

# 生徒指導の機能を融合した 「特別活動教育」の構築

林 尚 示



## 目次

序章.....	5
第1節 本研究の目的とその中心的主張 .....	6
第2節 研究の対象 .....	7
第3節 研究の概略 .....	8
第1章 「特別活動教育」の構築のための現状分析.....	19
第1節 山口満・遠藤忠・佐々木正昭研究の到達点 .....	20
第2節 先行研究と本研究との相違点 .....	27
第3節 現在の文部科学省の方針と「特別活動教育」 .....	28
【注】 .....	40
第2章 「特別活動教育」の成り立ち.....	42
第1節 明治後期・大正期の特別活動前史.....	43
第2節 昭和初期のカリキュラム統合 .....	57
第3節 昭和10年代のカリキュラム統合 .....	78
第4節 戦後初期のコア・カリキュラム .....	91
第5節 千葉県北条プランにおける能力評価の変遷 .....	103
【注】 .....	119
第3章 生徒指導を融合した「特別活動教育」の内容 .....	133
第1節 近年の特別活動の流れと教育実践の評価.....	134
第2節 特別活動は子どもの「病理現象」にどう立ち向かえばよいか.....	146
第3節 豊かな人間性、社会性を育む特別活動の評価.....	158
第4節 高等学校ホームルーム活動の歴史.....	161
第5節 人間としての生き方への自覚を深めるホームルーム活動 .....	171
第6節 生徒会活動の現状と課題 .....	181
第7節 リーダーの資質を中心とした生徒会活動の集団づくり .....	186
第8節 歴史・政策・実践の側面から見た学校行事で育成される「力」 .....	191
第9節 これからの学校行事.....	199
第10節 小学校から高等学校までの特別活動の内容別参加度.....	204
【注】 .....	219
終章.....	232

第1節 本研究の結論とその意義 .....	233
第2節 今後の特別活動と生徒指導の研究に対する本研究の示唆 .....	234
図一覧 .....	235
表一覧 .....	237
引用・参考文献一覧 .....	239
謝辞 .....	247

## 序章

第1節 本研究の目的とその中心的主張

第2節 研究の対象と方法

第3節 研究の概略

## 第1節 本研究の目的とその中心的主張

本研究の目的は、特別活動を学校教育の中心課程へ位置づけることの提案である。特別活動を各教科と並ぶものと考えずに、より広義に、統合概念でとらえたい。統合概念とは、各教科や教科外の領域を統合するものであり、また、生徒指導の機能と教育課程を統合するものである。本論文において、生徒指導を融合した「特別活動教育」としての機能構築を図る。そのために、教育課程上の中心課程としての特別活動の位置づけを教育学的に解明し、生徒指導の場としての特別活動の役割を評価する。

なお、機能とは教育課程のシステムに貢献する作用のことである。教育課程を含め、様々なシステムは機能しなければ維持することも存続することもできない。教育課程を機能させるものを「特別活動教育」として構築する。研究の背景には、パーソンズらの社会システム論、ロバート・マートンの中範囲理論、G.H. ミードのシンボリック相互作用論などの機能主義 (functionalism) からの影響もある。しかし、本論文では、社会学に深入りせず、教育方法学の視点から歴史研究と調査研究を通して主題に迫りたい。教育課程を維持存続させるものとしてこれまで潜在的機能として作用してきたものを、「特別活動教育」として顕在化させる。「特別活動教育」が顕在的機能として解釈可能となれば、教育課程は領域の集合体としてのシステム検討の段階から脱却できる。そして、教育目標を達成するための順機能と、その阻害要因としての逆機能の検討の段階に進むことができる。機能概念は、これまで見過ごされてきたが、教育課程のシステムの構造形成を図る上できわめて重要である。

これまで教育界では特別活動よりも教科の学習への着目が大きかった。教育の機会均等や水準維持の観点からも、教科の学習を中心として教育課程が構成されてきた。しかし、教科自体は人間の生活においては道具的な役割をするにすぎず、人格の完成を目指す教育の理念に照らしても、社会的な存在としての人間の教育においても、特別活動を中心とした教育は学校教育の中核に位置する質のものである。しかしながらそれにもかかわらず、本格的な先行研究もなく、現在に至っている現状がある。そうした問題からも、現状では特別活動が、配当時間数の面からも教員の意識の面からも全ての学級で十分に機能しているとは言いがたい。

しかし、特別活動を「特別活動教育」として教育課程の中心に位置づけることにより、アクティブでダイナミックなカリキュラム運営が可能になり、学校教育を再構築できるというのが本研究の中心的主張である。生活綴方教育やコア・カリキュラムなどのこれまでの日本の学校教育の成果を生かして、将来の教育内容や教育方法の基礎を構築したい。それが「特別活動教育」である。

特別活動を中心的に取り扱った先行研究としては、佐々木正昭『生徒指導の根本問題：新しい精神主義に基づく学校共同体の構築』があげられる。佐々木の論文は、生徒指導を中心的テーマとしているものの、一部特別活動についての記述があり、筆者の論文も特別活動、生徒指導、教育課程を中核概念として論じるため、佐々木論文が、本論文の学術上の位置づけを明確化するために批判検討の主たる対象論文となる。

## 第2節 研究の対象

現在の教科並列型の教育課程は、児童生徒の人格の完成に向けた教育のために有効に機能するものであろうか。例えば、児童生徒の1日の学校生活には、学級担任による朝の会があり、教科等の学習があり、学級担任による帰りの会がある。朝の会のように1日の学習の動機付けになる活動の時間や、帰りの会のように1日の学習活動の振り返りとなるような活動の時間が、教育課程全体にも必要なのではないだろうか。そのような課題意識を持ち、研究対象と研究方法を選定した。

はじめに研究の主要な対象について説明する。本研究の主張は、特別活動を教科を統合するものと考えべきであるというものである。だが現状ではそのようになっていない限り、研究においては従来の区分を踏襲していく他はない。そこで、いずれ本稿において乗り越えるべきものであるものの、暫定的に以下のように研究対象を措定しておきたい。

すなわち特別活動とは、現在の教育課程を根拠として学級活動、ホームルーム活動、クラブ活動、児童会活動、生徒会活動、学校行事とする。そして、過去において名称が異なっても教育活動として同様のものは特別活動として考える。しかし本研究の主

張は、特別活動を実体概念としてではなく、機能的な統合概念ととらえようとするものであるので、そうした意味でこの用語を用いる場合には、鉤括弧づきで「特別活動」と表記することとする。

現在の特別活動は望ましい集団活動を通して行うことを特徴としている。ここでの望ましい集団活動とは、現在の『高等学校学習指導要領解説特別活動編』を根拠として、人格を尊重し合ってそれぞれの個性を伸ばしていく活動を行い、民主的な手続きによって集団の目標や集団規範を設定し、協力し合って人間関係を築き、充実した学校生活を実現する活動とする。

生徒指導とは、現在の『生徒指導提要』を根拠として、「一人一人の児童生徒の人格を尊重し、個性の伸張を図りながら、社会的資質や行動力を高めることを目指して行われる教育活動」とする。人格の尊重、個性の伸張、社会的資質、行動力といった目標を追究する教育活動であれば、過去において生徒指導という名称で行われていない時期であっても、本研究においては生徒指導として取り扱うこととする。

また教育課程とは、学校教育における指導内容を系統的に配列したものとする。過去には教科課程・学科課程という名称の時期もあったが、指導内容の系統的配列の意味で使用する場合、本研究では一貫して教育課程という名称で使用することとする。

### 第3節 研究の概略

続いて、研究の概略を述べる。本研究では、第1番目に、特別活動を中心とした教科外教育活動と教育課程の歴史を明らかにする。第2番目に、特別活動の現状と特別活動を構成する各内容の教育効果について、学級活動・ホームルーム活動、児童会活動・生徒会活動、学校行事・クラブ活動に分けて特徴を述べる。第3番目に、特別活動での生徒指導の機能とその教育効果について、特別活動と生徒指導の関係、教師の役割と意識に分けて検討する。これらの段階を経て、従来『学習指導要領』や『生徒指導提要』といった別々の根拠に基づいて実践されてきた教育活動の融合を試みる。

#### 1. 特別活動（教科外教育活動）の歴史的展開



特別活動を中心とした活動型の教育と教育課程の歴史については、1947（昭和 22）年以前と 1947（昭和 22）年以降に区分して考えることができる。

1947（昭和 22）年以前については、次のようにまとめることができる。まずは第二次世界大戦後に教育基本法や学校教育法が公布されて、学校教育が大幅に転換した 1947（昭和 22）年を境として 2 つのステージに教育課程の歴史を区分した。そして、第 1 ステージである 1947（昭和 22）年以前に実践された特別活動前史についての検討（特別活動学会紀要）を、記録されている教育実践等を基に試みた。対象としたのは、東京高等師範学校附属小学校の実践で、時期は明治後期、大正期、実践者は樋口勘次郎（在職 1983 年－1904 年）、棚橋源太郎（在職 1899 年－1910 年）、樋口長市（在職 1906 年－1920 年）を取り扱った。

樋口勘次郎の飛鳥山遠足は現在の特別活動の遠足・集団宿泊的行事の「平素と異なる生活環境にあつて、見聞を広め、自然や文化などに親しむ」といったねらいと一致するため、遠足・集団宿泊的行事の先駆的事例とすることができる。

棚橋源太郎の「郷土科」は、「飛鳥山遠足」と同様に学校内での活動ではなく学校外の地域社会へ出向くことを重視した。当時、特別活動は存在しなかったが、地域社会へ出向く教育活動として捉えた場合、「集団への所属感や連帯感を深め、公共の精神を養う」という学校行事の目標を目指す教育実践ともいえる。

樋口長市の「自学主義」に基礎を置く教育実践は、当時の教科の枠組みの中で最大限自主的、実践的な態度を重視したものであり、現在の特別活動の目標の一部である「自主的、実践的な態度を育てる」という目標を目指した先駆的な教育実践として位置づけられる。

このように、明治後期、大正期の教育実践からも教科の活動で構成された学校教育の中で特別活動の萌芽を見ることができる。続いて、昭和初期には、日本全体で、学校や地方単位のカリキュラム改革運動が無視できない影響力を持つにいたった。東京教育大学附属小学校を例とすると、郷土教育運動の時流に乗って、前半で「郷土」を中心としたカリキュラム統合が試みられた。そして、田園教場の開設及びそこでの実践を境として、昭和初期の後半で、学習者の「生活」を中心とした教育へと変容する。東京高等師範学校附属小学校が、1931（昭和 6）年に、東京都練馬区中村橋に開設した中村橋田園教場での教育実践は、当時の校長である佐々木秀一主事（主事在任 1921 年－1924 年、1927 年－1940 年）は児童について華奢で自然に関する知識が貧弱で根気や忍耐力に欠

けるといった課題を持っていた。また、当時の教師である橋本為次訓導（在任 1916 年－1944 年）も「都会の子どもにも特に園芸を進めたい」という主張を持っていたことが田園教場開設の契機となっている。

田園教場による教育実践は、自然に関する知識の増加を目指したものとして自然に親しむために郊外の田園教場へ出向く今日的視点からは遠足のような学校行事であったかもしれない。なお、職員会議録の記載内容からは、小麦、大根、里芋等を栽培していることが分かる。

今日の視点から見れば、勤労の尊さや生産の喜びを体得することや社会奉仕の精神を養う体験を得る活動でもあるため、これは、特別活動の学校行事を構成する内容の 1 つである勤労生産・奉仕の行事の教育実践とも見ることができる。

その後、昭和 10 年代は、東京高等師範学校附属小学校では、当初低学年で、教育内容論的統合が進んだ。そして、徐々に、中学年での教育方法論的統合、高学年での教育目的論的統合という段階をへて、児童の発達段階に応じた統合の形態が確立してきた。

- (1) 「郷土」を共通のテーマとした社会的・理科的な融合カリキュラムの形成
- (2) 「生活」を機軸とした、教科並列型カリキュラムにおける各教科内部での教育内容の生活化
- (3) 低学年での、「生活」をコアとした、1 種のコア・カリキュラム
- (4) 中学年での相関カリキュラム、高学年での教化並列型カリキュラムとの並存

このような教育実践の中で、例えば 1938 年度の第 1 学年の総合教育では、靖国神社での活動、遠足、運動会、植物園での活動、上野公園での活動、上野動物園での活動、七夕祭、隅田公園での活動、日比谷公園での活動、七五三の祝、大塚公園での活動、泉岳寺での活動、豆まき、ひな祭り、卒業式というように、学校内外での学校行事を中心とした教育実践がなされている。

1942 年度の第 1 学年の総合教育では、学芸会や節分が加わり、児童の生活経験を重視した学校行事中心型の低学年教育実践が展開されていた。

1947（昭和 22）年以降については、次のようにまとめることができる。戦後初期は各学校の創意工夫を生かした教育課程が編成された時期である。東京教育大学附属小学校を例とするならば、戦後初期において「カリキュラム類型」について 5 カ年研究を実施しており、1949 年に研究成果として『教科カリキュラムの研究』、『広域カリキュラムの研究』、『コアカリキュラムの研究』を発表している。

この中で、特にコア・カリキュラムを実施した各学年の学級では、学年によって教育内容を5単元から6単元で構成した。第1学年での単元「夏のあそび」、第2学年での単元「つよいからだ」、第3学年での単元「冬支度」、第4学年での単元「健康生活」、第5学年での単元「生活の工夫」などに、現在の特別活動の学級活動との関連を見ることが出来る。具体的には、心身ともに健康で安全な生活態度の形成を図ることが現在の学級活動の共通事項になっているが、これは、単元「つよいからだ」や単元「健康安全」などでもねらいとなる。また、単元「夏あそび」では、望ましい人間関係の形成など、単元「冬支度」では基本的な生活習慣の形成など、単元「生活の工夫」では学校における多様な集団の生活の向上など、現在の学級活動の共通事項と重なる内容がすでにされている。

また、同時代に千葉県館山市の北条小学校で実践されたコア・カリキュラムに基づく教育実践である「北条プラン」においても、現在の特別活動との接点を指摘できる。1947年度から1949年度にかけて、北条小学校では「自由研究」、「道具学習」、「生活学習」、「分化学習」、「補教科課程」の5学習活動により教育が行われていた。この中で、自由研究は特別活動のクラブ活動の原点となるものである。1948年度の北条小学校での通知表の学習成績では、クラブ活動については、「研究主題」、「進捗」、「注意」という3つの欄があり、教師が自由記述方式で記録することになっている。また、では、1948年度の単元「館山市の工業生産」では、工場の実地調査を行い、レポートを作成し、地元館山市の将来の構想などを討議する単元である。単元全体としては、現在の総合的な学習の時間の特徴を持つ。しかし、討議の部分は希望や目標を持って生きる態度の形成といった日常の生活への関心を高める特別活動の学級活動とも共通性が高いものである。

また、北条プランは1952年から3層4領域によるカリキュラム構造に変容し、「生活コース」、「教科コース」、「基礎コース」の3コースからなる生活教育を完成させている。この時期も話し合い活動は重視されており、「生活コース」では、秋の収穫を題材とし、現場を中心とした観察中心の話し合いが行われている。この時期、教育課程には学級活動はまだ登場してこないが、教育活動の内容を中心に見てみると、現在の学級活動の特徴である話し合い活動が秋の収穫といった日常生活と密接に関連して活用されており、話し合い活動中新型の「生活コース」の運営がなされていたことが分かる。

現在の特別活動の概念を活用して、実践されたカリキュラムである教育実践の歴史を

俯瞰した。明治後期から戦後初期という時期を取り扱ったため主として東京高等師範学校附属小学校等を例として検討した。次に、近年の特別活動論の流れと教育実践の関係を見てみたい。

## 2. 近年の状況と特別活動の役割

まず、1990年代以降の特別活動に関する図書で特別活動をどのように評価しているかという観点から類型化を試みた。結果、評価理念へ着目する論、評価形態に着目する論、評価方法に着目する論、評価基準に着目する論の4タイプに区分することができた。評価の根底にある考え方、形として現れた姿、教科のやり方としての手段、評価の基礎となるよりどころなど、重点の置き方にタイプがあった。この4タイプの評価論の枠組みを活用して、特別活動の実践研究の分析を行った。対象としたのは、初等教育の中で質量両面からの判断と、義務教育の完成段階ということを勘案して全国の国立大学附属中学校78校とし、2001（平成13）年度の紀要を基に調査した。その結果、特別活動の実践研究が掲載されているものは8校あった。評価理念については8校すべて、評価形態については4校で評価基準については5校で意識的に検討されていることが明らかとなった。その反面、評価方法については、2校のみで検討されており、必ずしも多くの国立大学附属中学校で十分な検討がなされているとはいえない状況であることが明らかとなった。

特別活動の現状と特別活動を構成する各内容の教育効果について、要点をまとめておく。まずは、学校の「病理的現象」と特別活動に着目した。「病理」とは病気の原因や過程などについての理論のことであるため、現在の学校を取り巻くいわば「病理的現象」としては、暫定的に、いじめ、不登校、凶悪化する少年犯罪、「学級崩壊」という現象に共通する原因や過程について考察する。

学校を取り巻く状況は、一元的な価値観に基づく競争的な環境の中で、児童生徒各人が個人単位で目標に挑戦する。目標が達成されない場合は異なる目標に挑戦する。それでも目標が達成されない場合は、目標を喪失し、「生きる力」の低下につながる。「生きる力」が低下した状態で自他の個性への無理解が生じ、弱者への攻撃、学校からの避難、凶器による攻撃、既存秩序の破壊といった行動が現れる。これらが、いじめ、不登校、凶悪化する少年犯罪、「学級崩壊」等の児童生徒の「病理的現象」につながるというプ

プロセスを提示した。

このような状況に対応するために特別活動はますます充実していかなければならない。その際、教師が特別活動の授業で実施した活動内容を振り返り、さらに水準を高めていくための評価を充実させていくことが、活動の質を高めていくことにつながる。特別活動では指導の成果のみに着目するのではなく、指導の過程を含めた多面的、総合的な評価が効果的であろう。筆者は多面的、総合的な評価の観点を7つ提案している。

次に、学級活動・ホームルーム活動に着目した。小学校と中学校では特別活動の学級活動が行われ、高等学校では学級活動に代わって特別活動のホームルーム活動が行われる。名称は異なるものの、内容には系統性があるため、ここでは、ホームルーム活動を中心に論じる。ホームルーム活動は各都道府県教育委員会が積極的に資料を発行した時期があるため、ここでは、山梨県教育委員会の発行した資料をたどってみた。集団、個人、社会、自主性、実践、在り方生き方、自己を生かす能力の7視点から分析した結果、1949（昭和24）年以降、大きく4期に区分できることが分かった。

第1期は1949（昭和24）年度から1955（昭和30）年度までの時期である。第2期は1956（昭和31）年度から1959（昭和34）年度までの時期である。この時期は「高等学校学習指導要領一般編改訂版」が示された時期でもある。第3期は1960（昭和35）年度から1987（昭和62）年度までの時期である。この時期に、分析の視点である7視点がホームルーム活動に含み込まれ安定期に至った。第4期は1988（平成元）年度までの時期で社会的に自立できる人間の育成を重視している。

戦後のホームルーム活動の流れをみると、徐々に現在の「集団や社会の一員」として社会的自立を目指し、集団、個人、社会、自主性、実践、在り方生き方、自己を生かす能力の7視点を重視するホームルーム活動が形成されてきた。社会的自立のためには児童生徒が最終的には人間としての生き方への自覚を深めることが必要である。

在り方生き方への自覚を深めることはホームルーム活動に限らず他の活動や行事等と連携して含めていくものであるが、ホームルーム活動では、複数の指導方法で人間としての在り方生き方への自覚が深まることが分かる。具体的には、道徳教育との連携型、表現活動型、進路指導型、相互理解促進型などのタイプがある。

現在、在り方生き方指導には、担任のみならず担任以外の教員からの期待も大きく、特に人間としての在り方についての指導の実施は、高等学校教員からの期待は高い。小学校から高等学校までの教師対象の調査では、生き方在り方指導の具体的な手法として

は、新聞活用、作文活用、偉人の伝記活用、読書、人権教育、体験活動、朝の会帰りの会、などの場や方法が指摘されている。

次に、児童会活動・生徒会活動に着目した。児童会活動は小学校の特別活動で実施される活動であり、生徒会活動は中学校と高等学校の特別活動で実施される活動である。ここでは、生徒会活動を例とするが、生徒会活動は教師の適切な指導の下、全生徒を持って組織する生徒会によって行われ、学校生活の充実と向上を図る活動が行われる活動である。

生徒会活動については、生徒の自主的、実践的な活動を助長するように教師は指導する。全国国立大学附属中学校での生徒会活動の研究状況を、2001年（平成13）年度の各附属学校紀要に基づいて調査した結果、生徒会活動について検討している学校は3校存在した。そのため、この3校について事例研究を試みた。それぞれの附属中学校をX大学附属中学校、Y大学附属中学校、Z大学附属中学校とする。

その結果、X大学附属中学校では、生徒会活動の各内容で学年別に、「生活訓練の重視」、「意味追究の重視・生活の改革」、「文化の創造」などと段階的に評価理念が明示されている。Y大学附属中学校では、自主的、自覚的規律の確立といった評価理念、生徒への評価と教師への評価といった評価形態、自主性・積極性・継続性などの評価基準が明示されている。Z大学附属中学校では、特別活動の目標に基づく評価理念や、主体性、満足感・成就感、参加意識、活動実感、自治という5点の評価基準について明確に示されていた。

この調査は14年ほど前のものであるが、生徒会活動のこの期間の大幅な転換は確認できないため、現代の特徴の一端を示すものと捉えることができる。国立大学附属中学校は全国の中学校の中でも毎年紀要を発行する学校がほとんどであるため、同時期に全国の縦断的比較ができる利点がある。今回の比較においては、紀要を収集できた43校の国立大学附属中学校の中で3校が生徒会活動の研究を掲載していたため、事例としては少ないことが確認できる。また、活動の評価については、評価理念、評価形態、評価方法、評価基準の4観点でみると共通して評価方法に関しては十分に意識されているとはいえない状況であった。

生徒会活動については、研究対象としての着目度が低いことと、活動の評価方法について十分に検討されていないことが課題として提示できる。また、生徒会活動を通じた集団づくりの観点からも、2004年（平成16年）度学生対象調査では、非教員養成課程

と比較して教員養成課程に児童会や生徒会の執行部経験者が多いこと、また、リーダーの質として、行動力や社会性を指摘する回答が多かった。

次に、学校行事に着目した。学校行事とは、全校又は学年等を単位として、児童生徒の学校生活に秩序と変化を与え、児童生徒の学校生活の充実と発展に資する体験的な活動である。学校行事は標準授業時数外の授業であるため、学校による実施授業時間差が大きい。2001年（平成13年）度に、同一市内の公立小学校と国立大学附属小学校で事例を比較したところ、公立小学校では運動会などの健康安全・体育的行事に6学年合計で年間120時間程度かけ、遠足・集団宿泊的行事に70時間程度をかけている。それに対して、国立大学附属中学校では、儀式的行事と健康安全・体育的行事に年間90時間程度かけており、儀式的行事と遠足・集団宿泊的行事において差があった。

また、2002年（平成14年）に学生対象に印象に残っている学校行事とそこで育成された力を調査したところ、学校行事では、当時の学芸的行事で現在の文化的行事が最も印象に残り、次いで健康安全・体育的行事が印象に残っていることが明らかとなった。また、それらの学校行事で、協調性・協力、団結心・団結力などの力が育成されていることが明らかとなった。

これからの学校行事については、現状を踏まえて、第1番目に活動内容の重点化・総合化の方向性について、第2番目に活動内容の系統化の方向性について提案できる。

第1番目に活動内容の重点化・総合化の方向性については、例えば開校記念日に儀式的行事として「開校記念式典」を実施し、交通安全・体育的行事として「交通安全指導」を行い、遠足・旅行・集団宿泊的行事として「自然体験活動」を実施し、勤労生産・奉仕的行事として「地域社会の清掃活動」を行い、文化的行事として「福祉施設でのクラブ発表会」をするなど、一連の活動を総合的な單元化することも考えてよいのではないだろうか。

第2番目に活動内容の系統化の方向性としては、例年開催される運動会などの健康安全・体育的行事や学芸会などの文化的行事などについて、児童生徒の発達段階に即して系統的に学習効果を固めていく学習指導が必要であろう。そのためには、各回の行事での「学習の記録」の組織的蓄積も必要となる。

なお、クラブ活動も小学校の特別活動を構成する活動の1つであるが、中学校や高等学校の部活動への発展性があり、内容も多岐にわたるため本稿では検討を割愛する。

### 3. 特別活動での生徒指導の機能と教育課程の再編の必要性

特別活動での生徒指導の機能とその教育効果については、まず、特別活動と生徒指導との関係に着目した。特別活動の指導においては生徒指導の機能を十分に生かすことが学習指導要領によって指摘されている。しかし、その根拠としての具体的な指導場面や教師の意識についての調査など、詳細な検討はなされてこなかった。よって、ここでは、特別活動と生徒指導との関係、具体的な方法の提示、課題等について検討する。

教育課程上の特別活動の領域では、教育機能としての生徒指導が同時並行して行われている。これらは、2006年度に実施した学生対象の調査からも明らかであった。具体的には、生徒指導についての満足度が特別活動についての満足度に及ぼす影響が大きいことや、生徒指導の中の個人的適応指導と特別活動の中の文化的行事、健康安全・体育的行事に注目して特別活動のさらなる充実が図れることなどが指摘できている。

また、「生徒指導年間指導計画ワークシート」を活用すると、生徒指導と特別活動の連携型の指導が系統的に実施できる。このワークシートを活用して、2009年に学生対象に調査した結果、生徒指導と連携する特別活動としては、特に学校行事の文化的行事や健康安全・体育的行事が多かったことも指摘できる。

その反面で、特別活動の学校行事の代表的な内容の1つである長期宿泊型体験活動を例とすると、十分に生徒指導上の効果が期待できる内容ではあるが、教師の負担度から改善の余地はあることも明らかとなった。2006（平成18）年実施教師用『体験活動アンケート調査』及び2007（平成19）年実施『教師負担度調査』の結果では、長期宿泊型の体験活動実施上の教師の悩みとして、受け入れ先地域との調整などの指導体制、道徳や教科との組み合わせなど教育課程上の位置づけなどがあることがわかる。

次に、教師の役割と意識に着目した。集団による学習を特徴とする学校教育において、児童生徒の学力形成のための教師の役割は、児童生徒の人間関係能力を段階的に育成することである。近年の学校教育における人間関係の指導については、教育課程全体との関連では、小学校から高等学校までの学習指導要領総則において児童生徒相互の好ましい人間関係の育成が指摘されている。しかし、幼稚園の教育課程との連携が不十分である点、各教科の学習では人間関係能力について十分に系統的な指導計画となっていないことなどの課題がある。

そのため、筆者は人間関係能力の段階的指導を行うためには教育課程の再編が必要な



ことを指摘した。そして、人間関係能力の段階的な指導のためには幼稚園での人間関係についての学習内容と小学校からの特別活動の学級活動やホームルーム活動を中心とする望ましい人間関係の確立についての指導をつないで、人権教育を基盤として体験活動を手段として、そして特別活動以外の領域も含めて教育課程を提案した。

人権感覚を知り、養い、豊かにし、磨きながら、特別活動等での体験活動を通して人間関係を知り、親しみ、関心を高め、人間関係についての探究心を高めていくことによって、他者を自覚し、集団を自覚し、社会の一員であることを自覚し、人間としての在り方を自覚できるように児童生徒を導くことが教師の役割であろう。

実際に 2007（平成 19）年度に 10 年経験者研修の際に教師を対象として生徒指導についての意識を調査した結果、生徒指導の中では学業指導、進路指導、個人的適応指導、社会性指導、余暇指導、健康安全指導等の中で、社会性指導や個人的適応指導について関心が高く、特別活動では学校行事に注目していることが分かっている。中学校の教師集団を例とすると、特に特別活動に関する校務分掌がない教師は学級活動、生徒会活動、学校行事といった特別活動についての指導の充実度を今後上げていきたいと考えていた。

生徒指導も多様な内容で構成されるが、生徒指導の内容の中では社会性指導や個人的適応指導に着目し、特別活動では学校行事に着目している現状が明らかとなった。このことから、これまで日程調整等のスケジュール調整に重点のあった特別活動の学校行事について、人間関係能力の段階的育成等のための教育活動として生徒指導の社会性指導や個人的適応指導の機能を重点的に活用できる場として緻密に計画していくことの必要性が指摘できる。

本研究は、特別活動の教育課程上の位置づけと役割について検討を進める。その結果次の 3 点の結果を得ることを目指す。

第 1 番目に、特別活動によって「信頼に基づく日常性の構築と共同体の実感」がなされるという佐々木正昭の指摘を発展させ、日常性の学校教育への導入として特別活動の源流が誕生したことを明らかにする。そして、共同体の実感などのために行われる生徒指導を基盤とした「特別活動教育」としての特別活動について指摘する。

第 2 番目に、教科ではない特別活動は明治後期以降教師の教育実践上の創意工夫を通して教育方法上の必要性から学校教育に登場し、その人間関係能力向上の効果等が着目されて、戦後の教育改革の中で教科以上に学校教育全般に関わる目標と内容を持って教

育課程上に位置づけられてきたことを明らかにする。

第3番目に、望ましい集団活動を通して行われる特別活動がその目標を達成するために、教師は特別活動を「特別活動教育」と認識して、社会性指導や個人的適応指導など生徒指導の機能を十分に活用しながら指導する必要があることを指摘する。

これらの検証作業をとおして、生徒指導の場としての「特別活動教育」という特徴を持つ特別活動を学校教育の中心課程に位置づけることを提案する。

## 第1章 「特別活動教育」の構築のための現状分析

第1節 山口満・遠藤忠・佐々木正昭研究の到達点

第2節 先行研究と本研究との相違点

第3節 現在の文部科学省の方針と「特別活動教育」

## 第1節 山口満・遠藤忠・佐々木正昭研究の到達点

### 1. 山口満研究の到達点とさらなる発展の可能性

本章では、「特別活動教育」の機能構築のための現状分析を行った。具体的には、これまでの研究者の到達点を確認し、生徒指導との関連で「特別活動教育」の導入の必要性を示した。これまでの本研究に関連する研究者としては、山口満、遠藤忠、佐々木正昭を取り上げた。この3者は日本での特別活動の推進のための基盤を築き、「特別活動教育」としての特別活動を学校教育の中心課程に位置づける段階に迫る成果を残している。また、生徒指導との関連で「特別活動教育」導入の必要性を示したのは、教育課程のみで学校教育が成立しているわけではないからである。現在は、学習指導と別の側面から生徒指導が実施されている。

しかし、「特別活動教育」の導入により、教育課程の中心課程としての特別活動と学校教育の機能としての生徒指導の統合を図れる。現在、特別活動研究の現状は、必ずしも活性化されているとは言えない状況にある。具体的には、文部科学省の研究開発の視点から特別活動に着目されるケースは多くはないし、各教育委員会の研究指定校でも特別活動を中心に扱うものは多くはない。中央教育審議会等でも特別活動という用語で検討が行われているわけではない。しかし、これまでに特別活動についての本格的な研究がなかったわけではない。まずは、山口満の研究を検討する。

山口満の研究の到達点としては、戦後初期の教科外活動の教育課程化の過程を、事例を元に解明したことを指摘できる。その際、獨協大学の安井一郎と連携して、奈良吉城プランなどを活用した。特に、特別活動のホームルーム活動が教育課程に含まれた過程について、詳細な分析をしている。結論としては、1920年代以降のアメリカのHOME ROOMを日本へ導入した経緯等について宮坂哲文が検討した内容等をふまえて、次のように説明している。

ホームルームは、中等教育の特色である学科・教科担任制、単位制、科目選択制から生じる深刻な問題、すなわち授業の時限が変わるごとに教師、教室、仲間がめまぐるしく変わり、生徒にとっては安定的で持続的な心の居場所になる集団をえることができず、教師にとっては生徒との人間的な信頼関係に基づく指導や管理を行う

ことが難しいという課題を克服するために考えだされ、実践されているシステムである<sup>1</sup>。(山口 2012)

ここでは、ホームルーム活動に安定的で持続的な心の居場所、教師と生徒の人間的な信頼関係を構築する機能ととらえている。このことは、学習指導のみの学校で起こる安心感や信頼関係獲得のチャンスロス（機会損失）を防ぐ効果をホームルーム活動に期待しているとも説明できる。学校教育システムのゴーイングコンサーン（継続の公準）のために、ホームルーム活動という「特別活動教育」を活用するようになった。

「特別活動教育」の教育課程化の経緯については、はっきりした。そのため、さらなる発展の可能性としては、教科外活動がニューラルネットワークのような並列分散型認知を可能にし、教科等の直線型認知と比較して高度な教育であることを指摘する方向への発展が可能である。

また、山口満の研究は、教育研究の重要な課題として、特別活動などの教科外活動についての固有の教育課的価値の正当な評価の問題を指摘した。具体的には、次のように説明している。

明治、大正、昭和とつづく戦前の我が国の学校においては、多種多様な教科外活動の実践が展開され、教科学習とは異なる独自の意義と方法原理をもつ教育活動として一定の評価を受けてきたのであるが、それらの活動の多くは正規の課業、つまり「正課」の外に置かれた「課外活動」として位置づけられており、それがもつ固有の教育的価値は必ずしも正当に評価されなかった。教育課程上の位置の明確化を図り、教育的組織化のための方法原理を明らかにすることは、戦後の教育研究の重要な課題として残されることになったわけである。<sup>2</sup> (山口 2000)

ここでの指摘を踏まえて検討した明治・大正期・昭和戦前期の日本の学校教育は、筆者の調査でも、同様に、現在の特別活動の内容を重視する附属学校等の取り組みと、制度上の教科中心の学校教育の葛藤が史実として提示できた。なお、多様な教科外活動の実践についての固有の教育的価値は、戦後新教育の中で附属学校などを中心として展開されていくことになる。戦後教育の重要な課題として残った多様な教科外活動の教育的価値については、筆者の研究の中で検討を深めた。しかし、昭和 20 年代においては、

例えばコア・カリキュラムのコアの部分を日常生活課程として現在の特別活動の内容などが担う教育実践が展開されたものの、その後、知識・理科の重視の傾向により、教科重視の系統主義のカリキュラムに収斂していくことになる。

先行研究として山口満が提示した教科外活動の正当な評価という考えは、本研究の重要な先行研究となる。その理由は、教育を語源から定義した場合、人間の持つ能力を引き出すことを意味するからである。また、教育の目的から考えた場合、児童生徒の人格の完成を目指すからでもある。さらに、社会の再生産という視点からも、教育は個人の知識量の増加のみを目指すものではない。

学校教育の各教科で得た知識・理解などを統合する場が学校教育の中心に置かれていない現状がある。そして、知識・理解を中心とした個人の学力形成に傾斜のかかった学校教育のポジショニングが顕在化している。この状況を、人間の持つ能力を引き出し、児童生徒の人格の完成へと導ける方向に変換することを本研究の課題とした。

## 2. 遠藤忠研究の到達点とさらなる発展の可能性

遠藤忠の研究の到達点としては、明治期以降の学級会の成立要因を、等級制から学級担任持ち上がり制の学級経営への転換を根拠に解明した点に着目できる。具体的には、1902（明治 35）年当時の小学校就学率 91.6%の時期、就学率の大幅向上により学級が次のように変化したとしている。

このとき、学級担任の教師の前に広がっていた光景はどのようなものであったろうか。同じ学年で学級を編成する年齢的な等質学級は増えてきていたが、かつて単級学校で問題とされたものがあらゆる学校で再現されたに違いない。喧噪、規律の乱れ、児童間の争い・葛藤であり、時に学級崩壊のような情景が見られたであろう。<sup>3</sup>

（遠藤忠 2012）

この状況打開のために「学級担任持ち上がり」が生み出され、そして学級会活動が実施され、学級会型の「特別活動教育」が充実していくこととなることを指摘している。なお、さらなる発展の可能性としては、学級会の成立が必然だったとして、その

教育課程上の重要度についての研究は残された。このことが本研究の出発点の1つとなる。

教科の学習には動機づけが必要であるが、これを児童生徒に形成することは容易くはない。しかし、「特別活動教育」としての特別活動を活用すると可能となる。消費者の態度変容プロセスが例とできるため、例えを活用して説明したい。

AIDMA理論を活用すると、あるものをチョイスする行動には次のメカニズムがある。注目(Attention)、興味(Interest)、欲望(Desire)、記憶(Memory)、行動(Action)のプロセスを経て行動が決定される。学校教育において、児童生徒が学習に意欲を持つためにも、特別活動の中の意図的に、注目させる状況、興味を持たせる状況、学習への欲望を持たせる状況、評価し記憶させる状況、意思決定し学習行動を起こさせる状況をつくっていくことができる。

学校教育は教員が教育活動を行い児童生徒が学習活動を行う。教育活動は常に行われるが、学習活動は児童生徒の個別ニーズの影響を受ける。特別活動は児童生徒が学校教育への行動意向を高めて教科や教科外活動への学習意欲を維持するためにも、中心課程に位置することが望ましい。

遠藤忠は学級活動との関連においてではあるが生徒指導と特別活動について、次のように指摘している。

「学級持ち上がり」慣行のねらいは、教員が担任の生徒たちの個性によく通じ、彼らを生かし、それらをもとに「級風」すなわち望ましい学級集団を形成し、この学級集団の活動を通して一人一人を大切にした教育を進めるとともに、社会性と自己指導能力を育成しようとしたのであった。そして、このような慣行の普及とともに、今日われわれが特別活動と呼ぶ積極的、発達的な生徒指導＝訓育を行う中心的な場が形成され、カリキュラム化され、国家基準の中に組み込まれて今日に至っているのである。<sup>4</sup> (遠藤 2012)

積極的、発達的な生徒指導を行う場として特別活動が想定されていることと、「学級持ち上がり」慣行との関係性を指摘している。この指摘は、生指指導の場としての特別活動の生成過程を対象とした点において、本研究の先行研究となる。そして、望ましい学級集団を形成するために特別活動が成立したことと、特別活動では積極的、発達的な

生徒指導を行うことができる場であるということが、遠藤忠の到達点である。

筆者は、「学級持ち上がり」慣行については本研究の対象としないが、学校教育の歴史の中で教員の中から、徐々に、教科外活動の教育的価値についての自覚が高まり、現在のようにカリキュラム化されている点を重視する。そして、この遠藤忠の研究成果を先行研究の1つとして、生徒指導の場としての特別活動を学校教育の中心課程とすることを提案したい。

別の表現をすると、企業がマーケティング・リサーチを軽視すると経営が立ち行かなくなるように、学校教育も、児童生徒理解に基づく生徒指導を軽視すると学級運営が立ち行かなくなるからである。児童生徒を取り巻くマクロ環境情報とミクロ環境情報を適切に把握するための場が必要となる。それを中心課程として、教科に関心の高いグループや教科外の活動に関心の高いグループなどのセグメンテーションを行い、それぞれの児童生徒の個別ニーズに応じる。そして、それぞれの児童生徒に対して学校教育が最大の成果を与えられるように絶えず教員がセグメンテーションの調整を繰り返す。その意味でも、生徒指導の場である特別活動が学校教育の中心課程に位置づけることが大切である。

### 3. 佐々木正昭研究の到達点とさらなる発展の可能性

本論文の学術上の位置を明らかにするために、佐々木正昭の博士論文『生徒指導の根本問題：新しい精神主義に基づく学校共同体の構築』（佐々木 2004）について検討してみたい。

佐々木論文の構成はこれまでの佐々木の高等学校と大学での教育、生徒指導、特別活動の分野での研究の成果をまとめて、「はじめに」と「おわりに」を書き下ろしたものである。執筆動機となる問題意識をまとめると次の6点である。

- 1 生徒指導上の諸問題は子どもの精神生活と関わっているのではないか。
- 2 孤立して孤独な子どもには関係性の構築が緊要ではないか。
- 3 子どもの自立の遅れと孤独化には「近代」日本の精神生活が関係しているのではないか。
- 4 学校は「近代」日本においてどのような役割を担ったのか。



5 学校は今後どのように構築されるべきか。

6 子どもの成長の支援のための家庭，地域，学校は集団としての在り方は何か。

どれも重要な課題であり，学術上の高い意義は認められる，しかし，批判的に検討することをお許しいただけるのであれば，次の3点において研究仮説への疑問を指摘することができる。1つ目は，孤立への対処としての関係性の構築は当然の指摘であり検証の必要性が低い。2つ目は，学校をどう構築するべきかといった問題や子どもの成長支援の在り方といった価値判断に基づく問いはいわゆる「べき論」，「在り方論」の類いであり，科学的手法では解決できない。科学的手法では，物や現象を説明するために仮説をたてて，再現性を持つ根拠を提示し，矛盾しない結果を選ぶことが大切である。3つ目は，研究の中心概念である「精神生活」について，民俗学では風俗・習慣・伝説・民話・歌謡・生活用具・家屋等の民間で伝承されてきた民俗資料を採集したり文献調査などをしたりすることによって根拠を得ているが，佐々木論文では他の研究者の説に依拠している。「精神生活」と生徒指導上の諸問題や自立の遅れについての検証のためには具体的な調査の必要性も捨てきれないのではないか。

以上のような課題を指摘することはできるものの，佐々木論文は，これまでの論文で十分には検討されてこなかった共同体としての学校の構築のための特別活動の役割と活用について次のように丁寧にまとめられている。

「近代」の価値に基づいた「主要教科中心」の学校教育が，行き詰まりを見せている今こそ，学校の再生には「無用の用」たる特別活動が見直される必要があるのであり，学校を生かすも殺すも，特別活動の活用いかに掛かっているととっても過言ではない。(佐々木 2004)

本論文は佐々木論文のこの指摘をさらに発展させ，特別活動を中心とした教科外教育活動の役割と教育課程上の位置づけを解明するためのものである。佐々木の共同体論について探してみたい。

佐々木の共同体論について佐々木論文には全体の中の20頁での指摘がある。その中で，特別活動の役割と活用に関する部分では4頁で共同体について例がある。以下に例を示す。

特別活動で「子どもが一人ではないことを実感できる共同体としての学校」（佐々木 2004: 189）を目指す。

特別活動で「地域や社会を共同体として形成すること」（佐々木 2004: 189）に貢献する能力の形成を目指す。

特別活動によって「信頼に基づく日常性の構築と共同体の実感」（佐々木 205 頁）がなされる。「共同体としての学校の形成のためには」（佐々木 2004: 209）特別活動を改変する必要がある。

そして、佐々木論文の共同体としての学校の構築について述べた中で特別活動の役割と活用についてのまとめは以下のとおりである。

家庭や地域が共同体として機能している間は、学校はもっぱら近代日本の国家の要請に応えて、知識の教授に力点を置いて問題はなかったが、現在のように、家庭も地域も、そして学校も、共同体としての機能がなくなると、濃密な人間関係を必要とする子どもは、心の拠り所を失ってしまう。家庭や地域の共同体としての機能回復に比べると、学校は、まだ共同体として構築しやすい。学校を共同体にして、孤立し孤独感を抱いている子どもを救済すること、これが現代教育の最大にして緊急の課題である（佐々木 2004: 210）

ジョン・ロールズの『正義論』は自由に対する平等の権利を重視する立場で書かれており、個人的資質を育成するためには重要な価値観であるが、信頼、人間関係、心の拠り所、孤立や孤独感からの救済といった点においては十分な回答を示さなかった。それが現在の共同体論につながっている。

批判の対象としての日本の学校及び社会システムに特有の共同体論について検討したい。信頼、人間関係、心の拠り所、孤立や孤独感からの救済という考えがある反面で、日本の学校及び社会システムに特有の共同体の解体を目指す立場もある。個人的な資質を高めていくことに特化した場合、学校は教科指導を中心とした予備校型を目指す動きもある。予備校型の学校にした場合、社会的資質の育成が学校から家庭の役割に移るが、その役割を担える家庭環境が十分ではないという課題がある。

佐々木論文の到達点は、特別活動の人間形成上の重要性を指摘した点である。一方で、さらなる発展の可能性は、人間形成上の重要性を哲学的に探求するのみではなく、教育方法学的に、生徒指導との関連において発展可能である。

なお、ジーン・レイヴとエティエンヌ・ウエンガーの実践共同体 (Communities of practice)による近代の学習論批判についても念頭に置きたい。

実践的共同体はジーン・レイヴとエティエンヌ・ウエンガーは、(1993)による用語で、徒弟制による職場等での、構成集団への参加を通して知識・技能を習得する環境を指している。この論に立てば、部活動や生徒会活動などの体験活動型で異年齢集団活動型の教育活動による社会的資質の育成についての効果は指摘できるものの、教育目標と教育内容を政府レベルで定める近代の教育システムとその中での学習論は説明がつきにくい。ただし、大学卒業後の職場によっては徒弟制あるいはそれに近い職業技術教育が実施されている場合もある。

役割を演じることが学習であると考えられる。この場合、アルバート・バンデューラ (Albert Bandura) のモデリングによる社会的学習理論のような他者観察の機会を「特別活動教育」は提供することができる。そのことによって、学習者に自己効力感を育て、実践共同体における参加としての学習を継続可能なものとする。

## 第2節 先行研究と本研究との相違点

先行研究と本研究の違いは次のように図示することができる。

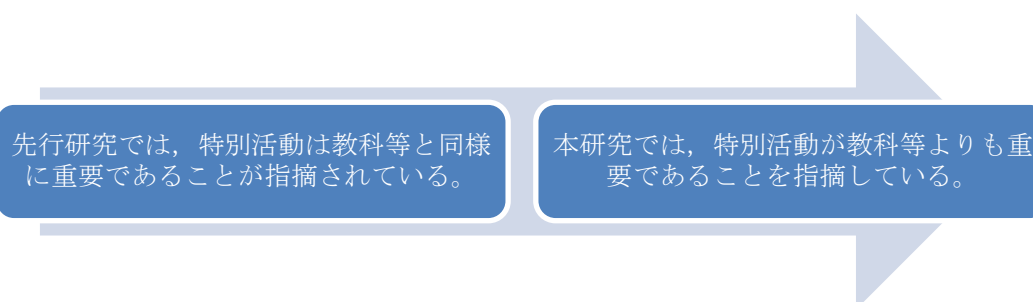


図 1 先行研究と本研究の関係

その理由を説明する。教科等は個人学習による問と答えによる直線型の認知を中心とするために個人的な資質が育成される。それに対して、特別活動は個人的な資質に加え

て「望ましい集団活動」により並列分散型（ニューラルネットワーク型）の認知を中心とするため、社会的な資質を育成することができる。社会的な資質は、学習者の感情を育てることに貢献できる。そして、感情の育成により、事実判断のみではなく、倫理判断のできる人間へと教育することができる。

知識を所有することはロボットでも可能であるが、感情の育成は人間の教育において、より高い次元に属する。ロボットには感情がないが故に心がないが、人間には感情がある故に心がある。心を育てるためには、集団活動による経験を伴う。そのため、教育課程の中心課程として特別活動を位置づけることが必要不可欠であると主張する。

表 1 並列分散型認知と直列型認知

The parallel distributed type recognition and the inline-type recognition

比較項目	並列分散型認知	直列型認知
学習活動の特徴	高次の学習活動	標準的な学習活動
領域	特別活動	各教科等
活動の特徴	集団活動の経験をとおす	個人学習を基本とする
育成能力	感情	知識
判断の特徴	価値的判断・倫理的判断	事実判断
教育方法上の特徴	社会的な資質の重視	記憶重視

### 第 3 節 現在の文部科学省の方針と「特別活動教育」

#### 1. 文部科学省の生徒指導と「特別活動教育」

現在の文部科学省の方針として、学校を学習指導の場であると共に生徒指導の場であるとしている。そして、学力問題に顕著に表れる学習指導の問題とともに、生徒指導上の諸問題が改善を要する主要課題となっている。

この生徒指導上の諸問題の改善のために、生徒指導を融合した「特別活動教育」が十分な機能を果たすことを示す。生徒指導は、教員養成上、極めて重要な内容である。文部科学省では「生徒指導上の諸問題」として毎年調査結果を公表している。また、教育

職員免許法でも必要な科目となっている。さらには、教師を継続していくために、生徒指導は学習指導とともに必要な教育活動である。まず、生徒指導の定義について紹介する。生徒指導については、文部科学省の『生徒指導提要』に定義されている。文部科学省によると生徒指導とは「一人一人の児童生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら、社会的資質や行動力を高めることを目指して行われる教育活動」<sup>5</sup>としている。

この定義を図示してみると図のようになる。つまり、生徒指導は社会的資質と行動力を高めるための教育活動である。そして、『生徒指導提要』では、生徒指導は、学習指導とともに、教育目標を達成する上で重要な機能を持つことを指摘している。

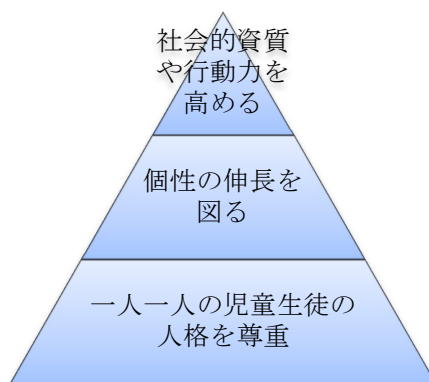


図 2 生徒指導とは

生徒指導と学習指導との関係を図示すると次の図のようになる。

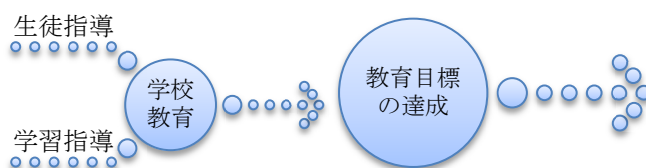


図 3 生徒指導と学習指導

生徒指導は機能として教育課程の内外から学校教育にかかわり、学習指導は教育課程として組織された領域としての特徴を持つ。生徒指導と学習指導がともに児童生徒に適

切に作用して、学校の教育目標の達成がなされる。その意味で、教師は各教科等の学習指導と同様に生徒指導についても専門性を必要とする。

なお、生徒指導の積極的な意義について、文部科学省の『生徒指導提要』では、「教育課程の内外において一人一人の児童生徒の健全な成長を促し、児童生徒自ら現在及び将来における自己実現を図っていくための自己指導能力の育成を目指す」<sup>6</sup>としている。つまり、教師にとって、生徒指導は、児童・生徒が自己実現するための、そして、自己指導能力の育成のための教育活動なのである。この教育活動は座学ではなく、「特別活動教育」を活用することがふさわしい。

## 2. 教師による「特別活動教育」を活用した生徒指導

学校で「特別活動教育」を活用した生徒指導を実施することができるのは教師である。学級担任やホームルーム担任の教師の場合もあれば、生徒指導主事である教師、生徒指導部の教師であることもある。そのため、教師となるためには生徒指導の力が必要となる。この根拠となるのは教育職員免許法などである。教育職員免許法で教員の免許の基準が定められている。教育職員免許法施行規則で「教職に関する科目」第四欄の中に「生徒指導、教育相談及び進路指導等に関する科目」があり、この中に「生徒指導の理論及び方法」や「進路指導の理論及び方法」を含んでいる。生徒指導や進路指導は小学校教諭、中学校教諭、そして高等学校教諭の免許を取得するために修得しなければならない内容となっている。

生徒指導上の諸問題については、文部科学省が毎年調査をしている。この調査の名称は、「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」というものである。調査項目は、(1) 暴力行為（国公立小・中・高等学校）、(2) いじめ（国公立小・中・高・特別支援学校）、(3) 出席停止（公立小・中学校）、(4) 小・中学校の不登校（国公立小・中学校）、(5) 高等学校の不登校（国公立高等学校）、(6) 高等学校中途退学等（国公立高等学校）、(7) 自殺（学校から報告のあったもの）（国公立小・中・高等学校）、(8) 教育相談（都道府県、指定都市、市町村教育委員会）である。

児童生徒の出席停止については、公立小学校及び中学校を設置している市町村教育委員会が、児童生徒の保護者に対して命ずることができる（学校教育法第 26 条、第 40 条）。運用に際しては、公立小学校及び中学校が最大限の努力をもって指導を行ったこ

と、それでも、児童生徒が性行不良であって他の児童生徒への妨げになると認められることなどが前提となる。

生徒指導は教師の懲戒につながらないように、適切な指導に心がけなければならない。文部科学省では、「教育職員に係る懲戒処分等の状況について」を公表している。この状況報告では、処分事由として、交通事故、争議行為、体罰、わいせつ行為等、公費の不正執行又は手当等の不正受給、国旗掲揚・国歌斉唱の取扱いに係るもの、個人情報への不適切な取扱いに係るもの、その他のサービス違反等に係るものを指摘している。一方で、教師自身継続して生徒指導していけるように心身の健康に留意しなければならない。文部科学省の調査では、公立校教員の病気休職について、精神疾患が6割超の状態となっている。公立校教員の病気休職者数うち精神疾患による休職者数は2012年度の場合5,407名で率にして62.4パーセントである。こらからも、学校における会議や行事の見直し等による校務の効率化や、学校の職場環境づくりについて改善が必要となる。

「特別活動教育」を活用した生徒指導を実施するためには、教師自身が体験活動の教育効果への理解を深めなければならない。

児童生徒の発達、学校運営と教育課程について考えてみよう。児童・生徒の発達を考慮して「特別活動教育」を活用した生徒指導するためには、教師の持つ発達観とともに、人間観や教育観に基づいた指導をすることが大切である。人間観については、「人間は、その存在自体が社会的なものと言えます。社会の中で育つことでしか、人間としての資質や能力が成長・発達することはないからです。」（文部科学省 2012b）ということが基本となる。社会的な存在である人間を対象として、生徒指導を通して、社会の中で指導している。教育観については、児童・生徒の個々人の欲求と、他の児童・生徒や、教師集団、さらには現在の社会からの要請とが衝突する場であると学校を考えた場合、生徒指導はその調整を果たす教育活動である。

教師から児童・生徒への指導には集団指導と個別指導がある。この両方に、「成長を促す指導」、「予防的指導」、「課題解決的指導」の3つの目的がある<sup>7</sup>。個別指導を活用する場合、教師と児童生徒との2者面談などの場面で指導ができる。集団指導を活用する場合、特別活動などの教育課程の学習活動を活用して指導することができる。

生徒指導は学校運営上、不可欠な教育活動である。学校経営は校長のリーダーシップの下に、各教師が校務分掌して実施される。学校教育法や学校教育法施行規則に基づく「学校評価ガイドライン」<sup>8</sup>においても、生徒指導の状況などが例示されている。生徒

指導の状況の例としては、生徒指導体制、問題行動への対処、非行防止教室、保護者等と連携、スクールカウンセラー等との連携、児童生徒の出席率等が示されている。

生徒指導は放課後や昼休みなどに実施することもあるが、学習指導と並行して教育課程の中で実施することもある。学校の教育課程は、各教科、道徳（小学校と中学校）、外国語活動（小学校のみ）、総合的な学習の時間、特別活動で構成されている。小学校の場合、学級担任の教師は、各自の担当する各教科、道徳、外国語活動、総合的な学習の時間、特別活動の中で、それぞれの学習指導での目標の達成のために生徒指導を行う。中学校や高等学校でも、担当する教科等の指導の中で、それぞれの学習指導での目標の達成のために生徒指導を行う。

特別活動を例とすると、学級活動で実施する学級や学校の生活づくり、適応と成長及び健康安全、学業と進路などの内容は、「特別活動教育」を活用した生徒指導を計画的に実施するために活用しやすい時間である。

### 3. 学級経営、児童生徒理解と「特別活動教育」

学級経営、児童生徒理解と「特別活動教育」を活用した生徒指導体制について考えてみよう。先に述べたように、学級活動やホームルーム活動では「特別活動教育」を活用した生徒指導を計画的に実施できる。それは、学級活動やホームルーム活動など特別活動の歴史をさかのぼると、ペスタロッチ（J.H. Pestalozzi：1746～1827）による子どもの社会的自立を目指す生活教育思想からのつながりがあるからである<sup>9</sup>。担任の教師は、学級経営などを通して児童生徒の社会的自立を図っている。

教師は、小学校の児童の心理を児童期、中学校や高等学校の生徒の心理を青年期としてとらえると、児童生徒理解の一助となる。発達的な特徴が児童期と青年期で異なる。そのため、小学校から中学校へ移行の段階で、適切な生徒指導を実施すると、生徒指導上の諸問題を低く抑えることができる。具体的には、中学校や高等学校では、自我の目覚めによる「第二次反抗期」への対応が生徒指導の中心課題となる。中学生や高校生は、それぞれに自分自身について深く考え、自我同一性（アイデンティティ）を確立していく。その過程において、教師は人間としての生き方を示していくこととなる。

また、生徒指導を実施するためには、適切な指導生徒理解が不可欠であるが、その中には、発達障害の理解も含まれる。自閉症（Autistic Disorder）、高機能自閉症



(High-Functioning Autism), 学習障害 (Learning Disabilities), 注意欠陥多動性障害 (Attention-Deficit / Hyperactivity Disorder) などの特徴を把握し, 児童生徒の状態に合う生徒指導に留意する。

生徒指導を実施するためには, 指導の根拠となる資料収集の方法を知ること, 生徒指導の方針を決めること, 教職員の共通理解を図ること, 生徒指導主事や生徒指導部による組織的な指導をすることなどが大切である。その際は, 生徒指導が人権教育と関連していることを意識し, 生徒指導によって文部科学省の示す「自分の大切さと共に他の人の大切さを認めること」が児童生徒の行動につながるようにしなければならない<sup>10</sup>。

生徒指導主事は「中学校には, 生徒指導主事を置くものとする」(学校教育法施行規則, 第70条第1項) という規定に基づいておかれる役割である。この規定は, 高等学校や特別支援学校等でも同様である。担当する教師については, 「生徒指導主事は, 指導教諭又は教諭をもって, これに充てる。」(同条第3項) と規定されている。役割の内容については, 「生徒指導主事は, 校長の監督を受け, 生徒指導に関する事項をつかさどり, 当該事項について連絡調整及び指導, 助言に当たる。」(同条第4項) と規定されている。学校では校長が監督をして生徒指導主事である教師が生徒指導について他の教師等に指導や助言をしつつ, 指導体制を確立している。

小学校での「特別活動教育」を活用した生徒指導について考えてみよう。小学校教育は, 学級担任の教師が各教科等を指導することを原則とすることに特長がある。これは, 教員免許と教員定数の標準が背景にある。教員免許は小学校の場合教科に分かれていない。中学校や高等学校では教科別である。また, 教員定数は, 「公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律」の「小中学校等教職員定数の標準」に規定される。ここでは, 小学校は原則として1学級あたり教師1名程度である。

そのため, 学級担任が学級の児童を対象として教育活動をする時間は相対的に多い。この時期の児童の特徴として, 『生徒指導提要』では, 「自分を統制する力が高まり, 学習を意図的・意識的に遂行することが可能となる」<sup>11</sup>としている。

『生徒指導提要』では, この時期について, 自己概念, 自己評価, 自己制御, 感情制御, 自信, 性役割, 道徳性, 仲間関係などについて発達が見られることに注目している。自己概念については, 児童は自己の能力評価や勤勉性に着目する。自己評価については肯定・否定の両方を統一できる。自己制御については安定したレベルに到達する。感情制御については, 児童は自分の感情の表出を抑制するようになる。自信については, 学

年が上がるにつれて有能感が低下する。性役割については児童期には性役割に関する知識が柔軟になる。道徳性については低学年、中学年、高学年と段階的に育成されている。仲間関係については、高学年になると「親友」という存在ができてくる。

『生徒指導提要』で指摘されているこのような児童の発達を促進させることが小学校の生徒指導をする教師には必要なことである。

自己概念、自己評価、自己制御、感情制御、自身、性役割、道徳性、仲間関係などは、体験活動をとおして、特別活動の学級活動、児童会活動、クラブ活動、学校行事などを有効活用することによって指導できる。また、道徳性については道徳の時間を有効活用して指導されている。

「特別活動教育」を活用した生徒指導は学習指導以外の時間でも実施されるが、教育課程を構成するそれぞれの学習指導でも実施できる。計画的・組織的な実施を計画する場合、教育課程との関連を図って指導していくことが有益である。

中学校での「特別活動教育」を活用した生徒指導について考えてみよう。中学校教育は、部活動など教育課程外の活動が充実していることに特長がある。財団法人日本中学校体育連盟は2012年度の調査結果を公表している。加盟校調査集計によると、全中学校10,699のうち加盟校数は10,621校で加盟率99.3パーセントである。男女の生徒の合計で2,290,633名が加盟しており、人数では64.4パーセントである。運動部以外に文化部に加盟している生徒も多数おり、小学校と比較して部活動は中学校において積極的に推進されている<sup>12</sup>。

部活動は教育課程外の活動であるが、放課後など長時間実施することがあり、重要な教育活動である。通常の授業時間よりも長い練習等があるため重大事故防止のためのガイドラインが必要となる。東京都を例にすると、「部活動顧問ハンドブック」<sup>13</sup>、「外部指導員のための部活動指導の手引」<sup>14</sup>などが作成されている。「部活動顧問ハンドブック」では、部活動が学校の教育活動の一環として位置付けられること、生徒の健全育成に大きな役割を果たしていることなどが指摘させている。部活動は生徒指導の重要な時間として活用することができる。

一方で、文部科学省の「体罰に係る懲戒処分等の状況一覧」<sup>15</sup>によると、体罰に係る被処分者（懲戒処分及び訓告等）の学校種別構成では中学校が49.3パーセント（176人）と最多である。そして、部活動中に素手で殴るや蹴るなどの体罰が行われた事例も多数報告されている。

文部科学省の『生徒指導提要』でも、「中学校は、部活動での友人・先輩後輩関係などの人間関係、高校受験といったストレスを抱える時期でもあり、校則等の規則に疑問を持つようにもなります。」<sup>16</sup>と特徴付けられている。そのため、中学校の生徒指導では、小学校とは違った部活動での人間関係をスムーズに構築できるようにしていくことが大切である。小学校よりも中学校の方が教師から生徒への強制的な態度は強まり、高校受験の圧力もかかってくる。そのような中で、学級内はもとより、部活動での異年齢集団活動でも、望ましい人間関係が形成できれば、生徒は安定した学校生活を営むことができる。

中学校での「特別活動教育」を活用した生徒指導では、暴力行為、いじめ、不登校など生徒指導上の諸問題の認知件数が著しく増加する。しかし、それは、青年期を迎えた生徒たちが大人になるために悩んでいる状況であるととらえて、教師は積極的に、そして根気よく生徒指導していくことが必要である。

#### 4. 高等学校での「特別活動教育」を活用した生徒指導

高等学校での「特別活動教育」を活用した生徒指導について考えてみよう。高等学校教育は、普通科、専門学科、総合学科の学科に分かれていること、生徒による科目選択が行われることなど、個性と多様性への対応の広さに特長がある。

文部科学省が実施した「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」<sup>17</sup>では、高等学校の不登校や高等学校中途退学等について詳細な報告がある。学年別不登校生徒数のグラフによると、高等学校1年生や単位制高等学校の生徒の不登校が多いことがわかる。

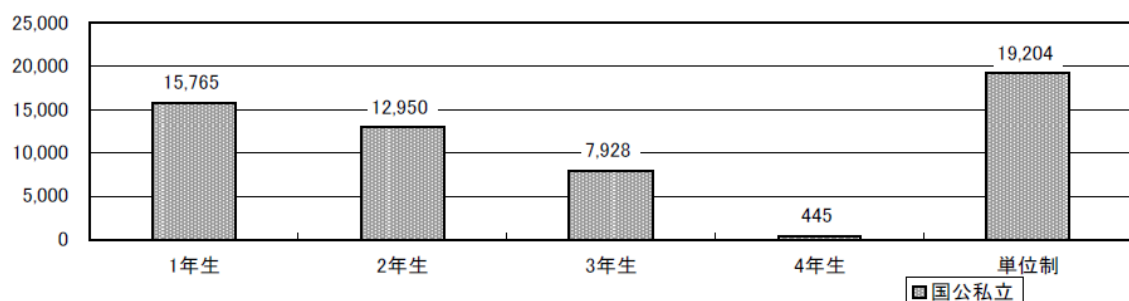


図 4 学年別不登校生徒数（文部科学省，2011 年度）

なお、2011年度には、高等学校1年生の場合、全生徒数に占める不登校生徒数の割合は1.6パーセント、単位制高等学校の生徒の場合、4.9パーセントである。ここからは、生徒の興味や関心などを大切にする単位制高等学校の課題がみえてくる。具体的には、普通科や専門学科で学年制となっていることが、不登校の防止の効果がある。

「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」（文部科学省 2012）によると、2011年度の学年別中途退学者については、高等学校1年生の場合、全生徒数に占める不登校生徒数の割合は2.3パーセント、単位制高等学校の生徒の場合、3.1パーセントである。

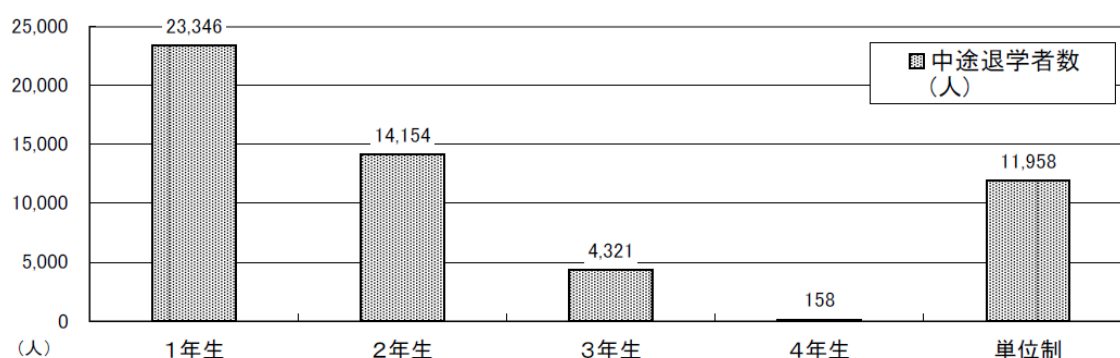


図 5 学年別中途退学者（文部科学省，2011年度）

不登校への対応の場合、学校内での指導の改善工夫としては、全教師の共通理解を図る、学校全体で指導にあたる、教育相談担当の教師が指導にあたる、養護教諭が指導にあたる、スクールカウンセラーが指導にあたる、友人関係を改善する、教師との関係を改善する、授業方法の改善を図る、本人が意欲を持って活動できる場を用意する、保健室等特別の場所に登校させるなどの対応ができる。また、家庭への働きかけや他の機関との連携を図るなどの対応もできる。また、中途退学の事由には、学業不振、学校生活・学業不適應、進路変更、経済的理由などがある。教師は「特別活動教育」を活用し、生徒の将来を考えつつ、生徒が後悔しないような指導をすることが役割である。

「特別活動教育」の年間指導計画、問題行動の早期発見と個別課題について考えてみよう。「特別活動教育」を活用した生徒指導は、個別課題の事後対応の場合もあるが、予防的に事前に指導する場合もある。予防的な指導の場合、各学校で、全体計画や年間指導計画を作成しておくことと教師集団の共通理解が図れる。全体計画や年間指導計画が必要なのは、小学校児童指導要録、中学校生徒指導要録、高等学校生徒指導要録へ指導の

記録として記載するためでもある。具体的には、生徒指導による成果は行動の記録の欄などに記録することができる。

児童生徒の問題行動は深刻な至る前に、早期発見することによって未然防止できることもある。そのためには、教師は、観察等を通して、児童生徒の服装、言葉遣い、友人関係、態度などの変化に留意して児童生徒理解を図ることとなる。障害のある児童生徒については、障害特性を十分に理解し、暴力行為、いじめ、不登校などの二次的障害につながらないようにしなければならない。そのためには、保護者との協働による信頼関係の確立が肝心である。

生徒指導における個別課題には、暴力行為、いじめ、不登校、中途退学などへの対応がある。暴力行為やいじめは他者の人権の侵害であり、人権尊重の精神に反する行為である。そのため、生徒指導で十分な指導をしなければならない。不登校や中途退学については、児童生徒が将来社会的に自立していくことができるように進路の問題として取り扱う。自殺予防の観点から命の教育も進められている。生徒指導を進める際に教師が意識しておく児童生徒の自殺の危険因子には、自殺未遂歴、心の病、孤立感、事故傾性などがある<sup>18</sup>。

校則は社会通念に照らして合理的と判断できる内容について、校長の権限で制定される。校則に違反した場合、懲戒等の措置がとられる。懲戒は「校長及び教員は、教育上必要と認めるときは、文部科学大臣の定めるところにより、児童生徒、及び学生に懲戒を加えることができる。」(学校教育法、第11条)という規定に基づいて実施される。ただし、体罰は禁止されている。体罰とは、殴る・蹴るなどの身体に対する侵害のみではなく、正座や直立等を長時間させるなどの肉体的苦痛を与える懲戒も含んでいる。

懲戒には、学校段階によるが、叱責、訓告、停学、退学などがあり、公立小中学校の出席停止は懲戒ではない。生徒指導では、他の児童生徒の学習権保障のため、出席停止制度を活用することがある。根拠は「性行不良であって他の児童の教育に妨げがあると認める児童があるときは、その保護者に対して、児童の出席停止を命じることができる」(学校教育法、第35条)である。

## 5. 「特別活動教育」を活用したキャリア教育

「特別活動教育」を活用したキャリア教育について考えてみよう。キャリア教育は、

小学校，中学校，高等学校の各学校段階で実施されている。なお，キャリア教育とは，「一人一人の社会的・職業的自立に向け，必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して，キャリア発達を促す教育」<sup>19</sup>と定義されている。

文部科学省では，キャリア教育の目標について，「基礎的・汎用的能力」の育成を示している。この，「基礎的・汎用的能力」とは，人間関係形成・社会形成能力，自己理解・自己管理能力，課題対応能力，キャリアプランニング能力のことである。

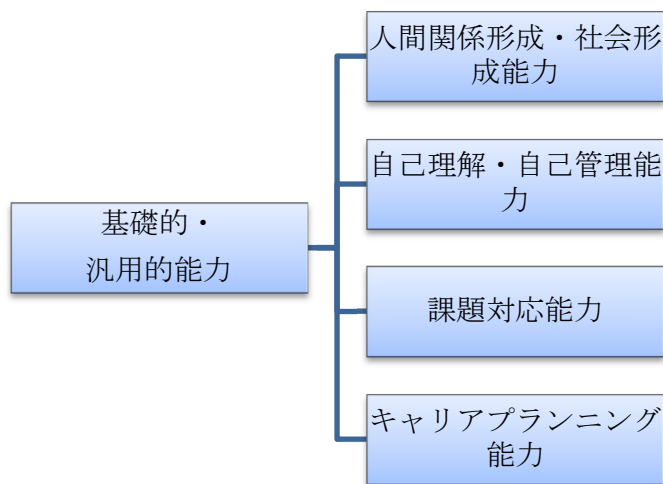


図 6 基礎的・汎用的能力「小学校キャリア教育の手引き（改訂版）」

小学校は義務教育のいわば入り口である。この時期に，「特別活動教育」を活用して，基礎的・汎用的能力を十分に児童に身につけさせることは，不透明な未来に向けて生きていく力をつけさせるためにも，小学校教育の重要な課題である。

基礎的・汎用的能力の育成は小学校だけではなく，中学校でも高等学校でもキャリア教育の目標として目指されている。文部科学省では，中学校の特徴について，「現実的探索と暫定的選択の時期」ととらえて，その時期にふさわしいキャリア教育を提供する。具体的には，肯定的自己理解と自己有用感を獲得させ，興味・関心等に基づく勤労観・職業観の形成を図り，進路計画の立案と暫定的選択をさせ，生き方や進路に関する現実的探索をさせる。なお，中学校に続く高等学校の段階の特徴は，「現実的探索・試行と社会的移行準備の時期」である<sup>20</sup>。

従来，生徒指導は中学校や高等学校で重点的に実施されているという印象があった。それは，小学校で児童，中学校で生徒と学習者を呼び分けていることに加えて，生徒指

導主事が中学校と高等学校に置かれることが背景にある。生徒指導主事は、校長の監督を受けて生徒指導に関する事項について連絡調整及び指導や助言を行う指導教諭又は教諭の充当職である。

しかし、『ワークシートで学ぶ生徒指導・進路指導の理論と方法』（林ほか 2013）をもとに児童生徒の生活上の指導を生徒指導と考えた場合、生徒指導の対象は小学校でも、中学校でも、高等学校でもともに重要な内容である。児童生徒の人格を尊重すること、個性を伸長すること、社会的な資質や行動力を高めることなどの教育活動は小学校段階から計画的、継続的に取り組む内容だからである。

生徒指導は、学習指導とともに教師の指導の中核をなすものである。文部科学省の調査によって、暴力行為、いじめ、不登校、高等学校中途退学等について、毎年の状況がわかる。子どもの自殺予防や、懲戒・出席停止等による児童生徒の問題行動に対する対応など、適切な児童生徒理解に基づいて個別対処の必要があるものも多い。

近年の変化としては、児童生徒の携帯電話・インターネットをめぐる問題も増加しており、教師の生徒指導の対象や方法について、継続的な研修も必要となる。教師が解決できない内容も、専門家による教育相談や関係機関との連携などを通して対応できる。学校以外で、児童生徒の行動の変容をもたらす契機として、家庭での児童虐待などについても意識しておかなければならない。

生徒指導は、「成長を促す指導」、「予防的指導」、「課題解決的指導」の3つの目的があることを先に述べた。学級やホームルームで指導する教師は、特に「成長を促す指導」に力を注ぐとよい。例えば、「交流活動」や「体験活動」を活用し、児童生徒に「人とかかわる喜び」をもたせると、「社会性の基礎」を育むことにつながる<sup>21</sup>。これは、特別活動の学校行事で、修学旅行などを活用することによって実現できる。さらに、修学旅行の前後の学級活動やホームルーム活動、総合的な学習の時間などを活用していくと、横断的な学習として「成長を促す指導」が実施できる。

教師には、生徒指導と学習指導の両面から児童生徒が人格の完成に近づけるように指導していく役割がある。そのためにも、「特別活動教育」を活用した生徒指導の力は教員養成上にも必要な資質・能力であるが、教師という役割を継続していくためにも研修等でスキルアップしていかなければならない資質・能力である。

## 【注】

---

- 1 山口満「ホームルーム活動」, 林尚示編著『教職シリーズ 5 特別活動』, 培風館, 2012 年, 44-67 頁。
- 2 山口満「特別活動の歩み (2) 近代日本の学校における教科外活動の変遷」, 日本特別活動学会編『キーワードで拓く新しい特別活動』, 東洋館, 2000 年, 65 頁。
- 3 遠藤忠「学級活動」, 林尚示編著『教職シリーズ 5 特別活動』, 培風館, 2012 年, 22-43 頁。
- 4 遠藤忠「近代日本学校教育における訓育システムの生成についての覚書—学級会の生成を支えた『学級担任持ち上がり』慣行について—」, 関東教育学会紀要編集委員会『関東教育学会紀要』, 第 39 号, 関東教育学会, 2012 年, 59-60 頁。
- 5 文部科学省, 『生徒指導提要』, 教育図書, 2010 年, 1 頁。
- 6 同上, 1 頁。
- 7 文部科学省, 同上, 14 頁。
- 8 文部科学省, 「学校評価ガイドライン[平成 22 年改訂]」, 2010 年,  
[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2012/07/12/1323515\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2012/07/12/1323515_2.pdf) 2012 年 2 月 12 日確認。
- 9 林尚示編著, 『教職シリーズ 5 特別活動』, 培風館, 2012 年, 4 頁。
- 10 林尚示, 「人権教育と生徒指導の関連・充実」, 有村久春編著『新訂 生徒指導読本』, 教育開発研究所, 2007 年, 140-143 頁。
- 11 文部科学省, 『生徒指導提要』, 前掲 3, 42 頁。
- 12 財団法人日本中学校体育連盟, 「平成 24 年度 部活動調査集計」。  
<http://www18.ocn.ne.jp/~njpa/sub/h24bukatsu.htm> 2013 年 2 月 4 日確認。
- 13 東京都教育庁指導部指導企画課, 「部活動顧問ハンドブック」, 2007 年。  
<http://www.metro.tokyo.jp/INET/OSHIRASE/2007/04/DATA/20h4d300.pdf> 2013 年 2 月 4 日確認。
- 14 東京都教育庁指導部指導企画課, 「外部指導員のための部活動指導の手引」, 2008 年。  
<http://www.metro.tokyo.jp/INET/OSHIRASE/2008/04/DATA/20i4o700.pdf> 2013 年 2 月 4 日確認。
- 15 文部科学省, 「体罰に係る懲戒処分等の状況一覧」 2010 年。  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/jinji/1314343.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/1314343.htm) 2013 年 2 月 4 日確認。



- 
- 16 文部科学省, 『生徒指導提要』, 前掲 3, 54 頁。
- 17 文部科学省, 「平成 23 年度『児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査』  
について」, 2012 年。  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/24/09/\\_icsFiles/afieldfile/2012/09/11/1325751\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/09/_icsFiles/afieldfile/2012/09/11/1325751_01.pdf) 2013 年 2 月 4 日確認。2011 年度の結果を 2012 年度に発表したものである。
- 18 文部科学省, 『生徒指導提要』, 教育図書, 2010 年, 181 頁。
- 19 中央教育審議会「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について(答申)」,  
2011 年,  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1301877.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1301877.htm) 2012 年  
2 月 12 日確認。
- 20 キャリア教育については, 次の資料に詳しく紹介されている。文部科学省, 『小学校キャ  
リア教育の手引き(改訂版)』, 教育出版, 2011 年。  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/career/1293933.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/1293933.htm) 2013 年 2 月 4 日確認。  
文部科学省, 『中学校キャリア教育の手引き』, 教育出版, 2011 年。  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/career/1306815.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/1306815.htm) 2013 年 2 月 4 日確認。  
文部科学省, 『高等学校キャリア教育の手引き』, 教育出版, 2011 年。  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/career/1312816.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/1312816.htm) 2013 年 2 月 4 日確認。
- 21 国立教育政策研究所生徒指導研究センター, 「『社会性の基礎』を育む『交流活動』・『体  
験活動』—『人とかかわる喜び』をもつ児童生徒に一』, 2004 年,  
<http://www.nier.go.jp/shido/centerhp/syakaisei.pdf> 2012 年 2 月 12 日確認。

## 第2章 「特別活動教育」の成り立ち

- 第1節 明治後期・大正期の特別活動前史
- 第2節 昭和初期のカリキュラム統合
- 第3節 昭和10年代のカリキュラム統合
- 第4節 戦後初期のコア・カリキュラム
- 第5節 千葉県北条プランにおける能力評価の変遷

## 第1節 明治後期・大正期の特別活動前史

本章では、「特別活動教育」のための萌芽的な教育実践の歴史を探究する。具体的には、明治後期、大正期、昭和初期、昭和10年代、戦後初期に生起する「特別活動教育」のプロトタイプを検討した。主要な対象となったのは、東京高等師範学校附属小学校（現、筑波大学附属小学校）である。この学校は、常に政策の先を見通した実験的な取り組みをしており、授業公開や他の学校からの視察などに積極的であった。そのため、他の附属学校やその他の学校への波及効果もあり、それぞれの時代の理想を反映した教育実践となっている。

戦後初期の新教育については、東京高等師範学校附属小学校とともに千葉県館山市立北条小学校の教育実践も含めて、「特別活動教育」の芽生えをみとった。これらの歴史研究を通して、「特別活動教育」の発想が歴史的文脈に根付いていることを示した。

### 1. 本節の課題

本節の目的は、教科外と教科とを内包したカリキュラムの分化と統合に関する問題を明らかにするために、明治後期・大正期における小学校教育実践を、カリキュラム論の視点から分析することである。このことによって当時の体験型活動を中心とした教育について検討してみたい。

周知のように、特別活動という領域名が学習指導要領で規定されたのは、小学校では1968（昭和43）年、中学校では1969（昭和44）年、高等学校では1978（昭和53）年と、極めて新しい。そのため、特別活動以前の「自由研究」や「教科以外の活動」などについての学問的研究は比較的手薄である。まして、旧学制下の教科課程で行われていた、教科活動の創意工夫の結果誕生した、集団を通して自主的・実践的な態度を育てる今日の特別活動に相当する学習内容は、従来等閑視されてきた。近年の先行研究の中で、小学校の遠足に関する教授法史的検討<sup>22</sup>と中等学校の部活動の発祥に関する史的検討<sup>23</sup>は丹念に進められている。しかし、教科外と教科とを含めた教育の総体を対象としたカリキュラム論的分析については、未だ着手されていない。

なお、ここで言うカリキュラム論的分析とは、上述の遠足や部活動の研究のように

特定の教育活動に限定した分析ではなく、学校での教育実践の全体構造を、諸内容の相互関連性を考慮しつつ分析することである。

よって、本節では、従来とは異なるカリキュラムの全体構造についての視点から、教科外活動がカリキュラリゼーションされる以前の時期における、教科の活動の内部での特別活動の源流を解析する。研究対象を東京高等師範学校附属小学校（以下、同校）に絞るのは、主として教科の関連・統合を図るという意味でのカリキュラム統合の試みの出発点が同校にあるからである<sup>24</sup>。そして同校は、昭和初期の郷土教育、国民学校期の総合教授、戦後初期のコア・カリキュラム研究<sup>25</sup>、現在の「総合活動」などを通して、一貫したカリキュラム統合の実践を推進しているからでもある。

## 2. 特別活動前史検討の枠組み

上述の問題意識に基づく本節の分析枠組みには、カリキュラムの全体構造を分析するために最適な、インテグレーションの程度を基準としたホプキンス（Hopkins, L. T.）らのカリキュラム形態論を採用する<sup>26</sup>。具体的には、教育内容の統合の程度が低次のものから高次のものになるにしたがって、カリキュラムを教科並列型カリキュラム、相関カリキュラム、融合カリキュラム、広域カリキュラム、コア・カリキュラムに区分する。<sup>27</sup>そして、この5類型のカリキュラム形態を指標として、同校の旧学制下での代表的なカリキュラム統合研究者であり実践家でもある樋口勘次郎、棚橋源太郎、樋口長市の教育実践を教科外活動と教科の活動を統合した、カリキュラムの全体構造についての視点から解析する。

表は、現在の小学校特別活動の内容と、その源流と思われる同校の実践を、対比させたものである<sup>28</sup>。以下の特別活動構成要素の中で、樋口勘次郎、棚橋源太郎、樋口長市の果たした役割を検討することが、具体的な内容となる。

表 2 特別活動の内容とその源流と思われる同校の実践

現行小学校特別活動	東京高等師範学校附属小学校
1 学級活動	1910 (明治 43) 年「訓練要目」
2 児童会活動	1923 (大正 12) 年「児童自治会」
3 クラブ活動	1941 (昭和 16) 年「鼓隊の編成」 1949 (昭和 24) 年「クラブ活動」
4-1 学校行事 (儀式的行事)	明治 20 年代から 30 年代の初頭「講堂訓話」
4-2 学校行事 (文化的行事)	明治 20 年代から 30 年代の初頭「学芸会」 1926 (大正 15) 年「活動写真会」, 「講話会」
4-3 学校行事 (健康安全・体育的行事)	明治 20 年代から 30 年代の初頭「運動会」
4-4 学校行事 (遠足・集団宿泊的行事)	1895 (明治 28) 年ころ「擬戦」 1925 (大正 14) 年「伊勢神宮参拝」
4-5 学校行事 (勤労生産・奉仕的行事)	1926 (大正 15) 年「芋掘」

これらのなかで、樋口勘次郎、棚橋源太郎、樋口長市の思想及びその教育実践は、次のような特長を持つものである。この3者は、表に示すように、ほぼ同時代に、同校で、相異なる理論に基づきリーダーシップをとった教師である。その実践の中には、ともに今日の特別活動の源流が見受けられる。樋口勘次郎の「飛鳥山遠足」は「擬戦」から現在の遠足の形に移り変わって来き契機となっており、棚橋源太郎の「郷土科」は地域社会へ出向く学校行事の契機であり、樋口長市の「自学主義」に基礎を置く実践は児童会活動の契機である。

表 3 樋口勘次郎，棚橋源太郎，樋口長市の実践とその特徴の比較

	樋口 勘次郎	棚橋 源太郎	樋口長 市
同校在職年月	1983 (明治 28) 年 4 月－1904 (明治 37) 年 2 月	1899 (明治 32) 年 4 月－1910 (明治 43) 年 3 月	1906 (明治 39) 年 3 月－1920 (大正 9) 年 3 月
思想的背景	(活動による) 統 合主義	直観主義 (主義)	自学主義
代表的事例	「飛鳥山遠足」	「郷土科」実践	「自学主義教育法各 論」の事例
カリキュラム形態	コアカリキュラム 型	融合カリキュラム 型	教科並列 カリキュラム型
特別活動論的先見性	遠足の重視	実践的態度の重視	自主的態度の重視
現実的問題点	協力への配慮の欠 如	実科系教科偏重	個人活動中心

樋口勘次郎は統合主義を基底にして「飛鳥山遠足」を実施し、棚橋源太郎は直観教授を基底にして「郷土科」を実施し、そして樋口長市は自学主義を基底にして大正新教育と評価される実践を行った。それぞれの主張とその実践には、今日の小学校・中学校・高等学校のカリキュラムにおいて教育内容の分化と統合とが議論され、「総合的な学習の時間」が次期の改訂で導入されるという現状と同様の問題提起がある。そして、それらは、旧学制成立以降の教科並列カリキュラムに対する、カリキュラム全体の改革の嚆矢を為すものである。

なお、解析の素材とした 1 次資料の多くは、筑波大学中央図書館に所蔵されている「本学関係資料」、筑波大学附属小学校の未整理のものを含めた所蔵資料等を使用した。

### 3. 教育実践の分析と考察

#### 樋口勘次郎の統合主義と「飛鳥山遠足」

ここでは、樋口勘次郎の統合主義について検討する。樋口勘次郎は 1895 (明治 28)

年4月から1904（明治37）年2月まで同校に教員として籍を置くが、1900（明治33）年にはフランスとドイツに留学している、この時期、「アメリカ進歩主義の父」と呼ばれるパーカー（Parker, F. W.）の「中心統合の理論」（Theory of Concentration）<sup>29</sup>に触発されて、『統合主義新教授法』<sup>30</sup>を著した。本書は、反ヘルバルト派の立場で、学習者の「活動」（セルフアクティビティー）を重視した教授の統合を主張するものであり、樋口勘次郎は「教授は統一したる知識を与うべし」という主義のもとで、教授の統合について次のように述べている。

統合主義とは、各種の教授材料を、可成親密に関係連絡して、殆ど一大学科を学ぶが如き感あらしむるようによ教授すること。換言すれば、教授によりて与えたる観念間に、可成強き連合を、可成多方に形成することを意味す<sup>31</sup>。

この教育理論では、教科外活動や教科の活動という区分、そして各教科の区分そのものよりも、教授教材が基礎となって教授がなされる。樋口勘次郎は統合主義教育理論を背景に持ちつつ教育実践を実施する。現存する10事例の授業計画と、同校尋常科第2学年で実施された「飛鳥山遠足」とを次に検討する。

#### 樋口勘次郎の教育実践

統合主義教育論に立脚した樋口勘次郎の教育実践を検討すると、教科間の関連をはかり、教育内容を統合している様子がうかがえる。具体的事例を検討すると以下のようになる。なお、教科名は樋口勘次郎の区分による。

表 4 樋口勘次郎の教育実践における統合主義の表出形態<sup>32</sup>

教科	題材	教育内容の統合
修身	桃太郎	理科・読書・作文・算術・習字・図画・唱歌・遊戯
読書	アリ・ハチ・ホタル	修身＝ありの食物貯蔵法 理科＝ありの形態・共同生活
自然地理	郷土地図	なし
郷土政治地誌	市町村付職業	郷土史談と親密な関係
日本自然地理	日本地図	算術・歴史
日本政治地理	府県	道庁県庁所在地（歴史などにつき学習者と問答する）
物理	力の動き－習慣性	特になし
化学	蠟燭の燃焼	特になし
生物	桜	作文・読書・唱歌
動物	狩猴	作文・修身・算術・植物・画学・地理・読本

このようにみると、10 事例のうち、実に 7 事例が他教科等との関連を意識し、教育内容の統合を図った実践であった。このような実践について、教科の中の工夫だけでの限界を克服するために実践されたものが、「飛鳥山遠足」のような大規模なコア・カリキュラム型の教育実践であったと思われる。なお、樋口勘次郎による実践のすべてがコア・カリキュラムであるということはいえないが、「飛鳥山遠足」に着目すると、この実践は、遠足という特別活動的内容を中核としたコア・カリキュラムとして意味づけられる。コア・カリキュラム全体の中で遠足を位置づけるという特別活動の機能的意味がある。

1896（明治 29）年 11 月 7 日午前 8 時、樋口勘次郎は 37 名の学習者を引率して上野池の端から徒歩で飛鳥山へ出発した。そして、王子から鉄道で移動し、工事中の田端停



車場を見学して鉄道で上野へ戻った。この行程が「飛鳥山遠足」である。「飛鳥山遠足」と称する教育活動によって、樋口勘次郎は学習者に以下の学習内容を提供した<sup>33</sup>。なお、表4の「分野」は樋口勘次郎の区分による。

表5 学習者に提供された学習内容

分野	内 容
動物学	イナゴ, 家鴨, 金魚
植物学	山林局試験場で樹木 150 種を見る
農業	肥料, 耕耘, 収穫, 播種, 運搬
商業	沿道の商店, 茶店
工業	鉄道, 汽車, 土工, 製造場, 等
地理	平原, 高原, 丘陵, 道路, 河, 方角, 運搬, 交通, 都鄙風俗習慣言語の変態, 等
地質	水流による河川の変化, 砂地, 湿地, 等
人類学	うすつく爺, 大根あらう婆, 糺うつ乙女, 汽車の中の客
物理学	行く水, 走る汽車, 煙を噴く煙突, 等
詩	飛鳥山にて生徒が自然の詩を読む
修身	鉄道に近づくことの危険なこと, 敬虔, 諏訪神社参拝
作文	翌日作文をさせる

1896（明治29）年当時は、1890（明治23）年の「小学校教則大綱」が機能していた時期であり、尋常小学の教科目は修身・読書・作文・習字・算術・体操・（日本地理・日本歴史・図画・唱歌・裁縫・手工）である。よって、樋口勘次郎の統合主義に立脚した「遠足」それ自体が、樋口勘次郎の認識において、教科別学習指導による教科並列型の教育課程に拘束されていなかった。

「遠足」は特別活動において、「遠足・集団宿泊的行事」に一部であり、その一般的なねらいには、「学習活動の充実発展」と「集団活動を通じた望ましい成長」という2つがある<sup>34</sup>。

「飛鳥山遠足」の実践は、当時の教育実践においてカリキュラム統合の特徴を持って

いた。それは、当時の教育に対して、教科目で規定された学習内容に限定したものではなく、むしろさらに広い意味で、学習者が将来遭遇する可能性のある諸学問を統合した状態で提供するという問題提起を行っていた。その意味で、上述のねらいのうち、樋口勘次郎の「飛鳥山遠足」の今日的意義は、第1点目の「学習活動の充実発展」ということができる。

#### 4. 橋源太郎の直観教授と「郷土科」

##### 棚橋源太郎の直観教授

棚橋は、同校で直観教授を唱導し、「郷土科」等を実施した。同校の「郷土科」は「一種の統合科（ゲザムトウンターリヒト）で、単に地理科の入門というだけでなく、郷土の地理科初歩・風俗・習慣・歴史・伝記・文学等を教材としたものである」<sup>35</sup>とさせている。このように、棚橋は、カリキュラムの統合に関して、確固とした思想を有していた。ただし、それは、樋口勘次郎のように、セルフ・アクティビティを中心とした教育実践を構想したのではない。むしろ、主として地理科を中心として、直観教授によって、他の教科を統合するというカリキュラム統合の思想を持っていた。

棚橋は、地理教授を中心としながらも、これと他教科との連絡について、特に歴史、修身、国語、算術、図画、手工、唱歌との連結に焦点化して、次のような構想を組み立てていた。まず、地理科を事物的教科とし、国語・算術・図画・唱歌等を形式的教科として区分した。その上で、地理科の特質を「形式的教科に向かいて事実材料を供給し、又此等諸教科に於ける取扱いに依りて、其の知識を確実ならしむる利益あり」<sup>36</sup>としている。

棚橋は、直観を重視し、カール・リッテルの「如何なる郷土にも全地球を学ぶに必要な総ての材料あり」とする哲学や、アレキサンダー・フンボルトの「自然は地球の各隅に於いて全体の縮影なり」という哲学に感化され、「郷土科」教授の実施を試みた<sup>37</sup>。棚橋によると、「郷土科」は「少なくとも地理歴史等実科諸分科に対する共通的基礎的準備的教授」と規定され、「諸教科教授の基礎たるに足る性質を有す」とされている<sup>38</sup>。

教科外活動の源流の1つには、山口満が論及しているように、ペスタロッチ（Pestalozzi, J. H.）の思想と実践がある<sup>39</sup>。ペスタロッチは、「本当の真理感覚は身近な生活圏の中で生まれる」とし「生活が陶冶する」（Das Leben bildet）という生活教育の思想を持っていた。この思想が、彼のノイホーフやミュンヘンブッフゼーなどでの実践

の基底となった。棚橋源太郎の、直観を重視した「郷土科」教育は、ペスタロッチとともに、身近な生活圏での教育を重視したものであった。

#### 棚橋源太郎の「郷土科」

棚橋は、その生涯において257本の著書・論文を残している<sup>40</sup>。その全てのタイトルを検討すると、大方の予想に反して「郷土科」という用語をタイトルにしている論文は少なく、4本あるのみである。しかし、「郷土科」4論文には、同校で棚橋が導入し、昭和初期の「郷土教育運動」を経て、現在の同校の「総合活動」にまで発展している教育活動のソースとしてあらゆるエッセンスが詰まっているものとして、特に重要なものである。この4論文のうち、それぞれの2論文は連続した内容であり、この中で、棚橋は「郷土科」について、校外観察と結び付けて次のように説明している<sup>41</sup>。

「第一の用件として屢々児童を教室外に引き出さざる可からず。(中略)直接に実地につきての直観を以て始むることを其の本となさざる可からず。」

ここで、棚橋においても、樋口勘次郎の「飛鳥山遠足」以来の、校外の豊かな自然や文化に触れる活動が重視されている。今日の特別活動では、「野外活動」<sup>42</sup>は遠足・集団宿泊的行事に含まれるが、この野外活動の萌芽が「飛鳥山遠足」とともに棚橋の「郷土科」実践にもある。棚橋は、同校の小学校1・2学年で「直観教授」、第3・4学年で「郷土科」を特設して実践に移している。「郷土科」は毎週3時間実施されており、複数教科を融合するという実践の特質と、直観教授による実科主義という思想的背景を有していた。これは、ホプキンス(Hopkins, L. T.)が融合カリキュラムとして示した、身近な題目、広範囲の関係、問題の範囲での教科の境界の撤廃などの条件<sup>43</sup>に合致するため、融合カリキュラムと行うことができる。融合カリキュラムとして展開された「郷土科」実践は、教科の実践から派生する学級集団での体験的な活動であり、諸教科の統合により派生する特別活動的内容の源流としての意味があると思われる。これは、後の同校の田園教場での郷土教育実践に、直接体験の重視という影響を与え、その後の体験的な活動に継承されたため、特別活動の源流の1つであると考えられる。1時間単位の詳細な授業内容は不明であるが、棚橋が実施した第4学年第1学期の学習内容は、次のような内容であった<sup>44</sup>。

表 6 尋常科第 4 学年郷土科教授細目

週	場所	学習内容
1-2	隅田川河口	永代橋上の観察，両国橋上観察との比較，三角州の成因，利用，汽船問屋の事業，組織築地，外国人居留地，本願寺及びヤソ教会の事業，宗派。
3-4	品川町付近	潮汐，品川沿岸，海の動植物，海岸の眺望，砲台の歴史，灯台の構造と効果，品川町，鈴ヶ森の歴史。
5-6	王子村付近	地勢，飛鳥山よりの観察，製造所，村の住民，住民の生活，村役場，道灌山の歴史，田畑の作物，麦の形態及び形態，効用，はたけの害虫，雲雀の形態及び習性。

(以下，省略)

なお、「郷土科」は第3学年から第4学年までで実施されており，第3学年の内容は，まず教材を学校の内部に求め，周囲の建物，上野の丘，(東京)市内の商業地という手順で拡大している。第4学年では，先の表に提示した学習内容に引き続いて，板橋町付近，目黒村付近，東京市という手順で「郷土科」の学習対象を拡大させている。先の表をさらに具体的に説明すると，例えば「両国橋上観察との比較」は「河幅，船の種類，積載貨物，水産物」を調べて比較する学習内容であり，「外国人居留地」は「人類，外国人の生活」について調べる学習内容である。

本節の分析枠組であるカリキュラム形態論の立場から，棚橋の「郷土科」実践を分析すると，これは，先にも示したように，融合カリキュラムに基づく教育実践であり，特に地理・歴史・理科等の実科を融合させたものである。棚橋が『尋常小学に於ける実科教授法』で独自の思想と教育実践とを公表した年と同時期の1902(明治35)年度第1部の教科課程表によると，第3・4学年で歴史・地理・理科を統合して，週3時間「学校ヨリ初メテ児童ノ目撃シ得ル範囲内ニ於テ地理的歴史的理科的ノ概念ヲ授ク」として「郷土科」が実施されている<sup>45</sup>。

ここでは，まだ，学習者の自発的，実践的な集団活動が実践されていると単純に言うことは，適切ではない。しかし，歴史・地理・理科を統合して実践された「郷土科」は，従来のような，各教科の知識を伝達記憶する形態での学習からは解放された学習である。

棚橋の実践は、遠足を積極的に導入した樋口勘次郎の思想と、各教科の中で学習者の自主性を重要視する樋口長市の思想の中間に位置するものである。棚橋の実践は、具体的には、郷土を中心とした融合カリキュラムにより、校外における集団的調査活動を実施し、実践的な態度を育てる教育実践であった。

## 5. 樋口長市の自学教育論と『自学主義教育法各論』の実践

### 樋口長市の自学教育論

自学主義については、例えば、沢柳政太郎は「教育の効果は自学に須たなければならぬという理由は、多くの説明を要せずして何人も容易に了解することのできることである。」<sup>46</sup>と説明し、谷本富は「自学の倡道者として」と題する論文を発表し、吉田熊次も「自学自習論」と題する論文を発表している<sup>47</sup>。

この自学主義を、小学校教育実践の側面で、積極的に導入した人物が、樋口長市であった。樋口長市は、1921(大正10)年8月1日から8日まで、東京高等師範学校講堂で、大日本学術協会主催によって開催された「八大教育主張」講演会において、手塚岸衛、及川平治、小原国芳らとともに演説をしている。その表題が、周知のように「自学教育論」であった。このことから分かるように樋口長市は、大正新教育の代表的思想家・実践家として当時も評価されていた。

樋口長市が「八大教育主張」で提唱した「自学教育論」の「自学」は略語であり、「自」は「自主的、自噴的、自発的、自動的」という言葉の略、「学」は「学習」の略である<sup>48</sup>。樋口長市の「自学教育論」における自学主義には以下の特徴がある<sup>49</sup>。

表 7 従前の教育と樋口長市との比較

従前の教育	樋口長市
知能万能主義	児童内部の諸能力を十二分に発揮せしめようとする教育
教授法万能主義	児童の自主的学習を重んずる教育(児童中心主義)
心理学の主智説に立脚 (ヘルバルトの教育)	心理学の主智説(意思をもって心の根基となす心理学)に立脚

上述のような、「自学主義」の思想的背景を持った樋口長市の具体的な教育実践は、次に示すように、各教科の枠の中で、大胆に学習者の自主的学習を重んじたものである。

#### 樋口長市の『自学主義教育法各論』の実践

樋口長市が試みた「自学主義」に立脚した教育実践の内容が、読方科(4事例)、理科(3事例、ただし事例2と事例3は連続した内容)、地理科(1事例)、歴史科(1事例)のそれぞれについて、記録として現存している<sup>50</sup>。この記録をもとに、樋口長市の「自学主義」に基づく教育実践の具体的事例を検討してみよう。

まず、上記9事例を教師と学習者との関係から検討すると、2つのタイプに区分できるので、仮に自学タイプⅠと自学タイプⅡとして区別する。自学タイプⅠは、学習者がある課題について調査し、その調査結果をもとに授業が構成されるタイプである読方科1事例、理科2事例、地理科1事例、歴史科1事例が自学タイプⅠに相当する。自学タイプⅡは教師が先ず教材を提示し、教師が学習者に質問をしていくタイプである。読方科3事例、理科1事例が自学タイプⅡに相当する。自学タイプⅠについては、理科の授業を例とすると、次のような活動であった<sup>51</sup>。

表 8 樋口長市自学タイプⅠ理科事例

(第一時) どんな蜘蛛でもよいから次のことについて調べて <sup>(ママ)</sup> 見 なさい。また蜘蛛を一二匹捕えて持っておいでなさい。
(一) 巣と蜘蛛の生活  どんな所に巣を造っているか(中略)
(二) その他蜘蛛の様子について見たこと(中略)
(第二時) 蜘蛛を捕えて次の事柄を調べなさい。捕えた蜘蛛は教場へ持っておいでなさい。
(一) 体どんな色をしているか(中略)
(二) 頭胸部目はどこにあるか(中略)
(三) 腹部腹の形はどんなか(中略)

上述の授業実践は、学習者が各自個人で蜘蛛の生態について調査し、それを各自が発表する学習である。その意味で、「自学主義」に基づくものであり、樋口長市の実践は大正新教育の背景にある児童中心主義の一翼を担うものである。そして、紹介は割愛する

が、自学タイプⅡも、自学タイプⅠと同様に革新的な工夫があった<sup>52</sup>。

樋口長市は、自らを「発生的教育学派に属する一人である」<sup>53</sup>と述べている。そして、発生的教育学派に属する樋口長市の「自学主義」の教育においては、教師と学習者との教育的関係を、学習者サイドからとらえるという理由で、修養という概念が重要な意味を持っている。その修養とは、「訓練又は実践指導は教師の側から命じた名称であるが、生徒の側から見る時にはこれを修養という」<sup>54</sup>と述べられているように、実践指導のことで、単に教科の指導にとどまらない。そして、樋口長市は、修養が個人自治から団体自治に進行することを、以下のように、明確に示している。この理由で、樋口長市の修養についての考え方は、自治の問題と深く関わっている。

修養は個人自治より団体自治に進む。団体自治は団体意識の明瞭になる時期より始むべきで、尋常小学校に於ては第四学年頃よりをこの時期とする。団体自治の機関としては、級会をおき役員としては最初は正副級長のみをおき、漸次級会正副議長出席簿係衛生係等おく。その任選は最初は教師の任命によるべしといえども、漸次公選の上教師の採可任命を経ることとする。而して役員の数、できるだけ多くし、又再々交替せしめて敦れの生徒も在学中一度はそれぞれの役員たりし経験を持たしめる。<sup>55</sup>

樋口長市の、団体自治という考え方は、集団活動の自治的側面を中心とした特別活動の1つの源である。

樋口長市の「自学主義」に基づく教育実践は、本節の分析枠組であるカリキュラム形態論に照らしても、基本的には、教科並列型カリキュラムである。各教科は教科として指導するが、その指導の中に、学習者の自主的な学習を導入し、それを増幅していくという工夫がある。

樋口長市の「自学主義」に代表される学習者の自主性を生かした活動が、1923(大正12)年12月に同校で「児童自治会」として結実している<sup>56</sup>。樋口長市が当初、教科学習に導入した「自学主義」は、個人自治から団体自治の展開を含んだ思想であり、教科の学習のみの改革では対応できなくなっていた。この思想を、同校では「児童自治会」として、学習者の学校生活全般にまで発展的に拡大している。「児童自治会」は、今日の特別活動における「児童会活動」の1つの歴史的な母体である。この「児童自治会」が、共同自治の精神

の養成を目指して、1926(大正15)年7月に「学友会」として再組織化される<sup>57</sup>。この一連の展開に、樋口長市の「自学主義」に基づく教科並列型カリキュラムが、自治的活動へと拡大発展している様子がうかがえる。「児童自治会」では「学校児童全部ヲソノ会員トスル」と規定しており、今日の「児童会活動」の源流であるということが出来る。

## 6. 本節のまとめ

最後に、総括的考察を示して、本節の結びとしたい。本節では、明治後期・大正期の同校を代表する3教師の教育について、カリキュラム全体を視野に入れた分析枠組によって検討を進めてきたわけである。現在入手困難な、明治大正期の教育実践の記録をもとに、従来とは異なる特別活動の源流という着想点から検討してみると、いくつかの特色が浮上してくる。それらは次のように要約できる。

第1に、生活経験を生かすために教育内容を統合した授業によって萌芽する特別活動について、次の点が明らかとなった。3者の教育実践をカリキュラム形態論的に検討すると、コア・カリキュラム、融合カリキュラム、教科並列型カリキュラムのそれぞれの特徴がある。その中で、特に教科統合のモメントが強いコア・カリキュラムによる「飛鳥山遠足」に、教科から派生しつつも、集団活動を通じた特別活動への直接的関連が見られる。また、教科並列型カリキュラムによる樋口長市の実践は、学習者の自主的学習という意味で戦後初期の「自由研究」<sup>58</sup>とも底流を同じくするものである。

第2に、我が国における特別活動の源流について、次の点が解明された。コア・カリキュラムによる「遠足」、融合カリキュラムによる「野外活動」、教科並列型カリキュラムによる学習者中心の活動のいずれも、今日の特別活動の機能を内包していたことが、歴史的に実証された。しかも、従来は同校の実践として一括されて論じられていたものが、本節により、異なる特徴を有しつつ、それぞれに特別活動の源流であったことが解析された。さらに、樋口勘次郎と棚橋源太郎は『統合主義新教授法』、「直観教授」という名称に明らかなように、教師サイドの教授法に着目している。それに対して、樋口長市は、「自学」つまり「自主的、自噴的、自発的、自動的」な「学習」という名称に明らかなように、学習者サイドの学習論に注目している。ここに、教授から学習へという教授学習理論の転換がある。このことに、学習者の活動を通して自主的・実践的な態度を育てる特別活動の源流の1つとしての特別活動論的意味があった。



第3に、同校における特別活動構成要素の歴史的背景の中での3者の位置付けについて、次の点が明らかとなった。樋口勘次郎と棚橋源太郎の実践は、今日、学校行事に内包される遠足・集団宿泊的行事の嚆矢であると考えられる。1895(明治28)年ころ「擬戦」が開始されたが、これは日清戦争等の影響と考えられる。これに対し樋口勘次郎、棚橋源太郎の実践は、カリキュラム形態は異なるが、ともに教育の文脈において開発されたものである。また、樋口長市は、躰項目について規定した1910(明治43)年の「訓練要目」とは異なり、自治活動に着目したことで、学習者中心の学級活動の嚆矢である。樋口長市の思想は、同校で、児童会活動の源流でもある。

最後に、3者の実践の検討を通して、明治後期・大正期に、学制以来の形式的な教科並列型カリキュラムの弊害に対する打開策として、特別活動の源流と見られる活動が始められるようになったと推定される。これは、現在、一見すると軽視されがちな特別活動の状況に対して、その存続上、重要な示唆があるものと考えられる。この当時の教育活動が現在の体験型活動を中心とした教育につながってくる。

## 第2節 昭和初期のカリキュラム統合

### 1. 本節の課題

本節では、近代日本学校カリキュラムにおける統合の問題に関する研究の一部として、とくに昭和初期(昭和2年度から昭和9年度まで)の小学校カリキュラムに限定して、分化と統合の実践形態とその基底にある統合概念を明確化することを目的としている。このことを通して、当時の体験型活動を中心とした教育について検討したい。

昭和初期には、明治末からの郷土科設定の試みが、徐々に全教科に影響し、学校教育と地域生活との関連を重視する立場が顕在化しはじめた。昭和初期の学校教育は、学習者の具体的な生活場面との関係性を重視している点で、後の国民学校期の「総合教授」や第二次世界大戦後のコア・カリキュラムに連続していく。

先行研究には、社会科教育や教育史研究の立場から、郷土教育の形態や展開を解明しようとするものがある。その際、特定の人物、郷土教育連盟一般、郷土教育施設等に焦点化する研究<sup>59</sup>は存在する。しかし、それらは学校カリキュラムにおける統合の問題を論じるという質の研究ではない。結果として、昭和初期の郷土教育がもたらした、学校カ

リキュラムの変容については、今後に考察の余地が残されることとなった。

本節では、昭和初期の教科統合の研究実践として、まず、郷土教育に注目する。郷土教育は、北沢種一らの労作教育を中心とするものや、小田内通敏・志垣寛らによる科学的調査を中心とするものなど、多様である。本節では、郷土教育について長期の伝統<sup>60</sup>を持ち、昭和初期において我が国の初等教育実践の情報発信的役割を付与された学校の1つ<sup>61</sup>であった、東京高等師範学校附属小学校(以下、附属小学校)を中心としたい。このことによって、日本全国をカバーするという広がりの中で行われるカリキュラム研究では、カリキュラムを見る視点が移動し、焦点が合わせにくいという欠点を補う。そして、具体的な学校に焦点化した定点観測の方法により、その内部での確実な変容を把握する。

研究対象は、附属小学校の学校カリキュラムである。この学校カリキュラムが、如何なるコンセプトで統合されているのかを明らかにする。特に、カリキュラムが郷土化され、その後カリキュラムが生活化されていくプロセスとメカニズムについて解明する。

研究方法は、教育の郷土化から教育の生活化へという変容について、学校カリキュラムの実践形態に焦点化して歴史的事実を省察する。その際、附属小学校所蔵の内部資料である職員会議記録、未整理となっている教育関係の書類綴、附属小学校の紀要「教育研究」、筑波大学の「本学関係資料」等を手がかりとする。

## 2. 附属小学校における学校カリキュラムの郷土化

### 2-1 1927(昭和2)年当時の郷土的教育

附属小学校では、この当時、郷土的教育という名称を使用していた。これが後に郷土化教育、教育の郷土化という名称へ変容することとなる。

紀要「教育研究」によると、附属学校では、各学年を通して、「郷土科」を特設することは不必要と考えていた。そして、2つの方法<sup>62</sup>を用いて郷土的教育を実施した。1つは、教育全体を通じて郷土的教育を実施する方法である。他方は、特別の時間を設定して郷土的教育を実施する方法である。教育全体を通じた郷土的教育については、次の内容を含む。

- ・教育の出発点及び帰着点を郷土に置くこと。
- ・郷土の教材で代置しえるものは代置すること。

・郷土の生活に関係しえるものは関係させること。

次に、特別の時間を設けて行う郷土的教育には、次の五段階がある。

(イ)入学当時に於ける合科的取扱。

(ロ)尋一二三を通じて行う直観科・・・理科的直観教材を主とする。

(ハ) 尋四に於て行う郷土地理・・・地理的教材を主とする。

(ニ)尋六の最終学期及高等小学校に於て教育の帰着として行う郷土教授の総括的取扱。

(ホ)各学年に亘って行う校外教授・・・各教科に就いて行う。

この時期の郷土的教育は、特に特設の時間を設定している点に特色がある。端的には、直観科と郷土地理という教科・教育内容が附属小学校における郷土科であり、郷土的教育の中核である。

ただし、ここで注意が必要なのは、附属小学校では、昭和初期に制度上は直観科や郷土地理という教科目を設定していなかったことである。「東京文理科大学一覧」(自昭和8年4月至昭和9年3月)の「小学校規則」によると、昭和初期の第一部(中学校へ連続する男子多級単式編成の部)の教科目は次のように規定されている。「第三十四条教科目ハ修身、国語、算術、国史、地理、理科、図画、手工、唱歌、体操、英語トス」。そして、第二部(男女子多級単式編成の部)及び第三部(尋常科第4学年までは男女子多級単式編成、尋常科第5・6学年は男女別複式編成の部)は、第一部の教科目に女兒用の裁縫が加わり、男女とも英語が省かれる。附属小学校での教科課程及び教授時数の基準として、「小学校第一部教科課程及教授時数表」を簡略化したものを示す。

表 9 東京高等師範学校附属小学校 1934(昭和 9)年

学 年	修 身	国 語	算 術	国 史	地 理	理 科	図 画	工 作	唱 歌	体 操	国史・地 理・理科	国史・ 地理	英 語	合計
1	2	8	4	0	0	0	1	1	2	3	1	0	0	22
2	2	10	4	0	0	0	1	1	2	3	1	0	0	24
3	2	11	5	0	0	0	1	1	2	3	1	0	0	26
4	2	11	5	0	0	2	1	1	2	3	0	1	0	28
5	2	8	5	2	2	2	1	1	1	3	0	0	2	29
6	2	8	5	2	2	2	1	1	1	3	0	0	2	29

ここでは、教科目としては、「東京文理科大学一覧」の「小学校規則」で規定されたも

ののみが掲載されている。そして、この時期、実質的に行われていた直観科は、第1学年から第3学年までの間で、国史・地理・理科の合科として週1時間確保された時間の内容であった。また、郷土地理は、第4学年で国史・地理の合科として週1時間確保された時間枠の内容であった。

つまり、資料「小学校規則」のみでは見過ごされてしまう学校カリキュラムの実像が、附属小学校の紀要「教育研究」を参照することにより明らかになったのである。

附属小学校第1学年から第4学年に至るまで、国史・地理・理科または国史・地理の合科の時間が設定されていることは、特筆すべき附属小学校の特徴である。なぜならば、合科学習で注目されていた奈良女子高等師範学校附属小学校ですら、「奈良女子高等師範学校附属実科高等女学校附属小学校一覧」(1934年)によると、低学年唱歌・体操しか教科目を合科する教授時数の取扱とはなっていないのである。

表 10 奈良女子高等師範学校附属小学校 1934(昭和9)年

学年	修身	国語	算術	国史	地理	理科	図画	工作	唱歌	体操	唱歌・体操	合計
1	2	10	3	0	0	0	1	1	0	0	4	21
2	2	10	5	0	0	0	1	1	0	0	4	23
3	2	11	6	0	0	0	1	1	1	3	0	25
4	2	11	6	0	0	2	1	1	1	3	0	27
5	2	8	4	2	2	2	2	1	2	3	0	28
6	2	8	4	2	2	2	2	1	2	3	0	28

ただし、男子についてのみ表示

東京高等師範学校附属小学校第1部と奈良女子高等師範学校附属小学校の教科目及び教授時数をグラフ化したものを提示する。東京高等師範学校附属小学校第1部は図7、奈良女子高等師範学校附属小学校は図8に示す。

このグラフを比較すると、東京高等師範学校附属小学校の特徴として、国史・地理・理科の合科の時間を明記していること、英語を課していること等が指摘できる。

さらに、職員会議記録によると、附属小学校の郷土科である直観科(観察)と郷土地理(郷土)の評価は、成績一覧表には記入の必要がない教科目(学科)となっていた。附属小学校では、先の「小学校規則」に掲載している教科目と、教員が実質的に指導している教科目とにギャップがある。「小学校規則」には学習内容として掲載されているもののうち、直観科、郷土地理、話方といったものが、教科目として指導されている。直観科・郷土地理ともに、通知表には成績未掲載という点が、教師にこれらの教科目の自主的なカリキュラム開発を促進させ、学習者の自発的学習を促す要因であったと考えられる。

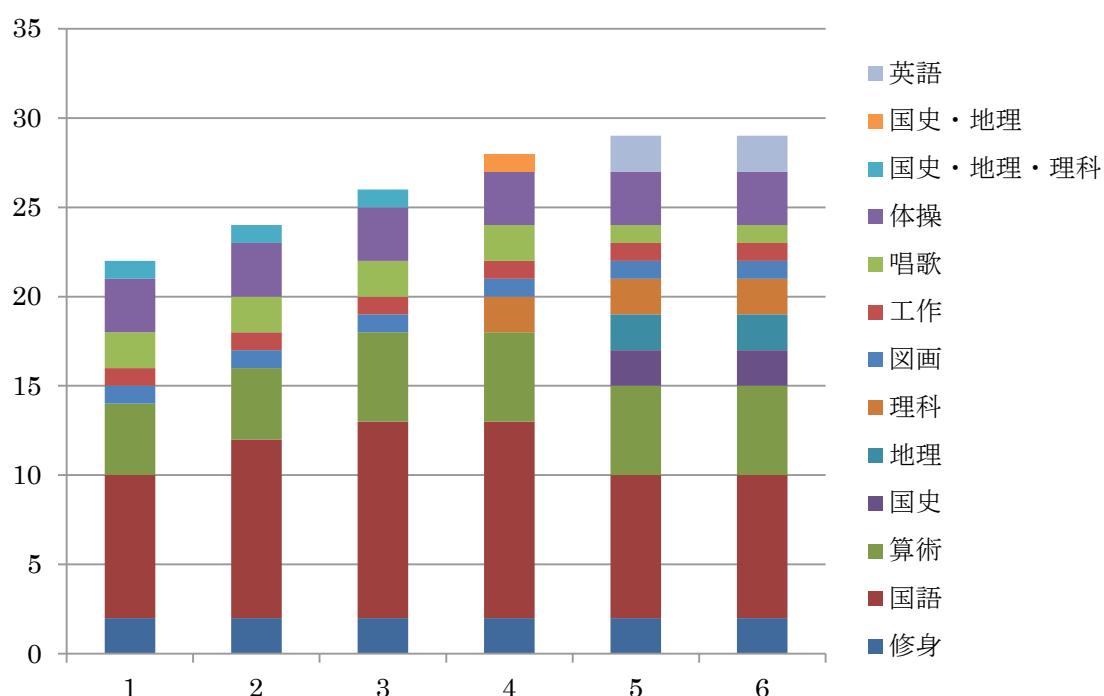


図 7 東京高等師範学校附属小学校毎週教授時数表  
1934(昭和 9)年 (縦軸は毎週授業時数, 横軸は学年。)

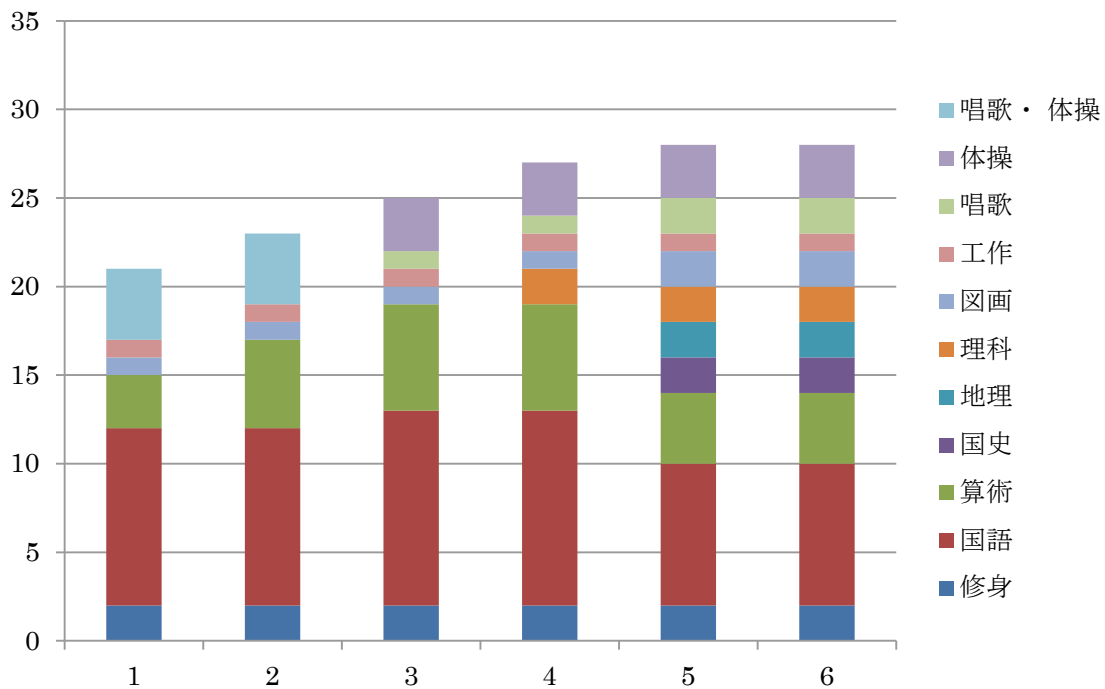


図 8 奈良女子高等師範学校附属小学校毎週教授時数表男子  
1934(昭和 9)年 (縦軸は毎週授業時数, 横軸は学年。)

#### 1931(昭和6)年当時の教育の郷土化

1931(昭和6)年当時も、直観科や郷土地理は学校カリキュラムの実体として存在していた。先述したように、昭和初期には、国史・地理・理科あるいは、国史・地理の合科の時間が確保されている。しかし、この時期の主たる特徴としては、特設された郷土的教育の時間に加えて、各教科の郷土化という潮流に力点が置かれたことである。教育の郷土化について、附属小学校教員の間では次のように考えている。

従来われ等の教育といふ概念の中には、この大切な郷土を問題とすることが極めて稀薄であったといはなければならない。(中略、引用者)。而してこれを郷土的色彩の濃厚なものにしようとする運動、これを教育の郷土化と称するのである。<sup>63</sup>

この発想の下で、各教科目の教育内容が、郷土的色彩の濃厚なものへとシフトしていく。ここでは、例として、修身、算術、綴方、国史、理科、図画、手工の各々について、如何なる形態で教育の郷土化が図られているのかを明らかにする。まず、修身につ

いては、①指導の場所を郷土の到る所に求める、②指導者として郷土の先輩、先覚の力をかりる、③郷土で行われる公共的、共同的行事に参加させる、④郷土室を設備し、郷土資料を蒐集する、という方法が考えられている<sup>64</sup>。ただ、この後、附属小学校では郷土室整備は重要視されない。郷土室整備から田園教場の開設へと、郷土化の実践形態に質的転換が見受けられる。

算術については、例えば、「一時間ニ39km進ム汽車ハ7時40分ニ何程行タカ(尋五52頁(1))」の問題について、次のように取り扱っている。

(1)から(6)で略

(7)成績一覧表作製上ノ注意

通知表ハ二年以上

学科 従来 修正

修身 三年ヨリ記載

体操 二年ヨリ記載

○観察 記載セズ

○郷土 同上

国語 一年ノ間ハ分科を用ヒズ

読方 二年ヨリ記載

綴方 二年〃〃〃

書方 二年〃〃〃

○話方 学年末ニノミ記載

○印ハ一覧表ニナキ学科

(8)から(10)まで略

### 図 9 東京高等師範学校附属小学校職員会議記録

1929(昭和4)年7月9日

「これが平均の速さとするならば山手線省線電車より速い」……山手線は35kmを68分要する……「東京発前八時二十五分下関行列車の神戸までの平均速度35.3kmと略等しい」。「超特急『燕』66.7kmとの差は可なり大きい」等の如き比較と7時40分間について「東京から普通列車によって7時40分行った処は東海道線高塚駅—東京発

前十時十五分の列車は高塚着午後五時五十分、この所要時間七時間四十分間、距離二七四、-km-である」(中略、引用者)。「実際問題として時速度と時間とから全距離を求める必要があるだろうか」の疑問とを提出された事があった。<sup>65</sup>

これは、教育の郷土化の方向性を示すというよりも、むしろ近時の教育実践の回想である。この実践は、教育の郷土化における郷土の捉え方が地理的に広い点に特色がある。それと同時に、東京都内の広範な場所から通学する学習者の生活の興味に基づく内容による授業展開となっている。

綴方については、学習者の生活に内在する郷土の自然を題材とした綴方と、郷土で行われる年中行事などの人事現象を題材とした綴方とが提案されている<sup>66</sup>。郷土の自然も、郷土の人事現象も、共に学習者の日常生活との関連で連続している。綴方については、この時点ですでに、教育の郷土化から生活化への予兆が看取できる。国史については、神社仏寺等への実地踏査について例示されている。神社について実地踏査の項目の例を挙げれば、次のようになる<sup>67</sup>。

- |            |                 |
|------------|-----------------|
| 一、神社の地理的位置 | 二、祭神と社格         |
| 三、創設年代と沿革  | 四、社殿の建築様式       |
| 五、社宝、その他   | 六、境内並に特殊の建物又は樹木 |
| 七、神社に関する行事 | 八、歴代の神職         |

実際に、附属小学校では、1931(昭和6)年度から、伊勢神宮へ参拝旅行が開始されている。この時期、学校教育と寺社等との関係性が強まった。理科については、特に学習者の生活と学習者の郷土との関係について、明確な主張を持っていた。それは、以下に引用するように、教育が直接経験を基礎とするという発想である。

教育は、生活の指導である。生活を離れて教育は、あり得ない。而して実際の生活は、必ずや、何れかの地方的環境即ち郷土に於て行なわれるのである。故に、総べての教育は、いづれかの郷土生活を以て始まり、常に之れに接触し、又之れに帰結せしめらるべきものである。<sup>68</sup>

ここに、附属小学校での教育の郷土化・地方化という発想が、根本的に学習者の日常



生活の指導であるという観点が表出している。この観点が、田園教場や教育の生活化へと継続していく。図画については、教材を郷土に求めること、郷土の美に醒めさせること、郷土の美化に努めさせること、郷土に立脚して世界に雄飛させることを、教育郷土化の内容としている<sup>69</sup>。手工では、地方教材の導入という方向が打ち出されている。<sup>70</sup>

昭和初期の前半には、主として特設された特定の郷土的教育の時間に郷土教育が実施されたが、後半では、各教科目の内部へと郷土教育が練り込まれていく。

### 3. 田園教場の開設

郷土教育運動の時期に、附属小学校で具現化されたのは、1つには先述したように各教科目の郷土化であった。そして他方、それと同時に注目できるものに、田園教場の開設がある。当時の郷土教育についての指導書の1つである『尋六郷土教育児童作業の新指導』（学習指導研究会編集、小学館、1933年）にも、附属小学校の田園教場が登場する。そこでは、「郷土作業の実況」として写真で「東京高師附属生の田植作業(苗取)」、「東京高師附属生の田園作業(植付)」、「東京高師附属生の田園作業見学学習」といった内容が紹介されている。これらの写真から、当時の附属小学校の郷土教育は、田園作業に代表されるように、農業の体験学習である点にその特徴がある。

田園教場の開設には、昭和初期の附属小学校における児童の身体的・精神的特徴が影響している。昭和初期に附属小学校の主事を勤めた佐々木秀一(1921年9月から1924年10月まで、および1927年9月から1940年3月まで主事)は、附属小学校の児童の特徴については、まとめると次のような6項目に整理している。

- 一、背は高いが華奢である。
- 二、博識ではあるが、自然に関する知識は貧弱である。
- 三、器用である。
- 四、活動的である。
- 五、社交的である。
- 六、親切で同情心を持っているが、根気・忍耐力に欠ける。

特に、二については、次のように述べている。

第二に知能であります。これに就いては、先づ博識と云はうか或は雑識と云はうか色々な事を能く知って居ります。是は家庭生活の結果でもありませう。又、斯る大都市に住んで居る結果でもありませうが、兎に角色々な事をよく知って居ります。けれども其の中には、全く言葉だけであって、実際の意味がよく分って居らぬものもあります。(中略、引用者)兎に角子供をつかまへて話をして見ると、尋常三年以上位なら、立派に大人と世間話をして困らない。これに反して、自然界、自然物、田園、農村等の方面に付いては、その知識が極めて貧弱であります。言葉は知って居ります。併し言葉は一つの符号であって実物の代表であります。其の符号が代表する実物を知らないのであります。尋常三年或は四年くらいの子供にも、かなり滑稽な事を言ふ事があります。<sup>71</sup>

附属小学校が大都市部の小学校であるという地域的特性のため、社会環境に関連する知識は十分であるが、自然環境に関連する知識が浅薄であることに佐々木は気づいている。そして、自然環境に関する知識の欠如を補うという意味で、田園教場開設の動きが進展することとなる。附属小学校訓導橋本為次(在任1916年10月～1944年3月)も、「都会の子供にも特に園芸をすすめたい」という思想を持っていた。附属小学校の学習者が、自然に関わる仕事を好むということ、橋本は教育実践の経験上、次のように述べている。

第一 アサガホの種子を分配して鉢播などさせる事にするならば、児童は争ってその分与せられる事を熱望するのである。

第二 マツの種子がかはいらしい緑の多子葉を出して萌発した姿を直観させるならば、どの子供も「種子を下さい、僕も種まきをしてみますから」といふ事請合である。

かくの如くにして更に手を拵げては

第三 インゲンマメの播種となり

第四 アヅキや大豆の種もまいて見たくなる

第五 稲の萌発の様子がどんなか直観経験してみたいといふ事にもなる。<sup>72</sup>

都市部に生活し、選抜試験を通過して入学した学習者は、直接的自然経験が欠乏している。そして同時に、上述のように、自然経験への欲求を内に含んでいる。この学習ニー

ズを学校カリキュラムに適した形態で導入する方策として、田園教場の整備が実施された。このようにして、「都会の子供にも特に園芸をすすめたい」という思潮が有力となっていく。

それでは、附属小学校の田園教場を、具体的に概観してみることとする(表4)。<sup>73</sup>なお、具体的な配置は、図に示す。

この田園教場は、附属小学校における郷土教育を代表する実践であると評価され、今日に至っている。しかし、この田園教場の開設には、実は、1930(昭和5)年に欧米の教育視察から帰国した附属小学校教授兼教諭安東寿郎の思想的影響も大きい。安東は、田園教場を、学校園や単なる園芸の実習場とは区別して、次のように述べている。

塵攻の多い空気と紫外線の乏しい日光と騒音と雑踏の街は児童を育てるに適當の場所ではないのである。それに引きかへて田舎の空気の清浄なこと、日光の朗らかなこと、静かなこと、子供を育てるには田舎がよい理由がある。都会の中流以上の家庭では栄養食物を与ふるにかかはらず子供が丈夫に育たぬ事実が一つの証拠である。これは身体上のことであるが、それのみではない。子供の精神発達のためにも田舎がよい。さればこそ、近頃大都會の発達に伴って英独仏等には田園寄宿学校・田園家塾又は田園校舎なるものが続々と開かれて来たのである。<sup>74</sup>

ここでいう田園寄宿学校田園家塾は、イギリスのセシル・レディ、ドイツのヘルマン・リーツ等の実践が念頭にある。また、フランクフルト市で学校の田園校舎が整備されたことも安東の田園教場整備推進の原動力となっていた<sup>75</sup>。このように、欧米の影響を直接受容している点に、郷土教育連盟を中心として展開された郷土教育運動とは異質な特色がある。さらに、この田園教場開設が直接的契機となり、教育の郷土化から、教育の生活化へという思潮が導出されることとなる。

表 11 中村橋田園教場の概要

場所	東京練馬区中新井字中
面積	97.74アール(3000坪)
施設	校舎，物置，便所
畑の内訳	学級園と共同園
学級園の内容	22区画に分割し，各学級に分属する。1区画は1.5アール。尋常科児童一人あたり，3.75平方メートルである。学級園は，尋常科にあつては6ヶ年間固定する。
共同園の内容	農作物の畑・花卉園・果樹園・竹林・教材園等。主として上級児童の共同作業による経営。
開園期間	1931(昭和6)年5月から，1937(昭和12)年3月まで。その後は，田園教場が北多摩郡保谷村大字下保谷に移転する。
使用方法	1週間または2週間に1日教場に行く。2時間畑仕事。2時間森間学習。1時間付近の逍遙。

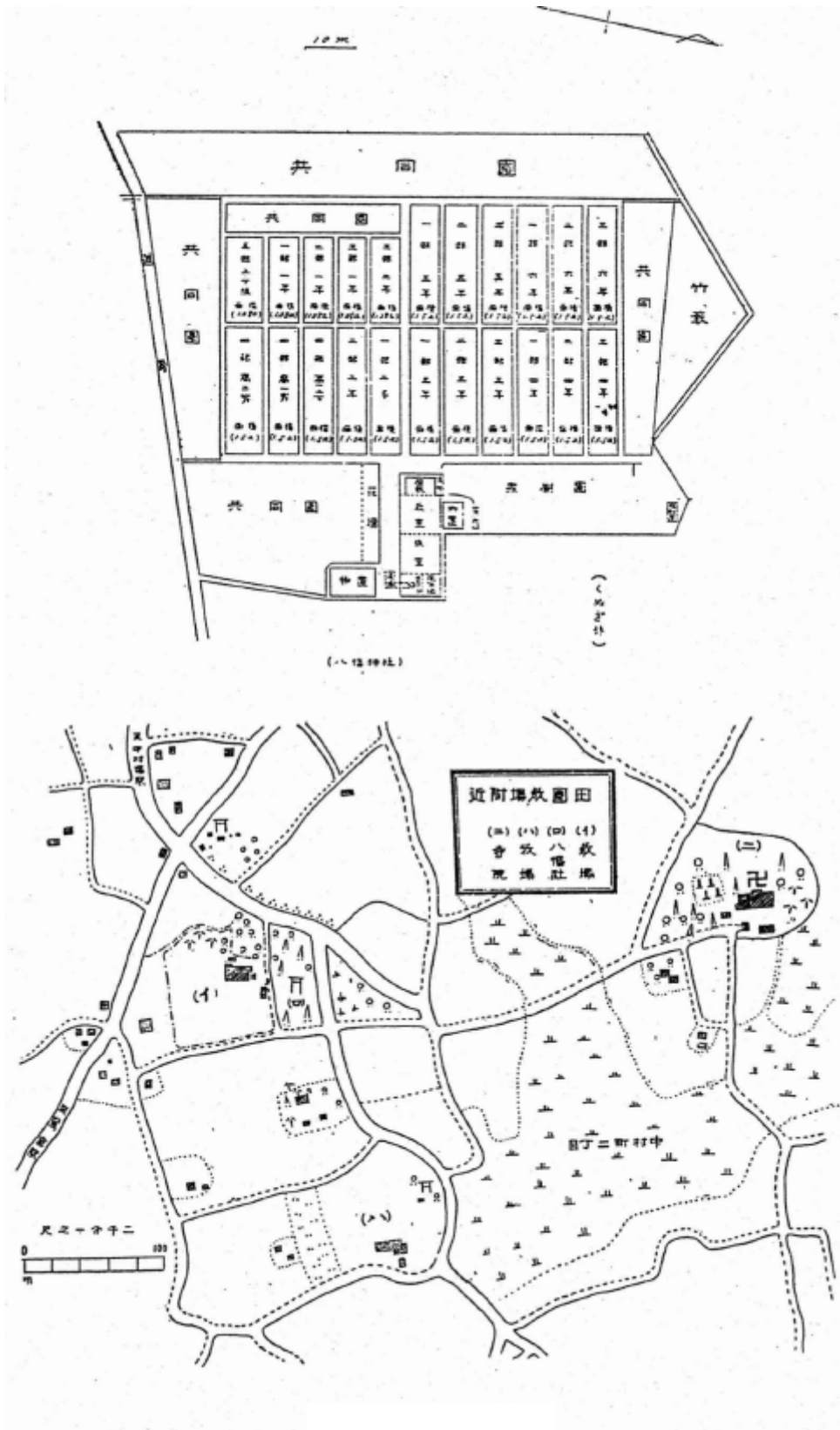


图 10 中村橋田園教場

表 12 東京高等師範学校附属小学校職員会議記録田園教場関連議題

年月日	議題
1931(昭和6)年4月14日	学校農園調査委員 主任 安東氏 146地代 副主任 佐藤保氏 150作物 飯田氏 橋本氏 佐藤末氏 長沼氏
1931(昭和6)年5月7日	学校農園ニ関スル件 安東氏
1931(昭和6)年5月12日	学校農園ニ関スル件 (安東)
1931(昭和6)年6月2日	学校農園ノ件 ・進行中 ・学口町有地札 ・湯わかし道具 ・井戸, 足洗場 ・庭, □□, バケツ ・机腰掛 115 ・黑板(□ト共ニ), 二面, 注文 ・農具 注文中 ・種と苗の購入 ・肥料購入(共同) ・農夫給料の額-学友会費増額 ・世話になった人に挨拶? ・生徒一人112リン 1000分□つておくこと140.0円 生徒の行った数に比例にする △荷物置場, 湯呑場の台, 井戸の周囲, 井戸をもう一つ 大田と大田との□の途をひろくすること
1931(昭和6)年6月30日	(学校園)ニ関スル件-安東氏 田園教場
1931(昭和6)年7月14日	農園一(夏休中ノ)ニツキテ
1931(昭和6)年9月22日	田園教場に就いて(安東氏) 大根… 小麦, 二俵 希望者に譲る
1931(昭和6)年10月1日	田園教場ニ関スル件-安東氏 ① 地割ノコト
1931(昭和6)年12月1日	・田園教室□□ニツキ
1932(昭和7)年2月2日	・田園教場ニ関スル件-(安東氏) a.分割 b.その他
1932(昭和7)年3月23日	・学校農園につきて-
1932(昭和7)年5月3日	学校農園の件
1932(昭和7)年7月5日	農園ノ件一夏体中の収穫手人に就いて
1932(昭和7)年9月6日	農園のこと
1932(昭和7)年11月1日	農園のさといも-
1933(昭和8)年3月24日	農園ニツキ (a) 地代 (b) 種苗, 肥料代 この頃一学友会費より支出 (七年度)

ただし, □は判読不能の文字, また, 判読不能の記載内容は省いた。

田園教場が開設された1931(昭和6)年以降、職員会議で頻繁に田園教場が議題に上ることとなる。以後、このような状態が継続されていく。職員会議記録によると、田園教場は、理科研究部の管理下でのみ経営されていたのではなく、学校教職員の合意が基礎となっていたと考えられる。この意味で、田園教場が単一の教科の実践ではなく、全教科の実践へ影響していくこととなるのである。この時期、附属小学校では、学習者の生活環境への配慮という発想定より、郷土教育運動にうまく便乗して、生活教育を実現したものと思われる。

#### 4. 附属小学校における学校カリキュラムの生活化

附属小学校では、郷土教育運動が展開される1930(昭和5)年以前から郷土科(直観科・郷土地理)が実施されていた。そして附属小学校の紀要「教育研究」によると、1927(昭和2)年と1930(昭和5)年に「郷土」をタイトルに含む論稿の数量的ピークがある。このピークにやや遅れて、1931(昭和6)年から1932(昭和7)年にかけて「生活」をタイトルに含む論稿の数量的ピークを迎える。

文部省で「郷土教授に関する件」という全国調査<sup>76</sup>を実施した1927(昭和2)年に、「教育研究」でも郷土に関する論稿が発表されている。1917(昭和2)年8月3日の文部省全国調査を受けて、附属小学校の「教育研究」11月号(320号)で、郷土教育に関する論稿が急増したと考えられる。また、1930(昭和5)年から、文部省が師範学校に、師範教育費国庫補助金の一部を師範学校における郷土施設費に対する補助金として交付し始めた。この政策的動向の影響を受けて、附属小学校では、1931(昭和6)年1月号の「教育研究」(367号)で「郷土化教育」の特集を組む。そして、それにやや遅れて、「生活」に関する論稿が急増することとなる。

表 13 「教育研究」誌タイトル中の「郷土」，「生活」の登場

西暦 (学校年度)	昭和 (学校年度)	郷土	生活
1927	2	6	1
1928	3	0	6
1929	4	1	32
1930	5	49	19
1931	6	4	59
1932	7	3	58
1933	8	1	10
1934	9	1	7

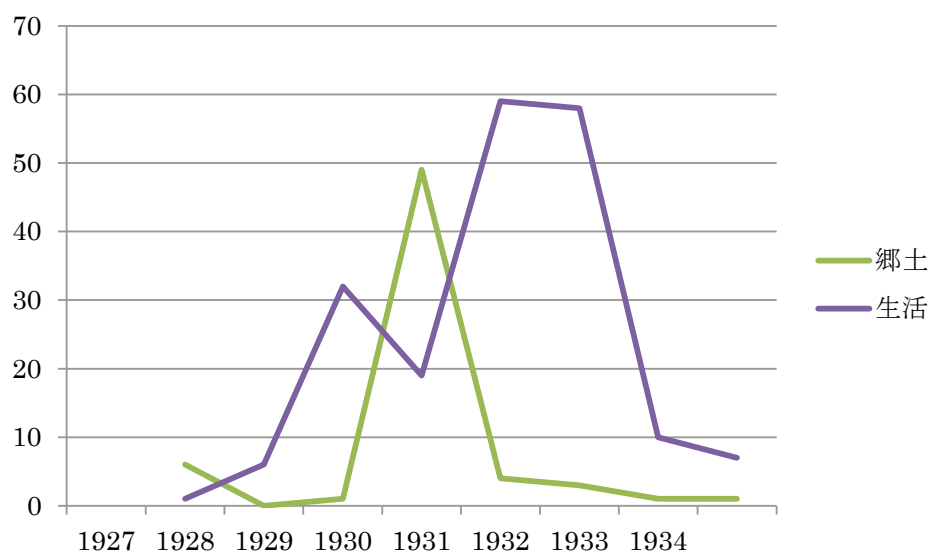


図 11 「教育研究」タイトル中の「郷土」，「生活」の登場回数

(縦軸は登場回数 (回) ， 横軸は学校年度)

附属小学校では、各教員に、各年度に受け持つ教科目が固定されている。1931(昭和6)年10月6日の「教授科目及時数調」と、1933(昭和8)年10月1日の「受持科目及時数調」とを比較してみよう。なお、ここで使用する「教授科目及時数調」，「受持科目及時数調」は、附属小学校所蔵の教育関係書類綴に綴られていた史料である。

これによると、「東京文理科大学一覧」の「小学校規則」で規定された尋常小学校教科



課程および高等小学校教科課程の教科目以外の教科目が受け持たれている。1931(昭和6)年版では、「読方」、「綴方」、「書方」、「話方」、「観察」、「珠算」、「郷土地理」、「作法」が実施されている。「読方」、「綴方」、「書方」、「話方」は、教科課程上は、「国語」の内容である。附属小学校では、「国語」については、その内容別に学習指導が実施されていたということが明らかとなった。また、「観察」は、第1部第1・2・3学年で「国史」、「地理」、「理科」の合科として、週1時間配当された内容である「庶物ノ直観教授」(第1・2学年)および「児童ノ目撃シ得ル範囲内ニ於ケル地理的歴史的理科的事項」(第3学年)のことである。「珠算」は「算術」の第5・6学年の内容である。「珠算」は、附属小学校では、「算術」とは別の日本独特の計算道具および方法として、個別の教科目と見なされていた。「郷土地理」は、第4学年で、「国史」と「地理」の合科として、週1時間配当されていた教育内容である「郷土誌」のことである。「作法」は、教科課程上登場しない教科目である。

1933(昭和8)年度版の、1931(昭和6)年度版との相違は、まず、「観察」が「観察科」となったことである。ただ、これは同様の内容を指すため、さほど重要とはいえない。また、「郷土科」という名称が登場していることが相違点である。この「郷土科」は田中豊太郎が受け持っており、田中は、この年第1部第4学年の担任である。よって、「郷土地理」を「郷土科」と称していると考えられ、同一内容の言い換えである。それよりむしろ、訓導小林左源治が1週16.5時間の配当時間で「総合科」を実施していることに注目やきる。また、訓導野村禎子が「遊戯」という附属小学校独自の教科目を担当していることにも注目できる。「総合科」や「遊戯」は、従来の教科並列型カリキュラムとは質が異なる。これらは、学習者の日常生活と教科並列型カリキュラムとの仲介をなす、生活カリキュラムに基礎を置く教育内容であると考えられる。

附属小学校の占春閣会議室で、1931(昭和6)年6月3日午後3時から6時半まで、附属小学校の教員による「郷土の生活化」座談会が開催された。ここでは、生活化の思想のおこり、生活の意味、生活化の方針が議題となった。この中で、田中豊太郎は教育の生活化の理由について次のように述べている。

今日能く言はれて居る教育の郷土化と云ふもの、また少し以前から言はれている合科教授、それから作業教育さう云ふやうなものをやはり生活化と云ふ概念の中に含まれて居るやうに私は思ふのですが、今迄の教育が非常に観念的であり、知的であるのに対して、意志的であり、行動的になったと云ふこと、さうしなければならぬ

と云ふそこに一つの理由がある。<sup>77</sup>

ここで、従来の教育が分析的な知識を観念的に伝達するものである点を批判している。その上で、知識を総合的な実践の中で意志的、行動的に獲得していくために教育が生活化される必要があると考えている。生活化というキャッチコピーの中に、教育の郷土化、合科教授、作業教育が含み込まれているという認識論的枠組を持つ。附属小学校職員会議記録1931(昭和6)年7月18日の記載内容によると、1931(昭和6)年度、田中は第1部第2学年の学級担任である。その学年での観察の指導などが原因となって、低学年での学習者の意志的、行動的態度を重視するために、生活化を推進していると考えられる。

ただし、単に生活化というだけでは、その内容が不明確である。そこで、附属小学校で、「教育の生活化」という際の生活の内容についての、主事佐々木秀一の主張を検討してみよう。佐々木は従来の教育が生活の全般にわたっていなかったことを危惧していた。そして、哲学的には生活の意味を、「先づ一つは、極めて一般的の意味で、静止や固定に対する活動発展の意味であり、<sup>(ママ)</sup> も一つは、理論・思惟・認識・知識に対する実際の・実物的の現実の意味である。」<sup>78</sup>と捉えた。

ただ、理論・思惟・認識・知識を軽視したわけではなく、生活を、「常に動的・連続的に発展し行くものであり、その姿も、直接活動的の方面も、間接経験的—読書・思惟等—の方面にも渡るものでなければならぬ」<sup>79</sup>と広義にとらえた。つまり、附属小学校での「教育の生活化」は、従来の知識伝達型教科学習に加えて、実際の・実物的現実を、直接活動によって学習させるためのカリキュラムの生活化である。

表 14 教授科目及時數調 1931 年 東京高等師範學校附屬小學校

受持教科	教授時數	資格	氏名
		教授	佐々木秀一
算術. 理科	16	教諭兼教授	安藤寿郎
図画	11	同	伊藤信一郎
唱歌	13	訓導	井上武士
修身. 読方. 書方. 国史. 地理	19	訓導兼教諭	佐藤保太郎
体操	18	教授兼訓導	中島海
工業. 図画	22	訓導兼助教諭	三苫正雄
修身. 綴方. 書方. 体操. 地理. 国史. 理科	21	授業囑託	水島修三
修身. 読方. 綴方. 書方. 話方. 算術. 体操. 観察	22	訓導	高橋喜藤治
		同	山田義直
修身. 読方. 綴方. 書方. 算術. 理科. 体操	20.5	同	川島次郎
修身. 綴方. 書方. 珠算. 算術. 国史. 地理	19	同	武井勇喜
修身. 読方. 綴方. 書方. 算術. 観察	20	同	飯田恒作
修身. 読方. 綴方. 書方. 話方. 算術. 理科	19.5	同	橋本為次
修身. 算術. 地理. 商業. 英語	19	同	湯川征吉
修身. 読方. 綴方. 算術. 観察. 手工. 体操	19	同	堂東伝
修身. 読方. 綴方. 書方. 国史	14	同	野村基
体操	20	同	斉藤薫雄一
修身. 読方. 綴方. 書方. 話方. 算術. 観察. 体操	20	同	田中豊太郎
修身. 読方. 綴方. 書方. 話方. 算術	19	同	佐藤末吉
修身. 読方. 綴方. 話方. 算術. 郷土地理	21	同	熊井甚太郎
修身. 読方. 綴方. 書方. 算術. 理科	19	同	高木佐加枝
手工	22	同	松原郁二
裁縫. 手工	18	同	石井キヌ
裁縫. 手工. 作法. 工業	17	同	佐々木由子
唱歌	21	同	小林つや江
修身. 読方. 綴方. 書方. 算術. 図画. 手工. 体操	21.5	同	隅江信光
修身. 読方. 書方. 算術. 図画. 手工. 体操	21.5	同	山本松七
修身. 読方. 綴方. 算術. 国史. 地理. 理科	19	同	池松良雄
修身. 読方. 綴方. 書方. 算術. 図画. 手工. 体操	21.5	同	関根忠
修身. 読方. 綴方. 算術. 図画. 手工. 体操	22.5	同	岸一敏
修身. 読方. 綴方. 書方. 国史. 地理	18	同	山内才治
修身. 読方. 綴方. 書方. 算術. 図画. 手工. 体操	21	同	長沼幸一
書方. 綴方. 読方. 体操	20	同	田中武烈
修身. 算術. 綴方. 書方. 国史. 地理	19	授業囑託	横山綾子

表 15 受持科目及時数調 1933年 東京高等師範学校附属小学校

受持科目及時数調	授業 時数	資格	氏名
算術.理科	14	教授	佐々木秀一
修身.読方.綴方.書方.観察科.地理	18	教諭兼教授	安東寿郎
体操	17	訓導兼教諭	佐藤保太郎
図画.手工.工業	20	助教授兼訓導	中島海
綜合科	16.5	兼教諭	三苫正雄
修身.国史.読方.綴方.算術.地理.書方	18	訓導兼教諭	小林左源治
算術.読方.書方.綴方.修身.国史.話方	18	訓導	高橋喜藤治
算術.地理.歴史.修身.書方	18	訓導	川島次郎
算術.読方.修身.綴方.国史.書方	19	訓導	武井勇喜
修身.算術.理科.読方.書方	18	訓導	飯田恒作
修身.算術.英語.書方.珠算.商業	18	訓導	橋本為次
修身.算術.読方.観察科.体操.理科	20	訓導	湯川征吉
修身.算術.読方.綴方.体操	20.5	訓導	堂東伝
修身.算術.国史.読方.綴方.書方.英語	20	訓導	野村基
音楽	19	訓導	熊井甚太郎
体操	17	訓導	井上武士
修身.算術.読方.綴方.話方.郷土科	19	訓導兼教諭	斉藤薫雄
修身.読方.算術.国史.地理.綴方.書方	20	訓導	田中豊太郎
修身.読方.綴方.書方.算術.体操.観察.理科	19	訓導	佐藤末吉
家事.裁縫.図画.手工.工業	17	訓導	高木佐加枝
家事.裁縫.図画.手工.工業	19	訓導	石井キヌ
図画.手工.工業	20	訓導	佐々木由子
音楽	21	訓導	松原郁二
修身.算術.読方.綴方.体操.地理	19.5	訓導	小林つや江
修身.算術.読方.綴方.理科.郷土科	19	訓導	隅江信光
算術.読方.綴方.書方.修身	19.5	訓導	山本松七
修身.算術.読方.綴方.観察.体操.図画.手工	21	訓導	池松良雄
修身.算術.読方.理科.綴方.郷土地理.体操	18.5	訓導	関根忠
修身.読方.国史.地理.綴方.書方	18	訓導	岸一敏
修身.算術.読方.綴方.書方.地理.体操.国史.作業.理科	21	訓導	山内才治
修身.算術.読方.綴方.図画.体操.手工	18.5	訓導	長沼幸一
修身.算術.読方.綴方.書方.話方.図画.手工.裁縫.作業	20	訓導	田中武烈
体操.遊戯	18	訓導	横山綾子
書方.綴方	19	訓導	野村禎子
図画	6	授業囑託	水島修三
英語	6	教諭兼教授 大学助手	原田輝□ 黒田巍

ただし、□は判読不能の文字。

## 5. 本節のまとめ

以上、職員会議記録、教育関係書類綴、紀要「教育研究」等をもとに、特に学校カリキュラムにおける統合の視点を念頭に置き、昭和初期の附属小学校における教育実践について検討してきたわけである。すでにわかる通り、昭和初期の小学校教育については、現在史料不足のため不明な点が多い。従来は、郷土教育運動との関係で、昭和初期の学校カリキュラムが検討されてきた。だが、従来とは異なった「カリキュラムの統合」という視点から、この問題を再検討してみた場合、これまで看過されてきた新たな学校カリキュラムの実像が姿を見せる。その主要な点は、次のようにまとめられる。

第1は、附属小学校における学校カリキュラムの郷土化についてである。附属小学校で郷土が関心の対象となるのは、1930(昭和5)年以降の郷土教育運動期よりも早い時期である。直観科や郷土地理といった、いわゆる郷土科は、1927(昭和2)年には学校の実質的なカリキュラム上に時間的枠組として存在していた。それが、徐々に、特設の郷土科の時間以外にも影響を強め、各拳科目内での郷土化という動きを導出した。学校で郷土に関する諸事情を学習の対象にすることにより、教師にとり先験的に決定づけられていた教科目の内容に、その学校独自の事情を酌量できるようになった。つまり、学校カリキュラムにおいて、郷土を中心とした教育内容的統合が萌芽していたのである。

第2は、田園教場の開設についてである。附属小学校では、郷土科の長い伝統を持ちながらも、郷土教育運動期には、標本や地図の収集による郷土室整備といった一般的な郷土教育が展開しなかった。そして、この時期、附属小学校では、一方でイギリス、ドイツ等の田園寄宿学校の影響を受けていた。他方で、附属小学校の立地条件や、児童の実態といった要因から、不足しがちな自然体験を基礎とした生活を学校カリキュラムに導入している。その2つのモメントが交錯し具象化したものが、大規模な田園教場の開設であった。1931(昭和6)年、田園教場での自然体験を基礎として、学校カリキュラムが統合されようとしていた。

第3は、附属小学校における学校カリキュラムの生活化についてである。田園教場の開設が直接的契機となり、従来の郷土中心型統合から、自然体験中心型統合へと、学校カリキュラムの中核がシフトした。そして、田園教場での教育活動を通して、学校カリキュラムの生活中心型統合が進展していった。ここでいう生活は、都市部の市民としての日常生活に限定されない。むしろ、自然体験をコアとした生活を含む、広義の生活化で

ある。

このようにして、郷土、自然体験、生活を中心とした統合のメカニズムと、変容のプロセスを検討考察した。その結果、附属小学校では、昭和初期に郷土教育運動とは位相の異なる、独自の学校カリキュラムの展開が実現していた。児童の実態から出発する当時のカリキュラム開発が、現在の体験型活動を中心とした教育につながってくる。

### 第3節 昭和10年代のカリキュラム統合

#### 1. 本節の課題

本節は、近代日本学校カリキュラムにおける統合の問題に関する研究の一部として、特に昭和10年代(1935年度から1944年度までの期間を昭和10年代と表記し、その他は西暦表記を原則とする)の小学校カリキュラムに限定して、分化と統合の実践形態とその基底にある統合概念を明確化することを目的としている。当時の体験型活動を中心とした教育について検討したい。

昭和10年代は、大正新教育期以来の、学習者の発達段階に即応した学校カリキュラムの統合を議論し、構造化された教科・科目を制度化している点で、カリキュラム史研究上重要な時期である。しかし、国民学校に関する資料の欠乏という事情もあって、昭和10年代のカリキュラム研究はこれまでほとんど顧みられてこなかった。そこで、この時期の統合の内実を解明するために、今日改めて昭和10年代の学校カリキュラムを研究の俎上載せる必要がある。

我が国におけるカリキュラムの統合を論じる際、その歴史的出発点を東京高等師範学校附属小学校(以下、附属小学校、1941年度からは附属国民学校と略記)の樋口勘次郎や棚橋源太郎にさかのぼることができる<sup>80</sup>。附属小学校は、1900(明治33)年前後から教科統合の伝統を持ち、大正新教育期には樋口長市が自学教育論を提唱し、昭和10年代においても、我が国の初等教育実践の情報発信的役割を担っていた学校の1つ<sup>81</sup>であった。そこで本節では、昭和10年代の附属小学校・国民学校の具体的教育実践を基に、カリキュラムの統合の問題に関する論議を進めたい。

カリキュラムの統合は理論的側面、制度的側面、実践的側面を持っている。理論的側面に関連する先行研究には、由良哲次の『総合及び統合教育の研究』(宝文館、1940年)

があり、総合教育の本質などに詳しい。理論書的色彩が強いため、筆者の研究対象としての具体的教育実践からは焦点が外れるが、史料的な価値が高いため、本節でも史料として使用した。

制度的側面から通史の中で昭和 10 年代に言及した先行研究には、水原克敏の『近代日本カリキュラム政策史研究』（風間書房、1997 年）がある。これは政策の変容過程を詳細に追跡した点に特色があるため、統合の問題に焦点化された疏究ではない。また、天野正輝の『教育評価史研究』（東信堂、1993 年）は、教育評価の政策変遷史として記述されている点が特徴であるためカリキュラムの統合を中心に論じる質の研究ではない。

実践的側面に関する通史の中での先行研究には、海老原治善の『現代日本教育実践史』（明治図書、1975 年）がある。ここでは浅草の富士小学校の実践を中心に教育実践が詳述されている。実証的かつ詳細な検討が試みられているが、統合を主眼とする研究ではない。

これらの諸側面からの先行研究を踏まえた本論文の特色は、カリキュラムの統合の問題に焦点化して昭和 10 年代の学校カリキュラムを検討する問題史的な研究であることである。特に、単一の学校に焦点化した定点測量的手法を採用して、統合概念が 3 段階に発展していることを明確にした点が特徴である。

具体的には、昭和 10 年代の学校カリキュラムにおける統合の問題を議論する際、次のように統合の概念を 3 類型に定義できると考えている。それは、(1)教科・科目の領域の内容論的統合、(2)教科・科目を指導する際の方法論的統合、(3)教科・科目の独自性を生かした目的論的統合である。そして、これらの統合概念が、昭和 10 年代に独自の展開をみた究明する。

研究対象は、附属小学校・国民学校の学校カリキュラムである。この学校カリキュラムを、教育制度の変化に着目して、暫定的に 2 期に時期区分する。具体的には、まず、附属小学校で「総合教育」が成立した 1935(昭和 10)年度から尋常小学校最後の年の 1940(昭和 15)年度までの時期を国民学校準備期とし、次いで 1941(昭和 16)年度から学童疎開が開始される 1944 年(昭和 19)年度までを国民学校実践期とする。1935(昭和 10)年度から 1940(昭和 15)年度までを国民学校準備期とするのは、附属小学校で 1935(昭和 10)年から「総合教育」が実施されているという事実に着目したことに加えて、1935(昭和 10)年 3 月に貴族院で「政教刷新に関する建議案」が決され、その後、教育審議会が成立して国民学校準備等を審議するという経緯による。1941(昭和 16)年度から 1944(昭和

19)年度までを国民学校実践期とするのは、現実的に国民学校のカリキュラムが機能した時期であることによる。

研究方法は、2期のそれぞれについて、学校カリキュラムの実践過程に焦点化して史実を究明する。各時期の低学年、中学年、高学年での授業実践の中で、学習者の発達段階に即して、3類型の統合概念が段階的に構成されていく過程を、可能な限り明らかにしたい。その際、附属小学校所蔵の資料(未整理のものを含む)、筑波大学の「本学関係資料」、昭和10年代の附属小学校訓導へのインタビュー調査等を手がかりとした。

## 2. 国民学校準備期(1935年度-1940年度)の学校カリキュラム

1935(昭和10)年度から1940(昭和15)年度までは、尋常小学校では政策論的に見ると、1919(大正8年3月29日の文部省令で一部改正された「小学校令施行規則」によって規定された教科目が効力を有していた時期である。しかし、附属小学校の実践を見ると、徐々に国民学校への準備が進展し、「国民学校教則案」(1940年2月27日、「文部省主催師範学校教員講習要項」(1940年6月)等に基づくカリキュラム編成が、1940年度には附属小学校で試験的に実施されるに至る。

昭和十四年度東京高等師範学校附属小学校一覽』に記載されている「東京高等師範学校附属小学校規則録」には、「〔注意〕1第一部(中学校に連続凍る男子多級単式編成の部一引用者註)、第二部(男女子多級単式編成の部一引用者註)・第三部(男女子多級単式及複式編成の部一引用者註)、尋常科一学年ハ総合教育二抛レリ」と明記されている。

附属小学校の第1学年では、教科並列型カリキュラムが展開されていたのではなく、「国民学校令」に先行して「総合教育」が実施されていたことが、この時期の顕著な特徴である。「文部省主催師範学校教員講習要項」等、政策資料では「総合教授」という名称が使用されるが、附属小学校の実践レベルでは、単に教授法の問題だけとは考えず、さらに広い意味で「総合教育」という名称<sup>82</sup>が使用されている。

附属小学校の昭和10年代の学校カリキュラムの特徴としての「総合教育」は、1935(昭和10)年4月から第1学年で実施された。この「総合教育」の出発点での契機として、「昭和8年頃になると低学年児童の学習について考慮をはらい、特に家庭生活から新たに学校生活に入った1年生が、直ちに時間割に従って国語・算術と教科学習をすることはどんなものであろうか、この点に疑義をいだくようになり、これを解決するために、研究



部は、教科に分化する以前の教育、すなわち未分化の学習形態について研究することとなった<sup>83</sup>という動向が挙げられる。

また、表 16<sup>84</sup>からもわかるように、附属小学校の「総合教育」が、分化している教科を総合的に指導する学習形態での「総合教育」ではなく、小学校低学年の未分化の学習形態での家庭生活を生かした「総合教育」であることが指摘できる。具体的には、表の題材「私のうち」「おとうさん・おかあさん」「私の兄弟」「端午節句」「七夕」「七五三の祝」「年の暮とお正月」「豆まき」「雛祭」などが実施された。また、「総合教育」を受けた第 1 学年児童の作文「オヒナサマヲダシタコト」「セツブンノ日」「ボクノオトウト」<sup>85</sup>などにより、家庭生活を生かした教育であることが指摘できる。それは、教科目が先験的に存在し、それを纏めるという趣旨ではなく、未分化な内容を未分化なままにという、教科目に拘束されない教育内容論的な統合である。

現存する資料の中で、「総合教育」についての記述は附属小学校の 1935(昭和 10)年 5 月 7 日の『職員会議録』<sup>86</sup>が初出である。また、1937(昭和 12)年度と 1938(昭和 13)年度の『東京高等師範学校附属小学校一覧』の「教科課程及授業時数表」での教育内容に関する特徴は、低学年で国史・地理・理科を合わせて「庶物ノ直観教授」を実施していることである。この直観教授は、第 3 学年で「児童ノ目撃シ得ル範囲内ニ於ケル地理的歴史的理科的事項」となり、第 4 学年で国史・地理を合わせて「郷土誌」を取り扱うものと理科とに分化する。学校カリキュラムにおいて国史・地理の合科により「郷土誌」の学習内容を導入している点に、先行する郷土教育運動の影響を看取できる。

「総合教育」については、当時「総合教授」関連の数種の書籍に紹介された川島次郎<sup>87</sup>学級を例とする。川島は、1935(昭和 10)年 4 月から具体的、組織的に「総合教育」を推進している。1938(昭和 13)年度における川島学級の「総合教育」の年間指導計画は、表のようなものであった。題材種別の「社会・郷土」は郷土教育の影響と考えられ、また、題材種別の「学校」に内包される遠足、運動会、学芸会、卒業式や、題材種別の「季節・行事」等から、現在の特別活動に相当する内容が早くも教育の全体計画に導入されていることが認められる。このことから、題材を中核として、各教科目の内容を関連させた教育方法を採用していたことがうかがえる。また、「ごっこ遊び」的題材がなく、「社会・郷土」に関わる現実的な題材が豊富なことが附属小学校の特徴である。具体的には、表の題材「靖国神社」「上野公園」「護国寺から大塚公園へ」「日比谷公園」「二重橋」「明治神宮」といった、現実社会の中で実施される社会見学の題材にそれが表出している。川島学級の「総合教育」

は、後に成立する第4学年での「郷土の観察」と酷似する題材によって構成されている。

表 16 第1学年川島学級総合教育題材(1938年度)

題材種別 月	学校	家庭	社会・郷土	自然	季節・行事	童話・遊び	直観
4	私たちの 学校 天長節		靖国神社				
5	遠足 運動会		海軍記念 日	占春園 (春) 植物園 農園	端午節句		私のからだ
6			上野公園 護国寺から大塚公園へ		梅雨		上野動物園 時計 乗り物
7	学芸会 夏休			占春園 (夏)	七夕祭	舌切雀	朝顔 此頃の虫 や鳥
9			氷川神社 震災記念堂	隅田公園	お月見	桃太郎	
10	私たちの 学校 遠足 運動会		日比谷公園 靖国神社 二重橋				
11	明治節	学校付近 の交通 明治神宮	占春園 (秋)	火の用心 七五三の 祝			
12		私のうち	大塚公園 付近 泉岳寺		年の暮と お正月	鼠の嫁入	人形
1		おとうさん・おかあさん		占春園 (冬)	こよみ	瘤取	霜と氷
2	紀元節	私の兄弟	天神様		豆まき	花咲爺	雪
3	地久節 卒業式			摘草	雛祭		

また、川島の実践は、戦後初期のコア・カリキュラムにおける単元学習の年間指導計画のスタイルにも類似する。川島は、ドイツ留学時に視察した、生活共同社会学校(Lebensgemeinschaftsschule)として有名な、ハンブルクのティロー・ジード校を参考に、自由作業を導入していた<sup>88</sup>。

附属小学校の紀要である「教育研究」に「総合教授」についての論稿を寄せている由良哲次は、「合教育」や統合の問題につづいて、積極的に研究を推進していた。由良は著書<sup>89</sup>の中で、特に附属小学校の川島学級や岸学級の「総合教育」を積極的に論じている。さらに、由良の長男が附属小学校で「総合教育」を経験している点から、由良と附属小学校の間の強い関係が看取できる。由良は、「総合教育」ではなく「総合教授」という用語を使用している。そして「総合教授」の様式を広義に認識し、融合様式、<sup>90</sup> 関連様式、統合様式に区分している。融合様式は、教科の領域的な区別に拘泥されず、未分化状態で教育を行うものである。関連様式は、教科並立している状態で、相互関連を図り、あるいは教科をひとつの統一的教科とする様式である。統様式は、教科のひとつまたは若干の教科に指導的意味を与えて、それに重点を置いて全体の総合統一を図る様式である。由良は「川島の総合教育の思想は児童の、自由な具体的な動機と、創意に充ちた生活を基礎とし、これに即して即時的指導と題材による指導とを進め行くにある」<sup>91</sup>と評価している。よって、附属小学校の「総合教育」は、由良の融合様式に対応した教育活動であった。

この「総合教育」が、1939(昭和14)年度には、「教科中心の総合」、「学校行事中心の総合」、「児童の生活中心の総合」<sup>92</sup>というように、児童の経験領域を広く包括するような中心課題を採用し、これに各教科を総合するという方法へと変容する。さらにその後、第1学年のカリキュラムを「談話科」(7時間)、「観察科」(7時間)、「作業科」(2時間)、「遊戯科」(4時間)の4科として、この4科に20時間を配当する実践<sup>93</sup>も試みられた。

次に、中学年における学校カリキュラムの統合について、1940(昭和15)年度に実践された教授細目に基づいて解明を試みる。この時期の例として、1940(昭和15)年度第3学年の「理数科」理科の、4月の内容<sup>94</sup>を提示する。1940(昭和15)年度は、次年度から全国一律に実施される国民学校のカリキュラムを、附属小学校で試験的に実施している時期である。「国民学校教則案」の教科課程では、理科は「理数科」に内包される1科目で、第3学年での理科は週1時間の時間配当であり、附属小学校でも教科課程表上この基準に準拠している。

この理科が実践場面では、「国民科」の中での国語の綴方や読方、「芸能科」の図画や工

作,同じく「芸能科」の音楽等,他教科・科目と関連指導されている。「国民科」,「理数科」,「芸能科」について,教材レベルでの統合が図られた横断的学習と見ることができる。この横断的学習型での,教育方法の側面からの学校カリキュラムの統合という点に,附属小学校第3学年の教育の顕著な特徴がある。このような,教育課程表上は複数教科の相関カリキュラムで,学習形態に着目すると,今日の横断的学習を先取りするような実践が,附属小学校中学年の特徴である。

高学年のカリキュラムは,各教科・科目(教科目)の独自性が,中学年よりさらに強固なものになる。そして,学習領域の内容における統合や,相関カリキュラムによる教育方法としての統合という観点については希薄化していた。

表 17 理数科理科第3学年4月授業計画(1940年度)

月	題材・時間	教授要領	連絡並びに備考
4月	校庭の花 (1時間)	(1) 校庭の春の花の中特に目立つものにつき概観 (2) 右の中,桜,桃,梨等の中のどれか1つについてくわしい観察をさせる (3) 花に集まる虫についても観察	〔綴方〕 概観,詳細観察における所見を綴り方にかかせる 〔図・工〕 右を図画で描かせる,工作に関連して貼絵などをさせる,脂葉,押花をつくらせるもよい
	花壇,菜園の花 (1時間)	(1) チューリップ,ヒヤシンス,菜の花,大根の花など概観 (2) 菜の花につきくわしい観察 (3) 集まり来る虫についても	〔音楽〕 春が来た 摘花 ○虫メガネの使い方の訓練 (これは2年頃より躡けた級もあるうが) 〔読方〕 青葉
	桜の花と菜の花 (1時間)	前に桜の花や菜の花につき観察研究したとしてここでは葉の観察をさせる	〔理科〕 前教材に継続

理科については,その科目内で,教材の連絡が強調され,国史は通史的に指導される<sup>95</sup>。具体的には,理科は,第5学年を例とすると,33の題材(第1学期10題材,第2学期14題材,第3学期9題材)で構成されている。この中で,教科書での複数の「課」を関連

させている題材は13題材(全体の39%)あるが、理科以外の教科・科目(教科目)との連絡は図られていない。また、国史は、第5学年第1学期が「天照大神」(4時間)で、一貫して時系列的に展開し、第6学年第3学期が「昭和の大御代」(5時間)となる。このように、カリキュラム形態論的には教科カリキュラムが採択されている。つまり、附属小学校高学年での1940(昭和15)年度に至るまでの実践的研究では、まだ各教科・科目(教科目)間を関連づける明確な概念に基づく指導が実現されていなかった。

国民学校準備期において、低学年では「総合教育」を実施しているが、学年段階の進展と連動して教科・科目(教科目)が孤立していく傾向があった。国民学校準備期において、附属小学校主事佐々木秀一が会長に就任していた、東京高等師範学校附属小学校内初等教育研究会が、1940(昭和15)年9月に出版した『国民学校の基礎的研究』では、教科カリキュラム化への反省をこめて、次のように言明されている。「各準科は、児童教育の目的たる国民の基礎的錬成をなす為に、即ち有為の人物たる資質を得させる為に、必要欠くべからざる部面として考えられ、それぞれの特色を発揮すると共に、互いに有機的に関連し統合されてその職能をはたさなければならない」<sup>96</sup>。これはカリキュラム構成論的に見ると、教育目的を達成するために各教科を統合するとう意味で、教育目的論を基礎とするカリキュラムの統合である。この反省を受けて、国民学校実践期の教育実践において、教育目的論的統合が展開されるに至る。

### 3. 国民学校実践期(1941年度—1944年度)の学校カリキュラム

附属国民学校では、1941(昭和16)年度から1943(昭和18)年度まで、野々村運市が主事を務め、1944(昭和19)年度は佐藤保太郎が主事を務めていた。この時期、附属国民学校を統括していた野々村は、知識の総合に関して、「具体的な経験事実を合理的に処理し思考する時、知識は必然的に具体的に身につくことになる。そこに総合教授と言うことが考えられる。」<sup>97</sup>という認識に立脚していた。そして教科の統合については、ひとつの事実から出発する「総合教授を第1・2学年で行い、次第に経験事実の処理が体系的となったところに各教科が成立し、「それが人性(人間本性—引用者註)の上に具体性を還元する時、その教科並びに科目はその独自の価値と意味を発揮する。」<sup>98</sup>と考えている。野々村の思想で注目すべきところは、低学年を教科・科目に分化する以前の段階とし、中学年以降は教科・科目の体系的知識を考慮し、最終的には「全一的人性」<sup>99</sup>を目指して

いるところである。この「全一的人性」という目的の実現のための学校カリキュラムの統合を志向する点が、国民学校準備期との差異である。

一方、佐藤は大正末期から昭和初期に至るまで、地理教育を専門分野として学習指導を実施し、また研究を準進していたが、国民学校実践期における論稿は必ずしも多くはない。かつ、1943(昭和 18)年当時の論稿によると、教育目的を「皇国の道による新秩序を確立することであって、我が国を中心に、大東亜諸地域が一致団結し、互に努力、親和して共存共栄の実をあげることである」<sup>100</sup>ととらえ、統合の核としての「皇国の道」と「大東亜建設」という全体主義的傾向に収斂している。佐藤は大正末期から戦後初期に至るまで附属小学校に勤務している。そして、主事就任の時期に、附属小学校の教育実践でも「『愛国百人一首』(1942年11月、日本文学報国会発表—引用者註)や前線短歌(前線の兵士が作った短歌で、当時の新聞に掲載されていた—引用者註)を刷ってかなり熱心に読ませた」<sup>101</sup>り、同様の趣旨の短歌を学習者に作らせることが行われていた。

国民学校実践期の第1学年の時間割は、教科・科目名を全く記入せず、一日中どの時間も「総合」記されることとなっていた。<sup>102</sup> 1942年度第1部第1学年で実施された「総合教育」の題目を表18に<sup>103</sup>示す。

表 18 第 1 部第 1 学年総合教育題目表(1942 年度)

4 月	入学式，学校，走川神社，植物園，天長節。
5 月	端午の節句，5 月の自然，朝顔の種まき，遠足(六義園)，御幸記念日，春の運動会。
6 月	6 月の暦，農園行き，の記念日，梅雨，皇太后陛下。
7 月	7 月の暦，箱庭，七夕，学芸会と夏休み。
9 月	夏休み中のこと，9 月の暦，朝顔，川遊び，彼岸，農園，月見。
10 月	10 月の暦，桃太，お米，運動会，創立記念日。
11 月	11 月の暦，明治節，遠足，落ち葉拾い，桐丘神社祭。
12 月	12 月の暦，冬，正月をまつ。
1 月	始業式，大招奉戴日，お正月休み中のこと，冬，教科書の勉強。
2 月	2 月の暦，節分，紀元節，教科書の勉強。
3 月	3 月の暦，ひなまつり，地久節，陸軍記念美，春の訪れ，2 年生へ

1938(昭和 18)年度の「総合教育」と比較して、まず、1 月及び 2 月に、「教科書の勉強」

を「総合教育」に包含することによって、学習者の生活経験や学校行事を中心とした「総合教育」と共に、教科書を中心的に使用する形態での「総合教育」も導入されていることが確認できる。また、「桃太郎」以外の童話が題目から削除され、童話による教育の比重が低減したことが確認できる。さらに、太平洋戦争の影響で、「私のうち」、「おとうさん・おかあさん」、「私の兄弟」等の学習者の「家庭」に関連する題材が削除されている。<sup>104</sup>

題材「初等科国語 4」「7 ひよどり越」、「初等科音楽 2」「ひよどり越」

目的 国語教材「ひよどり越」の文語文を読解させることによって、源義経がひよどり越の奇襲を行った勇猛果敢な奮戦ぶりに感激させ、わが国武士道的一端を感得させ、大東亜戦下の少国民の志気を鼓舞する。

また、音楽教材「ひよどり越」を歌唱させることにより、両者相供って、ますます志気を鼓舞することにつとめる。(以下、略、引用者による)

計画(凡 7 時間)

第 1 時	読み方	第 1 時
第 2 時	音楽	第 1 時
第 3 時	読み方	第 2 時
第 4 時	読み方	第 3 時
第 5 時	音楽	第 2 時
第 6 時	音楽	第 3 時
第 7 時	音楽	第 4 時

指導の実際

第 1 時 (読み方第 1 時)

主眼 全課の朗読を勢よくさせることを導き、朗読によって本課の文意を感得させることにつとめる。こうした教材は、はじめから文字、語句にとらわれることなく、文の勢にのり、文の階調にのって勢よく、元気よく読むことによって感得させることをねらうべきである。ことに文語文の入門時代であるから、それが大切である。

過程 (略)

第 2 時 (略)

第 3 時 (音楽 第 1 時)

主題 歌曲の取扱

へ長調終止形

それが大切である。

- 1, 音高記憶練習 (略)
- 2, 基礎練習 (略)
- 3, 歌曲の取扱 (略)
- 4, 練習 (略)

(以下、略す)

図 12 第 4 学年 11 月の関連的取扱い(1943 年度)

「農園」で作業する機会は、従来の 5 月だけから、6 月と 9 月の 2 ヶ月に増加している。

また、この「総合教育」は、第4学年で国史と地理を合わせて実施された「郷土の観察」に連続していく。

次に、中学年の実践例を図12<sup>105</sup>に提示する。中学年の場合分科的な授業と共に、教科・科目を関連させた授業が実施されていた。表は、国語の教材と音楽の教材とを同一の単元に合せて指導する教科・科目の関連的な取扱いであり、教科書も各科で関連する内容が選択されている。

1 題材	ばらの芽(初等科国語巻6・17)
2 要旨	選ばれた7種の和歌を読みしめて、その伝統的情趣を読み味わい、一つには、古典和歌理會への途を拓かしめ、二つにはこの古典(国民的)文学型式に自己の情感を表現するの基礎に培う。
3 要項	(省略)
4 計画	(省略)
5 聯関	和歌教材(初等科国語)(以下、省略)
6 準備	作者略年表(児童作)和歌の解釈(宅習)3首・4首と2回に分けて課す。
7 指導の実際	
	主眼要旨及び要項に準ず
	過程
	通読 指名により数回通読、読みを正し、歌読まんとする雰囲気を作る。
	書写 全歌7首を一気に書く(児童学習帳教師板書)同時進行し字数〔漢字54・仮名133〕187字・所要10分
	・入念に正しく美しく且つ相当の筆速をもって書く。
	・新しい読解の生まれてくることを期待して、書きつつ読む。
	・書きあげて自己検討、文字の正、美、仮名遣読みの練習
	・正しい発音、アクセント、韻律を生かし、正気のある気合の斉った読みを求める。暗誦へ導き各自工夫ある読みを進める。
	読解 (1)題目、各歌の主題、季節、語句、作者等について取扱各歌の輪郭を措く。
	(2)読解の発表各人1首、選択自由「宅習を生かす」で発表する。
	表現に即して衝くべきところを適確に衝いているか。
	表現に即さないで脱線したところ、熟さない解釈はないか
	行きとどいた、深い卓れた読解の箇所を見出せ。
	(3)教師の補説と右児童読解の短評
	作者 (1)作者の系統・・・万葉子規—左千夫—赤彦・・・現歌壇の主流
	(2)作歌の態度・・・歌に即し単純に、読み且つ積くことの深化に役立つように。
	読みの修練
	決戦下の短歌—時間に余裕を見出した時
	整理

図13 国民科国語第3部第5学年

(1944年3月14日第6時、授業者青木幹勇)

今日的に見れば、この実践全体は国語と音楽とからなる横断的学習であり、カリキュ



ラムの統合の観点から見ると、中学年の実践は、教科・科目が分化していく過程での、指導法の面での統合である。

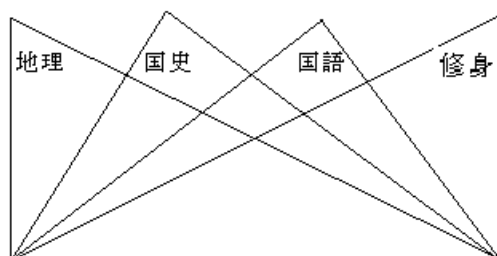
最後に、高学年の具体的事例として、1944(昭和 19)年 3 月 14 日の第 5 学年の「国民科」国語の授業で使用された指導案<sup>106</sup>を表に提示する。この授業では、正岡子規の和歌と共に、伊藤左千夫の和歌「国こぞり心ひとつにふるひ立ついくさの前に火も水もなし」が教材として選定されている。

この授業実践を解釈するためには、この実践に先立って、1940(昭和 15)年度に開催された、国民学校「国民科」についての総説座談会を視野に入れる必要がある。ここで、「国民科」担当の山内才治(在任 1931 年 4 月-1941 年 3 月)は表 14<sup>107</sup>の図Aのモデルで「国民科」を認識し、同じ国民科担当の宮腰他一雄(在任 1934 年 4 月-1943 年 9 月)は図Bのモデルで「国民科」を認識していた。図Aは、「国民科」が一つの基底によって描写された 4 種の三角形であるとしており、図Bは、「国民科」という教科を前後左右の 4 方向から見て全貌を解釈しようとしている。これらは、モデルは異なるが、共に「国民科」という教科との関係において、各科目を位置づけている。このように、広くは各教科の合科としての学校カリキュラムという認識が形成されつつある。

1944(昭和 19)年 3 月の国語の実践は、和歌という古典的、国民的文学形式を通して、戦時下の短歌も視野に入れつつ、国民精神の徹底を図る「国民科」の 1 科目として位置づけられる。高学年では、科目が学校教育の全体的な目的の達成のために統合されようとしており、学校教育の目的達成という視点からカリキュラムの目的論的統合が行われている。

国民学校準備期から国民学校実践期への学校カリキュラムの変化には、主事野々村運市の思想が作用している。野々村は「知識と実践と、両者は素より具体的全一的人性の同根に発芽している」<sup>108</sup>とする。これが低学年で「総合教育」に「教科書の勉強」という知識の側面を導入する契機となる。さらに、「国民学校は発生的態度に立ち未分化から分化して発展する過程に於て『総合的』に教科と科目を展開し、それ等に相『関聯』せしめて最後に皇国の道に『統合』」<sup>109</sup>するとしている。これが、中学年での横断的学習に理論的基盤を与え、高学年での教育目的論的統合を支えている。しかも、「発生的態度」と称して学習者の発達段階を十分考慮したカリキュラム観を採っていた。

図A



図B

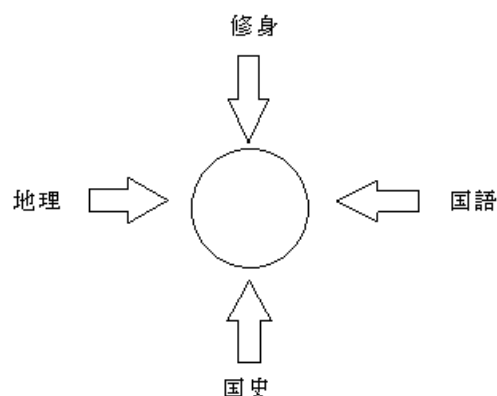


図 14 国民科についての概念モデル

#### 4. 本節のまとめ

本節の成果を確認しておきたい。第1に、国民学校準備期の1935(昭和10)年以降、第1学年に「総合教育」が導入された。カリキュラム形態論的に見ると、国民学校準備期の低学年の「総合教育」は、未分化な経験領域をそのまま題材として、教育内容を統合したカリキュラムであった。この「総合教育」は、国民学校実践期において、単元内容に変化が見られる。野々村運市の思想的影響により、「教科書の勉強」が取り込まれた。また、戦況の変化により社会背景と隔絶した内容が減少し、当時の日本の置かれていた社会的状況と開運の強いものへと学校の教育内容が転換したのではないかと考えられる。

第2に、国民学校準備期の中学年の実践では、理科の授業実践のように、教科・科目の教授段階での関連性を重要視した指導が実施された。これが、国民学校実践期には、国語と音楽とによる「ひよどり越」の実践のような、さらに大規模な横断的学習による教育方法の統合が行われた。1935(昭和10)年度以降、国家政策に先駆けて附属小学校で学校カリキュラムに「総合教育」を導入していることが、中学年での教育方法レベルのカリキュラム統合を成立させる基盤であったと考えられる。

第3に、高学年においては、国民学校実践期に至り、各教科・科目が各々の本分を發揮する形で、学校教育全体の目的へと統合されていくという意味での、教育目的による学校カリキュラムの統合が促進された。

国民学校準備期は、教育内容を論じる視点からの教育内容論的統合と、教育方法を論じる視点からの教育方法論的統合については達成された。そして、国民学校実践期には、

主事野々村運市の思想的影響を受け、教育目的を論じる視点からの教育目的論的統合を含めた3類型を備えたカリキュラムが確立した。附属国民学校では、学年段階、学習者の発達段階と対応させて、この3類型のカリキュラム統合モデルを段階的かつ有効に活用していた。ただし、戦時体制下の特殊な状況により、教育目的論的統合の教育目的そのものが偏向していた点で限界を持つものであった。この当時の児童の実態から出発する教育活動が現在の体験型活動を中心とした教育につながってくる。

なお、現在の研究では、他の小学校・国民学校の教育実践との比較研究による附属小学校・国民学校の特徴の解明については十分ではなかった。これは今後の課題となる。

#### 第4節 戦後初期のコア・カリキュラム

##### 1. 本節の課題

本節の目的は、教科再編統合の原理を明らかにするために、戦後初期における同校の「カリキュラム類型」の研究を、学習者の学習への参加形態の視点から分析することにある。当時の児童の実態から出発する体験型活動を中心とした教育について検討する。

同校（1947年3月までは東京高等師範学校附属国民学校、1947年4月から東京高等師範学校附属小学校、1949年5月から東京教育大学附属小学校）を研究対象として、上述の課題を設定する理由について、再度簡潔に述べておきたい。同校は、戦後初期に「カリキュラム類型」についての5か年研究<sup>110</sup>を実施しており、その研究成果が1949年11月に発表した『教科カリキュラムの研究』<sup>111</sup>『広域カリキュラムの研究』<sup>112</sup>『コア・カリキュラムの研究』<sup>113</sup>等によって明らかにされている。同校の実証的研究の中心的なテーマは、同校作成の『学習目標分析表』<sup>114</sup>を3類型のカリキュラムで実践することであった。同校の研究が戦後初期の新教育に果たした歴史的役割は、コア・カリキュラムに関心が集中していた当時の教育界に、同校で展開された上述の課題の成果を紹介し、一定のインパクトを与えたところにあった<sup>115</sup>。

ところで、現在、学級崩壊や授業不成立といった学校病理と関連して、「魅力ある学校」の創造<sup>116</sup>のために学習者の参加の問題がクローズ・アップされつつある。しかし、教科再編統合を前提としない近年の教科カリキュラムで参加論を展開することには限界があり、学習者の学習への参加形態（以下、「参加形態」）の問題について十分には検

討されてこなかった。この反省にたち、現行の学校教育がカリキュラムの歴史研究から幾許かの示唆を受けようとするならば、まずは参加形態の解析から第一歩を進める必要がある<sup>117</sup>。

こうした問題意識に基づく筆者の分析枠組は、参加形態を活動場所に注目して「教室外－教室内」、活動様式に注目して「集団活動－個別活動」、活動内容に注目して「生活経験－教科学習」という視点から成立する<sup>118</sup>。具体的には、右の分析枠組により、同校における3類型のカリキュラムの特徴を解析する。

たとえば、単元「物語り」を構成する要素に「国語」の教科書の物語題材「二宮金次郎」を教室において学習者全員で黙読するという活動がある。この場合、「教室内」での「集団活動」による「教科学習」であるので、この学習への参加形態をfタイプとする。また、単元「ゆうびん」を構成する要素である「郵便局の見学（小石川局）」は、郵便局へクラス全員が社会調査に出向き、日常生活で活用している郵便のシステムについて見学してくるという活動内容である。この場合、「教室外」での「集団活動」による「生活経験」に基礎を置く学習であるので、この学習への参加形態をaタイプとする。

		／生活経験→aタイプ
	／集団活動	＼教科学習→bタイプ
教室外	＼個別活動	／生活経験→cタイプ
		＼教科学習→dタイプ
		／生活経験→eタイプ
教室内	／集団活動	＼教科学習→fタイプ
	＼個別活動	／生活経験→gタイプ
		＼教科学習→hタイプ
		判別不能→iタイプ

図 15 参加形態の分析枠組

## 2. 分析の方法

同校で1949年（昭和24）度から実施された「カリキュラム類型」の研究では、教科カリキュラムが、第1部（「部」は「組」と同義）第1～6学年までの学習者を対象と

して実施された。教科カリキュラムの総学習単元（以下、「学習単元」は「単元」と略す）数 627 単元のうち詳細な単元展開が現存する 9 単元を分析対象とする。また、広域カリキュラムが第 2 部第 1～6 学年までの学習者を対象として実施された。広域カリキュラムの総単元数 208 単元のうち学習指導計画が現存する 62 単元を分析対象とする。そして、コア・カリキュラムが第 3 部第 1～6 学年までの学習者を対象として実施された<sup>119</sup>。コア・カリキュラムは総単元数 32 単元のすべてが現存するため、全 32 単元を分析対象とする。これら 3 類型のカリキュラムの単元を構成する各学習の要素に注目して、筆者の創意による前述の a タイプから i タイプまでの 9 タイプの参加形態との対応関係により、各カリキュラムの独自性と相互関連性を解析する。

### 3. 各カリキュラムにおける参加形態

#### 教科カリキュラムにおける参加形態

##### 教科カリキュラムにおける各教科と参加形態との関係

教科カリキュラムは、現在一般的に、教科と学年の枠で区切られた小規模な単元により構成されるため、教室内で教科学習を中心として進められるカリキュラムであると考えられている。しかし、同校の教科カリキュラムについて、単元内容レベルまで分析を深めると、約半数の参加形態（24/49）は学習者の生活経験に即した参加形態で学習内容が構成されていることが明らかとなった。教科カリキュラムの場合、現存する学習指導計画が決して豊富ではないという制限はあるが、現存する全 9 単元 49 要素を分析し、各単元の分析結果を以下に示す。

なお、分析対象の単元名は学年順に算数「たのしいなつ」、社会「井戸と水道」、理科「季節だより」、図工「小石川台地」、体育「ドッジボール」、国語「物語り」、音楽「歌の旅」、外国語「第 5 課」、図工「美しい形」である。表から、単元ごとの参加形態に差異が大きいことが確認できる。同校第 1 部では、戦前より小学校教育に外国語（具体的には「英語」）が導入されているが、この外国語の単元のように教室内にて集団で教科学習をするものから、ここでの算数単元のように教室外で学習者の日常生活と関連づけて学習するものまで多様である。ただし、この分析からは、教室内で集団活動により教科学習をする f タイプが全体の 22%<sup>120</sup> (11/49) を占めて最多であることは読みとれる。

表 19 教科カリキュラムの教科，参加形態

番号	学年	教科	a	b	c	d	e	f	g	h	i	小計
1	1	算数	2	0	0	0	0	1	0	1	0	4
2	2	社会	1	0	2	0	0	1	1	2	0	7
3	2	理科	1	0	0	0	1	1	0	1	0	4
4	4	図工	0	0	0	0	3	0	0	0	0	3
5	4	体育	0	3	0	0	0	0	0	0	0	3
6	5	国語	0	0	0	0	3	3	0	2	0	8
7	5	音楽	0	4	0	1	0	0	0	0	0	5
8	5	外国語	0	0	0	0	0	5	0	0	0	5
9	6	図工	0	0	1	0	3	0	6	0	0	10
小計			4	7	3	1	10	11	7	6	0	49

#### 教科カリキュラムにおける学年と参加形態との関係

次に、学年と参加形態とについては、第1～3学年を低学年とし第4～6学年を高学年として各カリキュラムの特徴を解析する。教科カリキュラムでは、史的制約はあるものの、低学年ほど日常生活を生かした教室外の集団活動が多い。高学年では、教室外の集団活動でも教科学習が中心となる。これは、低学年では各教科で調査見学などを実施しているが、高学年では校庭での体育や音楽室での音楽以外には教室外での学習が少ないことによる。教室内での集団活動による学習については高学年で多い。これは、話し合い活動が多用されていることと、外国語一斉教授との影響による。

#### 広域カリキュラムにおける参加形態

##### 広域カリキュラムにおける各学習領域と参加形態との関係

広域カリキュラムは「社会」「自然」「情操」「身体」の4学習領域（以下、「領域」）によって構成されている。単元構成は教科カリキュラムとコア・カリキュラムとの中間

に位置するため、参加形態も生活経験と教科学習とをバランスよく生かした中間型であると考えられてきた。しかし、同校の単元を構成する各要素への参加形態の場合、生活経験 207（全体の 72%）であるのに対して教科学習 78（全体の 27%）というように、学習者の日常生活から始められる学習に極度に傾斜したカリキュラムであった。このことは、各領域と参加形態との関係を示した表 3 により明らかとなる。

表 20 広域カリキュラムにおける領域と参加形態との関係

領域	a	b	c	d	e	f	g	h	i	小計
社会	10	0	1	0	22	5	12	6	1	57
自然	25	3	1	0	25	3	17	5	2	81
情操	13	2	0	2	19	21	11	8	1	77
体育	18	12	1	9	27	2	5	0	0	74
小計	66	17	3	11	93	31	45	19	4	289

表 20 から全体的には教室内での集団活動による生活経験学習が多用されていることがわかる。その反面、領域ごとの差異があることも明らかとなる。具体的には、社会領域、自然領域は教室内での集団活動による生活経験学習が多い。しかし、情操領域は教室内での集団による教科学習も多用されている。これは、図画工作の基礎技能や音楽の基礎技能などの指導が必要だからである。また、体育領域では教室外での集団活動が多用されているが、これは体育の特性上、校庭などで行われる活動が多いことによる。

#### 広域カリキュラムにおける学年と参加形態との関係

広域カリキュラムも教科カリキュラムとともに同校の実践であるので、先述した教科カリキュラムと同様に、低学年では教室外での集団活動が多く高学年では教室内の集団活動が多いという傾向があるものと推測されがちである。しかし、同校の広域カリキュラムの単元を構成するそれぞれの構成要素への参加形態を分析すると、a タイプは低学年 32 であるのに対して高学年 34 というように、ほぼ同数の参加形態 a タイプが存在する。これは、各学年とも農園作業、遠足など教科外活動と領域との関連を生かしているからである。具体的な学年と参加形態の量的関係を表に示す。

表 21 広域カリキュラムにおける学年と参加形態との関係

学年	a	b	c	d	e	f	g	h	i	小計
1	9	2	0	6	12	14	14	3	1	61
2	14	7	0	0	31	7	6	1	0	66
3	9	7	1	4	7	0	3	1	2	34
4	11	1	2	0	24	3	0	6	0	47
5	13	0	0	1	13	6	16	5	1	55
6	10	0	0	0	6	1	6	3	0	26
小計	66	17	3	11	93	31	45	19	4	289

#### コア・カリキュラムにおける参加形態

#### コア・カリキュラムにおける学年と参加形態の関係

コア・カリキュラムは学習領域を区分せずに社会科や教科外活動をコア（中核）にして構成されたカリキュラムである。従来から、コア・カリキュラムは教科カリキュラムの対極に位置し、中間に広域カリキュラムが位置するとされてきた。しかし、同校のコア・カリキュラムにおける全 32 単元 275 の学習活動構成要素について参加形態の視点で踏み込んだ分析をしてみると、若干異なる諸相が姿を現す。同校のコア・カリキュラムの単元は、社会科がベースとなっており、具体的には表の構成をとる。

ここでの単元名は、文部省の『小学校社会科学学習指導要領補説編』に提示されているものと類似するが、具体的な学習活動は同校独自に構成された内容である<sup>121</sup>。同校の場合、上述の 32 単元の中で生活経験を生かした参加形態の学習は 213 あり、全単元構成要素への参加形態全体の 77%にも上る。この点で、広域カリキュラムよりも生活経験学習に傾斜している点が指摘できる。しかし、学年別に見るとコア・カリキュラムは教室外での学習が低学年から高学年に至って減少する。また、教室内での学習に注目しても、集団で生活経験を話し合う討論型の授業形態が減少し、たとえば作文を書いたり、教材を使って個別に調べたりするような個別学習が高学年で顕著になる。たとえば調査



活動でも、低学年では現地に足を運んで社会見学・社会調査を実施し、高学年では既存の教材を用いて調査するというように、学習スタイルが学習者の発達段階に対応して変化する。学年の参加形態との関係は、以下の表によって明らかになる。

表 22 コア・カリキュラム単元数・単元名

学年	単元数	単元名
1	6	わたくしたちの学校、おうち、夏のあそび、秋のたのしみ、のりもの、お友だち
2	6	学校のまわり、つよいからだ、近所の人々、たべもの、おみせ、おせわになる人々
3	5	ゆうびん、水道、やくにたつ動物、冬支度、大昔の人々
4	5	文京区、健康生活、家と着物、電灯とガス、商店と市場
5	5	東京の発達、交通と通信、気象台、国立公園、生活の工夫
6	5	新聞とラジオ、日本の資源、工場、銀行、日本と世界

表 23 コア・カリキュラムにおける学年と参加形態との関係

学年	a	b	c	d	e	f	g	h	i	小計
1	9	4	2	0	18	2	3	0	0	38
2	11	0	1	0	17	0	13	0	0	42
3	9	0	0	0	15	4	16	4	0	48
4	4	0	3	0	10	2	19	0	0	38
5	7	0	0	0	9	3	13	9	1	42
6	6	1	0	0	20	6	8	21	5	67
小計	46	5	6	0	89	17	72	34	6	275

#### 4. 「カリキュラム類型」と参加形態との関係

次に、本節で参加形態を分析する枠組である「教室内－教室外」「集団活動－個別活動」「生活経験－教科学習」のそれぞれに基づいて、同校で実践された3種類のカリキュラムの比較を試みる。その際、まず参加形態と「カリキュラム類型」との対応表を以下に提示する。

表 24 「カリキュラム類型」と参加形態

分類	a	b	c	d	e	f	g	h	i	小計
教科カリキュラム	4	7	3	1	10	11	7	6	0	49
広域カリキュラム	66	17	3	11	93	31	45	19	4	289
コア・カリキュラム	46	5	6	0	89	17	72	34	6	275
小計	116	29	12	12	192	59	124	59	10	613

#### 「カリキュラム類型」と活動場所

教科カリキュラムは教室内で、コア・カリキュラムは教室外で、広域カリキュラムは両カリキュラムのバランスにおいて特徴があると予想されがちである。ところが分析の結果、教科カリキュラム、広域カリキュラムにおいてコア・カリキュラムよりも教室外の割合が高く、コア・カリキュラムにおいて教科カリキュラム、広域カリキュラムよりも教室内の割合が高かった。

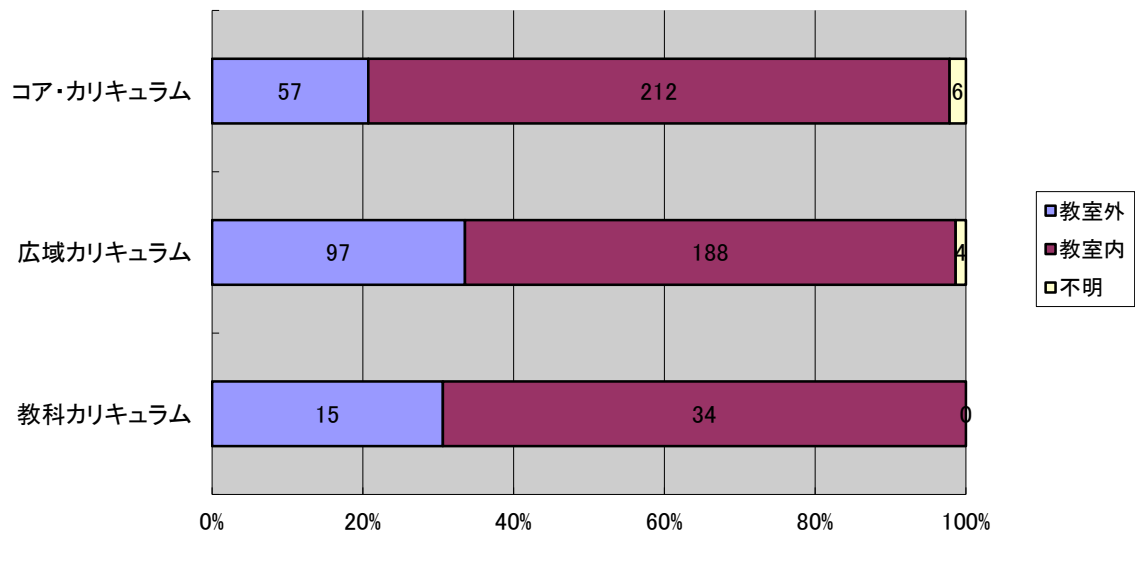


図 16 「カリキュラム類型」と参加場所との相関

具体的には、まず教科カリキュラムの場合、教室外での活動は 15、教室内での活動は 34 である。よって全体に占める教室外の割合は 31%、教室内の割合は 69%である。ついで、広域カリキュラムの場合、教室外での活動は 97、教室内での活動は 188 である。よって全体に占める教室外の割合は 34%、教室内の割合は 65%である。残り 1%が判別不能の i タイプである。最後にコア・カリキュラムの場合、教室外での活動は 57、教室内での活動は 212、よって全体に占める教室外の割合は 21%、教室内の割合は 77%である。残り 2%が判別不能の i タイプである。

#### 「カリキュラム類型」と活動様式

同校では、広域カリキュラムにおいて集団活動が多く、コア・カリキュラムにおいて集団活動が少ない。そして、教科カリキュラムは広域カリキュラムの活動様式に近い。

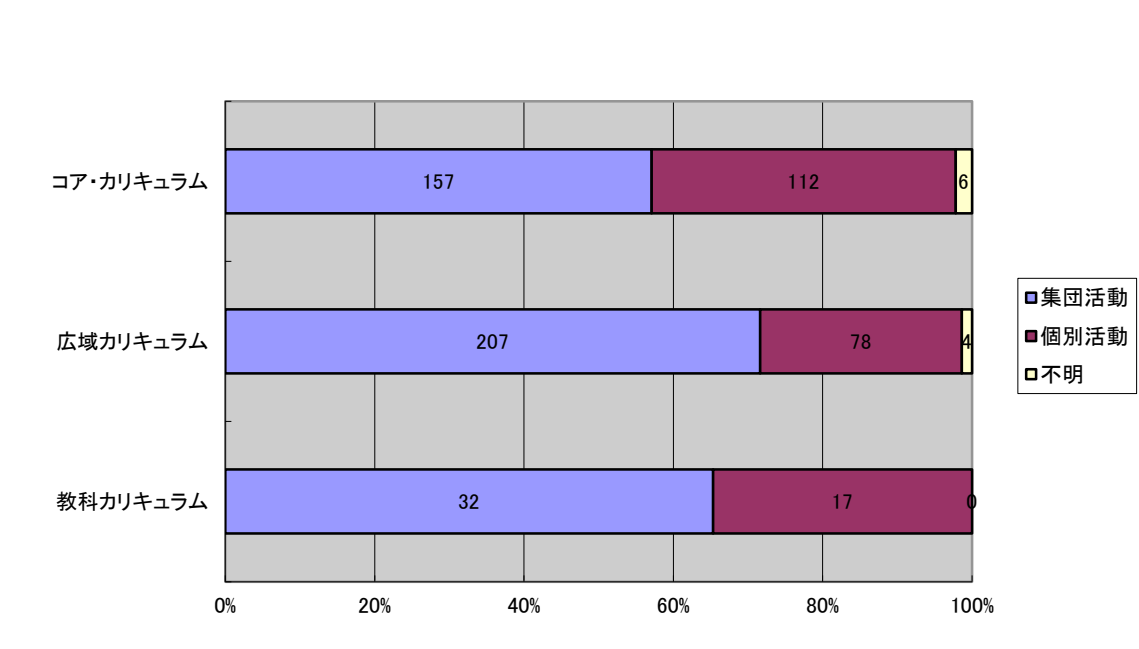


図 17 「カリキュラム類型」と参加様式との相関

具体的には、まず教科カリキュラムの場合、集団活動は 32、個別活動は 17 である。よって全体に占める集団活動の割合は 65%、個別活動の割合は 35%である。ついで、広域カリキュラムの場合、集団活動は 207、個別活動は 78 である。よって全体に占める集団活動の割合は 72%、個別活動の割合は 27%である。最後にコア・カリキュラムの場合、集団活動は 157、個別活動は 112、よって、全体に占める集団活動の割合は 57%、個別活動の割合は 41%である。

#### カリキュラム類型」と活動内容

同校の実践でも、教科カリキュラムで教科学習が多く、コア・カリキュラムで生活経験が多く、広域カリキュラムは両カリキュラムの間に位置していることが実証できた。

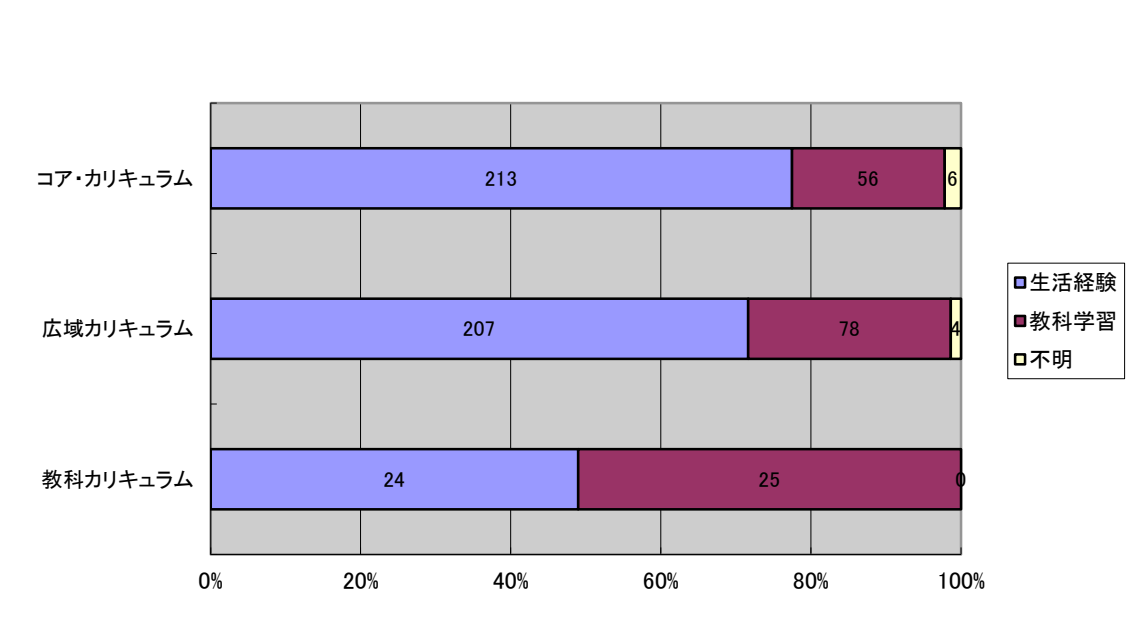


図 18 「カリキュラム類型」と参加内容との相関

具体的には、教科カリキュラムの場合、生活経験による学習は 24、教科学習は 25 である。よって生活経験の割合は 49%、教科学習の割合は 51%である。広域カリキュラムの場合、前述したように、生活経験による学習は 207、教科学習は 78 である。よって生活経験の割合は 72%、教科学習の割合は 27%である。コア・カリキュラムの場合、生活経験は 213 で割合は 77%、教科学習は 56 で教科学習の割合は 20%である。

## 5. 本節のまとめ

最後に、総括的考察を示して、本節の結びとしたい。本節では、同校の 3 類型のカリキュラムについて、参加形態に関する分析枠組によって検討を進めてきたわけである。現在入手困難な、同校の戦後初期のカリキュラムをもとに、従来とは異なる参加形態という視点から検討してみると、いくつかの特色が浮上してくる。それらは以下の 3 点に要約できる。

第 1 に、「カリキュラム類型」と参加場所との関係についてである。同校の場合、大方の予想に反して、カリキュラムが分化型（同校の教科カリキュラムや広域カリキュラムがこれに相当）であっても教室外での活動が多用され、カリキュラムが統合型（同校

のコア・カリキュラムがこれに相当) であっても教室内での活動が多用されている。むしろ分化型の方が、たとえば社会科で社会調査をしたり理科で農園作業をするなど、それぞれの教科内における教室外での活動が保障されている。これは、同校での戦前からの郷土科実践などによって、教科カリキュラムでも校外学習を導入していた伝統による。分化型カリキュラムの中でも広域カリキュラムの方が教科カリキュラムより教室外での参加形態の割合が高いのは、集団活動による生活経験学習である a タイプが広域カリキュラムで 23% (全体の 66/289) 教科カリキュラムで 8% (全体の 4/49) という事情による。

第 2 に、「カリキュラム類型」と参加様式との関係についてである。同校の場合、分化型カリキュラムで集団活動を多用し、統合型カリキュラムは分化型のカリキュラムよりも個別活動を多用している。なお、分化型カリキュラムの中でも広域カリキュラムの方が教科カリキュラムより集団活動による参加形態の割合が高いのは、a タイプ (23%:8%) や e タイプ (32%:20%) について広域カリキュラムの方が教科カリキュラムよりも集団活動の割合が高いことによる。総じて同校では学習者の個性を生かす個別活動による学習への参加にとって、統合型カリキュラムが適していた。

第 3 に、「カリキュラム類型」と参加内容との関係についてである。同校の場合、カリキュラムが分化型である方が教科学習の割合が高く、カリキュラムが統合型である方が生活経験を生かした学習の割合が高い。このことは、コア・カリキュラムのコアが生活学習であることに由来するが、分化型カリキュラムでも 49%もの学習が生活経験から始まっていることに戦後初期における同校の大きな特色がある。同校では、全校共通の『学習目標分析表』を使用していながら、カリキュラムの統合の程度によって教科学習中心から生活経験中心へと活動内容への参加形態に明確な傾向性がある。

従来から、教科カリキュラムとコア・カリキュラムの中間的な特徴を持つカリキュラムとして広域カリキュラムが考えられている。そして、同校でも広域カリキュラムを教科カリキュラムとコア・カリキュラムの長所を併せ持つものと認識していた。ところが、参加場所や参加様式の面からは、若干異なる特徴を持つことが本節ではじめて解析された。つまり、広域カリキュラムが最も教室外での参加形態が多く、また、集団活動による参加形態が多かった。

また、コア・カリキュラムは、従来から考えられてきたように生活経験に基礎を置く参加形態は多いが、一般論で語られることと異なり教室外での参加形態が少ない。

同校における「カリキュラム類型」の研究の史的特徴が、参加形態に関する視点からの実証的分析解析された。この視点によるカリキュラム構造の理論化が、現在の硬直した教科再編統合論を批判的に克服するための課題である。この当時の児童の実態から出発する教育活動が現在の体験型活動を中心とした教育につながってくる。

## 第5節 千葉県北条プランにおける能力評価の変遷

### 1. 本節の課題

本節の目的は、カリキュラムにおける教育内容の統合の問題に関する、戦後初期のカリキュラム改革運動の示唆的特徴を明確にするために、学習者の能力評価とコア・カリキュラムの構造変遷との関連に注目して、千葉県館山市立北条小学校における戦後初期の教育実践である北条プランの変容過程を検討することにある。当時の体験型活動を中心とした教育について検討したい。

我が国の学校教育を取り巻く諸問題の中で、教育内容の厳選や、教科の統合及び総合の問題等、カリキュラムに関する研究は、国民的関心事の1つである。そして、意図的な教育的営為はカリキュラムが構成されている以上、その内容、メカニズム、内在する可能性、及びその限界を探究することは、研究者にとって重要な課題となっている。

本節は、戦後初期カリキュラム研究の一環としての研究であり、戦前の教育との関連性、戦後初期新教育の積極的側面、今日の教育意識を形成する契機となった点あるいはその問題点等、戦後初期新教育の再評価を目指す研究の一部である。

戦後初期の新教育実践には、埼玉県川口プラン、広島県本郷プラン等に代表される地域教育計画と、千葉県北条プラン、愛知県春日井プラン等に代表されるコア・カリキュラムを基礎とする教育改革とが存在する。コア・カリキュラムはさらに、千葉県北条プランのように、社会科をコアとして出発するものと、愛知県春日井プランのように「あそび」等の学習者の日常生活をコアとして出発するものに類型化できる。この中でも、特に北条プランは、戦後初期カリキュラム改造運動の典型的存在であり、コア・カリキュラムが極めて早期に成立し、かつ、カリキュラム構造変遷の足跡を辿るために十分な資料が残存しているという理由により、本節に最適な事例であると判断した。敗戦直後における地域教育計画や、コア・カリキュラムを基礎としたカリキュラム改造運動による地

域プランは、問題解決能力を育成し、地域社会を改善していく人間を形成するという積極的側面を持っていた。

さらにそれと同時に、戦後初期新教育は「這いまわる経験主義」という語に代表されるように、学力低下を誘発したとする批判も導出した。これら肯定的側面及び否定的側面からの異なる見解は「コア・カリキュラム論争」<sup>122</sup>や、「問題解決学習論争」<sup>123</sup>として、カリキュラム研究の活性化をもたらした。実質的に、この時期が我が国におけるカリキュラム研究が成立した時期でもあり、カリキュラム研究成立史の地平からも重要な時期に位置する<sup>124</sup>。このような意味で、本節は、今日のカリキュラム研究の系譜への示唆を内包する。

特に、カリキュラム研究は、カリキュラムの計画、教育実践、その結果の能力評価の諸事象を分離された個々の営為と捉えるのではなく、一連の営為の中で、総体として把握する必要がある。天野正輝は、「子どもの発達を正しく診断し、測定し、目標に基づいて値ぶみ(評価)することは、教師の実践活動のなかでももっとも重要な仕事であり、その能力は、教師の教育的力量の中核をなしている」<sup>125</sup>と指摘する。ここからも、能力評価の重要性は指摘されている。しかし、片上宗二の『日本社会科成立史研究』<sup>126</sup>及び、黒澤英典の『戦後教育の源流』<sup>127</sup>、その他の先行研究においては、具体的な新教育諸プランの内部での、能力評価の問題に至るまでは、厳密に検討されるには至らなかった。よって、本節では、戦後初期新教育の実態解明と問題点の明確化のために、能力評価の変遷と、カリキュラム構造の変遷との関係に焦点を絞る。なお、本節において、能力評価とは、教育知識の教授者及び教授者集団が、コア・カリキュラムを実践するに際して想定していた基準項目による評価を意味する。

戦後初期は、「学習指導要領一般編(試案)」等を参考として、地域社会の地理的及び社会的特性や学習者の発達段階を考慮し、カリキュラム開発者、能力評価項目作成者、教授者の3要素を、教師や教師集団が、顕著に担いつつ、教育実践を展開していた。この戦後初期における、能力評価の変遷をカリキュラムの構造変遷と関係づけて考察することにより、戦後初期の生活学習をコアとしたカリキュラム構造変遷の背面にある、能力観や問題点が明確になる。その際、戦後初期カリキュラム研究における、代表的事例である北条プランを、その内容に即して、成立期、完成期、展開期の3期に区分し、それぞれの時期における能力評価とカリキュラム構造の関係を解明する。そのために、北条小学校が、いかなる教育目的を志向していたのかという、教育目的の側面(理論的側



面)、教育目的を具現化した単元の展開による実践的側面、及びその背後からカリキュラム及び能力評価の変遷に影響を与えた、学習指導要領、文部省通達等にみる制度的側面の3側面によって、各時期の特徴を解明する。

能力評価としては、教育実践活動における日々の評価や、期末テスト、通信簿・通知表、指導要録における評価等が存在する。その中で、日々の評価や期末テスト等の資料は、戦後60数年を経た今日、管見の限りでは現存していない。本節においては、北条プラン研究において、1946年度から1955年度に至るまでの北条小学校の通信簿・通知表<sup>128</sup>等を資料として、能力評価の内容をとらえる。もちろん、通信簿・通知表が学校における能力評価の全てではないことは自明であり、父母への情報伝達も目的としている点で一定の限界性の存在も否めない。しかし、現存する資料の中で、能力評価を捉える有力な証拠であることも事実である。従って、本節では、通信簿・通知表を通じた能力評価という限定を設けた上で、従来の研究において看過され続けてきた、能力評価の変遷と、カリキュラム構造の変遷の関係を解き明かす。

北条プランの変遷過程について、北条小学校における公開研究会の開催をメルクマールとして区分し、各時期について、教育目的の側面、実践的側面、制度的側面の3側面から整理する。単に能力評価のみの変遷をトレースするのではなく、上述の3側面との関係に着目するのは、例えば天野正輝が「方法原理の転換」<sup>129</sup>と説明しているように、戦後初期は、単に教育実践のみが変化したのではなく、教育目的も、そして、教育制度も大変革を迎えたからである。カリキュラム研究において、教育実践と能力評価との相関関係のみを検討考察したのでは客観的に把握できない教育的営為の全体像が、教育目的、教育実践、教育制度との一連の関係の中で把握できると考える。そして、北条プラン変遷過程と、通信簿・通知表等による能力評価との関連を解明していく。

## 2. 北条プラン成立期のカリキュラム

戦後初期に北条小学校で校長に就任した和泉久雄<sup>130</sup>のリーダーシップと海後勝雄の教育的援助<sup>131</sup>が、北条プラン成立と発展の牽引的役割を果たしていた。北条プラン成立期は、1946年4月に和泉が校長として着任してから1947年10月に、北条小学校で「社会科公開研究会」を開催するまでの期間である。

小都市地域のモデルプラン的存在であった北条プランにおける成立期の、教育目的の

側面の特徴は、従来の教科の枠組みを残しつつ、特に社会科で経験カリキュラムの立場に立脚する学習者中心の自主的、自発的教育が志向された点である。北条小学校の経験カリキュラムの背後には、「生活現実はいちよりの知識や技能や情操が未分化のままに働いている総合体である」<sup>132</sup>という生活現実の認識枠組みが確認できる。

成立期の教育実践の、代表的単元については、1947年第4学年社会科の単元「館山市の今と昔」を例とし、その理論的背景、制度的背景、そして、能力評価との関係から検討する。単元「館山市の今と昔」は、導入の段階で、校外学習「館山市めぐり」を実施し、そこで学習者が捉えた問題を展開するために、「北条プラン成立期の実践例」<sup>133</sup>のようなグループ学習を実施した。

表 25 北条プラン成立期の実践例

学級組織	大通班	郊外班	海岸班	交通班	歴史班	模型班
問題の統一	六軒町船形港下町橋那古観音附近には何故家が多く集まったか	市内でとれる米や麦は市民の食う丈あるか	海岸は私達のためどんなに役立っているか	道路バス汽車は、市のためにどんなに役立っているか	北條は昔からどのように變つて来たか	北條那古船形館山のことをよくわかる模型
調べる事	1 そのでは何しているか 2 その様子は夫々どう違つてゐるか 3 何故だろう 4 南町がさびれ六軒町が栄えたわけ 1 農家はどこに多いか 2 ところが一番米がとれるか 3 食うだけあるか 1 海岸では何をしてゐるか 2 この海岸が一番多く使はれているか 3 一番美しい眺	1 道やバスはどこへ行くか 2 この人がなにに出来るか 3 汽車やバスでどれ位人が来るか 1 お爺さんの親の頃 お父さんの頃 2 何故かはつたか 3 城山や観音様のこと 4 北條の爲つとした人	みんなの研究を集めて模型に現はす	備考	グループの作成 館山市めぐりの時の案内係からの興味問題への関係等から児童が作ったグループを児童の環境作業内容から見ると個性に修正した他に教師から提出した問題	安房郡全体から見て市の働きを交通班に加へる

この実践例は、新教科「社会科」が導入された出発の時期である1947年1学期の実践であり、当時の社会科は、計画、分担、調査、表現(図示、模型等)、討議という流れで展開されていた。現場調査、見学は、1時間程度では完結せず、また、日常社会は各教科知識の独立的存在ではない等の理由により、社会科の時間の学習内容は、他教科を包括する学習内容となった。この、現場における調査、見学や模型製作、討議等を評価対象とする社会科のスタイルに、その後に展開される教科横断的・総合的形態をとるコア・カリキュラムへの予兆を看取できる。

このような新教科「社会科」導入の際の試行錯誤は、制度的側面からは、通信簿(教科科目及戦後の学校教育改革の第一歩をしるす画期的な文書としての1947年版『学習指導要領一般編(試案)』の影響がある。1947年版『学習指導要領一般編(試案)』は、小学校教育においては、修身、公民、地理、歴史の廃止と「社会科」の新設「自由研究」の新設等の特徴がある。成立期北条プランは、先行する川口プラン<sup>134</sup>同様、新教科「社会科」の研究に真正面から取り組んでいた。

成立期北条プランのカリキュラム構造は、基本的には教科独立型のカリキュラムだが「日本民主社会に生き、よりよき明日を建設すべく、現代社会について聡明な理解力と中正なる実践的生活態度とを育成する」<sup>135</sup>ことを目的とする社会科の実践に力点を置いたカリキュラムであった。

#### 北条プラン成立期の能力評価

法定簿としての指導要録は「児童・生徒の学籍ならびに指導の過程および結果の要約を記録し、指導および外部にたいする証明等に役立たせる原簿」<sup>136</sup>であるが、法定簿と質の異なる通信簿・通知表は、本来、各学校の創意工夫が、その形態や様式に反映されるものである。そして、通信簿・通知表は、保護者と学校とで、学習者の学校生活全般についての情報交換をし、両者のコミュニケーションを図っていくものである。ここでは、能力評価の変遷を追跡するために、国民学校令期から戦後初期までの北条小学校の通信簿・通知表及び、当時の実践の際の目標等を直接的資料とする。

北条プラン成立期の通信簿は、国民学校令期のものを、継続して使用しており、教科・科目毎の成績を秀、優、良、可で評価していた。1947年度の第6学年の通信簿を、表に提示する。

1947年度の通信簿<sup>137</sup>における能力評価は、本質的に教科科目の枠に規定されているものであり、国民学校令期と変わらない評価形式は、基本的には、各教科独立型のカリキュラムによる能力評価であったことを裏付ける。前年の1946年度においても、同様の形式<sup>138</sup>で通信簿が記入されていた。

さて、前述の社会科実践「館山市の今と昔」においては、館山市の地域科目加設住民の生活実態、安房郡における市の位置づけ、市の発展過程の理解が学習内容となる。この学習において、次のような目標<sup>139</sup>が設定されている。地域住民の生活実態については、「自己の環境への関心を増大し環境をより利用する努力」等、市の位置づけについては、

「児童が協力して環境を利用する能力と協力する為の技術」等，市の発展過程については，「郷土発展のため努力した人への感謝と意欲」等が能力評価の目標である。このように，具体的実践段階では，関心，努力，技術，意欲等が，育成を要る能力目標となるが，通信簿・通知表レベルでは，記述形式上国民学校令期とさしたる変化は見あたらない。この時期のカリキュラム実践は，通信簿・通知表や前述の教育実践から判断して，社会科を積極的に導入しながらも，教科の学習としての認識枠組みを墨守していた。社会科でどのような能力を育成するかという能力評価に関して，この時期の通信簿・通知表では，まだ社会科の新しさや趣旨が生かされていない。

表 26 1947 年度第 6 学年通信簿

(各教科科目及び性行について，第 1 学期を例示する)

第一學期	學 期		教科 及性 行 目
		身修	
	語國		
	史國		
	会社 理地		
	數算	理 數 科	
	科理		
	操體	體 鍊 科	
	道武		
	樂音	藝 能 科	
	字習		
	畫圖		
	作工		
	縫裁		
	事家		
		實 業 科	
		科 加 設 目	
	概 評	教 師 評 価	
	概 評	性 行	
	印者任擔		
	印者護保		

### 3. 北条プラン完成期のカリキュラム

北条プラン完成期は、1947年10月の社会科公開研究会の終了後、1949年7月約2,100名の参加者を迎えて、コア学習を公開した、北条教育公開全国研究協議会開催までの時期である。

北条プラン完成期の北条小学校における実践については、教育目的、理論の側面からは、コア・カリキュラムの創成と、コミュニティスクールの経営という2点の特徴を指摘することができる。

1948年度の北条小学校の中心的研究課題について、民間社会人の中から60に北条小学校が依頼して、教育目標設定委員会を組織し、目討議の会合等を開催してカリキュラム編成の際の助言を求めた。そして結果として、「本年は、本校をコミュニティスクールと決定した。(中略、筆者による)更に、当然生活コアを中核としてコアから流出する自然、社会、及び人間主体の表現(芸能)を周辺に持つカリキュラムに組織されべきである」<sup>140</sup>という結論に至った。この背後には、「生活が人間の環境との連続的交渉の過程でありまして、それが教育である限り、教育はコミュニティに於いて成立つ」<sup>141</sup>という教育認識が暗黙の前提となっている。

このような教育目的をもつ、完成期での代表的な生活学習計画案として、第6学年の1948年度の学習である「機械生産と社会の進歩」の中に含まれ、単元目標や学習活動が明示された小単元「館山市の工業生産」<sup>142</sup>を表3に例示する。

この小単元には、学習者にとって身近な館山市の工業の状況について、実態調査を通じた現実認識を育み、コミュニティの生活にとって必要度の高い、基本的知識と、コミュニティの将来への関心を育てるという目的がある。

制度的側面からは、文部省が学校教育法施行規則第36条(昭和28年削除)に基づいて示した通達「小学校学籍簿について」の「行動の記録」の全22項目の影響が、後に提示する通知表に影響を与えている。

表 27 館山市の工業生産

展 発	果 結	習 學	備 豫	段 階	
5. 機械についての簡素な知識と技術	4. 生産に於ける機械利用の實状と變遷 (相關關係)	3. 我が國工業の現状とその將來性 (相關關係)	2. 近代工業の經濟社會機構への影響 (相關關係)	1. 館山市工場の立地條件と將來性 (相關關係)	單元目標と基準
市の工業と機械生産への関心を深めて行く	1. 館山市には將來どのような工業を發達させたらよいか 2. 現在の工場組織について如何に批判できるか	5. 討議 ○立地條件 ○労働問題 ○將來の構想 4. 處理と表現 ○地圖、グラフ、模型 ○レポート	1. 問題の把握 2. 調査計畫をたてる ○目的 ○方法 3. 實地調査 ○分布(立地條条)形態、生産、輸送、消費、組織、動力、 労働問題、機械	1. 館山市にある工場の種類 2. 市民に必要な工場 3. 市のどんな地域に多いか、その原因 4. 工場内の組織、機械について知つてゐるか 5. 館山市に適している工業 6. 工場労働についての批判	學習活動と効果の判定
綜合	綜合・知識・能力・技術・習性・格	綜合・知識・能力・技術・習性・格	綜合・知識・能力・技術・習性・格	綜合・知識・能力・技術・習性・格	判定の立場

(段階, 單元目標と基準, 學習活動と効果の範圍, 判断の立場を例示)

北条プラン完成期のカリキュラム構造は、「自由研究」、「道具学習」、「生活学習」、「分化学習」、「補教科課程」の5学習活動により構成され、特に、生活学習をコアとしたコア・カリキュラムが成立していた。コアである「生活学習」の内容は、「地域共同社会生活の課題を中心に生活に関する正しい理解、態度と生活の為の技術・能力を得させ、完全な民事的公民としての性格を育成するための学習」<sup>143</sup>と定義された。生活学習は、成立期の「社会科」に他の教科内容が吸収される形で統合されたものである。

次に、北条プラン完成期の能力評価について検討する。北条プラン完成期中の1948年度に、通信簿は通知表と名称変更された。1948年度の通知表を表に提示する。表によると、学習成績は、「国語的」、「社会的」、「算数的」、「理科的」、「音楽的」、「体育的」、「図工的」、「家庭科的」、「自由研究」そして「所見」という評価項目が設定され、各々の内容が更に細分化された。ここでの「〇〇的」という表現からも分かるように、北条小学校では、既存の教科の枠組みが崩壊し、生活学習をコアとしたコア・カリキュラムの実践において、生活学習、分化学習、道具学習等、各学習の单元の中で、それぞれの能力評価を試みていた。

「国語的」の項目では、「非常によくことばの使いわけに注意する」という能力を評価する「こと葉への関心」が設定された。「社会的」の項目では、「常に関心を抱き興味を持ち正しく批判する事ができる」事を評価する「態度」の項目や、「大切な習慣を身につけて仲間と協力する力がある」事を評価する「能力」の項目が設定された。「算数的」では「身につけて生活に生かそうとしている」事を評価する「実践力」の設定が確認できる。「図工的」でも、計画的でねばり強いのか、それともあき易いかを見る「根気」が評価対象となるなど、成立期の社会科の具体的実践活動が、次年度の通知表の学業成績についての能力評価に影響している。

また、従来は「性行概評」として、例えば「快活」等と記載されていた部分が、「行動の記録」として分類され、各々の分類項目のうち、優れている項目に担任印を押す評価形式に変更になるなど、学習者の行動を記録する項目の充実が見受けられる。これは、先述の、北条プラン完成期の特徴からも分かるように、この時期のカリキュラムの中心的存在としての生活学習に起因する。

その後、行動の記録は、文部省学校教育局長通達「小学校学籍簿について」における「行動の記録」の項目と完全に対応するように、微調整される。1948年の小学校学籍簿には



「学習の記録」<sup>144</sup>という名称の欄があり、これを、北舞小学校の1949年度の通知表でも導入していると考えられる。

通知表から北条プラン完成期の能力評価を考察すると、1948年度の通知表は、コア・カリキュラムにより、具体的に育成を要する項目が、評価対象となっている。

先に例示した1948年度の教育実践「館山市の工業生産」と通知表とを比較すると、判定の立場における「知識」、「態度」、「能力」、「技術」は、1948年度の通知表における、学習成績に同様の項目が確認でき、「習慣」や「性格」は、行動の記録に関連する判定の立場である。「総合」は、通知表全体に関係すると同時に、「所見」の欄で評価者が記述する内容である。

#### 4. 北条プラン展開期のカリキュラム

北条プラン展開期は、1949年7月の「北条教育全国公開研究協議会」終了後、1955年7月9—10日に、講師として東京大学の勝田守一、東京教育大学の梅根悟を迎え、参加者約1,800名の前で生活教育を公開した「第2回生活教育全国公開研究会」までの期間である。

この期間の教育目的、理論の側面からの特徴は、1950年に北条小学校が出版した「GUIDANCE PROGRAM (試案)」<sup>145</sup>等によるガイダンスの強調、1952年から本格化する3層4領域へのカリキュラム構造変容による、生活コース、教科コース、基礎コースの3コースからなる生活教育の完成という点が挙げられる。特に1952年から1954年にかけて、日常生活課程を配当した生活コース、問題解決能力を培う教科コース、数量形・文字言語・語法等のドリルや科学的原理原則を扱う基礎コースの総合的学習によって、生活教育の構成に関する研究が推進された。

展開期の代表的実践例としては、現場学習で学習者各個人及びグループでの発見に有機的な関連をもたせた発達を目指す、第3学年教科コース自然学習指導案を「表北条プラン展開期の実践例」<sup>146</sup>として提示する。

この学習の目標は、自然の力に対する認識を深め、また、自然の力の抑制及び利用が可能であることを知ることであり、さらに、多様な角度からものを見ることや、証拠を用いて問題解決をするガイダンス目標が内包されている。

表 28 1948 年度第 2 学年 4 部通知表

國語的	話し方	其の場によさわしい正しいつかい方	正しく話しようとして正しく話している	普通	はつきりしない	乱雑で言葉が不十分である	態度	学習態度があり機曾に応じて實踐生活の向上が目だつて速い	互と同じだが生活實踐に持久力がない	普通	學習中の話し合いはするが生活への働きかけがない	熱意もなし關心もない				
	作文	題材にふさわしい適切な表現ができる	よくまとまっている	普通	まとまりがない	關心がきはめてうすい	理解	理解が早くて深くて確實である	理解が確實である	普通	あいまいである	全くあいまいである				
	読み方	正しく内容を理解し味はえる	正しく内容を理解する	普通	理解が乏しい	わからない	技術	正確で早くきれいだである	きれいで正確であるが遅い	普通	早いがない	方法も悪くまづい				
	書き方	文字をよく習得し上手に通く書ける	文字習得でき正しく書ける	普通	粗雑である	非常にまづい	研究主題									
社会的	こと案への關心	非常によくことばの使いわけに注意する	よくことばの使いわけに注意する	普通	無關心である	でたらめである	自由研究									
	理解	基礎的な知識を習得しよく考えて理解する力がある	正しく理解し常識が豊かである	普通	よく理解ができるが知識が伴わない	知識が低く理解もおそい	注意									
	態度	常に關心を抱き興味を持ち正しく批判する事ができる	物事に興味と關心を示すが多少永続しない機がある	普通	望む事と望まぬ事は區別ができ正しく批判ができない	粗雑でわがままである	所見									
	能力	大切な習慣を身につけて仲間と協力する力がある	積極的な仕事をする能力はあるが持久力がない	普通	よい習慣はできていても仲間の指導性がでない	極めて能力が低い										
洞察力	物事にしたがってすば道の取方について鋭敏である	鋭敏である	普通	稍にぶい	至つてにぶい											
構成力	考えたり形式立てる事が系統立っている	正確である	普通	粗雑である	至つて雑である											
算術的	計算	正確でしかも速い	正確である	普通	稍不正確である	不的確でおそい	4 行動の記録 (裏れているものには担任印)									
	技能	的確でしかも上手	手ぎわがよい	普通	稍下手である	不的確で下手である	分類	學期	1	2	3	分類	學期	1	2	3
	實踐力	身につけて生活に生かそうとしている	努力して生活に生かそうとしている	普通	生活に結びつけない	全然かえりもない	人と親しむ					正しく批判する				
	能力	常に問題をつかみやすさ道の通った考察處理する	適切な考察處理をする	普通	考察處理が稍不正確	不正確	人を尊敬する					安定感がある				
理科的	知識	豊かで而も非常に正確である	正確である	普通	稍不正確である	極めて不正確である	廣く人の立場を受入れる					指導的位置に立てる				
	態度	總ての問題に非常に興味を持ち密に鋭氣よく研究する	鋭気に鋭氣よく研究する	普通	興味に乏しく粗雑である	研究する機曾がない極めて粗雑である	人と協力する					態度が明かるい				
	表現	非常に豊かである	豊かである	普通	稍まづい	まづい	責任を重んずる					禮儀が正しい				
	音楽的	非常にすぐれている	すぐれている	普通	稍劣っている	劣っている	仕事を熱心にする					きまりを理解して守る				
体育的	態度	非常によい	立派である	普通	稍劣っている	劣っている	忍耐する					探究心がある				
	健康生活	非常によく實踐している	よく實踐している	普通	あまり實踐していない	全く實踐していない	工夫する					美への關心をもつ				
	運動能力	非常にすぐれている	すぐれている	普通	稍劣っている	全くない	自制心がある					衛生に注意する				
	態度	非常によい	良い	普通	稍悪る	悪い	自分で判断する					勤勞を喜ぶ				
工学的	技	拙き方で早きれいだである	正確で早い	普通	正確でおそい	不正確	正義感がある					物を大事にする				
	使い方	用具の使い方が丁寧で正確で速い	用具の使い方が丁寧で正確である	普通	用具の使い方が丁寧でおそい	不正確	特記すべき行動									
	考え方	正確で工夫考察共にすぐれている	工夫考察にすぐれている	普通	まとまりがない	非常にまとまらない	指導を要する行動									
	意見方	非常に正確で豊富である	正確である	普通	粗雑である	非常にまづい	所見									
態度	計画的でねばり強い	ねばりがある	普通	あきぬい	非常にあきぬい											
対し方	研究的で分析的である	分析的である	普通	雑である	まとまりがない											

(3. 学習成績と、4. 行動の記録を例示、学業成績は該当欄に担任印)

展開期の教育実践は、制度的側面からは 1951 年版『学習指導要領一般編(試案)』の

影響が指摘できる。この時の学習指導要領は、従来、自由研の時間に行われていた、学習者各個人の興味、能力に応じた自由な時間を、各教科の学習時間に含め、また「教科以外の活動」を新設して、クラブ活動、委員会活動、遠足等の教育活動の時間とした。さらに、授業配当時間については、教科を4つの経験領域に区分し、全体時間に対する比率で示すことによって、各学校の事情に応じたカリキュラム編成が容認されている。

北条プラン展開期のカリキュラム構造は、主として、「生活コース」、「教科コース」、「基礎コース」の学習3コースにより形成され、3層4領域のカリキュラム構造が学校の属する地域社会の実態に即応して導入された。導入理由について、和泉久雄は、「従来カリキュラムと実際との分離がどうもしっくりしなかった。この欠陥を補う意味において組織や構造を改変する必要があると痛感させられている。即ちカリキュラムと教育方法(指導法)との融合化をはかってコース制<sup>147</sup>にしたと説明している。

北条プラン展開期には、1948・1949年度の「通知表」という名称が再度変更になり、1950年度に至るまでの期間、「進度通知表」という名称が使用された。この変化は、「進度通知表」の表紙に記された「この表は今までとちがって他の御子様との成績の比較ではありません。一人の御子様の能力がどう伸びどう変わっていったかめ記録であり、「進歩の報告であります」という理由による。ただ、表に1953年度の「進度通知表」を提示するように、5～1で記述される評点は、学習者が学年の程度と比較してどの程度であるかという相対評価である。

北条プラン展開期の「進度通知表」から、能力観の転換が見られることが、この時期の最大の特徴である。「進度通知表」のうち、教科別となった「学習の状況」と、「社会性」、「作業態度」、「自主性」、「生活習慣」に類型化された「行動の状況」の両方に、評価者が記述する「進歩の跡」が導入された。

この絶対評価は、評価者が全体の中での相対的なポジションではなく、学習者各個人の足跡を意識した点において、各個人の進歩の過程を尊重しようとする意識の表出である。1950年度から1955年度までの「進度通知表」は、形式上安定状態<sup>148</sup>あった。

表 29 北条プラン展開期の実践例

<p>活 動</p>	<p>導入としての話し合 い 現場を中心とした観 察中心の話し合い</p> <p>次期発展のための話 し合い 自己の工夫によるノ トまとめ</p>
<p>生活 コース</p>	<p>秋の収穫 ・秋の収穫と水落とし ・学校の水の役目</p> <p>台風</p> <p>地層と昔</p> <p>・低湿地と百姓と 田と畠と丘</p> <p>防風林と館山市</p>
<p>教科 コース</p>	<p>どぶは何を運んでいく どぶのゆくえ 川は何を運んでゆくか 川の砂や石のあるわけ 川の石や砂とゆくえ 砂洲とその効用 砂と卓風と防風林</p>
<p>基礎 コース</p>	<p>浜辺の小石と砂 海岸と松林 方位</p>

(1 時間分の教科コースの展開を提示する。他のコースとの関連も意識されている)

表 30 1953 年度第 5 学年 2 部進捗通知表

学習の状況				行動の状況					
教科	学期		第一学期		項目	学期		第一学期	
	観 点	評 価	評 点	進歩の跡		観 点	評 価	評 点	進歩の跡
國 語	聞く、話す 読む、かく 綴る、文法				社 会 性	ひとと親しむ ひとを尊敬する ひとの立場を受 入れる ひとと協力する			
社 会	理 解 態 度 技 能				作 業 態 度	仕事を熱心にする 責任を重ずる 持久力がある 計画工夫する 自制心がある			
算 数	理 解 態 度 技 能				自 主 性	自分で判断する 正義感がある 正しく判断する 落つきがある 指導力がある			
理 科	理 解 態 度 技 能				生 活 習 慣	態度が明るい 礼ぎが正しい きまりを理解し て守る 探究心がある 美への関心をも つ 衛生に注意する 働をよるこぶ 物を大事にする			
音 楽	鑑 賞 表 現 理 解				本表評価の見方 1. 評点について ⑤……学年の程度を越えている ④……学年の程度の上位にある ③……学年の程度の中位にある ②……学年の程度の下位にある ①……学年の程度に達しない 2. 進歩の跡發達の姿について ここは御子様が目立つ様子と今後特に努力を要する点 が観点の中からとり上げてあります。				
図 工	鑑 賞 表 現 技 能								
家 庭	理 解 態 度 技 能								
保 健 体 育	理 解 態 度 技 能 慣								
ク ラ ブ 活 動									

(学習の状況，行動の状況の第 1 学期を例とする)

先に、展開期の代表例として提示した「教科コース自然学習指導案」の主題「自然の力」は、生活コース、教科コース、基礎コース、現場経験の何れにも関連する学習であり、討論中心の学習展開が活動として計画されている。この学習では、当然、「進度通知表」における「学習の状況」の中の「理科」の評価と関わるが、それだけに限定されず、話し合い活動等を通して、行動の状況も評価対象となる。また、教科コース社会との関連において「進度通知表」での「社会」、教科コース言語との関連において「進度通知表」での「国語」、基礎コース数との関連において「算数」等も評価対象となると考えられる。このように、各コースが他のコースとの関連において、各教科内容の枠を超えて、横断的・総合的に展開されているため、能力評価に際しても総合的実践の中の各要素を評価する形式となる。

## 5. 本節のまとめ

通信簿・通知表の能力評価の項目は、特に、北条プラン成立期において、カリキュラム構造の変化とタイムラグがある。戦後新教育は、初期にはカリキュラムの構造改革が先行して、能力評価に関する研究は十分に進展していなかった。戦後新教育期のカリキュラム構造改革は、能力評価に関しては、国民学校令期の通信簿がそのままの形態で流用されていることから、能力評価の検討の不十分さが指摘できる。

コア・カリキュラムが学校教育実践に導入された完成期の能力評価に、詳細に区分された「行動の記録」が設定されたことは、生活学習をコアとしたカリキュラム統合の結果として、学習者の行動様式を評価対象としたという意味を持つ。学習者の学習の記録だけでなく、行動の記録を評価対象としたことは、教科外活動を含め、徹底した生活教育によって、教科と生活との統合を図った、3層4領域カリキュラム構造における生活コースの導入を予見させる前兆でもある。

3層4領域カリキュラム構造の応用による、北条プラン展開期においては、例示した「教科コース自然学習指導案」のような、他コースと密接な関連性を有する実践が行われた。この時期、「学習の状況」と「行動の状況」との両者を総合的教育実践の中で評価する工夫がなされていた。しかし、カリキュラム上教科の枠が解体している時期にもかかわらず、「進度通知表」から能力評価の内容を判断すると、教科別能力評価が共生しているという、意外性を伴う新事実が提示できた。

能力評価の変遷過程とカリキュラム構造の変遷過程の関係に注目することにより、北条プランでの、カリキュラムにおける教育内容の統合に潜むメカニズムが明確化した。これは、単に能力評のみを検討対象としたのでは、決して顕在化しない部分である。いかなる時代状況下でも、カリキュラム構造改革は、人間形成を目的として、いかなる能力を、いかなる学習内容や方法から育成し評価するのかという、能力評価の議論と同時並行的に研究推進する必要がある。この当時の児童の実態から出発する教育活動が現在の体験型活動を中心とした教育につながってくる。

### 【注】

---

- <sup>22</sup> 小学校の遠足についての先行研究としては、新井孝喜の「遠足の教授法史的検討—明治後期東京高師附小における『校外観察』を中心に—」(『日本特別活動学会紀要』第2号, 2003年, 51-62頁)で詳細に検討されている。
- <sup>23</sup> 中等学校の部活動についての先行研究としては、渡辺誠三の「中等学校における部活動の発祥と位置づけ—明治20年代を中心として—」(『日本特別活動学会紀要』第6号, 1997年, 35-47頁) 詳細に検討されている。
- <sup>24</sup> 稲垣忠彦・吉村敏之『日本の教師7授業をつくるⅢ合科・総合学習』, ぎょうせい, 1993年。本書14頁で吉村は「わが国における合科・総合学習の起点は、1900年前後(明治30年代)にさかのぼることができる。当時、教授法研究のセンターであった、東京高等師範学校附属小学校の教師、樋口勘次郎と棚橋源太郎が、教科間に関連をつけること、教科を統合することを提唱し、その実践を試みたのである」と説明している。
- <sup>25</sup> 同校の昭和初期の郷土教育については、林尚示「昭和初期の学校カリキュラムにおける統合の問題に関する研究—東京高等師範学校附属小学校の教育実践を中心として—」, 『アガトロギア研究』第7号(人間主義学会, 1997年, 27-42頁)において詳細を明らかにした。国民学校期の総合教授については、林尚示「昭和10年代の学校カリキュラムにおける統合の問題に関する研究—東京高等師範学校附属小学校・国民学校の教育実践を中心として—」, 『教育方法学研究』第23巻(日本教育方法学会, 1998年, 1-10頁)で論究した。戦後初期のコア・カリキュラムについては、林尚示「戦後初期東京教育大学附属小学校のカリキュラムにおける学習参加形態—教科カリキュラム・広域カリキュラム, コア・カリキュラムの比較研究—」, 『学校教育研究』第13号(日本学校

---

教育学会，1998年，137-153頁）で検討した。

- <sup>26</sup> Hopkins, L. T., *Integration Its Meaning and Application*, New York : D. Appleton-Century Company, 1937.
- <sup>27</sup> 各カリキュラムの構成原理については，山口満「教育課程の意義と類型（長谷川栄・佐々木俊介編『教育の方法と技術』，協同出版，1992年，7-22頁）参照。
- <sup>28</sup> 東京教育大学附属小学校創立百周年記念事業委員会『東京教育大学附属小学校教育百年史—沿革と業績—』，1973年。
- <sup>29</sup> パーカーの「中心統合法の理論」は，*Talks on Pedagogics. An Outline of the Concentration*, (1894)や*How to Study Geography*, (1889)などで論究されている。
- <sup>30</sup> 樋口勘次郎『統合主義新教授法』（教育名著叢書6），日本図書センター，1982年（初版1899年）。
- <sup>31</sup> 同上，64-65頁。
- <sup>32</sup> 樋口勘次郎『文部省講習会教授法講義』（下），1899年。本書の事例を分析した。
- <sup>33</sup> 同上，28-30頁を参照して，筆者が作成した。
- <sup>34</sup> 文部科学省『小学校指導書特別活動編』，東山書房，1994年，59頁。
- <sup>35</sup> 東京教育大学附属小学校創立百周年記念事業委員会，前掲書，387頁。
- <sup>36</sup> 棚橋源太郎「地理教授と他教科との連絡につきて」，『教育界』第1巻第1号，金港堂書籍，1902年，16頁。
- <sup>37</sup> 棚橋源太郎「郷土科教授」，『国民教育』第3号，東洋社，1902年，13頁。
- <sup>38</sup> 同上。
- <sup>39</sup> 山口満「特別活動の歴史的返遷」，遠藤昭彦・山口満編『道徳教育と特別活動』，協同出版，1992年，123頁。
- <sup>40</sup> 新井孝喜「棚橋源太郎先生著作目録(1)」『棚橋源太郎研究』第4号，棚橋源太郎先生顕彰・研究会発行，1991年，3-13頁を参照した。
- <sup>41</sup> 棚橋源太郎「郷土科教授(承前)」，『国民教育』第4号，東洋社，1902年4月，18頁。
- <sup>42</sup> 文部省，前掲書，59頁。
- <sup>43</sup> Hopkins, L. T., op. cit., p. 205.
- <sup>44</sup> 宮崎惇「棚橋源太郎—博物館にかけた生涯—」岐阜県博物館友の会発行，1992年，70頁および棚橋源太郎『尋常小学校に於ける実科教授法』，金港堂書籍，1903年，159-160



---

頁をもとにして作成した。

- <sup>45</sup> 東京高等師範学校附属小学校『東京高等師範学校附属小学校一覧』，1902年，23頁。同校所蔵。
- <sup>46</sup> 自学奨励会『自学主義の教育』，隆文館図書，1919年。本書の沢柳政太郎による「序」による。
- <sup>47</sup> 自学奨励会，同上。谷本論文は1-18頁，吉田論文は19-52頁に掲載されている。
- <sup>48</sup> 樋口長市「自学教育論」，尼子止『八大教育主張』，大日本学術会議，1922年，8頁参照。
- <sup>49</sup> 樋口長市，同上，4-8頁を参照して，筆者がまとめた。
- <sup>50</sup> 樋口長市，同上，137-138頁。自学タイプIIに属する読方科の実践は，実物の鳩をもとに「ハトマメ」の掛図を指導する内容や教科書読解指導の内容であり，理科の実践は，菜の花の構造を教授する内容である。
- <sup>51</sup> 樋口長市，同上，171-172頁をもとに筆者がまとめた。この他，自学タイプIに属する実践は，「教科書の漢字について」，「台湾について」，そして「徳川家康について」などを調べる教育実践である。
- <sup>52</sup> 樋口長市，同上，137-138頁。自学タイプIIに属する読方科の実践は，実物の鳩をもとに「ハトマメ」の掛図を指導する内容や教科書読解指導の内容であり，理科の実践は，菜の花の構造を教授する内容である。
- <sup>53</sup> 樋口長市『我国現時の三大教育学説』，目黒書店，1926年，155頁。
- <sup>54</sup> 樋口長市，同上，183頁。
- <sup>55</sup> 樋口長市，同上。
- <sup>56</sup> 東京高等師範学校附属小学校「学校と社会」No. 1. 1925年，3頁に，「児童自治会」についての記述がある。「児童自治会」は，尋常科第5学年以上から，5人につき1人の割合で委員を選出して会議を開き，日常実行すべき重要な問題を議決している。
- <sup>57</sup> 東京高等師範学校附属小学校「学校と社会」No. 9. 1926年，15-20頁。
- <sup>58</sup> 「自由研究」は，1947年版学習指導要領で導入され，小学校では第4学年以上で実施された。そして，1951年版学習指導要領では，小学校で「教科以外の時間」，中学校，高等学校で「特別教育活動」に変更された。「自由研究」は(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)当番の仕事や学級

---

委員としての仕事，という内容で構成させる。樋口長市の「自学主義」は，教科活動面では，(1)に継承され，教科外活動面では「児童自治会」を経て(2)，(3)に継承されていると考えられる。

<sup>59</sup> 特定の人物に焦点化した研究としては，山口満「小田内通敏と郷土教育運動」(藤原良毅教授退官記念会『地域社会と教育』無明舎，1983年所収)，53-71頁などがある。郷土教育連盟一般に関する研究としては，海老原治善「郷土教育とはなにか」(海老原治善監修『「郷土」「郷土科学」「郷土教育」全14巻別巻2解説・総目次・執筆者索引』名著編纂会，1989年所収)1-46頁などがある。郷土教育施設に焦点化したものとしては，内川隆志「郷土教育の変遷 I -明治～昭和初期の郷土教育-」(「国学院大学博物館学紀要」第15集，国学院大学博物館学研究室，1989年)，54-65頁などがある。

<sup>60</sup> 我が国の郷土教育の発達は，1901年に東京高等師範学校附属小学校に歴史地理理科の合科的内容として「庶物ノ直観教授」が実施されたことを歴史的起源とする。その後，1903年に，棚橋源太郎の『尋常小学校に於ける実科教授法』により，郷土教育の思想が授唱された。1932年には，海後宗臣も，「東京高等師範学校附属小学校に於ける直観教授の発達したものが，郷土科と認め得るに至った最初のものであると思ふ」(海後宗臣他「我国に於ける郷土教育と其施設」目黒書店，1932年，20頁)と説明している。昭和初期において，郷土科の研究では，附属小学校が注目されていた。

<sup>61</sup> 附属小学校に残された教育関係の書類綴によると，附属小学校の教員は，頻繁に日本各地の小学校へ教育視察と称して訪問している。また，1933年4月21日の書類「講師派遣ノ件」などから分かるように，他の小学校長から依頼を受け，講師としてその学校を訪問したりもしている。さらに，附属小学校では，紀要「教育研究」などにより，継続的に研究成果を発表している。

<sup>62</sup> 東京高等師範学校附属小学校「郷土的教育について」(東京高等師範学校附属小学校内初等教育研究会編集発行「教育研究」第320号，19年11月所収)，33頁参照。

<sup>63</sup> 高橋喜藤治「教育の郷土化についての一考察」(東京高等師範学校附属小学校内初等教育研究会編集発行「教育研究」第367号，1931年1月所収)，125-126頁。

<sup>64</sup> 川島次郎「修身科に於ける郷土化の問題」(東京高等師範学校附属小学校内所等教育研究会編集月所発行「教育研究」第367号，1931年1月所収)，133-134頁。

<sup>65</sup> 稲次静一「郷土を基調とする算術教育」(東京高等師範学校附属小学校内初等教育研究

- 
- 会編収集)発行「教育研究」第 367 号, 1931 年 1 月所収), 136 頁。数字の表記についても原典のままとした。
- 66 田中豊太郎「郷土と綴り方教育」(東京高等師範学校附属小学校内初等教育研究会編集発行「教育研究」第367号, 1931年1月所収), 152-155頁。
- 67 山田義直「国史教育と郷土研究」(東京高等師範学校附属小学校内初等教育研究会編集発行「教育研究」第 367 号, 1931 年 1 月所収), 160 頁。
- 68 岸一敏「郷土の理科教育化を論ず」(東京高等師範学校附属小学校内初等教育研究会編集発行「教育研究」第 367 号, 1931 年 1 月所収), 171 頁。
- 69 三苦正雄「郷土化教育の立場から見たる図画教育」(東京高等師範学校附属小学校内初等教育研究会発行「教育研究」第367号, 1931年1月所収), 181-183頁。
- 70 伊藤信一郎「手工科と郷土」(東京高等師範学校附属小学校内初等教育研究会編集発行「教育研究」第 367 号, 1931 年 1 月所収), 187 頁。
- 71 佐々木秀一『現代教育の諸問題』明治図書, 1931 年, 206 頁。
- 72 橋本為次「郷土の植物研究の新指導」(学習指導研究会『尋六郷土教育児童作業の新指導』小学館, 1933 年所収), 550 頁。
- 73 安東寿郎「我が校の田園教場」(佐々木秀一『東京高等師範学校附属小学校田園教場の/施設経営』東京高等師範学校発行, 1936 年所収), 5-6 頁。および, 東京教育大学附属小学校創立百周年記念事業委員会編集発行『東京教育大学附属小学校教育百年史』1973 年, 70 頁等を参照して, 筆者が作表した。
- 74 安東寿郎, 同上, 6頁。
- 75 同上, 6-18頁。
- 76 文部省は 1917 年 8 月 3 日に, 各高等師範学校および各師範学校の附属小学校, そして一般の小学校を対象として「郷土教授に関する件」という照会をしている。この照会での調査事項は, 次の点である。「一, 特二時間ヲ設ケテ郷土教授ヲナス場合, 其ノ学年, 時数, 教授要項等(具体的ノ教材ヲ添付スルコト) 二, 教授時間外ニ於テ郷土愛好ノ念ヲ養成スル為ニ施設セル事項(郷土史料ノ展覧, 校外教授, 年中行事等)其ノ学年, 時期(具体的施設要項添付ノコト) 三, 郷土教育ニ関スル意見四, 其ノ他之ニ関スル事項」(海後宗臣他「我国に於ける郷土教育と其施設」目黒書店, 1932 年, 41-42 頁)。
- 77 「『教育の生活化』座談会」(東京高等師範学校附属小学校内初等教育研究会編集発行

---

「教育研究」第374号, 1931年7月所収), 159頁。

<sup>78</sup> 同上, 171 頁。

<sup>79</sup> 同上, 171 頁。

<sup>80</sup> 稲垣忠彦, 吉村敏之編『日本の教師 7 授業を作るⅢ合科・総合学習』ぎょうせい, 1993 年. 本書の「『教科統合の主張と試み』では, 合科・総合学習の出発点として, 東京高等師範学校附属小学校で試みられた樋口勘次郎の『飛鳥山遠足』の実践と, 棚橋源太郎の『実科教授法』の実践をとりあげた。」(3 頁)と解説されている。

<sup>81</sup> 昭和 10 年代に初等教育実践の情報発信的役割を担っていた学校には, この他に, 広島高等師範学校附属小学校, 東京女子高等師範学校附属小学校, 奈良女子高等師範学硬附属小学校等が存在する。1940 年当時の, それぞれの附属小学校主事の学校教育についての認識を順に提示すると次のようになる。守内喜一郎は, 広島高等師範学校附属小学校で, 分科教育と総合教育の両者の長所を併せ支持していることに言及し, 「総合教授」認可の基準を作成することを主張している。堀七蔵は, 初等科第 1・2 学年での躰及び初歩訓練を重視し, 初等科第 3 学年を移行期とし, 初等科第 4・5・6 学年を, 教材配列を系統的にして基礎教育を一段落させる時期としている。木下竹次は, 分科主義の画一性への処方箋としての総合教授の導入に賛同し, 特に「学習ノート」の作成を述べていることが特徴的である(以上, 「国民学校」1941 年 1 月号, 東洋図書, 15-32 頁参照)。

<sup>82</sup> 「総合教授」, 「総合教育」の名称については, 川島次郎が「之を総合教授という所似は, その教育の大なる特質は総合的という点にあるからで, 一般的には総合教育といい, 特に之を教授の方面から呼んだ時に, 総合教授という。」(「総合教授序説」, 東京高等師範学校附属小学校内初等教育研究会編集発行「教育研究」第 463 号, 1937 年 4 月, 141 頁)と解説している。本節では, 歴史的用語として登場する「総合教授」, 「総合教育」は原典に忠実な用語を使用し, 一般的に使用する時には「総合」という語を使用する。また, 特にひとつの全体構造として組織することを「統合」という語で表現する。

<sup>83</sup> 東京高等師範学校附属小学校創立百周年記念事業委員会編集発行『東京教育大学附属小学校教育百年史』, 1973 年, 77 頁。引用の「研究部」とは, 大正末期から昭和初期にかけて自由教育の唱導による影響で, その時期以降附属小学校に設けられた「新教育研究部」のことである。しかし, 残念ながら「新教育研究部」での, 詳細な研究内容についての記録は現存していない。

- 
- <sup>84</sup>由良哲次『総合及び統合教育の研究』, 宝文館, 1940年, 459-461頁。本書で由良は, 篠原助市が1910年に初めて「練合教授」という名称を使用して「総合教授」を日本に紹介したと説明している(134頁)。
- <sup>85</sup>東京高等師範学校附属小学校『学校と家庭』第49号, 1940年3月, 18-19頁。
- <sup>86</sup>『職員会議録』は附属小学校に所蔵されている内部資料である。ここでは手書きで「練合教育」と記録されているが, 「総合教育」を意味するものである。
- <sup>87</sup>川島次郎の官職は訓導(修身)で, 1913年10月に就任し, 1941年7月まで附属小学校で教鞭を執った。
- <sup>88</sup>川島次郎「低学年における自由生活の指導」, 東京高等師範学校附属小学校内初等教育研究会編集発行「教育研究」第512号, 1940年5月, 1-17頁。
- <sup>89</sup>由良哲次『総合及び統合教育の研究』, 宝文館, 1940年。
- <sup>90</sup>由良哲次『国民学校の本質』, 明治図書, 1940年, 160-163頁。
- <sup>91</sup>由良哲次『総合及び統合教育の研究』, 宝文館, 1940年, 472頁。
- <sup>92</sup>東京教育大学附属小学校創立百周年記念事業委員会編集発行, 前掲書71, 780頁。
- <sup>93</sup>東京教育大学附属小学校創立百周年記念事業委員会編集発行, 同上, 780頁。
- <sup>94</sup>東京高等師範学校附属小学校内初等教育研究会編集発行「教育研究」第526号, 臨時増刊, 1941年2月, 179頁。これは「教育研究」復刻版に未収録の幻の増刊号である。表は横書きへと修正した。
- <sup>95</sup>同上。
- <sup>96</sup>東京高等師範学校附属小学校内初等教育研究会編集『国民学校の基礎的研究』, 大日本図書, 1940年, 370頁。
- <sup>97</sup>野々村運市『教育と教授法』(増訂3版), 明治堂書店, 1943年, 10頁。初版発行は1941年。
- <sup>98</sup>同上。
- <sup>99</sup>野々村は「全一的人生」の「人生」を「人間本性」(野々村運市「教育の理論と実際」, 「国民学校総合雑誌日本教育」8月号, 国民教育図書, 1942年, 8頁)としている。そして, 「全一的的人性」を教授・訓練・養護の3側面からの相互浸透(野々村運市『教育と教授法』明治堂書店, 1943年, 7頁)により達成されるものとしている。野々村に先立って木下竹次は, 「合科学習は学習者自ら全-的生活を遂げて全人格の洋-的發展を図ることを要旨と

---

する。」(木下竹次『学習各論(上)目黒書院, 1926年, 復刻, 玉川大学出版部, 1972年, 179頁)と述べている。木下と野々村とは, 学習者を全一的な存在ととらえる点では関連するが, 木下は学習者の学習活動の側面からの着目であるのに対して, 野々村は教師の教授法の側面からの着目であるという観点で相違がある。

<sup>100</sup> 佐藤保太郎, 「大東亜建設と地理教育」, 「国民学総合雑誌日本教育」6月号, 国民教育図書, 1943年, 30頁。これは, 下村哲夫監修により, エムティ出版から1991年に復刻されており, ここと脚注20の引用は復刻版によった。

<sup>101</sup> 青木幹勇, 『わたしの授業』, 明治図書, 1978年, 269頁。

<sup>102</sup> 東京高等師範学校附属小学校創立百周年記念事業委員会編集発行『東京教育大学附属小学校教育百年史』, 1973年, 83頁参照。

<sup>103</sup> 同上, 83頁参照。

<sup>104</sup> 東京高等師範学校附属小学校創立百周年記念事業委員会編集発行, 「学校と家庭」第52号, 1942年3月, 89-90頁。本書に「戦地のお父様へ」と題する第2第4学年の児童片山剛の作文が掲載されている。この作文に代表されるように, この時期, 児童の親は戦地に赴き, その結果, 父親不在の家庭が増加している。

<sup>105</sup> 田中豊太郎, 篠原重利, 多田勉編『国民学校初の指導過程』(下巻), 友軍堂, 1944年, 99-111頁。国民学校実践期の指導過程を示す史料は, 今日ほとんど残存せず, 本書は1943年度の研究報告として貴重なものである。中学年では, ここで示した関連的取扱の他に, 分科的取扱も導入されており, それら混在した指導方法を採用していた。

<sup>106</sup> 青木幹勇, 『わたしの授業』, 明治図書, 1978年, 253-255頁。国民学校実践の附属国民学校高学年の指導計画も, 管見の限りはこれが唯一である。昭和10年代に附属小学校・国民学校の訓導をしていた青木(1942年4月着任), 及び丸本喜一(1944年6月着任)にインタビュー調を実施した(1997年6月実施)。その結果, 青木からは, 1942年度から学童疎開開始までの間, 初等科4学年以上では, 科目毎の独自健も強かったとの回答を得た。また, 丸本からは, 学童疎開開始後は, 教材不足等の理由により, 教科・科目による授業が十分には展開できなかったとの回答を得た。

<sup>107</sup> 東京高等師範学校附属小学校創立百周年記念事業委員会編集発行, 「教育研究」第517号, 1940年8月, 930頁。

<sup>108</sup> 東京文理科大学教育学会編集発行「教育学研究」第10巻第7号, 1941年10月, 620頁。

- 
- <sup>109</sup> 東京文理科大学教育学会編集発行「教育学研究」第11巻第4号, 1942年7月, 227頁。
- <sup>110</sup> 同校では, 5か年研究の前年である1948年11月11—13日に, 文部省の実験学校として「コアカリキュラム研究会」を開催しており, この年の反省にたつて「カリキュラム類型」の研究が開始された。『東京教育大学附属小学校教育百年史』(創立百周年記念事業委員会, 1973年)によると, 5か年研究の研究成果を受け, 1954年度からは, 広域カリキュラムとコア・カリキュラムの長所を生かした教科カリキュラムが採用されている。「カリキュラム類型」に関する研究は, 教科再編統合の問題が顕在化しつつある現在の関心事でもある。山口満はカリキュラムを類型化する尺度を「知識体系—生活経験」「統合—分化」の2軸で説明している(「教育課程の意義と類型」『教育の方法と技術』協同出版, 1992年, 12-17頁)。この区分によると, 同校の「カリキュラム類型」の研究は, 主として教科相互の関係を「統合—分化」の軸で区分した研究である。
- <sup>111</sup> 初等教育研究会『教科カリキュラムの研究(上巻・下巻)』教育科学社, 1949年。
- <sup>112</sup> 初等教育研究会『広域カリキュラムの研究(上巻・下巻)』教育科学社, 1949年。
- <sup>113</sup> 初等教育研究会『コア・カリキュラムの研究』教育科学社, 1949年。
- <sup>114</sup> 初等教育研究会『学習目標分析表』教育科学社, 1949年。これは各教科ごとの学習目標を分析したものである。コア・カリキュラムは, 社会科学習目標の分析に基づいている。
- <sup>115</sup> 1949年度は, 10月に社会主義陣営に入る中華人民共和国の誕生などにより, 米ソ対立が一段と緊迫した年でもあった。このような社会背景により, 教育界でも「進歩派と保守派, 中間派など, さまざまな対立や論議が活発に展開され, 一つの混乱に陥っていた」(附属小学校編集発行『戦後のわが校の経営』1950年, 15頁)と動向では認識していた。このような時代背景の中で「カリキュラム類型」の研究が推進された。
- <sup>116</sup> 本号の特集「『魅力ある学校』の創造」でも, こどもの「個性尊重」を基盤とした「問題解決能力」, 「自己教育力」や「新学力観」の具現, 「生きる力」の育成などがキーワードとなる。これらに基づく「魅力ある学校」を創造するために, その基盤となる学習者の授業への参加の問題についての検討は必要不可欠である。
- <sup>117</sup> たとえばトインビー(Tyinbee, A. J.)が著した『歴史の研究』は, サマヴェル(Somervell, D. C.)の縮冊版(*A Study of History*, Oxford University Press, 1960)で

---

普及しており、この著書の扉に「苦悩の深手が眠れる魂をよみがえらせる」というラテン詩が刻まれている。このラテン詩と同様に、本節では、現在直面する学校病理の打開策を得るための糸口をカリキュラムの歴史研究に求める。

戦後新教育に関する先行研究としては、山口満・安井一郎「奈良吉城プランの『日常生活課程』の成立過程に関する研究」(『教育学系論集』第14巻2号、筑波大学教育学系、1990年、135-181頁)、安井一郎・山口満「愛知春日井プランにおける『生活課程』の成立と展開に関する研究」(『教育方法学研究』第16号、1990年、137-146頁)などがある。これらは、教科外活動のカリキュラリゼーションを解明したものであるため、カリキュラムの類型と参加形態とを問題とした本節とは、厳密には照射の手法が異なる。

<sup>118</sup> 谷川彰英は「歴史学習に参加する5つのタイプ」(『Part II』No42、連続セミナー授業を創る、1997年、18-20頁)で歴史学習の参加形態を5類型に区分している。この区分は歴史学習についての区分であり、たとえば谷川による「体験学習型」と「フィールドワーク型」のように、カリキュラム全体を分析する際には重複する内容が含まれる。よって、谷川研究に示唆を得つつも、筆者は一般の授業での参加形態を、結果的に独自の9タイプに類型化した。

<sup>119</sup> 東京高等師範学校附属小学校編集の『コアカリキュラムの研究(研究紀要一)』(柏書院、1948年)には、1948年度に同校全体で展開されたコア・カリキュラムの単元一覧が掲載されている。ここでの単元と比較すると、1949年度の第3部コア・カリキュラムの研究については、全学年で34単元から32単元へと若干単元数が減少しているが、具体的な単元内容から見ると、1949年度の第3部の研究は、1948年度の研究の継続として位置づく。

<sup>120</sup> パーセントの数値は小数点以下を四捨五入した。

<sup>121</sup> 馬場四郎は「教育現実と新しいカリキュラム」(『カリキュラム』7月号、誠文堂新光社、1949年、6頁)で、『小学校社会科学習指導要領補説編』(文部省、1948年)とコア・カリキュラムの学習内容との一致パーセントを「奈良吉城プラン20%、新潟第一師プラン72.5%、明石プラン22%、東京高師付小プラン25.5%桜田プラン62%」と集計している。つまり、同校のコア・カリキュラムは、単元内部まで分析すると、奈良吉城プランや明石プランと同様に、学習指導要領に拘束されない同校独自のものであつ



---

た。

<sup>122</sup> 「コア・カリキュラム論争」の意義については、星村平和が、次のように指摘している。「この論争は、教科論争や問題解決か系統学習かという長期にわたる論争などへと展開していき、その後の我が国の教育課程研究を推進していくうえでの基礎を提供するものとなった。」(星村平和「教育課程の開発」下村哲夫編集『シリーズ現代の教育課題に挑む第4巻学校改善新戦略』ぎょうせい、1996年、44-45頁)

<sup>123</sup> 「問題解決学習論争」は、「勝田守一・梅根悟論争」、「矢川徳光・春田正治論争」、「桑原正雄・日生連論争」等の論争の給体である。田中耕治は、「戦後初期に行われた問題解決学習論争は、戦後の教育方法研究の出発点になるとともに、そこで提起された論点はそのまま今日のカリキュラム・授業問題を解明するときにも貴重な示唆を与えている」(田中耕治「問題解決学習論争新堀通也編集『教職研修11月増刊号論争点シリーズNo.5戦後教育の論争点』教育開発研究所、1994年、218頁)ことを指摘する。

<sup>124</sup> 安彦忠彦は『カリキュラム研究入門』(安彦忠彦編、勁草書房、1985年、はしがき、1頁)において、カリキュラム研究を3期に区分し、第二次世界大戦後から1950年までを第一の波、1960年代後半からの教育の現代化の時期を第二の波、1970年代以降の教育の人間化の時期を第三の波と命名している。この区分からも、戦後初期は、カリキュラム研究史上、第一の段階で、重要な時期である。

<sup>125</sup> 天野正輝『教育評価史研究』東信堂、1993年、1頁。天野正輝はさらに、教育評価研究の重要性について、次のようにも言及している。「子どもの成長、発達を願う教師であれば誰れでも、わかる授業・楽しい授業の創造を目指して改善の努力を重ねるのであるが、その際、授業改善にとってもっとも有効で確実な契機を提供してくれるもの、それが教育評価であろう。個々の教師の評価への認識の深まりが、授業を変え、子どもを琴革することができる」(1頁)。

<sup>126</sup> 片上宗二『日本社会科成立史研究』風間書房、1993年。本書565-569頁において、北条プランを紹介している。ここでは、「社会科学学習課程表」や、「郷土の科学的研究」等について触れているにすぎず、具体的な学習実践の評価にまでは、検討が及んでいない。

<sup>127</sup> 黒澤英典『戦後教育の源流』学文社1994年。本書249-263頁で、北条プランにおける初期社会科の実践について、記載されている。しかし、資料の紹介が中心となって

---

おり、教育目標の達成について、如何にして評価されていたのかについては、検討されていない。

<sup>128</sup> 北条小学校の1946年度から1955年度までの通信簿・通知表は、当時の北条小学校児童和泉嘉代子(千葉県安房郡富浦町在住)及びその兄弟からお借りし、論文への使用許可をいただいたものである。同時に筆者は、1944年度及び1945年度の通信簿も入手した。

<sup>129</sup> 天野正輝『教育方法の探究』晃洋書房、1995年、260頁。天野正輝は、次のように述べる。「1945年8月を転機として、戦前の教育に対する反省とアメリカの教育理論の強い影響を受けて、日本の教育改革はその新たな理論、制度、構想のもとに歩みを始め、いわゆる『新教育』と呼ばれた実践を展開した」。

<sup>130</sup> 和泉久雄は、1925年3月31日から1941年2月22日まで北条尋常高等小学校で訓導・次席、1946年3月30日から1960年3月31日まで北条小学校の校長を歴任している(百年誌編さん委員会『北条小百年誌』集賛舎、1973年、175頁参照)。

<sup>131</sup> 海後勝雄が北条プランに及ぼした影響については、以下の拙稿にて論究した。「北条プランにおけるコア・カリキュラムの実践と研究に対する海後勝雄の影響」(林尚示『戦後初期におけるコア・カリキュラムの構造の変遷に関する研究-千葉県北条プランの「生活学習」を中心として-』筑波大学大学院博士課程教育学研究科1995年度修士論文、1996年、137-151頁)、林尚示「戦後教育改革期のコア・カリキュラムに関する研究-千葉県北条プランの成立背景と構造変遷を中心として-」(筑波大学大学院博士課程教育学研究科編『教育学研究集録』第20集、教育学研究科発行、1996年)。

<sup>132</sup> 北条小学校「小都市地域のモデル・スクール」、山崎博『小学校のモデル・スクール-地域別小学校経営の実際-』、明治図書、1950年、10頁。本書には、敗戦直後から1950年に至るまでの、北条小学校教育実践における教育構造の発展過程が記述されている。

<sup>133</sup> 北条小学校『コミュニティに立つ民主主義の実践』、北条小学校発行、1949年、95-106頁。地域社会の実態調査から抽出された問題を、次の観点から統一し、グループを形成した。「(イ)児童興味の高い中、捉えた問題を、単元の目標と、内容とに照らして統一し、その解決活動を効果的にするよう(民主主義的経験をへて完結する様)学級を組織する(ロ)全体の問題の中から、自己の受持つ問題を見出し、その問題の位置を意識するよう共同研究で行う再その概要記録」(102頁)。本文中に例として提示した表

---

は、(ハ)の概要記録である。

<sup>134</sup> 川口プランは、戦後初期に、川口市社会科委員会と中央教育研究所とによって計画され、川口市で実施された社会科教育計画である。詳細は、「社会科の第一歩川口市新教育研究会で発表」(『埼玉新聞』1947年12月5日号)、『社会科の構成と学習』(中央教育研究所・川口市社会科委員会著、金子書房、1947年)、『川口市史通史編下巻』(川口市編集発行、539-549頁)等参照。

<sup>135</sup> 和泉久雄『新しい社会科の単元学習』北条小学校発行、1947年、9頁。この中で、「社会科があらゆる教科の中心であり、また母体であることは最早自明であろう」(9頁)とも記述されており、社会科重視のカリキュラムであることが明確になる。

<sup>136</sup> 渋谷憲一「指導要録」、菱村幸彦編『教職研修1月増刊号キーワード教育指導』、教育開発研究所、1993年1月、270頁。指導要録は、当初は学籍簿と称され、1948年に文部省から発表され、翌年から指導要録と名称変更された。

<sup>137</sup> 第6学年においては、従来同様の通信簿が使用されているが、第1学年では、わら半紙を4分の1に切った簡単な作りの通知簿が作成された。この通知簿は、新規に形式が構成され、教科配列の順番も、社会、国語、算数と記載され、新教科として登場した社会科が、修身にとって代わり最上部に位置している。これは、かつて修身が筆頭科目として位置していた国民学校令期の通信簿と比較すると、新教科「社会科」に対する北条小学校の位置づけと期待の大きさを表す配列であると推測できる。

<sup>138</sup> 1946年度第5学年においては、国史と地理の欄が社会へと修正されていない。修身、武道、習字、裁縫が二重線により廃棄されていない。自由研究を表す「自」の欄が追加されていない。家事の「事」の文字を消されていない等の相違がある。

<sup>139</sup> 北条小学校『コミュニティに立つ民主主義の実践』、北条小学校発行、1949年、95-96頁。

<sup>140</sup> 和泉久雄『教育に新しい道を求めて-北条教育十ヶ年-』、東洋社、1955年、19頁。和泉は、前年度において、実験的に一部学級で導入したコアプランを全校実施した年として1948年度を位置づけ、コアプランに内在する学習を、生活学習としてのコア学習、周辺教科を位置づけた分化学習、用具教科を位置づけた道具学習の3分野として抽出した。

<sup>141</sup> 北条小学校「小都市地域のモデル・スクール」、山崎博『小学校のモデル・スクール-地

---

域別小学校経営の実際-』, 明治図書, 1950年, 10-11頁。このことは, 更に「学習の中核をなすものはコミュニティーの生活課題であって, その構造は現実社会の構造と一であるべきであります」(11頁)と言い換えられる。

<sup>142</sup> 北条小学校, 前掲書 12, 147頁。単元「機械生産と社会の進歩」は12週間扱いの単元であり, 内包される小単元は, (1)機械生産と社会の生活, (2)館山市の工業生産, (3)工業日本の将来, (4)資源と動力, (5)貿易と世界市場の5種である。

<sup>143</sup> 北条小学校「北条教育の推進」北条小学校発行, 1948年。この資料には, 通し頁が付されていない。この資料では, 「真に地域共同社会の要請に応じた民主的な学校の創造に努め」る必要性について言及されている。

<sup>144</sup> 天野正輝『教育評価史研究』東信堂[, 1993年, 272頁。1948年の小学校学籍簿の学習の記録が掲載されている。

<sup>145</sup> 北条小学校『GUIDANCE PROGRAM (試案)』, 北条小学校発行, 1950年。北条小学校では, 1949年までに, 基底カリキュラムを完成させており, その際に, 教育の本質, 社会的要求, 児童の要求を加味して作成した, 補説的な生活指導計画の構想が本書である。

<sup>146</sup> 金木賢三『教育とロマン-北条小学校の教育30年-』, 中京出版, 1977年, 52-54頁。この授業を実践した指導者 K.H (出典中でイニシャル表記)は, すでに逝去している。当時 K.H の同僚でもあった金木に, 1996年11月23日に問い合わせたところ, 本実践はほぼ間違いなく現実に実践されたものであるという解答を得た。北条小学校で, 教科コースの研究が精力的に推進されたのは1953年度であり, この実践例も1953年前後のものである。ここで, 有機的関連というのは, 生活コース, 教科コース社会, 教科コース自然, 教科コース表現, 教科コース言語の討議, 基礎コース数, 現場経験や, ガイダンス目標との関連を指す。

<sup>147</sup> 和泉久雄, 前掲書 19, 27頁。当時, 「やさしいレリキュラム即ち基準的展開カリキュラムの作製」(26頁)が重要課題であった。

<sup>148</sup> 修正箇所は, 1950年度の学習の状況の中の「自由研究」が1951年度には「特別活動」になり, その後, 1953年度に「クラブ活動」に変化しているのみである。

### 第3章 生徒指導を融合した「特別活動教育」の内容

- 第1節 近年の特別活動の流れと教育実践の評価
- 第2節 特別活動は子どもの「病理現象」にどう立ち向かえばよいか
- 第3節 豊かな人間性，社会性を育む特別活動の評価
- 第4節 高等学校ホームルーム活動の歴史
- 第5節 人間としての生き方への自覚を深めるホームルーム活動
- 第6節 生徒会活動の現状と課題
- 第7節 リーダーの資質を中心とした生徒会活動の集団づくり
- 第8節 歴史・政策・実践の側面から見た学校行事で育成される「力」
- 第9節 これからの学校行事

## 第1節 近年の特別活動の流れと教育実践の評価

本章では、現在の特別活動に着目して生徒指導を融合した「特別活動教育」の内容を検討する。特別活動を教育課程の中心課程に位置づけることにより、生徒指導の場としての「特別活動教育」が実現できることを論じる。

特別活動の内容には、学級活動、ホームルーム活動、児童会活動、生徒会活動、クラブ活動、学校行事がある。これらを学校教育の中心課程とすることで、人格の完成を目指す日本の教育を適切に推進することができる。学習指導と生徒指導の相乗効果を考え、特別活動を中心課程とした生徒指導の場としての「特別活動教育」の可能性を検討した。

### 1. 本節の課題

本節の目的は、従来の特別活動が如何なる評価規準のもとに理論化され、また、実践されてきたのかという点を明確化するとともに、全国の国立大学附属中学校を事例として特別活動研究状況を検討することである。本節によって、近年の特別活動評価理論を体系付け、特別活動の実践的研究との関係について特色と課題とを提示することができる。児童生徒の実態から出発する体験型活動を中心とした教育の評価の変遷について検討したい。

近年、小学校、中学校、高等学校、特殊教育諸学校の児童生徒の学習と評価の在り方については社会的関心事ともなっている。これは、我が国のみ傾向ではなく、1964年から国際教育到達度評価学会（IEA, International Association for the Evaluation of Educational Achievement）が「国際数学・理科教育調査」を実施しており、また、2000年からは経済協力開発機構（OECD, Organization for Economic Cooperation and Development）が国際的な「生徒の到達度調査」（PISA, Programme for International Student Assessment）を実施している<sup>149</sup>。これらの調査への関心は我が国でも高い。

このようなOECD加盟国を中心とした世界的な教育動向の中、我が国の教育課程を審議する中心的な団体である教育課程審議会も2002（平成12）年12月4日に『児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について』と題する答申を出した。本答申において、「目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）」の一層の重視と個人内評価の

工夫という今後の評価の基本的な考え方が提示されている<sup>150</sup>。本答申を受けて、国立教育政策研究所では、2002（平成14）年2月28日に『評価規準の作成，評価方法の工夫改善のための参考資料—評価規準，評価方法等の研究開発（報告）—』を作成した<sup>151</sup>。執筆者は「評価規準，評価方法等の研究開発に関する検討委員会（中学校）委員」としてこの会議に参加し、中学校特別活動を担当した。この会議で執筆者が直面した種々の課題が本節の直接の動機となっている。従来，教育評価としては読解リテラシー（Reading Literacy），数学的リテラシー（Mathematical Literacy），科学的リテラシー（Scientific Literacy）を中心としてきたため，主として言語系，理数系の教科の学習評価に力点があった。しかし，本報告書において，「目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）」に基づいて特別活動の評価規準が明記されている点が従来との差異であり，現代的特質である。これは，従来から時として揶揄的な意味で「活動あって評価なし（Activities without Evaluation）」と評されることのある特別活動の学習評価を研究の側面から一歩進めるものとなるであろう<sup>152</sup>。

本節は特別活動の評価に関する理論研究と実践研究の両側面を有する。特別活動の評価に関する理論研究では，近年の特別活動論において，如何なる評価規準の設定が検討されているのかを体系化する。特別活動の実践研究の側面では，特別活動についての具体的な実践事例を複数検討することにより，各実践事例における特別活動の評価規準についての特色と課題とに言及する。

研究対象については，社会の一員としての自覚を深めることが重視され，内容構成も従来の「クラブ活動」が廃止された中学校の特別活動を中心とする。中学校は義務教育最終段階であり，学習者の社会化過程上きわめて重要な位置にある。放課後の部活動や地域のスポーツ文化活動への配慮から中学校で「クラブ活動」が廃止されたことに伴い，研究対象の構成要素を抽出すると「学級活動」，「生徒会活動」，「学校行事」となる。

## 2. 近年の特別活動評価論

特別活動の評価については以前から「生徒の人格全体の評価を志向する結果，実施には多くの困難が伴うことを避けられない」<sup>153</sup>とされており，困難性が指摘させていた。

ここでは，特別活動という教育課程上の一領域についての評価論を検討して，今日の評価規準策定とその解説に活かしたい。そのため，近年の特別活動研究動向を，評価規

準<sup>154</sup>や評価方法に注目して検討する。

藤田静作は『道徳教育と特別活動』（1992年）の中で特別活動の構成3要素の1つである「学級活動」について、評価活動の必要性を指摘している。そして特にモレノ（Moreno, J. L.）によって考案されたソシオメトリック・テスト法（Sociometric Test）や質問紙法について着目した。最終的には「学級活動における評価は、学級担任が日々の観察を、①客観的・多面的に、②縦断的・継続的に、③全体的・総合的に進め、その結果を指導の改善に絶えずフィード・バックすること」<sup>155</sup>の重要性を指摘する。この点は教育評価の系統的蓄積という観点から高く評価できる。

皇紀夫は『特別活動・教育実習』（1993年）の中で特別活動の成立や教科外的性格のもつ特別活動の意義について興味深い指摘を残している。そして、特別活動を理解する枠組みとして「特別活動の個々の教育的活動を通して人間の在り方全体を問う観点と、人間的生の現成の場として特別活動の個々の出来事や経験を人間形成論的に意味づけしていくという、全体から個別を解釈するという観点」<sup>156</sup>を提示した。皇紀夫は領域論的な特別活動評価ではなく、機能論的な特別活動評価である点に特色がある。

倉田侃司は『特別活動』（1994年）の中で集団思考論、準拠集団論、創造表現論という特別活動の基礎理論を提示した。特に特別活動の目的と内容の理論として準拠集団（Reference Group）の形成に着目した。倉田侃司は学級の特色として次の点を指摘する<sup>157</sup>。

教師は子どもを選べない。子どもも教師を選べない。しかも、子どもたちは、お互いの仲間を選べない。学級とは、元来、そのような集団であり、そこから準拠集団づくりが始まる。（倉田 1994）

ここで、倉田侃司は「学級」に着目しており、主として「学級活動」を中心として準拠集団論を展開していこうとする姿勢が読み取れる。

佐々木正昭は『特別活動の研究』（1998年）の中で特別活動の評価について詳細に記述している。特別活動の評価の方法としては、観察法、面接法、作品法（表現を含む）、質問紙法（学習者の自己評価法）、ゲス・フー・テスト（Guess-who Test, 学習者の相互評価法）、ソシオメトリック・テストを紹介している。特別活動の評価の特質としては、全人格的な評価、目標達成の活動過程の評価、全教師の共通理解と協力による評価、



学習者の自己評価と相互評価という 4 カテゴリーから特質を究明している<sup>158</sup>。この中で特別活動の評価の観点の例については言及されているものの、目標に準拠した特別活動の評価規準策定という立場から論旨を展開するという形態は採っていない。

森嶋昭伸と鈎治雄の対談集『特別活動の実践をどう創るか』（1999年）では、今回の教育課程改訂で特別活動が育てる資質・能力を、人間関係、モラル・ルール、表現力、自尊感情、自主的・実践的態度、国際協調の精神の 6 カテゴリーで検討している。森嶋昭伸と鈎治雄によるこれらの検討は現在の特別活動研究でも主要な研究課題であろう。特に、森嶋昭伸は「特別活動というのは、ある意味で言えば、そういうお互いが自分を開示したり、お互いにさらけ出せるような、教育風土とといいますか、教育環境をつくっていく」<sup>159</sup>という役割を指摘している。この点は、学校における全ての教育活動の基盤となる重要な役割であろう。

弓野憲一は、『特別活動と総合的学習の心理学』（1999年）と総合的学習の接点を模索しており、特別活動と総合的学習の教育実践で学習者が伸ばす内容として、知識、心理的能力及び態度を強調している<sup>160</sup>。そして、「生きる力」の育成を図るためには、特別活動を十分に活用することで達成可能なものがたくさんある点を強調している。

千秋一夫は『キーワードで拓く新しい特別活動』（2000年）で観察法、質問紙法、学習者の記録、感想文という例を使用して特別活動の評価について言及している。そして、「これからの特別活動の評価は、指導者の評価はもちろん、児童生徒自身による評価が大切であり、教科の内容としても活動の成果はもとより、活動の過程そのものを重視するものでなければならない」<sup>161</sup>と警告している。また、安井一郎は、新学習指導要領の趣旨を踏まえて評価の観点について「学習の過程を重視したり、児童生徒のよい点や進歩の状況を積極的に評価すること、児童生徒自らが学習の過程を振り返り、新たな自分の目標や課題をもって学習を進めていけるような評価を行うことが求められている」<sup>162</sup>として、形成的評価を強調している。

佐藤正吉は、『道徳・特別活動重要用語 300 の基礎知識』（2000年）の中で、評価を行う上での留意事項として、「評価を行うに当たっては、全教員が、指導計画に即して評価基準を作成するなど、計画的・客観的に行えるよう工夫することが大切である」<sup>163</sup>と指摘する。佐藤正吉が特別活動の特質である集団による実践的な活動に着目し、学習者の活動を離れての評価にならないように、学校の全教師によって学校に基礎を置いた評価規準の作成を意識している。

原清治は、『特別活動の理論と実践』（2000年）の中で、客観的評価、指導計画に沿った評価、総合的評価、継続的評価のそれぞれの必要性を強調している。原清治は教師の主観的な判断を否定しているわけではない。しかし、特に高等学校段階において、「一見客観的にみえる教師集団全体の価値観そのものにバイアスがないとはいえない」<sup>164</sup>として、学校階層差による教師集団自身の価値観の相違による学習評価の揺れに注目している。この指摘は、高等学校のみならず、中学校でも有効であり、かつ、各教師レベルで判断しても有効であろう。よって、客観的で継続的な評価の必要性については十分に納得できる。

瀬戸知也は、『現代の特別活動』（2001年）の中で、1992年以来の「新しい学力観」の立場を踏まえて「体系」的な特別活動の評価論を展開している。そして、「新しい学力観」に立って学習者の学習活動、学習者自己評価、学習者間の相互評価等の力を育成することに着目している。評価の方法については、「『相対評価』（集団における個人の絶対的位置づけ）というよりも『絶対評価』（集団における位置づけにかかわらず目標の達成を基準とする）的な考え方や、『個人内評価』（個人の内部の基準にもとづく）の考え方が中心となる」<sup>165</sup>ことを指摘している。

高田喜久司は、『特別活動と人間形成』（2001年）の中で、カント（Kant, I.）の「人間は教育によってはじめて人間となることができる」という哲学的認識からの影響を強く受けて、特別活動を取り巻く教育の原点を人間形成と捉えている。そして、特別活動における人間形成を「生きる力」と「自己教育力」の育成の観点から詳述した。特別活動の教育方法上の独自性として、「子どもの生活のなかで作用しているものの見方（生活認識）、感じ方（生活感情）、行動のしかた（生活態度）のありのままの姿をとらえ、さらにこれを高めていこうとする方法」<sup>166</sup>と指摘している。

国立教育政策研究所教育課程研究センターは、『評価規準の作成、評価方法の工夫改善のための参考資料—評価規準、評価方法等の研究開発（報告）—』（2002年）の中で、中学校特別活動の評価規準として、「学級活動」、「生徒会活動」、「学校行事」のそれぞれについて評価規準を提示した。それらは、「関心・意欲・態度」、「思考・判断」、「技能・表現」、「知識・理解」の4観点からの評価規準のフレームワークである<sup>167</sup>。

以上、近年の教育活動評価論については、特別活動の評価規準、評価方法に着目して、年代順に表31にまとめる。この表からは、特別活動の教育評価に関する研究が、評価理念の側面（皇紀夫、倉田侃司）、評価形態の側面（佐々木正昭、原清治、瀬戸知也）、

評価方法の側面（藤田静作，千秋一夫，佐藤正吉），評価観点の側面（森嶋昭伸・鈎治雄，弓野憲一，高田喜久司，国立教育政策研究所）といった，多面的な角度から推進されてきたことが明確化する。もちろん各研究が単一の側面のみを検討しているわけではなく，多様な側面から分析しているわけであるが，表を根拠とすると，ある程度の分析枠組みが提示できる。

表 31 評価規準，評価法に着目した特別活動研究動向

年	氏名等	特別活動の評価規準，評価方法	書名等
1992	藤田静作	ソシオメトリック・テスト法と質問紙法	『道徳教育と特別活動』
1993	皇紀夫	全体性と個別性に着目	『特別活動・教育実習』
1994	倉田侃司	集団思考論，準拋集団論，創造表現論	『特別活動』
1998	佐々木正昭	全人格的な評価，目標達成の活動過程の評価，全教師の共通理解と協力による評価，学習者の自己評価と相互評価	『特別活動の研究』
1999	森嶋昭伸・ 鉤治雄	人間関係，モラル・ルール，表現力，自尊感情，自主的・実践的態度，国際協調の精神	『特別活動の実践をどう創るか』
1999	弓野憲一	知識，心理的能力及び態度	『特別活動と総合的学習の心理学』
2000	千秋一夫	観察法，質問紙法，学習者の記録，感想文	『キーワードで拓く新しい特別活動』
2000	佐藤正吉	全教員での評価基準作成による，計画的・客観的な評価	『道徳・特別活動重要用語 300 の基礎知識』
2000	原清治	客観的評価，指導計画に沿った評価，総合的評価，継続的評価	『特別活動の理論と実践』
2001	瀬戸知也	絶対評価，個人内評価	『現代の特別活動』
2001	高田喜久司	生活認識，生活感情，生活態度	『特別活動と人間形成』
2002	国立教育 政策研究所	「関心・意欲・態度」，「思考・判断」， 「技能・表現」，「知識・理解」	『評価規準の作成，評価方法の工夫改善のための参考資料』

### 3. 特別活動の具体的な評価枠組み

これまでに、特別活動の学習評価について歴史的側面と理論的側面から検討を進めてきた。ここからは、具体的な事例に即して、中学校での特別活動の学習評価を検討してみたい。そのために、全国の国立大学附属中学校での、特別活動の研究推進状況に着目した。

まず、全国の国立大学附属中学校の研究紀要、研究報告書等を資料として2001（平成13）年度の研究紀要、実践報告書等に特別活動の事例が掲載されているかどうかという観点から検討した<sup>168</sup>。その結果、表に示すように、必ずしも全ての附属中学校で特別活動の研究結果が研究紀要や研究報告書等に掲載されているわけではないことが明らかとなってきた。しかし、複数の附属中学校で特別活動研究が研究紀要や研究報告書等に掲載され、積極的に推進されていることもまた事実である。

特別活動構成要素の中では、「学級活動」が最も多く、6校での事例があり、続いて「学校行事」は3校での事例があり、「生徒会活動」は1校での事例があった。特に今回の調査収集した資料の中で「学級活動」、「生徒会活動」、「学校行事」の3種の構成要素の全ての教育実践が研究紀要等に掲載されていた附属中学校は、収集できた資料の中には存在しなかった。また、3構成要素のうち2つの教育実践が研究紀要等に掲載されていたのは北海道教育大学附属札幌中学校、奈良教育大学教育学部附属中学校、鹿児島大学附属中学校の3校である。よって、特別活動の具体的な評価枠組みを検討するために、奈良教育大学附属中学校、北海道教育大学教育学部附属札幌中学校、鹿児島大学教育学部附属中学校を抽出して分析検討する。

北海道教育大学教育学部附属札幌中学校については、「学級活動」の実践事例と「学校行事」年次計画を入手することができた。北海道教育大学教育学部附属札幌中学校の特別活動の特色として道徳の時間と特別活動とを相互関連させて「道徳・特別活動モジュール」を創造し、カリキュラムを構成する1単位とした<sup>169</sup>。「学級活動」の事例としては、セルフエスティーム（Self-esteem, 自尊感情）を高めるなどの意義のある構成的グループ・エンカウンター（Structured Group Encounter）を用いた「いいとこめっけ大作戦」が展開されている。学習評価についてはワークシートなども使用し、「自分自身と他者の長所をしっかりと見つめ、深く考えることができたか」<sup>170</sup>という観点によって評価されている。また、「年間行事計画」には、教官会議、全附連北海道地区総会、

PTA総会など、学校内外での教員集団の予定やPTAの活動予定などが含まれている。この現象は他の附属中学校でも同様であると思われるが、このような傾向は「学校行事の広概念化」として特徴付けられよう。また、「学校宿泊学習」という特別活動の「学校行事」の一形態である集団宿泊的行事に道德の時間をリンクさせ、モジュール化している点も顕著な特徴であろう。このような活動は特別活動と道德の時間とによる教科外活動を一本化していく試みである。

表 32 全国国立大学附属中学校特別活動研究動向

番号	地区	学級活動	生徒会活動	学校行事
1	北海道地区	1	—	1
2	北海道地区	—	—	—
3	東北地区	1	—	—
4	東北地区	—	—	—
5	関東地区	—	—	—
6	関東地区	—	—	—
7	関東地区	—	—	—
8	関東地区	—	—	—
9	関東地区	—	—	—
10	関東地区	—	—	—
11	関東地区	—	—	—
12	関東地区	—	—	—
13	関東地区	—	—	—
14	関東地区	—	—	—
15	関東地区	—	—	—
16	関東地区	—	—	—
17	北信越地区	1	—	—
18	北信越地区	1	—	—
19	北信越地区	—	—	—
20	北信越地区	—	—	—
21	北信越地区	—	—	—
22	東海地区	—	—	—
23	東海地区	—	—	—
24	近畿地区	—	—	—
25	近畿地区	—	—	—
26	近畿地区	—	—	—
27	近畿地区	—	—	—
28	近畿地区	1	1	—
29	近畿地区	—	—	—
30	中国地区	—	—	1
31	中国地区	—	—	—
32	中国地区	—	—	—
33	中国地区	—	—	—
34	中国地区	—	—	—
35	中国地区	—	—	—
36	四国地区	—	—	—
37	九州地区	—	—	—
38	九州地区	—	—	—
39	九州地区	—	—	—
40	九州地区	—	—	—
41	九州地区	—	—	—
42	九州地区	1	—	1
43	九州地区	—	—	—
	計	6	1	3

奈良教育大学教育学部附属中学校では、「学級活動」の題材、「生徒会活動」の主な活動が掲載されている<sup>171</sup>。「学級活動」の評価項目は「学級活動を進めていく上で大切にしていること」として3項目掲載されている。それらは、実践力、個性伸長、人生（生き方）への考察という内容としてまとめることができる。

「生徒会活動」では「生徒会活動を進めていく上で大切にしていること」として評価項目が4項目掲載されている。具体的には次の通りである。

- ・ （前略）自主的・積極的な活動を継続的に展開する。
- ・ （前略）中央委員会が、執行部として生徒会活動の要となって、学級活動や各部との連携を図る。
- ・ 各専門部は（中略）中央委員会との連携のもとで主体的に活動する。
- ・ 学級活動が生徒会活動の基礎であり、生徒一人ひとりの願いや要求を各専門部や中央委員会の方針や活動に反映させることが重要である。（後略）<sup>172</sup>

奈良教育大学教育学部附属中学校の近年の特色として、従来「学校行事」（儀式的行事）として実施されてきた卒業式・入学式を1997（平成9）年度以降全て生徒の進行によって、「生徒会活動」として実施している点を指摘することができる。

鹿児島大学教育学部附属中学校の特別活動の特色は、「附中ユニットプラン」という「学級活動と他の領域との関連を図り、価値ある体験や活動を核にした指導計画の作成」<sup>173</sup>である。教育実践研究の中心は「学級活動」であり、「学校行事」については時数の見直しが行われている。「学校行事」で2001（平成12）年度から2002（平成13）年度にかけて削除された学習活動は、「卒業生を囲む会」、「卒業生を囲む会の練習」、「運動会学年練習」、「生徒会立会演説会」、「親子ふれあいタイム」などである<sup>174</sup>。鹿児島大学教育学部附属中学校「附中ユニットプラン」については、構成的グループ・エンカウンターを導入した「クラスマッチに向けて」という特別活動ユニットが紹介されている。指導目標や教授学習活動の展開については明記されているものの、学習評価については評価項目を設定しているわけではなく、「実践への意欲化」という過程で教授学習活動が終了する。これらの3事例をまとめると表33のようになる。



表 33 特別活動研究の盛んな附属中学校における各活動の特色

附属中学校名	「学級活動」	「生徒会活動」	「学校行事」
北海道教育大学教育学部附属札幌中学校	事例では自己理解に関する評価の観点1項目を掲載		「学校行事の広概念化」と教科外活動の一本化
奈良教育大学教育学部附属中学校	3項目の学習指導上の観点(評価規準)を掲載	4項目の学習指導上の観点(評価規準)を掲載	
鹿児島大学教育学部附属中学校	他の領域との関連を計った「附中ユニットプラン」		学校行事の見直しと削減

#### 4. 本節のまとめ

本節では、中学校を中心として、理論的側面と教育実践的側面から現在の特別活動における評価に関する基礎的研究を推進してきた。その結果、特別活動の評価について幾つかの興味深い特質が浮上してきた。それら本節の成果は、次の3点に集約することができる。

第1番目に、特別活動の評価規準、評価方法に着目して近年の特別活動評価論を分類した結果、特色ある分析枠組みが構築できたことである。それらは、「評価理念的側面」、「評価形態的側面」、「評価方法的側面」、「評価観点的側面」の特別活動評価4側面として定義することができよう。これは特別活動を四面体(Tetrahedron)としてモデル化するため、「特別活動四面体モデル(Tetrahedron Model of Extraclass Activities)」と称することとする。

第2番目に、国立大学附属中学校の研究紀要、研究報告書等を検討した結果、予想外に特別活動の研究結果掲載状況が振るわないことを指摘できる。その中でも今回の資料収集の結果、「学級活動」は比較的研究状況がよいが、「学校行事」や「生徒会活動」の研究事例は少数である。これは、「学校行事」が各附属中学校のカリキュラム上、特定の時間枠を有しているが、「学校行事」や「生徒会活動」は時間割に登場しないことが

原因の一端となっているのではないだろうか。特に学校生活の充実や改善向上を図るために重要な「生徒会活動」の軽視傾向が顕著である点について事例を基に明確化することができた。これを「生徒会活動軽視 (Negligence of Student Council)」傾向と称することとする。

第3番目に、特別活動の具体的な実践事例を検討した結果、学習評価の観点(評価規準)の確定と共に、他領域との関連を重視するという特色があることが明らかとなった。北海道教育大学教育学部附属札幌中学校では「学校行事」を他領域と一本化し、鹿児島大学教育学部附属中学校では「学級活動」を他領域と関連させている。これは「特別活動関連モデル (Relevant Model of Extraclass Activities)」と称することができ、学校週5日制完全実施後の現在の特別活動のモデルとなるであろう。

児童生徒の実態から出発する体験型活動を中心とした教育の評価について一定の成果を出すことができた。

## 第2節 特別活動は子どもの「病理現象」にどう立ち向かえばよいか

### 1. 本節の課題

子どもの「病理現象」の守備範囲

「病理」とは病気の原因や過程などについての理論をさすため、子どもの「病理現象」について、ここでは、暫定的に、子どものある意味で病的な心理が実際に形をとって現れる事柄(現象)を検討対象とする<sup>175</sup>。特に、ここで、はいじめ、不登校、凶悪化する少年犯罪、「学級崩壊」といった諸現象を対象とし、その諸現象に共通する原因や過程について問題提起する。児童生徒の『病理現象』立ち向かうために、児童生徒の実態から出発する体験型活動を中心とした教育の確立のための基礎作業を実施したい。

また、特別活動が子どもの「病理的現象」に立ち向かう方法について考えるため、ここでは、対象となる子どもを小学校第1学年から高等学校第3学年までの学習者とする。これは、病理としては小学校未満や高等学校卒業以後の学習者にも共通する可能性があったとしても、特別活動の範囲外である年齢層に対しては、特別活動の立場からは対処が困難であるからである。

特にここでは、次の2点に注意しながら検討を進めることとしたい。1つ目は、「特

別活動は子どもの新しい「荒れ」にどう立ち向かえばよいのか」ということである。2つ目は、「学級活動はいわゆる『学級崩壊』を防ぐために何をすべきか」ということである。

「子どものあたらしい『荒れ』（「新たな荒れ）」と「学級崩壊」という用語が、それぞれ、従来のテレビや新聞などの報道においても、また、従来の実践的研究においても必ずしも明確に定義づけられてこなかった<sup>176</sup>。そのことが今日、これらの問題を議論することを困難にしているのではないかと考えられる。なぜなら、どのような状態が「子どものあたらしい『荒れ』（「新たな荒れ）」で、またどのような状態が「学級崩壊」なのかということがあいまいであると、これらの現象への対応策もケース・バイ・ケースで行うしかなくなってしまうからである。その結果、「子どものあたらしい『荒れ』（「新たな荒れ）」や「学級崩壊」を克服し、学級を再構築した教師がいても、そのノウハウが、まさに問題に直面している教師に伝わらなくなってしまう。

ところで、学級とは学習指導や生活指導の基礎的単位であり、目的合理的に形成された第二次集団である<sup>177</sup>。集団には生産性（effectiveness）の向上と集団維持の機能があり、学級集団には学習効果や学力の獲得を達成される機能と、学習者のモラル、帰属意識、学級の凝集性を向上させる機能がある。この二種の機能を有効に活用することによって、学校教育では学習者が互いに独立に教育を受ける以上の成果を達成してきた。しかし、今日、学習者が教師の指示に従わず、私語や立ち歩きなどによって学級経営が成立しない状態である「学級崩壊」が教育問題として浮上してきている。「学級崩壊」は学校教育の根幹を揺るがしかねない重大な子どもの「病理現象」の1つである。

#### 子どもの「病理現象」の現状

筆者は近年の出版物から子どもの「病理現象」の中でも「学級崩壊」に関連する図書を収集した時期があり、その一例には次のようなものがある<sup>178</sup>。

- ・ 「クラス崩壊」 （『現代と教育』 1996年10月）
- ・ 「荒れる学級」 （『学校運営』 1997年6月）
- ・ 「学級崩壊」 （『総合教育技術』 1997年7月）

また、「学級崩壊」という用語が新聞記事の中で初めて使われたのは、1995年2月12日の『毎日新聞』（静岡版）であるとされている。新聞記事のタイトルは「『いじめ自殺』や『学級崩壊』…管理教育の実態次々―県連絡会の研究集会―」である<sup>179</sup>。

次に、テレビ番組で「学級崩壊」に焦点を当てたものとしては、次のようなものがある<sup>180</sup>。このように、「学級崩壊」は、マスメディアによって近年取り上げられるようになった学校の「病理現象」である。私は当初、「学級崩壊」の現状を知るため、茨城県教育委員会に問い合わせたことがあるが、そこでは、「学級崩壊」はマスコミの造語であるという立場での回答を得た。そこで全国的状態に留意していると、京都市教育委員会が校内研修用に1999年4月に発行した『学級経営の充実をめざして—『学級崩壊』未然防止と対応—』という小冊子の存在が明らかとなった。この小冊子の中に、典型的な「学級崩壊」の事例が掲載されているため、まずその事例を紹介する<sup>181</sup>。なお、下線は筆者による。

表 34 「学級崩壊」をテーマとしたテレビ番組

年月日	番組名	シリーズ名	テレビ局	特徴
1997/4/6	「ドキュメント 97・学級崩壊」		日本テレビ	一連の「学級崩壊」報道の先駆的な番組。
1998/4/2	「学級崩壊・小学校で授業ができない」	クローズアップ現代	NHK テレビ	大阪市の「授業研究所」の学級崩壊に関するアンケートの結果を紹介。大阪府・和歌山県の小学校「高学年」担任教師244名対象（回収率77%）。「教科書、ノートを出していない」（89%）、「友だちをたたく、いたずらする」（66%）、「立ち歩く」（66%）、「テスト・配布物を破る・捨てる」（53%）、「物を投げる」（49%）、「出て行く」（24%）。
1998/4/11	「学校の悲鳴が聞こえる①学級崩壊の危機の中で」	新教育トゥデイ 98	NHK テレビ	子どもの生の声を拾っている点が特徴。生徒の声「先生って偉いわけじゃないじゃん。単なる大人なだけでしょ」、「うちらが通っているから給料もらってるんで」、「うちに感謝してよって感じ」、「なんで大人だ

				けが子どもを叱って。子どもはそれを聞かなくちゃならないかわからない」。
1998/6/19	「学校・荒れる心にどう向き合うか① 広がる学級崩壊」	NHK スペシャル	NHK テレビ	視聴者の声「先日、NHK スペシャル番組『広がる学級崩壊』を見た。ある学校の小学校一年生の学級を取り上げていたが、授業中隣同士でけんかはする、教室中を歩き回る、机の上をポンポンと渡り歩きをする子どもいた。(略)」。

[担任の指導姿勢] (省略)

[子どもの状況]

今年度、子どもたちの自主性を大事にと放任的な学級経営の担任のもとで過してきた子どもの担任になったが、従来通り自分のイメージにあった学級づくりをしようと取り組んだ。

しかし、担任の指示がなかなか思うように子どもたちに入っていない。こちらに何かかわせようと懸命に努力するが、反発するようになる。自然と注意をすることが多くなり、ますます強く反発するようになる。また、『高学年だからこうでなければならない』と子どもに高学年としての自覚を持たせようと話し込むが、子どもは、受け入れない。授業中の私語が多くなり授業が成立しにくくなる。

そのうち、学級の中で子どもたちの物が隠されたり、傷つけられたらするような陰湿な問題行動が起こったりして校長や教育委員会に保護者から訴えられる。

[指導をふりかえって]

この担任は、自分の学級経営のあり方をふりかえり、校長に次のように話をしている。

担任した当初、高学年なのにどうしてという思いから、高学年らしい態度ができるように、繰り返し対処してきました。そのことが、子どもを厳しく見つめ、叱責や指示をするような指導になってしまったと思います。度々の問題行動に対しても事象に対応する指導が中心となり、その背後にある子どもの気持ちや家庭環境に対してあたたかく真摯に聞き取っていく姿勢に欠けていました。そのことが、子どもの心を閉ざしたり、響かなくなってしまうと深く反省しています。長年教員をしていることによって、今まで自分のもっているものでやりきれると思っていましたが、子どもの心をつかめなくなってきています。自分の意識を変えていくことを真剣に考え、実践していかねばこの危機は乗り切れないと思いました。

図 19 「学級崩壊」の事例 小学校第 5 学年

この事例からは、教師が自分のイメージする学級づくりに近づけようと努力し、その努力が挫折して「学級崩壊」が発生しているように読み取れる。実際に、「学級崩壊」に関する多くの研究では、教師の指導力に焦点を絞っているものが多い。つまり、一種の教師力量論で、「学級崩壊」の主な原因を教師の指導力、指導法などに求めるタイプである。そして、この考え方からは、教師の指導力向上によって「学級崩壊」を防止しようとする結論が導かれる。

## 2. 子どもの「病的現象」発現のプロセス

従来の「学級崩壊」研究によると、「学級崩壊」には図のような諸原因があると考えられている<sup>182</sup>。

制度疲労…	「学校の聖性の喪失」, 「プライバタイゼーション (私事化)」
文教政策…	教師への過密労働と多忙化の押し付け
教師の指導力の低下…	教師力量論, 教師にクラスをまとめる力がない, 授業が下手
「学級王国」…	伝統的「学級担任制」により学校全体で改善策に着手しにくい
家庭の躰…	「親の躰が悪い」論
教師の権威喪失…	保護者の学校不信, 教師不信

図 20 「学級崩壊」発生の諸要因

上述の中で、教師力量論、「親の躰が悪い」論、学校不信・教師不信論・文教政策失敗論など、特別活動を研究する立場ではコメントしにくく、かつある意味で責任転嫁型の原因が目につく。

筆者は、かつて、筑波大学学内プロジェクト研究で筑波大学教育学系、心理学系、心身障害学系の研究者が合同で進めている「寛容社会における人間像の構築—競争社会から寛容社会への転換期における人間能力に関する総合的研究—」(平成 10 年度研究代表者門脇厚司) に 1998 (平成 10) 年度のリサーチ・アシスタントとして参加した。その経験をもとに「学級崩壊」について考えてみると、「学級崩壊」は担任教師力量論や家庭での躰などが原因の源であるというよりも、さらに深層には別の根源があるのではないかと考えられる。

従来の競争社会における人間能力とその形成が人間社会に生じさせた問題の 1 つが「学級崩壊」なのではないだろうか。特に序列化・階層化された文化の中で支配的な文化として、知識や意味の「選択的伝統」(selective tradition)<sup>183</sup>を競い合いながら獲得していくことが学校教育の主要な部分であった。21 世紀のスタートラインに立ち、今日の学校教育は、これまでの競争社会における人間能力の形成のみでは、生存環境の急速な変化への対応が困難になりつつある。近代産業社会において生産性向上のために必要とされる、個人や自国の利益を中心とする個人主義的な人間能力とは別の能力が必要とされつつある。

このような経緯で、筆者は図のようなプロセスを考案した。まず、「子どもの病理現象」として研究対象とした、いじめ、不登校、凶悪化する少年犯罪、「学級崩壊」は共通の根源をもつ現象であるとした。そして、一元的な価値観に基づく競争的環境の中で、学習者各個人が自他の個性を理解することが困難であることが、子どもの「病理現象」を引き起こす。自他の個性を理解しようという態度は、自主的問題解決能力、柔らかい感性、主体的能動的な力などの「生きる力」によって形成されるが、この能力が学習者の中で十分に育成されていない。各学習者が自主的問題解決能力を有し、主体的能動的な力を発揮し、積極的な探究活動を実施して、かつ他者に対して柔らかい感性を有していれば、自他の個性への関心が生まれるはずである。ここで、なぜ「生きる力」が低下していくのかという問題が浮上する。筆者は、学習者が抱く夢や希望などに接近する試みの失敗が繰り返された結果の目標の喪失が原因であろうと考えた。教科学習においては個人単位で目標に挑戦することが原則であり、この目標喪失の背景には個人単位での競争を基礎とする図のような競争社会原理が存在する。

ただし、図の中の競争社会原理を全て否定するものではない。なぜなら、競争社会では競争により目標を具体化できることもあるため、効果的に機能すれば、子どもの「病理的現象」の発現を抑制する働きをすることもあるからである。

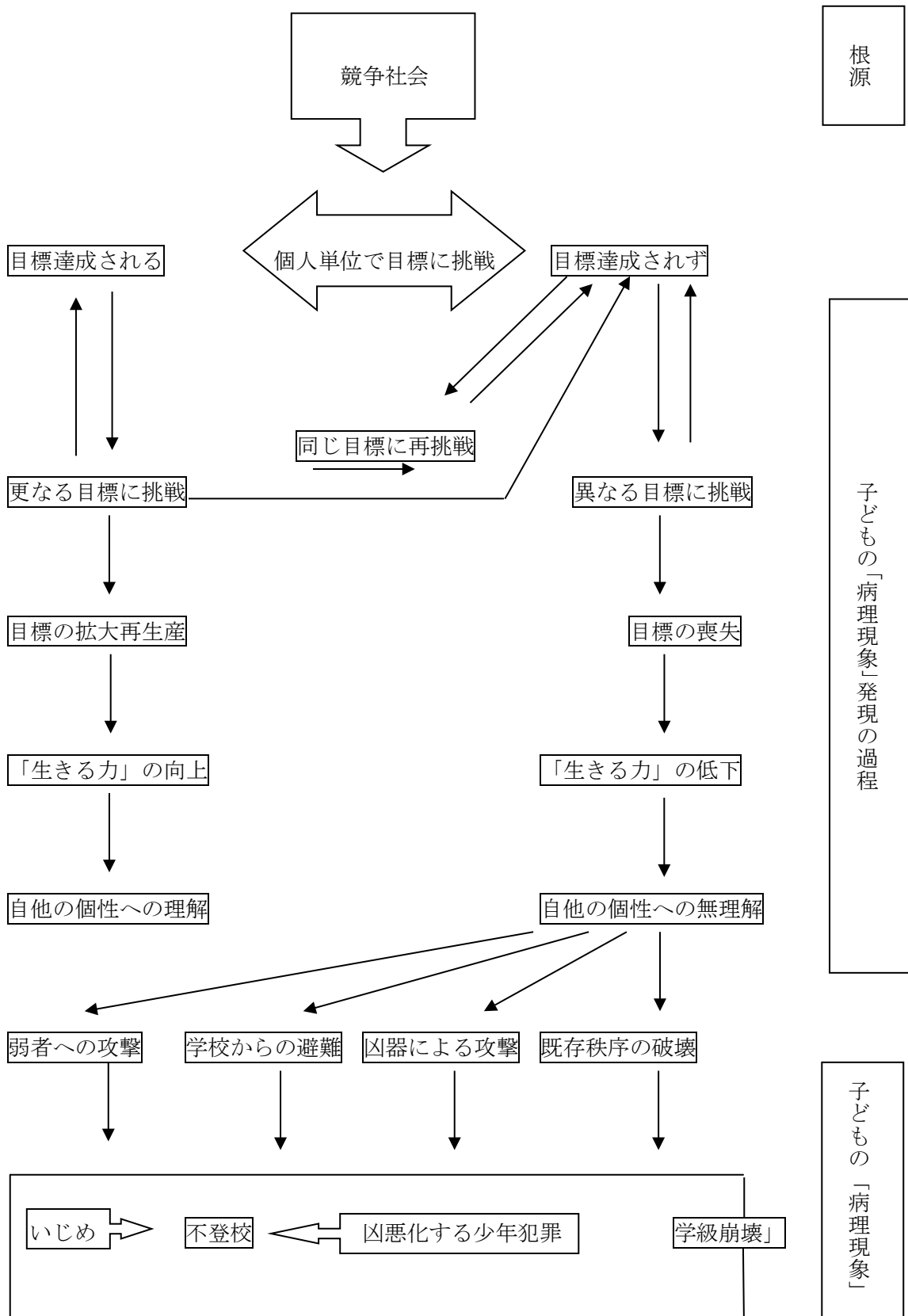


図 21 子どもの「病理現象」発現のプロセス



### 3. カリキュラム研究の立場からの提案

周知のように1998・1999（平成10・11）年版『学習指導要領』から小学校、中学校、高等学校の教育課程は特別活動、道徳、各教科（必修教科・選択教科、各教科に属する科目）、「総合的な学習の時間」により編成されている。これらのうち、各教科の多くは教科間の程度の差異や工夫の余地はあっても、主として上級学校進学などの理由から、競争社会原理に立脚した指導体制が採用される。実技系教科についても、成績評定上の理由で競争社会原理に立脚した個別能力が評価対象となる。この競争社会原理により、近代以降日本の教育水準が高度な発展を遂げてきたことは看過できない事実である。

しかし、その一方で、学校カリキュラムの比重が競争社会原理重視に過度に傾斜し、均衡を欠いてきたため、その中で十分に力を発揮できない者にとっては、自らの目標の喪失を招く結果となっている。目標の喪失が、自主的問題解決能力、柔らかい感性、主体的能動的な学びの力といった「生きる力」の低下を導いた。その結果、競争社会の中で自分に不利な自他の個性の受容を拒むようになる。この自他の個性への無理解などにより、いじめ、凶悪化する少年犯罪などが発現する。いじめ、凶悪化する少年犯罪などが起因となり、不登校が起こる。これらのいじめ、凶悪化する少年犯罪、不登校などを内包した学級経営上の障害が「学級崩壊」である。このように子どもの「病理的現象」発現のプロセスを把握すると、子どもの「病理現象」に立ち向かうために、次のような提案ができるのではないかと考えられる。

#### 提案1 寛容社会原理と競争社会原理の適度な共存型学校カリキュラムの構築

ここで、寛容社会とは、競争社会に対置する社会原理であり、門脇厚司の「ディーセントクラシー（Decentcracy）概念に由来する、寛容奨励、互惠主義、共同本位、開発抑制などを中核的な価値とするものである<sup>184</sup>。寛容社会原理と競争社会原理の適度な共存型学校カリキュラムの構築のために、教師は特別活動をいかに考え、いかに実践すればよいかという、より具体的な問いが現れる。特別活動・道徳の授業時数と各教科の授業時数との間の格差は、現段階では解消される見込みはなく、また、教科の活動と教科外活動の時間数を同じ割合にすることが教育上妥当かどうかという問題もあるため、現実的な提言としては、次のようなものが導かれる。

## 提案2 寛容社会原理に立脚した特別活動の一層の充実

ここで、寛容社会原理に立脚した特別活動とは、教科の活動では見過ごされがちな他者との協同活動による自他の個性の理解を特別活動で積極的に指導していくことである。ただし、集団の一員としての自覚や、人間としての在り方生き方についての自覚を育てる要素を意図的に組み込む試みは、教科の活動などで固定的な価値基準が形成されている閉塞した学級組織では、充分には寛容社会原理に立脚した実践を特別活動で一層充実させることは困難であろう。そこで、筆者が提案するのは、全ての活動を学級単位で実施するのではなく、一部で学級枠を意図的に外した活動を導入する試みである。この試みにより、各学習者は学校の教育活動で所属する集団が複数形成され、学級を客観的に見る視点が育成されるのではないだろうか。また、学級が閉塞状態にあると、そこからの解放を求めて学級が崩壊していくのであるから、「学級崩壊」防止のために学級を外部に開放することも有効であろう。このような観点から、筆者が以前に経験した2つの教育実践事例を検討してみたい。

### 4. 具体的実践例

#### 具体的実践（その1） 筑波大学附属小学校の「テーマタイム」

「学級崩壊」等の学校における「病理現象」について、現段階では有効な、そして決定的な解決策は残念ながらいまだ発見されていない。ここでは、小学校の教育実践で「学級崩壊」防止、あるいは予防方法を考えるための参考事例を紹介する。

1つ目は、筑波大学附属小学校の総合活動である。筑波大学附属小学校では、特別活動を総合活動に含めて「自分づくり」を目指す活動を実施している。総合活動は「フリータイム」、「テーマタイム」、「クラスタイム」、「ボランティア」、「ジャンボ遊び」、「ジャンボ遠足」で構成される。この中で、筆者は「テーマタイム」の一部の実践に参加した。「テーマタイム」とは教師が提示した複数のテーマから、第5学年と第6学年の学習者が各自の興味・関心に基づいてテーマを選択し、興味・関心を同じくする学習者と教師とで週2回70分と30分活動する実践である。筆者が参加したのは、「中国語に挑戦してみませんか？」<sup>185</sup>と題する活動で、内容は次のようなものであった<sup>186</sup>。

・中国語のかんたんなあいさつを学び、それを使って実際に中国人と交流します。また、中国の小学生と文通をしてみましょう。

この活動は、学年や学級の所属を離れて共通の興味・関心を追求する点で、特別活動のクラブ活動に類する教育活動である。そして、次の点において一般的な授業形態とは異なっている。

- 1 学級担任が学級の子どもを指導するのではなく、それぞれの教師がテーマを選定し、学習者が興味のあるテーマや担当教師を選択するシステムを持つ。
- 2 クラスの枠にとらわれるのではなく、興味・関心を共にする他のクラスの学習者や他の学年の学習者と共同で活動する。
- 3 「テーマタイム」の中でも「中国語に挑戦してみませんか？」という活動は、学校内の構成員だけで実践されるものではなく、外国人（筑波大学教育研究科外国人教員研修留学生、国籍・中国）の参加によって成立している。

このような特色のある活動が「学級崩壊」を抑制する働きがあると考えるのは、まず、学級の所属を絶対視していない活動であるからである。「学級崩壊」は学級への所属が自明の事実であり、かつ、所属する学級に魅力を感じることができない場合に発生する。全活動が学級単位であるというのではなく、学習者が複数の学習集団に参加できるような機会を作ることで、各自の所属する学級を外から客観的に把握する視点も学習者に内在化され、学級は学級として大切にしようとする意識が芽生えるのではないだろうか。

また、学校内の構成員のみで活動を構成する場合と比べて、学校外から参加者を招いて活動を組織すると、師とする人物に複数接することができ、学級担任も一方的に教授する存在ではなく、時にはあるテーマについて協同学習者であるというケースもある。このような経緯で「テーマタイム」では、1つの活動を中心とした協同学習の中で、個人レベルの学習達成度とは別の関心が導出される。「学級崩壊」が競争社会原理に基づく学級の中での固定的な人間関係に起因するならば、学級の枠を一旦外した個人主義的な競争によらない上述のような活動<sup>187</sup>をカリキュラムに含んでいくことが、1つの「学級崩壊」防止の処方箋になるのではないだろうか。

#### 具体的実践（その2） 茨城県つくば市立竹園西小学校の国際交流会

筑波大学附属小学校の総合活動における「テーマタイム」は、学級の枠を意図的に外

した活動を導入する事例であったが、2つ目の事例では学級の枠の中で実施されている教育活動を紹介する。2つ目の事例は、通常の授業が教師と学習者との交流で進展するのに対して、異なる文化的背景をもつ諸外国の人々と交流する活動である。1999年6月19日(土曜日)に、茨城県つくば市立竹園西小学校で第10回目の「国際交流会」が開かれた。この教育実践に筑波大学教育研究科外国人教員研修留学生を含む27名の外国人が招待され、次のような日程で、小学生と国際交流プログラムを実施した<sup>188</sup>。

(1) 受付	玄関	9:00- 9:15
(2) オリエンテーション	会議室	9:15- 9:30
(3) 歓迎会	体育館	9:30-10:00
(4) 交流会	各クラス	10:20-11:30
(5) 懇親会	にこにこルーム	11:45-12:35

図 22 つくば市立竹園西小学校「国際交流会」日程

竹園西小学校では、「広い視野をもち、思いやりの心をもって人と関われる国際感覚豊かな児童を育成すること」をテーマとして全教育活動を通して国際理解教育を推進している。この国際理解教育のファイナル・イベントが「国際交流会」である。この活動は学級単位で活動が組織され、各学級とも工夫を凝らして、外国人との交流を進めていた。しかし、各クラスでの交流会での進行順序には共通点も目立っていた。例として第6学年の活動を次に示す<sup>189</sup>。

表 35 第6学年1・2組学習活動

ねらい	学習活動
学年の計画にしたがい、お客さまの国での人との接し方を知り、さまざまな形のコミュニケーション活動を実際に体験することで世界のいろいろな国に関心を持たせ国際理解の基礎を培う。	1 はじめの言葉 2 歓迎の言葉 3 歌のプレゼント 4 お客様のお話—外国のことば— 5 体験「海外特派員」 6 ゲーム 7 お客様へのお礼とプレゼント 8 終わりの言葉

この国際交流会は、学習者が個人主義的に活動するものではなく、学習者間で何かのスコアを競い合うという活動でもない。学習者が協力して外国人に自分たちの国の様子を説明し、また、それぞれ外国の様子を理解しようとするため、閉塞した学級による内側への圧力はかかりにくい。異なる文化をもつ人々を小学校へ招待して、学習者の国際感覚を刺激し、学級内部での競争のみで学習が成立するのではないことを体感させることにより、学習者は多様な人々で社会が構成されていることに気づき、国際的な視野で他者との共生意識を体得する。このような活動によって、「学級崩壊」の要因となっている個人主義的な価値観、そして競争社会原理に基づく学校教育とは別の社会性を獲得することが可能となる。

## 5. 本節のまとめ

まず、子どもの「病理現象」の守備範囲、現象、事例を検討し、続いて、子どもの「病理現象」発現のプロセスを考え、カリキュラム研究の立場からの提言を試みた。そして最後に、筆者が参加した事例の中で、「学級崩壊」を予防できる要素を含む実践例を2例紹介してきたわけである。

第1の成果は、子どもの「病理現象」発現のプロセスを仮説的に示し、その根源に隠された競争社会原理を明示したことである。つまり、教科の活動と教科外活動とで構成される学校カリキュラムで、主に教科の活動のバックボーンとなる競争社会原理に「学級崩壊」の主要因があることを指摘した。

第2の成果は、寛容社会原理と競争社会原理の共存型学校カリキュラムを提案したことである。従来の学校カリキュラムは教科の活動に過度に傾斜してきた。競争社会原理は学校教育に必要な要素でもある。しかし、問題は学校教育のほとんどの部分で能力主義に支えられた他者との排他的競争が実施されたことである。好ましい人間関係、社会生活上のモラルやルール形成、協力してよりよい生活を築くことなどに代表される寛容社会原理に基づく教科外活動が教科の活動とのバランスの中で、全ての教師によって適切に実践される必要がある。

第3の成果は、寛容社会原理に立脚した特別活動の一層の充実を提案した点である。筆者が具体的実践を基に提案するのは、学級という集団以外の集団活動を試験的に導入して学級を認識する相対的な視点を獲得させることである。これは、学級の固定化した

人間関係や価値基準の渦中に存在する学習者の閉塞状況によるストレスが「病理現象」の一因となっているからである。異なる文化的背景や価値観をもつ複数の社会人との交流場面を設定することで、学習者は固定化された人間関係から解放され、自発的な活動が一層活発に行えるようになる<sup>190</sup>。

児童生徒の『病理現象』立ち向かうために、児童生徒の実態から出発する体験型活動を中心とした教育の確立のための基礎となるメカニズムが解明できた。

### 第3節 豊かな人間性、社会性を育む特別活動の評価

#### 1. 本節の課題

特別活動は、学習者が将来にわたって社会生活をしていく際、ルールや責任感を習得し、人間としての在り方や生き方を自覚するために必要不可欠な学習内容である。したがって、特別活動は学習指導の対象として重要な領域であり、十分な教育効果を挙げていくことが目指される。そのためにも、特別活動の指導がどのような状況にあるのかを把握しておくことは、教育効果を知る上で大切なことである。児童生徒の実態から出発する体験型活動を中心とした教育のための評価法について検討したい。

#### 2. 各種の評価方法

##### (1)段階別評価

特別活動の評価は次の3段階に区分できる。

##### ①計画段階

計画段階とは、指導計画の作成の段階であり、教育目的と学習者の状況に照らして適切な計画となっているかどうかをあらかじめ評価し、必要に応じて改善を加える段階である。

##### ②実施段階

実施段階とは、学習指導の段階であり、学習内容の取扱いと学習者の学習状況から判断して適切に学習指導がなされているかどうかを評価する段階である。この段階での評価の結果を受けて実施内容を最適化するための改善を加えることが必要な場合もあるだろう。

##### ③完了段階

完了段階とは1つの活動が終了した段階であり、活動の総括的な評価の段階である。この段階での多面的・総合的な評価が次の活動や次年度の活動の指導計画の作成の際の基礎資料の1つとなる。

## (2)多面的・総合的な評価

特別活動では、指導の成果のみに着目するのではなく、指導の成果を含む多面的、総合的な評価が、各活動のさらなる革新のために効果的であろう。ここでは、多面的、総合的な評価の観点を7つ例示する。

### 教師による評価

- |               |                           |
|---------------|---------------------------|
| ① 指導計画の評価     | 学習者の状況と計画の適応性について評価する。    |
| ② 指導方法の評価     | 学習者の状況と指導方法との適応性について評価する。 |
|               | 子どもによる評価                  |
| ③ 自己評価        | 活動をとおした学習者の充実度について評価する。   |
|               | 教師および子どもの双方による評価          |
| ④ 指導過程の評価     | 活動をとおした学習者の努力や意欲について評価する。 |
| ⑤ 指導の成果       | 活動をとおした目的達成度について評価する。     |
| ⑥ 個人的資質の発達の評価 | 学習者の心身の調和のとれた発達について評価する。  |
| ⑦ 社会的資質の発達の評価 | 集団や社会の一員としての態度について評価する。   |

## 3. 特別活動の各段階別と多面的・総合的な評価の観点

特別活動の各段階別に多面的・総合的な評価の観点を対応させると、次のようになる。完了段階で総合的に評価できるように工夫した。○印が各段階での主たる評価の観点である。児童生徒の実態から出発する体験型活動を中心とした教育のための評価法について検討できた。

表 36 特別活動の評価

観点	評価者	計画段階	実施段階	完了段階
計画の評価	教師	○		○
方法の評価	教師		○	○
自己評価	子ども		○	○
指導の過程	教師 子ども		○	○
指導の成果	教師 子ども			○
個人的資質	教師 子ども		○	○
社会的資質	教師 子ども		○	○

[参考文献] 文部科学省『中学校学習指導要領解説特別活動編』, ぎょうせい, 2008年。



## 第4節 高等学校ホームルーム活動の歴史

### 1. 本節の課題

現在、文部科学省の報道発表によると、暴力行為、いじめ、不登校、高等学校中途退学などの生徒指導上の諸問題は前年度比では減少したとはいえ、数値としては依然として深刻な状態にある。

報道発表では、不登校の直接的契機については「友人関係をめぐる問題」や「学業の不振」など、「学校生活に起因する」ケースが存在しており、憲法第26条第1項の教育を受ける権利や児童の権利条約第28条第1項(e)に抵触する可能性のある人権課題とも考えられる。学校内での暴力行為やいじめも生命・身体の自由や名誉権(憲法第13条)、教育を受ける権利(憲法第26条第1項)、児童の権利条約第28条などに関わって人権侵害行為に当たる危険性がある。また、高等学校中途退学も「学校生活・学業不適応」を理由とするケースがある。

このように、多様な問題を内包しつつ現在の学校教育は進行しつつある中、近年、新学習指導要領の下で「確かな学力」を育むことが優先課題として浮上してきた。文部科学省では「確かな学力」を「知識・技能」、「学ぶ意欲」、「表現力」、「思考力」、「判断力」、「課題発見能力」、「問題解決能力」、「学び方」<sup>191</sup>と把握し、多様な方法により育成することを志向している。

これら「確かな学力」の育成という目標と、暴力行為、いじめ、不登校、高等学校中途退学といった学校に関わる諸問題の存在という現状とのギャップは深い。筆者は、「確かな学力」を育成するためには、暴力行為、いじめ、不登校、高等学校中途退学などの生徒指導上の諸問題の解決を同時並行で取り組む必要があるのではないかと考える。学校は一定の教育目標に基づいて教師が児童生徒に組織的計画的に教育を実施する機関である。その教育効果を最大限に発揮するためには、生徒指導上の諸問題が解消されている状態が「確かな学力」の育成の基盤となるのではないだろうか。

生徒指導上の諸問題の解消につながる望ましい集団活動、社会的資質の育成、自己の生き方・在り方などについての洞察は教育課程上、全ての領域に関わる部分ではあるが、特に目標との整合性を考慮するならば特別活動の領域において重点的指導が可能な部分であろう。現在、児童生徒各個人の習熟度、興味・関心、理解状況等に応じたきめ細

かな指導に教育改革の力点がおかれるが、一方で望ましい集団活動、社会的資質の育成、自己の生き方・在り方の洞察などを通じたコミュニケーション能力の育成はますます必要度が高まってきている。

2002 年段階までに高等学校では単位制高等学校が 47 都道府県 431 校設立されている<sup>192</sup>が、このような教育改革の時期であるがゆえに、特別活動の最終段階である高等学校に焦点を絞り、特別活動の衷心的内容であるホームルーム活動の歴史を振り返ってみたい。生徒の実態から出発する体験型活動を中心とした教育としてのホームルーム活動について検討する。

国立国会図書館の雑誌記事索引で検索条件の論題名を「ホームルーム」と指定して検索すると、1983 年までの研究論文が 123 件、1984 年から 1995 年の研究論文が 2 件、1996 年から 2000 年までの研究論文が 21 件、2001 年からの研究論文が 8 件存在することが分かる。しかしこれらの研究は基本的には同時代的な実践事例研究や指導法に関する研究であり、日本でホームルーム活動が誕生して半世紀経過しようとしている現在でも系統的な視点からの縦断的な研究は着手されているとは必ずしも言えない状況にある。したがって先行研究と比較した場合、本節は系統的な視点からの縦断的ホームルーム研究という特色を持つ点を指摘できる。

本節では、ホームルーム活動誕生時の実施状況、その後の学習指導要領における位置づけの変遷、および山梨県内のホームルーム活動の研究動向を追跡する歴史研究の方法を採用する。その主たる理由は次の 2 点である。第 1 番目に、高等学校のホームルーム活動の誕生の必然性や必要性について把握しておくためである。第 2 番目に、高等学校のホームルーム活動が時代と共に変容してきた内容とその底流に存在する不易な内容とを国家レベル及び地方レベルという異なる 2 つの水準から複眼的に考察するためである。

本節では、高等学校のホームルーム活動を研究対象とするが、その主たる理由は次の 2 点である。第 1 番目は、初等中等教育を考える場合、現在中学校卒業者の 97.3 パーセントが高等学校等に進学する<sup>193</sup>ことから考えて特別活動の最終段階としての高等学校段階でのホームルーム活動の役割は大きいと考えられるからである。第 2 番目に、教育課程の諸内容の中で特にホームルーム活動によってホームルームが経営され、心の居場所としてのホームルームが実現可能であろうと考えられるからである。

なお、学習指導要領については、文部省科学研究費補助金研究成果公開促進費（デー

データベース)の補助を受け、学習指導要領データベース作成委員会(国立教育政策研究所内)で作成されたものを研究目的で活用した<sup>194</sup>。

## 2. ホームルーム活動分析の7視点

ホームルームとは学校での生徒の基礎的生活集団であって、ホームルーム活動はホームルームを単位とする活動と定義できる。現在、特別活動の目標を達成するための内容の1つとしてホームルーム活動が位置づいているため、本節では、ホームルーム活動分析の視点は特別活動の目標から導出することとする。特別活動の目標は下記の通りであり、それぞれにキーワードを付すことができる。

表 37 ホームルーム活動分析の7視点

特別活動の目標	番号	視点の内容
望ましい集団活動の育成のための条件整備と指導	視点1	集団 (group) の視点
個人的な資質の育成のための条件整備と指導	視点2	個人 (individual) の視点
社会的な資質の育成のための条件整備と指導	視点3	社会 (society) の視点
自主的、実践的な態度の育成のための条件整備と指導	視点4	自主性 (autonomy) の視点
	視点5	実践 (practice) の視点
人間としての在り方生き方を自覚し、自己を生かす能力を涵養するための条件整備と指導	視点6	在り方生き方 (life-style) の視点
	視点7	自己を生かす能力 (competence) の視点

(拙稿「ホームルーム経営の変遷」学事出版『月刊ホームルーム』2003年9月号、10頁をもとに作成。)

時期はホームルーム活動の名称の変遷に連動させて4期に区分した。具体的には、第1期「ホームルーム」、第2期「ホーム・ルーム活動」、第3期「ホームルーム」、第4期「ホームルーム活動」という時期区分である。現在の名称は「ホームルーム活動」で

あるが、「ホームルーム」という時期が2度あり、その間に「ホーム・ルーム活動」という名称の時期がある<sup>195</sup>。

### 3. 各時期の特質

#### 第1期「ホームルーム」の特質

事例とする山梨県では、1949（昭和24）年4月から都留第二高等学校が山梨県教育委員会により「ホームルーム」の実験学校に指定されている。都留第二高等学校では、集団の視点と個人の視点に着目し、「ホームルーム」に次のねらいを持たせている。

「生徒が目的や方針を持って集団生活を営み（視点1，集団），協力して問題解決に当たったり，集団との関わり方や個人個人の関わり方をも学習し（視点2，個人），学校生活を充実したものにする。（カッコ内は執筆者注）」<sup>196</sup>

1950（昭和25）年度当時の山梨県の状況としては、「ホームルーム」は啓蒙期的位置にあり、「管理のためのホームルームのみに止まらず指導のためのホームルームへの開拓」<sup>197</sup>が期待されていた。そして、担任教師の創意と計画を必要とする「ホームルーム」への期待は高まりつつあった。

このような中、1951（昭和26）年度版の『学習指導要領一般編（試案）改訂版』で高等学校の「特別教育活動」の領域の主要な内容の1つとして「ホームルーム」が教育課程に位置付いた<sup>198</sup>。その際、「ホームルーム」については、中学校・高等学校で共通性が高いが、むしろ中学校の記述に詳細な説明がある。その記述部分を活用して特色を述べてみよう。ここでは、先に示した分析の7視点のうち5つを含むものとして、戦後初期の「ホームルーム」の特質が説明されている。

「学校社会が改善され、生徒の幸福がもたらされるためには、小さな単位の集団生活（視点1，集団）がまずよいものにならねばならない。ホームルームは、大きな学校生活を構成する1つの単位として、すなわち、『学校における家庭』として、まず生徒を楽しい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（視点5，実践）に助力し、生徒の個人的（視点2，個人），社会的（視点3，社会）な成長発達を助成したり、職業選択の指導（視点6，在り方生き方）を行ったりするところである。（カッコ内は執筆者注）」

なお、この時期、「ホームルーム」を含んだ特別教育活動には、教科の学習では達

せられない重要な目標をもっていることが指摘されていた。そして、高等学校が、戦後の新しい教育に熱意をもって取り組んでいるかどうかは、「ホームルーム」を含んだ特別教育活動の実施状況によって察することができるかとされていた。

山梨県ではこの時期、「ホームルーム」について積極的に検討が進められている。1953（昭和28）年度には、山梨県では7月13日及び・14日に「生徒指導研究集会」を開催し、「ホームルーム」の運営等について研究を実施し、その際の成果を『山梨県高等学校生活指導研究集録—第1集』として刊行している<sup>199</sup>。

1954（昭和29）年度には山梨県立17校を対象に山梨県教育長の第二次総合視察が実施され、ホーム・ルーム運営の研究の必要性等が指摘された。

1955（昭和30）年度には22人の委員をもって『ホームルーム運営の手引書』が刊行されている<sup>200</sup>。その後、1956（昭和31）年度には、『高等学校学習指導要領一般編』において、特別教育活動の時間数について、「各学年において、すべての生徒に週当たり1ないし3単位時間を、特別教育活動の指導にあてるものとする」とことと明記されることとなった。山梨県では1956（昭和31）年度には、改正教育課程実施の1年目として、ホームルーム活動を中心とする特別教育活動等の基礎を確立しようとしていた。そのような中、1956（昭和31）年5月17日の山梨県教務課長会では、「特別教育活動の週時間数」についても検討されている<sup>201</sup>。

また、前年度に山梨県教育委員会が作成した『ホームルーム運営の手引書』が各学校で実施することとされ、生徒指導の中心が「ホームルーム」の研究におかれるようになった。山梨県立都留高等学校で「ホーム・ルームを中心とする生徒指導」というテーマで山梨県の実験学校に指定され、1957（昭和32）年1月には成果が発表されるなど、ホームルーム研究は活発に推進されていた。

## 第2期「ホーム・ルーム活動」の特質

1956（昭和31）年度版の『高等学校学習指導要領一般編改訂版』において、年間を通して計画的、継続的に指導する活動の1つとして、「ホーム・ルーム活動」が取り上げられている。「ホーム・ルーム活動」は特別教育活動の目標の下の内容として実施されている。よって「ホーム・ルーム活動」の目標を知るには特別教育活動の目標を検討する必要があるが、この時期、特別活動の重点目標は次の3点であった。

「1 民主的な生活について望ましい態度と習慣を養う。2 公民的資質（視点3、

社会)を向上させる。3 健全な趣味や教養を豊かにし(視点5, 実践), 将来の進路(視点6, 在り方生き方)を選択決定(視点4, 自主性)するのに必要な能力を養うなど, 個性の伸張を図る(視点2, 個人)。(カッコ内は執筆者注)」

そして, 1958(昭和33)年度版の『高等学校学習指導要領一般編改訂版(昭和33年4月再訂版)』まで, この「ホーム・ルーム活動」は継承されていくこととなる。

この時期の山梨県の状況については, ホームルーム運営に関して実験学校による研究が推進されていた。具体的には, 「農業学校におけるホームルーム運営」という研究主題で, 山梨県立農林高等学校で, 自主性の視点, 社会の視点, 個人の視点を目標として研究が推進された<sup>202</sup>。特に公開ホームルームのモデル学級としては, 「社会に出るに当たって」など社会の視点に関連する議題と「高校生活3年間を顧みて」など個人の視点に関連する議題が推奨されていた。

### 第3期「ホームルーム」の特質

1960(昭和35)年度版の『高等学校学習指導要領(昭和35年10月施行)』からは「ホーム・ルーム活動」に替わって, 「ホームルーム」という名称が使用されるようになる。「ホーム・ルーム活動」と同様に「ホームルーム」は従来の特別教育活動に内包されるが, 「ホームルーム」に独自の目標が設定された点が従来と異なるこの時期の特色である。この時期, 「ホームルーム」の目標は, 具体的には次の3点が挙げられている。

「(1)人間としての望ましい生き方(視点6, 在り方生き方)を自覚させるとともに, 民主的な人間関係(視点3, 社会)を育てる。(2)生活を楽しく豊かなものにする(視点5, 実践)とともに, 日常生活における自律的な態度(視点2, 個人)を養う。(3)心身の健康の助長を図るとともに, 自主的(視点4, 自主性)に進路を選択決定する能力を養う。(カッコ内は執筆者注)」

山梨県教育委員会では1962(昭和37)年度, ホームルーム活動の活発化やロングホームルームの時間の充実などをねらいとして生徒指導の徹底が指導重点として取り上げられた<sup>203</sup>。また, 1963(昭和38)年度, 山梨県教育委員会では各学校からホームルームの実践記録を集め, その中から8編を選定して手引書『高等学校ロングタイムホームルームの指導事例集(第1集)』として県下のホームルーム担当教師に配布した。

1967(昭和42)年度になると, ロングホームルームでも進路指導に関するテーマが計画的に取り上げられるようになってきた<sup>204</sup>。そして, 1969(昭和44)年度には, ホ

ームルーム担任教師による教育相談が推進され、教師と生徒、生徒同志の共通理解がホームルーム経営の基本的な問題とされた<sup>205</sup>。

このような経緯から、「ホームルーム」での生徒指導の機能が重視され、教育相談が推進されるなど、生徒指導の研究へ傾斜していく。

1960（昭和 35）年度版から 1969（昭和 44）年度までの時期は、「ホームルーム」が独自の目標を持つ時期であったが、1970（昭和 45）年度版の『高等学校学習指導要領（昭和 48 年 4 月施行）』からは「ホームルーム」は「各教科以外の教育活動」に内包される内容という位置づけになった。よって、この時期の「ホームルーム」の目標を理解するために「各教科以外の教育活動」の目標を次に示す。

「望ましい集団活動（視点 1, 集団）を通して豊かな充実した学校生活を経験させ（視点 5, 実践），自律的，自主的（視点 4, 自主性）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（視点 3, 社会）の基礎を育てる。（中略）  
2 広く考え，公正に判断し，誠実に実践する態度を養うとともに（視点 2, 個人），公民としての資質，特に社会連帯の精神と自治的な能力の伸長を図る。 3 心身の健康を増進し，個性を伸長するとともに，人間としての望ましい生き方を自覚させ（視点 6, 在り方生き方），将来の生活において自己を実現する能力を育てる（視点 7, 自己を生かす能力）。（カッコ内は執筆者注）」

ここで，分析枠組みのホームルーム活動の 7 視点の全てが目標に含みこまれている点に，現在のホームルーム活動と類似性が見出せる。

その後，1978（昭和 53）年度版の『高等学校学習指導要領（昭和 57 年 4 月施行）』から，「各教科以外の教育活動」は特別活動という名称となり，それに伴って「ホームルーム」も特別活動の内容として位置付いている。そして，特別活動の目標も，「各教科以外の教育活動」から変更があり，次のような目標となっている。

「望ましい集団活動を通して（視点 1, 集団），心身の調和のとれた発達を図り，個性を伸長する（視点 2, 個人）とともに集団の一員としての自覚を深め，協力してよりよい生活を築こうとする自主的（視点 4, 自主性），実践的（視点 5, 実践）な態度を育て，将来において自己を正しく生かす能力を養う（視点 7, 自己を生かす能力）。（カッコ内は執筆者注）」ここでは，社会の視点とあり方生き方の視点が後退しているが，それ以外は現在の特別活動の目標と共通性が高い。

#### 第4期「ホームルーム活動」の特質

1989（平成元）年度版の『高等学校学習指導要領（平成6年4月施行）』より、ホームルーム活動という名称が使用される。第3期前半以降はホームルームの安定期であり、山梨県の教育政策上は「生徒指導」に力点が移っていった。ホームルーム活動を内容の1つとする特別活動の目標を次に示す。

「望ましい集団活動を通して（視点1，集団），心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図り（視点2，個人），集団の一員としてよりよい生活を築こうとする自主的（視点4，自主性），実践的（視点5，実践）な態度を育てるとともに，人間としての在り方生き方についての自覚を深め（視点6，在り方生き方），自己を生かす能力を養う（視点7，自己を生かす能力）。（カッコ内は執筆者注）」

なお、「集団の一員として」の部分については，現在は社会的に自律できる人間を目指して「集団や社会の一員として」に変更されたが，それ以外の目標は第4期に共通である。学習指導要領の目標の変遷を表に示す。

表 38 ホームルーム活動の変遷

時期区分	西暦 年度	ホームルーム活動の視点
第1期	1951	集団，個人，社会，実践，在り方生き方
第2期	1956	個人，社会，自主性，実践，在り方生き方
第3期	1960	個人，社会，自主性，実践，在り方生き方
	1970	集団，個人，社会，自主性，実践，在り方生き方，自己を生かす能力
	1978	集団，個人，自主性，実践，自己を生かす能力視点
第4期	1989	集団，個人，自主性，実践，在り方生き方，自己を生かす能力
	1999	集団，個人，社会，自主性，実践，在り方生き方，自己を生かす能力

#### 山梨県におけるホームルーム活動の充実期としての1960年代

ホームルール活動についての検討を進めてきた結果，山梨県におけるホームルーム活動の充実期としての1960年代を指摘できることが明らかとなってきた。山梨県教育委員会は，1960（昭和35）年に『高等学校ホーム・ルームガイダンス・プログラム』，1963（昭和38）年に『高等学校ロングタイムホームルーム指導事例集（第1集）』，1966（昭



和 41) 年に『高等学校ロングタイムホームルーム指導事例集 (第 2 集)』を発行している。これらいわば「ホームルーム活動 3 部作」により、ホームルーム活動の教育効果は十分に認識され、その後の安定期を迎えることとなる。ここでは、この 3 資料をホームルーム活動の 7 視点から分析してみたい。

ホームルーム活動を 7 視点から分析すると、集団の視点、個人の視点、社会の視点、在り方生き方の視点に関する活動は「ホームルーム活動 3 部作」に共通して紹介されている。よって、これらの視点は、この時期、山梨県において重点的に指導された内容と合致するものとして把握できる。

1960 (昭和 35) 年度には、学習指導要領が改訂され、1970 (昭和 45) 年度にいたるまで、個人の視点、社会の視点、自主性の視点、実践の視点、在り方生き方の視点が目標として重視されている。これらを踏まえると、山梨県指導事例集等との共通点として個人の視点、社会の視点、在り方生き方の視点が指摘できる。その反面、特別活動の特色の 1 つである集団の視点についても、この時代では学習指導要領の目標に明確には位置づいていないにもかかわらず山梨県では重視していたようである。

#### 4. 本節のまとめ

学習指導要領の変遷や山梨県のホームルーム活動の分析を通して、ホームルーム活動の歴史的特質が明らかとなってきた。それらは、次の 2 点にまとめることができる。

第 1 番目に、学習指導要領の変遷の中でホームルーム活動の底流が明らかとなってきたことである。個人の視点と実践の視点は全ての時期に共通する目標となっており、それらの上に、特定の時期に、在り方生き方の視点、集団の視点、自主性の視点、自己を生かす能力の視点が目標として顕在化する。本節の成果として「個人の実践としての特別活動」という基本原理を導出することができた。

第 2 番目に、山梨県におけるホームルーム活動の充実期としての 1960 年代が浮上してきた点である。この時期、ホームルーム活動に関する山梨県の資料では、集団の視点、個人の視点、社会の視点、在り方生き方の視点については共通して指摘できる。これは、今日の特別活動にもつながる主要な内容であり、この時期に高等学校ホームルーム活動の基盤が確定してきたととらえることができる。ここでは、「望ましい集団活動の中で個人的な資質と社会的な資質を育成し、人間としての在り方生き方を自覚する」という

今日の特別活動の基盤が 1960 年代に強調され注目されたことが指摘できる。その意味で、「ホームルーム活動全盛期としての 1960 年代」と称することができる。生徒の実態から出発する体験型活動を中心とした教育としての高等学校ホームルーム活動について検討できた。

## 第5節 人間としての生き方への自覚を深めるホームルーム活動

### 1. 本節の課題

昨年文部科学省から発表された「生徒指導上の諸問題の現状」によると、児童生徒の問題行動等の状況は依然として深刻な状況にあり、そのため、生徒指導は学校教育の理論的及び実践的研究の対象として重大な意味をもつ。特に、児童生徒の暴力行為、いじめ、自殺などの未然防止は、生徒指導上の主要課題である。

このような生徒指導上の諸問題の解決に向けては、学校の全教育活動を通して取り組むことはもとより、「ガイダンスの機能の充実」をよりいっそう重視する観点から改訂された特別活動を中心に考えていくことも大切である。初等中等教育の最終段階である高等学校での特別活動は現在、時間枠としてはホームルーム活動<sup>206</sup>が週1回<sup>207</sup>実施されている。そのため、定期性、継続性の観点からホームルーム活動での生徒指導を主たる研究対象とした。

国会図書館所蔵の先行研究論文を年代別に遡る形態でグラフ化すると、次の2つの特色がわかる。1つ目は、日本にホームルーム活動が導入された戦後初期の研究が量的に充実していることであり、2つ目は、近年研究数が増加していることである。

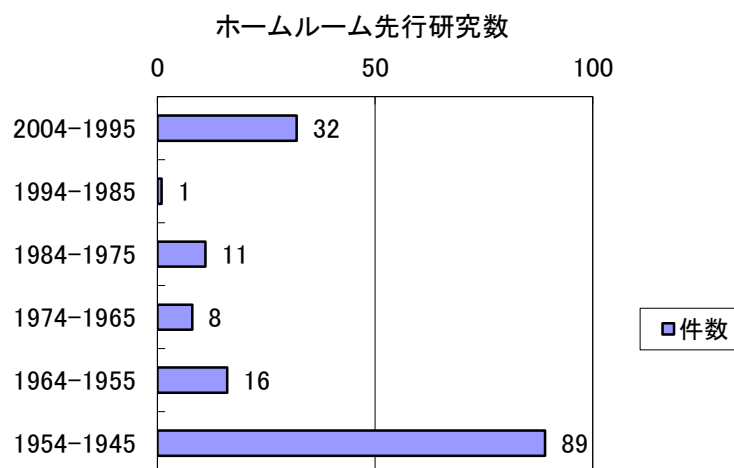


図 23 ホームルームに関する年代別先行研究論文数

(国会図書館、縦軸は西暦年)

特に戦後初期は、金子孫市の『ホーム・ルーム』（1949）<sup>208</sup>や宮坂哲文の『ホームルーム研究』（1950）<sup>209</sup>などで詳細にホームルームの実施方法やアメリカの中等学校でのホームルームの内容、等について紹介されている。また、これまでのホームルーム活動の経緯については、筆者も「高等学校ホームルーム活動の歴史」（2003）<sup>210</sup>としてまとめている。

ここでは、生徒の実態から出発する体験型活動を中心とした生き方教育としての高等学校ホームルーム活動での生徒指導について検討したい。

高等学校の特別活動では、「人間としての在り方生き方についての自覚」を深めることが目標の1つであり、ホームルーム活動では「個人及び社会の一員としての在り方生き方」や「将来の生き方」についての学習が活動内容に含まれている。そして、指導計画を作成する際には、人間としての在り方生き方の指導は「ホームルーム活動を中心として」計画されているよう配慮が求められている<sup>211</sup>。

高等学校段階の生徒は、さまざまな怒りの感情、将来への漠然とした不安や恐怖などを抱えつつ、自己の在り方や生き方を探求している。その自己探求と自己実現を効果的に指導するために、悩み解決、自他尊重、社会的役割の自覚、男女の相互理解、コミュニケーション能力、ボランティア活動、国際理解などの在り方生き方に関する指導について本節では模索しようと考えた。

## 2. 教員を対象とした調査

教員を対象とした「人間としての在り方生き方への自覚を深める高等学校ホームルーム活動」に関する調査を2004年10月12日に実施した。調査対象は地方自治体Aの研修に参加した小学校、中学校、高等学校、特殊教育諸学校の教員で、人数は85名（全92名、回収率92.3%）であった。主な質問内容は次のとおりである。

- ・ 担任と担任外の区分、学校種別など
- ・ 学級活動、ホームルーム活動での児童生徒に人間の在り方生き方について考えさせる機会の有無。
- ・ 学級活動、ホームルーム活動で児童生徒に人間としての在り方生き方への自覚を深

めさせるための具体的な方法について（自由記述）。

教員対象の調査の結果として、次のことが明らかになった。在り方生き方とも、担任以外の教員の方が学級活動、ホームルーム活動で考えさせる機会があると回答している。これは、担任は自己の指導について模索を繰り返し、控えめに回答しているのに対して、学級・ホームルームを担当しない教員は学級活動、ホームルーム活動での在り方生き方指導への期待が大きいためかもしれない。

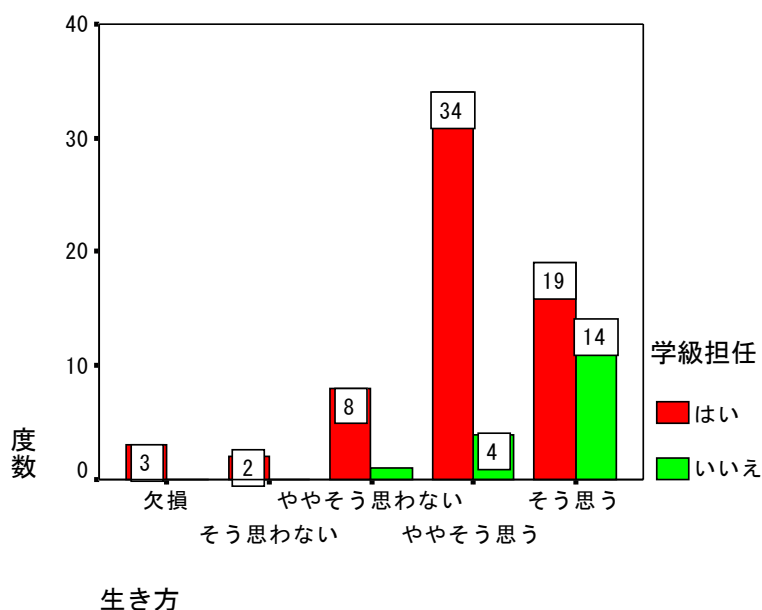


図 24 生き方指導の実施状況（縦軸は教員数）

在り方指導については、高等学校教員の場合、「そう思う」という回答が多い。これは、小学校と比較すると特別活動の目標に中学校で「人間としての生き方」が追加され、高等学校で「人間としての在り方生き方」が追加されていることと連動し、学校段階で教員の意識に変化があるためであろう。

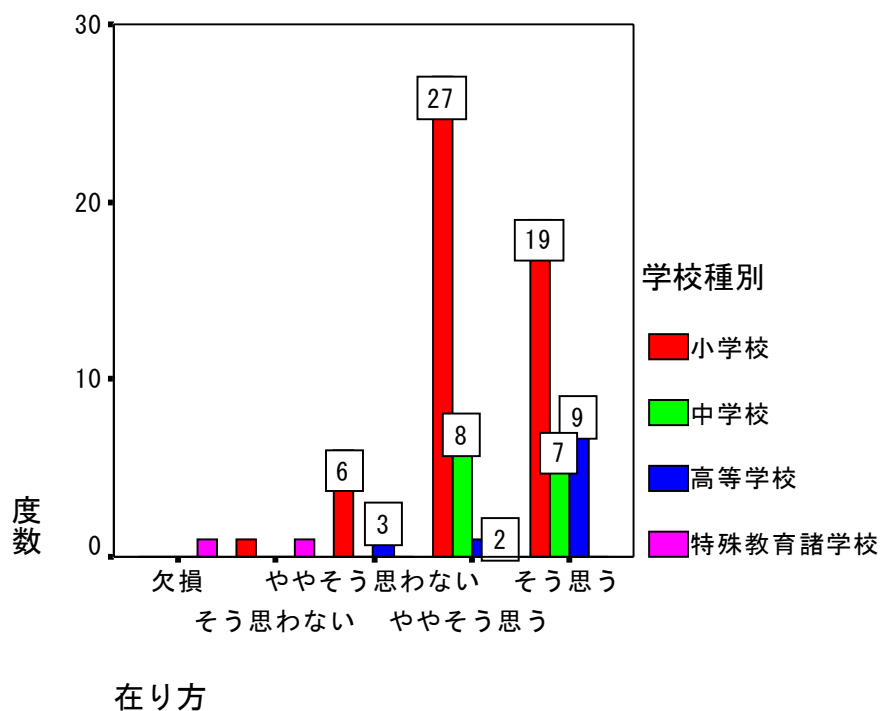


図 25 在り方指導の実施状況（縦軸は教員数）

小学校、中学校、高等学校等の教員の意識を把握するため、自由記述は「学級・ホームルーム活動で、児童生徒に、人間としての在り方生き方についての自覚を深めさせるための具体的な方法についてお書きください。」<sup>212</sup>という設問にしている。さきほど在り方指導については高等学校教員が機会の多さを指摘したが、自由記述の結果からは、具体的な方法について、むしろ小学校教員から多数の事例が寄せられた。具体的には次のような興味深い回答が複数寄せられた。

小学校教員、在職 10 年未満、学級担任、新聞活用

新聞記事（ニュース）を使う方法。例えば、イチローの活躍を報じた記事を使い、努力を継続することの大切さなどを考える。少年犯罪について報じた記事を使い、自分の考えを持ったり、友達の考えを聞いたりする。

小学校教員、在職 10 年未満、学級担任、偉人の伝記の活用

偉人の話をしたり、自分のこれまでを振り返ったりしています。

小学校教員、在職 10 年以上 20 年未満、研究主任、学級担任、読書

読書活動（自由読書，読み聞かせ，等）

小学校教員，在職 10 年以上 20 年未満，学級担任，人権教育

人権教育に重点をおく（特に平等）→これが基本。この上に学校生活が成り立っていると思う。

小学校教員，在職 10 年以上 20 年未満，学級担任，体験活動

お年寄りとのふれあい→人の生き方→限りある生命→ではどうする→自分の生き方に気づかせる。

小学校教員，在職 20 年以上 30 年未満，学級担任，朝の会帰りの会

朝の会のスピーチや帰りの会の反省の中で指導する。

高校教員，在職 10 年以上 20 年未満，ホームルーム担任，作文

生活体験文の作成・発表とその指導，他。

数量的には充分ではないが，質的に貴重な現職教員による自由記述からは，人権教育<sup>213</sup>を基盤とし，読み聞かせ，読書，作文などの言語活動や，他者とのふれあい，スピーチなどの体験活動などを活用した指導が考えられる。試みにモデル化すると，次のようなモデルが提示できる。

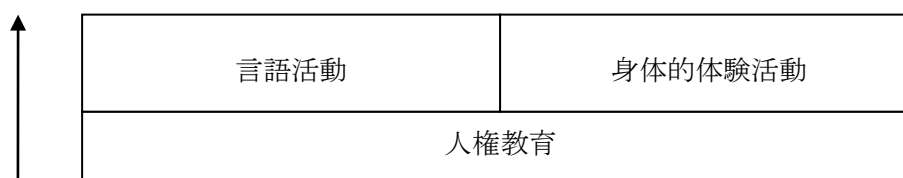


図 26 人権教育を基盤としたホームルーム活動

### 3. 学生を対象とした調査の結果

学生を対象とした「人間としての在り方生き方への自覚を深める高等学校ホームルーム活動」に関する調査 1 を 2005 年 1 月 20 日に実施した。調査対象としたのは，教員養成 A 大学の学部学生で，人数は 96 名（回収率 100%）であった。主な質問内容は下記のとおりである。

- ・ 特別活動の各内容や部活動で人間としての在り方生き方への自覚が深まったかどうか。
- ・ 人間としての在り方生き方への自覚が深まった場面について（自由記述）。

学生対象の調査 1 の結果として、次の 2 点を指摘することができる。第 1 番目に、特別活動との比較のために活用した部活動において最も人間としての在り方生き方への自覚が深まっている<sup>214</sup>。第 2 番目に、部活動を除いた特別活動の内容では、「学校行事>ホームルーム活動>生徒会活動」の順で人間としての在り方生き方への自覚が深まっている。

第 1 番目の結果からは、現在、教育課程外の教育活動として実施されている部活動が在り方生き方指導上の効果が高く、生徒指導上、課外活動が教育課程内の活動と同様に重要であることを示唆している。第 2 番目の結果は、小中学校での特別活動の各内容への好感度と一致する順番であった<sup>215</sup>。

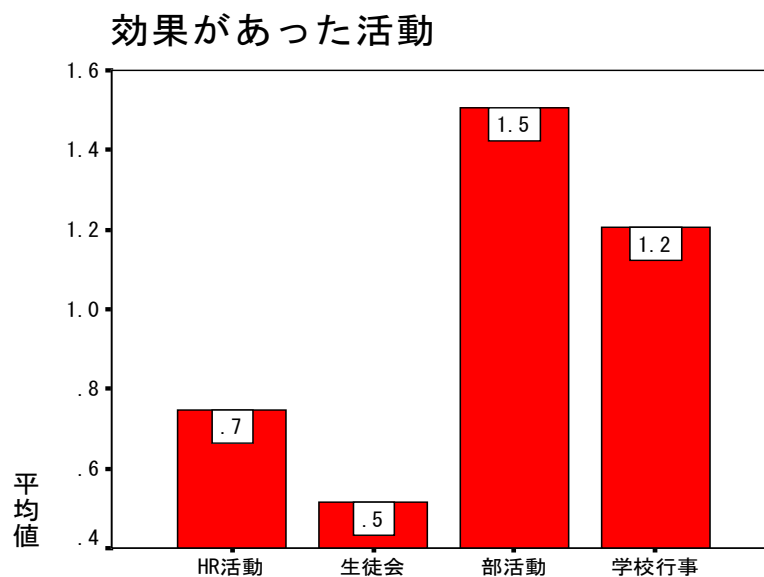


図 27 在り方生き方指導の効果

(深まらない 0, まあまあ 1, 深まった 2)

また、特別活動のそれぞれの内容は無関係ではなく、ホームルーム活動で人間としての在り方生き方への自覚が深まっている生徒は、生徒会活動、学校行事、部活動でも人間としての在り方生き方への自覚が深まっているということもわかってきた。



図 28 各内容と在り方生き方への自覚の相関

相関係数

		HR活動	生徒会	学校行事	部活動
HR活動	Pearson の相関係数	1	.542**>	.359**>	.219*
	有意確率 (両側)	.	.000	.000	.038
	N	95	91	95	90
生徒会	Pearson の相関係数	.542**>	1	.311**>	.225*
	有意確率 (両側)	.000	.	.003	.036
	N	91	91	91	87
学校行事	Pearson の相関係数	.359**>	.311**>	1	.495**>
	有意確率 (両側)	.000	.003	.	.000
	N	95	91	95	90
部活動	Pearson の相関係数	.219*	.225*	.495**>	1
	有意確率 (両側)	.038	.036	.000	.
	N	90	87	90	90

\*\*．相関係数は 1% 水準で有意 (両側) です。

\*．相関係数は 5% 水準で有意 (両側) です。

自由記述で「高等学校特別活動で人間としての在り方生き方への自覚が深まった場面があればその場面についてお書きください。」という設問を設定したところ、部活動についての回答が多かったが、ホームルーム活動についても多面的な回答が寄せられている。ここでは、ホームルーム活動についての回答を紹介する。

女子学生，道徳教育との連携型

ホームルームでは、いろいろな道徳問題を取り上げ、意見を言い合った。また、ディベートによりどちらかの立場になって考えることをした。その中で、自分自身の考えを見つけることができたと思う。

男子学生，表現活動型

特別活動での意見発表というものは、他の教科と比べて一人ひとり違う意見を持つことが多く、自分とは異なる他人の意見を聞いて、それを排除することなく自分の意見と照らし合わせることの必要性を学びとる事ができた。

女子学生，クラス中心型

クラスの中ではみんなをまとめる存在というか、意見をどんどん言っていました。が、学校全体となると、代表委員会や生徒総会には、あまり積極的には参加しませんでした。クラスではうまく事が進むように、努力していました。

#### 女子学生，進路指導型

担任の先生がホームルームのときにフリーターについて考えさせてくれたのは自分の進路を考える上でそのときも現在も役立っています。

#### 女子学生，相互理解型

高1の時の担任の先生はとても若く，初めて担任するクラスだった。先生も生徒も希望に燃えていて4月初めに先生が言い放った「俺はこの教室をステキな空間にしたいんだ!」という言葉に感化されて，当時書記だった私は模造紙にレタリングして芸術作品並み(!?)のクラス時間割表を作って壁に貼った。先生の「お前スゲェなあ。」というあのリアクションは忘れられない。また，そのクラスの時は，日直の時に書く学級日誌を，(中略，筆者による)「日記」と呼んでいた。普通の(中略，筆者による)ノートに「1人見開きで1ページ」のノルマが与えられていて，みんなその日にあったこと，授業で楽しかったこと，(中略，筆者による)などをたっぷりノートに書いた。担任の先生は必ず1人1人のコメントに赤ボールペンで返事を書いてくださった。それがかなり面白くてみんな盛り上がった。(後略，筆者による)

なお，本節では積極的取り組みを中心に紹介したが，中には，「特別活動というものが強く印象に残るようなことはありませんでした。」といった停滞型の回答もあった。

自由記述では，道徳との関連について回答されているが，教科等他の領域との関連については回答には現れていない。しかし，教育内容上は在り方生き方指導については公民科との関連を模索できる。具体的には，公民科の科目「現代社会」と「倫理」で，「人間としての在り方生き方」についての目標が設定されている<sup>216</sup>。また，回答には現れていないが，ボランティア活動や就労体験などの事前，事後指導として在り方生き方指導をすることも想定できる。

学生を対象とした「人間としての在り方生き方への自覚を深める高等学校ホームルーム活動」に関する調査2を2005年5月13日および5月19日に実施した。調査対象は教員養成A大学，私立B大学の学部学生で人数は148名(回収率100%)であった。質問内容は下記のとおりである。

・人間としての在り方生き方への自覚を深める高等学校ホームルーム活動に関する体験事例について(自由記述)。

この調査では、分析に使用した主たる観点は次の4点である。①在り方生き方指導の有無と効果。②進路指導の有無と効果。③生き方に関する指導と現在の在り方に関する指導の区分。④特色ある教育実践。

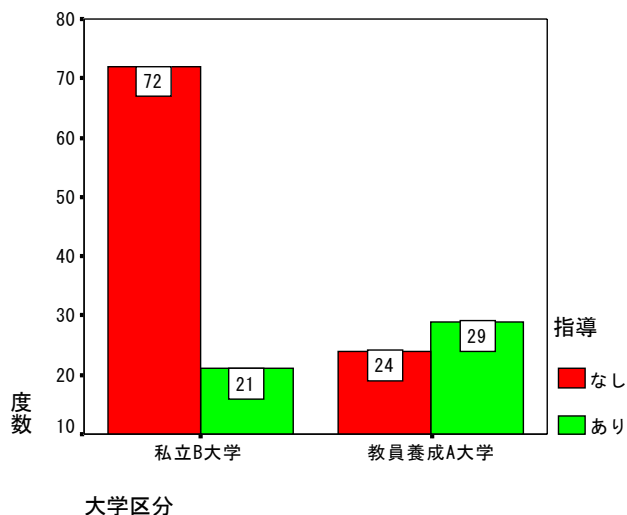


図 29 在り方生き方指導 (縦軸は学生数)

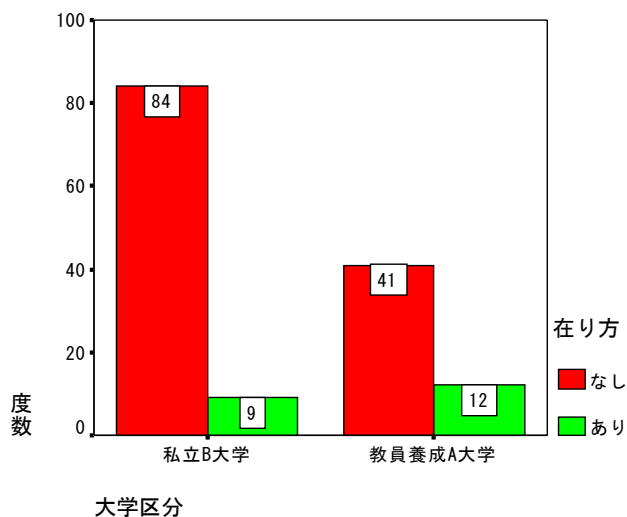


図 30 効果的な在り方指導 (縦軸は学生数)

学生対象の調査2の結果として、私立B大学よりも教員養成A大学の方が、高等学校時に在り方生き方指導を記憶している学生の割合が大きいことがわかった。特に効果的な在り方指導において両大学の学生に差が見受けられた。

この結果を受けて、調査対象とした私立B大学の教職課程履修学生に、後日、教員

採用試験受験希望の有無を調査した。結果は次のとおりである。

#### 図 31 私立 B 大学教職課程履修学生の教員採用試験受験予定

(2004 年 7 月 8 日, 「生徒指導法」受講者を対象とした調査, 94 名, 回収率 100%)

結果としては、教員志望というよりは教員資格取得希望という特色が明らかになってきた<sup>217</sup>。この調査では、同時に教職課程受講の理由を尋ねた。その回答の中には「親が教師だったのでその影響」、「高等学校の時の担任の先生に憧れて」といった教員志望の回答もある半面で、「資格として持っていたほうがいい」、「就職に有利になる」という回答があった。このことは、大学で取得可能な資格の 1 つとしての教育職員免許の魅力を示唆している。

#### 4. 本節のまとめ

本節では、質問紙調査をもとにして、人間としての在り方生き方への自覚を深めるホームルーム活動での生徒指導について検討してきた。その検討結果は次の 3 点にまとめることができる。

第 1 番目に、在り方生き方指導には担任以外の教員からの期待が大きく、また、在り方指導の実施については高等学校教員では「そう思う」という回答が多い。

第 2 番目に、部活動や学校行事で人間としての在り方生き方への自覚が深まっているため、ホームルーム活動はこれらと密接に連携させて実施することが大切である。

第3番目に、教員養成A大学に進学した学生と私立B大学に進学した学生との間にはホームルーム活動での在り方生き方指導の体験の意識に差があった。

第3番目の点については、私立B大学の学生の場合も在り方や生き方について高等学校時代に意識していないわけではなく、ホームルーム活動以外で、また、教員以外からさまざまに自己の将来について考えさせられたかもしれない。自己の将来像を構築する際に誰から影響を受けるかという点の違いであるようにも考えられる。

検討結果をふまえて、次の3点について提案したい。第1番目に、教員が確かな手ごたえを持てる在り方生き方指導の開発である。生徒指導上の諸問題への対策として、現在の生活の中での生徒の「怒り」や「不安」、将来に対する「恐怖」を適切に制御できる指導が必要である。その半面で、ホームルーム担任教員が充分には在り方生き方指導に自信を持ちえていない。そのため、公的機関でホームルーム活動での在り方生き方指導の参考プログラムなどを作成し教員支援をすることが効果的であろう。

第2番目に、在り方生き方指導におけるホームルーム活動の有効活用が必要であろう。特に、部活動や学校行事との関連を十分に意識して、ホームルーム活動を中核としつつ他の内容と関連を図り、相互に補充や交流を図って継続的、計画的に指導できるようにすることが大切である。

第3番目に、在り方生き方指導の効果を適切に評価する方法の開発が必要であろう。ホームルーム活動も特別活動の内容の1つであり生徒にとっては学習活動である。そのため、目標準拠型の評価も必要である。準拠する目標の1つは「人間としての在り方生き方についての自覚」であるため、目標達成度を測定する評価規準の作成も必要であろう。

なお、今回の質問紙調査では、事例の分析を中心に行ったが、今回の検討結果の一般性を調べるためにも、無作為抽出による量的調査が今後の課題である。

生徒の実態から出発する体験型活動を中心とした生き方教育としての高等学校ホームルーム活動での生徒指導について検討できた。

## 第6節 生徒会活動の現状と課題

### 1. 本節の課題

特別活動の評価については、少なくとも 1970 代初頭から「生徒の人格全体の評価を志向する結果、実施には多くの困難が伴うことを避けられない」<sup>218</sup>とされており、評価の困難性が指摘されていた。しかし、特別活動も教育課程の 1 領域であり、学校教育の 1 部であるため、学習者の人間形成を目的とした教育内容の決定改善のためにも、評価は必要であろう。ここでは、生徒の実態から出発する体験型活動を中心とした教育としての生徒会活動について検討したい。

ここでは、特別活動評価の枠組みとして、評価理念 (philosophy) の側面、評価形態 (mode) の側面、評価方法 (method) の側面、評価規準 (criterion) の側面の 4 側面を考慮してみたい。

評価理念 (philosophy) の側面を重視した特別活動の評価には、特別活動によって構築される人間関係像、設定する教育目的、特別活動のもつ意義などのような、何のための評価であるかという側面に重点を置いた特別活動の評価が該当する。

評価形態 (mode) の側面を重視した特別活動の評価には、教師・学習者・管理者・研究者等の評価主体者、学習者・教師・教育的処遇・学習環境等の評価対象、量的データ・質的データといった取り扱うデータなどに重点を置いた特別活動の評価が該当する。

評価方法 (method) の側面を重視した特別活動の評価には、観察法、面接法、質問紙法、テスト法など、データ収集の方法に重点を置いた特別活動の評価が該当する。

評価規準 (criterion) の側面を重視した特別活動の評価には、絶対的規準、相対的規準、個人内規準などの具体的な評価規準や観点に重点を置いた特別活動の評価が該当する。

この特別活動評価論の類型化の特徴は、評価論を抽象的なものから具体的なものまで 4 段階で区分したことである。

抽象的レベルから具体的レベルに至る段階で、評価理念、評価形態、評価方法、評価規準の 4 層によるモデルが提示できる。特別活動の評価においても、何のために、誰が何を対象として、如何なる方法で、如何なる規準を設定して評価するのかを明確化しておくことは必要であろう。なお、教科理念と評価規準については、特別活動の計画段階のみでも十分に検討することが可能であるが、評価形態と評価方法については、特別活動の実践場面への適応を意識していないと充分には検討することが困難なものである。

## 2. 全国国立大学附属中学校での特別活動研究状況

これまでに、特別活動の評価について理論的な枠組みを提示し、公立中学校の「生徒会活

動」に着目して検討を進めてきた。ここからは、全国レベルで特別活動の状況を分析する。

まず、全国の国立大学附属中学校の研究紀要、実践報告書等を参照して2001(平成13)年度の特別活動に関する掲載状況を検討した<sup>219</sup>。その結果、必ずしも国立大学附属中学校で特別活動の研究成果が研究紀要や実践報告書等に掲載されているわけではないことが明確化した。しかし、複数の国立大学附属中学校で特別活動研究が研究紀要や実践報告書等に掲載され、国立大学附属中学校によっては積極的に特別活動の研究が推進されていることもまた事実である。

具体的な実践例を掲載している場合以外に、活動内容の項目や全体的な留意点などが掲載されている場合も含めて抽出してみると、特別活動の内容別では、「学級活動」が最も多く、6校での事例があり、続いて「学校行事」は5校、「生徒会活動」は3校のみであった。今回収集した資料の中で「学級活動」、「生徒会活動」、「学校行事」の3領域全ての活動内容が研究紀要等に掲載されていた国立大学附属中学校は、X大学附属中学校とZ大学附属中学校の2校のみである。また、「生徒会活動」の活動内容が研究紀要等に掲載されていたのは、前述の2校に加えてY大学附属中学校の合計3校である。よって、「生徒会活動」を中心として特別活動の具体的な評価枠組みを検討するために、A大学附属中学校、B大学附属中学校、C大学附属中学校を抽出して分析検討する。

X大学附属中学校では、特別活動の理念は明記されており、1年で「生活訓練の重視」、2年で「意味追求の重視・生活の変革」、3年で「文化の創造」である。これは、評価の際には評価理念と見ることができる。しかし、「生徒会活動」については、活動内容のみの記述となっている。具体的には、対面式、生徒会オリエンテーション、クラブ見学、応援歌練習、生徒総会、役員選挙、生徒会役員引継ぎ、球技大会の計画と練習、文化祭に向けた取り組み、生徒総会、予餞会(送別会, farewell party, 執筆者註)が「生徒会活動」として実施されている<sup>220</sup>。しかし、収集できた資料からは、評価形態、評価方法、評価規準については明らかとはならなかった。X大学附属中学校の特別活動評価の特色として、特に評価理念について明確化している点を指摘できる。

Y大学附属中学校では、「生徒会活動」の目標や主な活動が研究収録に掲載されている<sup>221</sup>。評価理念としては、「生徒みずからの手で明るく楽しい学校生活を築きあげ、その活動を通して自主的・自覚的規律を確立する」という「生徒会活動」の目標を指摘できる。評価形態としては、学習者を対象とした評価と教師を対象とした評価が指摘できる。学習者を対象とした評価規準については、「生徒会活動を進めていく上で大切にしていること」として4点掲載されてい

る。その内容から判断すると、評価規準は次の通りである<sup>222</sup>。

- ・ 自主性・積極性・継続性・・・(前略)自主的・積極的な活動を継続的に展開する。
- ・ 組織内の連携, 学級活動との連携・・・(前略)中央委員会が, 執行部として生徒会活動の要となつて, 学級活動や各部との連携を図る。
- ・ 主体性・・・各専門部は(中略)中央委員会との連携のもとで主体的に活動する。
- ・ 学級活動との連携・・・学級活動が生徒会活動の基礎であり, 生徒一人ひとりの願いや要求を各専門部や中央委員会の方針や活動に反映させる(後略)

教師の教育行為についての評価規準には, 熱意, 学級との関係性, 活動の意味や価値の理解, リーダーの育成, 活動時間と場所の確保が挙げられる。奈良教育大学附属中学校の「生徒会活動」の評価の特色として, 評価理念, 評価形態, 評価規準については明確である。しかし, 評価方法については具体的な言及がない。

Z大学附属中学校の「生徒会活動」は「自主的, 実践的な集団活動を通して, 学級や学年・学校全体における自分の役割を果たしながら, 他者との連帯感を深め, 人格の調和的な発達を図るとともに, 自分のよさを生かすことのできる能力を育成する」<sup>223</sup>という特別活動の目標にもとづく評価理念がある。評価形態, 評価方法については必ずしも明確に記述されてはいない。評価規準については, 次の5点を挙げることができる<sup>224</sup>。

- ・ 主体性・・・生徒が主体となつて生徒会を運営していること。
- ・ 満足感・成就感・・・(前略)生徒一人一人に各活動を通じて満足感や成就感を味わわせること。
- ・ 参加意識・・・生徒に参加しているという意識を持たせ, みんなで創る生徒会にしていくこと。
- ・ 活動実感・・・一人一役など日常の活動の大切さを実感させること。
- ・ 自治・・・学校を支え, 創造していくのは自分たちであるという意識を育てること。

Z 大学附属中学校の特色として, 評価理念, 評価規準については明確化しているが, 評価形態, 評価方法については必ずしも明確化していない。

以上3事例をまとめると, 次の通りである。評価理念, 評価規準については詳しく判断できるが, 評価主体者, 評価対象, データの特色などに関わる評価形態の側面や, 評価のためのデータ収集の方法に重点をおいた評価方法の側面にはさほど留意されていないようである。



### 3. 全国国立大学附属中学校の分析結果

本節では、特別活動評価の理論的枠組みと、中学校の具体的事例から現在の特別活動における評価に関する検討を進め、特に「生徒会活動」を分析検討してきた。その結果、「生徒会活動」を中心とした特別活動の評価について幾つかの興味深い特質が浮上してきた。それら本節の成果は、次の3点に集約することができる。

第1番目に、山梨県中学校「生徒会活動」についてであるが、評価理念と評価規準は多様な形で各中学校の教育実践に浸透し、特色ある活動が展開されていることが確認された。しかし、評価形態については画一的であり、特に、「生徒のよい点や進歩の状況」を積極的に評価する視点や、教師以外の評価主体者を模索する視点が不足していることが指摘できる。また、評価方法についても、有効な評価資料の作成方法や学級担任へのフィードバック手段の確立など、今後の教育実践の中で検討すべき課題が明らかとなった。

第2番目に、国立大学附属中学校の「生徒会活動」の内容を検討した結果、評価理念と評価規準については抽出可能であるが、評価形態と評価方法については必ずしも十分に意識して「生徒会活動」を記録しているとはいえないようである。ここからは、現在の「生徒会活動」で誰が何を評価するのか、そして、観察法、面接法、質問紙法、テスト法など如何なるデータ収集法を使用するのかといった評価の手続きについては課題として指摘できる。よって、今後は、評価理念や評価規準を十分に活かし、「生徒会活動」の形式化・形骸化を防ぐために、評価形態や評価方法の検討をより積極的に推進していく方向が提案できる。

第3番目に、国立大学附属中学校の研究紀要、実践報告書等を検討した結果、特別活動の研究成果の掲載状況が振るわないことを指摘できる。具体的には、「学級活動」が43校中6件、「学校行事」が43校中5件、そして「生徒会活動」はわずかに43校中3件のみの掲載状況である。これは、特別活動が研究対象としては重視されていないことを示している。しかし、本来、教育課程は教科の活動と教科外の活動により構成されるため、教科外活動の中の特別活動も、教育目的達成のために研究対象として積極的に取り扱われる必要があるのではないだろうか。

現在の学校の教育課程編成は、「研究—開発—普及」モデルに傾斜していたこれまでのトップダウン型から、「実践—評価—開発」モデルによる特色ある学校づくりへと移行しつつある。このような状況の中で、集団や社会の一員としての資質・能力の育成を通じた人間形成のために、特別活動においても積極的な教育実践を展開し、学習者の状況や教師の教育行為など

を適切に評価し、より適した活動内容の開発を志向することが必要であろう。そのためにも、教師や学校の自律性の更なる向上が望まれる。

ここでは、生徒の実態から出発する体験型活動を中心とした教育としての生徒会活動について検討できた。

## 第7節 リーダーの資質を中心とした生徒会活動の集団づくり

### 1. 本節の課題

生徒会活動は、「生徒の自発的、自治的な集団活動を継続的に展開する」<sup>225</sup>という特質がある。そのため、各学校では、例えば生徒会主任という役職を設定し、他の特別活動の内容とは独自に指導されているケースが多い。生徒会活動は「固有の価値を持ち、集団の単位、活動の形態や方法、時間の設定等」<sup>226</sup>において他の活動と大きく異なるが、他の内容と「相互の関連の下に円滑な運営」<sup>227</sup>を進めることによってその教育上の効力を最大限に発揮できると考えられる。ここでは、生徒の実態から出発する体験型活動を中心とした教育としての生徒会活動における集団づくりについて検討したい。

「生徒会」という用語を含む先行研究は国会図書館のデータベースによると過去10年間に60件ある<sup>228</sup>が、その中で、「リーダー」という用語の含まれるものは、ゴシップ記事的な内容の1件を除いては存在しない。また、過去50年間の先行研究を調べると、「生徒会」という用語を含むものは114件存在する<sup>229</sup>。その中で「リーダー」という用語を含むものは、ゴシップ記事的なもの以外には2件あり、生徒会リーダー研修会に関する事例報告と、集団の自治における「核・リーダー」の問題点という記事である。先行研究との比較において、本節は、数少ない生徒会活動でのリーダーに関わる研究の中で、リーダーの資質の分析に焦点を当てたものとしての特色がある。

本節の目的は、大学の学生及び中学校の生徒、並びに中学校の生徒会主任教師を対象とした調査を通して、リーダーの資質について考察を深めることである。そのため、本節は、大きく分けて、次の2つの調査で構成される。1つ目の調査は、特別活動の内容の1つである児童会・生徒会活動を通して、児童会・生徒会の構成員として代表を選び、また、選ばれながら成長してきた学生の持つリーダーとしての資質についての認識内容を検討した。その際、教員養成課程と非教員養成課程に区分して、児童会・生徒会での

リーダー経験の差異についても分析した。2つ目の調査では、1都市にある全中学校の生徒会執行部生徒と生徒会主任教師を対象として、生徒会の執行部に参加する生徒の意識等について分析をした。

## 2. 生徒会活動についての学生対象の調査の概要

調査の実施時期は、2004（平成16）年の5月から6月にかけての時期であり、調査対象としたのは、国立大学法人A大学134名、国立大学法人B大学337名、国立大学法人C大学11名の学生である。対象とした教育人間科学部と教育学部には、それぞれに教員養成課程と非教員養成課程の両課程があり、文教育学部と工学部は非教員養成課程である。なお、今回の調査では、教員養成課程は、教員免許取得のための単位が必修となっている課程としている。

調査対象とした学生のうち、教員養成課程は217名、非教員養成課程は265名であり、対象の学生の総数は482名である。

調査項目は、次の2つあり、1つ目は「小学校・中学校・高等学校での児童会・生徒会の会長・副会長の経験の有無」について、2つ目は「リーダーの資質」についてである。この質問を通して、リーダー経験とリーダーの資質についての認識の関係を探ってみた。

## 3. 生徒会活動についての学生対象の調査の概要

教員養成課程と非教員養成課程に区分して、それぞれの児童会・生徒会の会長・副会長の経験の有無を図に示す。

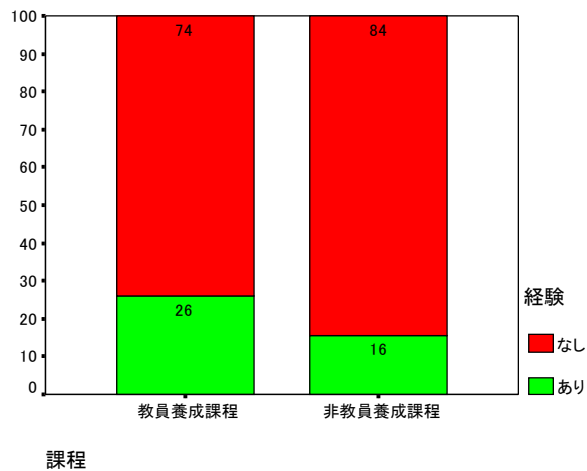


図 32 課程と児童会・生徒会経験 (%)

図によると、教員養成課程の学生の26%、つまりおよそ4人に1人は小学校から高等学校までの時期で、児童会・生徒会長の会長または副会長の経験があることになる。これに対して、非教員養成課程の学生の児童会・生徒会の会長・副会長経験者は16%、およそ6人に1人の割合である。

課程と児童会・生徒会の会長・副会長経験について、特色ある結果が出ている。今回の調査では、1%水準で有意差があったため、教員養成課程に進学した学生は、非教員養成課程に進学した学生と比較して、大幅に児童会・生徒会の会長・副会長経験者が多いといえる。なお、児童会・生徒会での会長・副会長経験者が教員養成課程に進学しているのは、児童会・生徒会主任教師との関係にも注目できると推測できる<sup>230</sup>。

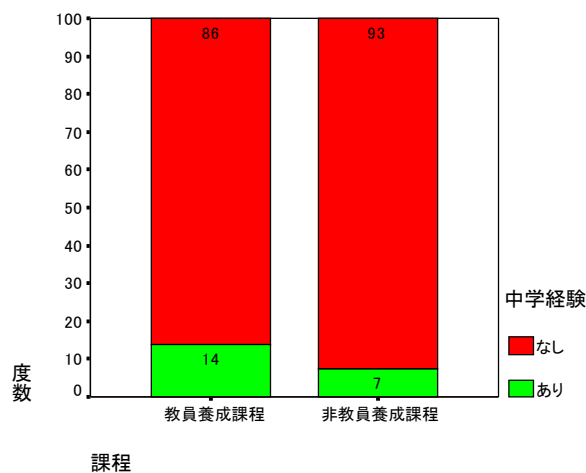
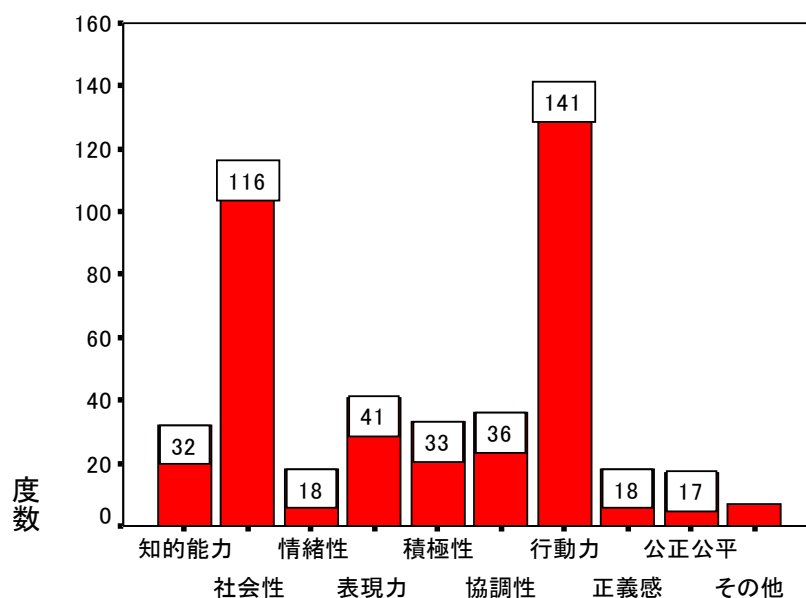


図 33 課程と中学校生徒会経験 (%)

課程と児童会・生徒会の会長・副会長経験者の関係が最もはっきりしたのは中学校である。調査対象 482 名中、欠損は 34 名分あったため、有効数は 448 名である。その中で、教員養成課程に進学した人数は 204 名、非教員養成課程に進学した人数は 244 名である。教員養成課程に進学した 204 名中の 28 名が中学校段階で生徒会長・副会長の経験がある。それに対し、非教員養成課程に進学した 244 名中、中学校段階で生徒会長・副会長の経験のあった者は 18 名であった。百分率では、教員養成課程の学生の 14% が中学校段階で生徒会長・副会長の経験がある。これは、非教員養成課程への進学者との比較では、倍の数字である。中学校で生徒会長・副会長を経験している学生の実数は 46 名、経験していない学生の実数は 402 名である。よって、中学校段階で生徒会長・副会長を経験している学生の平均は約 10% である。



大森規準

図 34 リーダーの資質 10 類型の人数 (名)

この調査では、中学校段階で生徒会長・副会長の経験のある学生が、教員養成課程に進学する割合が非教員養成課程よりも多く、5%水準で有意差があった<sup>231</sup>。

今回の調査では、学生から回答のあったキーワードを「知的能力」、「社会性」、「情緒

性」、「表現力」、「積極性」、「協調性」、「行動力」、「正義感」、「公正公平」、「その他」、に区分した。その結果、区分できたのは459名、欠損値は23名である。量的には、図に示すように、全体としては、「行動力」や「社会性」を指摘する学生が多数存在した。

次に、「その他」を含めた10類型と中学校段階の生徒会長・副会長経験の有無との関係を調べてみた。その結果を図に示す。中学校生徒会長・副会長経験者にはリーダーの資質として、「意見表明力」、「自己表現力」、人をひきつける「魅力」等に代表される「表現力」を指摘する学生が多数存在する。「表現力」を指摘した学生の総数は39名であるが、そのうちの10名が中学校生徒会長・副会長経験者で、百分率では、約26%となる。

中学校生徒会長・副会長経験者には、学級や学年の枠を超えて望ましい集団活動を組織していこうとする場合等、リーダーの役割を果たすためには、集団に埋没するのではなく、自己の意見を適切に表現できることの必要性が認識されているのではないだろうか。

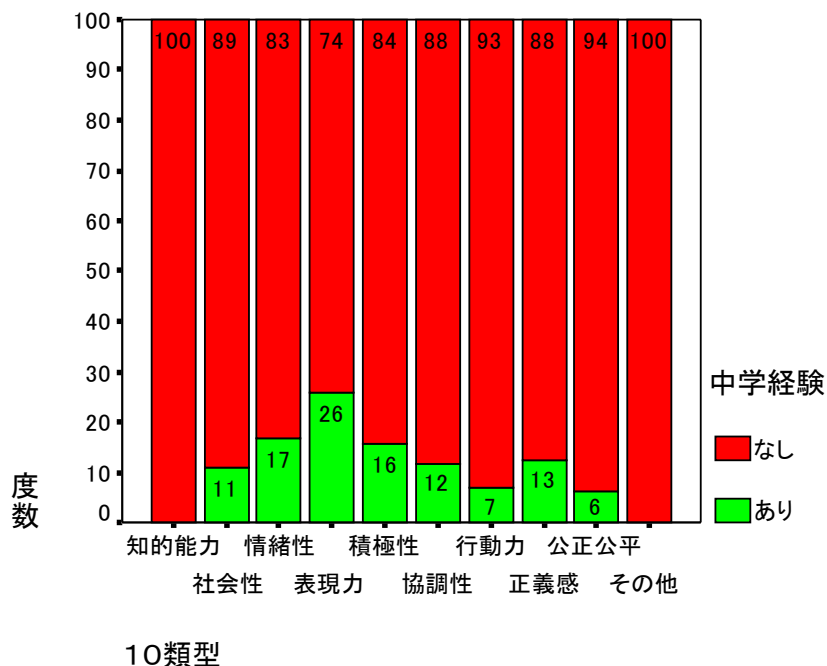


図 35 10 類型と中学校生徒会経験 (%)

また、中学校生徒会長・副会長経験者では、リーダーの資質として「知的能力」を指摘する者が今回の調査では存在しなかった。当事者の意識の上では、「知的能力」以外

の資質への着目が強いようである。しかしながら、生徒会長・副会長非経験者の回答や後半の調査 2 の結果を考慮すると、「知的能力」についてはむしろ潜在的な面で影響が捨てきれないようにも考えられる。

#### 4. 本節のまとめ

ここでは、生徒の実態から出発する体験型活動を中心とした教育としての生徒会活動における集団づくりについて検討できた。

### 第 8 節 歴史・政策・実践の側面から見た学校行事で育成される「力」

#### 1. 本節の課題

本節は、初等・中等教育で実施されている、教師から学習者への教育活動の 1 領域である特別活動の中での、学校行事の現状と役割とを再確認することを目的としている。具体的には学校行事で育成される、関心、意欲、態度、思考、判断、技能、表現、知識、理解などの「力」の内実を明らかにすることを試みる。ここでは、生徒の実態から出発する体験型活動を中心とした教育としての学校行事について検討したい。

なお、学校行事を内容に含む特別活動という領域に関しては、欧米でも研究が進められており<sup>232</sup>、また、日本でも 1990 年代はじめに専門学会<sup>233</sup>が成立するなど、近年特に研究が活発化しつつある領域である。学校行事で育成される「力」を論じる前に、まずは現在教育界で注目している「学力」についての認識を明確にしておきたい。

なお、この 10 年ほどのうちに日本の学校教育は「新学力観」を標榜し、教師の役割も指導から支援への移行が期待され、学力の評価も知識・理解の重視から、関心・意欲・態度の重視へと移行しつつあった。そのような中で、関心・意欲・態度を重視した教科以外の領域への期待も高まりつつある。特別活動の領域では、例えば 1998(平成 10)年の中学校学習指導要領によると、従来の「集団」の一員としての自覚を深めるという目標が、「集団や社会の一員」としての自覚を深めることへと変更されている。これは、学習者の関心の対象を、集団だけではなく、「社会」へと広げるための目標改訂であろう。学校行事についても、ボランティア活動などの社会奉仕の精神を養う体験の充実、各学校の創意工夫を生かした学校行事間の関連統合など、

内容が改善された。旧来から学校行事では、知識・理解の能力よりも関心・意欲・態度が重視されており、「新学力観」など「学力」概念の再検討の試みにより、学校行事でもその教育効果を「学力」として認識できるようになりつつある。

「学力」とは狭義には「認識能力」、広義には「人間的能力の基礎部分」とされる<sup>234</sup>。周知のように特別活動は小学校、中学校、高等学校の教育課程の1領域であり、学校行事はその中の1内容である。特別活動は特に活動中心の学習であるため、ここでは、広義の定義を基礎として、「学習活動の産物として獲得された力」と、「学習活動の素材や方法を吟味する手段としての力」と仮説的に「学力」<sup>235</sup>を考えてみることにする。

さて、次に学校行事に関する先行研究を検討することとする。教育実践としては多様な事例があるにもかかわらず、教育研究として学校行事を対象としたものは、必ずしも多くの種類があるわけではない。その中で、学校行事に関する先行研究として、山口満は教科学習の総合化、学校生活の充実化、学校文化の創造に着目している<sup>236</sup>。また、鈎治雄は学校行事の機能を学習者の「心の活力源」としている<sup>237</sup>。ここで、山口満、鈎治雄の説を総合して学校行事で育成が期待されている「力」を抽出すると、少なくとも次の3点が指摘できる。それらは、「(1)総合的実践力、(2)学校生活を充実させる活力(潤滑油的機能)、(3)学校文化の創造力」、である。このような教育的意義を念頭に置きつつ、まず、特別活動を実際に経験した大学生を対象として学校行事で如何なる「力」が育成されたのかという質問紙調査を試みた。

## 2. 大学生を対象とした学校行事に関する質問紙調査

学校行事で育成される「力」を解明するために、まずは小学校教育、中学校教育、高等学校教育の各々の段階で特別活動を経験し、学校行事に参加してきた大学生<sup>238</sup>を対象として質問紙調査を実施した。なお、大学生を調査対象としたのは、小学校から高等学校までの12年間の学校行事を経験しており、結果として学校行事を総括して回答できるからである。この質問紙調査<sup>239</sup>では「小学校・中学校・高等学校の学校行事で最も記憶に鮮明に残っている学校行事は何か」、「その学校行事で身についた『力』はどのようなものか」という2項目について質問している。この質問紙調査の結果を学校行事のカテゴリー別に集計した。そして、学生が過去の経験を振り返り、記憶に鮮明に残っている学校行事で育成された「力」の主要なものをグラフ化した。

図からは、文化祭や音楽会などの「文化的行事」を指摘する学生の数が最大であったことが



明確化する。また、体育祭、運動会、マラソン大会、球技大会等の「健康安全・体育的行事」を指摘する学生も多かった。その反面、「儀式的行事」<sup>240</sup>が学校行事として記憶に残っているという学生はいなかった。調査結果からは学校行事のイメージの特徴として、文化祭や音楽会のような「文化的行事」が学習者の記憶に残りやすく、本調査の場合は、厳粛な「儀式的行事」の部分が学校行事としては意識されにくいようである。なお、「その他」とした項目は「縄文土器製作」、「課外授業」、「地方公共団体の合唱大会」、「野球応援」など、学生は学校行事として回答しているが学校行事の五つのカテゴリーに内包することが必ずしも適切であるとは判断できない活動である。

図は小学校、中学校、高等学校の学校行事で身についた「力」についての学習者の自己評価である。これによると、「協調性・協力」が身に付いたとする回答が最も多く、次いで「団結心・団結力」を指摘する回答が多かった。ここからは、他者と自己との間のコミュニケーション能力を体得した学生が多かったことを指摘することができる。この「力」は、図に提示した内容のうち、他者との接触や交流によって「学校生活を充実させる活力」に連続していく「力」である。学校行事が全校又は学年、あるいはそれらに準拠する集団の単位により実施される活動である以上、学校行事への参加を通して幅広い人間関係の基礎を体得できているということの教育成果は高く評価できる。また、「団結心・団結力」が育成されたという回答からは、「学校文化の創造力」のための基礎となる連帯感の高揚が達成されていることが看取できる。その反面、教科学習を発展させ、「総合的実践力」を育成するという点についての回答は十分ではなく、この意味で、研究者や教師側の意図と学習者の学習成果の認識には幾分の差異も確認できる。それでは、そもそも学校行事は如何なる目的をもって学校教育に内在化されてきたのであろうか。

### 3. 学校行事の教育史的側面

#### (1) 1958（昭和33）年以前

日本教育史においては、現在の「儀式的行事」、「文化的行事」、「遠足・旅行・集団宿泊的行事」<sup>241</sup>、「健康安全・体育的行事」、「勤労生産・奉仕的行事」はそれぞれ個別に発展している。初代文部大臣森有礼の発意で1886（明治19）年から御真影礼拝を奨励する「儀式的行事」が開始される<sup>242</sup>。小学校での「儀式的行事」は「小学校祝日大祭日儀式規定」（文部省令第四号、1891年6月17日）に基づいている<sup>243</sup>。なお、明治時代の御真影伝達は学校毎に

時期に差があり、例えば東京都新宿区大久保小学校の場合、御真影拝戴式は1892(明治25)年7月7日であった<sup>244</sup>。

「文化的行事」に含まれる学芸会の前史は、寺子屋時代の習字コンクールである「席書」や「大浚」であるとされる。特に「席書」は盛んな行事であり、「当日席を設け公衆の前で寺子たちが詩歌や文章などを揮毫し、教場やその周辺に掲出して平素の技を示すもの」<sup>245</sup>だった。明治前半期の等級制の時代になると、進級試験に優秀な成績で合格した学習者の表彰や発表の場が学芸会であった<sup>246</sup>。

「遠足・旅行・集団宿泊的行事」に含まれる遠足は、明治30年代以降「運動遠足」から独立する。当初の遠足は運動会と関連のある学校行事であったが、各学校の体育施設が充実するにしたがって、「遠足＝校外学習」という構図が成立する<sup>247</sup>。例えば1905(明治38)年度の兵庫県明石女子師範学校附属小学校の『学校日誌』には、「園芸場見学」という郊外学習の先駆的な実践が頻出している<sup>248</sup>。

「健康安全・体育的行事」に含まれる運動会は日露戦争(1904-1905年)の時期には各学校に定着する<sup>249</sup>。運動会の起源は海軍兵学寮の「競闘遊戯会」(1874年3月)、札幌農学校の「力芸」(1878年5月)、「演芸式」(1878年6月)<sup>250</sup>、そして、東京大学の「競漕会」(1884年10月)や「運動会」(1885年6月)<sup>251</sup>等である。このような、運動会は種目を変えて小学校へも普及し、集団行動訓練や志気高揚を目的として開始されている。なお、「勤労生産・奉仕的行事」については、今回は割愛する<sup>252</sup>。

学校行事の成立の特徴を検討してみると、学校への帰属意識、集団的訓練、学習効果の範示、自然認識や社会認識の深化、活発さや興味関心の育成、志気高揚などが成立当初以来の目的となっている。先に指摘した学校行事の教育的意義のうち、「総合的实践力」や「学校文化の創造力」よりも寧ろ、学校への帰属意識など集団学習の場としての「学校生活を充実させる活力」が成立当初から学校行事で育成したい「力」であったようである。このように学校行事の内容成立の歴史的過程を検討すると、教科以外の多様な教育活動が教育目的を伴いつつ教育課程へ内在化していく経過が確認できる。

## (2) 1958(昭和33)年以後

学校行事は小学校・中学校では1958(昭和33)年の教育課程改訂から、また、高等学校では1960(昭和35)年の教育課程改訂から「学校行事等」という名称で法的に位置づけられる<sup>253</sup>。そして、後に小学校・中学校でも、また、高等学校でも現在の特別活動に統合される。それで

は、現代の学校行事は教育政策上どのような内容で構成され、どのような「力」を育成しようとしているのであろうか。

#### 4. 学校行事の教育政策的側面

明治以降、縷々綿綿と継承されてきた学校教育の中で、学校行事は学習者の集団形成を維持促進する積極的役割を果たしている。宗像誠也は「教育政策とは権力に支持された教育理念である」と定義している<sup>254</sup>。本節では政治機関が学校行事について採用する方策を代表するものとして、そして小学校、中学校、高等学校の教師が特に留意しているものとして学習指導要領に着目する。

表 39 『学習指導要領』特別活動で登場する「力」

西暦(年)	元号(年)	小学校	中学校	高等学校
2008(小・中)	平成 20	「学力」0回 「能力」1回	「学力」0回 「能力」1回	「学力」0回 「能力」2回
2009(高)	平成 21	「自己を生かす能力」(目標) 「協力」5回 (各活動・学校行事の目標及び内容) 「体力」1回(学校行事—健康安全・体育的行事)	「自己を生かす能力」(目標) 「協力」4回(各活動・学校行事の目標及び内容) 「体力」1回(学校行事—健康安全・体育的行事)	「自己を生かす能力」(目標) 「コミュニケーション能力」(ホームルーム活動) 「協力」5回(各活動・学校行事の目標及び内容, 指導計画の作成と内容の取扱い) 「体力」1回(学校行事—健康安全・体育的行事)

そして、学習指導要領に提示される特別活動に関する記述の中から学校行事の特質を検討する。それでは、現在の『学習指導要領』の中で特別活動の領域は如何なる「力」が記述されているのか検討してみよう。「力」という用語は「能力」、「協力」、「体力」という用語でのみ登場している。ここでは次の4点を指摘できる。

第1番目に、現在教育界で主要な関心事となっている「学力」という用語が、小学校・中学校・高等学校の2008・2009年版『学習指導要領』の特別活動の項目では全く登場しないことを指摘できる。

第2番目に、「能力」という用語は特別活動の目標やホームルーム活動の内容に登場する。しかし、学校行事の項目には直接的には「能力」という用語は登場しない。

第3番目に、「協力」する力が小学校では5回、特別活動の目標と児童会活動の内容に登場する。中学校では4回、各活動・学校行事の目標及び内容に登場する。例えば学級活動の「男女相互の理解と協力」など、実質的に他者との「協力」という観点が導入されている。高等学校でも5回登場し、「協力」という用語は最も頻度の高い「力」となっている。

第4番目に、「体力」の向上が特別活動で育成が期待される「力」となっている。「体力」は体育では重視される「力」であるが、学校行事ではともすると看過されやすい「力」である。しかし、「体力」の向上が学校行事で育成すべき重要な「力」となっている。なお、「体力」は特別活動では学校行事の健康安全・体育的行事でのみ登場する。

それでは、次に2つの小学校での教育実践を研究事例として、学校行事の現状を分析してみたい。教育実践的側面として小学校に注目するのは、学習者にとって学校行事を最初に経験するのが小学校であり、小学校6年間の学校行事の経験がその後の学校行事の基盤となるためである。

## 5. 学校行事の教育実践的側面

### (1) 公立A小学校の事例

学校行事の教育実践的研究の対象学校として、同一市内にある公立A小学校と国立B小学校を取り上げる。これは、比較の上で地域的特性の要因を最小限に押さえるためと、地方教育委員会の影響の有無あるいは強弱に注目したからである。公立A小学校は地方都市の住宅地に位置している中規模の小学校である。児童数は2001(平成13)年5月1日現在で311名、各学年2クラスと特別学級から構成される。

公立A小学校では5カテゴリーの学校行事が実施されているが、各カテゴリーの時間数にはそれぞれに特徴がある。公立A小学校の第1学年から第6学年までの学校行事を合計した時間数を図に示す。全学年で「健康安全・体育的行事」の時間数は多く、高学年での卒業式関連行事により、「儀式的行事」の時間数も多い。その反面、全学年で「文化的行事」の時

間数は少ない。公立 A 小学校の学校行事の内容を概観すると次のような点を指摘できる。

第 1 番目に、卒業式関連の「儀式的行事」について、第 5 学年及び第 6 学年の「卒業式練習」は 8 時間扱い、「卒業式予行」は 2 時間扱い、「卒業式」は 3 時間扱いとされている。第 2 番目に、「健康安全・体育的行事」である「運動会」は、全体練習が 4 時間扱い、当日が 5 時間扱いとして実施されている。第 3 番目に、「修学旅行」と「林間学校」が学校行事として実施されている。これらの時間数の計算は 2 泊 3 日の事中の曜日に応じた授業時数のみ学校行事扱いとされている。事前及び事後の活動は、教科、道徳、総合的な学習の時間との関連で扱われている。第 4 番目に、「学期始め大掃除」、「学期末の大掃除」、「1 学期の草取り」、「2 学期の落ち葉拾い」の 4 種類の「勤労生産・奉仕的行事」が実施されている。これらは単なる清掃機能のみではなく、個性や社会性を育成すると共に勤労面を重視した教育活動でもある。

次に、学校行事で育成が期待されている能力について「修学旅行」を例として公立 A 小学校の事例を検討してみよう。公立 A 小学校での「修学旅行」の目的は「日本の産業・交通・文化の様子の観察、理解」、「公衆道徳や集団行動のきまりの学習」、「友達や先生との結びつきの深化」である<sup>255</sup>。ここでは、教育政策的側面からの「遠足・集団宿泊的行事」の目的である集団生活の在り方や公衆道徳に関する項目が確認できる。それと同時に、産業・交通・文化についての観察力や理解力が期待されている点で特徴がある。これは、教育政策的には「見聞を広める内容」を学校独自に深化させたものであろう。また、協力し合う気持ちや思いやりの心など心情の発達にも留意している点も特徴的である。これも、教育政策的には「望ましい体験」という内容を学校独自に深化させたものであろう。

## (2) 国立 B 小学校の事例

国立 B 小学校は公立 A 小学校と同じ都市にある 1 学年 40 名学級 3 クラスで、全校児童定員 720 名の小学校である。教師は地方公共団体との人事交流を行っているため、公立学校から転入し数年経過後に公立学校へと転出する。国立 B 小学校では、1997 (平成 9) 年度から 2000 (平成 12) 年度に至る 4 年間、学校教育法施行規則第 26 条の 2 の規程に基づいて、教育課程の基準改善のために文部大臣の委嘱を受け、教育課程の基準を越えた内容の編成・実施が認められていた。この期間中に学校行事の検討及び学校行事の「総合領域」への移行計画が進められた。なお、「総合領域」とは「教科領域」と共に国立 B 小学校の教育課程を構成する 2 大領域のうちの 1 つである。2000 (平成 12) 年度には学校行事は年間指導計画を作成するにあたって教育課程表上に設定されなかった。その主たる理由は、「教科領域と総合領域によ

るカリキュラム構成」,「学芸的行事が既に消滅」,「儀式的行事は総合領域で実施」,「健康安全・体育的行事は総合領域で実施」,「遠足・集団宿泊的行事は総合領域で実施」という基本方針による<sup>256</sup>。

上述のように2000(平成12)年度は,全ての学校行事が学校教育から一時的に学習領域としては姿を消した。この余波で2001(平成13)年度も学校行事はやや変則的な形態をとっている。国立B小学校では学校行事の中で「儀式的行事」,「健康安全・体育的行事」,「勤労生産・奉仕的行事」の3カテゴリーが実施されている。「連合音楽会」は音楽科の一部として実施されており,「校外学習」は生活科や社会科などの一部として実施されている。

次に,学年別に学校行事の時間数を分析してみた。すると,「儀式的行事」以外は学年間での差異は小さい。「儀式的行事」については,第6学年と第5学年では卒業式準備で多くの時間が確保されている。国立B小学校のようなケースにおいて学校行事を実施していく上での問題点としては,「文化的行事」と「遠足・集団宿泊的行事」の諸内容を教科,道徳,総合的な学習の時間と融合させて機能として実施している場合には,学校行事としての活動の目的に留意しつつ実施する工夫が必要なことを指摘することができる。

## 6. 本節のまとめ

本節では,学校行事の歴史,政策,実践の3側面に注目して,また,質問紙調査を活用して学校行事で育成される「力」についての検討を重ねてきた。その結果,幾つかの点が浮上してきた。それらは次の3点に集約できる。

第1番目に,学校行事の中で,明治中期以降の「小学校祝日大祭日儀式」に端を発する極めて早期から始まる「儀式的行事」は,学生対象の質問紙調査からは鮮明に印象に残る学校行事としては取り上げられていない点を指摘できる。このことは,特に公立A小学校でも国立B小学校でも「儀式的行事」にかなりの時間を配当しているにもかかわらず,予想外の結果であった。これからは,学校生活の折り目としての機能を有する「儀式的行事」を効果的に実施するための教育内容や教育方法の改善が検討される余地がある。

第2番目に,教育政策上,特別活動の中に「学力」という概念は希薄であるが,育成が期待されるものとして「協力」する力が指摘できる。この「協力」する力は特別活動の目標や児童会活動,学級活動,ホームルーム活動で登場する。学生対象の質問紙調査からも学校行事で「協調性・協力」が育成されたとする回答が最も多かった。このことから,「協力」という特別活

動の目標は、学生の認識からは、学校行事の中でも十分に達成されているようである。公立 A 小学校でも国立 B 小学校でも「健康安全・体育的行事」は「儀式的行事」と同様に時間的に重視されているが、「学芸的行事」の時間配当は少ない。このことは、学生が「学芸的行事」で「協調性・協力」が育成されたとする回答と比較すると、気がかりな結果となっている。

第3番目に、歴史・政策・実践の3側面から学校行事で育成される「力」を検討した結果、単一側面からの分析では明らかとなりにくい学校行事の全体像が見えてきた。そして、歴史的に見ても「学校生活を充実される活力」としての学校行事は、小学校の教育課程に着目した実践的側面からは各内容に配当時間数を重点化しつつ、政策的側面からの育成が目指される「力」を内包して着実に実践されてきていることが分かる。そして質問紙調査からも学校行事で育成された「力」が顕在化しており、学校行事の教育的意義が明らかとなりつつある。

本節を通して、特別活動の内容の1つである学校行事の不易流行の根源を端的に述べるならば、学校生活の秩序維持と集団への所属感の形成であろう。この目的を達成するために必要となる「力」が学校行事で育む「力」である。質問紙調査の結果からも「協調性・協力」や「団結心・団結力」に示されるような「力」が学校行事を経験して育成された「力」であるという回答が出ている。質問紙調査等で明らかとなった「学習活動の産物として獲得された力」としての「協調性・協力」や「団結心・団結力」などが次なる教育活動に如何に有意義に作用していくのかという点の検討も今後の課題となる。ここでは、生徒の実態から出発する体験型活動を中心とした教育としての学校行事について検討できた。

## 第9節 これからの学校行事

### 1. 本節の課題

「学校行事」は変化に富む多くの種類の体験的活動で構成される総合的な教育活動である。「学校行事」を通して、大きな集団の中で充実した人間関係を構築することが学習者にとって学校生活の基盤となる。

「学校行事」は小学校6年間、中学校3年間、高等学校3年間の合計12年間継続する教育活動である。本節では「学校行事」の内容を検討し、改革の方向性について提案してみたい。ここでは、生徒の実態から出発する体験型活動を中心とした教育としての学校行事について検討したい。

## 2. 「学校行事」の改善

学校教育は「学校行事」に始まり「学校行事」に終わるといっても過言ではない。学習者の視点から学校教育を体験する場合、小学校の教育活動は「儀式的行事」の「入学式」に始まり、高等学校では「儀式的行事」の「卒業式」によって教育活動が修了する。

学校とはそもそも一定の教育目標のもとで教師が学習者に組織的・計画的に教育を行う施設であるため、そこで行われる学校行事は教師の立場からは教育活動と考えられ、個別の学校行事は学習指導の対象として存在する。

したがって、「学校行事」には目標が存在する。しかし、それは、「学校行事」単独の活動ではなく、学級・ホームルーム活動や児童・生徒会活動という他の内容と連携して特別活動の目標を達成するために「学校行事」は存在する。具体的には、高等学校修了時まで、①望ましい集団活動、②個人的な資質、③社会的な資質、④自主的、実践的な態度、⑤人間としての在り方生き方、という特別活動の目標を達成するために「学校行事」は実施されている。

よって、現在の「学校行事」の改善の方向としては、①ボランティア活動、②自然体験、③幼児・高齢者や障害のある人々との触れ合い、④学校行事の重点化・統合、⑤ガイダンス機能の充実、⑥目標に準拠した評価の6点を指摘することができる。

## 3. 「学校行事」の現在の内容

学校における教科外の活動の意義については従来から多様な指摘がなされてきた。例えば、ペスタロッチ（Pestalozzi, J.H.）の「生活が陶冶する」（Das leben bildet.）という生活教育思想も、教科外の活動の重要性を指摘したものである。

また、日本でも大正期の自由教育を通して学校劇をはじめとする多様な学校行事が実施されてきた。そして、小・中学校では1958（昭和33）年、高等学校では1960（昭和35）年の教育課程改訂から学校行事が学校教育の内容として法的に位置づくこととなった。学校行事も他の領域と同様に重要性が認識されつつ、内容構成が変容してきている。



「学校行事」についての提案する前に、現在「学校行事」に含まれる内容を整理しておきたい。

表 40 学校行事の具体的な活動の例

	小学校	中学校	高等学校
儀式的行事	入学式、卒業式、始業式、終業式、終了式、開校記念に関する儀式、新任式、離任式、朝会、など	入学式、卒業式、開校記念日における行事、始業式、終業式、立志式、など	入学式、卒業式、開校記念日における儀式、始業式、終業式、対面式、朝会、など
文化的行事	【発表】学芸会、学習発表会、作品展示会、音楽会、読書感想発表会、クラブ発表会、など 【鑑賞】音楽鑑賞会、演劇鑑賞会、など	文化祭（学芸会）、音楽会（合唱祭）、作品発表会（展覧会）、映画や演劇鑑賞、講演会、など	文化祭（学芸会）、音楽会（合唱祭）、各種の発表会（展覧会）、映画や演劇鑑賞、講演会、など
健康安全・体育的行事	【健康】健康診断、給食に関する意識を高める行事、など 【安全】避難訓練、交通安全、など 【体育的】運動会、球技大会、など	健康診断、交通安全指導、薬物乱用防止指導、避難訓練や防災訓練、健康・安全や学校給食に関する行事、運動会（体育祭）、競技会、球技会、など	健康診断、疾病予防、交通安全を含む安全指導、薬物乱用防止指導、避難訓練や防災訓練、健康・安全に関する行事、体育祭（運動会）、競技会、球技会、など
遠足・旅行・集団宿泊的行事	遠足、修学旅行、野外活動、集団宿泊、など	遠足、修学旅行、移動教室、集団宿泊、野外活動、など	遠足、修学旅行、移動教室、集団宿泊、野外活動、など
勤労生産・奉仕的行事	飼育栽培活動、校内美化活動、地域社会の清掃活動、公共施設の清掃活動、福祉施設との交流活動、など	全校美化の行事、各種の勤労体験や生産活動、上級学校や職場の訪問・見学、地域社会への協力やボランティア活動、など	就業やボランティアにかかわる体験的な活動、上級学校や職場の訪問・見学、全校美化の行事、地域社会への協力や社会参加活動、など

例えば「入学式」や「卒業式」，「学芸会」や「演劇鑑賞会」，「健康診断」や「運動会」，「遠足」や「修学旅行」，「校内美化活動（全校美化の行事）」というように小学校から高等学校まで多くの「学校行事」に内容的共通性がある。また，実際に学習者は「学校行事」で「協調性」や「団結心」を獲得している<sup>257</sup>。

#### 4. 本節のまとめ

これからの「学校行事」について，①活動内容の重点化・総合化の方向と，②活動内容の系統化の方向から提案してみたい。

学校行事の重点化・統合の方法としては，例えば開校記念日に，「開校記念式典」（儀式的行事）→「交通安全指導」（健康安全・体育的行事）→「遠足や旅行で自然体験」（遠足・旅行・集団宿泊的行事）→「地域社会の清掃活動」（勤労生産・奉仕的行事）→「福祉施設でボランティア活動としてクラブ発表会」（学芸的行事）といった総合プランを考えることもできるのではないだろうか。毎年「遠足」や「旅行」が実施される場合，総合プランの中で年度や学年によって重点を変えることも可能である。

また，同様の活動内容が継続的に繰り返される場合，学習者の発達段階に即して系統的に学習効果を高めていく学習指導が必要であろう。その意味で，各種の「学校行事」について年度毎に学習者が「学習の記録」を残していくことも教育活動として重要なことであろう。例として，次のような目標準拠評価のマトリクスを提示する。

表 41 「学校行事」の種類と観点の評価マトリクス

「学校行事」の種類	関心・ 意欲・態度	思考・ 判断	技能・ 表現	知識・ 理解
儀式的				
文化的				
健康安全・体育的				
遠足・旅行・集団宿泊的				
勤労生産・奉仕的				

欄毎に例えば記号による段階評価にも活用でき，欄を拡大して自由記述評価にも活用

できる。教師からの評価も可能であり学習者の自己評価も可能である。

「学校行事」も教育活動であるため、学習者の学習成果の足跡を計画的・系統的に把握できるような学習成果の把握の方法についての検討の充実が今後は必要になってくるのではないだろうか。

ここでは、生徒の実態から出発する体験型活動を中心とした教育としての学校行事について評価の観点から検討できた。生徒の実態を考慮すると、「特別活動教育」としての学校行事を教育課程の中核にすることの意義が明確となる。

## 第 10 節 小学校から高等学校までの特別活動の内容別参加度

### 1. 本節の課題

近年、特別活動に関する研究は多方面から進められている。過去 5 年で見ても、例えば、社会学の視点からは、学力への社会経済的地位(socioeconomic status, SES)の影響を調整する働きがあることが指摘されている<sup>258</sup>。人類学の視点からは、日常的な活動の意味に着目して、子どもの特別活動についての保護者の姿勢を国際比較し、特別活動を「子どもの世界」の一部と見なす傾向が強いイタリア・ローマの保護者と、子どもに成年期の準備をさせる活動であるとするアメリカ・ロサンゼルス<sup>259</sup>の保護者の差異を明らかにしている<sup>259</sup>。生徒指導や学生指導の視点からは、特別活動などへの活発な参加が多文化的な能力(multicultural competence)を高めることに効果を示すことが指摘されている<sup>260</sup>。

特別活動については、各国の教育制度の差により、その指し示す内容が完全には一致していないため、海外の研究が直接日本の特別活動研究に影響するとは限らない。しかしながら、特別活動によって児童生徒の学級内での人間関係が円滑になること「子どもの世界」が充実すること、青年期の準備としての役割があること、多文化的な能力を高める効果があることなどは、日本の特別活動でも期待されてきたことであろう。

日本の特別活動は 1947 (昭和 22) 年にその母体となる「自由研究」が設定されて以降、改訂を重ねて安定した発展をたどってきた。筆者は改訂を伴いながら 60 年以上にわたって継続してきた特別活動の現在の状況を適切に評価することが必要であると考えた。このことは、今後の特別活動の方向性を考察する際の根拠の 1 つとなると判断し、

小学校から高等学校まで特別活動を経験してきた大学生を対象として、それぞれの学校段階のどの活動や学校行事に積極的に参加してきたか調査をすることとした<sup>261</sup>。また、学級委員、ホームルーム委員、児童会執行部、生徒会執行部等の役割の有無と各活動や学校行事への積極性に関連があるかどうか検討することとした。本節では、現在の学校教育で特別活動のどの内容に児童や生徒が積極的に関与し、どの内容に関与の積極性が低いのかを明らかにする。このことによって、特別活動を構成する各活動や学校行事での学校単位の指導のバランスを調整して人間形成上の総合的な効果が発揮できるようにするための課題を明らかにする。そして、児童生徒の実態から出発する体験型活動を中心とした教育への児童生徒の参加度の特徴について検討したい。

## 2. 特別活動の内容別分析の方法

### 質問紙調査の概要

本節で使用した質問紙調査の内容は、大きく区分すると①思い出に残る特別活動、②小学校時の特別活動へのかかわり、③中学校時の特別活動へのかかわり、④高等学校時の特別活動へのかかわりの4つの内容である。調査用紙については、記名式を用いた。この調査は大学の授業時に実施しており、質問項目への回答をとおして特別活動の内容の理解を深めることも授業の目的としていた。また、学生の出席確認も兼ねたため記名式とした。

### フェイスシート

フェイスシートには、所属、学年、学生番号、氏名、性別、小学校での学級委員経験、小学校での児童会執行部経験、中学校での学級委員経験、中学校での生徒会執行部経験、中学校での部活動部長経験、高等学校でのホームルーム委員経験、高等学校での生徒会執行部経験、高等学校での部活動部長経験を採用した。委員長、生徒会執行部を尋ねたのは、リーダー経験と特別活動への積極的関与の関係を調べるためである。

### 回答方法

回答方法は①思い出に残る特別活動については自由記述を採用した。②小学校時の特別活動へのかかわり、③中学校時の特別活動へのかかわり、④高等学校時の特別活動へ

のかかわりについては、5 件法で「5 はい」、「4 ややはい」、「3 どちらでもない」、「2 ややいいえ」、「1 いいえ」とした。項目数は①が1項目で②、③、④はそれぞれ10項目とした。小・中・高等学校のそれぞれを10項目とした理由は、各学校段階の学習指導要領での特別活動の内容区分に準拠させるためである。なお、今回の調査では小学校の課外活動と中学校及び高等学校の部活動を調査対象に含めた<sup>262</sup>。

小学校では学級活動2項目、児童会活動1項目、クラブ活動1項目、学校行事5項目、課外活動1項目、中学校では学級活動3項目、生徒会活動1項目、学校行事5項目、部活動1項目、高等学校ではホームルーム活動3項目、生徒会活動1項目、学校行事5項目、部活動1項目とした。

#### 実施時期

実施時期は2010(平成22)年10月とした。これは、特別活動についての教職科目の講義内容が調査結果に影響しないように、学期の初期に調査したためである。

#### 調査対象者

質問紙調査の対象は東京都内の大学生とし、国立教員養成系大学、女子大学、私立大学の3つの大学での特別活動に関する教職科目受講者に協力を得た。364名から回答が得られた。授業時に実施し、出席確認を兼ねたため、回収率は100%であった。調査対象とした教員養成系大学の回答は82名、調査対象とした女子大学の回答は168名、調査対象とした私立大学の回答は114名であった<sup>263</sup>。

### 3. 特別活動の内容別参加度

#### 学校段階別の共通点と差異

はじめに、小学校段階、中学校段階及び高等学校段階で特別活動の各内容・行事について各時期を振り返って参加意欲の差異を、5が高く1が低い5件法で比較した。

小学校では遠足・集団宿泊的行事(平均値=4.56, SD=0.793)、クラブ活動(平均値=4.31, SD=1.022)、健康安全・体育的行事(平均値=4.27, SD=1.092)などが高く、児童会活動(平均値=3.35, SD=1.367)、課外活動(平均値=3.54, SD=1.308)などが相対的に低かった。児童会活動や課外活動は標準偏差が大きいことから、回答者による受け止め方の

差が大きいことがわかる。

中学校では旅行・集団宿泊的行事(平均値=4.47, SD=0.862), 文化的行事(平均値=4.34, SD=1.000), 部活動(平均値=4.27, SD=1.156)などが高く, 生徒会活動(平均値=2.90, SD=1.425), 話し合い型の学級活動<sup>264</sup>(平均値=3.55, SD=1.228)などが相対的に低かった。生徒会活動や話し合い型の学級活動で標準偏差が大きいことから, 回答者による受け止め方の差が大きいことがわかる。

高等学校では旅行・集団宿泊的行事(平均値=4.38, SD=0.955), 文化的行事(平均値=4.21, SD=1.176), 部活動(平均値=4.16, SD=1.309)などが高く, 生徒会活動(平均値=2.49, SD=1.329), 話し合い活動型のホームルーム活動(平均値=3.29, SD=1.218)などが相対的に低かった。生徒会活動や話し合い活動型のホームルーム活動で標準偏差が大きいことから, 回答者による受け止め方の差が大きいことがわかる。

小学校, 中学校, 高等学校の各学校段階で, 共通していることは, 修学旅行や宿泊行事などの遠足・旅行・集団宿泊的行事や部活動について参加意欲が高く, 児童会活動や生徒会活動は相対的に参加意欲が高くないことである。また, 小学校と中学校・高等学校の違いとして, 小学校では運動会などの健康安全・体育的行事への参加意欲が高く, 中学校・高等学校では合唱祭や学園祭などの文化的行事への参加意欲が相対的に高いことである。このことは, 児童や生徒の社会的資質の発達とも関わりが推察できる。学校段階が進むにつれて, より準備が必要でコミュニケーション能力を要する複雑な活動にも積極的に参加できるようになってくることが考えられる。

#### 学級活動・ホームルーム活動の各内容別の参加意欲の相関

次に, 学級活動・ホームルーム活動の内容について参加意欲の相関を調べた(N=364)。その結果, 次の3点が明らかとなった。第1番目に, 小学校と中学校は学級活動のそれぞれの内容について同一学校段階では中程度以上の相関があるが, 高等学校のホームルーム活動については, 学業と進路は他の活動と比較して相関が弱い。第2番目に, 中学校の話し合い活動型の学級活動は, 小学校の話し合い活動型の学級活動( $r=0.624, p<.01$ )とも, 高等学校の話し合い活動型のホームルーム活動( $r=0.531, p<.01$ )とも中程度の相関がある。第3番目に, 中学校の学級指導型の学級活動<sup>265</sup>は, 小学校の学級指導型の学級活動( $r=0.617, p<.01$ )とも, 高等学校のホームルーム指導型のホームルーム活動( $r=0.568, p<.01$ )とも中程度の相関がある。

このことから、学校段階別に児童や生徒の時期の参加意欲が類似するばかりではなく、中学校を中核として捉えた場合、話し合い活動型の学級活動は小学校や高等学校とも参加意欲に類似性があり、学級指導型の学級活動にも小学校や高等学校とも参加意欲に類似性があることがわかる。



表 42 学級活動・ホームルーム活動への参加意欲の各内容別相関

	小学校話し合い活動	小学校学級指導	中学校話し合い活動	中学校学級指導	中学校学業と進路	高校話し合い活動	高校 HR 指導	高校学業と進路
小学校話し合い活動	1	<b>.539**</b>	<b>.624**</b>	.366**	.320**	.309**	.124*	.107*
小学校学級指導	<b>.539**</b>	1	.395**	<b>.617**</b>	<b>.490**</b>	.220**	.364**	.163**
中学校話し合い活動	<b>.624**</b>	.395**	1	<b>.546**</b>	<b>.441**</b>	<b>.531**</b>	.306**	.180**
中学校学級指導	.366**	<b>.617**</b>	<b>.546**</b>	1	<b>.683**</b>	.350**	<b>.568**</b>	.177**
中学校学業と進路	.320**	<b>.490**</b>	.441**	<b>.683**</b>	1	.359**	<b>.460**</b>	.223**
高校話し合い活動	.309**	.220**	<b>.531**</b>	.350**	.359**	1	<b>.575**</b>	.250**
高校 HR 指導	.124*	.364**	.306**	<b>.568**</b>	<b>.460**</b>	<b>.575**</b>	1	.239**
高校学業と進路	.107*	.163**	.180**	.177**	.223**	.250**	.239**	1

\*p<.05, \*\*p<.01

高等学校の進路指導型のホームルーム活動は、進路指導部を中心として学年で連携して組織的に行われるため、ホームルーム担任を中心とした他の内容と比較して参加意欲が異なってくるのであろう。

#### 児童会活動・生徒会活動との各内容別の参加意欲の相関

次に、児童会活動・生徒会活動の内容について参加意欲の相関を調べた。その結果、学級活動・ホームルーム活動と同様に、中学校を中核として捉えた場合、小学校の児童会活動 ( $r=.459$   $p<.01$ ) とともに、高等学校の生徒会活動 ( $r=.431$ ,  $p<.01$ ) とともに中程度の相関が見られた ( $N=363$ )。中学校の生徒会活動に積極的に参加するタイプの生徒は、小学校の児童会活動にも、そして、高等学校の生徒会活動にも積極的に参加する傾向にあることがわかる。

表 43 児童会活動・生徒会活動への参加意欲の相関

	小学校児童会	中学校 生徒会	高等学校 生徒会
小学校児童会	1	.459**	.311**
中学校生徒会	.459**	1	.431**
高等学校生徒会	.311**	.431**	1

\*p<.05,

\*\*p<.01

#### 学校行事の各内容別の参加意欲の相関

さらに、学校行事の各内容別の内容について参加意欲の相関を調べた (N=363)。学校行事は種類が多いため、小学校と中学校とで強い相関が見られたもののみ取り上げると、特に次の2点を指摘できる。運動会や体育祭などの健康安全・体育的行事への参加意欲には強い相関がある ( $r=.727$ ,  $p<.01$ )。また、始業式や終業式などの儀式的行事への参加意欲にも強い相関がある ( $r=.710$ ,  $p<.01$ )。このことにより、健康安全・体育的行事や儀式的行事において、児童や生徒の参加の積極性からみた学校段階間での特別活動の連続性を指摘することができる。

#### クラブ活動・部活動別の参加意欲の相関

クラブ活動・部活動別について参加意欲の差異を比較した。その結果、中学校を中核として捉えた場合、小学校のクラブ活動 ( $r=.270$ ,  $p<.01$ ) とは弱い相関が見られ、高等学校の部活動 ( $r=.415$ ,  $p<.01$ ) とは中程度の相関が見られた (N=363)。このことにより、中学校の部活動は高等学校の部活動と傾向が類似していることが裏付けられた。ただし、強い相関ではないため、中学校時に積極的に部活動に参加していた生徒が高校では非積極的になることもあり、また、その逆もあることに高等学校の教師側では留意が必要である。

#### 小学校と中学校の特別活動等の各内容別参加度の因子分析

義務教育段階である小学校と中学校について、学習指導要領による内容区分とは別に参加度によって因子が抽出できないだろうかと考え、特別活動等の各内容別参加度の因

子分析（主成分法・プロマックス回転）を実施した<sup>266</sup>。その結果 4 つの因子が抽出された。第一因子を「身体活動型」、第二因子を「文化活動型」、第三因子を「奉仕活動型」、第四因子を「自治活動型」と命名した。小学校と中学校での参加意欲は、学習指導要領での各活動・行事といった区分とは別に、「身体活動型」の特別活動、「文化活動型」の特別活動、「奉仕活動型」の特別活動、そして小学校の放課後の「自治活動型」のまとまりとしてとらえることができる。これらのまとまりにより、児童や生徒の活動への参加の積極性はタイプ分けできることがわかったため、この結果を活用すると、小学校や中学校の教師は学級の特徴を把握したり、グループ編成で配慮したりと、特別活動の授業運営上の創意工夫の幅が広がる。

表 44 小中学校特別活動等への参加度の因子分析の結果

(全体の  $\alpha=.904$ )

	F1	F2	F3	F4
「身体活動型」 $\alpha=.815$				
中学校の体育祭などの運動行事に積極的に参加した	<b>.855</b>	.319	.350	.242
中学校の修学旅行や宿泊行事に積極的に参加した	<b>.839</b>	.401	.391	.123
小学校の修学旅行や宿泊行事に積極的に参加した	<b>.810</b>	.322	.407	.381
小学校の運動会に積極的に参加した	<b>.810</b>	.207	.363	.395
小学校のクラブ活動に積極的に参加した	<b>.556</b>	.171	.249	.541
中学校の部活動に積極的に参加した	<b>.471</b>	.308	.069	.227
「文化活動型」 $\alpha=.828$				
中学校の学級活動での先生の指導を積極的に聞いた	.275	<b>.848</b>	.490	.188
中学校の学級での話し合い活動に積極的に参加した	.443	<b>.791</b>	.312	.439
中学校の学級での職業や進路の授業に積極的に参加した	.386	<b>.737</b>	.463	.212
小学校の学級での先生の指導を積極的に聞いた	.272	<b>.635</b>	.513	.509
中学校の生徒会活動に積極的に参加した	.207	<b>.620</b>	.324	.463
中学校の合唱祭や文化祭等の発表型の行事に積極的に参加した	.575	<b>.607</b>	.571	.226
「奉仕活動型」 $\alpha=.816$				
小学校の学年や全校での清掃活動など奉仕型の行事に積極的に参加した	.272	.311	<b>.792</b>	.399
中学校の学年や全校での清掃活動など奉仕型の行事に積極的に参加した	.324	.486	<b>.772</b>	.211
中学校の始業式や終業式に積極的に参加した	.352	.552	<b>.764</b>	.070
小学校の始業式や終業式に積極的に参加した	.378	.339	<b>.763</b>	.289
小学校の学芸会等の発表型の行事に積極的に参加した	.438	.381	<b>.575</b>	.553
「自治活動型」 $\alpha=.667$				
小学校の児童会活動に積極的に参加した	.229	.393	.258	<b>.781</b>
小学校の学級での話し合い活動に積極的に参加した	.316	.558	.179	<b>.771</b>
小学校の放課後の学校での課外活動に積極的に参加した	.350	.104	.391	<b>.624</b>

リーダー経験の有無による差異

小学校と中学校でのリーダー経験の有無<sup>267</sup>と各活動や学校行事への参加度について検討するために、確認的因子分析を行った。観測される変数として、小学校と中学校の時期の各活動や学校行事への参加の積極性を活用した。次に、直接観測されない変数として全体への参加の積極性を描いた。パス図の表記上の理由から、小学校の特別活動全体への参加の積極性について「小特別活動積極性」、中学校の特別活動全体への参加の積極性について「中特別活動積極性」と変数を命名した。分析に使用したパス図は次に示す(N=364)。なお、分析に際しては標準化推定値を使用した。

全体での特徴としては次の3点を指摘することができる。第1番目に、小学校時に特別活動に積極的に参加していた児童は中学校時にも特別活動に積極的に参加している。

(重相関係数の平方=0.84)第2番目に、小学校の場合、潜在変数である「小特別活動積極性」から最も強く影響を受けているのは文化的行事(パス係数=0.69)であり、次いで遠足・集団宿泊的行事(パス係数=0.67)であった。第3番目に、中学校の場合、潜在変数である「中特別活動積極性」から最も強く影響を受けているのは文化的行事(パス係数=0.72)であり、次いで話し合い活動型学級活動(パス係数=0.70)であった。

次に、同じモデルを活用して分析した結果、小学校学級委員経験者(N=218)の場合、小学校学級活動へのパス係数は話し合い活動型が0.47、学級指導型が0.58であった。パス係数は因果関係の大きさを表しているため、全体でのパス係数と比較して学級委員経験者のパス係数が小さいのは、本人が学級活動に積極的に参加するというよりも他の児童を積極的に参加させることを役割としているためではないだろうか。

中学校学級委員経験者(n=189)の場合、中学校学級活動へのパス係数は話し合い活動型が0.66、学級指導型が0.64、進路指導型が0.64であった。これは、小学校と比較して中学校の学級委員は、それまでの特別活動の成果として話し合い活動型の学級活動により積極的に関与できるようになっているためではないだろうか。中学校の場合も、全体でのパス係数と比較して学級委員経験者のパス係数が小さいのは、本人が学級活動に積極的に参加するというよりも他の生徒を積極的に参加させることを役割としているためではないだろうか。なお、中学校学級委員の中学校特別活動への積極性と小学校特別活動への積極性の相関は0.86と高く、中学校の学級委員は小学校時も特別活動に積極的に参加していた。

小学校児童会執行部経験者(n=114)の場合、小学校児童活動へのパス係数は0.70

であるのに対して、小学校文化的行事 0.73 のパス係数が高かった。これは、児童会執行部にとり児童会運営はいわば日常業務で、児童会を代表して学校行事に関与することに積極性と非日常性を見いだしているためではないだろうか。

中学校生徒会執行部経験者（n=84）の場合、中学校生徒会活動へのパス係数は 0.67 であるのに対して、中学校文化的行事へのパス係数は 0.88、中学校旅行集団宿泊的行事へのパス係数は 0.81、中学校儀式的行事へのパス係数は 0.70 などでパス係数が高かった。これは、小学校と同様に、生徒会執行部にとり生徒会運営はいわば日常業務で、生徒会を代表して学校行事に関与することに積極性と非日常性を見いだしているためではないだろうか。なお、小学校との違いとしては、中学校の生徒会執行部経験者の方が多様な学校行事に積極的に関与していることである。

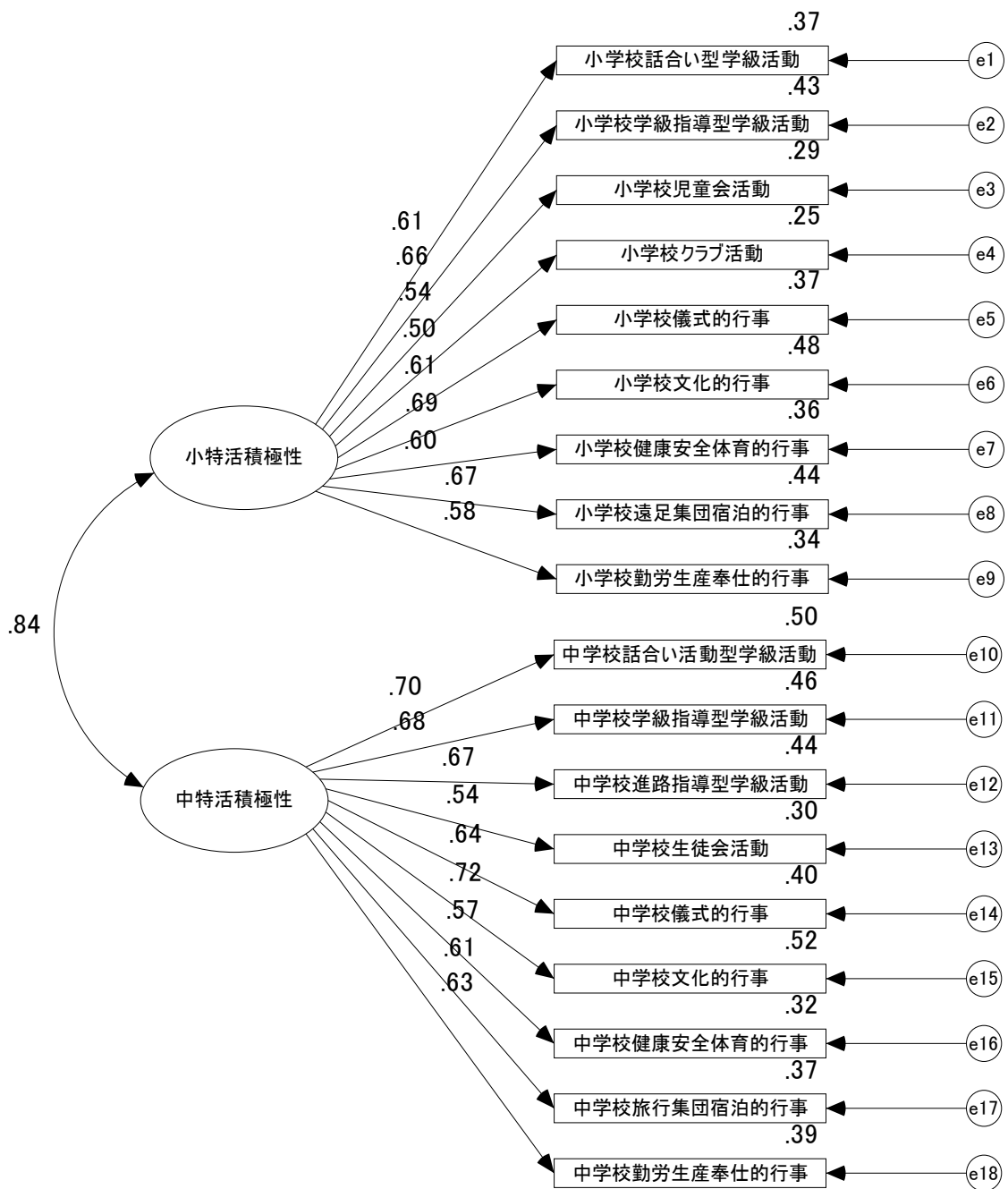


図 36 小学校及び中学校の特別活動への参加の積極性

確認的因子分析モデル

(標準化推定値, N=364, カイ 2 乗=1526.181, 自由度=134)

## 大学の特徴別の差異

国立教員養成系大学、女子大学、私立大学といった大学の特徴と各活動や学校行事への参加度について検討した。

国立教員養成系大学の場合 (n=82, カイ 2 乗=443.008, 自由度=134), 潜在変数である「小特別活動積極性」からは学級指導型の学級活動への影響が強く (パス係数=0.75), 「中特別活動積極性」からは話し合い活動型の学級活動への影響が最も強かった (パス係数=0.71)。

女子大学の場合 (n=168, カイ 2 乗=815.884, 自由度=134), 潜在変数である「小特別活動積極性」からは健康安全・体育的行事への影響が最も強く (パス係数=0.68), 「中特別活動積極性」からは文化的行事への影響が最も強かった (パス係数=0.76)。

私立大学の場合 (n=114, カイ 2 乗=626.227, 自由度=134), 小学校でも中学校でも潜在変数である「小特別活動積極性」 (パス係数=0.71) からも, 「中特別活動積極性」 (パス係数=0.76) からも最も強く影響を受けているのは学級指導型の学級活動であった。

大学別に分析した場合, 今回対象とした各大学では, 共学の大学で学級活動への参加の積極性が高く, 女子大学で相対的には学校行事への参加の積極性がより高い分析結果となった。

## 思い出に残る活動

最後に, 自由記述式の質問項目を活用して, 教師を志す学生の思い出に残る特別活動の特徴について検討した。

まずは全体傾向を把握した結果, 多い順に上位 6 位は, 修学旅行 (83 人), 文化祭 (56 人), 合唱コンクール (35 人), 体育祭 (28 人), 部活動 (23 人) で, 運動会 (12 人) などで, 圧倒的に学校行事の印象が強いことがわかる (N=364)。

次に, 先に調べた上位 6 位までの 237 件のうち, 学校段階が不明の 2 件を除く 235 件について学校段階別で区分してみると, 図に示す結果となった。ここからは, 次の 3 点を指摘できる。第 1 番目に, 中学校, 高等学校ともに修学旅行, 文化祭, 合唱コンクールといった「文化活動型」の学校行事と, 部活動, 体育祭, 運動会といった「身体運動型」の学校行事等の指摘が多い<sup>268</sup>。第 2 番目に, 高等学校時の思い出が最も強い (高校 154 人, 中学校 69 人, 小学校 12 人)。第 3 番目に, 高等学校では文化祭 (44 人) につい



での回答も多いものの、中学校では文化祭(10人)よりは合唱コンクール(17人)が突出している。

学級活動やホームルーム活動に関連する内容も複数あったものの、調査結果からは、通常の授業の時間と異なるタイプの活動が印象に残るようである。高等学校の思い出が印象深いのは回答者である大学生にとってより近い過去であることとともに、小学校、中学校の教師によるそれぞれの学校段階での特別活動の指導が累積して成果が出た結果であろう。高等学校では文化祭における自主的・自立的な関わり方が中学校よりも高くなるが、合唱コンクールは高等学校でも中学校でも自主的・自立的な関わり方は大きく変わらないことも影響して、中学校の合唱コンクール、高等学校の文化祭といった特徴が出たのかもしれない。

また、上記の上位6位までの回答について男女別比較を試みた結果、体育祭のみ、男子学生の回答(17人)が女子学生の回答(11人)より多かったがそれ以外は男女別で大きな差はなかった。

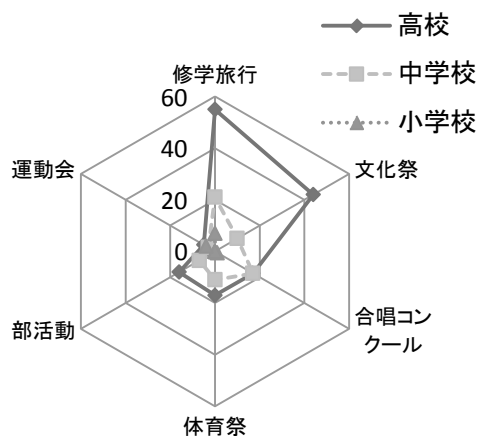


図 37 思い出に残る特別活動・学校段階別(N=235)

#### 4. 本節のまとめ

本節では、今後の特別活動のさらなる発展のために、学生を対象とした質問紙調査により、各学校段階、各活動や学校行事別に参加度を調査することによって、観察や聞き取り

のみでは明らかにすることが困難な関係性の解明を試みた。様々な分析を行った結果、次の4点の興味深い結果が出た。

第1番目に、学級活動・ホームルーム活動及び児童会活動・生徒会活動について、中学校に着目すると、話し合い活動型の学級活動も学級指導型の学級活動もそれぞれに小学校とも高等学校とも参加の積極性は相関している。よって、特に、小学校、中学校、高等学校ともに学級活動・ホームルーム活動や児童会活動・生徒会活動に必ずしも積極的ではない参加をしてきた学生に十分な指導力を育成するために、大学での特別活動の科目の持つ役割は重い。

第2番目に、教育課程上の各活動や学校行事の区分とは別の潜在的な区分があることが明らかとなった。参加の積極性から因子分析をした結果、特別活動には「身体活動型」、「文化活動型」、「奉仕活動型」、「自治活動型」という因子が内在していた。よって、各活動や学校行事を連携して指導していく際の教師組織、指導する児童や生徒の活躍の場面作り等にこれらの因子を活用することができる。

第3番目に、義務教育段階の小学校及び中学校について、特別活動の各活動や学校行事への参加の積極性からパス解析を行った結果、文化的行事、遠足・集団宿泊の行事などの学校行事が潜在的な積極性因子から大きく影響を受けることや、リーダー経験の有無別、大学別の特徴などについて興味深い結果が出た。このことは、大学での特別活動の授業の際に取り扱うトピックの重点化、あるいは学生に対して手厚い指導が必要な内容を知る手がかりとなる。

第4番目に、思い出に残る特別活動の自由記述回答からは、近い過去である高等学校時についての回答が多いことや、修学旅行、文化祭、合唱コンクールなどの非日常的かつイベント的な学校行事が多く回答されていることがわかった。このことは、学校行事が学校教育の思い出作りとして機能していること、そして安易に学校行事を削減することが妥当ではないことなどを検討する契機となる。

児童生徒の実態から出発する体験型活動を中心とした教育への児童生徒の参加度の特徴について検討できた。

## 【注】

---

- <sup>149</sup> 世界 32 カ国 265,000 人の 15 歳生徒が参加した PISA (Programme for International Student Assessment) の調査結果概要が発表されている。PISA は読解リテラシー、数学的リテラシー、科学的リテラシーを調査内容としているが今回の調査では読解リテラシーが中心の調査となっている。
- <sup>150</sup> 「目標に準拠した評価 (いわゆる絶対評価)」と「個人内評価」は、共に自ら学び自ら考える力などの「生きる力」の獲得水準や獲得状況を計るために重要視されている。教育課程審議会『児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について』2002 年, 3 頁。
- <sup>151</sup> 国立教育政策研究所教育課程研究センター『評価規準の作成, 評価方法の工夫改善のための参考資料—評価規準, 評価方法等の研究開発 (報告) —』2002 年。「評価規準, 評価方法等の研究開発に関する検討専門委員会」。
- <sup>152</sup> ただし、「評価のための評価」とならない工夫が必要である。そのためには、複雑すぎる評価項目は返って教育実践を阻害することとなる。シンプルな形式で次の教育実践に有効活用できる評価方法が望ましい。
- <sup>153</sup> 井上治郎「特別活動の管理」, 飯田芳郎, 大浦猛, 澤田慶輔, 宮田丈夫編『中学校特別活動辞典』, 第一法規, 1971 年, 53 頁。
- <sup>154</sup> 「評価規準」と「評価基準」について若干補足する。「規準」, 「基準」は共にスタンダード (Standard), クライテリオン (Criterion) と意味の重複する用語であるが, 本節では「基準」を評価そのものの土台的基礎, 「規準」を評価の各内容をさらに細分化した定規的道具とする。
- <sup>155</sup> 藤田静作「学級活動の意義と指導の実際」, 遠藤昭彦, 山口満編『道徳教育と特別活動』協同出版, 1992 年, 153 頁。
- <sup>156</sup> 上杉孝實, 皇紀夫編著『特別活動・教育実習』協同出版, 1993 年, 22 頁。
- <sup>157</sup> 高旗正人, 倉田侃司編『特別活動』ミネルヴァ書房, 1994 年, 154 頁。
- <sup>158</sup> 佐々木正昭『特別活動の研究』学文社, 1998 年, 218-224 頁。
- <sup>159</sup> 森嶋昭伸, 鈎治雄『特別活動の実践をどう創るか』明治図書, 1999 年, 35 頁。
- <sup>160</sup> 弓野憲一『特別活動と総合的学習の心理学』ナカニシヤ出版, 1999 年, 9-22 頁。
- <sup>161</sup> 千秋一夫「特別活動の評価」, 日本特別活動学会編『キーワードで拓く新しい特別活

---

動』東洋館出版社，2000年，158-159頁。

<sup>162</sup> 安井一郎「評価の観点」，日本特別活動学会編『キーワードで拓く新しい特別活動』東洋館出版社，2000年，245頁。

<sup>163</sup> 佐藤正吉「特別活動の評価」，押谷由夫，宮川八岐編『道德・特別活動重要用語 300の基礎知識』明治図書，2000年，302頁。

<sup>164</sup> 原清治「特別活動の評価」，宮崎和夫，松下静男，原清治，羽生隆英『特別活動の理論と実践』，第3版，学文社，2000年（第3版第2刷），41-44頁。

<sup>165</sup> 瀬戸知也「特別活動の評価」，中野目直明，小川一郎編『現代の特別活動』，第2版，酒井書店・育英堂，2001年，112頁。

<sup>166</sup> 高田喜久司「現代の人間形成と特別活動」，山口満編『特別活動と人間形成』，新版，学文社，2001年，19頁。

<sup>167</sup> 国立教育政策研究所教育課程研究センター『評価規準の作成，評価方法の工夫改善のための参考資料—評価規準，評価方法等の研究開発（報告）—』，2002年，  
<http://www.nier.go.jp/kaihatsu/houkoku/saisyu.htm>（2002年5月1日現在）。

<sup>168</sup> 検討対象とした附属中学校は，北海道教育大学附属札幌中学校，北海道教育大学附属函館中学校，北海道教育大学附属旭川中学校，北海道教育大学附属釧路中学校，弘前大学附属中学校，岩手大学附属中学校，宮城教育大学附属中学校，秋田大学附属中学校，山形大学附属中学校，福島大学附属中学校，茨城大学附属中学校，宇都宮大学附属中学校，群馬大学附属中学校，埼玉大学附属中学校，千葉大学附属中学校，お茶の水女子大学附属中学校，筑波大学附属中学校，筑波大学附属駒場中学校，東京学芸大学附属世田谷中学校，東京学芸大学附属小金井中学校，東京学芸大学附属竹早中学校，東京学芸大学附属大泉中学校，東京大学附属中学校，横浜国立大学附属横浜中学校，横浜国立大学附属鎌倉中学校，山梨大学附属中学校，信州大学附属長野中学校，信州大学附属松本中学校，新潟大学附属新潟中学校，新潟大学附属長岡中学校，上越教育大学附属中学校，富山大学附属中学校，金沢大学附属中学校，福井大学附属中学校，岐阜大学附属中学校，静岡大学附属静岡中学校，静岡大学附属浜松中学校，静岡大学附属島田中学校，名古屋大学附属中学校，愛知教育大学附属名古屋中学校，愛知教育大学附属岡崎中学校，三重大学附属中学校，滋賀大学附属中学校，京都教育大学附属京都中学校，京都教育大学附属桃山中学校，大阪教育大学附属天王寺中学校，大

---

阪教育大学附属平野中学校, 大阪教育大学附属池田中学校, 神戸大学附属住吉中学校, 神戸大学附属明石中学校, 兵庫教育大学附属中学校, 奈良教育大学附属中学校, 奈良女子大学附属中等教育学校, 和歌山大学附属中学校, 鳥取大学附属中学校, 島根大学附属中学校, 岡山大学附属中学校, 広島大学附属中学校, 広島大学附属三原中学校, 広島大学附属福山中学校, 広島大学附属東雲中学校, 山口大学附属山口中学校, 山口大学附属光中学校, 鳴門教育大学附属中学校, 香川大学附属高松中学校, 香川大学附属坂出中学校, 愛媛大学附属中学校, 高知大学附属中学校, 福岡教育大学附属福岡中学校, 福岡教育大学附属小倉中学校, 福岡教育大学附属久留米中学校, 佐賀大学附属中学校, 長崎大学附属中学校, 熊本大学附属中学校, 大分大学附属中学校, 宮崎大学附属中学校, 鹿児島大学附属中学校, 琉球大学附属中学校であるが, 結果的に資料収集できた附属中学校は表 2 に提示する 44 校である。

附属中学校は大学に附属する中学校と学部附属する中学校があるが, 上掲は便宜上, 全て〇〇大学附属中学校という形態で表記する。

<sup>169</sup> 北海道教育大学教育学部附属札幌中学校編集発行『共創の学校を求めて—3つのモデルによるカリキュラム開発』研究紀要第 47 集, 2001 年, 103 頁。

<sup>170</sup> 同上, 107 頁。

<sup>171</sup> 奈良教育大学教育学部附属中学校編集発行『研究収録』第 31 集, 2001 年, 77-79 頁。

<sup>172</sup> 同上, 78 頁。

<sup>173</sup> 鹿児島大学教育学部附属中学校編集発行『他とともによりよく生きる性とを育成する教育課程の編成—3年次—緒論・道徳・特別活動編』2001 年, 17 頁。

<sup>174</sup> 同上, 121 頁。なお, 鹿児島大学教育学部附属中学校では, 「学校行事等」という名称を使用しており, 「学校行事等」には「学校行事」と「生徒会活動」が含まれている。

<sup>175</sup> 筆者は初めに「子どもの『病理現象』」という用語に関する先行研究を検討しようと試みたが, 残念ながら適するものは発見できなかった。しかし類似した用語として, 「青少年病理症候群」という用語を発見した。この用語は, 狩俣恵常が『特別活動と人間形成』(山口満編著, 学文社, 1990 年)の中で使用している。猪俣は「青少年病理症候群」に「非行」, 「外泊」, 「家出」, 「登校拒否」等の長期欠席, 「高校中退」, 「校内暴力」, 「いじめ」, 「家庭内暴力」, 「自傷行為」, 「自殺」を含めている。猪俣は「青

---

少年症候群」の形成要因を我が国の社会環境と家庭環境の激変であるとし、具体的には知育偏重とその背景にある学歴競争激化の弊害であると結論付けている。また、国立国会図書館の所蔵雑誌では、「教育病理現象」（『福岡教育大学紀要』1985年、『広島工業大学研究紀要』1988年、『犯罪社会学研究』1993年）、「学校教育における病理現象」（『高崎経済大学紀要』1998年）といった例が確認できた。

<sup>176</sup> 子どもの新しい「荒れ」の実態を学校訪問による参加観察やビデオ撮影することは、学校側の対応方針などにより困難である。「学級崩壊」関連の統計資料としては、授業研究所が大阪府内および和歌山県内の小中学校の学級担任を対象として実施した「新しい『荒れ』、『学級崩壊』の現状に関する調査研究」（1998年2月から3月調査）がある。

<sup>177</sup> 学級の歴史は古く、フランスの歴史学者アリエス（Ariès, P.）によると15世紀から16世紀には年齢による区分である学級が成立している。学級ごとに教室を持つようになるのはフランスでは17世紀、イギリスでは19世紀後半であるといわれている。日本では、明治初年には学力によって所属集団を決定する「等級制」が採用されていた。1891年に文部省令「学級編成等ニ関スル規制ノ事」が出されてから、「等級制」に代わり現在の学級が形成された。明石要一「学級」、奥田真丈・河野重男『現代学校教育大辞典』ぎょうせい、1993年参照。

<sup>178</sup> その他、「授業崩壊」、「学校崩壊」などという用語も使用されることがある。雑誌記事には1997年から「学級崩壊」に関する記事が登場するようになった。国立国会図書館所蔵の「学級崩壊」関連雑誌論文は、1997年中には11論文であったが、1998年には約4倍の45論文と急増している。

<sup>179</sup> 雑誌記事、新聞記事については、三上周治『学級崩！「荒れた学級」をどう“建て”直すか』、明治図書、1999年、83頁を参照した。

<sup>180</sup> 三上周治・上条晴夫『学級崩壊をどう防ぐか・どう立て直すか』学事出版、1998年、5-7頁を参照して筆者が表にまとめた。

<sup>181</sup> 京都市教育委員会『学級経営の充実をめざして—『学級崩壊』未然防止と対応—』1999年、6頁。

<sup>182</sup> 三上周治・上条晴夫『学級崩壊をどう防ぐか・建て直すか』学事出版、1998年。

<sup>183</sup> 「選択的伝統」（selective tradition）という概念はイギリスのマルクス主義文化

---

理論家ウィリアムズ (Williams, R.) が最初に使用し、アップル (Apple, M. W.) が教育研究に導入したものである。

<sup>184</sup> 門脇厚司はディーセントクラシーについて、「Meritocracy (能力本位, 競争主義, 進歩・開発優先, 男・壮年・健常者優先) に対置する社会原理としてイメージするもので, 寛容奨励, 互惠主義, 共同本位, 開発抑制などを中核的な価値とする」(筑波大学人間系学系寛容社会プロジェクト研究委員会編集発行『寛容社会における人間像の探求—競争社会から寛容社会への転換期における人間能力に関する総合的基礎研究 (1)』, 49 頁) と説明している。そして, ディーセントクラシーが尊重される社会を寛容社会とした。

<sup>185</sup> 筑波大学附属小学校・初等教育研究会編集発行『テーマタイムⅡ』1999 年。

<sup>186</sup> 筆者は 1999 年 2 月から同年 10 月まで, 筑波大学で教育研究科外国人教員研修留学生プログラム (委員長=村田翼夫) を準研究員 (文部技官) として担当した。副委員長の長洲南海男が筑波大学附属小学校長を兼任している関係で, 筑波大学附属小学校の「テーマタイム」などと交流がある。実際に筆者が「テーマタイム」に参加したのは, 1999 年 5 月 28 日と 7 月 2 日の 2 回である。

<sup>187</sup> テーマタイムの評価法については, 数量的な評価法は採用せず, 学習者各自が自己の目標を立て, その目標を達成していくプロセスの中でどこに位置するかを自己評価させている。各学習者の目標, 活動, 自己評価などの記入された「テーマタイム」用ノートにより, 教師は各学習者の問題解決を支援している。筑波大学附属小学校教諭波巖への 1999 年 8 月 3 日の電話インタビューによる。

<sup>188</sup> 茨城県つくば市立竹園西小学校『第 10 回国際交流会 すてきななかま』(1999 年) より。

<sup>189</sup> 同上。

<sup>190</sup> なお, 子どもの「病理現象」についての提案の効果を, 現実場面に適応させて検証する作業が今後の課題となる。

<sup>191</sup> [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/004/03081102/006.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/004/03081102/006.pdf) 参照, 2003 年 9 月 21 日。中央教育審議会第 7 回初等中等教育分科会教育課程部会, 配布資料 6, 2003 年 8 月 4 日開催。

<sup>192</sup> [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/kaikaku/2002/01/01.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kaikaku/2002/01/01.htm) 参照, 2003 年 9 月

---

21日。高等学校教育の改革に関する推進状況についての報告の中で単位制高等学校の設置数についても記載されている。

<sup>193</sup> 平成15年度学校基本調査速報によると、高等学校等進学率（全卒業生数のうち高等学校等進学者の占める比率）は97.3%（男子96.9%、女子97.7%）である。

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/toukei/001/03080801/003.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/03080801/003.htm) 参照，2003年9月21日。

<sup>194</sup> 学習指導要領については、<http://www.nier.go.jp/guideline/index.htm> 参照，2012年3月20日。

<sup>195</sup> 時期区分等については、林尚示「ホームルーム経営の編成」、『月刊ホームルーム』学事出版，2003年9月号，10-13頁で提示した内容を踏襲している。

<sup>196</sup> 山梨県立都留高等学校編集発行『百年の階—山梨県立都留高等学校史』，2000年，336頁。

<sup>197</sup> 山梨県教育庁発行『昭和25年度山梨県教育年鑑』1951年，53頁。

<sup>198</sup> 正確には，1949年に中学校の教育課程が改善された際，自由研究が廃止され新たに特別教育活動が設けられた。高等学校も「新制中学校の教科と時間数の改正について」と同様の措置がとられている。ここでは，ホームルーム活動の教育課程上の位置づけが明確化した時期として1952年度に着目した。

<sup>199</sup> 山梨県教育庁発行『昭和28年度山梨県教育年鑑』1953年，107頁。

<sup>200</sup> 山梨県教育庁発行『昭和30年度山梨県教育年鑑』1955年，77頁。

<sup>201</sup> 山梨県教育庁発行『昭和31年度山梨県教育年鑑』1956年，90頁。

<sup>202</sup> 山梨県立農林高等学校編集発行『昭和32年度実験学校農業高校におけるホームルーム運営公開研究会資料』，1958年。

<sup>203</sup> 山梨県教育委員会発行『昭和37年度教育年報』1962年，158頁。

<sup>204</sup> 山梨県教育委員会発行『昭和42年度教育年報』1967年，145頁。

<sup>205</sup> 山梨県教育委員会発行『昭和44年度教育年報』1969年，174頁。

<sup>206</sup> ホームルーム活動の名称は，時期や研究者によって「ホームルーム」，「ホーム・ルーム活動」，「ホームルーム活動」という名称のばらつきがあるため，現行のホームルーム活動という用語を原則としつつ，先行研究の紹介等の引用部では研究者の意向等を尊重し，当時の用語で使用する。



- 
- <sup>207</sup> 特別活動の内容でホームルーム活動以外は「適切な授業時数を充てる」こととなっており、充当時間の適切性は各学校に委ねられている。そのため、授業時数の全国基準が数的に明記されているのは特別活動ではホームルーム活動だけである。
- <sup>208</sup> 金子孫市『ホーム・ルーム』カリキュラムシリーズ，誠文堂新光社，1949年。
- <sup>209</sup> 宮坂哲文『ホームルーム研究』新教育叢書Ⅲ，野間教育研究所，1950年。
- <sup>210</sup> 林尚示「高等学校ホームルーム活動の歴史」，山梨大学教育人間科学部『山梨大学教育人間科学部紀要』5巻1号，2003年，260-267頁。
- <sup>211</sup> 文部科学省『高等学校学習指導要領』（2009年3月告示）を参照した。  
[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/af\\_ielfile/2011/03/30/1304427\\_002.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/af_ielfile/2011/03/30/1304427_002.pdf)，2012年3月20日。
- <sup>212</sup> 高等学校のホームルーム活動に相当する小学校，中学校の活動として学級活動も設問項目に入れている。
- <sup>213</sup> 文部科学省が2004年6月に公表した人権教育の指導方法等に関する調査研究会議『人権教育の指導方法等の在り方について [第一次とりまとめ]』でも，[自分の大切さとともに他の人の大切さを認めること]ができるような児童生徒の育成が提案されている。  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/024/report/04062501.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/024/report/04062501.htm)，2005年7月19日。
- <sup>214</sup> この結果は，文部科学省が2005年6月に公表した『義務教育に関する意識調査中間報告書』（平成16・17年度文部科学省委嘱調査報告書，ベネッセコーポレーション）での「教科や活動の時間の好き嫌い（小学生・中学生）」とも一致する。中学校の場合，部活動の「とても好き」・「まあ好き」の合計（%）は68.4である。  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/17/06/05061901.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/17/06/05061901.htm)，2005年7月28日。
- <sup>215</sup> 文部科学省調査『義務教育に関する意識調査中間報告書』でも，特別活動の内容別に「とても好き」・「まあ好き」の合計（%）は，「学校行事（小学校85.8，中学校74.3）＞学級活動（小学校59.8，中学校49.6）＞児童会活動・生徒会活動（小学校48.1，中学校20.7）」であった。
- <sup>216</sup> [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shuppan/sonota/990301/03122603/004.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shuppan/sonota/990301/03122603/004.htm)，2005

---

年7月20日。

- <sup>217</sup> 調査対象の一方である教員養成 A 大学の教員養成課程の学生も全員が教員就職希望というわけではない。入学後の進路変更にもなって、希望進路「教員」以外の学生も多数存在する。
- <sup>218</sup> 井上治郎「特別活動の管理」、飯田芳郎、大浦猛、澤田慶輔、宮田丈夫編『中学校特別活動事典』、第一法規、1971年、53頁。
- <sup>219</sup> 結果的に資料収集できた国立大学附属中学校は43校である。国立大学附属中学校は大学に附属する中学校と学部に附属する中学校があるが、上掲は便宜上、全て○大学附属中学校という形態で表記する。上掲の国立大学附属中学校の発行する全ての発行物を検討するには至っていないが、研究紀要、実践報告書等の1種類以上を検討した。
- <sup>220</sup> X 大学教育学部附属中学校編集発行『新しい学びの創造—一次代の可能性を拓く総合的な学びの創造—』、2001年、135-144頁。
- <sup>221</sup> Y 大学教育学部附属中学校編集発行『研究収録』第31集、2001年、78-79頁。
- <sup>222</sup> 同上、78頁。
- <sup>223</sup> Z 大学教育学部附属中学校編集発行『他とともによりよく生きる生徒を育成する教育課程の編成—3年次—緒論・道徳・特別活動編』2001年、27頁。特別活動の目標から評価理念を推定した。
- <sup>224</sup> 同上、31頁。
- <sup>225</sup> 文部科学省『中学校学習指導要領解説特別活動編(平成20年7月)』、ぎょうせい、2008年、16頁。
- <sup>226</sup> 同上、18頁。
- <sup>227</sup> 同上、19頁。
- <sup>228</sup> 1995年度から2004年8月までの期間について調査した。
- <sup>229</sup> 1955年から2004年8月までの期間について調査した。
- <sup>230</sup> 例えば、「教師と生徒の信頼関係及び生徒相互の好ましい関係を育てる」ことや、「生徒理解を深める」(学習指導要領総則、生徒指導関連)等の生徒指導にかかわることが、児童会・生徒会主任教師から児童会・生徒会の会長・副会長に十分に影響し、教科指導だけではない教師の職業の魅力に触れることができているのではないだろうか。

- 
- <sup>231</sup> これは、次のようなことも契機となっているのではないだろうか。(1) 中学校時の発達段階にある生徒たちにとって、生徒会長・副会長は教師の適切な指導の下、望ましい集団の育成を行うため、教師からの豊富な情報が得られる。(2) 心身の調和の取れた発達を計り、個人的な資質を育成する段階で、教師との接点が数多くあり、その相互交流の中で、教師が将来の職業モデルの1つとなる。(3) 青年前期段階に教師と十分に相互交流できることによって、人間としての生き方の自覚と自己を生かす能力を教師から十分に獲得でき、それがその後の進路に影響する。
- <sup>232</sup> George J. Posner は特別活動を5種のカリキュラムの一つとして取り扱っている。George J. Posner, *Analyzing the Curriculum*, 2nd ed., McGraw-Hill, Inc. 1995, pp.10-13。また、Daniel Tanner と Laurel Tanner も学校生活全体を包摂するカリキュラム研究の中で特別活動が登場してきたことに注目している。Daniel Tanner, Laurel Tanner, *Curriculum Development: theory into practice*, 3rd ed., Prentice-Hall, Inc. pp.175-178。
- <sup>233</sup> 専門学会としては、小・中・高校の教師、大学等の研究者などからなる「日本特別活動学会」が1992年2月1日に設立されている。1993年に『日本特別活動学会紀要』第1号を発行して以来毎年紀要を発行している。
- <sup>234</sup> 木下繁弥「学力」、奥田真丈、河野重男監修『現代学校教育大辞典』、第1巻、ぎょうせい、1993年、393-395頁。
- <sup>235</sup> なお、「学力」とは、「がくりき」という読みで既に江戸時代後期に存在したと志摩陽伍は指摘している。それは、「日常の生活や家業を処理する才覚や実力」とは区別され、「学問という特殊な世界で働く力」を指していた(駒林邦男「学力」、細谷俊夫、奥田真丈、河野重男、今野喜清編集『新教育学大事典』1、第一法規、1990年、430頁)。
- <sup>236</sup> 山口満編著『特別活動と人間形成』、学文社、2001年、178-180頁。
- <sup>237</sup> 森嶋昭伸、鈎治雄『特別活動をどう創るか』、明治図書、1999年、95頁。
- <sup>238</sup> ここでは、学部学生以外に大学院学生及び大学院研究生を含んでいる。
- <sup>239</sup> 対象としたのは国立A大学に在籍する学生等合計79名である。サンプル数は多くはないが、従来から、学校行事の意義についての調査が少なく、育成される「力」への着目度は低いために、ここではあえて調査結果を検討することとした。
- <sup>240</sup> 「儀式的行事」は、「学校生活に有意義な変化や折り目を付け」るだけではなく、そ

---

れを通して、「集団への所属感を深め、学校生活の充実と発展に資する」という学校行事全体の特徴と密接なつながりを持つ。

<sup>241</sup> 小学校では「遠足・集団宿泊的行事」、中学校と高等学校では「旅行・集団宿泊的行事」とされているが、本節で小学校、中学校、高等学校を一括して論じる際は便宜上「遠足・旅行・集団宿泊的行事」とする。

<sup>242</sup> 山口満によると「1886（明治19）年から公立学校に天皇・皇后の御真影が下賜されることとなり、紀元節、天長節、1月1日の三大節には教師と児童・生徒によって礼拝することが奨励された」という点を指摘し、このことが「儀式的行事」の始まりとしている（山口満編著『特別活動と人間形成』学文社、2001年、21頁）。

<sup>243</sup> 佐藤秀夫はこの「小学校祝日大祭日儀式規定」等、当時の儀式「この儀式がまさに明治『公教育』の所産であって、かつての天神講や七夕あるいは同時期に発生しつつあった学芸会などのごとき、学校自身が生み出した教育行事とは、本質的に異質なものであったことを意味している。」（佐藤秀夫『教育の文化史1 学校の構造』阿牛社、200頁）と説明している。

<sup>244</sup> 御真影伝達や御真影拝戴式の史料は乏しいが、新宿区大久保小学校の事例については詳しく記録が残っている。東京都新宿区教育委員会編集発行『新宿区教育百年史』、1976年、223-225頁。

<sup>245</sup> 東京都文京区教育委員会編集発行『文京教育史—学制百十年の歩み—』1983年、50頁。

<sup>246</sup> 学芸会については、1880年の茨城県「公立小学生徒試業心得」で公立小学校試験を児童の父兄に参観させることがなされ、同年の文部省あて熊本県稟申でも公立小学校児童試験の際、優等者に県から商品を授与することが行われていた（佐藤秀夫、寺崎昌男『日本の教育課題第5巻〈学校行事を見直す〉』、東京法令出版、664頁）。なお、一般の学習者が保護者等に学習成果を発表する形態での学芸会は運動会の成立よりも遅く、1900年代から1910年代（明治末期から大正期）であるとされている。

<sup>247</sup> この点を佐藤秀夫は「おりからの自然の観察や郷土の学習を重視する教育方法論の提唱や、子どもの活発さや興味関心を育てようとする児童中心主義の教育論の登場により、『教育的』に体系づけられて今日の遠足の基本型が整えられてきた」（佐藤秀夫『学校ことはじめ事典』、小学館、1987年、61頁）と述べている。また、遠足の定着

---

については、「遠足に自然観察や社会見学などが採り入れられて、校外学習の要素も組み込むことで教育的な比重を高めていく動きが試みられるようになってくる。」(佐藤秀夫, 寺崎昌男『日本の教育課題第5巻〈学校行事を見直す〉』, 東京法令出版, 396頁)とも指摘されている。

<sup>248</sup> 神戸大学教育学部附属明石小学校編集発行『神戸大学教育学部附属明石小学校創立八十周年記念誌』, 1984年, 17頁。

<sup>249</sup> 1904年発行の『小学校事彙』によると「運動会は如何なる学校に於いても必ず挙行せられ, 学校に於ける確定事業の一となるに至れり」と記述されており, 1900年代には代表的な行事の1つとなっていることがわかる(佐藤秀夫, 寺崎昌男『日本の教育課題第5巻〈学校行事を見直す〉』, 東京法令出版, 288頁)。

<sup>250</sup> 北海道大学『北大百年史』札幌農学校資料(1), ぎょうせい, 1981年, 358-359頁, 362-363頁。

<sup>251</sup> 東京大学百年史編集委員会『東京大学百年史』資料3, 東京大学, 1986年, 837-838頁。

<sup>252</sup> 「勤労生産・奉仕的活動」は「奉仕活動」として旧来から学級経営の一部として実践されてきた。高桑康雄は「奉仕活動」について「本来, 子どもの自発性にまち, 自治意識の自覚を促し発達をはかる指導過程で重視されたのであるが, 昭和前期には労力奉仕とそれによる全体主義的訓練の意義が強調された」と指摘している。この指摘によると, 内実は現在と異なるが「奉仕活動」は少なくとも昭和前期からは実施されている(高桑康雄「奉仕活動」, 近代日本教育史事典編集委員会編集『近代日本教育史事典』, 平凡社, 1971年, 225頁)。

<sup>253</sup> 関根和夫「学校行事」, 日本特別活動学会編集『キーワードで拓く新しい特別活動』, 東洋館, 2000年, 100頁。小学校・中学校では1968・1969年の教育課程改訂で「特別教育活動」と「学校行事等」が「特別活動」に統合された。高等学校では1970年の教育課程改訂で「各教科以外の教育活動」に総合された。1978年に「各教科以外の教育活動」は「特別活動」となった。

<sup>254</sup> 桑原敏明「教育政策」, 細谷俊夫, 奥田真丈, 河野重男, 今野喜清編集『新教育学大事典』2, 第一法規, 1990年, 293頁。

<sup>255</sup> 公立A小学校編集発行『平成13年度修学旅行のしおり』, 2001年, 1頁。なお, 公

---

立 A 小学校の修学旅行の行き先は東京・鎌倉・千葉方面である。

- <sup>256</sup> 国立 B 小学校編集発行『平成 12 年度初等教育公開研究会研究紀要』, 2001 年, 22 頁。
- <sup>257</sup> 林尚示「歴史・政策・実践の 3 側面から見た学校行事で育成される『力』」, 『山梨大学教育人間科学部紀要』, 第 4 巻第 1 号, 2002 年。
- <sup>258</sup> Elizabeth Covay and William Carbonaro, “After the Bell: Participation in Extracurricular Activities, Classroom Behavior, and Academic Achievement.” *Sociology of Education*, Jan2010, Vol. 83 Issue 1, pp.20-45.
- <sup>259</sup> Tamar Kremer-Sadlik, Carolina Izquierdo, and Marilena Fatigante, “Making Meaning of Everyday Practices: Parents’ Attitudes toward Children’s Extracurricular Activities in the United States and in Italy.” *Anthropology & Education Quarterly*, Mar2010, Vol. 41 Issue 1, pp.35-54.
- <sup>260</sup> David X. Cheng, Zhao Chun-Mei, “Cultivating Multicultural Competence through Active Participation: Extracurricular Activities and Multicultural Learning.” *NASPA Journal* (National Association of Student Personnel Administrators, Inc.), Fall 2006, Vol. 43 Issue 4, pp.13-38. 多文化的能力 (Multicultural Competence) とは, 問題解決の能力, 競合を解消する能力, 多様な共同体で働く能力, 擁護することや連立を形成する能力の集合体としている。
- <sup>261</sup> 本学会では『特別活動における人間関係の形成に関する調査報告書』(2011 年)が作成され, 特別活動で望ましい人間関係作りを重視したいという結果が出ている。また, 本学会の研究開発委員会では, 『特別活動の社会性獲得に関する調査報告書～大学生が認める特別活動の多大な効果～』(2011 年)も発行され, 「人間関係形成能力」, 「コミュニケーション力」, 「チームワーク力」の形成等に果たす特別活動の役割が大きいことが明らかとなっている。このような, 研究企画委員会が進めている特別活動についての現状分析と研究の方向性の検討を, 本研究は側面から支援するものである。
- <sup>262</sup> 課外活動や部活動を調査項目に含めたのは, 本学会において特別活動に隣接するこれらの内容の研究発表が行われたり, 会員による研究が進められたりしており, 特別活動の発展的な将来像を描くために必要なものと判断したからである。
- <sup>263</sup> 大学生全体の傾向を調査するためには全国の大学生からランダムにサンプリングすることが理想であるが, 本調査においてはそれが困難であった。しかし, 単一の大学

---

のみの調査では大学の特徴による偏りが大きいため、今回の調査ではタイプの異なる3大学を対象とした。

<sup>264</sup> 話し合い活動型の学級活動は、学習指導要領上の「学級や学校の生活づくり」に対応するものとして使用した。

<sup>265</sup> 学級指導型の学級活動は、学習指導要領上の「適応と成長及び健康安全」に対応するものとして使用した。

<sup>266</sup> 因子分析において高等学校を除外したのは義務教育段階ではないという理由に加えて、小学校から高等学校までの質問項目で因子分析を試行した結果、十分に説明可能な結果とならなかったためでもある。

<sup>267</sup> リーダーとは集団の先頭に立って集団を導く存在一般を指す。本節では、特別活動の各活動を児童生徒が積極的に推進することに着目した。そして、各種のリーダーの中でも、学級委員と児童会・生徒会執行部の経験をリーダー経験とした。

<sup>268</sup> 思い出に残る特別活動で小学校時の活動を回答した学生は、修学旅行(7人)、合唱コンクール(1人)、運動会(4人)であった。高等学校や中学校と比較して回答数は少なかったものの、「文化活動型」の特別活動や「身体運動型」の特別活動についての指摘が多い傾向は共通している。「特別活動教育」としての特徴の強い特別活動は、児童生徒のその後の成長に影響を与えていることがわかる。

## 終章

第1節 本研究の結論とその意義

第2節 今後の特別活動と生徒指導の研究に対する本研究の示唆



## 第1節 本研究の結論とその意義

教育課程を維持存続させるものとしてこれまで潜在的機能として作用してきたものを、「特別活動教育」として顕在化させられた。「特別活動教育」は顕在的機能として解積可能である。このことは、教育課程が領域の集合体としてのシステム検討の段階から脱却できたことを意味する。そして、教育目標を達成するための順機能としての統合型の集団活動と、その阻害要因としての逆機能としての分化型で領域完結型の教育課程について検討することができた。機能概念は、これまで見過ごされてきたが、教育課程のシステムの構造形成を図る上できわめて重要であり、そこに機能としての「特別活動教育」の価値がある。

結論を端的に述べるならば、生徒指導を融合した「特別活動教育」の機能構築をしたことである。そして、生徒指導の機能を有する「特別活動教育」を、学校教育の中心課程に位置づける必要性を明らかにしたことである。特別活動が児童生徒の実態から出発する活動を中心とした「特別活動教育」の原型であり、「特別活動教育」を成り立たせる機能が教師による生徒指導であることを明らかとした。

本研究では、特別活動の教育課程上の位置づけと役割について検討を進めてきた。その結果次の3点の興味深い結果を得ることができた。

第1番目に、特別活動によって「信頼に基づく日常性の構築と共同体の実感」がなされるという佐々木正昭の指摘を発展させることができた。日常性の学校教育への導入として特別活動の源流が誕生した。そして、共同体の実感のため、生徒指導を基盤とした特別活動が「特別活動教育」につながることに指摘できた。

第2番目に、生徒指導を融合した「特別活動教育」につながる特別活動の生成過程を明らかにした。教科ではない特別活動は、明治後期以降、教師の教育実践上の創意を通して、教育方法上の工夫として学校教育に登場し、その人間関係能力向上の効果等が着目させて戦後の教育改革の中で教科と同様に目標と内容を持って教育課程上に位置づけられてきたことを明らかにした。

第3番目に、望ましい集団活動を通して行われる生徒指導を融合した「特別活動教育」の機能構築を通して、特別活動は、その目標を達成するために生徒指導の機能が必要なことを明らかにした。具体的には、教師は社会性指導や個人的適応指導など生徒指導の機能を十分に活用して児童生徒を指導する必要があることを指摘できた。

先行研究として検討した佐々木の共同体論との関係では、序章に示した佐々木の課題を解決できた。歴史的事実の調査と質問紙調査といった複数の研究方法を総合手的に活用して、学校が「特別活動教育」としての特別活動を通して共同体としての機能を維持してきたメカニズムを解明した。そのため、本論文は、佐々木が検討した特別活動及び生徒指導の研究の水準を、さらに、未来に向かって発展させたものである。

そして、生徒指導の機能を有する「特別活動教育」を学校教育の中心課程に位置づけることを提案するものである。

なお、本研究の特徴は次のようにまとめることができる。

- ・歴史学的なアプローチにより、これまで潜在的機能として作用してきた「特別活動教育」の形成過程を明確化した。
- ・現在の特別活動を構成する各内容について分析的に検討し、「特別活動教育」としての構築の可能性を明らかにした。
- ・統計学的なアプローチにより、現在の特別活動と生徒指導の密接な相互関係を解明した。
- ・特別活動研究の過去と現在を俯瞰し、生徒指導の機能を有する「特別活動教育」を中心課程に位置づけることを提案できた。

## 第2節 今後の特別活動と生徒指導の研究に対する本研究の示唆

今後の特別活動と生徒指導の研究に対する本研究の示唆は、それぞれの研究についての歴史研究と実態調査型の実証研究を関連させ、「特別活動教育」として統合できることを示したことである。このことは、教科指導に傾斜しがちであった学校教育を、教育基本法等に示された本来の学校教育の姿に修正する働きを持つ。

なお、残された「特別活動教育」の課題としては、生徒指導のより具体的な機能を特別活動に系統的に導入することにより、教育効果の安定化を図ることである。また、特別活動が児童生徒の実態から出発する体験型活動を中心とした「特別活動教育」として全国の学校でさらに実りある教育実践が行えるように支援することや、その「特別活動教育」を成り立たせるための教師による生徒指導のさらなる力量形成への貢献もこれからの課題である。

## 図一覧

図 1	先行研究と本研究の関係	27
図 2	生徒指導とは	29
図 3	生徒指導と学習指導	29
図 4	学年別不登校生徒数（文部科学省，2011 年度）	35
図 5	学年別中途退学者（文部科学省，2011 年度）	36
図 6	基礎的・汎用的能力「小学校キャリア教育の手引き（改訂版）」	38
図 7	東京高等師範学校附属小学校毎週教授時数表	61
図 8	奈良女子高等師範学校附属小学校毎週教授時数表男子	62
図 9	東京高等師範学校附属小学校職員会議記録	63
図 10	中村橋田園教場	69
図 11	「教育研究」タイトル中の「郷土」，「生活」の登場回数	72
図 12	第 4 学年 11 月の関連的取扱い(1943 年度)	87
図 13	国民科国語第 3 部第 5 学年	88
図 14	国民科についての概念モデル	90
図 15	参加形態の分析枠組	92
図 16	「カリキュラム類型」と参加場所との相関	99
図 17	「カリキュラム類型」と参加様式との相関	100
図 18	「カリキュラム類型」と参加内容との相関	101
図 19	「学級崩壊」の事例 小学校第 5 学年	149
図 20	「学級崩壊」発生の諸要因	150
図 21	子どもの「病理現象」発現のプロセス	152
図 22	つくば市立竹園西小学校「国際交流会」日程	156
図 23	ホームルームに関する年代別先行研究論文数	171
図 24	生き方指導の実施状況（縦軸は教員数）	173
図 25	在り方指導の実施状況（縦軸は教員数）	174
図 26	人権教育を基盤としたホームルーム活動	175
図 27	在り方生き方指導の効果	176
図 28	各内容と在り方生き方への自覚の相関	177

図 29	在り方生き方指導（縦軸は学生数） .....	179
図 30	効果的な在り方指導（縦軸は学生数） .....	179
図 31	私立 B 大学教職課程履修学生の教員採用試験受験予定 .....	180
図 32	課程と児童会・生徒会経験（%） .....	188
図 33	課程と中学校生徒会経験（%） .....	188
図 34	リーダーの資質 10 類型の人数（名） .....	189
図 35	10 類型と中学校生徒会経験（%） .....	190
図 36	小学校及び中学校の特別活動への参加の積極性 .....	215
図 37	思い出に残る特別活動・学校段階別(N=235) .....	217

## 表一覧

表 1	並列分散型認知と直列型認知 .....	28
表 2	特別活動の内容とその源流と思われる同校の実践 .....	45
表 3	樋口勘次郎, 棚橋源太郎, 樋口長市の実践とその特徴の比較 .....	46
表 4	樋口勘次郎の教育実践における統合主義の表出形態 .....	48
表 5	学習者に提供された学習内容 .....	49
表 6	尋常科第 4 学年郷土科教授細目 .....	52
表 7	従前の教育と境口長市との比較 .....	53
表 8	樋口長市自学タイプ I 理科事例 .....	54
表 9	東京高等師範学校附属小学校 1934(昭和 9)年 .....	59
表 10	奈良女子高等師範学校附属小学校 1934(昭和 9)年 .....	60
表 11	中村橋田園教場の概要 .....	68
表 12	東京高等師範学校附属小学校職員会議記録田園教場関連議題 .....	70
表 13	「教育研究」誌タイトル中の「郷土」, 「生活」の登場 .....	72
表 14	教授科目及時数調 1931 年 東京高等師範学校附属小学校 .....	75
表 15	受持科目及時数調 1933 年 東京高等師範学校附属小学校 .....	76
表 16	第 1 学年川島学級総合教育題材(1938 年度) .....	82
表 17	理数科理科第 3 学年 4 月授業計画(1940 年度) .....	84
表 18	第 1 部第 1 学年総合教育題目表(1942 年度) .....	86
表 19	教科カリキュラムの教科, 参加形態 .....	94
表 20	広域カリキュラムにおける領域と参加形態との関係 .....	95
表 21	広域カリキュラムにおける学年と参加形態との関係 .....	96
表 22	コア・カリキュラム単元数・単元名 .....	97
表 23	コア・カリキュラムにおける学年と参加形態との関係 .....	97
表 24	「カリキュラム類型」と参加形態 .....	98
表 25	北条プラン成立期の実践例 .....	106
表 26	1947 年度第 6 学年通信簿 .....	109
表 27	館山市の工業生産 .....	111
表 28	1948 年度第 2 学年 4 部通知表 .....	114

表 29	北条プラン展開期の実践例.....	116
表 30	1953 年度第 5 学年 2 部進度通知表.....	117
表 31	評価規準, 評価法に着目した特別活動研究動向.....	140
表 32	全国国立大学附属中学校特別活動研究動向.....	143
表 33	特別活動研究の盛んな附属中学校における各活動の特色.....	145
表 34	「学級崩壊」をテーマとしたテレビ番組.....	148
表 35	第 6 学年 1・2 組学習活動.....	156
表 36	特別活動の評価.....	160
表 37	ホームルーム活動分析の 7 視点.....	163
表 38	ホームルーム活動の変遷.....	168
表 39	『学習指導要領』特別活動で登場する「力」.....	195
表 40	学校行事の具体的な活動の例.....	202
表 41	「学校行事」の種類と観点の評価マトリクス.....	203
表 42	学級活動・ホームルーム活動への参加意欲の各内容別相関.....	209
表 43	児童会活動・生徒会活動への参加意欲の相関.....	210
表 44	小中学校特別活動等への参加度の因子分析の結果.....	212

## 引用・参考文献一覧

- 1 Daniel Tanner, Laurel Tanner(1995) Curriculum Development: theory into practice, 3rd ed., Prentice-Hall, Inc.
- 2 David X. Cheng, Zhao Chun-Mei(2006) Cultivating Multicultural Competence Through Active Participation: Extracurricular Activities and Multicultural Learning, NASPA Journal (National Association of Student Personnel Administrators, Inc. Vol. 43 Issue 4
- 3 Elizabeth Covay and William Carbonaro(2010)After the Bell: Participation in Extracurricular Activities, Classroom Behavior, and Academic Achievement. Sociology of Education.
- 4 George J. Posner(1995) Analyzing the Curriculum, 2nd ed., McGraw-Hill, Inc.
- 5 Hopkins, L. T. (1937) Integration Its Meaning and Application, New York : D. Appleton-Century Company.
- 6 Tamar Kremer-Sadlik, Carolina Izquierdo, and Marilena Fatigante (2010) Making Meaning of Everyday Practices: Parents' Attitudes toward Children's Extracurricular Activities in the United States and in Italy. Anthropology & Education Quarterly, Vol. 41 .
- 7 Tyinbee, A. J. (1960)A Study of History, Oxford University Press.
- 8 青木幹勇 (1978) わたしの授業, 明治図書。
- 9 安彦忠彦編 (1985) カリキュラム研究入門, 勁草書房。
- 10 天野正輝 (1993) 教育評価史研究, 東信堂。
- 11 天野正輝 (1995) 教育方法の探究, 晃洋書房。
- 12 尼子止 (1922) 八大教育主張, 大日本学術会議。
- 13 新井孝喜 (2003) 遠足の教授法史的検討—明治後期東京高師附小における「校外観察」を中心に—, 日本特別活動学会紀要, 第2号。
- 14 新井孝喜 (2001) 棚橋源太郎先生著作目録(1), 棚橋源太郎研究, 第4号, 棚橋源太郎先生顕彰・研究会。
- 15 飯田芳郎, 大浦猛, 澤田慶輔, 宮田丈夫編 (1971) 中学校特別活動事典, 第一法規。
- 16 和泉久雄 (1955) 教育に新しい道を求めて—北条教育十ヶ年—, 東洋社。

- 17 稲垣忠彦・吉村敏之（1993）日本の教師 7 授業をつくるⅢ合科・総合学習，ぎょうせい。
- 18 茨城県つくば市立竹園西小学校編集発行（1999）第 10 回国際交流会 すてきななかま。
- 19 上杉孝實，皇紀夫編（1993）特別活動・教育実習，協同出版。
- 20 内川隆志（1989）郷土教育の変遷 I -明治～昭和初期の郷土教育-，国学院大学博物館学紀要，第 15 集，国学院大学博物館学研究室。
- 21 江川玫成編（2000）生徒指導の理論と方法改訂版，学芸図書。
- 22 江川玫成編（2005）特別活動の理論と方法改訂版，学芸図書。
- 23 遠藤昭彦・山口満編（2002）道徳教育と特別活動，協同出版。
- 24 奥田真丈，河野重男監修（1993）現代学校教育大辞典』，第 1 巻，ぎょうせい。
- 25 海後宗臣他（1932）我国に於ける郷土教育と其施設，目黒書店。
- 26 鹿児島大学教育学部附属中学校編集発行（2001）他とともによりよく生きる性と育成する教育課程の編成—3 年次—緒論・道徳・特別活動編。
- 27 片上宗二（1993）日本社会科成立史研究，風間書房。
- 28 金木賢三（1977）教育とロマン—北条小学校の教育 30 年—，中京出版。
- 29 金子孫市（1949）ホーム・ルーム，誠文堂新光社。
- 30 川島次郎（1931）修身科に於ける郷土化の問題，東京高等師範学校附属小学校内所等教育研究会編集月所発行，教育研究，第 367 号。
- 31 川島次郎（1937）総合教授序説，東京高等師範学校附属小学校内初等教育研究会編集発行，教育研究，第 463 号。
- 32 川島次郎（1940）低学年における自由生活の指導，東京高等師範学校附属小学校内初等教育研究会編集発行，教育研究，第 512 号。
- 33 岸一敏（1931）郷土の理科教育化を論ず，東京高等師範学校附属小学校内初等教育研究会編集発行，教育研究，第 367 号。
- 34 木下竹次（1926）学習各論(上)，目黒書院，復刻，玉川大学出版部。
- 35 京都市教育委員会編集発行（1999）学級経営の充実をめざして—『学級崩壊』未然防止と対応—。
- 36 黒澤英典（1994）戦後教育の源流，学文社。
- 37 神戸大学教育学部附属明石小学校編集発行（1984）神戸大学教育学部附属明石小学



校創立八十周年記念誌。

- 38 国立教育政策研究所教育課程研究センター編集発行（2002）評価規準の作成，評価方法の工夫改善のための参考資料—評価規準，評価方法等の研究開発（報告）—。
- 39 国立教育政策研究所生徒指導研究センター（2004）「社会性の基礎」を育む「交流活動」・「体験活動」—「人とかかわる喜び」をもつ児童生徒に一，2001～2003（平成 13～15）年度文部科学省委嘱研究「児童生徒の社会性を育むための生徒指導プログラムの開発」。
- 40 佐々木正昭（1998）特別活動の研究，学文社。
- 41 佐々木秀一（1936）東京高等師範学校附属小学校田園教場の/施設経営，東京高等師範学校発行。
- 42 佐々木秀一（1931）現代教育の諸問題，明治図書。
- 43 佐藤秀夫（1987）学校ことはじめ事典』，小学館。
- 44 佐藤秀夫，寺崎昌男（2002）日本の教育課題第 5 卷〈学校行事を見直す〉，東京法令出版。
- 45 佐藤秀夫（2004）教育の文化史 1 学校の構造，阿牛社。
- 46 佐藤保太郎（1943）大東亜建設と地理教育，国民学綜合雑誌日本教育，6 月号，国民教育図書。
- 47 押谷由夫，宮川八岐編（2000）道徳・特別活動重要用語 300 の基礎知識，明治図書。
- 48 自学奨励会（1919）自学主義の教育，隆文館図書。
- 49 菱村幸彦編（1993）教職研修 1 月増刊号キーワード教育指導，教育開発研究所。
- 50 初等教育研究会（1949）コア・カリキュラムの研究，教育科学社。
- 51 初等教育研究会（1949）学習目標分析表，教育科学社。
- 52 初等教育研究会（1949）教科カリキュラムの研究（上巻・下巻），教育科学社。
- 53 初等教育研究会（1949）広域カリキュラムの研究（上巻・下巻），教育科学社。
- 54 人権教育の指導方法等に関する調査研究会議（2005）人権教育の指導方法等の在り方について [第一次とりまとめ]，文部科学省。
- 55 日本特別活動学会編集（2000）キーワードで拓く新しい特別活動，東洋館。
- 56 中野目直明，小川一郎編（2001）現代の特別活動，第 2 版，酒井書店。
- 57 創立百周年記念事業委員会（1973）東京教育大学附属小学校教育百年史。
- 58 高橋喜藤治（1931）教育の郷土化についての一考察，東京高等師範学校附属小学校

- 内初等教育研究会編集発行，教育研究，第 367 号。
- 59 高旗正人，倉田侃司編（1994）特別活動，ミネルヴァ書房。
  - 60 近代日本教育史事典編集委員会編集（1971）近代日本教育史事典，平凡社。
  - 61 棚橋源太郎（1902）郷土科教授，国民教育，第 3 号，東洋社。
  - 62 棚橋源太郎（1902）郷土科教授(承前)，国民教育，第 4 号，東洋社。
  - 63 棚橋源太郎（1902）地理教授と他教科との連絡につきて，教育界，第 1 卷，第 1 号，金港堂書籍。
  - 64 棚橋源太郎（1903）尋常小学校に於ける実科教授法，金港堂書籍。
  - 65 田中豊太郎（1931）郷土と綴り方教育，東京高等師範学校附属小学校内初等教育研究会編集発行，教育研究，第 367 号。
  - 66 田中豊太郎，篠原重利，多田勉編（1944）国民学校初の指導過程(下卷)，友軍堂。
  - 67 田中耕治（1994）問題解決学習論争新堀通也編集，教職研修 11 月増刊号論争点シリーズ No. 5 戦後教育の論争点，教育開発研究所。
  - 68 千秋一夫（2000）特別活動の評価，日本特別活動学会編，キーワードで拓く新しい特別活動，東洋館出版社。
  - 69 筑波大学附属小学校・初等教育研究会編集発行（1999）テーマタイムⅡ。
  - 70 東京学芸大学（2007）体験活動の実態調査報告書，文部科学省委託事業，新教育システム開発プログラム（採択番号 20）。
  - 71 東京教育大学附属小学校創立百周年記念事業委員会（1973）東京教育大学附属小学校教育百年史—沿革と業績—。
  - 72 東京高等師範学校附属小学校編集発行（1902）東京高等師範学校附属小学校一覽。
  - 73 東京高等師範学校附属小学校編集発行（1925）学校と社会」No. 1。
  - 74 東京高等師範学校附属小学校編集発行（1926）学校と社会，No. 9。
  - 75 東京高等師範学校附属小学校（1940）学校と家庭，第 49 号。
  - 76 東京高等師範学校附属小学校内初等教育研究会編集（1940）国民学校の基礎的研究，大日本図書。
  - 77 東京高等師範学校附属小学校創立百周年記念事業委員会編集発行（1940）教育研究，第 517 号。
  - 78 東京高等師範学校附属小学校内初等教育研究会編集発行（1941）教育研究，第 526 号，臨時増刊。

- 79 東京高等師範学校附属小学校創立百周年記念事業委員会編集発行（1942）学校と家庭，第 52 号。
- 80 東京高等師範学校附属小学校（1944）郷土的教育について，東京高等師範学校附属小学校内初等教育研究会編集発行，教育研究，第 320 号。
- 81 東京高等師範学校附属小学校編集（1948）コアカリキュラムの研究（研究紀要一），柏書院。
- 82 東京高等師範学校附属小学校内初等教育研究会編集発行（1931）初等教育研究，第 367 号。
- 83 東京大学百年史編集委員会（1986）東京大学百年史，資料 3，東京大学。
- 84 東京都新宿区教育委員会編集発行（1976）新宿区教育百年史。
- 85 東京都文京区教育委員会編集発行（1983）文京教育史—学制百十年の歩み—。
- 86 東京文科大学教育学会編集発行（1941）教育学研究，第 10 巻第 7 号。
- 87 東京文科大学教育学会編集発行（1942）教育学研究，第 11 巻第 4 号。
- 88 豊田秀樹（2007）共分散構造分析 [Amos 編] —構造方程式モデリング—，東京図書。
- 89 中野目直明，小川一郎編（2001）現代の特別活動〈第 2 版〉，酒井書店・育英堂。
- 90 長沼豊，柴崎直人，林幸克編著（2009）改訂特別活動概論，久美。
- 91 奈良教育大学教育学部附属中学校編集発行（2001）研究収録，第 31 集。
- 92 野々村運市（1942）教育の理論と実際，国民学校総合雑誌日本教育，8 月号，国民教育図書。
- 93 野々村運市（1943）教育と教授法，増訂 3 版，明治堂書店。
- 94 橋本為次（1933）郷土の植物研究の新指導，学習指導研究会，尋六郷土教育児童作業の新指導，小学館。
- 95 長谷川栄・佐々木俊介編（2002）教育の方法と技術，協同出版。
- 96 馬場四郎（1949）教育現実と新しいカリキュラム，カリキュラム，7 月号，誠文堂新光社。
- 97 林尚示（1996）戦後初期におけるコア・カリキュラムの構造の変遷に関する研究—千葉県北条プランの「生活学習」を中心として—，筑波大学大学院博士課程教育学研究科 1995 年度修士論文。
- 98 林尚示（1996）戦後教育改革期のコア・カリキュラムに関する研究—千葉県北条プ

- ランの成立背景と構造変遷を中心として一、筑波大学大学院博士課程教育学研究科編，教育学研究集録，第20集，教育学研究科発行。
- 99 林尚示（1997）昭和初期の学校カリキュラムにおける統合の問題に関する研究—東京高等師範学校附属小学校の教育実践を中心として—，アガトロギア研究，第7号，人間主義学会。
- 100 林尚示（1998）昭和10年代の学校カリキュラムにおける統合の問題に関する研究—東京高等師範学校附属小学校・国民学校の教育実践を中心として—，教育方法学研究，第23巻，日本教育方法学会。
- 101 林尚示（1998）戦後初期東京教育大学附属小学校のカリキュラムにおける学習参加形態—教科カリキュラム・広域カリキュラム，コア・カリキュラムの比較研究—，学校教育研究，第13号，日本学校教育学会。
- 102 林尚示（2002）歴史・政策・実践の3側面から見た学校行事で育成される「力」，山梨大学教育人間科学部紀要，第4巻第1号。
- 103 林尚示（2003）ホームルーム経営の編成，月刊ホームルーム，9月号，学事出版。
- 104 林尚示（2003）高等学校ホームルーム活動の歴史，山梨大学教育人間科学部，山梨大学教育人間科学部紀要，5巻1号。
- 105 林尚示（2007）特別活動における生徒指導に関する研究，東京学芸大学，東京学芸大学紀要総合教育科学系，第58集。
- 106 林尚示，服部伴文，村木晃（2013年）ワークシートで学ぶ生徒指導・進路指導の理論と方法，春風社。
- 107 宮崎和夫，松下静男，原清治，羽生隆英（2000）特別活動の理論と実践，第3版，学文社。
- 108 樋口勘次郎（1899）統合主義新教授法，教育名著叢書6，日本図書センター，1982年復刻。
- 109 樋口勘次郎（1899）文部省講習会教授法講義（下），文部省。
- 110 樋口長市（1926）我国現時の三大教育学説，目黒書店。
- 111 百年誌編さん委員会（1973）北条小百年誌，集賛舎。
- 112 附属小学校編集発行（1950）戦後のわが校の経営。
- 113 北条小学校（1950）小都市地域のモデル・スクール，山崎博，小学校のモデル・スクール—地域別小学校経営の実際—，明治図書。

- 114 北条小学校編集発行（1949）コミュニティに立つ民主主義の実践。
- 115 下村哲夫編集（1996）シリーズ現代の教育課題に挑む，第4巻，学校改善新戦略，ぎょうせい。
- 116 細谷俊夫，奥田真丈，河野重男，今野喜清編集（1990）新教育学大事典，1，第一法規。
- 117 細谷俊夫，奥田真丈，河野重男，今野喜清編集（1990）新教育学大事典，2，第一法規。
- 118 北海道教育大学教育学部附属札幌中学校編集発行（2001）共創の学校を求めて—3つのモジュールによるカリキュラム開発，研究紀要第47集。
- 119 北海道大学（1981）北大百年史，札幌農学校資料（1），ぎょうせい。
- 120 三上周治（1999）学級崩！「荒れた学級」をどう“建て”直すか，明治図書。
- 121 三苫正雄（1931）郷土化教育の立場から見たる図画教育，東京高等師範学校附属小学校内初等教育研究会発行，教育研究，第367号。
- 122 宮川八岐，成田國英編（1999）新しい教育課程と学習活動の実際 特別活動，東洋館出版社。
- 123 宮崎惇（2002）棚橋源太郎—博物館にかけた生涯—，岐阜県博物館友の会。
- 124 宮坂哲文（1950）ホームルーム研究，新教育叢書Ⅲ，野間教育研究所。
- 125 森嶋昭伸，鈎治雄（1999）特別活動の実践をどう創るか，明治図書。
- 126 安井一郎・山口満（1990）愛知春日井プランにおける「生活課程」の成立と展開に関する研究，教育方法学研究，第16号，日本教育方法学会。
- 127 山口満（1983）小田内通敏と郷土教育運動，藤原良毅教授退官記念会，地域社会と教育，無明舎。
- 128 山口満編（1990）特別活動と人間形成，学文社。
- 129 山口満・安井一郎（1990）奈良吉城プランの「日常生活課程」の成立過程に関する研究，教育学系論集，第14巻2号，筑波大学教育学系。
- 130 山口満編（2001）特別活動と人間形成，新版，学文社。
- 131 山田義直（1931）国史教育と郷土研究，東京高等師範学校附属小学校内初等教育研究会編集発行，教育研究，第367号。
- 132 山梨県教育庁発行（1951）昭和25年度山梨県教育年鑑。
- 133 山梨県教育庁発行（1953）昭和28年度山梨県教育年鑑。

- 134 山梨県教育庁発行（1955）昭和 30 年度山梨県教育年鑑。
- 135 山梨県教育庁発行（1956）昭和 31 年度山梨県教育年鑑。
- 136 山梨県教育委員会発行（1962）昭和 37 年度教育年報。
- 137 山梨県教育委員会発行（1967）昭和 42 年度教育年報。
- 138 山梨県教育委員会発行（1969）昭和 44 年度教育年報。
- 139 山梨県立農林高等学校編集発行（1958）昭和 32 年度実験学校農業高校におけるホームルーム運営公開研究会資料。
- 140 山梨県立都留高等学校編集発行（2000）百年の階—山梨県立都留高等学校史。
- 141 弓野憲一（1999）特別活動と総合的学習の心理学，ナカニシヤ出版。
- 142 由良哲次（1940）国民学校の本質，明治図書。
- 143 由良哲次（1940）総合及び統合教育の研究，宝文館。
- 144 渡辺誠三（1997）中等学校における部活動の発祥と位置づけ—明治 20 年代を中心として—，日本特別活動学会紀要，第 6 号。
- 145 渡部邦雄，緑川哲夫，桑原憲一編著（2009）実践的指導力をはぐくむ特別活動指導法，日本文教出版。

## 謝辞

本研究をまとめるきっかけを与えてくださり、丁寧なご指導をしていただきました日本大学文理学部の小笠原喜康教授，そして同じくご指導をしていただきました小野雅章教授，佐藤晴雄教授，関西外語大学の山口満教授に深く感謝を申し上げます。先生方との出会いがなければ，本研究をまとめるための出発もできなかったことと思います。

2015年1月26日 林 尚示