

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る——

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つてよい。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」とっていたものが、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「広く道德性の発達を基盤を培う指導」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、結節点には広狭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發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大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への評価は別にして、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とならなければならないのかという点も、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

