

共生社会に生きる力を育む特別活動の推進

大阪市立大学 添田 晴雄

はじめに

共生という概念は多義的に用いられることが多い。現行の学習指導要領の中の記述を拾ってみても、(A)「種間競争及び相利共生」(高等学校、生物)、(B)「安らぎや自然との共生などの視点から」(中学校、美術)、(C)「共生社会と福祉」「共生社会における家庭や地域」(高等学校、家庭)のように、3種類の使い方がなされている⁽¹⁾。(A)が生物世界の共生、(B)が人間と生態系との共生、(C)が人間世界の共生に対応している。このうち特別活動と直接関係しているは、(C)の意味の共生である。

学習指導要領解説の特別活動編では、「自己の生き方についての考えを深める」ことの説明として、「他者と共生しながら生きていくことなどについての考えを深め、集団の一員としての望ましい認識をもてるようにすること」(小学校)としている。また、「自己を生かす能力」については、「勝手気ままな行動を意味するのではなく、自己の個性や能力・適性等を十分に理解するとともに、それらを創造的に発展・伸長させることにより、現在及び将来にわたって他者と共生しながらより充実した生活を送ることのできるような自己実現を図るための能力である」(中学校)としている。さらに、学級(ホームルーム)活動を、「他者と共生しながら自己実現を図っていく活動である」(中学校、高等学校)とし、ボランティア活動を「他の人々や社会のために役立つ体験をしながら(引用者中略)自他が共に価値ある大切な存在として共生していることを実感し豊かな心情を培うことができる活動」(高等学校)としている。

しかしながら、特別活動編の解説では、「他者」とはどのような存在であるのか、他者との共生にはどのような能力が求められるのかにまでは

踏み込んで説明されていない。一方、「小学校学習指導要領解説 特別活動編」等にあるように、特別活動においても「将来の職業や生活を見通して自立的に生きるための『生きる力』を育成すること」(傍点引用者)が求められており、小中高校における特別活動の推進にあたっては、目の前の子どもたちが将来の職業や生活の中で「他者」とどのように共生してくかを見通しながら、実践のあり方を考えておく必要がある。

熊谷茂樹は、「共生時代における個と集団の新たな関係—特別活動の役割」⁽²⁾の中で、いち早く、共生と特別活動とを関連づけて論考を行っている。熊谷は、共生社会を「共に生きることによって自己を高め、相互に高め合い、自己も他者も所属する社会を高めて」いくこととし、他者や社会に貢献する姿勢を育むことなどが特別活動に求められているとしているが、「共に生きる」ことの意味についてはあまり言及していない。一方、個別の課題については、特別活動と国際理解や多文化理解を論点として、倉持博、三村隆男、末永ひみ子などの研究が、特別活動と特別支援教育については、矢野正、田中祐次などの研究があるが⁽³⁾、やはり、包括的な共生の概念にまでは触れていない。

そこで、本稿では、まず、共生という概念を整理し、そこで求められる能力について考察し、特別活動としてどのようにしてそういった力を子どもたちに身に付けさせるべきかについて論考することにする。

「共生」の概念

みんな仲良く共に生きましょう、互いに優しく気配りしましょう、という文脈で共生という言葉が使われることがあるかもしれないが、それらは共同、協調、調和、などといった言葉で古くから語られてきたことである。現在、改

めて共生という表現が使われる背景には、その言葉にさらに深淵な意味を付与しようという意図が働いていると言える。

法学者の井上達夫は、共生を「異なるものの共生」とし、「差異への権利と対等者としての承認要求を統合する企て」⁽⁴⁾であるとした。また、「異質なものに開かれた社会的結合様式」であり、「内輪で仲よく共存共栄することではなく、生の形式を異にする人々が、自由な活動と参加の機会を相互に承認し、相互の関係を積極的に築き上げてゆけるような社会的結合」⁽⁵⁾であるとしている。このように、共生は、関係性、異質性、対等性の3要素が前提となっている。

まず、異質性や対等性の有無にかかわらず、個人対個人であれ、集団対集団であれ、両者が没交渉で互いに関係性がなければ、それは単なる分離であり、そもそも共生とは呼べない。グローバル化や情報化の浸透により、互いに異質な集団が没交渉のまま隔離されて存続していくことが極めて困難となり、なんらかの形で関係性を持たざるを得なくなった。これが共生が今日議論される大きな原因である。

一方、異質性を否定すれば、共生ではなく同化となる。同化過程ではいずれが優位に立つかを巡って紛争が生じるし、優劣が決着すれば、社会的弱者の価値観や文化が社会的強者の価値観や文化に強制的に置き換えられることとなる。

また、異質性が確認され尊重されたとしても、対等性が希求されない場合は、支配—服従関係を温存した共存状態となる。ここで差異性を強調することは、差別状態の固定化につながり、少なくとも社会的弱者の立場からはこの状態を共生とは呼べない。この状態を社会的強者が共生と呼んでしまえば、差別構造を隠蔽することになる。

なお、対等性の確保のためには、「弱者の『共同』や『共同体』による対抗力が不可欠である」とし、「共同的共生」「共生的共同」の両者が必要⁽⁶⁾とする論者や、反差別の観点を持たない限り共生は実現できない⁽⁷⁾とする論者もいる。

異文化理解の4局面と共生

関係性、異質性、対等性を前提として、異質性にもかかわらず共に生きていき、異質性ゆえにいっそうお互いを生かしあう共生⁽⁸⁾が追求されており、多様性や差異を「相互豊饒化」の契機とすることにより共通性を創り上げていくこと⁽⁹⁾が求められるのであるが、それは異文化理解と同様に、容易に到達できるものではない。

筆者はかつて、リスガード (Lysgaard, S.) のU字型適応カーブの概念⁽¹⁰⁾をヒントに、異文化理解には次のように4つの局面があることを示した⁽¹¹⁾。

(I) 異質なものに対する嫌悪 まず、人間は異質なものをもち集団と交渉がほとんどない場合、それを嫌悪して、互いに敵対する。皮膚や髪の毛の色、顔つき、着ているもの、食べ物……、こういった違いに対する寛容性が非常に低い状態である。

(II) 友好親善 次にお互いに協調しようとする。親善大使や留学生を招いたり送ったりする。この場合、招かれた人はまだ「お客さま」扱いで、互いに最善をつくそうと努力する。「人類みな同じ」といった実感をもつのもこの局面である。

(III) 異文化衝突 たとえば留学生などの滞在が長期化したりして接触が日常化するとこの局面を経験する。その留学生はもはや「お客さま」ではなく、一般の学生と同じように扱われることを希望するようになるし、周囲の人々もかつてのように特別扱いをしなくなる。そして緊張がほぐれたときに衝突が生じるのである。「人類みな同じ」と思ったことがかえって災いして、無意識のうちに自分の文化での慣習や価値体系に基づいて相手も行動するものだと思込んでしまう。軋轢が生じるが、当事者同士は軋轢の原因は相手の「不可解な」言動にあると信じて疑わない状態にある。

(IV) 異文化理解 互いの文化の慣習や価値体系の違いに気づき、それを相対化し、差異に対して互いが寛容になることができるようになる局面である。

多くの異文化理解教育は、子どもたちを（Ⅰ）の局面から（Ⅱ）の局面に移らせるための指導であり、子どもたちの気づきを促し、友好親善に必要な知識、技能、態度を子どもたちに身に付けさせてきた。これ自体は重要な実践であるが、（Ⅱ）の局面への指導で満足してしまうと、子どもたちは（Ⅲ）に陥るか（Ⅰ）に逆戻りしてしまう。そこで教師として必要なのは、（Ⅲ）の局面を経験した子どもたちを（Ⅳ）の局面に導くための気づきと行動のための知識、技能、態度を指導することである。

これを共生に置き換えると、（Ⅰ）相互不信（異質なものを排除する局面）、（Ⅱ）友好融和（単発的なイベント等で仲よくなるのが強調される局面）、（Ⅲ）日常的現実的軋轢（価値観の衝突や隠蔽されていた差別構造が可視化される局面）、（Ⅳ）持続的共生（異質性、対等性、関係性が保持される局面）となる。

共生社会に向けての教育では、（Ⅰ）から（Ⅱ）に移行させる指導も大切であるが、そこにとどまらず、（Ⅲ）から（Ⅳ）に導くための気づきと行動のための知識、技能、態度の指導が不可欠である。

共生社会に向けての特別活動の役割

共生社会の実現に向けての特別活動の役割はふたつある。ひとつは、上記の局面（Ⅰ）から（Ⅱ）に移行させる場面での指導である。学校行事やボランティア活動などを通して、あるいは、総合的な学習の時間との連携を通して、自分たちとは違った立場の人々と出会い、交流を深める活動における指導であり、たとえば、高齢者福祉施設、特別支援学校、民族学校との交流、海外への修学旅行先での交流などである。あるいは、学校内に存在する多様性に着目し、たとえば、いろいろなニーズやさまざまなルーツ、あるいは性差を、数ある多様な個性の一部として、差異性を意識しながら交流しあう活動などが想定される。ここで目指されるのは仲よくすることであり、差異性に興味をもちそれを好意的に見る姿勢を持つことである。

もうひとつは、上述の局面（Ⅲ）から（Ⅳ）に移行させるための特別活動である。これにはさらにふたつのアプローチが考えられる。

ひとつは、特別活動として行う活動を、多文化共生、男女共生、多様なニーズをもつ人々との共生など、個別の課題と直接関連させて指導を行うアプローチである。課題を鮮明にしていることから、先に検討した、異質性、対等性、関係性の3つの要素のうち、まず、対等性を前面に押し出し、かつ、異質性をも重視する活動となる。その上で、具体的な場面での立場の違いや価値観の違いを乗り越えて、場合によっては互いに衝突し相矛盾する欲求や主張をすり合わせ、折り合いをつけながら、相互に豊饒化するためにはどうすればいいかについて考えさせ、課題を克服する経験をさせるといった指導が求められる。しかし、もし、この関係性の指導の部分が欠落したり、子どもたちにはどうも解決できない複雑な問題に子どもたちを巻き込んだり、性急に対等性のみを求めすぎたりしてしまうと、大人の結論を子どもがなぞるだけの活動となるおそれがある。それは、共生の理念に反するばかりか、特別活動が重視する自主性をも窒息させることになるので注意が必要である。

もうひとつのアプローチは、差異性を大切にしながら、その差異を乗り越え、「互いが納得する合意」⁽¹²⁾を作るための訓練を日常の学級活動で行うやり方である。

OECD の PISA 調査の基本概念となっている DeSeCo の3つのキー・コンピテンシーのカテゴリーのひとつは、「社会的に異質な集団で交流」する力であり、共生社会でもっとも希求されている力であると言える。それは、「他者とうまくかかわる力」「協力する力」「対立を処理し、解決する力」⁽¹³⁾から成るとされるが、これはまさに特別活動を通して育つ力である。

橋本定男は、学級活動における異質性をあえて強調し、「違いを認め合う」、「異質を大切にする」、「異質を共有する」ことができる力、そのために「相手の意見をよく理解する」ことができる力を

つけようとした⁽¹⁴⁾。橋本は、「みんなが一緒にまとまって進む」こと、「全員一致の合意」を得ること、「対立・緊張より同意・融和」を求めることだけに目を奪われている学級活動は危ないとしている⁽¹⁵⁾。筆者はこの見方に賛成である。表面的な融和だけが尊重される学級では、異質性は異端視されて糾弾され、いじめを誘発するからである。そういった雰囲気なかでは、異なった意見を出し合い、緊張関係の中で折り合いを見つけ出す力が育たない。ひとたび、いじめやけんかが起これば、自浄のすべなく、問題行動はいつきよに陰湿化、粗暴化してしまう。臆病な傍観者はいじめを黙認し、いじめ加害者とともに被害者を追いつめることになる。これは、異質性が許容されない集団に起因する支配-服従関係を温存した共存であり、共生社会の対局にある状態である。

橋本は、共生という表現は使わなかったものの、「互いに違うことが望ましい」という考えに基づき、子どもたちに「違うことを認め合う」大切さを教え⁽¹⁶⁾、合意にあたって安易に多数決に依存するのではなく、異なった意見の折り合いを模索することによって合意形成をさせるようにした⁽¹⁷⁾。

その際、自分とは異なった意見をよく「聴く」ための手立てとして、相手の意見の側に身を置いてみるという「視点の転換」を促した。子どもは、相手の立場になり相手の意見を代弁することを経験する⁽¹⁸⁾ことによって、その人は何を大事だと考え何を根拠にしながらその意見をよしとしているのかについて、「相手の心のなかに想像で入って行って、その人になったつもりで考える」ようになるのである⁽¹⁹⁾。

異質な意見を歓迎し、「話し合い」によって折り合いを見出していく学級活動は、千秋一夫らの大阪での実践にも見られる。千秋は、学級会の発言を、「ばらつき発言」から「つなぐ発言」「支える発言」「深める発言」「創り出す発言」「まとめの発言」と導くことにより、異質性や多様性を学級で共有し、それを豊かな解決方法へと導

く手立てを考察し、実践している⁽²⁰⁾。

異質性、対等性、関係性を前提とする共生社会を担うことができる資質は、迂遠に見えるこういった日常の地道な特別活動を通してこそ、育成されるのである。

注

- (1) 仮に共生を「共に生き(る)」と訓読みにして学習指導要領から拾えば、「外国の人々と共に生きていくためには異なる文化や習慣を理解し合うことが大切」のように、異文化共生や国際社会における共生に言及しているもの(小学校、社会)、「他者と共に生きる主体としての自己の確立」などのように、「他者」という言葉と併記して用いているもの(高等学校、現代社会、倫理)もある。また、「特別活動」の「勤労生産・奉仕的行事」には、「共に助け合って生きることの喜びを体得し」(中学校、高等学校)という表現もある。
- (2) 『日本特別活動学会紀要』第8号、2000年、6～10頁。
- (3) 倉持博「特別活動における国際理解教育」(『日本特別活動学会紀要』第8号、2000年、72～77頁)、三村隆男「国際理解教育における学習機能に関する試行的研究—『留学生が先生』授業における5年間にわたるアンケート調査をもとに—」(『日本特別活動学会紀要』第10号、2002年、49～55頁)、末永ひみ子「特別活動と人間関係育成に関する一考察—多文化社会を生きる子どもたちの視点から—」(『日本特別活動学会紀要』第18号、2010年、40～49頁)、矢野正「特別活動と学級活動のもつ特別支援教育への可能性—支持的風土のある学級による取り組みを目指して—」(『日本特別活動学会紀要』第16号、2008年、65～71頁)、田中祐次「豊かな学校生活を築く特別活動—特別支援教育の観点から—」(『日本特別活動学会紀要』第18号、2010年、7～12頁)。
- (4) 井上達夫「共生」(廣松渉ほか編『岩波哲学・日本特別活動学会紀要』第20号 2012.3)

- 思想事典』岩波書店、1998年、343～344頁）。
- (5) 井上達夫・名和田是彦・桂木隆夫『共生への冒険』毎日新聞社、1992年、25頁。
- (6) 尾関周二『現代コミュニケーションと共生・共同』青木出版、1995年、151、154頁。
- (7) 花崎皋平「『理解』の方法的抑制（特別企画＝リレー連載：共生の作法をもとめて）」（『週刊読書人』1993年6月14日）、栗原彬「共生ということ」（『講座差別の社会学第4巻共生の方へ』弘文堂、1997年、14頁）など。なお、花崎は『部落問題・人権事典』（解放出版社、1986年）の中で、「社会的関係における共生とは、障害、性、人種、民族、階級、地域、文化、宗教などにおける差異を差別に転化しない知的・道徳的理念である」としている（「共生」、238頁）。
- (8) 井上らはこの共生を *conviviality* とし、「共棲」（*symbiosis*）と区別している（井上達夫ほか、上掲『共生への冒険』、25頁）。
- (9) 中野洋恵「共生」（今野喜清他編『新版学校教育辞典』教育出版、2003年、246頁）。
- (10) Sverre Lysgaard, *Adjustment in a Foreign Society: Norwegian Fulbright Grantees Visiting the United States*, *International Social Science Bulletin*, Vol.7, 1955, pp.45-51.
- (11) 拙稿「国際理解教育」、西川信廣・原弘巳編『教育学を学ぼう』福村出版、1995年、150～153頁。
- (12) 橋本定男「特別活動を通じた学校の特色づくり」（『日本特別活動学会紀要』第19号、2011年）、20頁。
- (13) ドミニク・S・ライチェン、ローラ・H・サルガニク／立田慶裕監訳『キー・コンピテンスー国際標準学力をめざして』明石書店、2006年、202、105～109頁。なお、下田好行は「知識基盤社会を生きる力を育成する特別活動のあり方—よりよき市民社会を形成するために—」（『日本特別活動学会紀要』第19号、2011年、11～15頁）の中で、キー・コンピテンスーを取り上げ、3つのカテゴリーを特別活動や道徳、総合的な学習の時間、教科と関連させながら市民性の育成のあり方を論究している。
- (14) 橋本定男「これからの学級活動のあり方」（『日本特別活動学会紀要』第5号、1996年）、13～14頁。
- (15) 橋本、前掲論文、12頁。
- (16) 橋本、前掲論文、13頁。
- (17) 橋本定男「『学級活動指導法』に関する実践—子どもたちの納得ある合意を目指す指導法の検討—」（『日本特別活動学会紀要』第15号、2007年）、88頁。
- (18) 橋本、前掲論文、90頁。
- (19) 橋本、1996年、前掲論文、14頁。ディベートと類似しているが、違う立場から意見を代弁した後に、ふたたび自分の立場に戻って相手との折り合いを模索するところまで子どもを指導している点に橋本実践の特徴がある。
- (20) 千秋一夫『こどものこころにひびく特別活動』明治図書、1994年、82頁。