

特別活動と自治能力の育成について —石橋勝治の実践と思想の考察を通じて—

北 岡 宏 章

（平成18年3月31日 提出）

「管理するものとしての自治は多くの欠点ゆえに批判を免れないが、教育するものとしての自治は、いくらか高く評価してもし過ぎることはない」ⁱ

「きわめて重要なことは、校長も教師も生徒の自治を、望まれる仕事をさせるための仕組みとしてではなく、民主主義的な思想、感情、行為の訓練のための基礎的原理として認めることである」ⁱⁱ

（梗概）近年、学校現場の困難な状況を前に、「生きる力」の育成を旗印として、創意工夫する力、問題解決能力や自ら学び考える力などの育成に重点を置いた教育改革が推し進められている。ここで目指されている諸能力は、教科の中だけで育て得るものではなく、児童・生徒が学校生活において直面するさまざまな問題や課題に自分達の力で取り組み、協力して解決していく自治的活動を通じ、あるいはそうした自治的活動と教科とが互いに連携し影響し合う中で、初めて真の成長を期することができるものであろう。ところで、こうした自治的活動は、第2次大戦直後の教育改革の中で、民主主義社会のよき市民を育てる教育の一環としてすべての学校で熱心に試みられたのであるが、その後の教育政策転換の中で大きく後退し、今日では特別活動の中でも限られた領域が当てられているに過ぎない。そのようなわけで、今日の教育改革の成否は、長らく放置されてきた児童・生徒の「自治」的活動を賦活し、これと緊密な連携をなし得るかどうかに大きく掛かっているといえるであろう。本稿では、戦前から戦後にかけて、児童・生徒の「自治」能力育成を教育目標に掲げて優れた教育活動を展開した石橋勝治の実践と思想を分析することによって、現在の特別活動を活性化し児童・生徒の自治能力を育てていくための方向を考える。

キーワード：石橋勝治、自治、特別活動、民主主義教育

（問題の設定）

特別活動の目的の一つに児童・生徒の「自治」能力の育成があることは、言を俟たないであろう（今日の特別活動に当たる教科外教育活動の名称は、昭和22年版学習指導要領の「自由研究」以来、26年版の「教科以外の活動」（小学校の場合）など幾たびかの変遷を経てきているが、煩雑を避けるため、本稿では特に区別を必要とする場合を除

いては、「特別活動」を一般名称として用いることにする）。ここで「自治」というのは「共同のことは共同で」ⁱⁱⁱという精神であり、学校教育においては、児童・生徒が自分達の直面する問題や課題を明確に捉え、全員の知恵と工夫でその解決策を考え、自分達の力でこれを実行し、学級・学校生活をよりよいものにしていく活動のことである。こうした自治的活動での成功体験は、児童・生徒

に自信を与え、自発性や積極性を高めるとともに、学校で学習した知識や技能が確かに自分たちの力になっていると実感させることによって、教科学習への意欲も高めることになる。また、問題の解決を目指して皆で知恵を出し合い行動する過程を通じて、協力するとはいかなることであるのかを体験し、そこから、他者の同意と協力を獲得する自己主張の仕方、他者への配慮、約束の遵守など、社会道德の基礎も身に付けることになる。

終戦直後、いわゆる「第2の教育改革」においては、子ども達を民主主義社会の担い手に形成するという教育目標が掲げられ、その実現のためにこうした自治能力の育成は必要不可欠なことと考えられ、各学校現場で熱心に追求された。それからおよそ半世紀、今日の特別活動でも、確かに児童会・生徒会の組織、児童会・生徒会役員やクラス役員の選挙、児童総会・生徒総会やさまざまな委員会等、民主主義の形式に則った活動は種々行われているものの、多くの場合、教員の強い指導・管理のもとで活動内容がルーティン化し、児童・生徒が自発的・創造的に取り組むことのできる真の自治領域はきわめて少なくなっている。

その一方で、今日の学校現場は多くの教育問題——例えば、学習への根本的な動機の欠如、思いやりや道德意識の不足、他者との関係の希薄化、更には目的意識に欠け、自らの判断で行動できない「指示待ち人間」の増加からいじめや暴力行為の広がり、果ては学級崩壊まで——を抱えて苦しんでいるのであるが、そうした諸問題に対処するために、かつまた社会の急速な変化に対応できる人間を育てる必要から「第3の教育改革」^{iv} が唱えられ、平成10年版学習指導要領では「生きる力」の育成を旗印に、「問題解決能力」、「創意工夫する力」、「自ら学び考える力」などの強化・育成が図られることになった。それを象徴しているのが「総合的な学習の時間」の新設であろう。ところ

で、ここに学習指導要領が目指しているような能力は、教科学習の枠内のみで育て得るものではなく、教科外の様々な活動の中で、児童・生徒が学校生活上の諸問題と自発的かつ積極的に取り組む自治的活動を通じて、更に望むらくは、自治的活動が教科学習の成果を発揮し確認する場ともなり、教科と教科外の自治的活動とが相互に連携し促進し合う中で、初めて本当に伸張し得るのではなからうか。もしそうであるとすれば、戦後の「第2の教育改革」の中で民主主義的教育にとって本質的に重要な問題として取り上げられながらも、その後の教育政策転換の中で徐々に後退させられ形骸化していた児童・生徒の「自治」の問題が、いわば周回遅れで再び教育問題を解く鍵の位置に浮上してきたのが、今日の状況だと言えるのではないだろうか。

そこで本稿では、学校における児童・生徒の「自治」の問題を取り上げ、過去の実践に学びながら、これを真に発展させ得る方向について考察する。まず第1章では、これまでわが国の学校教育の中で、児童・生徒の「自治」がいかに取り扱われてきたのかを概観する。第2章では、戦前から戦後にかけて諸々の困難な条件の中で児童・生徒の自治的活動を積極的に推進し、優れた教育活動を展開した石橋勝治（1911～1994）^v の実践と思想を分析・考察する。第3章では、前章で考察した石橋の実践と思想を手がかりに、今日の特別活動の中で児童・生徒の自治能力育成を図るべき方向について考える。

第1章 明治以後の学校教育における児童・生徒の「自治」の変遷

1 戦前の学校教育における「自治」

宮坂哲文によれば、戦前の日本では、政治上の動きと連動して、学校教育における自治活動が大

特別活動と自治能力の育成について

きく進展した時期が二度あった^{vi}。一度目は明治20年代の初め、地方自治制が発足し、憲法制定から国会開設へと向う時期である。この時期の「自治」は上級学校に限られ、旧制一高に代表される学寮での「籠城自治」や、同じく旧制高等学校の校友会活動として発展した^{vii}。二度目は第一次世界大戦後、デモクラシー思潮の高揚から普選実施へと向う時期である。教育史上では「大正自由教育」の時期にあたり、児童の村小学校や自由学園など、新教育運動を強力に推進した一部私立小学校で、「近代的な児童自治」^{viii}が積極的に取り入れられた。

また、明治の後半には、一般の公立小学校でも「自治訓練」のためと称して「週番」や「級長」などの役員が置かれ、そうした役員の選出を児童の選挙によったところもあった。もっとも、それらの役員は、教師の命令の伝達や一般生徒の監督・取締りなど、いわば教師の下請けが任務であった^{ix}。結局のところ、明治・大正期の一般公立学校における児童の「自治」とは、級友や先生や学校に迷惑をかけずに「自分のことは自分です」という個人的な意味^xを出ず（週番や級長もそうした個人的な「自治」のお目付け役に過ぎなかった）、「共同のことは共同で」という真に民主主義な意味での自治とはなお大きな隔たりがあった。

2 民主主義教育の確立を要求したアメリカ教育使節団報告書

終戦直後、連合国軍最高司令官マッカーサーは、敗戦国日本への五大改革の指示（1945.10）のひとつとして「学校教育の民主化」を要求した。更にGHQは、教育の場で軍国主義や超国家主義を排除し、基本的人権の確立と民主主義の普及を推進していくために、「教育に関する四大指令」を発令した（1945.10～12）。翌1946年1月、マッカーサーの要請で日本の従来の教育システムにおける

問題点の調査に来日したアメリカ教育使節団は、その報告書（1946.3）を通じて、日本の教育再建の進むべき方向を示した。

「もし、目標が民主主義的であるなら、民主主義的手続きを賢明に用いることが必要である」^{xi}。ここではまず、民主主義が教育目標であるならば、教育方法も民主主義的なものを必要とすることが述べられている。

「民主主義的な市民は、自分たちの努力を喜んで公共に提供する義務がある。そしてそのためには、単に国家機構や高邁な理想についての知識ばかりでなく、実際の政治に喜んで参加するという心構えが必要である」^{xii}。次いでここでは、公共に対する奉仕と政治過程についての知的理解に加えて政治への実際の参加が民主主義社会に生きる市民の義務であることを明らかにしている。政治への実際の参加とは、統治に自ら参加することであるから、当然「自治」を包含している。

「民主主義的な姿勢は、民主主義的な行動の経験によって学ばなければならない。（中略）民主主義的な共同生活に参加するための訓練は、集団での審議の過程や、指導者の選出と指導性の行使や、異なった意見の寛容な受け入れなどにおける経験を必要とする」^{xiii}。ここには、民主主義の習得はあくまでも民主主義的な行動経験を通じてでなければならない、そのためには児童・生徒をして、ここに例示されているような民主主義の諸手続きに親しませなければならないことが述べられている。

「生徒が質問を出し、いろいろな資料を調べ、自分の考えを仲間批判してもらいながら、理性の光の中で、可能な結果或いは現実の結果に照らして解決の道を見出していくことができるのであれば」ならない^{xiv}。ここでは民主主義的な生き方を支える手段としての問題解決的学習が言及されており、生徒自身が自らの生活に関わって抱く

さまざまな疑問を明瞭に把握し、自ら調査し、理性的に考え、かつ仲間の批判も受け入れながら、解決を模索すべきことが述べられている。

「授業時間を数時限費やして、校内の諸問題を検討してもよい。簡単な型の組織を作り、柔軟性のある委員会を企画し、そこで、たとえば学校の外観をよくしようとか、健康状態を向上させようとか、図書や絵画の展示品を集めようとか、スクールパーティーを企画しようとか、新入生歓迎会をしようとか、特別の同好会をもっと増やそうとか、そういったいろいろな問題について討議したり、それらについての解決策を見つけ出したりすることができる。学校によっては、選挙によって選出されたクラス代表あるいはグループの代表が、生徒会を組織して活動することも期待されよう。こうした生徒会は、明らかに生徒の利害に関わる事柄をつかさどる統治機関としての権限の範囲内で、教職員に示唆や勧告を行なってその考慮をうながすという活動をするであろう」^{xv}。ここでは、児童・生徒の自治的活動に相応しい領域が例示されている。更に一定の限界内においては、生徒会が生徒を代表して学校や教職員に対し要求を行う権利が認められている。このように、アメリカ教育使節団は、戦前の国家主義的な臣民教育から百八十度転換した民主主義的教育を日本人に指し示し、その重要な方途として、児童・生徒の自治的活動を示したのであった。

3 戦後の教育方針を決定して示した文部省の『新教育指針』

アメリカ教育使節団の勧告とGHQの指導の下に文部省は『新教育指針』（1946. 7）を編集し、1947年に発足する戦後の新学制・新教育の準備とした。前編では、戦争による破滅的狀態によって来る所以を率直に反省した上で、日本の現状と課題に説き及んでいる。以下に示す前編各章のタイ

トル自体が、その内容を十分に想起せしめるものである。

第1章：序論—日本の現状と国民の反省

第2章：軍国主義および極端な国家主義の除去

第3章：人間性・人格・個性の尊重

第4章：科学的水準及び哲学的・宗教的教養の向上

第5章：民主主義の徹底

第6章：結論—平和的文化国家の建設と教育者の使命

ここでは、第4章の第5節「教育の実際において民主主義をいかに実現すべきか」から、本稿の内容に特に関係する部分を引用しておこう。第5節では、まず(1)教育制度を民主化すること、(2)教育の内容に民主主義を取り入れること、(3)生徒の人格を平等に尊重し、個性に応ずる教育を行なうこと、を論じた上で、「(4) 自主的・協同的な生活及び学習を訓練すること」とのタイトルのもとに、次のように述べている（以下、下線はすべて引用者）。

「民主主義は国民各人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。教育においても、生徒にこのような独立的な生活態度を養わねばならぬ。権力や命令によって強制せられた訓練は、外面上おとなしく、すなおに見える人間をつくるけれども、その実は卑屈で無気力な人間をつくる。これまでの日本の軍隊教育やそれにならって行われた戦時の国民訓練は、どんな結果を生んだであろうか。（中略）このような自主的態度は、ひとりぼっちになったり、わがままをすることを意味するのではない。むしろ秩序ある協同生活をするを当然に含んでいる。それゆえに、民主的教育においては、自主と協同とを兼ねた自治的訓練を重んじなければならない」^{xvi}。

特別活動と自治能力の育成について

ここには、民主的教育が児童・生徒への「自治的訓練」を必要とすることが明言されている。ただし、「自治的」とはとっても、生徒や父兄が学校経営のあらゆる面に参加するというものではなく、問題によっては、父兄や生徒の立場や意見を尊重しながらも、あくまで教師が決定すべき場合もあることを述べた上で、「このように事柄の性質により、教師が主となるべきものと、教師・父兄・生徒が同等の立場で相談すべきものと、生徒が主となるべきものとを分けて、それぞれ適切に処理することが必要である。しかしいずれの場合にも、一人や少数者の勝手な取り扱いをさけ、つとめて多くの人々の参加を求めるのが民主的なやり方である」^{xvii} と述べている。同書は引き続き、同様な態度が学習においても重要なことに説き及んでいる。

「次に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。しかしこうした学習がひとりよがりになったり、かたよった結果を生むようになったりしてはならない。そのためには学友のひはんや助言が必要である。「討議法」というのは、このために重要な意味をもっている。すなわちそこでは各自が自由に考え判断して、そつちよくに自分の意見を発表しながら、たがいひはんし検討して、そのあやまりやかたよりを正すことができるのである。この方法は学習にも自治的生活訓練にも、ともにあてはめることができる」^{xviii}。

つまり、ここでは問題解決的アプローチが討議や相互批判と連携することで、自治的・民主的生活の訓練のためにも、知的学習のためにも、共に

重要な手段となりうることを述べているのであるが、その考え方は、自治的活動を活性化することで学校での学習の意義や喜びを児童・生徒の手に取り戻させ、もって学校教育を全般的に賦活すべきであるという筆者の主張と表裏の関係にあるともいえるであろう。

4 教育方針の転換を宣言した昭和22年版学習指導要領

『新教育方針』を受けて昭和22年に発行された最初の学習指導要領は、その序論において、「わが国の教育がこれまでとちがった方向にむかって進んでいる。(中略) これまでとかく上のほうからきめて与えられてきたことを、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ほうからみんなの力で、いろいろと、作りあげて行くようになって来た」と述べて、従来の中央集権的で上意下達的な教育行政が、民主主義的・自治的方向に転換することを宣言している。

「第1章 教育の一般目標」の「三 社会生活について」の中で、「2 人間はみな社会の一員として社会生活を営んでいることを理解し、社会のなりたちと理想とをわきまえるようになること」、および「3 社会生活を発展させる根底となる責任感を強くし、何事についても、まず生活をともにする人々のことを考え、力をあわせてともに働き、またともに楽しむ態度をもつようになること」などが挙げられており、共に生活する仲間と仲良く協力し合って生活を発展させるという「自治」の基盤となる考え方が示されている。

ところで、22年版学習指導要領では、今日の特別活動に当たる領域は、「自由研究」として教科のひとつに数えられていた。各教科の学習で芽生えた児童・生徒の発展的な興味・関心を伸ばすために、特別な時間を設けて個別的に対応すること

がその主要な目的とされ、そこに「学年の区別を去って同好のものが集まって」一緒に指導を受け活動するクラブ形式の活動と、更には「学校や学級の全体に対して負っている責任を果たす」活動とが追加されて成立した。そのような事情から、自由研究そのものの中では、自治的活動への言及は「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」とわずかに例示されているに過ぎない。

ただし、「第4章 学習指導法の一般」の「第3節 具体的な指導法はどうして組み立てるべきか」の「(一) 児童や青年の自発活動を考える」では、その「3 社会的な活動」において、「話すこと、聞くこと、話し合い(討議)をすること、手紙を書くこと、共同の遊び、共同の仕事、共同の調査など、いずれもこの社会的な活動として、注意さるべきものである」と列挙した上で、次のように述べている。

「この社会的な活動は、ただ児童や青年の自発的活動として、他の活動とともに、学習指導において取り扱うべきだというばかりでなく、それが、一つには社会的な活動の訓練となり、民主的な精神を植えつけて行く上に、大きい意味をもっている事は、注意すべきだろう。(中略)たとえば、ひとの話をよく聞き、自分の考えをよく話し、たがいに意見をはっきり話し合って、譲るべきはゆずり、仕事をいっしょにする時には、自分の責任をしっかりと果たしながら、他人と力を合わせるといったことは、このような活動の導きによって得られるところで、どれも民主的な国民のたいせつな態度だといわなくてはならないのである」。ここでもやはり、協力して共通の課題や仕事に積極的に取り組む自治的態度が、学習指導にとっても、民主主義精神の体得にとっても共にきわめて重要であることを述べている。

5 自治的活動を通じて民主社会の市民を育てることを明確に打ち出した昭和26年版学習指導要領

昭和26年版学習指導要領では、「第1章 教育の目標」の「第1節 教育の目標を定める原理」において、その三つの原理として、1) 児童・生徒の生物的必要、2) 発達段階に応じて持つ身体的・知的・社会的・情緒的必要、および3) 現在及び将来の民主的な社会の構成員として民主的な社会のいろいろな価値やそれを実現する方法を学ぶ必要——が挙げられている。「第2節 教育の一般目標」では、社会理想や社会の要求と教育目標の関係については、児童・生徒に外から教え込んだり強制したりするのではなく、児童・生徒の成長に伴う行動や考え方の変化を通じて、児童・生徒の方からこれを取り込んでいくべきであるとして、「児童・生徒の必要」の中に含めて考えている。

「(1)まず、児童・生徒の成長発達にとって必要なことは、健康であって、生活に必要な基本的な知識・理解・態度・技能を身につけ、社会的に望ましい行為ができることである。特にこの場合たいせつなことは、不断に真理を探究し、正義を実現しようとする態度、絶えず生活の改善に必要な問題を発見して、自主的に、これを解決していこうとする態度である」。ここでは個人としての生活における問題解決的な生活態度の重要性が論じられている。

「(2)次には、児童・生徒が集団生活に処して、生活上の問題を解決し、処理し、生活を向上させていく上に必要な資質が求められてくる。集団生活としては、学校や、家庭生活、近隣や郷土の生活、国家生活、国際生活などの面がある。これらの生活領域において、児童・生徒にとっての必要は、社会の制度、組織についての理解、問題を処理することのできるさまざまな能力、お互いに個

特別活動と自治能力の育成について

人の価値を認めあい尊重しあう態度などである。
(中略) 個人は、自分の特性に誇りを持ち、自分の個性を最高度に発揮するように努力すべきである。しかし、また同時に他人の個性をも尊重して、お互いに協力し合って家庭や社会の健全な発展に努力すべきである。また集団生活においては、その成員のすべてが、責任ある言動をなし、民主的な行動の基準を守ることによって、その秩序が保持され、その社会の発展も約束される」。ここでは、さまざまな規模の社会での共同生活における問題解決的で自治的な生活態度の必要性が論じられている。

同学習指導要領では、各教科はこうした教育の一般目標への到達を各学校段階に応じて分担するべきものであると述べた上で、「第4節 教科の目標」において次のように述べている。「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きわめて大きいのである」。ここでは、民主的教育の目標達成のために特別活動が果たすべき不可欠の大きな役割と、それをいかなる活動や組織を通じて実現していくかについて言及されている。

また、「第2章 教育課程」の「第1節 小学校の教科と時間配当」の中の、「(2) 自由研究の時間に変わって、新たに教科以外の活動の時間を設けたことについて」において、活動内容を二つ

にわけ、その一つを「(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」として児童会、児童の種々な委員会、児童集会、奉仕活動をあげており、またいま一つを「(b)学級を単位としての活動」とし、そこに学級会、いろいろな委員会、クラブ活動を含めている。「学級会」に関しては、「学級に関するいろいろな問題を討議し解決するために、学級の児童全体が積極的に参加する組織が学級会である」。(中略) ともかく、このような会を通じて、民主社会のよい市民としての性格や態度がつけられるであろう」とされている。ここには学校及び学級における児童の自治的活動とその組織化の意義が明示されている。更に、こうした「教科以外の活動」が適切に指導されるとき、児童を望ましい社会的行動に導き、道徳教育の目的を実践を通じて果たすことができる」と論じた上で、児童の成長発達について期待できる結果として10項目を挙げている。以下、本稿にとって特に重要な3項目を以下に引用する。

- 学校の経営に積極的に参加し、自分たちの社会としての学校を明確に認識し、学校生活を楽しむようになる。

- 自己の意見や考えを発表する能力を高め、学校のいろいろなでき事を解決する能力を高める。

- 民主生活のしかたを学び、状況に応じてよい指導者となり、またよい服従者となるようになる。

また、中学校に関しては、「第2節 中学校の教科と時間配当」の「(3) 特別教育活動」における特別活動の意義を述べた部分のみを引用しておく。「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なければならないが、特に特別教育活動はこの原則を強く貫くものである。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。このような種類の活動によって、生徒はみずから民主的生活の方法を学ぶことができ、公民としての資質を高めることができるのである」。

このように昭和26年版学習指導要領は、教育目標としての民主主義とそのための重要不可欠な手段としての児童・生徒の自治的活動をはっきりと明言しているのである。

6 昭和33年版学習指導要領における再度の方向転換

これまで見てきたように、終戦直後のGHQの指令に始まり、翌年のアメリカ教育使節団報告書を経て昭和26年版学習指導要領の実施へと向かう教育民主化の動きの中で、児童・生徒の「自治」的活動は重視され、それへの期待はきわめて高いものとなった。ところが、東西冷戦の激化とともにアメリカの対日占領政策が変化し、共産主義勢力の伸張を抑えるために、民主化の進展に対し逆方向のドライブがかかり、サンフランシスコ講和会議で独立回復後は、政治における保守回帰の動きが強まった。その結果、昭和33年版学習指導要領以後、民主主義教育を支える重要な実践分野と考えられてきた児童・生徒の自治領域は切り詰められ、その位置づけも次第に後退するにいたるのである。また、教科学習においても、児童・生徒の生活上の関心や疑問から出発する生活主義の学習が、戦後米国から導入されてようやく定着しかけていたにもかかわらず、社会科に対する保守勢力の強い反発と一部の学者や父兄の「学力低下」批判とが結びつき、再度教科主義の系統学習に戻されてしまった。

昭和33年版学習指導要領では、昭和26年版で「教科以外の活動」（小学校）と呼ばれていた特別活動が、「特別教育活動」と「学校行事」に分けられた。特に学校行事は、「学校が計画し実施す

る教育活動」となって、児童が企画段階から積極的に参加・運営する自治領域としての役割が取り去られてしまった。またその目指すところも、民主主義社会の市民の育成ではなく、「学校生活に変化を与え、児童の生活を楽しく豊かなものにする」とともに、集団行動における児童の規律的な態度を育てることとなった。その結果、学校主導の下、学校行事における児童は、いわば催し物の単なる入場者の如き受動的な立場に置かれ（その後、遠足や芸術鑑賞などは、学校から催しとその場所や日時について一方的にその決定が告知されるのが普通となっている）、あるいは、単なる管理の対象とされてしまっている（例えば、運動会・体育祭準備において、本番当日の参観者の評価を意識して、担当教師が声を荒らげ、児童・生徒に無意味なほど行進練習を繰り返させるおなじみの光景を想起すればよい）現状がある。

学校行事が切り離された後の「特別教育活動」では、次の3項目がその「目標」として規定された。

- 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、個性の伸張を図り、心身ともに健康な生活ができるようにする。

確かに「自発的・自治的な活動」であるとか「所属する集団の運営に積極的に参加」などの文言は残されたが、そうした諸活動が焦点づけられるべき、目標としての「民主主義」が消え去り、自治的活動領域としての行事が児童の手から取り去られたことと相俟って、児童の自治は相当後退したと言わざるを得ない。

7 昭和43年版学習指導要領以降の傾向

その後昭和43年版学習指導要領では「特別教育

特別活動と自治能力の育成について

活動」と「学校行事」とが再び「特別活動」として統合され、特別活動全体の目標は「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、個性を伸張し、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」となった。この特別活動の目標は、その後の学習指導要領改正の中で、少しずつ修正を経ながらも概ね引き継がれることになるが、「望ましい集団活動を通して」という部分が特別活動固有の特徴を示している点を除くと、あとは単に個人としての発達と社会性の発達を目指すというばかりで、教育一般の目標となんら変わるところがない。民主主義社会の望ましい成員を育てるという特別活動導入当初の目標は結局のところ失われてしまった。

昭和43年版学習指導要領では、特別活動は児童活動、学校行事、学級指導の3領域から構成された。学校行事については昭和33年版以来の「学校が計画して行う」という性格がそのまま持ち越されている上に、新たに設けられた「学級指導」も、担任教師が中心となって指導するという管理・指導的色彩の強い領域であり、児童・生徒の自治領域とは考えられない。児童活動のみ、その目標が「児童の自発的、自治的な実践活動を通して、健全な自主性と豊かな社会性を育成し、個性の伸張を図る」とされており、ここでようやく「自治」への言及があるわけである。昭和33年版では、少なくとも文言上は特別教育活動全体の目標として「自治」が掲げられていたのと比べ、「自治」の扱いは格下げされたと言えるであろう。

昭和52年版学習指導要領では、「自治」への言及は更に格下げされ、「特別活動」の「第3 指導計画の作成と内容の取り扱い」の第1項目の中で、「児童活動については、教師の適切な指導の下に、特に児童の自発的、自治的な実践活動が展開されるように配慮する必要がある」となって、単なる配慮事項として言及されるに過ぎなくなっ

ている。

これが更に平成元年版および平成10年版学習指導要領になると、「特別活動」の「第3 指導計画の作成と内容の取り扱い」の第2項目で、「学級活動、児童会活動及びクラブ活動の指導については、指導内容の特質に応じて、教師の適切な指導の下に、児童の自発的、自治的な活動が展開されるようにすること」というように、「指導内容の特質」によっては「自発的・自治的な活動」に留意するに過ぎなくなっている。

このように学習指導要領を検討するとき、特別活動における「自治」の取り扱いは、昭和26年版学習指導要領を頂点として、その後徐々に後退の一途を辿っていると言えよう。

第2章 石橋勝治の実践と思想

石橋勝治は、1931（昭和6）年に岩手師範学校専攻科を卒業後、短期の兵役を経て、同年9月、21歳のときに、最初の任地岩手県大船渡高等尋常小学校に赴任し、学級自治を柱として郷土教育・生活教育を推し進めた。その後、岩手県花城高等尋常小学校に移り、クラスを分団に分けて行うグループ学習や、新聞・文集などの組織的な制作活動を通じて、「子ども達自身の力」^{xix}を十分に発揮させ、そこから「学級生活を向上させようという自覚」^{xx}に至らせることを目指す生活指導を行った。その後、岩手県遠野尋常高等小学校では、優秀な生徒が軒並み旧制中学校へ進学したあとの、教師からも地域社会からも見くびられ、自らも自尊心を失っていた高等科のクラスを、共同学習と自治活動によって力と自信をつけさせ、ついには学校経営にも積極的に参加するところまで導いた。その後東京都に転出し、深川小学校を経て若杉国民学校に移り、そのときに長野県への集団疎開を経験することになる。困難な疎開生活であっ

たが、これを、生産教育を徹底的に実施する好機と捉え、荒地を借りうけ、子ども達の力で立派な耕地に変えてさまざまな作物を栽培し、あるいは羊、鶏やウサギを飼育して食料不足に対処するとともに、子ども達の気持ちを和ませ動物愛護の精神を育てた。戦後の昭和21年に四谷第六小学校に移り、これまでの教育実践の経験と成果を踏まえながら、「新たに民主主義教育として科学的立場から発展させる」^{xxi}ことを決意し、アメリカから社会科が導入されるよりも以前に、独自に「社会の現実を内容とした『社会の学習』としての『社会科教育』」^{xxii}を開始した。それは今日から見ても、きわめて優れた実践であったが、その左翼的観点がレッド・パージの標的となり、四谷第六小学校での実践はわずか4年で終わりを告げた。

本章では、石橋の岩手県での教育実践、取り分け、石橋が教師として第一歩を踏み出した大船渡尋常高等小学校時代および戦前の石橋の実践が最高潮に達した遠野尋常高等小学校時代を中心に、児童・生徒に自治の意識と意欲を育てるのは何であるのかを考察することにする。石橋の実践は、児童・生徒の自治活動を学習活動や生活指導と深く関わらせながら推進し、小さな成功体験を積み重ねる中で自治意識に目覚めさせると同時に共同の力に対する自信を深めさせ、そこから自治的活動を実行していくたくましい力を身につけさせるものであった。ところで、城丸章夫はこうした石橋の実践を、「自治的活動と教科の学習活動とが〈未分化〉な総合学習であったと見るべきである」^{xxiii}と評している。その際の石橋における「未分化」とは、まだ十分に発達しきっていないという否定的な意味においてではなく、一体的・総合的に追求されているという積極的な意味においてこそ評価されるべきものであろう。その点で、石橋の岩手県時代の実践はきわめて典型的であり、またその点こそ今日の学校現場や今般の「教育改

革」がまさに必要としているところのものであると筆者には考えられるのである。

1 大船渡尋常高等小学校時代の教育実践

大船渡小学校赴任の翌年、高等科一年を担当した石橋は、早くも「学級自治を根幹として」^{xxiv}学級経営を行うことを決意している。その際、自治活動の意味を、世の教育現場にしばしば見られるような、形式的な自治会を作って相談させ、そこで形だけの道徳的なきまり——たとえば「廊下は走らないようにしましょう」とか「友達は助け合いましょう」というような——を決めさせるだけのものであってはならず、あくまでも「生活を切り開いて進むための目を育て方法を考え解決して行く」^{xxv}ものでなくてはならないと論じている。

石橋は間もなく生徒達に壁新聞や学級新聞、更には文集を制作させるが、それも「事実をよく見させ理解させ批判させて、自覚をもとに」^{xxvi}する具体的な方法としてであった。昭和7年当時、世間が不況の渦中で喘ぐ中、せめて大船渡の現状を生徒達に理解させようと、子ども達に班を単位として大船渡の郷土調査を行わせた。すなわち、大船渡の歴史調査、自然地理的条件と人間生活の関係についての調査、産業調査、町民の経済・生活調査、および町政調査を大規模に行い、資料化して教室での学習に用い、あるいは郷土読本に編んで生徒の自習用にも供したのである。この活動は翌年高等科2年の担任として更に発展させ、文化、宗教、社会生活、地方交通などの調査も加え、郷土史に編纂し、地理模型に作って郷土室に展示した。これらは大船渡の自然・産業・交易交通・経済の状態と関連を一目で示すものとして、初等科児童の学習にも役立ち、学校を訪れる町の人々も感心し高く評価した。津波が当地を襲ったときには、郷土学習の一環として援助作業に駆けつけ、町民と心をつなげて働く経験もさせている。石

特別活動と自治能力の育成について

橋の実践では、児童・生徒がこのように学習内容を地域社会に向けて公開したり、地域社会に入っ
て活動したりすることがしばしば見られるが、地
域社会の大人達の評価や、活動に対する感謝が、
生徒達の一層のやる気と積極性、自発性を引き出
す点に着目したものであろう。更に高等科の生徒
達は、校庭に大船渡の郷土模型を制作して下級生
たちを喜ばせたり、校庭の樹木や芝生の世話、遊
具や運動場の修理、更には年少児童を楽しく遊ば
せるための砂場を設置したりまでする^{xxvii}。当時
のこうした労働実践は、後の遠野での実践の土台
となる。

ところで、こうした広範で発展的な学習活動・
自治活動を支え、可能にするもののひとつは基礎
学力であろう。この点についての石橋の考え方は
明確である。高等科2年を担任して、郷土学習を
展開した翌年、石橋は一転して尋常科1年生を担
任している。石橋は、一般に入学式後のかなり長
い期間、新1年生を学校に慣れさせるためと称し
て遊ばせたり連れて歩いたりしている現状を批判
し、「子どもたちは文字の読み書きや数の勉強を
しようと思っ
てきているのであるから、まずこの
子どもたちの希望に応える必要がある」^{xxviii}と述べている。石橋は、入学式直後に教室で児童の名前
をひとりずつ呼んで、大きくはっきりと返事をする練習をさせた後、直ちに「い」の文字を教
えて書かせ、横に犬の絵を添えさせて、子ども達の学習意欲に
応えている。子どもたちは学校での最初の学習成果を入学式当日に早くも家に持ち帰り、
家族たちに感心されたりほめられたりして、学習意欲を一層掻き立てられることになる。

石橋はこのように具体物と関係付けつつひらが
なの読み書きを早い時期に教えるのであるが、自
己表現の重要な手段として重要なことである。当
時の指導教則では綴り方は9月に始まることにな
っていたが、石橋は4月の半ばまでにひらがなを教

えてしまい、すぐさま子ども達に自分が生活の中
で行ったことを絵に描き作文に書かせ、これをも
う5月にまとめて最初の文集とした。石橋はその
後も2ヶ月に1冊文集を発行し続けている。最初
はたった1行の作文でも、「その一行作文に書い
てあることに基
づいて、その内容を具体的に事実
を子どもから聞いて引き出しなが
らそれを書き足させたり、書き足してや
ったりすると、もっとくわしい長い具
体性のある文を書くようになる」^{xxix}。そしてそれを黒板に書いてクラスの子
ども達すべてに見せ、いっしょに声に出して読んでやると、
長い文、分かる文を書くようになると、石橋は述
べている。ここには、最も基礎的で重要な読み書
きの学習を、極力早い時期から始めて、子ども達
の自己表現の喜びを引き出しなが
ら着実に教えていく石橋の方針が、極めて明快に現れている。

石橋はまた、グループ学習を積極的に利用した。
四人一組で向かい合って座らせ、「グループで読
んだり聞いたり話したり手伝ったり」^{xxx}させた。

あるとき石橋が担当した研究授業では、学級担
任をしている1年生の児童を丘の上へ連れて行き、
しばらく遊ばせたり大船渡湾や町や道路の様子を
観察させたりした後、教室へ戻って、遊んだとき
のことをまず「絵」に描き、ついで原稿用紙に
「お話」として書かせた。まだ1年生の7月であ
ったが、どの子どももど
んどん書いていくのを見て参観者たちは驚いた。早く書き
終わった児童には、ひとりで自分の描いた絵を説明したり、「お話」(＝
作文)を声に出して自由に読んだりさせた。そし
てほぼ全員が書き終わったところで、全体での学
習に入り、子ども達の描いた絵を黒板に貼り付け、
その絵を描いた子どもに前で説明させ、他の子
ども達にはその絵について質問をさせた。更にはそ
の絵を書いた児童に作文の朗読もさせた。こうし
てどの子どもも途中で飽きたりせず、持っている力を出
し切ってその時間を終えた。この学習はそれ自

体としても変化があり、子どもを中心とした学習となっているが、更に石橋は、このような説明や話し合いが「高学年になると自主的な討論と探求の学習になる」^{xxxii}と、はるか先まで見通した狙いをもって行っているのであった。

2 遠野尋常高等小学校での実践

1) 背景

戦前における石橋の教育実践の頂点を示すのが、この遠野での教育活動である。学力のある子どもたちが旧制中学校へ進学して抜け、教師達から「残りかす」と評され引き受け手のなかった高等科1年の担任を、石橋は義憤に駆られて買って出たのであったが、教室へ行ってみると、実際、生徒達自身も自尊心をなくし、「くず」や「かす」を自認しているのであった。しかし石橋は気を取り直し、「一年たったら岩手県で一番よいクラスにしてみせる」^{xxxiii}と言って、自分の学級経営の構想を語って聞かせ、生徒達のやる気をまず引き出すよう努めた。そのとき石橋が語ったのは、分団に分かれ、自分達で調べて学習する自学方式の学習や、「子ども工場」を設け、学習に使用するものや家庭で役立つものを製作すること、紙芝居を制作して自分たちも楽しみ、年少の子ども達にも見せてやること、壁新聞や学級新聞を発行すること、クラスの学芸会や展覧会はクラスのメンバーが自分たちの手と力で行うこと、「生産」の勉強で学級運営の資金を自分達で調達することなどの計画であった。なかば見捨てられていた生徒達は、この提案に驚きながらも大いに喜び賛同するのであった。これらの計画はいずれも、一人ひとりでは無力な生徒達に、集団として協力することで大きな力を発揮できることを実感させ、そこから各自が自信を持ち、学習の喜びを感じることができるようにと考えられている。

2) 低学力対策

しかし、実際はそれほど容易ではない。石橋がすぐに直面したのが、生徒の低学力問題である。中学校の教科書が読めない生徒が多数見られ、まずそこを解決せねば、調べ学習や新聞の発行などできようなかったし、他の教科の学習も前に進みようがなかった。そこで石橋は、尋常科5、6年の国語教科書に戻り、「各单元ごとに順序を追って漢字を拾い出し、カナをふり、簡単な注釈を加えたものを（中略）ガリ版で原紙に書いて印刷」^{xxxiiii}し、各生徒に持たせて、学校でも家庭でも読み方の練習をさせた。石橋にとってもプリント作成は大変な作業であったが、生徒達は石橋の努力によく応え、ついには5、6年用の国語教科書を終えることができた。それが済むといよいよ高等科1年の国語教科書である。石橋は、読めない漢字全てにカナをふらせ、読めるようになったら消していく方法を取った。方法として覚えやすい上に、実際読めない漢字が余りに多くあったからである。しかし、生徒達自身の目に進歩がよく見えるこの方法は大きな効果を上げ、しかも繰り返し読むことにより、句読点で区切り、メリハリをつけて読むことができるようになるという副産物もあった。

3) 生徒自身が進める集団学習へ

以上のように、読み書きを始めとする国語の基礎力を教科の枠内で発展させながら、石橋は同時にそれを自治的活動推進のためにも利用する。一般に、国語の一斉授業では、文章を読んだ後に教師が発問し、これに積極的に答える数人の生徒との間に授業が進んで行くことが多い。しかし石橋はそうしたやり方には不満であり、「教師のどんな質問に対しても多くの子どもたちが生き生きと活動するようになる」授業を目指すべきだと考え、そのためには「学習を自律的にできる技術」^{xxxiv}を子ども達に習得させることが必要であると説く。

特別活動と自治能力の育成について

具体的には、まず、教科書の文章を読んで、分かったことを何でも口に出して言わせるようにし、それも最初は極力易しい内容から始めることで、ほとんど全員が授業に参加するようにし、その後徐々に質の高い内容を把握し発表できる訓練へと進めた。形式としては、席が隣合う生徒同士をまず話し合わせ、次には分団で話し合う学習へと進ませ、自分の分かったことを互いに話し合ったり、人前で発表したりする訓練をさせた。石橋は、それができたところを見計らって、単元ごとに何を学ぶのか、その目標を子ども達自身で相談して把握させた。そうすることで、学習目標を自分のものにさせたのである。このようにして学習目標を定めると、子ども達の学習参加の態度が極めて積極的になり、学習効率も上がった。生徒達の学習を更に積極的なものにするために、石橋は「各教科別に週単位で毎日の学習計画すなわち、学習に必要な時間数、何曜日に大単元教材のうち小単元教材の何をやる、その学習方法は独自学習で調べるのか、分団学習で研究テーマごとに討論するのか、学級全員で発表・討論する学習なのか」^{xxxv}などを決めさせ、更にはその学習計画に応じた準備も子ども達自身にさせた。また、こうした計画は、教師用黒板の隣に設けた「学級全員用の学習計画用黒板」に記入させ、各自が学習の流れと進行状況を意識しながら学習できるようにした。こうした方法を用いて4月に始めた学習は、7月の終わり頃には、すでに議長が中心になって生徒達が自ら授業を進める段階にまで到達した。石橋自身は「学習活動の補助役となり方向を指し示し指導する役割を果たす側にまわった」^{xxxvi}という。こうした学習によって、自分たちの力で積極的に学ぶ楽しさを知った子どもたちの一人は、作文に次のように書いている。「分団の勉強では、分団の人はみんな、自分のわからないところや考えのちがうところを、わかるまで語り合う。みんなが元氣

で討論する。この分団の勉強で、たいていのことはわかってしまう」^{xxxvii}。このようにして教科学習の中でまず読み書きの基礎学力を始めとして、考えたことを伝え合うコミュニケーション能力、協力して問題を発見し解決していく力など自治的活動の基盤となる力が自然と養われ、それを石橋は更にさまざまな活動へとつなげていくのであった。

4) 文集・新聞の制作

石橋はガリ版刷りの道具一式を教室に設置して、生徒が自分達で文章を印刷できるように計画した。初めは石橋自身がガリ切りをやって見せながら最初の文集（生活を導くものと言う意味で「生活の旗」^{xxxviii}と名づけた）を制作し、次いで生徒達に鉄筆の持ち方からガリ版の切り方まで手ずから指導し、次の文集以降は生徒達自身に制作させた。ガリ版刷り用の道具は教室の一角にまとめ、以後「子ども印刷所」と称した。こうしてできた文集は作文教育の教材として活用され、自分の文章が印刷される喜びは生徒達の表現意欲を掻き立てた。

これと並行して、4月の初めに石橋は前任校で作った壁新聞を生徒達に示した。生徒達は大いに興味を示し、これに倣ってすぐに自分達の生活を壁新聞に書き始めていた。そのうち、自分たちだけではなく、家の人にも読ませたいと希望するようになったが、文集の制作を通じてガリ版印刷の技術を身に付けていたので、学校での学習や活動を知らせる「家庭通信」^{xxxix}を発行することがすぐに決まった。一つの新たな技術の習得が新たな活動分野を開拓する例であるといえよう。当初は学級全体で一つの新聞を発行していたが、生徒達が相談して、分団ごとに発行し、内容を競い合うことなども行われた。発行の仕方も、学級向きと家庭向きを分けて、順に継続して発行することに決まった。当初は仕事が同じ生徒に集中することもあったが、徐々に役割分担もでき、すると遊んでいる生徒もいなくなって分団員の中もよくなり、

「こうしてやったら平等心がでてきた」^{xi}とある生徒も述懐している。

5)「学級自治会」を通じてのN少年への援助

石橋のクラスにNという名の生徒がいた。頭は悪くないが、勉強が嫌いで学力が身に付いておらず、非行で何度も警察の世話になっていた。石橋の指導で他の子どもたちが勉強に力を入れ始めた後も、Nだけは勉強に身が入らない。担任として何とかしなくてはと思った石橋は、Nのやる気を引き出すため、手始めに、紙芝居ならやる気はあるかと尋ねた。すると、Nはやりたいと答えた。そこで石橋は「これから自治会を開く」^{xii}と宣言した。N君の勉強について相談するのが目的であると述べた上で、勉強はいやだが紙芝居ならやりたいというNの希望をクラスの生徒達に告げ、生徒達の賛同を得る。生徒達は相談して絵の描き手を決め、あるいは紙芝居を描く場所や、紙芝居を演じる舞台の製作についても、知恵を出し合い、相談して決めている。場所は学校で使われていない部屋を借り受け、「子ども工場」と呼び、以後「生産と建設」の基地となった。(子ども工場では、間もなく、学級図書館のためにりんご箱で本棚を製作したりもしている)。

紙芝居は、Nに読めるよう、読み文字は全てひらがなで書かれた。Nはひとりで練習を繰り返した。学級自治会での相談によって、見せる相手は1年生とし、学校からの帰り道、遠野の馬市場の一角で1年生を呼び集め、「飴を買わなくても見られる無料の紙芝居」として演じると、すぐに町の評判となった。同級生たちは新作を次々に作って提供し、子ども達にも親たちにも喜ばれたが、その紙芝居をやっているのが今まで名うての不良のNであることが、大人たちを大いに驚かせた。9月になってNに変化が現れた。「紙芝居には飽きた。紙芝居だけしていないで勉強したい」^{xiii}と言いついたのである。石橋はこの機会を捉え、3

年生の国語から教え、6年生の教科書まで何とか読めるようになると、次はいよいよ高等科1年の教科書であった。ある日の国語の授業で、Nは教科書を見事に読み通し、同級生たちから暖かな祝福の拍手を受けた。N少年には家庭の複雑な問題があって、その後も紆余曲折はあるが、石橋の学級が仲間の一人として受容し援助することで、N少年の生活は大いに改善を遂げていく。また。そのプロセスを本人が作文に書きとめ、それに対する感想や意見を石橋も作文へのコメントとして書き、それを皆で共有していくことで、クラス全員が自分の生活を考える手がかりともなった。

6) 生産学習

石橋の学級経営における様々な活動を支えたのが「生産」の学習である。石橋は、時には文集や壁新聞の制作も「生産」と呼ぶことがあるが、狭義には、物を作ったり、動植物を育てたり、ある種の労働サービスを提供したりして、そのプロセスを学習すると共に、作り出したものや提供したサービスによって代価を得る活動を指している。例えばある時、郷土学習で産業について調べたとき、当地の代表的産業である養蚕を学び、蚕を自分たちで育ててみることになった。もちろん、郷土の産業についての地理学習となり、養蚕の具体的方法を身につけることで実科としての農業学習にもなり、生物の学習にもなるのであるが、更に自分たちで生産した繭を売ってその収益を学級でまとめ、学級経営や学習のための資金として活用することにした。こうした目的があるため、子ども達の学習活動はいやがうえにも真剣なものとなった。養蚕以外にも、石橋のクラスは様々な郷土の産業と関連した生産に従事した。うなぎやカツカ(=魚の名)など、商品価値のある川魚を獲ったり、田ふみなど人数を要する農業労働を請け負ったり、山葡萄や栗や(菖蒲湯用の)菖蒲の採取と販売などである。そうして得られた収益金は、文

特別活動と自治能力の育成について

房具や教科書、学級用のザラ紙・画用紙、絵の具・絵筆などの購入、学級図書館用の図書、子ども工場用の道具、理科学習用の器具や教室用の備品の購入、さらには遠足の費用などに用いられた。ある生徒は次のように作文に書いている。「こういうふうにして労働によって学級の人が皆力を合わせて、分業したりしてお金を取っていたので、その為に今度は組で相談して読売新聞を取ることに決めた。四時間目あたりになると何時も新聞が来ている。皆はすぐ新聞を見る。(中略)何となく僕等が働いてとった金で新聞をとって読んだと思えば愉快である」^{xliii}。

7) 全校自治会の組織化と活動内容

1学期で学級活動はほとんど子ども達自身の手でやっていける所にまで到達したので、石橋は2学期になると全校の自治活動の組織化に着手した。「学校は一つの社会である。学級、学年で構成された社会ではあるが、それらを全体としてつかみ動かす組織生活ができなければならない。集団生活に組織性を与えることが必要であったので、そのために全校自治会を組織することにした」^{xliv}。その際もあくまで「子ども達の自主の力と手で」というのが石橋の基本姿勢である。すでに学級自治会が作られていた3年生以上の各学級から3名ずつ代表を出し、議長、副議長、書記などを置いて「全校自治会」とした。仕事は、主に校内生活の向上と問題解決であった。また、各学級の新聞部や図書館部などの代表が集まる各部別委員会も置かれた。毎朝開かれる朝会は全校自治会の当日の指導係が運営を任せられ、教師の訓示等は一切なく、なるべく早く子ども達を教室に入れて1時間目の授業に備えさせた。一週間に一度は学年朝会があり、その学年に相応しい指導をする機会とした。2・3校時の間に開かれる「全校児童集会」は、全生徒が集合して、全校自治委員のその日の「看護当番」(低学年の児童の世話をする係り)が

生活上の注意を与えたり、全校自治活動の予定を説明したり、前日の生活実態を紹介し指導を与えたりするものであった。看護当番は、業間休みや昼休みなども校舎や校庭で低学年の児童とともに過ごして世話を焼くので、彼らの実態をよく知っていて、その指導は的確であり、またそうした「高学年の子供たちの言うことには児童も興味をもって聞くだけではなく、その指示にも従う」^{xlv}のであった。確かに、全校自治会は、教師に代わって秩序を維持していたともいえるが、校内生活の問題点も目標も指示内容もすべて生徒が自分たちで決めており、決して教師の単なる下請けではなかった。

全校自治会の行ったユニークな活動のひとつは、衛生面での改善に関するものであった。子ども達の中には散髪に行けず、髪をぼうぼうに生やしている者が多くいた。そこで、全校自治会で相談して、バリカンを準備し、白衣(これは高等科の女子生徒が女性の教員の指導で製作を担当することになった)も整え、毎週1回、床屋へ行けない子ども達のために「子どもとこや班」^{xlvi}を作って散髪を行った。当初はクラスの中でだけやっていたのを、全校規模で学校生活改善の仕事を担当する「社会部」を組織して行ったことや、最初は腕前の未熟さゆえに敬遠されたのが、練習をして技術を高め、バリカンの消毒や防錆法も検討するなど、一つの活動が子ども達の着眼から出発し、創意と工夫によって大きく展開していった様子がよく分かる。

更には、学校の設備の中で、自分達に可能なものはできる限り修理も自分達の手でおこなうようにした。「何のためにやっているかと言いますと、やっぱり人の便利をはかり、学校生活をやりよくするためです」^{xlvii}と、ある子どもは書いている。最初は学校中を歩いて回り、修理の必要な箇所を探して修理を行ったが、それでは能率が悪いので、

要求板を作ってそこに依頼を書かせ、書いてあるクラスへ修理に向くことにした。また、低学年の子ども達には学級図書館を作るのは難しいので、やはり社会部で、下級のクラスの学級図書館を次々に作ってやりもした。こうした活動は、材料を購入したり、参考となる図書を買ったりと、いろいろ資金が必要であるが、それは前述の「生産」の学習で得ており、単に学校から用具や部品を受け取って修理だけするよりも——それさえ、今日の学校では問題があると考えて、めったにさせないであろうが——はるかに自分達自身の力で行っているという自負や満足感の感じられる活動であったことであろう。

第3章 自治活動の発展のために

前章では、石橋の実り豊かな教育実践の内のごく一部を取り上げ概観したに過ぎないが、そのわずかな具体例からも、当初は環境を整備し、先々への展望を持って積極的な指導を与えながら、徐々に子ども達自身で考え、自力で計画し実践できるよう、子ども達の意欲と創意工夫と自信を引き出していった様子がよく見て取れるであろう。ここでは石橋の実践を支えていた考え方から重要なものを取り出して分析し、今後我々が特別活動を通じて児童・生徒の自治能力を育もうとする際に留意すべき点について考えてみることにする。

1 自治の推進力である基礎学力の重要性

一般の教育改革に対し、「ゆとり教育」は「低学力」化を惹き起こすという批判が投げかけられ、早くも路線変更が始まろうとしている。しかし、ゆとりの中で児童・生徒の創意・工夫を引き出し、やる気を出させるという考え方自体は、決して間違っていないであろう。昭和33年版学習指導要領以来の教え込みの教育が、すでに限界に達して

いたのは誰の目にも明らかだったはずであり、それが今回の教育改革を必要とした大きな理由ではなかったか。大人の考え方や必要性だけで教育内容を次々と高度化し、知識を覚えこませることに長らく徹してきたわが国の教育は、一部の優等生以外にとっては、学ぶ手ごたえがなく、学習の喜びや意味がきわめて見出しにくいものになってしまっていた。皮相な「低学力」批判——というのも、学力の捉え方自体から改めるはずであったのに、またもや旧来の学力観で議論が進んでいるからなのだが——で再び以前の詰め込み学習に戻ることは、戦後教育の辿った道筋の二の舞となる可能性がきわめて強い。とはいえ、基礎学力を疎かにしてはならないのもまた事実である。基礎学力こそが、子ども達に活動の見通しや、意欲や活動の幅を与えるのである。石橋の場合も、「学校は教えるところ」^{xliviii}というのが信念であり、「基礎学力である読み書きの指導を早く積極的に」^{xlivix}と述べて、自ら様々な創意工夫を凝らして基本的なことはしっかりと教えていた。ただし、学力自体を目標としていたのではなく、基礎学力をどのように成長に結びつけるかを常に考え、大きな展望のもとで実践していた点を忘れてはならない。

石橋は大船渡で1年生の担任をしたときには、慣例を破り、入学式当日から、子どもの学ぶ期待に何よりもまず応えようとしていた。入学式で登校し、早くも「い」の字を教わり、犬の絵を添えた作品を家庭に持ち帰った子ども達が、どれほど得意と学ぶことの喜びを感じたかは想像に難くない。また、石橋はその後も、最初は4人一組の小さなグループでの学習を繰り返すことで、子ども達に自分の考えを仲間に伝えたり共同の話をすることに慣れさせ、やがてはすべての子どもがクラス全体の前で自分の考えを述べたり、質問されて答えたりできるよう導いた。石橋は、そうした話し合いが、今は1年生ゆえにまだ幼いものに過ぎ

特別活動と自治能力の育成について

ないが、これが「高学年になると自主的な討論と探求の学習となる」と述べて、その展望と計画を語っていた。

遠野で高等科1年の担任となった時、石橋は生徒の基礎学力の低さを見て取るや、直ちに尋常科5年生の国語に遡って読み方を熱心に教えた。というのも、読みの力はすべての学科・すべての学力の基礎であると同時に、読解力を高め書物から情報を手軽に収集できるようにすることは、子どもたちの行動力・実践力を高める上で本質的に重要なことだったからである。更にまた、生徒達自身の希望と決定で文集、学級新聞や壁新聞を制作することになったが、それは文章を書く何よりの動機と訓練の機会を与え、表現能力を大いに伸長させたことであろう。石橋は生徒達に地道に基礎学力を身に付けさせながら、それを発揮させる機会をも準備した。そこで生徒達が全力を傾け努力する中で、基礎学力も真に身に付いたものとなり、自ら積極的に考え活動する自治能力も養われたのである。そもそも、自治能力をそれ自体として直接育成することはきわめて困難であり、あくまで児童・生徒が何らかの切実な課題と自主的に取り組む中で、初めて伸張を期することが可能となるのである。先に引用した、分団での共同学習の喜びについての生徒の作文にも表われていたように、まず学習の中で助け合うことで、共同の力の大きさを知ると、児童・生徒はこれを他のさまざまな活動分野にも広げていくことになる。学校のため、下級生のために自分たちの力で役に立つ仕事をし、それが喜ばれ感謝されることで、大きな充実感と幸福感を感じ、自分たちの力に対する信頼感も得ることになる。おそらくこうしたあり方は、学校における児童・生徒の自治活動の最高の姿のひとつと言えるのではなからうか。

2 児童・生徒の「自治」はどこまで及ぶべきか

児童・生徒の「自治」において、児童・生徒による自己決定はどこまで認められるべきであろうか。特別教育活動研究のパイオニアとされるフレッチェル¹は次のように述べている。「自治 (self-government) なる言葉にはおよそいかなる意味をも含ませうる。その権能が学校教職員団によって生徒達に委譲されていると理解されることもあれば、統治される生徒達の同意に由来すると理解されることもある。また、校長が特定の生徒達を任命して、他の生徒達に校長自身の望むところを行なわせる役割を委ねることを意味する場合もあれば、熱狂的な生徒集団が自分達を統治する少数のリーダーを選任する場合を意味することもある²。教職員団から生徒に大幅な権能が移譲されている場合から、校長の単なる下請けの立場という位置づけまでさまざまである。しかし、フレッチェルは、生徒にすっかり任せるという意味での完全な「自治 (self-government)」はきわめて困難であると考えており——混乱を避けるため、それでもそうした生徒の完全な自己決定を考えている人だけが self-government という言葉を用いるようにすればよい——ほとんどのケースは「児童・生徒の運営 (または経営) 参加 (pupil participation in government)」³と呼んで区別するのが適切である旨を述べている。つまり、教師と生徒が対等な仲間に近い関係で協力する場合 (例えば大正期の「児童の村小学校」をイメージすればよいであろう) から、教師の側で相当積極的に生徒を引っ張っていく場合までを含めて participation と呼ぶのであり、いずれの場合もなんらかの指導は不可欠だと考えている。曰く、「指導は絶対に必要である。状況を整えるためにも、失敗を教訓に転化するためにも、そして可能なときには常に、首尾よく行った実践の酬いが、外的な原因からではなく、状況の中から生じるよ

うにするためにも」ⁱⁱⁱ。指導なしには、そこから子ども達が学ぶことはありえないという立場なのである。

石橋の場合も、完全に児童・生徒に任せきることは考えていない。学習においては、前述のように「学校は教えるところ」という考え方が基本であり、それゆえ大船渡では1年生に入学後直ちに文字の学習を始めさせ、また遠野では高等科1年に対し5年生の国語の教科書にまで戻って読みの力をつけさせた。しかし、いったん基礎学力が身に付くと、いずれの場合も小さなグループ（分団）の中で話し合う学習を促進し、遠野の高等科では更に学習目標や学習方法までも生徒達自身の話し合いで決定させ、そうした学習の結果、生徒達が自信をもって自主的かつ自立的な学習を進め得るところまで導いたのであった。狭義の自治についても、遠野の高等科では、最初にN少年の学習に関し「皆で相談する」ために「自治会」を開くと宣言し、「紙芝居ならやりたいといっているが、みんなはどうだ」と、ある程度石橋自身が先導して道筋をつけた後、徐々に生徒が創意工夫を發揮し、ひとつの活動が次の活動を次々と引き出すところにまで至った。すると今度は、生徒自身が「社会部」を組織し、「学校社会」の生活を自主的に改善しようとした。「子どもとこや班」や学校設備修繕の活動はその好例である。つまり、石橋は、学習にせよ教科外の活動にせよ、最初は基礎的なことをしっかりと指導し、方向付けもしているが、最後には児童・生徒がほとんど自分達の力で考え判断し、自主的に活動を進めていけるようになっていた。そのような段階においては、「教師は援助者である」^{iv}というのが石橋の立場であった。

つまり、児童・生徒の「自治」とは、一般社会における地方自治のように、先に定められた領域がすっかり委ねられるのではなく、ケール（Dean

Kerr）が「生徒の自治は目的ではなく、（ある結果を生むための）方法（process）である」^vと指摘しているように、あくまで民主主義教育という目的を達成するための手段と捉えられるべきであり、そうであればこそ、最初は小さくささやかな範囲から始め、児童・生徒の成長・進歩に応じて、徐々に多くの領域をその決定に任せ委ねていくことになる。

3 自治と組織化について

戦後の教育改革の中で、民主主義的な精神や態度は民主主義的な行動経験を通じて学ばせる必要があると考えられ、学級会、児童会（生徒会）、委員会などの組織を設け、討議によってその運営を決定し、学級や児童会（生徒会）の役員を選挙によって選出するなど、民主主義社会の形式に倣った自治的組織や手続きが学校に導入された。それらは今日もほぼそのまま維持されているが、では児童・生徒の中に本当に自治的・自主的な態度が育っているかという点、それはきわめて疑わしい。既に昭和34年に、宮坂は特別教育活動の「形式主義的傾向」を指摘した上で、次のように述べている。「組織面でのそれ（＝形式主義）は、委員会活動やクラブ活動への全員参加制によって代表される。それは参加の機会均等という民主主義的原理にささえられていたが、それらの多くはしばしば活動の実質を伴わなかった。内容面での形式主義は、児童会の活動内容があらかじめ定められた学校行事計画や指導目標の類によって拘束され、児童会が学校行事の請負機関のごときものになったり、児童会組織が形式主義的な訓育の組織となったり、あるいはクラブ活動が教科の補習授業化したり、固定的な指導計画をあたえられたりする場合に見いだされた」^{vi}。昭和33年以降、学校での行事が、児童・生徒ではなく学校が行う「学校行事」となって、児童生徒の自治領域が狭められた

特別活動と自治能力の育成について

ことは先に指摘した。こうして自治領域は絶対的にも狭められたが、同時に特別活動の中に「学級指導」など学校・教師による指導・管理領域が持ち込まれることによって、相対的にも、特別活動が児童・生徒の自治能力を育てる大切な領域であるという意識が薄められたのは確かであると思われる。

恒吉僚子は、日米の教育現場を比較検討し、日本の特別活動の特徴を浮かび上がらせている。掲示や配布や飼育などのクラスの仕事について、アメリカの小学校では担任教師が自らの権威で個別の児童に命じ行わせるのに対し、日本の小学校では、班や係りなどのグループ単位で役割が決まっていて、その都度教師が詳しく命令・指示せずとも次々に処理されていき、それはアメリカの教師たちにとって大きな驚きであるという。しかし、恒吉によれば、それは他者への感情移入と集団への同調という日本の子育ての特徴ないし傾向が家庭から学校へも引き継がれ、他人に迷惑をかけないようにすることや集団の目標に自分を一致させることが繰り返し訓練されているためであり、いわば小集団を利用して、その背後から教師が管理・統治する形式に他ならない。恒吉は日本の学校における小集団活動の特徴として次の3点を挙げている^{lvii}。

- 1) 目標、手順、役割が明確である。
- 2) 活動がルーティン化されている。
- 3) 児童相互の集団規制を利用している。

その上で、恒吉は次のように述べている。「組織的に設定された集団目標は、朝会や各種の掲示などによって耳や目を通じて繰り返し学校の成員に示され、目標を児童に内面化させようと多大な努力が払われている。そして児童がそれらの目標を自分の価値として身につけ、自発的にそれに従い、集団目標の番人として自分の友人たちを支持したり規制したりすることが、価値としても、小集団

を使った制度を通じて、奨励されている。(中略) また、アメリカでは一般的でないような頻繁な学級での話し合いなどを通じて、教師の誘導のもとに児童が自分達の目標を相談し、自分たち自身で決めた規則に“自発的に”従っていると彼らに感じさせるような配慮がされている」^{lviii}。その結果、子ども達は確かに、教師に頼らず、自分たちで諸々の活動を行っているように見え、自らもしばしばそのように感じるのであるが、実はさまざまな道具立てを通じて、教師による外部からの方向付けに自ら同調し、それを実行しているに過ぎないというのが本当のところであろう。恒吉は、アメリカでは「自治とは、一人前に近づいた彼らが、やっと行使しうる性格のもの」^{lix}であり同じ「自治」活動という言葉を用いながらも、その理解には隔たりがあるのではないかと述べている。

では、石橋の場合はどうであっただろうか。戦後の石橋は、四谷第六小学校において、学校自治を組織として発展させることに努力を傾けているが、戦前に関する限り、「学級自治の組織や機構は学級の生活作りの実践とその進展によってできあがる」^{lx}というのがその基本的な考え方であった。

「学級を自治的に組織していくという場合に、はじめから形式的な組織をつくって、その形で動かしていこうとするからめんどうになる。(中略) 自治の組織活動というものは、まず子どもたちの必要から生まれてくるというように導かなければならない。いやそれよりも子どもたちは、自分たちの希望をとげたいと思うときには、組織そのものの力によって解決することが大切であるということを手で知っているのである。(中略) 教師は抽象的に組織云々ということを持ちださないで、子どもたちの必要とすることを、どのようにして解決してやろうかということを中心として、子どもたちといっしょになって悩み、考え、かつ行動

によって実践していくことである」¹⁵¹。

石橋は、分団、学級自治会、学校自治会や話し合い学習、壁新聞や新聞、文集、生産学習、などいくつかの鍵となる組織や活動を、いわば自家薬籠中の物としており、機を見て適切に用いていたが、それとて決して組織や活動が先にあってそれに児童・生徒を合わせているのではなく、あくまで児童・生徒が知的にも道徳的にも実践的にも成長し、そうした手段を用いるに相応しく、かつそれらを必要とするようになったとき、初めて新たな方法として提案し、児童・生徒の賛同を得た上で用いているのである。こうした自治の手段が決してそれ自体独立していたのではなく、あくまで児童・生徒の成長と密接に結びついていたという意味でも、石橋の自治の指導はやはり「未分化」であったと言えるのかもしれない。

（むすび）

戦後の教育改革は、戦前の教育への反省に立って、民主主義社会の担い手たる市民の育成を何よりの目標とし、その実現の手段として、一方では子どもたちに民主主義的な行動経験を積ませるために、選挙や代議制や委員会制など民主主義社会の組織や制度を学校に取り入れ、児童・生徒をして早くから民主主義社会の仕組みに親しませようとした。また一方では、自分たちの問題を自分たちの力で考え解決する自治的な生活習慣を身に付けさせるために、問題解決法や討議を教科学習においても教科外においても導入し奨励した。こうした民主主義的な組織や制度への習熟と自治的な生活習慣の形成とは、共に相俟って民主主義を日本に根付かせるはずであった。しかし、1950年頃から始まったいわゆる「逆コース」の中で行われた教育方針の転換は、端的には昭和33年の学習指導要領改訂となって現れ、教育目標から「民主

主義」や「民主的」なる文言が削除され、かつまた学校での諸々の行事が「学校が計画し行う学校行事」となって、自治的生活習慣の形成はそれが目指すべき目標とその重要な実践領域を失って衰退を余儀なくされた。他方学校における「民主主義的」な組織や制度は、それを動かす自治の精神が育まれなくなった結果、恒吉が指摘しているように、結局のところ教員・学校側による間接的な誘導や管理の手段となってしまったのである。

こうした教育方針の転換の結果、知識注入型の教育が再度支配的となり、児童・生徒は教育の単なる受け手の立場に逆戻りさせられた。それでも、学習することが素朴に善と信じられ、あるいは知識をできるだけ多く身につけて上級学校に進学することが自分の未来を開くものとして、多くの子ども達に学習へのインセンティブとなっていた間は、表面的には平穏さを保てていた。しかし、「豊かな社会」・飽食の時代がいったん達成され、自分が将来生活に困る事態はもはや想像もされず、他方社会の複雑化を前に個人としての無力感はいや増し、将来への夢や展望も容易には持ち得ない時代——しかも学校の外に多くの刹那的で物質的な楽しみが溢れている時代——になると、学校で苦しい思いをして知識を詰め込むことにはもはや何の意味も充実感も見出されなくなり、その結果、学ぶことから逃避したり、学校への拒否反応を示したり、あるいは教師や級友に対し暴力行為に及んだりする児童・生徒が急激に増加してきたのが近年の教育現場の状況ではなかったか。もはや外側から管理強化して乗り切れる事態ではなく、もう一度学ぶことの意味を子どもたちの手に取り戻す以外、なんら解決にはならないであろうと思われる。その意味で、今般の教育改革が「生きる力」の重要性を唱えたのは正しい方向である。ただし、それが自らの力への自信に支えられた真の自治能力——石橋が、入学したての1年生児童において

特別活動と自治能力の育成について

も、見捨てられていた高等科1年の生徒においても、学力の基礎を固めながら生活改善への意欲を引き出しつつ積み上げさせたような自治能力——に近づくことができるかどうか、その成功が掛かっているといえるのではないか。

ⁱ Carl Schutz の言葉として Fretwell E.K., Extra-Curricular Activities in Secondary Schools, Houghton Mifflin Company, Boston, 1931, p.108に引用。

ⁱⁱ W.D. Lewis の言葉として同上書109頁に引用。

ⁱⁱⁱ 宮坂哲文「日本近代学校における課外活動の発達」『宮坂哲文著作集Ⅲ』明治図書、1968年、207頁

^{iv} 厳密には昭和46年に中央教育審議会が最初に唱えたが、ここでは「臨時教育審議会」から後を念頭に置いている。

^v 先行研究はまだ少ないが、田代高章氏が自治の問題に関心を寄せておられ、「戦後初期における『自治』観の検討—石橋勝治の実践を手がかりに—」（教育方法学研究、第22巻、1996年）および『『学校参加』についての一考察—石橋勝治の実践の今日的課題—」（中国四国教育学会 教育学研究紀要第43巻、1997年）を発表されている。氏の関心は、戦後における石橋勝治の実践であり、特に自治の組織化の問題であると思われる。また、社会科への石橋の貢献については、臼井嘉一氏が『社会科カリキュラム論研究序説』学文社、1989年、第2部第2章で取り上げられている。更に、民間教育史料研究会・大田堯・中内敏夫編『民間教育史研究辞典』評論社、1975年、にも石橋関係の項目が見られる。

^{vi} 宮坂哲文、前掲201頁

^{vii} 同上書199頁

^{viii} 同上書205頁

^{ix} 同上書201～202頁

^x 同上書206頁

^{xi} 村井実訳『全訳解説アメリカ教育施設団報告書』、講談社、1979年、76～77頁

^{xii} 同上書37～40頁

^{xiii} 同上書79頁

^{xiv} 同上書79頁

^{xv} 同上書81～82頁

^{xvi} 文部省『新教育指針』、51～52頁)

^{xvii} 同上書52頁

^{xviii} 同上書52頁

^{xix} 石橋勝治、『戦前戦後を貫く 民主教育実践の足跡』日本標準、67頁、1972年

^{xx} 同上書81頁

^{xxi} 同上書308頁

^{xxii} 同上書307頁

^{xxiii} 城丸章夫「解説」『石橋勝治著作集1』、あゆみ出版、1984年、362頁

^{xxiv} 石橋勝治『戦前戦後を貫く 民主教育実践の足跡』日本標準、25頁、1972年

^{xxv} 同上書26頁

^{xxvi} 同上書23頁

^{xxvii} 同上書28～30頁、42～52頁

^{xxviii} 同上書55頁

^{xxix} 同上書57頁

^{xxx} 同上書61頁

^{xxxi} 同上書63頁

^{xxxii} 同上書132頁

^{xxxiii} 同上書134頁

^{xxxiv} 同上書136頁

^{xxxv} 同上書138頁

^{xxxvi} 同上書145頁

^{xxxvii} 同上書149頁

^{xxxviii} 同上書159頁

^{xxxix} 同上書239頁

^{xl} 同上書241頁

北 岡 宏 章

- xli 同上書160頁
xlii 同上書164頁
xliii 同上書210頁
xliv 同上書222頁
xlv 同上書226頁
xlvi 同上書226頁
xlvii 同上書236～237頁
xlviii 同上書406頁
xlix 同上書55頁
l 宮坂・前掲44頁
li Fretwell、ibid.、p.93～94
lii Fretwell、ibid.、p.94
liii Fretwell、ibid.、p.114
liv 石橋勝治『戦前戦後を貫く 民主教育実践の足跡』日本標準、141頁、1972年
lv Fretwell 前掲書109頁に引用
lvi 宮坂・前掲41頁
lvii 恒吉僚子『人間形成の日米比較』中央公論社、1992年、74頁
lviii 同上書77頁
lix 同上書122頁
lx 石橋勝治『戦前戦後を貫く 民主教育実践の足跡』日本標準、1972年、158頁
lxi 石橋勝治「学級経営の方法」『石橋勝治著作集4』あゆみ出版、1984年、94頁