本的に変わっていない〔筆者稿「新『学習指導要領』の教育課程像」（『八戸工業大学紀要』第28巻、2009年2月）、参照〕。その意味では、編者の折出がいうように、「特別活動も、教育目的と教育内容を分化させた一定の活動計画のもとに行われる意図的教育である」（第2章）。

本書は、以下の構成からもわかるように、教職課程のテキストとして「小学校から高等学校に至る特別活動の目的・内容・方法について系統だった解明」が図られるとともに、その「実践的な課題や教師の指導のあり方にまで具体化した叙述」が試みられるなど、概説にとどまらない配慮が十分に施されているといっていよい（まえがき）。

II. 構成と執筆分担

構成と分担執筆者は下記のとおりである。論

平成21年12月14日受理

* 電子知能システム学科・教授

述の都合上あらかじめ紹介しておこう。

まえがき

折出 健二（愛知教育大学）

序 教師と教育学

三輪 定宣（帝京平成大学）

第1章 特別活動の位置とその教育的意義

折出 健二

- 1 教科外の教育的位置と意義
- 2 特別活動の目的と内容・方法
- 3 特別活動の指導方法と関係論・参加論

第2章 教育実践としての特別活動

折出 健二

- 1 特別活動という教育実践
- 2 特別活動における指導のポイント
- 3 子ども理解と特別活動の指導
- 4 つながりと自治の指導

第3章 特別活動における自治と文化 —実践の立場から—

植松 保信（山形県公立小学校）

- 1 「子ども主体」の学校にしたい
- 2 自治を育てる児童会活動
- 3 文化をはぐくむ児童会活動
- 4 子どもが生きる学校行事

第4章 学級・学年集団の活動と特別活動

住野 好久（岡山大学）

- 1 学校の基礎集団としての学級（ホームルーム）
- 2 学級・学年集団における特別活動の目標
- 3 子どもたちの実態から学級活動の目標・

内容を構想する

- 4 学級の間人関係を変革し、発達を促す学級活動の展開方法
- 5 横断領域的な学級・学年活動を

第5章 学校行事と特別活動

鈴木康裕（福島大学）

- 1 学校行事の歴史
- 2 学校行事の目的
- 3 学校行事をと取り巻く文化論
- 4 子どもたちにどんなちからを育てるのか

第6章 子どもの学校参加と特別活動

和井田 清司（武蔵大学）

- 1 『蛭雪時代』にみる学校の原風景
- 2 子どもの学校参加の可能性と課題
- 3 子どもの学校参加と教育実践
- 4 子どもの学校参加と民主的学校づくり

第7章 特別活動における「体験活動」の意義

藤岡 恭子（愛知県立大学〔非常勤〕）

- 1 学習指導要領における「体験活動」と「体験的な学習」の位置づけ
- 2 特別活動の目標と「体験活動」の関係
- 3 体験そのものがもつ教育力と教師の指導性
- 4 「体験活動」を取り入れた特別活動の指導構想
- 5 学校独自の教育課程編成の重要性

第8章 特別活動にふさわしい教育評価

馬場 雅史（北海道立高等学校）

- 1 子どもたちは特別活動がそれにふさわしく評価されることをもめている
- 2 特別活動の評価の現状
- 3 特別活動の評価に求められる視点と方法

第9章 特別活動と教師の共同性

福井 雅英（北海道教育大学）

- 1 学級や学年、教科の壁を越えて一私の体験から
- 2 教職員が繋がれない学校の現実をどう克服するか
- 3 特別活動の実践経験
- 4 重要な教師の共同性
- 5 特別活動と子ども理解のカンファレンス

実践編1 子どもの参加と自治

植田 一夫（滋賀県公立小学校）

実践編2 学校の「内」と「外」とに足をかけて —生徒たちの自主性が育つ場—

佐藤 功（大阪府立高等学校）

索引

Ⅲ．特徴と意義

(1) 教員養成における国際社会への応答

この〈教師教育シリーズ〉の編集代表の三輪定宣によれば、平和や人権、環境、「持続可能な発展」などの人類的な課題の解決を担いうる市民を形成するためには、高等教育の機会の均等・拡充が不可避であるとして「教育優先」が強調される国際的趨勢のなかで、教育改革として教職・学校・自治体の自治と責任が強調されるとともに、教員自身が教育改革の「鍵となる人（key actor）」と位置づけられ、地域社会の教育活動の「調整者（co-ordinator）」、地域社会の変革の「代行者（agent）」などの役割が期待されている。本書を含めて、この〈教師教育シリーズ〉はこうした国際社会の流れに組しようとする方針のもとに編集されている。

つまり、現代の教職に「ふさわしい学問的・専門的能力を備えた教師を養成し、最も適格の青年を教職に惹きつけるため、教師の教育者の

ための知的挑戦プログラムの開発・提供」の必要を説いたユネスコ「教師の地位と役割に関する勧告」（1996年）の基本線に忠実として編まれたのが、このシリーズ本なのだといえる。

各巻の編集責任者が「教育学各分野と教師・教職との関係を論じた論考を執筆」することを前提として——本書の場合は折出 健二が第1章で「特別活動の位置とその教育的意義」について論及している——、各章には本論の末尾に注記と参考文献が明記され、教育学研究の成果を教師の実践の指導やその力量形成、教職活動全体に生かす努力が試みられている。読者（学習者）への配慮として、「② 教育諸科学の研究成果が踏まえられ、その研究関心に忠実」をはじめとする10項目の編集上の留意点が明記されているのは、その表れといえよう。

本書の構成と内容にかかわる大きな特徴の一つは、以上のような高等教育と教員養成の国際的な動向をふまえて、直接的にはユネスコの「教師の地位と役割に関する勧告」（1996年）に忠実するように編まれた編集事情とかかわって、教職にかかわる特別活動を担当するに「ふさわしい学問的・専門的能力を備えた教師を養成し、……教師の教育者のための知的挑戦プログラムの開発・提供」に資するテキストとしての作成が試みられていることである。全体をとおして、子どもたちの市民的な資質を育てることが目ざされていることの中に、その気概の一端があらわれている。折出は「特別活動のめざすべき市民的資質（現代のシティズンシップ）」を、「権利」・「責任」・「参加」・「自治」・「アイデンティティ」という五つのキーワードに整理し、その概念の意味を簡潔に定義している（第2章）。この五つのキーワードとなる資質がきり結ぶところに、「知識基盤社会」とも呼ばれる21世紀の社会をになう子ども像が成立することになる。実践編2として収載された高校教員の佐藤功の実践記録は、とくに中学校と高等学校の課題となる「自主性」と「市民的自立性」を引き

出し、養成する特別活動のあり方を追究している。

また、和井田 清司は、特別活動のキーワードとなる「参加」と「自治」の問題を、国際的動向をふまえて検討している（第6章）。同様にして、本書全体において、人間関係論的なアプローチとならんで、参加論的なアプローチが特別活動の理論と実践の方法的視点として貫かれている。

(2) 子どもの総体的・構造的な実態把握と「子ども理解」

本書の第2の特徴は、第2章と第4章に集中的にみられるように、学校と社会、家庭などでの子どもの実態とそれを基礎とする子ども理解を出発点にして、特別活動の課題と方法、内容、教師（集団）の指導の役割などが構想・追究されていることである。

この視点は人間形成のための教育学研究を追求しようとするものにとっては、基本的な方法的視点ではあるが、今日的には二重の意味でとくに重要であろう。一つには、和井田清司がいうように、現状の「陳腐化した特別活動の実態を見直し、社会的自立に向け、子どもの参加を含めた実践のリニューアルが求められている」（第6章）事情が存在するからである。教育現場では、上記のような構造と編成のもとにある特別活動の実態がどうなっているのかといえ、本書でも、子どもたちの特別活動への期待や要求の大きさが指摘されているが（第8章）、他方ではこれとは無関係に、たとえば「学習指導要領の改訂のたびに、特別活動が軽視され、とくに話し合い活動の時間が削られ……その結果、いまや全校のリーダーとしての児童会長がおかれている学校はごく少なく……児童会総会すらない学校もある」事実（第3章）や、文部科学省の実践状況調査（平成16年度）でも同様にして、学級や生徒会の取り組みの困難さが現れており、とくに高校ではより深刻になっているなど、「特別活動をめぐって、めざすべき

役割と現実の実態との間に、大きな格差が存在している」否定的な状況の一端がデータからもあきらかにされている（第6章）。

もちろん、これがすべてではなく、本書でも各種の事例が紹介・検討されているように、こうした否定的な状況を、さまざまな創意・工夫によってのり越えようとする豊かな実践事例がある。上記の批判的な現状分析を行っている鈴木や和井田、他の執筆者たちも、むしろ危機のなかにチャンスを見出そうとしている。

もう一つには、いま「特別活動」は子どもたちの否定的な現実と教育政策の動向とにいわば挟撃されている問題状況にあるからである。子どもたちの否定的な現実について、たとえば「親密圏での対立」として現われることが多くなっているという、近年の子どもたちの「新たな荒れ」と「暴力」について、折出はこれを規定する社会的要因として三つをあげている（第2章）。①子どもたちをとりまく「虐待もしくは虐待的環境」のひろがり、②学校と地域社会の「競争主義・管理主義による構造的な抑圧の作用（バイオレント空間）」、③学級活動をはじめとする特別活動の指導を困難にする要因ともなっている、「習熟度別学習形態」をはじめとする新自由主義教育改革による教育システムの改変の三つである。また、新しい問題状況として、新自由主義の市場原理の暴走による社会の矛盾がひろがりに対応して、「基本的信頼感の崩れ、安心、安全が脅かされる状態」が子どもたちの間に広がっている問題が指摘されている。

他方、こうした問題状況について政府・文部科学省はどのように把握し、どう対応しようとしてきたのか。本書では、教育政策レベルの議論と施策について一章をもうけて検討しているわけではないが、たとえば高校教員の馬場雅史は、教育再生会議の「第1次答申」（2007年1月24日）の提示した学校教育と子どもたちの現状に関する皮相・浅薄な問題状況分析を例示したうえで、その打開策として提起される「出

席停止」や「体罰の見直し」などに象徴される「介入と恫喝による支配」の対応策のなかに、教育問題の原因と責任を「子どもと保護者、学校と教職員、そして地方教育行政に転嫁するもの」とその欺瞞を摘出し、厳しい批判を加えている。教育学界関係者不在の教育再生会議第1次答申は、「今日の学校教育は、学力低下や未履修問題、いじめや不登校、校内暴力、学級崩壊、指導力不足教員、『事なかれ主義』ともいわれる学校や教育委員会の責任体制のあいまいさ、高等教育の国際競争力の低迷などきわめて深刻な状況」にある、と指摘したのである。

こうした問題把握が特別活動になにをもたらすことになったのか。本書では、鈴木康裕が、1989年の学習指導要領の改訂で導入された「奉仕活動」と「集団宿泊」の目的が「個の集団への順応や与えられた規律、管理、社会貢献が目的化され、授業や学習活動が個人に帰し、特別活動が集団に帰すといった二分法的発想を強化する流れが加速された」と指摘しているし(第3章)、第2章では、馬場のいう「介入と恫喝による支配」の対応策と並行して、小学校での一定期間の集団宿泊体験や中学校での職場体験活動、高等学校での奉仕活動の必修化をはかる政策提言が行われていることが指摘される(「教育再生会議第2次報告」2007年6月)。いずれも2008年3月の学習指導要領の改訂で制度化される特別活動をめぐる政策動向を示唆している。なお、藤岡恭子は「個別的教育実践を励ます……学校独自の教育課程編成」のもとで可能性として持つこうした「体験学習」の教育的意義を検討している(第7章)。

(3) 子ども観の旋回―「保護」と支配の対象から「権利の主体へ」―

第3の特徴は、こうした子どもの実態把握と政府の現状分析批判の土台ともなっている、本書の特別活動論(総論と各論)をささえる、「共感的理解」を含めた豊かな子ども理解の意義と「子ども理解カンファレンス」の必要が提起さ

れていることである。

教員は教科の指導担当者であると同時に、教職そのものがとりわけ特別活動では、「援助専門職(Helping Profession)」だとする教員観=教職観にたって(第2章)、子どもの否定的な問題(状況)と困難に「共感」したうえで、指導と援助をおこなうという「共感的理解」、それを可能にする教員の教職教養を含めた幅広い教養に裏打ちされた、学校と子どものあり方を規定する日本の資本主義社会の鋭い分析能力、そして子どもを「使われる人間」としてしかとらえない支配的な子ども観を思想的に克服するための取り組みなど、特別活動には教員の高度で基礎的な専門的力量がもとめられる、というのが本書の強調する子ども理解の基本的な教育的意義といえよう。しかし、新自由主義の教員政策により分断され、孤立していることが多くなった現職の教員たちの子ども理解は必ずしも豊かではない。子どもの問題という一点をめぐって、「教員の同僚性」にささえられた教員集団の自由な交流と意見交換を積み重ねることの意義が提起される現実的な根拠はここにある(第9章)。地域住民や父母との協力関係を不可避とする特性をもつ特別活動の場合は、「教職員相互の共同が特別活動を推進するうえでの重要なカギを握る」(第2章)。

「保護」の対象としてのみ捉える子ども観を含めて、既成の伝統的な子ども観を旋回させたのは、1989年11月20日に国連が採択した「子どもの権利に関する条約」である。18歳に満たない子どもの意見表明権を明文化した第12条に集約されるように、権利の主体としての子ども観が提起されたのである。また、同条約は「国際標準として子どもの参加を提起した」、「教育方法としての参加」から子どもの「権利としての参加」への発展として日本の「戦後60年」の参加論を総括する和井田清司は、条約の採択と日本政府の批准により日本でも新たな議論と子どもの参加の実践が広がりはじめたと指摘し、「子ども参加時代」が到来したという(第

6章)。

これが子どもの能力観にも大きな転回をもたらした。「子ども参加は子どもの自主性や自治が前提となる」とすれば、参加と自治の民主主義の能力(対話と討論、維持と管理)や自主性・社会的共同性という人間的な資質をひきだし、発達させるための教育が必要となる。子どもの「最善の利益」をはかるための教育の原理として、子どもの権利に関する条約5条は、「子どもの能力の発達と一致する方法で適当な指示と指導……」を明記し、この原則に基づいてその全体的な能力の発達を保障していくことが国際社会で合意された。特別活動が多様な集団づくりを重要な活動領域となることを勘案すると、子どもの権利に関する条約は、本書の説く特別活動の指導原理の思想的源泉ともなっている。

このような子ども観の再定義による子ども理解の深まりがもとめられている。

(4) 本書の特徴の第4は、従来の「組織的自律性を軸とする自治」の指導に代えて、「文化的自律性を備えている集団の自治」のそれがこれに對置され(第2章)、その現実的可能性が追求されていることである(第3章・第5章)。こうした議論は、竹内常一らが提起したものだという。

折出健二によれば、集団内の子ども一人ひとりがさまざまな活動とおして自分と他者、世界との関係を構築することに重点をおく後者の文化的自立性を軸とする指導は、第1に、子どもたちを「自治主体」に成長させる点において、「統制主義」の陥穽をもつ前者と異なるだけでなく、第2に、子ども集団に対する教員の指導性においても、両者には差異がある、という。前者が子どもたちの認識過程を、教員の提示する価値規範を権威として受容させ、それを子ども集団の意思としてしまいがちなのに対して、後者の自治のとらえ方では、教員は子どもたちの対話・討論・議論それ自体を、子どもの〈学び〉と〈学び合い〉として積極的にとらえ、こ

れをとおして一人ひとりの子どもの集団の認識を高め、現実の問題と状況を批判的・主体的に把握することを基礎にして、「共同決定」が行われるように促すというのである。「子どもたちの認識過程は状況を批判的につかむもの、生活世界に構成的に関与するものとなっていく」。

現職の小学校教員である植松保信は、こうした文化的自律性を軸とする自治観にたつて、委員会活動を媒介として子どもたちの自主的な遊びを企画する実践をおこない、たとえばミュージック委員会によるロング昼休みを利用しての各種のコンサートを開催すると、いくつもの「ドラマ」が生まれ、参加者や聴衆となる子どもたちと学校全体に「潤いと文化の風」を実感させるものとなったという自身の実践事例を紹介している。植松は、ここでの「自主参加の活動は、奉仕的・管理的活動が主な活動だった委員会活動を自主的・文化的・創造的な活動に発展させていく契機となった」と分析している(第3章)。

同様に、鈴木康裕は、地域と子どもの結びつきだけでなく、子どもたちの具体的な人間関係をつくり替え、「異質な子どもの居場所づくり」に結果した小学校教員の中野譲の、川遊びにはじまる班活動による探求活動と学校文化祭でのその発表、地域の文化祭での展示活動にとりくんだ実践をふまえて、「地域が子どもを育てる」という実践観をのり越える「子どもが地域を育てる」実践を展望している。地域とのかかわりは子どもたちの学習についての基本的な考え方や学習の場のあり方の問い直しをもとめると考える鈴木は、〈子どもたちの自立と共同をめざす拠点づくりの観点〉にたつて、「地域の発展は、自然や環境、施設などを調べて見つかるよりも、地域で生きて働く人々の生き方……や地域にある固有な課題と直接出会っていくことで達成される」と述べている(第5章)。

IV. 本書の問題点 = 限界

以上のような特徴と意義をもつ本書は、2008

年3月の学習指導要領の改訂とほとんど同時に刊行されたという事情もあって、新学習指導要領における特別活動の編成理念と構造についてのまとまった検討は基本的におこなわれていない。とはいえ、特別活動を取りまく行政環境は耐え難いものになっていることについては、本書の各章で批判的に言及されている。そして、上記において指摘したそれらの特徴と意義は、そうした状況に対峙することを励ましてくれる新たな知見となっているとあってよい。また、本書の各章の内容においても同様である。たとえば住野好久執筆の第4章では、子どもたちの学校生活の成否を規定する学級(ホームルーム)集団と、「総合的な学習の時間」と連携させて特別活動を行う場合の基礎単位となる学年集団の教育的な機能や子どもたちの発達をうながす役割を理論的に追究するとともに、それに即してこうした二つの集団による特別活動のつくりだす「動的で創造的な活動の可能性」が明らかにされている。

しかし、問題点＝限界ものこる。ここでは1点についてのみ言及しよう。本書では、ジェンダー平等の視座をとる特別活動への取りくみについての理論的検討も行われておらず、そうした取り組みの事例の紹介もないという問題である。

「道徳の時間」を「要」とする官製道徳教育が教育課程全体の基軸的な位置を与えられた新学習指導要領が、国際規準となるジェンダー平等の視座を欠落させるのは、ある意味で必然であろう。しかし、上記のような4つの特徴と意義をもつ本書がジェンダー平等の視座欠落させるのは、いかなる意味においてなのであろうか。たしかに、第4章では、学校教育ですべての若者が学習すべき内容として、教科教育で指導することの困難なテーマの一つとして、「ジェンダーと性」がとりあげられてきたことが指摘されている。また、第1章では、民主的な集団づくりにおいても特別活動の教育的価値の追求を生かすためには、「弱者への理解、マイノリ

ティへの視点」をどのようにして子どもたちに獲得させるかが問題とされている。しかし、ここでは、最大の「弱者」ともいえる女性への視点は登場しないのである。第2章では、小学校「高学年の女子グループ」の「メンバー内部の過敏なまでの気遣いの関係やその苛立ちを外部にはき出す『問題行動』」が指摘されているが、これは「《他者との関係性を壊されて傷ついた体験から来る心理不安定の行動表出》」として、「荒れ・暴力」の子どもたちの現状にみられる事象として一般化されている。はたして、そうなのであろうか。

ここでは、簡単に問題の所在だけを指摘しておきたい〔詳しくは、筆者稿「『学習指導要領』の改訂と特別活動」(『八戸工業大学異分野融合科学研究所紀要』第7巻、2009年2月、参照)〕。特別活動においても、ジェンダー偏見を培養し、総体として子どもたちの成長と発達、解放をゆがめる教育課程における性差別とヒドゥンカリキュラムの問題を克服するための教育課程編成上の重要な課題がある。

具体的には、子どもたちがつくられた「男らしさ」や「女らしさ」の神話にもとづく「男女の社会的および文化的行動様式」をとるように励ますような活動内容編成が行われている現実がある。男女別に入場・着席・退場することを前提にして子どもたちが「参画」する入学式や卒業式に代表される学校行事は、その典型的な事例である。これらの装置やシステムの重要な一環になっている特別活動が、どのような負の人間形成の役割をはたしているのかを真正面から検討したうえで、これに替わるジェンダー平等の特別活動の内容づくりがすすめられなければならない。関係論的アプローチと参加論的アプローチをとる本書からジェンダー平等の視座とその実現に寄与する特別活動の取り組みが欠落することで、どうして平等＝同権の人間関係としての男女関係とジェンダー平等の参加が可能になるのか、その論理必然性が見えてこないのである。