

特別活動と正統的周辺参加

—「状況に埋め込まれた学習」としての特別活動の現代的意義—

菱刈 晃夫

はじめに

周知のように、学校の教育活動もしくは教育課程は、大きく二種類に分けられる。あるいは、二つの領域もしくは機能から成り立っているといってもよい。それは、国語・算数・理科などの教科指導と、教科外活動 (extra-curricular activities) と従来いわれてきた、特別活動や道徳の時間である⁽¹⁾。まず学校とは勉強する場所と捉えるならば、学校生活を送るなかで、児童・生徒・学生たちが勉強している時間—彼らからすれば学習している時間—から、こうした教科による授業時間を差し引いた時間のほとんどは、特別活動や道徳の時間、小学校では総合的な学習や外国語活動の時間となる。さらに、彼らが学校という教育施設・機関のなかで過ごす時間のすべてから教科指導の時間 (授業時間) を差し引けば、教師の側からすれば、それらは生活指導 (生徒指導) の時間であるということも可能である。日本における学校—ここでは小・中・高一—は、学習指導要領と呼ばれる学校の「教育課程の基準」によって内容が規定されている。2003年以降は、それは教育内容の「最低基準」とされたが、いずれにせよ教育課程には、教科指導と教科外活動の二つの種類・領域・機能があることを確認しておきたい。

そもそも「学校は子どもに何を教え、何を学ばせるべきか。この『何を』という教育内容を、子どもの必要と社会的必要とにもとづいて考え、吟味し、評価するのが、教育課程づくりの基本的課題である」⁽²⁾が、この教育課程は、①国家的レベルの政治的・社会的要求 (国ないし地域レベル)、②学校で教職員の合議により編成される教育課程 (学校レベル)、③個々の教師が計画し、実施する教育課程 (教室レベル) の三層より構成されている。憲法や教育基本法、学校教育法、そして学習指導要領により、①は決められているにせよ、②や③に至っては、学校や教師おのおのによる工夫の余地が多分に残されている。学校とは、授業という教科指導をメインに子どもたちの知的陶冶を図り、知識や技能などの学力を身につけさせることを第一の仕事とするにしても、その他の教科外活動や生活指導を通じて、子どもたちの^{モラルティ}道徳性を育成し高めるといった、訓育 (その基本はしつけ) の場でもある。知的陶冶と訓育とがあいまって、ここによりやく人格

形成としての教育が成り立つといってもよい。「自ら学び、考える力」としての「生きる力」の核となる学力は⁽³⁾、人間らしい豊かな道徳性（人間性あるいは人柄^{キャラクター}）に根差してこそ、はじめてその後の人生において活かされるものとなる。そうした道徳性を涵養する課程として、生活指導を含めた教科外活動が、とりわけ特別活動が、学校では行われていることに注目したい。これらはすべて、究極的には道徳性の育成に収斂する。

ところで、現代日本における教育問題はさまざまであるが⁽⁴⁾、とくに人間関係を築くことが苦手であるとか、引きこもり、ニート、いじめ等、学力を形成する以前に、道徳性や人間性そのものの育成（訓育）が、危機に陥っているといえる。このことは、戦後の生活スタイルや社会の変化とも密接に連動し、決して学校教育だけの責任とはいえないが、しかし、教育格差が進行する今日においては⁽⁵⁾、なかでも公立の義務教育学校には、道徳性を涵養する訓育が求められているといえよう。家庭や地域での協力が期待できないのならば、最後の砦は、やはり学校しかないのだから。

ただし、ここでかつての修身教科書のようなものを復活させて、これを覚え込ませるようなことを提案するのではない—このようなことは不可能である—。そうではなく、特別活動をコアにした、人間にとって必要不可欠な道徳性を育成するための創意工夫は、まだまだ可能なのではなからうか。そのヒントとして、わたしたちが何らかの状況のなかに埋め込まれて学ぶことの意味や意義、すなわち「状況に埋め込まれた学習」(Situating Learning)に着目したい。これは「正統的周辺参加」(Legitimate Peripheral Participation : LPP)として、認知科学の分野で注目されている学習理論であるが、本来は、かつてわたしたちの生活が仕事とひとつであった時代、生活する場と仕事する場が同じであったような社会においては自然の学びの形態であり、人間形成的機能を果たしていた⁽⁶⁾。

小論では、現代における子どものモラルティ—人間として生きる上での基礎—が育成困難とされる背景について押さえた後、これを涵養するのに有効な理論的手立てとなるLPPによる学習について確認し、LPPを踏まえた特別活動がもつ現代的意義と可能性を明らかにしたい。

1 節 生活と仕事の分離と学校教育

1872（明治5）年の「学制」の公布により日本に近代学校教育制度が導入された頃、ほとんどの人々は近世・江戸時代の面影そのままに、生活と仕事とは、なおも一体であつ

た。たとえば、農民の子が自然と農民となるのが当たり前である時代に、なぜ子どもを学校へ強制的にやらなければならないのか（そこで当時、学校は打ち壊しにあったほどである）。大切な労働力の一部であり、大家族にあっては、年長の子どもは年少の子どもの面倒をみる子守としての役割も果たし、子どもは大人とともに暮らし働くなかで、生活上欠かせない「わざ」を自然に身につけていった。読み書き計算は、手習塾（寺子屋）で十分学ぶことができた⁽⁷⁾。ここでの教育システムは、近代学校のそれとは大いに異なり、学び手の側に立った個別学習が基本である。椅子と机があり、黒板があつて、ひとりの教師が教科書を用いて一斉に、彼らの直接の生活とは切り離された「客観的知識」を「教える」のではない⁽⁸⁾。個々の子どもにとって必要と実感される読み書き計算などの知識や技能を、個々の子どもの習熟進度に応じて「学ばせる」のが師匠たる教師の役目であつた。

ところが、近代化の進展とともに、生活共同体のなかで自然に人間形成が行われる時代は過ぎ去り、今では大人たちの多くにとって、生活する場と仕事する場は分離し、核家族化や少子化が同時に進むにつれ、子どもの教育は、もっぱら家庭（親）と学校だけの課題と責任にされている。とくに家庭での教育機能が十分ではない場合、最終的には学校に、その責任が負わせられることになる。まさに学校教育にとっては、過重負担としかいいようがないが、公教育の役割としては無視できない。

生活と仕事が分離することにより、とりわけ初等・中等学校教育には必然的に、かつて家庭や地域共同体が担ってきた教育機能、すなわち養育の機能までが付加されることになる。

日本の学校は明治以降ずっと、授業ばかりでなく生活の教育を大きな柱としてきた。その中には、クラスでの集団生活、行事、そして部活動が含まれていた。生徒は、生活を学ぶことによって、自分を抑える力、他人と一緒に生きる力、していいことわるいこと、リーダーシップとフォローアップなどを身につけていった。つまり社会生活を行う基礎的な能力を身につけていったのである⁽⁹⁾。

これを果たしてきたのが特別活動を中心とした生活指導である。生活と仕事の分離により必然的に生じた教育のニーズを、学校教育は、とくに教科外活動において満たしてきたのである。が、今日、この特別活動も教科指導に押され、さらに学校教師のあいだで

も人間関係の希薄化といった傾向が強まり、一段と衰退してきているという。それは、教育の自由化・個性化・自己責任論という名目の下に、着実に進行しているという。そこで、次が問題となる⁽¹⁰⁾。つまり、学校を教科中心にして、これまで抱え込んできた行事やクラスの生活を捨てたとしてたら、児童・生徒は、どこで生活能力や社会性を身につけることになるのか、という問題である。

教育格差がさらに進む現代において、生活能力や社会性を身につけることのできる少数の子どもと、そうでない多数の子どもとの格差は、ますます大きくなるに違いない。すると、少数の学ぶ生徒と多数の学ばない生徒が出てくるのも、自然の成り行きである。学習意欲にも格差が生じる。生活能力や社会性といった、生きる上での基本的な「習慣」が身につけていない子どもは、教科指導を可能にする前提としての学習の「構え」が、まずできていない。知的陶冶を可能にするには、その基底に、訓育がなければならない。これを、どこでだれが担うのか、という問題である。

換言するに、現代社会においては、子どもたちはもちろんのこと大人たち自身が、生きる上での確たる「構え」や「習慣」、すなわち「型」といったものを喪失しつつある。

「型」というのは、簡単に言うならば、人間が現実感を持った人間として生存する「基本」と考えてよいだろう。生活と仕事の分離によって人間はいわば生存の基本としての「型」を失い、そして子どもはというと全体が「型」を見失った平板な社会に生まれ、「型」を持たない親に育てられているのである。その結果自分が何をしたいのかさえわからない精神的に未熟ないわゆるモラトリアムの若者を多く作り出してしまっている⁽¹¹⁾。

まさに型なし社会に生きる子どもたちと、型なしでガタガタになった、混沌としてリキッドな不安定な世の中の到来である⁽¹²⁾。

昔から日本の社会には、型の文化があった。これは学校にも通底していることであり、教師がそれと意識するかどうかは別にしても、指導に生かされてきている。「気をつけ、礼」を始め、体育座りをするとか、背中を伸ばして話を聞くとか、長い歴史のなかで続けられてきた。そのことには意味がないという考えもあるが、集中力ややる気を育て、公という意味さえ身につけさせてきたのである。つまり形を整えることによって心も育ててきたのである⁽¹³⁾。

果たして、わたしたちは再び「型」を見出せるであろうか。教育において、すべてを型なしにしてしまって、よいのであろうか。人間が生存する「基本」とは、すなわち道徳性に他ならないが、これは今後、どのようにして形成していけるのであろうか。とくに、教科外活動としての特別活動を中心として。

その手がかりをえるため、次に、かつて日本の近世の教育においては日常的ですらあった「学び」の理論ともいえる、LPPについて見てみよう。

2 節 正統的周辺参加 — 状況に埋め込まれた学習 —

「わざ」は自然に身につくものであり、あるいは身につけられるものであり、他者から教わるものでも、教えられるものではない。また「生活での学び」(learning in actual life)と「学校での学び」(learning in school)とは、大きく異なる。

たとえば徒弟制度の下、宮大工が一人前の職人として仕事を覚えていく過程は、まさに正統的周辺参加としての状況に埋め込まれた学習によって成り立っている⁽¹⁴⁾。これは、学校において言語や文字を媒介として教授することのできる知識や技能ではない。LPPは、こう定義される⁽¹⁵⁾。

徒弟制度などの下で、新参者が当該の実践的共同体の営みに参加することを通して、古参者からその知識や技能を修得していく過程を学習論として一般化した理論である。この理論によって、文脈を欠いた知識や技能を個々に獲得するのではなく、本物の実践を組織することで状況の文脈に埋め込まれた学びを協働的に展開することの重要性が指摘された⁽¹⁶⁾。

子どもについても「かつてはごく自然に、子どもが周囲の人々との生活関係のなかで、自らの手持ちの力を使って〈ここのいま〉の近傍世界を生き、そのなかで次の力がおのずと身についていくという『学び』の流れがあった⁽¹⁷⁾」。

宮大工などの職人、あるいは「わざ」と呼ばれるもののほとんどは、言語化や文字化できない身体的感覚によって成立しているのがほとんどである。よって、これは効率よく言葉によって伝達され、しかも身体化されるようなテクニックやアートではない。文化的実践としての仕事に参加することによって、徐々に身につけられていくものであり、

その点で古来いわれたように、「わざ」は盗むものであった。決して、言葉において教えられるものでもなく、また教えることもできない身体感覚なのである。最初は「正統的周辺参加」として、ある文化の実践者の共同体に、正統的に周辺から参加し始め、ここで状況に埋め込まれた学習を積み重ねることを通じて、徐々にその実践の「十全的参加」(full participation)に至る。すべての弟子は、はじめはだれでも(当然のことながら)正統的に新参加者であり、その実践の周辺部分から参加していくしかないのであるが、彼らは学習と努力の積み重ねの末、最終的には十全的参加者として一人前となり、そしていつしか古参加者となり、また次の弟子を育てる一師匠になる一のである。

子どもの成長や発達、すなわち彼らが大人になる過程においては、何もこうしたことを自覚しなくとも、そこには従来、地域共同体における子ども同士の遊びや行事などに自然に参加することを通じて、生活での学びが行われていた。古来、日本人はしつけに対してそれほど神経質ではなく、子どもは共同体のなかでのびのびと、いわばほったらかしの状態で育っていったが、それでもそこには共同体のもつ教育力が作動していたのである⁽¹⁸⁾。

しかるに、今日ではこうした「わざ」の世界、あるいは子どもたちが自然に育つ地域や家族などは、その数も力も大きく減少・衰退している。とりわけ生活の場としての学校の役割は、ますます重要にならざるをえない。状況に埋め込まれた学習として、生活のなかから身近に実感し体感することのできる知識や技能を学ばせる試みや努力も、生活科や総合学習などを通じてなされてきているが、しかし、人間が生存する基本としての道徳性を培う学習課程としてもっとも期待されるのは、やはり特別活動である。

3節 特別活動の現代的意義と可能性

わたしたちは、もはや前近代に戻ることもできず、かつてのような子育てや人間形成の共同体を再興することもできない。やはり学校に希望を託すしかない。新しい学校像の模索が求められるが⁽¹⁹⁾、現行の特別活動にも、まだ大きな可能性が残されている。「状況に埋め込まれた学習」としての正統的周辺参加は、「なすことによって学ぶ」(learning by doing)のを本質とする特別活動のなかで、モラリティ涵養を目指して、これを効果的に組織しデザインすることができるのではなかろうか。あらためて、特別活動の目標と内容について、小・中・高の順に、学習指導要領(小・中は平成20年、高は21年改正)から、要点のみ確認しておきたい。

小学校学習指導要領 第6章 特別活動 より

第1 目標

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とともに、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。

第2 各活動・学校行事の目標及び内容

〔学級活動〕

1 目標

学級活動を通して、望ましい人間関係を形成し、集団の一員として学級や学校におけるよりよい生活づくりに参画し、諸問題を解決しようとする自主的、実践的な態度や健全な生活態度を育てる。

2 内容

〔共通事項〕

- (1) 学級や学校の生活づくり
- (2) 日常の生活や学習への適応及び健康安全
 - ア 希望や目標をもって生きる態度の形成
 - イ 基本的な生活習慣の形成
 - ウ 望ましい人間関係の形成
 - エ 清掃などの当番活動等の役割と働くことの意義の理解
 - オ 学校図書館の利用
 - カ 心身ともに健康で安全な生活態度の形成
 - キ 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

〔児童会活動〕

〔クラブ活動〕

〔学校行事〕

1 目標

学校行事を通して、望ましい人間関係を形成し、集団への所属感や連帯感を深め、公共の精神を養い、協力してよりよい学校生活を築こうとする自主的、実践的な態度を育てる。

2 内容

- (1) 儀式的行事
- (2) 文化的行事

平素の学習活動の成果を発表し、その向上の意欲を一層高めたり、文化や芸術に親しんだりするような活動を行うこと。
- (3) 健康安全・体育的行事

心身の健全な発達や健康の保持増進などについての関心を高め、安全な行動や規律ある集団行動の体得、運動に親しむ態度の育成、責任感や連帯感の涵養、体力の向上などに資するような活動を行うこと。

(4) 遠足・集団宿泊的行事

自然の中での集団宿泊活動などの平素と異なる生活環境にあつて、見聞を広め、自然や文化などに親しむとともに、人間関係などの集団生活の在り方や公衆道徳などについての望ましい体験を積むことができるような活動を行うこと。

(5) 勤労生産・奉仕的行事

第3 指導計画の作成と内容の取扱い

中学校学習指導要領 第5章 特別活動 より

第1 目標

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長を図り、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。

第2 各活動・学校行事の目標及び内容

〔学級活動〕

〔生徒会活動〕

〔学校行事〕

高等学校学習指導要領 第5章 特別活動 より

第1 目標

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長を図り、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、人間としての在り方生き方についての自覚を深め、自己を生かす能力を養う。

第2 各活動・学校行事の目標及び内容

〔ホームルーム活動〕

〔生徒会活動〕

〔学校行事〕

まず、小学校における学級活動の内容において、態度や習慣の形成といった、望ましい価値の身体化が強調されている点に、注目したい。これらは「からだで感じるモラリティ」の訓育として、まさに日々の繰り返しのなかで習慣づけられる身体的価値である⁽²⁰⁾。「習慣づけする教師」として、とりわけ初等中等教育に携わる教師は、これに熱

心に取り組まなければならない。

次に、やはり学級活動を中心として、生活づくりに触れられている点に、注目したい。これは学級、すなわちクラスのもつ教育力の源泉となる。もっとも大切なのは、クラスに秩序をもたらすことである。「しかもその秩序は、教師だけでなく、子どもと共に作ったと言えるようにすることに意義がある」⁽²¹⁾。基本的な形は教師が提示するが、具体的なことは子どもとともに作っていくというスタイルが望ましい。たとえば、遠足や修学旅行で何をどうするかなど、すべてを教師が決めてしまうのではなく、子どもたちが決めるところを残しておいたり、子どもたち同士で意見を出し合い、話し合い、決めて、それを実行させるといった形を作ることが大事である。

最後に、部活動、音楽会、文化祭、運動会・体育祭、遠足・修学旅行がもつ LPP 的な教育力に、注目したい。多くの児童・生徒にとって、学校における授業すなわち「勉強はまさに強いられた学習＝苦行となっている」⁽²²⁾ にせよ、教室には行かないが部活動には参加する生徒が、やはりいるものである。

また近年、よく見かけるのが、教室には行かないが、部活動にだけは参加する不登校生徒や不応生である。午前中は家庭に閉じこもり、放課後になると学校に来て他の部員と一緒に部活動を行う生徒の存在である。その活動の中身は当然ながら推して知るべしなのであるが、練習を媒介にしての友人関係の成立ということでは、他に代え難いものがあるようだ。また三年あたりになると後輩に指導するという形で、放課後になると学校に来て活動に参加するのである⁽²³⁾。

不登校や引きこもりが問題となる今日、たとえ部活動でも学校に来るだけ、この生徒はたいしたものである。そこに人間関係が形成されていて、しかも、LPP さながら三年生にもなれば、自らが後輩を指導する古参者の役割を果たしているところが、非常に興味深い。まさに、部活動のもつ教育力であり、それは部活動に参加することで、その状況に埋め込まれた学習がなされ、「なすことによって学ぶ」よき習慣（エートス）が伝達されていることの証であるから。むろん、よからぬしがらみや人間関係は、いじめや暴力といったマイナスにつながる可能性にも、教師は注意しておかなければならない。

さらに、部活動における教師と生徒との関係は、いわば徒弟関係に近いことが指摘されている。たとえば、野球の練習などで、顧問の教師からボロクソにいわれたとしても、

これについていく生徒たち。これをクラスや授業でやったら、自我や人権を傷つけられたとって、もちろん大問題になりそうなのが、ここではあまりそうならない。無論、体罰はしてはならない。

それは、顧問教師と生徒の関係は、たとえて言うならば徒弟関係であるからなのだろう。いかに顧問から技術やノウハウ、精神を学びとり、自己や仲間たちと目的、目標を達成するかとの単純明快な世界である⁽²⁴⁾。

LPPによる学習の機会が、部活動には、今でも豊かに蓄えられているといえよう。自己の存在感を身体的に感じる場を、これは提供しているともいえる。こうした活動からの学びは、学習指導要領に掲げられた特別活動の目標のいずれとも、深く合致している。次のような作文を残す生徒もいたという。

「自分は三年間野球部に入ってやってきて、一日も活動がある日は休んだことがなかった。しかし一度もレギュラーとして試合に出たことはなかったが後悔はしていない。何故なら自分が好きで選んだ道だから」と書いていた⁽²⁵⁾。

まさに「人間としての在り方生き方についての自覚」が深まったといえるような証言である。

このようなことで、子どもたちは卒業してからも、自分が所属していた部活動に対する思い入れはかなりのものであり、自己のアイデンティティになっているようである。多くの卒業生は、中学校に来たとき、部活動の活動場所に行き、後輩の活動を見たり、先輩としてアドバイスを与えたりする。また自分が所属していた部が県大会に出場するとなると、幾人もの卒業生が高校の放課後に中学まで来て、練習に参加し、助言したり指導を手伝うのである。部活動は存在感を身体的に感じ取ることのできる場であり、そういうリアリティが存在するということなのである⁽²⁶⁾。

部活動では、LPPによる学習が、身体的な集団活動を通して行われる貴重な機会であることが分かる。近代化とともに失われつつあった、LPPによる状況に埋め込まれた学習を、部活動をはじめ、特別活動は継続していかなければならない。

音楽会は、非日常的なイベントであるが、これについても曲やパートなど、子どもたち自身で決めたという実感をもたせることが大切であるという⁽²⁷⁾。「専任の音楽の教師が求める『音楽性』に生徒たちが応えきれずに辟易している」⁽²⁸⁾ というようでは問題である。また、目立つパートをやりたがる生徒もいたりするが、「『音楽会』の取り組みは、生徒個々の『エゴ』が衝突し、それをどう『調整』するかを『学ぶ』場」でもある。オーケストラしながら、みなが一致協力して全体としてまとまりのある演奏にする。まさしく望ましい集団活動を通した個性の伸長の機会といえるであろう。

文化祭は、「生徒たち自身が自主的に継承していく文化」であり、その校風や潜在的カリキュラムといえるものの伝統ともいえよう。ここでも、先と同じように、さまざまな人間関係上の問題が生じるが、そうした軋轢を通じて「エゴ」を「調整」する学びの場となる。また、上級生から下級生へと、ここでも LPP による学習の機会は、豊富に組み込まれる可能性に満ちている。

運動会・体育祭は、その歴史的由来からしても⁽²⁹⁾、子どもたちをある厳しさに向かわせるよい機会ともなる。

今、学校は子どもを厳しさや苦しさに向かわせることから、よりソフトに子どもに合わせた指導、支援へと変わろうとしている。しかし、生きていく以上どこかで苦しみ、厳しさにぶち当たることがある。それを学校で意図的に体験させることは子どもにとっても学校にとっても意義があることだと思ふのである⁽³⁰⁾。

児童会や生徒会などの活動もフルに用いながら、種目設定やプログラム等に至るまで、子どもたち自身に、自主的かつ実践的な態度を育成するよい機会でもある。

遠足・修学旅行においても、子どもたちが自分たちの修学旅行、あるいは遠足であると思えるように工夫しなければならない。ここでも、児童会もしくは生徒会の活動を駆使して、「提案—討議—決定—実行—反省」を実践する。

ポイントは学年総会である。ここで子どもたちがさまざまな、そしてたくさんの意見を出し、討論することによって、教師が設定したのではない、自分たちが修学旅行を作っていくんだという自覚と責任を育てていくのである。これが修学旅行の大きな目的である⁽³¹⁾。

いずれの特別活動においても、その活動を行うに際して、子どもたち自身が「提案—討議—決定—実行—反省」というプロセスが欠かせない。この話し合いのなかで、彼らは教科指導すなわち授業では学ぶことのできない、貴重な学びをLPPによって、それぞれの状況に埋め込まれた形で学習しているのである。「からだで感じるモラリティ」の涵養にとって、特別活動が有する現代的意義と可能性は、大きいといえよう。教師は、そのための具体的な創意工夫と努力を、今後とも続けていかなければなるまい。

おわりに

諏訪哲二によると、教師には大きく二つのタイプがあるという。教科（授業）が好きな教師と生活（クラスや行事など）が好きな教師である⁽³²⁾。教科指導において教師は「知っている者」であり、「知らない者」である児童や生徒に対して、安泰の位置にいられるという。ところが、生活指導など教科外活動による訓育、つまり道徳性の涵養を図る場面においては、子どもたちを従わせたり納得させたりすることは、とても困難だという。ここに教師は、絶対的に安泰ではいられなくなる。教師と児童や生徒の位置関係が、ほぼ水平だからである。

すると、こういうことになるという。

「教科好き」はだいたい個人主義者で学校から行事や活動を排除したがる。行事をやると生徒が荒れて授業がやりにくくなるとか、授業時間の確保ができないなどと言う。近代主義的な人たちが理屈も立つ。管理職をめざす人たちはほぼこの線上にいる（組合好きもここかな?）。「行事好き」な人たちはやはり集団主義的というか共同体的な感性の持ち主で人とつながりたがる。理屈は「近代」のものなのであまり発言したりしない。「教育改革」においては前者のほうに「正義」があるが、日本の学校を買い支えているのはじつはドジな後者のほうなのである⁽³³⁾。

もちろん学力向上も大切であるが、人間としての在り方・生き方の基底を形作る教科外活動、とりわけ特別活動は、正統的周辺参加による「状況に埋め込まれた学習」としても、決して蔑ろにされてはならない、重要な教育課程であることを強調しておきたい。

畢竟するに、「近代主義者」から見れば、確かにムダな遊びのようにしか感じられな

い特別活動であるが、そうしたムダが、じつは人間の教育においてムダではなく必要だったのである。しかも、ここには苦しみを経ながらも、楽しむことを通じてもたらされる「人間生成」⁽³⁴⁾の大きな可能性も、含まれているのだから。〈目的—手段〉という有用性の連鎖から解放されて、みなが苦しみ楽しんだという、あの若き日々の「体験」こそが、先の野球部の生徒も記していたように、その後の人生を支える「生きる力」の源泉となるに違いない。世の中に出れば、子どもたちは否か応でも、有用性と〈目的—手段〉の網の目が張り巡らされた世知辛い社会で、「大人」として生きざるをえない。が、人間の存在を根底で支えているのは、何歳になっても、この純粹な体験からえられた力である。これからも特別活動は、こうした「体験」の場を、子どもたちに提供していかなくてはならない。これが日本の学校を、そして社会を、根底で支えているのだから。

注

- (1) 柴田義松『柴田義松教育著作集 3—教育課程論—』(学文社, 2010年), 5頁。
- (2) 同前書, 3頁。
- (3) 一言で「学力」といっても、さまざまな考え方・捉え方があるが、その経緯と現状については、さしあたり山内乾史・原清治編『論集 日本の学力問題 上巻 学力論の変遷』(日本図書センター, 2010年)参照。
- (4) やはり一言で「教育問題」といっても、これにはさまざまな捉え方があり、一概に教育の問題といえない問題もあることに、注意したい。広田照幸・伊藤茂樹『教育問題はなぜまちがって語られるのか?—「わかったつもり」からの脱却—』(日本図書センター, 2010年)参照。
- (5) 橋本俊詔『日本の教育格差』(岩波新書, 2010年)や荻谷剛彦『学力と階層』(朝日文庫, 2012年)参照。
- (6) 柴田は「学習が単なる個人の頭の中の活動ではなく、他者とともに営む協同的・社会的な実践である」といった観点は、戦前からの長い生活指導の実践と研究の貴重な遺産を受け継いできた日本の教師の立場から見れば、ごく当たり前のことを新しくいいかえただけのこと(柴田前掲書, 195頁)のように思われるとしているが、農村生活共同体的な包摂的かつ排他的な文化を伝統的に、今日ですら心性として引きずって生きている日本人においては、とくに個人主義的でエゴの強力なアメリカ人による認知心理学上の知見が、ことさら目新しいものとはいえないというも納得できる。が、あらためて、そうした日本の伝統の長所(あるいは欠点)を浮き彫りにするには、こうしたLPPといった見方も、道具的概念として役立つ余地があるといえよう。なお、こうした文化的背景の違いについては、白井博『アメリカの学校文化 日本の学校文化—学びのコミュニティの構造—』(金子書房, 2001年)参照。
- (7) さしあたり、辻本雅史『「学び」の復権—模倣と習熟—』(岩波現代文庫, 2012年)やR.P.ドー

- ア『江戸時代の教育』（松居弘道訳、岩波書店、1970年）参照。
- (8) 生田久美子『「わざ」から知る』（東京大学出版会、2007年）、3頁参照。
 - (9) プロ教師の会編『学校の教育力はどこにあるのか』（洋泉社、2001年）、70頁。さらに、勝田守一・中内敏夫『日本の学校』（岩波新書、1964年）、47-48頁参照。
 - (10) プロ教師の会編前掲書、71-72頁参照。
 - (11) 生田前掲書、4-5頁。
 - (12) たとえば、Z. バウマン『リキッド・モダニティー 液状化する社会一』（森田典正訳、大月書店、2001年）参照。
 - (13) プロ教師の会編前掲書、127-128頁。
 - (14) 生田前掲書、180-181頁参照。
 - (15) 詳しくは、J. レイヴ・E. ウェンガー『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—』（佐伯胖訳、1993年）参照。
 - (16) 佐伯胖監修・渡部信一編『「学び」の認知科学事典』（大修館書店、2010年）、118頁。
 - (17) 同前書、117
 - (18) 辻本雅史編『教育の社会史』（放送大学教育振興会、2008年）、29-39頁参照。「近世における子どもの生活は、そのほとんどが正統的周辺参加の過程であった」（38頁）。
 - (19) たとえば、N. ノディングズ『幸せのための教育』（山崎洋子・菱刈晃夫監訳、知泉書館、2008年）参照。
 - (20) 国士舘大学初等教育学会編『初等教育論集』第13号、2012年所収、拙論「からだで感じるモラリティは教育できるのか？—情念の教育思想史から見た習慣づけの問題—」参照。
 - (21) プロ教師の会編前掲書、119頁。
 - (22) 柴田前掲書、113頁。
 - (23) プロ教師の会編前掲書、164-165頁。
 - (24) 同前書、165頁。
 - (25) 同前書、168頁。
 - (26) 同前書、169頁。
 - (27) 同前書、176頁。
 - (28) 同前書、176-177頁。
 - (29) 辻本前掲編書、121-125頁参照。
 - (30) プロ教師の会編前掲書、219頁。
 - (31) 同前書、222頁。
 - (32) 同前書、253頁。
 - (33) 同前。
 - (34) 拙著『教育にできること、できないこと—教育の基礎・歴史・実践・探究—〔第2版〕』（成文堂、2006年）、190-196頁参照。なお、2013年には第3版が出版予定。