

特別活動における J. デューイの「活動的な仕事」

“Active Occupations” of J. Dewey in Special Curricular Activities

伊 藤 朋 子

Tomoko ITO

四天王寺大学紀要
大 学 院 第16号
人文社会学部・教育学部・経営学部 第55号 2013年3月
短期大学部 第63号
(抜刷)

特別活動における J.デューイの「活動的な仕事」 “Active Occupations” of J.Dewey in Special Curricular Activities

伊 藤 朋 子

今日、学習指導要領（小学校）において「各教科」、「道徳」、「総合的な学習の時間」、「外国語活動」と並び教育課程の 5 領域を構成する「特別活動」は、戦後間もなく、米国教育使節団や CIE（連合軍総司令部民間情報教育部）により、民主主義社会の市民を育成するために導入が勧告された教科外の活動（名称としては、CIE の中等教育担当官の示唆した Special Curricular Activities）が基になっている。西洋では、背景に、課外活動（extra-curricular activities）の長い歴史があり、それが 19 世紀後半から米国で発展し、特に 20 世紀初めにカリキュラムの中に取り込まれるようになると、もはや課外（extra-curricular）とは呼びにくくなって、様々な名称が登場した。日本では、明治以降、近代的教育制度が急速に確立されて行く過程で、西洋の課外活動の一部が高等・中等教育機関に導入され、初等教育においても、儀式を中心とする学校行事やある種の「自治」活動が行なわれた。しかし、日本の課外活動は、西洋の課外活動とは異なり、児童・生徒が自らの必要や要求から自発的に行なったものとは言い難く、上から与えられたものとしての性格が強かったように思われる。

本稿では、第 1 章において、「特別活動」のルーツといえる西洋の課外活動の歴史と明治以降終戦までのわが国の課外活動の歴史を概観し、先行研究としての課外活動の「発展段階」説について検討する。さらに、第 2 章では、戦後、アメリカの影響で導入された Special Curricular Activities が、1947 年に「自由研究」（小・中学校）として発足して以来、今日の「特別活動」に至るまでの変遷を概観し、その変遷過程における日本型の「発展段階」を解明する。そして、第 1 章での先行研究の検討と、第 2 章での日本独自の「特別活動」の変遷の形を踏まえ、第 3 章では、新学習指導要領の目指す「生きる力」や「確かな学力」を実現するための指針として、戦後の新教育の基盤となった思想である J. デューイ（Dewey）のシカゴ大学附属実験学校（デューイ・スクール）における「活動的な仕事」（active occupations）の実践を取り上げる。それによって、特別活動における、デューイの「活動的な仕事」の教育方法としての新たな可能性を探ることとする。

キーワード：自由研究、課外活動、特別活動、生きる力、人間関係力、J. デューイ、デューイ・スクール、活動的な仕事、学校の社会化、なすことによって学ぶ (learning by doing)、民主主義教育

第 1 章 先行研究の検討と「発展段階」説

1 「課外活動」に関する先行研究

マッコーン（McKown）によれば、「課外活動」の歴史は、教育の歴史と同じくらい古く、

運動競技、クラブ、討論、生徒の自治、特別な日の祝祭、演劇、音楽など、近代の形式と類似したものが、古代のアテネやスパルタに認められる¹⁾。これは、課外活動の研究者だけでなく、教育史家のブルバックー (Brubacher)²⁾も同様に述べていることである。古代のスパルタとアテネで若者が種々のスポーツを盛んに行ったことは周知の通りである。しかし、それぞれの目的は異なり、スパルタでは軍人としての鍛錬のためであり、アテネでは調和の取れた身体を作り上げようとしてであった。

テリー (Terry) によれば、スパルタの成年男子は、共同で食事をするのが制度化されていたが、若者たちの共同の食卓は一種のクラブとして組織され、新しいメンバーの加入は投票によって決められたという。また、寄宿舎で集団生活をさせられた少年たちは軍隊式に編成され、「イレーン」と呼ばれる年上の少年がその指揮を執った。一方、アテネの学校では、学生たちは自分の好きな教師を囲んでサークルをつくり、自由なタイプの活動を行っていた³⁾。学生団体の秩序は、10日おきにそのクラスによって選出された **senior prefect** によって守られた。また、学生が学頭の選挙に関わった時期もあった⁴⁾。中世には、大学で、学生は、出身地に応じて国民団 (nation) に組織され、大学の学長選出にも関わったことが知られているが、テリーは、彼らが学費や講義時間割の決定に関わったり、自ら選んだ活動を行なったりしたことも指摘している⁵⁾。更に、ルネサンス期には、ヴィットリーノ (Vittorino da Feltre, 1378~1460) の学校において、古典の勉学に加えて、体育や遊戯にも力が入れられた。トロツェンドルフ (Valentin Trotsendorf, 1490~1556) の学校では、古代ローマの共和制を模倣して自治的組織を作り、学校運営上の様々な役割を生徒に行かせた。また、校長が月ごとに選んだ 12 人の議員と 2 人の監察官からなる学校裁判所を置くなど、近代に現れる「学校市」(School-city government) の先駆となる学校自治制が行われた。

マック (Mack) によると、近代イギリスの中等学校、特に広大な校地をもったパブリック・スクールでは、早くからフットボール、クリケットや漕艇などの運動競技が熱心に行われていた。17 世紀には古典的なテーマでの弁論が行われ、18 世紀に入ると「討論クラブ」(debating society) の活動が顕著となり、時事的な政治問題が熱心に討論された。18 世紀末には、イートン校で生徒による雑誌の出版(例えば *Etonian*, *Miscellany* や *Microcosm* など)が始まり⁶⁾、「ラグビー校雑誌」(Rugby Magazine) は、1835 年に創刊されている⁷⁾。

テリーによれば、生徒自治に関するいくつかのタイプがこれらの学校で始まったが、最も早いものは「**prefect 制度**」で、選ばれた年長の生徒が他の生徒たちの学習や道徳を監督し、矯正が必要な場合には校長に報告した。14 世紀のウィンチェスター校の憲章に、その概要が示されている。「モニター」と呼ばれる役員生徒に多くの独立した権限を与える制度も、17 世紀には始まり、モニターは、集会所、礼拝所、校舎、運動場、回廊などの管理を担当した。更に、1832 年には、全校を対象とした裁判所と議会を有する極めて近代的な自治の制度が、ヘーズルウッド (Hazlewood) 校で始められた⁸⁾。

19 世紀の初期に、アメリカでは、フットボールが一部の学校で人気のあるスポーツとなっていた。初期のカレッジにおける討論や弁論への強い関心は、中等教育機関であるアカデミーに影響を与え、弁論クラブや討論クラブが創設され、演劇活動も行われた。

グリッセル (Grizzell) は、ニューイングランドにおける初期の公立ハイスクールを研究し、ハートフォード (Hartford) 公立ハイスクールやワーセスター (Worcester) ハイスクールなどの記録をもとに、当時の主要な課外活動として、生徒自治、弁論練習、討論、文学会 (lyceum または literary society)、学校新聞、運動競技を挙げている⁹⁾。学校経営への参加が 1865 年以前において徐々に増大しつつあり、アカデミーから借用された「弁論練習 (Rhetorical Exercise)」が行われ、ベースボール・クラブが作られ、よそのクラブとの対抗試合が行われた¹⁰⁾。また、学校新聞 (School paper) については、当初は、原稿を学校構成員の前で読み上げる形で発表され、生徒の意見を表明する手段としての役割を果たすとともに、詩、随筆などの作品や学校関係のニュースが公表された。その後、紙に印刷したものが配布されるようになった¹¹⁾。

テリーによると、生徒自治に関しては、19 世紀の早い時期に、ある女子校で自主管理制度が取り入れられ、日々の集会で、生徒は前日に犯した校則違反を自ら申告した。1832 年には、アメリカ文学会 (American Lyceum) で、John Grimson が、前述の英国ヘーズルウッド校の生徒自治の利点について報告している¹²⁾。

南北戦争 (1861～1865) 後のアメリカでは、J. デューイの教育理論の強い影響を受けて、また、社会自体の大きな変化——産業革命、人口の都市集中と工場労働者化、家庭の教育機能の低下、社会改革の必要性の認識と民主主義への信頼、初等教育の普及と中等教育への進学者の急激な増大——に伴い、学校で生徒に実践的な社会体験を与えようという動きが強まった。そうした事情を背景に「課外活動」は大きく発展することになった。その最初の顕著な動きが「自治的活動」であった。最も早い試みとしては、ウィリアム (R.G. William) がニューヨークの不良少年を集めて自治的生活を送らせた「少年共和国 (Junior Republic)」(1895 創設) や、ほぼ同時期に、都市行政組織に倣って学校内組織を置いたニューヨーク市マンハッタン の 125 番公立学校における「学校市 (School-city government) などが挙げられる。その後、少年少女の必要により多く合致した、より簡素で柔軟性のある、代議員制 (council) による生徒自治などが行なわれるようになり、討論クラブ、運動競技クラブ、演劇クラブ、音楽関係のクラブなどが発展した¹³⁾。つまり、20 世紀初頭の米国では、「課外活動」はその教育的重要性が認識され、カリキュラムの中に積極的に位置づけられるようになり、もはや「課外」という名称は実態にそぐわなくなったのである。

マッコーンによると、「2、30 年前までは課外活動 (extra-curricular activities) を定義することは比較的容易であった、なぜならそのほとんどすべてが、依然として、おおむね生徒たち自身の手で組織され、推進されていたのであって、教師や管理者からの援助は比較的わずかであったから」¹⁴⁾である。

飯田芳郎も、「アメリカで教科外活動の教育的価値が学校教育において認識されるようになったのは、1920 年ごろ以降である。それはちょうどアメリカにおける新教育運動の展開の時期と一致している」と述べている¹⁵⁾。飯田は、愛知学芸大学の教員を経て、昭和 33 年に文部省に入り、初等・中等教育局視学官として、昭和 44 年版学習指導要領の改訂に携わっている。

以上のような「課外活動」の発展過程に、研究者たちは「発展段階」を認めている。例えば、

マッコーンは、次のように段階を分けている。第1の段階では、こうした課外の活動は教師たちによって無視された。なぜなら、教師たちは、自らの仕事を教室での授業、それも普通は講義することに限定して考えていたからである。自分が教える教科の外で生徒が行なうことに対し、教師達はなんの責任も負わなかった。第2の段階は対立の時期で、教師団はこうした正課外での活動に与えられた位置と重要性とを嘆いたのであった。第3の段階は、開明的な教師団が、課外の活動の魅力と内在的な教育的可能性を認め、無視したり非難したりするよりも利用すべきであると要求したときに始まる。課外活動は受け入れられて学校の一部となり、教師や教育行政官はそれを組織し、プログラム化し、予算を付け、評価するという問題に携わっている¹⁶⁾。

テリーも、3つの段階を認めている。第1の段階では、多くの教師は課外活動に対し敵対的であった。なぜなら、こうした「危険な甘やかし」が教科に与える影響を恐れたからである。第2の段階は課外活動に対する寛容の時期である。「少年はなんといっても少年なのだから」と考え、特に正規のカリキュラムに問題がない限り、介入する必要もないと考えられた。「課外活動 (extra-curricular activities)」という用語は、この時期から用いられるようになったものであり、こうした観点の最も本質的な側面を相当正確に表現しているのである。第3の段階は、産業革命以後の社会変化の意味が教育関係者に明らかになり始めた時期で、保健、倫理的性格、余暇の善用、市民的行動のような教育目標の育成にとって課外活動が果たしうる役割が理解された¹⁷⁾。

ハムリンとエリクソン (Hamrin and Erickson) は、発展段階をより詳細に分類し、1) 無関心によって迎えられた時期、2) 敵対の時期、3) 奨励の時期、4) 組織と統制の時期、5) 学校のプログラムと同一視の時期、に分けている。第1期はマッコーンの第1期に当たり、第2期はマッコーンの第2期およびテリーの第1期にほぼ該当する。第3期は、一方でこうした生徒の活動が抑えきれないことが理解され、他方で教育関係文献がそうした活動のもつ価値の大きさを論じ始めたことにより、多くの学校が課外活動に対して好意的となり、奨励さえ始めた時期である。第4期は、学校教育担当者たちが課外活動に他の教育活動と同等の価値を認め、その組織化とコントロールに注意を向け始めた時期である。第5期は、こうした活動と学校の全教育課程との健全な関係に強い関心を向けるようになった時期である¹⁸⁾。

2 わが国における戦前の「課外活動」

わが国では、明治5年の学制によって近代教育制度が始まったが、明治27年の全国平均就学率は約60%であり、明治20年代の終わりまで、国民の教育への関心は高まらなかった。日清戦争後、産業の発達に助けられて就学率は急上昇し、日露戦争後の明治38年には96%に達した¹⁹⁾。日清・日露戦争を経て就学が定着を見たころ、わが国の教育は国家主義的・軍国主義的イデオロギーによる統制の時期に入った。森有礼の師範学校令 (明治19年) 以来、小学校教員は国家の教育方針の忠実な担い手であることが求められ、軍隊式の寮で訓練されて国家主義・軍国主義の精神を叩き込まれた。小学校に関しては、儀式、運動会、遠足、学芸会、自治的活動等の「課外活動」が学校の教育活動の中に取り入れられたが、その主たる目的は、天皇

制国家の「臣民」に相応しい態度、価値観や行動様式を育成することであり²⁰⁾、決して子どもたちの自由な活動のためではなかった。明治 30 年代からは級長・副級長や週番などの学級役員を任命して「自治活動」を行なわせるようになったが、学級役員が一般児童の世話をしたり取り締まったりするという意味合いが強く、教師の側も大半が「自治」の意味を「自分の事は自分でなす」であるとか「自分で自分を治めること」と考えていた²¹⁾。

宮坂哲文は、「明治大正を通じての小学校の自治活動には、自治についての基本的な考え方において、また自治活動なるものの実際の様相において、近代的な自治活動にまで発展し得ない基本的制約がつきまとっていた」²²⁾と述べている。宮坂によると、大学や専門学校では、明治の前半期に、演説・討論や運動競技を中心とする「課外活動」が行われるようになった。演説・討論は、アメリカ人教師やアメリカ留学から戻った教師の指導によるもので、アメリカのカレッジやハイスクールで行なわれていた文学会 (literary society) の形式をモデルとし、公式演説、暗誦、朗読、詩、演説、討論、演劇、音楽などが行われた²³⁾。

わが国におけるこれらのわずかな「課外活動」も、西洋から持ち込まれたものであり、その模倣として行なわれたに過ぎない。明治 10 年代には、大学や専門学校で運動会が流行したが、組織的な体育的活動の場であるよりも学生の気晴らしの場としての役割を果たしていた。運動部としては漕艇と野球が早くから行なわれ、後に柔道や剣道が加わった。明治 20 年代になると「校友会」が組織され、運動部と文化部との調整、統一を図ったが、多くの学校では運動部が優位であり、運動部が文化部を抑えながら、学校当局や支配イデオロギーと結びつき、学生を統制する「自治」当局となっていた。その他、明治から大正にかけての高等学校で、国会を模して政治や経済の問題を議論する「擬国会」が行なわれ、明治 20 年代以降になると高等学校などで校内自治組織として生徒議会が作られたが、天下の経綸を論じて将来のために弁論や討論の技術を磨くことに傾斜し、共同生活の民主的運営を論じる活動からは程遠いありさまであった²⁴⁾。中学校でも、徐々に上級の学校に倣って校友会が成立するが、学校側の主導と大幅な関与によって成立しており、発起人や会長以下の役員も校長以下の学校職員が務める場合が多かったという。大正になっても、上級学校の単なる模倣の域を出ず、生徒自治とは言っても、単に少数の役員生徒が他の生徒達の世話をするだけで、勉学に力を入れようとする生徒は役員になることを嫌うのが大方の場合であった²⁵⁾。

ところが、宮坂によると、昭和 6 年改正の「中学校令施行規則」で「自由研究」が新設された。「生徒の自発的研究を奨励」し、生徒の「性能・趣味・境遇・志望等に応じて自由に研究」をさせ、適当な指導を与えるために「所定の教授時間外に於て毎週 2 時間以内を課程外の指導に」充ててもよいという内容であった (文部省訓令)。しかし、「生徒の自発的研究を奨励」するという文部省の方針の変化にもかかわらず、現場で実際に行なわれたのは、既存の学科の補習に過ぎなかったようである²⁶⁾。

更に昭和 18 年には、中等学校において「修練課程」が新設された。「教科外の行事及作業等の教育的意義は極めて重要」であるにもかかわらず、目的や計画が明確にされていない現状に対し、「教科外に於ける行事施設を組織化し之を修練と名づけ教科と共に必修」させ、「学校内外の生活を挙げて皇国民練成」の目的に役立てようとするものであった (昭和 18 年 3 月 12 日

文部省訓令第1号)。その目的は明らかに皇国、軍国主義日本への貢献に他ならないが、宮坂は、そうした目的とは別に、アメリカの教育科学研究の成果を取り入れた「課外活動」の教育課程内化の動きとして見ている²⁷⁾。

そして第2次大戦直後、米国教育使節団の勧告やCIEの指導により教育の民主化が一挙に推進され、その一環として、民主主義教育の実践面を担う目的で「課外活動」(CIEはExtra Curricular ActivitiesではなくSpecial Curricular Activitiesとした)が導入されることになった。以後約10年間は、熱心に「課外活動」の輸入が行なわれた時期である。

では、わが国において、上述の「発展段階」説は当てはまるのであろうか。明治・大正期の課外活動について、宮坂は、「文部当局ないし学級当事者による課外活動への無関心または反対、圧迫の時代だったといえよう。とくに文部当局にはこれを積極的に育成しようという態度はないばかりでなく、むしろその態度はつねに消極的であり、育成よりも制御が主であった」と総括している²⁸⁾。つまり、ハムリンとエリクソンの第1及び第2段階であったと考えている。昭和6年の「自由研究」については、宮坂はこれをもって「文教当局の奨励的態度がはじめて正式に表明された」と述べ、特別活動の歴史における大きな転換期と捉えており、ハムリンとエリクソンの第3の段階としている。また、昭和18年の「修練課程」については、宮坂はハムリンとエリクソンの第4から第5段階に相当するとしている²⁹⁾。

一方で、飯田芳郎は、わが国で「課外活動」を正しい意味で教育界が学校教育の主問題として取り上げるようになったのは、戦後の新教育運動と軌を一にすると述べており、昭和18年の「修練課程」を重視する宮坂の考え方には反対している³⁰⁾。

昭和18年は、中等学校令が改正されて修学年限が1年短縮され、「学徒戦時動員体制確立要綱」が決定され、軍事訓練と勤労働員が徹底された年である。宮坂は、日本における課外活動の歴史の中に、ハムリンとエリクソンの5段階の発展段階が見て取れると考えているが、確かに、文教当局である文部省の態度にのみ着目すれば、宮坂の指摘は正しいと言えるのかもしれない。しかし、これまで観てきた西洋の「課外活動」の歴史に比べると、わが国の戦前の学校教育では、将来のエリートを養成する高等教育機関(旧制高等学校や大学、あるいは専門学校)で、生徒・学生に一定の制約内で幾らかの活動や自治の権限が与えられていただけであった。つまり、国民教育の機関である小学校や、その教師を養成する師範学校では、「行事」や「自治」が国家主義的精神を植えつける手段として利用されていたに過ぎず、児童・生徒の自主的で自発的な活動として発展したとは言い難い。それゆえ、わが国の戦前の課外活動・特別活動の歴史には、アメリカの研究者たちが認めたような「発展段階」は存在しなかったと見る方が適切ではないだろうか。

筆者は、課外活動・特別活動は、民主主義社会の市民育成を意図したものであり、民主主義教育の基礎の上に成り立つものであると考える。ゆえに、戦前の軍国主義のわが国ではベースが違っていたため、西洋やアメリカのような民主主義的自治活動は育たず、上述の「発展段階」の日本型ともいえるものが出現するのは、戦後の特別活動の変遷過程においてである。次章では、その特別活動の日本型「発展段階」をみていきたい。

第 2 章 戦後の「特別活動」における日本型「発展段階」説

1 「試案」としての「自田研究」

戦後改めて採用された special curricular activities の最初の形が、昭和 22 年版学習指導要領で設けられたアメリカ主導の「自由研究」である。それは、各教科の中で芽生えた児童・生徒の興味・関心を個性に応じて伸ばすための時間とされたが、同時に同好の児童・生徒をクラブ形式で指導することも可能とし、更には、学級や学校の当番の仕事や学級の委員としての仕事を果たすためにも用い得ると規定した。全般的な性格は、「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」と述べられている（昭和 22 年版学習指導要領 13～14 頁）。昭和 22 年版学習指導要領は短期間に急いで作られたものであったため、「自由研究」の目的についての規定はこれだけである。中学校・高等学校については、昭和 24 年に廃止され、代わって「特別教育活動」が設けられた。

2 「教科以外の活動」と「特別教育活動」

昭和 26 年版学習指導要領では、小学校には「教科以外の活動」が置かれ、中学校・高等学校には、昭和 24 年の学習指導要領部分改正に引き続き、「特別教育活動」が置かれた。「教科以外の活動」の内容については次のように説明されている。

「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・学芸会・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、こどもの社会的、情緒的、知的、身体的発達に寄与するものであるから、教育課程のうちに正当な位置をもつべきである。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」（昭和 26 年版学習指導要領 22 頁）

このように、「教科以外の活動」は、従来の「自由研究」から教科学習の発展としての研究活動を除き、それを他の教科以外の活動と一括したものである。それは「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「学級を単位としての活動」の二つに分けられ、前者としては児童会、児童の種々な委員会、児童集会、奉仕活動が、後者としては学級会、いろいろな委員会、クラブ活動が設けられ、その内容すべてが、児童が中心になって行う活動から構成されている。

また、中学校の「特別教育活動」は「ホーム・ルーム」、「生徒会」、「クラブ活動」、「生徒集会」の 4 分野に分かれるが、その全体について、J.デューイの経験主義の思想である「なすことによって学ぶ (learning by doing)」ことの影響が見られる。まず次のような説明がなされている。

「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、実際にそれが行な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。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」（昭和 26 年版学習指導要領 28 頁）

また、「ホーム・ルーム」は、「学校における家庭」として生徒を楽しみやすい雰囲気の中に置き、その抱えている諸問題の解決に助力したり、個人的・社会的成長発達を助成したり、職業選択の指導を行なったりする場とされている。ここでも、ホーム・ルームという場が生徒にある成長の機会を提供したり、あるいはホーム・ルームを通じて生徒自らがある態度や習慣を養ったりすることがめざされている。「生徒会」については、「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」、その結果「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」が期待できるとされている。「クラブ活動」については、「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」と述べられている。更に、「生徒集会」については、「全校生徒が一堂に会合して、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下に、生徒がみずから企画し、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、発表しあうことは、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」とされ、こうした生徒集会を通じて、一貫した学校精神に触れる機会が与えられ、学校の気風をつくり世論を発達させ、生徒にとって、自分の意見や考えを発表する機会が与えられるとされている。

このように、昭和 26 年版学習指導要領は、「民主主義社会の市民を育てる」という昭和 22 年版学習指導要領から引き継いだ大きな教育目標の下に、小学校では「教科以外の活動」として、中学校・高等学校では「特別教育活動」として、児童・生徒が、教師・学校の側からの助言を受けながらも、学級や学校の運営に自主的に参加し、自発的に活動することを通じて、民主主義社会の組織や運営の仕方を実感し体得すると同時に、その中で自らがより大きく成長し、同時に自分の所属する集団をよりよいものへと改善していく仕方を身に付けることがめざされていた。

3 告示化と「特別教育活動」

ところが、次の昭和 33 年版学習指導要領は、これまでの「試案」から「告示」となり、まず児童・生徒が自発的に活動するという考え方に、大きく修正が加えられることになる。アメリカの指導の下で民主主義社会に生きる市民の育成を目指してきた戦後教育は、昭和 33 年版学習指導要領で大きな転換を迎えることになったのである。従来の小学校の「教科以外の活動」

および中学校・高等学校の「特別教育活動」は、すべて名称を「特別教育活動」に統一され、同時に、学校における諸々の行事が「学校行事等」の名称の下に一つの独立した領域として分離され、その性格も「学校が計画し実施する教育活動」となって、児童・生徒が計画に主体的に関与する可能性が排除された。従来、そうした行事の企画・運営に参加することは、集団の運営に積極的に参加する機会を与え、かつその喜びを実感させ、児童・生徒にとって極めて重要な自治領域となってきたのであるが、「学校行事等」においては、「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」が求められた。つまり「学校行事等」では、自治的活動が制限され、行事を通して集団行動の規律が訓練されるのである。また、「特別活動」の内容は、児童会活動（中学校・高等学校では生徒会活動）、学級会活動（高等学校ではホーム・ルーム）、クラブ活動の三つで構成されるようになった。その中で、従来、児童集会・生徒集会として位置づけられていた様々な集会活動が「学校行事」に吸収され、集会活動から自治的要素が大きく削減された。このように、昭和 33 年版学習指導要領では、戦後児童・生徒の活動を中心としていた教科外の領域に、「学校行事」として、教師・学校の指導やイニシアチブで行われる内容が大幅に持ち込まれ、「特別教育活動」には、次の 3 項目の目標が掲げられた。

（小学校）

- (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。

（中学校）

- (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、個性の慎重を助ける。
- (3) 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。

4 「特別活動」と「各教科以外の教育活動」

昭和 44 年版学習指導要領では「特別教育活動」と「学校行事」が再度統合され、小学校・中学校では「特別活動」、高等学校では「各教科以外の教育活動」となった。

特別活動の目標については、次のように規定され、「特別活動」の目標から「自発的・自治的」という文言が削除され、内容上「学級指導」が新設され、「学校行事」と並んで、教師の指導を主とする分野が広がった。

（小学校）

「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。」

(中学校)

「教師と生徒および生徒相互の人間的な接触を基盤とし、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、もって人格の調和的な発達を図り、健全な社会生活を営む上に必要な資質の基礎を養う。」

5 「特別活動」の名称統一

昭和 52 年版学習指導要領以来、小学校、中学校、高等学校のすべてで「特別活動」の名称が統一して用いられるようになった。特別活動の目標は、小学校、中学校ともに「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」となった。内容は昭和 43 年版と同じで、児童活動（中学校は生徒活動）、学校行事、学級指導であった。

6 「特別活動」の内容構成の統一

平成元年版学習指導要領では、「特別活動」の目標について、中学校では後半の内容が追加された。小学校は従来とほぼ同じである。

(小学校)

「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」。

(中学校)

「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」。

この改訂において、学級指導は学級会活動と統合され、新たに「学級活動」が設けられ、中学校については、「学級活動」の時間の 3 分の 2 以上を、以前の「学級指導」の内容に配当することが指示された。

7 「特別活動」における「生きる力」「人間関係力」の育成

平成 10 年版学習指導要領改訂では、「総合的な学習の時間」が新設され、完全学校 5 日制の実施を前提とした教育活動の中で、「生きる力」を育成することが求められた。「特別活動」の目標は、「個性の伸長と豊かな人間性の育成をはかり、自主的実践的態度を育てる」という、平成元年版と基本的に同じであるが、中学校については、平成元年版の「集団の一員として」という表現が「集団や社会の一員として」へと変更され、ボランティア活動の重視、ガイダンス機能の充実、家庭や地域との連携、自然体験や社会体験の充実等が求められた。内容について

は、中学校・高校のクラブ活動が廃止され、学級（ホームルーム）活動、生徒会活動、学校行事の三つになった。

そして、平成 20 年版学習指導要領では、「特別活動」は、「生きる力」の理念を継承しつつ、全体目標に「人間関係力」の育成が加えられた。これは、今日の社会の人間関係の希薄化・空洞化に対応するものであり、学校教育の現代的課題である。内容では、他領域である「各教科」、「道徳」、「総合的な学習の時間」、「外国語活動」との関連づけや、学校における「多様な集団の生活の向上」が重視されており、「生きる力」や「確かな学力」、「人間関係力」などを育み、民主主義社会の市民育成を目指した「特別活動」の担う役割は、さらに大きくなりつつあるのである。

8 日本型「発展段階」説

以上より、戦後のわが国における「特別活動」の変遷過程には、日本型の「発展段階」説として、以下の三段階が認められる。第一段階は、戦後 10 年間ににおける、アメリカや西洋の「課外活動」の「輸入と模倣の時代」である。児童・生徒も、学校・文教当局も、欧米の「課外活動」の発展段階にみられる自由な活動や、それへの抑圧、その抑圧に対する抵抗をほとんど経験しないうちに敗戦を迎えた。そして、教育改革を余儀なくされた文教当局が、アメリカの勧めもあって、当初は、熱心に、J.デューイの教育理論の強い影響を受けたアメリカ式の **Special Curricular Activities** を教育課程に取り入れようとしたのであった。

第二段階は、昭和 30 年代からの高度経済成長時代における、わが国独自の課外活動への逆行、これまでの「押しつけられた民主主義教育への抵抗の時代」である。「自由研究」や「特別教育活動」として取り入れられた **Special Curricular Activities** は、児童・生徒の自由で自発的な活動としての「課外活動」が発展する余地の少なかった日本の土壤に、敗戦を機に、突如、外部から持ち込まれた。つまり、物的条件の不備もあって、必ずしも当初期待された成果を上げぬうちに、昭和 30 年頃からの、文教当局によるいわゆる「逆コース」によって教育が保守化傾向を強めて行く中で、本来は、児童・生徒の自主的な活動を促進するために取り入れた「課外活動」が、徐々に、児童・生徒の訓育・管理に利用する方向へと転換されたのである。

そして、第三段階は、昭和 60 年代、及び平成以降であり、学校現場に、いじめ、不登校、学力低下などの問題が横たわり、その改善へ向けて、かつて戦後に輸入された J.デューイの教育理論が見直され、民主主義社会の市民育成を目指した「特別活動」の役割が認められつつある時代である。この第三段階は、「臨時教育審議会」の答申以後であり、今日の社会の人間関係の希薄化・空洞化、高齢化、国際化、情報化等の学校教育の現代的課題に、わが国が真剣に対応することを考えるようになった時代である。つまり、「課外活動が果たす役割が理解される時代」となったのである。今日では、特別活動と学校の全教育課程との健全な関係に強い関心が向けられるようになりつつある。次章では、戦後のわが国の「自由研究」以来、民主主義教育の理論的基盤とされ、この第三段階において、まさに指針となり得る J.デューイの理論と実践をとりあげる。

第3章 J. デューイにおける「活動的な仕事」

1. 「活動的な仕事」(active occupations) とデューイの理想の教育

デューイが描いた理想の教育、学校とは、いかなるものであったのだろうか。シカゴ大学時代の「大学附属小学校の組織計画」の中で、デューイは、以下のように、もろもろの形式の「活動的な仕事」を通して、「学校の全精神が革新される」と述べている。これこそが、本来の「特別活動」の意図すべきところではないだろうか。

「この単純化された社会生活 (simplified social life) は、小規模に、一つの全体としての生活にとって基本的に重要な活動 (the activities fundamental to life as a whole) を再現すべきであり、そのようにして、一方において、子どもが、より大きな共同体 (the larger community) の働きの構造・材料・形態を次第に熟知できるようにするべきである。他方において、それ (単純化された社会生活) は、子どもが、それらの活動 (小規模に再現された一つの全体としての生活にとって基本的に重要な活動) を通して彼自身を個性的に表現することができ、そのようにして彼自身の能力の制御を達成できるようにしてくれる³¹⁾。」

この言葉の中における「単純化された社会生活」とは、学校のことに他ならず、「一つの全体としての生活」、「より大きな共同体」は、現存の社会生活そのもののことであるということは十分に明らかなことであるが、「小規模に再現された一つの全体としての生活にとって基本的に重要な活動」とは、「活動的な仕事」(active occupations) のことに他ならない。この「活動的な仕事」こそ、デューイが描いた教育、学校、そして授業を可能にするものである。

そして、彼は、理想とする教育について、「総ての教育の究極の問題は心理的要因 (the psychological factor) と社会的要因 (the social factor) とを調和的に働かせることである」³²⁾と述べている。また、デューイは、「私の教育信条」の中で、次のように述べている。

「教育の過程は二つの側面を持っている、即ち、一つは心理的側面 (the psychological side) —心理的要因—であり、一つは社会的側面 (the sociological side) —社会的要因—である、そして、何れの側面も、邪悪な結果を伴うことなくしては、他の側面に従属させられ得ないし、また無視され得ない、と私は信ずる³³⁾。」

このように、デューイによれば、「総ての教育の究極の問題は、心理的要因と社会的要因とを調和的に働かせることである」というわけであるが、このことは、社会及び子どもとの関わりにおいて「教育とは何か」ということについて考察し、そこにおいて「教育の過程は二つの側面を持っている、即ち、一つは心理的側面 (心理的要因) であり、一つは、社会的側面 (社会的要因) である」ということである。更に言えば、「教育とは、子どもと社会との働き合いである」ということなのである。『子どもと教育課程』の中においても、デューイは言っている。

「教育の過程の基本的要因は、未熟で未発達な存在（子ども）と成人の成熟した経験の中に具体化されているある種の社会的な目的・意味・価値である。教育の過程とは、これらの諸力との十分な相互作用（the due interaction）―調和的な相互作用―に他ならない³⁴⁾。」

そして、このように、「心理的要因と社会的要因とを調和的に働かせること」こそ「総ての教育の究極の問題」であるという考え方の背後には、「個人と社会との統一」（the unification of the individual and society）→民主主義→最も優れた生き方→教育の究極の目的という考え方があるということは否定出来ないであろう。

2. 「活動的な仕事」による調和の実現―「個人と社会との統一」による真の教育―

では、次に「心理的要因」と「社会的要因」とを「調和的に働かせること」とは具体的に如何なることであろうか。「大学附属小学校の組織計画」の中で、デューイは言っている。

「心理的要因と社会的要因とを調和的に働かせることは、子どもは彼自身を表現することが出来るべきである、しかも社会的目的を実現するような仕方において彼自身を表現することが出来るべきであるということを要求する³⁵⁾。」

「問題は、心理的要因と社会的要因とを調和的に働かせることである。より明確に言えば、このことは、子どもの表現に向う衝動と表現の能力を、それらがそれに対して役立つであろう「社会的目的」を彼に実現させ、そのようにしてそれらを利用しようとする願望と能力とを彼に獲得させるような仕方において利用することを意味している³⁶⁾。」

では、このことが如何にして可能になるのであろうか。「私の教育信条」の中において、デューイは言っている。

「唯一の「真の教育」（true education）―「個人と社会との統一」の実現を可能にする教育―は、子どもがその中に住んでいる社会的状況の要求―社会的要因―によって子どもの諸力―心理的要因―を刺激することを通して生み出される³⁷⁾。」

このような教育の基本的原理は「大学附属小学校の組織計画」の中において次のようにより具体化されている。即ち、この論文において、子どもは、なによりもまず、「活動的自己表現的な存在」（an acting, self-expressing being）である³⁸⁾ということを指摘した後、デューイは次のように言っている。

「(活動的自己表現的な存在である子どもの) 自己表現に対する衝動―心理的要因―が常に出発点である。教育とは、(この活動的自己表現的な存在である子どもの自己表現の衝動に基づく) 「表現的活動」によって、その正常な社会的方向において―社会的要因―生起させるように

材料を供給し、条件を準備することである³⁹⁾。」

上述のように、「心理的要因と社会的要因とを調和的に働かせること」即ち「子どもに社会的目的を実現するような仕方において彼自身を表現させること」は、「子どもがその中に住んでいる社会的状況の要求によって、子どもの諸力を刺激すること」、更に言えば、「(活動的自己表現的な存在である子どもの「自己表現の衝動」に基づく)「表現的活動」によって(内容及び形式の両者に関して)その正常な社会的方向において生起させるように材料を供給し、条件を準備すること」によって可能になるというわけである。これは、具体的には如何なることであろうか。次のように、「大学附属小学校の組織計画」の中で、デューイは言っている。

「結果として、基本的な社会的材料を取り扱う子どもの表現的活動—住居に関わる木工・衣服に関わる裁縫・食物に関わる料理—が出発点となる⁴⁰⁾。」

ここにおいて言われている「基本的な社会的材料を取り扱う子どもの表現的活動」とは、まさに、「活動的な仕事」のことである。デューイによれば、「心理的要因と社会的要因とを調和的に働かせること」は「活動的な仕事」を通してはじめて可能になることである。

以上のように、「活動的な仕事」を学校の中へ導入することによって、デューイは、第一に、「個人と社会との統一」の実現を可能にする教育、即ち「真の教育」の成立を企図していたのであるが、第二に、「活動的な仕事」を学校の中へ導入することによって、彼は、学校を「一つの共同体生活の形式」ないし「一つの特殊な社会的共同体」へと革新していこうとしている。「私の教育信条」の中において、デューイは、「現在の教育の多くは、それが学校は『一つの共同体生活の形式』であるというこの基本的原理を無視しているが故に、失敗している⁴¹⁾」と言っているが、彼によれば、学校を「一つの共同体生活の形式」、ないし「一つの特殊な社会的共同体」、しかも「共同体生活というものの基本的原理を典型的形式において反映し組織している一つの社会的共同体」とすることは、その中へ「活動的な仕事」を導入することによってのみ可能になることなのである。

3. 「学校の社会化」—学校の全精神の革新—

「我々は、(「活動的な仕事」である)木工・金工・織物・裁縫・料理などを個別の教科としてではなくして、『生きることや学ぶことの方法』として考えなければならない。我々は、これらの仕事をそれらの社会的意義において、即ち、社会がそれによって自らを進行させる過程の類型として、また子どもに共同体生活に基本的に必要な事項の幾つかを痛感させるための媒介物として、更にこれらの必要な事項が人間の成長する洞察と創意によって充足されて来た、その充足され方として考えられなければならない。要するに、学校そのものがそれを通してそこにおいて課業を学習すべき隔離された場所としてではなく、生きた共同体生活の一つの純粋な形式になされるべき道具として考えられなければならない⁴²⁾。」

『学校と社会』の中において、このように、デューイは「活動的な仕事」を「社会的意義において」捉えている。また、同じ書物の中において、デューイは、「社会とは共通の路線に沿い共通の精神において共通の目的に関わっているが故に一つに結び合わされている多数の人々のことである。この共通の要求と目的とが思想の交換の増大と共鳴的感情の統一の増大を要求する。現在の学校が自らを一つの自然な社会的単位—『一つの共同生活の形式』ないし『一つの特殊な社会的共同体』、しかも、共同体生活というものの基本的原理を典型的形式において反映し組織している一つの社会的共同体—として組織することが出来ないという根本的理由は、正にこの共同の生産的活動という要素が欠如しているが故である⁴³⁾」と言っているが、この「共同の生産的活動」が「活動的な仕事」であるということは、言うまでもない。

デューイ自身が指摘していることであるが、以下のように、もろもろの形式の「活動的な仕事」を通して、「学校の全精神が革新される」と述べている。これこそが、「特別活動」の意図すべきところではないだろうか。

「もろもろの形式の『活動的な仕事』を学校の中へ導入することに関して心に留めて置くべき重要な事柄は、それらを通して“学校の全精神が革新される”(The entire spirit of the school is renewed.)ということである。即ち、学校は、将来において営まれるかも知れない或る生活に対して、抽象的で縁遠い関係を持った課業を学習すべき場所であるに過ぎない代りに、自らを生活と関係づける機会を持つものである。即ち、そこにおいて子どもが指導された生活を通して学習する子どもの住み家となる機会を持つものである。要するに、学校は、一つの小規模な共同体となる機会 (a chance to be a miniature community)、一つの胎芽的社会となる機会 (a chance to be an embryonic society) を獲得する。このことこそが (もろもろの形式の「活動的な仕事」を学校の中へ導入することに伴う) 根本的事実である⁴⁴⁾。」

4. 「活動的な仕事」と「各教科」との関連

以上のように、もろもろの形式の「活動的な仕事」を通して、「学校の全精神が革新される」のであり、これこそが、「特別活動」の根本精神ともいえるのであるが、ここでは、「各教科」との関連づけとしての「特別活動」の例として、「理科」および「科学」と「活動的な仕事」との関係について考察してみたい。「大学附属小学校の組織計画」の中で、デューイは、次のように言っている。

「それら自体において、また派生的な表現の形態と結び付いて、それら (料理・木工・裁縫という三つの典型的活動によって代表される「活動的な仕事」) は、理科 (科学) 即ち、使用される材料及びそれらの材料が生産され制御される過程についての研究へと子どもを連れて行ってくれる⁴⁵⁾。」

「活動的な仕事に価値を与えることが要求される限り、我々はこれらの活動 (料理・木工・裁縫という三つの典型的活動) を材料と過程とについての知識へと分析しなければならない。

そこにおいては（材料である）動物・植物・土壌・気候などは単なる対象—心理的非実在（a psychological unreality）—としてではなくして、活動している要因（factors in action）として研究される。従って、「過程」—数学的、物理学的、化学的—はそれら自体においてではなくして、問題の材料が制御される形式として研究される。自然についての知識、即ち、科学（理科）はそれぞれの構成的活動（活動的な仕事）の操作の方法及び材料についてこのような分析から結果して来る⁴⁶⁾。」

ここにおいて明らかなように、デューイによれば、動物学・植物学・物理学・化学・地質学・鉱物学といった自然についての知識、即ち科学（理科）はもろもろの「活動的な仕事」において使用される材料、及びそれらが（もろもろの「活動的な仕事」において）制御される過程の分析から結果して来るというわけであるが、このような考え方は彼のいろいろな論文や書物の内に見出される。「大学附属学校」の中において、デューイは、次のように言っている。

「生活活動（「活動的な仕事」）に対する理科（科学）の関係も、等しく生き生きとしている。人類の歴史において、科学（理科）は人類の活動から生まれて来たものであって、それ自体のために行なわれた探究の成果ではなかった。こうして、子どもは、彼の活動（「活動的な仕事」）が彼を知識の道へと導いて行く時、人類の経験を繰り返しているのである。料理は（子どもを）植物学や化学その他関係する諸科学へと導いて行く。使用される石炭は（子どもを）地質学や地理学、そして最後には植物学へと導いて行く。同様に、木工と裁縫とは（子どもを）材料及びそれらを構成する過程についての知識へと導いて行く⁴⁷⁾。」

更に、『民主主義と教育』の中において、デューイは、次のように言っている。

「ここにおいて、人類の歴史において、科学（理科）が有益な社会的な仕事（social occupations）—「活動的な仕事」—から次第に成長して来たということを注目することは適切なことである。物理学は道具や機械の使用からゆっくりと発達して来た。……同様にして、化学は染色・漂白・金属加工の過程から生まれて来た⁴⁸⁾。」

『思考の方法』改訂版の中においては、デューイは、次のように言っている。

「文明の歴史は、人類の科学的知識及び技術的能力は、全く生活の基本的問題から発達して来た、ということを示している。解剖学と生理学とは身体を健康的で活動的に保ちたいという実際的要求から生まれて来た。幾何学と力学とは土地を測量したい、建物を建てたい、労働を節約する機械を作りたいという要求から生まれて来た。天文学は航海や時間の経過の記録の保持と密接に結び付けられて来た。植物学は薬物と作物とに対する要求から生まれて来た。化学は染色や合金その他の仕事と結び付けられて来た⁴⁹⁾。」

「活動的な仕事」から「科学」（理科）への発展ということについては、明白であるが、重要なことは、これまで引用してきた「活動的な仕事」から「科学」（理科）への発展に関するデューイの言葉は、「活動的な仕事」の素材が「科学」（理科）の素材へと転換していくということのみならず、「活動的な仕事の方法」から「科学（理科）の方法」への発展ということを意味するものであるということである。このような「活動的な仕事の方法」から「科学（理科）の方法」への発展に関して、『民主主義と教育』の中で、デューイは、次のように言っている。

「仕事（活動的な仕事）と科学の方法との結び付きは、少なくとも、仕事（活動的な仕事）と科学の素材との結び付きと同様に密接である。・・・しかし、（科学の）実験的方法の勃興は、もし条件の制御（control of conditions）が可能であるならば、この条件の操作（operations of conditions）の方が現実から遊離した論理的推論よりも知識への正しい道をより典型的に表しているということを証明してくれた。実験は十七世紀及びそれ以降の諸世紀に発達し、人間の関心が人間の用途のための自然の制御（control of nature）という問題に集中した時に知識活動—科学—の権威ある方法となった。器具が有益な変化をもたらそうとする意図を以て物理的事物に係づけられている「活動的な仕事」は、「実験的方法」への最も生き生きとしたイントロダクションである⁵⁰⁾。」

5. 学校の内部と外部との結び付き—民主主義社会の市民の育成—

「聴講する学校から仕事する学校への転換」—それが「活動的な仕事」を学校の中へ導入することによってデューイが求めたことであり、学校の内部と外部とを結び付け、民主主義社会の市民を育成することは、「課外活動」や「特別活動」の重要な目的である。

「もう数年前になるが、私（デューイ）はいわゆる観点から見て—芸術的、衛生的、教育的といった観点から見て—子どもの要求に十分に応ずることが出来ると思われる机と椅子とを見出そうとして町の学校用品店を探し廻っていた。我々は我々が必要とするものを見出すのに多大の困難を感じたが、最後に他の商人達よりも賢い一人の商人が次のように言った。“私達は貴方達が欲しいものを持っていなくて申訳御座居ません。貴方達は、子どもがそこにおいて仕事することの出来る或るものを欲しておいでです。しかし、これらのものは総て、聴講するためのもので御座居ます。”この商人の言葉は、伝統的教育をよく物語っている。・・・（言葉を換えるならば）、伝統的学校の教室には、子どもにとって、仕事するための場所がほとんど存在しない。子どもが構成し創造し積極的に探究するための作業室・実験室・材料・道具が、いや、このようなことをするために必要とされる空間さえもが、ほとんどの場合欠如している。伝統的教育においては、これらの過程に係のある事物は明確に認知された位置さえ持っていない⁵¹⁾。」

そして、最初に第1図のような図を掲げた後に、デューイは、次のように言っている。

「この・・・シンボリックなダイアグラムにおいて、私は、学校制度の諸部分を統合すべき

唯一の方法は実にそれぞれの部分を、社会生活に結び付けることにあり、ということを示唆したいと思う。我々が、学校制度のみに我々の注意を限定している限り、我々は、学校制度の諸部分の人為的統合しか達成することが出来ないであろう。我々は学校制度というものを社会生活というより大きな全体の一部分として捉えなければならない⁵²⁾。」

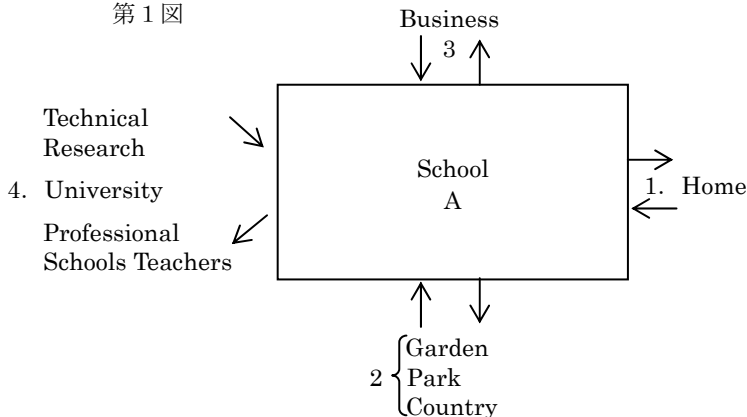
これまでの考察において明白なことであるが、デューイによれば、「一つの小規模な共同体」ないし「一つの胎芽的社会」としての学校は、なによりもまず、現実の「社会生活というより大きな全体の一部分」として捉えられなければならないということである。

そして、これこそが、もろもろの「活動的な仕事」を導入することによって「全精神が革新された学校」を捉える根本原則である。何故ならば、学校は、社会（共同体）であるべきであり、社会生活（共同体生活）であるべきであり、しかも、共同体生活というものの基本的原理を典型的形式において反映し組織しているべきであり、従って、それ（学校）は常に現実の社会（共同体）つまり、現実の社会生活（共同体生活）との関連において捉えられなければならないからである。

彼は、ダイアグラム全体について次のような説明を行なっている。

「問題のダイアグラムの中央にあるこの区画（A）は、一つの全体としての学校制度そのものを表している。（1）一方の側に家庭（the home）があり、二本の矢印は家庭生活と学校生活との間の影響・材料・観念の自由な相互作用を表している。（2）下方において、我々は自然的環境即ち最も広い意味における地理の大きな領域との関係を持つことになる。校舎はその周りに自然的環境を持っている。校舎は（いわゆる「校庭」の中というよりも、むしろ）庭園（garden）の中にあるべきであり、子どもはその庭園からそれ（庭園）を囲む田野（fields）に導かれ、更には、いわゆる事実と力とに溢れるより広大な郷土（country）そのものに導かれることになるであろう。（3）上方には、産業生活（business life）が示されており、学校と産業の要求や力との間の自由な交流の必要性が示されている。（4）他方の側には、実験室とか、図書館・博物館・専門学部などによる研究資料とかといったいろいろな側面を持った大学そのものがある⁵³⁾。」

第1図



6. 「活動的な仕事」の授業計画

「大学附属小学校の組織計画」の中において、デューイは、いわゆる「衣（Clothing）・食（Foods）・住（Wood-work）」に関わる「活動的な仕事」と、それを中核として展開される授業の計画の素描を行なっている。そこから、デューイが、「活動的な仕事」について具体的に如何に考えていたかがうかがえるであろう。「衣」についての「活動的な仕事」の計画をみてみよう。

「衣に関わる場合」⁵⁴⁾

衣服

ヘリつきタオル

雑巾

エプロン

作業袋

書物鞆

婦人服など

材料を吟味する。値段を学習する。購入する。

材料—原材料と加工材料—を収集する。

必要な器具を研究する。

木綿・羊毛・絹糸・人毛などの繊維。

紡織工場、紡ぐ仕事をしている人々、織る仕事をしている人々などを訪問する。

材料を加工したり使用したりするための考案物を発明する。

これらの材料と他の諸国の人々によるそれらの使用の歴史。

発明の進歩の歴史。

人類学上の遺物を集めた博物館を訪問する。

材料の産業上の用途。それぞれの用途に対する適合性。可燃性—熱の伝導率を紙や金属のそれと比較する。

衣服の歴史—原始状態から発達して来た。動物の毛皮—いろいろな種類の動物を比較する。適合性。

衣服の衛生学。血液の循環—呼吸作用。ハーベイの生涯の物語。他の時代の人々の服装。

織り方—東洋の方法—色彩デザイン。

型紙に合わせて生地を切って作る—型紙が完成した場合には何時でも型紙を生地の上に配置して。

衣服を作製することに含まれている細部の仕事に対しても十分な注意。

書くこと・読むこと・模型を作ること・塗ること・描くことなどに留意する。

羊毛・絹糸・木綿などの成長する地域についての特別の研究。衣類を製造する地域についての特別の研究。衣類を販売する地域についての特別の研究。

〈動物〉

動物や植物の外被と人間の外被とを比較する。

環境に対する適応。

衣服を身に纏うことに関連しての動物の動作。身体の一部の特殊化。

我々に衣料を提供してくれる動物についての特別の研究。

〈歴史〉

〈木工〉及び〈食物〉に準じて授業計画を立てる。

〈物理〉

可能な限りミシン・紡ぎ車・織機などについて研究する。

可能な限りしばしば、子どもに発明を行なわせる。

用途に対する器具の適合性。

遂行されるべき作業に対する動力の応用。

動力を制御する。

〈算数〉

〈食物〉及び〈木工〉におけると同様に値段など。

研究される動物の特定の諸部分の正確な測定—〈生物〉における結論のためのデータに準じて比較と比率を出す。

まとめ

第 1 章で概観したように、「特別活動」の淵源である「課外活動」は、伝統的な学校教育の中心をなす教科の学習では満たされない、青少年の全体的存在 (all-roundedness)⁵⁵⁾ 充足の欲求や、社会的自己表現への抑え難い衝動 (irresistible urge for social-expression)⁵⁶⁾ から発したものであり、本来、生徒達の主体的かつ自発的な活動として行われてきた。つまり、生徒達自身の活動ということが、「課外活動」の何よりの意義であり、生命線なのである。20 世紀初頭の米国で、課外活動のカリキュラム化が進められ、教師や学校による支援・関与が増大したときでも、生徒の主体的で自発的な活動であるという点は固く守られた。例えば、ハムリンとエリクソンは、「課外活動の価値」を次のように説明し、「生徒の主体性」、「自発性」に重点を置いて考えている。

(1) 課外活動は生徒の関心を示す

課外活動は、直接、生徒の関心に立って作られている。その活動は、学校のカリキュラムの側面よりも、生徒の生きた欲求により近いことが多い。それは、生徒が関心を同じくする他の生徒と出会い、共に活動する機会を提供する。更には、生徒と教師もまた、共通の関心を持つがゆえに、そこにおいて出会うのである。

(2) 課外活動は試行の機会を与える

課外活動の組織は、多くの新しく価値ある体験を提供するが、それは生徒たちに新たな挑戦

の機会を提供することになる。広範な活動プログラムを通じて、生徒は多くの異なった教育的体験へと導かれる。

(3) その他、課外活動がめざすもの

有意義なレクリエーション活動を刺激する

知的発達を促進し、学問的情報を獲得する

有意義な友情を育む

個人的発達——関心、能力、個人的諸資質を促進する

民主主義下での生き方を知り、より一層自分で自分の方向付けができるようになる

新たなよりよい生徒と教師間の関係を促進する

望ましい学校精神を醸成する

協力と集団行動を学ぶ⁵⁷⁾

ここに示された各項目は、一見それぞれがばらばらようにも見えるが、いずれもが民主主義社会の市民に必要な能力や資質である。主体的で自発的な活動を展開する中で、各自が個性に見合った成長を遂げながら、民主主義社会に生きる能力や資質を獲得して行くことになる。こうした目標の示し方や、その目標の内容の多くは、昭和 26 年版学習指導要領と重なり合うものである。

戦後早い時期に課外活動・特別活動を研究した飯田芳郎は、やはり児童・生徒の主体的・自発的な活動という面を重視し、「教科の活動以外の学校生活の分野」を「その活動の主体性が教科に比べより多く生徒の側にある」ことから、「生徒活動」として捉えることを提唱し⁵⁸⁾、「教育的意図からの学校当局の生徒活動への指導や管理を否定しようとするものでは決してない。・・・しかし、決して『学校の管理』が主となってはならない」と述べている。更に、『『学校の管理』は、この自発性をよりよく伸ばすために行われるものでなければならない』⁵⁹⁾、また「教育課程の活動に編成するということは、何らかの意味でこの自主性を制限することとなりやすい。然るに、自主性という本質的性格がそこなわれたら、生徒活動はもはや「生徒の活動」たることを失ってしまうだろう」⁶⁰⁾と述べて、生徒の自主性・自発性こそが「生徒活動」の基本であることを明らかにしている。

以上より、筆者は、戦後のわが国の「特別活動」の変遷過程を、欧米とは異なった日本型の「発展段階」説として、三段階に分けて考えたが、今後は、社会の人間関係の希薄化・空洞化に対応し、「生きる力」や「人間関係力」、民主主義社会の市民の育成を目指した「特別活動」の担う役割がさらに大きくなりつつある第三の段階にあって、第一段階の「模倣の時代」を超えるような実践が望まれる。つまり、民主主義社会での生活を知り、自発的に学び、新たなよりよい生徒と教師間の関係を促進し、有意義な友情を育む「望ましい学校精神」を醸成する「特別活動」が求められているのである。

その指針として、J. デューイの「活動的な仕事」に含まれる生活集团的活動の精神を汲み上げ、「個人と社会との統一」によって「真の教育」をめざし、「活動的自己表現的な存在」である子どもに対して、民主主義社会で「生きることや学ぶことの方法」を自発的に身につけ

せる事が大切である。デューイの主張する「活動的な仕事」を導入することによって、「全精神が革新された学校」が実現され、その学校において、「多様な集団の生活の向上」が重視され、「生きる力」や「確かな学力」、「人間関係力」などが育まなければならない。「各教科」、「道德」、「総合的な学習の時間」、「外国語活動」との連携を図り、民主主義社会の市民育成を目指した「特別活動」が多様に展開されることが、今後の重要な課題なのではないだろうか。

本稿では、デューイの「活動的な仕事」について、「衣」に関する側面のみとりあげたが、「特別活動と他の領域との連携、多様な展開」がどのような手続きやプロセスによって行われるべきかについて、さらに、「食」「住」の側面からも検討し、教育方法をデザインしていきたい。

(注)

- 1) H.C.McKown, Extra-curricular Activities (Revised Edition) , Macmillan, 1948, p.1.
- 2) J.S.Brubacher, A History of the Problems of Education, McGraw-hill Company, 1947, p.288.
- 3) P.W.Terry, Supervising Extra-curricular Activities, McGraw-Hill, 1930, p.3.
- 4) ibid., p.5.
- 5) ibid., p.5.
- 6) E.C.Mack, Public School and British Opinion 1780-1860, Columbia University Press, 1939, p.174.
- 7) ibid., p.312.
- 8) Terry, op. cit., pp.6-7.
- 9) E.D.Grizzell, Origin and Development of the High School in New England Before 1865, Macmillan, p.337.
- 10) ibid., p.344.
- 11) ibid., p.346.
- 12) Terry, op. cit., p.9.
- 13) ibid., p.15.
- 14) McKown, op. cit., p.4.
- 15) 飯田芳郎『生徒活動』、高陵社書店、1955年、14頁。
- 16) McKown, op. cit., pp.2-4.
- 17) Terry, op. cit., pp.18-19.
- 18) S.H.Hamrin and C.E.Erickson, Guidance in the Secondary School, D.Appleton-Century, 1939, pp.185-187.
- 19) 玉城肇『学校と教師の歴史』至誠堂、1960年、76～77、117頁。
- 20) 山口満『特別活動と人間形成』、学文社、1990年、21頁。
- 21) 東京市政調査会『自治及修身教育批判』教育研究会、1924年。
- 22) 宮坂哲文『新訂特別教育活動』明治図書、1959年、137～138頁。
- 23) 同書、95～105頁。
- 24) 同書、109～117頁。
- 25) 同書、128頁。

- 26) 同書、165 頁。
- 27) 同書、169～170 頁。
- 28) 同書、164 頁。
- 29) 同書、164 頁。
- 30) 飯田芳郎、前掲書、14～15 頁。
- 31) Plan of Organization of the University Primary School, 1895, (The Early Works, 5, edited by Jo Ann Boydston, the General Editor, 1972, Southern Illinois University Press, Carbondale and Edwardsville, Illinois. (なお、以下、The Early Works, 5 と略記する。), p.438.
- 32) The Early Works, 5, 1972, p.224.
- 33) *ibid.*, p.85.
- 34) The Child and the Curriculum, 1902, The University of Chicago Press, Chicago, Illinois, pp.7-8.
- 35) The Early Works, 5, 1972, p.224.
- 36) *ibid.*, p.224.
- 37) *ibid.*, p.84.
- 38) *ibid.*, p.226.
- 39) *ibid.*, p.229.
- 40) *ibid.*, pp.229-230.
- 41) The Early Works, 5, 1972, p.88.
- 42) The School and Society, 1900, (revised edition, 1915) , The University of Chicago Press, Chicago, Illinois, p.11.
- 43) *ibid.*, pp.11-12.
- 44) *ibid.*, p.15.
- 45) The Early Works, 5, 1972, p.230.
- 46) *ibid.*, p.231.
- 47) *ibid.*, p.440.
- 48) Democracy and Education, 1916, The MacMillan Company, New York, N.Y., pp.235-236.
- 49) How We Think, 1910, (revised edition, 1933) , D.C.Heath and Company, Boston, Massachusetts, p.216.
- 50) Democracy and Education, 1916, p.237.
- 51) The School and Society, revised edition, 1915, pp.31-33.
- 52) *ibid.*, p.66.
- 53) *ibid.*, pp.66-67.
- 54) The Early Works, 5, 1972, pp.240-241.
- 55) McKown, *op. cit.*, p.9.
- 56) Terry, *op. cit.*, p.3.
- 57) S.H.Hamrin and C.E.Erickson, *op. cit.*, pp.185-187.
- 58) 飯田、前掲書、11 頁、36 頁。
- 59) 同書、36 頁。
- 60) 同書、5 頁。

