

戦後教科外教育領域の成立と展開 (I)

——教科外活動の教育課程化をめぐって——

河 原 尚 武

(1991年10月15日 受理)

Transition of Non-Subject Areas in Postwar Japanese Education I:
Curriculum-Planning of School Activities outside the Realm of Formal Subjects

Naotake KAWAHARA

1. 特別活動を中心にみた教科外諸活動の現在——課題の提示にかえて

アメリカ合衆国教育省調査改善局 (OERI) による報告書『日本教育の現状 (Japanese Education Today)』(1987年)において、わが国の義務教育のカリキュラムを紹介した部分がある。この中で、特別活動については次のように説明されている。

「日本の教育において『特別活動』(special activities)と呼ばれているものの大部分は、アメリカの教育では課外活動 (extracurricular activities) と類別されているものに似ている。しかし、日本ではこれら諸活動は正規のカリキュラムに一層緊密に統合され、全ての生徒を関与させる傾向をもち、品性の形成へとさらに方向付けられている。総体としての目標は、こうした活動経験を利用して文化的な価値の内面化を推し進め、集団としての取り組みに協力するという、個々人の責任を伴う貢献につながる態度や習慣を養うというものである。」⁽¹⁾

概括的な説明には違いないが、課外の活動のように任意性をもつものではないこと、学習指導要領の基本的な領域としてその目標に統合された内容をもつものであること、価値の内面化や集団への協調といった目標や方法をもっていることなど、教科外教育分野の一領域としての特別活動が、今日もっている特質を的確に示しているといえてよい。また、アメリカの伝統的なカリキュラム観やその内容との隔たりを如実に示す叙述でもある。

実際、各学習指導要領 (1989年告示) では共通して、「望ましい集団活動」を通して集団の一員としての自覚や態度を形成することを特別活動の目標として掲げている。端的に言えば、方法的な特質としての「望ましい集団活動」(同時に直接的な目標とも考えられている。)、目標としての「心身の調和のとれた発達と個性の伸長」や「集団の一員としての自主的、実践的な態度」、内容

としての「学級（ホームルーム）活動」「児童会（生徒会）活動」「クラブ活動」「学校行事」というのが現在の特別活動の基本構造といってよい。

一方、価値の内面化との関わりでは近年の次のような特徴がある。各学習指導要領の特別活動に関する記述を例に挙げると、公衆道徳、社会奉仕の精神の涵養、責任感や連帯感の涵養といった価値的な目標が示されていること、さらに指導要領における「望ましい（体験、人間関係、集団活動）」というような一般的な表現をめぐって、指導書や解説書等においてその内実が説明されることにより、結果的にある種の価値的な立場や解釈が明示されていくという現実の問題もある。

1987年の教育課程審議会答申では、特別活動における「道徳的実践の指導」の一層の充実がうたわれ（「道徳」では「内面的資質としての道徳的実践力」の形成が目標とされる。⁽²⁾）、特に高等学校では新たに「人間としての在り方生き方」に関する教育が強調されて、同様の趣旨をもった新設の公民科との関連を図りながら、ホームルーム活動を中心にして、特別活動が重要な役割を担うよう求められた。前回の改訂（1978年）の際、高等学校では1970年の改訂以来「各教科以外の教育活動」というていたものが、小・中学校との一貫性を重視して名称もまた統一されている。これも「高等学校における道徳教育の徹底のために、特別活動の充実を図ること」という重点事項に基づくものであった⁽³⁾。

なお、教育課程上の位置付けが必ずしも明確でなかった小学校における生徒指導も、学習指導要領「総則」に記載され、加えて特別活動の部分では学級活動との関連を図るように明示されたことも1989年改訂の特徴であろう。

ここまでみてくると、戦後第1回目の学習指導要領（試案）以来40年余、教育課程上の位置付け、相互の指導内容と目標の関連、各領域における指導上の重点や方法の変化、そしてこれらの領域とその定位をめぐる教育理論としての整合性など、教科以外の教育の分野をめぐって論議と実践的な試行が蓄積してきたものの一つの達成が、今日われわれの眼前にあるものだということが分かる。その到達点の特徴と、ここから生まれる研究課題を次に列挙する。

第一の特徴は、現状が、「制度化された教科以外の教育活動」の目標や課題における相互浸透、あるいは領域相互の統合といってもよい段階に至っていることである。もとよりこれは当初から、統合ないし同一化していく必然性を本質的にはらんでいたと見ることもできる。

道徳と特別活動、特別活動と生徒指導、生徒指導と道徳のそれぞれの関与は、教科教育とこれらの領域・教育活動との相互関与よりもさらに緊密である。中学校学習指導要領の総則において、「教師と生徒及び生徒相互の好ましい人間関係を育て、生徒が自主的に判断、行動し積極的に自己を生かしていくことができるよう、生徒指導の充実を図ること」と示されているが、『中学校指導書 特別活動編』（1989年）では、「この趣旨は、特別活動そのもののねらいでもあるといっても過言ではない。」と述べ、同時に特別活動の目標は「生徒指導のねらいと本質的に一致する」とも指摘するほどである⁽⁴⁾。

領域・活動間の差異は、指導・援助の個別性、指導の計画性と偶発性、授業としての時間設定と

いった方法上の形態において存在しているが、目標、課題上の統合が進み計画性や共通性を深めることによって、教育指導の体系としての教科外教育（活動）の独自性は確立され、その結果現在の学校教育において強力な役割を占めるに至ったとみることができよう。

第二には、生徒指導の意義のひとつとして考えられてきた「社会の成員としての自覚に基づく、社会の一員としての自己実現」、その課題としての「広く道德性の発達の基盤を培う指導」という提起は、まずは生徒指導と道德教育との関係を示したものであるが、この意味における自己実現を含め、これら三つの領域・活動間の相互浸透そして統合の要には「自己」という目標概念が位置し、結節点には広義のいずれにせよ道德教育の課題が定位するというとらえ方をしたい。

学習指導要領、指導書、解説等の特別活動や生徒指導の説明においては、自主的、自発的、自治的といった表現とともに、自己指導、自己理解、自己受容、自己決定、「自己を正しく生かす」などの用語が随所に用いられている。当初は位相を異にしていたにもかかわらず、彼の「人生科」風の「自己」へと結果的に収斂していったとみるのか、元来ここにおいて統合されていくという必然性があったとみるのか（この場合、とりわけ戦後ガイダンスの移植過程に遡って分析する必要があると考える。）、わが国教育課程や教科外活動の本質ともかかわって、この分野の生成をたどるという研究課題がここから派生する。

到達点の第三の特徴は、「教育課程化」されて独自性を確立し、児童・生徒の自己形成という重要な目標を標榜するに至った教科外活動が、（当時は、この分野が本来の可能性を生かしていないという意味で言われたことだが）「形式的表面的にしか施行されない」⁽⁵⁾と指摘された戦後の模索の時期とは異なり、実践的には第一の特徴とかかわって学校教育の中で強力に推進されるという現実があるということである。本来は「隠された、見えないカリキュラム」であったものまでも引受けて、法制化された学習指導要領において具体化されているのである。（たとえば「人間関係」といった目標）

構成にこそ変遷があるが、教科外教育の分野が「教育課程化」されたのは戦後も早い時期であった。しかし、当初の教育課程化において期待されたものと、その後の教育課程化の中で次第にこれらの分野が「時代の要請」を教科教育以上に反映させるという特性を示すようになっていったということとの間の距離は大きい。教科外教育の領域・分野に教育課程化の必然性（必要性）があるかどうか、教育課程の理論としてこの教育課程化という問題をどう考えるのか、そしてさしあたり教科教育との関連など教育課程上の位置付けをどのように考えるべきなのか。これがいまひとつの研究課題である。

これらの到達点から生まれる研究の課題は、明確な領域・分野としては特別活動、道德、生徒指導の各々について個別に探究される必要がある。ただし、教科外という表現自体、後述するように教育課程論上必ずしも適切なカテゴリーではない。ここでは、『子どもが学校で学ぶもの』としてのカリキュラム論に立って、教育課程化あるいは制度化されるものと、そうではないもの（しかし、子どもにとっては有意義と考えられるもの。アメリカのカリキュラム論では、extracurriculum

ではなくて co-curriculum とか extraclass と受けとめて、正規の教科学習領域と区別されるものを表現する考え方も従来からある。⁽⁶⁾を区別することの可能性、ならびに、教育課程化と制度化されることとの区別の可能性を検討する。本稿では特別活動の成立と展開の過程にそって以上の課題に接近し、追って他の領域・分野の探究に進む手がかりを得たいと考える。制度としてのカリキュラム構成論と同時に、教育実践における教科外教育（活動）の蓄積の分析を通して、戦後この分野が作りだした達成は何なのかを総合的に探究することが表題にそう研究課題となるだろう。

2. 戦後初期教科外活動の教育課程化の諸相

戦後教科外活動ないし特別活動の系譜が、1947年版学習指導要領（試案）における「自由研究」から始まるとみるのがこれまでの先行研究やこの分野の解説書等の通例であった。しかしこれは、中学校・高等学校の教科課程では自由研究が選択科目であったこと、中学校ではこれが1951年版学習指導要領（試案）において「その他の科目」に移行したとみられること、高等学校では「単位外活動」（クラブ活動等）が存在していたことなどから、自由研究に発する系譜を主として小学校の場合に限定し、しかもその内容のうち「残された」とされているものも、そのまま性格を変えずに引き継がれたとはいえないのである。」とする解釈の方がより正確である⁽⁷⁾。

確かに中学校に関しては、1949年5月の文部省学校教育局長通達「新制中学校の教科と時間数の改正について」によって、「現在の教育運営で、特殊教科活動といわれているものの一部分を、特別教育活動の時間として新たに設け、選択教科としての自由研究の名称を廃したこと。」「選択教科の欄に『その他の教科』を設けたこと⁽⁸⁾」と定められたことからしても、必ずしも自由研究が特別教育活動に直接的に変化したわけではないことが分かる。

ここで現れた「その他の教科」とは、1951年版指導要領一般編によれば、選択教科以外の全教科と、「生徒の必要によって学校で教科として課するのが適当であると考えられるものとの両者を含むものである。⁽⁹⁾」ということになる。また、通達では、特別教育活動に関して「運動、趣味、娯楽、ホームルーム活動、その他、生徒会等の諸活動、社会的、公民的、訓練活動を含むもの」とし、「教師の適切な指導のもとに生徒が、個人的または協同的に行うものとする」と性格を規定した。

この時期の教育課程改訂については、文部省の内部でもさまざまな構想があったようである。先の通達にもあるように、文部省では実はすでにこれ以前から教科課程と特殊教科活動という二領域の考え方で学校での実施計画を構想していた。（後に再びふれることになるが、このほかにも特別教科活動や特別課程活動といった呼称が混在していた。）このうち特殊教科活動は、「生徒自身の自発的活動」という基本的な性格をもつものとされている。（文部省学校教育局編『新しい中学校の手引』、1949年2月）⁽¹⁰⁾

また、ある案（1949年）では、中学校と高等学校の教育課程を「教科の学習、特別教育活動及び生徒指導」、小学校のそれは「教科の学習、選択学習及びその他児童の心身の発達に有益な各種の

活動」と構想し⁽¹¹⁾、別の案（1950年）では、中学校で教科（必修と選択）と「（特別）生徒活動」、高校も教科（一般教育と職業教育）と「（特別）生徒活動」、小学校では「必修の授業及び経験の教科」並びに「活動」をあげたものもある⁽¹²⁾。こうして教科外分野の教育課程化が進められていった当時の経過は、もちろん教育課程への教科外活動の位置付けをめぐる理論的、政策的な試行錯誤であったとみるべきだが、あわせてその背景に児童・生徒の「対社会的な活動」「校内政治活動」への対策⁽¹³⁾という必要もあったことが推測される。

ここで生徒活動という呼称について言えば、後に、この用語を、活動の主体性がより多く生徒の側にあるという基本的な主張に立って支持し、教科を学校教育における中心とみるようなニュアンスをもつ「教科外」という表現を、「古い教育観」に支えられたものとして批判し、また生徒の自発的な活動であるにもかかわらず教師の側により多く主体性をおいた表現ともみられる「（特別）教育活動」と文部省が「翻訳」したことの誤りを批判する論議も現れた。（飯田芳郎『生徒活動—その教育課程化と展開』、1955年）

飯田は、一方で生徒活動が教育課程化されることによって、確かに正規（正課）の活動として、形式としては教育課程に組み込まれることにはなったが、実質としては従前の「課外活動」の位置付けと変わらぬ実態があり、むしろ教育課程化されることによって「自主性のコントロール」が強まり、「逆コース」的な傾向に向きがちであると指摘する⁽¹⁴⁾。

このような論議は、教科外活動の特質（活動の自主性）からみて、「教育課程化」実は制度化が否定的な現象をもたらす論理に対する批判としては有効な主張ではあったが、実際的な教育課程論を発展させていく上でさらに検討を要する課題を含み、その根底に、ある発想の型をもっていた。つまり、概念規定の問題としては、生徒活動を「学習活動」に対比させて、教科活動に生徒活動を、また教科外活動に学習活動を適用させることもできるとしている点が第一の特徴。教科活動と生徒活動が教育課程の二分野を形成する状態を広義の教育課程化とするのに対して、狭義の、そして究極のそれを、教科と生徒活動の統合（前者による吸収）とする論理が第二の問題である⁽¹⁵⁾。

戦後の新しい学校教育のあり方が「教科の生活化」だけで実現できるのでなく、生徒活動の必要性もまたそこにあるという主張もする一方で、価値ある生活経験を含むことによって生徒活動が教科の活動に統合されるという論理。用語の上で不整合があるように見えることを承知で、以上のような論理を提起する根底には、生徒活動が教科と同等の位置を占めること、すなわち伝統的な「教科」の概念を拡大すべきだという教育観がある。それは、生徒活動における「成績評価」の必要性を説くところや、コアカリキュラム運動における「日常生活課程」の概念に対する肯定的な評価となってよく示されていると考えられる。

同時にここでの飯田の主張は、教科と同等になることによって初めてこの戦後新教育にふさわしい生徒活動の本来の理念が実践化される保証を得ることになるという、実態から発した論議であったとみることもできよう。教科課程に代わって、教育課程という用語がようやく定着してきたのは1950年前後とみられるが、理論的にも、学校教育の実際の場面でも、伝統的な意味での教科中心の

カリキュラム観の転換には程遠いというのが実態だという判断もあったに違いない。

また、すでにふれたように、従前の課外活動と同様の扱い（おそらくここでは一種の訓育性なり道徳教育化への批判というよりは、実践における形式性を批判する見方だと考えられるが）にとどまっている教科外活動の、その実践のありようへの批判から生まれた論議でもあった。教科外の分野の教育課程化がこのような根拠で主張されたという事実は、その後の制度化がもたらしたものの評価は別にして、この分野の当初の展開過程においては重要な意義をもっているのである。

人間人格の発達契機の把握などの面では違いがあるかもしれないが、これは後で検討する戦後初期の教科外領域の理論化をリードした宮坂哲文の基本的な主張と共通するところがあって興味深い。

（竹内常一による、生活法的学习指導、学習法的生活指導という宮坂説についての解釈を想起すればよい⁽¹⁶⁾。）教育課程化を単に課外にあったものを授業時間表に組み入れる作業ととらえるのではなくて、それを通して教育課程をどのような原理をもつものへと改善していくのか、濃淡はあれ、その目標への問いがこれらの論議の中には含まれているのではないか。しかし同時にそこには、旧態の教科カリキュラムへの批判から、これを改善する方策としての、生活経験と統合ないし融合したカリキュラム論への明確な志向もまたうかがわれるのである。

飯田の論説の中で、「正課の活動ではあるが教科の活動ではない」とする文部省の立場になぜ繰り返すこだわらなければならなかったのかという点も、新カリキュラムの究極の理想が教科相互の融合と児童生徒のすべての生活経験の統合にある、と主張していることと重ねてみれば十分明らかになるだろう⁽¹⁷⁾。しかしこのような論議に見られるひとつの問題は、教科教育と、そして定義にあいまいさを残して適切ではないにしても教科外教育の分野の相互が、その指導内容と方法において本質的に異なっているという原理を無視していることである。生活経験という対象の共通性や方法としての生活化を、新教育の理念として過大に定位しようとする教育課程観がその底流をなしていることもまた指摘せざるを得ない。

生徒活動という用語は、中学校の学習指導要領では次のような経過をたどることになる。（小学校では「児童活動」と表記されたものがこれに相当。）まず、上に検討した論議が出された直後の学習指導要領改訂（1958年）では、新たに「学校行事等」という領域が設けられたが、いずれにせよ生徒活動という内容は現れていない。1951年の特別教育活動新設時には、中学校学習指導要領ではさらにその下位の「領域」としてホームルーム、生徒会、クラブ活動、生徒集会があげられ、1958年版では、今度は「内容」として生徒会活動、クラブ活動、学級活動という構成になった。

1958年版では、指導要領「特別教育活動」の目標の第一に、「生徒の自発的・自治的な活動を通して」という表記があったが、それが「望ましい集団活動を通して」と変わった1969年改訂で、初めて生徒活動（生徒会、クラブ、学級会の諸活動から構成）は指導要領に明記される。このとき同時に、生徒活動以外の「内容」も学級指導（教師が学級で指導を行い、一定の授業時数が充てられる。）、ならびに学校行事という構成に変わり、これは次の1977年改訂にもほぼ引き継がれたが、今回改訂（1989年改訂）では、従来の生徒活動を構成していた学級活動と学級指導とを統合して新た

に学級活動という内容が設けられ、これと生徒会活動、クラブ活動、及び学校行事で構成されることになって、生徒（児童）活動という用語は廃されたのである⁽¹⁸⁾。

3. 自由研究の評価と「教科以外の活動」への移行をめぐって

「個性を尊重し自主的自発的活動による学習態度を養おうとする民主教育のねらいからすれば、自由研究の時間の設定は必然不可欠のものとなるのである。」と、自由研究は「新教育の中心課目」（木宮乾峰，文部省⁽¹⁹⁾）に位置付けられた。また、1950年度教育指導者講習会（IFEL）の研究集録を見ると、1947年4月以来の教育改革の主な内容を「1，広域としての社会科の設定，2，中学校および高等学校において，必修教科と選択教科の設定，3，小・中学校において，自由研究の時間の設定」として記述している。学習形態の改革にふれた部分でも，自由研究を「自律学習を代表するものとして，生徒の自由な意志に基づいて行われるものである。⁽²⁰⁾」と積極的に評価した。このような位置付けや評価にもかかわらず，自由研究の命運は極めて短い間につきることになる。

1947年版指導要領（試案）の説明によれば，児童の活動を伸ばし，学習を深く進めるための時間設定であって（小学校4年以上で週あたり2～4単位時間），各教科の一定の時間内では児童の活動（学習）の要求が満足させられない場合などに活用するためのもの，という点が自由研究の基本的な性格であろう。次に方法ならびに実施形態については，「児童青年の個性をその赴くところに従って，伸ばしていこうというのであるから，そこにはさまざまな方向が考えられる」として，「ある児童は工作に，ある児童は理科の実験に，ある児童は書道に…」と，多様な活動として営まれることになる。実施形態のもうひとつの特徴は，「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…一緒になって，その学習を進める組織，すなわち，クラブ組織をとって」活動を進めるような方向をもっていたことである⁽²¹⁾。

ところで前節でもふれたように，小学校の学習指導要領の構成において，「自由研究」—「教科以外の活動」（1951年改訂）—「特別教育活動+学校行事等」（1958年改訂）—「特別活動」（1968年改訂。以降，1977年，1989年と呼称は同じ）という連続性においてとらえる説明が一般的だが，果たしてこれは正確なのか。

各々の実践形態や目標に，ある範囲での共通性があり，教科外教育の一領域として教育実践概念が成立すると前提して，教育課程における位置付け，あるいは他の領域との相互分担の変化があったとみれば，時期区分の問題としてこの連続性を分節化し変化をとらえていくことはできる。しかし指導内容の構成や目標が根本的に異なるような場合は，やはり何らかの断絶があったとみるべきだろう。自由研究の場合は，まさにこの後者の見方が適合する。なぜなら上に述べたクラブ組織は，既成の教科学習を同好の児童が集まって「縦割り」による相互援助によって深化させていこうとするものであり，いわゆるクラブや部活動と同一視してよいのかどうか，という問題があるからである。もちろん教科学習や授業との関連をもちながら活動を進めるクラブ活動の方法もあり得るのだ

が、学習指導要領(1947年)から先にも引用したように、「学習を進める組織」という規定だけでは、教科外にせよ課外にせよクラブ本来のあり方からは距離がある。

いまひとつ1947年指導要領にあげられた自由研究の時間の「用い方」は、「児童が学校や学級の全体に対して負っている責任を果す」ために、当番や委員の仕事に取り組むというものである。これは先にあげた基本性格でも実施形態の特徴でもなく、まさに時間の用い方の例示としての意味しかないように見える。それゆえに、1951年版指導要領における、「自由研究の時間に代わって、新たに教科以外の活動を設けたことについて」の説明の中で、以上の3点、すなわち自由な学習、クラブ組織、学級要員としての仕事をすべて自由研究を構成する指導内容であるかのように「時間の用い方」として列挙したことは、カリキュラム論としての整合性を欠いたものと言わざるを得ない。

同指導要領では、自由研究で目指していた「個人の興味と能力に応じた自由な学習」に関しては、「各教科の学習指導法の進歩とともにかなりまで各教科の学習の時間内にその目的を果たすことができるようになった」ために特別な時間を設ける必要はなくなったとされた。しかし他方で、集会、委員会、遠足、音楽会、自由な読書、クラブ活動等が「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。」として、これまで「自由研究の名のもとに実施していたいくつかの活動」と「広く学校の指導のもとに行われる諸活動を合わせて、教科以外の活動の時間を設けたのである。」と、新領域(ここでの表現はあくまで「時間」であるが)設定の理由を述べている⁽²²⁾。

この点だけを見れば、確かに自由研究が特別活動の系譜をひらいたと見ることも誤りではないかもしれない。しかし改めて指摘しておくが、学習指導要領上の自由研究はあくまで教科学習の時間であった。発足時の文部省担当者の説明(木宮, 1947年)によれば、教科の延長としての時間の中で個性の伸長を目指し、そこから派生する形でクラブ組織によって自由研究を進めることは望ましいとするが、「自発的創造的な態度がまた教科学習に反映」すべきというように、教科教育と相即不離のものとして自由研究の理念は語られていたのである⁽²³⁾。

それゆえに後々の学習指導要領や特別活動の指導書等で、先にあげた3つの構成要素のうち「少なくとも(2)と(3)とは、明らかに後の特別活動の内容に連なるものであったとあってよいであろう。」といった形で、クラブ形式による教科指導の実施形態の部分のみを切り放して、教科以外の活動に連続していったかのように評価している⁽²⁴⁾ことは正しくない。もっともこうした評価が続いてきたのには理由がある。1947年版指導要領では、目標である教科学習の延長という部分を主軸に、具体的な実施形態を例えば学年の枠を取り払うといった時間の用い方の例で示していたにもかかわらず、1951年改訂指導要領で、先にも指摘したようにすべてを時間の用い方の例として箇条書きにして示したことにこの問題の遠因があり、1947年版に遡らないでこの箇条書き部分をそのまま特別活動の出発点と解釈してきた先行の指導書等の解説の仕方にもまた責任があるといわざるを得ない。

しかもこのように実施形態と時間の用い方、すなわちクラブ、委員制、当番という活動形式において教科外活動の出発点を認めることは、この分野の形式性は引き継がれたとしても、なぜ教育課

程化された教育外活動が必要なのかという根本的な存在理由に関わる検討の方は後景に置かれるということになるのではない。さらに言えば、不十分であるにせよ教科学習の新しい方向を実現させるための時間として自由研究を設け、教科課程のあり方に戦後教育の出発に応じた論理を反映させようとした、まさに試案の意義を軽視することにもなるのではないかと考えられる。

例えば、「しかし、この自由研究も、自由という名称によって、かえって本来の趣旨がゆがめられ、ややもすれば、教師の指導を必要としない自由放任の活動の場と誤り解されるおそれがあったし、他方、その内容の上で、教科との区別が不明確であることからくる混乱が生じる傾向もあったので、早晚改革しなければならない必要性が認められるようになった。⁽²⁵⁾」という1958年当時の文部省の評価は、これが中学校についての総括であることをふまえた上でも否定的に過ぎると考えられるし、正確さを欠くものと言わざるを得ないものである。

同じように自由研究を再編して教科以外の活動が成立したとみてはいるが、1952年に文部省が刊行した『初等教育パンフレット2 教科以外の活動の計画と指導』では、自由研究そのものへの評価は後のものとはかなり異なっていた。「特定の題目のもとに、教科の学習の制約から離れ、自己のもついろいろな学習経験を用いて、すなわち自己の力の全体をあげて、学習するのであって、自由研究は新しい学習の方式を導入したものとしてその意義と価値とをもっていた」。しかし、学習は本来自主的自発的に行われることが望ましく、単元学習等の進歩によってかなり個人の興味、能力に応じた学習も行われるようになってきたので、「方法原理としての自由研究は、むしろ、各教科でも行われうるし、またそうすることが本来望ましいといえる。⁽²⁶⁾」というのが、ここでの認識であった。「方法原理としての自由研究」という把握は、1947年版学習指導要領がその基盤を置いた新しい理念を、自由研究を教育課程に組込むことによって発現させようとしたその意図を的確に示した表現でもある。

研究題目を発見することの困難、一人一人の子どもを指導する教師の負担が自由研究実施上の困難であり、実際にはクラブ活動の側面が強かった、というここでの指摘は、当時の教員経験者からの聞き取りとも合致する。もとより困難の因ってきたる根源は、自由研究の早産ともいうべき教育課程化にあったのである。海後宗臣は、自由研究と社会科の指導を特集した成蹊小学校の研究紀要に寄せた論稿「自由研究のあり方」（1947年）の中で、教育課程上の自由研究の価値について次のように指摘している⁽²⁷⁾。

「時間が配当されて教科と並べられた自由研究は、教科外の活動として展開される研究活動への前後段階をなすものとして、その独自な性格を決定しなければならないのである。内容教科において学習したものを、生活題材による教育で総合統一するためには、まず教科に準じて編成された自由研究の時間内においてその方法を修得するのである。いわば総合された生活学習活動の基礎となる訓練を受けるためにこの自由研究が存在しているというべきである。」つまり、他の教科との関係では分化に対する総合の役割を果すが、それは生活の中での学習の態度を形成するために設定されたものというのである。「自由研究が存在するのは教育における自律学習を開拓しようとするこ

とによっている。… かくして自由研究は自学原理を承認した学科課程改造問題の中にその位置を見いだすべきものである。」もちろん同時に、「生活原理による学科課程改造問題に深く結びついている」ということにもなる。

教科と教科外研究活動の「中間に位する」とも表現されているが、ここで分かることは、教科と教科外の形式と内容（対象と方法といってもよい。）、特に後者を、生活現実とその中での自主的な研究活動として海後が整理していることである。教科外が対象にすべきものは究極的には学校の外にある現実であること、そのような視野で自由研究が活用されるべきであるという見解が生れてくるはずである。まさしくここでも、カリキュラム改造のための「方法原理としての自由研究」として期待されていたということだろう。その部分的な機能を取り出して、本質的には自由研究などよりも広い概念である教科外活動の形態を構想することの問題性、すなわち後のこの領域のあり方にも係わる問題性がここから明らかになるのである。

4. 特別（教育）活動成立の理念と条件

自由研究の実施状況については、週2時間を充てている学校が多いこと、学年縦割りで研究のための編成をしているところが多いこと、教科以外では毛筆習字の研究が多いこと、研究事項がそれぞれの教科「一般」の形で行われている場合が「圧倒的」に多く、これは正規の教科学習がそのまま自由研究の時間に移行して実施されていたとみられること、同好の者のクラブ組織については教科と関係なく行われているものは少なく、「当時において『クラブ組織による自由な研究』といっても、それは教科との関連なしには考えられなかったことのようにうかがわれる。」という調査の分析がある⁽²⁸⁾。その意味では、当時公刊された記録に見る次の二つの学校の実践は積極的なものといえるかもしれない。

すでに逸早く（1946年度）成蹊小学校では、教科外の指導（「文化学習」）として「1. 自由研究指導（児童の自発的自由な研究）2. 生活指導（児童の生活自治組織の運営）3. クラブ指導（子どものクラブ活動の指導）」を構想して、生活教育推進の立場から、教科を教科外のまわりに位置する「衛星的な存在」ととらえるカリキュラム編成に取り組み始めた。言うまでもなくこれは自由研究を含む文化学習をコアとするカリキュラムの形式になっている。文芸、地歴、科学、美術、工芸、音楽、体育の各部に分かれ、週2日の午後を充てて取り組んだが、困難はやはり「研究主題の選択指導に適切が期せられなかった」ことや「教科的分類」をとったところに起因したと報告されている⁽²⁹⁾。

また、この学校における「教科外学習」は「地域的社会の中に学習の場をもとめていく」という方向をもつものであったから、コアのあり方を含め社会科が新設されることによって文化学習の独自性もまた失われる可能性があったのではないかと考えられる。しかし、文芸部における児童のテーマ、例えば「白秋の詩について」「私の好きな外国の詩」「通学の紙芝居づくり」など、それぞ

れ自分なりの課題のもとに研究プランを出して取り組んでおり⁽³⁰⁾、困難さの中でも児童の興味にもとづいて自由研究が進められた状況が推測できる。

東京青梅市の霞小学校の報告では、1949年度までは週2時間各自が希望する部に所属する「単なる教科の延長としての自由研究」であり、教科も体育、家庭科に集中するなど反省すべき点が多かった。そこから「自由研究の意義を拡大」して、教科の分類ではなく「趣味的、知的、公民的」なものに具体化していく中で、郷土、印刷、新聞、音楽、博物などの研究部門に分かれたが、次第に自発的な研究活動とクラブ活動に分化していったという。自治活動部などもできていく中で、児童自身の力で学校行事なども取り組まれるようになり、「教科外活動の体系」ができ上がっていったと総括している⁽³¹⁾。この実践なども、教科ごとの研究部門からクラブ活動に発展したという点では自由研究からの連続性を認めることができるが、実際は目標やクラブ活動のレベルなどで質的に転化したものとなっている。児童委員会組織の成長など、のちには明らかに教科外活動の体裁を整えていっていることも分かるのである。しかし教科の自主的な学習体制の方はどうなっていったのかについては、ここでは明確にされていない。

宮坂哲文もまた、自由研究を「ともかくも教科の一部をなすものと認められたという一事に小学校の教育史の上で画期的な一つの出来事だったといえると思う」と評価した。それゆえに、戦前、小学校で教科外活動の対象になったのが「教科課程外の儀式行事等」（1931年の文部省訓令）であったということから、自由研究が廃されて教科外活動という名称になったことは「逆戻り」であると主張する。戦前の場合も、教科課程外の部分の断片的・偶発的なものを教育的に整理し、教科教授と緊密に関連させて併せて一体とすることがうたわれていたことを想起するよう宮坂は強調している。また、そこには「教科外施設が教科内容に比較して、一層その時代の政治的動向に左右されやすい」とする見方も反映している。それは戦前の中学校等における必修の「修練課程」や「教科外の行事および作業」の教育課程化の実際の経緯を踏まえての指摘であった。また新しい用語の成立によって、従来の課外活動や生徒活動の実態や見方が、自動的に変わったわけではないことにも注意を喚起した⁽³²⁾。

しかし、教科外という「消極的な呼称」や、特別教育活動という「新しい教育用語」への宮坂の批判は、このような歴史的な反省や単なる用語への拘泥からのみ出たのではない⁽³³⁾。教科外の場合は、独自の教育的な価値が認められ、教科だけでは達せられない教育目標を達成するように組織されるものであるにもかかわらず「非論理的な概念設定」をしたということであり、中学校における特別教育活動の場合でも、「なぜ学校における生徒の全経験の系列として規定されるカリキュラムを二つの種類に分けなければならないのか」という批判が根本にあるのである。よく言われるように、教科外という表現の場合、文字どおり教科のカリキュラム以外の全ての学校生活を含むとすればきわめて無限定なものとなり、あわせて教師の指導の及ぶ範囲も時には無限定に広がっていくことの問題性もあるだろう。

第2節でも言及したが、宮坂の場合も、課外活動と教科活動を対立的にみたり、「相互の価値や

機能を截然と分けることは妥当な見方ではなく、両者を「相互媒介的にみ、発展的にとらえていくのが正しい見方」と述べて、教科外教育の分野が教育課程化されることによって教科教育に与える影響を一種の予定調和としてとらえているところがある。確かに、教科目による授業を本来のそして正規的教育課程として考える見方は今日でも有力であるから、教科外の分野が決して「副次的な存在」ではないことは強調されなければならないにしても、問題は、一方で「独自の教科としての地位」という表現もまた用いていること、さらにいずれは統合的なカリキュラムを理想として予期していることである。

戦後初期の教育課程観、それは教科外活動の教育課程化を論ずる際にも、かなり濃厚に影響を与えている。IFELにおけるガイダンス（「生活指導」と訳されているが）の指導計画の研究においても、「学校の全体指導計画は、通常教科に関する教科課程と教科以外の他の生活領域に関する教科外課程から構成されている。」「学習活動を最広義に解釈して、生徒の学習経験または、学習活動のすべての指導と見るときには、生活指導はその中に包含されることになる。⁽³⁴⁾」というまとめ方をしているところがある。

このようなカリキュラム観から生まれる問題の第一は、統合される教科教育自体も本来の意味で教育課程化されているのかどうかについてほぼ不問に付したことである。また、教科外にせよ、生活指導にせよ、子どもの生活のどの水準でその指導が展開されていくと考えられているのか、つまり自主性の形成や自治活動の援助や自己指導能力の形成といったそれらの教育目標が、子どもの現実から生れる要求にどのような形で立脚するのかという独自の課題、すなわち教育課程化の中核問題をどのように解析しようとしているのか、という点がここでの第二の問題である。

宮坂が批判した用語が初めて現われた1951年の指導要領改訂に立ち戻って考えると、何より重要なのは、教科以外の活動や特別教育活動が教育課程に位置付けられたことによって、カリキュラムの基本構造とカリキュラム観に重要な転換があったのではないかという問題である。

前出の木宮は1951年の改訂の時期にも、雑誌「カリキュラム」誌上で次のような内容の論説を発表している⁽³⁵⁾。ここでは特別教育活動という用語によって論議を進めているが、中学校・高校では従来課外にあったものを教育的意義を認めて教育課程化した、しかし小学校は、教育課程そのものが子どもの日常生活経験の全体の発展を期そうとしており、子どもの学習経験の発展という見地からは何の変化もないのだが、そこには教科として組織されるものとされないものが出てくる、と言う。木宮は、小学校で特別教育活動に時間配当を示さない理由として、このように子どもの生活経験の諸類型としての教科とは別の形式で特別教育活動が位置付くことをあげているわけだが、この主張のいまひとつの論理として明確になったことは、中学校以上のカリキュラムの編成原理と小学校のそれとをおのずと区別している点である。

1951年指導要領における時間配当に関していうと、小学校では教科のみの配当表があって教科以外の活動については明示されていない。中学校では年間75～175時間の配当が特別教育活動に充てられるよう教科と同じ時間配当表にあげられており、高等学校の場合は、時間数および単位数表に

はないが、説明の中で、ホームルーム、生徒集会、クラブ活動で週当たり3単位時間をとることが望ましいとしている。名称の問題とともに実際運用の上からも興味深い不統一があったことになる。文部省内部には、この分野の名称にしても、「教科以外の活動」のほか、「その他の活動」「教科として組織し難い活動や経験」「児童会やクラブ活動など」といった案があったといわれるが、同時に名前をつけることによって枠にとらわれることへの警戒の必要を木宮は説いている。（かつ名称問題では、GHQ 教育関係当局から、小学校では教科と特別教育活動の二つの混然と統一されたカリキュラムが望ましいとして、この用語すなわち特別教育活動が不適當であるという見解が示されたと報道された。⁽³⁶⁾）

特別教育活動をめぐる論議の中で、国家的、地域社会的な行事や計画に合致した計画化と、児童生徒の要求で進めるだけでなく、社会的要求との調和が必要といった問題提起が当時あったとされる。これは恐らく当時の天野貞祐文部大臣の発言などに端を発する道徳教育論議のことを指しているのではないと思われる。1951年2月8日に発表された文部省「道徳教育振興方策案⁽³⁷⁾」では特に「特別教育活動の再検討」という項を立て、抽象的ではあるが、特別教育活動は、「道徳的態度の育成によい機会」であり、「人生や道徳の問題を中心として、教師の指導の下に、研究や討議を行うことは望ましい。」とした。

1951年版小学校指導要領そのものにおいては、「教科以外の活動が、適切に指導されるならば、児童を望ましい社会的行動に導くことができ、道徳教育としてめざすものの多くをも、実践を通じて体得させることができるであろう。」として、児童の成長発達について期待できる結果を10項目にわたってあげている。その第一番目にあげられた項目は、「学校の経営に積極的に参加し、自分たちの社会としての学校を明確に認識し、学校生活を楽しむようになる。」というものであったから、後の特別活動や道徳の細分化された内容とは大きな違いがあり、かつそれは、特別活動の目標として最も基本になる性格を示す形になっている。この第一項目は、教科以外の活動に含まれる諸活動が、(a) 民主的討議の下に、学校全体の児童が学校の経営や活動に協力参加する活動（児童会、奉仕活動など）、(b) 学級を単位としての活動（学級会、クラブ活動など）、として構成されたことに対応した目標でもあったといえるだろう⁽³⁸⁾。

文部省はこの当時、教科以外の活動の価値を「実際の生活活動を通して公民としてのよい資質の形成をはかろうとするものである。民主的な資質の形成は、実際の生活活動の訓練によって可能になる部面が多い。」と説明した。この文書で、例えば児童会について過去のものは「学校における訓練組織の延長」であり、議題も多くは礼儀作法といったものであった。しかし、これからの児童会は、「どこまでも、こどもたち自身が直面する生活の現実問題をどう解決するかを中心とする自主的な集団活動でなければならない。」としたことは、実際の自治活動が形式化している中で実現は困難にしても、教科外活動の本質を言い当てたもので重要である⁽³⁹⁾。

すなわち、戦後の特別活動の系譜は、目標や内容上の変化はあるにせよ、基本性格、価値、道徳教育の課題との関係など各側面から判断するとき、この1951年改訂によって生まれた教科以外の活

動, 特別教育活動によって始まったとみるべきであろう。

5. 教育課程化の条件 —— まとめにかえて

1958年の改訂において, 特別教育活動は「学校行事等」とともに, 学校教育法施行規則の中に, 小・中学校の教育課程を構成する領域として明確に位置付けられた。ただし, この位置付けについては次のような経過があった。学校教育法第20条で「小学校の教科に関する事項は, …監督庁がこれを定める。」とあるため, 教科ではない特別教育活動, 学校行事等, それにこれも新設の道徳をこの施行規則に定めることができるかどうかということが問題になった。そこで, 「新教育において, 教科とは, 国語, 社会, 算数のような従来の意味における普通の教科にのみ限定する考え方を取らないことは周知のとおりである」, すなわち, 1951年版指導要領でも「学習経験」の組織が教科であるという立場をとっていたことから, これを踏まえて, 道徳, 特別教育活動, 学校行事等も「広い意味の教科」と文部省としては解釈し, 学校教育法と同施行規則の整合性を説明しようとしたというのである⁽⁴⁰⁾。以来, 「普通の教科」は「各教科」と表記されることになった。この解釈の方法についての当否は別にして, 結局戦後の教育課程論は, 政策, 制度の水準では教科の定位もまた明確にならないまま1958年を迎えることになったのである。

しかしそれではこの点をめぐる理論的な蓄積についてはどうだったか。教科外活動も教科と同等に教育課程を構成するという発想が, ときに教科との統合を究極の理想としていたこと, あるいは教科としての位置付けにこそ, 教科外教育の時代に即した教育上の機能を十全に発揮する契機があるという把握もあったことなど, 先に, 主としてカリキュラム構成論の見地から諸論説を取り上げて検討してきた通りである。

それでは教育課程化の条件をどのように理解するか。文部省の林部一二は, 教科以外の活動が1951年の改訂で初めての試みながら教育課程に組み込まれることになったことは評価しながらも, しかし教科以外の活動の法的根拠が明らかでないこと, 時間配当が示されなかったこと (木宮乾峰がこの理由について述べたことについては先に検討した。), 定義・領域・目標が不明確であったことなどの問題点を指摘した。しかし教育課程化 (すなわち学校における教育活動, 教育実践を進める上で, 教育の価値, 子どもや青年の発達・成長にとっての意義, 教育内容研究への手がかり, 指導・援助の方法に関する系統的な説明, そして時間と場の保証など, こうした条件がそろいつつある状態を指す) がただちに制度化 (法制化あるいは正当性の確保) を意味するものではない。教育課程化を進展させる上での不備は, 必ずしも「行政責任」(林部) の問題ではなく, 教育実践の場での実践の蓄積や理論化をまって初めて展開していく場合もあり得るからである。

宮坂はアメリカ合衆国における課外活動の研究のまとめの中で, 「われわれが当面しなくてはならない問題は, 中等学校課外活動として非常な注目を受つつある生徒自治会の活動, その母胎たるホームルームの活動, 集会活動等が殆ど課程化の事実を見ていないことである」, 課外活動の中

には、正規の時間表に入れ、単位が与えられ、一定のコースオブスタディーをもつことが望ましいものと、コースオブスタディーには不適當で、青年に自由選択と制限なき経験のための望ましい余地を与え、さらに単位の授与を必要としない諸活動の両方があってしかるべきだ、と結論づけている。課程化のとらえ方において、これまでいわゆる課外活動として考えられてきた生徒協議会やホームルームがそれ独自のカリキュラム（単位と正規の時間表はない）をもって参与してくるようなあり方も、中等教育カリキュラムにおいては必然のものとなると見ているのである⁽⁴¹⁾。

教科外活動の教育課程化というわれわれの課題からみても、これは示唆的で具体化が可能な方向であろう。制度化との相剋という容易ならざる現実問題も回避できないが、上にふれた意味での教育課程化の努力がなければ、教科外活動の実践を旧態の課外活動の水準から進展させることもまた困難に違いないからである。

注

- (1) OERI Japan Study Team, *Japanese Education Today*, U. S. Department of Education, 1987, p. 32.
- (2) 文部省『小学校指導書 道徳編』, 1989年, 大蔵省印刷局, pp. 15-16.
- (3) 高橋哲夫・坂本昇一編『改訂高等学校学習指導要領の展開 特別活動編』, 1990年, 明治図書, p. 29.
- (4) 文部省『中学校指導書 特別活動編』, 1989年, ぎょうせい, p. 22, 文部省『生徒指導の手引』, 1971年, 大蔵省印刷局, pp. 1-10.
- (5) 宮坂哲文「課外教育史—課外活動の発達課程についての覚書」, 石山脩平他編『教育文化史大系 Ⅰ』所収, 1953年, 金子書房, p. 224.
- (6) Albert I. Oliver, "What is the Meaning of Curriculum" (1965), in J. Gress et al. (eds.), *Curriculum: An Introduction to the Field*, 1988, McCutchan, pp. 26-28.
- (7) 磯田一雄「学習指導要領の内容的検討 (二) —教科外領域における変化とその特質」, 肥田野直・稲垣忠彦編『戦後日本の教育改革 6 教育課程総論』所収, 1971年, 東大出版会, pp. 432-434. このテーマでは最も資料の博搜の行き届いた先行研究であり, 示唆を受けるところが大きかった。
- (8) 「時事通信・内外教育版」, No. 164, 1949年7月5日, 時事通信社, p. 9.
- (9) 文部省『学習指導要領 一般編 (試案) 昭和26年 (1951) 改訂版』, 明治図書, p. 32.
- (10) 文部省学校教育局『新しい中学校の手引』, 1949年, 明治図書, pp. 144-145.
- (11) 「時事通信・内外教育版」, No. 171, 1949年8月23日, pp. 7-8.
- (12) 「時事通信・内外教育版」, No. 232, 1950年11月1日, p. 11.
- (13) 「時事通信・内外教育版」, No. 266, 1951年7月5日, p. 3.
- (14) 飯田芳郎『生徒活動』, 1955年, 高陵社書店, pp. 39-48 ほか。
- (15) 同前, pp. 108-111 ほか。
- (16) 竹内常一『生活指導の理論』, 1971年, 明治図書, p. 61 ほか。
- (17) 飯田, 前掲書, p. 69.
- (18) 文部省『学習指導要領 一般編 (試案) 昭和26年 (1951) 改訂版』, 明治図書。文部省『中学校学習指導要領 文部省 (告示)』, 1958年, 大蔵省印刷局。文部省『中学校学習指導要領 文部省 (告示)』, 1969年, 大蔵省印刷局, ほか。高校では, ほぼホームルーム (活動), 生徒会活動, クラブ活動, 学校行事で内容を構成してきた。
- (19) 木宮乾峰「自由研究について」, 「時事通信・内外教育版」, No. 39, 1947年7月9日, pp. 455-457.
- (20) 昭和二十五年度教育指導者講習会編『第六回教育指導者講習研究集録 Ⅳ 教育原理』, p. 97, p. 180.
- (21) 文部省『学習指導要領 一般編 (試案) 昭和22年』
- (22) 文部省『学習指導要領 一般編 (試案) 昭和26年 (1951) 改訂版』, 明治図書, p. 21-22.
- (23) 注(19)の文献。

- (24) 文部省『中学校特別活動指導書』, 1960年, 光風出版, p. 2.
- (25) 同前, p. 2.
- (26) 文部省『初等教育パンフレット2 教科以外の活動の計画と指導』, 1952年, 牧書店, pp. 6-7.
- (27) 海後宗臣「自由研究の在り方」, 成蹊小学校教育研究所編「季刊 生活教育研究」第1集, 1947年, 小学館, pp. 3-10.
- (28) 宮田丈夫「戦後における特別教育活動の研究」, 宮坂哲文編『小学校特別教育活動の新教育課程』所収, 1958年, 国土社, pp. 6-9.
- (29) 滑川道夫「生活教育における自由研究と社会科」, 前掲, 成蹊小学校教育研究所編「季刊 生活教育研究」第1集, pp. 22-31.
- (30) 同前, pp. 36-37.
- (31) 吉沢文雄「霞小学校教科外活動の実際」, 宮坂哲文編『特別教育活動・児童会』所収, 1954年, 明治図書, pp. 79-85.
- (32) 宮坂哲文「小学校特別教育活動の原理」, 宮坂編 同前書所収, pp. 16-22.
宮坂哲文『特別教育活動』, 1950年, 明治図書, pp. 21-30ほか。
前掲 宮坂哲文「課外教育史」, pp. 221-225, 注(5) 参照。
- (33) 宮坂哲文『特別教育活動』, pp. 21-22, pp. 46-48.
- (34) 注(20)の文献, pp. 89-90.
- (35) 木宮乾峰「小学校特別教育活動と時間配当」, コアカリキュラム連盟「カリキュラム」, 1951年7月号, 誠文堂新光社, pp. 68-70.
- (36) 「時事通信・内外教育版」, No. 266, 1951年7月5日, pp. 3-4.
- (37) 「時事通信・内外教育版」, No. 246, 1951年2月5日, p. 16.
- (38) 文部省『学習指導要領 一般編(試案)昭和26年(1951)改訂版』, 明治図書, pp. 22-25.
- (39) 注(26)の文献。p. 15, p. 17.
- (40) 林部一二「改訂の経過と主旨」, 宮坂哲文編『小学校特別教育活動の新教育課程』所収, 注(28) 参照。
- (41) 前掲, 宮坂哲文『特別教育活動』, pp. 272-284.