

近代以降の学校教育と特別活動 －日本の学習指導要領に着目して－

日本特別活動学会課題研究プロジェクト

「特別活動研究の研究史的メタ分析と特別活動原論の整理」監修

目 次

本篇

緒言	3
序章 近代の学校教育の特質と特別活動の意義-特別活動を構成する文化的構造に着目して-	9
1 学級会はどのようにして生まれたか	19
2 戦後の「新教育」関係史料に見る特別活動の萌芽に関する-考察-昭和 20 年代の小・中学生 A の生活体験とも重ねて-	41
3 学習指導要領の法的拘束化と特別活動-昭和 33 年中学校学習指導要領の改訂を中心に-	60
4 私の特別活動ヒストリ-昭和から平成期を語る-	80
5 「ゆとりの時間」と特別活動-昭和 50（1975）年代の教育動向に学ぶ-	115
6 クラブ活動・部活動の学習指導要領上の問題性と特別活動	141
7 平成 29 年学習指導要領改訂における特別活動の『エビデンス』	151
8 平成期の教育改革と変わる特別活動-小学校学習指導要領、平成 20 年改訂、平成 29 年改訂を中心に-	182
9 平成末期から令和期の特別活動の意義と役割及び課題に関する-考察-特別活動における「見方・考え方」を中心として-	201
終章 戦後コア・カリキュラムと特別活動-これからの特別活動を考える視座を求めて-	216

資料編

資料 1 対談「特別活動の果たしてきた役割とこれからの展望」	233
資料 2 対談資料	
対談資料 1 終戦初期の小・中学生 A の学校生活-通知表・多様な体験-	249
対談資料 2 特別活動が果たしてきた役割（主に昭和 20 年代）とこれからの課題・ 展望	256
対談資料 3 学習指導要領（昭和 22 年版、26 年版）関連資料	261
対談資料 4 私と「自由研究」「特別教育活動」との同時代性	268
対談資料 5 特別活動が果たしてきた役割とこれからの展望	272
資料 3 戦後学習指導要領の変遷と特別(教育)活動（昭和 22 年～平成 30 年） ...	273
資料 4 特別活動関係資料一覧（学習指導要領・指導書・解説書・文科省著作関連献 ・関係者）	
その 1 小学校	333
その 2 中学校	336
その 3 高等学校	338
その 4 教育課程審議会・中央教育審議会答申	340
編者・執筆者一覧	341

緒言

静岡県立大学 橋本勝

1. 日本特別活動学会の重点課題プロジェクトD（「歴史研」）について

本研究は、日本特別活動学会の重点課題プロジェクトD（以下、「歴史研」と称す）の研究である。

歴史研は、2017年9月に、研究代表者の安井一郎を呼びかけ人として組織され、2017年10月の日本特別活動学会常任理事会で承認され、1回目の研究会を2018年3月に開催した。活動期間は2021年3月までであったが、同年2月に、研究代表者の安井による研究活動の継続の申請が理事会承認され、2023年3月まで研究活動を延長することになった。

歴史研の研究メンバーは以下の通りである。（所属は、2023年3月現在。）

有村久春（東京聖栄大学） 井 陽介（立正大学） 石田美清（順天堂大学）
遠藤 忠（宇都宮共和大学） 川本和孝（玉川大学） 小沼 豊（北海道教育大学）
澤田俊也（大阪工業大学） 添田晴雄（大阪市立大学） 中尾豊喜（大阪体育大学）
長島明純（創価大学） 橋本大輔（さいたま市立西原小学校）
橋本 勝（静岡県立大学） 祝咲花（ワンダーファイ株式会社） 安井一郎（獨協大学）
山口 満（筑波大学名誉教授） 渡部邦雄（前東京農業大学）

なお、2021年8月より、研究代表者の安井一郎が日本特別活動学会の第8代会長に就任したため、2022年2月から、研究代表者を長島明純に交代している。

2. 歴史研の研究目標と「近代以降の学校教育と特別活動」について

歴史研は、「特別活動研究の研究史的メタ分析と特別活動原論の整理」を研究目標としてかかげた。

この研究目標について安井一郎は、下記のように解説している。

これまで蓄積されてきた特別活動に関する研究を、研究対象、研究方法、基盤原理、研究成果の利用方法の志向性（政策提言、授業改善など）、時代背景、などの視点からメタ分析することにより、さまざまな時代や場面における特別活動研究の特徴と課題を考察する。また、これらを通してこれからの特別活動研究の指針を探り、これからの新しい特別活動と特別活動研究の展望を拓くことを目指す。さらに、これからの社会と時代に要請される学校教育や教師教育の課題に応えることができる「特別活動原論」の構築を試みる。

このような研究の意図や目的にしたがい、本研究では、下記の本篇と資料篇に示すような研究に取り組んできた。

本篇

序章 近代の学校教育の特質と特別活動の意義 ―特別活動を構成するための文化的構造に着目して―/長島明純

- 第1章 学級会はどのようにして生まれたか/遠藤忠
- 第2章 戦後の「新教育」関係史料に見る特別活動の萌芽に関する一考察
一昭和 20 年代の 小・中学生 A の生活体験とも重ねて一/渡部邦雄
- 第3章 学習指導要領の法的拘束化と特別活動-昭和 33 年中学校学習指導要領
の改訂を中心に-/橋本勝
- 第4章 私の特別活動ヒストリー（平成期を中心に特別活動を語る）/須藤稔
- 第5章 「ゆとりの時間」と特別活動-昭和 50(1975)年代の教育動向に学ぶ-
/有村久春
- 第6章 クラブ活動・部活動の学習指導要領上の問題性と特別活動/中尾豊喜
- 第7章 平成 29 年学習指導要領改訂における特別活動の「エビデンス」
/澤田俊也
- 第8章 平成期の教育改革と変わる特別活動 小学校学習指導要領、平成 20 年
改訂、平成 29 年改訂を中心に /橋本大輔
- 第9章 平成末期から令和期の特別活動の意義と役割及び課題に関する一考察
-特別活動における「見方・考え方」を中心として-/川本和孝
- 終章 戦後コア・カリキュラムと特別活動
-これからの特別活動を考える視座を求めて- /安井一郎

資料篇

- 1 対談「特別活動の果たしてきた役割とこれからの展望」
/山口満・渡部邦雄 （司会）添田晴雄
- 2 対談「特別活動の果たしてきた役割とこれからの展望」に関する資料・史料
/山口満・渡部邦雄
- 3 戦後学習指導要領の変遷と特別活動（昭和 22 年～平成 30 年） /石田美清
- 4 学習指導要領関係資料一覧(小学校・中学校・高等学校学習指導要領、審議
会答申) /石田美清

本篇の論考を紹介したい。

序章「近代の学校教育の特質と特別活動の意義」で、長島明純は、学校教育が、制度化された教育課程や、それに即して展開される教師たちと子どもたちによる「目に見える」教育活動により構成されているだけでなく、教師たちや子どもたちに「受け止め経験されたこと」や「獲得されたこと」、また、その土台となる「日本の教育文化」やそれらを取り巻く「日本の歴史と文化」、さらにはアジアや世界の歴史と文化とのかかわりなどから成る「目に見えにくい」教育活動によっても多層的・重層的に構成されており、特別活動のカリキュラム研究についても、こうした学校教育の多層性・重層性を俯瞰的に捉えるような観点に立って取り組まれるべきことを提言している。

また長島は、これまでの学校教育の歴史的な展開過程について、近代という限られた期間に、学校という限られた場所で、特定の意図に基づいて、しかも文字による伝達を中心として実施されてきたということもできるので、それを絶対的なゆるぎない事象として捉えるのではなく、多元的・多面的に捉えることが必要であり、特別活動の教育的な意義を

問うさいにも、そうした観点に立つべきことを提言している。

第1章「学級会はどのようにして生まれたか」では、遠藤忠が、日本の近代的な学校教育の歴史の展開過程において、「学級会」が、「意味ある教育活動」としてどのようにして生成してきたかを明らかにしようとしている。

遠藤は、日本における近代的な学校教育が成立した明治期にまでさかのぼり、等級制から学級制へと教授-学習集団の編成原理が転換するなかで単級学校が出現しているが、その単級学校において実践されるようになった、子どもたちの入学から卒業までを一人の教師が継続して担任する「持ち上がり」担任方式に注目している。そして遠藤は、「持ち上がり」担任方式の教育的な意義が、今日の学級活動につながる「学級自治会」へと継承される過程を検証している。

第2章「戦後の「新教育」関係史料に見る特別活動の萌芽に関する一考察—昭和20年代の小・中学生Aの生活体験とも重ねて—」では、渡部邦雄が、「今日の特別活動の源流」を、「太平洋戦争敗戦による皇国民錬成・軍国主義教育から民主主義国家形成の基盤づくりを担った新教育・民主主義教育への転換」の中にあると捉え、ミクロ・マクロの2つ視点から考察している。

まず、渡部は、中学校において教育実践に携われた後、東京都教育委員会、文部省（現文部科学省）の教科調査官、視学官さらに主任視学官として初等中等教育全般の責任者として活躍され、その後、大学において教員養成に従事した。渡部は、「新日本建設ノ教育方針」や「新教育指針」等の関係史料の解釈を通して、「特別活動の萌芽期」における日本全体の教育思潮について考察した。また、渡部は、この時期を過ごした「子供の個人体験に基づく生活実態を記し、教育施策の理念や目標と実際の学校や子供の実態とのずれ(乖離)」について検証を試みている。

第3章「学習指導要領の法的拘束化と特別活動—昭和33年中学校学習指導要領の改訂を中心に—」では、橋本勝が、学習指導要領が「試案」ではなくなり、官報に公示され、教育課程編成の基準として法的な拘束力を持つようになったことが、特別活動の実施におよぼした影響を、Basil Bernsteinによる、「類別(classification)」と「枠(frame)」の概念によって検討している。

こうした検討によって、橋本は、学習指導要領が法的な拘束性を持ったことが、特別教育活動・特別活動を「教科化」させ、その教授-学習過程で持ち得る教師と生徒の自由裁量の程度や、その学習活動で生徒が持ち得る自主性・自治性の程度に影響を及ぼし得ることや、また、その学習内容に、日常生活や地域社会の文化や青少年文化などを取り込めるか否かということや、その教授-学習過程で醸成される生徒たちの人間関係が垂直的になるのか水平的になるのかに影響を及ぼすのではないかと指摘した。

第4章「私の特別活動ヒストリー（平成期を中心に特別活動を語る）」は、日本特別活動学会第6代会長で前白鷗大学の須藤稔氏に依頼し、昭和40年代後半から平成期における特別活動について、とくに平成期の特別活動とは何だったのかに焦点を当てて、自由に語っていただき、これを、中尾豊喜と橋本勝が記録したオーラル・ヒストリーである。

須藤稔氏は、昭和の後半期から平成期にかけての時期において、学校現場における教育実践者や管理職に就き、その後、教育行政職にも携わられ、これらと並行して平成期にお

ける学習指導要領の改訂等にも深く関りをもたれ、さらには大学等での教員養成にも携わられ、学会での研究活動も続けられてきた。こうした学校教育に関するさまざまな職や役割、立場に就かれた経験から、平成期の特別活動とは何だったのかについて語っていただいた。

第5章『『ゆとりの時間』と特別活動－昭和50(1975)年代の教育動向に学ぶ－』では、有村久春が、「ゆとりの時間」について、多方面から検討している。

まず、「ゆとりの時間」が当時、どういった期待のもとに捉えられていたかを、座談会の記録によって示している。

また、自身が勤務していた研究実験校による「ゆとり教育」の実践事例を紹介している。

次に、「ゆとりのあるしかも充実した学校生活」を提言した昭和51(1976)年12月の教育課程審議会答申が出された当時の社会的な状況や、この答申を基礎とした学習指導要領における特別活動の規定、また、中教審のいわゆる「46答申」や、同じく中教審による「生涯教育について(答申)」などの当時の教育政策をめぐる方向性、さらには「ゆとり」に関連した教育理論の考察などにより、「ゆとり」の教育的な意味や特別活動との関係などを多様な観点から論じている。

第6章「クラブ活動・部活動の学習指導要領上の問題性と特別活動」では、中尾豊喜が、令和2(2020)年9月に文部科学省が提唱した部活動の段階的な地域移行の現状にかんがみ、教育課程内の特別活動の「クラブ活動」と教育課程外の「部活動」の、学校教育における位置づけや教育的な意義を比較検討し、今後、想定される課題について考察している。

また中尾は、部活動の段階的な地域移行の制度的なねらいや、その際に求められる指導者の育成等の課題について整理するとともに、教育課程における特別活動の「クラブ活動」が担ってきた役割を整理し、部活動とクラブ活動のねらいや成果の異同を検討している。

そして、中学校教育や高校教育を担う教師の「特別活動の指導力」を問うとともに、「児童・生徒ファースト、センタード」の教育実践について言及している。

第7章「平成29年学習指導要領改訂における特別活動の『エビデンス』」では、澤田俊也が、平成29(2017)年の学習指導要領改訂において、何が、特別活動に関わる「エビデンス」として取り上げられたのかを検討している。

澤田は、平成29年学習指導要領の方向性が検討される中で、中教審の教育課程部会の教育課程企画特別部会や特別活動ワーキンググループにおいて、どのようなデータや科学的知見が「エビデンス」として取り上げられたのかを分析している。

澤田はこうした検証から、教育課程企画特別部会や特別活動ワーキンググループにより活用されているデータや科学的知見に、ある種の傾向性が指摘できるとしている。

さらには、澤田は、「特別活動のエビデンス」という点から、特別活動研究の一つの方向性として、学校現場とともに、特別活動のカリキュラムの開発や実践事例の蓄積をすすめていくことも、本学会の課題となるのではないかと提言している。

第8章「平成期の教育改革と変わる特別活動－小学校学習指導要領、平成20年改訂、平成29年改訂を中心に－」では、橋本大輔が平成期における教育を俯瞰し、この期間における教育改革の動向や、学習指導要領の改訂をふまえ、平成期を通して展開された特別活動の特質を明らかにすることを試みている。

橋本大輔によれば、振り返ってみれば平成期とは、教師は「指導者か支援者か」といった大きな葛藤や、「ゆとり教育」から「確かな学力」へという大きな転換があり、また「全国学力・学習状況調査」が開始され、小学校に英語教育が導入され、小・中学校の道徳が「特別の教科」となるなど、まさに変化の時代であり、改革の時代であった。

橋本大輔は、こうした平成期の学校教育に基本的な方向性を与えた臨教審答申や中教審答申をふまえ、平成期の31年間の中で4回に及ぶ学習指導要領改訂のねらいを整理し、その時々の教育課程における特別活動の位置づけを検討し、特別活動が平成期においてどう変わったのか、その特徴を指摘するとともに、これからの令和期における特別活動の在り方に提言を試みている。

第9章「平成末期から令和期の特別活動の意義と役割及び課題に関する一考察 -特別活動における「見方・考え方」を中心として-」では、川本和孝が、現行の最新版の学習指導要領と特別活動を検討している。川本は、平成期の終盤に出された現行の学習指導要領は、実際のところ「令和時代の学習指導要領」と呼ぶべきで、AIやDXの活用に基づく社会の急速な変化や、COVID-19による社会の急速な停滞など、予測困難で不透明な現状において、未来を創り出していく子どもたちを育成することを使命としていると捉えている。

また、川本は、現行の学習指導要領の改訂のポイントを整理し、今回の特別活動改訂の中核の一つである「特別活動の見方・考え方」の「集団や社会の形成者としての見方・考え方」について、詳細な検討を行っている。

終章「戦後コア・カリキュラムと特別活動 -これからの特別活動を考える視座を求めて-」において、安井一郎は、現在の教育課程は、「細分化された教科・領域によって編成されている」が、その一方で、現行の新学習指導要領では、「教科等横断的な学び」や「学際的な内容をもつ現代的な諸課題への対応」が求められているという矛盾点を指摘している。

また、安井は、「教科外活動の領域においても、細分化が進んでいる」にもかかわらず、「特別活動と他の教科・領域との相互環流的な関わり」や「特別活動に道德教育、キャリア教育、生徒指導等の教育機能の充実」が求められているという、特別活動をめぐるカリキュラム理論上の矛盾点も指摘している。

そして、安井は、「教科・領域という区分のない戦後コア・カリキュラム」を検討することにより、今日の特別活動や、ひいては教育課程全体が抱えるこうした困難な問題を、克服する視座を提起している。

研究成果と残された課題

今回の歴史研のプロジェクトにおいては、「特別活動原論」の構築を試みてきた。これまでの研究活動によって、ある程度達成できたことと、課題として残ってしまったことがあり、ここでそれらを確認する必要があるだろう。

本研究において、達成できたこと、あるいは成果としては、下記の諸点があげられる。

「特別活動原論」を構想するにあたり、多層的・多元的に教育事象や社会事象にアプロ

一ちすることが必要であり、そうした基本的な視座を示すことができた。

特別活動の源流の一つともいえる「学級会」について、戦前期までさかのぼり、その系譜を明確にたどることができた。

戦後における自由研究の設置から特別活動の成立と展開について、学習指導要領の法的拘束力や、ゆとりと充実、クラブ活動と部活動、特別活動の改訂とエビデンス、平成期の特別活動、令和期日本の教育と未来の特別活動など、戦後日本のそれぞれの時代や社会的な背景をふまえた問いや論点を立てながら、特別活動の成立から展開などの歴史の変遷を検討することができた。

この戦後における特別活動の成立・展開過程について、多くの重要な資料・史料を丹念に収集し、それらを精緻に系統立てて整理し、多くの研究者が活用可能な形で示すことができた。

戦後における自由研究から特別活動が成立するまでの過程を、当時の生徒として、また現場の教師として、あるいは大学教員として等、その時々々の立場から、特別活動をどう受け止めてきたかを「対談形式」で検証することができた。また、昭和後半期から平成期にかけての特別活動の展開をライフサイクルやライフステージに即して語るオーラル・ヒストリーの形式で再現することができた。文章資料による歴史検討のみならず、こうした口述記録によって特別活動の歴史を再構成することができた。

日常生活課程を検討することにより、その当時の実践を明らかにするだけでなく、現行の令和期の教育課程とは異なる教科区分や領域区分もあり得ることを示唆し、特別活動の検討のさいには既存の教育課程を自明視することなく、柔軟で多様なカリキュラム観に立つべきことを論証し、まだ問題提起できた。

こうした諸点を、成果といえることができる。その一方、残された課題もある。

「学級会」の歴史を、戦前期のみならず、今日にいたるまで、戦後日本社会におけるその実態を探る必要があった。

現在の特別活動や教育課程全体を再検討するにあたって、日常生活課程の実践は示唆に富むものであるが、今回、取り上げられなかった事例が豊富に残されており、継続して検討していく必要がある。

また、同様の時期における初期社会科の展開についてはふれることができなかった。

戦後における特別活動の歴史を、時代背景や社会的な背景をふまえて、さまざまな論点を立て検討することができたが、特別活動の歴史を、学級経営や生徒指導の系譜と関連づけて検討することができなかった。

戦後の日本社会において、時代や社会の変遷過程の中で、特別活動の実践も変遷をたどったと思われるが、そうした実践事例にまったく接近できなかった。

民間教育団体による特別活動に関する研究や実践動向に言及できなかった。また、実践者むけの教育雑誌等で展開された特別活動に関する言論空間に関しては接近できなかった。

特別活動に関する資料や史料の系統的な整理自体が非常に珍しい取り組みであると自負しているが、その整理は、いまだに量的かつ質的にも発展途上の領域でもあり、今後も継続していくことが必要であると考えている。

以上、残された課題は少なくないが、近い将来、取り組んでいきたいと考えている。

近代の学校教育の特質と特別活動の意義 —特別活動を構成する文化的構造に着目して—

創価大学 長島明純

はじめに

日本特別活動学会の「特別活動研究の研究史的メタ分析と特別活動原論の整理」をテーマに掲げた本プロジェクトとして報告書をまとめるに当たり、改めて、特別活動を通して、戦後の教育課程について、その全体の流れを言語化し、俯瞰する作業を行うことを確認した。それは、教育課程全体の中に位置づく特別活動の意義を、教育課程全体の中で相対化することで、特別活動のエビデンスを示したいと考えたからである。

そしてこのような考察には、一貫性と整合性をもたせることが必要であると考え、以下のような着地点を、研究代表として提案させていただいた。なお本報告書は、特別活動に関する多くの問題提起を含んだ内容となっており、そのためにその問いの根拠となる資料等も大事なものとして加えた。今後の児童・生徒のための教育創出の一助となれば幸いである。

1. 近代の学校と教育の枠としてのカリキュラム（教育課程）

山本哲士（1983）は、「〈学校〉はいまや、あまりにも身近な当然の生活習慣となって、存在それ自体が少しも疑われなくなっている。（中略）〈学校〉という枠組みこえところにあるのにすべての教育議論は相変わらず『学校を大前提』にしてなされている」¹としているが、2015年の中央教育審議会論教育課程企画特別部会における論点整理について（報告）には、「子供たちに必要な資質・能力を育成していくため、今後の学校教育にはどのような役割が期待されるのだろうか。それを考えるためには、社会的変化を視野に入れつつ、教育の姿を総体的に描きながら、『学校』の意義についても今一度捉え直していく必要がある。

学校とは、社会への準備段階であると同時に、学校そのものが、子供たちや教職員、保護者、地域の人々などから構成される一つの社会でもある。子供たちは、学校も含めた社会の中で、生まれ育った環境に関わらず、また、障害の有無に関わらず、様々な人と関わりながら学び、その学びを通じて、自分の存在が認められることや、自分の活動によって何かを変えたり、社会をよりよくしたりできることなどの実感を持つことができる。そうした実感は、子供たちにとって、人間一人一人の活動が身近な地域や社会生活に影響を与えるという認識につながり、これを積み重ねることにより、地球規模の問題にも関わり、持続可能な社会づくりを担っていこうとする意欲を持つようになることが期待できる」²とある。

この近代の学校について、I・イリッチ（Ivan Illich）（1977）は、「私は『学校』を特定の年齢層を対象として、履修を義務づけられたカリキュラムへのフルタイムの出席を要求する、教師に関連する過程と定義する」³としているが、図1で示しているように、法治国家である日本において教育は、国の法律に準拠し計画されたカリキュラム（教育課程）が教育の枠としてありつつも、児童・生徒・教師という主体が実施する活動の場によってその営みは展開されている。

奥田真丈（1982）は、「学校教育の目的や目標は、教育基本法や学校教育法に明示されており、また教育課程に関しては、学校教育法施行規則において各教科等の種類やその標準授業時数が定められており、学習指導要領に、それぞれの教科等の目標や指導内容等の基準が示されている」⁵としている。

尚、奥田が執筆した際には、まだ生活科や総合的な学習（探究）の時間は設置されておらず、道徳も特別の教科としては位置づけられていなかったが、「学校において編成する教育課程は、教育課程に関する法規に従い、各教科、道徳、及び特別活動について、それらの目標を達成するように教育の内容を学年に応じ、授業時数との関連において総合的に組織した学校の計画である」⁶としている。そして奥田は、学習指導要領の歴史的経緯を踏まえ、「教育課程に関する国の基準であり、それが法規たる性格を持ち、各学校が教育課程を編成し実施するにあたっては、それに従わなければならない」⁷ともしているが、このような教育課程は、同年齢を同学年として構成される学年を基本的な集団の単位とするということが大前提として編成されているものとなっている。

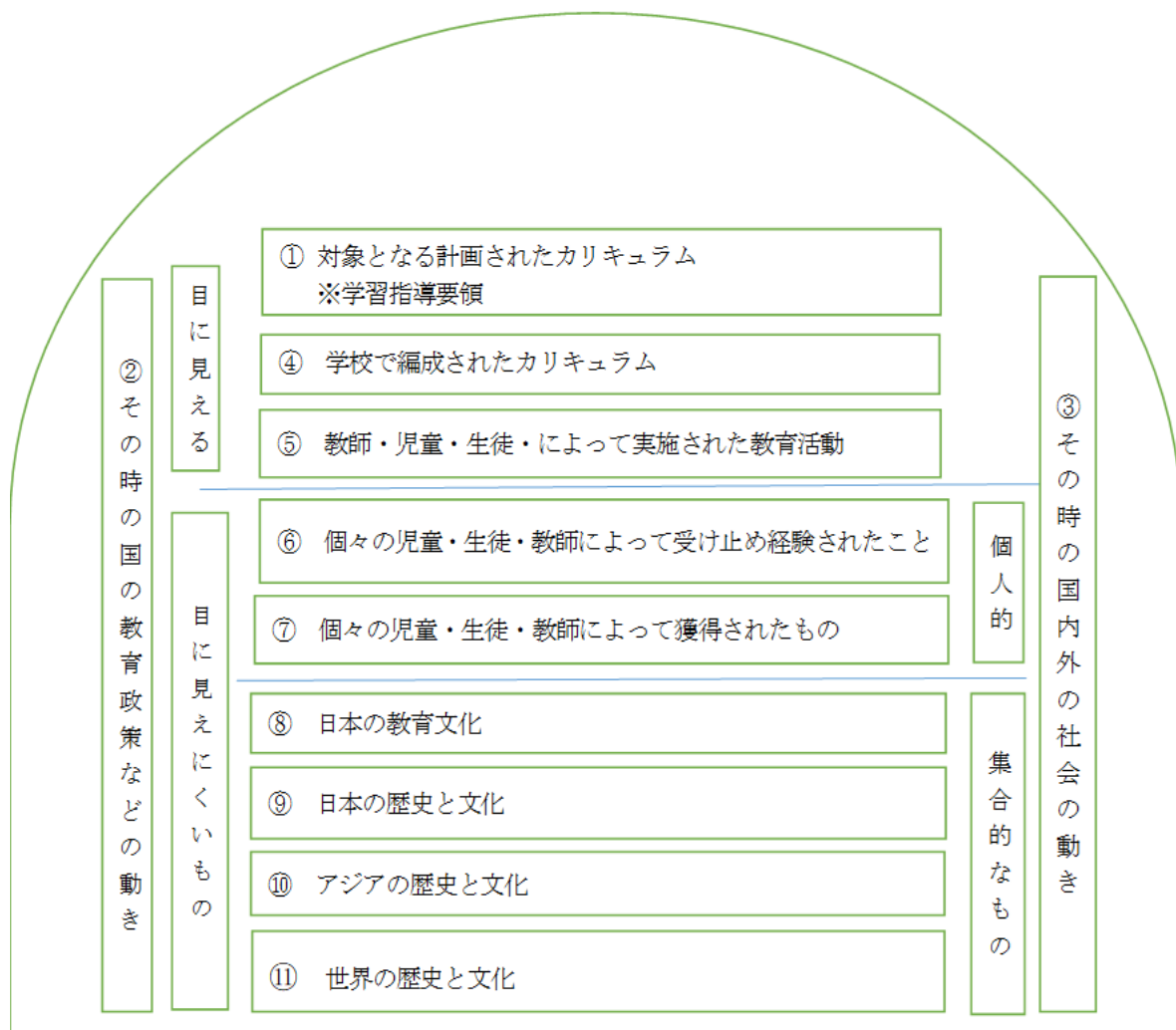


図1 特別活動の教育課程（カリキュラム）を支える文化なども含めた構造（長島試案）⁴

このような法律によって制度化されている学校について大田堯（1983）は、「学校のような、意図をもった教育制度のところに教育学ができていまして、その地平下にある無意図的教育の社会というものについての研究は、ごっそり抜けていた」⁸と述べているが、学校教育で行われている教育は、国が意図して作成した学習指導要領だけでなく、それを軸にしながらも、その地平下にある、教師・児童・生徒・によって実施された教育活動やそこでの個々の児童・生徒・教師によって受け止め経験されたことやそこからの個々の児童・生徒・教師によって獲得されたものによる所の、無意図的教育の社会の現実があるように思う。

2. 教育という文化とカリキュラム（教育課程）

M・ポランニー（Michael Polany）（1980）は、「我々は包括的存在を把握するが、それは、我々が包括的存在の諸細目の全体としての意味に注目するため、それら諸細目について我々が感知していることに依拠することによってである」⁹とし、簡単には説明できないが経験的に使っている知識のことを、「暗黙知」と名づけているが、先の大田堯（1983）の考えを参考にし、日本の無意図的教育の社会の現実には、どんな文化の土壌としての「暗黙知」があるのか問うてみることにする。

西田幾太郎（1987）は、哲学者のアリストテレスを取り上げ、主客が共にある場をということが抜け落ちた、主客対立の考えであるとし、生命を捉えるには主客が共にある場を前提にしなければならないとしている¹⁰が、このような主客が共にある場を大切なものとする考え方は、「場」というものを大切にす、日本の歴史文化の土壌につながる考え方でもある。例えば中村良夫（1982）は、日本人が場所とのつながりを大事にしてきたとて「場所の結縁なくては、連歌・連句の歌仙の世界は個人の芸術に解体され、また文人墨客の総合芸術は瓦解する」¹¹としている。

また木岡伸夫(2014)は、「日本人が明治以来お手本としてきた西洋哲学は、古代のアリストテレスが整備した形式論理学と近代のデカルトが定式化した二元論に支配されている。(中略)しかし、私たちの生活を長年にわたって支配してきたのは、かならずしもそういうロゴス的な思考ではない。ここで『ロゴス的』論理というのは、簡単に言えば、ものどものとを区別し、分けてゆく態度ことである。これに対して、分断することができない事物〈あいだ〉を認める『レンマ的』な論理が、日本人の通常ものの見方であり、考え方である」¹²とし、「二つの論理の型は、いずれも人類普遍の経験に根ざし」¹³ているとしつつも、「ロゴスのみによって処理しがたい経験の典型は、〈いのち〉、生きることの現実である。〈いのち〉とは、一言でいえば他との関係性である。自己と他者、一と多、心と身体、といったものは、二元論的思考では分断されてしまうが、生きたもののうちでは一つである」¹⁴としている。

木岡が使っている、「ロゴス」「レンマ」という言葉を使い、論理の在り方を初めて検討したのは、山内得立(1974)である¹⁵。山内は、区別・弁別の「ロゴス」の論理から生まれた、「AはAである(同一律)」「AはBでも非Bでもないものではない(排中律)」「Aは非Aではない(矛盾律)」を示し、この二者が分けられ、混同することを許さない論理を逆転する論理として、「レンマ」の論理も示している。その際、「レンマ」の論理を代表するものとして、大乘仏教の「あらゆるもの物事がたがいにつながり合い依存し合っている」という『相依相待』の考え¹⁶を紹介し、東洋・西洋の文化の土壌としての論理について検討を加えている。

J・S・ブルーナー(Jerome Seymour Bruner)(2004)は、「The Culture of Education」という視点を提案している¹⁷が、特別活動の本質に関わる近代教育の教育課程ということについての議論において、このような教育の場を支えている文化を捉える視点も、丁寧に吟味していく必要があるように思う。時代のパラダイムから特別活動の意義を読むという事である。

この文化の問題について中村桂子(2019)は、以下のように分析している¹⁸。

ヨーロッパで発達した「学」は「ロゴス」に依拠している。ロゴスは、「自分の前に集められた事物を並べて整理する」知性作用であり、言葉がこれと同じ作用をもつので、言葉で考え表現できる。一方「レンマ」は「全体をまるごと直観によって把握する」知性であり、データ化や言葉化が難しく、その働きを実体として取り出せない。そこで、古代ギリシャの哲学者は、レンマ的知性の存在を感じながらもロゴスに徹したのである。その後自然科学はこの形で大きく進展し、現代に到っている。ところで、このロゴス一辺倒に変化が出始めている。一つは量子力学などロゴス型に収まりきれない学問が生まれてきたことである。生物学はまさにそこにいると言えよう。生きものがそういう存在なのだから。もう一つは、ロゴス型の知がつくり出した現代科学技術社会に問題が山積し始めていることである。

同年齢を同学年として構成される学年を基本的な集団の単位とするということが大前提として編成されている、教科中心の教育課程が象徴しているように、これまでの歴史を見ると、ヨーロッパで発達した「ロゴス」の論理に、日本の学校教育も大きく依拠してきた。戦後の学習指導要領の変遷をみても、そこで示されている教育の内容は細分化され続け、しかも違う学校種であっても形式が画一化されたものになってきている。

安井一郎(2020)は、「〈いのち〉、生きることの現実」として展開されている特別活動について、「学級や学校において、子どもたち(自己と他者)がよりよく生きるためには、生活の共通の基盤としての集団が必要である。その集団は与えられるものではなく、子どもたち自らが創り出していくものである」¹⁹としているが、ここには、「分断することができない事物〈あいだ〉を認める『レンマ的』な論理」²⁰が働いているように見える。そして現在、世界的に注目されつつある、イェナプラン教育やホリスティック教育なども、『レンマ的』な論理が働いているようにも見える。

この中のホリスティック教育について手塚郁恵(2005)は、「ホリスティックな見方とは、広く、全体を見ること」²¹とだとし、「心も身体も別々のものでないから、分けて考えることができない、生命の全体性に立ち返ろう」²²というホーリズムの考え方を紹介し、「全体は部分に分割はできないし、もし分割してとしても何か失われてしまうのです。その何かとは、その全体をまさに全体としていたような、重要な何かです。」²³と述べている。

3. 近代の制度化された教えるシステムの課題

O・ルブール (Olivier Reboul) (1984) は、「現実の生活状況とは全く別物ではあるが、それと似かよった模擬的状况を設定することによって、生活への準備をさせること、それが学校教育である」²⁴としているが、学校教育における教育課程は本当にそうなのだろうか。

現実社会で生活する大人の人々は、職場・家庭や地域活動、サークル・同好会、自治会等、多様な活動の場に属し、それぞれの場において、様々な役割を担っている。そしてそれらの集団は、異年齢で、その程度は違うが、様々な多様性に満ちている人々で構成されていることが通常である。また、その活動する単位となる人数も様々である。

しかし学問知としての文化を文字を通して効率的に教えることに特化して成立した近代の公的な学校は、当初その学校の場で効率的に学ぶことが難しい者が就学免除といった形で除かれるなど多様性が排除された。その上で、学校に集められた子どもは、原則的に同年齢の学年毎に、一定数(学級・クラス)で各教室に入れられ、それらの子どもが教師の主導で、国によって意図的に計画された目標に向かって、教科を中心に構成された課程に従って、画一的に教育されるという、「制度化された教えるシステム」を構造としてきた歴史がある。これはまるで工場で効率よく製品を作るようなシステムであった。

このように効率的に学問知としての文化を教育することが優先され、画一化が徹底された結果、学校が卒業後の生活への準備をさせることを前提にしながらも、実践知に満ちた現実の生活状況とは全く別物の「制度化された教えるシステム」となってしまったのである。同じ活動であっても、人数が少ないか多いか、様々な年齢の集団か、同年齢かといった集団の条件だけを変えても、個々人が内的に体験するものはかなり違ってものとなるはずであるが、このような考慮は、日本においては単級学級が多く存在した時代を除くと、「制度化された教えるシステム」において無視されてきたのである。そのため、本来の教育の中心的機能であるべき、多様な人間が多様な環境で生きることを学ぶということが、公的な学校ではその構造として難しいという状態が続いている。

学校と社会との非連続は、その活動する集団の量や質の違いだけ考えても大きなものがあるはずだが、近代の公的な学校では、効率的に文化を教えることが優先され、「特定の年齢層を対象として、履修を義務づけられたカリキュラム」²⁵が世界的なスタンダードとなっている。現在、教育の在り方そのものを OECD などで検討しようとしているが、子どもが活動する集団の質や量の多様性を十分に配慮していない、現在の「制度化された教えるシステム」そのものをまず問うべきだと考える。

小沢有作(1983)は、「子どもの遊びの問題にしても、昔は地域が中心で異年齢集団をくんでいたけれど、このごろの子どもを見ていますと、遊びの内容が変わってきただけでなく、学年別、クラス別遊び集団ですね。子どもの結合のしかた・原理がここ二十年ぐらいで急速に変わってきた。こういう現象を思い浮かべると、日本にとって、近代学校の普及の歴史は、モシの社会にあったような、無文字社会の民衆の文化や教育の伝統を断ち切ってきたという印象を受けるんですね。もちろん、このような一面だけを取り上げて学校の役割を否定的に評価することは、ちょっと性急すぎますけれど、こんにち、近代学校の果たしてきた役割・意味について全体的に見なおしてみるという時期にきている」²⁶と述べている。その後の社会の変化によって、更に少子化が進行し、異年齢の子どもが交流できる場や機会も地域で減少しており、大人の社会の「現実の生活状況と似かよった模擬的状况を設定することによって、生活への準備をさせる」²⁷ことが更に難しいものとなっている。

4. 近代以降の学校教育において特別活動が担ってきたもの

このような状況において、現在の学習指導要領の特別活動について検討していた、教育課程部会特別活動ワーキンググループが2016年6月に示した、特別活動における各活動の整理(イメージ案)²⁸に示されている、「現実の生活状況とは全く別物ではあるが、それと似かよった模擬的状况を設定する」²⁹特別活動の機能は注目に値する。原俊之(1959)は特別活動の前身である特別教育活動について、「個性と社会性の助長と発展のための、最良の機会、最適の生活経験の集合にほかならない」³⁰としているが、特別教育活動はロゴス一辺倒に陥りがちな学校教育を修正し、人間形成という教育の本来の目的を達成させる大事な分野を担っている。

宇留田敬一(1981)は、「われわれはともすると学校というものを、文化遺産としての知識や技能を授ける機関として考えがちである、それらの遺産はもともとは人間が生きるために必要なものであったにもかかわらず、いつの間にか生きる事とは無関係に文化遺産がひとりあるきはじめてしまった。

しかし、近代の教育思潮には、人間が生きることを学ぶことこそ教育の中心的機能でなければならないという主張が、繰り返し提唱されてきた³¹として、人間が本当に生きるためのものを、教育は提供しなければならないとしている。

安井一郎は、「特別活動は、集団性・社会性、実践性・体験性、自主性・自治性、総合性・個性、遊戯性・非日常性、創造性・文化性という特質を持っている」³²としているが、筆者はこのような特別活動の特質を支えるものとしてある、特別活動が有する、小集団の活動から大集団の活動への移行の構造(図2)や、話し合いを小さな集団を核にしなが、大きな集団と往還するという構造(図3)や、様々な活動の軸をもつ構造(図4)などに注目している。それはこれらの構造が、特別活動の特質を支えると共に、学校が現実社会で生きる大人の生活とつながる橋梁としての役割を果たす上で重要な役割を果たしていると考えているからである。

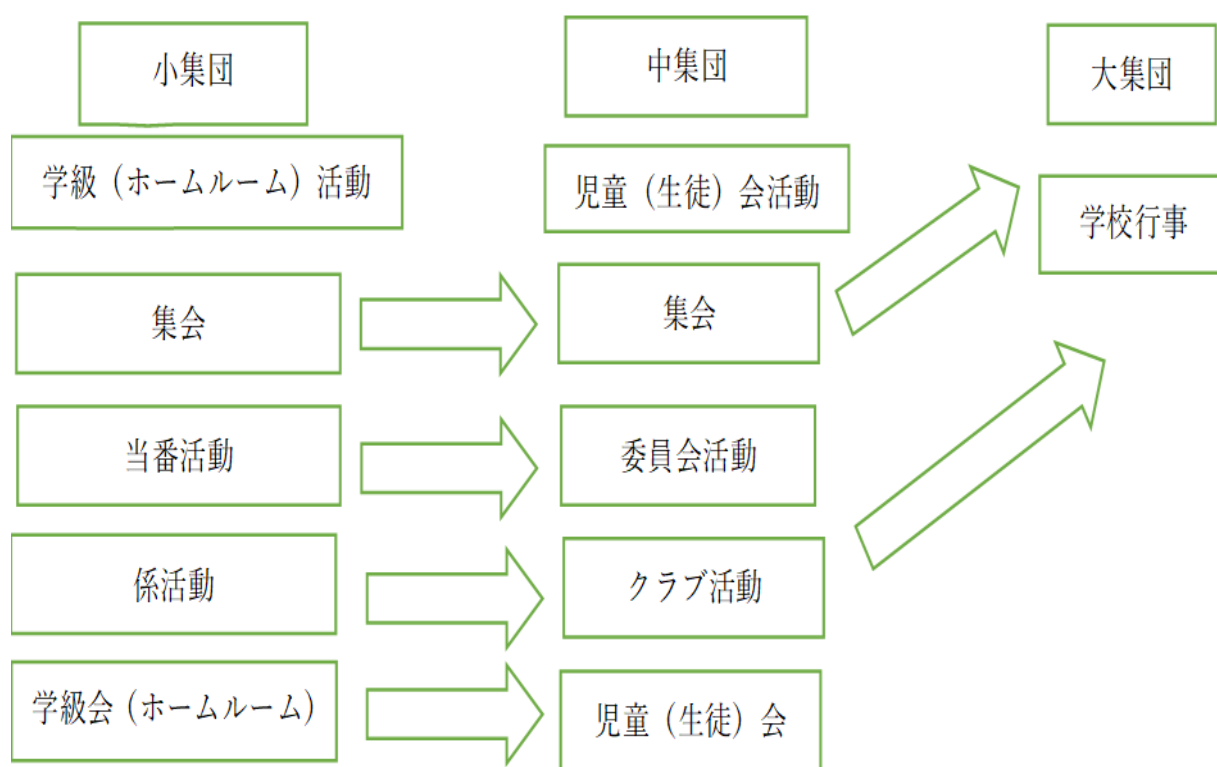


図2 小集団の活動から大集団の活動への移行の構造

明治以前も含めて、現場の教師によって継承発展してきた、今も進化をし続けている特別活動という活動には、子どもの集団だけでなく教師の集団も含めて、対等な個々の多様な存在を前提として、主客が共にある有機的で共同的な「場」がある。そしてこのような「場」がある事によって、集団そのものが一つの生命体として、生き生きとした「結合の力」を発現させる事が出来る。このような働きは、生命組織が有する自己組織化や自己創出の働きとも通底するものがあるように思う。安井一郎は、「特別活動は、学校という『いのち』の営みの場で繰り広げられる日常的な生活を、より豊かな内実をもつ文化活動として組織化する過程において、『学校を楽しく、生きる喜びに満ちた、魅力ある生活の根拠地にする』という意味を有している」³³としている。

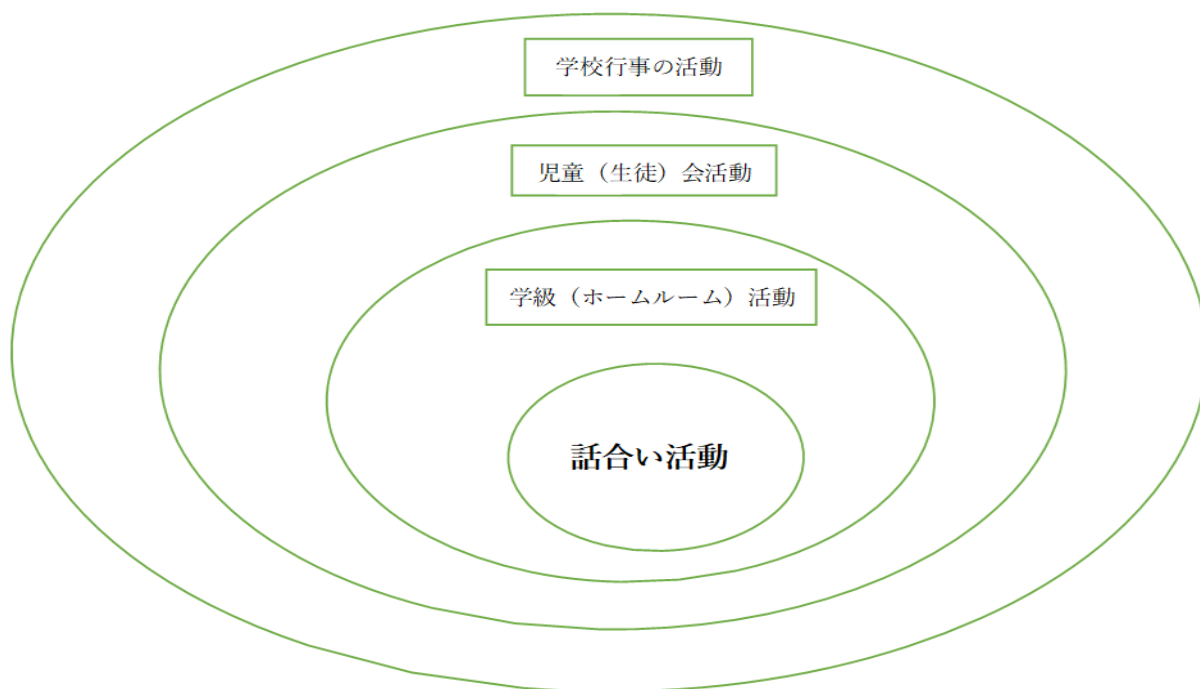


図3 小さな集団を核にしながら大きな集団と往還する話し合いの構造

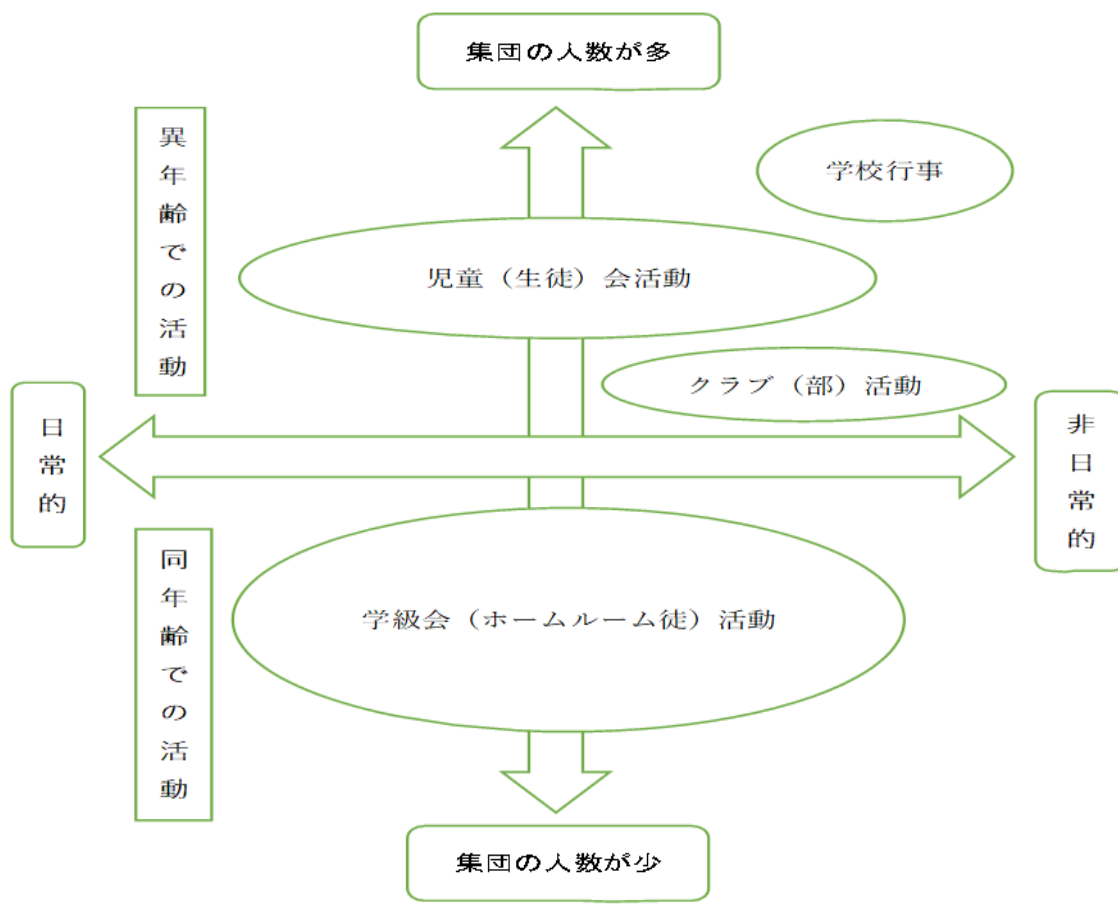


図4 様々な軸をもつ構造

遠藤忠（2019）は、『学級経営』を唱えた澤正（さわ・ただし）や、第一次大戦後の公民教育ブー

ムをうけて『自由教育論』を唱えた手塚岸衛、『学習論』に基づき合科学習を唱えるとともに「学級会」活動により道徳教育の改善を試みた木下竹次などを挙げ「今日の特別活動の原型が生成された」としている。そして「それらの実践に共通する特性は、多様な個性の相互受容の学びであり、そのような学びの場となる多様な集団活動の構成であり、集団活動を牽引する共感、楽しさ、喜びなどの感情であった」³⁴としている。そして飯田芳郎（1974）は、学校教育は「根本的には人間形成を目指すものでなければならない」³⁵とし『教科の活動』は児童・生徒の学校生活の一部分にすぎない。かくて、『教科の活動』以外のすべての学校生活の分野が、重要な人間形成の場として、『教科の活動』に劣らない価値と意義を認められて脚光を浴びなければならない³⁶としている。特別活動が担っている教育活動の意義は、もっと正当に評価されるべきである。

5. 特別活動のミッション

学校での学びの意義に関して、宇留田敬一（1981）は、「生命の躍動体験」という視点から特別活動を論じている³⁷が、学校での学びが将来のためのものとなるためには、その時その時その場その場の学びそれ自体が充実したものとなっているという、学びの連続性の上に成立しているものでなければならないように思う。

小学校・中学校・高等学校の全ての学習指導要領に特別活動に関する規定があり、幼稚園の教育要領とも、生活を基盤とする活動である点など連続性がある。また生活単元学習など生活を大切にする特別支援学校の学習指導要領とも連続性を有する。特別活動は、現実の社会生活との連続性だけでなく、幼稚園から高等学校という発達の縦の学校種だけでなく、発達の横の学校種である特別支援学校というとも連続性がある活動であり、学校教育としての有機的連続性の核として、各教科教育及び諸活動を結びつける役割を担っていると考えることができる。

飯田芳郎（1974）も「自主的活動たる特色が一層よく発揮できるような形で児童・生徒の活動を教育課程のうちに編入する」³⁸ことを課題として提起しているが、西野真由美（2016）は、「特別活動の特質は、集団活動と実践的活動を方法原理としている点にあるが、それらはプロセスであり、それらの活動を通して育成するのは、目標を共有し、その実現に向けて主体的に参画する力であり、生活の問題を主体的・協働的に解決する力である。単に集団で活動すればよいのではない。特に、学級活動、児童会・生徒会活動、クラブ活動では、子ども自身の自発的、自治的活動が不可欠である」³⁹としている。

国連総会において採択された「児童の権利に関する条約」を、日本は1994年に批准し、これを受けての「子ども基本法」が、2022年に公布され、2023年に施行されるが、この法律の第3条第3号には、「全てのこどもについて、その年齢及び発達 の程度に応じて、自己に直接関係する全ての事項に関して意見を表明する機会及び多様な社会的活動に参画する機会が確保されること」とあるが、特別活動の特質である、児童生徒の自主的で自治的な活動を十分に保障するための時数と、その時数を児童生徒が主体的に活用することができる事を保証する学校体制が、現在の学習指導要領で十二分に保証されているとは言い難い。

戦後の学習指導要領の試案からも伝わってくるように、敗戦によって、それまでの制度も含めた社会が否定される中で、教育の力によって民主主義的な社会の制度を創ろうとしていたと考えられる。これは社会の制度は教育のためにあったとも言えるのではないかと思う。そしてその社会をリードする教育の中核を担っていたのが、現在の特別活動につながる領域ではなかったかと思う。実際、連合国軍最高司令官総司令部の占領政策に沿って、国家の統制が緩められ、民主主義社会を理想とし、生徒の個性の完成、自由の尊重、教師の自発的創意工夫が重くみられた、戦後の学習指導要領の変遷の中では、特別活動が現在以上に配当時数が与えられていた時期があった。しかし後に社会の制度が整っていくと、民主主義的な社会を創る教育の中核を担っていた「特別活動」の自治的内容を保証する配当時数は減らされていった。

戦後の学習指導要領の変遷全体を俯瞰すれば、その出発にあった「民主主義的な市民の育成」というテーマは、どのような市民を育成するのかというテーマは変化していったものの、戦後の学習指導要領全体に通底する一貫したテーマであったように思う。今日、18歳で投票権を持つようになった一方で、若い世代の投票率が他の世代よりも低いという傾向が続いているが、これは民主主義社会にとって大きな課題である。今回の学習指導要領は、国連のSDGSの目標がかなり意識されたものとなっているように思うが、教育が社会の下請けになるのではなく、子どもと教師が問題意識を共有し一緒

になって積極的に社会に提案し、その提案につながる活動を通して、社会をより良いものにしていく実践と実感を積み重ねていける学校教育の制度としての保障が、国連の SDGS の目標を達成する上でも必要である。そのまず第一歩は、その学校や身近な地域をより良いものにする自治的活動に子どもが参加し、学校や地域が子どもにとって、手応えのあるものになる事ではないだろうか。

「特別活動」を培われてきた先人たちは、現実の社会を凝視しながら、悲惨な戦争の痛みを忘れず、子どもと教師が一緒になって、その社会をより良いものにするという教育としてのミッションを堅持されてきたと、今回の本プロジェクト研究の会議を通じて学ばせていただいた。このような「教育のための社会」を創るとのミッションは、日本の第二次世界大戦での敗戦によって、より明確になった「特別活動」の側面だと考えられる。

尚、このようなミッションは、地球温暖化による異常気象や世界各地での戦争などに象徴される、人間と人間や自然との分断が危惧されている現在の状況下において、更に大きな意味を帯びてきているように思う。

混迷を深めている現代文明について、G・マルセル（Gabriel Marcel）は、近代以降の「抽象することによって生み出された人類の富を認めながら、この「抽象化すること」と区別することが難しい「抽象化の精神」⁴⁰が戦争の要因ともなっていると論じている。「ロゴス」に依拠する近代科学が発展することで、世界を対象化し、その具体的特性を捨象する、抽象化の精神が強まり、具体的な特性を各々が独自に有する生命的な存在としての、人間存在の根拠としての生活の場が、戦争に象徴されるように、危うくなってしまっている状況を指摘しているとも考えられる。

E・フッサール（Edmund Gustav Albrecht Husserl）（2002）は「世界がつねに、存在する対象の普遍的な地平として、すなわち対象の統一的世界として意識されるように、それぞれの人間としての自我とわれわれ相互とは、世界のうちで相互に生きているものとして、まさにこの世界に属している。そしてこの世界はまさに、この相互に生きていることにおいてわれわれの世界であり、われわれの意識が存在するものとして妥当している世界なのである」⁴¹としているが、「抽象化の精神」によって世界が対象化されることで、各々が独自に有する生命的な存在として具体的特性が捨象され、世界のうちで相互に生きているとの意識を持つことが難しくなる。その結果、人間存在の根拠としての生活の場に、自分の足場を確認することが難しくなっている。

抽象化することで発展してきた科学によって、人間はその知識が豊かになり、それを活用して豊かな物質文明を築いてきたが、この抽象化することの副産物として生まれた「抽象化の精神」によって、その生活の場も含めて人間が疎外されるという状況が生まれている。

このような「人間疎外」の状況を克服するためには、具体性の世界に根を下ろしながら、自身から湧き上がってくる内在としての知恵で、外在的知識を活用するが出来るようになることが必要である。その際、その環境との不二ともいえるような健康な一体感を、「手応え」のあるものとして味わうために、自分との内なる対話と他者との外なる対話で、その内在としての知恵と外在的知識を、共に鍛え上げる必要がある。そしてこのような経験を十分にすることで、自分や他者との絆を具体性や実感を伴うものにしなければならない。そうでなければ、人は自分と他者とのつながりを抽象化されたものと感じ、そのことから生まれる孤独感や無力感に自身が脅かされてしまう。そしてその孤独感や無力感に抗しようとして、「エゴ」が肥大化して「欲望」を暴走させてしまう危険性が高まる。

このような時代状況において、「学級や学校を子どもたち自身の主体的で創造的な生活の場として創り上げる『生活づくり』の活動」⁴²である「特別活動」には、大きなミッションがある。「特別活動」という、子どもと教師が一緒になって、その社会をより良いものにするという活動は、その学校や身近な地域だけでなく、地球全体の現在そして未来をより良いものにしていく可能性がある。それは「特別活動」が、具体性の世界に根を下ろし、自身の内在としての知恵を培うことを促す活動であるからである。この学校社会も含めた社会に貢献する事で、それに関わる子どもや教師自らが共に成長し合うという「特別活動」の活動形態は、今後の持続可能な社会構築へ貢献しゆく、学校教育の可能性を導くものである。

おわりに

この報告書で、教員・管理職・県の教育責任者・本学会の会長・国の学習指導要領に関する審議委員として仕事をされてきた須藤稔氏に、本研究プロジェクトとしてお願いし、「特別活動」を自分事として語っていただき、そのライフストーリーをインタビューした内容を収めさせていただいた。

様々なご無理をお願いした事をお詫びすると共に、このプロジェクトの趣旨を理解していただき、ご協力いただいた事に改めて深く感謝申し上げます。

この須藤氏の「特別活動ヒストリー」や渡部邦雄氏の「戦後の「新教育」関係史料に見る特別活動の萌芽に関する一考察」、この渡部氏と山口満氏との対談「特別活動の果たしてきた役割とこれからの展望」とその史料は、「特別活動」を自分事として語っていただければ知ることが出来ない、図1で示した、学習指導要領内容などの国の計画されたカリキュラムも含めた多層な要素や多様な関係によって営まれている現実を示して下さった、歴史的で貴重な記録である。

尚、多層な要素や多様な関係によって営まれている「特別活動」という現実を、学問的に整理し普遍化するためには、歴史を俯瞰し記述する仕事が必要であると考えられるが、このような事を引き受けていただき、その資料も含めて、その仕事を示して下さった諸先生方に心から感謝申し上げます。

最後にこのような本研究プロジェクトの活動のために、様々な業務を支えて下さった祝咲花氏、そして本プロジェクトの代表を補佐する仕事に徹して下さった橋本勝氏に、本プロジェクトを代表して感謝申し上げます、結びとしたい。

注

- 1) 山本哲士「学校文化と教育の心性」産育と教育の社会史編集委員会『民衆のカリキュラム学校のカリキュラム』新評論、1983年、200頁。
- 2) 2015年中央教育審議会論教育課程企画特別部会における論点整理について（報告）2頁。
（最終閲覧日2023年2月3日閲覧）
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/12/11/1361110.pdf
- 3) I・イリッチ (Ivan Illich) 東洋・小澤周三(訳)『脱学校の社会』東京創元社、1977年、59頁。
- 4) 長島明純「特別活動の定義のための一考察—特別活動という教育装置としての器の検討—」『創価大学通信教育部論集』(21) p.146 で示した「図1 特別活動という教育装置としての枠(器)の構造(仮説)」を参考にして、本プロジェクトの会議を経て作成したものである。
- 5) 奥田真丈『教育学大全集27 教育課程の経営』第一法規、1982年、3頁。
- 6) 前掲書5)、4頁。
- 7) 前掲書5)、49頁。
- 8) 大田堯(1983)は、「対談 学校のない社会学校のある社会」産育と教育の社会史編集委員会『学校のない社会学校のある社会』新評論、1983年、28頁。
- 9) M・ポランニー (Michael Polanyi) 佐藤敬三(訳)『暗黙知の次元』紀伊國屋書店、1980年、28頁。
- 10) 西田幾太郎「場所」『西田幾太郎哲学論集I』岩波書店、1987年、67-151頁。
- 11) 中村良夫『風景学入門』中央公論新社、1982年、199頁。
- 12) 木岡伸夫『〈あいだ〉を開く レンマの地平』世界思想社、2014年、i-ii頁。
- 13) 前掲書12)、v頁。
- 14) 前掲書12)、iv頁。
- 15) 山内得立『ロゴスとレンマ』岩波書店、1974年。前掲書12)、ii頁。
- 16) 前掲書12)、ii頁。
- 17) J・S・ブルーナー (Jerome Seymour Bruner) 岡本夏木・池上貴美子・岡村佳子(訳)「教育という文化」岩波書店、2004年。
- 18) 中村桂子「ALL REVIEWS 評『レンマ学』」<https://allreviews.jp/review/3833> (最終閲覧日2023年2月18日)
- 19) 安井一郎「総論：特別活動の新しい可能性と課題—特別活動の本質とは何かを今改めて問い直す—」『日本特別活動学会紀要』26、2020年、34頁。
- 20) 前掲書12)、ii頁。
- 21) 手塚郁恵「今、なぜホリスティック教育なのか」日本ホリスティック教育協会編『ホリスティック教育』せせらぎ出版、2005年、16頁。
- 22) 前掲書20)、15頁。
- 23) 前掲書20)、15頁。
- 24) O・ルブール (Olivier Reboul) 石堂常世・梅本洋(訳)『学ぶとは何か』勁草書房、1984年、9-10頁。

- 25) 前掲書 3)、p.59.
- 26) 小沢有作「対談 学校のない社会学校のある社会」産育と教育の社会史編集委員会『学校のない社会学校のある社会』新評論、1983年、17頁。
- 27) 前掲書 24)、10頁。
- 28) 2016年6月22日教育課程部会特別活動ワーキンググループ資料3「特別活動における各活動の整理と「見方・考え方」(イメージ案)(最終閲覧日2023年2月3日閲覧)
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/066/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/07/19/1374372_2.pdf
- 29) 前掲書 24)、10頁。
- 30) 原俊之「教育課程の拡充と特別教育活動の発達」大浦猛・大野連太郎・宮田丈夫・飯田芳郎編『明治図書講座特別教育活動 教育課程と特別教育活動』明治図書、1959年、26頁。
- 31) 宇留田敬一『教育学大全集 32 特別活動論』第一法規出版株式会社、1981年、19頁。
- 32) 前掲書 19)、37頁。
- 33) 前掲書 19)、37頁。
- 34) 遠藤忠「高等学校・特別活動の可能性、問題、課題—個性的存在としての人間を育てる—」『日本特別活動学会紀要』27、2019年、6頁。
- 35) 飯田芳郎『児童・生徒の活動—教育課程化の理論と構想』高陵社書店、1974年、5頁。
- 36) 前掲書 35)、7頁。
- 37) 宇留田敬一『教育学大全集 32 特別活動論』第一法規出版株式会社、1981年、197頁。
- 38) 前掲書 35)、8-9頁。
- 39) 西野真由美「道徳性を育む特別活動」『日本特別活動学会紀要』24、2016年、10-11頁。
- 40) G・マルセル (Gabriel Marcel) (1976)小島威彦(訳)『マイセル全集 6 人間, この問われるもの』春秋社、85-pp172頁。
- 41) E・フッサール (Edmund Gustav Albrecht Husserl) 細谷恒夫・木田元(訳)『ヨーロッパ諸学の危機と超越論 的現象学』中央公論新社、1995年、193-194頁。
- 42) 前掲書 19)、37頁。

学級会はどのようにして生まれたか

宇都宮共和大学 遠藤 忠

はじめに

学級活動は特別活動の最も中心的な分野である。本論では、今日「学級活動」と呼ばれるものが日本の近代学校の歴史の中で、意味ある教育活動としてどのようにして生成してきたかを明らかにしようとするものである。

なお、今日の学級活動に相当するものは、遡れば「学級会活動」、「学級自治会」などいくつかの用語で呼ばれてきたが、以下本論では総称的には「学級会」と呼ぶことにする。

学級会は明治から昭和戦前期にかけて、わが国の小学校教育において形づくられてきた。

昭和22年の『学習指導要領一般編(試案)』では、教科の枠の中に「自由研究」の時間が設けられた。小学校では第4学年以上、新たに義務教育となった新制中学校では全学年での実施である。この時間は児童生徒の「自発的な活動を誘って」その個性を「赴くところにしたがって伸ばして」いこうとする活動、あるいは「学年の区別を去って、同好のものが集まって」その学習を進める組織すなわち「クラブ組織」をとる場合の他に、「なお、児童が学校や学級の全体に対して負っている責任を果たす一例え、当番の仕事をするとか、学級の委員としての仕事をするとか—のために、この時間を当てることも、その用い方の一つといえる」¹と、学級会の存在を示唆すると考えられなくもない記述もある。

しかし、昭和26(1951)年の改訂版『学習指導要領一般編(試案)』では、「自由研究」の時間は廃止され、小学校では「教科以外の活動」の時間が、そして中学校及び高等学校では「特別教育活動」の時間が新たに設けられた。その活動の中には小学校では「学級会」、中学校・高校では「ホームルーム」が取り上げられている。そして学級会・ホームルームを含めその活動内容は今日の特別活動に比すべき多様な内容が盛り込まれたものであり、しかも「現に学校が実施しており、また実施すべきであると思われる教育活動」として取り上げられたものと説明されているのである。このような多様さ・豊かさをもった領域の突然の制度化、その唐突感は私たちに驚きを感じさせる。と同時に、「現に学校が実施しており」という文言は、この領域が制度外の慣行としてすでに学校の中で形づくられ発展してきたことを推察せしめる。

もちろん「ホームルーム」のようにアメリカの影響によるものもある。しかし、とくに小学校における学級会を中心とした児童の活動は日本の近代教育の歴史の中で徐々に生成されてきたものである。以下、その過程を説明しよう。

1. 明治の小学校改革

1872(明治5)年8月の「学制」により、日本においてはじめて全国民を対象とした近代的な学校教育制度が定められた。

その特徴の第一は、小学—中学—大学からなる系統的学校制度であり、身分等の格差を乗り越え、社会の近代化に役立つ能力主義的人材育成システムの実現である。

特徴の第二は、下等小学における国民皆学を目標としたこと、のちの義務教育制度の実現につながるものである。

第三は、教育内容の「実学」主義である。ここでの「実学」とは、近代的な統一国家としての日本を実現するために必要とされる新しい学問・教育内容のことであり、国民すべてにとっての普通教育として小学校において自然科学、歴史、地理、共通語としての国語その他からなる教育内容の編成を課題としたことであった。

ここに示された学校教育の実現は、明治期を通して幾多の修正を経つつ精力的に取り組まれた。本論が対象とする小学校教育についても、学制以後から明治末年までに限っても以下に示すような改正が行われている（1885年の教育令再改正は省略）。

1879(明治12)年9月、学制を廃止し、教育令公布。小学校の設置及び就学義務を極度に緩和し、教育行政を地方の自由に委ねた。

1880(明治13)年12月、教育令改正。就学義務を再度厳格化し、中央行政の権限を強化した。国庫補助制度を廃止し、経費の全額を町村負担とした。1885年「明治18年の文部省達」では義務教育費の財源を主として授業料に求める。

1886(明治19)年4月、小学校令。小学校を尋常・高等及び簡易科の3科とし、義務教育制を明確化、しかし、授業料・父兄寄付金を基本財源とし授業料有償制を明記。ただし、簡易科の経費もすべて区町村の負担とした。

1890(明治23)年10月、第二次小学校令。市町村制の施行に関連する改正の他、小学校教育の目的を明示した。「小学校ハ児童身体ノ発達ニ留意シテ道德教育及国民教育ノ基礎並其生活ニ必須ナル普通ノ知識技能ヲ授クルヲ以テ本旨トス」。貧窮者の授業料免除、それに代わる市町村財政の教育費増額などを指示し、また、試験制度を緩和した。

1900(明治33)年8月、第三次小学校令。義務教育制度を4年に統一、授業料の無償化、学年試験・卒業試験の廃止等、義務教育制度の整備を行う。

1907(明治40)年、小学校令改正。義務教育年限を6年に延長。

明治期の小学校改革の最大の課題は、児童が毎日学校に通い、卒業することである。

以下、図1から図3を掲げる。

図1「就学率・出席率・通学率」では、学制公布の翌年から大正期はじめまでの就学率、出席率、通学率の推移を示す。就学率については文部省『学制百年史』に基づいた。数値の精度については指摘¹¹があるが、日本全体の状況を見るのにはこれに頼るほかない。また、出席率と通学率は国立教育研究所編『日本近代教育百年史第四巻』掲載のものをを用いている。

同図において、通学率を示す緑色の折れ線グラフ中の6カ所のプロットが赤色でやや大きめに表示されているが、向かって左から順に教育令、改正教育令、第一次小学校令、第二次小学校令、第三次小学校令、同令改正の年度データを表示している。小学校改革とデータの変化を見やすくするためにプロットの大きさとし色を変えた。

茶色の就学率グラフは教育令の前後で伸び悩み、教育令改正により再び上昇するも1887年まで減少を続ける。1887(明治20)年に底を打ち、以後順調に上昇し続ける。

黄色の在籍児童中の出席率グラフは学制以後 70%前後を維持するが、1881(明治 14)年から低迷し
 1885(明治 18)年 63.2%で底を打ち、以後上昇傾向を維持する。

緑色の通学率グラフは、1886(明治 19)年を境に以後ほぼ一貫して上昇傾向を明治末まで維持する。

図1 就学率・出席率・通学率

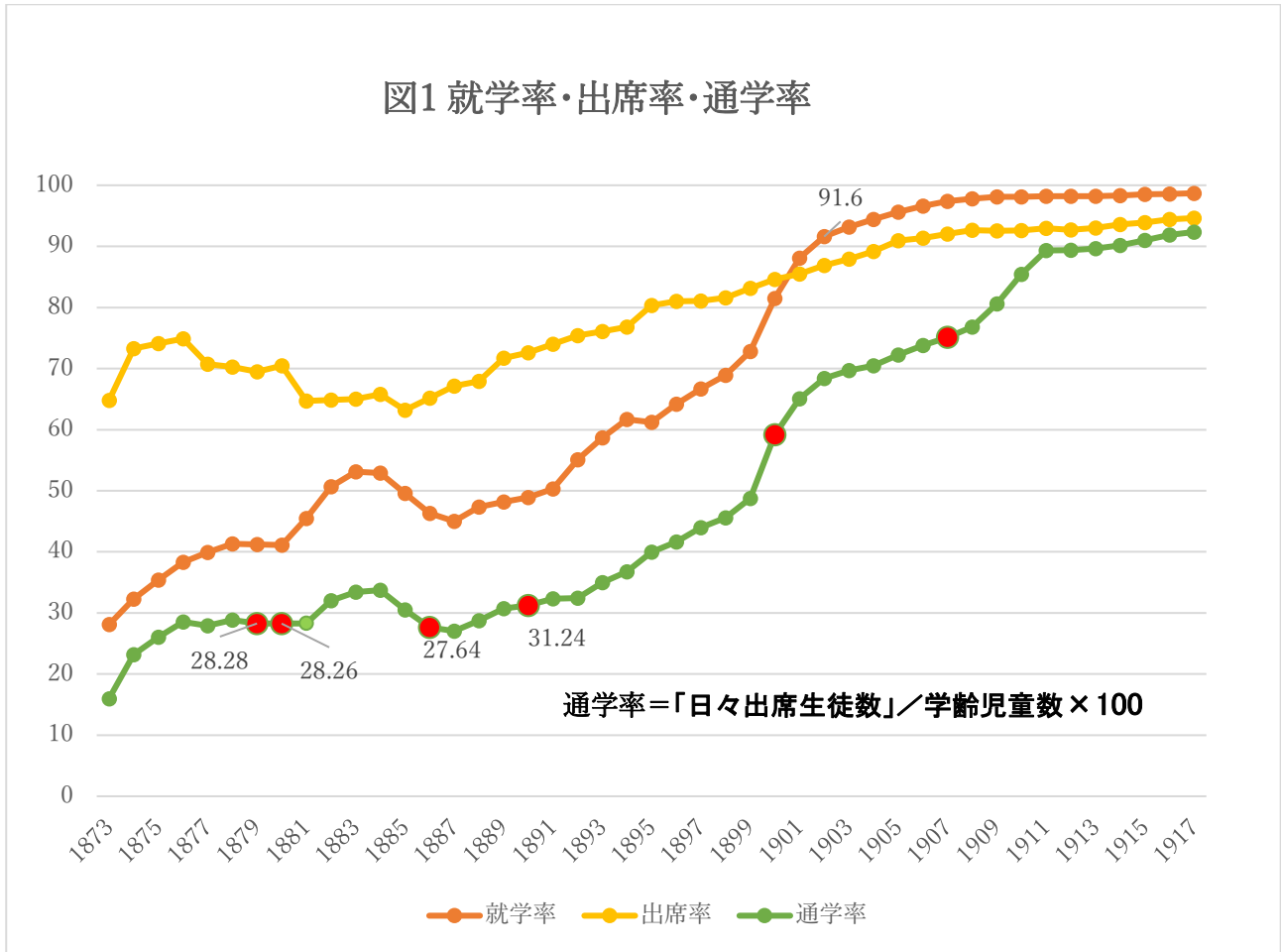
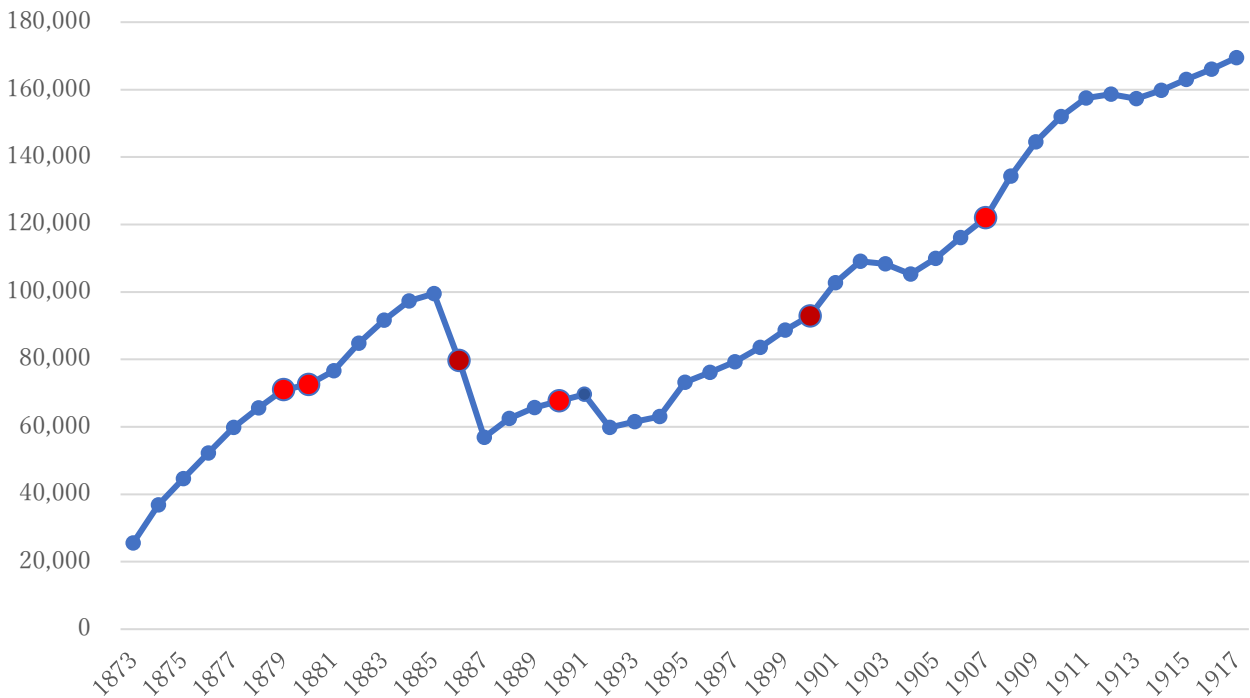


図2 小学校教員数

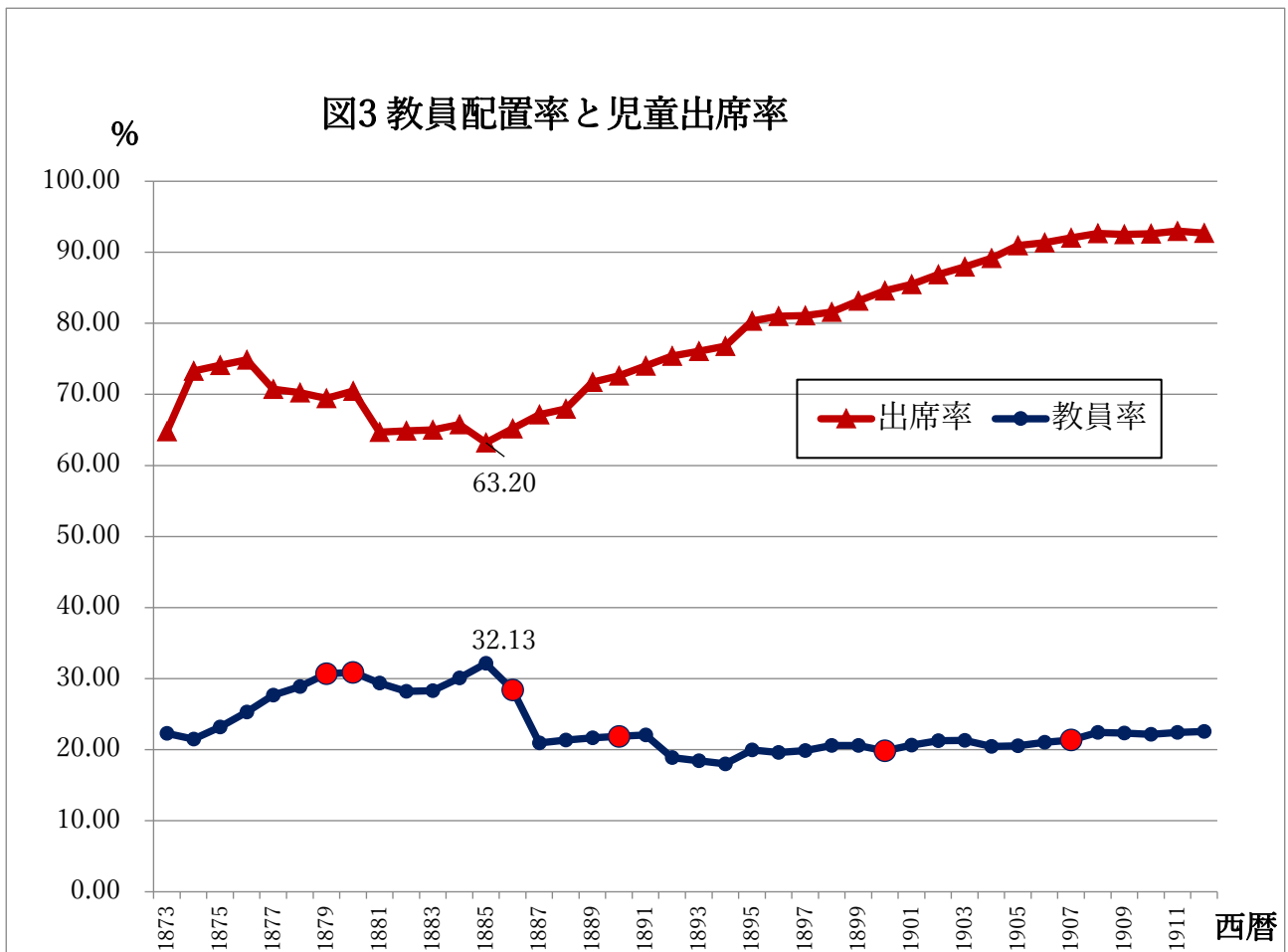


全般的に極めて厳しい財政状況の中での改革である。原則的に設置者負担主義及び受益者負担主義であり、国庫負担はないかあってもわずかであるのが一般的な姿であった。

図2の「小学校教員数」に目を転じると、1886年の第一次小学校令を境に大幅に教員数が減っている。1885(明治18)年に教員数はおよそ10万人であったが、2年後の1887(明治20)年には6万人を割り込んでいる。

さらに図3「教員配置率と児童出席率」のグラフを見てほしい。1886(明治19)年を境に教員率(児童千人当たりの教員数)と児童の出席率の関係が変化しているのである。1886年以前には、教員の配置率が上昇すると児童の出席率が低下するという関係にある。一方、1886年以後は、教員の配置率が低い水準で安定するのに対し児童の出席率は90%を超えるまで上昇の一途を辿るのである。

教員の配置率が上がると児童の出席率が下がるというのは皮肉な現象であるが、1886(明治19)年を境にそのような現象が見られなくなり、出席率は上昇しているのである。教員配置とは関わりなく、近代的小学校が登場してから十数年を経てようやくその有用性が一般に浸透し、出席率の上昇につながったと見ることもできるが、一方、教師・生徒関係に何らかの変化が生じたとも考えることもできるだろう。



以下では、学制期・教育令期、第一次小学校令期・第二次小学校令期、第三次小学校令期に分けて、教師・生徒関係の在り方について検討したい。

2. 学制期・教育令期の学校

学制期の小学校の第四の特徴は、等級制による大量教育方式の実現であり、その手段として試験落第制が導入されたことである。

すべての学齢児童にこれまでより高度かつ大量の教育内容を効率的に学習させるためには、児童を学力的に同質の集団に編成し一斉指導を可能にしなければならない。そのために、児童集団は定期的な試験によって同質的な学力集団に再編成されなければならない。具体的には半年ごとの進級試験によってこの編成替えが行われ、そして学校段階の修了期においては卒業試験による選別が行われたのである。

実際、表1に見るようにこの試験落第制は厳格に実施された。

この例は、愛知県の1876年から1880年すなわち明治9年から同13年にわたる小学の各等級の在籍者数と当該年度の小学在籍者全体に対するその割合を示したものである。年度の進行につれて、進級状況に若干の前進はみられるものの圧倒的多数の児童は下等小学の前半で退学していることがうかがえる。

表1 等級別在籍生徒数

(愛知県、1876～1880)(『日本近代教育百年史4 学校教育(2)』539頁より)

年次		1876		1877		1878		1879		1880	
等級		実数	比率	実数	比率	実数	比率	実数	比率	実数	比率
上等小学	1	0	0	0	0	2	0	2	0	38	0.05
	2	0	0	0	0	7	0.01	17	0.02	58	0.08
	3	0	0	1	0	6	0.01	30	0.04	75	0.1
	4	0	0	2	0	8	0.01	65	0.09	184	0.24
	5	1	0	1	0	14	0.02	107	0.14	176	0.23
	6	4	0.01	10	0.01	100	0.15	201	0.27	390	0.51
	7	3	0	19	0.03	164	0.24	280	0.38	592	0.77
	8	37	0.05	163	0.24	368	0.53	756	1.02	898	1.16
下等小学	1	245	0.34	363	0.54	871	1.26	1732	2.35	2588	3.36
	2	435	0.6	673	1.01	1553	2.25	2334	3.16	3365	4.36
	3	988	1.37	1372	2.05	2769	4.02	4050	5.49	4737	6.14
	4	2461	3.41	2399	3.58	4293	6.23	5504	7.46	6874	8.91
	5	4961	6.88	4694	7.01	7065	10.25	8450	11.45	12276	15.92
	6	7315	10.15	8758	13.08	10151	14.73	11689	15.84	12276	15.92
	7	16508	22.9	17165	25.64	17861	25.92	16473	22.32	14472	18.77
	8	39123	54.28	31329	46.8	23686	34.37	22106	29.96	20686	26.83
総計		72081	100	66949	100	68918	100	73796	100	77108	100

また、このデータをもとに1876年度の下等8級に在学する児童集団の4年後を想像する手がかりに図4を作成してみた。1876年度の下等8級生39123名の集団は4年後に898名となるのであるが、この中には順調に進級した者の他に上級からの落第者や下級から飛び級で入ってくる者もあったかもしれない。ともかく、1年で8割弱、2年で9割近くの者が学校を離れていたのである。

もちろん、学校を離れる者のすべてが落第を理由としていたかどうかは分からない。しかし、表2に見るように、明治9年の前半期の岐阜県高山地方(第20番中学区)の昇級状況によれば、下等小学の全等級の平均昇級率は35.6%であり、3分の1を上回る程度である。例えば、1回の試験による昇級率が常に3分の1だとすると2回連続の昇級率はすなわち1年後の昇級率は9分の1(約11%)である。とすれば、「愛知県1876年入学集団」の8割弱の大半が試験に落第したとの推測は成立する。

図4 愛知県1876年度入学集団の4年後

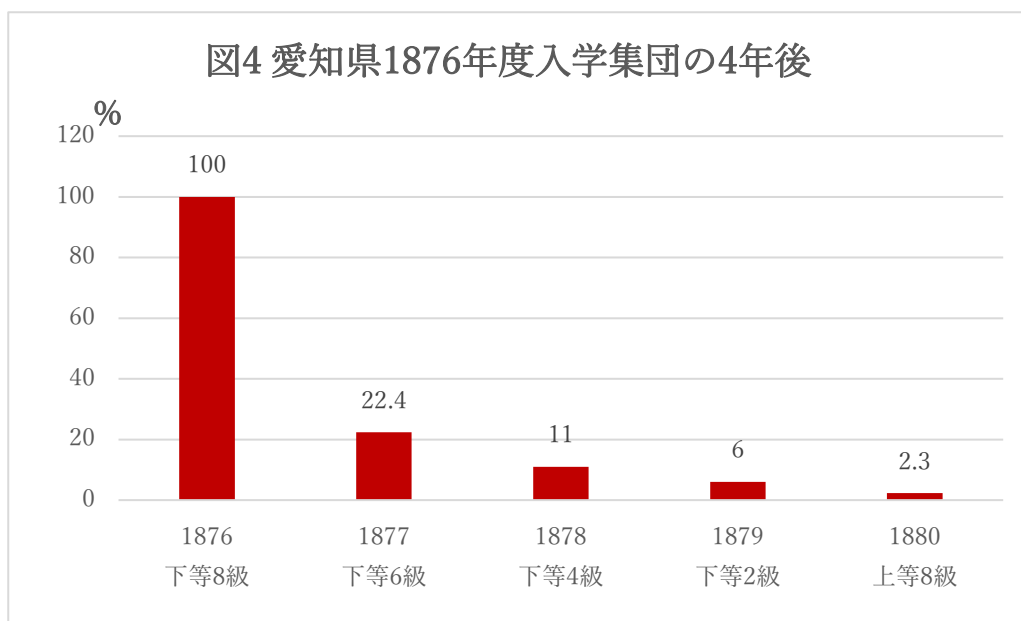


表 2 第 20 番中学区生徒昇級状況表(明治 9 年 1 月～6 月)ⁱⁱⁱ

		第 20 番中学区大区別 (第 26 大区を除く)					計	級別昇級者 在籍率%
		25	27	28	29	30		
下 等	1 級	7					7	0.4
	2 級	7			2		9	0.5
	3 級	10	22		13	11	56	3.2
	4 級	56	55	14	16	46	187	10.7
	5 級	104	77	26	83	49	339	19.4
	6 級	100	109	35	129	69	442	25.3
	7 級	154	146	53	214	94	661	37.9
	不明	26		17			43	2.5
昇級		464	409	145	457	269	1,744	100
無昇級		794	910	380	494	576	3,154	
合計		1,258	1,319	525	951	845	4,898	
昇級率(%)		36.9	31.0	27.6	48.1	31.8	35.6	

注:原表を一部改変した。

注 2: 第 20 番中学区とは岐阜県高山地方を指す。

以上に見るように、学期・教育令期の小学は、厳しい落第状況とそれによる退学状況が特徴であり、安定した児童集団は存在せず、一斉指導による教科学習と試験によるエピソードが充満した世界であった。

また、この時期ははじめに「庶物指教」、後には開発主義教授法として子どもの感覚に訴え、やがては認識の発達を促して次第に抽象的思考の形成を目指すペスタロッチ主義の流れをくむ教授法の導入が試みられたが、教員の未熟や保護者・地域の前近代的学力観、特に試験制度との矛盾の中で形骸化した。思考力、認識力を育てようとする試みは、試験制度の圧力の下で、すなわち測ることができる学

力形成に対応する中で、形式的・暗記的知識指導に陥っていった^{iv}。「開発主義」の理念に導かれ、児童から教師へ、児童同士の間での問いかけ・応答が当意即妙に生み出され、集団思考が児童一人一人の個性的な知性を鍛え上げる試みはあえなく挫折した。あたかも上意下達の命令のように、教師から児童へと注入されるべき知識を教え込む暗唱授業のもとでは、「学級会」のようなものがあるはずもなく、「知識」の鋳型に合わないものは、試験によって排除されたのである。

3. 単級学校の時代—第一次小学校令期から第三次小学校令期

(1) 方向転換

1886(明治19)年4月、帝国大学令に遅れることひと月余りで小学校令、師範学校令、中学校令、諸学校通則が公布された。学制も教育令も全学校種を含む総合的な学校教育法であったが、この時から学校種ごとに法令が作られるようになり、こののち、学校種ごとに教育改革が行われることになる。

先に触れたように、この時の小学校令(以下、第一次小学校令と呼ぶ)は尋常小学科4年(または小学簡易科3年以内)の普通教育を与えることを父母後見人の義務であると定めた。わが国の法令において「義務」教育の規定の最初である。ただし、罰則もなく、授業料無償でもなく(ただし簡易科の多くは授業料なし)、その他の就学保障措置もないので義務教育の成立ということはできないが、やがて第二次、第三次の小学校令を経て、授業料無償等の措置がととのえられてゆく。

すでに1881(明治14)年10月12日、「国会開設の詔」が発せられ、天皇の名において明治23(1890)年を期して国会を開設の宣言がなされていた。当然、その前提として憲法が制定されなければならない。そもそも、1875(明治8)年4月の「漸次立憲政体樹立の詔」に基づき、漸進的な措置として元老院と地方官会議が開設され憲法制定への準備が始められたが、その後は西南戦争や木戸や大久保などの元老の死が続き、その動きは停滞していた。

1881年、いわゆる明治14年の政変により憲法制定・国会開設の動きは思いがけず弾みがつけられ、上記の「国会開設の詔」の発布につながったのである。すなわち第一次小学校令は、明治憲法創出の過程と平行して策定されたのである。策定の過程はつまびらかではないが、小学校改革は極めて大きな方向転換を行ったといえる。その典型的なものが以下に述べる「単級学校」の登場である。

第一次小学校令公布の翌月(5月)に定められた「小学校の学科及其程度」第五条では「尋常小学校ニ於テハ児童ノ数八十人以下高等小学校ニ於テハ六十人以下ハ教員一人ヲ以テ之ヲ教授スルコトヲ得」と規定された。この規定は、「単級学校」という名称を用いてはいないが、のちに第二次小学校令に基づいて定められた「学級編制等ニ関スル規則」(1891(明治24)年11月)における「単級学校」と同等のものを、設置者の裁量で編成することができるものと定めたものである。

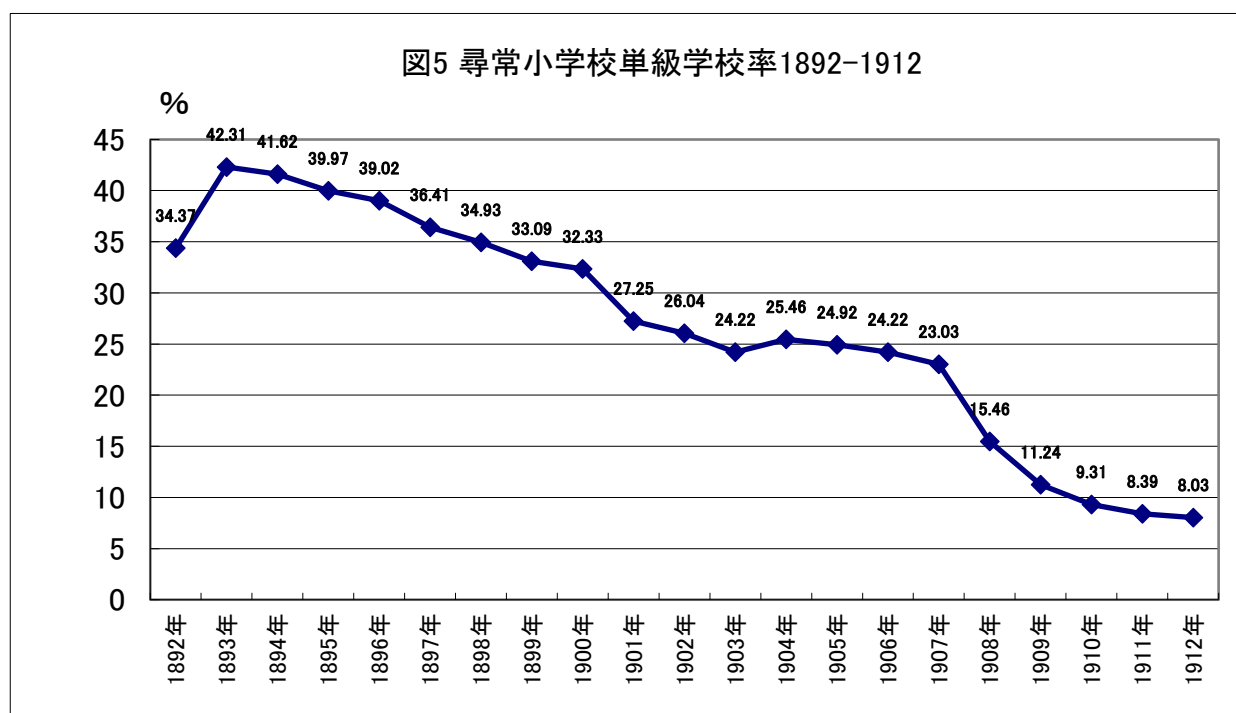
第二次小学校令制定の翌年、すなわち1891年の「学級編制等ニ関スル規則」では「全校児童ノ数七十人未満ナルトキハ之ヲ一学級ニ編制スヘシ」と一定規模未満の場合の単級編制を義務づける規定が現れ、「単級学校」の用語・概念が法定された。1886年の「小学校の学科及其程度」では、設置者の裁量に委ねるものであったが、「学級編制等ニ関スル規則」では「但七十人以上百人未満ナルトキハ之ヲ一学級ニ編制ヲ得」とし、全校児童数が百人までの場合、設置者の裁量で単級編制を可能としている。

学制以来の小学校制度では、児童の学習集団である等級は、教育内容の進度によって編制されるものであり、いわば課程主義に基づくものであった。しかし、単級学校の編制原理は一人の教員が担当する児童集団の規模に基づくものであり、課程主義の理念を大きく揺るがすものであった。

図5は、尋常小学校総数に対する単級学校の割合(%)の1892(明治25)年から1912(明治45)年までの推移を示したものである。本図のデータは、「学級編制等ニ関スル規則」が制定された翌年の1892年から始まっている。この年の単級学校の割合はすでに32,4%である。単級学校の普及は翌1893(明治26)年に小学校総数の42%余りとピークを迎え、その後緩やかに減少し、明治末年には8%程度となっている。

単級学校の設置が可能となった1886(明治19)年から1891(明治24)年のデータは見つけることができなかった。しかし、図2に見る1886以降の2年間でおおよそ10万の教員が6万足らずまで急激に減少している状況を踏まえれば、第1次小学校令の時期において単級学校がすでに設置され、すでにかなりの数に達していたことは十分あり得ると考える。

いずれにせよ、単級学校は課程主義に対する逸脱である。しかし、この逸脱がある種の魅力を放ち、教師たちを魅了したのである。



単級学校が、財政難などの悪条件を背景とした政策的な逸脱であることをうかがわせるものとして、第二次小学校令制定後の1891(明治24)年の文部大臣訓令「普通教育ノ施設ニ関スル文部大臣ノ意見」^{vi}がある。

この訓令は、第二次小学校令の実施に関わる「諸規則ハ今回悉ク之ヲ発布シタリ依リテ茲ニ普通教育ノ施設ニ関スル本大臣ノ意見ヲ表示スル」として関係機関に向けて示されたものである。

そこでは、小学校教育の任務は「人ノ人タル所ノ道国民ノ国民タル所ノ義及日常必須ノ事ニ関シ教育スルノ基ハ尋常小学校ニ在」り、従ってその教育目的は児童をして「忠良ノ民タラシメンコト」と修身教育を第一とし、児童の就学状況が「未タ半に達セス而シテ其残レルモノハ貧民ノ児童多キニ居ル」という状況において一般の小学校は「少数ノ児童ヲシテ完全ノ教育ヲ受ケシメンヨリ寧ロ多数ノ児童ヲシテ国民必須ノ教育ヲ受ケシメ」という方針をとるべきであるとしている。すなわち、知的啓蒙より徳育馴化であり、教育の質より量的な拡充の追求を宣言するものであった^{vii}。

ただし、このような方針は、「貧民」まで含めて修学させるような一般の尋常小学校に関するもので

あって、「中人以上ノ子女ニシテ進ミテ中等若シクハ高等ノ教育ヲ受クヘキ者ノ初等教育ニ至リテハ其方法ヲ異ニスヘキモノ多シ注意セサルヘカラス」と述べ、学校設置に当たる府県町村等の地方機関に対し、地域の状況に応じて小学校の庶民向けと一般エリート向けとの差別化が可能であることに注意を向けている。この訓令を発した文部大臣・大木喬任は明治5年の学制公布の際の文部卿でもある。学制序文（被仰出書）において「華士族卒農工商及婦女子必ス」学ぶべしとした明るさに比して、初等教育の差別化を訴える時に何の感懐も抱かなかったのだろうか。

第二次小学校令に基づく学級編制ニ関スル規則では学級編制の基準を第一次小学校令における基準よりも10名減らして70名と改善する一方で、設置者の裁量により「百人未満」であれば一人の教員で担任できるとしていることの意味は、地域の状況に応じた差別化・多様化であり、乏しい地方財政でも生徒を集め学校を維持しうる制度的条件であり、一方財政の許す地域においては上級の学校種に接続しやすい尋常小学校の編制を可能とすることを含むものであった。

学制期の「貧人学校」以来、低所得層に対する就学措置は、彼らに対する特別な学校の設置を以て対応してきたが、小学校令、特に第二次小学校令における単級学校は「文明開化」に資する知育重視、学力の質保証の方針を捨てて、国民統合・社会的安定に資する徳育重視、共通教育の拡充重視の路線への転換であった。

ちなみに、1890年の第二次小学校令では、はじめて小学校の目的規定が設けられ、その内容は上述の文部大臣訓令の内容と一致するものであった。すなわち、「第一条 小学校ハ児童身体ノ発達ニ留意シテ道德教育及国民教育ノ基礎並其生活ニ必須ナル普通ノ知識技能ヲ授クルヲ以テ本旨トス」である。ここに示された「道德教育及国民教育ノ基礎」によって「忠良ノ民タラシメンコト」を可能にしようとするのである。

また、第二次小学校令における小学校教則大綱第21条によって試験制度が変えられ、進級試験の結果は「教授上ノ参考」にするものとなり、進級・落第の可否判定に直接結びつかないこととされた。ただし、卒業試験を含め小学校における試験制度の廃止は1900(明治33)年の第三次小学校令により行われた。

(2) 『単級学校ノ理論及実験』

1894(明治27)年3月高等師範学校附属学校を著者として出版された『単級学校ノ理論及実験』は附属小学校での6年間の成果を報告するものである。

本書によれば、1886(明治19)年から高等師範学校附属小学校で研究が開始された。その目的は「最少の費用によってわが国に適した教育を行う方法」^{viii}の究明であった。その方法は以下の引用に見るように、国民にとって最低限必要な共通教育の内容とそのような内容を学ばせ得る最短期間の探求をも含むものであった。「教授スヘキ事項ハ強メテ有益実用ノモノヲ撰ビ可及的学資ヲ少フシ可及的短少ノ年月ニ於テ民生必須ノ普通教育ヲ施シ終ランコトヲ目的ト定メ足レトモ如何ナル方法ガ此目的ヲ達スルニ適当ナリヤ否ヤヲシラザリシヲ以テ修業年限モ定メズ從テ各年ニ修ムベキ程度ヲモ定メズ只其学科目及程度ハ仮リニ尋常小学科ニ依リ主として修身、読書、作文、習字、算術、体操ヲ教授スベキモノトセリ」^{ix}

附属単級学校は、翌1887(明治20)年2月に開校した。生徒は「公私立学校に相当の授業料を納めることができない貧困児童」60名(男女各30)であった。当初は心許ない試行探求の状態であったようである。60名の児童ははじめ一組で教えていたが、まもなく学力差に応じて二組に分け、翌年4月新入生が加わると児童の学力による組分けは三組となる。3年後の1890(明治23)年4月には「尋常小学科

卒業生ト同等ノ学力ヲ有スル十二名」に対し第1回卒業式を行うことができた。さらに、ここで卒業した者のために「温習科」を設置し、「本科生徒ト同時ニ教授スル」、この結果、「教師一人ニテ四組ノ教授ヲ担任スルコトナレリ」^{xi}。ここで「組」と言っているのは今日の学級ではなく、学級内で学力差によって分けられたグループのことであろう。この年4月には新入生が入り、全体の定員は80名となっている。一人の担任教員が80人の年齢の異なる児童を学力差により4グループに分けて教えているということである。

この時までの担当者は黒田定治という人である。そしてこの年すなわち1890(明治23)年11月黒田が去り、新たに教場監督として森本清蔵、教場担任として勝田松太郎が異動してくる。二人の役割分担は不詳だが、異動の翌月「本校文学科生当教場ニ来リ実地教授法ヲ練習ス」^{xii}と教育実習がここで行われるようになったことと関係があるだろう。監督の森本は1892(明治25)年に他校へ異動し、後任は補充されない。

1891(明治24)年4月から生徒定数を増やし120名とした。担任は勝田一人のままである。ただし、「温習科」を廃止し代わりに「補習科」を設置し^{xiii}、そこに所属する生徒を交替で「教師ノ助手」とした。翌5月には「生徒長勤務概則」や「生話(ママ)勤務概則」を定め、教師の仕事を補助させるとともに生徒に「自治自働ノ習慣」を得させようとした。

1892(明治25)年、前年の「学級編制等ニ関スル規則」で単級学校という言葉が法令上はじめて使用された。このことを受けたと思われるが、本校でも「単級学校」を増設し、2校体制に移行する。修業年限4年制の単級学校を第一単級学校(定員70名)、3年制のものを第二単級学校(定員60名)と名付ける。翌1873(明治26)年、学級定員を改正し、第一単級学校は100名、第二単級学校は70名とする。担任は第一に正教員一名及び准教員一名を配置し、第二には正教員一名を配置する。

以上から分かるように、書名にもかかわらず本校開学の際は単級学校の研究を目指してはいなかった。しかし、「最少ノ費用」での学校教育の実施を目指すうちに、単級学校の編制によらざるを得ないことになり、法令の改正に合わせ本校の名称も「単級学校ト改メ本校生徒ヲシテ其教授法ヲモ併セテ研究セシムルコトナレリ」と、結果的に単級学校の研究となったのである^{xiv}。

1895(明治28)年の文部省訓令により高等師範学校附属小学校は三部制へと再編された。すなわち、中学校への接続に合わせた第一部、高等小学校への接続に合わせた第二部、「尋常小学科ニテ終ルモノ」の第三部である。そして、附属単級学校が第三部とされた。

本書末尾で、第三部すなわち附属の単級学校は、「小学校教則大綱」に従うもので、その点において一般の学校と異なるものではないが、生徒はすべて「貧民ノ子弟ニシテ全ク貧民学校タルヲ免レズ」^{xv}、したがって、その教授法や管理方法などは「地方ノ単級学校ト大ニ趣ヲ異ニスルモノ」であるとしている。

しかし、単級学校によって日本の教師たちが経験したことは、一人の教員による入学から卒業までの一貫継続担任制である。すなわち入学から卒業まで一人の教師が継続して担任する「持ち上がり」担任方式である。等級制(後に学年制)では、教師の配置は等級ごとに固定しているのが原則である。8級と7級のように隣接する等級を合級して担当することは行われていたが、3カ年や4カ年の持ち上がりが全国的規模でしかも数千校から1万校に及ぶ規模で行われたのは、このときが初めてであった。

その結果はどのように受け止められたのであろうか。

『単級学校ノ理論及実験』では、長期担任の結果、「生徒ノ心離散スルニ路ナク情誼日ニ密ニシテ和

気靄々宛然一家族ヲナス」^{xvi}、「相互ノ協同心ヲ強メ一賞一罰モ善悪ノ同情ヲ喚起スルコト更ニ深く誣告誹譏嫉妬等ノ如キ挙動ハ絶ヘテナキニ至ルベシ」^{xvii}と述べている。すなわち、教師と児童、児童同士の信頼感に裏打ちされた、安定した多面的な人間関係が形成され、そのことを通して子どもの人格形成や道德教育の実際的な成果を得ることができたというのである。

単級学校がそれまでの貧人学校や小学教場、小学簡易科等の貧困階級向けの学校にはない成功を収めたことは図5に見るとおり明らかである。

そのような学校の実践を行いあるいは地域の教育関係者として間近で経験した人々はその教育的意味をどのように考えたのであろうか。単級学校は明治末には小学校の1割未満に減少し歴史的役割を終える。しかし、その影響はそこで終わったのか。

『日本近代教育百年史第四巻』では、明治期の小学校教育の実践を扱うなかで、第2次小学校令公布前後から府県の師範学校で単級学校の実験が開始され、その結果「単級学校に関する解説書あるいは理論書が」数多く出版され、それらの指摘する「単級学校の意義と効用」を以下のようにまとめている^{xviii}。

単級学校の「知育(教授)上の利点」として3点が挙げられている。すなわち①「一人の教員が数組を同時に担当するために児童に『自働練習』の習慣を与えうること」、②「教授の統一が保障されること」、③「児童の学力の進退に応じた組の編制が可能であること」である。

①は、児童の学習活動のある種のモジュール化しておき、簡単な合図で児童がそれらのモジュールに取り組むようしつけておくことであり、そのためには児童の中の年長者や優秀な者に助教役を依頼することを含むものであろう。

②は、等級制では進級の度に教員が異なることが一般的であるからそれら複数の教員が既習事項・未習事項等について相互に連絡調整をしなければならないし、連絡調整を怠れば「教授の統一」が損なわれる。しかし、単級学校では一人の教員が一貫して担任するわけだから、担任さえ気をつけていれば、教授の不統一を免れることができる。

③も②と同じことで、担任が常に同一人物であるので、統一した見方で迅速に学力に応じたグループ編成がしやすいわけである。

次に、「訓育(訓練)面に」においては単級学校が同一年齢の児童による単式編制学級やその他2学年程度の者をまとめた複式編制学級に比べて「最も優れている」と評価されている。

その理由としてあげられているのはやはり3点である。

第一点は、教授と同じく「訓練」における「方針の統一」である。

第二点は、教師と生徒との人間関係があたかも家族関係のように親密になり、教師の「薫陶」が徹底しうることである。

第三点は、生徒同士の関係においても「家族」的關係が醸成され、年長の者は年少の者を可愛がり、彼らを保護したり教え諭したりなど教育的役割を果たし、年少者はそのような年長者に素直に従い、「同年齢集団にありがちな競争心・嫉妬心」が生ずることが少なくなるとしている。

要するに、各地の師範学校附属小学校などの先進的教師たちからは、「単級学校の編成は、その推進者たちからは、単なる必要悪としてではなく大衆に最低限必要な簡単で『器械』的な知識を教授するにはむしろ効率的な編成であり、さらに訓練の統一・家族主義的な慣習・従順性の育成などには一層有効な編成であると賞揚された」とまとめられている。さらに、その先の歴史につながる「別の可能性」として、「担当教員の繁忙からやむを得ず採用せざるをえなかった児童の『自働』『自学』『自治』の要

素が同時に定型化しつつあった教育方法の現状に対する内在批判ないし反省の契機をもたらす」という指摘を行って、「単級学校の意義と効用」を締めくくっている。

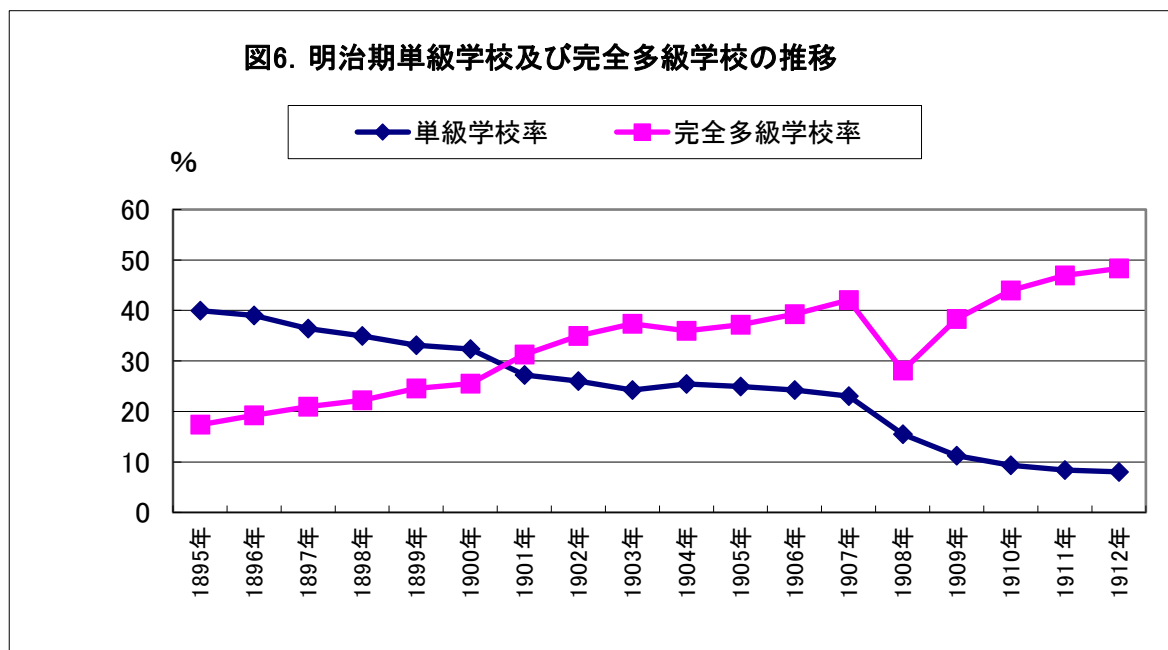
以上のまとめは筆者も同意するが、しかし、あえて付け加えれば、これらの実験的実践はじめ一般の単級学校の担任を経験したおそらく数万の教師たちは、三年間ないし四年間の長期継続担任の中で、様々な子どもたちの個性や彼らの人間関係、あるいはその背景となる地域や家庭の状況に直面し、悩み考えたのではないだろうか。

学制期以来の知的教育、それも試験を意識した単純で定型的な知的教育の経験にはまったく収まらない問題に取り組んだのではないかと思う。単に知的能力が異なるだけではなく、一人一人が固有の欲望をもち、固有の性格を持ち、固有の家庭的・社会的背景をもっていることを理解し、彼らに思いやり、慈しみの心を感じないでは、その先の指導すなわち集団をまとめ学習規律を受け入れさせ、時には善意と力のある生徒の助力にかりて教授活動を進めてゆくことができないという、まったく新しい立場に立たされたのではないだろうか。いわば、個性的な人格によって編成された児童集団との出会いであり、それを学びに向かう学級集団につくりかえるという課題である。このような児童の人格を中心とする諸問題に教師たちが気づいたことを「児童の人格との出会い」と名付けておこう。

そして、この時期のこのような出会いは単級学校という条件のもとで可能になったのである。単級学校すなわち多様な学力・年齢によって編成され、毎年度、卒業と入学によって集団は全体としては常にその相貌を変えているのであるが、入学時期を同じくする同朋は常に同じ顔ぶれであり、彼らと担任教師の関係も質的な深まりや変化はありながらも、同朋、師弟という関係は不変である。そのような集団の条件が、教師による「児童の人格との出会い」を可能にしたのである。

単級学校制度を導入したいわば後退の時期に、このような「児童の人格との出会い」経験を多くの日本の教師たちが得たからこそ、明治初期の開発教授の挫折の後に明治末から昭和初期にかけて改めてペスタロッチを発見し熱狂的なブームが起こったのではないだろうか^{xix}。

(3) 持ち上がり担任主義



1900(明治33)年、第三次教育令が公布された。図6に見るように、この頃を境に、単級学校は減少の速度を増し、代わりに各学年1学級以上により編制される完全多級学校が単級学校数を凌ぎ、まも

なく規模別学校種で首位を占めるようになる。1907(明治40)年の法改正で義務教育が6年制に延長された影響で完全多級学校の数は一時陰りを見せるが、すぐに堅調な増加傾向に戻っている。

このように1900年から明治末年の1912年にかけての時期は、単級学校の数は減少の一途を辿り、歴史的役割を終えようとしている。それでは単級学校で教師たちが見いだしたものはどうなったのであろうか。「児童の人格との出会い」、その結果としての児童の人格に対するそれまでにない深い洞察はどうなったのであろうか。

そのような洞察、児童に対する新しい見方の存在を窺わせるものとして「持ち上がり主義」の流行がある。すなわち、単級学校の特徴である「入学から卒業まで」の継続的担任制(担任持ち上がり)は望ましい担任制として支持され、多級学校の中に受け継がれてゆくのである。

筆者が知り得た「持ち上がり主義」を支持する最も早期の例は、1896(明治29)年に教育雑誌『教育時論』に掲載された「受け持のことに就いて」という投書^{xx}である。投書者は上毛清軒と名乗る教員であらうと思われる人物である。

上毛は、尋常小学校のある程度規模の大きい「多級校」では一般的な担任配置として、「稍々劣りたる教員」は一年などの下級を、校長や「首座教員」などの「良教員」は三、四年の上級を担任する慣行があることを述べ、このような慣行は「教育の何物たるを知らざる」結果生ずるのであって、実は、最も指導が難しく、それゆえ良教員を当てる必要があるのは下級の学年であるとする。なぜなら、下級の児童は「もつとも心意幼弱」、「知徳未だ不熟」だからである。したがって、この慣行を変えるに「高き教員下級を持ち、低き教員上級を持つ」という考え方もあり得るが、むしろ、「出来得べくんば」教授上からも訓育上からも「一教員をして、一学年より卒業に至る迄、之を持ち続けるの方針」が望ましいと主張している。

上毛の投書では、「持ち上がり」という用語は使われていないが、意味するところは当時の尋常小学校の年限である4年間すべてを入学時から卒業に至るまで一人の教員に担任させる完全持ち上がりの考え方に他ならない。

この後、1898(明治31)年の教育雑誌『教育実験界』では、当時女子高等師範学校教授兼附属小学校主事の久保介壽が、「持ち上がり」法について読者の質問に答える形で、「児童の学力進度に適合して終始一貫したる教授を施し、又児童の性質を参酌してよく調和したる訓練を能うるを得るを以て、教育上実に必要なる受持法なり」として、高い評価を下している^{xxi}。

以上を含め、筆者が収集した持ち上がり担任の考え方に言及した雑誌、書籍等の文献名を文末に示す。このうち1912(明治45)年の「受持訓導配置に関する十小学校長の実験談」は「東京市内有名校長10人」に対して、「受け持ち訓導の配置」に関するアンケートの結果を掲載したものである。回答は全員「持ち上がり担任」制についての意見を開陳する結果になっている^{xxii}。

ここでは、10名の小学校長すべてが「持ち上がり」すなわち入学から卒業までの完全持ち上がり言及している。その評価についてはニュアンスの違いがある。大半のものは、「持ち上がり」を「理想」としているが、実践的に採用するものは少ない。その理由は、教員の能力資質の問題である。たとえば、実践的に肯定するものは、「我が東京市の如く教員を得易」いところでは「持ち上がり主義を執る方が得策」であるとし、一方、「持ち上がり」を採用しないとするものは「決して持ち上がり主義に反対するのではなく、事実行い難いと信じる」からとしている。

いずれにせよ、「持ち上がり」が始められた当初は、その名称も、また、学校経営の一つの方法としての認識もなかったと考えられる。しかし、明治20年代までの等級制・年級制における等級(年

級) 固定の教員配置から、単級学校の実践を経て、明治末年には、一般の多級学校においても小学校教育における学級担任配置法の「理想」として議論の的になるに至ったのである。この変化はきわめて激しいものと見ることができる。

その変化は、単級学校の実践で見いだされた「教師と児童、児童同士の安定した多面的な人間関係が形成され、そのことを通して子どもの人格形成や道徳教育に実際的な成果があがる」との発見が、多級学校の実践に引き継がれたことを意味している。そして、引き継ぐためには「持ち上がり」という教師と児童及び児童相互を含む安定的かつ継続した集団編制が必要であったのである。

4. 学級会の誕生

(1) 『学級経営』

上述の「受持訓導配置に関する十小学校長の実験談」が『日本之小学教師』に掲載されたのと同じ1912(明治45)年に澤正の『学級経営』が出版されている^{xxiii}。

澤は、本書で「学級経営はなるべく永続的性質を持たしめたい。即ち、持ち上り主義によりたいのである」^{xxiv}と述べ、自らの教育論の前提に「持ち上がり」法を置いている。

澤の学級経営論の中心は、学校教育の向上のためには、学級教育の向上を図らなければならないということである。また、学級教育の向上のためには、「自由にして精神ある経営を学級担任者に許さなくてはならない」^{xxv}という点にある。当時の「法規万能主義」^{xxvi}の学校管理論に対抗する新しい考え方といえるが、学校管理を正面に据えて論ずるのではなく、教育の担い手としての学級担任に「自覚的経営」を、学校管理者としての校長に学級担任の「自由」を認めるよう促すものであった。そのことは、各地で形成されつつあった学級教育の新しい試みを励ますものであった。

澤の著書に即して言えば、彼は、「独断に一貫し、画一に始終(つら)、規齊をこれ事として教育は徒に皮革の成形をつとめ」^{xxvii}のような従来の経営方針に反対し、「教権は官権に比して部分自尊の性質が多いものであり、教育者の人格的影響は教育の骨子である。学級担任者のために吾人は其の教権と人格とを認められんこと」^{xxviii}を熱望しているとして、学級教育の成果は学級担任の自覚と自由によってこそ上がることが再三にわたって説かれているのである^{xxix}。

澤の学級経営で目指すものは何かといえ、ば、「児童学力の進歩」、「級風の進善」、「個性の發揮」^{xxx}の三点である。

このうち最も重要な目標は「級風の進善」である。彼自身は「学級経営の根本は或はこゝにあるといつてもよろしからう」と述べている^{xxxi}。「級風」とは学級の文化とでもいった意味であるが、彼のいう望ましい級風とは、「教師は恰も家長の如く、幾十の児童はその愛兒として、互に親しみ睦み、規律あり撰生あり、眞面目に勤勉に、協同和合の實を挙げ」^{xxxii}ることであり、それが達成できれば「恐く学級経営大半の目的を達し得たものといへよう」というべきものである。

このような目標を達成するための具体的改善策として、彼は、第一に「校長の修身科全校受持制」^{xxxiii}を改め、学級担任に修身科の授業を担当させるよう訴えている。当時、修身科においては、最重要の筆頭教科であることから、校長が専ら担当することが一般的であった^{xxxiv}。修身科を学級担任に担当させよとの主張の理由は、修身科は「学級教育に於ける教科」であって、その教育は「級風発揚の」であるから、「学級教育の主任者が全精神を傾注してなすべき」だ、というものである。

その他、彼の勤務した学校では、学級担任が「級風の進善」に向けて、様々な工夫を凝らし、あるものは、修身科教科書中に登場する「目安箱」に児童が興味を示したのを捉え、児童の力によってこ

れを制作、設置し「主として級風（又は校風）改善に関する意見」を投書させるようにした。投書された意見は「一週一回（土曜）」披露され、「級風改善」の具体的題材として学級全体の中で検討されるのである^{xxxv}。毎週の土曜日に特別にとられた「目安箱」を開けるこの時間については、詳しい説明はないが、投書についての児童からの説明や、教師や他の児童からの質問、さらには、級風改善に向けた提案の具体化、実践化のための話し合いがもたれたことと想像される。

さらに、児童が自主的かつ学級集団として「級風改善」に取り組むために「自治的會合」が推奨されている。いわば学級の児童集団による話し合い活動である。例として、「学級学芸会」、「学級に縁故のある日」、「記念日」などが挙げられている^{xxxvi}。このような自治的會合についての提案や、その具体化のための話し合いや準備作業には、当然、課外の時間が使われたに違いない。また、「互別の式」として今日でいう「帰りの会」に類似したものも提案され^{xxxvii}、ここでは、教師が「一日の反省」などを述べることができるとされている。

このように、「互に親しみ睦み、規律あり摂生あり、眞面目に勤勉に、協同和合」するような級風を創造するために、単なる担任配置を超えて、修身科の担当、さらに、後年の「学級会」につながるような「学級」を共同体として育てる特別な指導時間の創造が、『学級経営』において推奨されているのである。

ここにおいて、「持ち上がり」法において暗黙の了解であった、望ましい学級集団の創造を目指して児童の生活・意識を題材として取り上げ指導していくことが、自覚化、教育課程化され、学級会の萌芽や学級における児童たちの集会活動の展開が見られるようになったといえる。

(2)「学級自治会」

澤の『学級経営』の後、大正から昭和初年にかけての時期において、望ましい学級集団を形成することを通して児童の人格形成を行おうとする試みは、一層体系化し、教育課程として明瞭になってくる。

以下では、大正から昭和にかけて当時の小学校教育界に大きな影響力をもった二つの学校、すなわち、手塚岸衛に率いられ「自由教育」を標榜した千葉師範附属小学校と、木下竹次の指導のもと「学習法」を掲げた奈良女子高等師範学校附属小学校の実践を取り上げて検討する。

千葉師範附属小学校の「自由教育」は、手塚岸衛が主事として赴任した1919（大正8）年に始まり、以後「大正デモクラシー」などの時代思潮のもとで急速に影響力を強め、およそ8年間全国的に大きな影響力を揮った教育運動である。

「自由教育」の目標は、「己が理性に従って自己を決定し、生活の各方面に於ける自由を獲得し実現」^{xxxviii} できるような人間の育成であり、そのために「知識技藝に対する自學自習、道徳訓練に対する自律自治、身體養護に対する自彊自育」^{xxxix} を方法原理とするものである。

千葉師範附属小での担任配置も「持ち上がり主義を本則」^{xl} としていた。「道徳訓練」の方法として「自律自治」を唱っているように、第1学年から高等科2年に至るまで各学級に「自治会」がおかれていた。ただし、大正8年に「自由教育」を開始するにあたっては、学級自治会を「尋常科第五學年以上」に置くことから始め、数ヶ月をかけて全体に普及したという^{xli}。この自治会を拠点にして、学校生活を協同してつくる活動をおこない、その過程で児童の道徳教育や人格形成を行うのである。

学級自治会の會合は「少なくとも毎週一回開催」を原則としているが、臨時会や他学級や他学年を含めての連合会が開かれることもあった。自治会で取り扱われる題材は「学校生活に関する自治的修養の全般を包括」していた。

実際に行われたものとして『自由教育真義』に記載されているものを挙げると、写生遠足会、自治集会、学芸発表会（学級及び学校の二種）、展覧会、理科祭、綴り方批評会、相互忠告（相互に忠告し反省し合うもの）、建議（学校生活において改善を要する事項で学校に対する提案）、お伽話会、雛祭り、学校奉仕、錬胆会、各級幹部会議などがある。

これらは、児童たちの自主的な意見によって生み出されたものであり、各学年・学級ごとにみれば、必ずしもすべてを行っていたわけではない。これらの中には、雛祭りなどのように当初、三年の女子組の自治会によって始められたものが、後に全校的な学校行事となったものもいくつもあり、このような取り組みが、まさに生活として生きて変化していたことが窺われる。このように、学級自治会が協同で学校生活をつくっていた点は重要である。このような自律自治、すなわち、自らの学校生活づくりの活動を学校の教育課程として実施することを通して、当時求められていた児童の自発性、自律性、公民性などを形成することが期待されたのであった。

手塚と同年に奈良女高師に赴任し附属小主事を兼任した木下竹次は、当時の教育学の基本用語であった「教授・訓練・養護」を用いず、これらを一括して「児童生徒の側面から見て学習と称」とした。その理由は、従来の用語法では「学校の仕事は多く教授に偏し、人格の育成には不都合を来す」^{xliii} からとしている。つまり、彼の「学習法」における教育の究極目的は「社会的自己の建設」であった^{xliiii}。したがって、そのためには修身を初めとする教科の教育では不十分であって、学校生活そのものが「協同社会化」されなければならないとするのである。協同社会化された学校の生活を通して学習が行われることによって社会的人格の形成を図ることが出来るのである。彼は、理想の学校を「学習生活学校」と呼んでいた^{xliiv}。

奈良女高師附属小においても「持ち上がり法」が前提とされていた。木下が導入したというより、従来から行われていたものを木下なりに追認したというべきであろう^{xlv}。そして、この学校においても学級自治会が置かれており、重要な教育上の位置を占めていた^{xlvi}。

自治会の時間は、基本的に朝と放課後の時間が用いられていた。当時教員であった岩瀬六郎によると「月曜と水曜との両日には学校全體の合同朝會を行ってゐる」ので「火・木・金・土」の朝と毎日の放課後の時間「晩の自治会」に学級の自治会が行われていた。朝の自治会は10分以内で行われたが、「晩の自治会には時間の制限はない。二三分で終わることもあれば二三十分ほどかゝることもある」^{xlvii}という。このほか、自治会は必要に応じて開かれ、臨時会は修身の時間に開かれるのが普通であった^{xlviii}。

自治会の意義は、「共同的・團體的生活を自治的に向上発展せしめよう」^{xlix}とするものであるから、そこで取り上げられる問題、すなわち、教材は主として共同生活向上のための諸問題である。それは、学級生活向上に直接につながる問題は当然として、学芸会など行事への学級としての取り組み、学級で担当する菜園の作業について、社会的奉仕活動について、各教科での学習上の題材や取り組み方についてなど、学級内の生活に狭く限定せず、幅広い共同生活向上の問題が自由に上げられた。さらに、「個人個人の生活の一諮詢機関」として個人的な生活改善の問題など（怪我をしたので掃除当番を免除してもらいたいこと、近所の子にいじめられるがどうしたらよいかなど）も取り上げられるのであった。

このように、木下の率いる奈良女高師附属小において学級の自治会は、教科や他の課外活動と有機的関連をもちながら、その教育目的である「社会的人格」の形成を図る上で、きわめて重要な教育活動として学校の教育課程上に位置づけられていたのである。

以上のように、当時を代表する二つの学校において「学級自治会」の教育課程上の位置づけが一層明確になるとともに、学校行事との関連づけが図られ、また、全校的な児童組織やその他の組織・活動が生成されていたことが分かる。

まとめ

明治から昭和初期にかけて子どもたちの学習集団の単位に焦点を当て、その編成原理が等級制から学級制へと移行する中で「学級会」の生成に関わる変化を追った。

大局的に言えば、維新政府による近代化政策の中で「学制」による近代的な学校制度が導入され、その一環として「小学」教育が始まった。厳格な等級システムによる教育は教育財政の乏しさとも相まって就学率及び出席率の低迷を招いた。

教育の質的基準を犠牲にして普及を図ろうとする小学校令による改革は、児童数を基準とした学級制を成立させ、その結果、大量の単級学校を生み出した。このことにより、低廉な授業料、試験制度の緩和が実現し、教育の普及の条件が作り出されたが、学校教育を担う教師たちにとって新たに生まれた学級をどのように指導するかが大きな難問となって立ち現れた。

当時、第一次小学校令により許容され、第二次小学校令により制度化された単級学校は、この難問のるつぼであった。このるつぼが生み出した成果は、「児童の人格との出会い」であり、その出会いを導く「担任持ち上がり主義」の発明であった。

その成果は、役割を終えた単級学校から完全多級学校へと引き継がれ、担任教師の主体性の強化を呼びかけた「学級経営」、さらに日露戦争から第一次世界大戦期の国民的目覚めの時期における「大正新教育」として時代の課題に応える教師たちの試みの中で、今日の学級活動につながる「学級自治会」や「学級会」などの実践を生み出したのであった。

表 3. 「持ち上がり担任」関連文献一覧

	年	題目等	内容
1	1896 (明治 29) 年	上毛清軒「受持のことに就て」(『教育時論』第 397 号、二〇～二一頁)	一教員をして、一學年より卒業に至る迄、之れを持ち続けるの方針。
2	1898 (明治 31) 年	大久保介壽(女子高等師範学校教授兼附属小学校主事)「質疑応答」(『教育実験界』第一卷第六号、明治 31 年 5 月、34 頁)	「持ち上がり」について「終始一貫したる教授を施し、また児童の性質を参酌してよく調和したる訓練を能うるを得るを以て、教育上実に必要なる受持法なりとす」
3	1898 (明治 31) 年	加納友市著『尋常高等単級学校教育』(東京、同文館、明治 31 年 10 月)	児童入学の初より卒業の終りに至るまで唯一の教師之を担当する。

		24日発行)	
4	1900 (明治33)年	堀尾太郎「帝国小学校学級論(承前)」(『教育時論』第540号、明治33年4月、六～九頁)	「訓育上」の観点から小学校四年間の「完全持ち上がり法」がもっとも望ましく、これは「何人も望む所ならん」として一般にも認められている。
5	1906 (明治40)年	田中敬一『三訂学校管理法教科書』金港堂書籍株式会社、明治四十年十二月十四日	「学級を変更せず、児童の学年の進むに従ひて、教員も共に進むこと」優れるは論を俟たざるところなり。
6	1909 (明治42)年	田中政逸(鹿児島県沼隈郡熊野小学校訓導)「学級持上り主義」(『教育実驗界』第23巻第5号、明治42年、五八頁)	「持上り主義」を経験上もっとも効果的なものとし、その利点を3点挙げている。
7	1910 (明治43)年	山松鶴吉(『模範的小学校経営の実際』同文館1910年)	第三学年で学級編成替えをするのは、「學級教育上の一蹉跌である」から、最初から男女別学でやれば、編成替えをせずに済み好都合だ。
8	1912 (明治45)年	「受持訓導配置に関する十小学校長の実験談」(『日本之小学教師』第十四巻、第百五十九号、明治45年3月、五七～六四頁)	全員が「持ち上がり」に言及しており、学級担任配置に関して、「持ち上がり」が当時の大きな論点であり、「理想」的には正しいとすることが大勢として確立していたことが窺える。
9	1912 (明治45)年	澤正『学級経営』(東京、弘道館、明治45年6月13日発行)	出来るだけ持上りの方法を取ることは抑学級経営の効を確実にらしむる。
10	1921 (大正10)年	長野県教員佐々木藤之助「教師観」(『信濃教育』411号1921(大正10)年1月(奥田真丈監『教科教育百年史(資料編)』建帛社、昭和六十年九月255頁参照))	高等小学校も含めた小学校教育においては「学級担任持ち上がり」が望ましい
11	1922(大正11)年	手塚岸衛『自由教育真義』(東京寶文館、大正11年3月25日)	「学級児童数は40人を本位とし、教科担任制を加味し、持上り主義を本則とし」
12	1927 (昭和2)年	沖垣寛『学校経営の実際』(蘆田書店、昭和2年10月20日)	「学級担任の決定は持ち上りを本則として、適材適所主義をこれに配し、もって児童教師のより善き成長を期する」

13	1932 (昭和7年)	木下竹次『学校進動論上巻』 (明治図書、昭和7年6月)	学級担任は「特別な場合の他は変更しない方が有益である。併し八箇年巻も同一学年を担当するのならば中途に一度くらい担任を変更するのが宜しい」上巻、548頁。
14	1934 (昭和9年)	横田三之助(当時長崎県南田平小学校校長)『4カ年計画学校経営の実際』(明治図書、昭和9年)	「持ち上がり」担任制を理想的な担任制とする。
15	1935 ~1940年頃	東京市大富尋常小学校『大富教育』 (発行年不詳、文中の記述より昭和10年代前半の発行と推測)	「学級担任は本則として持ち上がり主義をとる、但し学校全体の上より多少の変更をなす」
16	1950 (昭和25年)	東京都墨田区立業平小学校『都市小 学校の経営』(明治図書、昭和25年 4月)	「一般には前者の持ち上がり制をとって居るむきが多いのではあるまいか、本校では、以上の理由から「前記の二つの方法の長をとり、でき得る限り教師の希望もいれ、二年乃至三年間の持ち上がり制をとっている」

注¹

- i 「学習指導要領一般編(試案)」昭和22年度、文部省、14頁。
- ii 土方苑子『近代日本の学校と地域社会』1994年、9~12頁。
- iii 名古屋大学教育学部仲研究室『東海地方における近代学校の発達：岐阜県・愛知県・愛知県教員履歴書調査』名古屋大学教育学部紀要6, 8, 10巻抜き刷り合冊、53頁第30表。
- iv 国立教育研究所編『日本近代教育百年史第三巻 学校教育(1)』1041~1051頁参照。
- v 「尋常科小学校(市町村私立小学校)の学級数別学校数」(国立教育研究所編『日本近代教育百年史第四巻 学校教育(2)』(財)教育研究振興会、1974年、148~150頁。)及び「市町村立および私立小学校の学級数別構成1900~1912」(国立教育研究所編『日本近代教育百年史第四巻 学校教育(2)』(財)教育研究振興会、1974年、946~947頁。)
- vi 1891(明治24)年11月17日文部省訓令五(本訓令を知ることが出来たのは、米田俊彦編著『近代日本教育関係法令体系』(有)港の人、2009年9月15日初版によってである。記して感謝したい)。
- vii この時の文部大臣が、「学制」制定時の文部卿の大木喬任であることは驚きであるが、この時の小学校政策が政府内部で強い意思統一をもって進められたことを示すものではなかろうか。

-
- viii 高等師範学校附属小学校『単級学校ノ理論及実験』219頁。
- ix 同書229～220頁。
- x 同書(2019～221頁)によれば、児童らの「父兄職業」は、車夫、大工、小使、日雇、賃仕事、左官など労働者、職人や行商などの小商売に従事するものであった。
- xi 同書223頁。
- xii 同上。
- xiii 1886(明治19)年の第一次小学校令にも基づく「小学校ノ学科及其程度」では「温習科」であり、1890(明治23)年の第二次小学校令による「小学校教則大綱」では「補習科」である。両者はほぼおなじものと見なせるが、「既ニ学習シタル事項ヲ練習補充シ殊ニ之ヲ実地ニ応用スルノ法ヲ授ケテ処世ニ資セシムルヲ以テ要旨トス」という「小学校教則大綱」の規定によれば、「実地ニ応用スルノ法ヲ授ケテ処世ニ資セシム」との言葉は「小学校ノ学科及其程度」にはなく、その土地の状況に応じた実用的な内容の強調が「補習科」の特徴といえよう。
- xiv 高等師範学校附属小学校『単級学校ノ理論及実験』、226～227頁。
- xv 同書227頁。
- xvi 同書41頁。
- xvii 同書42頁。
- xviii 国立教育研究所編『日本近代教育百年史第四巻 学校教育(2)』153～155頁。
- xix 中野光『日本のペスタロッチたち』つなん出版2005年2月、寺岡聖豪「1920年代日本におけるペスタロッチの影響」福岡教育大学紀要、第55号、第4分冊、79—94(2006年)参照。
- xx 『教育時論』明治29年第397号、20～21頁。
- xxi 大久保介壽「質疑応答」『教育実験界』第一巻第六号、明治31年5月、34頁。
- xxii 『日本之小学教師』第十四巻、第百五十九号、明治45年3月、五七～六四頁。
- xxiii 澤正『学級経営』弘道館、明治45年6月13日。
- xxiv 同書263頁。
- xxv 同書294頁。
- xxvi 神田修・他編『必携学校経営』エイデル研究所、1986年参照。
- xxvii 澤正『学級経営案』近郊道、大正六年三月、10頁。
- xxviii 同上。
- xxix 後年の「学級王国」論に通ずる考え方であるが、「学級経営といったからとて決して独立のものとして窮屈に解すべきものではないので、矢張り一学校の教育に調和しなければ、以って適良なる教育といふことは出来ぬ」(同書10頁)とも述べている。
- xxx これまでの学級教育の弊害は、「すべての人を同型に教育し去らんとするところにある」として、「決して個性を殺し個性を抑え個性を曲ぐる等のことであってはならぬ」、むしろ「積極的に益すこれを助長しこれを養護」すべしとのべている(同書12頁)。
- xxxi 同書11頁。
- xxxii 同上。
- xxxiii 澤正『学級経営案』金港堂、大正6年3月、10頁。

-
- xxxiv 「校長の修身科全校受持制」は、一般には「講堂修身」（前掲『日本近代教育百年史第四卷』143頁）といわれ、明治24年11月文部省令第12号「学級編制等ニ関スル規則」で修身・唱歌・体操・裁縫などの教科目の授業では一人の本科生教員が数学級あるいはそのある部分の児童を合わせて同時に教授しようと定めたものが根拠になっている。
- xxxv 前掲『学級経営』192～196頁。
- xxxvi 同書198頁。
- xxxvii 同書197～198頁。
- xxxviii 手塚岸衛『自由教育真義』東京寶文館、大正11年、173頁
- xxxix 同書172頁。
- xl 同書185頁。
- xli 同書189頁。
- xlii 木下竹次『学習原論』目黒書店、大正12年3月、8～9頁。
- xliii 同書14頁。別の著書では「社会的人格の発展」とも言っている（『学校進動論』下巻、明治図書、昭和9年9月、485頁）。
- xliv 木下竹次『学校進動論』上巻、明治図書、昭和7年6月、138頁。
- xlv 学級担任は「特別な場合の他は変更しない方が有益である。併し八箇年間も同一学年を担当するのならば中途に一度くらい担任を変更するのが宜しい」（『学校進動論上巻』、548頁）とある。
- xlvi 奈良女高師附属小学校では、正課としての教科や儀式の他に次に示すような多くの課外活動が行われていた。「1 運動競技 2 校内あるいは對校の討論會 3 音樂會、演劇會、映画會 4 各教科各学科の研究クラブ 5 級會、新聞雜誌の発行 6 歩行練習 7 遠足又は登山 8 学校管理に参加すること 9 自治活動 10 社会運動 尚此の他にもたくさんある。」（『学校進動論下巻』168～169頁）
- xlvii 岩瀬六郎『生活修身原論』明治図書、昭和7年4月、361頁。
- xlviii 同書362頁。
- xlix 同書356頁。

戦後の「新教育」関係史料に見る

特別活動の萌芽に関する一考察

—昭和 20 年代の小・中学生 A の生活体験とも重ねて—

前東京農業大学 渡部 邦雄

(注：※. 下線. 太字は筆者)

本稿は、今日の特別活動の源流は、太平洋戦争敗戦による皇国民錬成・軍国主義教育から民主主義国家形成の基盤づくりを担った新教育・民主主義教育への転換の中に存すると考え、関係する史料解釈を通して、特別活動の萌芽に関して考察したものである。

対象を主に小・中・高校の教員とした。教員各位が、今日の特別活動の源流が奈辺にあり、いかなる意義を有し、いかなる役割を果たしてきたのかを再確認し、日々の教育実践に生かすための参考になればと考えたからである。

なお、二部構成とし、第一部を史料解釈編、第二部を生活体験編とした。第一部では、民主国家形成者の育成を目指した新教育施策の「新教育指針」や「学習指導要領(自由研究)」などに、今日の特別活動の特質等が多面にわたり確認されることに関して、小・中学校を中心に記した。第二部では、同時期を過ごした子供の個人体験に基づく生活実態を記し、教育施策の理念や目標と実際の学校や子供の実態とのずれ(乖離)を認識し、その課題解決や目標達成に資するための参考事例とした。

特別活動の萌芽は、その当時の時代背景・社会情勢をはじめ、学校教育や児童生徒の生活実態等に起因する必然の結果だったと考えている。

【第一部】「新教育」関係史料と特別活動

昭和 20 年(1945)、日本は、連合軍に無条件降伏し占領され、GHQ(連合軍最高司令官総司令部)の下に管理された。GHQの命令に基づき、国家体制は激変し、天皇制国家(皇国)から主権在民の民主主義国家へと移行した。天皇中心から国民中心へ、軍国主義、全体主義、国家主義から平和主義、個人尊重、民主主義へ、中央集権から地方分権、地方自治へと変化し、それに伴い国家の教育観が 180 度転換した。国民主権の民主国家建設に向けた新しい教育「新教育」を推進していくこととなった。

求める人間像・国民像は、皇国民(天皇の忠良なる臣民)の錬成から、民主国家の形成者育成へと大きく変わった。すなわち、主権在民、基本的人権の尊重、自由・平等、平和主義を重要視し、民主主義国家を支える主権者としての資質、能力、態度を備えた、自立した国民の育成を目指したのである。

このような民主主義政策を推進するために、混乱期にあった日本教育界に新しい方向性が示された。それが終戦からわずかひと月後の昭和 20 年 9 月 15 日、文部省から出された「新日本建設ノ教育方針」であった。

I 「新日本建設ノ教育方針」(昭和 20 (1945) 年 9.15) 文部省

文頭に「文部省デハ戦争終結ニ関スル大詔ノ御趣旨ヲ奉体シテ世界平和ト人類ノ福祉ニ貢献スベキ新日本ノ建設ニ資スルガ為メ従来ノ戦争遂行ノ要請ニ基ク教育施策ヲ一掃シテ文化国家、道徳国家建設ノ根基ニ培フ文教諸施策ノ実行ニ努メテイル」と現状説明し、続いて「1 新教育ノ方針 大詔奉体ト同時ニ従来ノ教育方針ニ検討ヲ加ヘ新事態ニ即応スル教育方針ノ確立ニツキ鋭意努力中デ近ク成案ヲ得ル見込デアルガ今後ノ教育ハ益々国体ノ護持ニ努ムルト共ニ軍国的思想及施策ヲ払拭シ平和国家ノ建設ヲ」目途トシテ謙虚反省只管国民ノ教養ヲ深メ科学的思考力ヲ養ヒ平和愛好ノ念ヲ篤クシ智徳ノ一般水準ヲ昂メテ世界ノ進運ニ貢献スルモノタラシメントシテ居ル」と呼びかけたのである。終戦からの短期間に新日本の教育を大きく変えるために、「教育の体勢、教科書、教職員ニ対スル措置、学徒ニ対スル措置、科学教育、社会教育、青少年団体、宗教、体育、文部省機構ノ改革」等の各分野を総動員して臨んでいる。

しかし、これはあくまでも、基本的な考え方を示したものであり、概論的であった。それを補完する意味合いとその具現を図る上から、翌年に数次にわたり発出されたのが、以下の「新教育指針」である。新日本建設に当たり、どのような教育をどのように推進していくべきかを具体的に示したのである。名称通り、正にその後の日本教育の方向性を指し示す指針となった。

II 「新教育指針」(昭和 21 (1946) 年)

(第一分冊 1946. 5. 15、第二分冊 6. 30、第三分冊 11. 15、第四分冊 1947. 2. 15、
附録:マッカーサー司令部発教育関係指令 1946. 7. 15) 文部省

新政府は、GHQ の強力な指示、管理の下に、これからの日本の教育の方向性を示すために、昭和 21 (1946) 年 5 月から翌年にかけて、「新教育指針」を文部省から発出した。4 分冊と付録 (マッカーサー司令部発教育関係指令) からなっており、日本の戦後教育の方向性を確定したといってもよい性格を有していた。

その「はしがき」には、「本書は新しい日本の教育が、何を目あてとし、どのような点に重きをおき、それをどういう方法で実行すべきかについて、教育者の手びきとするためにつくったものである。」「国民の再教育によって、新しい日本を、民主的な、平和的な、文化国家として建てなおすことは、日本の教育者自身が進んではたすべき務めである。」と述べて、新しい日本国建設に向けた教育方針を示した。

その一方、日本が占領下にあるため、「本書の内容は、これらの指令 (※本指針の付録) と深い結びつきをもって記されている。」として、軍国主義教育の残滓の徹底的排除を求めた GHQ の方針を根拠にして、新教育を推進するという姿勢を示している。日本政府の主体性に若干の疑問符が付く。

その上で、教師の自主性を尊重して、「内容を、教育者におしつけようとするものではない。(中略) 教育者が、これを手がかりとして、自由に考え、ひ判しつつ、自ら新教育の目あてを見出し、重点をとらへ、方法を工夫せられることを期待する。」と述べ、教師の自主性を尊重し、新しい自由な教育の推進を強調している。戦時下とは真逆の指示に際し

て、多数の教師たちの驚きや戸惑いが如何に大きかったかが想像される。当時の児童生徒たちもまた、昨日まで軍国主義教育を唱えていた教師たちが一夜にして民主主義教育へと豹変した姿に大いにとまどったことなどが伝えられている。

この「新教育指針」の「第1部 前ぺん 新日本建設の根本問題 第1章 日本の現状と国民の反省」の中では、日本がどうしてこのような状態になったのかについて、国家制度や社会組織に欠点があり、日本人の物の考え方そのものに多くの欠点があるからだと断定している。

・「日本人の物の考え方そのもの

(1) 日本はまだ十分に新しくなりきれず、古いものがのこっている。

(2) 日本国民は人間性・人格・個性を十分に尊重しない。

(3) 日本国民は批判的精神にとぼしく権威に盲従しやすい。

(4) 日本国民は合理的精神にとぼしく科学的水準が低い。

(5) 日本国民はひとりよがりでおおらかな態度が少ない。」 (p2~9)

国民全体がこの点を深く反省する必要がある、特に教育者はそのことを知るべきと指摘した。その上で、「軍国主義及び極端な国家主義の除去」、「人間性・人格・個性の尊重」、「科学的水準及び哲学的・宗教的教養の向上」、「民主主義のてっ底」、「平和的文化国家の建設と教育者の使命」を強調したのである。

この様な背景の下で、「新教育指針」が、民主主義をはじめ、人間性、自主性、自発性、社会性、指導方法などについて、どのように説明し、その趣旨の徹底をどのように図ろうとしているのかを理解する必要がある。以下にそれらの一部を引用する。

・「民主主義は、さきに述べたように、国民各自が自ら考え、自ら判断して正しいと信ずるところを行うことを要求する。したがって、教育においても自ら考え、自ら判断する力即ち独自の思考力を練ることに大なる目標を置いている。個性を十分にのばすことも、自発的創造的な態度も、また自分の言動に対して、責任を持つ態度も、すべてこの自主的に考え自主的に行う態度が土台となって、その上にきづかれるのである。」

(p 113~114)

・「個性尊重の教育は、個性の完成を目的とするとともに、個性に応じて教育することを教育の方法として重んずる。」 (p64)

・「民主教育においては、自主と協同とをかねた自治的訓練を重んじなければならない。・・・生徒は生徒自身の自治的修養の機会において、例えば学級自治会とか校友会とかにおいて、自ら進んで活動すべきである。学習においても自主と協同とが重んぜられねばならない。つねに生徒が自ら進んで学習する意欲をもつように、そして自ら問題を発見し、それを解決する計画を立て、その計画を実行し、その結果を反省するというような自学自習の態度を訓練することが望ましい。」 (p 52)

・「児童の生活活動に重きを置く新しい教育においては、興味が選択の標準でなければならない。」 (p 123)

・「これからの学習は、児童が自分で学習の目的や計画をたて、それによって学習するという方向に進まなければならない。教師は、児童のたてたこの計画について、児童の能力や個性を考慮して、適当な助言を与えたり、学習の方向や資料について示唆を与えた

り、またその結果について批判し激励するという立場に後退すべきである。・・・かかる学習の中から、民主主義的性格として必要な、自治自律ということが児童の身についてくるのである。」 (p 124)

・「学校は児童が血縁関係や隣近所の生活を離れて、はじめて入るところの社会生活である。児童の間には共通の利害があるから、同情友愛の心もわき、理解をも深めていく。作業や学習の間に協同の精神をも養うことができる。」 (p 114)

・「民主主義の精神は、協同友愛よりさらに進んで、奉仕の精神に到達する。人生の主な目的は、自己自身の欲望を満足させることではなくて、隣人をして最もよき生活をおくるようにたすけることだとするのが、奉仕の精神である。」 (p 115)

・「(一) 文化を理想とする人間をつくること 平和的文化国家の教育は、格別かはつた教育を意味するのではなく、青少年の本性を重んじて、文化を求める心を育て、文化をつくり出す力を養うことである。それは教育のほんとうの道を進むことにほかならない。」 (p 57-58)

以上のように、この「新教育指針」が示した内容からは、新教育の実現に向けたその後の新しい教育課程編成の方向性が読み取れる。例えば、民主主義教育推進に向けて、「国民各自が自ら考え、自ら判断して正しいと信ずるところを行なうことを要求する。したがって、教育においても自ら考え、自ら判断する力、即ち独自の思考力を練ることに大きな目標を置いている。」と明記している点などは、今日の教育との共通点でもある。中でも、求める人間像や人格特性、あるいは指導内容・方法に関しては、上記の文言などから推察される通り、今日の学校教育の「特別活動」の特質、指導方法などに類似している点が多い。例えば、個性尊重、自主的、自発的、自治的活動、学級自治会、校友会、自主と協同、生活や体験、興味、自治自律、社会生活、同情友愛の心、作業や学習の間に協同の精神、奉仕の精神などの文言である。これらは、今日の特別活動の「目標、内容、指導方法」と色濃く相通ずるものがあり、新教育が目指した人間像、人間形成の考え方の中に、今日の特別活動の萌芽を示す内容が見られると考えてよいだろう。それはまた、民主主義教育推進という大きな役割の一翼を担うということでもあった。

以上の流れは、次の学習指導要領の「自由研究」の出現につながっていくが、「新教育指針」が、戦後の新日本建設を目指す新教育・民主化教育の実現に当たって、主要な役割を果たしてきたことは十分に確認できるのである。

翌年の昭和 22 (1947) 年には、「新教育指針」の下で、新たに「学習指導要領一般編 (試案)」が制定され、学校教育への具体的な施策が始まることとなった。

なお、同時期に「**教育基本法**」(昭和 22 (1947) 年 3.31) が制定され、求める人間像として、「真理と平和を希求する人間」(前文)、「人格の完成を目指し、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたっとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民」(第 1 条)を示している。さらには、同日に「**学校教育法**」(昭和 22 (1947) 年 3.31) を制定し、戦後の学校教育制度を整えた。学校教育の目標達成のために、「学校内外の社会生活の経験に基づき、人間相互の関係について、正しい理解と協同、自主及び自律の精神を養うこと。」「国際協調の精神」などを示すと共に、「**新学制 (6.3.3.4 制)**」をも規定した。

以上のような法整備や社会背景のもとで、新教育に向けた教育課程編成の基準として「学習指導要領一般編（試案）」が出された。新教育のスタートである。

Ⅲ 「学習指導要領一般編（試案）」（昭和 22（1947）年 3.20） 文部省

はじめに、「試案」である点に注目したい。これは、「新教育指針」の文言にある「教育者の手びきとするためにつくったものである・・・」の精神を具現したものと考えてよい。本書の序論にも「この書は、学習の指導について述べるのが目的であるが、これまでの教師用書のように、一つの動かすことのできない道をきめて、それを示そうとするような目的でつくられたものではない。新しく児童の要求と社会の要求とに応じて生まれた**教科**課程をどんなふうにして生かして行くかを教師自身が自分で研究して行く**手引き**として書かれたものである。」として、従前のように、国家が画一的、一方的に指示するものではないことを明確に表すものであった。

文部省から示されたこの**試案**は、我が国のこれからの教育政策の基本的な方向性を示すものであった。そこでは、平和主義、主権在民、基本的人権の尊重を合言葉に、民主主義国家の形成者の育成が謳われ、先の「新教育指針」精神の具現化に向けた内容となった。

新教育指針の実現に向けては、児童生徒の興味・関心、個性、生活、体験や自主性、自発性、自治的な諸活動はじめ、集団生活を民主的に営むための基礎的能力などが重視された。

そのため、これまでに無かった新しい教科等が出現した。社会科や家庭科、自由研究、職業科などである。すなわち、**小学校**では、「社会科」（従前の修身、公民、地理、国史を融合したもので、青少年に民主主義の社会生活を理解させ、その進展に寄与する態度や能力を養成する）、「家庭科」（男女平等の精神の涵養）、「自由研究」（小 4～6）が、また、**新制中学校**では、「社会科」（国史を含む）、「職業科」（家庭科を含む）、「選択科目」（自由研究を含む）が新しい教科等として示された。正に民主主義教育推進のための具体的な内容や方法などが示されたのである。

学校現場でも、民主主義教育・新教育推進の中核を担う新設の「社会科」、「家庭科」や「自由研究」が花形となった。そのことは、当時の多くの実践報告などからもうかがい知れる。社会科や自由研究などの新教科等が、新教育推進の中核として機能し、次世代の国民の啓発に当たり、今日の民主主義社会形成の土台、基盤としての役割を果たしてきたと言える。

「自由研究」は、児童生徒一人ひとりの興味と能力に応じた自由な学習や個性の伸長を大切し、自発的活動、クラブ組織による活動、所属集団に対する責任などを重視するものであった。これらは今日の「特別活動」の基本的な特質とも共通している。

教科としての社会科や家庭科が、主に新教育の理論的学びの場とするならば、自由研究はその体験的な学びの場として、有効に機能していたと言える。理論と実践を結びつける具体的な実践の場として、学校社会における教科以外の諸活動が大きな意味を持っていたことが分かる。以上の点については、下記の「自由研究」の記述内容を参照にされたい。

1 【小学校】 名称「自由研究」

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

・「児童が学年の区別を去って、同好のものが集まって、教師の指導とともに、上級生の指導もなされ、いっしょになって、その学習を進める組織、すなわち、クラブ組織をとってこの活動のために、自由研究の時間を使って行くことも望ましいことである。たとえば、音楽クラブ、書道クラブ、手芸クラブ、あるいは、スポーツクラブといった組織による活動がそれである。このような用い方は、要するに、児童や青年の自発的な活動のなされる余裕の時間として、個性の伸長に資し、教科の時間内では伸ばしがたい活動のために、教師や学校長の考えによって、この時間を用いたいというのであるが、なお、児童が学校や学級の全体に対して負っている責任を果たす——たとえば、当番の仕事をするとか、学級の委員としての仕事をするとか——ために、この時間をあてることも、その用い方の一つである。」（第三章教科課程、二、（四） p13 ）

・「児童、青年がみずから進んで学ぼうとする自発性の源は、その一つをかれらが生まれつき持っているいろいろな活動の興味のうちに見出すことができる。・・・この最もよくあらわれているのは、その遊びの生活である。」「次にその生活での必然性がある。・・・」「児童や青年の自発性は、かれらがある困難にうちかって、それに成功した場合にも表れる。」（第四章学習指導法の一般、二、（一） p23 ）

・「自発活動のおもなもの —特に生まれつき持っている活動— を考えてみると次のようなものが考えられる。

- 1 身体的な活動
 - 2 好奇心を満足させる活動
 - 3 社会的な活動
 - 4 ものをもてあそんだり組みたてたりする活動
 - 5 劇的な遊びの活動
 - 6 表現の活動
 - 7 物を集める活動
- 」（第四章学習指導法の一般、三、（一） p28）

なお、授業時間数は4～6学年に配当され、70～140時間（2～4）コマである。

以上から「自由研究」の内容を要約すれば、次のようになるであろう。

- 個性の伸長に資するために、個人の興味・関心・能力に応じた教科の発展としての

自由な学習である。

- 学年の枠を超えた同好の士によるクラブ組織による活動である。
- 学校や学級に対して負っている責任を果たすために、当番の仕事や学級委員としての仕事などをする活動である。

2 【新制中学校】 名称「自由研究」

新制中学校の自由研究を設けた理由は、小学校と同様としている。小学校との違いとして、新制中学校の7学年から9学年（※今日の中1～3学年）では、教科表に必修科目と選択科目を設けたことがあった。自由研究はその選択科目（外国語、習字、職業、自由研究）の一つに位置づけられている。授業時間数は、選択科目全体で週35～140時間（1～4）4コマである。その全部を「自由研究」の時間に充てることも可である。生徒の負担が過重でないと認める場合、校長の裁量で6コマまで増すことができる。

小学校とは異なる自由研究の位置づけは、その後の自由研究の取り扱いの変化を示唆していたように思われる。

以上、小・中学校の「自由研究」に見られる児童生徒の個性や興味関心、能力を大切に、自発性やクラブ組織を尊重する趣旨は、後の「教科以外の活動」（小学校、S26版）及び「特別教育活動」（中学校、S24年、S26年版）に生かされてくるのである。

このように、「自由研究」の中には、今日の「特別活動」の萌芽を見ることができると言えよう。

IV 中学校関係の文部省通達等について

中学校については、次期学習指導要領が出される2年前の昭和24（1949）年5月に、「新制中学校の教科と時間数の改正について」が発出された。小学校に先行した改正が出された背景には、戦後の複雑な社会情勢、政治背景があったと思われる。

すなわち、昭和25（1950）年前後は、社会の急激な民主主義への動きに対して、揺り戻しの傾向が見られた。レッド・ページ、公務員の政治的行為の制限、赤色教員問題などが顕在化していた。対日平和条約や日米安全保障条約調印（昭和26（1951）年9月）など、GHQの占領下の日本から、独立国家を目指すステージへと、また一方では、米ソの対立（冷戦構造）に起因する日本の反共的役割の発生など、多様な政治情勢も日本の教育行政に微妙な影響を及ぼしたのではないかと推察される。当時の時代背景を参考にしながら、以下の中・高校に関する文部省の通達等を読み取ることも必要であろう。

1 「新制中学校の教科と時間数の改正について」（昭和24（1949）年.5）

文部省学校教育局長通達

「・自由研究を廃止し、新たに、特別教育活動を設置する。

・時間数は、各学年ともに、毎週2～5時間の時間が配当される。」

また、同年に、中・高校教育に関する運営方針も示された。

2 「新制中・高校 望ましい運営の指針」 (昭和 24 (1949) 年) 文部省学校教育局

・「特別教育活動は、集団の一員となることを学び、集団と共に働き、よい社会人として必要な事柄を実践し、異性に対する関係を健全に保持し、自分が他人のためにつくしていることを自覚し、物事を決定するに当って責任をとり、上からの監督をうけるよりは自律の態度を養い、自らをためして自分でできることと、できないことの区別を明確にするなどの機会を生徒に与えるものである。」

・「責任を与えられることによって、責任ということを学ぶ。なすことによってなすことを学ぶのである。」

・「生徒が(学校の事柄に)参与する制度は、生徒が自治を行う『権利を持つ』という権利概念に基づくものではない。」

・「生徒参加の制度は、校長から明瞭かつ限定的に委任された権限に基づく。」

(p88~96, 101~110)

V 「学習指導要領一般編(試案)」(昭和 26 (1951) 年.7.1) 文部省

本学習指導要領は、昭和 22 年度版の基本的な性格を踏襲しながら、授業時数の見直し、自由研究の廃止など、教育課程の諸課題を整理したものとなった。

序論において「・・学習指導要領は、どこでも、教師に対してよい示唆を与えようとするものであって、決してこれによって教育を画一的なものにしようとするものではない。・・」とか「学習指導要領は、児童や生徒の学習の指導にあたる教師を助けるためにかかれた書物であって、教師が各学校において指導計画をたて、教育課程を展開する場合に、教師の手びきとして、教師の仕事を補助するものとして、役にたつものでなくてはならない。・・」とある点は、昭和 22 年版学習指導要領と同様に看過できない重要な記述である。また、学習指導要領の表題の「試案」の持つ意味の重要性も再確認する必要がある。ここに、自由、平等、民主、平和、人権等のキーワードを前提に、新教育の具現を目指し、教師の自主性を尊重する教育行政の姿勢が読み取れる。これらのことは、新教育推進の花形だった社会科、自由研究などが担った民主国家の形成者育成の実現にとって、必須の環境整備・条件だったと思われる。

次に、「一 教育の目標、 4 教科の目標」では、「・・教育の一般目標のすべてを教科の学習だけでじゅうぶんに到達することは困難である。それゆえ、学校は教科の学習以外に、小学校においてはクラブ活動や児童会などの時間を設け、中等学校においては、特別教育活動の時間を設け、児童・生徒に、個人的、社会的なさまざまな経験を豊かにする機会を提供する必要がある。これらの活動は、余暇利用についての目標、集団行動についての目標、その他身体的、社会的、情緒的発達に関する目標の到達に大いに貢献するであろう。民主教育の目標は、こうした教科以外の活動によって到達される部面が極めて大きいのである。」として、「自由研究」を廃止し、小学校は「教科以外の活動の時間」を、中学校は「特別教育活動」を設けた点についても確認しておきたい。

1 【小学校】 「教科以外の活動の時間」

ア「(2 自由研究の時間に代わって、新たに教科以外の活動の時間を設けたことについて)」

(Ⅱ教育課程、1、(2)、 参考文献3 初等教育資料 900号記念増刊 p56 以下同様)

「ここに示唆された『教科とその時間配当表』には、従来あった自由研究がなくなっている。昭和22年度発行された学習指導要領一般編には、自由研究の時間の用い方として、(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、学級要員としての仕事をあげている。これらの活動は、すべて教育的に価値あるものであり、今後も続けられるべきであろうが、そのうち、自由研究として強調された個人の興味と能力に応じた自由な学習は、各教科の学習指導法の進歩とともに、かなりにまで各教科の学習の時間内にその目的を果たすことができるようになったし、またそのようにすることが教育的に健全な考え方であるといえる。そうだとすれば、このために特別な時間を設ける必要はなくなる。

他方、特別な教科の学習と関係なく、現に学校が実施しており、また実施すべきであると思われる教育活動としては、児童全体の集会、児童の種々な委員会・遠足・学級会・展覧会・音楽会・自由な読書・いろいろなクラブ活動等がある。これらは教育的に価値があり、子どもの社会的、情緒的、知的、身体的発達に寄与するものであるから、教育課程のうちに正当な位置をもつべきである。実際、教科の学習だけではじゅうぶん達せられない教育目標が、これらの活動によって満足に到達されるのである。

このように考えてみると、自由研究というよりも、むしろ教科以外の教育的に有効な活動として、これらの活動を包括する方が適当である。そこで自由研究という名まえのもとに実施していた、いくつかの活動と、さらに広く学校の指導のもとに行われる諸活動を合わせて、教科以外の活動の時間を設けたのである。教科以外の活動としては、どの様なものを選び、どのくらいの時間をそれぞれにあてるかは、学校長や教師や児童がその必要に応じて定めるべきことである。しかしながら、ここに一例を示すならば、次のような諸活動を考えることができる。

(a) 民主的組織のもとに、学校全体の児童が学校の経営や活動に協力参加する活動

- | | |
|------------------------|----------------|
| (i) 児童会 (従来自治会といわれたもの) | (ii) 児童の種々な委員会 |
| (iii) 児童集会 | (iv) 奉仕活動 |

(b) 学級を単位としての活動

- | | |
|--|---------------|
| (i) 学級会 | (ii) いろいろな委員会 |
| (iii) クラブ活動 (学年の区別をすてて特殊な興味を持つ子どもたちが、クラブを組織し、自己の個性や特徴を伸ばしていくことは有益である。) | |

(Ⅱ教育課程、1、(2)、 参考文献3 p56)

イ 時間数について

「教科についての時間配当の例」として、教科の指導に必要な時間の**比率**だけを示した。備考欄に「この表は、教科の指導に必要な時間の比率だけを示しているが、学校はここに掲げられた教科以外に教育的に有効な活動を行う時間を設けることが望ましい。」「教科と教科以外の活動を指導するに必要な一年間の総時数の基準」は、第1・2学年は**870**時間、第3・4学年は**970**時間、第5・6学年は**1050**時間として示した。さらに、「学校では、子どもにつり合いのとれたよい経験を与えるために、この時間を教科の指導や教科以外の活動の指導に適切に割り当てる必要がある。」として、具体的な指導の時間例を示して、学校

の裁量に任せている。(Ⅱ教育課程、1 小学校の教科と時間配当、備考、 参考文献 3 p55)

以上のように、小学校では、従前の「自由研究」から、新たに「教科以外の活動の時間」へと名称や内容が変わった。教科以外の教育活動として、全体集会、学級会、昼食会、クラブ活動など、学校が実施していない、実施すべきと思われる諸活動を教育課程に位置付けたのである。設置した理由や「教科以外の活動の時間」の「内容」は、今日の特別活動と酷似している。名称こそ異なるが、「目標」「内容」からは、特別活動と同様と考えてよいと思われる。

2【中学校】 「特別教育活動」

ア「特別教育活動が設けられた理由」

(Ⅱ教育課程 2. 中学校の教科と時間配当 (3) . (a)、 参考文献 3 p61)

「従来選択教科の時間のうちに、自由研究があったが、昭和 24 年中学校の教育課程が改善されたとき、自由研究という名称は廃止され、新たに特別教育活動が設けられた。特別教育活動は、従来教科外活動とか、課外活動とかいわれた活動を含むが、しかし、それと同一のものと考えすることはできない。ここに特別教育活動というのは、正課の外にあって、正課の次にくるもの、あるいは、正課に対する景品のようなものと考えてはならない。さきに述べたように、教育の一般目標の完全な実現は、教科の学だけでは足りないのであってそれ以外に重要な活動がいくつもある。教科の活動ではないが、一般目標の到達に寄与するこれらの活動をさして特別教育活動と呼ぶのである。したがって、これは単なる課外ではなくて、教科を中心として組織された学習活動でないいっさいの正規の学校活動なのである。」 (※注) ただし、時間配当表では、「教科」の欄に入れられている。

イ「特別教育活動の領域」

(Ⅱ教育課程 2. 中学校の教科と時間配当 (3) . (b)、 参考文献 3 p62)

「特別教育活動の領域は、広範囲にわたっているが、ホームルーム、生徒会、クラブ活動、生徒集会はその主要なものといえることができる。

ホームルーム

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がまずよいものにならなければならない。ホームルームは、大きな学校生活を構成する一つの単位として、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、その解決に助力し、生徒の個人的、社会的な成長発達を助成したり、職業選択の指導を行ったりするところである。

生徒会

生徒会は、生徒を学校活動に参加させ、りっぱな公民となるための経験を生徒に与えるためにつくられるものである。生徒は、生徒会の活動によって、民主主義の原理を理解することができ、奉仕の精神や協同の精神を養い、さらに団体生活に必要な道徳を向上させることができるのである。

クラブ活動

クラブ活動は、教室における正規の教科の学習と並んで、ホームルームの活動、生徒

会の活動、図書館の利用とともに、生徒の学校生活のうちで重要な役割を果たすべき分野である。(中略) クラブ活動は、当然生徒の団体意識を高め、やがてはそれが社会意識となり、よい公民としての資質を養うことになる。また、秩序を維持し、責任を遂行し、自己の権利を主張し、いっそう進歩的な社会をつくる能力を養うこともできる。

生徒集会

全校生徒が一堂に会して、いろいろな発表や討議・懇談などをする機会をもつことは、楽しい有意義なことである。しかも顧問の教師の適当な指導のもとに、生徒みずからが企画し、司会することによって、上級生も下級生も、進んで語り合い、発表し合うことは、生徒の個性の成長を促すとともに、よい校風をかもし出させる上にも、たいせつなことである。(中略) 生徒会は、生徒集会のプログラムの計画にあたって、重大な責任をもつわけであるから、生徒評議会が生徒集会委員会をつくって、生徒集会の実行にあたらせるのがふつうである。もちろん、生徒集会の計画は、校長や教師の承認とその指導のもとに行われるべきものである。 」

(Ⅱ教育課程、2、(3)、(a)(b)、参考文献3 p61～63)

ウ 時間数について

小学校と異なり、各学年ともに、年間70～175時間、50分を1単位として時間配当されている。(Ⅱ、2、(2)、参考文献3p 60～61)

以上、小学校と同様に、新制中学校の場合も、名称こそ異なるが「目標」、「内容」ともに従前の自由研究の整理・発展したものと考えてよいであろう。

「民主教育の目標は、こうした教科以外の活動によって到達される部面が極めて大きい。」(学習指導要領昭和26年版. 一教育の目標. 4教科の目標)と示されている通り、特別教育活動は、新教育・民主教育推進の中心的存在となっている。特別教育活動が社会科など共に大きな役割を果たしてきたことは、特別活動の萌芽期から充実、発展し、成果を上げてきている証であり、内実はすでに今日の「特別活動」と言えよう。

しかし一方では、新教育の理念や方向性が、当時の社会情勢の変化とともに変容してくる兆しがみられることにも留意しておきたい。

【第二部】戦後初期の小・中学生 A の生活体験(昭和 20～28(1945～1953)年)

昭和 20 年代の小・中学生の生活体験の一部を記憶に基づきその概略を以下にまとめた。当時の時代背景や教育思潮の下で、子供たちはどのような生活を送っていたか、その一部を切り取ったものである。正確性や一般性には欠けるが、一人のライフストーリーでもある。

当時の学校現場や児童生徒の日常生活の実態がどの様であったか、また、国家の教育施策の方向性との間に落差はなかったのか、事実を迫る歴史認識への一助になればと思う。理想と現実との間の乖離を克服する教育改革こそが、戦後初期も、また今日においても目的実現への近道と考えている。

I 時代背景と教育思潮—その 1 (学習指導要領一般編試案 昭和 22 (1947) 年前後)

- 終戦 (昭和 20.8) による国家体制の激変→天皇制国家から民主主義国家へ
 - 国家中心から国民中心へ (主権在民, 基本的人権の尊重、平和主義が合言葉)
 - 全体主義、国家主義から個人主義、民主主義へ
 - 中央集権から地方分権・地方自治へ
- 戦後日本の思潮→「平和主義」「自由主義」「民主主義」「男女平等」「婦人参政権」
- 教育観の転換→軍国主義教育から「新教育」・民主教育へと 180 度の転換
 - 人間像・国民像→皇国民 (天皇の赤子) の錬成から民主国家の形成者の育成へ (自由、平等、平和を重んじ、民主主義国家を支える主権者としての資質、能力、態度を備えた自立した国民を目指す)
 - 児童生徒の「生活」や「体験」を重視した教育。個性尊重、自主性、自発性、自治的活動を重視
- 新教育推進のための新しい教科等の出現→社会科、家庭科、職業科、自由研究

II 国民学校から小学校へ

1 【学校生活】 (昭和 20～25 (1945～1950) 年度)

幼稚園を卒業した A 少年は、昭和 20 年 4 月、国民学校 1 年生として入学した。学級名は 1 年勇組だった。学年数クラスの学級名には仁組、義組などと戦時下の軍国主義盛んな時代を想起する名前が付けられていた。少国民を鼓舞する意図があったのであろう。入学式には子供用の国民服を着用した。胸には胸章として、学校名、学年、組、氏名、住所、血液型などを一枚の白い布切れに記入し、服の胸部に縫い付けていた。担任はカーキ色の国民服を着た丸刈りの男性教員だった。授業の内容は記憶にない。時々、防空演習のために、校庭に集合して避難の仕方、防空頭巾のかぶり方などを学んだ。防空頭巾は自家製で、日頃は教室の椅子に付けたり、座布団替わりにしたりしていた。国民学校は、今日の義務教育学校に似て、高等科もあり、高等科 1・2 年生 (現在の中学 1, 2 年生に相当) が同一校内の別棟 (木造 2 階建て) で学んでいた。交流はあまりなかった。

「教科書」は、戦後になると従前の教科書の問題個所（反民主主義的内容）を墨汁で黒塗りしたものを用いた。その後、民主教育のために新しい教科書？が配布された。新聞紙同様の紙質で、数ページ分を1枚に印刷したものが数枚配布され、自宅でページを間違えない様に切断し、糸で縫い合わせ製本して使用した。

「通知表」（当時「成績通知箋」）は、戦時中で紙不足だったためか、1年次に「1学年から6学年及び高等科2年」までの8学年分が記載されたものが配布された。A4版ほどの薄い1枚紙で表裏に印刷されていた。大きさは二つ折りA5版位で、表紙は表題「成績通知箋」と「児童氏名、生年月日の欄」のみ、内面（2P分）には8学年分が印刷され、内容は「学業及び出席」「教科・科目欄」「評定欄」であった。「学業及び出席」欄は、学期ごと（3学期制）である。「教科・科目欄」には、「国民科（科目：修身、国語、国史、地理）、理数科、体錬科（科目：体操、武道）、芸能科（科目：音楽、習字、図書、工作、裁縫、家事）、実業科（科目：工商業）、加設科目（科目：外語）」が示されていた。これらの教科・科目からは戦時下の学校教育の方針が読み取れる。

「評定欄」は優、良上、良、可などと評定されていた。絶対評価と思われる。学級担任名は各学年欄下部に「受持印」のみ（氏名なし）が押印されていた。裏面は「身体検査」（8年分）であった。

この「成績通知箋」は終戦後も3年生までは、加除訂正して使用していた。4年生からは「新教育」に基づいた新しい単学年用の通知表が使用された。

昭和22年4月（1947）に6.3.3.4制の新学制が発足した。国民学校は廃止され、新制度に基づく小学校になった。中・高校は旧制のそれと区別するために、新制中学校、新制高等学校として発足した。

「学習」の面では、国民学校1～2年生の頃は、授業についてはあまり記憶にない。新学制になってからの戦後3年目位から、社会も学校も少し落ち着いたように思われた。4年生から「自由研究」（教育課程内）の時間があつた。自分では敵国語から一転して流行していた英語に興味があり、「ローマ字の研究」を選択した。この時間は、児童が各自選択した研究について、同一学級内で学んだ。指導者は学級担任だった。研究の疑問点、進め方、まとめ方などを担任に相談して、作品を提出した記憶がある。絵を描くもの、習字を学ぶ者など、あくまで個人別で、学習内容や進度も自由であった。グループで活動するようなクラブ活動はなかった。学習指導要領が求める内容と当時の学校現場の現実、すなわち、指導者不足や教室不足、教材不足など、学校の実態との間に大きなギャップが存在していたと思われる。学習指導要領から見た「自由研究」は、今日の「特別活動」の前身と言われているが、学校の実践との間に大きな乖離があつたことにも十分留意する必要がある。

その他の諸活動の一つに児童会がある。5・6年次には、級長や児童会長として、児童会活動や当時盛んであつた子ども銀行や青少年赤十字（JRC）活動にかかわっていた。隣接する市内の小学校の児童会長らと連合児童会が行われたことがある。教師と数名の児童会役員で参加した記憶があるが、思ったように発言できなかつたことだけが今でも記憶にある。

「委員会活動」では、5.6年次に放送委員として、毎朝、スッペの「軽騎兵序曲」のレコードを流したり、校内放送をしたりしたことを覚えている。防音用の全面コルク張りの教

室大の録音室があり、レコード盤方式の録音機（78回転で、鏡面のレコード盤に針で直接カットする方式）もあった。1949年当時は、録音テープもない頃で、CIE（民間情報教育局：連合軍による教育、芸術、宗教などを通じた文化戦略を行う）関連の予算があったためなのか、市のモデルスクールのためなのか当時としては、稀にみる充実した施設設備であった。放送劇用の擬音関係の道具なども揃っていた。

「朝礼」は今日と同様に、毎週月曜日に行われ、校庭や講堂に全校児童が参加した。級長が学級の先頭に立ち、号令をかけて整列させた。内容は、今日の朝礼と同様に校長訓話、関係教員の話、児童会役員の報告などであった。なお講堂は、戦時中には奉安殿が設置され、朝礼や儀式中心の場であった。戦後しばらくの間は、講堂を体育館と呼ぶのには子供心にも抵抗感があった。広さは今日の体育館程度である。

「学校行事」（校外学習）の思い出では、進駐軍の施設見学に行き、野菜の水溶液栽培を見て、土がないのになぜできるのか驚いたことを鮮明に覚えている。70年前に今日の最先端企業の方法をすでに用いていたのだ。また、5年次の頃には、汽車で名古屋の東山動物園や岐阜の養老の滝、養鱒場を見学した。

6年次（1950年）の夏休みに、東京に転校した。学校は戦災の校舎跡地の木造2階建てであった。当時、他校での青空教室や二部授業などの話を聞いたことがある。

修学旅行で日光方面に汽車で1泊2日の日程で出かけた。その際、自分たちの食事用として白米1～2合を木綿の手ぬぐいで縫った袋に入れて持参し、全員分をまとめて旅館に渡した。日光東照宮前で集合写真を撮った。卒業アルバムは今日とは異なり、B6版、数ページの簡単な冊子が配布された。（各クラスの集合写真と春の遠足と修学旅行写真各一枚を台紙に糊で張り付けたもの）。担任教師が学生服で写っている。

「学校給食」については、中学年のころから始まったように思う。当初は弁当持参で、脱脂粉乳だけがアルマイト製のお椀に配られた。味もなく冷めてまずかった。昼食は自宅に帰って食べる者もあり、中には食事をしたふりをして空腹のままに戻ってくる者もいた。弁当箱にサツマイモ一本の者もいた。パンなどはなかった。進駐軍によるトマトジュースの配給が時々あり、深緑色の進駐軍用の大型缶からクラス全員のアルマイト製のお椀に配られた。ララ物資：（LALA：アジア救済連盟）による支援物資だったと思われる。

中学年のころ保健面で回虫検査がよく行われた。虫下しと称する薬（サントニン、マクリ？）を飲まされた。当時は畑作の肥料に糞尿が使用されていたので、野菜類などを介して回虫が流行したためである。また、肝油の粒を時々飲まされたのも覚えている。

2【戦時体験と戦後体験】

〔戦時〕昭和18（1943）年、A少年は、東京からの縁故疎開で、母方の実家があった関西の地方都市（滋賀県彦根市）へ母や妹たちと移住した。父は軍属として徴用されており、不在であった。この城下町は戦災をまぬかれ、地方の都市としては開けたところであった。

戦時下の家庭生活では、時々、空襲警報が発令されると、近所には防空壕がなかったため家に駆け込んでいた。飛来するB29爆撃機や艦載機を見上げていると、空から銀紙をまいたようにキラキラと光る爆弾やビラが降ってきたこともあった。後日、爆弾の落下地点の田んぼに行き、直径20メートル位のすり鉢状の凹みを見て驚いたこともあった。夜にな

ると、どの家も灯火管制で室内の電球の光が外に漏れない様に黒い覆いをしていた。就寝時には、空襲に備えて枕元に貴重品や衣服を畳んでおき、素早く逃げられるようにしていた。夜の町は明かりもなく暗いため、早く安全に避難できるように、道路沿いの塀に高さ1.5 m位の位置に幅10 cm程の白線が塗られていた。夜中には、空襲警報の下、多数の爆撃機が通過して行き、やがて遠方の空が真っ赤になるのを何度か見た経験がある。昼には、艦載機のグラマンが飛来し、自宅2階の雨戸の隙間から外人操縦士の姿を見て驚いた記憶もある。

また、日ごろから襲撃に備えて、我が家では、遊び気分でゴム製のガスマスクの着用練習やゲートル(脛を守るための厚めの布製で10 cm幅の細帯)を足に巻く練習をしたりした。『戦後』 敗戦後の国内は、食糧事情が悪く物不足も顕著であった。隣家から、当時貴重で食べたことのないバナナを一本もらい、輪切りにして、家族全員で各自一切れずつ味わったことを鮮明に覚えている。食糧難のため芋粥や雑炊(具は野菜などわずかで、水のようなお粥)が中心で、今のような白米のご飯は食べられなかった。貴重な玄米を一升瓶に入れて、木製の棒で搗き、麦を加えた水たっぷりのお粥として、少量だけ味わっていた。米などの食糧、生活物資などが切符制、配給制で、町内会を通して配布されていた。当時「遅配欠配、食糧不足」と子供ながらに大声で歌っていた。代用食として、芋類、トウモロコシなどをよく食べていたが、次第に麦ごはんが口に入るようになった。また、コッペパンや食パンが売りに出されるようになり、並んでようやく入手し食べた。食パンが真っ白だったので、びっくりした記憶がある。通貨は平価切り下げで、価値が無くなり、50銭の新券紙幣を数十枚、子供ながら手にしていたのを覚えている。また、旧紙幣と新紙幣が混在し、旧紙幣の上部に切手大の印紙を貼って使用した。

一方、中学年のころには、進駐軍がジープに乗って街にやってくることも多くなった。我々にガムやチョコレートをばらまいたのを皆で競って取り合った。夜には彼らが遊興街に消えた後、陸軍幼年学校帰りの近所のお兄さんなどが、駐車中の進駐軍のトラック荒らしをやって、積み荷の缶詰などを盗んでいたのを何度か見ている。

高学年のころ、野球が流行ったが、狭い路地での三角ベースだった。グローブやボールは既製品などは全く無く、古い布で作った自家製だった。地方にもプロ野球が巡回してきたが、当時の有名な大下弘、青田昇、川上哲治選手(青バット、赤バット)などに会いたくて、夜に宿泊先に見に行ったこともあった。

世間が次第に落ち着き、映画館では、アメリカ映画が上映され、「ターザン」「空の要塞B29」などを観た。邦画も「愛染かつら」「月よりの使者」や主題歌の「旅の夜風」などを子供ながらに記憶している。夏休みには、学校や地域では、臨時の野外映写場(公園など)でCIE(連合軍の民間情報教育局)関係の映画も良く上映されていた。日本国民への啓発運動の一環であろう。スクリーンは白い布を竹の竿に巻き付けるなどしていた。勿論立ち見で、蚊に刺されて大変困ったことがあった。

日常の通学時は、近所の仲間と一緒に登校した。白線入りの学生帽をかぶり、夏季には帽子に白いカバーを付けた。かばんは肩掛け式で、帆布のようなカーキ色生地製だった。ある時、運動靴の配給があり、抽選で当たったが、靴全体が継ぎ目のない黒いゴム製で、裸足で靴を履くと汗でぬるぬるして、非常に履きにくかったのを覚えている。今のズック

靴（スニーカー）とは大違いであり、物資不足で何もかも簡単には入手できない時代であった。

Ⅲ 時代背景と教育思潮—その2（学習指導要領一般編試案 昭和26（1951）年前後）

- GHQ（連合軍総司令部）による占領下の日本から、独立国家を目指すステージへ
- 朝鮮戦争（動乱）始まる。 （昭和25（1950）年.6.25）
- 第2次米国教育使節団 マッカーサー宛報告書（民主教育の反共的役割を示唆）
（昭和25（1950）年.9.22）
- 対日平和条約（サンフランシスコ平和条約）、日米安全保障条約調印
（昭和26（1951）年9.8）
- 米ソの対立（東西冷戦）に起因する日本の反共的役割の発生
- 急激な民主主義への傾斜に対する揺り戻しの傾向（教育課程の基準性、道徳教育など）
- 教育二法の公布（昭和30（1955）年6月）公立学校教員の政治的行為を制限する→
 - ・「教育公務員特例法の一部を改正する法律」
 - ・「義務教育学校における教育の政治的中立の確保に関する臨時措置法」
- 問題解決学習から系統学習へ 「はい回る社会科」、「ごっこ学習」などへの批判
- 「自由研究」→
 - ・小学校「教科以外の活動」
 - ・中学校「特別教育活動」 （昭和24（1949）年）通達

Ⅳ 新制中学校

【学校生活】（昭和26～28（1951～1953）年）

戦後の中学校は、戦前の旧制の中学校と区別するために新制中学校（略称：シンチュウ）と呼んでいた。通学した新制中学校は、全校で7クラス、300名程度で当時としては小規模校で、進学率50%位、東京都の周辺部に位置しており、周囲は畑地であった。木造2階建校舎と広い校庭（200mトラックが可能。整地されておらず、コート整備などは生徒自らがローラーをかけていた）だった。体育館はなかったので、儀式などの行事は3教室をぶち抜いた縦長の狭い所で実施していた。

中1年次のクラス担任は、新制大学卒の新人の体育教師で、まだ学生服を着用して勤務していた。教師の多くは復員帰りで、他業種経験者が多かった。生徒の所属クラスは「ホームルーム」と呼称していた。生徒数は1学級50名位で男女半々だった。出席簿や名簿は男女混合式だった。授業としての「ホームルーム」の時間の記憶はあまりないが、4月には、クラスの風紀委員（旧級長に該当）を最初に決め、その後に、生徒会の各種委員の選出やら、クラスの当番や係り、座席の決定などが行われたことを覚えている。記名投票や挙手で決定していた。自分では、中1・2年次に風紀委員となり、クラス内の各種委員や係、当番、日直などの選出やクラス内の諸問題についての話し合いなどを担当した。

当時の木造教室の壁面には、クラスの時間割や当番表、各種委員名、生徒会役員名などを、大きな模造紙に手書きで掲示していた。冬にはストーブ当番が順番に回ってくるが、

早朝から燃料の石炭を燃やすのが大変だった。用務員室の外に積まれている石炭をシャベルで石炭バケツに入れ、3階まで運ぶのがきつかった。(1年生は3階、3年生は1階に配置して、教師の目が届くようにしていた。)火のつけ方が難しく、下手な当番だと登校時になっても教室が温まっておらず、クラス仲間から文句が出た。持参の弁当箱をストーブに乗せて温めるのが楽しみの一つで、4時間目には弁当の匂いが教室に漂ったものである。通学カバンは布製で肩にかけ、教室では自分の机にかけ、教科書は机に入れた。今日のような個人ロッカーなどはない。校舎の出入口には木製の下駄箱(靴箱とは呼ばない)があった。上履きはゴム草履が人気で、ズック靴は大事に使用していた。

「生徒会活動」は盛んであった。各ホームルームから選出された委員による各種委員会(風紀、図書、放送、保健、整備委員会など)の活動がそれを支えた。各種委員会代表からなる中央委員会があり、生徒会役員が主催した。生徒会役員(会長、副会長、会計、書記、会計監査)は、毎週月曜日の全校朝会をはじめ、運動会、学芸会などの学校行事、新入生との対面式、卒業生を送る会(予餞会)などで、生徒会担当教師による指導の下に、企画、運営などの中心的役割を果たした。多忙ではあったが、役員としてはプライドを持ち、充実感があつたように思う。生徒会役員選挙は盛んであった。立候補者・応援者はポスター作製、掲示、クラス訪問演説、立会演説会、校内放送などで、大変忙しかった。選挙、開票結果発表など、選挙管理委員会の下での一大イベントだった。2・3年の時に生徒会会計や生徒会会長を経験した。

当時の中学生は、集団の一員として、どう行動したらよいかを実践を通して学んできたように感じる。男女平等、個性の尊重、人権尊重、民主主義、平和主義、自治自律などの文言は、日々の生活と密着しており、当然のことであった。そのことは、社会科、家庭科、自由研究など、戦後の民主教育の成果と言ってもよいのではないだろうか。

「委員会活動」では、風紀委員として週番活動(風紀委員=級長や学級委員に該当する委員=が担当)を経験した。週番の腕章をつけて、各学年からなる2~3人で校内を巡視した。秩序ある学校生活を目指して、遅刻、服装、校則違反、清掃活動などについて、業間、昼休み、放課後などに、1週間交代でチェックした。週末の交代時に結果報告し、問題点があれば、朝礼時に全校生徒の前で報告し、改善を求めた。「集団宿泊」では、2年生の夏季休業中に3年生と20名程度で長野県に2泊3日の集団宿泊行事に参加した。現在の学校行事と類似しているが、任意参加であり、異学年と一緒に小集団だった。宿泊先は当時のPTA会長の実家だった。今では考えられないことだが、千曲川の流れの中で泳いだ。流れる川を横断する際の諸注意を体で学んだことを今でも覚えている。また、伊豆大島に1泊2日で、2学年の旅行に出かけた。台風の影響で海が荒れ、夜間に東京湾で乗船してからも、出発か中止かで迷った末の出発だった。船が数メートル上下に揺れ、甲板には海水が溢れ、全員が船酔いに苦しんだ。ひどい船酔いのため、校長の船室で寝たのを覚えている。

3年次には修学旅行として、日光方面に出かけた。日光東照宮や華厳の滝で、集団写真を2枚撮った。数人の生徒がカメラを持参して撮影していたが、フィルムは当時大変貴重なので、十枚程度しか撮らなかった。写真館に現像、焼き付けを依頼するため費用も掛かった。ベスト版の小さなサイズだった。往復の列車は、一般客との混乗だが、座席で区別していた。「クラブ活動」は自由参加であった。活動費は少額が生徒会から支出されていた。

会計担当生徒は予算、決算など生徒会への報告が大変だった。所属していた卓球部は卓球台が2台しかなかった。PTA 役員の材木店主が自家製の卓球台を提供してくれたもので、公式用ではなく盤面も白木のままだった。部員は十数名で、活動場所は専用の教室で、活動日、時間などは自由に決め、顧問教師は名前だけであった。対外試合は近隣校程度である。

広い校庭では、野球部、バレーボール部、テニス部、陸上競技部が活動していた。その周辺の空き地にサツマイモを植えて収穫時には全校生徒で味わった。校庭周辺には、桜、桐の木を植樹し、数十年後には売却して教育資金を得ようとしたほどに、予算不足であった。（当時教頭が朝礼時に生徒に話した。）文化部関係では文芸部、演劇部、美術部などがあった。

「学校給食」はなかった。中3の頃、弁当を持参せずに近所の店で当時20円位のパンで済まし、校庭の鉄棒で遊んでいた。やがて、昼食代を使わずに貯めて小遣いにするノーランチ（昼食抜き）が流行った。男子の多くが加わり、昼食を食べずに校庭や鉄棒、卓球台などで遊んでいたため校内で大問題になった。提唱者の一人で、生徒会役員だったため、特に厳しく指導を受けたことが今でも苦い思い出となっている。

【終わりに】

戦後初期の小・中学生であったAの生活体験を振り返った時、「新教育指針」にある「民主教育においては、自主と協同とをかねた自治的訓練を重んじなければならない。」や「・・・かかる学習の中から、民主主義的性格として必要な、自治自律ということが児童の身についてくる」の文言が想起される。

「新教育指針」の多くの示唆をはじめ、学習指導要領の「自由研究」、「教科以外の活動の時間」、「特別教育活動」などが目指した理念、方向性やその実践は、当時の児童生徒の間に、着実に経験として体得され、その後の人生に生かされてきたと考えている。特別活動の源流は、今日の大河となり私たちの社会へ大きく貢献してきている。

私たちは、学校教育における実践的、集団的な学びを通して、児童生徒の自主性、自発性、社会性、主体性をはじめ、自主的、実践的な態度、集団や社会の形成者としての自覚と責任、自己を生かす能力等の育成において、特別活動が果たしてきた役割の重要性を改めて噛みしめたいと思う。

そのためにも、今日の特別活動の存在理由の考察に当たり、戦後の「新教育」が目指した諸施策の成果や課題の再確認は必須のことと考える。

注記・引用文献等

本論文は、関係史料の引用箇所に基づく解釈を主としているため、引用文献等の注記は当該箇所にその都度記している点をお許しいただきたい。

引用文献等

- 1 国立国会図書館デジタルコレクション 国立国会図書館
文部省 「新教育指針」 文部省 昭和 21 (1946) 年 7 月
文部省 「学習指導要領一般編 (試案) 昭和二十二年度」
日本書籍 昭和 22 (1947) 年 3 月
文部省 「学習指導要領一般編 (試案) 昭和 26 年度」
文部省 昭和 26 (1951) 年 7 月
- 2 国立教育政策研究所 作成委員会「学習指導要領データベースインデックス」
国立教育政策研究所 平成 13 (2001) 年 3 月
- 3 文部科学省 『初等教育資料 5 月号臨時増刊
「別冊 初等教育資料 900 号記念増刊 教育の未来を拓く学習指導要領の変遷」』
東洋館出版社 平成 25 (2013) 年 5 月
- 4 日本教職員組合教育文化部編 「日本の教育課程」
国土社 昭和 35 (1960) 年 1 月
- 5 代表 石川 謙 「近代日本教育制度史料 (第二十九卷)」
講談社 昭和 39 (1964) 年 9 月
- 6 岩波書店編集部
「近代日本総合年表 第二版 (嘉永 6 (1853 年～昭和 58 (1983) 年)」
岩波書店 昭和 59 (1984) 年 5 月
- 7 神田修・山住正巳編 「史料 日本の教育」学陽書房 昭和 53 (1978) 年 7 月

学習指導要領の法的拘束化と特別活動

—昭和33年中学校学習指導要領の改訂を中心に—

静岡県立大学 橋本 勝

問題選定

昭和33年10月1日(水)の官報に「文部省告示第80号 小学校学習指導要領を次のように定めた [以下略]」(号外75号)、「文部省告示第81号 中学校学習指導要領を次のように定めた [以下略]」(号外76号)と、学習指導要領が公示されている。

学習指導要領の法的拘束力については、これまで多くの論考がみられる。たとえば、『現代教育科学』は477号(1996年8月)では、「学習指導要領の法的拘束力」について特集を組んでいる。掲載された論文を一覧にしてみると表1のようになる。

表1 『現代教育科学』は477号(1996年8月)に掲載された学習指導要領の法的拘束力に関する論文一覧(掲載ページ順)(1)

菱村幸彦「教育水準を確保するシステム」
下村哲夫「教育のコモンコアを形成する」
天笠 茂「教育水準の維持ということ」
大石勝男「教育論を持つ学習指導要領であれ」
若井彌一「学習指導要領の法的拘束力をめぐる論争」
高橋史朗「共通性と多様性との調和・統合」
森部英生「『教育法理学』の必要性和有用性」
小川正人「法的拘束力の解釈論議から制度改革の論議へ」
長尾彰夫「『試案』から『告示』へ—学習指導要領の変化の意味するもの」
佐藤三郎「日教組『教育課程の自主編成』とその教訓」
伊藤正則「『自主編成』から『創意工夫を凝らした実践』の間」
亀井浩明「各学校ごとの教育課程編成」
山内亮史「学習指導要領は限りなく美しく溶解してゆく」
新井郁男「学習指導要領の在り方—学校の創造性の観点から」
有田和正「簡略化・基準化して多様な解釈を可能にする」
浜本純逸「新しい学習指導要領は『試案』」
片山宗二「求めたい弾力性をもたせた学習指導要領」
野口芳宏「共通部分を本当に学べば、応用は自在」
平野偕久「教育課程の主体者としての子ども」
羽豆成二「教育課程は校長を中心に全教師で編成する」
根本正雄「学校が主体に編成する」

掲載された論文は、たいへん魅力的なものではあるが、学特別活動などの教科外領域に焦点を当てて、学習指導要領の問題を検討した論考は見当たらない。(2)

そこで本研究では、試案として公開された昭和20年代の学習指導要領における自由研究や特別教育活動や、法的な拘束力を持つに至った昭和30年代の学習指導要領における特別教育活動や学校行事等、また、これらが、その後、昭和40年代の学習指導要領において統合された「特別活動」について、学習指導要領が法的な拘束力をもつようになったということが、特別活動などの教科外領域の学習活動に対して、どういった意味を持つようになったのかを検討することにする。

ところで、「法的な拘束力」については、教授-学習過程に及ぼされる統制力と考えることもできると思われるが、Basil Bernsteinは、教授-学数過程における教師や生徒に対する統制の強さや、教育の内容の編成のしかたを検討している。

Bernstein は、フォーマルな「教育知識」は、カリキュラム・教育方法・評価の3つのメッセージ体系により構成されると考えている。そして、3つの教育知識を構成する原理を「教育コード」とよび、教育コードの違いにより、カリキュラムを2つのタイプに分類できると考えている。(3)そして、カリキュラムを分類するさいに、Bernstein は、「類別 (classification)」と「枠 (frame)」という概念を設定している。

Bernstein によれば、「類別 (classification)」とは、「内容間の関係」、すなわち「内容間の境界維持の程度」の強弱を示す概念である。「類別」は、「カリキュラムの基本構造」に関わり、「類別が強い所では、内容は強い境界によって互いに分離」され、「類別が弱い所では、内容間の境界が弱いか、あいまいなため、内容間の分離が弱くなる」と考えている。このように「類別」は、教育内容間の境界の強弱を示す概念である。(4)

「枠 (frame)」については、Bernstein によると、「枠は、教授学習関係の中で伝達される内容と伝達されない内容との間の境界の強さを指している。枠づけが強い所では、伝達される内容とされない内容との間に鋭い境界があり、枠づけが弱い所ではそれはあいまいになる。」と、学校で扱う教育内容と学校では扱わない教育内容との境界の強弱に関する概念であると規定している。また、「枠は、教授学習関係の文脈において教師と生徒が、伝達・受容される内容に対する統制をどこまで及ぼしうるか、その選択の幅を指している。」と、「枠」が、教師と生徒が、教育内容の伝達・受容の選択の幅を、どの程度統制できるのかという概念でもあり、さらには、「枠は、教授学習関係において伝達し受容される知識の選択、編成、進度、時機に関し、教師と生徒が手にしうる自由裁量の度合いを指している。」と、教育内容の選択・編成・進度・時機に対して、教師と生徒に、どれだけ自由裁量の度合いが許されているのかという統制の強弱を示す概念ということである。(5)

上記のように、Bernstein によれば、「類別」は教育内容間の境界がどれほど強く維持されているのかの強弱の程度を示す概念であり、「枠」は、学校で扱う教育内容と学校で扱わない教育内容との境界や、学校で伝達・受容される教育内容の選択・編成・進度・時機など、教授学習関係や教授学習過程に関して、教師と生徒が持ちうる統制や自由裁量の程度の強弱に関する概念であると考えられる。

Bernstein は、「類別」概念にしたがって、「類別」の強い教育知識の編成の原理を「収集コード」とし、また、「類別」の弱い教育知識の編成原理を「統合コード」として、教育知識の編成の原理を2類型に分類している。この教育コードの2つの類型は、さらに、「枠」の強弱によって、下位類型を区別することができる」と論じている。

Bernstein は、「収集コード」と「統合コード」の2類型に即して、「内容が互いに閉鎖的」で「内容が明確に境界づけられ、互いに分離されている」カリキュラムを、「収集型」カリキュラムとして、また、「さまざまな内容が分離せず、互いに開かれた関係にある」カリキュラムを「統合型」カリキュラムと呼んでいる。(6)

以下、Bernstein が、カリキュラムを分類する際に、分析のための概念として設定した「類別 (classification)」と「枠 (frame)」によって、試案として出された昭和22年(1947年)の学習指導要領から、法的な拘束力を持つとされた昭和33年(1958年)ならびに昭和44年(1969年)の学習指導要領までの、教育課程における自由研究、特別教育活動、特別活動を、中学校を中心に検討してみたい。

なお、学習指導要領については国立教育政策研究所の教育研究情報データベース「学習指導要領の一覧」を閲覧した。

1. 昭和22年版 学習指導要領(試案)の「類別」と「枠」

(1) 昭和22年版 学習指導要領(試案)「序論」にみる「枠」

日本で初めての学習指導要領が、昭和22年(1947年)に「試案」として出された。学校教育におけるその基本的な位置づけは、「序論」の「一 なぜこの書はつくられたか」に明確に示されている。ここでは、『昭和22年学習指導要領一般編(試案)』の「序論」が、Bernstein がいうところの、学校で扱う教育内容と学校で扱わない教育内容との境界や、学校で伝達・受容される教育内容の選択・編成・進度・時機など、教授学習関係や教授学習過程に、教師と児童・生徒が持ち得る統制や自由裁量の強弱である「枠」という観点を立てた場合、どのように分析できるのかを検討してみたい。

『昭和22年学習指導要領一般編(試案)』では、「序論」においては、まず、教育の全般的な在り方について、「いまわが国の教育はこれまでとちがった方向にむかって進んでいる。」という方向性が明示さ

れ、それが具体的に、「これまでとかく上の方からきめて与えられたことを、どこまでもそのとおりに実行する」といった画一的な傾きのあったのが、こんどはむしろ下の方からみんなの力で、いろいろと、作りあげて行くようになって来た」という基本的な姿勢が示されている。

この「こんどはむしろ下の方からみんなの力で」を基本的な姿勢として、「枠」概念に関係のある教育の内容や方法については、「一定の目標」や「一つの骨組み」に従いながらも、「その地域の社会の特性や、学校の施設の実情やさらに児童の特性に応じて、それぞれの現場でそれらの事情にぴったりした内容を考え、その方法を工夫してこそよく行くのであって、ただあてがわれた型のとおりにはやるのでは、かえって目的を達するに遠くなるのである。」と、教育の内容や方法について大きな自由裁量の余地があり得ることが言及されており、「直接に児童に接してその育成の任に当たる教師は、よくそれぞれの地域の社会の特性を見てとり、児童を知って、たえず教育の内容についても、方法についても工夫をこらして、これを適切なものにして、教育の目的を達するように努めなくてはなるまい。」と、「地域」や「児童」のことをよく知っている「教師」による教育の内容や方法について工夫を求めている。

学習指導要領の位置づけについては、「この書は、学習の指導について述べるのが目的であるが、これまでの教師用書のように、一つの動かすことのできない道をきめて、それを示そうとするような目的でつくられたものではない。新しく児童の要求と社会の要求とに応じて生まれた教科課程をどんなふうにして生かして行くかを教師自身が自分で研究して行く手びきとして書かれたものである。」と、教師や児童・生徒の教授-学習過程を拘束するような「動かすことのできない」ものではなく、「児童の要求と社会の要求」に応じた「教科課程」となるように「教師自身が自分で研究して行く手びき」と位置付けられている。

このように、この『昭和 22 年学習指導要領一般編（試案）』は、「上の方からきめて与えられたこと」を、画一的に実行するのではなく、「むしろ下の方からみんなの力で、いろいろと、作りあげて行く」という教育の在り方に立つことを明示している。また、これを具体的に、「地域の社会の特性」、「学校の施設の実情」、「児童の特性」に応じて、「ぴったりした内容を考え、その方法を工夫してこそよく行く」と説明している。そして、「直接に児童に接してその育成の任に当たる教師」が「教育の内容についても、方法についても工夫をこらして、これを適切なものにして、教育の目的を達する」ことを推奨し、この学習指導要領が、教師にとっては「自分で研究して行く手びき」であると位置づけている。

Bernstein は、「枠」について、学校で扱う教育内容と学校で扱わない教育内容との境界や、学校で伝達・受容される教育内容の選択・編成・進度・時機など、教授学習関係や教授学習過程に関して、教師と生徒が持ちうる統制や自由裁量の程度の強弱に関する概念であると述べた。

この『昭和 22 年学習指導要領一般編（試案）』は、「地域の社会の特性」、「学校の施設の実情」、「児童の特性」に、教育内容や教育方法は対応するべきで、「直接に児童に接してその育成の任に当たる教師」に、そのための工夫を求めている点で、教授学習関係や教授学習過程における教師と生徒が持ちうる自由裁量は大きく、統制の程度の強弱に関する「枠」は弱いといえるであろう。

(2)『昭和 22 年学習指導要領一般編（試案）』「序論」にみる「類別」

『昭和 22 年学習指導要領一般編（試案）』では、上記のように、教授学習関係や教授学習過程における教師と生徒が持ちうる自由裁量が大きく統制の程度に関する「枠」は弱いと考えられるが、ここでは、教育内容間の境界がどれほど強く維持されているのかの強弱である「類別」について検討したい。

『昭和 22 年学習指導要領一般編（試案）』では、まず、教科について「教育の目標に達するためには、多面的な内容をもった指導がなされなくてはならない。この内容をその性質によって分類し、それで幾つかのまとまりを作ったものが教科である。」と、「教育の目標」を達成するための教育内容を「性質によって分類」した「まとまり」を「教科」と定義づけている。

また同書では、「教科の中には、その性質によって、どの学年でやってもよいものと、そうでないものがある。また、どの学年で課してもよい場合でも、その内容の上で、課する学年に先後の順序のあるものもある。そこで、われわれは、実際の指導にはいる前に、いろいろな教科について、それを課する学年を考え、更に、一つ一つの教科の内容をどんなふうにするかを追って課するかを考える必要が出て来る。このようにして、どの学年でどういう教科を課するかをきめ、また、その課する教科と教科内容との学年的な配当を系統づけたものを、教科課程といっている。」と、教育内容の「性質によって分類」した「まとまり」である「教科」を、「学年的な配当を系統づけたもの」を「教科課程」と規定している。

このように『昭和 22 年学習指導要領一般編（試案）』では、教科を、教育内容を「性質によって分類」して、「教科課程」で「学年的な配当を系統づけ」している点が確認できる。

次節では、こうした教科間の内容間における境界の強弱を示す「類別」が、強いのか弱いのかを問うていきたい。

(3)『昭和 22 年学習指導要領 社会科編（試案）』にみる弱い「類別」

ここでは『昭和 22 年学習指導要領一般編（試案）』における、教科の内容間の境界の強弱を示す「類別」を問うにあたり、『昭和 22 年学習指導要領 社会科編』を例に、「類別」の強弱を問うこととする。

『昭和 22 年学習指導要領 社会科編』では、まず、「今度新しく設けられた社会科の任務」として、「青少年に社会生活を理解させ、その進展に力を致す態度や能力を養成することである。そして、そのために青少年の社会的経験を、今までよりも、もっと豊かにもっと深いものに発展させて行こうとすること」をあげている。

そして、従来の社会に関連する教科においては、「青少年の社会的経験そのものを発展させることに重点をおかないで、ともすれば倫理学・法律学・経済学・地理学・歴史学等の知識を青少年にのみこませることにきゅうきゅうとしてしまったのである。したがってこれらの科目によって、生徒は社会生活に関する各種の知識を得たけれども、それがひとつに統一されて、実際生活に働くことがなかったのである。」という反省に立って、「社会科はいわゆる学問の系統によらず、青少年の現実生活の問題を中心として、青少年の社会的経験を広め、また深めようとするものである。したがってそれは、従来の教科の寄せ集めや総合ではない。」と、社会科は、「学問的な系統」よりも、「青少年の社会的経験を広め、また深めようとする」ことを重視する教科である、と規定している。

さらには、社会科と従来の社会科に類する教科との関係については、「いままでの修身・公民・地理・歴史の教授のすがたは、もはや社会科の中には見られなくなるのである。しかも将来、倫理学・法律学・経済学・地理学・歴史学を学ぶ時の基礎となるような身についた知識や、考え方・能力・態度は、社会科においてよりよく発展せしめられるであろう。このような意味において、社会科は、学校・家庭その他の校外にまでも及ぶ、青少年に対する教育活動の中核として生まれて来た、新しい教科なのである。」と、社会科が、社会に関連する従来の個々の教科の教授のすがたは見られなくなり、学校・家庭その他の校外にまでも及ぶ、広範な「青少年に対する教育活動の中核」であると定義している。

また、社会科と他の教科との関係については、「社会科と国語・数学・理科等のような併立している科目との関係はどうであろう。これらは内容の上からきっぱりと社会科と区別して考えることは、かえって不自然であるように思われる。ただ、しいて区別すれば、各科のめざしているものの違いがあるというだけにすぎない。それゆえ、社会科の授業の中に、他の教科の授業がとり入れられ、また他の教科の授業の際に、社会科のねらいが合わせて考慮されることは、当然のことであり、かえってその方が望ましいのである。」と、国語・数学・理科等と「内容の上からきっぱりと社会科と区別」するということは「不自然」と捉えられている。

以上のように、『昭和 22 年学習指導要領一般編（試案）』ならびに『昭和 22 年学習指導要領 社会科編（試案）』においては、教育内容間の境界がどれほど強く維持されているのかの強弱の程度を示す概念である「類別」は、弱いと考えることができる。

(4)『昭和 22 年学習指導要領 一般編（試案）』における「自由研究」の「類別」と「枠」

『昭和 22 年（1947 年）学習指導要領 一般編（試案）』において、「教科課程」に、社会科や家庭科とともに、「自由研究」が、「これまでと違っている」ものとして導入された。「自由研究」はクラブ組織による活動や、当番の仕事や学級の委員としての仕事に当てることなどが想定されており、周知のように今日の特別活動の源流とも考えられている。

「自由研究」は、小学校では教科の一つとして、中学校では選択教科の一つとして置かれたが、ここでは、これを Bernstein による「類別」や「枠」の点から検討したい。

『昭和 22 年学習指導要領 一般編（試案）』では、「自由研究」の置かれた理由について、次のように説明している。

「教科の学習は、いずれも児童の自発的な活動を誘って、これによって学習がすすめられるようにして行くことを求めている。そういう場合に、児童の個性によっては、その活動が次の活動を生んで、一定の学習時間では、その活動の要求を満足させることができないようになる場合が出て来るだろう。[中

略] そのような場合に、児童がひとりでその活動によって学んで行くことが、なんのさしさわりがなければか、その方が学習の進められるのにも適当だということもあろうが、時としては、活動の誘導、すなわち、指導が必要な場合もあろう。このような場合に、何かの時間をおいて、児童の活動をのばし、学習を深く進めることが望ましいのである。ここに、自由研究の時間のおかれる理由がある。』。

このように、自由研究は、教科の学習の中で、「一定の学習時間では、その活動の要求を満足させることができない」場合のための「次の活動」であり、そうした「児童の活動をのばし、学習を深く進める」ための「活動の誘導、すなわち、指導」のための時間である。

この「自由研究」の実施については、「児童の個性の赴くところに従って、それを伸ばして行くことに、この時間を用いて行きたいのである。だから、もちろん、どの児童も同じことを学ぶ時間として、この時間を用いて行くことは避けたい。」と説明されており、また、「児童青年の個性を、その赴くところに従って、のばして行こうというのであるから、そこには、さまざまな方向が考えられる。」として、具体的に、「ある児童は工作に、ある児童は理科の実験に、ある児童は書道に、ある児童は絵画にというふうな、きわめて多様な活動」が展開されることが想定されていた。

そして、「自由研究」は、そうした活動を基礎として、「同好の」児童や生徒が集まり、「教師の指導とともに」、「上級生の指導」もなされるような「学習を進める組織」である「クラブ組織」のために「自由研究の時間を使って行くことも望ましいこと」と考えられている。こうした「児童や青年の自発的な活動のなされる余裕の時間として、個性の伸長に資し、教科の時間内では伸ばしがたい活動」のための時間としても「自由研究」は想定されている。

さらには、「児童が学校や学級の全体に対して負っている責任を果たす — たとえば、当番の仕事をするとか、学級の委員としての仕事をするとか — ため」にも、「自由研究」の時間をあてることも想定されていた。

上記のように、「自由研究」は、さまざまな教科の学習から生まれる多様な「次の活動」や、それを基礎とした「クラブ組織」の活動や、こうした教科に関連のある活動ばかりではなく、学級の当番や委員の活動といった教科と直接は関係のない活動も実施・展開する時間と規定された。

Bernstein による教育内容間の境界がどれほど強く維持されているのかの強弱の程度を示す概念である「類別」という点では、自由研究は、他のさまざまな教科、クラブ組織、当番や委員のしごとなど、教科から教科外にわたる活動が想定されており、教科間の内容的な境界という発想そのものがすぐわなない活動とも考えられるので、「類別」は弱いといえる。

では、Bernstein は「枠」を、学校で扱う教育内容と学校で扱わない教育内容との境界や、学校で伝達・受容される教育内容の選択・編成・進度・時機など、教授学習関係や教授学習過程に関して、教師と生徒が持ちうる統制や自由裁量の程度の強弱に関する概念であると捉えていたが、「自由研究」は「枠」については、次のように考えられる。

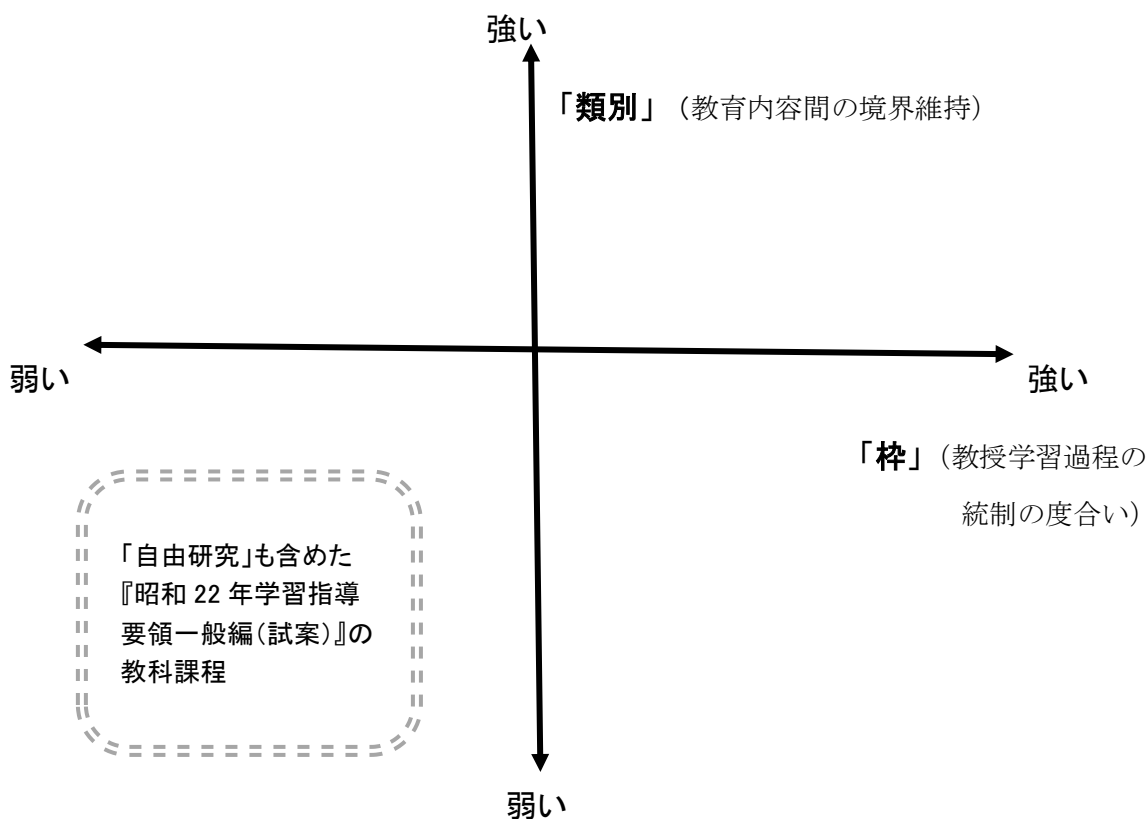
「自由研究」の実施時間について、『昭和 22 年学習指導要領一般編（試案）』では、「自由研究の内容としては、さまざまなものが考えられ、その時間も多く要求されるが、ただこの時間を無制限に多くすることは、児童の負担を過重にするおそれがないでもないので、その凡その規準を挙げておいた。もちろん、それは凡その規準であるから、児童の負担を考えて、その伸縮をすることは、これまた、教師や学校長の判断に委せたい。」と述べられている。

上記のように、小学校の「自由研究」の実施時間に関しては「教師や学校長の判断」に委ねることになっていた。中学校での自由研究は、習字・外国語・職業とならぶ「選択科目」であるので、「これらのどれを選ぶかは、生徒の考えできめるのを本来とするが、学校として生徒の希望を考慮してきめてもよい。その時間はいろいろにきめることができよう」と規定されており、生徒の意向か、それを考慮して学校の判断で実施できることになっていた。

Bernstein の「枠」についていえば、生徒や学校側の自由裁量が大きく認められており、「自由研究」に関する「枠」は弱いといえることができる。

試みに、自由研究と『昭和 22 年学習指導要領一般編（試案）』の教科課程の「類別」と「枠」を図で示すと下記の図 1 のようになる。

図1 「自由研究」と『昭和22年学習指導要領一般編(試案)』の教科課程の「類別」と「枠」



2. 『昭和26年(1951年)版 学習指導要領(試案)』の「類別」と「枠」

『昭和26年学習指導要領一般編(試案)』は、その「まえがき」で、「この学習指導要領は、昭和22年度に発行された学習指導要領一般編を改訂したものである」と述べており、『昭和22年学習指導要領一般編(試案)』を基本的には踏襲する立場をとっている。『昭和26年学習指導要領一般編(試案)』は、「序論」で、「学習指導要領は、どこまでも教師に対してよい示唆を与えようとするものであって、決してこれによって教育を画一的なものにしようとするものではない。教師は、学習指導要領を手びきとしながら、地域社会のいろいろな事情、その地域の児童や生徒の生活、あるいは学校の設備の状況などに照じて、それらに応じてどうしたら最も適切な教育を進めていくことができるかについて、創意を生かし、くふうを重ねることがたいせつである。」と、『昭和22年学習指導要領一般編(試案)』と同様に、「教師の手引き」という性格であることを明示している。教師に大きな自由裁量を認めている点で、Bernsteinの「枠」という点では、弱い「枠」ということができそうである。

『昭和26年学習指導要領一般編(試案)』では、『昭和22年学習指導要領一般編(試案)』で、「教科課程」と呼ばれていたものが「教育課程」となり、自由研究が廃止され、小学校では「教科以外の活動」、中学校と高校では「特別教育活動」が新設されている。

ここでは、教科と教育課程、また、中学校の特別教育活動とに関して、Bernsteinの「類別」と「枠」とで、どのように整理できるのかを試みたい。

(1) 『昭和26年学習指導要領一般編(試案)』の「教科」観

『昭和26年学習指導要領一般編(試案)』では、「教育の一般目標」を「(1) 個人生活、(2) 家庭生活および社会生活、(3) 経済生活および職業生活」の「三つの側面」に分けて設定し、「小学校・中学校・高等学校の各教科は、それぞれの学校段階に応じて、一般目標の到達を分担するものである。一般目標に到達するためには、各方面にわたる学習経験を組織し、計画的、組織的に学習せしめる必要がある。かような経験の組織が教科であるといえる。」と、各教科は、「一般目標の到達を分担するもの」であり、知識や技術ではなく、「経験の組織」とであると定義している。

そして、各教科の「分担」について、「主として、人間関係についての目標に到達するために社会科が、社会生活を円滑にするための言語活動に関する目標に到達するために国語が、物事や現象の科学的・数量的な観察処理の目標に到達するために理科や算数数学が、健康な生活に導く目標のために保健体育が、美的なしかもうるおいのある豊かな生活の目標に到達するために図画工作や、音楽や書道が、外国語の言語能力を養い、その外国語を通じて外国についての理解をうるために外国語が、経済的・職業的・家庭的経験の発展の目標に到達するために職業や家庭に関する教科が設けられている。」と説明している。

こうした教科の「分担」については、「これは各教科の主要な点をとらえていったのであって、各教科の分担をこれだけに限定することはできない。[中略]各教科は、一般目標に含まれるもろもろの経験の各領域を分担しながら、おのおの密接な関係を保って、全体としての教育目標への到達を旨とするものであるといえる。すべての経験は相連なり合っているものであるから、教科はこれを箱に入れたように分断することはできないのである。」と、各教科が「分担」する「すべての経験は相連なり合っている」ものであるから、「教科はこれを箱に入れたように分断することはできない」と、述べている。

この点から、Bernstein による、教育内容間の境界がどれほど強く維持されているのかの強弱の程度を示す概念である「類別」という点では、弱い「類別」ということになる。

『昭和 26 年学習指導要領一般編（試案）』では、各教科間の境界に関しては、弱く設定されていたが、各教科と教科以外の教育活動に関しては次のように述べられている。すなわち、「教育の一般目標のすべてを教科の学習だけでじゅうぶんに到達することは困難である。それゆえ、学校は教科の学習以外に、小学校においてはクラブ活動や児童会などの時間を設け、中等学校においては、特別教育活動の時間を設け、児童・生徒に、個人的、社会的なさまざまな経験を豊かにする機会を提供する必要がある。これらの活動は、余暇利用についての目標、集団行動についての目標、その他身体的、社会的、情緒的発達に関しての目標の到達に大いに貢献するであろう。民主教育の目標は、こうした教科以外の活動によって到達される部面がきわめて大きいのである。」と、小学校の「教科以外の活動」と中等学校における「特別教育活動」が「教育の一般目標」を達成するうえでの重要性を認めているが、「学校は教科の学習以外に」という言い方で明確に境界を設定している。『昭和 26 年学習指導要領一般編（試案）』では、「教科はこれを箱に入れたように分断することはできない」と、各教科の間の境界は弱いといえるが、「教育の一般目標」に「教科の学習だけでじゅうぶんに到達することは困難である」ため、「学校は教科の学習以外」の「さまざまな経験を豊かにする機会を提供する」ことが必要であり、「民主教育の目標は、こうした教科以外の活動によって到達される部面がきわめて大きい」と述べていることから、教科と教科外との間の境界は明確に設定されていたといえる。

(2)『昭和 26 年学習指導要領一般編（試案）』における「教育課程」と学習経験の組織

『昭和 22 年学習指導要領一般編（試案）』では「どの学年でどういう教科を課するかをきめ、また、その課する教科と教科内容との学年的な配当を系統づけたもの」を「教科課程」と呼んだが、『昭和 26 年学習指導要領一般編（試案）』では、それに類するものを「教育課程」と呼んでいる。ここでは、「教育課程」を「類別」と「枠」の概念で整理してみたい。

『昭和 26 年学習指導要領一般編（試案）』では、まず、各教科について、「各教科は、それぞれの内容や学習活動を通じて、教育の一般目標を達成するために、責任を分かち合っているもの」であるが、しかし、「教科をただ児童や生徒にあてがいさえすればよいと考えることはできない」と指摘し、「児童や生徒の現実の生活やその発達を考えて、どの学年からどの教科を課するのが適当であるか」や、「同一の教科であっても、その内容をどんなふうに学年を追って課するのが適当であるか」などを考慮し、また、「教科以外の教育的に有効な活動、あるいは特別教育活動も、児童や生徒の発達を考えて適切な選択が行われるように」考慮し、「児童や生徒がどの学年でどのような教科の学習や教科以外の活動に従事するのが適当であるかを定め、その教科や教科以外の活動の内容や種類を学年的に配当づけたものを教育課程といっている」と、教育課程が、「教育の一般目標」を達成するために、各教科と教科以外の活動・特別教育活動の「活動の内容や種類」を「学年的に配当づけたもの」と述べている。

また、「教育課程とは、学校の指導のもとに、実際に児童・生徒がもつところの教育的な諸経験、または、諸活動の全体を意味している。」と、教育課程を、学校の指導により児童・生徒がもつ「教育的な諸経験、または、諸活動の全体」を意味しているとも説明している。

さらには「これらの諸経験は [中略] 児童・生徒と教師との間における相互作用から生じる」と述べ、「教育課程の構成は、本来、教師と児童・生徒によって作られる」と、「教育課程の構成」が行政的に

一律の基準によって規定されるものではないことが説明されている。

このように『昭和 26 年学習指導要領一般編（試案）』における「教育課程」は、各教科と、教科以外の活動・特別教育活動を、学年ごとに配置した「教育的な諸経験、または、諸活動の全体」を指すということになる。

また、『昭和 26 年学習指導要領一般編（試案）』では、「教育課程を構成するに当って、教師は、児童・生徒の成長発達を促がし、教育の目標を達成するような望ましい学習経験を用意しなければならない」として、「(i) 学習を進める上に必要な技能を用いたり、発展させたりする経験」、「(ii) 集団生活における問題解決の経験」、「(iii) 物的、自然的な環境についての理解を深める経験」、「(iv) 創造的な表現の経験」の 6 つの「学習経験の領域」を例示して、「こうした経験の諸領を、どのようにして児童・生徒に身につけさせていくかの具体的な教育計画」が必要であり、「教科による組織」や「いくつかの教科を設けること」によって、「望ましい経験が、全体として、児童・生徒によって達成されるように計画していくこと」の必要性を説いている。

そして、「教科の組織のしかた」については、『昭和 26 年学習指導要領一般編（試案）』では、教師は、学習指導要領に示された学習内容を理解しつつ、「学校や地域の社会の必要や、また児童・生徒の発達やその必要などを教育的な見地から検討し、さらに学習内容の性質をじゅうぶん考慮することによって教科の組織がえを行ったり、教科の統合をはかって広い領域の学習の道筋を設けたりすることも可能である。」と、教師が、学校・地域・児童と生徒の必要などの見地から「教科の組織がえ」や「教科の統合」をはかることを求めている。

さらに『昭和 26 年学習指導要領一般編（試案）』では、「学習経験の組織のしかたには、いろいろな型があり、それぞれの型には、その根底に、それをささえる教育課程についての教師の原理的な考え方がある。」と述べ、教科や学習経験の「組織のしかた」を「その根底」でささえる「教育課程」について、「教育課程を具体的に構成していくときに考慮しなくてはならない点」として、次のような 5 点を挙げている。

一つ目は、「教科による組織のしかたであっても、教育課程は、全体として児童・生徒の望ましい経験の発展を目ざすものであるから、教科間の連関をじゅうぶんに考慮し、学習内容の重複を避け、有効で能率的な組織ができるように計画しなければならない。」と、「教科による組織」と「全体として児童・生徒の望ましい経験の発展を目ざす」教育課程との関連を考慮すべきことをあげている。

二つ目は、児童・生徒の「発達段階」による「能力・関心・欲求などに相違」や「著しい個人差」により、「与えられる経験内容も、それらに応じて用意されることが望ましい。」と、児童や生徒の発達段階や個人差に配慮することがあげられている。

三つ目に、「学校の環境・校舎・教室の施設・教具などの物的な環境」があげられている。

そして四つ目として、「学習指導の計画をたて、それに基いて、児童・生徒の学習活動の指導をするものは、個々の教師である。したがって、教師の教育観、児童・生徒の理解の深さ、教育についての学識と指導の経験、指導の技術、計画力、指導力など、教師のもつ資質は、教育課程のいかに決定する大きな要因となっている。どのような種類の教育課程であれ、それを現実に生かしていくことができるか否かは、教師その人の資質にかかっているとみえる。」と、「望ましい教育課程の実践」は、教師だけであると述べられている。

五つ目として、「地域社会の人々の教育についての関心度や理解度」が「予期する成果」に大きくかわると指摘されている。

Bernstein は、学校で扱う教育内容と学校で扱わない教育内容との境界や、学校で伝達・受容される教育内容の選択・編成・進度・時機など、教授学習関係や教授学習過程に関して、教師と生徒が持ちうる自由裁量の統制の強弱に関する概念を「枠」と呼んだが、『昭和 26 年学習指導要領一般編（試案）』では、学習される諸経験は「児童・生徒と教師との間における相互作用から生じる」と捉え、また、「教育課程の構成は、本来、教師と児童・生徒によって作られる」と捉えられていることや、教師に、経験や教科を組織化し、あるいは教科の組織がえをして、学習指導の全体的な計画を立てていくことを求めており、教授学習過程において、教師と児童・生徒は大きな自由裁量をもっており、統制の度合いが弱いと考えられ、「枠」は弱いということが出来る。

(3)『昭和 26 年学習指導要領一般編（試案）』における「単元による学習経験の組織」

『昭和 26 年学習指導要領一般編（試案）』では、「教科」は、「一般目標の到達を分担する」ものとし

て位置づけられた「経験の組織」であった。「教育課程」を構成するに当って、教師は、児童・生徒の成長発達を促がし、「教育の目標を達成するような望ましい学習経験を用意しなければならない」とされた。その一つの方策が、「教科による組織しかた」の工夫や「いくつかの教科を設けること」によって、「望ましい経験が、全体として、児童・生徒によって達成されるように計画していくこと」であった。

また、この方策の一つとして、『昭和26年学習指導要領一般編（試案）』では、「単元による学習経験の組織」について言及している。ここでは、「単元による学習経験の組織」をめぐる「類別」と「枠」について検討したい。

『昭和26年学習指導要領一般編（試案）』では、「単元とは児童・生徒の当面している問題を中心にして、その解決に必要な価値ある学習活動のまとまりであり、系列である」と、「単元」が、児童や生徒が「当面する問題」を解決する「学習活動のまとまり、系列」であると捉えている。

『昭和26年学習指導要領一般編（試案）』では、「単元」は大きく二つに分類でき、一つは「単元ということばが従来意味していたもの」で、「系統的に配列された教材の一区分であって、たとえば、教科書の第1課、第2課というようなまとまり」であり、従来のこのような単元を「教材単元」と呼び、また、他の一つは、「現在、われわれの呼ぶ単元」であり、「教材単元」のように「学習すべき事項に重点をおいている」ものとは異なり、「学習者の経験の成長を重んじ、その総合的な発展を旨としている」もので、これを「経験単元」ということができる、と説明している。

この「単元学習」については、「児童・生徒のさまざまな必要、関心、目的、問題などのうち、教育的に見て価値のある典型的なものをとらえ、それによって一連の活動を営ませ、生活経験が、目標に向かって高まるように指導していくこと」と述べている。

そして、「現在広く用いられている単元学習の特質」として、次の4点をあげている。すなわち、「(i) 教師によって、一方的に課せられる課題の学習ではなくて、児童・生徒の必要・関心・目的・問題などに基いた意味ある問題解決の学習である。したがって目的が意識され、生き生きした学習である。」、「(ii) 教師と、児童・生徒との協力によって計画がたてられるような弾力性をもった学習である。」、「(iii) 単元の目標を達成するためには、単に教師の話聞き、教科書を読むというだけではなく、必要な資料を集めたり、それをもとにして討議したり、まとめたり、批評しあったり、その結果をいろいろに表現したりするような多様な学習活動が行われる。」、「(iv) 単元学習によって、単に、目標に照して、価値ある理解が深められるだけでなく、望ましい態度が身につけられる能力が練られる。」といった4点である。

そして、こうした単元学習における「教科」については、「単元学習は、その特質から、当然広い範囲の学習内容がおのずから含まれるようになり、伝統的な狭い範囲の教科のわくを踏みこえていくようになる。」と説明している。

すでにとりあげたように『昭和26年学習指導要領一般編（試案）』では、「教科」を「一般目標に含まれるもろもろの経験の各領域を分担しながら、おのおの密接な関係を保って、全体としての教育目標への到達を旨とするものである」といえる。すべての経験は相連なり合っているものであるから、教科はこれを箱に入れたように分断することはできないのである。」と、各教科の間の境界線を弱く捉えていた。

この「単元学習」においても、「広い範囲の学習内容がおのずから含まれるようになり、伝統的な狭い範囲の教科のわくを踏みこえていくようになる」と考えられており、教科間の境界、すなわち「類別」は弱いと考えられる。

(4)『昭和26年学習指導要領一般編（試案）』の中学校「教特別教育活動」

『昭和22年学習指導要領一般編（試案）』で、「自由研究」が、小学校においては教科として、また、中学校では選択科目として置かれたが、この「自由研究」は、『昭和26年学習指導要領一般編（試案）』では廃止され、小学校に「教科以外の活動の時間」を設け、中学校には「特別教育活動」が置かれた。

まず、小学校に関して、「自由研究の時間に代って、新たに教科以外の活動の時間を設けたことについて」次のように説明している。すなわちそれによれば、「自由研究の時間の使い方として、(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、学級要員としての仕事」があげられており、これらの活動は、「教育的に価値あるもの」であり、「今後も続けられるべき」であるが、そのなかで、(1)のような「個人の興味と能力に応じた自由な学習は、各教科の学習指導法の進歩とともにかなりまで各教科の学習の時間内にその目的を果すことができるようになった」ので、「特別な時間を設ける必要はなくなる」と捉えている。その一方、「(2)クラブ組

織による活動、(3)当番の仕事や、学級要員としての仕事」のように、「特別な教科の学習と関係なく、現に学校が実施しており、また実施すべきであると思われる教育活動」については、「児童全体の集会、児童の種々な委員会・遠足・学芸会・展覧会・音楽会・自由な読書・いろいろなクラブ活動」を例にあげ、これらは「教育的に価値があり、こどもの社会的、情緒的、知的、身体的発達に寄与するもの」であるから、「教育課程のうちに正当な位置をもつべき」であり、「教科の学習だけではじゅうぶん達せられない教育目標が、これらの活動によって満足に到達される」と説明している。

このように、『昭和26年学習指導要領一般編（試案）』では、「特別な教科の学習と関係なく、現に学校が実施しており、また実施すべきであると思われる教育活動」を、「各教科」との境界を明確にしつつ、「教育課程のうちに正当な位置をもつべき」と規定している。

中等学校では、「特別教育活動」が設置された。『昭和26年学習指導要領一般編（試案）』においては「特別教育活動の設けられた理由」のなかで、「教育の一般目標の完全な実現は、教科の学習だけでは足りないのであってそれ以外に重要な活動がいくつもある。教科の活動ではないが、一般目標の到達に寄与するこれらの活動をさして特別教育活動と呼ぶのである。したがって、これは単なる課外ではなくて、教科を中心として組織された学習活動でないいっさいの正規の学校活動なのである。」と、「特別教育活動」を、「教科を中心として組織された学習活動でないいっさいの正規の学校活動」位置づけられている。

小学校の「教科以外の活動」では、「教科の学習だけではじゅうぶん達せられない教育目標が、これらの活動によって満足に到達される」と説明され、中等学校の「特別教育活動」についても、「教育の一般目標の完全な実現は、教科の学習だけでは足りないのであってそれ以外に重要な活動がいくつもある」という記述や、「教科を中心として組織された学習活動でないいっさいの正規の学校活動」という記述から、「教科」と「教科以外の活動」・「特別教育活動」との境界が明確にされていることはうかがえるが、「教科」だけでは「じゅうぶん達せられない」・「足りない」というように、教育目標を達成する役割についての「教科」との相補性が強調されており、「それ〔教科〕以外に重要な活動がいくつもある」というように、それらの重要性が強調されている。

小学校の「教科以外の活動」も中等学校の「特別教育活動」も、Bernsteinの「類別」概念によって示される教育内容間の境界は意識されるようになったといえる。しかし、教科と「教科以外の活動」・「特別教育活動」とが、それぞれの目標が示されるようになったわけではない。

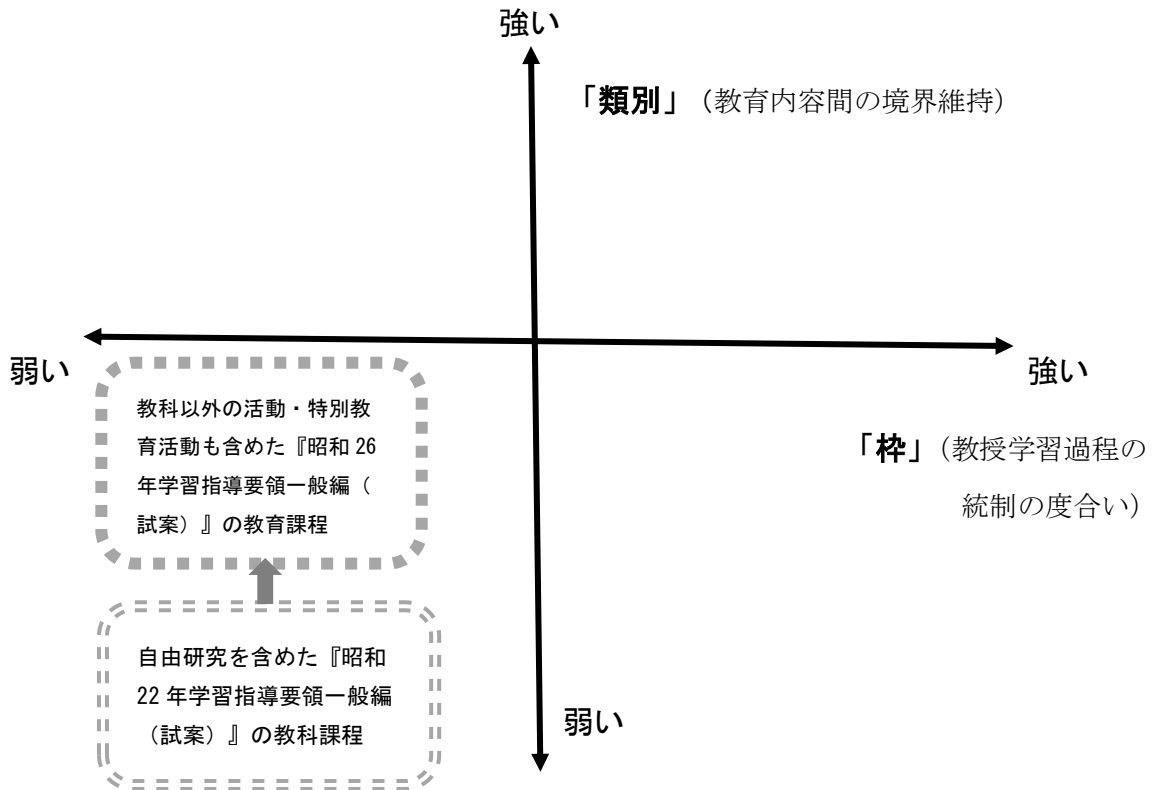
また、ここでは、「教科の学習においても、『なすことによって学ぶ』という原則は、きわめて重要であり、実際にそれが行われねばならないが、特に特別教育活動はこの原則を強く貫くものである。」と、「特別教育活動」が「なすことによって学ぶ」という原則を強く貫くものであると規定している。

さらには、「特別教育活動は、生徒たち自身の手で計画され、組織され、実行され、かつ評価されねばならない。もちろん、教師の指導も大いに必要ではあるが、それはいつも最小限度にとどめるべきである。」と、「特別教育活動」では、「生徒たち自身の手で計画され、組織され、実行され、かつ評価されねばならない。」ことが明確に示されている。

活動主体である生徒の「なすことによって学ぶ」という点が強調され、活動に関する「計画」、「組織」「実行」、「評価」についても「生徒の手」によってなされるべきであるということから、「枠」は弱いといえる。

これまで『昭和26年学習指導要領一般編（試案）』における「教育課程」と教科以外の活動ならびに「特別教育活動」については、『昭和22年学習指導要領一般編（試案）』の自由研究に比べると、「類別」については、教育内容間の境界は意識されるようになっており、図2のようにシフトしたことを示すことができる。

図2 特別教育活動と『昭和26年学習指導要領一般編(試案)』の教育課程の「類別」と「枠」



3. 『昭和33年中学校学習指導要領』の「類別」と「枠」

(1) 『昭和33年中学校学習指導要領』の各教科を中心とした場合の「類別」と「枠」

最初に述べたように、昭和33年10月1日(水)の官報に「文部省告示第81号 中学校学習指導要領を次のように定めた[以下略]」(号外76号)と、学習指導要領が公示された。

ここでは、『昭和33年中学校学習指導要領』について、教科を中心とした場合の教育課程の「類別」や「枠」について検討したい。

この『昭和33年中学校学習指導要領』では、「第1章 総則」の第1 教育課程の編成の「1 一般方針」において、「中学校の教育課程は、必修教科、選択教科、道徳、特別教育活動および学校行事等によって編成するものとする」となっており、必修教科は、国語、社会、数学、理科、音楽、美術・保健体育および技術・家庭の各教科、選択教科は外国語、農業、工業、商業、水産、家庭、数学、音楽および美術の各教科となっている」と、中学校の教育課程が、学校教育法施行規則の第53条に規定されていることを、冒頭で述べている。

これに続いて、「各学校においては、教育基本法、学校教育法および同法施行規則、中学校学習指導要領、教育委員会規則等に示すところに従い、地域や学校の実態を考慮し、生徒の発達段階や経験に即応して、適切な教育課程を編成するものとする。」と、『昭和26年学習指導要領一般編(試案)』において教育課程が教師と児童・生徒によってつくられるとした立場とはまったく異なり、教育課程が法令等によって規定されるものであることが明示されている。

授業時数については、「2 授業時数の配当」では、「(1) 中学校の各学年における必修教科および選択教科(以下「各教科」という。)、道徳ならびに特別教育活動のうちの学級活動(以下「学級活動」という。)の授業時数については、次の表のように定められている(規則第54条)。」また、「(2) [略] この表に示す授業時数を下ってはならないこととなっている(規則第54条)。」と、学校教育法施行規則で定められた厳格なものであることが示されている。

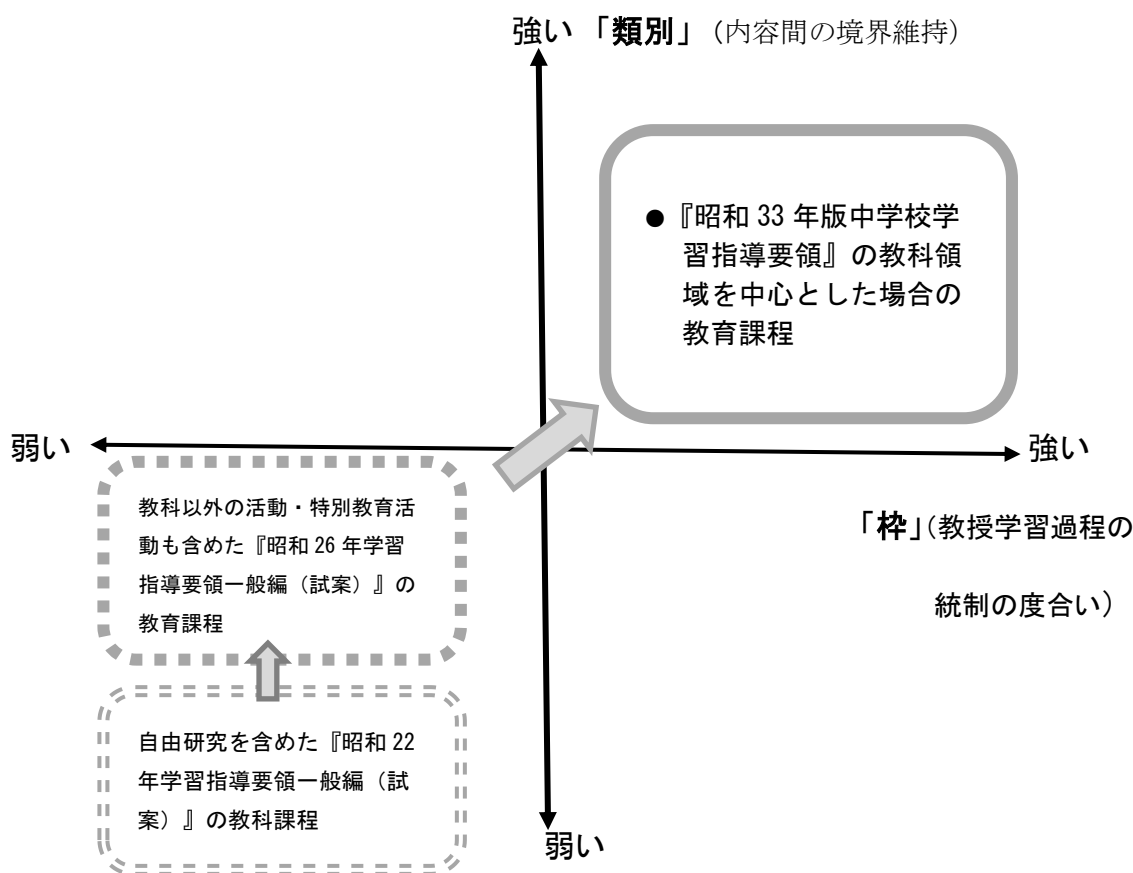
各教科の授業の内容については、「第2 指導計画作成および指導の一般方針」の「(2) 第2章に示す各教科(職業に関する教科を除く。)の内容に関する事項は、特に示す場合を除き、いずれの学校においても取り扱うことを必要とするものである。」と、「第2章」で記載されている各教科の内容に関する

規定を、「いずれの学校においても取り扱うこと」を明確に求めている。

さらに、例えば社会科では、「(7) 第2章第2節社会『第3指導計画作成および学習指導の方針』の7に示す特例については、これを実施しようとする場合は、公立の中学校にあっては市町村の教育委員会に、私立の中学校にあっては都道府県知事に、国立の中学校にあっては文部大臣にあらかじめ届け出るものとする。」というように、社会科の「第1学年では地理的分野、第2学年では歴史的分野、第3学年では政治・経済・社会的分野についてそれぞれ学習させることを原則とする」という原則に従わず、「特例」的な取り組みをする場合は、管轄の教育委員会等に届け出ることを求めている。

Bernsteinは、「枠」という概念で、学校で扱う教育内容と学校で扱わない教育内容との境界や、学校で伝達・受容される教育内容の選択・編成・進捗・時機など、教授学習関係や教授学習過程に関して、教師と生徒が持ちうる自由裁量のなどに関する統制の強弱を示そうとしたが、『昭和33年(1958年)中学校学習指導要領』における教育課程は、「枠」の点では強いといえることができるだろう。

図3 昭和22年・26年学習指導要領(試案)と昭和33年中学校学習指導要領の教科領域を中心とする「類別」・「枠」のに関する転換



また、『昭和33年中学校学習指導要領』では、例えば社会科では、「第3 指導計画作成および学習指導の方針」で「4 学習指導においては、教師の講義本位による注入に陥ることなく、報告、討議、訪問、見学、調査その他種々の学習活動を展開して、生徒の自発的な学習意欲を高めることが望ましい。この際、それらが雑然とした皮相な学習経験や型にはまった学習活動にならないように留意し、学習活動の全体に系統を与え、特に基本的な知識や技能などを確実に身につけさせるように指導しなければならない。」と、社会科の教育方法については、「雑然とした皮相な学習経験や型にはまった学習活動にならないように留意し学習活動の全体に系統」を与えることが指示され、また、教育内容については、『昭和26年学習指導要領一般編(試案)』における教科観のような「分断することはできない」「経験の組織」ではなく、「基本的な知識や技能」などを確実に身につけさせることが指示された。

「自由研究」も含めての『昭和22年学習指導要領一般編(試案)』も、特別教育活動を含めての『昭和26年学習指導要領一般編(試案)』は、「類別」も「枠」も弱いということはすでに見てきたが、『昭

和 33 年中学校学習指導要領』の教科を中心とした場合の教育課程は、「類別」も強くなり、「枠」も強くなっており、図 3 のように、『昭和 22 年学習指導要領一般編（試案）』・『昭和 26 年学習指導要領一般編（試案）』から『昭和 33 年中学校学習指導要領』への、「類別」と「枠」というカリキュラムの編成原理の転換ないしはシフトを図示できる考えている。

(2)『昭和 33 年中学校学習指導要領』の教科外の領域

上述のように、教科の領域を中心とした教育課程で見たとき、『昭和 33 年中学校学習指導要領』は、「類別」も「枠」も強くなったが、教科外の領域に注目した場合、どのように考えることができるだろうか。

すでに検討したように『昭和 22 年学習指導要領一般編（試案）』における「自由研究」も、『昭和 26 年版学習指導要領一般編（試案）』における「特別教育活動」は、ともに「類別」も「枠」も弱く、図で示すと図 4 のようになる

『昭和 33 年中学校学習指導要領』においては、「第 1 章 総則」・「第 2 章 各教科」・「第 3 章 道徳、特別教育活動および学校行事等」と教科以外の領域は、各教科とは異なるものとして「章」が当てられ、道徳、特別教育活動、学校行事等の 3 領域には、それぞれ「節」で区切られ、表 1 のように、それぞれの「目標」が明記されている。

図 4 昭和 22 年『学習指導要領（試案）』の自由研究と昭和 26 年『学習指導要領（試案）』中学校学習指導要領の特別教育活動の「類別」と「枠」

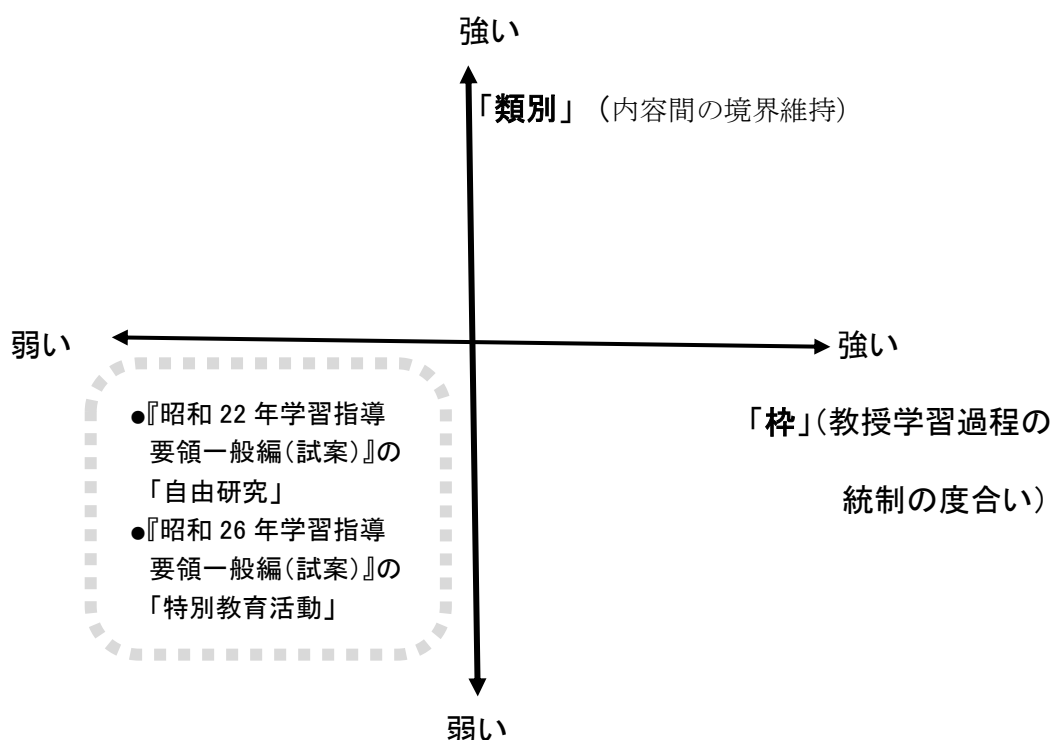


表2 昭和33年中学校学習指導要領における教科外領域の目標の整理

中学校 道 徳(第1 目 標)

人間尊重の精神を一貫して失わず、この精神を、家庭、学校その他各自がその一員であるそれぞれの社会の具体的な生活の中に生かし、個性豊かな文化の創造と民主的な国家および社会の発展に努め、進んで平和的な国際社会に貢献できる日本人を育成することを目標とする。

中学校 特別教育活動(第1 目 標)

1. 生徒の自発的・自治的な活動を通して、楽しく規律正しい学校生活を築き、自主的な生活態度や公民としての資質を育てる。
2. 健全な趣味や豊かな教養を養い、余暇を活用する態度を育て、個性の伸長を助ける。心身の健康の助長を図るとともに、将来の進路を選択する能力を養う

中学校 学校行事等(第1 目 標)

学校行事等は、各教科、道徳および特別教育活動のほかに、これらとあいまって中学校教育の目標を達成するために、学校が計画し実施する教育活動とし、生徒の心身の健全な発達を図り、あわせて学校生活の充実・発展に資する。

道徳については、『昭和 26 年版学習指導要領一般編（試案）』において、「学校教育のあらゆる機会」を通して、「学校教育の全面」において、「各教科の学習や特別教育活動がそれぞれの役割をじゅうぶん果たして、互に関連をもって行われること」とされていた。

『昭和 33 年中学校学習指導要領』においては、道徳教育は、「学校の教育活動全体を通じて行うことを基本とする」としながらも、「道徳の時間」が特設され、学校教育全体を通じて行う「各教科、特別教育活動および学校行事等における道徳教育と密接な関連を保ちながら」、それらを「補充し、深化し、統合し」ということが求められた。道徳教育は、学校の教育活動全体の中から、「道徳の時間」という明確な内容上の境界が設定され、「類別」が強化されたといえる。

「道徳の時間」の「内容」については、学習する 21 の項目が示され、「指導計画作成および指導上の留意事項」で「指導にあたっては〔中略〕自我の強さが形成されるように適切な指導を与えることが必要である。」と、教師の自由裁量に任せるというのではなく、「適切な指導を与えることが必要である」と明確な指示が与えられており、「枠」についても強くなったといえる。

またそれぞれの「内容」と「指導計画作成および指導上の留意事項」を示している。すなわち道徳教育をはじめ、各教科や特別教育活動ならびに学校行事等とは異なる教育領域として、明確な境界が設定され、「類別」は強くなったといえる。

『昭和 26 年学習指導要領一般編（試案）』では、教科との境界が設けられ「特別教育活動」が置かれたが、昭和 33 年の改訂の際には、「特別教育活動」と「学校行事等」との間に境界が設定された。

「特別教育活動」領域においては、「学級活動」、「生徒会活動」、「クラブ活動」が内容的に整理されているが、これはある程度、『昭和 26 年学習指導要領一般編（試案）』でも見られていたことで、「類別」の強化には当たらないと考えている。

「生徒会活動」については、「生全校の生徒を会員とし、主として学校における生徒の生活の改善や福祉を旨とする活動、およびクラブ活動、学級活動などの生徒活動の連絡調整に関する活動を行う。」と規定され、また、「クラブ活動」については、「全校生徒が参加できることは望ましいことであるが、生徒の自発的な参加によってそのような結果が生れるように指導することがたいせつである。」と規定されたが、教授学習の過程において、教師や生徒に具体的な指示が出されたわけではなく、「枠」という点では、強化とはいえないと思われる。

「学級活動」については、「学級としての諸問題の話合いと処理、レクリエーション、心身の健康の保持、将来の進路の選択などに関する活動を行う。」とされ、「毎学年 35 単位時間以上実施する」ことが求められたが、「学級としての諸問題の話合いと処理、レクリエーション、心身の健康の保持」という概要だけが示されている点だけ見れば、弱い「枠」といえる。しかし、特にこの中で、「進路指導」についていえば、「毎学年計画的に実施し、卒業までの実施時数は 40 単位時間を下ってはならない」と規定され、生徒たちには、「進路選択の一般的めやす」などを「理解すること」や、「進学先の特色と選び方採用試

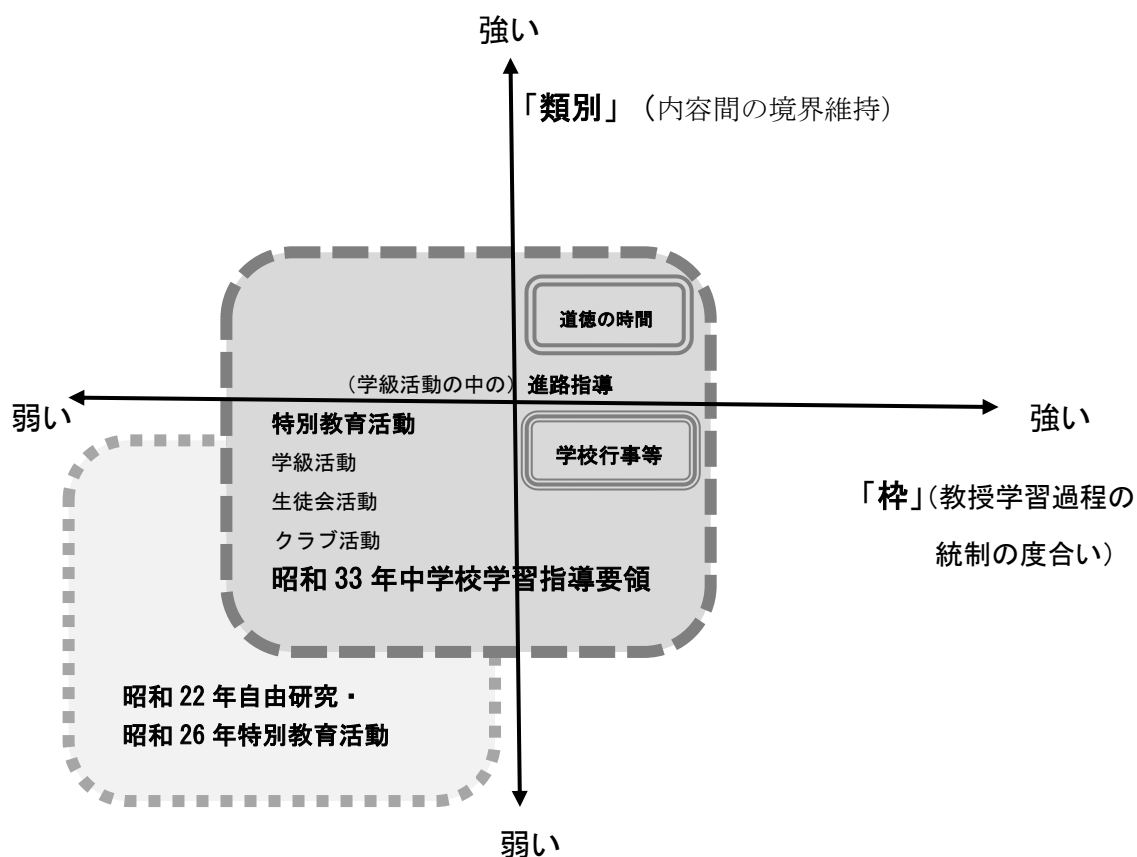
験、卒業者の進路状況」などを「知ること」が求められた。すなわち「学級活動」の中で「進路指導」については、内容が明確に指定され、実施のしかたも指示されており、「学級活動」の中の「進路指導」については、強い「類別」と「枠」が設定されたといえることができる。

「学校行事等」の領域については、その「目標」に、「中学校教育の目標を達成するため」に「学校が計画し実施する教育活動」と定義されており、「生徒の自発的・自治的な活動」とされた「特別教育活動」とは異なる活動であることが分かるが、「指導計画作成および指導上の留意事項」には「学校行事等は、学校が計画し、実施するものであるが、その計画や実施にあたっては、生徒に自主的な協力をさせるように配慮」することや、「地域社会の要請と関連して、学校行事等の計画を作成し、実施する場合」には、「その教育的価値をじゅうぶん検討」することが求められており、教授学習過程に関する「枠」は強いと考えられる。

「学校行事等」の「類別」については、「内容」について、「学校行事等においては、儀式、学芸的行事、保健体育的行事、遠足、修学旅行、学校給食、その他上記の目標を達成する教育活動を適宜行うものとする。」と、これらの内容を「適宜行う」ことが求められ、また、「指導計画作成および指導上の留意事項」には、「特に特別教育活動との関連を図ることが望ましい」とされていることなど、内容に関する境界は、必ずしも強いわけではないと考えられる。

『昭和33年中学校学習指導要領』における「道徳」、「特別教育活動」、「学校行事等」の教科外領域全体と、『昭和22年学習指導要領一般編（試案）』における自由研究（昭和22年自由研究と表記した）と『昭和26年学習指導要領一般編（試案）』における「特別教育活動」（昭和26年特別教育活動と表記した）とを、「類別」と「枠」の強弱で比較してみると、「道徳の時間」の特設により「類別」・「枠」の強化がみられ、進路指導の「類別」・「枠」が強化され、学校行事等の「類別」が強化され、図5のよう示すことができると考えている。

図5 『昭和33年学習指導要領』における教科外領域（道徳・特別教育活動・学校行事等）の「類別」・「枠」



(3)『昭和 44 年中学校学習指導要領』における教科外領域の「類別」と「枠」

『昭和 44 年中学校学習指導要領』では、教科外領域は、「道徳」と「特別活動」の 2 領域となった。この 2 領域についての「類別」と「枠」の検討を試みたい。

道徳では 目標について、「道徳教育」と「道徳の時間」で分けて示し、「道徳の時間」の境界を一層明確にしている。「道徳の時間」の 21 の学習項目を 13 項目に整理し、それぞれの項目に、さらに二つの観点を設定した。13 の学習項目については、「日常生活の基本的行動様式」にかかわるものを 3 項目、「道徳的な判断力と心情」にかかわるものを 5 項目、「社会および国家の成員として必要な道徳性」にかかわるもの 5 項目の、全体を 13 項目としている。また、「第 3 指導計画の作成と内容の取り扱い」で、「必要とされる内容を重点的に取り上げること、いくつかの内容を関連づけて指導することなどのくふうをすること。」や、「生徒の道徳性の評価」が「適正に行なわれるように努める必要がある。」と、教授学習過程に関わる規定が増え、「枠」の強化が確認できる。

特別活動は、特別教育活動と学校行事等が統合されることにより成立した領域であるが、「生徒活動」と、「学級指導」、「学校行事」の 3 つを内容として構成された。

「生徒活動」は、「教師の適切な指導のもとに、生徒が自発的、自治的な活動を展開しうるようにするとともに、全生徒が積極的に参加する活動となるようにする必要がある。その際、教師は、平素から生徒との接触を密にし、生徒の活動を内面から方向づけるなど、適切な援助を与えるように努める必要がある。」と規定され、「教師の適切な指導」を前提とした生徒の「自発的、自治的な活動」として、生徒に対しては「全生徒が積極的に参加する」ことが求められ、教師に対しては「教師は、平素から生徒との接触を密にし、生徒の活動を内面から方向づける」などが求められており、「枠」の強化が指摘できる。

「生徒活動」の中で、とくに「クラブ活動」は、『昭和 33 年中学校学習指導要領』では、「生徒の自発的な参加」を原則としていたが、「全生徒が文化的、体育的または生産的な活動を行なうこと」と、必修となり、「枠」の大幅な強化といえることができる。

「学級指導」については、「学級指導の内容は、次のとおりとする。」と、「(1) 個人的適応に関すること。(2) 集団生活への適応に関すること。(3) 学業生活に関すること。(4) 進路の選択に関すること。(5) 健康・安全に関すること。」と、この (1) から (5) の学習内容が「次のとおりとする」という厳格な言い回しで規定され、上記の 5 つの内容について、それぞれ 3 つずつの項目が「とりあげるようにすること」と明確に示されている。

学級指導では、これらの他に、「生徒の学校生活全般において起こる問題を考慮する」ことや、「3 年間を見通して、できるだけ具体的な資料や事例を活用し、組織的、発展的な指導を行なうようにすること」や、「進路の選択に関連する内容については、特に各学年にわたり取り扱うようにすること」や、「平素から、個々の生徒についての理解に必要な資料（たとえば、個人記録、家庭環境、地域環境などの資料。）豊富に収集するようにし、適切な指導となるようにすること。」など、「配慮する必要がある」こととして詳細な指示が出されている。

以上のように「学級指導」は、生徒の「自発的、自治的な活動」とされた「生徒活動」との間に明確な境界が設定されており、その実施に当たっても詳細な規定が設けられている。「学級指導」は、「類別」、「枠」とともに、たいへん強いといえる。

「学校行事」は、『昭和 33 年中学校学習指導要領』において「学校行事等」として一つの領域として位置づけられていたが、『昭和 44 年中学校学習指導要領』においては、特別活動に含まれる内容の一つとなった。

この「学校行事」については、「学校行事の内容は、次のとおりとする。」と、「(1) 儀式的行事 (2) 学芸的行事 (3) 体育的行事 (4) 修学旅行的行事 (5) 保健・安全的行事 (6) 勤労・生産的行事」の 6 つの内容がしめされ、「その内容の取り扱いに当たっては、次の事項に配慮する必要がある。」として、次のように詳細に規定されている。

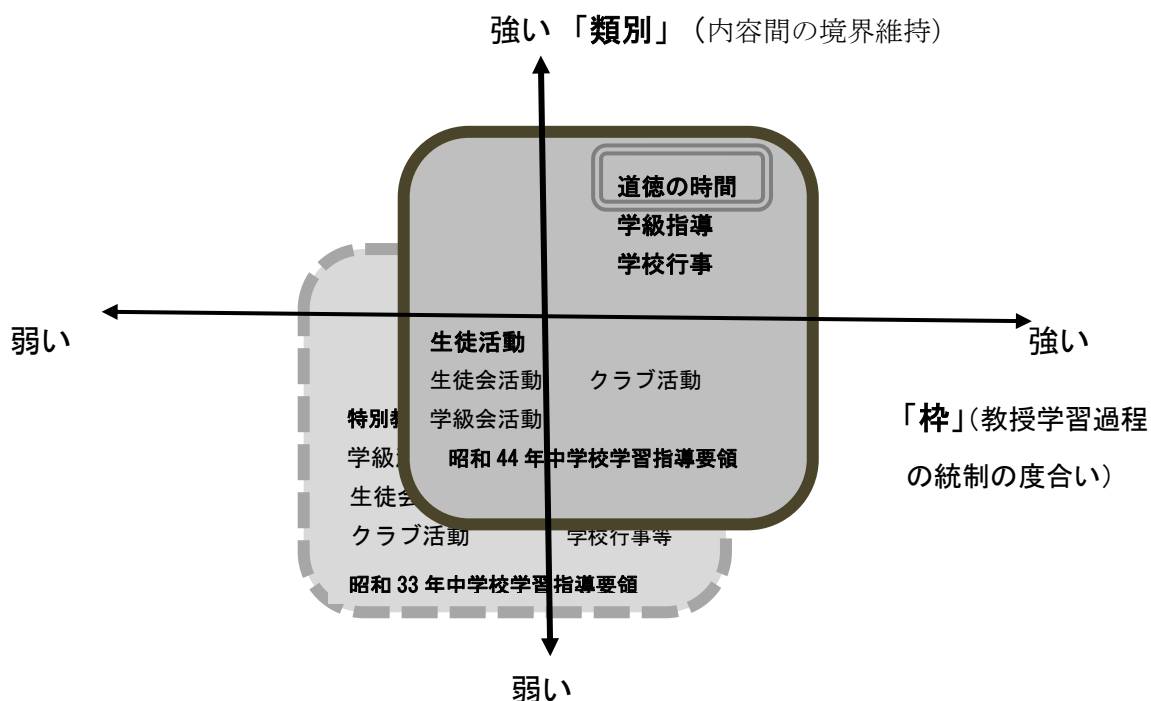
- (1) 儀式的行事においては、生活に有意義な変化や折り目をつけ、清新な気分を味わい、新しい生活の展開への動機づけとなるような活動にすること。
- (2) 学芸的行事においては、平素の学習活動の成果を総合的に生かすようにし、さらにその後の向上への意欲をつちかうような活動にすること。
- (3) 体育的行事においては、心身の健全な発達に資し、公正に行動し、進んで規則を守り、互いに協力して責任を果たすような活動にすること。

- (4) 修学旅行的行事においては、平素と異なる生活環境の中であって、見聞を広めるとともに、楽しく豊かな集団行動を行なうことにより、集団生活のきまり、公衆道徳などについての望ましい体験をつむような活動にすること。
- (5) 保健・安全的行事においては、生徒が自己の心身の発達、健康の保持などについての理解を深めるとともに、安全な行動が体得できるような活動にすること。
- (6) 勤労・生産的行事においては、勤労の尊さや意義、創造することの喜びなどが体得できるとともに、職業についての啓発的な経験が得られるような活動にすること。

『昭和 33 年中学校学習指導要領』の「学校行事等」では、内容の項目が示されただけであったが、『昭和 44 年中学校学習指導要領』の特別活動における「学校行事」では、上記のように、それぞれ 6 つの内容についての詳細な説明がなされており、その扱いについても、6 つすべてが、「…ような活動にすること」と明確に指示されている。

『昭和 44 年中学校学習指導要領』の「道徳」と「特別活動」の 2 領域となった教科外領域の「類別」と「枠」を、『昭和 33 年中学校学習指導要領』を下敷きにして、図で示してみると図 6 のようになる。

図6 『昭和 44 年中学校学習指導要領』における教科外領域(道徳・特別活動)の「類別」・「枠」



考察

これまで、『昭和 22 年学習指導要領一般編 (試案)』における「教科課程」と「自由研究」、『昭和 26 年学習指導要領一般編 (試案)』における教育課程と小学校の「教科以外の活動」・中等学校の「特別教育活動」、『昭和 33 年中学校学習指導要領』における教育課程と「道徳」・「特別教育活動」・「学校行事等」、『昭和 44 年中学校学習指導要領』における「道徳」・「特別活動」を、Basil Bernstein の「類別」と「枠」概念をもとに検討してきた。

この検討から昭和 33 年の学習指導要領改訂の試案から告示へという動きが、教科外教育の領域にどのような影響を及ぼしたのかを考察したい。

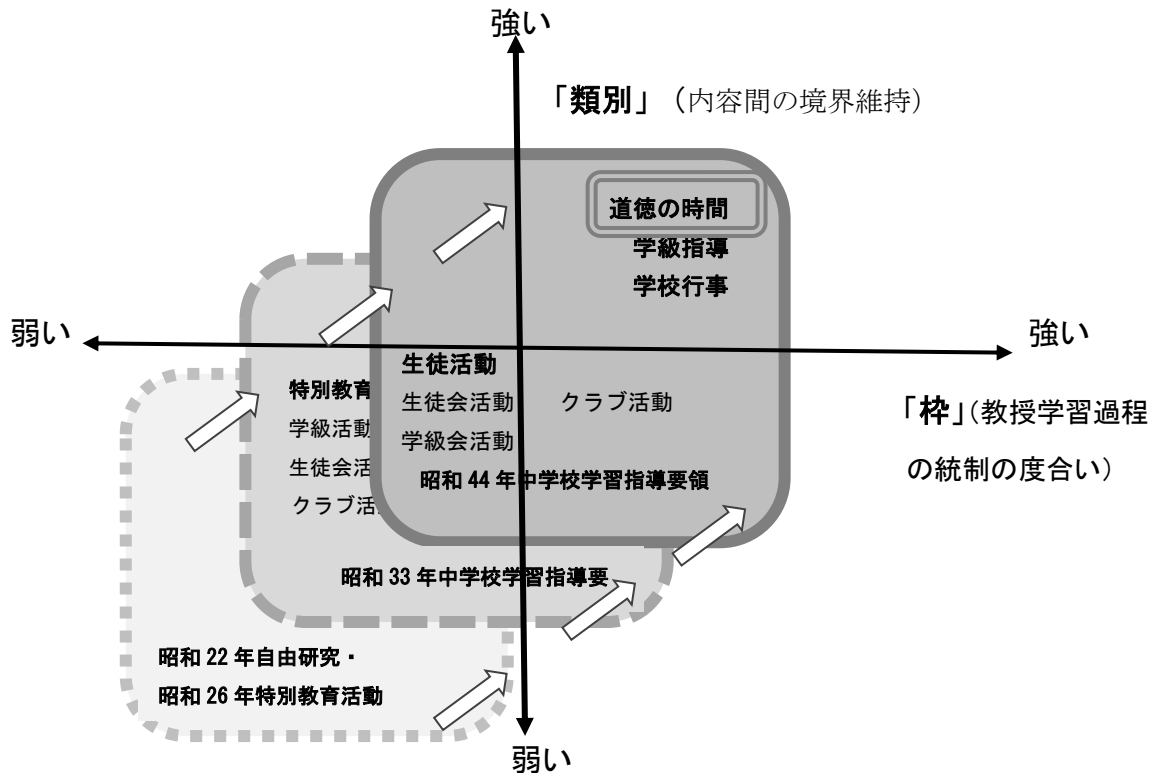
教科外の学習活動に焦点を当てて、『昭和 22 年学習指導要領一般編 (試案)』における「自由研究」と、また、『昭和 26 年学習指導要領一般編 (試案)』における教育課程と小学校の「教科以外の活動」ならびに中等学校の「特別教育活動」、そして、『昭和 33 年中学校学習指導要領』における「道徳」・「特別教育活動」・「学校行事等」、『昭和 44 年中学校学習指導要領』における「道徳」・「特別活動」を、Basil Bernstein の「類別」と「枠」概念で整理し、どのような変遷をたどったのかを図式化してみると図 7 のように整理できる。

すなわち、図 7 左下の「類別-弱い」×「枠-弱い」エリアから、図右上の「類別-強い」×「枠-強い」

エリアへと、『昭和 22 年学習指導要領一般編（試案）』と『昭和 26 年学習指導要領一般編（試案）』から、『昭和 33 年中学校学習指導要領』、『昭和 44 年中学校学習指導要領』学習指導要領の改訂ごとにシフトしている。

この変遷をどう考えたらよいか。

図7 『昭和 22 年学習指導要領一般編（試案）』から『昭和 44 年中学校学習指導要領』までの教科外領域についての「類別」・「枠」による整理と変遷



この図7で示した教科外の学習領域のシフトのしかたは、図3で示した『昭和 22 年学習指導要領一般編（試案）』・『昭和 26 年学習指導要領一般編（試案）』から『昭和 33 年中学校学習指導要領』へという教科領域の転換と軌を一にしている。すなわち教科と教科外という異なる教育内容が、Bernstein の「類別」・「枠」概念にそって考えると、「類別-弱い」×「枠-弱い」エリアから、「類別-強い」×「枠-強い」エリアへと、同一の教育課程の編成原理の方向にシフトしている。「特別活動」をはじめとする教科外活動の「教科化」ともいえるような事態である。(8)

冒頭で確認したように、Bernstein は、「類別」概念にしたがって、「類別」の強い教育知識の編成の原理を「収集コード」とし、また、「類別」の弱い教育知識の編成原理を「統合コード」として、教育知識の編成の原理を2類型に分類している。Bernstein は、「収集コード」と「統合コード」の2類型に即して、「内容が互いに閉鎖的」で「内容が明確に境界づけられ、互いに分離されている」カリキュラムを「収集型」カリキュラムとして、また、「さまざまな内容が分離せず、互いに開かれた関係にある」カリキュラムを「統合型」カリキュラムと呼んでいる。

「統合型」のカリキュラムを本研究に当てはめて考えれば、「経験の組織」が教科であり、「すべての経験は相連なり合っている」のだから、「教科はこれを箱に入れたように分断することはできない」と捉える『昭和 26 年学習指導要領一般編（試案）』における教育課程が典型的である。

一方、「収集型」カリキュラムについては、教科ごとに、それぞれの「目標」が設定され、経験ではなく知識や技術による「内容」と「指導計画作成および学習指導の方針」が明確に示された『昭和 33 年中学校学習指導要領』が典型的である。

昭和 22 年・昭和 26 年の試案として出された学習指導要領から、中学校に即していえば、法的拘束力を持つようになった昭和 33 年と、その後の昭和 44 年の学習指導要領への変遷過程は、教科の学習領域を中心としたカリキュラムの編成原理が「統合コード」から「収集コード」へという転換過程でもあった。こうした転換過程のなかで特別活動を含む教科外の学習領域も、「教科化」していったということに

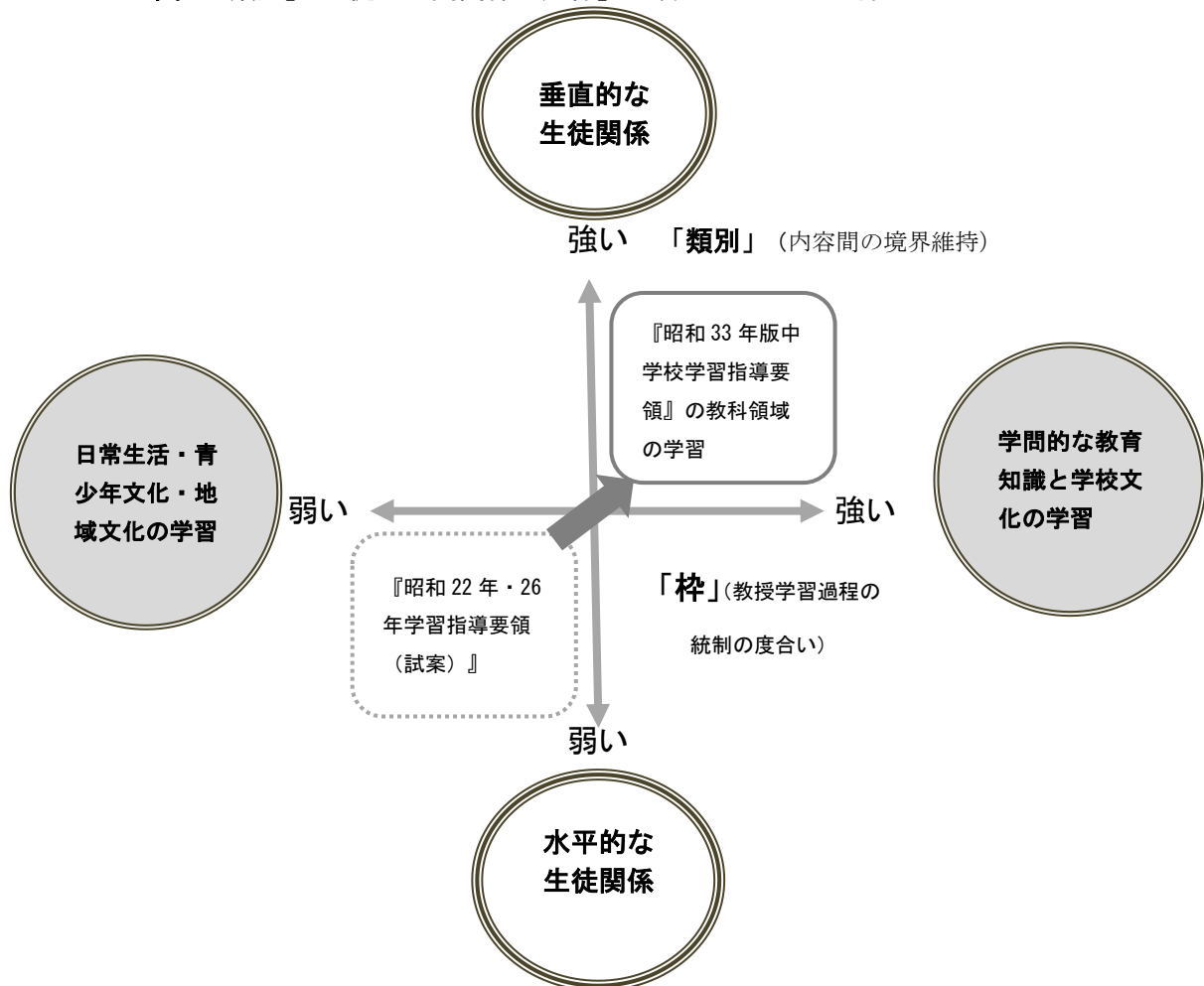
なる。

そこで、次に、このような転換の意味が問われるべきではないだろうか。Bernstein は、「収集コード」と「統合コード」のカリキュラムの編成原理の2つの類型によって醸成される人間関係の在り方に言及している。

「収集コード」では、「生徒や学生は、教育経験を重ねるにつれ一様に、細分化され、教育的に相互に分離される」。「彼らは一様に教科のヒエラルヒーにしばりつけられ、それと同じ理由でスタッフにもしばりつけられる。彼らのアイデンティティと将来はその教科部門によって形成される。彼らの垂直的関係の忠誠心や勉強中心の関係は強固であり、水平的な関係は勉強以外の領域（社交クラブやスポーツ）あるいは勉強を離れた周辺的な自治活動に限定されがちである。」と、Bernstein は、「収集コード」のカリキュラム下での学習においては、生徒の人間関係に「垂直的關係」が生じ、生徒間の「水平的な関係」は「勉強以外の領域（社交クラブやスポーツ）あるいは勉強を離れた周辺的な自治活動に限定されがち」と指摘している。(9)

一方の「統合コード」については、「統合コードの場合、生徒は共通の作業課題（知識の授受）に基づけられた強い水平的関係と忠誠心形成のための諸条件をもたらずだろう。この状況においては、スタッフ、とりわけ下級スタッフと生徒・学生との境界が弱まることが予想される。」と、Bernstein 生徒間に「強い水平的関係」が形成されることを期待している。

図8 「類別」と生徒の人間関係と、「枠」と知識・文化への志向性



Bernstein は、「枠は、教授学習関係の中で伝達される内容と伝達されない内容との間の境界の強さを指している。枠づけが強い所では、伝達される内容とされない内容との間に鋭い境界があり、枠づけが弱い所ではそれはあいまいになる。」と述べたが、これと関連して Bernstein は、「枠づけには、もう一つの側面がある。教師と生徒が持っている学校では教えない地域社会における日常生活の知識と、教授学習関係の中で伝達される教育知識との関係について考えることができる。教師・生徒の日常生活の知

識と教育知識との間の境界の強さ・分離の程度について問題を提起することができる。」と、「枠」の強弱が、「学校では教えない地域社会における日常生活の知識」と「教授学習関係の中で伝達される教育知識」との分離の程度に関係していると述べている。(9)

Bernstein は、É. Durkheim がかつて論じた、相互に類似した同質的な成員が機械的に結合し、自らの個性を發揮することなく集団や社会に埋没する「機械的連帯」から、個人が自らの個性を發揮しながらも異質な他者たちとの協働を可能とする「有機的連帯」へ(10)という社会の統合原理の移行を、「学校における社会統合の原則」の移行に見出しているようである(11)。そうした移行の中で、「インフォーマルな十代の下位文化と学校文化との間の境界も弱められてきた。すなわち学校対抗的な年齢集団の下位文化が、教授細目の内容になる。また学校外の文化が、新しい学校の内部に別の根源的な方法で浸透してくる。」と、(10)「教授学習関係の中で伝達される内容と伝達されない内容との間の境界」には、フォーマルな「学校文化」と「インフォーマルな十代の下位文化」「学校対抗的な年齢集団の下位文化」があり得ることを指摘している。

これまで検討の基礎としてきた Bernstein による「類別」の強弱と「枠」の強弱の図式に、Bernstein が「類別」と関連づけている生徒の垂直な人間関係と水平な人間関係とを一方の軸に、また他の一方の軸に、「枠」と関連のある学校では教えない地域社会における日常生活の知識や青少年文化と、教授-学習関係の中で伝達される教育知識を整理してみると図8のようになる。

あくまでも Bernstein の理論にしたがえばであるが、昭和 33 年改訂の中学校学習指導要領では、教育内容として教えられる学問的な知識や技術は、明確に境界設定された教科ごとに振り分けられ、系統的に指導されるという強い「類別」と、また、どういった内容を、どういった時機に学校教育の内容として選択・配列するのかは、教師や生徒の自由裁量ではなく、明確な法的な規定に基づくという強い「枠」が、教科の学習領域の編成原理である。「特別活動の教科化」とは、特別活動がこうした編成原理にしたがうということの意味する。Bernstein の理論にしたがえば、そうした学習では、生徒の人間関係についていえば「垂直的な生徒関係」が醸成されがちで、教育の内容についていえば、日常生活・青少年文化・地域文化から乖離し、学問的な教育知識と学校文化のへと接近していくことを意味している。

教授-学習過程の「枠」が弱く、教師と生徒の自由裁量により、とりわけ生徒の自主性・自治性が生かされ、生徒たちの日常生活や地域社会の文化、またサブカルチャーをも含めての生徒たちの青少年文化などが学習課題として、「水平的な生徒間関係」の協働により学習されるというようなカリキュラムの編成もあり得るのであろう。「特別活動」は、こうした教育課程の編成原理に基礎を置くべきではなかったか。「特別活動の教科化」によっては、その方向には進まない。

注および引用文献

- (1) 『現代教育科学』明治図書 1996 年 477 号。
- (2) 『現代教育科学』592 号(2006 年 1 月)では、「特集 『学習指導要領』の戦後 60 年の功罪」のなかで、「道徳の時間」について、岩垣攝が教科外活動について言及している。(岩垣攝「教科や教科外活動の中でこそ道徳教育を」pp38-40。)
- (3) Basil Bernstein: Class, Codes and Control Volume 3, Towards a Theory of Educational Transmissions 2nd edition, 1977 Routledge & Kegan Paul 萩原元昭編訳『教育伝達の社会学-開かれた学校とは-』明治図書 1985 年 p. 92。
- (4) Bernstein 前掲書 pp. 94-95。
- (5) Bernstein 前掲書 pp. 94-95。
- (6) Bernstein 前掲書 pp. 93-96。
- (7) Bernstein 前掲書 p. 110。
- (8) 「特別活動の教科化」は本研究では、平成 29 (2017 年)・30 年 (2018 年)に改訂された学習指導要領について論じられることが多いが、その始まりは、昭和 33 年 (1958 年)に改訂された学習指導要領における特別教育活動であると考えている。
- (9) Bernstein 前掲書 p. 110。
- (10) 濱島朗他編『社会学小事典』有斐閣 1985 年 p. 90、日本教育社会学会編『教育社会学事典』丸善出版 2018 年 p. 26
- (11) Bernstein 前掲書 p. 81。
- (12) Bernstein 前掲書 p. 85。

私の特別活動ヒストリー

－昭和から平成期を語る－

日本特別活動学会第6代会長

前白鷗大学 須藤 稔

(聞き手) 静岡県立大学 橋本 勝

大阪体育大学 中尾豊喜

1. 問題設定

本報告は、日本特別活動学会第6代会長の須藤稔先生によるオーラル・ヒストリーである。(以下、報告書の中では、須藤先生を「須藤氏」と表記いたします。)

このオーラル・ヒストリーは、日本特別活動学会の研究プロジェクト「歴史研」の依頼により実現したものである。

(1) インタビューの手続きについて

2022年11月10日(木)、13:00より15:30までの、およそ2時間半にわたってインタビューを実施した。当初、直接対面によるインタビューを予定していたが、新型コロナウイルスの感染の拡大傾向がおさまりを見せない状況にあったため、ZOOMミーティングによるインタビューとなった。

聞き手は、歴史研メンバーの橋本勝(静岡県立大学)、中尾豊喜(大阪体育大学)とである。

インタビューでの質問事項などは、事前に須藤氏と橋本・中尾が協議し、質問内容の順序などのアウトラインのみを決めておき、須藤氏に自由に語っていただくこととした。

インタビュー内容は、ZOOMにより録音し、それを橋本・中尾が原稿化し、文字おこし原稿の内容を、須藤氏に確認していただいた。

音声データの原稿化にあたり香川美海氏(大阪体育大学体育学部4回生)に多大なるご協力をいただいた。

(2) 研究の趣旨とインタビュー対象について

この須藤稔氏によるオーラル・ヒストリーは、日本特別活動学会の研究プロジェクト「歴史研」の研究活動の一環としての取組みである。歴史研では、31年間に及ぶ平成が終わり令和期に入った今日、「平成期の特別活動とは何だったのか」を問うべきではないかということが、プロジェクトの研究テーマの柱の一つとして掲げられた。

平成期の特別活動とは何だったのか、という総括的な問いに対して、どのようにアプローチするのかを検討する中で、須藤氏に対するオーラル・ヒストリー案があがった。須藤氏は、昭和の後半期から平成期にかけての時期において、学校現場における教育実践者や管理職、また、教育行政職の経験があり、学習指導要領の改訂等に関りを持ち、さらには大学等での教員養成の経験や、学会での研究活動の経験もある。そして、平成期の特別活

動とは何だったのか、というテーマのもとに、こうした経験や経歴をふまえたオーラル・ヒストリーを語っていただくということになった。

そして、歴史研の研究代表者である長島明純が、須藤氏に正式に依頼し、承諾を得て、インタビューを実施した。

2. 私の特別活動ヒストリー（昭和から平成期を語る）

ここでとりあげる須藤稔氏によるオーラル・ヒストリー「私の特別活動ヒストリー（昭和から平成期を語る）」は、中尾豊喜が責任編集者となり、須藤氏のインタビューと語りのZOOMによる録音データを、文字化し原稿化したものを、須藤氏により確認していただくことにより再現されている。

（中尾豊喜）

須藤 稔

私の特別活動ヒストリー（昭和から平成期を語る）

橋本：本日は須藤稔先生をお招きし、「私の特別活動ヒストリー：～昭和から平成期を語る～」というテーマでお聞かせいただきたいと考えております。

本日進行を務めさせていただきますのは、大阪体育大学の中尾豊喜先生と、静岡県立大学の橋本です。

須藤先生、どうぞよろしくお願ひ致します。

まず、須藤先生に、この度、ヒストリーとしてお話をさせていただくことになった経緯をご説明いたします。私ども、日本特別活動学会の「歴史研」という研究プロジェクトでございます。「歴史研」という研究プロジェクトは、その名前の通り、特別活動を、歴史的に検討することを通して特別活動の原論あるいは基礎理論を構築することを主な研究目的としております。

特別活動の歴史をたどることによって、特別活動では、何を目的とし、何を大事にしてきたのか、特別活動の教育的な意義とは何なのかを明らかにしようと研究活動をしてまいりました。

そうした中で、私どもの歴史研の研究も含めて、これまでの研究が文献研究に偏ってきたきらいがあるのではないかと、特別活動に対して実際に生徒として、あるいは先生として関わってきた方々から、実際の教育経験としての特別活動や実際の教育実践としての特別活動の在りようを語っていただき、学んでいく必要があるのではないかと意見が出されました。

そこで昨年、2021年の6月の研究会では、山口満先生と渡部邦雄先生に、特別活動の源流の一つとして位置づけられる自由研究の時期から、戦後の昭和期全般にかけての特別活動について、生徒としての教育体験の中の特別活動や教育実践者の立場からの特別活動、さらには教員養成や教育研究の観点からの特別活動を、対談という形で語っていただき（対談「特別活動の果たしてきた役割とこれからの展望」司会：添田晴雄先生）、たいへん大きな成果が得られました。戦後の教育改革期から昭和の終わりまで、社会全体や教育の大きな歴史の流れの中で、特別活動がどう展開されてきたか、たいへん興味深いお話を伺うことができました。

そしてこの度、須藤稔先生をお招きして、ぜひとも昭和から平成期の特別活動実践を対

談から語っていただくということになりました。

須藤先生にお願いした背景については、改めてご説明する必要もないかもしれませんが、須藤先生のご経歴のご紹介も含めて、先ず以てお話しをさせていただきます。

須藤先生は、昭和 43 年に栃木県の公立中学校に理科の教諭として着任され、昭和の終わりころから平成期に入りましてからは、教頭・校長の管理職に就かれ、宇都宮市と栃木県の教育委員会の教育行政等に長らく関わり、平成 20 年には栃木県の教育長に就かれました。栃木県における義務教育出身の教育長就任は、戦後初とのことでした。

こうした学校現場や市・県の教育行政のお仕事と並行して、平成元年改訂の中学校学習指導要領から、現行の中・高学習指導要領改訂まで、平成期 4 回にわたる特別活動改訂のすべてにわたり、調査研究協力者や指導資料等の作成協力者として尽力されました。

特に、第 8 期中央教育審議会教育課程部会では、専門員として特別活動ワーキンググループ主査代理の重責を担っておいでです。

また、生徒指導提要の作成に関する協力者や不登校問題に関する調査研究協力者会議、出席停止の運用、国立教育政策研究所の生徒指導資料第 1 集や多くの調査研究、道徳教育に関わる調査研究などに携わるなど、特別活動に直接的にあるいは間接的にかかわるお仕事分野におかれましても、幅広く国の教育行政に関わられました。

学会活動については、日本特別活動学会を中心に活発に展開され、平成 24 年には第 6 代の会長に就任され組織改編等に取り組みされました。

これらに加え、短大・大学・大学院教授として教員養成にも携わられてこられました。

このように様々なお立場から重層的に関わられた須藤先生だからこそ、生きた歴史として語っていただくということになりました。

それでは、須藤先生が大学を卒業され中学校に着任された昭和 40 年代の当時のお話を、お聞かせいただけますでしょうか。

(1) 昭和40年代から昭和の終わりころ: 中学校の教員としての、特別活動実践の蓄積

須藤：こんにちは、須藤です。それでは、当時、どのように特別活動に向き合ってきたのか、関わってきたのかをお話しさせていただきます。

先ず、特別活動は、教師生活に誇りを持てた源であった、と今回のご依頼から実感いたしました。

このような機会を、ありがとうございます。

私どもの大学時代は、特別活動の講義はありませんでした。教育実習でも、担当教科である理科の実習のみで、特別活動や道徳の教育実習の内容もありませんでした。

自分自身の中学生だった頃に、果たして特別活動がどうだったのだろうか、あらためて振り返ってみますと、クラブ活動はやったのかな、そのようなレベルの印象でしかありません。

初任校で特別活動と初めて出会って、これが「教員の仕事」だということを感じました。それを感じ取ることができたのは、周りにおられた先輩方のお蔭と思っています。

初任校の校務分掌で生徒会活動を担当したのですが、「須藤先生が中心になって指導して

ください。」と、主任が任せてくれました。それは先輩が手を抜くのではなく、「私がいるから大丈夫、先ず経験しなさい」という意味だったのです。いろいろとアドバイスをくれる、子どもたちといろいろと打ち合わせをやる時にも同席をしてくれているのですが、須藤先生の考えで進めてみて・・・と。

道徳の授業にしてもはっきりとさせていただきます。初めて担任したときの道徳の授業。「私がやってみるから・・・」と、学年主任が、私の学級で道徳の授業を展開してくれる。このように、自分なりにやっけていこうとするきっかけ作りを先輩の先生たちがしてくれました。現場の教育力ですよね。善き時代でした。

初任時の授業時数は、週 27、28 時間でした。1 日 6 時間授業で、授業のない空き時間が 1 時間あるかないかです。みんなそのように忙しい中であっても、助け合いながらやっていたということですね。

では、担任としてどのようなことをやってきたのかという本題に入らせていただきたいと思いますが、特別活動をお話する前に、理科の教師としてですが・・・、例えば、科学的な見方は疑問を持つことが出発点となると考えていましたので、敢えて予習を求めない授業をしていました。「今日は、〇〇の学習ですが、なぜ・・・、どうしてでしょうか。確認方法、仮説を考えよう。」と投げかけ、それをいわゆる理科グループで話し合い、分担して実験等を進めるパターンを通常としていました。

予習、復習を特に必要とせず、宿題も無い・・・。しかも「理科が好き・・・」を一人でも多くする教科経営に努めたつもりです。予習で予め知識を持ってしまうことは、疑問に繋がらないと思いますよ。

クラブの指導で、県の理科展覧会で賞も頂いたと、記憶しています。

それから、中尾先生の研究ご専門の部活動についてですが、大学生時代にオーケストラをやっけていまして、学生オケですがコンマスをやっけていました。教員になってからも地元の交響楽団にも所属して音楽を続けていました。幸い初任校にはオーケストラの部活動があったので、指導者の一人として顧問を務めていましたが、ある日突然先輩から、異動になるので「女子バレーボール部を持ってくれないか？」ということを言われました。調整の上「分かりました」とお答えし、その日の帰りがけに、バレーボールのルール書の本屋さんで購入し、バレーボールのルールから読み始めました。私はバレーボールの経験がなかったものですから、そこから始めたのです。

私の本格的な部活動の指導は、このようなことから始まったのです。中尾先生、私の部活動の指導は、こちらからは勧誘せず、自分の意思で入部した生徒と、学校で決められた時間の中での活動です。そのかわり休日は、生徒と保護者と話し合い、可能な範囲で練習試合などを組んでいました。

生徒には、実績として勝つという喜びや成就感も味わわせなければ・・・と思い、高校にも練習試合をお願いしました。生徒たちも、私が出向くまでの間の練習内容を、自主的に話し合っていたようです。結果、県代表として関東大会にも出場できました。男子のバレーボール部に移っても、県のタイトルを総なめすることができました。

ただ、このことについては、妻の理解と協力があつたからこそ、と、今でも感謝です。

さて、特別活動についてですが、先ほど申し上げましたように、先輩の先生が「生徒会

活動の指導を頼む」ということで任せてくれ、迷いながらの指導でしたが、「これが教育だ!」、「生徒もどんどんついてくる」、「生徒には無限の可能性がある」、そして、ある意味で「学校を変えることができる」ということを実感し、まさに、今までに経験したことのない驚きと、多少の不安を覚えました。

生徒会活動は、ともすると指導の持ち手がいなかったりもします。しかし、特別活動の中で生徒会活動は全ての教職員と生徒が向き合う大切な活動という側面を持っています。生徒たちのエネルギーや変容を実感しました。ただ、最初からそうしたことが実感できたかというとはそうではなく、指導をし始めたころには、一部の先生と生徒、生徒会執行部だけの活動でした。生徒会集会では、先生方は出ては来ても生徒会担当がやればよい・・みたいな傍観者でした。それから部活動も盛んに行われていましたので、生徒会の活動の時間を確保できないという問題もありました。そういった問題の解消を含めながらの取り組みでした。

どのような方法でそういった問題を解消したかということ、実はですね、ここにこのような本があるのですが、特別活動をおやりになっている方はご存じかと思いますが、今は絶版になっていますが、明治図書『特別活動研究』の246号に、「班・係活動と学級の組織化」というタイトルで書かせていただいたのですが、組織を工夫することによって、先ほど申し上げましたような、活動時間の確保であるとか、先生方すべてが関わるとか、そういった問題を解消・クリアさせていただいたのです。

ここでは、学級の生活班を横軸に、係活動班を縦軸に考えて、そして係活動班の延長に、生徒会の委員会とのかかわりを位置づけました。学級の係活動班の延長線上に生徒会の委員会がある。それぞれの学校の委員会活動として月に1回集まって、ただ単に話し合いをするのではなくて、毎日のように何々委員会の活動はどうで、課題は何だろうか、今度はどうしたらいいのだろうか、ということ各学級でも話し合いをする、そのような組織に変えました。横軸の生活班はいわゆる当番活動、教科とか給食当番とか清掃当番とか、それらをリンクさせて、班活動をそれぞれの学級でやっていただくことによって、当然のことながら各学級での係活動は、生徒会の委員会活動に直結するわけですから、すべての先生が、生徒会の委員会活動にかかわりを持つということで、全校集会でもなんでも、全ての先生が何らかの形でかかわりを持つ。今までのように、後ろにいて、手を後ろに組んで傍観者のように立っていない。直接子どもたちと一緒に先生方も活動していただけるように変えていきました。一人一人を生かす組織づくりを工夫したつもりです。そして学校を活性化させて、生徒会活動の課題解消につながるような組織を、それぞれの学級で共通で作っていただけるように働きかけをしました。

組織図を示せないで・・、例えば班の成員が当番活動の分担と縦軸の各係活動も分担し、その横軸で、生活班とは異なる係り活動班を編制する組織です。当番活動については、各班との話し合いで分担内容が決められますが、月ごとのローテーションで分担する内容もありました。

それから学級経営ですが、例えば学級会活動の活用です。模造紙をつかって学級会活動の題材一覧を2ヶ月分ぐらい書き、その下に担当する班を書く。生活班でその題材を担当する。生活班と学級会活動の委員会、学級委員などからなる委員会が合同で題材に対して、

どういう事前調査をしたらよいのかとか、司会はだれにするのかとか、どういう資料が必要なのかなど、学級会活動当日の準備をしてもらう。一覧表が掲示されているわけですから、予め1か月前からでも時間をうみながら準備ができますね。

班活動についてですが、私は、学級編成時の班を原始的な集団という表現をよく使ったのですが、最初の段階の生活班を生徒と話し合いながら機械的に編成しますが、当然、同じ班で生活をしている間に、子どもたちの意識に隙間ができてきます。そこで、班の編成変えをどうしたらいいか、班編成のための課題は何だろうか、何のための班活動なのか・・・ということを生徒たちと話し合いをしながら、自分たちが納得のいく生活班を編成するというのを、学級経営の中で重要な位置づけとしてきました。

班ノートの活用も重要です。生活班の中で1日ずつ子どもたちが交代で、自宅に持ち帰り1日の感想や、みんなに言いたいこと・聞きたいことや、自分はこうだったとか、そういうものを書くようにするわけです。1日に一つの班が提出する。だから私は1週間分を読むということになります。一日1時間あるか無いかの空き時間の中で、それをやるわけですが、この班ノートからは緊急的な問題の提示や、班員相互の理解、意外な個性の発見など・・・生徒たちは書きますよ。最初は1~2行だけ書いていた生徒もだんだん自分を吐露するというか、自分を出してくる。自分を開いてくるようになります。

あと、朝夕のプログラム。朝の会、帰りの会のプログラムですね。これも、先生方をお願いして、もちろん自分の学級でも、生徒が朝夕の司会をして、例えば、帰りの会では1分間スピーチを分担してやってみるとか、そういうものを自分たちで何をやったらいいのか、何をやりたいのかなどを生徒たちが話し合って実施しました。

あとは、学級経営の中での学校行事です。学級の凝集化というか、学級をまとめるには、学校行事はとても有効でした。体育祭であるとか、文化祭であるとか、合唱コンクールであるとか。中学校ではこういった行事は、学年や学校全体のコンクールの色彩を持ってきます。合唱コンクールで、体育祭で、「優勝はどこ？何組？」というようになってきます。合唱コンクールでは、私自身が音楽をやっていたものですから、「目指せ、優勝！」ということで、もちろん選曲などは生徒たちがやったのですが、練習のプロセスで発生する問題は学級会活動で解消する。当然いろいろありましたが、定年を過ぎた教え子たちが、最近ではコロナで集まれないですが、毎年の同級会で当時の歌を合唱したり、学級生活に関わる思い出話・・・、至福な一時を楽しんだりしています。

次に、生徒指導。生徒指導といっても、班活動が中心で指導をしてきたという経緯があるのですが。いま、戦後、生徒指導の第一のピーク等の言い方でお分かりになる先生がどれくらいいらっしゃるでしょうか。私の担任時代は、昭和から平成にかけての第三のピークといわれる時期でした。特に2校目から3校目の赴任校では、毎年、毎年3年担任。荒れてしまって3年〇組は持ちたくない・・・、という3年生のクラスを5年連続で持ちました。5年連続ですよ。他校とのいさかいも絶えない・・・。毎日のように、児相、家裁、警察との連携・・・。防犯課の担当からは、先生の机をここに運びましょうか・・・とまで言われたこともありますが・・・。

私は卒業式の学級解散で、一人ひとりに言葉を添えて教室から送り出すことを恒例としていましたが、手を掛けた生徒ほど、だれもいなくなる教室から出たがりませんでした。

先程申しあげたような班活動です。4月、5月の当初、授業に参加せず、帰りの会が始まって校内をうろうろして教室に入らない生徒が毎年複数いました。そういった生徒を同じ班員が迎えに行くのです。私が手を引っ張ってきたら仲間の手前、「お前、なにをする」というように生徒との衝突が起きかねないのですが、生徒が連れ戻しに行くと、渋々と教室に入ってきます。「渋々」がやがて「笑顔」に変わってくるのが印象的でした。

班活動を核とした様々な活動、それらによる学級文化ですね。学級としての意識や一人ひとりの人間関係が密になっていくのですね。

生徒指導主事も何年かやりましたが、特別活動の活動を中心に据えた学年・学級経営の全校実施をお願いしました。

やがて校舎1階の廊下をオートバイ、2、3階を自転車・・・から、目立った問題行動もなくなりました。

以上が、主な実践内容でした。

特別活動に対する姿勢、実践の在り方が、担任・教師としての教育活動を支えてきたということです。

一方、冒頭でも申しあげましたが、理科の教師として、部活動の指導者としても当然やるべきことはしたつもりです。これらを総合しなければ教師としての信頼感、生徒への説得力は生まれません。

余談ですが、生徒会活動の指導には、部活動の指導と同じくらいのエネルギーと時間を必要としていたように思います。県民交響楽団でヴァイオリンを弾いていたのですが、部活動の終わりの時刻には楽団の練習が始まってしまっていますから。自宅に帰ってからも練習時間を確保することも難しくなり退団しました。何もかも生かそうとしてもだめですね。生徒指導の「選択の原理」ではないですけれども、何を優先させるか、その何を優先させるかという価値の選択の中で、特別活動を生徒指導に関連付けながら、担任時代はやってきたということでしょうか。

中尾：これが特別活動と感じられたわけですが、その後の事例で、生活委員会など生徒会の委員会活動と、日々の学級活動を結び付けてきたところがあって、他の教員たちも興味を抱いてもらい共に実践したいという狙いがあったということですね。ここでいう、毎日の学級活動というのは、時間はどの位置付けですか。まず、生徒会活動から教えてください。生徒会は月に1回ですか。

須藤：生徒会の委員会のための活動は月1回ですが、学級会活動のための準備の時間は随時です。そのための準備や話し合いを、生徒たちは、昼休みにやったりとか、部活動に行く前に集まったりしていました。

中尾：生徒会の委員会の話題や課題を、学級に落とし込むときはどこの時間になりますか。

須藤：帰りの会で、生徒会関係の課題や確認事を話題にしていました。そのように生徒会活動と学級会活動を関連付けるように組織づくりをしました。

橋本：生徒会の各委員会の活動を、個々の学級の中に深くなじませる取組みということですか。

須藤：そうです。学級の係活動の延長線上に生徒会活動の委員会活動を結び付けたということです。

橋本：各クラスの様々な活動と生徒会の委員会の活動とが、まったく別個のものではなく、各学級の生徒の生活上の問題が、生徒会の委員会の問題と直結して、各クラスの願いが生徒会に反映するように、組織上工夫をされたという考え方ですか。

須藤：その通りです。相互にということですね。

橋本：昭和 63 年に大学を卒業しました私たちの世代は、自分たちが大学生の時に、教職課程で「特別活動」を学ばず、学校現場に出ていった世代なのですが、須藤先生が新任として着任された頃ですと、さらに「特別活動」に関するテキスト類などは、ほとんど無かった時代ではないでしょうか。昭和 40 年代に、理科の先生として中学校に赴任されて、いったん現場に立ってみると、学級をまとめていく活動だったり、道徳の授業、生徒会活動などがとても大事な活動で、先輩の先生方が、場合によっては須藤先生に、どうぞやってみてくださいということになったり、また場合によっては、先輩方が須藤先生に、どうぞ見てくださいという形で、現場の教育力の中で、努力され工夫されて身に付けてこられたことが、須藤先生の特別活動に関するお考えや実践上の土台となっているということですね。

須藤：その通りです。もちろん、「指導書」は読んではいましたが・・・耳学かな・・・。疑問に思ったこと、やってみたいことを先ず実践し、後から確認する・・・。先に理論、知識ありき・・・では無かったですね。

橋本：ここでは、須藤先生が、大学をご卒業後、栃木県の公立中学校に理科の先生として着任されてから、大学の教職課程で特別活動という科目は設定されておらず、特別活動に関する指導資料もほとんどなかったと思われる頃、どのように特別活動に取り組みされていたか、どういった工夫をなされたのか、ほんの一部分を伺うことができました。須藤先生が、中学校の現場で特別活動を実践されたお話をもっとたくさん伺いたいところではございますが、お時間の都合もございますので、話題を切り替えてお話をお願いしたいと思います。

昭和の終わりころから平成期にかけてのころ、須藤先生は、教頭先生や校長先生になられ、また、宇都宮市の教育委員会や、栃木県教育委員会、教育総合センターなどのお仕事を経て栃木県の教育長に就かれるわけですね。こうした学校の管理職や教育行政のお立場から学校教育に携わられた中で取り組まれた特別活動は、公立中学校の最前線で取り組まれた特別活動とでは、その生かし方や、考え方の点で異なっていたところもあるのでは

ないかと拝察いたします。そこで、こういった点なども含めまして、昭和の終わりころから平成期にかけての特別活動に関わるヒストリーをお願い致します。

(2) 昭和の終わり頃から平成初期にかけて: 中学校の管理職、教育行政職の立場から特別活動にどうかかわってきたか

須藤：自分で心がけたことや、担任として取り組んできたことなどについてですが、管理職になった時も、自分の実践で、子どもたちに還元できたこと、一緒に作ってきたことを同じように提供したい、そのような思いで務めさせていただいたように思います。

管理職として学校をまとめることができる、そのためには、それぞれの先生が学級をまとめることができる環境づくりが前提となってきます。そういった活動の集合体が学校ですから・・・。

管理職としての実践を、『中等教育資料』（平成12年8月号、第759号）で述べさせていただきました。学校経営の構想を、「社会的自立」を頂点とし、それを支える「教科と領域」（課題解決力）と「機能と学級経営」（自己指導能力）を「適時性と累加性」とで繋ぐコンセプトです。

学校経営の目的は、教育基本法にも謳われている通り人格の完成、別のいい方をしますと社会的な自立の基礎を培うということです。社会的な自立を目指したときに、教科と、生徒指導・自己指導能力の育成、そういったものを特別活動の実践で覆う、行政用語で網掛けと言いますが、そのような構想で学校経営に取り組みました。

いくつか事例を申し上げますと、今日的な課題でもある校則などの見直しについての取組です。今やブラック校則などと言われていますが・・・平成12年の頃ですから、今から四半世紀前のことですね・・・。

生徒会活動で校則をどうとらえるのか、自分たちの校則として、何があれば、学校生活の中で、お互いに自分の生活と他人の生活で支障無く、助け合いながら生活ができるようになるのか、考えようじゃないか。ということで校則について生徒会で意見をまとめ・・・生徒会の担当者に指導を任せるわけですが・・・、何回も生徒会と職員会議との間で意見を往復してもらいました。最終的には校則を、「いじめや暴力のない楽しい学校にしよう」、「時間を守り節度のある生活をしよう」、の二つに絞ったということです。そして、「これはみんなで作ったのだからみんなで大切にしよう」と・・・生徒会集会で話しました。校則を決めただけでなく、身近に感じられるような応援もしました。例えば、「時間を守り節度のある生活をしよう」、については、学校のチャイムを鳴らさないときがあってもいいね、それでは月曜日にはチャイムが鳴りませんよ。ということです。節度のある生活については、中尾先生ご研究の部活動ともかかわりがあるのですが、月曜日は部活動を無い日にしたのです。校長として先生方に、月曜日の放課後は職員室に戻らず、教室で生徒たちと無駄話でも何でもいいから、60分程度話しをしていてください、子どもたちと活動してください、としました。特別活動にとっては活動時間の確保にもなりました。

次に、教科の学習計画表についての事例です。

学習計画表というのは、例えば、理科なら理科、国語なら国語で、この单元の中で、今日は何を学習するのか、ポイントは何かを教科担任が一月あるいは一つの单元を単位とし

て一覧にまとめ配布します。そして子どもたちはそれを見て、今日の授業の自分の課題は何か、ということを書き入欄に書くのです。子どもたちは、今日の課題に対して自分はどうかだったか、自分なりにそれを評価し、さらに自分は何を調べたいのかを記述し、次時の学習に備えるのです。

今の「主体的・対話的で深い学び」の先取り・・・かな。自分で目的を持つこと、主体的というのは自分で目的を設定して、そして考え、判断しながらやっていくことですからね。従来、「今日〇〇先生は出張で、授業はプリントになります。」という時に、本校ではプリントは購入しない、評価テストも購入しない。このような場合に、子どもたちは、この学習計画表に基づいて自分で図書館に行ったり、グループで話し合いをしたり、それなりの学習成果が得られる学習スタイルが定着できました。

そのような学習スタイルに応じた評価観も変えました。当時は相対評価が中心でしたが、観点別の絶対評価を加味した評価の取り組みを始めていました。

普段の活動を一生懸命やれば、結果的に学習の成果も上がり、自分の学習方法、課題解決として身に付いてくる・・・。ということ子どもたち自身が身をもって経験できるようなコンセプトです。

このような学習指導は、特別活動的な考え方ですね。自分で課題を見つけながら、そして、グループで課題を解決しようとしていくことです。教科の班活動は教科のねらいを達成するための活動で、特別活動の班活動とは少し違いますが・・・。基本的にそのベースにあるのが「学業指導」と思っています。

それらを学年段階の発達段階、指導内容の適時性に基づき教師が意図的に働きかけていく、そのような学級、教科経営を、『中等教育資料』で「私の学校経営」として掲載していただいたのです。

管理職には、このような思考回路、特別活動的な見方、実践が必須ではないでしょうか。

例えば、修学旅行にしても、当時はどこの学校でもそうなのですが、きちんとした制服で修学旅行に行きます。校長室の清掃担当の生徒から、「修学旅行、制服でなければ、だめですか？」という問いかけがありました。「だめですか？」というのは課題意識ですね。そういう課題意識を子どもたちは持ったわけです。それに対して「どうしたいの?」、「学級で話し合ってください」生徒会の担当に、生徒たちが今こんな課題意識を持っていますよ。と伝えるわけです。子どもたちは、どんどん話し合っていて、私服で行きたいということになりました。「いいね。私服で行くためには、今、どういう生活ができればいいのかな。私服でいった後、どのような学校生活が期待できるの? 私服で行くのは、今年、君たちだけ? 来年も続くことなの?」ということを投げかけました。すると生徒会の役員は、また考えるわけですね。各学級で話し合いをするわけです。結果、修学旅行は私服で行きました。生徒会活動として受け継がれ継続して行きました。何の支障もなく、学校文化として普段の学校生活も含めて・・・でした。

余談ですが、進学先の校長から、「須藤先生のところの卒業生に、何で、毎日チャイム鳴らすのですか、と聞かれましたよ」。おもわず苦笑でした。

このような学校経営については、周辺の校長方からはなかなか理解が得られず、浮いているのかな・・・、と、少なからず寂しい思いをしたのも事実でしたが、このような思考回

路については、管理職登用試験等での確認事項として質問するようにしていました・・・。

橋本：問題意識をもって卒業していったくれたということですね。

須藤：そうですね。では、次に教育行政での関わりです。

県総合教育センターの部長として、発達課題との取組みが思い出されます。

私は先ほどの中等教育資料でお示した「適時性」は重要な概念であると思っています。指導の「適時性」を考えるうえでは、心の在りようとしての発達課題や発達段階をより明確にしなければいけないと考えています。発達課題の達成には、どのような活動が必要なのか、そこには特別活動が大いに関わりますね。

系統的な発達課題の作成には、ずいぶん頭を悩ませました。私の描く発達課題をまとめた先行事例が見当たらない。私の勉強不足でハヴィガーストやエリクソンの本を読んでも理解できない。

そこで、知る限りの幼稚園から各学校段階の園長・校長先生に手紙をさし上げ、「3年前に比べて、子供達の変化は何ですか。」などといった発達課題に関するアンケートをお願いしました。また、大勢いるセンターの教職員に、「自分の子どもが何歳の時には、どのようなことができるようになりましたか」、と問いかけました。それをまとめて、おおよその発達課題と思われるものをまとめ、様々な行政や学校の施策、研究で役立ててもらおうようにしました。

県教委の生徒指導資料として、教育センターで作成した発達課題を基に、「不登校の未然防止」「暴力行為の防止」「人間関係の醸成」などに関わる資質・能力（発達課題）を、発達段階ごとに、家庭生活や学校・集団の中で達成すべき発達課題を目安として示せた資料は、貴重な蓄積と今でも思っています。

教育長在任時には、多岐に渡る業務のなかでの関わりとして、資料作成の目的や意義、内容、着地点等を腹案とした構想を担当課長に伝え、課の施策としての進捗状況報告と相談を密にお願いしました。

主な事例として、道徳の教科化を控え、本来家庭が担ってきた道徳性の基盤・素地を小学校低・中・高学年、中学校の発達段階に応じた規範意識などの提示や各教科指導の適時性を明確にした指導資料（基礎・基本の系統的一覧）の作成、学業指導（教師用リーフレット）などがあります。

学業指導について、ここで少し紹介させていただきますが、学会の紀要（第30号）や中等教育資料（931号「学業指導とは」）、文科省作成の特別活動指導資料（学級・学校文化を創る特別活動：中学校編）、生徒指導提要（初版版 コラム p.18）にも書かせていただいています。

学業指導とは何かと言いますと、学びに向かう集団づくり、意欲的に取り組む授業づくりです。これらは、特別活動の実践内容として、今回の中・高の特別活動の解説書（p.24）の中でも、「このような指導は、個々の生徒の学校生活の基盤づくりや教科における学習環境づくりに欠くことのできない重要な役割を担う。なお、こうした指導について生徒指導の視点からは、学業指導と呼ぶ」と示してあります。

この表記には重要な意味があるのですが……。今回の改訂で、学級活動の内容として継続してきた「学業と進路」が「一人一人のキャリア形成と自己実現」に置き換わったための表現として……。当初、学習指導要領の削除に代わり、解説書に項を立てて学業指導を記載する準備を進めていたのですが……。最終的には、このような表現で収まってしまいましたが、解説書に残せた……。ということでしょうか。

これは特別活動のいわゆる学習づくり、授業づくり、集団づくり。生徒指導との関りで。大学教員の時にも、この学業指導と特別活動、生徒指導、学級経営を細切れではなくて、それぞれの講義の中で関連させながら、実践的に理解できるよう努めました。そうしないと教員採用試験に受かりませんね。

大学院では、院生から「目から鱗」との感想が寄せられ、管理職になった暁には、私に講話を依頼したいと密かに温め続けたそうで、昨年、都内の某中学校区・6校での研修会にお招きいただきました。

次に文科省とのかかわりです。

ご紹介いただいたように平成期の全ての学習指導要領、指導資料の作成、実施状況調査、さらに国立教育政策研究所の仕事を含め、多くの内容に関わらせていただきました。

平成元年の協力者会議（昭和62年）では、座長の宇留田先生から「教育現場におけるクラブ活動の実態はどうでしょうか。」と、ご質問を受け、口の中の乾きを覚えながらお答えしたことが思い出されます。このやりとりから、30余年の文科省との関わりが……。こんなに長くなるとは……。思いませんでした。

本学会の会長職もそうですが、本当に貴重な経験をさせていただけたと皆様に感謝を申しあげる次第です。しみじみそう思います。

そこには反省もあります。学習指導要領の改訂に連続して関係してきましたが、その節々に皆様に還元できてきたのか、ここがポイントで、ここが課題で、といったことを……。私が学会で公に触れた機会がなかったのです。それをやってこなかったというのは、本当に、皆さんに申し訳なかった。自分から機会を作ればよかったのか……。と思っています。

橋本：学習指導要領の改訂の、あまりにも近いところにいらっしゃると、そういったことも、そうとうおっしゃりにくくなってしまおうでしょう。

須藤：守秘義務ということではないですが……。本日は支障のない範囲で。

携わらせていただいた4回の改訂で特徴的なことは、回を重ねるごとに行政色が強くなっているように感じることです。例えば2回目の平成10年改訂では、「ガイダンスの充実」が協力者会議に提言されましたが、いわゆる富士山にならないよう、表記を「ガイダンスの機能の充実」とさせていただいた経緯がありました。ある意味でのキャッチボールが可能でしたが……。20年改訂までの私たちの立場は、「作成協力者」でしたが、4回目の29年改訂では「専門的作業等協力者」に変更されています。

今回の改訂では学会の皆さんと、顔を合わせるのをためらった時期がありました。どれだけ責任を果たせたのか……。

別件ですが、学会の中村事務局長のお計らいで、今回の生徒指導提要改訂の第2回調査

協力者会議の資料に、私の「特別活動と生徒指導」が採用され、初版に続きお役に立てたのかなと思っています。

橋本：今、平成期の須藤先生の学校管理職時のお話ですとか、国の、特に学習指導要領の改訂に深く関わられたこと、それから教育行政、教育長さん時代のお話を伺っていますが、たいへん興味深いです。

非常に印象的だったのは、管理職時代のお話を伺っていて、現場で中堅先生や若手の先生の時に、生徒会を指導した時の特別活動の考え方が、そのまま校長先生としての学校経営の考え方、特別活動の考え方が学校を上手くまとめていくときの考え方の根幹になり得るのだ、ということが非常に印象的でした。こういうことが伺えて、いろんな場面で、教職の教員をやっていますので学生たちに広めていきたいことだなと思っています。特別活動で生徒会と各学級との上手く連絡を取ることで学校が変わっていくと。その学校が変わっていくときに何らかの仕組みが必要で、その仕組みは、子どもたちだけが活用できるものというわけではなくて、学校の先生方全員が活用できる方策でもあり、場合によっては、教職課程の学生たちの中には、一般の普通の会社に行く者も多いですから、会社の中で、例えば問題を発見して問題を共有して、それで現場と大きな組織と全体と連絡をつけていくと、組織全体が変わっていく、そういう発想というのはものすごく大事だなとお話伺っていました。

須藤：ありがとうございます。全くその通りですね。そういったものを意識しているかどうかということですよ、管理職が。できるかどうかでしょうかね。

橋本：「特別活動の考え方」を非常に優しいお言葉に置き換えてお話していただいたものですから、分かりやすくお話を伺うことができました。ありがとうございました。

さらにお話を聞かせていただきたいと思います。

平成期に入りましてからですね、現場の先生から管理職の先生とご活躍の場を少し変えていきながら、また、その一方で国の教育行政にも深く関わられていらっしゃるわけですが、特に、国の教育行政における特別活動の政策や立案に深くお関りになられたわけですが、平成期の特別活動を一言で表されますとどのような言い方になるでしょうか。おおざっぱな問いかけで恐縮ではございますが、平成期の特別活動は何だったのかを、あえて一言で語っていただけますでしょうか。

(3)「特別活動」の施策推進の協力者としての立場から

須藤：昭和からの流れの中で平成期を捉えなければならないと思います。

昭和期の考え方については歴史研の渡部先生、山口先生のご対談の中にもありましたが、私は特別活動の確立期と捉えています。昭和期は施行規則の整備とか教員免許法の改正ということですね。特別教育活動と学校行事等の統合も昭和44年でした。そういうことを総合しますと、勢いを増した確立期と言えます。

平成期に入ってから私たちの学会が創立されました。それはある意味での挑戦ですね。

世に知らしめるといいますか、特別活動を学問的に明らかにする研究、実践をリードしていく学会です。

その後の平成期については、ネガティブな見方になってしまうのかもしれませんが・・・。特別活動の改訂ごとに「適応」を強いられた。消極的な意味ですが・・・。国としての教育は、その時々々の社会情勢から大きな影響を受けますね。当然なことですが、特別活動に限って考えてみると、社会情勢の影響を少し受けすぎたのかなということです。確立期の勢いを失っていると思います。

教育課程全体でも、生活科とか、総合的な学習の時間であるとか、特別活動と同じようなものが平成期には新設されました。大きな流れとして特別活動の教科化、教科の特別活動化を感じるのですが・・・。

前回の改訂では、文科省の委員会の中で、道徳と特別活動が抱き合わせで、特別活動は独立していませんでした。そのことから、特別活動の存続が危ういのでは・・・、そんなことも一時期話題になりました。今回もそういう心配がなかったのかというと、教職科目から特別活動がなくなる可能性も大きくあったわけです。社会情勢のある事象が大きく認知され、特別活動がその供給源に回されてしまっているという感じがありまして、「適応」と表現させていただきましたが、さらにご質問があれば、学習指導要領との関わりで具体的に申し上げたほうが、ご理解を頂けると思いますので・・・。

橋本：特別活動の存続については、歴史研の中でも危機意識を持たれている先生もいらっしゃいまして、特別活動が次の改訂では、特別活動という枠組み自体が危ういのではないかというご意見をお持ちの先生もいらっしゃいます。

須藤：そうですね。そういう危機感を持っているのですが、それを具体的にどのような方法で打破、違う形を学会として発信していくか・・・。もっと前面に出すべきと思っているのですけど。

そういう必要性を感じさせたのが平成期の特別活動ということでしょうか。

橋本：特別活動を勉強させていただいて、我々は少し危機意識をもって、ただ自分の既得権益みたいなものを守るとかそういう意識ではなくて、教育活動としての必要性とか意味合いとかいうものをもう一回しっかり考えて、大事ですから残していきましょう、とそういうスタンスで関わっていければなと思います。続けて後半の質問をお願いしたいと思います。

前半の部分、須藤先生が公立の中学校に着任されてから、生徒会活動、それから担任のお仕事等で特別活動にどんなふうに取り組みられてこられたのか、また特別活動の考え方を生かしながら校長先生として学校をどうまとめてきたのか、また、それをさらに生かしながら特別活動の考え方を生かしながら県の教育にどんなふうに関わられてきたのか、また、それと並行して国のお仕事を伺ってきたわけです。

では、さらに、お話を先に進めさせていただきたいと思いますが。特別活動を中心に学習指導要領の改訂に平成期に4回ですかね、携わられて、適応という言葉キーワードと

して出していただいたのですが、各改訂作業においてですね、なぜ適応とお感じになったのか具体的に教えていただければなと思っていますのですが。お話をお願いしてよろしいでしょうか。

須藤：「適応」は、生物学的な用法が本来的なのですが。私が使わせていただいたのは、社会状況・情勢、そういった影響に、特別活動が「合わせた」というよりも、結果的に「合わせられた」という消極的、受け身の「適応」とご理解いただければと思います。

元年の協力者会議は、クラブ活動の部活動代替と統合された学級活動についての協議が主でした。

クラブ活動については、同好の子どもたちによる特別活動を代表する活動といわれてきましたそれが部活動の代替でもいいのだ・・となったわけです。

その背景として、改訂の前年度に行われた実施状況調査で、クラブ活動のねらいが十分に達成されておらず、子どもたちの自発的・自治的な活動を優先するあまり、クラブ活動の所属も含めて、教師の適切な指導が十分行われていない・・。平たく言えば、全国的に生徒指導の困難な時間になってしまっていた・・ということです。

一方、部活動は子供たちが生き生きとやっている。先生方もそうだ。だとしたら、部活動とある意味でのオーバーラップできないだろうか・・。このように記憶しています。

これらを背景に、クラブ活動の内容に「様々な問題を解消する活動」を新たに加えました。また、代替条件として、クラブ活動を履修した場合と同様の成果があると認められた部活動としました。つまり、勝利至上主義で一方向的に時間に糸目もつけないでどんどん練習するのではなく・・、部活動のクラブ活動化ですね。いわゆる適切な部活動を推進しよう・・。教育課程外をもって教育課程内に変えるわけですから当然ですよ。このように部活動のクラブ活動化も代替の意図だったように思います。

要するに、実施状況に問題があるので代替でもいいですよ。さらに、平成 12 年にはクラブ活動が完全に廃止されました。その背景は学校週 5 日制です。放課後をもっと自由な時間にする。地域活動、地域スポーツも含めて。いかがでしょうか。これは私の申しあげる意味での「適応」です。

平成 10 年の改訂では、学校行事の精選が提示され、20 年改訂から大幅な学校行事の精選と総合的な学習の時間とのかかわりが示されました。総合的な学習の時間と相乗りしていい・・と。

学校行事はその内容ごとに 3 年間を通して全て実施することが、調和のとれた人間形成という意味において必要と解説書で示してきたように思いますが、相乗りしそうしてもいい・・。「学校週五日」の負担・時間軽減のために・・。これも一つの適応ですよ。

20 年の改訂では、「キャリア教育」という文言を初めて表記しました。学校行事の解説を後で見たいのですが、中学校解説書の 82 ページです。「特に職場体験は、学校教育全体として行うキャリア教育の一環として位置づけ・・啓発的な体験が行われるようにすることが重要である。」と、キャリアという名称を限定的に使いました。東京都の先行事例もありました。どうなのかな・・というのが本音でしたが、キャリア教育というのは教育ですから。個別的な内容や目的を持たず学校教育全体として行うものですね。そ

のような理解でした。しかし、キャリア教育は 29 年の改訂で大幅に増幅されました。中教審答申（平成 23 年 1 月）では、早期離職者増への対応や産業界の人材育成等を背景に挙げていますが、教育的な発想とは異なる経済界からの外圧・・・ではないでしょうか。どうでしょう。コンピテンシー（能力・知識）、スキル（技能・扱う能力・知識）概念と同じですね。

我が国の教育は、個々の人格の完成であり人材育成ではありません。今や終身雇用や年功序列の変転、副業の許容時代ですね。早期離職についても、若者が夢を持ってない様々な社会情勢が起因と考えますが・・・。

これは、外圧への適応ですよ・・・。

29 年改訂前までの学習指導要領の目標表記には、教科外としての独自性・特質がありました。

しかし、現行は教科と横並びですね。さらに第 2 内容の文末表記、従来の「活動する」から「指導する」と変わっています。学級活動としての統合前の学級指導ですら、「・・・指導する教育活動を適宜行うものとする。」となっていました。学習指導要領の法的基準に基づく教師の姿勢として、これからの特別活動は「指導・・・」となるのでしょうか。従来の解説書の「活動過程」も「指導過程」になっていますね。指導案も生徒の活動過程を示すことが特別活動の特質でしたが・・・。

今回の改訂は、「社会に開かれた教育課程」の実現を目指し、育成を目指す資質・能力の連続性など、分かりやすさなどが強調されています。これらの理念には賛成なのですが、学校の教育活動を教科も教科外も一括にして同じ捉え方で説明することが、分かりやすさと考えたとするなら・・・、皆さんはどのようにお考えなのでしょうか。これも適応ですね。

中尾：平成元年の学習指導要領の改訂でも、特別活動のクラブ活動を全生徒が活動を行うことと示し、そのクラブ活動を行う場合には全教員が協力のもと指導するものとした。そのクラブ活動と同様の成果があると認められるときは、部活動への参加をもって履修に替えることができた。

これにより、地域によって濃淡はみられるものの、生徒は全員加入制、教員は全員顧問制という生徒規則・生徒心得、学校内部規程や学校慣習を生成させた。その後、1998（平成 10）年告示で「クラブ活動」は、中・高等学校の特別活動から削除された。

私見ですが、ここに誤解が学校現場に生じたよう考えています。例えば去年ある都道府県の生徒手帳を調査しました。ある学校の手帳に部活動は全員加入するとして、その理由を特別活動の内容に関係しているとし、特別活動の目標を達成するための記述がありました。これは間違いだと思いますが、生徒は全員加入制で、教員は全員顧問制、教員が顧問となることは学校慣習を生成した平成元年改訂のこの記述が誤解されて現場に定着したとすれば、須藤先生の見解はいかがでしょう。

須藤：私の見解ですか・・・。中尾先生が視察された都道府県の表記内容については、ご指摘の通り誤解があるのかもしれませんが。その他の情報も確認しなければ・・・。指導書レベルでは「二本立て」という表現で説明をしてきましたが・・・。設置している部活動のみが

代替の対象になる考え方で、全員を部活動に所属させることは条件とはしていませんでしたが・・・。部活動の全加入については、教育課程外の活動として、任意（自主的）参加であっても、例えば、校則などの内容に関わる「特別権力関係」という法的解釈がありますね。民法に反して、高校生の全寮制による学校運営なども可能とする、その解釈ですね。

つまり、おっしゃられたことは、あながちそれは間違い、違法といえないわけです。ただ、教師の働き方改革や地域活動の推進等・・・など、今日的には、必ずしも全員参加ではない流れにありますね。

部活動は、ただ単に、生徒、教師・学校の問題だけでなく、それぞれの家庭・家族をも巻き込む活動ですから・・・。

中尾：自治体として、それを推奨するということが可能ということですか。

須藤：当該教育委員会、校長が、どのように理解されたかということですよ。施策として・・・。ここでは言及できないですね。総合的に判断しなければ・・・。

生徒指導の出席停止の運用に関する学校への周知文作成を、少人数で携わりましたが・・・。解釈の仕方をより明確に示さなければ、逆の解釈も出てきますから・・・。

丁度今から 25 年前のことでしたが、本県北部の中学校で、バタフライナイフによる刺殺事件が起きてしまいました。在ってはならない事件で、いまでも胸が痛みます。私は校長として、保護者集会で、必要と私が判断したときは「荷物検査」をやります。と説明をしました・・・。異論はありませんでした。

中尾：平成 29 年告示、平成 30 年告示時に、「活動」から「指導」へという行政的な色合いがあるという話がありながら、しかし、この改訂では学習者、児童・生徒を中心においてという考え方が見え、例えばキャリア・パスポート（仮称）でそのことが理解でき、幼・小の連携でも基礎と表現されたように、言葉を統一してきて幼・小・中・高とつなげて一貫性を醸し出したようですが、これについてはどのように考えたらよろしいのでしょうか。学習者を主体として学校段階を一貫して見ていく教育観としようということでしょうか。

須藤：一貫性の工夫については理解できます。しかし、文言の発達段階における違いは、「教科外活動」としての歴史的な経緯でも詰められてきていると思うのですが・・・、いわゆる指導を支える活動。指導をより効果的にもたらしめるものが子どもたちのベースにある活動である。という位置づけと思っています。従来は、指導案においても、児童・生徒の活動を表すのが教科との違いと理解してきましたが、これからの先生方が指導、指導となった時には、教科の指導との違いをどれだけ理解できるか・・・ということを考えてしまうのですが・・・。

中尾：課題が明確となって認識が進みましたことから、次の 2 点質問します。まず、平成 10 年、11 年の改訂の中・高等学校については説明をいただき背景の一部が分かりました。クラブ活動を特別活動から削除した 10 年後の改訂の平成 20 年改訂で初めて部活動を定義

し、このたびの平成 29 年、30 年の改訂に引き継がれ今日に至りますが、平成 10 年から平成 20 年の 10 年間の空白は、何を意味していたと考えますか。

須藤：私の推測になりますが・・・。部活動の一貫してきた流れというのは、教育課程外の活動。20 年は関連のあるという表現になっていましたけど。学習指導要領というのは教育課程について解説をする、指導をする内容であるということが前提であるため、触れられなかったのではないのでしょうか。

中尾：そこで平成 20 年の改訂以降は小学校にも運動部の活動として記述して体育の解説にあり、小・中・高で教育課程外、放課後の運動部の活動と定義しています。この点、部活動とは何かとか、放課後の活動とは何かという市民の声が国に対してあるような背景があったのかどうか、表現可能な範囲でご説明いただくことはできますか。

須藤：どのような背景があったのか把握していませんので・・・。

中尾：一人一人のキャリア形成と自己実現は、これまでの中・高等学校は、学業と進路でしたが。

須藤：先程述べましたように、キャリア教育になりましたね。だから特別活動とは生徒指導との流れ、ガイダンスとの関わりの中で、歴史研でこれを明らかににしていただけると思うのですが・・・。

生徒指導の後退が危惧されるのです。意識の無い教育活動の効果は、期待出来ませんよね。

キャリア教育は教科の授業と同様ですからね。個人の発達を重視しながらも個人的な教材とか目標とかそういったものを「個人的に提供する」ことは決して無い。キャリア教育は学校の教育活動全体でやるわけですね。一方、進路指導というのは「個人」を対象にしている。そして具体的には自分の進路に関わる課題解決、問題解決を図っていくのです。これはガイダンスの流れの中で生徒指導の中での大きなポイントになっているわけですね。特別活動のポイントでもあったわけですけど。学業にかかわる問題の改善・解決があつてこそ、自分の進路を考える土台になることから、「学業と進路」は一体的に扱ってきたのですが・・・。

話し合い活動の「意思決定」も「合意形成」に変わりましたね。皆さんは意味を十分に納得して使用しているのでしょうか。研究会などの会話を伺っていて、ふと、そう思うことがあります。

C O P 27 がエジプトで開催されましたね。あれが合意形成だと思うのですが・・・。いわゆる議長国声明を出す 3 日間の協議予定が、その倍の 6 日間になって、ようやく各国との調整・納得が得られた。

合意形成は妥協ではありませんね。意見が強い人の意見が前面に出るわけでも何でもないわけですね。合意形成というのは。望ましい集団活動・・・も目標表現からなくなりまし

た・・・。特質が消えていく・・・。

橋本：そうですね。

須藤：まさにこれは教科横並びの流れだと思うのですが・・・。

中尾：その部分は、「集団や社会の形成者としての見方・考え方を働かせ」となりましたね。

須藤：そうですね。しかし、少し無理があるのではないかと、思いますが。

中尾：そうであれば、教育基本法第1条、第5条の第2項において社会の形成者としての資質を育むことが目的にあるから、私は妥当性があると考えましたが、そうではないわけですね。

須藤：それぞれの立場でのお考えだと思うのですが、特別活動の歴史的流れの中で考えた時には、教科と教科外というのは自ずと違うわけですね。教科外である特別活動の目標達成が教科の成果をより高めていく。高めることによって教科外の特別活動も高まっていく。お互いに高め合うという存在は異質であるということですね。同質では決してないわけですね。それはカリキュラム論の中で大切にしなければと思いますけど。そのようなことを可能にする集団活動を「望ましい・・・」としてきましたが・・・。

中尾：相互主体。相互に主体として認識する、互いにリスペクトしている状態ですね。

橋本：平成期の特別活動を振り返っていただく場合、「適応」という言葉をキーワードとしてお使いいただいて説明して下さったのですが、その時に少し適応の言葉を補足していただきましたけど、合わせられてきたのだと。

本来の特別活動の姿というものが、ややゆがめられつつもなんとか残ってきた。残ってきたのだけどクラブと部活動の本来の狙いが誤解されたようなきらいがあった。部活動が、成果が認められた場合はクラブ活動としての代替できるということは、クラブ活動をあたかも軽視するような受け止められ方もあったのかなと思ったんですよね。実はそうではなくて。部活動なら何でもいいわけではなくて、部活動の中でいろいろ生徒指導の機能や観点から見た時に、その成果が認められた場合はクラブ活動としての代替措置として認めてよい、というような適応を迫られた過程をご説明いただきました。それから平成10年改訂の場合には、学校5日制の大きな流れに適応が迫られ、そこではクラブ活動は代替措置どころか、クラブ活動という枠組みが中・高ではなくなってしまった。学校行事にしても、精選といういい言葉だけれど、精選を迫られた。平成の20年では、特別活動と総合的な学習の時間との相乗りというものも、何となく似たようなものを一緒にやった方が現場では効率的というような形で語られているようなところが当時があったように思うのですが、決してそうではなくて、本来あったものが、お互い違いとか趣旨が十分に理解さ

れないまま、結果的には特別活動の領域が縮小されたような側面がある。キャリア教育の方面が特別活動へ侵食してきたが、そこは、キャリア教育の浸食が限定的になるようにしたのでくださったわけですね。平成 29 年では、教科と教科外というのは本来異質なものであるから異質なもの同士を本当は生かすのが一番いいのだけれど、何となく横並びのような扱いになってきてしまって、今まで、特別活動では、「指導」ではなく「活動」が尊重されてきたはずだけれど、活動が指導という言葉に変わってきてしまった。非常に警戒しなければいけないような、あるいは特別活動に携わる人間としては、「活動」という場面をどれだけ確保するかということがこれから非常に大事になってくることや、特別活動が持っていた例えば生徒指導の機能というものがあつたはずだけれど、それがまたキャリア教育に浸食されつつあるという。須藤先生のお使いになる「適応」という言葉は、特別活動が、学校教育をめぐる大きな流れの中に「合わせさせられてきた」と非常に危機感をもって、平成の特別活動を我々見ていかになくちゃいけない、特別活動が今まで狙いとしてきたことや、そうした狙いというものが、必要があるからこの枠組みでやってきたのだということ、我々もう一度しっかりと自覚をして次の改訂を迎えなければいけない、そういう宿題を頂いたと思っております。

須藤：ありがとうございます。

用語・文言の理解や児童生徒の活動形態等の違いについても、十分にご理解を頂いているのか・・・、と思うこともあります。実は、このことも、私のヒストリーの一部で先程の反省点でもあります。

例えば、統合された平成元年の学級活動は、児童生徒の自主的、実践的な活動ですね。自主的、実践的な活動は、当然ながら学校教育として、教師の適切な指導の下に行われる児童生徒の活動です。その一環として自発的、自治的な活動形態があります。そこには、指導のプロセスに若干の違いはあります。

元年の小学校指導書(p.25)では、学級活動の指導方法として、「教師が中心に指導・・・、児童による自主的な活動を中心に・・・、組み合わせで行う」と示しましたが、教師の適切な指導方法の一環として、可能な限り児童の活動を展開することを前提にした統合・・・でした。中学校との違いについての私の質問に文部省から、発達段階の考慮や激変緩和・・・、確か激変緩和と伺ったように記憶していますが・・・。なるほど、小学校低学年の児童に、可能な限りの児童主体の活動・・・と言っても難しいですね。

しかし、教師が指導した学級指導から児童生徒の活動となったことから、激変緩和・・・、ひとたび書かれた内容は何であれ、学級活動をおしなべて(1)は、主として児童、生徒が・・・、(2)、(3)は、主として教師が・・・と峻別する根拠になってしまっていますよね。今日まで。激変でなく、元のままですね。これは明らかに統合を無視した誤解に基づく状況でしょう。

統合の趣旨を、よくよくご理解頂きたいのですが・・・。平成 3 年、5 年の中学校の指導資料では、このような誤解が生じないように、事例も含めて丁寧に解説してありますよ。中学校は、自治的な活動も含め、弾力的な扱いが可能になっているのですが・・・。小学校との違いがありますね。

誤解については、今次の改訂においても、育成を目指す資質・能力と見方・考え方の3視点を、それぞれリンクさせて説明をする事例を見ますが、解説書(p12)に「三つの視点はそれぞれ重要であるが、相互に関わり合っていて、明確に区別されるものでないことにも留意することが必要である。」と、別々に対応する対象でないことを示してあるのですが・・・。

このような誤解が生じないように、指導資料も含め携わった者として、すべきことがあったのでは・・・と反省するばかりです。

教職科目で、誤った指導を受けた学生が教職に就いたとき・・・どうなのでしょう。

生徒指導についても、例えば、生徒指導の3機能とか、積極的、消極的な生徒指導とか・・・。生徒指導提要初版版で是正されましたが・・・。日夜問題行動の指導に奔走されている先生が、「私たちは消極的なことをしているのですか・・・。」返す言葉に困りますね。

橋本：特別活動を考えると教科の良さ、総合的な学習の時間の良さ、特別活動の良さ、狙いというのはそれぞれ良さをしっかり自覚して、学校教育全体でカリキュラムを考えていくと。また、特別活動が小学校でこんな風に生きると、あるいは特別活動が中学校でこんな風に生きると、学校種によって求められるものが少しずつ違う。その違いの中で特別活動がこんな風に生きていくのだな。特別活動の特徴は良いのだけれど、それぞれの学校種で特別活動が担っていくべき良さみたいなものが違うのだろうなということを、今ご教示いただいたように思います。

須藤：今回の学習指導要領の改訂では、幼稚園教育要領からですが、3つの柱の基礎を培うことが示されています。一貫した流れの中で目標表現も同じになっている。だから、小学校と中・高の埋めなければならないギャップと発展的で発達段階の特徴的なものとして捉えるものと、そういうものをより明確に、接続を大切にしながら俯瞰的に考える流れといいですか・・・。それを学会がリードしなければ・・・と、そんな風に思うのですけれど。

橋本：学校種の違いや、その基本になる発達段階と教育の適時性という点から特別活動の特徴みたいなものをしっかりと踏まえていくべきですね。

平成期のところは大きく振り返っていただきまして、テーマとしましては多少大きなテーマをお願いしてしまうのですが、特別活動の実践ですね、大切にしたいこと、今、先生がお話の中で「適応」、適応でかなり迫られてきたタイプの適応で非常に気になるキーワードであったのですけれど、適応がやがては後退にならないようにということも踏まえてですね。特別活動の実践で大切にしたいこととお話していただけてよろしいでしょうか。

(4) 特別活動の実践で大切にしたいこと～「適応」が「後退」にならないように～

須藤：これからの特別活動が後退しないように・・・と思うことは、特別活動の学級経営、生徒指導における有効性を明確にしていくこと。そして学校文化の創造ですよね。学校・学級文化の創造というタイトルで文部科学省の指導資料を担当させていただきましたが、文化の創造を前面に出させていただきました。

これからを考えた時には、特別活動が、大きく変容する社会変革を支え、創造する新たな生活価値、学校文化を創り上げていく・・・、そういう覚悟を、学会として持たなければ・・・と思っています。

令和時代の特別活動には、先程の概念整理や総合との特質の違いを明確にした攻めの特別活動が欲しいと思っています。現在の教職科目「特別活動の指導法」は「特別活動及び総合的な学習の指導法（2単位）」で実施する大学も多いと聞いています。文科省の教職課程シラバスの基準「特別活動の指導法」の「到達目標」は、1単位では実施不可能な内容にしてあるのですが・・・。

このままでは、教職科目から消えてしまうかもしれない・・・。という危機感を持っています。

総合は大切です。総合を否定するものではありません。むしろ総合はもっと大切にしたいと思っています。これから生きる知恵、生きる力としての知恵というのは、各教科で勉強したこと、それらが統合されて初めて生きる力になる・・・と思っています。いろいろ学んだ生活上の知恵として生きて働くためには、教科で学んだ認知的能力が総合されなければならないのです。そのようなことから、総合をもっと大切にしていかなければならないと思います。一方、総合と特別活動の違いをより明確にしないとイケない。でないと特別活動が飲まれてしまう。総合は、いわゆる個人の課題や何かの解明を通してそれを集団の場で発表する・・・。特別活動の集団活動は違いますよね。集団活動を通して課題等を改善・解消していく。ある意味で集団活動のベクトルが逆なわけですね。集団と個の関係ですね。そのような違いをより明確にして、そして総合を支えていくのも、実は認知的能力を支えるのも非認知的な能力の育成である特別活動。だから、知の総合化が図られるようにするためには、それ以上に特別活動が人間性の育成を、社会性の育成をしていかなければならないのだと。このような観点からも社会性の育成に触れて欲しいと思うのですが・・・、そんなふうに思っています。

橋本：総合的な学習の時間との違いは、我々は特別活動が大事ですが、特別活動の勉強も不十分ながら進めさせていただいているわけですが、カリキュラム全体として総合の良さって何だろうか、総合で目指すべきことって何だろうか。またそれと全く違う良さが特別活動にはあって。例えば、知的な能力というのは、認知的能力と非認知的能力の支え合いで、非認知的能力というのがしっかりしていないと、総合的な学習の時間で進めようとしている知の総合化みたいなものが、非認知的能力の支えがあってこそ習得されるというご説明は非常に重く受け止めるべきで、そうすると我々も特別活動の勉強を中心としながらもカリキュラム全体に対する勉強も深めていかなきゃいけないなと反省しているところでもあります。

須藤：そうですか。具体的な担任レベルでの生徒指導や学級経営で、いかに特別活動が有効で大切なのか、効果があるかを、一人ひとりの先生方が学校現場で認識していただけるようにしていく必要があるのだろうなと思っています。教師としての基礎的な資質・能力として・・・。

そのための教職科目、特別活動の指導内容が問われるのではないのでしょうか。

橋本；学会としては、ついつい特別活動の話だけになってしまうようなきらいがあったのかもしれないですが、現場の先生たちは、特別活動だけをやっているわけではないから、我々の方も、道徳の指導だったり、教科の指導だったり、総合の指導だったり、あえてそれを踏まえて特別活動が大事じゃないのですかと提言できるように勉強し直そうと思います。

ただ今、特別活動の実践で大切にしたいことを語っていただきましたけれど、次に、総まとめ的なお話をしていただこうと思います。

我々の学会に対する、例えば簡単に言いますとご指導といたしますか、想いですかとか、あるいは期待ですとか、あるいはご提案などをお話していただければなと思います。先生どうでしょうか。

6. 学会に対する思いや期待

須藤：そうですか、おこがましいのですが・・・。

令和の時代は一般的に多様化と言われています。しかし特別活動の実践が多様化してしまうのは困りますね。会長時代、皆さんは、「何のため」に学会活動をなさっているのかな・・・。目的は・・・と、ふと思うことができました。

さて、今、橋本先生におまとめいただいたように人間性の育成ばかりでなく、認知的能力を支え高めていくのが非認知的能力、それが特別活動であって、総合も含めた教科との関係ですね。

そのようなことを学問的体系の中で明らかにするために本学会が創立されたと理解しています。つまり特別活動の理論と実践の一体化を図る、このような狙いの達成を、ぜひ学会で今後とも継承していただきたい・・・と思っています。

継承とは、現状維持ではなく、さらに発展させ前へ進めていくことですから、今日までの歩みの中で、大切にしてきた概念・特質を改めて確認・評価し、それらの発展として、これからの社会・未来の変革に対応すべきことを示すことではないのでしょうか。それが新たな特別活動の創造だと思っています。複雑なことではありませんよね。

学会としての意思・主張を明確にしないと、「適応」に飲み込まれ、教育課程や教職科目から特別活動が無くなるようなことがあっては大変・・・ですね。そうなれば、学会の存続はどうなるのでしょうか。研究の拠り所が消失することにもなりますし、海外・・・では無くなってしまうのですよ・・・。

そのことは、改めて特別活動の特質、本流はなんなのかの再確認にもなると思っています。

特別活動「指導書」、「解説書」の中で、継続している表記・内容・概念、時代を背景に加えられた内容、それらの継続の必要性、学校段階における違い・・・などについての吟味です。

例えば、学業指導について何度か話させていただきましたが、私は、学業指導は学級活動の本流と考えているからです。各改訂における「指導書」、「解説書」も同様の表記なの

ですが、生徒指導との関連として、「生徒指導は、学業指導、適応指導、進路指導、・・・などの部面に分けて・・・いずれの部面も、特別活動の全体、なかでも学級活動の活動内容と密接な関連を持っており、生徒指導が中心に行われる場と言えるのである。(中学校 p.38)」、小学校においても、「生徒指導は、便宜的に学業指導、適応指導、道徳性指導・・・などに分けて計画されることがあるが、これらは特に、学級活動における指導内容と深い関係を持っている(元年改訂「指導書」p.12)」と示してあります。なぜ、継続的に同様の表記がされているのか・・・それは学級活動の内容項目の根拠であり、生徒指導との関連ですからね。

だから、今次改訂の学級活動(3)は、生徒指導の後退と申しあげたのですが・・・皆さんはどのようにお考えなのでしょう。指導書、解説書は読みづらい・・・という話を耳にすることがありますが、少なくとも我々は、文脈としての前後の関係、小・中・高での扱いや意味・内容をしっかりと解説書から把握することが必要ですね。全体を・・・ね、先程の学級活動の指導方法ではありませんが・・・。

解説書が読みづらい・・・ということですが、平成10年の改訂では、学級活動のまとめ役でしたので、内容項目ごとに3段落構成、その題材の持つ意義を1段落目に、2段落目には、期待される資質・能力、3段落目には、予想される活動内容、と整理させていただいたのですが・・・それは今も継続していますが、それだけでは、足りなかったのですね。もっと工夫しなければ・・・参考にして頂けない。

中・高で、今次改訂の私の役割は、文科省との直接的なやりとりと、各委員の分担内容を取りまとめ、文科省に送付、その繰り返し、期限を過ぎたメールの確認、必要に応じた修文、情報提供・・・、全体会での進行、確認、まとめ・・・などでした。文言の統一や成文の最終決定はもちろん文科省ですが・・・。

そのような作業を最優先させた生活が、長期間続くのですね。解説書の作成には、膨大な時間とエネルギーを必要としていました。お読み頂けない理由にはなりません・・・ということも、是非ご理解を頂きたいのですが・・・。これもヒストリーですね、関われない部分もあったのですが・・・。

すいませんでした。話を元に戻します。少し横道にそれましたか。

新たな対応についてですが、例えばこれからの時代は、デジタル化、グローバル化といった社会変革やSDGs、Well-Beingといった意識改革から、生活環境が大きく変容しつつありますね。変化は、大きく、速く目を見張るばかりで、私などはなかなかついて行けません・・・。

これからの教育、特別活動は、これらに連動して変容しなければ・・・と思っています。これからの主役として生きる子どもたちのためにも・・・。

どのように・・・ですが、アメリカやOECDの影響を受けてきた戦後教育からの脱却・・・でしょうか。大胆な発言かもしれませんが・・・。欧米の教育観は、経済主義に基づく手段概念と理解しています。欧米の教育観を参考にしながらも、新たな変革の時代には、我が国独自の教育観に基づく施策の策定が必要と思っていますが・・・。どの国も、新たな、未来の教育を模索している最中だと思うのです・・・。

そうでないと、世界各国と横並び、変革の後追い・・・、次期学習指導要領も過去への対

応となってしまうのではないのでしょうか。

昨年2月の「次期教育振興基本計画」の諮問をお読みにになりましたか。私には、OECDの「Education 2030：邦訳 文科省」を基盤にしているように思えるのですが・・・。2030では、教育のゴールイメージとして、新たな資質・能力、Agency（エージェンシー）を提言していますね。その教育観として、「若者を教育するのは、働くための準備をすることだけが目的ではない。・・・(略)・・・前向きで、責任ある行動をとることができる、積極的に社会参画することができる市民となっていくためのスキルを付けなければならない。」と。これは、これからの欧米の教育は、手段としてのキャリア教育、人材育成だけでなく、スキル・能力としての市民性の教育も・・・、教育観の転換が読み取れるのですが・・・。我が国とは、文化、歴史の様々な違いによる欧米の教育です・・・。そのまま我が国の教育の下敷きになるのでしょうか・・・。

例えば、市民性に近い概念としての「社会性」ですが、特別活動の特質ですね・・・。我が国独自の教育観として・・・ということ。平成20年までの解説書では、「社会の一員としての責任と自覚」とし、具体的な「個人的な資質」、「社会的な資質」で社会性を解説し、29年改訂では、それらを目標との関わりで、「集団の形成者としての見方・考え方」の3視点「人間関係形成」、「社会参画」、「自己実現」に整理していますね。いずれにせよ、これらは、「社会的関係の維持・発展に寄与する個々の気質」と理解されますが・・・。それは、自分を中心に据えた心の在りようだと思うのです。抽象的ですが・・・、欧米の歴史と宗教・文化を踏まえた「生き方指導」としての市民性教育とは異なり、特別活動として、集団における維持・発展に重きを置く「生徒指導的な社会性」ですが・・・。特別活動と生徒指導との関わりから、当然の解釈と思うのですが・・・。我が国の教育観として・・・。

我が国の教育の方向性が、少しずつ欧米の手段概念になりつつあるような・・・。本気でそう思っています。心配・・・です。我が国は、教育基本法第1条、「教育の目的」、目的概念ですよ。欧米の歴史、風土のなかで培われた「美しい花」を我が国に移植しようとしても、そのままでは、なかなか根付かないのではないのでしょうか。だから、脱却と申しあげたのですが・・・。

少し本筋から逸れたかもしれませんが・・・、大切なことだと思っています。

さて、ここで、何を申し上げたいのか、というと、デジタル化、グローバル化といったこれからの時代に求められる社会性というのは、今のままの社会性でいいのか、ということ。です。

これからの社会的関係、そういうものを、より明確にしていく。だから総合との違いも明確にして欲しいと申しあげたのです。これからは、常に他との関係、自分以外の価値観・習慣・制度等を踏まえた社会性、社会性の基盤としてのコミュニケーション能力や判断力、課題意識などについて、どのような心の在りようとしての気質が求められるのか。発達段階に応じて高めていくのか・・・。が非常に重要になるのかな・・・と思っています。

だから、学会の活動として、足元を見据えて、これからの時代の特別活動というものを創っていく必要があるのでは、と、強く思うのですが・・・。人間性としての普遍的な部分も含めて・・・。

これから、生活様式、社会が大きく変わっていく中において・・・、共に生活し、協働的

に働くこととか、オンラインで学習、仕事をするとかそういう場面において、繰り返になります。社会構造が違って来るわけですから、生活の手段・方法が違って来るわけですから。地球環境にもっともっと目を向けることも必要ですし・・・。そういう特別活動というものが学会でリードできないかな・・・、そう願っています。

leaning by doing は、特別活動の代名詞ですね。体験活動を通して、社会性を育む・・・。法規や特別活動の解説書にも「体験」という文言は多く書かれていますね、しかし、生きて働くのは「経験」ですよ。体験ではありません。経験と体験はどう違うのか・・・。特別活動が、体験に止まっていたらガラパゴスですね。このような概念の整理も必要です。前に申し上げたような小・中の接続や、高等学校の実施状況調査に見られる、教師側と生徒の意識の乖離・・・、足下を固めるには、多くのすべき活動があるように思うのですが・・・。

中尾：ここでいう社会性とは、実体社会に馴染むということだけじゃなく、近未来の社会を開発していくという意味も含まれているわけですね。

須藤：もちろん。先ほど申し上げましたけれど。そういうものの全体を捉えて特別活動を論じていく、判断していく。そして、これからの特別活動をどうしていくべきなのか。そういう視点で今日は申し上げたつもりですが・・・。

橋本：我々が特別活動を考える時に、今までの特別活動の枠組みを基本としますが、須藤先生ご指摘のように、社会性というものは変わるはずで、そうするとこれからの5年後の社会10年後の社会、それぞれの社会性があり、そうすると、新しい時代の社会の担い手、その社会性を形成する特別活動も、新しい特別活動として創造をできないといけないのだということですね。

例えばコロナ禍において、学校現場では小学校も中学校も高校もまた大学もそうだけれども、リモートで授業をやっていくことを求められました。その時にリモートで社会性といえますか、人とつながる力を育てられるのかなと、リモートで、学級活動ってできるのかな、ということも考えさせられたわけです。現場の先生は工夫を一生懸命されている先生がいらっしゃる中で、我々それに対して答えが出せているのかなと。小学校の先生方や中学校の先生方にリモートだったら学級活動こんなふうにとしたら先生方どうですかと、これからのリモート時代の社会性ってこうですよって本当はできなきゃだめだったのですけれど。これからの社会性でしょうね。創造できなきゃいけないっていうのは非常に納得できました。

須藤：その通りですね。人格の完成を目指す特別活動には、新たな判断力の育成が今まで以上に問われものと思っています。自分で考え、判断する。主体的な判断力とは、どのような判断力なのかということ。自主的でなく主体的です。主体的というのは、自分で目標を持つことが基盤にあります。これからのグローバル化の時代を生きる子どもたちの主体的な判断には、自分だけでなく相手の目標も同様に実現するための判断力が求められますね。

私は、文科との関わりを多く経験してきたのですが、学会が文科の後追いをしているように思える時があるのですが・・・国の教育ですから、当然、基準として準拠しながらも、そこには、批判的思考も働かせなければ、お互いに前へは進めませんよね。

橋本：それはおっしゃる通りだと思います。

須藤：学会としてのスタンスとか、主張というものを、もっと前面に押し出せないでしょうか。

橋本：おっしゃる通りで。学会の先生方が、全員がそうだとは思わないのですが、我々のスタンスとして文科って何を考えているのですかとか、文科はこれから特別活動を残したいと思っているのですかとか、そういうことを気にしちゃっているくらいがどうしてもあって。本来逆で文科の方から専門の先生方、中には小学校の会員の方もいらっしゃるけど、特別活動ってこれからどう進めていったらいいのですかっていうのを文科の方から学会に聞きに来てくれるような感じじゃないと。

須藤：そうですね。そこですよ。文科の仕事をやってきて・・・ですが。後追だけじゃダメです、リードしなきゃ。だから、さっきも申し上げたように今までの社会性とこれからの社会性というのは違うでしょう。誰が考えても違うのは当たり前だって。じゃあどう違うの。どういう風が変わっていくのか。判断するってことはどういうことなのか。行動を決定するこれからの自己指導能力を働かせる、そういう判断力。私は、人格の完成を、自立的な人格と表現しますが・・・主体的に判断することが出来るようになることが、社会的自立、人格の完成を目指すことにつながる・・・そこには、どのような活動、資質・能力の蓄積が必要なのか・・・、それらは、このように活動をすれば育つのですよ。と・・・。

橋本：そういうことを、胸を張って言えないといけませんね。前半の部分で、須藤先生が中学校の現場で居られたときの例をお話ししてくださいましたが、例えばクラスの中で生活班を組織し、クラスの中で学級の文化づくりをやりつつ、子どもたちが出してきた問題を生徒会委員会にあげて行って、子どもたちが自分たちの生活を改善し、学校文化を創造していけることを、子どもたちが自覚でき、そしてそれを通して、先生方もこうした活動を通して学校って変わっていくなということを実感し、ひいては校長先生にとっても、先生方や子どもたちを組織的に活動に取り組んでいくようにすることによって、学校は学校を経営していける、いわゆる特別活動的な発想で学校は十分に変わっていけるといった蓄積は、胸を張って文科省などにも提言していけることだと思います

そういった理論と実践の蓄積、創造して活動していくことの蓄積が学会として必要であることを、須藤先生のお話を伺って痛感しているところでもあります。

須藤：学会活動として文科省に対してもそれぞれの関連団体に対してもいろいろな要望を出しても・・・と思うのですよね。我々の考えをより明確にして前面に押し出して。そんな

風に思います。

橋本：さて、これまで、須藤先生に、新任として赴任された昭和 43 年頃からの、現場で先輩方と色々な勉強をされたことなどを伺ってきました。先輩の先生方とともに、学級担任として、生徒会指導のご担当として、部活動の顧問の先生として培われた知見や実践は、子どもたちに対する特別活動の原則や理論にもなりえるし、原則化・理論化された特別活動的な発想は、管理職の学校経営の基礎にもなりえることが理解できました。さらには、須藤先生が現場の教育力の中で培われたこうした特別活動的な発想は、市や県の教育行政職に就かれたときにも十分生かされ、さらには国の教育政策にさまざまな提言をされる際にも根幹となったことが理解できたつもりです。

須藤：本当に、今日はこのような機会をいただき、つたない、まとまりのない内容にもかかわらず、ありがとうございます。初任時に、先輩の先生方に育てていただいたことをお話ししましたが、それ以降の学会活動や文科省の仕事も、多くの方々のお世話になりながら・・・と、回想しながら、様々な場面、多くの方々との出会い、ご教示など・・・を思い出しています。

私は、いつも講話をさせていただく際、冒頭で先生方に必ず申し上げることが二つあります。

「何のための教育を先生方はしているのですか、それらを日々意識していますか・・・」、二つ目は「教師は、信頼されなければ話を聞いてもらえない、教え、伝えたいものがなければ、教えられない」です。

自立した人間として、協働しながら、行為の主体者として自己決定のできる「人格の育成」・・・、目には見えない心の在りようを、教育的価値として育む日々の営み、我々の職責として。「何のため・・・」、教育の目的を明確に意識しながら・・・。そして、教師に求められる普遍的、専門的な信頼性を備えるべき自覚と日々の研鑽・・・。これからの歩み方を・・・、期待を込めて・・・ですね。

学会に対する思い、このくだりのまとめ・・・ですが。

特別活動の歴史的経緯や特質・意義の確認、これからの社会的変革を支え、創造する特別活動の熟考、それらを達成する目的の明確化と共有・・・ですね。

共有した目的を会員個々の学会活動、目的に関連させることにより、学会も個々の会員も相乗的に高まっていくのではないのでしょうか。

何のための学会なのか。それが足下を固めた主体的な活動・・・と考えます。

学会の創生期とは異なる多くの皆様のお力に、本学会のこれからを期待いたします。

橋本：これまでの歴史的な流れをちゃんと踏まえて理解しなくちゃいけないということとか、総合的な学習の時間の特徴を踏まえたりだとか、総合的な学習の時間が成り立つためには、特別活動で非認知的な能力だったりとか、集団の話合いの活動だったりとか、集団で話し合えるような生徒たちを育てておくこととか。総合的な学習の時間の良い所、特別

活動の良い所。それぞれの経緯をちゃんと踏まえてしかもそれを生かして先生がご提言くださったような創造していかなくちゃいけないと。そういうところをしっかりと取り組んでいけるようにしていきたいと思っております。

今日は、貴重なお話を伺うことができました。長時間にわたり、ありがとうございました。

3. 考察：オーラル・ヒストリーによる特別活動の成果と意義

須藤氏のオーラル・ヒストリーでは、たいへん貴重なお話を伺うことができたと考えているが、最後に、オーラル・ヒストリーだからこそ、語っていただけたことや、学びえたことを確認したい。

(1) 特別活動のオーラル・ヒストリーから学びえたこと

今回、昭和の後半期から平成期にかけての特別活動とは何だったのか、について語っていただき、すべての内容が貴重な学びとなったと考えているが、その中でも、下記の2つの語りが印象的であった。

1つ目は、須藤氏が、中学校で、若手教師の時から取組んだ学級会の指導や、中堅先生になられた頃に担当した生徒会の指導において、身に付けた指導方法や工夫の仕方が、ほぼそのまま校長としての学校経営の考え方に活かされていた、という点である。学級担任として学級の生徒たちを指導していく特別活動の考え方や、生徒会を指導したさいの特別活動の考え方が、管理職として、学校を上手くまとめていくときの考え方の根幹となっていた点が、非常に印象的であった。

このことから特別活動の指導力は、本来の目的である生徒たちの成長発達に対して有効であるだけでなく、管理職としてのリーダーシップや組織マネジメントにおいても有効な汎用性のあるものではないか、ということも考えることができた。

また、特別活動の指導力には、学級活動や生徒会活動、学校行事といった活動の内容や、学級、学年、全校生徒など集団規模に応じて、特別活動には多様な指導技術が考えられるが、そうした特別活動の指導力を、若手・中堅・ベテラン・管理職と着実に蓄積していくことも、教師の専門的な力量形成や職能成長においては重要であるのではないかと考えることができた。

さらには、そうした力量形成や職能成長において、先輩世代の先生方との学び合いで指導技術を習得するという「現場の教育力」の大切さを再認識させられた。ただ、今日、教員相互の学び合いの機会を持つ余力が学校現場にあるのか、懸念される。

2つ目である。学習指導要領の改訂や生徒指導提要の改訂に直接関わられてきた立場からの語りがたいへん興味深かった。とくに生活科や総合的な学習の時間などの特別活動と類似した側面を持つ教育活動が新設されたこと、特別活動におけるキャリア教育の比重が高まったこと、部活動とクラブ活動との関係など、特別活動をめぐるこうした動向については、平成期における学習指導要領の4度の改訂すべてに関わってこられた立場からは、特別活動は、その時々改訂が求める学校教育の方向に「適応」を“迫られる”厳しい状況に陥っているのだという指摘が、非常に印象的であった。

さらに、こうした状況の克服について、特別活動の本質をだけ検討するのではなく、教科、道徳、総合的な学習の時間などのねらいをふまえた上で、教育課程全体のなかで特別活動が果たすべき役割を十分に理解していくことが重要で、とりわけ「具体的な担任レベル」で捉え、いかに特別活動が有効で大切なのか、効果があるかを、「一人ひとりの先生方が学校現場で認識していただける」ようにしていく必要があるという点が、歴史研を挙げて取り組まねばならない点ではないかと考えている。

このように、須藤氏によるオーラル・ヒストリーにより、昭和後半期から平成期にかけての特別活動とは何だったか、という歴史研からの問いは、十分に語っていただいた。この語りに対する「対話」が成立するよう、歴史研を挙げて、努力していききたいと思う

(2) オーラル・ヒストリーと特別活動研究

特別活動の歴史を検討する「歴史研」は、総意をもって、須藤稔氏にオーラル・ヒストリーを依頼したのであるが、特別活動の歴史研究にとって、そもそもオーラル・ヒストリーはどういった意味を持つのだろうか。

桜井厚によれば、「世界では 20 世紀の後半から、また、日本でも今世紀に入ってからオーラル・ヒストリー — ひとまず、『歴史叙述を目的に過去の出来事を体験者にインタビューすることおよびその口述資料を利用すること』と定義しておく — の意義が次第に認められるようになってきた。」と (1)、オーラル・ヒストリーの意義が認められるようになったのは、日本の内外で、多少の時間差はあるものの、まだ日が浅く、オーラル・ヒストリーの定義についても、「ひとまず」「定義しておく」と、暫定的な定義を示している。

御厨貴は、オーラル・ヒストリーについて、桜井とは異なり、対象を限定するような定義をしている。御厨によれば「オーラル・ヒストリーとは、『公人の、専門家による、万人のための口述記録』といえるのではないか。」と述べ (2)、「インタビューの対象となる人物は、とりあえず『公人』、公的な立場の人物ということになる。」と (3)、インタビューの対象が「公人」であると述べている。

さらに、御厨は、「公人といわれる人が、自ら公職を務めている間に入手した情報を、仲間内だけの了解にとどめてそのまま整理もせず、最後に毒にも薬にもならない顕彰伝を出版するのは、ままた見られる事態である。しかし、デモクラシーが発展をとげた政治形態で行われるべきことではないだろう。デモクラシーの発展に伴って、そのデモクラシーに参加、参加するあらゆる人間に対して情報が公開されて行かなければならない。『公人の、専門家による、万人のための口述記録』という定義は、まさに一部の人間だけに情報の占有を許さないという意味で、オーラル・ヒストリーを、デモクラシーとの関係でそのものずばりと表現している。」と (4)、「公人」対象のオーラル・ヒストリーは、デモクラシーの基礎となる情報公開と密接に関連した取組みであると論じている。

飯尾潤は、御厨が情報公開に重きを置いたオーラル・ヒストリーの意義に、当事者に対する事実の検証という点をすえ、「オーラル・ヒストリーの中心的な目的は、これまで伝えられていなかった事実関係を当事者の証言により明らかにすることである。あるいは、他の資料で推測されているが明確に確定していない事柄を確定することである。」と述べている (5)。飯尾は、この当事者については、政治家や行政官などのエリートが想定しているようである (6)。

オーラル・ヒストリーの対象は、「公人」やエリート層だけかという点、桜井敦は、それとは異なる見解を示している。桜井によれば、「オーラル・ヒストリーの対象となる語り手は、一般的には、既存の文章資料（文献資料）歴史の表舞台には現れにくい人々であり、彼らの歴史的出来事についての主観的な語りが重要な史料として認められてきたのである。語り手は、普通の庶民や市民から女性や戦争体験者・被害者、また非差別者、在日外国人、

先住民などのマイノリティまで多様である。」と(7)、これまでの文章や文献資料による歴史には登場しえないノンエリートやマイノリティがオーラル・ヒストリーの語り手であると指摘している。

そして桜井は、オーラル・ヒストリーの意義に関して、御厨や飯尾とは異なる論点を設定している。桜井によれば、「オーラル・ヒストリーにとって重要な論点は、語りが事実か否かという認識の違いではなく、さまざまな語りが生み出され、衝突し、多様な解釈を促す『対話』にこそあるのではないかと(8)、オーラル・ヒストリーにおいて重要なのは、「多様な解釈を促す『対話』」が重要であると指摘し、さらにオーラル・ヒストリーにおける「語り」について、「歴史叙述は、何が起きたのかを基本にして物語が編成される。それに対して語りは何が起きたのかに対応した『何をしたか』『どんな体験をしたか』を語るだけではない。『何をしたかったか』『何をしたと信じているか』を語り、さらに語りの現在から未来にむけて『何をしたいか』『何をしようとしているか』を語るのである。経験的語りは、過去に想像的に関係づけられるだけではなく、現在の自らの生活や生存の状況をふまえ、人々が語るに値するもの、語り伝えるものとして、未来に関わろうとする意思や欲望、願望を表している。」と(9)、オーラル・ヒストリーは、歴史的事実をめぐる単なる「何が起きたのか」の検証ではなく、歴史的事実をめぐる意思・欲望・願望の「語り」であり、それらに対する語り手とインタビュアーの「対話」であると述べている。

これまで見てきたように、オーラル・ヒストリーは、一つには、「公人」やエリート層を対象に、政策立案や決定の過程などに関する情報の公開や共有、また、その過程などをめぐる事実関係の検証や推測にとどまっていた事項の確定を志向するものが考えられる。

また一つには、マイノリティや差別を受けてきた人々や、必ずしもエリートではない多くの人々を対象に、歴史的な事実をめぐる、過去において「何をしたかったか」「何をしたと信じているか」、また現在から未来に向けて「何をしたいか」「何をしようとしているか」意思・欲望・願望の「語り」との「対話」を志向する立場があるようである。

上記のようにオーラル・ヒストリーを2つの指向性に整理したが、それに基づけば、下記のような2つの研究上の意義が考えられる。

その一つは、学習指導要領の改訂のような、限られた立場の者しか関与することのできない過程において、改訂までの経緯や注目すべき論点を析出することができたのではないかと。

また一つは、全国の現場の先生方は、けっしてノンエリートでもマイノリティでもないが、しかし先生方の毎日の教科指導における教育実践上の努力や工夫が、歴史的事実として資料化されてきたのかというと、そうしたケースはほとんど見当たらなかったであろう。ましてや、特別活動では、教科書や補助的な教材などの文字化された資料が使用される機会が教科指導よりも少ないと思われる領域であるため、そうした努力や工夫を継承していくことが、そうとう困難とであったと思われる。そこで、オーラル・ヒストリーにより、教育実践上の「何をしたかったか」「何をしたと信じているか」「何をしたいか」「何をしようとしているか」にアプローチし、特別活動において、継承すべき実践上の知見等を明示にできたのではないかと考えている。

グイン・プリンスが、「口述資料が、文章による記録化の進んだ近代社会を研究する際に、

中軸たりうると考える人は稀であろう。」(10) と、オーラル・ヒストリーや、それによって得られた口述資料がいまだに十分には評価されてはいない状況について述べ、歴史研究においては、「公式の記述資料が利用できる場合には、まずそれらが優先されるべきなのである。[中略] 口述データはまぎれもなく次善の策ないしはそれ以下のものである。」という判断基準があったと批判している (11)。

ポール・トンプソンは、「歴史家が歴史の行為者から距離を置いて研究するとき、歴史家は行為者の人生、視点、そして行為を間違っ て記述したり、歴史家自身の経験とイメージネーションを投影したりする危険がいつもあった。それは学問的なフィクションとも言える。口述の証拠は、研究の『対象』を研究の『主体』に変え、歴史をもっと豊かにし、もっと生き生きとしたものにし、そしてもっと心を打つものにするだけでなく、より真実に近いものにするのである。」と (12)、オーラル・ヒストリーによる「口述の証拠」は、歴史研究を、「歴史家自身の経験とイメージネーションを投影」による「学問的なフィクション」ではなく、「生き生きとした」「心を打つ」ものにするだけでなく、「より真実に近い」ものになると、歴史研究における有効性を指摘している。

今回のオーラル・ヒストリー研究では、文章資料によると、ほぼ見えこないであろうし、また、記録や記述そのものが残されていない特別活動の学習指導要領の改訂過程や、中学校における特別活動の実践過程とその成果が、「より真実に近い」形で示すことができたのではないかと考えている。

注および引用文献

- 1) 桜井厚『『事実』から『対話』へ — オーラル・ヒストリーの現在』『思想』NO.1036 岩波書店 2010年8月 p.235。
- 2) 御厨貴『オーラル・ヒストリー 現代詩のための口述記録』中央公論社 2002年 p.5。
- 3) 御厨貴 前掲書 p.5。
- 4) 御厨貴 前掲書 p.6。
- 5) 飯尾潤「オーラル・ヒストリーは何を目指すのか」御厨貴『オーラル・ヒストリーに何ができるか 作り方から使い方まで』岩波書店 2019年 p.19。
- 6) 飯尾 前掲論文 p.11。飯尾は、自身の政治学者としての、オーラル・ヒストリーの対象について、「主として念頭に置くのは政治家や行政官といったエリートを対象とするオーラル・ヒストリーのであるが、ここで議論している事柄の本質は、一般人を対象とする者でも同様であると考えている。」と、主としてエリートを念頭に置いていると述べている。
- 7) 桜井厚前掲論文 p.235。
- 8) 桜井厚前掲論文 p.251。桜井は、オーラル・ヒストリーにおける「対話」について、「語りの時間構造や知識の社会的配分、語りのモードが語り手とインタビュアーでは非対称に構成されていること」などから、「対話」には困難さがつきまとう (桜井論文 p.246) が、語り手とインタビュアーする歴史家との「語りの衝突や葛藤、リアリティのギャップをめぐる『対話』こそが、オーラル・ヒストリーによる歴史叙述の醍醐味なのである。」と論じている (桜井前掲論文 p.249)。

- 9) 桜井厚前掲論文 p.251。桜井は、ここで「経験的語り」という用語を使っているが、「経験」を「体験」と概念的に区別し、次のように述べている。「体験」とは『『生きられた生』のことであり、外的な行動に現れる振る舞いのことである。」と整理し、「経験」については「体験に対して語り手のイメージ、感覚、感情、欲望や思想、意味などがともなっているもので、注意を向けられることによって把握されるものである」と整理し、また、「体験」は「生きることによってしか把握できないもの」であり、「経験」は「生きることにではなく『注意作用』によって反省的にとらえられるもの」と対比している。
(桜井前掲論文 pp.239-240)
- 10) グイン・プリンス Gwyn Prins (中本真生子・谷川稔訳)「オーラル・ヒストリー」ピーター・バーク谷川稔・谷口健治・川島昭夫・太田和子他訳『ニュー・ヒストリーの現在—歴史叙述の新しい展望』1997年人文書院 p.131。
- 11) グイン・プリンス前掲論文 p.132。
- 12) ポール・トンプソン Paul Thompson (酒井順子訳)『記憶から歴史へ オーラル・ヒストリーの世界』青木書店 2003年 pp.199-200

謝辞

この度は須藤稔先生に、たいへんに貴重なお話を伺うことができました。お話ししていただいたこと、すべてが興味深く、勉強になりました。長時間にわたり、ご教示をいただきました。

不慣れなインタビュアーではありましたが、語り手の須藤先生に助けられ、歴史研にとりましては、たいへん大きな学びとなりました。

心より感謝申し上げます。

「ゆとりの時間」と特別活動

— 昭和 50 (1975) 年代の教育動向に学ぶ —

東京聖栄大学 有村久春

1. 本稿の目的

昭和 51 (1976) 年 12 月 18 日、当時の教育課程審議会 (会長: 高村象平) は文部大臣 (永井道雄) に「小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について」(1) を答申し、子供たちの学校生活に「ゆとりと充実」を求めた。本稿ではその答申の課題である「授業時数の削減」と「ゆとりの時間」について、その意義や実践例などを検討する。また、教育課程を構成する「特別活動」との連関やその方向性について考察する。

2. なぜ、「ゆとり」なのか。— 座談会のエピソード

この問いを論じるとき、当時の『文部時報』(2) に収録されている座談会の議論が興味深く参考になる。この冊子の発刊は昭和 58 (1983) 年 5 月であり、小・中学校の学習指導要領が告示された昭和 52 (1977) 年 7 月から約 6 年が経過したタイミングである。

以下に、その一部内容を紹介する。なお、高等学校のそれは次年度の告示である。

『座談会 ゆとりのある充実した学校生活の実現をめざして』

【出席者】 檜山郷子 (世田谷区立松原小教諭)、鈴木誠太郎 (世田谷区立若林中校長)、加地正義 (都立蔵前工業高校教頭)、北尾倫彦 (大阪教育大学教授)、奥田真丈 (横浜国立大学教授)、司会: 熱海則夫 (文部省小学校教育課長)

- * 冒頭で司会者 (熱海) が、「新しい教育課程が実施されて小学校は 3 年、中学校は 2 年、高等学校は 1 年が経過した (告示から 3 年間は移行期間)。この新教育課程がうまく実施されているか、どう受け止めているか、今後さらに徹底していくための課題・要望等についてきたんのない意見を伺いたい」と切り出し、話し合いが展開していく。とくに、「ゆとりと充実」の議論に関する場面を抜き書きする。(下線筆者)
- (北尾) 「時間的な問題と質的な問題を分けて考えたい。時間的ゆとりができれば、それでよいとする錯覚がある。休み時間を長くするような対応で事足りるところがある。大事なことは充実ということで質的問題であると思う。J・S・ブルーナーの言葉を借りれば、「知的な格調」が学校生活になければならない。」
- (檜山) 「ゆとりはあくまでも「充実した学習」の手段。そのために、学校生活全体をゆとりあるものにする必要がある。指導内容の精選、授業時数の改善、日課表や週時程の工夫をした。特別活動や創意を生かした教育活動で一人一人が課題をもって主体的に取り組むことで学校生活に喜びと充実感をたせるようにする。」「実施後三年間に活動内容も実態に即して改善され、実質的に形が整い、確実に定着しつつある。父母の協力と信頼も得ている。」「それは授業時数削減によって生じた時間の裏付けによる。」
- (鈴木) 「単位時間の充実、一単位時間 50 分の認識が定着した。従前は 45 分として易きに流れる傾向にあった。<学校裁量の時間>で、小・中では発達段階の違いもあり、中学校としての特色のある活用が出ている。例えば、学習や生活に関する相談活動、欠時の補充、学習の遅れがちな生徒への学習活動、それから生徒会や学年・学級集会など。」「中学校が抱える課題も浮き彫りにされている。高校受験の問題、基礎学力の定着、生徒指導上の問題など。」
- (加地) 「高校では二つのとらえ方がある。学校裁量時間を集団活動、奉仕活動など生徒の個性を伸ばすのに利用する。もう一つは、特別な時間を作らず、授業の中でこそゆとりと充実をやるべきだとの考え。「入学者の中に基礎教育が不安定な者がかなりいる。とくに地方の学校では学校裁量時間をこの生徒の可能性を伸ばすために必要としている。」「学校体制づくりができなくて定着しない。生徒の実態から生徒自身が

それをこなし切れない。」

- (奥田)「ゆとりと充実の問題は、学校生活という言葉が使われていることに力点を置くべきだ。緊張とか厳しさを学校生活で考えなければならない。それとゆとりをどう調整するか、質の充実の問題にしても、まだまだ工夫する余地がある。」「ゆとりが唱えられてから、教師が忙しくなった、との声がある。教師のゆとりはどうしてくれるのかと。教師のゆとりは新教育課程が実行されて出てくる。いまは過渡期だ。」
- (熱海)「やはり、ゆとりのある充実したというのは、質の向上がポイントだということだと思う。「今度の教育課程改訂を契機にそういうものが実施され、継続される必要がある。」「東京と地方とで、現場の取組に違いみたいなものがあるのでは?」

いかがであろうか。一例ではあるが、当時の研究者や各校種の実践者の率直な意見に学ぶところが大きい。告示から約6年後(含:移行期間3年)の議論であり、戸惑いながらも新しい教育活動にチャレンジする先生たちの意気込みを感受する。教育関係者はもとより、世間でも多様な意見が交わされていたであろう。筆者もこのころ小学校教員であったことから、この議論の一つ一つに臨場感と回想の念をもって読み取る。

司会者(文部省担当)の座談会企画への意欲も感じる。改訂の趣旨を教育実践にいかにか具体化するのか、その模索や期待感が伝わってくる。教員の改善内容の読み解きや校種ごとの実践の進捗状況など、日々の対応に追われる学校現場の苦悩にも気付く。

その一方で、<ゆとりの時間>を教育課程にどう位置づけるのか、いかに計画するのか、子供の学校生活(学びと活動)にどう活かすのかなど、各学校の創意工夫と改革へのゆとり具合も描いている。その試行錯誤とともに、子供の学びと動きも見えてくる。

とくに、奥田の「緊張と厳しさを学校生活で考えなければならない」「ゆとりが唱えられてから教師が忙しくなった」との発言が、この改訂の課題を言い当てていよう。

それまでの先生たちの教育観や学校観を問い直す一撃になったのではないか。同時に、この<ゆとり>が当時の教育問題解決の打開策になるのでは?との期待感もあったであろう。その趣旨徹底のための説明会や研修会等に参加したことを思い出す。担当講師からは「新教育課程、学校の門をくぐらずでは、意味がない・・・」との声も聞かれた。改訂による教育の変化とその価値を歓迎しない教員への叱咤激励を飛ばす言葉であったろう。

これらの意図には、<文部省(当時)や教育委員会が規定する教育課程から各学校の創意工夫によるカリキュラム編成へ>とする各学校の独自性を求める思考があったものと察する。学校中心のカリキュラム開発は、いつの改訂でも課題とされる。座談会メンバーもこの考え方が<ゆとり時間の具体化>のキーになると認識していたと考える。そして、その議論のプロセスにあって、メンバー個々の脳裏にはそれぞれの専門的な知見によるスクールベースのカリキュラム(SBC)構想が描いていたのではないかと解する。

それゆえ、この期(昭和51年)の答申が求めた<自ら考え正しく判断できる力をもつ児童生徒の育成>は、子供が自ら学ぶ場としての学校論に不可欠な提言であるといえよう。今日に至るまで、この教育論は一般的かつ普遍的な認識になっていると考える。

3. <ゆとりの時間>の研究校の実践

当時、筆者が勤務していた東京都内のA小学校は、教育委員会の教育課程実験研究校であった。研究主題を「ゆとりあるしかも充実した学校生活の創造」として、この期の学習指導要領改訂に応じた実践研究に取り組んでいた。その一端を紹介したい。

手元にある当時の研究紀要(3)は、その研究方針を以下のように記している。

今日の学校生活に強く求められていることは、子どもたちが明るくのびのびとした状態のもとで、より充実した学校生活が送れるようにすることである。本校の研究主題を「ゆとりあるしかも充実した学校生活の創造」としたのも、この強い要請に答えようとするものである。このような学校生活を実現させるために、学校の運営を全体として今までよりもゆとりあるものにするとともに、授業における目標や内容の重点化を図り指導法の改善をめざす、「ゆとりの時間」の活用をくふうする、に課題をしぼった。

この仮説に立って、主題に迫るために次の二本の柱を設定し研究を進めることにした。

(1) 授業の充実をめざす

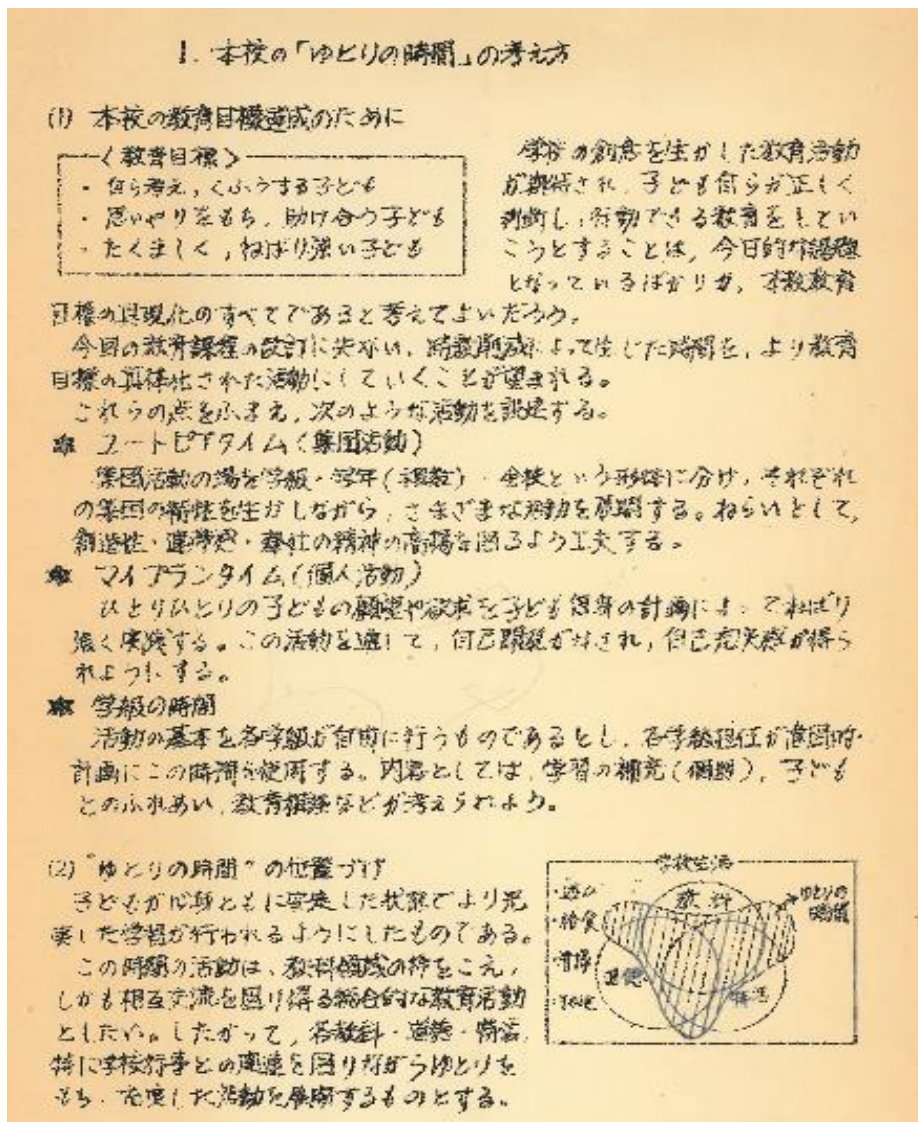
ひとりひとりの子どもが、毎時の授業の中で、充実感と満足感が得られるような授業の創造をめざす。

(2) 創意ある「ゆとりの時間」の活用をめざす

子どもたちにとって、魅力ある充実した学校生活ができるように、ゆとりの時間の活用を図る。子どもの創造性を重んじ、心ゆくまで活動ができるようゆとりをもたせがねばったあと、満足感が得られるような特色ある活動をくふうする。

この方針のもと、「ゆとりの時間」の活用として、〈コートピアタイム〉と〈マイプランタイム〉および〈学級の時間〉の3つを教育課程に位置づけ実践している。

A校の実践記録集(4)には、その考え方や実施方法などが記述されている。



当時の原本資料のコピーゆえやや見づらいが、A校の教育目標達成を目指す活動として位置付けた「ゆとりの時間」の意図が読み取れるであろう。その活動の名称は、A校が目

トピアタイムは金曜日、マイプランタイムは木曜日、学級の時間は月曜日にそれぞれ6時間目の設定である。週当たり約3時間の確保である。1年～3年生では、〈学級の時間〉を土曜日の4時間目に置き、3つの活動を合わせて各学級で実施するとしている。

そして、紀要のまとめ(7)には、〈子どもたちにとってゆとりある充実した学校生活を送れるようにするための基礎づくりに取り組んできた〉と記す。しかし、実験的研究の総合的評価に言及した特段の文面はみられない。未来の教育実践に託したのであろう。

もう一つ、A校での筆者の特別活動実践例を紹介する(8)。「40周年記念集会のダイジェスト放送をつくろう」と題する活動記録である。児童会活動と「ゆとりの時間」の活動との関連を図り、子供たちの自主企画を重視した集団活動の展開例である。活動時間や指導体制の面からも、特別活動の枠組みだけでは成しえない実践であったと考える。

4. 改訂の趣旨・内容

これまでも述べたが、本稿を進める基本に、当時の文部省「小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について(答申)」の読み解きが欠かせない(9)。

4-1 教育課程審議会答申(昭和51(1976)年12月18日)の記述

そこでは、〈今回の教育課程の基準の改善は、自ら考え正しく判断できる力をもつ児童生徒の育成ということを重視しながら、次のようなねらいの達成を目指して行う必要がある〉として、そのねらいを3つ示している。すなわち、(1)人間性豊かな児童生徒を育てること、(2)ゆとりのあるしかも充実した学校生活を送れるようにすること、(3)国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視するとともに児童生徒の個性や能力に応じた教育が行われるようにすること、である。

とくに、(2)において「ゆとりのあるしかも充実した学校生活」との文言を用いて、当時の教育問題であった受験競争や塾の過熱化、児童生徒の問題行動(非行)の増加などから、学校教育の本質は何か?を問う命題があったと考えられる(以下、その文面)。

*下線筆者

(2) ゆとりのあるしかも充実した学校生活を送れるようにすること

児童生徒が心身ともに安定した状況の下でより充実した学習が行われるようにするためには、学校生活を全体としてゆとりのあるものにする必要がある。そのためには、現在の学校生活の実際や児童生徒の学習負担の実態を考慮し、各教科等の内容の精選や授業時数等の改善を行って、適切な教育課程の実現を図らなければならない。この場合、特に各教科等の内容については、小学校、中学校及び高等学校の教育を一貫的にみるとともに、発達段階に応じた各教科等の相互の関連や児童生徒の学習の適時性を十分考慮して徹底した精選を行う必要がある。

また、教育課程の基準は、各学校における教育が創意を生かしそれぞれの地域や児童生徒の実態に即して適切に行われるように、一層の弾力化を図らなければならないが、このことは、学校生活をゆとりのあるしかも充実したものにするうえでも特に必要である。

そこには、現状に向き合う対症療法的改革とともに、学びの場としての学校に何ができるのかを再考する意図がみられる。「学校」が有する〈ヒマや空間〉と、そこでの学び合いの存在価値を問う必然性があったものと読み取る。目に見えるカタチで授業時数を削減し、子供の学校生活に〈時間的ゆとりと精神的安定〉をもたらすとの趣旨である。

戦後社会にみられた高度成長期の高揚感や多忙感からの解放を求めた一面もあるのか。さきの座談会の議論でも、この文面に描かれる改訂の趣旨を各学校の実践で活かそうとす

る努力とともに、その具体化に向けた変革を受容する困難さもうかがえる。＜創意を生かす教育とは？ そこでどんな学びをするのか？＞との戸惑いがその大半であろう。

4-2 授業時数の削減と特別活動の改訂方針

この答申を受けて、当時の文部省は昭和 52（1977）年 8 月 15 日に文部事務次官（木田宏）通達として、各都道府県教育委員会等に学習指導要領を改正する告示の公示文書を発出している（10）。学校教育法施行規則の一部を改正する省令である。

この法令をもって、小学校は昭和 55（1980）年 4 月 1 日から、中学校は昭和 56（1981）年 4 月 1 日から新しい学習指導要領による教育活動を施行する段取りである。この公示の内容において、下表の授業時数が示されている。小学校はその第二四条の二（別表第一）、中学校は第五四条（別表第二）の位置づけである。

● 小学校の授業時数（別表第一） 【改正後・S52】

区分	各教科								道徳	特別活動	総授業時数
	国語	社会	算数	理科	音楽	図工	家庭	体育			
第 1 学年	272	68	136	68	68	68		102	34	34	850
第 2 学年	280	70	175	70	70	70		105	35	35	910
第 3 学年	280	105	175	105	70	70		105	35	35	980
第 4 学年	280	105	175	105	70	70		105	35	70	1,015
第 5 学年	210	105	175	105	70	70	70	105	35	70	1,015
第 6 学年	210	105	175	105	70	70	70	105	35	70	1,015

【改正前・S43】

区分	各教科								道徳	総授業時数
	国語	社会	算数	理科	音楽	図工	家庭	体育		
第 1 学年	238	68	102	68	102	102		102	34	816
第 2 学年	315	70	140	70	70	70		105	35	875
第 3 学年	280	105	175	105	70	70		105	35	945
第 4 学年	280	140	210	105	70	70		105	35	1,015
第 5 学年	245	140	210	140	70	70	70	105	35	1,085
第 6 学年	245	140	210	140	70	70	70	105	35	1,085

● 中学校の授業時数（別表第二） 【改正後・S52】

区分	必修教科								道徳	特別活動	選択教科	総授業時数
	国語	社会	数学	理科	音楽	美術	保体	技・家				
第 1 学年	175	140	105	105	70	70	105	70	35	70	105	1,050
第 2 学年	140	140	140	105	70	70	105	70	35	70	105	1,050
第 3 学年	140	105	140	140	35	35	105	105	35	70	140	1,050

【改正前・S44】

区分	必修教科								道徳	特別活動	選択教科	総授業時数
	国語	社会	数学	理科	音楽	美術	保体	技・家				
第 1 学年	175	140	140	140	70	70	125	105	35	50	140	1,190
第 2 学年	175	140	140	140	70	70	125	105	35	50	140	1,190
第 3 学年	175	175	140	140	35	35	125	105	35	50	140	1,155

これら通達の授業時数の数値から、答申が求める削減の具体内容が理解できる。小学校では、第 5・6 学年において国語・社会・算数・理科の 4 教科それぞれ 35 時間ずつ計 140 時間の減である。特別活動の 70 時間が位置づけされたことと相殺して、総授業時数として 70 時間を減じている。中学校では総授業時数で各学年とも 140 時間の減である。その

減じ方は、各学年にバラツキがあるものの当時の中学校教育の現状（とくに問題行動等の発生や過度の受験競争など）の課題に向けた学習指導要領としての改訂である。

特別活動の授業時数の取扱について、同省令では以下のように示している。小学校は、改正前にはその位置づけがみられないが、改正時において位置づけられている（第二四条の二）。中学校は、改正前も改正時もその位置づけが成されている。ただ、特別活動の内容順が異なっている（第五四条）。本稿の5項の【表1】に示すように、「学級会活動」と「学級指導」の順位的な示し方である。小学校との整合性を図ったのであろう。

	改正時 (S52)	改正前 (小：S43、中：S44)
小学校	<p>第二四条の二 小学校の各学年における各教科、道徳及び特別活動のそれぞれの授業時数(特別活動の授業時数については、次条に規定する小学校学習指導要領で定める学級会活動、クラブ活動及び学級指導(学校給食に係るものを除く。)に充てる授業時数とする。)並びに各学年におけるこれらの総授業時数は、別表第1に定める授業時数を標準とする。</p>	<p>第二四条の二 小学校の各学年における各教科及び道徳のそれぞれの授業時数並びに各学年におけるこれらの総授業時数は、別表第1に定める授業時数を標準とする。</p> <div style="border: 1px solid green; padding: 5px; margin: 10px auto; width: fit-content;">別表第1に、位置づけはない。</div>
中学校	<p>第五四条 中学校の各学年における必修教科、道徳及び特別活動のそれぞれの授業時数(特別活動の授業時数については、中学校学習指導要領で定める学級会活動、クラブ活動及び学級指導(学校給食に係るものを除く。)に充てる授業時数とする。)、各学年における選択教科等に充てる授業時数並びに各学年におけるこれらの総授業時数は、別表第二に定める授業時数を標準とする。</p>	<p>第五四条 中学校の各学年における必修教科、道徳及び特別活動のそれぞれの授業時数(特別活動の授業時数については中学校学習指導要領で定める学級指導(学校給食に係るものを除く。)、クラブ活動及び学級会活動にあてる授業時数とする。)、各学年における選択教科等にあてる授業時数並びに各学年におけるこれらの総授業時数は、別表第二に定める授業時数を標準とする。</p>

高等学校では、総則の「第4款 特別活動の履修」の項でその在り方を以下のように示している。義務教育である小・中学校とは異なり、授業時数を明示していない。

- 1 特別活動は、ホームルーム、生徒会活動、クラブ活動及び学校行事から成るものとする。
- 2 ホームルームについては、原則として、各学年において週当たり1単位時間(1単位時は、50分を標準とする。以下同じ)以上行うものとする。
- 3 クラブ活動については、原則として、各学年において週当たり1単位時間以上行うものとする。
- 4 生徒会活動及び学校行事については、学校の実態に即して、それぞれ適切な授業時数を充てるものとする。
- 5 定時制の課程において、特別の事情がある場合には、ホームルーム又はクラブ活動の授業時数の一部を減ずることができる。

これら法令上の授業時数の取扱について、答申の方針は「各学校における教育が創意を生かしそれぞれの地域や児童生徒の実態に即して適切に行われるように、一層の弾力化を図らなければならない」と示す。この記述をどのように具現化していくのか。

このことを踏まえながら、「ゆとりの時間」と「特別活動」の位置取りや各学校の教育活動（とくに子供たちの活動の事実）の展開の在り方を考える必要がある。その際に、とりわけ注視して読み解きたい事項が、この答申に示された「特別活動、各教科以外の教育

活動>の改善の記述内容である。この文面が特別活動の変革の基本を示している。

(下線筆者)

「特別活動、各教科以外の教育活動」の改善

小学校及び中学校における特別活動並びに高等学校に各教科以外の教育活動の基本的な性格は、現行どおりとするが、その活動については学校の創意を生かして一層の充実を図られるようにする。その際、勤労にかかわる体験的な学習の必要性にかんがみ、各学校段階に応じて、例えば勤労・生産的行事やクラブ活動としての生産的な活動などの充実を図る。また、中学校及び高等学校における生徒指導特に進路指導については、その指導が計画的・組織的に行われるように努めるとともに、個性の理解や進路に関する知識等の整理・統合・深化が一層図れるよう学級指導及びホームルームの充実を図る。

特別活動の基本的性格は<現行どおりとする>としつつも、各学校の創意を生かす、勤労体験的な学習の必要性、生産的な活動の充実、生徒指導と進路指導の計画的・組織的展開など、その整理・統合・深化を各学校の学校生活の在り方に求めている。とくに、その場として学級指導とホームルームの充実が大切であると方向づけている。

先の座談会のエピソードとこの改善の方針を重ねると、授業時数の削減により生じた時間の教育内容と特別活動の各内容の活動を関連づけた<教育活動の多様な創意工夫>が各学校に求められていることが理解できる。例えば、当時の『中学校指導書 教育課程一般編』(11)には、答申における改善の重点事項を8点(ア～ク)示し、その一つに「ク 各教科の授業時数の削減により生じた時間の活用により、特別活動及びこれに関連する活動などの一層の充実を図ること。」と記している(他の校種の指導書一般編も同様)。

この記述をどう読み解き、意味づけるのか。特別活動の真価が問われる。筆者が学んだ実験研究校でのケースは、この記述の意図を小学校現場で実践したものと考える。

5. 特別活動のS52年改訂 — その前後の改訂との関連

この期の学習指導要領は、特別活動をどのように構成したのか。その概観を【表1】に示す。その前後(昭和40年代・平成元年代)の内容と比較して考えたい(12)。

【表1】 昭和52(1968)年とその前後の改訂時の特別活動

改訂年	昭和43(1968)年	昭和52(1977)年	平成元(1989)年
小学校	「特別活動」 A 児童活動 学級会活動 児童会活動 クラブ活動 B 学校行事 C 学級指導	「特別活動」 A 児童活動 学級会活動 児童会活動 クラブ活動 B 学校行事 C 学級指導	「特別活動」 A 学級活動 B 児童会活動 C クラブ活動 D 学校行事
中学校	「特別活動」 A 生徒活動 生徒会活動 クラブ活動 学級会活動 B 学級指導 C 学校行事	「特別活動」 A 生徒活動 学級会活動 生徒会活動 クラブ活動 B 学校行事 C 学級指導	「特別活動」 A 学級活動 B 生徒会活動 C 学校行事
高等学校	「各教科以外の教育活動」 第1 ホームルーム 第2 生徒会活動 第3 クラブ活動 第4 学校行事	「特別活動」 A ホームルーム B 生徒会活動 C クラブ活動 D 学校行事	「特別活動」 A ホームルーム活動 B 生徒会活動 D 学校行事

一見して理解できるように、小・中・高校とも「特別活動」の名称に統一されている。答申でも言及しているように、＜小・中・高校の教育を一貫的にみる＞や＜児童生徒の学習の適時性を十分考慮して徹底した精選を行う＞との方針のあらわれであろう。

昭和 52（1977）年とその前後の改訂を比較すると、以下の変化を概観できる。具体的な内容面の変革というよりも、小・中・高の一貫性を重視した改訂である。この構成がその後そして今日までの特別活動の基本を成していることに気付く。

- ① 小学校：大きな改訂は見られない。基本的には前改訂の構成を引き継ぐ。
- ② 中学校：「学級指導」と「学校行事」の順を入れ替えとともに、小学校の構成との整合性を図っている。
- ③ 高等学校：「各教科以外の教育活動」を「特別活動」に変更し、小・中との統一を図り小・中と同名としている。
- ④ 小・中・高とも、内容の構成を A・B・C の表記で統一している。
- ⑤ 総授業時数（「別表」の位置づけ）：小 70、中 70、高（示さず）。

このように、「特別活動の構成」そのものに大きな変化はみられないものの、＜ゆとりの時間＞の発生にともなう「創意を生かす教育活動」の位置取りが課題とされる。この双方の関係性をどう考えるのか、その時間の活用により「特別活動」の実践はどうするのかなど、この改訂が＜特別活動の性格＞を問い直す起爆剤になり得るのではないか。

単なる教育課程の一領域としての特別活動の存在から、子供たちの＜学校生活を豊かな方向に変貌させる試金石としての特別活動＞に成長・発展していくのではないか。（いまの令和時代から見ると、その時代の熱き議論の体験を振り返るところである。）

また、学習指導要領の改訂ごとの＜特別活動の文字数＞（13）からも、当時の学校生活の＜ゆとりの状況＞が見えてこよう（【表 2】）。たかが文字数されど文字数である。

【表 2】特別活動の文字数

改訂年	S33 (1958)	S43 (1968)	S52 (1977)	H 元 (1989)	H10 (1998)	H20 (2008)	H29 (2017)
小学校	1460	2491	1077	1472	1668	2837	5336
中学校	1647	4092	1709	2190	1927	2646	4511

* S33 は「特別教育活動」、S43 から「特別活動」の名称

それぞれの改訂時を比較すると、S52 の文字数はどの改訂年よりも少ない。小学校では今回（H29）の約五分の一である。中学校も約三分の一である。他の教科等の文字数も同様の傾向であることから、先生たちの教育課程の編成・実施の基本理解にも＜ゆったり感＞があったであろう。子供たちの学校生活にゆとりをもたせたい、との改訂方針がその数値にも表れている。ここには、各校の先生方にも＜法的拘束性のゆるやかな環境の中でのびのびとした教育活動が展開できる＞との自由度と期待感があったであろう。

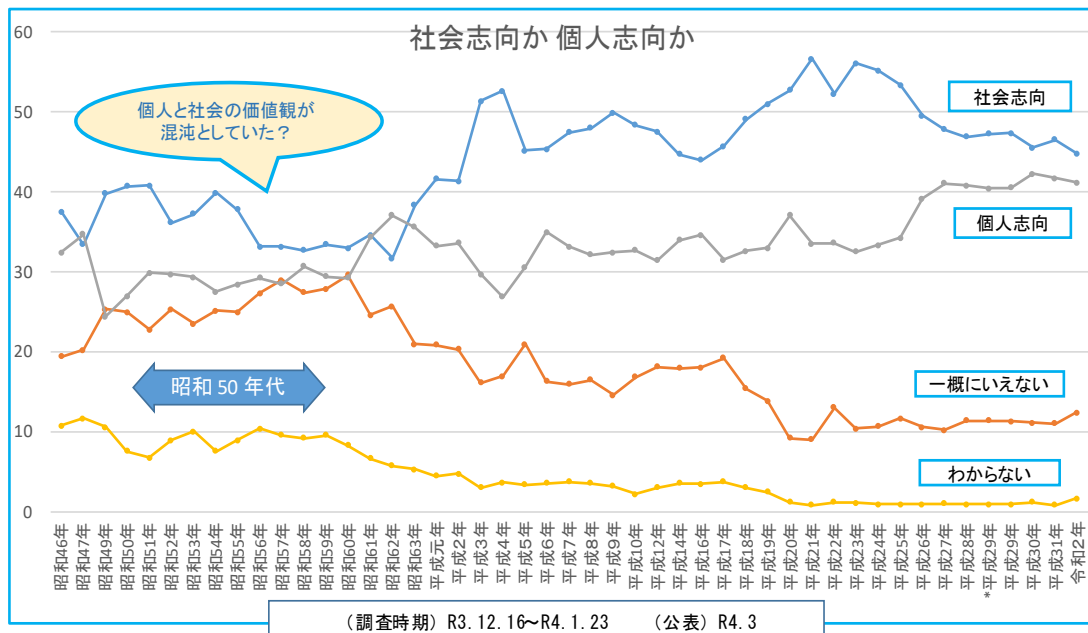
その実際はどうであったか。法令による教育課程を読み解き、自校の教育課程をいかに創出するのか、その構成の困難さが散見される（さきの座談会を参照のこと）。

6. 当時（S52 年ごろ）の社会環境

昭和 50 年代の世の中は、どのような様相であったか。一つの指標として【資料 1】が参考になる。内閣府の「社会意識に関する世論調査」（令和 4 年 3 月）である（14）。

この中で、とくにその年代は、「国や社会のことにもっと目を向けるべきだ」（社会志向）と「個人生活の充実をもっと重視すべきだ」（個人志向）、そして「一概に言えない」の三者が約 30%前後で拮抗している。その具体的数値を【表 3】に読みたい。

【資料 1】 昭和 50 年代の世論



【表 3】 社会意識に関する世論調査（内閣府）データ *抜粋

	社会志向 (%)	一概に言えない (%)	個人志向 (%)	わからない (%)
昭和 47 年	33.4	20.2	34.7	11.6
昭和 49 年	39.8	25.3	24.4	10.5
昭和 51 年	40.8	22.7	29.8	6.7
昭和 52 年	36.1	25.3	29.7	8.9
昭和 56 年	33.1	27.3	29.2	10.4
昭和 60 年	32.9	29.6	29.2	8.3
令和 2 年	44.8	12.4	41.1	1.6

一言でいえば、多様な価値観が混在していた。令和 2 年の数値と比すれば、当時の人々には世の中との向き合い方に多彩なパッションがあったのか。それは「一概に言えない」や「わからない」とする妥協や中庸、曖昧さを許し難いとするエネルギーである。

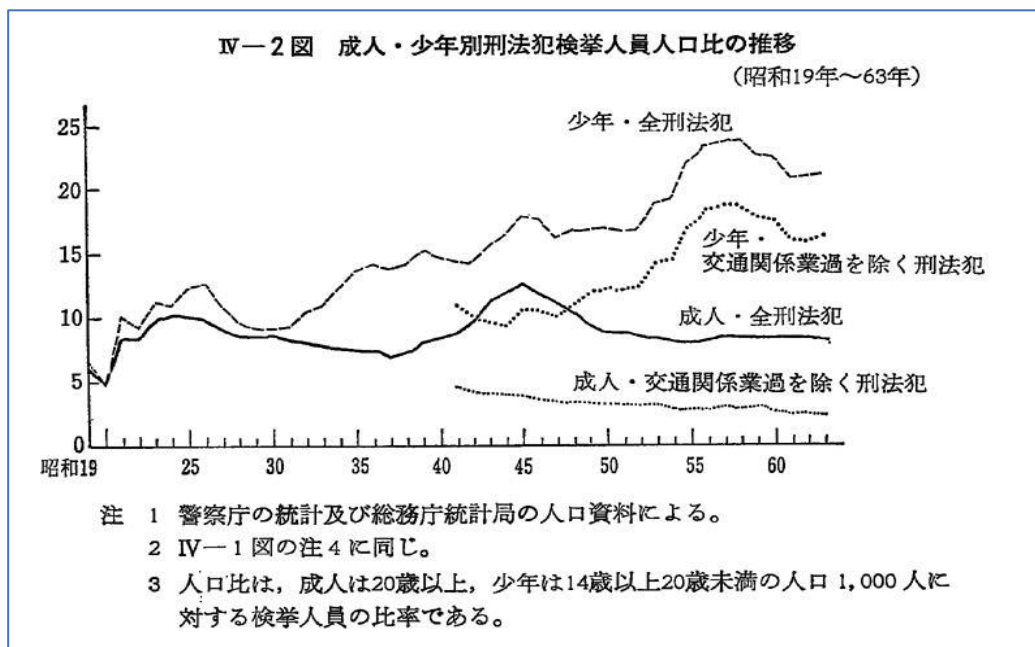
その一方で、その力動的な社会を共有しながらも、かかる事態に当事者意識をもって参画することには難しいとする感覚もみられよう。とりわけ中・高校生を含む若者が自立への意欲を失い、野心や理想をもちたくないとする心理である。これを精神科医の小此木啓吾は「モラトリアム人間」(15) と称した。<こころの猶予>を求める若者の存在である。

この感覚は、当時の青少年の問題行動や非行行為などとも連関している。その一端を【資料 2】（平成元年版「犯罪白書」）の刑法犯検挙人数に読み解く。そこでは犯罪の増加要因を<・・昭和 50 年代からは少年刑法犯の増加によってもたらされている>と、成人よりも少年の刑法犯が増えている実態を指摘する(16)。当時の生徒らの学校生活の在り方にも少なからず影響を与えていよう。校内暴力等の数値にもそれが表出している。

これらの資料等に筆者なりに学ぶと、少年非行の3つのピークを指摘できる(17)。

まず、第1は昭和26年ごろである。「生活困難型非行」といえるピークである。戦後の家庭や社会の混乱による非行行為であり、戦災孤児、浮浪児及び家出少年が増加し、少年犯罪が激増した時期である。親のしつけの不十分さや家庭内の不和、愛情の欠如など家庭環境の悪化、混乱した社会の状況などによる非行である。

【資料2】人口1,000人当たりの成人・少年別刑法犯検挙人員



次に、第2は昭和39年とその後の45年ごろである。「消費社会型非行」といえる。東京オリンピックが行われた年であり、国民の生活水準が向上し、カラーテレビなど耐久消費財の普及がみられた。その後の消費ブームの中、青少年の深夜外出、盛り場徘徊、深夜喫茶等への出入り等の問題に加え、有害な出版物、映画等の氾濫が問題となる。問題行動の低年齢化や集団化などの特徴がみられ、刃物を使った凶悪な非行なども増加した。

第3は、昭和58年ごろである。いわゆる「普通の子」が遊び感覚で暴力・破壊的な非行行為をする「遊び型非行」である。高度経済成長の下、国民は豊かな消費生活を享受する一方、急速な重化学工業化や都市化の進展がみられる。核家族化の進行、女性就労の増加、保育サービスの拡大、所得水準の上昇など、豊かな生活の実現がみられた。

このような社会情勢のなか、窃盗や校内暴力、家庭内暴力、いじめ等の問題行動が進行する。なかでも、校内暴力は「学びの場」としての学校の姿を一変させ、教育改革の一因にもなった。この状況は比較的長く続き(昭和63年ごろまで)、その後の少年犯罪の凶悪化や粗暴化の伏線になっている。そして、平成10年頃の大人しく模範的なくよい子が起こす「いきなり型非行」やネット社会の問題行動へと連動しているといえよう。

7. S52(1977)年改訂の位置 — その前後の教育動向

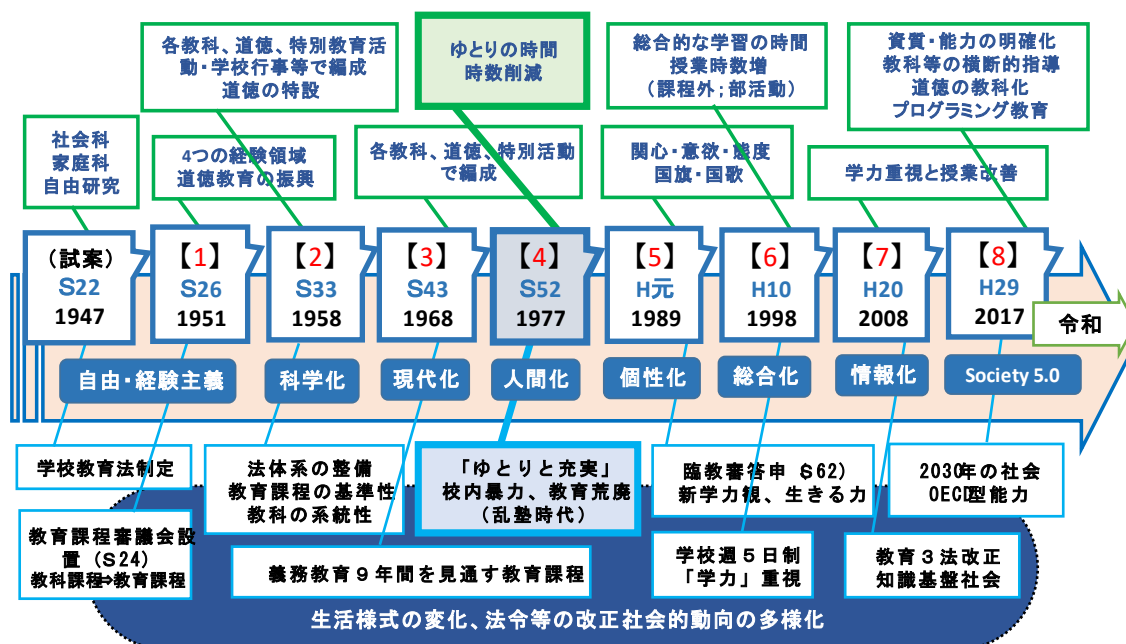
学習指導要領の改訂は、戦後から今日まで8回を数える【資料3】(18)。昭和52(1977)年の改訂は4回目に当たり、その動きの中間に位置する。時代や社会の変貌そして教育課

題の動向などからして、その変遷のターニングポイントにあたるのではないか。

戦後社会はそのインフラが混乱するなか、国民の生活様式を大きく変化させた。1956年度の『経済白書』はくもはや戦後ではないといい、1964年の東京オリンピックはそれを内外にアピールする。教育面では高校進学率が90%を超え、大学・短大進学率も約40%に向上する。一方で、暴走族の出現や校内暴力の増加、登校拒否の増加（1万人超）などがみられる。教育は何を目指すのか、その後はその質的問いを模索する時代といえよう。

これらの動向を読み解く際に、小国喜弘の『戦後教育史』（19）が参考になろう。とくにその第8章では公教育のスリム化や教育の民営化（塾のプレゼンス）の問題、そして本稿のテーマである「ゆとりの時間」の功罪等についても彼の論調で物語っている。

【資料3】 学習指導要領改訂の動向 （筆者作成）



資料3にみるように、4回目以前は主に関連する法体系を整備し、その後は教育の本質を追究すべく＜人間の在り方生き方＞を問う位置にあると考える。そして、この期の改訂による大胆ともいえる実験的な方針（ゆとりの時間と授業時数削減）による教育活動が、その後の個別化や総合化、情報化（ネット社会）の動向を刺激したのではないか。

その刺激度合いは、いかほどだろうか。周知のように学習指導要領の改訂は、それぞれの時期に＜中央教育審議会答申・教育課程審議会答申⇒「その改訂」の告示⇒教科書の採択⇒教育課程の編成・実施＞とするルーティンを約10年ごとに繰り返す作業である。やや批判的な見方になろうが、それゆえのマニュアル化と画一化の様相がぬぐえない。

教育の第一義は、子供の成長を＜はぐくむ＞ことである。そこにはその礎となる＜普遍性の高い学び（読書算）＞としての素養と教養の獲得を要する。ときの子供の生態そのものに向き合い、その学びに焦点化した＜不易と流行＞を超越する改革が欠かせない。

資料3の補足として、【別添資料④】を示す。S52（1977）年の＜ゆとりの時間＞の意図がその後の改訂にどのように関与しているのか。筆者がシェーマ化したものである。

① その背景としての「46 答申」

S 52 (1977) 年改訂には、昭和 46 (1971) 年 6 月 11 日のいわゆる「46 答申」(「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について(答申)」(中央教育審議会: 森戸辰男会長)(20) の存在が大いに影響していると理解する。

以下は、文部大臣(劔木亨弘)による諮問理由とその答申本文の一部抜粋である。

【諮問文】 (昭和 42 年 7 月 3 日)

* 下線筆者

(理由)

わが国の学校教育は、過去 1 世紀にわたって長足の進歩をとげ、その普及度は国際的にもきわめて高い水準にあり、わが国の近代国家としての成長と発展に重要な役割を果たしてきた。

一方、現在の学校教育については、新学制発足後 20 年を経た今日、制度的にも内容的にも多くの問題点が指摘されており、その総合的な検討が要求されている。さらに、技術革新の急速な進展と社会の複雑化とは、今後における学校教育にますます多くの新しい課題の解決を要求することが予想される。

よってこの際、わが国の学校教育のこれまでの実績を再検討し問題点を明らかにしてその改善方策を樹立するとともに、今後における国家社会の進展に即応して、長期的な展望のもとに、学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策を検討する必要がある。

(検討の観点)

就学前教育から高等教育までの学校教育の全般にわたり、制度的・内容的に、主として次のような観点から検討する。

1. 学校教育に対する国家社会の要請と教育の機会均等
2. 人間の発達段階と個人の能力・適性に応じた効果的な教育
3. 教育費の効果的な配分と適正な負担区分

【答申】第 2 章・第 2 を抜粋 (昭和 46 年 6 月 11 日)

第 2 初等・中等教育改革の基本構想

1 人間の発達過程に応じた学校体系の開発

現在の学校体系について指摘されている問題の的確な解決をはかる方法を究明し、漸進的な学制改革を推進するため、その第一歩として次のようなねらいをもった先導的な試行に着手する必要がある。

- (1) 4、5 歳児から小学校の低学年の児童までを同じ教育機関で一貫した教育を行うことによって、幼年期の教育効果を高めること。
- (2) 中等教育が中学校と高等学校とに分割されていることに伴う問題を解決するため、これらを一貫した学校として教育を行い、幅広い資質と関心をもつ生徒の多様なコース別、能力別の教育を、教育指導によって円滑かつ効果的に行うこと。
- (3) 前 2 項のほか、小学校と中学校、中学校と高等学校のくぎり方を変えることによって、各学校段階の教育を効果的に行なうこと。
- (4) 現在の高等専門学校のように中等教育から前期の高等教育まで一貫した教育を行うことを、その他の目的または専門分野の教育にまで拡張すること。

諮問理由において、新学制発足後 20 年を経た当時の教育課題を総合的に検討し、来る技術革新の進展や社会の複雑化に対峙する学校教育の新展開の在り方を問うている。

そして、答申ではとくに<人間の発達過程>(「発達課題」を意図した?)にスポットを当て、子供個々の内面的な成熟の重要性に言及しつつ学校段階の区切り方を提言している。子供論に発する改革の意図を歓迎したい。あわせて、この説明文において<・・各種の問題を学校体系の抜本的な改革によって一挙に解決しようとするいろいろな提案があるが、いずれもその改革の効果については仮説的なものであり、その実効を保障する具体的な条件の検討が必要>として、慎重な議論が進められていたことも理解したい。

付言すれば、この答申の第 2 にある (1) ~ (4) の制度的な改革がその後の教育改革に

において少しでも具現化したのであれば、その後の平成・令和時代の学校教育も大きな変貌をみたのではないか。そして、特別活動が重要視する〈自主性や生き方の探究〉の実際展開ももう一步前進したのではないか。(当時：〈教育論よりも財源問題が優先され具体化しなかった〉との意見も聞く)。残念ながら、その後よりよい実現を眼にしていない。

とりわけ平成の時代においては、いくつかの教育委員会で学校段階の区切りや教科構成の一部を改革し、その具現化を成している自治体もみられる(余談：その成果について、十分とは言い難いものがあるのでは？ ポピュリズム的改革ではないか？などの声を見聞する)。教育改革は国家的思考を要するだけに、文部科学省の政策だけでなく、全省庁を挙げての〈子供の未来を見据えた学校改革〉の実現を期待したいところである。

② その後の方向 — 中教審「生涯教育について(答申)」

S52(1977)年の学習指導要領改訂のあと、昭和56(1981)年6月11日に中央教育審議会(会長：高村象平)は「生涯教育について(答申)」(21)を発出し、その後の学習社会の方向を示している。ちょうど10年前の「46答申」と同じ日の発出である。歴史的にみて、そのタイミングとしての〈時間的一致〉が面白い。単なる偶然であろうか。

以下に、その意義と学校教育での重点の箇所を引用する。(一部抜粋、下線筆者)

第1章 1 生涯教育の意義

- ・ 人間は、その自然的、社会的、文化的環境とのかかわり合いの中で自己を形成していくものであるが、教育は、人間がその生涯を通じて資質・能力を伸ばし、主体的な成長・発達を続けていく上で重要な役割を担っている。
- ・ 今日、変化の激しい社会にあって、人々は、自己の充実・啓発や生活の向上のため、適切かつ豊かな学習の機会を求めている。これらの学習は、各人が自発的意思に基づいて行うことを基本とするものであり、必要に応じ、自己に適した手段・方法は、これを自ら選んで、生涯を通じて行うものである。その意味では、これを生涯学習と呼ぶのがふさわしい。
- ・ また、我が国には、個人が人生の比較的早い時期に得た学歴を社会がややもすれば過大に評価する、いわゆる学歴偏重の社会的風潮があり、そのため過度の受験競争をもたらすなど、教育はもとより社会の諸分野に種々のひずみを生じている。今後、このような傾向を改め、広く社会全体が生涯教育の考え方に立って、人々の生涯を通ずる自己向上の努力を尊び、それを正当に評価する、いわゆる学習社会の方向を目指すことが望まれる。

第3章 3 学校教育における生涯教育の観点の重視

- ・ 既成の知識を与えることに主眼を置く傾向 ⇒ 子供が自ら考え、積極的に学び、伸び伸びと活動することができるように、ゆとりのある、しかも充実した学校生活の実現を目指した新しい教育課程の実施に移行
- ・ 小学校教育 ⇒ 学習意欲の芽を育む、具体的な活動を通じて学習指導を展開、基礎的な知識・技能を修得させる、発達に応じた自主的な学び・活動する力を養う、異年齢層の接触・交流
- ・ 中学校及び高等学校教育 ⇒ 知識の詰め込みに偏りがち、人間性の陶冶が不足、新教育課程への期待、教師の生徒の個性・能力の伸長やその心情理解の努力、自己形成の責任の自覚、自己の適切な表現と他者に正しく理解される努力
- ・ 進路指導の充実 ⇒ 進路指導に重きが置かれがち、生徒が正しい勤労観や職業観を身につける、将来社会人・職業人としてよりよい生き方を見いだす、自らその進路を選択する、将来の進路設計や職業に関する情報を提供する、職業理解を深める体験の機会、個別の進路相談に応じる

この答申は、その引用文面からも理解できるように〈複雑に変化する社会環境にあってすべての国民が自らの生活課題に応じた学びを行い、その個性と能力を伸ばし生きがいの

ある生活を享受>することを期している。それを具現化する個々と社会の動きが、その後のわが国の活力と次代を生きるエネルギーに資すると考えたからに外ならない。学校教育そして特別活動の実践もこれらの論と重なり、比するところが大きい。まさに、具現化の一つの場としてその重要な局面を特別活動が担っている（とくに下線部の記述）。

別添資料④にも示したが、本答申は「S52 改訂」前後の教育改革の動向を左右している。この考察にあたり、答申まえ昭和 53 年 5 月に当時の『文部時報』に掲載された、諸岡和房（当時：九州大学助教授）の論文「“学習社会”への道のり」(22)が興味深い。

彼はいう。<みずからの福祉を追求するだけでなく、他の国民の生き方に理解と協力を示すことが求められている。同時にすべての人びとがそのために必要なことを学習する場（教育の機会）も確保されなければならない。われわれは学ぶことによってはじめて無知を脱却し、賢明な振る舞いができる>と。生涯学習の意義を的確に表現している。

また、彼は 1965 年のフォール委員会（ユネスコの国際委員会）の議論による報告書『未来の学習』(23)を紹介している。タイトルは「Learning to Be」である。「to have」ではない点が肝心であると指摘する。人間として大切なものが血肉になっている（be）ことであるという。学習社会の形成には、<生涯を通じての学びが私たち個々にあること>そのものが重要であるとの示唆である。彼のこの論に付言すれば、エーリッヒ・フロムの著作『生きるということ』（原題：『To Have Or to Be?』）(24)も一読に値する。

この文献はフォール委員会でも話題になったと聞き及ぶ。とくに、その第二章「日常経験における持つこととあること」と題する論述において、フロムは日常の 8 つの経験について<to be>と<to have>の双方の視点から対比的な具体例を挙げている【表 4】。

【表 4】 8 つの経験：have か？be か？

*筆者の読取による作成

8 つの経験	To Have	To Be
1 学習すること	話を聞く、ノートに書く、覚える	疑問や問題をめぐらす、自ら考える
2 想起すること	機械的な結合、与えられた思想	一つのデータを他のデータと結ぶ
3 会話すること	合理的に話す、価値の基準を話し合う	自発的に反応、新たな価値に気付く
4 読書すること	著者の思想を知る、文化的財産を学ぶ	本の考えを超えた学びや問いの発見
5 権威を行使すること	圧力による行動、階級的組織での権威	自己の信頼、自分の姿を明確にする
6 知識を持つこと	知識情報を入手する、生産的な思考	現実をみる、批判的・能動的に努力する
7 信念（*原文のママ）	他の定式に屈服、権力に依存	内的方向付け・態度、経験による確信
8 愛すること	愛する行為に依存（愛の生産性）	愛の中にいる（愛の非生産性）

今日の授業展開が求めている「主体的・対話的で深い学び」は、<to be>そのものではないか。フロムの have と be の教えは、すべての学ぶ人自身の思考を深め、必然的な解をもうみ出す。後述する新井の『学習社会論』でも、この論に言及している。

また、諸岡はこの他にも、1970 年代から生涯教育が提唱される理由について<急激に変動している社会においては青少年期の教育の蓄積だけでは不十分なことが自覚されたことによる>と述べ、学習社会を形成する必要性を 3 つの視点から提示している。

一つは、ペタゴジー（子ども教育学：知識や方法を学ぶ）とアンドラゴジー（成人教育学：心の糧としての学び）を統合することの重要性である。<それぞれの発達の時期には学ばなければならないことがある。その機を逸しては取り返しがつかない>と主張する。次に、<教育・学習は何のためにあるのか>との哲学的な問いから、M・S・アデイセン

ア（もとユネスコ事務次長）が指摘する6項目を示す。①パンのための教育、②愛のための教育、③開発のための教育、④文化のための教育、⑤知識と知恵のための教育、⑥平和のための教育である。問いへの明解な返答である。3つ目は、生涯教育と生涯学習の各々の立ち位置を示唆する。＜教育は teaching-learning process である。だから、生涯にわたる学習を問題にするに当たって、従来の教育が気に入らないからといって、学習だけで事足りるとするわけにはいかない。すぐれた学習が成立するためには、それを可能にするだけのすぐれた教育環境が準備されていなければならない＞という。

学習社会における「教育と学習」の基本課題を、改めて問い直す諸岡の論である。

8. 識者の論文・著作等に学ぶ（まとめに代えて）

＜ゆとりと充実の改訂＞について、当時の識者はどのように論じていたのか。筆者が講演会や研修会等で見聞した学びを回想しながら、三人の先生の論について一考する。

① 河野重男先生（当時：お茶の水女子大学教授）

河野は、本稿の冒頭で用いた『文部時報』（注（2））において、論文「豊かな人間性の育成をめざす教育課程」を載せている（25）。この書き出しで、＜「学校は死んだ」という議論が大きな反響を呼ぶほどに、（中略）今日の学校は、深刻な混迷と病理の様相を呈している＞と記す。刺激的ではあるが、当時の教育事情への思いを表出している。

それに続けて、＜それぞれの学校の創意工夫を生かした力強い取り組みが見られる一方で、もう一度なんのために教育課程の改善がなされたのかという原点に立ち戻って問い直してみなければならぬ面が決して少なくない＞と現状と課題を述べる。とくに「ゆとり」がひとり歩きしている、として苦言を呈する。学校教育は「充実した学校生活」（授業の充実）を重視しなければならない。それが見落とされていると指摘する。

そして、一つの授業論を主張する。知識・技能の体系としての教材を「わかる」（手段的目標）ことと、満足感や充実感をもち「楽しむ」（自己実現的目標）ことの両面がくらせんの発展＞のサイクルとして展開されなければならないと。これまでの授業はくとかく手段的側面に傾斜しがちであった＞とし、そこに「落ちこぼれ」問題が生じたとする。

さらに、人間性を育成する教育課程の実現には＜授業における自己実現的側面の回復と確立を図ることが、今日の緊急な課題だといえる。「ゆとり」はそのためのものであることを確認したい＞と記し、改訂の目的がどこにあったのか、再確認を求めている。

これらを裏付けるように、学習者中心の教育課程の重要性を説き、札幌市立中学校の取組例をもとに論を展開している。この学校では、A教材（生徒の学習を前面に押し出す教材）と、B教材（基礎知識や技能を教師中心に進める教材）の二つの面から年間指導計画を立て授業実践したという。ここでは、＜子どもを起点として発想する教育観の修正と確認を経て、子どもの学習活動を全面的に引き出す指導＞が具体化し、その成果が＜従来の教授活動中心の考えを大きく転換した＞と記述している。この学習者中心の視点に立つ教育内容の精選が最大の課題になるとして、改訂で強調されている「学校の創意工夫」もこの観点からの教材研究に焦点をおいて進めることの必要を述べている。

また、人間中心の教育課程の方向を構想し、新しいカリキュラム改革を洞察する必要があるとして、フォシェイ (Foshay, A. W.) が提唱する「学校の人間化」の考え方を紹介して

いる。彼の3つのカリキュラム構造論からの学びである。Ⅰ：学問的教科中心、Ⅱ：人間であることの社会的局面、Ⅲ：人間であることの個人的局面である。この中で、河野はとくにⅡが特別活動の学級活動・自治活動等に存在する>として、人間化の観点からのどのように活動を掘り起こし、見直しと再編成をするかが問われていると指摘する。

なお、フォシェイのカリキュラム論については、河野論文「学校社会学の展望」(26)にもその論拠や知見を学ぶことができる。筆者も研究校での教育課程の全体像や時間割を描き、実践記録などを考察する際に河野の論文や講演に多くの示唆を得たところである。

② 宇留田敬一先生（当時：筑波大学教授、本学会初代会長）

宇留田は、著書『特別活動論』(27)の第2章の冒頭部分で、この改訂による教育活動が実施されている状況にかんがみ、一つの警告を発している。（下線筆者）

「・・・新教育課程の教科においては、教える内容を間引きして、多少程度を引き下げればよいとし、またゆとりの時間については、子どもたちにのびのびした活動をさせることを二、三、考えればよい、というような安易な姿勢がうかがえないだろうか。さらに特別活動については、（中略）ゆとりの時間を活用して、多少充実を図ればよいというような考え方に陥ってはいないだろうか」と述べ、このような姿勢による特別活動や学校教育であればこの改善は失敗に終わるとして、「子どもたちに対して取り返しのつかない誤謬を犯すことになるであろう」と記している。手厳しく、率直な意見と受け止める。

本書の出版年（昭和56年12月）から察して、改訂による各学校の教育実践に依拠した宇留田の特別活動論として学ぶことができる。特別活動を重視するゆえの論である。

この指摘に続けて、<ゆとり>の課題に言及している。「教科において知識を教えることを軽視してよいというのではない。たとえ、教えるべき知識の量を削減しても、人間性の育成に努めなければならないし、また知識を教えること自体が人間性と結びつかなければならないと考えたいのである。それゆえにこそ、教科の内容や時間数を削減し、子どもたちの学校生活をゆとりのあるものとすることが必須の課題なのである」と記述する。

教育課程を根本から再検討し、学校教育の質的転換を図らなければならないとの主張である。特別活動の充実・課題も、この発想を基盤に検討しなければならないという。

この論をもとに、特別活動の実践に取り組む教師の実践課題を5点指摘している。

- ① 教科と特別活動との交流・統合を図る（人間性育成において特活がますます重要。テストでよい点を取る学習でよいのか？）
- ② 組織としての集団活動の充実・進展を図る（役割を分担し協働するシステムが大切。その方策を実践を通して明らかにする）
- ③ 学級指導の再検討（その定着が不十分。お説教の時間ではない。自己改善を図り自己実現する時間）
- ④ 学校行事の精選と学校生活の再検討（行事に追いまわさる現状。ゆとりの時間や行事の精選が学校生活を見通す）
- ⑤ 特別活動実践研究の方法の改善（理論構築の道を開く質の高い実践研究。「何を研究するか」「いかに研究するか」）

これら5つの課題は、子供たちの活動の事実データを求め、特別活動の在り方を学校の実践をエビデンスにして論じる宇留田の研究スタイルであると理解する。

その一端を本書p49から引用する。生徒たちと教師との関係性を描くことができる。

(下線筆者)

・学級会活動で一時間の話し合いがうまく行われたとか、生徒会活動やクラブ活動に子どもたちが積極的に参加するようになった、というような漠然とした教育効果は数多く報告されている。しかし、何をもちて話し合いがうまく行われたといい得るのであるか。その話し合いによって、何が学習され、また子どもがどう発達し変化したといい得るのであろうか。これらについては、残念ながら必ずしも明らかにされているとはいえないのである。話し合いが活発に行われたとしても、少数意見が無視されたり、思いつきや感情的な意見を述べ合って、他人の意見に耳を傾けることに欠けたりすることはなかったか、あるいは、学級でのそれまでの話し合いに比べ、話し合いにどのような改善がなされたのであるか、また改善された点があるとすれば、それは教師のどのような援助・指導が関与しているのか。このような具体的なデータをできる限り実践報告に盛り込み、われわれがそれらを蓄積し共有することによって、はじめて特別活動の理論構築の道が開けてくるのであろう。

ゆとりあるしかも充実した学校生活を標榜するこの戦後4回目の改訂では、当時の学校の荒廃ぶりを脱し、〈学校の人間化〉が必然的な問いである(答申の(1))。その回答の一つが、宇留田のいう「特別活動の理論構築の道」の具体的実践のカタチであろう。

「何をもちて話し合いがうまく行われたといい得るのか」、この問いから約40数年のいま、本学会の研究大会等の場でもその実践と理論の往還に言及している。そこでの実際例は学会紀要等の論考に譲るが、この問いの一例を岐阜市立加納小学校の冊子『実践力を育てる特別活動』(28)にも学べる。宇留田の論を今日の小学校で具現化している実例であろう。とくに話し合いの事実を子供の発言記録に学び、その分析と理論化を試みている。子供の活動の事実をいかにつぶさに見るのか、教師のこころと眼の置きどころを表記した実践論集である。当校にあっては、〈特別活動の羅針盤的存在〉になっているという。

③ 新井郁男先生(当時:東京工業大学助教授)

新井は、著書『学習社会論』(29)の〈まえがき〉において、1960年代のユネスコによる生涯教育の提唱を契機にわが国でもその議論が活発化し、その幕が開けたという。

その状況に一抹の危惧の念も抱くとして、以下のように記す。(抜粋:下線筆者)

学校教育は、教育機会の均等化の理念のもとに、未曾有の量的発展を達成した。しかし、その過程で、より多くの、またより高いレベルの学校教育を享受した者は、そうでなかった者よりも優秀だという通念が形成されてしまった。学歴主義がそれである。その後には、教育とは一定の場所に通って知識や技能を伝達されることという観念がある。しかし、現実には学校に通っていても知識や技能は伝達されていないことが多い。"落ちこぼれ"は現代学校教育の特徴ともなっている。禁じえないのは、生涯教育もこの二の舞をふむのではないかという不安なのである。(中略)重要なことは、国民一人ひとりが独自の"学びの世界"を持つことである。それを中心として、学びの集団が生まれ、学びの成果が広がっていき、それが生涯教育機会と有機的に結びあつたとき、初めて真の生涯教育時代が誕生するであろう。それはむしろ「学習社会」と呼ぶべきである。そのような社会を実現させるには、まず、学校教育が変わらなくてはならない。

いつの時代も、学校教育による〈学びの世界〉は、子供自らの生き方を大きく左右している。彼の〈まえがき〉は、当時の教育事情を踏まえ、学びのプロセスをわかりやすく描いている。その言葉によれば、〈①個の学びの世界⇒②学びの集団が生まれる⇒③学びの成果が広がる⇒④教育機会との有機的な結合⇒⑤学習社会の誕生〉とするマップである。彼が主張する生涯教育の図柄であり、子供個々のキャリア形成を概観している。

この学び方の展開は、その後の教育課程改訂の動向（【資料3】参照）に十分に活かされて来たであろうか（筆者はそこに不十分さを感じる）。新井は、現下の改訂（8回目）の前文に示されている〈社会に開かれた教育課程の実現〉の具体像を、約50年前にすでに魅力的な筋書きにして言及したのではないか。その根拠となる論理や動向等について、本書の第1章・第2章および第6章などの論考で詳述している（ここでは省略）。

さらに、第7章では「ゆとりの概念」やその教育計画の在り方などを具体的に示唆している。以下、その一部抜粋である（とくに p 190-198）。

*下線筆者

・新教育課程においては、「ゆとりある充実した学校生活」という観点から、学校の自主的な創意工夫にまかせられた、いわゆる自由裁量時間が導入されたが、これまでの各学校のそれへの取組み方をみると、子どもたちをとにかく動かしていかななくてはならないという「労働の過大評価」思想に支配されているようである。教師の多忙感が増したという声を学校でよく耳にするが、子どものほうも、楽しんでいるようにみえても、忙しくただ身体を動かしているだけにすぎないことが多いのではないだろうか。（中略）

・労働時間が短縮し、時間としての余暇が増大しているにもかかわらず、現代人がいつも何となくイライラし落ち着きを欠いているように思われるのは、労働の中に真の意味の能動性が欠如していることによるのではないだろうか。

教育についても同じことがいえる。授業そのものの中に能動性がなくては、真の「聖なるものとしての余暇」つまり「ゆとり」が生まれるべくもない。授業において、子どもたちに何を成し遂げさせるのかを無視してただ一生懸命やっているということだけを過大評価しているところでは、自由裁量時間をそれからの解放時間としてしかとらえることができないであろう。また、いま中学校では全員参加の部活動（スポーツだけ）が一般化しているが、その背後には生徒全員にともかく忙しく身体を動かさせ、エネルギーを発散させれば、非行を防止できるだろうといった意図がある。

もちろん、全員参加の部活動の教育的意義や社会的意義（共働き家庭の増加など）をまったく否定するわけでない。しかし、授業からの解放時間として自由裁量時間をとらえるところからは、真の教育は期待できない。すなわち、「ゆとり」を授業（＝労働）と対置して、残余時間としてとらえるのではなく、充実した授業の結果として得られるものとしてとらえるのではなくては、生涯学習という自主性を原理とした学習を成立させる教育環境を形成することもできないのではないだろうか。ことばをかえていうなら、「ゆとり」は教育全体をつらぬく基本原理でなくてはならないということである。

長い引用になった。この新井の文章には、筆者が本稿の主題（「ゆとりの時間」と特別活動）を探究し、取りまとめる際に学び得たことが十分に込められている。

また、彼の書から、先の文章（7の②）でも触れたフロムの〈to be〉〈to have〉の理解、そして作家：水上勉の「代用教員」と題する分教場での子供たちとの学びのエピソード（30）などに、〈ゆとりあるしかも充実した学校生活〉の原点を想起させる教育を学ぶことができる。授業の充実無くして「ゆとりの時間」の意義なし、であろうか。

さらに、新井は「学習社会における学校のカリキュラム開発」について論じる（本書：p 206-214）。この中で、「羅生門的接近」と「工学的接近」の考え方とその出所を解説している。昭和49年3月に当時の文部省が開催した「カリキュラム開発に関する国際セミナー」（OECDの教育研究革新センターとの協力事業）での論議である。子供たちの学校での学びは、〈目標にとらわれることなく主観的で創造的な学びを重視すべし〉と非認知的アプローチの大切さを説いている。このセミナーの内容は文部省（当時）の報告書として公表されている（31）。なお、「羅生門」の呼称は、芥川龍之介の『羅生門』にちなむ黒澤映画（32）に由来する。そのストーリーは、彼の『藪の中』（33）による。

当時の多様な教育課題や次代に向けた教育の動向とも関連して、〈認知している者の見

方だけではなく、それと異なる視点にある者の評価の重要性を学ぶことができる。とくに特別活動の実践や道徳・総合的な学習の学びでは、かかる事態への思索の深さとともにここにいう羅生門的なアプローチが必要ではないか（詳細：【別添資料⑤】を参照）。

あえて加えれば、各教科等の授業の学びにく「特活」の味付けがあつてこそ、子供は確かな学びの事実を獲得し、新たな自己を生かす力量を身につけるものと確信する。

これまでの教育実践やカリキュラム論の学びから、一つの結論として大胆に言えば、これからの学校教育にあつてく授業の特活化がより一層深化してよいと考える。

そこに、次代の特別活動の存在と位置があるのではないか。それを左右する時間割の一案を【別添資料⑥】に示す。いかがであろうか。これからの学習指導要領改訂など教育課程変革の動きに、何らかのカタチでこの一案の具体化がみられることを願っている。

注

- (1) 「小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について（答申）」（昭和 51（1976）年 12 月 18 日）、文部科学省『別冊 初等教育資料 1000 号記念増刊』（令和 2 年 11 月 20 日）、東洋館出版社、p 74-81 に所収
- (2) 文部省（当時）の月刊『文部時報』5 月号、昭和 58 年 5 月 10 日、ぎょうせい p 8-24
- (3) 中野区立新井小学校研究紀要『ゆとりあるしかも充実した学校生活の創造』（昭和 53 年度中野区教育委員会教育課程実験研究校）昭和 54 年 2 月 19 日
- (4) 中野区立新井小学校「昭和 55 年度 ユートピアタイム・マイプランタイム・学級の時間 年間指導計画」（当時の実践記録集）昭和 55 年 4 月 p 2
- (5) (3) の補助資料 「実践事例集」昭和 54 年 11 月作成 p 27、p 41
- (6) (4) の資料 p 3-4 【別添資料②】
- (7) (3) の資料 p 73
- (8) 時松茂親・白井健二編著『人間形成と特別活動』（小学校教育実践講座 14）ぎょうせい、昭和 54 年 12 月 p 165-171 に所収
- (9) (1) の資料
- (10) 文部省（当時）の月刊『文部時報』10 月号、昭和 52 年 10 月 10 日、ぎょうせい p 32-38
- (11) 文部省（当時）『中学校指導書 教育課程一般編』昭和 55 年 4 月、ぎょうせい p 7
- (12) 各改訂時の小・中・高等学校の学習指導要領による。文部科学省の「学習指導要領データベース（国立教育政策研究所にリンク）」を活用した。
- (13) 文字数のカウントは、文部科学省の「学習指導要領データベース（国立教育政策研究所にリンク）」により筆者作成によるものである。
- (14) 内閣府「社会意識に関する世論調査」（令和 3 年 12 月調査）、2022 年 3 月 31 日。内閣府の調査データを筆者がグラフ化した。
- (15) 小此木啓吾『モラトリアム人間の時代』昭和 53 年 10 月、中央公論社。
- (16) 警察庁『平成元年版 犯罪白書』第 4 編/第 2 章/第 2 節「刑法犯の動向」（図 IV-2） * 近年の「犯罪白書」では戦後（昭和 20 年代）からの統計資料が見当たらないことから、やや過去の資料であるが本資料を用いた。*（ネット情報から取得；2023.1.25）
- (17) 有村久春『改訂三版 キーワードで学ぶ特別活動 生徒指導・教育相談』金子書房 2017.9、p 140-141
- (18) 【資料 3】の作成に当たっては、文部科学省の「学習指導要領データベース（国立教育政策研究所にリンク）」を参考した。
- (19) 小国喜弘『戦後教育史』中公新書 2023.4 とくに第 8 章（p 171-189）
- (20) 文部省（当時）「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について（答申）」中央教育審議会、昭和 46 年 6 月 11 日
- (21) 文部省（当時）「生涯教育について（答申）」中央教育審議会、昭和 56 年 6 月 11 日
- (22) 文部省（当時）『文部時報』5 月号、昭和 53 年 5 月 10 日、ぎょうせい p 14-19
- (23) Edgar Faure 等著『未来の学習』教育開発国際委員会編、国立教育研究所内フォーラム報告書検討委員会（平塚益徳代表）訳、第一法規出版 1975
- (24) エーリッヒ・フロム『生きるということ』新装版（TO HAVE OR TO BE?）佐野哲郎訳、紀伊国屋書店 2020、p 51-75
- (25) (2) の資料 p 25-30 * この論文掲載前、河野は昭和 52（1977）年改訂時の『文部時報』（注（9））p 10-15 に、論文「教育内容精選の視点」を掲載している。この中で、改訂の目玉

とされる教育内容の精選の在り方について「教育内容の一貫性」「学習の適時性」が基本的視点であるとし、具体的精選の視点を4つ指摘（省略）している。

- (26) 河野重男「学校社会学の展望—学校機能論を中心に—」教育社会学研究第34集(1979)、p40-49 * (ネット情報から取得; 2023.2.10)
- (27) 宇留田敬一『特別活動論』(教育学大全集32)第一法規 S56.12, 第2章・第3章
- (28) 岐阜市立加納小学校『実践力を育てる特別活動』(通称『青本』)2022.6 第二刷発行
- (29) 新井郁男『学習社会論』(教育学大全集8)第一法規 S57.5
- (30) 水上勉の複式授業の実践:1年生から4年生までの授業で、教師が一つの学年に学習指導をしている間に、他の学年の子には何らかの課題を与え、自主的に解決していくようにする。その子たちが本校(5年生)に行ってからには師範学校出の教師の下で授業を受けた者よりもむしろ優秀であった、とするエピソードである。授業に向かう精神の密度がちがっていたという。
- (31) 文部省大臣官房調査統計課:『カリキュラム開発の課題—カリキュラム開発に関する国際セミナー報告書』昭和50年2月、とくに第2章(p6-27)
- (32) 映画『羅生門』(黒澤明監督)ヴェネツィア国際映画祭サン・マルコ金獅子賞、1950年公開
- (33) 芥川龍之介「藪の中」、『地獄変・偷盗』新潮文庫(昭和43年)に所収

【別添資料①】昭和51(1976)年の教育課程審議会答申〔昭和51年12月18日〕

* 抜粋: 下線筆者

小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について(答申)
今回の教育課程の基準の改善は、自ら考え正しく判断できる力をもつ児童生徒の育成ということを中心としながら、次のようなねらいの達成を目指して行う必要がある。

(1) 人間性豊かな児童生徒を育てること

学校教育が児童生徒の知・徳・体の調和のとれた発達を目指し、平和的な国家及び社会の形成者として心身ともに健全な国民の育成を期して行われなければならないことはいまでもない。このことは、学校教育が一貫して求めてきたことであり、従来の教育課程の基準の改善においても十分念頭において対処してきたところであるが、学校教育の現状や今日の学校をとりまく社会の状況を考慮し、これからの学校教育においては人間性豊かな児童生徒の育成ということが一層強調されなければならない。

そのためには、ひとりひとりの児童生徒に対し、自ら考える力を養い創造的な知性と技能を育てること、強靱な意志力を養い自律的な精神を育てること、自然愛や人間愛を大切にす豊かな情操を養うこと、正しい勤労観を培うこと、社会連帯意識や奉仕の精神に基づく実践的社会性を培うこと、健康でたくましい身体の鍛錬に努めること、家族、郷土、祖国を愛するとともに国際社会の中で信頼と尊敬を得る日本人を育成することなどに特に留意する必要がある。

小学校、中学校及び高等学校の教育課程は、それぞれの学校段階の役割や機能に即しながら、このような人間形成を目指して構想されなければならない。

(2) ゆとりのあるしかも充実した学校生活を送れるようにすること

児童生徒が心身ともに安定した状況の下でより充実した学習が行われるようにするためには、学校生活を全体としてゆとりのあるものにする必要がある。そのためには、現在の学校生活の実際や児童生徒の学習負担の実態を考慮し、各教科等の内容の精選や授業時数等の改善を行って、適切な教育課程の実現を図らなければならない。この場合、特に各教科等の内容については、小学校、中学校及び高等学校の教育を一貫的にみるとともに、発達段階に応じた各教科等の相互の関連や児童生徒の学習の適時性を十分考慮して徹底した精選を行う必要がある。

また、教育課程の基準は、各学校における教育が創意を生かしそれぞれの地域や児童生徒の実態に即して適切に行われるように、一層の弾力化を図らなければならないが、このことは、学校生活をゆとりのあるしかも充実したものにするうえでも特に必要である。

(3) 国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視するとともに児童生徒の個性や能力に応じた教育が行われるようにすること

小学校、中学校及び高等学校の教育課程は、その全体を一貫的に把握した場合、小学校及び中学校についてはおおむね基礎的・基本的な内容を共通に履修させる段階として位置づけ、また、高等学校については一般的には個人の能力・適性等に応じて選択履修を重視する段階として位置づけるのが適当である。

この場合、高等学校については、中学校教育との関連を一層密接にし、高等学校教育として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視することなどを考慮し、主として低学年の段階においては基礎的・基本的な内容を共通に履修させ、中学年及び高学年の段階においては、多様な内容を個人の能力・適性等に応じて選択履修できるように教育課程を構成する必要がある。

【別添資料②】 A校の「生活時程」

2. 生活時程 (昭和55年度)

時間	曜日	月	火	水	木	金	土 (1+2+3+4)	
開門 8:05								
8:25		職員朝会		職員朝会	音楽朝会	職員朝会		
8:30		朝会	体育朝会	互いの時間	児童委員会	学級朝会		
8:50		1		11	15	20	25	
9:25							8:40	
9:40		2		2	16	21	26	
10:25		20分 休み						10:25
10:45		3		13	19	22	28	
11:20							10:50	
11:35		4		4	14	23	29	
12:20		給食						11:20
1:00		昼休み						11:25
1:10		そらじ						12:00
1:30				帰りの会			12:20	
1:35		5		委員会活動 (月2回)	17	24	30	
2:20		帰りの会			帰りの会			12:20 (下校)
2:30		24			マイプランタイム	ユートピアタイム		
3:15		学級の時間 (4~6年)	クラブ活動 (60分)					
3:40		(下校)						

留意点

- 土曜日を1+2+3+4の日とする。下校を12:20にするために、1校時の始まりを8:40とする。
- 火曜日と木曜日の朝会と集会を20分確保するが、職員朝会をあげなければならない。
- 木曜日の音楽朝会は第2~4週に行い、児童委員会に第1週に実施する。
- 1時間の授業を45分とする。
- クラブ活動を60分行い、その充実を図る。
- 1~6年の授業時数

1年	25
2年	26
3年	28
4年	29
5年	29
6年	29

帰りの時間の活動

- ユートピアタイム、マイプランタイム、学級の時間、委員会活動とその活動とする。
- 学級の時間の活動は各学級の裁量として行うが、特に3年生とのコミュニケーションを深める教育相対的な内容を実施する。
- 1~3年の学級の時間は、マイプラン・ユートピアタイムなどの活動を主体とする。時間割先について、年間を通して、1時間ごとに行うので、教科の枠から外れる。(1~3年は年間、教科の所数を40~60余りつぶすことを利用)
- 取り巻きの内容については、年間の計画に基づいて実施する。
- 委員会活動は毎月2回実施し、第2週目は代表委員会を並行して行う。

【別添資料③】 昭和 52・53 年前後の「特別活動」の改訂

● 昭和 52・53 年（1977・1978 年）の特別活動の構成

名称	内 容
小学校 (s 52) 「特別活動」	A 児童活動 (学級会活動、児童会活動、クラブ活動) B 学校行事 (儀式的行事、学芸的行事、体育的行事、遠足・旅行的行事、保健・安全的行事、勤労・生産的行事) C 学級指導 (学級・学校生活への適応の指導、保健・安全に関する指導、学校給食の指導、学校図書館の利用の指導)
中学校 (s 52) 「特別活動」	A 生徒活動 (学級会活動、生徒会活動、クラブ活動) B 学校行事 (儀式的行事、学芸的行事、体育的行事、旅行的行事、保健・安全的行事、勤労・生産的行事) B 学級指導 (個人及び集団の一員としての在り方、学業生活の充実、進路の適切な選択、健康で安全な生活)
高等学校 (s 53) 「特別活動」	A ホームルーム (集団生活の充実、学業生活の在り方、進路の適切な選択決定、健康で安全な生活、人間としての望ましい生き方などに関する事) B 生徒会活動 (学校生活の充実や改善向上を図る活動、生徒の諸活動間の連絡調整、学校行事への協力などの活動) C クラブ活動 (文化的な活動、体育的な活動、生産的な活動) D 学校行事 (儀式的行事、学芸的行事、体育的行事、旅行的行事、保健・安全的行事、勤労・生産的行事)

● 昭和 43・44・45 年（1968・1969・1970 年）の特別活動の構成

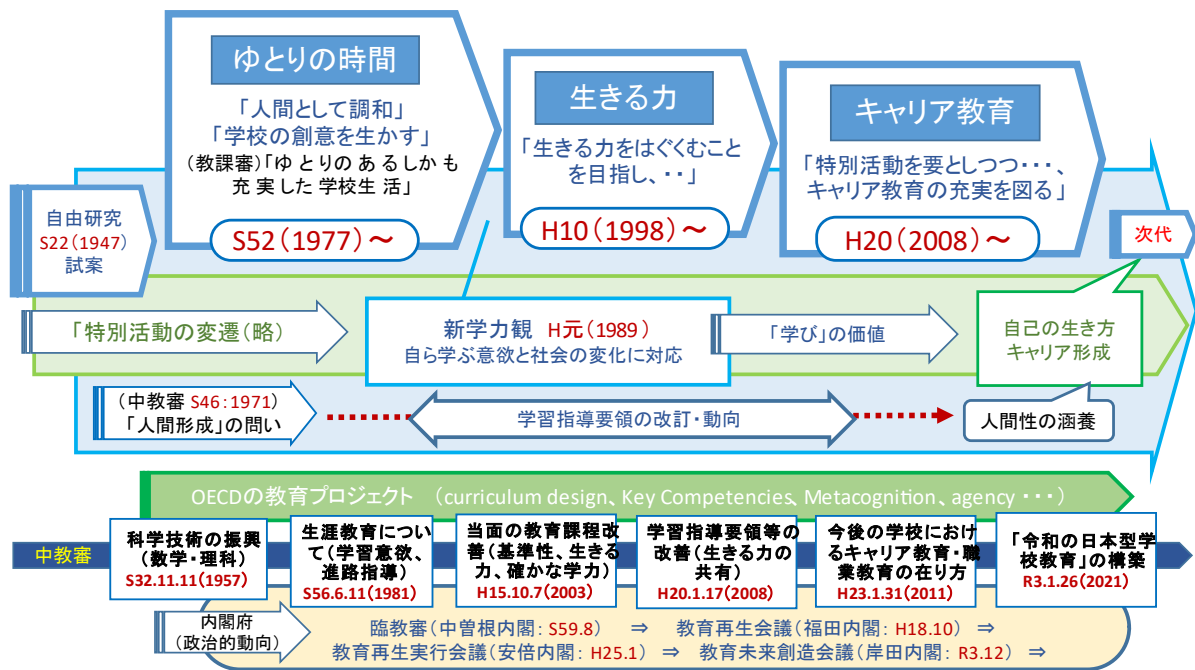
名称	内 容
小学校 (s 43) 「特別活動」	A 児童活動 (学級会活動、児童会活動、クラブ活動) B 学校行事 (儀式、学芸的行事、保健体育的行事、遠足的行事および安全指導的行事) C 学級指導 (学校給食、保健指導、安全指導、学校図書館の利用指導その他学級を中心として指導する教育活動)
中学校 (s 44) 「特別活動」	A 生徒活動 (生徒会活動、クラブ活動、学級会活動) B 学級指導 (個人的適応、集団生活への適応、学業生活、進路の選択、健康・安全) C 学校行事 (儀式的行事、学芸的行事、体育的行事、修学旅行的行事、保健・安全的行事、勤労・生産的行事)
高等学校 (s 45) 「各教科以外の教育活動」	第 1 ホームルーム (ホームルームとしての共同生活の充実、個人としての生き方、集団の一員としての生き方、学業生活および進路の選択決定) 第 2 生徒会活動 (学校における生徒の生活の改善と向上、ホームルームおよびクラブ活動における生徒の活動の連絡調整、学校行事への協力) 第 3 クラブ活動 (文化的な活動、体育的な活動、生産的な活動) 第 4 学校行事 (儀式的行事、学芸的行事、体育的行事、旅行的行事、保健・安全的行事、勤労・生産的行事)

● 平成元年（1989 年）の特別活動の構成

名称	内 容
小学校 (h 1) 「特別活動」	A 学級活動 ((1) 学級や学校の生活の充実と向上に関する事。(2) 日常生活や学習への適応及び健康や安全に関する事。) B 児童会活動 (学校生活の充実と向上のために諸問題を話し合い、協力してその解決を図る活動) C クラブ活動 (共通の興味や関心を追求する活動) D 学校行事 (儀式的行事、学芸的行事、健康安全・体育的行事、遠足・集団宿泊的行事、勤労生産・奉仕的行事)
中学校	A 学級活動 ((1) 学級や学校の生活の充実と向上に関する事。(2) 個人及び社

(h1) 「特別活動」	会の一員としての在り方、学業生活の充実及び健康や安全に関すること。(3) 将来の生き方と進路の適切な選択に関すること。 B 生徒会活動(学校生活の充実や改善向上を図る活動、生徒の諸活動についての連絡調整に関する活動及び学校行事への協力に関する活動) C 学校行事(儀式的行事、学芸的行事、健康安全・体育的行事、旅行・集団宿泊的行事、勤労生産・奉仕的行事)
高等学校 (h1) 「特別活動」	A ホームルーム活動((1) ホームルームにおける集団生活の充実と向上に関すること。(2) 個人及び社会の一員としての在り方生き方に関すること。(3) 将来の生き方と進路の適切な選択決定に関すること。) B 生徒会活動(学校生活の充実や改善向上を図る活動、生徒の諸活動についての連絡調整に関する活動及び学校行事への協力に関する活動) C 学校行事(儀式的行事、学芸的行事、健康安全・体育的行事、旅行・集団宿泊的行事、勤労生産・奉仕的行事)

【別添資料④】 <ゆとりの時間>とその後の改訂動向 (筆者作成)

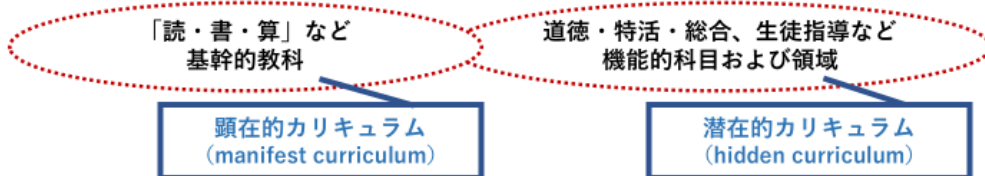


* 「ゆとりの時間」は、「自由研究」や「総合的な学習の時間」と学びの価値を共有する。自己成長とキャリア形成に資する。それゆえ、特別活動の展開においてはそれらとの関連を問う必要がある。

【別添資料⑤】 「工学的接近」と「羅生門的接近」

* 注 29 の文献により、筆者が作成した。

	工学的接近 (technological approach)	羅生門的接近 (rashomon approach)
目標	行動的、特殊な目標	非行動的、一般的な目標
教材	教材をあらかじめ準備する (サンプル化、精選と計画的配置)	教材を創造し、選択する (出会いの重視、価値の発見)
教授活動	指導・学習の効率を高める (精緻化、計画化)	学習者の即興的思考を重視する (事態の記述・理解、教師の専門性)
評価	目標に照らした評価【測定的】 (goal-reference evaluation)	目標にとらわれない評価【形成的】 (goal-free evaluation)
(考え方)	系統的な発想（「わかる」の重視）	機能的な発想（「わからない」の重視）



【筆者の解説】

授業中の一つの出来事（学び）には、子供と先生が相互に交わし合う複雑多岐な思考や感情が錯綜する。その面白さと謎解きが、＜授業＞にあるのではないか。

このことを黒澤映画の『羅生門』に学び見出したのが、この国際セミナーでレポート報告したイリノイ大学のアトキン氏である。彼はこの映画の視聴からカリキュラム論のあり様を「羅生門的接近」と称して、カリキュラム開発の新しいアプローチを提案している。

龍之介の小説『藪の中』をモチーフにした映画である（主演：三船敏郎・京マチ子）。

ある山中で、一つの殺人事件が起こる。それに関与する者の証言がくいかにして食い違ふのか＞を問う。これがこの映画の主題である。そこには人間の多彩なエゴが渦巻く。欲望や虚偽であったり自己防衛や自己美化であったりする。観る者に、自尊心とは？正直とは？真実はどこに？などを問いかけてくる。そして、＜わからない＞をそのままにして銀幕を閉じる。

主演の二人の力強さと妖艶な美しい演技が、山中に射す微妙な光と影にマッチングして見応えのある映像シーンの連続である。事実の＜見方・考え方＞の多様さを学ぶところである。

【映画の一場面】



子供と先生が学び合う授業も、まさにくわからない＞を追究することではないか？との発想がアトキン氏の研究の意図であろう。一般論としても、授業場面での学習過程の実像はきわめて複雑な展開を成すものである。そこにこそ、学びの実感と本質がある。その思考の拡がりも無限である。予定調和的な授業は、どこか＜つまらなさ＞を醸し出すことがあるではないか。

子供の学びに学び合う「先生」は、この2つのアプローチを止揚させながら＜学びのわからないさ＞＜学びの多様性と価値＞を子供と一緒に探究していくものと考えよう。

【別添資料⑥】 次代の時間割（案）

（筆者作成）

時 程		月	火	水	木	金	土	日
出会い	8:15～8:40							
I	8:45～9:45	言語	言語	言語	言語	言語		
II	10:00～11:00	数理	数理	数理	数理	数理		
III	11:15～12:15	①	体育	②	体育	③		
昼食	12:15～13:00							
休憩	13:00～13:20							
IV	13:20～14:20	④	⑤	⑥	⑦	⑧		
V	14:35～15:35	⑨	⑩	⑪	⑫	⑬		
放課後	15:35～							

自学教室
(教室の開放)
サークル活動
親子学級
地域の学校
施設活用

- 目的
- 子供の学びの組織化
 - 教科数の減・統合
 - 各学校の裁量権拡大

①～⑬ ⇒ 「教養:Arts」
＜特活化した授業展開＞
各学校の主体性と教育の
機能性を活かす。

「学び」を
引き出すた
めに

1. 各学校の教育構想を基本とする
(* 学校は子供の自己成長に資する場)
1. 「言語」、「数理」、「体育」、「教養:Arts」(①～⑬) の4領域で編成する。
2. 登校時を「出会い」の時間とする。(子供と教師の触れ合いの時間)
3. 放課後は、必要に応じて補習や「カウンセリング等を行う。
4. 1単位時間は60分を基本とする。子供の発達に応じて柔軟に運用する。

教師の専門性
学びの涵養と回復
(発想の転換)

クラブ活動・部活動の学習指導要領上の問題性と特別活動

大阪体育大学 中尾 豊喜

はじめに

特別活動におけるクラブの考え方は、昭和 22（1947）年以後の学習指導要領（試案期を含め。）において、学年の区分を取り去り、趣味・興味が同じ児童生徒が集まって、教師の指導のもとに上級生や下級生と関わり合いながら相互いに協働で学習活動を進める組織、すなわち「クラブ組織の活動」、その後「クラブ活動」という記述が存在している。

本稿では、令和 2（2020）年 9 月に文部科学省によって提唱された部活動の段階的な地域移行にともない、とりわけ中学校や高等学校の中等教育を担う教師の「特別活動の指導力」に深くかかわるところを、かつて教育課程内「クラブ活動」と課程外「部活動」の学習指導要領上の位置付けを確認しながら、今後考えられる課題について以下に述べる。

1. 部活動の地域移行

(1) 「部活動の地域移行」とは何か

今日の部活動改革は、日本社会の急激な少子化や学校の働き方改革にともなって、令和 2（2020）年 9 月 1 日、休日の部活動を令和 5 年（2023）度より段階的に地域に移行すると文部科学大臣が公に示し、学校部活動や地域部活動と表現されたことに端を発す。

筆者も令和元（2019）年 7 月より令和 2（2020）年 3 月まで、スポーツ庁事業の運動部活動改革プランを大阪体育大学として受託し取り組む。また、令和 3（2021）年度からスポーツ庁と文化庁は、部活動の新たな実践研究を予算化し、全国 161 か所を研究実施拠点に指定して地域部活動推進事業を展開した。このうちの市町村 2 か所の 1 つ、大阪府泉大津市の地域運動部活動推進事業に 2 年間、筆者も関係した。

「部活動の現場では、地域の外部指導者（有償・無償）から運営や指導方法のことで学校との認識のズレに困惑する声が聞かれる一方、校長や教諭（顧問）より外部指導者に対する学校教育上の困り事が出され、連携が低迷する事例も散見されます。教師の負担軽減は欠かせないことですが、学校は部活動を地域に移す過程で、これまで特別活動の一部を代替して生徒指導の機能の一部を補ってきた部活動の功績を整理し、日頃の教育課程の実践を本質的に見直す必要があると私は考えます。その上で、部活動を地域と連携・融合する場合、生徒に何を学ばせるかを明確にして相互の専門性の違いをふまえた役割分担が望まれます。すなわち、中・高等学校学習指導要領（平成 20 年～30 年告示）の総則が謳う部活動の意義実現に向けて教育課程との関連が図られるよう留意することとは、教師の専門性の発揮に外ならなりません。言い換えれば、学習・活動の主体者である生徒の自主的、自発的な部活動への参加を保障するための環境や方策が求められているのです。それも持続可能に。この意味から、単なる技術指導のアウトソーシングとしては成らず、地域人材の育成・マッチングの視点はとても重要な因子となります。当然、生徒の心身の健康管理、

事故防止、体罰・ハラスメントの防止に留意することなどを含め、教育委員会や学校法人など学校の設置者による仕組づくりも待たれるでしょう。それゆえ今日は、部活動の運営体制の持続可能性を保つために、どのようなサポートが求められるか、学校と地域の運営や指導のマッチングにかかわり討議を深めたいなど、令和3(2021)年12月18日に新大阪で開催した日本部活動学会第4回研究集会(筆者が大会実行委員会委員長)、大会テーマ「いま、求められる『部活動』のサポートとは? —持続可能なマッチングを探る—」のプログラムにおいて大会テーマの設置の趣旨を説明した。

令和4(2022)年6月6日、スポーツ庁の協力者会議の提言があり、段階的な地域移行が、まずは中学校から進めるとして、その時期を平成5年度から8年度の3年間と明示された。この提言の後、自治体の動きは活発になっていった。

筆者ら大阪体育大学チームは、この翌月、東京ビッグサイトで開かれた SPORTEC 2022 において、「体育系大学だから担える持続可能な学校運動部活動の未来」と題したセミナーセッションで、スポーツ庁の田口雅紀氏と共演して、学生を部活動指導員に育成するプログラム「グッドコーチ養成セミナー」(学生対象の部活動指導員の養成講座は国内初)を説いた。

同年末、スポーツ庁・文化庁「学校部活動及び新たな地域クラブ活動の在り方等に関する総合的なガイドライン(令和4年12月)」がパブリックコメントを経て提示され、地域の実情に応じた改革の準備が進みつつある。

令和5(2023)年1月10日、筆者ら大阪体育大学チームは、一般社会人向け運動部活動指導者育成のため「運動部活動指導認定プログラム」(文科省の職業実践力育成プログラム、厚労省の職業訓練給付制度)の応募者の募集を開始した。このことが同年1月11日、NHKニュース6時・7時で放映、と1月25日読売新聞朝刊全国版に掲載、その後、他の新聞社に継続して掲載される。指導者の質・量の確保という社会課題に応える取り組みとして紹介された。

部活動の地域移行に向けては、スポーツ庁も事例を web 上で紹介している一方、また経済産業省も「未来のブカツ」などを媒介に部活動の経済効果に期待して推進を図る現状にある。

この間、「部活動」は、「学校部活動」と「地域部活動」(2020年9月~2022年6月)、その後「地域クラブ部活動」(2022年11月)、「新たな地域クラブ活動」(2022年12月)と名称を変えながら今日に至る。

(2)「部活動指導員」制の新設

2017(平成27)年、学校教育法施行規則第78条の2において、「部活動指導員は、中学校におけるスポーツ、文化、科学等に関する教育活動(中学校の教育課程として行われるものを除く。)に係る技術指導的な指導に従事する」とされ、同年4月1日に施行して制度が始まった。この規則は、義務教育学校の後期課程、中等教育学校、高等学校、特別支援学校の中学部および高等部に準用される。

学校の設置者は、身分、任用、職務、災害補償、服務等に関する事項など必要な事項を定め部活動指導員に関する規則を策定することが必要であり、類似した規則が今日 web 上で確認できる。一方、部活動指導員の研修は、学校の設置者である国、地方自治体、学校

法人及び各学校において事前研修（13項目と3項目を例示）のほか、定期的に研修を行うことになっている。平成25（2013）年5月に文部科学省が「(例)」として示したのが始まりで、その後、平成30（2018）年、スポーツ庁「運動部活動の在り方に関する総合的なガイドライン」で再掲されて今日に至る。下記が例示された16項目である。

学校の設置者等において実施する研修

- ① 部活動指導員制度の概要
- ② 学校教育及び学習指導要領
- ③ 部活動の意義及び位置付け
- ④ 服務
- ⑤ 生徒の発達段階に応じた科学的な指導
- ⑥ 顧問や部活動を担当する教諭等との情報交換
- ⑦ 安全・障害予防に関する知識・技能の指導
- ⑧ 学校外での活動の引率
- ⑨ 生徒指導に係る対応
- ⑩ 事故が発生した場合の現場対応
- ⑪ 女子生徒や障害のある生徒などへの配慮
- ⑫ 保護者への対応
- ⑬ 部活動の管理運営

学校の設置者等において実施する研修

- ① 学校、各部の活動の目標や方針
- ② 学校、各部が抱える課題
- ③ 学校、各部における用具・施設の点検・管理

この例示に基づき、研修体制を構築したのは、前述の大体大「グッドコーチ養成セミナー」、及び令和5（2023）年5月に開講する大阪体育大学「運動部活動指導認定プログラム」（文部科学省 職業実践力育成プログラム(BP)認可、厚生労働省 教育訓練給付制度申請中）が国内最初となる。いずれにしてもスポーツ庁「運動部活動改革プラン」及び「地域運動部活動推進事業」受託の取り組みによって開発・生成した。

当然、類似した競技指導技術の講習は、日本スポーツ協会や各競技団体、文化事業団体にあるが、学校教育の視点を内包した研修という意味で特記してよい。

部活動指導員の職務について、同施行規則の施行にともなってスポーツ庁次長・文化庁次長・文部科学省初等中等教育局長名義で、以下の内容が平成29（2017）年3月14日付けで通知されている。

部活動指導員の職務は、部活動に係る以下のものが考えられること。なお、部活動指導員が置かれる場合であっても、これらの職務を教諭等が行うことを妨げるものではないこと。

- (1) 実技指導
- (2) 安全・障害予防に関する知識・技能の指導

- (3) 学校外での活動（大会・練習試合等）の引率
- (4) 用具・施設の点検・管理
- (5) 部活動の管理運営（会計管理等）
- (6) 保護者等への連絡
- (7) 年間・月間指導計画の作成

部活動指導員が作成する場合は、学校教育の一環である部活動と教育課程との関連を図るためなど必要に応じ教諭等と連携して作成し、校長の承認を得ること。

- (8) 生徒指導に係る対応

部活動指導員は、部活動中、日常的な生徒指導に係る対応を行うこと。いじめや暴力行為等の事案が発生した場合等には、速やかに教諭等に連絡し、教諭等とともに学校として組織的に対応を行うこと。

- (9) 事故が発生した場合の現場対応

部活動指導員は、事故が発生した場合は、応急手当、救急車の要請、医療機関への搬送、保護者への連絡等を行い、必ず教諭等へ報告すること。特に、重大な事故が発生した場合には、学校全体で協力して対応する必要があるため、直ちに教諭等に連絡すること。

2. 学習指導要領の記載内容

(1) 「中学校学習指導要領」（昭和 52 年告示）昭和 54 年 4 月施行

特別活動の授業時数は、年間50分×70である。

【特別活動】（内容：クラブ活動）

クラブは、学年や学級の所属を離れ、共通の興味や関心をもつ生徒をもって組織することを原則とし、全生徒が文化的な活動、体育的な活動又は生産的な活動のいずれかの活動を行うこと。と示された。

【特別活動】（指導計画の作成と内容の取扱い）

クラブ活動及び学級指導のそれぞれに充てる授業時数は、学校や学級の実態を考慮して適切に定めるものとする。クラブ活動については、毎週実施できるように配慮する必要がある。また学級において計画する教育活動でクラブ活動と関連の深いものについても、適切に実施できるように配慮する必要がある。 1)

(2) 「中学校学習指導要領」（平成元年告示）平成 5 年 4 月施行

【総則】（授業時数等の取扱い）

特別活動の授業のうち、クラブ活動については、学校や生徒の実態等を考慮して、年間を通じて計画的に行うようにすること。

【特別活動】（内容：クラブ活動）

クラブ活動においては、原則として学年や学級の所属を離れ、共通の興味や関心をもつ生徒をもって組織するクラブにおいて、全生徒が文化的、体育的、生産的又は奉仕的な活動のいずれかの活動を行うこと。

【特別活動】（指導計画の作成と内容の取扱い）

クラブ活動に充てる授業時数は、クラブ活動のねらいの達成のために必要な時間が確保されるよう、学校の実態等を考慮して、適切に定めること。

生徒会活動及びクラブ活動については、教師の適切な指導の下、生徒の自発的、自治的な活動が展開されるよう配慮するものとする。

クラブ活動については、学校や生徒の実態に応じて実施の形態や方法などを適切に工夫するように配慮するものとする。なお、部活動に参加する生徒については、当該部活動への参加をよりクラブ活動を履修した場合と同様の成果があると認められるときは、部活動への参加をもってクラブ活動の一部又は全部の履修に替えることができるものとする。

学級活動については、主として学級ごとに、学級担任の教師が指導することを原則とし、活動の内容によって、他の教師などの協力を得ることとする。生徒会活動、クラブ活動及び学校行事については、全教師の協力により適切に指導するものとする。 2)

上述のこの措置を「部活動の必修化」と表現する研究者や実践家がいるが、筆者は「クラブ活動の部活動代替措置」と考えている。

(3)「中学校学習指導要領」(平成10年告示)平成14年4月施行

【総則】(総合的な学習の時間の取扱い)

グループ学習や異年齢集団による学習などの多様な学習形態、地域の人々の協力も得つつ全教師が一体となって指導に当るなどの指導体制について工夫すること。 3)

【特別活動】

※「クラブ活動」に関する記載は全く見られない。

(4)「中学校学習指導要領」(平成20年告示)平成24年4月施行

【総則】第4 指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項

2-(13)

生徒の自主的、自発的な参加による行われる部活動については、スポーツや文化、科学等に親しませ、学習意欲の向上や責任感、連帯感の涵養等に資するものであり、学校教育の一環として、教育課程との関連が図られるよう留意すること。その際、地域や学校の実態に応じて、地域の人々の協力、社会教育施設や社会教育関係団体等の各種団体との連携などの運営上の工夫を行うようにすること。 4)

(5)「中学校学習指導要領」(平成29年告示)令和3年4月施行

【総則】第5 学校運営上の留意事項

1-ウ

教育課程外の学校教育活動と教育課程の関連が図られるよう留意するものとする。特に、生徒の自主的、自発的な参加により行われる部活動については、スポーツや文化、科学等に親しませ、学習意欲の向上や責任感、連帯感の涵養等、学校教育が目指す資質・能力の育成に資するものであり、学校教育の一環として、教育課程との関連が図られるよう留意すること。その際、学校や地域の実態に応じて、地域の人々の協力、社会教育施設や社会教育関係団体等の各種団体との連携などの運営上の工夫を行い、持続可能な運営体制を整えられるようにするものとする。 5)

小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 体育編

第3章 指導計画の作成と内容の取扱い

3 体育・健康に関する指導

第9節 体育

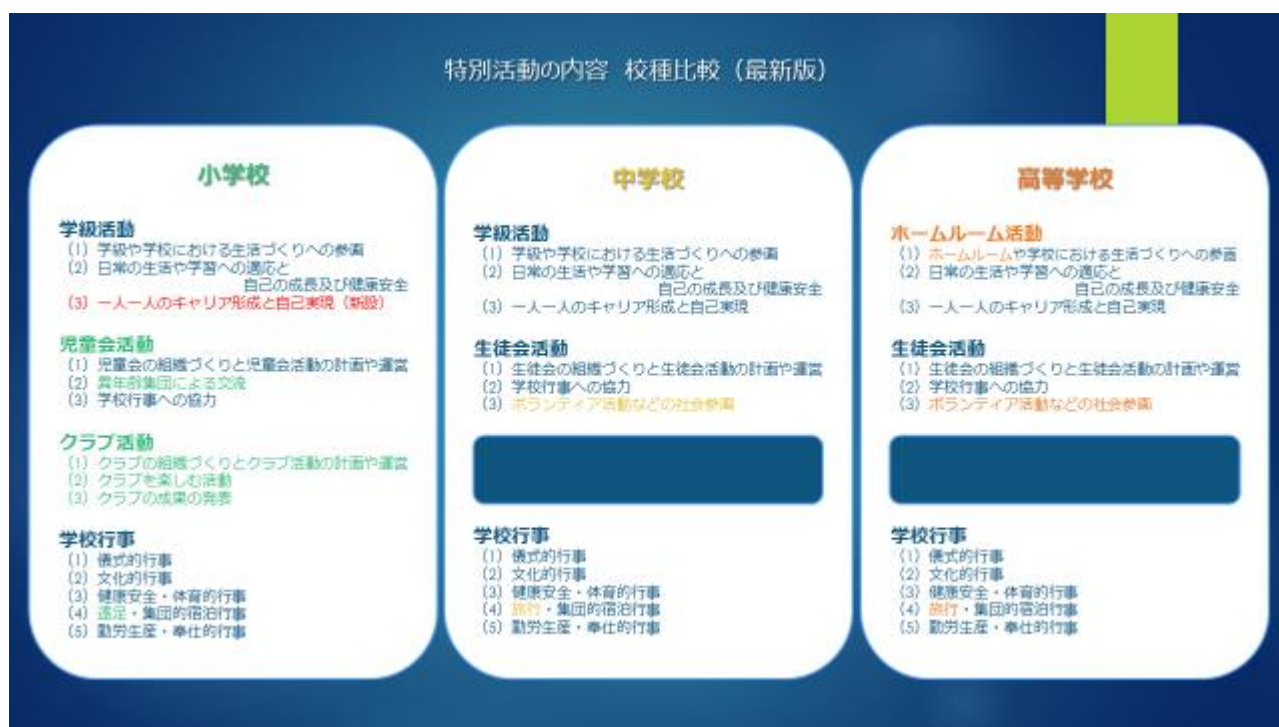
<クラブ活動、運動部の活動>

クラブ活動、運動部の活動は、スポーツ等に共通の興味や関心をもつ同好の児童によって行われる活動であり、体育の授業で学習した内容を発展させたり、異なる学級や学年の児童との交流を深めたりするなどの成果が期待される。

このうちクラブ活動は、学校における適切な授業時数を充てるものとしており、学校や地域の実態等を考慮しつつ、児童の興味・関心を踏まえて計画的に実施することが大切である。

また、運動部の活動は、主として放課後を活用し、特に希望する児童によって行われるものであるが、児童の能力や適性などを考慮し、教師などの適切な指導の下に、自発的、自主的な活動が適正に展開されるよう配慮することが大切である。 6)

(ただし、下線や太字化は筆者による。)



[図] 平成 29・30 年告示の小・中・高等学校学習指導要領の特別活動内容項目

中・高等学校学習指導要領（平成元年告示）において、クラブ活動の部活動による代替措置を行ったが、平成 10 年告示でクラブ活動は削除され、実態として生徒は全員加入制、教師は全員顧問制が多くの自治体に慣習的に残って、現在に至り問題性を孕んでいる。

この問題性をどうするのか、地域移行にあたって、どう見るのか、見ないのか、解決したのか、不明である。そんな折、検討会議の座長が昨年 12 月のweb 研修会や先月の福岡県での研修会において部活動は学習指導要領に記載されているが法的な拘束力はない、束縛されることもない等の発言が気掛かりだ。そうであれば、改革期における校長のリーダーシップは期待できなくなる。以下、上述をふまえて、これらの解釈を試みたい。

現行法上、中学校は学校教育法施行規則第 74 条、高等学校は同法第 84 条で教育課程の基準として文部科学大臣が公示している。課程外とするなら以下をどう説明するか難題だろう。

昭和 22 年の学習指導要領試案に「クラブ組織」という同義語が登場し、昭和 26 年試案の特別教育活動（現、特別活動）以後、「クラブ活動」として全生徒が学年や学級の所属を離れ、文化的・体育的な活動を行った。その後、上述の通り中学校学習指導要領（平成元年 3 月、pp.122-124）に「部活動への参加をもってクラブ活動の一部又は全部の履修に替えることができる」とし、全生徒の活動を全教師で指導すると示した。ところが平成 10 年告示版では、中・高等学校学習指導要領に「クラブ活動」の用語は見当たらない。慣習的に多くの学校では、この風土、機能が課程外「部活動」で代替された状態が続いた。

それから 10 年後の中・高等学校学習指導要領（平成 20・21 年告示）において初めて、「部活動」が定義され今日に至るが、この時期に定義した意図が不明である。空白の 10 年は何を語っているのだろうか。とりわけ、筆者はこの周辺を整えない限り、「部活動」を地域社会で分担、展開、一部を移すことの難題・難問性が説けないと考える。今日に至っても、一部の学校では、部活動や同好会を同好者の集まりとして特別活動と絡めて記す生徒心得・規程が現存することからしても明らかだろう。

3. 特別活動の指導力

(1) 中教審答申が指摘した特別活動の現実

次の文章は、このたびの学習指導要領改正の方向性を示した「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」（中央教育審議会答申（平成 28 年 12 月 21 日））からの引用である。

特別活動に関する指導力は、免許状がないこと等から専門性という点で軽く見られがちであるが、本来、小・中・高等学校の全ての教員に求められる最も基本的な専門性の一つである。教員養成段階で、特別活動の意義や学校の教育活動全体における役割、指導方法等の本質をしっかりと学ぶようにすることが必要である。また、国や都道府県等による取組状況の共有などを行う研修や、研究団体等による指導方法等の研究及びその普及が強く求められる。 7)

いろいろな大学の学生に中・高等学校時の総合的な学習の時間や学活・LHR の実態を確認することがあるが、試験勉強、自習、教科の補填などと回答する例が相当な割合である。そうであれば、本来、中学校や高等学校の特別活動で培うはずの資質や能力は、どこで実践していたのか、部活動と応答する例が多い。長時間にわたり、休日も、保護者も含めて、まさに部活動は、教師一生徒、生徒一生徒、同年齢、異年齢を問わず集団や社会の形成者、生活指導と化していたのかもしれない。

(2) 教育の目的と義務教育

以下に示すように、現代日本においては教育の目的が謳う「社会の形成者として必要な資質」は、義務教育において重複して謳った「社会の形成者として必要とされる基本的な資質」は、特別活動（平成 29 年告示・平成 30 年告示）の目標に限って唯一示された「集団や社会の形成者としての見方・考え方を働かせ、…」に関わる。これらは、学校教育の基底にある学習指導と生徒指導（これに今日では、インクルーシブ教育、ICT 化を加えて。）

は、何を理解しているか、何ができるか、生きて働く知識・技能の修得、理解していること・できることをどう使うか、未知の状況にも対応できる思考力・判断力・表現力等の育成、どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか、学びを人生や社会に活かそうとする学ぶに向かう力・人間性等の涵養という三つに整理された資質や能力が伸長する環境を醸し出す必要がある。児童生徒は、「自己とは他者の他者」であることに気が付き、実社会・実生活の中から問を見いだしながら、自己は、人間として、どう在るかという「生徒指導」、どう生きるかという「進路指導・キャリア学習」を道徳科、総合的な学習の時間、特別活動を融合して取り組む指導力を学ぶことを教師志願者は養成段階で学ぶ必要があると考えられる。以下は、関係資料である。

日本国憲法第 26 条第 1 項

すべて国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する。

教育基本法第 1 条

教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。

教育基本法第 5 条第 2 項

義務教育として行われる普通教育は、各個人の有する能力を伸ばしつつ社会において自立的に生きる基礎を培い、また、国家及び社会の形成者として必要とされる基本的な資質を養うことを目的として行われるものとする。

教育基本法第 10 条第 1 項

父母その他の保護者は、子の教育について第一義的責任を有するものであって、生活のために必要な習慣を身に付けさせるとともに、自立心を育成し、心身の調和のとれた発達を図るよう努めるものとする。

教育基本法第 12 条第 1 項

個人の要望や社会の要請にこたえ、社会において行われる教育は、国及び地方公共団体によって奨励されなければならない。

社会教育法第 2 条

この法律において「社会教育」とは、学校教育法（昭和二十二年法律第二十六号）又は就学前の子どもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律（平成十八年法律第七十七号）に基づき、学校の教育課程として行われる教育活動を除き、主として青少年及び成人に対して行われる組織的な教育活動（体育及びレクリエーションの活動を含む。）をいう。

(3) 教育課程と部活動

部活動の指導やコーチングと学校教育の関係を考えれば、生徒と生徒の間、生徒と指導

者間が相互いに主体的・対話的な関係において生徒の自己決定を保障し自己存在感・肯定感・有能感を高め、対話を通して深い学びにつながる生徒ファースト、生徒センタード思考の指導観と言える。学校教育に言い換えれば教育観だろう。指導や教育においては安全安心な活動環境を醸し出し、自己や他者を人・人間としてリスペクトすることが前提と筆者は考える。それゆえ、指導者・教育者には事後の内省・省察（Reflection）の質が問われ、リスキリングやリカレント教育の機会も必要となる。

これまでの部活動は、体罰・言葉の暴力・ハラスメント、勝利至上主義、恣意的な価値の過度な押し付けなどの諸課題が確かにあった。有効な活動を実践されてきた先生方に敬意を表すも、これら諸課題の悪影響は、「他律」の連鎖という観点からも影響は相当根深いと言えよう。とりわけ、体罰【学校教育法第 11 条】やハラスメント【パワー・ハラスメントの防止等第 2 条】はその際たる現象である。本来は「楽しい、もっとやりたい」活動だったはず。

一方、成果といえば、学校教育の知識偏重の影で、これまでは部活動が家庭教育や地域の教育等の権能も内包した学校教育の範囲を拡大して、さらに学校教育の基底のところも恒常的に実践してきたのではないかと私は考えている。すなわち、人格の完成、社会の形成者としての必要な資質【教育基本法第 1 条・第 5 条 2 項】、よりよく生きるための基盤となる道徳性を養う、人間としての生き方についての考えを深め【道徳科】、自己の生き方を考えていく、実社会・実生活に中から問を見いだし【総合的な学習の時間】、集団や社会の形成者としての見方・考え方を働かせ、人間としての生き方について考えを深め、人間関係形成・社会参画・自己実現、一人一人のキャリア形成、合意形成【特別活動】、自己指導能力の育成を目指す【生徒指導】は、教育課程内より課程外の部活動がその多くを担ってきたとも見て取れる。

上述の中教審第 197 号答申の指摘は、この機能が「地域部活動」（後に「地域クラブ活動」、「新たな地域クラブ活動」）で代替可能か否か、あるいは社会教育【社会教育法第 2 条】では担わないのか。仮にそうであれば学校教育はどうするのか、混迷は深まってゆく。おそらく改革後は、学校教員には、部活動を前提としない教育の結果・応答責任が求められるだろう。教師の実状からすれば、学校の働き方改革は早急な改善が望まれますが、これと表裏一体にいずれ来る現実と私は考えている。

むすびに

日本の近代学校の生成を明治 5（1876）年の学制とすれば、令和 4（2022）年は学校が誕生して 150 年目となった。国際条約の Convention on the Rights of the Child をはじめ、日本国憲法第 26 条、教育基本法第 1 条および第 5 条に基づき、学校教育に対する国や市民の期待は非常に大きい。この機能を仮に今日まで教育課程外の部活動に依存し、部活動の環境において一部の教員に任せてきたと仮定すれば課題は大きい。

新年度の令和 5（2023）年度から 7（2025）年度までの中学校における部活動の改革期を絶好の機会として、中学校、中等教育の前期、特別支援教育中等部においては義務教育の最終段階の教育課程の実践を見直しが望まれる。とりわけ、これからの教師には、総合的な学習の時間・総合的な探究の時間、特別活動の実践を説明責任や結果責任が果たせるよう、これまでの部活動を前提にしない教育課程を真摯に実践できる「特別活動の指導力」

を發揮して教育実践する専門的な責務がある。まずは、児童・生徒ファースト、センタードとして日々の教育実践を内省・省察に臨むことから始まるのだろうか。

引用文献

- 1) 文部省（1977）『中学校学習指導要領（昭和 52 年 7 月）』大蔵省印刷局，pp.121-123.
- 2) 文部省（1989）『中学校学習指導要領（平成元年 3 月）』大蔵省印刷局，p.4，pp.122-124.
- 3) 文部科学省（1998）『中学校学習指導要領（平成 10 年 12 月）』国立印刷局，p.3，pp.104-106.
- 4) 文部科学省（2008）『中学校学習指導要領（平成 20 年 3 月告示）』東山書房，p.19.
- 5) 文部科学省（2018）『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）』東山書房，p.27.
- 6) 文部科学省（2018）『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 体育編』東洋館出版社，p.173.
- 7) 中央教育審議会（2016）「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」p.235.

平成 29 年学習指導要領改訂における

特別活動の「エビデンス」

澤田 俊也（大阪工業大学）

1. 問題と目的

(1) 本研究の問題関心

本研究では、平成 29（2017）年の学習指導要領改訂においてどのようなデータや科学的知見が特別活動の「エビデンス」になりうるものとして取り上げられたのかを検討し、特別活動研究による知見を学習指導要領改訂にいかに関与されるのかを展望する。

エビデンスとは、実践や政策形成において活用される科学的根拠を意味している（岩崎 2010）。日本では、平成 29（2017）年 5 月に閣議決定された「世界最先端 IT 国家創造宣言・官民データ活用推進基本計画」において、官民データなどを積極的に利活用することで、根拠に基づく政策形成（evidence-based policy making: EBPM）を推進することが明記された。これを受けて、各省庁では EBPM を積極的に推進することが図られている。平成 30（2018）年 6 月に閣議決定された第 3 期教育振興基本計画においても、「教育政策を推進するに当たっては、法令を遵守するとともに、より効果的・効率的な教育政策の企画・立案等を行う観点や、国民への説明責任を果たす観点から、客観的な根拠を重視した行政運営に取り組んでいくことが重要である」とされ、エビデンスに基づいて教育政策を立案することが強調されている¹⁾。また、令和 4（2022）年 2 月の文部科学大臣諮問「次期教育振興基本計画の策定について」においても、「多様な教育データをより有効な政策の評価・改善に活用するための方策」が諮問事項として盛り込まれている。そのため、2027 年度に改訂される予定の次期学習指導要領では様々な教育データがエビデンスとして活用される見込みであり、特別活動の改訂方針や内容も用いられるエビデンスからの影響を大きく受けると予想される。

その一方で、「エビデンスに基づく教育・教育政策」を進めるにあたっては、政策決定者が手っ取り早く政策課題の解決策を得るためだけではなく、新たなアイデアや見方を手に入れたり、また研究者と政策決定者との間に価値や選好の一致を求めずに対話を重視したりすることで、民主主義的・公共的な基盤を強化していくことが重要であるとの指摘がある（勝野 2018）。また、第 3 期教育振興基本計画においても、「研究者や大学、研究機関など、多様な主体と連携・協力しながら、数値化できるデータ・調査結果のみならず、数値化が難しい側面（幼児、児童、生徒及び学生等の課題、保護者・地域の意向、事例分析、過去の実績等）についても可能な限り情報を収集・分析し、あるべき教育政策を総合的に判断して取り組むことが求められる」と述べられている。すなわち、政策決定者がもともと持っている価値や選好に整合的なデータや科学的知見のみを証拠として用いるのではなく、多種多様なデータや科学的知見を幅広く拾い上げて吟味し、政策形成をより民主的で開かれたものにする必要がある。さらに、どのようなエビデンスがどういった経緯で政策形成に用いられたのかを検証可能にしておくことで、民主主義的な視点からエビデンスの

多元性が担保される（杉谷 2022）。

ここで、これまでの学習指導要領改訂ではどのようなエビデンスが用いられてきたのか、という疑問が生じる。教育に関わるデータや科学的知見が活用されるのは、次期改訂が初めてというわけではないだろう。これまでの改訂においても、改訂全体の方向性や各教科等の改訂方針を検討するために、何らかのデータや科学的知見が活用されてきたものと推察される。そして、民主的で開かれた学習指導要領改訂の実現のためには、特定の分野に偏りすぎることなく、多様なデータや科学的知見によって改訂方針が検討されていることが望ましいが、特別活動研究が学習指導要領全体の方向性や特別活動の改訂方針の検討においてどのように寄与したのかは明らかでない。したがって、これまでの学習指導要領改訂においてどのようなデータや科学的知見がエビデンスとして用いられたのか、またそこで特別活動研究がどのように貢献できていたのかを検証する必要がある。

（2）先行研究の検討

「エビデンス」という言葉自体は政策・研究レベルで広く使用されているものの、「エビデンス」が何であるかを定義することは難しく（岩崎 2010）、あえて定義づけされていない節もある（三輪 2020、金本 2020、小西 2020）。それゆえに、「エビデンス」という言葉は様々な意味合いで用いられ、政策形成においてどのような役割を期待するのかについても、その是非も含めて多様な議論がなされている。それらの議論を網羅的に概観することは本研究の目的とするところではないが、本研究の分析課題を設定するために、ここでは政策形成におけるエビデンスの論点をいくつか検討する。

①政策形成におけるエビデンスをめぐる議論

エビデンスの役割が重視され始めた契機として言及されることの多い「コクラン共同計画」(Cochrane Collaboration)では、ランダム化比較実験 (Randomized Controlled Trial: RCT) を用いた臨床試験による研究知見を中心として体系的にレビューし、強固なエビデンスを医療実践や医療政策に役立てることをねらいとしている。すなわち、エビデンスには質の高低があり、事例研究など RCT 以外の手法によって得られた研究知見もエビデンスになり得るが、RCT による複数の研究知見を統合的に解析することで得られるもののほうが質の高い信頼できるエビデンスとされる。また、エビデンスには「つくる」「つたえる」「つかう」の3つの局面があるとされているが（津谷 2000）、エビデンスを狭義に捉える立場では、より頑健なエビデンスを産出する研究を進めることが重要であり、そうしたエビデンスこそ政策決定者に伝えられ、政策決定者によって活用されるべきであると捉えられる。

ただし、低いレベルとされているエビデンスに全く頼らずに政策を形成することは、実際には困難である。すべての政策課題について大規模な調査や解析を行うことは現実的ではなく、実際には事例研究など RCT よりも低いレベルとされているエビデンスしか利用できないことも少なくない（杉谷 2022）。さらに、惣脇（2010）によれば、RCT による量的なエビデンスを最も優れているという見方そのものにも異論が出されており、質的研究や概念的な研究もエビデンスを構成する重要なものとして考えられるようになってきている。

また、RCT によるエビデンスの限界も指摘されている。例えば、もともと医療分野においても RCT による研究知見のみに依拠することは意図されておらず、エビデンスとしての臨床データだけではなく、医療従事者の専門性や経験、患者の特性を総合的に考慮して判

断することが重要であるとの主張がある（岡村 2008、張 2019）。また、RCTによって示された因果関係は、同一の集団内においては高い内的妥当性を有するかもしれないが、異なる集団においても外的妥当性が同様の水準であるとは限らず、個々の文脈も考慮する必要があるとの議論もある（Cartwright & Hardie 2012）。これらの指摘は、リニアモデルの考え方に対する批判、すなわちエビデンスがいかにか頑健なものに見えたとしても、そのエビデンスを活用するだけで最適な実践や政策が自ずと実現されるわけではないというものである（Pope, Mays & Popay 2007=2009）。こうした指摘を受けて、近年では、エビデンスをあくまで意思決定に影響し得る要因の一つとして捉える「エビデンスを踏まえた政策形成」（Evidence-Informed Policy Making）の概念や（加納・林・岸本 2020）、多元的なエビデンスを積極的に活用することで政策形成における民主主義的なガバナンスの活性化を期待する議論が見られる（Parkhurst 2017、杉谷 2022）。

②教育におけるエビデンスをめぐる議論

教育におけるエビデンスをめぐる議論は、ハーグリーブス（D. H. Hargreaves）が1996年に行った講演「研究に基づく専門職としての教職—可能性と期待」（Teaching as a Research-Based Profession: Possibilities and Prospects）が契機であったとされている。講演の内容は、教育分野では医療分野に比べて実践を支える共通の研究知見が蓄積されていないことを問題視するものであった（Hargreaves 2007）。ハーグリーブスは教師の実践的判断の重要性も認識しており、必ずしも研究によって産出された実証的なエビデンスのみに依拠することを主張していたわけではないが、教師が実証的なエビデンスに基づきながら判断することで専門職としての地位が確立されるという期待があった。

教育における実証的なエビデンスの役割を重視するハーグリーブスの主張に対しては、様々な批判が寄せられている。例えば、ビースタ（G. Biesta）は、実証的なエビデンスが強調されるあまりに、教育の営みが測定可能なものに矮小化されたり、教育の目的や実践のプロセスが望ましいかどうかは問われなかったりすることを危惧している（Biesta 2007）。また、エリオット（J. Elliott）は、教師の判断を研究の中心に据えて、研究者と教師が協働してアクション・リサーチに取り組む必要性を指摘している（Elliott 2001）。

近年では、教育政策形成に用いられるエビデンスに強い頑健さを求める見方もなお見られるが（森田 2019）、実証的なエビデンスの批判に終始せずに活路を見出そうとする見方が示されている。教育政策形成の文脈で言えば、石井（2015）は、実証的エビデンスが示す集団の全体的な傾向に関する知見には一定の意義があり、専門家の意見や事例研究などの弱いエビデンスとされるものも含めて、多様なエビデンスに基づいて意思決定されることが重要であると論じている。本研究の問題と目的でも述べたように、エビデンスをより広義に捉えるとともに、エビデンスを意思決定に影響し得る諸要素の一つとして考えることで、いかなる教育的価値を志向するのかをめぐる対話も活性化していくことが重要であると言える（勝野 2018、佐藤 2019）。

（3）課題の設定

以上の先行研究レビューを踏まえると、問題と目的で述べたように、学習指導要領改訂においても、多様なデータや科学的知見を参照しながら改訂の方向性や内容が議論されていることが求められる。そして、本学会を中心として特別活動に関わる研究知見が蓄積さ

れ、ひいてはそうした知見がカリキュラムのあり方全体に示唆を与えることが目指されてきたことに鑑みると、それらが学習指導要領改訂の方向性や特別活動の改訂内容に関する議論に役立てられていることが望まれる。

そこで、本研究では、改訂過程の中でも決定段階にあたる中央教育審議会に着目し、そこでどのような資料が提示されてきたのかを分析することで、特別活動研究による知見が学習指導要領改訂にどのように活用されてきたのかを明らかにする。審議会等においては配布資料に基づきながら審議が進められていくため、配布資料に記載されているデータや科学的知見は政策決定においてエビデンスになり得るものであると言える。なお、研究方法において詳しく述べるように、中央教育審議会の配布資料を分析の対象とするが、平成 29 年改訂以前の配布資料は十分に公開されていない。したがって、本研究では、平成 29 年改訂に着目し、以下の 2 つを分析課題として設定する。

一つ目は、平成 29 年学習指導要領の方向性を検討した教育課程部会の教育課程企画特別部会（以下、特別部会）において、どのようなデータや科学的知見が取り上げられたのかを分析する。平成 29 年学習指導要領の方向性は、平成 27（2015）年 1 月 29 日の第 1 回から同年 8 月 20 日の第 14 回特別部会にかけて審議され、同月 26 日に「論点整理」として公表されたものである。そのため、第 1 回から第 14 回までの特別部会において配布された資料を分析することで、「論点整理」の形成にあたって特別活動研究の知見が活用される余地があったのかどうかを示される。なお、特別部会では、各学校段階における教育課程のあり方や、各教科等の改訂内容に関わる資料も共有されている。各学校段階における教育課程のあり方を議論する際に、特別活動研究による知見が用いられていたのかも確認する。また、特別活動以外に関わる配布資料を分析することで、特別活動 WG で配布された資料と比較検討することも見据える。

二つ目に、教育課程部会の特別活動ワーキンググループ（以下、特別活動 WG）において、どのようなデータや科学的知見が取り上げられたのかを分析する。特別活動 WG は、平成 27（2015）年 11 月 25 日の第 1 回から平成 28（2016）年 6 月 22 日の第 8 回まで開かれた。これらの特別活動 WG の配布資料を分析することで、平成 29 年学習指導要領の特別活動改訂にあたって、特別活動研究による知見がどのように活用され得たのかを明らかにする。

2. 研究方法

(1) 分析の対象

以上の分析課題に取り組むために、本研究では、文部科学省のウェブサイト上に公開されている特別部会と特別活動 WG の配布資料を検討する²⁾。特別部会や特別活動 WG で共有された資料には、事務局を務める文部科学省によって配布されたものと、特別部会や特別活動 WG の委員によって提出されたものがある。ただし、諮問機関は自律的に審議を行っているように装っているはいるものの、実際には担当省庁内で形成された政策原案をほとんど追認しているという見方がある（岡部 1969、荻田 1969、森田 2006、飯尾 2007、森田 2014）。この指摘を踏まえると、平成 29 年改訂においても文部科学省が事前に原案を練り上げ、特別部会や特別活動 WG の委員が提出した資料が改訂方針や改訂内容にそれほど大きな影響を与えなかったことが予想される。むしろ、文部科学省内で事前に作成され

た改訂方針や改訂内容の妥当性を示すための根拠として、中央教育審議会の事務局を務める文部科学省がどのようなデータや科学的知見を示したのかが、より重要であると考えられる。そこで本研究は、事務局が特別部会や特別活動WGに配布した資料に着目する。

また、「教育政策を推進するに当たっては、法令を遵守するとともに……客観的な根拠を重視した行政運営に取り組んでいくことが重要である」という第3期教育振興基本計画の記述を踏まえて、本研究では法令を分析の対象から除いた。加えて、特別活動WGでは同時並行的に進められていた他教科等のWGにおける審議状況に関する資料も適宜紹介されていたが、それらを根拠として改訂方針が検討されていたとまでは言えないため、今回は分析の対象に含めなかった。

(2) 分析の視点

先に述べたように、本研究の問題関心は、特別活動研究によって産出された知見が、学習指導要領の方向性や特別活動の改訂内容に活用されていたのかについて示唆を得ることにある。そのため、本研究では、津谷(2000)が示しているエビデンスの3つの局面のうち、「つくる」「つかう」を分析の視点とする³⁾。

エビデンスを「つくる」視点については、配布資料に記載されているデータや科学的知見が、誰によって産出されたものであるのかを検討する。具体的には、データや科学的知見の出典に着目する。その際、文部科学省が実施して国立教育政策研究所がその結果を分析している「全国学力・学習状況調査」のように、統計・学力調査を実施している主体とその結果を取りまとめている主体が異なっているものについては、両方を併記する。加えて、出典が明記されていないものについては、個別に確認した上で可能な限り分析に含める。なお、結果を先取りすると、データや科学的知見の作成主体については、文部科学省やその関係機関に関する「文部科学省関係」、文部科学省以外の中央省庁やその関係機関に関する「文部科学省以外の日本政府機関関係」、国際機関や諸外国の教育動向(諸外国の教科書を含む)に関する「国際機関や諸外国」、政府機関以外の団体や個人による研究成果や実践事例に関する「政府機関以外の研究や事例」にまとめられた。

また、エビデンスを「つかう」視点については、どのようなデータや科学的知見が何のために用いられているのかを検討する。特別部会で事務局から配布された資料は多岐にわたっており、平成29年改訂の方向性に関するもの、各学校段階における教育課程のあり方に関するもの、各教科等の改訂内容に関わるものが含まれている。これらのうち、平成29年改訂の方向性に関するものについては、特別部会で共有された『『初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について』(諮問)参考資料』と「教育目標・内容と学習・指導方法、学習評価の在り方に関する補足資料」によるまとめ方を参考に、「社会の変化や子どもたちの現状」「現代的な教育テーマ等の動向」「教育の目的・目標や学力観」「学習・指導方法や学習評価」の4つに分けて、どのようなデータや科学的知見が使用されているのかを検討する。各学校段階における教育課程のあり方に関するものについても、特別部会で配布された「関係データ集」を踏まえて、「幼児教育・幼小接続」「小・中学校の教育課程」

「高等学校の教育課程」「特別支援学校の教育課程」に分類する。さらに、各教科等の改訂内容に関するものについては、基本的には教科等ごとに整理する。ただし、理数教育など複数の教科等が一括りにして紹介されていたり、芸術科における各分野などそれほど多く

のデータや科学的知見が用いられていなかったりするものは、関連領域ごとにまとめて検討する。

3. 分析の結果

(1) 平成 29 年改訂の方向性に関する特別部会の配布資料

まず、平成 29 年改訂の方向性に関わって、特別部会で配布された資料を整理する。社会の変化や子どもたちの現状に関わるものを表 1、現代的な教育テーマ等の動向に関わるものを表 2、教育の目的・目標や学力観に関わるものを表 3、学習・指導方法や学習評価に関わるものを表 4 に示した⁴⁾。

社会の変化や子どもたちの現状については、政府機関による調査結果や報告が目立つ。子どもたちの学力・体力や学校教育の現状については、文部科学省の関係機関が産出したものが主に参照され、子どもの学力・体力や教育課程の編成に関わる課題が整理されている。それに加えて、総務省や内閣府といった他の政府機関や、政府機関以外の団体や個人が産出した日本の将来人口や若者の意識などについての調査結果が活用され、これからの社会のあり方が意識されている（表 1）。

また、現代的な教育テーマ等の動向については、政府機関に設けられた専門家会議や諮問機関における議論が多く取り上げられている。文部科学省に設けられた専門家会議や中央教育審議会における議論が特に参照されており、キャリア教育やインクルーシブ教育など、これまでに議論が蓄積されてきたものが多数みられる。そのほか、ESD やコンピテンシーなど、2030 年以降の社会のあり方を見据えた国際的な議論の動向も確認されている（表 2）。

教育の目的・目標や学力観についても、日本の政府機関や国際機関における議論が共有されている。文部科学省の関係機関における議論のほか、内閣府や経済産業省の有識者会議における議論も参照されており、日本の経済発展という視点からも子どもたちの資質・能力の育成が捉えられていることが推察される。また、OECD などによるコンピテンシーをめぐる国際的な議論も確認されているが、それに加えて、資質・能力の育成に関わる実践事例や研究成果も複数紹介されている。さらに、新しい学力観・教育評価について議論している研究者の知見として、石井英真による資質・能力論や、梶田叡一・西岡加名恵による教育評価論が代表的に引用されている（表 3）。

学習・指導方法や学習評価においては、研究者による知見がさらに豊富に活用されている。具体的には、石井英真・鹿毛雅治・中原淳・西岡加名恵・松下佳代・溝上慎一・三宅なほみ・エンゲストロームらによる研究成果が紹介されており、それらは子どもたちに育みたい「資質・能力」やそのための学習・指導方法としての「主体的・対話的で深い学び」（アクティブ・ラーニング）、学習評価のあり方に関わるものである（表 4）。

(2) 各学校段階の教育課程に関する特別部会の配布資料

次に、各学校段階における教育課程のあり方に関わって、特別部会で配布された資料を分析する。幼児教育や幼小接続に関わる配布資料を表 5、小学校と中学校の教育課程に関わる配布資料を表 6、高等学校の教育課程に関わる配布資料を表 7、特別支援学校の教育課程に関わる配布資料を表 8 に示す。

幼児教育や幼小接続に関わっては、施設園数や園児数といった基本的な統計情報が多数みられる。幼稚園を所管している文部科学省の調査結果だけでなく、保育園を所管している厚生労働省の調査結果も示されている。また、子どもの発達や幼小接続の状況に関わる文部科学省の調査結果や専門家会議の報告、教育企業の研究機関による研究成果が活用され、子どもの発達や幼小接続の課題が整理されている。加えて、幼児期への投資による教育効果に関するヘックマン（J. J. Heckman）らの研究が紹介されており、幼児教育の重要性と重点的な教育投資の必要性を示唆するエビデンスとして用いられていると推察される（表 5）。

小・中学校の教育課程に関するデータや科学的知見としては、文部科学省の関係機関によるものが多く取り上げられている。学校数・児童生徒数・教員数などの基本的な統計情報に加えて、子どもたちの学力・体力や各学校における教育課程の編成・実施に関する調査結果、および教育の情報化など現在推進されている教育政策に関する答申・報告や実施状況の調査結果もみられる。また、子どもたちの学力に関わって、PISA や TIMSS など国際的な学力調査の結果にも触れられ、子どもの学力に関する課題が整理されている。そのほか、若者の就労意識や規範意識、社会参画に関する意識など、若者の現状に関する官民の調査結果が引用され、現代の子どもを取り巻く諸課題が示唆されている（表 6）。

高等学校の教育課程についても、文部科学省の関係機関が産出したデータや科学的知見が多く見受けられる。高等学校の教育課程に関わっては、学校数などの統計情報や各学校における教育課程の編成・実施に関する調査結果に加えて、高大接続やキャリア教育・進路指導に関する答申・報告や調査結果が示されている。また、小・中学校の教育課程に関する配布資料と同様に、就労や社会参画などに関する若者の意識については、文部科学省以外の中央省庁や民間団体によって行われた調査の結果が共有され、現代の子どもに関わる諸課題が概観されている（表 7）。

特別支援学校の教育課程については、主に文部科学省やその関係機関の報告や調査結果が取り上げられている。具体的には、特別なニーズをもつ子どもたちの状況に関するデータや、そうした子どもたちへの対応のあり方に関する報告や取組例を確認できる（表 8）。

（3）各教科等の改訂方針に関する特別部会の配布資料

また、各教科等の改訂方針に関わって特別部会で配布された資料については、社会科教育に関するものを表 9、理数教育に関するものを表 10、国語教育に関するものを表 11、外国語教育に関するものを表 12、情報教育に関するものを表 13、保健体育に関するものを表 14、芸術教育に関するものを表 15、技術科教育に関するものを表 16、家庭科教育に関するものを表 17、総合的な学習（探究）の時間に関するものを表 18、そして特別活動に関するものを表 19 にそれぞれまとめた。特筆すべき結果を以下に整理して示す。

まず、社会科教育に関わるデータや科学的知見には、文部科学省関係のものとして、採択されている教科書や各学校における教育課程の編成・実施に関する調査結果が取り上げられている。加えて、近年注目されている主権者教育やシティズンシップ教育に関わる資料が多数引用されている。例えば、総務省による投票率の推移や、経済産業省の研究会によるシティズンシップ教育に関する報告書、シティズンシップ教育に関する諸外国の教科書、国内の先進的な実践事例も参考にされている。また、諸外国の動向は、地理・歴史教

育に関わっても参照されている。さらに、社会科教育においては、関連する学術団体や研究者による科学的知見が積極的に活用されているという特徴がある。日本学術会議や日本地理学会による提言や調査報告が紹介されるとともに、社会科教育を専門とする研究者が執筆した学会誌論文や大学紀要などが多数取り上げられている（表 9）。

関連学会による研究知見が活用されている社会科教育以外の分野として、家庭科教育や総合的な学習（探究）の時間もあげられる。家庭科教育では、文部科学省関係の調査結果に加えて、諸外国の教科書や関係学会による調査結果が活用されている。特に、家庭生活を男女が協力して営んだり科学的に見直したりすることに関する現状の成果や実践上の課題について、日本家庭科教育学会による調査結果が紹介されている（表 17）。また、総合的な学習（探究）の時間においても、それがもたらす教育効果について、日本生活科・総合的な学習教育学会による調査結果が提示されている（表 18）。

それでは、特別活動に関する配布資料には、どのようなデータや科学的知見が取り上げられているのか（表 19）⁵⁾。まず、文部科学省のものとして、特別活動の実施状況調査のほか、「生徒指導提要」があげられる。また、主権者教育・シティズンシップ教育に関わって、社会参画に対する高校生の意識に関する財団法人の調査結果が示されている。

それらに加えて、キャリア教育や人材育成に関するものも数多く含まれている。例えば、キャリア教育・進路指導に関わる国立教育政策研究所の調査報告を確認できる。さらに、経済産業省によるものとして、企業から求められる人間関係形成の能力水準に大学生の現状が達していないという、学校教育における人材育成に関する課題についての調査結果が含まれている。加えて、若者の早期離職の理由や、高校のキャリア教育における基礎的・汎用的能力の育成、対人関係に関する子どもたちの悩みに関する、財団法人や経済団体などの調査報告が引用されている。

そのほかには、特別活動に関する現状として、匿名化された 2 つの高校の実践事例が掲載されている。一つ目の事例では、体験活動を通じた取り組みの概要が説明されているとともに、自分自身や社会とのつながりに関する生徒の意識について、実践前後で行われたアンケート調査結果の割合比較が示されている。また、二つ目の事例では、防災教育に関する取り組みが紹介されており、生徒の変容に関する教職員の実感が箇条書きで記されている。

特別活動に関わっては、以上のデータや科学的知見が示されているものの、特別活動に関する特別部会の配布資料には、特別活動を専門とする研究者や本学会による研究知見はみられない。次項では、特別活動の改訂に関わって活用されたデータや科学的知見をさらに詳しく明らかにするために、特別活動 WG で事務局から配布された資料を分析する。

（4）特別活動 WG における配布資料

特別活動 WG で配布された資料におけるデータや科学的知見は、表 20 の通りである。結論から言えば、特別活動 WG の配布資料には特別部会のものと概ね同様の傾向がみられ、特別活動を専門とする研究者や学術団体が産出したデータや科学的知見を確認できない。

文部科学省作成のものとして、各学校における特別活動の実施状況に関する調査や学習評価のあり方に関する通知が提出されている。また、国立教育政策研究所が作成した特別活動に関する指導資料のほか、幼小接続についての専門家会議の報告、キャリア教育・職

業教育や安全教育についての中央教育審議会の答申などが紹介されている。

文部科学省以外の政府機関に関わっては、主権者教育・シティズンシップ教育や人材育成に関するものがみられる。主権者教育・シティズンシップ教育については、年代別の投票率の推移から、投票率の低下や政治に対する若者の関心の低さという課題が指摘されている。加えて、総務省が作成している主権者教育・シティズンシップ教育についての副教材も紹介されている。人材育成については、特別部会と同様に、大学生がチームワーク・主体性・コミュニケーション能力を身につけているかどうかについて、大学生自身は肯定的に捉えているものの、企業側は十分ではないと回答している傾向があるという、経済産業省の調査結果が取り上げられている。さらに、特別部会と同じく、若者の早期離職や基礎的・汎用的能力の育成に関する財団法人や経済団体の調査結果が多数引用されている。

また、特別活動 WG の配布資料では、特別部会の配布資料で紹介された高校の事例に、小学校 2 つと中学校 1 つの匿名化された事例が追加されている。取組事例①と②では、実践の概要が紹介されているとともに、全国学力・学習状況調査における質問紙調査の結果を経年比較している。取組事例③では、実践の概要説明に加えて、子どもが取組後に記述したワークシートの一例が紹介されている。

4. 総合考察

(1) 本研究で得られた知見

以上の分析から得られた知見を改めて整理する。

まず、平成 29 年改訂の方向性のうち、社会の変化や子どもたちの現状と現代的な教育テーマ等の動向については、政府機関によって産出されたものが多くみられた。子どもたちの現状に関わって用いられたデータや科学的知見には、文部科学省やその関係機関による調査結果が多く取り上げられていた。また、2030 年以降の社会を見通すために、総務省や内閣府など文部科学省以外の中央省庁による調査結果が援用されていた。さらに、現代的な教育テーマ等の動向については、中央省庁内の専門家会議や諮問機関、国際機関における議論が紹介されていた。したがって、子どもたちの現状の把握や今後の社会動向の予想は中央省庁の大規模調査による知見に依存しており、なおかつ平成 29 年改訂の方針は国内外におけるこれまでの議論を踏襲するかたちで検討されていたと推察される。

その一方で、教育の目的・目標や学力観、学習・指導方法や学習評価については、政府機関や国際機関によるデータや科学的知見のほか、教育研究者によるものが複数活用されていた。具体的には、子どもたちに育成すべき「資質・能力」やそれを育むための「主体的・対話的で深い学び」(アクティブ・ラーニング)、そして「資質・能力」の育成を捉えるための学習評価のあり方に関わる研究知見が参照されている。すなわち、平成 29 年改訂の方向性として重視された「何ができるようになるか」「どのように学ぶか」という点に関わって、教育方法学・カリキュラム研究・学習科学・教育心理学などの知見が数多く活用されていた。

また、各学校段階における教育課程のあり方については、文部科学省やその関係機関によるデータや科学的知見が数多く用いられていた。学校数など基本的な統計情報や教育課程の編成・実施状況、子どもたちの学力や体力に関わる調査結果が踏まえられており、幼小接続やキャリア教育などといった現代的な教育テーマに関する答申や報告も紹介されて

いる。さらに、国際的な学力調査の結果、若者の意識などに関する調査結果、幼少期への教育投資に関する研究知見といった、文部科学省関係以外のものも引用されている。これらを踏まえると、平成 29 年改訂は基本的には文部科学省関係のデータや科学的知見に依拠しており、加えて国際的な学力調査の動向を踏まえたり、教育政策の形成や教育財源の確保に資する知見を必要に応じて参考にしたりしていたと考えられる。

そして、各教科の改訂方針については、社会科教育・家庭科教育・総合的な学習（探究）の時間の配布資料において、それらを専門とする研究者や学術団体による知見の活用が確認された。一方で、特別活動については、特別部会と特別活動 WG のいずれの配布資料においても、特別活動研究による知見は用いられていないことが示された。特別活動の検討では、文部科学省による実施状況調査の結果や国立教育政策研究所による指導資料が引用されていた。さらに、キャリア教育・職業教育や人材育成、主権者教育・シティズンシップ教育、安全教育に関するデータや報告なども確認された。それらの中でも、キャリア教育・職業教育や人材育成に関するものが数多くみられ、財団法人や経済団体によって産出されたデータが活用されていた。また、匿名化された実践事例も紹介されており、全国学力・学習状況調査の質問紙調査結果や子どもの学習成果物によって取り組みの効果が示されていた。

以上の分析結果を踏まえると、平成 29 年改訂の方向性や特別活動の改訂方針の検討において、特別活動研究の知見は活用されていないと言える。

(2) 本研究で得られた示唆

本研究で得られた知見を踏まえて、平成 29 年改訂におけるエビデンスの現状を考察したうえで、今後の特別活動研究のあり方を議論する。

まず、特別部会と特別活動 WG の配布資料全体として、活用されているデータや科学的知見に偏りがみられる。配布資料では、文部科学省関係を中心とした公的な調査や報告が多数取り上げられている。そのため、文部科学省が平成 29 年改訂の方向性を検討するために、主に自身の産出したデータなどを自己解決的に用いているように見受けられる。

その一方で、教育の目的・目標や学力観、学習・指導方法や学習評価については、研究者による知見も活用されてはいる。しかしながら、引用されている知見は教育方法学・カリキュラム研究・学習科学・教育心理学の分野に偏っており、かつあくまで国際機関におけるコンピテンシーをめぐる議論やそれを踏まえた平成 29 年改訂の方向性に合致するものが用いられているようにうかがえる。そのため、文部科学省が事前に作成した改訂原案が審議の場で承認されるように、それに整合的な知見のみが利用されている可能性がある。しかし、文部科学省による改訂原案を真に問うのであれば、それに整合的な知見のみならず、多様な知見を用いて審議する必要がある。また、文部科学省が追随している国際機関の方針も自明のものとは言えない。したがって、国内外の多様な知見をもとに審議し、国際機関の方針や学習指導要領改訂の方向性を改めて検討することも必要であろう。

また、特別活動改訂に用いられたデータや科学的知見に目を向けると、キャリア教育・職業教育や主権者教育・シティズンシップ教育、安全教育に関わるものを取り上げられているが、これらが特別活動のあり方を議論するための中心的なエビデンスとして位置づけられるのかどうかについては、議論の余地があるだろう。確かに、特別活動はキャリア教

育の要として位置づけられ、学級での主体的な話合いや児童会・生徒会役員選挙といった活動は主権者教育やシティズンシップ教育と深く関わっている。また、交通安全教室や避難・防災訓練などは安全教育としての重要な役割を担っている。しかしながら、特別活動では明確な教育内容が定められていないがゆえに、多種多様な「〇〇教育」が、相互の関係や特別活動の理念との整合性を十分に検討せずに、特別活動に詰め込まれているようにも見える。そして、様々な「〇〇教育」を特別活動で実践することが目的化することで、子どもたちによる自主的な生活づくりという特別活動の性格(安井 2018)が弱められたり、子どもたちの主体性が「〇〇教育」の遂行のために利用されたりすることが危惧される。

特別活動に様々な要求が持ち込まれているという点では、経済発展のための人材育成に関わるデータが重点的に用いられていることに目を向ける必要がある。もちろん、経済界も今後の社会のあり方について考えるアクターの一つではあるため、社会を形成していく子どもたちをいかに育むのかについて、経済界がエビデンスとなり得るデータを提示して意見を述べることを忌避することはできないだろう。ただし、これまで述べてきたように、多様な立場から産出されたデータや科学的知見を用いることで、学習指導要領の改訂過程をより開かれたものにする必要がある。そのためには、特別活動の改訂方針を検討する際にも、経済界からの要求に従順な姿勢をとるのではなく、あくまで一つの情報として捉えることが重要であろう。したがって、経済界からの要求に関わるデータのみを重点的に用いるのではなく、経済界の見方や考え方に慎重なデータや科学的知見も活用することで、諮問機関の場で改訂の方向性を判断したり、多様な見方や考え方がありながらも原案を作成した事務局がなぜそのように判断したのかを示したりすることが求められる。

さらに言えば、特別活動に関する配布資料に限ったことではないが、実践事例の描き方や効果検証の仕方に課題がみられる。まず、事例校に関する基本的な情報が十分に示されていないように思われる。例えば、学校規模や地域の状況に関する記述が不足しているように見受けられるため、紹介されている実践事例がどのような文脈に位置づけられるのかを解釈することが難しい。また、実践事例の効果検証のために質問紙調査の結果が多々用いられており、そこでは回答割合の経年変化が示されている。しかし、質問項目や調査対象・時期の妥当性が十分に検討されないままに、回答割合が単純比較されるにとどまっており、その回答割合の変化が特別活動の特色や調査の特徴からみて妥当なかたちで、また誤差を考慮したうえでの数量的に有意な結果として示されているかどうかは不明瞭である。また、経年的にみて変化が生じているような項目があったとしても、回答割合の比較結果が示されるのみでは、その変化が実際に行われた教育実践やそこで見られた子どもの学びの姿からみて意味のあるものと言えるのかどうか、またそれがどのような意味をもつのかを把握することはできない。したがって、特別活動に取り組む子どもの具体的な姿を観察などから捉え、それを事例として抽出したり、教師に対するインタビューや子どもが作成した学習成果物などを分析したりしながら質問紙調査の結果を質的なデータにより補っていく必要がある。

さらに、子どもが記述したワークシートの一例が紹介されているケースもある。しかしながら、そこで紹介されているワークシートが子どもたちの学びを代表するものなのか、それとも特に優れたものなのかなど、そのワークシートが取り上げられた論拠が不明確である。どのようなワークシートを取り上げれば先行研究で指摘されてきた学習効果が補強

されたり見直されたりするのか、またその教育実践の特徴を考慮したときにどのようなワークシートを取り上げることが妥当なのかなどを慎重に検討し明記する必要がある。また、特に優れた学習成果物を取り上げるとき、そこで取り上げられなかった子どもたちの学びの実態に対する疑問が残る。子どもの学びの多様性を考慮するならば、子どもたちの学習成果やそれに至るまでの学習過程を複数のパターンに類型化するなどして全体的な把握に努めたのち、その学習成果や学習過程を顕著に説明する一例を取り上げるという手順を踏むことも効果的であろう。ワークシートをはじめとする学習成果物の取り扱いについても一定の注意が必要となる。

以上を踏まえて、特に本学会による特別活動研究のあり方について、研究の方向性と改訂過程への関与の2つの視点から議論を試みる。

まず、特別活動研究ではこれまでも価値の高い知見が蓄積されてきたが、学習指導要領改訂を牽引できるような新たな研究の可能性を探ることが求められる。その前提として、学習指導要領改訂に役立てられることを意識しすぎるがあまりに、文部科学省の方向性を自明のものとして、それに合致する研究知見のみを産出しようとする「功利主義的転換」は避ける必要がある（勝野 2018）。また、学習指導要領改訂が多様な視点に開かれていることを望ましく考えるならば、特別活動研究の知見のみによって改訂の方向性が決定されることを目指す必要もないだろう。あくまで特別活動研究を学習指導要領改訂のエビデンスとなり得る一つの立場として捉えた上で、それでも国内外における既存の教育動向をも相対化し、改訂の方向性をめぐる議論を活性化できるような特別活動研究が求められる。

例えば、研究者と教師の協働によるアクション・リサーチを重視するエリオットの議論（Elliott 2001）を参考に、本学会の趣旨に賛同する学校とともに、カリキュラムのあり方や特別活動の実践を開発する取り組みが考えられる。こうした研究を通して、特別活動のみならずカリキュラム全体を見据えた知見を創出できる可能性がある。また、実践事例の効果検証を事例校のみで行うことは、時間的・技術的に難しいことが予想される。そのため、本学会が量的・質的な分析を支援することで、実践の効果をより多面的・多角的に捉えることに貢献できるだろう。さらに言えば、特別活動以外の教科等を専門とする学術団体とも協働することもあり得る。

また、学習指導要領の改訂過程への関与については、いくら特別活動研究が優れたデータや科学的知見を産出できたとしても、そもそも改訂過程が民主的で開かれたものでなければ、それらが活用される可能性は極めて低い。この点を考察するために、公共政策学における「in の知識（knowledge in process）」と「of の知識（knowledge of process）」の概念が役立つ。「in の知識」は、「政策過程に対して投入される知識」のことであり、「政策分析をもとに政策決定に活用される知識や、公共政策そのものに関する知識や、個別政策領域に関する知識が対象」（秋吉 2015 p.61）とされる。一方で、「of の知識」は、「公共政策のプロセス（過程）に関する知識」のことであり、「どのように問題が認識され、公式のアジェンダ（議題）が設定され、政策代替案が形成され、決定が行われるか」という点や、「政策プロセスに参加しているアクターとその行動に関する知識」（秋吉・伊藤・北山 2015 pp.7-8）が対象となる。従来の特別活動研究では、特別活動そのものに関する「in の知識」は深められてきたが、学習指導要領全体や特別活動の改訂方針がどのように決定されたのかという「of の知識」はほとんど検討されてこなかった。今後は、学習指導要領の改訂過程の

ガバナンスを詳細に分析した上で、本学会が改訂過程にいかに関われるのかという点に向き合うことも求められるだろう。したがって、これまでの学習指導要領の改訂過程を分析することで、本学会にとって有利とは言わないまでも、納得できるものであったのかを検証する必要がある。

そして、学習指導要領の改訂過程が本学会として受け入れ難いものである場合には、文部科学省やその諮問機関に対して、改訂過程のあり方に対する意見を申し入れることも考えられる。各教科等を専門とする学術団体の多くは、それぞれ専門とする教科等の改訂方針に関わる要望書を提出してはいるものの、改訂過程そのものについては管見の限り触れていない。そのため、各教科等を専門とする学術団体が改訂過程のあり方に関する要望書を作成・提出することは、先駆的な試みであると言える。

具体的にどのような要望をするのかについては、学習指導要領の改訂過程に関する分析結果を踏まえて本学会内で議論する必要があるが、例えば諮問機関における審議の順番があげられる。諮問機関における審議では、毎回の審議事項について承認を積み重ねながら最終的にまとめられるため、決定事項を遡って検討し直すということは、原則として認められない（森田 2006）。そのため、後に審議される事項ほど、先に決定された事項を前提として議論されなければならないことになる。平成 29 年改訂では、改訂の方向性が特別部会で議論され、「論点整理」がまとめられた後、それを踏まえて各教科等の WG で審議された。さらに、平成 29 年改訂のみならず、これまで学習指導要領改訂を審議してきた諮問機関においても、特別活動に関する審議は、他教科に関する審議よりも後になされてきたという⁶⁾。このことを踏まえると、特別活動については、改訂全体の方向性や他教科等に関する審議が終えられた後に、ほとんど検討の余地が残されていない中で審議せざるを得なかった可能性がある。したがって、こうした審議運営を見直すように、本学会として要望することも考えられるだろう。

(3) 本研究の限界と今後の課題

最後に、本研究の限界と今後の課題を述べる。本研究は議事録や改訂後の内容を踏まえて分析してはいないため、配布資料にあるデータや科学的知見によって審議が活性化されたのか、そうであったとすればどのようなデータや科学的知見に基づいて議論が展開されたのか、また配布資料におけるデータや科学的知見のうちどのようなものが特に重視されて改訂内容に反映されたのかといった視点からは検討できなかった。配布資料を議事録や改訂内容と結びつけて検討することは、今後の課題としたい。

注

- 1) https://www.mext.go.jp/content/1406127_002.pdf（最終閲覧日 2022 年 12 月 9 日）。
- 2) 特別部会の配布資料は https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/giji_list/index.htm に、特別活動 WG の配布資料は https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/c hukyo3/066/giji_list/index.htm に公開されている。
- 3) なお、「つたえる」局面は、産出された知見を統合・評価して発信できるデータベースなどを構築し、政策決定者に仲介するというものであるが、日本ではそうした役割を担うものがそもそも存在しないため（田辺 2020）、本研究では扱わない。

- 4) 本稿の表は巻末に一括して掲載した。また、各資料の年表記は西暦に統一した。
- 5) なお、特別部会や特別活動 WG では、特別活動に関わって OECD 政策対話の成果に関する資料が参照されているが、その内容は、社会的スキルの育成において、日本では「総合的な学習の時間」と「特別活動」が高い評価を受けたというものである。
- 6) 特別活動 WG(第1回)における宮下和己委員の発言(https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/fieldfile/2017/02/13/1382180_1_1.pdf: 最終閲覧日 2022 年 12 月 9 日)。

引用・参考文献

- 秋吉貴雄「教育政策における 2 つの知識の特性」『日本教育政策学会年報』22、2015 年、66～69 頁。
- 秋吉貴雄・伊藤修一郎・北山俊哉『公共政策学の基礎 新版』、有斐閣、2015 年。
- 飯尾潤『日本の統治機構』、中公新書、2007 年。
- 今井康雄「教育にとってエビデンスとは何かーエビデンス批判をこえて」『教育学研究』第 82 巻第 2 号、2015 年、2～15 頁。
- 岩崎久美子「教育におけるエビデンスに基づく政策」『日本評価学会』第 10 巻第 1 号、2010 年、17～29 頁。
- 岡村智教「Evidence-Based Medicine の意義と限界ー疫学の立場から」『脳卒中』30 巻 6 号、2008 年、920～924 頁。
- 岡部史郎「政策形成における審議会の役割と責任」『年報行政研究』7、1969 年、1～19 頁。
- 荻田保「審議会の実態」『年報行政研究』7、1969 年、21～71 頁。
- 勝野正章「教育・エビデンス・教育政策」『日本教育行政学会年報』第 44 巻、2018 年、209～212 頁。
- 加納寛之・林岳彦・岸本充生「EBPM から EIPM へー環境政策におけるエビデンスの総合的評価の必要性ー」『環境経済・政策研究』Vol.13・No.1、2020 年、77～81 頁。
- 佐藤仁「第 2 章 教育政策においてエビデンスを『つかう』とはどういうことか」杉田浩崇・熊井翔太編『「エビデンスに基づく教育」の闕を探る 教育学における規範と事実をめぐって』春風社、2019 年、42～68 頁。
- 杉谷和哉『政策にエビデンスは必要なのか』ミネルヴァ書房、2022 年。
- 惣脇宏「英国におけるエビデンスに基づく教育政策の展開」『国立教育政策研究所紀要』第 139 集、2010 年、153～168 頁。
- 田辺智子「エビデンスに基づく政策立案 (EBPM) の推進に向けてー医療の経験からの示唆ー」『日本評価研究』第 20 巻第 2 号、2020 年、19～31 頁。
- 張京浩「実例から学ぶ無作為化比較対照試験 (RCT) のピットフォール」『日臨麻会誌』Vol.39・No.1、2019 年、91～99 頁。
- 津谷喜一郎「コクラン共同計画とはー日本的展開へ向けて」厚生省健康政策局研究開発振興課医療技術情報推進室(監修)『わかりやすい EBM 講座』厚生科学研究所、2000 年、120～135 頁。
- 森田朗『会議の政治学』慈学選書、2006 年。
- 森田朗『会議の政治学 II』慈学選書、2014 年。

- 森田正信「教育行政における EBPM の取り組み状況について」『教育行財政研究』第 46 号、2019 年、25～30 頁。
- 安井一郎「総論：特別活動の新しい可能性と課題－特別活動の本質とは何かを今改めて問い直す－」『日本特別活動学会紀要』第 26 号、2018 年、33～38 頁。
- Biesta, G. “Why ‘What Works’ Won’t Work: Evidence-Based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research,” *Educational Theory*, 57 (1), pp.1-22, 2007.
- Cartwright, N. & Hardie, J, *Evidence-Based Policy: A Practical Guide to Doing It Better*, Oxford University Press, 2012.
- Elliott, J. “Making Evidence-Based Practice Educational,” *British Educational Research Journal*, 27 (5), pp.555-574, 2001.
- Hargreaves, D. *Teaching as a Research-Based Profession: Possibilities and Prospects* (The Teacher Training Agency Lecture 1996). In M. Hammersley (Ed.), *Educational Research and Evidence-Based Practice* (pp. 3-17). Open University Press, 2007.
- Parkhurst, J. *The Politics of Evidence: From Evidence Base Policy to the Good Government of Evidence*. Routledge, 2017.
- Pope, C., Mays, N., & Popay, J. *Synthesizing Qualitative and Quantitative Health Evidence: A Guide to Methods*. Open University Press, 2007. (伊藤景一・北素子監訳『質的研究と量的研究のエビデンスの統合－ヘルスケアにおける研究・実践・政策への活用』岩波書店、2009 年)。

表 1 社会の変化や子どもたちの現状に関わって特別部会で事務局から提出されたデータや科学的知見

分類	作成者など	調査研究・報告などの名称
文部科学省 関係	文部科学省	「1948 年度・2013 年度 学校保健統計調査」
		「2013 年度 英語教育実施状況調査」
		「2013 年度 学校における教育の情報化の実態等に関する調査」
		「2013 年度 教育課程の編成・実施状況調査」
		「2014 年度 英語力調査」
		「情報活用能力調査」
		「理工系人材育成戦略」2015 年 3 月 13 日
	文部科学省、 国立教育政策研究所	「2014 年度 全国学力・学習状況調査の結果」
	国立教育政策研究所	「キャリア教育・進路指導に関する総合的実態調査 第一次報告書」(2013 年 3 月)
		国立教育政策研究所 (2012)『我が国の学校教育制度の歴史について』
国立教育政策研究所教育課程研究センター 教育課程研究指定校における取組		
「小学校学習指導要領実施状況調査」		
スポーツ庁	2013 年度体力・運動能力調査	
中央教育審議会	言語活動の検証・改善のための有識者との意見交換 (2014 年)	
文部科学省以外 の日本政府 機関関係	総務省	投票率 (総務省 Web ページ) 「日本の統計 2014」
	内閣府	「我が国と諸外国の若者の意識に関する調査」(2013 年度)
	警察庁	「2014 年 上半期の出会い系サイト及びコミュニティサイトに起因する事犯の現状と対策について」
	国立社会保障・人口 問題研究所	「日本の将来推計人口 (2012 年 1 月推計)」
	内閣官房 産業競争 力会議	産業競争力会議 (雇用・人材・教育 WG) における指摘
国際機関や 諸外国	OECD、 国立教育政策研究所	PISA2012 TALIS2013
	OECD	日本と OECD の政策対話における OECD Presentation
	IEA、 国立教育政策研究所	TIMSS2011
政府機関以外 の研究や事例	(財) 一ツ橋文芸教育 振興会、(財) 日本 青少年研究所	「高校生の生活意識と留学に関する調査報告書」(2012 年 4 月) 「中学生・高校生の生活と意識－日本・アメリカ・中国・韓国の比較－ (2009 年 2 月)」
	日本学校保健会	2012 年度「児童生徒の健康状態サーベイランス」事業報告書
	kenaga, T., & Kambayashi, R	Ikenaga, T., & Kambayashi, R. (2010). Long-term Trends in the Polarization of the Japanese Labor Market: The Increase of Non-routine Task Input and Its Valuation in the Labor Market. <i>Hitotsubashi University Institute of Economic Research Working Paper</i> , Vol. 464, 1-47.

表2 現代的な教育テーマ等の動向に関わって特別部会で事務局から提出されたデータや科学的知見

分類	作成者など	調査研究・報告などの名称	
文部科学省 関係	文部科学省	「特別支援教育の現状と課題」	
	文部科学省 育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会	「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会－論点整理－（2014年3月31日取りまとめ）」	
	文部科学省 英語教育の在り方に関する有識者会議	「今後の英語教育の改善・充実方策について 報告 ～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～」（2014年9月26日）	
	文部科学省 幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議	「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について（報告）」（2010年11月11日）	
	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1月31日）
			「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」（2012年7月23日）
			「中央教育審議会初等中等教育分科会高等学校教育部会 審議まとめ（2014年6月）概要」
			「学校における安全教育の充実について（審議のまとめ）」（2014年11月19日）
			「道徳に係る教育課程の改善等について（答申）の概要」（2014年10月21日）
			「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について（答申）」（2014年12月22日）
		「子供の発達や学習者の意欲・能力等に応じた柔軟かつ効果的な教育システムの構築について（答申）」（2014年12月22日）	
	「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について 中教審教員養成部会中間まとめ」（2015年7月16日）		
	「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（中間まとめ）」（2015年12月21日）		
文部科学省以外の日本政府機関関係	教育再生実行会議	「第3次提言」（2013年5月）	
	内閣官房「国連持続可能な開発のための教育の10年」関係省庁連絡会議	「国連持続可能な開発のための教育の10年（2005～2014年）ジャパンレポート」（2014年10月）	
国際機関や諸外国	ユネスコ	「あいち・なごや宣言」（2014年11月）	
	OECD	OECD “Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)”	
	国際バカロレア機構	国際バカロレア機構 HP 「IB Learner Profile」	
	ケンブリッジ大学英語検定機構、ブリティッシュ・カウンシル	「外国語の学習・教授・評価のためのヨーロッパ共通参照枠」	
	OECD 東北スクール、京都市教育委員会	社会とのつながりを意識した取組の例	
政府機関以外の研究や事例	三宅なほみ	「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会（第5回）発表資料」（2013年5月20日）	

表3 教育の目的・目標や学力観に関わって特別部会で事務局から提出されたデータや科学的知見

	作成者など	調査研究・報告などの名称
文部科学省 関係	国立教育政策研究所	国立教育政策研究所「教育課程の編成に関する基礎的研究」(2009～2013年度) 報告書
		国立教育政策研究所(2013)「社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則」
		国立教育政策研究所(2015)「資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究」
		「特定の課題に関する調査(論理的な思考)」調査
	文部科学省 育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会	育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会－論点整理－(2014年3月31日取りまとめ)
	中央教育審議会	教育課程部会(第3期第19回 2005年11月30日配付資料)「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について(答申)」(2008年1月)
		「学士課程教育の構築に向けて(答申)」(2008年12月)
教育振興基本計画部会(第9回) 2011年9月13日 配付資料		
「初等中等教育分科会高等学校教育部会の審議まとめについて」(2014年6月)		
「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について(答申)」(2014年12月22日)		
文部科学省以外の日本政府 機関関係	内閣(閣議決定)	第2期教育振興基本計画 第1部 総論 概要
	内閣府 人間力戦略研究会	「人間力戦略研究会報告書」(2003年4月)
	経済産業省 社会人基礎力に関する研究会	「社会人基礎力に関する研究会 中間取りまとめ」(2006年1月)
	日本政府	日本とOECDの政策対話における Japan Presentation
国際機関や 諸外国	国際バカロレア機構	国際バカロレア機構 HP「IB Learner Profile」
	Center for Curriculum Redesign	Overlap between the concept of Curriculum Redesign and “Three Elements of Competency”
	OECD	日本とOECDの政策対話における OECD Presentation
		OECD “Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)”
政府機関以外 の研究や事例	渋谷区小中一貫教育校 渋谷本町学園	「9年間を見通した言葉の力の向上」の実践事例
	新潟県上越市立大手町小学校	「これからの社会を切り拓いていく資質・能力を育む教育課程の創造」の実践事例
	新潟県上越市立大手町小学校	「育成すべき資質・能力を整理している学校の例」
	福島県立ふたば未来学園高等学校新	「未来創造型教育～原子力災害からの復興を果たすグローバル・リーダーの育成～」の実践事例
	CoREF、埼玉県	「資質・能力を育む地域の取組の例」
	石井英真	石井英真(2015)『今求められる学力と学びとは』日本標準
	梶田叡一	梶田叡一(2010)『教育評価 第2版補訂版』有斐閣
	西岡加名絵	「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会(第8回)配付資料」(2013年8月30日)

表 4 学習・指導方法や学習評価に関わって特別部会で事務局から提出されたデータや科学的知見

分類	作成者など	調査研究・報告などの名称
文部科学省 関係	国立教育政策研究所	「特定の課題に関する調査（論理的な思考）」
	文部科学省 高大接 続システム改革会議	2015年7月23日高大接続システム改革会議
文部科学省以 外の日本政府 機関関係	日本政府	日本と OECD の政策対話における Japan Presentation
政府機関以外 の研究や事例	愛知産業大学など (文部科学省委託事業)	中部地域大学グループ・東海 A チーム (2014) 『アクティブラー ニング失敗事例ハンドブック～産業界ニーズ事業・成果報告～』
	鹿毛雅治	鹿毛雅治 (2013) 『学習意欲の理論－動機づけの教育心理学－』 金子書房
	中原淳	「中原淳・東京大学 大学総合教育研究センター准教授提供資料」
	西岡加名絵	「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り 方に関する検討会（第 8 回）配付資料」（2013年8月30日）
	松下佳代	松下佳代 (2015) 「序章 ディープ・アクティブラーニングへの誘 い」松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編『ディ ープ・アクティブラーニング－大学授業を深化させるために－』 勁草書房、pp.1-27
	溝上慎一	溝上慎一 (2015) 「第 1 章 アクティブラーニング論から見たディ ープ・アクティブラーニング」松下佳代・京都大学高等教育研究 開発推進センター編『ディープ・アクティブラーニング－大学授 業を深化させるために－』勁草書房、pp.31-51
	三宅なほみ	「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り 方に関する検討会（第 5 回）発表資料」（2013年5月20日）
	Engeström, Y.	Engeström, Y. (1994) . <i>Training for change: New approach to instruction and learning in working life</i> . Paris: International Labor Office. エンゲストローム, Y. (2010) 『変革を生む研修のデザイ ン－仕事を教える人への活動理論－』（松下佳代・三輪健二監訳） 鳳書房
愛知県教育委員会 (文部科学省委託事 業)	「課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力、主体的 行動力、構想力及びコミュニケーション能力等の育成に向けての 教科の特性を生かした評価手法に関する実践的研究」（愛知県立 一宮南高等学校の取り組み（理科）、愛知県立蒲郡高等学校の取 り組み（数学科）、愛知県立吉良高等学校の取り組み（地理歴史・ 公民科）、愛知県立日進西高等学校の取り組み（国語科）、愛知県 立惟信高等学校の取り組み（外国語（英語）科）	

表 5 幼児教育・幼小接続に関わって特別部会で事務局から提出されたデータや科学的知見

分類	作成者など	調査研究・報告などの名称
文部科学省 関係	文部科学省	「学校基本統計」
		「昭和 23 年（1948 年）度及び 2013 年（2013 年）度 学校保健統 計」
		「2012 年度幼児教育実態調査」
	文部科学省 幼児期 の教育と小学校教育 の円滑な接続の在り 方に関する調査研究 協力者会議	「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について（報 告）」（2010年11月11日）
文部科学省以 外の日本政府 機関関係	厚生労働省	「待機児童数調査」
		「社会福祉施設等調査」
	総務省	「人口推計年報」
政府機関以外 の研究や事例	ベネッセ次世代育成 研究所	「第 1 回幼児期から小学校 1 年生の家庭教育調査報告書」（2013 年 3 月） 「幼児教育・保育についての基本調査報告書」
	Heckman, J, J., & Masterov, D.	Heckman, J, J., & Masterov, D. (2007) The Productivity Argument for Investing in Young Children. <i>Applied Economic Perspectives and Policy</i> , 29(3), 446-493.

表6 小・中学校の教育課程に関わって特別部会で事務局から提出されたデータや科学的知見

分類	作成者など	調査研究・報告などの名称	
文部科学省 関係	文部科学省	「昭和23年度・2013年度 学校保健統計」	
		「2013年度 英語教育実施状況調査」	
		「2013年度学校における教育の情報化の実態等に関する調査」	
		「2013年度 教育課程編成・実施状況調査」	
		「2013年度 全国体力・運動能力、運動習慣等調査」	
		「2014年度学校基本調査」	
		「2014年度 小中一貫教育等についての実態調査」	
		「2014年度全国体力・運動能力、運動習慣等調査」	
	文部科学省・国立教育政策研究所	国立教育政策研究所	「情報活用能力調査」
			「2014年度全国学力・学習状況調査」
	スポーツ庁	文部科学省 幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議	「小学校学習指導要領実施状況調査」
			「キャリア教育・進路指導に関する総合的実態調査 第一次報告書」(2013年3月)
			「2013年度体力・運動能力調査」
			「今後の英語教育の改善・充実方策について 報告」(2014年9月26日)
			「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について(答申)」(2008年1月17日)
	中央教育審議会	文部科学省 英語教育の在り方に関する有識者会議	「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1月31日)
「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」(2012年7月23日)			
「道徳に係る教育課程の改善等について」(2014年10月21日)			
「学校における安全教育の充実について(審議のまとめ)」(2014年11月19日)			
「子供の発達や学習者の意欲・能力等に応じた柔軟かつ効果的な教育システムの構築について(答申)」(2014年12月22日)			
「我が国と諸外国の若者の意識に関する調査」(2013年度)			
文部科学省以外の日本政府機関関係	内閣府	投票率(総務省 Web ページ)	
	総務省	「2014年上半期の出会い系サイト及びコミュニティサイトに起因する事犯の現状と対策について」	
	警察庁	産業競争力会議(雇用・人材・教育WG)における指摘	
	産業競争力会議	「OECD生徒の学習到達度調査(PISA2012)のポイント」	
国際機関や諸外国	OECD・国立教育政策研究所	TALIS2013	
	IEA・国立教育政策研究所	TIMSS2011	
政府機関以外の研究や事例	(財)一ツ橋文芸教育振興会、(財)日本青少年研究所	「中学生・高校生の生活と意識 -日本・アメリカ・中国・韓国と比較-」(2009年2月)	
	日本学校保健会	「高校生の生活意識と留学に関する調査報告書」(2012年4月)	
	日本労働組合総連合会	2012年度「児童生徒の健康状態サーベイランス」事業報告書	
	日本労働組合総連合会	「学校教育における『労働教育』に関する調査」	

表7 高等学校の教育課程に関わって特別部会で事務局から提出されたデータや科学的知見

分類	作成者など	調査研究・報告などの名称
文部科学省 関係	文部科学省	「2005年度 高等学校教育課程実施状況調査」
		「大学における教育内容等の改革状況について」(2012年度)
		「学校基本調査」(2013年度)
		「2013年度 教育課程編成・実施状況調査」
		「高等学校教育改革に関する進捗状況調査」(2013年度)
		「2014年度学校基本調査」
		「高大接続改革実行プラン」(2015年1月16日)
	国立教育政策研究所	「キャリア教育・進路指導に関する総合的実態調査 第一次報告書」(2013年3月)
		「特定の課題に関する調査(論理的な思考)」
	文部科学省 高等学校における遠隔教育の在り方に関する検討会議	「高等学校における遠隔教育の在り方について(報告)」(2014年12月8日)
	文部科学省 実践的な職業教育を行う新たな高等教育機関の制度化に関する有識者会議	「実践的な職業教育を行う新たな高等教育機関の在り方について(審議のまとめ)」(2015年3月27日)
	文部科学省 高大接続システム改革会議	高大システム改革会議資料
	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1月31日)
「中央教育審議会初等中等教育分科会高等学校教育部会 審議まとめ(2014年6月)」		
「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について(答申)」(2014年12月22日)		
「個人の能力と可能性を開花させ、全員参加による課題解決社会を実現するための教育の多様化と質保証の在り方について」(2016年5月30日)		
文部科学省以外の日本政府機関関係	内閣府	「我が国と諸外国の若者の意識に関する調査」(2013年度実施)
	総務省	投票率(総務省 Web ページ)
		「労働力調査(詳細集計)」
教育再生実行会議	「第5次提言」(2014年7月3日)	
	「第6次提言」(2015年3月4日)	
政府機関以外の研究や事例	ベネッセ教育総合研究所	「第4回 学習基本調査」(2006年)
		「第2回 子ども生活実態基本調査」(2009年)
		「第5回 学習基本調査(高校)」(2010年)」
	(財)一ツ橋文芸教育振興協会、(財)日本青少年研究所	「中学生・高校生の生活と意識 -日本・アメリカ・中国・韓国の比較- (2009年2月)」
	(社)全国高等学校PTA連合会、(株)リクルート	「高校生と保護者の進路に関する意識調査」(2009年、2011年、2013年)
	日本労働組合総連合会	「学校教育における『労働教育』に関する調査」(2014年11月20日)
東京都立足立東高等学校	研究開発学校 地域や学校の実態を踏まえた創意工夫等の実践事例	

表 8 特別支援学校の教育課程に関わって特別部会で事務局から提出されたデータや科学的知見

分類	作成者など	調査研究・報告などの名称
文部科学省 関係	文部科学省	特別支援教育の推進について（2007年4月1日付 19 文科初第 125 号文部科学省初等中等教育局長通知）
		発達障害等困難のある生徒の中学校卒業後における進路に関する分析結果 概要（2009年3月時点）
		「公立小中学校の通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果(概要)」(2012年12月5日)
		「交流及び共同学習ガイド」 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/010/001.htm
	文部科学省 学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議	「学習障害児に対する指導について（報告）」(1999年7月)
	文部科学省 特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議	「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」(2003年3月) 参考資料
	中央教育審議会	「インクルーシブ教育システムについて（報告）」(2012年7月)
独立行政法人国立特別支援教育総合研究所	独立行政法人国立特別支援教育総合研究所	「インクルーシブ教育システム構築支援データベース(インクルDB)の本格稼働」(2014年7月)
		独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 発達障害教育情報センターHP
政府機関以外の研究や事例	日野市立第三小学校	一斉指導における全ての子供たちにとってわかりやすい授業について～日野市立第三小学校の例～
	宮城県総合教育センター特別支援教育グループ	「障害理解教育のための指導プラン」(2015年3月)

表9 社会科教育に関わって特別部会で事務局から提出されたデータや科学的知見

分類	作成者など	調査研究・報告などの名称
文部科学省 関係	文部科学省	「2013年度公立高等学校における教育課程の編成・実施状況調査」
		「2014年度使用教科書採択状況」
		「2015年度使用教科書採択状況」
	国立教育政策研究所	「2003年度中学校教育課程実施状況調査」
		「2005年度教育課程実施状況調査」
		「2006年度 特定の課題に関する調査（社会）」
		「2012年度小学校学習指導要領実施状況調査」
中央教育審議会	国立教育政策研究所（2007）『教科等の構成と開発に関する調査研究 研究成果報告書 諸外国の教育課程（2）』	
中央教育審議会	「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」（2008年1月17日）	
文部科学省以外 の日本政府 機関関係	内閣府	「我が国と諸外国の若者の意識に関する調査」（2013年度実施）
	総務省	投票率（総務省 Web ページ）
	経済産業省 シティズンシップ教育と経済社会での人々の活躍についての研究会	「シティズンシップ教育と経済社会での人々の活躍についての研究会報告書」（2006年3月）
国際機関や 諸外国	イギリス政府	History programmes of study: key stage3 National curriculum in England Department for Education 2013
	ベルリン市政府教育・学術・研究省	ベルリン市政府教育・学術・研究省（2014）『基本カリキュラムの概要：ベルリン後期中等教育課程における授業のテーマと内容概観』
	国際地理学連合	国際地理学連合 HP など
	Crampton, A. & Owen, C.	Crampton, A. & Owen, C. (2016) <i>GCSE Geography OCR B</i> , Oxford University Press.
	Fiehn, J.	Fiehn, J. (2008) <i>This is citizenship 2</i> , Hodder Education
	Littell, M.	Littell, M. (2006) <i>Modern World History: Patterns of Interaction</i>
	Waugh, D. & Bushell, T.	Waugh, D. & Bushell, T. (2015) <i>Nelson Key Geography Foundations</i> , Oxford University Press
政府機関以外 の研究や事例	(財) 一ツ橋文芸教育振興協会、(財) 日本青少年研究所	「中学生・高校生の生活と意識 - 日本・アメリカ・中国・韓国の比較 -」（2009年2月）
	(財) 日本青少年研究所	「中学生・高校生の生活と意識 - 日本・アメリカ・中国・韓国の比較 -」（2009年）
	日本労働組合総連合会	「学校教育における『労働教育』に関する調査」
	日本地理学会	日本地理学会地理教育専門委員会（2014）「大学生・高校生の地理的認識の調査報告」
	日本学術会議	日本学術会議(2007)「対外報告 現代的課題を切り拓く地理教育」
		日本学術会議（2011）「提言 新しい高校地理・歴史教育の創造ーグローバル化に対応した時空間認識の育成ー」
	Coref	Coref web ページ
	荒又美陽	荒又美陽（2007）「フランスの地理教科書」『地理・地図資料』2007年2月号、pp.14-15。
	王鵬飛	王鵬飛（2006）「中国の地理教育」日本地理教育学会編『地理教育用語技能事典』。
	大谷誠一	大谷誠一（2006）「ドイツの地理教育」日本地理教育学会編『地理教育用語技能事典』帝国書院。
	大西宏治	大西宏治（2008）「持続可能な開発のための地理教育に関するルツェルン宣言（全訳）」『新地理』55巻3・4号、pp.33-38。
	川上具美	川上具美（2013）「歴史的思考力の育成を図るアメリカ歴史教育改革研究」博士学位請求論文。
	金玟辰	金玟辰（2012）「地理教育の世界動向」『E-journal GEO』7巻1号、pp.82-89。
志村喬	志村喬（2006）「イギリスの地理教科書」『地理・地図資料』2006年4月号。	

	志村喬 (2012)「現代イギリス地理教育の潮流と展望」『人文地理学会大会 研究発表要旨』 pp.16-19。
諏訪哲郎	諏訪哲郎 (2008)「日中韓の義務教育段階における世界地理教育」『東洋文化研究』第 10 巻、 pp.37-69。
田部允俊	田部允俊 (2010)「米国地理教育における ESD の現在」『地理』55 巻 9 号、 pp.104-110。
	田部允俊 (2012)「アメリカ合衆国の最新 ICT 地理プレミアム授業」『社会科教育』2012 年 11 月号、 pp.120-124。
鳥越泰彦	鳥越泰彦 (2013)「ドイツにおける後期中等歴史教育－バーデン＝ヴェルテンヴェルク州一般教育学校の場合－」『教育研究』第 57 号、 pp.39-53。
中山修一	中山修一 (1993)「地理教育国際憲章」『地理科学』48 巻 2 号、 pp.104-119。
	中山修一 (2012)「持続発展教育 (ESD) としての地理教育」『E-journal GEO』7 巻 1 号、 pp.57-64。
二井正浩	二井正浩 (2008)「2008 年版学習指導要領と 2008 年版英国ナショナルカリキュラムにおける歴史学習」『社会系教科教育学研究』第 20 号、 pp.51-60。
	二井正浩「アメリカ・ニューヨーク州の高等学校社会科カリキュラムにおける地理と歴史の総合」科学研究費補助金基盤研究 (B) (研究代表者：原田智仁) 2014 年研究成果報告書、 pp.1-17。
村瀬正幸	村瀬正幸 (2016)「教科固有の資質や能力の育成を目指すドイツ中等歴史の教育課程の研究」科学研究費助成事業 (挑戦的萌芽研究)。
森田康夫	森田康夫 (2014)「イギリスの中学校地理教科書と国土教育」『JICE REPORT』 vol.26、 pp.103-116。
山田秀和	山田秀和 (2011)「小・中・高の歴史教育における段階性－現代社会理解のためのストラテジー－」『社会科研究』第 75 巻、 pp.11-20。
山本隆太	山本隆太 (2012)「ドイツの地理教育における『システム』論」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』別冊 20 号-1、 pp.177-187。
和田文雄	和田文雄 (2000)「高校地理学習内容の再検討に向けて－「地理ナショナルスタンダード」を手がかりとして－」広島地理教育懇話会『地理教育フォーラム 2000 年報告』
お茶の水女子大学附属小学校	研究開発学校におけるシティズンシップ教育の取組
神奈川県	研究開発学校におけるシティズンシップ教育の取組
京都府八幡市	研究開発学校におけるシティズンシップ教育の取組
東京都品川区	研究開発学校におけるシティズンシップ教育の取組
東京都教育委員会	研究開発学校におけるシティズンシップ教育の取組
兵庫県立舞子高等学校	研究開発学校におけるシティズンシップ教育の取組
兵庫県教育委員会	兵庫県教育委員会 (2014)「世界と日本」。

表 10 理数教育に関わって特別部会で事務局から提出されたデータや科学的知見

分類	作成者など	調査研究・報告などの名称
文部科学省 関係	文部科学省、国立教育政策研究所	「2012年度全国学力・学習状況調査」
	独立行政法人国立青少年教育振興機構	「高校生の科学等に関する意識調査」(2014年)
	国立研究開発法人科学技術振興機構	「2011年度スーパーサイエンスハイスクール意識調査」
		「2012年度スーパーサイエンスハイスクール意識調査」
		「2013年度スーパーサイエンスハイスクール意識調査」
国際機関や 諸外国	OECD・国立教育政策研究所	PISA2006
		PISA2012
	IEA・国立教育政策研究所	TIMSS2011
政府機関以外 の研究や事例	石川県立七尾高等学校	スーパーサイエンスハイスクールの実践事例
	学校法人ノートルダム清心学園清心女子高等学校	スーパーサイエンスハイスクールの実践事例
	東京都立科学技術高等学校	スーパーサイエンスハイスクールの実践事例

表 11 国語教育に関わって特別部会で事務局から提出されたデータや科学的知見

分類	作成者など	調査研究・報告などの名称
文部科学省 関係	文部科学省	「2013年度公立高等学校における教育課程の編成・実施状況調査」
		「情報活用能力に関する調査」
	文部科学省・国立教育政策研究所	「2007年度全国学力・学習状況調査」
		「2008年度全国学力・学習状況調査」
		「2009年度全国学力・学習状況調査」
		「2010年度全国学力・学習状況調査」
		「2013年度全国学力・学習状況調査」
		「2014年度全国学力・学習状況調査」
	国立教育政策研究所	「2005年度高等学校教育課程実施状況調査」
		「2010年度特定の課題に関する調査(論理的な思考)」
		「2012年度小学校学習指導要領実施状況調査」
	文化庁	「2012年度国語に関する世論調査」
	中央教育審議会	「中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会教育課程企画特別部会(第4回)資料6」(2015年3月26日)
文部科学省以外 の日本政府 機関関係	経済産業省	「大学生の「社会人観」の把握と「社会人基礎力」の認知度向上実証に関する調査」(2010年6月)
政府機関以外 の研究や事例	財団法人日本システム開発研究所	財団法人日本システム開発研究所(2010)「学習指導と学習評価に対する意識調査報告書」(2009年度文部科学省委託調査報告書)
	全国学校図書館協議会・毎日新聞社	「第60回読書調査」(2014年)
	奈良県立教育研究所	「高校生の国語(古文)に関する意識調査」(2011年)

表 12 外国語教育に関わって特別部会で事務局から提出されたデータや科学的知見

分類	作成者など	調査研究・報告などの名称
文部科学省 関係	文部科学省	「小学校外国語活動実施状況調査（2011年）」
		「小学校外国語活動実施状況調査（2012年）」
		「小学校外国語活動実施状況調査（2014年）」
		「小学校における先進的な英語教育に関する調査（2013年）」
		「小中一貫教育等についての実態調査」（2015年2月）
		「2013年度公立小・中学校における教育課程の編成・実施状況調査の結果について」
		「2010年度公立高等学校における教育課程の編成・実施状況調査」
		「2013年度公立高等学校における教育課程の編成・実施状況調査」
		「学校教員統計調査（2010年10月）」
		「2011年度『国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策』に係る状況調査」
		「2013年度 諸外国における外国語教育の実施状況調査」
		「2013年度公立中学校・中等教育学校（前期課程）における英語教育実施状況調査」
		「2014年度 英語教育改善のための英語力調査」
		「2014年度 英語教育実施状況調査」
		「2014年度 公立高等学校・中等教育学校（後期課程）における英語教育実施状況調査」
		「教員勤務実態調査」（2006年実施）
		「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」（2013年12月13日）
文部科学省・国立教育政策研究所	「2013年度 教育課程編成・実施状況調査」	
国立教育政策研究所	「全国学力・学習状況調査において特徴ある結果を示した学校における取組事例集（2009年）」	
文部科学省 英語教育の在り方に関する有識者会議	「英語教育の在り方に関する有識者会議審議（2014年9月26日）」報告	
中央教育審議会	「幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」（2008年1月17日）	
独立行政法人大学入試センター	「2015年度大学入試センター試験 実施結果の概要」	
国際機関や 諸外国	ブリティッシュ・カウンシル、ケンブリッジ大学英語検定機構	ブリティッシュ・カウンシル、ケンブリッジ大学英語検定機構
	Quinn, R., Wheeldon, S., Falla, T., & Davies, P.	Quinn, R., Wheeldon, S., Falla, T., & Davies, P. (2013) <i>Get Ahead Level 2</i> , Oxford University Press.
	Stempleski, S.	Stempleski, S. (2014) <i>Stretch Three</i> , Oxford University Press.
	Ward, C., & Gramer, M.	Ward, C., & Gramer, M. (2015) <i>Q: Skills for Success: 2nd Edition</i> , Oxford University Press.
政府機関以外の 研究や事例	WIP ジャパン	「諸外国における外国語教育の実施状況調査」（2010年3月）
	（株）ベネッセコーポレーション教育総合研究所	「中高生の英語学習に関する実態調査2014」
	全国連合小学校長会	「第5回学習指導基本調査」（2010年）
	香川県直島町立直島小学校・直島中学校	『2014年度研究紀要』（2015年2月）
	岐阜県多治見市立笠原小学校・笠原中学校	研究開発学校における取組事例
	秋田県大仙市立大曲中学校	研究開発学校における取組事例
	静岡県裾野市立東中学校	授業改善の事例

	北海道弟子屈町立弟子屈中学校	
	和歌山県有田市立初島中学校	
	青森県教育委員会	
	沖縄県教育委員会	
	島根県教育委員会	
	岩手県立福岡高等学校	
	北海道函館中部高等学校	
	岩手県教育委員会	
	不明（スーパーサイエンスハイスクール、スーパーグローバルハイスクールの指定）	
	不明（独自教材を作成し、生徒の英語力に合った興味・関心を喚起する教材の利用と課題の設定を工夫・数年前まで生徒指導上の困難を抱えていた学校）	
	不明（生徒の学習意欲向上を重視した学習到達目標（CAN-DOリスト）の設定・評価の工夫）	
	東京都中学校英語教育研究会副会長 石鍋氏（足立区立蒲原中学校長）	

表 13 情報教育に関わって特別部会で事務局から提出されたデータや科学的知見

分類	作成者など	調査研究・報告などの名称
文部科学省関係	文部科学省	「2015年度使用 高等学校用情報教科用図書需要数」
		「情報活用能力調査（小・中学校）2013年度実施」
文部科学省以外の日本政府機関関係	内閣官房 成長戦略会議	「日本再興戦略－JAPAN is BACK－（2013年6月14日閣議決定）（抜粋）」
	総務省	「2014年度通信利用動向調査」
	高度情報通信ネットワーク社会推進戦略本部（IT戦略本部）	「世界最先端 IT 国家創造宣言」（2013年6月14日閣議決定、2014年6月24日一部改訂）（抜粋）
	教育再生実行会議	「教育再生実行会議第七次提言（2015年5月14日）（抜粋）」
政府機関以外の研究や事例	一般社団法人 ラーン・フォー・ジャパン	「プログラミング教育実践ガイド」（2014年度文部科学省委託事業）
	大日本印刷株式会社 「情報教育指導力向上支援事業（諸外国におけるプログラミング教育に関する調査研究）」プロジェクトチーム	「諸外国におけるプログラミング教育に関する調査研究報告書」（2014年度文部科学省委託事業）
	株式会社情報通信総合研究所	「情報モラルに関するビデオ教材」（2013年度文部科学省委託事業）

表 14 保健体育に関わって特別部会で事務局から提出されたデータや科学的知見

	作成者など	調査研究・報告などの名称
文部科学省 関係	文部科学省	「2014年度全国体力・運動能力、運動習慣等調査」 「幼児期運動指針の策定」(2012年3月)
	スポーツ庁・文部科学省	「体力・スポーツに関する世論調査」(2013年)に基づく文部科学省推計
	スポーツ庁	「2013年度体力・運動能力調査」
	中央教育審議会	「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について(答申)」(2008年1月17日) 「健やかな体を育む教育の在り方に関する専門部会 体育分野ワーキンググループ 2008年3月」
文部科学省以外の日本政府 機関関係	内閣(閣議決定)	第2期教育振興基本計画(2013年6月14日)
政府機関以外 の研究や事例	(公財)日本中体連	(公財)日本中体連調べ
	(公財)全国高体連、 (公財)日本高野連	(公財)全国高体連及び(公財)日本高野連調べ
	日本学校保健会	「保健学習推進委員会報告書」公益財団法人日本学校保健会(2011年度文部科学省補助金による事業)

表 15 芸術教育に関わって特別部会で事務局から提出されたデータや科学的知見

分類	作成者など	調査研究・報告などの名称
文部科学省 関係	国立教育政策研究所	「2012年度小学校学習指導要領実施状況調査」
政府機関以外 の研究や事例	教育課程研究指定校	教育課程研究指定校における取組等
	高等学校教育課程研究指定校	高等学校教育課程研究指定校の取組等
不明	不明	教育課程の編成・実施に関する聴取資料

表 16 技術科教育に関わって特別部会で事務局から提出されたデータや科学的知見

分類	作成者など	調査研究・報告などの名称
文部科学省 関係	文部科学省	「2013年度 情報活用能力調査」
	国立教育政策研究所	「2007年度 特定の課題に関する調査」
文部科学省以外 の日本政府 機関関係	内閣府	「消費動向調査」
政府機関以外 の研究や事例	日本学術会議	「提言 科学・技術を担う将来世代の育成方策～教育と科学・技術イノベーションの一体的振興のすすめ～」(2013年2月25日)
	日本産業技術教育学会	「日本産業技術教育学会要望書」(2015年5月15日)

表 17 家庭科教育に関わって特別部会で事務局から提出されたデータや科学的知見

分類	作成者など	調査研究・報告などの名称
文部科学省 関係	文部科学省	「2013年度公立高等学校における教育課程の編成・実施状況調査」
		「2015年度使用 高等学校用家庭科教科用図書需要数」
	国立教育政策研究所	「2012年度小学校学習指導要領実施状況調査」
		「2012年理系文系進路選択にかかわる意識調査」
国際機関や 諸外国	Couch, S., Ginny, F., & Hallmann, P.	Couch, S., Ginny, F., & Hallmann, P. (2001) <i>Skills for Life</i> , Ntc Pub Group.
	Liddell, L. & Gentzler, Y.	Liddell, L. & Gentzler, Y. (2002) <i>Building Life Skills</i> , Goodheart-Wilcox Publisher.
	Parnell, F.	Parnell, F. (2008) <i>Skills for Living</i> , Goodheart-Willcox.
政府機関以外 の研究や事例	全国高等学校家庭クラブ研究発表大会	62回全国高等学校家庭クラブ研究発表大会
	全国小学校家庭科教育研究会	「2013年度全国小学校家庭科教育研究会調査」
	日本家庭科教育学会	2007年調査

表 18 総合的な学習（探究）の時間に関わって特別部会で事務局から提出されたデータや科学的知見

分類	作成者など	調査研究・報告などの名称
文部科学省 関係	文部科学省	「2013年度教育課程実施・編成状況調査」
	文部科学省・国立教育政策研究所	「2014全国学力・学習状況調査」
	文部科学省 幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議	「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について（報告）」（2010年11月11日）
国際機関や 諸外国	OECD	PISA2012Results: Creative Problem Solving –Students’ Skills in Tracking Real-Life Problems–
	国際バカロレア・ディプロマプログラムにおける「TOK」に関する調査研究協力者会議	国際バカロレア（DPプログラム）の TOK（Theory of knowledge）
	日本ユネスコ国際委員会	「持続可能な開発のための教育（ESD）」
	OECD 教育局長 アンドレアス・シュライヒャー	アンドレアス・シュライヒャー（2014）「特別寄稿 2012年 PISA 調査結果と今後の展開」『中等教育資料』2014年5月号。
政府機関以外 の研究や事例	読売新聞	OECD 教育局長 アンドレアス・シュライヒャー氏インタビュー記事（2014年7月2日）
	朝日新聞・ベネッセ教育研究開発センター	「学校教育に対する保護者の意識調査」（2013年3月28日）
	日本生活科・総合的学習教育学会	日本生活科・総合的学習教育学会調査結果

表 19 特別活動に関わって特別部会で事務局から提出されたデータや科学的知見

分類	作成者など	調査研究・報告などの名称
文部科学省 関係	文部科学省	「学校教育に関する意識調査（2003年）」
		「生徒指導提要」
		「平成16年度特別活動実施状況調査」
文部科学省以外 の日本政府 機関関係	国立教育政策研究所	国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター（2013）『キャリア教育・進路指導に関する総合的実態調査第二次報告書』
		「大学生の『社会人観』の把握と『社会人基礎力』の認知度向上実証に関する調査」（2009年）
国際機関や 諸外国	日本・OECD	2012年度「キャリア教育の内容の充実と普及に関する調査」
		2030年に向けた教育の在り方に関する第2回日本・OECD政策対話 主な意見
政府機関以外 の研究や事例	株式会社 浜銀総合研究所	「高校普通科における変容調査」（文部科学省委託研究）
	（財）一ツ橋文芸教育 振興会、（財）日本青少年 研究所	「高校生の生活意識と留学に関する調査報告書」（2012年4月）
		「中学生・高校生の生活と意識－日本・アメリカ・中国・韓国の比較－（2009年2月）」
	東京経営者協会	東京経営者協会による調査（2009年2月）
	日本学生支援機構	「大学、短期大学、高等専門学校における学生支援の取組状況に関する調査」（2008年度）
	三重県商工会議所連 合会	三重県商工会議所連合会による調査（2008年1月）
不明	A 高等学校・B 高等学校の事例	

表 20 特別活動 WG で事務局から提出されたデータや科学的知見

分類	作成者など	調査研究・報告などの名称
文部科学省 関係	文部科学省	初等中等教育局長通知「小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について」（2010年5月11日付22文科初第1号） 「2013年度公立小・中学校における教育課程編成・実施状況調査」
	国立教育政策研究所	「学級・学校生活をつくる特別活動 小学校編」（2014年6月）
	文部科学省 幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議	幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について（報告）（2010年11月）
	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」（2011年1月31日答申）
		「学校における安全教育の充実について（審議のまとめ）」（2014年11月19日）
		「防災教育を含む安全教育の今後の在り方について（検討素案）」
文部科学省以外の日本政府 機関関係	総務省	投票率（総務省 Web ページ） 「私たちがひらく日本の未来」
	経済産業省	「大学生の『社会人観』の把握と『社会人基礎力』の認知度向上実証に関する調査」（2009年）
	内閣府 子ども・若者育成支援推進本部	「子供・若者育成支援推進大綱（抄）」
国際機関や 諸外国	文部科学省・OECD	「2030年に向けた教育の在り方に関する日本・OECD政策対話の成果について」
政府機関以外 の研究や事例	株式会社 浜銀総合研究所	「高校普通科における変容調査」（文部科学省委託研究）
	(財)一ツ橋文芸教育振興会、(財)日本青少年研究所	「中学生・高校生の生活と意識 -日本・アメリカ・中国・韓国の比較-（2009年2月）」
		「高校生の生活意識と留学に関する調査報告書」（2012年4月）
	東京経営者協会	東京経営者協会による調査（2009年2月）
	日本学生支援機構	「大学、短期大学、高等専門学校における学生支援の取組状況に関する調査」
	三重県商工会議所連合会	三重県商工会議所連合会による調査（2008年1月）
不明	取組事例①（小学校）、取組事例②（小学校）、取組事例③（C 中学校）、取組事例④-1（A 高等学校）、取組事例④-2（B 高等学校）	

平成期の教育改革と変わる特別活動

— 小学校学習指導要領、平成 20 年改訂、平成 29 年改訂を中心に —

さいたま市立西原小学校 橋本 大輔

1. 平成期の教育改革

平成期（平成元（1989）年 1 月 8 日～平成 31（2019）年 4 月 30 日）の 30 年と 3 月と 23 日の間、学習指導要領の改訂は 4 度あった。小学校学習指導要領では、平成元（1989）年改訂、平成 10（1998）年改訂（平成 15（2003）年一部改正）、平成 20（2008）年改訂（平成 27（2015）年一部改正）、そして平成 29（2017）年改訂である。平成期は、4 つの改訂の前にそれぞれ、内閣総理大臣の諮問機関が主導する形で大きな教育改革が行われ、それを受けた文部科学大臣の諮問機関による答申を経て、学習指導要領が改訂されたことが特徴であるといえる。

(1) 平成元（1989）年改訂

この改訂は、「社会の変化に自ら対応できる心豊かな人間の育成」をキーワードとし、主なトピックとして生活科の新設や道徳教育の充実が挙げられている¹⁾。

この改訂の前には、内閣総理大臣の諮問に応じ、教育改革について調査審議する新たな機関として、臨時教育審議会が設置された。昭和 59（1984）年に「我が国における社会の変化及び文化の発展に対応する教育の実現を期して各般にわたる施策に関し必要な改革を図るための基本的方策について」諮問がなされ、第 1 次答申が昭和 60（1985）年 6 月、第 2 次答申が昭和 61（1986）年 4 月、第 3 次答申が昭和 62（1987）年 4 月、最終答申として第 4 次答申が昭和 62（1987）年 8 月に行われた。第 4 次答申では、これまでの答申の総括を行い、教育改革を進める理念として、①個性重視の原則、②生涯学習体系への移行、③変化（特に国際化・情報化）への対応が示された²⁾。

平成元（1989）年改訂は、この流れにあり、基本的な考え方として「新学力観」が掲げられた。これまでの知識や技能の習得に重きを置いた学力観から、児童生徒の関心・意欲・態度を重視し、自己教育力の育成を目指した学力観へと転換が図られたのである³⁾。「新学力観」については、その考え方を受けて、文部省が「教師は、指導者ではなく支援者である」「教え込みはいけない」などと指導したことが、特に小学校における指導の在り方に影響を与えたとの指摘もある⁴⁾。

特別活動改訂の趣旨については、文部省『小学校指導書 特別活動編』にて「(1)児童の自主的な活動を充実し、集団の中で自己を生かす能力を養うとともに、友人と協力し合い、助け合って活動することができる能力や態度の一層の充実を図る。」「(2)特別活動の基本的な性格は現行どおりとするが、学校や児童の実態に応じて一層弾力的に指導が行われるようにするとともに内容の精選を図る。」「(3)学校行事については、集団生活への適応、自然との触れ合い、奉仕や勤労の精神の涵養を図るために、体験的な活動を一層充実する。」の 3 点が挙げられている。

また、特別活動改訂の要点は、「(1)学級活動の新設」「(2)学校行事の改善」「(3)国旗・国歌の指導の充実」の3点で示されている⁵⁾。

(2) 平成 10 (1998) 年改訂

この改訂は、「基礎・基本を確実に身に付けさせ、自ら学び自ら考える力などの〔生きる力〕の育成」をキーワードとし、主なトピックとして教育内容の厳選、「総合的な学習の時間」の新設が挙げられている¹⁾。平成 14 (2002) 年度から実施される完全学校週 5 日制の下で、生涯学習の考え方を進め、時間的にも精神的にもゆとりのある教育活動を展開するために、年間総授業時数の削減と各教科の教育内容を授業時数の縮減以上に厳選が行われた⁶⁾。

この学校週 5 日制への移行について提言したのは、昭和 61 (1986) 年 4 月の臨時教育審議会「教育改革に関する第 2 次答申」であった。週休 2 日制に向かう社会情勢を考慮し、家庭や地域の教育力の回復と活性化を図るとともに、子どもを中心にして、家庭、学校、地域の役割を整理し直すという視点から提言されたものである。その後、平成 4 (1992) 年 9 月から月 1 回の学校週 5 日制、平成 7 (1995) 年 4 月からは月 2 回という形で段階的に導入され、学校内外での条件整備が進められた。そして、平成 8 (1996) 年 7 月の中央教育審議会第一次答申「21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について」において、今後の教育の在り方について、子供にとっての学校・家庭・地域社会のバランスを改善してよりよいものとする必要があることから、完全学校週 5 日制の実施が提言され、臨時教育審議会の提言から 16 年後の平成 14 (2002) 年 4 月に完全学校週 5 日制の実施に至った⁷⁾。

一方、平成 10 (1998) 年改訂で授業時数の縮減や教育内容の厳選等が示されたこと等がきっかけとなり、平成 12 (2000) 年頃から様々な識者により、いわゆる「学力低下論争」が繰り広げられた。平成 13 (2001) 年 12 月には、経済協力開発機構 (OECD) による学習到達度調査 (PISA2000) が公表され、「宿題や自分の勉強をする時間」が参加国中最低であることや、最も高いレベルの読解力を有する生徒の割合が OECD 平均と同程度にとどまっていたことなどにより、学力低下論争が広がりを見せた。

その結果、平成 14 (2002) 年 1 月に文部科学大臣により緊急アピール「学びのすすめ」が発表され、学習指導要領の「基準性」が強調されるとともに、「確かな学力」の育成に向けた方針が示された⁸⁾。さらに、改訂から 5 年目の平成 15 (2003) 年 12 月には、学習指導要領が一部改正され、学習指導要領に示していない内容を指導できることの明確化や、個に応じた指導の例示に習熟度別指導や補充・発展学習が追加された¹⁾。

また、平成 19 (2007) 年 4 月には、原則として、小学校第 6 学年と中学校第 3 学年の全児童生徒を対象に毎年度実施する「全国学力・学習状況調査」が開始された。「全国学力・学習状況調査」の実施については、国の関与を縮小し、地方分権を一層推進することを目的として内閣総理大臣主導で進められていた「三位一体の改革」に端を発する。この「三位一体の改革」の一環で義務教育制度の改革が求められたため、中央教育審議会でも検討が行われ、平成 17 (2005) 年 10 月に「新しい時代の義務教育を創造する」が答申された⁹⁾。

この中央教育審議会答申では、学校に対して、学習指導要領という到達目標を示した上で教育課程の編成という裁量を与え、学力調査や学校評価によって事後的に評価を行い、

教育課程の改善につなげるという PDCA サイクルの構築が示された。これは「行政における事前規制から、目標の設定と評価による事後チェックへ」という政府の方針に沿ったものだった¹⁰⁾。

特別活動改訂の趣旨については、文部省『小学校学習指導要領解説 特別活動編』にて「(1)集団活動を通じた教育活動としての特質を生かし、集団の一員としての自覚を一層深め、豊かな人間性や社会性の育成を図る。」「(2)特別活動の目標や内容構成は現行どおりとするが、学校や児童の実態に応じて自主的、実践的な活動を充実するとともに、一層弾力的な指導が行われるようにし、内容の改善を図る。」「(3)家庭や地域との連携を深めながら、自然や文化との触れ合いや地域の人々との幅広い交流など、自然体験や社会体験等の充実を図る。」の3点が挙げられている。

また、特別活動改訂の要点は、「(1)学級活動の改善」「(2)児童会活動の改善」「(3)クラブ活動の改善」「(4)学校行事の改善」「(5)家庭や地域等との連携」の5点が挙げられている¹¹⁾。

(3) 平成 20 (2008) 年改訂

この改訂は、『生きる力』の育成、基礎的・基本的な知識・技能の習得、思考力・判断力・表現力等の育成のバランス」をキーワードとし、主なトピックとして授業時数の増、指導内容の充実、小学校外国語活動の導入が挙げられている¹⁾。社会的に大きな議論となった、「ゆとり」と「詰め込み」や「習得」と「探究」といった2項対立を乗り越えるために、平成 19 (2007) 年 6 月に改正された学校教育法第 30 条第 2 項に新たに規定された「基礎的な知識及び技能」「これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力」「主体的に学習に取り組む態度」という学力の3つの要素に基づき、教科の内容の体系性や系統性の回復、各教科等で言語活動を充実することで思考力、判断力、表現力等を着実に育成するという方向性のもとに改訂は行われた¹²⁾。

平成 19 (2007) 年 6 月の学校教育法改正は、平成 18 (2007) 年 12 月に約 60 年ぶりに改正された教育基本法を踏まえ、新しい時代の学校の目的・目標の見直しや学校の組織運営体制の確立方策等について示したものである。この教育基本法の改正について提言したのが、平成 12 (2000) 年 3 月に内閣総理大臣の下に設けられた教育改革国民会議であった。平成 12 (2000) 年 12 月に最終報告として出された「教育改革国民会議報告：教育を変える 17 の提案」では、新しい時代にふさわしい学校づくりとそのための支援体制を実現する観点から、教育振興基本計画の策定及び教育基本法の改正の必要性等が示された¹³⁾。

また、教育基本法の改正を受けて、「学校教育法」「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」「教育職員免許法及び教育公務員特例法」のいわゆる教育 3 法の改正を提言したのは、平成 18 (2006) 年 10 月から内閣総理大臣の下で開催された教育再生会議であった¹⁴⁾。

その後、平成 25 (2013) 年に立ち上げられた内閣総理大臣が開催する教育再生実行会議では、平成 25 (2013) 年 2 月の「いじめの問題等への対応について (第一次提言)」が示され、「いじめ防止対策推進法」の制定や道徳教育の強化などが進められた¹⁵⁾。そして、改訂から 7 年を経た平成 27 (2015) 年 3 月に、学習指導要領が一部改正され、「答えが一つではない課題に子供たちが道徳的に向き合い、考え、議論する」道徳教育への転換を図るため、道徳が「特別の教科」となった¹⁶⁾。

特別活動改訂の趣旨については、文部科学省『小学校学習指導要領解説 特別活動編』にて、平成 20（2008）年 1 月の中央教育審議会答申を引用する形で、「(i)改善の基本方針」「(ii)改善の具体的事項」の構成で示されている。「(i)改善の基本方針」では、「特によりよい人間関係を築く力，社会に参画する態度や自治的能力の育成の重視」「道徳的実践の指導の充実を図る観点から、目標や内容の見直し」「各内容に係る活動を通して育てたい態度や能力を、特別活動の全体目標を受けて各内容の目標として示すこと」「子どもの自主的、自発的な活動の一層の重視」「発達や学年の段階や課題に即した内容を示すことで、重点的な指導の実施」「道徳や総合的な学習の時間などとの有機的な関連を図ったり、指導方法や教材を工夫したりすること」「体験活動や生活を改善する話し合い活動、多様な異年齢の子どもたちからなる集団による活動の一層の重視」「体験を通して感じたり、気付いたりしたことを振り返り、言葉でまとめたり、発表し合ったりする活動の重視」などが挙げられている。「(ii)改善の具体的事項」については、学級活動、児童会活動、クラブ活動、学校行事それぞれについて、重点化を図った観点や重視した内容が示されている。

特別活動改訂の要点については、「(1)目標の改善」「(2)各活動・学校行事の内容の改善」「(3)指導計画の作成と内容の取扱いの改善」の 3 点で示されている¹⁷⁾。

(4) 平成 29（2017）年改訂

この改訂は、「『生きる力』の育成を目指し資質・能力を三つの柱で整理、社会に開かれた教育課程の実現」をキーワードとし、主なトピックとして「主体的・対話的で深い学び」（アクティブ・ラーニング）の視点からの授業改善、カリキュラム・マネジメントの推進、小学校外国語科の新設等が挙げられている¹⁾。「資質・能力の三つの柱」は、「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」である。「何ができるようになるか」を合言葉に、学校外でも通用する汎用性のある能力を育むことを目指し、この 3 つの柱が幼・小・中・高の全体及び各教科等を貫いて教育課程・教科内容・教育方法を構造化している点が、平成 29（2017）年改訂の大きな特徴である¹⁸⁾。

ここでは、平成 26（2014）年 7 月の教育再生実行会議の第 5 次提言「今後の学制等の在り方について」において、新たな小中一貫教育について提言されたことを取り上げる。中高一貫教育の導入については、平成 9（1997）年の臨時教育審議会第 2 次答申において提言され、平成 11（1999）年の学校教育法一部改正により、新しい学校種として中等教育学校が制度化されていた¹⁹⁾。教育再生実行会議の第 5 次提言では、当時すでに全国各地で行われていた小中一貫教育の取組みの効果を認識し、中学校進学時に環境の変化に不適應を起こすいわゆる「中一ギャップ」のより一層の緩和や子どもの発達の早期化への対応、義務教育 9 年間の系統性や連続性に配慮した教育を推進するため、小中一貫教育を制度化することを示した。その後、平成 27（2015）年の学校教育法の一部改正により、新たな学校種として義務教育学校制度が創設され、小中一貫教育の制度的基盤が整備された²⁰⁾。

特別活動改訂の趣旨については、文部科学省『小学校学習指導要領解説 特別活動編』にて、平成 28（2016）年 12 月の中央教育審議会答申において示された学習指導要領等改訂の基本的な方向性や各教科等における改訂の具体的な方向性を踏まえて行われたことに触れ、「①特別活動の成果と課題」と「②改訂の基本的な方向性」の構成で示されている。

「①特別活動の成果と課題」では、特別活動の成果として、「児童生徒が学校生活を送る上での基盤となる力や社会で生きて働く力を育む活動としての機能」「協働性や異質なものを認め合う土壌を育むなど、生活集団、学習集団として機能するための基盤」「集団への所属感、連帯感を育み、学級文化、学校文化を醸成」などが挙げられている。今後の課題については、「特別活動において育成することを目指す資質・能力」「内容の示し方」「複雑で変化の激しい社会の中で求められる能力の育成」の3つの視点で示されている。「②改訂の基本的な方向性」では、「指導する上で重要な視点として『人間関係形成』『社会参画』『自己実現』の3つに整理したこと」「学級活動、児童会活動・生徒会活動、クラブ活動及び学校行事を通して育成する資質・能力の明確化」「話し合っ合意形成し実践することや、主体的に組織をつくり、役割分担して協力し合うことの重要性の明確化」「小学校から高等学校まで教育活動全体の中で『基礎的・汎用的能力』を育むというキャリア教育本来の役割の明確化」「小・中・高等学校のつながりの明確化」が挙げられている。

また、特別活動改訂の要点については、「①目標の改善」「②内容構成の改善」「③内容の改善・充実」「④学習指導の改善・充実」の4点で示されている²¹⁾。

2. 変わる特別活動

特別活動は、いわゆる「親学問」がはっきりとしないため、特別活動とは何かを規定するのは、学習指導要領の記述が拠り所となる。平成期の教育改革の中で、特別活動はどのように変わっていったのだろうか。小学校学習指導要領、特に平成20(2008)年改訂と平成29(2017)年改訂を中心として、「学習指導要領上の特別活動の構造」と「資質・能力の育成を目指した教育課程編成と教科等間のつながり」の2つの視点から、特別活動が徐々に「教科化」といえなくもない状況に変化してきたことについて述べる。

(1) 「学習指導要領上の特別活動の構造」の視点から

平成元(1989)年改訂	平成10(1998)年改訂	平成20(2008)年改訂	平成29(2017)年改訂
第4章 特別活動	第4章 特別活動	第6章 特別活動	第6章 特別活動
第1 目標	第1 目標	第1 目標	第1 目標
第2 内容	第2 内容	第2 各活動・学校行事の目標及び内容	第2 各活動・学校行事の目標及び内容
A 学級活動	A 学級活動	(学級活動) 1 目標 2 内容	(学級活動) 1 目標 2 内容 3 内容の取扱い
B 児童会活動	B 児童会活動	(児童会活動) 1 目標 2 内容	(児童会活動) 1 目標 2 内容 3 内容の取扱い
C クラブ活動	C クラブ活動	(クラブ活動) 1 目標 2 内容	(クラブ活動) 1 目標 2 内容
D 学校行事	D 学校行事	(学校行事) 1 目標 2 内容	(学校行事) 1 目標 2 内容 3 内容の取扱い
第3 指導計画の作成と内容の取扱い	第3 指導計画の作成と内容の取扱い	第3 指導計画の作成と内容の取扱い	第3 指導計画の作成と内容の取扱い

図1は、小学校学習指導要領において、平成元(1989)年改訂、平成10(1998)年改訂、平成20(2008)年改訂、平成29(2017)年改訂の特別活動の構造を比較したものである。4つの改訂に共通しているのは、第1、第2、第3の3つの部分で構成されており、第1に目標が、第3に指導計画の作成と内容の取扱いが示されていることである。

図1 平成期の小学校学習指導要領における「特別活動」の構造の比較

異なるのは、第2の部分で、平成元(1989)年改訂と平成10(1998)年改訂は「内容」だが、平成20(2008)年改訂と平成29(2017)年改訂では「各活動・学校行事の目標及び

内容」が示されていることである。

内容」となっている。この変更の理由について、文部科学省『小学校学習指導要領解説 特別活動編』において、平成 20（2008）年 1 月の中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」を引用し、「特別活動の各内容のねらいと意義を明確にするため、各内容に係る活動を通して育てたい態度や能力を、特別活動の全体目標を受けて各内容の目標として示す。」と説明されている²²⁾。

また、平成 20（2008）年 1 月の中央教育審議会答申には、特別活動の課題の 1 つに、「特別活動について、全体の目標は示しているが、各内容ごとの目標は示していない。このため、活動を通して何を育てるかが明確でないことや、総合的な学習の時間などとの教育活動の重なりも指摘されている。」が挙げられている²³⁾。

確かに、平成元（1989）年改訂と平成 10（1998）年改訂の特別活動では、第 3 の指導計画の作成と内容の取扱いを踏まえ、第 2 に示された内容を通して、第 1 に示された目標を目指すという構造になっており、第 3 の指導計画の作成と内容の取扱いにおいても、「学校の創意工夫を生かす」「学校の実態や児童の発達段階などを考慮する」「児童による自主的、実践的な活動が助長されるようにする」「重点化や精選を図る」こと等が求められており、各内容に充てる授業時数や配分の目安等は示されていない。第 1 に示された目標は、総括的に示されており、幅広く解釈できることから、極端なことを言えば、第 2 に示された内容をひと通り最低限の時数で扱えば、学校教育法施行規則別表第 1 に示された授業時数の残りをすべて、学校の創意工夫として、児童の実態を考慮して、例えば「基本的な生活習慣の形成」の指導に充てることも、学習指導要領上可能となる。

しかし、特別活動の各内容には、それぞれ教育活動としての特質があり、その意義を正しく理解し、特質を生かした効果的な指導を行うよう配慮する必要がある²⁴⁾。平成 20（2008）年改訂において、各活動・学校行事の目標が設定され、平成 29（2017）年改訂では内容に応じて「内容の取扱い」が示されたことは、特別活動の充実に向けて必要な変化であったといえる。

平成元（1989）年改訂	平成10（1998）年改訂	平成20（2008）年改訂	平成29（2017）年改訂
第2章 各教科 第3節 算数	第2章 各教科 第3節 算数	第2章 各教科 第3節 算数	第2章 各教科 第3節 算数
第1 目標	第1 目標	第1 目標	第1 目標
第2 各学年の目標及び内容	第2 各学年の目標及び内容	第2 各学年の目標及び内容	第2 各学年の目標及び内容
(第1学年)	(第1学年)	(第1学年)	(第1学年)
1 目標	1 目標	1 目標	1 目標
2 内容	2 内容	2 内容	2 内容
3 内容の取扱い			
(第2学年)	(第2学年)	(第2学年)	(第2学年)
1 目標	1 目標	1 目標	1 目標
2 内容	2 内容	2 内容	2 内容
3 内容の取扱い	3 内容の取扱い	3 内容の取扱い	3 内容の取扱い
(第3学年)	(第3学年)	(第3学年)	(第3学年)
1 目標	1 目標	1 目標	1 目標
2 内容	2 内容	2 内容	2 内容
3 内容の取扱い	3 内容の取扱い	3 内容の取扱い	3 内容の取扱い
(第4学年)	(第4学年)	(第4学年)	(第4学年)
1 目標	1 目標	1 目標	1 目標
2 内容	2 内容	2 内容	2 内容
3 内容の取扱い	3 内容の取扱い	3 内容の取扱い	3 内容の取扱い
(第5学年)	(第5学年)	(第5学年)	(第5学年)
1 目標	1 目標	1 目標	1 目標
2 内容	2 内容	2 内容	2 内容
3 内容の取扱い	3 内容の取扱い	3 内容の取扱い	3 内容の取扱い
(第6学年)	(第6学年)	(第6学年)	(第6学年)
1 目標	1 目標	1 目標	1 目標
2 内容	2 内容	2 内容	2 内容
3 内容の取扱い	3 内容の取扱い	3 内容の取扱い	3 内容の取扱い
第3 指導計画の作成と各学年にわたる内容の取扱い	第3 指導計画の作成と各学年にわたる内容の取扱い	第3 指導計画の作成と内容の取扱い	第3 指導計画の作成と内容の取扱い

小学校学習指導要領において、特別活動以外の教科では、平成元（1989）年改訂、平成 10（1998）年改訂、平成 20（2008）年改訂、平成 29（2017）年改訂で、どのような変化が見られたのだろうか。図 2 は、教科を代表して「算数」を取り上げ、その構造を比較したものである。

平成元（1989）年改訂から平成 10（1998）年改訂において、第 2 の各学年

図 2 平成期の小学校学習指導要領における「算数」の構造の比較

の目標及び内容の〔第1学年〕の内容の取扱いの項目が無くなったことを除けば、4つの改訂に大きな変化は見られない。第1、第2、第3の3つの部分で構成され、第1に目標、第2に各学年の目標及び内容、第3に指導計画の作成と内容の取扱いが示されるという構造になっている。

平成29(2017)年改訂の特別活動と比較すると、第1と第3は共通しており、第2の部分が、算数では「各学年の目標及び内容」、特別活動では「各活動・学校行事の目標及び内容」と異なっている。これは、親学問があり、内容が系統的に示されている教科と特別活動の違いであると考えられる。

しかし、特別活動においても、平成20(2008)年改訂では、第2の各活動・学校行事の目標及び内容の〔学級活動〕において、内容が〔第1学年及び第2学年〕〔第3学年及び第4学年〕〔第5学年及び第6学年〕で示されている。平成29(2017)年改訂では、同じく第2の〔学級活動〕において、内容の取扱いとして、〔第1学年及び第2学年〕〔第3学年及び第4学年〕〔第5学年及び第6学年〕に分けて配慮事項が示されている。これは、平成20(2008)年1月の中央教育審議会答申において、特別活動の課題として「特別活動の中でも、その基盤的な役割を担う学級活動やホームルーム活動の内容については、小学校では6年間を通じた活動内容をまとめて示しているため、発達や学年の課題に対応した適切な活動が行われにくいとの指摘がある。」ことが挙げられており、改善の具体的事項として、「学級活動については、(中略)学級集団育成上の課題や発達の段階に応じた課題に即して計画的に指導をするため、低・中・高学年ごとに、重点化を図って内容を示す。」と提言されたことを受けて、設定されたものである²⁵⁾。

こうしてみると、平成期の4回の改訂を通して、特別活動は、小学校学習指導要領の構造上、教科と非常に似通った示され方に変化してきたといえるだろう。

	小学校	中学校	高等学校
平成20・21(2008・2009)年改訂	第6章 特別活動	第5章 特別活動	第5章 特別活動
	第1 目標 第2 各活動・学校行事の目標及び内容 (学級活動) 1 目標 2 内容 (第1学年及び第2学年) (第3学年及び第4学年) (第5学年及び第6学年) (共通事項) (1) 学級や学校の生活づくり (2) 日常の生活や学習への運応及び健康安全 (児童会活動) 1 目標 2 内容 (1) 児童会の計画や運営 (2) 異年齢集団による交流 (3) 学校行事への協力 (クラブ活動) 1 目標 2 内容 (1) クラブの計画や運営 (2) クラブを楽しむ活動 (3) クラブの成果の発表 (学校行事) 1 目標 2 内容 (1) 儀式的行事 (2) 文化的行事 (3) 健康安全・体育的行事 (4) 遠足・集団宿泊的行事 (5) 勤労生産・奉仕的行事	第1 目標 第2 各活動・学校行事の目標及び内容 (学級活動) 1 目標 2 内容 (1) 学級や学校の生活づくり (2) 運応と成長及び健康安全 (3) 学業と進路 (生徒会活動) 1 目標 2 内容 (1) 生徒会の計画や運営 (2) 異年齢集団による交流 (3) 生徒の諸活動についての連絡調整 (4) 学校行事への協力 (5) ボランティア活動などの社会参加 (学校行事) 1 目標 2 内容 (1) 儀式的行事 (2) 文化的行事 (3) 健康安全・体育的行事 (4) 旅行・集団宿泊的行事 (5) 勤労生産・奉仕的行事	第1 目標 第2 各活動・学校行事の目標及び内容 (ホームルーム活動) 1 目標 2 内容 (1) ホームルームや学校の生活づくり (2) 運応と成長及び健康安全 (3) 学業と進路 (生徒会活動) 1 目標 2 内容 (1) 生徒会の計画や運営 (2) 異年齢集団による交流 (3) 生徒の諸活動についての連絡調整 (4) 学校行事への協力 (5) ボランティア活動などの社会参加 (学校行事) 1 目標 2 内容 (1) 儀式的行事 (2) 文化的行事 (3) 健康安全・体育的行事 (4) 旅行・集団宿泊的行事 (5) 勤労生産・奉仕的行事
	第3 指導計画の作成と内容の取扱い	第3 指導計画の作成と内容の取扱い	第3 指導計画の作成と内容の取扱い

小学校学習指導要領における特別活動の構造の変化と同じように、中学校と高等学校の特別活動も変化したのだろうか。小学校において大きな変化が見られた平成20(2008)年(高等学校は平成21(2009)年)改訂を取り上げ、小学校、中学校、高等学校それぞれの学習指導要領の特別活動の構造を比較したものが図3である。

図3 平成20・21(2008・2009)年改訂における小・中・高等学校学習指導要領の特別活動の構造の比較

中学校・高等学校では、平成10(1998)年改訂において、内容からクラブ活動が無くなっているが、それ以外は、第1、第2、第3の3つの部

分で構成され、第1に目標、第2に各活動・学校行事の目標及び内容、第3に指導計画の作成と内容の取扱いが示されており、校種による構造上の大きな違いは見られない。

	小学校	中学校	高等学校
平成29・30(2017・2018)年改訂	第6章 特別活動 第1 目標 第2 各活動・学校行事の目標及び内容 (学級活動) 1 目標 2 内容 (1) 学級や学校における生活づくりへの参画 (2) 日常生活や学習への適応と自己の成長及び健康安全 (3) 一人一人のキャリア形成と自己実現 3 内容の取扱い (児童会活動) 1 目標 2 内容 (1) 児童会の組織づくりと児童会活動の計画や運営 (2) 異年齢集団による交流 (3) 学校行事への協力 3 内容の取扱い (クラブ活動) 1 目標 2 内容 (1) クラブの組織づくりとクラブ活動の計画や運営 (2) クラブを楽しむ活動 (3) クラブの成果の発表 〔学校行事〕 1 目標 2 内容 (1) 儀式的行事 (2) 文化的行事 (3) 健康安全・体育的行事 (4) 遠足・集団宿泊的行事 (5) 勤労生産・奉仕的行事 3 内容の取扱い 第3 指導計画の作成と内容の取扱い	第5章 特別活動 第1 目標 第2 各活動・学校行事の目標及び内容 (学級活動) 1 目標 2 内容 (1) 学級や学校における生活づくりへの参画 (2) 日常生活や学習への適応と自己の成長及び健康安全 (3) 一人一人のキャリア形成と自己実現 3 内容の取扱い (生徒会活動) 1 目標 2 内容 (1) 生徒会の組織づくりと生徒会活動の計画や運営 (2) 学校行事への協力 (3) ボランティア活動などの社会参画 〔学校行事〕 1 目標 2 内容 (1) 儀式的行事 (2) 文化的行事 (3) 健康安全・体育的行事 (4) 旅行・集団宿泊的行事 (5) 勤労生産・奉仕的行事 3 内容の取扱い 第3 指導計画の作成と内容の取扱い	第5章 特別活動 第1 目標 第2 各活動・学校行事の目標及び内容 (ホームルーム活動) 1 目標 2 内容 (1) ホームルームや学校における生活づくりへの参画 (2) 日常生活や学習への適応と自己の成長及び健康安全 (3) 一人一人のキャリア形成と自己実現 3 内容の取扱い (生徒会活動) 1 目標 2 内容 (1) 生徒会の組織づくりと生徒会活動の計画や運営 (2) 学校行事への協力 (3) ボランティア活動などの社会参画 〔学校行事〕 1 目標 2 内容 (1) 儀式的行事 (2) 文化的行事 (3) 健康安全・体育的行事 (4) 旅行・集団宿泊的行事 (5) 勤労生産・奉仕的行事 3 内容の取扱い 第3 指導計画の作成と内容の取扱い

図4 平成29・30(2017・2018)年改訂における小・中・高等学校学習指導要領の特別活動の構造の比較

は、文部科学省『小学校学習指導要領解説 特別活動編』において、改訂の要点の「②内容構成の改善」にて、「学級活動の内容の構成の大枠は小・中学校の系統性が明らかになるよう整理しつつ、それぞれの具体的な内容や示し方は、総則や各教科等の学習内容との関係も踏まえながら、各学校段階に応じたものとした。」と説明されている²⁶⁾。学校教育法において、小中一貫教育の制度的基盤が整備されたこともあり、特別活動においても教科と同様に「系統性」が重視されていることが分かるだろう。

第2章 第3節 算数	第2章 第6節 音楽	第3章 特別の教科 道徳	第5章 総合的な学習の時間	第6章 特別活動
第1 目標 数学的な見方・考え方を働かせ、数学的活動を通して、数学的に考える資質・能力を次のとおり育成することを目指す。 (1) 数量や図形などについての基礎的・基本的な概念や性質などを理解するとともに、日常の事象を数理的に処理する技能を身に付けるようにする。 (2) 日常の事象を数理的に捉え見通しをもち筋道を立てて考察する力、基礎的・基本的な数量や図形の性質などを見いだし統合的・発展的に考察する力、数学的な表現を用いて事象を簡潔・明確・的確に表したり目的に応じて柔軟に表したりする力を養う。 (3) 数学的活動の楽しさや数学のよさに気付く、学習を振り返ってよりよく問題を解決しようとする態度、算数で学んだことを生活や学習に活用しようとする態度を養う。	第1 目標 表現及び鑑賞の活動を通して、音楽的な見方・考え方を働かせ、生活や社会の中の音や音楽と豊かに関わる資質・能力を次のとおり育成することを目指す。 (1) 曲想と音楽の構造などとの関わりについて理解するとともに、表したい音楽表現を身に付けるようにする。 (2) 音楽表現を工夫することや、音楽を味わって聴くことができるようにする。 (3) 音楽活動の楽しさを体験することを通じて、音楽を愛好する心構えとともに、音楽に親しむ態度を養い、豊かな情操を培う。	第1 目標 第1章総則の第1の2の(2)に示す道徳教育の目標に基づき、よりよき生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる。	第1 目標 探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通じて、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す。 (1) 探究的な学習の過程において、課題の解決に必要な知識及び技能を身に付け、課題に関わる概念を形成し、探究的な学習のよさを理解できるようにする。 (2) 実社会や実生活の中から問いを見だし、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現することができるようになる。 (3) 探究的な学習に主体的・協動的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、積極的に社会に参画しようとする態度を養う。	第1 目標 集団や社会の形成者としての見方・考え方を働かせ、様々な集団活動に自主的・実践的に取り組み、互いのよさや可能性を発揮しながら集団や自己の生活上の課題を解決することを通じて、次のとおり資質・能力を育成することを目指す。 (1) 多様な他者と協働する様々な集団活動の意義や活動を行う上で必要となることについて理解し、行動の仕方を身に付けるようにする。 (2) 集団や自己の生活、人間関係の課題を見だし、解決するために話し合い、合意形成を図ったり、意思決定したりすることができるようになる。 (3) 自主的、実践的な集団活動を通して身に付けたことを生かして、集団や社会における生活及び人間関係をよりよく形成するとともに、自己の生き方についての考えを深め、自己実現を図ろうとする態度を養う。

図5 平成29(2017)年改訂の小学校学習指導要領における各教科等の目標の比較

図4は、平成29(2017)年(高等学校は平成30(2018)年)改訂における、小学校、中学校、高等学校それぞれの学習指導要領の特別活動の構造を比較したものである。小学校と同様に、中・高等学校においても内容に応じて「内容の取扱い」が示されており、校種による構造上の大きな違いは見られない。

さらに、内容の詳細についても、項目数がそろっている。これについて

図5は、平成29(2017)年改訂の小学校学習指導要領において、算数、音楽、特別の教科道徳、総合的な学習の時間、特別活動の「第1 目標」について、それぞれどのように示されているか比較したものである。平成29(2017)年改訂では、各教科等の目標において、「①各教科等の指導を通してどのような資質・能力の育成を目指すのか」を明確にし、その資質・能力を育むに

当たって、児童が「②どのような学びの過程を経るのか」、そして、その学びの過程において働かせる「③各教科等の特質に応じた見方・考え方」について示している。さらに、育成を目指す資質・能力については、特別の教科 道徳を除く全ての教科等の目標を「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の3つの柱で整理して示している²⁷⁾。

算数の目標では、①は「数学的に考える資質・能力」、②は「数学的活動を通して」、③は「数学的な見方・考え方」とし、(1)(2)(3)にて、育成を目指す資質・能力を3つの柱により明確に示している。

特別活動の目標においても、②を「様々な集団活動に自主的、実践的に取り組み、互いのよさや可能性を發揮しながら集団や自己の生活上の課題を解決することを通して」、③を「集団や社会の形成者としての見方・考え方」とし、(1)(2)(3)にて、育成を目指す資質・能力を3つの柱により示しているが、リード文の中に①にあたる記述が見当たらない。

「①各教科等の指導を通してどのような資質・能力の育成を目指すのか」については、特別の教科道徳では「よりよく生きるための基盤となる道徳性」、総合的な学習の時間の目標では「自己の生き方を考えていくための資質・能力」と示されており、育成を目指す資質・能力を総括する文言が示されていない特別活動は異例といえる。特別の教科道徳では、リード文において育成を目指す資質・能力を示しているが、(1)(2)(3)にて3つの柱で示しておらず、総括的に育成を目指す資質・能力を示していない特別活動が、3つの柱で明確化しているのは、無理して教科に合わせているような印象を受ける。

また、算数、総合的な学習の時間、特別活動は、リード文において「③各教科等の特質に応じた見方・考え方」「②どのような学びの過程を経るのか」の順に示しているが、音楽は、「②表現及び鑑賞の活動を通して」「③音楽的な見方・考え方を働かせ」の順に示している。このように、教科の中でも示す順番が異なってもよいのであれば、「なすことによって学ぶ」ことを方法原理とし、課題解決の方法や手順を「体得」できるようにすることが求められる特別活動²⁸⁾では、音楽と同様に、まず「②どのような学びの過程を経るのか」を示すことも考えられるのではないだろうか。

さらに、算数や音楽では、「学びに向かう力、人間性等」を示す(3)の中に、「楽しさ」という文言があるが、特別活動の目標の中には一切見られない。文部科学省『小学校学習指導要領解説 特別活動編』では、特別活動の教育活動全体における意義の1つに「学級や学校の文化を創造する特別活動」を挙げ、「特別活動は、楽しく豊かな学校文化をつくる実践的な活動である。」と説明している²⁹⁾。文部科学省『小学校学習指導要領解説 特別活動編』の中で、繰り返し「楽しい／楽しく／楽しむ」と記述されているにもかかわらず、目標の中に「楽しい」という意味の文言が示されていないのは、敢えて情意面を排すことで、教科以上に「教科風」であることをねらっているようにも感じられる。

(2) 「資質・能力の育成を目指した教育課程編成と教科等間のつながり」の視点から

「カリキュラム・マネジメントの推進」は、平成29(2017)年改訂の主要なトピックの1つである。平成28(2016)年12月の中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」では、「教

育課程を軸に学校教育の改善・充実の好循環を生み出す『カリキュラム・マネジメント』の実現」として、カリキュラム・マネジメントの重要性や3つの側面、資質・能力の育成を目指した教育課程編成と教科等間のつながり、学校評価との関係等が提言されている³⁰⁾。これを受け、小学校学習指導要領の第1章総則の「第1 小学校教育の基本と教育課程の役割」において、「4 各学校においては、児童や学校、地域の実態を適切に把握し、教育の目的や目標の実現に必要な教育の内容等を教科等横断的な視点で組み立てていくこと、教育課程の実施状況を評価してその改善を図っていくこと、教育課程の実施に必要な人的又は物的な体制を確保するとともにその改善を図っていくことなどを通して、教育課程に基づき組織的かつ計画的に各学校の教育活動の質の向上を図っていくこと（以下「カリキュラム・マネジメント」という。）に努めるものとする。」と示されている。

また、第1章総則「第2 教育課程の編成」において、「2 教科等横断的な視点に立った資質・能力の育成」として、「学習の基盤となる資質・能力」と「現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力」の2つの視点が示された。その「学習の基盤となる資質・能力」の1つとして例示されている「言語能力」については、第1章総則「第3 教育課程の実施と学習評価」の「1.主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」において、「言語能力の育成を図るため、各学校において必要な言語環境を整えるとともに、国語科を要としつつ各教科等の特質に応じて、児童の言語活動を充実すること。」とされ、具体的な教科等間のつながりが示されている。

第1章総則において、「要として」という表現で具体的な教科等間のつながりが示されている教科等は、国語科の他に2つある。1つは、特別の教科 道徳であり、「第1 小学校教育の基本と教育課程の役割」において、「学校における道徳教育は、特別の教科である道徳（以下「道徳科」という。）を要として学校の教育活動全体を通じて行うもの」と示されている。もう1つは、特別活動であり、「第4 児童の発達の支援」の「1 児童の発達を支える指導の充実」において、「児童が、学ぶことと自己の将来とのつながりを見通しながら、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を身に付けていくことができるよう、特別活動を要としつつ各教科等の特質に応じて、キャリア教育の充実を図ること。」と示されている。

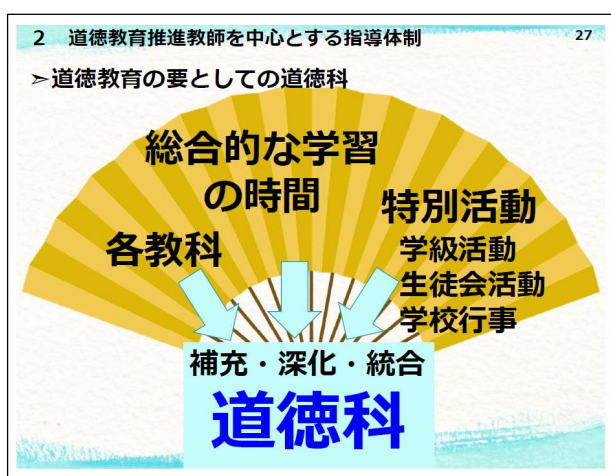


図6 「道徳教育の要としての道徳科」のイメージ

図6は、文部科学省特設サイト「道徳教育アーカイブ」に研修用資料として掲載されている、文部科学省初等中等教育局教育課程課飯塚秀彦教科調査官による令和4年度中学校各教科等担当指導主事連絡協議会用行政説明資料「中学校道徳教育におけるカリキュラム・マネジメント」において、「道徳教育の要としての道徳科」について、そのイメージを図示したものである³¹⁾。この図では、扇子のイラストを用いて、扇面の部分に各教科、総合的な学習の時間、特別活動を位置付け、扇子の要の部分に道徳科が位置付けられている。そして、扇

面から要に向かって矢印が描かれ、その先に「補充・進化・統合」とあり、各教科等と道徳科との関係や道徳科の役割が分かりやすく示されている。この道徳教育における「要として」という表現は、平成 20（2008）年改訂でも第 1 章総則「第 1 教育課程編成の一般方針」において、「学校における道徳教育は、道徳の時間を要（かなめ）として学校の教育活動全体を通じて行うもの」と示されている。

また、特別活動では、平成 20（2008）年改訂において、「第 3 指導計画の作成と内容の取扱い」の 1 の(4)に「第 1 章総則の第 1 の 2 及び第 3 章道徳の第 1 に示す道徳教育の目標に基づき、道徳の時間などとの関連を考慮しながら、第 3 章道徳の第 2 に示す内容について、特別活動の特質に応じて適切な指導をすること。」と示され、平成 29（2017）年改訂でも「第 3 指導計画の作成と内容の取扱い」の 1 の(6)に同様の記載があり、軌を一にしていることが分かる。

国語科を要とした言語活動についても、道徳教育と同様に、平成 20（2008）年改訂からの継続である。言語活動の充実については、平成 20（2008）年改訂の小学校学習指導要領第 1 章総則「第 1 教育課程編成の一般方針」において、学校教育法第 30 条第 2 項に示された学力の 3 つの要素に基づき、「学校の教育活動を進めるに当たっては、各学校において、児童に生きる力をはぐくむことを目指し、創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開する中で、基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくむとともに、主体的に学習に取り組む態度を養い、個性を生かす教育の充実に努めなければならない。その際、児童の発達段階を考慮して、児童の言語活動を充実するとともに、家庭との連携を図りながら、児童の学習習慣が確立するよう配慮しなければならない。」と示されている。加えて「第 4 指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項」において、「各教科等の指導に当たっては、児童の思考力、判断力、表現力等をはぐくむ観点から、基礎的・基本的な知識及び技能の活用を図る学習活動を重視するとともに、言語に対する関心や理解を深め、言語に関する能力の育成を図る上で必要な言語環境を整え、児童の言語活動を充実すること。」と示されている。

ここには「要として」という表記は無いが、学習指導要領が求める言語活動の充実に資することを目的に、平成 23（2011）年 10 月に文部科学省が作成した「言語活動の充実に関する指導事例集【小学校版】」では、前書き

において、「言語活動について、国語科で培った能力を基本に、すべての教科等において充実する」と示されており、そのイメージについて、参考資料として、巻末に図 7 が掲載されている³²⁾。

この図は、一目で扇子と分かる形となっており、扇子の骨にあたる部分の先には、国語科以外の各教科等名が記され、扇面の部分には、言語活動の充実が果たすべき役割が示されている。そして、要の部分には国語科が位置付け

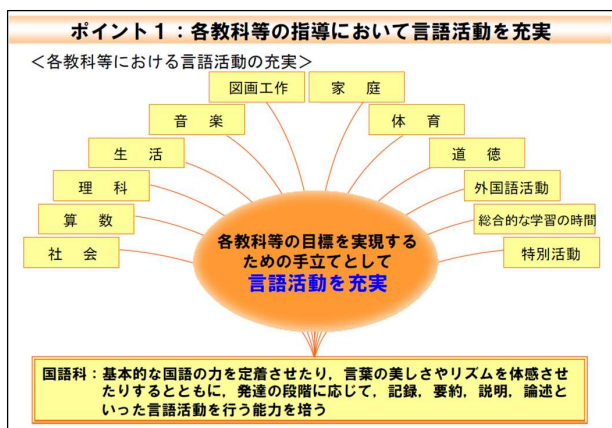


図 7 「各教科等における言語活動の充実」のイメージ

られ、言語活動を行う能力を培うという国語科の役割が示されている。これにより、国語科で習得した言語能力を他教科等で活用して言語活動を充実することで、思考力・判断力・表現力等を育み、各教科等の目標を実現するという関係が分かりやすくまとめられている。

また、この言語能力の「習得と活用」の関係については、全国学力・学習状況調査の「児童生徒に対する調査」における「教科に関する調査」の調査問題によく表れている。平成19(2007)年度から実施されている全国学力・学習状況調査では、「教科に関する調査」の出題内容として、一貫して「身に付けておかなければ後の学年等の学習内容に影響を及ぼす内容や、実生活において不可欠であり常に活用できるようになっていることが望ましい知識・技能等」と「知識・技能を実生活の様々な場面に活用する力や、様々な課題解決のための構想を立て実践し評価・改善する力等」が扱われている³³⁾。

実施年度		H19	H20	H21	H22	H23	H24	H25	H26	H27	H28	H29	H30	H31	R2	R3	R4	計
学級活動	①学級や学校における生活づくりへの参画	1	1	1		1	1		1		1	1					1	9
	②日常生活や学習への適応と自己の成長及び健康安全										1							1
	③一人一人のキャリア形成と自己実現	2	1				2				1		1					7
児童会活動			2	1	2	4	1	1		2	2	2					1	18
クラブ活動		1					1											2
学校行事			1		1			1	1		1							5
計		4	5	2	3	5	5	2	2	2	6	3	1	0	0	0	2	42

図8は、平成19(2007)年度から令和4(2022)年度までの全国学力・学習状況調査の小学校国語の調査問題において、特別活動が問題場面に取り上げられた数について、特別活動の内容別に一覧に整理したものである。16

図8 全国学力・学習状況調査の小学校国語の調査問題において特別活動が問題場面に取り上げられた数一覧

回分の調査問題のうち、平成31(2019)年度から令和3(2021)年度の3回

を除く13回で特別活動が何らかの形で問題場面に取り上げられており、平成28(2016)年度は、大問が全部で11問ある中、6問について特別活動と関係する場面が取り上げられていた。内容別に見ると、児童会活動について取り上げられた回数が全42回中18回で最も多く、次いで学級活動の「(1)学級や学校における生活づくりへの参画」が9回取り上げられている。「実生活において不可欠であり常に活用できるようになっていることが望ましい知識・技能等」を問うたり、「知識・技能を実生活の様々な場面に活用する力」を問う



〔記録係がまとめた黒板の一部〕

うたりする上で、学級や学校における「生活」づくりを内容としている特別活動が多く取り上げられるのは、自然なことと言えよう。

さらに、学級における話し合い活動(いわゆる「学級会」)は、小学校国語の問題場面にこれまでに7回取り上げられており、図9はその1つである。この問題は、東日本大震災の影響で実施が見送られた平成23(2011)年度の全国学力・学習状況

図9 平成23(2011)年度の全国学力・学習状況調査における小学校第6学年国語Bの1の一部

調査の小学校国語において、主として「活用」に関する問題として出題されたものである。問題のリード文では、「六年二組の池上さんの学級では、『友情・協力』という学級目標の達成につながるような学級の旗を作ることになりました。次は、学級の旗のデザインを決めるために話し合っている様子の一部と、記録係が発言などをまとめた黒板の一部です。これらを読んで、あとの問いに答えましょう。」と示されており、「学級の旗のデザインを決めよう」という議題で「学級会」が行われていることが分かる³⁴⁾。

国語科では、小学校学習指導要領において、平成20(2008)年改訂でも平成29(2017)年改訂でも、第3学年及び第4学年の指導事項として、司会などの役割を果たしながら話し合い、互いの意見の共通点や相違点に着目して考えをまとめる力が扱われ、言語活動として学級全体で話し合う活動が例示されている。この問題では、児童は、第3学年及び第4学年において身に着けたであろう話し合うための言語能力を活用して解くことが求められているわけだが、ここで注目したいのは、黒板の描かれ方である。

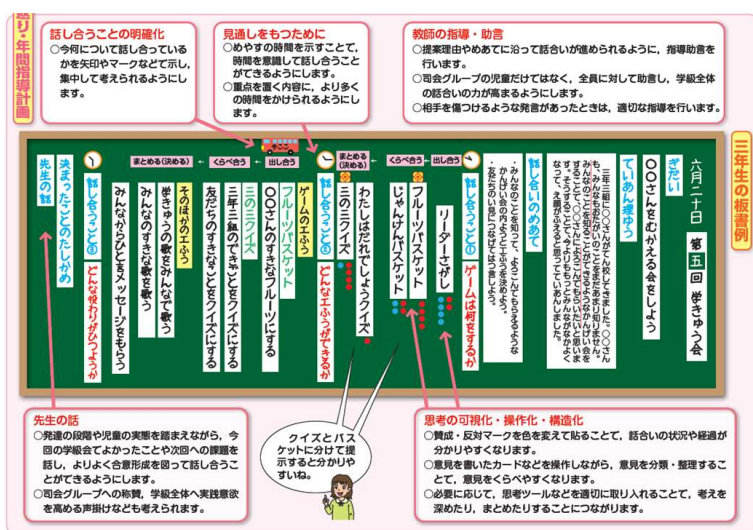


図10 「学級会」における板書を活用した思考の可視化・操作化・構造化の例

ていることが分かる。

特別活動指導資料は教員向けであり、特別活動には教科書等の基礎的な資料がないことから、その教育的意義が十分に理解されなかったり、近年のベテラン教師の退職により特別活動の指導技術の継承が円滑に行われなかったりするなどの課題を解決するために作成されたものである³⁶⁾。この板書例は、多くの教員にとって参考とすべきモデルとして示されたものと考えられるが、全国学力・学習状況調査の問題で示された板書と描かれ方が異なっていることについて、どのように解釈すればよいのだろうか。

児童が、実際に国語科で習得した言語能力を「学級会」で活用しようとした際に、求められる黒板の使い方が国語科と特別活動で異なっていれば、混乱を生じるであろうことは容易に想像できる。習得した言語能力について、学校生活をはじめとした生活の様々な場面で活用することを通して、より習熟を図るのであれば、国語科と特別活動の板書が似通っていた方が効果的であろう。

その一方で、もし学校生活が教科等で身に着けた資質・能力の活用場面として扱われる

図10は、国立教育政策研究所教育課程研究センターが作成した、平成29(2017)年改訂小学校学習指導要領準拠の特別活動指導資料『みんなで、よりよい学級・学校生活をつくる特別活動(小学校編)』において、「学級会」における板書を活用した思考の可視化・操作化・構造化の例として示されたものである³⁵⁾。3年生の6月に、「〇〇さんをむかえる会をしよう」という議題で第5回「学級会」を行ったという想定で示された板書例だが、図8の黒板の一部と比較するとその形態が大きく異な

ならば、児童にとって学校生活の全てが「学び」になってしまう。その結果、児童は、四六時中「評価」されることになり、息が詰まってしまうだろう。

現状では、「学級会」における黒板の使い方は、国語科で学ぶ、実生活で活用することを想定した汎用的な言語能力によるものとは異なる内容がモデルとして示されているが、学校生活が「学び」一色に染まることを防ぎ、「暮らし」の側面を守るために、歯止めの役割を果たしているといえるのかもしれない。

なお、言語活動の充実について、特別活動では、平成 20（2008）年改訂において、「第 3 指導計画の作成と内容の取扱い」の 2 の(4)に「〔学校行事〕については、（中略）体験活動を通して気付いたことなどを振り返り、まとめたり、発表し合ったりするなどの活動を充実するよう工夫すること。」と示され、平成 29（2017）年改訂でも「学校行事の内容の取扱い」に同様の記載があり、言語による体験活動の振り返りを重視していることが伺える。

各教科等との関連

■ 学級活動(3)「もうすぐ5年生」(第4学年の例)

(ア 現在や将来に希望や目標をもって生きる意欲や態度の形成)



図 11 「キャリア教育の要としての特別活動」のイメージ①

図 11 は、特別活動指導資料『みんなで、よりよい学級・学校生活をつくる特別活動(小学校編)』において、特別活動がキャリア教育の要としての役割が期待されていることについて解説する中で、特別活動と各教科等との関連のイメージを図示したものである³⁷⁾。この図では、第 4 学年で実施することを想定した学級活動(3)の「ア 現在や将来に希望や目標をもって生きる意欲や態度の形成」に係る題材「もうすぐ 5 年生」を取り上げ、扇子を模したイラストを用いて説明している。扇面の部分には、本題材に關係する各教科等や学校生活、家庭生活の経験及び 5 年生に向けた展望が例として示されており、要の部分には、特別活動と位置付けられている。加えて、扇子の外には、本題材に關係する特別活動の各活動・学校行事について

の経験や 5 年生に向けた展望が例示されている。

図 11 は、「道徳教育の要としての道徳科」のイメージを示した図 6、「各教科等における言語活動の充実」のイメージを示した図 7 と比較して、大きく異なる点が 3 つある。1 点目は、図 6・図 7 は、扇子のイラストの中で各関係が完結しているが、図 11 は、扇子の外にも特別活動が位置付けられていることである。2 点目は、図 6・図 7 は、扇面と要に教科等の重なりが無いが、図 11 は、扇面の各教科等や学校生活の中に特別活動が含まれているように読み取れることである。3 点目は、図 6 では「補充・深化・統合」、図 7 では「習得・活用」という関係性が明らかに示されているが、図 11 では、キャリア教育の要としての特別活動と各教科等との関係性がはっきり分からないことである。この 3 点により、図 11 では、特別活動が果たすキャリア教育の要としての役割について、散り散りになって飛んでいく風船を束ねる程度の印象に留まってしまっている。

なぜ、このような違いが生じたのか。その理由について、「道徳教育と道徳科」や「国語

科と言語活動」は、関係付けられている両者が元々近いものだが、「キャリア教育と特別活動」は、重なる点も多いが、別物であるからだと考える。図 11 は、特別活動の側から見た「キャリア教育の要としての特別活動」のイメージである。それでは、キャリア教育の側から見た場合、そのイメージに違いがあるのだろうか。

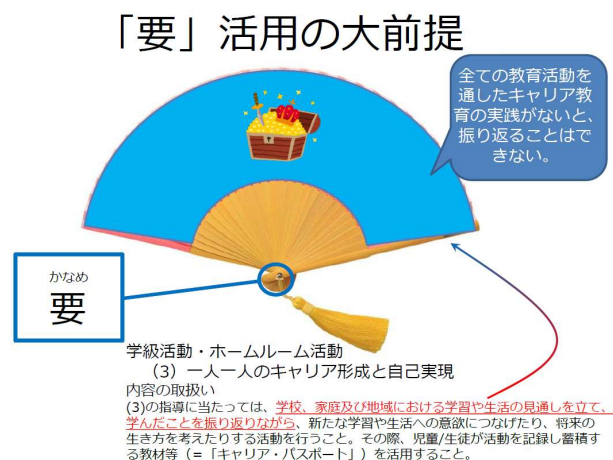


図 12 「キャリア教育の要としての特別活動」のイメージ②

図 12 は、独立行政法人教職員支援機構が、全国の学校教育関係職員に豊富で質の高い研修機会を提供するために作成したオンライン研修教材の一つである、筑波大学人間系藤田晃之教授による「キャリア・パスポート：校内研修シリーズ No109」において、新学習指導要領が示すキャリア教育実践の在り方について解説する中で、特別活動が果たすキャリア教育の要としての役割のイメージを図示したものである³⁸⁾。扇子のイラストを用いて、扇面の部分には、全ての教育活動を通したキャリア教育の実践が、要の部分には特別活動の学級活動(3)が位置付けられている。そして、学習指導要領

における「学級活動の内容の取扱い」の(2)を引用し、特別活動が果たす役割を「見通し・振り返り」と示している。

図 11 と図 12 を比較すると、図 12 の要の部分に位置付けられた学級活動(3)の具体について、ある題材を取り上げて例示したものが図 11 であり、入れ子の関係になっていることが分かる。図 11 で例示された児童の言葉は、どれも「見通し・振り返り」に関する内容であり、学級活動(3)の指導を通じて、児童がどのように考えていけばよいのか、具体的なイメージをもつことができる。図 11 は、特別活動指導資料という性質上、キャリア教育の全体を語ることは本来の趣旨にそぐわないことから、このような示し方になったのであろう。そう考えると、扇子の外に特別活動の各活動・学校行事の「見通し・振り返り」が示されていることは、特別活動指導資料として、敢えて取り出して協調したものと推察される。

一方で、扇子の外に強調して示される特別活動の内容について、この題材を通してどのような資質・能力を育成していくのか、「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の 3 つの柱で例示されると、特別活動で育成する資質・能力とキャリア教育で育成する資質・能力の関連や相違点について理解が深まったのではないかと考える。この点については、平成 29 (2017) 年改訂で初めて特別活動にキャリア教育の要としての役割が正式に課せられたことから、今後の研究に期待したい。

(3) 提言：「自己実現」を核にした特別活動へ

本節では、特別活動について、学習指導要領の一つ一つの文言の精査や内容の吟味ではなく、形式的で外面的な視点から分析を行った。その結果、平成期の 4 回の学習指導要領改訂の中で、特別活動においても教科と同様に、系統性や発展性、教科等間の関連といった「縦と横のつながり」が整理されてきたとともに、教育課程における固有の教育内容と

して、特別活動の独自性を確保しようとしてきたことが明らかになった。その背景には、前節で扱った、学校週5日制の実施、全国学力・学習状況調査の実施、教育基本法及び教育3法の改正、小中一貫教育の制度的基盤の整備などの、内閣総理大臣の諮問機関が主導する形で行われた大きな教育改革の影響が見て取れる。

その一方で、特別活動で育成を目指す「資質・能力」については、明瞭に示すことができていないことが分かってきた。特に、キャリア教育の要としての役割において、特別活動で育成する資質・能力が、キャリア教育で育成する資質・能力の下請けのように誤解されない形で整理されることは、喫緊の課題であると考えられる。

現在、教員の世代交代が急速に進み、私が勤める公立小学校でも経験の浅い教員がおおよそ半数を占めている。経験の浅い教員にとって特別活動は、円滑に処理するだけで精一杯になる傾向にある。ベテランの教員についても、学習指導要領改訂に伴って、徐々に教育課程上整理されてきた特別活動の変化について、特に教科等間の関連にまで十分手が回らない様子が見られる。今後、カリキュラム・マネジメントの質的な充実が求められるとともに、学校における働き方改革の推進により、各教育活動の意義について、資質・能力の育成の面から精査することがより一層求められていくことが考えられる。特別活動の教育的意義について、教職員はもちろん、児童生徒や保護者、地域の方々に説明する場面も想定されるため、特別活動で育成する資質・能力を誰にでも分かりやすくイメージできるよう目標の中で端的に示すことは、益々重要になってくるだろう。

これまで特別活動と言えば、「望ましい集団活動を通して」という言葉が、その代名詞のように用いられていた。「望ましい集団活動を通して」という言葉は、昭和43(1968)年(中学校は昭和44(1969)年、高等学校は昭和45(1970)年)改訂の学習指導要領において、特別活動(高等学校は各教科以外の教育活動)の目標に位置付けられた。その後、4回の学習指導要領改訂を経て、平成29(2017)年(高等学校は平成30(2018)年)改訂において、およそ50年ぶりに変更された。その理由として、平成28(2016)年12月の中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」において、『望ましい集団活動を通して』とは、一人一人の児童生徒が互いのよさや可能性を認め、生かし、伸ばし合うことができるような実践的な方法で集団活動を行ったり、望ましい集団を育成しながら個々の児童生徒に育てたい資質や能力を育成したりするという特別活動の方法原理を示したものであるが、『望ましい』ということが、学習過程というよりは目標を示しているような印象や、あらかじめ望ましい集団があることが学習の前提となっているかのような誤解を与える可能性があるため」と示されている³⁹⁾。

そこで、「望ましい集団活動を通して」に替わる、特別活動の代名詞となる言葉として「自己実現を図るための資質・能力」を提案したい。その理由としては、特別活動にキャリア教育の要としての役割が期待されており、このことは、広く特別活動の教育的意義を示す上で非常に分かりやすいからである。

「自己実現」という言葉は、目標における「学びに向かう力、人間性等」に係る資質・能力として、「自主的、実践的な集団活動を通して身に付けたことを生かして、集団や社会における生活及び人間関係をよりよく形成するとともに、自己の生き方についての考えを

深め、自己実現を図ろうとする態度を養う。」と使用されており、学級活動の内容「(3)一人一人のキャリア形成と自己実現」でも用いられていることから、すでに馴染みが深いことも理由として挙げられる。これまで、特別活動は、人間形成の場として教育課程上の重要な役割を担ってきた⁴⁰⁾ことから、「学びに向かう力、人間性等」の資質・能力を重く扱うことは、理にかなっていると考える。「望ましい集団活動を通して」という言葉が初めて使用された昭和 43 (1968) 年 (中学校は昭和 44 (1969) 年、高等学校は昭和 45 (1970) 年) 改訂では、高等学校の「各教科以外の教育活動の目標」において、「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、将来の生活において自己を実現する能力を育てる。」と示されており、「自己実現を図るための資質・能力」は、特別活動の黎明期でも重視されていたことが伺える。

また、先述した通り、キャリア教育の要として、特別活動が果たす役割は「見通し・振り返り」である。この「見通し・振り返り」については、学級活動(3)だけでなく、学級活動(1)においても、学級や学校生活における生活を振り返って課題を見つけたり、「学級会」で話し合っ合意形成を図る中で、解決に向けた見通しをもったりしている。学級活動(2)では、日常の生活を振り返って課題を見つけ、学級での話し合いを生かして意思決定をする中で、課題解決の見通しをもっている。これは、児童会・生徒会活動やクラブ活動、学校行事でも同様であり、特別活動で取り組む様々な集団活動は、集団活動であると同時に自己実現の場でもあるといえる。「望ましい集団活動を通して」という言葉に対する課題として指摘された、集団活動が目的化することに対して、集団活動を自己実現の場として捉え直すことは有効であろう。

現在、企業や社会課題を解決する場などの人材育成・組織開発の分野では、「見通し・振り返り」の効果的な手法が数多く開発されている。これらの手法を取り入れ、児童生徒が、発達の段階に応じて系統的に「見通し・振り返り」の知識や技能を体得し、習熟を図っていくことは、教育課程全体に対して良い効果をもたらすと考える。なぜなら、各教科における学習活動もまた自己実現の場だからである。

「自己実現」を核とした特別活動は、児童生徒が学級活動(3)で体得した「振り返り・見通し」の知識や技能を活用することで、特別活動の様々な集団活動を充実することができるだけでなく、各教科の学習活動と好循環を生み出すことができる。GIGA スクール構想により児童生徒に一人 1 台整備されたタブレット端末を日々用いることで蓄積された study log、life log、assist log を活用した振り返りや、対話型の生成系 AI を用いた見通しの立案など、特別活動の新たな実践を開発する可能性も大きく広がる。特別活動が、新時代の日本の学校教育の旗手に躍り出る絶好の機会と考えるが、いかがだろうか。

注および引用文献

- 1) 文部科学省初等中等教育局教育課程課「学習指導要領の変遷」文部科学省 Web サイト
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/idea/1304360_002.pdf
- 2) 文部科学省『学制百五十年史』ぎょうせい、2022、254-255 頁
- 3) 水原克敏、高田文子、遠藤宏美、八木美保子『新訂 学習指導要領は国民形成の設計書 その能力観と人間像の歴史的変遷』東北大学出版会、2018、186 頁
- 4) 合田哲雄『学習指導要領の読み方・活かし方ー学習指導要領を「使いこなす」ための 8 章』株式会社教育開発研究所、2019、38 頁
- 5) 文部省『小学校指導書 特別活動編』株式会社東山書房、1989、1-3 頁
- 6) 文部科学省初等中等教育局教育課程課、幼児教育課編『別冊初等教育資料 900 号記念増刊 教育の未来を拓く学習指導要領の変遷』株式会社東洋館出版社、2013、16 頁
- 7) 文部科学省『学制百五十年史』ぎょうせい、2022、429-430 頁
- 8) 文部科学省『学制百五十年史』ぎょうせい、2022、439 頁
- 9) 文部科学省『学制百五十年史』ぎょうせい、2022、368 頁
- 10) 文部科学省『学制百五十年史』ぎょうせい、2022、434 頁
- 11) 文部省『小学校学習指導要領解説 特別活動編』株式会社東洋館出版社、1999、2-4 頁
- 12) 合田哲雄『学習指導要領の読み方・活かし方ー学習指導要領を「使いこなす」ための 8 章』株式会社教育開発研究所、2019、42 頁
- 13) 文部科学省『学制百五十年史』ぎょうせい、2022、431 頁
- 14) 文部科学省『学制百五十年史』ぎょうせい、2022、436 頁
- 15) 文部科学省『学制百五十年史』ぎょうせい、2022、441 頁
- 16) 文部科学省『学制百五十年史』ぎょうせい、2022、543-544 頁
- 17) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 特別活動編』株式会社東洋館出版社、2008、2-7 頁
- 18) 水原克敏、高田文子、遠藤宏美、八木美保子『新訂 学習指導要領は国民形成の設計書 その能力観と人間像の歴史的変遷』東北大学出版会、2018、257-260 頁
- 19) 文部科学省『学制百五十年史』ぎょうせい、2022、426-427 頁
- 20) 文部科学省『学制百五十年史』ぎょうせい、2022、443 頁
- 21) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 特別活動編』株式会社東洋館出版社、2018、5-10 頁
- 22) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 特別活動編』株式会社東洋館出版社、2008、3 頁
- 23) 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」、2008、127 頁
- 24) 文部省『小学校指導書 特別活動編』株式会社東山書房、1989、13 頁
- 25) 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」、2008、127-128 頁
- 26) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 特別活動編』株式会社東洋館出版社、2018、8 頁

- 27) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 特別活動編』株式会社東洋館出版社、2018、3,11 頁
- 28) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 特別活動編』株式会社東洋館出版社、2018、17 頁
- 29) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 特別活動編』株式会社東洋館出版社、2018、32 頁
- 30) 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」、2016、23-26 頁
- 31) 飯塚秀彦「令和 4 年度中学校各教科等担当指導主事連絡協議会・行政説明 2『中学校道徳教育におけるカリキュラム・マネジメント』」文部科学省 Web サイト、2022
https://doutoku.mext.go.jp/pdf/r4_junior_high_school_management.pdf
- 32) 文部科学省『言語活動の充実に関する指導事例集【小学校版】』教育出版株式会社、2011、まえがき,220 頁
- 33) 文部科学省「令和 4 年度全国学力・学習状況調査に関する実施要領」文部科学省 Web サイト
https://www.mext.go.jp/content/20211221-mxt_chousa02-000019484-1.pdf
- 34) 文部科学省「平成 23 年度全国学力・学習状況調査小学校第 6 学年国語 B」国立教育政策研究所 Web サイト
https://www.nier.go.jp/11chousa/11mondai_shou_kokugo_b.pdf
- 35) 文部科学省 国立教育政策研究所教育課程研究センター『みんなで、よりよい学級・学校生活をつくる特別活動(小学校編)(特別活動指導資料)』文溪堂、2019、54 頁
- 36) 文部科学省 国立教育政策研究所教育課程研究センター『みんなで、よりよい学級・学校生活をつくる特別活動(小学校編)(特別活動指導資料)』文溪堂、2019、まえがき頁
- 37) 文部科学省 国立教育政策研究所教育課程研究センター『みんなで、よりよい学級・学校生活をつくる特別活動(小学校編)(特別活動指導資料)』文溪堂、2019、94 頁
- 38) 藤田晃之『『キャリア・パスポート：校内研修シリーズ No109』オンライン研修教材』独立行政法人教職員支援機構 Web サイト、2022
https://www.nits.go.jp/materials/intramural/files/109_001.pdf
- 39) 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」、2016、230 頁
- 40) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 特別活動編』株式会社東洋館出版社、2018、24 頁

平成末期から令和期の特別活動の意義と役割及び課題に関する一考察
-特別活動における「見方・考え方」を中心として-

玉川大学 川本 和孝

1. 平成 29・30・31 年改訂学習指導要領改訂の背景

平成 29 年・30・31 年改訂の学習指導要領（以下「現行の学習指導要領」）は、平成 31 年に元号が平成から令和へと変わったこともあり、まさに「令和時代の学習指導要領」と言える。また、平成 31 年末（2019 年）に感染報告があつて以来、数ヶ月で瞬く間にパンデミックと言われる世界規模の流行を引き起こした新型コロナウイルス（Covid-19）は学校教育現場にも大きな影響を与えた。そのため、現行の学習指導要領は、コロナ時代の学習指導要領とも言えるのである。

そもそも、この学習指導要領の背景には、時代や社会が予測困難で急激な変化を遂げてきていることが挙げられる。特に、その中でも AI の進歩は著しく、その利便性によって新しいライフスタイルが確立されてきている一方で、「人間の仕事が、やがて AI に淘汰されてしまうのではないか」、ということも危惧されてきている。そのような時代背景の中で、AI がどれだけ進化しようとも、「感性を働かせたり、仲間と協働したりすること」といった、変化の著しい社会において主体的にその変化に対応できる「創り手」を育てていくことが、学校教育には今まで以上に求められてきているのである。なお、現行の学習指導要領改訂の趣旨には、以下のようなことが示されている¹⁾。

予測困難な社会の変化に主体的に関わり、感性を豊かに働かせながら、どのような未来を創っていくのか、どのように社会や人生をよりよいものにしていくのかという目的を自ら考え、自らの可能性を發揮し、よりよい社会と幸福な人生の創り手となる力を身に付けられるようにすることが重要である。

（中略）

こうした力は全く新しい力ということではなく学校教育が長年その育成を目指してきた「生きる力」であることを改めて捉え直し、学校教育がしっかりとその強みを發揮できるようにしていくことが必要とされた¹⁾。

文部科学省「小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説特別活動編」、p.3（改訂の基本方針）より引用

感性を豊かに働かせながら「どのような未来を創っていくのか」「どのように社会や人生をよりよいものにしていくのか」を考えていくこと、「創造」していくことは、まさに人間だからこそできることであり、現状での AI にはできないものである。さらに、これまでの時代や社会の中と違い、サンプルや絶対的な解がない（答えのない）課題に対して、多様な他者との協働を通じて、その状況や目的に応じた解を導き出していくことが求められているが、それもまた人間ならではの強みである。

中央教育審議会では、そうした社会的変化の中で、子どもたち一人一人に予測できない変化に受け身で対処するのではなく、主体的に向き合って関わり合い、その過程を通して自らの可能性を發揮し、よりよい社会と自分自身の人生を幸福なものとして創っていくことを示したのである。その「創り手」となって

いけるようにすることが重要となっていること、すなわち、様々な情報や出来事を受け止め、主体的に判断しながら、自分を社会の中でどう位置づけて、社会をどう描くかを考え、他者と共に生き、課題を解決していく力が社会的にも求められている。

こうした力は、これまでも「生きる力」の育成として重視されてきたことであり、それが改めて社会から要請されている今日では、学校と社会がよりよい社会を創るという目標を共有して、連携していく好機にある。このような文脈で「社会に開かれた教育課程」の実現が重要となってきたのである。

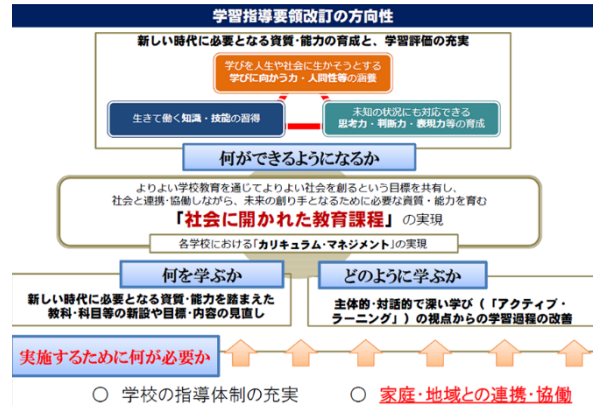


図-1 学習指導要領改訂の方向性²⁾

改訂のポイント

① 社会に開かれた教育課程²⁾

「社会に開かれた教育課程」とは、学校の教育課程を通じて、子供たちが社会や世界とつながり、よりよい社会と幸福な人生を自ら創り出していける力を積極的に育もうとする考え方である。教育の目的として人格の完成などを基軸に据え、次代を担う子供たちが人間や社会の望ましい在り方を主体的、創造的に描き出し、それを実現できる資質・能力を育むことを目指そうとしている。

- (1) 社会や世界の状況を幅広く視野に入れ、よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創るという目標を持ち、教育課程を介してその目標を社会と共有していくこと。
- (2) これからの社会を創り出していく子供たちが、社会や世界に向き合い関わり合い、自らの人生を切り拓いていくために求められる資質・能力とは何かを、教育課程において明確化し育てていくこと。
- (3) 教育課程の実施に当たって、地域の人的・物的資源を活用したり、放課後や土曜日等を活用した社会教育との連携を図ったりし、学校教育を学校内に閉じずに、その目指すところを社会と共有・連携しながら実現させること。

中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」（平成28年12月21日）

② 何ができるようになるの？（資質・能力の三つの柱）³⁾

子供たちに必要な力を三つの柱として整理した。「何のために学ぶのか」という学習の意義を共有しながら、授業の創意工夫や教科書等の教材の改善を引き出していけるよう、すべての教科でこの三つの柱に基づく子供たちの学びを後押しできるようにしている。

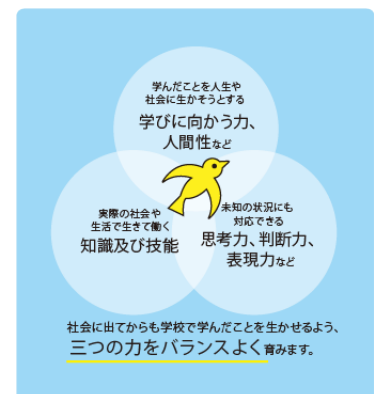


図-2 文部科学省「平成29・30・31年改訂学習指導要領の趣旨・内容を分かりやすく紹介」

③ どのように学ぶの？（主体的・対話的で深い学び）⁴⁾

授業の方法や技術の改善のみを意図するものではなく、子供たちの「学び」そのものが、「アクティブ」

で意味あるものとなっているかという視点から授業をよりよくしていくこと。(総則第 3-1:P.22 ~P.23)

「主体的な学び」の視点

学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連づけながら見通しをもって取り組み、自己の学習活動を振り返ってつなげる学び。

「対話的な学び」の視点

子ども同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手がかりに考えることで、考えを広げ深める学び。

「深い学び」の視点

習得・活用・探究という学びの中で、各教科の特質に応じた「見方・考え方」を形成し、問題を見いだして解決策を考えたり、創造したりする学び。

④ カリキュラム・マネジメント⁵⁾

子供たちの姿や地域の実情等を踏まえて、各学校が設定する学校教育目標を実現するために、教育課程に基づき組織的かつ計画的に教育課程の質の向上を図っていくこと。(総則第 1-4 : P.18)

2. 平成 29 年・30・31 年改訂の学習指導要領における特別活動の変化

① 改訂の主なポイント

- 1) 特別活動における見方・考え方として、「集団や社会の形成者としての見方・考え方」が示された
- 2) 大枠の構成に変更はないものの、目指す資質・能力が三つの柱で示された。
- 3) 目標を達成していく上での視点として、人間関係形成、社会参画、自己実現が示された。
- 4) 「望ましい集団活動を通じて」という表記がなくなり、合わせて「望ましい集団活動の条件」がなくなった。
- 5) 小学校の学級活動に(3)が新設された。
- 6) 学級活動の内容の取扱いにおいて、学年ごと(各段階)で特に配慮すべき事項が示された。
- 7) 学級活動において一連の学習過程が示された。

など

② 「集団や社会の形成者としての見方・考え方」に関する一考察

1) 見方・考え方とは何か

現行の学習指導要領では、各教科・領域の特質に応じた資質・能力の育成に向けて、学習の目標や内容に対するアプローチや視点のことを指した、各教科・領域固有の「見方・考え方」を示している。構造化された今回の改訂において、そうした「見方・考え方」が明示されたことによって、資質・能力が教科間や校種間で一貫して捉えやすくなり、各教科・領域の役割が鮮明になった。

「見方」に関しては、学習の対象やテーマに対して、多角的な視点や広い視野を持つことを意味しており、単元ごとの知識習得のみの学習から脱却し、現実の問題や課題に対して、柔軟な視点で取り組むことを指している。これは、今まで以上に、その学習の背景にある原理や法則等を探究し、社会への応用やつながりを考えていくことが重視されるようになった、ということである。「考え方」は、学習において批

判的思考や創造的思考を育むことを意味しており、単に与えられた情報を覚えるだけでなく、それを多角的な視点で考え、自分の意見や解決策を構築することを指している。こうした「見方・考え方」のアプローチにより、児童・生徒は単なる「受け身の知識獲得」という学習スタイルから脱却し、自ら学び、思考し、創造する力を養うことを目指したのである。これにより、情報を批判的に評価・判断し、活用できる人材を育成していくと共に、複数の視点や考え方を尊重し、協働して問題を解決するための能力も育まれるのである。また、深い学びの中核的な役割を果たすのが「見方・考え方」であり、また「見方・考え方」を働かせた学びを実現できる授業実践は、必然的に主体的・対話的で深い学びとなるのである。なお、特別活動における「見方・考え方」は、目標に以下のように示されている。

特別活動の目標⁶⁾

集団や社会の形成者としての見方・考え方を働かせ、様々な集団活動に自主的、実践的に取り組み、互いのよさや可能性を発揮しながら集団や自己の生活上の課題を解決することを通して、次のとおり資質・能力を育成することを目指す。

- (1) 多様な他者と協働する様々な集団活動の意義や活動を行う上で必要となることについて理解し、行動の仕方を身に付けるようにする。
- (2) 集団や自己の生活、人間関係の課題を見だし、解決するために話し合い、合意形成を図ったり、意思決定をしたりすることができるようにする。
- (3) 自主的、実践的な集団活動を通して身に付けたことを生かして、集団や社会における生活及び人間関係をよりよく形成するとともに、自己の生活についての考えを深め、自己実現を図ろうとする態度を養う。

【下線部は筆者による】

また、学習指導要領解説には、それに関する表記が以下のような2点が示されており、それにより、特別活動において育成する資質・能力に関して、「人間関係形成」、「社会参画」、「自己実現」という三つの視点に沿って整理された。

「集団や社会の形成者としての見方・考え方は、特別活動と各教科等とが往還的な関係にあることを踏まえて、各教科等における見方・考え方を総合的に働かせて、集団や社会における問題を捉え、よりよい人間関係の形成、よりよい集団生活の構築や社会への参画及び自己の実現に関連付けることとして整理することができる。」⁷⁾

「集団や社会の形成者としての見方・考え方」を働かせるということは、各教科等の見方・考え方を総合的に働かせながら、自己及び集団や社会の問題を捉え、よりよい人間関係の形成、よりよい集団生活の構築や社会への参画及び自己の実現に向けた実践に結び付けることである。こうした「見方・考え方」は特別活動の中だけでなく、社会に出て生活していくに当たっても重要な働きをする⁸⁾。

【文部科学省「小学校学習指導要領解説特別活動編」より引用】

2) 特別活動における「見方・考え方」の適切な英訳について

【英訳（仮訳）】小学校学習指導要領総則編では、「各教科等の特質に応じた物事を捉える視点や考え方（以下「見方・考え方」という。）を「discipline-based epistemological approaches、hereinafter referred to as “Approaches”」⁹⁾と訳されている。「見方・考え方」を“Approaches”と表現することから、物事を認識するときの入り方、近づき方、せまり方と言い換えることができる。小学校学習指導要領特別活動編には、英訳版は存在していないが、同様に“Approaches”として捉えるのであれば、「集団や社会の形成者として」、集団に起こる様々な事象に対してアプローチしていく、ということになろう。一方で、国立教育政策研究所から発刊されている「みんなで、よりよい学級・学校生活をつくる特別活動(小学校編)」（教師向けパンフレット）（英語版）」¹⁰⁾には、集団や社会の形成者としての見方・考え方は、「ways of viewing or thinking as members of group or society」と訳されており、見方・考え方は「viewing or thinking」と示されている。しかし、このviewingという言葉は景色等を「眺める」「見る」という意味合いで用いられることが多く、「集団や社会の形成者としての見方・考え方」という本質的な意味合いを考えたときには、適切とは言えないであろう。また、「集団や社会の形成者としての見方・考え方」は、集団の状況や発達段階によって「見方・考え方」は一定であるとは考えづらいため、固定的な視点を元にした“Approaches”という表現も適切とは言えない。

それでは、「集団や社会の形成者としての見方・考え方」における「見方・考え方」に適した英訳は何かを考えると、「パラダイム (paradigm)」がその候補として挙げられよう。「パラダイム (paradigm)」という用語は、20 世紀の中ごろ以降より組織論の分野で広く使用されるようになってきたが、具体的には、トーマス・クーン (Thomas Kuhn) の著書「科学革命の構造」(The Structure of Scientific Revolutions) が重要な役割を果たしてきたと考えられている。トーマス・クーン (1971) は、科学の進歩と変革における「パラダイム・シフト (paradigm shift)」の概念を提唱しており、「科学の進歩は従来の枠組みや理論の変革によって生じるものであり、新しいパラダイムの出現によって引き起こされる」¹¹⁾と述べている。この概念は、後に組織論の分野にも適用されるようになり、組織の理解や研究における異なるパラダイムや思考枠組みの存在を示すために使用されるようになった。(ただし、パラダイムという概念自体は組織論に限らず、哲学や社会科学の他の分野でも使用されてきた。そのため、パラダイムの概念が組織論で使用された具体的な年や著者は具体的に特定することは困難であろう)。

そもそも、「パラダイム (paradigm)」とは「(科学上の問題などについて) ある時代のものの見方・考え方を支配する認識の枠組み」(『精選版 日本国語大辞典』)とされているが、集団や組織におけるパラダイムとは、その集団や組織が持つ基本的な信念や価値観、思考の枠組みを指す。つまり、集団や組織におけるパラダイムとは、その集団や組織における行動や意思決定、問題解決の手法に大きな影響を与える思考のパターンや枠組みであり、まさに「見方・考え方」と同義と捉えることができる。また、集団や組織のパラダイムは、その集団や組織の文化や歴史、リーダーシップのスタイルなどから形成され、メンバーの共有する信念や価値観、目標やビジョン、意思決定のルールやプロセスなど、集団や組織の特有の特徴やアイデンティティを形成する要素となる。集団や組織のパラダイムは、その特定の文化や環境によって形成されるが、時代や社会の変化によっても影響を受けるため、先のトーマス・クーンが示した通り、新しい価値観や技術の進歩、社会の著しい変化などが、集団や組織のパラダイムの転換を促す要因となることがある。そして、ここで重要な点は、集団や組織のパラダイムは固定されたものではなく、変化や進化する可能性があるということである。柔軟性や学習能力を持ち、新たなアイデアやアプローチを取り入れ

ることで、集団や組織のパラダイムはより進化し、成長することができる。そのため、基本的に「見方・考え方は育むものではない」とされているものの、特別活動における「集団や社会の形成者としての見方・考え方」は、組織論の観点から考えると、進化・成長していくものであると考えられるのである。

3) 「ティール組織」から観る集団や組織のパラダイムの進化・成長

集団や組織のパラダイムの進化・成長を述べる上で、フレデリック・ラルーが2014年に提唱した「ティール組織」という組織理論は外すことができないであろう¹²⁾。フレデリック・ラルー(2014)^{※1)}は、組織モデルや意識の発達段階を色で分別しているが、これは、元々はアメリカの現代思想家であるケン・ウィルバーのインテグラル理論によるものである¹³⁾。フレデリック・ラルーは、「ティール組織」の中で、「人は多くの場合、それまでの認識や価値観を大きく覆すような革命的变化に出会うことでパラダイム・シフトを起こし、意識の発達段階を次のステージへと進める。そして、経営者やトップマネジメント層の意識の発達段階が進化することにより、組織も更なる進化を遂げることができる」と述べている。

ティール組織では、人類の歴史における組織の進化・成長を、無色(グレー)、神秘的(マゼンタ)、衝動型(レッド)、順応型(アンバー)、達成型(オレンジ)、多元型(グリーン)、進化型(ティール)という7色で表している¹⁴⁾。その7色のうち、ここでは「衝動型(レッド)」からの5色を取り上げると共に、それぞれの組織の特色を、学級に置き換えてみたい。

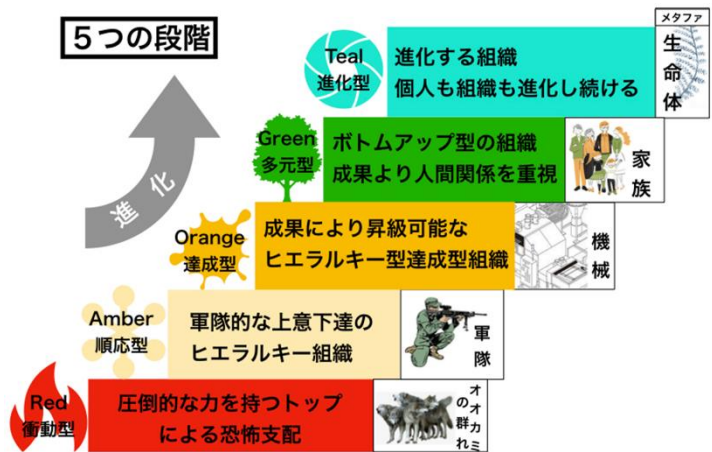


図-3 ティール組織におけるパラダイム¹²⁾

※1 日本語訳は2018年に発刊。

衝動型(レッド)学級：教師による恐怖や力で押さえ込む学級

順応型(アンバー)学級：規則、規律、規範という枠組みを明確化した、階層型の学級

達成型(オレンジ)学級：成果主義・実力主義を中心とした効率的な学級

多元型(グリーン)学級：平等と多様性を重視したボトムアップの自治的な学級

進化型(ティール)学級：セルフマネジメント、全体性、存在目的を重視した進化型学級

※「ティール組織」を元に筆者が作成

レッド(衝動型)学級

レッド(衝動型)組織とは、そもそも人間の基本的な欲求や衝動に基づく原始的な形態の組織であり、力とヒエラルキーが支配的な要素となり、特定の個人やグループの欲求や目標の達成に焦点を当て、強い指導者や支配者によって組織が統制される¹⁵⁾。

レッド組織の学級では、教師が全権を握っているため、学級のルールや意志決定は基本的には教師が独断的に行い、児童・生徒はその指示に従って行動することになる。また、教師の欲求や目標が組織の中心にあるため、児童・生徒や学級全体の意向よりも教師の意向が優先される。さらに、レッド組織の学級で

は、ヒエラルキーが強調されるため、教師の地位は不可侵的であり、児童・生徒とは「支配と服従」の関係によって成立され、児童・生徒たちはそこに従うことが求められる。そのため、教師は児童・生徒の反抗や反乱を抑えるためにも、日常的な怒号と教師としての権威を手放すことができなくなる。また、教師がこのパラダイムに位置する場合や、学級がこのパラダイムに属している限り、特別活動は成立することは困難であり、むしろ教師にとって特別活動は必要とされないことがほとんどとなる。

アンバー（順応型）学級

アンバー（順応型）組織の特徴は、軍隊と同様にして階層型の組織で構成され、そこにおける規律やルールによって、組織を管理していくことである¹⁶⁾。

アンバー（順応型）の学級では、明確な階層があり、教師が学級全体を統制し、児童・生徒がルールや規則に基づいて行動できるようにしていけるようにするため、児童・生徒たちは教師の指示に従い、教室内での行動や学習の進め方を規定通りに進めていく。教師は、教師としての権威や学校の制度を何よりも尊重し、児童・生徒たちにルールを守り、規則を順守するよう求めるため、個人の自己主張よりも集団の維持や規律、または学校のルールが重視される。

一方で、アンバー組織の学級では、組織の目的や価値観が共有され、学習や活動の目標が学校の教育方針やカリキュラムに基づいて設定されているため、安定的で再現可能な組織であるとも言える。そのため、教師の異動や児童・生徒の入れ替わりによって、学校文化が安定しづらい学校にとって、アンバー（順応型）の学級や学校は、その再現性が魅力となり、長く定着してきている。

ただし、アンバー組織の学級では、自己表現や主体性よりも規則や秩序の維持が重視されるため、学級全体が統制され、個人の自由度は制約され、主体的な意思決定や創造的なアプローチは限定的となり、学習の進行やグループの活動は教師の指示や学校の制度に従って進められる。そのため、以下のような特徴を持った児童・生徒が「良い子」「できる子」とされ、その枠組みから外れる児童・生徒は「悪い子」「できない子」というレッテルを貼られやすくなる。

アンバー（順応型）学級における「良い子」「できる子」

- ・ 45分間静かに座っている
- ・ 教科学習に意欲的に取り組み高い成績を出す
- ・ 授業時間外でも率先して授業の予習復習に励む
- ・ 返事の声が大きく、挙手の手が高い
- ・ 素直で、教師の方針を疑わず従順に従う子ども など

このように、アンバー（順応型）学級のパラダイムを有した教師が担任の場合や、アンバー（順応型）学級に順応しきった児童・生徒が多い学級においては、「ルールや規律によって学級を管理していく」という管理的側面が全面に出ているため、自治的活動を特質とした特別活動は、非常に機能しづらい。また、このパラダイムにおいて特別活動を実践すると、「集団」としての負の側面が顕在化しやすくなるため、まさに「諸刃の剣」とも言える状況になりやすくなることが懸念されるのである。しかし、今日の日本の学校においては、依然としてアンバーのパラダイムに位置する学校が多いため、「社会においてアンバー型の組織は減少傾向にある」ということを念頭に置きつつ、社会に開かれた学級づくりをしていくこと

が、今後更に求められるであろう。

オレンジ（達成型）学級

オレンジ（達成型）組織は、従来の階層型組織（アンバー型組織）を進化させた形態であり、効率的な目標達成と個人の成長を重視している。競争と報酬が奨励され、効率性と目標達成を重視すると共に、成果に基づいて評価や報酬が与えられるようになる。個人の成長と自己実現が重視され、個人は自己のスキルや能力を向上させ、組織内での成功を追求していくものの、組織におけるヒエラルキーは強く残存しており、役割や責任が明確に定義される組織である¹⁷⁾。

同様に、オレンジ（達成型）学級では、個人の成果や目標達成が重視され、学習や活動においては、児童・生徒たちは自己の能力や成果にフォーカスし、個別の目標を設定して努力するようになる。教師は指導者としての役割を果たし、児童・生徒たちの成長や個別の目標達成を支援していくこととなる。また、オレンジ組織の学級では、競争や成果への報酬が重要な要素となるため、児童・生徒は自己の能力を向上させ、他の生徒との競争や評価によって自己の地位や成果を確立しようとしていくことになる。学業成績や実績に基づいて児童・生徒たちは評価され、報酬や称賛を受けることでモチベーションが高まっていくため、教師は「アメとムチ」の使い分けによって児童・生徒のモチベーションをマネジメントしていく。しかし、オレンジ組織の学級では、自己の利益や成功を追求することが重視されるため、成功を手にすることができる児童・生徒たちは自己の能力や成果に自信を持ち、自己実現や自己表現を追求していきけるようになる一方で、それができない児童・生徒は落ちこぼれていくこととなる。そのため、オレンジ（達成型）学級においては、「できる子」であり続けるために、機械のように成果を出し続けなければならないのである。

学級運営においては、オレンジ組織の学級では、効率や目標達成のための手段が重視され、教師や児童・生徒たちは効率的な方法や手法を模索し、成果を最大化するために計画や戦略を立てることになる。このパラダイムを有した教師や学級においては、特別活動の実践が格段に実を結ぶようになっていくが、その本質は「合理的かつ効果的な運営」が重要な要素となる。

グリーン（多元型）学級

グリーン（多元型）組織は、人間性と共感性を重視する組織形態であり、オレンジ（達成型）組織で求められた「成果」から、「個性」や「協働」が重視されるようになり、個人の成長や関係性の構築、社会的な影響を追求していくパラダイムである¹⁸⁾。

グリーン（多元型）学級は、学級において生徒たちがより主体的に学び、共感や関係性の構築、個人の成長と自己実現、柔軟性と創造性の促進、仲間との協働を重視していく。

グリーン（多元型）学級では、児童・生徒同士や児童・生徒と教師間の共感や関係性の構築が、非常に重視される。児童・生徒たちはお互いを尊重し、他者の意見や感情に対して理解と共感を示していくため、学級・クラス内のコミュニケーションは活性化し、協働での学び合いを通じて、共通の目標に向かって努力していきけるようになる。また、児童・生徒たちの個々の成長と自己実現に向けて、教師は児童・生徒一人ひとりの能力や興味を引き出していくためのファシリテーターとしての役割が大きくなり、児童・生徒たちは自己の可能性を最大限に引き出すことができるようになる。

学級運営においては、児童・生徒たちは創造的な思考や問題解決能力を発揮し、独自のアイデアや解決

策を提案する機会を持てるようになるため、学級活動等の実践においても、自己表現やクリエイティブな取り組みが奨励され、クラス全体でイノベーションが促進されるようになる。また、学校生活自体が教師主体から児童・生徒主体となっていくため、学級会等を通じて児童・生徒たちは協力し合い、対話や協働のスキル、自治的能力を養っていくことになる。そのため、教師は生徒の参加を促し、彼らの意見や貢献を尊重し、協働を可能としていくためのファシリテーションスキルが強く求められるパラダイムである。

ティール（進化型）学級

ティール（進化型）組織は、ヒエラルキーを超えた自己組織化と自己管理を特徴とする組織形態で、組織の目的や役割に従って、個々のメンバーが自律的に行動し、組織全体が柔軟かつ効果的に進化することを追求していくパラダイムである¹⁹⁾。

ティール（進化型）学級では、学級の中で児童・生徒たちによる自己組織化と自己管理が可能となる。教師は従来の指示・命令形態ではなく、児童・生徒たちが自己の能力や責任を最大限に発揮できるような環境を提供していく。児童・生徒たちは自らの興味や得意分野に基づいて学級内における役割を選択し、学級の組織化や学習においても積極的に取り組むようになる。特に、役割と責任が明確化され、児童・生徒たちは自己の役割を遂行するために自律的に行動できるようになることから、教師はサポート・ファシリテート役として存在し、児童・生徒たちが自己成長を促進できるような生活・学習環境を整えることが役割となっていく。

学級内では情報の透明性が重視され、学級会やホームルーム等に限らず、児童・生徒たちは情報をあらゆるタイミングで共有し、それに基づいた意思決定や問題解決をしていくこととなる。教師と児童・生徒の間にはオープンなコミュニケーションがあり、意見やアイデアの多様性が尊重され、児童・生徒たちは自分の意見を自由に表明し、他の児童・生徒との対話やディスカッションを通じて協働で学び合っていく。

ティール（進化型）組織の学級では、自己成長と学習が重要な要素である。児童・生徒たちは自己の能力や興味に基づいて学習の方向性を決定し、自己の成長を追求していくため、「学びたい事を（内容）、学びたい時に（時期）、学びたいだけ（量とレベル）、学びたい人から（教師）」学ぶという、本質的な「個別最適な学び」が実現可能となっていく。そのため、教師は児童・生徒たちの個々のニーズや進捗状況を把握し、適切なサポートやフィードバックを提供していくことが求められ、結果として学級全体での学びや進化が重視され、生徒たちはお互いの成長を支援し合えるように進化していく。

このことから、「個別最適な学び」に求められる「協働的な学び」とは、こうした組織のパラダイムを進化させていくことによって、初めて可能となるのである。特別活動における「集団や社会の形成者としての見方・考え方」は、特別活動実践を通じて学級に対するパラダイム（見方・考え方）を進化・成長させていくことによって、「個別最適な学び」を可能とする学級づくりをしていく役割を有している、ということ、忘れてはならないであろう。

4) 「ティール組織」から考える特別活動の歴史的変遷

このティール組織の進化形態から考えると、1990年前後の社会や全生研は「アンバー（琥珀）組織」と「オレンジ組織」を行き来していたのに対し、特別活動では常に「グリーン組織」を示し続けてきたと

考える。また、特に現行の学習指導要領（特別活動）では、このグリーン組織の傾向が色濃く出てきている。この点に関しては、学習指導要領において「時代の先を示す」という点において非常に意味があることだと考える。しかし、これまでもそして現在でも、多くの学校が「グリーン組織」に至ることができていないのが現状ではないか（学習指導要領において先を示し続けているものの現状が変わっていない）。この要因としては、1990年代以降の社会や時代の変遷に伴う、特別活動を中心とした学校教育における集団・組織のパラダイム（見方・考え方）を見直していくことができなかつたことが、特別活動が時代や社会変化に合わせた変化・進化ができてこなかつた一因として挙げられよう。

この具体的な解決策としては、やはり学級会やその後の実践が、時代の変化に伴って進化・変化していくことが最も重要になってくると考えている。現状の学級会は、マイナーチェンジこそあるものの、時代の変化に関わらず、その方法論自体は数十年近く変わってきていない。現行の学習指導要領では、新たに合意形成という言葉が用いられ、学校現場でも「合意形成」に至る話し合いを様々な形で模索し始めている。ただし、それはアンバー組織やオレンジ組織のパラダイム状態で合意形成を求めている現状が多く、従来の組織の進化（ブレイクスルー）をたどっていない学級では、結果として「管理のための合意形成」「合理的な学級運営のための合意形成」となってしまうのである。そのため、今後、こうした組織の段階的な発達を促すための具体的な学級会の方法論を、改めて研究していく必要がある。

5) 教師が持つ集団・組織のパラダイムの現状と今後

現状の教員が持つ集団・組織のパラダイムは、「順応型(アンバー)学級」にとどまっていることが多いのではないかと考える。このパラダイムに属する教員は、先にも述べたとおり、「45分間静かに座っていること」ができ、「教科学習に意欲的に取り組み高い成績を出し」、「授業時間外でも率先して授業の予習復習に励み」、「返事の声が大きく、挙手の手が高く」、「素直で、教師の方針を疑わず従順に従う子ども」を重視している。つまり、教師が規定する枠組みの中にあることができる児童・生徒が「いい子」であり、そこからはみ出す児童・生徒は「悪い子」となる。また、「うちのクラスの子どもたちは、私がいないとダメなんです」といった言葉を多用するように、児童・生徒に対して、「大人（教師）が管理し統制して育てねばまっとうな大人にならない存在」という見方・考え方（パラダイム）を持つ傾向がある。つまり、児童・生徒を「管理・統制」していくことによって集団を育成していくというパラダイムである。

このようにして考えると、教師はティール組織に向けた上層にパラダイム・シフトしていかなければいけないように思いがちになるが、フレデリック・ラルーの著書には、本来そのようには示されていない。そこでは、ティール組織とは、そもそも「目指すべき正解でもゴールでもない」とされており、世界に存在するティール組織のほとんどが、「気付いたら最適な形がこれだった」と述べられているのである²⁰⁾。

つまり、学校もまた「進化型（ティール）学級」が目指す正解でも、ゴールでもないということが言えるわけだが、一方で、「個別最適な学び」を実現させるためには、「ティール（進化型）学級」を前提としている、ということも事実である。

そこで、ティール組織における以下の特徴に着目してみたい²⁰⁾。

- ・上層ほど複雑であるが優れているわけではない
- ・進化は加速できるが、飛び越しはできない
- ・リーダーのパラダイムを組織は超えられない

「進化は加速できるが、飛び越しはできない」ということは、上層のパラダイムに位置する教師は、集団がパラダイム・シフトしていく過程を、感覚的に理解しているということが考えられる（飛び越しているのではない）。つまり、レッド組織、アンバー組織、オレンジ組織が有している負の側面を、肯定的な側面に置き換えて、いち早く「集団・組織のパラダイムをブレイクスルーしていく」、ということである。

レッド組織：威圧・権威→安心感・期待感

アンバー組織：規律・ルールによる管理→ルールや規律の遵守による心理的安全性の高い組織づくり

オレンジ組織：合理的・効率性・成果主義→努力に対する適切なフィードバック

さらに、「リーダーのパラダイムを組織は超えられない」ということは、教室においては学級担任の有している集団・組織のパラダイムが上限となる。そのため、レッド組織やアンバー組織のパラダイムにある教師は、そもそも「自治的」「協働的」な空間を必要としていないことが多く、そもそも「協働的な学び」を可能とする集団を形成できないだけではなく、そもそも「個別最適な学び」という近代的な学びのスタイルの実現は不可能となるのである。このようにして考えると、「進化型（ティール）学級」が目指す正解でも、ゴールでもないとは言うものの、やはり学校の組織・集団が特別活動を中心として、適切にパラダイム・シフトしていくことが、非常に重要となろう。

③ 令和の日本型学校教育と特別活動

世界をパンデミックに巻き込んだ新型コロナウイルス感染症は、社会や経済のみならず、教育においても多大な影響を及ぼしてきた。特に、学校におけるこれまでの教育の当たり前は、コロナ以前とは大きく変化してきている。そのような、新型コロナウイルスの感染拡大をはじめとする大きな変化の真ただ中であった2021年に、『令和の日本型学校教育』の構築を目指して」という答申が、中央教育審議会（以下中教審）から出された。

令和の日本型学校教育とは、子供たちの知・徳・体を一体で全人的に教育する「日本型学校教育」の中で捉え直し、それに Society5.0 に対応した「個別最適な学び」、そして「協働的な学び」を令和時代の発展型として位置づけ、大きく「令和の日本型学校教育」として提起したものである。「令和の日本型学校教育」の最大のポイントは、コロナ禍によって露呈した日本の学校教育における ICT 活用の脆弱さをハード面・ソフト面ともに改善することであり、特にソフト面では、Society5.0 と連動させて「個別最適な学び」を推進することです。そして、個別最適な学びが「孤立した学び」に陥らないよう「協働的な学び」も併せて行う点も大きなポイントの一つとなっている²¹⁾。

先に述べた答申における「ハード面の改善」とは、そもそも「GIGA スクール構想」における ICT のハード面の整備であり、それと合わせて今回の答申において示した「個別最適な学び」の実現に向けて、改めて「ソフト面を改善」していくことが、「ソフト面とハード面ともに改善」の流れである。つまり、GIGA スクール構想において整備されてきたハード面に対し、今度はしっかりと「ソフト面」を強化・改善していこうということである。しかし一方で、今回示されている令和の日本型学校教育における「ソフト面とハード面」は、それとは違う捉え方ができると考えている。それは、ICT の活用を含めた新時代の教育手法を含めた「個別最適な学び」を「ソフト面」と捉え、一方でそれを使いこなすことができる学級・学校集団という、「協働的な学び」ができる集団の枠組みを「ハード面」と捉えるということである。

新型コロナウイルス感染症の感染予防や GIGA スクール構想に伴い、学校教育現場における ICT の活用が急激に進み、現在では様々な学校教育用の学習アプリも開発されてきている。そのため、学校における学習の方法に関してはこれまでとは考えられないスピードで変化し、今までの「当たり前」がここ数年で大きく変わってきている。しかし、一方でそれを使いこなす学校における集団は、(上記してきた通り)変化しているのだろうか。つまり、学校教育現場における学級を中心とした多様な集団は、「個別最適な学び」という変化スピードの著しい「ソフト」に対し、それを使いこなせるだけの(「協働的な学び」を可能とする)集団に、同じようなスピードで変化してきているのか、ということである。

この関係性について、PCに置き換えて考えてみたい。Windows98 が主流であった時代の PC で、現代の最新の OS を起動しようとしたらどうなるであろうか。おそらく、OS は起動すらできず、結局 Windows98 を再インストールすることになるだろう。一方で、現代の最新の PC で Windows98 の OS を使用したら、仮に OS を起動できたとしても、PC の性能を引き出すことができないであろう。つまり、先の「ソフト」と「ハード」はこの PC の関係性と同じだと考えられる。どれだけ新しい教育手法が開発されても、それを起動させることができる学校という組織・集団の進化が無ければ、結果的には古い OS に戻さざるをえないのである。先に述べたティール組織で例えるのであれば、ティール組織でしか機能しない学習システム(OS)を、アンバーでは起動することができず、結果として学習システム自体をアンバーのシステムに引き戻す、ということである。GIGA スクール構想においてハード面が整備されたから、今度はソフト面を整備していく、という簡単な問題ではなく、そもそも著しいスピードで変化・発達してきた学習手法という「ソフト」を使いこなす、学校集団という「ハード」もまた、それを使いこなすだけの変化・発達を遂げてなければならないのではないか。

また、2022 年に示された「『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について(答申)」では、2021 年に示された答申における「令和の日本型学校教育」を担う教師に求められる資質能力を、構造的に再定義する必要性を述べている²²⁾。

「教職生涯を通じて探究心を持ちつつ自律的かつ継続的に新しい知識・技能を学び続け、子供一人一人の学びを最大限に引き出す教師としての役割を果たしている。その際、子供の主体的な学びを支援する伴走者としての能力も備えている。」²³⁾

この具体的に必要な資質能力として、「ファシリテーション能力」や「ICT 活用指導力」等が挙げられている。つまり、ここまで述べてきたような「個別最適な学び」というソフトをより効果的に稼働していくためには、「協働的な学び」を可能とする上層の組織(集団)のパラダイムを有した、ファシリテーターとしての教師が求められてくる、ということではないか。

今後、特別活動においては、そうした「子供一人一人の学びを最大限に引き出し」、「子供の主体的な学びを支援する伴走者としての能力」を持ったファシリテーターとしての教師の育成を目指していきたいものである。

④ 特別活動における「合意形成」に関して

2019 年末に突如現れ、瞬く間に世界中を混沌の渦に巻き込んだ新型コロナウイルス感染症は、2023 年になった現在においても、その影響は減少傾向にあるものの、依然として姿は消していない。その影響は、日常生活や学校生活にも大きな変化をもたらしてきたことは先述してきた通りだが、この未曾有の脅威に対して、政治・教育・経済・日常生活など、様々な場面において様々な「決断」が、常に迫られてきた。

しかし、その決断は容易ではなかったことがほとんどであった。民主主義の原点は、「みんなのことはみんなで決める」ということだが、この未曾有の事態において、そのシステムが日本ではまるで機能しないことが、顕在化し続けてきた。「新型コロナウイルスの感染拡大を抑えるための緊急事態宣言」が優先なのか、それとも「経済を活性化するために人流を止めないこと」が優先なのか、そうした二項対立の合意を得るためのプロセスは、政治のみならず至る場面で難航し続けた。

もちろん、これは日本だけに言えることではなく、現代社会においては、国際的な紛争、民族紛争、テロ等、互いの異なる文化や価値観を背景とした争いが後を絶たない。こうした諸問題の抜本も、新型コロナウイルス感染症の対応と同じくして、異なる価値観を分かり合い、受け容れ合い、そして合意することができていないことに原因があるのではないか。そのため、複雑に絡み合う価値観のすれ違いや、利権に関する争い等の解決のために、話し合いや対話によって、お互いを認め合い、受け容れ、相互理解した上で、決定・合意形成していくことは、今まで以上に求められてきていると考える。

そのような中で、現行の特別活動の学習指導要領では、それ以前に用いられていた「集団決定」という表記が、「合意形成」という文言にその姿を変えている。これはつまり、国際社会における日本を取り巻く環境変化の中で、「合意形成」の必要性と重要性が増してきたことに他ならない。しかし、この「合意形成」の解釈は、論者によって変わってくるため、定義自体も定まっていないのが現状である。

合意形成研究に関する領域の第一人者の一人に、マサチューセッツ工科大学大学院で都市計画を専門とするローレンス・サスカインドが挙げられる。サスカインドは、合意形成の定義に関して次のように述べている。「合意形成は全員一致の同意を追求する過程である。これには、すべての利害関係者の関心・懸念を満たすための、あらゆる努力の後になされた提案の受け入れに同意するとき達成される」²⁴⁾。ここで重要になるのは、利害関係者(Stakeholder)の存在である。日常生活の中で、利害関係者(Stakeholder)という言葉はあまり聞き慣れないが、それについて猪原(2015)は、当事者(影響力があり影響を受ける人)、「観客(影響力はないが影響を受ける人)」、「専門家(影響力はあるが影響を受けない人)」、「野次馬(影響力もなく影響も受けない人)」という、4つのタイプに分類し、「影響を与える人/与えない人」、「影響を受ける人・受けない人」の存在を示唆している。そして猪原は、合意形成の場面においては先のサスカインドが述べている通り、「全員一致の同意を追求する過程」であるため、そこに関わる全ての人が「当事者」(またはそれに近い状態)でなければならない、ということを述べている²⁵⁾。つまり、言い換えると、「問題に対してみんなで一致した答えを出していく際には、関わる人は(どのような関わり方であったとしても)全員が当事者であるべきだ」ということである。

また、哲学者で、国内における社会的合意形成にも専門家として多く関わっている 桑子敏雄(2011)は、合意形成とは「多様な意見の存在を承認し、それぞれの意見の根底にある価値を掘り起こして、その情報を共有して、解決策を創造するプロセス」²⁶⁾であると述べている。桑子は、合意形成を導くためには「それぞれの意見の根底にある価値を掘り起こすことが必要」とした上で、「この価値はステークホルダーのインタレスト(関心・懸念)、言い換えればその意見を持っている理由であり、それを明らかにすることが解決の鍵を握っている」としている。つまり、合意形成のプロセスには、そこに関わる人たちの意見や価値観を引き出していくことが求められるということであり、そのためにも先述してきたファシリテーターの役割が非常に重要になってくるということである。

特別活動における合意形成の場面においても、学級や学校で起こっていることを「自分事(当事者)」として捉え、同意を追求していく過程(サスカインドの定義の観点)は、同様であると考えられる。また、そ

れに桑子の述べた「意見の根底にある価値を掘り起こすこと」という点を加えて考えると、合意形成とは「意見の根底にある価値を掘り起こし、全員が当事者意識をもって全員一致の合意を目指すプロセスである」と言えよう。この「意見の根底にある価値の掘り起こし」こそが、教師のファシリテーターとしての重要な役割の一つとなるのです。そして、その異なる価値を相互理解していく合意形成のプロセスを、特別活動を通じて体験的に学習していくことによって、先にも述べたような新型コロナウイルス感染症の感染予防に関する諸問題や、国際社会における様々な問題を対話的に解決していくことができる、資質・能力が教育によって養われていくのではないだろうか。

ただし、サスカインドの定義にあるような「全員一致」というのは、学級・学校、そして社会においても中々起こりうることではない。むしろ、学級や学校の学級会等の場面では、「全員一致」を目指すという意識が強くなりすぎると、集団内に同調圧力を生じさせる可能性も出てくる。特に、レッド型学級やアンバー型学級においては、顕著にそれが顕在化すると考えられる。そこで、その点についてはデイビット・ストラウス(2004)の定義を参照したい。ストラウスは「コンセンサスに達した状態とは、グループの全員がその結論を支持することに同意した状態を言う。各人がその結論を最善の策と思わなくても、実行にあたって支持できるものであればよい。誰も基本的な部分で妥協したと感じてはならないし、『ほぼ全員』ではコンセンサスにならない」²⁷⁾。このストラウスの定義は、同意とは妥協や全員一致の同意を指しているのではなく、「全員一致の支持」という点が大きなポイントとなっている。つまり、全員が「全員一致」ではなかったとしても、最終的な決定に対して「全員が支持」できれば、それは合意形成と呼べるということである。そのため、学級会を中心とした特別活動の場面においても、「全員一致」を目指すのではなく、「全員が支持」できるように支援していくことが、ファシリテーターや教師の重要なポイントとなるのではないか。

このようにして、合意形成の定義に関しては、現状では「論者によって異なる」としか言えない状況です。しかし、今後も特別活動の研究を進めていく上で、この合意形成の定義を明らかにしていくことは、避けて通ることのできない道だと考える。

終わりに

ここまで、特別活動に関する現行の学習指導要領改訂のポイントを、「見方・考え方」を中心としてその解釈と問題点を提起してみた。本来であれば、他にも脳科学と特別活動の関連や、特別活動における非認知能力(社会情動的スキル)の育成に関することなど、取り上げたいことは山ほどあったが、それらに関しては、また別の機会に提示したい。しかし、時代や社会の変化スピードに伴い、特別活動に関連する研究領域や分野も、より多岐にわたり、また複雑化してきているように感じている。様々な観点から特別活動を多角的に捉え、教育課程における重要性を、時代の流れや変化と共に、今後も常に模索続けていきたいと考えている。

【参考文献】

- 1) 文部科学省「小学校学習指導要領解説特別活動編」、東洋館出版社、2018年 p.3
- 2) 中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」、2016年
- 3) 文部科学省「平成29・30・31年改訂学習指導要領の趣旨・内容を分かりやすく紹介」

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1383986.htm、令和4年12月1日(閲覧日)

- 4) 同掲書
- 5) 同掲書
- 6) 文部科学省「小学校学習指導要領解説特別活動編」、東洋館出版社、2018年、p.11
- 7) 同掲書、p.7
- 8) 同掲書、p.8
- 9) 文部科学省「平成29年改訂小学校学習指導要領英訳版(仮訳)」、2017年、P.8
- 10) 国立教育政策研究所『みんなで、よりよい学級・学校生活をつくる特別活動(小学校編)』(教師向けパンフレット)(英語版)」、2018年、P.2
- 11) トーマス・クーン『科学革命の構造』、中山 茂(翻訳)、みすず書房、1971年
- 12) フレデリック・ラルー 『ティール組織』 英治出版、2018年
- 13) ケン・ウィルバー『インテグラル理論-多様で複雑な世界を読み解く新次元の成長モデル-』、加藤 洋平、門林 奨 訳、日本能率協会マネジメントセンター、2019年
- 14) フレデリック・ラルー、同掲書、P.24
- 15) フレデリック・ラルー、同掲書、P.30
- 16) フレデリック・ラルー、同掲書、P.33
- 17) フレデリック・ラルー、同掲書 P.42
- 18) フレデリック・ラルー、同掲書 P.45
- 19) フレデリック・ラルー、同掲書 P.52
- 20) フレデリック・ラルー、同掲書 P.61
- 21) 中央教育審議会 「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～(答申)」、2021年
- 22) 中央教育審議会 「『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～『新たな教師の学びの姿』の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の構築～(答申)」、2022年
- 23) 同掲書、P.28
- 24) Susskind, L.E., & Cruikshank, J.L., Breaking Robert's Rules, Oxford, Oxford University Press, 2006.
邦訳: ローレンス・E・サスカインド/ジェフリー・L・クルックシャンク, 『コンセンサス・ビルディング入門』, 城山英明・松浦正浩訳, 有斐閣, 2008.
- 25) 「現代日本で求められる"合意形成学"とは」、TASC monthly / たばこ総合研究センター 編 (475):2015.7 p.13-19
- 26) 桑子敏雄, 「社会基盤整備での社会的合意形成のプロジェクト・マネジメント」, 猪原健弘, 『合意形成学』, 2011, p.179-202.
- 27) デイビッド・ストラウス 齋藤聖美訳「チームが絶対うまくいく法」
日本経済新聞社、2004 p.76

終章 戦後コア・カリキュラムと特別活動

－これからの特別活動を考える視座を求めて－

獨協大学 安井 一郎

1. なぜ、戦後コア・カリキュラムに着目するのか

(1) 現在の教科・領域に固定化された特別活動の存在意義を問い直す視点となる

平成 29 (2017) 年版学習指導要領 (以下、新学習指導要領) では、教育課程の編成は以下のようになっている。

小学校：各教科*、特別の教科 道徳、外国語活動、総合的な学習の時間、**特別活動**

中学校：各教科*、特別の教科 道徳、総合的な学習の時間、**特別活動**

高等学校：各教科*に属する科目、総合的な探求の時間、**特別活動**

* 小学校の各教科 (10 教科)：国語、社会、算数、理科、生活、音楽、図画工作、家庭、体育、外国語

* 中学校の各教科 (9 教科)：国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育、技術・家庭、外国語

* 高等学校の各教科 (各学科に共通する教科：11 教科)：国語、地理歴史、公民、数学、理科、保健体育、芸術、外国語、家庭、情報、理数。各教科はさらに科目に細分化されている。

このように、現在の教育課程は、細分化された教科・領域によって編成されている。一方、新学習指導要領では、教科等横断的な学びが重視されているが、このように細分化されたカリキュラムでは、学際的な内容をもつ現代的な諸課題への対応が難しく、綿密なカリキュラム・マネジメントが行われなければ、教科等横断的な学びは機能しないのではないか。現在の教員不足、多忙化という現状の中では、それは難しいと言わざるを得ない。

ここで、各学習指導要領における教科外活動の領域の変遷について確認してみよう。

・昭和 22 (1947) 年版：経験主義教育の考え方の下で、教科と教科外という区別はない。すべてが教科としてまとめられており、その中に自由研究が設けられている。

・昭和 26 (1951) 年版：教科と教科以外の活動 (小) ・特別教育活動 (中・高)

・昭和 33 (1958) 年版：系統主義教育の考え方に変わり、教科・領域の細分化が始まる。教科、道徳 (小・中のみ、以下同)、特別教育活動、学校行事等

・昭和 44 (1968) 年版：教科、道徳、特別活動 (小・中) ・各教科以外の教育活動 (高)

・昭和 52 (1977) 年版：教科、道徳、特別活動

・平成元 (1989) 年版：教科、道徳、特別活動

・平成 10 (1998) 年版：教科、道徳、外国語活動 (小)、総合的な学習の時間、特別活動

・平成 20 (2008) 年版：教科、道徳、外国語活動 (小)、総合的な学習の時間、特別活動

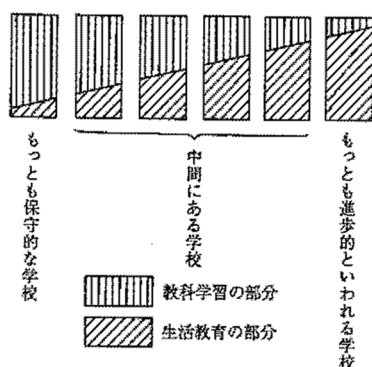
・平成 29 (2017) 年版：教科、特別の教科 道徳、外国語活動 (小)、総合的な学習の時間 (小・中) ・総合的な探究の時間 (高)、特別活動

以上のように、教科外活動の領域においても、細分化が進んでいることがわかる。細分化が進むということは、教科外活動の領域が持っている教育の目的と内容がそれぞれの領

域ごとに仕分けされるということの意味している。一方、教科等横断的な学びという考え方の下、特別活動と他の教科・領域との相互環流的な関わりが求められている。しかし、現状では、その関係は対等ではなく、特別活動に道德教育、キャリア教育、生徒指導等の教育機能の充実が求められ、特別活動とはそもそも何のために存在するのか、その意味と役割が不明確になっているのではないだろうか。教科・領域という区分のない戦後コア・カリキュラムにおいて、現在の特別活動に相当する教育活動がどのような意味を持ち、どのような役割を果たしていたのかを明らかにすることにより、現在の教育課程における特別活動の存在意義を問い直すことができると考える。

(2) 学校教育における生活の意味を問い直す視点となる

前述のように、現在の特別活動は、教科外活動として教育課程に位置づいている。しかし、戦後コア・カリキュラム（以下、コア・カリキュラム）においては、教科と教科外は明確に区分されていない。経験主義教育の考え方の下で、子どもたちの生活や経験の目的や内容に応じて教育内容が意味ある一つのまとまりとして編成されている。したがって、そこでの教科は、現在の系統主義に基づく教科のような固定的な枠組ではなく、教育内容の柔軟で仮の枠組として存在している。それ故に、自由研究のように、現在では特別活動の一部と見ることが出来る教育活動も社会科や理科のような教科と並列で考えられている。



戦後日本における経験主義教育の理論的指導者の一人である梅根悟は、『改訂増補 新教育への道』（1951）の中で、「二重学校論」という考え方を示して、学校における学びと暮らしの意義を明らかにしている（図1）。梅根の言う「生活教育の部分」が、経験主義教育の考え方において、生活や科学を成立させる基盤であり、文化を発生させる基盤となる。戦後新教育において、後述する日常生活課程のような現在の特別活動に相当する教育活動は、この生活教育を担う

図1 梅根悟の「二重学校論」⁽¹⁾ 中心的な教育活動である。コア・カリキュラムにおける日常生活課程の意味と役割を再検討することによって、学校教育における生活の意味を問い直すことができると考える。

2. コア・カリキュラムとは何か

(1) コア・カリキュラムの定義

コア・カリキュラムには様々な定義があるが、本稿では、以下の定義を採用する。

「カリキュラムにコア（中心、中核）をもうけ、そこで活動（生活、経験）を広げ・深めることを目的とする中心課程に、その手段（用具、道具）として必要となった教科の知識、技能（技術）、態度を教えるための周辺課程、基礎課程（他）を、有機的に関連させた『総合』的・『統合』的なカリキュラム⁽²⁾」

すなわち、コア・カリキュラムは、①中心課程、生活課程等と呼ばれる、中心（コア）とされる課程がある、②周辺課程、系統課程、基礎課程等と呼ばれる、中心に関連づく教

科にあたる要素の課程がある、③中心と周辺は明確に区別されるのではなく、相互環流的な連続性がある、等の特色を持ったカリキュラムである。

(2) コア・カリキュラム連盟における研究と実践

前述のように、戦後日本のコア・カリキュラムは、昭和 20 年代における経験カリキュラムの一形態である。しかし、昭和 22 (1947) 年版学習指導要領、昭和 26 (1951) 年版学習指導要領に基づく文部省版教育課程 (昭和 22 年版は教科課程) は、教科の枠組みを残しており、現在の教科とは意味が異なるとしても、教科の存在を前提としない経験カリキュラムとしては、不十分であった。

また、昭和 22 (1947) 年版学習指導要領、昭和 26 (1951) 年版学習指導要領は、試案としての性格であったため、教育の現場である各学校や地域による独自のカリキュラムの研究と実践が積極的に展開された。

そうした中で、全国各地域や学校で自主的に展開されていたカリキュラムの実践的研究の交流・連携を図る民間教育研究団体として、昭和 23 (1948) 年 10 月にコア・カリキュラム連盟 (以下、コア連) が設立された。そこでは、梅根悟、海後勝雄、石山脩平、馬場四郎らの研究者と現場教師によるカリキュラムの全体構造の構築と地域の特性に基づく教育内容の構想と実践が展開された。その過程で問われた基本的な問いが、学びと暮らしの関わりをどう捉えるかということであった。ここに、コア・カリキュラムに着目することによって、現在の教育課程における特別活動の存在意義を問い直す視座がある。

(3) コア・カリキュラムの構造

コア連における研究において、カリキュラムの構成は図 2 のように当初の二重の同心円からなるシンプルな構造から、三層四領域からなる重層的な構造へと発展していった。

コア・カリキュラム 1950年前後 ⇒ 三層四領域 1950年代前半 ⇒ 各領域バラバラに 中盤～現在

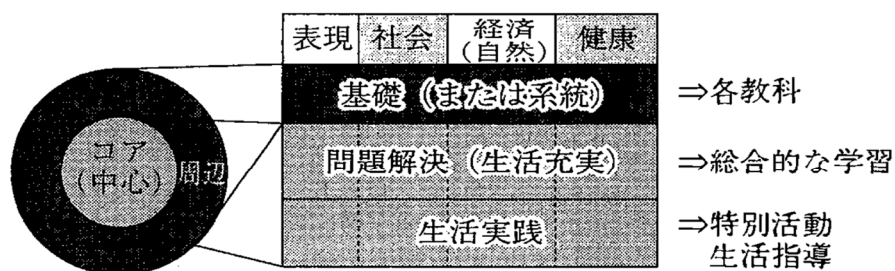


図1 コア・カリキュラムから三層四領域、そして各領域の分化へ

(金馬国晴編『カリキュラム・マネジメントと教育課程』学文社、2019年、99頁より)

図2 コア・カリキュラムの構造⁽³⁾

同心円型コア・カリキュラムでは、何をコアとするのかによって、主に2つのタイプを見ることができる。1つが、社会的な生活経験をコアとするものであり、そこでは社会科的

内容を中心とする学習が展開される。その代表が、兵庫師範学校女子部附属小学校の明石プランである。もう1つが、子どもの生活経験そのものをコアとするものであり、そこでは遊び、仕事、季節的行事等を中心とする学習が展開される。その代表が、奈良師範学校女子部附属小学校の奈良吉城プランである。

同心円型コア・カリキュラムは、経験主義教育の発展に伴う問題解決学習の充実、基礎学習の重要性の認識に基づき、三層四領域論へと発展していく。三層四領域論では、教科的要素と生活経験的要素を二項対立させることなく相互に関連づけた全一的な構造をもったカリキュラムが構成される。そこでは、問題解決課程や基礎課程が、単に層的に積み上げられているのではなく、「問題解決学習と系統学習を相互補足的に関連づけ、1つのカリキュラム計画へと『総合』しようとした、あるいはその可能性をもっていた点⁽⁴⁾」に注目する必要がある(図3参照)。

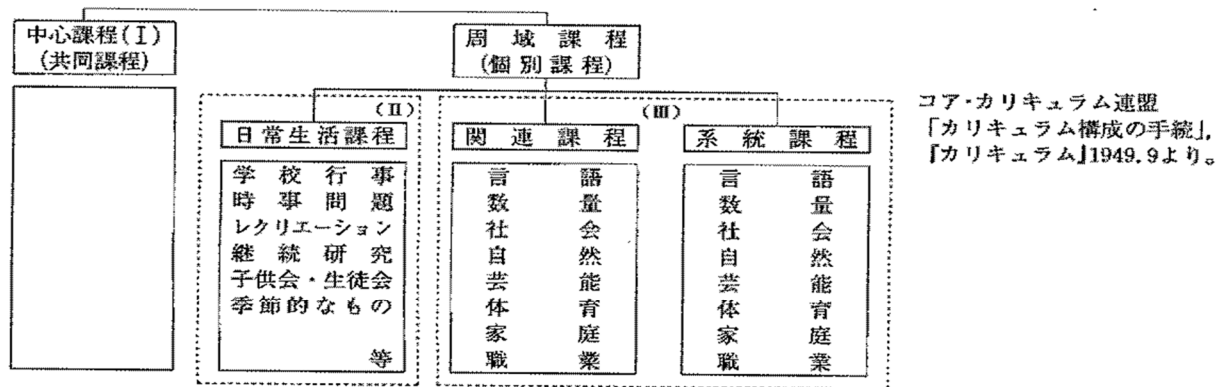
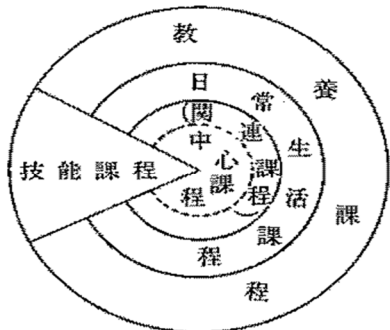
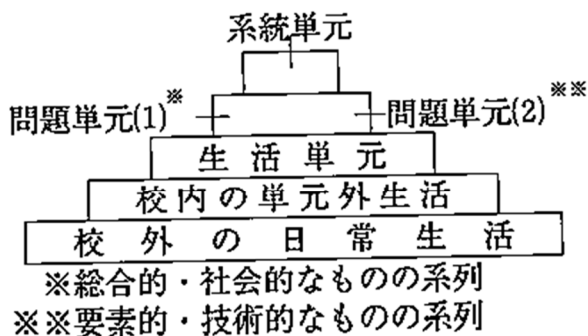


図1



皆川正治「私たちの画くカリキュラムの構造」, 「カリキュラム」1949.11, 62頁より。



梅根悟「生活単元と問題単元」,
「カリキュラム」1950.4, 6頁より。

	表現	社会	経済(自然)	健康
基礎	技能 基本的知識	(C) 基礎 (科学と技術の基本)		
経験	生活の拡充	(B) 生活拡充 (研究・問題解決)		
	生活実践	(A) 生活実践 (実践)		

海後勝雄「コア・カリキュラムの構造と方法への発展」,
コア連編『生活教育の前進Ⅱ 生活教育の構造と運営』
誠文堂新光社, 1951.10, 10頁より。

図3 三層四領域論の発展⁽⁵⁾

(4) 三層四領域論における日常生活課程の成立と展開

図3に見られるように、三層四領域論に基づくカリキュラムでは、日常生活課程、生活実践課程等の名称で呼ばれる子どもたちの生活そのものを学習内容とする場が位置づけられている。日常生活課程とは、「生活の技術を学ぶのではなくて、生活そのものの時間、社会生活の時間」と定義される⁽⁶⁾。

コア連において、子どもたちの生活そのものの時間を日常生活課程として課程化を促す契機となった考え方には、次の2つがある⁽⁷⁾。

①社会科的内容を核として中心課程の内容をより合理的に組織化するために、中心課程の中に副単元的な形で存在していた日常的な生活活動をそれとの有機的な関連をもたせながら一つの課程として分離独立させる。

②季節的・地域的な行事や遊び、文化活動、生産活動等の日常的な生活活動こそ全教育内容の核となって学校生活の全体が組織化され、子どもたちがそれらの活動に主体的に取り組む中で自らの生活の内容を創り出し充実させていくことが必要である。

本稿では、②の考え方を理論的に整理した梅根悟の考え方に注目する。

(5) 日常生活課程に関する梅根悟の考え方

コア連において、子どもの生活経験そのものの重要性を一貫して主張してきた梅根悟は、日常生活課程の意義について、以下のように延べている⁽⁸⁾。

「在来われわれがコアと考えて来た作業単元の系列〔中略〕はむしろ、この継続的な日常的文化活動の基底の上ののっかっている上層建築的なものであって、もし基底的なものがより根本的で、従ってより重要なものであると言う見解に立つならば、そうした作業単元の系列がむしろ第二コアであると、言っていいかもしいない。」（「日常生活課程の重要性について」『カリキュラム』1949.11、11頁）

「生活教育の基本的な考え方に立てば、学習は生活の中での自然の学習でなければならない、そのために子供たちの学校での生活はいわゆる全我没入的な目的活動でなければならない。・・・日常生活課程こそ生活教育の根城であって、作業単位というようなものは結局その延長線或は一分節にすぎない。」（「生活単位と問題単位ーカリキュラム構造論の反省と批判ー」『カリキュラム』1950.4、2-5頁）

「生活実践課程は、児童に現実的、具体的な生活を営ませることにより、そこにおける諸問題をとりあげ、これを解決しつつ行動自体を高めるものである。」（梅根悟・樋口澄雄「生活実践課程の内容と運営」コア・カリキュラム連盟編『生活教育の前進Ⅱ 生活教育の構造と運営』誠文堂新光社、1951.10、70頁）

生活実践課程とは、日常生活課程とそこから生ずる生活問題の解決のための知的探究活動を一体化した反省的思考を伴った生活実践の課程である。梅根の日常生活課程や生活実践課程に対する考え方は、現在の教育課程における特別活動や総合的な学習（探究）の時間の意義を問い直す上で、貴重な示唆を与えている。

3. 日常生活課程の実践例

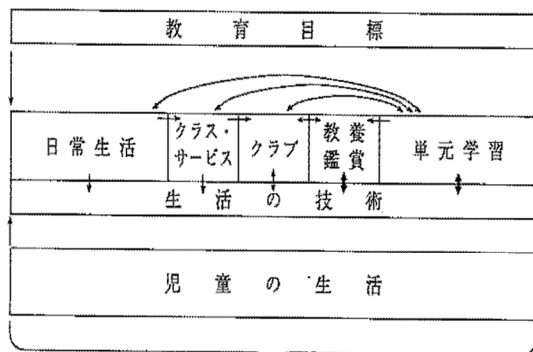
ここで、日常生活課程の実践例として、小学校1校、中学校1校を取り上げて、その特徴について検討する。小学校の事例として、奈良師範学校女子部附属小学校の奈良吉城ブ

ランを、中学校の事例として、福井県坂井郡三国中学校の福井三国中プランを取り上げる。

(1) 奈良吉城プラン：奈良師範学校女子部附属小学校

奈良吉城プランは、前述のように、子どもの生活経験そのものをコアに据えたカリキュラムであり、「奈良吉城プランでは子どもの自然な生活活動の流れを損なわないように内側からすくい上げたものであって、学校生活や季節的行事などが中心となっている。それは社会科的な単元よりも、スクールコミュニティを中心とした生活活動の中での人間形成をコアにしたものであり、その意味で生活単元の最も徹底した姿を示しているといえる。」⁽⁹⁾と評されている。

図表7 吉城学園における教育計画の全体構造 (昭和24年11月)



教育計画 全体構造 (立体的なもの)

- 単元の学習 現実の問題をとり上げ、それを合理化し、生活そのものを止揚向上させていく働き。
- 日常生活 学校生活、社会生活、家庭生活全体の諸問題、行事、学校活動等。
- クラス・サービス 日常生活の活動に具体的な場を構成し、なまの学校への働き、ことに奉仕的なものを設計する。
- クラブ 個性の伸長、特殊な能力の向上、趣味の助長、子ども相互の交流等をふくみ、豊かなふんいきをもつパート。
- 教養・鑑賞 文学・美術・音楽・体育等の中の教養としての学習の部面。必ずしも特定の時間をとるとはかぎらないとしても、私たちの指導には必然的に要請されるパートとなる。
- 生活の技術 すべての生活の基底となるあらゆる生活技術。特にドリルされる時間を必要とするものが、その中心を占める。

(『生活カリキュラムの実践——単元の展開——』育英出版，昭和24年，46～47頁)

図表8 奈良師範学校女子部附属小学校 奈良吉城プラン (第二次プラン) 単元一覧表 (昭和24年11月)

学年	第1学年	第2学年	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年
4月	楽しい学校	学校のくらし	よい学校をつくらう	便利な教室	ぼくたちのクラス	学校
5月		おいしゃさまごっこ	開墾地の小屋	奈良の街	ぼくたちの気象台	合理化された生活
6月	お客さまごっこ	つゆと農家				
7月	たなばた林間学会	林間学会	(林間学会)	林間学会	林間学会	林間学会
8月						
9月	動物ごっこ	私たちの町	奈良駅	奈良の近郊	ぼくたちの生活	理想の都市
10月	木の葉ひろい					
11月			公園のしか	奈良の産物		
12月	もうじきお正月					
1月	カレンダー	ゆうびんごっこ でんわあそび	雪国の生活	寒の生活	ぼくたちの放送局	新しい日本と世界
2月	劇と音楽の会	劇と音楽の会	劇と音楽の会	劇と音楽の会	劇と音楽の会	六年間の思い出
3月	1年生の思い出	2年生の日記	3年生の日記	思い出のアルバム	6年生を送る	
学年	10	8	7	8	7	6

* ○は新たにできた単元。

(『生活カリキュラムの実践——単元の展開——』育英出版，昭和24年より作成)

図4 奈良吉城プランのカリキュラム⁽¹⁰⁾

奈良吉城プラン (以下、吉城プラン) は、戦後コア・カリキュラムにおける日常生活課程の代表的な実践の一つである。吉城プランの研究と実践において中心的な役割を担っていた久保田浩の日常生活課程に対する考え方は、次のようにまとめることができる⁽¹¹⁾。

久保田の実践を成立させている基本的な考え方は、「子どもたちの日常的な生活活動を中心として学校を彼ら自身の生活の場そのものとして創り上げる」ということである。学校全体が子どもたちの生活の場として解放され、彼ら自身が様々な活動に主体的に取り組む過程の内から生み出される生活の内容そのものが教育の内容を構成する。したがって、その実践はまさに子どもたち自身による子どもたち自身のための生活づくりの取り組みであり、それ自体が日常的な生活活動をあるがままの形で教育内容化する試みであった。

子どもたちの日常的な生活活動にはそれ自体の内に発展の系統が内包されている。それを教育内容化するということは、その自然な流れを断ち切って既成の流路に流し込むことではなく、子ども自身のかげがえのない生活の創造へと至るその活動の流れが豊かな内容を有し、リズムカルなものになるように方向づけ、環境を整え、手助けすることに他ならないという考え方が存在している。日常生活課程の理論は子どもの外側にある内容を方法的に生活化するものではない。理論的に設定された学校という枠組が、物的、制度的、内容的に子どもの生活を外側から一定の形態に形づくるのではない。今ここで展開されている活動それ自体の内に子どもたち一人ひとりのいのちのリアリティーを見出し、それらが自覚的に追求されるように目的化し、意味づけ、関連づけ、共有化するための協働の場として、学校の生活が組織化される。これが久保田の「生活づくり」の基本的な考え方である。

久保田にとって日常生活課程は、徹底して子どもたち自身の生活の必然的な欲求から溢れ出てくる諸活動の体系として動的かつ機能的に捉えられる。「子どもの自然なうごきをそだてることを、わすれた日常生活課程は、みせかけのものにおわる危険がある。」実際は、「日常生活課程は、その性格から、もっと動くもの」であり、「一定の公式とかわくとか、あまくだりの規則でしばられた内容とかはない」はずで、「子どもの成長とともに動いていくといったもの」でなくてはならない。それ故、一定の枠組の中に固定化されたときには、日常生活課程はその内容の本質を失い、形式だけが整えられるものとなる。この内容の核となるのが日常生活における主体的な文化の創造ということである。

久保田は、日常生活課程の内容と方法が子どもたちの自然な欲求の流れと高まりに反して固定化される、あるいは現実の社会生活の雛形として模式化され縮小再生産されることを厳しく否定する。なぜならば、それは生きることの内容そのものとしての文化を形式的な教養あるいは飾り物に矮小化してしまう。ひいては子どもの存在そのものを矮小化してしまうことになるからである。

以上のような考え方を代表する単元の一つが、「劇と音楽の会」(図5)である。「劇と音楽の会」は、毎年3月に開催され、子どもたち自身の手によって総合的な表現活動を発表する学校行事であると同時に、全校で取り組む主要な単元学習である。この会は、吉城学園における日常生活の集大成としての意味を有しており、子どもたちは、一年間を通していろいろな場で行ってきた様々な表現活動のあらゆる成果をまとめ上げ、総仕上げとして発表する。「劇と音楽の会」は、日常生活と切り離された特別な活動ではない。吉城学園における様々な行事や活動は、子どもたちの日常的な生活内容(=学習内容)を表現する場そのものであり、劇活動は、その中心的な内容として、諸活動を有機的に関係づけていく役割を果たしている。それ故に、劇活動は、吉城学園の生活そのものを成り立たせている不可欠の内容として、日常生活課程の中核を成す内容として意味づけることができる⁽¹²⁾。この点から現在の学校行事としての学芸会や文化祭を振り返ってみたときに、それらが子どもたちの日常生活と切り離された「特別な活動」になっていないかどうか、改めて問い直す必要があるのではないだろうか。

劇と音楽の会 (三月)		単元		
<p>○学校行事「劇と音楽の会」がちがった学校の雰囲気は、今までの彼等のこの種の経験を総合しようとする</p> <p>○「劇と音楽の会」のアルバムを用意する</p> <p>○去年の会の写真を用意する</p> <p>○紙芝居、人形劇の道具を用意する</p>	生活の環境	<p>なぜこの単元を用意したか</p> <p>○劇と音楽の会は一年中の最後の大きな学校行事として彼等の生活にあらわれる。</p> <p>○彼等は今までお節句会をはじめ、月々の誕生会その他の機会がかかる催しに参加もし、自ら宮んでも来た。またこのころの子どもは今までと比べて発表することをきらう子どももあり、今までのように自由に表現活動をやるうとする態度が少くなる。</p> <p>○これらの点は一、二年の様に無反省にこの催しにとび込まうとせず、そこに反省的になるいとぐちもみられる。そのまゝ放置されると、彼等はこのような活動からだんだんとおのいていくが、正しい補導を少し加えれば、それが計画ある参加の態度になり、着実な練習態度をうむ原因にもなる。</p>		
	予想される児童の活動		<p>一、劇と音楽の会の計画を立てる</p> <p>○出演種目について話し合う</p> <p>○練習の方法について話し合う</p> <p>○種目をきめ、練習のスケジュールを組み</p> <p>二、国語の本をみて劇にする</p> <p>○文をえらぶ</p> <p>○共同して出演の方法を考える</p> <p>○劇 紙芝居 お話等</p> <p>○共同で脚色して演出する</p> <p>○台本をかき</p> <p>○演出を考へる</p> <p>○練習する</p> <p>三、歌や合奏、おゆうぎ、研究発表等の種目をえらび練習する</p> <p>四、小道具の製作をする</p> <p>○仕事の分担</p> <p>○材料の選択</p> <p>○製作</p> <p>五、総合的に練習して批評会をひらく</p> <p>六、出演する</p> <p>○手わけして準備をする</p> <p>○共同して出演種目の進行をする</p> <p>七、反省会をひらいて結果を話し合う</p>	
	言語文字		創明	包含される技術経験
	科		作読	
	学			
	数		時間	
	理			
構	紙工 簡単な立 体構成			
作	合奏練習			
音	「汽車」 イ調長音 階をしら べる	その他		
楽				
健康	<p>(三月)</p> <p>徒手体操</p> <p>跳越し</p> <p>逆上り</p> <p>縄とび</p> <p>鬼あそび</p> <p>・拳鬼</p> <p>かけっこ</p> <p>ドッチボール</p> <p>ダンス</p> <p>・ひなまつり</p>	備考		
備	<p>○選択する文には次のようなものがある</p> <p>国語の本</p> <p>私の旅 石炭</p> <p>金のさかな、りょうかんさん、ありときりばりのゆくえ、うさぎ</p>			
<p>期待される発達</p> <p>○会に参加する計画がたてられる。</p> <p>○互に相談をしながら準備や練習が出来る。</p> <p>○自分の使用する小道具を自分で集めたりつくったり出来る。</p> <p>○歯ぎれ、抑揚を考へてセリフが出来る。</p> <p>○自分で動作を工夫することが出来る。</p> <p>○国語の本から劇の材料を選び共同して劇化できる。</p>				
<p>○共同して演出の方法を考へることが出来る。</p> <p>○人の演技を見て批判することが出来る。</p> <p>○共同して簡単な舞台装置が出来る。</p> <p>○題材をリズムカルに身体表現出来る。</p> <p>○身体の発育状況を友人と比較して出来る。</p> <p>○楽曲から使用機器の特徴が説明出来る。</p>				

図5 単元「劇と音楽の会」(13)

(2) 福井三國中プラン：福井県坂井郡三國中中学校

福井三國中プラン（以下、三國中プラン）は、中学校における日常生活課程を中心とするコア・カリキュラムの代表的な実践の1つである。三國中プランにおける日常生活課程の意味と特長は、以下のようにまとめることができる(14)。

三國中プランでは、図6のように、日常生活課程がカリキュラムの中心部分を構成しており、他の2つの教科課程による学習の出発点となり、あるいは推進力となり、同時に帰着点となる。日常生活課程の活動を通してつちかわれた能力や態度が教科学習を支え、教科学習で学んだことが日常生活課程の総合的な活動の中で生かされるという相互補完的

活動項目	活動内容	場所	週	時	活動の効果	生活暦	関連	準備
先生と生徒の紹介、 学校案内をうける、 日課を知らせて戴く	一、私達は三國中学校の生徒であることを自覚しよう 二、先生方の名前をおぼえよう 三、次のことを調べよう 1 ホーム名 2 生徒数 3 学級数 4 教室の位置とその数 5 クラスの生徒氏名其他 四、日課表を写して説明をきこう	ホーム二 ルーム	二	LT	学校の先生の名前をおぼえたか 教室の位置をおぼえたか	入学式 新形式 告別式 学年始 大清掃	数学科 「私たちの学校」 図工科 「園圃工作と生活」	校舎平面圖 調査記録 日課表
中学生になつての希望の話をする	一、小学校と中学校とどんな点がちがうだろう 二、中学生となつてどんな生徒になつたらよいだろう 1 態度 2 服装 3 学習 三、中学生になつてどんな希望をもっているかを話合おう 1 学習 2 クラブ活動 3 生徒会活動	ホーム二 ルーム	二	ST	中学生としての自覚をもつたか	花まつり	職業家庭科 「中学生になつて」 国語科 「学習のしかた」	
生徒手帖で生徒会規約をしらべよう	一、生徒手帖に書いてあることをしらべよう 二、生徒会とは何か 三、生徒会の規約を読んでみよう そして検討しよう	ホーム二 ルーム	二	LT	生徒会の規約を理解したか	バードデー		生徒手帖 生徒会憲章

三 本単元の展開

- 一、本単元設定の理由
新入生の喜びに胸をおどらせている生徒にとつて、新しい学校生活を学ぶことは、必要でもあり、興味も旺盛であるので、四月初頭にこの単元を設定したのである。入学式を始めとする諸行事の展開は、この単元の学習に即応して行われ、よく学習効果を上げることが出来る。
- 二、本単元の目標
一、新しい学校生活を理解する。
二、新しい学校の機能を理解する。
三、新しい中学生の使命を自覚し自治の能力と態度を養う。
四、新しい生活へ適応しようとする能力を養う。

第一学年課程

主題 希望 単元 新しい生活 四月 第一週 第四週

の日常実践を計画的、継続的に展開することを内容とする日常生活課程が、「真実による真実への教育」を目標とする教育課程の中核として位置づけられ、その内容が生徒自身による生活づくりの展開過程に応じて生活教科課程と系統教科課程による学習の出発点となり、またその推進力あるいは発展段階になるというように意味づけられている。

「三國中プラン第1集」(1949: 17頁)には、生徒会活動の根本方針が次のように定められている。

1. 生徒指導(ガイダンス)と生徒会の運営は全く二者一体であり、生徒会を離れて生徒指導は存在しない。

2. 生徒会に於ける決議は総て生徒の責任ではなくて教師の責任であり、校長の責任である。従つて如何なる決議といえども教師の適当な助言や示唆が与えられ、且教師や校長の承認を得て初めて有効である。

図8 日常生活課程単元活動例⁽¹⁷⁾

3. 学校に於ける生徒の自主的な活動は総て生徒会の組織によって一本となる(校友会、校内指導、校外指導、クラブ活動、ホーム活動等の一本化)。

4. 生徒会は単に生活指導、健康指導等の面に止らず、学習指導の一部面をも担当する。以上のように生徒会活動を基盤とする三國中の日常生活課程について、梅根悟は『単元』(1951)の中で、次のように評している⁽¹⁸⁾。

「…彼らが到達した一つの結論は社会科学習の手前に日常生活課程をすえ、むしろ日常生活課程を学校教育の中核として、あるいは基底としてその上に社会科やあるいは、その他の教科学習をすえて行こうとする構想であった。日常生活課程は、ホーム・ルームと教科外活動を一本にしてその内容を合理的に組織したものであつて、生徒の学校の内外における現実的な日常的な諸活動を中心とするコースである。…ホーム・ルームと全校生徒会

とクラブ活動とが、有機的に関連して、そこに日常生活課程の合理的な運営が行われている。この日常生活課程の組織については、きわめて周到なプランが作成されていて、現在の日本の中学校におけるこの面のプランとして、最も代表的なものの一つであろう。」

「少なくとも学校をきれいな子どもたちをして、学校を好きにならせ、放課後、おそくまで、学校に居残って、自由にいろいろな活動を展開し、日曜もまた、かなり多くの子どもが自由に学校に出て来て、やりかけの仕事をやっているというような空気にまで転換させることに成功した点だけでも、この学校の教育経営は、正しい道を歩いているとみてよいであろう。」

三国中の日常生活課程は、生徒自身の日常的な生活活動である生徒会活動を母体とすることによって、生徒指導とカリキュラム、生活学習と教科学習、生徒と教師の成長が有機的に統一され、全校が一丸となって組織的、計画的に取り組む、自治と文化の創造を内実とする生活づくりの実践として実現されている。このような視点から、現在の教育課程の細分化された枠組に固定されがちな特別活動の在り方を問い直すことが必要である。

4. 戦後コア・カリキュラム及び日常生活課程の研究と実践から、私たちは何を学ぶことができるのか

戦後コア・カリキュラム及び日常生活課程の研究と実践は、昭和 20 年代という時代の以下のような教育状況によって条件づけられている。

①経験主義教育の理論に裏づけられた経験カリキュラムとして成立している。現在の系統主義教育の理論に裏づけられた教科カリキュラムとは、教育課程を構成する主要な教育内容のまとまりとしての教科の意味が異なっている。

②教育の地方分権主義の考え方にに基づき、試案としての性質を有している（昭和 22（1947）年版学習指導要領「なぜこの書はつくられたのか」参照。）現在の法的拘束力を有する告示形式とは、カリキュラム編成の方針、自由度が異なっている。

③前章で取り上げた 2 つの学校に典型的に見られるように、「学校は子どもと教師の協働によって創られる」という民主主義的価値の創造、民主主義教育の実現が大前提となったカリキュラムである。

したがって、この時代のカリキュラムのスタイルをそのまま現代に適用することはできない。それらはその時代の空気の中で、その時代の教育の在り方として、特有の意義を有している。それ故、安易な模倣は許されない。

私たちが、戦後コア・カリキュラム及び日常生活課程の研究と実践から学ぶことができるのは、カリキュラムの形式ではなく、それを可能にした、学校における子どもたちの生活、すなわち学びと暮らしの関係をどう考えたら良いのかということである。現在の学校では、子どもたちの生活それ自体が学びの目的とはなっていない。生活が学びの手段として意味づけられていることに問題があるのではないだろうか。

具体的には、以下の 6 点を現在の教育課程の在り方、及び特別活動の存在意義を問い直す視点としたい。

①教科と教科外は明確に切り分けられるものではない。両者は表裏一体の関係にあって、子どもの人間形成を支えている。

②教科と教科外は子どもの経験によって相互環流的に関係づけられている（コア・カリ

キュラムにおける日常生活課程⇨問題解決課程⇨基礎課程の関係)。

③日常生活課程(子どもたちの経験の組織)が基底となることによってカリキュラム全体が有機的な構造を持つことができる。その構造の中核に子どもたちの自治的活動が位置づいている。

それ故、

④特別活動と総合的な学習(探究)の時間、教科を安易に切り離してはならない。

⑤小学校の児童会、中学校・高等学校の生徒会の存在意義を、「教師と生徒が一つになって生きてゆく」生活づくりの場という意味から、改めて問い直す必要がある。

⑥特別活動はその自由さこそ「いのち」である。子どもと教師の思い(こんな学校にしたい、そのためにこんなことをしたい)こそ、何よりも大切にされなければならない。

現在の特別活動について、以上の視点から再検討し、子どもたちにとって、また、教師にとっても、「自治と文化の創造を中核とする生活づくりの活動」になり得ているのかどうかを問い直すことが必要である。

最後に、上記の視点を体現している実践として、愛知学芸大学愛知第一師範学校春日井附属小学校の愛知春日井プラン(以下、春日井プラン)を取り上げる。

表2 「生活学習の計画 改訂版」(昭和25年10月)

第四学年	中心課程					基礎 情報 体育
	生活課程			発展的研究課程		
	教養娯楽	行事	経営	問題単元	研究単元	
4月	映画鑑賞会	入学式 始業式 新入生歓迎会 緑の週間 天皇誕生日	養鶏 学校気象台をつくる	児童会を立案に やるためにはどう すればよいだ らうか		
5月	気象台見学 遠足	憲法記念日 子供の日 母の日 緑の週間				
6月	ドッチボール大会 レコード鑑賞会	時の記念日	梅雨 夏至についてし らべる 夕立		梅雨は私たちの 生活にどんな関 係があるだ らうか	
7月	海の生活 写生会 誕生会	夏休み			海は私たちの生 活にどんな関係 があるだ らうか	
9月	春日井市のもけ いづくり	作品展覧会 秋分の日	二百二十日につ いてし らべる 秋分についてし らべる	私たちはどのよ うにしていい いな災害を防い でいるか		
10月	遠足 ソフトボール大会	共同募金 運動会		住みよい春日井 市にするにはど うしたらよいだ らうか		
11月	大昔の人の生活 を創にしよう ↓ 写生会	文化の日 勤労感謝の日 研究発表会	伊吹おろし	↓		
12月	誕生会	防火デー 冬休み	養鶏を引き継ぐ 農場を引きつ ぎ 冬至			
1月	新年子供会 読書会 乾電池をつかっ て玩具をつくら う	正月 成人の日			燃料を上手につ かうにはどのよ うしたらよい か	
2月	↓	学芸会	節分・立春		↓	
3月	教生送別会 誕生会	展覧会 卒業生を送る会 終業式 春休み 春分の日	お天気ごよみを まとめる 春分についてし らべる			

表3 4年生 鶏の飼育の活動内容

4月	<p>当面した問題</p> <ul style="list-style-type: none"> ・鶏(ひよこ)をどうして手に入れるか ・どこで飼うか <p>*学習のすべりだしの段階でよく計画をたてて事にあたること一経営の基盤</p> <p>*すぐに自分たちの行動なり事実としてあらわれる具体性をもった問題</p> <p>ひよこの購入</p> <ul style="list-style-type: none"> ・色々な種類の鶏を調べて決める ・どこでどのようにしてひよこを手に入れるか ・ひよこを買うのにいくらぐらいお金がいるか、何羽飼育するか ・鶏舎の大きさ、飼料園の面積、以後の管理等々を考慮→40羽飼う <p>お願いの手紙を書く</p> <ul style="list-style-type: none"> ・上手な手紙文とはどのようなか批評しあう <p>ひよこを飼う</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ひよこをいいただく ・種畜場の見学一鶏舎の構造、必要な器具、世話の仕方、飼料園等々についての現場学習 ・各自家へ持ち帰って育てる
4月~9月	<p>鶏舎づくり</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学校の一角のバラック建の小屋を選ぶ一鶏舎づくりの作業が始まる ・経費は児童会予算から一部学校予算から償う ・鶏舎の概略の見取り図の作成 ・作業グループの編成一各グループ毎に責任をもたせて仕事にかかる ・6年生の経営する学校工場の協力をえる ・尺間坪などの単位についての学習、計算の仕方のドリル、木材の学習 ・工作道具についての学習、製作図、見取り図の作成 ・作業に関わる道徳的方面、安全面の学習
5月~	<p>飼料園づくり</p> <ul style="list-style-type: none"> ・菜園の場所を選ぶ、整地する、耕す ・畑の作づけ計画をたてる
9月	<p>作物の虫退治と肥料の研究</p> <ul style="list-style-type: none"> ・作物の害虫調べ ・消毒一薬品、計量、撒布方法の研究 ・野菜の発芽の観察、肥料の研究
9月~	<p>にわとりを飼う</p> <ul style="list-style-type: none"> ・各口家庭で育てた鶏を鶏舎に移し、飼育する <p>飼育の実際</p> <ul style="list-style-type: none"> *当番制(週番)をとり、飼育日誌をつける一責任をもって飼育する *教師のお墨立による児童の単なる労働奉仕にしない、児童による問題発見一問題解決の態度を重視する、責任の自覚 ・採卵、統計グラフの作成、飼育態度と産卵の関係 ・卵の処理の検討一卵係、会社係の選出、売り先、値段の決定、相場 ・買入の学習、卵の保管と販売、金銭出納簿の学習、飼料代の支払い ・死んだ鶏の解剖一人体との比較 ・鶏糞の処理一飼料園や農場の肥料 ・鶏の羽虫退治一砂場を設ける、農薬の研究 <p>月々の収支決算</p> <ul style="list-style-type: none"> ・毎月卵や鶏糞の売上高、産卵率、飼料等の諸経費の計算、報告 ・反省会一収支計算の練習、飼料代の低減方法の検討 ・5年生の農場経営との提携一学校内における経営活動の有機的運営
3月	<p>鶏の飼育の劇化</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学芸会での上演
5月	<p>楽しい旅行をしよう(5年の教養娯楽プロジェクト)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・鶏飼育からの利益金を元にして関東旅行を実施

図9 愛知春日井プランの単元表と活動内容例(4年生)(19)

春日井プランの最大の特徴は、大規模な経営プロジェクトにある(20)。春日井プランの生活課程は、図9のように、教養娯楽、行事、経営の3プロジェクトから構成されている。

特に、各科的な要素的目的性に束縛されず生活自体を十分にプロジェクトすべく経営活動が重視された。児童会の運営それ自体が継続的な経営プロジェクトであるとの考え方から、児童会による経営活動と学年別の経営プロジェクトが学校生活の中核に明確に位置づけられている。春日井プランでは、経営プロジェクトを次のように意味づけている。「『経営』という領域は、思えば最も自然な姿で、児童の日常生活の中に幾多貴重な教育内容として流れていたのであって、そうした自然な『日常生活』をカリキュラムの重要な一環として取り上げることは極めて当然なことであったのである。児童の日常生活は、それが単に現実として実在するが故に教育対象となるばかりでなく、実に此所に於いてこそ Learning to do by doing における doing が、真の doing としての意味—学ばせんが為に doing されるのではなく、ただ単に doing せんがためにのみ doing される意味—をもつのであって、極めて重要な教育計画でなければならない。」⁽²¹⁾

以上のような意味を持つ春日井プランの経営プロジェクトについて、奈良吉城プランの久保田浩は、次のように評している。

「兎や鶏の飼育は別に珍しいことではない。〔中略〕しかし子どもらの飼育の仕方は、ただ鶏を飼うことを経験するというにとどまらない。ひなの入手から始まり、飼料のこと、鶏糞のこと、卵の処理など突っ込んで研究し、しかも実益を上げようとして取り組んでいるのである。“生活”そのものとして取り組まれているのである。」

「彼らは、子どもを限定された場面で、実習として問題に取り組む主体としてはみないで、あくまでも具体的な問題を具体的に解決し、自分たちの力で具体的な生活実態をつくり上げていく主体としてとらえようとした。その活動する世界は、子どもの可能性とみ合ったひろがりをもつもので、おとなが教育という包装紙で包みこむようなかぎられたものとは考えなかった。」⁽²²⁾

春日井プランの経営プロジェクトの特徴は、次のようにまとめることができる⁽²³⁾。まず、活動の内容面については、

- ①1年間にわたって継続する大規模で目的性の高い計画的な生活活動である。
- ②自然環境や生き物との関わりあいを通して子どもたちの日常生活へ直接的に働きかける総合的な学習活動である。
- ③単なる勤労奉仕の労役にとどまらず子ども自身が社会的必要性和その意義を具体的に理解しうる生産的活動である
- ④科学的思考と技術を重視し生活を近代化する基盤となる発展的な問題解決活動である。
- ⑤校地や施設を高度に計画的に活用することにより学級の生活と学校の生活との相互交流を深める自治的活動である。

次に、活動の方法面については、

- ①子どもたち一人ひとりが全員の協力によって活動を共有し、自主的、協働的にグループ活動を展開する。
- ②予算、施設、資材、年間の予定等プロジェクトの出発点から子どもたちが中心となって計画を立案し、運営する。
- ③子どもたちの意見、発想、希望等を十分に尊重し、教師はその実現を助ける陰の力として援助者、助言者の役割に徹する。

④父母、地域の人々と協力し、実践的で専門的な指導を積極的に受けるようにする。

⑤それぞれの仕事の中から問題を発見し、仕事を通して研究活動を発展させると共に他の学習活動との有機的な関連性を図る。

⑥活動によって得られた収益は、次なる活動を発展させるための資金となるだけでなく、学校生活の内容をより豊かなものとするために積極的に活用される。

このような経営プロジェクトは、児童会という自治的活動を中心として、学校を子どもたち自身の主体的で創造的な生活の場として創り上げていく生活づくりの核となる役割を果たしている。すなわち、子どもたち自身の主体的な学習の外に置かれた「特別な活動」ではなく、子どもたちの存在全体を含んで展開する生活それ自体の組織なのである。この点にこそ、現在の特別活動が置かれている固定的な領域の枠を乗り越えて、「生活づくり」の活動として問い直していく視座を見い出すことができる。

前述のように、この時代のカリキュラムのスタイルをそのまま現代に適用することはできない。それでは、自治的活動を中心とする生活づくりという考え方を、現在の教科・領域という枠組によって編成されているカリキュラムに生かしていくためにはどうすれば良いのか。一つの考え方として、図 10 のような特別活動を軸として、学びと暮らしを結びつけ、持続的に発展させてゆく螺旋型カリキュラムの構想を提案したい。

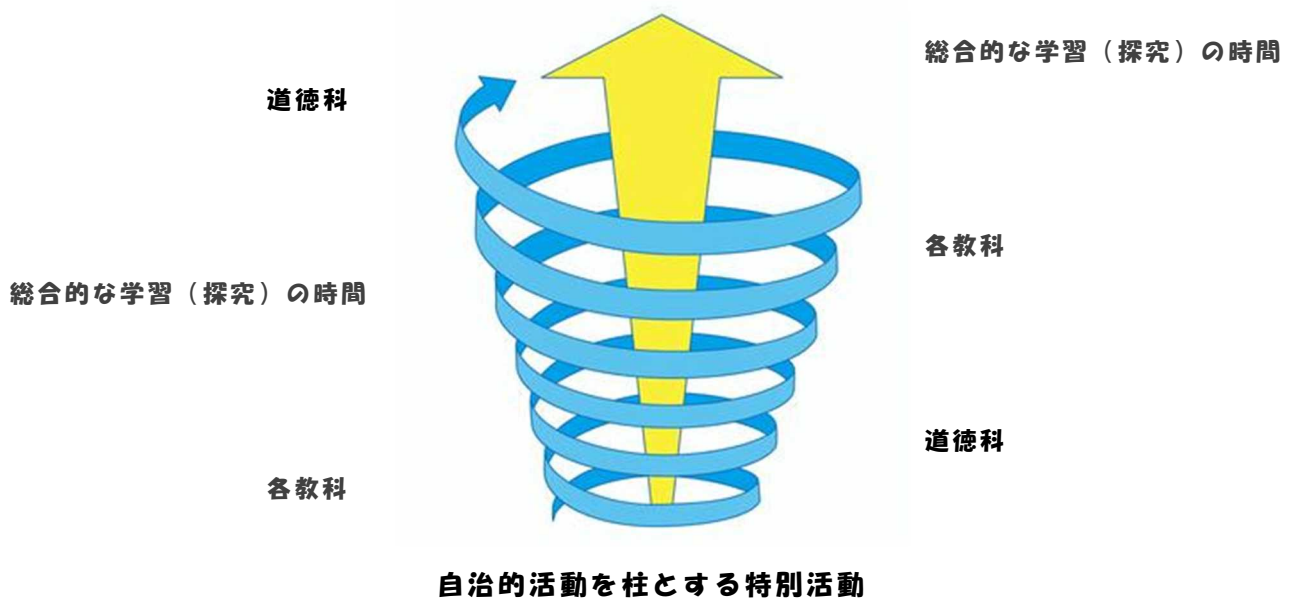


図 10 特別活動と教科、道徳科、総合的な学習（探究）の時間を往還させていく螺旋型カリキュラムのイメージ図⁽²⁴⁾

この図は、集団や社会の形成者として、どのような学校、どのような地域、どのような社会を創っていくのか、ということをも基本的なテーマとして、特別活動と各教科、道徳科、総合的な学習（探究）の時間を、特別活動を軸として往還させていく螺旋型カリキュラムを表している。ここでは、特別活動は、図 11 のように、自治と文化の創造を核とする生活づくりの活動として、教科や科学を成立させ、文化を発生させる基盤としての役割を果たしている。

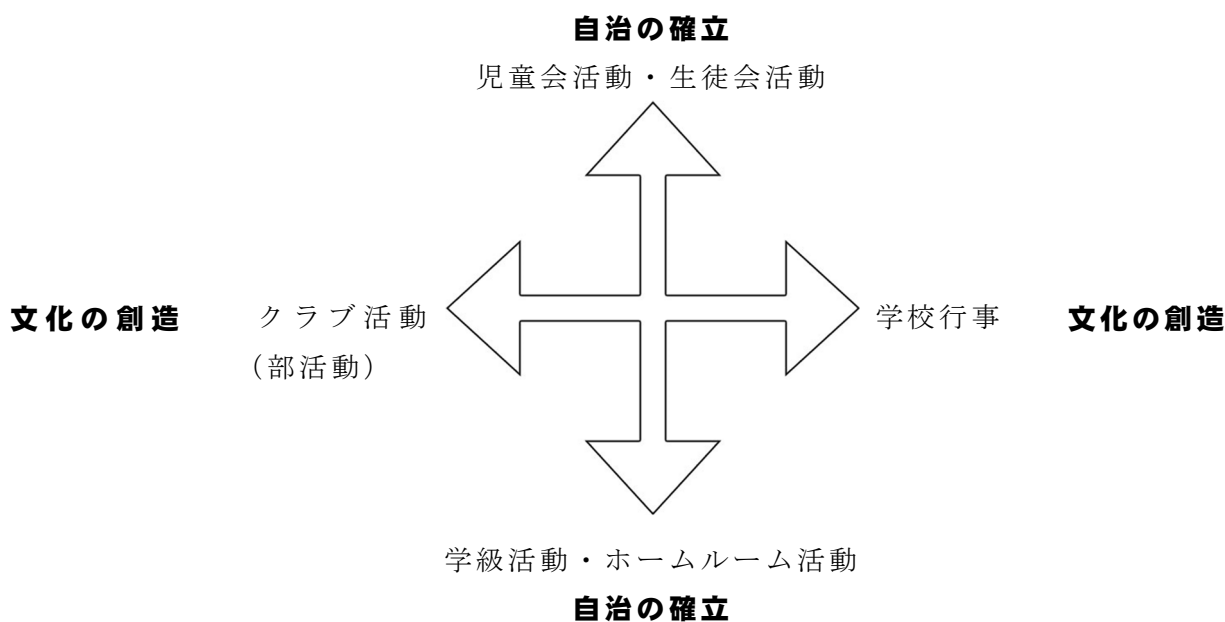


図 11 自治と文化の創造を核とする生活づくりの活動としての特別活動⁽²⁵⁾

現在の特別活動は、学級活動・ホームルーム活動—児童会活動・生徒会活動という縦軸と、クラブ活動（部活動*）—学校行事という横軸によって構造化される。学校や学級という場において、この縦軸（自治の確立）を強く、太くすることによって、横軸（文化の創造）を広く、豊かにしていく。それが、生活づくりの基本的な意味である。このように、特別活動を軸とする生活づくりの文脈において、教科、道徳科、総合的な学習（探究）の時間の意味と役割を明らかにし、それらの活動を相互環流的に関連づけ、発展させていくことがこのカリキュラムの意味である。（*部活動は、教育課程の位置づけとしては特別活動ではないが、ここではその教育的意義を踏まえて、特別活動に準ずる活動として扱っている。）

注

- 1) 梅根悟『改訂増補 新教育への道』誠文堂新光社、1951、236 頁。
- 2) 金馬国晴・安井一郎「解題 戦後初期コア・カリキュラムの特徴と本資料集の意義」（『戦後初期コア・カリキュラム研究資料集 東日本編 解題・資料一覧』クロスカルチャー出版、2018）、p. ii。*原典は日本教育方法学会編『現代教育方法事典』図書文化、2004、534 頁、金馬担当項目。
- 3) 金馬国晴・安井一郎「解題 戦後初期コア・カリキュラムの特徴と本資料集の意義」（『戦後初期コア・カリキュラム研究資料集 西日本編 解題・資料一覧』クロスカルチャー出版、2019）、p. ii。
- 4) 同上書、p. iii。
- 5) 安井一郎「戦後初期における日常生活課程論の理論的基底に関する一考察—久保田浩の『生活づくり』論を中心として」（『教育方法学研究』第 15 巻、日本教育方法学会、1989）、40、42、43 頁。

- 6) 皆川正治「私たちの画くカリキュラムの構造」(コア・カリキュラム連盟編『カリキュラム』1949.11、誠文堂新光社)、61頁。
- 7) 安井一郎、前掲書、41頁。
- 8) 同上書、42-43頁
- 9) 磯田一雄「コア・カリキュラム運動におけるカリキュラム構造理論の展開」(肥田野直、稲垣忠彦編『戦後日本の教育改革6 教育課程総論』東京大学出版会、1971)、549頁。
- 10) 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巻第2号、筑波大学教育学系、1990)、152、153頁。
- 11) 安井一郎、前掲書、43、44、45、46頁参照。
- 12) 山口満・安井一郎、前掲書、158、168頁参照。
- 13) 同上書、164頁。
- 14) 山口満・安井一郎「福井三国中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17巻第2号、筑波大学教育学系、1993)、48、52、54、58、59頁参照。
- 15) 同上書、53頁。
- 16) 同上書、49、67頁。
- 17) 同上書、51頁。
- 18) 梅根悟『単元』誠文堂新光社、1951、269、270-271、273頁。
- 19) 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－経営プロジェクトを中心として」(『教育方法学研究』第16巻、日本教育方法学会、1990)、139、140頁。
- 20) 同上書、139、140、141頁参照。
- 21) 愛知学芸大学愛知第一師範学校春日井附属小学校「生活学習の計画 改定版」1950、1-2頁。
- 22) 久保田浩「梅根悟 山本喜三『ある生活学校の記録』－春日井小学校のあしあと－」(浜田陽太郎、上田薫編著『教育学講座10 社会科教育の理論と構造』学習研究社、1979)、299、300頁。
- 23) 安井一郎・山口満、前掲書、141頁。
- 24) 安井一郎「日本特別活動学会創立30周年記念第30回東京大会公開シンポジウム『教育課程を柱として支える特別活動の創造』提案1『自治的活動を柱とする特別活動－戦後のコア・カリキュラム、日常生活課程の実践と研究から学ぶこと－』」2021、スライド5。
- 25) 同上、スライド6、7一部修正。

原典

○奈良吉城プランについて

- ・奈良師範学校女子部附属小学校「奈良吉城プラン」1948。
- ・奈良師範学校女子部附属小学校奈良吉城プラン研究会『奈良吉城プラン 生活カリキュラムの実践－単元の展開－』育英出版、1949。
- ・馬場四郎、久保田浩共編『日常生活課程－子どもの学校を育てた記録－』誠文堂新光社、1951。

○福井三国中プランについて

- ・福井県坂井郡三国中学校「第1集 新しい人間の育成をめざして－真実による真実への教育－（第1次プラン）」1949。
- ・福井県坂井郡三国中学校「三国中プラン第2集 新しい人間の育成をめざして－事前カリキュラム 生活教科編－（第2次プラン）」1950.3。
- ・福井県坂井郡三国中学校「三国中プラン第3集 真実による真実への教育 日常生活課程篇」1950.11。
- ・福井県坂井郡三国中学校「三国中プラン第4集 真実による真実への教育 教科課程篇」1950.11。
- ・福井県坂井郡三国中学校「三国中プラン第5集 実践篇 道は続く」1950.11。（第3次プラン）

○愛知春日井プランについて

- ・愛知学芸大学愛知第一師範学校春日井附属小学校『生活学習の計画』清弘出版社、1949。
- ・愛知学芸大学愛知第一師範学校春日井附属小学校「生活学習の計画 改定版」1950。
- ・愛知学芸大学附属春日井小学校「生活学習の計画 再改定版」1952。
- ・梅根悟、山本喜三共編『ある生活学校の記録－春日井小学校のあしあと－』誠文堂新光社、1954。

その他の参考文献

- ・安彦忠彦、高田文子、遠藤宏美、八木美保子『新訂 学習指導要領は国民形成の設計書 その能力観と人間像の歴史的変遷』東北大学出版会、2018
- ・金馬国晴、安井一郎、溝邊和成編集・解題『戦後初期コア・カリキュラム研究資料集 附属校編』クロスカルチャー出版、2020
- ・金馬国晴、安井一郎、溝邊和成編集・解題『戦後初期コア・カリキュラム研究資料集 附属校編・中学校編』クロスカルチャー出版、2021
- ・金馬国晴、安井一郎、溝邊和成編集・解題『戦後初期コア・カリキュラム研究資料集 諸団体編 補遺』クロスカルチャー出版、2022

資料篇 1

対談「特別活動の果たしてきた役割とこれからの展望」

令和3年度第1回研究会 第2部「特別活動の果たしてきた役割とこれからの展望」

[対談] 山口 満 × 渡部邦雄、

[司会] 添田晴雄

●司会 「15時になりました。これより特別活動の果たしてきた役割とこれからの展望をテーマに後半を始めます。司会進行は添田会員です。どうぞよろしくお願いいたします。

●よろしくお祈いします。大阪市立大学の添田です。後半は座談会です。資料については、チャットからダウンロードできるようにしております。

ご登壇いただく、山口満先生、渡部邦雄先生、のおふたりについては、これまで日本特別活動学会を文字通り牽引してきていただいた方々ですので、ここで改めてご紹介するまでもないと思います。おふたりに、これまでの特別活動を振り返っていただいて、これまで特別活動が果たしてきた役割とこれからの展望について自由に語っていただくというのが、この座談会の趣旨です。

おふたりが生まれたのは1937年、38年。山口先生が1年先輩とお聞きしておりますけども、ほぼ同じ時期にお生まれになっています。1945年には、山口先生は、小学校2年生。渡部先生は、小学校1年生で終戦を迎えられました。そういう世代の方々です。

本日の座談会では、お生まれになってからあとの時代を20年ずつに区切ることにします。

最初の20年間は、小学校、中学校、高等学校時代となります。この期間に、特別活動を児童生徒の側からどう経験したのかということをお話していただきたいと思ひます。

次の20年は、1958年つまり昭和33年の学習指導要領からの20年です。1958年からの系統化されたカリキュラム、そして、1968年からの現代化されたカリキュラムの時代です。この20年の期間に、渡部先生は教師になられ、山口先生は大学院生研究の道に進まれました。それぞれの立場から、この20年間はどうかをお話しいたします。

そしてその次の20年、つまり、1977年の学習指導要領が出たあとの時代、ちょうど、先ほどの有村先生のご発表で、ゆとりと充実、そして「新しい学力観」というお話しがありましたが、こういったことが始まった20年間です。そして、この20年間の中に入る1992年に特別活動学会が創設されるわけですが、それも含めて、この20年間のことをお話ししていただきます。

このように、20年区切りでそれぞれの時代の特別活動についてお話ししていただく、自然と特別活動のこれからの展望ということに話が繋がっていくのではないかと考えております。

座談会のためにいただいた時間は1時間です。

それでは、最初の20年間。1945年に、渡部先生は、小学校1年生に入学されました。自由研究、児童会などを経験され、また、子ども銀行も経験されたというふうにお聞きしております。そこで、まず、渡部先生からお話ししていただきます。そのあと、山口先生にお祈いします。山口先生も、同じように自由研究、児童会、生徒会を経験されているとお聞きしております。お互いの話に触発されながら、どんどん話を膨らましていただければありがたいと考えています。

それでは、渡部先生、よろしくお祈いします。

●渡部でございます。よろしくお祈いいたします。今日、午前中の理事会からずっと通しての会議でだ

いぶお疲れの方もいると思います。これから山口先生との対談ですが、添田先生のご指示のもとに、まあんびりと息抜きの時間ぐらにとらえて頂ければありがたいと思います。まずは自己紹介ですが、先ほどお話ししていただいた通りですね。私は戦後教育のスタートからの実際の体験者なんです。1945年（昭和25）に国民学校1年生として入学して、その途中で終戦になり、今度は新教育になったわけです。その中で生きてきた人間ですので、今話題になっているような自由研究の話も含めてですね、もし思いつくことがあればお話をと思っています。

私は20年間、学校の教員を務め、その後の20年間は教育行政に関わりました。そんなことも後からお話させていただけたらと思っています。

また、私の生きてきた小学校、中学校、高校の生活、あるいは教員として、あるいは教育行政に身を置いた者として、特別活動を語るときに、午前中の会で話題になった点と同様のことを感じています。つまり、特別活動あるいは新教育というものはですね、その何て言うか、その時代、時代背景、政治、経済、その他社会背景とかですね、あるいは社会や時代の要請とか、それらから乖離して、それから離れては語れないと私はいつも思っています。ですから、私もその時代に生きた人間として、その時代の教育の産物としての私自身を遠くから見つめているわけです。

そんなわけで、まずは戦後の20年という話ですが、自分というこの人間を形成した、物の見方、考え方などを育てたベースの中に、戦後の民主主義教育・新教育があると思っています。これについては、今日、添付した座談会資料①の方に書いてあるのですが、新教育では平和主義、基本的人権の尊重、国民主権が叫ばれた。私たちの頃は、主権は我々にあるんだという主権在民って言葉の方が強かったのですがね。国民主権というよりは主権在民でした。さらに男女平等とか自由平等とか、そういうことを、小さい頃から叩き込まれました。

学校教育は、戦前のいわゆる「皇国民の錬成」という使命から解放されたんです。天皇制国家が消滅したわけですよ。まさにパラダイムがガラッと変わったんですね。そういう変わり目から今日まで生きてきたわけです。そういう点で、私自身の中には、民主主義とか自由平等とか基本的人権の尊重とか、平和主義とか、そういうことがどこかに染みついた、張り付いたんですね。

そのことはやっぱり、結果として、日本の学校教育は間違っていなかったという風に今でも確信しています。

私の人生80数年、やや認知症が入っておりますけども、この私を育ててくれた戦後の教育は非常に素晴らしいものだったと思っています。そのことに、私は感謝しながら、戦後の20年を自分自身でそれなりに振り返ってみました。以上でございます。

●添田 ありがとうございます。それでは、次に、山口先生、よろしくお願いします。

●山口 山口でございます。よろしくお願いします。

私は、国民学校の2年生の夏に終戦になりました。それからしばらくは田舎の学校で過ごしました。

在籍した学校は、京都府北桑田郡宮島村の村立宮島国民学校板橋分校でした。丹波地方の山奥の小さな学校でした。その途中で京都市立桂小学校に転校しました。そこからはもう完全に戦後の新教育です。その時、私は、田舎の学校と町の学校は同じ学校でも随分違うなあということを本当に実感しました。

田舎の学校は複式でした。1クラス30人くらいでした。町の学校は1クラス50人くらいで、1学年5クラス、全校で約1500人、その学校の規模が大きいことに圧倒されました。何よりも学校生活の中身や雰囲気すごく違っていることに戸惑いました。

まあ戦中と戦後という、大きな違いがありますけれども、それにしても山間部のへき地の小規模な学

校と都市部の大きな学校の違いうということですね。子どもの私にとっては、自分の世界がひっくり返るほどの大きな驚きでした。

ですから、大学での特別活動等の授業の中で、農山村部の学校と都市部の学校の環境条件の違いということに触れるようにしてきました。特別活動についても、表現は適切ではないかも知れませんが、“田舎の特活”と“都会の特活”というような視点でその在り方を考えてみる必要があるのではないかという話をしてきました。

現在、私は、郷里の京都府南丹市美山町の「美山小・中学校コミュニティ・スクール」づくりに運営協議会委員として参加していますが、地域社会では、人口減少と少子化が進行しており、クラブ活動や部活動、児童会・生徒会活動、学校行事等の計画や指導にその実態を踏まえた取組をしていく必要があることを感じています。学校における教育活動の中でも、特に特別活動に関する実践では、集団活動を実質としているだけに、こうした実態を視野に入れた取組が強く求められるのではないのでしょうか。現在、全国的にみても、この課題に直面している学校は多いのではないかと思います。

●添田 渡部先生、自由研究のことですが、小学生のときに、どんなことされたのですか？

●渡部

はい、その前に、田舎と都会の小学校の話がありました。私は東京の生まれですが、戦争のために疎開で、母方の実家があった滋賀県彦根市に移りました。そこで終戦を迎えました。彦根市は田舎というよりは、城下町で、当時でも都会的なところがあり、通学した彦根市立城東小学校もある意味では新教育のモデルスクールだったようです。

自由研究とか新教育についても、かなり先進的な実践をしていました。そのころの様子については細かいことは時間がないので、添付させていただいた座談会資料①の「終戦初期の小・中学生Aの学校生活」や資料②「特別活動が果たしてきた役割とこれからの展望」をご覧ください。これは実は以前に歴史研で出したものの一部ですが、若干訂正・要約し、中学校も加えてあります。当時の学校生活がどうであったかの参考にしてください。自分なりの体験ということで幾つか書いています。

自由研究についても、資料①の4ページや資料②の1ページを参考にしてください。自由研究は4、5、6年生の時に教育課程内で実施されていました。私はローマ字を選択して学んだのです。仲間たちは、昆虫を調べるとか、絵を書くとか書道とかを選んでいました。私がローマ字を選んだのは、当時は終戦直後で進駐軍が入ったりして横文字が流行りまして、ローマ字が流行の先端をゆくものだったのですから。ちょっと先走って、ローマ字を勉強しようと思ったわけです。ちなみに、ローマ字は私個人だけの関心事じゃなくてね。その後、日本の教育界には、日本の文字を漢字やひらがなをやめて、全てローマ字にしようと言う話も出たぐらいに広まっていました。私はローマ字の自由研究を3年間やりました。通信簿の評定欄は、「ローマ字についてよく研究しています。」「自分なりに課題を見つけていますね。」というような記述でした。数値とかではなかったです。その他は、資料を見て頂ければと思います。

なお、特別活動との関係では、午前中にも山田先生が話されていましたが、今の特別活動、あるいは教科以外の活動の前身というふうには捉えていたわけです。もちろん、自由研究がイコール特別活動じゃないと私も思っております。個人の興味と能力に応じた自由な学習であり、個性の伸長や自発的学習を目指すものでして、特活の前身とは思いますが。しかし、一方では、集団活動の要素に欠けているとも思っています。私は個人的には、今の総合的な学習の時間なんかもイメージしておりましたけれども。以上が私の「自由研究」の思い出と感想です。

●添田 山口先生は、小学校のとき、自由研究として、どういうことに取り組まれたのでしょうか。

●山口 ありがとうございます。渡部先生が「自由研究」の授業で、ローマ字を勉強されたというお話をされました。「自由研究」の時代的な先進性が表れているように感じられ、印象に残りました。当時の言葉でいえば、今の学校は“ハイカラ”な勉強をしているということになるのでしょうか。

さて、私は筑波大学、びわこ成蹊スポーツ大学、それから関西外大と3つの大学で特別活動論を担当してきました。その場合に何から始めるかという、欧米の学校ですね、つまり、近代の学校教育の中で、教科の外にあって教育的な意味をもっている活動はどのようにして成立してきたのか、教科外活動の源流を探るということから始めてきました。話がちょっと「自由研究」から離れるかもしれませんが、まずJ.H.ペスタロッチの生活教育思想、次いで、T.アーノルドによるパブリック・スクールにおけるチーム・スポーツの導入（トーマス・ヒューズ作・前川俊一訳『トム・ブラウンの学校生活（上・下）』岩波文庫、1952を参照）、更に、アメリカのハイ・スクールにおけるクラブ活動と自治活動を取り上げ、それらの実践および背景にある思想と社会的な意味を講義してきました。かなり丁寧に話してきたつもりです。

これらの考察を通して、①近代の学校教育におけるカリキュラムは、教科と、教科として組織されないが、しかし、重要な教育的価値を持つ活動として意識された様々な活動（「課外活動」「教科外活動」）から構成されること、②教科外の領域に広がる多様な教育活動は、近代社会に求められる市民的資質の形成と全人的教育の実現にとって、不可欠なものとして *curricularize*（教育課程化）されたものであることを論証することを意図してきました。教科外の諸活動が近代市民社会における学校教育の成立と変遷の産物であることは疑う余地のないことであることを理解させようとしてきました。

そして日本の場合には、明治以後、戦前における「課外活動」の変遷について、初等教育の場合と中等教育の場合に分けて、講じました。個々の学校に残されている事例を集めて、紹介しました。戦後に入って、まず最初に、「自由研究」について、かなり丁寧なレクチャーをしました。それはなぜかという、配布している座談会資料の資料2に書きましたように、「自由研究」の実践と理論は、その後の教科外の活動の展開のいわば原点ともいえるべき位置にあると判断しているからです。

「自由研究」は、3つの内容から構成されていました。①教科の学習の個性的・個別的な発展としての自由な学習、②それが同好の仲間によって行われるクラブ、③学級を自主的で自治的に運営するための当番や学級委員です。これらの活動を通して、①個性の伸長を図ること、②社会性、協働性の伸長を図ることが目指されていました。

私は「自由研究」が個別的に展開される教科の学習をベースにして、仲間と共に行われる集団的な学習に発展するという考え方に立っていることに注目しています。教科外の集団的な学習が教科を基盤にして、教科の学習から生まれ、またそこに戻っていくという考え方は、現在の「特別活動」と教科学習との相互補完的で、相互還流的な関係を考えるうえで、示唆に富むものと言えないでしょうか。

もう一つ、私が注目しているのは、戦後を代表する教科外活動・「特別活動」の研究者達が、まるで申し合わせたかのように、アメリカの *extra-curricular activities* の研究者であるコロンビア大学教授、E.K.フレッツェルが提唱した次のようなテーゼを批判的、あるいは肯定的に検討することから、自分の理論の構築を図っていることです。

「フレッツェルのテーゼ」は、以下のような2つのサブ・テーゼから成っています。テーゼ1は、学校は、良き市民性の育成を図るという観点から、学校生活全体を教育的に組織することが必要であり、今や、アッセンブリー、クラブ、生徒一教師協議会、各種のスポーツなどの活動が学校の教育活動を構成する1つの部分として組織されなければならないというものです。テーゼ2は、「どこでも、可能なところで、教科外活動は教科課程の学習から生まれ出て、そしてまた教科の学習に戻ってそれを豊かにすることが必要である」というものです。第2のテーゼは、教科学習が「迎え火」(*back-fire*) となって教科外学習の「大きな炎」(*real conflagration*) を燃え立たせ、その教科外学習は再び教科学習に戻って

その内容を豊かなにするという、教科学習と教科外学習には有機的な相互関連性を持たせることが必要であるという考え方を明らかにしたものです。

なお、「フレッツェルのテーゼ」は、“**Extra-curricular Activities in Secondary Schools**”（1931）に述べられています。また、戦後、このテーゼを下敷きにして自分の教科外活動論を展開している研究者としては、宮坂哲文、飯田芳郎、宇留田敬一の3名を挙げる事が出来ます。

昭和22年3月に初めて刊行された学習指導要領に示されている「自由研究」は、明らかに、「フレッツェルのテーゼ」に述べられている **extra-curricular activities** の考え方を踏襲していると判断されますが、「自由研究」設定に大きく関わったと思われる石山脩平と木宮乾峰が、“**Extra-curricular Activities in Secondary Schools**”を読んでいたかどうかは不明です。同書を読んでいなくても、教科学習と教科外学習との有機的な関連性を持たせるという発想は、学習者の学びの姿にカリキュラムを合わせるという経験主義の基本からすれば、自ずと思いつかれるものであったのかも知れないと思料しています。

●添田 ここまで、自由研究についてのお話をいただきましたが、生徒会や自治会とといった活動は、どのようにされておりましたでしょうか。

●渡部

その前に、今の山口先生の話に関係するのですが、私が教員の頃に、ちょっと自由研究について調べた時の感想なんですけど、これは学習指導要領昭和22年版に出ておまして、ここでは、児童の個性の赴くところから従って、個性を伸ばしてやるんだ、その為にこの時間を使っていくのだ。それはまた子供の自発的な活動なのだということを強く言っていましたね。

また「余裕の時間」という言葉についてですが、私は当時の児童の一人として、強く頭に残っているのは、「余暇の善用」という言葉をよく言われたことです。「余暇の善用」は流行り言葉だった。そのことと、学習指導要領22年版で見る「余裕の時間」との関連も気になっています。ともあれ、私の現場感覚としてはね、自由研究は、個性の伸長にかなりのウエイトがかかっていた気がします。

さて、話を戻しまして。児童会、生徒会ですね。その自治的な活動についてもね。資料に書いておいたのですが、あの当時を思い出しますと、小学校では、私は級長、当時は学級委員なんて言わないで級長と言ってましたけどもや児童会の会長なんかをやりました。覚えているのは、子供銀行とかね。あとは、JRC（青少年赤十字活動）です。どういうわけでJRCが入ってきたのか子供心には分かりませんが、当時はそれが当然のこととして、児童会で活動していたのです。ですから、募金していたのか、奉仕活動をしたのかあまり記憶がありません。ただ、JRC活動ということで、JRCバッジやリボンをつけて児童会で活動していた、そんなことしか覚えていません。

あと児童会としては、各学級から集まってきた級長さんたちと話あったことは若干覚えていますけど、どういう事をテーマにして、どんな内容を話し合ったか、記憶がありません。ただ、児童会担当の先生に連れられて、児童会役員たちが隣の市の小学校に出かけて、数校による児童会交流会みたいなことをやった記憶は残っています。そのように、当時、小学校レベルでもそんなことをやっていたのだなと言うことですね。あとは、級長としてやることは、月曜日の朝礼ですね。クラスの列の前で先生に成り代わって全員整列させて何年何組、終了しましたと報告する。そんなことが活動の記憶として残っています。

●添田 なるほど、そうでしたか。山口先生も、中学、高校で生徒会活動をなさっていたとお聞きしていましたが。

●山口

はい。J.デューイの“The School and Society“（1899）の冒頭に、教育という営みは、個人的な見地と社会的な見地とからみることができると、民主主義の下では、この二つの見地は一つにまとめられることになるという叙述がみられます。その真意は次のようなところにあると解釈することができます。親が自分の子どもの成長を願うのと同じように、我々は、一人一人の子どもの成長の姿を基準にして学校の良し悪しを判断します。それは当然のことであるとしても、それだけでは狭い視野に立つものと言わなければならないでしょう。個人の成長と人格形成には共同社会の力が大きく関わっており、個人の成長と人格形成における社会的な影響・形成とその補償、責任の持つ意味が重視されなければならないと考えられます。このような理解の上立つことによって、教育における二つの見地は統一されると、デューイは考えたと解することが出来ます。

デューイは、“The School and Society“において、「教育上の新しい運動について論議しようとする場合にはいつでも、これまでよりも一層広い、すなわち社会的な観点を取ることが、とりわけ必要である」と明言しています（ジョン・デューイ・毛利陽太郎『学校と社会』明治図書、1985、56ページ）。この予言は、我が国における戦後の「新教育」において、実現されており、今、添田先生からお尋ねのあった児童会・生徒会もこの「新教育」の一翼を担うものであったことは明らかです。ここで私が言いたいことは、当時の「児童会・生徒会」は、教育の見方における個人的見地と社会的見地との統一という普遍的な原理の具現化であったということであり、現在の「特別活動」における「児童会活動・生徒会活動」もまた同様の観点からその意義、在り方を考えることが大切であるということです。

さて、私は、昭和25（1950）年4月に京都市立上桂中学校に入学しました。卒業は昭和28年3月のことであり、今から71年前、遙か遠い日の思い出になりました。1学年7クラス、全校生徒1,000人を超える大きな学校でした。私は2年生の時に生徒会の副会長、3年生になって会長に選ばれました。選挙演説の際に、「清き一票を」と叫んだことを今も覚えています。また、3年間、「ホームルーム」の「室長」をしていました。

旧制の京都五中の校舎を使っていたのですが、教室が足りなくて、そのうえ老朽化が進んでおり、先生方が苦勞をされていました。講堂兼体育館の天井が剥がれ落ちてきており、先生方が足場を組んで高い所に登り、天井板を固定されていました。その取組での先生方の姿を見て、私たち生徒は奮い立ちました。よし、自分たちもできることで、学校づくりに貢献をしよう。

とにかく、先生方が熱心でした。文化祭での演劇の指導、展示会での先生方自身の作品の出展、生徒集会（アッセンブリー）での弁論大会での応援、遠足や修学旅行の計画づくりのサポート、クラブでの指導等、まるで先生方自身が生徒になっているような感じで自治活動や課外活動に打ち込んでおられました。地学・天文クラブの「顧問」をされていたY先生は数十年に一度めぐってくる不思議な天体現象を観測するために、卒業生も集めて、校庭に筵（むしろ）を敷いて、夜を徹して、星空の観察をされていました。私は夜遅く下校時に、その場に遭遇して大変な感動を受けました。生徒会長として頑張ろうと心から思いました。真実を身をもって究めようとするこういう活動は、教科とか教科外に関係のない本当の意味での真剣な学びの世界ではないでしょうか。それを教師と生徒が共有することに意義がありました。教師が生徒と生徒会を変えることを体験した中学校時代の思い出として記しておきたいと思えます。

現在、教師は、生徒の自発的、自治活動を指示するのではなく、支援（サポート）することの必要性が説かれています。しかし、教師自身がその活動に没頭すること、生徒と一緒に楽しむことに指導の真髓があるのではないかと、戦後初期の教科外活動の実践を思い出して、そんなことを感じています。特別活動が他の教科や領域と異なる点は、教師自身が児童・生徒と一緒に活動それ自体を楽しむことが出来るということにあると、私は思っています。

話が長くなりました。もう一つだけ、中、高校時代における生徒会について体験したことを紹介させていただきます。それは、政治的問題に対する生徒自治の限界という問題です。

私は、昭和28(1953)年4月に、京都府立桂高等学校に入学しますが、いきなり出合ったのが、桂高校キャンパスの西隣に保安隊の駐留が計画されており、それに生徒会を挙げて反対するという運動でした。先生方も育友会も、反対運動に立ち上っていました。私は、生徒会役員の一員として、京都駅前などの街角に立って、保安隊駐留反対の署名活動を行いました。「桂高校、そんな高校はどこにあるの」「高校生が政治的な行動をしてもいいの」と言われて、ショックであったことを記憶しています。

こうした現実に行き起きている政治的な問題に対して、中学校や高等学校における生徒会活動はどこまで立ち入って活動することが出来るのか、教育的な活動と一般社会における政治的活動との線引きをどうするのかという問題が残されているように思います。学校における自治活動は社会におけるその模倣であり、いわば子どもの“ごっこ”遊びの範囲を出ないものなのか、それとも、現実の政治問題に立ち向かうノンバーチャルなリアリティとしての取組なのか。1960年代の終わりから70年代の初めにかけて展開された高校紛争では、高校における“自治的活動”の内容と限界の在り方が問われましたが、現在に至るまで、この問題に関して一般的、社会的に承認される研究の成果は得られていないのではないのでしょうか。社会的影響が大きい、しかも難解な問題として避けられてきたという印象がありますが、成人年齢の18歳引き下げが決まった現在では、この問題の解決が一層重要な意味をもっているように思います。戦後約70年間、学校教育の見えない所で潜在し続けてきた今日的な課題であるとみることが出来ます。

●添田 なるほど。この点、渡部先生、いかがでしょうか。

●渡部

はい。おっしゃっていると長くなるので、資料①の方も見ておいてください。私は、中学校は旧制中学校とは異なり、新しい制度の新制中学校（シンチュウと呼んでいた）に通いました。おっしゃる通り、あの当時は、学級名や現在の「学級活動」を「ホームルーム」と呼んでいました。中学校も高校と同様にホームルームと呼んでいたのです。私はホームルームでは風紀委員（今の学級委員）でした。まあ風紀を取りしめる側が風紀を乱すような人間でいいのかと、いつも反省しながら風紀委員をやっていたのですけどね。これは以前の級長さんですよ。それから生徒会には各種委員会等がありました。細かいことは資料①の6ページをご覧ください。と思います。

さて、おっしゃる通り生徒会活動は、今で言う特活から考えればですね。やはり生徒の自主性、自発性ということを重視すると同時に、一番大切と思ったのは、自治的な活動なんです。これはね。中学校や高校の生徒たちが1番欲しがっていたものだし、生徒の発達段階から見ても、興味関心があったものです。また生徒の個人的な資質だけでなく、社会的な資質を伸ばす上でも、非常に有効な実践の場であったと私は思っています。ですから、後で課題の方に話がいくと思いますけれども、私自身もですね。中学校でそうやって風紀委員やったり、中央委員会委員長やら生徒会会長やったりとかをやる気になったのは、日頃の生活実態の中から問題意識を触発されたからなんです。クラスで、自分たちで、自分たちの学校生活をどう送っていくか、校則はどうしたらよいかなどでした。

最近、校則問題などが話題になっていますが、そのようなことは我々の時にもありました。中学校では校則記載の生徒手帳を待たされたけれども、校則を直してほしいと言うのも、我々生徒会の役員たちがみんなの意見を集約してやっていたことですね。そういう点では、高校はもっと激しかったですね。校則問題などは当時も取り上げていたと言うことです。歴史は繰り返すと言いますが、最近では、私たちが以前やったことと同様のことが話題になっています。ブラック校則だとかブラック部活などと言っているけれども、何だか変な気がしています。というのは、その動きが生徒たち自身からの声というより

も、保護者や教師、社会からの声の方が大きいのではないかと思います。自発的、自治的な活動を重視する特別活動が、生徒たちにしっかりとその教育機能を果たしているのかなと思ってしまいます。

以上、長くなりましたが、その資料にあるような私の生徒会活動の一部でした。結構、熱心にやっていたなあとか、どちらかといえば自分たちはそれが生きがいであったような気がいたします。そんな思い出があります。

●添田 ありがとうございます。

それでは、ちょっと急ぐようですが、次の20年間に移りたいと思います。1958年つまり昭和33年には、系統主義の学習指導要領が出され、10年後に、それが新たに現代化という言葉で語られるようになります。その中で、特別活動、あるいは特別活動的な教育がどうだったのかということをお話したいと思っています。渡部先生が教員になられたのが1961年からというふうにお聞きしております。また、山口先生は、この時期、大学院生としてカリキュラム研究を始められたと思います。1968年を挟んだ20年間、特別活動的な活動が現場の実践の中で、そしてカリキュラム研究の中で、どういう位置づけだったのかということをお話いただければと思います。それでは、まず、山口先生から、お願いします。

●山口

はい。今ご紹介いただきましたように、私の学部学生時代、大学院の学生時代ですね。昭和31(1956)年4月から昭和41(1966)年3月までの10年間、学習指導要領で言えば、昭和33年改訂版から43年改訂版に、ほぼ相当する時期です。添田先生のお話にありましたように、経験主義カリキュラムから系統主義カリキュラムへ、そして、現代化カリキュラムへとカリキュラムの内実が大きく変化していく時期に当たります。社会的な背景としては、経済成長と国家主義への傾斜という2つのことを挙げる事が出来ます。高校進学率が昭和40年には7割に達し、更に昭和49年には、9割を超えたことも、指摘しておきたいと思っています。全国一斉学力調査の実施(昭和36(1961)年10月から)にみられるように、教育における能力主義の重視の施策が進められた時期でもありました。

学部の学生時代に、講義の中で、教科外の活動、すなわち「特別教育活動」や「特別活動」について話を聞いたという記憶はありません。「授業科目」もありませんでした。大学に「特別活動」の科目が置かれるのは、ずっと後のことであり、昭和63(1988)年に教育職員免許法の改正によって、「特別活動に関する指導法」が教職課程に必置の科目として指定されて以後のことでした。

しかし、今にして思えば、昭和33(1958)年の学習指導要領の改訂によって、指導要領が法的拘束性をもつようになり、教育課程の4領域、すなわち各教科、道徳、特別教育活動及び学校行事等が打ち出されたことは、私が学んでいた東京教育大学のカリキュラム研究と教育に大きな影響を及ぼしていました。従前の2課程構造(各教科と「教科以外の活動(小)」・「特別教育活動(中)」)から成る教育課程から4領域構成の教育課程へと変わることになり、学校カリキュラムにおける領域区分や全体構造の在り方について、専門的な研究を究めることが課題として浮かび上がっていました。アカデミックな教育学研究が現実の教育政策と学校現場における実際的な教育問題に関わる研究に変わって行く雰囲気を感じていました。

私自身は、教育学部教育学科の1階に設けられていた「ヘッファナン文庫」(「教育課程文庫」とも呼ばれていた)にいわば入り浸りになり、収蔵されていたアメリカにおける進歩主義教育の立場に立つ学校教育プランの研究に没頭していました。ヴァージニア・プランやカリフォルニア・プランを最初に見たのはこの時のことでした。「ヘッファナン文庫」は、昭和23(1948)年10月に始まる「教育指導者講習(IFEL)」のためにCIEが日本に持ち込んだ、アメリカの学校のカリキュラムや経営の実践記録を集

めたものであり、その中には、先に述べた Fretwell, E.K の “Extra-curricular Activities in Secondary Schools ” 1931 等、教科外活動に関する多くの文献も含まれていました。私が中、高校時代に体験したホームルームや生徒会、アッセンブリーのお手本がここにあったのだと気が付いて、感無量でした。小、中、高校時代の体験を思い出しながら、大学の図書室で専門的な文献・資料を読むという贅沢な勉強をすることが出来ました。その成果を卒業論文や大学院生時代のいくつかの論文に発表しました。

話が長くなっています。この時期の教科外活動研究に関して、もう一つだけ、話をさせていただきます。簡潔に申し上げます。

提示しています資料 4 に見られるように、昭和 49 (1974) 年 3 月に約 1 週間にわたって東京で開催された「カリキュラム開発に関する国際セミナー」では、「学校に基礎を置くカリキュラム開発 (SBCD)」「カリキュラム開発における工学的接近」「羅生門的接近」「潜在的カリキュラム」「形成的評価」等その後のカリキュラム研究と授業研究に大きな影響を与えるコンセプトやスキルが提供されました。しかし、これらの研究成果が教科外活動や特別活動のカリキュラム開発や評価方法の開発などに積極的に取り込まれたという印象はありません。例えば、昭和 52 年の学習指導要領の改訂や指導書の作成に当たっても、「特別活動」における「評価」という問題はほとんど触れられていないのではないのでしょうか。この時期の代表的な著作である宇留田敬一先生の『特別活動論』(第一法規、昭和 56 年)にも、個々の学校をベースにした地域に根差すカリキュラム開発論や形成的評価の手法を取り入れた評価論は出てきません。特別活動研究が、カリキュラム研究や教育方法研究等とは何とはなしに離れた所で展開されていたのではないかという印象をもっています。当時、日本特別活動学会が発足していなかったという事情もあったかと思えます。

これからも、他の教育学研究の分野と学問的なベースを共有して、特別活動の研究の在り方を語るといふ姿勢が大切ではないでしょうか。

●添田

渡部先生は、社会科の先生としてキャリアを始められたということですが、その当時の特別活動、あるいは生徒会活動はどのような様子だったのでしょうか？

●渡部

私は特別活動がメインというよりは、その当時の時代背景に影響を受けた教員として行動していたような気がします。どういうことかといいますと、1960 年前後の頃は 60 年安保があった時代ですけれども、例えば池田勇人が所得倍増計画を出したり、人材開発政策、マンパワーポリシーが謳われ、中教審答申の「期待される人間像」(1966) がでたりという時代なんですよ。

そのころに、学校では学力テストも始まる。教員の勤務評定も始まってくる。一方では、文部省の方では指導要領が告示という形で示され、法的な裏付けを持つ時代になってくるんです。

学習指導要領は、それまでは皆さんご案内のように試案だった。試みの案だったり、その内容は都道府県の各教育委員会でお任せしますよという言い方をしていたものが、いや、それは文部省でやりますよというように変わってきたりしていた。そしてこのときに法的裏付けがなされた、そういう時代でもある。あるいは当時、学習指導要領の指導書が刊行された。その前後だったかな。文部省に教科調査官や教科書を検定する教科書調査官が設置されたという。そういう時代背景というのがあっての学校教育の展開だったのです。

特別活動関係もですね、学校行事が統合されてきて、そして今日の原型としての特別活動が生まれてくるわけです。その学校行事もですね。色々と理屈はつきますけどもね、まあ俗っぽい言い方をするとね。巷間言われていた噂としては、国旗国歌の問題が出てくるわけですよ。卒業式や入学式に国旗である日の丸が掲揚されていないではないか、国歌が歌われていないではないか、これではいかがなものかというようなこともこの時代の中で言われていたことでもある。そういう社会背景の中で、学校行事の

儀式的行事はどうあるべきかというような論がどんどん出てきたわけですね。そのような時代背景というものも1つ抑えておかなきゃいけないと思います。

それから一方では、戦後教育は「ごっこ学習」は盛んだったが何も身につかないではないか、また6・3制をやっても野球ばかりがうまくなる時代で、これじゃダメだろうということで、系統的な学習の動きが26年前後から見られ、30年版、33年版、44年版と続くのですよ。そういう時代背景もあるし、一方では、道徳も特設されてくるんですね。

また、教員については、今時とは違いますけど、学力テストのときなどは、多数の教員が反対したんですね。今では想像つかないと思いますけれども。教員はね、当時、日本教職員組合や高教組があり、組合の組織率が非常に高く、組合員にならない者は教師じゃないぐらい言われていた。だから管理職を目指す教員でさえ組合員になった。そういう時代だったんですよ。学力テスト反対ってやるとね。校長さんから、一人ひとり呼び出されて、はがき大ぐらいの職務命令書、そこには「学力テストの調査係を命ずる」と記載された職務命令書を渡されたこともあります。今でも持っていますがね。そういう時代背景がある。

その中で特活が次第に今日のような特別活動になってくるのですね。それから、一方では、学校教育について指導内容の系統性や学力向上問題が問われてくる社会情勢がある。そういう時代背景の中での特別活動を考えないといけないと思います。

生徒会活動についてはですね。生徒指導担当の教員が特別活動の指導の中心になっていました。

全校的な活動をする生徒会を担当していたのです。校務分掌は大きくは、教務部と生徒指導部ですよ。生徒指導部の中に特活も入ってくるわけです。生徒指導部を動かすのは、主に生徒会活動担当の教員です。私もやっていました。その中で生徒指導をどうやって進めるか悩みました。先ほど山口先生からヒドゥンカリキュラムの話が出ましたけども、教師も生徒自身も見えないカリキュラムの中で、体験を重ねて学んでいったのです。このような中で、生徒指導のありようと特別活動との関連などを担当教員の間で話題していたことがあります。以上です。

●添田 ありがとうございます。それでは、山口先生、どうぞ。

●山口

今渡部先生におっしゃって頂いたように、1960年代から1980年代、学習指導要領の改訂で言えば、昭和33年版から昭和52年版にかけての約20年間、特別活動は、ある意味で、日本の政治的な対立に巻き込まれていった時期だと思うんです。中心的な問題の一つは、どんな学級集団、児童・生徒集団をつくらうとしているのか、学級づくりや児童会・生徒会づくりにおける自治と指導をめぐる考え方と方法の違いであったと思います。

戦後の集団づくりの研究では、集団がもつ力動性と相互依存関係の解明を基本とする group dynamics や小集団研究が主流を占めていました。「場の理論」「準拠集団」「集団の凝集性」「集団圧力と集団規範」「競争と協同」「リーダーシップ」「集団構造・コミュニケーション」「役割理論」「集団効果」「ソシオメトリーとソシオマトリックス」等のキーワードを使って、ごく最近まで、私は「特別活動の指導法」の講義を行ってきました。

ところが、昭和38(1963)年に全国生活指導研究協議会(全生研)から、『学級集団づくり入門』(明治図書、1963)が刊行され、昭和46(1971)年には、初版の全面改訂版として『学級集団づくり入門第二版』が刊行されました。そこには、「学級集団づくりの方法」として「班づくり」「核づくり」「討議づくり」の3段階が示されており、当時の学校における集団づくりの実践に広範な支持を得ることになりました。

こうした集団主義的な発想に立つ教育論に対して、昭和40年頃のことであったかと記憶していますが、東京教育大学で開催された日本教育学会では、上田薫氏から、「個を育てる」という立場からの厳しい批判が行われました。余りにも激しいやり取りに、私は、驚きました。教育学とはこういう激しいイデオロギー対立をもつ学問であってよいのですかと、ある尊敬する先輩に尋ねましたところ、その先輩は、「そんなもんじゃ」と至極あっさりと答えました。私は、世間知らずの、井の中の蛙であったと思われ知らされました。その先輩は、今では、〇〇教育の大御所としてその名を知られています。

その後、片岡徳雄『集団主義教育の批判』（黎明書房、1975）、片岡徳雄編著『個を生かす集団づくり』（黎明書房、1976）が刊行されました。片岡徳雄先生は、平成5（1993）年8月に、筑波大学を会場にして開催された日本特別活動学会第2回大会のシンポジウムにおいて、これからの特別活動の指導では、集団からはみ出ている子どもを包摂することが出来る集団を想定すべきことを黒板に図を書いて提案されました。目から鱗の思いで聞いたことを覚えています。

このように、集団的な活動を基本とする特別活動の教育の歴史には、当時の日教組対文部省の対立、更には冷戦構造を背景にした不幸な対立の1ページが含まれています。他の教科ではあまり顕著な形では出てこないイデオロギーの違いが理論や実践面での違いになって現れるという一面をもっています。私は中国の学校での集団活動を見る機会を何度か得ていますが、その整然とした規律、集団的行動に驚いています。お国柄というべきでしょうか。けれども、前述したように、我が国では、個を育てる、個を生かすという観点からの集団活動の指導の在り方を提示する議論もありました。外からみることが出来る形だけにとらわれない特別活動における集団活動の指導の在り方を学ぶことの大切さを歴史的教訓とすべきであると考えています。

特別活動における集団活動は、政治と教育との接点に位置する教育活動という一面をもっている、そういう宿命にあるというようにみることもできる訳です。

●渡部

そうですね。今の山口先生のお話に全く同感です。その中で、集団主義っていう言葉がありましたので、当時の集団主義教育のことを思い出しました。中共（中華人民共和国）とか、ソ連（ソビエト社会主義共和国連邦）とかの教育思想ですね。中共で言えば紅衛兵が出てね、赤い手帳の「毛沢東語録」を持って騒動になったこと、またソビエトではですね、ピオニールと呼ばれる少年団があり、赤いマフラーをつけて活動していたこと。青少年のそういった小集団を作って国を成長発展させていこうという集団主義教育ですね。ソ連のマカレンコやルナチャルスキーだとか、中国の陶行知だとか、そういった学者の論が学校の教員の中にも広まったんですよ。私もそういう本を読み、仲間の教師たちと熱く議論をしたことを覚えています。

話が飛びますけどもね。私が教育委員会にいた昭和60年代だったんですけども、ある学校の先生から「集団」という言葉を使ってもいいですかという問い合わせがありました。「集団主義」ではないですよ。集団という言葉が学校の研究テーマに入れていいですかという。そういう笑い話になるようなこともあるぐらいに当時の学校ではナーバスであったし、集団主義教育の影響がみられたということが当時の背景としてございました。以上です。

●添田 ありがとうございます。

それでは、その次の20年間に移ります。1977年の学習指導要領です。このときのキーワードには、ゆとり教育とか、あるいは新しい学力観というのがありました。同時に、この時代は、校内暴力といった学校が抱えた問題もありました。

また、われわれ特別活動学会にとっても、大事件が起こります。まず、1988年つまり昭和63年に教

員免許法が改訂されて、特別活動が教職課程の必修科目になりました。その後、1989年に学習指導要領が改訂になります。そして1992年に日本特別活動学会が設立されることになります。

ちょうどこのころ、渡部先生は東京都の都立教育研究所におつとめになり、そしてその後、文部省の調査官に就任されました。このように、行政の立場から、特別活動をご指導になったかと思います。そのころのお話を渡部先生にお願いしたいと思います。

●渡部

ええとその前に1つだけ訂正ね。先ほどゆとり教育ということばが出てきたのですがね。私が文部省にいた時の局長がよく言っていました、「ゆとりと充実」の教育と言って欲しい。「ゆとり教育」というと、何かね、教科書の内容を減らして、子供は遊んでばかりで、学力が落ちてしまうなんて言うのは、とんでもない間違いですよ。「ゆとりと充実の教育」であってね。「ゆとり教育」ではないのです。子供の思考過程などを考えずに一方的に先に進める新幹線のような授業でなく、ゆとりある中で子供たちがなぜ、どうしてと、じっくり考え、調べて、自ら判断できるような「学びにゆとり」のある授業にしようということです。そのために、小・中・高の指導内容を精査して、無駄なダブリをなくして、時間を生み出そうとしたのです。今日の総合的な学習の時間のような学習を狙っていたのです。ゆとりと言うとね、円周率は3でいいのかとか、学力が落ちる、勉強しないで遊んでばかりいる、こんな教育でいいのかなどと、マスメディアが報道していましたけど、あれは違うと思います。充実のための「ゆとり」であるということを理解して、言葉を使ってほしいと思っています。

さて、大学カリキュラムの教員免許について話題になったことはですね。教員には生徒指導に関わる指導能力が大事だが、どうもその資質や能力が不足しているのではないかという認識もあった。と同時に他方では、生徒指導上の様々な問題行動が多発し大きな社会問題になった。問題行動が多発している学校現場はどうなっているんだと。どんな指導をしているのかとの批判があった。そういう状況を背景に、特別活動や生徒指導の重要性が認識されてきたことも事実です。

生徒指導は単なる問題行動対応のための予防策ではない。本来の生徒指導を具現する必要がある。そのためは、特別活動の充実こそが必須であろうとの考えもあったのです。

このことについては、後で私の資料②でご覧いただきたいと思います。戦後に問題行動が第1波、第2波、第3波、第4波と多発した時にも同様に、その時の学校は何をやっているんだと言う世間の声から、学校の先生方の努力や資質向上のために何かできることはないか、教育行政も手を打っていったということがあると思います。

若干関連しますが、あの頃、特活だけの問題じゃないのですが、文部省で学習指導要領の「指導書」を「解説」に名称変更しました。「指導書」を「解説」に変えたのです。つまり、これは学校の教員があまりにも国の政策におんぶに抱っこで、細かく書いてくれないと指導できないというのでは困るだろう。教師たるもの、正にね。教育課程を自主編成するぐらいの気概を持って指導する、教師としての矜持を持ってほしいという思いがあったんですよ。だから指導書じゃダメでしょうと。当時は、教科書会社が教科書内容をどう指導するか詳しく記載した「指導書」という「赤本」(要点を赤字で印刷)を出していた。教師はそれを頼りに指導していたのですね。「ここで手を挙げさせる」、「ここで発言させる」、「これを板書する」など、そんな事が指導書に書いてあったのです。ましてや、国が教科や教科等の指導にあたり、いちいち具体的に指示するのは如何なものか。先生方ご自身が子どもの実態を見ながら考えてもらいたい。そういう力量を持ってもらいたい、その必要があると。だからこれは「指導書」ではありませんよ。指導要領の趣旨はかくかくしかじかですよと「解説」していますという趣旨で名称変更したのです。

その辺の事情と教員免許の2単位制の問題も含めて、多様なことが複雑に絡んでいて、指導要領が変

化しているという、そういう諸事情を総合的に見ておかなければいけない。先ほどから何度も言っているように、学校教育の実態はじめ社会一般や政治、経済、国際社会などの動きもある意味で非常に色濃く、投影されている部分があるので、それも見ながら、法改正等についても見ておく必要があるだろう。そんな気がしています。以上です。

●山口

簡単にお話しします。今すごく大事なことをおっしゃってると思います。今日の第1部の発表の中で、curricularization 教育課程化ということがキーワードになってました。非常に参考になったのは、脱教育課程化ということが出てきたことでした。教科の外にある諸活動については、思い切って、学校とクラス担任の先生の自由な裁量に任せるようにする、子どものことを熟知しておられる先生方の専門的な力量を信頼して、その判断に任せるようにすることに賛成します。特別活動の真髄を発揮させるためには、外からの規制を取り除いて、児童・生徒と教師とが自由に、伸び伸びと楽しむことが出来る時間と空間を保障すればよいと思います。

そもそも、日本の特別活動は、あれもこれも引っ張り込み過ぎているのですよ。その上、膨れ上がったやつをね、細かく切り刻んでいますからね。本当にそれは何というのかな。まあ、バラエティがあって良いて事になるのですが、歴史の中で、特別活動固有の論理ってというのは持っていなかったということになるではないでしょうか。

社会と時代の変化に応じて、こんなことも必要だとなれば、それはもう特別活動に入れよう、特別活動でやってもらおうという形でね。いろんなものを抱え込むような形で膨れ上がってきている。ところが特別活動の授業時数は増えていない。キャリア教育を入れるのであれば、学級活動に充てる授業時数を1週当たり、2時間にしてほしいと私は思います。

今必要なことは、特別活動って本当に何なのか。固有の論理をもっていて、その内容はこれだと、これこそが特別活動のエッセンスだということをはっきりと、もうそれ以外のことはどこか別のところでやってもらいたいと、こういう見識をもたないと、パンクしてしまうことにならないか、そんな印象をもっています。歴史的に振り返ってみると、取り込むのではなく、外に出す論理を考えてみることも必要ではないか、先ほどの脱教育課程化のお話を聞いてそんなことを考えてみました。特別活動のエッセンスを明らかにするという観点から現在の特別活動を見直してみることを提起したいと思います。

●渡部

おっしゃる通りですね。それから、キャリア教育の話も出しましたが、これだって、昭和60年ごろに、私が東京都の教育委員会にいた頃、キャリア教育の担当で、その趣旨を広めていたんです。あれから何10年経っていますかねえ。結局ね。同じことの繰り返しが多いのです。だから私はこういうカリキュラムの研究1つにしてもね。もちろん専門的に、細かいとこを追求することも大事けども、もう1つは、大きく長いスパンでもってね、マクロな視点も大事したいものです。歴史は繰り返すというが、なぜ繰り返しているのか、どうして収斂したり、定着したりしていかないのか等々、歴史的視点に立つ研究も必要かなという気がしています。

●山口

渡部先生がおっしゃっていることに同感です。学会発足30年という地点に立って、今考えてみなければならない問題に、特別活動研究の方法論ということがあります。

思い起こしますと、平成4(1992)年2月2日(土)、大雪が降った日のことでしたが、日本特別活動学会の設立総会の後に開催された「特別活動の課題と展望」と題するシンポジウムにおいて、岡山大学の木原孝博先生は「特別活動への接近法」と題して、教育活動の実践的な研究方法について提案されました。その概要は「日本特別活動学会紀要 第1号」に掲載されています。教師の側の働きかけによって、子どもの側での意識や行動にどのような変容がみられたのかを客観的に明らかにすることから研究が始

まるという趣旨であると、私は理解しています。

私に学会に入るように勧めて頂いた宇留田敬一先生は、特別活動の実践をきちんと記録して、まとめるための方法を考えてみませんか、と言われました。両先生共に、学会の発足に当たって、実践と理論の往還という視点に基づく特別活動研究法の開発ということを課題として念頭に置いておられたことを知りました。

明治図書 の月刊雑誌である「特別活動研究」が創刊されたのが昭和43(1968)年と記憶しています。それから24年後に学会がスタートした訳ですが、木原、宇留田両先生は、なおレベルの高い特別活動研究法の開発を目指しておられたことに気が付き、決意を新たにしました。啓発されるどころ、大きいものがありました。今は両先生のご期待にそうすることが出来なかったことを忸怩たる思いでいます。学会としても、今なお、研究方法の高度化、精緻化という課題に充分に応えているとは言えないのではないのでしょうか。

●渡部

木原先生には私もずいぶんお世話になりました。生徒指導では木原孝博先生とか、坂本昇一先生とかね、多くの先生方に本当にお世話になっています。大体は生徒指導関係の人が多いのです。教育相談関係とかもね。だからそういう先人の叡智が多数ありますので、それらを何とかまとめながら、山口先生がおっしゃったように特別活動学会としての明確なスタンスと言いますか、基本的な方向性を確立し、充実・発展していきたいものだと思っています。

あと、今日のテーマの「特別活動が果たしてきた役割とこれからの展望」について、資料②の中で「これからの課題」を2～3ページに簡単に書いておきました。私は、この課題を克服していかないとね。特別活動は発展していかないのではないかと、認知されないのではないかとと思っています。対談ではありませんけども、課題について3つあげておきました。1つには特別活動に「適時性」を取り入れるということです。2つには、新しい特別活動を作り上げたい、新しい学習内容を構築したいと思うのです。これは、以前に学会の研究開発委員会で提言したのですが、2013年にね。例えば特活を「人間と社会生活」という名称に変えるとか、「人間と生活」とかね、非常にドラスティックな書き方をしていますけれども、そんなことを含めて書いておきました。それからもう1つ3番目はね。

●添田 すみません。適時性の考え方を、もう少し説明していただけますか？

●渡部

はい。以前からも問題になっておりますが、小中高の小学生、中学生、高校生のいわゆる発達段階です。人によっては、発達段階はないんだということを言われますが、いわゆる発達段階に応じた指導内容の適時性が欠落しているということです。例えば、学習指導要領においても、その傾向が今回の改訂で特に強くなってきた。従前はそれなりに違っていたのですがね。

例えば、進路指導という趣旨の文言を指導要領の中に入れるかどうかという時、当時の小学校課の教科調査官と、中学校・高等学校課の教科調査官では、考え方に違いが出ていました。校種によって、それぞれ立場がありました。ところが、最近の傾向は、校種による違いが捨象されているのではという気がします。その背景には、例えば、文部省の組織上のこともあるのではないかと。以前の初中局では、小学校課、中・高校課、職業教育課などと独立していた課が、現在は統合されて教育課程課に一本化したことがあると思います。教育の一貫性、系統性を考慮したとも考えられますがね。

●添田 はい、それで2つ目は。

●渡部

2番目はですね。特別活動を基盤とした「新しい学習活動内容を設定する」(資料②3p)ことです。ただ、これはねクロスカリキュラム的な考え方でもあり、未完成です。本日の前半に、先生方のお話にはたくさん共感できる部分があるものですから、そのような考え方も取り入れてみたいと考えています。

特別活動という言葉はね、Special Activities じゃないんですよ。その辺のところはよく考えて、特別活動の名称も内容も再考した方がいいだろうと思っています。

それから3番目はね、特活研究に際しては、「訓詁注釈的な方法から多面的、多角的、総合的な方法の重視へ」（資料②4p）ということですね。先ほども申し上げたように、研究は、ミクロで見ることとか、深く掘り込んで、鋭く研究することは非常に大事なことです。しかし、それだけにとどまらないで、特別活動の場合には、学校の先生方にその必要性を充分理解してもらうためにも、学校や子供の実態に即しながら、もうちょっとマクロに実践的研究を進める。その視点に立って、「研究と実践の往還」を目指すことが大事だと思います。先ほど来、山口先生がおっしゃっています事に、私も同感です。宇留田先生にも会議の帰りに同様のことを言われました。研究と実践の往還は非常に大事なことです。そのためにもやっぱり訓詁注釈的な学問から、もう少し離れた視点からの成果も示してほしい。学校の実践にも活かされるものであってほしいのです。勿論、研究者の立場では、従前どおり深く鋭く詳細に研究していただきたいという思いは当然です。以上です。

●添田 ありがとうございます。すでに、特別活動の展望についての話題に入っていますが、山口先生からは、資料を使って特別活動の今後の展望についてご説明をお願いします。

●山口

お配りしている資料に記載しているように、3つのことを考えています。特別活動の中身の在り方を展望するというよりも、我々が目指している特別活動を実現するための条件について考えてみました。

令和3（2021）年1月26日付で、中教審が『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～すべての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）と題する答申を発表しました。「第I部 総論」の2（1）「日本型学校教育の成り立ちと成果」を読むと、これはまるで近代日本の学校教育における課外活動や特別活動のことを書いた文章ではないかと錯覚するほど、「日本型学校教育」の成り立ちと成果にとって、教科外の教育が重要な役割を果たしていたことを示唆する内容になっています。私は、我が意を得たり、よくぞ書いてくれたという気分を受け止めています。

キーワードを挙げてみますと、「知・徳・体」を一体で育む「日本型学校教育」、「学校の共同体としての性格」、「学級集団としての学級が成立」、「全人教育」、「諸外国から高く評価」、「学校給食や課外活動」、「全人格的な陶冶、社会性の涵養」等が目につきました。特に「日本型学校教育」が全人教育の理念と社会性の涵養を基本としているという指摘は、教科外の教育が近代の学校教育に果たしてきた役割を考えるうえでのポイントになると判断しています。

これからの特別活動の基本的な課題、方向を考える上で、上述のような歴史的な経緯を踏まえて、特別活動の実践が、個別最適な学びと協働的な学びの実現にどのような貢献をすることが出来るのかという観点に立つことが大切ではないでしょうか。一人一人の子どもが自己存在感・自己充実感を実感することが出来るとともに、他者への思いやりと社会的な協働の力を実践的に学び、育てることが出来る指導の在り方を探求することの中からこれからの展望が開けるものと考えています。

第二に、教職課程や教員研修における学生・教員を対象にした特別活動教育の改善、充実を図ることの重要性を指摘したいと思います。大学の教職課程に「特別活動の指導法」が開設されるようになってからほぼ30年、我々の学会とほぼ同年齢の歩みを続けています。一度、学会で、このテーマに挑戦してみても如何でしょうか。「特別活動学」の学問的性格とその伝え方を論じることによって、特別活動そのものの教育活動としての性格や指導法を明らかにすることが出来るように思います。

第三に、優れた特別活動に関する実践を理論化し、一般化を図る取組を進める必要があるように思います。実践研究支援委員会等の活動を盛り上げることに貢献したいと考えています。「特別活動研究」誌が廃刊になって久しい。貴重な情報を交換し、共有する機会が限られてきているような印象を受けています。

●添田 ありがとうございます。さて、ここで、まとめに入りたいと思います。このあと、渡部先生と山口先生から、この座談会を振り返って、1言ずつ、ご発言をいただきたいと思います。渡部先生、お願いします。

●渡部

はい。この度、中教審から「令和の日本型学校教育」が答申されました。私は、「日本型」、これが正に日本にしかない特別活動のこれからの発展のための重要なキーワードになると思っています。日本の教育改革がその方向に進む以上ですね。これをぜひ好機と捉えて、私たちは自信を持って、特別活動の実践と研究を進めていくべきであると思っています。多くの外国の日本教育研究者も、日本型の学校教育には優れたものがあると評価しています。それは正に日本の特別活動が歩んできた道そのものです。教育者と研究者が互いに力を合わせ、前進していきましょう。

長時間、有難うございました。

●添田 ありがとうございます。それでは、山口先生、よろしくお願いします。

●山口

特別活動研究は、大学に科目が開設されてから間もないという事情もあって、他の教科等と比べても、研究が立ち遅れていると思います。今、日本の教育と世界の教育の流れが大きく変わろうとしています。特別活動研究は、大事な時に来ているという思いを強くしています。30年間、学会は頑張ってきました。30周年を一つの区切りとして、この素晴らしい可能性をもっている教育活動を充実、発展させるように、皆で力を合わせて行きたいと思います。ありがとうございました。

●添田 ありがとうございます。本来ならば5時間ぐらいかけて、おふたりのお話をじっくりとお聞きすべきだったのですが、それを、ぎゅっと凝縮して60分間でお話していただきました。日本特別活動学会にとって非常に意味のあるお話だったと思います。また、これから特別活動の在り方を展望する上で、いろいろな示唆をいただいたと思います。ありがとうございました。

資料篇 2

「山口・渡部対談」 渡部「資料①」 令和3年度日本特別活動学会 第1回研究会

2021.6.19

終戦初期の小・中学生 A の学校生活 一通知表・多様な体験一

渡部 邦雄 (前東京農業大学)

(※ 下線、太字は筆者)

はじめに 学習指導要領成立期の時代背景

1 社会的背景と教育観

(1) 昭和 22 年版 (1947) 年前後

- 終戦による国家体制の激変 → 天皇制国家から民主主義国家へ
 - ・ 国家中心から国民中心へ (主権在民、基本的人権の尊重、平和主義が合言葉)
 - ・ 全体主義・国家主義から個人主義へ
 - ・ 中央集権から地方分権・地方自治へ
 - 戦後日本の思潮 → 「平和主義」、「自由主義」、「民主主義」、「男女平等」・婦人参政権
 - 教育観の転換 → 軍国主義教育から (「新教育」へ 180 度の転換)
 - ・ 人間像・国民像＝皇国民 (天皇の赤子) の錬成から 民主国家の形成者の育成へ (自由、平等、平和を重んじ、民主主義国家を支える 主権者としての資質、能力、態度を備えた自立した国民を目指す)
 - ・ 児童生徒の「生活」や「経験」を重視した教育。自発的、自治的活動を尊重する。
- 新教科等の出現 →
- ・ 小学校 → 社会科 (修身、公民、地理、歴史を融合したもので、青少年に社会生活を理解させ、その進展に力を致す態度や能力を養成する)、家庭科、自由研究(小 4～6)
 - ・ 中学校 → 社会科 (歴史を含む)、職業科 (家庭科を含む)、選択科目 (自由研究を含む)

(2) 昭和 26 年版試案 (1951) 前後

- レッドパージ、公務員の政治的行為の制限 1950(s25) (自由主義へのブレーキ)、赤色教員話題となる
- 対日平和条約、日米安全保障条約調印 1951(s26.9)
- GHQ (連合国軍総司令部) による占領下の日本から、独立国家を目指すステージへ
- 急激な民主主義への傾斜に対する揺り戻しの傾向 (教育課程の基準性、道徳教育など)
- 米ソの対立 (冷戦) に起因する日本の反共的役割の発生
- 小学校⇒毛筆習字 (国語の一部)、「家庭科」5.6 年、「自由研究」に代わり「教科以外の活動」の時間
- 中学校⇒「自由研究」に代わり「特別教育活動」がスタート 1949 年 (s 24.5 通達済)
- 問題解決型学習から系統的学習へ (「はい回る社会科」、「ごっこ学習」などへの批判)
- 京都 旭丘中学校事件 1953～54 年 (s28～29)「赤い教員追放」陳情、「偏向教育の是正」問題
- 教育二法の公布 1955 年(s30.6) 公立学校教員の政治的行為を制限する「教育公務員特例法の一部を改正する法律」と「義務教育学校における教育の政治的中立の確保に関する臨時措置法」
- 日教組＝教育課程自主編成の動き (s30 年～s40 年頃)
- 第 1 回学力テスト 1956 年 (s31) 小中高最終学年 (国と算・数)。小中 4%、高 10%を抽出法で実施
- 文部省「教科書調査官」を設置 教科書検定を強化 1956 年 (s31)
- 小中学校 (道徳) の実施要綱を通達 (4 月から週 1 時間実施する) 1958 年 (s33)

2 「新教育」から誕生した教育活動

- (1) 「社会科」→ 民主主義社会実現のための市民の育成を図る (花形の教科となる)
 - (2) 「家庭科」→ 民主主義・男女平等の社会の実現を目指す (男女共修)
 - (3) 「自由研究」→ 教科中心主義から広く人間形成へ着目 (教科課程→教育課程)
 - ・ 小学校 → 「教科以外の活動」へと内容を整理して名称変更する (s26～) 全体集会、委員会、遠足、学芸会、クラブ活動など。児童会による青少年赤十字活動 (JRC) など
 - ・ 中学校 → 「特別教育活動」へと内容を整理して名称変更する (s24, 26～) ホームルーム、生徒会、クラブ活動、生徒集会
- ※ 個性の伸長や自発的活動を重視し、余暇の利用、集団行動、身体的、社会的、情緒的発達に寄与することを目指す

I 通知表の変化と内容

1 【小学校】

① 【国民学校1年生、2年生】 1945.4(s20) (6歳) 滋賀県「彦根市立城東国民学校」入学

「成績通知箋」⇒A4サイズ位の1枚を二つ折り(表紙、裏表紙、内側の全面に8学年分記載)

○内面部分=「成績通知箋・学業及び出席」(学級欄は無なく、受持印のみ)

内容⇒「学年欄」→初等科1～6年、高等科I～2年までの8年間分を1頁に印刷。

「学業及出席」の欄→学期ごと(3学期制)

「教科・科目欄」→国民科(科目・修身、国語、国史、地理)、理数科(科目・算数、理科)、体錬科(科目・体操、武道)、芸能科(科目・音楽、習字、図書、工作、裁縫、家事)、実業科(科目・工商業)、加設科目(科目・外語)

「評定欄」→優、良上、良、可など。

(昭和21年)「修身」が「公民」に変更される。評定欄には「公民」と記入され評定なし。2学期からは、優、良、可などの評定となる。

○裏表紙全面に「身体検査」欄(4月現在)→

内容⇒年齢、検査年月日、身長、胸囲、体重、脊柱、栄養状態、視力、聴力、疾病異常、未処置歯、ツペルクリン皮内反応、指導事項、備考、保護者印



1947.4 新学制(6・3・3・4制)発足

国民学校廃止、新制中学校発足

② 【小学校3年生】 1947.4(s22)

学校名変更「彦根市立城東小学校」

「成績通知箋」の内容⇒B6版の紙1枚。1年時の通信簿(国民学校のもの)に添付したもの。

上記「成績通知箋」(s20版)の紙面に糊付けした薄紙一枚の通知箋を3年生時に使用。

「学業」「出席」「身体」の欄→3学期ごとに記載。

「教科欄」→国語、社会、算数、理科、音楽、図工、家庭、体育、自由研究(自研)

「評定欄」→優、良上、良、可。「社会」の評定は空欄、2学期から記入あり。

③ 【小学4年生】 1948.4(s23)

「成績通知箋」の内容⇒B6版2枚で4ページ(新規に単学年用として作成)

「学業」「出席状況」「身体検査表」「年間体重グラフ(測定毎月末)」の欄。

「教科欄」→国語(きく、はなす、よむ、かく、つくる)、社会(理解、態度、技能)、

算数(理解、態度、技能)、理科(理解、態度、技能)、音楽(鑑賞、表現、理解)、図工(鑑賞、表現、理解)、家庭(理解、態度、技能)、体育(理解、態度、技能、習慣)、自由研究

「評定欄」→教科は(+2、+1、0、-1、-2)の5段階、自由研究は自由記述。

④ 【小学5年生】 1949.4(s24)

「通信簿」の内容⇒全6ページ(新規に単学年用として作成)

「御家庭へ」「身体のきろく」「行動のきろく」「学習のきろく」「出欠のきろく」

「家庭から学校へ」の欄。

「教科欄」→③と同様。但し各教科ごとに「めあて」として、3～5項目の文章表現。

「人の話をよくききわかる」「数理を正しく理解する」「どんな研究ができたか」など。

「評定欄」→「行動のきろく」「学習のきろく」ともに、5段階で「大へん良い、良い、普通、やや悪い、悪い」

⑤ 【小学6年生】 1950.4(s25)

※注 朝鮮戦争(1950.6～1953.7)による金偏景気はじまる。

「通信簿」の内容⇒④と同様

⑥ 【小学6年生】 1950.9 (s25) 2学期に東京都渋谷区立富ヶ谷小学校6年に転校。

「通信簿」の内容⇒B6版で12ページ

「保護者の皆さんへ」「出欠席の状況のおしらせ」「家庭より学校へ」(出欠席に関係)「学習のおしらせ」
「特に目立つ行動のおしらせ」「家庭より学校へ」(家庭での行動の観察)「身体についてのおしらせ」
「我が子に関する来学期の指導上の希望(担任へ)」の欄。

「教科欄」→国語(聞く、話す、読む、書く、作る、ローマ字(読む、書く))、

社会(理解、態度、技能)、算数(理解、態度、技能)、理科(理解、態度、能力)、音楽(鑑賞、表現、理解)、図画工作(鑑賞、表現、理解)、**家庭**(理解、態度、技能)、体育(理解、態度、技能、習慣)、**自由研究**(特にやっている研究)

「評定欄」→5段階(まさる2、ややまさる1、ふつう0、ややおとる-1、おとる-2)



2 【中学校】

① 【中学1年生】 1951.4 (s26) **新制**中学校(戦前の**旧制中学**・**現高校**と区別するために呼称)

「わたしの発達記録」の内容⇒A4版の3分の2の用紙を半分に折ったもの。(1p分が11.5x21.5cm)

1p目 表紙

2p目 「**個人的、社会的、市民的、発達の記録**」→「社会性」、「明朗性」、「成功性」、「判断力」、「安定感」、「情緒安定度」、「自信」、「親切礼儀」、「他人を尊敬する態度」、「協調の習慣」、「指導能力」、「責任ある態度」、「寛容の態度」、「独立の性質」、「正直な性格」「余暇の善用」、「創造性」及び「**特殊の行動**」欄、「**所見**」欄と「出欠記録」

3p目 「**学習成績の発達記録**」→ 国語、社会、**日本史**、数学、理科、音楽、図工、体育、**職業家庭**、**外国語**。 **特殊の教科活動**。

※「評価」の欄は、上記「発達の記録」「発達記録」ともに「非常に優れている」「優れている」「普通」「やや劣る」「劣る」の5段階評価。

4p目 裏表紙「**職業的発達の記録**」→ 「**職業的な興味および趣味**」「**学校内での職業的経験**」「**学校外での職業的経験**」「**学校の指導および援助**」及び「**所見**」欄

② 【中学2年生】 1952(s27) 中1と同様の内容

③ 【中学3年生】 1953(s28) 「通信箋」の内容⇒B5版4ページ

1p目 表紙

2p目 「**学習成績**」→国語、習字、社会、日本史、数学、理科、音楽、図画工作、保健体育、**職業家庭**、**英語**。特別教育活動。

「評定」→ 5段階で、5と1は6%、4と2は20%、3は48%と備考欄に示す。

3p目 「**性行概評**」(個人的、社会的、市民的発達)→「社会性」、「幸福感又は明朗性」、「成功性」「判断力」、「安定感」、「情緒安定度」、「自信」、「礼儀と親切」、「尊敬の態度」、「協調の習慣」、「指導能力」、「責任ある態度」、「寛容の態度」「独立の性質」、「正直な性質」、「余暇の善用」、「創造性」を「**行動特徴**」として示し、さらにその「**評価のねらい**」を説明している。

4p目 裏表紙「**出席状況**」「**身体状況**」

Ⅱ 少年Aの多様な体験（小・中学生）

【小学校】 1945年（S20）～1951年（S26）（於 滋賀県、東京都）

① 「戦争体験」

○ 小学校入学前の日々は、空襲警報のサイレンが鳴っていたのを覚えている。日中にB29爆撃機を見上げていると、日に当たりキラキラと銀紙をまいたように爆弾やビラが降ってきた。近くには落ちなかったが、離れた田んぼの落下地点が数十mにわたりすり鉢状に凹んでいるのをみた。夜は灯火管制で室内の電球の光が外に漏れないように覆いをしていた。町が暗くても避難できるように道路沿いの町中の塀には、高さ1.5m位のところに幅10cm程の一本の白線が塗られていた。

夜は、空襲に備えて寝床の枕元に服を畳んでおき、何時でも素早く着られるようにして寝た。自宅にあったゴム製のガスマスクを着用したり、ゲートル（脛を守るための厚めの布製の細帯）を足に巻く練習をしたりしていた。

○ 艦載機のグラマンが飛来した時、自宅の2階の雨戸の隙間から外人操縦士の姿を見て驚いた。紀伊半島沖にまで連合軍の航空母艦が来ていることを皆が話していた。また、夜には福井方面爆撃のため、多数のB29爆撃機が、轟音を立てながら飛ぶのを空襲警報とともに聞き、遙かかなたの空が赤く染まっているのを見た。自宅の位置は、東京から疎開先した琵琶湖東岸の彦根市の旧市街で、紀伊半島沖から和歌山、大阪、京都、滋賀を通る福井空爆への通路であった。

② 「学級名」

1年次（1945）では通知表には記載がないが、1年勇組と記憶している。（他に仁組、義組などがあった。国民を鼓舞する気持ちが見られる。3学年（1947）からは、3年1組となった。

③ 「通信簿」

国民学校の1学年から6学年および高等科2年までの8学年分の内容が、薄い1枚の紙に印刷されていた。

④ 「教科書」

終戦直後は、問題箇所を墨塗りで消した本を用いた。その後、民主教育のための新しい教科書が配られたが、現在の新聞紙と同様のものを数枚セットにしたもので、自宅でページを間違わないように切断し、糸で縫い合わせ製本して、学校に持参し使用した。

⑤ 「避難訓練」

1年次には、防空演習のため校庭に集合し避難の仕方、防空頭巾のかぶり方などを学んだ。防空頭巾は自家製で、普段は教室の椅子に付けておいた。胸章として、氏名、校名、住所、血液型などを1枚の布切れに記入し服に縫い付けていた。

⑥ 「高等科」

1年生のころ、高等科1、2年生は（現在の中1、2年生に相当）校内の別棟で学んでいた。校舎は、木造2階建てだった。交流はあまりなかったように思う。

⑦ 「自由研究」→ 特別活動の前身と言われている

4、5、6年次には、「自由研究」（教育課程内）の時間があつた。自分では、当時流行していて興味・関心があつた「ローマ字の研究」を選択し、一人で学習した。教師から集団で学んだ記憶はない。進行具合、疑問点などを担当の学級担任に聞き、作品を提出した記憶はある。絵を描く者、習字を学ぶ者、工作する者など、あくまで個人別であり、学習内容や進度も自由であつた。グループで活動するようなクラブはなかった。学習指導要領が求める理想と学校現場の現実、指導者不足や教室不足、教材不足などの現実との間に大きなギャップがあつたように思う。

⑧ 「児童会」

5、6年次には、級長や児童会長として、児童会活動や当時盛んであつた子ども銀行や青少年赤十字（JRC）の活動に関わっていた。隣接する市内の小学校の児童会長らと連合児童会が時々行われていたようで、教師と数名の児童会役員で参加した記憶がある。思ったように発言ができなかったことだけが今でも記憶にある。

⑨ 「朝礼」

毎週月曜日に朝礼があり、全校児童が整列して参加した。級長が各学級列の先頭に立ち、号令をかけて開始前には整列させた。講堂（戦時中は奉安殿が設置され、朝礼や儀式中心の場であつた。今日の体育館程度の広さ）と校庭が使われていた。現在のような体育館はなかった。

⑩ 「委員会活動」

5、6年次、放送委員として、近代的な施設設備を使用し毎朝、スッペの「軽騎兵序曲」のレコードをかけたり、

校内放送をしたりしたことを覚えている。防音用の全面コルク張りの教室大の録音室もあり、レコード盤方式の録音機もあった。(78回転でレコード盤に針で直接カットする方式) 1948年当時はまだ、録音テープもない頃で、**CIE**(民間情報教育局:連合国軍による教育、芸術、宗教などを通じた文化戦略を行う)関連予算があったためなのか、モデル校のためか当時としては、まれにみる充実した施設設備であった。

⑪ 「校外学習」

- **進駐軍**の施設を見学し、野菜の水溶液栽培を見て、土がないのになぜできるのか驚いたことを鮮烈に覚えている。70年前に今日の最先端企業の方法をすでに用いていた。5~6年生の頃、汽車で名古屋の東山動物園や岐阜の養老乃瀧、養鱒場を見学した。(学校行事)

⑫ 「学校給食」

- **脱脂粉乳**を飲んだ。アルマイトの食器で味もなく、冷めてまずかった。昼食は自宅に帰って食べる者もあり、中には食事をしたふりをして空腹のまま戻ってくる者もいた。弁当箱にサツマイモ1本の児童もいた。パンなどは当初はなかった。下級生のころ、進駐軍によるトマトジュースの配給が時々あった。深緑色の進駐軍用の大型缶に小さな口をあけ、クラス全員のアルマイトの食器に配った。ララ物資:支援物資(LARA アジア救済公認団体)によるものか?

⑬ 「進駐軍」

中学年のころ、進駐軍がジープに乗って街にやってくる、我々にガムやチョコレートをばらまいた。また、夜には彼らが遊興街に消えた後、幼年学校戻りの近所のお兄さんらが、駐車中の進駐軍のトラック荒らしをやっていたのを何度か見たことがある。

⑭ 「運動靴」・「運動会」

運動靴の配給があり、抽選で当たったが、靴全体が繋ぎ目のない黒いゴム製で、履くと汗でヌルヌルして履きづらかった。今のズック靴(スニーカー)とは大違いであった。物資不足で、簡単には手に入らなかった。(中学年頃)また、運動会には家族や親戚の者が食事やゴザを持参して校庭に陣取り、応援はもちろん競技にも参加していた。叔父が徒競走に参加し、顔面蒼白になったのが印象的であった。

⑮ 「回虫検査」

保健面では、回虫検査がよく行なわれていた。虫下しと称する薬(サントニン、マクリ?)を飲まされた。畑作の肥料に糞尿が使用されていたため、野菜類などを介して回虫が流行ったため。

⑯ 「野球」

高学年のころ、野球が流行ったが、路地の狭いところでの3角ベースだった。グローブやボールは既成の革製などは全くなく、古い布製の**自家製の物**ばかりだった。高学年の頃には、プロ野球が巡回してきた。当時の有名な大下弘、青田昇、川上哲治選手(青バット、赤バット)などに会いたくて、夜に宿泊先に見に行っていたことがある。

⑰ 「服装」

通学時、学生帽をかぶり、夏季には白い帽子カバーをつけた。高学年の頃の通学靴は肩掛け式で帆布のようなカーキ色の生地製だった。

⑱ 「映画」

終戦後、映画館では、アメリカ映画が上映され、「ターザン」「空の要塞B29」などを観た。邦画も見た記憶がある。「愛染かつら」、「月よりの使者」などの映画やその主題歌「旅の夜風」などを歌とともに覚えている。夏休みには、学校や地域では、臨時の野外映写場(公園など)でCIE関係の映画もよく上映されていた。スクリーンは白い布を竹の棒に巻きつけるなどしていた。もちろん立ち見で、蚊に刺されて大変困った。

⑲ 「食料事情と紙幣」

隣家から、当時貴重だったバナナを1本もらい、輪切りにして一家5人で一切れずつ味わったことを鮮明に覚えている。終戦後、食糧難のため芋粥(水のようなもの)や雑炊が中心で、今のような白米のごはんは食べられなかった。次第に麦ごはんが口に入るようになった。また、食パンが売りに出され、並んでようやく入手し食べた。食パンがあまりにも真白だったので、ビックリした記憶がある。米などの食糧、生活物資などが切符制、配給制で、町会を通して配布されていた。通貨は平価切下げで、価値が無くなり、50銭の新券紙幣を数十枚手にしていたのを覚えている。また、旧紙幣と新紙幣が混在し、旧紙幣の右上に切手大の印紙を貼って使用した。

⑳ 「修学旅行」(東京都)

6年生の時(1950年)、**修学旅行**で日光方面へ汽車での**1泊2日**の日程で出かけた。その際、自分たちの食事用として**白米を1~2合**?木綿の手拭いで縫った布袋に入れて持参し、全員分をまとめて旅館に渡した。日光東照

宮前で集合写真を撮った。卒業アルバムは今日とは異なり、B6版、数ページの簡単な冊子が配布された。(各クラスの集合写真と春の遠足と修学旅行写真各1枚を台紙にはりつけたもの) 修学旅行では担任教師が学生服を着て写っている。

㊸ 「校外マラソン大会」

高学年の時、校外に出て市中を走り、学校に戻ってくる校内マラソン大会があった。自分の目の前の走者までが入賞となり、残念な思いをしたのを覚えている。距離や参加人数は不明。今では実行困難な学校行事と思われる。

=====

【新制中学校】 (東京都) 「旧制中学・現高校と区別のために、シンセイチュウ又はシンチュウと呼称」

◎ 1951年 (s26) ~1954年 (s29)

① 「委員会活動」

週番活動 (風紀委員=級長や学級委員に該当する委員=が担当) を経験。腕章を使用して2~3人で校内巡回した。秩序ある学校生活の維持のために、遅刻、服装、校則違反、清掃活動、業間、昼休み、放課後などを各学年からなる風紀委員が1週間交代で、チェックし、交代時に結果報告し、問題点があれば、朝礼時に全校生徒の前で報告し、改善を求めた。

② 「クラブ活動と校庭と体育館」

クラブ活動は、自由参加であった。活動費は少額が生徒会から支出されていた。会計担当は予算、決算など生徒会への報告が大変だった。所属していた卓球クラブは2台の卓球台しかなかった。十数名の部員で、場所は専用の教室、活動日、時間などは自由であった。なお卓球台は、PTAの材木店が自家製で提供してくれたもので、公式用ではなかった。顧問教師は名前だけであった。他校との試合も近隣校程度である。体育館はなかった。儀式などの行事は3教室ぶち抜いた縦長の狭い所で実施していた。

広い校庭(200mトラックが可能)では、野球部、庭球部、陸上部が活動していたが、その周辺の空き地に、サツマイモを植え収穫時には全校生徒で味わった。校庭周辺には、桜、桐の木を植樹し、数十年後に売却して教育資金を得ようとした。(当時教頭が朝礼で生徒に話していた。)

《参考》

今日のような「部活」という言葉はなかった。部活の言葉は、後年の1969年(s44)に中学校のクラブ活動が「必修クラブ」として教育課程に位置付けられたために、それ以外の活動を「課外(教育課程外)クラブ」、あるいは「部活動」と呼んで区別した。自由参加の「課外クラブ活動」を、漢字表記の「倶楽部活動」の「部」を用いて「部活動」と表現し、必修クラブと区別したのである。

当時の中学校では、必修クラブを「必クラ」(ヒックラ)と呼んでいたが、一コマ50分の授業時間内で、教室移動、1~3年生の出欠管理、会場設営、本活動、後片づけなどを行うには無理があり、たとえ最終の第6時限に設定しても教員からは大変不評であった。特に体育系の必修クラブは、活動前後の更衣、準備運動、用具の準備、片づけ、多様なレベルの生徒の指導などと問題点が多く、教員間には、課外活動のクラブに重点を置く者も現れ、必修クラブは次第に形骸化していった。学校現場の実情に合わない施策は、今日の「部活問題」を惹起している点と何ら変わらないのではないかと。

③ 「昼休みのノーランチ問題」

給食はなかった。弁当を持参せずに近所の店で当時20円位のパンを購入していた。やがて昼食代を使わずに貯めて小遣いにするノーランチ(昼食抜き)が流行った。男子の多くが加わり、昼食を食べずに校庭や卓球室で遊んでいたため、校内で大問題になった。提唱者の一人で生徒会役員だったため、特に厳しく指導を受けたことが今でも苦い思い出となっている。

④ 「生徒会活動」

生徒会活動は盛んであった。各ホームルームから選出された委員による各種委員会(風紀、図書、保健、整備委員など)の活動がそれを支えた。各種委員会代表からなる中央委員会があり、生徒会役員が主催した。生徒会役員(会長、副会長、会計、会計監査、書記)は、毎週月曜日の全校朝礼はじめ、学年行事、運動会、学芸会、各種委員会、新入生との対面式、卒業生を送る会などで、生徒会担当教師の指導の下に、企画・運営など中心的な役割を果たし、多忙であった。

生徒会役員選挙は盛んだった。立候補者・応援者はポスター作製、掲示、クラス訪問演説、立会演説会、校内放送などで大変忙しかった。選挙当日や開票結果発表など、選挙管理委員会の下での一大イベントであった。2・3年生の時に生徒会会計や生徒会会長を経験した。

⑤ 「集団宿泊」

- 2年生の夏期休業中に、3年生と20名程度で長野県に2泊3日の集団宿泊行事に参加した。現在の「学校行事」と類似しているが、任意参加であり、異学年と一緒に小規模集団であった。宿泊先は、当時のPTA会長の実家であった。今では考えられないことだが、千曲川の流れの中で泳いだ。流れる川を横断する際の諸注意を体で学んだことを覚えている。今日の林間学校か。
- 伊豆大島に1泊2日で2学年の旅行に出かけた。台風の影響で海が荒れ、夜間に東京湾で乗船してからも中止か否か迷った末での出発だった。船が数メートル上下に揺れ、甲板には海水が溢れ、全員が船内で船酔いに苦しんだ。ひどい船酔いの生徒は校長の部屋で寝ていた。

⑥ 「修学旅行」

3年時に日光方面に出かけた。日光東照宮や華厳の滝で、集団写真を2枚撮った。数人の生徒が各自のカメラを持参して撮影していた。当時は貴重なフィルムなので、十枚程度しか撮らなかった。写真館に現像、焼き付けを依頼するなど、費用も掛かった。ベスト版の小さなサイズであった。往復の列車は一般客との混乗だが、座席で区分していた。

⑦ 「ホームルーム」

中学校は全校で7クラス、300名程度の小規模校で、進学率50%位、東京都の周辺部に位置しており、周囲は農地であった。中1時のクラス担任は、新制大学卒の新人の体育教師で、まだ学生服を着用して勤務していた。「ホームルーム」の時間の記憶はあまりない。活動内容として、クラスの風紀委員（級長に該当）をはじめ生徒会の各種委員の選出やら、クラスの当番や係、座席の決定などが行われ、記名や挙手で決定していた。中1、2の時、風紀委員として、クラスの各種委員や係、当番、日直などの選出や諸問題の解決などをクラス会で担当していた。

当時の教室壁面には、クラス内の時間割や当番表、各種委員名、生徒会役員名などを、模造紙で書いて掲示していた。冬にはストーブ当番が順番で回ってくるが、早朝から燃料の石炭を燃やすのが大変だった。用務員室の外に積み上げられている石炭をシャベルで石炭バケツに入れ、3階まで運ぶのがきつかった。（1年生は3階、3年生は1階と配置して、教師の目が届くようにしていた。）火のつけ方が難しく、下手な当番だと登校時になっても教室が温まっておらず、クラス仲間から文句を言われていた。持参の弁当箱を温めるのも楽しみの一つで、4時間目には弁当の匂いが教室内に漂った。

===== 《追記》 =====

【新制高校】（東京都）

- ① 「校風」は前身が旧制中学校だったため、男女共学後も男女の比は2:1だった。1955年頃も未だバンカラ風が残っており、朴歯の高下駄で通学していた。腰に手ぬぐいを掛けていた猛者もいた。
- ② 「生徒会活動」は、学校行事では盛んであった。秋期体育祭では生徒会役員がリーダーとなり、全学年を縦割り赤青白の3色の団を編成し、対抗戦形式をとった。毎年、1学期頃から準備に入り、体育祭が近づくと、各団では数メートルの高さの大きなマスコットを作成したり、応援団による応援練習を繰り返したりして大いに盛り上がった。準備のため校内に内緒で泊まり込みをする者もいた。体育祭終了後には、各団のマスコットを燃やすファイヤーストームが名物だった。火勢が強すぎて消防車が何台も駆けつけ、翌年は禁止になった苦い思い出もある。
- ③ 「ホームルーム」（LHR）については、担任から毎週授業として受けた記憶はない。時々、進路関係の情報提供や生徒指導上の諸注意を受けたことがある程度。SHRも、毎日、ホームルーム担任が来室して諸連絡を受けたという記憶も定かではない。クラス内では、主に生徒会関係の課題などについて、必要に応じて自分たちで朝や昼休み時間などに話し合っていた。担任との連絡は、職員室ではなく、担任の属する教科・科目の研究室に出かけた。
- ④ 「クラブ活動」→ラグビー、サッカー、バスケット、テニス、野球部、柔道部、卓球部をはじめ新聞部、社会部、演劇部、英語部、生物部など多数あった。ラグビーやサッカー部は全国大会を目指すレベルで、OBから大学の監督、全日本の監督がでていた。クラブ活動は任意参加のため、多くの生徒は不参加であった。参加生徒たちは、生徒による生徒のためのクラブ活動を自主的、自発的、自治的に運営していたと感じている。「文武両道」が合言葉であった。今日、一部の高校に見られる部活動とはかなり異なるクラブ活動であったといつてよい。

特別活動が果たしてきた役割（主に昭和20年代）

とこれからの課題・展望

渡部 邦雄（前東京農業大学）

（下線、太字は筆者）

I 戦後の民主主義教育推進の基盤作りを担う（初期）

◎「新教育」（民主主義教育）推進の中心的役割を果たす

新教育では、「主権在民」「基本的人権の尊重」「平和主義」が3本柱として強調された。子供心には、「自由」「男女平等」「平和」「主権在民（国民主権よりも普及）」が残っている。

学校では、民主主義教育推進の中核として新設の「社会科」、「家庭科」や「自由研究」が花形となった。また、児童生徒一人一人の興味・関心や個性が大切にされ、自主性、自発性の育成や自治的活動などが重視され、後の特別活動の設計図ともなっていた。

教科としての社会科や家庭科が、新教育の理論的な学びの場とするならば、その体験の場としては、学校の日常生活が機能していたと言える。理論と実践を結びつける具体的な実践の場として、学校社会における教科以外の諸活動が大きな意味を持っていたのである。

◎「自由研究」については、学習指導要領一般編（S22年版）では、以下の記述がある。

⇒「児童が学年の区別を去って、同好のものが集まって、教師の指導とともに、上級生の指導もなされ、いっしょになって、その学習を進める組織、すなわち、クラブ組織をとって、この活動のために、自由研究の時間を使って行くことも望ましいことである。」「児童の個性の赴くところに従って、それを伸ばしていくことに、この時間を用いていきたいものである。」「自発的な活動のなされる余裕の時間として、個性の伸長に資し、教科の時間内では伸ばしがたい活動のために、この時間を用いたい。」（学習指導要領 昭和22年版 第3章 教科課程）。

なお、中学校については、必修科目ではなく、選択科目の一つになっており、小学校との違いが見られる。以上のように、子供の個性や興味・関心を大切に、自主性、自発性を尊重する趣旨は、後の「教科以外の活動」（小学校、S26年版）及び「特別教育活動」（中学S24年S26年版）に生かされている。「自由研究」に今日の特別活動の萌芽を見ることができる。

◎「新教育指針」（昭和21年.1946）文部省

「民主主義は、……国民各自が自ら考え、自ら判断して正しいと信ずるところを行うことを要求する。したがって、教育においても自ら考え、自ら判断する力、即ち独自の思考力を練ることに大きな目標を置いている。」（p113）「民主教育においては、自主と協同とをかねた自治的訓練を重んじなければならない。……生徒は生徒自身の自治的修養の機会において、例えば学級自治会とか校友会とかにおいて、自ら進んで活動すべきである。」（p52）

以上のように、「新教育指針」の中には、今日の教育観や特別活動を彷彿とさせる内容も示されていることに留意しておきたいものである。

◎「教科以外の活動」(小)と「特別教育活動」(中)の活動内容例である。(S26年頃まで)

- ・ 自治的活動→ 児童会・生徒会活動、委員会活動、集会活動など。
- ・ 生活体験→子供銀行、青少年赤十字活動(JRC)など。
- ・ 学級における活動(小)→学級会での話し合い活動、委員会活動や係、当番活動など。
- ・ ホームルーム活動(新制中学校)→生徒が抱える諸問題(生徒手帳、校則など)の解決。個人的、社会的な成長・発達や進路選択の問題など。(当時の進学率は約50%)
- ・ 生徒会活動(新制中学校)→中央委員会、生徒総会、各種委員会、生徒会役員選挙などを通して、民主主義社会の仕組みについて、実践を通して学習する。

II 特別活動のこれからの課題・展望

1 指導要領の「目標」「内容」の課題⇒

(1) 児童生徒の成長、発達や社会変化に正対したものにする

(指導の適時性の重視、情報社会への対応など、各学校の主体性に委ねる姿勢が必要である)

学習指導要領(H29年版2017)特別活動編は従前と大差がない。児童生徒のいわゆる発達段階や成長はもちろん、社会の急激な変化に対応した「目標」、「内容」としてもう一步踏み込んだ内容にしてほしかった。小学校から高等学校までの9年間にわたり、特別活動の「目標」、「内容」に大きな差異が読み取れない。他教科の場合、国語、数学、社会科など、いずれも児童生徒の成長、発達に応じた「目標」、「内容」等が示されているように思われるが、特別活動では小学校から高等学校まで、ほぼ類似した「目標」、「内容」となっている。小学校1年生から高校3年生(18歳で選挙権を有する)までが、類似の「目標」、「内容」であるのは、児童生徒の実態にそぐわないのではないか。児童生徒の成長、発達はもちろん、急激な変化社会の到来に適切に対応した指導内容や指導の適時性を検討すべきではないかと考える。

なお、各学校レベルで特別活動の適時性や指導内容を検討するに当たっては、各校の実践例の検証を通して、特別活動の教育的意義や成果と実践の可能性を再確認する必要がある。校種別に特別活動の「内容」、教育的効果などを具体的に例示し、自己点検する必要があるだろう。以下は、その略案である。

【概略】

- ・「小学校」=低、中学年では、日々の学校生活の主たる場である学級を中心に身近な人間関係形成の場とする。個人的資質の育成を目指した目標、内容を順次設定し、高学年ではより広い活動範囲を対象にした内容を取り上げる。実体験(学校生活、地域社会や自然の中における多様な体験等の場の設定)を中心に、人間関係形成の基本(基本的生活習慣、社会性等)を体得する。(含 初歩的なメディアリテラシー)個性の伸長などの個人的資質の育成を基盤としながら、次第に社会的資質の育成を目指す。
- ・「中学校」「高等学校」=学級、ホームルームをベースに、学年、学校、地域社会、デジタル社会をはじめ国際社会等を活動の場とする。自主的、自発的活動はもちろん、自治的活動を通して、主体的に判断、行動し、社会参画できるような人間力の強化を図る。個性の伸長

や社会的資質、能力、態度の育成（社会的に自己実現できる資質、能力、態度の育成）、自己指導能力の育成などを中心とした内容とする。指導に当たっては、各学校に自由裁量の余地を多くする。

【成果をあげた実践例】（中・高）

- ・ 体育大会を学校の伝統ある一大イベントとして位置づけ、生徒会が中心となって、1年間にわたって取り組み、感動的な大会としている高校の例。
- ・ 校則の見直しに、学校、地域社会、保護者、新聞社などを巻き込み、数年かけて取り組み、実現した高校の例。
- ・ 問題行動多発の中学校が、生徒会を中心として生徒会新聞による啓発活動をはじめ、体育大会、文化祭などの学校行事、地域ボランティア活動にも意欲的に取り組み、数年かけて見事に立ち直った例。

(2) 「目標」の焦点化と「内容」のスリム化

特別活動の「目標」、「内容」はいずれも人間形成にとって必要不可欠な内容である。しかし、一方では、それが抽象的、総花的、包括的との印象をぬぐい去ることはできない。指導内容が多岐にわたり多量となり、指導時間が不足し、目標達成に向けた指導も不十分となるきらいがあった。その課題克服のためには、思い切った「目標」の焦点化と「内容」のスリム化を図るべきである。特別活動が人間形成に主要な役割を果たし、良き社会人の育成に寄与している事実から、特別活動の「目標」、「内容」を、社会性を基盤にしながら、主体的に生きる人間の形成に絞り込んでどうか。社会性とは、

- 「 ①人間関係形成能力（多面的コミュニケーション能力）。異質な他者との交流（対人関係）を適切に行える能力。（含 主体性、協調性、自律心など）
- ②集団や社会の一員としての自覚と責任感をもつこと。すなわち、所属意識、連帯感、自己存在感を抱き、自分を生かし、より良い集団や社会づくりを目指す社会的実践力と責任感を持つこと。（集団への寄与、社会参画）
- ③社会的行動様式を体得していること。（社会規範、所属集団の慣習や習慣などを身に付けていること。） 」などを包含したものとする。

この様な社会性を体得するとともに、豊かな人間性、主体性、自主・自立の精神などを実践を通して会得させ、個性の伸長を図っていききたい。

内容のスリム化には、「内容」を精査し、思い切った取捨選択の作業が必要であろう。例えば、「学級活動」における「食習慣の形成、生活習慣病とその予防、生活安全や交通安全、図書館の利用はじめ、健康診断、避難訓練、防災訓練など」を俎上に載せる必要があるだろう。これらはいずれも重要であるが、特別活動のねらいに即して考えれば、割愛せざるを得ないのではないか。思い切った整理統合を行い、スリム化を断行しない限り、従前と何ら変わらない。特別活動は教科等で受け入れ困難な指導内容のよろず引き受け場所ではないのだ。しかし一方では、それらの指導内容については、教科等の間で押し付け合うのではなく、スリム化を前提に、教育課程全体の問題として、真に必要な不可欠な内容に厳選する必要がある。「泣いて馬鹿を切る」覚悟が求められる。

ているのである。当然ながら、家庭教育、社会教育といった生涯学習も視野に入れて検討すべきである。

2 「特別活動」の名称変更を⇒ 「特別活動」を基盤に、新規の目標を象徴する名称へ

○特別活動が戦後から半世紀以上にわたり、我が国の学校で実施されてきた教育活動であるにも拘わらず、それがどのような教育活動なのか一般社会では全く理解されていない。そこで、名称変更を考えるに当たり、上記Ⅱの1の(2)に示した、「目標」の焦点化や「内容」のスリム化をもとにして、「総合的な学習(探究)の時間」や「社会科(公民)」の一部を含むクロスカリキュラム的な学習活動を目指すのはどうかと考える。変化する社会を主体的に生き抜く人間の形成を主眼とするとともに、集団性や実践性を生かした特別活動の特質や教育的意義を包含するものが望ましい。それをイメージできるような名称、例えば、「社会生活と人間」「人間と生活」「人間科」「実践活動の時間」「生活と実践」「市民科」等々を「特別活動」に変わる名称例としてみたい。「目的」、「内容」を的確に示す名称については、英知を集めて検討していくべきである。そのことが、「特別活動」の教育的意義について広く世間の理解を得ることにもなり、その充実や発展につながると考える。

○「目標」に包含される人格特性の例→

- ・自発的、自治的な実践活動を通して、自主性、自発性、自治的態度の育成を目指す。
- ・集団的な学びを通して、社会性、主体性、集団や社会の一員としての生き方を体得させる。
(個人的資質の育成：個性の伸長、主体性、人間性、心身の調和のとれた全人的発達等)
(社会的資質の育成：社会性、連帯感、所属感、集団への寄与、国際性等)
- ・主体的に生きる人間を目指した自己形成力・自己指導能力を育む。(価値観、判断力等)
- ・よき社会人、市民、公民となるための人間形成を目指す。(社会力、社会参画力等)
- ・人間力(心+頭+実践力)の育成。(全人的な発達)

3 特別活動研究の方法論⇒ 訓詁注釈的な方法から多面的、多角的、総合的な方法の重視へ

○「幅広い視点からのアプローチ」が必要である。「特別活動」は、児童生徒とその集団による多様な実践活動が対象である。そのため、多面的、多角的、総合的な視点からの調査、分析、検討などが求められる。

○社会学、心理学、歴史学、倫理学、経済学、法律学、政治学、民俗学、統計学等を駆使して、学校現場に生きて働く研究成果を提示していくことを目指す。「研究と実践の往還」が命。

○時代背景・社会情勢などの影響を看過しない様にすべきである。政治・経済・文化などの動向など、多様な環境が教育に与える影響には大きなものがある。社会環境と無縁な教育はない。

○教育現場の実態をもとに、例えば、①学校の期待に応えようとする行政側の姿勢、②学習指導要領の「内容」やねらいと学校側の実態との間のズレ、などについても、学校現場を活性化させる方向で研究や提案などを進めてもらいたい。⇒

①「問題行動」(生徒間暴力、対教師暴力、登校拒否(後に不登校)、いじめ)が多発した戦後

の第1波 (S26)、第2波 (S39)、第3波 (S58)、第4波 (H10) 頃の中学生の実態と特別活動の「内容」の変遷との関連性にも注意することも大切である。すなわち、問題行動が多発する学校現場の実態に対して、生徒指導上の対応策や指導の機会・時間の確保等を意図した教育政策やその背景などに関して、特別活動として関心を持ちたい。

{学習指導要領(特別活動)} 「内容」(活動内容の変化に注意)

ア (S33・1958)「特別教育活動」は、A 生徒会活動、B クラブ活動、C 「学級活動」

イ (S44・1969)「特別活動」は、A 生徒活動、B 学級指導、C 学校行事

ウ (S58・1983)「特別活動」は、A 生徒活動、B 学校行事、C 学級指導

エ (H10・1998)「特別活動」は、A 学級活動、B 生徒会活動、C 学校行事

② 「進学指導の過熱化」⇒業者テストによる学力「偏差値」輪切りの進路指導の実態。

進学競争の激化に伴い、教科指導以外の教育活動がおろそかにされた現実があった。受験教科以外の教科の軽視とともに、受験競争の一環として学力向上を目指した進学テストが重要視された。いわゆる学力偏差値の重視である。「学級指導」の時間がテストの時間となり、特別活動の「学級指導」は軽視され、有名無実となってしまった。教育課程の届出上は進路指導や生徒指導を標榜しても、実際は異なり、特別活動の形骸化は否定できなかった。学習指導要領の「内容」と学校の実際の指導とでは、全く異なる事実が厳然と存在していたことを無視してはならない。

・東京都の中学校の進路指導の実態例。 1962～75年代 (S37～50年代)

ア 「進学指導」中心の「進路指導」

業者テスト（「進研テスト」など）が大半の公立中学校で有料で実施されていた。

いわゆる偏差値学力（5教科＝英数国社理）を重視。偏差値により進学先高校を振り分けていた。業者テストは、3年生を中心に月1回程度、「学級指導」の時間に実施していた。その結果の指導は、その後の「学級指導」の時間を利用していた。

イ ホームルームや学級活動の形骸化の進行。（学習指導要領の内容と現実との乖離。）

ウ 5教科以外の音楽、美術、保健体育、技術・家庭、道徳 特別活動などは軽視されがちであった。保護者の中には、英・数・国の教科さえ教えてもらえれば、その他の教科は生徒の自習でもよいのではと広言を吐く者さえでてくる程であった。

エ 豊かな人間性、感性、健やかな心身など、調和ある全人的な発達への指導がおろそかにされていた。

学習指導要領(昭和22年版、26年版)関連資料

渡部 邦雄 (前東京農業大)
(※注、下線、太字は筆者)

本資料は、戦後初期の学習指導要領(主に昭和22年版、26年版)が示した、学校教育の方向性と主な内容を概観するため、関連資料の一部をまとめたものである。

1 学習指導要領の法的性格の変化

○ 昭和22年(1947)

「小(中)学校の教育課程、教科内容及びその取扱いについては、学習指導要領の基準による。」
(昭和22.5.23 学校教育法施行規則第25条)

「高等学校の教科に関する事項は、学習指導要領の基準による。」
(学校教育法施行規則第57条)

○ 昭和24年(1949)

「初等中等教育局においては、当分の間、学習指導要領を作成するものとする。但し教育委員会において、学習指導要領を作成することを妨げるものではない。」
(S24.5.31 文部省設置法付則第6項)

○ 昭和25年(1950)

「小(中・高)学校の教育課程については、学習指導要領の基準による。」
(S25.10.9 学校教育法施行規則第25条改正)

○ 昭和27年(1952)

「初等中等教育局においては、当分の間、学習指導要領を作成するものとする。」
(S27.7.31 文部省設置法付則第6項改正一 (※注) 上記、但し書きの部分を削除)

○ 昭和33年(1958)

「小学校の教育課程については、この節((※注)2章小学校第2節教科を指す)に定めるものの外、教育課程の基準として文部大臣が別に公示する小(中・高)学校学習指導要領によるものとする。」
(S33.8.28 学校教育法施行規則第25条改正)

2 教育課程の意味

○ 昭和22年(1947) 「小・学習指導要領 一般編(試案)」

「・・・教育の目標に達するためには、多面的な内容をもった指導がなされなくてはならない。この内容をその性質によって分類し、それでいくつかのまとまりを作ったものが教科である。・・・どの学年でどのような教科を課するかをきめ、また、その課する教科と教科内容との学年的な配当を系統づけたものを、教科課程と言っている。」

「教科課程とは、それぞれの学校で、その地域の社会生活に即して教育の目標を吟味し、その地域の児童青年の生活を考へて、これを定めるべきものである。」
(第三章教科課程、一)

○ 昭和26年(1951) 「学習指導要領一般編(試案)」

「一般目標に到達するためには、各方面にわたる学習経験を組織し、計画的、組織的に学習せしめる必要がある。かような経験の組織が教科であるといえる。」
(I教育の目標、4)

「ともかく、教育の一般目標に達するためには多面的な内容をもった指導が必要であり、この内容をその性質によって分類し、いくつかのまとまりをつくらせたものが教科であるといえる。・・・しかし、教育の実際にとりかかろうとすると、これらの教科をただ児童や生徒にあてがいすればよいと考えることはできない。・・・児童や生徒がどの学年でどのような教科の学習や教科以外の活動に従事するのが適当であるかを定め、その教科や教科以外の活動の内容や種類を学年的に配当づけたものを教育課程と言っている。」
(I教育の目標、4)

「教育課程とは、学校の指導のもとに、実際に児童・生徒がもつところの教育的な諸体験、または、諸活動の全体を意

味している。」

(Ⅲ学校における教育課程の構成、1)

「教育課程の構成は、本来、教師と児童・生徒によって作られるといえる。教師は、校長の指導のもとに、教育長、指導主事、種々な教科の専門家、児童心理や青年心理の専門家、評価の専門家、さらに両親や地域社会の人々に直接間接に援助されて、児童・生徒とともに学校における実際的な教育課程をつくらなければならない・・・」 (同上)

○ 昭和 33 年 (1958) 「小・学習指導要領」

「各学校においては、教育基本法、学校教育法および同法施行規則、小学校学習指導要領、教育委員会規則等に示すところに従い、地域や学校の実態を考慮し、児童の発達段階や経験に即して、適切な教育課程を編成するものとする。」

(第 1 章総則、第 1、1)

3 人間像の変化

太平洋戦争 (第 2 次世界大戦) 後、日本国民の人間像は「天皇の忠良なる臣民」「皇国民」から「民主主義国家の形成者」へと大転換した。(※注)

○ 昭和 21 年 (1946.5) 「新教育指針」 第 1 分冊 (教師・師範学校生徒に配布) ～47 年 2 月、第 5 分冊 (文部省発行)

「封建的な日本は民主主義的な日本に建てなおされつつある。」

(p2)

「日本人の物の考え方そのもの」

(p3～9)

「(1) 日本はまだ十分に新しくなりきれず、古いものがのこっている。

(2) 日本国民は人間性・人格・個性を十分に尊重しない。

(3) 日本国民は批判的精神にとぼしく権威に盲従しやすい。

(4) 日本国民は合理的精神にとぼしく科学的水準が低い。

(5) 日本国民はひとりよがり、おおらかな態度が少ない。」

○ 昭和 22 年 (1947)

「学習指導要領一般編 (試案)」 (47.3.20)

「自然と社会とについての見方考え方を科学的合理的にし、いつもこれらについて研究的に学んで行こうとする態度を持ち、またこれによって科学的知識を豊かにして行くようになること。」(第一章教育の一般目標、一、1)

「教育基本法」 (47.3.31)

「真理と平和を希求する人間」 (前文)

「人格の完成を旨とし、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたつとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民」 (第 1 条)

「学校教育法」 (47.3.31)

「自主及び自律の精神」 「国際協調の精神」 「6.3.3.4 制を規定」

○ 昭和 26 年 (1951) 「学習指導要領一般編 (試案)」 の改訂 (I 教育の目標、2、(1) と (2))

「自主的に、すすんで物事を学ぼうとする強い意欲と正しい態度をもつようになる。」

「鋭い道徳的感情をもって、正邪善悪の区別をはっきりわきまえるようになる。」

「家庭および社会において、お互いに個人の価値を認め合い、お互いの立場を尊重し合って、楽しく明るい生活をつくり上げるようになる。」

「家庭や社会のきまりをよく守り、進んで、家庭や社会の秩序の保持増進に協力するようになる。」

「・・・個人の権利を尊重すると同時に、その義務じゅうぶんに守り、りっぱに公民としての責任果たす・・・」

「わが国に対する愛情を深め、そのよい伝統を保持し、伸長すると同時に、外国の人々の生活に対する正しい理解をもって、国際親善、人類平和の増進に努力する、・・・」

○ 昭和 30 年 (1955)

「小学校学習指導要領社会科編」 (55.2.11)

(※注) 望ましい生活態度として「人間尊重の精神と豊かな心情」、「生命、自由、幸福追求の権利の尊重」、「平和を愛し、真理探求の意欲をもつこと」、「自主的で統一のある生活態度」、「批判的態度」を列挙しているが、各学年の具体目標で繰り返し強調されているのは、「協力」「規則」「尊敬」「感謝」という徳目であって、積極的精神は貫かれていない。社会についての科学的客観的学習から個人の内面的心情の育成への転換が見られる。

「文部広報」(安藤文相談話)(昭和30.2.23)

「従来の社会科では、社会の機構や機能を中心として扱う傾向があったが、今回この点を改善して個人の生活態度や、芸術・宗教、生命の尊さ、自然や人間の心の美しさ、また個人の意志や努力の価値などに目を向けさせるように留意した。」

(※注) 談話の中には「感謝」「愛情」「信愛」「道徳的秩序」「郷土や国家の一員としての自覚」「道徳的、宗教的、芸術的情操」「天皇の地位」「国民の祝日」「国民的自覚」などの文言が見られ、道徳教育への方向が見られる。

4 自主性・自発性について

○ 昭和21年(1946)「新教育指針」(文部省)

「民主教育においては、自主と協同とをかねた自治的訓練を重んじなければならない。・・・生徒は生徒自身の自治的修養の機会において、例えば学級自治会とか校友会とかにおいて、自ら進んで活動すべきである。学習においても自主と協同とが重んぜられねばならない。つねに生徒が自ら進んで学習する意欲をもつように、そして自ら問題を発見し、それを解決する計画を立て、その計画を実行し、その結果を反省するといふような自学自習の態度を訓練することが望ましい。」

(p52)

「民主主義は、・・・国民各自が自ら考え、自ら判断して正しいと信ずるところを行うことを要求する。したがって、教育においても自ら考え、自ら判断する力、即ち独自の思考力を練ることに大きな目標を置いている。個性を十分にのばすことも、自発的創造的な態度も、また自分の言動に対して責任を持つ態度も、すべてこの自主的に考える態度が土台となって、その上にきつかるのである。」

(p113)

○ 昭和22年(1947)「学習指導要領一般編(試案)」

「先ず、児童や青年がみずから進んで学ぼうとする自発性の源は、その一つをかれらが生まれつき持っているいろいろな活動の興味のうちに見出すことができる。・・・この最もよくあらわれているのは、その遊びの生活である。」次にその生活での必要性がある。・・・」「児童や青年の自発性は、かれらがある困難にうちかかって、それに成功した場合にもあらわれる。」

(第四章、二、(一))

「自発活動のおもなもの——特に生まれつき持っている活動——を考えると次のようなものが考えられる。

- | | | |
|------------------------|---------------|---------|
| 1 身体的活動 | 2 好奇心を満足させる活動 | 3 社会的活動 |
| 4 ものをもてあそんだり組みたてたりする活動 | 5 劇的な遊びの活動 | |
| 6 表現の活動 | 7 物を集める活動 | |

(第四章、三、(一))

○ 昭和26年(1951)「学習指導要領(試案)」

「自主的に、すすんで物事を学ぼうとする強い意欲と正しい態度とをもつようになる」(目標)(一般編)

「自主的な態度を確立しているということは民主的な社会を形成する人間の備えるべき根本の条件である。」

(小、社会科編p8)

5 社会性・社会生活

○ 昭和21年(1946)

「新教育指針」(文部省)

「学校は児童が血縁関係や隣近所の生活を離れて、はじめて入るところの社会生活である。児童の間には共通の利害があるから、同情友愛の心もわき、理解をも深めていく。作業や学習の間に協同の精神をも養うことができる。」(p114)

「民主主義の精神は、友愛協同よりさらに進んで、奉仕の精神に到達する。人生の主な目的は、自己自身の欲望を満足させることではなくて、隣人をして最もよき生活をおくるようにたすけることだとするのが、奉仕の精神である。」

(p115)

○ 昭和22年(1946)「小学校学習指導要領」

「集団生活を民主的に営むための基礎的能力を養わなくてはならない。これに属する者として次のようなものが考えられる。 ・協同して計画をたてる能力 ・討議を建設的に進める能力 ・討議の座長をつとめる能力 ・適切なりーダーや代表者を選ぶ能力 ・規則をつくったり改善したりする能力。」

(社会科編p10)

6 学習指導及び生活指導の方法

- 昭和 21 年 (1946) 「新教育指針」(文部省) (第 1 部後篇第 1 章、第 2 部第 3 章)
「個性尊重の教育は、個性の完成を目的とするとともに、個性に応じて教育することを教育の方法として重んじる。」
(p64)
「児童の生活活動に重きを置く新しい教育においては、興味が選択の標準でなければならない。」 (p123)
「これからの学習は、児童が自分で学習の目的や計画をたて、それによって学習するという方向に進まなければならない。教師は、児童のたてたこの計画について、児童の能力や個性を考慮して、適当な助言を与えたり、学習の方法や資料について示唆を与えたり、またその結果について批判し激励するという立場に後退すべきである。・・・かかる学習の中から、民主主義的性格として必要な、自治自律ということが児童の身についてくるのである。」 (p124)
- 昭和 22 年 (1947)
「学習指導要領 (試案)」
「(自由研究は) 児童や青年の自発的な活動のなされる余裕の時間として、個性の伸長に資し、教科の時間内では伸ばしがい活動のために、教師や学校長の考えによって、この時間を用いたいというのであるが、なお、児童が学校や学級の全体に対して負っている責任を果たす一当番や学級委員の仕事など一ために、この時間をあてることも、その用い方の一つといえる。」 (一般編 p14)
- 昭和 24 年 (1949) 「新制中・高校 望ましい運営の指針」 (文部省学校教育局)
「特別教育活動は、集団の一員となることを学び、集団と共に働き、よい社会人として必要な事柄を実践し、異性に対する関係を健全に保持し、自分が他人のためにつくしていることを自覚し、物事を決定するに当って責任をとり、上からの監督をうけるよりは自律の態度を養い、自らをためして自分でできることと、できないことの区別を明確にするなどの機会を生徒に与えるものである。」
「責任を与えられることによって、責任ということを学ぶ。なすことによってなすことを学ぶのである。」
「生徒が(学校の事柄に) 参与する制度は、生徒が自治を行う『権利を持つ』という権利概念に基づくものではない。」
「生徒参加の制度は、校長から明瞭かつ限定的に委任された権限に基づく。」 (p88~96, 101~10)

7 特別教育活動 (特別活動) の変遷

【小学校】

(1) 自由研究について

○昭和 22 年 (1947)

「学習指導要領」 (自由研究)

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

(中略)

「児童が学年の区別を去って、同好のものが集まって教師の指導とともに、上級生の指導もなされ、いっしょになって、その学習を進める組織、すなわち、クラブ組織をとって、この活動のために、自由研究の時間を使って行うことも望ましいことである。たとえば、音楽クラブ、書道クラブ、手芸クラブ、あるいは、スポーツクラブといった組織による活動がそれである。このような用い方は、要するに、児童や青年の自発的な活動のなされる余裕の時間として、個性の伸長に資し、教科の時間内では伸ばしがたい活動のために、教師や学校長の考えによって、この時間を用いたいというのであるが、なお、児童が学校や学級の全体に対して負っている責任を果たす——たとえば、当番の仕事をするとか、学級の委員としての仕事をするとか——ために、この時間をあてることも、その用い方の一つである。」（第三章教科課程、二、(四)）

○昭和 26 年（1951）「学習指導要領」

— 「自由研究の時間に代って、新たに教科以外の活動の時間を設けたことについて」 —

「ここに示唆された『教科とその時間配当表』には、従来あった自由研究がなくなっている。昭和 22 年度に発行された学習指導要領一般編には、自由研究の時間の用い方として、(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、学級役員としての仕事をあげている。これらの活動は、すべて教育的に価値あるものであり、今後も続けられるべきであろうが、そのうち、自由研究として強調された個人の興味と能力に応じた自由な学習は、各教科の学習指導法の進歩とともに、かなりにまで各教科の学習の時間内にその目的を果たすことができるようになったし、またそのようにすることが教育的に健全な考え方であるといえる。そうだとすれば、このために特別な時間を設ける必要はなくなる。

他方、特別な教科の学習と関係なく、現に学校が実施しており、また実施すべきであると思われる教育活動としては、児童全体の集会、児童の種々な委員会・遠足・学級会・展覧会・音楽会・自由な読書・いろいろなクラブ活動等がある。これらは教育的に価値があり、子どもの社会的、情緒的、知的、身体的発達に寄与するものであるから、教育課程のうちに正当な位置をもつべきである。実際、教科の学習だけではじゅうぶん達せられない教育目標が、これらの活動によって満足に到達されるのである。

このように考えてくると、自由研究というよりも、むしろ教科以外の教育的に有効な活動として、これらの活動を包括する方が適当である。そこで自由研究という名まえのもとに実施していた、いくつかの活動と、さらに広く学校の指導のもとに行われる諸活動を合わせて、教科以外の活動の時間を設けたのである。」（Ⅱ教育課程、1、(2)）

(2) 学習指導要領における名称・内容・時間数の変遷

○昭和 22 年版（1947） 名称：「自由研究」

- 「・内容 個性の伸長に資するために、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。
学年の枠を超えた同好の士によるクラブ組織による活動。
学校、学級全体に対して負っている責任を果たすために、当番の仕事や学級委員としての仕事をする。

・時間数→4～6 学年 70～140 時間（2～4 コマ）」

○昭和 26 年版（1951） 名称：「教科以外の活動」

- 「・内容 (a) 民主的組織のもとに、学校全体の児童が学校の経営や活動に協力参加する活動
(i) 児童会（従来自治会といわれたもの）
(ii) 児童の種々な委員会
(iii) 児童集会
(iv) 奉仕活動
(b) 学級を単位としての活動
(i) 学級会
(ii) いろいろな委員会
(iii) クラブ活動（学年の区別をすてて特殊な興味を持つ子どもたちが、クラブを組織し、自己の個性や特徴を伸ばしていくことは有益である。）
- ・時間数→ 教科の指導に必要な時間の比率だけを示しているが、学校はここに掲げられた教科以外に教育的に有効な活動を行う時間を設けることがのぞましい。

1年間の総時数の基準	第1学年および第2学年	870時間
	第3学年および第4学年	970時間
	第5学年および第6学年	1050時間

(Ⅱ教育課程、1小学校の教科と時間配当、備考)

○昭和33年版(1958) 名称「特別教育活動」と「学校行事等」

「特別教育活動」⇒ 「・内容 A 児童会活動 B 学級会活動 C クラブ活動」

「学校行事」 ⇒ 「・内容 儀式、学芸的行事、保健体育的行事、遠足、学校給食、その他」

・時間数 ⇒ 「特別教育活動および学校行事等については、それらに充てる授業時数は定められていないが、年間、学期、月または週ごとに適切な授業時数を配当するようにすることが望ましいこと。」

(第1章、第1、2、(4)イ)

【中学校】(新制中学校と呼称。旧制中学校：現高校と区別するため)

◎ 学習指導要領における名称・内容・時間数の変遷

○昭和22年版(1947) 名称「自由研究」

・「自由研究」を設けた理由は小学校の場合と同様である。

・選択科目(外国語、習字、職業、自由研究)の一つとして位置づけ。

・週1コマ～4コマ(35～140)4コマとも自由研究の時間でも可。生徒の負担が過重でないとする場合、校長の裁量で6コマまで増すことができる。

○昭和24年5月(1949)「新制中学校の教科と時間数の改正について」(文部省学校教育局長通達)

・「自由研究」を廃止し、新たに「特別教育活動」を設置する。

・時間数→各学年ともに、毎週2～5時間の時間が配当されている。

○昭和26年版(1951) 名称「特別教育活動」

「(a) 特別教育活動が設けられた理由」

「ここに特別教育活動というのは、正課の外にあって、正課の次にくるもの、あるいは、正課に対する景品のようなものと考えてはならない。さきに述べたように、教育の一般目標の完全な実現は、教科の学習だけでは足りないものであってそれ以外に重要な活動がいくつもある。教科の活動ではないが、一般目標の到達に寄与するこれらの活動をさして特別教育活動と呼ぶのである。したがって、これは単なる課外ではなくて、教科を中心として組織された学習活動でないいっさいの正規の学校活動なのである。」

(※注)ただし、時間配当表では、「教科」の欄に入れられている。

・(内容)・領域⇒

「ア 「ホームルーム」

「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がまずよいものにならなければならない。ホームルームは、大きな学校生活を構成する一つの単位として、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、その解決に助力し、生徒の個人的、社会的な成長発達を助成したり、職業選択の指導を行ったりするところである。」

イ 「生徒会」

「生徒会は、生徒を学校活動に参加させ、りっぱな公民となるための経験を生徒に与えるためにつくられるものである。生徒は、生徒会の活動によって、民主主義の原理を理解ことができ、奉仕の精神や協同の精神を養い、さらに団体生活に必要な道徳を向上させることができるのである。」

ウ 「クラブ活動」

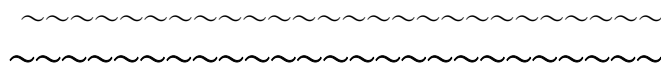
「クラブ活動は、教室における正規の教科の学習と並んで、ホームルームの活動、生徒会の活動、図書館の利用とともに、生徒の学校生活のうちで重要な役割を果たすべき分野である。(中略)クラブ活動は、当然生徒の団体意識を高め、やがてはそれが社会意識となり、よい公民としての資質を養うことになる。また、秩序を維持し、責任を遂行し、自己の権利を主張し、いっそう進歩的な社会をつくる能力を養うこともできる。」

エ 「生徒集会」

「全校生徒が一堂に会して、いろいろな発表や討議・懇談などをする機会をもつことは、楽しい有意義なことである。しかも顧問の教師の適当な指導のもとに、生徒みずからが企画し、司会することによって、上級生も下級生も、進んで語り合い、発表し合うことは、生徒の個性の成長を促すとともに、よい校風をかもし出させる上にも、たいせつなことである。」

「生徒会は、生徒集会のプログラムの計画にあたって、重大な責任をもつわけであるから、生徒評議会が生徒集会委員会をつくって、生徒集会の実行にあたらせるのがふつうである。もちろん、生徒集会の計画は、校長や教師の承認とその指導のもとに行われるべきものである。」

・**時間数**⇒ 各学年ともに、年間70～175 50分を1単位 」（Ⅱ教育課程、2、(3)、(a)(b)）



【対談資料①、②、③】に関する引用文献等

- 1 国立国会図書館デジタルコレクション 国立国会図書館
文部省 「新教育指針」 文部省 1946（昭和21）年7月
文部省 「学習指導要領一般編（試案）昭和二十二年度」
日本書籍 1947（昭和22）年3月
文部省 「学習指導要領一般編（試案）昭和26年度」
文部省 1951（昭和26）年7月
- 2 国立教育政策研究所 作成委員会 「学習指導要領データベースインデックス」
国立教育政策研究所 2001（平成13）年3月
- 3 文部科学省 『初等教育資料5月号臨時増刊
「別冊初等教育資料900号記念増刊 教育の未来を拓く学習指導要領の変遷」』
東洋館出版社 2013（平成25）年5月
- 4 日本教職員組合教育文化部編 「日本の教育課程」
国土社 1960（昭和35）年1月
- 5 代表 石川 謙 「近代日本教育制度史料（第29巻）」
講談社 1964（昭和39）年9月
- 6 岩波書店編集部 「近代日本総合年表 第二版〈1853（嘉永6）～1983（昭和58）〉」
岩波書店 1984（昭和59）年5月
- 7 神田 修、山住正巳編 「史料 日本の教育」
学陽書房 1978（昭和53）年7月

山口 満

資料1 私と「自由研究」「特別教育活動」との同時代性

山口満	教科外活動
1947 (s.22)年 4月 京都市立桂小 第4学年	1947 (s.22)年 4月 自由研究スタート
1950 (s.25)年 4月 京都市立上桂中 第1学年	1949(s.24)年 5月 自由研究(中学)の廃止、特別教育活動の設置を通達(文部省)
1953 (s.28)年 4月 京都府立桂高等学校入学	1950 (s.25)年 4月 特別教育活動の発足
	1951 (s.26)年 「学習指導要領一般編～昭和26年(試案)～」発表、「教科以外の活動」(小)、「特別教育活動」(中・高)

評価の方法(通知票、山口がもらった)

第4学年 1学期 教科・自由研究 優・良・可

2学期 教科・自由研究 能力 A・B・C、態度 A・B・C

3学期 教科・自由研究 能力 A・B・C、態度 A・B・C

第5学年 1・2・3学期 教科・自由研究 科学 (科学は所属クラブのことか) 自由記述評価になっている

第6学年 1・2・3学期 教科・自由研究 博物 (博物は自由研究の時間にキュウリの世話などをしていたことを指すらしい。「生物学に対する知識豊富」など、自由記述評価になっている)

中学1・2・3学年 教科とは別に、特別教育活動の欄が設けられているが、3年間、全学期が空欄のままになっており、何も書かれていない

回想による感想

1. s.22～s.24 混沌としていた中に新しい教育活動が模索されていた。学級自治会が盛んであった。選挙の仕方を学んだ。子供銀行が熱心に行われた。学校劇が盛ん。クラブの印象は薄い。自由研究ではキュウリの栽培、観察など。遠足と運動会と学芸会は教師が企画した。大変な楽しみであった。運動会には地域の人たちも参観していた。

2. s.25～s.27 (中学校、特別教育活動の時代) ホームルーム、アッセンブリー(生徒集会)、生徒会、クラブが活発に行われた。「特別教育活動」の新設を契機にして、中学校教育が大きく変化した。弁論大会、自治会役員選挙のための演説会、自主的な演劇や合唱、柔道やテニスなど、教師も生徒の立場を尊重し、生徒の活動を支えた。自主性と自治性が尊重された。ホームルーム

と生徒会では、学校生活の規律を自分たちでつくることに力が入れられた。

教師が新生中学校づくりに献身的に働く姿に、生徒が引っ張られた。高校進学への心配もほとんどなくて、生き生きとした中学校生活が出来た良い時代であった。学校全体が活力に富む中で、「特別教育活動」は重要な役割を果たしていた。

3. s.28～s.30 自衛隊が学校の隣接地に来ることになり、反対のための署名活動を行った。アッセンブリーの時間で、映画「聞けわだつみの声」を鑑賞、演劇部の劇の鑑賞等を行った。ホーム・ルームの時間に討論や話し合いをしたという印象は薄い。この頃から受験体制が徐々に進行し、高校は変わり始めた。クラブ活動は活発であった。生徒会自治に対する先生のスタンスも分かれているような印象が強かった。

戦後初期の青年期の人間形成にとって、特別教育活動は大きな影響を与えたのではないかと。また、学校の方針が生徒の自主的、自治的な活動の在り方を決める大きな要因になるようにも思います。

選挙の仕方や生徒会の運営、政治的、社会的な課題への対応等、色々なことを体験し、考え、迷いながら、アツという間にすぎた3年間でした。学科や学年の違いを超えたホームルーム編成（ミックス・ホームルーム）は実施されていませんでした。

資料 2 1947年版学習指導要領・「自由研究」と1951年版学習指導要領・「教科以外の活動」「特別教育活動」に関する先行研究

1. 宮坂哲文「特別教育活動」明治図書、1950、『新訂特別教育活動』明治図書、1959、『宮坂哲文著作集Ⅲ』明治図書、1975
2. 飯田芳郎『生徒活動—その教育課程化と展開—』高陵社、昭和30年
3. 磯田一雄「第九章 学習指導要領の内容的検討（二）—教科外領域における変化とその特質—」（肥田野直他編「教育課程 総論 戦後日本の教育改革6」東京大学出版会、1971）
4. 小宮進他「特別活動」（『教科教育百年史』建帛社、昭和60年）
5. 水原克敏『現代日本の教育課程改革』風間書房、平成4年
6. 山口満・安井一郎『戦後初期「日常生活課程」に関する研究』平成7年
7. 根津朋実「木宮乾峰のカリキュラム論—1951（昭和26）年度版学習指導要領一般編（試案）の改訂担当者として—」（『カリキュラム研究』第20号、2011）
8. 白尾裕志「「自由研究」の廃止過程の検証と木宮乾峰の「教育課程」概念：木宮乾峰における「教科課程」から「教育課程」への変化」（『琉球大学教育学部紀要』（88）、2016）

資料 3 「自由研究」成立と実施と廃止の経緯

1. T.7(1918)千葉師範附属小の「特設学習時間」、T.11(1922)成城小の「特別研究」、S.6(1031)「中学校令施行規則」改正、「課外活動」としての「自由研究」新設→アメリカのActivity Periodの影響？

2. (1)1946.4 文部省内に教科課程改正準備委員会発足

(2)1946.11.14 「国民学校に於ける自由研究について(教科課程改正委員会資料)」 see
→ 先行研究3、pp.220~223 ○教科である ○4 学年以上の午後の時間を当てる ○その機能は「研究活動」「クラブ活動」「自治活動」の3つに分類される。「研究活動」は分団として共同作業、主題は生活活動の場から、例えば「住居に関する研究」

勝田守一の回想：教科別委員会の発足は1946年9月ごろ、CIEと交渉、アメリカのcourse of studyの研究、各教科別委員会の作業と併行して、相互の連絡、検討が進む中で「自由研究」が出てきた。教科課程全体の構造に関わる問題。

「自由研究」のキー・パーソンは、石山脩平、木宮乾峰か？

3. 「自由研究」の目標

- (1) 児童生活の自主的、自発的学習の態度を養うこと
- (2) 個性を尊重し、その伸長を図ること
- (3) 社会性、共同性を一そう伸張すること

*木宮乾峰「教育再建のために 自由研究について」(「時事通信」、昭和22年7月9日、第39号)

4. 「自由研究」の実践事例

京都府相楽郡組合立上狛中学校「自由研究発表会プログラム」昭和22年7月5日

(赤塚康雄『戦後教育改革と地域』風間書房、昭和56年)

人体について ハエについて 手まり弾性について 南瓜の巻きつる メンデルの法則
私の日記 音について 飲料水 天気について 円 塩酸と硫酸 小麦について
上狛町の調査 動物の進化と退化 農業加工と微生物 ……(いずれも1年生)

1学期に1回発表される 理学的研究が圧倒的に多い 生活から掘り起し、地域に題材

「指導は困難を極めた」 家庭における学習 「農繁期家庭自由研究」と呼ばれた
実際はクラブが多い

5. 「自由研究」の廃止

昭和24年5月28日付け、学校教育局長通達「『新制中学校の教科と時間数』の改正について」

自由研究を廃止して、特別教育活動に変更する

その理由：「自由研究として強調された個人の興味と能力に応じた自由な学習は、各教科の学習指導法の進歩とともにかなりまでに各教科の学習の時間内にその目的を果たすことができるようになった、またそのようにすることが教育的に健全な考え方であるといえる。そうだとすれば、このために特別な時間を設ける必要はなくなる。」(1951年版学習指導要領一般編)

それだけではない。その外にも、①取り扱いが困難であること、②中・高校の教師から廃止を求める声が大きかったことなどを挙げることができる。また、③「自由研究」それ自身の中に、原理的にみて、矛盾、不整合な性格があったのではないかと、検討課題である。

6. 「自由研究」廃止に関する批判的見解

(1) 宮坂哲文の場合 『『各教科の学習指導法の進歩』があらわれてきたときこそ、自由研究の実質的に成立しうる時でなければならないはずである。』（日教祖『の本野教育課程 学習指導要領はどう変わったか』国土社、昭和 34 年

(2) 山口満の場合 新しく設けられた教育活動が学校現場に浸透し、定着するためには、少なくとも、10 年の歳月を要する。わずか 2 年で見切りをつけるのは拙速である。

7. 「自由研究」が投げかけた課題

(1) 教科学習を基盤にして、教科外学習・活動を立ち上げるという考え方が行われているが、この考え方は、教科と特別活動の相互補完的、相互還流的なあり方を考えるうえでのヒントになるのではないかと。

(2) 自由研究は、個人の興味に基づく研究活動から、同好の児童・生徒によるクラブ活動に発展するという考え方に支えられているが、この考え方は、「個的最適な学びと、協働的な学びの実現」を志向する「令和の日本型学校教育」の創出という現代の課題（中教審答申、令和 3 年 1 月 26 日）の解決に生かせるのではないかと。

(3) 自由研究をめぐる行政側の進め方は余りにも朝令暮改のやり方が行われている。新しい教育活動を創出するための実験的な進め方を考えてみる必要があるのではないかと。

資料 4 『カリキュラム開発の課題 カリキュラム開発に関する国際セミナー報告書』昭和 50 年 2 月、文部省

文部省と OECD の共催で、昭和 49 年 3 月 18 日から 23 日まで、東京で開催された。参加者は日本側 44 人、OECD 側 10 人。

「カリキュラム開発」「学校に基礎をおくカリキュラム開発 (school-based curriculum development)」「カリキュラム開発における工学的接近」「羅生門的接近」「潜在的カリキュラム」「形成的評価」「カリキュラム評価」等のコンセプトが提起され、現代化の後のカリキュラム研究に大きな影響を与えた。

こうした研究動向が特別活動研究に積極的に取り込まれたという印象は薄い。特別活動研究が他の分野の研究から孤立して、いわば蛸つぼの中に入っているような形で展開されてきたのではないかと、恐ろしく、反省している。

山口 満

特別活動が果たしてきた役割とこれからの展望

I 歴史的な貢献

1. 近代日本における「日本型学校教育」の形成に大きな役割を果たしてきた。
知・徳・体を一体で育む「全人教育」、「全人格教育」の形成に貢献してきた。
2. 楽しい学校生活づくりの実現に貢献してきた。
3. 戦後、民主主義を日本の社会に根付かせるうえで一定の役割を果たしてきた。
教科の外にある自主的で、自治的な性格をもつ集団的な諸活動を通して、民主主義社会の建設に求められる社会的能力、資質を育てるうえで大きな貢献をしてきた。民主主義教育の要になる役割を果たしてきた。

II 今後の展望

1. 教育改革の現代的な課題に対応した特別活動の探求
 - 「令和の日本型学校教育」の構築に向けた骨太の理論を構築する。
『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）』（令和3年1月26日）
「協働的な学び」の基盤になる生活集団・学習集団づくりをどう進めるのか。
 - 少人数学級、ICT化、教科担任制の小学校への導入、コミュニティ・スクール等が進む中での特別活動の在り方が問われている。
2. 特別活動教育の充実
大学の教職課程や教員研修における特別活動教育の改善、充実を図るうえで、本学会は大きな使命をもっている。若手の研究者を育てたい。
3. 特別活動研究の方向性
優れた特別活動実践の理論化、一般化を図る取組が出来ないものであろうか。月刊雑誌「特別活動研究」が廃刊になって久しい。情報交換の場を増やすことが求められている。

資料篇 3

学習指導要領の変遷と特別(教育)活動(昭和22年～平成30年)

石田美清 (2023年9月25日暫定版)

学習指導要領、特別(教育)活動指導書・解説、関連組織など、	小学校	中学校	高等学校	関係資料・その他
<p>文部省『学習指導要領一般編(試案)』昭和22年3月20日</p> <p>・教科課程改正委員会</p> <p>・文部省教科書局編修課・調査課の職員が中心(第一編修課長;石山脩平、公民;勝田守一、教育;井坂行男、調査課長;西村巖、重松鷹泰、木宮乾峰)(昭和21年10月20日)(第一編修課長;林傳次、社会;勝田守一、教育;井坂行男、教材研究課長;石山脩平、調査;木宮乾峰、調査;重松鷹泰、調査課長;増田幸一)(昭和22年6月25日)(出典;『文部時報』★号)</p>	<p>教科課程;教科(国語・社会・算数・理科・音楽・図画工作・家庭・体育・自由研究(4学年以上に70-140(2-4)『要領』『施行規則』)</p> <p>「・・・教科の学習は、・・・その活動が次の活動を生んで、一定の学習時間では、その活動の要求を満足させることができないようになる場合、・・・何らかの時間をおいて、児童の活動をのびし、学習を深く進めることが望ましい・・・ここに、自由研究の時間がおかれる理由がある。・・・児童の個性の赴くところに従って、それを伸ばして行くことに、この時間を用いて行きたい」(13頁)「・・・学年の区別を去って、同好のものが集まって、教師の指導のもとに、・・・クラブ組織をとって、・・・自由研究の時間を使って行くことも望ましい。たとえば、音楽クラブ、書道クラブ、手芸クラブ、あるいはスポーツ・クラブといった組織による活動がそれである。このような用い方は、要するに、児童や青年の自発的な活動のなされる余裕の時間として、個性の伸長に資し、教科の時間内では伸ばしがたい活動のために、教師や学校長の考えによって、この時間を持ちたい」(14頁)「・・・児童が学校や学級の全体に対して負っている責任を果たすーたとえば、当番の仕事をするとか、学級の委員としての仕事をするとかーために、この時間をあてることも、その用い方の一つといえる。」(14頁)</p>	<p>教科課程;必修科目(国語・習字・社会・国史・数学・理科・音楽・図画工作・体育・職業)選択科目(外国語・習字・職業・自由研究)35-140(1-4) (『要領』『施行規則』)</p> <p>昭和23年度実施。</p> <p>学校教育局長「新制高等学校の教科課程に関する件」(学発156号昭和24年4月7日)(出典;『近代日本教育制度史料第23巻』307頁)</p> <p>「第一 高等普通教育を主とする高等学校の教科課程(必修教科、選択教科)」「※自由研究なし。」「第二 実業を主とする高等学校の教科課程(実習、関係教科、普通教科、選択教科、自由研究)」「自由研究の時間を設けてあるのは生徒の個別的な学習の要求に応じるためである。」</p> <p>文部省学校教育局『新制高等学校教科課程の解説』(昭和24年4月30日)</p> <p>「(本書は教科として組織された学校活動について述べており、表には教科外活動が示されていないが)・・・単位を与えられない教科外活動については示されていないけれども、それは決して単位外活動を軽視する意味ではない。教科課程は学校の責任において行われるすべての生徒活動を含むものであることに注意しなければならない。それには教室活動およびその他の教科活動ばかりではなく、生徒集会・図書館利用・生徒指導計画・クラブ活動・社会的活動・運動競技その他学校が指導し責任をもつ全ての活動と経験が含まれる。」(60頁)</p>	<p>○「国民学校に於ける自由研究について」(昭和21年11月14日、教科課程改正委員会資料)(『教育課程総論』220頁)</p> <p>○文部省内中等教育研究会編『新制中学教育ノートー教員再教育協議会集録ー第1集』(昭和23年8月20日)</p> <p>「ホームルームは生徒指導の必要性から生まれた」(53頁)、「教科指導、生徒指導、生徒活動」「特殊教科活動(Special Curricular Activities)」(76頁)、「・・・自由研究は実施してみるといろいろな混乱や不徹底さがあつたので、これをもっとひろげて、従来「教科外活動 Extra-curricular activitiesと考えられていた、研究活動・自治活動・クラブ活動をとりいれ、教科外活動という不徹底なよび方を改めて、特殊教科活動とし、このために、一応従来の自由研究の廃止が考えられている。」(149頁)</p> <p>○文部省内中等教育研究会編『新制中学教育ノートー教員再教育協議会集録ー第2集』(昭和23年10月25日)</p> <p>「・・・(教科課程が)生徒が経験する生活の全領域を含むと考えられる以上、教科外活動(Extra-curricular activities)というのは奇妙ないい方である。・・・これらの活動が特殊課程(Special Curricular Activities)または協力課程(Co-curricular activities)と呼ばれるのがむしろ適当である」(99頁)「(自由研究は)右のような意味で発展的に使用されて、この特殊課程の一部をなすように改変される」(99頁)</p> <p>○文部省学校教育局編『新しい中学校の手引』(昭和24年2月20日)</p> <p>「ホームルーム(第5章 中学校生徒の指導)」(119頁)、「第6章 特殊教科活動(生徒会、生徒集会、生徒のクラブ活動)」(163頁)</p>	
<p>△「学校基準法案」(昭和24年2月3日)(『教育課程総論』258～263頁)</p> <p>「第三条 小学校の教育課程は・・・教科の指導及び自由研究並びにその他児童の心身の発達を助長する各種の指導とする。」「自由研究とは、教員の指導の下に、児童が自由に選んだ事柄について行なう研究をいう。」</p> <p>「第十九条 中学校の教育課程は・・・教科の指導、自由活動及び生徒指導とする。」「自由活動とは、教員の指導の下に、生徒自らが行なう研究、相互の訓練、運動、その他活動</p>	<p>○文部省「小学校学籍簿について」(昭和23年11月12日発学第510号)(出典;文部省初等中等教育局中等課「学籍簿・指導要録の変遷」昭和41年10月)</p> <p>「(6) 学習の記録 1.・・・自由研究については、その性質上、題目、行動の内容等その事実を具体的に記入することとし、他の教科のような判定は行わない。」</p> <p>○文部省「中学校、高等学校生徒指導要録について」(昭和24年8月25日発初第108号) 出典;文部省初等中等教育局中等課「学籍簿・指導要録の変遷」昭和41年10月)</p> <p>「二、中学校・高等学校の「生徒指導指導要録」は、先般文部省初等中等教育局編として刊行した手引書「中学校・高等学校の生徒指導」を研究の上、その教育的な利用の方法を充分了承せらるる必要がある。三、中学校及び高等学校の「生徒指導要録」は、生徒指導の目的を達成するために利用せられるものであるから、・・・(生徒理解や指導のために)学校長から先方の学校長あて、「生徒指導要録」を送付すべきである。」</p> <p>※「学習成績の発達記録」では、「特別教育活動」は中1から高まで所見のみ</p> <p>※「個人的、社会的、公民的発達記録」では、行動の特徴として、社会性、幸福感あるいは明朗性、成功性、判断力、安定感、情緒安定、自信、親切と礼儀、尊敬の態度、協調の習慣、指導能力、責任ある態度、寛容の態度、独立の性質、正直な性質、余暇の善用、創造性の17項目について、目立った事実と5点方の評定を記録する。</p>	<p>○文部省学校教育局『新制中学校・新制高等学校望ましい運営の指針』(昭和24年4月10日)</p> <p>「第十二特別課程活動 新制中学校および新制高等学校は、・・・教育的な生徒活動(特別課程活動)の計画をもた</p>	<p>○文部省学校教育局『新制中学校・新制高等学校望ましい運営の指針』(昭和24年4月10日)</p> <p>「第十二特別課程活動 新制中学校および新制高等学校は、・・・教育的な生徒活動(特別課程活動)の計画をもた</p>	

<p>をいう。」「生徒指導とは、職業、学習、性格、健康、その他生徒の学校内外の生活一般に関し教員の行なう指導をいう。」</p>	<p>なければならない。・・・教科課程の不</p>
<p>○文部省学校教育局長「新制中学校の教科と時間数」（発学 261 号昭和 24 年 5 月 28 日）（出典『文部時報』★号） 「現在の教育運営で特殊教科活動といわれているものの一部分を特別教育活動の時間として新たに設け、選択教科としての自由研究の名称を廃止したこと」（必修教科、選択教科、特別教育活動（70-175）） 「六、特別教育活動について 1. <u>特別教育活動は、運動、趣味、娯楽、ホーム・ルーム活動その他生徒会などの諸活動、社会的公民的訓練活動等を含むものである。</u>2. 特別教育活動は、教師の適切な指導のもとに生徒が個人的又は協同的に行うものとする。3. 教師及び学校長は特別教育活動における指導を、教科にもとづく諸経験と共に生徒に重要所経験を与える機会として特に重視する」「七、生徒指導並びにホーム・ルームについて 1. 教育は個人的・社会的及び職業上の総ての面について生徒の一人一人を調和的に成長発達せしめ、個々の生徒の人格の完成を目指すものであるが、特に中学校は身体の急速な成長、自我の形成、性のめざめ等の諸特質をもつ青年前期の青少年男女を対象とするものであるから、生徒個々の成長発達に即した生徒指導を重視されたい。2. <u>生徒指導の領域は教育指導、職業指導、人格指導、社会性指導、健康指導、余暇教養指導等にかかわるが、</u>ここでは実際に相互有機的連関のもとに、いわゆる全人指導、生活指導として実施されるものである。3. 生活指導は、生徒の不適應により生ずる精神的健康や性格的なひずみに特に留意して行う必要があるが、究極において生徒が自ら自己の生活を律することのできるようにすることがたいせつである。4. ホームルームの時間は、本表の特別教育活動の時間に含まれている。この時間は週あたり少なくとも 1 時限以上実施することがよい。6. (マ)ホームルームは生徒の諸活動及び生徒指導の基礎的集団として、即ち「学校における家庭」として、まず生徒を楽しいふん囲気におき、生徒の諸問題をとりあげてその解決に助力し、その個人的社会的公民的な成長発達をはかるものである。生徒の日々の出席はホーム・ルームでとられるのがよい。固定した部屋をもったそれぞれのホーム・ルームに一人の教師が責任をもち組織的研究的に計画を実行されたい。」</p>	<p>可欠な一部とみなすべきものである。」 (87 頁)「特別課程活動の最も重要な目的の一つは、<u>公民性の教育にある。</u>」 (88 頁)「・・・ホームルーム、すなわち特別指導組・・・」(101 頁)</p> <p>○文部省初等中等教育局編『中学校・高等学校の生徒指導』（昭和 24 年 7 月 1 日） 「附録 A 特別教育活動の計画の組織と管理・・・「課外」という語は、現在事実上誤用されているのであるから、これらの諸活動に関しては、その言葉の使用を停止し、教科課程内でこれらの活動が占める位置を、より正確に説明するものとして、「<u>特別教育活動</u>」という言葉を採用することが提唱されている」(278 頁)</p>
<p>○「文部省設置法」（昭和 24 年 5 月 31 日法律 146 号） 第八条（初等中等教育局の事務）初等中等教育局においては、初等教育、中等教育及び特殊教育に関し、左の事務をつかさどる。五 左のような方法によって、学校管理、学校の施設、教育課程、特別教育活動、生徒指導、教授法その他初等教育、中等教育及び特殊教育のあらゆる面について、教育職員その他の関係者に対して、専門的、技術的な指導と助言を与えること。</p>	
<p>△「学校の教育課程及び編成の基準に関する法律案」（昭和 24 年 12 月 8 日）（『教育課程総論』264～276 頁） 「第三条 小学校の教育課程は・・・学校の指導計画に基づいて行われる教科の学習、選択学習その他児童の心身の発達に有効な活動及び経験とする。」 「第十二条 中学校の教育課程は・・・学校の指導計画に基づいて行われる教科の学習、特別教育活動その他生徒の心身の発達に有効な活動及び経験とする。・・・特別教育活動は、教員の指導の下に、生徒が行なう研究、運動、趣味又は娯楽のための活動及び社会的、公民的な活動とする。」 「第十九条 高等学校の教育課程は・・・学校の指導計画に基づいて行われる教科の学習、特別教育活動その他生徒の心身の発達に有効な活動及び経験とする。」 「第四十九条 幼稚園の教育課程は・・・社会、理科、音楽、保健体育、絵画、制作その他を中心として行なわれる幼児の心身の発達に有効な活動及び経験とする。」</p> <p>△「学校の教育課程及び編成の基準に関する法律案（第一次試案）」（昭和 25 年 11 月 1 日『時事通信・内外教育版』）（『教育課程総論』277～284 頁） 「第三条 幼稚園の教育課程及び活動は保健、体育、社会、理科、言語、絵画、制作、音楽に関する自由な経験及び経験とする。」 「第四条 小学校における必修の授業及び経験の教科は、国語、社会、算数、理科、音楽、図画工作及び保健体育とする。教育委員会あるいは小学校を管轄する私立学校又は国立学校監督機関は、<u>小学校教育の目的及び目標に有用な活動を、これに加えることができる。</u>」 「第五条 中学校の規定された教科は、国語、社会（国史を含む）、数学、理科、音楽、図画工作、保健体育、職業及び家庭とする。・・・教育委員会あるいは中学校を管轄する私立学校又は国立学校監督機関は、外国語、職業家庭、その他を含む他の科目を選択科目と定め、<u>中学校教育の目的及び目標を達成するために望ましいと思われる生徒活動</u>を与えることができる。」 「第六条（一）高等学校の教育課程は、一般教育と職業教育の訓練とする。・・・(五)かかる生徒活動の設置は教育委員会あるいは高等学校を管轄機関がこれを決定するようにすることができる。」</p>	<p>△教師養成研究会『教育課程』（昭和 24 年 11 月 28 日） 「・・・課外課程は教育課程を補足し、それと協力連絡をするという意味で協力課程（Co-Curricular）、あるいは特殊課程と名づけられている」(90～91 頁) 「(教育課程は大別して二つの傾向を見ることができる)・・・教科教育課程 (subject-curriculum) と経験教育課程 (experience-curriculum) とである。」(91 頁)</p> <p>○中学校教育研究会『特別教育活動の理論【総説】—新制中学校教育ノート第 3 集』（昭和 24 年 12 月 20 日） 「発学 261 号の表現のしかたは、・・・<u>適切なものではなかった</u>」(8 頁)「・・・課外活動の地位は次第に動かぬものとなり、<u>正規の学科課程に対して協力課程と呼ばれるようになった。</u>・・・そしてアメリカあたりでは、課外活動はたんに課外活動ではなくて、特別な活動であるとされるようになり、特殊教科活動とか特別活動とか特別課程活動とか呼ばれるようになった。」(17 頁) 「自由研究は、教科の学習と課程外活動の間であって、やや教科に力のおかれたものと考えられよう。・・・(第五特別国会に提出予定だった)学校基準法案は、教育課程なる新語を使用すると共にその主な内容として、教科の指導・特別教育活動・生徒指導の三つを考えていた」(19 頁)「課外活動は特殊教科活動とか特別課程活動とかいって重視されてきたが、発学 261 号の特別教育活動はそれらと直に同一ではな</p>

	<p>い。・・・特別教育活動は特殊教育活動の一部としてこの場合は考えられているのである。」(20頁)「特別教育活動(Special Educational Activities)は、課外的な校外的な生徒活動(Extra Curricular Activities)の一分野にすぎないことになる。」(石川智亮)(39頁)</p> <p>○中学校教育研究会編『特別教育活動の理論【各論編】—新制中学教育ノート第4集』(昭和25年1月30日) 「特別教育活動の目的を達成するために学校が通常設ける活動—1. 生徒参加(ホーム・ルーム、生徒会、生徒評議会(生徒協議会)、生徒委員会、2. クラブ、3. 生徒集会、4. 運動競技計画、5. 学内出版(学校新聞、生徒便覧)」(北岡健二)(12頁)</p> <p>○文部省『中学校・高等学校管理の手引き』(昭和25年3月30日) 「第10章特別教育計画の組織と管理 課外活動から特別教育活動へ・・・(「課外」という語は誤用されており)・・・それらの活動が教科課程内で占める位置を、一そう正確に説明するために、「特別教育課程」という言葉を採用されることが提唱されている。」(179頁)「教室内諸活動と特別教育諸活動」(179頁)</p>				
<p>答申</p>	<p>□教育課程審議会答申「小学校の教育課程をどのように改善すべきか」(昭和25年6月■日)(出典;『教育課程総論』281頁、『初等教育資料1000号』)</p> <p>「3. 自由研究は、実施上の経験に鑑みてこれを廃止するのを適当とする。4. 新たに教科以外の活動の時間を設ける。この時間は、学校の指導の下に、児童全体の会合、自治室、遠足、学芸会、種々なクラブ活動、その他いづれの教科の活動とも考えられないが、しかし、教育的に価値のある活動を営むための時間である。この種の活動は、現に学校が実施しており、かつ教育的に価値があるから、そのための時間を特に設ける必要がある。」</p>				
<p>昭和26年学習指導要領</p>	<p>・『学習指導要領一般編(試案)』昭和26年7月1日</p> <p>・初等教育課長;大島文義、教育課程係;木宮乾峰、教育心理係;小宮栄一、社会係;長坂端午、上田薫、大野連太郎、視学官;武田一郎ら (『教育課程総論』240頁)</p>	<p>教育課程;各教科(国語・算数、社会科・理科、音楽・図画工作・家庭、体育)、教科以外の活動(『要領』、★「施行規則」は「自由研究」『文部法令要覧(昭和27年版)』)</p> <p>「(2)自由研究の時間に代って、新たに教科以外の活動の時間を設けたことについて・・・自由研究というより、むしろ教科以外の教育的に有効な活動として、これらの活動を包括する方が適当である。そこで自由研究という名まえのもとに実施していた、いくつかの活動と、さらに広く学校の指導のもと行なわれる諸活動を合わせて、教科以外の活動の時間を設けたのである。・・・(a)民主的組織のもとに、学校全体の児童が学校の経営や活動に協力参加する活動 (i)児童会(従来自治会といわれたもの)、(ii)児童の種々な委員会、(iii)児童集会、(iv)奉仕活動、(b)学級を単位としての活動 ((i)学級会、(ii)いろいろな委員会、(iii)クラブ活動(マ))」(21～22頁)「教科以外の活動が、適切に指導さ</p>	<p>教育課程;必修教科、選択教科、特別教育活動(『要領』、★「施行規則」は「特別教育活動」記述なし『文部法令要覧(昭和27年版)』)</p> <p>「(a)特別教育活動の設けられた理由・・・昭和24年中学校の教育課程が改善されたとき、自由研究という名称は廃止され、新たに特別教育活動が設けられた。特別教育活動は、従来教科外活動とか、課外活動とかいわれた活動を含むが、しかし、それと同一のものと考えすることはできない。・・・これは単なる課外ではなくて、教科を中心として組織された学習活動でないいっさいの正規の学校活動なのである。・・・教科の学習においても「なすことによつて学ぶ」という原則は、きわめて重要であり、・・・特に特別教育活動はこの原則と強く貫くものである。特別教育活動は、生徒たち自身の手で計画され、組織され、実行され、かつ評価されねばならない。・・・特別教育活動は、生徒たち自身の手で計画され、組織され、実行され、かつ評価されな</p>	<p>教育課程;教科・科目、特別教育活動(『要領』、★施行規則は「特別教育活動」記述なし『文部法令要覧(昭和27年版)』)</p> <p>「前にあげた表のなかには、単位の与えられない特別教育活動については示されていないが、これは決して単位外の活動を軽視したためではない。特別教育活動には単位は与えられないが、しかしそれは教科の学習では達せられない重要な目標をもっており、高等学校が、新しい教育に熱意をもっているかどうかは、この特別教育活動をどのように有効に実施しているかどうかによって、察することができるといえよう。・・・特別教育活動の時間としては、週あたり少なくとも、ホームルーム1単位時間、生徒集会1単位時間、クラブ活動1単位時間をとることが望ましい。したがって高等学校では年35週として、週あたり教科の学習30単位時間と特別教育活動の3単位時間を加え、少なくとも33単位時間としたい。ホームルーム・生徒会・生徒集</p>	<p>○文部省『教科以外の活動の計画と指導』(昭和27年8月28日)(小学校カリキュラム研究委員;石山脩平、大島文義、大野連太郎、木宮乾峰、武田一郎ら)</p> <p>「・・・単なる遊びや雑多な仕事は、ここにいう教科以外の活動のうちに入れて考えることはできないのである。・・・このような誤解や論議の起こる原因は「教科以外の活動」ということばの不完全さにある。このことばは、ある活動を限定的に述べずに、ただ教科の活動を除いたという表現でしかない。(中学校の特別教育活動は)教科の学習の一般に対し、何か特別な活動をさせるといった印象を与える。教科以外の活動は、教科の学習活動と密接な関係を保って指導される必要がある。小学校教育においては、特にその必要を感じず。また特別教育活動をいう場合に、教科の学習活動との間に価値の差</p>

	<p>れるならば、児童を望ましい社会的行動に導くことができ、道徳教育として目指すものも多くをも、実践を通じて体得させることができるであろう。」(25頁)</p> <p>時間配当；「(教科についての時間配当の例は％で示されているが)教科以外の教育的に有効な活動を行う時間を設けることがのぞましい。」(18頁)</p> <p>(以上『要領』)</p>	<p>なければならない。・・・(教師の指導は)最小限にとどめるべきである。生徒はみずから民主生活の方法を学ぶことができ、<u>公民としての資質を高めることができる。</u>」(34～35頁)</p> <p>「(b)特別教育活動の領域(ホーム・ルーム、生徒会、クラブ活動、生徒集会)」(35～37頁)</p> <p>時間配当；1学年～3学年(70～175)</p> <p>(以上『要領』)</p>	<p>会・クラブ活動のそれぞれについては中学校の項(35ページ以下)を参照されたい。」(46～47頁)</p> <p>(以上『要領』)</p>	<p>を感じさせるものがある。両者の間に価値の差を考えることはできない。以上のような誤解を避けるために、ここでは、<u>特別教育活動</u>ということばを避けて、一応「<u>教科以外の活動</u>」と呼ぶことにした。・・・このことばも用語としては不完全なことばである。」(3頁)</p> <p>「(自由研究は、自由な学習、クラブ活動、当番の仕事や学級委員としての仕事があったが)「<u>教科以外の活動</u>」は、<u>自由研究のうちのクラブ活動に新たな意義を与え、自治活動その他の、実質的にはすでに学校において実施して諸活動を教育課程の一部として価値づけ、これらに教育上の重要な位置を与えたもの</u>」(7～8頁)</p>
	<p>○「小学校、中学校および高等学校の指導要録の改訂について(通達)」(昭和30年9月13日文中第373号)(出典；文部省初等中等教育局中等課「学籍簿・指導要録の変遷」昭和41年10月)</p> <p>小学校；「教科以外の活動の記録」の1年～6年までの欄(自由記述)表の註「教科以外の活動」の記録は、学級会、児童会、クラブ活動について記入する。行動の記録(自主性、正義感、責任感、根気強さ、健康安全の習慣、礼儀、協調性、指導性、公共心(5段階評定)、判断の傾向、情緒の傾向、趣味・特技は所見)</p> <p>中学校；「特別教育活動の記録」の1年～3年の欄(自由記述)表の註「特別教育活動」は、ホームルーム・生徒会、クラブ活動等について記入する。進路に関する欄(自由記述)、行動の記録(自主性、正義感、責任感、根気強さ、健康安全の習慣、礼儀、協調性、指導性、公共性(ABC3段階評定)、判断の傾向、情緒の傾向は所見)</p> <p>高校；中学校と同様</p> <p>※記入上の注意 「七、「教科以外の活動」、「特別教育活動」について 学級会・児童会等又はホームルーム、生徒会、クラブ活動等について、指導時間数及び出席時間数、役職、所属等の事実、児童生徒の活動について特に顕著な事項などを記入する。」 「八、「行動の記録」について (四)「公共心の次の空欄には、これ以外の項目で特に必要なものがある場合にそれを記入し、同じくA、B、Cの三段階で評定すること。(五)「判断の傾向」および「情緒の傾向」の欄は、掲げられた観点について、その個人として比較的すぐれている特徴があれば、その該当する観点に○印を、比較的劣っている特徴があれば×印を記入し、なおそれらが表れる面等を記入すること。(六)「趣味・特技」の欄には、本人の興味、趣味読書傾向、特技などについて具体的に記入する。(七)「所見」の欄には、本人の全体的な特性を記入する。特にCと評定された項目については、具体的理由や指導方針を記入することが望ましい。」</p>			
<p>高等学校昭和31年までの答申(★不明、要調査)</p> <p>□教育課程審議会答申「小学校・中学校教育課程の改善について」(昭和33年3月15日)(出典；文部省『文部時報』(968)1958-04)</p> <p>小学校；(3)特別教育活動 特別教育活動は、児童会・クラブ活動等児童の自発的・自治的活動を中心とし、個性の伸長、社会性の育成を目標とする指導領域をさすものとし、その指導領域の種類・範囲を明らかにすること。(2)特別教育活動は、児童の発達段階に応じ、地域・学校の事情等をじゅうぶん考慮して、これを行うものとする。(4)学校行事その他「学校行事その他」は、儀式・学芸会・運動会・遠足・学校給食等の指導領域を含むものとし、その指導領域の種類・範囲ならびにその教育上の要点を明らかにすること。3 特別教育活動は、本表に掲げる指導時間数のほかに、時間を設けて行うものとする</p> <p>中学校；(4)特別教育活動 ①特別教育活動のおもな領域は、次のとおりとすること。①生徒会活動 ②クラブ活動 ③学級活動 ④全校または学年の集会活動 ⑤学級活動は、これを毎学年35時間以上実施するものとして、主として次のような指導を行うこと。①学級としての諸問題の話し合い ②進路指導 ③健康指導 ④レクリエーション ⑤学級活動のうち進路指導(進路情報を含む)については、毎学年計画的に実施し、その卒業までの実施時間数は40時間以上とすること。別表 特別教育活動1～3学年 35(1) 備考；特別教育活動の欄に掲げた時間数は、特別教育活動のうち学級活動のある時間数の最低を示したものである。</p> <p>□教育課程審議会答申「高等学校教育課程の改善について」(昭和35年3月31日)(出典；文部省『文部時報』(993)1960-05)</p> <p>基本方針 道徳教育は教育活動のすべてを通じて行なうべきことはもとよりであるが、<u>高等学校段階における道徳教育のいっそうの充実強化を期するため、社会科の科目として「倫理・社会」をおくとともに、特別教育活動その他における生徒指導をいっそう充実強化すること。</u></p> <p>2 特別教育活動 (1)特別教育活動においては、生徒の自発的活動を助長するとともに、教師の指導の徹底にいっそう留意すること。(2)特別教育活動においては、主としてホームルーム、生徒会活動およびクラブ活動について指導するものとし、それぞれのねらいを明確にすること。(3)ホームルームにおいては、<u>特に道徳性の指導、進路指導その他の生徒指導の充実を図ること。</u>3 学校行事 教育課程の一領域として「教科・科目」・「特別教育活動」のほかに、「学校行事等」を設け、その指導が適切に行なわれるようにすること。4 特別教育活動のうちホームルームについては、普通課程、職業に関する課程を通じて、すべての生徒に、毎学年週当たり1単位時間以上を課するものとする。</p>	<p>教育課程；各教科、ならびに道徳、特別教育活動および学校行事(「施行規則」『要領』)</p>	<p>教育課程；各教科、道徳、特別教育活動および学校行事(「施行規則」『要領』)</p>	<p>○『高等学校学習指導要領一般編(昭和31年改訂版)』</p> <p>(2)特別教育活動 特別教育活動は、教科、</p>	
<p>・小学校(昭和33年10月1日)、中学校(昭和33年10月1日)、高等学校(昭和31・32・33年度改訂、昭和35</p>				

<p>昭和33年</p> <p>・小学校「教材等調査研究会小学校特別教育活動小委員会委員；飯島篤信、倉沢剛、田中熊次郎、中野佐三、松本尚家ら、文部省編集；内海巖、小杉巖、青木孝頼（特別教育活動担当）（出典；『指導書』）」</p> <p>・中学校「教材等調査研究会中学校高等学校特別教育活動・学校行事等小委員会委員；井坂行男、宇留田敬一、澤田慶輔、藤本喜八、宮田丈夫、山田栄ら、文部省編集；主に飯田芳郎が担当、内海巖、高山政雄、小杉巖、水谷統夫らが審議に参加（出典；『指導書』）」</p> <p>・高等学校「教材等調査研究会中学校高等学校特別教育活動・学校行事等小委員会委員；飯島篤信、五十嵐清止、澤田慶輔、勝部真長、小宮山栄一、宮田丈夫、山田栄、依田新ら、文部省編集；主に飯田芳郎が担当、内海巖、高山政雄、小杉巖、水谷統夫らが審議に参加（出典；『指導書』）」</p>	<p>目標；1 児童の自発的、自治的な活動を通して、自主的な生活態度を養い、社会性の育成を図る。2 所属する集団の運営に積極的に参加し、その向上発展に尽くすことができるようにする。3 実践活動を通して、個性の伸長を図り、心身ともに健康な生活ができるようにする。</p> <p>内容；特別教育活動においては、児童会活動、学級会活動、クラブ活動などを行うものとする。</p> <p>授業時数の配当；「施行規則」の欄なし</p> <p>第1章総則；第1 教育課程の編成；2 授業時数の配当；イ 特別教育活動および学校行事等については、それらに充てる授業時間数は定められていないが、年間、学期、月または週ごとに適切な授業時間数を配当するようにすることが望ましいこと。</p> <p>留意事項；第1章総則；第2 指導計画作成および指導の一般方針；2 各教科、道徳、特別教育活動および学校行事等の指導を能率的、効果的にするためには、下記の事項について留意する必要がある。；(3)児童の興味や関心を重んじ、<u>自主的、自発的な学習</u>をするように導くこと。(4)児童の個人差に留意して指導し、それぞれの児童の個性や能力をできるだけ伸ばすようにすること。(5)<u>学級における好ましい人間関係を育て、教室内外の整とんや美化に努める</u>など学習環境を整えるようにすること。</p> <p>(以上『要領』)</p>	<p>目標；1 生徒の自発的・自治的な活動を通して、楽しく規律正しい学校生活を築き、自主的な生活態度や公民としての資質を育てる。2 健全な趣味や豊かな教養を養い、余暇を活用する態度を育て、個性の伸長を助ける。3 心身の健康の助長を図るとともに、<u>将来の進路を選択する能力を養う</u>。</p> <p>内容；特別教育活動においては、生徒会活動、クラブ活動、学級活動などを行うものとする。</p> <p>授業時数の配当；「施行規則」の欄；特別教育活動1～3学年35(1)</p> <p>第1章総則；第1 教育課程の編成；2 授業時数の配当；イ 特別教育活動のうち生徒会活動、クラブ活動などや学校行事等については、それらに充てる授業時間数は定められていないが、年間、学期、月または週ごとに適切な授業時間数を配当するようにすることが望ましいこと。ウ 各教科、道徳および学級活動についての各学年の授業は、年間35週以上にわたって行うように計画すること。</p> <p>第3章道徳、特別教育活動および学校行事等；第2節特別教育活動；第3 指導計画作成および指導上の留意事項；4 学級活動は、毎学年35単位時間以上実施するものとし、このうち進路指導については、毎学年計画的に実施し、卒業までの実施時数は40単位時間を下ってはならない。</p> <p>留意事項；第1章総則；第2指導計画作成および指導の一般方針；2 各教科、道徳、特別教育活動および学校行事等の指導を能率的、効果的にするためには、下記の事項について留意する必要がある。；(3)生徒の興味や関心を重んじ、<u>自主的、自発的な学習</u>をするように導くこと。(4)生徒の個人差に留意して指導し、それぞれの生徒の個性や能力をできるだけ伸ばすようにすること。(5)<u>学級における好ましい人間関係を育て、教室内外の整とんや美化に努める</u>など学習環境を整えるようにすること。</p> <p>(以上『要領』)</p>	<p>科目としては組織されないが、高等学校の教育目標の達成に寄与する有効な学習活動で、教育課程の一部として、教科の指導以外に、時間を設けて指導を行うものである。特別教育活動においては、一般的に次の諸目標に重点がおかれる。1 民主的な生活について望ましい態度と習慣を養う。2 公民的資質を向上させる。3 健全な趣味や教養を豊かにし、将来の進路を選択決定するのに必要な能力を養うなど、個性の伸長を図る。その活動の領域は広範囲にわたるが、年間を通じて計画的、継続的に指導すべき活動としては、ホーム・ルーム活動、生徒会活動およびクラブ活動がある。これらの活動については、学校は、生徒の自発的な活動が健全に行われるように、周到な計画のもとに、適切な指導をじゅうぶん行わなければならない。</p> <p>2 特別教育活動の時間数 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。</p> <p>(以上『要領』)</p>	
	<p>教育課程における特別教育活動の趣旨；「(昭和26年以降、「教科」と「教科以外の活動」の両方で推進されることになったが、期待に沿うとはいえなかったので教育課程審議会は特別教育活動の名称を用い、改訂の方針を明らかにしたが、その改訂の趣旨は次の4点に示ばられであろう。)(1)目標を明示し、教育課程上の独自の領域であることを明確にした。・・・はっきりと目標というかたちでうち出し、3項目に要約されたのである。これによって、各教科、道徳、学校行事等の領域に対して、<u>特別教育活動が独自の領域であることが明確にされた</u>というえよう。(2)特別教育活動の内容としての活動の種類が明らかにされた。・・・これら以外の活動が、地域・学校の事情によって加えられることはなんらさしつかえないのである。(3)学年段階の基準がおおまかであるが示された。・・・(4)<u>「教科以外の活動」の名称が廃せられ、新た</u></p>	<p>第3章道徳、特別教育活動および学校行事等；第2節特別教育活動；第3 指導計画作成および指導上の留意事項；4 学級活動は、毎学年35単位時間以上実施するものとし、このうち進路指導については、毎学年計画的に実施し、卒業までの実施時数は40単位時間を下ってはならない。</p> <p>留意事項；第1章総則；第2指導計画作成および指導の一般方針；2 各教科、道徳、特別教育活動および学校行事等の指導を能率的、効果的にするためには、下記の事項について留意する必要がある。；(3)生徒の興味や関心を重んじ、<u>自主的、自発的な学習</u>をするように導くこと。(4)生徒の個人差に留意して指導し、それぞれの生徒の個性や能力をできるだけ伸ばすようにすること。(5)<u>学級における好ましい人間関係を育て、教室内外の整とんや美化に努める</u>など学習環境を整えるようにすること。</p> <p>(以上『要領』)</p> <p>教育課程に位置付けられた特別教育活動；「・・・教育課程における特別教育活動の位置は、実際問題としても軽視されていたのが実状であった。・・・今回の改訂においては、特別教育活動の基本的性格そのものについては、そんなに変わったところがないが・・・いくつかの注目すべき点を挙げる事ができよう。そのおもな点は、(1)学校教育法施行</p>	<p>○『高等学校学習指導要領』（昭和35年11月1日）</p> <p>教育課程；教科、特別教育活動および学校行事等（「施行規則」、『要領』）</p> <p>目標；生徒の自発的な活動を通して、個性の伸長を図り、民主的な生活のあり方を身につけさせ、人間としての望ましい態度を養う。第1ホームルーム 1目標 (1)人間としての望ましい生き方を自覚させるとともに、民主的な人間関係を育てる。(2)生活を楽しく豊かなものにするるとともに、日常生活における自律的な態度を養う。(3)心身の健康の助長を図るとともに、<u>自主的に進路を選択決定する能力を養う</u>。第2生徒会活動 1目標 (1)学校生活を楽しく規律正しいものにし、よい校風を作る態度を養う。(2)学校生活における集団の活動に積極的に参加し、民主的に行動する態度を養う。(3)学校生活において自治的な能力を養うとともに、公民としての資質を向上させる。第3クラブ活動 1目標 (1)健全な趣味や豊かな教養を養い、個性の伸長を図る。(2)心身の健康を助長し、余暇を活用する態度を養う。(3)自主性を育てるとともに、集団生活において協力していく態度を養う。</p> <p>内容；ホームルームは、学校における基礎的な生</p>	<p>◇「(学級における)好ましい人間関係を育て・・・」は、昭和43年中学校学習指導要領の「生徒指導」で記述される。</p> <p>◇「特別教育活動は独自の領域」である。</p>

に「特別教育活動の名称が用いられた。従来は「教科」に対して「教科以外の活動」しかなかったが、新しい教育課程では、新たに「道徳」と「学校行事等」が加えられたので、「教科以外の活動」は不適当になった」(『指導書』3-4 頁)

(本質) ; 「特別教育活動の特別教育活動たるゆえんのもの、・・・児童の自発的、自治的な実践活動をその本質としている」(『指導書』4 頁)

各教科との関連 ; 「(特別教育活動が内容の点で密接な関連をもっていることは明らかである。国語の内容では、話し合いや会議に参加すること、説明をすること報告をすることなどは、児童会活動や学級会活動の場面ではしばしばおこってくる)(社会科との関連は)たとえば、第6学年の政治に関する学習においては、児童会活動や学級会活動における児童自身の経験が関係を持ってくる。・・・特にクラブ活動と各教科と関連をはっきりさせておく必要がある。」(『指導書』7 頁)

道徳との関連 ; 「(特別教育活動は) 道徳の時間と指導と内面的に相即し、相互に交流しあうものといつてよいのである。・・・しかし、学級会活動は学級に関する諸問題を自発的、自治的な実践活動によってできるだけ効果的に解決しようとするところに重点があるのであって、道徳性の内面化を意図的、計画的に図るために一定のねらいを達成する指導が行なわれる道徳の時間とは、異なるものであることに注意することが必要であろう。」(『指導書』8-9 頁)

学校行事との関連 ; 「(学校行事等は学校が計画し、実施する活動であるが) この両者もまた相互に密接な関連をもつ教育活動である。」(『指導書』10 頁)

特別教育活動の内容 ; 「そこに「など」とあるのは、特別教育活動の目標を達成するために行われる教育活動を、それら三者にだけ限ることができないからである。・・・それら三者のほかの活動を特別教育活動として行なうような場合には、児童の自発的な要求、学校の実情、地域社会の特殊性などをじゅうぶんに考慮し、特別教育活動の目標達成に有効であると判断されるものだけについて行なうべきである。」(『指導書』12 頁)

規則の中に、特別教育活動を中学校の教育課程を構成する一領域として明確に位置づけたこと。(2)学習指導要領の中に、特別教育活動という節を設けて、その「目標」や「内容」を明らかにするとともに、その「指導計画作成・指導上の留意事項」を示したこと。(3)上の「内容」としては、・・・(生徒会活動、クラブ活動、学級活動などを行なうものとし)、生徒集会はそれらの活動の一部として包含されるものとしたこと。(4)「ホーム・ルーム」ということばを廃し、「学級活動」と呼ぶことにし、特にその学級活動の中に将来の進路の選択に関する活動を位置づけ、その内容と指導についても明示したこと。」(『指導書』3-4 頁)

(本質) ; 「特別教育活動の固有の教育的価値とは・・・一口にいえば、それは、は民主的な国家や社会の成員としての資質の育成であるといつてもよい。しかもそれを・・・学校における生徒の生活の展開に即して達成させていこうとしているところに、その特色があるといつてよい。・・・特別教育活動に属する諸活動の本質は、・・・一般に「生徒の自発的・自治的な活動」でことに存するといつてよい。」(『指導書』4-5 頁)

(1)教科との関係 ; (生徒会活動と教科との関係、クラブ活動と教科との関係、学級活動と教科との関係)

(2)道徳との関係 ; 「・・・従前の特別教育活動が、学校における道徳教育に大きな役割を演じてきたことだけは比較的明らかである。・・・しかしながら、道徳教育のじゅうぶんな成果をあげるためには、特別教育活動だけではふじゅうぶんである。本来「特別教育活動は、すべて直接に道徳性を養うことを意図しているものではない。」(中学校道徳指導書)からである。・・・直接的に道徳性の育成というねらいの達成ばかりを意図しようとするれば、この活動がもつ独自の目標の達成を妨げることになりかねない。・・・(特別教育活動における道徳教育と道徳の時間の交流の関係は)『中学校道徳指導書』の当該場所を参照することが望ましい」(『指導書』9-11 頁)

(3)学校行事等との関係 ; 「・・・要するに、特別教育活動と学校行事等とは、性格的には異なったものであるが、内容的には多くの類似したものを含んでいるということになる。実際の指導にあたっては、・・・真に教育効果が高まるようにくふうすることがたいせつである。」(『指導書』12-13 頁)

内容 ; 「・・・3 種類の活動を明示したのは・・・活動を実施しなければならぬという

活の場であって、そこでは、主として次のことがらを取り扱う。(1)ホームルームとしての共同生活の問題 (2)人間としての望ましい生き方に関する問題 (3)進路の選択決定やその後の適応に関する問題 (4)心身の健康の保持や安全に関する問題 (5)レクリエーション

生徒会は、全校の生徒を会員として、主として次のような活動を行なう。(1)学校における生徒の生活の改善や福祉の向上を図る活動 (2)ホームルーム、クラブ活動などにおける生徒活動の連絡調整に関する活動 (3)学校行事等への協力に関する活動

クラブは、学年の所属を離れて同好の生徒をもって組織するものとし、それぞれ次のいずれかに属する活動を行なう。(1)文化的な活動 (2)体育的な活動 (3)生産的な活動 (4)その他の活動

時数の配当 ; 特別教育活動においては、主としてホームルーム、生徒会活動およびクラブ活動を実施するものとし、そのうちホームルームに充てる授業時数の標準は、各学年週当たり1単位時間とする。ただし、通信教育においては、第3節の2に定めるところによるものとする。

ア ホームルームについては、各学年において週当たり1単位時間(1単位時間は50分とする。)以上をこれに充てるものとする。

イ 生徒会活動およびクラブ活動については、学校の実情に即してそれぞれ適当な授業時数を充てるものとする。ただし、定時制の課程において特別の事情がある場合には、上記アの授業時数の一部を生徒会活動やクラブ活動に充てることができる。

留意事項 ; 第1章総則 ; 第2節 全日制の課程および定時制の課程における教育課程 ; 第6款 指導計画作成および指導の一般方針 ; 2各教科・科目、特別教育活動および学校行事等の指導を能率的、効果的にするためには、下記の事項に留意する必要がある。 ; (1)生徒の発達段階や経験をよく理解しておくこと。

(2)学習の目標を生徒にじゅうぶんはあくさせること。(3)生徒の興味や関心を重んじ、**自主的、自発的な学習**をするように導くこと。(4)生徒の個人差に留意して指導し、それぞれの生徒の個性や能力をできるだけ伸ばすようにすること。この際、生徒に適切な教科・科目を選択させるようにその指導に努めること。(5)ホームルームや学級など(マ)における好ましい人間関係を育て、教室内外の整とんや美化に努めるなど学習環境を整えるようにすること。

(以上『要領』)

◇小学校、中学校には「など」がある。

◇留意事項で、小学校、中学校、高等学校ともに「自主的、自発的学習」

◇小学校、中学校、高等学校ともに学級、ホームルームで「好ましい人間関係を育てる」

◇高等学校の道徳教育は、「倫理・社会」、特別教育活動その他における生徒指導が中心である。

ことを意味しており、・・・(「など」) 3 種類の活動のほかに適当な活動を設けてもよいという余地を残したのは、特別教育活動の今日までの実施の実情をからみると、これに属する諸活動はまことに多種多様であって、現段階においては、この3種類の活動だけに限定してしまわないほうが、むしろ実際的であると考えられたからである。」(『指導書』17頁)

指導の基本原則；「(1) 自主性を育てるための指導原則・・・(2) 集団に対する所属感・連帯感を育て、相互作用を活発にするための指導原則・・・(3) 集団生活において必要な行動の基準や規範を設定させ、これを守らせるための指導原則・・・(4) 社会生活や将来の進路との関連において、個性を伸ばし、自己理解を発達させるための指導原則・・・(5) 人格の統合を容易にさせるための指導原則」(『指導書』19-24頁)

学級活動の性格と意義；「1. 生徒の学校生活におけるいわば基盤ともいべき学級を単位とした活動である・・・2. 学級における民主的な人間関係に結びついた生徒の自発的自治的な活動である・・・3. 学校における生徒指導の基本的な場となるものである。(特に進路指導が計画的に行なわれる場として重要である)・・・4. 学校の事務的な仕事を処理するための場として役だつものである・・・5. 特別教育活動に属する他の活動ときわめて深い関係をもつ活動である・・・6. 道徳や学校行事等と密接な関係をもつ活動である・・・」(『指導書』84-91頁)

改訂の基本方針；(昭和 35 年答申の説明)
(『解説書』3-6頁)

特別教育活動における指導の性格；「(学習指導要領のホームルーム、生徒会活動およびクラブ活動の留意事項で、次の3項目だけはまったく同一の叙述)(1) 生徒の自発的な活動を助長させることがたてまえであるが、常に教師の適切な指導が必要である。(3) 指導計画の作成及び実施にあたっては、なるべく生徒みずから活動の計画を作り、自主的に活動するのを奨励し、援助するようにすることが望ましい。(5) (マ) 教師相互の共通理解を深めるとともに、常に生徒の理解に努め、青年期の特性に即した指導を行なうように留意することがたいせつである。」(『解説書』9頁)

ホームルームの性格；「(ホームルームの性格は機能的に複雑であるが、機能の違いという点で分類すると)(1) 学校の事務的な仕事を処理する場として、たとえば、出席点検、各種の伝達、施設・設備の整備、家庭への連絡などが行われる。(2) 学校における生徒の生活の単位組織として、固有の生徒活動が行なわれるとともに、学校におけるさまざまな生徒活動の基盤的な役割を果たす場ともなる。・・・(3) 学校における生徒指導の基本的な場として、上に述べたような生徒の自発的な活動に即して民主的な人間関係のあり方や人間としての望ましい生き方などについて指導が行なわれるほか、特に道徳性、進路、健康や安全などについては、さらに積極的に計画的な指導も行なわれる。(4) 各教科・科目や学校行事等の領域と密接な関係を関係もち、それらとの間にいわゆる補充、深化、統合または相互の交流などが行なわれる。」(『解説書』21頁)

◇中学校と高等学校で、学級、ホームルームは「生徒指導の基本的な場」である。(昭和 24 年通知を参照)

「第2章改訂の基本方針；1 従前では特別教育活動全体の目標のみを示しているが、改定では、ホームルーム、生徒会活動およびクラブ活動について、それぞれの目標、内容および留意事項を明示した。2 特別教育活動内の基本的な性格は変更しないが、特にホームルームにおいて、人間として望ましい生き方の指導および進路の選択決定に関する能力の育成について明示した。」(『解説総則編』34頁)

「第4章特別教育活動および学校行事等；第1節特別教育活動の性格；(教育課程審議会答申で「(1)特別教育活動においては、生徒

			<p>の自発的活動を助長するとともに、教師の指導の徹底にいつそう留意すること。」とあるのは)・・・従来からの特別教育活動の性格であると考えられてきた線と基本的には変わっていない。・・・ただ、この際重視すべきは、<u>生徒の自発的活動に対する「教師の指導の徹底」</u>をどうように果たすかという点である。・・・今回の特別教育活動に関する改訂の全体を貫く精神であったといえよう。)(『解説総則編』44頁)</p> <p>「第2節特別教育活動の領域；(総則第1節第3款に「主として」とあるのは)・・・この三つを実施するのが原則であるが、学校の事情によって、これ以外に独立して取り扱いたい活動がある場合には、それを入れるように措置することがあってもさしつかえないという意味を含んでいる。・・・(ホームルーム活動をホームルームとしたのは)・・・ホームルームは、生徒の活動が行なわれる場であるとともに同時に指導や管理の行なわれる場でもあるという意味を表そうとしたためである。)(『解説総則編』44-45頁)</p> <p>「第3節特別教育活動の授業時数；・・・特別教育活動については単位数による計算をしないことは、従前どおりである。・・・ホームルームについては授業時数が規定されているが、生徒会活動やクラブ活動については、小・中学校と同様に授業時数の規定をしていない。・・・クラス単位に時間を計算することがむずかしいという性格に基づくものである。)(『解説総則編』45-46頁)</p>	<p>◇平成元年学習指導要領では、「ホームルーム活動」を「ホームルーム」に変更している。</p>
<p>・小学校「教材等調査研究会小学校学校行事等小委員会」；飯島篤信、大竹誠、倉沢剛、田中熊次郎、中野佐三、松本尚家ら、文部省編集；内海巖、小杉巖、高山政雄、青木孝頼(学校行事等担当)ら(出典；『指導書』)</p> <p>・中学校「教材等調査研究会中学校高等学校特別教育活動・学校行事等小委員会」；井坂行男、宇留田敬一、澤田慶輔、藤本喜八、宮田丈夫、山田栄ら、文部省編集；主として飯田芳郎、内海巖、高山政雄、小杉巖、水谷統夫ら審議に参加。(出典；『指導書』)</p>	<p>目標；学校行事等は、各教科、道徳および特別教育活動のほかに、これらとあいまって小学校教育の目標を達成するために、学校が計画し実施する教育活動とし、児童の心身の健全な発達を図り、あわせて学校生活の充実と発展に資する。</p> <p>内容；学校行事等においては、儀式、学芸的行事、保健体育的行事、遠足、学校給食その他上記の目標を達成する教育活動を適宜行うものとする。</p> <p>(以上『要領』)</p>	<p>目標；学校行事等は、各教科、道徳および特別教育活動のほかに、これらとあいまって中学校教育の目標を達成するために、学校が計画し実施する教育活動とし、生徒の心身の健全な発達を図り、あわせて学校生活の充実・発展に資する。</p> <p>内容；学校行事等においては、儀式、学芸的行事、保健体育的行事、遠足、修学旅行、学校給食、その他上記の目標を達成する教育活動を適宜行うものとする。</p> <p>(以上『要領』)</p>	<p>目標；学校行事等は、各教科・科目および特別教育活動のほかに、これらとあいまって高等学校教育の目標を達成するために、学校が計画し実施する教育活動とし、生徒の心身の健全な発達を図り、あわせて学校生活の充実・発展に資する。</p> <p>内容；学校行事等においては、儀式、学芸的行事、保健体育的行事、遠足、修学旅行、その他上記の目標を達成する教育活動を適宜行なうものとする。</p> <p>時間配当；学校行事等については、学校の実情に即して適当な授業時数を充てるものとする。</p> <p>(以上『要領』)</p>	
<p>・高等学校「教材等調査研究会中学校高等学校特別教育活動・学校行事等小委員会」；飯島篤信、五十嵐清止、澤田慶輔、藤本喜八、勝部真長、小見山栄一、宮田丈夫、山田栄、依田新ら、文部省編集；主として飯田芳郎、内海巖、高山政雄、小杉巖、水谷統夫ら審</p>	<p>教育課程における学校行事等の位置；(昭和22年学習指導要領では「ほとんど触れることがなく」、昭和26年学習指導要領でも「教科以外の活動について述べながら、学校行事等についてはほとんど説かれていなかった」)(教育課程上の位置付けが明らかでないため、</p>	<p>教育課程に位置づけられた学校行事等；「(学校は古くからいろいろな行事が行われてきたが)これらの活動の取り扱いは、学習指導要領に従来これについて明示するところがなかったという事情もあって、あるいは、特別教育活動の一部として行なわれ、あるいは各教</p>	<p>(以上『要領』)</p> <p>教育課程に位置づけられた学校行事等；「学校行事等」というのは、(昭和35年教</p>	

議に参加。) (出典 ;『指導書』)

教科以外の活動に含めたり含めなかったり、「多種多様な学校行事等の実施により、学校全体として調和のとれた正常な教育課程の展開を妨げるような事態も少なからず見られるのである。」「従来の学校行事等を精選し、目的に沿った学校行事等の実施が可能となり、全体として調和のとれた学校教育を期待できるようになった。」(『指導書』2頁)

時間数 ; 「週数に換算して年間おおよそ3週から4週ぐらいであろうと思われる」
留意点 ; (1)・・・学期、月または週に適切に配当すること。(2)・・・各教科、道徳および特別教育活動の授業数を不当に圧迫することのないように留意すること・・・。(3)融通性のある時間の配当をしておくこと。(『指導書』19頁)

科や特別教育活動のほかの別個の教育活動として実施されるなど・・・学校全体としての調和のとれた正常な教育課程の展開を妨げるような事態をもたらしているところも少なくない。・・・これらの教育活動が全体の教育活動のうちで果たしているその意義と役割を認めて、これを計画化し、組織化する根拠を明確にすると同時に、教育的な価値の必ずしも高くないものを排除して、教育の効率化を図ろうとするものにはほかならない。」(『指導書』2頁)

時間配当 ; 「指導計画には、学校ごとに、適切と考えられる時間数、日数をそれぞれ充てるよう配慮する必要がある」(『指導書』22-23頁)

時間配当についての留意点 ; 「(ア)・・・特定に日または時期に固定して実施されるものが少なくない。・・・包括的な指導計画を考へることが必要である。(イ)・・・事前の準備や事後の整理のための時間・・・往復の時間などを必要とするものが少なくないが、・・・効果的な指導ができるような時間配当をする必要がある。(ウ)・・・あらかじめ組み込まれない学校行事等を随時に実施しなければならない場合もあることを考慮して・・・余裕のあるものとしておくこと。(エ)・・・各教科、道徳および学級活動に充てる授業時間数が・・・最低授業時間を下らないようにしなければならない」(『指導書』23-24頁)

学校行事等に充てることのできる授業時数 ; 「約175時間からそれら(特別な事由のために授業を行わない日、時間)を引いた時数が、実際に学校行事等に充てることでの時間ということになる」(『指導書』25-26頁)

育課程審議会答申と学習指導要領)において、従来、「学校行事」と総称されてきた教育活動その他を一括して、新たに教育課程の一つの領域として位置づけたものに対して付与した名称である。・・・なお、その名称に「等」という文字がついたのは、この領域には、普通いう「学校行事」だけでなく、これに準ずるその他の教育活動も包含するものであることを示したものにほかならない。」(『解説特別活動・学校行事等編』73頁)

「第4節学校行事等の新設 ; 学校行事等については、従前は教育課程における位置づけがはっきりつかなかったが、・・・従来「学校行事等」と呼ばれていた諸活動を精選整理する必要があることおよびそれらの活動を教育的かつ効果的に実施するようにして、教育的効果を高めるように配慮する必要が認められたからである。」(『解説総則編』46頁)

○「小学校児童指導要録及び中学校生徒指導要録について(通達)」(昭和36年2月13日文初初第92号)(出典 ; 文部省初等中等教育局中等課「学籍簿・指導要録の変遷」昭和41年10月)

小学校 ; 「Ⅲ備考 行動および性格の記録 この欄は、各教科、道徳、特別教育活動、学校行事等その他学校生活全体にわたって認められる児童の行動及び性格を記録すること。」「Ⅰ事実の記録 学校生活の全体、特に各教科の学習以外における児童の活動状況について、顕著なものがあつた場合にそれを具体的に記入すること。なお、趣味・特技などについてもこの欄に記入すること」「Ⅱ評定 (基本的な生活習慣、自主性、責任感、根気強さ、自省心、向上心、公正さ、指導性、協調性、同情心、公共心、積極性、情緒の安定)」(ABC3階評定)
「Ⅲ所見 児童の全体的な特性を記入すること。またCと評定された項目については、具体的な理由や指導方針をここに記入することが望ましい」
※「特別教育活動」の欄なし。

中学校 ; 「行動および性格の記録 この欄は、各教科、道徳、特別教育活動、学校行事等その他学校生活全体にわたって認められる生徒の行動および性格について記録すること。」「Ⅰ事実の記録 学校生活全体、特に各教科の学習以外における生徒の活動状況について、顕著なものがあつた場合にそれを具体的に記入すること。」「Ⅱ評定 (基本的な生活習慣、自主性、責任感、根気強さ、自省心、向上心、公正さ、指導性、協調性、同情心、公共心、積極性、情緒の安定)」(ABC3階評定)「Ⅲ所見 生徒の全体的な特性を記入すること。またCと評定された項目については、具体的な理由や指導方針をここに記入することが望ましいこと。」「Ⅳ趣味・特技 生徒の興味、趣味、読書傾向、特技などについて記入すること。」
※「進路に関する記録」(第1～3学年)欄あり。「Ⅳ趣味・特技」の欄あり。「特別教育活動」の欄なし。

○「高等学校校生指導要録の改訂について（通達）」（昭和 38 年 1 月 5 日文初中第 348 号）（出典；文部省初等中等教育局中等課「学籍簿・指導要録の変遷」昭和 41 年 10 月）

高等学校；「行動および性格の記録 この欄は、各教科・科目、特別教育活動、学校行事等その他学校生活全体にわたって認められる生徒の行動および性格について記録すること。」「**I 事実の記録** 生徒の学校生活のうち、各教科・科目の学習以外のもの、すなわち特別教育活動、学校行事等などにおける参加状況や活動状況について顕著なものがあつた場合に、それを具体的に記入すること。」「**II 評定**（基本的な生活習慣、自主性、責任感、根気強さ、自省心、向上心、公正さ、指導性、協調性、同情心、公共心、積極性、情緒の安定）」（ABC3 階評定）」「**III 所見** 生徒の全体的な特性を記入すること。また C と評定された項目については、具体的な理由や指導方針をここに記入することが望ましいこと。」「**IV 趣味・特技** 生徒の興味、趣味、読書傾向、特技などについて記入すること。」
※「進路に関する記録」（第 1～4 学年）欄あり。「IV 趣味・特技」の欄あり。「特別教育活動」の欄なし

○『生徒指導の手びき』（昭和 40 年）の公刊（生徒指導、道徳教育、特別教育活動の説明が行われる）。

□教育課程審議会「小学校の教育課程の改善について」（昭和 42 年 10 月 30 日）（出典；『初等教育資料 1000 号』、『文化評論』（78）、1968-03）

「第 1 小学校の教育課程改善の基本方針；第 1 小学校の教育課程改善の基本方針；1 小学校教育のねらい；
・・・このため、小学校の教育課程の改善にあたり、次の諸点をとくに強調する必要がある。
(1) 日常生活に必要な基本的な知識や技能を習得させ、自然、社会および文化についての基礎的理解に導くこと。
(2) 健康にして安全な生活を営むに必要な習慣や態度を身につけさせ、強健な身体と体力の基礎を養うこと。
(3) 正しい判断力や創造性、豊かな情操や強い意志の素地を養うこと。
(4) 家庭、社会および国家について正しい理解と愛情を育て、責任感と協力の精神をつちかい、国際理解の基礎を養うこと。」

「三 特別活動
（**特別活動**）の新設）

答
申

1 現行の特別教育活動および学校行事等の内容を精選し、人間形成のうえから重要な教育活動を総合して、新たに「特別活動」を設けるものとする。こと。「特別活動」は、「児童活動」、「学校行事」および「その他の教育活動」から成るものとする。こと。(1) 現行の特別教育活動および学校行事等の内容は多種類にわたっているので、これらを精選するとともに、各教科および道徳とあいまって人間形成のうえから重要な教育活動を総合して、新たに「特別活動」を設ける。(2) これらの教育活動が、それぞれの特質に応じ、弾力的に運用されるようにし、児童の積極的な参加を通して学校生活の充実、発展に資する。(3) 「特別活動」は、その内容となる活動の性格により、「児童活動」、「学校行事」および「その他の教育活動」から成るものとする。

（児童活動）

2 「児童活動」の内容は、現行の特別教育活動の内容を精選して、児童会活動、学級会活動およびクラブ活動とし、その目標を明確にすること。現行の特別教育活動の内容である児童会活動、学級会活動およびクラブ活動のみを「児童活動」とする。その目標については、児童の自発的な活動を通して、自主的、社会性を養い、個性の伸長を図ることをいっそう明確にする。

（学校行事）

3 「学校行事」の内容は、現行の学校行事の内容を精選して、儀式、学芸的行事、保健体育的行事、遠足的行事および安全指導的行事とし、その目標を明確にすること。現行の学校行事等の内容にはきわめて多種類の活動が含まれているため、その性格が不明確となっているので、学校が計画し、実施する学校行事として適切なものを精選し、その内容は、儀式、学芸的行事、保健体育的行事、遠足的行事および安全指導的行事とする。その目標については、児童の心身の健全な発達を図り、学校生活の充実と発展に資することをいっそう明確にする。

（**その他の教育活動**）

4 「児童活動」および「学校行事」以外の有効な教育活動については、「その他の教育活動」として一括し、学校における教育課程の一環として実施できるようにすること。「児童活動」および「学校行事」以外の有効な教育活動については、学校の教育計画の一環として実施することとし、「その他の教育活動」という名称で一括する。その具体的内容については、学校給食、朝会、保健指導、安全指導、学校図書館の利用指導等を例示する。

（特別活動の授業時数）

5. 「特別活動」については、その活動がじゅうぶん行なわれるよう、その授業時数について配慮すること。「特別活動」の授業時数を明示することは、その内容から困難であるので、とくにこれを明示しないが、たとえば、高学年においては、「児童活動」に週あたり 2 時間程度をあてるように配慮する必要がある。」

□教育課程審議会「中学校の教育課程の改善について」（昭和 43 年 6 月 6 日）（出典；文部省『教育課程審議会中学校教育課程の改善について』（昭和 43 年 6 月 6 日）、『教育委員会月報』20（4）、1968-07）

「第 1 中学校教育課程改善の基本方針；1 中学校教育のねらい

(1) 自然・社会・文化などについての理解のいっそうの発展をめざし、これらに対処する能力や態度の育成を強調すること。
(2) 人間として調和と統一のある発達をめざし、特に、健康と体力の増進、創造的な思考力と構想力の育成、豊かな情操の陶冶および理性的な態度や克己心とともに実践的な意欲の涵養を協調すること。
(3) 家庭、社会および国会の形成者として必要な資質の育成をめざし、特に、人間として相互に尊重し合う態度や規律を守り責任を重んずる態度の涵養、社会事象に対する正しい認識や公正な判断力の育成、国家に対する理解と愛情を深め、進んで国家の発展に尽くそうとする態度の育成および国際理解と国際協調の精神の涵養を図り、世界の平和と人類の福祉に貢献しようとする態度の育成を協調すること。
(4) 社会的使命の自覚を促すとともに、将来の進路を選択する能力の育成をめざし、特に、自己の個性・能力・特性などの理解、社会連帯の意識や進んで公共に奉仕する態度の涵養、職業についての基礎的な知識や技能の修得および勤労を尊重する態度の育成を強調すること。」

「三 特別活動

一 **特別活動**の新設について

(1) 現行の特別教育活動および学校行事等の内容を人間形成の上から重要な教育活動に精選し、これを各教科および道徳との関連のもとに、生徒の発達段階に即して、一つに統合し、特別活動と称すること。

(2) 特別活動新設の趣旨を生かすために、特に次の事項に留意すること。

ア 教師と生徒および生徒相互の人間接触を深めるとともに、教師の適切な指導のもとに、生徒の個性、能力の伸長、協力の精神の育成などを図る自主的、実践的な活動とすること。

イ すべての生徒のそれぞれの人格のよりよき発達をめざすため、生徒指導のいっそうの充実を図るような教育活動とすること。このため、特に学級を単位とする指導の場を設けること。

ウ 学校の創意工夫と教育的知見を生かし、地域の実情に報じて弾力的に実施できるような教育活動とすること。

エ 心身の錬磨や勤労尊重、社会連帯の精神を高めるための教育活動が実施できるようにすること。

二 目標について

特別活動の総括的な目標については、生徒の自主的活動や実践的活動の指導を通じて、個性を伸張し、社会性を養うなど人間としての調和と統一のある発達を図ることを中核とすること。なお、具体的な目標としては、たとえば、自主的で健全な生活態度を育てること、友情を深め協力の精神を養うこと、健全な趣味や豊かな教養を身につけること、心身の健康の助長を図ること、将来の進路を選択する能力を養うことなどを含むようにすること。

三 内容

(1) 生徒活動

生徒活動は、教師の適切な指導のもとに生徒の自主的活動を通じて、楽しく規則正しい学級及び学校の生活を築きながら、自主的な生活態度の育成や個性の伸長などを図る教育活動とすること。なお、生徒活動の内容としては、生徒会活動、クラブ活動および学級会活動とし、特にクラブ活動については、個性、能力の伸長の見地からいっそうの充実発展を図ること。

(2) 学級指導

学級指導は、主として学級担任の教師により、学級を単位として行なう教育活動で、生徒理解を深めるとともに、生徒の心身の健康・安全の保持増進・悩みや不安の解消、学級、学校、社会などにおける健全な生活態度の育成などを図るものとする。現行の学級活動に含まれている進路指導は、ここの位置づけることとし、その目標を明確にするとともに内容を精選して、いっそう適切な進路の指導が行なわれるようにすること。また進路指導の効果をあげるために、学級指導以外の教育の場における指導との関連についてもじゅうぶんに配慮すること。なお、学校給食の指導もここの位置づけ、それが適切に行なわれるように配慮すること。

(3) 学校行事

学校行事は、学校が必要に応じて計画し、実施する教育活動で、生徒の心身の健康な発達を図るとともに学校生活の充実、発展に資するものとし、その内容については、儀式、保健・安全に関する行事など学校行事として適切なものを精選すること。この場合、現行の学校行事等の諸活動のうち、特に、修学旅行については、そのねらい、方法などの全般にわたって改善を加え、また、たとえば、運動会や学芸会の立案、運営など生徒が自主的に活動しうるような内容については、生徒活動と綿密な関連を図るように配慮すること。なお、学校行事の計画にあたっては、心身の錬磨や勤労尊重の精神などを高めるための実践的な教育活動についても適切な配慮を加えるようにすること。」

△「高等学校教育課程の改善についての中間まとめ(案)」(昭和44年3月 高等学校教育課程分科審議会)(出典;『教育』19(5)、1969-04)

「第二 改善の具体方針;3 教科以外の教育活動

特別教育活動および学校行事等については、人間形成のための重要な教育活動であることにかんがみ、その目標、内容の改善を図り、教師の適切な指導のもとに、特に責任や規律を重んずる態度や人間として相互に尊重しあう態度の育成、個性の発見と伸張、豊かな情操の陶冶、健康と体力の増進などが行なわれるようにすること。なお、教科以外の教育活動の充実と関連して、特別教育活動と学校行事等を統合し新しい領域を設けることについては、さらに検討すること。」

□教育課程審議会「高等学校教育課程の改善について」(昭和44年9月30日)(出典;『教育』19(12)、1969-11)

「第一 改善の基本方針;

1 人間として調和のとれた発達を旨とし、現状にかんがみ特に下記の点を重視する必要があること。

(1) 観察力と創造的思考力の育成 (2) 理性的態度と道徳的実践力の涵養 (3) 豊かな情操の陶冶 (4) 健康と体力の増進

2 国家および社会の優位な形成者として必要な資質の育成を旨とし、現状にかんがみ特に下記の点を重視する必要があること。

(1) 人間として相互に尊重しあう態度の育成 (2) 責任を重んじ規律を守る態度ならびに自主自律の精神の涵養 (3) 社会事象に対する正しい認識や公正な判断力の育成 (4) 国会に対する理解と愛情を深め、広い国際的な視野に立って、民主的な国家および社会の発展に努める態度の育成

3 生徒の能力・適性の伸張を図り、男女の特性に応じた教育を行なうため、および地域や学校の実態に応じ、課程や学科の特性を生かすことができるようにするため教育課程の弾力的な編成が行なわれるようにする必要があること。

4 教育内容の量が多すぎるなどのため、生徒の学習がじゅうぶんに終わる場合が相当あること、科学や技術の発達、経済・社会・文化の発展に即応することなどを考慮して、教科・科目等の内容についてその質的改善と基本的事項の精選集約を図ること。

5 現行のすべての生徒に修得させる教科・科目ならびに普通科、職業教育を主とする学科などにおいて、それぞれの学科のすべての生徒に履修させる教科・科目の種類および単位数のあり方について検討を加え、選択教科・科目にじゅうぶんな時間をあてたり、教育上必要な場合に一部の科目指導時間を増加してその学習を深めたりするとともに、教科以外の教育活動の充実を図ることができるようにすること。」

「第二 改善の具体的方針;

2 教科以外の教育活動

(1) 教科以外の教育活動が、各教科、科目とあいまって、学校教育の目標を達成するために、学校が行なう教育活動として、生徒の人間形成に果たす役割の重要性にかんがみ、特に民主的な国家・社会の有為な形成者として必要な資質を養う見地から、その内容の充実、改善を図ること。

その際、教師の適切な指導のもとに、特に人間として相互に尊重しあう態度および責任や規律を重んずる態度を育成するとともに、個性の発見と伸張、豊かな情操の陶冶ならび健康と体力の増進などが図られるようにすること。なお、教科以外の教育活動の実施にあたっては、心身の錬磨、勤労尊重の精神などを高めるための実践的な教育活動が適切に行なわれるようにすることについて配慮すること。

(2) 教科以外の教育活動に内容は、ホームルーム、生徒会活動、クラブ活動および学校行事とすること。

(3) ホームルームについては、特に「人間としての望ましい生き方に関する問題」の指導の充実が図られるように、その内容を改善すること。また、健全にして充実した共同生活を営むために必要な指導等生徒指導が、より適切に行なわれるよう配慮すること。

(4) 進路指導は、現行どおり主としてホームルームにおいて取り扱うこととし、いっそうの充実が図られるようにすること。また、進路指導の効果をあげるために、学校の教育活動全体を通しての指導とのより緊密な関連が図られるようにすること。

(5) 生徒会活動については、教師の適切な指導のもとに、自発的な集団活動を通して規律を重んずるとともに協力の精神に結ばれた秩序正しい共同生活を体験させ、民主的に行動する態度の涵養および楽しく規律正しい学校生活の実現が期されるようにすること。

(6) クラブ活動については、個性の伸長、情緒の陶冶、協力の精神の涵養および心身の健全な発達は発達を図るとともに友情を深め、学校生活をより豊かにする見地から、そのいっそうの充実発展が図られるようにすること。

	<p>なお、すべての生徒にクラブ活動の経験を得させるようにするとともに、これにあてる時間が確保できるように配慮すること。</p> <p>(7)学校行事は、ホームルーム、生徒会活動およびクラブ活動とともに、学校が計画し実施する教育活動とし、その内容については集団活動を通して生徒の健全な発達を図り、あわせて豊かで充実した学校生活経験させるためふさわしいものにするよう改善を加え、指導がいっそう効果的に行なわれるようにすること。なお、その際、この教育活動が学校の教育方針についての理解を深め、望ましい校風を形成するために果たす役割の重要性についてもじゅうぶん留意すること。」</p> <p>3 道徳教育</p> <p>道徳教育は、現行どおり学校の教育活動全体を通して生徒の道徳性を高める指導を行なうことを基本とするが、その際、高等学校生徒の心身の発達に即応して、特に人間尊重の精神を徹底させるとともに、責任を重んずる態度および自律の精神や社会連帯の精神を涵養するための指導がより適切に行なわれるようにすること。なお、道徳教育のいっそうの徹底を図るため、「倫理・社会」の目標、内容およびその構成についての改善を図り、また「倫理・社会」と教科以外の教育活動特にホームルームなどとの関連についていっそう配慮するとともに、学校の教育活動全体を通じて常に道徳的実践の指導を充実させるように配慮すること。」</p>			
<p>昭和43年・44年・45年学習指導要領</p>	<p>・小学校（昭和43年）、中学校（昭和44年）、高等学校（昭和45年）</p> <p>・『小学校指導書特別活動編』作成協力者；岩田茂樹、鈴木清、土屋忠雄、長谷川純三、松本尚家ら、文部省編集；飯田芳郎、青木孝頼、加藤隆勝ら（『指導書』）</p> <p>・『中学校指導書特別活動編』協力者；相川高雄、大石勝男、金子敏、小林達夫、坂本昇一、澤田慶輔、内藤勇次、三好稔ら、文部省編集は主として堀久。飯田芳郎ら審議に参加。（『指導書』）</p> <p>・『高等学校学習指導要領解説各教科以外の教委活動編』協力者；河野重雄、吉本二郎ら、文部省編集は主として井上治男。飯田芳郎、堀久らが審議に参加。（『解説書』）</p>	<p>教育課程；各教科、道徳並びに特別活動（「施行規則」、『要領』）</p> <p>目標；望ましい集団活動を通して、心身の調和的な発達を図るとともに、個性を伸長し、協力してよりよい生活を築こうとする実践的態度を育てる。</p> <p>内容；特別活動は、児童活動、学校行事および学級指導から成るものとする。</p> <p>〔児童活動〕(1)児童会活動 (2)学級会活動 (3)クラブ活動</p> <p>〔学校行事〕学校行事においては、儀式、学芸的行事、保健体育的行事、遠足的行事および安全指導的行事を行なうものとする。</p> <p>〔学級指導〕1 目標 学級における好ましい人間関係を育てるとともに、児童の心身の健康・安全の保持増進や健全な生活態度の育成を図る。2 内容 学級指導においては、学校給食、保健指導、安全指導、学校図書館の利用指導その他学級を中心として指導する教育活動を適宜行なうものとする。</p> <p>授業時数；第1学年34、第2～3年35、第4～6年70（「施行規則」）</p> <p>第1章総則；第1教育課程一般；7 授業時数については、次の事項について配慮するものとする。；(3)特別活動については、その内容に応じ、年間、学期、月または週ごとに適切な授業時数を配当するようにすること。</p> <p>配慮事項；第1章総則；第1教育課程一般；8 以上のほか、次の事項について配慮するものとする。；(1)児童の興味や関心を重んじ、自主的、自発的な学習をするように指導すること。(2) 教師と児童および児童相互の人間関係を深めるとともに、日常生活の基本的行動様式の指導の徹底を図ること。</p> <p>（以上『要領』）</p> <hr/> <p>特別活動の教育的意義；「・・・人間形成にとって、教科として編成されない諸活動の教育的意義の重要性が確認されてきたことから</p>	<p>教育課程；必修教科、選択教科、道徳及び特別活動（「施行規則」、『要領』）</p> <p>目標；望ましい集団活動を通して豊かな充実した学校生活を経験させ、自律的、自主的な生活態度を養うとともに、民主的な社会および国家の形成者として必要な資質の基礎を育てる。</p> <p>内容；</p> <p>第1 ホームルーム (1)ホームルームとしての共同生活の充実に関する問題 (2)個人としての生き方に関する問題 (3)集団の一員としての生き方に関する問題 (4)学業生活および進路の選択決定に関する問題</p> <p>第2 生徒会活動 (1)学校における生徒の生活の改善と向上を図る活動 (2)ホームルームおよびクラブ活動における生徒の活動の連絡調整に関する活動 (3)学校行事への協力に関する活動</p> <p>第3 クラブ活動 (1)文化的な活動 (2)体育的な活動 (3)生産的な活動</p> <p>第4 学校行事 (1)儀式的行事 (2)学芸的行事 (3)体育的行事 (4)修学旅行的行事 (5)保健・安全的行事 (6)勤労・生産的行事</p> <p>授業時数；</p> <p>第1章総則；第1節教育課程の編成；第5款各教科以外の教育活動の履修；1 ホームルームについては、各学年において週当たり1単位時間(1単位時間は、50分とする。以下同じ。)を下らないものとする。ただし、定時制の課程において特別の事情がある場合には、その授業時数の一部を減じることができる。2 クラブ活動については、原則として、各学年において週当たり1単位時間を下らないものとする。3 生徒会活動および学校行事については、学校の実態に即してそれぞれ適切な授業時数を充てるものとする。4 通信制の課程における各教科以外の教育活動の指導時数については、第3節の2の定めるところによる。</p> <p>第3章各教科以外の教育活動；第3款指導計画の作成と内容全般にわたる取り扱い；1 ホームルーム、生徒会活動および学校行事に充てる授業時数については、次の事項に配慮するものとする。(1)ホームルームのうち、</p>	<p>◇各学校の教育課程審議会答申の年と学習指導要領の内容の順序に着目する必要がある。小学校は児童活動、学校行事および学級指導、中学校は生徒活動、学級指導、学校行事、高等学校は、ホームルーム、生徒会活動、クラブ活動。</p> <p>◇小学校は、教育課程審議会答申では、「その他の教育活動」であったが、学習指導要領では「学級指導」となった。中学校は、「学級指導」であった。</p> <p>◇小学校、中学校、高等学校ともに「新設」だが、高等学校は「統合し」ともしている。(教育課程審議会の中間まとめを参照)</p>

・・・(答申の趣旨に沿って) これまでの特別教育活動と学校行事等の内容を精選するとともに、これを総合して、新たに「特別活動」という領域が設けられることになったのである。・・・「心身の調和的発達を図ること」「個性を伸張すること」「協力してよりよい生活を築こうとする実践態度を育てること」は、学校教育の一般的目標といってもよいもので、特別活動のみによって達成されるものではないことはいうまでもない。特別活動は、「望ましい集団活動を通して」、このような一般的な目標の達成を目ざす教育活動である。したがって、「望ましい集団活動を通して」というところに、特別活動の特質があるといわなければならない。」(『指導書』2頁)

教育課程における特別活動の位置；「・・・児童活動は、これまでの特別教育活動の本質を受け継いだもので、児童の自発的、自治的な活動を通して、自主性、社会性を養い、個性の伸長を図ることを目的とする教育活動である。・・・これまでの学校行事等という領域には、・・・各教科、道徳および特別教育活動以外のほとんどすべての教育活動が含まれることになり、・・・内容を精選して、・・・本来学校行事とよぶにふさわしい教育活動のみを「学校行事」として位置づけるとともに、児童活動、学校行事以外の学級を中心として指導する教育活動は、新たに「学級指導」として位置づけられたのである。(『指導書』7頁)

各教科との関連；「・・・特別活動は、活動の具体的な内容において、各教科と密接な関係をもっている。(国語科の言語学習は生活場面の言語活動の基礎、クラブ活動は国語科や音楽科、体育科の学習内容と関連をもっている、学校行事はもともと日常における各教科や道徳などの学習成果の総合的発展としての教育活動、学級指導の健康、安全の指導は体育科や社会科との関連を考慮して行う。) さらに学習態度や集団生活における人間関係という点においても密接な関係がある。」(『指導書』9-10頁)

道徳との関連；「・・・特別活動も、道徳性の育成にとって重要な機会であって、道徳の時間における指導と密接な関連をもつこと明かである。・・・特別活動の指導に当たる教師は、特別活動と道徳とのこのような関係をじゅうぶんに考慮しながら目標の達成に努めることがたいせつである。」(『指導書』10-11頁)

特別活動の指導の基本方針；「(1) 集団活動の指導・・・(2) 実践活動の指導・・・(3) 自主的

では、それぞれの内容の特質に応じて、年間、学期または月ごとなどに、適切な時間を充てるものとする。また、その実施の時期、回数、方法などについても、地域や学校の実態に応じて、適切に定めること。(3) 学校給食の指導には、学校の実態を考慮して、適切な時間を設けること。」

生徒指導；第1章総則；9以上のほか、次の事項について配慮するものとする。；(1) 生徒の興味や関心を重んじ、自主的、自発的な学習をするように指導すること。(2) 個々の生徒の能力・適性等の的確な把握に努め、その伸長を図るように指導するとともに、適切な**進路の指導**を行なうようにすること。(3) 教師と生徒および生徒相互の好ましい人間関係を育て、生徒指導の充実を図ること

(以上『要領』)

特別活動の新設の趣旨；「(特別活動は) 旧特別教育活動および学校行事等の内容を精選・集約して、人間形成上重要な教育活動として統合された新しい領域である。」(『指導書 1頁』)「・・・これまでの特別教育活動は生徒の自発的・自治的な活動であり、一方、学校行事等は学校が計画して実施する教育活動であるとして、(教育活動としての性格上の区分をしていたが)、・・・(特別活動は) 特に中学校段階における教科以外の教育活動として、両者の関連的な取り扱いをいっそう強化するとともに、それぞれの内容の特質を活かすことにより、さらに教育的な効果を高めることができるように改善を図ったものである。」(『指導書』2頁)

特別活動の教育課程における位置；「・・・(昭和22年以降の経緯を説明して) 以上のような経緯を経て、前項の1で述べたように、今次の教育課程に関する改訂により、新たに特別活動に統合し、いっそう教育的な効果をあげるように意図することとなったのである。」(『指導書』5頁)

特別活動の教育的意義；「(教育課程審議会答申を要約すると) 「(1) 教師の適切な指導のもとでの生徒の自主的実践的な集団活動であること。(2) 教師と生徒および生徒相互の人間的な接触を基盤とする教育活動であること。(3) すべての生徒のそれぞれの人格のよりよき発達を目ざす教育活動であること。(4) 学校の創意と教育的見識を生かし、地域、学校、学級などの実態に応じて弾力的に実施できる教育活動であること。(5) 生徒の能力・適性等の発見と伸長、協力の精神、勤労尊重

第1章第1節第5款の1に定めるところにより履修されるものについては、毎週少なくとも1回は、長時間(各教科・科目に通常充てる1単位時間。)のものとして実施すること。(2) 生徒会活動および学校行事については、それぞれの内容の特質に応じて、年間、学期または月ごとなどに、適切な時間を充てるものとする。また、その実施の時期、回数、方法などについても、地域や学校の実態に応じて、適切に定めること。

生徒指導；第1章総則；第2款指導計画の作成等に当たっての配慮すべき事項；6以上のほか、次の事項について配慮するものとする。(1) 個々の生徒の能力・適性等の的確な把握(はあく)に努め、その伸長を図り、生徒に適切な各教科・科目や類型を選択させるように指導するとともに、**進路指導**を適切に行なうこと。特に心身に障害のある生徒については、生徒の実態に即した適切な指導を行なうこと。(2) 教師と生徒および生徒相互の好ましい人間関係を育て、生徒指導の充実を図ること。(4) 指導の効率を高めるため、教師の協力的な指導が行なわれるようくふうするとともに、生徒の興味や関心をじゅうぶん把握し、自主的、自発的に学習する意欲を高めるように指導すること。

(以上『要領』)

改訂の趣旨；改定の要点；「ア 各教科以外の教育活動の新設について・・・特別教育活動と学校行事等の両者の教育活動としての性格を強く区別して指導を行なうよりも、相互に密接な関連を図りそれぞれの特質を生かすことによって教育的な効果を高めることが必要であると思われる。・・・このような理由によって、改訂前の特別教育活動と学校行事等とを統合し、「各教科以外の教育活動」として、その内容を・・・四つとしたのである。」(『解説書』5-6頁)

各教科以外の教育活動の特質；「・・・学校における各教科・科目の属さない諸活動の中で、特に教育上価値のあるものを教育課程の中に取り入れ、「各教科以外の教育活動」という領域を設け、計画的に指導し、生徒の学校生活をより豊かな生氣あるものにしようとしているのである。・・・(特質としては) 第1に、さまざまな集団活動を通して、生徒に個人的および社会的資質を身につけさせることができる・・・第2に、・・・それぞれの内容の特質に応じて、生徒の自発的な活動を促すことを目ざしている・・・第3に・・・一般に生徒の実践的な活動を主にしている

活動の指導」(『指導書』28-30 頁)

第4章学級指導；第1節学級指導の目標と内容；「1 学級指導の目標・・・学習指導要領でいう「学級指導」は、特別活動において、児童活動、学校行事以外の、学級を中心として指導する教育活動をさすものである。」(『指導書』103 頁)

「2 学級指導の内容・・・学級指導においては、学校給食、保健指導、安全指導、学校図書館の利用指導その他学級を中心として指導する教育活動を適宜行なうものとする。」(『指導書』104 頁)

「3 改訂の要点；・・・調和と統一のある教育課程の実現をはかるという基本方針に沿い、各教科および道徳とあいまって人間形成のうえから重要な教育活動を総合して、新たに特別活動という領域を設け・・・」(『指導書総則編』5 頁)

「(年間の授業時数)・・・特別活動については、その内容がいろいろあり、その内容に応じて授業時数が定まる関係上、国がその授業時数の標準を一律に示すことはしていない。しかし、特別活動の授業時数が適切に確保されることは、児童の人間形成上きわめて必要なので、(学習指導要領に規定した。)」(『指導書総則編』19 頁)

や社会連帯の精神の育成、健康な心身の助長などをめざすことのできる教育活動であること。」(『指導書』6 頁)

各教科との関連；「(教科担任制では、「教科の学習の背景にある日ごろの教師と生徒および生徒相互の人間関係がどのようであるかによって、学習の効果が左右されることが多いであろう。)」ア 生徒活動各教科との関連・・・イ 学級指導と各教科との関連・・・ウ 学校行事と各教科との関連」(『指導書』8-12 頁)

道徳教育(道徳)との関連；「(道徳教育の効果をいっそう確かなものにするためには)・・・この時間(道徳の時間)に身につけた道徳的な判断力、心情、態度などが、具体的に、実践的な現実の生活の中でどのように生かされるかについて、特別活動の場において教師の観察その他をじゅうぶんに生かした指導をすることによっていっそう効果的になろう。すなわち、特別活動が、学校における道徳教育における大きな役割を果たすことは明らかである。・・・特別活動の結果において得られた道徳的な成果は、どこかで自覚的なものにまで高められる必要がある。このような必要を満たすのが、道徳の時間の役割であるといえる。」(『指導書』12-13 頁)

生徒指導との関連；「特別活動における指導それ自体がいわば生徒指導そのものであると解してよいほど、相互の関連性は深いものである。しかし、・・・それぞれの内容の具体的なねらいや活動の内容は、必ずしも同一であるとはいえないので、・・・特別活動の内容別に、それが生徒指導とどのような関連があるかについて考察してみよう。・・・ア 生徒活動と生徒指導・・・イ 学級指導と生徒指導の関連・・・ウ 学校行事と生徒指導の関連」(『指導書』13-16 頁)

「生徒指導は、学業指導、個人的適応指導、社会性・公民性指導、道徳性指導、職業指導または進路指導、保健指導、余暇指導などの部面に分かれて考えられたり、計画されたりすることがある。」(『指導書』14 頁)

「・・・生徒指導は、個々の生徒が自己を受容し、自己の構成を理解し、社会の福祉と自己の幸福を旨として、究極的には自己指導ができるように、個々の生徒の可能性を発見し、発達させるための援助の過程であるといえる。」(『指導書』14 頁)

特別活動の指導の基本的な考え方；「(1)自主性を育てるための指導・・・(2) 集団に対する所属感や連帯感を育て、相互作用を活発にするための指導・・・(3) 集団生活における

ので、「なすことによって学ぶ。」という指導の原理により、・・・実際の経験を通して体得させなくてはならないいろいろな資質を養うことが期待されているのである。」(『解説書』10-11 頁)

ホームルームの性格；「(1)学校における生徒の生活の組織単位として、固有の生徒の活動が行なわれるとともに、学校におけるさまざまな生徒の活動の基盤的な役割を果たす場ともなる。・・・(2) 学校における生徒指導の基本的な場として、・・・生徒の自発的な活動に即して、個人として、また集団の一員としてのあり方などについての指導が行なわれるほか、特に道徳性、学業、進路、健康・安全などについては、さらに積極的に計画的な指導も行なわれる。(3) 学校の事務的な仕事の処理をする場として、出席点検、各種の伝達、家庭への連絡、室内環境の整備などが行なわれる。(4) 各教科・科目ならびに生徒会活動、クラブ活動および学校行事の指導と密接な関係をもつ。・・・ところで、ホームルームという制度は、もともとアメリカの中等学校に始まったものであり、一般に、それは、学級より比較的小さい生徒集団で構成され、家庭的なふんい気をもって、生徒の活動やその指導を行なう基盤とされているものである。この制度は、戦後、わが国の中学校や高等学校に紹介されたが、必ずしも順調に育っているとはいえない。」(『解説書』22-23 頁)

「第2章改訂の要点；第1節総説；1 教育課程を編成する領域；・・・今回、特別教育活動と学校行事等を一つにまとめ、各教科以外の教育活動という領域を設けるにいたったのは、改訂前は両者の性格づけや目標の規定が別の観点からなされていて、両者が別の教育活動として運用され、それぞれの連携に欠けるきらいもあったので、両者の内容を精選し、人間形成の上から重要な教育活動として一つの領域にまとめることとし、ホームルーム、生徒会活動、クラブ活動および学校行事について、それぞれの特色をいかしつつ一体的に運営を図ることができるように配慮されたものである。・・・(昭和35年の学校行事等は「領域が多様な内容を持ち、しかもその目標がやや抽象的であった」、「等」によって「学校において各種の行事がは入り込み、教育的で意義にじゅうぶん配慮せず行なわれたり、学校の全体的な教育計画に支障をきたすような事例もみられたので) 目標をいっそう明確にするとともに、名称を「学校行事」とし、内容を極力精選することとしたのである。なお、この「各教科以外の教育活動」は、内容としては小・中学校の「特別活動」の内容に

◇高等学校では「ホームルームにおけるガイダンス」の原則が残っている。

◇高等学校の名称の違いを説明している。

問題解決の方法を学ばせるための指導・・・
(4) 社会生活や将来の進路との関連において、自己理解を深めさせ、個性を伸張するための指導」(『指導書』28-32頁)

学級指導の教育的な意義；「1. 学級指導の教育的な意義 学級指導は、今次の学習指導要領の改訂に伴い、特別活動の内容の一つとして、生徒指導のいっそうの充実を図るために、学級を単位とする指導の場として新しく設けられたものである。」(『指導書』134頁)

「(1)生徒指導の全機能を補充し、深化し、統合する役割を果たすものであること・・・(生徒指導が)全領域を通じて配慮するということは理論的にはいえても、現実的には生徒指導上の配慮がなされないということにもなりかねない・・・教育課程の中には、生徒指導の機能を集約的に発揮できるような時間が設けられ、計画的・組織的な指導の徹底を図るようにすることが必要になるのである。」(2)学級を単位とするきめ細やかな生徒指導が行なわれる場であること・・・(3)生徒の学業生活のいっそうの充実を旨とするものであること。」(『指導書』134-136頁)

相当するものであるが、高等学校の場合は、小・中学校と異なり、領域としては「道徳」が設けられていないので、各教科以外の領域の一つのまとまりとして「各教科以外の教育活動」という名称とされたものである。」(『解説総則編』4頁)

「12 道徳教育の充実；(今回の改善は、第1は総則に小学校・中学校の規定に加えて「生徒の心身の発達に相応して・・・を加えたこと)第2は、社会科の「倫理・社会は各教科以外の活動のとの関連性をじゅうぶんに考慮することにした。」(『解説総則編』16頁)

「第2 総説の解説；第1章教育課程の編成；第4節各教科以外の教育活動；1 各教科以外の教育活動(1)各教科以外の教育活動の充実・・・(2)各教科以外の教育活動の内容・・・2 各教科以外の教育活動の履修」(『解説総則編』71-75頁)

「イ 好ましい人間関係の育成と生徒指導の充実・・・生徒指導は、すべての生徒のそれぞれの人格のよりよき発達を旨とするとともに、学校生活を有意義にそして充実したものになくようにすることを目標とするものであるが、従来、その機能の重要性が意識されながらも必ずしもじゅうぶんでなかったことにかんがみ、今回、特に学習指導要領において強調されたのである・・・(生徒指導は)各教科以外の教育活動において指導がなされることはもちろんであるが、教育課程の特定の領域における指導にとどまることなく、教育課程の全領域において配慮されなければならない指導である。」(『解説総則編』88-89頁)

◇中学校では、理論的には生徒指導機能概念だが、現実的には生徒指導領域概念で、学級指導で行うとしている。飯田芳郎は特別活動は生徒活動中心で、堀久は教育現場の経験があった。

○「小学校児童指導要録及び中学校生徒指導要録について(通知)」(昭和46年2月27日文科初第150号)(出典；文部省内指導要録研究会『平成3年改訂指導要録の解説』)

小学校；「「特別活動の記録」の欄の新設」「この欄は、特別活動における児童の活動状況について特記すべき事項及び所見を児童全員について記入することを原則とすること。(たとえば、児童活動、学校行事、学級指導への参加態度、児童会・学級会の委員経験、クラブ活動などについて記入すること。)」

中学校；「「特別活動の記録」の欄の新設」「この欄は、特別活動における生徒の活動状況について特記すべき事項及び所見を生徒全員について記入することを原則とすること。(たとえば、生徒活動、学級指導、学校行事への参加態度、生徒会・学級会の委員経験、クラブ活動などについて記入すること)」

※中学校は「進路に関する記録」欄あり。

※「行動および性格の記録」の項目は小学校(健康・安全の習慣、礼儀、自主性、責任感、根気強さ、創意くふう、情緒の安定、協力性、公正さ、公共心)、中学校(基本的な生活習慣、自主性、責任感、根気強さ、創意くふう、情緒の安定、寛容、指導性、協力性、公平さ、公共心)

○「高等学校生徒指導要録の改訂について(通知)」(昭和48年2月19日文科初高第145号)(出典；文部省初等中等教育局高等学校教育課監修『高等学校の指導要録と解説』)

高等学校；「(4)「各教科以外の教育活動の記録」について」高等学校学習指導要領の改訂の趣旨を考慮して、新たに「各教科以外の教育活動の記録」欄を設け、各教科以外の教育活動における生徒の活動状況について特記すべき事項および所見を記入することとした。

	<p>「《各教科以外の教育活動の記録》各教科以外の教育活動における生徒の活動状況について特記すべき事項および所見を生徒全員について記入すること、(たとえば、ホームルーム、生徒会活動、クラブ活動および学校行事への参加度、出席状況、各種の役員としての経験などについて記入すること。))」</p> <p>※「進路に関する記録」あり。</p> <p>※「行動及び性格の記録」の項目(基本的な生活習慣、自主性、責任感、根気強さ、創意くふう、情緒の安定、寛容、指導性、協力性、公平さ、公共心)</p>			
<p>□教育課程審議会「小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について(答申)」(昭和51年12月18日)(出典:『初等教育資料1000号』、『文部時報』(1197)、1977-02)</p> <p>「I 教育課程の基準の改善の基本方針 一 教育課程の基準の改善のねらい・・・(1)人間性豊かな児童生徒を育てること・・・(2)ゆとりのあるしかも充実した学校生活を送れるようにすること・・・(3)国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視するとともに児童生徒の個性や能力に応じた教育が行われるようにすること・・・」</p> <p>「二 教育課程の編成(高等学校における各教科科目の編成等・・・別表1高等学校の各教科・科目及び標準単位数・・・※「各教科以外の教育活動については、現行どおりとする。)」</p> <p>「㊟特別活動、各教科以外の教育活動 小学校及び中学校における特別活動並びに高等学校における各教科以外の教育活動の基本的な性格は、現行どおりとするが、その活動については学校の創意を生かして一層の充実が図られるようにする。その際、勤労にかかわる体験的な学習の必要性にかんがみ、各学校段階に応じて、例えば勤労・生産的行事やクラブ活動としての生産的な活動などの充実を図る。また、中学校及び高等学校における生徒指導特に進路指導については、その指導が計画的・組織的に行われるように努めるとともに、個性の理解や進路に関する知識等の整理・統合・深化が一層図れるよう学級指導及びホームルームの充実を図る。」</p>				
<p>昭和52・53年学習指導要領</p> <p>・小学校、中学校(昭和52年)、高等学校(昭和53年)</p> <p>・『小学校指導書特別活動編』作成協力者:相川高雄、矢野久英ら 文部省編集;青木孝頼ら(『指導書』)</p> <p>・『中学校指導書』作成協力者:岡村二郎、坂本昇一、杉田儀作、中西信男、山田忠行ら 文部省編集;主として堀久、水戸谷貞夫らが審議に参加(『指導書』)</p> <p>・『高等学校学習指導要領解説特別活動編』協力者:相川高雄、唐沢勇ら 文部省編集;主として堀久、水戸谷貞雄夫らが審議に参加(『解説書』)</p>	<p>教育課程;各教科、道徳並びに特別活動(「施行規則」、『要領』)</p> <p>目標;望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達を図り、個性を伸長するとともに、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、実践的な態度を育てる。</p> <p>内容; A 児童活動 (1)学級会活動 (2)児童会活動 (3)クラブ活動 B 学校行事 (1)儀式的行事 (2)学芸的行事 (3)体育的行事 (4)遠足・旅行的行事 (5)保健・安全的行事 (6)勤労・生産的行事 C 学級指導 (1)学級生活や学校生活への適応に関する指導 (2)保健・安全に関する指導 (3)学校給食の指導、学校図書館の利用の指導</p> <p>授業時数;第1学年34、第2～3年35、第4～6年70(「施行規則」)</p> <p>第1章総則;第3授業時数等の取扱い;6 授業時数については、次のとおり取り扱うものとする。(3)特別活動のうち、児童会活動及び学校行事の授業については、それらの内容に応じ、年間、学期ごと、月ごとなどに適切な授業時数を配当するようにすること。</p> <p>第4章特別活動;第3指導計画の作成と内容の取扱い指導計画の作成と内容の取扱;2 学級会活動、クラブ活動及び学級指導(学校給食に係るものを除く。)のそれぞれに充てる授業時間数は、学校や学級の実態を考慮して適切に定めるものとする。</p> <p>(以上『要領』)</p>	<p>教育課程;必修教科、選択教科、道徳及び特別活動(「施行規則」、『要領』)</p> <p>目標;望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達を図り、個性を伸長するとともに、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、実践的な態度を育てる。</p> <p>内容; A 生徒活動 (1)学級会活動 (2)生徒会活動 (3)クラブ活動 B 学校行事 (1)儀式的行事 (2)学芸的行事 (3)体育的行事 (4)旅行的行事 (5)保健・安全的行事 (6)勤労・生産的行事 C 学級指導 (1)個人及び集団の一員としての在り方に関する事。 (2)学業生活の充実に関する事。 (3)進路の適切な選択に関する事。 (4)健康で安全な生活などに関する事。</p> <p>授業時数;第1～3学年70 2 選択教科等に充てる授業時数は、1以上の選択教科に充てるほか、特別活動の授業時数等の増加に充てることができる。(「施行規則」)</p> <p>第1章総則;7 授業時数については、次のとおり取り扱うものとする。「(3)特別活動のうち、生徒会活動及び学校行事の授業については、それぞれの内容に応じ、年間、学期ごと、月ごとなどに適切な授業時数を配当すること。</p> <p>第4章特別活動;(第3指導計画と内容の取扱い;「3 学級会活動、クラブ活動及び学級指導(学校給食に係るものを除く。)のそれぞれに充てる授業時数は、学校や学級の実態を考慮して適切に定めるものとする。クラブ活動については、毎週実施できるように配慮する必要がある。また、学校において計画する</p>	<p>教育課程;各教科に属する科目及び特別活動(「施行規則」、『要領』)</p> <p>目標;望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達を図り、個性を伸長する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、実践的な態度を育て、将来において自己を正しく生かす能力を養う。</p> <p>内容; A ホームルーム (1)集団生活の充実に関すること (2)学業生活の在り方に関する事 (3)進路の適切な選択に関する事 (4)健康で安全な生活に関する事 (5)人間としての望ましい生き方に関する事 B 生徒会活動 (1)学校生活の充実や改善に関する事 (2)生徒の諸活動間の連絡調整に関する活動 (3)学校行事への協力に関する活動 C クラブ活動 (1)文化的な活動 (2)体育的な活動 (3)生産的な活動 D 学校行事 (1)儀式的行事 (2)学芸的行事 (3)体育的行事 (4)旅行的行事 (5)保健・安全的行事 (6)勤労・生産的行事</p> <p>授業時数; 第1章総則;第4款特別活動の履修;「1 特別活動は、ホームルーム、生徒会活動、クラブ活動及び学校行事から成るものとする。2 ホームルームについては、原則として、各学年において週当たり1単位時間(1単位時間は、50分を標準とする。以下同じ)以上行うものとする。3 クラブ活動については、原則として、各学年において週当たり1単位時間以上行うものとする。4 生徒会活動及び学校行事については、学校の実態に即して、それぞれ適切な授業時数を充てるものとする。5 定時制の課程において、特別の事情がある場合には、ホームルーム又はクラブ活動の授業時数の一部を減ずることができる。」</p> <p>★なぜ70時間かの確認が必要である。</p>	

特別活動の教育的意義；「(1)集団の一員として、なすことによって学ぶ活動を通して、自主的、実践的な態度を身につける。(2)個性の伸張を図る。(3)各教科、道徳の学習に対して興味や関心を高める。(4)知徳体の調和のとれた豊かな人間性を養う。」(『指導書』2～3頁)

教育課程における特別活動の位置と改訂の要旨；「・・・基本性格は現行どおりであるが、小学校と中学校との関連性を密接にし一層充実を図るようにしたこと、学習指導要領全般の簡素化の方針に従い基本的なもののみ示したこと、更に学校行事の中に新しく勤労の体験的な学習を重視する立場から、勤労・生産行事を新設したことなどが主な改善点である。」(『指導書』6頁)

「(特別活動の改訂の要点は)ア 目標については、「集団の一員としての自覚を深め」、「自主的、」の表現が加わり、小・中学校を同一のものとした。・・・イ 児童活動については、(1)学級会活動、(2)児童生徒会活動、(3)クラブ活動の順に内容を整理した。・・・ウ 学校行事については行事の内容を次のように改めた。・・・エ 学級指導については、内容が次の三つにまとめて示された。」(『指導書』6～7頁)

各教科との関連；「・・・特別活動はその活動の具体的な内容において、各教科と密接な関係をもっている。(話し合いは、国語科における「国語による表現力及び理解力などと、クラブ活動の内容は何らかのなんらかの意味で各教科と関連するものが多い、学校行事も日常における各教科や道徳などの学習成果の総合的発展としての教育活動、学級指導の健康・安全の指導は体育科や社会科と関連が深い、学校図書館の利用指導も各教科の指導との結び付きが深い。)・・・特別活動と各教科の学習指導とは、具体的な内容において関連がある。更に、学習態度や集団生活における人間関係という点においても密接な関連があることが挙げられる。」(『指導書』7-9頁)

道徳との関連；「・・・特別活動の様々な教育活動は、道徳性の育成にとっては、すこぶる重要な機会であり、道徳の時間における指導との結び付きには深いものがある。・・・特別活動を指導するに当たっては、このような特別活動と道徳との関連性を十分に理解し、教育目標の達成に努力することが大切である」(『指導書』9-10頁)

特別活動の指導の基本方針；「(1)集団活動の指導・・・(2)自主的な活動の指導・・・(3)実践活動の指導」(『指導書』19-20頁)

教育活動でクラブ活動と関連の深いものについても、適切に実施できるように配慮する必要がある。

生徒指導；第1章総則；第6指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項；(2)学校の教育活動全体を通じて、個々の生徒の能力・適性等の的確な把握(はあく)に努め、その伸長を図るように指導するとともに、計画的、組織的に進路指導を行うようにすること。(3)教師と生徒及び生徒相互の好ましい人間関係を育て、生徒が自主的に判断、行動し積極的に自己を生かしていくことができるよう、生徒指導の充実を図ること。

(以上『要領』)

特別活動の改訂の趣旨；「・・・特別活動は、各教科及び道徳以外の教育活動として、生徒の学校や学級の生活における具体的な展開に即した種々の価値の高い教育活動を統合し、教育課程の基準の中に位置付けられたものであるからである。・・・標準授業時数については、今回年間50単位時間から70単位時間へと増加の措置を行い、授業時数の面からも充実強化に努めている。」(『指導書』1～2頁)

特別活動の改善の概要；「(1)特別活動の性格付けの明確化(必要最小限の示し方、内容の取扱い事項は簡潔にして、指導の具体的な在り方などについては学校の創意工夫にゆだねるという弾力化)、(2)小学校特別活動との一貫性の重視(できるだけ目標その他の示し方で両者の統一を図り、両者に基本的性格に差異がないことを明確にし、小学校・中学校の一貫した指導の重要性も明確にした)」(『指導書』3頁)

教育活動としての意義；「・・・一人の生徒が種々の集団に所属して活動することによって、生徒の人間関係も多様になり、生活経験も豊富になるという、他の教育活動とは異なる意義が認められる。・・・所属する集団の改善向上に努めようとする態度が養われ・・・社会生活を営むために必要とされる資質の基礎を育てるための固有の意義が認められる。・・・各教科及び道徳の充実と相まって、調和と統一のある人間形成を目指す上で、特別活動の価値が明確にされたものと考えられる。・・・生徒集団による活動そのもののもつ意義も見落とせない。・・・以上のような特別活動のもつ意義は、後述する特別活動の目標として集約される。」(『指導書』5-6頁)

・
第3章特別活動「第3指導計画の作成と内容の取扱い(1)ホームルームにおいては、生徒相互の人間関係を密にするとともに、生徒の自発的な活動を助長することにより、ホームルーム内の諸問題の解決を図り、健全な生活態度の形成に資すること。また、ホームルームの五つの事項相互の関連を図るとともに、社会科、特に「現代社会」との関連を図り、道徳性の育成に資すること。

生徒指導；第1章総則；第7款 指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項；6以上のほか、次の事項について配慮するものとする。；(2)学校の教育活動全体を通して、個々の生徒の能力・適性等の的確な把握(はあく)に努め、その伸長を図り、生徒に適切な各教科・科目や類型を選択させるように指導するとともに、計画的、組織的に進路指導を行うようにすること。(3)教師と生徒及び生徒相互の好ましい人間関係を育て、生徒指導の充実を図ること。

(以上『要領』)

特別活動の改善の概要；「(1)特別活動の性格付けの明確化(弾力的な示し方、学校の責任や創意工夫、地域や学校の実態に即したより適切な教育活動となるよう性格付けを明確にしている。必要最小限の示し方、取り扱いも簡素にして、学校の創意工夫にゆだねるという弾力性のあるものに改善)(2)中学校特別活動との一貫性の重視(できるだけ目標その他の示し方においても統一を図り、両者における基本的な性格そのものに全く差のないことを明確にし、一貫した指導の重要性が明確になるよう改善した)」(『解説書』2-3頁)

特別活動の教育的な特質；「特別活動の前身である「各教科以外の教育活動」は、前回の学習指導要領の改訂の際に、それ以前における「特別教育活動」と「学校行事等」の二つの領域を精選し集約して、人間形成上重要な教育活動として統合したものである。また、今回の改訂においては、中学校特別活動に合わせて名称を変更し、中学校特別活動との一貫性を明確にするよう改めている。」(『解説書』3頁)

教育活動としての意義；「・・・一人の生徒が種々の集団に所属して活動することによって、それぞれの生徒の人間関係も多様になり、生活経験も豊富になるという他の教育活動とは異なる意義が認められる。・・・所属する

◇小学校と中学校の一貫性、中学校と高等学校の一貫性を重視する。

◇高等学校は中学校に合わせて名称変更している。

各教科との関連；「(教科担任制では)「各教科の学習の背景にある、日ごろの教師と生徒および生徒相互の人間関係がどのようなかによって、各教科における学習の効果が大きいに左右されるであろう。(生徒の学習意欲を高め、学習の態度や習慣を改善するためには) これらの能力や態度を育てることを目指している特別活動の様々な場面における指導との関連を図ることが大切である。」(『指導書』7-8頁)

道徳教育(道徳)との関連；「(道徳の時間(道徳教育)と)・・・特別活動との関連を図る必要がある。・・・道徳的な判断力、心情、態度などは、身近な生活に結び付けて理解の深化を図る必要があり、そのためには、道徳の時間の指導を特別活動における実践に十分に関連付けて進める必要がある。また、道徳的な理解の面と具体的な生活や行動の面とのずれを無くすためには、特別活動における様々な活動の場面において、教師の持ち味を十分に生かした指導を進めることが大切である。・・・要するに、道徳教育の目標になっていることは、特別活動の実践の場面を通して養われる場面が多いが、これを更に自覚的なものまで高め、様々な生活の場面で実際に生かしていく必要がある。この必要性を満たすのが、特別活動との関連における道徳の時間の役割であると解せよう。」(『指導書』8-9頁)

生徒指導との関連；「・・・特別活動におけるすべての指導は、生徒指導そのものであると解してよいほど、この両者の関連は深いと言える。・・・特別活動における様々な集団活動を通じて、集団生活に必要な資質を学ぶことを効果的に援助することは、生徒指導の観点と本質的に一致すると言えよう。また、生徒指導は、学業指導、個人的適応指導、社会性・公民性指導、進路指導、保健指導、余暇指導などの部面に分けて計画されることがあるが、これらは、学級指導の内容と深い関連をもっている。」(『指導書』9頁)

指導の基本原則；「(1)自主性を育てるための指導原則・・・(2)集団に対する所属感や連帯感を育てるための指導原則・・・(3)集団生活における問題解決の方法を学ばせるための指導原則・・・(4)自己理解を深めさせ、個性を伸長させるための指導原則」(10-11頁)

第2章特別活動の目標と内容；第2節特別活動の内容；[C] **学級指導**；「・・・学級指導のもつ生徒指導上の役割を明らかにすることによって、この教育的な特質について考えてみよう。(1)生徒指導の機能を集約し、充実

集団の改善向上に努めようとする態度も養われる。・・・健全な社会生活を営むために必要とされる資質の基礎を育てるための固有の意義が認められる。・・・各教科・科目の充実と相まって、調和と統一のある人間形成を目指す上で、特別活動の教育的な価値が明確にされたためであると考えられる。・・・更に、特別活動における様々な生徒の集団活動そのものの意義も見落とせない。(『解説書』5～6頁)

指導の基本原則；「(1)自主性を育てるための指導原則・・・(2)集団に対する所属感や連帯感を育てるための指導原則・・・(3)集団生活における問題解決の方法を学ばせるための指導原則・・・(4)自己理解を深めさせ、個性を伸長させるための指導原則」(『解説』7～9頁)

ホームルームの機能；「ア 生徒の活動の基盤としての役割・・・イ 生徒指導の基礎的な場 学校における生徒指導(進路指導)を含む。以下同じ。を進めるための基礎的な場として最も適していると考えられる。・・・特に、道徳性の育成、学業、進路、健康や安全などについての指導が積極的かつ計画的に行われる。ウ 事務的な仕事を果たす機能・・・エ 他の教育活動との相互補完の機能」(『解説書』18-19頁)

「第1章高等学校教育課程の基準の改訂の趣旨；第3節改訂の要点；〈特別活動〉(1)全体構成の改訂；①全体の目標、内容等の構成は、ほぼ改訂前のおりであるが、款の注立てをやめ、内容相互の関連性をより明確にした。併せて中学校の特別活動との一貫性を図った。②「各教科以外の教育活動」の名称を「特別活動」に改め、小・中学校と同一にした。(2)改訂の基本方針；①全体構成、基本的な性格、目標などについて、小・中学校の特別活動との一貫性をより明確にした。②平明かつ簡潔な示し方をし、全体としては弾力的で、学校の創意工夫が生かせるように改訂した。(3)内容の改訂；①目標を簡潔な表現とするとともに、中学校の特別活動の発展として、中学校の目標に「将来において自己を正しく生かす能力を養う。」を加え、高等学校段階の特色を出すことにした。②ホームルームの四つの事項を全面的に改訂し、道徳教育、生徒指導(進路指導を含む)などの充実強化のために五つの指導事項とした。③内容の各事項における細やかな取扱い項目を削除し、弾力化を図った。⑤「教育相談(進路相談を含む。)について、特別活動の全体で配慮するように改訂を図った。⑥「君が代」を「国歌」

する役割を持っていること・・・(生徒指導は)教育活動の全体を通して行われるものである。しかし、この教育活動の全体を通して生徒指導上の配慮をするということは、理論的には簡単に言えるが、この指導の徹底が難しいというのが現実であろう。そこで、教育課程の基準の中に、生徒指導の機能を集約的に発揮できる時間を設けて計画的な指導を行い、その徹底を図るために学級指導を設けたのである。すなわち学級指導は、生徒指導の全機能を補充し、深化し、統合することを目指し、生徒指導の一層の充実発展を図るという役割を持っている。(2)学級を単位に生徒の問題の解決を援助する教育活動であること。(3)の学業生活の充実や進路の選択の能力の育成を図る教育活動であること。』(『指導書』24-25頁))

と明記した。⑦学校において実施する「文化部や運動部などの活動」について配慮することの必要性を明確にした。』(『解説総則編』40-41頁)

○「小学校児童要録及び中学校生徒指導要録の改訂について(通知)」(昭和55年2月29日文初小第133号)(出典;文部省内指導要録研究会『平成3年改訂指導要録の解説』)

小学校;「特別活動の記録」この欄には、特別活動における児童の活動状況について主な事実及び所見を記入すること(例えば、特別活動への参加態度、学級会・児童会の係や委員の経験、クラブや学校行事における活動状況などについて記入すること。)更に、児童の活動状況を総合的に見て次に示す観点の趣旨に該当する場合には、欄内の観点の番号を○で囲むこと。1 活動の意欲・・・意欲を持って集団に参加し、熱心に自己の役割を果たした。2 集団への寄与・・・所属集団の活動の発展・向上に大いに寄与した。

中学校;同上

※中学校は「進路に関する記録」欄あり。

※「行動および性格の記録」の項目は、小学校(基本的な生活習慣、自主性、責任感、勤労意欲・根気強さ、創意工夫、情緒の安定、寛容・協力性、公正、公共心)中学校も同様

○「高等学校生徒指導要録の改訂について(通知)」(昭和56年12月24日文初高第303号)(出典;『教育委員会月報』33(11)、1982-02)

高等学校;「2 改訂の概要・・・(3)「各教科以外の教育活動の記録」について 高等学校学習指導要領の改訂に伴い、欄の名称を「特別活動の記録」と改めるとともに、特別活動の重要性にかんがみ、生徒の活動状況に関する所見の記入が一層適切に行われるように配慮したこと」「[特別活動の記録]特別活動における生徒の活動状況について主な事実及び所見を記入すること(例えば、特別活動への参加態度、出席状況。各種役員としての経験などについて記入すること。)更に、生徒の活動状況を総合的にみて、次に示す観点の趣旨に該当する場合には、欄内の観点の番号を○印で囲むこと。1 活動の意欲・・・意欲を持って集団に参加し、熱心に自己の役割を果たした。2 集団への寄与・・・所属集団の活動の発展・向上に大いに寄与した。」

※高等学校は「進路に関する記録」欄あり。

※「行動および性格の記録」の項目は、基本的な生活態度、自主性、向上心、創造性、勤労意欲、情緒の安定、責任感、公正、公共心、社会性。(註;小中とは異なる)

□教育課程審議会「幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について」(昭和62年12月24日)(出典;『初等教育資料1000号』、『文部時報』(1333)、1988-02)

「1 教育課程の基準の改善のねらい1.豊かな心を持ち、たくましく生きる人間の育成、2.自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成の重視、3.国民として必要とされる基礎的・基本的な内容の重視、個性を生かす教育、4.国際理解、我が国の文化と伝統を尊重する態度の育成」

「教育課程の領域 教育課程の領域については、現行どおり、小学校及び中学校については各教科、道徳及び特別活動の3領域、高等学校については各教科及び特別活動の2領域とするのが適当である」(46頁)

「4 各教科・科目等の内容 エ 特別活動については、学校や児童生徒の実態に応じて、道徳的実践の指導、健康や安全にかかわる指導、進路指導などが充実するようにする。その際、特に中学校及び高等学校における進路指導については、人間としての生き方に関する指導に配慮しつつ、主体的に進路を選択する能力の育成を図るようにする。」

「⑬道徳教育・・・ウ 小学校及び中学校の特別活動については、道徳的実践の指導が一層充実するよう内容を改善する。また、高等学校の特別活動については、ホームルームが人間としての在り方生き方に関する教育の指導において重要な役割を担うようその内容や指導時数の示し方を工夫する。その際、公民科における人間としての在り方生き方に関する教育との関連を図るよう配慮する。」

「 ⑭ 特別活動

ア 改善の基本方針

<p>答申</p>	<p>小学校、中学校及び高等学校を通じて、特別活動の基本的な性格は現行どおりとするが、学校や児童生徒の実態に応じて一層弾力的に指導が行われるようにするとともに、望ましい人間関係の育成、基本的な生活習慣の形成、心身の健康と安全な生活、日本人としての自覚、個人及び社会の一員としての在り方、公共に奉仕する精神の涵養、適切な進路の選択・決定などにかかわる指導の一層の充実に配慮して改善を図る。</p> <p>イ 改善の具体的事項</p> <p>(小学校)</p> <p>ア 学校や児童の実態に応じて弾力的に指導が行われるようにする観点から、<u>現行の学級会活動及び学級指導を統合して新たに学級活動を設けること</u>とし、特別活動の内容は、学級活動、児童会活動、クラブ活動及び学校行事により構成する。</p> <p>イ 学級活動については、児童が学級集団の一員としての自覚のもとに望ましい集団生活や人間関係を築く自主的活動に関する指導、及び基本的な生活習慣の形成や健康で安全な生活に心掛ける態度の育成など、生活や学習への適応に関する指導を主にして内容を構成する。なお、その指導に当たっては、学校や児童の実態に即するとともに、現行の学級会活動及び学級指導の特質が生かされるよう配慮する。</p> <p>ウ 学校行事については、集団生活への適応、自然との触れ合い、奉仕や勤労の精神の涵養などにかかわる体験的な活動を一層充実する観点から、集団宿泊活動、奉仕活動及び勤労生産活動の位置付けや内容の取扱いを明確にする。なお、学校や地域の実情及び児童の実態を考慮し、学校において実施する行事の種類を精選するよう配慮する。</p> <p>エ 入学式や卒業式などの儀式等においては、日本人としての自覚を養い国を愛する心を育てるとともにすべての国の国旗及び国歌に対し等しく敬意を表する態度を育てる観点から、国旗を掲揚し国歌を斉唱することを明確にする。</p> <p>(中学校)</p> <p>ア 学校や生徒の実態に応じて弾力的に指導が行われるようにする観点から、現行の学級会活動及び学級指導を統合して新たに学級活動を設けることとし、特別活動の内容は、学級活動、生徒会活動、クラブ活動及び学校行事により構成する。</p> <p>イ 学級活動については、生徒が学級集団の一員としての自覚のもとに望ましい集団生活や人間関係を築く自主的活動に関する指導、並びに個人及び社会の一員としての在り方、健康で安全な生活、学業生活の充実及び進路の選択などに関する指導を主にして内容を構成する。その際、特に、人間としての生き方に関する指導を重視する観点から、個人及び社会の一員としての在り方や進路の選択に関することなどの内容を重視するとともに、その指導時数について明示する。なお、その指導に当たっては、学校や生徒の実態に即するとともに、現行の学級会活動及び学級指導の特質が生かされるよう配慮する。</p> <p>ウ クラブ活動の位置付けについては現行どおりとするが、その実施に当たっては、学校や生徒の実態に応じて実施の形態や方法を工夫し、例えば、いわゆる部活動をもってクラブ活動に代替することを認めるなど、弾力的に運用ができるようにする。</p> <p>エ 学校行事における集団宿泊的活動、奉仕活動及び勤労生産活動については、小学校と同様の趣旨で改善する。その際、人間としての生き方の指導の充実に配慮する。</p> <p>オ 入学式や卒業式などの儀式等における国旗及び国歌の取扱については、小学校と同様の趣旨で改善する。</p> <p>(高等学校)</p> <p>ア ホームルームについては、人間としての在り方生き方に関する指導の充実を図る観点から、望ましい集団生活や人間関係を築くための自主的活動に関する指導、並びに個人及び社会の一員としての在り方、健康で安全な生活、学業生活の充実、進路の選択・決定、国際化や情報化の進展に対応する能力の育成などに関する指導を重視して内容を構成する。その際、特に個人及び社会の一員としての在り方や進路の選択・決定に関する内容が重点的に取り扱われるよう、その内容を充実するとともに授業時間数の示し方等を工夫する。</p> <p>イ クラブ活動の実施については、中学校と同様の趣旨で改善する。</p> <p>ウ 学校行事における集団宿泊的活動、奉仕活動及び勤労生産活動については、小学校と同様の趣旨で改善する。その際、人間としての在り方生き方の指導の充実に配慮する。</p> <p>エ 入学式や卒業式などの儀式等における国旗及び国歌の取扱については、小学校と同様の趣旨で改善する。」</p>
-----------	---

<p>平成元年学習指導要領</p>	<p>・小学校（平成元年）、中学校（平成元年）、高等学校（平成元年）</p> <p>・『小学校指導書特別活動編』作成協力者；相川高雄、石塚忠男、児島邦宏、内藤勇次ら、文部省編集；瀬戸真、成田國英ら（『指導書』）</p> <p>・『中学校指導書特別活動編』作成協力者；宇留田敬一、岡村二郎、杉田儀作、原口盛次、緑川哲夫ら 文部省編集；瀬戸真、高橋哲夫、鹿嶋研之介ら（『指導書』）</p> <p>・『高等学校解説特別活動編』協力者；及川良一、梶原康史、坂本昇一、仙崎武、別府淳夫、森嶋昭伸ら 文部省編集；瀬戸真、高橋哲夫、鹿嶋研之助ら（『解説書』）</p>	<p>教育課程；各教科、道徳並びに特別活動（「施行規則」）</p> <p>目標；望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図るとともに、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、実践的な態度を育てる。</p> <p>内容；</p> <p>A 学級活動 (1)学級や学校の生活の充実と向上に関すること。(2)日常の生活や学習への適応及び健康や安全に関すること。</p> <p>B 児童会活動</p> <p>C クラブ活動</p> <p>D 学校行事 (1)儀式的行事 (2)学芸的行事 (3)健康安全・体育的行事 (4)遠足・集団宿泊的行事 (5)勤労生産・奉仕的行事</p> <p>授業時数；第1学年 34、第2～3学年 35、第4～6学年 70</p> <p>特別活動の授業時数は、小学校学習指導要領で定める学級活動（学校給食に係わるものを除く。）及びクラブ活動に充てるものとする。（「施行規則」）</p>	<p>教育課程；必修教科、選択教科及び特別活動（「施行規則」）</p> <p>目標；望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図るとともに、集団の一員としてよりよい生活を築こうとする自主的、実践的な態度を育てるとともに、人間としての生き方についての自覚を深め、自己を生かす能力を養う。</p> <p>内容；</p> <p>A ホームルーム活動 (1)ホームルームにおける集団生活の充実と向上に関すること。(2)個人及び社会の一員としての在り方生き方に関すること。(3)将来の生き方と進路の適切な選択に関すること。</p> <p>B 生徒会活動</p> <p>C クラブ活動</p> <p>D 学校行事 (1)儀式的行事 (2)学芸的行事 (3)健康安全・体育的行事 (4)旅行・集団宿泊的行事 (5)勤労生産・奉仕的行事</p> <p>授業時数；第1～3学年 35～70</p> <p>特別活動の授業時数は、中学校学習指導要領で定める学級活動（学校給食に係わるものを除く。）及び特別活動（「施行規則」）</p>	<p>◇『小学校生徒指導資料集第1集 児童の理解と指導』（昭和57年）公刊（小学校児童に対しても生徒指導となる）。</p> <p>◇小学校、中学校に「学級活動」が新設され、高等学校は、再び「ホームルーム活動」に改訂される。</p>
-------------------	--	---	---	---

第1章総則；第3授業時数等の取扱い；2特別活動のうち、児童会活動及び学校行事の授業については、それらの内容に応じ、年間、学期ごと、月ごとなどに適切な授業時数を充てるものとする。

第4章特別活動；第3指導計画の作成と内容の取扱い；(2)学級活動（学校給食に係るものを除く。）及びクラブ活動については、学校や児童の実態に応じた指導が行われるよう適切にそれぞれの授業時数を配当すること。

生徒指導；

第1章総則；第4指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項；2以上のほか、次の事項に配慮するものとする。

「(2)各教科等の指導に当たっては、体験的な活動を重視するとともに、児童の興味や関心を生かし、自主的、自発的な学習が促されるよう工夫すること。(3)教師と児童及び児童相互の好ましい人間関係を育てるとともに児童理解を深め、生徒指導の充実を図ること。(4)各教科等の指導に当たっては、学習内容を確実に身に付けることができるよう、児童の実態等に応じ、個に応じた指導など指導方法の工夫改善に努めること。」

第4章特別活動；第3指導計画の作成と内容の取扱い

「(2)学級活動については、学校や児童の実態に応じて取り上げる指導内容の重点化を図るようにすること。また、生徒指導との関連を図るようにすること。」

(以上『要領』)

特別活動改訂の趣旨；(1)児童の自主的な活動を充実し、集団の中で自己を生かす能力を養うとともに、友人と協力し合い、助け合って活動することができる能力や態度の一層の充実を図る。(2)特別活動の基本的な性格は現行どおりとするが、学校や児童の実態に応じて一層弾力的に指導が行われるようにするとともに内容の精選を図る。(3)学校行事については、集団生活への適応、自然との触れ合い、奉仕や勤労の精神の涵養を図るために、体験的な活動を一層充実する。」(『指導書』1～2頁)

改訂の要点；「(1)学級活動の新設 現行の学級会活動と学級指導を統合して、新たに学級活動を設ける。学級活動は「学級や学校の生活の充実と向上に関すること」、及び「日常生活や学習への適応及び健康や安

除く。以下この号において同じ。)及びクラブ活動に充てるものとする。ただし必要がある場合には、学級活動の授業時数のみで充てることのできる(『施行規則』)

第1章総則；第5授業時数等の取扱い；(2)特別活動の授業のうち、クラブ活動については、学校や生徒の実態等を考慮して、年間を通じて計画的に行うようにすること。また、生徒会活動及び学校行事については、それらの内容に応じ、年間、学期ごと、月ごとなどに適切な授業時数を充てるようにすること

第4章特別活動；第3指導計画の作成と内容の取扱い指導計画の作成と内容の取扱い；(3)学級活動(学校給食に係るものを除く。)については、年間35単位時間程度以上の授業時数を配当するものとし、毎週実施するようにすること。学級活動に配当する授業時数の3分の2程度は第2の内容のAの(2)及び(3)の指導に配当すること。(4)クラブ活動に充てる授業時数は、クラブ活動のねらいの達成のために必要な時間が確保されるよう、学校の実態等を考慮して、適切に定めること。

生徒指導；

第1章総則；第6指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項；2以上のほか、次の事項に配慮するものとする。；「(2)各教科等の指導に当たっては、体験的な活動を重視するとともに、生徒の興味や関心を生かし、自主的、自発的な学習が促されるよう工夫すること。(3)教師と生徒及び生徒相互の好ましい人間関係を育て、生徒が主体的に判断、行動し積極的に自己を生かしていくことができるよう、生徒指導の充実を図ること。(4)生徒が自らの生き方を考え主体的に進路を選択することができるよう、学校の教育活動全体を通し、計画的、組織的な進路指導を行うこと。

第4章特別活動「第3指導計画の作成と内容の取扱い・・・1指導計画の作成に当たっては、次の事項に配慮するものとする。・・・(2)生徒指導の機能を十分に生かすとともに、教育相談(進路相談を含む。)についても、生徒の家庭との連絡を密にし、適切に実施できるようにすること。

(以上『要領』)

改訂の趣旨；「改善の基本方針 小学校、中学校及び高等学校を通じて、特別活動の基本的な性格は現行どおりとするが、学校や児童生徒の実態に応じて一層弾力的に指導が行われるようにするとともに、望ましい

6 ホームルーム活動及びクラブ活動の授業時数については、原則として、合わせて週あたり2単位時間以上を配当するものとする。なお、クラブ活動については、学校において計画的に授業時数を配当するものとし、その実施に当たっては、部活動との関連を考慮することができる。

8 生徒会活動及び学校行事については、学校の実態に応じて、それぞれ適切な授業時数を充てるものとする。

第3章特別活動；第3指導計画の作成と内容の取扱い；(4)ホームルーム活動に配当する授業時数の3分の2程度は内容の(2)及び(3)に配当すること。

生徒指導；

第1章総則；第6款 指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項；6以上のほか、次の事項について配慮するものとする。；(2)学校の教育活動全体を通じて、個々の生徒の特性等の的確な把握に努め、その伸長を図り、生徒に適切な各教科・科目や類型を選択させるように指導すること。(3)教師と生徒及び生徒相互の好ましい人間関係を育て、生徒が主体的に判断、行動し積極的に自己を生かしていくことができるよう、生徒指導の充実を図ること。(4)生徒が自らの在り方生き方を考え、主体的に進路を選択することができるよう、学校の教育活動全体を通じ、計画的、組織的な進路指導を行うこと。

第3章特別活動「第3指導計画の作成と内容の取扱い・・・(2)生徒指導の機能を十分に生かすとともに、教育相談(進路相談を含む。)についても、生徒の家庭との連絡を密にし、適切に実施できるようにすること。」

(以上『要領』)

改訂の趣旨；「ア 改善の基本方針 小学校、中学校及び高等学校を通じて、特別活動の基本的な性格は現行どおりとするが、学校や児童生徒の実態に応じて一層弾力的に指導が行われるようにするとともに、望ましい人間関係の育成、基本的な生活習慣の形成、心身の健康と安全な生活、日本人としての自覚、個人及び社会の一員として在り方、公共に奉仕する精神の涵養、適切な進路の選択・決定などにかかわる指導の一層の充実に配慮して改善を図る。(『解説書』4頁)

改訂の要点；「(1)特別活動の性格及び指導の重点の明確化・・・(2)小・中・高等学校

全に関すること」の二つの内容によって構成することとした。これは、学級生活における諸問題の解決、基本的な生活習慣の形成、健康で安全などにかかわる内容が、学校や児童の実態に応じて弾力的に取り上げられるようにすることを意図したものである。(2)学校行事の改善・・・現行の勤労・生産的行事を勤労生産・奉仕的行事と改めるとともに、現行の体育的行事と保健・安全的行事とを統合して新たに健康安全・体育的行事を設けることにした。(3)国旗国歌の指導の充実」(『指導書』2～3頁)

各教科との関係(マ)；「・・・各教科と特別活動とはともに支え合い、相互に補い合う関係にある。・・・各教科で培われた能力を基礎として、特別活動の実践活動が展開され、また、特別活動における自発的な実践活動によって各教科で培われるべき能力が発展的に一層高められたり、深められたりする。・・・それぞれのクラブ活動が取り上げている活動内容は、各教科の学習と深い関係をもっている場合が多い。・・・特別活動における集団活動、実践的活動は、各教科の指導や学習に深い影響を与える。」(『指導書』9-11頁)

道徳との関係(マ)；「・・・特別活動と道徳の関係は、特別活動の自発的、自主的、実践的な活動が道徳の時間に生きた材料として生かされ、それが道徳の時間において補充、深化、統合され、また、道徳の時間で育てられた判断や心情が、特別活動の実践活動の具体的な場面で生かされるという密接な関係をもっている。」(『指導書』11頁)

生徒指導との関係(マ)；「・・・生徒指導は、便宜的に学業指導、適応指導、道徳性指導、保健指導、余暇指導などの部面に分けて計画されることがあるが、これらは特に、学級活動における指導内容と深い関係をもっている。・・・特別活動の指導では、・・・児童の意欲と自発性を引き出し、自己決定、自己指導、自己抑制が働くように導き、自発性、自主性、問題解決力、創造力などを育てる指導が大切である。」(『指導書』11～12頁)

特別活動の教育的意義；「・・・特別活動の基本的な性格として、概括すると次のような点を挙げることができる。(1)集団の一員として、なすことによって学ぶ活動を通して、自主的、実践的な態度を身に付ける活動である。(2)教師と児童及び児童相互の人間的な触れ合いを基盤とする活動である。(3)児童の個性や能力の伸張、協力の精神などの育成を図る活動である。(4)各教科や道徳などの学習に対して、興味や関心を高める活動であ

人間関係の育成、基本的な生活習慣の形成、心身の健康と安全な生活、日本人としての自覚、個人及び社会の一員として在り方、公共に奉仕する精神の涵養、適切な進路の選択・決定などにかかわる指導の一層の充実に配慮して改善を図る。(『指導書』2頁)

改訂の要点；「(1)特別活動の性格及び指導の重点の明確化・・・(2)小・中・高等学校の一貫性、特に高等学校との関連性の重視・・・(3)人間としての生き方の自覚及び自己を生かす能力の育成の重視・・・(4)日本人としての自覚及び国を愛する心の育成の重視・・・(5)指導計画の作成と実施における弾力的な取扱いの強化・・・第1は従来の学級会活動と学級指導との統合による学級活動の新設である。これは、学級という集団を主要な学習の場とした自主的、実践的な活動を一層弾力的にすることを旨とした改善である。第2は、特別活動に充てる授業時数に関する改訂である。・・・第3は、部活動の代替等によるクラブ活動の弾力的扱いである。」(『指導書』2～5頁)

内容の改訂；「ア 「学級活動」の新設・・・イ クラブ活動の改善・・・ウ 学校行事の改善・・・エ 国旗国歌の指導の充実」(『指導書』6～7頁)

教育活動としての意義；「・・・このような特別活動の教育的な意義をを生かすため、指導に当たる教師が留意すべき諸点を挙げてみることにする。ア 教師と生徒及び生徒相互の人間的な触れ合いを基盤とする指導であること。イ 生徒の問題を生徒と共に考え、共に歩もうとする教師の態度が大切であること。ウ 生徒に接する際には、常に温かな態度を保持し、公平かつ許容的で、生徒に信頼される教師であること。エ 教師の教育的な識見と適切な判断力を生かすとともに、問題によっては毅然とした態度で指導に当たる必要のあること。オ 生徒の自主的、実践的な活動を助長し、常に生徒自身による創意工夫を発揮させるように指導すること。カ 集団内の人間関係を的確に把握するとともに、人間尊重の精神に基づいて生徒が望ましい人間関係を築くよう指導に努めること。」(『指導書』17-18頁)

各教科との関連；「(教科担任制では)「各教科の学習の背景にある、日ごろの教師と生徒および生徒相互の人間関係がどのようであるかによって、各教科における学習の効果が大きいに左右される。各教科における学習の効果を高めるためには、個々の生徒の学習の意欲

の一貫性、特に中学校との関連性の重視・・・(3)人間としての在り方生き方の自覚及び自己を生かす能力の育成の重視・・・(4)日本人としての自覚及び国を愛する心の育成の重視・・・(5)指導計画の作成と実施における弾力的な取扱いの強化・・・第1は従前の「ホームルーム」から「ホームルーム活動」への改訂であり、このことによってホームルーム活動が、ホームルームという集団を主要な学習の場とした自主的、実践的な活動であることを一層明確にするとともに、活動代用を一層弾力的に扱うことができるようにした。第2は、授業時数の弾力的な扱いであり、人間としての在り方生き方に関する指導を重視するとともにクラブ活動の趣旨を一層徹底することをねらいとして、ホームルーム活動及びクラブ活動の授業時数を合わせて2単位時間以上と定めるとともに、クラブ活動については、そのねらいを達成するのに必要な時数を学校において計画的に配当するものとした。第3は、部活動の代替等によるクラブ活動の弾力的扱いである。・・・」(『解説書』9頁)

内容の改訂；「ア 人間としての在り方生き方に関する指導の重視・・・イ 「ホームルーム活動」の改善・・・ウ クラブ活動の種類に、新たに奉仕的な活動を加えた。エ 学校行事の改善・・・オ 国旗国歌の指導の充実」(『解説書』10頁～11頁)

教育活動としての意義；(第2章目的；第2節特別活動の基本的な性格；1特別活動の教育的な意義；(2)教育活動としての意義)；「・・・このような特別活動の教育的な意義を生かすため、指導に当たる教師が留意すべき諸点を挙げてみることにする。ア 教師と生徒及び生徒相互の人間的な触れ合いを基盤とする指導であること。イ 生徒の問題を生徒と共に考え、共に歩もうとする教師の態度が大切であること。ウ 生徒に接する際には、常に温かな態度を保持し、公平かつ許容的で、生徒に信頼される教師であること。エ 教師の教育的な識見と適切な判断力を生かすとともに、問題によっては毅然とした態度で指導に当たる必要のあること。オ 生徒の自主的、実践的な活動を助長し、常に生徒自身による創意工夫を発揮させるように指導すること。カ 集団内の人間関係を的確に把握するとともに、人間尊重の精神に基づいて生徒が望ましい人間関係を築くよう指導に努めること。」(『解説書』17-18頁)

各教科・科目との関連；「・・・以上の課題

◇小学校、中学校、高等学校の一貫性だが、中学校と高等学校の関連性を重視している。

る。(5)知、徳、体の調和のとれた豊かな人間性を養う活動である。」(『指導書』8頁)

第4章指導計画の作成と内容の取扱い；第3節生徒指導の充実；「・・・文部省では、「小学校生徒指導資料」を昭和57年から継続して発行しているので参照していただきたい。」(『指導書』に初出)(『指導書』79-80頁)

第1章総説；2改訂の基本方針；「[心豊かな人間の育成](1)教育活動全体を通じて、児童の発達段階や各教科等の特性に応じ、豊かな心を持ち、たくましく生きる人間の育成を図ること。[基礎・基本の重視と個性教育の促進](2)国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視し、個性を生かす教育を充実するとともに、幼稚園教育や中学校教育との関連を緊密にして各教科等の内容の一貫性を図ること。[自己教育力の育成](3)社会の変化に主体的に対応できる能力の育成や創造性の基礎を培うことを重視するとともに、自ら学ぶ意欲を高めるようにすること。[文化と伝統の尊重と国際理解の推進](4)我が国の文化と伝統を尊重する態度の育成を重視するとともに、世界の文化や歴史についての理解を深め、国際社会に生きる日本人としての資質を養うこと」(『指導書教育課程一般編』2-6頁)

第2章教育課程の編成の実際；第2節教育課程編成の実際；4授業時数の運用；「(3)特別活動の授業時数；「(児童会活動及び学校行事の授業時数は、総則の記述があるが、)これはこれらの活動の性質上学校ごとに特色ある実施が望まれるものであり、その授業時数を全国一律に標準として定めることは必ずしも適切でないことによるものである。」(『指導書教育課程一般編』44頁)

第3章教育課程の編成及び実施；第5節教育課程実施上の配慮事項；3生徒指導の充実(第1章4の2(3))；「・・・生徒指導は、一人一人の児童の人格を尊重し、個性を生かしながら、社会的資質や行動力を高めるよう指導・援助することである。・・・生徒指導については、特別活動の学級活動がその性格かや内容からいって中核的な時間となるが、生徒指導の機能を考えると、各教科等の授業やその他の教育活動を通じ学校の教育活動全体をつうじてその充実を図る必要がある。」(『指導書教育課程一般編』64-65頁)

を高める指導、学種の態度や習慣を改善する指導、自己理解を深める指導などが不可欠である。・・・今回の改訂によって選択教科の種類が拡大されたことから、生徒が自主的に教科を選択できることへの指導・援助も一層必要となってきた。・・・これらの能力や態度を育てることを目指している特別活動の様々な場面における指導との関連を十分に図るようにしなければならない。」(『指導書』20-21頁)

道徳教育(道徳)との関連；「・・・道徳教育の目標は、特別活動の実践の場面における指導を通して達成されることが多いが、これを更に自覚的なものにまで高め、様々な生活の場面で実際に生かしていく必要がある。そのためにも道徳の時間と特別活動との関連を大切にしたい指導を行う必要がある。」(『指導書』21頁)

生徒指導との関連；「(総則の生徒指導の記述は)特別活動そのもののねらいでもあるといえよう。・・・生徒指導は、学業指導、適応指導、社会性指導、道徳性指導、進路指導、保健指導、安全指導、余暇指導などの部面に分けて計画されることがあるが、これらは、学級活動の内容と深い関連をもっているのである。」(『指導書』22頁)

第2章内容；第1節学級活動；1学級活動の特色；「(1)学級を単位として行われる自主的、実践的な活動である(2)学級生活を基盤に、集団成員としての望ましい資質や能力・態度を育てる活動である(3)当面する諸課題の解決を通して生徒自らが**自己指導能力**を養う活動である(4)特別活動において人間としての生き方に関する指導が行われる中心的な場である(5)生徒指導の全機能が補充、深化、統合される場である。・・・これらを生徒指導の部面から見れば、学業指導、適応指導、社会性指導、道徳性指導、進路指導、保健指導、安全指導、余暇指導などに分けることができる。学級活動においては、教師と生徒及び生徒相互の触れ合いのなかで、諸課題の解決に取り組む生徒の自主的、実践的な活動に対する教師の指導・援助を通して、生徒指導の機能が補充、深化、統合されることに留意しなければならない。」(『指導書』27頁)

第4章指導計画の作成と内容の取扱い；第3節生徒指導の充実と教育相談；「・・・特別活動の指導は集団場面において生徒の集団活動の指導・援助を通じて行われることから、生徒指導も集団場面における指導が基本とな

にこたえるためには、これらの能力や態度を育てることを目指している特別活動の様々な場面における指導との関連を十分図るようにしなければならない。」(『解説書』21-22頁)

道徳教育との関連；「・・・特別活動においては、目標の中で「人間としての在り方生き方」を掲げており、公民科の「現代社会」及び「倫理」とともに、人間としての在り方生き方に関する教育について中核的な指導の場面として、重視する必要がある。・・・特別活動における道徳教育は・・・特にホームルーム活動の活動内容(2)及び(3)において集約的に行われる」(『解説書』25頁)

生徒指導との関連；(総則の生徒指導の記述は)・・・この趣旨は、特別活動のねらいでもあるといっても過言ではない。・・・生徒指導のねらいと本質的に一致するといえよう。・・・生徒指導は、学業指導、個人的適応指導、社会性・公民性指導、道徳性指導、進路指導、保健指導、安全指導、余暇指導などの部面に分けて計画されることがあるが、これらは、特にホームルーム活動の内容と深い関連をもっているのである。」(『解説書』26-27頁)

第3章内容；第1節ホームルーム活動；(1)ホームルームの特質；「・・・イ ホームルームの機能(7)生徒活動の基盤としての役割・・・(イ)生徒指導の基礎的な場 ホームルームは、学校における生徒指導(進路指導を含む。以下同じ。)を進めるための基礎的な場として最も適している。・・・特に道徳性の育成、学業、進路、健康や安全などについての指導が積極的かつ計画的に行われることにより、学校の教育活動全体を通じて行われる生徒指導が補充、深化、統合される場であるといえよう。(ウ)他の教育活動との相互補充が行われる場」(『解説書』29-30頁)

第3章内容；第1節ホームルーム活動；(2)ホームルーム活動の特質；「ア ホームルームを単位として行われる自主的、実践的な活動である イ ホームルーム生活を基盤に、集団成員として望ましい資質や能力・態度を育てる活動である ウ 当面する諸課題の課題を通じて生徒自らが**自己指導能力**を養う活動である・・・このための場としてのホームルーム活動は、生徒指導の基本的な考え方に基づき、生徒指導の**自己指導能力**を育てるといふ大きな課題を持っている。・・・エ 特別活動における人間としての在り方生き方に関する指導が行われる中心的な場である オ 生徒指導の全機能が補充、深化、統合され

◇教育課程審議会答申で、「自己教育力の育成」が強調される。

る。・・・個別指導の代表的な形態には教育相談があるが、教育相談は、一人一人の生徒の教育上の問題について、本人又はその親などに、その望ましいあり方を助言することである。」(『指導書』94-95頁)

第1章総説；2改訂の基本方針；「(小学校と同様、[心豊かな人間の育成][基礎・基本の重視と個性を生かす教育][自己教育力の育成][文化と伝統の尊重と国際理解の推進]）」(『指導書教育課程一般編』4-7頁)

第3章教育課程の編成及び実施；第5節授業時数の取り扱い；3特別活動の授業時数；「(1)クラブ活動・・・(クラブ活動は年間35週以上にわたって実施するものとしていたが)・・・この規制をはずし、各学校において、学校や生徒の実態等を考慮して年間を通じて計画的に行うものとした。(2)生徒会活動及び学校行事・・・これはこれらの活動の性質上学校ごとに特色ある実施が望まれるものであり、その授業時数を全国一律に標準として定めることは必ずしも適切でないことによるものである。」(『指導書教育課程一般編』73頁)

第3章教育課程の編成及び実施；第8節教育課程実施上の配慮事項；「3生徒指導の充実(第1章第6の2の(3))生徒指導は、学校の教育目標を達成するための重要な機能の一つであり、一人一人の生徒の人格の価値を尊重し、個性の伸長を図りながら、社会的資質や行動力を高めるように指導・援助するものである。・・・教育機能としての生徒指導は、教育課程の特定の領域における指導ではなく、教育課程の全領域にわたって行われなければならないものである。特別活動における学級活動などが、その性格、内容からいって生徒指導のための中核的な時間となると考えられるが、あくまで教育課程の全領域にわたる教育活動において生徒指導の機能が十分発揮できるようにすることが大切であり、教育課程の編成に当たってはこの点に留意する必要がある。」(『指導書教育課程一般編』90頁)

第3章教育課程の編成及び実施；第8節教育課程実施上の配慮事項；「4進路指導の充実(第1章第6の2の(4))」(『指導書教育課程一般編』92頁)

場である・・・生徒指導は、このように、学校の教育活動全体を通じて行われるが、ホームルーム活動の時間は、この生徒指導の機能が集約的に発揮される場であると考えられる。・・・これらを生徒指導の部面から見れば、学業指導、適応指導、社会性指導、道徳性指導、進路指導、保健指導、安全指導、余暇指導などに分けることができる。ホームルーム活動においては、教師と生徒及び生徒相互の触れ合いのなかで、諸課題の解決に取り組む生徒の自主的、実践的な活動に対する教師の指導・援助を通して、生徒指導の機能が補充、深化、統合されることに留意しなければならない。」(『解説書』30-34頁)

第4章指導計画の作成と内容の取扱い；第1節指導計画の作成；2生徒指導の充実と教育相談；「・・・特別活動はその目標や内容、指導の形態や方法において生徒指導と最も密接な関係があり、上に述べたような生徒指導の機能を十分に生かすことよってはじめて指導の効果が上がるものと考えられる。・・・特別活動の指導は集団場面において生徒の集団活動の指導・援助を通じて行われることから、生徒指導も集団場面における指導が基本となる。・・・個別指導の代表的な形態には教育相談があるが、教育相談は、一人一人の生徒の教育上の問題について、本人又はその親などに、その望ましいあり方を助言することである。」(『解説書』79-80頁)

第1章総説；第2節改訂の基本方針；「(小学校、中学校と同様、[心豊かな人間の育成][基礎・基本の重視と個性を生かす教育][自己教育力の育成][文化と伝統の尊重と国際理解の推進]）」(『解説総則編』4-7頁)

第1章総説；第3節改訂の要点；2総則の改善点の要点；④各教科・科目及び特別活動の授業時数等；「・・・ウ ホームルーム活動の授業時数の改善等・・・(従前はホームルーム及びクラブ活動はそれぞれ週当たり1単位時間配当であったが)今回の改訂においては、ホームルーム活動及びクラブ活動合わせて週当たり2単位時間以上を配当することとし、ホームルーム活動については少なくとも週当たり1単位時間以上を配当することとした。」(『解説総則編』11頁)

第1章総則；第3節改訂の要点；3各教科・科目等の改訂の要点；「(公民)○倫理①目標は、青年期における自己形成と人間としての在り方生き方について理解と施策を深めさせることを明記し、さらに良識ある公民として必要な能力と態度を育てることとした。」(『解

◇前回改訂からのいわゆる「学校裁量の時間」の問題がある。(『中学校指導書教育課程一般編』69頁)

○高等学校は、「公民」が新設される。

○単位制高等学校が新設される。

説総則編』22頁)

第1章総則；第3節改訂の要点；3各教科・科目等の改訂の要点；「〈特別活動〉(1)目標は、望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図り、集団の一員としてよりよい生活を築こうとする自主的、実践的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、自己を生かす能力を養うこととした。(2)従前のホームルームを、ホームルーム活動に改め、その趣旨や性格についての説明を加えた。また、人間としての在り方生き方に関する指導を重視する観点から、活動内容をホームルームにおける集団生活の充実と向上に関すること、個人及び社会の一員としての在り方生き方に関すること、将来の生き方と進路の適切な進路決定に関することの3つに整理するとともに、授業時数の配当の仕方について示した。(3)クラブ活動の種類に、新たに奉仕的な活動を加えた。(また、部活動への参加をもってクラブ活動の一部又は全部の履修に替えることができることを加えた)(4)学校行事については、集団生活への適応、自然との触れ合い、奉仕や勤労の精神の涵養などを重視して、・・・5種類の行事に改めた。(5)・・・国旗を掲揚するとともに、国家を斉唱するよう指導するものとした。」(『解説総則編』46頁)

第3章教育課程の編成及び実施；第1節教育課程編成の一般方針；2道徳教育(第1章第1款の2)；「(2)人間としての在り方生き方に関する教育・・・高等学校においては、このような生徒の発達段階を考慮し、人間の在り方に深く根ざした人間としての生き方に関する教育を推進することが求められる。その意味で「人間としての在り方生き方」は用語として一体的に理解し、指導を行うように努める必要がある。・・・(3)各教科・科目等における人間としての在り方生き方に関する教育・・・次に特別活動については、ホームルーム活動を中心として人間としての在り方生き方に関する指導を充実させるよう、その内容を改善している。(教育課程審議答申の説明、ホームルーム活動の内容、授業時数)」(『解説総則編』62-65頁)

第3章教育課程の編成及び実施；第4節各教科・科目及び特別活動の授業時数；6ホームルーム活動及びクラブ活動の授業時数(第1章第4款の6)「(1)ホームルーム活動及びクラブ活動の履修(従前は「それぞれ別個に原則として、各学年において週当たり1単位時間以上行うものとする」と規定されていたが、「原則として、合わせて週当たり2単位時間以上を配当するものとし、」さらに「ホーム

ルーム活動については、少なくとも週当たり1単位時間以上を配当するものとする。」と改めておられる。これは、人間としての在り方生き方に関する教育において中核的な役割を果たすことが期待されているホームルーム活動に配当する必要最低限の授業を確保するとともに、ホームルーム活動の充実を図るため更に必要に応じて週当たり1単位時間を超えて授業時数を配当することを期待したものである。・・・(2)ホームルーム活動の授業時数・・・この「原則として」の文言は、例えばホームルーム活動及びクラブ活動を合わせて毎週2単位時間以上を実施しなければならないことを意味するものではなく、年間の総授業時数に換算して「合わせて週当たり2単位時間以上」になるような場合なども認められることを示すものである。・・・人間としての生き方在り方に関する指導の形態や方法の工夫などの観点から、特にその必要があり、またその方が教育効果を高めることができる場合には、・・・1単位時間を弾力的に運用することが可能である。」(『解説総則』107-110頁)

「小学校児童指導要録、中学校生徒指導要録並びに盲学校、聾学校及び養護学校の小学部児童指導要録及び中学部生徒指導要録の改訂について」(平成3年3月20日文初小第124号)(出典;文部省内指導要録研究会『平成3年改訂指導要録の解説』)

「2改訂の概要・・・ウ「特別活動の記録」について(ア)この欄を「I活動の状況」及び「II事実及び所見」の欄に分けたこと。(イ)「I活動の状況」については、学級活動、児童(生徒)会活動、クラブ活動及び学校行事の各内容ごとに評価の趣旨を示し、それに照らして評価するようにするとともに、その表示方法を改めたこと。(ウ)「II事実及び所見」については、個性を生かす教育に役立つ観点から、児童生徒の長所を取り上げることが基本となるようにしたこと。エ「行動の記録」の欄について(ア)従前の「行動の記録及び生活の記録」及び「I評価」の欄の名称をそれぞれ「行動の記録」及び「I行動の状況」に改めたこと。(イ)「I行動の状況」については、新学習指導要領において重視した点や発達段階により重視した内容などを考慮し、評価の項目や趣旨を改めたこと。(ウ)「II所見」については、個性を生かす教育に役立つ観点から、児童生徒の長所を取り上げることが基本となるようにしたこと。」

◇いわゆる「新学力観」による評価となる。

小学校;「II記入上の注意・・・[特別活動の記録] ここには、特別活動全体にわたって認められる児童の活動についての特徴を記入すること。

I活動の状況 この欄には特別活動における児童の活動について、各内容ごとにその趣旨に照らして十分満足できる状況にあると判断される場合には、欄内に○印を記入すること。各内容の趣旨は次のようなものであること。(表)学級活動＝話し合いや係の仕事などを進んで行い、学級生活の向上やよりよい生活を目指し、諸問題の解決に努めている。児童会活動＝委員会の仕事を進んで行ったり集会などに進んで参加したりして、学校生活の向上や他のためを考え、自己の役割を果たしている。クラブ活動＝自己の興味・関心を意欲的に追求し、他と協力して課題に向けて創意工夫して取り組んでいる。学校行事＝全校や学年の一員としての自覚をもち、集団における自己の役割を考え、望ましい行動をしている。なお、クラブ活動については、実施しなかった学年の欄に斜線引くこと)

II事実及び所見 この欄には特別活動における児童の活動の状況について、主な事実及び総合的にみた場合の所見を記入すること。その際、所見については、児童の長所を取り上げることが基本となるように留意すること。(1)事実の記入に当たっては、例えば下記の事項が考えられること。所属する係名や委員会名、クラブ名及び学校行事における役割の分担など、活動の状況についての事実に関すること。(2)所見の記入に当たっては、例えば下記の事項が考えられること。ア その児童個人として比較的優れている点など、特別活動全体を通して見られる児童の特徴に関すること。イ 当該学年において、その当初と学年末を比較し、活動の状況の進歩が著しい場合、その状況に関すること。ウ その他特に指導が必要である場合には、その事実に関すること」

中学校;「II記入上の注意・・・[特別活動の記録]」・・・

I活動の状況・・・(表)学級活動＝話し合いや係の仕事などを進んで行い、学級生活の向上やよりよい生活を目指し、諸問題の解決に努めるとともに、将来の生き方を幅広く考え、積極的に自己を生かそうとする。生徒会活動＝委員会の仕事を進んで行い、全校的な視野に立って、学校生活の向上や他のためを考え、自己の役割を果たそうとする。クラブ活動＝自己の興味・関心を意欲的に追求し、他と協力して課題に向けて創意工夫して取り組もうとする。学校行事＝学校や学年の一員としての自覚をもち、集団における自己の役割を考え、望ましい行動をしようとする。

II事実及び所見 この欄には特別活動における生徒の活動の状況について、主な事実及び総合的にみた場合の所見を記入すること。その際、

所見については、生徒の長所を取り上げることが基本となるように留意すること。(1)事実の記入に当たっては、例えば下記の事項が考えられること。所属する係名や委員会名、クラブ名及び学校行事における役割の分担など、活動の状況についての事実に関する事。 (2)所見の記入に当たっては、例えば下記の事項が考えられること。ア その生徒個人として比較的優れている点など、特別活動全体を通して見られる生徒の特徴に関する事。イ 当該学年において、その当初と学年末を比較し、活動の状況の進歩が著しい場合、その状況に関する事。ウ その他特に指導が必要である場合には、その事実に関する事

※「行動の記録」の項目は、小学校は、基本的な生活習慣、明朗・快活、自主性・根気強さ、責任感、創意工夫、思いやり、協力性、自然愛護、勤労・奉仕、公正・公平、公共心、中学校は基本的な生活習慣、明朗・快活、自主・自律、向上心、責任感、創意工夫、思いやり、寛容・協力性、自然愛護、勤労・奉仕、公正・公平、公共心。

「高等学校生徒指導要録並びに盲学校、聾学校及び養護学校の高等部生徒指導要録の様式例等の改訂について」(平成5年7月29日 文初高第162号)(出典;『中等教育資料』(平成5年12月号)12、1993)

[特別活動の記録]
この欄には、特別活動における生徒の活動の状況について、主な事実及び所見を記入すること。その際、所見については、生徒の長所を取り上げることが基本となるよう留意すること。
(1)事実の記入に当たっては、例えば下記の事項が考えられること。所属する係名や委員会名、クラブ名及び学校行事における役割の分担など、活動の状況についての事実に関する事。
(2)所見の記入に当たっては、例えば下記の事項が考えられること。ア その生徒個人として比較的優れている点など、特別活動全体を通して見られる生徒の特徴に関する事。イ 当該学年において、その当初と学年末とを比較し、活動の状況の進歩が著しい場合、その状況に関する事。

□教育課程審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について(答申)」(平成10年7月29日)(出典;『初等教育資料』(699)、1999-01、国立特別支援教育研究所 https://www.nise.go.jp/blog/2000/05/b2_h100729_01.htm01)

「(2)教育課程の基準の改善のねらい ①豊かな人間性や社会性、国際社会に生きる日本人としての自覚を育成すること、②自ら学び、自ら考える力を育成すること、③ゆとりのある教育活動を展開する中で、基礎・基本の確実な定着を図り、個性を生かす教育を充実すること、④各学校が創意工夫を生かし特色ある教育、特色ある学校づくりを進めること」(207-208頁)

「(3)各学校段階・各教科等を通じる主な課題に関する基本的考え方 (道徳教育)(国際化への対応)(情報化への対応)(環境問題への対応)(少子高齢化社会への対応)(横断的・総合的な学習、教育課程の基準の大綱化・弾力化)」

「4各教科・科目等の内容・・・(2)小学校、中学校及び高等学校・・・」

「④道徳教育 ア 改善の基本方針・・・(7)体験活動等を生かした心に響く道徳教育の実施 (イ)家庭や地域の人々の協力による道徳教育の充実 (ウ)未来へ向けて自らが課題に取り組み、共に考える道徳教育の推進 イ 改善の具体的事項・・・内面に根ざした道徳的実践力の育成が図られるよう、例えば、次のような工夫が促進されるようにする。ボランティア活動、自然体験活動、生や死の問題を考える活動、学校間の交流活動等を生かす工夫。観察や調査、実物に触れる活動、様々な立場について考える役割演技、コミュニケーションを深める活動、感性や情操をはぐくむ活動等を取り入れる工夫。地域の人材から様々な生き方や考え方を直接学ぶ工夫。学校図書館や公共図書館、博物館等を利用した発展的な学習の工夫。・・・(イ)小学校及び中学校において道徳の時間をはじめ学校教育全体で取り組む道徳教育については、特に次のような点に留意して指導の工夫を図る。小学校の低学年では、特に社会生活上のルールを身に付け、「よいことはよい、悪いことは悪い」と自覚できるよう繰り返ししっかり指導すること。中学年では、自主性をはぐくむ中で、みんなと協力し助け合いながら学習や生活ができるようにすること。高学年では、自立心をはぐくみ、我が国の文化や伝統への理解を深め、自らの属する集団や社会に主体的にかかわっていけるようにすること。中学校では、自らの人生や将来を考えながら規律ある生活ができ、国民としての自覚と国際協調の精神を身に付けるようにすること。また、思春期にある小学校の高学年や中学校では、児童生徒の悩みや心の揺れ、学級や学校生活における具体的事柄や葛藤などの課題等を積極的に取り上げ、人間の心や生き方等について話し合い、自己や他者との関係を深くみつめられるようにすること。(ウ)高等学校における道徳教育は、人間としての在り方生き方に関する教育を学校の教育活動全体を通じて行うが、特に公民科やホームルーム活動を中心に各教科・科目等の特質に応じて、生徒が主体的に探究し豊かな自己形成ができるよう指導の一層の工夫を図る。その際、自由や権利だけでなく自らの義務と責任を果たそうとする態度、社会や自然と積極的にかかわろうとするボランティア精神、男女の理解協力や性モラル、自らの人生を切り拓くことへの意欲、よりよき国家・社会の形成者としての倫理観、国際社会に主体的に貢献しようとする意欲等の育成を重視する。」(160-161頁)

「⑤特別活動 ア 改善の基本方針 (7)特別活動が、集団活動を通じた教育活動としての特質を生かし、集団の一員としての自覚を深め、児童生徒の個性の伸長と調和のとれた豊かな人間性を育成するとともに、学級(ホームルーム)や学校生活の基盤の形成に重要な役割を果たしていることを踏まえ、特に、好ましい人間関係の醸成、基本的なモラルや社会生活上のルールの習得、協力してよりよい生活を築こうとする自主的、実践的な態度の育成、ガイダンスの機能の充実などを重視する観点に立って、内容の改善を図る。(イ)家庭や地域と協力し連携を深めながら、自然や文化との触れ合い、地域の人々との幅広い交流など、自然体験や社会体験等の充実を図る。(ウ)国際社会の中で主体的に生きていく上で必要な日本人としての自覚や国際協調の精神を培い、国旗及び国歌の指導の徹底を図る。

イ 改善の具体的事項
(小学校)

(7)現在、特別活動は、「学級活動」、「児童会活動」、「クラブ活動」及び「学校行事」で構成されており、その内容構成は現行どおりとする。(イ)「学級活動」については、児童の自発的、自治的な活動が一層活発に行えるようにする観点から、児童が自らよりよい学級や学校生活を目指して諸問題の解決に取り組む活動を重視することとし、「学級活動」の内容の例示に学級内の組織づくりや運営に関する事項を加えることとする。ただし、情報の適切な活用に関する事項については、教科等で適切な指導が行われることになることを考慮して削除する。児童の発達段階に応じてガイダンスの機能を充実する観点から、内容の例示に夢や希望をもち目標に向かって生きる態度の形成に関する事項を加えることとし、不安や悩みの解消や意欲的な学習態度の形成に関する事項はこれに統合する。また、心身の健康や学校給食に関する指導の充実を図る。(ウ)「児童会活動」については、教師の適切な指導の下に、児童の異年齢集団による自発的、自治的な活動を一層活発に行えるようにするため、学級活動などとの関連を一層図るとともに、活動に必要な場や機会を年間を通じて計画的に確保するようにする。(エ)「クラブ活動」については、学校や地域の事情等を考慮しつつ、児童の興味・関心を踏まえて計画的に実施できるように、学校において適切な授業時数を充てるようにする。(オ)「学校行事」については、ボランティア精神を養う活動を充実するとともに、自然体験、幼児・高齢者や障害のある人々との触れ合いなどを積極的に取り上げるようにする。また、各学校が取り上げる活動について地域や学校の実態に応じて重点化を図るとともに、行事間の関連や統合を図ったり、練習や準備の在り方を見直したりして行事を精選する。

	<p>(中学校)</p> <p>(ア)現在、特別活動は、「学級活動」、「生徒会活動」、「クラブ活動」及び「学校行事」で構成されているが、「学級活動」、「生徒会活動」及び「学校行事」により構成することとする。「<u>クラブ活動</u>」は、放課後等の部活動や学校外活動との関連、今回創設される「総合的な学習の時間」において生徒の興味・関心を生かした主体的な学習活動が行われることなどを考慮し、部活動が一層適切に行われるよう配慮しつつ、<u>廃止することとする</u>。(イ)「学級活動」については、小学校と同様の趣旨で改善することとし、その内容の例示に学級や学校における生活の充実向上に関する事項を加え、情報の適切な活用に関する事項などは、教科等で取り上げられることを考慮して削除する。社会の一員としての自覚を深め、人間としての生き方の指導の一層の充実を図る観点から、内容の例示にボランティア活動など社会参加の意義の理解に関する事項を加えることとする。また、心身の健康や学校給食に関する指導の充実を図る。(ウ)「生徒会活動」については、教師の適切な指導の下に、生徒の異年齢集団による自発的、自治的な活動を一層活発に行えるようにするため、学級活動などとの関連を一層図るとともに、活動に必要な場や機会を年間を通じて計画的に確保するようにする。(エ)「学校行事」については、小学校と同様の趣旨で改善する。その際、ボランティア活動など社会参加の活動を内容に示す。(オ)将来の生き方を考える態度や主体的に適切な選択を行う能力を育成することの重要性にかんがみ、<u>ガイダンスの機能</u>を充実し、例えば、選択教科や進路等の選択に関し、各教科等との関連を図りつつ、計画的・組織的に指導したり、入学時の学校生活への適応及び円滑な人間関係の形成について計画的に指導するものとする。</p> <p>(高等学校) (ア)現在、特別活動は、「ホームルーム活動」、「生徒会活動」、「クラブ活動」及び「学校行事」で構成されているが、「ホームルーム活動」、「生徒会活動」及び「学校行事」により構成することとし、「<u>クラブ活動</u>」については、<u>中学校と同様の趣旨で廃止する</u>。(イ)「ホームルーム活動」については、小学校及び中学校の「学級活動」と同様の趣旨で改善することとし、その内容の例示にホームルームや学校内の生活上の組織づくりや運営に関する事項を加え、情報の適切な活用に関する事項などは、教科等の指導で取り上げられることを考慮して削除する。社会の一員としての自覚を深め、人間としての在り方生き方の指導の一層の充実を図る観点から、内容の例示にボランティア活動など社会参加の意義の理解や自己責任に関する事項を加えることとする。また、心身の健康に関する指導の充実を図る。(ウ)「生徒会活動」及び「学校行事」については、中学校と同様の趣旨で改善する。(エ)<u>ガイダンスの機能</u>については、<u>中学校と同様の趣旨で充実する</u>。」</p>			
<p>・小学校(平成10年)、中学校(平成10年)、高等学校(平成11年)</p> <p>・『小学校学習指導要領解説特別活動編』作成協力者；有村久春、新富康央、内藤勇次、成田國英ら、文部省編集；宮川八岐ら(『解説書』)</p> <p>・『中学校学習指導要領解説特別活動編』作成協力者；尾木和英、木原孝博、倉持博、須藤実、佃直毅、松下俱子、松田素行、美谷島正義、山田忠行、和田孝ら 文部省編集；森嶋昭伸、高橋哲夫、鹿嶋研之介ら(『解説書』)</p> <p>・『高等学校学習指導要領解説特別活動編』協力者；及川良一、唐澤勇、高橋哲夫、山口満、吉本圭一ら 文部省編集；森嶋昭伸、鹿嶋研之助ら(『解説書』)</p> <p>平成10年学習指導要領</p>	<p>教育課程；各教科、道徳、特別活動並びに総合的な学習の時間(「施行規則」)</p> <p>目標；望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図るとともに、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、実践的な態度を育てる。</p> <p>内容； A 学級活動 (1)学級や学校の生活の充実と向上に関する事。 (2)日常の生活や学習への適応及び健康や安全に関する事。 B 児童会活動 C クラブ活動 D 学校行事 (1)儀式的行事 (2)学芸的行事 (3)健康安全・体育的行事 (4)遠足・集団宿泊的行事 (5)勤労生産・奉仕的行事</p> <p>授業時数；第1学年34、第2～6学年35 特別活動の授業時数は、小学校学習指導要領で定める学級活動(学校給食に係るものを除く。)に充てるものとする。(「施行規則」)</p> <p>第1章総則；第4 授業時数等の取扱い；1・ ・・ただし、1及び3において、特別活動については学級活動(学校給食に係るものを除く。)に限る。)の授業は、年間35週(第1学年については34週)以上にわたって行うよう計画し、週当たりの授業時数が児童の負担過重にならないようにするものとする。2 特別活動の授業のうち、児童会活動、クラブ活動及び学校行事については、それらの内容に応じ、年間、学期ごと、月ごとなどに適切な授業時数を充てるものとする。</p> <p>第4章特別活動；記述なし。</p> <p>生徒指導；</p>	<p>教育課程；必修教科、選択教科、道徳、特別活動及び総合的な学習の時間(「施行規則」)</p> <p>目標；望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図り、集団や社会の一員としてよりよい生活を築こうとする自主的、実践的な態度を育てるとともに、人間としての生き方についての自覚を深め、自己を生かす能力を養う。</p> <p>内容； A 学級活動 (1)学級や学校の生活の充実と向上に関する事。 (2)個人及び社会の一員としての在り方、健康や安全に関する事。 (3)学業生活の充実、将来の生き方と進路の適切な選択に関する事。 B 生徒会活動 C 学校行事 (1)儀式的行事 (2)学芸的行事 (3)健康安全・体育的行事 (4)旅行・集団宿泊的行事 (5)勤労生産・奉仕的行事</p> <p>授業時数；第1～3学年 35 特別活動の授業時数は、中学校学習指導要領で定める学級活動(学校給食に係るものを除く。)及びクラブ活動に充てるものとする。(「施行規則」)</p> <p>第1章総則；第4 授業時数等の取扱い；1・ ・・ただし、1及び3において、特別活動については学級活動(学校給食に係るものを除く。)に限る。)の授業は、年間35週以上にわたって行うよう計画し、週当たりの授業時数が生徒の負担過重にならないようにするものとする。2 特別活動の授業のうち、生徒会活動及び学校行事については、それらの内容に応じ、年間、学期ごと、月ごとなどに適切な授業時数を充てるものとする。</p> <p>第4章特別活動；記述なし。</p>	<p>教育課程；各教科、特別活動及び総合的な学習の時間((「施行規則」)</p> <p>目標；望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図り、集団や社会の一員としてよりよい生活を築こうとする自主的、実践的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、自己を生かす能力を養う。</p> <p>内容； A ホームルーム活動 (1)ホームルームや学校の生活の充実と向上に関する事。 (2)個人及び社会の一員としての在り方生き方、健康や安全に関する事。 (3)学業生活の充実、将来の生き方と進路の適切な選択決定に関する事。 B 生徒会活動 C 学校行事 (1)儀式的行事 (2)学芸的行事 (3)健康安全・体育的行事 (4)旅行・集団宿泊的行事 (5)勤労生産・奉仕的行事</p> <p>授業時数； 第1章総則；第5款 各教科・科目、特別活動及び総合的な学習の時間の授業時数等 4 ホームルーム活動の授業時数については、原則として、年間35単位時間以上とするものとする。 5 定時制の課程において、特別の事情がある場合には、ホームルーム活動の授業時数の一部を減らすことができる。 6 生徒会活動及び学校行事については、学校の実態に応じて、それぞれ適切な授業時数を充てるものとする。</p> <p>第4章特別活動；記述なし。</p> <p>生徒指導； 第1章総則；第6款 教育課程の編成・実施</p>	

第1章総則；第5指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項；2以上のほか、次の事項に配慮するものとする。；(2)各教科等の指導に当たっては、体験的な学習や問題解決的な学習を重視するとともに、児童の興味・関心を生かし、自主的、自発的な学習が促されるよう工夫すること。(3)日ごろから学級経営の充実を図り、教師と児童の信頼関係及び児童相互の好ましい人間関係を育てるとともに児童理解を深め、生徒指導の充実を図ること。(4)各教科等の指導に当たっては、児童が学習課題や活動を選択したり、自らの将来について考えたりする機会を設けるなど工夫すること。

第4章特別活動；第3指導計画の作成と内容の取扱い；2第2の内容の取扱いについては、次の事項に配慮するものとする。
「2）学級活動については、学校や児童の実態に応じて取り上げる指導内容の重点化を図るようにすること。また、生徒指導との関連を図るようにすること。」

以上『要領』

特別活動改訂の趣旨；

(1)集団活動を通じた教育活動としての特質を生かし、集団の一員としての自覚を一層深め、豊かな人間性や社会性の育成を図る。(2)特別活動の目標や内容構成は現行通りとするが、学校や児童の実態に応じて自主的、実践的な活動を充実するとともに、一層弾力的な指導が行われるようにし、内容の改善を図る。(3)家庭や地域との連携を深めながら、自然や文化との触れ合いや地域の人々との幅広い交流など、自然体験や社会体験等の充実を図る。」「(『解説書』2-3頁)

改訂の要点；「(1)学級活動の改善（(1)に学級内の組織づくりを例示、(2)の内容を一層重点化、心身の健康や望ましい食習慣の形成の指導の充実）(2)児童会活動の改善（学級活動などの関連を一層図る）(3)クラブ活動（学校において適切な時間数を充てる）(4)学校行事（ボランティア活動など社会福祉の精神の涵養など、地域の実態に応じて重点化、行事間の関連や統合など）(5)家庭や地域と連携（一層の推進）」(『解説書』4～5頁)

特別活動で育成する資質・能力；「(1)望ましい集団活動の展開・・・(2)心身の調和のとれた発達・・・(3)個性の発見と理解・・・(4)社会性の育成・・・」(『解説書』6-8頁)

生徒指導；

第1章総則；第6指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項；2以上のほか、次の事項に配慮するものとする。；(2)各教科等の指導に当たっては、体験的な学習や問題解決的な学習を重視するとともに、生徒の興味・関心を生かし、自主的、自発的な学習が促されるよう工夫すること。(3)教師と生徒の信頼関係及び生徒相互の好ましい人間関係を育てるとともに生徒理解を深め、生徒が主体的に判断、行動し積極的に自己を生かしていくことができるよう、生徒指導の充実を図ること。(4)生徒が自らの生き方を考え主体的に進路を選択することができるよう、学校の教育活動全体を通じ、計画的、組織的な進路指導を行うこと。(5)生徒が学校や学級での生活によりよく適応するとともに、現在及び将来の生き方を考え行動する態度や能力を育成することができるよう、学校の教育活動全体を通じ、ガイダンスの機能の充実を図ること。

第4章特別活動；第3指導計画の作成と内容の取扱い；1指導計画の作成に当たっては、次の事項に配慮するものとする。；(2)生徒指導の機能を十分に生かすとともに、教育相談（進路相談を含む。）についても、生徒の家庭との連絡を密にし、適切に実施できるようにすること。(3)学校生活への適応や人間関係の形成、選択教科や進路の選択などの指導に当たっては、ガイダンスの機能を充実するよう学級活動等の指導を工夫すること。

以上『要領』

中学校特別活動改訂の趣旨；

(1)特別活動の性格及び指導の重点の明確化（教育課程審議会答申に基づいて「指導の重点の明確化と内容の改善を図った」）(2)特別活動の内容構成の見直し（完全学校週5日制のもとで、「クラブ活動については廃止することとした。」、内容構成や取扱いの改善を行った。）(3)各学校の創意工夫の発揮と開かれた教育活動の展開・・・各学校の創意工夫の発揮をさらに進めるとともに、開かれた教育活動の一層の展開を図る視点から改善を行った。」「(『解説書』2-4頁)

改訂の要点；「(1)目標の改善（「集団の一員」を「集団や社会の一員」に改めた）(2)内容の改善（ア 学級活動の改善「学級や学校の生活への適応」を加え、活動内容(2)の学業生活の充実を(3)に統合したなど）イ 生徒会活動の改善（「ボランティア活動」を加えた。）ウ 学校行事の改善（各学校の創意工

に当たって配慮すべき事項；5教育課程の実施等に当たって配慮すべき事項；「(2)学校の教育活動全体を通じて、個々の生徒の特性等の的確な把握に努め、その伸長を図ること。また、生徒が適切な各教科・科目や類型を選択し学校やホームルームでの生活によりよく適応するとともに、現在及び将来の生き方を考え行動する態度や能力を育成することができるよう、ガイダンスの機能の充実を図ること。(3)教師と生徒の信頼関係及び生徒相互の好ましい人間関係を育てるとともに生徒理解を深め、生徒が主体的に判断、行動し積極的に自己を生かしていくことができるよう、生徒指導の充実を図ること。(4)生徒が自己の在り方生き方を考え、主体的に進路を選択することができるよう、学校の教育活動全体を通じ、計画的、組織的な進路指導を行うこと。」

第3章特別活動；第3指導計画の作成と内容の取扱い「(2)生徒指導の機能を十分に生かすとともに、教育相談（進路相談を含む。）についても、生徒の家庭との連絡を密にし、適切に実施できるようにすること。(3)学校生活への適応や人間関係の形成、教科・科目や進路の選択などの指導に当たっては、ガイダンスの機能を充実するようホームルーム活動等の指導を工夫すること。

以上『要領』

改訂の趣旨；改善の基本方針；(教育課程審議会答申の説明のみ)

改訂の要点；特別活動改訂の趣旨；「(1)特別活動の性格及び指導の重点化(2)特別活動の内容構成の見直し、(3)各学校の創意工夫の発揮と開かれた教育活動の展開」(『解説特別活動編』7-8頁)

改訂の要点；特別活動改訂の要点；「(1)目標の改善（「集団の一員」を「集団や社会の一員」に改めた）・・・(2)内容の改善（ア ホームルームの改善「ホームルームや学校の生活への適応」を加え、活動内容(2)の学業生活の充実を(3)に統合したなど）イ 生徒会活動の改善（「ボランティア活動」を加えた。）ウ 学校行事の改善（各学校の創意工夫を生かした取組みができるようにした。）エ クラブ活動の廃止・・・(3)指導計画の作成と内容の取扱いの改善（ア ガイダンスの機能の充実）、イ 家庭や地域との連携の推進、ウ 各内容における学校の創意工夫の発揮」(『解説特別活動編』9-12頁)

◇小学校は、「ガイダンスの機能」について答申に記述はあったが、学習指導要領には記述されなかった。

各教科との関係；「・・・これまで概観したように特別活動の各内容は、各教科の指導や学習とかかわりをもっている。また、特別活動において培われた協力的で実践的な態度は、各教科の学習に影響を与え、ともすると受動的で、平板に陥りがちな学習活動に変化をもたらす効果もある。」(『解説書』14頁)

道徳との関係；「・・・特別活動における様々な集団活動は、道徳性の育成にとって重要な場と機会であり、道徳教育とのかかわりが深い。・・・特別活動における実践的な集団活動を通して、・・・望ましい道徳性を身に付けることができる。・・・このように特別活動と道徳教育及び道徳の時間とは、深いかわりをもっている。」(『解説書』14頁)

生徒指導との関係；削除

総合的な学習の時間との関係；「総合的な学習の時間においては・・・具体的な学習活動を通して・・・(心や精神、人間性、社会性を身に付けるので)特別活動の内容と深いかわりがある。・・・総合的な学習の時間には、特別活動における経験を遺憾なく発揮することが期待できる。逆に、総合的な学習の時間における体験的な学習、問題解決的な学習などの経験は、特別活動における具体的な活動場面で生かされ、活動を推進する力となるであろう。」(『解説書』15頁)

特別活動の教育的意義；「・・・特別活動の教育的意義として、次の点を挙げることができる。ア 集団の一員として、なすことによって学ぶ活動を通して、自主的、実践的な態度を身に付ける活動である。イ 教師と児童及び児童相互の人間的な触れ合いを基盤とする活動である。ウ 児童の個性や能力の伸張、協力の精神などの育成を図る活動である。エ 各教科や道徳、総合的な時間などの学習に対して、興味や関心を高める活動である。また、逆に、各教科等で培われた能力などが総合・発展される活動である。オ 知、徳、体の調和のとれた豊かな人間性を養う活動である。」(『解説書』18-19頁)

生徒指導の充実；「特別活動と生徒指導とのかかわり方として、次の3点を挙げることができる。ア所属する集団を、自分たちの力によって円滑に規則正しく運営することを学ぶ。イ集団の中で、それぞれの個性を生かし、人格を尊重する生き方を学ぶ。ウ集団としての連帯感を高め、集団の一員としての望まし

い態度や行動のあり方を学ぶ。生徒指導は、便宜的に学業指導、適応指導、道徳性指導、保健指導、余暇指導などに分けて計画される

夫を生かした取組みができるようにした。)エ クラブ活動の廃止 (3)指導計画の作成と内容の取扱いの改善(ア ガイダンスの機能の充実、イ 家庭や地域との連携の推進、ウ 各内容における学校の創意工夫の発揮)」(『解説書』4-7頁)

各教科との関係；「・・・このように各教科と特別活動はともに支え合い、相互に補い合う関係にある。・・・各教科における主体的な学習活動の充実を図るためには、学校等における温かな雰囲気と人間関係づくり、自主的な学習の態度や習慣を育てる指導などが重要である。また、今回の改訂によって選択履修の幅の拡大が一層進められたことから、生徒自ら選択教科等を適切に選択できるような指導・援助が一層必要になっている。こうした課題にこたえるためには、好ましい人間関係を形成し学校や学級での生活によりよく適応するとともに、現在及び将来の生き方を考え行動する能力や態度を育てることを目指す特別活動の様々な場面における指導と各教科の指導との関係を十分に図るようにしなければならない。」(『解説書』20-21頁)

道徳教育(道徳)との関係(マ)；「・・・特別活動の様々な教育活動は、道徳性の育成にとっては重要な機会であり、道徳における指導との関係は深いものがある。・・・道徳の時間の指導と特別活動における様々な実践とを十分関連付けて進める必要がある。・・・道徳教育の目標は、特別活動の実践の場面における指導を通して深められることが多いが、・・・そのためにも道徳の時間と特別活動との関係を大切にしたい指導を行う必要がある。」(『解説書』21頁)

総合的な学習の時間との関係；「(総合的な学習の時間と特別活動は)・・・それぞれが固有の目標やねらい、教育活動の特色をもっているが、同時に、関連する部分もあり、相互に補充し合うことによって全体として中学校教育の目標を達成していくことができる。・・・実際の指導に当たっては、総合的な学習の時間での学習活動が特別活動の学習活動に発展し、特別活動で実践的、体験的に学んだことが総合的な学習の時間により現実的な意味を与え、充実させるという相互補完的で、相互環流的な関係の在り方が探求されてよい。」(『解説書』21-22頁)

生徒指導等との関係(マ)；「(総則の生徒指導の記述は)・・・教育活動のすべてにおいて、その教育活動の目標を達成していくための基盤であり条件整備の役割を果たすものといえ

各教科・科目との関係；「・・・こうした課題にこたえるためには、好ましい人間関係を形成し学校やホームルームでの生活によりよく適応するとともに、現在及び将来の生き方を考え行動する能力や態度を育てることを目指す特別活動の様々な場面における指導と各教科の指導との関係を十分に図るようにしなければならない。」(『解説書』27頁)

道徳教育との関係；「・・・特別活動においては、目標の中で「人間としての在り方生き方」を掲げており、公民科の「現代社会」「倫理」とともに、人間としての在り方生き方に関する教育について中核的な指導の場面として、重視する必要がある。その意味で、特別活動の様々な教育活動は、道徳性の育成にとって重要な機会である。・・・特別活動における道徳教育は・・・特にホームルーム活動の活動内容(2)及び(3)において集約的に行われる。」(『解説書』27頁)

総合的な学習の時間との関係；「(総合的な学習の時間のねらいを説明して)・・・特別活動においても・・・総合的な時間の学習内容や学習活動と関連する部分もあるが、特別活動では、望ましい集団活動を通して、個性と主体性、社会性と人間性を高めるといふ、生徒の全人的な成長をねらいとする教育活動という特質をもっており、それぞれが固有の目標やねらい、教育活動の特色をもっている。・・・特別活動において行われる学校行事等は、あくまでも特別活動の目標を達成するためのものであり、総合的な学習の時間のねらいの下に行われる活動そのものとは異なることに留意する必要がある。・・・実際の指導に当たっては、・・・相互補完的で相互環流的な関係の在り方が探求されてよいだろう。こうした相互の関連の在り方は、・・・教育課程を構成する、各教科・科目、特別活動及び総合的な学習の時間の関係のすべてにわたって成り立つものといえる。」(『解説書』28-29頁)

生徒指導等との関係(マ)；「(総則の生徒指導の記述は)・・・教育活動のすべてにおいて、その教育活動の目標を達成していくための基盤であり条件整備の役割を果たすものといえる。・・・特に、特別活動の指導は、・・・生徒の積極的な活動が展開されていくためには、深い生徒理解と相互信頼関係を前提とした生徒指導の充実が不可欠である。また、生徒指導のねらいである自己指導能力や自己実現のための態度や能力の育成は、特別活動の目標と重なる部分もある。この意味で、生徒指導と特別活動との関係は極めて深いといえる。・・・生徒指導は、学業指導、適応指導、進路指導、社会性・公民性指導、道徳性指導、

ことがある。これらの内容は、学級活動と深いかわりがある。・・・生徒指導は、児童が自らを生かし自己実現できるよう援助する教育機能であり、学校の教育活動全体を通じて推進することを基本としている。・・・学級活動と生徒指導とのかわり方として、次の3点を挙げることができる。ア 学級を単位として、きめ細やかな生徒指導を行う。イ 生徒指導の機能を補充し、深化し、統合する役割をもっている。ウ 生徒指導の観点から、他の教育活動を充実するための条件整備の役割を果たしている。」(『解説書』19-21頁)

第1章総説；2改訂の基本方針；「①豊かな人間性や社会性、国際社会に生きる日本人としての自覚を育成すること。②自ら学び、自ら考える力を育成すること。③ゆとりのある教育活動を展開する中で、基礎・基本の確実な定着を図り、個性を生かす教育を行うこと。④各学校が創意工夫を生かし特色ある教育、特色ある学校づくりを進めること。」(『解説総則編』3-5頁)

第1章総説；3改訂の要点；(1)学校教育法施行規則改正の要点；「・・・特別活動の授業時数については、従前は、別表第1の備考において、「学級活動(学校給食に係わるものを除く。)及びクラブ活動に充てるものとする。」としていたが、今回の改訂において、「学級活動(学校給食に係わるものを除く。)に充てるものとする。」と改正した。これにより、クラブ活動については、年間を通じ各学校において適切な授業時数を配当することとなる。」(『解説総則編』6頁)

第3章教育課程の編成及び実施；第1節教育課程編成の一般方針；2道徳教育(第1章第1の2)；「(2)道徳の時間の意義；「・・・道徳教育の目標がより効果的に実現されるには、道徳の時間において各教科、特別活動及び総合的な時間における道徳教育との密接に関連を図りながら計画的、発展的に指導を行うことが必要である。」(『解説総則編』28頁)

第3章教育課程の編成及び実施；第3節総合的な学習の時間の取扱い；「1 創設の経緯・・・5 総合的な学習の時間の学習活動(第1章第3の3)；・・・学習活動に関しては、①例えば国際理解、情報、環境、福祉・健康などなどの横断的・総合的な課題 ②児童の興味・関心に基づく課題 ③地域や学校の特色に応じた課題 などが示されているが、・・・各学校で具体的な学習活動を計画し、展開する際の視点を参考として示したものであ

る。・・・生徒指導のねらいである自己指導能力や自己実現のための態度や能力の育成は、特別活動の目標と重なる部分もある。この意味で、生徒指導と特別活動との関連は極めて深いといえる。・・・生徒指導は、学業指導、適応指導、進路指導、社会性・公民性指導、道徳性指導、保健指導、安全指導、余暇指導などの部面に分けて計画されることがあるが、これらは、特別活動の全体、なかでも学級活動の活動内容と密接な関連をもっており、学級活動の時間は、生徒指導が中心に行われる場といえる。・・・(学習指導要領では、生徒指導、進路指導、ガイダンスの機能の充実が示されているが)これらはいずれ特別活動の充実にとって密接に関連するものである。生徒指導の推進に当たっては、・・・ガイダンスの機能を充実していくことが、学級活動等の場でとくに必要になっている。・・・人間としての生き方の指導は、(進路指導においても基本的なねらいであり)特別活動の各内容においても、生き方指導として進路指導との関連が一層望まれる。(『解説書』23-24頁)

学級活動の特質(第3章内容；第1節学級活動；1学級活動の特質；(2)学級活動の特質)；ア 学級を単位として行われる自主的、実践的な活動である イ 学級を場として、学級や学校の生活への適応を図る活動である ウ 学級生活を基盤に、集団や社会の一員としての望ましい資質や能力・態度を育てる活動である エ 当面する諸課題の解決を通して生徒自らが自己指導能力を養う活動である オ 特別活動における人間としての生き方に関する指導が行われる中心的な場である カ 生徒指導の全機能が補充、深化、統合される場である・・・これらを生徒指導の部面から見れば、学業指導、適応指導、進路指導、社会性・公民性指導、道徳性指導、保健指導、安全指導、余暇指導などの課題とともとらえることができる。学級活動においては、教師と生徒の信頼関係及び生徒相互の好ましい人間関係の中で、生徒が諸課題の解決に自主的、実践的に取り組むことへの指導・援助を通して、生徒指導の機能が補充、深化、統合されることになるのである。・・・(総則や特別活動でガイダンスの機能が示されたが)今回の改訂において、特別活動、特に学級活動は、これまで行ってきた適応指導、学業指導及び進路指導にかかわる活動を改善し、これまで以上に充実することを通して、中学校教育が当面している諸課題の解決に積極的に取り組むことが求められているのであり、ガイダンス機能の充実とは、そのような生徒指導上の機能及び進路指導の機能の充実に端的に言い表したものである。」(『指導書』30-31頁)

保健指導、安全指導、余暇指導などの部面に分けて計画されることがあるが、これらは、特別活動の全体、なかでもホームルーム活動の活動内容と密接な関連をもっており、ホームルーム活動の時間は、生徒指導が中心に行われる場といえる。

・・・(学習指導要領では、生徒指導、進路指導、ガイダンスの機能の充実が示されているが)これらはいずれも特別活動の充実にとって密接に関連するものである。生徒指導の推進に当たっては、・・・ガイダンスの機能を充実してきことが、ホームルーム活動等の場でとくに必要になっている。・・・人間としての在り方生き方の指導は、(進路指導においても基本的なねらいであり)特別活動の各内容においても、生き方指導として進路指導との関連が一層望まれる。」(『解説書』29-30頁)

ホームルーム活動の特質(第3章内容；第1節ホームルーム活動；(1)ホームルームの特質)；「・・・イ ホームルームの機能(ア)生徒活動の基盤としての役割・・・(イ)生徒指導の基礎的な場 ホームルームは、学校における生徒指導(進路指導を含む。以下同じ)を進めるための基礎的な場として最も適している。・・・特に道徳性の育成、学業や進路、心身の健康・安全などについての指導が積極的かつ計画的に行われることにより、学校の教育活動全体を通じて行われることにより、学校の教育活動全体を通じて行われる生徒指導が補充、深化、統合される場であるといえよう。(ウ)他の教育活動との相互補完が行われる場 (エ)事務的な仕事が果たされる場 (オ)ホームルーム経営を展開する場」(『解説書』31-34頁)

ホームルーム活動の特質(第3章内容；第1節ホームルーム活動；(2)ホームルーム活動の特質)「ア ホームルームを単位として行われる自主的、実践的な活動である・・・イ ホームルームを場として、ホームルームや学校の生活への適応を図る活動である・・・ウ ホームルーム生活を基盤に、集団や社会の一員としての望ましい資質や能力・態度を育てる活動である エ 当面する諸課題の解決を通して生徒自らが自己指導能力を養う活動である・・・オ 特別活動における人間としての在り方生き方に関する指導が行われる中心的な場である・・・カ 生徒指導の全機能が補充、深化、統合される場である・・・(ホームルーム活動の内容は)生徒指導の部面から見れば、学業指導、適応指導、進路指導、社会性・公民性指導、道徳性指導、保健指導、安全指導、余暇指導などにわけることができる。」(『解説特別活動編』34-39頁)

○総合的な学習の時間は「総合的な学習の時間においては、次のようなねらいをもって指導を行うものとする。(1)自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること。(2)学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること。」

◇「自己教育力」、「自己指導能力」の育成と違いは何か。

◇中学校で「ガイダンスの機能」の説明がなされている

る。」(『解説総則編』48頁)

第3章教育課程の編成及び実施；第4節授業時数；3 特別活動の授業時数(第1章第4の2)；「(特別活動のうち、児童会活動、クラブ活動及び学校行事の授業時数は、内容に応じて、年間、学期ごと、月ごとなどに充てることになっているが)これは、これらの活動の性質上学校ごとの特色ある実施が望まれるものであり、その授業時数を全国一律に標準として定めることは必ずしも適切でないことによるものである。クラブ活動については、従前は、年間35週以上にわたって実施するものとされていたが、・・・学校において適切な授業時数を充てることにした。」(『解説総則編』60頁)

「第3章教育課程の編成及び実施；第6節教育課程実施上の配慮事項；3 学校経営と生徒指導の充実(第1章5の2(3))：「・・・生徒指導は児童一人一人の人格を尊重し、個性を生かしながら、社会的資質や行動力を高めるように指導、援助することである。生徒指導を着実に進める上での基盤は学級であり、学級担任の教師の営みは重要である。・・・生徒指導は、全教職員の共通理解を図り、学校全体として協力して進めることが大切である。」(『解説総則編』77-78頁)

第1章総説；2 改訂の基本方針；(小学校と同様)(『解説総則編』2-5頁)

第1章総説；3 改訂の要点；(1)学校教育法施行規則改正の要点；「・・・特別活動の授業時数については、従前は、別表第2の備考において、「学級活動(学校給食に係わるものを除く。)及びクラブ活動に充てるものとする。」としていたが、今回の改訂において、部活動との関連や学校外活動との関連を考慮しクラブ活動を廃止したので、「学級活動(学校給食に係わるものを除く。)に充てるものとする。」と改正した。」(『解説総則編』7頁)

第1章総説；3 改訂の要点；(1)学校教育法施行規則改正の要点；(2)「総則」の改善の要点；カ 指導計画の作成に当たって配慮すべき事項；①ガイダンスの機能の充実(第6の2(5))、生徒が学校や学級での生活によりよく適応するとともに、現在及び将来の生き方を考え行動する態度や能力を育成することができるよう、学校の教育活動全体を通じ、ガイダンスの機能を充実することを新たに示した。」(『解説総則編』11頁)

第3章教育課程の編成及び実施；第1節教育課程編成の一般方針；2 道徳教育(第1章第1の2)；(2)道徳の時間の意義；(小学校と同様)(『解説総則編』34頁)

第3章教育課程の編成及び実施；第4節総合的な学習の時間の取扱い；「1 創設の経緯・・・5 総合的な学習の時間の学習活動(第1章第4の3)；(小学校と同様)(『解説総則編』48頁)

第3章教育課程の編成及び実施；第5節授業時数等の取扱い；「・・・生徒会活動及び学校行事については、各学校において、地域や学校の実態を考慮し、実施する活動内容とのかかわりにおいて授業時数を定める必要がある。」(『解説総則編』86頁)

「第3章教育課程の編成及び実施；第7節教育課程実施上の配慮事項；3 生徒指導の充実(第1章6の2(3))；「・・・生徒指導は、学校の教育目標を達成するための重要な機能の一つであり、一人一人の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ように指導・援助するものである。・・・単なる生徒の問題行動への対応という消極的な面だけにとどまるものではない。・・・学校教育において、生徒指導は学習指導と並んで重要な意義をもつものであ

第1章総説；第2節改訂の基本方針；(小学校、中学校と同様)(『解説総則編』3-5頁)

第1章総説；第3節改訂の要点；2「総則」の改訂の要点；④総合的な学習の時間；「(小学校、中学校と同様)」(『解説総則編』10-13頁)

第1章総説；第3節改訂の要点；2「総則」の改訂の要点；⑥教育課程の編成・実施に当たって配慮すべき事項(第6款)「(ア)ガイダンス機能の充実 生徒が適切な教科・科目等を選択し、学校生活によりよく適応するとともに、現在及び将来の生き方を考え行動する態度や能力を育成することができるよう、ガイダンスの機能を充実を図ることを新たに示した。」(『解説総則編』15頁)

第1章総説；第3節改訂の要点；3 各教科・科目等の改訂の要点；[特別活動](1)目標については、・・・「集団の一員」という文言を「集団や社会の一員」に改めた。(2)特別活動の内容構成に関しては、(クラブ活動を廃止した)。(3)生徒が学校生活によりよく適応するとともに、学業や進路等における選択さらに将来の生き方などに関して、主体的な選択やよりよい自己決定ができるように導くための指導・援助を一層進める観点から、ガイダンスの機能の充実について新たに示した。(4)ホームルーム活動については、・・・その活動内容の構成を見直した。・・・(5)生徒会活動については、・・・活動内容として新たに「ボランティア活動など」を加えた。(6)学校行事については、5種類の合字は従前どおり・・・。(7)開かれた教育活動の一層の推進を図る観点から、家庭や地域と協力し連携を深めながら、自然や文化との触れ合い、就業やボランティアにかかわる体験的な活動、地域の人々と幅広い交流など、自然体験や社会体験等の充実を図るよう示した。(『解説総則編』58-59頁)

第3章教育課程の編成及び実施；第1節教育課程編成の一般方針；2 道徳教育(第1章第1款の2)；(1)高等学校における道徳教育；「ア 高等学校における道徳教育の考え方・・・前回の改訂以来、高等学校における道徳教育の考え方として示されているのが、人間としての在り方生き方に関する教育であり、今回もこれを継承し、公民科やホームルーム活動を中心に各教科・科目等の特質に応じ学校の教育活動全体を通じて、生徒が人間としての在り方生き方を主体的に探求し豊かな自己形成ができるよう、適切な指導を行うもの

◇中学校と高等学校で「ガイダンスの機能」の説明がなされている。

り、また、両者は相互に深くかかわっている。各学校においては、生徒指導が、一人一人の生徒の健全な成長を促し、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とする生徒指導の積極的な意義を踏まえ、学校の教育活動全体を通じ、その一層の充実を図っていくことが必要である。・・・特別活動における学級活動などは、集団や社会の一員としてよりよい生活を築くための自主的、実践的な学習の場であるとともに、人間としての生き方について自覚を深め、自己を生かす能力を養う場であり、生徒指導の中核的な時間となると考えられるが、あくまでも学校の教育活動全体を通じて生徒指導の機能が発揮できるようにすることが大切であり、教育課程の編成に当たっては、この点に十分配慮する必要がある。(『解説総則編』100-102頁)

「第3章教育課程の編成及び実施；第7節教育課程実施上の配慮事項；4 進路指導の充実(第1章6の2(4))；「・・・中学校における進路指導においては、(平成5年2月の文部事務次官通知を踏まえて)・・・(転換を)図っていくことが重要である。・・・進路指導は、特別活動の学級活動を中核としつつ、・・・学校の教育活動全体を通じ、系統的、発展的に行っていく必要がある。」(『解説総則編』103-104頁)

「第3章教育課程の編成及び実施；第7節教育課程実施上の配慮事項；5 ガイダンスの機能の充実(第1章6の2(5))；「ガイダンス機能の充実については、今回の改訂ではじめて示された。・・・こうした課題も踏まえ、学校生活における生徒一人一人の自己実現を進めていく観点から、新たに示されたわけである。・・・各教科等でもその機能を生かすなど、学校の教育活動全体を通じてガイダンスの機能を充実していくことが大切である。」(『解説総則編』105-106頁)

としている。・・・ウ 各教科・科目等における人間としての在り方生き方に関する教育の展開・・・特にホームルーム活動については、項目の再構成や内容の改善を図り、(2)個人及び社会の一員としての在り方生き方、健康や安全に関すること、「(3)学業生活の充実、将来の生き方と進路の適切な選択決定に関すること」の項目を設けた。・・・指導に当たっては、人間の在り方生き方の指導がホームルーム活動を中心として、特別活動全体を通じて行われるようにすること及びその際、他の教科、特に公民科との関連を図ることに配慮する必要がある。」(『解説総則編』83-84頁)

第3章教育課程の編成及び実施；第4節総合的な学習の時間(『解説総則編』135-157頁)

第3章教育課程の編成及び実施；第5節各教科・科目、特別活動及び総合的な学習の時間の授業時数等；4歩活動の授業時数(第1章第5款の4)；「(1)特別活動の履修・・・(クラブ活動は廃止)特別活動の履修については、・・・単位による計算は行わない。しかし、特にホームルーム活動については、・・・履修すべき単位時間数を定めている。なお、特別活動については、その目標からみて満足できると認められることが卒業の要件となっているが、単位の修得の認定は行われない。・・・(2)ホームルーム活動の授業時数・・・その規定の仕方を、従前は、週当たりの授業時数としていたが、「原則として、年間35単位時間以上とする」というように改めた。・・・授業の1単位時間については、従前の50分を標準とする規定を改め、各学校において、各教科・科目等の授業時数を確保しつつ、適切に定めることとしている。・・・ホームルーム活動の授業の1単位時間についても、・・・年間の合計としては、35単位時間以上の授業時数を確保しなければならない。(「朝の会」「帰りの会」「ショートホームルーム」などは)学習指導要領で定めるホームルーム活動の時間とは区別されるものである。」(『解説総則編』160-161頁)

第3章教育課程の編成及び実施；第6節教育課程の編成・実施に当たって配慮すべき事項；5教育課程の実施に当たって配慮すべき事項(第1章第6款の5)；(2)生徒の特性との伸張とガイダンス機能の充実(第1章第6款の5の(2))；「・・・ここでいうガイダンス機能とは、学習活動など学校生活への適応、好ましい人間関係の形成、学業や進路等における選択、自己の在り方生き方などにかかわって、生徒がよりよく適応し、主体的な選択やよりよい自己決定ができるよう、適切な情報提供や案内・説明、活動体験、相談活動な

○通信制の課程は「卒業までに30単位時間以上指導するものとする」(『解説総則編』238-239頁)

		<p>どを学校として進めていくことを指している。それは、<u>学習指導、生徒指導など学校教育活動の様々な場面で発揮される機能</u>である。」(『解説総則編 192 頁』)</p> <p>3 章教育課程の編成及び実施；第 6 節教育課程の編成・実施に当たって配慮すべき事項；5 教育課程の実施に当たって配慮すべき事項(第 1 章第 6 款の 5)；(3)生徒指導の充実(第 1 章第 6 款の 5 の(3))；「生徒指導は、学校の教育目標を達成するための重要な機能の一つであり、一人一人の生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら、倫理観や正義感などの社会的資質や行動力を高めるように指導・援助するものである。・・・高等学校における生徒指導では、複雑化し、目まぐるしい変化が続く社会において、人間として調和の取れた発達を図りながら、自らの行動を選択し、決定していくことのできる主体を育成するとともに、集団や社会の一員としてよりよい生活を築こうとする自主的、実践的な態度を身に付けさせ、将来の社会生活の中で自己実現を果たすことができる能力や態度の育成を目指さなければならない。そのため、<u>生徒指導において、ガイダンスの機能の充実が求められているのである。</u>」(『解説総則編』195-197 頁)</p>	<p>◇学習指導、生徒指導は機能である。</p> <p>◇「生徒指導において、ガイダンスの機能の充実」との表現はおかしい。生徒指導も「機能」である。</p>
<p>○「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、中等教育学校生徒指導要録並びに盲学校、聾(ろう)学校及び養護学校の小学部児童指導要録、中学部生徒指導要録及び高等部生徒指導要録の改善等について」(平成 13 年 4 月 27 日 13 文科初第 193 号) (出典；https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11402417/www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/1288244.htm)</p> <p>小学校； 「<u>特別活動の記録</u>」 特別活動における児童の活動について、各内容ごとにその趣旨に照らして十分満足できる状況にあると判断される場合には、○印を記入する。各内容及びその趣旨は、別添 1 - 2 のとおりである。 「<u>行動の記録</u>」 各教科、道徳、<u>特別活動</u>、総合的な学習の時間、その他学校生活全体にわたって認められる児童の行動について、各項目ごとにその学年別の趣旨に照らして十分満足できる状況にあると判断される場合には、○印を記入する。また、特に必要があれば、項目を追加して記入する。各項目及びその学年別の趣旨は、別添 1 - 3 のとおりである。 「<u>総合所見及び指導上参考となる諸事項</u>」児童の成長の状況を総合的にとらえるため、以下のような事項などを記入する。1. 各教科や総合的な学習の時間の学習に関する所見 2. <u>特別活動に関する事実及び所見</u> 3. 行動に関する所見 4. 児童の特徴・特技、学校内外における奉仕活動、表彰を受けた行為や活動、知能、学力等について標準化された検査の結果など指導上参考となる諸事項 5. 児童の成長の状況にかかわる総合的な所見 別添 1 - 2 特別活動の評価の内容及びその趣旨；学級活動＝話合いや係の活動などを進んで行い、学級生活の向上やよりよい生活を目指し、諸問題の解決に努めている。児童会活動＝委員会の活動を進んで行ったり集会などに進んで参加したりして、学校生活の向上や他のためを考え、自己の役割を果たしている。クラブ活動＝自己の興味・関心を意欲的に追求し、他と協力して課題に向けて創意工夫して活動している。学校行事＝全校や学年の一員としての自覚をもち、集団における自己の役割を考え、望ましい行動をしている。」</p> <p>中学校； 「<u>特別活動の記録</u>」 特別活動における生徒の活動について、各内容ごとにその趣旨に照らして十分満足できる状況にあると判断される場合には、○印を記入する。各内容及びその趣旨は、別添 2 - 2 のとおりである。 「<u>行動の記録</u>」 各教科、道徳、<u>特別活動</u>、総合的な学習の時間、その他学校生活全体にわたって認められる生徒の行動について、各項目ごとにその趣旨に照らして十分満足できる状況にあると判断される場合には、○印を記入する。また、特に必要があれば、項目を追加して記入する。 各項目及びその趣旨は、別添 2 - 3 のとおりである。</p>			

〔総合所見及び指導上参考となる諸事項〕生徒の成長の状況を総合的にとらえるため、以下のような事項などを記入する。1. 各教科や総合的な学習の時間の学習に関する所見 2. 特別活動に関する事実及び所見 3. 行動に関する所見 4. 進路指導に関する事項 5. 生徒の特徴・特技、学校内外における奉仕活動、表彰を受けた行為や活動、知能、学力等について標準化された検査の結果など指導上参考となる諸事項 6. 生徒の成長の状況にかかわる総合的な所見

別添2-2特別活動の評価の内容及びその趣旨；学級活動＝話し合いや係の活動などを進んで行き、学級生活の向上やよりよい生活を目指し、諸問題の解決に努めるとともに、現在及び将来の生き方を幅広く考え、積極的に自己を生かしている。生徒会活動＝委員会の活動などを進んで行き、全校的な視野に立って、学校生活の向上や他のためを考え、自己の役割を果たしている。学校行事＝全校や学年の一員としての自覚をもち、集団や社会における自己の役割を考え、望ましい行動をしている。〕

高等学校；
 「3 特別活動の記録；特別活動における生徒の活動の状況について、主な事実及び所見を記入する。その際、所見については、生徒の長所を取り上げることが基本となるよう留意する。
 4 総合所見及び指導上参考となる諸事項；生徒の成長の状況を総合的にとらえるため、以下のような事項などを記入する。1. 各教科・科目や総合的な学習の時間の学習に関する所見 2. 行動に関する所見 3. 進路指導に関する事項 4. 取得資格 5. 生徒が就職している場合の事業所 6. 生徒の特徴・特技、部活動、学校内外におけるボランティア活動、表彰を受けた行為や活動、標準検査に関する記録など指導上参考となる諸事項 7. 生徒の成長の状況にかかわる総合的な所見

※「行動の記録の評価項目」は、小学校は、基本的な生活習慣、健康・体力の向上、自主・自律、責任感、創意工夫、思いやり・協力、生命尊重・自然愛護、勤労・奉仕、公正・公平、公共心・公德心。中学校も同様。高等学校はなし。

答申

□中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」（平成20年1月17日）（出典；https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1216828.htm）

「5. 学習指導要領改訂の基本的な考え方；(1)改正教育基本法等を踏まえた学習指導要領改訂 (2)「生きる力」という理念の共有 (3)基礎的・基本的な知識・技能の習得 (4)思考力・判断力・表現力等の育成 (5)確かな学力を確立するために必要な授業時数の確保 (6)学習意欲の向上や学習習慣の確立 (7)豊かな心や健やかな体の育成のための指導の充実」

「7. 教育内容に関する主な改善事項；(1)言語活動の充実(2)理数教育の充実(3)伝統や文化に関する教育の充実(4)道徳教育の充実(5)体験活動の充実(6)小学校段階における外国語活動(7)社会の変化への対応の観点から教科等を横断して改善すべき事項」

「8. 各教科・科目等の内容；

⑭ 道徳教育
 (ii) 改善の具体的事項

(7) 道徳教育の指導内容について、子どもの自立心や自律性、生命を尊重する心の育成をいずれの段階においても共通する重点として押さえるとともに、基本的な生活習慣、規範意識、人間関係を築く力、社会参画への意欲や態度、伝統や文化を尊重する態度などを育成するといった観点から、学校や学年の段階ごとに取り組むべき重点を示す。特に人間関係や集団の一員としての役割や責任などを実践を通して学ぶ特別活動をはじめとして各教科等がそれぞれの特質を踏まえ担うものについても明確にする。また、道徳教育の内容項目について、学校や学年の接続や系統性を踏まえて、分かりやすくする。

(イ) 小学校における道徳の時間においては、自己の生き方及びその基盤となる道徳的価値観の形成を図る指導を徹底する観点から、低学年では、幼児教育との接続に配慮し、例えば、基本的な生活習慣や善悪の判断、きまりを守るなど、日常生活や学習の基盤となる道徳性の指導や感性に働きかける指導を重視する。また、中学年では、例えば、集団や社会のきまりを守り、身近な人々と協力し助け合うなど、体験や人間関係の広がりや配慮した指導を重視する。さらに高学年では、中学校段階との接続も視野に入れ、他者との人間関係や社会とのかかわりに一層目を向け、相手の立場の理解と支え合い、集団の一員としての役割と責任などに関する多様な経験を生かし、夢や希望をもって生きることの指導を重視する。特に高学年段階から同じテーマを複数の時間にわたって指導するなど、指導上の工夫を促進する。

(ロ) 中学校における道徳の時間においては、思春期の特質を考慮し、社会とのかかわりを踏まえ、人間としての生き方や社会とのかかわりを見つめさせる指導を充実する観点から、道徳的価値に裏打ちされた人間としての生き方について自覚を深める指導を重視する。その際、法やきまり、社会とのかかわりなどに目を向ける、人物から生き方や人生訓を学んだり自分のテーマをもって考え議論したりするなど、多様な学習を促進する。また、中学校は教科担任制であり、複数の教師が生徒の教科等の指導にかかわることを生かして、学年や学校において協力し合う指導体制による展開を重視する。

(エ) 高等学校においては、高等学校のすべての教育活動を通じて道徳教育が効果的に実践されるようにするため、学校としての指導の重点や方針を明確にし、道徳教育の全体計画の作成を必須化するとともに、各教科や特別活動、総合的な学習の時間がそれぞれの特質を踏まえて担うものについて明確にする。また、社会の一員としての自己の生き方を探求するなど、生徒が人間としての在り方生き方にかかわる問題について議論し考えたりしてその自覚を一層深めるようにする観点から、中核的な指導場面となる「倫理」や「現代社会」(公民科)、「ホームルーム活動」(特別活動)などについて内容の改善を図る。

(オ) 特に小学校高学年や中学校の段階で、法やきまり、人間関係、生き方など社会的自立に関する学習において、より効果的な指導を行うため、道徳の時間及び各教科等それぞれで担うものや相互の関連を踏まえ、役割演技など具体的な場面を通じた表現活動を生かすといった指導方法や教材等について工夫することが必要である。

(カ) 道徳的価値観の形成を図る観点から、書く活動や語り合う活動など自己の心情・判断等を表現する機会を充実し、自らの道徳的な成長を実感できるようにする。

(キ) 社会における情報化が急速に進展する中、インターネット上の「掲示板」への書き込みによる誹謗中傷やいじめといった情報化の影の部分に対応するため、発達の段階に応じて情報モラルを取り扱う。

(ク) 学校教育全体で取り組む道徳教育の実質的な充実の観点から、道徳教育主担当者を中心とした体制づくり、実際に活用できる有効で具体性のある全体計画の作成、小・中学校における授業公開の促進を図る。

(ケ) 子どもの道徳性の育成に資する体験活動や実践活動として、例えば、幼児等と触れ合う体験、生命の尊さを感じる体験、小学校における自然の中での集団宿泊活動、中学校における職場体験活動、高等学校における奉仕体験活動などを推進する。

(コ) 道徳教育にとっても家庭や地域社会の果たす役割は重要であり、様々な学校教育活動について学校、家庭、地域が相互に結び付きを深める中で、道徳教育については、例えば、生活習慣や礼儀、マナーを身に付けるための取組などが家庭や地域社会において積極的に行われるようにその促進を図ることが重要である。

⑮ 特別活動
 (i) 改善の基本方針

○ 特別活動については、その課題を踏まえ、特別活動と道徳、総合的な学習の時間のそれぞれの役割を明確にし、望ましい集団活動や体験的な活動を通して、豊かな学校生活を築くとともに、公共の精神を養い、社会性の育成を図るという特別活動の特質を踏まえ、特によりよい人間関係を築く力、社会に参画する態度や自治的能力の育成を重視する。また、道徳的実践の指導の充実を図る観点から、目標や内容を見直す。

○ 特別活動の各内容のねらいと意義を明確にするため、各内容に係る活動を通して育てたい態度や能力を、特別活動の全体目標を受けて各内容の目標として示す。

○ 子どもの自主的、自発的な活動を一層重視するとともに、子どもの実態に適切に対応するため、発達や学年の段階や課題に即した内容を示すなどして、重点的な指導ができるようにする。その際、道徳や総合的な学習の時間などとの有機的な関連を図ったり、指導方法や教材を工夫したりすることが必要である。

○ 自分に自信がもてず、人間関係に不安を感じていたり、好ましい人間関係を築けず社会性の育成が不十分であったりする状況が見られたりすることから、それらにかかわる力を実践を通して高めるための体験活動や生活を改善する話し合い活動、多様な異年齢の子どもたちからなる集団による活動を一層重視する。特に体験活動については、体験を通して感じたり、気付いたりしたことを振り返り、言葉でまとめたり、発表し合ったりする活動を重視する。

(ii) 改善の具体的事項

(小学校)

(7) 学級活動については、①学級や学校の生活づくり、②日常の生活や学習への適応及び健康安全の内容で構成することとする。また、学級集団育成上の課題や発達の段階に応じた課題に即して計画的に指導をするため、低・中・高学年ごとに、重点化を図って内容を示す。

① 学級や学校の生活づくりについては、自らよりよい生活を築くために合意形成をする話し合い活動や自分たちでルールをつくって守る活動などを一層重視する。また、自らよりよい学級生活の実現に取り組む意欲をはぐくむとともに、集団の一員としての自覚や責任感を高め、勤労を重視する観点から係活動とともに、日常の清掃などの当番活動も計画的に指導できるようにする。

② 日常の生活や学習への適応及び健康安全については、いわゆる小1プロブレムなどの集団の適応にかかわる問題を重視し、よりよい人間関係を築くための社会的スキルを身に付けるための活動を効果的に取り入れる。特に小学校入学時には、幼児教育との接続、高学年では自己の生き方を取り上げるなど中学校における教育との接続に配慮して、指導の重点化を図る。

(4) 児童会活動については、よりよい学校生活を主体的に築くための話し合い活動や集団への寄与など、異年齢の子どもたちからなる集団による自治的能力の育成を重視する観点から、具体的な内容を示す。

(9) クラブ活動については、個性を伸ばし、異年齢の子どもたちからなる集団による共通の興味・関心を追求する活動を通して、楽しい学校生活やよりよい人間関係を築く力の育成の充実を図る観点から、具体的な内容を示す。

(5) 学校行事については、集団への所属感や連帯意識を深めつつ、学校の仲間や地域の人々とのかかわり、協同の意義、本物の自然や文化の価値や大切さを実感する機会をもつことが重要である。これらのことを踏まえ、自然の中での集団宿泊体験や異年齢交流なども含む多様な人々との交流体験、文化的な体験などを重視する観点から、学校行事の内容について改善を図る。

(中学校)

(7) 学級活動については、①学級や学校の生活づくり、②適応と成長及び健康安全、③学業と進路の三つの内容から構成することとする。その際、発達の段階を踏まえて、自らよりよい学校生活の実現に取り組む意欲の向上、集団や社会の一員としての守るべきルールやマナーの習得、望ましい勤労観・職業観の育成、将来への希望と自立といった人間としての生き方の自覚などにかかわる事項に重点を置き、内容を整理する。また、いわゆる中1ギャップが指摘されるなど集団の適応にかかわる問題や思春期の心の問題の重要性に鑑み、よりよい人間関係を築くための社会的スキルを身に付けるための活動を効果的に取り入れる。特に中学校入学時には、小学校との接続に配慮して、指導の重点化を図る。

(4) 生徒会活動については、学校内外における異年齢の子どもたちからなる集団による健全な人間関係の広がり、よりよい学校生活を主体的に築こうとする自治的能力や責任感の育成を重視する観点から、具体的な内容を示す。

(9) 学校行事については、集団への所属感や連帯意識を深めつつ、学校や社会の中での様々な人々とのかかわり、生きること働くことの尊さを実感する機会をもつことが重要である。また、本物の文化に触れ、文化の継承に寄与する視点をもつことが必要である。これらのことを踏まえ、職場体験、奉仕体験、文化的な体験などの体験活動を重視する観点から、学校行事の内容について改善を図る。

(高等学校)

(7) ホームルーム活動については、①ホームルームや学校の生活づくり、②適応と成長及び健康安全、③学業と進路の三つの内容から構成することとする。その際、自らよりよい学校生活の実現に取り組む意欲をはぐくむとともに、社会的自立を主体的に進める観点から、集団や社会の一員として守るべきルールやマナー、社会生活上のスキルの習得、望ましい勤労観・職業観の育成、人間形成や将来設計といった人間としての在り方生き方の自覚などにかかわる事項に重点を置き、内容を整理する。また、学校生活への適応や社会的自立の重要性に鑑み、ガイダンスの充実を図る。

(4) 生徒会活動については、よりよい学校生活を主体的に築こうとする自治的能力や責任感の育成を重視するとともに、さらに、地域の大人や社会とのかかわりを深める社会貢献活動を重視する観点から、具体的な内容を示す。

(9) 学校行事については、集団への所属感や連帯意識を深めつつ、社会的自立や社会貢献を念頭に置いた体験活動、実社会の中で共に生きること働くことの意義と尊さを実感する機会をもつことが重要である。また、本物の文化に触れ、文化の継承、創造に寄与する視点をもつことが重要である。これらのことを踏まえ、奉仕体験、就業体験、文化的な体験などの体験活動を重視する観点から、学校行事の内容について改善を図る。

<p>・小学校(平成20年)、中学校(平成20年)、高等学校(平成21年)</p> <p>・『小学校学習指導要領解説特別活動編』作成協力者;遠藤忠、児島邦宏、新富康央、平野吉直、宮川八岐、脇田哲郎ら、文部科学省編集;牛尾則文、森友浩史、杉田洋ら</p> <p>・『中学校学習指導要領解説特別活動編』作成協力者;天笠茂、伊藤美奈子、菊池武剋、城戸茂、倉持博、須藤稔、猿渡正利、長沼豊、渡部邦雄ら、文部科学省編集;牛尾則文、森嶋昭伸、森友浩史、藤田晃之晃之ら</p> <p>・『高等学校学習指導要領解説特別活動編』作成協力者;石田美清、鹿嶋研之助、中原美恵、松田素行、山口満ら</p>	<p>教育課程;各教科、道徳、外国語活動、総合的な学習の時間並びに特別活動(「施行規則」)</p> <p>目標;望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図り、集団の一員としてよりよい生活や人間関係を築こうとする自主的、実践的な態度を育てるとともに、自己の生き方についての考えを深め、自己を生かす能力を養う。</p> <p>内容; 〔学級活動〕 2 内容 〔第1学年及び第2学年〕;学級を単位として、仲良く助け合い学級生活を楽しくするとともに、日常の生活や学習に進んで取り組もうとする態度の育成に資する活動を行うこと。 〔第3学年及び第4学年〕;学級を単位とし</p>	<p>教育課程;各教科、道徳、総合的な学習の時間並びに特別活動(「施行規則」)</p> <p>目標;望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図り、集団や社会の一員としてよりよい生活や人間関係を築こうとする自主的、実践的な態度を育てるとともに、人間としての生き方についての自覚を深め、自己を生かす能力を養う。</p> <p>内容; 〔学級活動〕 2 内容 学級を単位として、学級や学校の生活の充実と向上、生徒が当面する諸課題への対応に資する活動を行うこと。 (1) 学級や学校の生活づくり ア 学級や学校における生活上の諸問題の解決 イ 学級内の組織づくりや仕事の分担処</p>	<p>教育課程;各教科、総合的な学習の時間及び特別活動(「施行規則」)</p> <p>目標;望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図り、集団や社会の一員としてよりよい生活や人間関係を築こうとする自主的、実践的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、自己を生かす能力を養う。</p> <p>内容; 〔ホームルーム活動〕 2 内容 学校における生徒の基礎的な生活集団として編成したホームルームを単位として、ホームルームや学校の生活の充実と向上、生徒が当面する諸課題への対応に資する活動を行うこと。 (1) ホームルームや学校の生活づくり</p>	<p>○教育課程審議会から中央教育審議会答申となる。</p> <p>○小学校課、中学校課、高等学校課から、教育課程課の担当となる。</p> <p>◇小学校、中学校、高等学校の内容が統一されるようになる。</p>
--	---	--	--	---

、文部科学省編集；牛尾則文、森嶋昭伸、森友浩史、藤田晃之晃之ら

て、協力し合って楽しい学級生活をつくるとともに、日常の生活や学習に意欲的に取り組もうとする態度の育成に資する活動を行うこと。

〔第5学年及び第6学年〕；学級を単位として、信頼し支え合って楽しく豊かな学級や学校の生活をつくるとともに、日常の生活や学習に自主的に取り組もうとする態度の向上に資する活動を行うこと。

〔共通事項〕

(1) 学級や学校の生活づくり

ア 学級や学校における生活上の諸問題の解決
イ 学級内の組織づくりや仕事の分担処理
ウ 学校における多様な集団の生活の向上

(2) 日常の生活や学習への適応及び健康安全
ア 希望や目標をもって生きる態度の形成

イ 基本的な生活習慣の形成
ウ 望ましい人間関係の形成
エ 清掃などの当番活動等の役割と働くことの意義の理解
オ 学校図書館の利用
カ 心身ともに健康で安全な生活態度の形成
キ 食育の観点を踏まえた学校給食と望ましい食習慣の形

〔児童会活動〕

2. 内容

学校の全児童をもって組織する児童会において、学校生活の充実と向上を図る活動を行うこと。

(1) 児童会の計画や運営 (2) 異年齢集団による交流 (3) 学校行事への協力

〔クラブ活動〕

2. 内容

学年や学級の所属を離れ、主として第4学年以上の同好の児童をもって組織するクラブにおいて、異年齢集団の交流を深め、共通の興味・関心を追求する活動を行うこと。

(1) クラブの計画や運営 (2) クラブを楽しむ活動 (3) クラブの成果の発表

〔学校行事〕

2. 内容

全校又は学年を単位として、学校生活に秩序と変化を与え、学校生活の充実と発展に資する体験的な活動を行うこと。

(1) 儀式的行事 (2) 文化的行事 (3) 健康安全・体育的行事 (4) 遠足・集団宿泊的行事 (5) 勤労生産・奉仕的行事

授業時数；第1学年34、第2～6学年35

特別活動の授業時数は、小学校学習指導要領で定める学級活動（学校給食に係るものを除く。）に充てるものとする。（「施行規則」）

第1章総則；第3 授業時数等の取扱い 1. . . . 1 及び3において、特別活動については学級活動（学校給食に係るものを除く。）に限る。）の授業は、年間 35 週（第1学年については 34 週）以上にわたって行うよう計画

理 ウ 学校における多様な集団の生活の向上

(2) 適応と成長及び健康安全

ア 思春期の不安や悩みとその解決
イ 自己及び他者の個性の理解と尊重
ウ 社会の一員としての自覚と責任
エ 男女相互の理解と協力
オ 望ましい人間関係の確立
カ ボランティア活動の意義の理解と参加
キ 心身ともに健康で安全な生活態度や習慣の形成
ク 性的な発達への適応
ケ 食育の観点を踏まえた学校給食と望ましい食習慣の形成

(3) 学業と進路

ア 学ぶことと働くことの意義の理解
イ 自主的な学習態度の形成と学校図書館の利用
ウ 進路適性の吟味と進路情報の活用
エ 望ましい勤労観・職業観の形成
オ 主体的な進路の選択と将来設計

〔生徒会活動〕

2 内容

学校の全生徒をもって組織する生徒会において、学校生活の充実と向上を図る活動を行うこと。

(1) 生徒会の計画や運営 (2) 異年齢集団による交流 (3) 生徒の諸活動についての連絡調整 (4) 学校行事への協力 (5) ボランティア活動などの社会参画

〔学校行事〕

2 内容

全校又は学年を単位として、学校生活に秩序と変化を与え、学校生活の充実と発展に資する体験的な活動を行うこと。

(1) 儀式的行事 (2) 文化的行事 (3) 健康安全・体育的行事 (4) 旅行・集団宿泊的行事 (5) 勤労生産・奉仕的行事

授業時数；第1～3学年35

特別活動の授業時数は、中学校学習指導要領で定める学級活動（学校給食に係るものを除く。）に充てるものとする。（「施行規則」）

第1章総則；第3 授業時数等の取扱い；1. . . . 1 及び3において、特別活動については学級活動（学校給食に係るものを除く。）に限る。）の授業は、年間 35 週以上にわたって行うよう計画し、週当たりの授業時数が生徒の負担過重にならないようにするものとする。ただし、各教科等（特別活動を除く。）や学習活動の特質に応じ効果的な場合には、夏季、冬季、学年末等の休業日の期間に授業日を設定する場合を含め、これらの授業を特定の期間に行うことができる。なお、給食、休憩などの時間については、学校において工夫を加え、適切に定めるものとする。2 特別活動の授業のうち、生徒会活動及び学校行事については、それらの内容に応じ、年間、学期ごと、月ごとなどに適切な授業時数を充てるものとする。

ア ホームルームや学校における生活上の諸問題の解決
イ ホームルーム内の組織づくりと自主的な活動
ウ 学校における多様な集団の生活の向上

(2) 適応と成長及び健康安全
ア 青年期の悩みや課題とその解決
イ 自己及び他者の個性の理解と尊重
ウ 社会生活における役割の自覚と自己責任
エ 男女相互の理解と協力
オ コミュニケーション能力の育成と人間関係の確立
カ ボランティア活動の意義の理解と参画
キ 国際理解と国際交流
ク 心身の健康と健全な生活態度や規律ある習慣の確立
ケ 生命の尊重と安全な生活態度や規律ある習慣の確立

(3) 学業と進路

ア 学ぶことと働くことの意義の理解
イ 主体的な学習態度の確立と学校図書館の利用
ウ 教科・科目の適切な選択
エ 進路適性の理解と進路情報の活用
オ 望ましい勤労観・職業観の確立
カ 主体的な進路の選択決定と将来設計

〔生徒会活動〕

2 内容

学校の全生徒をもって組織する生徒会において、学校生活の充実と向上を図る活動を行うこと。

(1) 生徒会の計画や運営 (2) 異年齢集団による交流 (3) 生徒の諸活動についての連絡調整 (4) 学校行事への協力 (5) ボランティア活動などの社会参画

〔学校行事〕

2 内容

全校若しくは学年又はそれらに準ずる集団を単位として、学校生活に秩序と変化を与え、学校生活の充実と発展に資する体験的な活動を行うこと。

(1) 儀式的行事 (2) 文化的行事 (3) 健康安全・体育的行事 (4) 旅行・集団宿泊的行事 (5) 勤労生産・奉仕的行事

授業時数；

第1章総則；第4款 各教科・科目、総合的な学習の時間及び特別活動の授業時数等

4 ホームルーム活動の授業時数については、原則として、年間 35 単位時間以上とするものとする。

5 生徒会活動及び学校行事については、学校の実態に応じて、それぞれ適切な授業時数を充てるものとする。

6 定時制の課程において、特別の事情がある場合には、ホームルーム活動の授業時数の一部を減じ、又はホームルーム活動及び生徒会活動の内容の一部を行わないものとする。

7 各教科・科目、総合的な学習の時間及び特別活動（以下「各教科・科目等」という。）のそれぞれの授業の1単位時間は、各学校に

し、週当たりの授業時数が児童の負担過重にならないようにするものとする。ただし、各教科等や学習活動の特質に応じ効果的な場合には、夏季、冬季、学年末等の休業日の期間に授業日を設定する場合を含め、これらの授業を特定の期間に行うことができる。なお、給食、休憩などの時間については、学校において工夫を加え、適切に定めるものとする。

2 特別活動の授業のうち、児童会活動、クラブ活動及び学校行事については、それらの内容に応じ、年間、学期ごと、月ごとなどに適切な授業時数を充てるものとする。

生徒指導；

第1章総則；第4指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項；2以上のほか、次の事項に配慮するものとする。；(2)各教科等の指導に当たっては、体験的な学習や基礎的・基本的な知識及び技能を活用した問題解決的な学習を重視するとともに、児童の興味・関心を生かし、自主的、自発的な学習が促されるよう工夫すること。(3)

見ごろから学級経営の充実を図り、教師と児童の信頼関係及び児童相互の好ましい人間関係を育てるとともに児童理解を深め、生徒指導の充実を図ること。(5)各教科等の指導に当たっては、児童が学習課題や活動を選択したり、自らの将来について考えたりする機会を設けるなど工夫すること。

第6章特別活動；第3指導計画の作成と内容の取扱い；2第2の内容の取扱いについては、次の事項に配慮するものとする。；(2)〔学級活動〕については、学級、学校及び児童の実態、学級集団の育成上の課題や発達の課題及び第3章道徳の第3の1の(3)に示す道徳教育の重点などを踏まえ、各学年段階において取り上げる指導内容の重点化を図るとともに、必要に応じて、内容間の関連や統合を図ったり、他の内容を加えたりすることができること。また、学級経営の充実を図り、個々の児童についての理解を深め、児童との信頼関係を基礎に指導を行うとともに、生徒指導との関連を図るようにすること。

(以上『要領』)

特別活動改訂の趣旨；(中央教育審議会答申引用)

特別活動改訂の要点；(1)目標の改善(「人間関係」「自己の生き方についての考えを深め、自己を生かす能力を養う」を加える)(2)各活動・学校行事の内容の改善(ア学級活動の改善、イ児童会活動の改善、ウクラブ

生徒指導；

第1章総則；第4指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項；(2)各教科等の指導に当たっては、体験的な学習や基礎的・基本的な知識及び技能を活用した問題解決的な学習を重視するとともに、生徒の興味・関心を生かし、自主的、自発的な学習が促されるよう工夫すること。(3)教師と生徒の信頼関係及び生徒相互の好ましい人間関係を育てるとともに生徒理解を深め、生徒が主体的に判断、行動し積極的に自己を生かしていくことができるよう、生徒指導の充実を図ること。(4)生徒が自らの生き方を考え主体的に進路を選択することができるよう、学校の教育活動全体を通じ、計画的、組織的な進路指導を行うこと。(5)生徒が学校や学級での生活によりよく適応するとともに、現在及び将来の生き方を考え行動する態度や能力を育成することができるよう、学校の教育活動全体を通じ、ガイダンスの機能の充実を図ること。

第5章特別活動；第3指導計画の作成と内容の取扱い；(2)生徒指導の機能を十分に生かすとともに、教育相談(進路相談を含む。)についても、生徒の家庭との連絡を密にし、適切に実施できるようにすること。(3)学校生活への適応や人間関係の形成、進路の選択などの指導に当たっては、ガイダンスの機能を充実するよう〔学級活動〕等の指導を工夫すること。特に、中学校入学当初においては、個々の生徒が学校生活に適応するとともに、希望と目標をもって生活をできるように工夫すること。

(以上『要領』)

特別活動改訂の趣旨；(中央教育審議会答申引用)

特別活動改訂の要点；(1)目標の改善(「人間関係」を加える)(2)各活動・学校行事の内容の改善(ア学級活動の改善、イ児童会活動の改善、ウ学校行事の改善)(3)指導計画の作成と内容の取扱いの改善(〔指導計画の作成〕ア全体計画及び年間指導計画の作成、イ中学校生活への適応と充実、ウ道徳的実践の指導の充実、〔内容の取扱い〕アよりよい生活を築くための諸活動の充実、イ学級活動の内容の重点化と内容間の関連や統合の工夫、ウ体験活動や言語活動の充実)〔解説特別活動編』4-6頁)

各教科との関連；「・・・このように各教科と特別活動はともに支え合い、相互に補い合

において、各教科・科目等の授業時数を確保しつつ、生徒の実態及び各教科・科目等の特質を考慮して適切に定めるものとする。なお、10分間程度の短い時間を単位として特定の各教科・科目の指導を行う場合において、当該各教科・科目を担当する教師がその指導内容の決定や指導の成果の把握と活用等を責任をもって行う体制が整備されているときは、その時間を当該各教科・科目の授業時数に含めることができる。

8 総合的な学習の時間における学習活動により、特別活動の学校行事に掲げる各行事の実施と同様の成果が期待できる場合においては、総合的な学習の時間における学習活動をもって相当する特別活動の学校行事に掲げる各行事の実施に替えることができる。

生徒指導；

第1章総則；第6款教育課程の編成・実施に当たって配慮すべき事項；第5款教育課程の編成・実施に当たって配慮すべき事項；5教育課程の実施等に当たって配慮すべき事項；(2)学校の教育活動全体を通じて、個々の生徒の特性等の的確な把握に努め、その伸長を図ること。また、生徒が適切な各教科・科目や類型を選択し学校やホームルームでの生活によりよく適応するとともに、現在及び将来の生き方を考え行動する態度や能力を育成することができるよう、ガイダンスの機能の充実を図ること。(3)教師と生徒の信頼関係及び生徒相互の好ましい人間関係を育てるとともに生徒理解を深め、生徒が主体的に判断、行動し積極的に自己を生かしていくことができるよう、生徒指導の充実を図ること。(4)生徒が自己の在り方生き方を考え、主体的に進路を選択することができるよう、学校の教育活動全体を通じ、計画的、組織的な進路指導を行い、キャリア教育を推進すること。

第5章特別活動；第3指導計画の作成と内容の取扱い；1指導計画の作成に当たっては、次の事項に配慮するものとする。

「(2)生徒指導の機能を十分に生かすとともに、教育相談(進路相談を含む。)についても、生徒の家庭との連絡を密にし、適切に実施できるようにすること。(3)学校生活への適応や人間関係の形成、教科・科目や進路の選択などの指導に当たっては、ガイダンスの機能を充実するよう〔ホームルーム活動〕等の指導を工夫すること。特に、高等学校入学当初においては、個々の生徒が学校生活に適応するとともに、希望と目標をもって生活をできるように工夫すること。」

第5章特別活動；第3指導計画の作成と内容の取扱い；2第2の内容の取扱いについては、次の事項に配慮するものとする。

活動の改善、エ 学校行事の改善) (3) 指導計画の作成と内容の取扱いの改善 ([指導計画の作成] ア 全体計画及び年間指導計画の作成、イ 道徳的実践の指導の充実、[内容の取扱い] ア 集団としての意見をまとめるなどの話し合い活動等の充実、イ 発達の段階に応じた内容の重点化及び学級活動と道徳教育や学級経営等との関連、ウ 「異年齢集団による交流」の充実と言語活動の充実) (『解説特別活動編』2-7 頁)

各教科及び外国語活動との関連；「・・・これまで概観したように特別活動の各内容は、各教科の指導や学習とかかわりをもっている。また、特別活動において培われた協力的で、自発的かつ自主的、実践的な態度は、各教科の学習に影響を与え、ともすると受動的で、平板に陥りがちな学習活動を変えていく効果もある。」(『解説書』24 頁)

道徳との関連；「ア 道徳教育と特別活動(各内容ごとに説明) イ 道徳の時間と特別活動(特別活動の目標に、道徳の時間の目標と共通に、「自己の生き方についての考えを深め」を示したことを踏まえて説明)・・・なお、特別活動と道徳の時間との安易な関連付けは、逆に双方の学習効果を低めることになりかねない。両者の特質をしっかりと理解した上で、それぞれの特質を生かして関連付けることが必要である。」(『解説特別活動編』24-27 頁)

総合的な学習の時間との関連；「・・・特別活動の特質は「望ましい集団活動を通して」に、総合的な学習の時間の特質は「横断的、総合的な学習や探究的な学習を通して」にあるととらえることができ、これが両者の大きな違いであるといえる。・・・一方で、両者とも児童が自主的あるいは主体的に物事に取り組む態度を養うことを目標としている点に、共通性が見られる。・・・以上のような点を踏まえ、両者の関連を図った指導を行うことが重要である。」(『解説特別活動編』27-29 頁)

生徒指導等との関連；
「(生徒指導資料集第 20 集の定義は)「個性の伸長」や「社会的な資質の育成」を目標とする特別活動において大切にしていることであり、生徒指導との関連が深い。・・・特別活動と生徒指導とのかかわり方として、次の3点を挙げることができる。(参照；「小学校生徒指導資料Ⅰ・児童の理解と指導」) ア 所属する集団を、自分たちの力によって円滑に規律正しく運営することを学ぶ イ 集団生活の中で、それぞれの個性を生かし、人格を尊重する生き方を学ぶ ウ 集団とし

う関係にある。・・・各教科における主体的な学習活動の充実を図るためには、学級等における温かな雰囲気と人間関係づくり、規律ある学習態度や自主的な学習習慣を育てる指導などが重要である。・・・こうした課題にこたえるためには、好ましい人間関係を形成し学校や学級での生活によりよく適応するとともに、自らよりよい学級や学校の生活を築こうとする自主的、実践的な態度を育てることを目指す特別活動の様々な場面における指導と、各教科の指導との関連を十分に図るようにならなければならない。」(『解説書』17-18 頁)

道徳との関連；「ア 道徳教育と特別活動(各内容ごとに説明) イ 道徳の時間と特別活動・・・なお、特別活動と道徳の時間との安易な関連付けは、逆に双方の学習効果を低下させることになりかねない。両者の特質をしっかりと理解した上で、それぞれの特質を生かして関連付けることが必要である。」(『解説書』18-21 頁)

総合的な学習の時間との関連；「・・・特別活動の特質は「望ましい集団活動を通して」に、総合的な学習の時間の特質は「横断的、総合的な学習や探究的な学習を通して」にあるととらえることができ、これが両者の大きな違いであるといえる。・・・一方で、両者とも児童が自主的あるいは主体的に物事に取り組む態度を養うことを目標としている点に、共通性が見られる。・・・以上のような点を踏まえ、両者の関連を図った指導を行うことが重要である。」(『解説特別活動編』21-23 頁)

生徒指導等との関連；
「生徒指導については、・・・教育活動のすべてにおいて、その教育活動の目標を達成していくための基盤であり条件整備の役割を果たすものといえる。特別活動の指導は・・・生徒の積極的な活動が展開されていくためには、深い生徒理解と相互の信頼関係を前提とした生徒指導の充実が不可欠である。また、生徒指導のねらいである自己指導能力や自己実現のための態度や能力の育成は、特別活動の目標と重なる部分もある。この意味で、生徒指導と特別活動との関連は極めて深いといえる。・・・生徒指導は、学業指導、適応指導、進路指導、社会性指導、道徳性指導、保健指導、安全指導、余暇指導などの部面に分けて計画されることがあるが、これらは、特別活動の全体、なかでも学級活動の活動内容と密接な関連をもっており、学級活動の時間は、生徒指導が中心に行われる場といえる。」(『解説特別活動編』23-24 頁)

「(2) [ホームルーム活動] 及び [生徒会活動] については、学校や地域及び生徒の実態に応じて、取り上げる指導内容の重点化を図るとともに、入学から卒業までを見通して、必要に応じて内容間の関連や統合を図ったり、他の内容を加えたりすることができること。また、[ホームルーム活動] については、個々の生徒についての理解を深め、生徒との信頼関係を基礎に指導を行うとともに、生徒指導との関連を図るようすること。」

(以上『要領』)

特別活動改訂の趣旨；(中央教育審議会答申引用)

特別活動改訂の要点；(1) 目標の改善(「人間関係」を加える) (2) 各活動・学校行事の内容の改善(ア ホームルーム活動の改善、イ 生徒会活動の改善、ウ 学校行事の改善) (3) 指導計画の作成と内容の取扱いの改善 ([指導計画の作成] ア 全体計画及び年間指導計画の作成、イ 高等学校生活への適応と充実、ウ 人間としての在り方生き方の指導の充実、[内容の取扱い] ア よりよい生活を築くための諸活動の充実、イ ホームルーム活動及び生徒会活動の内容の重点化と内容間の関連や統合の工夫、ウ 体験活動や言語活動の充実) (『解説特別活動編』3-5 頁)

各教科・科目との関連；「・・・こうした課題にこたえるためには、望ましい人間関係を形成し学校やホームルームでの生活によりよく適応するとともに、現在及び将来の生き方を考え行動する能力や態度を育てることを目指す特別活動の様々な場面における指導と各教科の指導との関連を十分に図るようにならなければならない。」(『解説書』27 頁)

道徳教育との関連；「・・・特別活動においては、目標の中で「人間としての在り方生き方」を掲げてあり、公民科の「現代社会」「倫理」とともに、人間としての在り方生き方に関する教育について中核的な指導の場面として、重視する必要がある。その意味で、特別活動の様々な教育活動は、道徳性の育成にとって重要な機会である。したがって、特別活動における道徳教育はホームルーム活動、生徒会活動及び学校行事の各内容における人間としての在り方生き方に関する指導を通じてその充実が図られるが、特にホームルーム活動の活動内容(2)及び(3)において集約的に行われる。・・・」(『解説特別活動編』15 頁)

総合的な学習の時間との関連；「・・・特別

ての連帯意識を高め、集団の一員としての望ましい態度や行動の在り方を学ぶ・・・生徒指導は、便宜的に学業指導、適応指導、道徳性指導、保健指導、余暇指導などに分けて計画されることがある。これらの内容は、学級活動と深いかわりがある。・・・学級活動と生徒指導とのかわり方として、次の3点を挙げることができる。ア 学級を単位として、きめ細かな生徒指導を行う。イ 生徒指導の機能を補充し、深化し、統合する役割をもっている。ウ 生徒指導の観点から、他の教育活動を充実するための条件整備の役割を果たしている。」(『解説書』29-31頁)

第3章各活動・学校行事の目標及び内容；第1節学級活動；4 学級活動の内容の取扱い；「(4) 個々の児童についての理解を深め、児童との信頼関係を基礎に指導を行うとともに、生徒指導との関連を図るようにする。・・・ウ 生徒指導との関連を図る学級活動は、生徒指導の機能を生かした授業であることから、共通事項に示されたどの内容も、日常のあらゆる教育活動を通して進められる生徒指導と深いかわりがある。・・・そのほか、学級活動の「(1)学級や学校の生活づくり」や児童会活動、クラブ活動、学校行事における集団活動の機会も、生徒指導の重要な場である。そのため、活動場面を適切にとらえて、自己決定の場を与える、自己存在感を与える、共感的な関係を基盤に据えるなどの生徒指導の機能を生かして、積極的な生徒指導が効果的に行えるようにすることも大切なことである。」(『解説特別活動編』60-61頁)

第4章指導計画の作成と内容の取扱い；第2節内容の取扱いについての配慮事項；2 学級活動の取り扱い；「・・・特別活動を展開していく上で、生徒指導の充実是不可欠である。しかし、特別活動は様々な集団活動の形態があり、一人の教師の児童理解には限界がある。児童一人一人について具体的に理解する資料を得て、適切に生徒指導を進め、特別活動の目標を達成するには、学校の全教師の協力体制が重要である。本解説の第2章第4の(5)などの生徒指導にかかわる事項を踏まえるとともに、以下の観点から生徒指導の充実を図り、そのための協力体制を工夫することが必要である。」(『解説特別活動編』119頁)

第1章総説；2 改訂の基本方針；「① 教育基本法改正等で明確となった教育の理念を踏まえ「生きる力」を育成すること。② 知識・技能の習得と思考力・判断力・表現力等の育成のバランスを重視すること。③ 道徳教育や体育などの充実により、豊かな心や健やか

第3章各活動・学校行事の目標及び内容；第1節学級活動；3 学級活動の指導計画；「(4) 生徒指導及び教育相談の充実を図る・・・学級は、学校における生徒指導を進めるための基礎的な場として最も適している。・・・学級活動の指導において、生徒指導の機能が十分に生かされることが大切である。・・・(5) ガイダンスの機能を充実する・・・ア ガイダンスの機能を充実するよう〔学級活動〕等の指導を工夫すること・・・」(『解説書』47-48頁)

第2節生徒会活動；3 生徒会活動の指導計画「(4) 生徒指導の機能を生かす」(『解説特別活動編』66頁)

第3節学校行事；3 学校行事の指導計画「(4) 生徒指導の機能を生かす」(『解説特別活動編』86頁)

第4章指導計画の作成と内容の取扱い；第1節指導計画の作成にあたっての配慮事項；2 生徒指導の機能を十分に生かす；「・・・特別活動の指導も生徒指導も、究極的には生徒一人一人の望ましい人格形成を図ることをねらいとしているので、学級活動等で学んだ内容を、生徒一人一人が身に付けるためには、集団場面に続いてあるいは並行しての個別場面における指導がぜひとも必要である。」(『解説書』97頁)

「3 ガイダンスの機能を充実する・・・学級活動や生徒会活動、学校行事との関連も図ってガイダンスの機能の充実を図ることが大切である。」(『解説特別活動編』99頁)

第1章総説；2 改訂の基本方針；(小学校と同様) (『解説総則編 2-4 頁])

第3章教育課程の編成及び実施；第3節授業時数等；2 年間の授業週数(第1章第3の1)；「・・・中学校においては、学級活動の時間を毎週実施することとし、それによって学級担任と生徒との信頼関係を築き、学校生活への生徒の適応とその生活の充実向上を図ることを意図しているものである。」(『解説総則編』42頁)

第3章教育課程の編成及び実施；第3節授業時数等；4 授業の1単位時間(第1章第3の3)；「・・・道徳の時間や特別活動(学級活動)の授業を毎日10分間程度の短い時間を活用して行うことは、通常考えられない。」(『解説総則編』43頁)

第3章教育課程の編成及び実施；第3節授業

活動の特質は「望ましい集団活動を通して」に、総合的な学習の時間の特質は「横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して」にあるととらえることができ、これが両者の大きな違いであるといえる。・・・特別活動においては・・・総合的な学習の時間と共通性がある。・・・以上のような点を踏まえ、両者の関連を図った指導を行うことが重要である。・・・」(『解説特別活動編』16頁)

生徒指導との関連；
「生徒指導については、・・・教育活動のすべてにおいて、その教育活動の目標を達成していくための基盤であり条件整備の役割を果たすものといえる。特に、特別活動の指導は、・・・深い生徒理解と相互の信頼関係を前提とした生徒指導の充実が不可欠である。また、生徒指導のねらいである自己指導能力や自己実現のための態度や能力の育成は、特別活動の目標と重なる部分もある。この意味で、生徒指導と特別活動との関連は極めて深いといえる。・・・生徒指導は、学業指導、適応指導、進路指導、社会性指導、道徳性指導、保健指導、安全指導、余暇指導などの部面に分けて計画されることがあるが、これらは、特別活動の全体、なかでもホームルーム活動の活動内容と深い関連をもっており、ホームルーム活動の時間は、生徒指導が中心に行われる場といえる。」(『解説特別活動編』17頁)

第3章各活動・学校行事の目標と内容；第1節 ホームルーム活動；3 ホームルーム活動の指導計画；「(5) 生徒指導及び教育相談の充実を図る ホームルーム活動は、学校における生徒指導を進めるための基礎的な場として最も適している。・・・ホームルーム活動の指導において、生徒指導の機能が十分に生かされることが大切である。・・・(6) ガイダンスの機能を充実する・・・ア ガイダンスの機能を充実するよう〔ホームルーム活動〕等の指導を工夫すること・・・」(『解説特別活動編』34-35頁)

第2節生徒会活動；3 生徒会活動の指導計画「(5) 生徒指導の機能を生かす」(『解説特別活動編』51頁)

第3節学校行事；3 学校行事の指導計画「(4) 生徒指導の機能を生かす」(『解説特別活動編』66頁)

第4章指導計画の作成と内容の取扱い；第1節指導計画の作成にあたっての配慮事項；2 生徒指導の機能を十分に生かす；「・・・特別活動の指導も生徒指導も、究極的には生徒一人一人の望ましい人格形成を図ることをねらいとしているので、学級活動等で学んだ内容を、生徒一人一人が身に付けるためには、

<p>な体を育成すること。」(『解説総則編』2-4頁)</p> <p>第3章教育課程の編成及び実施；第3節授業時数等；7 総合的な学習の時間の実施による特別活動の代替(第1章第3の5)；「・・・本項の記述は、総合的な学習の時間においてその趣旨を踏まえると同時に、特別活動の趣旨をも踏まえ、体験活動を実施した場合に特別活動の代替を認めるものであって、特別活動において体験活動を実施したことをもって総合的な学習の時間の代替を認めるものではない。」(『解説総則編』45頁)</p> <p>第3章教育課程の編成及び実施；第5節教育課程実践上の配慮事項；3 学級経営と生徒指導の充実(第1章第4の2(3))；「・・・生徒指導は、児童一人一人の人格を尊重しながら、規範意識をはぐくむなど社会的資質や行動力を高めるように指導、援助することである。生徒指導を着実に進める上での基盤は学級であり、学級担任の教師の営みは重要である。・・・生徒指導は、全教職員の共通理解を図り、学校全体として協力して進めることが大切である。」(『解説総則編』57-58頁)</p>	<p>時数等；7 総合的な学習の時間の実施による特別活動の代替(第1章第3の5)；「・・・本項の記述は、総合的な学習の時間においてその趣旨を踏まえると同時に、特別活動の趣旨をも踏まえ、体験活動を実施した場合に特別活動の代替を認めるものであって、特別活動において体験活動を実施したことをもって総合的な学習の時間の代替を認めるものではない。」(『解説総則編』47-48頁)</p> <p>第3章教育課程の編成及び実施；第5節教育課程実践上の配慮事項；3 生徒指導の充実(第1章第4の2(3))；「生徒指導は、学校の教育目標を達成するために重要な機能の一つであり、一人一人の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ように指導、援助するものである。・・・各学校においては、生徒指導が、一人一人の生徒の健全な成長を促し、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という生徒指導の積極的な意義を踏まえ、学校の教育活動全体を通じ、その一層の充実を図っていくことが必要である。・・・生徒指導を進めるに当たっては、全教職員の共通理解を図り、学校としての協力体制・指導体制を築くとともに、家庭や地域社会及び関係機関等との連携・協力を密にし、生徒の健全育成を広い視野から考える開かれた生徒指導の推進を図ることが重要である。」(『解説総則編』57-58頁)</p> <p>第3章教育課程の編成及び実施；第5節教育課程実践上の配慮事項；5 ガイダンスの機能の充実(第1章第4の2(5))；「・・・こうした課題も踏まえ、学校生活における生徒一人一人の自己実現を進めていく観点から、本項が規定されている。ガイダンスの機能の充実を図ることは、すべての生徒が学校や学級の生活によりよく適応し、豊かな人間関係の中で有意義な生活を築くようにするとともに、選択や決定、主体的な活動に関して適切な指導・援助を与えることによって、現在及び将来の生き方を考え行動する態度や能力を育てる上で、極めて重要な意味をもつものである。・・・各学校においては、計画的・組織的な取組によってガイダンスの機能を充実させることによって、一人一人の生徒に関し、学校や学級の生活によりよく適応させ、これから取り組むことになる諸活動に対して主体的な活動への意欲をもたせ、自己実現にかかわって必要とされる資質や能力、態度を身に付けるようにし、共に学び、活動することを通して存在感や自己実現の喜びの感じられる生活を築かせる中でよりよい発達を促すことが重要である。」(『解説総則編』60-61頁)</p>	<p>集団場面が続いてあるいは並行しての個別場面における指導がぜひとも必要である。」(『解説書』74頁)</p> <p>「3 ガイダンスの機能を充実する・・・学級活動や生徒会活動、学校行事との関連も図ってガイダンスの機能を充実を図ることが大切である。」(『解説特別活動編』75頁)</p> <hr/> <p>第1章総説；第2節改訂の基本方針；(小学校、中学校と同じ)(『解説総則編』3-4頁)</p> <p>第1章総説；第3節改訂の要点；④各教科・科目、特別活動及び総合的な学習の時間の授業時数等(第1章第4款)；「総合的な学習の時間における学習活動による特別活動の学校行事との代替(第1章第4款の8)総合的な学習の時間において体験活動を行う場合であって、当該学習活動により特別活動の学校行事に掲げる各行事の実施と同様の成果が期待できる場合においては、総合的な学習の時間における学習活動をもって相当する特別活動の学校行事に掲げる各行事の実施に替えることができる旨規定した。」(『解説総則編』6頁)</p> <p>第3章教育課程の編成及び実施；第1節教育課程編成の一般方針；1 教育課程編成の原則(第1章第1款の1)；(2)教育課程の編成の原則；「エ 課程や学科の特色を十分考慮すること・・・単位制による課程については、多様な科目を開設し、選択幅の広い教育課程を編成するとともに、適切な科目の履修ができるよう、ガイダンスの機能の充実を図ることや、集団活動の機会の充実を図ることが必要である。」(『解説総則編』16頁)</p> <p>第3章教育課程の編成及び実施；第1節教育課程編成の一般方針；2 道徳教育(第1章第1款の2)；(1)高等学校における道徳教育；「ウ 各教科・科目等における人間としての在り方生き方に関する教育の展開・・・特別活動は、今回の改訂では、ホームルーム活動、生徒会活動、学校行事ごとに目標を新たに規定し、よりよい人間関係を築く力、集団や社会の一員としてよりよい生活づくりに参画する態度の育成を重視し、それらにかかわる力を実践を通して高めるための体験活動や生活を改善する話し合い活動を一層充実している。特に、ホームルーム活動を中心として特別活動全体を通じて、社会において自立的に生きることができるようにするため、社会の一員としての自己の生き方を探求するなど、人間としての在り方生き方に関する指導が行われるようにすることとし、その一層の充実を図</p>
---	--	--

っている。指導に当たっては、人間としての在り方生き方の指導がホームルーム活動を中心として、特別活動の全体を通じて行われるようにすることはもとより、その際、他の教科、特に公民科や総合的な学習の時間との関連を図ることに配慮する必要がある。」(『解説総則編』20頁)

第3章教育課程の編成及び実施；第3節各教科・科目の履修等；3 総合学科における各教科・科目の履修等(第1章第3款の3)；
・・・① 将来の職業選択を視野に入れた自己の進路への自覚を深めさせる学習を重視すること。このため、在学中に自己の進路への自覚を深めさせる動機となるような科目を開講するとともに、生徒の科目選択に対する助言や就職希望者・進学希望者の双方を視野に入れた進路指導などのガイダンスの機能を充実すること。」(『解説総則編』47頁)

第3章教育課程の編成及び実施；第4節 各教科・科目、総合的な学習の時間及び特別活動の授業時数等；4 ホームルーム活動の授業時数(第1章第4款の4)；「(1)特別活動の履修・・・特別活動の履修については、その性格上、各教科・科目の場合と異なり、単位による計算は行わない。・・・特別活動については、その成果が目標からみて満足できると認められることが卒業の要件となっているが、単位の修得の認定は行われぬ(総則第6款の2)・・・(2) ホームルーム活動の授業時数・・・ホームルーム活動の授業時数は、各教科・科目と同じようにこの授業時間割の中に配当し、すべての生徒に対し、各年次毎週履修させなければならない。・・・毎回のホームルーム活動の授業の1単位時間についても各教科・科目と同様に、弾力的な運用ができることとしているが、年間の合計としては、35 単位時間以上の授業時数を確保しなければならない。」(『解説総則編』50-51頁)

第3章教育課程の編成及び実施；第4節 各教科・科目、総合的な学習の時間及び特別活動の授業時数等；8 総合的な学習の時間の実施による特別活動の代替(第1章第4款の8)；「・・・本項の記述は、総合的な学習の時間においてその趣旨を踏まえると同時に、特別活の趣旨をも踏まえ、体験活動を実施した場合に特別活動の代替を認めるものであって、特別活動において体験活動を実施したことをもって総合的な学習の時間の代替を認めるものではない。」(『解説総則編』54頁)

第3章教育課程の編成及び実施；第5節 教育課程の編成・実施に当たって配慮すべき事項；1 選択履修の趣旨を生かした適切な教育

課程編成（第1章第5款の1）；「・・・(2) 多様な各教科・科目の開設と生徒の選択履修・・・このように、生徒の選択の幅を拡大する際に留意しなければならないことは、適切なガイダンスを併せて行うということである。・・・(3) 教育課程の類型・・・第四に、適切なガイダンスを行うことである。」（『解説総則編』57頁）

第3章教育課程の編成及び実施；第5節 教育課程の編成・実施に当たって配慮すべき事項；4 職業教育に関して配慮すべき事項（第1章第5款の4）；(1) 普通科における職業科目の履修（第1章第5款の4の(1)）；「生徒一人一人が現代の社会の変化や自己の特性等についての理解を深め、将来の生き方をより深く考え行動する態度や能力を育成することができるようガイダンス機能の充実を図ることが重要である。」（『解説総則編』66頁）

第3章教育課程の編成及び実施；第5節 教育課程の編成・実施に当たって配慮すべき事項；5 教育課程の実施等に当たって配慮すべき事項（第1章第5款の5）；(2) 生徒の特性等の伸長とガイダンスの機能の充実（第1章第5款の5の(2)）；「・・・ここでいうガイダンスの機能とは、学習活動など学校生活への適応、好ましい人間関係の形成、学業や進路等における選択、自己の在り方生き方などにかかわって、生徒がよりよく適応し、主体的な選択やよりよい自己決定ができるよう、適切な情報提供や案内・説明、活動体験、相談活動などを学校として進めていくことを指している。それは、学習指導、生徒指導など学校教育活動の様々な場面で発揮される機能である。」（『解説総則編』73頁）

第3章教育課程の編成及び実施；第5節 教育課程の編成・実施に当たって配慮すべき事項；5 教育課程の実施等に当たって配慮すべき事項（第1章第5款の5）；(3) 生徒指導の充実（第1章第5款の5の(3)）；「生徒指導は、学校の教育目標を達成するために重要な機能の一つであり、一人一人の生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら、倫理観や正義感などの社会的資質や行動力を高めるように指導・援助するものである。・・・生徒指導において、ガイダンスの機能の充実が求められるのである。」（『解説総則編』74-75頁）

第3章教育課程の編成及び実施；第5節 教育課程の編成・実施に当たって配慮すべき事項；5 教育課程の実施等に当たって配慮すべき事項（第1章第5款の5）；(4) 進路指導の充実（第1章第5款の5の(4)）；「・・・今回の改訂においては、「キャリア教育を推進すること」を追加して示しており、進路指

◇「ガイダンスの機能」と「ガイダンス」の違いは何か。

◇キャリア教育と「ガイダンスの機能」の関係はどのようになっているのか。

導が生徒の勤労観・職業観を育てるキャリア教育の一環として重要な役割を果たすものであること、学ぶ意義の実感にもつながることなどを踏まえて指導を行うことが大切である。・・・生徒が自己の特性等と将来の進路とのかかわりにおいて適切な各教科・科目を選択できるように指導する必要がある。この点に関しては、ガイダンスの機能の充実を図ることが総則及び特別活動において示されており、特別活動においては、ホームルーム活動の内容として、従前「将来の生き方と進路の適切な選択決定に関すること」として示されていたものを「学業と進路」としている(第5章特別活動第2の〔ホームルーム活動〕の2の(3))。」「『解説総則編』75-76頁)

○「小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について」(平成22年5月11日、22文科初第1号)(出典；https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11373293/www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/1292898.htm)

小学校；

4 特別活動の記録

小学校及び特別支援学校(視覚障害、聴覚障害、肢体不自由又は病弱)小学部における特別活動の記録については、各学校が自ら定めた特別活動全体に係る評価の観点を入力した上で、各活動・学校行事ごとに、評価の観点に照らして十分満足できる活動の状況にあると判断される場合に、○印を入力する。

評価の観点については、小学校学習指導要領等に示す特別活動の目標を踏まえ、各学校において別紙5を参考に定める。その際、例えば、「集団の一員としての思考・判断・実践」にかかわる観点について、学校として重点化した内容を踏まえ、育てようとする資質や能力などに即し、より具体的に定めることも考えられる。特別支援学校(知的障害)小学部における特別活動の記録については、小学校及び特別支援学校(視覚障害、聴覚障害、肢体不自由又は病弱)小学部における特別活動の記録に関する考え方を参考としながら文章で記述する。

6 行動の記録

小学校及び特別支援学校(視覚障害、聴覚障害、肢体不自由又は病弱)小学部における行動の記録については、各教科、道徳、外国語活動、総合的な学習の時間、特別活動やその他学校生活全体にわたって認められる児童の行動について、設置者は、小学校学習指導要領等の総則及び道徳の目標や内容、内容の取扱いで重点化を図ることとしている事項等を踏まえて示している別紙5を参考にして、項目を適切に設定する。また、各学校において、自らの教育目標に沿って項目を追加できるようにする。

各学校における評価に当たっては、各項目の趣旨に照らして十分満足できる状況にあると判断される場合に、○印を入力する。

特別支援学校(知的障害)小学部における行動の記録については、小学校及び特別支援学校(視覚障害、聴覚障害、肢体不自由又は病弱)小学部における行動の記録に関する考え方を参考としながら文章で記述する。

7 総合所見及び指導上参考となる諸事項

小学校等における総合所見及び指導上参考となる諸事項については、児童の成長の状況を総合的にとらえるため、以下の事項等を文章で記述する。

【1】各教科や外国語活動、総合的な学習の時間の学習に関する所見

【2】特別活動に関する事実及び所見

【3】行動に関する所見

【4】児童の特徴・特技、学校内外におけるボランティア活動など社会奉仕体験活動、表彰を受けた行為や活動、学力について標準化された検査の結果等指導上参考となる諸事項

【5】児童の成長の状況にかかわる総合的な所見

記入に際しては、児童の優れている点や長所、進歩の状況などを取り上げることに留意する。ただし、児童の努力を要する点などについても、その後の指導において特に配慮を要するものがあれば記入する。また、学級・学年など集団の中での相対的な位置付けに関する情報も、必要に応じ、記入する。さらに、通級による指導を受けている児童については、通級による指導を受けた学校名、通級による指導の授業時数、指導期間、指導の内容や結果等を記入する。通級による指導の対象となっていない児童生徒で、教育上特別な支援を必要とする場合については、必要に応じ、効果があったと考えられる指導方法や配慮事項を記入する。

特別支援学校小学部においては、交流及び共同学習を実施している児童について、その相手先の学校名や学級名、実施期間、実施した内容や成果等を記入する。

「別紙5 〈小学校特別活動の記録〉(1) 評価の観点及びその趣旨；(観点) 集団活動や生活への関心・意欲・態度＝(趣旨) 学級や学校の集団や自己の生活に関心を持ち、望ましい人間関係を築きながら、積極的に集団活動や自己の生活の充実と向上に取り組もうとする。(観点) 集団の一員としての思考・判断・実践＝(趣旨) 集団の一員としての役割を自覚し、望ましい人間関係を築きながら、集団活動や自己の生活の充実と向上について考え、判断し、自己を生かして実践している。(観点) 集団活動や生活についての知識・理解＝(趣旨) 集団活動の意義、よりよい生活を築くために集団として意見をまとめる話し合い活動の仕方、自己の健全な生活の在り方などについて理解して

いる。」

中学校；

3 特別活動の記録

中学校及び特別支援学校（視覚障害、聴覚障害、肢体不自由又は病弱）中学部における特別活動の記録については、各学校が自ら定めた特別活動全体に係る評価の観点を記入した上で、各活動・学校行事ごとに、評価の観点到照らして十分満足できる活動の状況にあると判断される場合に、○印を記入する。

評価の観点については、中学校学習指導要領等に示す特別活動の目標を踏まえ、各学校において別紙5を参考に定める。その際、例えば、「集団や社会の一員としての思考・判断・実践」にかかわる観点について、学校として重点化した内容を踏まえ、育てようとする資質や能力などに即し、より具体的に定めることも考えられる。

特別支援学校（知的障害）中学部における特別活動の記録については、中学校及び特別支援学校（視覚障害、聴覚障害、肢体不自由又は病弱）中学部における特別活動の記録に関する考え方を参考としながら文章で記述する。

5 行動の記録

中学校及び特別支援学校（視覚障害、聴覚障害、肢体不自由又は病弱）中学部における行動の記録については、各教科、道徳、総合的な学習の時間、特別活動やその他学校生活全体にわたって認められる生徒の行動について、設置者は、中学校学習指導要領等の総則及び道徳の目標や内容、内容の取扱いで重点化を図ることとしている事項等を踏まえて示している別紙5を参考に、項目を適切に設定する。また、各学校において、自らの教育目標に沿って項目を追加できるようにする。

各学校における評価に当たっては、各項目の趣旨に照らして十分満足できる状況にあると判断される場合に、○印を記入する。

特別支援学校（知的障害）中学部における行動の記録については、中学校及び特別支援学校（視覚障害、聴覚障害、肢体不自由又は病弱）中学部における行動の記録に関する考え方を参考にしながら文章で記述する。

6 総合所見及び指導上参考となる諸事項

中学校等における総合所見及び指導上参考となる諸事項については、生徒の成長の状況を総合的にとらえるため、以下の事項等を文章で記述する。

【1】各教科や総合的な学習の時間の学習に関する所見

【2】特別活動に関する事実及び所見

【3】行動に関する所見

【4】進路指導に関する事項

【5】生徒の特徴・特技、部活動、学校内外におけるボランティア活動など社会奉仕体験活動、表彰を受けた行為や活動、学力について標準化された検査の結果等指導上参考となる諸事項

「別紙5 (1) 評価の観点及びその趣旨；(観点) 集団活動や生活への関心・意欲・態度＝(趣旨) 学級や学校の集団や自己の生活に関心をもち、望ましい人間関係を築きながら、積極的に集団活動や自己の生活の充実と向上に取り組もうとする。(観点) 集団の一員としての思考・判断・実践＝(趣旨) 集団の一員としての役割を自覚し、望ましい人間関係を築きながら、集団活動や自己の生活の充実と向上について考え、判断し、自己を生かして実践している。(観点) 集団活動や生活についての知識・理解＝(趣旨) 集団活動の意義、よりよい生活を築くために集団として意見をまとめる話し合い活動の仕方、自己の健全な生活の在り方などについて理解している。」

「別紙5 〈中学校特別活動の記録〉(1) 評価の観点及びその趣旨；(観点) 集団活動や生活への関心・意欲・態度＝(趣旨) 学級や学校の集団や自己の生活に関心をもち、望ましい人間関係を築きながら、積極的に集団活動や自己の生活の充実と向上に取り組もうとする。(観点) 集団や社会の一員としての思考・判断・実践＝(趣旨) 集団や社会の一員としての役割を自覚し、望ましい人間関係を築きながら、集団活動や自己の生活の充実と向上について考え、判断し、自己を生かして実践している。(観点) 集団活動や生活についての知識・理解＝(趣旨) 集団活動の意義、よりよい生活を築くために集団として意見をまとめる話し合い活動の仕方、自己の健全な生活の在り方などについて理解している。」

高等学校；

3 特別活動の記録

高等学校等における特別活動において行った生徒の活動の状況について、主な事実及び所見を文章で記述する。その際、所見については、生徒の長所を取り上げるよう留意する。

5 総合所見及び指導上参考となる諸事項

高等学校等における総合所見及び指導上参考となる諸事項については、生徒の成長の状況を総合的にとらえるため、以下の事項等を文章で記述する。

【1】各教科・科目や総合的な学習の時間の学習に関する所見

【2】行動に関する所見

【3】進路指導に関する事項

【4】取得資格

【5】生徒が就職している場合の事業所

【6】生徒の特徴・特技、部活動、学校内外におけるボランティア活動など社会奉仕体験活動、表彰を受けた行為や活動、学力について標準化された検査に関する記録など指導上参考となる諸事項

【7】生徒の成長の状況にかかわる総合的な所見

記入に際しては、生徒の優れている点や長所、進歩の状況などを取り上げるよう留意する。ただし、生徒の努力を要する点などについて

も、その後の指導において特に配慮を要するものがあれば記入する。
 特別支援学校高等部においては、交流及び共同学習を実施している生徒について、その相手先の学校名、実施期間、実施した内容や成果等を記入する。

※「行動の記録の項目」は、小学校は、基本的な生活習慣、健康・体力の向上、自主・自律、責任感、創意工夫、思いやり・協力、生命尊重・自然愛護、勤労・奉仕、公正・公平、公共心・公德心。中学校も同様。高等学校はなし。

□中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」（平成28年12月21日）
 （出典；https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm）

「第2章 各教科・科目等の内容の見直し
 15. 道徳教育
 (1) 現行学習指導要領の成果と課題を踏まえた道徳教育の在り方
 ①現行学習指導要領の成果と課題

○ これからの時代においては、社会を構成する主体である一人一人が、高い倫理観をもち、人間としての生き方や社会の在り方について、多様な価値観の存在を認識しつつ、自ら考え、他者と対話し協働しながら、よりよい方向を模索し続けるために必要な資質・能力を備えることが求められている。子供たちのこうした資質・能力を育成するために、道徳教育はますます重要になっていると考えられる。

（小・中学校学習指導要領等の一部改正と「考え、議論する道徳」への転換）

○ 道徳教育については、平成27年3月に、学校教育法施行規則及び小・中学校の学習指導要領の一部改正が行われ、従来の「道徳の時間」が「特別の教科 道徳」（以下「道徳科」という。）として新たに位置付けられた。

○ 戦後我が国の道徳教育は、学校の教育活動全体を通じて行うという方針の下に進められてきた。小・中学校に関しては、各学年週1単位時間の「道徳の時間」が、昭和33年告示の学習指導要領において設置され、学校における道徳教育の「要」としての役割を果たしてきた。

しかし、これまでの間、学校や児童生徒の実態などに基づき充実した指導を重ね、確固たる成果を上げている学校がある一方で、例えば、歴史的経緯に影響され、いまだに道徳教育そのものを忌避しがちな風潮があること、他教科に比べて軽んじられていること、発達の段階を踏まえた内容や指導方法となっていないなかったり、主題やねらいの設定が不十分な単なる生活経験の話合いや読み物の登場人物の心情の読み取りのみに偏った形式的な指導が行われていたりする例があることなど、多くの課題が指摘されてきた。

○ このような状況を踏まえて行われた「特別の教科」化は、多様な価値観の、時には対立がある場合を含めて、誠実にそれらの価値に向き合い、道徳としての問題を考え続ける姿勢こそ道徳教育で養うべき基本的資質であるという認識に立ち、発達の段階に応じ、答えが一つではない道徳的な課題を一人一人の児童生徒が自分自身の問題と捉え、向き合う「考え、議論する道徳」へと転換を図るものである。小学校で平成30年度から中学校で31年度から全面実施されることに向けて、全国の一つ一つの学校において、「考え、議論する道徳」への質的転換が、着実に進むようにすることが必要である。

（高等学校の道徳教育の充実）

○ 高等学校については、道徳の時間を設けず、学校教育全体で道徳教育を行うこととしてきた。高等学校段階の生徒は、自分の人生をどう生きればよいか、生きるの意味は何かということについて思い悩む時期であり、自分自身や自己と他者との関係、さらには、広く国家や社会について関心を持ち、人間や社会の在るべき姿について考えを深める時期でもある。こうしたことに鑑み、高等学校においては、人間としての在り方生き方を考える学習を通して道徳教育の充実を図ることとしている。しかしながら、中央教育審議会答申「道徳に係る教育課程の改善等について」で述べられているように、高等学校全体としては、人としての在り方や生き方に関する中核的な指導の場は、十分には担保されているとは言いがたい。校長や個々の教員の力量に依存する部分が大きいという指摘もある。先んじて行われた小・中学校における学習指導要領等の一部改正の趣旨や、高等学校の公民科における「公共」の新設など今般の学習指導要領全体の改訂の方向性を踏まえ、高等学校の道徳教育の充実について検討する必要がある。

②課題を踏まえた道徳教育の目標の在り方

○ 小・中学校学習指導要領においては、今回の改正により、道徳教育と道徳科の目標を「よりよく生きるための道徳性を養う」ものであると統一した。その上で、道徳科の目標は「道徳性を養う」ための学習活動を更に具体化して示す観点から、「道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を（広い視野から）多面的・多角的に考え、自己の（人間としての）生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる」と規定した（括弧内は中学校学習指導要領における表記）。

○ 道徳教育・道徳科で育成することを目指す資質・能力と、今回の学習指導要領改訂において整理する資質・能力の三つの柱（「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」）との関係については、人格そのものに働き掛け、道徳性を養うことを目的とする道徳教育の特質を考慮する必要がある。このため、「道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議」（以下「専門家会議」という。）の報告（平成28年7月22日）では、資質・能力の三つの柱との関係について、道徳科の学習活動に着目した捉え方を示している。

○ 学習指導要領の一部改正により、小・中学校の道徳科においては、目標の中で、「道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を（広い視野から）多面的・多角的に考え、自己の（人間としての）生き方についての考えを深める」学習を通して道徳性を養うことが明確に示された。この道徳性を養うために行う道徳科における学習は、「道徳的諸価値の理解」と「自己の（人間としての）生き方についての考え」といった要素により支えられている。道徳科の学習の中で、これらが相互に関わり合い、深め合うことによって、道徳教育・道徳科で育成することを目指す資質・能力である「道徳性」を養うことにつながっていく（別添16-2）。

○ 高等学校においては、人間としての在り方生き方についての教育の中で、小・中学校における道徳科の学習等を通じた道徳的諸価値の理解を基にしながら、様々な体験や思索の機会を通して自らの考えを深めることにより自分自身に固有の選択基準・判断基準を形成していく。（別添16-3）

○ また、小・中・高等学校のいずれにおいても、各教科等において、学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」を育成することは、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を育てることに深く関わっている。

○ こうしたことを踏まえると、道徳教育と資質・能力の三つの柱との関係については、道徳教育・道徳科の学習の過程に着目して、道徳性を養う学習を支える重要な要素である「道徳的諸価値の理解と自分自身に固有の選択基準・判断基準の形成」、「人間としての在り方生き方についての考え」及び道徳教育・道徳科で育成することを目指す資質・能力である「人間としてよりよく生きる基盤となる道徳性」の三つが、各教科等で育成することを目指す資質・能力の三つの柱にそれぞれ対応するものとして整理することができる。ただし、前述のような道徳教育の意義、特質から、これらの要素を分節して観点別に評価を行うことはなじまないことに留意する必要がある。（別添16-1）

○ これらのことは改訂後の小・中学校の道徳科の目標等に示されているものと言えるため、改めて小・中学校の道徳科の目標を改訂し直すのではなく、指導資料の作成等を通じて周知していく中で分かりやすく示していくことが必要である。

○ 高等学校学習指導要領総則の中で示している高等学校の道徳教育の目標等については、先に行われた小・中学校学習指導要領の改訂を踏まえつつ、高等学校全体で、答えが一つではない課題に誠実に向き合い、それらを自分のこととして捉え、他者と協働しながら自分の答えを見いだしていく思考力・判断力・表現力等や、これらの基になる主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度の育成が求められていることに対応し、公民科に新たに設けられる「公共」や「倫理」及び特別活動を、人間としての在り方生き方に関する中核的な指導場面として関連付けを図る方向で改善を行う。

③道徳科における「見方・考え方」

○ 各教科の特質に応じた「見方・考え方」は、それぞれの教科等の学びの「深まり」の鍵となるものである。生きて働く知識・技能を習得したり、思考力・判断力・表現力を豊かなものとしたり、社会や世界にどのように関わるかの視座を形成したりするために重要なものである。すなわち、資質・能力の三つの柱全てに深く関わる、各教科等を学ぶ本質的な意義の中核を成すものであり、教科等の教育と社会をつなぐものである。

○ 「考え、議論する道徳」を目指す今回の小・中学校学習指導要領の改訂の趣旨に照らして考えると、道徳科における「深い学び」の鍵となる「見方・考え方」は、今回の改訂で目標に示されている、「様々な事象を、道徳的諸価値の理解を基に自己との関わりで（広い視野から）多面的・多角的に捉え、自己の（人間としての）生き方について考えること」であると言える。

（２）具体的な改善事項

①教育課程の示し方の改善

i) 資質・能力を育成する学びの過程についての考え方

○ 先に述べたように、小・中学校の道徳科において資質・能力を育成する学習過程は、道徳科の目標に示された「道徳的諸価値の理解を基に、自己を見つめ、様々な物事を（広い視野から）多面的・多角的に考え、自己の（人間としての）生き方についての考えを深める学習」である。（別添16-2）

○ 道徳的諸価値の理解を図るには、児童生徒一人一人が道徳的価値の理解を自分との関わりで捉えることが重要である。「道徳的諸価値の理解を基に」とは、道徳的諸価値の理解を深めることが自分自身の生き方について考えることにつながっていくということだけでなく、自分自身の生き方について考えたり、体験的な学習を通して実感を伴って理解したり、道徳的問題について多面的・多角的に捉えその解決に向けて自分で考えたり他者と話し合ったりすることを通じて道徳的諸価値の理解が深まっていくことも含まれている。

○ このため、特定の道徳的価値を絶対的なものとして指導したり、本来実感を伴って理解すべき道徳的価値のよさや大切さを観念的に理解させたりする学習に終始することのないように配慮することが大切である。児童生徒の発達段階等を踏まえ、例えば、社会のルールやマナー、人としてしてはならないことなどについてしっかりと身に付けさせることは必要不可欠であるが、これらの指導の真の目的は、ルールやマナー等を単に身に付けさせることではなく、そのことを通して道徳性を養うことである。

○ 学校における道徳教育は、道徳科を要として学校の教育活動全体を通じて行うこととなっており、道徳科は、道徳教育としては取り扱う機会が十分でない内容項目に関する指導を補うこと、児童生徒や学校の実態等を踏まえて指導をより一層深めること、内容項目の相互の関係を捉え直したり発展させたりすることに留意して指導する必要がある。

○ 高等学校における道徳教育は、前述のとおり、人間としての在り方生き方に関する教育の中で、小・中学校における道徳科の学習等を通じた道徳的諸価値の理解を基にしながら、自分自身に固有の選択基準・判断基準を形成していく。（別添16-3）これらは様々な体験や思索の機会を通して自らの考えを深めることにより形成されてくるものであるため、人間としての在り方生き方に関する教育においては、教員の一方的な押しつけや先哲の思想の紹介にとどまることのないよう留意し、生徒が自ら考え、自覚を深める学習とすることが重要である。

ii) 指導内容の示し方の改善

○ 小・中学校においては、小・中学校学習指導要領の改訂により、道徳科の内容の示し方について、いじめの問題への対応の充実や発達の段階をより一層踏まえた体系的なものに改善し、小学校では、第1・2学年に「個性の伸長」、「公正、公平、社会正義」、「国際理解、国際親善」を、第3・4学年に「相互理解、寛容」、「公平、公正、社会正義」、「国際理解、国際親善」を、第5・6学年には「よりよく生きる喜び」の内容項目を追加した。

○ 高等学校における道徳教育については、小・中学校のように道徳科を特設しておらず、指導する内容項目等は示されていないが、学校全体で行う道徳教育の全体計画を作成、実施するに当たっては、小・中学校の内容項目とのつながりを意識することが求められる。その上で、高等学校の共通性と多様性ということを考慮すると、各高等学校において全体計画を作成、実施するに当たっては、各学校や生徒の実態に応じて、内容を網羅するのではなく重点化して示すことが重要である。このため、校長のリーダーシップの下で、全体計画に基づく道徳教育のカリキュラム・マネジメントを担う者として、高等学校においても道徳教育推進教師を置く（任命する）ことが求められる。

○ また、小・中・高等学校のいずれにおいても、カリキュラム・マネジメントの視点から、各学校が作成する道徳教育の全体計画及び別業の中において、学校の道徳教育の重点目標に基づき各教科等で育成を目指す資質・能力と道徳科で育成を目指す資質・能力や指導内容等の関連を図ることを示すことが考えられる。また、作成した全体計画を教職員が共有するだけでなく、ホームページに掲載する等により広く公開することも重要である。

○ さらに、計画等を作成・公開して終わりではなく、例えば学校評価の中で、計画に基づいた達成状況を振り返り、次年度の計画の作成や取組に生かすといったことも重要である。

②教育内容の改善・充実

○ 小・中学校学習指導要領の一部改正では、いじめへの対応や、情報モラル等の現代的課題などへの対応の充実が図られたところである。

○ 今後、小・中・高等学校を通じて、更なる指導の充実を図るべき点としては、例えば、公職選挙法改正による選挙権年齢の引き下げ等も踏まえた積極的な社会参画に関わること、障害者差別解消法の施行等を踏まえた障害者理解（心のバリアフリー）に関わること等が考えられる。こうした課題に関する学習の充実を図るとともに、各学校においては学校や地域、児童生徒の状況に応じて重点的に取り組むべき課題の設定を行うことが望まれる。

③学習・指導の改善充実や教育環境の充実等

i) 「主体的・対話的で深い学び」の実現

○ 現在検討されている学習指導要領全体改訂の中では、社会で生きて働く知識や力を育むために、子供たちが「何を学ぶか」という学習内容の在り方に加えて、「どのように学ぶか」という、学びの過程に着目してその質を高めることにより、学習内容を深く理解し、資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的（アクティブ）に学び続けるようにしていくことが重要である。「どのように学ぶか」の鍵となるのがアクティブ・ラーニングの視点、すなわち子供たちの「主体的・対話的で深い学び」をいかに実現するかという学習・指導改善の視点である。道徳教育においては、他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を育むため、答えが一つではない道徳的な課題を一人一人の児童生徒が自分自身の問題と捉え、向き合う「考え、議論する道徳」を実現することが、「主体的・対話的で深い学び」を実現することになると考えられる。

○ 専門家会議では、「考え、議論する道徳への転換」に向けて求められる質の高い多様な指導方法の例示として、読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習、問題解決的な学習、道徳的行為に関する体験的な学習を指導方法の例を挙げている。これらは独立した指導の「型」を示すわけではなく、それぞれに様々な展開が考えられ、またそれぞれの要素を組み合わせた指導を行うことも考えられることとしている。

○ 道徳科における学習・指導改善における工夫や留意すべき点については、専門家会議における質の高い多様な指導方法の例示や、既に一部改正がなされた学習指導要領及びその解説等を、踏まえつつ、「主体的・対話的で深い学び」の視点に沿って整理すると、概ね以下のように考えられる。

○ なお、道徳科における具体的な学習プロセスは限りなく存在し得るものである。様々な工夫や留意点を三つの視点に分けることが目的ではなく、これらの視点を手掛かりに、教員一人一人が、子供たちの発達の段階や発達の特性、指導内容などに応じた方法について研究を重ね、ふさわしい方法を選択しながら工夫して実践できるようにすることが重要である。

（「主体的な学び」の視点）

・ 「主体的な学び」の視点からは、児童生徒が問題意識を持ち、自己を見つめ、道徳的価値を自分自身との関わりで捉え、自己の生き方について考える学習とすることや、各教科で学んだこと、体験したことから道徳的価値に関して考えたことや感じたことを統合させ、自ら道徳性を養う中で、自らを振り返って成長を実感したり、これからの課題や目標を見付けたりすることができるよう工夫することが求められる。

このため、主題やねらいの設定が不十分な単なる生活経験の話合いや、読み物教材の登場人物の心情理解のみに終始する指導、望ましいと思われることを言わせたり書かせたりすることに終始する指導などに陥らないよう留意することが必要である。例えば、児童生徒の発達の段階等を考慮し、興味や問題意識を持つことができるような身近な社会的課題を取り上げること、問題解決的な学習を通して一人一人が考えたことや感じたことを振り返る活動を取り入れること、我が国や郷土の伝統や文化、先人の業績や生き方に触れることや、自然体験活動など美しいもの・気高いものなどに出合う機会を多様に設定し、そこから感じたことを通じて自己を見つめ、自分自身の生き方について考え、多様な考えを持つ他者を相互に認め合い広い心で異なる意見や立場を尊重し、共によりよく生きようという意欲などを高めるようにすることも重要である。また、年度当初に自分の有様やよりよく生きるための課題を考え、課題や目標を捉える学習を行ったり、学習の過程や成果などの記録を計画的にファイル等に集積（ポートフォリオ）したりすること等により、学習状況を自ら把握し振り返る

ことができるようにすることなどが考えられる。

- ・ 上記のような「主体的・対話的で深い学び」を実現するためには、多様な意見を受け止め、認め合える学級の雰囲気とその基盤としてなくてはならず、学級（ホームルーム）経営の充実が大変重要である。このことは、道徳的価値を自分との関わりで捉え考えを深める時間である道徳においては特に求められると言える。一方で、道徳の時間を通して、児童生徒理解を深め、これを学級経営に生かすということも考えられる。
- ・ なお、前述のとおり高等学校には道徳の時間が設けられておらず、「公共」及び「倫理」並びに特別活動が中核的な指導場面として期待されている。したがって、これらの科目等においても、道徳教育において育成を目指す資質・能力及び上記の視点を意識した学習が求められる。

（「対話的な学び」の視点）

- ・ 「対話的な学び」の視点からは、子供同士の協働、教員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えたり、自分と異なる意見と向かい合い議論すること等を通じ、自分自身の道徳的価値の理解を深めたり広げたりすることが求められる。例えば、教材や体験などから考えたこと、感じたことを発表し合ったり、「理解し合い、信頼や友情を育む（友情、信頼）」と「同調圧力に流されない（公正、公平、社会正義）」といった葛藤や衝突が生じる場面について、話し合いなどにより異なる考えに接し、多面的・多角的に考え、議論したりするなどの工夫を行うことや、日頃から何でも言い合え、認め合える学級の雰囲気を作ることが重要である。また、資料を通じて先人の考えに触れて道徳的価値の理解を深めたり自己を見つめる学習につなげたりすることができるような教材の開発・活用を行うことや、様々な専門家や保護者、地域住民等に道徳科の授業への参加を得ることなども「対話的な学び」の視点から効果的な方法と考えられる。

- ・ また、児童生徒同士で話し合う問題解決的な学習を行うに当たっては、そこで何らかの合意を形成することが目的ではなく、そうした学習を通して、道徳的価値について自分のこととして捉え、多面的・多角的に考えることにより、将来、道徳的な選択や判断が求められる問題に対峙した時に、自分にも他者にとってもよりよい選択や判断ができるような資質・能力を育てることにつなげることが重要であることに留意する必要がある。なお、発達の段階や個人の特性等を踏まえれば、教員が介在することにより「対話的な学び」が実現できる場合も考えられ、その実態を踏まえた適切な配慮が求められる。言葉によって伝えるだけでなく、多様な表現を認めることも大切である。特に、特設の道徳科の時間がない高等学校においては、特別活動、特にホームルーム活動における話し合いを通して、人間としての在り方生き方に関する考えを深めることが重要である。

（「深い学び」の視点）

- ・ 「深い学び」の視点からは、道徳的諸価値の理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方について考える学習を通して、様々な場面、状況において、道徳的価値を実現するための問題状況を把握し、適切な行為を主体的に選択し、実践できるような資質・能力を育てる学習とすることが求められる。

そのためには、単に読み物教材の登場人物の心情理解のみで終わったり、単なる生活体験の話し合いや、望ましいと分かっていることを言わせたり書かせたりする指導とならないよう留意し、道徳的な問題を自分事として捉え、議論し、探究する過程を重視し、道徳的価値に関わる自分の考え方、感じ方をより深めるための多様な指導方法を工夫することなどが考えられる。深い学びにつながる指導方法としては、例えば以下のような工夫が考えられる。

－ 読み物教材の登場人物への自我関与を中心とした学習において、教材の登場人物の判断と心情を自分との関わりにおいて多面的・多角的に考えることを通し、道徳的価値の理解を深めること。

－ 様々な道徳的諸価値に関わる問題や課題を主体的に解決する学習において、児童生徒の考えの根拠を問う発問や、問題場面を自分に当てはめて考えてみることを促す発問などを通じて、問題場面における道徳的価値の意味を考えさせること。－ 道徳的行為に関する体験的な学習において、疑似体験的な活動（役割演技など）を通して、実際の問題場面を実感を伴って理解することで、様々な問題や課題を主体的に解決するために必要な資質・能力を養うこと。

- ・ 道徳的な問題場面には、道徳的諸価値が実現されていないことに起因する問題、道徳的諸価値についての理解が不十分又は誤解していることから生じる問題、道徳的諸価値のことは理解しているが、それを実現しようとする自分とそうできない自分との葛藤から生じる問題、複数の道徳的価値の間の対立から生じる問題などがあり、これらの問題構造を踏まえた場面設定や学習活動の工夫を行うことも大切である。

ii) 教材や教育環境の充実

○ 教材については、小・中学校学習指導要領において「特に、生命の尊厳、自然、伝統と文化、先人の伝記、スポーツ、情報化への対応等の現代的な課題など」を題材とすることが示されている。

○ 例えば「生命の尊厳」は、生命のもつ偶然性、有限性、連続性から、生命の尊重や感謝、よりよく生きる喜びなど様々な道徳的な問題を考えることができる言わば道徳の内容全体に関わる事項である。身近な人の死に接したり、人間の生命の尊さやかけがえのなさに心を揺り動かされたりする経験が少なくなっていると考えられる現代において、例えば動植物を取り上げた教材の提示により、生や死など生命の尊さについての考えを深めていくことができるような教材の工夫が考えられる。

○ また、「スポーツ」では、例えばオリンピック・パラリンピックなど、世界を舞台に活躍している競技者の公正な態度や苦悩、努力などに触れて、道徳的価値の理解を深めたり、自己を見つめたりすることも効果的であると考えられる。

○ 教材の活用に当たっては、地域や学校、児童生徒の実態や発達の段階、指導のねらいに即して、適切に選択することが求められる。教科書や教材について、学校に置いておくのではなく、持ち帰って家庭や地域でも活用できるようにすることも重要である。

○ 環境整備については専門家会議において提言されたように、道徳教育の質的転換に向けて、それぞれの立場から積極的な取組を進めることが求められる。

・ 文部科学省においては、道徳教育・道徳科で育成を目指す資質・能力など基本的な考え方について分かりやすく情報発信をすること、モデル事業の推進や学習指導要領解説の改訂、教師用指導資料の作成、教育委員会等の積極的な取組について全国へ発信すること等を進めること

・ 各教育委員会や研究団体においては、質の高い多様な指導方法、特に問題解決的な学習や体験的な学習に関する研究をこれまで以上に進めること

・ 各学校、特に管理職には、道徳科を学校教育全体で行う道徳教育の真の「要」となるようにカリキュラム・マネジメントを確立すること

・ 道徳科の指導を行う一人一人の教員には、学級や児童生徒の実態から柔軟に授業を構想し、道徳教育推進教師と協働しつつ、家庭や地域との連携を深め、主体的・能動的に道徳教育を実践すること

・ 家庭や地域においては、例えば「親子道徳の日」の設定や教科書などを通じて保護者と児童生徒と一緒に道徳について考えたり、道徳の授業にゲストティーチャーとして関わったりすること

○ 特に、高等学校については、校長のリーダーシップの下、道徳教育推進教師を軸としながら、特設の時間がないからこそ、担任を持つ教員だけでなく教員全員が道徳教育の担当であるという意識で推進する必要がある。校長は全体をマネジメントするだけでなく、例えば校長自身も節目節目での講話等を通じて直接生徒に語り掛け、生徒が道徳について考える機会を作ることにも大きな意義がある。

○ なお、道徳教育推進教師には、例えば、児童生徒の実態把握に基づいて道徳教育に係る全体計画を作成することや、その実施のための各教員に対する支援、校内研修や授業研究の実施、家庭や地域、近隣の学校等との連携など、カリキュラム・マネジメントの視点から、学校教育全体における道徳教育を推進するための取組を実施するに当たって、中心的な役割を果たすことが求められる。そのためには、教育委員会等においても、道徳教育推進教師に対する研修の実施などを通じて、道徳教育推進教師に求められる資質・能力の育成とともに、管理職や他の教員の理解が得られるような取組の推進が求められる。

○ 学校・地域によっては、独自に道徳教育のための時間を確保し、必修化するなどの取組や、そうした時間等や各教科等で活用できる教材の作成、道徳教育を担当する教員に対する研修など積極的な取組を行っている例がある。国や都道府県教育委員会には、そうした高等学校における道徳教育の充実に関する取組に対する支援や成果の共有などを積極的に進めることが求められる。

○ 道徳教育の質的転換に向けては、「社会に開かれた教育課程」の視点から、道徳教育で育成を目指す資質・能力などについて、専門家同士での理解を前提としたものではなく、全ての教員はもとより、保護者や地域の理解も得られるような示し方、伝え方としていき、社会全体で共有できるようにしていくことが重要である。例えば道徳性の諸様相についての説明は昭和30年代から大きく変わっていないが、今後、関係する諸分野における科学的知見や資質・能力に関する研究等の進歩を踏まえながら、より分かりやすく適切な示し方について研究がなされることが期待される。

16. 特別活動

(1) 現行学習指導要領の成果と課題を踏まえた特別活動の目標の在り方

①現行学習指導要領の成果と課題

○ 特別活動は、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、学校行事から構成され、それぞれ構成の異なる集団での活動を通して、児童生徒が学校生活を送る上での基盤となる力や社会で生きて働く力を育む活動として機能してきた。

○ 特別活動は（望ましい）集団活動を通じて行われるという特質があり、各活動及び学校行事を通じて、協働性や異質なものを認め合う土壌を育むなど、生活集団、学習集団として機能するための基盤が創られている。さらに、特別活動のもつ生徒指導の機能、ガイダンスの機能等が、それらを強固なものにすることに寄与している。

○ このことは、全国学力・学習状況調査の質問紙調査において、「学級会などの時間に友達同士で話し合っただけで学級のきまりなどを決めていく」と肯定的に回答している児童生徒の方が、全ての教科で平均正答率が高い傾向にあることから見て取れる。

○ 特別活動における集団活動は、集団への所属感、連帯感を育み、それが学級文化、学校文化の醸成へとつながり、各学校の特色ある教育活動の展開を可能としており、このような特別活動は、我が国の教育課程の特徴として、海外からも高い評価を受けている。

○ 一方で、更なる充実が期待される今後の課題は、おおむね以下のような点である。

（育成を目指す資質・能力の視点）

特別活動においては、「なすことによって学ぶ」ということが重視され、各学校で特色ある取組が進められている一方で、各活動において身に付けるべき資質・能力は何なのか、どのような学習過程を経ることにより資質・能力の向上につながるのかということが必ずしも意識されないまま指導が行われてきた実態も見られる。特別活動の時間において育成する資質・能力だけでなく、特別活動が各教科等の学びの基盤となるという面もあり、教育課程全体における特別活動の役割、機能も明らかにする必要がある。

（学習指導要領における内容の示し方の視点）

これまで、各活動の内容や指導のプロセスについて構造的な整理が必ずしもなされておらず、各活動等の関係性や意義、役割の整理が十分でないまま実践が行われてきたという実態も見られる。特に中学校・高等学校の学級活動・ホームルーム活動の内容項目が多いことが、学級・ホームルームの課題を自分たちで見いだして解決に向けて話し合う活動が深まらない要因の一つとなっていると考えられる。

（複雑で変化の激しい社会の中で求められる能力を育成するという視点）

社会参画の意識の低さが課題となる中で、自治的能力を育むことがこれまで以上に求められている。また、キャリア教育を学校教育全体で進めていく中で特別活動が果たす役割への期待も大きい。このほか、防災を含む安全教育、体験活動など、社会の変化や要請も視野に入れ、各教科等の学習と関連付けながら、特別活動において育成を目指す資質・能力を示す必要がある。

②課題を踏まえた特別活動の目標の在り方

○ 特別活動において育成を目指す資質・能力について、幼児教育や他教科等との関係性も意識しつつ、「人間関係形成」、「社会参画」、「自己実現」という三つの視点を手掛かりとしながら、「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力・人間性等」の三つの柱に沿って別添1 7-1のとおり整理を行った。これら育成を目指す資質・能力を踏まえ、小・中・高等学校の系統性を考慮して特別活動の目標を示す必要がある（別添1 7-2を参照）。

○ これまでの特別活動の目標では、特別活動の特質を「望ましい集団活動を通して」という点に置いてきた。この「望ましい集団活動を通して」とは、一人一人の児童生徒が互いのよさや可能性を認め、生かし、伸ばし合うことができるような実践的な方法で集団活動を行ったり、望ましい集団を育成しながら個々の児童生徒に育てたい資質や能力を育成したりするという特別活動の方法原理を示したものであるが、「望ましい」ということが、学習過程というよりは目標を示しているような印象や、あらかじめ望ましい集団があることが学習の前提となっているかのような誤解を与える可能性があるため、今後その要素を具体的に目標の中に示すことが必要である。

○ 特別活動は、教育課程全体の中で、特別活動の各活動において資質・能力を育む役割だけでなく、学級活動を通じて学級経営の充実が図られ、学びに向かう学習集団を形成することや、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を特別活動の中で実践的な文脈で用いることによって、各教科におけるより「主体的・対話的で深い学び」の実現に寄与する役割や、教育課程外も含め学級・学校文化の形成等を通じて学校全体の目標の実現につなげていく役割を担っており、これらをバランスよく果たすことが求められる。

③特別活動における「見方・考え方」

○ 特別活動とは、様々な構成の集団から学校生活を捉え、課題の発見や解決を行い、よりよい集団や学校生活を目指して様々に行われる活動の総体である。その活動の範囲は学年・学校段階が上がるにつれて広がりを持っていき、社会に出た後の様々な集団や人間関係の中でその資質・能力は生かされていくことになる。

○ また、実生活の課題を解決するために、互いのよさや可能性を発揮できるような様々な集団活動を通して、各教科等における学びを実際の場面で総合的に活用して実践する時間であるとともに、特別活動の学びが各教科等の学習を行う上での土台となるといった各教科等と往還的な関係にあるとすることができる。

○ このような特別活動の特質を踏まえつつ、「人間関係形成」、「社会参画」、「自己実現」の三つの視点を手掛かりとして、特別活動の「見方・考え方」は、「各教科等における見方・考え方を総合的に働かせて、集団や社会における問題を捉え、よりよい人間関係の形成、よりよい集団生活の構築や社会への参画及び自己の実現に関連付けること」と整理することができる。

（2）具体的な改善事項

①教育課程の示し方の改善

i) 資質・能力を育成する学びの過程についての考え方

○ 特別活動の特質に鑑みれば、「決めたことの実践」が重要であることはいまでもないが、特別活動において育成を目指す資質・能力は、実践も含めた全体の学習過程の中で育まれるものである。例えば、学級活動・ホームルーム活動においては「問題の発見・確認」、「解決方法の話合い」、「解決方法の決定」、「決めたことの実践」、「振り返り」といった学習過程を示している。（別添1 7-3を参照）

○ 集団活動の中で、多くの児童生徒が役割を経験することが重要である。役割を果たす中で主体的に思考・判断・表現し、自己有用感を育むとともに、役割を決め、その責任を果たそうとする過程自体が、自治的能力や、主権者として積極的に社会参画する力を育成することになる。

○ また、特別活動においては、休み時間や給食の時間、放課後等を含めた学校教育全体を見渡して、教員が意図的、計画的に指導を行うことも大変重要である。

ii) 指導内容の示し方の改善

（学級活動・ホームルーム活動の内容）

○ 学級活動・ホームルーム活動について、内容項目ごとに育成を目指す資質・能力とそのために重視する学習過程を明確にして、特に自治的能力の育成を重視し、課題の発見を含めて児童生徒主体の話合いを通じて行うことが改めて明確となるようにする。

○ 総則において学級（ホームルーム）経営に関して明示することに対応し、学級活動・ホームルーム活動の（1）を中心に学級経営との関連を図ることを示すことが必要である。

○ また、小・中・高等学校を通じて育成を目指す資質・能力の観点から、以下のように系統性が明確になるよう構造を整理する。

・ 小学校の学級活動の内容に（3）を設け、キャリア教育の観点からの小・中・高等学校のつながりが明確になるよう整理すること

- ・ 中学校、高等学校において、与えられた課題ではなく学級・ホームルーム生活における課題を自分たちで見いだして解決に向けて話し合う活動として（１）の内容を重視する視点から、（２）（３）の内容を整理すること
 - これらを踏まえ、小・中・高の学級活動・ホームルーム活動の構成は、以下のような構成とする。
 - ・ 学級・ホームルームや学校における集団生活の創造、参画
- 主として自発的・自治的な集団活動の形成や運営に関わる内容であり、集団としての議題の選定や話し合い、合意形成とそれに基づく実践を大事にする活動。日々の学級経営との関連を図る。
- ・ 一人一人の適応や成長及び健康安全な生活の実現
- 主として個人が現在直面する生活における適応や成長、自律等に関わる内容であり、一人一人の理解や自覚、意思決定とそれに基づく実践等を大事にする活動。最終的には一人一人が意思決定を行い実践するが、話し合いを生かして考えを深めることを重視する。関係する教科、個別の生徒指導等との関連を図る。
- ・ 一人一人のキャリア形成と実現
- 主として将来に向けた自己の実現に関わる内容であり、一人一人の主體的な意思決定を大事にする活動。教育課程全体を通して行うキャリア教育との関連を図るとともに、個に応じた学習の指導・援助や、個別の進路相談等との関連を図る。
- 前述のように、構成の大枠は小・中・高等学校の系統が明らかになるよう整理しつつ、それぞれの具体的な内容や示し方は、総則や各教科等の学習内容との関係も踏まえながら、各学校段階にふさわしいものとする必要がある。
 - （児童会活動・生徒会活動、クラブ活動、学校行事）
 - 児童会活動・生徒会活動、クラブ活動、学校行事においても、それぞれの活動を通して、育成を目指す資質・能力を明確化する方向で目標及び内容の示し方を改める必要がある。各学校において、各活動等を通じて育成を目指す資質・能力と、その実現に必要な活動内容を十分考慮し、必要かつ適切な時間数を確保することが必要である。
 - 特にクラブ活動については、一時間一時間の活動を楽しむということだけではなく、全員にとって楽しいものとなるよう話し合って実践したり、役割や責任を果たしたり、目標を持って参加したりすることで資質・能力の育成につながるよう、年間を通して適切な時間を確保することが望まれる。
 - また、特に小学校・中学校については、地域により学校の規模その他の事情が様々であることに留意して、必要に応じて重点化を図ることも示す。
- ②教育内容の改善・充実
- 主権者教育の視点として、多様な他者と協働しながら、地域の課題を自分事として捉えて主体的にその解決に関わり、社会に積極的に関わっていく力が今後ますます重要になる。学級会・ホームルーム活動における自治的能力を育成する様々な活動、児童会・生徒会における役員選挙や総会、委員会活動や、クラブ活動の計画的な運営など、自治的な活動を実践的に学ぶ場面などについて、社会科や公民科との関連も図りつつ、その一層の充実を図ることが求められる。
 - キャリア教育は、小学校から高等学校まで教育活動全体の中で「基礎的・汎用的能力」を育むものであるが、狭義の「進路指導」との混同により、中学校・高等学校においては、入学試験や就職活動があることから本来の趣旨を矮小化した取組になっていたりと、職業に関する理解を目的とした活動だけに目が行きがちになったり、小学校では特別活動において進路に関する内容が存在しないため体系的に行われてこなかったりしている実態がある。キャリア教育本来の役割を改めて明確にするためにも、小学校段階から特別活動の中にキャリア教育の視点を入れていくことが重要である。
 - 防災を含む安全教育について、特別活動は、学級活動における「安全な生活態度の形成」や学校行事における避難訓練などの活動を行うことだけでなく、各教科における学びと日常の生活をつなぐ重要な役割を果たす。また、特別活動で育む自立した生活を営むことや、共に助け合う力、社会参画の力は、安全に生きていくために求められる「自助」「共助」「公助」につながっていく。安全に関して育成を目指す資質・能力の議論を踏まえつつ、こうした取組の充実を図ることが求められる。
 - 前回改訂で充実が図られた、食育の観点を踏まえた学校給食と食習慣の形成は引き続き重要であり、各学校の実態に応じて効果的な指導が行われることが望ましい。
 - 自然の中で生活を共にする集団宿泊活動については引き続き重要である。育成したい資質・能力を明確にし、青少年教育施設の指導員等とねらいや活動について共有することが重要である。より効果的な活動とするために各教科の年間計画と関連を図って学びを深いものとし、「イングリッシュ・キャンプ」「通学合宿」などを行ったりするなどの工夫を行い、より長期間の活動とすることも考えられる。
 - 学級・学校の中にいる児童生徒一人一人の個性を尊重し、障害の有無や国籍など様々な違いにかかわらず協働していく力を育むこと、地域の高齢者や障害者、外国出身者など様々な人との交流を通じて学ぶことも重要である。
 - 情報活用能力の育成という視点からは、学級活動等における問題の発見や確認などを行う際に情報を収集・整理することや、学校図書館の利用なども重要である。また、クラブ活動の中にプログラミングを体験する学習を取り入れることも考えられる。
- ③学習・指導の改善充実や教育環境の充実等
- i) 「主体的・対話的で深い学び」の実現
- 特別活動は、児童生徒同士の話し合い活動や、児童生徒の自主的・実践的な活動をその特質としている。「主体的・対話的で深い学び」を実現する視点から授業改善を行うことは、特別活動の本質に関わるものであり、これまでも重要と考えられてきたことにつながるものである。
 - （「主体的な学び」の視点）
 - ・ 特別活動においては、学級や学校の実際の集団生活の中から課題を見いだすことに特質がある。集団生活をよりよくしていくためには何に取り組んだらよいかということを中心に主体的に見いだしたり、活動を振り返り、よい点や改善点を見付け出すことによって、新たな課題の発見、設定をすることが可能となりそれが次なる動機となったりする。こうした課題の設定や振り返りといった学習過程を意識して、そこで育成を目指す資質・能力を明確にすることが求められる。
 - （「対話的な学び」の視点）
 - ・ 特別活動は多様な他者との集団活動を基本とし、これまでも「話し合い」を全ての活動の中で重視してきた。集団活動を行う上で合意形成を図ったり、意思決定をしたりする中で、他者の意見に触れ、自分の考えを広げたり、課題について多面的・多角的に考えたりすることが可能となる。また、異年齢の子供や障害のある児童生徒等多様な他者と対話しながら協働すること、地域の人との交流の中で考えを広めたり自己肯定感を高めたりすること、自然体験活動を通じて自然と向き合い日頃得られない気づきを得ること、キャリア形成に関する自分自身の意思決定の過程において他の児童生徒や教員等との対話を通じて考えを深めることなども重要である。
 - （「深い学び」の視点）
 - ・ 特別活動が重視している「実践」を、単に行動の場面と狭く捉えるのではなく、課題の設定から振り返りまでの一連の過程を「実践」と捉え、一連のプロセスの中で、「見方・考え方」を働かせ育成を目指す資質・能力は何なのかということを確認にした上で、意図的・計画的に指導に当たることが求められる。
- ii) 教材や教育環境の充実
- 教育課程全体で行うキャリア教育の中で、特別活動が中核的に果たす役割を明確にするため、小学校から高等学校までの特別活動をはじめとしたキャリア教育に関わる活動について、学びのプロセスを記述し振り返ることができるポートフォリオ的な教材（「キャリア・パスポート（仮称）」）を作成することが求められる。特別活動を中心としつつ各教科等と往還しながら、主体的な学びに向かう力を育て、自己のキャリア形成に生かすために活用できるものとなることが期待される。将来的には個人情報保護に留意しつつ電子化して活用することも含め検討することが必要である。

○ 特別活動に関する指導力は、免許状がないこと等から専門性という点で軽く見られがちであるが、本来、小・中・高等学校の全ての教員に求められる最も基本的な専門性の一つである。教員養成段階で、特別活動の意義や学校の教育活動全体における役割、指導方法等の本質をしっかりと学ぶようにすることが必要である。また、国や都道府県等による取組状況の共有などを行う研修や、研究団体等による指導方法等の研究及びその普及が強く求められる。

○ 特別活動の充実を図るためには、「チームとしての学校」の視点で、教諭、養護教諭、栄養教諭・学校栄養職員、司書教諭・学校司書などが、それぞれの専門性を生かしながら学校全体で取り組むとともに、学校外の専門家等の協力を得ることが重要である。

○ 地域との連携・協働に当たり、活動を通して育てたい資質・能力を地域と共有することが必要である。子供たちが地域の行事への参加、地域の課題解決に向けて取り組むなど大きな役割を果たすことにより、資質・能力を生きて働くものとして成長させたり、学習意欲、自己肯定感を醸成させたりするとともに、地域の教育力の向上、地域の活性化、学校との信頼関係構築にもつながる。コミュニティ・スクールの仕組みの積極的な活用や、地域学校協働本部との協働、教育委員会と首長部局との連携も重要である。

○ また、自主的な学習を深める場としての学校図書館の整備充実、小・中・高等学校の学校間の連携、家庭との連携や様々な家庭状況への配慮、小規模校における教育効果を高める工夫などの取組も重要である。

<p>平成29・30年学習指導要領</p> <p>・小学校・中学校（平成29年）、高等学校（平成30年）。</p> <p>・『小学校学習指導要領解説特別活動編』作成協力者；白松賢、杉田洋、恒吉僚子、長沼豊、脇田哲郎ら、文部省編集；安部恭子、長田徹ら</p> <p>・『中学校学習指導要領解説特別活動編』作成協力者；青木由美子、貝ノ瀬茂、川崎友嗣、白松賢、須藤稔、藤田晃之、安井一郎、吉村功太郎ら、文部科学省編集；長田徹、安部恭子ら</p> <p>・『高等学校学習指導要領解説特別活動編』作成協力者；貝ノ瀬茂、須藤稔、藤田晃之、槇野滋子、望月由起、吉村功太郎ら、文部科学省編集；長田徹ら</p>	<p>教育課程；各教科、特別の教科である道徳、外国語活動、総合的な学習の時間並びに特別活動</p> <p>目標；集団や社会の形成者としての見方・考え方を働かせ、様々な集団活動に自主的、実践的に取り組み、互いのよさや可能性を發揮しながら集団や自己の生活上の課題を解決することを通して、次のとおり資質・能力を育成することを目指す。</p> <p>(1)多様な他者と協働する様々な集団活動の意義や活動を行う上で必要となることについて理解し、行動の仕方を身に付けるようにする。</p> <p>(2)集団や自己の生活、人間関係の課題を見だし、解決するために話し合い、合意形成を図ったり、意思決定したりすることができるようにする。</p> <p>(3)自主的、実践的な集団活動を通して身に付けたことを生かして、集団や社会における生活及び人間関係をよりよく形成するとともに、自己の生き方についての考えを深め、自己実現を図ろうとする態度を養う。</p> <p>内容； 〔学級活動〕 2 内容 1の資質・能力を育成するため、全ての学年において、次の各活動を通して、それぞれの活動の意義及び活動を行う上で必要となることについて理解し、主体的に考えて実践できるよう指導する。</p> <p>(1)学級や学校における生活づくりへの参画 ア 学級や学校における生活上の諸問題の解決 イ 学級内の組織づくりや役割の自覚 ウ 学校における多様な集団の生活の向上</p> <p>(2)日常の生活や学習への適応と自己の成長及び健康安全 ア 基本的な生活習慣の形成 イ よりよい人間関係の形成 ウ 心身ともに健康で安全な生活態度の形成 エ 食育の観点を踏まえた学校給食と望ましい食習慣の形成</p> <p>(3)一人一人のキャリア形成と自己実現 ア 現在や将来に希望や目標をもって生きる意欲や態度の形成 イ 社会参画意識の醸成や働くことの意義の理解 ウ 主体的な学習態度の形成と学校図書館等の活用</p>	<p>教育課程；各教科、特別の教科である道徳、総合的な学習の時間並びに特別活動</p> <p>目標； 集団や社会の形成者としての見方・考え方を働かせ、様々な集団活動に自主的、実践的に取り組み、互いのよさや可能性を發揮しながら集団や自己の生活上の課題を解決することを通して、次のとおり資質・能力を育成することを目指す。</p> <p>(1)多様な他者と協働する様々な集団活動の意義や活動を行う上で必要となることについて理解し、行動の仕方を身に付けるようにする。</p> <p>(2)集団や自己の生活、人間関係の課題を見だし、解決するために話し合い、合意形成を図ったり、意思決定したりすることができるようにする。</p> <p>(3)自主的、実践的な集団活動を通して身に付けたことを生かして、集団や社会における生活及び人間関係をよりよく形成するとともに、人間としての生き方についての考えを深め、自己実現を図ろうとする態度を養う。</p> <p>内容； 〔学級活動〕 2 内容 1の資質・能力を育成するため、全ての学年において、次の各活動を通して、それぞれの活動の意義及び活動を行う上で必要となることについて理解し、主体的に考えて実践できるよう指導する。</p> <p>(1)学級や学校における生活づくりへの参画 ア 学級や学校における生活上の諸問題の解決 イ 学級内の組織づくりや役割の自覚 ウ 学校における多様な集団の生活の向上</p> <p>(2)日常の生活や学習への適応と自己の成長及び健康安全 ア 自他の個性の理解と尊重、よりよい人間関係の形成 イ 男女相互の理解と協力 ウ 思春期の不安や悩みの解決、性的な発達への対応 エ 心身ともに健康で安全な生活態度や習慣の形成 オ 食育の観点を踏まえた学校給食と望ましい食習慣の形成</p> <p>(3)一人一人のキャリア形成と自己実現 ア 社会生活、職業生活との接続を踏まえた主体的な学習態度の形成と学校</p>	<p>教育課程；各教科、総合的な探究の時間及び特別活動</p> <p>目標；集団や社会の形成者としての見方・考え方を働かせ、様々な集団活動に自主的、実践的に取り組み、互いのよさや可能性を發揮しながら集団や自己の生活上の課題を解決することを通して、次のとおり資質・能力を育成することを目指す。</p> <p>(1)多様な他者と協働する様々な集団活動の意義や活動を行う上で必要となることについて理解し、行動の仕方を身に付けるようにする。</p> <p>(2)集団や自己の生活、人間関係の課題を見だし、解決するために話し合い、合意形成を図ったり、意思決定したりすることができるようにする。</p> <p>(3)自主的、実践的な集団活動を通して身に付けたことを生かして、主体的に集団や社会に参画し、生活及び人間関係をよりよく形成するとともに、人間としての在り方生き方についての自覚を深め、自己実現を図ろうとする態度を養う。</p> <p>内容； 〔ホームルーム活動〕 2 内容 1の資質・能力を育成するため、全ての学年において、次の各活動を通して、それぞれの活動の意義及び活動を行う上で必要となることについて理解し、主体的に考えて実践できるよう指導する。</p> <p>(1)ホームルームや学校における生活づくりへの参画 ア ホームルームや学校における生活上の諸問題の解決 イ ホームルーム内の組織づくりや役割の自覚 ウ 学校における多様な集団の生活の向上</p> <p>(2)日常の生活や学習への適応と自己の成長及び健康安全 ア 自他の個性の理解と尊重、よりよい人間関係の形成 イ 男女相互の理解と協力 ウ 国際理解と国際交流の推進 エ 青年期の悩みや課題とその解決 オ 生命の尊重と心身ともに健康で安全な生活態度や規律ある習慣の確立</p> <p>(3)一人一人のキャリア形成と自己実現 ア 学校生活と社会的・職業的自立の意義の理解</p>
--	---	---	---

〔児童会活動〕
2 内容
1の資質・能力を育成するため、学校の全児童をもって組織する児童会において、次の各活動を通して、それぞれの活動の意義及び活動を行う上で必要となることについて理解し、主体的に考えて実践できるよう指導する。
(1)児童会の組織づくりと児童会活動の計画や運営
(2)異年齢集団による交流
(3)学校行事への協力

〔クラブ活動〕
2 内容
1の資質・能力を育成するため、主として第4学年以上の同好の児童をもって組織するクラブにおいて、次の各活動を通して、それぞれの活動の意義及び活動を行う上で必要となることについて理解し、主体的に考えて実践できるよう指導する。
(1)クラブの組織づくりとクラブ活動の計画や運営
(2)クラブを楽しむ活動
(3)クラブの成果の発表

〔学校行事〕
2 内容
1の資質・能力を育成するため、全ての学年において、全校又は学年を単位として、次の各行事において、学校生活に秩序と変化を与え、学校生活の充実と発展に資する体験的な活動を行うことを通して、それぞれの学校行事の意義及び活動を行う上で必要となることについて理解し、主体的に考えて実践できるよう指導する。
(1)儀式的行事 (2)文化的行事 (3)健康安全・体育的行事 (4)遠足・集団宿泊的行事 (5)勤労生産・奉仕的行事

授業時数；第1学年34、第2～6学年35
特別活動の授業時数は、小学校学習指導要領で定める学級活動（学校給食に係るものを除く。）に充てるものとする。（「施行規則」）

第1章総則；第2教育課程の編成；3教育課程の編成における共通的事項；(2)授業時数等の取扱い；ア各教科等の授業は、年間35週（第1学年については34週）以上にわたって行うよう計画し、週当たりの授業時数が児童の負担過重にならないようにするものとする。ただし、各教科等や学習活動の特質に応じ効果的な場合には、夏季、冬季、学年末等の休業日の期間に授業日を設定することができる。イ特別活動の授業のうち、児童会活動、クラブ活動及び学校行事につい

図書館等の活用 イ社会参画意識の醸成や勤労観・職業観の形成 ウ主体的な進路の選択と将来設計

〔生徒会活動〕
2 内容
1の資質・能力を育成するため、学校の全生徒をもって組織する生徒会において、次の各活動を通して、それぞれの活動の意義及び活動を行う上で必要となることについて理解し、主体的に考えて実践できるよう指導する。
(1)生徒会の組織づくりと生徒会活動の計画や運営
(2)学校行事への協力
(3)ボランティア活動などの社会参画

〔学校行事〕
2 内容
1の資質・能力を育成するため、全ての学年において、全校又は学年を単位として、次の各行事において、学校生活に秩序と変化を与え、学校生活の充実と発展に資する体験的な活動を行うことを通して、それぞれの学校行事の意義及び活動を行う上で必要となることについて理解し、主体的に考えて実践できるよう指導する。
(1)儀式的行事 (2)文化的行事 (3)健康安全・体育的行事 (4)旅行・集団宿泊的行事 (5)勤労生産・奉仕的行事

授業時数；第1～3学年 35
特別活動の授業時数は、中学校学習指導要領で定める学級活動（学校給食に係るものを除く。）に充てるものとする。（「施行規則」）

第1章総則；第2教育課程の編成；3教育課程の編成における共通的事項；(2)授業時数等の取扱い；ア各教科等の授業は、年間35週以上にわたって行うよう計画し、週当たりの授業時数が生徒の負担過重にならないようにするものとする。ただし、各教科等や学習活動の特質に応じ効果的な場合には、夏季、冬季、学年末等の休業日の期間に授業日を設定する場合を含め、これらの授業を特定の期間に行うことができる。イ特別活動の授業のうち、生徒会活動及び学校行事については、それらの内容に応じ、年間、学期ごと、月ごとなどに適切な授業時数を充てるものとする。

生徒指導；
1章総則；第4生徒の発達の支援；1生徒の発達を支える指導の充実；(1)学習や生活の基盤として、教師と生徒との信頼関係及び生徒相互のよりよい人間関係を育てるため、日頃から学級経営の充実を図ること。また、主に集団の場面で必要な指導や援助を行う**ガイ**

イ主体的な学習態度の確立と学校図書館等の活用 ウ社会参画意識の醸成や勤労観・職業観の形成 エ主体的な進路の選択決定と将来設計

〔生徒会活動〕
2 内容
1の資質・能力を育成するため、学校の全生徒をもって組織する生徒会において、次の各活動を通して、それぞれの活動の意義及び活動を行う上で必要となることについて理解し、主体的に考えて実践できるよう指導する。
(1)生徒会の組織づくりと生徒会活動の計画や運営
(2)学校行事への協力
(3)ボランティア活動などの社会参画

〔学校行事〕
2 内容
1の資質・能力を育成するため、全校若しくは学年又はそれらに準ずる集団を単位として、次の各行事において、学校生活に秩序と変化を与え、学校生活の充実と発展に資する体験的な活動を行うことを通して、それぞれの学校行事の意義及び活動を行う上で必要となることについて理解し、主体的に考えて実践できるよう指導する。
(1)儀式的行事 (2)文化的行事 (3)健康安全・体育的行事 (4)旅行・集団宿泊的行事 (5)勤労生産・奉仕的行事

授業時数；第1章総則；第2款教育課程の編成；(3)各教科・科目等の授業時数等；「エホームルーム活動の授業時数については、原則として、年間35単位時間以上とするものとする。オ生徒会活動及び学校行事については、学校の実態に応じて、それぞれ適切な授業時数を充てるものとする。カ定時制の課程において、特別の事情がある場合には、ホームルーム活動の授業時数の一部を減じ、又はホームルーム活動及び生徒会活動の内容の一部を行わないものとする。」

道徳教育；「第1章総則；第7款道徳教育に関する配慮事項；・・・その際、公民科の「公共」及び「倫理」並びに特別活動が、人間としての在り方生き方に関する中核的な指導の場面であることに配慮すること」

生徒指導；
第1章総則；第5款生徒の発達の支援；1生徒の発達を支える指導の充実；(1)学習や生活の基盤として、教師と生徒との信頼関係及び生徒相互のよりよい人間関係を育てるため、日頃からホームルーム経営の充実を図ること。また、主に集団の場面で必要な指導や援助を行う**ガイダンス**と、個々の生徒の多

ては、それらの内容に応じ、年間、学期ごと、月ごとなどに適切な授業時数を充てるものとする。

生徒指導；

第1章総則；第4児童の発達の支援；1児童の発達を支える指導の充実；(1)学習や生活の基盤として、教師と児童との信頼関係及び児童相互のよりよい人間関係を育てるため、日頃から学級経営の充実を図ること。また、主に集団の場面で必要な指導や援助を行う**ガイダンス**と、個々の児童の多様な実態を踏まえ、一人一人が抱える課題に個別に対応した指導を行う**カウンセリング**の双方により、児童の発達を支援すること。あわせて、小学校の低学年、中学年、高学年の学年の時期の特長を生かした指導の工夫を行うこと。(2)児童が、自己の存在感を実感しながら、よりよい人間関係を形成し、有意義で充実した学校生活を送る中で、現在及び将来における自己実現を図っていくことができるよう、児童理解を深め、学習指導と関連付けながら、**生徒指導**の充実を図ること。(3)児童が、学ぶことと自己の将来とのつながりを見通しながら、社会的・業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を身に付けていくことができるよう、特別活動を要しつつ各教科等の特質に応じて、**キャリア教育**の充実を図ること。

第5章特別活動；第3指導計画の作成と内容の取扱い；(3)学級活動における児童の自発的、自治的な活動を中心として、各活動と学校行事を相互に関連付けながら、個々の児童についての理解を深め、教師と児童、児童相互の信頼関係を育み、学級経営の充実を図ること。その際、特に、いじめの未然防止等を含めた生徒指導との関連を図るようすること。

(以上『要領』)

特別活動改訂の趣旨及び要点；

「①特別活動の成果と課題・・・(特別活動において育成することを目指す資質・能力の視点)・・・特別活動が各教科等の学びの基盤となるという面もあり、教育課程全体における特別活動の役割や機能も明らかにする必要がある。・・・(内容の示し方の視点)・・・各活動等の関係性や意義、役割の整理が十分でないまま実践が行われてきたという実態も見られる。・・・(複雑で変化の激しい社会の中で求められる能力を育成するという視点)・・・各教科等の学習と関連付けながら、特別活動において育成を目指す資質・能力を示す必要がある。

ダンスと、個々の生徒の多様な実態を踏まえ、一人一人が抱える課題に個別に対応した指導を行う**カウンセリング**の双方により、生徒の発達を支援すること。(2)生徒が、自己の存在感を実感しながら、よりよい人間関係を形成し、有意義で充実した学校生活を送る中で、現在及び将来における自己実現を図っていくことができるよう、生徒理解を深め、学習指導と関連付けながら、**生徒指導**の充実を図ること。(3)生徒が、学ぶことと自己の将来とのつながりを見通しながら、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を身に付けていくことができるよう、特別活動を要しつつ各教科等の特質に応じて、**キャリア教育**の充実を図ること。その中で、生徒が自らの生き方を考え主体的に進路を選択することができるよう、学校の教育活動全体を通じ、組織的かつ計画的な進路指導を行うこと。

第5章特別活動；第3指導計画の作成と内容の取扱い；(3)学級活動における生徒の自発的、自治的な活動を中心として、各活動と学校行事を相互に関連付けながら、個々の生徒についての理解を深め、教師と生徒、生徒相互の信頼関係を育み、学級経営の充実を図ること。その際、特に、いじめの未然防止等を含めた生徒指導との関連を図るようすること。

(以上『要領』)

特別活動改訂の趣旨及び要点；

小学校と同じ

改訂の要点；

小学校と同じ

道徳科との関連；(小学校とほぼ同様)「ア道徳教育と特別活動各内容ごとに説明)イ道徳科と特別活動・・・特別活動と道徳科の授業は、両方の特質を生かした上で関連付けることで、学習効果を高めることができる。特質を踏まえない安易な関連付けは、逆に双方の学習効果を低くすることになりかねない。両者の特質をしっかりと理解した上で、それぞれの特質を生かして関連付けることが必要である。」(『解説書』33-35頁)

総合的な学習の時間との関連；(小学校と同様)「・・・両者とも、各教科等で身に付けた資質・能力を総合的に活用しながら、児童が自ら現実の課題の解決に取り組むことを基

様な実態を踏まえ、一人一人が抱える課題に個別に対応した指導を行う**カウンセリング**の双方により、生徒の発達を支援すること。(2)生徒が、自己の存在感を実感しながら、よりよい人間関係を形成し、有意義で充実した学校生活を送る中で、現在及び将来における自己実現を図っていくことができるよう、生徒理解を深め、学習指導と関連付けながら、**生徒指導**の充実を図ること。(3)生徒が、学ぶことと自己の将来とのつながりを見通しながら、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を身に付けていくことができるよう、特別活動を要しつつ各教科・科目等の特質に応じて、**キャリア教育**の充実を図ること。その中で、生徒が自己の在り方生き方を考え主体的に進路を選択することができるよう、学校の教育活動全体を通じ、組織的かつ計画的な進路指導を行うこと。(4)学校の教育活動全体を通じて、個々の生徒の特性等の的確な把握に努め、その伸長を図ること。また、生徒が適切な各教科・科目や類型を選択し学校やホームルームでの生活によりよく適応するとともに、現在及び将来の生き方を考え行動する態度や能力を育成することができるようにすること。

第5章特別活動；第3指導計画の作成と内容の取扱い；(3)ホームルーム活動における生徒の自発的、自治的な活動を中心として、各活動と学校行事を相互に関連付けながら、個々の生徒についての理解を深め、教師と生徒、生徒相互の信頼関係を育み、ホームルーム経営の充実を図ること。その際、特に、いじめの未然防止等を含めた生徒指導との関連を図るようすること。

(以上『要領』)

特別活動改訂の趣旨及び要点；

小学校・中学校と同じ

改訂の要点；

小学校・中学校と同じ

道徳教育との関連；「・・・特別活動においては、目標の中で「人間としての在り方生き方」を掲げており、公民科の「公共」及び「倫理」とともに、人間としての在り方生き方に関する中核的な指導の場面として重視する必要がある。その意味で、特別活動の様々な教育活動は、道徳性の育成にとって重要な機会である。特別活動における道徳教育の指導に

◇(2)ガイダンスとカウンセリング
Guidance and Counseling
「ガイダンスとは、いうまでもなく、「指導」の原語であり、広く進路指導、適応指導、学業指導など指導的活動の総称である。文脈によっては、狭く形容詞付きの指導を指称する。またカウンセリングも、同様に「相談」の原語であり、広くは進路相談、人格相談、産業人事相談など相談活動の総称であるが、文脈によっては、狭く形容詞付きの相談を指称する。」(文部省『中学校・高等学校進路指導の手引ー高等学校ホームルーム担任編ー』日本職業指導協会、昭和50年。)との整合性が取れていない。

② 改訂の基本的な方向性・・・(目標を)指導する上で重要な視点として「人間関係形成」、「社会参画」、「自己実現」の三つとして整理・・・特別活動において育成することを目指す資質・能力については、「人間関係形成」、「社会参画」、「自己実現」の三つの視点を踏まえて特別活動の目標及び内容を整理・・・(内容については) 自治的能力や主権者として積極的に社会参画する力を重視するため、学校や学級の課題を見だし、よりよく解決するため、話し合っ合意形成し実践することや、主体的に組織をつくり、役割分担して協力し合うことの重要性を明確化・・・「基礎的・汎用的能力」を育むというキャリア教育本来の役割を改めて明確にする」(『解説特別活動編』5-7 頁)

改訂の要点；

「①目標の改善・・・様々な集団活動に自主的、実践的に取り組み、互いのよさや可能性を發揮しながら集団や自己の生活上の課題を解決することを通して」資質・能力の育成を目指すこととした。・・・「集団や社会の形成者としての見方・考え方」を働かせることとした。

②内容構成の改善・・・大枠の構成に変化はない・・・〔学級活動〕の内容の構成については、・・・小学校の学級活動に「(3) 一人一人のキャリア形成と自己実現」を設け・・・中学校において、・・・(1)の内容を重視する視点から、(2)、(3)の項目を整理した。これにより、学級活動の内容の構成の大枠は小・中学校の系統性が明らかになるよう整理」(『解説書』7-8 頁)

③内容の改善・充実〔学級活動〕〔児童会活動・生徒会活動〕〔クラブ活動〕〔学校行事〕

④ 学習指導の改善・充実(『解説特別活動編』8-10 頁)

道徳科との関連；「ア 道徳教育と特別活動・・・学級活動については、(各内容ごとに説明)イ 道徳科と特別活動・・・特別活動と道徳科の授業は、両方の特質を生かした上で関連付けることで、学習効果を高めることができる。特質を踏まえない安易な関連付けは、逆に双方の学習効果を低くすることになりかねない。両者の特質をしっかりと理解した上で、それぞれの特質を生かして関連付けることが必要である。」(『解説書』36-39 頁)

総合的な学習の時間との関連；「・・・両者とも、各教科等で身に付けた資質・能力を総合的に活用しながら、児童が自ら現実の課題の解決に取り組むことを基本原理としている点に、共通性が見られる。体験的な学習を重視すること、協働的な学習を重視することも同様である。自己の生き方についての考えを

本原理としている点に、共通性が見られる。体験的な学習を重視すること、協働的な学習を重視することも同様である。自己の生き方についての考えを深める点においても通じるところがある。・・・以上のような点を踏まえ、両者のそれぞれの目標や内容に沿った指導を行うことを前提とした上で、両者の関連を図った指導を行うことも効果的である。」(『解説書』39-40 頁)

生徒指導等との関係；

「生徒指導は、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のことである。このことは、「個性の伸長」や「社会的な資質・能力の育成」の役割を担ってきた特別活動で大切にされ、深い関わりを指摘されてきたところである。・・・生徒指導のねらいである自己指導能力や自己実現のための態度や能力の育成は、特別活動の目標と重なる部分も多くある。特別活動と生徒指導との関わり方として、次の三点を挙げることができる。ア 所属する集団を、自分たちの力によって円滑に運営することを学ぶ 集団生活の中でよりよい人間関係を築き、それぞれが個性や自己の能力を生かし、互いの人格を尊重し合って生きることの大切さを学ぶウ 集団としての連帯意識を高め、集団(社会)の形成者としてのよりよい態度や行動の在り方を学ぶ・・・生徒指導は、学業指導、適応指導、進路指導、社会性指導、道徳性指導、保健指導、安全指導、余暇指導などの部面に分けて考え、計画されることがある。いずれの部面も、特別活動の全体、なかでも学級活動の活動内容と密接な関連をもっており、このことから学級活動の時間は、生徒指導が中心に行われる場と言えるのである。なお、特別活動と生徒指導との関連については、本解説第4章第1節の3「学級経営の充実と生徒指導との関連」や、第4章第2節の3「ガイダンスとカウンセリングの趣旨を踏まえた指導を図る」も含めた総合的な理解が求められる。」(『解説書』37-38 頁)

第3章各活動・学校行事の目標及び内容；第1節学級活動；3学級活動の指導計画；(4)生徒指導及び教育相談の充実を図る。「学級は、学校における生徒指導を進めるための基礎的な場であり、そこでは、生徒の発達の段階に即して、基本的な生活習慣の確立に関わる日常的な指導とともに、学校生活への適応や豊かな人間関係の形成、学習への主体的な取組や進路の選択など、生徒が直面する諸課題への対応や健全な生活態度の育成に資する活動についての指導が意図的・計画的に行われる場でもある。さらに、道徳性の育成、心身の健康・安全や食に関する指導、教育相談など

においては、学習活動や学習態度への配慮、教師の態度や行動による感化とともに、以下に示すような特別活動の目標と道徳教育との関連を明確に意識しながら、適切な指導を行う必要がある。特別活動におけるホームルームや学校生活における集団活動や体験的な活動は、日常生活における道徳的な実践の指導を行う重要な機会と場であり、特別活動が道徳教育に果たす役割は大きい。」(『解説特別活動編』31-32 頁)

総合的な探究の時間との関連；(小学校と同様)「・・・両者とも、各教科・科目等で身に付けた資質・能力を総合的に活用・發揮しながら、生徒が自ら現実の課題の解決に取り組むことを基本原理としている点に、共通性が見られる。体験的な学習を重視すること、協働的な学習を重視することも同様である。自己の生き方についての考えを深める点においても通じるところがある。・・・以上のような点を踏まえ、両者のそれぞれの目標や内容に沿った指導を行うことを前提とした上で、両者の関連を図った指導を行うことも効果的である。」(『解説書』32-34 頁)

生徒指導等との関係；

第2章特別活動の目標；第2節特別活動の基本的な性格と教育活動全体における意義；4特別活動と各教科、道徳科及び総合的な学習の時間などとの関連；(4)生徒指導との関連；「生徒指導は、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のことである。このことは、「個性の伸長」や「社会的な資質・能力の育成」の役割を担ってきた特別活動で大切にされ、深い関わりを指摘されてきたところである。・・・生徒指導のねらいである自己指導能力や自己実現のための態度や能力の育成は、特別活動の目標と重なる部分も多くある。特別活動と生徒指導との関わり方として、次の三点を挙げることができる。ア 所属する集団を、自分たちの力によって円滑に運営することを学ぶ イ 集団生活の中でよりよい人間関係を築き、それぞれが個性や自己の能力を生かし、互いの人格を尊重し合って生きることの大切さを学ぶ ウ 集団としての連帯意識を高め、集団(社会)の形成者としてのよりよい態度や行動の在り方を学ぶ・・・生徒指導は、学業指導、適応指導、進路指導、社会性指導、道徳性指導、保健指導、安全指導、余暇指導などの部面に分けて考え、計画されることがある。いずれの部面も、特別活動の全体、なかでもホームルーム活動の活動内容と密接な関連をもっており、このことからホームルーム活動の時間は、生徒指導が中心に行われる場と言えるのである。また、人

深める点においても通じるところがある。・
・以上のような点を踏まえ、両者のそれぞれの目標や内容に沿った指導を行うことを前提とした上で、両者の関連を図った指導を行うことも効果的である。」(『解説書』39-40頁)

生徒指導等との関係；

第2章特別活動の目標；第2節特別活動の基本的な性格と教育活動全体における意義；4 特別活動と各教科、道徳科及び総合的な学習の時間などとの関連；「(4)生徒指導との関連；生徒指導は、「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のこと」である。・・・生徒指導のねらいである自己指導能力や自己実現のための態度や能力の育成は、特別活動の目標と重なる部分もある。特別活動と生徒指導との関わり方として、次の三点を挙げることができる。ア 所属する集団を、自分たちの力によって円滑に運営することを学ぶ イ 集団生活の中でよりよい人間関係を築き、それぞれが個性や自己の能力を生かし、互いの人格を尊重し合って生きることの大切さを学ぶ ウ 集団としての連帯意識を高め、集団(社会)の一員としてのよりよい態度や行動の在り方を学ぶ・・・生徒指導は、学業指導、適応指導、進路指導、社会性指導、道徳性指導、保健に関する指導、安全に関する指導、余暇指導などに分けて考え、計画されることがある。これらの内容は、特別活動の全体、なかでも学級活動の活動内容と密接な関連をもっており、このことから学級活動の時間は、生徒指導が中心に行われる場と言えるのである。」(『解説書』41-42頁)

第3章各活動・学校行事の目標及び内容；第1節学級活動；4 学級活動の内容；「(2)学級活動「(2) 日常の生活や学習への適応と自己の成長及び健康安全・・・(学級活動(2)の) 指導に当たっては、日常のあらゆる教育活動を通して進められる生徒指導との関連を図り、学級活動の授業として取り上げる内容を発達の段階に即して重点化することが必要である」(『解説書』52-53頁)

第4章指導計画の作成と内容の取扱い；第1節指導計画の作成に当たっての配慮事項；3 学級経営の充実と生徒指導との関連；「(2) 特別活動といじめの未然防止等を含めた生徒指導との関連；学級経営と生徒指導の関連を図った学級活動の充実が、いじめの未然防止の観点からも一層重要になる。」(『解説特別活動編』145頁)

ガイダンス；第4章指導計画の作成と内容の

が積極的かつ計画的に行われることにより、学校の教育活動全体を通じて行われる生徒指導が深められる場であると言える。このように学級という場合は、学校生活の基盤としての役割をもっている。それゆえ、教師は、学年や学校全体の協力体制の下に意図的・計画的に学級経営を進め、生徒が心理的に安定して帰属できる学級づくりに心掛けることが大切である。学級活動の指導において、生徒指導の機能が十分に生かされることが大切である。また、集団場面の学習成果が個別に生かされて生徒一人一人のものとなるためには、個別指導の中心的なものである教育相談が十分に行われることが必要であり、生徒の家庭との密接な連絡の下に行われることによってその効果も一層高まることになる。このような生徒指導及び教育相談が十分に行われるようにするためには、指導計画を整備し年間を通して計画的に実施することが大切である。」(『解説書』65頁)

第3章各活動・学校行事の目標及び内容；第3節学校行事；3 学校行事の指導計画；(5) 生徒指導の機能を生かす；「・・・学校行事においても生徒指導の機能を生かすことが望まれる。」(『解説書』107頁)

第4章指導計画の作成と内容の取扱い；第1節指導計画の作成に当たっての配慮事項；3 学級経営の充実と生徒指導との関連；「(1) 学級経営と学級活動における生徒の自治的な活動・・・(2) 特別活動といじめの未然防止等を含めた生徒指導との関連；・・・学級経営と生徒指導の関連を図った学級活動の充実が、いじめの未然防止の観点からも一層重要になる。」(『解説書』121頁)

ガイダンス；

第3章各活動・学校行事の目標及び内容；第1節学級活動；3 学級活動の指導計画；「(5) ガイダンスの趣旨を踏まえた指導 ①ガイダンスの趣旨を踏まえた指導・・・ガイダンスの機能の充実が、こうした学級や学校生活への適応や人間関係の形成などについて、生徒が学校における諸活動や集団の意義、内容等について十分に理解し、よりよい適応や好ましい人間関係の形成に向けて積極的に活動する意欲や態度を養うために重要であり、主に学級活動の場を中心に展開されることが必要である。・・・ガイダンスとカウンセリングは、課題解決のための指導の両輪である。教師には、特別活動のいずれの内容においても双方の趣旨を踏まえて指導を行うことが求められる。②中学校入学当初においては、個々の生徒が学校生活に適応するとともに、希望や目標をもって生活をできるよう工夫すること」(『解説書』65-67頁)

間としての在り方生き方の指導は、進路指導においても、基本とされており、特別活動の各内容においても、人間としての在り方生き方の指導としてのキャリア教育の視点に立った進路指導との関連を一層重視しなければならない。なお、特別活動と生徒指導との関連については、本解説第4章第1節の3「学級経営の充実と生徒指導との関連」や、第4章第2節の3「ガイダンスとカウンセリングの趣旨を踏まえた指導を図る」も含めた総合的な理解が求められる」(『解説書』37-39頁)

第3章各活動・学校行事の目標及び内容；第1節学ホームルーム活動；3 ホームルーム活動の指導計画；(5) 生徒指導及び教育相談の充実を図る；「ホームルームは、学校における生徒指導を進めるための基礎的な場であり、そこでは、生徒の発達の段階に即して、基本的な生活習慣の確立に関わる日常的な指導とともに、学校生活への適応や豊かな人間関係の形成、学習への主体的な取組や進路の選択など、生徒が当面する諸課題への対応や健全な生活態度の育成に資する活動についての指導が意図的・計画的に行われる場でもある。さらに、道徳性の育成、心身の健康・安全や食に関する指導、教育相談などが積極的かつ計画的に行われることにより、学校の教育活動全体を通じて行われる生徒指導が深められる場であるといえる。このようにホームルームという場合は、学校生活の基盤としての役割をもっている。それゆえ、教師は、学年や学校全体の協力体制の下に意図的・計画的にホームルーム経営を進め、生徒が心理的に安定して帰属できるホームルームづくりに心掛けることが大切である。ホームルーム活動の指導において、生徒指導の機能が十分に生かされることが大切である。また、集団場面の学習成果が個別に生かされて生徒一人一人のものとなるためには、個別指導の中心的なものである教育相談が十分に行われることが必要であり、生徒の家庭との密接な連絡の下に行われることによってその効果も一層高まることになる。このような生徒指導及び教育相談が十分に行われるようにするためには、指導計画を整備し年間を通して計画的に実施することが大切である。」(『解説書』61-62頁)

第3章各活動・学校行事の目標及び内容；第3節学校行事；3 学校行事の指導計画；(5) 生徒指導の機能を生かす；「・・・学校行事においても生徒指導の機能を生かすことが望まれる。」(『解説書』99頁)

第4章指導計画の作成と内容の取扱い；第1節指導計画の作成に当たっての配慮事項；3 ホームルーム経営の充実と生徒指導との関連

取扱い；第2節内容の取扱いについての配慮事項；3 ガイダンスとカウンセリングの趣旨を踏まえた指導を図る；・・・ガイダンスは、児童のよりよい生活づくりや集団の形成に関わる、主に集団の場面で行われる案内や説明であり、ガイダンスの機能とは、そのような案内や説明等を基に、児童一人一人の可能性を最大限に発揮できるような働きかけ、すなわち、ガイダンスの目的を達成するための指導・援助を意味するものである。・・・イ カウンセリング 学校におけるカウンセリングは、児童一人一人の生活や人間関係などに関する悩みや迷いなどを受け止め、自己の可能性や適性についての自覚を深めさせたり、適切な情報を提供したりしながら、児童が自らの意志と責任で選択、決定することができるようにするための助言等を、個別に行う教育活動である。」(『解説書』155-156頁)

※8

第4章指導計画の作成と内容の取扱い；第2節内容の取扱いについての配慮事項；3 ガイダンスとカウンセリングの趣旨を踏まえた指導を図る；「・・・ア ガイダンス ガイダンスは、生徒のよりよい適応や成長、人間関係の形成、進路等の選択等に関わる、主に集団の場面で行われる案内や説明であり、ガイダンスの機能とは、そのような案内や説明等を基に、生徒一人一人の可能性を最大限に発揮できるような働きかけ、すなわち、ガイダンスの目的を達成するための指導を意味するものである。・・・イ カウンセリング 学校におけるカウンセリングは、生徒一人一人の生き方や進路、学校生活に関する悩みや迷いなどを受け止め、自己の可能性や適性についての自覚を深めさせたり、適切な情報を提供したりしながら、生徒が自らの意志と責任で選択、決定することができるようにするための助言等を、個別に行う教育活動である。ウ ガイダンスとカウンセリングの関係・・・ガイダンスとカウンセリングは、課題解決のための指導の両輪である。」(『解説書』130-132頁)

※8

；「(1) ホームルーム経営とホームルーム活動における生徒の自治的な活動・・・(2) 特別活動といじめの未然防止等を含めた生徒指導との関連；ホームルーム経営と生徒指導の関連を図った、ホームルーム活動の充実がいじめの未然防止の観点からも一層重要になる。」(『解説書』112頁)

ガイダンス；

第3章各活動・学校行事の目標及び内容；第1節ホームルーム活動；3 ホームルーム活動の指導計画；(6) ガイダンスの趣旨を踏まえた指導；「・・・ガイダンスの機能の充実は、こうしたホームルームや学校生活への適応や人間関係の形成などについて、生徒が学校における諸活動や集団の意義、内容等について十分に理解し、よりよい適応や好ましい人間関係の形成に向けて積極的に活動する意欲や態度を養うために重要であり、主にホームルーム活動の場を中心に展開されることが必要である。・・・入学から卒業までを通じた系統的、発展的なガイダンスの計画を立てることが大切である。・・・ガイダンスとカウンセリングは、課題解決のための指導の両輪である。教師には、特別活動のいずれの内容においても双方の趣旨を踏まえて指導を行うことが求められる。これらについては本解説第4章において改めて説明する。① 高等学校入学当初においては、個々の生徒が学校生活に適応するとともに、希望と目標をもって生活をできるよう工夫すること(★①のみ誤植か?)」(『解説書』62-64頁)

第4章指導計画の作成と内容の取扱い；第2節内容の取扱いについての配慮事項；3 ガイダンスとカウンセリングの趣旨を踏まえた指導を図る；「ア ガイダンス ガイダンスは、生徒のよりよい適応や成長、人間関係の形成、進路等の選択等に関わる、主に集団の場面で行われる案内や説明であり、ガイダンスの機能とは、そのような案内や説明等を基に、生徒一人一人の可能性を最大限に発揮できるような働きかけ、すなわち、ガイダンスの目的を達成するための指導を意味するものである。・・・イ カウンセリング 学校におけるカウンセリングは、生徒一人一人の生き方や進路、学校生活に関する悩みや迷いなどを受け止め、自己の可能性や適性についての自覚を深めさせたり、適切な情報を提供したりしながら、生徒が自らの意志と責任で選択、決定することができるようにするための助言等を、個別に行う教育活動である。ウ ガイダンスとカウンセリングの関係・・・ガイダンスとカウンセリングは、課題解決のための指導の両輪である。」(『解説書』120-121頁)

「小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について（通知）」（30 文科初第 1845 号平成 31 年 3 月 29 日）（出典；https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/1415169.htm）

小学校

5 特別活動の記録

小学校及び特別支援学校（視覚障害、聴覚障害、肢体不自由又は病弱）小学部における特別活動の記録については、各学校が自ら定めた特別活動全体に係る評価の観点を入力した上で、各活動・学校行事ごとに、評価の観点に照らして十分満足できる活動の状況にあると判断される場合に、○印を入力する。評価の観点については、小学校学習指導要領等に示す特別活動の目標を踏まえ、各学校において別紙 4 を参考に定める。その際、特別活動の特質や学校として重点化した内容を踏まえ、例えば「主体的に生活や人間関係をよりよくしようとする態度」などのように、より具体的に定めることも考えられる。記入に当たっては、特別活動の学習が学校や学級における集団活動や生活を対象に行われるという特質に留意する。

特別支援学校（知的障害）小学部における特別活動の記録については、小学校及び特別支援学校（視覚障害、聴覚障害、肢体不自由又は病弱）小学部における特別活動の記録に関する考え方を参考としながら文章で端的に記述する。

7 行動の記録

小学校及び特別支援学校（視覚障害、聴覚障害、肢体不自由又は病弱）小学部における行動の記録については、各教科、道徳科、外国語活動、総合的な学習の時間、特別活動やその他学校生活全体にわたって認められる児童の行動について、設置者は、小学校学習指導要領等の総則及び道徳科の目標や内容、内容の取扱いで重点化を図ることとしている事項等を踏まえて示している別紙 4 を参考にして、項目を適切に設定する。また、各学校において、自らの教育目標に沿って項目を追加できるようにする。各学校における評価に当たっては、各項目の趣旨に照らして十分満足できる状況にあると判断される場合に、○印を入力する。

特別支援学校（知的障害）小学部における行動の記録については、小学校及び特別支援学校（視覚障害、聴覚障害、肢体不自由又は病弱）小学部における行動の記録に関する考え方を参考としながら文章で端的に記述する。

8 総合所見及び指導上参考となる諸事項

小学校等における総合所見及び指導上参考となる諸事項については、児童の成長の状況を総合的にとらえるため、以下の事項等を文章で箇条書き等により端的に記述すること。特に【4】のうち、児童の特徴・特技や学校外の活動等については、今後の学習指導等を進めていく上で必要な情報に精選して記述する。

【1】 各教科や外国語活動、総合的な学習の時間の学習に関する所見

【2】 特別活動に関する事実及び所見

【3】 行動に関する所見

【4】 児童の特徴・特技、学校内外におけるボランティア活動など社会奉仕体験活動、表彰を受けた行為や活動、学力について標準化された検査の結果等指導上参考となる諸事項

【5】 児童の成長の状況にかかわる総合的な所見

記入に際しては、児童の優れている点や長所、進歩の状況などを取り上げることに留意する。ただし、児童の努力を要する点などについても、その後の指導において特に配慮を要するものがあれば端的に記入する。さらに、障害のある児童や日本語の習得に困難のある児童のうち、通級による指導を受けている児童については、通級による指導を受けた学校名、通級による指導の授業時数、指導期間、指導の内容や結果等を端的に記入する。通級による指導の対象となっていない児童で、教育上特別な支援を必要とする場合については、必要に応じ、効果があったと考えられる指導方法や配慮事項を端的に記入する。なお、これらの児童について個別の指導計画を作成している場合において当該指導計画に上記にかかわる記載がなされている場合には、その写しを指導要録の様式に添付することをもって指導要録への記入に替えることも可能である。

特別支援学校小学部においては、交流及び共同学習を実施している児童について、その相手先の学校名や学級名、実施期間、実施した内容や成果等を端的に記入する。

「別紙 4 （1）評価の観点及びその趣旨；（観点）知識・技能＝（趣旨）多様な他者と協働する様々な集団活動の意義や、活動を行う上で必要となることについて理解している。自己の生活の充実・向上や自分らしい生き方の実現に必要なことについて理解している。よりよい生活を築くための話し合い活動の進め方、合意形成の図り方などの技能を身に付けている。（観点）思考・判断・表現＝（趣旨）所属する様々な集団や自己の生活の充実・向上のため、問題を発見し、解決方法について考え、話し合い、合意形成を図ったり、意思決定をしたりして実践している。（観点）主体的に学習に取り組む態度＝生活や社会、人間関係をよりよく築くために、自主的に自己の役割や責任を果たし、多様な他者と協働して実践しようとしている。主体的に自己の生き方についての考えを深め、自己実現を図ろうとしている。」

中学校

4 特別活動の記録

中学校及び特別支援学校（視覚障害、聴覚障害、肢体不自由又は病弱）中学部における特別活動の記録については、各学校が自ら定めた特別活動全体に係る評価の観点を入力した上で、各活動・学校行事ごとに、評価の観点に照らして十分満足できる活動の状況にあると判断

される場合に、○印を記入する。

評価の観点については、中学校学習指導要領等に示す特別活動の目標を踏まえ、各学校において別紙4を参考に定める。その際、特別活動の特質や学校として重点化した内容を踏まえ、例えば「主体的に生活や人間関係をよりよくしようとする態度」などのように、より具体的に定めることも考えられる。記入に当たっては、特別活動の学習が学校や学級における集団活動や生活を対象に行われるという特質に留意する。

特別支援学校（知的障害）中学部における特別活動の記録については、中学校及び特別支援学校（視覚障害、聴覚障害、肢体不自由又は病弱）中学部における特別活動の記録に関する考え方を参考としながら文章で端的に記述する。

5 自立活動の記録

特別支援学校中学部における自立活動の記録については、個別の指導計画を踏まえ、以下の事項等を端的に記入する。

- 【1】 指導目標、指導内容、指導の成果の概要に関すること
- 【2】 障害の状態等に変化が見られた場合、その状況に関すること
- 【3】 障害の状態を把握するため又は自立活動の成果を評価するために検査を行った場合、その検査結果に関すること

6 行動の記録

中学校及び特別支援学校（視覚障害、聴覚障害、肢体不自由又は病弱）中学部における行動の記録については、各教科、道徳科、総合的な学習の時間、特別活動やその他学校生活全体にわたって認められる生徒の行動について、設置者は、中学校学習指導要領等の総則及び道徳科の目標や内容、内容の取扱いで重点化を図ることとしている事項等を踏まえて示している別紙4を参考にして、項目を適切に設定する。また、各学校において、自らの教育目標に沿って項目を追加できるようにする。

各学校における評価に当たっては、各項目の趣旨に照らして十分満足できる状況にあると判断される場合に、○印を記入する。

特別支援学校（知的障害）中学部における行動の記録については、中学校及び特別支援学校（視覚障害、聴覚障害、肢体不自由又は病弱）中学部における行動の記録に関する考え方を参考にししながら文章で端的に記述する。

7 総合所見及び指導上参考となる諸事項

中学校等における総合所見及び指導上参考となる諸事項については、生徒の成長の状況を総合的にとらえるため、以下の事項等を文章で簡条書き等により端的に記述すること。特に【5】のうち、生徒の特徴・特技や学校外の活動等については、今後の学習指導等を進めていく上で必要な情報に精選して記述する。

- 【1】 各教科や総合的な学習の時間の学習に関する所見
- 【2】 特別活動に関する事実及び所見
- 【3】 行動に関する所見
- 【4】 進路指導に関する事項
- 【5】 生徒の特徴・特技、部活動、学校内外におけるボランティア活動など社会奉仕体験活動、表彰を受けた行為や活動、学力について標準化された検査の結果等指導上参考となる諸事項
- 【6】 生徒の成長の状況にかかわる総合的な所見

記入に際しては、生徒の優れている点や長所、進歩の状況などを取り上げることに留意する。ただし、生徒の努力を要する点などについても、その後の指導において特に配慮を要するものがあれば端的に記入する。

さらに、障害のある生徒や日本語の習得に困難のある生徒のうち、通級による指導を受けている生徒については、通級による指導を受けた学校名、通級による指導の授業時数、指導期間、指導の内容や結果等を端的に記入する。通級による指導の対象となっていない生徒で、教育上特別な支援を必要とする場合については、必要に応じ、効果があったと考えられる指導方法や配慮事項を端的に記入する。なお、これらの生徒について個別の指導計画を作成している場合において当該指導計画に上記にかかわる記載がなされている場合には、その写しを指導要録の様式に添付することをもって指導要録への記入に替えることも可能である。

特別支援学校中学部においては、交流及び共同学習を実施している生徒について、その相手先の学校名や学級名、実施期間、実施した内容や成果等を端的に記入する。

「別紙4 (1) 評価の観点及びその趣旨；(観点) 知識・技能 = (趣旨) 多様な他者と協働する様々な集団活動の意義や、活動を行う上で必要となることについて理解している。自己の生活の充実・向上や自己実現に必要な情報及び方法を理解している。よりよい生活を構築するための話し合い活動の進め方、合意形成の図り方などの技能を身に付けている。(観点) 思考・判断・表現 = (趣旨) 所属する様々な集団や自己の生活の充実・向上のため、問題を発見し、解決方法を話し合い、合意形成を図ったり、意思決定主体的に学習に取り組む態度をしたりして実践している。(観点) 主体的に学習に取り組む態度 = (趣旨) 生活や社会、人間関係をよりよく構築するために、自主的に自己の役割や責任を果たし、多様な他者と協働して実践しようとしている。主体的に人間としての生き方について考えを深め、自己実現を図ろうとしている。」

高等学校

3 特別活動の記録

高等学校及び特別支援学校（視覚障害、聴覚障害、肢体不自由又は病弱）高等部における特別活動の記録については、各学校が自ら定めた特別活動全体に係る評価の観点を記入した上で、各活動・学校行事ごとに、評価の観点に照らして十分満足できる活動の状況にあると判断される場合に、○印を記入する。

評価の観点については、高等学校学習指導要領等に示す特別活動の目標を踏まえ、各学校において別紙5を参考に定める。その際、特別活動の特質や学校として重点化した内容を踏まえ、例えば「主体的に生活や人間関係をよりよくしようとする態度」などのように、より具体的に定めることも考えられる。記入に当たっては、特別活動の学習が学校やホームルームにおける集団活動や生活を対象に行われるという特質に留意する。

特別支援学校（知的障害）高等部における特別活動の記録については、高等学校及び特別支援学校（視覚障害、聴覚障害、肢体不自由又は病弱）高等部における特別活動の記録に関する考え方を参考としながら文章で端的に記述する。

4 自立活動の記録

特別支援学校高等部における自立活動については、個別の指導計画を踏まえ、以下の事項等を端的に記入する。

- 【1】指導目標、指導内容、指導の成果の概要に関すること
- 【2】障害の状態等に変化が見られた場合、その状況に関すること
- 【3】障害の状態を把握するため又は自立活動の成果を評価するために検査を行った場合、その検査結果に関すること
- 【4】特別支援学校高等部学習指導要領（平成31年文部科学省告示第14号）第1章第2節第4款1(2)の規定により、自立活動の授業時数を単位数に換算した場合の単位

5 総合所見及び指導上参考となる諸事項

高等学校等における総合所見及び指導上参考となる諸事項については、生徒の成長の状況を総合的にとらえるため、以下の事項等を文章で箇条書き等により端的に記述すること。特に【7】のうち、生徒の特徴・特技や学校外の活動等については、今後の学習指導等を進めていく上で必要な情報に精選して記述する。

- 【1】各教科・科目や総合的な探究の時間の学習に関する所見
- 【2】特別活動に関する事実及び所見
- 【3】行動に関する所見
- 【4】進路指導に関する事項
- 【5】取得資格
- 【6】生徒が就職している場合の事業所
- 【7】生徒の特徴・特技、部活動、学校内外におけるボランティア活動など社会奉仕体験活動、表彰を受けた行為や活動、学力について標準化された検査に関する記録など指導上参考となる諸事項
- 【8】生徒の成長の状況にかかわる総合的な所見

記入に際しては、生徒の優れている点や長所、進歩の状況などを取り上げるよう留意する。ただし、生徒の努力を要する点などについても、その後の指導において特に配慮を要するものがあれば端的に記入する。

さらに、障害のある生徒のうち、通級による指導を受けている生徒については、通級による指導を受けた学校名、通級による指導の単位数又は授業時数、指導期間、指導の内容や結果等を端的に記入する。通級による指導の対象となっていない生徒で、教育上特別な支援を必要とする場合については、必要に応じ、効果があったと考えられる指導方法や配慮事項を端的に記入する。なお、これらの生徒について個別の指導計画を作成している場合において当該指導計画において上記にかかわる記載がなされている場合には、その写しを指導要録の様式に添付することをもって指導要録への記入に替えることも可能である。

特別支援学校高等部においては、交流及び共同学習を実施している生徒について、その相手先の学校名、実施期間、実施した内容や成果等を端的に記入する。」

「別紙 5 3. 特別活動の記録；(観点) 知識・技能＝(趣旨) 多様な他者と協働する様々な集団活動の意義や、活動を行う上で必要となることについて理解している。自己の生活の充実・向上や自己実現に必要な情報及び方法を理解している。よりよい生活や社会を構築するための話し合い活動の進め方、合意形成の図り方などの技能を身に付けている。(観点) 思考・判断・表現＝(趣旨) 所属する様々な集団や自己の生活の充実・向上のため、問題を発見し、解決方法を話し合い、合意形成を図ったり、意思決定をしたりして実践している。(観点) 主体的に学習に取り組む態度＝(趣旨) 生活や社会、人間関係をよりよく構築するために、自主的に自己の役割や責任を果たし、多様な他者と協働して実践しようとしている。主体的に人間としての在り方生き方について考えを深め、自己実現を図ろうとしている。」

【註】

- ※1 学習指導要領の改訂ごとに、①教育課程審議会・中央教育審議会答申、②学習指導要領、③指導書・解説特別（教育）活動編、④指導書・解説総則編、⑤児童生徒指導要録通知の順に記述している。
- ※2 『要領』は各学校の『学習指導要領』、「施行規則」は「学校教育法施行規則」である。
『教育課程総論』は、肥田野直、稲垣忠彦編『教育課程（総論）〈戦後日本の教育改革 第六巻〉』東京大学出版会、昭和46年である。
『指導書』は、当該学校の『特別教育活動指導書』、『指導書特別活動編』である。
『解説書』は、当該学校の『学習指導要領解説特別活動編』（高等学校は昭和37年から、小学校・中学校は平成10年から）である。
『解説〇〇編』は、当該学校の『学習指導要領解説〇〇編』である。
『初等教育資料1000号』は、文部科学省教育課程課・幼児教育課『未来を拓く子供たちと共に（初等教育資料1000号記念増刊）』令和2年である。
- ※3 特別活動関係で重要と思われる用語は赤字、生徒指導関係で重要と思われる用語は青字で示している。
- ※4 アンダラインの は重要と思われる記述、 は「生徒指導」関連で重要と思われる記述を示している。
- ※5 ★は再調査等が必要な事項である。
- ※6 本資料から引用する場合は、必ず原典を確認のこと。また本資料を引用する場合は、〇〇年〇月〇日版とすること。
- ※7 「関連資料・その他」の○は関連資料・事項、◇は石田の意見や疑問点を記述している。
- ※8 本資料は令和5年9月25日暫定版である。（平成29・30年の『解説総則編』は未記入、社会科、道徳、総合的な学習（探求）の時間との関係については未調査である。）

【おもな引用・参考文献】

- 石川謙『近代日本教育制度史料 第23巻』講談社、昭和32年（昭和55年版）。
- 肥田野直、稲垣忠彦編『教育課程（総論）〈戦後日本の教育改革 第六巻〉』東京大学出版会、昭和46年。
- 文部省初等中等教育局高等学校教育課監修『高等学校の指導要録と解説』大日本図書、昭和49年。
- 国立教育研究所『日本近代教育百年史第6巻 学校教育4』教育研究振興会、昭和49年。
- 文部省内指導要録研究会『平成3年改訂指導要録の解説』ぎょうせい、平成3年。
- 国立教育政策研究所『教育課程の改善の方針、各教科等の目標、評価の観点等の変遷—教育課程審議会答申、学習指導要領、指導要録（昭和22年～平成15年）—』、平成17年。
- 国立教育政策研究所教育研究情報データベース「学習指導要領の一覧」（<https://erid.nier.go.jp/guideline.html>）

資料篇 4

小学校特別活動関係資料一覧(学習指導要領・指導書・解説書・文科省著作関連文献・関係者)(2023.9.25暫定版)

石田美清(順天堂大学)

著者	書名	出版社	発行年	おもな文部省・文科省関係者	おもな協力者(研究者)	特記事項
(昭和22年)						
◎ 文部省	学習指導要領一般編(試案)	日本書籍	昭和22年			
文部省	学習指導要領社会科編Ⅰ(試案)	東京書籍	昭和22年			
文部省	小学校社会科学学習指導要領補説	日本書籍	昭和23年			
(昭和26年)						
◎ 文部省	学習指導要領一般編	明治図書	昭和26年			
文部省	小学校学習指導要領社会科編(試案)	日本書籍	昭和26年			
(昭和33年)						
◎ 文部省	小学校学習指導要領	大蔵省印刷局	昭和33年			
○ 文部省	小学校特別教育活動指導書	日本書籍	昭和35年	上野芳太郎(課長)、内海巖、上杉巖、森純吾、奥田真丈、青木孝頼	飯島篤信、大竹誠、倉沢剛、田中熊次郎、中野佐三、松本尚家ら18人	
○ 文部省	小学校学校行事等指導書	日本書籍	昭和35年	上野芳太郎(課長)、内海巖、上杉巖、森純吾、奥田真丈、青木孝頼	飯島篤信、大竹誠、倉沢剛、田中熊次郎、中野佐三、松本尚家ら18人	
文部省	小学校道徳指導書	明治図書	昭和35年	上野芳太郎(課長)、鈴木秀三、高山正雄、内海巖、上杉巖、林部一二、奥田真丈、青木孝頼ら11人	稲富栄次郎、松本尚家ら14人	
文部省	小学校社会指導書	二葉	昭和35年	上野芳太郎(課長)、内海巖、鳥巢道明、小林信郎、山口康介	長坂端午、宮田丈夫ら12人	
△ 文部省	初等教育研究資料第23集 特別教育活動の効果的な運営－実験学校の研究報告	光風出版	昭和35年3月			※
△ 文部省	小学校学校行事等指導資料Ⅰ 小学校学校行事等実施上の諸問題の研究	光風出版	昭和36年7月	小杉巖、森純吾、青木孝頼	松本尚家、宮田丈夫ら15人	※
△ 文部省	小学校学校行事等指導資料Ⅱ 儀式の事例と研究	東洋館出版	☆	☆	☆	※
△ 文部省	小学校特別教育活動指導資料Ⅰ 小学校特別教育活動指導計画作成と運営	光風出版	昭和37年6月	小杉巖、森純吾、青木孝頼	松本尚家、宮田丈夫ら15人	※
△ 文部省	小学校特別教育活動指導資料Ⅱ 児童会活動事例と研究	光風出版	昭和37年	☆	☆	Cinni 国政研図未確認
△ 文部省	小学校特別教育活動指導計画のあり方(初等教育実験学校報告書2)	教育図書	昭和37年5月			※
△ 文部省	小学校クラブ活動の効果的な運営(初等教育実験学校報告書5)	教育図書	昭和38年7月			※
△ 文部省	小学校児童会活動運営の実際(初等教育実験学校報告書11)	東洋館出版	昭和40年5月			※

(昭和43年)

◎	文部省	小学校学習指導要領	大蔵省印刷局	昭和43年		
○	文部省	小学校指導書特別活動編	日本職業指導協会	昭和44年	徳山正人（課長）、飯田芳郎、青木孝頼、加藤隆勝ら5人	岩田茂樹、土屋忠雄、長谷川純三、松本尚家ら15人
	文部省	小学校指導書 教育課程一般編（案） 昭和44年度ブロック別小学校教育課講習会資料（未公刊）		昭和44年		
	文部省	小学校指導書道徳編	大蔵省印刷局	昭和44年	徳山正人（課長）、霞信三郎、飯田芳郎、井沢純、青木孝頼ら7人	押谷慶昭、定形善次郎、高野清純、深川恒喜、宮田丈夫ら14人
	文部省	小学校指導書社会編	大阪書籍	昭和44年	徳山正人（課長）、霞信三郎、小林信郎、山口康介ら5人	朝倉降太郎、小沢栄一ら14人
△	文部省	小学校特別活動指導資料 特別活動指導上の諸問題	東洋館出版	昭和46年10月	柴沼晋（課長）飯田芳郎、青木孝頼、加藤隆勝	天野正治、岩田茂樹、鈴木清、長谷川純三ら14人 ※

(昭和52年)

◎	文部省	小学校学習指導要領	大蔵省印刷局	昭和52年		
○	文部省	小学校指導書特別活動編	東洋館出版	昭和53年	澤田道也（課長）、熱海則夫、青木孝頼	相川高雄、矢野久英ら13人
	文部省	小学校指導書教育課程一般編	教育出版	昭和53年	中島章夫（課長）、澤田道也、熱海則夫、高岡浩二	押谷慶昭、瀬戸真、森隆夫ら15人
	文部省	小学校指導書道徳編	大蔵省印刷局	昭和53年	澤田道也（課長）、小林信朗、青木孝頼、熱海則夫ら5人	石川侑男、藤原喜悦、ら14人
	文部省	小学校指導書社会編	大阪書籍	昭和54年	澤田道也（課長）、小林信朗、溝上泰ら5人	朝倉降太郎、山口康介ら15人
△	文部省	小学校特別活動指導資料 特別活動の評価	東京書籍	昭和51年4月	澤田道也(課長) 飯田芳郎、青木孝頼、加藤隆勝	岩田茂樹、金子保、渡辺孝三ら14人 ※
△	文部省	小学校特別活動指導資料 小学校特別活動指導上の諸問題	東山書房	昭和55年6月	川野石根(課長)、青木孝頼、熱海則夫、瀬戸真	大竹誠、吉本勇ら15人 ※
△	文部省	小学校特別活動指導資料 児童活動指導上の諸問題	第一法規	昭和57年7月	熱海則夫(課長)、青木孝頼、成田國英、瀬戸真ら5人	加藤隆勝、藤田昌士ら11人 ※

(平成元年)

◎	文部省	小学校学習指導要領	大蔵省印刷局	平成元年		
○	文部省	小学校指導書特別活動編	東山書房	平成元年	菊川治（課長）、瀬戸真、高岡浩二、成田國英ら4人	相川高雄、児島邦宏、内藤勇次ら12人
	文部省	小学校指導書教育課程一般編	ぎょうせい	平成元年	菊川治（課長）、高岡浩二ら3人	天笠茂、川野辺敏、永岡順、宮原修ら12人
	文部省	小学校指導書道徳編	大蔵省印刷局	平成元年	菊川治（課長）、瀬戸真、押谷由夫ら4人	遠藤昭彦、尾田幸雄、真仁田昭、村田昇、森岡卓也ら11人
	文部省	小学校指導書社会編	学校図書	平成元年	菊川治（課長）、柿沼利昭、高岡浩二、高野尚好、寺田昇5人	北俊夫、羽豆成二、溝上泰ら13人
△	文部省	小学校特別活動指導資料 指導計画の作成と指導の工夫	全教図	平成3年5月	近藤信司（課長）、高橋浩二、成田國英	相川高雄、児島邦宏、高旗正人ら13人 ※
△	文部省	小学校特別活動指導資料 新しい学力観に立つ特別活動の指導の創造	全教図	平成5年10月	銭谷眞美（課長）成田國英ら5人	天笠茂、児島邦宏、宮川八岐ら11人 ※
△	文部省	小学校特別活動指導資料 新しい学力観に立つ特別活動の授業の工夫	東洋館出版	平成7年11月	上杉道世（課長）、宮川八岐ら7人	天笠茂、岡東壽隆、児島邦宏、成田國英ら12人 ※

(平成10年)

◎	文部省	小学校学習指導要領		平成10年		
○	文部省	小学校学習指導要領解説特別活動編	東洋館出版	平成11年	徳重眞光、徳久治彦（課長）宮川八岐ら	有村久春、新富康央、杉田洋、内藤勇次、成田國英ら12人
	文部省	小学校学習指導要領解説総則編	東京書籍	平成11年	徳重眞光、徳久治彦（課長）ら6人	安彦忠彦、市川伸一、永田繁雄、村川雅弘ら13人
	文部省	小学校学習指導要領解説道徳編	大蔵省印刷局	平成11年	徳重眞光、徳久治彦（課長）、押谷由夫ら5人	伊藤隆二、諸富祥彦ら14人
	文部省	小学校学習指導要領解説社会編	日本文教出版	平成11年	徳重眞光、徳久治彦（課長）北利夫ら5人	11人

(平成20年)

◎	文部科学省	小学校学習指導要領	東京書籍	平成20年		
○	文部科学省	小学校学習指導要領解説特別活動編	東洋館出版	平成20年	高橋道和（課長）、牛尾則文、森友浩史、杉田洋	遠藤忠、児島邦宏、新富康央、宮川八岐、脇田哲朗ら16人
	文部科学省	小学校学習指導要領解説総則編	東洋館出版	平成20年	高橋道和（課長）、牛尾則文、合田哲雄	安彦忠彦、池田芳和、市川伸一、無藤隆ら6人
	文部科学省	小学校学習指導要領解説道徳編	☆	平成20年	☆	☆
	文部科学省	中学校学習指導要領解説社会編	東洋館出版	平成20年	高橋道和（課長）、牛尾則文、寺田登、友野功	片上宗二、ら15人
	文部科学省	小学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編	東洋館出版	平成20年	高橋道和（課長）、牛尾則文、ら5人	11人
	文部科学省	小学校学習指導要領解説生活編	日本文教出版	平成20年	高橋道和（課長）、牛尾則文、ら4人	15人

(平成29年)

◎	文部科学省	小学校学習指導要領	東洋館出版	平成29年		
○	文部科学省	小学校学習指導要領解説特別活動編	東洋館出版	平成29年	合田哲雄（課長）、小野賢志、長田徹、安部恭子	杉田洋、恒吉僚子、白松賢、長沼豊ら16人
	文部科学省	小学校学習指導要領解説総則編	東洋館出版	平成29年	合田哲雄（課長）、小野賢志ら7人	天笠茂、市川伸一ら17人
	文部科学省	小学校学習指導要領解説特別の教科道徳編	廣済堂あかつき	平成29年	合田哲雄（課長）、小野賢志ら5人	永田繁雄ら9人
	文部科学省	小学校学習指導要領解説社会編	日本文教	平成29年	合田哲雄（課長）ら7人	16人 + 国立教育政策研究所1人
	文部科学省	小学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編	東洋館出版	平成29年	合田哲雄（課長）ら4人	14人
	文部科学省	小学校学習指導要領解説生活編	東洋館出版	平成29年	合田哲雄（課長）ら4人	17人

◎＝学習指導要領 ○＝指導書・解説書 △＝文科省著作資料
 ※＝CiNii確認 ☆＝内容未確認 赤字＝影響のありそうな担当者

中学校特別活動関係資料一覧(中学校学習指導要領・指導書・解説書・文科省著作関連文献・関係者)(2023.9.25暫定版)

著者	書名	出版社	発行年	おもな文部省・文科省関係者	おもな協力者(研究者)	特記事項	
(昭和33年)							
◎	文部省	中学校学習指導要領	大蔵省印刷局	昭和33年			
○	文部省	中学校特別教育活動指導書	光風出版	昭和35年	飯田芳郎、安達健二(課長)、内海巖、神谷四郎、高山正雄、小杉巖、徳山正人、水谷統夫、森純吾	井坂行男、宇留田敬一、澤田慶輔、藤本喜八、宮田丈夫、山田栄、和辻夏彦ら	
○	文部省	中学校学校行事等指導書	光風出版	昭和35年	飯田芳郎、安達健二(課長)、内海巖、神谷四郎、高山正雄、小杉巖、徳山正人、水谷統夫、森純吾	井坂行男、宇留田敬一、澤田慶輔、藤本喜八、宮田丈夫、山田栄、和辻夏彦ら	
	文部省	中学校道徳指導書	東洋館出版	昭和35年	安達健二(課長)鈴木修三、高山正雄、内海巖、小杉巖、徳山正人、飯田芳郎、朝倉隆太郎、稲垣守	安藤堯雄、井坂行男、宇留田敬一、大島康正、勝部真長、澤田慶輔、淡野安太郎、堀秀彦ら	
	文部省	中学校社会指導書	実教出版	昭和34年	朝倉隆太郎、平田嘉三、安達健二(課長)、内海巖、徳山正人、鳥巢道明	☆	
	文部省初等中等教育局	昭和34年度中学校教育課程研究協議会(全体会議研究協議資料)		昭和34年9月			
	文部省初等中等教育局	昭和34年度中学校教育課程研究協議会(特別教育活動・学校行事等部会研究協議資料)		昭和34年9月			
(昭和44年)							
◎	文部省	中学校学習指導要領		昭和44年			
○	文部省	中学校指導書特別活動編	日本職業指導協会	昭和45年	堀久、奥田真文(課長)、飯田芳郎、福田昭昌	相川高雄、大石勝男、金子敏、小林達夫、坂本昇一、澤田慶輔、内藤勇次、三好稔ら	
	文部省	中学校指導書道徳編	大蔵省印刷局	昭和45年	井上治郎、奥田真文(課長)、霞信三郎、飯田芳郎、福田昭昌	勝部真長、佐藤正、佐藤俊夫、神保信一、古川哲史、山本政夫、吉本二郎、	
	文部省	中学校指導書社会編	大阪書籍	昭和45年	榊原康男、平田嘉三、奥田真文(課長)、霞信三郎、福田昭昌	☆	
△	文部省	中学校特別活動指導資料第1集 学級指導に関する諸問題	東洋館出版	昭和47年6月	堀久、別府哲(課長)、飯田芳郎、福田昭昌	相川高雄、大石勝男、金子敏、岸田元美、内藤勇次、坂本昇一ら17人	※
△	文部省	中学校特別活動指導資料第2集 生徒活動に関する実践上の諸問題	東洋館出版	昭和49年8月	堀久、別府哲(課長)、飯田芳郎、福田昭昌	相川高雄、金子敏、岸田元美、坂本昇一ら17人	※
△	文部省	中学校特別活動指導資料第3集 学校行事をめぐる諸問題	第一法規	昭和56年9月	堀久、垂木祐三(課長)、青木孝頼、草原克豪	岡村二郎、坂本昇一、杉田儀作、山田忠行ら15人	※
(昭和52年)							
◎	文部省	中学校学習指導要領		昭和52年			
○	文部省	中学校指導書特別活動編	大阪書籍	昭和53年	堀久、上田一郎(課長)、水戸谷貞夫	岡村二郎、坂本昇一、杉田儀作、中西信男、山田忠行	
	文部省	中学校指導書教育課程一般編	ぎょうせい	昭和53年	垂木祐三(課長)、草原克豪	梶田勲一、加藤隆勝、河野重男、森隆夫	
	文部省	中学校指導書道徳編	大蔵省印刷局	昭和53年	金井肇、上田一郎(課長)、小林信郎	押谷慶昭、上寺久雄、佐藤俊夫、神保信一ら	
	文部省	中学校指導書社会編	大阪書籍	昭和53年	佐藤照雄・星村平和・篠原昭雄・斎藤弘、上田一郎(課長)、小林信郎	☆	

(平成元年)

◎	文部省	中学校学習指導要領		平成元年		
○	文部省	中学校指導書特別活動編	ぎょうせい	平成元年	辻村哲夫(課長)、瀬戸真、辰野裕一、高橋哲夫、鹿島研之助	井上祐吉、今泉紀嘉、宇留田敬一、岡島二郎、杉田儀作、須藤稔、原口盛次、緑川哲夫ら13人
	文部省	中学校指導書教育課程一般編	第一法規	平成元年	辻村哲夫(課長)、辰野裕一	亀井宏明、児島邦宏、佐藤良雄、佐野金吾、原口盛次ら13人
	文部省	中学校指導書道徳編	大蔵省印刷局	平成元年	辻村哲夫(課長)、瀬戸真、辰野裕一、安澤順一郎	石川侑男、押谷慶昭、神保信一、行安茂ら13人
	文部省	中学校指導書社会編	大阪書籍	平成元年	辻村哲夫(課長)、柿沼利昭、辰野裕一、澁澤文隆ら8人	黒川和美、田名浩、玉井泰夫ら18人
△	文部省	指導計画の作成と指導の工夫：中学校特別活動指導資料	海文堂出版	平成3年	福島忠彦(課長)、渡部邦雄、鹿嶋研之介	井田延夫、井上祐吉、宇留田敬一、岡村二郎、倉持博、杉田儀作、須藤稔、高橋哲夫、原口盛次、緑川哲夫ら
△	文部省	指導の改善と評価の工夫：中学校特別活動指導資料	慶應通信	平成5年	河上恭雄(課長)、渡部邦雄、鹿嶋研之介	井田延夫、宇留田敬一、岡村二郎、木原孝博、杉田儀作、須藤稔、緑川哲夫、美谷島正義、山田忠行ら

(平成10年)

◎	文部省	中学校学習指導要領		平成10年		
○	文部省	中学校学習指導要領解説特別活動編	ぎょうせい	平成11年	徳久治彦(課長)森嶋昭伸、鹿島研之助ら6人	尾木和英、木原孝博、倉持博、須藤稔、畑直毅、松下俱子、松田素行、美谷島正義、山田忠行、和田孝ら13人
	文部省	中学校学習指導要領解説総則編	東京書籍	平成11年	徳久治彦(課長)ら5人	天笠茂、尾木和英、児島邦宏、渡部邦雄ら13人
	文部省	中学校学習指導要領解説道徳編	大蔵省印刷局	平成11年	徳久治彦(課長)七條正典ら5人	押谷慶昭、尾田幸雄、横山利弘ら14人
	文部省	中学校学習指導要領解説社会編	大阪書籍	平成11年	徳久治彦(課長)大杉昭英、朝倉啓爾ら8人	猪瀬武則、岩田一彦、高山博之、中村和郎、堀井登志喜、堀内一男、村山朝子ら20人

(平成20年)

◎	文部科学省	中学校学習指導要領		平成20年		
○	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	平成20年	高橋道和(課長)、森嶋昭伸、藤田晃之、三好仁司、宮下和己ら6人	青木由美子、天笠茂、伊藤美奈子、菊池武剋、城戸茂、倉持博、猿渡正利、須藤稔、長沼豊、渡辺邦雄ら15人+藤平敦
	文部科学省	中学校学習指導要領解説総則編	ぎょうせい	平成20年	高橋道和(課長)、牛尾則文、合田哲雄	安彦忠彦、市川伸一、衛藤隆、無藤隆ら6人
	文部科学省	中学校学習指導要領解説道徳編	日本文教出版	平成20年	高橋道和(課長)、牛尾則文、谷田増幸ら4人	五條しおり、柴原弘洋、白木みどり、山西実、横山利弘ら16人
	文部科学省	中学校学習指導要領解説社会編	日本文教出版	平成20年	高橋道和(課長)、牛尾則文、ら6人	19人+国立教育政策所3人
	文部科学省	中学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編	大日本出版	平成20年	高橋道和(課長)、牛尾則文、ら5人	13人

(平成29年)

◎	文部科学省	中学校学習指導要領		平成29年		
○	文部科学省	中学校学習指導要領解説特別活動編	東山書房	平成29年	合田哲雄(課長)、小野賢志、長田徹、安部恭子	青木由美子、川崎友嗣、白松賢、須藤稔、藤田晃之、安井一郎、吉村功太郎ら13人
	文部科学省	中学校学習指導要領解説総則編	東山書房	平成29年	合田哲雄(課長)、小野賢志ら7人	天笠茂、市川伸一ら18人
	文部科学省	中学校学習指導要領解説特別の教科道徳編	教育出版	平成29年	合田哲雄(課長)、小野賢志ら4人	七條正典、柴原弘志、谷田増幸ら10人
	文部科学省	中学校学習指導要領解説社会編	東洋館出版	平成29年	合田哲雄(課長)ら10人	22人+国立教育政策研究所3人
	文部科学省	中学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編	東山書房	平成29年	合田哲雄(課長)ら4人	14人

◎=学習指導要領 ○=指導書・解説書 △=文科省著作資料
 ※=CiNii確認 ☆=内容未確認 赤字=影響のありそうな担当者

高等学校特別活動関係資料一覧(学習指導要領・解説書・文科省著作関連文献・関係者)(2023.9.25暫定版)

著者	書名	出版社	発行年	おもな文部省・文科省関係者	おもな協力者(研究者)	特記事項
(昭和31年)						
◎	文部省	高等学校学習指導要領 一般編	教育図書	昭和31年度改訂版(再訂)		
◎	文部省	高等学校学習指導要領 一般編	教育図書	昭和31年度改訂版(3訂)		
◎	文部省	高等学校学習指導要領 一般編	教育図書	昭和31年度改訂版(4訂)		
(昭和35年)						
◎	文部省	高等学校学習指導要領	大蔵省印刷局	昭和35年		
○	文部省	高等学校学習指導要領解説特別教育活動編学校行事編	光風出版	昭和37年	飯田芳郎、安達健二(課長)、内海巖、高山正雄、小杉巖、徳山正人、水谷統夫、森純吾ら8人	五十嵐清止、澤田慶輔、勝部真長、小見山栄一、宮田丈夫、山田栄、依田新ら16人
	文部省	高等学校学習指導要領解説総則編	光風出版	昭和37年	名簿なし	
	文部省	高等学校学習指導要領解説社会科編	好学社	昭和37年	朝倉隆太郎、安達健二(課長)、内海巖、鳥巢道明、安岡健次郎、徳山正人	澤田慶輔、間瀬正次ら38人
(昭和45年)						
◎	文部省	高等学校学習指導要領		昭和45年		
○	文部省	高等学校学習指導要領解説各教科以外の教育活動編	大蔵省印刷局	昭和47年	井上治郎、西崎清久(課長)、飯田芳郎、堀久ら5人	五十嵐清止、澤田慶輔、勝部真長、小見山栄一、宮田丈夫、山田栄、依田新ら16人
	文部省	昭和47年度地区別高等学校教育課程講習会資料 高等学校学習指導要領解説総則編(案) [未公刊]		昭和44年6月		
	文部省	高等学校学習指導要領解説社会編	☆	☆	☆	☆
※CiNii未確認、国政研図確認						
(昭和53年)						
◎	文部省	高等学校学習指導要領	大蔵省印刷局	昭和53年		
○	文部省	高等学校学習指導要領解説特別活動編	ぎょうせい	昭和54年	堀久、菱村幸彦(課長)、沢田和佐、水戸谷貞夫ら4人	相川高雄ら15人
	文部省	高等学校学習指導要領解説総則編	東山書房	昭和55年	中島章夫(課長)菱村幸彦ら4人	梶田勲一ら16人
	文部省	高等学校学習指導要領解説社会科編	一橋出版	昭和54年	佐藤照雄、星村和平、篠原昭雄、金井肇、持田行雄、菱村幸彦(課長)ら	澤田慶輔、間瀬正次ら38人
△	文部省	高等学校特別活動指導資料 特別活動をめぐる諸問題	ぎょうせい	昭和57年6月	堀久、中島章夫(課長)ら3人	相川高雄、ら15人
※						

(平成元年)

◎	文部省	高等学校学習指導要領	大蔵省印刷局	平成元年		
○	文部省	高等学校学習指導要領解説特別活動編	東洋館出版	平成2年	林田英樹(課長)、瀬戸真、高橋哲夫、鹿島研之助ら5人	梶原康史、坂本昇一、仙崎武、森嶋昭伸ら13人
	文部省	高等学校学習指導要領解説総則編	東山書房	平成2年	林田英樹(課長)ら2人	上寺久雄ら16人
	文部省	高等学校学習指導要領解説公民編	実教出版	平成元年	林田英樹(課長)ら5人	現代社会、倫理、政治経済別
	文部省	高等学校総則指導資料教育課程の編成と学習指導の工夫	学校図書	平成4年5月		
△	文部省	高等学校特別活動指導資料 指導計画の作成と指導の工夫	海文堂出版	平成4年5月	辻村哲夫(課長)渡部邦雄、鹿島研之助ら4人	坂本昇一、仙崎武、高橋哲夫、森嶋昭伸ら13人 ※

(平成11年)

◎	文部科学省	高等学校学習指導要領	国立印刷局	平成11年		
○	文部省	高等学校学習指導要領解説特別活動編	東山出版	平成11年	金森越哉(課長)、森嶋昭伸、鹿島研之助ら4人	唐沢勇、高橋哲夫、山口満、吉本圭一ら14人
	文部科学省	高等学校学習指導要領解説総則編	東山書房	平成16年	金森越哉(課長)ら4人	山口満ら16人
	文部科学省	高等学校学習指導要領解説公民編	実教出版	平成21年	金森越哉(課長)、七條正典ら4人	現代社会、倫理、政治経済別

(平成21年)

◎	文部科学省	高等学校学習指導要領	東山書房	平成21年		
○	文部省	高等学校学習指導要領解説特別活動編	海文堂出版	平成21年	高橋道和(課長)、森嶋昭伸、藤田晃之、三好仁司ら6人	山口満ら15人+藤平敦
	文部科学省	高等学校学習指導要領解説総則編	東山書房	平成21年	高橋道和(課長)ら3人	安彦忠彦ら6人
	文部科学省	高等学校学習指導要領解説公民編	教育出版	平成21年	伯井美德(課長)、谷田増幸ら8人	現代社会、倫理、政治経済別
	文部科学省	高等学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編	海堂出版	平成21年	高橋道和(課長)ら5人	安彦忠彦ら13人

(平成30年)

◎	文部科学省	高等学校学習指導要領	東山書房	平成30年		
○	文部省	高等学校学習指導要領解説特別活動編	東京書籍	平成30年	淵上孝(課長)、長田徹ら3人	須藤稔、藤田晃之ら12人
	文部科学省	高等学校学習指導要領解説総則編	東洋館出版	平成30年	淵上孝(課長)ら5人	12人
	文部科学省	高等学校学習指導要領解説公民編	教育出版	☆	☆	現代社会、倫理、政治経済別
	文部科学省	高等学校学習指導要領解説総合的な探求の時間編	学校図書	平成30年	淵上孝(課長)ら4人	12人

◎=学習指導要領 ○=指導書・解説書 △=文科省著作資料

※=CiNii確認 ☆=内容未確認 赤字=影響のありそうな担当者

☆文部省『高等学校学習指導要領解説 社会編』大阪書籍 1972年5月<https://r20115.hatenablog.com/entry>

教育課程審議会・中央教育審議会答申(2023.9.25暫定版)

根拠	審議会名・答申・建議・諮問	名称	発出年月	出典(参考)
1	教育課程審議会答申	小学校の教育課程をどのように改善すべきか	昭和25年6月	『教育課程総論』、文部科学省教育課程課・幼児教育課『未来を拓く子供たちと共に(初等教育資料1000号記念増刊)』令和2年
1	教育課程審議会答申	道徳教育振興について(諮問1950年12月)	昭和26年1月4日	文部科学省教育課程課・幼児教育課『未来を拓く子供たちと共に(初等教育資料1000号記念増刊)』令和2年
6	諮問?	1.社会科の改善特に道徳教育・地理・歴史について、2. 高等学校教育課程(略)、3. 高等学校通信教育(概)	昭和27年12月19日	
6	諮問?	教育課程の改善について特に高等学校の教育課程について	昭和28年8月3日	
1	教育課程審議会答申	社会科の改善、特に道徳教育、地理・歴史教育について(諮問1952年12月19日)	昭和28年8月7日	『中等教育資料』2(9),1953-09
1	中央教育審議会答申	社会科の改善に関する答申(諮問1月21日)	昭和28年8月8日	○『中等教育資料』9,1953 ○『文部時報』(913),1953-09
1	教育課程審議会答申	教育課程の改善、特に高等学校の教育課程について(諮問1952年12月9日、中間発表1953年11月12日)	昭和29年10月14日	
1	教育課程審議会答申	教育課程の改善、特に高等学校の教育課程について(第2次答申)	昭和30年2月1日	『中等教育資料』4(4),1955-04
6	諮問?	小・中学校の教育課程の改善について、高等学校通信教育の改善について	昭和31年3月15日	
1	教育課程審議会答申	教育課程の改善、特に高等学校の教育課程について(第3次答申)	昭和30年6月27日	
1	教育課程審議会答申	小学校・中学校教育課程の改善について(諮問1955年3月15日)	昭和33年3月15日	○『文部時報』(968),1958-04
	諮問	文部大臣あいさつおよび諮問理由の説明	昭和34年7月28日	『高等学校学習指導要領解説総則編』昭和37年5月
1	教育課程審議会答申	高等学校教育課程の改善について(諮問1959年7月28日;高等学校解説総則編付録3)	昭和35年3月31日	○『文部時報』(993),1960-05
	教育課程審議会答申	学校における道徳教育の充実方策について	昭和38年7月11日	『未来を拓く子供たちと共に(初等教育資料1000号記念増刊)』
	大臣挨拶局長事項説明	小・中学校の教育課程の改善	昭和40年6月14日	『文部時報』(1055),1965-07
1	教育課程審議会答申	小学校の教育課程の改善について(諮問不明)	昭和42年10月30日	○『政策月報』(143),1967-12 ○『文化評論』(78),1968-03
1	教育課程審議会答申	中学校の教育課程の改善について(諮問不明)	昭和43年6月6日	○『教育委員会月報』20(4),1968-07 ○『政策月報』(152),1968-09 ○文部省資料
1	教育課程審議会答申	高等学校教育課程改訂について(諮問不明)	昭和44年9月30日	○『教育』19(12),1969-11
2	教育課程審議会	小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について(諮問昭和48年11月21日)	昭和51年12月18日	○『文部時報』(1197),1977-02 ○『教育評論』(344),1977-01
3	文部大臣諮問	幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準について	昭和60年9月10日	○『文部時報』? ○季刊教育法』(60),1986-01
2	教育課程審議会答申	幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について	昭和62年12月24日	○『文部時報』(1333),1988-02
	大臣挨拶局長補足説明	教育課程審議会への諮問について	平成8年8月27日	○『学校運営』38(7),1996-10
4	文部大臣諮問奥田幹生	幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準について	平成9年11月1日	https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11293659/www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_katei1998_index/toushin/1310235.htm
4	教育課程審議会答申	幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について	平成10年7月29日	『初等教育資料』(699),1999-01
4	中央教育審議会答申	初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について	平成15年10月7日	https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1216828.htm
4	中央教育審議会答申	幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)(中教審第197号)	平成20年1月17日	https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1216828.htm
4	文部科学大臣諮問下村博文	初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について	平成26年11月20日	https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1216828.htm
4	中央教育審議会答申	幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について	平成28年12月21日	https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1216828.htm

【根拠】(出典・確認資料)

- 1 平原春好、土屋基規「戦後日本の教育関係審議会答申年表」『教育学研究』44(4)、1977。
- 2 国立教育政策研究所「教育課程の改善の方針、各教科等の目標、評価の観点等の変遷—教育課程審議会答申、学習指導要領、指導要録(昭和22年～平成15年)—」,2005。
- 3 各年次の指導書・解説書から。
- 4 文部科学省HP審議会答申一覧。
- 5 阿部彰『戦後教育年表』風間書房、2005。
- 6 肥田野直、稲垣忠彦『戦後日本の教育改革6 教育課程総論』東京大学出版会、1971。

編者・執筆者一覧

編者

長島明純（創価大学）【代表】・橋本勝（静岡県立大学）

執筆者（口述を含む）

有村久春（東京聖栄大学）【本編第5章 担当】

石田美清（順天堂大学）【資料編3,4 担当】

遠藤忠（宇都宮共和大学）【本編第1章 担当】

川本和孝（玉川大学）【本編第9章 担当】

澤田俊也（大阪工業大学）【本編第7章 担当】

須藤稔（前白鷗大学）【本編第4章オーラルヒストリー】

中尾豊喜（大阪体育大学）【本編第6章・第4章 担当】

長島明純（創価大学）【本編序章 担当】

橋本大輔（さいたま市立西原小学校）【本編第8章 担当】

橋本勝（静岡県立大学）【緒言・本編第3章・第4章 担当】

山口満（筑波大学名誉教授）【資料編1・2 担当】

安井一郎（獨協大学）【本編終章 担当】

渡部邦雄（前東京農業大学）【本編第2章・資料編1・2 担当】

近代以降の学校教育と特別活動
－日本の学習指導要領に着目して－

2023年3月31日

編著者 日本特別活動学会課題研究プロジェクト「特別活動研究の
研究史的メタ分析と特別活動原論の整理」代表 長島明純