

日本における教育課程の特殊性としての特別活動

—一部活動を中心として—

黒柳 修一*

Particularities of "Tokkatsu (Special Activities)" as a Course of Studies

—The Problem of Extracurricular Activities in Japan—

Shuichi KUROYANAGI

はじめに

日本の学校教育の教育課程、あるいは、学校の学習指導要領の「特殊性」として、特別活動をあげることができるだろう。その起源は、戦前まで、遡り、「明治五年の『学制』の頒布にはじまるわが国の近代学校は、明治、大正、昭和とつづく戦前の時代全体を通して、…天皇制国家の『臣民』にふさわしい心情や態度、価値意識や行動様式を国民に育てることを基本的な目的としていた」といえ、「儀式、運動会、遠足、学芸会、自治的活動等、一般に『課外活動』の名でよばれていた教科外の諸活動もまた教科指導の領域とともに上述の目的、とりわけ後者の目的に奉仕する活動として早い時期から学校の教育活動の中へ取り入れられていた」のであった。⁽¹⁾ 戦後、教育基本法の下で、制度的には、6:3:3制が取入れられ、理念的にも民主主義的価値観や生徒の個性や自主性が重視されるようになったが、所謂、「学校行事」は、「特別活動」の名の下に、運動会、学芸会、クラブ活動が学習指導要領の規定により、学校の教育課程の中に組み入れられるという経緯が続いてきた。⁽²⁾ その上、近年、教育課程としての位置付けが、曖昧であり、「ボランティア」、あるいは任意のものとして見なされていた部活動も教員の厳密な表現ではないとはいえ、「本務」みなす傾向が学習指導要領等でも規定されている。その反面、こういった部活動は放課後や土日に行われているため教員に対しての「長時間勤務」や教科の指導の準備が十分できないといった負荷となっているとの指摘もなされている。本稿では、日本では、当然とされている「特別活動」という概念が、各国からみれば、その当否は別にして固有性、特殊性を持ったものであることを明らかにしつつ、その中で、位置づけが明らかでなかった部活動を中心に課題を整理していきたい。

II. 戦前の経緯

こういった学校行事の原型は、現在も、学習指導要領の中に位置づけられている「儀式的行事」から、まず始まっている。それは、初代文相森有礼の発意によって、「1886年から公立学校に天皇・皇后の御真影が下賜されることになり、紀元節、天長節、一月一日の三大節には教員と児童・生徒によって拝礼することが奨励」されることになる。明治24年に『祝日大祭日ノ儀式二関スル規定』が制定されて以来、日本の小学校における儀式は、学校行事のなかで大きな位置を占めるようになった。さらに、同26年には、紀元節、天長節、一月一日がもっとも重要な学校行事として義務化され、この「『三大節』や証書授与式には、子どもたちは普段より少し上等の着物をつけはかまをはいて」学校にでかけた。⁽³⁾

こういった「儀式的行事」のほかにも、学校行事が前述したように、次第に定着していった。それらは各種儀式や運動会、学芸会、遠足などの学校行事が中心であり、教科活動とは違った意義を持つものとして、一定の役割を担っていた⁽⁴⁾ことは、まず押さえておく必要がある。山本信良らはその過程について「二つの見解がある」と指摘する。「一つは『運動会や修学旅行も、明治19年から明治33年にはいつて盛ん』、となり、「これは、『行事』として教育的意味が認められたのである」とするもの、そして、「いま一つは、『今日のわが国の『学校行事』は、多く明治20年代から、同30,40年代にかけて、その原型が形成されたといえる』とするものである」として、「『学校の行事』というものが、他の教育活動を内包したものであるとはいえ、それを一つの総体として、把握し、その教育的意義が認められたのは、明治30年代から40年代にかけてであると思われる」と主張する。

そして、「儀式と並んで、運動会、遠足、入学式、卒業式等の行事が明治20年代から30年代にかけての時期に、広く行われるよう」になり、「特別活動」の原型がすでに出来上がり、一つの学校文化を構成していたといえるだろう。⁽⁵⁾ 山本氏らの指摘のようにその意味で、「『教室外の教養』は、『教科』とは区別されていたとはいえ、その内容は、徳育的・生活指導的要素が濃厚」であったということができよう。その後、この『教室外の教養』は、さまざまな行事と結合し、明治30年代から40年代に至って、国民一臣民教育にとっての重要な役割を果たしうる『教科外』活動としての地位を得る」ことになったと言えるだろう。⁽⁶⁾

このように、「特別活動の歴史を振り返ってみると、戦前までの日本の学校教育においても特別活動の前身といえるいろいろな教科外の教育活動が実施されていた」といえ、「それらは各種儀式や運動会、学芸会、遠足などの学校行事が中心であり、教科活動とは違った意義を持つものとして、一定の役割を担っていた」のである。⁽⁷⁾

こういった、行事が学校教育の中に組み入れられていった経緯について、吉見俊哉氏

は、「近代は、マツリを発明した。すなわち近代は、けっしてたんに『伝統的』な社会から受け継いできたもろもろの祭りや儀式、祝祭的な場面を規律＝訓練的な権力によって抑圧し、排除していったのではない」として、「むしろ近代は一方ではそうした規律＝訓練的な権力を私たちの日常生活の隅々まで深く浸透させながらもまさにそうした戦略をマツリの抑圧によってではなくマツリの発明と再編、人々の日常性と非日常性についての新たなフォーメーションの創出を通して達成していった」と指摘し、その中でも、「明治の運動会が学校行事として全国に普及していく初期において、この催しにどのような社会的イメージが付与された」経緯について、「明治の運動会は、最初から国家が明確なモデルを提示し、これに全国の学校がしたがって成立したわけではなかった」のであり、「兵式体操を重視する国家の教育政策と、江戸時代から受け継がれてきた児童の集団的な遊戯の伝統が、この催しの定義を曖昧にしたまま接合されながら、運動会は列島の子どもたちに浸透していったのである」と分析している。⁽⁸⁾

そして、「1890年代までは異質な時間の流れとして並立してきた学校の祭りの時間と地域の民俗的な時間が、日露戦争のころから共振しはじめ、学校の祝祭日が民族的な感覚で受容されるような反面」、それと共に、「地域の時間の流れのなかに学校の時間が年中行事として浸透して」いき、「学校の時間と民俗の時間は、その境界を曖昧にさせながら単一の疑似種族的な時間のなかに日常意識を包み込みつつあった」との指摘は、まさに正鵠を得たものといえるであろう。たとえば、「運動会と並んで小・中学校の学校行事として重要な役割を果たしてきた展覧会」があるとして、「運動会が、児童の運動技能を国家的なまなざしのもとで展覧させていく儀礼であった」とするならば、「展覧会は、児童の工芸的な技能をめぐる同様の儀礼であった」といえよう。⁽⁹⁾

その意味で、明治以降の近代学校制度の中で、学校行事や名称は別として、「今日に至るまでの特別活動の内容的な変遷を振り返ってみると、その歩みは、明治以降の教科教育に対してマイナーな取り扱いを受けていた各種の教科外活動が、正規の教育課程の中に組み入れられ、教科と並んで重要な位置を占め、重要な役割を果たすようになったことを中身としている」ということではかならずしもなく、むしろ、近代の教育勅語体制のイデオロギーが、地域の「日常意識」を包み込んでいった上で不可欠な役割を果たしていたのである。⁽¹⁰⁾ いずれにせよ、学校という制度が、近代に入って、従来は、家庭教育や地域社会にあった「行事」を一つのイデオロギーの下に包括していったと言えるだろう。

Ⅲ. 教育基本法体制と特別活動

教育基本法が制定され、アメリカの占領下で、教育制度がそのまま6・3・3制などにみられるように導入される中で、1947年3月に刊行され、同年4月から実施に移され

た学習指導要領には、国民学校時代の修身、国史、地理が廃止され、3つの新しい教科が設けられた。その中でも「自由研究」は、「他の教科とはその性格をいちじるしく異にするものであった」とされ、「教科の学習は、いずれも児童の自発的な活動を誘って、これによって学校がすすめられるようにしていくことを求めている」のに対し、「そういう場合に、児童の個性によっては、その活動が次の活動を生んで、一定の学習時間では、その活動の要求を満足させることができないような場合が出て来るであろう」とされ、「このような場合に、何かの時間において、児童の活動をのばし、学習を深く進めることが望ましいのである」という見地から、「ここに、自由研究の時間の置かれる理由がある」とその理念が述べられていることが注目される。⁽¹¹⁾

しかし、『自由研究』は小学校については1951年の指導要領の改訂によって、中、高等学校については1949年の通知によって廃止され、新たに、『教科以外の活動』（小学校）、『特別教育活動』（中、高等学校）という領域が設けられることになった。⁽¹²⁾

文部省は、「『自由研究』を廃止することになった理由として、『自由研究』として強調された個人の興味と能力に応じた自由な学習は、各教科の学習指導法とともに、かなりまで各教科の学習の時間内にその目的をきたすことができるようになったし、またそのようにすることが教育的に健全な考え方である」ということをあげている点が注目されよう。⁽¹³⁾

こうして、1951年の学習指導要領の改訂では、「小学校では『教科以外の活動』、中、高等学校では『特別教育活動』が教育課程を構成する一領域として新しく設けられた。もともと、中、高等学校の『特別教育活動』は、1949年から従来の『自由研究』に代わる活動として、実施されており、それが改めて公認されたもの」であった。⁽¹⁴⁾

しかし、『特別教育活動』という用語に対しては、当初から、たとえば「われわれにはまず特別教育活動の『特別』という言葉という用語がどうもしっくりしません。…特別教育活動は、普通教育活動に対して対比的に用いられているわけ」であり「何か特殊なことを意味するような意味にきこえる」といった批判が寄せられていた。⁽¹⁵⁾

この「『特別教育活動』は、その後1968年の指導要領の改訂によって、『特別活動』と改称され、現在にいたっている」が、その「『特別』という言葉に関わる前述のような問題は現在なお検討されるべき問題として残されている」といえるだろう。しかし、指導要領での、こういった「解釈」に対して、「特別教育活動」は、「正課の外にあって、正課の次にくるもの、…正課の景品のようなものと考えてはならない」として、「これは、単なる課外ではなくて、教科を中心として組織された学習活動ではないいっさいの正規の学習活動なのである」として、その意義の重要性を強調したことは、大きな転機であったといえよう。⁽¹⁶⁾ その意味で、「戦後、『自由研究』『教科以外活動』『特別教育活動』『学校行事等』というように、その名称をかえてきた教科外活動の領域も、ここにきてようやく落ち着く場所を得たと見ることができる」だろう。そして、このことは、戦後においても、「教科外活動の『教育課程化』が考え方の上でも、実際のことがカリキュラム

編成や指導の上でも実現をみたことの歴史であった」ということができるのである。⁽¹⁷⁾

IV. 日本における特別活動の特殊性とその課題

しかし、このように日本において、当然視されているにもかかわらず、この特別活動が世界的な見地からは、極めて、特殊性を持ったものであるということも理解されなければならない。⁽¹⁸⁾

2009年1月の中央教育審議会の答申が、部活動に関して「生徒の自発的・自主的な活動として行われている部活動について、学校教育の一環としてこれまで中学校教育(高等学校教育)において果たしてきた意義や役割を踏まえ、教育課程に関連する事項として、学習指導要領に記述することが必要である」と指摘し、これを受け、学習指導要領の『総則』に部活動の意義と留意点等が以下のように示されたのであった。

「生徒の自主的、自発的な参加により行われる部活動については、スポーツや文化及び科学等に親しませ、学習意欲の向上や責任感、連帯感の涵養に資するものであり、学校教育の一環として、教育課程との関連が図られるように留意すること。その際、地域や学校の実態に応じ、地域の人々との協力、社会教育施設や社会教育団体との連携など運営上の工夫を行うようにすること。」⁽¹⁹⁾

従来、曖昧にされていた学校の教育課程に明確に組み込まれたことは、学校や教師にとって、多くの課題を投げかけることになった。その中で特に問題とされたのが、教師の「負担」の問題であった。具体的には、部活動に関係する教師の勤務時間の日本における勤務時間の長さ、その内実が問題とされたのである。舞田敏彦氏は、日本の教育現場の過酷な現状が国際比較で明らかにされたともいえる2013年の経済協力開発機構(OECD)が実施した国際教員指導環境調査(TALIS 2013)で、「日本の教員の勤務時間が世界一長いことが分かり注目を集めた」として、さらに、「本当に注目すべきなのは仕事の中身だ」として、「教員は知識や技術を授ける専門職なのに、日本ではまったく別の職務を多く担わされている」として、「特に諸外国から見ても奇異に見られかねないのは、部活指導が大きな位置を占めていることだ」と国際教員指導環境調査の客観的なデータに基づいて指摘する。⁽²⁰⁾そして、舞田氏は、この調査を以下のように分析する。

「中学校や高等学校の部活は、課外活動(Extracurricular activities)の一環であって、正規の授業とは異なる。実施するかどうかは各学校の任意に委ねられ、教員免許を持つ者が指導にあたる必要もないが、日本では指導の大半を教員が担っている。…課外活動とは、放課後のスポーツや芸術活動のことで、日本で言う部活に相当する。日本は週間の総勤務時間が53.9時間、そのうち課外活動の指導時間が7.7時間と、…部活指導が勤務全体の14.2%、約7分の1を占めている。他の国では勤務時間の短さもさることながら、課外活動の指導時間も総じて短い。韓国とアメリカは週3時間、イギリスは2時

間、フランスは1時間ほどで、北欧の2カ国ではほぼゼロだ。これらの国では学校の部活という概念がなく、放課後の課外活動は地域のスポーツクラブなどに委ねられているためだ。以上は各国平均値の比較であるが、課外活動の指導時間の分布を見ると、日本の特徴はもっとはっきりする。…日本は週10時間以上の教員が最も多く、欧米では0時間（1時間未満）の比重が大きい。スウェーデンでは8割以上の教員が課外活動の指導にはほぼノータッチだ。「部活指導は教員が行う」という日本の常識は、他国と比較すると特異なものだ。」⁽²¹⁾

ここでは、日本における特別活動の中でとりわけ、「部活動」が、そういった課題を顕在化させていることを指摘している。そして、その「弊害」についても以下のように見ているのである。

「こうした部活指導の負担が、授業等の職務を圧迫している点是否定できない。日本の中学校教員の総勤務時間は世界最長だが、授業時間（準備を含む）は国際平均より少ない。勤務時間の半分以上がそれ以外の業務に食われている。他国の例を見ると、授業の比重が7～8割というのが大半だ。」⁽²²⁾

このように、舞田氏は、日本の学校教育における部活動の「特殊性」や位置づけが、多くの問題の本質であるとみなしているのである。⁽²³⁾

V. 特殊性の理論構成

こういった日本の教育が置かれている現状についての課題の問題意識として、捉えられることは、どういう理由かは的確に把握することができないが、高くないのが現状であろう。しかし、部活動を学校教育の一環ととらえることに対して、法的な疑義があるのも事実である。

参議院文教科学委員会調査室の関善比彦氏は、「学習指導要領に部活動と教育課程との関連が明記されたのは、初めてのことであるが、素直に言って、これは法的・制度的な問題点を解決しないままでの部活動の強化策であり、文科省の姿勢には若干疑問なしといえない」と指摘し、「今回、中学と高校の学習指導要領で部活動を教育課程の枠内に位置付けた主旨を認めるのにやぶさかではないものの、予算面・定員面での『受皿』が整わない以上、とどのつまり、部活動を『生徒の自主的活動』という原点に戻して対応していくことが、顧問教師の長時間労働などの諸課題に取り組むための重要なポイントではないかと考える」⁽²⁴⁾といった指摘をしているが、内田氏も、同調しているように、ここにかんがりの問題が収斂されてくるともいえるだろう。

ただし、関氏は、部活動を学校教育の一環として組み込むこと自体は、反対しておらず、その受け皿を「不備」を問題にしているのであり、その意味で日本の学校の教育課程の特殊性には、必ずしも疑義を抱いていないことは押さえておく必要があるだろう。

内田氏は、そういった、まず部活動が「善きもの」として、学校で行われている日本の「特殊性」に疑問を呈しつつも、そこには、部活動は学校で行うものといった前提と経緯について、「部活動の今日的あり方が維持されてきた理由とは、国家の介入から子どもの自主性を守ろうという教員集団の強い意志があったからである」とし、「子どものスポーツ活動は、国家にゆだねるのではなく、教員の側で管理するという崇高な理念のもとで、いまの部活動が維持されてきた」と指摘するのであった。⁽²⁵⁾

こういったスタンスは、教師や日教組にとっても暗黙の了解となっていた桎梏があったことは事実である。内田氏は、「しかしながら、まさにそうした歴史的背景とそこで台頭した理念が、教員自らの首を絞めているのではないか。部活動は、教員が自ら主導権で自主性を育てるために、いまのあり方を保持している」として、「教員こそが子どもを苦しめるだけではない。その担い手である教員自身をも、追い詰めていく」と警鐘を鳴らしているのである。⁽²⁶⁾

すなわち、「教員集団自体が、部活動指導を自分達の使命として位置づけてきた。また世間では、部活動というものは正規の教育活動である、言い換えれば、教育者として部活動をするのは当然の責務であると信じられている」という「風評」を解決せずにして、問題の本質的、根本的な解決が望めないことは看過されてはならないことであろう。⁽²⁷⁾

内田氏も関氏と同様に、あくまで学校教育の一環として部活動を考えているため、「正規の教育課程に位置付けられてしまったら、教員の長時間労働を加速させるばかりである。そうではなく、『生徒の自主的活動』という原点」から、それを法制度のなかでどう位置づけ、教員あるいは他の人員をどう配置するのかが検討されねばならないのである」という論点は、日本の特殊性を前提とした議論であり、先述したような部活動、クラブの各国の多様なあり方に問題を思いを馳せていない点については、課題が残るのではなからうか。⁽²⁸⁾

その証左としては、内田氏が、「部活動は生徒指導の一手段として、重要な働きを持っていると考えられている」とし、「また、すべての子どもに放課後の活動の均等を与えているという機能もある」として、それを学校の「メリット」とらえていることから明らかであろう。⁽²⁹⁾

それに対して、これらと別の独自の見地から中澤篤史氏は、『運動部活動の戦後と現在』の中で、戦前は別として、「戦後の教師たちは、負担である運動部活動を結局のところ排除しきれず、消極的に維持し続けざるえなかった」との主張は、改めて傾聴に値するものをもってしよう。⁽³⁰⁾

すなわち、「しかし、対照的に日本では、学校と教師が、一見すると学校教育と無関連に思われるスポーツを学校教育の一環として大規模に編成している」として、「つまり、スポーツと学校教育が互いに密接に関連し、その結び付きが強い」という「われわれにとって馴染み深い実態は、日本特殊的であるといえる」といった視点をその賛否は別に

して、一つのパースペクティブとして持つ必要があるといえるのである。⁽³¹⁾

VI. 近年の部活動と教育課程の関連性の動向

しかし、教師の多忙化と部活動の問題の解決は、地域には、向かわず、あくまで学校の中の問題として解決を図ろうとされたといえるだろう。こういった動向に先鞭をつけたのが、東京都の『部活動振興専門委員会報告書』の議論があげられよう。そこでは、「部活動とは、学校が教育活動の一環として設定し、指導体制を整備し、校長が認めた指導者（顧問）のもと、主に授業後や休日等に行われる任意の課外活動である」として、「部活動は学校が設置するものであることから、顧問教諭と生徒が共に信頼し合い、共通の目標の下に主体的に活動するものである」と規定すると同時に、「部活動は、教育活動の一環として、これまで『顧問』の担い手を教諭職に限定していたが、担い手の確保の視点から、学校職員のうち教育職員の範囲にまで拡大する」として、「今後は、教育職員以外の学校職員や非常勤職員（例えば嘱託員が勤務の範囲内において『顧問』を担うことなど）への拡大についても検討する必要がある」ことも提言している点が注目される。⁽³²⁾

さらに、文科省の「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」の中において、「部活動の指導を充実していくためには、地域のスポーツ指導者等の参画を得ていくことが重要であるが、部活動の指導者や顧問に関するルール等については、全国的な基準があるわけではなく、都道府県や競技種目によって異なっている」として、⁽³³⁾ ここでは、「今後、部活動を更に充実していくという観点から、教員に加え、部活動の指導・顧問、単独での引率等を行うことができる新たな職（部活動指導員（仮称））の在り方について検討する必要がある」という提言がなされていることが注目されよう。⁽³⁴⁾

この「新たな職」は所謂「外部指導員」とよばれている者と想定されているとみても、大過はなかろう。これに関しても、内田氏は、「ここで一つ考えたいのは、外部指導者そのものの存在意義」について、重要な問題提起をしているといえる。すなわち、「教員の負担軽減を目的とする外部指導者の導入に関しては、どういうわけか『外部指導者一善きもの』という前提が共有されている」ことに対してであった。⁽³⁵⁾

そこでは、「外部指導者は、教員の負担を緩和」、「当該活動の専門性も高い」ため、「予算と人材があれば、一刻も早く学校にやってきてほしいという総意」について、「しかしながら、運動部のことを考えた場合、そもそも外部指導者というものは、スポーツの指導にそれほど長けているのだろうか」、あるいは「スポーツ科学の知識にもとづき、生徒たちに安心してスポーツに取り組める環境をつくりだせるものなにだろうか」といった見地から、「外部指導者がスポーツ指導において、学校現場の教員よりも経験豊

かであることと、スポーツ科学の知識が豊かであることとは、必ずしも一致しない。それどころか、経験が豊かであるほど、非科学的で精神論的スポーツ活動を展開する可能性がある」として、「外部指導員」が「善きもの」といったことを前提とした、これらの問題の「解決策」に疑問を呈しているのも検討に値しよう。⁽³⁶⁾

まとめ

このように、日本では学校が教科から、特別活動まで、取り込んできたこと自体に疑問を呈す議論は極めて、立場の違いを超えてあまり相違はない。こういった学校の教育課程の中にも、部活動を、特別活動の一環としての法的、制度的位置づけを明確にして、それとともに、その教育的意義を認め学校教育の中に位置づけようとするものであった。その相違は、教員の負担を軽減していくことについて、教員の「本務」として、補助的に所謂、外部指導員を導入していくのか、それとも、積極的に外部指導員を導入し、その担い手の中心とみなすのかの相違にすぎないと思われる。

その意味では、日本の教育の特殊性、また固有性である『学校中心型』という現状は、より以上に強化および固定化されることが危惧されよう。また、このことは、それと同時にかつての地域社会における教育力や施設の意義の重要性が等閑視されてしまうという問題があろう。本来、教育は、地域社会あるいは家庭において、行われてきたものであり、その機能を学校という制度化された教育が「剥奪」してきたという経緯は、学校の制度史が教えてきた所である。「占領下」において廃止されていた特別活動が、独立(講和)時の1951年に再び復活しているのも単なる偶然の一致とは言えない所以である。また、「外部指導員」がよきものという前提のもとで議論が進められているにもかかわらず、その権能や予算的措置という具体的議論が必ずしも進んでいないというのも課題である。その意味で、実態として、「一環」としての部活動を中心とした特別活動を担う学校教育という前提の吟味が、多くの課題を抱えていること自体に疑問を持つことが、学校教育の再生につながっていくと視点からも、さらに広い意味での教育を考えていくうえで必要不可欠なことといえるだろう。⁽³⁷⁾

参考文献

- (1) 山口満、安井一郎編『特別活動と人間形成』、26頁。
- (2) 学習指導要領は、特別活動として、ホームルーム、生徒会活動、および学校行事があげられているが、特別活動がそのまま学校行事とっていいほど、その占める割りあいは、広範なものとなっている。学校行事は、さらに以下のように分類され、生徒の生活一般を包括しているような観を呈している。それと同時に明治期に確立した学校行事の内容を概ね踏襲している点も興味深い。①儀式的行事—学校生活に有意義な変化や折り目を付け、厳粛で清新な気分を味わい、新しい生活の展開への動機付けとなるような活動を行うこと。②文化的行事—平素の学習活動の成果を総合的に生かし、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理解を深め、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活動を行うこと。④旅行・集団宿泊的行事—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、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—勤労の尊さや創造することの喜びを体得し、就業体験などの職業観の形成や進路の選択決定などに資する体験が得られるようにするとともに、共に助け合つて生きることの喜びを体得し、ボランティア活動などの社会奉仕の精神を養う体験が得られるような活動を行うこと。(文科省、高等学校学習指導要領—特別活動編)

(3) 湯沢彦、中原順子、奥田都子、佐藤祐紀子、『百年前の家庭生活』、2006年、245-246頁。

(4) 山口満、安井一郎編『特別活動と人間形成』、26頁。

(5) (6) 山本信良・今野敏彦、『明治期学校行事考察—近代教育の天皇制イデオロギー』、1973年、pp.24-25。

(7) 中谷彪、臼井英治、大津尚志編『特別活動のフロンティア』、2008年、9頁。

(8) 吉見俊哉「ネーションの儀礼としての運動会」、吉見俊哉、白幡洋三郎、平田宗史、木村吉次、入江克己編『運動会と近代日本』、1999年、47頁。

湯藤俊吾氏は、「すべての日本の学校では教育活動のなかに学校行事が年間行事にくみこまれて」いるし、「行事を通じて得た感覚の存在意義は、学校にとってなくてはならないと感じて」と指摘する。さらに、日本の「特殊性」を肯定的な立場から、「しかしながら、子どもらは行事を通じて成長し、その達成感は教科学習活動では味わうことができません」と主張する。そして、この「特殊性」は、「少し話を変えてみると、この学校行事が日本人の生活のパターンにもつながると思われます」として、「私は日本の民族宗教であります【神道】とわたしたちの学校での行動様式に一定の相関関係がある」と文化論の見地から説明している。すなわち、「現代に転用し、学校生活に置き換える」と「学校生活で日常行われる生徒が教師から教える授業が日常的な生活でこれが「ケ」となり、「一方、日頃の授業活動が衰退してしまわないように、活力を与えるため【ハレ】である体育祭や文化祭の学校行事をくみいれています」と述べている。その意味で、湯藤氏のこの指摘は、学校と地域の「時間」との錯覚が完結した現象を的確に表現しているといえるだろう。(湯藤俊吾、『韓国学校教育から日本を見る』、2013年、186頁。)

(9) 吉見俊哉、前掲、47頁

(10) 『特別活動と人間形成』、前掲、45頁。

(11) 文部省『学習指導要領一般編(試案)』、1951年、13-14頁。

(12) 文部省『学習指導要領一般編(試案)』、1951年、21頁。

(13) 『特別活動と人間形成』、前掲、37頁。

(14) 久保田浩他編、『日常生活課程』、1951年、2頁。

(15) 『特別活動と人間形成』、前掲、38頁。

(16) 文部省『学習指導要領一般編(試案)』、1951年、34頁。

(17) 『特別活動と人間形成』、前掲、43-45頁。

当時の特別教育活動の論客である宮坂哲文氏は、「自由研究」から「特別教育活動」の動向を「特別教育活動」と「教科活動」とを「無関係」、あるいは、「利害相反」するものにしたとして、これを境として、「特別教育活動」が教科の延長ではなく、「クラブ活動」化していくことへの懸念を表明している。宮坂哲文『特別教育活動—その理念と歴史』1959年、72頁。

- (18) 『運動部活動の戦後と現在』の中でも指摘されているように、「アメリカとイギリスにも運動部活動は、存在していて、両国は、運動部活動が活発な代表的な国である」というのは周知のことであるかも知れない。ただし、違いは、「アメリカで、教師とは別に雇われる専門コーチも担当する点、日本では、関心や経験がない教師も担当する点である」として、「そうした指導者の違いに関連して、指導目的にも違いが見られる。アメリカとイギリスの指導者は、競技力向上を挙げるのに対して、日本ではまず第一に人間形成を挙げる傾向にある」というのは、事実であろう。これらを踏まえて、学校における「日米英の運動部活動の総括的特徴を対比的に述べると日本は『一般生徒の教育活動』、アメリカは『少数エリートの狭義活動』、イギリスは『一般生徒のリクリエーション』」に大別できるといえるだろう。それゆえに、部活動が「一般生徒の教育活動」と通念が広がっているのは、やはり日本の「特殊性」と言わざるえない。(中澤篤史、『運動部活動の戦後と現在』、2014年、51頁。)
- (19) 文部科学省、学習指導要領、総則、2009年。この問題のもう一つの側面として、必修クラブが、1968年に設置されたことまで遡ろう。その後、「時間割の中に組み込まれる『クラブ活動』」と「放課後の課外活動である『部活動』」が併存してきた。その後は、1989年のクラブ活動の「部活動代替措置」へと移行し、さらに、1998年の「学校スリム化論」を基調として、中学・高校の学習指導要領から、クラブ活動が廃止されたことは、事態をむしろ複雑化していたといえよう。(西島央編、『部活動—その現状とこれからの在り方』、2006年、14-15頁。)ただし、その意味で、ここで部活動が、「学校教育の一環として、教育課程との関連が図られるよう留意すること」とは、その当否は別として、その位置づけを一応は明確としたとはいえよう。その一方で、神谷拓氏は、この「一環」という「言葉が『くせ者』」であり、「部活動でしか経験できない固有の教育内容は何なのか」を明らかにしていないと批判して、部活動の「結社化」を提唱している。(神谷拓、『運動部活動の教育学入門—歴史とのダイアローグ』、2015年、319-320頁。)
- (20) 『運動部活動の戦後と現在』、前掲、201頁。
- (21) (22) 舞田敏彦、『部活指導に時間を食われる日本の教師は「何でも屋」?』、ニューズウィーク、2015年8月18日、この記事は、『教員環境の国際比較』のデータを典拠として、「教員の回答よる仕事時間の合計は参加国平均の38.3時間に対して、日本では53.9時間であり、参加国で最も長いことがわかる」として、「ここで、日本の教員が指導(授業)に使ったと回答した時間は、17.7時間で他国と大きな差はなく、日本の場合は授業以外の業務に多くの時間を費やしていることがわかる」として、「特に、課外活動の指導について、参加国平均の2.1時間に対して、日本の教員は7.7時間を使っていると回答している」を出典として書かれている。いずれにせよ、数値的にも、日本の教員が、「課外活動の指導」に使う時間が圧倒的であることが理解できる証左といえよう。(国立教育政策研究所編、『教員環境の国際比較—OECD国際教員指導環境調査、2013年調査報告書』、2014年、173頁)
- (23) 中澤氏は、世界34カ国の中等教育段階のスポーツの場を、『学校中心型』『学校・地域両方型』『地域中心型』に類型化した。それによれば、「運動部活動と地域クラブの双方が存在する『学校・地域両方型』が、ヨーロッパの大部分や北米を中心に20カ国で最も多い」が、「そのうちのほとんどの国では、運動部活動が存在するものの、地域クラブのほうが規模が大きく活動も活発である」、「運動部活動ではなく地域クラブを主とする『地域中心型』は、ドイツやスカンジナビア諸国など9ヶ国である。このように運動部活動が存在しない国も、珍しくない」として、「運動部活動が主とする『学校中心型』の国は、日本を含むアジア5カ国ともっとも少ない。加えて、日本以外の4カ国が『学校中心型』に属する理由は、地域社会のスポーツが未発達なためである」との分析は極めて示唆に富んでいる。(中澤篤史『運動部活動の戦後と現在』、47頁。

- (24) 関善比彦「問われている部活動の在り方～新学習指導要領における部活動の位置付け～」、『立法と調査』、2009年、51-59頁。
- (25) (26) (27) 内田良『教育という病—子どもと先生を苦しめる「教育リスク」』、2015年、165頁。
- (28) 内田良、前掲、181頁。
- (29) 内田良、前掲、195頁。
- (30) 中澤篤史、『運動部活動の戦後と現在』、201頁。
- (31) 『運動部活動の戦後と現在』、前掲、51頁。
- (32) 東京都教育庁『部活動振興専門委員会報告書』、2006年、6頁。
- (33) 前掲、26頁。
- (34) 前掲、40頁。
- (35) (36) 内田良、前掲、196頁
- (37) 日本と対極にある【地域中心型】のドイツでは、青少年支援法 (kinder-und Jugendhilfegesetz) という法律があり、青少年支援法では、その第11条においては、独立した条項として以下のような定義がなされている。
- 「青少年は、その成長を促す上で、青少年活動の施策を活用しうる。(以下、省略) ②青少年活動は、青年の連盟、グループおよび運動、および青少年活動のそれ以外の設置者、そして公的および公共性を有する設置者によって提供される。」(青少年支援法第11条) さらに、同条の3項においては、【青少年活動の重点】として、①一般的、政治的、社会的、健康的、文化的、自然科学的および技術的教育を行う学校外の青年教育。②スポーツ、遊戯、そして社会における青少年活動。③労働、学校および家庭に関する青少年活動。④国際的青少年活動。⑤青少年レクリエーション。⑥青少年相談、といった項目が挙げられ、学校外の文化・スポーツ活動を各地方自治体の管轄下にある青少年局 (Jugendamt) で担っている。ここでの理念は、神谷氏のいう「結社化」の考え方にきわめて近い。(黒柳修一、「ドイツにおける青少年支援 (Kinder-und Jugendhilfe) の考察」、238—247頁、大槻宏樹編、2010年、『自己教育へのまなざし』)

(2016年3月25日受理)