

&lt;論文&gt;

## 戦後日本の教育課程編成における特別活動の系譜 —戦後初期コア・カリキュラム開発期における特別活動の位置づけ—

清水 禎 文  
遠藤 浩

### はじめに

本稿の目的は、戦後日本の教育課程編成における特別活動の系譜をたどり、その本質と意義について明らかにすることによって、特別活動の教育的価値を再確認することである。このため、戦後初期のコア・カリキュラム開発期にさかのぼり、特別活動に求められていた教育目標を確認したい。そのさい、学習指導要領などの文部省の示した指針、特別活動に関わる理論のみならず、各学校におけるカリキュラム開発の実態も視野に入れつつ検討する。

特別活動は文部科学省の告示する学習指導要領における一領域であり、各学校において編成される教育課程の一領域である。他の領域である各教科、特別の教科としての道徳、総合的な学習の時間ないし総合的な探求の時間と比べると、かならずしも明確な輪郭をそなえた領域とは言えない。その理由は、「教科の学習以外の活動」「正課以外の活動」などの言葉に示されているように、消極的な形で定義されてきたためであり、またその活動も多岐にわたるためである。しかし、消極的な形で定義されてきた経緯があり、また多岐にわたる活動を包摂しているとはいえ、特別活動には固有の教育的価値を見出すことができる。特別活動には、個人の心身の健全な発達、キャリア意識の形成、社会集団の一員としての資質の形成などの、各教科などでは十分に達成することのできない教育的価値がある。それは端的に言えば、シティズンシップの育成である。小玉重夫（2004）はシティズンシップを育成する教育活動として、社会科と並んで特別活動の意義を指摘している<sup>1)</sup>。小玉の指摘を待つまでもなく、特別活動はシティズンシップを育成する上で重要な役割と意義を持ち続けてきたし、その新たな可能性も内包していると言えよう。

特別活動という言葉は、1968（昭和43）年の学習指導要領において初めて使用された。しかし、学習指導要領やカリキュラム開発の歴史を紐解くと、特別活動にいたる教育活動の系譜に、1947（昭和22）年の学習指導要領における「自由研究」、1951（昭和26）年および1958（昭和33）年の学習指導要領における「特別教育活動」などが含まれていたことが分かる。ま

た、全国各地において研究開発されたコア・カリキュラムにおいては、教科の学習以外の教育活動に対して、「協力課程」「ガイダンス」、「自治活動」、「特別教育活動」などの言葉が使用されていた。これらの多様な言葉で指し示される活動も、特別活動の系譜に位置づけるべき教育活動である。

さて、特別活動に関わる先行研究を確認しておこう。最初に掲げるべきは、水原克敏『現代日本の教育課程改革』（1992）であろう<sup>2)</sup>。この研究は、戦後日本における教育課程改革の全体像にフォーカスしており、特別活動のみを論じたものではない。特別活動が学習指導要領、教育課程の一領域であることを踏まえるならば、当然、学習指導要領、教育課程全体を俯瞰した上で、特別活動を位置づける必要があるだろう。水原は特別活動を学習指導要領、教育課程の中に位置づけ、その歴史的変遷を示しているものの、その分析は学習指導要領の分析と代表的なカリキュラム開発研究の分析にとどまり、地域におけるカリキュラム開発の事例、またその実態については十分に言及できていない。

戦後の教育課程改革との関わりで言及しておくべきは、肥田野・稲垣編『教育課程総論』（1971）である<sup>3)</sup>。肥田野らは、戦後の教育課程改革には以下の3つの類型があることを指摘している。第一は、教育方法ないし学習形態の改革から、カリキュラム改革に発展する類型である。第二は、「自由研究」あるいは「自治活動」など、従来の教科外の活動から教育課程全体構造の改革にせまろうとする類型である。そして第三は、教育課程それ自体を改革していく「最もオーソドックス」な類型である。しかし、この類型は広まることがなかった。ここで注目したいのは、第二の類型に分類されている東京第三師範学校附属国民学校の事例である。同校においては、「自由時間」を設け、「自由時間」(Free Time or Free Period)が、「共同学習」(Group Method)や「討議法」(Discussion Method)、「プロジェクト法」(Project Method)、「問題法」(Problem Method)などとならんで、民主主義にふさわしい人間形成の方法であると考えられていることである。「新教育において児童の自発性を最高度に発揮させるには、まず児童の自由が十分に許されなければならない。それは自由を欠いては責任感も芽生えず、個性の発達も期待されないからである。自由時間を特設するのは、この自由を学校にとり入れていく一方策なのである」<sup>4)</sup>と説いている点である。民主主義にふさわしい人間形成として、児童の自由と責任、個性の発達を掲げ、それを具体化するのが「自由時間」であった。肥田野・稲垣は「自由研究」「自治活動」に言及し、それらを戦後の民主主義との関わりにおいて位置づけようとしているものの、主たる論点が教育課程改革であるため、特別活動につながる教育活動については体系的記述とはなっていない。

特別活動に焦点を絞った体系的な研究として、宮坂哲文『特別教育活動』（1950）と宇留田敬一『特別活動論』（1981）が挙げられよう<sup>5)</sup>。

宮坂の研究（1950）は「市民形成のための学校計画」という副題に示されているように、

まさに特別活動が教育課程に位置づけられて始動する時期において、特別活動の進むべき方向性について示唆を与えている。アメリカにおける中等学校の課外活動の理論や実践を紹介しつつ、後半ではアメリカにおける生徒クラブの歴史的・社会的背景について論じている。宮坂によれば、生徒クラブには新旧二つのタイプがあり、新しいタイプの生徒クラブはすべての生徒が参加でき、正規の時間割の中に配置されているのに対し、古いタイプの生徒クラブは「フラタニティ Fraternity（秘密結社の生徒仲間）」の要素があるとし、マックス・ウェーバーの叙述を引きながら、古いタイプの生徒クラブがアメリカ特有のデモクラシーに根差していることを示している。宮坂は始動しつつあった日本の特別活動の中に、20世紀初頭アメリカにおける自発的結社を基盤とするリベラル・デモクラシーの可能性、日本社会の民主化の可能性を読み込み取ろうとしていたとも言えよう。

宇留田（1981）は「子どもたちが学校において、人間らしく生きることを学ぶためには、学校は教育課程を編成し、教科、道徳、特別活動という多様な性格をもつ教育活動を組織していかなければならない」とし、教育の本質的な意義に立ち返り、「特別活動はまさに、学校における子どもたちの共同生活に内在する問題を子どもたちの現実的な問題として意識させ、かれらがそれらに取り組み、解決を図っていく過程において、人間として生きるための態度・能力を自ら身につけていくことを期待して、学校が用意した教育活動と考えるべきではない<sup>6)</sup>」としている。宇留田の研究は、特別活動に関わる包括的な研究である。そのアプローチ方法は、上記引用にも示されているように原理的、哲学的である。このため、宮坂が展開した特別活動の歴史的発展に関する記述、その社会的インパクトに関わる記述は背景に退いている。

近年の研究を見ると、理論的な記述を含む研究、つまり人間形成という観点で前面に出しながら特別教育の意義を論じている研究として、山口満・安井一郎（2015）、西岡加名恵（2017）、高橋知己ほか（2021）が挙げられよう<sup>7)</sup>。一方、実践的な性格の強い研究として、杉田洋（2017）、河村茂雄（2018）などが挙げられる<sup>8)</sup>。いずれのアプローチを採るにせよ、西岡が「特別活動の目標が、その時代・社会において求められる児童・生徒の「生きる力」を育むことであるならば、特別活動の基本的な性格を定義すること…（中略）…が必要である<sup>9)</sup>」と指摘するように、特別活動への本質的な問いかけは避けて通ることはできない<sup>i)</sup>。そのさい、社会

<sup>i)</sup> 特別活動の研究として、多数の研究論文が上梓されている。たとえば、特別教育活動と教師の役割について論じた高橋早苗・鈞治雄「特別活動の変遷と教師の役割への一考察」『創価大学教育学論集 第69号（2017）』、特別活動の歴史的研究として林尚示ほか「特別活動と総合的な学習の時間につながる戦後初期経験カリキュラムの原理と方法」『関係性の教育学』Vol.21, No.1（2022）、渡辺一弘「西城小学校における特別活動の実践」『島根県立大学松江キャンパス研究紀要』Vol.61（2022）、奥本繁「特別教育活動における「自由研究」」『国学院短期大学紀要』16巻（1998）など。また特別活動とシテイズンシップ育成との関わりに焦点を当てている研究として、篠塚明彦「特別活動における主権者の教育」『弘前大学教育学部紀要』123号（2020）、大脇和志「市民性教育のための「開かれた教室風土（open classroom climate）」を特別活動でどのように保障すべきか」『日本特別活動学会紀要』30号（2022）など。

的・歴史的アプローチとともに、理念的・哲学的なアプローチも必要となるであろう<sup>ii</sup>。

本稿においては、特別活動を教育課程の一領域としてとらえることを前提とし、特別活動の理念と実態を社会的・歴史的に分析することを通して、特別活動の意義を再確認したい。この作業を通して、特別活動の意義をより詳細に分析することができるであろう。また社会科教育研究や道徳教育研究とは異なる視点から、戦後日本の公教育の特質、シティズンシップ教育のあり方も再検討できるであろう。対象とする時期は、最初の学習指導要領が出される1947(昭和22)年から、おおむね第三次学習指導要領が告示される1958(昭和33)年までとしたい<sup>iii</sup>。

## 1 特別活動の系譜 その変遷と意義

本節では、学習指導要領および先行研究の知見に依拠しつつ、特別活動の変遷とその意義について素描しておこう。

特別活動の系譜は1945年以前にさかのぼって検討しなければならない。戦前の「公民教育」や「自治訓練」などを特別活動の系譜と見なすことができるからである。そして戦前の特別教育の検討により、戦後の特別活動の特質をいっそう鮮明にすることができるからである。しかしながら本稿においては、戦後日本の特別活動の系譜から検討することにしたい。

先行研究を見ると、特別活動の系譜に関して、一つの共通認識が形成されていることが分かる。すなわち、1947(昭和22)年の学習指導要領(一般編)に示された「自由研究」をルーツとし、1951(昭和26)年の学習指導要領(改訂版)における「教科以外の活動」(小学校)、「特別教育活動」(中学校・高等学校)、1958(昭和33)年の小学校学習指導要領および中学校学習指導要領、また1960(昭和35)年の高等学校学習指導要領における「特別教育活動」を経て、1968(昭和43)年以降の学習指導要領における「特別活動」に至る。特別活動に相当する活動内容を形式的に見るならば、先行研究のこの見立ては至極当然と言えよう。もっとも、活動内容の質的検討を行えば、かならずしも単純な連続性ではとらえきれない側面もあるだろう。

---

<sup>ii</sup> 細谷俊夫編『新教育学大事典』の「特別活動」の項目は、「特別活動について、その意義、教育的特質、課題といったものを個々に取り上げるよりも、戦後、特別活動は、どのような経緯を経て成立したのか、それをたどることによって、むしろそれらのものを明らかにしたい」(pp.340-341)とし、特別活動そのものの直接的な説明を回避している。特別活動の目的・内容・方法が歴史的社会的に変動してきたこと、教科や道徳など近接する領域との関係性などについて明確に記述することが困難であるためであろう。

<sup>iii</sup> 戦前における「公民教育」や「自治訓練」なども、当然、特別活動に連なる教育活動である。そしてそれらの活動は、戦後初期のカリキュラム開発に少なからぬ影響を与えていたと推測である。しかし、戦前の教科外活動については改めて論じることにした。

### (1) 1947(昭和22)年の学習指導要領(一般編)における「自由研究」

1947(昭和22)年の学習指導要領の特徴は、従来の修身・公民・地理・歴史が廃止され、新しく社会科が設けられたこと、家庭科が加えられていること、そして「自由研究」の時間が設けられたことなどである。

「自由研究」の目的は次のように記されている<sup>iv</sup>。

教科の学習は、いずれも児童の自発的な活動を誘って、これによって学習がすすめられるようにして行くことを求めている。そういう場合に、児童の個性によっては、その活動が次の活動を生んで、一定の学習時間では、その活動の要求を満足させることができないようになる場合が出て来るだろう。たとえば、音楽で器楽を学んだ児童が、もっと器楽を深くやってみたいと要求するようなことが起るのがそれである。こういう時には、もちろん、児童は家庭に帰ってその活動を営むことにもなろうし、また、学校で放課後にその活動を営むことにもなろう。しかし、そのような場合に、児童がひとりでその活動によって学んで行くことが、なんのさしさわりがないばかりか、その方が学習の進められるのにも適当だということもあろうが、時としては、活動の誘導、すなわち、指導が必要な場合もあろう。このような場合に、何かの時間をおいて、児童の活動をのばし、学習を深く進めることが望ましいのである。ここに、自由研究の時間のおかれる理由がある。たとえば、鉛筆やペンで文字の書き方を習っている児童のなかに、毛筆で文字を書くことに興味を持ち、これを学びたい児童があったとすれば、そういう児童には自由研究として書道を学ばせ、教師が特に書道について指導するようにしたい。つまり、児童の個性の赴くところに従って、それを伸ばして行くことに、この時間を用いて行きたいのである。だから、もちろん、どの児童も同じことを学ぶ時間として、この時間を用いて行くことは避けたい。

「自由研究」の時間は子どもたちの多様性を踏まえ、個性の伸長を図ることを目的とした時間であった。

そして、活動の事例がやや具体的に示されている。

児童が学年の区別を去って、同好のものが集まって、教師の指導とともに、上級生の指導もなされ、いっしょになって、その学習を進める組織、すなわち、クラブ組織をとって、この活動のために、自由研究の時間を使って行くことも望ましいことである。たとえば、音楽クラブ、書道クラブ、手芸クラブ、あるいはスポーツ・クラブといった組織による活動がそ

---

<sup>iv</sup> 以下における学習指導要領からの引用は、いずれも国立教育政策研究所の学習指導要領データベースインデックス ([https://www.nier.go.jp/yoshioka/cofs\\_new/index.htm](https://www.nier.go.jp/yoshioka/cofs_new/index.htm)) によるものである。

れである。

このような用い方は、要するに、児童や青年の自発的な活動のなされる余裕の時間として、個性の伸長に資し、教科の時間内では伸ばしがたい活動のために、教師や学校長の考えによって、この時間を用いたいというのであるが、なお、児童が学校や学級の全体に対して負っている責任を果たす——たとえば、当番の仕事をするとか、学級の委員としての仕事をするとか——ために、この時間をあてることも、その用い方の一つといえる。

上記引用に示した通り、「自由研究」の中に学年を越えたクラブ活動、児童会や学級活動を含めてよいことが示唆されている。

その上で、「自由研究の内容としては、さまざまなものが考えられ、その時間も多く要求されるが、ただこの時間を無制限に多くすることは、児童の負担を過重にするおそれがないので、その凡その規準を挙げておいた。もちろん、それは凡その規準であるから、児童の負担を考えて、その伸縮をすることは、これまた、教師や学校長の判断に委せたい」とし、自由研究の活動内容、活動方式などは、子どもの指導に当たる教師や学校に全面的に委ねられた<sup>v</sup>。

なお、1947（昭和22）年の学習指導要領（一般編）においては、高等学校の教科およびその時間の割当などは省かれていた。その理由は、高等学校における新教育課程の実施は小学校および中学校から一年遅れ、1948（昭和23）年度からになっていたためである。

## （2）1949（昭和24）年文部省『新しい中学校の手引』における「特殊教科活動」

第一次学習指導要領の後、文部省は矢継ぎ早に学習指導要領の補説や改正を重ねた。これら補説・改正と並んで、いくつかの手引書を刊行している。これらの手引書は学習指導要領ではないものの、1947年の第一次学習指導要領と1951年の第二次学習指導要領との中間にあって、学校教育全体のあり方について、学習指導要領よりも、より具体的な指針を与えたと推測できる文書である。その1冊が1949（昭和24）年の『新しい中学校の手引』である。これは、新学年が始まるおよそ1か月前の2月20日に刊行されている。

『新しい中学校の手引』においては、新制中学校の性格、中学校生徒の特徴と指導、教科課程、教授方法と教育技術、中学校生徒の指導、特殊教科活動、市民としての教育、学校図書館、新制高等学校及び小学校とのつながりなどの章から構成され、中学校教育について包括的に論じられている。これらの章の中で、本稿の主題である特別活動に関わると考えられる領域は、中学校生徒の指導、特殊教科活動、市民としての教育、学校図書館である。

---

<sup>v</sup> 「自由研究」に割り当てられた時間は、小学校においては第4学年から第6学年までの3年間に年間70-140時間、中学校においては第7学年から第9学年までの3年間に年間35-140時間であった。

中学校生徒の指導においては、生徒指導の意義と方法、生徒指導の組織について、さらにホームールのあり方や職業選択などのガイダンスにも触れている。「市民としての教育」の章においては、「世界市民としての精神」<sup>10)</sup>を持つ「よい市民」の育成という理念から説き起こし、学校における諸活動の方法と具体について次のように述べている。

学校は、生徒の活動に関する生徒との協議会をいろいろ持つことが必要である。この原則は、一般学校社会の民主的な運び方においても、あてはまる。いろいろな協議会の中には、校則や、学校のきまりや、学級文庫・学校図書館の規則を推せんするための協議会、校舎・校庭・校具等を管理する方法をきめるための協議会、旅行・遠足・体育会・展示会・学会会・討議会・バザー等の学校行事を計画する協議会学校議会・学校裁判・学校農場・学校工場・学校掲示・学校放送・学校新聞・学校クラブ等、学校を民主化するためにモデル社会を計画する協議会等が考えられる。これらの活動を通じて、生徒は、市民としての義務と責任、即ち、法にしたがうこと、投票すること、委員会の仕事、陪審員の義務、公共の事務所を経営すること、社会問題・国家問題を解決すること、及び宣伝を認識し分析すること、を学ぶのである<sup>11)</sup>。

これらの活動に加えて、学校の安全と保健とを増進するための活動、学校における共同の福祉を増進するための活動、さらには政治への参加——政治に参加するための知識やスキルの理解とならび、生徒自治会、学級の委員、クラブの委員などの経験を通して、それらを行動によって体得すること——などにも言及されている。

さて、第一次学習指導要領の「自由研究」を直接的に継承していると考えられるのが、「特殊教科活動」である。「特殊教科活動」とは「学校の教科を中心として組織された作業の一部ではない一切の正規の学校活動である」<sup>12)</sup>と定義され、その目的は生徒個人の能力を最大限にまで発達させること、「よい社会人」、「よい市民」を養成すること、職業に対する適当な基礎を与えることとされている。

「特殊教科課程」には、5つの領域が掲げられている。「学習活動を発展させる一方法としての研究活動」——「学習活動を発展させる一方法としての研究活動」と「趣味をもととする活動」とが含まれる——、生徒会、ホームルーム、生徒集会、生徒のクラブ活動である。1947年の学習指導要領における「自由研究」と比較すると、記述は格段に厚くなっている。また、後の1951年の学習指導要領の中学校の「特別教育活動」と比較すると、1947年の学習指導要領の「自由研究」が「学習活動を発展させる一方法としての研究活動」として残存している点に特徴がある。

『新しい中学校の手引』は、形式的に見るならば、まさに1947年の学習指導要領と1951年

の学習指導要領の中間的形態と言えるだろう。注目すべき点は、教科外の教育活動の目的が、日本社会の民主化、「よい市民」の育成という明確な価値観と結びつけられ、強調されていることである。また、教科学習による知識理解で不足する経験や実践を補う教育活動として、あるいは経験や実践を通して教科学習による知識理解を実践的に学ぶ教育活動として、積極的な教育的価値を認めていることである。「特殊教科活動が立派な市民精神を涵養する最良の機会を生徒に与えるものであることを忘れてはならない」<sup>13)</sup>。この言葉には、「特殊教科活動」を媒介として、民主主義にふさわしい教育を実体化し、戦後日本の民主化を推進しようとする姿勢を読み取ることができよう。

### (3) 1951 (昭和26) 年の学習指導要領 (改訂版) における「教科以外の活動」「特別教育活動」

1951 (昭和26) 年の学習指導要領 (改訂版) は、その「まえがき」によれば、1947 年の学習指導要領と根本的な考え方については変っていない。内容の変った点は、以下の3点とされている。①その後の研究や調査によって新たな事項が加わったこと、②高等学校の教育課程のように、昭和22年度のものに載せられなかったもの、③文部省発行の他の書物に既に書かれてあることから、簡略化した章があることなどである。特別活動に相当する教育活動にも変化があった。

小学校においては、「自由研究」に代わって、「教科以外の活動の時間」が設けられた。

「自由研究」がなくなった理由は、先の学習指導要領の「自由研究」には3つの活動、すなわち①個人の興味と能力に応じた教科の発展としての自由な学習、②クラブ組織による活動、③学級活動などの仕事があげられていたが、①の自由な学習は各教科の時間内にその目的を果すことができるようになったためである。一方、②のクラブ活動、③の学級活動などは「教育的に価値があり、こどもの社会的、情緒的、知的、身体的発達に寄与するものであるから、教育課程のうちに正当な位置をもつべきである」とし、「教科以外の活動」として存続することになった。そして下の表1に示すとおり、具体的な活動も幅広く例示されている。

なお、教科の中に含まれていない学習として、道徳教育と健康教育が記されていることも付言しておく必要がある。表1に示された諸活動と合わせると、個性の伸長、社会生活の参加、個人としてのあり方、健康など幅広い領域を含み込んでいた。

次に中学校においては、1949 (昭和24) 年に中学校教育課程が改善されたとき、「自由研究」という名称は廃止され、新たに「特別教育活動」が設けられた。これは、「教育の一般目標の完全な実現は、教科の学習だけでは足りないのであってそれ以外に重要な活動がいくつもある。教科の活動ではないが、一般目標の到達に寄与する」活動であり、「単なる課外ではなくて、教科を中心として組織された学習活動でないいっさいの正規の学校活動」である。そし

表1 1951（昭和26）年の学習指導要領（改訂版）における「教科以外の活動」

学校全体の児童が協力参加する活動	学級を単位としての活動
1 児童会	1 学級会
2 児童の種々な委員会 学校新聞の発行、学校放送の実施、学用品類の共同購買、校舎内外の清掃・整備、掲示物の展示とその管理、学校図書館の運営、運動場や運動器具の管理と遊びや運動の奨励、飼育・栽培・気象の観測、こども銀行の経営	2 いろいろな委員会 出席、机やいすの整頓や清掃、図書の貸出しや整理、黒板や掲示板の管理や掲示、教師に提出するものを集める仕事、運動具の管理など 遠足その他のレクリエーション
3 児童集会 運動会、音楽会、展覧会、学芸会など	3 クラブ活動 音楽クラブ、演劇クラブ、科学クラブ、絵画クラブ、書道クラブ、手芸クラブ、スポーツクラブなど
4 奉仕活動 交通（上級生）、清掃や施設の整備、保健衛生、道徳、共同募金	

（「1951年学習指導要領（改訂版）Ⅱ教育課程」より作成）

表2 1951（昭和26）年の学習指導要領（改訂版）における「特別教育活動」の目的

ホームルーム	生徒会	クラブ活動	生徒集会
ホームルームは……「学校における家庭」として、まず生徒を楽しみ生活のふんい気のなかにおき、生徒のもつ諸問題を取り上げて、その解決に助力し、生徒の個人的、社会的な成長発達を助成したり、職業選択の指導を行ったりするところである。	生徒会は、生徒を学校活動に参加させ、りっぱな公民となるための経験を生徒に与えるためにつくられるものである。生徒は、生徒会の活動によって、民主主義の原理を理解することができ、奉仕の精神や協同の精神を養い、さらに団体生活に必要な道徳を向上させることができる。	クラブ活動は……生徒の団体意識を高め、やがてはそれが社会意識となり、よい公民としての資質を養うことになる。また、秩序を維持し、責任を遂行し、自己の権利を主張し、いっそう進歩的な社会をつくる能力を養うこともできる。	全校生徒〔は〕……顧問の教師の適当な指導のもとに、生徒がみずから企画し、司会することによって、上級生も下級生も、進んで語り合い、発表し合うことは、生徒の個性の成長を促すとともに、よい校風をかもし出させる上にも、たいせつなことである。

（「1951年学習指導要領（改訂版）Ⅱ教育課程」より作成）

て「このような種類の活動によって、生徒はみずから民主的生活の方法を学ぶことができ、公民としての資質を高めることができる」と記されている。この文言にも確認できるように、「特別教育活動」は「単なる課外」ではなく、「民主的生活の方法」を学び、「公民としての資質を高める」という積極的な目的を有していた。

「特別教育活動」は表2に示すように、「ホームルーム」「生徒会」「クラブ活動」「生徒集会」の4つの主要な領域から成り立つ。

表2に示された4つの主要な領域の目的から、精神的、道徳的、社会的成長、そして民主主義を支える「よい公民としての資質」の養成などを読み取ることができるだろう。小学校の「教科以外の活動」よりも、中学校の「特別教育活動」はいっそう具体的な目標が示されている。

高等学校においては、中学校と同様に「特別教育活動」が置かれた。「特別教育活動」の主要な領域は中学校に準じる。しかし高等学校においては、単位を与えられない「単位外の活動」とされた。このことは、「特別教育活動」の意義が軽視されたためではなかった。望ましい週あたりの時間数は、ホームルームが1単位時間、生徒集会が1単位時間、クラブ活動が1単位時間とされていた。時間は割り当てられていた。

#### (4) 1958 (昭和33) 年の学習指導要領における「特別教育活動」

第三次学習指導要領は、小学校が1958 (昭和33) 年、中学校が同じく1958年 (昭和33) 年、高等学校が1960 (昭和35) 年に告示された。戦後のアメリカ的な民主的教育制度の根本的見直しが検討された。教育課程行政においては生活経験中心カリキュラムから系統主義カリキュラムへの転換がはかられた。その特徴は、①道徳教育の徹底、②基礎学力の充実、③科学技術教育の向上、④職業的陶冶の教科という4点が重点項目とされたことである<sup>14)</sup>。

教科以外の教育活動は、小学校学習指導要領および中学校学習指導要領においては、「道徳」、「特別教育活動」、「学校行事等」の3領域とされ、高等学校学習指導要領においては、「特別教育活動」、「学校行事等」の2領域とされた。

第三次学習指導要領においては、道徳教育は教育活動全体を通じて行われるべきものとの方針を踏まえつつも、同時に新たな領域として設定され、35単位時間が当てられた。また従来、明示的に示されていなかった「学校行事等」が明記された。ここでは新たな「特別教育活動」に焦点を当てて、その目標と内容を確認しておこう。

目標の欄を見ると、小学校における「社会性」、中学校における「公民としての資質」、そして高等学校における「民主的な生活のあり方」「人間としての望ましい態度」とに順次性(シー

表3 1958 (昭和33) 年の学習指導要領における「特別教育活動」の目標と内容

	小学校	中学校	高等学校
目標	1 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。 2 所属する集団の運営に積極的に参加し、その向上発展に尽くすことができるようにする。 3 実践活動を通して、個性の伸長を図り、心身ともに健康な生活ができるようにする。	1 生徒の自発的・自治的な活動を通して、楽しく規律正しい学校生活を築き、自主的な生活態度や公民としての資質を育てる。 2 健全な趣味や豊かな教養を養い、余暇を活用する態度を育て、個性の伸長を助ける。 3 心身の健康の助長を図るとともに、将来の進路を選択する能力を養う。	生徒の自発的な活動を通して、個性の伸長を図り、民主的な生活のあり方を身につけさせ、人間としての望ましい態度を養う。
内容	A 児童会活動 B 学級会活動 C クラブ活動	A 生徒会活動 B クラブ活動 C 学級活動	第1 ホームルーム 第2 生徒会活動 第3 クラブ活動

(1958年小学校学習指導要領、中学校学習指導要領および1960年高等学校学習指導要領より作成)

ケンス) が認められるとすれば、1958 (昭和 33) 年の学習指導要領においても、従来の特別活動における教育の民主化、学校教育全体を通じた社会の民主化の路線は、なお維持されていたと解することもできよう。学習指導要領全体の流れからすれば、第三次学習指導要領は政府と文部省による教育政策と教育課程政策の転換点である。しかし「特別教育活動」の目標には、戦後日本における教育の民主化の残照を見て取ることができる<sup>vi</sup>。

なお、「学校行事等」には、儀式、学芸会的行事、保健体育の行事、遠足、修学旅行 (小学校を除く)、学校給食 (高等学校を除く)、その他の教育活動が掲げられている。これらの教育活動の中には、従来の「特別教育活動」に含まれていたものもあることから、「学校行事等」は「特別教育活動」から分離独立した領域と見ることもできる。特別活動の系譜に属する教育活動は、児童会活動・生徒会活動、学級活動・ホームルーム、クラブ活動——さらに細部を見て行くと、これらの活動の中にも健康教育や進路指導などの多様な教育活動が含まれている——にとどまるものではなく、幅広いものであったことが確認できる。

## 2 特別活動の本質と包摂される教育活動 宮坂哲文の『特別教育活動』を手がかりとして

本節においては、特別活動の本質と特別活動に包摂される教育活動について、戦後初期の理論を手がかりにして整理することにしよう。

宮坂 (1950) は 1946 (昭和 21) 年度から 1948 (昭和 23) 年度まで実施した中等学校における課外活動の実態調査に基づき、現状においては課外活動の教育目的として趣味、教養、体位の向上、学科の補充が支配的であると指摘し、その「最大の欠陥はいわゆる課外活動領域に含まれる市民的資質の訓練の機会の無視」<sup>15)</sup> であるとした。そして海後宗臣と梅根悟の議論を引きながら、「普通教育課程と特別教育活動… (中略) …とは全体的学校教育計画により一元化されるべき二重組織として構想されているのであって、日常生活課程は中心課程に対して優れた実践の場を提供するという点にその特質を有するもの」と述べている<sup>16)</sup>。ここで言う「日常生活課程」は特別活動を、「中心課程」は各教科の教育活動を指す。

宮坂によれば、特別活動は「市民的資質」を育成すべきものであり、また各教科の教育活動と対等な教育的機能を持つべき教育活動である。では、それは具体的にどのような活動形態を

<sup>vi</sup> これ以降の学習指導要領は、高度経済成長の下、異なる形のシティズンシップ教育が計画され、実行されることとなる。たとえば、1960 (昭和 35) 年高等学校学習指導要領における特別活動の目標は、「生徒の自発的な活動を通して、個性の伸長を図り。民主的な生活のあり方を身につけさせ、人間としての望ましい態度を養う」が、1970 (昭和 45) 年高等学校学習指導要領では「望ましい集団活動を通して豊かな充実した学校生活を経験させ、自律的、自主的な生活態度を養うとともに、民主的な社会および国家の形成者として必要な資質の基礎を育てる」と置き換えられている。とくに「人間としての望ましい態度」という表現が「民主的な社会および国家の形成者として必要な資質の基礎」に置き換えられた意義は、たんなる言語表現の置き換えにとどまらない。

取るのか、どのような教育活動が特別活動に包摂されるのであろうか。特別活動が始まってまだ日の浅かった状況において、宮坂は日本の事例も紹介しているものの、20世紀初頭のアメリカにおける特別教育に関わる理論とバージニア・プランなどの進歩主義教育の実践に繰り返し遡及している。そして宮坂の提示する特別活動の大きな枠組みは、生徒会、ホームルーム、クラブ活動、学校集会の4つである。

第一に生徒会である。生徒会は「これまで行われて来た課外諸活動を、全体として、統制し調節して、統一ある教育経験の系列として編成し、それらの個々の生徒活動を、真に望ましい教育目標に向かって、活かし、また位置づけてゆくところの生徒たち自身の機関」<sup>17)</sup>である。生徒会を学校経営の技術的な視点から見るのではなく、「市民形成のための教育計画」<sup>18)</sup>として、教職員の啓蒙を通して、生徒たちによる参加と自由討議に委ねる。生徒による自治活動である。

第二はホームルームである。ホームルームは「中等学校の学科担任制のもとにおいて、ともすればうしなわれがちな教師と生徒との緊密な個人的接触を保持し、またともすれば無視されるか、また解体しがちな生徒相互の共同生活単位を確立しそこでは生活指導の仕事を計画的に展開することを目的とする教育方法である」<sup>19)</sup>。その機能は第一に「学科担任制にともなう教育上の弊害の一つである緊密な師弟関係の喪失の危機を救うこと」<sup>20)</sup>であること、第二に「学校という共同生活体の基底単位組織として、生徒たちの共同社会生活が底を基盤としてはじめて展開されるころのいはば「基地」」<sup>21)</sup>である。ここには、生活指導、健康指導、ガイダンス、研究発表、討議、生徒自治、レクリエーションなど幅広い活動が示唆されている。そしてこうした理念や理想から日本におけるホームルームの実態を照射し、「戦後の日本の中等学校にいわば外から与えられたものであるために…(中略)…外形だけは多分に形式的に整えられたが、内的な要求に基くその肉づけは殆ど全く今後に残されているというのが実情であろう」<sup>22)</sup>と述べている。

第三は生徒クラブである。宮坂によれば、アメリカの中等学校における伝統的なクラブ活動は、プロテスタンティズムの世俗化した一形態としての秘密結社の生徒仲間の活動であり、それは閉鎖的であり、階級的なものであった。これに対して、20世紀初頭以降、クラブ活動の教育課程化が広まってきた。つまり、すべての生徒が参加でき、正規の時間割の中に配置され、顧問教師によって指導されるクラブ活動方式が次第に有力になった。いずれのタイプのクラブ活動であれ、生徒のクラブ活動はその後の人生における学習のための「基礎的教育訓練」である。宮坂はこれを「余暇のための教育」<sup>23)</sup>としている。

なお、宮坂は日本の中等学校におけるクラブ活動とコロンビア大学の報告に見られるアメリカのハイスクールにおける課題活動調査とを比較し、日本のクラブ活動の特徴として、①新聞、雑誌その他のジャーナリストティックな諸活動の貧困、②社会奉仕その他の校外活動の貧

困、③広範な技術の習得や趣味に関わる活動の未開拓など、日本における課外活動の幅が狭いことを指摘している。

第四は学校集会である。学校集会は「特別教育活動の中でそれらを全体的にまとめ統一してゆく、いわば扇の要の如き役割を果たすべきものであり、…（中略）…特別教育活動はもとより、いわゆる正規のカリキュラム活動をも含めて、学校教育全体の統合統一の役割を果たすべき」<sup>24)</sup>であり、また「学校内外の関心事について、自分自身の意見を持ち、自分自身の目的を自覚して、それを積極的に表明しそれを通じて自分たちの生活共同体の正しい世論を形成し、現実の事態を動かしてゆけるようになることは民主的な市民教育の大きな目標であるが、この学校市民の正しい世論形成の修練の場」<sup>25)</sup>である。

学校集会の類型としては①全校定期集会、②臨時集会、③学年集会、④特殊集会が挙げられ、そして特殊集会の具体的な活動として球技会、展覧会、弁論会、運動会、学芸会などが例示されている。活動の類型や内容から判断すれば、学校集会は今日の学校行事に相当する活動と考えてよいであろう。

宮坂の議論は、その後の特別活動を検討する上で重要な視点を提供している。

第一は特別活動の本質である。特別活動は明確な教育的価値観を具えるべきであり、教育課程内の活動として位置づけられるべきである。宮坂の場合、20世紀初頭のアメリカ民主主義を背景とする教育理論、教育実践から、特別教育活動を構想した。そこにおいては、民主主義的なシティズンシップへの指向性が前面に押し出されている。宮坂の指し示した理念は数多くあるシティズンシップ教育の一形態であるものの、それがその後の特別活動においてどのように継承されきたであろうか。

また、特別活動が教育課程内の活動であるとすれば、子どもたちや学校の実態を踏まえつつ、各教科などとの関わり方、教職員と児童生徒との関わり方、学校と地域社会との関わり方などを見直し、学校の教育目標に即して教育活動を取捨選択する必要があるだろう。そのさい、特別活動の本質に照らして、特別活動のあり方ばかりではなく、学校教育全体の本質や存在理由まで問われることになる。たとえば、領域を越えた各教科と特別活動との連携は十分に図られてきたであろうか。また児童会や生徒会において、子どもたちの自由な討議と自由な意見表明を、学校や教職員は保障してきたであろうか。

第二は特別活動の幅である。宮坂は、日本の学校におけるクラブ活動の幅の狭さ、貧弱さを懸念している。中等教育の構造や学校規模から考えれば、単純な比較はできないものの、宮坂の指摘した情報＝メディアの教育の欠落、深まりを欠く社会奉仕活動による学習などは、その後の学校教育において適切に位置づけられ、また拡充されてきたであろうか。たとえば、社会奉仕活動（サービス・ラーニングやエンゲージド・ラーニングなど）は奉仕そのものを目的するものではなく、奉仕活動の経験を介して、学習の質の転換、個性の伸長、進路指導、職業指

導、社会の形成、さらには生き方の指導にまで関わる教育活動を包摂しており、豊かな教育的価値を秘めている。時間数から考えれば、社会奉仕活動は周縁的な、いわば隙間の活動ではあるものの、学校教育の目標を達成する上で重要な役割を担いいうる教育活動である。こうした周縁的な、隙間の活動を圧縮することによって、中心と考えられている各教科の学習の成果が、かえって貧弱になる危険性もある。教育課程編成において、特別活動の幅は適切に維持されてきたであろうか。

次節においては、宮坂の特別教育論から得られた観点を参照しながら、同時代における特別活動の展開について検討しよう。

### 3 地域で開発されたコア・カリキュラムにおける特別活動の位置づけ

本節においては、戦後初期のコア・カリキュラム開発研究に焦点を当て、特別活動の系譜の属する教育活動を検討する。戦後初期の教育課程は経験主義カリキュラムと呼ばれ、新たに設けられた社会科を中心とする生活経験に根差した教育課程編成を目指した。しかしその後の学習指導要領改訂に伴い、社会科は地理・歴史・公民の合科として、知識中心の一教科へと変容していく。社会科が民主主義的な教育課程の象徴であったことから、社会科の変容に民主主義教育の退潮を読み取ることもできる。しかし、社会科の変容は社会科固有の問題ではなく、教育課程全体の構造転換に求められるべきであろう。そのさい、教育課程の一翼を担う特別活動の系譜にも注目する必要がある。本節では、とくに地域におけるコア・カリキュラム開発において、特別活動の意義と位置づけ、また活動内容を実態に即して検討したい。

戦後初期のコア・カリキュラム研究に関しては、金馬・安井による『戦後初期コア・カリキュラム研究資料集』（全9巻2019）が全国的な調査に基づき、膨大な資料を採録している<sup>26)</sup>。一つひとつの資料を丹念に読み解く必要があるだろう。本稿においては、金馬・安井の資料集から漏れている群馬県の資料を検討の材料とする。探索的なケーススタディーである。

群馬県におけるコア・カリキュラム開発は、1948年、群馬大学師範学校が中心となり、緊密な連携を取りながら、いくつかの学校において着手された。研究開発校に指定されたのは、都市部（附属小学校・附属中学校）、町部（多野郡吉井小学校・中学校）、農村部（佐波郡宮郷小学校・中学校）、山村部（吾妻郡伊参小学校・中学校）の8校であった<sup>27)</sup>。本稿においては、群馬大学附属小学校と宮郷中学校の研究報告を分析することにしよう。

#### (1) 群馬大学附属小学校の「群小プラン」

群馬大学師範学校附属小学校は1949（昭和24）年4月に男子部附属小学校と女子部附属小学校とが統合して誕生した。統合の前年からコア・カリキュラム開発の取り組みを開始し、

1949（昭和24）年7月に『研究紀要(1)コア、カリキュラムへの歩み—群師附小プラン—』（全306頁）を発行している<sup>28)</sup>。この時期は、第一次学習指導要領と第二次学習指導要領との間の時期である。

始めに学校を単位としてカリキュラム開発する上で、いかなる点において困難があったのか、確認しておこう。『研究紀要(1)』によれば、主として下記の5点が挙げられている。

- ① 国家的な教育基準を現場において実現することの困難さ
- ② 第一次学習指導要領における一貫性の欠如
- ③ 地方的教育基底の欠如
- ④ カリキュラムに関わる理論・編成手法、そして経験や技術の欠如
- ⑤ カリキュラム全体の構造

①には、国家的な教育基準が曖昧であることに加え、学校の教職員構成や施設などの事情、さらには「教科書中心」に対する安易な批判が挙げられている。

③には、生活カリキュラムの立場をとる場合、「個々の学校の教育計画が直接に中央の教育計画につらなるという方式はとれない」<sup>29)</sup>ため、「県とか郡市とかを単位とした中間的操作が本質的なものとして要求される」<sup>30)</sup>。1948年に示された『小学校社会科学習指導要領補説』においては、「作業単元の基底の設定」について、「都道府県なり市なり郡なりにおいて、その地域の教育団体が、経験ある教師や学者や有識者や父兄の意見を生かして作るのがのぞましい」<sup>31)</sup>と記述されているものの、都道府県単位、郡市単位の地域における教育研究団体が欠如している、との認識である。

④については、カリキュラム開発の社会的基盤の欠如が指摘されている。「コミュニティへの自覚が近代的な民主主義の成長と本質的な関連をもつということである。この場合われわれは、アメリカのコミュニティ・スクールの指導と実践とが、植民地学校（colony school）以来の民主的な伝統を今日に生き生きとうけついでいる事実を、一つの手がかりとして、われわれの置かれた事態を考える事が出来るであろう。コミュニティへの自覚が高まりつつあるのは事実であるが、これは不当なる中央の支配から脱がれて、コミュニティ本来の主体性を回復しようとする動きと考えられる。そしてその背後には、民主的な人間の在り方についての自覚がふかめられつつあるものといえるであろう。われわれがカリキュラム構成においてコミュニティを積極的に取りあげようとする事の背後には、このような日本の民主化につらなる面が深く自覚されておらなければならない」<sup>32)</sup>、「カリキュラム構成におけるコミュニティへの自覚は、かつての郷土教育にありがちであったような、単なる過去におちこんでゆくことでも、また単なる特殊の立場に固執することでもなく、却って近代的な人間の自覚の立場に立って、広く将来的な世界性を志向しているものということが出来るであろう」<sup>33)</sup>。民主化を志向するカリキュラム開発にはその基盤となる「コミュニティ」が不可欠であるが、日本にはアメリカの風

土に根差した「コミュニティ」は欠如している、理想と現実との間には容易に架橋できないギャップがある、との認識である。これは技術的な問題と言うよりも、社会構造全体や人間観に関わる根本的な問題である。

⑤のカリキュラム全体の構造については、「こんにちコア、カリキュラムの各地プランが種々の形をもって発表され、実践されていることは日本の教育界のためにたいへん喜ばしいことである。然しなかなか教育の全体にまではおよんでいないかのように見える。それは学習の面の組織の域にとどまっているようである。教育は経営の全面から検討され実践されなければならない。学習がそのまま生活の展開であり、人間の形成であることは勿論であるがそれとともに学習面と一体になって生活の指導と建設がなされなければならない<sup>34)</sup>と述べられ、カリキュラム開発研究が「学習の組織」を優先し、「生活の指導」が遅れていること、つまり一部教科の改編ではなく学校全体の改革になり得ていない、との認識が示されている。

上記のカリキュラム開発上の難点を踏まえつつ、群大附小ではどのようなコア・カリキュラムを構想したのであろうか。

図1は、群大附小のコア・カリキュラムの全体構造のイメージである。中心に置かれているのは、「社会的経験」「生活的諸問題の解決と実践」である。これが、「中心学習」とされている。その左には「体育」が置かれている。体育は「健康の保持と増進がなければどのような生活も成立しない」からである。その内容からすれば教科としての「体育」というよりも、広く「健康の教育」と言う方が妥当であろう。

さて、本稿の関心事である教科以外の教育活動は、主として上段の「自由研究」と下段の

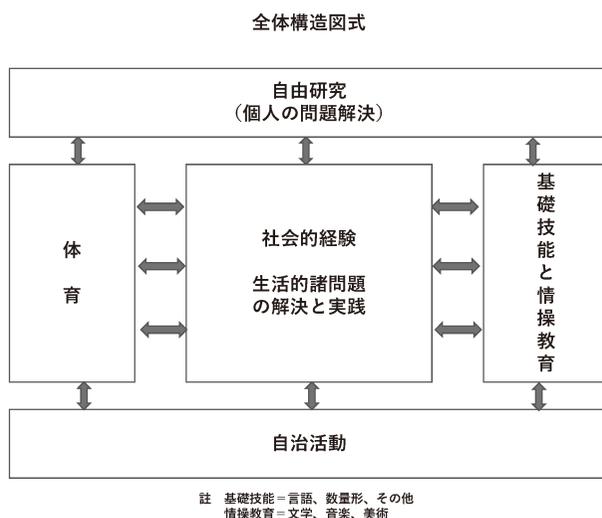


図1 群小プランの全体構造図式

「自治活動」である。これらの活動は、上に示したように「民主主義」「民主化」という大きな枠組みの中に組み込まれている。このことを確認したうえで、「自由研究」と「自治活動」の説明を確認してみよう。

「自由研究と自治活動」…（中略）…の関係がはっきり把握され、中心学習と有機的に実践されなければ、それは単なる「学習の構造」であって「教育の全体構造」ではないとも極言した。「学級自治会」とか「グループ活動」とか「個人の問題解決の時間」とか、それはすべて全体構造の中にどのような位置をしめ、どのように関係するのであろうか。

教科カリキュラムによる教育形態においては児童の自治的活動やクラブ活動は、論理的な教材体系の外にあるとの理由のもとに、教科外の活動とされていた。即ち *extra-curricular activity* であった。しかし、経験カリキュラムによる生活中心の *core-curriculum* による教育の考え方からするならば、自主的自発的なしかも総合機能的な生活経験の再構成という意味において、中核なる学習と、いわゆる従来の課外活動の考え方は一致するのである。故にこれは *extra* でなく *core* なるもの、及びその周辺とも考えられる基礎学習をより完全により能率的に学び、実践するための生活の基盤となるものであり、また生活の先端でもある奉仕的なものであるから、むしろそれは「中核」への協力としてみとめられなければならない。…（中略）…それは教科外の活動といわれるようなものではなく、どこまでも、なくてはならない協力課程である<sup>35)</sup>。

「自由研究」と「自治活動」、「クラブ活動」、さらにはガイダンスに相当する「個人の問題解決の時間」などは、教育課程外ではなく、教育課程内の教育活動であること、「中心学習」に対しては「協力課程」として位置づけられるなど、カリキュラム開発の基本線が打ち出されている。

しかしながら、『研究紀要(1)』においては、社会調査、児童調査、そして指導要素の抽出と表づくり（人間の社会生活に必要なして十分な経験内容）、各教科の指導要素表、単元の指導度計画の記述に割かれ、特別活動に相当する「自由研究」と「自治活動」の具体については、ほとんど触れられていない。ここには、コアとなる学習の研究が優先されていることに不十分さを認めながらも、それにも関わらず「中心学習」（「社会的経験」と「生活的諸問題の解決と実践」）の開発を優先させざるをえず、結果的に周辺的な「協力課程」についての研究が遅れたとの推測もできる。

もっとも群馬大学を中心とするコア・カリキュラム開発研究は、群大附小のみで実施されたのではなく、町部、農村部、山村部の協力校と連携して行われた。次節では、農村部における中学校のコア・カリキュラム開発の事例から、特別活動に相当する教育活動について検討する

ことにしよう。

## （2）宮郷中学校の『農村に於ける中学校のカリキュラム構成』

宮郷中学校は前橋市と伊勢崎市の中間にあって、利根川と広瀬川に挟まれた農村地帯に位置する。宮郷中学校は、1949年（昭和24）年3月、群馬師範学校教育研究所の依頼を受け、コア・カリキュラム開発研究協力校となった。群馬大学教授の垣下清一郎の指導の下、カリキュラム構成のための生徒の実態調査数や社会調査を実施するなど、全校をあげてコア・カリキュラム開発に取り組んだ。その中間報告『農村に於ける中学校のカリキュラム構成』が発行されたのは、1949（昭和24）年12月5日である。この時期は第一次学習指導要領と第二次学習指導要領との中間であり、先に論じた文部省『中学校の手引』（1949）と同年になる。全体は450頁を越える大著である。

宮郷中学校においてはカリキュラム開発にあたり、群馬大学の垣下清一郎をはじめとして、東京教育大学の石山脩平、梅根悟らの講演などを通して、カリキュラムの理論について理解を深めた。またカリキュラム開発の実践例について、広く情報を集めた。その過程において「川口プランのように、PTAの意見を徴したり、各界よりの代表者によって委員会を作る方法もあるが、各地のプランの多くは学校の職員組織のみで構成している現状である」<sup>36)</sup>とし、宮郷中学校の教職員が中心となり、学校を取り巻く環境にふさわしい独自のカリキュラム開発の方法を選択した。この点において、参考となった実践例として神奈川県足柄上郡福沢小学校の実践的研究が挙げられている<sup>37)</sup>。

宮郷中学校においては、カリキュラム開発の基本が国家の理想、すなわち(1)平和的民主主義国家となるべきこと、(2)国家の主権が国民にあるべきこと、(3)徹底した国際平和主義によるべきこと、との3つの主義であることを確認し、また教育基本法、学校教育法、さらに学習指導要領に拠りつつ、地域の教育要求も取り入れる形で、宮郷中学校の教育目標を設定した。それは「生活学校の建設」である。

吾々の教育の基本的立場は、「生活学校（Life-centered School）の建設」——農村の地域社会学校（Community School）の建設——でありたい。デューイが「学校と社会」の中でしばしば強調している「学校ですか？ そりゃ学習もたしかに必要でしょう。だが、まづ以て生活することが先で、学習はこの生活を通して、またこの生活に関連しておこなわれるのです。」のことは再確認したい。先づ以て生活の場としての学校でなくてはならない。…（中略）…即ち伝統的学校の学問体系より由来する教科目——教材——を教授して、その形式陶冶をはかろうとした「形式的教育」より脱皮して「社会的機能としての教育」としてとらえようとしている。<sup>38)</sup>

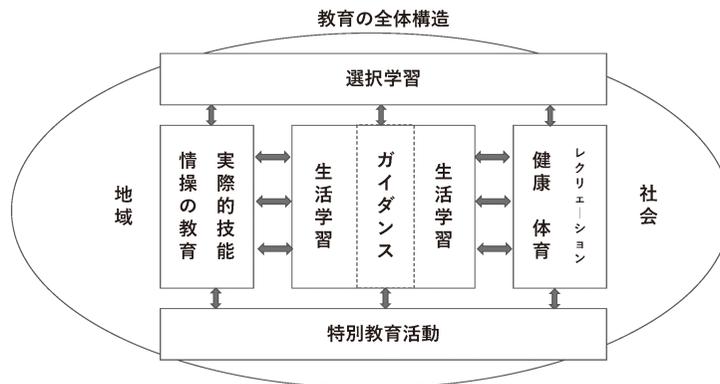


図2 宮郷中学校の全体構造図式

その上で、宮郷中学校では、「生活学校観」に徹し、それにふさわしい生活カリキュラムの具体的実践的形態を探し求めることになった。

こうした教育観、学校観に基づき作成された生活カリキュラムのイメージが図2である。

中心に置かれているのが「生活学習」である。その中心には「ガイダンス」が置かれている。左に各教科の学習である「実践的技術」「情報教育」、右に「健康体育」「レクリエーション」、上に「選択学習」、そして下に「特別教育活動」が置かれている。

特徴的なのは、中心に置かれている「ガイダンス」である。「ガイダンス」にいかなる目標が与えられていたのであろうか。「如何なるカリキュラムのタイプにせよ、子供が本当に楽しく、役立つ学習をして、その生活が伸びてこなければならない。教科カリキュラムであろうが、経験カリキュラムであろうが、或いはコアと言い、生活カリキュラムと言っても、要は子供たちの本当の力が伸びてこなければならない」とし、「ここに於いてカリキュラムと共に「ガイダンス」の面が考えられ、両者の研究が相まって、真の教育研究と言える。まして青年期にある中学生を考えるにつけ、人生の第二の誕生期と言うべき、この時期の「指導」こそ重視すべきものである」<sup>39)</sup>としている。カリキュラムのタイプを問わず、教育の本来の意義に立ち返ったとき、子どもの生活を中心に据えるべきであること踏まえ、中学生に対して適切な指導を行うことを目標として、「ガイダンス」が中心に置かれたと考えてよい。

また、「ガイダンスはその性質機能の上から、その解釈が多岐である。職業指導とか、道徳指導の如き狭い範囲に限定したり、性格形成を中心機能と考えたりした。しかしガイダンスは個人に自分の能力と興味を理解させ、それを生活問題に発展させ民主社会の望ましい市民として完全な人格を完成させるところまで到達せしめようとする、広汎なしかも深みのあるものとして把握しなければならない。かように考えるならば、ガイダンスは教育の全領域に亘り重要な機能である」<sup>40)</sup>としている。ここには、宮郷中学校が広い文脈の中で教育の目標を見据え、

カリキュラムと「ガイダンス」を位置づけていることが確認できる。

次に、図2の下に置かれている「特別教育活動」について見てみよう。宮郷中学校においては、特別教育活動は「学校の教科を中心とした学習ではない一切の正規の学校活動である」と位置づけられた<sup>41)</sup>。なぜなら、「学校は生徒にとって社会生活の中心であり、社会的訓練の場である。教師に接し自己を考え、他人を考え如何にして学習し、如何にして意見を發表し、如何にして友人と交るか、又如何にして学校の仕事に参加するか等、思想と行動と自由とを学び全的な発達をとげるものである。このことは単なる正課の学習によってのみ学ぶことは出来ない。むしろ特別教育活動において学びとることが多い<sup>42)</sup>」からである。また、「吾々が行う中学校教育の目標は、要約すれば良き社会人の育成、良き公民性の育成である良き社会人とは、国家目標たる、民主的文化国家建設にふさわしい人間である。この目標を達成せんが為に教師が教壇に立って、何万遍民主主義の理論を説いても、其の効果は、期待できない、生徒は民主主義の理論は授けられても、その実践力は養われないのである。それは生徒が民主的生活を営むことによってのみ達成せられる問題である。即ち学校はこの種の生活経験の場を与えることによってのみ、善良なる公民的良識を身につけさせ、公民として重要な態度と技能を養い得るのである<sup>43)</sup>」からである。「特別教育活動」も「ガイダンス」と同じように、長期的で、広い視野の下で教育の目標が構想されていた。

「特別教育活動」には、「生徒会活動」「ホーム・ルーム活動」が含まれている。

「生徒会活動」については、「校友会」という名称も候補にあがったものの、この名称には旧制中学校における教師中心で、上意下達のイメージがあるとの理由から採用に至らなかった。そして「吾々の目指す会は、生徒の会であり教師の統率するものではない。生徒がその責任に基づいて、自発的に独創性をもって会を運営し、学校運営に参加協力する会である。この意味から「生徒会」と云う名称が最も穏当であろうと云うことになり宮郷中学校生徒会はここに発足することになった<sup>44)</sup>。ここにも民主主義的な価値観が充溢している。

「ホーム・ルーム活動」については、次のように示されている。

今日、学校教育に対して要求されている職業への準備、市民としての資質、能力の発達及び個人的発達という、三つの大きな目標は何れも、生徒をして現実の社会生活に充分適応させ、より良き民主的社会的建設の為に貢献し得る能力を育成することを期待している。ではこれ等の重大な目的を実現する為に何をなしたらばよいのであろうか。こうした広汎な教育の責任を慎重に考慮するならば、教育とは、もはや単に多くの教室に別れ別れになっていて、国語、理科、数学、歴史等の教科を教授するというのみをもってしては達成することの出来ない事である。生徒達に実際に必要な頭腦的、身体的、個人的、社会的、精神的及び職業的方面に於ける充分な成長発達には正規のカリキュラムの学習のみによっては、たとえ

しばしば希望されている様に、ある学習の転移が実現され得るものとしても、決して十分な事が出来ないこと明らかである。カリキュラムの再編成や新しい教科の設置、さては教授法<sup>マ</sup>の工夫等はこの難局に対する有力な援助とはなり得ても十分な事は出来ない。こうした新しい教育の目的達成の為の切実な要求に迫られて取り上げられたのがホーム・ルーム活動であり、特別教育課程の諸活動なのである。<sup>45)</sup>

そのホーム・ルームは多数教科の内容並に多くの学科教師による知識注入に由来する思想の分裂を防ぐ事でもあり、具体的な個人の問題について指導する機会でもあり、民主的な社会集団での能力と態度を行動（経験）の中から体得する場でもあり、楽しい学校生活を形成してゆこうとする学校社会への基礎集団でもあり、教師と生徒同士のホームでもある。従って楽しい家庭にふさわしいレクリエーションも当然考えられるべきである。<sup>46)</sup>

「ホーム・ルーム活動」の機能には、①ガイダンス即ち道徳的、社会的並に職業的指導、②自主的民主的な生活を実践させる機会を与える、③活発にして豊かな教室活動をさせる、④望ましい世論を形成させる手段、⑤学校の管理をうまく遂行するための単位を作る、などが掲げられた。そして「ホーム、ルームの精神を理解し真の民主的な協力生活の意義を体得することが目的の最も大切なことである」<sup>47)</sup>としている。

こうした教育目標のもとに、「ホーム・ルーム活動」の具体的な活動として、第七学年においては「個人的指導」と「学校生活への順応」が、第八学年にては、「社会的指導」が、そして第九学年においては、「職業指導」が掲げられた。

宮郷中学校の事例は、戦後の教育課程改革、コア・カリキュラムづくりの流れの中で、コアとなる生活学習、あるいは経験学習のみならず、周辺的な選択学習、特別教育活動などにも目配りをしつつ、全体としてバランスのよいカリキュラム構成となっていることである。そこには、特別教育活動を正課として位置づけ、中心となる生活学習や各教科の学習との連携を図りつつ、個性を尊重し、民主的な教育を通して、民主主義社会の構築を指向する構想を看守することができる。

特別活動という観点からすれば、図2にも見て取れるように、ガイダンスやレクリエーション（余暇）などが「特別教育活動」の枠を超えて配置されている。ここには、子どもの生活に根差した学習を高めるため、領域という枠組みにとらわれず、各教科と特別活動、知識と経験、学習と生活とを有機的、機動的に結び付けようとする自由で柔軟な発想を読み取ることもできる<sup>vii)</sup>。

<sup>vii)</sup> 本節においては、群馬県内の2つの事例を検討してきた。地域におけるカリキュラム開発を分析する時、もちろん一つの学校におけるカリキュラム開発を丹念に分析することは必要不可欠な作業で

#### 4 おわりに

本稿においては、戦後初期のコア・カリキュラム開発期を対象として、学習指導要領、特別活動の理論、そして地域のカリキュラム開発とその中での特別活動について点描し、今日の特別活動にいたる教育活動について検討してきた。特別活動に包摂される教育活動には、「自由研究」「特別教育活動」「ガイダンス」などの名の下に多様な教育活動があった。健康教育なども含む個人の多面的な発達を促す活動、集団形成のための活動、職業指導、奉仕活動などの幅広い教育活動は、コア・カリキュラムの中心を初期の社会科と見立てるならば、周遍的な教育活動であることに相違ない。しかし、これらの教育活動はカリキュラムの中に、正課として位置づけられ、また個性の伸長を原点として、学校教育の民主化から民主主義社会の構築を目指すという大きな文脈の中において、重要な教育目標と機能を委ねられていた。また、各教科などにおいて学習した知識を、実践の中で活用し、まさに生きた知識として体得する役割が与えられていた。まさに経験主義的な学習における実践の場が、特別活動であった。このように見立てを変えるならば、戦後コア・カリキュラム、そして経験主義的学習の成否は、特別活動が握っていたとも言えよう。特別活動は生活学習や経験学習などの名称と呼ばれ、戦後教育の民主化を牽引した初期の社会科と不即不離の関係にあった。

学習指導要領改訂が重ねられる中で、特別教育は次第に輪郭が次第に明確になる一方で、戦後の民主化という価値観は次第に背景に退いていく。本稿では論及できなかったが、教育課程政策はアメリカに起源を持つリベラル・デモクラシーに基づく民主化という価値観——これは憲法や教育基本法にも通底する価値観であろう——から始まり、高度経済成長と集団的道德、新自由主義的個人主義と新保守主義的道德、そして今やグローバル化時代における新しい能力主義へと転換してきた。こうした大きな政策や理念の変遷は、特別活動の理論や実際の中にも反映している。問題は、民主主義的な理念に貫かれた特別活動がなぜ退潮していくのかである。そこには政策転換という要因のみでは説明のつかない力関係が働いていたと考えるべきであろう。

本稿は探索的な研究であるため、予断は慎まなければならないが、第一の要因はリベラル・デモクラシーの精神に基づく高い理想や理論が、日本の教師の中に、学校の中に、あるいは地域の中に十分に根づいていなかったことである。教育という行為がその文化的土壌に根差した行為である以上、教育的価値観の転換は容易ではない。表面的な知的理解は、必ずしも深い省察を促し、行動の変革につながらない。

---

ある。群馬県の事例は相互に連携を保ちつつ、役割分担をしながらカリキュラム開発を進めたとの推測もできる。この推測が正しいとすれば、戦後のカリキュラム開発研究は「点」としてではなく、「面」として見直し、再評価する必要があるだろう。

もう一つの要因は、学校を取り巻く環境である。学校施設、教材教具、時間、教職員の配置などの物理的な諸条件は、教育実践を制約する。とくに新制中学校においては、そもそも独自の校舎さえ与えられない状況から出発したばかりであった。1クラスの人数も多く、経験主義に基づく民主主義的な実践ができる環境が整えられていたとは言い難い。この環境の中に、教員の資質と行動様式という人的要因も加えてよいであろう。教員の養成、研修などを通じて歴史的に形成されてきた教師の行動様式、また教師集団や教師の社会的地位から再帰的に形成されてきた教師像は、民主主義を支えることができたであろうか。

戦後初期の教育課程編成における特別活動が目指したものを、1951年小学校学習指導要領を引くことによって、もう一度確認しておこう。「教育の一般目標のすべてを教科の学習だけでじゅうぶんに到達することは困難である。それゆえ、学校は教科の学習以外に、小学校においてはクラブ活動や児童会などの時間を設け、中等学校においては、特別教育活動の時間を設け、児童・生徒に、個人的、社会的にさまざまな経験を豊かにする機会を提供する必要がある。これらの活動は、余暇利用についての目標、集団行動についての目標、その他身体的、社会的、情緒的発達に関する目標の到達に大いに貢献するであろう。民主教育の目標は、こうした教科以外の活動によって到達される部面がきわめて大きいのである」。

特別活動は教育課程の中で欠くべからざる一領域であり、その教育活動は各教科の学習などを、より主体的でより深い学習へと発展させ、社会に開かれた学習経験を実現し、さらにあり方、生き方を考えさせるなど豊かな教育的契機を含んでいる。先行きの見えない状況の中にあって、シティズンシップの育成は喫緊の課題であるが、特別活動はシティズンシップ育成に貢献するための可能性を秘めた領域であると言えよう。このためにも、特別活動の歩みをふり返り、その意義を再確認しておく必要がある。

## 註

- 1) 小玉重夫『シティズンシップの教育思想』白澤社、2004年、174頁。
- 2) 水原克敏『現代日本の教育課程改革』風間書房、1992年。
- 3) 肥田野直・稲垣忠彦編『教育課程 総論 戦後日本の教育改革6』東京大学出版会、1971年。
- 4) 同書、150頁。
- 5) 宮坂哲文『特別教育活動 市民形成のための学校計画』明治図書、1950年。宇留田敬一『特別活動論』第一法規、1981年。
- 6) 宇留田、前掲書、37頁。
- 7) 山口満・安井一郎編著『改訂新版 特別活動と人間形成』学文社、2015年。西岡加名恵編著『特別活動と生活指導』協同出版、2017年。高橋知己他編著『最新 特別活動論』大学教育出版、2021年。
- 8) 杉田洋『新学習指導要領の展開 特別活動編』明治図書、2017年。河村茂雄編著『特別活動の理論と実際』図書文化、2018年。
- 9) 西岡、前掲書、19頁。
- 10) 文部省『新しい中学校の手引』、1949年、196頁。

戦後日本の教育課程編成における特別活動の系譜—戦後初期コア・カリキュラム開発期における特別活動の位置づけ— (清水 禎文・遠藤 浩)

- 11) 同書、190-191 頁。
- 12) 同書、164 頁。
- 13) 同書、169 頁。
- 14) 水原、前掲書、126-134 頁を参照。
- 15) 宮坂、前掲書、61 頁。
- 16) 同書、68 頁。
- 17) 同書、114 頁。
- 18) 同書、130 頁。
- 19) 同書、159 頁。
- 20) 同書、161 頁。
- 21) 同書、162 頁。
- 22) 同書、185 頁。
- 23) 同書、197 頁。
- 24) 同書、218 頁。
- 25) 同書、231 頁。
- 26) 金馬国晴・安井一郎解題『戦後初期コア・カリキュラム研究資料集』全9巻、クロスカルチャー出版、2018年。
- 27) たとえば、『群馬県教育史戦後編 上巻』1979年、213-214頁。
- 28) 群馬師範学校附属小学校『研究紀要(1) コア、カリキュラムへの歩み—群師附小プラン—』1949年。
- 29) 同書、4頁。
- 30) 同書、4頁。
- 31) 国立教育政策研究所の学習指導要領データベースインデックスの『小学校社会科学習指導要領補説』(1948年)を参照。[https://www.nier.go.jp/yoshioka/cofs\\_new/index.htm](https://www.nier.go.jp/yoshioka/cofs_new/index.htm)。
- 32) 群馬師範学校附属小学校、前掲書、12頁。
- 33) 同書、12頁。
- 34) 同書、15-16頁。
- 35) 同書、19-20頁。
- 36) 宮中プラン編輯委員会『農村に於ける中学校のカリキュラム構成 昭和二十四年度試案』群馬県佐波郡宮郷中学校、1949年、13頁。
- 37) 同書、16頁。
- 38) 同書、8頁。
- 39) 同書、17頁。
- 40) 同書、46頁。
- 41) 同書、401頁。
- 42) 同書、46頁。
- 43) 同書、401頁。
- 44) 同書、403頁。
- 45) 同書、424頁。
- 46) 同書、424頁。
- 47) 同書、425-426頁。

**Development and Transformation of ‘Special Activities’  
in Japan after 1945:  
Extra-Curricular Activities in the Period of  
the Core Curriculum Development**

Yoshifumi SHIMIZU

Hiroshi ENDO

In this article we will discuss the development and transformation of extra-curricular activities, called ‘special activities’ (Tokubetu Katsudo), after 1945 in Japan. Compared to subject areas, the outline of the extra-curricular activities seems to be unclear. In fact, they contain various kinds of activities with different and diverse aims. However, extra-curricular activities are an important branch of school curriculum, and widely speaking, they have served to educate a citizenship.

In 1947, the Ministry of Education published the first National Guideline of Curriculum and tried to change the educational landscape in search for a democratic education and a liberal democracy. According to this guideline, school curriculum should be constructed with subject areas and ‘discretionary or free study’, in which we can find the origin of the ‘special activities’. The aim was to foster learning activities across the classroom and the grades and to support individual development. At the same time, the guideline suggested club activities, homeroom and assembly in order to enhance social relationships of students.

In 1951, the Ministry of Education revised the National Guideline of Curriculum, because the first guideline was criticized due to lack of concreteness. In elementary schools, ‘discretionary or free study’ was replaced to ‘extra subjects activity’, inside the curriculum but not as a subject. It excluded learning activities for individualistic purposes outside of the classroom. In secondary schools, it was renamed ‘special education activities’. These activities set high value on democratization of education.

The third National Guideline of Curriculum, published in 1958 and 1960, is considered as a symbol of the turning point of the educational policy after 1945. It also reframed the curriculum policy; from progressive education, derived from the pragmatism of John Dewey, to knowledge-based education. In this guideline, ‘special education activities’ were divided into three parts:

moral education, school events and ‘special activities’. Regarding the aim of the ‘special activities’, it kept a resonance of the democratization of the 1950s’.

Theoretically, we can find an archetype of ‘special activities’ in a discussion by Tetsufumi Miyasaka, an influential and leading education researcher. He provided a fundamental structure for the ‘special activities’, emphasizing the educational values of them. He discussed the special activities, especially club activities, going back to their historical development in the US. According to him, club activities in US high schools had been filled with a spirit of fraternity, which is derived from Protestantism in the US. Miyasaka might have had a vision that ‘special activities’ would reform not only the curriculum, but also school education in Japan as a whole. However, his vision has not been realized in the history.

In addition to a historical and a theoretical analysis, we conducted a case study. In Gunma Prefecture, Gunma University launched a practical research project to develop a new curriculum based on a philosophy of experimentalism, collaborating with 8 schools in 1948. The Attached School of Gunma University focused mainly on social studies, although it recognized the meaning and importance of special activities. On the other hand, Miyasato Junior High School, located in a rural area, developed a well-balanced curriculum, including the special educational activities. It tried to tune experimentalism and democratic education to the rural school and to society.

In the 1950s, the main concern of teachers and schools shifted into teaching methods or instruction of subject areas, and the developmental research of curriculum, especially of special activities, was left behind. In this process, the meaning and function of the special activities, which had been keeping the democratic educational values, were gradually forgotten, even if they had had a rich possibility to enhance and to enlarge the learning experiences of students.