

授業と特別活動

Classes and Extra-Curricular Activities

人文社会学部
人間社会学科 教育学教室
杉田 真衣

1 はじめに

2017年3月告示の中学校学習指導要領と、2018年3月告示の高等学校学習指導要領のいずれにおいても、「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」と、「特別活動の各活動及び学校行事を見通して、その中で育む資質・能力の育成に向けて、生徒の主体的・対話的で深い学びの実現を図るようにすること」という文言がある。教科の内外にかかわらず、学校教育全体を通して「主体的・対話的で深い学び」が求められているということになる。とすれば、「主体的・対話的で深い学び」は、授業と特別活動のそれぞれにおいてばらばらに追究されるものではないであろう。それでは、授業と特別活動の双方において「主体的・対話的で深い学び」を実現させるために必要な視点とはいかなるものであろうか。本稿では、このことについて、類似する社会的課題を扱った授業と特別活動の実践の記録を検討することを通じて考えたい。

2 おがわせせらぎによる選択社会科の授業

授業の事例としてここで取り上げるのは、おがわせせらぎによる中学校の選択社会科の授業である（おがわせせらぎ「この街で生きていきたい—無気力から社会への怒り、そして社会貢献へ—」『生活指導』2012年8/9月号、22～29頁）¹⁾。なぜこの授業実践を検討対象とするかといえば、「面白くねえ」、「うぜえ」、「つまらねえ」が口癖で、教師集団によって「とても無気力な子どもたち」と見られていた生徒たちが、授業を通じて教師や他の生徒たちと対話しながら主体的に学び、自らその学びを発展させていく様子が描かれているからである。

おがわの勤務する関東甲信越地方のA中学校は、全校生徒60人前後で、学年はそれぞれ単学級という小規模の学校である。教科担任が1名ずつしか配置されない学校で、おがわは必修の社会科のほかに2年生の選択社会科を担当することになった。男子生徒5名が履修した選択社会科の授業について書かれたのが、この実践記録である。

上述したように「無気力」だと見られていた生徒たちであったが、おがわはそうは見なかった。なぜ「面白くねえ」、「うぜえ」、「つまらねえ」と言うのか、こうした言葉によって何かを表現しているのではないかと考えた。そして、これらの言葉の意味を授業によって探り当てることができるのではないかと、彼らが何かを批判し、要求しているの

ならばそのことを教材化できるのではないかと考えた。それで最初の授業の冒頭で「今の生活の中で、何か困っていることはない？」とたずねるのだが、顔を伏せていた A から「そんなこともわからねえのかよ。それでも教師かよ」、「オレたちは、別に悩みを打ち明けるつもりもないし、勉強なんてやりたくもねえ。ただ時間さえ過ぎればそれでいいんだ。オガワ、黙ってろ。うぜえんだよ」と返される。他の生徒たちは静かに嘲笑うだけである。おがわはそれでも、次のように語りかける。

きつと、生活に不便さを感じていることって、誰にでもあると思うんだ。(中略)生活者であるみんなが、我慢したりあきらめたりしていることって、健全な社会とは思えない。社会の中の課題なんだから、課題をいつまでも課題にしていっていいわけがない。この選択社会科の時間は、こうした課題に対して、どんな手立てを講じれば、少しでも解決に向かうか、それを考えていく時間にしたいと思うんだ。みんなのアイデア次第では、今の生活を変えることができるかもしれない(23頁)

A は「変わるかよ！それよりも変えられるかよ！オレたちにそんな力なんかなえし！」と言い、おがわが「みんな普段から、『面白くねえ』、『うぜえ』、『つまらねえ』……とか言っているじゃない」と投げかけると、B が「それはオレたちのせいじゃない」と言う。おがわが「誰のせいなの？」と問うと、B は「大人だろ」と応える。こうした対話からおがわは、「面白くねえ」、「うぜえ」、「つまらねえ」という彼らの言葉は、生活において直面している社会の現実に対する不満、社会を変えたくても変えられないというもどかしさや悔しさ、そして、社会の課題を作り出した大人に対する失望や不信を表しているのであろうと解釈する。こうした見立ての上で、おがわは次の授業方針を立て、課題解決学習を展開したいと考えるに至る。

- ・彼らを身近な生活と向き合わせ、自らの生活と地域の状況について分析させる(現状把握)。
- ・彼らの身近な生活の問題・課題に気づかせて、改善の必要性を自覚させる(課題発見)。
- ・課題を少しでも改善するために、どのような取り組みをしていけばよいかを考えさせる(課題解決)。(24頁)

おがわが改めて生活で困っていることはないかとたずねると、A からはまたもや「そんなこともわからねえのかよ」と言われ、C には「それでも、教師かよ。最低」と非難されるのだが、話しているうちに E が「バスがねえと、学校へ通えねえんだよ」と語り出す。特に土曜・日曜はバスの本数が少ないため、部活終了後に1時間も待つことがあるという。すると A は祖母の話始める。車が運転できずバスで病院へと通っている A の祖母にとって、片道 510 円のバス料金は負担となっていて、ただでさえ通院回数を減

らしているところに、バスの乗り換えが必要になる場所への病院の移転が予定されていて、もう病院には行かないと言い出しかねないというのだ。こうした E や A の話を受けて、D は「世の中、車の運転のできる大人のことしか考えてねえ」と自分たち子どもや高齢者を生活しにくくさせている社会の構造をとらえ、批判する。ここから、授業で取り上げる対象は路線バス、学習テーマは「地域を走る公共交通の現状と利便性の向上に向けて」となる。

バスや電車を運営しているのは誰か、利用しているのは誰かについて話していくなかで、生徒たちは、乗降客数が少ないという現状と、それでも本数は増やしてほしいという要望との間で悩み出す。バス運行会社の厳しい経営状況、国・県・市からの補助金の増大、地域の少子高齢化（既習事項）といった路線バスをめぐる状況を確認していくなかで、彼らは、ダイヤの変更によって乗客者数を増やし且つ利便性も高めるという策を考え出す。行政は財政的な理由からバス路線の廃止を検討しているとおがわが話すと、A が「市役所から、担当の役人呼べや！」と要求する。それに応えて市役所の交通担当課副課長を教室へと招くと、その話から、過疎地域が多く現行の運行を維持するだけでも厳しいという状況を知ることとなる。その後の授業で、彼らは現状を打開するためのアイデアをいくつも出し合った末に、A が「オレたちの考えを世の中に示すにはどうしたらいいんだよ？」と初めての質問をする。おがわが要望書作りを提案すると、E は書き方を教えてほしいと求めてくる。彼らはおがわの助言のもとに要望書を作成、提出し、市役所から回答を得る。生徒の意見を検討材料の一部にするとの回答で、「早期実現に向けて」といった文言が全く無かったため、生徒たちは「根拠を示したし、その後予想される社会の変化まで書いたんだぜ」などと怒り、落胆する。おがわは次のように語りかける。

みんなは、自分の生活から社会の課題や抱える問題を見つめ、それらとしっかり向き合い、解決の方策を立てた。そして、その方向は、教室内にとどまらず、将来の社会のためになる情報として、課題解決に大きな力を発揮してくれるであろう関係機関に発信していった。これは価値のあることなんだよ。大人の間でしか動いていない社会に、君たち中学生が鋭い視点で社会の課題に切りこんでいったんだ。この学習は、将来の社会に対して、間違いなく一石を投じたことになったと思う（29 頁）

彼らは静かに、A と B は涙ぐみながら聞いていたという。

3 おがわ実践に見る授業の可能性と課題

この授業実践を「主体的・対話的で深い学び」という観点から見ると、「無気力」に見えた生徒たちが教師や他の生徒たち、果ては市役所職員とも対話をしながら、既習事項もふまえて路線バスをめぐる状況を学んでいき、自分たちで課題解決策を考えて要望

書まで作るに至っている。自分たちがこの地域でどう生きていくかを考えることにつながっており、キャリア形成に資してもいるだろう。総じて、「主体的・対話的で深い学び」をもたらした授業だといえる。それは何によってだろうか。

第一に、毎日のように「面白くねえ」、「うぜえ」、「つまらねえ」と口にし、「勉強なんてやりたくもねえ。ただ時間さえ過ぎればそれでいい」と言い放つ生徒たちを前にしても、その乱暴な言葉や消極的な態度をそのまま受け取ることはせず、彼らの言動の奥にはきっと彼らなりの思いや願いがあるはずだと見て、それは何であろうかと考え続けていることである。おがわは彼らの乱暴な言葉に対して全く指導していないというわけではなく、Aが怒りから「JR、K自動車、死ぬ」と言った折には「その思いはわかる。わかるけれども、『死ぬ』は乱暴だよ」と諫めている。とはいえ、この指導においてもAの怒りに理解を示して受けとめているように、「うぜえ」などと面と向かって言われても動じず、叱ることはしていない。大人への不信が見て取れる彼らであったが、このような接し方をするおがわに対しては、徐々に信頼を寄せていったのではないだろうか。実際、Aはおがわのことを「オガワ」と呼び捨てにしていたのが、途中から「センセー」と呼ぶようになっていく。そして彼らは、言葉は依然として乱暴ながらも語り出し、おがわや他の生徒たちとの対話が生まれていった。そうした対話の中で、嘲笑ではない笑顔も見せるに至っている。

第二に、生徒や身近な人が実際に困っていることを題材にしたことである。無視できない切実な問題であることが、解決策を見つけようとする動機となり、おがわが想定していなかった市役所職員との意見交換や市への要望書の提出まで実現させることとなった。

第三に、生徒たちの思いもよらぬ動きに対しても動じず、彼らの要求が実現するように導いている。「市役所から、担当の役人呼べや!」と言われた時には、「予定していた授業展開ではなかったが(略)好機ととらえた。社会とのつながりの中で学習ができるとともに、第三者評価を受けることもできると考え」、依頼をして教室に招いている。その際、Aは「決着をつけてやる!」と息巻き、それでは「最初から対決姿勢になりかねない。まずは、市の考えを聞き、公共交通機関についてどのような方針をもっているのかを十分説明してもらい、そのうえで自分たちの考えを聞いてもらおうという形の会をもってみてはどうだろう」とおがわが提案してもなお、そんな回りくどいことをしてもダメだと彼らが主張すると、「まずは、相手の手の内を知ることが勝利への近道だ」と言って、「それも一理ある」と彼らを納得させている。「勝利への道」というように、彼らに好まれそうな言い方をしながらも、けんか腰ではない対話の仕方を教えているのである。また、「オレたちの考えを世の中に示すにはどうしたらいいんだよ?」とたずねられた時には、「学習の成果を情報発信することにほかならず、結果として、社会にはたらきかける契機となる可能性がある」と「とっさに」判断し、すぐさま要望書の作成を提案して書き方を教えている。

以上の3点によって「主体的・対話的で深い学び」が実現したと考えるが、それでは、この実践の課題は何であろうか。まず指摘できるのは、小規模校での選択の授業という、この授業の条件である。5人という少人数の授業だったことで、発言、議論が起これやすくなったことが推測される。また、選択の授業であるために、授業内容の自由度が高く、生徒にとって身近な問題を題材化しやすかったり、進度を気にすることなく、想定外の展開にも柔軟に対応できたりしたであろう。中学校の学習指導要領には「生徒が自ら学習課題や学習活動を選択する機会を設けるなど、生徒の興味・関心を生かした自主的、自発的な学習が促されるよう工夫すること」とあるが、おがわはこうした工夫がしやすい条件のもとに授業づくりを行ったといえるだろう。本稿の冒頭で、中学と高校の学習指導要領において「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」が掲げられていることに触れたが、この文言には「単元や題材など内容や時間のまとまりを見通しながら」という前置きがされており、系統的な学習の保障のために時間や内容の選択には制約があると想定されていることがうかがえる。おがわの実践からは、生徒の声のもとに彼ら彼女らの主体性、対話と学びの深まりを重視した授業づくりをしようとする時間や授業内容の自由度が必要となることを見て取れるが、学習指導要領にはこのことをふまえていると解釈できる記述と、それとは対立し得る記述とが混在しており、この点をどう乗り越えていくかは実践的な課題であるといえる。

次に挙げられるのは、対話の場が学校内にとどまっているということである。たしかに市役所職員との対話は実現させているが、市役所まで出かけて行ったり、バス運行会社まで話を聞きに行ったりはしておらず、高齢者に関しても（実践記録上では）Aの祖母のことしか言及されていない。地域に自ら出て行って、そこで働き暮らす人たちから直接聞き取りをし、対話を重ねることができれば、課題はより明らかになり、その分深く学べたのではないだろうか。

最後に指摘したいのは、学校内においても、学びをより広く展開できたのではないかということだ。バスの本数の問題は、実践記録に登場した5名にとってだけでなく、生徒全体に関わるものであろう。であるならば、全生徒を対象としてアンケート調査や聞き取りを実施し、問題の深刻さをいっそう浮かび上がらせることはできたはずである。そうすれば、市に要望する際に（地域の高齢者などへの聞き取りができたならその結果も併せて）より明確な根拠を示すことができる。データの集め方、その分析の仕方や示し方も習得でき、学びはいっそう主体的、対話的で深いものとなるだろう。

学校内での広がりとしてさらに考えたいのが、学びを授業内にとどめることなく、授業で取り組んだことをもとに生徒会に提案し、学校全体の問題として取り組むという方向性である。とりわけこの実践の舞台となった学校は小規模なので、生徒総会における議論もしやすかったはずである。そこで次節では、同様の課題に生徒会活動として取り組んだ事例について見ていきたい。²⁾

4 小川高校生徒会の活動

生徒会活動の事例としてここで挙げるのは、栗又衛が生徒会顧問として関わった、茨城県立小川高等学校の生徒会による取り組みである（栗又衛「通学路線を守った『かしてつ応援団』」宮下与兵衛編、宮下与兵衛・栗又衛・波岡知朗著『地域を変える高校生たち』かもがわ出版、2014年、59～108頁）。普通科単独学年3クラスのみであったという小川高校に赴任した栗又の目には、職員も生徒も、前校長の管理主義の影響からか静かでおとなしく見え、生徒会役員たちは「『先生の掌の上で踊る』という感じで、自分たちのやりたいことを自分たちの責任でやるという意識を持ってないでいるよう」に映った。そこで栗又は生徒会顧問として「職員も生徒も明るく楽しい学校にしたいと考え、やや元気のない生徒会役員たちと、生徒会活動の両輪である『楽しい行事づくり』と『よりよい学校生活づくり』を進めていきたい」（63頁）と考え、動き出す。

行事づくりに関しては、校外向けイベントを入れるなどして文化祭の内容を充実させ、町内一周仮装行列や駅前でのチラシ配りなど宣伝にも力を入れて来場者数を大幅に増加させたり、それまではなかった3年生を送る行事や討論会を立ち上げたりした。学校生活づくりにおいては、アルバイトの許可、バイクの許可、制服の改善、遠足の服装の自由化、防寒対策、自販機の設置、文化祭の隔年開催（以前は3年に1回）、携帯電話の持ち込みなどについて要望・提案していった。要望・提案には5年以上かかっても実現しないものがあり、PTA役員がそのことを気にかけ、また生徒会役員がPTAに呼びかけるなかで、PTA会長が校長に提案し、生徒・教師・保護者による三者懇談会が開催されるに至った。その後、要望・提案は許可されていき、「『生徒を型にはめる』という指導が中心だった学校が、長い時間をかけて先生と生徒の溝を埋め、『生徒の声を聴き、生徒の自主性を育てる』学校へと変化して」（78頁）いったという。公開授業、シンポジウムと学校説明会で構成されるイベント「小川高校フォーラム」も開かれるようになり、シンポジウムには町役場、区長、町教育委員会などが登壇した。

このような変化が起きるなか、小川高校は二つの困難に直面する。高校統廃合（2013年3月に閉校）と、全校生徒の三分の一が利用する鹿島鉄道の廃線の危機である。廃線に関して生徒会は沿線の中学校と高校の生徒会に呼びかけ、「鹿島鉄道沿線中高生連絡会」（通称「かしてつ応援団」）を立ち上げて、七つの中学校生徒会と九つの高校生徒会が加盟することとなった。この会は、署名や募金を集めての要請活動を大きく展開し、駅でのクリスマスツリーの設置などの企画にも取り組んで、「私たち、年寄りには車がないので、鹿島鉄道は便利だよ。なくなったら、病院や買い物に行けなくなるね」（97頁）といった地域の人たちの声を聞き取っていった。最終的には廃線が決定するが、代替となるバスの「応援活動」が取り組まれることとなった。

5 小川高校生徒会の活動に見る特別活動の可能性と課題

栗又による生徒会指導は行事づくりと学校生活づくりの二本柱で始められ、その二つ

ともが文化祭、三者懇談会や「小川高校フォーラム」によって地域へと開かれていって、「かしてつ応援団」によりさらに広い地域へとその範囲は拡大された。栗又が指導し始めた時から、生徒会では生徒にとって切実な問題が取り上げられていたが、鉄道の廃線問題に取り組むに至って、その問題は生徒にとってのものであるにとどまらず、他校の生徒や高齢者など、地域に暮らすより広い人たちにとっても深刻な問題と向き合うことになっている。この点が、おがわ実践と共通している。授業と特別活動という違いがあるうえ、中学と高校では年齢も違うが、地域の課題を取り上げたという点では同じである二つの実践を並べて検討すると、どういったことが見えてくるだろうか。

「かしてつ応援団」の活動を「主体的・対話的で深い学び」という観点から見ると、生徒たちは地域住民から「あんなにおとなしい子たちが、よくやったね」(92頁)と驚かれるほど主体的に行動できるようになった。また、小川高校関係者のみならず他校の生徒、地域住民、県庁職員や県知事などと対話していき、地域の実情を把握・分析しつつ鉄道を「応援」する企画を次々と考案しており、「主体的・対話的で深い学び」は実現できていたと言えるのではないか。おとなしそうに見えた生徒たちが声を挙げていけるようになった小川高校の実践は、前節で見た、声は出しているものの暴言ともとることができるような言葉を発するだけであったのが、自分の思いや考えを言語化していけるようになったおがわ実践とは対照的である。とはいえ、主体的に考え、行動できるようになったという点では両者は共通する。生徒もそこに暮らす地域の切実な課題に取り組むことは、授業であっても特別活動であっても、「主体的・対話的で深い学び」を生みやすいと言えるかもしれない。ただし、行動範囲や対話した相手の幅広さからすると、小川高校のほうがはるかに「主体的・対話的」であろう。先に述べたことの繰り返しになるが、おがわの授業でも、教室の外へと出ていくような取り組みが行われるとよかったのではないか。

本稿では、授業実践の検討から入って、授業から特別活動へと展開する可能性について考えてきたが、逆に、特別活動の側から授業のほうを向くと、どういった可能性が見えるか。小川高校の生徒会役員の一は、「勉強でも何でもすぐにいいやって投げ出してしまおう自分は、中途半端なやつだった。『かしてつ』を守って、成し遂げた達成感もあるし、少し自分に自信もついた」(92頁)と述べている。この発言は、生徒会活動を通じて得た自信が、「勉強」、授業に対する主体性にも影響し得ることをうかがわせる。

小川高校では、これまで見てきた活動のほかに、総合的な学習の時間の導入前には「なんでも講座」(自由選択講座)を設けて地域の人たち(と小川高校職員)を講師とし、総合的な学習の時間導入後にはそれを「コミュニティタイム」と名付けて地域と関わらせ、地域の保育園、福祉作業所や特別養護老人ホームでの体験学習、高齢者宅・配食サービス、町の清掃・美化活動、ビオトープづくり・自然体験学習、商店街活性化プロジェクト・看板シート作成、そして鹿島鉄道応援活動といったボランティア活動や、「仕事インタビュー」を実施している。総合学習と特別活動とを「地域とのつながり」を意

識しながらむすびつけ、生徒たちの学びを深めようとしていた。とはいえ、教科教育との関係については、討論会のテーマの一つが「授業」であったということしか言及されていない。筆者が見学したことのある私立大東学園高等学校の三者協議会においては、「なぜ学ぶのか」が問われ、授業の目標や内容について議論されていた。小川高校においても、そのように、特別活動を通じた授業の改善は目指されてよかったのではないか。

最後に、3節でおがわ実践を評する際、自分たちがこの地域でどう生きていくかを考えることにつながっており、キャリア形成に資してもいるだろうと述べたが、地域の課題に取り組む実践は、程度の差こそあれ、キャリア教育、進路指導と関わるものとなる。この視点で小川高校生徒会の取り組みを見ると、卒業生たちの語りに気になるところがある。宮下与兵衛によるインタビューで、卒業生の松嶋さんは「仕事が朝7時から夜の10時半までで、地域の問題になかなか気づかないんですが、地域への関心は失いたくないと思っています」、鬼沢さんは「(自分がしている一筆者注)福祉の仕事は大変なのにお給料が安くてやめていく人が多いんです」、寺内さんは「水戸の職場まで車で40分かかるため今は地域活動はしていませんが、将来はやりたい」と語っている(宮下与兵衛「学校フォーラムと地域活動によって育まれる力ー学力とシティズンシップ」宮下与兵衛編前掲書、160頁)。小川高校は農村地帯にある小規模校であり、おがわの中学校もまた小規模校であった³⁾。地域について考えることは、生徒たちが自らのキャリアを切り拓いていくことに資するであろうとはいえ、地域に仕事がなかったり、あっても長時間過密労働、低賃金であったりすれば、地域にいられなくなったり、いられても地域活動に参加できなくなる。こうした問題も、特別活動と授業の両輪で取り組まれる必要があるだろう。

6 おわりに

以上、似た課題に取り組む授業実践と生徒会実践を比較しながら、授業と特別活動のそれぞれの可能性や課題を検討してきた。前節の最後に「特別活動と授業の両輪」とは言ったものの、その二つの関係についてはさらなる検討が必要であろう。たとえば、山田記代と井沼淳一郎によって書かれた「学ぶ活動と自治活動を車の両輪に」(『高校生活指導』198号、2014年、28～34頁)というタイトルの高校の実践記録を見てみても、おとなしい生徒たちが授業と自治活動の両方によって主体的・共同的な活動や学びを経験していったということが報告されるにとどまり、その二つがどのように影響し合いながら生徒が成長していったかについてはほとんど分析されていない。

また、地域を流れる川の環境について学び、地域住民から聞いた話をもとに討論し、役場へと出かけて行ったり、文化祭での劇や展示へとつなげたりした中野譲による小学校での実践では、子どもたちの関係がより対等で安心できるものへと変容している。おがわと栗又の実践においてもこうした変容が生まれていたかもしれないが、実践記録ではさほど触れられていない。今後の検討課題としたい。

【注】

- 1) 以下の記述は、基本的にこの実践記録にもとづいている。煩雑になるので、長く引用する箇所以外は、逐一ページ数を示すことはしない。
- 2) ここで課題を指摘したが、雇用形態や年齢など、教師が学校においてどのような位置に置かれているかによって、どれだけ動けるかは違ってくる。今後はその点も考慮した検討が必要になるだろう。
- 3) どちらの学校も、地域社会に埋め込まれた関係が成立しているからこそ、この地域＝学校は自分たちのものだという意識が醸成されやすかったように思う。人間関係が相対的に流動的な都市部の学校では、信頼できる関係をつくり出すことそれ自体が課題となっていくだろう。

【引用・参考文献】

おがわせせらぎ「この街で生きていきたい—無気力から社会への怒り、そして社会貢献へ—」『生活指導』2012年8/9月号。

竹内常一『生活指導と教科外教育』民衆社、1980年。

中野譲『地域を生きる子どもと教師—「川の学び」がひらいた生き方と生活世界』高文研、2017年。

宮下与兵衛編、宮下与兵衛・栗又衛・波岡知朗著『地域を変える高校生たち』かもがわ出版、2014年。

山崎到「大東学園 生徒と共に三者協議会」『高校生活指導』195号、2013年。

山田記代・井沼淳一郎「学ぶ活動と自治活動を車の両輪に」『高校生活指導』198号、2014年。

山本敏郎「特別活動の指導原理」田原迫龍麿・仙波克也企画・監修、高田清・諸岡康哉編『特別活動の基礎と展開』コレール社、1999年。