

小学校特別活動における自治観の歴史の変遷からみた学級活動の課題

— 話し合い活動を中心として —

玉川大学学術研究所 川本 和孝

キーワード：特別活動、学級活動、話し合い、自治的活動、小学校

Keyword : Extraclass Activities, class activities, class meeting, student council activities, Elementary school

はじめに

望ましい集団活動を通じて人格形成を図る、という特別活動の目標は、1968年に特別活動が創設（特別教育活動からの名称変更）されて以来、その基本的性格は今日まで変わらずに引き継がれてきている。この特別活動の方法原理を示した「望ましい集団活動」という表現は、1968年以前以前の「児童の自発的、自治的な活動」という表記に代わって用いられるようになったものであるが、その自発的・自治的な活動のあり方は、今日の特別活動においても基盤となる活動方針となっている。特に、「自治的活動」は教育課程における他の領域には見ることのできない、特別活動固有の活動として、重要な役割を担ってきた。しかしながら、1958年の学習指導要領に「自発的・自治的」という言葉が用いられてから半世紀以上も経過する今日において、戦前戦後の影響を大きく受けた1958年の「自治的」の捉え方と、今日的な「自治的」な捉えは同じなのであろうか。そうした疑問を探る上で、まずは我が国の学級における自治の捉え方を、大正自由教育運動からの流れの中から、そのヒントを見出してみることにする。

I. 学級活動における自治観の変遷と「自治的な活動」の定義

1. 大正期の学級における自治のとらえかた

1924年（大正13年）に東京市政調査会が発刊した「自治及修身教育批判」の中で、「自治とは自己の事は自己が処理し、他人の干渉を受けず、人の厄介にならぬといふこと」¹⁾と示した上で、それまでの日本における教育者の自治の概念が、非常に不明瞭であったことを問題視するとともに、「団体内に於ける各員の務は何であるかといふ個人と團體社會との関係になると、殆ど全く考へられてゐない。先に言つたやうに、個人は自分のことは自分ですればよいのである。而して團體は團體自身が其の自身のことを自分ですればよいのであるといふことになる。其の所謂個人自治と所謂團體自治との道徳的關係は能く考へられてゐない」、という懸念を示している。当時までの学校における自治は、「自分のことは自分でする」というという捉えが一般的に浸透しており、「六學年の男兒童に針仕事を教へる」ことが、「身の廻りのことは一切自分でせよ」という意味において「自治の本領」とされていたのである¹⁾。こうした明治時代以来の個人的な自治の捉えられ方に対して、手塚岸衛は1922年（大正11年）に発刊された「自由教育真義」の中で、児童たちが「相互に自治しあふ」⁴⁾という集団的な自治を示しており、「われらは、訓育は教師の細心なる注意のもとに、大胆に放つこ

とよっての、児童の自治訓練に俟つ方が、多くの場合適切でもあり有効でもあることを確く信ずる」²⁾としている。手塚のこのような自治観も、先の「自治及修身教育批判」で挙げたような従来の個人的な自治観ではなく、学級における集団としての自治を強く打ち出している。こうした手塚にみられるような自治的学級の取り組みは、新自由教育が主流となっていた当時、他にも日本国内の至る所で多くの展開例を見ることができた。

①立憲国家の政治組織をモデルとした自治

奈良の木下竹次は「学級を経営するものは学級の成員全体であるべき」³⁾とした上で、「学級内に立法機関としての級会（学級自治会）および執行機関としての公選の役員を設ける」^{3) 4)}と共に、学級の構成員全員が何らかの形で学級の運営に参加できるように考えた。また、木下の理論を忠実に実践したとされる清水甚吾も「学級自治会」を設け、児童たち自身の手によって「道徳的訓練方面」や「学習態度の養成と其の向上、各科学習法の改善と進歩」に関する審議が行われた。⁵⁾ これら木下や清水の実践における自治とは、教師の管理下において教師の意図に基づいて行動されることがよしとされていた当時以前の学級スタイルから、教師の管理から解き放たれた子ども中心の活動として捉えたところにあると言える。これは、子どもたちの完全なる自由な権利を意味するのではなく、「学級のなかに立憲国家の政治組織をモデルとする自治組織」⁴⁾を作ることによって、「子どもたちが将来国家の一翼をにない、国家を動かしていく自治的公民になるにふさわしい資質の育成」⁴⁾ということがねらいであり、いわば立憲国家の政治組織をモデルとした、小国家を学級に形成するということに、彼らの学級における自治観の基盤があると言えよう。つまり、彼らの学級における自治組織の目的は、将来の「自治的公民」としての資質を高めるための、自治の訓練とも言うことができ、それまで教師の管理のもとでのみ行われていた学級経営の一部を、子どもたちの手に委ねることによって、国民としての自主的な国家運営のあり方を学ばせたのである。

②生活指導と自治

先述したように大正自由教育においては、子どもたちの自発・自治の尊重を重視し、そこに根本原理を置いた学級経営が多く行われたことによって、「子どもの生活を厳重に統制しようとしていた当時の修身科のそれと鋭く対立せざるを得なかった」⁶⁾という現状を招いた。つまり、教育勅語に基づいて行われる修身科は、尋常小学修身書と呼ばれる教科書を用いた、国家的なイデオロギーを学ぶものであり、先に述べたような学級における子どもたちが、教師の徹底した管理から離れて行われる学級自治会との間に、対立が生じたのである。そうした中、岩瀬六郎（1932）は「生活修身の立場から見れば、修身時間と自治会時間とは固より一体であって、何らの差別も要しない」⁷⁾とした上で、「生活修身の方法は自治会の方法と同じものであると言っても一向に差し支えない」⁷⁾と述べ、それまでの修身科のあり方に対する改良と抵抗とも言える実践を行っていた。つまり、学級自治会を通じて行われる、子どもたちの自主的問題解決行動の一切を生活修身とした岩瀬の実践は、教科書中心で行われていたそれまでの修身科に対する、批判ともとれるのである。また、岩瀬は「生活修身」と「生活指導」という言葉を同義のものとして捉えている。これは、個人的・集団的な生

活と道徳の探究は、子どもたちの自主的な活動の過程にあると考え、修身と訓練の関係が「道徳の中において対立するところの二つの手段」⁷⁾と捉えられていた当時のあり方に大きな影響を及ぼした。こうしたことから、岩瀬による自治観は、生活指導の訓練の中にあると言え、学校生活における訓育的な指導を教師のみで行うのではなく、子どもたち自身が気づき、実践していけるような活動こそが自治であり、それゆえに生活指導と自治とが分離した存在ではない、というところにあると言えよう。

③「子どもから」という自治

木下や清水は立憲国家の政治組織をモデルとした学級自治会によって、自治的な国民を育成することを目指したことは既に先にも述べたが、木下のもとでまったく違った学級経営のアプローチをしたのが池田小菊であった。

池田は、学級における「子供の子供らしい要求から出るもっとも自然的な生活」⁸⁾を作り出すことを重視し、木下や清水の実践における、あらかじめ定められた制度の中で子どもの生活を組織していく方法とは、まったく異なった実践を行ったのである。あくまでも「子どもから」、という池田の実践においては、「子どもは公民ではないので、将来の公民生活を想定した市民生活を準備する必要はなく、将来公民として理想的な生活を送ることが出来る素質さえ伸ばせばよかった」⁴⁾ということなのだ。したがって、木下や清水の実践に見られるような、学級内の選挙によって選出された級長・副級長・図書係・整理係などの明確な役割と制度は存在せず、「教室の事実の上で、事実を正直に見てその上に、最も学習のし易い、最もいゝ仕事の出来る為の方法を、考へる」⁹⁾というところに、池田の自治観を見て取ることが出来る。

このように、大正期の自由教育運動における3タイプの学級自治を挙げたが、いずれも明治以来の「自分のことは自分で」という個人的な自治の捉えられ方から、「みんなの事はみんなで」という、所属集団との社会的な結びつきを重視した、集団的な自治に変化したということが伺える。また、いずれの実践においても教師の管理下（学校のきまりを守らせるための、管理の手段として用いられた自治）から離れた、子どもたちの主体的な活動であるということが、共通点にあると言えるが、これは決して教師の放任と子どもたちの完全なる自由といった活動ではなく、教師の指導または援助に基づいた活動であった。つまり、大正期の学級における「自治」は、子どもたちの主体的な活動と教師の指導や援助は別個に切り離されたものではなく、二つを1つとして捉えたものが「自治」であったということが言えよう（こうした意味において、今日的な「自治的」という教育における自治の特徴を既に有していた）。また、3つのタイプの学級における自治は、こうした共通点を基盤としながら、次のような違いを有している。

木下や清水の実践の目的は、国家の一員としての資質の育成であり、言い換えれば、学級という小国家の一員としての帰属意識を高めることによって、教師の管理によるものではなく、自分たちの手によって学級を運営することの方法や重要さを、実践を通じて学ばせるところにあったのである。そのため、学校や学級における組織形態や役割という既存の枠組みの中（社会的な仕組みと同様）で、

自分たちの生活を向上させるために、いかにして効果的かつ生産的に運営していけるかということ、子どもたちの自発的な活動によって身につけさせることが重要視されていたのだ。

これに対し岩瀬の実践は、既に存在している枠組みがあるという点においては木下や清水の実践と同様であるが、その目的は大きく異なる。木下や清水の実践が国家の人民育成を目的として掲げていたのに対し、岩瀬は実践を通じて子どもたちに徳育を学ばせるところにあった、というところにその大きな違いがあると言えよう。つまり、岩瀬の実践においては学級の運営のあり方そのものよりも、係などの運営における諸問題や、子どもたちの生活の中に起こりうる諸問題を、自分たちの手によって発見し、解決していくという過程を通じて、個人の内的発達と他者との共存のあり方を学ばせていくという、実践的な訓育という部分に大きな特徴があり、いわば今日における道徳と特別活動の合体型とも言えるような実践であった。

そして、池田の実践では、木下・清水・岩瀬らのような、既に用意されている組織形態や役割は基本的には存在せず（仕事を分担する「週番」や学習を推進する「組」などの組織は存在した）、「子どもから」という子どもの主体的な学級へのかかわりが最も重要視された。つまり、学級において子どもたちが主体的に話し合う活動をふんだんに行うことによって、子どもたち自身の手によって自分たちの生活づくりを創造的に行っていくということが、子どもたちには求められたのである。

大正期以降には、こうした子どもたちの特徴的な自治的活動実践が至る所で展開されていたが、大正期から終戦（戦時中は除く）にかけての小学校の学級における「自治観」は、大きく分けて次の3タイプに分類することができる（もしくは複合的に3つのいずれかの性質を有している）ということから、この自治のあり方こそが、我が国の学級における「自治観」の基盤となっていたと言えるであろう。なお、戦前の学級における様々な自治的な取り組みや、自治観の推移・考察に関しては、本稿ではこれ以上の実践紹介は控えさせていただく。

大正期における学級における自治のとらえ方

タイプⅠ：組織運営型自治

立憲国家の政治組織をモデルとして、学級における既存の組織形態や役割を、子どもたちが主体的に運営をしていくという学級自治（学級運営そのものが目的）

タイプⅡ：生活指導型自治

子どもたちの訓育や生活指導を目的とした、生活指導と一体化した学級自治（学級運営は手段）

タイプⅢ：創造型自治

「子どもたちから」という子どもたちの自由な発想と必然性を重視して、子どもたちの創造によって生活づくりそのものを行っていく学級自治（学級運営の方法を創造）

※ その他「権利主張型自治」も存在するが、「自治会」という言葉が学校・教師の指導からかけ離れての権限があるという誤解を招く¹¹⁾と置くことから、「自治会」・「学級自治会」という存在は、1951年に姿を消しているため、ここでは取り扱わないこととする。

※ 現段階で短絡的に言うことは出来ないのだが、今日の特別活動をこの3つのタイプに当てはめてみると、児童会活動・クラブ活動・学校行事はタイプⅠ、学級活動(2)がタイプⅡ、学級活動(1)がタイプⅠということができ、上記してきたことを踏まえると、そのいずれもが「自治的な活動」と言えることは、注目すべき点である。

2. 学習指導要領の変遷から見る学級活動と自治観の変遷

1951年(昭和26年)の「学習指導要領一般編(試案)」⁹⁾において、教科以外の活動として学級会が位置づけられているが、その中に「自治的」という表記は見ることができない。その一方で、戦後間もないこの時期においては、国家的な民主化が急務であったということも影響して、「民主的」という表記に至る所で用いられている。学級会に関する事項では、「学級に関するいろいろな問題を討議し解決するために、学級の児童全体が積極的に参加する組織が学級会である。もっともこのような名称は学校によっていろいろに呼ばれていることであろう。ともかく、このような会を通じて、民主社会のよい市民としての性格や態度が作られるであろう」¹⁰⁾と述べられており、民主化を図るための人民の育成を強く打ち出した、国家的な方針が伺える。さらに、「教科以外の活動が、適切に指導されるならば、児童の望ましい社会的行動に導くことができ、道徳教育として目指すものも多くをも、実践を通じて体得させることができるであろう」¹⁰⁾と述べ、教師の適切な指導によって、訓育的な機能をも持ち得るということも示唆している。つまり、当時の学級会は「民主社会の市民としての資質を向上させる」、「教師の適切な指導によって実践的に道徳観を学ばせる」という二つの側面を有していることが分かる。このことは、「自治」という表記そのものはないものの、先の自治の分類タイプでいうⅠとⅡの意味においての自治を意味しており、この段階では学級会が大正期以来の自治の性格を強く包含していたと受け取ることが出来る。

1958年(昭和33年)に改訂された学習指導要領では、教科以外の活動という名称が特別教育活動という名称になり、道徳の新設、さらには学校行事が「学校が計画し実施する教育活動」として教育活動と区分して新設された(企画段階から子どもたちが参加・運営していくという自治活動としての役割が喪失)。新設された特別教育活動の目標の1つには、「児童の自発的、自治的な活動を通して、自主的な生活態度を養い、社会性の育成を図る」¹¹⁾ということが前面に掲げられ、また、学級会活動の目標には、「学級会は、学級ごとに、全員をもって組織し、学級生活に関する諸問題を話し合い、解決し、さらに学級内の仕事を分担処理するための活動を行う」¹¹⁾と記されている。前回の指導要領から引き続き、自分たちの生活に関する「諸問題を話し合いによって解決する」という、民主的な問題解決の方法は記されているものの、これまで数多く見られた「民主的」や「国民として」という表記は一切使われなくなった。また、道徳の新設も影響してか、学級会活動の持つ訓育的な機能を示した表記も曖昧となり、目標に自治を前面に掲げたものの、先の3タイプから引き継がれてきた学級における自治の持つ意味合いが、非常に不明瞭となる結果を生じさせた。

宮田(1966)は、こうした実情を踏まえ、訓育が「大正年代からはじまる自治会の活動をも包含している広範な領域のもの」¹²⁾という訓育と自治が元来は分離・対立したものではなかったことを示した上で、それらが道徳の時間と学級会活動に分化してきた結果、「境界がつけにくくなっている」、ということを指摘している。また、宮田は学級会活動と道徳の関連性を次のように述べている。例えば学級会活動で幸福論が問題とされた場合、「その性格論ではなく、むしろ、みんなが幸福になるにはどうふるまったらよいかという実践的方法論が志向されなければならない。性格論ないし価値論は、道徳の時間においてすでに行われていること、あるいは将来行われるようになること」¹²⁾と述べ、「境界がつけにくくなった」道徳と学級会活動の違いを説明している。つまり、学級会活動で

は実践的方法論を話し合うことが中心となり、そしてそれに基づいた実践を行うことが、道徳との違いであり、学級会活動の特徴であるということだ。こうした宮田の提言は、決して性格論や価値論に関することは道徳で取り扱い、実践的な方法論が学級会活動で話されるといった短絡的な大別を示したのではなく、双方の有機的な連携が図られてこそ、学級における訓育的機能が達成される、ということを示唆したものであったにもかかわらず、これ以降の学級会活動では「実践的な方法論を話し合う時間」という側面のみが、独り歩きし始めることとなった。

さらに、この年の学習指導要領の目標に「自発的」という言葉が「自治的」と併せて用いられた結果、それまでの「自治」という概念を大きく揺るがすこととなる。それは、自発的の持つ「自分から進んで」、「自分から問題意識をもって」¹³⁾ という意味合いや、「教師の命令や指示や指導に依存せずに、子どもたちが自由に考え、希望や願望に従って活動する」¹⁴⁾ という意味合いが、それまでの自治に含まれてきた訓育的・指導的側面を、自治から切り離し、対立した概念として位置付けるきっかけとなった、ということである。こうした背景は、これ以降の学級における自治的という概念が、自発的とほぼ同義として捉えられる結果を招くこととなり、タイプⅡの生活指導の側面を完全に自治から切り離し、「指導と自治とは対立した概念」という当時の学級における自治のイメージを生じさせた1つの要因となったのではないだろうか。そして、こうした傾向は次の1968年の学習指導要領の改訂において、さらに強化されることとなる。

1958年の改訂において生じたそのような混乱に対し、木原（1996年）は、この時の学級会活動の状況を、「その趣旨が良く理解されず、子どもの自治活動の時間となり、自己のあり方を自分できめていく生徒指導的側面は、実践現場からは脱落していった。主体的な活動という共通の側面のみが着目され、しかも主体的活動を自治的活動と限定し解釈して実践した」¹⁴⁾ と述べ、こうした「自発的」のもつ「自由」という側面の独り歩きの状態が、1960年代前半の特別教育活動の大きな課題であったとしている。そうした課題を受けて、特別教育活動から特別活動に名称が変更された1968年（平成43年）の改訂では、特別活動の目標に「望ましい集団活動を通して」¹⁵⁾ という表記が初めて用いられたほか、児童会活動、学級会活動、クラブ活動の3つの活動が児童活動にまとめられ、学級指導が新設された。この背景には、当時深刻化していた非行問題に対する教師のガイダンス機能の充実化ということも挙げられるが、学級会活動におけるこれまでの生徒指導的な側面の欠落という問題が、学級指導新設の大きな要因であったということが出来よう。また、前回の改訂では特別活動全体の目標に用いられていた、「自発的、自治的」という表記は、児童活動の目標に「自発的、自治的な実践活動を通して」という形で用いられ、先の宮田が述べたような、「実践的な方法論」を模索する場としての学級活動が、より一層強調されることになり、さらに学級指導が新設されたことによって、学級会活動における自治的な活動の意味合いが自発性の持つ自由性の面を際立たせる結果となったのである。

木原はこうした学級会活動と学級指導が区分されたことによって、「学級会活動のほうは、子どもの自主的な活動、自治的活動の時間であるとして、教師は指導しない方が良く考えて、指導しなくなり、結果的には子どもの自治能力の育成が阻害されることになる」、そして「一方学級指導のほうは、きまりの指導や基本的生活習慣形成の時間となり、教師の指導が前面に出て、子どもの主体

的な活動という側面は無視されてしまう¹⁴⁾ という、本来の学級活動が有していた2つの側面が、極端に分離してしまったことの弊害を指摘している。そもそも、1968年の学習指導要領の学級指導の「内容の取扱い」には、「各教科、道徳ならびに特別活動の児童活動および学校行事における指導との関連をじゅうぶんに図る」¹⁵⁾と述べられているほか、1977年に改訂された学習指導要領の「指導計画の作成と内容の取扱い」という項目の中においても、「教師の適切な指導の下に、とくに児童の自発的、自治的な実践活動が展開されるように配慮する必要がある」¹⁶⁾という記載がされているにもかかわらず、結果的にはその双方の関連性が理解されるには至らず、双方の相違点のみが強調される結果となったのである。

こうした、学級会活動は「指導しない時間、放任の時間」、学級指導は「きまりの指導や基本的な生活習慣形成の時間、とりしまり、抑圧する時間」¹⁴⁾という認識は、大正期以来の「自治」の概念を完全に崩壊させ、学級における自治的の捉えは、その言葉の持つ積極的なイメージだけが先行した、実態のない空洞化したものへと変化していったのである。しかしながら、このような当時の学級における自治観の不明瞭さに対し、その当時に問題視した指摘がなかったわけではない。宇留田は自治的という言葉が指導要領にこれまで一貫して用いられているにもかかわらず、「指導書等では一切触れられていない」¹³⁾のために、「児童活動や生徒活動に混乱が生じたり、望ましい展開が妨げられたりしてはいないだろうか」とした上で、自治的な意味を次のように述べている。①「集団成員の必要・要求をくみあげて、共同生活を豊かで魅力あるものとしていくこと」、②「集団成員の願望や意見を民主的な手続きによって調整していくルールが確立されていること」、③「集団目標の達成のための組織が、民主的に作られ、運営されること」、④「学校も子どもも、集団決定を尊重すること」¹³⁾。宇留田はこうした自治的な活動は、「教師の指導のあり方によって子どもたちに理解されていくことが望ましい」と再三述べていることから、宇留田の自治観はタイプⅠの自治観に近いといえることができるが、学級会活動と学級指導が区分され、しかも学級会活動における「指導」は学級指導の時間で行われるといった認識が浸透した当時においては、こうした宇留田の指摘は非常に受け容れづらかったのではないだろうか。このようにして、1968年の学習指導要領の改訂における学級会活動と学級指導の区分によって、自治から訓育的側面を完全に乖離させ、実態なき自治を完全に作り上げたと言える。そして、先に述べたように、「教師の命令や指示や指導に依存せずに、子どもたちが自由に考え、希望や願望に従って活動する」¹³⁾という自発的と同義に近い、自治観がここに確立されたといっても過言ではないであろう。

1968年の改訂において区分された学級会活動と学級指導は、平成元年の改訂までの約20年間実践され、双方の共通点よりもその相違点が強調され続けた結果、「指導しない時間、放任の時間」としての学級会活動と、「きまりの指導や基本的な生活習慣形成の時間、とりしまり、抑圧する時間」¹⁴⁾としての学級指導という認識が、多くの教育現場に浸透してしまった。こうした背景を受けて、1989年（平成元年）の学習指導要領の改訂では、約20年ぶりに学級会活動と学級指導の時間が統合され、学級活動と名称を改めた。¹⁷⁾ また、1968年の改訂で学級会活動の目標に用いられていた「自発的・自治的」という表記は、「指導計画の作成と内容の取扱い」において「教師の適切な指導の下に、児童の自発的、自治的な活動が展開されるようにすること」（1977年の改訂で追記）、という部分にの

み記されることとなった(2008年の改訂で「内容相互の関連を図るように工夫すること」¹⁸⁾が追記)。この改訂において、学級活動に学級指導の側面が戻ってきたことに加え、内容の取扱いに示された、学級活動は「教師の適切な指導の下に、児童の自発的、自治的な活動が展開される」ということを合わせて考えると、いわゆる先に述べた3タイプ全ての自治観の性質を有する姿に、表面的には限りなく戻ったということが言えよう。しかしながら、その実態は(1)は自発的、自治的な活動、(2)は教師の計画的な意図による指導(生活指導)の時間という、1968年以来の概念的な区分は継続されたまま今日に至るのである。

このようにして、「(1)が児童の自発的・自治的な活動を特質とし」、「(2)は教師の指導の下で行われる自主的・実践的な活動」¹⁸⁾という表記が、繰り返し用いられていることや、①や②の表記は、あたかも(1)の活動こそが自発的・自治的である、ということ想起させ、学級会活動と学級指導に完全区分されていた頃の性格を、依然として継続的に有していることを物語っている。このことは、「それぞれ異なる特質をもつ内容で構成されている」²¹⁾という表記からも同様のことが言え、(1)は自発的、自治的な活動、(2)は教師による指導の時間であって、自治的な活動ではない、という「異なる性質」の捉えられ方によって、「自治的」という言葉の実態なき独り歩きの状態が続いていることを示唆している。

さて、ここまで学習指導要領の変遷と共に、学級における自治観の変遷を考察してきたが、大きく分類すると4つの大きな流れがあることがわかる。1つは1958年の改訂において、「民主的」という表記が一切使われなくなり、子どもたち自身の手によって組織を運営・統治していくという、国家または組織の一員としてのあり方を学ぶという目的意義が削がれたこと、2つ目は1958年の道徳の新設によって、それまで有していた自治の訓育的側面が分化したこと、3つ目は、1958年の特別教育活動の目標に、自発的という表記が自治的と合わせて用いられたことによる、自治的の捉えられ方の変化、そして4つ目が1968年に学級会活動と学級指導が区分されたことによる、自治的=放任、学級指導=しつけ、という概念の蔓延、である。こうした変遷によって、今日における「自治的」の捉えられ方は、非常に不明瞭なものとなり、「自治的な活動が一体どのような活動を指すのか」ということが、教員各自のイメージや、学校ごとのイメージに依存するという現状を生じさせたのではないだろうか。

北岡(2006)は、1958年(昭和33年)の学習指導要領改訂から「教育目標から『民主主義』や『民主的』なる文言が削除され、かつまた学校での諸々の行事が『学校が計画し行う学校行事』となって、自治的生活習慣の形成はそれが目指すべき目標とその重要な実践領域を失って衰退を余儀なくされた」¹⁹⁾という結果、「『民主主義的』な組織や制度は、それを動かす自治的精神が育まれなくなり、「結局のところ、教員・学校側による間接的な誘導や管理の手段となってしまったのである」という見解を示し、やはり昭和33年の改訂を契機とした、自治観の衰退を述べている。このような、学校や教師の下請的な学級活動のあり方は後にも述べていくが、完全自治が成りえない学校教育での自治的な活動においては、あらかじめ教師の意図によって作られた既存の枠組みや役割が、元来存在していて当然なのである。しかしながら、そこにおける活動が下請的な活動にならないためには、その活動が持つ本質的な意義や目的を明らかにした「自治的精神」の育成と共に、教師の「子ども

たちが自発的に活動できる」ための関わりと、「自治の方法を学ばせるため」の関わり、といった多角的な関わりが必要とされるのである。北岡が文中で、石橋（1972）の「学級自治の組織や機構は学級の生活づくりの実践とその進展によって出来あがる」²⁰⁾という言葉を用いているが、学級における自治のあり方は、今日のような（1）は自治的な活動で、（2）が生活指導だから自治的活動ではない、という概念区分されたものではなく、本来はその双方が相即不離なものとして捉えた中にこそ、学級における子どもたちの自治的活動は存在するのではないだろうか。そして、そのようにして考えると、1958年の改訂以来用いられている自発的・自治的という表記は、並列的な意味合いとして捉えるのではなく、「自発的に自治的な活動を行う」という意味において、自発的が自治的のあり方を示した補完的な役割であるということが言えよう。

以上のことから、本稿では学級における自治的な活動を、「教師の適切な指導」と「子どもたちの自発的な集団活動」を前提とした、先の3タイプ（運営型自治、生活指導型自治、創造型自治）全てを含む、「子どもたちの生活づくりを目的とした活動」とであると定義する。また、学級活動（1）と（2）はその双方を相即不離の関係として捉え、そこにおける全ての活動を「自治的な活動」としていく。

Ⅱ．3タイプの自治観からみた学級活動における話合いの本質的な課題

1. 運営型自治からみた話合い活動における課題

戦後の教育改革の中における学校教育では、「民主主義社会の組織や制度を学校に取り入れ、児童・生徒をして早くから民主主義社会の仕組みに親しませよう」²¹⁾とした。また、「自分たちの問題を自分たちの力で考え解決する自治的な生活習慣を身につけさせる」²¹⁾ための様々な取り組みによって、「民主主義的な組織や制度への習熟と自治的な生活習慣の形成とは、共々に相俟って民主主義を日本に根付かせるはずであった」²¹⁾。しかしながら、1958年の学習指導要領の改訂において、民主的という表記が一切用いられなくなったことや、学校行事が「学校が計画し行う」²²⁾ことによる子どもたちの自治的活動の場の喪失によって、学校における民主主義的な組織や制度は、子どもたち自らの手で学校や学級を運営していこうとするための、「自治の精神」²¹⁾を失った単なる「教員・学校側による間接的な誘導や管理の手段」²¹⁾となってしまったということ、北岡（2008）は述べている。こうした問題は、子どもたちの学級における自治的と呼ばれる活動が、その内面は実は教師や学校の「管理的下請け」になっているのではないかと指摘され、特別活動の中でこれまで解決されることのない歴史的な大きな問題の1つとして扱われてきた背景の一因を物語っているのである。この「管理的下請け」の問題は、子どもたちの活動のマンネリや自治意識の低下を招く要因としても挙げられており、特に話合い活動の形骸化を招く1つの要因としても問題視されてきた。宮坂哲文は1962年の著書において、「戦後の新教育のなかで、学校における集団指導の問題として最初に登場した」²³⁾特別教育活動での学校児童会や生徒会活動が、「子どもたちにとっては、上からあたえられたものであり、彼ら自身の生活要求に根差したものでなかったために、たちまちマンネリズムにおちいり、また戦後にも温存されていた古い学校訓練の手段にすりかえられてしまった」²³⁾と指摘しており、特別教育活動の創設時（1958年に新設）には、既に「管理的下請け」の問題が

存在していたことを示唆している。そして、宮坂はそうした「上からあたえられた」活動の行き詰まりを打開するための解決策の1つが「学級づくり」であり、学級で「生活要求を掘り起こし組織していくこと」²³⁾によって、その解決を委ねたと述べているが、結果的には学級会自体もその問題に包括されることに至ったことは、言うまでもないであろう。宮坂は後に、こうした問題点を「名目上の重視と実質上の軽視の逆比例の関係」²⁴⁾と述べており、この言葉は特別教育活動創設以来の課題にある背景を、核心的に示していたといえることができるであろう。

特別教育活動には、1958年の創設以来から「自発的・自治的」という表記が用いられながらも、「上からあたえられた学校訓練の手段」という、学校や教師による管理的な側面の2側面性の葛藤を問題点として抱えていたことが分かる。つまり、特別活動における諸活動は、自分たちの選出したリーダーと共に、自分たちの手によって運営されていくという民主主義的な活動の性質を持っているにもかかわらず、その実態は学校や教師の管理下における下請け的な自治に過ぎない、という反面的な2側面性を創設時から継続的に受け継いできたのだ。このことは、先に度々述べてきた、「学級会活動」と「学級指導」の区分問題の本質的な背景とも言え、いわば子どもたちの活動における「自由の保障」と、学校や教師による「管理的指導」という、相反した2側面の葛藤こそが、放任と指導という両極を招いた正体であったとすることができよう。こうした学級における2側面を、柳(2005)は、「合理的システムとして組織構造を維持するための」、(組織からの)「習慣化された行動」による縛り(「見えない学校」と、「教育は抑圧を排除し、自由でなければならない」といった「教育言説」による「規範化された意識的行動」²⁵⁾(見える学校)という、反面的な「ダブルスタンダード」が学級には存在していると述べている。²⁵⁾ また、渡邊・三崎(1998)は、1958年の学習指導要領改訂において、特別教育活動の目標と内容が具体的に規定されたことで、「教師と子どもとの関係は教え-教えられる、活動させる-活動させられる関係として固定化され」、「フーコー(Michel Foucault)の指摘する「主体」(subject シュジェ)という言葉が有する二義性の問題(『主体』と『従属する者』)が教室のなかに顕現することとなる」²⁶⁾と述べ、特別教育活動が成立時の段階から既に「アンビヴァレンツな問題を抱え込んでしまっている」²⁶⁾と表現している。渡邊らが「アンビヴァレンツ」と指摘した2義性の問題を、柳は「ダブルバインド」²⁶⁾と表現しているが、いずれにせよ学級における自治的な組織運営に関する課題と対峙するためには、こうした学級に内在する2側面からの脱却の方法を考えないことには、その抜本的な解決には至らないということが、大きな課題となっているのである。柳は、こうした学級に内在した「ダブルバインド」から脱却するためには、「学級の弾力的運営」²⁷⁾が必要であるとし、「学級への所属選択に対する議論」と「学級制の多様化と選択制の強化」²⁷⁾が課題であるとしているが、柳の挙げた課題と同様のことを、宇留田は既に1977年の著書において、学校や教師によって決められた管理の範囲内でしか存在しない、子どもたちの「自治的活動の範囲拡大」²⁸⁾をしていく必要がある、という形で述べているのである。しかしながら、1977年に述べられた宇留田の提案は実現することなく、自治的活動の範囲は限りなく減少の一路を辿ったと言わざるをえない今日の状況から察すると、柳の提案も実現には困難な道程を辿ることが必至であることが言えよう。また、先の北岡は、1958年の学習指導要領の改訂を契機とした、民主主義的な「自治精神の喪失」によって、教師、学校の下請け的な活動を強めたとしているが、軍事

国家からの脱却という国家的な民主主義化を図った、戦後間もないころの日本と現代の日本では、「民主的」という言葉の持つ重みが大きく変化しており、学級に戦後同様の民主的な自治精神を取り戻すことは、無理難題と言わざるをえないであろう。これは、決して民主的な自治精神の育成が無意味だと述べているのではなく、民主主義国家に生きていながらも民主主義精神の薄れてきた今日の日本において、民主主義とは何かという根本的な指導を、学級や学校規模で改めて行わなければならないという難点があるということである。このようにして考えていくと、学級に潜む対立した2側面が及ぼしてきた課題の深さは計り知れないのだ。

2. 生活指導型自治からみた話し合い活動における課題

先に運営型自治における問題を述べてきたが、生活指導型自治もまた本質的には同様の問題が存在している。岸田(1977年)は、学校での子どもの自治的活動が、管理下請けとなっていることを「自治活動の訓育化」と呼び、次のように指摘している。「たとえば学校や学級の規律の違反を監視する週番制度で代表される躰のための訓練における自治的活動があるが、これは既に古くから存在している。それは学校や校外での子どもの生活上の風紀や規律の維持改善を、教師の下請的に子どもの自治に委ねるといった性格を持つ傾向が強い。それは児童会・生徒会や学級会活動において、学校や学級のきまり、あるいは服装、持ち物、または校外生活のきまりなどを、子ども自らが自分たちの主張や好みに合致させて、管理運営しようと望むさいの、外見的にはあたかも権利的自己主張が認められる自治への要求といった活動のさいにも、その基底には管理下請的の自治的活動がある。」²⁹⁾つまり、岸田のこうした指摘の根底には、「アンビヴァレンツ」な問題点が存在しているということであり、先に述べてきた運営型自治となら変わらない問題が、ここにも存在していることとなる。しかしながら、1でも述べた石橋の「学級自治の組織や機構は学級の生活づくりの実践とその進展によって出来あがる」³⁰⁾という言葉が示すように、子どもたちは初めから組織作りの手段を身につけているわけでもなく、また生活上の規律も子どもたちが自然発生的に身につけていくものでもない。子どもたちの「生活づくり」の過程において、必然的に組織が出来あがっていき、そこにおける規範を身につけていくということである。つまり、生活指導型自治とは「指導」と「自治」という一見すると対立的な概念に見られる関係が、「生活づくり」という一連の中で一体となっているということであり、運営型自治との違いはその目的とプロセスの関係が「生活づくり」にあるのか、「組織運営」にあるのかという違いに過ぎないということだ。こうした意味において、生活指導型自治は、学級活動(2)とほぼ同質であるということが言え、事実現行の学習指導要領において記されており、学級活動(2)に記されたア～キの項目は、そのいずれもが生活づくりに関する項目となっている。しかしながら、もし学級活動(2)の内容を「教師が教えるもの」として捉えたのであれば、結局は「教え-教えられる」という教師と子どもの関係性は既に固定的に存在していることとなり、(1)=自発的な活動、(2)=教師の指導の時間という、1968年の改訂において区分された学級会活動と学級指導の二の舞を歩むこととなるのである。また、(2)=教師の指導の時間という認識を教師自身が自覚するほど、先の柳が述べた「見える学校」の部分は顕著に現れることとなり、それが(1)が放任の時間に至る結果をもたらす1つの要因となっていると言えよう。このように、

子どもに身につけさせるべく能力があるにもかかわらず、「教える」ことによって学級活動における「アンビヴァレンツ」な問題が顕在化してしまう、という雁字搦めの問題が、生活指導型的自治の大きな課題なのである。

生活指導型自治は、学級活動（２）の性格を強く有することは何度も述べたとおりだが、「教師が意図的、計画的に指導する」³¹⁾と学習指導要領解説に記された指導の意味は、額面的な「教える」として捉えるのではなく、「教授」とは異なる、教師の多角的な役割と立場を理解して捉えない限り、学級における「アンビヴァレンツ」な問題は常に顕在化することとなる。つまり、学級活動を通じてそうした態度や能力を育成していくためには、管理的な教授という指導ではなく、援助的な多角的立場からのかかわりや援助的な教師の指導によって初めて学級活動（２）は、生活指導型自治という意味における「自治的活動」と呼ぶことが出来るのである。

以上のことから、学級活動（２）における話合いは、教師が意図的・計画的に教授するための手段としてではなく、「集団構造そのものを質的に変革させ、民主的な集団を常に新しくつくりだす」ための１つのプロセスであり、そしてそのプロセスを通じて子どもたちは必然的に日常生活や学習への適応のための資質を学んでいくのである。それゆえに、学級活動の（２）は単なる「教師の指導の時間」ではなく、教師のかかわりによってはそれ自体がまぎれもない自治的活動と成りえるのである。

3. 創造型自治からみた話合い活動における課題

これまで運営型自治を学級活動の（１）と捉え、生活指導型自治を学級活動の（２）として話を進めてきたが、それでは最後の創造型自治は一体どのような自治的活動になるのか。もっとも、この「子どもから」ということを重視した創造型自治も、本来の目的は運営型自治や生活指導型自治と一致する部分が多いのであるが、大きく異なる点は、あらかじめ定められた枠組みがないということにあるのである。しかしながら、今日の学級活動においてあらかじめ定められた枠組みのない子どもたちの活動は、ほぼ見る事が出来ない。

宇留田（1976年）は、こうした子どもたちの自治範囲の狭さに対し、遠足のバスの中の過ごし方を題材として用いる話合いを例として、次のように述べている。「遠足の目的地や日時を決めたりする話合いを行うことは、妥当でも無いし望ましいことでもない。（中略）問題は、学校として、また担任教師として決めることの範囲である。たとえば、遠足の往復のバスの中でレクリエーションをしたいという希望を子どもが出してはいけないのか」²⁸⁾これは、バスの中でみんながレクリエーションをしてもよい、という教師の許可の下において話合いが行われている指摘であり、つまり上記した議題一覧の中にも一見すると子どもたちに自由が与えられているような議題が存在するが、所詮それは教師の許可のもとで行われているにすぎない、ということである。先に述べた、宇留田の「自治範囲の拡大」に関する提言は、こうした背景があったからなのだ。こうして考えると、「子どもたちから」という発想に基づいた創造的な活動は限りなくゼロに等しい状態であると言えるであろう。しかし、それではなぜ創造型自治を３タイプの中に残したのか。それは、少なくとも教師の立場からしてみれば、それは存在していると信じているところであり、むしろ既に存在していると思って

いる、からである。このことは、ここでも再度学級活動におけるアンビヴァレンツな問題を引き出さなければならないのだが、つまり(2)の活動が指導的な時間となっていることは、教師の認識の中でも少なからず自覚があるはずなのである。しかし、その自覚が強いほど(1)の活動は子どもたちが自発的に行わなければならないという意識が働き、その結果少しでも創造的になるような活動、話し合いを子どもたちにしてほしいと願うのである。これは、組織運営型自治や生活指導型自治が常に「ダブルバインド」な葛藤を繰り返してきたのに対し、創造型自治においては「見える学校」を起点とした、「子どもたちの活動は自由であるべき」という教育言説に基づいた、「見える学校」の隠蔽的な活動となる、ということでも説明が出来る。その結果、組織運営型や生活指導型自治に見られたようなプロセスを重視した活動にならない場合が多く見られることとなり、「自由に好きなことをやっていいんだよ」という、プロセスの無い方法論の話し合いを子どもたちに求めることとなるのである。このことこそが、1で述べた「学級会活動では『実践的な方法論を話し合う時間』という側面のみが、独り歩きし始めることとなった」原因なのではないか。

しかし、この「自由に好きなことをやってもいいんだよ」という時間は、先にも述べたとおりあらかじめ教師によって定められた、許可の範疇においてしか自由はないわけである。そのため、このプロセスを欠いた突発的な方法論の話し合いと、教師による枠組み設定の中で行われる話し合いは、「学級のために」という大義名分や、「全員で仲良くやるためには」という規範に個が埋没していく結果を招くのである。そうすると、もはやその話し合いは子どもたちにとっては教科の授業となら変わりなくなり、自分の主張をしたり相手の意見を受け容れたりする必然的な必要性を著しく低下させ、集団決定そのものが、子どもたちにとってはこだわりのないものとなっていくのである。また、プロセスを欠いた話し合いにおいては、目的の共有化さえされていない場合が多く、そうした「何のためにこの話し合いをしているのか」(ex: 何のためにレクリエーションをするのか)が子どもたちにとって明確でない話し合いにおいては、仲間との共通理解は必要とされてこないのである。つまり、こうした場合の話し合いでの子どもたちは「空気を読む」、「流れに身を任せる」といった関わりと、「自分の主張を貫き通す」という関わりとの2側面に分かれることになるが、そのほとんどが前者の立場となっているということは、明白な事実であると言える。

このようにして、創造型自治は今日の学級活動では、もはやその存在を立証することさえも難しいくらい、希薄な存在となりつつある。そして、この言わば教師が求める幻想を基盤としたプロセスのない「方法論を模索する話し合い」は、子どもたちにとって「話し合いのための話し合い」という目的の無い空虚な話し合いをさせることとなるのである。しかし、逆にいえば目的意識を明確にしたプロセスの一連の中での話し合いを確立することが出来るのであれば、子どもたちの創造に基づいた活動が出来るのかもしれないということも、考えられるのだ。そのようにして考えれば、今日における創造型自治も、運営型自治や生活指導型自治と切り離して考えられるものではなく、3タイプの自治がいずれも一連の流れの中にあるということが出来るのである。つまり、子どもたちが創造的な活動を行っていくための条件基盤が整ってこそ、子どもたちにとって新たな知見や活動を見出すことができる、本質的な創造的な話し合いとなり得る、ということだ。

まとめ

以上、3タイプの自治観と共に学級活動の本質ともいえる課題を追ってきたが、そうした中で見えてきたのは、この3タイプの自治観は、決して別個のものとして捉えるのではなく、一連の流れの中にあるものであるということである。これによって、まずは学級活動(1)と(2)の話合いは、(1)が自発的・自治的な時間で、(2)が教師の意図的な指導の時間という枠組みではなく、その双方が自治的活動であるということが言えるのである。また、それを前提として教師の指導観や指導法の見直しを図らない限り、これまで述べてきたアンビヴァレンツな問題が常に顕在化することとなり、学級活動のみならず特別活動が有している様々な問題は、いつになっても無限ループを彷徨うことになるのではなかろうか。

【引用・参考文献】

- 1) 東京市政調査會 (1924) 『自治及修身教育批判』 教育研究會, p.113-134
- 2) 手塚 岸衛 (1922) 『自由教育真義』 東京宝文館, p.18-19
- 3) 木下 竹次 (1924) 「学級経営汎論」 『学習研究』 (複製版) 第三巻第四号
奈良女子高等師範学校附属小学校学習研究会, p.10-18
- 4) 志村 廣明 (1994) 『学級経営の歴史』 三省堂, p.68-80
- 5) 清水 甚吾 (1928) 『続学習法の実施と各学年の学級経営』 東洋図書, p.148-149
- 6) 岩本 俊郎 (1983) 「大正自由教育と修身教育 (IV. 大正期教育の研究)」 立正大学人文科学研究年報. 別冊 4 立正大学, p.98-106
- 7) 岩瀬 六郎 (1932) 『生活修身原論』 明治図書, p.220-230
- 8) 池田小菊 (1927) 『文の指導と其の教室経営』 明治図書, p.196-206
- 9) 文部省 (1951) 『学習指導要領一般編 (試案)』 明治図書
- 10) 文部省 (1951) 『小学校学習指導要領一般編 (試案)』 明治図書
- 11) 文部省 (1958) 『小学校学習指導要領』 大蔵省印刷局
- 12) 宮田 丈夫 (1966) 『学級経営の現代化』 明治図書, p.53-78
- 13) 宇留田 敬一 (1977) 『学級会活動の改造』 明治図書, p.18-19, p.54-56
- 14) 木原 孝博 (1966) 『学級活動の理論』 教育開発研究所, p.74-80
- 15) 文部省 (1968) 『小学校学習指導要領』 第4章特別活動 大蔵省印刷局
- 16) 文部省 (1977) 『小学校学習指導要領』 第4章特別活動 大蔵省印刷局
- 17) 文部省 (1989) 『小学校学習指導要領』 第4章特別活動 大蔵省印刷局
- 18) 文部科学省 (2008) 『小学校学習指導要領解説 特別活動編』 東洋館出版社
- 19) 北岡 宏章 (2006) 「特別活動と自治能力の育成について - 石橋勝次の実践と思想の考察を通じて -」 四天王寺国際仏教大学紀要 第42号 四天王寺国際仏教大学, p.174
- 20) 石橋 勝治 (1972) 『戦前前後を貫く 民主教育実践の足跡』 日本標準, p.158
- 21) 北岡 宏章 (2006) 「特別活動と自治能力の育成について - 石橋勝次の実践と思想の考察を通じて -」 四天王寺国際仏教大学紀要 第42号 四天王寺国際仏教大学, p.172

- 22) 文部省 (1958) 『小学校学習指導要領』 大蔵省印刷局
- 23) 宮坂 哲文 (1962) 『生活指導の基礎理論』 誠信書房, p.112
- 24) 宮坂 哲文 (1975) 『宮坂哲文著作集Ⅲ』 明治図書, p.325
- 25) 柳 治男 (2005) 『<学級>の歴史学』 講談社, p.190-192
- 26) 渡邊 満、三崎 達也 (1998) 「相互行為による学級活動の再生」 学校教育学研究第 10 巻
兵庫教育大学, p.98-99
- 27) 柳 治男 (2005) 同掲上、p.214-215
- 28) 宇留田 敬一 (1977) 『学級会活動の改造』 明治図書, p.104
- 29) 岸田 元美 (1977) 『学級話合いの指導と技術』 明治図書, p.30
- 30) 石橋 勝治 (1972) 『戦前前後を貫く 民主教育実践の足跡』 日本標準, p.158
- 31) 文部科学省 (2008) 同掲上、p.113