

【論文】

「特別活動」・「総合的な学習の時間」における社会的資質の育成  
—生涯学習論的視座からの考察—

奥村 旅人・長谷川 精一

Development of Social Competencies in “Special Activities” / “Periods for Integrated Study”; From the Viewpoint of Lifelong Learning

OKUMURA, Takahito, HASEGAWA, Seiichi

## 1 はじめに

人が学齢期に達するまでの家庭教育、学齢期における学校教育、学齢期を終えてからの社会教育という3つが密接な関連をもつことはこれまでも指摘されてきたが、人生全体を視野にいれて人の成長を考える生涯学習論的な視座に基づいて、学校教育における具体的な領域に関して、いかなる資質を育てていくことが必要かを論じた研究は多くはない。また、学校教育の様々な領域において、その教育方法・教育内容の改善のための具体的な事例的研究はたいへん多いが、育成すべき資質自体について論じた研究の蓄積は十分とは言えない。

本稿においては、教科外活動に含まれる「特別活動」・「総合的な学習の時間」において、特に社会的な資質の育成に関して、いかなる実践を行うべきかについて、生涯学習論的視座からの考察を試みたい。以下、2では、生涯教育論・生涯学習論が国際機関において提唱され、日本の社会教育行政・研究に影響を及ぼした経緯をあとづけたのち、生涯学習論的視座がもつ特質を整理する。3では、2で整理した生涯学習論的視座を踏まえ、社会的資質を「市民」としての資質、「主権者」としての資質、「職業人」としての資質に分けたうえで、それぞれの資質の育成に関してなされるべき実践について検討する。

## 2 生涯学習論の展開と特質

### (1) 国際機関における生涯教育・生涯学習の提唱

生涯教育という考え方の嚆矢は、一般に 1965 年の P.ラングランの提唱とされる。UNESCO (国連教育科学文化機関) の成人教育課長であったラングランが、ワーキング・ペーパーにおいて Lifelong Integrated Education という概念を提唱した。そこで Lifelong Integrated Education は、以下のように定義づけられた。

個々人及び諸集団の生活を向上させるために、人々の全生涯を通じる人間的、社会的、職業的発達をなし遂げる過程である。それは様々な人生段階及び生活領域において啓

発をもたらし、確かめることを目的とし、定型的 (Formal)、非定型的 (Non-Formal)、無定型的 (Informal) 学習のすべてを包摂する、統一的な理念<sup>1</sup>

ラングランが提唱した概念は、教育の機会を個人の生涯という時間の次元と、社会のあらゆる場所という空間の次元で捉え、あらゆる時間と空間において提供すべきであるとした。そのうえで、その教育機会を有機的に統合することを Lifelong Integrated Education の原理としている。

アメリカでは 1960 年代後半から、「学習社会論」が提唱された。代表的な論者であるハッチンスは、1968 年の著書『学習社会』で、「学習社会」における機会によって人間に余暇、自由時間がもたらされるという展望のもと、その時間をすべての人が、「人間的成長」のための教育／学習に使うことが可能な社会の必要を提起した。

OECD（経済協力開発機構）は、1973 年に『リカレント教育－生涯学習のための戦略』を発表し、「リカレント教育」を提起した。それは以下のように定義づけられる。

リカレント教育は、すべての人に対する、義務教育終了後または基礎教育終了後の教育に関する総合的戦略であり、その本質的特徴は、個人の生涯にわたって教育を交互に行うというやり方、すなわち他の諸活動と交互に、特に労働と、しかしまたレジャー及び引退生活とも交互に教育を行うことにある。<sup>2</sup>

学習機会を学齢期に限定せず、仕事に就いてからも学び直しの機会を保障することを提起したのである。次いで 1974 年には、ILO（国際労働機関）が「有給教育休暇に関する勧告」を提出し、リカレント教育の制度を整備しようとした。しかし 1980 年代になってヨーロッパ経済が停滞すると、多くの国家予算がかかるリカレント教育政策は減退したとみられる<sup>3</sup>。

## （２）日本における生涯学習の展開

日本における生涯学習論の展開には、特に UNESCO の影響が大きかった。Lifelong Integrated Education は波多野完治によって「生涯教育」と訳され、特に、従来、学校外の教育／学習を扱ってきた社会教育に関わる政策や教育実践に普及した<sup>4</sup>。以下、生涯学習概念及び生涯学習概念が浸透した経緯を整理する。

生涯学習概念がはじめて教育政策に現れるのは、1971 年の社会教育審議会答申「急激な社会構造の変化に対処する社会教育のあり方について」においてである。同答申では、生涯教育と社会教育に関する記述が見られる。生涯教育は、「今日の激しい変化に対処するためにも、また、各人の個性や能力を最大限に啓発するためにも、人々はあらゆる機会を利用してたえず学習する必要がある」という課題認識のもと、「家庭教育、学校教育、社会教育の三者を有機的に統合する」ものとして提唱されている<sup>5</sup>。

1981 年の中央教育審議会答申「生涯教育について」では、生涯教育概念と生涯学習概念が併記されるようになる。その関係は、以下のように述べられる。

今日、変化の激しい社会にあつて、人々は、自己の充実・啓発や生活の向上のため、適

切かつ豊かな学習の機会を求めている。これらの学習は、各人が自発的意思に基づいて行うことを基本とするものであり、必要に応じ、自己に適した手段・方法は、これを自ら選んで、生涯を通じて行うものである。この意味では、これを生涯学習と呼ぶのがふさわしい。この生涯学習のために、自ら学習する意欲と能力を養い、社会のさまざまな教育機能を相互の関連性を考慮しつつ、総合的に整備・充実しようとするのが生涯教育の考え方である。<sup>6</sup>

ここでは、個人が様々な時間・空間において、自発的に行う学習が生涯学習、それを制度、機能を整備・充実させることで支援するのが生涯教育という整理がされている。学校教育・社会教育・家庭教育の統合概念としての生涯教育から、学習者の自発的・主体的なニーズを重視する生涯学習概念への深化であると評価できる。

これらの答申によって教育政策に浸透した生涯教育・生涯学習概念が、本格的に教育行政に影響を及ぼすのは、1984年に始まった臨時教育審議会（以下、臨教審）の答申を通してであった。臨教審は教育体系の再編成を課題とし、1985年から1987年までの4次の答申を通して、日本社会を「生涯学習社会」に移行することを提唱した。

この臨教審答申における生涯学習概念について、山田一隆は「『学校教育体系』に替わるものとしてそれ（『生涯学習社会』：筆者）が登場したことにより、『生涯学習』は体系化の対象、すなわちシステムとしての教育全体の一部という意味付与がなされることになった」と指摘している。すなわち中教審答申では、生涯教育概念（教育者の視点）の対抗概念として用いられてきた生涯学習概念（学習者の視点）が、それまでの「生涯教育概念を新たにまとして、学習概念から教育（改革）政策概念に意味変容」されたと言える。ここで、生涯学習概念が本来持つ、学習者の主体性、自発的なニーズの重視という重要な意味合いは、教育政策においては曖昧になる。

臨教審答申を基本方針として、文部省は「生涯学習社会」への移行政策を進める。1988年には社会教育局を廃止して生涯学習局を創出し、行政機構の筆頭局に位置づけた。1990年には中央教育審議会が「生涯学習の基盤整備について」を答申し、生涯学習社会への移行に向けた政策を具体的に検討した。そのなかで、生涯学習推進センターの設置、各種行政・施策間の連絡調整、民間教育事業への支援などの必要性が主張された。この答申を受けて、同年、「生涯学習の進行のための施策の推進体制などの整備に関する法律」が施行され、地域生涯学習振興基本構想、生涯学習審議会の設置など、生涯学習社会化に向けた具体的な方策を求めた。生涯学習の評価に関しても政策が講じられるようになり、例えば1999年の生涯学習審議会答申「学習の成果を幅広く生かすー生涯学習の成果を生かすための方策について」では、次のような「生涯学習パスポート」システムが提案されている。

わが国においても、自らのキャリアを開発し、学習成果を社会的活動、進学、就職、転職、再就職などに広く活用していくために、自らの学習成果を積極的にアピールし、社会的評価を求めることができるようにする必要が生じている。社会や企業の側にしても、その人の学習成果を確認する資料があれば、採用や登用の際にそれを活用することができる。そのようなことを考えると、これからは、個々人がそれぞれの学習成果の記録として、例えば外国のポートフォリオのような「生涯学習パスポート」（生涯学習記

録表)を作り、活用できるようにすべきだろう<sup>7</sup>

これについて赤尾勝己は、「学習経験だけを認証しても、そこで得られた学力が客観的に評価されないという欠陥」があり、「学習活動で得られた『学力』の質が問えない点」を批判している<sup>8</sup>。それに加え、筆者は、やはり学習者の主体性、ニーズは考慮されておらず、「社会や企業」の必要から、個人の多様な学習を一元的に、「見やすく」評価しようとする姿勢にそもそも問題があると考える。

以上で概観した日本の生涯学習施策の特徴を、山田一隆は次のようにまとめている<sup>9</sup>。

(生涯学習概念は：筆者)「官製」の概念として導入されてきた点に特徴がある。つまりそれは、①学習行為そのものよりも教育のシステムとしての「生涯学習」「生涯教育」の概念規定である、②そのため学習者の権利という観点からの概念規定が乏しい、③従前の、地域に根ざした社会教育の歴史的到達に対する評価の観点が乏しく、地域性から切り離されやすい、ということができよう。

現在、2013年に文部科学省が発表した第2期教育振興基本計画に基づき、「生涯学習社会」政策は存続している。教育政策における生涯学習概念は、教育者の視点と学習者の視点が混在した曖昧な概念として、政策の中心概念であり続けていると言える。

教育政策に生涯教育概念、次いで生涯学習概念が浸透していくのに対応して、社会教育学研究においてもそれらの概念が検討されるようになる。その経緯については、山田一隆や渡邊洋子の論考に詳しい<sup>10</sup>。以下、生涯学習概念に対する受容の過程を概観する。

1960年代に生涯教育概念が紹介された当初は、「生涯管理」化や適応主義的な発想に対する批判がなされた。ここでは、政府や経済界の視点から、教育(教化)による管理を生涯継続させることになるという危険性に対して、学習者の視点から教育/学習を考えるべきである、という姿勢の批判が見られる。1984年臨教審以降、教育政策において「生涯学習社会」が中心概念として用いられるようになると、議論の軸は、従来の社会教育概念と生涯学習概念との関係に移行する。ここでの議論の中心は、教育者の視点から学習者の視点への転換など、生涯学習概念自体が持つパラダイム、観点の転換を含めた、概念自体の意味や可能性を問うというよりはむしろ、あくまで従来の社会教育概念の意義を生涯学習概念に対して主張するものや、生涯学習概念を従来の社会教育概念の延長線上に捉えようとする議論が展開された。渡邊はこの議論の軸の転換を、「『生涯教育』対『(生涯)学習』から『生涯学習』対『社会教育』の構図へ移行」と分析し、それによって、「『生涯学習』概念を共通の基盤とする質的な議論は十分になされていない」ことを指摘している<sup>11</sup>。社会教育学研究においても、1990年代前後までは生涯学習概念自体が持つ意味や可能性は議論の中心にはならなかった。しかし近年では、生涯学習に関する多くの概説書が出版され、赤尾勝己や西岡正子、久田邦明らによって生涯学習概念を中心に据えた研究成果が蓄積されている。次節ではそれらの研究成果に基づいて、生涯学習概念の特質を考察する。

### (3) 生涯学習概念の特質

生涯学習という概念が含み得る、従来の教育・学習のあり方に対する特質について、主に

二つの側面から見ていきたい。

一つ目は、教育・学習の時間を、学校外に拡張したことである。これは生涯教育・生涯学習の両概念が主張することであり、いわば「生涯」という言葉に込められた思想ともいえよう。従来、教育や学習という営みは、生涯の前半期に、学校においてなされるものとイメージされてきた。基本的に教育や学習は学校において行われるものとされ、政策や研究はそのイメージに則って行われてきた。これに対して生涯学習概念は、「あらゆる場所・時間において」なされるべきであることを主張している。

二つ目は、「学習者中心の原理」<sup>12</sup>である。生涯学習をめぐる言説においては、学習者の主体性が重要であると主張される。具体的には、次のような学習が重視されている<sup>13</sup>。

#### ①自発的・主体的な学習

学習者は、義務や強制によってでなく、自らの意志によって、自らのニーズに合う時間・空間において、方法によって学習を行う。従来、学習者（生徒）は教育者（先生）に依存的な客体であるとみなされてきたが、生涯学習概念においては、学習者は学ぶ主体とされる。教育者の役割としては、学習者が問題意識を明確にし、学び方を学ぶことで、学ぶ主体となることを支援することが重視される。

#### ②相互学習

教育者の位置づけとも関わるが、教育者と学習者の関係は、講義などでの固定的な「教えるー学ぶ」という関係から共同学習者へと再定位される。教育／学習の形態・技法は、講義などにおける教育者から学習者への一方的な知識の伝達に限られず、例えばワークショップのような「学習者が積極的に他の学習者の意見や発想から学ぶ手法」<sup>14</sup>が採用される。。そこでは、学習者相互の学び合いが重視され、また教育者自身の側の内省を通じた意識変容もが注目される。生涯学習における学びでは、答えの決まった問いを教授されるのではなく、教育者や学習者との交流のなかで、新たな知を創造することが求められる。

#### ③生活に根差した学習、地域性に基づいた学習

従来、学校中心の教育において重視された内容は、画一的、普遍的、グローバルといった特徴を持つ教科であった。学習者の主体的な学習においては、学ばれるのは必ずしもそのような特徴を持つ知とは限らない。むしろ、学習者の必要から生まれる学びは、ローカルな知、地域課題・生活課題に根差した知を対象とすることがあり得る。そこでの学習の内容、形態は、定型的な知識の伝達ではなく、学習者が、自らの生活上の必要と要求に基づいて決定する。一方で、メディアリテラシーや語学の学習など、普遍的な知が重要な場面も存在する。

概して生涯学習論の特質は、教育／学習を教育者の目線からではなく、学習者の目線から考えようとするにあると言える。高齢化、情報化、グローバル化といった社会の変化を背景として、答えのない課題に対して、知を創造するような学びが重要になっている。学習者は必要に応じて、学習者は学習機会を自ら探し、利用することが求められる。このような生涯学習社会においては、個々人が「学び方を学ぶ」ことこそが重要になるだろう。

### 3 「特別活動」・「総合的な学習の時間」における社会的資質の育成

#### (1) 生涯学習と「特別活動」・「総合的な学習の時間」

それでは、生涯学習論的な視座をふまえることによって、学校教育にはどのような示唆が

あたえられるのであろうか。まず、従来からの学校教育の考え方と生涯学習の考え方との間には、前節でみたように、次のような差異があると考えられる。

従来からの学校教育は「**pedagogy**」の範疇にとらえられるものであり、学習者は教えられる存在とされ、教える人に対して依存的である。教える側（教育の専門家としての教員）の経験に基づいて学習のための計画が作られ、学習のための基本的な技法は、教師や教科書からの伝達的手法であり、講義や、視聴覚教材などが使用される。学習への方向づけとしては、教科内容・知識の習得が目指され、教科中心的である。

これに対して、生涯学習は「**andragogy**」の範疇にとらえられるものであり、学習者は学ぶ主体とされ、学習支援者は、学習者が依存的存在から自己決定的存在へと変化することを促進する存在である。学習者の経験は学びの資源であると考えられ、経験から得た学習により大きな意味付与がなされる。学習のための基本的技法としては、経験的手法、討論、問題解決学習、ディベート、ロール・プレイング、ディスカッションなどが用いられ、学習への方向づけとしては、生活上の問題への対処、人生における課題の達成が目指される。学習支援者の役割は、学習者が「知への欲求」を発見するための条件・環境を整備し、そのための道具立てや手法を提供することである。

このようにとらえると、以下にみるように、改訂学習指導要領（2017年告示）においては、「特別活動」及び「総合的な学習の時間」に関して、生涯学習論的な視座が導入されていると考えられる。『中学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』では、「人や社会、自然との関わりにおいて、自らの生活や行動について考えていくこと」と「自分にとっての学ぶことの意味や価値を考えていくこと」を生かしながら、「学んだことを現在及び将来の自己の生き方につなげて考えること」が説かれ、「具体的な活動や事象との関わりをよりどころとし、また身に付けた資質・能力を用いて、よりよく課題を解決する中で多様な視点から考えることが大切」であり、「その考えを深める中で、更に考えるべきことが見いだされるなど、常に自己との関係で見つめ、振り返り、問い続けていこうとすることが重要である」とされている。そして、「総合的な学習の時間における探究的な学習の過程が充実することにより、各教科で育成された資質・能力は繰り返し活用・発揮され」、それによって、「未知の状況にも対応できる思考力、判断力、表現力等が育成され、学びを人生や社会に生かそうとする学びに向かう力」につながる、と主張されている<sup>15</sup>。

さらに、『中学校学習指導要領解説 特別活動編』においては、「学習内容を人生や社会の在り方と結び付けて深く理解し、これからの時代に求められる資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的に学び続けることができるようにする」ためには、「「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善（アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善）を推進することが求められる」とされており、特別活動の内容については「様々な集団での活動を通して、自治的能力や主権者として積極的に社会参画する力を重視するため、学校や学級の課題を見だし、よりよく解決するため、話し合って合意形成し実践することや、主体的に組織をつくり、役割分担して協力し合うことの重要性を明確化する」と述べられている<sup>16</sup>。

## （２）「市民」としての資質

このような視座を踏まえた場合、「特別活動」・「総合的な学習」においては、社会的資

質の育成に関して、いかなることを行うべきなのだろうか。生涯学習論的な見方からは、学校教育の目的は、学校を出た後も、学校で学んだことを活かし、さらに学び続ける方法を見出せるようにすることであると考えられることができるだろう。その意味で、学校は社会へ出て生きていくための「助走期間」であり、社会参画へとつながっていく活動を行う「特別活動」、及び、教科横断的に学んでいく「総合的な学習の時間」は、例えば自動車教習所の場合で言うならば、まさに「路上教習」にあたる<sup>17</sup>。

それでは、そもそも社会的資質を備えた社会人、即ち、主体的・能動的に社会を生き抜いていく人となることとは、どういうことなのか。それは、生涯学習論の立場からは、生涯学習続ける人、即ち、「生涯学習者」になるということであるが、社会人は、市民社会を構成する「市民」であり、社会を形成する主体としての「主権者」であり、社会の様々な領域での仕事を担っていく「職業人」であるという点を考えるならば、「市民」、「主権者」、「職業人」というそれぞれの視点から、社会的資質について考察しておかなければならないということが理解できよう。

学習指導要領においては、「総合的な学習の時間」における探求課題として、「国際理解、情報、環境、福祉・健康などの現代的な諸課題」に対応する課題が提示されているが<sup>18</sup>、これらの各領域において、「市民」としての資質として必要なことは何であろうか。

まず、国際理解の問題に関しては、在日外国人の人々や外国人労働者とその家族など、いわゆるマジョリティの日本人以外の多様な人々もこの日本社会で生活しており、地域的、社会的、経済的な格差が拡大しているという事実を認識しておく必要がある。そのように背景を異にする人々が互いの人権・人格を尊重し合うこと、自分とは異質な様々な他者への寛容さと、他者との共生への明確な意思をもつこと、差別・偏見を許さない社会的公平への信念をもつこと、といった考え方を身につけることにより、日本社会における多文化共生の実現を目指していくことが必要である。これらの問題に取り組むことは、「市民」としての資質を育くむ上で不可欠である。

また、地球環境の問題に関しては、近年、地球温暖化による未曾有の規模の気象災害や、福島原子力発電所事故によって明らかとなった原子力発電の安全性への懸念、現実感を示し始めた資源の限界など、持続可能な社会の形成を脅かす環境問題の悪化が主張されている。ところが、因果関係の複雑さ、科学技術の高度化・専門化により、環境問題への対応は一般の人々にとってブラックボックス化しており、不正確な情報の流布や極端で表層的な批判がかえって人々の混乱を招いている。しかし、その中には、基本的な自然科学の知識を理解すれば、客観的で建設的な議論を行なえるものも多い。

さらに、「情報」の学習においては、多様な背景を有する人々との共生に結びつくような情報の活用を考えることが重要となる。高度情報化社会において得られる情報の質・量によって情報弱者が生み出されるが、そのような弱者が生み出されないためにどのような形態の情報が提供され、活用されるべきかについて理解することを目指して、議論を展開していく必要がある。

「福祉・健康」の学習においては、高齢化によって誰もが何らかの意味での不自由さや障害をもつようになること、また、人間の生はそもそも脆弱であり、それゆえにこそ何よりも大切にしなければならないということを学ぶ必要がある。そのような学びを通して、障害をもつ人々が生活しやすい社会は、誰にとっても生活しやすい社会であることを認識し、その

ような社会を主体的に構想していくべきだと考える意識が育っていくことが期待される。

これらの各領域を含め、「市民」としての資質に関しては、地球規模で人類全体の状況を考慮する「地球市民」としてのユニバーサルな視点と、自分がいまそこで生きる地域・状況の独自性を考慮する「地域市民」としてのローカルな視点との両方から、複眼的に考察していかなければならない。そのためにはどのような取り組みが有効なのかについて、「特別活動」及び「総合的な学習の時間」において、生徒たちとともに考えていくことが必要であり、また、可能であると考ええる。

### （３）「主権者」としての資質

次に、「主権者」としての資質に関しては、従来の政治や経済の仕組みを学習する「公民」教育に止まらず、生徒が参加型民主主義を理解し実践するために必要な知識、スキル、価値観を身につけ、行動的な「主権者」となっていくことを目指して、論争的な問題も含めて、政治的な諸問題を解決するためには、どこからどのような情報を取り入れて、どのように判断し、いかにして他者と合意形成を行っていくべきか、どのようにして相手を説得するべきかといった、より実際の政治参加の方法について検討していく必要がある<sup>19</sup>。さらには、そのような将来の有権者として必要な資質・能力を育んでいく前提として、自覚的・主体的な主権者としての意識を育てていくための学校づくり、地域づくりへの生徒の自治・参加についての考察を深めていく必要がある。

生徒の自治・参加に関しては、諸外国の制度や日本における歴史的経緯なども参照しつつ、教職員、保護者と協働した学校づくりや、地域の人々との協働した地域づくりという視点から、進めていくことが必要である。生徒の自主的・主体的な活動がどのように扱われ、学校や地域にどのような変化をもたらしていくかは、今後の日本の参加民主主義の動向に大きな影響を与えると考えられる。生徒側の意見表明や要求行動に対して、学校側から「話し合って合意形成し実践する」という適切な対応を受け、主権者としての意識を育む民主主義的体験となるか、その逆の対応を受け、「どうせ学校は変わらない、社会は変わらない」という意識形成の原因となるか、との差異がそれである。また、生徒間の多様な意見を苦勞しながらもまとめていき、様々な立場の人たちと「話し合って合意形成し実践する」ことを体験できた生徒は、代議制民主主義の将来の担い手となる可能性をもつことが予想されるという点は、政治離れや政治の領域における人材難が嘆かれる現況に対しても、示唆的である<sup>20</sup>。

### （４）「職業人」としての資質

さらに、「職業人」としての資質に関しては、『中学校学習指導要領』は「総則」において、「生徒が、学ぶことと自己の将来とのつながりを見通しながら、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を身に付けていくことができるよう、特別活動を要としつつ各教科等の特質に応じて、キャリア教育の充実を図ること」としているが<sup>21</sup>、今後の「キャリア教育」においては、現状のように、自己分析・自己理解を求めたり、経験してもいないことの中から「やりたいこと」を探させるよりといったことよりも、まず、人間的発達において働くことはどのような意味をもつのを考え、実際にいろいろな労働の現場や労働の形態で実際に働いている人々を知る機会を与えること<sup>22</sup>が必要であろう。さらに、現在の社会はどのような職業によって構成されており、それぞれの職業には具体的にどのよう

な仕事があり、そのやり甲斐やしんどさ、また、待遇はどうかについて伝えることが必要であろう。さらには、労働者の権利と働く場のルールについて、また、それらの権利がルールが守られない場合には、どこに相談に行き、どこに不正を訴え、誰に支えてもらうのかについて<sup>23</sup>、また、実際に職場や雇用から目を逸らさないで不正と戦っている大人たちの姿について、生徒たちに伝えていく必要がある<sup>24</sup>。

#### 4 おわりに

以上、生涯学習論的な視座について考察した後、そのような視座からは、「特別活動」、「総合的な学習の時間」における社会的資質の育成に関して、いかなる示唆が得られるのかについて考えてきたが、実社会の状況はどのようなになっているのか、今後、どのように変えていかなければならないか、をその内容に盛り込むことによって、「特別活動」、「総合的な学習の時間」における学びは、「実社会を通じて、実社会から学ぶ」ための契機となり得ると思われる。生涯学習という考え方は、人は生涯学び続ける存在であり、ゆえに、学校教育は「学び続けるための方法と姿勢を学ぶ」ことを目的とすべきであるということを示唆している。しかし、単に座学に傾斜している状態では、学校で学んでいることの意味を生徒たちに実感させることは難しい。生徒たちはこれからの社会の形成者であり、教科で学んだことを、「特別活動」、「総合的な学習の時間」において活用することによって、自分自身の将来の人生や今後の社会に活かしていくことが可能である。「集団や社会の形成者としての見方・考え方」を生徒たちがもつことができるような実践を行っていくことによって、「特別活動」、「総合的な学習の時間」は学校教育に新たに社会の息吹を吹き込むことができ、学校教育での学びが社会を変えていく可能性をもつようになるのではないかと。

<sup>1</sup> 山田一隆「高齢者の社会参加からみた地域社会における生涯学習団体の現状と課題」『政策科学』8(2)、2001、p.151。

<sup>2</sup> OECD『リカレント教育－生涯学習のための戦略』、文部省大臣官房、1974、p.18。

<sup>3</sup> 赤尾勝己『新しい生涯学習概論』ミネルヴァ書房、2012、p.80。

<sup>4</sup> 同上、p.112。

<sup>5</sup> 社会教育審議会「急激な社会構造の変化に対処する社会教育のあり方について」、文部省、1971.4.30、

<http://www.niye.go.jp/youth/book/files/items/79/File/H46.pdf> (最終閲覧：2018/02/16)

<sup>6</sup> 中央教育審議会「生涯教育について (答申)」、文部科学省、1981.6.11、  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/old\\_chukyo/old\\_chukyo\\_index/toushin/1309550.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/1309550.htm) (最終閲覧：2018/01/20)

<sup>7</sup> 生涯学習審議会「学習の成果を幅広く生かす－生涯学習の成果を生かすための方策について－」、文部科学省、1999.6.9、  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/old\\_chukyo/old\\_gakushu\\_index/toushin/1315201.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_gakushu_index/toushin/1315201.htm) (最終閲覧：2018/01/20)

<sup>8</sup> 前掲赤尾『新しい生涯学習概論』、pp.125-126。

<sup>9</sup> 前掲山田「高齢者の社会参加からみた地域社会における生涯学習団体の現状と課題」、p.153。

<sup>10</sup> 前掲山田『『社会教育』『生涯学習』の概念整理と『まちづくり』への社会教育的接

近」、渡邊洋子「日本における『生涯学習』概念の検討」『日本の社会教育』(36)、1992、p178-189。

11 前掲渡邊「日本における『生涯学習』概念の検討」、p.187。

12 西岡正子『成長と変容の生涯学習』ミネルヴァ書房、2014、p.24。

13 以下の分類については、斉藤伊都夫が提示した「社会教育方法の原理」を参考にしつつ、生涯学習の方法について考察した、堀薫夫「生涯学習の方法」(関口礼子ほか『新しい時代の生涯学習 第2版』有斐閣アルマ、2009、p.237)に示唆を得た。

14 廣瀬隆人ほか『生涯学習支援のための参加型学習(ワークショップ)のすすめ方』ぎょうせい、2000、p.50。

15 『中学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』、2017年7月 文部科学省、p.17、p.105。

16 『中学校学習指導要領解説 特別活動編』、2017年7月、文部科学省、p.3、p.6。

17 このように、個人の人生全体を考えたとき、学齢期は生涯学習のための「助走期間」ととらえられるが、学齢期にあたる時期・時間はそれ自体、決して再びやって来るものではない、人生において独自の意味をもつ貴重な一時期であることは、もちろんである。

18 これらの各領域も含め、「特別活動」と「総合的な学習の時間」における実践にあたっては、人類史の長い時間の中で析出され確認されてきた、真に「普遍的」な価値とはどのようなものなのかということを探求することを常に念頭に置いておくことが重要であろう。そのような価値として、人権、平和、民主主義、人種主義をはじめとするあらゆる差別の否定、マイノリティの意見の尊重、共生といったことがらが想起されるであろう。

19 議員を学校に呼んで話してもらい、政党のマニフェストを検討する、新聞各紙の社説を検討するといった方法が考えられよう。可能な限り多様な政治的立場を取る各政党、各会派、各紙の見解を材料として比較検討することにより、政治的問題を取り扱うこと自体を「偏向」とするような批判に対して反論することが可能であろう。

20 なお、生徒の自治に関しては、田久保清志「生徒の自治と学校改革」(『岩波講座 現代の教育2 学校像の模索』、岩波書店、1998年)、宮下与兵衛『高校生の参加と共同による主権者教育』、かもがわ出版、2016年を参照されたい。

21 『中学校学習指導要領』「総則」、2017年7月、文部科学省、p.9。

22 そのためには、実際に働いている人を学校に招いて、自分の仕事や職場について話してもらい、各種の映像を用いる、さらには、生徒たちに働いている人にインタビューをする課題を与えるなど、様々な方法が考えられよう。

23 それぞれ、労働局の労働相談コーナー、労働基準監督署、労働組合、法律事務所などが該当するだろう。

24 そのような実践の例として、新谷威『中学・高校「働くルール」の学習』、きょういくネット、2005年、及び、大阪府立西成高等学校『反貧困学習』、解放出版社、2009年、を参照されたい。