

## 新学習指導要領における特別活動の理論的課題

— 竹内常一の1970-80s 生活指導論を手掛かりにして —

後 藤 篤 奈良教育大学学校教育講座 (教育学・教育史)

## A Perspective on Theoretical Problems of Extra-Curricular Activities in “Community-based School Curriculum”

Referring to Life Guidance Theory of Tsunekazu Takeuchi

Atsushi GOTO

(Department of School Education, Nara University of Education)

### Abstract

The purpose of this study is to provide a perspective to consider theoretical problems regarding extra-curricular activities in the new official curriculum guideline.

A Japanese pedagogue, Tsunekazu Takeuchi has posed problems on Life guidance theory. His concern lies in the contradiction between “care” and “instruction” in compulsory school. Referring to this point, we need to examine society image and career formation in “Community-based School Curriculum”.

キーワード：「社会に開かれた教育課程」、  
特別活動、生活指導

Key Words: “Community-based School Curriculum”,  
Extra-Curricular Activities, Life Guidance

### 1. はじめに

#### 1.1. 「社会に開かれた教育課程」と特別活動

2017年3月、小学校学習指導要領、中学校学習指導要領 (以下、新学習指導要領) が改訂され、小学校では2020年4月から、中学校では2021年4月から施行される。今回の改訂のポイントについては、各学校種の『学習指導要領解説 総則編』等で整理がなされている。これらをつまみつつ本稿が検討の俎上に載せたいのは、新学習指導要領における特別活動の理論的課題について、である。

さて、新学習指導要領のねらいの1つに「社会に開かれた教育課程」を重視したカリキュラム・マネジメントの観点が見られることは、周知のことであろう<sup>(1)</sup>。その背景には、グローバル化の進展や技術革新、生産労働人口の減少といった現代日本の社会的変化があるといわれる。このような現代的な課題に対して「よりよい教育を通じてよりよい社会を創る」という理念を学校と社会が共有することが、学習指導要領を通じて学校現場に求められている。

また、上記のねらいとの対応において、特別活動(学

級活動)が「キャリア教育」の「要」として位置付けられている点に刮目すべきであろう<sup>(2)</sup>。すなわち、児童生徒の「生き方」を丸ごととらえ、働きかけようとする教育活動の中心に特別活動が据えられたのである。

このように、新学習指導要領では「社会に開かれた教育課程」という概念を通じて、学校と家庭、地域社会とのあいだで学校における人間形成の理念や実践課題を共有し、児童生徒にとってのよりよい「生き方」を求める教育活動を探求していく指針が提起されている。このこと自体は、職業社会の変貌に伴って顕在化してきた社会接続 (articulation) の問題を考える意味でも、重要な提起として受けとめられるべきである。

しかしながら一方で、学校において児童生徒の「生き方」を教師の働きかけの対象に据えようとする場合、学校の存在意義、本来の機能に関する原理的な考察が必要となる。そもそも近代学校という人間形成空間は、現実社会から児童生徒を隔離することを目的として成立した歴史的背景を有するからである<sup>(3)</sup>。つまり、学校の誕生にあたっては、子どもの生活問題 (ex 児童労働) こそが先んじて対応すべき課題となっていたのであって、その

前提から社会接続の問題が浮上してきたのである。このような点を踏まえたとき、「社会に開かれた教育課程」の編成にあたっては、学校が歴史的に内包してきた「子ども預かり所としての特質」、いわゆる「学校の福祉的機能」についての理論と、それにもとづく人間形成論の系譜に鑑みる必要があるのではないか<sup>(4)</sup>。

以上の整理から浮かび上がるのは、「社会に開かれた」特別活動の理念にどのような実質的な内容を付与していく必要があるのか。また、学校の社会的機能を見据えつつ、学校と社会とのあいだにかなる「壁」<sup>(5)</sup>をつくる必要があるのか、という2つの理論的課題である。そこで本稿では、生活指導研究<sup>(6)</sup>の知見を参照しながら、上記の新学習指導要領における特別活動の理論的課題について検討する。その際に本稿がとりあげるのは、教育学者・竹内常一の生活指導論である。

### 1.2. 竹内常一の生活指導論に関する先行研究

竹内常一は大阪府出身。国学院大学名誉教授。1953年大阪府立岸和田高等学校卒業後、東京大学教養学部文科Ⅲ類に入学。東京大学人文科学研究科修士課程への進学後、指導教官であった宮坂哲文(1918-1965)の誘いを受けて、全国生活指導研究(者)協議会<sup>(7)</sup>(以下、全生研)の結成に参加。2005年の国学院大学定年退職後も、著書や論文、研究会などを通じて理論的に生活指導運動を牽引している<sup>(8)</sup>。

竹内の生活指導論に関する研究は、1990年代に入り多見されるようになったが、これらの成果に共通に導かれているのは、1970-80年代の竹内にみられる子ども・青年たちの逸脱行動に関する認識の変化であった<sup>(9)</sup>。1976年の著書『教育への構図』の時点で竹内は、子ども・青年の逸脱行動を「文化としてのからだの未発達」と捉えるとともに、その現状への対応として、学校教師の目的意識的な「民主的訓練と教育」(乾彰夫)の必要を論じていた。対して1987年の著書『子どもの自分くずしと自分づくり』の時点では、子ども・青年の逸脱行動のなかに「創造性を含んだ退行」を見いだすとともに、生活のなかで抱える問題について彼・彼女らと対話し、共有していく必要を論じている。このように先行研究では、子どもの行為化(acting out)の意味転換を根拠にして、竹内生活指導論の転回と評価されている。

上記の先行研究の成果に従いつつ、本稿もまた1970-80年代における生活指導論の転回前後に注目し、竹内生活指導論の内実を整理する。そのうえで、新学習指導要領でいうところの「よりよい教育を通じてよりよい社会を創るという理念を学校と社会が共有する」ことを目指した一つの事例として、地域生活指導<sup>(10)</sup>の提唱(1985)とその歴史的文脈にスポットをあてる。

以上、本稿では3つの時期区分において、竹内生活指

導論の内実を跡付けていく。その成果にもとづいて最後に、新学習指導要領における特別活動の理論的課題について検討してみたい。

## 2. 学校訓練論としての生活指導 (1970s)

### 2.1. 戦後史における生活指導運動の位置

まず、1970年代から1980年代における生活指導運動を取り巻く時代状況について概括しておきたい。1960年代末の日本は、国家主導の開発経済政策と地域改造計画のなか、公害反対運動などを通じて人びとが生存権を要求していく運動の時代であった。近年の歴史学研究は、1960年代末における人びとの主体化の諸相に着目し、開発に対して抵抗する地域の側が、民主主義社会における権利を自らのものにしていく過程を、「個と共同性」の観点から整理している<sup>(11)</sup>。ここでは、運動の組織化の方法、いわば当事者の要求と社会集団とのあいだでの合意形成といった民主的な運動のつくり方が、人びとのなかに確立していく時代として論じている。

人びとの生活をめぐる権利要求の時代のなかで、学校教育現場においても、民主主義的な理念にもとづき集団形成を目指した特別活動、教科外活動がすすめられていった。なかでも、1959年に結成された全生研は1960年代に入り、学級集団づくりと呼ばれる生活指導実践を展開していったことで知られている。ここでは、学級集団のなかに潜在している権力関係を、教師の意図的な介入を通じて顕在化させ、集団内の個と個ないし集団間での討議・合意形成のつくり方を身につけさせることが目標とされた。このような全生研の生活指導運動は、人びとが権利を求めて動き出した時代の教育運動として一旦位置づけておこう。

### 2.2. 学校訓練論としての生活指導

このような時代のなかで、脚光を浴びたのが竹内常一である。主著『生活指導の理論』(1969)は、戦前の教師たちが生活指導、生活訓練と名付けた実践の可能性と限界を踏まえ、戦後の教科外活動における理論提起を試みたものである。同書では、先に確認した学級集団づくりの実践事例を指標としながら、次のような集団発展の見通しが提示されている。

管理は自治を介して自主管理へ、自治もまた管理を介して自主管理を発展させ、管理そのものを止揚する自覚的規律を学級集団のなかに形成していく<sup>(12)</sup>。

ここには、教師の権力にもとづく管理が子どもたちの自治によって乗り越えられ、そこで自覚的規律(ルール)

が生み出されることを通じて学級集団が発展していく、という見通しが示されている。このような見通しとともに竹内は、実践過程における集団成員間の対立を重要視する。集団内部の利害をめぐる対立を通じて、集団は情緒的なものからはじめて民主主義的な価値の方向へと解放されうる、というわけである。

以上から、竹内(1969)においては、①教師の管理が学級集団と対立、②学級集団が自主管理へと発展、③自主管理に対する集団成員の異議申し立て、④ルールの民主的編成へ、という段階のなかで教師から子どもたちへと学級集団づくりの主導権を委譲されていくなかで、学級のなかに公共空間を創出することが目指されている。さしあたり本稿では、このような学級集団づくりを支える指導理論を、学校訓練論(school instruction)としての生活指導と名付けておくことにしたい<sup>(13)</sup>。

では、集団形成に介入する教師の指導技術については、いかに竹内は論じているのであろうか。このことを考えるとき、同著において「教師は自分の個人的主体性を命令、討議、評価として打ち出すことによって、子どもたちの生活要求や集団的意志を切り開き、そこから学ぶ」と論じている箇所が参考になるだろう。学校訓練論においては、子どもたち各々の要求をそれ自体独立したものとして捉えず、教師の要求との対立のうちに位置づけるのである。そこで確認しておきたいのは、同著で竹内が引用する大西忠治の著書の一節である。

正しい方向へ、子どもたちの集団をたちかえらせながら、しかも、それを集団が自分の力で自分の方向を正したのだと信じ込めるような指導の形態—その決定的な指導のための行動、その複雑な条件のなかでの教師のはたらきを、私たちは演技とよんでいます<sup>(14)</sup>。

ここでは教師の演技が、自分たちの力で集団が正しい方向へと変革されたと子どもたちに思い込ませる技法として論じられている。それは逆説的には、教師の指導を介さなければ、個人や集団はその正しさを認識・獲得することはできない、という論理を導いている。

竹内自身が「決定論的」とも呼ぶこのような子どもの要求の捉え方は、同時代の生活指導運動のなかで広く共有された。その後公開された全生研常任委員会『学級集団づくり入門 第二版』(1971)でもまた、集団の発展には成員相互の対立が不可欠である、という指導観—集団発展観が貫かれている。以上のように、竹内に代表される学校訓練論としての生活指導は、教師の要求を前提にして、学級内の利害関係をめぐる対立を意図的につくり出し、集団形成を試みるものであった。

## 2.3. 学校訓練論の思想史的位置

これまで見てきた学校訓練論としての生活指導は、竹内において1970年代後半に入り「教育と形成」という理論枠組みにおいて結実することになる。著書『教育への構図』(1976)において、コメニウス(1592-1670)の議論を引き受けながら展開する次の一節は、このことを端的に表している。

「形成」といい「教化」といい、「自己形成」とのべてきたが、これらをつらぬくものは、人間の体制内化、人間的自然の非人間化をすすめる「形成」の論理である。能力主義教育にしろ、国家主義的教育にしろ、それらは社会や国家の支配的な形成作用を目的意識的に組織したものである。それらは既存の、社会や国家にのみ必要な人間をつくり出すことを意図しているものであるかぎり、それらの本質は「教化」であり、それは「形成」の論理に立っている<sup>(15)</sup>。

上記引用で用いられている「形成」とは、人びとの社会的生活を通して人間がつくられていく過程を指している。それは、遊びや労働を通じて構成される人びとの生活文化を媒介に、次世代の担い手が育成されていく再生産領域と換言することもできる。しかしながら、この領域は社会や国家によって目的意識的に組織化されており、人間の体制内化、非人間化をすすめるものとなっている現状にある。ゆえに、コメニウスのいうように「労働と技術」を介して自然にはたらきかけることを通じて知識(自然法則)を獲得するとともに、その目的意識的行為のなかで真の人格を獲得していくことが求められている。

すなわち「形成」は自律的に機能しているわけではなく、支配層の意図する国民教化の論理に従って自ら編成されており、それ自体からは民主的な理念にもとづく実践は成立し得ない。だからこそ、学校における教師の目的意識的行為を通じて、それらに対抗する学校文化を創造していく必要がある。このような対抗的实践は、教科外活動(特別活動)のみならず、学校の教育課程全体を通じて進められなければならない、と論じられている。先に乾彰夫が1970年代の竹内生活指導論に確認した「民主的訓練と教育」の必要とはつまり、「形成」の自律性否定の論理のもとに導かれた必要であったといえよう。

「形成」を介して営まれてきた人びとの生活とは、非人間化されたものであり、学校における学級集団づくりをはじめとした目的意識的な実践において、変革すべき対象である。このようにして竹内(1976)は、学校訓練論としての生活指導の思想史的位置を確定させ、その理論を結実させるに至ったのである<sup>(16)</sup>。

### 3. 生活指導論の転回と学校論の深化 (1980s)

#### 3.1. 学校訓練論の相対化

地域社会における人びとの生活は、目的意識的な学校教育活動を通じて変革されるべき対象である。このような論理に結実するに至った学校訓練論は、1970年後半から1980年代にかけて『生活指導』誌上の竹内の論文・座談会での発言を管見した限りにおいて、緩やかに変容していくことになる。以下、この点について確認してみる。

「学校と地域」という枠組みから生活指導実践の課題を提起した論文「学校と地域の教育力をどう高めるか」(『生活指導』1981.4)のなかで、竹内は集団づくりを学校内に限定することなく、子ども・親・住民とともに「自由と正義の原則」にしたがって再編されなければならないと論じる。ここでは「生きるとは何かを追求し」、「どういう集団をそれぞれにつくりあげるべきか追求していかなければならない」として、教師と親・住民の共同、子どもの社会参画への道筋をつくり出すことが実践課題として析出されている。このとき、地域の各々の集団のなかでそれぞれ向かうべき目標があることを前提に、課題提起されていることが重要であろう。竹内が追求してきた生活指導の原則を適応しながら、地域諸集団が個別に育む願い(目標)の差異を認めているからである<sup>(17)</sup>。

さて、近代教育制度の成立以来、子どもの社会接続の議論に伴って課題化されてきたのは、学校の存在意義、本来的機能についてであった。この時点において、竹内はどのような立場を示していたのだろうか。

「座談会 第23回大会をふりかえって——教師にとって自立とは——」(『生活指導』1981.11臨刊)に記録されている竹内の発言は一読すると脱学校論的であり、学校をめぐる非常にスリリングな発言として注目される必要がある<sup>(18)</sup>。ここで竹内は、「いじめ」に代表される抑圧・被抑圧関係が学校生活を含む子どもたちの生活世界のなかに浸透した状況下において、社会的な諸矛盾から切り離された学校像としての「学校この良きもの」では「生徒はつかめないんじゃないか」と論じる。そして、同時代に散見される学校の能力主義批判、管理主義批判から生み出された脱学校論に対する「学校防衛論」の基盤が脆弱であるとし、「学校防衛論」が国家と学校の関係についての思想、すなわち学校の社会的機能に関する思想に裏付けられる必要がある、と主張する。学校空間における集団づくりを追求するだけでは、子どもの日常全体に顕在化してきた抑圧・被抑圧の関係性を認識できないとするこの主張では、脱学校論をも含み込んだ人間形成の視点を介して、学校訓練論の相対化が進められている<sup>(19)</sup>。

では、このような主張が導き出された背景に、いかなる子ども・青年を捉える問題意識の変化があったのか。

論文「いま非行・問題行動に取り組む意義(上)」(『生活指導』1980.7)で竹内は、1970年代中頃から突発した「現代非行」の特徴を「そのとき、その場の外部の状況に拘束される傾向」とし、子どもたちのなかに「自他の生命をモノとして扱い、支配し、支配されることに喜びを感じる傾向」を読み解いている。ここでは、子どもの生活世界における「暴力非行の日常化」、「教師や父母への連絡は『ちくった』として徹底的につぶしにかかる」、「暴力を支持し、賛美する風潮」、「教師への暴力の頻発」、「そのなかで精神的不安を訴える子ども」の不登校、などの実態を例示しながら、現代非行のなかに「自殺とは異なる自己放棄」の姿を見出すのであった。

竹内が「死を偏執的に愛する傾向」とも表現した抑圧・被抑圧の関係性が、学校/地域を横断して日常化した状況下において、1980年代の生活指導運動では現代民主主義と文化をいかに構築していくか、が問われる事態となっていた。そのなかで、逸脱行動への対応として学校における「民主的訓練と教育」の必要を論じる以前に、子どもの生活世界の変容そのものを認識することが課題化とされたのである。このような現状分析のもと、1981年の『生活指導』誌上で「学校と地域」という課題提起が導かれたものと考えられるだろう。

子ども集団における抑圧・被抑圧の関係性が学校/地域を覆い尽くしている、という問題意識に発した学校訓練論の相対化は、いかなる理論的展開に結実することになったのか。

#### 3.2. 保護の場としての学校論

先に結論から述べておくと、1980年代に入り竹内生活指導論に明確に位置づけられることになったのは、保護(care)の場としての学校論であった<sup>(20)</sup>。1970年代の竹内が社会改造に向けての訓練(instruction)の場として、学校を論じていたことは先述したとおりである。対して論文「学級集団づくりの内と外」(『生活指導』1984.5)においては、子どもとそれを取り巻く生活世界への対応の論理に大きな変化が見える。ここでは、非行・問題行動を激発する子どもたちを、内的葛藤に立往生している状況として捉えるとともに、友人や家族関係のもつれを背景に内的葛藤に追い込まれているのであり、教師の受容と対話を通じた意識化、子ども集団の関係性の編み直しが必要であるといい、次のように論じていく。

教師が内的葛藤のなかにある子どもをまるごと全体として受け入れてやることである。かれ自身の葛藤をみずからせおいこんでやり、悩んでみることである。かれに取り組む子どもたちにもそうすることを教えていくことである。そうすることによって、かれが得ようとして得られなかった友情関係をつくりだしていく

ことである。そのなかで、子どもが自分の内的葛藤を意識化できるようにしてやることである<sup>(21)</sup>。

ここでは、友情関係から疎外された子どもたちの現実に対して、受容と対話、意識化を学級集団づくりの技法に組み入れようとする課題提起が示されている。教師が子どもの友人関係、家族関係における苦しみを受け入れると同時に共感し、受苦していく関係のつくりかたを子ども集団へと広げていくこと。また、当事者が自分だけの問題ではないと言語化できるようになる(=意識化)こと。この2つが必要であると論じられている。

しかしながら同時に、学校の「外」に存在する地域諸集団を射程に入れながら課題提起が示されていたことにも注意したい。実際に同論文の結論は、教師は集団づくりの当初から「(1) 家族集団 (2) 地域の子どもの組織 (3) 校内の公的組織 (4) 校外の子どもの私的組織などの集団」を視野に入れておく必要がある。これら外部集団の存在をふまえておかなければ、学級集団づくりは発展しない、となっている。すなわち、家族や子ども会をはじめとした地域の子どもの組織、校外における子どもの私的グループといったインフォーマルな集団の現実をつかみだすための方法としても、受容と対話、意識化は論じられている。

以上のことをふまえるならば、竹内生活指導論の転回は、次のように整理することができる。1984年の論文「学級集団づくりの内と外」において竹内は、子ども集団の現実にもとづき、受容と対話、意識化の必要を論じている。つまり、抑圧・被抑圧の関係性を生きる子どもの文脈に即して今・この子どもの困難自体を受けとめる、という保護の論理を組み入れることで、学級集団づくりを再構築しようとしたのである。

このような生活指導論の転回は、1980年代に入って全生研の内部から学校訓練論を問い直す動きが現れていた事実と合わせて考えられるべきであろう。竹内自身の回想によれば、1970年代後半、偏差値を中心とした一元的な能力主義のなかにふくまれていた底辺の競争が顕在化し、これまでにない競争といじめが眼前に広がっていきなかに『学級集団づくり入門 第二版』(1971)の問い直しが提起されていったといわれる。そのなかで、集団の発展段階を示す構造表と班・核・討議づくりを提唱した大西忠治から、「集団治療的な方法」を視野に入れた集団づくりの構想が語られていた、という竹内の証言は注目される<sup>(22)</sup>。保護の場としての学校論が、時代的な必要性とともに登場してきたことを意味するからである。この点については次に、全生研における「生活指導と地域」という問題設定の歴史的な文脈に着目しながら論じていくことにしたい。

## 4. 地域生活指導の提唱 (1985)

### 4.1. 「生活指導と地域」という問題設定

「生活指導と地域」という問題設定自体は、今日の全生研大会の地域生活指導分科会で引き継がれている。この分科会の歴史的経過のなかにおいて、重要な実践記録として位置づけられているのが、須長茂夫『どぶ川学級』(1969)である。同著は全国金属(全金)日本ロール支部を結成したことに伴う使用者側の不当解雇に対する労働争議に、組合員の一人である須長茂夫が参加しながら、全金側の第一組合の家庭、企業側の第二組合の家庭に分断された地域社会に、子どもたちの共同の場(「どぶ川学級」)をつくっていく実践である。『続 どぶ川学級』(1973)へと結実していった同実践では、親が不当解雇のため失業した第一組合の家の子どもたちの荒れと、第二組合の家の子どもたちとの共同を試みる須長自身の葛藤と実践、そのなかで生まれる第一組合の家庭の子どもたちからの須長への反発の様子が描かれている。

実践の舞台であった江戸川区は当時、「東京湾の汚染による漁業の壊滅」によって生業崩壊を起こしており、他方でそのような現実から脱する手段として高校進学欲求が高まり、子どもたちは「学力と受験体制の圧力」の真ただ中に置かれていた<sup>(23)</sup>。このような子どもたちの生活世界をとりまく状況変化のなかで須長は、大人と子どもたちとの信頼関係の構築と集団への信頼を回復することを課題としていくのであった。

『どぶ川学級』(1969)の公刊にあたっては『生活指導』(1969.7)誌上で特集が生まれ、須長との座談会が催される。参加者は林友三郎、家本芳郎、城丸章夫、関誠、服部潔の全生研常任委員であった。その構成は「地域闘争をつらぬく労働組合の指導性」、「労働者・地域の教育要求と学校・教師」「『どぶ川学級』の魅力の根源」「労働者階級における統一戦線思想」「子どもの力となる教育とは」「地域のもつ意義」と多岐にわたる。ここで注目したいのは「地域のもつ意義」のなかでの、以下の須長と城丸の応答場面である。

須長：子どもが闘争に参加するというのはデモに行ったりプラカードを持つことじゃないとぼくは思うんですけどね。

城丸：労働者階級の闘争と学校教育との結合というふうな言い方をする人もあるわけですけども、その場合に労働者階級の闘争というのは労働組合の闘争ということではないと思うわけね。やはり地域闘争をかいくぐった形で出てくる闘争というものが一つあり、しかも子どもはその闘争のなかでやはり守られていかなければならないというもう一つの原則があると思うんだ。だから労働者階級との結合といっ

たって、かいくぐった形でしかも結んでいるという非常に複雑な結び方が実は結合というなかにあるんじゃないか【後略】<sup>(24)</sup> 注：下線は筆者

ここで城丸は、当時の教育学研究のなかで課題化されていた学校教育と職業社会（「労働者階級の闘争」）との結合が、職業社会そのもののなかに子どもたちを巻き込むものではなく、「守られていかなければならない」存在としての子どもを原則として意味付けられなければならない、と論じている。

確かに『どぶ川学級』もまた同時期に広く展開した学校訓練論を基盤とする実践であり、教師の要求、子ども集団との対立から新たな集団形成へ、という集団発展観が示されていることは間違いない。そしてこのことをもって、地域社会の場に学校訓練論を適用させた事例として解釈することも可能である。しかしながらそのような実践のなかから、大人と子どもたちのあいだの信頼関係、集団への信頼の回復が議論の俎上に載せられるに至った事実もまた、看過されてはならないはずであろう。

#### 4.2. 地域生活指導の提唱

##### —全国生活指導研究協議会第27回大会基調提案（1985）

先に見た大人と子どもたちのあいだの信頼関係、集団への信頼の回復が、1980年代の地域生活指導論のなかにもどのように継承されていったのかについて確認してみたい。そこで、竹内が文責として執筆に関与した「全生研第27回大会基調提案」<sup>(25)</sup>（以下、基調提案）における情勢分析から確認していこう。

同大会は「生活と公教育の危機に対して、地域と学校をつらぬく生活指導の原則を明らかにしよう」という主題のもとに開催された。基調提案では、当時の中曽根内閣によってすすめられた行政改革、教育改革の現状が次のように論じられている。福祉の領域においては、日本型福祉社会の構想にもとづき、自助努力・相互扶助が強調され、公的責任を切り下げる政策が進められている。他方で教育の領域では、教育の自由化によって子どもたちが能力主義的な支配にしばられ、公教育が子どもの発達権を保障するものではなくなっている。そのうえで、このような行政改革、教育改革の動向に対して、生存権の侵害という視点から批判をおこなう必要があり、福祉と教育における統一戦線の形成、生活の共同化が必要である、と課題提起がなされる。

続けて、生活の共同化にあたって基調提案で言及されているのは「第二段階の住民運動」の存在である。

こうした状況のなかで、住民の生きる権利を掘りおこし、住民の合意の民主的形成を介して、生活の共同化をすすめ、新しい民主的公共性をつくりだそうとす

る、第二段階の住民運動ともいうべきものが、各地にひろがりはじめている。それはこれまでの基地反対闘争や公害闘争のようなハードな運動をひきつぎながらも、地場産業における地域おこし、地域医療による地域づくり、文化やアメニティ（自然や原風景をもふくむ快適な環境）を求める都市づくり、生協運動による新しい「生活の質」の追求、親子劇場による文化づくり、ミニ・スクールによる民間の教育づくりなどのソフトな運動を広げつつある。

これを住民運動の第二段階とあえていうのは【中略】これまでのように、国家、行政に生活の機能をあずけて、これをいたずらに肥大させるのではなくて、逆にそれらに吸いあげられた生活機能を住民自治のなかにとりかえしていくことを目指しているからである<sup>(26)</sup>。

「第二段階の住民運動」の特徴は、戦後の保守一革新の政治対立を内在しながら進められた運動を継承しつつも、自前の地域づくりや医療や福祉、教育を含む文化活動を通じた、生活の質の追求をはじめとする運動が展開されている点にある。そして、このような過程のなかで人びとは、新しい公共性<sup>(27)</sup>を創出し、高度成長期の地域開発等を通じて国家に剥奪された生活機能（＝再生産領域）をとりかえそうとしている。

基調提案では「第二段階の住民運動」について、高度成長期に国家や行政によって剥奪されてきた文化的な活動や、破壊された社会的諸関係を住民自治のなかから編みなおしていこうとする運動として評価し、そのような運動との関係のなかで、学校における生活指導を位置づけていく必要があると主張する。なぜならば「福祉、医療、看護などの公私・民間の部門、また生協、農協、労組などの大衆団体」が「いわゆる規定の任務を超えて人びとの生活に参加していくことを通じて、生活問題を解決し、ともに民主的な権利主体に育ち合っている」からである<sup>(28)</sup>。そして、これらの地域生活指導とも呼べる実践が、日本型福祉社会を乗り越えようとしている。

上記の現状分析にもとづき、日本型福祉社会に対抗する社会運動論ともいうべき内容を有する基調提案では、学校、福祉、医療といったそれぞれの分野が他分野と連携するなかで、学校や地域の人間形成機能を子どもや地域社会の人びとの生活にもとづいて民主的に改革していくことの必要が論じられている。この時点においては、子どもたちを取り巻く学校教育と地域の諸関係のなかに埋め込まれた人づくりのあり方が、ともに生活の具体的な事実を通じて改革される対象となっており、完全に学校訓練論としての生活指導が相対化されている。

では、教師の存在はいかに論じられることになったのか。基調提案で上記の問いに対して明確に打ち出されたのは、支配的な他者に代わる共存的他者としての教師、

いうものであった。ここでは、地域での生活課題を受容・共感しながら対話する他者として、教師が立ち現れる必要が提起されている。それは「排他的で画一的な日本型集団主義や、自己閉鎖的で依存的な個人主義の生き方」から住民や子どもたちを解放し、「共存的自立と民主的連帯という現代民主主義の生き方を創出する」ために必要不可欠である、とされる<sup>(29)</sup>。ここでは、排他的な社会に対する保護を前提としながら、子どものみならず、学校の「外」に生きる地域住民もまた訓練の対象に据えられていることがわかる。

このように、竹内は地域生活指導の提唱を通じて、教師だけではなく他分野の専門職者たちとともに地域住民や子どもたちと対話し、生活課題を浮き彫りにすることで、人びとの身の回りから公共性を立ち上げようと試みたことが見えてきた。このような竹内の試みは、いじめや校内暴力に代表される抑圧・被抑圧の関係性のなかを生きる子どもの現実を生活指導研究の課題とし、当時「閉ざされた地平」<sup>(30)</sup>とも表象された、インフォーマルな関係性の在り方へと深く考察を進めていったことに起因するものであることはいうまでもない。

ただしこのとき、竹内生活指導論の直面した課題もまた浮かび上がってくる。それは、1970-80年代にかけて竹内が地域生活指導へと理論を転回させたことによって、学校の社会的機能をめぐる訓練と保護とのあいだの矛盾に、本格的に直面していかざるを得ない状況に至ったのではないかと、いうものである。

学校訓練論としての生活指導は、地域から子どもを切り離し、学校文化を介して社会に働きかける主体を立ち上げようとするものであった。ここでは、1980年代にかけて、民主社会の担い手に育てるために今・この子どもの困難に寄り添うという論理によって、保護と訓練が順接的に捉えられていくことが課題化されていった。

対して地域生活指導の提唱とは、「地域と学校をつらぬく生活指導の原則」を導くものであった。ここで、学校における保護と訓練は、従来のように自律的なものではなく、地域の論理を媒介したかたちでの接続が考究されることになった。しかしながらこのような生活指導論は、とりわけ職業社会の変動に大きく左右される。そのため、学校訓練論としての生活指導と比べて、理論としての不安定性が増す。相即的に捉えられるに至った学校における保護と訓練とのあいだに、矛盾が生じる可能性が高まるのである。ゆえに竹内は「第二段階の住民運動」やそこから導かれる生存権保障という理念を介して、矛盾の止揚を試みたのではないかと。

本稿が導き出すに至った上記の成果にもとづき、最後に新学習指導要領における特別活動の理論的課題について、若干の考察を試みたい。

## 5. おわりに

本稿はここまで、教育学者・竹内常一の1970-80年代における生活指導論の転回とその実態について跡付けてきた。そこで明らかとなったのは、〈教育を介した社会改造〉と〈社会を介した教育改造〉とのあいだでの生活指導論の転回ともいべき内実と、学校の本来的機能をめぐる理論的考察の様相であった。このような本稿の成果を参照したとき、本稿冒頭に示した新学習指導要領における特別活動の理論的課題は、以下の観点から検討されていく必要があることがわかる。

### 1) 義務教育学校で普遍的に保障されるべき教育内容とは何か？

本稿の冒頭で触れた「社会に開かれた教育課程」では、学校のみならず、保護者、地域の人びととのあいだで教育をめぐる理念を共有することが目指されている。本稿の成果に即したとき、未来社会を展望しつつ、子どもや地域社会の現実から理念を析出していくことが課題となることが見えてきた。この点について『小学校学習指導要領解説 特別活動編』(2017.6)では、「社会構造や雇用環境は大きく、また急速に変化」している。ゆえに「一人一人が持続可能な社会の担い手として、その多様性を原動力とし、質的な豊かさを伴った個人と社会の成長につながる新たな価値を生み出すことが期待される」とある。ここには持続可能な社会、多様性を原動力とした価値の創造、個人と社会の相互規定性など、未来社会と教育の在り方を考える重要な観点が示されている。

しかしながら、学校と社会のあいだには、一定の緊張関係を維持しておく必要もあるのではないかと<sup>(31)</sup>。確かに学校における人間形成は、一義的に社会からの要求に規定されている。とはいえ、1970年代の竹内および全生研の学校訓練論が追求したような、社会に働きかえしていくための批判的な視座を子どもたちに獲得させていくこともまた、学校において保障されなければならないはずである<sup>(32)</sup>。この点に鑑みるならば、社会構造や雇用環境の変化を見据えつつ、義務教育学校で普遍的に保障されるべき教育内容とは何か、という問いを通じて考察を進めていくことが求められるのではないかと。「社会に開かれた教育課程」における学校と社会とのあいだの「壁」は、このような考察を前提にして導かれなければならない。

特別活動におけるキャリア形成(「生き方」)についてもまた、未来社会から一方的に編成していくのみならず、教師と保護者、地域の人びととの対話を通じて子どもの生活世界の現実を共有し、理念を析出していくことが求められる。その実践の過程において、上記の原理的考察は重要な指標となるはずである。

## 2) 保護の場としての学校論の現代的再構築

このとき同時に、保護の場としての学校論の現代的再構築が課題となるだろう。竹内が地域生活指導を提唱した1980年代と比べ、子どもの生活世界の現実は大きく異なっている。2000年代以降の労働社会の変貌は、大量の非正規労働者を生み出し、従来の労働者像を前提とする「個と共同性」の枠組みに包摂され得ない人びとを生み出した。近年のスクールソーシャルワーカーの導入は、そのような労働社会の現実の渦中に生きる家族と、個別具体の子どもに対する学校内外における公的支援として進められている<sup>(33)</sup>。また、子どもたちのインフォーマルな関係性は、消費文化の影響を受けてより強靱なものとなり、大人たちはそれをつかみ出すことに悪戦苦闘している。他方で、このような生活世界のなかで疎外された子どもの居場所を保障しようとする実践は、NPOなど多様な運営形態をもって、地域社会に広がりを見せている。

では、現代日本社会において、保護の場としての学校論はその役割を終えたのだろうか——いや、そうではない。むしろ労働社会の変貌のなかにおいては、「守られていかなければならない」存在であることを前提として、子ども・青年の社会接続を探索することが、一層切実な課題となっているのではないか<sup>(34)</sup>。

新学習指導要領にもとづき「キャリア教育」の「要」として特別活動を編成していくとき、私たちもまた1970-80年代の竹内生活指導論と同じく、学校の社会的機能をめぐる訓練と保護とのあいだの矛盾に直面することは避けられない。このとき、義務教育学校で普遍的に保障されるべき教育内容についての考察、および保護の場としての学校論の現代的再構築によって、児童生徒の「生き方」に働きかける特別活動に実質的な内容を付与していくことが求められるだろう。

## 註

- (1) 文部科学省『小学校学習指導要領』『中学校学習指導要領』2017.3。
- (2) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 総則編』『小学校学習指導要領解説 特別活動編』2017.6および文部科学省『中学校学習指導要領解説 総則編』『中学校学習指導要領解説 特別活動編』2017.7。
- (3) 城丸章夫「第1章 近代学校論」(『城丸章夫著作集 第1巻 現代日本教育論』青木書店 1992) pp.13-70。
- (4) 城丸章夫「学校とは何か」(『教育』No.320、1973.9) p7 および藤田和也「学校の本来の機能としての養護機能」(一橋大学スポーツ科学研究室『研究年報』2002) pp.43-51。
- (5) 「壁」というアイデアは、後藤道夫「臨教審批判と国民の教育権論」(吉田千秋ほか『競争の教育から共同の教育へ』青木書店、1988)に依拠している。
- (6) 宮坂哲文によれば「生活指導とは、教師が子どもたちとの親密な人間関係を結び、一人一人の子どもが現実にとんでいっているもの見かた、考えかた、感じかた、並びにそれらに支えられた行動のしかたを理解し、そのような理解を、その子どもたち自身ならびにかれら相互間のものにすることによって、豊かな人間理解にもとづく集団をきずきあげ、その活動への積極的参加のなかで一人一人の生きかたをより価値の高いものに引き上げていく教師の仕事である」(宮坂哲文『宮坂哲文著作集 第I巻』明治図書 1975、p204)。
- (7) 全国生活指導研究協議会は日本の民間教育研究団体の一つ。研究者、学校教師、学童支援員などによって構成されている。集団づくりと呼ばれる方法を通じた自治的集団の形成を実践・研究している。毎年夏に全国大会を開き、課題別の実践分析を行っている。機関誌『生活指導』の出版元は2013年の3月までは明治図書であったが、現在は高文研である。
- (8) 日本教育学会特別課題研究委員会『「戦後教育学の遺産」の記録(資料集No.1)』2013、pp.114-115。
- (9) さしあたり、浅野誠「集団論の展開」(竹内常一『竹内常一教育のしごと 第4巻 集団論』青木書店 1995)、乾彰夫「教育実践・教育理論にとつての70年代を問い直す——竹内常一さんの70年代と90年代」(竹内常一『竹内常一教育のしごと 第3巻 学校改革論』青木書店 1995)、長谷川裕「竹内常一の実践的教育学における転回と階層的視点」(教育目標・評価学会『教育目標・評価学会紀要』No.24、2014)を参照されたい。
- (10) 地域生活指導とは「医師、看護師、教師、ソーシャルワーカー、カウンセラーなどの専門職者」が地域の人びととともに「地域生活の諸問題の解決に協同して取り組むなかで地域生活を創造」していく実践を指す(山本敏郎「地域生活指導の意義と課題」日本生活指導学会編著(竹内常一編集代表)『生活指導事典』エイデル研究所 2010、pp.26-27)。
- (11) 荒川章二「地域のなかの一九六八年」(安田常雄編『社会を問う人びと』岩波書店 2012) pp.226-257。
- (12) 竹内常一『生活指導の理論』明治図書 1969、p118。
- (13) 本稿でいう訓練(instruction)は、「社会集団の秩序を維持したり発展させたり、自分と他者の関係を調整したりする力をつけることを目的とした人間形成」を指すものとして用いる(中内敏夫・小野征夫編『人間形成論の視野』大月書店 2004、p17)。
- (14) 前掲竹内、p401。
- (15) 竹内常一『教育への構図』高校生文化研究会 1976、pp.105-106。
- (16) 文意を読む限り、「教育と形成」は「作為と自然」の類推適用と思われる(丸山真男『日本政治思想史研究』東京大学出版会 2011)。
- (17) ここには、後述する「第二段階の住民運動」の影響が考えられる。「第二段階の住民運動」については、二宮厚美『生活と地域をつくりかえる——「願いわけ集団」づくり』労働旬報社 1985が詳しい。
- (18) 例として、以下の竹内発言。「(前略)ほくなんか端的に言えば、学校に対抗するもうひとつの教育のルールを地域の中につくらにゃいかぬ、くらいに思っているわけね」(p32)。
- (19) なお、1970年代前半にも学校訓練論の相対化への展望は確認できる。竹内常一「地域子ども集団の消滅と再生」(『思想の科学』1972.11)で竹内は、祭祀や年中行事を通して形成されてきた、地域子ども集団の再生に向けた当面の必要として、学校訓練論を意義づけていた。
- (20) 前掲城丸論文 pp.126-139。同箇所の出初は、城丸章夫「現

- 代の児童観研究」(『現代教育科学』No.51、1962.7)。本稿でいう保護(care)は、子どもたちの社会性・道徳性の育成を目的とした意図的介入としての訓練(instruction)と対比したとき、子どもたちの今・ここの生活課題の解決が目的とされる点に特徴がある。
- (21) 竹内常一「学級集団づくりの内と外」(『生活指導』No.327、1984.5) pp.5-8。
- (22) 竹内常一「はじめに」(竹内常一『竹内常一教育のしごと 第5巻 共同・自治論』青木書店 1995)。
- (23) 宮坂広司「『どぶ川』が提起したもの」(『生活指導』No.193、1974.5) pp.81-91。
- (24) 林友三郎(司会)、家本芳郎、城丸章夫、須長茂夫、関誠、服部潔「座談会：『どぶ川学級』の実践をめぐる」(『生活指導』No.130、1969.7) p55。
- (25) 基調提案委員会(文責：竹内常一)「全生研第27回全国大会基調提案 生活と公教育の危機に対して、地域と学校をつらぬく生活指導の原則を明らかにしよう」(『生活指導』No.344、1985.8) pp.12-31。
- (26) 同上論文、p18。
- (27) 公共性は、個や集団間での利害対立を対象としていること(common)、それが集団のなかで統制されていく必要があること(official)、またこのとき「討議」が重んじられること(open)の3点によって構成されるといわれる(齊藤純一『思考のフロンティア 公共性』岩波書店 2000)。基調提案もまた、人びとの認識や感情、要求や意思を掘り起こし、集団で討議していくことが重視されている。
- (28) 前掲基調提案委員会、p19。
- (29) 同上論文、p25。
- (30) 竹内常一・坂本光男・城丸章夫・浅野誠・春田正治・前澤泰(司会)「座談会 閉ざされた地平をどう切りひらくか」(『生活指導』No.316、1983.9) pp.32-63。
- (31) 現代学校が、容易に社会の下請け機能に墮する現状にあることは、紛れもない事実であろう(鈴木大裕『崩壊するアメリカの公教育—日本への警告』岩波書店 2016)。
- (32) 拙稿「生活指導の思想史序説—1920-30sにおける生命主義の問題—」(一橋大学〈教育と社会〉研究会『〈教育と社会〉研究』No.27、2017) p61。
- (33) 鈴木庸裕「学校ソーシャルワークがめざす学校づくり」(福島大学人間発達文化学類『福島大学人間発達文化学類論集』No.13、2011) pp.15-24。
- (34) 少子高齢化の進行に伴い、現代日本社会においては子育てや教育福祉領域の位置付けが相対的に低下している。そのなかで、保護と訓練の順接が困難な状況にあることは間違いない(木村元「少子高齢化社会と教育の課題—人口変動と空間変容に着目して」日本教育社会学会編『教育社会学のフロンティア1 学問としての展開と課題』岩波書店 2017)。

