

中学校における特別活動の意義に関する一考察

— 中学校教師のライフヒストリーを通して —

木 田 重 果

1. はじめに

特別活動は、明治期に行われた各種の学校行事が端緒となり、1947年の学習指導要領での「自由研究」が直接的な前身となっている。1951年の学習指導要領では、「教育の一般目標のすべてを教科の学習だけでじゅうぶんに到達することは困難である。それゆえ、学校は教科の学習以外に、小学校においてはクラブ活動や児童会などの時間を設け、中等学校においては、特別教育活動の時間を設け、児童・生徒に、個人的、社会的なさまざまな経験を豊かにする機会を提供する必要がある。」としてその意図が示され¹⁾、それ以降、時代の要請に沿いながら名称や内容、配当時間数が変化してきた。

2017年の学習指導要領においては、すべての教科同様に育成を目指す資質・能力を「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の3つの柱に整理され、目標は「集団や社会の形成者としての見方・考え方を働かせ、様々な集団活動に自主的、実践的に取り組み、互いのよさや可能性を発揮しながら集団や自己の生活上の課題を解決することを通して、次のとおり資質・能力を育成することを目指す。(1) 多様な他者と協働する様々な集団活動の意義や活動を行う上で必要となることについて理解し、行動の仕方を身に付けるようにする。(2) 集団や自己の生活、人間関係の課題を見だし、解決するために話し合い、合意形成を図ったり、意思決定したりすることができるようにする。(3) 自主的、実践的な集団活動を通して身に付けたことを生かして、集団や社会における生活及び人間関係をよりよく形成するとともに、人間としての生き方についての考えを深め、自己実現を図ろうとする態度を養う。」とされた²⁾。中学校における内容構成は学級活動、生徒会活動、学校行事の3つであり、従来と変わっていない。

特別活動は「なすことによって学ぶ」ことを方法原理としているために、これまで多くの実践事例が発表されている。これらの実践事例からは、個別の実践の方法と生徒の変容を知ることができ、多くの教師にとって有益な財産となって蓄積されている。しかし、範囲と目的が多岐に渡りすぎるといえる課題も生じている。例えば「班活動を通して自主的態度を養う」事例もあれば、「合唱

祭への取り組みを通して社会的な資質を育む」事例もあるだろう。「班活動」は学級活動、「合唱祭」は学校行事の内容と、特別活動の範囲は広く、加えて「自主的態度を養う」や「社会的な資質を育む」といった目標の抽象性が、特別活動という大枠の存在意義を不明瞭にしているように感じる。

一方、特別活動は、学校現場の営みの中で、実践を通して形づくられてきたため、理論研究の分野では遅れてスタートしたとも言える。しかし、1992年に日本特別活動学会が発足して以来、実践を実証的に追究したものや、諸活動の歴史的な研究、外国との比較分析など様々な分野で研究が行われている。また、特別活動自体の歴史の変遷や位置付け、意義についても理論研究が進んでいる。鬼頭(2007)は学習指導要領の変遷が、時の政治・経済の論理が優先された内容であることを論じ、特別活動のあり方の問い直しを促している³⁾。織田(2011)は、特別活動の目標から学級活動、生徒会活動、学校行事について、学習指導要領に即した意義をそれぞれ検討している⁴⁾。理論研究においても実践事例同様に、実践に関するものでは内容が限定され、特別活動全体を捉えると、抽象的に成らざるを得ず、概略的な内容となっているものが多い。

本研究では、特別活動実践が教師にとってどのような意味を持っているのかを、ある中学校教師のライフヒストリーを描くことによって明らかにする。その目的は特別活動の意義の再検討である。前述したように、これまでの実践や理論研究では範囲の広大さと抽象性によって、その意義が希薄化するという弱みを持っていた。本研究においては、教育実践の内容やその成果を検討するのではなく、教師が何を感じ、考えながら実践をしていったのかに焦点を当てる。実践上の悩みや乗り越えてきた歴史を辿ることは、教師のアイデンティティの危機と再生の物語である。その物語を通して浮かび上がる特別活動の意義や課題は、個別の具体的な実践事例では表すことのできない、特別活動全体を網羅するものであり、しかも、本質的なものとして迫ってくるものと考えられる。今までの様々な視点から捉えられてきた特別活動の意義を、教師の眼差しから見ることによって補強したいと考える。

2. 研究方法

研究方法としては、ライフヒストリー法を用いた。船越ら(2007)によると、ライフヒストリー研究とは、「語り手が語ったものを材料にして、一人ひとりが固有性をもっているアイデンティティが、世界や他者と結びつきながら、どのような物語として紡ぎ出されてきたのかを、聞き手であるライフヒストリー研究者が明らかにする」研究方法である⁵⁾。本研究においてライフヒストリー研究を用いたのは次のような理由からである。

教師にとって特別活動の実践は、教育活動の中核を担っているにも関わらず、意識的、計画的に行われていない現実がある。これは、特別活動が持っている学習の特性によるところが大きい。森田(2012)は特別活動の学習の特性として、体験的ゆえの再現性の低さをあげている⁶⁾。教科指導とは異なり、特別活動の学習目標は比較的抽象的なものであり、生活の中に課題を発見し、自ら解決していくという体験がその特性であると言える。こういった学習活動は再現性が担保されているわけではない。しかも、この学習特性は教師にとっては自明のことである。日々、子どもたちと接するなかで、様々な生活上の課題を拾い上げ、子どもたちに考えさせて解決を図るという、いわば当たり前前の教育実践なのである。この感覚が特別活動を無意識的、無計画的な教育実践として扱う要因となっている。

川村(2009)によるとライフヒストリー研究は個人の内面にある意識と行動の変化を連続的・包括的に把握することができる研究方法である⁷⁾。無意識的であったとしても、実際の行動としては日々実践している教師が、長いスパンで自らの教育活動をどう感じ、考えたのかを理解するには適すると考えられる。また、高井良(1994)は「ライフヒストリー研究は、教師の経験世界をストーリーという形式で再構成し、それを他の教師が自らの経験世界に重ね合わせるにより、新たなストーリーを生み出すという循環性をもって」いるとし、教育研究の一つの可能性を示している⁸⁾。特別活動は経験世界に重ねることのできる領域であるため、多くの教師に貢献できる研究方法であると言える。

研究対象者は、関西の都市部にあるZ市の中学校で33年間、国語科教師として勤めたA先生、女性である。教師になって27年間学級担任を持った経験を有し、特別活動の担当をすることも多かった。インタビュー調査は3回行なった。まず、教師歴29年目の2014年5月に、約2時間、インタビュー項目は成育史を含め、教師になってからの、主に特別活動領域での内容についてである。筆者が時系列に質問をし、それに対し、A先生が自由に語るというものであった。2回目は1回目から約半月後に、補足として約1時間行なった。3回目はA先生の退

職後である2019年12月に約1時間行なった。2014年以降の内容と、退職後に感じ、考えることを伺った。いずれも倫理上の配慮を含む研究同意書に署名を行ない、賛同を得たうえでのインタビュー調査である。

3. 中学校教師を取り巻く環境

中学校教師のライフヒストリーを扱うに当たり、中学校教師を取り巻く環境を概観しておくこととする。

1945年の終戦を機に、エリート教育の入り口として開かれていた中学校は、新制中学校と呼び名を変え、出発した。その時以来、中学校は過度の受験競争、校内暴力・非行、いじめ、不登校・引きこもりなど、様々な社会的問題を露呈し、時代の在り方への問題提起をしてきた。中学時代の困難性は、苛立ち、反抗、落ち込みなど、思春期に由来するものだけでなく、成育史の中で、その時々の方が抱える様々な問題に連なるものが襲いかかってくることにあると推測される。

田中(2008)はこうした子どもたちの状況を「成育の過程でさまざまな『傷』を負い、いらだち・むかつき・不安・恐れをためて」おり「何かきっかけがあれば、自他を傷つける仕方爆発してしまうほどである」と表現している⁹⁾。

不安を抱えながらも「生き方」を模索し、アイデンティティ確立の途上にある時期に、寄り添い、声を聴きながら、大人への道筋を照らし出す中学校教師の存在は大きい。

では、思春期の中学生にとっていかなる教師が求められるのだろうか。モーリス・ドベス(1952)は、12歳から16歳の思春期にある子どもたちが求める教師像として、「小学校のように、ただ物をよく知っている先生を望むことはなくなる。彼らが望むのは、必要な時には叱り、困った時には支えてくれるような抱擁力のある人である。この時期ほど友情の要素を持った教育が必要なことはないだろう。」と述べる¹⁰⁾。また、佐山ら(1981)によると、中学生はおとなに対して、「自分たちがおかれている状態や、当面している困難をよく理解し、悩みや願い、希望をあたたかい目で見てほしい、わかってほしい」と思っている反面、「自分たちが間違っていたら、ピシリと叱って目をさましてほしいとも願っている」と分析し、「かれらの言い分はまじめによく聞き、言うべきことはキチンと言い、注意すべき点は指摘し、ここぞというときは断固としてゆずらない姿勢、ある意味では頑固さをつらぬくこと」が教師には必要だとした¹¹⁾。知識を授ける教授者としての教師だけではなく、先に生きている先輩としての教師像を中学生は求めていると考えられる。

しかし、実際の中学校現場における教師はどのような

状態であろうか。学校の異なる教師が集まると決まって出てくるのが、「学校が落ち着いているか」という生徒指導面の話である。時代によって、「校内暴力」「非行」が話題の中心になる時もあれば、「いじめ」の時もあった。総じて中学校教師が最も憂慮すべきことは「荒れ」である。学校を荒れさせないための機能として部活動が位置付けられていた面もあり、教科担任となる中学校においても、学級担任に課せられる学級指導は生徒指導における要と捉えられている。落ち着いた学級集団からは、いじめや不登校といった問題の発生は少なくなると考えられるからである。係活動や班活動、行事への取り組みを通して、学級担任には、望ましい集団としての学級を創りだすことが求められる。このようにして、中学校教師は多くの時間と労力をかけて「落ち着いた学校」を築き、維持しようとしてきた。

こうした「落ち着いた学校」を求める教師が、改革という名のもとに導入された数々の教育政策の中で苦しい状況に立たされされている。佐藤（2013）は「学校現場では、『学力』という数値と子どもの『かたちを整える』力量が『教師の指導力』として評価にさらされている」と教師の追いつめられた状況を説明する¹²⁾。

教師としての評価が「学力による数値」によってなされるのであれば、授業は思春期の人間的成長にふさわしい学習要求に教師が応え、子どもが自分と世界を新しくつかんでいくものではなく、高校入試に必要な学力をつけることとなる。また、余裕を失っている学校現場は、様々な教育活動を削減してきている。例えば、行事の精選である。行事そのものをなくしたり、準備に当てる時間を減らすなどして、授業時数の確保と教員の負担軽減を図っている。しかし、子どもと触れる時間を削減してなお、「落ち着いた学校」を求める教師は、必然的に「かたちを整える」ことに目を向ける。まして、それが評価として示されるとなるとなおさらである。

4. A先生のライフヒストリー

(1) 生い立ちと教師になるまで

封建的な雰囲気が残る地域に1958年に生まれたA先生が、「教師」という存在を意識したのは、山村にある分校のような中学校で過ごした中学生時代である。僻地であるその学校には、新任の先生がよく配置されたという。1年で戻っていく先生もいたが、一方で、「教師になりたくて、教師になった」というエネルギーに満ち溢れた若い先生たちもいた。新しいことを試行錯誤しながら、一生懸命に教えてくれる先生に魅かれていったと回想する。1970年代初頭は、過度な受験競争に追われ、詰め込み教育が行われていた時代であったが、授業中、裏山への山菜採りをせがむと連れて行ってくれる、牧歌的

な雰囲気の残る学校であった。若い女性の先生の下宿へ遊びに行き、いろんな話をしてもらったこと、特に、子ども扱いせず、対等な立場で本の感想を交流してくれた思い出が美しく心に残っている。また、それまで存在しなかった生徒会が、若い先生の指導のもとに創られ、初代の書記に選ばれたこともA先生には印象的な出来事であった。このような教師とのふれあいが、教職に就く原点だったと話す。

都市部にある高校へ進学すると教師への見方が一変する。成績の序列が明確にわかり、生徒間で暴力的な行為が多い学校にあって、生徒のことに目を向けず、サラリーマン化している教師に幻滅し、教師にはなりたくないと思ったという。

大学で教職課程をとったのは、大学進学を父親に許してもらうための方便だったとも言える。地元に戻り、教師として就職することを望んだ父親の期待もむなしく、A先生は結婚をし、関西にある都市部で生活をする。やがて、法律事務所で働き始めるA先生はそこで、ある女性弁護士と出会い、彼女に触発されて教師への道を進むこととなる。金銭トラブルを抱え、法律事務所にやってくる人たちを多く見てきた女性弁護士はA先生に「社会に出てからでは遅いのよ。社会で生きていける力を学校で身に付けさせないと。」と日々言っていたという。A先生が教員免許状を持っていることを知った弁護士は、「学校へ戻って、社会に出るまでにいろいろな力をつける仕事を担いなさい。」と教師になることを勧めた。子どもが社会に出るまでに、学力的なものも含めて様々な力をつける教師という仕事に興味を覚え、また、楽しく、刺激的だった中学校時代の思い出が重なりあい、A先生は中学校教師となった。

(2) 新任教師時代

1970年代後半から1980年代前半は、中学校現場では校内暴力の嵐が吹きすさぶ時代であった。A先生が教師として勤め始めたのは1986年である。勤務校は市内でも有数のマンモス校であり、困難校と言われていたY中学校であった。転勤希望者はなく、新しく赴任してくる教師は新任か市外からの転任者である。Y中学校は生徒の「荒れ」を管理的に押さえ、正常化を図るのではなく、学級指導で学校を立て直していくという路線を敷いた。配属された1年生は11クラスあった。力のある個性的な先輩教師が多かったのだが、スクラムを組んでやっていくことの好きな教師集団であったという。あとでわかったことだが、A先生ともう1人女性の新任を抱えた学年集団にとって、彼女たちを一人前の教師として育て、卒業式を迎えさせることが共通した思いだったという。

荒れ狂う中で、女の教師が一人前の教師になるた

めには、どうしていけばよいのかということで、今まではしてこなかったけれど、学活（学級活動：筆者注）を自分らではできないけれど、この子たちもできるように、共通で、今度の学活は何をしようか、班はどうやって組もうかとかを、教える意味でみんなが共通にやり始めたと思う。

共通して取り組み始めた学級活動は学年会で提案され、議論されるようになるが、その中でノウハウを覚えていき、翌年からは学級活動の担当となった。それから10年すると、担当として試行錯誤した学級活動の方法が、学校共通のものとしてY中学校に根付くようになる。

実践の内容についてA先生は、子どもたちの自治能力を上げるための班活動、委員・係活動を「横の糸」と表現し、日常的に細やかに実践していく必要性を語る。そして、「縦の糸」として行事をあげる。Y中学校では体育大会の学級対抗ムカデ競争、合唱コンクールと耐寒駆け足などがあった。耐寒駆け足とは、学校から近くの山の頂上までの往復を、男女混合の班が一緒になって走り、クラスごとの順位を競うものである。これらの行事についてA先生は次のように話す。

耐寒駆け足で、どんどん集団の質を上げていく。だから、班で、男女で走るでしょう。そこに特支（特別支援学級：筆者注）の子も入る。おもしろい。中1の時はね。ほったらかしやし、ケンカして帰る。（中略）…3年生になるとね、違うのよ。良い集団になったりすると。体力差が出てくるじゃないですか。男女の。その頃、鉢巻があったから、あの鉢巻でへたばった子を括りつける。自分に。だから括りつけながら、離れないように離れないように、励ましながら。足を怪我したり、特支の子とかは、男の子によってはね、おんぶして…。感動的なシーンとなる。1年間経ってね。けれど、クラスがやっぱり上手くいってないと、ばらける。それは雲泥の差が出てしまう。

Y中学校で勉強になったのは、教師からだけではなかった。社会の縮図のような学校とそこに生きる子どもは、教師の鍛錬の場であったと語る。A先生が「家庭環境的にあんなバラエティーに富んだ学校はない」と語るように、校区には高級住宅街から経済的に苦しい地域を有し、在日朝鮮人をはじめ、様々な背景を抱える子どもが通う学校であった。住む家が無く、人の納屋に住んでいる子どもと、ピリアード台がある家に住んでいる子どもが班と一緒に給食を食べている。その子どもたちが耐寒駆け足では鉢巻で結ばれながら走ってくる。そこに公

立中学校の存在価値を感じ取った。

（3）アイデンティティの揺らぎと再生

1990年代初頭、班活動、委員や係活動を横糸、行事を縦糸とした取り組みが功を奏して、学年が落ち着きを見せるようになった。新しく入った後輩教師たちとともに学校全体に広げる動きを担い、充実感を味わう一方で、教師としてのアイデンティティの揺らぎを持ち始める。1984年から1987年にかけて開かれた臨時教育審議会では教育改革の中核的な内容として「個性重視の原則」を打ち出していた。社会も個を求めている時代の中で、学校だけが延々と集団活動をしていることに、戸惑いを覚えるのである。

個人主義、個人、個人という感じの中で、学校だけが集団活動だとか、連帯責任をさせるのかという言い方をされたりとか、自分自身も委員や係はともかくとして、その… 班でね、協力しろとか、そういうことが、社会に出ていって何の役に立つのか、と。逆なんじゃないかな。みんなで協力して何かをするというのが、時代遅れというのか、なんか、そんなんではダメなんじゃないかみたいな感じ。民間の考えでは主流になってきていたから…、学校教育と社会の動きとがズレてきている。そう思った。その時代には。ところが、それがバツと自分の中でやっていることに自信を持てるようになったのが、阪神大震災。震災だった。震災がY中学校を出ていく最後の回りの2年生の時に起こった。そこで、明確に、班活動というのは、単なる学校の中の学校教育で終わるようなものだと思っていたものが、社会に通用するって私の中で、明確に答えが出てきた。災害が起こったときに…（中略）…。あの震災で、一つ何か、私自身も教師として答えを出せた。役に立つ。単純に言うたら役に立つ。これは。学校教育のね。思った瞬間でした。その当時、全然知らなかったけれど、ボランティアの人がYにやってきて、（Y中学校は避難所となっていた：筆者注）敷いた、本当に有能なボランティアの人たちだったと思うのね、その人たちがバツと一番最初にしたことが班組織を組ませた。体育館で。「えっ これってうちの学校でやっていることやん。」そこで係を決めてね、食事係とか環境係みたいな。（中略）…そういうシステムを敷いた。どうも、後で聞くと、Z市の中でそういうシステムを敷いたところだけが、いさかいなく、配給物がきれいに配給できた。それができなかった所は、結局最後まで、奪いあいと取り合いと揉め事で、終始したと聞いて、…。それを敷きだしたときに、これって学校現場で毎日

やっている班活動ではないかと。これって何かがあった時にすごいシステムなんだと。自分の中でストンと認識できた。やっていていいんだ。教えていて、子どもたちに。それこそ生死にかかわるような災害時に、これをやった経験のある人間と全くそういうことなく、育った子とは、多分動きが違ってくるみたいなの。

新任から10年間の勤務を経て、1996年、同じ市内のX中学校へ異動する。学校が変わることは教師としてのアイデンティティの揺らぎを伴うことが多い。Y中学校での経験を生かし、特別活動を推進していくことになるのだが、A先生はここでもある揺らぎを持っていたと述懐する。Y中学校でやってきたことが本当に正しいものなのか、他の学校では通用しないのではないかと。そういう意味で自信を持たず、どこか懐疑的な思いをもって2校目がスタートとする。班活動・委員活動と行事を通して集団を育てるというA先生の特別活動は、X中学校でも受け入れられ、学校をあげて組織化されていく。その流れの中で揺らぎは収まっていくことになるが、新たな課題も見えだす。それは教師の意識の問題であった。共通して取り組む学級活動は、前任校では、荒れ狂う子どもを前に、みんなでやっという中で生まれたものである。その方法は一方では、教師の自律性を狭めることにつながる。教師自身が学級活動の意味を考えずに、敷かれたレールに乗るだけでやり過ごすのを見て、これでいいのかと思ひ悩む日々があった。

(4) 新たな取り組み

9年間X中学校へ勤務した後、W中学校へ異動した。W中学校も大変荒れていた時代があったが、ようやく収まりかけてきたときにA先生は着任する。少子化の波を受け、年々、学級数が減少し、ついに各学年2クラスとなった時、W中学校では、異学年交流（縦のつながり実践）を特別活動の柱として実施していくようになる。全学級の班の係を統一し、年に数回、全校係会を実施した。1班の班長会であれば、1年1組から3年2組までの各クラス1班の班長が集まり、話合いを持つこととなる。また、新入生に対して、2、3年生が給食配膳と掃除の応援に行き、指導する。体育大会での演技を異学年合同で行う。合唱コンクールでは全校合唱を行ない、その練習を上級生が担う。A先生は、縦のつながり実践を中心に担うメンバーの一人として推進してきた。

縦のつながりでいうたら、これはね。ものすごく面白い。あの一 スゴイと思う。あのね、今までのことという、自分が主体なんです。教師主体。で、指導していく。簡単にいうと、トイレ掃除も教

師が「こうやるんだ。」と言って見せて。学級指導なんかでもね。そうではなくて、本当に子ども同士でやる、やらせる。この取り組みは今までの発想の中にはなかったから、私自身のね。今までの流れの中でできてないから。すごく魅力、面白いと思ったし、それ以上に効果があると思った。ものすごく良い効果があると思った。どちらも（上級生、下級生両方：筆者注）伸ばすことができる。本当の意味の力を伸ばすことができるし、本当の意味の自治力だと思って思う。教えられて覚えるというパターンではない。（中略）… 子どもの中にもものすごく自発的な感情を湧き起こさせるシステムだと思う。自発的な。できない子どもね。「これを教えなければ」みたいな。効果も大きいね。

(5) 退職期

A先生はW中学校で14年勤めたのちに退職を迎えた。しかし、W中学校での最後の数年間は苦しい中での教職生活となった。生徒が主体となって様々な活動を始めた縦のつながり実践であったが、時が経つにつれて、形骸化していくこととなる。

特別活動も形骸化、形だけになってしまう。掃除でも何でも、子供たちと接する中で生み出したもの。その作り上げる過程を私も見ているし、子供たちも肌で感じるし、やろうよ、やろうよという気持ちの繋がりとか、それに直接かかわっていない教師もそれをやっていることの大変さや、面白さや、チャレンジしていることの大変さを分かっているから、支えたり、協力したりして出来上がってくる。出来上がったあと、それを持続させることがこんなに難しいものなのかと感じた。

どんな活動においても意味付けがなされていないものには、子どもも保護者も疑問を持つ。活動の形骸化である。一緒に作り上げてきた教師が転勤等で抜けていく中で、A先生はその意義を発信し、活動を続けようと努力したが、「押しつけ」をしてくる教師として見られることとなった。

A先生が「何のために班編成するのかとか、何のために当番活動するのか、が分かっているとそれこそ単なる子供を締め付ける規律にしかならない。」と言うように、活動そのものが批判の対象となり、変更を余儀なくされた。

2018年、A先生は33年間の長きにわたる教師生活にピリオドを打った。

退職後に教職生活を振り返り、感じ、考えていることを尋ねた。教師生活を通して実践してきた特別活動の意

味を、現在の学校現場や社会という文脈の中で語られた。

(今の学校現場において：筆者注) つながりを持たそうと思って教育しているところは圧倒的に少ないと思う。出ていく社会には個だけだったりするから。(中略…) 個というものがクローズアップされていく中で、疑問を持ってきたけど、逆だよ。それが強くなればなるほど、残したり、伝えたり補強していく部分は集団の力だったり、つながりだったりするんじゃないかなと思ったりするんだけど。

今の若い人もつながり方が分からなかったり、ものすごく浅いつながりだったりしている気がする。(中略…) つながりだとか、お互いを理解するのってやっぱり特活よなって思う。

班組織とか、Z市の取り組みとか、退職して振り返っても、すごく良いものだと、そこは全然変わらないね。それをやる教師の方が、意図や意味分かっていることと、どれだけの思いを持ってやっているかということに価値があるわけで。そのスキル自体にあまり…。それをやったらいいとか、やらなければいけないとか、こうせないかんとか、思っている以上は何の成果も生まない。絶対に。何でもそうだけど、その行う方が価値を理解して、気持ち、思いを持ってやらないと何の成果も生まないと思う。

5. 考察

A先生のライフヒストリーを通して現れた特徴的な概念を考察し、特別活動の意義を見出す手がかりを探っていくこととする。

(1) 社会で生きていく力

A先生の教育観を貫いているのは「社会で生きていく力」である。教師を志す大きな決め手ともなったこの言葉をめぐり、様々なことを感じ、考えてきた。特にアイデンティティを揺るがし、時には支えるものとなった。

「社会で生きていく力」が、学力だけでなく、コミュニケーション力や問題解決能力を含む力と考えるA先生は、班活動、委員・係活動、そして学校行事という特別活動領域においてこそ醸成されると感じていた。しかし、個を重視する社会にあって、集団を鍛えていくA先生の教育実践は「社会に出ていって何の役に立つのか」という疑問をもたらした。この疑問は「社会で生きていく力」をつけたいA先生の教師としてのアイデンティティを揺るがすこととなったが、奇しくも阪神・淡路大

震災という未曾有の災害が、回復の契機となった。A先生は、学校の特別活動領域で行われている学級内の組織づくりや仕事分担が、避難所運営という危機的状況下でも同じように行われ、生命の保持や生活づくりにつながることを発見する。これこそが「社会で生きていく力」なのだとA先生は感じた。

W中学校の縦のつながり実践と「社会で生きていく力」の関係について、A先生は次のように捉えている。

思春期の子どもにとって、(この取り組みは：筆者注)ものすごく刺激的なのだった。(中略…) 自立心だとか、下の子にちゃんとやってあげないといけないとか、自分自身も力をつけなければならないとか、という思いを抱かせるものだったということが目の当たりになって(中略…) 特に思春期のころは一人前になりたいとかという意識が高いじゃないですか。男の子も。大人になりたい意識というのが、小学生とは違う意味で、本当の意味での過渡期の大人への自意識が生まれてくる時期だから、刺激的だし、効果的だと感じた。(中略…) 自信も持つし、プライド持つでしょう。自信じゃないな。プライドかな。それを言うからには自分もしないといけないと思うプライド。ある意味、人間としての誇りでしょう。そういうことを思春期の時に抱けるのはすごく大きい。できる、できないの物差しで測られてしまいがちだけれど、自分自身が誇りを持って、自分がトイレの掃除を教えるんだという気持ちになってくると、いろいろな見方が変わってくるでしょう。掃除に対する意識が変わってくるでしょう。学校に対する気持ちもかわるでしょう。学校が教師に言われて大事にするのではなくて、自分の中から大事にしたいとか、ここを守りたいとか、いい場所だとか、自然に、自発的な感情として湧くから。(中略…) そういうことを持って大人になると、持たないで大人になるのでは違う。

「社会で生きていく力」を、大人になって困らないための準備として捉えるのだけではなく、思春期という時代に生きていく中で、その時期にしか感じることでできない思いや感情を掴み、「社会で生きていく力」として意味づけている点で興味深い。

(2) 型

A先生は新任校で、学級指導を協働しながら創りあげた場面に居合わせ、多くの事を学んだ。無秩序で混沌とした学級や学校を安定させてきた実践から、意識的・計画的な特別活動の方法を構築していった。これをA先生は「型」と呼んでいる。自主的、自発的な活動をねらい

とする特別活動において、「型」の指導は似つかわしくない印象を与える。「型」があるために教師は自律的な教育活動のためらうこととなり、また、批判を加えず、丸呑みの指導になることもある。生徒にとっての「型」は創造的思考や自主的活動の妨げになる可能性もある。

しかし、A先生の語りから描かれる「型」は、はめ込む「枠」として、あるいは外に逃さない「器」としてではなく、基本としての「形」を意味している。A先生は、イメージする「型」として次のような話をした。「型破り」として有名だった歌舞伎役者は、常々「型」があるから破れるのだと言い、練習の始めには、必ず幼児期に教えてもらった基本の型をしっかりとし、スランプに陥ったときには、基本の型を先輩に見てもらっていたという。

何が基本の型かと問われれば答えがあるわけではない。それを教師たちが実践を通して自ら創り上げることが重要である。A先生にとっての型は、新任時代に出会った先輩教師たちとともに試行錯誤を重ねて築きあげたものである。荒れた学校における「型」は仲間作りと基盤とした、規律ある学級や学校ということであったのかも知れない。そう考えると、A先生にとって、W中学校での縦のつながり実践は「型破り」と言える。異学年交流という特別活動の中で見せる、生徒の自主性や創造性は「本当の意味での自治力」をつけるための大きな力となっていることに、A先生は面白みと充実感を感じたのである。

A先生が中学生に「型」を教えたいという思いに至った理由として、力で子どもたちを動かす教師の存在があった。最後には「力」で抑えることのできる教師は、普段は自由にさせていたと言う。これこそ「かたちを整える」指導である。

(3) 経験

震災などの危機的状況に陥った時に、班活動を経験した子どもたちと、そうではない子どもたちの違い。思春期の時代に自らの思いを持って、大切なものを守り、後からくる人に伝える経験をした子どもと、そうではない子どもの違いなど、A先生の語りには経験という言葉が多く出てくる。

自分を緩めていくこととか、誤魔化していくこととか、要領よく上手くやっていくこととかは大人になったらどれだけでもやれるでしょ。すぐにやれる。だから逆に今、ちゃんとやることを覚えたら、挨拶の話もそうなのだけど、ちゃんと挨拶をすることを一度でもしたこともある人間は、いざというときに絶対できる。だけど、ちゃんとしていない人間は大人になってもできない。そういう部分の時期を

私たちは携わっているかな。(中略…) 新任の時に言われたのは、わたしの商売は3年後にでたらもうけもの。結果が。10年後や20年後に言われた言葉とか、自分がやった体験が、役に立ったり、その子の中に残っていたら、それが教育だよ。

多感な思春期の中学生にとって、経験をするはその後の人生の大きな支えとなる。中学校教師の役割は「できるようにさせる」「やりきらせる」ということに重きをおくのではない。そこに焦点を合わせると、その時、その場での姿を求める「かたちを整える」指導に陥る危険性がある。その時には理解できなくても、その経験の意味を伝え、経験させることが将来への種を蒔くことであると信じ、子どもに接することが肝要である。

6. 中学校における特別活動の意義と研究の課題

フランスの詩人、ルイ・アラゴンは「教えるとは希望を語ること」と言った¹³⁾。教師は子どもたちの未来と今を同時に描きながら教育を構想しなければならない。しかし、未来を考える発想が貧困であれば、希望を語るなどできない。学力の高い高校や大学に入学することを子どもの未来として設定すれば、今、教えるべきことは受験勉強のための知識であり、そこに「希望」は見いだせない。一方、今だけを考えれば、事なかれ主義の教育や「かたちを整える」指導になる。最近の教育改革の流れは、未来と今の往還もさせてもらえず、即効性のある、今だけ見える成果を求められている。

そのような中、未来を見据えて、今の教育を構想できるものが特別活動である。

A先生の語りから抽出した3つの概念は次のような役割を果たすであろう。すなわち、「社会で生きていく力」は教師が考える子どもたちの未来であり、「型」という基本の形を提示し、指導することは、今を考えた取り組みである。そして、今と未来をつなぐ通路としての「経験」が存在する。

社会に出ていくために必要な力をそれぞれの教師は豊かに描く。現実の子ども世界の日常には、未来へ向かって克服すべき課題が出てくる。それらの多くは、生きていくために必要な「型」とも言うべき基本的な態度や考えである。学級活動、委員会活動、学校行事といった特別活動領域の取り組みの中で、それらを経験として積み重ねていく。その時に必ず身につけておかなければならないというわけではない。経験はそれ自体が力となり、いつか、どこかで実を結ぶのである。

そして、思春期の子どもたちが求める、人生を先に歩む先輩としての教師像は、このような特別活動を意識的、計画的に実践していく中で創られていくのである。

研究の課題としては、一人のライフヒストリーから描き出された事象が一般化できるかどうかということがあげられる。また、教師であれば、誰もが日常的に実践している特別活動において、自らの経験世界を重ね合わせ、新たなストーリーを生み出す過程は筆者自身の特別活動を問い直す作業となった。今回の分析において、筆者自身が中学校教師という実践者でもあったために、自分に引きつけた分析になった怖れもある。今後は様々な中学校教師のライフヒストリーを通して、より客観的な分析を試みていくつもりである。

参考・引用文献

- 1) 文部省 (1951) 『学習指導要領 一般編 (試案)』
- 2) 文部科学省 (2017) 『中学校学習指導要領』 p. 162
- 3) 鬼頭明成 (2007) 「学習指導要領にみる特別活動の位置づけと学校教育の課題」立正大学心理学研究所紀要第5号
- 4) 織田成和 (2011) 「特別活動に関する現代的考察—改訂学習指導要領を根拠として— 近畿大学工学部紀要. 人文・社会科学篇
- 5) 船越勝・中畑博文 (2007) 「生活指導教師としての成長過程 —中畑博文のライフヒストリー研究—」和歌山大学教育学部紀要 教育科学 第58集 p.7
- 6) 森田司郎 (2012) 「特別活動カリキュラムの意義についての検討 —教育プログラムの視点を通じた特別活動カリキュラムの再構成—」筑波学院大学紀要第7集
- 7) 川村光 (2009) 「1970-80年代の学校の「荒れ」を経験した中学教師のライフヒストリー —教師文化における権威性への注目—」教育社会学研究 第85集
- 8) 高井良健一 (1994) 「教職生活における中年期の危機—ライフヒストリー法を中心に—」東京大学教育学部紀要 第34巻 p. 326
- 9) 田中孝彦 (2008) 「臨床教育学の構想」『創造現場の臨床教育学』田中孝彦・森博俊・庄井良信 明石書店 p.19
- 10) Mrurice Debesse Les étapes de l'éducation Presses Universitaires de France
堀尾輝久・齊藤佐和訳 (1982) 『教育の段階 誕生から青年期まで』岩波書店 p. 154
- 11) 佐山喜作・君和田和一 (1981) 『中学生とともに』新日本図書 pp. 86-86
- 12) 佐藤博 (2013) 「苦闘が希望へとひらかれるドラマ」教育科学研究会編『教育実践と教師 その困難と希望』(講座 教育実践と教育学の再生) かもがわ出版 p. 191
- 13) ルイ・アラゴン「ストラスブール大学の歌」大島博光訳 (1955) 『フランスの起床ラップ』三一書房 p. 140

(きだ しげみ・西宮市教育委員会教育研修課係長)