

特別活動の自己否定性

—特別活動の領域と教科内領域との相互浸透—

牛田伸一

『教育学論集』第68号

(2017年3月)

特別活動の自己否定性

——特別活動の領域と教科内領域との相互浸透——

牛田 伸一

はじめに

特別活動は学校教育において「特別」に重要な「活動」である。学級文集や卒業文集に子どもが取り上げる題材のほとんどは、運動会、合唱コンクール、お楽しみ会、修学旅行などの特別活動の領域から取り上げられているからである。それゆえ、子ども心に響きかつ心に残るような特別活動のなおいっそうの充実が図られなければならない*1。

特別活動の意義（存在理由）を強調する上記の一般的命題に次の問いを投げかけることが、本小論の出発点である*2。すなわち、どうして子どもの多くは「楽しかった運動会」「楽しかったお楽しみ会」などのように、特別活動を作文の題材にするのだろうか。その根本的な理由はどこにあるのだろうか。

実際のところ、この問いに答えることは、唯一の妥当な答えがあるかどうかは別にして、それほど難しくはない。たとえば、どうして「楽しかった理科実験」「思い出の分数の割り算」などが作文の題材にならないのかを推察してみればよい。「好き／嫌い」の区別は、限られた選択肢の相対として決定されるはずである。そうすると、子どもにとって教科内領域の活動は「楽しくない」「思い出深くはない」がゆえに、相対的に特別活動の領域が「楽しく」「思い出深く」とらえられる、と予想できる。簡単に言ってしまうと、相対的に授業はつまらないからである*3。

この相対性の枠組みをもって、あえて極論になることを承知の上で思考実験を進めるとき、「子どもに思い出深く好印象を与えるのだから、特別活動は実践する、そして論じる意義がある」との命題は、手放して喜べるものではなくなるはずである。なぜなら、そちらに子どもが引き寄せられれば引き寄せられるだけ、それだけいっそう授業の退屈さが浮き彫りになることを予想させるからである。

授業を踏み台に浮上するのが特別活動であるとき、またその浮上を肯定的にとらえることで、特別活動を論じる意義が謳われてしまうとき、そしてそれにもかかわらず、学校の主要任務が踏み台にされている当の授業でありつづけると、特別活動の存在理由は改めて批判的なまなざしを向けられるべきものとなるだろう。そこで大切な

は、子どもに魅力的に映ることなどを理由にするのではもちろんなく、授業という学校の中心任務との関連の中で、特別活動の意義がとらえなおされることである。これを明らかにすることに本小論の目的がある。

本小論の結論は次のような命題として象徴的にまとめられる。すなわち、「特別活動は、それが領域として存在しなくなることで、その意義を十全に発揮し得る」との命題である。なくなることが意義をもたらす限りにおいて、これは自己否定的な命題ということになる⁴⁴。この場合には、具体的には子どもは単なる「楽しかった遠足」ではなく、「楽しかった遠足での学習」を作文のタイトルにつけることを願うことになる（本小論のⅢを参照）。誤解がないように付け加えると、もちろん特別活動的なものが消滅するわけではない。この命題は特別活動的なものが授業に溶け込む、あるいは反対に授業が特別活動的なものに溶け込むことを意味している。そしてこの命題の実現化は同時に、たとえそれが困難だとしても、いわゆる近代における学校的学習といったものからの脱却を予見させてくれる。

この帰結に到達する検討の道筋は次の通りである。一つは、学校はどのような構造体なのかを確認することである。ここで子どもが授業を退屈だと感じる理由を突き止めることができる。次に、学校の構造体に対して特別活動がどのように関係しているのかを検討する。特別活動は授業運行の補完装置、代表的にはマンネリ防止、ガス抜き、そして所属意識の植え付けとして機能していることが示され得る。こうした補完装置に子どもが授業と比べいっそうの魅力を感じることに、特別活動の実践や研究の意義を見出すのではなく、授業との関係でその意義を再考することが最後の課題である。それは、特別活動の自己否定的な命題の具体的な姿を描くことを意味している。

I. 学校の構造と子ども

授業の退屈さが特別活動に対する好意的な感触を子どもにもたらしていると仮定すれば、いったいこの退屈さはどこから由来するのだろうか。これを教師や子どもの努力が足りないということに求める場合もあるかもしれないが、ここではそうした理由の個人的な還元を退けて、これを学校そのものの特性に求めることが妥当だと思われる。すなわちそれは、学校をシステムとしてとらえる柳治男の試みを、そしてまた学校知 (School Knowledge) についての教育社会学的な知見を参照しつつ、退屈さの由来を究明することである。

1. 事前制御の世界

柳によると、学級あるいは学校そのものは「事前制御の世界である」⁴⁵という。彼は柏木潤を参照しつつ⁴⁶、これに制御工学的な説明を加えている。事前制御の原語は、

フィードフォワード・コントロール (Feedforward Control) であり、これが帰還制御、つまりフィードバック・コントロール (Feedback Control) との区別から明確にされている。後者は、対象の変化に応じて制御を変えていくが、これに対して前者は「先まわりして事前にすべての外乱要因を統制し、あとは単純な作業を繰り返すことによって、目的を達成できる仕組み」*7だと述べられる。

柳によると、「事前制御の世界」の代表的事例として挙げられるのがパック・ツアーである。パック・ツアーでは、事前に目的地、滞在ホテル、利用交通機関、参加人数、必要経費、そして案内係が手配・決定され、後は計画スケジュールを過不足なくこなすことで、旅行での偶発性をできるだけ回避し、安定的かつ合理的な旅行実施を可能にしている。これと同じ意味で学級あるいは学校も「事前制御の世界」であるとされている。なぜなら、「ある曜日、どの時間に、どの『学級』の生徒が、どの教室で、何を学習するのか、誰が教えるのか。必要なことはすべて事前に『時間割』として決められている」*8からである。

「事前制御の世界」はそこに参加する人々の自由を制限することになる。それでも、パック・ツアーでは参加者は自由を短期間限定との条件で自発的に引き渡す。参加者には自覚的であれ無自覚であれ、経済効率的かつ安全・安心な旅行との交換条件という算段ができてからである。しかし、学校に目を転じて考える際に、ここにある両方の決定的な差異を見過ごしてはならない。実際に子どもは、何をどのようにどこまで学ぶかについて、その周辺条件までも含め囲われる状況を、単にそうすべきだということだけで受け入れなければならないことが学校ではほとんどであるし、しかもこの状況は時間的にはおよそ短期間と呼べるものではなく、それどころか一日の時間数にしても総年数にしても、長期間であることは明白だからである。

このような学校の「事前制御の世界」は、テーマパークの場面を想起すれば理解しやすい。たとえば、ディズニーランドのアトラクションの多くでは、最初から最後まで、事前に用意された乗り物が、事前に決められた進路を参加者の意思とは無関係に運行していく。もちろん、その進路の過程でさまざまな刺激のかつ魅惑的な情報が発信されていて、それを参加者に楽しませるねらいの下ですべてがお膳立て(制御)されている。なるほど、参加者は自分でどのアトラクションに参加するかを選べることもあり、楽しみと引き換えに行動の自由の著しい制限を受け入れている。しかし子どもにとって学校は、それが事前制御の観点で構造的にアトラクションと親和的であるにしても、すぐさま喜んで受け入れられる、というわけにはいかない。なぜなら、そこには、子どもに選択権もないばかりか、行動の自由を引き渡しても惜しくないだけの刺激的かつ魅惑的な要素は、言うまでもなく、ほとんど抜き取られているからである。そうなると、刺激・魅惑の要素が不在であれば、残されるのはその場での不自由ということになる*9。

2. 「類別」と「枠」、そして縛り

柳が提示した「事前制御の世界」は、学校知に関する教育社会学的な記述分析から見ると、バーンSTEIN (Bernstein, B. 1924-2000) のカリキュラムにおける「収集型 (collection code)」を規定する二つの軸、すなわち「類別」と「枠」の軸からより詳細に説明することができる*10。

「収集型」のカリキュラムは、バーンSTEINによると、「類別」と「枠」の程度・度合いから規定される。「類別」は「内容間の境界維持の程度を指している」*11。具体的にはそれは、教科間の境界分離の「強／弱」のことである。「枠」は「教授学習関係において伝達し受容される知識の選択、編成、進度、時機に関し、教師と生徒が手にしうる自由裁量の度合いを指している」*12。実際の授業での内容や方法の取り扱いに関する裁量幅の「狭さ／広さ」が意味されている。「収集型」のカリキュラムは「類別」が「強く」かつ「枠」が「狭い」という特性を有している、とされる。

対極的な事例を思い起こせば、「事前制御の世界」としての学校の姿が鮮明に浮かび上がる。「類別」も「枠」もほとんど存在しないという特性を持つ子どもの活動の場がどこかを考えれば、たとえばそれには公園など自由な場所を挙げることができるだろう。もちろんそこには、はじめからカリキュラムなど存在しない。しかし、もしそこで「類別」が「強く」なり、「枠」が「狭く」なると仮定すると、公園にスケジュール化された活動の世界、すなわち学校的な世界がせり出してくることになる。活動すべき領域の輪郭が浮き彫りになり、各領域における活動内容の取扱いの序列が定められ規制が厳しくなる。そうした「事前制御の世界」がせり出すことになる。もはや語るまでもなく、そのとき遊び場はすでに遊び場ではなくなっている。

学校の構造は建物の構造体のことではない。それは、活動についての「類別」と「枠」の両方の軸のことであり、それぞれの「強さ」と「狭さ」の度合いが、構造のあらわれを規定するのである。そして通常、そのあらわれとして学校には「収集型」のカリキュラムが根づいている。

このような世界において、子どももまた教師もどのような影響を及ぼされることになるのだろうか。バーンSTEINは、権力およびアイデンティティのそれぞれからアプローチするが、本小論にとって大切なのは前者（権力）における彼の見解である。彼は次のように述べている。

また、強い（狭い、引用者による言い換え）枠は、受け取る知識の内容、時期、方法の決定に関する生徒の権力を減少させ、教授学習関係における教師の権力を増大させる。しかし、強い類別は、教師に内容間の境界を越えるのを許さないため、伝達する内容に対して教師がもっている権力を減少させ、また、境界維持者に対抗する教師の権力を減少させる*13。

学校においては、一方で教師は「枠」の「狭さ」によって教授・学習関係における権力を増大させるが、他方でこれによって子どもは、権力の減少、つまり学習の内容、時期、方法の決定の自由を奪われる。上記引用の後半部には、「類別」の「強さ」によって教科の境界を踏み越える教師の自由の制限について述べられているが、実はこうした「類別」の縛りは、子どもが興味を教科の枠に制限されることなく、多方向に豊かにする機会、そして教師によるそのための助成の機会を失わせるという意味で、子どもと教師の両者への縛りでもある。

「類別」の「強さ」と「枠」の「狭さ」による不自由の帰結を子どものどのような姿として具体的に語るができるのかについては、容易に推察が付くであろう。これを柳は次のように表現している。

多面的存在であるはずの子どもは、生徒として学習活動に自己を限定する一面的存在となり、また教師の指示に一方的に従属せねばならない受動的存在となる。……このような生徒が、学校外の多くの魅力ある活動に誘発され、そしてまた、強烈な規律的圧力に耐え切れなくなって暴発する可能性はきわめて大きい^{*14}。

しかしそれでも、子どもも教師も実際にはそうした縛りの中に適応している場合がほとんどである。なぜなら、学校は今も昔もさまざまな問題を抱えながらも、卑近な言葉を使えば、「それなりに上手くやっている」からである。それゆえ次に問われるべきは、何がこの不自由さから由来する子どもの退屈さや「暴発」を回避させているのか、ということである。そしてここに特別活動が関係することになる。

II. 学校の構造と特別活動

「事前制御の世界」は、その世界の設計に限定して眺めれば、欠けるところのない世界である。「類別」の「強さ」と「枠」の「狭さ」が厳密に作動するがゆえに、同一時間、同一空間、同一内容、そして同一方法という機械的世界が実行され、それが近代の大量生産方式の教育を可能にさせた。しかし、欠くところのなさが反対に仇となる。そこで過ごす子どもに、極度の退屈さや「暴発」を引き起こす場合もあるからである。「事前制御の世界」を破棄できない以上——これはすなわち学校を破棄することと同義だから——この世界を維持しつつ問題回収に学校は乗り出さなければならない。学校はこれをどのように果たしているのだろうか。

1. 補完装置としての特別活動

2008年3月改定の学習指導要領には、特別活動の領域それぞれに、すなわち学級活動、児童会活動、クラブ活動に目標が掲げられている^{*15}。それぞれに共通する言葉を組み合わせ、一文にすると、『集団の一員』として『よりよい生活づくりへの参

画』をさせ、『所属意識・連帯感』を深化させる」とまとめることができる。総じて学級や学校全体の人間関係の密度を濃くすることが掲げられているが、問題はそれがどうして目標として語られるのか、ということにある。

目標はその中身が現実態に欠如しているからこそ目標として語られる。いったい誰がすでに実現していることを目標に掲げるだろうか。それゆえ、先に挙げた一文が現実の学級や学校には、もし何も手が打たれることがなければ、著しく欠如してしまうがゆえに渴望されている、ととらえなければならないだろう^{*16}。

この欠如は学校の構造に起因すると見てよい。すでに前節で述べたように、学校の「事前制御の世界」は「類別」の「強さ」と「枠」の「狭さ」から構築されている。それは事前計画の効率的な実行をねらいとするがゆえに、そこにはどうしても機械的な冷たさがともなわれてしまう。事務処理的に組まれた集団の中で、子どもは自分の願いとは無関係のスケジュールをこなさなければならない。この環境下で予想され得るのは、すでに述べたように、退屈さや「暴発」など学校に対する子どもの拒絶反応であった。これを先の学習指導要領の言葉で表現すれば、集団の一員の自覚、よりよい生活づくりへの参画、そして所属感・連帯感の欠如だと言い換えることができる。

「事前制御の世界」はそれ自体を維持したいのであれば、子どもを学校に引き留めなければならない。子どもがそこにいてくれなければ、その世界は何の意味もないからである。強制や規律の強化による引き留めの方法がさらなる子どもの拒絶を増幅させると考えると^{*17}、残されるのは、子どもに「学校にいてもいいかな」と思ってもらうような手立てを講じること以外にはない。ここから、無味乾燥な集団を子どもがそこにいる意味を感じられる生きた集団にして、もともとこの世界に予定されていなかった所属意識や連帯感を作為的に高めるための装置を導入する、という必然性が見えてくる^{*18}。いわば「事前制御の世界」という学校の補完装置が特別活動の領域の諸活動だということができる。

2. 補完装置の機能の事例

学級活動から具体的な事例を挙げて説明してみよう。教師の多くは学期の半ばに「お楽しみ会」、その月に誕生日がある子どもたちのために「誕生月会」などを開催することがある。それらは、「事前制御の世界」の補完装置の働きとして見ると、その世界に変化をもたらし、その後の制御運行を円滑にする役割を担っている。いわゆるガス抜きをしつつ、さらにそれによって本来的に没人格的な集団を生きた集団としてまとめる契機にしている。教師は「係活動」や「学級会」の役割遂行に、学業成績以上の賞賛を与えることが多く見られる。成績序列下位にある子どもに活躍の機会を用意するばかりでなく、成績序列上位の子どもにも評価の多元的尺度を意識させるためである。これらを通して、根本的には学業成績の論理で循環する「事前制御の世界」の現実を和らげ、かつ役割意識による学級集団の凝縮性を高めるきっかけにしている。

教師は「学級交換日誌」を通して、子どもの内面を把握して、それを子どもの前で読み上げ共有することで、教師と子ども間の情緒的結びつきを強化している。これにより、決して無くなることはない「事前制御の世界」の冷徹さを緩和させ、意味があるからこそ集った集団という物語を紡いでいく^{*19}。

こうした補完装置の働きは、言うまでもなく、学校行事にも当てはまる。運動会や合唱コンクールがやり遂げられた後の学級や学年の所属意識や連帯感、いわゆる求心力の高まりを、また卒業式の涙という「感情や記憶の共同性」^{*20}を想起すればよい。子どもは日常に再び戻るが、そのときには、産み育てられた所属感ゆえに、事前制御システムの運行が安定的なものになっているはずである。

以上の考察を踏まえると、特別活動の「特別」の意味の解釈転換——というよりも正確には原語に沿った解釈に戻すこと——が図られることになる。「特別活動」の英語表記は extra-curricular activities である。この extra の「特別」は、本小論の冒頭で問題意識として触れた、子どもの思い出に残るがゆえに特別に重要な教育活動だ、という意味の「特別」だと言われることがある。しかし、学校の構造にとって特別活動は、実際には英語の原語の意味の通り、「余分な」活動という意味での「特別」な活動であるに過ぎない。登校から下校までの間のすべてが特別活動だったとしたら、どうなるだろうか（毎日が運動会、学芸会、お楽しみ会という世界を表象するとどうなるだろうか）。そこはすでに学校ではないはずである。そこには学校の構造、すなわち教授と学習に関する「類別」の「強さ」と「枠」の「狭さ」が欠けているからである。それゆえ、特別活動は「事前制御の世界」という学校の構造からすれば、いつも「特別」、つまり普通ではない「余分 (extra)」な活動である^{*21}。

しかし、この「余分」な活動がなければ、学校の構造がむき出しになり、事前制御の運行が阻害されることになる。この限りでこの「余分」な活動は、学校の構造の補完装置としては決定的に重要な活動でもある。しかし、この限定があってはじめて「特別活動」は余分ではあるが特別に重要な活動という解釈を許されるのである。

Ⅲ. 特別活動と教科内領域の活動（授業）との相互浸透

子どもはこの余分な活動としての「特別活動」に楽しんで参加している。その理由を子どもの個人的な趣味には還元できない。なぜなら、それでは多くの子どもが思い出として文集に綴ることの説明がつかないからである。それよりも、学校の構造とその補完装置の観点から、その理由を推察することが妥当であろう。すなわち、学校の構造に不可避の不自由さや退屈さを感じる子どもたちは、その補完装置としての特別活動に相対的な楽しさを見出すと考えられる。

こうして特別活動は、子どもが好むがゆえに、重要な活動だと語られる。しかし、

この論理で重要性が強調されれば強調されるだけ、それで暗に語られているのは、授業があまりに退屈でやりきれない、ということである。これでは、特別活動の存在意義は授業のつまらなさに支えられることになる。極端に言えば、特別活動の存在意義を高めるには、いつも授業はつまらないものでなくてはならない、ということになってしまう。

冒頭で述べたように、本小論の意図は授業という学校の中心任務との関係の中で、特別活動の意義をとらえ直すことにあった。それでは、このとらえ直しが可能になるような授業と特別活動との関連はどのように描くことができるだろうか。こうした意義の強調は、必ずしも特別活動論でも特別活動の実践でも定着しているわけではないので、これを導き出せる適切な事例を理念型として提示し検討する必要があるように思われる^{*22}。そこで以下の二つの教育実践の事例を取り上げてみよう。これらを検討することで、本小論の象徴的な命題、すなわち「特別活動は、それが領域として存在しなくなることで、その意義を十全に発揮し得る」との命題を導き出す足場を得ることができる。

1. コパイのミルク缶の授業事例——特別活動から授業への浸透

まず、コパイ (Copei, F. 1902-1945) が『陶冶プロセスにおける実りゆたかな瞬間』の中で挙げている事例を参照してみよう^{*23}。

遠足のとき一人の少年がコンデンスミルクの缶を持ってきた。持ち主の少年が缶の一方に穴を開けた。彼はミルクを注ぐつもりだったが、まったく出てこない。みんなは驚いて「どうしてなんだろう?」と言った。ある子どもが「ミルクがとっても濃いから、たぶん穴がつまっているんだ」と予想したが、穴をふさいでいるものはない。他の子どもは「前にミルクが出ていたのを見たことがある」という。この少年は「でも、きっと何かがつまっているに違いない。そうじゃなきゃミルクはちゃんと出てくるはずだ」とゆずらない。それでも他の子どもが「でも何もつまっていないじゃないか」という。

教師は「本当に何もつまっていないの?」という。「空気だけがあって、その他には何もないってことが答えだよ」「試してみようか」と続けた。教師は誰もが見えるようにして、缶にもう一つの穴をあけてみせた。みんなが驚いた。突然ミルクが一つの穴から出てきたからだ。しかし缶を逆さに持つと、両方の穴からミルクが出てくるはずが、数滴落ちるだけである。子どもは「どうしたらミルクは出てくるのだろうか?」と疑問を抱えて帰った。

それから数日を使って、もう一度この問題の解決が試みられた。まず、ミルクが出てこなかった両方のやり方に取り組む。両方を図にしてみる。穴をふさぐものについて再度話し合う。しかし、ただ空気があるだけで他には何もない。だから最初の場合はミルクを空気がじゃましているに違いない。「じゃあ、二つめの場合は」(教師)「もう一つの穴にも空気があるから、空気がミルクを止めているんだ」(子ども)。「ミルクと空気どっちが『強い』のかな?」(教師)「両方とも同じくらい強い。だからミルクが出てこなかったんだ」(子ども)。

話題は三番目の場合に移る。「どんなとき出てきたかな?」(教師)「缶を傾けたとき」(子ども)。「そのときミルクと空気はどっちが強いのだろうか?」(教師)「ミルクが強い

よ。だって出てきたんだもの」(子ども)。「それじゃあ上の穴はどうなの」(教師)「ミルクのほうが強いとはいえないよ。空気がじゃましてミルクは出なかったんだからね」(教師)。空気がゴボゴボと缶に入る音を聞いた子どもは、「空気のほうが強い」という。「どうして？」(教師) その子どもは図を描いて、下に流れ出たミルクは特に強く押し出されること、上の穴から押し出されるミルクは少ないことをたしかめた。「そうするとどっちが強いのか？」(教師)「空気」(子ども)。このとき子どもたちは、缶から流れ出るミルクと缶に流れ込む空気、という二重の押す動きがあることに気づく。こうして彼らは、もう一つの穴を開けたとき、なぜミルクが出てきたのか理解するのである。この予想が当たっているかどうか、液体の出ていないほうの穴をもう一度ふさいで試してみる。たしかに、指で空気穴をふさいだとたん、流れは止まってしまった。水でも同じ結果が得られるかどうかやってみる。こうして子どもたちは空気の圧力の働きを理解した。

この事例のポイントを整理しておこう。①缶の穴からミルクが出ない、という子どもの現実のつまずきと驚きが、この実践の導入の役割を果たしている。②このつまずきと驚きは「どうしてなんだろう？」という子どもの生きた問いを誘発している。③子どもは思考を駆使してこの問題の理由を予想するが、彼らの予想はその核心にまではたどり着かない。④教師は二つの現象を提示する。一つは、缶にもう一つの穴をあけて傾ければミルクが飛び出すという現象、もう一つは二つの穴をあけても逆さにすれば、再びミルクは出てこない、という現象である。⑤子どもの問いはこの二つの現象に直面し、「どうしたらミルクは出てくるのだろうか？」と、さらに迫真性を持つ。⑥子どもは問いの答えを明らかにしようと、三つの場合に整理しこれらを分析し、答えを予想している。⑦子どもは予想した答えの検証に取り組んでいる。⑧空気の圧力の作用の理解まで進み、子どもは問いの答えを確定している。

①～⑤は遠足、つまり特別活動の領域における場面である。⑥～⑧は学校での学習活動だと考えると、この事例では特別活動を端緒とした学習活動が描写されていることが分かる。遠足という特別活動の場面(具体的な学校生活の場面)で得られた借り物ではない子どもの問いは、教師からの刺激を受けてますますその迫真性を増し、子どもの探究を駆動させている。この問いの解明の場は、この問いを生起させた特別活動の場面それ自体を抜け出し、学校での授業の場面にまで溶け込んでいる。この浸透(遠足から授業、別言すれば、学校生活の場面から科学への浸透)を可能にさせているのは、言うまでもなくこの教師の柔軟な指導にあるにしても、この柔軟性を支えているのは学校の構造のあらわれ方にあることが推察される。すなわちそのあらわれ方とは、「類別」の「弱さ」と「枠」の「広さ」である。仮にこれら両方が「強い」かつ「狭い」という正反対の場合には、この遠足場面での子どもの問いは、遠足の終了とともに自然に消滅していたに違いない。なぜなら、遠足という特別活動は理科の領域ではないために扱われることはないし、学習内容の事前計画を飛び越えた探究も子どもには許されることはないからである。

この事例から授業との関連で強調できる特別活動の意義を次のように定式化するこ

とができる。それは、学校生活から芽吹く子どもの問いを科学の世界の導入に結び合わせることである、と。

2. 百瀬の小学校6年算数「体積」の学習——授業から特別活動への浸透

授業との関係で特別活動の意義を考える場合、コパイの事例とは反対の方向性からこれをとらえることができる。すなわち、授業が特別活動に溶け込む方向である。これを百瀬光一の「体積」の授業実践から明確にさせてみよう。彼が考案した体積の授業には二つの工夫があった^{*24}。

一つ目は、単元の導入時に、「体積」とはどんな意味で、日常生活のどの場面で使われているかを説明した。……二つ目は、単元の終末にプールや池のかさを測定する活動を組み込むことにした。「体積」の単元は、10月に学習する。また、筆者が所属する上田市立川辺小学校の10月の行事には、PTA主催の「ひょうたん池」の清掃がある。……池の水をすべて汲み出して清掃するため、毎年消防署のポンプカーで排水処理をしてもらっている。しかし、この費用は高額で、毎年悩みの種となっている。今年度は、池の水をポンプで汲み上げ、プールに貯められないかという案がPTA会長より提案された。ここで問題になるのは、池の水すべてをプールに入れられるかどうかである。そこで、体積の学習を行っている筆者が担当するクラス児童に、ひょうたん池の水すべてがプールの空いている所へ入れられるかどうかを考えさせることになったのである。

この単元の前半は通常の算数の授業である。公式の説明や計算練習が行われている。その際の工夫の一つは教師が日常生活での体積の活用のされ方を強調することにあった。もう一つの工夫は、10月の行事、「ひょうたん池」の清掃（勤労・生産奉仕的行事）をきっかけに、その池の水をプールに移動し溜めることができるかどうかについて、算数で学習した体積の求め方を活用させつつ考えさせることにあった。百瀬の事例を参照する限りでは、子どもが自分たちで実際に池の水を移動させたかどうかは示されていない。それでも、算数の授業が特別活動に浸透していることで、算数で学習した内容が生きて働く知識として活用され得ることを、子どもにしっかりと実感させている。

先ほどのコパイの事例と同様に、この事例は百瀬自身の柔軟な指導によるところが大きい。ここでもそれを支えているのは、「類別」の「弱さ」と「枠」の「広さ」という学校の構造のあらわれ方にあると予想することができる。「類別」が強ければ、算数の教科を超え出るとは困難であるし、「枠」が狭ければ、池とプールを測定しその体積を割り出し、両方を比較するといった自由な活動は、他のスケジュールとの関係で許容し得ないはずだからである。

この事例から授業との関連で強調できる特別活動の意義を、コパイとの事例とは正反対の方面から、次のように定式化することができる。それは、授業で得られた科学命題や技能を生活場面で生きて働く知識・技能へと結び合わせることである、と。

おわりに

最後に本小論の流れを振り返りながら、その表題である「特別活動の自己否定性」の意図するところをまとめて記述しておこうと思う。

近代学校は「余分」活動としての特別活動を不可欠とした。なぜなら、「類別」の「強さ」や「枠」の「狭さ」から由来する子どもの不自由と授業のつまらなさを「ごまかす」ことが必要だったからである。この「余分」活動としての特別活動という補完装置がそれなりに機能するがゆえに、「事前制御の世界」は円滑に運行し得ている。それゆえ、子どもが授業と比べ特別活動に相対的に好感を抱くのは当然の傾向である。しかし、特別活動の存在意義をこの子どもが抱く好感に求めてはならない、というのが本小論の立場である。ここに存在意義を求めるのであれば、授業のつまらなさに特別活動が支えられることになってしまうからであるし、特別活動はいつまでたっても補完装置の域を出ることはなくなってしまうからである。だからこそ授業——世界に接近すること——という学校の中心任務との関連で、特別活動の存在意義が語られ根拠づけられなければならなかった。

コパイと百瀬の事例を振り返れば、特別活動は「余分」活動でも補完装置でもない。一方では特別活動が授業に溶け込み、他方では授業が特別活動に溶け込んでいた。これらを支えているのが、「類別」の「弱さ」と「枠」の「広さ」とだとすれば、この特別活動の授業への浸透、そして授業の特別活動への浸透は、補完装置としての特別活動からの決別を予見させてくれると同時に、「事前制御の世界」に囲われた近代の学校的学習からの脱却をも暗示させてくれる。

本小論はこの相互浸透に特別活動の本来的な存在意義を見出そうとする。そうすると論理的には次の命題が提示されることになる。すなわち、「特別活動は、それが領域として存在しなくなることで、その意義を十全に発揮し得る」との命題である。なくなることがその意義をもたらす限りで、特別活動の理念はその自己否定性にある。そして自己否定の先には、特別活動的なものがどの学習にもちりばめられた新たな学校の姿が垣間見られることになる。その意味で、特別活動の自己否定は、近代学校そのものの在り方の再考を迫る通路に開かれている。

こうした大きなテーマは筆者の今後の研究の課題である。

注

- 1 特別活動のこうした意義づけの仕方は散見する。たとえば、日本特別活動学会平成20年度第2回研究会（テーマ：新学習指導要領と「特別活動」の具体的実践）において提案者として登壇した東京都小金井市立第2小学校長（当時）の小川順弘は特別活動の意義を次のように語っている。「卒業文集を見ますと『将来の夢』をのぞくとほとんどが特別活動に関わるものばかりです。教科に関わる思い出の卒業文集は、ほとんど見た記憶がありません。子ども達にとっての学校生活は『特別活動』そのものであるように思います。／このことをよく先生方に話をします。そして、学力を向上させるにはまず、児童理解・学級経営を基にした特別活動の充実だと話します」（『日本特別活動学会 会報（第50号）』日本特別活動学会事務局、平成21年3月31日、4頁）。さらに、同学会平成19年度第2回研究会（テーマ：人間力の育成——好ましい人間関係と知的学力）においてシンポジストとして登壇した国立教育政策研究所（当時）の下田好行は、学生に自分史を書かせた経験から特別活動の大切さを次のように強調している。「私は高校や短大で教師をしていたときに自分史を書かせたことがあります。その中に出てくることは部活や学校行事のことだけなのです。教科指導のことは一切ありませんでした。結局、特別活動というのは最終的に子どもの心の中に、印象強く残っているのだと思います。だから、楽しく、人間形成に資する特別活動をどのように作っていくかが課題になるのだと考えます」（『日本特別活動学会 会報（第47号）』日本特別活動学会事務局、平成20年3月31日、7頁）。教科活動を通してよりも教科外活動を通した方が子どもの有能感が高くなることについては、以下の文献を参照してほしい。増田健太郎「特別活動における子どもの有能感に関する一考察」『教育経営学研究紀要（第10巻）』九州大学大学院人間環境学府、2007年、37-44頁。
- 2 本研究はこの命題を仮想敵としている。この見方はすでに注(1)で引用したように、仮想で片づけてしまうには無理があるほど、特別活動の議論の中に一般的に根づいていると思われる。
- 3 この筆者による問題設定に対して、退屈な特別活動もあれば、楽しい教科内領域の活動（代表的には教科の授業）もあるのではないかと、との反論が予想される。たとえば、儀式的行事は堅苦しく、文化祭の準備は煩わしく感じられるし、夢中にさせてくれる授業もある。なるほど、この可能性を筆者は全面的に否定することはできない。そういうこともあるかもしれないからである。しかしそうした可能性が完全には排除し得ないものとして受け入れられるのと同じように、全体的な傾向として相対的に特別活動は楽しく、教科内領域の活動は退屈である、という筆者の考えも、一つの可能性としてはあり得ることだと許容されてよいはずである。

もちろん筆者は、この考えは単に許容されるばかりでなく、それ以上に傾向としてはきわめて妥当であるにとらえている。以下にその事例を挙げようと思う。

たとえば、平成16年8月から9月の間に募集された文部科学省による「教育課程部会における審議内容に関する意見募集」の結果には、次のような意見が寄せられている。「学校は教科の学習指導のみを行うとしたら、生徒の学校生活はとても味気ないものとなってしまふであらう。行事の時のきらきらした輝いたまなざし、そしてそれを苦しみながらも企画運営した満足感や成就感は成し遂げたものしかわからない貴い体験であり生涯生きる力ともなっていく」（傍点は引用者による。文部科学省HPを2016年12月27日に閲覧：http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo_3/019/siryo/05021701/003/001.htm）。ここには味気ないのは授業であり、味があるのが特別活動だとの対比的図式が示されている。さらに日本特別活動学会平成19年度第1回研究会（テーマ：学習指導要領改訂の動向と特別活動の実践課題）において講演した森嶋昭伸文部科学省初等中等教育局視学官（当時）は「人間が生身で触れ合うのは学校です。その学校の中で、最も生身で触れ合うのが特別活動です。ただ、生身の触れ合いのない授業なんて、（教科であつても）子どもにとって魅力はないでしょう。人との出会い、まさにお互い同士が初めて触れ合いを学んでいくのは、学校という世界であり、その中で特別活動は、学級活動、クラブ活動、児童会・生徒会活動、学校行事——本当にこれらは財産になるものだと思っております」（傍点は引用者による。『日本特別活動学会 会報（第45号）』日本特別活動学会事務局、平成19年7月31日、5頁）と述べている。ここでも、生身で触れ合う魅力ある特別活動と生身で触れ合わない魅力なき授業との対比的図式が呈示されている。

- 4 自己否定性の命題は教育そのものにも妥当する。これについては、「教育の基礎は、成熟した人間の成長しつつある人間に対する情熱的關係である。しかもそれは成長しつつある人間自身のための、彼が自己の生とその形式に至るための關係である」とのヘルマン・ノール（Nohl, H. 1879-1960）による「教育的關係」を参照すると理解しやすい。自律に向け子どもを助成するために結びばれる「教育的關係」は永続的であつてはならない。それどころか、それはその關係の解消を目指した關係である。そうでなければ、子どもはいつまでたつても自律できない（子どもをいつまでたつても自律させない）ことになってしまうからである。教育は教育それ自体が必要なくなるように教育することで、その意義が発揮される。その意味において、教育は自己否定的な営みである。ノールの「教育的關係」論については、以下の文献を参照してほしい。Nohl, H.: Die Pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt am Main 1988, S. 169. 助川晃洋「ヘルマン・ノールの教育的關係論の成立の前提」『教育方法学研究（第11集）』（教育方法研究会、1993年）、137-158頁。

- 5 柳治男『〈学級〉の歴史学—自明視された空間を疑う』講談社、2005年、16頁。
- 6 柏木潤『自動制御』朝倉書店、1983年。
- 7 柳（2005年）、16頁。
- 8 同上、16頁。傍点は引用者による。
- 9 子どもは「学習を強いられる」という他律から「自主的に学ぶ」という自律への転換を迫られる。これはもちろん学校に限らず教育そのものの構造に由来する。「他者決定を通して自己決定を生み出す」という弁証法的な構造である。これについては、以下の文献を参照してほしい。Meyer, H.: UnterrichtsMethoden. Theorieband. 6. Auflage. Frankfurt am Main 1994. S. 53-56. (原田信之・寺尾慎一訳『実践学としての授業方法学』北大路書房、1998年、43-46頁。) Kant, I.: Über Pädagogik. In: Wilhelm Weischedel (Hrsg.): Werke in sechs Bänden. Band 6. Frankfurt am Main 1964, S. 711. (勝田守一・伊勢田耀子訳『教育学講義（他）』明治図書、1971年、28-29頁。)
- 10 バーンステイン／萩原元昭（編訳）『教育伝達の社会学』明治図書、1985年。
- 11 同上、94頁。
- 12 同上、94-95頁。
- 13 同上、95頁。傍点とカッコ内の加筆は引用者による。
- 14 柳（2005年）119-120頁。
- 15 文部科学省『小学校学習指導要領解説 特別活動編』東洋館出版社、2008年。
- 16 ここでは目的と目標を明確に区別して使用してはいない。この両方の概念のメルクマールは「将来への期待」である。期待はいま当の期待されていることがなお存在しないがゆえに期待される。目的も目標もその中身が現実態に欠如しているからこそ目的や目標として語られるわけである。
- 17 学校教育が集団で営まれる以上、言うまでもなく、規律の適切な構築は不可避である。スケジュール化された授業への参加拒絶や授業妨害の対抗措置として、たとえば規律指導の再構築を試みる研究もある。これについては以下を参照してほしい。大久保正廣『混迷の学校教育』（牧歌舎、2010年）。
- 18 柳（2005年）はこれをシステムの自己準拠活動と表現している（120頁）。
- 19 学級づくりの理念型を岩瀬直樹とその児童たちの作品は呈示してくれている。それはこの作品のタイトルによくあらわれている。埼玉県狭山市堀兼小学校6年1組（2008年度卒業生）／岩瀬直樹（当時のクラス担任）『最高のクラスのつくり方』（小学館、2010年）。
- 20 有本真紀『卒業式の歴史学』講談社、2013年、227頁。
- 21 注1にも引用した小川順弘は、子どもにとって学校生活は特別活動そのものであり、学力向上のためにはまず特別活動の充実が大事だ、という彼の考えに対して、「そうではない」と主張する教師たちに次のように述べてきたという。「そのような

ときに、特別活動を一切行わない学校を想像してくださいと言います。朝の会・帰りの会・クラブ活動・委員会活動や係活動・朝会や集会・始業式・終業式・入学式・卒業式・運動会や学芸会・お楽しみ会など一切ない学校を(想像してみてください)」。そうすると、「教科だけを教える学校での子どもの様子を想像すると教師は特別活動がいかに重要であるかを再認識」とされている(傍点とカッコ内の補足は引用者による。『日本特別活動学会 会報(第50号)』日本特別活動学会事務局、平成21年3月31日、4-5頁)。小川が語るように、なるほど特別活動はきわめて重要ではある。しかし、それは学校の構造、すなわち「事前制御の世界」を支え補完する意味において重要であるに過ぎない。その理由をとらえるには、「特別活動以外を一切行わない学校を想像してください」と反問してみれば事足りる。「特別活動を一切行わない学校」を(それがよい学校かどうかは別にして)想定することはできる。しかし「特別活動以外を一切行わない学校」は想定することはできないはずである。学校が特別活動しか行わないとき、もはやそこは学校ではないからである。そうすると、やはり特別活動は「事前制御の世界」があつての「特別(余分)」な活動だということになる。

- 22 IとIIまで「ある」論として記述してきた特別活動を、ここからは「べき」論として構想することになる。
- 23 Copei, F.: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess. Heidelberg 1955. S. 103 ff. この事例は以下にも引用されている。Meyer, H.: Unterrichtsmethode. Praxisband. 2. Auflage. Frankfurt am Main 1996. S. 123 f. (原田信之編訳『授業方法・技術と実践理念』北大路書房、2004年、131-133頁。) かつて筆者はこの事例を別の論稿で参照したことがある。牛田伸一「授業における『爽り豊かな瞬間』と『衝撃』—子どもの問いと教材の価値内容を結び合わせた授業事例から(第1章・第3節)」下田好行(編著)『学習意欲向上のための総合的戦略に関する研究』(研究成果中間報告書：平成17・18年度日本学術振興会科学研究費補助金基盤研究(C)【学習意欲向上のための総合的戦略に関する研究】、2006年3月)、15-20頁。なお、本文中の事例説明は紙幅の関係上、筆者によって簡略化されている。
- 24 百瀬光一・下田好行「児童の学習意欲を喚起する教材・単元開発の試み—小学校6年算数の「体積」の学習を教材として」『教材学研究(第16巻)』日本教材学会、2005年。15-18頁。

Self-denial of Extra-Curricular Activities

Interpenetration between Areas of Extra-Curricular Activities and Areas of School Subjects

Shinichi Ushida

Extra-Curricular Activities are *especially* important *activities* in school education. Children take up various themes for writing a composition of their graduation writings. Most of the themes are chosen from what they did in the areas of Extra-Curricular Activities such as sports day, choral festival, fun party in class, school excursion and etc. Therefore, it is necessary to develop Extra-Curricular Activities further to make it fascinating to children's mind and unforgettable in the memory of children.

This essay gives a question to the above common impression which emphasizes the significance of Extra-Curricular Activities. Why do most children take up Extra-Curricular Activities such as "Enjoyable Sports Day" or "Enjoyable Fun Party in Class" as their main topic for the graduation writings?

In fact, it is not so difficult to answer this question. Children do not choose themes such as "Enjoyable Experiment at a Science Lesson" or "Memorable Fractional Calculation" . Likes and dislikes should be made in limited options. Then logically, it can be predicted that the activities in the areas of lessons are "not fun" and "not memorable" for children and children feel the areas of Extra-Curricular Activities relatively "fun" and "memorable" . To be brief, lessons are comparatively boring for children.

When the thought experiment of this essay advance the theory in this framework of relativity, the opinion that Extra-Curricular Activities are worth to practice and meaningful to discuss with the reason that it gives children a memorable and good impression will not be immediately accepted. It is because the more strongly children attracted to Extra-Curricular Activities, the more the paltriness of lessons will be highlighted.

When Extra-Curricular Activities make lessons steppingstones without

the fact that the lessons are regarded as the main duties at school, the existence of Extra-Curricular Activities will have to be considered critically again. It is necessary to recapture the significance of Extra-Curricular Activities in the context of the school's central mission of teaching. To have a reinterpretation of Extra-Curricular Activities is the purpose of this essay.

The conclusion of this essay is symbolically summarized as the following proposition. Extra-Curricular Activities can fully demonstrate its significance when it ceases to exist as an area. This can be called "a self-denying proposition" because disappearance of an area of Extra-Curricular Activities brings its significance. To avoid misunderstandings, of course, something like Extra-Curricular Activities will not disappear. This proposition means that something like Extra-Curricular Activities will penetrate through lessons or, from a different point of view, lessons will blend into something like Extra-Curricular Activities. Even though it is difficult, realization of this proposition will let us foresee a breakout from what is called school learning in the modern society.

The following three subjects must be examined to lead this conclusion. The first one is to clarify what kind of structure the school has. The second one is to consider how Extra-Curricular Activities are related to this structure of the school. The last is to rethink its significance in relation to lessons rather than finding out the significance of practice and research of Extra-Curricular Activities to which children feel more attracted than lessons. These steps paint a concrete picture of the self-denying proposition of Extra-Curricular Activities.