

特別活動に関する一考察Ⅱ

—小学校教育の視点から—

豊 田 憲一郎

I. はじめに

戦前においては、教育は勅令主義のもとに天皇制国家における臣民育成を目的としていた。このような体制下で、現在の「特別活動」に含まれる儀式、運動会、遠足、学芸会など教科以外の諸活動は「課外活動」として位置付けられ、教科教育の補完的役割と精神教育の一環を担っていた。したがって、画一的統制による学校主導の活動にならざるを得なかったと言える。

国民主権の戦後においては、当然日本国憲法、教育基本法に基づく民主主義教育が目指されることになった。戦前の「課外活動」も、戦後呼称の変遷は小・中・高等学校で多少あったけれども、現在いずこも「特別活動」として「教科」と並ぶ教育課程の中に位置付けられ、人間形成教育を目指しているわけである。具体的には、現在の「特別活動」は集団活動を通して個性の伸長を図り、自主的・実践的態度を育成することを目標としている¹。この主旨に照らせば、「特別活動」はできる限り子どもの発想・主体性を生かしながら、教師が指導・支援しつつ、展開されていく活動となろう。

ところで、近年、社会的には衝撃的な少年事件が頻発し、学校内ではいわゆる「学級崩壊」現象が社会問題化されて久しい。そして、このような学校教育をめぐる内外の危機が低年齢化の傾向を示していることも、近年の教育問題を語る際の特徴であろう。

そこで、本稿では、小学校教育の視点から、まず現在の子どもたちを取り巻く社会環境や学校教育をめぐる問題状況とその原因を探り、次にその問題点克服のための特別活動の教育的意義を分析・考察し、さらに特別活動における指導方策について論究してみたい。

II. 問題の所在

近年における社会の変貌は著しい。まさに現代は史上まれにみる大変革期にあるといっても過言ではないであろう。このことは、その急変する環境の中で生活する子どもたちに多大な影響を及ぼしていることは言うまでもない。

まず、今日の子どもの状況について、河上亮一氏は次のように述べる。²

この10年、子どもたちは根本のところが変わってしまった。他人を受け入れない、固くて狭い自我を持った子どもたちの登場である。社会的自立がきわめて困難になった子どもたちと言ってもいい。不登校、はげしいいじめ、自殺、そしてナイフ事件。これらのさまざまな問題は、

圧倒的多数の“ふつうの子ども”たちが起こしていることである。私は“新しい子ども”たちが登場したと考えている。私たち教師は、今、“新しい事態”に直面していると考えなければならないだろう。

つまり、河上氏は、ここ10年くらいの間に、自制心がきかず、しかしひどく傷つきやすく、人づきあいができない、新しい子どもたちが出現してきていると述べるわけである。極言すれば、人間性の喪失と社会性の喪失が今日の子どもたちの内面に進行しているということであろう。

このような子どもの変容を促した要因として、巨視的には、現代社会の急激な変動が挙げられる。すなわち、技術革新による生活の機械化・自動化、情報化、都市化、核家族化、高学歴化等の急速な進展は、子ども社会をも大きく変えたと考えられる。

例えば、三浦展氏は、青少年犯罪は現代社会全体の問題だが、現代の特に郊外の問題であるとして郊外について次のように述べる。³

郊外といっても、東京や大阪などの大都市の周辺だけの話にすぎないという人もいるかもしれないが、私の認識では、郊外化は今や日本全国の傾向である。おおむね日本中のどの地方でも、道路の整備によってモータリゼーションが進み、新興住宅地ができ、ロードサイドのショッピングセンターで買い物をするようになり、そのため旧市街地は昼でも人気がないほど廃れている。東京圏ほど巨大な規模ではないが、日本の中小都市の周辺にはだいたい郊外が形成されている。

そして、三浦氏は、その郊外化には次のような問題点が潜んでいると指摘する。⁴

まず郊外の第一の問題として考えられるのが「共同性の欠如」という問題である。郊外には、生まれた土地も、育った場所も異なる様々な人間が、短期間に急激に大量に移り住んでくるので、地域の共同性が形成されにくいということである。

郊外に住む人々は、偶然隣りあわせて暮らしているだけである。何年かすればまた、どこか他の土地へ引っ越していくかもしれない。だから彼らは地域の中での共通の体験を持ったことがないし、持ちようがない。特に男性はそうである。

また、郊外の家族には家族としての共同性もない。現代の家族は、父親、母親、子供のそれぞれが仕事、家事、勉強というように分業しているからだ。しかも職住が遠隔化し、父親の在宅時間が短く、子供も塾通いなどであまり家にいない。現代では、家族が一緒に食事をするこゝとすら希であるというが、それも家族が分業しているからにほかならない。

郊外の第二の問題は、郊外では人が働く姿が見えないということである。

郊外はしばしばベッドタウンと呼ばれる。ただ寝るだけの場ということである。都心で働く父親にとっては確かにそうである。

郊外はまた消費の場であるとも言われる。生産や労働はもっぱら男たちが都心で担当している。郊外はそこで得た給料を消費して、物を買っているだけだということである。やや極端な言い方ではあるが、しかし郊外には家事労働以外の労働があまり見られないことは確かであろう。郊外では人が働く姿が見えないのである。

つまり、現代社会における都市化にともなう郊外化の進展は地域や家族のコミュニティーを奪い、子どもたちの勤労観・職業観の育成にも負の影響を与えていると、三浦氏は指摘していると言える。

また、現代日本において急激に進む核家族化・少子化現象⁵は、兄弟姉妹数が多かった頃には子どもの発達段階に応じて自然と育まれていた集団適応機能を大きく低下させ、子どもたちの社会性の育成を阻む要因になっていると考えられる。

このように現代社会の急激な変動が子ども社会の変容に具体的にはどのような形で現れているかであるが、その点に関しては子どもの遊びの変容に端的にみてとれると考える。

それは、一言で言えば、子どもたちの遊びがかつての「野外での仲間集団での遊び」から「室内での独り遊び」へと変質してきたということである。その原因としては、自然破壊や車社会の進展による遊び空間の喪失、少子化や塾通い等にもなう地域や家庭における遊び仲間の喪失、そして生活の機械化・自動化による独り遊びを可能にする遊具（テレビゲーム等）の出現等が、少なくとも挙げられるであろう。この子どもの遊びの変質は、我が国の高度経済成長に対応して進行してきたと考えられるが、特にこの10年くらいの間の産業の高度化により加速されたものと推察される。

そこで、この子どもの遊びの変質は何を意味するかであるが、その点について、次に考察してみたい。

まず、かつての「野外での仲間集団での遊び」には、特に次のような機能があったと考えられる。

第一に、野外での四季折々の自然と身体的活動を行いながら接することにより、自然の良さやあるいは危険も実感しながら、感性を磨くことが期待できるということである。

第二に、野外での遊びの創造の中で、冒険心や挑戦心など、子どもの自発性や主体性が試される機会が多くなるということである。

第三に、自然や地域社会から知らず知らずのうちに知識や技術、あるいは生活上の知恵を体得することが可能になるということである。

第四に、地域社会での仲間集団は、同年齢者同士というよりもむしろ異年齢者で構成する集団となるため、より豊かな人間関係が体験できるということである。

第五に、仲間集団における行動の中で連帯感や協調性、あるいは善悪の判断等の集団や社会における規範といったような資質を身につけていくことができるということである。

今日、子どもたちの遊びがかつての「野外での仲間集団での遊び」から「室内での独り遊び」に変質したということは、前者のもつ上述したような機能が子ども社会から失われつつあるということであろう。つまり、かつては、子ども社会の中で当然体験していたはずの自然体験や社会体験が失われつつあるということであり、さらにはそのような体験の中で自然と身につけていた生活能力が育まれていないということであろう。このことは、言い換えれば、かつて子ども時代に自然と身につけていたはずの人間としての基本的資質や社会的資質が育まれていないことを意味しており、これが人間性や社会性の喪失傾向という今日の子どもの状況に多分に結び付いていると考えるわけである。

もちろん、このような傾向は、間接的には今日における地域社会での教育機能や家庭での教育力の衰退を背景として進行してきたわけであり、その結果地域や家庭との連携のもとに進められてきた学校教育の基盤は、まず周辺から崩されてきていると言えよう。

それでは、学校教育の内容自体はどうであったかであるが、戦後の変化を概観してみると、次

のようなことが言えるであろう。

従来、日本の学校教育は、「教科教育」（あるいは「科学教育」）の側面と「生活教育」の側面をもっており、この二つの教育機能が働き合うことによって、子どもたちの社会や自然に対する認識を深め、実践に結び付けていくことができると考えられてきたわけである。その観点から、戦後の新教育において、「生活教育」の主要な要素ともいべき経験主義が、「生活単元学習」あるいは「問題解決学習」として社会科等の教科カリキュラムに大きく取り入れられたのも周知の通りである。しかし、高度経済成長にともなう上級学校への進学率の高まりと受験競争の過熱化は、「教科教育」の側面への偏重を生み、「生活教育」の側面は学校教育の中でも次第に軽視されていったと言えるだろう。

かくして、地域や家庭における子どもの育ちの過程から、自然体験・社会体験を軸とするいわゆる生活場面が後退していった一方で、学校教育自体も次第にその生活力育成機能を弱めていったと言える。

すなわち、地域や家庭、そして学校自体においても、生活場面が後退し、人間性や社会性を育む場が衰退してきたことが、今日の子どもをめぐる病理現象の一つの大きな要因となっていると考えられる。

Ⅲ. 特別活動の教育的意義

当然のことであるが、子ども社会及び地域や家庭環境のこのような急変に対して、学校そのものも従来の定型化した状況から大きく変化しなければならないと言えよう。そうでないと、学校の存在自体が否定されかねない時点まできているのである。まさに、学校教育の再生が問われているわけである。

それでは、具体的に学校教育のどこをどのように変えていけば、今日の学校教育が抱えていると言われる病理現象の解決に結び付けていくことができるかであるが、これも本来は社会全体を視野において探究しなければならぬことであるが、ここでは学校教育自体の在り方にしぼって考察してみる。

すなわち、前節で論じたような問題点に対して、学校教育の再生のためにいかなる改善をはかればよいかであるが、それは端的に言えば、学校が子どもの生活の場として位置づき、子どもの人間性や社会性を育てる場として機能するような方策を探ることであろう。そして、この問題解決の方途を、学校教育の内容的側面から探るとすれば、特別活動の在り方が、その鍵をにぎっていると考えられる。

それでは、特別活動のどのような点が、子どもの生活力育成に有効な役割を果たせるのかであるが、筆者は、次のような特別活動のもつ性格に注目すべきではないかと考えるわけである。第一には、集団活動という基本的性格が挙げられる。

しかも、その集団活動には同年齢の集団で活動する「学級活動」（高等学校では「ホームルーム活動」）だけでなく、異年齢者の集団構成で活動する機会が多くなる「児童会活動」（中学校・高等学校では「生徒会活動」）「クラブ活動」（中学校・高等学校では現行学習指導要領から廃止されている）「学校行事」といった活動があり、地域で体験できなくなった縦の人間関係のもとで活動することができるということが挙げられる。そして、このような集団活動の中で、学校外では学ぶこ

とが難しくなってしまった「集団の一員としての在り方」や「人間関係の結び方及びその処し方」を体験的に学びとる機会を、学校教育の中に意図的・計画的に仕組むことができるのが特別活動であると言える。例えば、「学校行事」における「遠足・集団宿泊的行事」（中学校・高等学校では「旅行・集団宿泊的行事」）等では、日常とは異なる生活場面で、子ども同士はもちろん教師と子どもの間でも直接的な人間的触れ合いの場をもつことができ、人間理解を一層深めていくことが期待できるわけである。

第二には、特別活動では体験的活動が重視されるという性格を挙げることができる。

例えば、地域の公的場所の清掃・美化活動及び老人ホームの訪問といった奉仕活動や地域の伝統工業や栽培活動に取り組みさせる勤労体験の機会が特別活動では多いということである。そして、このような奉仕活動や勤労体験という形での社会参加は、生きた社会に直接的にかかわるという社会的体験の場となり、子どもの社会性育成に特に有効な教育活動であると言えよう。

第三には、問題解決活動としての側面をもつ特別活動の性格を挙げることができる。

特別活動では、その内容として、学級や学校における諸問題の解決が重視されており、その諸問題の解決をはかりながら楽しく豊かな共同生活を築いていくことが期待されている。そして、そのような問題解決のための話し合いの場として、学級会や短学活（「朝の会」「帰りの会」）、あるいはグループ会議などの時間が設定されているわけである。現実の人間生活が問題場面や精神的な葛藤の連続であり、その解決能力が日々の営みに欠かせないことを考える時、特別活動における問題解決活動は子どもの生活能力育成に寄与するものであると言えるであろう。

第四には、特別活動は市民的資質育成活動としての機能を有しているということである。

例えば、上述の「第三」で挙げた学級における問題解決のための問題としては、集団の秩序維持に関することとともに人権侵犯問題が多いが、これを話し合いによって解決していくことによって、子どもたちはお互いの人格と人権を尊重し、理解しあうことの大切さに気付いていくことになる。つまり、民主主義社会における市民としての在り方を学んでいくわけであり、これはまさに市民的資質育成活動としての特別活動の性格を示唆しているものと言えよう。

第五には、自主的・実践的活動という特別活動の本質ともいうべき性格が挙げられる。

特別活動は、自主的・実践的な態度の育成を究極の目標としている。つまり、「学級活動」「児童会活動」「クラブ活動」「学校行事」といった特別活動の諸活動の中で、子どもが自主的・実践的に取り組むことによって、学校が子ども自身の生活の場となることをねらいとしているわけである。そのために、子どもが自分自身の意志で計画・実行できる時間や環境、機会が特別活動では保障されていると言える。

上述したように、特別活動の有する基本的な性格には、学校を子どもの生活の場として再編する契機が秘められており、子どもの人間性を回復し、主体性を確立し、豊かな人間関係と社会的連帯性をも構築し、子どもの生活力を育成していくことを可能にすると考えている。

IV. 生活力育成のための特別活動の方策

特別活動の有する生活力育成活動としての教育機能を十分に働かせるためには、具体的にはどのような方策が有効であるかだが、筆者は特に次の二つの視点に立った方策がポイントとなると考えている。

1. 人間性の育成をはかる体験的活動
2. 社会性の育成をはかる体験的活動

以下、上述の二つの視点からの小学校における方策について論究する。

1. 人間性の育成をはかる体験的活動

周知のように、近年の少年事件の頻発に対しては「心の教育」の充実が叫ばれてきているし、現行の学習指導要領から「ゆとりの中で生きる力をはぐくむ」という方針のもとに「総合的な学習の時間」が小・中・高等学校に導入された。

教育現場へのこのような要請に対して、特別活動は有効な活動となると筆者は考えている。それは、特別活動においては、子どもたちにもっと人間に対する関心を深めさせる方策を探ることができると考えるからである。言い換えれば、特別活動は人間社会に対する想像力の育成をはかる活動となりうるということである。

例えば、高齢者福祉というテーマに対して子どもたちはどのように理解を深めていくのかを考えてみる。筆者は、子どもたちが社会的な事象を理解するという点について、おおよそ三つのレベルを考えているわけであるが、それにそって高齢者福祉の理解のレベルを説明すると次のようになる。⁶

まず、第一のレベルは、用語としての理解であると考えられる。例えば、「介護保険」とか、「在宅介護」とか、「デイサービス」とかを、言葉だけで理解し、それら一つ一つの事柄を個々ばらばらに別々のこととして理解しているといった程度の理解がそれであるかと考える。これは「個別的理解」と言ってもいいであろう。

第二のレベルは、ある事柄と別の事柄を関連づけてとらえ、個々のものがどうかかわって構造的なまとまりをもっているかという段階までの理解であるかと考える。例えば、「在宅介護」や「デイサービス」「ショートステイ」「ホームヘルパー」「特別養護老人ホーム」等を関連づけて、我が国の「老人福祉」の現状を説明できるという段階までの理解であろうかと考える。これは「概念理解」と言ってもいいであろう。社会的な事象の科学的な理解という観点からは、一応このレベルまでの理解が、これまで目安とされてきたと考えられる。

第三のレベルは、高齢社会における高齢者の方々の不安や願い、あるいはその家族の悩み等を、その人たちの立場にたって理解できるという段階であると考えられる。つまり、それぞれの事柄を担っている人物の苦労や願い、あるいは痛み等が、実感をもって理解できるという段階までの理解であろうかと考えるわけである。これは「人間理解」と言ってもいいであろう。このレベルは、第二の「概念理解」のレベルの内容が、具体的にはどのような状況であるのかを、子ども自身の個人的・主観的な経験や体験等に基づいて想像し、再構成した、より柔軟なメンタルモデルであると言える。したがって、このレベルまで理解を深めさせるには、子どもの個人的な経験や体験等が大きな鍵となる。その点、特別活動では子どもたちに福祉施設の見学や高齢者の方々との交流を深めさせる体験的活動を展開することができ、これが子どもたちの高齢者の方々への実感的理解を促していく可能性を高めるのは疑いのないところだと考えるわけである。

2. 社会性の育成をはかる体験的活動

いわゆる子ども社会の中での自然体験・社会体験の喪失が、子どもたちの生活力の後退の一因になっていることについては既に述べたが、これは子どもの知的能力、つまり学力の面にも大き

な影響を与えていると言える。この点に関して、例えば、児島邦宏氏は次のように述べている。⁷

今日の子どもの育ちの過程で、認識の出発点である「体験の過程」が失われているのです。その結果、子どもたちはいきなり抽象的な「理屈の過程」である学校の授業でものを知ることになります。例えば、理科の教科書で初めて「チョウ」や「トンボ」にお目にかかり、「これがうわさに聞いていたチョウというものか」となるわけです。そして、経験や体験の裏づけがないと、いきなり「これはこうだ。こうすればよい」と、科学的・合理的なものの見方、考え方、技術が、結論として迫ってくることになります。「これはこうなっている」→「どうしてそうなのだろう」→「なるほど、そうだったのか」→「ぼくもやってみよう」といった学びができなくなります。

このように、具体的な感覚や体での知る過程が欠落しているために、授業は抽象性を帯び、学ぶ対象に対しても、「どうして?」と反論することができません。結局、指示された教科書の内容を丸暗記する以外に学ぶべきがなく、ただただ受け身になってしまいます。教師が教えこむから記憶中心主義になるのだという意見もありますが、授業が抽象的で、受け身になり、記憶に頼らざるをえないという状況は、教師の教授法のあり方以上に、この「体験不足」という育ちの過程に起因していると思われる。

こうして、授業はリアリティーを欠いた「抽象的な知識暗記主義」に陥ることになりますが、さらに、抽象的で記憶に依存した知識や技能は、身につくことなくすぐに忘れ去られることとなります。「学力の剥落現象」といわれるものです。まして、生活を変える実践力や表現力とはなりません。せいぜい、受験学力として学校制度の中での有用性はもちえても、社会では何の役にも立たないとみられて当然なのです。

このように、子どもたちの体験不足は、児島氏の言ういわゆる「学力の剥落現象」にも結び付き、子どもたちの生活力の後退にますます拍車をかけていると言ってもいいわけである。

そうすると、幼児からの教育の中に体験的な活動をどうしても取りこむ必要が生じてくる。そして、それが、かつて地域や家庭での生活や遊びの中で、意識しないで獲得していた生活力であることを考えると、子どもたちの社会参加という形での体験的活動が幼児からの教育に求められることになるだろう。もちろん、学校教育においては、既述したように特別活動で地域の公的場所の清掃・美化活動といった奉仕活動や地域の伝統工業や栽培活動に取り組みさせる勤労体験活動の機会が準備されている。このような奉仕活動や勤労体験という形での社会参加が、社会性育成をはかる貴重な体験的活動となりうるのは言うまでもないであろう。

したがって、小学校教育においては、今後さらに「特別活動」を中心として、同様に体験的活動や地域的活動を重視した「生活科」や「総合的な学習の時間」も視野に入れ、子どもたちに豊かな社会性を育めるようなもっと地域と密着した社会的体験を、学校教育全体の中に計画的に取りこむ方策が求められているのではなかろうか。

V. おわりに

現代社会における少年事件の頻発や学校内における学級崩壊現象等の学校教育をめぐる内外の

危機が低年齢化し、子ども社会が大きく変容してきているのが、近年の教育問題の一つの特徴である。

その大きな要因の一つとしては、近年の我が国における社会構造や産業構造の急激な変動とそれに伴う地域社会や家庭環境の変化が挙げられよう。具体的には、前述したような現代社会の急変により、子ども社会における自然体験や社会体験の場と機会が急減し、一方では地域社会での教育機能や家庭での教育力の衰退が進行していると言える。

このような子ども社会の変容がかつて子ども時代に自然と身に付けていたはずの人間としての基本的資質や社会的資質の育成を阻み、生活力を未熟にし、近年の教育問題に大きく影響しているのは言うまでもないであろう。

そこで、本稿では、小学校教育を念頭において特別活動の有する生活力育成活動の機能を働かせるために、「人間性の育成をはかる体験的活動」と「社会性の育成をはかる体験的活動」の二つの視点から、学校教育における子どもたちの人間的交流と社会参加の今日的意義と方策について論究してみた次第である。

今後、さらに実験・実証的研究を深めていきたい。

注

1. 例えば、現行の「小学校学習指導要領 第4章 特別活動」は目標として、「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るとともに、集団の一員としての自覚を深め、協力してよりよい生活を築こうとする自主的、実践的な態度を育てる。」を掲げている。小学校学習指導要領（平成11年5月）、文部省
2. 河上亮一『学校崩壊』草思社、1999年、p.208
3. 三浦展『「家族」と「幸福」の戦後史』講談社、1999年、p.162
4. 同上書、pp.163-165
5. 厚生労働省大臣官房統計情報部「人口動態統計」によると、日本人女性1人が産む子どもの数の平均数を示す合計特殊出生率は、過去最低だった2005年の1.26から2006年は1.32、2007年は1.34と回復している。しかし、出生数そのものは減少しており、今後も持続する傾向にあると予想される。『平成20年版厚生労働白書』資料編
6. 事象理解の筋道モデルについては、次に掲げる拙稿を参照いただければ幸いである。拙稿「人間理解を軸とした社会科教育」星村平和編『社会科授業の理論と展開—社会科教育法—』現代教育社、1995年、pp.194-195
7. 児島邦宏『学校文化を拓く先生』図書文化、1997年、pp.64-65