

# 「学習指導要領」の改訂と特別活動

松 浦 勉\*

## The Revision of the National Curriculum and Extra Curricular Activities

Tsutomu MATSUURA\*

### Abstract

This paper examines curriculum policies under the national curriculum revised by the Ministry of Education and Science in 2008, and illuminates characteristics and role of it, focusing on the Course of Study of extra curricular activities.

During about ten years, educational reforms have been carried out. There have been two major ideological currents: neo-conservatism or neo-nationalism, and neo-liberalism. But in this revision of the national curriculum, it appears that neo-conservatism or neo-nationalism was more dominant than neo-liberalism.

The curriculum policies embedded in the 2008 revision seem to be characterized as neo-conservatism. But the newly revised national curriculum were led by the powerfully bound combination of neo-conservatism and neo-liberalism. The policies would promote moral education and would enable schools to teach pupils and students conservative or national values. Extra curricular activities were regarded as most represented complement of moral education.

The revised national curriculum responds to the “knowledge-based-society” under globalized age, while it excludes the conception of “Participation” and “Autonomy” of children.

**Key words:** the national curriculum, neo-liberalism, neo-conservatism, neo-nationalism, knowledge-based-society, globalism, nationalism, Extra curricular activities

### はじめに—問題の所在と課題—

多数の高校生が悩んでいることは、「自分や人生や社会がわからない」ということだ。彼らは「自己啓発」や「体験学習」とは次元の違うことを求めている。

…… [中略] ……

今の学校では、ごく少数の例外を除いて、生徒会やクラブ活動は壊滅状態だということが意外に知られていない。自主的に仲間と取り組む課題がない。携帯電話のメール交換はあっても、第三者がいない、広域通学になり、地域の仲間がいない<sup>1)</sup>。

冒頭の引用文は、現代大学生の「予備軍」ともなっている高校生の成長と発達における困難と、それを支援・克服する教育的な力になり得ていない、特別活動を含めた教科外（教育）活動の問題状況の一端をつたえる文章となっている。とくに「自己啓発」と「体験学習」は、今回の「学習指導要領」の改訂で特別活動の重点項目として拡充されたものでもある。高等学校の校長を務めた経歴をもつ佐々木賢が書いたこの文章はもう一つのメッセージを発信しているのではないか。別の見方をすれば、佐々木は、この10年あまりの間に国家と社会のトータルな新自由主義的構造改革の重要な一環として、保守政治

主導のもとに強力に推進されてきた日本の「教育改革」とはいったい何であったのか、その真剣な問いなおしをもとめられる教育現実があることを示唆しているのである。

じっさい、新自由主義教育改革は子どもや教育現場、地域の実態が提起するさまざまな困難な教育課題に真正面から応えるかたちで展開されたものではなかった。それどころか、グローバル化と新自由主義改革は「地方」や地域の衰退と家庭の破壊をもたらし、その教育改革はつくられた「学力低下問題」を梃子にして、2006年4月の「全国学力・学習状況調査」の実施を画期として、新たな格差・差別と選別の教育の全国的な徹底・拡大・加速化がはかれることになった。こうした上からの学力政策は、総体としての「構造改革」が所得と未来展望の格差拡大とその帰結となる「貧困問題」を深刻な社会問題として浮上させたこととあいまって、子どもたちの間にも「学力の二極分解」現象と高校教育や大学教育への進学機会の新たな階層格差と差別に象徴されるような分断と不平等をもたらした。

政府中枢と文部科学省＝中央教育審議会などの教育行政サイドは、自らがつくりだした、このような排他的・競争的、分断的な人間関係と社会関係のなかに置かれている子どもたちの現実にどのように向きあっているのだろうか。昨年の3月末に「学習指導要領」が改訂されたのを機に、文部科学大臣の諮問に答えて3年間にわたる審議をつづけてきた中央教育審議会と文部

平成 21 年 1 月 6 日受理

\* 電子知能システム学科・教授  
(併任：基礎教育研究センター)

科学省の、1947 年教育基本法の明文改正以後の政策動向の里程標となる今回の改訂をめぐる経緯および改訂学習指導要領の特別活動編成を直接検討することをとおして、その基本スタンスを考察してみたい、というのが筆者の課題意識である。

文部科学省は 2008 年 3 月 28 日、幼稚園と小学校、中学校に関する新しい「学習指導要領」（以下、「新指導要領」と略記する）を公示した。「確かな学力」と国家道徳を中軸とする「規範意識」を両輪とする、子どもたちの「生きる力」の育成に資する教育課程編成とそれにもとづく教育実践と活動の推進が、改訂の眼目とされた。この「生きる力」は、日本の子どもたちが 21 世紀の「知識基盤社会」という時代と社会を生きぬくためのキー概念だという。このような理念を付与されることにより、「教育課程の基準」とされてきた学習指導要領の基本性格には実質的な変更が加えられることになった<sup>2)</sup>。

中学校の新指導要領を中心的にとりあげ、そのことを簡単に確認しておこう。

1945 年 8 月の敗戦後 7 度目にあたる今回の学習指導要領改訂の法制度的な枠組みは 10 年前の前の改訂時とは異なる。なによりも、2006 年 12 月に「戦後レジームからの脱却」を公言する保守政権（安倍晋三内閣）のもとで、それまで「準憲法」的性格をもつとされてきた 1947 年制定の教育基本法（以下、「1947 年教育基本法」）が廃棄され、「改正」教育基本法（以下、「2006 年教育基本法」）が成立・発効するとともに、これを受けて翌年 6 月には学校教育法が改正された。このような新たな新自由主義教育改革の基盤となる学校づくりのための法制度的枠組みの構築のうえに、教育課程編成にかかわる学習指導要領の国家主義的・能力主義的な改訂の基本路線<sup>3)</sup>が付設されたのである。

加えて、今回の学習指導要領の改訂では土壇場で、「新自由主義」改革と「新保守主義」改革という総体としての保守政治勢力の癒着と対抗の構造のきしりと軋轢を反映する、尋常ならざる事態が生じた。2008 年 1 月 17 日の中央教育審議会の答申「幼稚園、小学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善について<sup>4)</sup>」（以下、「2008 年改善答申」）にもとづいて同 2 月 15 日に小・中の「学習指導要領案」を発表したはずの文部科学省は、その公式案に一方的に重大な変更を加えたのである。新指導要領が公示された 3 月 28 日の一般紙などの報道をみると、『朝日新聞』はそれを「指導要領、異例の修正/『愛国心』など追加/政治の『圧力』が背景」と報じ、『日本経済新聞』も文科省の「素案変更」「最終段階で急な盛り込み/『密室性』浮き彫りに」とつたえた。『東京新聞』がつかえるところでは、公示直前になって、保守系国会議員からの圧力により「愛国心」や「自衛隊の国際貢献」に関する記述が盛り込まれることになったのである。

教育課程編成とのかかわりでいえば、この追加修正の

重大さを象徴するのは、「愛国心の法制化」（三宅晶子）がはかられた 2006 年教育基本法第 2 条と同条文がほぼそのまま「義務教育」の教育目標として明文化された改正学校教育法第 21 条の教育目標を指して、「これらに掲げる目標を達成するよう教育を行うものとする」（1 ページ）という、国家（政府・文部科学省）が定立する教育目標「達成」の義務を課すに等しい文言が、新指導要領〈第 1 章 総 則〉の「第 1 教育課程編成の一般的方針」のなかに新たに追加・挿入されたことであろう<sup>5)</sup>。

つまり、文部科学省は、1947 年教育基本法の廃棄による 2006 年教育基本法の制定と改正学校教育法をはじめとする「教育三法」の成立に強い執念を燃やし、「戦後レジームからの脱却」をめざした政権政党内部の新保守主義勢力の修正要求を受け入れることにより、すでに教育課程の「大綱的な基準<sup>6)</sup>」としての枠組みを大きく逸脱して国家による教育内容統制と管理を強める方向へと変化させた「学習指導要領案」の性格を明示するものとなったのである。

文部科学省は、新指導要領の「解説書」の完成をまたずに 4 月以降各種の行政施策を矢継ぎ早に実施し、こうして改訂された学習指導要領の、父母・教職員・教育委員会関係者などへの周知・徹底をはかった<sup>7)</sup>。同じ 18 日に中教審が答申した「教育振興基本計画」の工程表にしたがったものである。これに対応して、新「学習指導要領の枠組みへの過剰適応」をしめす教育動向もすでにうまれていたという<sup>8)</sup>。もともと敗戦直後の一時期をのぞいて教育課程の「大綱的な基準」としての実体をほとんどもつことのなかった学習指導要領の基本性格のこの新たな変容は、認知的・技術的能力その他の知的・創造的能力、そしてなによりも自主的な思考能力の付与を主要な課題とする〈教科教育〉一般だけでなく、子どもたちの自主性や主体性にもとづく自治（的）能力をこそ生命とする〈教科外教育〉の中心的な位置をしめる特別活動の、実践場面での内容と方法にも無視できない大きな変化と混乱を与えることになろう。

本稿は、新指導要領が想定している中学校教育課程の全体像とのかかわりで、その「第 5 章 特別活動」において記述されている特別活動の理念（目標）と位置、役割、性格を明らかにするとともに、その内容と方法の特徴を考察することを課題とする。なお、特徴を把握するにあたっては、現行の中学校学習指導要領の特別活動の編成内容との対比において検討を加える。

構成は以下のとおりである。

I では、「学級活動」・「生徒会活動」・「学校行事」の 3 領域からなる特別活動の「第 1 目標」と各領域に新たに設定された個別「目標」とのかかわりで、「人間形成の科学としての教育学」（勝田守一）の視座から、新指導要領の教育課程理念と内容編成の基本的方向をしめした 2008 年改善答申の子ども理解を検討するとともに、新指

導要領において定式化されている特別活動の編成理念ないし概念規定を分析する。こうした考察をふまえて、本来の特別活動の教育的意義を確認する。

分析するにあたっては、新指導要領の「特別活動」に関する記述のなかに、特別活動の国際標準のキーワードとなる「参加」はもとより、「自治」や「民主主義」、およびその主体となる自主・独立の「個人」などが、基本的に用語としても登場してこない事実注目し、なによりそれが人格的に独立した自主的な個人としての子どもたちの成長と発達、解放を徹底的に抑圧する編成と構造になっていることを明らかにする。

II は、まず第1に、「第2 各活動・学校行事の目標及び内容」と「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」を総体的に検討することをとおして、その内容と方法の特徴および性格を明らかにする。第2に、現実の学校レベルの教育課程編成においてもっとも欠けているジェンダーの視点から、新指導要領の特別活動の編成の問題を検討する。子どもたち一人ひとりがジェンダーの視点から自分のライフコースや社会のあり方などを考える能力を身につけること自体が重要な学習課題となるが、教科教育においてばかりでなく、子どもたちが特別活動の主体として自主的に活動に参加し、たとえば望ましい集団（学級など）づくりをすすめるうえでも不可欠な視点となる。

この作業をとおして、新指導要領における特別活動の目的規定となる「目標」の具体的な中身と性格がより具体的に明らかにされることになる。

III では、I と II で考察した新指導要領の「特別活動」の本質的な問題点＝限界を規定した、その総体としての教育課程の編成理念と構造とのかかわりで、特別活動の位置と性格を検討する。具体的には、第1に、今回の改訂により新指導要領の教育課程全体の基軸的な位置をあたえられた道徳教育とのかかわりで、「再定義」された特別活動の性格と役割を検討する。

＜おわりに＞では、I～III の考察を総括したうえで、新指導要領の「特別活動」がどのような期待される人間像と望ましい社会像を展望し、あるいは想定し、じっさいにさまざまな成長・発達と学習にかかわる困難と課題をもつ子どもたちの人間形成に「寄与」することになるのかを考察する。つぎに、改善答申が強調した「学校の教育課程の国際的共通性」確保の課題とのかかわりで、2001年に国連・子どもの権利委員会が採択した、子どもの権利に関する条約第29条の教育目的規定に関する「一般的意見1」を手がかりにして、特別活動のあり方が国際標準となるための要件について簡単にスケッチする。

## I. 特別活動の教育的意義

### (1) 特別活動に関する新指導要領の構成と記述様式

中学校の新学習指導要領における特別活動の内容構成

は、現行の1998年改訂学習指導要領のそれと同じ、①〔学級活動〕と②〔生徒会活動〕、③〔学校行事〕の3つの活動領域からなっている。同様に、記載内容の様式にも本質的な変化はない。全体としてみると、記述内容の成否は別にしても、むしろ一つのまとまりのある文書としてだいたい整備されていることがわかる。中教審の2008年改善答申の提言を忠実にふまえた結果であろう。

しかし、特別活動の基本性格そのものにかかわる重要な変更点もある。III で詳しく考察する新学習指導要領の教育課程編成の基本線にもとづいて、全体の目標とは別に、三つの領域にそれぞれ個別の小「目標」が新たに設定されたことをはじめとして、教育課程の中心的な位置を与えられた「道徳の時間」とのかかわりで少なくない追加記載がほどこされ、その「教育」目標の効果的な実現をはかるためにも、具体的な指導・活動項目が箇条書きで整然と記載・例示されている。これは、活動内容から方法の「細目にわたり」、「詳細に過ぎる」規制が加えられていることを意味する<sup>9)</sup>。これは各教科、道徳、総合学習の時間、特別活動からなる中学校の「教育課程」全体についていえることである。

こうした指示の最たるものが、今回の改訂で新指導要領の「教育課程」全体の道徳教育化をはかるために各領域に明記された、その旨を指示する3行からなる文言である。以下に引用しておこう。

第1章総則の第1の2及び第3章道徳の第1に示す道徳教育の目標に基づき、道徳の時間などとの関連を考慮しながら、第3章道徳の第2に示す内容について、（各教科等の）特質に応じて適切な指導をすること。

（「新指導要領」107ページ）

第5章「特別活動」でも、第3「指導計画の作成と内容の取扱い」1(4)にもその文言が明記された。これは単に構成と形式にかかわる大きな変更点となるだけでなく、とくに特別活動の場合は、その新たな位置づけと基本性格の変容にかかわる指示となっていることを考慮して、III で詳しく検討する。

新旧の学習指導要領の構成と記述様式を対比すると、以上のような変化ないし異同を確認することができる。もちろん、構成と様式、記述内容のこの変化は後で検討するように、たんなる形式的なものではなく、特別活動の実施方法・形態や活動内容を含めたそれ自体の性格と役割の大きな変容をもたらすことになる変化である。これに対して、「中学校学習指導要領案」第5章の特別活動の記述内容と新学習指導要領のそれとは、「学級活動」2内容「(2) 適応と成長及び健康安全」ケの「食育」に関する項目で字句修正が加えられている点を別にすれば、基本的な変化はない。「食育」に関する項目は、「学校給食と望ましい食習慣の形成」（案、127ページ）が「食育

の観点を踏まえた学校給食と望ましい食習慣の形成」(新指導要領, 105 ページ) へと修正されただけである<sup>10)</sup>。

つまり、外形的にみても、特別活動に関しては、中教審の2008年改善答申の政策提言が基本的にほぼそのまま新指導要領に反映されていると考えてよい。

## (2) 特別活動の「子ども理解」をめぐる

### —新学習指導要領の特別活動はどのような「子ども理解」にたっているのか?—

次に、中教審の2008年「改善答申」の内容を手かりにして、新指導要領における特別活動の前提とされている「子ども理解」ないし子ども認識を考察してみよう。

2008年改善答申は、特別活動の「改善の基本方針」の筆頭に、次のような総括的な提言をあげている。

特別活動については、その課題を踏まえ、特別活動と道徳、総合的な学習の時間のそれぞれの役割を明確にし、望ましい集団活動や体験的な活動を通して、豊かな学校生活を築くとともに、公共の精神を養い、社会性の育成を図るといふ特別活動の特質を踏まえ、特によりよい人間関係を築く力、社会に参画する態度や自治的能力の育成を重視する。また、道徳的実践の指導の充実を図る観点から、目標や内容を見直す。

(127～28 ページ)

数学や理科、「道徳」などとならんで2009年度から先行実施が予定されている特別活動の基調となる内容と方法を指示したこの提言内容総体については後で検討する。ここで問題とするのは、上記の引用文中の「その課題を踏まえ」云々の件の「課題」の具体的な中身として5点にわたって注記されている内容である。子どもたちの現状とそれが提起する教育課題に言及したこの注記には、答申の子ども理解ないし子ども認識がしめされている。この「改善答申」は、学校における特別活動の現状の問題点とは別に、子どもの発達課題や困難にかかわる課題として以下の2点(のみ)を例示している。

- ・学校段階の接続問題としては、小1プロブレム、中1ギャップなど集団への適応にかかわる問題が指摘されている。
- ・情報化、都市化、少子高齢化などの社会状況の変化を背景に、生活体験の不足や人間関係の希薄化、集団のために働く意欲や生活上の諸問題を話し合っ解決する力の不足、規範意識の低下などが顕著になっており、好ましい人間関係を築けないことや、望ましい集団活動を通じた社会性の育成が不十分な状況も見られる。

(127 ページ)

ここからは、「改善答申」第4項の方針のなかにある「自

分に自信がもてず、人間関係に不安を感じていたり、好ましい人間関係を築けず社会性の育成が不十分であったりする状況が見られたりする……」(128 ページ) という記述、および改善答申第3章「子どもたちの現状と課題」の〈子どもの心と状況〉(15 ページ)の把握を含めて、このような子どもたちについての総体としてのネガティブな評価をひきだす現状分析のうえにたつて、「改善」のための方針が提起されていることがわかる。否定的に評価されているのは、子どもたちの教科教育にかかわる知的・認知的能力の達成の場合も同様である(12～14 ページ)。したがって、教育行政サイドの子ども認識そのものが総じて、こうした否定的な子ども理解のスタンスをとっていることになる。

たしかに子どもたちをめぐる問題状況は、「いじめ」を含めた小中高生の「暴力行為」問題や「不登校」問題、高校生の中途退学問題などをはじめとして、さらに深刻になっているのが実態なのであって、事態は「改善答申」の把握内容の次元をこえているといえよう。2008 改善答申が指摘するようなレベルの子どもたちの問題状況それ自体については、学界にかぎらず、メディアなどでも社会現象としては一般に指摘されているところである。

しかし、OECD の「PISA 型学力」の成否をめぐる問題を別にしても、答申のこのような子どもの現状把握には二つの本質的な問題がある。一つは、現代社会を生きる子どもたちを全体として、このようにネガティブに(のみ)評価することの妥当性と当否の問題である。もう一つは、このようにネガティブに評価される子どもたちの発達課題と困難を生み出している社会的根源として、「情報化、都市化、少子高齢化などの社会状況の変化」の諸要因があげられ、しかもそれが単なる「背景」としてのみ語られている問題である。じっさいの特別活動のあり方の問題についても、副次的な要因としてその機能不全が指摘されているだけである。

前者の問題については、とくに、「改善答申」が強調する子どもたちの「規範意識の低下」の問題は、「少年犯罪が増加・凶悪化」したか否かなどをめぐる論壇や学界でも論争的な問題となっているけれども、「改善答申」の理解とは異なり、むしろ「改正」学校教育法第51条2項の使っている文言をかりていえば、子どもたちの過半数は、むしろ社会に対する「健全な批判力」を獲得しているとする調査報告もみられるのである。それにもかかわらず、「俗耳」に入りやすいこうしたネガティブな評価のみが先行し、強調されているわけである。この点においては、1947 年教育基本法改正を提言した2003 年3月の中教審答申の論理と同じである。

したがって、これは文科省と都道府県教委など教育行政サイドが自らのこれまでの施策の検証と評価さえ行っていないのだから、「ためにする議論」というほかない。じじつ、とりわけ1990年代後半以降になると、上記の

2003年の答申もふくめて、保守政府・文科省・中教審は、マスメディアのセンセーショナルな報道もてつだって、社会に衝撃をあたえた子どもたちの「問題行動」や「少年事件」を、子どもたちの成長と発達、解放のプロセスに生じている深刻な困難と問題の堆積を基礎とする社会問題ととらえる教育学研究の諸成果とは無関係に、既定の教育政策のさらなる推進を正当化するための根拠・材料として大いに利用してきた経緯がある。

後者の問題は、新自由主義教育改革の継続を政策的基調として確認した改善答申、およびそうした既定の路線にもとづく新指導要領のもつ社会像にかかわる問題であるが、ここでは子どもたちの実態と実像をゆがめた一面的な改善答申の子ども理解をささえる社会の現状認識が問題となる。問われているのは、子どもたちの「成長・社会化過程がいま直面している危機は、……少なくともその多くが、……新自由主義構造改革の『成果』に由来する<sup>11)</sup>」、と中西新太郎（横浜市立大学）が指摘するところの、保守政治主導で強行実施されてきた、教育を含めた国家と社会のトータルな「構造改革」と子どもたちの人間形成の態様のもつ相関関係ないし因果関係が基本的に捨象されている問題である。

2008改善答申第4章「課題の背景・原因」の「(1) 社会全体や家庭・地域の変化」の4項目目に、「非正規雇用者が増加する……雇用環境の変化の一方で、……『大学全入時代』が到来する中で、子どもたちが将来に不安を感じたり、学校での学習に自分の将来との関係で意義を見いだせずにいたりして、……」(17ページ)と、子どもたちを迎え入れる＜企業社会＞と学校社会の接続関係にかかわる重要な実態の一端が指摘される場合も、現象的な把握に終始し、なにがこのような雇用環境をつくりだしたのかはまったく不問に付されている。問題とされるのは、子どもたちの学習意欲の「低下」と学習習慣の「未確立」の問題だけなのである。閉ざされた絶望の未来そのものが子どもたちの学びと学びあいの姿勢やこれを含めた人間形成そのものに与える圧倒的な負の影響力の大きさなどは、想定外なのである。子どもたちに将来への不安や目標の喪失をもたらした主たる原因が、なによりも労働法制の「規制緩和」による就業・雇用形態の変貌を促した新自由主義の「構造改革」政策であったにもかかわらず、そうなのである。

新指導要領の内容編成の最大の特徴となっている、教育課程全体の中核に位置づけられたという意味での道德教育の肥大化としてたち現れることになる「道德的実践の指導の充実」施策とのかかわりで、特別活動の目標と内容の見直しと、それによる「公共の精神」の外側からの他律的な付与などの必要が、先に引用した「特別活動の改善方針」として提案される根拠も、ここにある。そればかりではない。「公共の精神」のような、成嶋隆（新潟大学）がいうところの＜国民拘束規範＞の教え込みの

ための道德教育と並行するかたちで、文科省・中教審の総体として否定的な子ども理解とかかわって、教育における「ゼロ・トレランス」政策が推進されている問題を看過することはできない。「問題行動を起こす子どもに対して、指導、懲戒の基準を明確にし、毅然（きぜん）とした対応を取る」といってゼロ・トレランスの政策の実施を提案した2006年11月の教育再生会議の「いじめ問題への緊急提言」を受けて、文科省は翌2007年2月5日に、「毅然……たる対応」の具体的な内容をしめした「通知」をだした。喜多明人（早稲田大学）によれば、その中身は、①「学校の警察化」の推進、②「問題生徒の分離・排除（出席停止・退学処分など）」、③「懲戒の強化・『体罰』容認」からなっている<sup>12)</sup>。

これは、文科省の「通知」が出された2007年に「少年法」が再改悪されている事実を含めて、「子どもは社会の鏡である」という素朴ではあるが、一定の真理を含んでいる子ども認識さえ欠落した「改善答申」と新指導要領の新自由主義の人間観＝社会像にかかわる本質的な問題でもある。

改善答申は2006年教育基本法第10条を引いて、「教育の第一義的な責任は家庭にある」(16ページ)といっているのだから、子どもたちの否定的な問題状況の主たる原因は、親と当事者である子ども自身にある、というのが教育行政サイドの基本的なスタンスとなっていると考えてよいであろう。

以上のようなネガティブそのものの子ども理解が新学習指導要領における特別活動の内容と方法にも貫かれていることについては、あとでもう一度具体的に確認するとおりである。

### (3) 特別活動とはなにか—新学習指導要領の特別活動理解—

教育課程とは、教科と教科外の実践活動の全体計画であり、地域や子どもの実態とその教育課題に応じて、各学校が自主的に編成するものである。ところが、学習指導要領が＜試案＞であったアメリカ占領下の特殊な一時期を別にすれば、敗戦後の日本においてそれが7回も改訂されてきたにもかかわらず、あるいはそれゆえに日本の学校社会には、学校や教員（集団）の教育実践の指針ないし羅針盤となる教育課程はほとんど存在しない。こう把握するのは教育行政学専攻の植田健男（名古屋大学）である<sup>13)</sup>。

こうした本来の教育課程不在の状況のもとで日本の良心的な、あるいは良識ある教員は、授業を中心とする自己の教育活動が、子ども・青年の実態と発達課題に応えるものになるように、困難な「授業づくり」や生活指導ないし生徒指導にとりくんできたのであり、特別活動においても同様であろう。

それでは新学習指導要領は全体として、このような教

員（集団）の特別活動の編成・実施と展開に、本来の羅針盤となる指針なり、指導・助言を与える文書になりえているのであろうか。結論的にいえば、これまでの考察からだけでもわかるように、答えは否であろう。新指導要領が特別活動の教育理念をどのように規定しているのか、あるいはその概念をどう定義づけているかについて、特別活動論の視座からもう少し立ち入った検討を加え、それを確認することにしよう。

「第5章 特別活動」の第1には、以下のように特別活動の「目標」が書かれているけれども、これは特別活動とはなにかについて文部科学省が定式化したものと考えることができよう。

望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸張を図り、集団や社会の一員としてよりよい生活や人間関係を築こうとする自主的、実践的な態度を育てるとともに、人間としての生き方についての自覚を深め、自己を生かす能力を養う。

（「新指導要領」、105 ページ）

この全体の「目標」規定のなにかが問題なのか。

第1の問題は、一読してすぐ気づくように、子どもたちの自主性や主体性にささえられなければならないのが特別活動であるはずなのに、その自主性と主体性を保障すると同時に、それを喚起する方法原理となる「参加」や「自治」、「民主主義」などの用語（原則）が、第5章の本文全体をとおしてほとんど、あるいは一切登場してこないことである。

2006年以降の特別活動の政策動向について、和井田清司（武蔵大学）は、教育行政サイドでも「操作主義的な色彩が強いとはいえ、全体として参加・自治・自立の方向性が重視されてきていることがわかる<sup>14)</sup>」と、把握しているが、新指導要領の「特別活動」の目標規定には、《自立》はひとまず別にしても、教育課程の国際標準として現代の特別活動のキー概念となっている《参加》や《自治》、前二者を不可欠とする《民主主義》の用語はほとんど登場してこない。OECDの中心となっている主要なEU諸国の学校評議会制度に象徴される学校参加のとりくみとは対照的でさえある<sup>15)</sup>。この点においては、基本的に現行の学習指導要領においても同様であり、この10年余りの間になんら改善されていないことがわかる。

「人間形成の科学としての教育学」の視座からいえば、新指導要領を起草した教育学者や教員、教育行政担当者が、このようなキーワードを欠落させておいて、子どもたちが自分の人生や生活の主人公となろうとする「自主的、実践的な態度」や「自己を生かす能力」を育てることができの、と考えているのだとすれば、その予定調和的な思い込みこそが問われなければならないであろう。内外の教育実践および学校づくりと、それを基礎と

する教育学研究の積み重ねは、身近な学級会活動やホームルーム活動をとおして、「子どもの権利に関する条約」が認める意見表明権をすべての子どもたちに保障する教室づくりと、子どもたち一人ひとりの学校行事づくりへの参加の促進、さらには学校運営への子どもたちまたはその代表が参加するしくみをつくり、それへの関与・決定の権限を部分的に付与することこそが、学校の主人公が自分たちだという、子どもたちの主権者意識につながる当事者意識をひきだす土台となるのであって、そうした当事者意識や主体意識を基礎としてはじめて文字通りの「自主的、実践的な態度を育てる」ことが可能となることを実践的にも、理論的にもあきらかにしてきているのである。

「なすことによってなすことを学ぶ」を方法原理とした「特別教育活動」（現在の特別活動）における活動に限定されていたとはいえ、文部省自身がかつて、学習指導要領をはじめとするその著作のなかで、子どもの学校活動への「参加」と「自治」を奨励していた事実とは対照的でさえある<sup>16)</sup>。

第2は、第1の問題の当然の結果として、特別活動を教育現場で主導するのは、子どもたち自身ではなく、学校と個々の教員だとされていることである。じっさい新指導要領「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」の1—(1)をみると、現行の指導要領の当該部分の冒頭に次の文言が入れている。「特別活動の全体計画や各活動・学校行事の年間指導計画の作成に当たっては、……」（107 ページ）云々というのがそれである。

この全体の「目標」規定と現行の学習指導要領のそれとの違いは、もう一つある。下線部を引いた「や人間関係」の文言が新たにつけ加えられたことである。新谷恭明（九州大学）によれば、「人間関係」の語句は今回の改訂で新たに加わったキーワードで、現行の中学校の指導要領では2箇所記述されるにすぎなかったものが、7回も登場しているのである<sup>17)</sup>。このあらたな文言の追加が、前述した子どもたちの現在についての教育行政サイドの全体的なネガティブな評価に対応するものであることは容易に理解できよう。そして、この場合見落とすことができないのは、IIIで検討するように、2003年の内閣府『人間力戦略研究会報告書』が喧伝した「人間力」概念の3要素の一つである「社会・対人関係要素」にかかわるキー概念として「人間関係」の用語が多用されていることである。

また、前述のように、特別活動の3領域の冒頭にそれぞれ個別の小「目標」が記述され、そこでは全体目標のなかにも記述されている「（～しようとする）自主的、実践的な態度を育てる」の文言が明記されている。つまり、教員がその指導をとおして、子どもたちがたえず「集団や社会の一員として」学級活動と生徒会活動、学校行事にかかわる、学校ないし教員があらかじめセットした諸

課題にかにとりくみ、成果をあげようとする「自主的、実践的な態度」を育成することが特別活動の最大の「目標」とされているのである。文科省の「解説」もその旨敷衍している<sup>18)</sup>。

しかし、学校と教員（集団）がこの全体「目標」にしたがって、子どもの参加も自治もない、およそ「方法としての民主主義」の原理がはたらかない特別活動を計画・実施するとすれば、いかなる意味でも本来の意味での子どもたちの「自主的、実践的な態度」を育成することはきわめて困難となろう。原理的には無理なところではない。そのため、教員は似て非なる自主性や実践的な態度を引き出すための作為を「創意工夫」（107 ページ）しなければならないことになる。今回の改訂の理由を、現行の指導要領の理念を実現するための具体的な手立てが不足していたことにもとめる改善答申は、学校と現職教員に責任を転嫁したうえで、「子どもの自主性を尊重する余り、教師が指導を躊躇する状況があったのではないか」（17～18 ページ）といい、教員の「指導」を子どもの自主性の「尊重」に優先させる誘導をおこなっていた。

「道徳の時間」という名の「特設道徳」を導入する全面改訂を行った 1958 年改訂の学習指導要領でさえ、今日の特別活動の前身にあたる「特別教育活動」（小学校）において、その活動の主体が子ども自身であり、「（児童・）生徒の自発的な活動」が基本であることを明記・確認していた事実を想起しておこう。

特別教育活動は児童の自主的活動を基本とするものであるから、その計画は、固定的なものではなく、児童とともにいっそう具体的な実施計画をたてることのできるような弾力性・融通性に富むもので無ければならない……<sup>19)</sup>

はたして、この特別活動の「目標」は、全国的な各学校の長期にわたる不断の日常的な実践の積みあげとその実績にささえられた特別活動の定式化なのであろうか。教職の専門的職業人である現場の教員は、教育とは何か、授業とはどうあるべきか、特別活動とはなにかなど、最も基本的な問題を不断に問い続け、実践そのものについてたえず内省を繰り返していかなければならない。それが教員の当たりまえの日常的な仕事なのである。こうした問いとそれにもとづく実践の積み重ねのなかで、マニュアルのない個性的な実践が編み出されるのであろう。葛藤と逡巡をとまなう内省の痕跡さえ感じられないのが「改善答申」の特別活動編成の改善方針なのである。

第 3 の問題は、きわめて素朴に考えてみれば、いったい誰のための、何のための特別活動なのか、ということである。

各学校においては、教育基本法及び学校教育法その

他の法令……に従い、……適切な教育課程を編成するものとし、これらに掲げる目標を達成するよう教育を行うものとする。（1 ページ）

これは新指導要領第 1 章 総則 第 1 「教育課程編成の一般方針」の冒頭の 5 行からなる一文からの引用である。ここで言われている「教育基本法及び学校教育法」とは、2006 年教育基本法とその翌年に改正された学校教育法のことである。従来構成に反して、新指導要領の巻頭にはこの二つの法令が掲載されたことも見落とすことができない。2006 年教育基本法第 1 条は、1947 年教育基本法とは異なり、「平和で民主的な国家及び社会の形成者」となる主体（学習者）は、同第 2 条に「教育の目標」として列挙された、国家道徳としての「愛国心」をはじめとする 20 余の道徳目を「必要な資質」として「備えた……国民」でなければならないとされた<sup>20)</sup>。〔学校行事〕の小「目標」のなかに新規に挿入された「公共の精神」も、2006 年教育基本法第 2 条 3 項に明記された徳目であり、国民拘束規範となっている。そして、前述したように、教育はこれらの国家目標の実現に向けて行われなければならない、学校と教員にはその達成義務が要求されることになった。

なお、新指導要領が特別活動を道徳教育に従属させる課程編成をとり、その固有の教育的役割を大幅に縮減するものに変貌した問題については後述する。

日本国憲法＝1947 年教育基本法制下の権利としての義務教育観も、「再定義」された。とりわけ初等・前期中等教育は、日本国憲法第 26 条を根拠法とする「権利としての義務教育」を保障するための地域・社会の共同事業ではなく、あくまでもその教育は国家による国家のための国家事業だとする「統治行為としての教育」観が、こうした憲法以下の下位法の理念を貫いていると考えられる<sup>21)</sup>。そのため、特別活動は、このような教育観を正統化した教育関連法規とその法理にもとづいて改訂された新指導要領を課程編成の基準として計画的に設計・実施されなければならないとされたのである。特別活動の全体「目標」から、参加・自治・民主主義・自立などの現代的なキーワードが欠落するのは必然であった。

教育における参加も自治も民主主義も、すべて子どもたちが自己の自由や権利を正当に行使する意思と能力を身につけ、将来的に「平和で民主的な国家及び社会の形成者」（1947 年教育基本法第 1 条、2006 年教育基本法第 1 条）として社会参加するにたる《主権者》に成長するためには、学びとらなければならない必須の社会の構成原理である。このような自由民主社会の基本原則を学びとり、バージョンアップさせていく教育・訓練の機会と場を子どもたちに保障しない特別活動は、およそ「平和で民主的な国家及び社会」の実現にむけて統治機構としての国家を統治し、社会を革新・変革する主体形成の重要



な一翼をになうことはできない。したがって、あらたな活動内容を構成するキーワードとして付加された「人間関係」も、もともと同権＝平等の人間関係の構築を目標とするものであるとは考えられないし、いわんやジェンダー平等をやである。

これについては、II でもう一度検討することにしよう。

第4の問題としては、以上の考察の結果から、子どもたちを、絶えずある「集団や社会」に従属する存在ととらえるアナクロニズムの子ども観を指摘することができよう。

ここでは、私たち「万物の霊長」ともいわれる人間(子ども)は、たんに既成の「集団や社会」に同調・適応するだけでなく、そうした集団や社会のあり方に不満や疑問、批判意識をもち、そうした人間自身がつくった既成の「集団や社会」のあり方そのものを変革・更新・創造する思想的能力をもつ主体でもある、ということが基本的に忘却・無視されている。また、あくまでも既成の現実の「集団や社会の一員として」行動することが自明の前提とされ、そのための適応訓練が期待されているとするならば、その行動はかならずしも内発性を基礎とする「自主的」な行為・行動とはいえないであろう。

新指導要領の「特別活動」とは対照的に、自主的な実践の積み重ねの歴史をふまえて「平和で民主的な国家及び社会の形成者」を育成するための特別活動の定式化を簡潔に行ったといえる一例として、岩本俊郎・浪本勝年編『資料 特別活動を考える』(北樹出版、2005年)がある。筆者がサブテキストとして講義で使用している同書の〈はしがき〉をみると、「特別活動」の概念と教育的意義について、つぎのような指摘がある。

子どもの知的発達にかかわる教科活動が学校において中心的な位置を占めることはいうまでもない。しかし、学校教育がその本質において子どもたちの人間的発達に向けられた活動であるとき、自治的活動への指導・助言を眼目とする教科外活動の意義を等閑に付すことはできない。と言うよりもむしろ、人間生活の理想が自己自身における理論〔＝自己を主体的に規律する原理・原則〕と実践〔＝自己変革⇔社会変革を含めた主体的活動〕の限りなき統一に求められるとき、教科外活動としての特別活動はそうした生活の土台を子どものうちに培ううえで極めて重要な役割を負うものである<sup>22)</sup>。

ここでいわれている「理論と実践の限りなき統一」とはいかなることか。社会をつくり、社会のなかで生活する人間はつねに一定の社会関係のなかにおかれている。しかし、人間はただ社会を維持しつづけたり、そのなか

にとって抑圧的なものと自覚・認識されたとき、自己を実現しようと、社会的な行為・行動をおこしてその社会を変革・変革するのが人間である。この社会変革にむけて永遠に努力する過程が「実践」であり、またそれがそのまま人間の生活なのである。「自己自身における理論」とは、辞書的な意味でいえば、自己を主体的に規律する原理・原則を表すが、初発の段階のそれは「実践」とおして絶えず変革・更新される。「実践」とは自己変革⇔社会変革の往復運動をとまなう主体的活動である。人格的に独立した自主・自立の個人とは、単なる理念型ではなく、こうした実践をとおして、社会的同権・共同性への覚醒をとまなうて形成されることになる。

つまり、岩本と浪本はこのような理論と実践を統一しようとする、人間の自己変革⇔社会変革の繰り返しの過程が人間生活の「理想」であるといつて、子どもたちにこのような意味での人間「生活の土台」を培うことに、「自治的活動」を機軸とする特別活動の教育意義を見出しているのである。

もちろん、近現代日本の学校社会において、「特別活動」およびそれに類する子どもたちの活動領域は、「道徳」の領域とならんで、必ずしも子どもたちの「生活の土台を……培う」ものではなかったし、現在も全体としてそうである。それどころか、日本の社会と学校において、子どもたちの「生きる」という根源的な《人権》や《人間の尊厳》そのものが脅かされている現実が内外で告発され、その克服がもとめられている。

## II. 新指導要領の特別活動の内容と編成上の特徴

今回改訂された学習指導要領がカバーする4領域(各教科、道徳、特別活動、総合学習の時間)の教育課程のなかでも特徴的な位置をしめる特別活動の内容と編成の大きな特質として、4点指摘することができよう。

とくに新旧(現行)二つの学習指導要領に共通する特徴ないし問題点として、①一貫して徹底した自主・独立の《個人》とその尊厳に対する軽視と、②ジェンダー平等の視座の欠落ないし排除の問題がある。新指導要領の「特別活動」の内容と編成上の顕著な特徴をあらわすものとしては、③全教育課程の中軸としての位置をしめることになった「道徳教育」とのかかわりで、特別活動が「道徳の時間の下請け<sup>23)</sup>」ないし「道徳の参加体験型学習<sup>24)</sup>」におとしめられ、特別活動としての実質的な意味がいちじるしく縮減されたことと、それを加速させ、補完するものとして、④小中高に共通に、「体験活動の充実」の名のもとに集団宿泊活動や職場体験活動、奉仕体験活動(高校)の積極的導入・実施が規定されたことである。

以下においては、新指導要領の「特別活動」の内容に即して、①と②を中心に考察してみよう。なお、③と④については次のIIIで検討する。



### (1) 《個人》とその尊厳の周到的な軽視

なぜ、自主・独立の個人なのか。理由は二つある。

一つは、日本の近代社会と学校教育において悪しき伝統となっていた＜兵営国家＞と地主・小作人的労使関係への団体主義的な適応訓練の悪しき伝統とかかわる。教育課程（学校の教育活動の年次計画）は、教科教育・教科外教育をふくめて、「教育二関スル勸語」の理念に即して「教授細目」が編成された。

日本国憲法＝1947年教育基本法は、たえず＜集団＞に適応・埋没するだけの、人格的な独立性と主体性を欠落した「人間」をつくる集団訓練の悪しき伝統を克服・清算することをとおして、その公教育像が前提とする独立で自由な個人の形成を現実的な課題としたはずであった。47年教育基本法第1条の「教育の目的」が規定する自由な人間像とは、理念的には独立した人格主体であるとともに、社会の共同性に覚醒したその自立的な形成者である。

ところが、敗戦後も、アメリカ占領下の一時期をのぞいて、その伝統が基本的に清算されないまま、依然として程度の差はあっても、個の人格と個性を圧殺するさまざまな集団訓練が、学校と学級（クラス）としてのましまりの名のもとに容認され、日本の教育界にはそれを支持・容認する考えが根強く温存された。だから、「成熟した市民社会」を生きているはずの＜私たち日本人＞は依然として、自分なりのものの見方・考え方にしがたって事の善悪と是非を主体的に判断・選択し、その判断にもとづいて日常的に自主的に行動するという、主体性と能動性を十分に確立していない。

この課題に対して、新指導要領はどのように向き合っているのか。それが問われているのである。

もう一つは、文部（科学）大臣告示である「学習指導要領」の強調するところの「望ましい集団活動」と憲法原則・子どもの権利に関する条約の理念との関係はどうなっているのか、という問題である。

日本政府も1994年に批准した「子どもの権利に関する条約」（1989年に国連が採択）は客体としての「保護」の対象から権利行使の主体へと、＜子ども観＞の転換をはかり、国際教育法規範として子どもたちの「意見表明権」（12条）や「表現の自由」（13条）、結社・集会の自由（15条）を承認した。これにより、子どもたちの自治と共同による活動は、単に学校慣行にもとづくものではなく、いまや国際的な条約によって国際標準となる教育法的な根拠をあたえられるにいたっているのである。この活動には、当然特別活動も含まれる<sup>25)</sup>。

ところが、日本政府は国連・子どもの権利委員会より、学習権保障をはじめとする子どもの人権保障状況に関して数次にわたる「改善勧告」を受けているにもかかわらず、誠実な対応をおこなっていないのである。日本政府

第2回定期報告に対する国連・子どもの権利委員会の「最終所見」（採択、2004年1月30日）では、「1. 一般的実施措置」や「2. 子どもの定義」、「3. 一般原則」以下10項目、51点にわたる「主要な懸念事項」が指摘され、「勧告」が行われた<sup>26)</sup>。教育課程の基準となる今次の学習指導要領の改訂により、国際社会に対してどのような応答責任をはたそうとしているのか、が注視されているのである。

### (2) 新指導要領の「特別活動」における子どもの位置

次に、現行の学習指導要領と新指導要領の規定した特別活動の枠組みと内容を検討することにより、子どもの位置づけを検討しよう。「改善答申」の子ども理解が特別活動の内容編成にどのように反映しているかを考察するのがここでの課題である。

新旧の学習指導要領の特別活動の目標と内容は、前述したような主体性という意味での個人主義を十分に確立しえていない現在の日本社会と無縁ではない。新旧二つの学習指導要領の特別活動に共通する特徴として、「望ましい集団活動を通して」と「集団（や社会）の一員として」、「集団への所属感」のフレーズがくりかえし登場している問題がある。新指導要領では、OECDの世界戦略として提起されたキー・コンピテンシー（「主要能力」）概念<sup>27)</sup>や内閣府人間力戦略研究会の「報告書<sup>28)</sup>」（2003年）を援用したと思われる「望ましい人間関係（の形成）」の文言が新たに加えられた。

新指導要領の特別活動の内容に即してみると、「望ましい集団活動を通して」は、全体目標と〔学級活動〕の小目標および内容（2）に計3回、「集団（や社会）の一員として」は全体目標と〔学級活動〕の小目標と内容（2）、〔生徒会活動〕の小目標に計4回それぞれ記述されている。「集団への所属感」は〔学校行事〕の小目標に登場し、そこでは「や連帯感」の文言がそれにつづけて追加記述されている。「望ましい（よりよい）人間関係」のフレーズは、全体目標と〔学級活動〕の小目標、〔生徒会活動〕の小目標、〔学校行事〕の小目標に計4回使われている。

これとは対照的に、集団や社会の自立した構成員と想定されているはずの一人ひとりの子どもを独立の個人として尊重し、育成しようという目標と活動内容はほとんど欠落している。「改善答申」がいうところの「子どもの自主的、自発的な活動を一層重視する」（128ページ）方向で特別活動の実践を展開させようというのであれば、最高法規である日本国憲法の憲法原理となっている「個人の尊重」（第13条）は当然、活動の方法原理以上の、それ自体自己目的とされなければならないはずのものである。ところが、これに直接・間接にかかわる文言は、「自主的、実践的態度」と「自主的な学習態度」の文言が散見されるだけで、2008年「改善答申」のなかで提起されていた「自治的能力の育成」（128ページ）の文言でさえ、現行の指導要領同様に、「第3 指導計画の作成と内容の

取扱い」1の(2)のなかで、「学級活動」と「生徒会活動」とのかかわりで「教師の適切な指導の下に、生徒の自発的、自治的な活動が効果的に展開されるように……」という留意事項のなかで「自治的」の用語が登場するのみである。しかも、実体をともなわない、教育方法としての自治の意義が留意事項のなかで説かれているだけなのである。

もちろん、教育行政サイドの文書のなかにも、特別活動の教育的意義を強調する一定積極的な意味をもつ提言ないし配慮がないわけではない。たとえば、文部科学省「中学校学習指導要領解説 特別活動編」(2008年7月)を見ると、「望ましい集団活動を通して」とは、特別活動の「特質」であると同時に「方法原理」でもあると説明したうえで、「どのような集団活動がのぞましい」のか、という予想される問いをたてて、以下のように答えている。

基本的には、特別活動の目標に示されているような発達をすべての集団の各成員に促していくものでなければならない。特に集団の各成員が互いに人格を尊重し合い、個人を集団に埋没させることなく、それぞれの個性を認め合い、伸ばしていくような活動を行うとともに、民主的な手続きを通して、集団の目指すべき目標や集団規範を設定し、互いに協力し合って望ましい人間関係を築き、充実した学校生活を実現していくことが必要である。これに対して、少数が支配する集団活動、単なるなれ合いの集団活動などは、たとえその集団内の結束が固く、一見協力的な集団活動がすすめられているようであっても、望ましい集団活動であるとはいえない。(「解説」, 8ページ)

しかし、こうした提言ないし配慮は、あくまでも自覚的な教員が現場で、道徳主義・体験主義・行動主義などの限界を多少なりとも乗り越えるような実践を展開しようとするときに、その拠りどころとなるものにとどまることになろう。ネガティブそのものの子ども理解が新学習指導要領における特別活動の内容と方法にも貫かれていることについては、すでに言及した。したがって、「特別活動の目標に示されているような発達をすべての集団の各成員に促していく」のが特別活動の基本なのだとすれば、「集団の各成員が互いに人格を尊重し合い、個人を集団に埋没させることなく」云々というのは、きわめて高いハードルとなるのであって、教育方法としてであっても、参加と自治の原則が採用されることなしには「民主的な手続き」は絵に描いた餅となるだけでなく、子どもたちは独立の個人として相互に積極的にその存在を認め合い、連帯する関係をつくれないうまま「集団に埋没」するのが当然の成り行きとなろう。

あまつさえ、日本の学校社会は《過剰同調社会》日本

の縮図ないし培養器になりさがってしまっている現実がある<sup>29)</sup>。とくに子どもたちへの同調強制圧力システムを構成するのは、排他的な「学力」獲得競争体制とそれを補完する<校則>による管理と統制である。《過剰同調社会》日本の批判・克服すべき特質の主要なものは、日本の《企業社会》と学校が、<労働市民>・子どもに同調圧力をくわえるシステムを装備し、これらの人びとの《個人》としての自主性と独立性を疎外・抑圧し、たえず集団のなかに埋没する単なる組織の一員(one of them)、ないし「機械の歯車」に調教・訓練しようとするところにある。それどころか、日本の社会と学校において、子どもたちの「生きる」という根源的な《人権》や《人間の尊厳》そのものが脅かされている現実が内外で告発され、その克服がもてめられている。前述した国連・子どもの権利委員会の「最終所見」はその例証となる人権抑圧のカatalogとなっていてよい。

総じて、新指導要領の「特別活動」の目標規定のなかに明記されている「望ましい集団活動を通して」や「集団(や社会)の一員として」、「集団への所属感」「望ましい人間関係(の形成)」の文言は、特別活動が子どもを独立の個人として尊重するものではなく、グローバル化と新自由主義改革の暴走によって生じた雇用崩壊や医療崩壊、教育崩壊などの諸矛盾とその帰結として権威主義的な社会統合が破綻をきたした現実の日本の資本主義社会の矛盾を糊塗・弥縫する構造改革政治の一環として、再編・縮小された企業社会と疲弊・困憊した地方・地域社会への摩擦の無い適応訓練をはかるものといえよう。

### (3) 特別活動とジェンダー

#### i) ジェンダー平等理念を欠いた新学習指導要領

グローバル化の進展にもかかわらず、子どもの権利条約や国連・子どもの権利委員会の度重なる「勧告」に不誠実な対応をとりつづけるとともに、第2期の急進的な新自由主義(教育)改革の矛盾を糊塗・弥縫する新保守主義的な政策をとってきた日本の保守政府と文部科学省が、中教審の「改善答申」および新指導要領からジェンダー(平等)または男女平等などのキーワードそのものを排除するのは必然であろう。「学校のエデュケーションの国際的共通性」(32ページ)の必要をくりかえし強調した「改善答申」では、用語としてさえも「男女平等」や「ジェンダー」はまったく登場しない。新指導要領の「中学校指導要領特別活動解説」でも同じである。

「学校のエデュケーションの国際的共通性」を云々するのであれば、すでに四半世紀以上も前に、教育におけるジェンダー平等実現の課題に応えるカリキュラムを含む教育課程編成が、国際的な準則として要請されていた事実を無視することはできないはずである。1985年に日本政府が批准した「女性に対するあらゆる差別撤廃に関する条約<sup>30)</sup>」(1979年10月に国連総会が採択)は、「社会及び家庭にお

ける男子の伝統的役割を、女子の役割とともに変更することが男女の完全な平等達成に必要である」と明文化し、加盟国に対してあらゆる領域と分野で男女平等、すなわちジェンダー平等の実現のための国内措置をとることを義務づけた。「社会……における男子の伝統的役割」と「女子の役割」にもとづく「男女の社会および文化的行動様式」の改変のための教育課題について規定した第5条は、「両性いずれかの劣等性もしくは優越性の観念または男女の定型化された役割にもとづく偏見および慣習その他あらゆる慣行の撤廃」をもとめ、第10条ではそのための教育施策の実施が明文化されたのである。総じて教育に関する国際法規の理念と原則に忠実であろうとしなかった日本政府と文科省は、ジェンダー平等の実現の課題についても同様であった。

しかし、ジェンダー視座が欠落していることは、ジェンダーに対して「中立」であることを意味しない。じじつ、新指導要領第5章 特別活動には、ジェンダー（平等）または男女平等の課題に対して文科省と中教審がどのようなスタンスをとろうとしているかを示す項目があり、第2 各活動・学校行事の目標及び内容「(2) 適応と成長及び健康安全」には、3項目の課題が配置されている(105 ページ)。同様に、現行の中学校指導要領第3章 道徳 第2 内容2の「(4) 男女は、互いに異性についての正しい理解を深め、相手の人格を尊重する」の項目が、そのまま新指導要領第3章 道徳 第2 内容「2 主として他の人とのかかわりに関すること」の(4)に規定されている(99 ページ)。ここでは、「男女」のそれぞれのモラルあり方と相互の関係を規律する理念が言外に示されている。問われているのは、この道徳教育の目標規定が男女平等ないしジェンダー平等の実現をめざしたものであるか否かである。

まず、この道徳の目標規定のもつ問題の所在について確認しておこう。III で検討するように、新指導要領の最大の特徴＝問題点が、「道徳の時間」を「要」とする道徳教育が教育課程全体の基軸的な位置をあたえられたことにあるからである。

第1に、「男女」が相互に「人格を尊重する」人間関係をつくるためには、それぞれが平等・同権の関係をつくる主体となる自主・独立の個人として自己を確立していなければならないであろう。

現行の指導要領をみると、第2 内容 A 学級活動「(2) 個人及び社会の一員としての在り方、……」において、はじめて《日本国憲法＝47 年教育基本法法制》がその尊重を基本原理とする《個人》という用語が登場している。ところが、新指導要領では同じ項目が「(2) 適応と成長及び健康安全」におきかえられ、もともと限界のある「個人」の用語は削除された。すでに確認したように、日本の社会と学校は、労働市民と子どもを同調圧力システムのもとにおくことにより、個人の生命ともいえる自主性

や独立性をたえず抑圧・疎外してきた。したがって、このような「過剰同調社会」日本では多くの場合、子どもたちは集団や組織の一員にすぎない。だからこそ、吉岡忍（ノンフィクション作家）は、「結局、日本の教育は、『使われる人間』しか育ててこなかったのではないか」と、問うセンセーショナルな論説を発表し、＜日本の教育『自ら動く人間』育てよう<sup>31)</sup>＞というメッセージを発信したのである。

文科省と中教審にも当然応答責任があるはずである。しかし、文科省と中教審は指導要領の改訂作業において、この吉岡のメッセージに真正面から応答するような現状分析や審議、施策の提案・実施を回避しただけでなく、吉岡が望ましいと考える「自ら動く人間」とは正反対の、克服すべき人間像として提示している、「わが身を、使われる人間としか思い描けない」主体性・自主性・能動性をいちじるしく欠いた＜日本人＞の新たな育成の方向に舵をとったのだといえよう。それが新指導要領の公示であった。

第2に、このような「過剰同調社会」日本では、子どもたち（国民）が《個人》として自己を確立することがきわめて困難であるだけでなく、とりわけ＜男＞の子は、＜女＞の子の前では＜内なる男意識＞をもった自分を取りもどし、「主人」「主体」としてたち現われることを励まされている。学校は全体として、そのための適応訓練の場となっている。したがって、男女個人がそれぞれ自主・独立の人格主体となるためには、「女らしさ」や「男らしさ」などの、歴史と社会のなかでつくられたジェンダー偏見から解放された、その意味で自由な主体として自己を確立しなければならない。問題は、文科省がこのような現実と課題にどのようにむきあってきたかである。

10 年余り前の学習指導要領の改訂前後の時期から強まった「ジェンダー・フリー」教育の思想と運動、実践に対するネオ・ナショナリズム（「新保守主義」）勢力のバッシング、およびその頂点となる日野市七生養護学校の性教育実践に対するフレームアップ事件に対して、文科省と中教審は追認と傍観以上の行政責任をはたそうとしなかった。文科省と中教審の選択肢のなかには、ジェンダー偏見や劣悪な性的環境からの子どもたちの解放をうながす有効な方策も残されていなかったし、またその意図もなかったといつてよい。それどころか、鶴田敦子（聖心女子大学）によれば、たとえば、「……家庭生活を大切にす的心情をはぐくみ、家族の一員として生活をよりよくしようとする実践的な態度を育てる」ことが小学校新指導要領の家庭科の教育目標とされ、とくに第5・6 学年では「自分の成長の自覚」や「家庭生活への関心をたかめその生活の大切さに気づく」、「実践する喜びを味わう」などの心情・規範の文言が大幅に増えているのである<sup>32)</sup>。これは教科教育としての家庭科を道徳主義的に

矮小化するだけでなく、「先進」資本主義諸国のなかでもきわだって自律的な女性政策が極めて貧困で、エンパワーメントに裏打ちされた女性の社会参加が不徹底な日本では、ジェンダー偏見の培養器となっている「標準世帯」としての家庭に女性を囲い込むための地ならしとなろう。鶴田の言葉をかりれば、戦前・戦中の「生めよ、増やせよ」に替わる、「家庭をつくれ、育てよ、介護せよ<sup>33)</sup>」というわけである。

ii) 特別活動におけるジェンダー不平等の課程編成  
新学習指導要領の「特別活動」の編成と内容にもどうう。

《個人》の用語さえ登場しない新学習指導要領の当該箇所では、9項目の課題が提示されており、そのなかの「ア 思春期の不安や悩みとその解決」、「エ 男女相互の理解と協力」、「ク 性的な発達への適応」の三つの項目が、ジェンダー平等ないし男女平等の理念に直接かわる課題とされている（「新指導要領」105 ページ）。優先順位は別にしても、あげられている目標ないし課題自体は妥当なものであろう。「ア」と「エ」、「ク」の3項目の相互の関係を考えると、「エ 男女相互の理解と協力」の実現をはかりながら、「ア 思春期の不安や悩みとその解決」と「ク 性的な発達への適応」の課題にとりくむことが基本的な方向となろう。もちろんこの場合も、特別活動だけでなく、生活指導と性教育との協働が不可避となろう。

前述の道德教育の目標規定と直接かわるのは、「エ 男女相互の理解と協力」であるが、第1項の「ア 思春期の不安や悩みとその解決」と第8項の「ク 性的な発達への適応」の課題・目標とかかわって、なによりもこれらの目標の実現を阻害する現実の子どもたちをとりまく、《性》の学習の機会を含めた子どもたちの性的な環境の劣悪さが、内外で厳しく問われていることを指摘しておかなければならない。この現実の前には、ジェンダー平等の視座をとる教育実践も無力ではないまでも、クリアしなければならない高いハードルとなっていることにはちがいない。これがここでの第1の論点である。

日本の子どもたちの性的な環境の劣悪さについては、子どもの性的健康の観点から＜性＞に関する学習が権利として確認されている国際的趨勢をふまえて、国連・子どもの権利委員会の「日本に対する総括所見（第2回）」が提出した日本政府への「勧告」がある。この所見は、日本の若者たちの間に世界的にも「ワースト1の感染率」ともいわれる性感染症などが広がる深刻な現実を「懸念事項」としてあげ、「精神的健康、リプロダクティブ・ヘルスおよびセクシャル・ヘルス、薬物乱用……の問題に対応する、思春期の子どもの健康に関する包括的な政策……を策定する目的」に資する研究の実施を勧告しているのである<sup>34)</sup>。

ところが、ここでは「エ 男女相互の理解と協力」の第4項目が、上記のような社会と学校における子どもたち

の実態とは無関係に抽象的なかたちで提起されているだけでなく、「男女相互の理解と協力」を実現するための社会的・教育的条件はもとより、もとめられるそれぞれの《個人》に相応しい人格やモラル、能力の中身などが具体的に問われていない。新指導要領の教育課程構造の論理にしたがえば、前述の新指導要領第3章 道德 の教育目標規定がしめす内容がそれにあたると考えられているのかもしれないが、問題がのこる。一つには、「異性についての正しい理解」の内実が不明であるだけでなく、もう一つには、国家（文科省）がその「正しい理解」を決定するのだとすれば、国家公認の「異性関係」だけが許容されることになろう。つまり、ジェンダー平等ないし男女平等の視点を欠落した教育課程編成がとられるとすれば、つくられた既成の「男女の社会的および文化的行動様式」の基盤となっている男女の差異や「特性」を相互に理解して「健全な」国家公認の異性関係を築き上げる準備を、子どもたちは新たに強いられることになろう。

なお、ここでは「性的マイノリティー」の存在は想定外とされている。

うがった見方をすれば、もともと学校社会において《個人》として存在することが困難な「男」と「女」が相互の理解をはかり、相互に「人格を尊重する」ように指導すること、あるいは子どもたちがそういうジェンダー視点を基礎とする市民的モラルを身につけることが、はたして可能なのであろうか。ここに大きな難点、二律背反がある。

第2の論点は、じっさい、たとえば〔学級活動〕において、あるいはそれをとおして「男女相互の理解と協力」を実現するためには、前述した子どもたちをとりまく性的な環境の問題を別にしても、クリアしなければならない多くの困難とハードルを日本社会と学校はかかえていることである。この問題は異文化を理解する場合の困難と事情はそれほど変わらないだろう。

以下において、言葉どおりの「男女相互の理解と協力」を実現するためクリアしなければならない困難とハードルにかかわる基本的な問題について考えてみよう。

まず、子どもたちが社会的・文化的につくられた性差、すなわちジェンダー（gender）にまつわる偏見や予断から自由に、自分にとって「望ましい人間関係」をつくりながら自己形成をはかるためには、学校や学級ないしクラスでの活動をささえる制度的な条件整備が必要となる。その基本条件を三つだけあげるとすれば、① 共学の実現と ② ジェンダー平等理念にもとづくカリキュラム編成、③ 公教育の中心的担い手として、前記の①と②の課題に取りくむ教員の主体的条件となろう。ただし、③については、本稿全体をとおして論じることにして、ここでは①と②についてだけ簡単に論及しておこう。

第1に制度の問題として、教育における《共学》が前提となる。

たしかに、日本の社会には、経済的な打算にもとづく高校の統廃合問題をめぐって「名門女子高」の「教育的」意義と必要を強調し、その存続の実現をはかるような世論がつくられる思想的風土が強固にのこっている地域も存在する。しかし、「低度中等教育機関」とされた被差別学校の高等女学校に起源をもつこの種の女子高校には、男女に限定されない、生物学的な意味でも多様な性の属性と個別のセクシュアリティーへの指向をもつ子どもたちが、日常的な対話を軸としたコミュニケーションやニゴシエーションの機会をもったり、そのためのスキルを学習する機会も基本的に存在しない。共学なくしてはたして、男女の、あるいはそれに性的マイノリティー（または、セクシャルマイノリティー）をふくめた、二重の性差にとらわれない自主的な子どもたちの相互理解と、それを基礎とする「望ましい人間関係」づくりは可能となるであろうか？

1947年の教育基本法第5条（男女共学）には、次のように明文化されていたことを確認しておこう。

男女は、互に敬重し、協力し合わなければならないものであつて、教育上男女の共学は、認められなければならない。

ところが、2006年教育基本法ではこの男女平等理念の基礎となる共学の明文規定そのものが削除・廃棄された。「戦後レジームからの脱却」をめざした安倍晋三政権のもとで、47年教育基本法の〈明文改正〉を強行した保守政治勢力が制定した同法（2006年12月22日発効）には、〈男女共学〉の規定はないのである。ただし、現実には、敗戦直後のアメリカ占領軍の政策（軍政）もてつだって—ここでは、「認められなければならない」という消極的な文言の問題については問わないことにする—、地域的な偏差が生じることになったうえに、戦後日本の「草の根の保守主義」と受験体制は、〈男〉〈女〉の隔離体制ともいえる「別学」や「併学」を常態化させてきた。

つまり、国際社会が、女性差別撤廃条約により「性別役割分業体制」こそが性差別の社会的根源だと認定・合意してからすでに四半世紀が経過しているのに、21世紀初頭の日本の社会では、「共学」規定はみごとに忌避・排除され、むしろ学校そのものが新たな性差別の温床となることが懸念されるのである。

第2に、ジェンダー偏見を培養し、総体としての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課題がある。

現実の学校社会には、一般社会と同様にジェンダー偏見の培養器となっている「隠れたカリキュラム」が貫徹しているし、正規の教育内容や教職員構成などの諸点においても、ジェンダーバイアス（偏向）が厳然と存在し

ている。教科教育の性差別については、家庭科の問題について確認した。とくに、田代美江子（埼玉大学）が指摘しているように、子どもたちをとりまく日本社会の劣悪な性的な環境とのかかわりでは、法的な不備にささえられて直接的な性暴力や暴力的・性差別的な氾濫する「性情報」にさらされている子どもたちに、その固有のニーズと課題に応えるような性的安全・性的健康・性的な発達を保障するに足る性の学習の機会が全体として欠落している問題がある<sup>35)</sup>。

特別活動においても、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「男女の社会および文化的行動様式」をとるよう励ますような活動内容編成がおこなわれている現実がある。男女別に入場・着席・退出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を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。そのためにも、改善答申と新指導要領が常用する「参画」ではなく、平等な参加がジェンダー視座の必須の視点となる。

新指導要領の「第5章 特別活動」をみると、〔学級活動〕1 目標と「オ 望ましい人間関係の確立」のなかで「望ましい人間関係」をつくるのが課題とされているが、この場合「望ましい人間関係」云々についても、それを平等＝同権の人間関係あるいは男女関係と考えるのと、「我が国古来の美風」など、かつての「修身」の国定教科書教師指導書に記載されていたような「長幼の序を重んじ、貴賤の分を明らかにする」ための支配—従属、差別—被差別の人間関係、あるいは支配—被支配、保護—献身の男女関係と考えるのでは、一八〇度その意味内容が異なる。前述した「女性に対するあらゆる差別撤廃に関する条約」は、「社会……における男子の伝統的役割」と「女子の役割」の固定化を性別役割分業（体制）にとらえ、それこそが性差別の社会的根源と規定・把握した。理論的にはこの性別役割分業を性差別の根源ととらえなおし、実践的にはそれを廃絶・撤廃する主体をそだてることを提起しているのが、関係概念としてのジェンダーの視座なのである。

### iii) 特別活動における「キャリア教育」の陥穽

〔学級活動〕2の「(3) 学業と進路」では、社会におけるジェンダー平等ないし男女平等に直接かかわる課題が提示されている。現行の指導要領では「(3) 将来の生き方と進路の適切な選択」云々と明示されていたが、内容的には大きな変化はなく、青年期教育の課題それ自体としては、ひとまず適切といえる。しかし、抽象的な「エ 望ましい職業観・勤労観の形成」と「オ 主体的な進路の選択と将来設計」とのかかわりが、必ずしも明確ではな

く、子どもたちが自分のライフコースを選びとる意思と能力、主体性をどのようにして獲得することになるのか、不明である。

この問題を解き明かすためにも、《労働》を「勤労」といいかえている問題をふくめて、言われるところの「望ましい職業観・勤労観」が想定する人間労働のあり方についての理解と位置づけが問われよう。総体的に失業率の高い、学生をふくめた青年の「フリーター」状況—たとえば、数年前の新聞報道によると、A 県では、若年労働市民の3人に1人が「フリーター」、すなわち不熟練・不安定労働者であった—にたいして、その有力な原因を、一義的に青年の職業意識や職業観の「ゆがみ」や「未熟さ」などにもとめているのが流行の「官製」キャリア教育である<sup>36)</sup>。しかし、こうした若年労働市民像は、＜公僕意識＞を欠いた「高級官僚」や政治エリートたちだけのものではなかった。「フリーター」や「ニート」になる若年労働市民の増加を「人間力」の低下ととらえる人間力戦略研究会報告も、その生活と労働の不安定化の原因を、彼ら/かの女らの働く意思や意欲の不足と労働観・職業観の未熟さに帰着させ<sup>37)</sup>、改善答申も肯定的に書いている「労働法制の弾力化など……の規制緩和」(8 ページ)や社会保障制度からの国家の撤退の問題を捨象・免責しているのである。新学習指導要領がこのような若年労働者認識から自由ではありえないであろう。

そうであるとすれば、就職指導や進路指導を担当するに相応しい教員の専門的な主体的力量がもとめられることになる。同じ高卒の若年労働者でも、一般に正規に雇用されるのは「男子」生徒の方が多く、「女子」生徒の場合は圧倒的に非正規雇用者となることが多い、という事例を明らかにした杉田真衣(東京都立大学大学院)は、求められる教員の力量について以下のように提案している<sup>38)</sup>。

現在すすめられているキャリア教育において、……[高卒で就職し、劣悪な雇用環境とジェンダー不平等を強いられる]女性たちの労働や生活のあり方が想定されているようには思えない。まずは教師たちが、生徒が卒業後直面する社会のありようを正確に把握する必要がある。そのことなしには、若者の労働と生活の現実に即した教育を構想することはできないだろう。

[学校行事]2 内容では、新指導要領の新機軸の一つとなる体験主義・行動主義の一環として、「(4) 旅行・集団宿泊の行事」とともに、「(5) 勤労体験・奉仕の行事」の重点的な実施が指示されているが、現職教員が性急にも、これらの学校行事での各種体験活動をととして子どもたちに、「勤労の尊さや創造することの喜び」や「共に助け合って生きることの喜び」を実感させたり、「社会奉仕の精神」を培養することをもとめられても、困惑・逡巡す

るばかりであろう。新自由主義教育改革の強行により、教育現場の大勢がまずなによりも、教員一人ひとりが自己の教育労働の尊厳や創造的な仕事の喜びを感じることができず諸条件を喪失しているのであって、そうした自己の職業労働において「共に助け合って生きることの喜び」を感じさせてくれるはずの同僚性が崩壊し、教員集団が分断されているのである。新たな職階制の導入はそれに拍車をかけることが予測される。

また、偏差値に符合させただけの進路指導が差別の進路指導であると同様に、企業のコース制採用を自明の前提にして、女性職・男性職に対応する就職へのモチベーションを引き出すような職業指導を行うとすれば、それは差別の指導となろう。

### III. 新学習指導要領における道德教育の中軸化と特別活動

#### (1) 道德教育への特別活動の従属

まず、新学習指導要領の内容編成の最大の特徴をしめす文章を、第1章 総則と第5章 特別活動 からそれぞれ一つずつ引用しよう。

学校における道德教育は、道德の時間を要として学校の教育活動全体を通じて行うものであり、道德の時間はもとより、各教科、総合的な学習の時間及び特別活動のそれぞれの特質に応じて、生徒の発達の段階を考慮して、適切な指導を行わなければならない。

(「新指導要領」1 ページ)

第1章総則の第1の2及び第3章道德の第1に示す道德教育の目標に基づき、道德の時間などとの関連を考慮しながら、第3章道德の第2に示す内容について、(各教科等の) 特質に応じて適切な指導をすること。

(「新指導要領」107 ページ)

前段の引用は、道德教育関連の記述がほぼ半分をしめるとともに、道德教育の「目標」が7行にわたって記述されるという異様な構成となっている第1章 総則の「第1 教育課程編成の一般的方針」の2の第1パラグラフの全文である。「道德の時間」を「要」とする道德教育を、学校の教育課程全体の中軸に位置づけたものである<sup>39)</sup>。後段は、それを受けて、新指導要領の、道德以外の各教科、特別活動、「総合学習の時間」のすべての領域の「指導計画の作成と内容の取扱い」の部分に明記されたもので、「第5章 特別活動」の場合は、第3の1—(4)に書かれている。これが何を意味するのかについては、すでにいくつかの批判的検討があるけれども<sup>40)</sup>、特別活動の場合は、今回の指導要領の改訂により教科教育関連科目以上の広さと深さにおいて、「道德の時間」を「要」とする「学校の教育活動全体」をととして行われる道德教



育にはほぼ全面的に従属させられることになったのである。

現行の指導要領では4領域が対等の関係にあったはずなのに、なぜ特別活動は道德教育の補足物に「格下げ」されることになったのであろうか。

2008年「改善答申」は、教育課程の各論の一つである道德教育の改訂が必要な内在的な根拠について、「専門的な観点」から審議・検討を加えた結論として、「共通するのは道德の授業の時間数が必ずしも十分に確保されず、指導が不十分」(60ページ)だという事情にもとめた。しかし、こうした把握は、タテマエに過ぎない。これは広汎な子どもたちをめぐる発達困難や「問題行動」などの社会的根源を真正面から究明しようとせず、社会現象や社会問題としてあらわれる子どもたちの否定的な意識・身体状況や行為・行動の原因を、基本的に「子どもたちの心と体の状況」(15ページ)に帰着させる文科省と中教審の基本的なスタンスと同様であろう。なぜなら、奥平康熙(和光大学)が指摘しているように、2007年9月と10月の中教審初等中等教育分科会・教育課程部会・「豊かな心をはぐくむ教育のあり方に関する専門部会」の審議において、現代版国定教科書と批判された文科省著作『心のノート』(2002年4月)の製作・普及に忠勤をはげんだ押谷由夫(昭和女子大学/元文科省教科書調査官)ら文科省派中教審委員たちが、「文部行政で、……とにかくあの手この手を通して、道德教育の充実を図ってきた。……どうしても充実しない」と、臆面も無く「官製」道德教育の現状に無力感を表明していたからである<sup>41)</sup>。『心のノート』で道德教育を充実させ、子どもたちと社会の未来を拓いていこう」と呼びかけながら「報恩」などという前近代的な用語まで駆使して「感謝の心が道德の基盤」<sup>42)</sup>であるなどと主張してきた押谷が同じ審議のなかで安直に提案したのが、教育課程全体の中核となった道德教育に、特別活動を従属させる方策であった。

特別活動の改善の方向性、あるいは中身において、特別活動を、道德教育を補完する意味でも、位置付けてみることもすごく大事なことでなかろうか……<sup>43)</sup>

特徴的なのは、道德教育への特別活動の従属に道を開いたのは、文科省派中教審委員たちだけではなかったことである。内閣府人間力戦略研究会の座長をつとめた、その意味では新自由主義(教育)改革の論客でもあった市川伸一委員(東京大学)も、押谷由夫の提案に同調するように、同じ専門部会で、「道德を核として」特別活動を編成する必要を提案したのである<sup>44)</sup>。

「道德的価値に関する討論や法に関する学習、人間関係についての理解、キャリア教育などを通した人間としての生き方の教育の充実、体験活動の推進」……是

非道德を核にして、こういうことをやっていただければと。

市川伸一の提案する道德教育に従属する特別活動案が、引用文からもわかるように、従来の文科省の道德教育＝「豊かな心の育成」路線とは必ずしも同一ではないことについては、後で検討することにしよう。

ここで確認しておかなければならないのは、新指導要領において特別活動の固有の教育的意義が二重の意味で否定されたことである。一つには、官製道德教育の補完的な役割を担わせることが特別活動の「改善」となると考える押谷由夫や、現状を糊塗する規範意識を核とする、新自由主義的な競争社会においてもとめられるあらたな教育メニューを特別活動に導入しようという市川伸一の主張のように、特別活動の固有の意義をあからさまに否定するこうした論調は、改善答申「7 教育内容に関する主な改善事項」全6項目の<(4) 道德教育の充実>のなかで公認された。

子どもの発達の段階に応じて、親や教師以外の地域の大人や子どもたちとの交流、自然のなかでの集団宿泊活動や職場体験活動、奉仕体験活動などの体験活動は、他者、社会、自然・環境との直接的なかかわりのなかで自らを振り返るといった点できわめて重要であり、道德性の育成にも大いに資するものである。このため、……特別活動や総合的な学習の時間などにおいて、これらの体験活動を推進することが必要である。  
(60ページ)

各種の体験活動は子どもたちの「道德性の育成」には大いに有効だというのが押谷由夫や市川伸一の判断である。このなかで、たとえば、育成されるべき「道德性」の中身とその見通しについて、何ら教育科学的な根拠をあげることもなく予定調和的にそうなるんだといわんばかりに、「子どもたちは、他者、社会、自然・環境に共感することや社会の一員であることを実感することにより、思いやりの心や規範意識がはぐくまれる」(61ページ)とか、「中学校になると、……大人の社会とかかわる中で、大人もそれぞれ自分の世界をもちつつ、社会で責任を果たしていることへの気付きへと広がっていく」(62ページ)と書かかれている。

もう一つには、中学校だけでなく、小学校と高校を含めて全体として、特別活動における学校行事をとおしての「体験活動の重視」路線がとられ、特別活動の全体的な道德教育主義的矮小化が企図されたことである。

改善答申「5. 学習指導要領改訂の基本的な考え方」の「(7) 豊かな心や健やかな体の育成のための指導の充実」では、これを象徴する「道德教育の充実・改善」のための提言が以下のように行われている。



子どもたちに、基本的な生活習慣を確立させるとともに、社会生活を送る上で人間としてもつべき最低限の規範意識を、発達の段階に応じた指導や体験を通して、確実に身に付けさせることが重要である。その際、人間としての尊厳、自他の生命の尊重や倫理観などの道徳性を養い、それを基盤として、民主主義社会における法やルール意義やそれらを遵守することの意味を理解し、主体的に判断し、適切に行動できる人間を育てることが大切である。(29 ページ)

2008 年改善答申の「7, 教育内容に関する主な改善事項」では、「(1) 言語活動の充実」, 「(2) 理数教育の充実」, 「(3) 伝統や文化に関する教育の充実」, 「(4) 道徳教育の充実」, 「(6) 小学校段階における外国語活動」とならんで、特別活動にかかわる充実を図るべき「重点事項」として「(5) 体験活動の充実」が提起された。その内容は 5 項目からなる新指導要領の特別活動における「学校行事」の (4) 旅行・集団宿泊の行事と (5) 勤労生産・奉仕の行事からなり (新指導要領, 107 ページ), 上記の改善事項「(4) 道徳教育の充実」のなかで提起されている内容をより具体化したものとなっている。現行の指導要領でも小・中・高校の特別活動で行われている各種の体験活動を重点的に行うとともに、さらに「総合学習の時間」のなかに位置づけて拡充をはかるよう指導要領に明記することをもとめたことが、その特徴となっている。

その結果、〔学級活動〕, 〔生徒会活動〕, 〔学校行事〕の 3 分野からなる新指導要領の特別活動のなかで、現行でも大きなウェイトをもたされている〔学校行事〕の位置と役割がさらに肥大化することにより、たとえば現在でも形骸化がめだつ生徒会活動は自治的な性格をさらにいちじるしく低下させられただけでなく、量的ないし時間的にも大きく制約されるというように、学級活動と生徒会活動は相対的にその比重を低下することになろう。文科省が強引に導入した「総合学習の時間」も同じ帰趨をたどることになろう。これはそのまま、特別活動が全体として、子どもたちの自由・独立な人間形成に不可欠な自主性や自治活動をこそ伸張させるという積極的な機能を大幅に、あるいは壊滅的に後退させることになり、これと反対に、「集団的な所属感や連帯感を深め」(新指導要領, 106 ページ) するという消極的な、しかも集団や組織にスムーズに適応させるという次元を超えて、子どもたちを体制順応的な人間に仕立てあげる側面がさらに肥大化することになることを意味しよう。

## (2) 新自由主義教育改革の段階的変容と特別活動

1958 (「昭和 33」) 年 10 月に特設「道徳」が教育課程の 1 領域に登場して以来、特別活動が道徳教育の別働隊となってきた側面は否定できない。入学式・卒業式・学校の創立記念日などの学校 (主催) の学校行事における「日

の丸」の掲揚と「君が代」の斉唱の挙行は、その象徴的な事例である。新指導要領でも、現行どおり「第 3 指導計画の作成と内容の取扱い」3 で、「入学式や卒業式などにおいては、その意義を踏まえ、国旗を掲揚するとともに、国歌を斉唱するよう指導するものとする」(108 ページ) と明記され、掲揚と斉唱の教育的な「意義」がなんら明らかにされないまま、「職務命令」による教職員への強制の実態を追認する規定となっている。

(1) で検討したように、道徳教育を教育課程の中心においた＜道徳教育＝教育課程の機軸＞案を提起した「改善答申」は、内容編成のあり方からみれば、二重の意味で道徳教育の徹底・強化を意図していた。前述の「7, 教育内容に関する主な改善事項」では、特別活動を道徳教育に従属させることによる「(4) 道徳教育の充実」だけでなく、「(3) 伝統や文化に関する教育の充実」による強化も提案されたのである。そして、すでに言及したように、新指導要領の公示直前に、「伝統と文化に関する教育の充実」策を受けた「学習指導要領案」の総則における道徳教育の目標規定に、文科省が修正と追加規定を加えるという異例の措置をとり、「道徳教育は……伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛し、個性豊かな文化の創造を図る……」という、あくまでも日本の「伝統と文化」の尊重が「愛国心」培養のためのものであることを明示する文言が明記された。

文科省による中教審の「改善答申」を無視するようなこの指導要領案の修正が行われたのは、「愛国心」とそのための保守的な「伝統と文化」の尊重を基礎とする「道徳教育の教科化」をめざした保守政治勢力内の新保守主義グループの圧力を受けた直後の修正であっただけに、文科省がこうした政治的な圧力に屈して修正に応じたという文脈で、新指導要領の、教育内容とシステムの両面における道徳教育の強化がはかられたとする判断と批判がなりたつかもしれない。

しかし、こうした理解は表面的な把握であろう。たしかに修正の直接のきっかけを与えたのは、「道徳の教科化」を提言した教育再生会議の最終報告「社会総がかりで教育再生を・最終報告～教育再生の実効性の担保のために～」(2008 年 1 月 31 日) の余勢をかりた新保守主義勢力のこの「外圧」であった。しかし、筆者の別稿でも指摘したように、すでに中教審「改善答申」の道徳教育の改善方針 (第 3 項と第 4 項) 自体が、そうした修正要求を受け入れを可能とする、国家があからさまに「道徳の教師」として立ちあらわれ、国家が要求する「道徳的」資質を身につけた「国民育成」をはかるという国家統制の論理と構造をもっていた。2006 年から 07 年にかけて、1947 年教育基本法の改正とその具体化となる「教育三法」の成立により、そのための法整備もおこなわれていた。中教審「改善答申」もこうした法整備が「我が国と郷土を愛する」という「愛国心」をはじめとする道徳目

の法制化をはかった事実を確認しているのである（58ページ）。

この「教育三法」の成立から新指導要領の公示にいたる教育政策の動向に必ずしも「危機感を共有」しない「歴史家の専門家集団」や「歴史学関連学会」に対して苛立ちと憤懣を表明する久保田貢（愛知県立大学）が、「歴史家が見過ごせないはずの問題」として指摘しているように<sup>45)</sup>、「2006年教育基本法」第21条には、以下のような条文が明文化されていた。

義務教育として行われる普通教育は、教育基本法（平成十八年法律第百二十号）第五条第二項に規定する目的を実現するために、次に掲げる目標を達成するよう行われるものとする。

……〔中略〕……

三 我が国と郷土の現状と歴史について、正しい理解に導き、伝統と文化を尊重し、それらを育んできた我が国と郷土を愛する態度を養うとともに、……

修正要求は、「……教育基本法及び学校教育法……に従い、……」（新指導要領、1ページ）というのであれば、総則の一般教育方針のなかでこの改正学校教育法第21条3項の条文の趣旨の徹底をはかるのが当然、と要求したものといえよう。

また、2008年改善答申の「7、教育内容に関する主な改善事項」の「(3) 伝統や文化に関する教育の充実」と8(2)②社会、地理歴史、公民の「(i) 改善の基本方針」でも、たとえば歴史学習の道德教育化が提言され、新保守主義的な修正内容と重なる文言がならべられていた。「我が国の伝統や文化についての理解を深め、尊重する態度は、我が国や郷土の発展に尽くした先人の働きや、伝統的な行事、芸能、文化遺産について調べるなど、社会科、とりわけ歴史に関する学習の中ではぐくまれるものであり、……」（57ページ）とか、「我が国及び世界の成り立ちや地域構成、今日の社会経済システム、様々な伝統や文化、宗教についての理解をとおして、我が国の国土や歴史に対する愛情をはぐくみ、日本人としての自覚をもって国際社会で主体的に生きるとともに、……公共的な事柄に自ら参画していく資質や能力を育成する……」（79ページ）云々と提言されているのである。

歴史教育を、統治機構としての国家への忠誠心情を培養するための「愛国心」教育の手段として位置づけたうえで、その素材となる日本の保守的で「中央」中心の、自民族中心主義的な「伝統と文化」の学習の意義が強調されるとともに、子ども（国民）の主体性と自発性をささえる社会的基礎条件を欠いたまま強引に大国意識と排外主義的な「愛国心」をもった国民を育成しようとする愛国心教育が社会科教育の中心的な課題の一つとされてい

た<sup>46)</sup>。

以上の分析から、「改善答申」が提起した、道德教育を教育課程の中心においた道德教育＝教育課程の機軸案は基本的に、＜道德教育の教科化＞にかわる新指導要領の「新機軸」であるといえよう。そして、それは必ずしも新自由主義的な内容に新保守主義的なものを安直に接木するというような従来型の改革手法による政策提言ではなかった。愛国心教育の道具立てとしてだけでなく、体験主義と行動主義の特別活動を道德教育の新たな補足物に矮小化したり、中学と高校での公民科における規範意識の培養・徹底の方向性が提起されたことはその表れであった。

日本の新自由主義改革自体が段階的な変容をとげていたのである。世取山洋介（新潟大学）が、1980年代中葉の臨時教育審議会段階では、「教育の自由化」を唱える政治勢力と伝統的な国家主義政治勢力が手を結んでも改正法案の提出さえできなかった1947年教育基本法の明文改正が、なぜ2006年末に実現したのかと問い、日本の「新自由主義教育改革が、市場原理の導入から、教育の国家統制を内在化するものに進化したからであった」と把握しているのは示唆的である。「国の教育内容基準に基づく競争の強制というプラン」に集約された「新自由主義教育改革に内在する国家統制」の事実と論理が摘出されたのである<sup>47)</sup>。

すでに安倍晋三政権の段階で、新自由主義の改革を徹底してグローバル化時代の大競争を勝ち抜くことができる大企業本位の資本主義国家づくりを進めてきた保守政権は、同時に1990年代後半以来追求してきた、アメリカに従属した「戦争ができる国」づくり路線を、日本国憲法の「改正」により完結させる政策課題を提起するにいたっていた（2007年5月「改憲手続き法」の制定）。そうした政治課題の一環として、1947年教育基本法の廃棄と改正教育基本法の制定およびその具体化としての「教育三法」の制定が強行された。なによりも、2007年9月29日の参議院議員選挙で安倍晋三政権が大敗北を喫した時点で、すでに新自由主義の「構造改革」の矛盾は顕在化しており、安倍はその矛盾に新保守主義的施策で対応したが、基本的に無策で、医療崩壊や雇用崩壊、「子どもの貧困」の「再発見」など今日的な社会統合の破綻をさらにおし広げただけであった。

安倍政権のパートナーとなった財界も、公德心や愛国心を強調し、「教育現場のみならず、官公庁や企業、スポーツイベントなど、社会のさまざまな場面で日常的に国旗を掲げ、国家を斉唱し、これを尊重する」必要がある、などと、「愛国」的な国家主義一色の政策課題に特徴づけられた「御手洗ウィジョン」（2007年1月1日）を発表した。これについては一般紙でさえ、直接的な戦争体験をもたない財界人が「安倍政権とともに愛国心や日の丸、君が代を全面に押し出すことで為政者と経営者への批判を封

じ、『お上』に従順な国民、社員に仕立て上げようとしている印象はぬぐいえない」と論評を加えたほどである(2007年1月1日)。また、企業社会のモラルハザードの震源でもあり、また新自由主義の総本山である日本経済団体連合会も、「御手洗ウィジョン」に対応して発表した「優先政策事項」(2007年1月10日)の第6項目に、「奥田ヴィジョン」(2003年1月1日)にもとづくそれ(2003年9月25日)にはなかった「公德心」をつけ加え、「公德心を持ち心豊かで個性ある人材を育成する教育改革の推進」をかかげた<sup>48)</sup>。

### (3) 新学習指導要領の特別活動設計の現実的基盤

また、新自由主義改革の暴走による貧困と格差の噴出と拡大、社会統合の破綻にみられるその諸矛盾への政策的対応も不可避となっていたなかで、こうした事態に財界および財界が期待する新自由主義教育改革の先進地では、すでに新指導要領で正統化される道徳教育にかかわる新たな動きがうまれていた。東京都足立区・区教育委員会と同品川区・区教育委員会のとりくみである。

内閣府や文科省が推進する新自由主義教育改革を先取りするかたちで、2004年に「人間力につながる学力」の形成を中心課題として急進的な教育改革を推進した足立区では、2006年4月に同区教育委員会が発表した「足立区教育基本計画」のなかに「学力向上」の新たな内容として、「基礎的基本的な学力の定着」および「基本的な生活習慣・家庭での学習習慣の確立」に加えて、新たに「規範意識・社会性の育成」が掲げられた<sup>49)</sup>。東京都足立区の教育改革は、2007年4月の「全国学力・学習状況調査」という名の全国学力テストで「不正行為」を露見させることになり、社会の耳目を集めた地域でもある。この東京都足立区教育委員会に2004年3月に設置されたのが「足立区学力向上推進会議」で、その副議長に就いた市川伸一(東京大学)らが「学力向上に向けて『人間力』につながる『学力』を育む」を発表したことを発条にして、学校・家庭・地域による「学力向上総動員体制」の構築がめざされた。なお、市川伸一が副議長になった同会議の議長には区長の内藤博道が就き、委員には区内の学校長やPTA連合会会長などに加えて、(株)ベネッセコーポレーション小中学校事業部長が「民間教育機関委員」として参画していた。

佐貫浩・世取山洋介編『新自由主義教育改革』(2008年)は東京都および足立区の教育改革を、「新自由主義教育改革が教育内容統制を内在化させる」ことを例証する象徴的な事例として実証的に明らかにしていることを補足しておこう。

また、内閣府の経済財政諮問会議の発案による「特区制度」を活用して「小中一貫校」を設立するとともに、区レベルの「小中一貫教育」を推進する品川区が、区教委(若月秀夫教育長)主導のもとにその「特色」づくりの目

玉として実施されたのが、「市民科」である<sup>50)</sup>。

この新自由主義的教育課程改革となる「市民科」の新設は目的・内容・方法以前の問題として、金子隆弘(東京民研)が正当に指摘するように、区民や現場教員の合意を調達することもなく、教育行政サイドのトップダウン方式で実施されたものであり、教育課程編成の観点からみると、教育内容への行政介入の次元をこえて、行政当局が「教育内容を編成し、教育課程を支配・統合している事態」を意味している。内容的にも、教育学的な検討をふまえた専門的な行政文書としての体裁さえ欠いたもので、文書日本経済団体連合会が2004年4月に発表した「二一世紀を生き抜く次世代育成のための提言」のなかで提示された、①「志と心」と②「行動力」、③「知力」という「求められる三つの力」を、「社会力育成プログラム」として体系化したものとなっている。品川区教委事務局が作成した文書「品川区の小中一貫校教育の基本的な考え」によれば、上記の①～③の「力」に対応するのが、(1)「道徳的実践力」(「人格の基礎となる知識や知恵」「規範となる行動様式」)、(2)「社会的スキル」(「社会性や人間関係を築くスキルと意識の向上」)、(3)「社会的な知識」(「社会の仕組みや職業に関する関心、知識」となる。

この「市民科」のカリキュラム構成と内容については、先行研究にゆずることにして、新指導要領の特別活動編成とのかかわりで確認しておく必要があるのは、次の2点である。一つは、若月教育長の個別の構想が大きく反映している点是否定できないが、上記の(1)「道徳的実践力」、(2)「社会的スキル」、(3)「社会的な知識」の規範と能力は、新指導要領の特別活動の目標規定にほぼ対応する内容となっていることである。もう一つは、若月教育長自身が現行の指導要領の「道徳あるいは特別活動に対するアンチテーゼ」として構想・実施したという「市民科」が、4領域からなる現行的教育課程の「基準」を改変し、「特別活動(学級活動)、道徳の時間との統合を図り、総合的な学習の時間との関連を含めた新たな教科」として構想・実施され、特別活動の固有の意義が否定されたことである。そのため9年生(中学校2年生)以上は、「道徳の時間」35時間に加えて「総合学習の時間」の一部を吸収することにより、年間最大140時間もの「授業」数となる。

なお、若月教育長が中教審副会長の梶田叡一との対談のなかで、以下のような現行指導要領の特別活動の理念に批判を加え、「市民科」新設の抱負をのべているのは示唆的である。

特別活動は、特に完全に頭打です。すぐに「望ましい集団活動をとおして」といって、無条件に集団活動を持ってくる。あの辺から思考停止ですね。あんなものはやらないほうがいい。まったく新しい発想で

「市民科」をつくっていききたい<sup>51)</sup>。

こうした中央と地域の動向が新学習指導要領の教育課程設計の現実的な基盤となったことは否定できない。グローバル化と新自由主義改革で崩壊・疲弊した労働者家族・ファミリー家族や地域の共同性の建て直しにまったく無力であった新保守主義的なイデオロギーの強調一辺倒ではなく、内閣府『人間力戦略研究会報告書』が提起した「人間力」の形成戦略が道德教育を補完する特別活動のなかに積極的に導入されたことが、新指導要領の道德教育および特別活動の編成の大きな特徴となっていることはそれを示唆している。中教審「改善答申」は、新指導要領の教育課程理念のキーワードは「生きる力」であり、それはほとんど「人間力」と同義だと書いているけれども(10 ページ)、とりわけ現行の学習指導要領路線のもとでも無力にとどまっていた官製道德教育を特別活動で蘇生させようという政策意図を勘案すると、うがった見方をすれば、中教審は実質的にはむしろ、国権主義的なナショナリズムや体制的な規範意識を不可欠な新たな構成要素にくみ入れたこの「人間力」を、「生きる力」と言いかえたのだともいえよう。

改善答申(10 ページ)には、内閣府『人間力戦略研究会報告書』(2003 年 4 月)について次のように注記してある。

市川伸一東京大学教授を座長に内閣府が設置した人間力戦略研究会の報告書は、人間力を「社会を構成し運営するとともに、自立した一人の人間として力強く生きていくための総合力」と定義した上で、① 知的能力的要素、② 社会・対人関係的要素、③ 自己制御的要素を総合的にバランス良く高めることとした。また、人間力は、それを発揮する活動に着目すれば、「職業生活」、「市民生活面」、「文化生活面」に分類されると指摘している。

改善答申が「道徳的実践の指導の充実を図る観点から(特別活動の)目標や内容を見直す」(128 ページ)と提言したのは、第一義的には同『人間力戦略研究会報告書』が「人間力」の構成要素としてあげている②「社会・対人関係的要素」と③「自己制御的要素」にかかわる、総じて職場体験活動や奉仕体験・就業体験活動を媒介として子どもたちの「職業規範」や「社会規範」を他律的に啓発する内容と性格をもつ新自由主義的な道德教育施策であった。これを特別活動における「人間力」戦略と呼んでおこう。この施策は、新指導要領では、〔学級活動〕における「人間関係」の構築や、その「(3) 学業と進路」ともかかわる〔学校行事〕への(4) 旅行・集団宿泊の行事と(5) 勤労生産・奉仕の行事の積極的導入の問題として、すでに示唆したとおりである。

もちろん、虚構の「伝統と文化」と自民族中心主義の「愛国心」を強調する新保守主義の道德教育路線は、いまや新保守主義的施策にとどまるものではない。これが新自由主義勢力を含めた保守政治勢力総体が共有するものとなり、新指導要領が教育課程全体の中核とした道德教育の機軸的位置を確立するにいたったことを見落としてはならない。

最後に、市川伸一が主唱者となった特別活動における「人間力」戦略のもつ意味を、子ども(国民)の目線から検討してみよう。とりあげるのは、新指導要領の〔学校行事〕のなかに導入されている「(5) 勤労生産・奉仕の行事」の問題である。当該箇所では以下のように指示されている。

勤労の尊さや創造することの喜びを体得し、職場体験などの職業や進路にかかわる啓発的な体験が得られるようにするとともに、共に助けあって生きることの喜びを体得し、ボランティア活動などの社会奉仕の精神を養う体験が得られるような活動を行うこと。

(107 ページ)

ここで期待されている主要な道德性は、〔学級活動〕2 の「(3) 学業と進路」の指導内容とあいまって、子どもたちに「共に助けあって生きる」ことと「社会奉仕の精神」を教え込むことが指示されていることがわかる。

しかし、こうした＜道德性＞の当否は別にしても、その獲得を保障するための条件とされている、子どもたちに「勤労の尊さや創造することの喜び」を「体得」させてくれたり、職場体験などの職業や進路にかかわる「啓発的な体験」をさせてくれるような労働現場や中等・高等教育機関などがどれくらいあるのであろうか。そもそも、たとえば「改善答申」が所与として肯定的に書いている「労働法制的弾力化など……の規制緩和」(8 ページ)や企業負担の軽減につながる社会保障費の大幅削減の恒常化とそのための制度改変を推し進めた新自由主義改革が、社会的労働の現場になにをもたらしたのかが、改善答申ではほとんど検討されていない。新自由主義的な規制緩和の「構造改革」は、日本の企業社会の雇用形態を大きく改変させ、労働力の主力を正社員から、非正規・不安定・低賃金のパートやアルバイト、「派遣」に置き換える流動化を押しすすめたのであり、これらが今日的な相互に関連しあう労働問題や貧困と格差の問題、家族の崩壊、社会統合の破綻などの根源となった。同様に、II- (3) で言及したように、小学校とともに「義務教育として行われる普通教育」機関と再定義された中学校自体が、教職以外の社会的労働のセクター同様、あるいはそれ以上に、教員たちにとってはますます労働の尊厳や創造することの喜びを実感できない公的セクターとなっているのが現実であろう。

ところが、新指導要領の特別活動設計は、一方で、こうした社会権をはじめとする「人間の尊厳」の拠りどころとなる基本的な諸権利が奪われたり、大幅に制限されたりすることにより、生存権そのものが脅かされ、分断されている<労働市民>の酷薄な現実をつくりだしておきながら、他方で、そういう社会に「参画」することになる子どもたち（国民）には一様に、内閣府人間力戦略会議の「人間力」の中心理念となる「自立」を強制するだけでなく、「共に助けあ」うとか「社会奉仕の精神」などという行為規範が教え込まれるという構図になっている。子どもたちを日常的に排他的競争的・抑圧的・分断的な社会関係に投げ入れておきながら、その「集団や社会の一員としてよりよい生活や人間関係を築こうとする自主的、実践的な態度を育てる」（「新指導要領」, 105 ページ）という特別活動の目的規定の場合も、同様である。

これは自家撞着であろう。じっさいに労働の尊厳や創造の喜びの充足感に支えられているかどうかは問わないにしても、新指導要領がいうところの「自立」や「助け合い」、「社会奉仕の精神」などという<道徳性>の現実的な基盤そのものが掘り崩されている、あるいはほとんど存在しないにひとしいがゆえに、こうした日本の社会と学校の現実を糊塗・補完するために、子どもたち（国民）やその家族に対する「自立」や「助け合い」、「社会奉仕の精神」の他律的な培養が強調されることになる、という基本的な矛盾である。いずれの場合も、学習権の主体であるとともに、将来の主権者となる子どもたち（国民）を欺瞞する営為といえよう。「人間力」と「生きる力」の本質的な限界＝問題点がここには示されているといえよう。

#### おわりに―国際標準となる特別活動の課程理念と編成をもとめて―

教育課程全体における道德教育の中核化と「確かな学力」形成を軸にして改訂・公示された新学習指導要領がその全体の教育課程編成のなかで、特別活動にどのような位置と役割をあたえ、その結果として、子どもたちの「自主的活動を基本」とするはずの特別活動の性格と存在理由を、どのように大きく変容させることになったのかを、筆者の別稿の成果をもふまえて、「改善答申」も強調した「学校教育の教育課程の国際的共通性」確保の観点から総括的にまとめておこう。

中央教育行政の国家装置である文部科学省は今世紀はじめ以来、新自由主義改革の指令塔となった内閣府（とりわけ首相直属の経済財政諮問会議）との間に一定の緊張・対立関係をもちながら、1998 年改訂の現行指導要領の教育課程編成基準を自己否定する弥縫策をなし崩し的にとりつづけてきた。他律的に新自由主義教育改革路線への舵をきった文科省＝中教審が教育政策の中軸とした

のは、一つは現実的な根拠に乏しい、その意味では「つくられた」学力低下問題を逆用した、「全国学力・学習状況調査」という名の全国規模の学力テストの強行実施に集約される学力政策であり、もう一つは、子どもたちの「凶悪犯罪の増加」や「規範意識の低下」問題に籍口した、「豊かな心」の育成の名文による一貫した官製道德教育の強化・徹底策である。したがって、新指導要領はこうした弥縫策の集大成となったともいえよう。

つまり、教育における新自由主義改革を継続する公然たる宣言文書ともなっているのが、新指導要領である。

しかし、「知的基盤社会」とか「知の世紀」ともいわれる今世紀に入ると、1998 年の指導要領の改訂時とは異なり、グローバル化した国際環境と国内の社会条件もこの10 年余りの間に大きく変貌した。なによりも、新自由主義・市場原理主義の最先進国であったはずのアメリカの、現代グローバル化における主導性の弱体化と国連における指導力の低下が明らかになった。「改善答申」と新指導要領が出された 2008 年の第1 四半期には、イラク戦争において象徴的に単独行動主義に転化したアメリカ主導のグローバル化のもとで投機マネーが暴走し、金融帝国アメリカ自体がサブプライムローン危機をきっかけに深刻な金融危機に陥り、それが国際的な規模での「実体経済」の大不況（「世界同時不況」）への進展に拡大する事態が危惧されはじめていた。また、「地域主義」を強める EU は、アメリカン・グローバリズムに対峙するグローバル・スタンダードの創出にむけて、「知的基盤社会」をキーワードにして、新しい国際社会の形成とその担い手を養成するための「市民教育」を共通の実践課題と位置づけたうえで、国際競争のための「産業基盤」となる教育と研究開発の制度拡充にとりくんでいる。

ところが、このようにアメリカの新自由主義・市場原理主義が実質的な破綻への道を加速化させるなかで、新指導要領の公示により、国家統制を内在化させる第2 段階の新自由主義に変容した日本の新自由主義教育改革の継続・推進の政策基調が確認されたのである。新指導要領は教育課程の「大綱的基準」をも逸脱する、文科省主導の第2 段階新自由主義の教育課程行政改革の里程標となったともいえよう。こうした出自と性格をもつ新指導要領において、特別活動には以下のような新たな特徴的な性格と役割が与えられることになった。

特別活動はその本来の教育的意義を自己否定するような大きな変容をせまられている。新指導要領における特別活動の編成内容を見ると、現行の 1998 年改訂学習指導要領の特別活動全体の構成に新たに追加された語句と項目はあるものの、基本的な変化はないが、新指導要領の全体の課程編成の基本線をしめした<総則>と「指導計画の作成と内容の取扱い」には、特別活動の成否どころか、その生命線を奪い取るような活動内容と方法に関する規定が国家基準としてつくられ、さまざまな細かな指

示が与えられることになった。

現行の指導要領と対比したときに最大の変化＝問題点となるのは、特別活動が実質的に、教育課程全体の中軸に位置づけられた「官製」道德教育を補完する領域に格下げされ、その独自の教育的意義と役割が否定されたことである。新指導要領の教育課程全体の中心に置かれ、子ども（国民）の自己拘束規範として「愛国心」をはじめとする雑多な道德規範を網羅し、教え込む道德教育と、その直近の補完物に位置づけられた特別活動が、21世紀初頭のいま、グローバル・スタンダードとしての位置をしめている市民性（citizenship）の教育（「市民教育」）とも無縁なことは明白であろう。したがって、「確かな学力」形成のための課程編成を別にしても、新指導要領が、その教育課程編成の方向性を提示した中教審「改善答申」が強調した「学校教育の教育課程の国際的共通性」としての要件をみたまのとは到底考えられない。

道德教育に従属する特別活動の特徴の第1は、内容編成からみると、「学級活動」と〔生徒会活動〕、〔学校行事〕の3分野からなる特別活動のなかでも、〔学校行事〕がさらに肥大化したことである。「君が代・日の丸」問題に象徴される、「自民族中心主義的」でアジア蔑視の排外主義的な愛国心教育の別働隊としての位置づけには基本的な変化はないが、道德教育の補完物とされることにより、その意義と役割は全体として強化されたといえる。特徴の第2は、道德教育の重要な一環として、内閣府人間力戦略研究会が体系化した「人間力」育成路線の導入を梃子とする、体験主義と行動主義のメニューの徹底がはかられたことが特別活動編成の特徴となっている。

なにゆえに特別活動はこうした特異な位置づけと特質をあたえられることになったのだろうか。

日本資本主義を、EUが主導するOECD諸国レベル以上の「グローバル化する知識集約型経済」として確立するためには、国際競争のための産業基盤づくりの焦眉の一環としてキー・コンピテンシーのパーツとなる各種リテラシー中心のPISA型学力を育成することが至上命令となる。ところが、これをアメリカ主導のWTO体制のもとで達成しなければならないいうに、国内の新自由主義的な「構造改革」のうみだした諸矛盾を糊塗・弥縫・隠蔽するためにも、あくまでも教育課程全体の機軸となる道德教育の優位において、「基礎・基本」に補足された日本版PISA型学力中心の「確かな学力」の育成を強行しなければならない。ここでの「官製」道德教育の優位性を実体化するためには、「道德の時間」はもとより、各教科との関連だけでなく、日本の近現代の歴史のなかで巨大な「負の人間形成」をになってきた実績をもつ〔学校行事〕に偏向した特別活動の「再評価」・再定義がおこなわれるのは必然であったと言える。

そのため、まず子どもたちの「成長モデル」となる＜日本人＞像は、新指導要領第1章総則の「第1 教育課

程編成の一般方針」が明記する、日本の「伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛し、……未来を拓く主体性のある日本人」（1ページ）としてのナショナル・アイデンティティーでもって自己を「自律的に」規律することのできる人間にもとめられた。こうした期待される日本人像に子どもたちをつくりあげるための「基盤として道德性を養うことを目標とする」として、特に新たに再編成されたのが特別活動であるといえる。

そこでは、子どもたちは「生きる力」、あるいは「人間力」を構成する道德性なるもの、すなわち「社会・対人関係の要素」と「自己制御的要素」にかかわる道德規範と能力、スキルを身につけて「21世紀型市民」ないし「開かれた個」（29ページ）として自己形成をはかり、自己責任として社会的に「自立」しなければならない状況においこまれる。ここでいわれる「開かれた個」とは、あくまでも国家が「道德の教師」として外側から付与した道德規範ないし行動原理の枠内で思考・行動することのできる内面的な自己統制力を「内面化」し、およそ国家を対象化することのできない、内省的で「健全な批判力」を身につけた「個人」である。したがって、当然、この期待される人間像は日本国憲法＝1947年教育基本法制の公教育像が想定した、抽象的ではあるが全面的な人格の発達を基礎とする自主・独立の個人とは明確に異なる。

こうした「生きる力」や「人間力」は、もともと後者が小泉内閣の「経済活性化政策の一環として、……職業生活面に焦点」が当てられ、概念化されたこととかかわって、子どもたち（国民）一人ひとりが個人として自己の人格を自主的・自律的に全面的な発達をとげる自己形成の主体ととらえる人間像＝教育観をしりぞけ、子どもたちは、もっぱら国家や企業社会の要請（国家の発展・膨張や企業利益）に応える「人材」となる有為の国民あるいは将来的な「企業戦士」となる追加的な労働力商品としてとらえられている。こうした教育を経済と政治支配の有力な手段とかがえる旧態依然とした教育観と、子どもをそのための「人材」とみなす子ども観にささえられた「生きる力」や「人間力」なる造語が、21世紀をリードするキーワードとして喧伝され、十分な学問的な検討・検証も経ないまま公文書のなかで堂々と使われているのである。

こうした新指導要領の体制的な子ども像は21世紀のいまの国際社会のなかではアナクロニズムといえる。すでにユネスコ「特別のニーズのための教育に関するサマランカ宣言および行動綱領」（1994年）では、以下のような国際標準となる子ども理解が確認されている。

すべての子どもは、独自の性格と利益、能力および学習上のニーズを有している<sup>52)</sup>。



この子ども理解は、すべての子どもの「独自の性格と利益、能力」に応じて、その「学習上のニーズ」を保障する社会的いとなみとなる教育を前提としている。また、日本政府も批准した「子どもの権利に関する条約」第29条では、「サマランカ宣言」の子ども理解を出発点にして、子どもが自分の「能力をその可能性の最大限まで発達させ」、「自由な社会における責任ある生活のために……準備する」ことを子どもの権利として保障することが教育の目的として明文化された。国連・子どもの権利委員会は2001年1月25日に、特定の質と内容をもつ教育についての実態的な権利として子どもの学習権が規定されているこの第29条の「教育の目的」に関する〈一般的意見1〉（CRC General comment 1）を採択し、この目的規定の意味と内容をさらに豊富化させている<sup>53)</sup>。

子どもの権利条約第29条〈一般的意見1〉は、「あらゆる子どもが生まれながらに有している人間としての尊厳および平等かつ不可侵の権利を促進し、援助し、かつ保護する」ことを、国際準則としての条約そのものの中心となる「本質的な価値観」として確認したうえで、「教育が子ども中心的なもの、子どもに役立つもの、および子どもをエンパワーするもの」であることが必要であるとして、「教育の全体的目的は、自由な社会に十全かつ責任をもって参加する子どもの能力および機会を最大化することである」と強調した。そのためにも、「子ども固有の尊厳を尊重し、かつ〔子どもの権利に関する条約〕12条1項にしたがって自由に自己の意見を表明すること、および、学校生活に参加することを子どもに可能とするように教育は提供されなければならない」といって、子どもの意見表明と学校参加が自明の前提とされる。国連・子どもの権利委員会によれば、28条において国際的に合意・承認されている、あらゆる子どもが権利を有している教育は、「子どもにライフスキルを提供し、……学習能力、……人間としての尊厳、自尊感情および自信を発達させることにより、子どもをエンパワーする」ものでなければならないのである。

ここで〈一般的意見1〉が子どものエンパワー、すなわちその全体的な能力の発達の基礎となる不可欠な能力として提起しているのが、ライフスキルである。これはOECDのキー・コンピテンシーと重なる能力もふくまれるが、発想と具体的な中身において基本的に異質であるし、ましてや「生きる力」や「人間力」とも決定的に異なる。以下に引用しよう（ただし、①～⑪の番号は筆者が挿入した）。

教育は、子どもが必須のライフ・スキルを学習し、かつ、一人の子どもも、その人生においてたちはだかることが予想される困難に直面する備えのないまま、学校を去ることがないように確保することを目的としなければならない。基本的なスキルには、① 識字能力お

よび ② 基本的計算能力だけでなく、③ [グローバルイゼーション、新しいテクノロジー、および関連する現象によって引き起される根本的变化に伴う困難……に対して、] バランスのとれた判断をする能力、④ 非暴力的に紛争を解決する能力、⑤ 健康的なライフスタイルをおくる能力、⑥ 良い社会関係および ⑦ 責任[意識]を発展させる能力、⑧ 批判的思考を発展させる能力、⑨ 創造的な才能を発展させる能力、および、⑩ 人生における自分の選択を追求するのに必要な道具を子どもたちに与える ⑪ その他の能力などのライフ・スキルも含まれる。

以上の引用文のなかでライフ・スキルの具体的な内容として提示されている①から⑩の能力は、総じてそのまま、科学・技術や芸術をふくめた学問研究の成果をふまえた教科教育を中心とする学習内容を土台として、子どもたちが自治的・集団的な特別活動をととして獲得する能力だといえよう。したがって、同時にそれは〔学級活動〕、〔生徒会活動〕、〔学校行事〕からなる特別活動の直接的な教育課題であり、目標ともなる国際標準となろう。

ところが、新指導要領の特別活動では、偏重の問題はのこるが、かろうじて⑥の能力の育成がめざされているだけで、ここでいわれるライフ・スキルの獲得は全体として絶望的に実現困難な課題となっているのである。もちろんこれは必ずしも日本だけの問題ではなく、〈一般的意見1〉によれば、教育の目的を規定した29条1項において具体化されている要素は、「教育に関する実に重要な国内および国際的なプログラムおよび政策において、大きく欠落しているか、あるいは、後知恵的な飾りとして提示されていることがあまりに多すぎる」のが現状なのである。

29条1項において具体化されている要素とは、①「人権に対する尊重[意識]の発達」、②「アイデンティティおよび帰属(affiliation)に関する感覚の強化」、③「子どもの社会化および他者との主体的交流」、④「子どもの環境との主体的交流(interaction)」を含む⑤「子どもの可能性すべての全面的な発達」の5項目であり、いずれも締約国が「指向」する価値として「同意」したはずの教育目的である。

抽象的な③の要素は、ある意味でもっとも実現と克服が困難な、ときには紛争や戦争への道の露払いをする構造的暴力として爆発するものであり、29条1項(d)には次のように明文化されている。

理解、平和、寛容、および両性の平等に関する精神、ならびに、すべての人民、民族的、国民的、宗教的集団、および先住民の間の友好の精神に従い、自由な社会における責任ある生活のために子どもを準備させる



こと。

なお、「一般教育1」の第10項目では、教育における性差別の慣行が教育の目的と一致しないことが確認されている。この点において、ジェンダー視座を忌避・排除することにより、ジェンダー不平等な現実の性差別を糊塗・隠蔽し、ジェンダー不平等な「つくられた」性役割の温存をはかろうとするのが、改善答申と新指導要領の基本的なスタンスをとっていることを確認しておく必要がある。

この「一般的意見1」が明記している子どもの「ライフスキル」とは、文部科学省の主唱する「生きる力」とはまったく次元の異なる内容と性格をもつものであることは明らかであろう。なお、これは18歳に満たない世界中の「子ども」たちに期待されているライフスキルであることを確認しておきたい。高度に発達した資本主義社会である日本では、遺憾ながら、このような全体的な能力の育成が、初等・中等教育機関だけではなく、依然として高等教育機関であるはずの大学教育、とりわけ「初年次教育」の重要な焦眉の課題となっているからである。

## 註

- 1) 佐々木賢「高校生の現実から大学をみる」(岩波書店『科学』編集部編『科学』VOL. 77 No. 5, 2007年5月) 456ページ。
- 2) 佐藤修司(秋田大学)「教育基本法・学校教育法と学習指導要領の間」(教育科学研究会誌『教育』No. 753, 2008年10月), 筆者稿「新学習指導要領の教育課程像」(『八戸工業大学紀要』27巻, 2009年2月刊行予定) 参照。
- 3) 子安 潤(愛知教育大学)は、これを「国家主義的・能力主義的な新学習指導要領路線」と規定している(子安「新学習指導要領へのスタンス」(『歴史地理教育』2008年7月増刊号) 45ページ)。
- 4) この答申については、文部科学省のホームページ参照。以下、この答申からの引用については、ページのみ記述する。新学習指導要領についても同様である。
- 5) もともとこの新たに追加挿入された文言は、2006年教育基本法第2条と現行の改正学校教育法第21条に明文化されたもので、それがそのまま新学習指導要領の〈総則〉にもいれられることになったのである。佐藤修司は最高法規である日本国憲法の下位法である1947年教育基本法の明文改正と学校教育法の改正により、新たに法定された教育目標は「努力義務から達成義務へと変化」したと把握している[佐藤, 前掲(2), 82ページ]。
- 6) 銭谷真美文部科学事務次官「通知」(平成20年3月28日)。

ここでいう「大綱的基準」説とのかかわりでいえば、教育課程編成の基準となるような「学習指導要領」の存在を認める場合でも、日本教育学会では、1947年と51年の〈試案〉としてだされた学習指導要領があくまでもそれぞれの学校で教育課程を編成するうえでの参考資料であったというその基本性格どおりに、「学校教育内容に関する国(中央教育行政機関)の指導助言的基準が公示されたもの」でなければならない、とする有力な説がある[兼子 仁(元東京都立大学)『教育法(新版)』(有斐閣, 1978年) 382ページ]。

- 7) 大野一夫「新学習指導要領をどうとらえるか―批判的の視点と、これからの教育実践―」(『歴史地理教育』2008年7月増刊号) 24~25ページ。
- 8) 子安 潤「総論②『車の両輪』とはなにか―確実な習得と問題点―」(竹内常一ほか『2008年版学習指導要領を読む視点』, 白澤社, 2008年) 37~38ページ, 子安 潤, 前掲(3), 46~47ページ。
- 9) したがって、教育行政サイドでは、40年まえの旭川学力テスト事件の最高裁判決(1976年5月21日)判例にも反する学習指導要領の行政解釈が行われているといえよう。成嶋 隆(新潟大学)「教育への政治介入の問題点」(歴史教育者協議会編『歴史教育・社会科教育年報2004年版』, 三省堂, 2005年) 21ページ。
- 10) 家庭科教育の視座からこの「食育」の問題点を検討したものに、鶴田敦子「家庭・家庭科の学習指導要領を読む」(竹内常一ほか, 前掲書)がある。鶴田論考, 131~133ページ参照。
- 11) この点については、中西新太郎「現代日本社会の教育意識と教育基本法改訂」(教科研誌『教育』No. 706, 2004年11月), 参照。
- 12) 喜多明人「厳罰主義(ゼロ・トレランス)の動向と支援主義の政策・実践」(『子どもの権利研究』第13号, 2008年8月) 32~33ページ。
- 13) 植田健男「1947年教育基本法を発展させよう(上)―学習指導要領改訂の批判的検討―」(兵庫県部落問題研究所『季刊・人権問題』No. 12, 2008年春) 60~61ページ。
- 14) 和井田清司「子どもの学校参加と特別活動」(折出健二編『特別活動』<教師教育テキストシリーズ>12, 学文社, 2008年) 95~96ページ。
- 15) 杉浦真理(京都 立命館宇治高校)は、スウェーデンの中学校における「参加型、直接民主主義を大切にする法教育」の実践例分析をとおして、〈法や統治機構(生徒会学校参加, 地方政治)への参加〉の実態の一端を、以下のように明らかにしている[杉浦「中学に導入? 法教育の中身と私たちが目指す法教育をめざして」(全国民主主義教育研究会誌『民主主義教育21』Vol. 2, 2008年) 64ページ]。  
……スウェーデンの青少年業務庁や全国青少年協議会の活動にふれながら、参加をキーワードにしてきたスウェーデンの青少年政策のバージョンアップが語られる。「参加する」から「影響力をもつ」には、(子どもたちへの)権限の付与が大事である。「学校評議会までやっているのは全国で10校くらいだということですが、予算権、人事権を生徒が一部もっているのです」……。参加は大事なキーワードであるが、具体的な予算執行権限は生徒にその自覚を高め、生徒会の関与決定が予算まであれば、自己統治の姿勢につながることは間違いない。予算の透明性の担保や、民主主義的決定の方法、全員参加の直接民主主義(生徒総会)と、権限執行権の[を?]生徒総会から移譲された生徒会執行部、このような生徒会規約(法)に基づく実質的運営、教員のお手盛りでない運営体制が大事である。このことは統治機構の正統性とそれにどう民主的にアクセスできるかにかかっている。なぜスウェーデンではできるかというと、……オンブズパーソンが生徒の自治活動に関与しているからです。青年のオンブズパーソンは、学校に張り付き、要求の実現について青年のアドバイザーとして機能していることも大きい。民主的運営のノウハウと権限を子どもたちに委譲(財政権も含めて)することが大事であり、自治統治への[を?]信頼した子どもたちは、法の支配を理解しはじめるであろう。
- 16) 和井田清司, 前掲(14), 99ページ。
- 17) 新谷恭明「特別活動の終わり」(竹内常一ほか, 前掲書) 212ページ。
- 18) 文部科学省『中学校学習指導要領特別活動解説』。

- 19) 新谷恭明, 前掲(17), 215 ページ, 219 ページ。1958 年 10 月 1 日に告示された学習指導要領では, 新指導要領とは異なり, 特別教育活動は, 特設された道徳と「学校行事等」とともに第 3 章のなかに配置されていた。特別活動として独立の章に「格上げ」されるのは, 1964 年 4 月 14 日の告示からである。
- 20) 成嶋 隆 『『教育基本法案』逐条批判』(辻井喬ほか編『なぜ変える? 教育基本法』(岩波書店, 2006 年)223 ページ)。
- 21) 児美川孝一郎「新教育基本法下の教育政策—教育内容政策を中心に—」(日本教育政策学会誌『日本教育政策学会年報』第 15 巻, 2008 年) 104~105 ページ, 佐藤修司, 前掲 (2), 84 ページ, など。
- 22) 岩本俊郎・浪本勝年編『資料 特別活動を考える』(北樹出版, 2005 年)。
- 23) 大和久勝「体験学習の連発で育てようとしていること—特別活動」(教育科学研究会誌『教育』No. 756, 2008 年 3 月) 83 ページ。
- 24) 新谷恭明, 前掲 (17), 217 ページ。
- 25) 和井田清司は, 子どもの権利条約の特徴を次のように把握している [和井田清司, 前掲 (14), 106 ページ]。ただし, 引用文中の「児童」は, 「子ども」に置き換えた。  
ここでは, 未熟な子どもを保護し, いのちと暮らしに必要な条件を供与するにとどまらず, 子どもを市民として認知し, 社会に参加する権利を保障する点に特徴がある。換言すれば, 子どもを保護(供与)の客体から, 権利行使の主体として位置づけたのである。
- 26) 国連・子どもの権利委員会「子どもの権利委員会の最終所見: 日本」(2004 年 1 月 30 日採択, 福田雅章・世取山洋介 仮訳)。
- 27) 田中正弥「OECD の教育政策をどう見るか」(教科研誌『教育』No. 753, 2008 年 10 月) ほか, の田中の成果, 豊泉周治「『生きる力』の再定義をめぐる」(民主教育研究所誌「人間と教育」59, 2008 年秋号) などを参照。
- 28) 人間力戦略研究会とその主査を務めた市川伸一(東京大学) のいうところのキーワードとしての「人間力」については, 佐藤広美「学習指導要領の社会観を問う—『生きる力と知識基盤社会』について—」(教科研誌『教育』No. 756, 2008 年 3 月) 参照。
- 29) 「過剰同調社会」をめぐる問題は, ノンフィクション作家の吉岡忍や姜尚中(東京大学), 野田正彰(関西大学), 安川寿之輔(元名古屋大学) らが指摘・強調する論点である。
- 30) 『解説 教育六法 2006』(三省堂, 2006 年)1086~1091 ページ。
- 31) 2005 年 1 月 15 日『朝日新聞』。
- 32) 33) 鶴田敦子, 前掲 (11), 129~131 ページ。
- 34) 35) 田代美江子「子どもと＜性＞」(有賀克明・前島康男編『現代の子ども・教育・教師』創風社, 2006 年) 69 ページ, 66~69 ページ。なお, 「十分な保護と, 学習権の保障, 教育的配慮がなされないまま, 処罰の対象とだけされている……日本の子どもたちの＜性＞の現状」をふまえて, 田代美江子(埼玉大学) は, 東京都と都教委によるジェンダー・パッシングは「子どもの性の学習の権利を奪い, 発達を阻害する行為であり, 子どもを劣悪な性的環境に放置するネグレクト, つまり子どもを虐待する行為」であると厳しくも正当に批判を加えている (69 ページ)。
- 36) 杉田麻衣「不安定社会を生きる若い女性と『キャリア教育』」(教科研誌『教育』No. 753, 2008 年 10 月) 89 ページ。
- 37) 佐藤広美「学習指導要領改訂の社会観を問う—『生きる力』と知識基盤社会』について—」(教科研誌『教育』, 2008 年 3 月) 22~25 ページ, 参照。
- 38) 杉田麻衣, 前掲 (36), 94 ページ。
- 39) 道徳教育を教育課程全体の中心に置いた新指導要領における道徳教育の内容と性格について検討した研究には, 奥平康熙「学校教育全体の道徳化という課題の岐路—道徳」(教科研誌『教育』No. 756, 2008 年 3 月), 小淵朝男「『道徳』を問う」(教科研誌『教育』No. 753, 2008 年 10 月), 久保田貢「道徳重視の新学習指導要領と歴史教育」(歴史科学協議会誌『歴史評論』No. 701, 2008 年 9 月), 同「新学習指導要領の求める『正しい理解』—歴史を中心に—」(教科研誌『教育』No. 753, 2008 年 10 月), 藤井啓之「道徳②『道徳』の構造的欠陥」(竹内常一ほか, 前掲書) などがある。筆者稿, 前掲 (2) も参照。
- 40) 道徳教育に対する従属的な位置と役割を与えられた特別活動の編成について検討を加えた研究に, 大和久勝「体験学習の連発で育てようとしていること—特別活動」(教科研誌『教育』No. 756, 2008 年 3 月), 新谷恭明「特別活動 特別活動の終わり」(竹内常一ほか前掲書) がある。
- 41) 奥平康熙, 前掲 (39) 74~75 ページ。
- 42) 高橋哲哉・三宅晶子「対談 これは『国民精神運動』だ—教育基本法『改正』と『心のノート』—」(辻井 喬・藤田英典・喜多明人編『なぜ変える? 教育基本法』岩波書店, 2006 年) 64~68 ページ。
- 43) 44) 奥平康熙, 前掲 (39), 77~78 ページ。
- 45) 久保田貢, 前掲「新学習指導要領の求める『正しい理解』—歴史を中心に—」, 50 ページ。
- 46) 久保田貢, 前掲「道徳重視の新学習指導要領と歴史教育」。
- 47) 世取山洋介「序論 新自由主義教育改革研究の到達点と課題」(佐貫浩・世取山洋介編『新自由主義教育改革—その理論・実態と対抗軸—』(大月書店, 2008 年)9~11 ページ)。
- 48) 菊池信輝「経済界が描く将来ビジョンと教育のゆくへ」(教科研誌『教育』No. 755, 2008 年 11 月) 7~9 ページ。
- 49) 谷口 聡「足立区教育改革の構造と問題—学力向上施策に着目して—」(佐貫浩・世取山洋介編, 前掲書), 71~78 ページ, 参照。
- 50) 金子隆弘「品川区の『教育改革』と『市民科』の新設」(教科研誌『教育』2005 年 5 月), 木附千晶「子どもの人間性の発達を歪める『教育の市場化』—東京都杉並区の教育『改革』から—」(教科研誌『教育』2008 年 11 月), 参照。
- 51) 若月秀夫・梶田徹一「特別対談 学びと育ちの原点をふまえた新しい学校教育の創造」(『教育フォーラム』34, 金子書房) —金子隆弘, 前掲 (49), 113 ページより重引。
- 52) 堀尾輝久・河内徳子編『平和・人権・環境 教育国際資料集』(青木書店, 1998 年) 224~234 ページ。
- 53) 子どもの権利のための国連 NGO/CCI 日本支部のホームページの「世取山洋介・仮訳」を参照した。