

学習指導要領から読み解く「特別活動とその指導法」

伊藤 友子（熊本学園大学 外国語学部教授）

Consideration of “Extracurricular Activity and the Method of Teaching” by Analysis of Curriculum Guidelines

Tomoko ITOH

はじめに

近代産業社会は、その発展過程のなかで「公教育」という概念を生み、社会的組織である「学校」を出現させた。その「学校」は、個人に新しい知識や技術を提供すると同時に、人材供給機関として社会の工業化・近代化に大きく寄与してきた。

しかし、近年、その「学校」は多くの問題状況を呈している。具体的には、校内暴力、いじめ、不登校、高校中途退学等のいわゆる学校荒廃現象が、また受験や学歴をめぐる問題状況や深刻化する少年非行等が、批判的に論じられている。

本来、「学校」は、知識伝達と人間形成にかかわる機能を併せもつとされている。しかし、卒業後の人生を左右しがちな学歴に直結する受験に関わる知識伝達機能に比較し、人間形成機能は、生徒やその保護者だけでなく教師からも重視されているとは言い難い。

本稿で取り上げる「特別活動」は、学校教育のなかで、「道徳教育」とともに、まさしくその人間形成機能を担っているわけであるが、上記のような深刻な教育状況のなか、社会的な批判は、学校の人間形成機能に向けられていることも事実である。

しかし、「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（高校：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。」という学習指導要領（現行）に掲げられている「特別活動」（中学校）の目標が達成されていれば、ある程度その批判に応えることは可能であろう。ただ、それが達成されていないとすればなぜなのか。それは、教師の指導法に問題があったのか。

したがって、そのような問題意識をもち学習指導要領を読み解くことが必要ではないのか。その際、「系統主義的教育観」と「経験主義的教育観」という、教育現場で振り子と称される対峙する教育観をキーワードに読み解くことが有効であろう。それは、現在「学力低下」の批判の矛先にされた「経験主義的教育観」から「系統主義的教育観」への揺り戻しのなかで、「経験主義的教育観」に代表されるその問題解決学習のメリットを維持しながらも、新しい知識体系を模索しているといわれる新学習指導要領が描く学校教育の問題が見えてくる。

本稿は、その問題意識の下、「経験主義的教育観」から「系統主義的教育観」に動いてきた戦後初期から1970年代までの主だった学習指導要領の変遷のなかから、「特別活動とその指導法」について考察をしたい。

1. 戦後教育の基礎構築のなかで

日本の学校教育では、1945（昭和20）年の第二次世界大戦敗戦後、連合軍総司令部の占領下、「教育の民主化」と呼ばれる一連の改革が実施された。具体的には、「米国使節団報告書」に記述された民主主義と自由主義にもとづく積極的な改革方針に従って実施された。

まず、翌年8月、内閣に「教育刷新委員会」が設けられ、具体的な改革事項についての積極的な審議の後、政府に35回にわたる建議を行った。それは、教育基本法の制定、6・3・3・4制の単線型学校制度、9年間の義務教育制度等をはじめ、教育行政、教員養成、大学、文化・芸術に至るまで極めて広範囲の教育問題を含み、そのほとんどが実施に移された。

また、同年11月に「日本国憲法」が公布されたが、その第26条において、「教育を受ける権利」が示された。この憲法の規定と先の「教育刷新委員会」の建議に従ってその後の教育改革が進められた。

また、「教育刷新委員会」の建議にもとづき、「教育基本法」と同時に「学校教育法」が制定され、いわゆる単線型の「6・3制」という新学制が成立した。

新学制を規定した「学校教育法」は、内容的にも画期的な制度上の特性を有したとされている。すなわち、国民の教育を受ける権利を平等に保障するという立場から教育の機会均等の実現をめざし、従来の社会階層差による複雑な学校体系を廃止し、小学校（6年）に続く中等教育を中学校（3年）と高等学校（3年）、高等教育を大学（4年）として、民主的な学校体系に単純化した。さらに、義務教育年限を6年から小学校（6年）中学校（3年）の9年に延長し、前期中等教育をすべての国民に開放し、又、高等教育の普及と学術の進展をはかるため大学の門戸を開放するとともに、大学院を明確に制度化した。（牧野、1989、P.205）

以上のような状況のなか、1947（昭和22）年、「学習指導要領一般編（試案）」が、発表されたが、その性格的位置づけは、教員が自主的に教育課程を研究する際の手引書的なものであった。1949（昭和24）年には、今後の学校の教育内容を検討し、学習指導要領の改訂を先導する諮問機関として「教育課程審議会」（以下「教課審」と記述する。）が発足し、第1回の答申を翌1950（昭和25）年に出した。1951（昭和26）年「学習指導要領」の改訂がなされたが、その基本的方針にはあまり変化は見られなかった。すなわち、そこでの教育基盤となったのは、「児童中心主義」と「経験主義」の教育観であった。前者の「児童中心主義」の考え方は、戦前の日本において、すでに大正新教育運動の理念として広まった経緯もあり、比較的受け入れ易いものであった。（石川、1992、P.175）他方、後者の「経験主義」の考え方は、デューイ（J. Dewey）を源とする「問題解決学習」を軸とするもので、子どもの生活の上での切実な問題を媒介として発展する学習を目指し、特に新しい教科である「社会科」を中心に繰り広げられた。（上田、2002、P.275）

(1) 1947（昭和22）年「学習指導要領一般編（試案）」

本学習指導要領は、第二次世界大戦後の教育改革の一環として作成された文字通り「試

案」であるが、その中の「自由研究」が、特別活動の端緒とされている。具体的には、選択教科に位置づけられ、その内容には、「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」の他に、「クラブ組織による活動」および「当番の仕事や学級要員としての仕事」が含まれていた。

しかし、その「自由研究」は、2年後の1949（昭和24）年の「教育課程改善」において廃止され、代わって「特別教育活動」の新設が決定された。その決定に対して、当時の文部省は、次のように述べている。

〔前略〕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な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、児童の様々な委員会・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、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ほうが適当である。そこで自由研究という名前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。』（笈川、2000）

以上のような考え方のもと、1951年に学習指導要領（試案）の改訂が行われた。

(2) 1951（昭和26）年改訂『学習指導要領一般編（試案）』

同指導要領（中学校）では、新設された「特別教育活動」の設置理由の項で、「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。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は考えてはならない。」と、その意義を強調しながら、「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、教科の中心として組織された学習活動ではないいっさいの正規の学校活動なのである。」と続ける。この記述からは、従来（第二次大戦前）から、どうしても教科活動に比較し、「修身」を除き軽視されがちであった「教科外活動」の流れをくむ新設の「特別教育活動」が、今後学校教育のなかで重要な位置を占めることを宣言している。

また、本改訂指導要領において、その指導法については、次のように述べられている。

「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、極めて重要であり、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。」(筈川、2000)

前述したように、新設された特別教育活動で強調されている「生徒自らがなすことによって学ぶ」という指導法を貫いている考え方は、戦後初期の教育現場で協調された「経験主義的教育観」のコンセプトそのものであった。

従来、教育に関する考え方は、「系統主義的教育観」と「経験主義的教育観」に二分されている。前者は、現世代が有する知識体系を次世代へ伝達することを使命とし、知識を注入する「知識重視」の考え方である。したがって、その指導法は、どうしても「教師主体」のものとなりがちで、生徒の学習方法は受け身的にならざるを得ない傾向がある。

一方後者は、現実生活のなかで生じる問題状況において、その様相を観察し、それと関連するこれまでの経験や知識を想起し、自ら主体的に解決する「問題解決学習」を軸とする考え方である。したがって、「経験主義的教育観」では、生徒の興味・関心が重視され、生徒自らの知的好奇心を喚起する授業が求められることから「生徒主体」の学習が重視される。

そのように考えると、生徒自らが「なすことによって学ぶ」という主張から見えてくるものは、生徒の活動を中心に据えた「経験主義的教育観」に貫かれた指導法の要求である。それを裏付けるように、本学習指導要領の記述は、「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。」と続く。そして、その帰結としての教師の指導法について、「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。」と主張する。

しかし、なぜ、新設する「特別教育活動」の指導法について、ここまで生徒に主体性をもたせることが必要だったのか。それを考える手がかりは、やはり「特別教育活動」の設置理由に述べられている。

「(略) 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。」

このような民主的資質としての公民教育を求める記述は、「特別教育活動」の内容である「ホームルーム」においても、「(略) ホームルームにおける生活目標は、いろいろ考えることができるが、次のものはその主なものといえよう。(略) よい社会生活に必要なあらゆる基礎的な訓練の場をもつこと。(略)」と、同様である。また「生徒会」においても、「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、奉仕の精神や共同の精神を養い、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。生徒会は、全校の生徒が会員となるのであって、学校に籍を置くものは、そのまま皆会員となって、会員の権利と義務および責任をもつことになるのである。」というように、よりストレートに「民主主義社会」を担うべき公民を育成すべき目標を掲げている。

以上の記述は、現代に生きる者からすれば、学校教育のなかの一つの教科外活動の内容にしては、少々気負いすぎの感を受けるが、当時としてはそれは必然だったと考えられる。その理由は、社会学者である天野郁夫が、日本の近代化に果たした道徳的社会化に関する学校

の役割について記述した次の文章から導き出せる。

「(略) ひとつの社会が、社会としての統一性をたもち、存続発展していくためには、その社会を構成する人々の間に、一定の共通した価値観や行動の様式が存在していなければならない。逆に新しい社会体制をつくりあげようとするれば、それにふさわしい価値観や意識をもった人びとを育てあげなければならない。

(略) しかし近代化が始まるとともに、(略) 新しい価値があらわれ、価値の多様化が起こり、又新しい生活環境のもとで、人々はこれまでとは違った社会的な規範に従い、行動することを求められるようになった。その新しい価値や規範を伝統的な家族をはじめとする集団や組織に期待することはむずかしい。こうしてそれは、学校に期待された役割となった。

このことは、たとえばわが国の近代化と学校教育との関係を考えてみればよくわかる。近代化開始当時の政府の政策課題は、文明開化・富国強兵・殖産産業などの政治スローガンに端的に示されているが、学校教育は、そのいずれにも深いかわりをもっており、そのことが政治的指導者たちによって、的確にとらえられていた。従来の寺子屋や藩校の伝統と断絶したところに、欧米の制度をモデルにつくられた学校は、いわば伝統社会の中に設けられた近代社会の『橋頭堡』であった。子どもたちは、そこで大人たちの世代とは異なる価値や行動様式を教えられ、学び、身につけていった。(略)」(天野、1981)

天野は、明治期の日本の近代化と学校教育の関係について述べているが、この主張は、第二次大戦後の日本の場合にも当てはまる。すなわち戦後の政治命題となった「民主主義」社会の価値観は、それまでの「天皇制社会」のもとの価値観とは対極に位置するものであったため、身近な親や社会からの道徳的社会化は不可能であった。それゆえ、学校教育を通して、次世代を担う生徒たちへの民主的価値観の社会化を急ぐ必要があったのである。その意味での「特別教育活動」の新設であったと考えることが妥当であろう。

そのように考えると、本学習指導要領〈高校編〉には、「『特別教育活動』には単位は与えられないが、教科の学習では達せられない重要な目標を持っている。高等学校が新しい教育に熱意を持っているかどうかは、『特別教育活動』をどのように有効に実施しているかによって察することができる。」という記述にも納得がいく。

したがって、本学習指導要領のその他の内容として「生徒集会」があげられているが、その説明として「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もとに、生徒みずから企画し、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、発表し合うことは、生徒の個性の成長を促すとともに、良い校風をかもし出させる上にも、たいせつなことである。中等学校では週に一度(場合によっては隔週に)この集会を開催することが一般に望ましい。」とし、これが適切に計画・実施されるならば「(略) 学校の気風をつくり、世論を発達させることができる。(略) 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。学校のいろいろのできごとを解決する機会が与えられる。」と述べられているが、このことはまさしく「特別教育活動」が学校教育のなかで公民としての資質を養うための社会化の時間であったことを示している。それゆえの「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作って生

徒集会の実行にあたらせるのが普通である。」という記述に繋がってくる。その指導は、「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。」としながらも、あくまでも「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」ために、「教師の指導はいつも最小限度にとどめるべきである。」という主張になる。

本学習指導要領において、「特別教育活動」の時間数は、「ホームルーム、生徒集会、クラブ活動につき、各々週当たり1単位時間をとることが望ましい」となっており、週に3単位時間(1単位時間は通常50分)+放課後等に実施する生徒会と考えると、この新設される「特別教育活動」に寄せる期待の高さは、時間数からも容易に推測することができる。

2. 経済成長から安定のなかで

しかし、国際社会では、1949(昭和24)年の中華人民共和国の成立とその翌年の朝鮮戦争を契機に、米ソの対立が激化したことにより、アメリカのアジア政策は変容し、それに伴い日本の占める位置は再認識されることになる。また、朝鮮戦争による軍事特需により、日本の経済状況は大きく好転していき、さらに、1952(昭和27)年「サンフランシスコ講和条約」が発効され、日本は独立を回復し連合国の占領を解かれた。

そのような状況のなか、戦後教育体制への批判が起こり、主に産業界が要請する人材の開発と自由主義経済の堅持を標榜する教育制度の合理化がはかられていく。その流れのなかで、教育行政の中央集権化が強化され、次々に新しい教育政策が打ち出されていった。

(1) 1956(昭和31)年改訂『学習指導要領 一般編(試案)』

本学習指導要領の「特別教育活動」の目標は、従来の「民主的な生活について望ましい態度と習慣を養う。」「公民的な資質を向上させる。」の他に、「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。」が記述されている。そして内容として、「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、クラブ活動」があげられている。ここで特筆すべきは、前指導要領にあった「生徒集会」が削除されていることである。

その理由としては、前述したような社会情勢の変化を受けて、従来の「経験主義教育観」から「系統主義教育観」へと、教育政策の転換が図られたことが大きな原因であったと考えられる。そのなかで、時間数も週当たり1~3単位時間に減少されることになった。

また、その指導法に対する記述も、「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下に、適切な指導を充分行わなければならない。」という簡単な記述に終わっている。なお、この傾向は、次の改訂でも続いていく。

(2) 1959(昭和34)年改訂『学習指導要領』

先述した教育政策の転換は、1958(昭和33)年3月に出された「教課審」答申「小学校・中学校教育課程の改善について」の基本方針にも反映されていく。具体的には、「最近における文化・科学・産業などの急速な進展に即応して国民生活の向上を図り、かつ独立国家として国際社会に新しい地歩を確保するためには、国民の教育水準を一段と高めなければなら

ない。」とし、「このため、小学校および中学校の教育においては、(略)特に、道徳教育の徹底、基礎学力の充実および科学技術教育の向上を図ることとし、中学校においては、さらに必要のあるものに対しては職業または家庭に関する教育を強化することを考慮して、次の方針により教育課程の改訂を行う必要がある。(略)」と続く。

特に、この答申で強調されたのは、基礎学力の重視と科学技術教育のため、教科(特に理数教科)の内容充実であった。この答申を受けて、「学習指導要領」が全面改訂されることになるが、そこで目指された学習指導の考え方は、従来の「問題解決学習」に代表される「経験主義的教育観」ではなく、科学や学問上の成果としての知識の体系性を重視し、基礎学力の養成をはかる「系統主義的教育観」であった。したがって、当然「特別教育活動」の指導法においても、その性格は変化していくことになる。また、本改訂によって学習指導要領は、学校教育法施行規則の上で、正式に位置付けられることとなったが、この後、法的拘束性が高まっていった。

また、従来「特別教育活動」に含まれていなかった「学校行事」が別の領域(2領域)として新しく設置された。そのうえで、「特別教育活動」は、「生徒に自発的・自治的な集団活動を行わせること」とされ、一方「学校行事等」は「学校が計画し実施する教育活動」という性格を付与された。

その指導法に関しては、あくまでも「生徒の自発的な活動を助長す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。」という記述からも明らかなように、「教師の計画的に練られた指導」のもとでの「生徒の主体性の重視」という姿勢であった。

したがって、この姿勢は、「系統主義的教育観」に裏付けられた指導法を教師に要求するものであった。

(3) 1969(昭和44)年改訂『学習指導要領』

この「系統主義的教育観」に裏づけされた教育政策の流れは、1960年代に入ると一層加速されてくる。具体的には、1963(昭和38)年の経済企画庁経済審議会答申「経済発展における人的能力開発の課題と対策」で主張されたのは、高度科学技術の進展のなかで、経済成長を恒常化させるためには、能力主義的教育のもとでの優秀な人材養成が、不可欠であるという考え方であった。

しかし、能力主義の教育は、どうしても受験競争の激化を招いていく。その結果、学業に興味・関心の低い生徒にとっては、学校に適應することが困難になってくる。

そのような背景のもと改訂された本学習指導要領は、学級会(高校はホームルーム)の内容に、それまで以上に適切な生徒指導だけでなく、生徒に対して「人間としての望ましい生き方」を学ばせることをも教師に要求している。また、高校進学率の上昇とともに、適切な進路指導も教師の重要な仕事とされ、それらすべてについて「教師の適切な指導」のもとに「生徒の自発的な活動を助長する」ことが求められている。

なお、それまでの「特別教育活動」と「学校行事」の2領域を統合し、「特別活動」と表示するようになり、それ以後現在まで「特別活動」となっている。(高校は、次回改訂で実施)

(4) 1977(昭和52)年改訂『学習指導要領』

その後、経済発展とより一層の科学技術の急激な進歩がもたらした社会変化に対応するために、文部大臣は、1967（昭和42）年、中央教育審議会（以下「中教審」と記述する。）に対し、「今後における学校教育の総合的拡充整備のための基本的施策について」を諮問した。この諮問に対し、中教審は、1971（昭和46）年6月、その答申を提出した。その前文の記述「これまでのわが国では、明治初年と第二次大戦後の激動期に教育制度の根本的な改革が行われたが、今日の時代はそれとは別の意味において、国家社会の未来をかけた第三の教育改革に真剣に取り組むべきときであると思われる。」に明らかなように、大きな変革を意識した内容になっている。

このような状況のなか、「学習指導要領」の改訂が実施されるが、そこでは、基本的には、社会情勢の変化に対応する教育内容の精選や充実が目指されていたが、その基盤となる考え方は、やはり知識の体系的定着をねらう「系統主義的教育観」のもとでの指導と、教育の効率を重視するものであった。そして、「指導の効率」や「個性や能力に応じた指導」の重要性が強調された。

また1970年代に入り、高校進学率は増加を続け、1975（昭和50）年には、90%を超えた。この状況のなかで、偏差値により序列化された高校・大学の受験競争の激化が問題にされ、それが、校内暴力をはじめとし、いじめや登校拒否及び少年非行等の学校を巡る荒廃現象の主たる原因とする風潮が、社会一般に強まっていった。そのような認識のなか、1977（昭和52）年改訂の「学習指導要領」は、「ゆとりの時間」を設定する内容の変更を行った。すなわち、授業時間数を減少し、その分「ゆとりの時間」を確保することにより、人間的に豊かな児童・生徒を育成しようとするものであったが、そこでの指導観は、基本的には、やはり従来の基礎的知識体系の習得を重視する「系統主義的教育観」に基づく指導を目指すものであった。

具体的には、「学校の主体性を尊重し、特色ある学校づくりができるようにする」「生徒の個性や能力に応じた教育が行われるようにする」「ゆとりある充実した学校生活を送れるようにする」「勤労の喜びを体得させるとともに、徳育・体育を重視する」という4点が確認された。なお「特別活動」については、「特別活動（略）については、児童・生徒の人格形成上重要な役割を果たすので、特に各教科の授業時数の削減により生じた時間の活用なども考慮しながら、その一層の充実を図ることが必要である。（略）」という記述から明らかなように、「ゆとりの時間」を使い、学校における病理ともいべき生徒の内面への指導の充実を図ろうとしているが、その指導法においても、やはり「系統主義的教育観」にたった教師主導の性格をもっていた。

しかし、「系統主義的教育観」の流れは、その後の学習指導要領の改訂（1989年・1999年）によって大きく変更され、「経験主義的教育観」に立った学習指導要領が登場することになるが、その分析は今後の課題としたい。

参考文献

- 天野郁夫 1991,「産業社会と学校教育」友田泰正編『教育社会学』東信堂 PP.112-113
- 中央教育審議会 1971,「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）」
- 寺崎昌男編 2000,『戦後教育改革構想Ⅰ期8』日本図書センター
- 石川松太郎 1992,「教育の歴史—日本における教育の歩みを中心に—」放送大学振興会
- 伊藤友子 2003,「戦後教育改革の展開—審議会答申を中心に—」熊本学園大学論集『総合科学』第10巻第1号 PP.1-22
- 経済審議会 1963,「経済発展における人的能力開発の課題と対策（答申）」寺崎昌男編 2000,『戦後教育改革構想Ⅰ期8』日本図書センター
- 教育課程審議会 1958,「小学校・中学校教育課程の改善について（答申）」
- 文部科学省 2008,「中学校学習指導要領」東山書房
- 文部科学省 2009,「高等学校学習指導要領」東山書房
- 笈川達男監修 2000,「新編特別活動の理論と実践 - 教職必携—」実教出版株式会社 PP.21-47
- 上田薫 2002,「問題解決学習・系統学習論争（社会科）」安彦忠彦他編『新版現代学校教育大事典6』ぎょうせい