

広島大学 高等教育研究開発センター 大学論集
第 39 集 (2007年度) 2008年 3 月発行：75-88

初等・中等教育学理論の大学教育への応用に関する一試論

— 「特別活動論」からのアプローチ—

加 澤 恒 雄

初等・中等教育学理論の大学教育への応用に関する一試論

— 「特別活動論」からのアプローチ —

加 澤 恒 雄*

問題の所在

日本における大学を中心とする高等教育の大衆化の軌跡を瞥見してみると、1960年以降に「高等教育在学率」が急上昇し、それがトロウ (Martin A. Trow) の3段階発展説 (phaseology) におけるマス段階 (在学率が15~50%に達する段階) である15.7%に達したのは、1966年であるとされる¹⁾。1970年代末には過去最高の34.2%に増大し、その後も高等教育進学人数は増え続け、文部科学省の「学校基本調査」(2006年度) によれば、いまや大学・短大等の進学率は、52.3%と50%を超え、大衆化の成熟期を通過し、ユニバーサル・アクセスの時代に突入している。そして、中等教育ならびに高等教育が量的に拡大したこと、つまり、両者の「大衆化」(massification) は、さまざまな教育問題を惹起する契機となっている。

大学が人間形成の場として、その教育機能の強化が重要視されつつある状況の中で、これまでは中等教育段階で行われてきた「生活指導」や「生徒指導」あるいは「特別活動の指導」は、いまや大学教育の場における大学生を対象とした概念としても成立し、かつ重要性を増していると言えるのではないだろうか。実際、「ひきこもり」による不登校の学生が多数存在するので、このような社会性の低い学生に対して、社会経験を支援したり、友人づくりの場を提供して手助けしたりする活動も、今後は大学にとって必要になってくるであろう。要するに、現代日本における学校・家庭教育の変容の結果として大学入学以前の段階で解決しておくべき問題が、大学入学後に持ち越されてしまっていると言わねばならないのである。このような現実を直視するならば、「大学生に対して手取り足取りして何もそこまでやる必要があるのか」、という従来の常識は改められるべき時期が到来していると言ってもよいのではないだろうか。

因みに、高等教育の先進国であるアメリカにおいてさえ、ある時期までは、「高等教育に関する教育学が存在するという考え方は、ごく最近に出てきたものであり、現在でもそれは大多数の教授たちにとって奇異に感じられる考え方なのである²⁾」と指摘される状況であった。それに対して、子どもを育成するための教育学 (すなわちpedagogy, Paedagogik) という考え方は、18世紀以来、ますます優勢さを増してきた、長い伝統を有する領域である。伝統的な子どもの教育学に対して、ここでは青年や成人をその考察対象とする高等教育に関する教育学 (andragogy, Andragogik) を試みたい。Katz & Henry (1988) によれば、この考え方は、1930年代のマーレイの個性の探究

*広島工業大学工学部教授

(Murray, 1938) や、マーフィらの研究 (Murphy & Ladd, 1944), それから1940年代のマンローの研究 (Munro, 1942) によって、下準備がなされた。そして、1960年代までには、大学時代の個性の発達に関して、経験に基づいた多様な研究が行われ、それらの各々の研究は、学生の発達の様々な側面を記述した。それらの中の主要なものを挙げると、Arthur Chickering (1969), Mervin Freedman (1967), Douglas Heath (1968), Joseph Katz (1968), Jane Loevinger (1976) それからWilliam Perry (1970) 等がある。注目すべきは、これらの理論³⁾はすべて、発達の順序において明瞭なステップを描いている点で共通していることである。それらは、主として焦点を当てている学生の発達・成長の特別の局面においてだけ、異なっている。たとえば、Perryは、認識面での発達を特色づけ、Loevingerの場合は、人間関係の発達に焦点を絞って記述されているように。

ところで、日本の初等・中等教育に関わる現行の学習指導要領の根本理念は、「生きる力⁴⁾」を育成することである。この「生きる力」は、教科の指導ならびに特別活動の指導において育成される。言うまでもなく、大学生に対してもこの「生きる力」の育成は、継続されるべきものである。実際、学生の学習意欲の喪失 (アパシー)、さまざまな精神疾患に罹病、不登校 (ひきこもり) や連続的な留年などによる中退や卒業延期、自殺も増えており社会に出た後、社会的不適応を起こしたり、ニートやフリーターになるものも増加しているのである。人間形成教育ないしキャリア支援教育の観点から言っても、この現実を直視した対応策が必要不可欠なのである。本稿の試論は、以上述べた事柄を前提として展開されている。

I. 現代日本の学校教育における「特別活動」とは何か

I-1. 「特別活動」の新設

最初に「特別活動」とは何かを明らかにしておきたい。周知の通り、日本の学校教育における教育活動は、「学校教育法」などの教育関係法規や規則によって規定されている。各学校の教育課程は、「学校教育法施行規則」に基づいて、小学校・中学校ならびに高等学校などの「学習指導要領」によって示された内容に立脚して展開されることになる。

従来の教育課程は、「各教科」「道徳」「特別教育活動」ならびに「学校行事等」の4つの領域から構成されていた。1967 (昭和42) 年に、教育課程審議会は、教育課程の改訂に向けて、「各教科および道徳とあいまって、人間形成のうえから重要な活動を総合して、新たに特別活動を設ける」ように、答申を行った。これを踏まえて、1968 (昭和43) 年に成立した教育課程にしたがって、1971 (昭和46) 年から、改訂学習指導要領による指導が、小学校から順次開始された。1968年の教育課程改訂における最大の特徴は、「特別教育活動」と「学校行事等」の両者を統合して、「特別活動」を新設したことである。つまり、教育課程は3領域から構成されることになったのである。そして、この改訂に当たって、「人間形成における調和と統一」が重要事項の1つとして挙げられている。現代に続く調和と統一のとれた人間形成の理念は、不変的な教育の中心的課題である。それゆえ、従来の「特別教育活動」ならびに「学校行事等」の2つの領域でそれぞれ個別に行われていた活動を、統合・強化した形で新設の「特別活動」を実施することによって、「調和と統一のある人間形成」

を志向したのである。

I-2. 「特別活動」新設の背景

この改訂の背景について簡単に述べると、1960年代後半、当時、日本では教育に対する関心が急激に高まり、その後ますます過激になる上級学校への進学熱が、「入試地獄」や「受験戦争」あるいは「灰色の青春」や「四当五落」なる言葉に象徴されるような熾烈な競争をもたらした。各学校は、上級学校への合格・進学に向けて、「知識偏重」の詰め込み教育に力を注ぎ、有名校への進学実績によって世間からランクづけされる風潮が広まったのであった。そこで、学歴主義社会の弊害の一端としてのこうした風潮、いわゆる偏差値至上主義の世相に歯止めをかけ、バランスのとれた知育・徳育そして体育や情操教育を行うことによって、学校教育の本来の使命である「人間形成」を目指さなければならないという批判が強まってきたのである。それゆえ、新設された特別活動は、小学校・中学校そして高等学校のすべての段階において指導されることになった。

I-3. 人間形成の契機としての特別活動

先にも触れたように、学校における全教育活動は、児童・生徒の人間形成を志向し、「生きる力」を育成するものである。特別活動は、人間形成ないし生きる力の育成の観点から言えば、教育活動としての授業形態においてよりも、その「直接性」「衝撃性」あるいは「濃縮性」の度合いにおいて、より強大であると言わねばならない。なぜなら、特別活動は、他の教育諸活動と比較して、児童・生徒自身の興味、関心、ニーズ、選択ならびに決断において、彼ら自身の「主体性」と「自主性」に基づく活動の機会が多いからである。人間は、ひとつの生命体として、個体として成長するさまざまな可能性を生来的に具備しているが、その1つが「主体性」ないし「自主性」である。人間（児童・生徒）の持っている自主性という能力は、環境との関わりの中で、徐々に顕現するものである。それゆえ、それを促進したり妨害したりする要因は「環境」であり、その意味で、学校という環境の整備こそ、重要な課題なのである。この環境を提供する可能性が、特別活動には潜在しており、かつ、そのようになることを期待されているのである⁵⁾。

ここで重要なのは、特別活動がそのような機会を提供することができるかどうかは、この活動に対する教師の認識と態度・姿勢に大きく影響されるということである。特別活動の重要性に対する教師の正しい認識に基づいて、人間的な交流、触れ合いが行われる学校という環境（場）の中でこそ、先に述べた児童・生徒の具備している主体性や自主性の能力が育成され、発揮されて人間として成長していくであろう。このような環境としての学校という場所を提供していく努力が、学校とすべての教師の不変的な使命でなければならない。

ところで、1998（平成10）年版の教育課程の基準に基づく現行の学習指導要領によって編成された教育課程の構成要因として、1)各教科 2)道徳 3)特別活動それから 4)総合的な学習の時間⁶⁾が挙げられている。ここで、4)は「～の時間」なので「領域」ではなく、現行の教育課程は、1)–3)の3領域から構成されており、教育課程全体の中で、特別活動は、「教科外教育」活動の主要な「領域」の1つとして、位置づけられているのである。その内容としては、1)学級活動（小・中学校）、ホー

ムルーム活動（高等学校）2)児童会活動（小学校），生徒会活動（中学校・高等学校）3)クラブ活動（小学校），部活動（中学校・高等学校）4)学校行事という4つの活動が含まれている。つまり，教育課程の中で特別活動が明示されていることの意味は，それが教師の教育活動という職務の1つであるということである。教師が自らの仕事として，教科の授業にかける時間や努力，エネルギーと同等のそれらを，特別活動にも注ぎ実践するという，教師の意識改革ないし認識を改めることが，いま，現場の教師たちに必要とされているのである。

Ⅱ. 大学教育における人間形成の視点

Ⅱ-1. 大学教育におけるリベラル・アーツ論

ボーマン（M.Garrette Bauman）は，21世紀のための「大学教育としてのリベラル・アーツ教育」について優れた論を展開している⁷⁾。その所論を以下に要約して述べてみよう。

まず，ボーマンの問題意識はこうである，「歴史的にきわめて複雑な世紀を何とかして切り抜けて生き抜くことを要求されている現代の学生たちは，現在，（アメリカの大学が）提供しているカリキュラムからは，あまり利益を得ることは期待できないのである⁸⁾」ということである。そして，明日の大学卒業生たちが，ポスト産業化時代の中で生きていくために必要なリベラル・アーツの新しいコア・カリキュラムとして，次の4つの要素を提案している。すなわち，1)地球に関する学問研究，2)自力依存の諸技術，3)学際的な学問，そして4)精選された伝統的な学問である。

われわれは，ここで「大学における特別活動」の意義について，重要な示唆を与えてくれると想われる第2番目のカリキュラム領域に挙げられた「自力依存の諸技術⁹⁾」とは何かについて，立ち入って見てみよう。ボーマンの主張によれば，大学におけるリベラル・アーツは，学生を自給自足にすることに役立つねばならない。すなわち，将来，社会人となった学生が実践的な問題解決者になるように，彼らが自分の両足で着地するように，彼ら自身の生活必需品をより多く供給するように，単なる被雇用者ではないように教育しなければならない。

具体的な「自力依存のコース」として，ボーマンは，個人の収支管理，自分自身の健康管理，実用的な法律，園芸学，木工の基礎，小規模の企業家精神，コンピューター・リテラシー，住居の建築，などを挙げている。そして，これらすべてのコースは，技術の行使と知的な精密さを結合させなければならないのである。これは，日本の学校教育を規定する「学習指導要領」の重要な目標の1つである「生きる力」の具体的内容と通底するといってもよいだろう。なぜなら，彼によれば，リベラル・アーツの学生は，「両手」と「頭」を統合することを学ぶべきであり，大学が自給自足的になるように学生を教育することは，ただ単に純粹に知識を教え込むとか，あるいは就職のための信用される価値のある諸々の資格を付与することとは違うのである。「手の知識」は，理論を証明し，かつ，豊饒にするのである。

このことを学校教育の中で考えると，それは，教科外教育の重要な柱の1つである「特別活動」の領域で実践されるべき事柄に正に該当すると言えよう。学校教育では教科外教育の中で，大学ではリベラル・アーツのコースというカリキュラムの中で，学問知として学んだ理論を，さまざまな

課外活動 (extra-curricular activities) において、実践知として体得することができるのである。「自力依存の技術」コースはまた、可能なことに対して、その理想を検証することによって、「地球に関する学問研究」を補足することにもなる。一方では、地球的な相互供給を理解することと、他方では、世界における個々人の独立的な立場との間には、律動的な均衡が存在するのである。学生たちを食物生産やキャンパスの温室作りなどに取り組みさせるならば、彼らは、政府の政策批判や人生哲学の開発に目覚める契機と資格とを与えられることになるだろう。

貧弱な思考は、過度の抽象化すなわち「手」を使わない「頭」のみの思考から往々にして生ずるがゆえに、学生たちは、象牙の塔に引きこもっているべきではない。学生たちは、大学で単に人生を勉強するだけではなく、自らの人生そのものを生活しなければならない。学生たちは、授業に出席することにおいてではなく、生活することにおいて、自給自足をするようにならなければならない。もし普段の日常生活に不可欠なものとして、食物、住居、燃料や仕事が意味を持たないならば、人生それ自体が、いかなる意味も持ちえないであろう。書物の中に見い出すのは容易なことであるが、よりいっそう困難な仕事は、人生それ自体に意味を見出すことである。大学教師たるものは、より重大な社会問題ならびに人間の生態と、個人的生活の本質的な意味とを結合することを教示さねばならないのである。そして、M. G. ボーマンが提案する「自力依存のコース」は、自然科学の領域の中で時間的制約を教え、学生に対して、工学が人間の諸価値や思想にいかん影響を与えるかを分析するための機会を与えてくれるし、かつ、理論的知識と肉体的知識との間の間隙に架橋することによって、全体論的思考を教えるのである。

II-2. 大学における課外活動論

人間形成の観点から学生の課外活動としてのクラブ・サークル活動ないし部活動について考察してみよう。

学生がそれらの活動に期待し、それらの活動を通して得られるものは何か。その一般的な答えとして、これまでに多くの研究者たちによって指摘されてきたこと¹⁰⁾を要約して列挙するならば、1) 同好の友人、先輩、後輩との交わりや、連帯的な人間関係 2) 自分の興味・関心事についての実行とそれによる充足感 3) 正課の勉強からは学べない技能や知識を獲得すること 4) スポーツ系の活動であれば、体力を強化することや健康を増進すること 5) 他者との協調精神、責任感、主体的・積極的な行動力、忍耐心、礼儀 (挨拶)、他者への配慮心つまり、自己中心主義の克服、など 6) リーダーシップの涵養 7) メリハリのある充実した大学生活 8) 自己理解 (self-realization: 自己実現) への契機 9) 自治意識、自律心の涵養 10) 在籍大学への帰属意識の涵養すなわち大学への適応・定着への契機、等々である。

部活、サークル活動などの課外活動を通じて、学生は、多数のさまざまな他者と出逢い、活動内容や所属した組織の中での役割を果たすことによって、自己認識を新たにしたり、社会性を身につけたりすることができるであろう。もし、学生が「正課としての学業」と「課外の部活やサークル活動」などを、バランスよく両立させることができるならば、両者は共に青年後期の大学生にとって、人間的成長・発達の重要な契機となりうるであろう。こうした観点から、大学が学生の課外

活動を積極的に援助・支援・推奨していくという課外活動の在り方は、高等普通教育化時代のどの大学にとっても、今後ますます重要になってくるであろう。

II-3. 人間形成の契機としての出逢い

それでは次に、他者との出逢いについて、その人間学的な深い意味とは何かを、いささか立ち入って見てみよう。

O. F. ボルノウは、「出逢い」の概念を、「出逢いと陶冶」(1955年)という注目すべき論文で、従来の伝統的教育学を中心概念である「陶冶」(Bildung)との対立概念として導入した¹¹⁾。その後、「実存哲学と教育学」(1959年)において、人間学的な観点からさらにさまざまな考察の成果を付け加えて「出逢い」の概念を「教育における非連続的諸形式」のとくに重要な概念のひとつとして位置付けるために詳論している。また、「教育と生」(1963年)¹²⁾においても、同様の観点から「出逢い」の問題に言及している。そこで、われわれは、O. F. ボルノウの所論を手がかりにして考察することにしたい。

彼自身も指摘するように、新しい「出逢い」の概念は、1920年代のM. ブーバー (Martin Buber, 1878-1965) と共に始まる¹³⁾。周知の如く、M. ブーバーの現代への思想的影響はきわめて広い範囲にわたっている。たとえば、ムスターカス (C. Moustakas) は、社会心理学的観点から、真の自我と隣人との真実の出逢いという問題を取り扱っているし¹⁴⁾、トリユープ (H. Trub) は、医学的、精神療法的見地から「出逢い」の有効性について論究している¹⁵⁾。また、新しい「出逢い」概念の第二段階は、第二次世界大戦後のTh. シュタインビュッヒェル¹⁶⁾ (Theodor Steinbuechel, 1888-1949) と共に始まる。ただし、このTh. シュタインビュッヒェル自身の指摘するところによれば、先に挙げたM. ブーバーとはまったく別個に、ローゼンツヴァイク (Franz Rosenzweig, 1886-1929) とエーブナー (Ferdinand Ebner, 1882-1931) が、それぞれ独自の仕方です「出逢い」の思想に到達していたのであった¹⁷⁾。すなわち、ローゼンツヴァイクは二度にわたる世界大戦の真只中で思索を続け、旧約聖書に導かれながら「出逢い」の思想を展開し、また、エーブナーは、自己の生涯の課題である「孤独の克服」への道として、「出逢い」の思想に到達したのであった。そして、Th. シュタインビュッヒェル自身は、M. ブーバーとエーブナー、それにローゼンツヴァイクの思想的影響を受けながら、一とくにエーブナーからの影響が強いようである一神学的な立場に立って「出逢い」の概念を力説・強調したのであった¹⁸⁾。

ここで、彼らの諸説が軌を一にする点を指摘するならば、彼らにとって「出逢い」とは、「わたくし」(Ich) と「あなた」(Du) との相互的な人格的關係であり、この生き生きした「出逢い」における人格的応答関係の中にこそ、人間の「現実」(Wirklichkeit) があらわれるということを、彼らが確認したことであった。彼らのこのような思想的立場は、虚無主義の実存主義を乗り越えた「間実存論」(Interexistentialismus) として注目されるべきである。

さて、「出逢い」の主体としての「わたくし」と「あなた」は、Th. シュタインビュッヒェルにおいては「人格」(Person) と呼ばれ¹⁹⁾、それは人間の単なる精神的なありかたなのでなく、全体的な人間のことである。

Th. シュタインビュッヒェルによれば、「人格」の本質的な特徴として、「本来的自己保持」(Selbstbesitz)と「超越性」(die Transzendenz)のふたつが挙げられる。前者は、自己に対する誠実さの能力であり、「人格」の不可侵的な、代替不可能な固有存在の根拠である。それと同時に、「人格」は他者に対して開かれている。つまり、「人格」は自己自身ではないところの者、他者へ向かって自己を超え出る能力をも有している。それが、「人格の超越性」という言葉で持って意味されている事柄である。このことは、ドイツの哲学者ヤスパース(Karl Jaspers, 1883-1969)の“Kommunikation”(交わり)論の基底にもなっている。それはともかく、Th. シュタインビュッヒェルにとって重要なことは、「人格」が自己自身を超え出ることを通じて、かつ自己と他者との結びつきを通じて、真の自己となることができるという、「対話」に方向づけられた本質を有することである。「人格」は、その本質ならびに行為において決して「独話的存在」ではなくて「対話的存在」なのである。

ところで、「間実存論」としての「出逢い」の思想は、近代ヨーロッパ思想の出発点となったデカルトにおける「自我の発見」(cogito ergo sumという原理)に対して、「他者の発見」という画期的な意義を獲得する。精神史的に見るならば、「出逢い」の思想は、正に「自我思考」から「他者思考」への転換なのである²⁰⁾。このような思想史的背景との関連を度外視して、O. F. ボルノウの「出逢い」(Begegnung)の概念を論ずることは正当ではない。「出逢い」においては、個々の精神生活を展開して完成した形態へと造り上げることが問題なのではなくて、これと根本的に異なったこと、すわなち、厳密な意味で「人間が自己となること」(Die Selbstwerdung)が問題である²¹⁾。一切の「出逢い」は「運命的」(schicksalhaft)であり、「出逢い」が人間を捉える時、それは、その人間を全体的に捉えるのである。O. F. ボルノウにとって重要なのは、単純に「陶冶」に対する「出逢い」の優位を強調することではなくて、「陶冶」の原理と「出逢い」の概念の相互関係を正しく規定することである。われわれはこの点にとくに注意を払わなければならない。「出逢い」を可能にする基礎的な陶冶、これをO. F. ボルノウは、「陶冶」の不変的な課題であると考えている。ただし、その際、「陶冶」はもはや教育の究極的な目標ではなくて、単に前段階的な性格を持つに過ぎないのであるが。

Ⅲ. 学生の発達と成長

Ⅲ-1. 研究対象としての「大学生」

H. F. オーエンズ(1985)によれば、大学生と大学に入学しない人たちが、かなり決定的な仕方、一般的に異なっており、しかも個々の学生はまた、在学中に相当に変わる、という正当な証拠がある²²⁾。個々の大学における「優れたキャンパス環境」こそは、「学生の発達の場所」なのである。「発達」は、さまざまな領域、機会において生起する。学問の領域においてはもちろん、大学の非学問的な領域に関わるようになる学生たちは、大学で満足を得るし、かつ、大学経験によって相当影響を受けるようになる。

アメリカの高等教育研究史において、1960年代に「学生」が重要な研究テーマの1つとして認識

されたのであるが、それらの研究成果の主なものを挙げると、Sanford (1956, 1962, 1966) や、Katz (1968, 1976), それからFeldman & New Comb『学生への大学の影響力』(1969), Bowen『学問への投資—アメリカ高等教育の個人的ならびに社会的な価値』(1977), Pace『大学の成果の測定と評価』(1980) や、Chickering『教育とアイデンティティ』(1971), Levine『夢と英雄が死んだ時—現代の大学生肖像』(1980) などがある。これらの著作²³⁾は、学生への大学の影響や、学生が大学時代にどのように変わるか、あるいは学生たちの特質や関心事についての幅広い知見を高等教育界にもたらした。

Ⅲ-2. 大学経験による学生の変容

この中でKatz (1976) は、大学における学生の人格的な発達について研究し、学生が変化する主要な領域を、明らかにした²⁴⁾。これらの詳細については、ここでは述べないが、それを要約して言えば、大学経験によって学生は、1)権威主義が低下する 2)自律性が発達する 3)自尊心が増す 4)関係性の能力が拡大されるようになる 5)より豊かな政治的素養が示される 6)審美的能力が発達する 7)理論的な問題についてより幅広く把握する等々の知見を、Katzはもたらした。

また、Bowen (1977) と Astin (1977) は、ともに次の点をとくに強調している²⁵⁾。すなわち、1)増大する知識と認識の発達の面で大学が学生に与える影響の重要性、2)増大した人間としての自己発見と態度ならびに信念、自己概念、価値観、行動上の諸変化 3)家庭生活の領域における学生の実用的な能力の増大。さらに、教育の達成、職業資質開発と収入との相関関係などについて、両者の研究成果は詳細にわたっており、多大なる知見を提供し、以後の学生研究にとって大いに貢献した。現代日本における学生研究にとっても、これらの成果は、大いに示唆に富んでいると言えよう。

結語

最初に述べたように、大学の大量化が進み、大学進学率ならびに大学在学率がかつてない程に上昇している現代日本において、大学の教育機能の重要性がますます増大している。大学が社会の有用な機関の1つとして存在するべきならば、大学は、近い将来、日本社会の市民として職業社会人となるべき学生を育成するという自らの使命・役割を果たすために、すべての大学人が、最大の努力を傾注すべき責任と義務がある。大学は、学生が大学時代にこそ、自立心や自己管理能力あるいは教養に基づく良識や、高度の学問的知識を身に付け、日常生活における実践力を培い、「生きる力」を強化する環境を整備し提供しなければならない。

本稿では、このような問題意識に立脚して、学生の「生きる力」ないし「人間力」の育成すなわち、人間形成の観点から、学校教育における教科外活動としての「特別活動」の概念を大学教育の領域に拡大して応用することを試みた。また、大学のカリキュラム改善のための貴重な示唆に富むアメリカの新しいリベラル・アーツの考え方として、コア・カリキュラムにおける「知識」と「実践」の統合についての理論を紹介し考察した。

ところで、学校教育における「特別活動」の4つの大きな特徴として、それが1)集団活動 (group activities) であること、2)行動による学習 (action-oriented learning) であること、3)指針となる教科書がないこと (no textbook in the activities)、そして4)主体的、自律的活動 (independent and self-controlled activities) であることが挙げられるが、大学教育の場では、クラブ・サークル活動や部活動あるいは、大学祭や体育祭の大学行事等々の場面において、学生たちは、そのような経験をする機会を与えられることになる。それゆえに、大学は、今後こうした場面、機会の提供や、学生の活動支援のためによりいっそうの顧慮を払わねばならないであろう。なお、本稿では、「大学行事」の教育人間学的な意味について言及しなかったが、それについては別の機会に詳論する予定である。

[注]

- 1) cf. 江原武一 (1984) 『現代高等教育の構造』東京大学出版会、20-24頁。
- 2) Katz, J. and Henry, M. (1988) 'Conditions of a New Pedagogy for Undergraduate Learning', in *Turning Professors into Teachers: A New Approach to Faculty Development and Student Learning*, New York: American Council on Education and Macmillan Publishing Company. 邦訳: 加澤恒雄 (1994) 「大学生の学習の在り方を考える新しい教育学の諸条件に関する研究」『広島工業大学研究紀要』第28巻、143頁。
- 3) ここで挙げられている学生の発達に関する研究文献は、以下のとおりである。
 1. Chickering, A. W. (1969) *Education and Identity*, San Francisco: Jossey-Bass.
 2. Freedman, M. (1967) *The College Experience*, San Francisco: Jossey-Bass.
 3. Heath, D (1968) *Growing Up in College*, San Francisco: Jossey-Bass.
 4. Katz, J. and associates (1968) *No Time for Youth: Growth and Constraint in College Students*, San Francisco: Jossey-Bass.
 5. Loevinger, J. (1976) *Ego Development*, San Francisco: Jossey-Bass.
 6. Munroe, R. L. (1942) *Teaching the Individual*, New York: Columbia University Press.
 7. Murphy, L. and Ladd, H. (1944) *Emotional Factors in Learning*, New York: Columbia University Press.
 8. Murray, H. A. (1938) *Exploration in Personality*, New York: Oxford University Press.
 9. Perry, W. (1970) *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- 4) 現行の学習指導要領は、1996年7月の「中教審第一次答申」として出された「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」に基づいている。それによれば、「生きる力」を育むためには、子どもたちや社会全体に「ゆとり」が必要である。そして、「生きる力」とは、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する能力である。また、自らを律しつつ、他人と協調し、他人を思いやる心や感動する心など豊かな人

- 間性と、たくましい生きるための健康や体力も、「生きる力」の具体的な内容として示されている。(cf. 「文部時報」第一法規出版, 1996年10月号)
- 5) このような見解については, 杉峰英憲 (2003) 「学校の人間化と学習指導」(松井春満編『生きる力を培う教育』学術図書出版社) において詳論されているので参照されたい。
 - 6) いわゆる「総合学習の時間」は, 学習指導要領にはその規定がなく, 各学校の自由裁量に委ねられており, 「～の時間」の通り, 教育課程の3領域には入っていない。しかしながら, 「ゆとり路線」を打ち出した現行の学習指導要領において, この「総合学習」は, 生きる力を育成する契機となるよう期待されており, 重要な目玉の1つである。なお, 目下, 「中教審」で論議されている「ゆとり路線」の転換の問題については, 本稿では, 詳しく言及しないことにする。
 - 7) Bauman, M. G. (1987) 'Liberal Arts for the Twenty-Century', in *Journal of Higher Education*, Vol. 58, No.1, The Ohio State University Press. 邦訳: 加澤恒雄 (1988) 「21世紀のためのリベラル・アーツ教育論」『広島工業大学研究紀要』第22巻第26号の91-98頁に所収。
 - 8) 前掲の邦訳, 91頁。
 - 9) cf. とくに「自力依存の諸技術」については, 前掲の邦訳, 93-94頁に評述されている。
 - 10) cf. たとえば, 武内清・浜島幸司 (2003) 「部活動・サークル活動」武内清編『キャンパスライフの今』玉川大学出版部, 31-41頁。
 - 11) cf. Bollnow, O. F. (1955) 'Begegnung und Bildung', in *Zeitschrift fuer Paedagogik*. 1. Jg. pp.10-32.
 - 12) Bollnow, O. F. (1963) *Erziehung und Leben*, IDE教育資料第28集, 民主教育協会 (東京) 発行。
 - 13) ブーバーの代表作の1つは, Buber, M. (1959) *Ich und Du*であり, 本書において, “Begegnung” (出逢い) の思想が展開されている。
 - 14) cf. Moustakas, C. (1968) *Individuality and Encounter*, New York: Colombia University Press.
 - 15) cf. Trueb, H. (1951) *Heilung aus der Begegnung*, Frankfurt.a.M.
 - 16) cf. Th. Steinbuechel (1936) *Der Umbruch des Denkens*, Frankfurt.a.M.本書のサブタイトルが「F. Ebnerの人間解釈において解明されたキリスト教の実存の問題」となっていることから明らかに, 本書は, エーブナーの思想を中心として, 新しい現実主義の成立を思想史的背景において把握することを試みた力作である。
 - 17) cf. ①Rosenzweig, F. (1921) *Der Stern der Erloesung*, Hamburgならびに②Ebner, F. (1921) *Der Wort und die Geistigen Realitaeten*, Hamburg.
 - 18) cf. Th. Steinbuechel (1949) *Christliche Lebenshaltungen*, Freiburg. (とくに同書の第4章ならびに第5章を参照されたい。) なお, シュタインビュッヒェルの神学的な「出会い」の概念についての論述は, 加澤恒雄 (1974) 「非連続的教育形式の提唱」(『教育思想』誌第2号, 所収論文) を参照されたい。
 - 19) cf. Th. Steinbuechel (1951) *Religion und Moral*, Freiburg, p. 205.
 - 20) この問題については, とくに次の文献を参照されたい。①Theunissen, M. (1965) *Der Andere*, Essen. ②Gerner, B. (ed.) (1969): *Begegnung - Ein Anthropologisch - Paedagogisches Grundereignis*, Mainz. ③Bockenhoff, F. (1970) *Die Begegnungspilosophie*, Mainz.

- 21) Bollnow, O. F. (1968) *Existenzphilosophie und Paedagogik*, 4. Aufl. Stuttgart, p.99.
- 22) この叙述は、主として次の文献に拠っている。Owens, H. F. (1985) 'The College Experience: What Difference Can It make?' in Gardner, J. N. and Jewler, J. A. *College is Only the Beginning: A Student, Guide to Higher Education*, Belmont, California, Wadworth Publishing Company. 邦訳: 加澤恒雄「大学在学経験に関する考察—大学の意義と効用—」『広島工業大学研究紀要』第23巻第27号, 1989年3月の103-112頁に所収。
- 23) ここで言及されている学生に関する文献をまとめて以下に示す。
 1. Astin, A. W. (1977) *Four Critical Years: Effects of College on Beliefs, Attitudes and Knowledge*, San Francisco: Jossey-Bass.
 2. Bowen, H. R. (1977) *Investment in Learning: The Individual and Social Value of American Higher Education*, San Francisco: Jossey-Bass.
 3. Chickering, A. W. (1971) *Education and Identity*, San Francisco: Jossey-Bass.
 4. Feldman, K. A. and Newcomb, T. M. (1969) *The Impact of College on Students*, 2 Vol., San Francisco: Jossey-Bass.
 5. Katz, N. (ed.) (1968) *No Time for Youth: Growth and Constraint in College Students*, 2 Vol., San Francisco: Jossey-Bass.
 6. Katz, J. (1976) 'Benefits for Personal Development from Going to College', Paper presented at the annual meeting of the *Association of Professors of Higher Education*, Chicago, March 6-7.
 7. Levine, A. W. (1980) *When Dreams and Heroes Died: A Portrait of Today's College Students*, San Francisco: Jossey-Bass.
 8. Pace, C. R. (1980) *Measuring Outcomes of College*, San Francisco: Jossey-Bass.
 9. Sanford, N. (1956) 'Personality Development During the College Years', *Personnel and Guidance Journal*, 35, No.12, pp.74-80.
 10. Sanford, N. (1966) *Self and Society Change and Individual Development*, New York: Atherton Press.
 11. Sanford, N. (ed.) (1962) *The American College: A Psychological and Social Interpretation of the Higher Learning*, New York: Wiley.
- 24) cf. 前掲の注22) の邦訳106頁。
- 25) cf. 前掲の注22) の邦訳106頁。

A Trial Theory concerning Application to College Education of Elementary and Secondary Education Theory: An Approach Based on “Tokubetsu-Katsudo” Theory

Tsuneo KAZAWA*

In Japan, secondary and post-secondary (*i.e.* higher) education have been massified in recent years. Since 1966, higher education (especially in colleges and universities) has grown beyond the “elite” stage and has exceeded a level of 15.7% to reach the “mass” stage in the phraseology coined by Martin Trow.

According to *Gakko Kihon Chosa, (i.e. School Basic Survey) (Monbu Kagaku Sho, 2006)*, higher education has now reached 52.3%, which corresponds to the stage of universal access. This massification of higher education has yielded various problems. At the present time we have problems of diversified students and negative apathetic students who lack a motivation to learn and are less mature than previously.

In this paper, I consider students' development, growth and character-building. In connection with character-building, O.F.Bollnow's *Begegnung* (encounter) concept is discussed and the validity of the theory is emphasized. From the viewpoint of the application of *Tokubetsu-Katsudo* in elementary and secondary education in Japan to higher education, I consider these problems and some better methods or measurements for solving them are proposed.

In 1988, Joseph Katz, an American researcher, pointed out that: “The notion that there is a pedagogy of higher education is a very recent one and even now is an idea that would be strange to most professors.” In fact, one of the most important legacies of the sixties was the recognition of the American college student as a subject in need of study.

Among many others, Bowen, Katz, Chickering and Levine have greatly expanded our knowledge of the impact of college on students and of how students change during college, and of our awareness of their characteristics and concerns. They have given us a portrait of the characteristics, concerns, and habits of college students. In Japan, we now have to learn from their research findings and their theories regarding the effects of college on students.

In secondary and elementary schools, *Gakushu-Shido-Yoryoh* (course of study, *i.e.* teaching guideline), *Tokubetsu-Katsudo* consists of four realms, that is, 1) class or homeroom activities; 2) club activities; 3) children's council and students' self government association; and 4) school functions or events. The aims of these activities are to foster a “living force.” The four main characteristics of *Tokubetsu-Katsudo* are as follows: 1) group activities; 2) action-oriented learning; 3) non- textbook activities; and 4) independent, self-controlled activities. Such activities can be seen as equivalent to liberal arts learning and extra-curricular activities in college education. Accordingly, in this paper, a new liberal arts curriculum by M.G.Bauman, extra-curricular activities in college and the effects of college experience are discussed.

* Professor, Faculty of Engineering, Hiroshima Institute of Technology