

## 論文

# 特別活動を通じた道徳の涵養 —「社会性を育む」という学校機能の捉え直し—

○遠藤 野ゆり\*1 大塚 類\*2 吉村 高男\*3

キーワード：特別活動、子どもの社会化、道徳の涵養、教師文化、遊び論

### 1. はじめに

学校という制度的存在は、今日の社会において、非常に大きなものとなっている。それゆえ、学校という存在を無視して私たちの社会を考えるとすることは、もはや困難なこととさえなっている<sup>註1</sup>。

学校の存在感が大きいということは、学校の果たすべき役割や、その役割に対する社会からの期待も、またそうした役割が果たせなかったときの影響も大きい、ということでもある。つまり、今の社会は、学校が有益な仕方でも機能していることを前提に成立している、といっても過言ではない。では、社会において不可欠とされる学校の機能は、どのようなものなのだろうか。また、それらは本当に、十全な形で機能している、といえるのだろうか。

本稿では、子どもの道徳的社会化、という観点から、学校教育の機能や、またその機能が有効であるために必要な要件を考察したい。そのために、まず、文部科学省の見解に代表されるような、学校教育の基本的な考えを明らかにしたい。次に、そうした基本的な考えからは抜け落ちている、教育の現実的な機能について考察したい。さらに、そうした現実的な機能が見落とされることの要因でもあり、またそのことによって教育の形骸化を引き起こしかねない問題を、教師文化の視点から捉えなおしたい。また、構成的グループ・エンカウンターといった近年の取り組みが、本来的に機能するために必要な要件を、教育の手段化という観点から明らかにしたい。

### 2. 道徳的社会化という学校機能

#### 1) 学校のもつ二つの機能

教育社会学者の広田照幸は、学校が、「知識・技術を伝達する場所」であるだけでなく、「人間形成・道徳的社会化の場所」でもある、と指摘する<sup>1)</sup>。学校が、知的・技術的教授の場であるだけでなく、子どもたちの社会化を担っていることは、疑いようのないことといえよう。それどころか、学校の本来の機能はむしろ、子どもたちを適切に、広田の言葉を借りれば道徳的に社会化したうえで、社会に送り出すことである、という考えの方が主流になっている、とさえいえる。

子どもたちの人間形成・道徳的社会化の機能を学校教育において中心的に担うものの一つは、後述するように、特別活動という教育課程である。この特別活動で問題となる「社会化」、すなわち子ども同士の人間関係について、文部科学省初等中等教育局教育課程教科調査官の杉田洋は、「保護者が我が子について第一に心配するのは学力よりも我が子が「友だちと仲よくできて」いるかどうかであり、子ども自身にとっても、保護者にとっても、この『人間関係』がいかに重要な課題であるかを再認識する必要」が学校教育にはある、と指摘する<sup>註2, 2)</sup>。すると、学校の側から、あるいは社会の側から見た子どもたちの「道徳的社会化」とは、子どもや保護者にとっては、友だちと仲よくできることや、良好な人間関係が築けることを意味している、といえよう。

では、子どもを道徳的に社会化する、という学校機能に着目したときに、この道徳的社会化はどのような

\*1 山口大学 教育学部

\*2 日本学術振興会特別研究員 (P.D.) 宮城教育大学

\*3 山口福祉文化大学 ライフデザイン学部

内実を備えているのだろうか。まずは、学習指導要領や生徒指導要領に基づき、文部科学省の見解を明らかにしたい。

## 2) 新学習指導要領において目指される「社会化」

平成10年度の学習指導要領改訂において注目されたのは、「生きる力」という指針である。生きる力とは、「いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」、「自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性」、「たくましく生きるための健康や体力」<sup>註3</sup>のこととされている。このように、「生きる力」とは、外延と内包の広い「社会性」という概念そのものである、といえる。すなわち、ここからは、子どもの社会化に対する学校教育のいっそうの気負いが透けて見える、といえよう。また、この指針には、目覚ましい変化を遂げようとしている社会に適応できる子どもたちの育成、という教育理念以外にも、改訂前年に起きた、神戸児童連続殺傷事件等々、社会に多大なる影響を与えた少年犯罪がにわかに注目を集める中で、子どもの心身に果たす教育の役割が問われている、という意識があったことが推察される。もしもそうであるならば、子どもたちに育まねばならない道徳性は、学校教育においてより強く意識されるようになった、ということが想像される。

しかしながら、上述の改訂の後には、周知のように、学力低下論争が生じる等、様々な議論がとびかき、平成20年度の改訂において、学校教育の方針はいわゆる「脱ゆとり」へと方向転換した、とされている。この改訂では、単に教科内容の増加が行なわれたわけではない。「生きる力」の育成を目指したにもかかわらず、道徳教育の形骸化がとまらないとして、道徳教育と他の教育活動の連携が一層強調された。また、「よりよい人間関係が築けない子どもが増加している現状」<sup>3)</sup>をふまえ、子どもたちの人間関係形成能力、コミュニケ

ーション能力の形成が積極的に目指されることになった。

学校教育のこうした方向性は、学習指導要領に示されているだけではない。平成22年に公表された生徒指導要領では、それまでの中高生を主対象とすることが暗黙の前提であった生徒指導において、小学生をも指導の対象とすることを明示し、また、コミュニケーションの障害とも呼ばれる発達障害<sup>註4</sup>のある児童への配慮の仕方にも多くを言及している。このように、今日の社会においては、とりわけ、核家族化や地域社会の解体に伴い、子どもたちが十分な社会性を獲得できていない、という由々しき事態が生じており、早急の課題として、低年齢の児童から、適切な道徳的社会化のための指導を行なわなければならない、といった認識が、生徒指導要領では含意されている。

## 3) 道徳的社会化に関する特別活動の役割と課題

こうした教育観、子ども観の広がりや、教育課程の一つに位置づけられている特別活動の取り組みに、色濃く反映されている。例えば、平成20年度に改訂された学習指導要領では、特別活動全般の目標として、子どもの「個性の伸長を図り、集団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」<sup>註5</sup>ことが明示されている。特にここで注目したいのは、「よりよい…人間関係を築こうとする自主的、実践的な態度を育てる」ために、というように、「人間関係」という文言が目標に加えられていることである。また、特別活動で「道徳的実践の指導の充実を図るため」に、「自己の生き方についての考えを深め、自己を生かす能力を養う」という文言が加えられる、という仕方で「目標や内容を見直す」ことが、この改訂の趣旨である、とも明記されている<sup>註6</sup>。つまり、特別活動は実践を通じた道徳の涵養の場としての重要性を増している、とみなされていることになる。

しかしながら、特別活動に関するこうした指摘は、決して目新しいものではなく、むしろ、古色蒼然とし

色褪せた議論であるようにも見受けられる。すなわち、子どもの社会化を担うという特別活動の意義については、既に言い尽くされていながら、同時に、その内実については近年新しい発展がみられず、学校における実践に有益な議論を十分に提供していないのではないかと、という疑問がわいてくる。というのも、道徳の涵養や子どもの社会化としての特別活動を論じるためには、道徳や社会化の内実それ自体が議論されなければならないにもかかわらず、特別活動に関しては、そうした議論が置き去りにされてきたからであろう。それゆえ、特別活動は、崇高な目標が提示されながらも、実践上の様々な課題は残されたままになっている。

例えば倉田侃司は、児童会・生徒会活動の実践においては、「児童会・生徒会は教師の下請け機関」になりかねないこと、「役員と子どもたちの心理的距離」<sup>4)</sup>がしばしば生まれること、生徒会組織が「上意下達を案じさせる構造になりやすい」<sup>5)</sup>こと等を挙げる。また、高校生までにおいて特別活動でどのような経験をしてきたのか、筆者らが大学生に尋ねたところ、例えば、生徒会や児童会活動に積極的に関わり充実した時間を過ごした、と述べる学生もいるが、生徒会活動や委員会活動についてはほとんど覚えていないと述べる学生や、ごく一部の人がやっていた、といった主旨を述べる学生も多かった。これらの回答からも推察されるように、特別活動の本来の目的と実践はしばしば乖離してしまっており、いわゆる優等生タイプの一部の生徒だけが積極的に参加し、他の多くの生徒は自主的な参加も実践的な活動も行っていない、といったことさえしばしば生じているのが現状であろう。さらにいえば、教師の意図を正確に汲み取ってくれるという意味で、教師にとっていわば都合の良い子どもだけが積極的に関わることで、形式上は極めて高い道徳性の涵養の場として働いているようにみえる特別活動の実践が、実際には、まさに「絵に描いた餅」にすぎず、大多数の生徒は参加に消極的にならざるをえない、という由々しい例もないわけではない。

しかしながら、これまでの特別活動論では、実践上のこうした課題に対する有効な具体策は、十分に検討されてきていないように筆者には感じられる。では、なぜこうした検討がなされてこなかったのだろうか。このことには、教育関係者がしばしば目をそらしてきた、学校機能のもう一つの側面が関係している、と考えられる。そこで、先述した広田の研究に即し、社会との関わりにおける学校の機能のもう一つの側面を考察することにしたい。

#### 4) 多様な社会構造における社会化の意味

広田は、学校機能の二側面として、上述したように、知的・技術的教授の場、ならびに子どもの道徳的社会化をあげるが、さらに続けて、上述した学校機能と同じくらい重要な側面として「人材の選抜・配分機能」、すなわち、「ある基準で人を選び出し、分類・評価し、社会の異なる場所へと送り出す機能がある、と述べる<sup>6)</sup>。さらに広田は、「選抜・配分機能の側面」は、「詰め込み教育や受験戦争、輪切り選抜のような病理を生んでいる」、といった仕方で批判されてきたことを指摘する<sup>7)</sup>。広田の主眼は、批判されてきた選抜・配分機能から目をそらさず、その功罪を歴史的経緯に即して明らかにすることに置かれているが、しかし広田の考察から明らかになるもう一つのことがある。すなわち、人間形成・道徳的社会化もまた、人材選抜・配分という学校の機能によって送り出される社会に向けての「社会化」である、ということである。

学校教育を終えた子どもたちは、それぞれ、異なった社会階層へと送り出されていく。当然のことながら、それぞれの社会における規範や道徳観念は、少しずつ、あるいは大幅に彩りを異にする。ある社会階層においては是とされる価値観が、別のある社会階層では非とされる。ある文化では肯定される価値観が、別の文化では拒絶される。ポスト・モダン以降の相対主義的な価値観が様々な次元で浸透している今日の社会においては、学校で学ぶ子どもたちの多くもまた、価値観が

人それぞれ異なっており、価値観の多様性を受け入れることが重要である、と感じているように見受けられる。

ところが、学校教育のこうした側面は、学校関係者において十分に直視されてきた、とはいえない。例えば広田が大学の講義で人材の選抜・配分機能に言及すると、「そんなことはつきり言っちゃっているの」といった学生の反応を引き起こす、という<sup>8)</sup>。

このことから明らかになるように、子どもたちの道徳的社会化は、しばしば学校が現実社会で果たしている選抜・配分機能を直視しない形で実践されている。そしてそうした実践には当然のことながら、選抜・配分という側面を直視しないことには含みこまれているある道徳観が存在しており、この道徳観は、その実践に多大な影響を及ぼしているであろう。もしもそうであるならば、一つの道徳的価値の強制が否定される時代にありながら、しかし学校が暗黙のうちに備えている道徳観からは自由になれないという、学校教育の矛盾が生じることになる。その結果として生じる、紋切り型の規範や、いわゆる「絵に描いた餅」でしかない道徳観を教授するといった道徳教育の形骸化は、学校教育の大きな問題になっている。

にもかかわらず、道徳教育の形骸化が指摘される中で行なわれた平成 20 年度の学習指導要領改訂においては、学校のこうした側面に対する配慮がほぼなされていない。それゆえ、こうした問題を脱却できるかどうかは、特別に意欲的な取り組みをしている一部の学校を除けば、ひとえに教師の力量に任せられたままになっているのが実情ではないだろうか。

### 3. 教師文化と道徳性

#### 1) 日本の教師文化の特性

このように、教師の力量に任せられる形で子どもの心の問題に取り組もうとする姿勢は、日本に特有の教師文化、ということができる。

日本の教師文化の特徴について研究してきた教育学

者の久富善之は、「日本の学校教員たち」が、「学校での子どもたちの集団規律の確立…を特別に重視する態度をもっている」ことを指摘する<sup>79)</sup>。例えば日本の教員は、演劇等の鑑賞において、『騒がず、動かず、静かに劇を見る』といった形の上での『鑑賞態度』を、演劇の内容や内容を子どもたちがどう受けとめたかよりも、ときには上回って重視する」傾向がある、という<sup>10)</sup>。このように、身体的振る舞いとしての態度を重視する日本の教師たちはその「独特の行動様式」として、「生徒の集団規律維持への過敏さ」を備えている、という<sup>11)</sup>。

また、教育学者である平井貴代美は、教室内のコントロール方法について日米で比較すると、「例えば、児童が背筋をのばして座り、目と本の間には正しい距離を保つ姿勢をとることは、『基本的』かつ『道徳的に正しい』ものであると、日本の教師は当然のこのように受けとめる」といった特徴があることを指摘する<sup>12)</sup>。その理由は、平井によれば、日本では、「包括的教育目標（全人的発達を促す）が集団活動などのさまざまな活動を促し、その集団活動によって身体的コントロールが実現され」ているからである、という<sup>13)</sup>。

こうした、日本の教師文化の特性に着目すると、日本の学校教育においては、教室にふさわしい身体姿勢といった側面にも、教師が重要視する道徳的な観点が含みこまれている、といえる。しかしながら、極めて高い道徳観、道徳への関心は、人材の配分・選別機能という観点とは、相いれないものであろう。それゆえ、人材の配分・選別機能という、一見すると道徳的とはいえない学校の実状に対して、学校教育はこれまで、無関心を装うしかなかったのではないだろうか。

#### 2) 教師文化の構造

そうであるからといって、教師文化の過度の道徳的側面を否定すれば特別活動や道徳教育の現状が改善する、というような単純な議論がここでなされるべきではない。ある文化が形成されるにはそれだけの必然性

や、良い側面と悪い側面といった単純な二元性に還元できない「両義性」<sup>14)</sup>があるはずである。またそもそも、平井が指摘するように、「真面目で着実だけれどもスケールが小さく、偽善的、権威主義的」といった「世間が抱く一般的な教員のイメージ」は教師自身も感じているものであり、そうであるからこそ、「教師らしくなったね」といった言葉に「複雑な気持ちになる教員は多い」という<sup>15)</sup>。この指摘にしたがえば、教師文化は、それを指摘されたり自覚されたりすることによって消失するものでもない、といえる。

教育学者の佐藤学は、ウォーラー以来の世界的な教師文化研究をレビューしながら、教師の仕事の特性の一つとして、「再帰性(reflexivity)」<sup>16)</sup>を挙げる。佐藤によれば、教師は、子どもに教えたことが自らに帰ってくるという意味で再帰的である。例えば従順と忍従を教育する際に、教師自身も自らそうしたパーソナリティ形成をせまられる。それゆえ、教師のこうした価値観は、教師であることによって必然的に教師自身に組み込まれていき、こうした組み込みによって教師文化は特徴づけられる、というのである。さらにまた、教師の仕事の再帰性は、どれほど優秀な教師であっても、すべての子どもを満足させる完璧な授業をすることはできないがゆえに、いわば理不尽な批判が自らに帰ってくる、という意味でも作用する。それゆえ、例えば上述のような理不尽な批判から自己を防御するために、学校や教員集団がもつ文化は閉鎖的にならざるをえないのである。

佐藤の以上の指摘に従うならば、教師は、職業の特性上道徳的にならざるをえないのであり、さらにまた職業の特性上、閉鎖的にならざるをえないことになる。その結果、教師文化はますます高い純度でもって保持されることになり、よりいっそう道徳的な価値観と結びついた教師文化が形成されることになる。

### 3) 新たな教師文化

#### (1) 教師の多忙化と同僚性の変化

大阪府教育文化センター教師の多忙化調査研究会によれば、昨今の様々な教育困難を背景として教師の多忙さが増幅しているが、そうした事態が生じるのは、「多くの教師が時間外の仕事を厭わず子どもの教育困難に立ち向かうことが価値ある行為だと理解するところの志向性=教師文化」に由来する、という<sup>17)</sup>。しかし、こうした多忙化が、教師のバーンアウトを引き起すといった問題を孕んでいることは、いうまでもない。すると、教師文化の特性は、教師自身にとっても、ネガティブに作用しかねない、といえる。

他方で、平井は、「最近の日本では、私生活を優先して考える志向=プライベートイゼーション(私化)が進み、従来のような同僚感の雰囲気=同僚性が薄れつつある」と指摘する<sup>18)</sup>。このことは、1998年から2000年に、小中学校の教師への質問紙調査ならびにその因子分析を行なっている長谷川裕の次の記述からも補完される。長谷川は、「教員が肯定的な教職アイデンティティの獲得・確保を脅かすような事態に直面したとき、同僚間関係が支えとなって、実際に教職アイデンティティが揺らぐことがくい止められている、とはいえない」、と指摘する<sup>19)</sup>。

いうまでもなく教師の在り方は多様である。しかし上述の研究に従えば、傾向としては、これまでの教師文化の特性の一つであった、教員同士の同僚性に関して<sup>註8</sup>何らかの変化が生じている、といえることになる。

#### (2) 教師文化が負の連鎖を起こすとき

すると、こうした昨今の教師文化が、仮にネガティブに連鎖してしまうと、次のような事態が生じかねない、といえることになる。

一つは、子どもの教育困難に立ち向かうために時間外の仕事を厭わないからこそ多忙化してしまう中で、教師が子どもと向き合う時間の確保を十分だとは感じにくくなる、という悪循環である。というのも、教師が子どもに真剣に相對せば相對すほど、教師には、子どもの教育困難さがよく見えるようになってしまうか

らである。こうした矛盾の中で、それでもバーンアウトすることなく教職をまっとうするためには、こうした矛盾に対処する何らかの現実的処理を行なわざるをえなくなる。その処理の一つとして、子どもに相対する教師自身の価値観の見直しに、特に、教師文化の特性に対する教師自身の気づきに割く時間が減ってしまう可能性がある。すなわち、平井の指摘するように、教師文化へのネガティブなまなざしに居心地の悪さを感じながらも、その内実を問わなくなってしまう可能性がある。

先に考察したように、教師は子どもたちに対して、極めて高い道徳観、集団規律志向をもって接しがちである。こうした価値観は、パーソナリティ形成や授業批判といった形で教師自身に再び帰ってきてしまうがゆえに、常に教師自身に様々な反省(reflection)を要請する。ところが、もしも教師の多忙によって、再帰性に伴う教師自身の反省がなくなってしまうと、結果として、道徳教育のパターンリズム化や、道徳の矮小化が生じてしまいかねない。自分が伝えている価値観は、本当に子どもの成長や学びに耐えるものであるか、という反省を教育実践が失ったとき、子どもたちは、例えば特別活動においては、それが本来子どもの自主的で実践的な活動であるにもかかわらず、教師による道徳の押しつけと感じたり、一部の「先生のお気に入り生徒だけの活動」と捉えてしまったりすることになるのであろう。

もう一つは、上に述べた事態よりもはるかに皮相的でありながら、否定しきれない状況である。すなわち、教師が多忙化しその同僚性が希薄化する中で、特別活動や道徳教育、あるいは生徒指導といった、子どもの社会化への支援が、マニュアル化していく、という問題である。

### （3）教師文化以外の影響

教育のマニュアル化には、教育をめぐる別の状況も影響している可能性がある。先に述べたように、教師

は、子どもと相対し、子どもの教育困難さに向き合うことに価値を置いている、とされている。しかしながら、教師が子どもと向き合うことを近年特に難しくする二つの要因が指摘できる。一つは児童虐待の問題であり、もう一つは、発達障害の問題である。

児童虐待問題が社会で大きな関心事となる中で、文部科学省は、2006年に、『学校等における児童虐待防止に向けた取組について（報告書）』を発表している。そしてその中で、「被虐待児童については、多様なケースが考えられるため、当該児童生徒の状況を勘案せず、一律に他の子どもと同様の対応をしたり、無理に集団に溶け込ませようとする」ことがないように留意すべき、としている。また、「教育上の指導だけで課題が解決するとは限らず、福祉・医療・警察等の関係機関との連携が必要となる場合がありうるので、他の子どもと同様の指導で対処するわけにはいかない」ことも明記している。

また、2006年の学校教育法の一部改正では、いわゆる「通級制の弾力化」が起きた。このことにより、発達障害のある子どもは、教師が他の子どもたちと共に関わるのではなく、専門家にゆだねるべきである、といった認識が教師に広まりつつあるのは、必然的なことである、と考えられる。

例えば児童虐待防止に関し、専門的技量をもたない一教員が無理な介入をするよりも、警察や法律の専門家との連携の中で子どもを支援する方が、望ましい結果を導きやすいことは事実であろう。発達障害のある子どもに対する支援もまた、医学・心理学的な専門的技量でもってなされる必要があるだろう。しかしながら、こうした動向は、教師にとって、教師が一人の人間として相対すべきではない子どもの存在を意識させかねない。そして、一人間である教師としての在り方よりも、知識や技術の面での専門性の方が重視される事態がある以上、そうした意味での専門性が求められる、といった理解が生まれてくるのも、当然といえるのではないだろうか。

しかしながら、上述したような専門性と、以下に述べるような、佐藤の捉える教師の専門性とは、全く質を異にする。佐藤によれば、「教師の教職の知識や技術はきわめて複合的で複雑であるために、医者や弁護士や大学教授のように専門領域の『知識基礎(knowledge-base)』が確定していないし、おそらく将来も明確に確定することは困難である」<sup>20)</sup>。すなわち、教師の専門性は、その領域について学ばば誰にでも獲得可能な、明確なものとして、ましてやマニュアル化可能なものとして捉えられるべきではないことになる。他方、児童虐待や発達障害等々にまつわる教育事情により、教師の専門性を、いわゆる医学的、心理学的、法律的専門性と同質のものともみなす風潮が強まると、専門教育を受ければ誰にでも実現可能な次元に教育をおとすまいか悩まないことに、注意がはらわれなければならない。佐藤のいうところの教師の専門性の対極にあるのが、教育のマニュアル化である、といえるだろう。

そこで、マニュアル化に陥りやすい典型例として、近年特別活動や生徒指導で頻繁に活用されている、構成的グループ・エンカウンター（以下、SGE と省略）の取り組みを考察したい。

#### 4. 教育の本質

##### 1) 構成的グループ・エンカウンター

SGE は、カール・ロジャーズの編みだしたカウンセリングの手法としての、エンカウンター理論に基づく活動であり、SGE では、相互交流の中で人間としての生き方を学習することが目指される。その特徴は、リーダーが提示したエクササイズをグループで行ないながら、心と心のふれあいを徐々に深め、自己の成長を図る体験であるという点である。

こうした枠組みを、学級活動に積極的に取り入れようと試みている國分康孝は、次のように述べる。「エンカウンター」とは、「ホンネとホンネの交流や感情交流ができるような親密な人間関係（体験）」<sup>21)</sup> のことである。エンカウンターでは、知識として知ることでは

なく、体感することが重視される。すなわち「知的洞察…はほんとうにわかったことにはならない」であり、「実際にエクササイズを体験して『なるほど、こういうものか』とわかったときがほんとうにわかったとき」である<sup>22)</sup>とみなされる。

人間関係に難しさを抱える子どもが多い、とされる今日の学校教育の現状をふまえたとき、國分の主張のとおり役割を果たすならば、SGE はたしかに魅力的な取り組みだろう。例えば藤川章は、「人見知りして打ち解けない生徒たち」、「まとまりのない自分勝手な生徒たち」、「とげとげとした攻撃的な生徒たち」、「鈍感で思いやりに欠けた生徒たち」、「やる気のない、おとなしい生徒たち」、「臆病で自信がない生徒たち」には、SGE が効果的に働く、とする<sup>23)</sup>。現に、SGE は多くの学校で、特別活動や生徒指導の一環として取り入れられるようになっており、広がりを見せている。さらに、例えば、教育学者の藤田正と教員の西川潔の共同研究が示すように、SGE を実施する前と後とでは、友だちからの重要感得点が高くなる、といった結果もあり、SGE が一定の教育効果をあげることはたしかであろう<sup>24)</sup>。

しかしながら、SGE が、本当に國分の述べるような意味で機能するためには、いくつかの前提が必要である。一つ目は、エンカウンターの中で子どもたちが友人たちとシェアするのは、子ども自身のホンネである、ということである。國分自身、次のように述べる。「エンカウンターでは、なるべく自分のホンネに忠実な生き方が善」<sup>25)</sup>とされる。他方、例えばおせじといった「裏面的交流」や、「精神分析でいう反動形式」は、エンカウンターでは否定される<sup>26)</sup>。

しかしながら注意したいのは、國分のこうした記述は、子どもたちの心的在りようが、ホンネかホンネでないかのいずれかの意識の在り方しかしていない、という二元性を含意していることである。本来、幼児期の自己中心性を脱した子どもたちは、自己の希望や欲求を捉えるのとは別の次元で、例えば他の子どもの希

望や欲求を、あるいは集団全体からの要請といったものを捉える力を既に備えている。それゆえ、子どもたちのホンネには、様々な次元がある。例えば國分自身が、エンカウターの思想の帰するところとして挙げる「現象学」<sup>27)</sup>の代表的な哲学者であるサルトルは、人間の意識が、「それがあらぬところのものであり、それがあるところのものであらぬ(être ce qu'il n'est pas et ne pas être ce qu'il est)」<sup>28)</sup>という、複雑で一見すると矛盾する在り方でしかありえないことを指摘する。にもかかわらず、國分の記述からは、人間の心的在りように対するそうした視点が抜け落ちていて、といわざるをえない。

こうしたことからすると、SGEの効果については、むしろ以下の点から、今後さらなる検証が求められるはずである。まず、SGEは多様な活動形式を備えており、SGEであればどのような活動でも有効だとは限らないのではないか、という視点である。次に、より本質的な議論として、SGEによって子どもたちの人間関係が良好になるとしても、その理由が「ホンネとホンネの交流」だからであるとは断定しえないのであり、むしろ、SGEに取り入れられたエクササイズの効果ではないのか、子どもたちは、ホンネとホンネの交流をしているのではなく、エクササイズという形式の中で身体的活動を行なう楽しさによって変化するのではないか、という視点である。

さらにいっそう反省的にSGEの活動を検証するならば、SGEの効果についての調査は、次のような視点を備える必要があるだろう。すなわち、いわゆる無意図的教育や隠されたカリキュラムという視点から指摘されることであるが、子どもたちは、教育活動を通して、教師が伝えようとする内容を受け取ると同時に、そうした内容を教師の望むような仕方を受け取ってほしい、という教師の願望をも受け取る。教育において不可避的に働くこうした作用を考えれば、SGEの教育効果は、そのような教育効果を望む教師の願望を、子どもたちが感受性豊かに受け取り、その要請を受け入

れたことによってもたらされた可能性をも否定できないのである。

特に注意を要するのは、学級活動において取り入れられるSGEは、心理学の領域で培われてきたエンカウター・グループとは趣を異にする、ということである。たしかに、心理学者カール・ロジャーズの流れを汲んだ心理学者たちによって編みだされたエンカウター・グループの活動では、参加者の情緒的な回復など、様々な効果が指摘されている<sup>29)</sup>。しかしながら、従来のエンカウター・グループでは、原則として、自ら希望する者がその活動に参加している。他方、学級活動に取り入れられた途端に、この活動は、当人が望もうと望ままいと、参加せざるを得ない、という意味合いを帯びることになる。しかしながら、エンカウターにおいては、当人がどのようにその活動に関わるかこそ、非常に重要なものとなるはずである。

そうであるからこそ、教師が、上述したような反省的視点をもちながらSGEを行なうのか、それとも、SGEを実施すれば学級経営がうまくいく、という思いこみでSGEを行なうのかによって、子どもたちに与える影響は大きく異なってくるであろう。ところが、SGEのように特殊な形態での教育活動は、実施する側にとって、適切な手順で行なっているかどうか気がなってしまうがちである。あるいは、手順を覚えそのマニュアル通りに実施すれば十分である、といった錯覚さえ引き起こしかねない。その結果、そうした活動を行なっている間子ども自身や教師自身の本当の心の動きに配慮することができなくなれば、SGEは、十分に機能しなくなってしまうであろう。

## 2) 教育が手段化するとき

さらに、SGEの広がりからは、教育上のもう一つの、しかもより一層根本的な問題点が見えてくる。すなわち、SGEを典型例とする、子どもに社会性を獲得させることを目的として明示している活動の目指すところは、それがどのように的確に機能しようとも、あくま

で、子どもが社会に出るときに置かれている、という問題である。そうであるならば、学校教育の中でのそうした活動は、常に、準備的な教育であり、社会に出たときに困らないように、という目的を達成するための手段に他ならなくなってしまう。

では、教育が手段化すると、どのような事態が生じるのであろうか。このことを、教育学者である中田基昭の思索から探っていきたい。

中田は、学校教育において通常行なわれている一斉授業という形式に着目し、「一斉授業を可能にしている」のは、「子どもの学習や発達に段階的になされるということ」、すなわち「或る学習の成果や或る発達水準のうえに次の学習や発達が可能になる」といった考えである、と指摘する<sup>30)</sup>。すなわち、こうした学習やその前提は、「すべて積み重ねの原理によって貫かれている」<sup>31)</sup>。こうしたことからすれば、「次の発達段階や学習のためにどれだけのレディネスが彼ら〔=子どもたち〕に備わったかが重要になってくる」<sup>32)</sup>ことになる。

学校教育においては、しばしば、子どもが身につけた結果ではなく、子どもがある学習内容を身につける仕方、すなわちいわゆる学習過程が重要だといわれる。しかしながら、上述の中田の指摘にしたがえば、授業を受けている子どもたちに重要なのは、次の学習のために十分な準備ができていのかどうか、ということではない。その結果、「建前としては学習過程をいかに重んじようとも、授業の結果何を学習できたのかが」、すなわち学習の成果が「教師にとっても子どもにとっても重要な問題とならざるをえない」ことになる<sup>33)</sup>。

中田にいわせれば、そもそも、今日の教育は、「或る事柄をその根本にまでもどって、すなわちそれを創造した人間のなかでの創造過程や、その事柄を成り立たせている根本原理にまでもどって、自分が本当に納得するという仕方で学ぶことが非常に困難」である<sup>34)</sup>。そうした時代においてもなお「自分が納得しながら学ぶことなく学習を積み重ねることが意味のあることと

なるのは、しかも学習過程よりも学習の結果に意義をみつけられるのは、そのつどの学習が次の学習の、あるいは将来の目的の手段となっているからである」ことになる<sup>35)</sup>。

先に、SGEを典型例として考察したように、社会性の獲得という子どもの発達についても、同様のことがいえよう。多数の子どもたちが同様の活動を集団で行なう、という形式を前提としている学校教育においては、子どもが次の諸活動を行ないうるだけの社会性の獲得をしていなければ、一斉に集団活動を行なうことができない。それゆえ、先に指摘したように、様々な活動は、次の活動への、ひいては社会に出るときまでの準備であり、その意味で将来の目的の手段となっている。

ところが、中田は、手段化してしまう教育について、次のように記述する。すなわち、学習が手段化してしまうときには、「そのつどの個々の学習それ自体に意味があるわけではない」<sup>36)</sup>。それゆえ、「何かを学習している者は、意味のないことをしていることになり、また本当に納得しながら学んでいないため、自分のやっていることにリアリティを感じられなくなる」<sup>37)</sup>。

このことをSGEに敷衍してみると、SGEは、子どもたちの人間関係を改善し、将来の社会性の獲得へと向けて教育活動を行なうのであるが、それは将来のために、という手段としての活動でしかないために、子ども自身はそこで体験される人間関係には、リアリティを感じられない、ということになる。すると、國分がSGEにおいて重要だとみなす、体感による知の獲得も、実はリアリティを欠いたものでしかなくなるだろう。それどころか、そこにリアリティがない以上、國分の述べるような「ホンネとホンネの交流」は生じえない、ということになってしまう。

### 3) 遊びの視点から捉える本質的な教育

では、子どもの社会性を獲得させるはずの特別活動が、その本来の機能を果たすためには、どのようにあ

るべきなのだろうか。このことについて、倉田は単純だがしかし貴重な提言をしている。倉田によれば、特別活動が、その目的である自発的、自治的活動になりうするためには、なによりも「やっておもしろい」ことが必要である<sup>38)</sup>。すなわち、例えば学習係が特別活動として機能するには、子どもが、「だれに強いられるでなく、だれにほめられるでなく、おもしろいから学習係をする」<sup>39)</sup>のでなければならない。

このことは、特別活動において子どもの人間関係形成能力の向上が目指されるようになった背景からも、補足できる。すなわち、学校教育の中で子どもたちがそうした能力を養わなければならなくなった背景として、本来子どもたちに、地域社会の異年齢集団のなかで、遊び活動を通して自然に培われていたこうした能力が、今の社会では獲得しにくくなっている、という社会変化がしばしば指摘される。しかしながら、もしもそうであるならば、将来社会に出て困らないために、子どもたちに特別活動をさせるのでは、かつて子どもたちに自然に培われていた能力とは全く異なる能力しか、子どもには身に着かないことになってしまう。というのも、従来の子供たちは、将来の社会性獲得のために、地域社会の中で遊んでいたわけではないからである。子どもたちは、その活動が楽しいからその活動に没頭するのである。そこには、将来のために手段化した活動とは対極的な学びの姿がある。

そうである以上、特別活動が、特別活動として機能するためには、誰よりも子ども自身にとって、思わずその活動に没頭するような楽しさが不可欠である、といえることになる。したがって、子どもたちの集団規律維持や道徳の涵養に過度に注目してしまうという教師文化も、また、同僚性の希薄化という近年の教師文化により生じるマニュアル化も、やはり、特別活動の楽しさそのものを失わせてしまいかねないことこそ、注意深く反省される必要がある、といえるのではないだろうか。

## 5. おわりに

本稿では、子どもたちに社会性を獲得させる、という学校機能が、子どもたちの集団規律維持などに過敏である、といった教師文化を考慮に入れたときに陥ってしまう危険性について、考察してきた。すると、教師文化が負に連鎖するとき、教師のバーンアウトや、道徳の矮小化や、あるいは教育のマニュアル化といった事態が起きかねないことが明らかになった。

また、中田の思索に依拠することにより、そもそも、社会に出た時のための準備として教育が機能していること自体が、教育の疎外をもたらすことが明らかになった。学習が手段化するとき、子どもたちは、学習に何らリアリティも喜びも見出せなくなる。

では、どのような形で特別活動が実現されれば、子どもたちにとって、リアリティや喜びがあり、本質的な学びの生じる活動となるのだろうか。こうした点についての研究を進めていくことを、筆者らの今後の課題としたい。

### [註]

註1 例えばイリイチの脱学校化論といった議論がもはや古典になりつつある、ということは、学校を脱した社会というものがいかに考えがたいものであるかを示唆している、といえよう。

註2 あくまで経験則であるが、この指摘は筆者自身の実感とも重なる。例えば筆者が、教育学部の学生を相手に、学校の果たす役割についてアンケートを取ると、「勉強を教えることも大事だが、思いやりの心を育て、社会に出て困らないように準備すること」、「勉強はもちろんのこと、社会に出た時に必要なコミュニケーション能力や社会性を身につけさせること」といった論調の回答が目立つ。他方、「学校で子どもを社会化する必要はなく、勉強を教えるだけでよい」という回答をしたのは、これまで約1000人に同様のアンケートを取ってきた中で、たった一人だけであった。

註3 「21世紀を展望した我が国の教育の在り方につ

いて」の第一次答申(1996、中央教育審議会)による。

註4 鯨岡峻は、発達障害に関して、従来の個体論的な観点からではなく、関係論的な観点から考える必要があることを主張し、発達障害を、関係障害として位置づける<sup>40)</sup>。

註5 平成20年度改訂、学習指導要領第六章「特別活動」第一節「特別活動の目標」。

註6 2010年に文部科学省の示した、小学校学習指導要領解説による。

註7 久富はあえて「教師文化」ではなく「教員文化」という用語を用いているが、本稿では、他の諸研究で用いられる用語との統一をはかるために、「教師文化」という用語で通すことにする。

註8 久富は、教師文化に普遍的に見いだされる特性として、先に述べた「生徒集団規律維持への過敏さ」以外に、「教師としての権威保持の諸戦略」「教科の専門性への志向との形成と分岐」と並んで、「地域社会に対する相対的距離と教員仲間(teachers' clique)の形成」を挙げている<sup>41)</sup>。

#### [引用・参考文献]

- 1) 広田照幸;教育には何ができないか 教育神話の解体と再生の試み, 三水舎, p.88, 2003
- 2) 杉田洋他;鼎談 特別活動の改善と視点, 宮川八岐他著, 特別活動実践事例集, 小学館, pp.4-8, p.5, 2009
- 3) 杉田洋他;鼎談 特別活動の改善と視点, 宮川八岐他著, 特別活動実践事例集, 小学館, pp.4-8, p.4, 2009
- 4) 倉田侃司;児童会・生徒会活動, 高旗正人他編著, 新しい特別活動指導論, ミネルヴァ書房, pp.43-59, p.43, 2004
- 5) 倉田侃司;児童会・生徒会活動, 高旗正人他編著, 新しい特別活動指導論, ミネルヴァ書房, pp.43-59, p.49, 2004
- 6) 広田照幸;教育には何ができないか 教育神話の解体と再生の試み, 三水舎, p.89, 2003
- 7) 広田照幸;教育には何ができないか 教育神話の解

体と再生の試み, 三水舎, p.89, 2003

- 8) 広田照幸;教育には何ができないか 教育神話の解体と再生の試み, 三水舎, p.89, 2003
- 9) 久富善之;教員文化の社会学・序説, 久富善之編著, 教員文化の社会学的研究, 多賀出版, pp.3-84, p.27, 1988
- 10) 久富善之;教員文化の社会学・序説, 久富善之編著, 教員文化の社会学的研究, 多賀出版, pp.3-84, p.27, 1988
- 11) 久富善之;「教員文化の日本の特性」の今日的課題, 久富善之編著, 教員文化の日本の特性, 多賀出版, pp.3-13, p.5, 2003
- 12) 平井貴美代;教師の日常世界, 小島弘道他著, 教師の条件 第2版 授業と学校をつくる力, 学文社, pp.121-136, p.123, 2006
- 13) 平井貴美代;教師の日常世界, 小島弘道他著, 教師の条件 第2版 授業と学校をつくる力, 学文社, pp.121-136, p.124, 2006
- 14) 平井貴美代;教師の日常世界, 小島弘道他著, 教師の条件 第2版 授業と学校をつくる力, 学文社, pp.121-136, p.126, 2006
- 15) 平井貴美代;教師の日常世界, 小島弘道他著, 教師の条件 第2版 授業と学校をつくる力, 学文社, pp.121-136, p.126, 2006
- 16) 佐藤学;教師文化の構造, 稲垣忠彦他編, 日本の教師文化, 東京大学出版会, pp.32-33, 1994
- 17) 大阪教育文化センター教師の多忙化調査研究会編:教師の多忙化とバーンアウト, 法政出版, p.96, 1996
- 18) 平井貴美代;教師の日常世界, 小島弘道他著, 教師の条件 第2版 授業と学校をつくる力, 学文社, pp.121-136, p.132, 2006
- 19) 長谷川裕;教員文化を掴むために - 教員本調査データの分析から, 久富善之編著, 教員文化の日本の特性, 多賀出版, pp.168-207, p.194, 2003
- 20) 佐藤学;教育方法学, 岩波書店, p.136, 1996

- 21) 国分康孝監修；エンカウンターで学級が変わる part3 中学校編, 図書文化, p.6, 1999
- 22) 国分康孝;エンカウンター of 思想, 国分康孝監修, エンカウンターで学級が変わる part3 中学校編, 図書文化, p.15, 1999
- 23) 藤川章；エンカウンターができること, 国分康孝監修, エンカウンターで学級が変わる part3 中学校編, 図書文化, pp.8-9, p.9, 1999
- 24) 藤田 正・西川潔；構成的グループ・エンカウンター導入による他者からの受容感の変容, 教育実践総合センター研究紀要 11, 奈良教育大学教育学部附属教育実践総合センター, pp.69-73, 2002
- 25) 国分康孝;エンカウンター of 思想, 国分康孝監修, エンカウンターで学級が変わる part3 中学校編, 図書文化, p.15, 1999
- 26) 国分康孝;エンカウンター of 思想, 国分康孝監修, エンカウンターで学級が変わる part3 中学校編, 図書文化, p.15, 1999
- 27) 国分康孝;エンカウンター of 思想, 国分康孝監修, エンカウンターで学級が変わる part3 中学校編, 図書文化, p.14, 1999
- 28) Sartre, J.P. ; L'être et le néant — essai d'ontologie phénoménologique, Gallimard, 1943
- 29) 村山正治他；エンカウンター・グループから学ぶ新しい人間関係の探究, 九州大学出版会, 1991
- 30) 中田基昭；教育の現象学, 川島書店, p.11, 1996
- 31) 中田基昭；教育の現象学, 川島書店, p.11, 1996
- 32) 中田基昭；教育の現象学, 川島書店, p.12, 1996
- 33) 中田基昭；教育の現象学, 川島書店, p.12, 1996
- 34) 中田基昭；教育の現象学, 川島書店, p.14, 1996
- 35) 中田基昭；教育の現象学, 川島書店, p.14, 1996
- 36) 中田基昭；教育の現象学, 川島書店, p.14, 1996
- 37) 中田基昭；教育の現象学, 川島書店, p.14, 1996
- 38) 倉田侃司；学級活動（ホームルーム活動）, 高旗正人他編著, 新しい特別活動指導論, ミネルヴァ書房, pp.25-41, p.31, 2004
- 39) 倉田侃司；学級活動（ホームルーム活動）, 高旗正人他編著, 新しい特別活動指導論, ミネルヴァ書房, pp.25-41, p.32, 2004
- 40) 鯨岡峻；関係障壁としての発達障壁, 臨床心理学増刊第2号, 金剛出版, pp.50-55, 2010
- 41) 久富善之；「教員文化の日本の特性」の今日的課題, 久富善之編著, 教員文化の日本の特性, 多賀出版, pp.3-13, p.5, 2003

## **Reconsideration of the school function as cultivating moral sociality of children through the special activities**

Noyuri ENDO, Rui OTSUKA, Takao YOSHIMURA

abstract : In this paper we try to explain the problem that education has a risk to becoming a mere means to the end that children will not be in difficulty after school education and to clarify the risk factor of that.

School education has the function as cultivating moral sociality of children which mainly rests upon the special activities. However, considering the culture of teachers where teachers pay more attention

to the moral discipline, we cannot deny that the special activities and the cultivating moral sociality are likely to become mere names. So it is important to judge if the activity interests children or not.