

# 特別活動における子どもの自主性を育む教師の役割

末 永 ひみ子

## The Relationship between Students' Experiences and Teachers' Roles in Special Activities

SUENAGA Himiko

### 序

特別活動は、生徒の自主的実践的な態度の育成をめざすものである。教師には教科書を中心に知識・技能を伝達することではなく、教師と生徒、そして生徒同士の信頼関係を共に創っていくということが求められる。課題としては、学習や生活における子どもの意欲が低下していることや、自分に対する自信や将来に対する不安があり、人間関係を築くことができないこと、そして生徒の自主性がみられないことなどがあげられる。また、生徒の自主性を育むために、いかに生徒の実態にそいながら指導を展開し、生徒理解を深めていくのかという困難さも存在するといえる。一方で、生徒の自主性を大事にすることとは教師の指導を妨げることでありと解釈されてしまうという問題もある。

以上をふまえ、本稿では、子どもの自主性を育むために教師が特別活動の教育的意義を理解し体験活動を充実させていく必要性を明らかにするとともに、自らの実践を振り返り、再認識することによって教師としての力量形成につながるような学習のあり方についても考察する。1では、特別活動の教育的意義について理解を深めていくことが重要であるということについて、新学習指導要領での改善点を中心にまとめる。2では、子どもの自主性を育む教師の役割について明らかにする。3では、教師を成人学習者としてとらえてみたい。成人学習における経験の意味について、教育と経験や成長についての捉え方を、子どもや学校教育だけでなく、成人教育において読むことも重要であるという視点にたって論じる。

## 1.

新学習指導要領では特別活動については「よりよい人間関係を築く力，社会に参画する態度や自治的能力の育成を特に重視し，それらにかかわる力を実践を通して高めるための体験活動や生活を改善する話し合い活動，多様な異年齢集団による活動を一層重視する<sup>1)</sup>」ことが求められている。新学習指導要領における改善点をまとめ，特別活動においてどのような点に重点がおかれているのかについて確認する。

まず目標について，特別活動の目標は「望ましい集団活動を通して，心身の調和のとれた発達と個性の伸長をはかり，集団や社会の一員としてよりよい生活や人間関係を築こうとする自主的，実践的な態度を育てるとともに，人間としての生き方についての自覚を深め，自己を生かす能力を養う」というように，「人間関係」という文言が追加された。

これは学校教育だけではなく，家庭や地域社会のなかで育まれてきた人間関係を築く力が当たり前のものでできない環境にあることから考えていく必要がある。子どもを取り巻く環境については，家庭や地域社会の教育力の低下が指摘されてきた。人とのかわりにより社会の中で生きていくことを学ぶことが必要になる。しかし，都市化，核家族化，産業構造の変化といった社会の変化が子どもたちの育つ環境に悪影響も及ぼしている。「産業の革新」が子育て環境に与える影響について「失われた自立への学習」として次のような問題が提起されている<sup>2)</sup>。新しさが子どもたちの間で急速に普及し受け入れられるが，その新しい原理，考え方，商品などの中には歴史の検証を受けていないものが含まれており，親子関係へ介入してしまい，子どもたちの成長にとって安全性が証明されていないものも受け入れていかざるを得なくなってしまっている。具体的には情報，食，遊びのあり方に起こっている変化である。

また，子どもたちの現状として体験不足が指摘されている。体験という言葉には生活体験や自然体験，次に直接体験と間接体験，さらにマイナスとプラスの体験という3つの視点が含まれている。

まず，これまでも指摘されてきたように，子どもたちの生活体験や自然体験の減少と，対人関係の希薄化や学習および将来への不安と意欲の低下との関連である<sup>3)</sup>。具体的には，自然のなかで身体全体をつかって活動し五感を通して学ぶことが少なくなっている。大自然のなかで太陽や星を見たり，植物や動物などと触れ合ったりする機会が減り，自然を感じるができなくなっている。また子どもの遊び集団が形成されず，異年齢集団のなかで上級生が下級生に対して，助け導くなど，子どもから子どもへと伝えられることが少なくなっている。子ども会や地域社会の行事への参加の機会が少なくなり，教師以外の大人と触れ合い，大人が働く姿を見て学んだり，親や教師以外の地域の大人からほめられたりしかられたりする機会が少なくなってしまう。そのため，子育てにかかわる文化を継承していくことができなくなってしまうのではないかと懸念される。

社会の変化への対応するために求められる教育として、環境教育、キャリア教育、食育などがあげられるが、それらの基礎には日常生活での体験がある。家族や身近な人とののかかわりからより大きな集団や社会の一員として、地域のゴミ問題から、身近な大人の働く姿から、毎日の食生活から、考えるというように、子どもたちが生きる生活のなかから問題意識をもつことによって、社会的課題や地球規模の課題に結びつけることが重要であるといえる。学びの基盤には生活体験や自然体験があり、学校と家庭・地域社会といった子どもが育つ場所全体を通して進めていくことにより体験を通して具体的実践的に学ぶことができると考えられる。

次に、直接体験と間接体験についてみていく。それは、情報過多のなかで間接的な体験は豊富であるが、直接体験する機会が乏しくなってしまうことが子どもにどのような影響を及ぼしていくのかという問題である。また、いつでもどこでも時間と場所に限定されずにさまざまな情報にアクセスできるようになった便利さと同時に、情報化がもたらす影の部分とどのように子どもが向き合っていけるのかという問題である。例えば、ケータイ、メール、インターネットの掲示板などを利用したいじめの広がりである。そこには時間と場所を越えて多様な価値観をもつ人々と出会いネットワークを広げていくという積極的な意味はない。時間と場所を越えていくということは、いじめが学校だけで起こるのではなく、学校が終わっても24時間継続的に偏った情報による一方的な誹謗中傷も可能になるといえる。

さらに格差社会の中で、高学歴、高収入によって子どもの教育への関心や期待も高くなるといわれる。子どもの教育費から子どもへのかかわり方まで、家庭の経済状況による教育への影響がより強くなり、既存の格差に、インターネット接続環境やパソコンの所有による情報格差が加わり、教育関心の高さによって直接体験する機会も多くもつこともできる子どもと、どちらもできない子どもというように、二極化していくことも懸念される。

そして、プラスの体験とマイナスの体験という視点である。つまりきや失敗する体験から学ぶことが子どもを成長させていくという意味でマイナスはプラスの意味に転化しうることである。例えば、社会の変化に対応した教育としてキャリア教育が重視され、実際に働くことを体験する職場体験が推進されているが、そこで何をどのように学ぶのかということである。体験活動の充実に関して「子どもたちの社会性や豊かな人間性をはぐくむため、……職場体験活動（中学校）、奉仕体験活動や就業体験活動（高等学校）を重点的に推進する<sup>4)</sup>」ことが指摘されている。その際、楽しいことばかりでは生きる力や働く力に結びつきにくいいため、失敗やつまずきなどを含めて体験することが重要になる。そのために、1日だけでなく3～5日間継続することにより、体験の厚みを出すことにつなげていくことが求められる。

教育全体を通じて「言語活動の充実」が推進されており、新学習指導要領特別活動においても「体験活動を通して気付いたことなどを振り返り、まとめたり、発表し合ったりする<sup>5)</sup>」ことが示されている。体験したことを言語化していくことにより、何を学びどのように自分

が変わったのかという自己評価を進めることができる。また、相手に伝えることで、体験を共有化し、相互評価も可能になる。そして地域社会の人々にも伝えることができ、受けいれる側も体験の意義を確認することができ地域との連携をすすめることにつながる。

## 2.

自主的実践的な態度を育もうとする特別活動においては、「教師の適切な指導の下に、生徒による自主的、実践的な活動が助長されるようにする」ことが求められる<sup>6</sup>。学習指導要領解説に「適切な指導」と示してあるように、生徒の自主性と同時に教師の指導は不可欠であるが、「子どもの自主性を尊重する余り、教師が指導を躊躇する状況があったのではないか<sup>7</sup>」とも指摘され、教師の役割が明確になっていない場合もある。

子どもを中心に考えていくことと何もしないで子どもに期待することとの違いについて J. デューイ (J. Dewey) は次のように述べている。「子どもは、あれこれの事実や真実を自分の頭で「発達させる」ことが期待されるのである。そのさい、子どもが物事をおこなうにあたり、その取っかかりを考えることや、その物事を進展させるうえで導きとなるような思考の必要性が求められるが、その基盤になる環境的な条件についてはなんら供給されることがなくても、子どもは何事も自分で考え自分でおこなうようにいわれるのである。何事も、何ひとつないところから発達することはできない<sup>8</sup>」。

これは子どもの主体性を重視するあまりに、自由気ままに行動させることになり、放任することになってしまう危険性があるということを意味している。主体性は人との関係性のなかで生まれてくるものである。受け容れ、吸収するものがあってはじめて、そこからそうではないもの、自分の考えとは異なるものについて選択し、なぜそうなのかと理由づけていくことができる。無の状態ではなく、また無制限の自由でもないということである。物的・人的環境をつくりながら子どもを中心に活動を展開していくことを意識することが必要となる。

子どもの自主的な活動を支えるためには教師の役割があるということを確認したうえで、どのような指導を「適切」とするのかについて考えてみたい。まず、時期、発達段階にあわせた対応である。とくに入学当初、進級当初は集団としてのまとまりをつくっていく時期と、学級生活を共に送り行事などを体験していくなかで集団としてのまとまりができていく時期、そして集団のなかでトラブルが生じたときなどに対応した指導が求められる。

また、生徒の実態にそくした指導が必要になる。生徒主導で行うことができる、行ってほしいと考えるテーマであっても、積極的に参加し協力しあえる雰囲気がつくられているかどうか、リーダーシップとフォロワーシップを発揮できる生徒間の関係が築けているかどうかによって変わってくる。

そして、課題によって、生徒を中心に生徒の力に任せても行うことができる課題と、教師

主導で提示しなければならない課題もある。時期や生徒の実態によっては、教師主導で提示しなければならない場合もある。どのように行えば生徒自ら考えるよう促すことができるかという課題について明確にする必要がある。

そのために個々の活動がばらばらに実施されるのではなく、相互の関連性を明確にし、つながりを意識することが必要になる。活動や行事が単発的に実施されるのではなく、非日常と日常とがつながるように継続化をはかることである。特別活動の意義を考えるうえで、生徒が楽しかったという感想をもつことは望まれることであるが、それだけで終わって満足してしまうこととは異なるといえる。「本当に要望されていることは、経験の発達であり、経験をつくり出すよう発達させることにほかならない。そこで、このために、そこに選び出されてきた能力や興味が、その役割を果たすに値するにふさわしく価値ある教育的媒介が用意されて然るべきであるという、まさにそのことを除外しては不可能なことである<sup>9)</sup>」。

つまり、活動をただ実施して終わるのではなく、活動を通して何を学ばせようとしたのかという指導のねらいが達成できているのか、そしてその体験を通じて生徒自身が何を感じ、どのように考え、いかなる変化を引き起こしたのかを明確にすることであろう。

子どもの自主性を活かす教師の役割に関連するものとして、次のような J. デューイの言葉が重要ではないだろうか。「本当のところ、子どもの学習とその達成は、流動的なもので、また移行していくものである。それらは、日々刻々変化するものである<sup>10)</sup>」。ここから考えられることは、子どもの興味関心にそったテーマを選択するだけではなく、そこから何を導こうとするのかという教師の指導のねらいを意識することの再確認である。指導の計画を立てていくためには、まずは現状を把握し、生徒の実態から問題を問題として浮かびあがらせ、課題化させ、どのようになれば望ましいのかという目標を設定し、目標達成のためには、課題に対応し解決に向かうためには、何が必要であるかという具体的な手だてを出していくことを積み上げていくことが必要になる。

この一連の流れは、デューイの「熟慮の経験」のプロセスにあたる。「熟慮の経験」では (i) 困惑・混乱・疑惑、(ii) 推測的予想、(iii) 注意深い調査、試験、点検、探索、分析、(iv) 試験的仮説の精密化、(v) 仮説を試す<sup>11)</sup>、というように思考と行為の反復が含まれている。それは、「反省的思考」「探求」といった概念でもある。この経験における熟慮や探求といった行為は、問題に取り組む生徒のなかで起こり、またそれを共につくっていくとする教師のなかでも起こる。「教師にとっても、教室は省察の場であり、探求の場である。……馴染みの教材を教える場合にも、子どものユニークな思いがけない反応や回答に応えるなかで、教師自身が探求者になるという。……同じ課題に関して子どもと一緒に取り組む『協働探求者』になる<sup>12)</sup>」。

以上のことから、「適切な指導」と指導の計画性がなければ、子どもの自主性を活かすことにはならず、教師が生徒に強制的に実施させることと結局は同じになってしまう場合もあるといえる。「興味を現在の程度でよいとして、そのような子どものもっている興味に訴え



るようでは、たんなる刺激にはかならない。そのさいの興味はまた、それが明白に限定された到達点に向かって方向づけられることもなく、その興味をかき立て続けるような能力を、弄ぶことを意味することになるだろう。到達点をもたない活動が絶えず開始され頻繁に起こることは、すべて実質的な目的にとって、完全な思考や意志を目標とするような名目に従属して、率先して実行する力を抑圧しつつけることに劣らず有害なことである<sup>13</sup>。それを退けるためにも、教師が実践をふり返り、「適切な指導」という意味を明確にし、具体化させていくが必要になる。

### 3.

成人の特性をふまえた教育のあり方、アンドラゴジーについて、M. S. ノールズ (M.S. Knowles) は、自己決定性、経験、学習への準備状態、学習の方向づけの点からまとめている<sup>14</sup>。すなわち、自己概念は依存的から自己決定的へ向かっていき、経験の蓄積の重要性が増し、社会的役割の発達課題にそって、学習の方向づけは教科中心ではなく課題達成中心になるとしている。

教育における自己主導性は、成人の特性をふまえた教育のあり方の重要な柱となる。自己主導性の人間観は「人間とは、作り、作りつつ自らを作り、自ら作ったもの以外の何者でもない<sup>15</sup>」という捉え方につながる。「実存は本質に先立つ<sup>16</sup>」として「自分の全体をどのようにして行為の中に投げ入れるか、そしてその行為がどのようにして普遍的なものにつながりうるか<sup>17</sup>」という問題提起は、自己の経験を媒介にして自己を取り巻く状況をどのように引き受けるか、という考察へと導いていくことになる。こうした視点は、「社会的、歴史的条件づけから出来事や人間の行為を説明するのではなく、逆にこうした『条件づけ』を人間がどのような投企によって自分の『状況』に変えていくか<sup>18</sup>」ということにある。つまり、自己について、更には社会規範の正しさについて再考し、社会の在り方を考えていく考え方で深くつながる部分を含んでいるといえる。

そうした人間観は生涯教育によって教育観の抜本的な転換をめざすことにもなる。ラングラン (P. Lengrand) は生涯教育では人間を捉えるときに「受動性や競争」ではなく「たえず変化する変化と再生」とし、「固定、沈滞、懐古などの化身」ではなく「生命と運動の化身」といった言葉で表現している<sup>19</sup>。これは人間が自らの力で自らをつくっていくものだという見方である。また教育を完成した大人への準備としてとらえたり、はじめから決まった形にはめ込んだりするものではない。そして教育の目的を外部に求めず、教育を過程としてとらえる見方は次のように表現されている。「幸福と教育とは建物である。しかし相対的な不変性において固定された木と石とでできた建築物とちがって、これらは、肉体と精神とでつくられた建物であり、生命の表現と道具であり、生命のように、可鍛性をもち変化するものである。教育によって幸福な生活を築き上げるという作業には限界もなければ終わりもない<sup>20</sup>」。

これらの視点により、人間を限定的にみるのではなく、なりつつある存在としてとらえ、人間と教育と幸福とを建設的に築いていくものとみることができる。

これは、デューイの未成熟の意味についての捉え方にもつながる。「未成熟immaturityという語の接頭辞「未im」は、単なる空虚ないし欠如を意味するのではなく、何か積極的なものを意味している<sup>21)</sup>」。それ自体ではなく、大人と比較して未熟なものとしてみるなら、知的にも肉体的にも発達過程にあることが弱さとして強調されてしまう、したがって否定的なものから積極的なものへと価値を転換する必要を示すことで、可能性をもつものとしていく存在としての人間観を示しているといえる。

また、過程としての教育の意味を重視することにより、成長の意味を単に子どもが大人になるための準備として期間限定的に行うものとしてだけでは捉えきれないことを示している。「教育の過程は、連続的な成長の過程であり、その各段階の目標は成長する能力をさらに増進させることにある。……教育とは準備の過程、すなわち用意をする過程だ、という見解との対比である<sup>22)</sup>」。

以上のように、自己の生き方において外部から指示され受動的にあるのではなく、何を学び何のために学ぶのかということを意識することは、学ぶことにおける自己主導性という視点につながるといえる。また、なりつつある存在として自己をつくりあげていくという視点は、自ら乗り越えていくことになる。

次に学習の方向づけと動機づけについてみると、リンデマン (E. C. Lindeman) によれば「教育は生活であるということである。教育は、未来の未知の生活への単なる準備ではない。それゆえ、学習過程を青少年期に限定するようなすべての静的な教育概念は、廃止されるのである。生活のすべてが学習であり、それゆえ教育には終着駅がないのである<sup>23)</sup>」というように、教育と生活の関係をみることにより、準備としての教育として時間を区切って捉えることとは違う見方が提示されている。

デューイは、教育を欠如に対する知識の注入としてとらえるのではなく、生活としての教育という視点を提示することで、教育の意味を拡げている。「教授とは、充填されるのを待っている知的および道徳的空洞に知識を注ぎ込むことによってこの欠如を補う方法だと考える習慣も捨てざるをえない。生活とは成長を意味するのだから、生物は、どの段階においても同様に、同じ内的充実と同じ絶対的権利をもって、真に、積極的に、生きるのである。それゆえに、教育とは、年齢に関わりなく、成長すなわち十全な生活を保障する諸条件を与える事業を意味するのである<sup>24)</sup>」。

最後に経験の意味についてみていく。学習における経験の重要性についてリンデマンは次のように述べている。「成人教育における最高の資源は学習者の経験である。もし教育が生活そのものであるならば、生活もまた教育である。……我々は自分で行うことを学ぶのであり、そしてそれゆえすべての真なる教育は、なすことと考えることとを一体化させるのである、と。……経験は、成人学習者の生きたテキストブックなのである<sup>25)</sup>」。

また、デューイは学習において経験のもつ意味について述べることにより、幼児期から青年期にかけて教育が限定的に行われるのではなく、教育の時間的な広がりをみている。「成長の理想は、結局、教育とは経験を絶え間なく再組織ないし改造することである……それはつねに当面の目的をもっており、しかも、活動が教育的なものである限り、それはその目的 — すなわち経験の質を直接変化させること — に到達するのである。経験のどの段階でもその段階において実際に学びとられたものこそがその経験の価値を成すのだという意味で、また、生活することがこのようにして生活過程そのものの中に認知しうる意味をますます豊かにして行くのに貢献するようにすることが、あらゆる時期における生活の主要な仕事なのだ」という意味で — 幼児期も青年期も成人の生活もみな同様の教育適齢段階にあるのである<sup>26)</sup>」。

以上のように学習者の経験の積み重ねとしての学習者の文化に配慮することにより、経験の蓄積をふまえた学習の展開が求められる。

さらに成人期の学習における経験の役割についての研究により新しい視点を発展させている<sup>27)</sup>。それは経験が学習の資源となるという積極的な意味をもつと同時に、学習の妨げとなる場合もあるという視点の提示である。経験の蓄積は別の視点からみると、思考の固定化や認識枠組みのパターン化につながるため、前提を問い直し、新しい視点を追加したり、別々に認識していたものを統合するなどの変化を促すような学習も求められている。

アンドラゴジーと自己決定学習という二大領域に加えて、「意識変容」の学習理論を三つ目の研究領域としてまとめられている<sup>28)</sup>。困惑や疑惑といった感情は論理的に説明され言語化され明確化されているわけではないという理由から重要ではないと退けるものではなく、その感情をつかむことが変化につながるともいえる。顕在化されたニーズだけを受容するだけではなく、潜在的なものについて明確化することを含めた学習、つまり「意識変容」の学習が提示されている。J. メジロー (J. Mezirow) の「意識変容」の理論であるが、その基礎となる概念として、P. フレイレ (P. Freire) が提示した「意識化」、「課題提起教育」、そして「対話」があると考えられる。これらによって文脈より切り取られた学習者個人の学習プロセスだけではなく、その学習者がどのような文化、性別、言語、階層などに属しているのかに目を向けていくことになる。

また「反省的实践」という考え方が示されている。D・ショーン (D. Schon) によって提示された、「行為の中の省察」にもとづく「反省的实践」という概念は、デューイの「反省的思考」から影響を受けている<sup>29)</sup>。「行為の中の省察」とは、「状況との対話」として遂行される活動中の思考、実践の事後に出来事の意味をふり返る「行為の後の省察」、そして実践の事実を対象化して検討する「行為についての省察」を意味する<sup>30)</sup>。これは、実践を積み重ねていくことは熟練という言葉で表すことができ、熟練した技術により、教師として成長していくことができると同時にその前提を問い直す作業も含めなければならないことを提起している。「実践がより反復と決まり事となるにつれて、「実践の中の知」は暗黙で無意識的に



なり、実践家は、自分が今していることについて考える重要な機会を逃がしているかもしれない<sup>31)</sup>」。

これらの視点により、教師と生徒の信頼関係を築くために必要な生徒理解について、教師側から生徒を一面的にみて決定づけるのではなく、多角的にみようとする態度を導くことができるのではないか。「行為の中の省察の大半が、驚きの経験とつながっている。直観的で無意識的な行為は、予想した結果以上のものを生みだしていない時には、それについて考えようとはしていない<sup>32)</sup>」。生徒の全てを理解できるとすることで見方が固定化され見落とされる部分も多い。また学級という集団のなかで生じるトラブルを積極的に活用して、日常をふり返る契機とし、そこに新しい視点を加えていくことにもつながるのではないかといえる。特別活動をとおした生徒の成長とそれを育む教師の指導は、数値化できないからこそ、その評価を厚みをもたせるように積み上げていくことが必要であるといえる。

## 結.

本稿では、特別活動において子どもの自主性を育み、体験活動を充実していくために、どのようなことが求められるのかについて、子どもの自主性と教師の指導のあり方を中心に論じた。1で教師自身が特別活動の教育的意義について再認識し指導にあたることが求められることについて述べたうえで、2では生徒の自主性を引きだしていく教師の役割について論じた。3では教師の力量形成に向けて成人学習者としての教師という視点から、成人の特性をふまえた教育の理論について考察した。

特別活動は生徒の自主的実践的なものであるが、教師の指導が適切に行われることによって可能になることを改めて強調する必要がある。強制的に実施することでは押し付けに終わってしまうが、逆に自主性を尊重することを指導しないことと解釈することで放任になってしまうということを再確認し、自主性を育成していけるように計画性をもった教師の指導を具体化することが求められる。そのためには教師が自らの実践をふり返り、学んでいくことが必要になる。

人間の生き方や学習のあり方としての自己主導性とは、完成した形にはめ込んだり、限定的にみたりするのではなく、なりつつある過程としてとらえ、変わっていく可能性を含むものである。また、準備としての教育として教育が期間限定的に行われるのではなく、経験の積み重ねられた経験と生活としての教育という視点により、成長という意味は年齢を超えて広がっていくのである。さらに、成人の学習における自己主導性や経験の積極的な意味を認めると同時に、逆に学習の幅を狭めてしまうことにもなることをふまえ、そのために、前提を問い直すという視点も含む「意識変容」の学習や、「反省的实践」という視点を含めることが重要ではないかといえる。子どもと成人を未成熟か成熟かという二分法的にみるのではなく連続する過程としてとらえることは、子どもからおとなを含めた生涯教育の視点から考

えることにもなる。教える側にたつ教師だけではなく、学習者としてという視点にたつて教師自身が自らの学習の権利を実現していくことが必要なのではないかといえる。

## 注

- <sup>1</sup> 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」答申 2008年 <http://www.mext.go.jp>
- <sup>2</sup> 朝倉征夫『産業の革新と生涯学習』酒井書店, 1996年
- <sup>3</sup> 中央教育審議会答申「次代を担う自立した青少年の育成について～青少年の意欲を高め、心と体の相伴った成長を促す方策について～」2007年 <http://www.mext.go.jp>
- <sup>4</sup> 前掲, 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」
- <sup>5</sup> 新学習指導要領 第5章 特別活動
- <sup>6</sup> 学習指導要領 第4章 特別活動
- <sup>7</sup> 前掲, 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」
- <sup>8</sup> ジョン・デューイ『学校と社会・子どもとカリキュラム』市村尚久訳, 講談社学術文庫, 1998年, 283ページ。
- <sup>9</sup> 同前, 284ページ。
- <sup>10</sup> 同前, 278-279ページ。
- <sup>11</sup> ジョン・デューイ『民主主義と教育』(上) 松野安男訳, 岩波文庫, 1975年(1916年), 239-240ページ。
- <sup>12</sup> 早川操「学校と教師 ― 探求共同体における協働探求者の課題 ―」(杉浦宏編『日本の戦後教育とデューイ』世界思想社, 1998年) 171ページ。
- <sup>13</sup> 前掲, 『子どもとカリキュラム』, 280ページ。
- <sup>14</sup> マルカム・ノールズ『成人教育の現代的実践 ― ペダゴギーからアンドラゴギーへ』堀薫夫他監訳, 鳳書房, 2002年(1980年), 40ページ。
- <sup>15</sup> J-P・サルトル『実存主義とは何か』伊吹武彦, 海老坂武, 石崎晴己訳, 人文書院, 2000年(1955年), 9ページ。
- <sup>16</sup> 同前, 11ページ。
- <sup>17</sup> 同前, 16ページ。
- <sup>18</sup> 同前, 17ページ。
- <sup>19</sup> ポール・ラングラン『生涯教育入門 第2部』波多野完治訳, 全日本社会教育連合会, 1989年(1975年), 7ページ。
- <sup>20</sup> 同前, 15ページ。
- <sup>21</sup> 前掲, 『民主主義と教育』(上), 74ページ。
- <sup>22</sup> 同前, 93ページ。
- <sup>23</sup> エデュアード・リンデマン『成人教育の意味』堀薫夫訳, 学文社, 1996年(1926年), 29-30ページ。
- <sup>24</sup> 前掲, 『民主主義と教育』, 89ページ。
- <sup>25</sup> 前掲, 『成人教育の意味』, 30ページ。
- <sup>26</sup> 前掲, 『民主主義と教育』, 127ページ。
- <sup>27</sup> シャラン・B・メリアム他『成人期の学習 理論と実践』立田慶裕他監訳, 鳳書房, 2005年(1999年)。
- <sup>28</sup> 同前, 374ページ。
- <sup>29</sup> ドナルド・ショーン『専門家の知恵 反省的実践家は行為しながら考える』佐藤学他訳, ゆみる出版, 2001年(1983年), 3ページ。
- <sup>30</sup> 同前, 10ページ。
- <sup>31</sup> 同前, 104ページ。
- <sup>32</sup> 同前, 91ページ。

(すえなが ひみこ 本学非常勤講師)