

特別活動がつくる

学校の未来

—開かれた研究と実践に向けて—

日本特別活動学会 監修

特別活動がつくる

学校の未来

—開かれた研究と実践に向けて—

日本特別活動学会 監修

は し が き

2022年1月23日、日本特別活動学会創立30周年記念集会「特別活動がつくる学校の未来—開かれた研究と実践に向けて—」をオンラインで開催し、学会内外から約140名の方にご参加いただいた。この日に向けて、実行委員会では2021年7月以来、合計で7回の全体会議と多数にわたる分科会を開催し、準備を進めてきた。集会では「未来志向」をキーワードに、本学会がこれまでに蓄積してきた研究・実践の「財産」を最大限に活用しつつ、特別活動を通してどのような学校教育を創造できるのか、そのために本学会が今後10年間に果たすべき役割とは何かについて考えた。本書は、この記念集会の報告内容をもとに執筆されている。

1992年2月1日に創立された日本特別活動学会は、2022年2月1日に30周年を迎えた。これまで特別活動は、子どもによる自治的な集団活動を通じた生活づくりという、教科とは異なる独自のアプローチを通して、平和で民主的な社会の担い手を育てることに貢献してきた。30年間にわたる学会活動においても多くの研究や実践が報告され、その意義や効果が明らかにされてきた一方、社会や制度の変容に伴う様々な課題も提示されてきた。

そして今、第4次産業革命という新たな時代を迎えるにあたり、特別活動は社会情動的スキルの育成という期待から改めてクローズアップされ、国際化に向けての一步を踏み出しつつある。しかし、日本国内に目を向けると、多くの教育関係者が特別活動の必要性を認識しつつも、依然として全国的に活性化しているとはいえ、むしろ働き方改革の流れの中で精選を余儀なくされている。

こうした状況の最中に起きたコロナ危機は、子どもたちが学校に通い、友達と関係を結び、ともに学び生活するという「当たり前」を奪い去った。日常が失われ、遠隔授業の限界も露呈する中で、そもそも集合形式で行われる学校教育の役割は何なのかという問い直しは避けられず、その問いはポスト・コロナの特別活動をどのように構想し、実現するかということにも直結している。

以上のような問題意識のもと、本書では特別活動の未来を展望し、特別活動を通してどのような学校教育を創造できるのか、また創造しなくてはならないのか、その際に教師に何が求められるのか、多角的な視点から考察した。その中でも、本書全体を通して特に重視したのは、以下の3点である。

1つ目は、特別活動の不易と流行の両方に目を向けていくことである。特別活動に尽力する現職教師からは、単なる実践手法にとどまらず、なぜ特別活動は必要なのかという不易を知りたいというニーズがある。一方で、コロナ下において新学習指導要領に示された改訂の趣旨が活かされていない現状があり、流行についても検討していく必要がある。

2つ目は、学問としての特別活動の在り方について考えることである。特別活動は行政が政策を牽引し、現場がそれを実践し、後付けでそれらを研究してきた傾向があり、他の学問領域に比べて特殊である。そのような難しさを認識しつつ、学問としての特別活動の位置づけを問うていかなければならない。特に、特別活動に熱心な実践者や研究者のコミュニティでは、ともすれば特別活動について肯定的な議論ばかりが行われてしまう傾向が

ある。内輪の論理で完結するのではなく、外側の視点も意識して特別活動を批判的に検討すること、そして批判をきちんと受け止められるようにすることが重要であると考えた。

3 つ目は、研究と実践、研究者と実践者の関係について検討することである。研究者は実践者が何を求めているのか分かっていないし、実践者は研究者が何をフィードバックできるか分かっていない、という批判がある。この乖離を埋めていくために、学会を通じて研究者と現場の先生がつながりをもつことが求められる。

次に、本書の構成について示しておきたい。本書は、特別活動の「研究」に焦点を当てた第 1 章、「実践」を焦点に充てた第 2 章、「国際化」に焦点を当てた第 3 章、および「まとめ」にあたる第 4 章によって構成される。第 1 章～第 3 章（縦軸）を貫く横断的な視点（横軸）として、上記の問題意識に基づき、①特別活動研究・実践の進化と変容、②新型コロナウイルスの影響に伴う特別活動への影響、③専門学会（日本特別活動学会）の役割を設定した。各章の概要は、以下の通りである。

第 1 章「日本における特別活動研究の成果と課題・今後の展望」では、日本特別活動学会が発足して 30 年間の特別活動に関する学術研究の成果を明らかにし、これまで十分に研究対象とされてこなかった教師教育に関する研究の必要性を提示する。また特別活動研究は実践への貢献が重要とされているが、学校現場の現状からみえる研究の課題を浮き彫りにし、これからの研究のあり方を提案したい。

第 2 章「学校現場における特別活動実践の成果と課題」では、学校における特別活動実践の成果や抜本的な課題を明らかにするために実施した質問紙調査の結果を分析する。この調査は、日本特別活動学会が 1995 年度と 2014 年度に実施した「特別活動の改善に関する調査」を引き継いでおり、26 年間の変化を可視化することで、成果と課題を顕在化させる。また新型コロナウイルス感染症予防対策の影響を大きく受けた実態を考察することを通じて、特別活動実践の未来に向けての示唆を導出する。

第 3 章「世界に開かれた特別活動の未来」では、海外諸国においてこれまで展開されてきた教科外活動を対象とする比較研究をレビューするとともに、海外の研究者や実践者から日本の特別活動がどのように評価されてきたか総括することで、日本型教育モデルとしての特別活動の特質を明確化する。また、EDU-Port ニッポンによる Tokkatsu の輸出を含め、国境を越えて展開されている特別活動・教科外活動の取組を整理することで、グローバルな視点から特別活動の成果と課題を検討する。さらに、国際化からみえた特別活動の意義を再確認し、さらなる発展によってどのような子どもたちの未来を作り出すことができるのかを展望する。

第 4 章「開かれた研究と実践に向けて」では、創立 30 周年記念集会の基調報告（第 I 部、本書の第 1 章～第 3 章の内容に相当）を受けて行われたディスカッション「みんなで話し合う特別活動の未来」（第 II 部）の内容を分析することで、関係者が特別活動研究・実践の未来をどのように描いているか、その一端を明らかにする。その上で、本書の内容を総括したい。

本書を材料に学問としての特別活動に関する議論が継続的に展開され、開かれた研究と実践が発展していくきっかけとなれば、この上ない喜びである。

執筆者を代表して 京免 徹雄

目 次

はしがき	ii
第1章 日本における特別活動研究の成果と課題・今後の展望	1
第1節 日本における特別活動研究の動向―	1
第2節 特別活動研究における「教師教育」という視点―	10
第3節 学校現場の現状からみえる特別活動研究の課題―	15
第4節 今後の特別活動研究に向けて―	30
第2章 学校現場における特別活動実践の成果と課題	39
第1節 調査概要―	39
第2節 小学校における特別活動実践の成果と課題―	42
第3節 中学校における特別活動実践の成果と課題―	89
第4節 高等学校における特別活動実践の成果と課題―	129
第3章 世界に開かれた特別活動の未来	163
第1節 海外の教科外活動の国際比較―	163
第2節 海外の研究者からみた Tokkatsu の機能とメカニズム ―学校のエスノグラフィで特別活動はどう描かれてきたか―	190
第3節 特別活動の海外展開～エジプト・インドネシア・モンゴルでの TOKKATSU の実践を中心に～	203
第4節 DESIGN for CHANGE の世界展開―	219
第5節 コンピテンシー・エージェンシーの育成という 国際的潮流からみた特別活動	223
第6節 小括―特別活動がつくる子どもの未来と学校の役割―	230
第4章 開かれた特別活動の研究と実践に向けて	241
第1節 今後求められる特別活動の研究と実践―	241
第2節 まとめ	246
おわりに	249
編者・執筆者一覧	250

第 1 章

日本における特別活動研究の成果と課題・今後の展望

第 1 章では、日本における特別活動研究の成果と課題を検討し、今後の展望を考察する。まず『日本特別活動学会紀要』における論文をもとに、特別活動研究の 30 年を振り返る（第 1 節）。それを受け、これまで十分な研究対象とされてこなかった教師教育に関する研究についての検討を行う（第 2 節）。さらに特別活動研究は実践への貢献が重要とされているが、学校現場の現状からみえる特別活動研究の課題を報告する（第 3 節）。それらを踏まえ、今後の特別活動研究に向けた考察を行う（第 4 節）。

第 1 節 日本における特別活動研究の動向

日本特別活動学会は特別活動に関する団体のうち、学術研究に取り組む団体である。その証左として、日本特別活動学会は日本学術会議協力学術研究団体となっている。

日本学術会議協力学術研究団体の要件は、学術団体であることと要件として捉えることが出来るだろう。ではその要件とは何か。日本学術会議協力学術研究団体の要件は次の通りである。

日本学術会議協力学術研究団体の要件について

- 1 学術研究の向上発達を主たる目的として、その達成のための学術研究活動を行っていること
- 2 活動が研究者自身の運営により行われていること
- 3 構成員（個人会員）が 100 人以上であり、かつ研究者の割合が半数以上であること
- 4 学術研究（論文等）を掲載する機関誌を年 1 回継続して発行（電子発行を含む。）していること

引用：日本学術会議ホームページ，協力学術研究団体，2022 年 1 月 6 日取得
<http://www.sci.go.jp/ja/group/dantai/index.html>

特別活動に関する団体はさまざまあるが、日本特別活動学会の特徴は、学術団体にある。上記の要件に従えば日本特別活動学会の特徴は、100 名以上の会員が自ら運営しながら、学術研究が行われ、さらに特別活動に関する学術研究の成果を機関誌で年 1 回、刊行している点にある。そして日本特別活動学会は会則を参照すれば、「特別活動の研究の充実・発展奨励並びに普及を図ること」を目的とした学会である。

日本特別活動学会の研究の軌跡を紐解くには、学会機関誌である『日本特別活動学会紀要』が重要な資料となる。1993 年に刊行された第 1 号から、直近の 2021 年 3 月刊行の 29 号に至るまで、数多くの特別活動研究の成果が『日本特別活動学会紀要』に掲載されている。日本特別活動学会の軌跡をたどる上で最も重要な資料であることに間違いはない。

さらに『日本特別活動学会紀要』は学術研究の成果を集録するだけでなく、研究成果

を社会に発信する重要なメディアである。近年の学術研究の成果は、CiNiiやJ-Stage等で研究論文をオンライン上で講読できるようになっている。『日本特別活動学会紀要』においてもそれが実現できるよう準備を進めている。今後、学会外への発信という意味において、『日本特別活動学会紀要』の重要性は高まることとなるだろう。

本報告は、『日本特別活動学会紀要』における特集論文テーマと研究論文のレビューを通して、日本における特別活動研究の動向について検討したい。レビューに先立ち、次の点についてあらかじめ断りたい。特別活動研究の動向を知る資料として、本報告は『日本特別活動学会紀要』のみに限定する。『日本特別活動学会紀要』以外にもレビューの対象を拡大させた方が、包括的に研究動向を知ることが出来るだろうが、30周年を迎える日本特別活動学会の研究動向を知ることが直接的な目的ゆえ、『日本特別活動学会紀要』に限定した。

ところで日本特別活動学会では、どのような研究レビューが行われてきたのだろうか。かつては山田（1999）が学校行事に関するレビューを実施しているが、最近では意外と特別活動研究に関するレビューは十分されていない。そうした中、山口（2012）が「カリキュラム研究としての特別活動研究」という論文において、特別活動研究を振り返っている。そこでは次のような記述が見られる。

とりわけ、教科等の教育に関する学術的な研究に比べて遅れた状態にあった特別活動の理論的な研究の進化、普及に本学会が果たした役割は大きいものがある。ややもすると学習指導要領の改訂や学校現場における特別活動の実践を追認することに終始しがちであったわが国の特別活動研究を実態把握に基づく分析を通してその課題を明確にし、課題解決のための方策を提示し、未来志向の発想に基づく研究に高めることによって、学校現場における実践的な取組に役立つ資料を提供し、提言を試みてきた。学習指導要領の改訂に当たっても、学会としての意見を集約し、文部科学省に提出した。（山口 2012, p. 25）

山口（2012）の後、石田（2017）による特別活動学会紀要のレビューが行われたが、石田（2017）は山口（2012）とは異なる見解を示している。石田（2017）のレビューの方法は、論文を「論説等」「文献研究」「調査研究等」「実践開発研究等」「実践報告等」というカテゴリーで分類して、それぞれに該当する論文数をカウントした上で、それぞれのカテゴリーの多寡をみている。その結果、次のように述べている。

特別活動の定義・意義、他教科・他領域との関係、各内容の関係、研究の方向性の観点から日本特別活動学会紀要論文の記述を見ると、内容が総花的で、特別活動の「基本的概念」の構築や共通理解が図られてきたとは言いがたい。また、学校種、特別活動の各内容についても、論文数に偏りがあり、研究成果の蓄積の観点から課題が残る（石田 2017, p.7）

山口（2012）の考察は、石田（2017）と比べると、対照的なものになっている。この違いをどのように読み解いていけばよいのだろうか。本報告は山口（2012）や石田（2017）

によるレビューを議論の出発点としつつ、『日本特別活動学会紀要』（1号～29号）における特集論文と研究論文を資料として、日本特別活動学会が発足して以来、30年間の研究論文のレビューを行う¹⁾。

1. 日本特別活動学会紀要の特集論文

日本特別活動学会紀要の内容構成は30年の歴史において変更がなされた点もあったが、特集論文と研究論文の2つは論文のカテゴリーとして設定され、毎号それぞれ数本の論文が掲載されてきた。

このうち特集論文は、紀要編集委員会が毎号テーマを設定している（表1-1）。日本特別活動学会の研究の方向性をしめすものであるだろう。日本特別活動学会の目的と照らし合わせながら、特集論文のテーマを次の2点から整理検討したい。

表1-1 日本特別活動学会紀要特集テーマ一覧（1号～29号）

年	月	紀要	日本特別活動学会紀要 特集テーマ
1993年	3月	01号	特別活動の今日的課題（1）特別活動の課題と展望 特別活動の今日的課題（2）学校週五日制と特別活動の実践
1993年	8月	02号	特別活動の意義の再確認と実践課題
1994年	9月	03号	集団活動育成の意義と課題
1995年	8月	04号	「いじめ」への対応—特別活動の役割—
1996年	7月	05号	これからの教育課程における特別活動のあり方
1997年	10月	06号	これからの学校像と特別活動：その役割と課題
1999年	1月	07号	特別活動の現状と今後の課題
2000年	3月	08号	個と集団の新たな関係
2001年	3月	09号	21世紀を迎える特別活動—教師の意識改革をどう進めるか—
2002年	3月	10号	学会創立10周年記念特集
2003年	3月	11号	豊かな人間性を育てる活動の創出—特別活動はどうかかわるか
2004年	3月	12号	これからの特別活動研究をどうすすめるか
2005年	3月	13号	豊かな人間性・社会性を育む特別活動
2006年	3月	14号	特別活動と心の教育
2007年	3月	15号	これからの特別活動の創造
2008年	3月	16号	戦後教育における特別活動の成果と展望
2009年	3月	17号	新学習指導要領のもとでの特別活動の実践的課題は何か
2010年	3月	18号	豊かな学校生活を築く特別活動
2011年	3月	19号	これからの学校づくりをどう考えるか—特別活動からの提言
2012年	3月	20号	特別活動研究の新たな10年に向けて—改めて特別活動の存在意義を問う—
2013年	3月	21号	特別活動研究・実践の今日的課題—「学級づくり」と「学校づくり」の視点から—
2014年	3月	22号	特別活動がはぐくむ能力・態度とは何か
2015年	3月	23号	学級・学校文化をつくる特別活動の構想
2016年	3月	24号	楽しく豊かな学級・学校生活をつくる特別活動の成果と課題
2017年	3月	25号	<特集論文Ⅰ> 特別活動に関する研究と実践の往還 <特集論文Ⅱ> Tokkatsuの国際的潮流
2018年	3月	26号	学習指導要領を読み解く
2019年	3月	27号	学習指導要領（高校）を読み解く
2020年	3月	28号	校種をつなぎ接続する特別活動
2021年	3月	29号	なすことによって学ぶ—その理論と実践

(1) 特別活動の普及

日本特別活動学会の目的である「特別活動の研究の充実・発展奨励並びに普及を図ること」のうち、特に普及に関わる内容である。日本特別活動学会は教育政策と学校現場の仲介の役を担うことを志向していることが山口（2012）などからうかがえる。

特集テーマの内容や設定時期をみたとき、日本特別活動学会は教育政策と学校現場それぞれに対して双方向のやりとりを行っているのではなく、「教育政策→日本特別活動学会→学校現場」という関係にあることが特集テーマからはみえてくる（表 1-2）。学習指導要領の改訂直後に、学習指導要領改訂に関わる特集が組まれる。また近年では、国立教育政策研究所が刊行した特別活動指導資料の刊行直後に、それに関連するような特集なども組まれている。

山口（2012）は「学習指導要領の改訂に当たっても、学会としての意見を集約し、文部科学省に提出した」（p. 25）と述べているが、少なくとも学会紀要からはうかがうことは難しい。無論、異なる方法で教育政策サイドに提言等が行われたのかもしれない。しかし学会外においてそうした事実を知らせる上で、学会紀要を重要なメディアとして位置づけることが重要となってくるだろう。

表 1-2 学習指導要領改訂と日本特別活動学会紀要特集テーマ（16号～29号）

年	月	学習指導要領	国立教育政策研究所	日本特別活動学会紀要 特集テーマ
2008年	3月	小学校学習指導要領 平成20年改訂 告示		戦後教育における特別活動の成果と展望
2008年	3月	中学校学習指導要領 平成20年改訂 告示		
2009年	3月	高等学校学習指導要領 平成21年改訂 告示		新学習指導要領のもとでの特別活動の実践的課題は何か
2010年	3月			豊かな学校生活を築く特別活動
2011年	3月			これからの学校づくりをどう考えるか—特別活動からの提言
2011年	4月	小学校学習指導要領 平成20年改訂 全面实施		
2012年	3月			特別活動研究の新たな10年に向けて—改めて特別活動の存在意義を問う—
2012年	4月	中学校学習指導要領 平成20年改訂 全面实施		
2013年	3月			特別活動研究・実践の今日的課題—「学級づくり」と「学校づくり」の視点から—
2013年	4月	高等学校学習指導要領 平成21年改訂 年次進行で実施		
2014年	3月			特別活動がはぐくむ能力・態度とは何か
2014年	8月		小学校特別活動指導資料（通称緑本） 刊行	
2015年	3月			学級・学校文化をつくる特別活動の構想
2016年	3月			楽しく豊かな学級・学校生活をつくる特別活動の成果と課題
2016年	4月		中学校特別活動指導資料 刊行	
2017年	3月	小学校学習指導要領 平成29年改訂 告示		
2017年	3月	中学校学習指導要領 平成29年改訂 告示		<特集論文Ⅰ>特別活動に関する研究と実践の往還 <特集論文Ⅱ>Tokkatsuの国際的潮流
2018年	3月	高等学校学習指導要領 平成30年改訂 告示		学習指導要領を読み解く
2019年	1月		小学校特別活動指導資料（通称緑本） 刊行	
2019年	3月			学習指導要領（高校）を読み解く
2020年	3月			校種をつなぎ接続する特別活動
2020年	4月	小学校学習指導要領 平成29年改訂 全面实施		
2021年	3月			なすことによって学ぶ—その理論と実践
2021年	4月	中学校学習指導要領 平成29年改訂 全面实施		
2022年	4月	高等学校学習指導要領 平成30年改訂 年次進行で実施		

(2) 特別活動の研究の充実・発展奨励

次に日本特別活動学会の目的のうち、特別活動の研究の充実・発展奨励に関わる内容である。

① 特別活動固有の理論と方法論の構築

研究の充実を図る上で、研究のベースとなる理論や方法論は不可欠である。学会発足時、特別活動に関する固有の理論と方法論を探究した形跡がみられる。たとえば 1号の特集において木原（1993）は「実践を対象とした科学研究」（p. 20）の可能性を論じている。

また 12 号において、武藤（2004）は特別活動学の可能性を論じており、その中で特別活動に関する理論構築ならびに外国研究の重要性を指摘している。それらを踏まえ、特別活動学の構築に向けて「ガイダンス的アプローチの視点および自治活動的アプローチの視点をセットにして、特別活動の 4 つの領域をとおして、分析を行うことができるか、また特別活動の実践を構築していくことができるか、特別活動学が成立するか否かは、この点にかかっていると見える」（武藤 2004, p.5）と述べている²。

② 特別活動の可能性の探究 ～学校現場が直面している教育課題と特別活動～

それぞれの時期において学校現場が直面している教育課題に対し、特別活動がどのような貢献が出来るかどうかを議論している特集テーマが設定されている。これは特別活動にはどのような可能性があるのか探究していると理解できるだろう。それと関連して未来志向的な特集テーマもみられる（たとえば 5 号, 6 号, 15 号, 19 号）。

04 号	1995 年 8 月	「いじめ」への対応ー特別活動の役割ー
05 号	1996 年 7 月	これからの教育課程における特別活動のあり方
06 号	1997 年 10 月	これからの学校像と特別活動 : その役割と課題
14 号	2006 年 3 月	特別活動と心の教育
15 号	2007 年 3 月	これからの特別活動の創造
19 号	2011 年 3 月	これからの学校づくりをどう考えるかー特別活動からの提言
25 号	2017 年 3 月	<特集論文Ⅱ> Tokkatsu の国際的潮流
28 号	2020 年 3 月	校種をつなぎ接続する特別活動

③ 特別活動の本質の探究 ～特別活動の原点回帰志向～

特別活動の本質を過去に求める傾向が見られる。たとえば発足当初の 1993 年の第 2 号において、さっそく「特別活動の意義の再確認と実践課題」という特集テーマが組まれている。その後も下記のような特集が組まれている。

02 号	1993 年 8 月	特別活動の意義の再確認と実践課題
16 号	2008 年 3 月	戦後教育における特別活動の成果と展望
29 号	2021 年 3 月	なすことによって学ぶーその理論と実践

2. 日本特別活動学会紀要の研究論文

(1) 全体的動向

特集論文において特別活動の研究の充実や発展奨励に関する提言などがなされてきたのだが、それを受け研究論文ではどのような論文が掲載されてきたのだろうか。ここでは研究論文のレビューを行っていくのだが、それに先立ち、『日本特別活動学会紀要』における研究論文とはどういったものか、確認しておきたい。

先述の通り、『日本特別活動学会紀要』は 1 号から一貫して特集論文と研究論文が掲載されてきた。特集論文が紀要編集委員会による招待論文であるのに対して、研究論文はいわゆる査読付き投稿論文である。学会員から投稿され、紀要編集委員会による査読を経て、

掲載されたのが、研究論文である。

ただし『日本特別活動学会紀要』では研究論文以外のカテゴリーの論文も掲載されてきた。具体的には次の通りである。

1号～9号	研究論文，研究ノート
10号～14号	研究論文，研究ノート，実践研究
15号～28号	研究論文，実践ノート
29号～	研究論文，実践論文

上記から分かることは、『日本特別活動学会紀要』の研究論文は実践研究と区別されている。それぞれのカテゴリーの区別は投稿要領によって明記されている。それが具体的に確認できるのが、14号以降である。まず研究論文は次のように定められている。

研究論文

特別活動に関する文献等研究や調査研究，および特別活動の成果を実証的に追求した研究等，学術的価値の高い論文

※ 紀要 29号掲載投稿要領より引用。

それに対して，実践論文は次のように定められている。

実践論文

小・中・高等学校等における特別活動の具体的実践事例に基づくもので，実践目標（目的）や意義，実践内容（活動内容），結果と考察，今後の課題などが明示された論文又はそれ準ずる論文

※ 紀要 29号掲載投稿要領より引用。

特別活動に関する研究は実践への貢献が期待されるだろうが，その点を直接目的とする論文は実践論文というカテゴリーに含まれることとなる。それに対し，特別活動の研究論文は「学術的価値」の有無が重要な点となる。

では特別活動における学術的価値とは何か。それを考え上で安井（2019）を参照したい。安井（2019）は「ある一つの研究領域が学問として成立するためには，当該領域における研究対象と研究方法に関する共通の認識が必要である」（p.121）と指摘している。その上で，研究対象は当然のごとく特別活動となる。特別活動の範囲や内容の捉え方にはさまざまな意見があるだろうが，現行学習指導要領でいえば，学級活動（ホームルーム活動），児童会活動（生徒会活動），学校行事，クラブ活動の4つが研究対象となるだろう。ただし歴史や海外までに対象を広げたとき，研究対象となるものは何なのかについては慎重に検討しなければならない。

今回，特別活動研究のレビューを行うにあたり注目したいのは，研究方法に関わる点である。安井（2019）は「特別活動学は，単一の学問分野ではなく，複数の学問分野によって構成される総合科学である」（p.121）と指摘している。その上で，特別活動における核となる学問分野として，教育学，心理学，社会学，哲学の4つを安井（2019）はあげてい

る。

今回、安井（2019）を基にしながらか、1号から29号までに掲載された研究論文（計94本）のリストを作成した上で、研究レビューを試みた。レビューの視点として重視したのは各論文の研究手法についてである。研究論文の質を担保する上で重要なのは、論文における学術的な研究方法の適切な援用にある。特別活動という対象に対してどういった研究方法を用いて研究をすすめられてきたのかを明らかにすることは、特別活動研究の学術的関心などを解き明かすことに繋がるだろう。

1号から29号までに掲載された研究論文（計94本）を通読した上で、石田（2017）を参考にしつつ、今回、94本の研究論文を次の6つのカテゴリーに分類した。それらは主には研究の方法論による分類となる。

量的研究	主に質問紙調査等による量的データによる分析を用いた研究
質的研究	主に参与観察やインタビューなど質的データによる分析を用いた研究
歴史研究	主に歴史資料等を用いた分析による研究
外国研究	主に日本以外の特別活動に関する研究
その他（実践事例）	実践研究に準ずる実践事例の紹介・検討に焦点をあてた論文
その他（論説等）	文献に基づき筆者の考察を行った論文など

この分類については留意すべき点が2つある。

1つ目は分類の精度に関わる点である。今回の研究論文の分類はあえて大まかなものとした。精度の高い分類を目指してしまうと、研究分類が微細なものになってしまう。今回は、日本特別活動学会における30年間の研究の動向を把握するためであるため、あえて大まかな分類に留めることにした。たとえば量的研究でいえば、精度の高い分類をした場合、研究データの収集方法や分析方法の適切性を問わないといけないのだが、そこまで求めてしまうと厳密な意味での量的研究に該当する研究が少なくなってしまう恐れがあった。そのため量的な方法を何かしら用いている場合は、量的研究と分類した。

2つ目は質的研究についてである。質的研究は日本においては1990年代以降、教育社会学などを中心に研究が蓄積されはじめ、研究方法論も精練されてきている。方法論が精練されてきているがゆえに、質的研究の分類を適切に把握する為には、質的研究に精通している研究者でなければならない。筆者（長谷川）は量的研究には従事してきたが、質的研究については量的研究ほど研究実績経験が少ない。そのため今回の分類では、まずは量的調査の有無で研究を分類し、その上で実践研究とは異なる学術的な質的方法を用いた研究を質的研究として分類した。

以上を踏まえ、研究方法に分類した日本特別活動学会の研究論文の割合を算出した。表1-3は、1990年代、2000年代、2010年代以降の3つの年代別に示した表である。

表1-3から分かることは次の通りである。まず、日本特別活動学会の研究論文の中心は量的研究である。これは学会発足時から一貫しての傾向で、どの年代も40%以上の割合を示している。

続いて質的研究についてであるが、これは一貫して少ない。ただし2010年代以降は8%となっており、増加傾向にある。なお先述の通り、本稿は量的研究の分類を先に行った上で質的研究の分類を行った。質的研究の視点からあらためて検討分類した場合、異なる結

果が導き出される可能性はあるだろう。

歴史研究は学会発足時から一定の蓄積があり 1990 年代と 2000 年代は 20%近くを占めていた。ただし 2010 年代以降は 11%に割合が低下している。

歴史研究に代わる形で増加傾向にあるのが、外国研究である。2000 年代までは 10%未満であったが、2010 年代以降は 16%に増加していた。

量的研究や質的研究、歴史研究、海外研究以外のその他については、どの年代も実践事例や論説等を合わせて約 20%の割合を占めていた。ただし 2010 年代以降は実践事例を中心に減少傾向にある。これは特別活動学会紀要において実践論文というカテゴリーが設置され、実践研究的な論文はそこで掲載されるように整理されてきた結果であろう。

表 1-3 研究方法に分類した日本特別活動学会の研究論文の割合（年代別）

	量的研究	質的研究	歴史研究	外国研究	その他 (実践事例)	その他 (論説等)
1990年代（1号～7号）	47%	3%	18%	9%	9%	15%
2000年代（8号～17号）	44%	6%	19%	9%	9%	13%
2010年代以降（18号～29号）	47%	8%	11%	16%	5%	13%

(2) 量的研究の内容と方法

以上のように大まかな傾向を把握してきたが、それぞれの分類に属する論文の内容はどういったものであろうか。すべてを網羅することは困難なため、ここでは量的研究の動向について検討したい。

すでに述べたとおり、特別活動の研究論文において量的研究は大きな割合を占めており、日本特別活動学会発足直後から研究がすすめられている。たとえば穴吹（1993）は 20 学級以上の児童（小学 5、6 年）を対象にした質問紙調査データを用いて、話し合い活動への参加に関する尺度開発を行っている。また鈎（1996）は小学 3 年生から中学 3 年生まで計 4,000 名以上の大規模サンプルデータを用いて分析を行っている。

2000 年代以降も量的研究はすすめられており、たとえば中村（2006）は小中学生対象の質問紙調査データ（800 名以上）のデータを用いて社会性尺度の開発などを行っている。2010 年代以降も特別活動研究において量的研究はすすめられており、それに該当する研究としては山田（2017）や久保田（河本）（2021）、小林（2021）などがあげられる。

以上を踏まえつつ特別活動研究における量的研究の特徴について次の 2 点に言及したい。

① 実践事例と関連した量的研究

第 1 は、実践事例と関連した量的研究についてである。『日本特別活動学会紀要』において掲載されている研究論文は学会発足時から、特別活動に関する実践事例において量的調査の実査分析が行われている論文が見られる。たとえば先ほど述べた穴吹（1993）は、尺度開発した話し合い活動への参加に関する尺度を用いて、話し合い活動の参加の変化を検討している。その他、今泉（1995）は自然体験活動による実践事例における態度変容について、質問紙調査の結果をもとに検討を行ったり、斉藤（1996）は療法問題解決を導入したホームルームガイダンスに関する高校の実践事例において、担任の態度に対する高校生の

意識を検討するために質問紙調査の実査分析を行ったりしている。

それに関連して研究の主たる目的は、量的方法を用いた特別活動の効果の解明等にあるものの、ランダムサンプリングに準ずる方法で調査データを収集するのではなく、実践事例からデータ収集を行って調査分析を行っている量的研究もみられる。たとえば山田（2017）の研究目的は、生徒会活動の人間形成機能を明らかにするために質問紙調査データを用いて実証的に明らかにすることにあるのだが、そこで用いられているデータは滋賀県にある公立 A 中の中学生を対象にしたものである。社会調査に関する教科書等を参照すればランダムサンプリングなどが推奨されるのだが、特別活動研究における量的研究は特別活動の実践を推奨している学校等を対象にした量的調査を用いた研究も、実証的な研究として積極的に認めていくことに 1 つの特徴が見出されるだろう。

② 特別活動における量的分析方法

第 2 は、特別活動における量的研究において用いられている分析方法についてである。学会発足時から特別活動に関する量的調査は尺度開発など行っているものが多いことから、因子分析を実施している研究がなされている（たとえば齊藤 1996，長谷川ほか 2013）。

2000 年代以降の研究をしてみると、共分散構造分析、構造方程式モデルを用いた研究が掲載されている。共分散構造分析は 1990 年代以降に教育心理学等において盛んに行われてきた分析方法で、複数の変数間の因果関係を検討する上で用いられる分析手法である。そうした分析手法が、2000 年代初頭にはすでに実施されており（齊藤 2001），2010 年代以降も宮田（2011），長谷川ほか（2013），宮田（2018）などにおいて共分散構造分析、構造方程式モデルを用いた研究が掲載されている。

③ 特別活動研究における量的研究の成果

特別活動における量的研究に対する期待は、特別活動の教育効果を実証的に明らかにすることにあつたと推察される。そうした期待を受け、特別活動研究における量的研究は学会発足 30 年を経て、実践研究と関連付けながら量的分析を実施してきた。これは特別活動という実践の特性を適切に把握するために積極的に行われてきたと理解することができるかもしれない。また特別活動実践の成果（教育効果）を社会的に認められるために、量的分析手法の高度化⁴が図られてきたとみなすことが出来るかもしれない。

3. 特別活動研究の課題

これまでの特別活動研究の成果を振り返ると、山口（2012）のように特別活動研究の成果を肯定的に評価する見解がある一方、石田（2017）のように特別活動研究「内容が総花的で、特別活動の「基本的概念」の構築や共通理解が図られてきたとは言いがたい。また、学校種、特別活動の各内容についても、論文数に偏りがあり、研究成果の蓄積の観点から課題が残る」（p.7）という指摘を受けてきた。

この指摘を受け、あらためて 30 年の特別活動研究の軌跡を検討した。『日本特別活動学会紀要』に掲載された論文を見ると、研究が多産され、内容や方法の充実も図られてきたのだろうが、今後に向けた課題があることも事実である。今後の展望も含めた考察は第 1 章第 4 節において改めて行おうが、ここでは次の点について指摘しておきたい。

それは「特別活動研究における教師の不在」である。先述の通り、日本特別活動学会の目的は「特別活動の研究の充実・発展奨励並びに普及を図ること」にある。そのため日本特別活動学会の関心は、特別活動の教育効果に関心が向けられてきたのだろう。その結果、研究対象は特別活動実践の被教育者になる児童生徒になることが多かったと推察される。

しかし近年の教育改革では、働き方改革に代表されるように教師に関わるものは少なくない。また何より普及という点に言えば、教師がそのカギを握ることになる。また教育学全般においても教師研究は重要な研究領域となっている。そうしたとき特別活動研究における教師は重要な研究対象となるだろう。

(第1章第1節担当 長谷川祐介)

第2節 特別活動研究における「教師教育」という視点

日本特別活動学会会則（令和元年9月14日改正）によると、日本特別活動学会の目的は、「特別活動の研究の充実・発展奨励並びに普及を図ること」とされる。同目的を遂行する上で、教師教育⁵からのアプローチは欠かせない。特別活動の理論や実践への着目はこれまでも多くなされてきたが、その担い手は教師だからである。しかし、養成課程、採用、研修における特別活動の実践知の形成プロセスに関する研究は多くない。例えば教師教育の入口に位置付く教員養成課程において、特別活動が如何に扱われ、教えられてきたのかについて、継続的な検討課題として位置付いてきたとは言いがたい。ましてや採用段階や研修に関する研究は管見の限り見当たらない。

その理由はいくつか考えられるが、例えば、当面の実践が特別活動研究者・実践者の主な関心であり、教員養成にはそれほど意識が向かなかつた、あるいは、教員養成における特別活動に関する科目自体が少ないため、そのことへの言及が直ちに特別活動の在り様に重要な影響を及ぼすとは考えられてこなかつた、そもそも特別活動研究の射程から教職課程研究や教師教育研究自体が抜け落ちている、などが考えられる。誤解を恐れずに言えば、「教職課程で特別活動の全てを教えることには限界がある」という意識が存在しており、教員養成課程における特別活動の在り方自体に関心が寄せられなかつたのかもしれない。いずれにせよ、特別活動の実勢において教師は重要な役割を担っているにもかかわらず、「教師」は主な研究対象とはなつてこなかつたのではないだろうか。

教職課程における特別活動の取扱いを論じることは様々な点で意義がある。2018年に行われた教育職員免許法（以下「教免法」という。）の改正による教職課程改革⁶は、教職課程において特別活動を取り扱う時間（以下便宜上「特別活動の指導法」という。）数を半減させることを可能とするものであり、特別活動研究者・実践者に衝撃をもたらした。日本特別活動学会が直ちに反対声明を発表した⁷ことにもみられるように、教職課程における特別活動の取扱いは重要なイシューであり、それゆえ、特別活動学会が研究を蓄積すべきテーマであるといえる。

そこで、本稿では、特別活動研究の中でも、教師教育という視座をもつ論文を中心に、その成果と課題について整理する。特に、教免法、教職課程、教員採用、現職研修、教職

大学院、などをキーワードに、特別活動に言及した論考を収集し、レビューする。結論から先に述べれば、特別活動研究において教師教育の視座を持った研究は僅少であり、また、現職研修や教職大学院、採用行政と特別活動の在り様について言及した論考も管見限り見当たらなかった。改めて、当該領域へのアプローチが求められることを強調したい。

1. 先行研究における特別活動と教師教育

国立情報学研究所論文検索ポータル (cinii) により検索した結果⁸に基づく、教職課程における「特別活動の指導法」の授業実践等の分析を通じた指導法研究や「特別活動の指導法」の授業を通じて身に付けるべきスキルや能力論を提案するものは多い。

教職課程における「特別活動の指導法」の授業実践は、数多くの論考（諏江 2016, 浜野 2017, 長谷川・沼田 2018, 木村 2018, 伊藤 2020 など）がある。ここで一つひとつ細かく取り上げることはしないが、それらの多くは「特別活動の指導法」の実践を通して、当該授業の改善や指導法を検討することを目的に、実践事例を提示するものである。それらの研究では、例えばアクティブ・ラーニングや学生参加型の授業、対話やグループ討議、協働学習などの授業実践が工夫として提示されている。こうした「特別活動の指導法」の実践研究の多くは、2010年代以降の研究に多い。これらの中には、所属大学の教職課程の授業担当者が課程認定行政（いわゆる再課程認定）に応じる形で、必要に迫られ研究されたような論考も散見され、当該領域が体系的な研究課題として成立しているとは言い難い。山田（2020）の指摘のとおり、「教職課程の科目担当者になるためには文部科学省の教員審査に合格する必要がある、そのためには直近10年間の活字業績が求められることから、担当予定者が駆け込み的に活字業績を作ったことによるもの」と思われる。したがって、多くが教職課程において自身が担当する特別活動に関する科目を振り返るものやその実践記録的なものが多い点が特徴である。最近では、コロナ禍においてオンライン授業形式の「特別活動の指導法」の授業展開事例を報告したもの（渡邊 2021, 村越 2021）や SDGs の視点から考察した報告（田村 2021）も登場しており関心を引く。

その中において、山田（2020）や天野・山田（2021）の論考のように、教職課程における学級活動の指導方法を実証的に検討したものや、柴崎（2018, 2019）のように、特別活動と総合的な学習の時間をどのように有機的に関連付け授業を展開するのかについて具体的な案を示したものなどは、「特別活動の指導法」の指導法研究として注目に値する。

以上のように「特別活動の指導法」の指導法研究には一定の蓄積がある一方で、制度的側面や教師そのものへの関心から研究したものは少ない。教職課程に特別活動が位置付けられていることの意義について、制度的な側面から検討した福本（1995）の論考は、特別活動の児童・生徒の自主的、実践的活動を重視する立場から、特別活動の制度化⁹の可能性を検討することを目的としたものであり、筆者の関心である教免法と特別活動の関係を扱った論考として貴重である。福本は、1988（昭和63）年の教育職員免許法改正に触れ、大学の教職課程に「特別活動に関する科目」が新設されたことについて、「特別活動の制度化を志向する萌芽の一つと考えてもあながち誤りではなかろう」と指摘し、特別活動の制度化は、「教育制度改革の一つの方策として期待できる」と結論している。現在特別活動がおかれている状況は、当時とは異なるフェーズにあるが、学習指導要領や教職課程での取り扱いや意義を検討する上で「特別活動の制度化」という視点は有効な分析視座である。

もう一つは、教師自体への関心を示した研究である。すなわち、本稿のテーマである教師教育の観点を持ち、教師の職能成長と特別活動をテーマとして扱った研究である。中村（2016）の研究は、学級会の実践を通じた若手教員の職能発達について Clarke & Hollingsworth（2002）による「職能成長の相互連関モデル（Interconnected Model）」を分析枠組みとして用いながら論じており興味深い。特別活動を通して教師はどのように成長するあるいはしないのかについて検討しようとしたものである。中村の研究は、著者自身による関わり（学級会に関する経験や知識を情報として与える行為）により実践した一教師を事例として扱っているため、個別事例の範囲を出ないが、本稿が着目したい教師教育の視点を持つ研究として位置付けておきたい。少し変わった視点として、現職教師と教職課程をつなぐような視点の研究も存在する。石田ら（2004）は、実習先の担当指導教員への調査を通して、特別活動に関して教員志望学生に身につけておいてほしい力として、「理論・知識」「集団作りの技術や能力」、「リーダー・指導者の資質」などが挙げられたことを明らかにしており、教職課程と現場実習さらには現職教育へとつながる研究の可能性を示したものとして貴重である。

以上のように、これまでの研究では、教職課程における「特別活動の指導法」の指導法を様々な角度から検討したものの蓄積はみられるが、特別活動の制度化という視点や教師教育という観点から検討したものは少なかった。なお、日本教育制度学会や日本教師教育学会など関連すると思われる諸学会¹⁰における紀要においても主題に「特別活動」が付された論考は少ない。これは、制度としての教職法改正、養成制度、教職課程科目の変遷や教師教育を論じる上で、あえて「特別活動」と関連付ける必要性が低いためであろう。したがって、教職法や養成制度、教職課程、教師教育、職能成長について特別活動という切り口から論じることは、本学会にこそ必要なのである¹¹。

では日本特別活動学会における研究状況はどうか。日本特別活動学会が刊行する『日本特別活動学会紀要』においては、「特別活動の指導法」の指導法に関する一定の研究蓄積がある。教師の実践的指導力養成に向けた講義の教育内容・方法の開発を行うことを目的とした下田（2001）の研究では、企画の立案とプレゼンテーションを行う実習は、学生の企画力や内面を見取る力の向上に貢献する（下田 2001：41）ことが明らかにされている。また、寶槻（2001）は、「受講学生が困難を乗り越えようとするときの、支援者側（教師、T.A.）の適切なサポートの重要性」を指摘している。これらは、大学における「特別活動の指導法」の指導においても特活的な取組を行っているという点で共通する。

特に、「特別活動の指導法」での学習効果を測定した長沼・林（2006）は、「特別活動を教職課程科目としての教育内容とし、一方で教育方法としても採用するという、二重の意味で特別活動を意識させ、体感・体得させる効果をねらった」実践を紹介している。「特別活動を特別活動的に学ぶ」実践として著者らが展開した模擬行事实習の実践は、教職課程における「特別活動の指導法」の指導法を考える上で示唆に富む。

以上のように、日本特別活動学会における教員養成課程や教師教育に関する研究は充実している状況にない。他学会や他誌にこれらの成果を求めることはできない以上、本学会が一定の関心を持ち研究を蓄積していくことが求められる¹²。

2. 「特別活動の指導法」の危機に付随する研究者養成の危機

(1) 2つの論点

日本特別活動学会紀要第 1 号に掲載されている「特集：特別活動の今日的課題」には、教職課程との関連から特別活動の課題が提示されており、日本特別活動学会発足時から教職課程における「特別活動の指導法」が関心領域とされてきたことがわかる。

同特集に寄せられた宇留田論文は、当時、教免法の改正によって教職課程の必修科目となった「特別活動に関する科目」に関する問題点として、「各大学では新設科目の対応に追われ、科目の教育内容や指導などの本格的な検討はほとんど行われていない。とりあえず 2 単位に必要な 1 時間 30 分の授業 15 回を確保することでせいっぱいという現状にある。また、これまでにおいても特別活動の前身である特別教育活動の研究も、ごく少数の大学を除いて、全く行われていなかった。そのため、新設科目の授業を非常勤講師で間に合わせている大学がほとんどである。特別活動に関する専門の知識や技術をきちんと教育できるようにするため、特別活動が教職課程の基礎基本の一つであるという考え方を確立し、人的物的な面や研究の面での充実を図ることが、緊急の課題である」（宇留田，1993：4）ことを指摘している。第 1 回研究大会の課題研究においても「教師養成（教職課程）における特別活動の課題」が設定されるほど、学会としても大きな課題として位置付けていたことが分かる。

また、山口（1993：15）は、「大学における特別活動に関する研究と教育は、ごく一般的に言って、きわめて低調であったということを否定することができない。実際、教職課程を置いている大学でも、特別活動の講義や演習を開設している大学はほとんどなかったし、研究活動の点でも、この分野の専門的研究に従事する人の数はごく限られていたというのが実情であった」と述べていた。福本が指摘するように教免法の改定による特別活動の必修化は、制度化の萌芽として位置付けられる一方、制度化に耐えうるには課題が山積していたことが分かる。おそらくこの状況は今もそれほど改善していない。

両者の論考からは、2つの論点が抽出できる。1つは、宇留田が指摘する特別活動が教職課程の基礎基本の一つであるという、教職課程における特別活動の在り方論—教授法ではなく—である。もう 1 つは、山口の指摘する、特別活動研究者や講座の少なさに付随する、特別活動研究者養成論とでもいう論点である。教職課程を含む教師教育の在り方を検討することは、特別活動研究者養成論と密接にかかわるのである。ここに教師教育を研究対象としていくもう一つの必要性がある。今日の状況に照らして、具体的に見てみよう。

(2) 特別活動の 2 つの危機

教育職員免許法施行規則の改正、2018 年度教職課程認定基準の公表、教職課程コアカリキュラムの策定等に伴い「特別活動の指導法」が置かれる科目が「道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目」となり、そこには新たに「総合的な学習の指導法」に関する授業を置く必要が生じた。そのため、各大学では再課程認定申請に向けてカリキュラムの改編に取り組むことになった。日本特別活動学会が行った「教職課程科目「特別活動の指導法」に関する情報提供アンケート」によれば、93 校からの回答のうち、「特別活動及び総合的な学習の指導法」（2 単位）を設定する予定と回答したのは 29 校（33%）であり、検討中と回答したのは 43 校（48%）にのぼった。「総合的

な学習の時間の指導演法」単独 2 単位での開講は必修科目の単位数を増やすことに繋がるため学生の負担をこれ以上増やさないためにも、特別活動との共通 2 単位での開講を検討中と回答したケースがみられるなど、1993 年当時抱えていた「課題」と比べると、教職科目における「特別活動の指導演法」が直面している現在の在り様は、まさに危機である。

前述した 2 つの論点から考える時、この教職課程における危機は、特別活動の研究者養成にも危機をもたらす。教職科目担当教員は、多くの場合複数科目を担当するが、そもそも教職科目において時間数が少ない科目は非常勤教員の活用や兼担により賄われる場合が多い。非常勤職員や兼担が問題なのではなく、そのことに伴い生じる研究室の減少が問題なのである。専任教員がおらず、研究室が無い場合、当該学部において特別活動を研究したり、特別活動の研究に触れたりする機会は極端に減ることが予想される。全国で既にこの傾向があるとすれば、教職課程を学ぶ学生が特別活動研究について触れずに教職へと進むことも増加して久しいということになる。単純化して言えば、現場に出るまでほとんど特別活動を知らずに入職する教員が増えているのである。それでも成り立つため、状況の改善は起こらず、少なくとも特別活動のニーズが増えることにはつながらない。ましてや特別活動を研究しようとする学生が増えることは期待できない。また、教員採用段階における特別活動に関する出題も少ない¹³ため、採用段階での補填は望めない。このように、教職課程における特別活動の取扱いは、学校現場にとっても、研究者養成にとっても、大きな影響を及ぼすのである。

(3) 特別活動における教師教育研究の課題と展望

では、このような危機にどのような論理を立てて特別活動の意義を訴えていくのか。筆者は、教職課程のみならず、採用や現職研修においても特別活動に関する内容を扱う必要があると主張する立場をとるが、教免法の改定がなされ、教職課程で ICT を活用した教育に関する科目の履修が義務付けられたことを加味すると、実質半減しつつある「特別活動の指導演法」の維持はともかく、増加を主張することはかなり困難であろう。とはいえ、危機的な状況を打破すべく、引き続き訴えていくことは重要である。

例えば、教職課程における情報の必修化についてみると、2020 年 10 月 5 日、中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会において、各大学等に求められる具体的な取組として「教職課程における教師の ICT 活用指導力充実に向けた取組について」が取りまとめられ、文部科学省から通知が発出された。同通知では、各大学等では、「ICT 活用指導力の向上に関する取組」を踏まえ、GIGA スクール構想に対応できる教師を確実に養成できるよう、教師の ICT 活用指導力について教職課程の改善・充実に努めることが求められた。2021 年 1 月 26 日には、中央教育審議会が取りまとめた『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)において、教職課程における ICT 活用に関する内容の修得促進に向けた取り組みの方針が示された。ここで着目したいのは、ICT 活用指導力の育成が教職課程のみならず、①教師の資質能力の指標や②教員研修計画に位置付けること、そして③教員研修のより一層の充実、という一連の流れの中で示された点である。換言すれば、教師の職能成長として捉えた場合、教職課程のみへの注目のみならず、入職後の研修にも位置付けていくことが示されているのである。本稿が教師教育という視点を重視することを主張する

理由はここにある。特別活動の指導力や実践力を教師の職能成長として捉え、養成段階から採用、そして研修と一連の流れで捉えなおしていく必要がある¹⁴。

そのためには、特別活動の実践が教師教育（職能成長）においてどのような効果があるかを追究する研究が必要となる。特別活動の実践が教師の職能成長とどのような関連があるか、教師の実践の高度化に特別活動の実践が果たす機能はどのようなものか。この点が明らかになれば、子供の成長や学習における特別活動の意義とは別に、教師の職能成長の側面からも特別活動を位置付けることが可能となり、その一環として教員養成課程における特別活動の指導法を意義付けることができると考える。

（４）おわりに

本稿では、特別活動研究における「教師」を扱った体系的な研究がなされてこなかったことを確認し、そのうえで、教師の職能成長という視点から教員養成を位置付けることで、新たな特別活動の意義付けが可能であることを指摘した。また、教職課程における扱いの不安定さは、特別活動研究の停滞につながる可能性があるため、その点においても特別活動の意義付けが必要であることを示した。

最後に、教師の職能成長という点から、研究シーズを提示したい。一つは、特別活動の実践者の発達モデルの研究である。豊かな実践を通じた教師の成長、教師の力量向上における特別活動の役割に焦点を当てていく際、このモデル化の議論が深まれば、特別活動の高度化の議論が可能となり、教職大学院における高度化の意義とも連動させることができるのではないだろうか。その第 1 段階として教職課程を位置付け、採用、初任者、実践、研修、管理職と高度化させていくことは可能か。そのためには教師に着目した特別活動の実践力の指標化の可能性を検討していく必要がある。もちろん他教科や領域と比べ活動の多様さや各現場での実践の在り方など標準化が難しい領域であるため、容易なことではないし、むしろ標準化しないことが「良さ」であるという見方もある。しかしその多様さは時にわかりにくさにつながり、特別活動を実践する上で実践者が習得しておくべき知識・技術を曖昧にし、ひいては特別活動の実践の高度化を阻む可能性もある。

もう一つは、教師に着目した場合、教師の学校適応や学級適応に特別活動が果たす役割についても研究される必要があるだろう。教師の職能成長や学校適用と特別活動という、いわば、「教師にとっての特別活動」研究が今後求められるのではないだろうか。

（第 1 章第 2 節担当 田中光晴）

付記：本節の内容は所属組織を代表するものではなく、全て個人的見解によるものである。

第 3 節 学校現場の現状からみえる特別活動研究の課題

1. 学校現場で行われている学級会の課題

（1）研究の目的と方法

①目的

小学校・中学校学習指導要領(平成 29 年告示)高等学校学習指導要領(平成 30 年告示)(以

下、学習指導要領)には、次の内容が示された。

学習や生活の基盤として、教師と児童（生徒）との信頼関係及び児童（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＜ホームルーム＞経営の充実を図ること。 () 中高の内容, < > 高の内容

このことを受け、新学習指導要領小・中・高等学校の解説特別活動編（以下、特活解説書）には以下の内容が示された。

「学級＜ホームルーム＞活動における児童（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＜各活動・学校行事＞を相互に関連付けながら、個々の児童（生徒）についての理解を深め、教師と児童（生徒）、児童（生徒）相互の信頼関係を育み、学級＜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にすること。 () 中高の内容, < > 高の内容

ここには、学級経営を充実させる具体的な方策が、学級活動（以下、学活）とホームルーム活動（以下、HR活動）の自発的・自治的活動であるということが示されている。そして、そのことが、いじめ等の生徒指導上の問題も未然に防げるのだということも示しているのである。このことは、特別活動への大きな期待である。

平成30年度の児童生徒の問題行動調査（文部科学省）では、いじめの認知件数は543,933件である。いじめを受けて苦しんでいる児童生徒や保護者にとっては、教育課程に位置づいており時間割では「学級活動」という時間の充実がいじめを改善してくれるのだということになれば、特別活動への期待は計り知れないものである。

学級活動における自発的・自治的活動とは、児童生徒が自ら話し合っ、目標や方法を決めたり役割分担をしたりして、学級の友達と協力して実践する話し合い活動や、係活動、学級集会活動のことである。

平成20年告示の小学校学習指導要領解説特別活動編には、「望ましい集団活動」の6つの条件が示されていた（表1-4）。特に、学級集団の目標の共通理解や方法・手段の共通理解、役割分担の共通理解は、学級集団の心的な結びつきを強めることになり、学級経営の充実に機能すると考える。

森田（2010）は「いじめを止めたり、仲裁したりするには、その場の雰囲気への同調志向、自己保身といった意識を超える価値観を育成していくことが必要」であり「そのためにいじめ問題を『個人化』させず、『公共化』させる力を子どもたちにつけ、自分たちの手で課題を解決するよう、主体的に参画させていくことが必要」であると述べている。

表 1-4 望ましい集団活動の条件

ア 活動の目標を全員でつくり、その目標について全員が共通の理解をもっていること。
イ 活動の目標を達成するための方法や手段などを全員で考え、話し合い、それを協力して実践できること。
ウ 一人一人が役割を分担し、その役割を全員が共通に理解し、自分の役割や責任を果たすとともに、活動の目標について振り返り、生かすことができる。
エ 一人一人の自発的な思いや願いが尊重され、互いの心理的な結びつきが強いこと。

オ 成員相互の間に所属間や所属意識，連帯感や連帯意識があること。
カ 集団の中で，互いのよさを認め合うことができ，自由な意見交換や相互の関係が助長されるようになっていること。

つまり，学級内のいじめている子供に「人をいじめるのは良くないから止めろ」と，自分がいじめられたらどうしようという思いを振り払って伝えたり，学級内のいじめにつながるような問題に気づいて「そういう問題はおかしいからみんなで話し合っ解決しよう」と他の子供たちに働きかけたりする子供の育成が必要だと述べているのである。このような子供を育てるのが「学級会」と呼ばれることが多い学活(1)の話合い活動である。

しかしながら，全ての学級会が学級経営の充実に向かうような，いじめの根絶に向かうようなものであるのかというと，ここに大きな問題が残されている。本研究では，学級経営の充実やいじめ等の生徒指導上の問題解決に機能する特別活動とはどのようなものであるのかを，F県で実施された2つの学級会を通して考察してみたい。さらに，これまで行われた学級会の議題から子供の問題意識と学級会の議題についての考察を加えてみたい。

②方法

F県で実施された①，②の学級会から，本学級会の実施に至るまでの担任の具体的な指導内容を明らかにするとともに，学級会における児童の発言から，いじめ等の問題の解消につながる学級会についての考察を深めたい。さらに，報告者が参観した学級会や子供の問題意識を調査したアンケート調査の結果から学級会の議題や問題意識についての考察を深めたい。

- ① 2017年12月にK市立H小学校の6年X組で行われた学級会
- ② 2020年12月にN市立N小学校の6年Y組で行われた学級会
- ③ 報告者が参観した116の学級会の議題や教育センター受講者のアンケートの調査結果から子供の問題意識について考察する。

(2) 研究の実際

①2017年12月に実施されたK市立H小学校の6年X組の学級会

・学級会の概要と担任の指導の意図

2017年12月にK市立H小学校の6年X組で学級会が行われた。表1-5に示すように学級会の議題は「みんなが安心できるクラスにしよう」であった。

提案理由は「クラスで発表するときに，ニヤニヤしてとなりの人とこそこそ話をし，クラスの人がいやな思いをしているので，そんなことをなくしたいから。」というものであった。

本議題が生まれた背景について担任に聴取すると，次のような説明があった。「2学期も間もなく終了しようとする頃，『男子の何人かが，女子が発表するときにニヤニヤ笑ったり，隣の人と顔を見合わせてコソコソと話したりするようになった。とても嫌な思いをしているので，そのような行為はやめてほしい。この学級でのいい思い出をもって卒業したい。』という訴えが数人の女子から担任にあった。」ということであった。

さらに担任は，「この学級の子供たちは，これまで学級集会なども計画してみんなで協

力して実践してきており、人間関係もより良いものになってきているので学級会の議題として取り上げ、学級全員でこの問題について協議しても大丈夫だという確信があった。」とも語った。そして、「この問題をこのままにしておくで学級の雰囲気が悪くなり、私に訴えてきた女子たちの担任への信頼も崩れると考えた。」ということであった。

表 1-5 K市の学級会の概要

議 題	みんなが安心できるクラスにしよう
提案理由	クラスで発表するときに、ニヤニヤしてとなりの人とこそこそ話をしている、クラスの人がいやな思いをしているので、そんなことをなくしたいから。
本議題が生まれた背景	2学期も間もなく終了しようとする時、男子の何人かのふざけた行為が見られるようになった。その時、女子からそのような行為はやめてほしい。いい思い出をもって卒業したい。という意見が出され学級会の議題として取り上げられた。
担任への聴取内容	1学期から学級会は実施してきており学級集会なども経験してきている。その結果、男女関係なくなんでも言える人間関係が育ってきていると判断したので、計画委員会と話し合っで学級会の議題として取り上げることにした。

担任への聴取を通して、次のような事項が明らかになった。一つは、担任が学級の人間関係などの状況がどの程度なのかを把握しているということである。二つ目は、問題をこのままに放置していたら学級の雰囲気が悪くなるだろうという見通しを持っているということである。そして、三つ目に、「学級会」という児童の自発的、自治的な協議の場への教育的な効果を期待し、信じていたということである。

・学級会の児童の発言からいじめ等の問題の解決の可能性の考察

表1-6は、学級会の進行を担う計画委員会が計画した「話し合うこと①」の『何をするか』の冒頭の部分である。ここでは、授業中に笑わないようにするために自分たちで何をするかを話し合うように計画されていた。しかし、C1とC4は「笑うこと自体がおかしい」C2「イライラしたりムカつく」と、授業中に笑っていることに対する嫌悪感を率直に伝えている。さらに、C3になると「〇〇たちが笑っている」と、笑うという行為をしている人物の名前まで言っている。授業中に笑わないようにするために何ができるのかを発言する場面であっても、子供たちの発言には「どうしても言っておかなければならない。」「嫌だったことを分かって欲しい。」という怒りや不快などの言葉となって表出されている。

C5になって「笑わないようにするために紙に書いておく」という、本題に迫った意見が出てきている。しかし、C1やC4の発言のように本音で語る学級会であるということが、いじめ等の問題解決には必要ではないかと考える。

この日の「何をするか」という話し合いでは、表1-7に示すような意見が採択された。採択された意見は、自分で笑わないように意識したり相互に注意し合ったりといった実践可能な事項である。

表 1-6 学級会の発言記録

<p>C1 : これまでも何回もあったから、そういう人は自分のことだとわかっていないし、それを言ってもただ目が合ったから笑っただけと言ったりなんか理由が合ったから笑っただけと言ったりするけど、<u>笑うこと自体がおかしいから</u>、そういう人はちゃんと意識して欲しいと思います。</p> <p>C2 : 私も、C1 さんと同じで、今でもその辺で笑っているのを見たら<u>イライラしたりムカついたりするから</u>そんなのはやめたほうがいいと思います。</p> <p>C3 : 私も、C1、C2 さんたちと同じで、<u>この辺の人や〇〇さんたちが目を合わせて笑っているから</u>、それはやめたほうがいいと思います。</p> <p>C4 : 今までの人と似ているけど、<u>笑うこと自体がおかしいし</u>、この学級会の提案理由にもあるように<u>笑うのをやめるべきだ</u>と思います。</p> <p>C5 : 自分は、笑わないように意識しているんだけど、<u>意識するというのは授業中に笑わないように努力する</u>というものもあるけど、他にも、<u>笑わないようにする</u>ということをお忘れするように<u>紙に書いておいて自分からしないと行動すること</u>も意識することだと思っています。</p>
--

下線は報告者

この話し合いで却下された意見は表1-8の通りである。子供たちは、どうすれば笑わない学級になるのかという具体策を真摯に協議するのだが、友達の人格を否定するような事項については、取り上げていない。そのようなことをしてはいけないということをお子たちなりに判断しているのである。子供たちは、これまで経験してきた学習や生活の中である程度の道徳性や規範意識を身につけてきている。だからこそ、教師は、子供たちが間違っただけを決めてしまうのではないかとためらうのではなく、子供たちを信じて問題解決を委ねることも大切だと考える。

表 1-7 学級会で採択された意見

<ul style="list-style-type: none"> ○自分が笑わないように意識する。 ○隣の人が注意する。(一人で言えないときは、周りの人も一緒に注意する。) ○発表している人の方を向く。 ○発表している人のことを笑った人数を帰りの会で報告する。 ○質問されて、まちがって笑われたら、笑った人が質問に答える。
--

表 1-8 学級会で却下された意見

<ul style="list-style-type: none"> ●仲良しの人でも、授業中に目を合わせないようにする。 ●笑った人の名前を帰りの会で発表する。 ●机の上に紙を貼っておいて笑った人の名前を記入する。 ●笑っている人の机を離す。
--

②2020年12月に実施されたN市立N小学校の6年Y組の学級会

・学級会の概要と担任の指導の意図

2020年12月に、F県N市の6年生の学級会が行われた。表1-9に示すように議題は「学級の問題を解決しよう」であった。提案理由は「休み時間に一人の人がいます。また、RとTと関わっていません。誰一人悲しい思いをしないで、27人みんなが楽しいと思えるクラス

にしたいと思い提案しました。」であった。

本議題が生まれた背景について担任に聴取すると「10月にRとTの双子の兄弟が転校してきた。子供たちは大喜びで、歓迎会を開いて迎えた。しかし、発達障害の診断が出ていた弟のRは、怒りっぽく、カッとなると暴力を振るったり椅子を振り上げたりするようになり、次第に学級の友達と疎遠になってきた。そのような時に、あんなに歓迎したのにRと関わらないのはおかしい。Rのことを知らないでRと距離を取っているのは学級全体の問題だと、女子の日記に書かれていたので、このことを議題化した。」というような説明があった。さらに、RとTの転校もRの起こした問題が原因で前の学校に居づらくなったということだった。

さらに担任は、「日記を書いた女子とは、このことを学級会の議題にしていいかと確認をとってから、計画委員会と議題化していった。」ということだった。そして、「本学級は、5年生の時から話し合い活動や係活動を通して、楽しい学級を自分たちでつくるという自発的・自治的な活動を中心にした学級経営を行ってきたので、R個人の問題を学級会の議題に取り上げても大丈夫だという確信があった。」ということであった。また、「このことをそのままにしていたら、学級の間人間関係はより良いものにはならないと考えた。」とも語った。本学級の担任は、発達障害を持ったRの保護者とも学級会の前に十分に連絡を取り「今度の学級会では、Rの日常の言動からくる問題を話し合う。」ということを伝え、了承を得ている。

表 1-9 N市の学級会の概要

議 題	学級の問題を解決しよう
提案理由	休み時間に一人の人がいます。また、RとTと関わっていません。誰一人悲しい思いをしないで、27人みんなが楽しいと思えるクラスにしたいと思い提案しました。
本議題が生まれた背景	10月にRとTの双子の兄弟が転校してきた。子供たちは歓迎会を開いて迎えたのだが、怒りっぽいRは次第に暴力を振るうようになり学級の友達と疎遠になってきた。Rのことを知らないでRと距離を取っているのは学級全体の問題だということで議題化された。
担任への聴取内容	Rと学級の子供たちに、今後どのように関わっていけばいいのか話し合わせることでその他の子供たちとのより良い関わり方についても考えるようになることを期待したので学級会の議題として取り上げることにした。

担任への聴取を通して、次のような事項が明らかになった。一つは、学級会の議題を児童の日記などからも見つけようとしていることである。二つ目は、K市の6年生の学級担任と同じように、問題をこのままに放置していたら学級の雰囲気が悪くなるだろうという見通しを持っているということである。そして、三つ目は、特別に配慮が必要な児童の問題でも、保護者と綿密な連携を取りながら、子供たちの問題として取り上げ、子供たちに解決を任せようとしているということである。

・学級会の児童の発言からいじめ等の問題の解決の可能性の考察

この日の学級会では、表 1-10 に示す通り、はじめに、なぜRと関わりを持ちにくいのか

自分の考えを発表し合っている。

C1からC4, C8は、自分のことではなく学級のみんなの関われない理由を発表している。それが、C6, C7, C9になると、自分が関われない理由を発表している。C6は「自分が壁を作っている。」C7は「Rが怒ったら怖い。」C9は「Rが怒ったら面倒臭い。」と自分の思いを素直に表現している。C10は、Rの発言である。Rは「友達が怖がっていると思うと自分も関わりづらい。怒るたびに友達が減っていくのでないかと心配だ。」ということを発表している。

表 1-10 学級会の発言記録

<p>C1 : R と T は教室でけん玉をして遊ぶことが多く、外で遊んでいる人とは関わっていないから、<u>一部の人としか関わっていないのではない</u>と思います。</p> <p>C2 : R と T には<u>関わりづらいとか、話しかけづらい</u>と思っている人がいるから関わっていないと思います。</p> <p>C3 : C2 と同じで、<u>関わっていないのは、話しかけづらい</u>と思っているからだと思います。</p> <p>C4 : 自分も C2 と同じで、<u>話しかけづらいので関わっていない</u>と思います。</p> <p>C5 : 今、話しかけづらいと言った人に質問するんだけど、<u>どういうところが話しかけづらい</u>のですか。</p> <p>司会 : いま、なぜ関わりづらいのかということから、話しかけづらいという意見が出たのです。</p> <p>C6 : <u>自分は、壁というかそんなのを感じている</u>ので、話しかけづらいとか話が長続きしないと思います。</p> <p>C7 : 自分も T とは班も一緒なので関わっているけど、R とは、<u>関わっていない。R が怒った時にちょっと怖い</u>ので関わっていない。</p> <p>C8 : R とは、これまで色々あって、<u>みんな「怖い」と思っている</u>ので関わっていないと思う。</p> <p>C9 : また、<u>話をしている怒ったら、正直言って面倒臭い</u>し、友達として接しにくくなるから、また、怒らせないようにもしている。</p> <p>C10 : 僕も、友達が怖がっているのじゃないかと思うと関わりづらい。怒った時は気持ちが抑えきれなくて、<u>怒るたびに友達が減っていくんじゃないか</u>と心配です。</p> <p style="text-align: right;">下線は報告者</p>

C6やC7, C9が自分の気持ちを素直に発表したから、Rも自分の正直な気持ちを発表できたのではないだろうか。その後のRは、これまでのような衝動的な言動が少なくなったということである。

④ 学級会の議題や子供の問題意識についての考察

・学級会の議題について

図1-1のグラフは、報告者が平成28年度から令和元年度までに参観した116学級の「学級会」の議題の種類である。

実施された学級会の議題は「学級集会を開こう」などの学級集会の手続きが85学級、学級の旗や歌などの製作物を作るための計画に係る議題が15学級、学級の決まりなどをつくる議題が12学級、学級の係などの組織づくりに関する議題が2学級、そして、いじめ

などにつながる学級の人間関係に係る議題は2学級であった。このように、現在の学級会で話し合われる議題は「学級集会の手続き」が圧倒的に多いのである。学級集会の手続きなどの議題も、学級編成間もない、まだ学級を構成するメンバーの人間関係が十分に形成されていない頃の学級では有効だと考えるが、このような議題ばかりに終始して学級経営の充実に機能するのか疑問が残る。

なぜ、このように「学級集会への手続き」に関する議題が多いのだろうか。文部科学省が特別活動の指導資料として示した「楽しく豊かな学級・学校生活を作る特別活動」（平成26年）には『どうぞよろしくの会をしよう』という議題で指導事例が示されている。そして、学級会の話し合うこととして「①どんな遊びをするか」「②どんな工夫ができるか」「③どんな係が必要か」をあげている。また「みんなでよりよい学級・学校生活をつくる特別活動」（平成31年）には『4年〇組かるた大会をしよう』という議題で指導事例が示されており、話し合うこととして「①かるたに書く内容」「②友達のことをもっと知るための工夫」「③必要な係」が示されている。この二つの議題は、どちらも学級集会の手続きを話し合うものである。文部科学省が示す指導資料は、若手教員の大量採用とともに、少なくなってきた先輩教員のOJT的な役割を果たすことをねらいにつくられたものである。これまでは、学校に身近に存在する先輩の教員から、特別活動の指導法などについて指導を受ける機会には恵まれていたのだが、学校の年齢構成も年々変わってきている。そのようなことから、教科書もない学級活動をどのように指導すればいいのか分からない若年層の教員にとっては、「緑本」と呼ばれるこの書籍がバイブル的な指導資料である。それ故、影響力も大きい。だからこそ、若年層教員をはじめ、特別活動の研究を始めた学校や始めようとする学校の教員も参考にすることが多い。

ただ、この資料はあくまでも参考であり、学校や学級の実態に応じて、指導のあり方も柔軟に変えていくことが求められるものである。しかし、本資料に書かれたことが全てであるかのように、全国で取り組まれる学級会の議題や話し合うことが一律的であるということにも問題があるのではないかと考える。

さらに、学級集会の手続きなどを話し合っている学級会の多くで感じたのは「子供たちは、この議題を本当に話し合って解決したいと思っているのか。」ということであった。

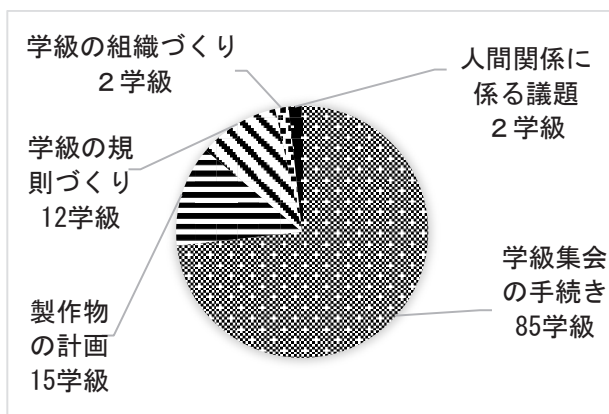


図 1-1 学級会の議題の種類

子供たちの切実感や必要性を感じない学級会が多くあった。「先生が話し合えて言ったので、仕方なく話し合っている。」という雰囲気を感じる学級会もあった。これでは、学級経営の充実やいじめの未然防止には程遠いと考える。

もちろん、学級編制があったばかりの学級では、学級成員の人間関係も十分に形成されておらず、学級集会などを計画して「みんなが仲の良いクラスにしよう。」という共通の目標を設定し、その目標を達成するための学級集会を開くという解決方法を決め、学級のみんなで役割を分担して実践する活動を通して、学級成員の心的な結びつきを強固なものにするということは有効な指導方法であると考ええる。

秋山（2014）は、学級集団が形成される3段階を表1-11のように示した。ここに示されたステップを「為すことによって学ぶ」という特別活動の指導原理に照らして考えるならば、新学期間もない学級集団では、前述したように人間関係が十分に形成されておらず、教師が中心となって学級会の進め方や係活動の取り組み方を教えなければならない。このような時期に学級集会の手続き（何集会を実施するか・〇〇集会で何をするか・〇〇集会を開くための役割分担はどうするかなど）を話し合うことは、この学級会を通して、学級会の前の段階や学級会での話合いの段階、学級会で決まったことを実践する段階でどのようなことを行えばいいのかを学ぶことができる。

表 1-11 3段階学級集団形成モデル（秋山，2014）

第1 ステップ	教師主導型	教師が主導しながら、児童に望ましい集団活動を体験させる時期
第2 ステップ	児童の自主的活動への移行期	児童の多くが集団活動に慣れ、自主的に活動を進めることができるようになる時期
第3 ステップ	児童の自主的活動期	児童が生活の中で課題を見つけ、自主的な取り組みを計画実践することができる時期

ただ、学級の集団は、狩野・田崎（1990）が示すように、徐々に学級の成員間や係などの小グループを構成するメンバー間に、相互の依存関係が生まれ、目標や規範を共有し集団として成長していく。このような集団の質の高まりに応じて、学級生活に生じる問題に気づかせていくことも学級担任には必要になってくると考える。K市やN市の6年生が行った学級会の問題なども、このような学級担任の働きかけがあって生まれてきた議題である。

表1-12は、学習指導要領（平成29年告示）に示された学級活動の目標である。下線の部分が学級活動(1)「学級や学校の生活づくりへの参画」にあたる内容である。この内容は、学級生活の向上を目指して話し合ったり役割を分担したり協力して実践したりする。この時、子供たちの生活の捉え方が、大切だと考える。子供たちの生活は「喜びや楽しさ、嬉しさ」という快の感情だけに基づいている訳ではないと考える。時には「悔しさや悲しさ、怒り」といった感情が生まれることもあると考える。K市の6年生の「授業中に意味もなくニヤニヤ笑われてムカつく。」といった感情や、N市の6年生の「怒ったら暴力を振るわれるのではないかと怖い。」といった感情である。

宮坂（1968）は、「子供たちが話し合う問題の中に真に生きたリアルな問題が埋もれたままになっている。」と指摘している。教師には、学級の集団を自主的、実践的な集団へと成長させるとともに、学級の児童生徒の生活から生まれる生きた問題に気づく目を育てていくことが求められると考える。

表 1-12 小中学校の学級活動の目標

<p>第2 各活動・学校行事の目標及び内容 小学校〔学級活動〕 中学校〔学級活動〕 1 目標 <u>学級や学校での生活をよりよくするための課題を見いだし、解決するために話し合い、合意形成し、役割を分担して協力して実践したり、学級での話し合いを生かして自己の課題の解決及び将来の生き方を描くために意思決定して実践したりすることに、自主的、実践的に取り組むことを通して、第1の目標に掲げる資質・能力を育成することを目指す。</u></p> <p style="text-align: right;">下線は報告者</p>

・子供の問題意識について

表1-13は、F県教育センターの講座の中で、受講者の学級の子どもたちに「今、学級で問題だと思えることは何か。」というアンケート調査を依頼した時の結果である。この結果からC3,C4,C5,C7,C8,C9,C11,C12,C13,C15,C16などの子供たちは、学級内で見られる人間関係に関わる事象を問題だと思っていることが分かる。

表 1-13 子供たちが考える学級の問題

<p>C1：自分もだけど、朝の挨拶をする人もいればしない人もいること。 C2：朝の声出しが、まるで遊びのようになっている。なんのためにしているのかわからないこと。 C3：女子と男子の力関係の差があること。 C4：男女の関わり。ガッチャン鬼などでまだ壁を感じるから。 C5：ある友達に「（プリント）を早く回しいよ！」と強く言っている人を見かけること。 C6：先生を嫌っている人をなくしたい。 C7：友達を無視したようになってしまうこと。挨拶をしたとしても声が小さいこと。 C8：私は、本当はみんなとたくさん関わりたいと思っている。みんなで協力したい。 C9：人の悪口や陰口を言う人がいること。 C10：マイナス発言は雰囲気が悪くなるから言わないようにみんなで意識したい。 C11：発表の声が小さい友達に、何も言わずに聞く人と、小さい声で「全然聞こえん」と文句のように言う人がいる。このような差別が問題。 C12：自分は何もしていないのにたたいてくる。嫌がっているのにやめない人がいる。 C13：授業中にうるさい人がいる。 言わなくていいことをわざわざ声に出して言うところ。 C14：女子に敬語を使う人をなくしたい。 C15：6の2に、話しかけづらい友達がいること。 C16：人をこわがるところ。苦手な人とも関わり認め合う力をつけたい。 C17：先生が教室を出たら「あー疲れた」「だるい」などの声が聞こえてくる。先生が</p>
--

戻ってきたら静かになるところが問題。
 C18：発表する人が決まっているところ。同じクラスなんだから、もっとみんなの考えを聞きたい。
 C19：決まった人しか返事をしていないところ。

図1-2は「AIテキストマイニング」(User Local社)の結果であり、児童が書いた文章の中でよく出現する単語ほど大きな文字で表記されるものである。

本学級では「話しかけづらい」「こわがる」という単語が大きく表されている。このことから、本学級の子供たちは、学級内の友達に対して「話しかけづらい」「こわがる」などの単語で表される感情を有していることが分かる。

このような学級であれば、教師が意図的に、学級の問題として取り上げて、自発的・自治的な学級会にするという手順を踏みながら、計画委員の子供たちを中心に学級に所属する子供たちと議題化していくと、学級集会の手続きだけではなく「話しかけづらい学級を改善しよう。」やC8の子供が言っているように「学級のみんなと関わって怖がっている人を無くそう。」などの議題が生まれてくると考える。学級内の人間関係に目が向いていないのは、学級担任自身であることも考えられる。先の指導資料には、議題を集める工夫として「議題ポスト」や「朝の会や帰りの会での情報収集」「給食時間などの子供の発言」などが紹介されているが、日記や作文などに書かれた子供達の内なる声にも積極的に耳を傾けていくことも大切だと考える。桑野(2021)は、子供の課題を引き出すための関わりとして、日記を書かせている。初めは、遊んだことや好きなもの紹介だった日記に、担任がコメントを返していくうちに少しずつ悩みや学級の課題について書くようになり、そこに書かれたことが学級会の議題に取り上げられたと述べている。

図1-3に示したように、子供たちの人間関係に関する問題は、全てが議題になるとは限らない。中には、教師がすぐに指導をしなければならない「教師に助けを求めてきた問題」「子供の安全を脅かすような問題」「学年や学校で取り上げなければならない問題」「一部の子供の攻撃になるような問題」などがある。このような問題が出てきた時には、まず、対処しなければならない。

しかし、中には、このことを話し合わせることによって学級の集団がいじめの問題を「共有化」して仲裁者として育つことが期待される問題もある。十分な吟味は必要だが、K市やN市の6年生の学級担任のように、学級の子供たち一人一人をどのように育てるのかという見通しを持っておくことが肝要だと考える。

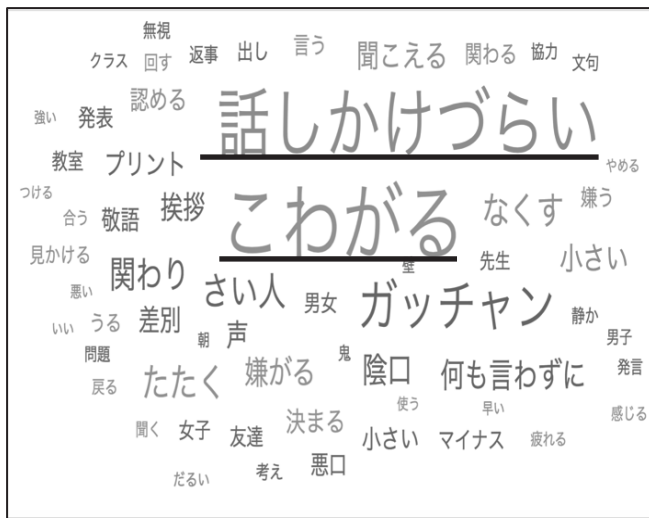


図 1-2 本学級の子供が感じている問題

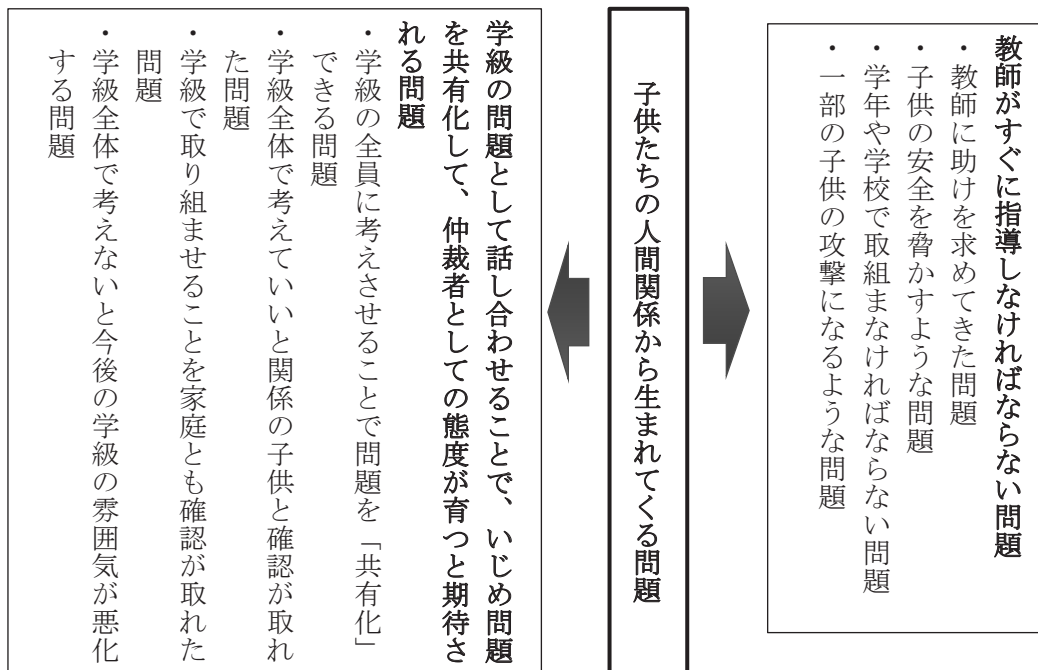


図 1-3 子供たちの人間関係から生まれる問題

(3) 総合考察

学級会の授業研修会で協議に上がるのは「学級会でどのように話し合いをさせるか」ということであり、「学級会とは本来何の時間なのか」ということが協議されることは少ない。学級会の研究会で話し合いの仕方だけを追求していても、学級経営や、いじめの未然防止等につながる自発的・自治的な学級会にならないと考える。

橋本（2011）は、子供が「傷付く」ことから逃げずに、子供たちがぶつかる問題を自分たちで解決することで学級集団が信頼関係で結ばれると述べている。傷付くというのは、言いにくいことも伝えるということである。K市であれば「人が発表するときに笑うのは失礼だ。」N市であれば「君がかつとして暴れるのは怖いのだよ。」ということをして、遠慮せずに言い合える学級の集団をつくっていくことを目指していかなければならない。

宮坂（1968）は、学級活動の前身である「生活指導」を生き方の指導だと言い、その生き方を①子供がすでに身につけているもの、②具体的な行動の仕方とその行動を生み出している見方・考え方、③毎日の個人的、主観的なものを指す、と捉えている。現在の学級活動(1)で行われる話し合い活動「学級会」も、児童一人一人の生き方を問題とするものにならないければ、いじめの未然防止に至るような機能は発揮しないと考える。さらに宮坂は、子供の生き方を上げるために教師がしなければならないこととして、a 子供一人一人を知ること、b 教師と子供の人間関係を改造すること、c 子供の疑問を育て、要求を育てること、d 子供相互の人間関係を改造すること、e 子供の真実の心を開いてやること、と述べている。このことは、現在でも通じる教育観であると考えられる。教育課程の中に位置付けられた「学級会」と呼ばれることの多い学級活動(1)の話し合い活動を学級経営の充実やいじめ

の未然防止等に機能させていくには、教師が、子供たち一人一人の生き方に関わっていく教育活動の実践が不可欠であると考えます。

K 小学校の学級会では、ニヤニヤ笑った男子のことが嫌だという意見は出されたが、決してこの男子をみんなで攻めるような話し合いにはならなかった。N 小学校の6年生の学級会でも暴力的だった R 男が悪いのだと責めていない。子供たちは、このような問題が生まれた学級の生活を改善しようとしていた。子供たちに、集団や社会の形成者としての見方・考え方を育成していく特別活動ならば、もう少し、学級生活の中にある不合理や理不尽なことにも目を向けさせることが必要ではないだろうか。パウロ・フレイレ（2018）が、「本当に人間的な教育者や、本来の意味での革命家にとって、活動の対象は共に変革すべき『現状』そのものであり、人々自体が変革すべき対象なのではない。」というように、学級という小さな社会の現状を変える眼を育てていくことも必要ではないだろうか。

（第1章第3節第1項担当 脇田哲郎）

2. 小学校教員の学級活動内容(1)の指導に関する困難さの要因について

（1）分析が「点」の実践による分析のみになっていないか

多くの研修会での発表が、1つの実践を語る発表になっていると感じる。教育効果というものがあるとするならば、それがひとつの実践だけで得られるとは考えにくく、積み重ねの中で少しずつ変化していったと考えられると思う。また、実践が直接的に効果に影響を与えるのではなく、様々な要因やストーリーが偶発的に絡み合い、何かしらの変化（効果）を与えていると思われる。本来はそこに特別活動の実践がいくらか寄与していると考えるのが筋だと思うが、特別活動の実践が全ての効果の源泉になっているような錯覚が起こっているように思う。そのことに関して、学会としては科学的に分析し、その効果をきちんと考察したり、また批判を加えるところは加えたりしていく必要があると思う。具体的には、今回の日本特別活動学会の紀要においても、統計分析を用いた執筆が数点あるが、これが、その一つの実践における効果しか示しておらず、これらが、特別活動がもつ教育効果であるというにはエビデンスとして弱いのではないだろうか。系統的レビューやメタ分析をする等、特別活動全体を見渡すような「線」の分析が足りなかったのではないだろうかと感じている。

（2）特別活動の批判的検討が行われていないのではないか

もう一点は、現在の特別活動が進もうとしている方向の批判的検討を行っていないのではないかということである。特別活動が「集団活動」を特質とすると考えたとき、「同調性」で進むことを美化した実践と、一方で「多様性」を尊重する現在の教育の流れと矛盾している場面をよく目にする。その矛盾に気づきながら折り合いをつけ実践しているのか、気づかずに実践しているのかはよくわからない。そこには現在の特別活動を「批判的に見る」という視点が欠けているから起こっているのではないかと考える。具体的には、指導資料に関しての批判的検討や、感動的な学校行事に対する批判的検討はパンドラの箱を開けるような雰囲気になっている。30年の一区切りとして、可能であるならば、そのパンドラの箱を開け、その中身をきちんと吟味し、来たるべくアフターコロナの特別活動がどう

あるべきかの示唆ができればいいなあと感じている。

また、現場における特別活動研究の中心が「学級活動内容(1)」に偏っているという現実への批判的検討も必要なのではないだろうか。「学級活動内容(1)」は小学校段階において「児童の自発的・自治的活動」に分類される。「児童の自発的・自治的活動」の「指導」を研究対象にすると、どうしてもいわゆる「学級会（話し合い活動）」の指導方法が研究対象になってしまう。それが、「児童の自発的・自治的活動」という主体的な活動を阻害しているのではないかという矛盾が起こっているのではないだろうか。研究対象や研究の方法に関しても検討が必要であると思う。

(第1章第3節第2項担当 東 豊)

3. 学校現場の現状からみえる特別活動研究の課題

学校現場において、特別活動の研究、実践の広がりを感じられないというのは、昨今の共通した課題である。ここでは、学校現場における特別活動の研修の現場や課題について述べることでその課題の原因と課題解決への糸口について探っていききたい。

学校現場における研修の機会としては、大きく次の4つに分類できる。

- (1) 教育委員会（教育センター）の行う悉皆研修
- (2) 各自治体で組織されている任意の研究団体による研修
- (3) サークル活動的な自主的研修
- (4) 校内研修

それでは、それぞれの研修における期待される効果と課題について考えていくこととする。

(1) 教育委員会（教育センター）が行う悉皆研修

教育委員会が主体となっていく悉皆研修には、経年者研修などが挙げられる。期待される効果としては、一部の教員だけでなく、全ての教員が特別活動について学ぶ機会を得ることが挙げられる。課題としては、教育委員会等が行う研修内容として特別活動の指導法等が取り上げられることは少ない。学級経営や生徒指導についての研修の中で、特別活動の内容が取り上げられることはあるものの、特別活動そのものを取り上げての研修を行っているところは少ないのが現実である。

(2) 各自治体で組織されている教育研究団体による研修

各自治体には、教育研究団体としての組織を有しているところが多い。例えば、熊本県（市）小学校特別活動研究会といった団体であり、教育委員会が認め、校長が会長をしている任意団体である。会員数も比較的多い。これらの研究会では、県大会を行ったり、教育委員会とタイアップしての講座の開催、県を跨いで九州大会、中国大会などのブロック大会を開催したりしている。本来であれば、この研究会が後継者育成の役割を担うべきである。しかしながら、研究会を引っ張っていく会長が必ずしも特別活動を実践してきた者になるとは限らず、研究団体の活動には大きな差があるのが現実である。また、特別活動

の実践者がその研究会の中で生かされているかということ、組織づくりでそうになっていないところもあり、単なる大会を運営するだけの組織になっている場合もあり、十分な後継者育成の役割を担っていないという課題がある。

（３）サークル活動的な自主的研修

各自治では、以前より、特別活動の実践者によるサークル的な学習会が各地で行われている。全特活、語る会、全小行といった大規模な組織から、10人規模の小規模な研究会まで様々なサークルが学習会を行なっている。特に、特別活動「希望の会」が発足されてからは、ネットワークを構築しての全国規模の学習会が行われている。特にコロナ禍になってからは、参集しての学習会の開催が難しくなり、オンラインを使つての学習会が盛んになっている。特別活動の実践者が中心となって呼びかけることが多く、若手教員の実践発表の場ともなっている。自主的な学習会であるため、参加者の意識も高く、後継者育成では最も大きな影響力を持っていると考えられる。課題としては、地域差が大きいことが挙げられる。特別活動の実践者がリーダーとして学習会を開催できている地域は盛んであるが、そうでない地域では、全く行われていない地域もある。

（４）校内での研修（熊本市立帯山西小学校の実践例）

熊本市立帯山西小学校では、「児童も教職員も「わくわく」する学校づくり」を学校教育目標に掲げ、「自治」をテーマに特別活動を中核に据えた学校・学級づくりに2年間取り組んでいる。

①校内研修

校内研修では、主に授業研究会を中心に大研（全員参加の授業研究会）を各学年1本と特別支援学級の7本を行なっている。授業研究会では、福岡教育大学大学院教授の脇田哲郎氏を迎え理論的な面も同時に指導を受けるようにしている。また、実態調査や成果調査といった面では、大分大学准教授の長谷川祐介氏と共同で、調査項目の洗い出しや調査紙の作成、調査後の分析について行い、成果等のエビデンスを得るようにしている。年3回予定の調査においては、その調査結果を学校にて実践レベルで分析し、何が課題であるのかを明確にすることで、次の実践に繋げるようにしている。

授業研究会では、「学級の問題への気づきをつなげる議題化のあり方」「よりよい合意形成に向けての話し合いのあり方」に視点を絞つての授業実践を行なった。授業実践では、指導案の練り上げを学年部で行なった後、他の学級において授業を行い、その授業をもとに再度授業の練り直しを行い提案するといった形で全職員の学級会での授業力向上を目指して行った。また、授業後の研究会においては、提案者の授業の意図を全員で理解した後に、授業における疑問点や奨励点、改善点などをワークショップ形式で自由に出し合い、次の授業に繋げるべきことを整理するようにしている。その後は、講師である脇田教授より授業についての助言や研究への示唆をいただく形で進めている。

同校では、「学級会はこうでなくてはいけない」といった縛りは一切設けず、授業者が視点の2つについて、自分の考えややり方を授業提案する実験的な授業研究会を行なっている。ICTを活用したり、思考ツールを利用したり、議題に至るまでを子供達に見え

る化する工夫を行なったりと、様々なやり方で授業を作っている。そのことが、授業者を学級会に向かわせている一つの要因になっている。

②自主学習会

同校には、特別活動を実践してきた職員は一人もいなかった。そこで、実践者である校長が放課後に自主学習会として特別活動の学習会を30分開くことにした。ここでは、基本的な学級活動のやり方や実践する上での悩みなどを中心に参加者全員で討議をおこなってきた。強制ではなく、時間のゆるす先生が参加し、やっていくといったゆるい学習会であったが、毎回十数人は集まって、勉強をすることができた。

このような取り組みを重ねることで、特別活動へ興味を持つ先生が多くなり、現在では、どの学級でも話し合い活動が楽しく行われている。また、これまで教師主体であった児童会活動や集会なども子供達が話し合い、考えを出し合い、実践していく姿へと変容した。さらには、教職員の中にも若手を中心として特別活動への興味や関心を高めた者もいて、研究会に入り、中心となり様々な提案をするような教員も育ってきている。このような成果が出たのは、特別活動の研究を学校全体で行なっていることに要因があると考えられる。特別活動が、学校生活づくりということを考えると、一部の熱心な先生がマニアック的に実践を重ねてもなかなか広がりは見えてこない。大切なのは、学校全体で取り組もうとする機運を高めること、やらされるのではなく教師自身が子どもの活動を楽しもうとする余裕を持つことではないかと考える。

(第1章第3節第3項担当 平野 修)

第4節 今後の特別活動研究に向けて

1. 特別活動の理論について

中山(1974)によれば、一般に学問の制度化は、「パラダイム発生→支持集団形成→経典化(教科書化)→講壇化(専門的職業集団の再生産)」の順ですすむ。仮に特別活動に関する研究が、一つの学問体系の構築を目指して進められてきているとするならば、パラダイム形成、もしくは理論構築は重要となる。

日本特別活動学会紀要第29号において特集されているように、特別活動において「なすことによって学ぶ」が重要な理念となっていることから、学会発足から30年経過して、いまだにジョン・デューイが理論的支柱になっていることには間違いない。

特別活動において、デューイは等閑視できない。ところが日本特別活動学会においてデューイの研究はそれほどなされてきたわけではなかったのではないだろうか。「なすことによって学ぶ」は特別活動に関連するフレーズとしてしばしば登場するが、それは理論的支柱ということ以上に特別活動のスローガンという側面が強いかもしれない。

デューイとどう向き合っていくべきか、さらには21世紀型の特別活動を志向するために新たな理論を構築していくべきか、今後の進むべき方向は様々な考えられるだろうが、パラダイムの形成につながるようなアカデミックな研究が不可欠であることには間違いない。

理論研究をすすめていくためには教育学系のさまざまな研究者を学会に巻き込み議論していくことが重要となる。必然的に他学会との交流は不可欠である。

なお、理論の不在は、分析枠組み不在の調査研究を多産させてしまう恐れがある。特別活動研究は（意外にも）量的研究が多かった。特別活動に関する実証研究の充実を図る上で量的研究は重要な貢献を果たすことが期待されるが、他方で特別活動に関する理論が不足してしまうと、特別活動の本質を捉えなくても、心理学等の理論を用いた調査分析を行えば、特別活動に関する学術的研究として容認されやすい状況を生み出してしまっている恐れがある。

2. 日本特別活動学会を支える学会員について

中山（1974）によれば日本の学問は政府が介在し、大学に講座が設置され、学問集団が形成されたことを指摘する。そのため、学科横断的（普遍主義的）になりにくく、大学や学科のたてわり、ギルド的性格（個別主義）に陥りやすい（竹内 2008）。

日本特別活動学会における研究を考える上で、どのような学会員によって構成されているか、ということ踏まえておく必要がある。1990年代に入り、日本特別活動学会が発足するが、他の教育学系学会以上に大学の研究者教員以外、すなわち大学における実務家教員や、小中高等の学校教員が重要な構成メンバーであっただろう。そうしたメンバー構成になった理由の1つには、日本特別活動学会は戦後直後までに発足した教育学系の学会とは異なり、固有の講座を有していない学会であったことが推察される。すなわち教科等と異なり特別活動は、大学の講座と関連付いた支持集団が形成されなかった。また大学内で特別活動に関する研究者養成を組織的（制度的？）に行われることはなかった。さらに日本の教育学においては講座のたてわりが強いため、大学教員のポスト数が充実していた時代は横断的で普遍主義的な研究フィールドに参入する研究者は必ずしも多くは無かったと思われる（自身の専門分野内だけで活動する若手研究者が多かったと思われる）。さらに特別活動というカリキュラムが学校現場に根ざしていたものであったこともあり、実務家教員もしくは学校教員にとって、戦後直後までに発足した学会と比べ、参入しやすかったのではないだろうか。

学会発足から30年を経て、学会のメンバー構成のあり方はどのようなものになったのだろうか。特別活動に関する学術研究の進展は、学問の制度化を進めていく一方で、特別活動研究の特徴に変化をもたらした可能性はある。学会メンバー構成の変容が、特別活動研究のあり方に影響を及ぼした可能性がある。今後、日本特別活動学会の会員に関する調査や研究も必要となるのではないだろうか。

3. 特別活動のステークホルダーについて

特別活動研究の中核を担うことが期待されている日本特別活動学会においてステークホルダーの存在は、学問の制度化を考える上でも重要な点となる。

特別活動研究において重要なステークホルダーとして政府はあげられる。日本特別活動学会は政府の影響を強く受けており、重要なステークホルダーである。特別活動というカリキュラムは、学習指導要領に定められているがゆえに成立している側面がある¹⁵。

政府とならんで特別活動に関する現場教員によって構成される各種団体は、特別活動学

会の重要なステークホルダーである。重要な団体として特別活動の希望の会がある。この会は、教科調査官を支援することを一つの目的となっており、特別活動に関する広報活動や普及活動を行う。イギリスにおける社会学が、社会学内部におけるイデオロギー対立ではなく、イギリスの高等教育政策や学術政策の影響を受けて衰退（Halsey 2004）した事例を踏まえると、日本特別活動学会は「政府」「現場教員の各種団体」の二者の影響を強く受けながらも、それらに対して学問的貢献がなされなければならない。学会発足時から貢献を志向していたことは間違いないだろう。他方、日本特別活動学会が学術団体として、「学問の自由」や「学会の自律性」を重視するならば、ステークホルダーとは協働関係であると同時に、緊張関係も有した関係を形成しなければならない。

4. 特別活動に関する批判的検討の可能性について

特別活動研究の充実にはさまざまな研究交流と議論、それをふまえた研究の生産と蓄積が欠かせない。ところが日本特別活動学会は、設立以来、学術団体として研究活動を行っていく上で困難を抱え込んでいる。それは「特別活動に対する批判的検討が難しい」という点である。

繰り返し述べているとおり、日本特別活動学会は会則において「特別活動の研究の充実・発展奨励並びに普及を図ることを目的」としている。特別活動を普及させていくということを考えると、「特別活動が良きもの」という前提で、それを普及させていくのが容易である。特別活動に対しての否定的意見に対する反論をしていく上で、「特別活動がうまくいっていないのは、特別活動に原因があるのではなく、特別活動を取り巻く条件や環境にある」とした方が説得しやすいと思われるからである。

しかし 2010 年代以降、特別活動に対する批判的検討が、日本特別活動学会以外において行われており、それらの社会的影響が大きくなってきている。これまでのように「特別活動を取り巻く環境や条件」に言及するだけではなく、「特別活動の本質」に関わる批判も避けて通れない状況になりつつあるのではないだろうか。

無論、すでに述べたとおり、特集論文においてで行われていたように、原点回帰して、特別活動の本質に迫る研究や議論の展開も必要であろう。しかしそれだけではなく、特別活動に向けられた批判的まなざしにも向き合っていかなければならない。批判を受容し、それを乗り越えていくことによってまた、「現在の特別活動の本質」が浮き彫りになるからである。

そのように考えたとき、教育社会学において特別活動に関わる教育実践について批判的検討がなされていることは注目に値する。内田（2015）は現在の学校教育に対する実践に対する批判的検討を行っているが、「2 分の 1 成人式」「運動会における組体操」などのようにその多くが特別活動に関わるものである。また山本（2021）は学校行事と階層格差の関連に関するレビューを行っており、特別活動の実践が格差問題とは無関係でいられないことを浮き彫りにしている。

こうした批判的検討がなされてはじめていることが示唆するものは何だろうか。かつて 2000 年代前後の学力低下論争において、学習指導要領の見直しが図られた。荻谷剛彦など教育社会学者が学力低下論争における議論に参加していたが、その中で現在の教育格差問題につながる社会階層の問題を取り上げたが、それと同時に、ゆとり教育の代名詞とされ

た「総合的な学習の時間」に対する批判が展開された（本田 2002）。

2020年代の教育問題における教師の重要性が高まっている。とりわけ多忙化とそれに対応する働き方改革の動向は看過できない。働き方改革の阻害要因としてやり玉に挙げられるのが、特別活動である。かつての学力低下問題のときは、総合的な学習の時間は批判がなされたものの、カリキュラムの重要性から教育政策上は推進され続けた。他方、特別活動はどのようになるのだろうか。

批判から目を背けることは、特別活動の本質から目を背けることになってしまわないだろうか。特別活動の危機ではなく、批判的検討は特別活動の課題を浮き彫りにし、これからの改善の起点とすべきではないだろうか。たとえば川崎・斉藤・内田（2021）は校則に関する批判的検討を行っているが、校則の問題点は教師だけではなく民主的な学校を支える上で児童会や生徒会が機能していないと捉えることも可能ではないだろうか。そうしたとき今日の学校問題は特別活動に関連するものが多いと同時に、改善の起点として特別活動が重要な役割を果たす可能性も見出される。

日本特別活動学会の議論や研究は、他学会（学界）に開かれ、研究交流を行っていくことが重要となるだろうが、それと同時に学会（学界）内の声にも耳を傾ける必要がある。見田（2018）はベルリンの壁の崩壊を事例に、世界を変えるためには、「自由と魅力性の力によって、内側から破られないといけない」（見田 2018, p.146）と述べている。教師研究の不足（第1章第2節）や学校現場の現状からみえる特別活動研究の課題（第1章第3節）における指摘が特別活動の現状に対する批判を含み混んでいたとしても、特別活動ならびに学校教育のこれからにとって重要な萌芽となるのではないだろう。

（第1章第4節担当 長谷川祐介）

註

- ¹ 無論、特別活動研究は日本特別活動学会以外においても実施されている。特別活動研究の全体像をえがくためにはそれら研究もレビューの対象とすべきであろうが、それを実施するには資料収集からレビューの視点の設定など研究者一人では困難である。また日本特別活動学会の30年の研究の軌跡を振り返るとい趣旨を重視したとき、今回は『日本特別活動学会紀要』に限定すべきであると判断した。
- ² ここでとりあげた木原孝博と武藤孝典は教育社会学を専門とした研究者である。木原は東京大学大学院出身で、日本教育社会学会が学会発足70周年事業の一つとして出版した『教育社会学の20人』の中で紹介されている研究者である。武藤は東京教育大学大学院出身で、若手の頃から『教育社会学研究』において学級に関する論文を掲載しており、また木原らとともに1993年に『学校文化の社会学』を出版している。
- ³ なお安井（2019）は「特別活動を「自治と文化の創造を核とする生活づくりの活動」と捉える」（p.121）と述べている。
- ⁴ 分析方法ではないが、調査データの課題を克服するために社会調査の2次分析によって特別活動の教育効果を明らかにする研究（小林 2021）もみられる。
- ⁵ 教師教育とは、教員養成（preservice）、新任研修（induction）、現職研修（inservice）

-
- の3段階を含み（今津，2017：1），本稿ではこれに，採用（recruit）の段階を含む概念として使用する。外国において養成・採用・研修といった「教師教育」の連続性の観点は早くから提起されており，著名なものとしては，1972年のイングランドの教師教育に関する委員会報告書「教師の教育と訓練（通称：ジェームズ・レポート）」や1975年のユネスコ「教師の役割の変化と教職の準備・現職研修に関する勧告」などがある。
- 6 教育職員免許法の改正（平成28年法律第87号）及び同法施行規則の改正（平成29年文部科学省令第41号）により，全国の国公立大学が開設する教職課程について，2018年度中に認定を受けなおすこと（再課程認定）が求められた。
 - 7 日本特別活動学会常任理事会緊急アピール「教職科目「特別活動の指導法」2単位の堅持について」平成29年10月21日。（<https://jaseatokkatsu.jimdo.com/hp管理用/特別活動の指導法-に係る緊急アピール/>，2021年4月2日アクセス）
 - 8 2021年6月24日に国立情報学研究所論文検索ポータル（<https://ci.nii.ac.jp/>）でフリーワード検索を行った結果，「特別活動 and 教職」では425件，「特別活動 and 指導法」では155件，「特別活動 and 養成」では66件であった。
 - 9 特別活動の制度化とは，児童・生徒の自主的，実践的態度の育成という特別活動の本来の目標を，学習主体である児童・生徒の立場にたって具体化するために必要な組織化・体系化を図ること」（福本1995：212）を意味している。
 - 10 ここでは，J-STAGE に公開されている，日本教師教育学会（『日本今日教育学年報』28号まで），日本教育制度学会（『教育制度学年報』2014年・21号まで），日本教育政策学会（『日本教育政策学会年報』27巻まで），日本カリキュラム学会（『カリキュラム研究』29巻まで），日本教育方法学会（『教育方法学研究』45巻まで），日本教育行政学会（『日本教育行政学会年報』45巻まで）の刊行物を参照した。その結果，『カリキュラム研究』に森田（2001），『教育制度学年報』に福本（1995）の論考があった。
 - 11 学校行事，部活動，教科外教育，学級会など，特別活動をタイトルに含まない論考はここでの考察対象から除いているが，一定の蓄積がある。
 - 12 その点で，ここ数年学会大会で教職課程における特別活動指導のモデル授業が検討されているのは注目すべき取組である。
 - 13 各都道府県の教員採用選考試験における特別活動の取扱いを研究したものは管見の限りないが，例えば，時事通信社（2019）が発刊している雑誌には，各都道府県の出題傾向が掲載されており，それによれば，2019年度採用試験（2018年実施）において教職教養において特別活動に関して出題した自治体は6自治体だった（いずれも，教育原理）。専門教養においても特別活動は取り扱われるが，全国的な出題傾向は不明。
 - 14 特別活動に関する政策決定構造を明らかにしておく必要も別途求められる。外国語活動の政策過程研究を行った寺沢（2019）によれば，外国語活動の導入は，①改革の影響範囲が比較的小さい，②省庁間の利害対立が少ない，③イデオロギー対立が相対的に小さい，という特徴があるとされるが，特別活動についても同様の特徴が指摘できよう。
 - 15 2021年度日本特別活動学会第1回研究会において脱教育課程化が議論されていた。仮に特別活動というカリキュラムが存在しなくなったとき，日本特別活動学会は存在するのか，議論を進めていくべきではないだろうか。

引用・参考文献

- 秋山麗子, 2014, 「特別活動を中心にした小学校の学級集団形成に関する研究」『関西学院大学教育学論究』6, pp.195-207.
- 天野幸輔・山田真紀, 2020, 「学級活動「話し合い活動」の動画視聴を通じた教師の気づきについての研究: 「話し合い活動」熟達者と初心者と比較するプロトコル分析の試み」『椋山女学園大学教育学部紀要』第13号, pp.59-71.
- 穴吹眞二, 1993, 「学級活動における話し合い活動の集団参加性指標の開発」『日本特別活動学会紀要』第2号, pp.37-50.
- 福本みちよ, 1995, 「臨時教育審議会後の教育制度改革に関する一考察—昭和50年代以降の特別活動論の分析をふまえて—」日本教育制度学会『教育制度学研究』第2号, pp.211-226.
- Halsey, A.H. 2004, *A History of Sociology in Britain: Science, Literature, and Society*, Oxford University Press (=2012, 潮木守一訳『イギリス社会学の勃興と凋落—科学と文学のはざままで』世織書房.)
- 浜野兼一, 2017, 「教職課程における“特別活動”と効果的な教育方法に関する考察」『淑徳大学短期大学部研究紀要第56号, pp.1-13.
- 長谷川精一・沼田潤, 2018, 「特別活動の指導法における協働的な教育方法の可能性」『相愛大学研究論集』34巻2号, pp.47-52.
- 長谷川祐介・太田佳光・白松賢・久保田真功, 2013, 「小学校における解決的アプローチにもとづく学級活動の効果—測定尺度開発と学級・学校適応に与える効果の検討—」『日本特別活動学会紀要』第21号, pp.31-40.
- 橋本定男, 2011, 「特別活動を通じた学校の特色づくり」『日本特別活動学会紀要』第19号, pp.17-21.
- 本田由紀, 2002, 「90年代におけるカリキュラムと学力」『教育社会学研究』第70集, pp.105-123.
- 今泉紀嘉, 1995, 「自然体験活動による態度変容について」『日本特別活動学会紀要』第4号, pp.68-85.
- 石田美清, 2017, 「特別活動の理論と実践の研究動向」『日本特別活動学会紀要』第25号, pp.3-8.
- 石田美清・古賀一博・三村隆男・藤田武志, 2004, 「教職課程における「教科以外の活動の指導」に必要な資質能力に関する調査: 教育実習担当教員への調査を通じて」『上越教育大学研究紀要』23号, pp.473-485.
- 伊藤大輔, 2020, 「教職課程論(特別活動含む)の実践と省察—教職課程コアカリキュラムに基づく自己点検」『秋田県立大学総合科学研究彙報』第21号, pp.39-48.
- 今津孝次郎, 2017, 『新版変動社会の教師教育』名古屋大学出版会.
- 時事通信社, 2019, 『月刊教員養成セミナー』2月号.
- 狩野素朗・田崎敏昭, 1990, 『学級集団理解の社会心理学』ナカニシヤ出版.
- 川崎仁志・斉藤ひでみ・内田良, 2021, 『校則改革—理不尽な生徒指導に苦しむ教師たちの挑戦—』東洋館出版社.
- 木原孝博, 1993, 「特別活動への接近方法」『日本特別活動学会紀要』第1号, pp.18-21.

-
- 木原孝博・武藤孝典・熊谷一乗・藤田英典編著『学校文化の社会学』福村出版。
- 木内隆生，2011，「学級・ホームルーム活動のカリキュラム構成と実践的指導法の開発－教職科目『特別活動の指導法』の基盤となる学問領域の拡大に着目して」『日本特別活動学会紀要』第19号，pp.33-42.
- 木村勝美，2018，「教職課程を超える特別活動論の学習・指導の在り方」『崇城大学紀要』第43号，pp.115-129.
- 小林元気，2021，「児童会・生徒会投票選挙の経験と主権者教育の知識定着の関連性－社会調査の二次分析による特別活動の教育効果に関する定量的実証研究の可能性－」『日本特別活動学会紀要』第29号，pp.51-60.
- 久保田（河本）愛子，2021，「中学・高校での学校行事体験が大学生生活に及ぼす長期的効果」『日本特別活動学会紀要』第29号，pp.31-40.
- 桑野美咲，2021，「豊かな友達づくりにつながる学級活動(1)の研究」『福岡教育大学教職大学院年報』第11号。
- 鈎治雄，1996，「学級集団におけるいじめ克服意識に関する探索的研究－学級活動促進のための手がかりとして」『日本特別活動学会紀要』第5号，pp.52-64.
- 宮坂哲史，1968，『宮坂哲文著作集Ⅰ・Ⅲ』明治図書。
- 見田宗介，2018，『現代社会はどこに向かうか－高原の見晴らしを切り開くこと－』岩波新書。
- 宮田延実，2011，「社会性を育成するプログラムの効果についての検討－構造方程式モデリングによる指導前後の比較から－」『日本特別活動学会紀要』第19号，pp.71-78.
- 宮田延実，2018，「小学生のキャリア形成を促進する特別活動の役割」『日本特別活動学会紀要』第26号，pp.39～47.
- 文部科学省，2008，『小学校学習指導要領解説特別活動編』
- 文部科学省，2017，『小・中学校学習指導要領』
- 森田司郎，2001，「特別活動における人間関係の学習に関する基礎的研究：ライフスキル教育プログラムの事例を通して」日本カリキュラム学会『カリキュラム研究』第10巻，pp.85-98.
- 森田洋司，2010，『いじめとは何か 教室の問題・社会の問題』中公新書。
- 森本哲介・高橋誠，2019，「充実した特別活動を行うために教師に求められる資質」『兵庫教育大学学校教育学研究』第32巻，pp.215-223.
- 村越純子，2021，「特集 オンライン授業における「特別活動論」の取り組み：受講生の自由記述に基づく検討」『城西大学教職課程センター紀要』第5号，pp.33-42.
- 武藤孝典，2004，「特別活動学はどのように成立するか」『日本特別活動学会紀要』第12号，pp.1-5.
- 長沼豊・林幸克，2006，「教職課程科目『特別活動の研究』の学習効果の測定」『日本特別活動学会紀要』第14号，pp.22-34.
- 中井大介・庄司一子，2008，「中学生の教師に対する信頼感と学校適応感との関連」『発達心理学研究』19号，pp.57-68.
- 中村英子，2016，「学級会実践を契機とする若手教員の職能発達事例に関する研究A小学校におけるアクション・リサーチを通して」『学校教育研究』31巻，pp.130-143.

-
- 中村豊, 2006, 「児童生徒の人間関係構築力・調整力に関する調査研究」『日本特別活動学会紀要』第7号, pp.46-56.
- 中山茂, 1974, 『歴史としての学問』中公叢書。
- 日本教育社会学会編, 2018, 『教育社会学の20人—オーラル・ヒストリーでたどる日本の教育社会学—』東洋館出版社。
- パウロ・フレイレ 三砂ちづる訳, 2018, 『被抑圧者の教育学』亜紀書房。
- 斉藤浩一, 1996, 「療法問題解決を導入したホームルームガイダンスに関する実践的研究」『日本特別活動学会紀要』第5号, pp.65-77.
- 斉藤浩一, 2001, 「中・高校の部活動が大学生生活適応に及ぼす影響」『日本特別活動学会紀要』第9号, pp.24-32.
- 柴崎直人, 2018, 「教師教育における“特別活動及び総合的な学習の時間の指導法”の授業開発(1) 関係機関の動向から見るシラバス策定の方向性」『岐阜大学教育学部研究報告 教育実践研究・教師教育研究』20号, pp.159-168.
- 柴崎直人, 2019, 「教師教育における“特別活動及び総合的な学習の時間の指導法”のカリキュラム開発研究(2) “特別活動と学級経営”における試行を含めて」『岐阜大学教育学部研究報告 教育実践研究・教師教育研究』, 21号, pp.109-118.
- 下田好行, 2001, 「特別活動を指導する実践的力量養成に向けた講義の試み」『日本特別活動学会紀要』第9号, pp.33-42.
- 白井三恵, 2005, 「V. 教師の力量形成に関する研究」『日本特別活動学会紀要』第13号, pp.25-29.
- 白鳥絢也, 2016, 「教職科目「特別活動」において学生に実践的指導力を身に付けさせる試み—アクティブ・ラーニングを意識して」『学校教育研究』第31巻, pp.144-156.
- 諏江康夫, 2016, 「教職課程科目「特別活動の指導法」の一考察」『北翔大学教育文化学部研究紀要』第1号, pp.101-111.
- 鈴木慎一, 1974, 「イギリス高等教育と教員養成—「ジェームズ報告書」に関する覚書」『国立教育研究所紀要』第85集, pp.61-101.
- 竹内洋, 2008, 『社会学の名著30』ちくま新書。
- 田村徳至, 2021, 「教職科目「特別活動の理論と実践」の学習プログラム開発に関する研究: 持続可能な開発目標(SDGs)の視点を手がかりとして」『教職研究』第12号, 79-85頁。
- 寺沢拓敬, 2019, 「小学校英語の政策過程(1)」『関西学院大学社会学部紀要』第132号, pp.13-30.
- 内田良, 2015, 『教育という病』光文社新書。
- 渡邊幸雄, 2021, 「オンライン授業と集中講義形式の対面授業を組み合わせるの実施: コロナ禍における「特別活動及び総合的な学習の時間の指導法」の展開」『東北工業大学教職研究紀要』第6号, pp.17-29.
- 山田真紀, 1999, 「「学校行事」研究のレビューと今後の課題—教育社会学の視点から—」『日本特別活動学会紀要』第7号, pp.90-102.
- 山田真紀, 2020, 「教職課程における学級活動“話し合い活動”の望ましい指導方法に関する実証的研究: 映像教材視聴と解説の組み合わせ方に関するアクションリサーチから」

-
- 『椋山女学園大学研究論集 社会科学篇』第 51 号, pp.131-141.
- 山田真紀, 2017, 「生徒会活動の人間形成機能についての実証的研究: 滋賀県の公立 A 中学校における質問紙調査を中心に」『日本特別活動学会紀要』第 25 号, pp.39-48.
- 山口満, 1993, 「大学における授業担当者の立場から」『日本特別活動学会紀要』第 1 号, pp.15-17.
- 山口満, 2012, 「カリキュラム研究としての特別活動研究」『日本特別活動学会紀要』第 20 号, pp.25-27.
- 山本宏樹, 2021, 「特別活動と部活動に忍び寄る格差」中村高康・松岡亮二編著『現場で使える教育社会学 —教職のための「教育格差」入門—』ミネルヴァ書房, pp.250-270.
- 安井一郎, 2019, 「学問としての特別活動 (特別活動学)」日本特別活動学会編『三訂 キーワードで拓く新しい特別活動』東洋館出版社, pp.120-121.

第2章

学校現場における特別活動実践の成果と課題

第2章では、「学校現場における特別活動実践」についての調査から見えてきた、成果と課題について考察していく。令和2・3年度の特別活動実践は、新型コロナウイルス感染症の影響を大きく受け、これまでの特別活動の在り方が変わったり、大きく見直したりする機会となった。また、これまで学校における特別活動実践は、学校や地域等によってその取り組み方に差異が見られてきたが、そうした差異が顕著に浮き彫りとなった。

そこで、日本特別活動学会30周年記念事業において、各校種別の先生方に対して、特別活動実践における抜本的な課題やこれまでの成果に関する実態・意識調査を行った。さらには、1995年度に行われた「特別活動の実施状況分析と改善に関する研究」、研究開発委員会(当時)を中心として行われた2014年度の「特別活動の改善に関する調査」との比較も行い、1995年から26年が経過した今日に至るまでの、特別活動における課題を顕在化させることを試みた。また、今回の調査においては新型コロナウイルス感染症に伴う感染予防対策が特別活動にもたらした影響や未来に向けての課題に関しても取り扱っている。それによって、今後の特別活動の展望を見出すと共に、特別活動学研究の一助とすることを目的としている。

第1節 調査概要

1. 2021年度調査概要

- 実施期間 : 令和3年8月16日(月)～9月6日(月)まで
- 実施方法 : インターネット調査(Googleフォーム入力)
アンケートは氏名・学校名ともに匿名となっている。また、個人の任意の回答となっており、学校ごとや地域ごとに依頼をしたものではない。
- 対象 : 全国の小学校、中学校、高等学校の先生方
- 回答数 : 小学校関係者279名、中学校関係者58名、高等学校関係者25名
- 協力依頼 : 特別活動希望の会、全国特別活動研究協議会、全日本中学校特別活動研究会、東京都中学校特別活動研究会、東京都高等学校特別活動研究会
※日本特別活動学会ホームページを通じても公開
- 主催 : 日本特別活動学会30周年記念事業分科会C

2. 比較する過去2回の調査に関して

(1) 1995年度調査に関して

平成6・7年度文部科学省科学研究費「特別活動の実施状況分析と改善に関する研究」(研究代表者 高階玲治/国立教育研究所企画調整部連絡協力室長)で、「1995年度調査」として実施。なお、平成7年当時は隔週5日制が始まった年である。

調査対象者

小学校関係者 223 名、中学校関係者 114 名、高等学校関係者 34 名、その他 100 名

(2) 2014 年度調査に関して

小学校は平成 23 年度から、中学校は平成 24 年度から、新教育課程の全面実施となり、それを機会として特別活動の実施状況を調査し、今後の改善に活用したいと考え、高等学校も併せて調査した。また、1995 年度調査との比較も行なっている。なお、中・高等学校の部活動は学習指導要領の「総則」に明記されたことから、2014 年度の調査ではそれを含めて実施している。

調査対象者

小学校関係者 233 名、中学校関係者 35 名、高等学校関係者 28 名、大学・研究所等関係者 5 名、教育委員会関係者 17 名

- ※ 1995 年度調査との比較は学校関係者のみに実施。
- ※ 2014 年度調査では、回答者全数の結果と校種別の調査とではかなり差異がみられることから、主に校種別教員の回答に基づく調査が実態に近いと考え、それを採用している。
その意味で、2014 年度調査結果の活用は、主に校種別調査に重点を置いている。

(3) 2021 年度調査（今回調査）に関して

日本特別活動学会 30 周年記念事業の一環として、「学校現場における特別活動実践の成果と課題」に関する調査として実施した。

2019 年度末から始まった新型コロナウイルス感染症に伴う感染予防対策の一環として、2020 年には学校自体が休校・分散登校が行われた。また、「3 密」や「新しい生活様式」といった感染予防対策の影響によって、特別活動をはじめとする集団活動は、「縮小・延期・中止」の措置が多く取られ、大きな変化が求められた時期である。

調査対象者

小学校関係者 279 名、中学校関係者 58 名、高等学校関係者 25 名

(4) 1995 年度調査、2014 年度調査との質問紙の内容変更に関して

- 1) 2021 年度調査にあたり、過去 2 回のアンケート内容に一部加筆・修正を行なっている。理由としては、今後も継続的に比較調査を行なっていくことを視野に入れたときに、回答しづらい点があったためである。本委員会において検討をした結果、表-1 のように一部加筆・修正を行なった。
- 2) 2021 年度調査では、過去 2 回のアンケート内容の 4 件法に関して、表-2 のように修正を行なっている。

表 2-1-1

1995年度・2014年度調査と2021年度調査の質問項目対比表

	【変更前】1995年度、2014年度調査質問項目	【変更後】2021年度調査質問項目
1	教育課程上、特別活動は重視されている	あなたの学校・地域では、教育課程上、特別活動は重視されている
2	感動、挑戦、汗を流す特別活動の創造が必要	感動、挑戦、汗を流す特別活動（ 学校行事を中心として ）の創造が必要である
3	特別活動の指導は、学校生活全体と内容的なつながりをもっと持たせるべきである。	変更無し
4	各学校の特別活動は十分行なわれている	（ ご自身が所属する学校で ）特別活動の実践は十分行なわれている
5	最近、特別活動についての教師の指導力が低下している	変更無し
6	自治的活動をもっと重視すべきである	変更無し
7	最近、子どもの出番をつくることが不十分になり逆に教師の押し付けが多くなっている	最近、 児童・生徒の自主性・自発性を育てる指導 が不十分になり、逆に教師の押し付けが多くなっている。
8	学級活動の指導が技術的すぎて深まっていない	学級活動や児童会等の話し合い指導が形式的過ぎてしまい、内容が深まっていない。
9	クラブ活動は学校でやらなくてもよい	変更無し
10	行事が多く、多忙なので最小限にしたい	学校行事の内容は、さらに精選すべきである。
	※太字が変更部分	

表 2-1-2

1995年度・2014年度調査と2021年度調査の4件法対比変更表

【変更前】1995年度、2014年度	【変更後】2021年度
かなり賛成	かなりそう思う
やや賛成	そう思う
やや反対	そう思わない
かなり反対	全くそう思わない

(第2章第1節担当 川本和孝)

第2節 小学校における特別活動実践の成果と課題

第1項 小学校の特別活動実践の成果と課題

表 2-2-1-1 全国の回答者の割合
勤務地（都道府県）

1. 回答者の勤務地に関して

今回のアンケートでは、東京都（39.1%）が最も多く、3分の1以上を占めた。次いで多かったのは兵庫県（14.7%）で、大阪府（7.9%）、神奈川県（6.8%）熊本県（5.7%）と続いている。また、北海道（3.9%）をはじめ、東北地方や東海北陸地方、中国・四国地方、沖縄地方と、数は少ないながらも、全国の小学校教師からの回答をいただくことができた。

（秋山麗子）

北海道	11	3.9%	滋賀県	0	0.0%
青森県	4	1.4%	京都府	4	1.4%
岩手県	1	0.4%	大阪府	22	7.9%
宮城県	0	0.0%	兵庫県	41	14.7%
秋田県	0	0.0%	奈良県	0	0.0%
山形県	1	0.4%	和歌山県	0	0.0%
福島県	5	1.8%	鳥取県	1	0.4%
茨城県	1	0.4%	島根県	1	0.4%
栃木県	1	0.4%	岡山県	4	1.4%
群馬県	0	0.0%	広島県	6	2.2%
埼玉県	6	2.2%	山口県	1	0.4%
千葉県	3	1.1%	徳島県	1	0.4%
東京都	109	39.1%	香川県	0	0.0%
神奈川県	19	6.8%	愛媛県	1	0.4%
新潟県	1	0.4%	高知県	1	0.4%
富山県	1	0.4%	福岡県	8	2.9%
石川県	0	0.0%	佐賀県	0	0.0%
福井県	0	0.0%	長崎県	2	0.7%
山梨県	0	0.0%	熊本県	16	5.7%
長野県	0	0.0%	大分県	0	0.0%
岐阜県	0	0.0%	宮崎県	0	0.0%
静岡県	2	0.7%	鹿児島県	1	0.4%
愛知県	1	0.4%	沖縄県	3	1.1%
三重県	0	0.0%	合計	279	100.0%

2. 回答者の職種について

表 2-2-1-2 回答者の職階

回答者の職階	人数	割合
校長	30	10.8%
副校長・教頭	10	3.6%
教諭（主幹・首席・指導・総括等を含む）	222	79.6%
養護教諭（主幹・首席・指導・総括等を含む）	0	0.0%
栄養教諭	1	0.4%
講師	6	2.2%
指導主事	6	2.2%
その他	4	1.4%

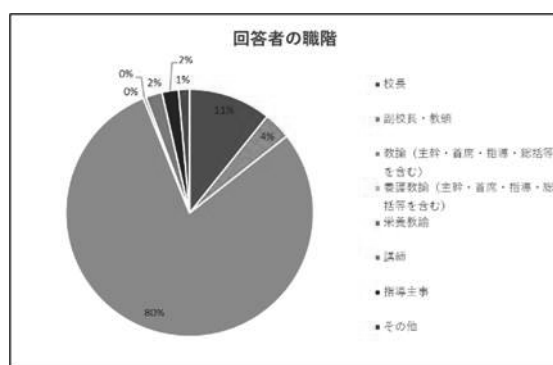


図 2-2-1-1 回答者の職階

ご回答いただいた職種については、「教諭」79.6%で一番多く、次いで「校長」（10.8%）、「副校長・教頭」（3.6%）であった。指導主事（2.2%）を除くと、9割以上が学校現場で子供たちと直に向き合っている方からのご回答であることが分かる。

（秋山麗子）

3. 回答者の「学級担任」の割合

表 2-2-1-3 回答者の「学級担任」の割合

学級担任をしていますか	人数	割合
はい	198	71.0%
いいえ	81	29.0%

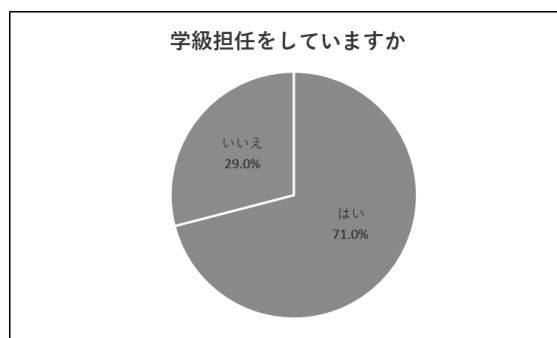


図 2-2-1-2 回答者の「学級担任」の割合

ご回答いただいた中で、「学級担任」をしておられる割合は71%であった。今回のアンケート結果は、学級担任をしている方からのご回答が7割以上であるということをお踏まえて、この後の回答結果を見ていきたい。

(秋山麗子)

4. 回答者の教師歴（臨時採用も含む）について

表 2-2-1-4 回答者の教員歴について

教員歴（臨時採用も含む）について、お答えください。	人数	割合
1年未満	1	0.4%
1年以上～5年未満	28	10.0%
5年以上～10年未満	56	20.1%
10年以上～20年未満	101	36.2%
20年以上～30年未満	34	12.2%
30年以上～40年未満	53	19.0%
40年以上	6	2.2%

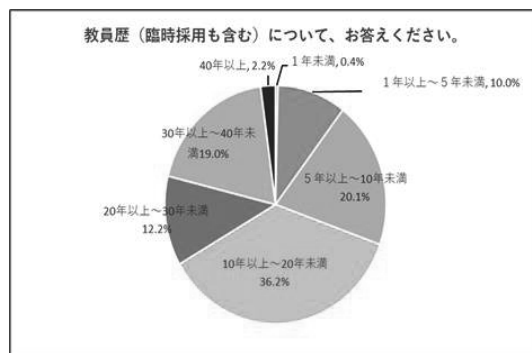


図 2-2-1-3 回答者の「教員歴」の割合

ご回答いただいた方の教師歴を見てみると、10年以上20年未満（36.2%）が3分の1以上を占め、次いで5年以上10年未満（20.1%）、30年以上40年未満（19%）と続いている。1年未満（0.4%）と1年以上5年未満（10%）を合わせても1割程度であることから、本アンケートの回答者の多くは、一定の教師経験を積んだ方々からであることが分かる。

(秋山麗子)

5. 特別活動に対する関心は？

表 2-2-1-5 特別活動に対する関心

あなたは特別活動に関心がありますか。	人数	割合
関心がある	244	87.5%
少し関心はある	34	12.2%
あまり関心がない	1	0.4%
ほとんど関心がない	0	0.0%

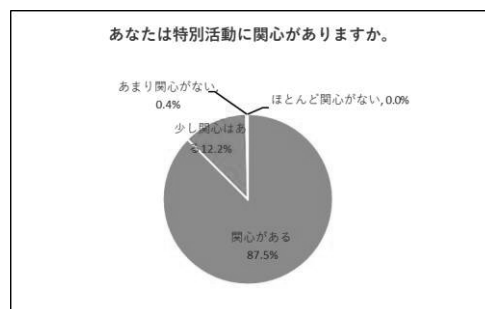


図 2-2-1-4 特別活動に対する関心

本設問に対する回答では、「関心がある」(87.5%)、「少し関心はある」(12.2%)を合わせると98.7%となり、特別活動に対する関心が高い方々からアンケートの回答をいただいたことが分かる。

(秋山麗子)

6. 特別活動の内容(学級活動、子供会活動、クラブ活動、学校行事)に対する理解は？

表 2-2-1-6 特別活動の内容に関する理解度

あなたは特別活動の内容(学級活動、児童会活動、クラブ活動、学校行事)に関してどの程度理解していますか。	人数	割合
理解している	128	45.9%
なんとなく理解している	147	52.7%
あまり理解していない	4	1.4%
理解していない	0	0.0%

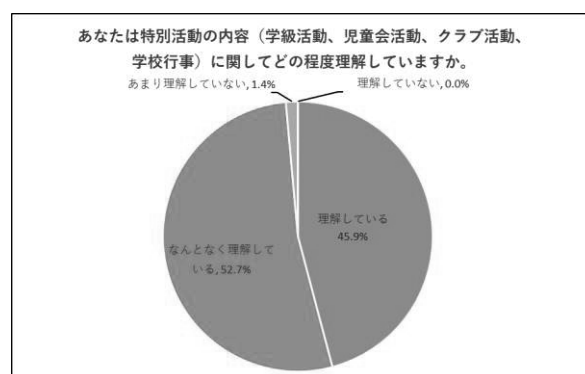


図 2-2-1-5 回答者の「特別活動の内容に関する理解度」

特別活動の内容への理解については、半数近くから「それぞれの内容について正しく理解ができる」(45.9%)と回答があった。しかしながら52.7%は、特別活動については「大まかな説明ができる程度に何となく理解してはいる」という回答であった。

(秋山麗子)

7. 特別活動の課題について、どのように思うか？

表 2-2-1-7 特別活動の課題について(今回の結果)

	あなたは、次の特別活動の課題について、どのようにおもいますか。	かなりそう思う		そう思う		そう思わない		全くそう思わない	
		人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合
1	あなたの学校・地域では、教育課程上、特別活動は重視されている。	49	17.6%	131	47.0%	89	31.9%	10	3.6%
2	感動、挑戦、汗を流す特別活動(学校行事を中心として)の創造が必要である。	153	54.8%	113	40.5%	11	3.9%	2	0.7%
3	特別活動の指導は、学校生活全体と内容的なつながりをもっと持たせるべきである。	183	65.6%	92	33.0%	4	1.4%	0	0.0%
4	(ご自身が所属する学校で)特別活動の実践は十分行われている。	33	11.8%	123	44.1%	112	40.1%	11	3.9%
5	最近、特別活動についての教師の指導力が低下している。	43	15.4%	132	47.3%	100	35.8%	4	1.4%
6	自治的活動をもっと重視すべきである。	144	51.6%	124	44.4%	10	3.6%	0	0.0%
7	最近、児童・生徒の自主性・自発性を育てる指導が不十分になり、逆に教師の押し付けが多くなっている。	46	16.5%	123	44.1%	102	36.6%	8	2.9%
8	学級活動や児童会等の話し合い指導が形式的過ぎてしまい、内容が深まっていない。	46	16.5%	145	52.0%	85	30.5%	3	1.1%
9	クラブ活動は学校でやらなくてもよい。	13	4.7%	29	10.4%	101	36.2%	136	48.7%
10	学校行事の内容は、さらに精選すべきである。	46	16.5%	115	41.2%	90	32.3%	28	10.0%

表 2-2-1-8 特別活動の課題について（年度別比較）

特別活動の課題	アンケート 年度	かなり そう思う	そう思う	そう思わない	全く そう思わない
あなたの学校・地域では、教育課程上、特別活動は重視されている。	1995年	設問なし			
	2014年	12.1%	33.6%	41.8%	12.5%
	2021年	17.6%	47.0%	31.9%	3.6%
感動、挑戦、汗を流す特別活動（学校行事を中心として）の創造が必要である。	1995年	57.8%	33.6%	6.7%	0.0%
	2014年	53.4%	39.7%	6.0%	0.9%
	2021年	54.8%	40.5%	3.9%	0.7%
特別活動の指導は、学校生活全体と内容的なつながりをもっと持たせるべきである。	1995年	39.0%	43.9%	9.4%	1.8%
	2014年	32.0%	58.0%	9.1%	0.9%
	2021年	65.6%	33.0%	1.4%	0.0%
（ご自身が所属する学校で）特別活動の実践は十分行われている。	1995年	設問なし			
	2014年	6.6%	28.1%	52.2%	13.2%
	2021年	11.8%	44.1%	40.1%	3.9%
最近、特別活動についての教師の指導力が低下している。	1995年	38.1%	49.3%	12.6%	0.0%
	2014年	16.8%	57.3%	21.1%	4.7%
	2021年	15.4%	47.3%	35.8%	1.4%
自治的活動をもっと重視すべきである。	1995年	53.8%	37.2%	3.9%	1.8%
	2014年	38.3%	50.9%	9.6%	1.3%
	2021年	51.6%	44.4%	3.6%	0.0%
最近、児童・生徒の自主性・自発性を育てる指導が不十分になり、逆に教師の押し付けが多くなっている。	1995年	21.5%	37.7%	33.6%	5.8%
	2014年	17.1%	37.1%	45.7%	0.0%
	2021年	16.5%	44.1%	36.6%	2.9%
学級活動や児童会等の話し合い指導が形式的過ぎてしまい、内容が深まっていない。	1995年	12.1%	49.8%	30.5%	4.9%
	2014年	5.2%	43.3%	48.1%	3.4%
	2021年	16.5%	52.0%	30.5%	1.1%
クラブ活動は学校でやらなくてもよい。	1995年	5.8%	20.2%	25.0%	39.0%
	2014年	4.7%	10.3%	40.5%	44.4%
	2021年	4.7%	10.4%	36.2%	48.7%
学校行事の内容は、さらに精選すべきである。	1995年	8.1%	19.3%	44.3%	28.3%
	2014年	8.6%	27.9%	39.5%	24.0%
	2021年	16.5%	41.2%	32.3%	10.0%

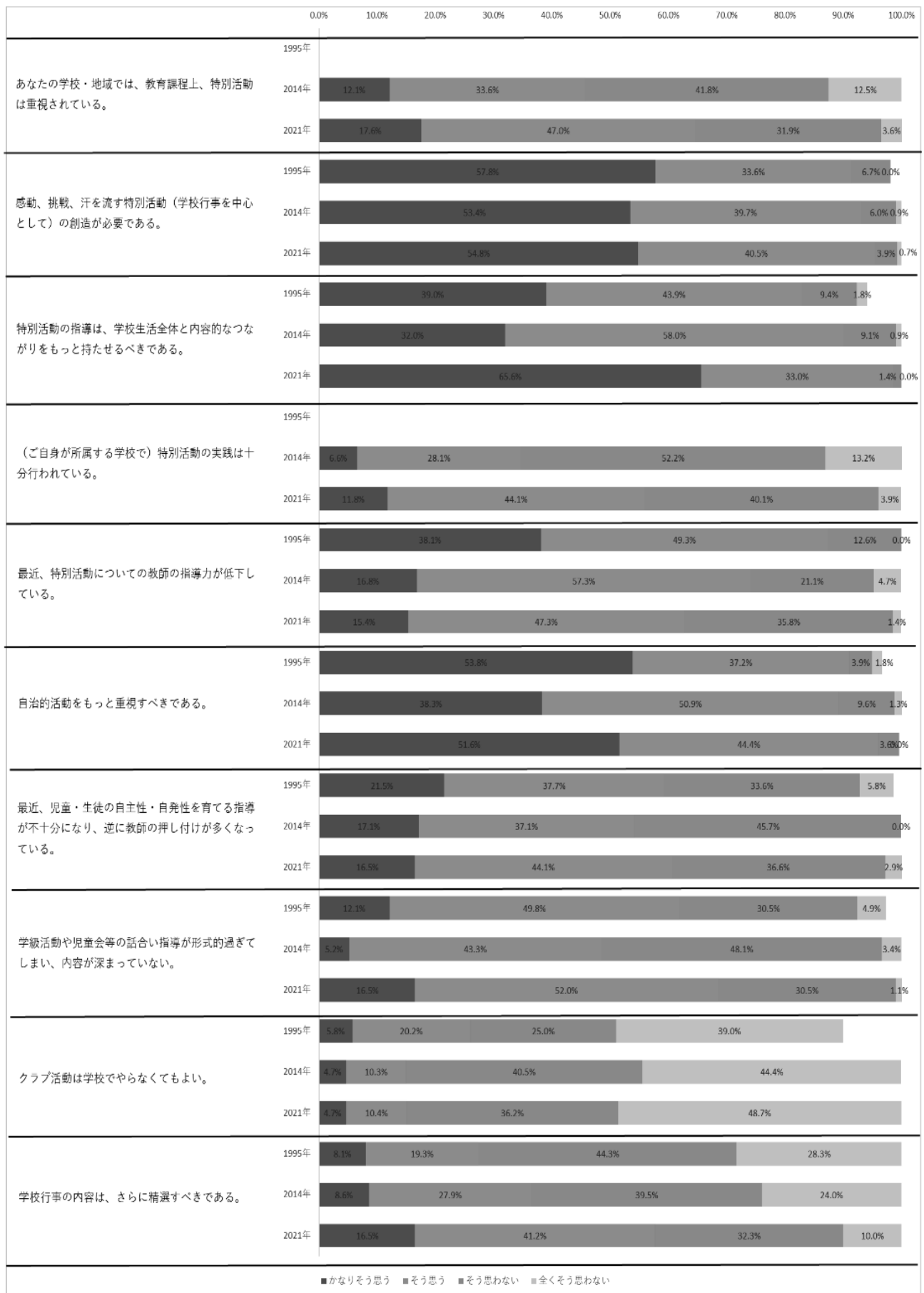


図 2-2-1-6 特別活動の課題について（年度別比較）

(1) 学校・地域で教育課程上重視されている特別活動

【2021年度調査の結果】

勤務校において、特別活動が重視されているかどうかについて、47%の回答者が「重視されている」と回答した。3位の「かなり重視されている」と回答した17.6%の回答を合わせると、学校・地域で特別活動が教育課程上重視されていると思う回答が6割以上を占めた。しかしながら「重視されているとは思わない」が31.9%（89名）、「全く重視されているとは思わない」と思っている回答者が全体の3分の1以上を占めていることが分かった。

【過去2回の調査との比較と考察】

前回調査が行われた2014年は、小学校で平成20年告示の学習指導要領による教育課程が全面実施された次の年に当たる。この時の調査では、半数以上（54.3%）が、「特別活動は教育課程上重視されていない」と答えている。平成20年に告示された学習指導要領では、教育課程における特別活動の在り方が広く検討され、目標に「人間関係」が加わった。また、道徳的実践の指導の充実を図る観点から「自己の生き方についての考え」「自己を生かす能力」の育成が加えられたが、体験活動を通じての道徳性の育成が強調されたことから、「教育課程上で特別活動が重視されていない」と考える回答が半数を上回ったのではないかと考えられる。

今回調査（2021年）は、前回（2014年）の調査と比較すると、特別活動が教育課程上重視されている学校・地域の割合が増加していることは成果と言える。これは、特別活動に関心のある教師が増えたことが要因の一つと考えられる。今回の調査が行われた2021年8月は、小学校の特別活動は、現行の学習指導要領の特別活動が全面実施された次の年でもある。この学習指導要領で「キャリア教育の要」と位置付けられた特別活動を実施していくことの必要性が、学校現場で一定の認知がなされたからであると考えられる。ただ回答者の勤務地に偏りがあることを勘案すると、この回答は自治体によっての差はあることは考えられる。さらに今回調査の回答者の9割以上が特別活動に興味がある教師であることも考慮したとき、特別活動が重視されている学校や地域が6割であることは、「多い」とみるか「少ない」とみるかは慎重に検討することが必要であると考えられる。

また、今回の調査は2019年12月から続く新型コロナウイルス感染症によるパンデミック下（コロナ禍）で行われた調査である。感染予防対策がすべての教育活動に優先されているこの時期、特別活動の諸活動にも大きな影響がもたらされている。感染防止のために、修学旅行や遠足、運動会や学習発表会などの中止、入学式や卒業式の縮小実施、学級や児童会、クラブにおける楽しい活動の自粛など、「楽しい学校生活」に必要な特別活動の諸活動が大きく制限を受けてきたが、新しい生活様式の中で、コロナ感染に留意しながらこれらの活動が再開されてきている。豊かな学校生活を取り戻すためには特別活動で行ってきた諸活動の重要性を再認識しながら実施している学校現場も多くあり、「教育課程において特別活動は重要である」という認識が強まってきた結果が、64.6%という回答につながっているとも考えられる。しかしながらその取組は、特別活動の意義を重視した取組というよりも、子供たちの「楽しい学校生活」「思い出に残る活動」を行うという観点での実施にとどまっている学校があることも否めない。この調査では、特別活動に「学級活動」「児童会活動」「クラブ活動」「学校行事」の4つの内容がある中で、回答した教師がどの内容をイメージしたのかが分からず、「特別活動が重視されている」ということをどの

ように捉えられて回答したのかが曖昧になってしまっている。教育課程上重視されているという特別活動が、本来目指す資質・能力－人間関係形成、社会参画、自己実現－の育成をめざしたものであるかどうかについては、実践活動の研究を深めていく必要があると考える。

(藤井健人、秋山麗子)

(2) 特別活動の意義を問い直す「感動、挑戦、汗を流す」活動

【2021年度調査の結果】

感動、挑戦、汗を流す特別活動の創造の必要生については、回答者の54.8%がかなり、40.5%がそう思うと回答した。これは95%を上回っている。必要ではないと回答したのは、そう思わない3.9%、全く思わない0.7%であった。

【過去2回の調査との比較と考察】

前々回(1995年)91.4%、前回(2014年)93.1%、今回(2021年)95.3%と、本設問の回答割合は微増していつている。四半世紀を経てもなお、特別活動では感動する体験や、挑戦したり、一生懸命になり汗を流したりする行事や活動が重要視されており、「感動、挑戦、汗を流す」活動が特別活動の不変的な部分であると捉えている教師が多いことが分かる。

前回調査(2014年)からの提言で、上岡学(2014)¹は、荒れた学校を立て直すときに学校行事を中心に学校経営を行う実践例がよくあることを挙げ、「我々人間が何か目標を持ち、それを目指して生活することがどれだけ大切か」を語り、その目標が「感動・挑戦・汗を流す」内容であれば「子供たちはより生き生きと日々を過ごすことができ」、「特別活動はそれを提供し、実践し、共有する」ことができるとしている。また、同報告書で白松賢(2014)²は、「感動・挑戦・汗」は「ホスピタリティのイレギュラー(偶発的)な発生」によっておこるとし、特別活動の課題は「子供生徒のホスピタリティ(自主的・実践的活動)をどのような学校経営・学級経営」によって達成できるかを考えることが今後の特別活動の充実に関わっていると述べている。換言すれば、特別活動では、教師の成功体験からマニュアル化された特別活動の指導による「感動・挑戦・汗を流す」活動ではなく、子供生徒が自分たちの生活の課題として設定し目標を決めて主体的に取り組む自主的実践的な活動が「感動・挑戦・汗を流す」経験につながるのである。仲間と一緒に、目標に向かって挑戦し、汗を流し、達成感や成就感・所属感を味わうことで得られる「感動」から学ぶこと－よりよい人間関係を築き、社会参画の意味を知り、学級や学校生活の中で自己実現を果たすという特別活動の意義－をしっかりと踏まえた特別活動の創造を考えていく必要があると考える。また、「感動するのはだれか」「何に感動するのか」を考えたとき、その主体が「児童生徒」ではなく「教師」や「保護者・周囲の大人」になってしまったときには、その活動から得られる「感動・挑戦・汗を流す」ことの意味が変わってしまい、却って児童生徒に負担や苦痛を強いてしまうこともあることを踏まえる必要がある。有村久春(2014)³が前回調査の提言で指摘した「子供たちの活動体験の充実とともに、精神的・内面的な感動体験の醸成に資する活動」の創造が、現在の特別活動においても大きな課

¹ 日本特別活動学会研究開発委員会『特別活動の改善に関する調査報告書－調査結果に基づく提言』2014.1、p.90

² 上掲書、pp.114-115

³ 上掲書、p.87

題であると考え。

一方、今回の回答の背景には新型コロナウイルス感染症パンデミックの影響も考えられる。感染拡大予防のために縮小や中止となった特別活動ではあるが、「新しい生活様式」の下で「感動・挑戦・汗を流す」活動が制限されたからこそ、その実現を求める声としてこの結果を受け止めたい。

(秋山麗子)

(3) もっと学校生活全体と内容的なつながりを持たせたい特別活動の指導

【2021年度調査の結果】

特別活動の指導と学校生活全体との内容的なつながりをもたせるべきかどうかについて、かなり持たせるべきであると考えているのは 65.6%で、もたせるべきであると考えた回答者 33.0%と合わせると 98%以上が学校生活全体とのつながりをもたせるべきであると考えていることが分かる。逆に、もたせるべきではないと答えた回答者は 1.4%で、全く持たせるべきではないという回答は 0 であった。

【過去 2 回の調査との比較と考察】

平成元年の学習指導要領の改訂で、特別活動は「学級活動」(「学級会指導」と「学級指導」が統合)「児童会活動」「クラブ活動」「学校行事」の 4 つの内容に大きく改編された。この時期は「ゆとり教育」に対する批判が大きくなっており、学校現場では「学校の荒れ」が社会問題化していた。そのため生徒指導上の諸問題に対応するために、子供の生活や学習の適応指導に重点を置く「学級指導」が重視され、子供による自治的活動が後退していった。

前々回 (1995 年) の調査が行われた時期は、この時の学習指導要領の内容が学校現場にいきわたり定着した時期である。また 1995 年は阪神・淡路大震災や一連のオウム真理教事件に翻弄された。社会不安が広がり、学校に不適應をおこす子供たちも増えてくる中で、「新しい学力観」が提示され、来るべき 21 世紀に向けた教育の在り方が提示された。学校現場では「学級会活動」に由来する学級活動 (1)「学級や学校における生活の充実と向上に関する事」と「学級指導」に由来する学級活動 (2)「日常生活や学習への適応及び健康や安全に関する事」(現行の学級活動 (2) (3)) を、教育課程の中で一体的に取り組むための方策を模索していた時期である。前々回の調査の回答で「特別活動と学校生活とのつながりを持たせるべき」と回答した 82.9%の教師は、内容が大きく改編された特別活動を、教育課程にどう位置付けるかを整理したいという思いがあったのではないかと推察する。

前回 (2014 年) の調査の時期は、「道徳科」や「総合的な学習の時間」との教育課程上の関連が課題として取り上げられ、教科横断的なカリキュラムの編成が学校現場の大きな課題となっていた時期であった。教科の指導に時間が割かれる中、特別活動の実施のための時間の確保が大きな課題になり、教科・領域を超えた発想の中で、特別活動の指導計画を見直し学校全体としてカリキュラム・マネジメントの構想が求められた。この調査で、90%の回答者が「学校全体の活動と内容的なつながりを持たせるべき」としたのは、学校行事などの準備や練習に必要な特別活動の活動時間と他の教育活動に必要な時間のマネジメントをきちんとしていく必要を感じていたからではないかと考える。

今回 (2021 年) の調査では、特別活動の指導と学校全体との内容的なつながりをもたせるべきであると強く考えている割合が 98.6%となっている。この背景として、平成 29 年告示の現学習指導要領で強調

されているカリキュラム・マネジメントの視点や必要性が、学校としてだけでなく、教師一人一人の意識の中に根付いてきているのではないかと考えられる。しかしながら、「特別活動の指導」「学校生活全体」について、回答者がどのように捉えていたのかが明らかではないため、具体的な視点で「内容のつながり」が捉えることはできなかった。また、「つながりをもたせるべき」という回答が98%でありながら、(7)－①「教育課程上重視されているかどうか」の設問で「重視されている」と思っている回答が約60%であることを考えると、現実の学校現場では特別活動の指導と学校全体との内容的なつながりをカリキュラム・マネジメントすることの難しさがうかがわれる。

一方で、今回の調査がコロナ禍の時代に行われたことを考えると、前回の調査から9ポイント近く上がった原因に、コロナ禍に伴う生活の変化があったことは念頭に置いて考えたい。感染予防のために、特別活動が中止されたり制限されたりする中で、特別活動が学校教育に及ぼす大きな影響を実感した現場の教師が、改めて特別活動を学校生活と内容的につなぐりを持たせて取り組みたいと実感した結果として、98.6%という数値を読み取りたい。

(秋山麗子)

(4) 学校現場での実践は十分行われていると考えられる特別活動の実態

【2021年度調査の結果】

所属する学校において、特別活動に実践が十分に行われているかどうかについては、1位が「そう思っている」44.1%で、3位の「かなりそう思っている」11.8%を合わせて約半数以上が十分行われていると思っているという結果が出た。しかしながら、「十分行われていると思わない」40.1% (112人)、「全くそう思わない」3.9%を合わせると、4割以上の回答者が、自身の学校で特別活動が十分行われていないと思っていることが分かった。

【過去2回の調査との比較と考察】

前回(2014年)の調査結果と比較すると、今回(2021年)の回答結果は「かなり」と「やや十分」の割合が35.0%から55.9%へと20ポイントも大きく数値が伸びている。この理由として、2014年と2019年に国立教育政策研究所が発行した特別活動の指導資料(通称:緑本)が学校現場に浸透したことや、全国各地の特別活動に関連した教育研究会等の啓発活動が活発化したことなどが考えられる。前回調査からの提言で渡部邦雄(2014)⁴は、特別活動の指導内容、活動内容を「見える化」すること、子供の変容を通して指導の成果を教師や保護者に実感できるようにすることが、特別活動の一般からの認知のために必要であることを指摘している。緑本や各教育研究会の啓発によって特別活動の指導の方法が学校現場の教師に示されたことが、今回の回答に現れたと考える。また、今回の学習指導要領における「主体的で対話的な深い学びの実現」や「キャリア教育の充実」というキーワードが特別活動のねらいや内容と重なることから、学校現場の教師の注目が特別活動に集まり、特別活動の実践について改善が図られてきたのであろうと考察する。

しかし今回の結果では、特別活動への関心が高い回答者(設問5の結果:98.7%)が多い中で、本設問

⁴ 上掲書、p.102

の回答の4割以上が「そう思わない」「全く思わない」と回答していることに留意したい。特別活動の内容のうち、学級活動は学級担任として自分の学級経営に関わってしっかりと取り組むことができるが、学校の全学級で学級活動に取り組んだり、児童会活動やクラブ活動の時間を確保して取り組んだりするためには、学校経営の方針に挙げ教育課程全体で実施していくことが求められる。何をもち「実践が十分」とするのは、回答者によって異なると考えられるが、「十分でない」と回答している背景には、「自分は実践を行っているが、学校全体では十分にできていない」「特別活動に関心はあるが、環境が整わず行っていない（行うことができない）」という文脈が含まれているのではないかと考える。また、コロナ禍の学校現場においては、感染予防対策上の制約があることも合わせて考えたい。今後は、新型コロナウイルス感染症拡大の様相を見極めながらも、教育課程に位置付けて学校全体で特別活動に取り組んでいく体制づくりが大きな課題であると言える。

(中山さくら、秋山麗子)

(5) 意味を捉え直す必要がある「特別活動についての教師の指導力」

【2021年度調査の結果】

特別活動についての教師の指導力について、「低下している」と回答したのは47.3%、3位の「かなりそう思う」15.4%を合わせると、6割以上の回答者が、教師の指導力の低下を感じていることが分かる。しかし、「指導力の低下を感じない」35.8%、「まったく感じない」1.4%という回答も寄せられた。

【過去2回の調査との比較と考察】

前々回の調査時期(1995年)は、先に述べたように新設された学級活動が学校現場にいきなり定着してきた時期である。しかしながら実際の学校現場では、学級活動(1)の活動(「学級会」と学級活動(2)(「学級指導」)の融合がうまく進まず、それぞれの立場(学級会活動と学級指導)で研究を重ねていた教師が研究を重ね合わせ、新しい「学級活動」の在り方の研究を進めていた時期でもある。前々回調査の回答者が「特別活動についての教師の指導力」とは何を指すのかは、今となっては明らかにはできないが、「低下している」と感じている回答者が87.4%にも上るのは、平成以前の「学級会活動」が「学級活動」となり、自主的活動の中心であった「学級会」がその文言とともに消滅したことに伴って、学校現場で「話し合い活動」を指導する教師のスキルが大きく低下していると感じたからではないかと考える。さらに、1990年後半からの新規教師採用の激減時代に伴い、昭和期の学級会活動で培われた「話し合い活動」の指導スキルの伝達が困難になっていくという時代背景の影響もあったのであろうと考える。

前回(2014年)調査では、「指導力が低下している」と感じる回答者は74.1%と減少し、「そう思わない」と考える回答者が25.8%と増加している。この時期は学校現場の教師の年齢構成が「2010年問題」を経て大きく若返りが図られた時期でもある。また、大学の教職課程において「特別活動」についての単位が必修化されたこともあり、教師養成の過程で「特別活動」について学んできた教師も増えてきた時期でもある。このような教師の若返りを背景に、学校経営や学級経営のくくりの中で「特別活動に関連する内容(例:集団の目標づくり、組織づくりと運営、集会の計画・実践等)」のみが取り上げられ、「特別活動」の意義や目的を深く考察しないままに、学校・学級経営と関連した実践内容として認知が広がり、結果として「特別活動を指導する力」が低下しているとは思わないという回答が増えたのではないかと推

察する。

以上のような過去の結果の考察を鑑みたとき、「特別活動の指導力」に対する考え方が、「特別活動の話し合い活動の指導」から「学級経営をする力」と大きく変化しているのではないかと推察する。そのうえで、今回（2021年）の調査を見てみると、「指導力が低下している」という回答は学級経営に関わって、自校で学級崩壊もしくは荒れた学級があることを理由として回答しているのではないかと考える。逆に「指導力が低下していない」と答えた教師は、自分自身は学級崩壊を招いていないので「低下していない」と捉えて回答しているのではないかと考える。学級担任をしている状態では、他の教師の指導を観察する機会が少なく、他の教師の指導力が高いのか低いのかということは測りにくいからである。

渡部（2014）⁵が指摘するように、教師には「一人ひとりの子供の全人的な成長、発達を目指していくことが求められて」いる。そして「子供の生きる力、人間力、生活力の育成に全力で関わる」ことが必要であり、「全人教育をめざす教師としての覚悟」が求められている。そのためには、教師自身の専門性と創造性を高め、特別活動の指導をする上で求められる教師の能力（「特別活動の指導力」）を詳細に考え、分析していくことが必要であると考え。

（藤井健人、秋山麗子）

（6）自治的活動の重要性を再確認できたコロナ禍の社会情勢

【2021年度調査の結果】

特別活動では、自治的な内容をもっと重視すべきであるという回答について、「かなりそう思う」が51.6%と半数以上を占め、「そう思う」という回答44.4%を合わせると96%という結果となり、自治的な活動を「重視すべきではない」という回答3.6%を大きく上回っている。

【過去2回の調査との比較と考察】

「自発的・自治的活動」とは、「自主的、実践的」であり子供生徒が自ら課題等を見だし、協力して目標を達成していくもの（山田忠行2019⁶）である。前々回（1995年）の調査では半数以上（53.8%）が「自治的な内容をもっと重視すべき」と回答している。対して、前回（2014年）の同じ回答では38.3%の回答があり、比べると15ポイント以上減っている。

前々回の調査時は「学級活動」の内容が定着してきた時期であり、昭和期の特別活動が重要視してきた自治的活動の場としての「学級会活動」が衰退していた時期でもある。そのため、自治的活動を重要視する立場の回答者が「もっと重視すべき」という回答をしていることが推察される。平成初期は学校の荒れが社会問題化し、子供たちに生活における課題を子供たち自身で解決させることの困難が生じ、自治的活動の範囲が狭められてガイダンス的な生徒指導の時間が増えていった時期であることを踏まえると、教師の年齢構成と教育文化の継承という点から、学校現場においては自治的な活動を重視すべきであるという声が大きいことも説明できる。

前回の調査時期は、特別活動の指導内容が「自治的活動」と「自己指導力育成」の2つの側面から示さ

⁵ 上掲書、p.102

⁶ 日本特別活動学会編『三訂キーワードで拓く新しい特別活動』2019、東洋館出版、p.110

れたことが定着してきた時期である。平成 20 年告示の学習指導要領では、「学級経営の充実と生徒指導との関連」が新たに加わり、学級活動と生徒指導の関連について、学級を単位としたきめ細かな生徒指導、生徒指導の機能の補充・進化・統合、生徒指導の観点からの他教育活動充実のための条件整備の役割、の3点が示された⁷。このことは、特別活動の指導において学級の組織運営（組織マネジメント力）の育成の指導だけでなく、個々の子供の自己指導力（セルフマネジメント力）の育成に力点を置くことを意味している。そのため子供が「自分たちで学級という組織の問題や課題を自ら見だし協力して目標を達成する」という自発的・自治的活動を「後方から支援する」という教師の指導姿勢よりも、日々の生活規範や学級生活づくりをすることを「教え、導く」という教師の指導姿勢が広く認識されるようになっていった。特別活動の特性として、川本（2014）は、特別活動は「子供たちの自由な学び」と「学校が規定した身につけさせたい能力」のダブルバインドな特性⁸を強く有していると指摘しているが、学級活動（2）の内容は、後者の特性を強く有する活動である。前回の調査で、「自治的な内容をもっと重視すべき」とした回答が前々回と比べて 15%ポイント減ったことは、このような特別活動の内容の変遷が影響しているのではないかと考える。

今回（2021 年）の調査では、特別活動の特質である自治的活動について、「もっと重視すべきである（かなり+やや）」と回答している割合が、96%と大半を占めている。特別活動の指導に熱心な教師が多い回答者が指摘するこの数値は、学校現場における特別活動の指導が「自発的・自治的な活動」の推進ではなく、「自律しつけ的な自治的活動」の指導—学校が規定した身につけさせたい指導—になってしまっていることへの危惧でないかと考える。即ち、子供たちの自治的な活動が、教師や学校によって制限されていたり、教師主導による活動が多くなっていたりする実態が多く見られているということの表れとみることができるのである。一方で、2020 年、2021 年はコロナ禍の影響によって、集団での活動を基盤とする特別活動は、様々な制限を受けた時期でもあった。そのような社会状況のなかで、子供たちが、自分たちで考えたり工夫を凝らしたりして困難を乗り越えていくことで、閉塞した学校生活を開き、子供たちの笑顔があふれる日々を再び迎えられたという現場の実感が、結果として自治的な活動の重要性を再認識するきっかけとなったとも考えられる。

（中山さくら、秋山麗子）

（7）現場教師の若年化・経験不足が影響する「教師の押し付け的な指導」

【2021 年度調査の結果】

児童・生徒の自主性・自発性を育てる指導が不十分になり、教師の押し付けが多くなっているかどうかについて、「そう思う」という回答が 44.1%と「かなりそう思う」16.5%を合わせて 6 割の指導者が自主性・自発性を育てるのではなく教師が押し付ける指導が多くなっていると感じていることが分かった。しかしながら、「そう思わない」36.6%「全く思わない」2.9%を合わせて 4 割近くの指導者はそのように思っていないという結果も出ている。

⁷ 文部科学省『小学校学習指導要領解説 特別活動編』2008 年

⁸ 上掲書、p.99

【過去2回の調査との比較と考察】

「教師の押し付け的指導」とは「学校が規定した（社会的規定）身につけさせたい力を教師主導で子供たちに伝える指導」である。川本（2014）は、学級活動（2）（3）の内容は「社会的規定」の指導の受け皿になりやすく、今後の特別活動では子供生徒の自治的・自発的な活動を中心とした「自由な学び」がより一層必要になることも指摘している。しかしながら、その「自由な学び」を具体的に提示できる方法を模索しないと「社会的規定」としての活動ばかりが加速してしまう危惧もあると指摘している。

「教師の押し付け的な指導が増えているとは思わない」という回答は、前々回（1995年）の結果39.4%や今回（2021年）の結果39.5%に比べて、前回調査（2014年）の結果（45.7%）の方が高くなっている。先の設問の考察で述べたように、前回の調査時期には学級活動（2）の内容（現行の学級活動（2）（3））と生徒指導との関連をより深めることを示した学習指導要領の内容により、「後方支援」の指導姿勢よりも、生活規範や学級生活づくりを「教え、導く」という指導姿勢を取ることが求められた。学校現場の教師の意識の中に「自治的活動」よりも「自己指導能力育成」の活動を教師主導で行うことが重要であるという意識が浸透していった結果、自らの特別活動の指導姿勢を「押し付け的である」と認識する教師が減ったのではないかと推察する。

一方で、前回の調査から7年がたった今回の調査では、「教師の押し付け的な指導が多くなっている」と答えた教師は60.6%に増えている。7-⑥「自治的活動を重視すべき」の回答（96%）と合わせて考察すると、特別活動の指導において自主性・自発性を育てるために自治的な活動を重視した方がよいとは思いますが、実際に指導するとなったときにどのように指導したらよいのか分からず、結果として「教師の押し付け的な指導」になってしまっていると考えている教師が多くいると考えられる。また、本アンケートの回答者に特別活動を熱心に取り組む教師が多いことを鑑みると、回答者自身ではなく、周囲の教師の子供に対する態度や教師同士の話を見聞きして、「自主性・自発性を育てる指導が不十分」「教師の押し付けが多い」と客観的に感じているのではないかとということも考えられる。

一方で、子供に「寄り添う」というキーワードにとらわれ、「押し付け的な指導」さえできず、「子供にやさしい（易しい）だけ」で、生徒指導をしなければならない場面においても適切に指導できない教師もいるということも考えられる。このことの一因としては、現在の学校現場の教師の若年化・経験不足という課題によることも考えられる。

「子供たちの自発的・自治的な活動を支援する」とは、単にやりたいことを好きにさせるということではない。また、逆に「社会的規定を教える」とは、子供たちに無理やりやらせることでもない。生徒指導の立場からは、「自発性・自主性」「自立性」「主体性」の育成が求められている。コロナ禍において、感染対策について学校側の押し付けで子供たちを縛ることよりも、自分たちの健康と日常を守るために子供たちと一緒に学校や学級生活のルールを考える取組を進めた学校ほど、子供も教師も生き生きと過ごすことができたという実践事例を多く聞く。予測困難な社会状況の中では、大人である教師も「正解」を見いだせないことが多い。特別活動は、教師の押し付けでなく、子供たちと一緒に考え、一緒に創造していく活動とすることが重要になってくるのではないかと考える。

（秋山麗子）

（8）形式にとらわれ、内容が深まりにくい学級活動や子供会等の話し合い活動の指導

【2021年度調査の結果】

学級活動や児童会活動における話し合い活動の指導について、52.0%（そう思う）と16.5%（かなりそう思う）を合わせて68.5%が「話し合い活動の指導が形式的になり内容が深まっていない」と思っていることが分かった。しかしながら、そう思っていない指導者も、3割近く（そう思っていない：30.5%、全く思っていない：1.1%）いたことも分かった。

【過去2回の調査との比較と考察】

前々回（1995年）の調査時点では、学習指導要領から「学級会」という文言が学校現場で消滅したが、「学級会活動」の指導の know-how がまだ継承されていたと思われる。しかしながら、前回（2014年）の調査の結果（そう思わない+全く：51.5%）からは、「話し合い活動」における話し合いの深まりそのものに教師の視点が集まっていなかったのではないかとということが考えられる。この回答からは、教師自身の話し合い活動に対する意識の低さや体験不足から「深まりのある話し合いとは」ということの意味が十分浸透していなかったのではないかと推察する。

しかしながら、2014年以降に国立教育政策研究所から発行された特別活動指導資料（通称「緑本」）の広まりや各地の特別活動研究会などの啓発活動により、特別活動の話し合い活動の重要性を認知し、実践に取り組む動きがみられるようになってきた。このような経過を経て行われた今回（2021年）の結果からは、「緑本」により学級会のやり方が明示されたことで実践する教師が増えた一方で、そのやり方で上手くいかなかった時に「話し合いが深まらない」と感じた教師が多くいたことを示唆している。また、話し合い活動のマニュアルに沿って、話し合いの初期段階で使用される話型や1単位時間の流れに拘り過ぎてしまい、話し合いの内容が中々深まらない実態も見られると考える。このように特別活動に興味がある教師だからこそ、話し合い活動の指導に課題を感じているという実態が明らかになったと考察する。

現在の20歳代、30歳代の若手教師の中には、自身の小学校時代に「学級会」（学級の問題をみんなで話し合って解決する活動）を経験していないことも考えられる。そのような世代の教師にとっては、話型や進め方などの指導資料は、学級会の話し合い活動の指導を始める段階に活用する意義は大いにあると考えるが、実践を繰り返していく中で学級の状態や教師の指導によって改良・改善していかなければ話し合い活動は形式化してしまう。「なすことによって学ぶ」特別活動の原理原則を大切に、教師自身が話し合い活動の実践を大切に重ねていくことで、より深い話し合い活動の創造を目指していくことが求められる。学級会の how-to ではなく「自分の意見と人の意見を比べながら聞き、全員で新しい考えを創造する働き」である学級会の話し合い活動の指導について研究を深め、広く啓発していくことが求められる。

（藤井健人、秋山麗子）

（9）教育課程に位置づけられた意味を問い直し、適切に指導したいクラブ活動

【2021年度調査の結果】

クラブ活動について、「やらなくてもよい」と回答したのは「そう思う」10.4%と「かなりそう思う」4.7%を合わせても、14.9%であった。反して、「全く思わない」48.7%と「そう思わない」36.2%を合わせた84.9%の回答から、8割以上の回答者は、クラブ活動は学校で行うことが必要であると考えていることが分かった。

【過去 2 回の調査との比較と考察】

前々回（1995 年）の調査では、回答者の 4 分の 1（26%）がクラブ活動をやらなくてもよいと考えていたが、前回（2014 年）の調査では 15%に減少し、逆にクラブ活動の必要性を考える回答が 8 割以上（そう思わない+全く：85.9%）に増加した。このことは、平成 20～21 年の学習指導要領改訂で中学校と高等学校におけるクラブ活動が消滅し、小学校では子供たちが学校生活で楽しみにしていることの上位に入る「クラブ活動」についての教育的意義をもう一度考え直したことが反映していると考えられる。

今回（2021 年）の調査でも、8 割以上の回答者がクラブ活動を学校で行うことが必要だという回答があった。このことは、子供自らの興味関心に合わせて異年齢の集団で活動し、共通の話題で盛り上がる仲間と共に自分の好きなことを追求するクラブ活動の重要性が認識されているということの表れであると言える。一方で約 15%の回答者がやらなくてもいいと回答している。このことは、習い事やクラブチームが普及、発展しているなかで、学校でクラブ活動を行うことの意味が問い直されているのではないだろうか。また、学校の規模によって、子供の希望に沿った活動ができない実態もあると推測される。

学校生活における集団には、年齢が同じ子供たちで形成された学級集団や、興味関心を同じくする年齢の異なった子供たちで形成されるクラブ集団や委員会集団など、多様な集団が存在している。子供たちは多様な集団に属することでさまざまな学びを得ている。特にクラブ集団は、興味関心を同じくする子供で形成されており、「やりたいこと」が優先される場であることから、子供の心理的安全性が保たれる場でもある。また異年齢の子供たちが存在することから、学級集団とは違った雰囲気の間でもある。このことからクラブ活動は、やらなければならないことを主体的に行う「主体性」ではなく、やりたいことを自分から進んで行う「自主性」の育成に貢献することが考えられる。自主性の育成を保障するためには、クラブ活動は教師主導の活動ではなく、子供たちの「自治的」な運営による実施が重視されなければならない。クラブ活動の意義について、教育課程に位置付けられた活動である意味を確認しながらもう一度見直し、回数を確保し年間を通した計画的な指導が求められていると考える。

（中山さくら、秋山麗子）

（10）「本当にやりたいこと」を考えた内容の精選が必要な学校行事

【2021 年度調査の結果】

学校行時の内容の精選について、41.2%が「そう思う」と回答し、「かなりそう思う」16.5%を合わせると、57.7%が更なる精選をすべきであると考えていることが分かった。しかしながら、「そう思わない」32.3%、「まったく思わない」10%を合わせて 42.3%の回答者は、今以上の精選は必要ないと考えていることも分かった。

【過去 2 回の調査との比較と考察】

今回（2021 年）の調査では、前回調査（2014 年）と比較して「精選すべき」と考える割合が大きく増えている。前々回（1995 年）の調査と比べると、さらにその差は大きい。前回の設問が「行事が多く、多忙なので最小限にしたい」だったものに対し、今回は「学校行事の内容は、さらに精選すべきである」に変わったことも一つの要因ではないかと考える。

前々回の調査時期は、学校現場では週 5 日制が隔週で取り入れられた時期である。しかしながら学校

現場ではまだ授業時間に余裕があり、学校行事も含めた特別活動に時間をかけて取り組むだけのゆとりがあった。このころは来るべき完全週5日制を控えて、学校行事の精選を図ることを模索していたが、教育課程上特別活動が削減されていくという危機感がまだなかったことがこの結果から読み取れる。

その後、平成10年、20年の学習指導要領改訂を経て、「ゆとり教育の脱却」「週5日制の完全実施」「授業時間数の増加」等、学校現場の様相が一変し、教科の授業時数の増加のしわ寄せが特別活動にやってきた。また、学校教育に期待される防災教育や保健教育等、様々な「〇〇教育」が特別活動に期待される内容として加えられ、学校行事の整理・削減も大きな課題となっていく。儀式的行事の準備や練習時間の見直し、遠足などの校外活動の縮小、健康・安全に関する行事（身体測定、交通安全教室など）の削減など、学校行事のスリム化が各学校で進められた。前回の調査で、精選を求めるという回答が36.5あったことは、当時の学校現場で行われていた学校行事の精選・削減が教師の意識に広く浸透していった結果であると推察する。

今回（2021年）の調査では「精選すべき」という回答が、前回（2014年）と比べて21.3ポイントも増えている。「精選」という言葉には、行事自体を減らすことと、行事の目的や意義、内容を見直すこと、の二つの捉え方があると考えられる。一つには、教科の授業時数の確保とともに、教師の働き方改革のもとに学校行事にかかる教師の負担の大きさが批判の対象となっていることと関わっていると考えられる。コロナ禍によって学校行事の中止が多く見られ、学校現場ではしなければならないと思っていた学校行事が中止になり一旦その行事について立ち止まって考えるということが行われ、教師の行事の準備にかかる仕事の負担が減ったと考えられる。その経験から行事を減らすことで教師の働き方改革につなげていくという発想から、学校行事を精選すべきであると捉えていると考えられる。二つには、コロナ禍の影響で今まで通りの行事ができなくなり、やり方を抜本的に考え直した学校もあったと考える。教師や子供が知恵を出し合いどの様に取り組むか考えた結果、今までよりもいい行事ができたという学校や自治体もあったのではないだろうか。

このように、働き方改革の波とコロナ禍の現状の中で、学校現場がどの様に学校行事に取り組んだかによって、「精選」の意味合いも変わってくるのではないだろうか。コロナ禍による「新しい生活様式」と共に、学校生活もこれまでの「当たり前」が一変した。「今まで通り」から離れて別角度から柔軟に思考し、子供たちと共に新しい方法を創造することが求められている。正解のないこの社会情勢の中で、コロナ禍の社会を生きる子供たちと一緒に、学校行事で「今、本当に大切なこと」は何か改めて考えた上で「精選」をしていくことが求められている。

（藤井健人、秋山麗子）

8. 学級活動の指導上の課題に関して

(1) 課題は、「問題発見」段階の指導についての研究

【2021年度調査の結果】

この問いは、学級活動を指導するにあたって身近な問題を設定できるかできないかについての設問である。回答者は「(設定できないとは) 思わない：48.7%、全く思わない：5.4%」と回答した。これは、54.1%の回答者が「学級会の議題に身近な問題が設定できる」と考えていることを示している。しかしながら、「そう思う」38.7%と「かなりそう思う」7.2%を合わせて45.9%が、身近な問題を設定できていな

いと思っていることが分かった。

【2014年度調査との比較と考察】

前回調査（2014年）では、63.1%の回答者が「学級会の議題に身近な課題を設定できないとは思わない（=設定できる）」と回答していたが、今回（2021年）の調査では約10ポイント下がっている。つまり、学級会の議題に身近な課題を設定することができると考えている教師の割合が1割近く減っているということである。このことは、自らの学級にある身近な問題を学級会の時間に議題として設定し、子供たちとともに解決に向けて取り組んでいくことが難しいと考える学級担任が増加していることを表していると考えられる。

学級会の議題に身近な問題を設定することの難しさは「学級活動(1)」に取り組む最初のハードルである。この結果は、本アンケートの回答者が経験年数10年未満の教師が半数以上を占めていることが、1つの要因として考えられる。学校現場から、特別活動や学級経営の経験豊富な教師が次々と退いていき、教育文化の伝承がうまくいっていないために、経験の浅い教師が真摯に学級活動に取り組んではいるものの、学級にある身近な問題を学級会の議題としてどのように取り上げればよいのかが分からず悩んでいる姿であると考えられる。また、コロナ禍の社会情勢により、制限が厳しい「新しい生活様式」の下の学級・学校生活における課題をどのように乗り越えていけばよいのかを、子供たちと一緒に考えることがなかなかできていないというジレンマに苦しむ教師の声とも受け取れる。

「新しい生活様式」が求められるこれからの学校生活において、教師自身の「身近な問題を見いだす力」を高め、学習過程の「問題発見」の段階で子供の問題発見の力を育成する指導についての研究を進め、子供たちと一緒に考え新しい考えを生み出していくことができるような学級会の在り方について、研究を深める必要があると考える。

(秋山麗子)

表 2-2-1-9 学級活動指導上の課題について

学級活動の指導上の課題	年度	かなり そう思う	かなり そう思う	そう思わない	全く そう思わない
身近な問題を設定できない。	2014年	7.7%	29.2%	49.8%	13.3%
	2021年	7.2%	38.7%	48.7%	5.4%
児童・生徒が自分から積極的に参加しない。	2014年	4.3%	33.0%	52.4%	10.3%
	2021年	2.9%	29.7%	61.3%	6.1%
時間不足で、十分に課題を深めることができない。	2014年	21.2%	48.7%	25.7%	4.4%
	2021年	23.3%	54.5%	20.4%	1.8%
児童・生徒が本音を語らないので、話し合いを深めることができない。	2014年	4.7%	30.6%	56.9%	7.8%
	2021年	6.8%	29.4%	57.0%	6.8%
マンネリ化していて魅力がない。	2014年	2.1%	28.2%	56.4%	13.2%
	2021年	4.7%	22.6%	55.6%	17.2%
児童・生徒の発達に応じた課題の設定が難しい。	2014年	3.8%	37.2%	48.7%	10.3%
	2021年	6.1%	47.3%	39.8%	6.8%
教科の時間が重要と考え、軽視してしまう。	2014年	16.2%	38.0%	31.6%	14.1%
	2021年	11.5%	26.2%	39.1%	23.3%
教科書がなく、指導内容が明確でないのやりにくい。	2014年	12.0%	35.9%	38.9%	13.2%
	2021年	12.2%	32.6%	40.1%	15.1%
あれもこれもと、課題が多すぎる。	2014年	17.1%	38.9%	34.2%	9.8%
	2021年	15.4%	41.6%	34.4%	8.6%

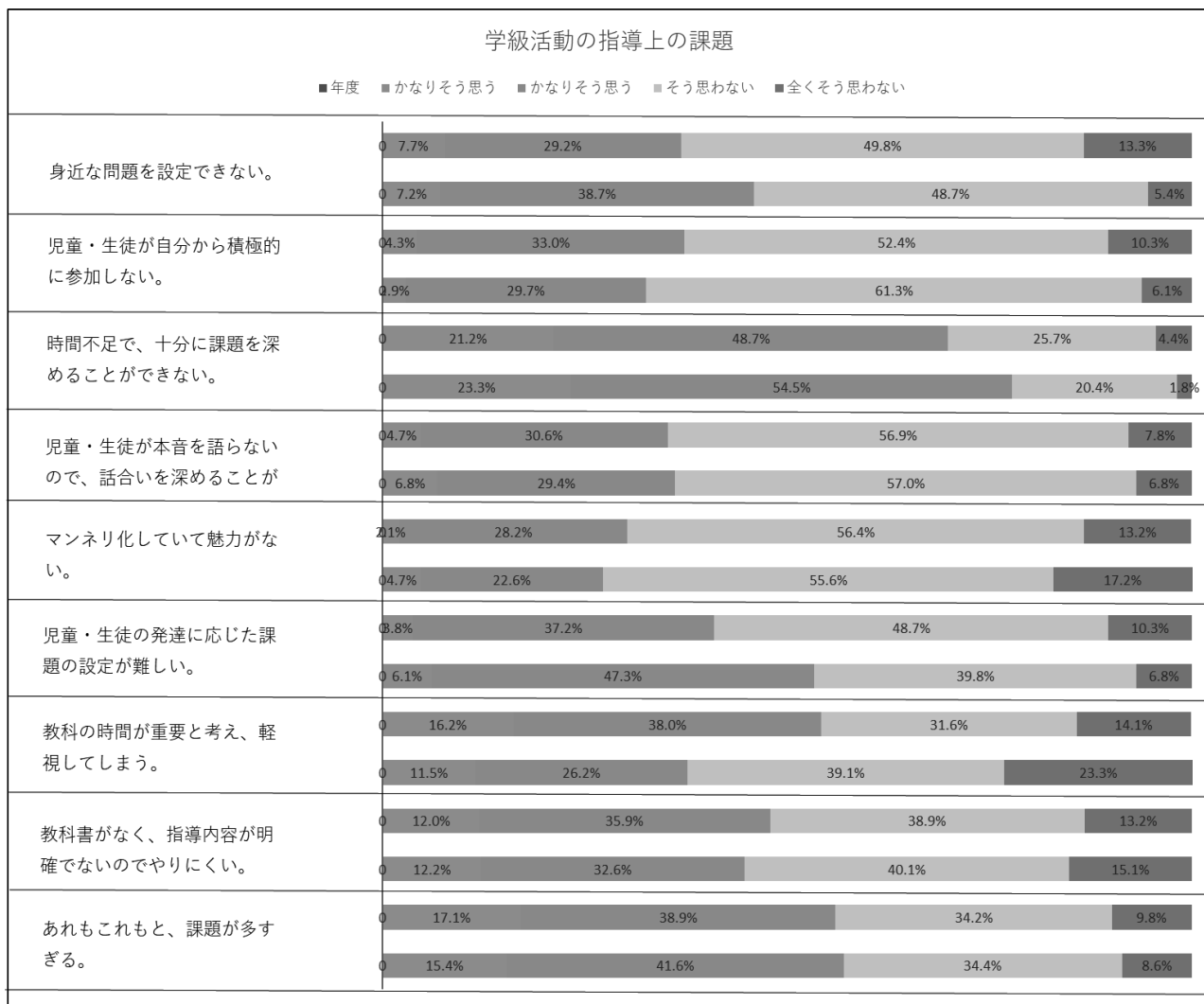


図 2-2-1-7 学級活動の指導上の課題について（年度別比較）

(2) 「子供が自分から積極的に参加する姿」をどのように評価するかを考える

【2021 年度調査の結果】

子供が、自分から積極的に学級活動に参加しているかどうかについて、61.3%が「そう思わない」と答えた。「全く思わない」6.1%を合わせると、約3分の2（67.4%）の回答者が、子供が自分から積極的に学級活動に参加していると思っていることが分かった。半面、「そう思う」29.7%「かなりそう思う」2.9%を合わせた32.6%は、子供たちは自分から積極的に参加していないと感じていることも分かった。

【2014 年度調査との比較と考察】

前回調査（2014 年）から比べると、子供・生徒が自分から積極的に参加していると感じている割合は62.7%から67.4%と微増し、7割近くの教師が「学級活動に子供たちが積極的に参加している」と感じていることがわかった。ここで考える必要があるのは、回答者が「どのような内容の」学級活動を想定して子供の積極的参加を回答したのかという点である。8-①の設問では、学級会の議題に身近な問題が設定されていないとした回答が半数以上を占めている。自分たちの学級生活に関する問題に取り組むことが難

しい中で、子供たちが積極的に参加する学級活動とは、どのような活動を想定しているのだろうか。一方で、3割の教師は積極的に参加していないと感じている現状がある。この回答から、学級活動においてどのように介入していいのかが分からない教師が一定数いるのではないかと考える。その中で設問 7-⑦にあるように、教師主導になってしまったり、管理的になってしまったりすることで、子供たちが積極的に参加しているのではないと見えているのではないだろうか。或いは、特別活動に熱心な教師の回答であることを勘案すると、もっと子供たちに積極的に参加してほしいという強い期待の表れなのかもしれない。

一方で、教師主導で管理的な指導によって一見「積極的に」学級の諸活動に取り組んでいる姿を、「自ら積極的に参加している」と評価してはいないだろうかという危惧も感じる。特別活動では、与えられたものに対して自分なりの意味付けを行ったり工夫をしたりして、主体として能動的に行動する「主体性」だけでなく、他者に依存したり責任転嫁したりせず自らの思いや判断に基づく「自発性・自主性」の育成⁹をめざしている。「自発的な行動」や「自主的な行動」「主体的な行動」の意味をしっかりと理解し、子供が積極的に参加している行動をきちんと読み解く教師の視点が重要であると考え。

(藤井健人、秋山麗子)

(3) 十分に課題を深めることができないのは、時間不足が原因

【2021 年度調査の結果】

学級活動の時間について、時間不足で課題を十分に深めることができないと回答したのは、「そう思う」54.5%「かなりそう思う 23.3%」を合わせて 77.8%に上った。半面、「そう思わない」20.4%「まったく思わない」1.8%の回答からは、2割強(22.2%)の回答者は時間的な不足を感じることなく課題を深めることができていると感じていることが分かった。

【2014 年度調査との比較と考察】

前回調査(2014年)では69.9%が時間不足を答えていたが、今回(2021年)の調査では77.8%が時間不足で深めることができないと感じており、その割合は約10ポイント近く増えている。今回の調査がコロナ禍における回答であることを勘案すると、学校現場では教科等の学習に時間がとられてしまい、学級活動の時間を確保することが難しくなっているという現状が反映されたところもあるのではないかと考える。8-③の設問にある教科の学習に比べて特別活動を重視している割合が前回調査に比べて今回が大きく伸びている回答と合わせて考えると、コロナ禍の学校現場において、特別活動に割ける授業時間が大きく削られ、時間を十分に確保できない現実が見えてくる。

半面、時間の確保を求めることは、学級会に取り組んでいる教師の「みんなが納得した状態で決めさせたい」という思いの表れであると考えられる。その思いの大切さも十分わかった上で「時間内に結論を出して成果を出す」こととのバランスを考えて指導していくことも必要ではないかと考える。そのための方策についても研究を進めていくことが求められている。

(藤井健人、秋山麗子)

⁹ 文部科学省『生徒指導提要』2010、pp.10-11

(4) 「本音」を語り合う学級風土づくりを目指したい話合い活動

【2021 年度調査の結果】

学級活動の話合いにおいて、「子供が本音を語らないので話合いを深めることができない」と思っている指導者は、29.4%で、「かなりそう思う」6.8%を合わせても36.2%にとどまった。この設問では、「そう思わない」57.0%と「まったく思わない」6.8%の回答者を合わせると6割強(63.8%)は、子供が本音を語り話合いを深められていると思っているという結果になった。

【2014 年度調査との比較と考察】

本設問においては、前回(2014年)と今回(2021年)の回答率に大きな変化は見られない。学級会の話合い活動の指導では、話型等の技術的な側面や実施のための方法の計画といった内容に偏りがちで、子供の感情的側面や価値観といったことが話題にしないことが多い。「本音」が出せない話合いになってしまうと感じる教師は、子供の心の奥にある感情や価値観が出せずにうわべだけの話合いになっていると感じているのではないかと考える。8-③の回答では、話合いが深まらない原因を時間不足と捉えている回答者が8割近くを占めていることを考えると、本設問で「本音を語らないから話合いが深めることができない」と回答した6割強の教師は、話合いの深まりは「本音」を語るかどうかと関わっているのではないかと考えているのではないかと推察される。

子供の感情的側面や価値観を「本音」と捉えたとき、その「本音」は自分本位な考えであることもある。学級会は、学級生活における公の場である。学級会において、自分の「本音」を出すとともに、友だちの意見をしっかり聞き、それぞれの「本音」を比べながら、相違点や一致点を見だし、学級として何がよりよい考えであるかをまとめていくという過程が、話合いの深まりである。「本音」を語るができる学級風土は、お互いの「本音」を聞き合い考え合うことができる風土でもある。「本音」を聞き合い考え合うことができる学級風土づくりを目指していくことが必要であると考え。

(秋山麗子)

(5) 目の前の子供の実態から活動課題を見だし、マンネリ化を防ぐ

【2021 年度調査の結果】

学級活動の指導が「マンネリ化していて魅力がない」と思っている回答者は「そう思う」22.6%と「かなりそう思っている」4.7%を合わせて27.3%で、「マンネリ化していない」と思っている回答者55.6%と「全く思っていない」17.2%を大きく下回り、学級活動に対してマンネリ化しておらず魅力的であると考えられる回答者が72.8%であるという結果になった。

【2014 年度調査との比較と考察】

前回の調査(2014年)と比べると、今回(2021年)の調査では「マンネリ化して魅力がない」について「かなりそう思う」回答の割合が2.1%から4.7%と増加している。逆に、「全くそう思わない」も13.2%から17.2%に増加している。これは、学校現場の教師の意識の中に、特別活動に対する考え方や取組への熱意が二極化しつつあることを示しているのではないかと推察する。また、前述のように、教

師の年齢層の若年化と学級経営上の重要性の認識の高まりによって、学級活動の内容について日々悩みながら取り組んでいる教師の姿が推察される。さらに、小学校の学校現場では、学級は1年単位で編成替えや担任交代が行われることが多く、その学年の活動は1年間で完結する。7割以上の回答者が答えたとように、同じような活動をしていても目の前の子供は毎年変わるので、特別活動の取組にマンネリ化を感じたり魅力をなくしたりすることはほとんどないではないかと考える。しかしながら、4分の1以上の回答者のように、学級のメンバーが変わっても子供の実態に鑑みることなく同じような内容だけを繰り返し指導していると、どうしてもマンネリ化してしまうことがある。

特別活動は、活動内容が同じでも目の前の子供の実態から課題を見だし、活動のめあてをつくって取り組んでいくことが大切である。

(秋山麗子)

(6) 子供の実態に合わせて、学校として取り組む特別活動年間指導計画の立案が必要

【2021年度調査の結果】

学級活動の課題を、「児童・生徒の発達に応じて設定することが難しい」と考えている回答者は47.3%で、「かなりそう思う」6.1%を合わせると、半数以上の回答者が難しいと考えていることが分かった。半面、「児童・生徒の発達の応じた課題を設定することは難しいと思わない」という回答は39.8%あり、「全く思わない」6.8%を合わせると46.6%であった。

【2014年度調査との比較と考察】

本設問では、「発達に応じた課題」とは何かが明らかになっていないが、目の前の子供の実態に応じた課題が設定できていないと捉えて回答していると考えたとき、子供の実態に合わせた課題を設定することに難しさを感じている教師が多くいることが分かる。前回調査(2014年)では40%であった「難しい」と考える回答者の割合が今回(2021年)は53.4%と大幅に増えたことは、学校現場の教師が子供の発達の捉え方について苦戦していることを表している。小学校の子供たちは1年生から6年生まで年齢差があり、身体的・精神的・社会的な発達の差は非常に大きい。また、子供一人一人の個性や特性にも様々な個人差がみられる。あるいは前学年までの活動経験によって特別活動に取り組む力の発達の差が大きいことも現実である。これらの様々な子供の実態に応じた特別活動の課題を設定することは必須である。子供の実態に応じた課題の設定では、一律に年齢(学年)による課題の設定ではなく、前学年までの経験も加味した課題設定を考えていく必要があり、加えて各学校・学級の子供の実態に合わせた学校全体の特別活動年間指導計画の立案が必須である。

(秋山麗子)

(7) 車の両輪のように、どちらも重要な教科等の時間と特別活動の時間

【2021年度調査の結果】

学級活動の時間より、教科の時間の方が重要と考え、学級活動を軽視してしまうという回答は、「かなりそう思う」11.5%「そう思う」26.2%で、4割弱(37.7%)であった。教科の時間より学級活動を重視していると考え(そう思わない:39.1%、全く思わない)23.3%)回答者は6割以上(62.4%)あり、

学級活動を重視している回答者が多いことが分かった。

【2014年度調査との比較と考察】

前回（2014年）の調査では、「学級活動を軽視してしまう」という回答は54.2%と半数以上を占めていたが、今回の調査では37.7%と16.5ポイント減少した。今回の調査がコロナ禍2年目の調査であることを勘案すると、学級活動に興味のある教師の回答が多い今回（2021年）の調査では、様々な制約の中で学校生活を送る日々において学校生活を充実させるために特別活動を重視したいと考えているのであろうと推察できる。特に、学級経営においては、学級活動は子供が生き生きと学級生活を送るための重要な教育活動であることを再認識しているのではないかと考える。

しかしながら、4割弱の回答者は、特別活動に興味がありながらも教科等を重要視し、学級活動を軽視してしまうと回答していることは、大きな課題である。小学校の教師は基本的に学級担任をしている学級において、全教科を指導している。そのため、教師自身の得意な分野の教科の指導に力点が置かれてしまうのであろうと考える。さらに、学力=教科の点数という考え方が強いため、このような回答結果となったのではないかとと思われる。子供の人格の完成をめざす教育を考えたとき、各教科の指導も、特別活動も、どちらも教育課程上重要な教育活動である。どちらかを大切にのではなく、あたかも車の両輪のように、どちらも同じように重視して教育活動をすすめていく必要があると考える。コロナ禍の学校において学級の荒れが多く報告されたり、子供の自殺者が増えていたりする社会情勢を鑑みたと、学校生活を豊かで充実したものにするための特別活動を見直すことが重要であると考えます。

（秋山麗子）

（8）特別活動の指導は、教科書がなく指導内容が明確でないのでやりにくいのか？

【2021年度調査の結果】

学級活動の指導では、教科書がなく指導内容が明確ではないのでやりにくいと考えている回答者は、「かなりそう思う」12.2%「そう思う」32.6%を合わせると44.8%であったが、「そう思わない」40.1%と「全くそう思わない」15.1%を合わせて55.2%の回答者は、教科書がなく指導内容が明確でなくてもやりにくいとは感じていないことが分かった。

【2014年度調査との比較と考察】

教科書がないことにやりにくさを感じている教師は44.8%で、前回調査（2014年）と比べてもあまり変化はない。いわゆる「緑本」のような指導資料が発行されたり、全国各地の教育委員会や教育研究会が実践資料集を出したりしているにもかかわらず、「教科書（=学びの手掛かりとなる児童用図書）」を求める教師が半数近くいるという実態が明らかになっている。これは、教科や道徳に教科書があり、その教科書を使って指導するという日本の学校教育の主な教育方法が浸透し、子供の実態に合った教育活動を創意工夫するという考え方が学校現場の教師に浸透しているからではないだろうか。

学級の実態から課題を見つけて活動を創造していくという学級活動の特徴から考えると、「教科書」はあくまでも実践の手がかりであり、子供の実態に応じて活動の内容や方法を考えてアレンジしていくことが大切である。「教科書」があることで学級活動が形式化してしまうようなことがないようにしてい

なければならない。実践者を増やすためには「教科書」の様なテキストが必要なのだろうか。この設問からは、学級活動の実践を広げていく難しさがわかる結果となった。

(藤井健人、秋山麗子)

(9) ねらいを明確にし、他教科・領域と関連を深めていきたい学級活動の内容

【2021年度調査の結果】

学級活動の内容では、あれもこれもと課題が多すぎていると回答者は、「かなりそう思う」15.4%と「そう思う」41.6%を合わせて57%いることが分かった。半面、「そう思わない」34.4%と「全く思わない」8.6%を合わせて43%が、課題が多すぎるとは思っていないことが分かった。

【2014年度調査との比較と考察】

本設問では、回答者の半数以上が学級活動の内容が多いと感じており、この結果は前回調査(2014年)とほとんど変わっていない。学習指導要領に記されている学級活動の年間授業時数が35時間(34時間)に対して、学級活動は、学級活動(1)、学級活動(2)、学級活動(3)と内容が分かれており、課題が多いと感じるのではないだろうか。一方で、43%の回答者は、多すぎるとは思っていないことから、限られた時数の中で、学級の実態に合わせて、内容を吟味し、計画的に実施している姿の表れとも捉えられる。

しかしながら、このことは学級活動(1)～(3)の内容の理解がしっかりと認識されたうえでの回答であるのかという疑問が生まれる。特に今般の学習指導要領では、学級活動の2項目が3項目に整理・分割されているが、果たして学校現場の教師にどこまで浸透しているだろうか。標準時間数に示された年間35時間(1年生は34時間)を、どのように計画していくかは各学校、学級に課せられた大きな課題である。学級活動(1)～(3)のねらいを明確にして内容の理解を深めていくとともに、各教科や道徳科、総合的な学習の時間との関連をもたせるなどカリキュラム・マネジメントをしていくことが大切ではないだろうか。

(中山さくら、秋山麗子)

9. 学級会だけでなくキャリア教育まで多岐に渡った「身につけたい指導法」

表 2-2-1-10 「身につけたい指導法」

	あなたが身につけたい特別活動の内容の指導方法は次のうちどれですか。(複数選択可)	人数	割合
1	学級会の進め方の指導	173	62.0%
2	係活動・当番活動の指導	132	47.3%
3	集会活動の指導	92	33.0%
4	生活上の規範やルールづくりの指導	98	35.1%
5	キャリア教育の指導	164	58.8%
6	生徒会活動の指導	138	49.5%
7	学校行事の指導	133	47.7%
8	集団の発達段階に合わせた指導	153	54.8%
9	特にない	3	1.1%
10	その他	7	2.5%

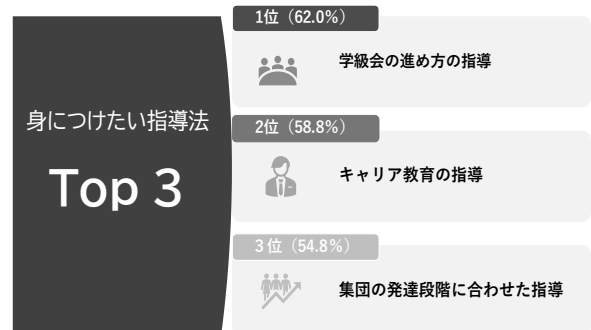


図 2-2-1-8 「身につけたい指導法」

【結果】

特別活動の様々な指導法のうち、身につけたい指導法の上位3つは図-23の通りである。その後続く回答は、生徒会活動の指導（49.5%）、学校行事の指導（47.7%）、係活動・当番活動の指導（47.3%）が、ほぼ同数で続いている。その次の多かったのが、生活上の規範やルール作りの指導（35.1%）と集会活動の指導（33.0%）であった。

【考察】

学級会の進め方の指導について身につけたいと考えている教師が多数いることから、学級会の指導に自信をもてないという実態が窺える。先の設問にもあったように、現在の20歳代、30歳代の教師の中には、自身が子供のころに学級会を経験していなかったり、学級会の指導の経験が少なかったりといった背景が読み取れる。また、学級会の話合いの質に関して、「質の高い話合い」とはどのようなものなのかという基準が不明瞭なため、指導イメージが捉えづらいという課題も抱えているのではないだろうか。

キャリア教育については、平成29年の学習指導要領改訂において、特別活動がキャリア教育の要であると明確になったことで、キャリア教育についての指導法を身につけたいと考える回答者が多かったと考えられる。さらに2020年度からキャリア・パスポートが導入され、このアンケートを回答している時期は、キャリア教育の一環としてキャリア・パスポートの必要性や意義、どのようにキャリア・パスポートを作成し、活用していくのか、昨年度からの流れも含めて、模索している段階での回答と言えるだろう。今後、キャリア・パスポートの実践事例の共有や定着、キャリア教育の指導についての研修や勉強会が活発になっていくことが期待される。

（中山さくら）

10. 教師間の連携やコミュニケーションを取ることの難しさがうかがえる自由記述

表 2-2-1-11 「身につけたい指導法」の自由記述

【自由記述】あなたが身につけたい特別活動の内容の指導方法は次のうちどれですか。（複数選択可）（回答数全11件/12項目）	分類			件数	割合
学級活動(1)(2)(3)の指導	学級活動関連	4	33.3%	1	8.3%
学級会を行う前段階の環境づくり(議題選定の段階で、自発的に行うための土壌づくりなど)				1	8.3%
誰の学級でも主体的に学級会、集会活動に取り組むことができるためのシステム化				1	8.3%
縦割り活動の日常化で学級活動の活性化を目指す				1	8.3%
校内の先生方との意思疎通、共通理解	教員間の連携 研修関連	3	25.0%	1	8.3%
管理職として、まずは全教員に身に付けて欲しい				1	8.3%
特別活動を研究する仲間の増やし方、ギガスクール構想での活用方法				1	8.3%
異年齢集団活動の充実	学校行事 異年齢活動関連	2	16.7%	1	8.3%
コロナ禍で学校行事を通してどのようにして児童を育てていくか				1	8.3%
自身の指導法に関して	自身の指導法	2	16.7%	2	16.7%
人間関係形成や自己有用感を高める特別活動の充実の図り方	資質・能力関連	1	8.3%	1	8.3%

【自由記述についての考察】

身につけたい指導方法についての自由記述については、学級活動に関すること、教師間の連携に関すること、学校行事・異年齢活動に関すること、自身の指導法に関すること、特別活動の資質・能力に関することが挙げられた。個々の回答を見ていくと、「誰の学級でも主体的に学級会、集会活動に取り組むことができるためのシステム化」「校内の先生方との意思疎通、共通理解」「管理職として、まずは全教師に身に付けて欲しい」「特別活動を研究する仲間の増やし方」「コロナ禍で学校行事を通してどのように子供を育てていくか」などが挙げられており、教師間の連携やコミュニケーションを取ることの難しさを抱えていることが窺える。

また、「教師自身の指導法」を身に付けるためには、他の教師の指導や考え方に触れたり、他者からの視点や気づきを得たりするなかで、自身の指導について振り返ることが必要である。しかしながら、コロナ禍の学校現場では教師間で雑談できる機会が減少し、教師間の関係づくりや課題の共通理解と共有化のための時間の確保について、課題があることが浮かび上がってくるのではないだろうか。前述の学級会の進め方の指導やキャリア教育の指導、集団の発達段階に合わせた指導などをとっても、教師間で視点や子供の見取りを共有する時間の確保、連携していく手段についても今後議論していくことが必要である。

(中山さくら)

11. 自分自身の指導技術を向上させようと努力する教師の姿が反映！

表 2-2-1-12 「知識やスキルをどのように得ているか」

	あなたは、特別活動の指導方法に関する知識やスキルをどのように得ていますか。(複数選択可)	人数	割合
1	校内研究や校内の研修	119	42.7%
2	教育委員会や教育センターなどが主催する公的な研修	84	30.1%
3	教員で構成する教育研究会(小学校教育研究会など)	169	60.6%
4	任意で参加している研究会や学会	161	57.7%
5	本や雑誌	188	67.4%
6	インターネット	110	39.4%
7	得る機会がない	5	1.8%
8	その他	9	3.2%

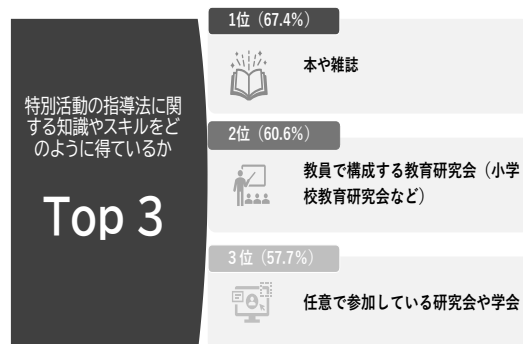


図 2-2-1-9 「知識やスキルをどのように得ているか」

【結果】

特別活動の指導方法に関する知識やスキルを得ている方法の上位3つは「本や雑誌」(67.4%)「教員で構成する教育研究会」(60.6%)「任意で参加している研究会や学会」(57.3%)である。その後が続くのは、「校内研究や校内の研修」42.7%と「インターネット」39.4%である。「教育委員会や教育センターなどが主催する公的な研修」と回答したのは30.1%で、「得る機会がない」という回答も1.8%あった。

【考察】

回答者の7割近くは、特別活動の指導方法について本や書籍から得ていることが分かった。しかしながら、大手の書店等の教育書売り場に足を運ぶと、「特別活動」の категорияで書籍を置いているところ

はほとんど見当たらず、「学級経営」「学級レクレーション」等のカテゴリーの書棚に学級経営の how-to 本として「特別活動」関連の書籍が並んでいることが多い。そのため、特別活動の意義の理解よりも、書籍にある方法論を即実践に移しているため、設問9の回答のように、更なる学級会の指導や集団指導のスキルアップを望む教師が多くいるのではないかと推察する。昨今では、教師でも文字離れ、書籍離れが進んでいると言われているが、本や書籍に知識やスキルを求める回答者が7割近くいることは、今後の展望は明るいと思われる。

一方で、2位、3位の回答からは、学校外の研究会とつながり、自分自身の指導技術を向上させようと努力する現場の教師の姿が反映されている。各都道府県や市町村単位で組織される教育研究会や全国組織の研究組織などに参加することで、勤務校以外の教師や研究者とつながることができ、教師自身の専門性が向上する。さらに、そこでは勤務校の悩みなども交流でき、人と人のつながりが大切な特別活動を肌で学ぶことができる貴重な機会でもある。半面、公的な研修機会の割合が低いのは、都道府県・市町村によって、教育委員会が主催する特別活動の研修会そのものの実施回数や内容についての課題を内在しているのではないかと考える。

(秋山麗子)

12. 体系的・理論的に特別活動の指導方法を学ぶ場や機会の設定が必要

表 2-2-1-13 「知識やスキルをどのように得ているか」(自由記述)

あなたは、特別活動の指導方法に関する知識やスキルをどのように得ていますか。 (回答数全12件/12項目)	分類			件数	割合
学校や地域の研修	学校や地域の研修	5	41.7%	5	41.7%
校長から	教員同士(個人)	4	33.3%	1	8.3%
職員室での先輩や同僚				1	8.3%
先輩の先生				1	8.3%
先輩方から教えていただく				1	8.3%
現場での実践	実際の実践	2	16.7%	1	8.3%
子供たちの想いや言葉から	子供から			1	8.3%
大学での授業	大学での授業	1	8.3%	1	8.3%

【自由記述についての考察】

この自由記述には、勤務する学校の教師同士(管理職、先輩、同僚等)から、個人的に特別活動の指導方法の関する知識やスキルを学んでいることが記されている。また、勤務する学校で、日々教育活動を通じて目の前の子供と向き合うことから学んでいる教師の姿も浮かんでくる。これらの学びは、体系的・理論的な特別活動の学びではなく、「経験と口述による特別活動の指導技術の伝承」である。「なすことによって学ぶ」が指導原理の特別活動ではあるが、学校外に目を向け、より広い視野をもって体系的・理論的に特別活動の指導方法を学ぶ場や機会を設定していくことが求められる。

(秋山麗子)

13. 充実してほしいのは、特別活動の専門性を高めるための場

表 2-2-1-14 「知識やスキルをどのように得るために充実して欲しいこと」

特別活動における指導方法に関する知識やスキルを得るために、今後充実して欲しいと思うことについて、下記の中から選んでください。(複数回答可)		人数	割合
1	(教師用の) 指導書	136	48.7%
2	教科書に相当するもの(教材、副読本など)	109	39.1%
3	市販されている専門書や雑誌	61	21.9%
4	インターネット上での情報	64	22.9%
5	You Tube等の動画の配信(指導方法や知識に関して)	100	35.8%
6	特別活動に関する指導方法等について任意で参加し、交流できる研究会や勉強会	131	47.0%
7	特別活動の知識の専門性を高めるための、市や地域における研修(会)や研究会、勉強会	139	49.8%
8	特別活動に関する学会、研究会、勉強会等の開催に関する情報一覧	104	37.3%
9	特に必要がない	4	1.4%
10	その他	4	1.4%

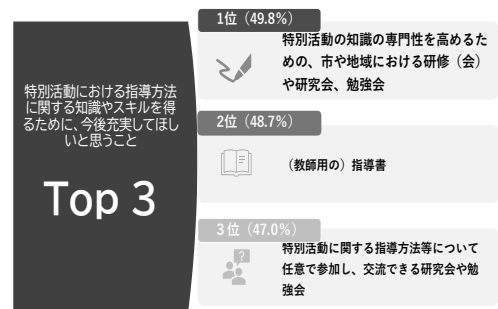


図 2-2-1-10 「知識やスキルを得るために充実して欲しいこと」

【結果】

特別活動における指導法に関する知識やスキルを得るために、今後充実してほしいと思うことの上位3つは「市や地域における研修(会)や研究会、勉強会」49.8%「(教師用の)指導書」48.7%「特別活動に関する指導方法について任意で参加し、交流できる研究会や勉強会」47.0%である。

その後に続くのは、「教科書に相当するもの(教材、副読本など)」39.1%「特別活動に関する学会、研究会、勉強会等の開催に関する情報一覧」37.3%「You Tube等の動画の配信(指導方法や知識に関して)」35.8%である。少し数が減るが、「インターネット上での情報」22.9%「市販されている専門書や雑誌」21.9%という回答も得た。1.4%ではあるが、「必要がない」という回答も見られた。

【考察】

特別活動の指導に関しては、各教科のように教科書や指導書がなく、目標の設定や活動の計画も各学校の実態に任せられているので、特別活動の担当者は、その学校の前例に沿って活動を展開するか、もしくは自分から求めて他の学校や地域の情報を得て改善しながら進めている。よりよい特別活動の展開を目指す教師にとっては、所属する自治体の研修会は参加しやすく情報を得るには一番望ましいと考え充実を望むことは頷ける。また、そのような意欲の高い教師が、任意の研究会や勉強会に参加できる環境を充実させることを望んでいることも今後の大きな課題と考える。

半面、特別活動の教科書を求める声については、前出の設定問で考察したとおり、指導の形式化や画一化が起こることが危惧され、子供や学校の実態に合わせた特別活動の創造の点からは慎重に取り上げる必要があると考える。

(秋山麗子)

14. 研修を含めた学校や教育委員会の体制づくりを求める声

表 2-2-1-15 「知識やスキルをどのように得るために充実して欲しいこと」の自由記述

自由記述	分類	件数	割合		
特別活動における指導方法に関する知識やスキルを得るために、今後充実して欲しいと思うことについて、下記の中から選んでください。（複数回答可）その他を選択された方はその内容をお聞かせください。（回答数全5件/7項目）					
教育委員会の体制づくり（特活担当者の配置など）	学内及び教育委員会の体制づくり（研修を含む）	6	85.7%	1	14.3%
校内研修の中に特別活動の指導法に関する内容項目を位置付けること				1	14.3%
学校としての一貫した特別活動の指導				1	14.3%
児童に対する系統的な指導				1	14.3%
校内体制の整備				1	14.3%
教員間での「学校の存在意義等教育」の根幹に係る対話の場				1	14.3%
活動の具体的例をまとめた短い動画 (例：計画委員会の進め方、振り返りの方法、一連の学習過程など)	教材づくり	1	14.3%	1	14.3%

【自由記述についての考察】

今後充実してほしいことの自由記述には、研修を含めた学校や教育委員会の体制づくりを求める声が出された。教師が、指導のための知識やスキルを得るということは、それだけ指導に対して熱意をもって指導に当たりたいという教師の思いの表れである。

学校として特別活動の充実を図るためには、一学級担任だけの頑張りだけでは十分ではなく、学校全体で組織的に取り組むことが求められる。市町村の教育委員会単位で、特別活動の価値を認識し、実施や指導についての体制を整える必要である。今後の特別活動研究に生かしていきたい。

(秋山麗子)

(第2章第2節第1項担当 秋山麗子・中山さくら・藤井健人)

第2項 小学校のこれまでの特別活動の成果や特別活動の未来

15. 約半数が共有化・共通理解の難しさを常にかけている

表 2-2-2-1 「校内の先生方との共有化・共通理解の難しさ」

あなたは、特別活動に関する指導に関して、校内の先生方との共有化・共通理解が難しいと感じたことがありますか。	割合
ある（常にかけている）	45.2%
たまにある	34.4%
あまりない	19.7%
ない（感じたことはない）	0.7%

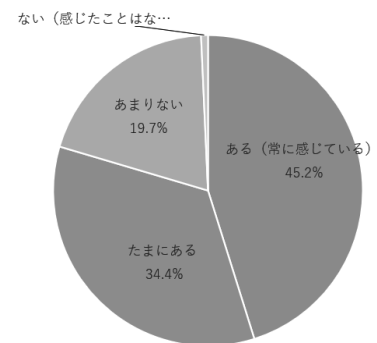


図 2-2-2-1 「校内の先生方との共有化・共通理解の難しさ」

【結果】

設問「あなたは、特別活動に関する指導に関して、校内の先生方との共有化・共通理解が難しいと感じたことがありますか」について、「難しいと感じることがある（常を感じている）」が45.2%、「たまにある」が34.4%、「あまりない」が19.7%「ない」が0.7%と、半数近くの回答者が、校内での特別活動に関する共有化・共通理解することを常に困難であると感じていることがわかった。

【考察】

特別活動は教科書がなく、各学校での教育課程が基本となるため、本来は、他の教科よりも校内の先生方との共通理解、情報の共有化が必要である。特に、学校行事、子供会活動、クラブ活動は、学級を超え異学年、学校全体で行われるため、指導方法のみならず、評価や意義など、教師同士の共通理解、共有化がなされていなければ、指導の充実を図ることは難しい。学級単位で行う学級活動についても、教師によって指導が異なるため学級差を生じさせてしまう。しかし、半数近くの教師が共有化、共通理解を困難だと感じているというのは、共通理解、共有化する必要性についても、教師によって考えに相違があるのかもしれないと思われる。また、何を、いつ、なんのために、という共通理解、共有化する内容、時間、目的も明確になっていないのではないだろうか。おそらく学年会等で、各教科等の進捗、指導、評価について話し合われても、特別活動については、話題として挙げられていないということだろう。

学習指導要領には、「各学校において特別活動の全体計画や各活動及び学校行事の年間指導計画を作成すること。その際、学校の創意工夫を生かし、学級や学校、地域の実態、子供の発達の段階などを考慮するとともに（略）」と示されている。指導の充実のためには、各学校において作成された全体計画に基づき、全ての教職員で共通理解し、子供や地域の実態に応じた指導に取り組むことが大切である。

【その他に関する自由記述の考察】

自由記述からは、特別活動軽視、内容・重要性の理解不足、教師間の意識やスキルの格差、時間の不足、教師間の教育観の相違、教師間の温度差が、指導の共有化、共通理解を図る難しさの理由になっていることが読み取れる。しかし、個々の意見を注意深く見ていくと、「やり方を説明しても、実践までに壁が高いようで、なかなかやってもらえない。また、やらなくても特に問題なく1年が過ぎてしまう。」「個人の裁量に依るところが大きく、経験や認識にばらつきがあるため、特に新しい提案は通りにくい。」「教科書がなく、具体的なゴールイメージが人によって違うため」「特活を学生の頃に教えてもらっていない。」「クラブ活動など、担当者裁量が大きいため。」「活動が形骸化していて意義が失われているため。」「管理職の理解や協力体制があまりない」「教育委員会や行政の意識が低い」と書かれており、これらの記述から、特別活動が多くの教師に広く理解されない理由のいくつかが見えてくる。

各教師の理解の差が、学級差に、各校長の理解の差が学校差に、各教育委員会の理解の差が地域差に結びついているように感じるところである。

（橋谷由紀）

表 2-2-2-2 「校内の先生方との共有化・共通理解の難しさ」自由記述 カテゴリー別

あなたは、特別活動に関する指導に関して、校内の先生方との共有化・共通理解が難しいと感じたことがありますか。

	カテゴリー	回答項目	件数	割合	件数	割合
1	特別活動軽視 内容・重要性の理解不足	学力偏重による特別活動の軽視（教科教育重視） 特別活動に関する関心の低さ（重要視していない）	46	18.7%	82	33.3%
2		特別活動における重要性や、特別活動の内容を理解していない、もしくは認識に差がある。（教育的意義を理解していない／共有できていない）	31	12.6%		
3		特別活動の重要性や必要性を感じていない（目的が不明瞭）	5	2.0%		
4	教員間の意識やスキルの格差	特別活動に対する教員間の意識格差・理解の差によって実践に差が生じる	20	8.1%	44	17.9%
5		特別活動に関する知識・スキルが不十分 指導方法が認知されていない	11	4.5%		
6		教員間の知識・スキルの差がありすぎる	6	2.4%		
7		指導方法の個人格差（担当者裁量が大きい）	4	1.6%		
8		特別活動の指導が煩雑すぎる（教員間で共有できない）	2	0.8%		
9		特別活動の知識不足により内容の共有化ができない	1	0.4%		
26	時間の不足	教科指導や生活指導に追われて、時間がとれない（そもそも教師が多忙）	27	11.0%	43	17.5%
27		指導方法や内容に関する共有化をする時間がない 業務過多や多忙の影響等でそもそも共有化する時間がない	11	4.5%		
28		働き方改革で行事削減の話題ばかりのぼる	4	1.6%		
29		教師の負担増	1	0.4%		
21	教員間の教育観の相違 教員間の温度差	教員の特別活動に関する教育観・指導観・価値観の相違	21	8.5%	35	14.2%
22		教員によって温度差（熱量の差）がある	11	4.5%		
23		教員の性格によって実践に差が出やすい	1	0.4%		
24		特別活動に関する業務の偏り	1	0.4%		
25		教員間のチームビルディングができていない	1	0.4%		
19	教員の指導経験不足 教員間の目的共有不足 育まれる資質能力が不明瞭	特別活動の指導経験の不足	11	4.5%	20	8.1%
14		指導のイメージが持てていない（指導方法が認知されていない）	2	0.8%		
15		特別活動の目的や育む子どもの姿が共有できていない	2	0.8%		
16		大学で特別活動に関する正しい指導を受けていない	2	0.8%		
17		特別活動において育まれる資質能力が不明瞭	1	0.4%		
18		指導上の課題意識の共有ができていない	1	0.4%		
20		児童だった時の経験・体験不足	1	0.4%		
30	学校・行政の協力体制	教育委員会や管理職が特別活動を軽視している（理解していない）	7	2.8%	11	4.5%
31		学校の協力体制がない （学級会をしていなくても指導がはいらぬ）	4	1.6%		
10	カリキュラム関連	教科書がないから	3	1.2%	6	2.4%
11		学年ごとの内容が示されていない	1	0.4%		
12		（学級活動以外の）時間数が設定されていないため	1	0.4%		
13		カリキュラム・マネジメントが徹底されていない	1	0.4%		
32	研修不足	特別活動に関する研修が不十分	2	0.8%	3	1.2%
33		特別活動の専門の先生が学校にいない	1	0.4%		
34	その他	活動の形骸化	1	0.4%	2	0.8%
35		学校の規模による影響	1	0.4%		

16. 「子供の成長を感じた実践」の割合（複数回答）

表 2-2-2-3 「児童の成長を感じるが多かった実践」

	あなたのこれまでの教員生活における特別活動実践を振り返り、児童の成長を感じるが多かった実践は、以下のうちどれですか。（複数選択可）	人数	割合
1	学級活動（1）学級や学校における生活づくりへの参画	218	78.1%
2	学級活動（2）日常生活や学習への適応と自己の成長及び健康安全	74	26.5%
3	学級活動（3）一人一人のキャリア形成と自己実現	67	24.0%
4	児童会活動	122	43.7%
5	クラブ活動	59	21.1%
6	学校行事（儀式的行事）	81	29.0%
7	学校行事（文化的行事）	147	52.7%
8	学校行事（健康安全・体育的行事）	183	65.6%
9	学校行事（遠足・集団宿泊的行事）	161	57.7%
10	学校行事（勤労生産・奉仕的行事）	48	17.2%
11	全て	43	15.4%
12	ない	0	0.0%

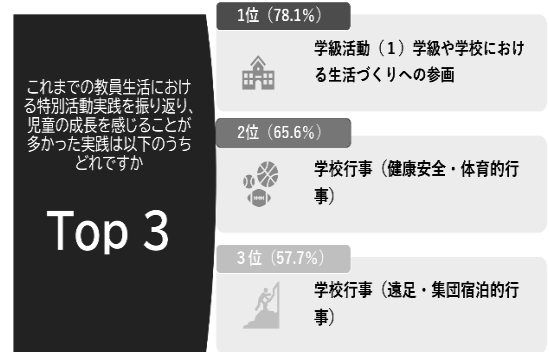


図 2-2-2-2 子供の成長を感じるが多かった実践

【結果】

設問「あなたのこれまでの教師生活における特別活動実践を振り返り、生徒の成長を感じるが多かった実践は、以下のうちどれですか」について、12項目（複数選択可）から回答を求めた。その結果、回答が多かったものとして、「学級活動（1）学級や学校における生活づくりへの参画」が78.1%、「学校行事（健康安全・体育的行事）」が（65.6%）、次は「学校行事（遠足・集団宿泊的行事）」が57.7%「学校行事（文化的行事）」52.7%、「子供会活動」43.7%「全て」15.4%「なし」0.0%となっている。

【考察】

学級活動は基本、学級担任が指導を行う。また、指導の時間も年間35時間（1年は34時間）教育課程に位置づいており、事前、事後の時間を合わせるとおそらく特別活動の中で多くの時間をかける。そのため、実践を重ねる中で、学級担任は、学級活動において一番一人一人の成長や学級集団としての成長を感じることができると思われる。

次に多かった健康安全・体育的行事、遠足・集団宿泊的行事、文化的行事については、運動会や自然教室、修学旅行、学芸会、学習発表会など、子供にとって、大変心に残るものであり、教師にとっても子供の成長を感じることができるものであるためと想像できる。コロナ禍において、様々な制限の中、予定通りに行うことができなかつたことも多いが、これらの行事は子供の成長にとって欠かすことのできないものであると言える。また、「全て」という回答が15.4%に対して、「なし」という回答が、0.0%ということにも着目したい。いずれの活動も子供の成長深く関わっているということがわかる。

（橋谷由紀）

17- (1) 「コロナ禍において今だからこそ必要だと感じている活動」の割合（複数選択可）

表 2-2-2-4 「今だからこそ必要だ」と感じる

	令和2年度から現在に至るコロナ禍を通じて、「今だからこそ必要だ」と感じている活動は次のうちどれですか。（複数選択可）	人数	割合
1	学級活動（1）学級や学校における生活づくりへの参画	238	85.3%
2	学級活動（2）日常生活や学習への適応と自己の成長及び健康安全	153	54.8%
3	学級活動（3）一人一人のキャリア形成と自己実現	134	48.0%
4	児童会活動	128	45.9%
5	クラブ活動	66	23.7%
6	学校行事（儀式的行事）	62	22.2%
7	学校行事（文化的行事）	102	36.6%
8	学校行事（健康安全・体育的行事）	123	44.1%
9	学校行事（遠足・集団宿泊的行事）	94	33.7%
10	学校行事（勤労生産・奉仕的行事）	73	26.2%
11	ない	7	2.5%

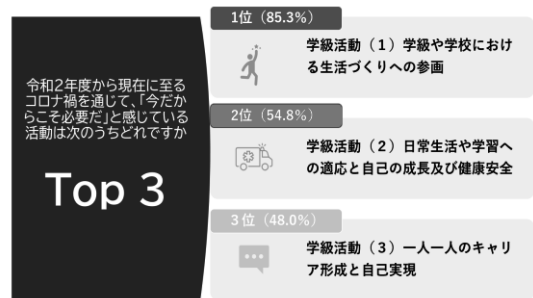


図 2-2-2-3 「今だから必要と感じる活動」

【結果】

設問「令和2年度から現在に至るコロナ禍を通じて、「今だからこそ必要だ」と感じている活動は次のうちどれですか」について、11項目（複数選択可）から回答を求めた。その結果、回答は、「学級活動（1）学級や学校における生活づくりへの参画」85.3%、「学級活動（2）日常生活や学習への適応と自己の成長及び健康安全」54.8%、「学級活動（3）一人一人のキャリア形成と自己実現」48.0%と、学級活動が上位を占めている。次いで、「子供会活動」45.9%、「健康安全・体育的行事」44.1%、「文化的行事」36.6%と続いている。

【考察】

アンケートの結果として、複数回答ではあるものの回答者の85.3%が「学級活動（1）学級や学校における生活づくりへの参画」を挙げている。コロナ禍において、生活様式の変化が余儀なくされ、多様な価値観が存在している状況だからこそ、学級での生活上の諸問題を発見し、その解決に向けて、学級のみんなで話し合っ、みんなで合意形成を図り、みんなで決めて実践するという活動の意義を回答者の多くが感じているものと思われる。

学習指導要領の前文にある「多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるようにする」ためにも、学級活動（1）における自発的、自治的活動を充実させていくことが重要であると考ええる。

「学級活動（2）日常生活や学習への適応と自己の成長及び健康安全」を選んでいる理由としては、「心身ともに健康で安全な生活態度の形成」はもとより、コロナ禍によってより一層、生活への適応や自己指導能力の向上が必要だと考えたのではないだろうか。

「学級活動（3）一人一人のキャリア形成と自己実現」については、コロナ禍によってより一層、変化の激しい予測困難な時代となった中で、自分のよさや可能性を理解して自己実現に向けて取り組むことが重要だと考えたのではないだろうか。

学級活動以外で、子供会活動が上位となった背景も、学級活動（1）同様に、自発的、自治的活動として自分たちでよりよい学校生活をつくっていく力を養うことが、やがてよりよい社会をつくっていくことにつながると考えたのではないだろうか。

学校行事の中でも、健康安全・体育的行事や文化的行事が上位にあるのは、コロナ禍によって、中止や

変更が余儀なくされた中で、その重要性に気付いたことが要因として考えられる。

いずれにしても、コロナ禍で人間関係が希薄となり、様々な活動が制限される中で、より一層、互いの意見を尊重し合いながら、納得解を見いだし、合意形成して実践していく力を育てていくことの重要性を多くの回答者が感じていると言える。

(橋谷由紀)

17- (2) 「コロナ禍において今だからこそ必要だと感じている活動」(自由記述)

表 2-2-2-5 「今だから必要と感じている活動 1」(自由記述)

令和2年度から現在に至るコロナ禍を通じて、「今だからこそ必要だ」と感じている活動(自由記述)										
自由記述①(活動内容)				自由記述②(必要だと感じた理由/自由記述①で選んだ内容の理由)						
内容	件数 (①の件数)	割合 (①の割合)	件数 (②の件数)	割合 (②の割合)	分類	件数 (分類の件数)	割合 (分類の割合)	②必要だと感じた理由(自由記述)	件数 (理由の件数)	割合 (理由の割合)
教育活動全般 (特別活動に限定せず)	3	1.5%	4	1.5%	教育活動全般	4	1.5%	一人ひとりが目標をもてるようにすること	1	0.4%
								目標に向かっていく力は集団の中で育むものではなく、個人で考える	1	0.4%
								コロナ禍であっても教育者としてなすべきことは変わらない	1	0.4%
								教育活動の総合的な見直しが必要	1	0.4%
特別活動全般	62	31.6%	107	39.8%	自治的活動の重要性 集団活動の重視・工夫 人間関係形成 社会参画	67	24.9%	集団での生活を充実させていくための創意工夫	19	7.1%
								感染症対策を踏まえたうえでできることの工夫	14	5.2%
								心のつながりをもつこと(強い心を育む)		
								人とのつながりをもつこと		
								人間関係形成		
								集団で味わう達成感や感動体験(自然体験を通じて)	9	3.3%
								人から感謝される体験	7	2.6%
								自治的活動の重要性		
								集団活動の重要性		
								明るく楽しい学校づくり	5	1.9%
								学校生活をよりよくすること		
								集団での活動の減少	4	1.5%
								多様な他者と関わる機会の減少	3	1.1%
								他者と協力する中で役割を果たすこと		
					他者と協力・協働すること					
					学級や集団に対する凝集性の育成	2	0.7%			
					学級経営の充実	2	0.7%			
					社会参画する力					
					学級・学校で起こっていることを自分ごととして捉える	1	0.4%			
					学校生活における楽しさの減少	1	0.4%			
					集団として目標を達成しようとする力	1	0.4%			
					自己肯定感・自己有用感・自己効力感の育成	7	2.6%			
					課題発見能力・課題解決能力の育成	3	1.1%			
					自らの力で生き抜く力が必要	3	1.1%			
自らよりよい環境をつくる力										
目標をもち努力すること	2	0.7%								
なりたい自分になるための目標設定	2	0.7%								
未来に希望をもって生きる力の育成										
自己を振り返る力	1	0.4%								
一歩踏み出す力が重要	1	0.4%								
特別活動として育む 資質・能力						15	5.6%	現在・未来にむけて必要な力を育成できる	7	2.6%
								特別活動における資質・能力を育むために必要	4	1.5%
								児童の成長に欠かせない活動		
								特別活動の充実には、学校・児童の成長を支える	2	0.7%
								人間形成に必要な意欲を引き出す		
								人格形成に必要な不可欠	1	0.4%
								オンラインでは身につけられない力の育成	1	0.4%
								特別活動は「学び方の多様性」の要	1	0.4%
その他						6	2.2%	コロナ禍において重要性を再認識した	2	0.7%
								社会の仕組みが大きく変化した	2	0.7%
								内容の精選が必要		
								(特別活動における)各内容のねらいが異なる	1	0.4%
								コロナ禍は大して理由にならない	1	0.4%
								学級活動全般	26	13.3%
工夫してできることを考える (学級や学校の)集団の把握										
人間関係形成	5	1.9%								
子どもたち同士のコミュニケーション										
互いに高め合う集団づくり	3	1.1%								
集団としての雰囲気づくり										
自治的活動の経験が不可欠	1	0.4%								
学級経営の基盤となる	1	0.4%								
(自分や集団の)振り返り	1	0.4%								
(自分や集団の)目標設定	1	0.4%								
個人の資質・能力 自己実現						6	2.2%			
								自分の未来について考える		
								自分で考え、自己決定する機会	2	0.7%
								自己の存在意義を考えること	1	0.4%
								全校児童による学校行事ができないから	3	1.1%

表 2-2-2-6 「今だから必要と感じている活動1」(自由記述)

令和2年度から現在に至るコロナ禍を通じて、「今だから必要だ」と感じている活動(自由記述)										
自由記述①(活動内容)			自由記述②(必要だと感じた理由/自由記述①で選んだ内容の理由)							
内容	件数 (①の件数)	割合 (①の割合)	件数 (②の件数)	割合 (②の割合)	分類	件数 (分類の件数)	割合 (分類の割合)	②必要だと感じた理由(自由記述)	件数 (理由の件数)	割合 (理由の割合)
学級活動(1)	43	21.9%	60	22.3%	人間関係形成	17	6.3%	仲間との関係づくり	9	3.3%
								対人関係スキルを身につける	3	1.1%
								仲間と協力すること	2	0.7%
								学級への帰属意識の醸成	1	0.4%
								他者とのつながりをもつこと	1	0.4%
								他者を尊重する力	1	0.4%
					社会参画 生活づくりの工夫	34	12.6%	創造力を発揮すること	25	9.3%
								工夫して今できる活動を考えること	6	2.2%
								生活をよりよくしていくために、考え、話し合い、行動していくこと	2	0.7%
								合意形成する力(合意形成する機会)	1	0.4%
								課題発見・課題解決する力	1	0.4%
								自治的活動の重要性	4	1.5%
自己実現	8	3.0%	自分で考える力・自己決定する力	2	0.7%					
			今後の生活や生き方を自分で考えること	1	0.4%					
			自他のよさを知ること	1	0.4%					
			自他のよさを伸ばしていくこと	1	0.4%					
係活動	1	0.4%	(係活動で)学級生活を充実させること	1	0.4%					
学級活動(2)	10	5.1%	10	3.7%	健康安全に関すること 基本的な生活習慣の定着 自己指導能力の育成	10	3.7%	感染予防を子どもたちが主体となって行うこと	6	2.2%
								危機管理能力を高めること(健康安全に関する教育内容の重視)	2	0.7%
								自分のことは自分でできるようにすること (基本的生活習慣の構築)	2	0.7%
学級活動(3)	5	2.6%	5	1.9%	自己実現	5	1.9%	未来に希望をもって自分らしく生きること	2	0.7%
								幸せに生きようとする	2	0.7%
								未来を生き抜くために、リアルな社会を知ること	1	0.4%
児童会活動	11	5.6%	11	4.1%	よりよい学校づくり 創造的活動	9	3.3%	学校を児童の力でよりよくしていく実感をもつこと	5	1.9%
								コロナ禍において価値創造する実践がしやすい 感染予防対策を講じながら活動を工夫できる	4	1.5%
クラブ活動	3	1.5%	3	1.1%	活動の工夫 学校の雰囲気作り 異学年との関わり	2	0.7%	異学年とのかわり	2	0.7%
								学校全体としてのつながりを育む	1	0.4%
学校行事	15	7.7%	27	10.0%	学校行事全般	18	6.7%	教師と児童が活動内容をともに考えることができる	4	1.5%
								コロナ禍だからこそできる創意工夫	3	1.1%
								他者とのかわりを通じて多様な価値観を知ること	3	1.1%
								他者とのかわりを通じて成長すること	3	1.1%
								1人では得ることができない達成感や充実感、学びがある	2	0.7%
								みんなで一つのものを創り上げる喜び	6	2.2%
					儀式的行事	3	1.1%	学校行事の教育的意義や必要性	2	0.7%
								人間関係形成・社会参画・自己実現を総合的に育成できる	1	0.4%
								地域・保護者との関係づくり	2	0.7%
								儀式的行事を通じて学べること (上級生の姿をみて学ぶこと)	1	0.4%
								コロナ禍において工夫が必要	1	0.4%
								演劇によるコミュニケーション教育が必要(学芸会)	2	0.7%
異学年との交流	9	4.6%	11	4.1%	人間関係形成	6	2.2%	楽しい学校生活づくりの確保	2	0.7%
								学校行事の教育的意義や必要性	1	0.4%
選択肢なし	4	2.0%	5	1.9%	その他	5	1.9%	健康安全・体育的行事	2	0.7%
								遠足・集団宿泊的行事	2	0.7%
異学年との交流	9	4.6%	11	4.1%	人間関係形成	6	2.2%	主体的に人権感覚を身につけられる	1	0.4%
								仲間と親しく交流できる機会が激減している	1	0.4%
異学年との交流	9	4.6%	11	4.1%	異学年との交流の機会	5	1.9%	人間関係づくりができていない	5	1.9%
								人とのかわりのなかで感じられる楽しさや喜び	1	0.4%
異学年との交流	9	4.6%	11	4.1%	異学年との交流の機会	5	1.9%	異学年交流の機会の減少	4	1.5%
								上級生がリーダーシップを発揮する場が必要	1	0.4%
選択肢なし	4	2.0%	5	1.9%	その他	5	1.9%	異年齢での合意形成を図る活動が必要	2	0.7%
								活動の目的を自分で考え、判断すること	1	0.4%
選択肢なし	4	2.0%	5	1.9%	その他	5	1.9%	時間が足りない	1	0.4%
								集団での活動に制限がある	1	0.4%
								集団での活動が難しいからこそ、日々の学習に専念する	1	0.4%

①全回答数196件

②全カテゴリー項目数269件

【結果】

196 件に及ぶ自由記述において、内容別には特別活動全般の記述が 31.6%。次いで、学級活動（1）についての記述が 22.3%。次に学校行事についての記述が 10.0%となった。

具体的な理由別に見てみると、特別活動全般についての記述の中での「自治的活動の重要性、集団活動の重視・工夫、人間関係形成、社会参画」といった内容が 24.9%となった。次いで、学級活動（1）についての記述の中での「社会参画、生活づくりの工夫」といった内容が 12.6%となっている。

【考察】

自由記述の結果は、前項の自発的、自治的活動の重要性を裏付ける結果となっている。自治的活動を通して、人間関係形成や社会参画といった資質・能力の視点の重要性について記述した回答が多いことが分かる。

回答の中には「コロナ禍以前から重要なものである」といった記述があった。コロナ禍であろうがなかろうが、人間関係形成、社会参画、自己実現の視点は、一人一人が社会的・職業的に自立していくためにも大切な視点である。だからこそ、平成 29 年改訂の学習指導要領の前文にも「多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるようにする」と明記されたのであろう。さらに、コロナ禍によって、その重要性が鮮明となったと言える。

特別活動は、集団や社会の形成者としての「生き方」を学ぶ場である。人は一人では生きていけない。様々な人と関わり合って学び合い、成長していく。そのことを、実生活を通して学ぶ場が特別活動と言える。コロナ禍だからこそ、特別活動の充実を各学校で図っていく必要がある。

（橋谷由紀）

18. コロナ禍で制限された交流・体験活動

表 2-2-2-7 「新型コロナウイルス感染症予防対策に伴う児童への影響」

	人数	割合
令和2年度から現在に至る新型コロナウイルスの感染予防に伴い、特別活動に関する実践が様々な制限を受けていますが、それが児童・生徒にどのような影響を及ぼしていますか。（複数選択可）		
1 児童・生徒同士の関係づくりができていない	153	55.6%
2 児童・生徒と教員の関係性を構築しづらい	90	32.7%
3 児童・生徒同士のコミュニケーションが不足している	168	61.1%
4 学級・学校生活におけるストレスが増加している	164	59.6%
5 社会参画意識が育っていない	100	36.4%
6 学級の組織づくりができていない	46	16.7%
7 自治的能力が育成できていない	91	33.1%
8 課題（問題）発見能力が育っていない	68	24.7%
9 課題（問題）解決能力が育っていない	61	22.2%
10 他者に対する思いやりや配慮が欠如している	55	20.0%
11 異年齢活動の不足により、異年齢との関わり方ができていない	186	67.6%
12 自己実現しようとする力が育っていない	56	20.4%
13 諦めずに最後までやり遂げる力が育っていない	64	23.3%
14 自己肯定感や自己効力感が今まで以上に低い	85	30.9%
15 学級・学校における心に残る活動（思い出に残る活動）が不足している	170	61.8%
16 学校行事等の実践不足によって、達成感や充実感を味わえる体験が不足している	164	59.6%
17 その他（次の自由記述欄にご記入ください）	7	2.5%

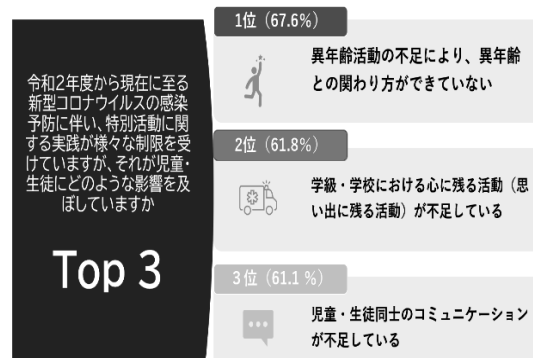


図 2-2-2-4 「コロナ禍によって制限された活動」

【結果】

設問「令和 2 年度から現在に至る新型コロナウイルスの感染予防に伴い、特別活動に関する実践が様々な制限を受けていますが、それが生徒にどのような影響を及ぼしていますか」について、17 項目（複数選択可）から回答を求めた。その結果、回答で多かったものは、「異年齢活動の不足により、異年齢との

関わり方ができていない」が67.6%、続いて「学級・学校における心に残る活動（思い出に残る活動）が不足している」が61.8%、「子供・生徒同士のコミュニケーションが不足している」が61.1%、続いて、「学級・学校生活におけるストレスが増加している」、「学校行事等の実践不足によって、達成感や充実感を味わえる体験が不足している」が同率で59.6%であった。続いて「子供生徒同士の関係づくりができていない」が、55.6%となっている。

【考察】

アンケート結果から、他者との関わり不足や体験活動の不足が多く挙げられている。学校ならではの学びとして、他者との関わりを通して学ぶことの意義は大きい。体験活動の不足というのも、突き詰めれば、他者との関わり不足につながるものである。そうした中で、ストレスの増加を感じていることも特筆すべき点である。関わり不足や体験活動の不足と、ストレスの増加の関係性については分析していないが、コロナ禍での様々な制約によって、子供生徒のストレスが増加していることを回答者の多くが実感していることは間違いない。

厚生労働省の報告によれば、令和2年度の子供生徒の自死件数は、増加しており、令和3年度においても、昨年度を上回るペースで増加していることが分かっている。ストレスの増加に伴う心身への影響や発達への影響なども危惧される。

また、アンケート結果では50%に上らなかったものの、「社会参画意識が育っていない」(36.4%)「自治的能力が育成できていない」(33.1%)、「自己肯定感や自己効力感が今まで以上に低い」

(30.9%)という結果も見逃せない。コロナ禍による様々な制限によって、本来であれば特別活動を通して養われているであろう資質・能力が十分に身に付けられていないと実感している回答者も3割程度いる。本来の学校ならではの学びとして、特別活動が果たす役割の大きさが分かる。

(青木洋俊)

表 2-2-2-8 これまでを振り返り「子供が身につけることができたと思うこと」

	あなた自身のこれまでの特別活動の実践を振り返り、児童が身につけることができたと思うことは何ですか。	人数	割合
1	人間関係を形成する力	231	82.8%
2	協調性・他者と協力すること・チームワーク	185	66.3%
3	話し合う力（発信力・傾聴力）	185	66.3%
4	リーダーシップ	178	63.8%
5	自己効力感、自己有用感	175	62.7%
6	自己実現する力	170	60.9%
7	自己肯定感	165	59.1%
8	社会参画する力	158	56.6%
9	集団決定や合意形成する力	148	53.0%
10	計画力・企画力	136	48.7%
11	フォロワーシップ	131	47.0%
12	自己決定力・意思決定力	116	41.6%
13	他者と積極的に関わろうとする力	115	41.2%
14	実行力	115	41.2%
15	役割発見力・役割遂行力	109	39.1%
16	自治的能力（自立と自律）	104	37.3%
17	多様性を重んじる力（思いやりや優しさ、柔軟な思考）	101	36.2%
18	目標設定をする力	96	34.4%
19	他人に働きかけ巻き込む力	82	29.4%
20	振り返りのスキル	73	26.2%
21	課題解決力	64	22.9%
22	自己指導能力	62	22.2%
23	課題発見力	62	22.2%
24	規律や規範を重んじる力	61	21.9%
25	創造力	55	19.7%
26	状況を把握する力・状況を分析する力	54	19.4%
27	逆境を乗り越える力（レジリエンス）	54	19.4%
28	自己を理解する力（自己理解）	52	18.6%
29	自信のモチベーションを維持・向上させる力	51	18.3%
30	個人的・社会的責任	47	16.8%
31	交渉する力	40	14.3%
32	組織マネジメント力	29	10.4%
33	ストレスをコントロールする力	29	10.4%
34	セルフマネジメント力	28	10.0%
35	その他（次の自由記述欄にご記入ください）	7	2.5%

19. 特別活動の実践を振り返り、子供が身につけることができたと思うこと

【結果】

設問「あなた自身のこれまでの特別活動の実践を振り返り、生徒が身につけることができたと思うことは何ですか」について、35項目（複数選択可）から回答を求めた。その結果、「人間関係を形成する力」が82.8%と最も高かった。続いて回答が多かったものは、「協調性・他者と協力すること・チームワーク」、「話し合う力（発信力・傾聴力）」で66.3%。その他に上位を占めているものは、「リーダーシップ」63.8%、「自己効力感・自己有用感」62.7%、「自己肯定感」59.1%などである。

表 2-2-2-9 これまでを振り返り「児童が身につけることができたと思うこと」（自由記述）

あなた自身のこれまでの特別活動の実践を振り返り、児童が身につけることができたと思うことは何ですか。（回答数全17件/36項目）	分類		件数	割合	
人間関係形成	人間関係形成 信頼関係構築	8	22.2%	2	5.6%
信頼感の構築				1	2.8%
協働関係の構築				1	2.8%
個性や個の特性をいかすこと				1	2.8%
個別のめあてに寄り添うことができた				1	2.8%
仲間に役立とうとすること				1	2.8%
一体感を持つこと				1	2.8%
進んで考えるようになった	自主・自立	6	16.7%	1	2.8%
自主性が身についた				1	2.8%
自立できるようになった				1	2.8%
自信を持てるようになった				1	2.8%
物事をやりきること				1	2.8%
自分事にして考えること				1	2.8%
課題解決力	課題解決力	4	11.1%	3	8.3%
課題解決のために話し合い、決まったことを実行すること				1	2.8%
未来創造ができるようになった	創造力 未来創造	4	11.1%	1	2.8%
価値創造すること				1	2.8%
夢や希望に向かい集団で取り組むことの意義理解とその重要性				1	2.8%
思いや願いを持つこと				1	2.8%
コミュニケーション能力	コミュニケーション力	3	8.3%	2	5.6%
発信力が身についた				1	2.8%
とりあえずやってみようとする力	一歩踏み出す力	3	8.3%	1	2.8%
先ずはやってから考えよう				1	2.8%
はじめの一歩を踏み出す力				1	2.8%
見通しをもって実行	振り返り	3	8.3%	1	2.8%
振り返り				1	2.8%
相互評価できるようになった				1	2.8%
特別活動で目指す資質能力が育成できた	特別活動で育まれる 資質能力	3	8.3%	1	2.8%
子供は自ずと力をつけていく				1	2.8%
子によって異なるため一概に言えない				1	2.8%
思考の軸が育まれた	個人の価値観の醸成	2	5.6%	1	2.8%
価値観の醸成				1	2.8%

【考察】

特別活動が大切にしている「3つの視点」である「人間関係形成」「社会参画」「自己実現」には、多くの回答が挙げられている。「人間関係を形成する力」は前回の学習指導要領から目標に「人間関係」が言葉として入っていたことも関係しているのではないかと考える。また、教師がこの3つの視点を意識して指導に当たっている証拠にもなっているだろうと考える。

続いて回答が多かったものは、「協調性・他者と協力すること・チームワーク」、「話し合う力（発信力・傾聴力）」であった。これは、特別活動といえば「学級会」などの話し合う場面を思い浮かべたり、「集会活動」などの他者と協力して目標に向かったりするイメージが強く残っているのではないかと推測する。それと同時に特別活動が重要視している点もここにあることを感じる。その他に上位を占めているのは「リーダーシップ」「自己効力感・自己有用感」「自己肯定感」などである。

他の項目については、特別活動において様々な資質・能力が身に付いていることが分かる。特別活動は各教科等で身に付けた資質・能力を総動員して表現する場であり、反対に特別活動で身に付けた能力が各教科等の学習や学級経営にもよい影響が与えられることが期待されている。このアンケート結果は特別活動で身に付けた資質・能力が多岐に渡っており、学校だけでなく、家庭や地域社会でも活用できる能力になっている証左であると考えられる。

(吉井貴彦)

20. 今後、特別活動の中でより充実していく必要があると思うこと

表 2-2-2-10 「今後充実していく必要があること」

	今後、特別活動の中でより充実していく必要があるのは、以下のうちどれですか。（複数選択可）	人数	割合
1	学級活動（1）学級や学校における生活づくりへの参画	231	82.8%
2	学級活動（2）日常生活や学習への適応と自己の成長及び健康安全	134	48.0%
3	学級活動（3）一人一人のキャリア形成と自己実現	181	64.9%
4	児童会活動	134	48.0%
5	クラブ活動	57	20.4%
6	学校行事（儀式的行事）	51	18.3%
7	学校行事（文化的行事）	84	30.1%
8	学校行事（健康安全・体育的行事）	92	33.0%
9	学校行事（遠足・集団宿泊的行事）	82	29.4%
10	学校行事（勤労生産・奉仕的行事）	65	23.3%
11	ない	1	0.4%

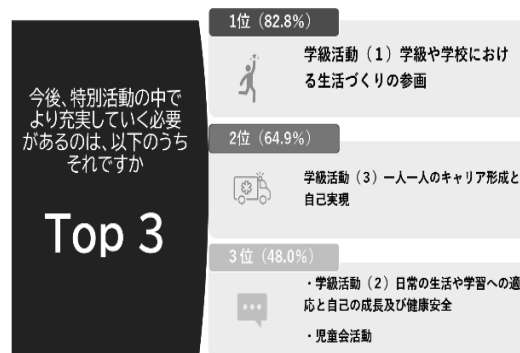


図 2-2-2-5 「今後充実していく必要があること」

【結果】

設問「今後、特別活動の中でより充実していく必要があると思うのは、以下のうちどれですか」について、11項目（複数選択可）から回答を求めた。その結果、上位の項目を見てみると、「学級活動（1）学級や学校における生活づくりへの参画」82.8%、「学級活動（2）日常生活や学習への適応と自己の成長及び健康安全」64.9%、「学級活動（3）一人一人のキャリア形成と自己実現」48.0%、「児童会活動」48.0%と学級活動を充実していく必要がある傾向が明らかとなった。

【考察】

コロナ禍において、多くの学校行事が見直され、中止・延期を余儀なくされた。その影響もあり、各学

級での創意工夫を生かした活動が学級活動（1）の学級会や係活動、集会活動として実施されたのではないかと考えられる。タブレット端末を活用した活動も多く見受けられる。

学校行事では、「健康安全・体育的行事」30.1%と最多であった。これも各学校がコロナ禍の影響を受けて運動会が中止になったり、体育学習発表会やスポーツフェスティバルなどに形式を変えたりして実施したことが大きく影響していると考えられる。

特別活動の中で、どの活動も重要であることは言うまでもない。その中でも学級活動（1）を重要視する意見が多かった。学級活動（1）は特別活動の基盤である。学級会を積み重ねていると、児童会活動やクラブ活動、さらには各教科等の話し合い活動も上手になっていくという教師の実感がこの結果につながったのではないだろうか。学校全体の特別活動を展開していく時、各学級での学級活動（1）の積み重ねがあればあるほど、より創造的な活動になっていく。特別活動の基盤となる学級会の基礎・基本の定着が重要である。

（吉井貴彦）

21. これからの特別活動について、期待することは何ですか。

【結果】

このアンケート項目は自由回答であり、214件と内容が多岐にわたった。アンケート項目の上位は「特別活動に関する教師や教師組織の改善に関すること」43.5%、「集団活動や自治的活動に関すること」28.0%、「特別活動で育成される資質・能力自己実現に関すること」18.2%となった。

【考察】

特別活動で育成を目指す3つの視点に注目

特別活動にしかない魅力とは何だろうか。回答には、これからどんな社会になろうとも人間として大切なものが多く挙げられた。「仲間意識をもつことや、仲間と認め合い、協力しあって活動していくこと」、「主体性の育成」、「協働的な活動をした後の達成感」、「一体感のある感動体験」、「社会参画意識の育成」、「企画を運営する力」、「社会や未来を創造する力」、「社会の形成者としての資質・能力の育成」などである。どれだけAIが発達し、Society5.0に近づいたとしても、今後も必要となる資質・能力が特別活動に期待されている。それと同時に、この回答は学習指導要領の前文や総則に記されている内容が数多くある。今後の学校教育に求められている資質・能力は特別活動だからこそ育成できる資質・能力であるといっても過言ではない。

また、回答の中には特別活動に対するエールが数多く寄せられた。多くの教師が特別活動のよさや必要感を感じているからであろう。回答に中にある「期待」は現状苦労していることを表していると考えられる。最も回答が多かった項目が「特別活動に関する教師や教師組織の改善に関すること」であったことは無視できない。特別活動が校外に定着できるように学校全体での組織的な取組の充実していくことが今後の課題となる。

（吉井貴彦）

表 2-2-2-11 「これからの特別活動に期待すること」

	件数 (分科ごと)	割合	内容	件数 (内容ごと)	割合			
特別活動に関する 教員や教員組織の改善に関すること	93	43.5%	教員に対する特別活動の重要性や指導方法の周知 教科指導との差別化をなくすこと 教員に対する特別活動研修の充実化（実践例の全国共有） 教員の基礎知識・スキルの定着	54	25.2%			
			学校全体における教員間の共通理解と組織的な計画 教員間における特別活動の価値観の共有化	13	6.1%			
			多くの教員に興味をもってもらうこと	10	4.7%			
			(特別活動が) 教育活動の中核としての認知					
			教育課程における特別活動の重要性	7	3.3%			
			教科横断的な学びおよび各教科・領域との往還の認知					
			教員における指導法の見直し	6	2.8%			
			教員経験問わず、指導しやすい方法の周知					
			多忙な仕事との折り合い（活動の精選）					
			教員の負担の軽減	3	1.4%			
集団活動や 自治的活動に関すること	60	28.0%	児童の自治的能力の育成（自立と自律の育成） 自主性・自発性の育成（教師も子どももワクワクすること） 主体性の育成	15	7.0%			
			仲間意識をもつことや、仲間と認め合い、協力しあって活動していくこと 人間関係形成	9	4.2%			
			協働や分担作業を通しての達成感 一体感のある感動体験	7	3.3%			
			学級会等で自分が提案したことが、実現するという学校環境の実現 工夫することによって、何事も実現できるということ	7	3.3%			
			安心安全な楽しい学校生活づくり よりよい学校・学級をみんなですていくこと	5	2.3%			
			支持的風土のある学級・学校・地域づくり					
			学級・学校の問題を自分事と捉えて解決しようとする	4	1.9%			
			社会参画意識の育成					
			企画運営能力の育成	4	1.9%			
			企画を計画する力の育成					
			問題解決力の育成	2	0.9%			
			協働して物事を解決していく力の育成					
			心から笑える時間を増やすこと	2	0.9%			
			学習的な要素を追求しすぎないこと					
			集団を形成していく力の育成	1	0.5%			
合意形成する力	1	0.5%						
信頼関係の構築	1	0.5%						
異年齢とのつながり	1	0.5%						
学級活動 ¹⁾ の増加	1	0.5%						
特別活動で育成される資質・能力 自己実現に関すること	39	18.2%	自己尊重と他者尊重（自己や他者のよさを生かすこと） 自己理解と他者理解 自分にも、みんなにもよいことを考えられる(協調性の育成) 他者を思いやる心の育成	12	5.6%			
			自己実現すること 夢をもつこと	6	2.8%			
			キャリア教育の中心を担っていくこと 自己肯定感・自己有用感・自己効力感の育成	6	2.8%			
			実社会で必要とされる力の育成 社会性の育成	3	1.4%			
			(様々な諸問題に対応する) 柔軟性を身につけること 社会や未来を創造していくこと（創造性の育成）	3	1.4%			
			社会の形成者としての資質能力の育成	2	0.9%			
			特別活動だからこそ育成できる資質能力の育成 特別活動だからこそ育成できる資質能力の明確化	2	0.9%			
			生涯を通じての学びを特別活動で実現すること	1	0.5%			
			いろいろなことに挑戦する子どもの育成	1	0.5%			
			自己指導能力の育成	1	0.5%			
			生きることの楽しさを見出すこと	1	0.5%			
			(自身の) 目標設定する力の育成	1	0.5%			
			特別活動の実践開発や研究に関すること	10	4.7%	多角的で多様な実践の展開 多様な活動の充実化	4	1.9%
						特別活動の研究および実践の充実化	3	1.4%
教材・指導書・副読本の充実化	2	0.9%						
自治体・研究団体ごとのズレをなくすこと	1	0.5%						
教育課程に関すること	8	3.7%	特別活動の実質的な時間の保障	3	1.4%			
			特別活動におけるICTの活用	2	0.9%			
			ICTを活用した、地域などの学校外との連携					
			教育課程にゆとりをもたせること	1	0.5%			
教員養成に関すること	3	1.4%	特別活動における評価の充実化	1	0.5%			
			校種間のカリキュラムの接続	1	0.5%			
その他	1	0.5%	教員養成段階からの系統的な研修の機会の確保 教員養成段階における特別活動の指導法の充実化 特別活動＝学級会という風潮を一新すること	1	0.5%			

(第2章第2節第2項担当 橋谷由紀・青木洋俊・吉井貴彦)

第3項 小学校における特別活動実践の成果とまとめ

1. 学校現場における特別活動実践の成果と課題

はじめに

考察を進めるにあたり、本調査の回答者は大都市を有する自治体の教員が6割以上を占めていること、いわゆる若手・中堅・ベテランの教員の割合がほぼ3分の1ずつであること、特別活動に対する関心が高くその内容に対してある程度理解がある教員からの回答であることを前提に、考察を進めたい。

(1) 教育課程上、重視されるようになった特別活動

2014年度調査（前回調査）と比べたとき、「特別活動が教育課程上重視されている」とした学校・地域の割合が増加している。これは現行の学習指導要領で「キャリア教育の要」と位置付けられた特別活動が学校現場で実施の必要性を認知されたこととともに、コロナ禍の新しい生活様式の中で、今まで特別活動で行ってきた諸活動の重要性が再認識されたことで「教育課程における特別活動の重要性」への認識が強まってきたことも要因と考えられる。今後コロナ禍の収束を見据えた時、特別活動の意義を重視し、目指す資質・能力－人間関係形成、社会参画、自己実現－の育成をめざした活動として充実させていくことが求められる。

(2) 特別活動の指導力の捉え方の変化と自治的活動の重要性への意識

1994年度調査（前々回調査）時期には、平成以前の「学級会活動」が「学級活動」となり「学級会」がその文言とともに消滅したことに加えて、学級活動（2）の内容と生徒指導との関連をより深めたことにより、教師は「後方支援」の指導姿勢よりも、生活規範や学級生活づくりを「教え、導く」という指導姿勢を取ることが求められた。「自治的活動」よりも、教師の指導により「自己指導能力育成」の活動を行うことが重要であるという意識が浸透し、学校現場で「話し合い活動」を指導する教師のスキルが大きく低下していった。一方前回調査の時期は学校現場の教師の年齢構成が大きく若返り、学級経営の括りの中で学級目標や係活動、集会活動などの取組が取り上げられ、特別活動の意義や目的を深く考察しないままに学級経営と関連した実践事項としてこれらの活動が行われていた時期である。この時期前後から、「特別活動の指導力」に対する考え方が、「特別活動の話し合い活動の指導」から「学級経営をする力」と大きく変化しているのではないかと推察する。そのうえで、今回（2021年度）の調査を見ると、「指導力が低下している」とした回答者は、自校で学級崩壊もしくは荒れた学級があることを理由として回答しているのではないかと考える。逆に「指導力が低下していない」と答えた教師は、自分自身は学級崩壊を招いていないので「指導力は低下していない」と捉えて回答しているのではないかと考える。学級担任は、他の教師の指導を観察する機会が少なく、他の教師の指導力についての客観的な考察が難しいからある。

自治的活動の重要性の認識に関しては、前々回の調査では半数以上（53.8%）が「自治的な内容をもっと重視すべき」と回答しているが、前回の調査では15ポイント減っている。これは、前述した特別活動の内容の変遷が影響しているのではないかと考える。半面、今回の調査では、特別活動の特質である自治

的活動について、「重視すべきである」と回答している割合が96%と大半を占めている。特別活動の指導に熱心な教師が多い回答者が指摘するこの数値は、特別活動が「自発的・自治的な活動」の推進ではなく、「自律しつけ的な自治的活動」の指導—学校が規定した身につけさせたい指導—になってしまっていることへの危惧でないかと考える。子供たちの自治的な活動が教師や学校によって制限されていたり、教師主導による活動が多くなっていたりする実態が多く見られる学校現場における特別活動の指導への警鐘であると捉えたい。加えて、コロナ禍の影響による社会状況の中で、子供たちが、自分たちで困難を乗り越えていくことで、閉塞した学校生活を開き笑顔があふれる日々を再び迎えられたという現場の実感が、結果として自治的な活動の重要性を再認識するきっかけとなっていると捉えたい。

(秋山麗子)

2. 特別活動の成果と課題、今後への期待

(1) これまでの特別活動の成果

特別活動は、学級やクラブ、委員会、学校など、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。今回のアンケートの「実践を振り返り、児童が身に付けることができたと思うことは何か」との問いに対しても、「人間関係を形成する力」、「協調性・他者と協力すること・チームワーク」、「話し合う力（発信力・傾聴力）」、「リーダーシップ」、次いで、「自己効力感・自己有用感」、「自己肯定感」などの回答が挙げられている。これまでの特別活動の成果として、実践を通して、よりよい学級・学校生活づくりに、各教科等での学びに、学校だけでなく、家庭や地域社会でも活用できる能力を育成してきていることがわかる。

(2) 特別活動の課題

今後さらに特別活動の重要性は高まっていくと思われるが、学校現場の実態をみるとなかなかそれが実現されていない現状がある。特別活動の課題の一つが、校内での特別活動に関する共有化・共通理解の難しさである。特別活動は各学校における教育課程が基本であり、他の教科よりも校内の先生方との共通理解、情報の共有化が必要である。また、学校行事、児童会活動、クラブ活動は、学級を超え異学年、学校全体で行われるため、指導方法のみならず、評価や意義など、教師同士の共通理解、共有化がなされていないければ、指導の充実を図ることは困難である。

また、自由記述から内容・重要性の理解不足、教師間の意識やスキルの格差、時間の不足、教育観の相違、特別活動軽視などが、難しさの原因になっていることが読み取れる。教師間の理解の差が、学級差に、各校長の理解の差が学校差に、各教育委員会の理解の差が地域差に結びついているように感じられる。

(3) 特別活動への期待

IT技術の急速な進展や新型コロナウイルスの影響などにより、世界的に変化が大きく、将来の予測が困難な度合いが増している近年は、VUCA（変動性、不確実性、複雑性、曖昧性）の時代とされている。これからの時代、学校教育には何が求められるのであろうか。今後、いっそう激しく変化する社会の中で、幸せな人生を送り、よりよい社会のづくり手を育てていくためには、自分の生き方を自分で意思決定して、自分らしく生きようとしたり、「みんなにとっても自分にとってもよい」という納得解による合意

形成を図り、協働してよりよい学校生活を築こうとしたりする特別活動は欠かせない。特別活動の全ての活動が重要であることは言うまでもないが、アンケートで「特に今後充実させていきたい活動」として、挙げられたのは学級活動であった。学級活動は特別活動の基盤であり、学級会の積み重ねが、児童会活動やクラブ活動、さらには各教科等の話し合い活動にもつながっているという教師の実感が、この結果に結びついたと考えられる。

「これからの特別活動に期待されること」という問いについての自由記述では、教員や教員組織の改善に関することも多かったが、「仲間意識をもつことや、仲間と認め合い、協力しあって活動していくこと」、「主体性の育成」、「協働的な活動をした後の達成感」、「一体感のある感動体験」、「社会参画意識の育成」、「企画を運営する力」、「社会や未来を創造する力」、「社会の形成者としての資質・能力の育成」などこれからの時代に必要なことが多く挙げられており、特別活動への期待の大きさが感じられた。

(橋谷由紀)

3. キャリア教育の要としての特別活動の意義についての考察

(1) 高まるキャリア教育への期待

調査結果から注目することの1つに、「身に付けたい指導」として、「学級会の進め方の指導(62.2%)」に次いで「キャリア教育の指導(58.8%)」となっていることが挙げられる(表-9)。

平成29年改訂の学習指導要領では、前文において、「一人一人の児童が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となるようにする」と示されている。また、これを受けて総則においては、「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、特別活動を要として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。」と明記された。キャリア教育の要として特別活動が位置づけられたことに多くの教員が着目し、期待感を抱くとともに、その指導の在り方に課題意識をもっていることが、このアンケート結果から分かる。

(2) 特別活動において、キャリア教育をどのように捉えるか

学級活動(3)において、「学校、家庭及び地域における学習や生活の見通しを立て、学んだことを振り返りながら、新たな学習や生活への意欲につなげたり、将来の生き方を考えたりする活動を行うこと。その際、児童が活動を記録し蓄積する教材等を活用すること。」と示されたことにより、令和2年度より「キャリア・パスポート」の取組が始まった。前述のアンケート結果は、この「キャリア・パスポート」を「どのように指導するか」という課題意識の現れであるとも言えよう。

学級活動(3)を通して、「キャリア・パスポート」を活用し、過去の自分を振り返り、少し先の将来を見通しながら、自分の行動目標を意思決定して実践し振り返ることを繰り返しながら、自身の在り方や生き方について考えていくことができるよう、適切に指導に当たる必要がある。

一方で、「キャリア・パスポート」を活用すればキャリア教育となるといった狭い捉え方をしないように留意する必要がある。キャリア教育は、各教科等の特質に応じて取り組むものであることから、すべての教育活動を通して取り組むものである。学級活動(1)も(2)も、児童会活動、クラブ活動、学校行

事もキャリア教育につながるものであるという認識で、特別活動の指導に当たることが求められる。

(3) アフターコロナを見通した特別活動の重要性

「コロナ禍において今だからこそ必要だと感じている活動」の自由記述を分類整理した「表-18」から、多くの教員が人間関係形成、社会参画につながる資質・能力の育成の必要性を感じていることが分かる。一方で、コロナ禍によって、学校行事が中止や縮小になったり、異年齢集団活動を控えたりしたことで、コロナ後も「精選」という大義名分のもとに、各学校で安易に特別活動が縮小されることが危惧される。キャリア教育の視点で特別活動全体を捉えて、どのように社会的・職業的自立に必要な資質・能力の育成へとつなげていくのかといった大きな視点をもって、特別活動の重要性や意義を更に広く発信していく必要があるのではないだろうか。

4. 本調査を通して考えた教育課題

(1) アクティブラーナーとしての教師

今回の調査で一番衝撃的だったことが、設問8-⑧、「教科書がなく、指導内容が明確でないのでやりにくい」の結果だ。特別活動に興味がある教師が9割を超えている本アンケートで、この設問に対して「かなり思う・そう思う」の割合が約5割に達した。これが示唆することは、教師の『教科書への過度な依存』である。よく「教科書を教えるのではなく、教科書で教えるのだ」と言われるように。本来であれば、教科書は指導するための1つの資料として使われるべきである。しかし、今のそのような教科書へ依存状態があるままに特別活動の教科書を作ってしまったら、本来大切にしていきたいことが一気に形骸化してしまう恐れさえ感じる。さらに「なすことによって学ぶ」特別活動の原理原則を考えれば、まず実践に取り組んでみて、子どもの姿から学び、改善していくという教師の姿勢が最も大切なのではないだろうか。教科書がなければ、他の書籍にあたる。インターネットを活用すれば、情報も人脈もいくらでもある時代だ。このような時代に教科書がなく、指導内容が明確でないのでやりにくいというのは教師の学ぶ力が低すぎるのではないだろうか。

しかし、アンケートの実態から考えるとそれをいきなり求めることは難しい現状にあると考える。ならば、我々ができることは、「なすことによって学ぶ」という原理原則の学習プロセスを全国の教師へどのように広めていくのかを考えていくことが必要なのではないだろうか。一つの実践のやり方を広めるのではなく、特活人としての学び方を広め、「アクティブラーナーとしての教師」を1人でも増やしていくことが特別活動の未来へつながると感じた。

(2) 特別活動の原理原則を各教科への応用

設問7-③「もっと学校生活全体と内容的なつながりを持たせたい特別活動の指導」では、9割以上が「かなりそう思う・そう思う」と回答している。この結果から、特別活動の内容は学校生活の様々なところと繋がりがあると感じている教師がほとんどだということがわかった。

特別活動で重視している「人間関係形成・社会参画・自己実現」。これらを年間35時間で身に付けさせることはできるのだろうか。私はかなり難しいと感じている。しかし、この3つはこれからの時代を生きていく子どもたちに必須の資質・能力だとも言える。

では、その突破口は何か。私は「特別活動×教科」を提案したい。普段の授業に特別活動が大切にしている「なすことによって学ぶ」を入れ込めばよい。現在の教科学習の多くは、教科書の内容をカバーすることに精一杯なのではないだろうか。それで本当に子どもの力がつくのだろうか。私たちは、特別活動を実践していく中で、「なすことによって学ぶ」子どもの熱中している姿や大きな成長を知っている。それを教科へ応用できれば、全ての時間で大きな学びを生むことができるのではないだろうか。その具体的な方法をこれから模索していきたいと思う。

(藤井健人)

5. 学校現場における特別活動実践の成果と課題の調査を通して

本調査の「特別活動の課題(表-8)」から、5つの項目(「あなたの学校・地域では、教育課程上、特別活動は重視されている。」「特別活動の指導は、学校生活全体と内容的なつながりをもっともたせるべきである。」「(ご自身が所属されている学校で)特別活動の実践は十分に行われている。」「最近、特別活動についての教師の指導力が低下している。」「自治的活動をもっと重視すべきである。」)に着目する。これらは、前回前々回の調査から数値が伸びている項目である。特別活動に高い関心をもっている方が回答していることを差し引いても、ポジティブな結果を示したことは大きな成果である。その要因の一つとして、新型コロナウイルス感染症の影響が大きく関係していると考える。新型コロナウイルス感染症は、学校生活に多大な変化をもたらし、特別活動においても、感染予防対策上の制限・制約がかけられた。しかし、そうした状況だからこそ、特別活動の意義や重要性を改めて捉え直し、プラスのパワーへと転換した先生方が多かったのではないだろうか。

一方で、本調査では回答者のほとんどが特別活動に関心を示しており、特別活動に関心のある回答者以外の回答については明らかになっていない。そのため、特別活動の実践が一部の人に偏っていることも推測される。特別活動に関心をもつ先生方が所属している学校や地域の一部では、5つの項目の観点において、非常にポジティブな変化が現れてきていることは事実であるが、今後はそれをどのように日本全体に広めていくことができるかが、課題となる。

もう一つ、「学級活動や児童会等の話し合い指導が形式的過ぎてしまい、内容が深まっていない。」という項目について、1995年度調査、2014年度調査と比較して、「かなりそう思う」「そう思う」と回答した割合が7割近くあることに着目する。これは、特別活動指導資料(通称「緑本」)を参考として、研修会や校内での指導法の共有化が進んできた中で、緑本が定着し、「このようにしなければならない」「こうすべきである」と捉えられるようになってきたことが背景にあるのではないか。また、先述したとおり、本調査の回答者は特別活動に関心を持っている方であり、日頃から特別活動の実践について高いアンテナを張り、学級会の発展形について模索している結果であるともいえる。いずれにしても、学級会が形式化してきていると捉えている先生方が多いため、今後も、学級の現状(集団の発達段階や発育段階)に即した学級会の方法等について研究を進めていく必要があるのではないか。

また、今回の結果から考えると、「話し合いの内容が深まらない」背景には、そもそも学級会で対象となる自治的活動の範囲が狭いことに要因があるとは考えられないだろうか。学級会の実践は、そのほとんどが「お楽しみ会」をはじめとした集会活動であり、自治的活動の範囲としてはあまりに狭いと言わざるを得ない。そのため、今後子どもの学校・学級における自治的活動の範囲をどのようにして広げていくの

か、またどのようにして実践の枠組みを広げていくのかということも課題として浮き彫りとなった。このコロナ禍において、自治的活動の範囲はさらに狭まってきているように感じる。現状では自治的活動の範囲を広げていくことは難しいかのように思える。しかし、日常生活の中には、様々な問題が生じており、そこから課題を発見し、それを解決していくことは、コロナの影響があるなしにかかわらず、日々行っていかなければならないことである。自治的活動の範囲の拡大とは、そうした日常における諸問題解決を、大人の手から子どもに返すことから始まるのではないか。

(中山さくら)

6. これからの特別活動における価値の創造

(1) 特別活動に寄せられる期待と教育現場の実態

本調査では、自由回答する項目がいくつかあった。その中で一番回答数が多かったものが「これからの特別活動に期待すること」という項目で、214件もの回答があった。その中でも興味深い点は、内容が多岐に渡っているということである。

アンケート項目の上位は「特別活動に関する教員や教員組織の改善に関すること」(43.5%)であったが、それ以外はカテゴリー分けができないほど多岐にわたっている。例えば、「大学の教員養成について」や、「身に付けたい資質・能力」など、教育界の話題はもちろん、「地域づくり」や「社会の雰囲気を変えるといった社会的風土づくりについて」の意見もあり、特別活動への期待として幅広い内容が挙げられた。このことから、特別活動は教育分野において、様々な分野や視点から多くのことを期待されていることが分かる。

更に、ここで以下の二つの文書の書き出しを確認したい。

① 教育基本法 第一章 第一条 教育の目的

「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（後略）」

② 小学校学習指導要領 特別活動 目標

「集団や社会の形成者としての見方・考え方を働かせ（後略）」

教育基本法と小学校学習指導要領の書き出しには、どちらも「社会の形成者」というキーワードが挙げられている。各教科等の見方・考え方を並べてみると分かるが、教育基本法の目的に対して、直接的に触れられているものは特別活動より他にはない。この例をみても、特別活動が日本の教育理念と合致していることが分かる。アンケートでもこの点を述べる回答も寄せられていた。しかし、ここで思い浮かんだ言葉がある。それは「総論賛成各論反対」である。

校内で特別活動の目標や理念を伝えると、ほとんどの教員がその重要性に共感するが、いざ実行段階に入ると、腰が重く反対する先生に代わってしまうという経験が、他教員からも多く寄せられる。その背景は様々であるが、考えられる理由として、具体的な実践方法の指導を十分に受けられないこと、準備に手間がかかり、時間確保が難しいと感じる教員が多いことなどが挙げられる。

(2) キーワードは「価値創造」

昨今の教育課題は多く、今後も新たな課題に対して立ち向かうことになるだろう。AIも発達し、Society5.0の社会への対応を求められる。しかし、どのように世の中が進んでも、子供たちに必要となる資質・能力が特別活動には示されている。特別活動の理念を保持しながら、組織体制や指導方法に新たな視点を持ち、必要に応じて変化を生み出していく。そうした柔軟な発想を持ち、新たな価値を創造していく必要がないだろうか。

本年4月に国立教育政策研究所から発表された「小学校特別活動映像資料」は特別活動の指導方法が映像にまとまった初めての試みである。授業や教員研修に活用できるだけでなく、万が一長期休校になってもYouTubeで家庭学習ができる。これは、新たな価値を創造した一つの例といえる。今後も社会状況に合わせ、新たな価値を創造していく視点をもつことが必要であると考える。

(吉井貴彦)

(第2章第2節第3項担当 秋山麗子・橋谷由紀・中山さくら・藤井健人・青木洋俊・吉井貴彦)

第3節 中学校における特別活動実践の成果と課題

第1項 中学校の特別活動実践の成果と課題

1. 回答者の勤務地に関して

今回のアンケートでは、神奈川県（39.7%）、が最も多い結果となっている。次いで多かったのは東京都（20.7%）、兵庫県（13.8%）となっているが、他にも、埼玉県（8.6%）、大阪府（5.2%）といったところが上位に来ていることから、関東地方及び近畿地方の回答者数が主となっている。以上のことから、本アンケートのデータにおいては、地域や人数に偏りがあり、一般化することが難しいため、あくまでも傾向としてとらえる必要がある。

表 2-3-1-1 全国の回答者の割

北海道	0	0.0%	滋賀県	0	0.0%
青森県	1	1.7%	京都府	1	1.7%
岩手県	0	0.0%	大阪府	3	5.2%
宮城県	0	0.0%	兵庫県	8	13.8%
秋田県	0	0.0%	奈良県	1	1.7%
山形県	0	0.0%	和歌山県	0	0.0%
福島県	0	0.0%	鳥取県	0	0.0%
茨城県	0	0.0%	島根県	0	0.0%
栃木県	0	0.0%	岡山県	0	0.0%
群馬県	0	0.0%	広島県	0	0.0%
埼玉県	5	8.6%	山口県	0	0.0%
千葉県	0	0.0%	徳島県	0	0.0%
東京都	12	20.7%	香川県	0	0.0%
神奈川県	23	39.7%	愛媛県	1	1.7%
新潟県	0	0.0%	高知県	0	0.0%
富山県	0	0.0%	福岡県	0	0.0%
石川県	0	0.0%	佐賀県	0	0.0%
福井県	0	0.0%	長崎県	0	0.0%
山梨県	0	0.0%	熊本県	0	0.0%
長野県	0	0.0%	大分県	0	0.0%
岐阜県	0	0.0%	宮崎県	0	0.0%
静岡県	0	0.0%	鹿児島県	0	0.0%
愛知県	2	3.4%	沖縄県	1	1.7%
三重県	0	0.0%	合計	58	100.0%

2. 回答者の職階

今回のアンケートの回答者の職階の割合としては、教諭（主幹・首席・指導・総括等を含む）が64%、次いで校長が16%、そして副校長・教頭が12%となっている。

回答者の6割以上が担任、3割が管理職、1割がそれ以外の職階という割合となっている。

表 2-3-1-2 回答者の職階

役職	人数	割合
校長	9	15.5%
副校長・教頭	7	12.1%
教諭（主幹・首席・指導・総括等を含む）	37	63.8%
養護教諭（主幹・首席・指導・総括等を含む）	0	0.0%
栄養教諭	0	0.0%
講師	1	1.7%
指導主事	2	3.4%
その他	2	3.4%

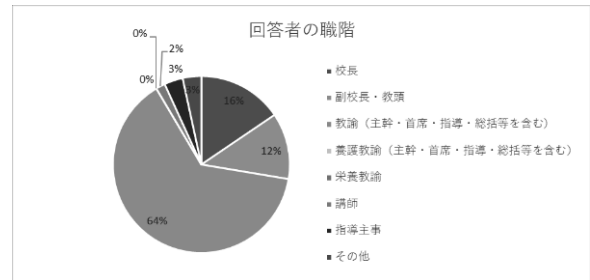


図 2-3-1-1 回答者の職階

3. 回答者の「学級担任」の割合

先に回答者の役職について聞いているが、教諭と回答した37名のうち、24名（41.4%）が担任となっており、担任を持っていない先生方が34名（58.6%）という結果となっている。このことから、全回答者の半数以上が学級担任を持っていない方であることが、今回のアンケートの特徴となっている。

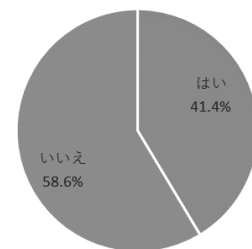


図 2-3-1-2 回答者の「学級担任」の割合

4. 回答者の教員歴について

回答者の教員歴に関しては、10年以上～20年未満が最も多く20名(34.5%)、次いで30年以上～40年未満の12名(20.7%)が多い結果となっている。10年未満の教員が18名(31.0%)に対し、10年以上の教員が40名(69.0%)となっていることが、今回アンケートの傾向である。

表 2-3-1-3 回答者の教員歴について

教員歴(臨時採用も含む)について	人数	割合
1年未満	1	1.7%
1年以上～5年未満	8	13.8%
5年以上～10年未満	9	15.5%
10年以上～20年未満	20	34.5%
20年以上～30年未満	8	13.8%
30年以上～40年未満	12	20.7%
40年以上	0	0.0%

5. 特別活動に対する関心について

回答者の特別活動に対する関心については、特別活動に対して「関心がある」が43名(74.8%)と最も多く、次いで「少し関心がある」が13名(22.4%)、そして「あまり関心がない」が2名

(3.4%)となっている。このことから、今回の回答者の9割以上(96.5%)が特別活動に関心を持っている方が回答している結果となっている。

表 2-3-1-4 特別活動に対する関心

特別活動に対する関心	人数	割合
関心がある	43	74.1%
少し関心はある	13	22.4%
あまり関心がない	2	3.4%
ほとんど関心がない	0	0.0%

6. 特別活動に関する理解度について

回答者の特別活動に関する理解度については、「なんとなく理解している」(50.0%)と「理解している」(46.6%)がほぼ同数となっており、この結果から今回のアンケートでは、9割以上(96.6%)の先生方が、少なからず特別活動に理解を持った方が回答していることが分かる。

表 2-3-1-5 特別活動の内容に関する理解度

あなたは特別活動の内容(学級活動、生徒会活動、学校行事)に関してどの程度理解していますか。	人数	割合
理解している	27	46.6%
なんとなく理解している	29	50.0%
あまり理解していない	2	3.4%
理解していない	0	0.0%

7. 特別活動の課題について

表 2-3-1-6 特別活動の課題について（今回の結果）

特別活動の課題について		かなりそう思う		そう思う		そう思わない		全くそう思わない	
		人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合
1	あなたの学校・地域では、教育課程上、特別活動は重視されている。	9	15.5%	42	72.4%	7	12.1%	0	0.0%
2	感動、挑戦、汗を流す特別活動（学校行事を中心として）の創造が必要である。	27	46.6%	27	46.6%	3	5.2%	1	1.7%
3	特別活動の指導は、学校生活全体と内容的なつながりをもっと持たせるべきである。	29	50.0%	27	46.6%	2	3.4%	0	0.0%
4	（ご自身が所属する学校で）特別活動の実践は十分行われている。	10	17.2%	36	62.1%	12	20.7%	0	0.0%
5	最近、特別活動についての教師の指導力が低下している。	9	15.5%	18	31.0%	28	48.3%	3	5.2%
6	自治的活動をもっと重視すべきである。	22	37.9%	30	51.7%	6	10.3%	0	0.0%
7	最近、児童・生徒の自主性・自発性を育てる指導が不十分になり、逆に教師の押し付けが多くなっている。	8	13.8%	17	29.3%	28	48.3%	5	8.6%
8	学級活動や生徒会活動等の話し合い指導が形式的過ぎてしまい、内容が深まっていない。	6	10.3%	30	51.7%	20	34.5%	2	3.4%
9	（小学校の）クラブ活動は学校でやらなくてもよい。	7	12.1%	10	17.2%	29	50.0%	12	20.7%
10	学校行事の内容は、さらに精選すべきである。	14	24.1%	25	43.1%	17	29.3%	2	3.4%

表 2-3-1-7 特別活動の課題について（年度別比較）

特別活動の課題	アンケート年度	かなりそう思う	そう思う	そう思わない	全くそう思わない
あなたの学校・地域では、教育課程上、特別活動は重視されている。	1995年	設問なし			
	2014年	14.3%	34.3%	48.6%	2.9%
	2021年	15.5%	72.4%	12.1%	0.0%
	1995年	58.8%	36.0%	4.4%	0.0%
感動、挑戦、汗を流す特別活動（学校行事を中心として）の創造が必要である。	2014年	58.9%	35.3%	5.9%	0.0%
	2021年	46.6%	46.6%	5.2%	1.7%
	1995年	40.4%	51.8%	7.0%	0.0%
特別活動の指導は、学校生活全体と内容的なつながりをもっと持たせるべきである。	2014年	34.3%	65.7%	0.0%	0.0%
	2021年	50.0%	46.6%	3.4%	0.0%
	1995年	設問なし			
（ご自身が所属する学校で）特別活動の実践は十分行われている。	2014年	2.9%	42.9%	51.4%	2.9%
	2021年	17.2%	62.1%	20.7%	0.0%
	1995年	30.7%	57.9%	11.4%	0.0%
最近、特別活動についての教師の指導力が低下している。	2014年	28.6%	57.1%	11.4%	2.9%
	2021年	15.5%	31.0%	48.3%	5.2%
	1995年	40.4%	53.5%	6.1%	0.0%
自治的活動をもっと重視すべきである。	2014年	48.6%	42.9%	5.7%	2.9%
	2021年	37.9%	51.7%	10.3%	0.0%
	1995年	16.7%	41.1%	40.4%	1.8%
最近、児童・生徒の自主性・自発性を育てる指導が不十分になり、逆に教師の押し付けが多くなっている。	2014年	17.1%	37.1%	45.7%	0.0%
	2021年	13.8%	29.3%	48.3%	8.6%
	1995年	13.2%	39.5%	46.4%	0.9%
学級活動や児童会等の話し合い指導が形式的過ぎてしまい、内容が深まっていない。	2014年	5.9%	32.4%	55.9%	5.9%
	2021年	10.3%	51.7%	34.5%	3.4%
	1995年	28.1%	26.3%	31.6%	14.0%
クラブ活動は学校でやらなくてもよい。	2014年	3.6%	10.7%	64.3%	21.4%
	2021年	12.1%	17.2%	50.0%	20.7%
	1995年	6.1%	31.6%	43.0%	19.3%
学校行事の内容は、さらに精選すべきである。	2014年	5.7%	25.7%	28.6%	40.0%
	2021年	24.1%	43.1%	29.3%	3.4%

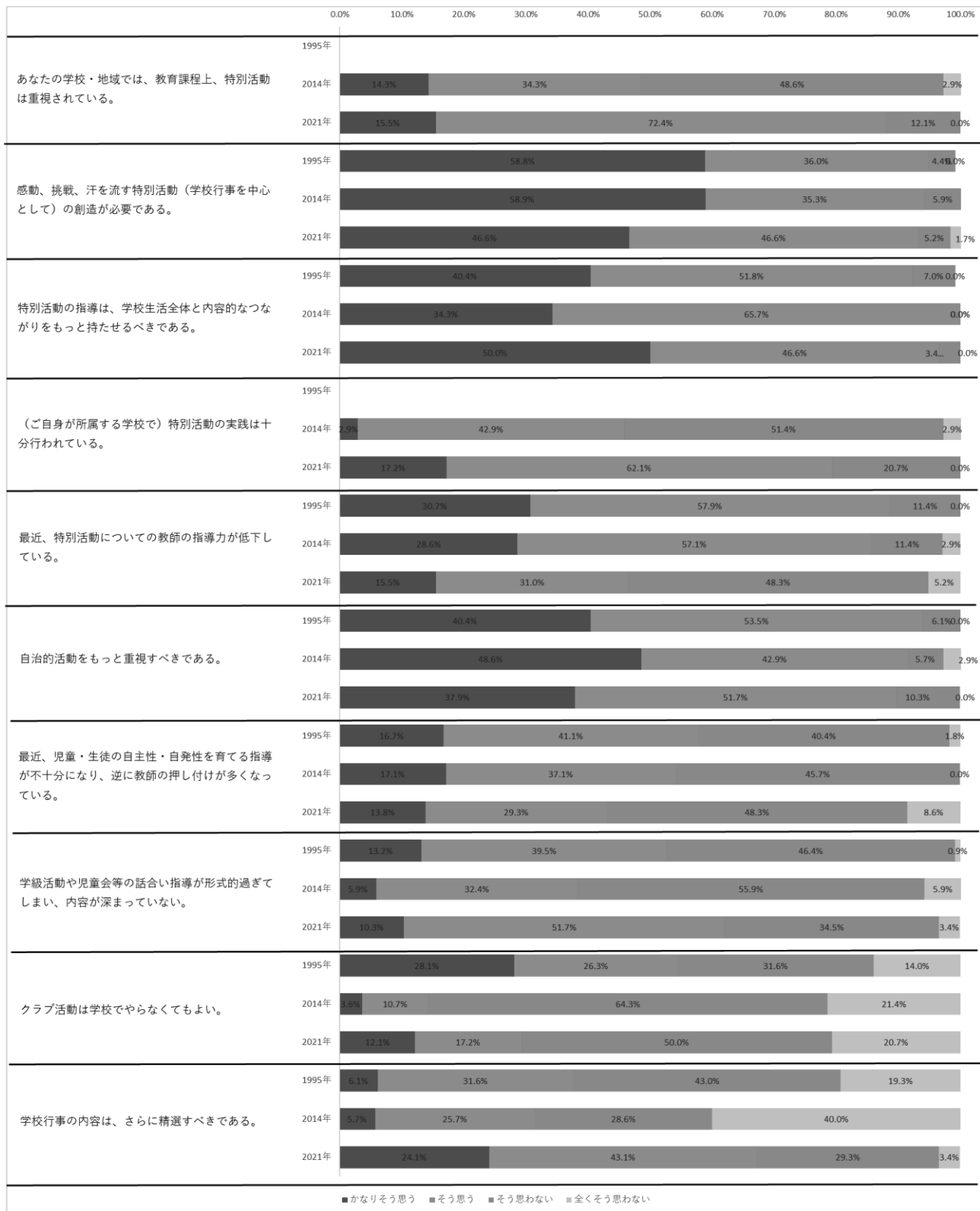


図 2-3-1-3 特別活動の課題について（年度別比較）

(1) 「特別活動は教育課程上重視されている」という結果が示すこと

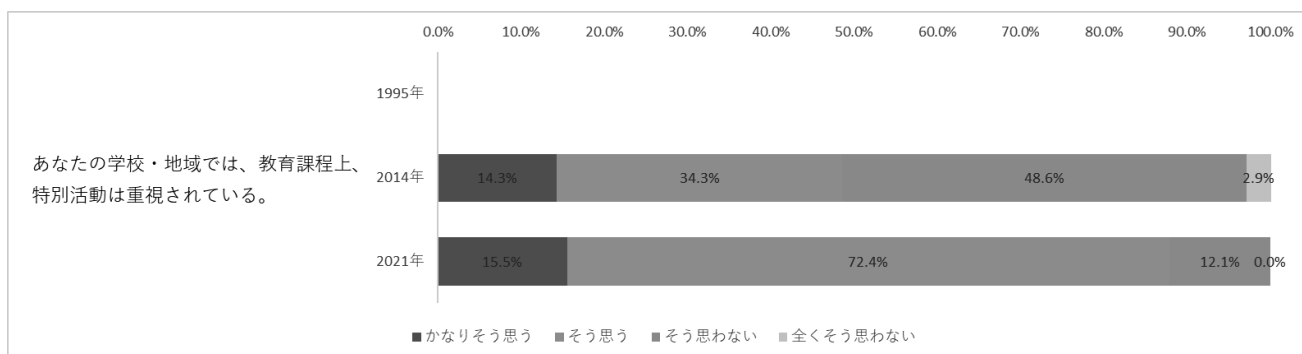


図 2-3-1-4 教育課程上特別活動は重視されているか

【2021 年度調査の結果】

特別活動が教育課程上で重視されているかという問いに対し、47.0%の回答者が「そう思う」、17.6%が「かなりそう思う」と回答した。一方で、「そう思わない」が12.1%という結果であった。この結果から、約9割（87.9%）の回答者が、学校・地域において特別活動が「教育課程上で重視されている」と感じているということが分かった。しかしながら、今回の回答者は先の結果から、95%以上の回答者が、特別活動に関心があり、理解もある方が回答していることから、回答者が所属している勤務校では重視されているが、地域等広く捉えた場合にどう感じるのか、という点においては疑問が残る結果となっている。

【過去2回の調査との比較と考察】

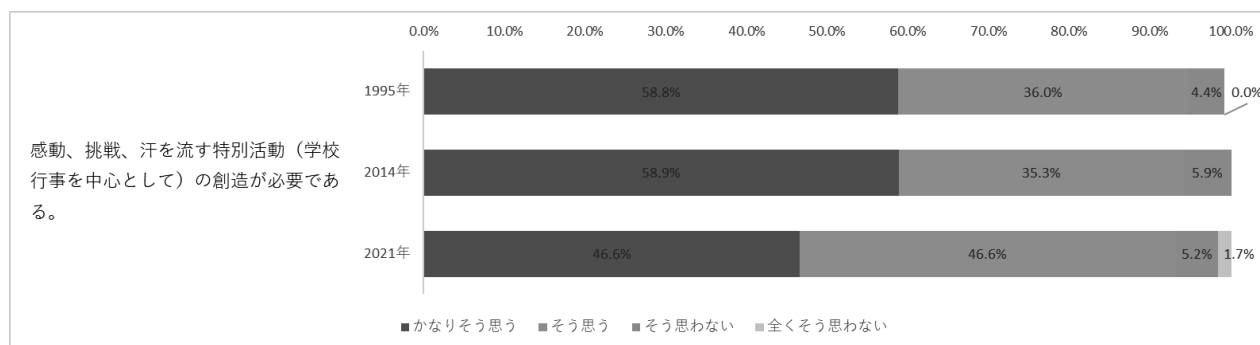
前回調査（2014年度）と比較をすると、小学校版の考察と同様に、純粋に数値のみを比較すると「特別活動が教育課程上で重視されている」という学校・地域の割合は、増加していると捉えることができる。また、それは特別活動に関心のある教師が増えたことも要因の一つとして考えられる。ただし、2014年調査の時には、「あなたの学校・地域では」という表記がなく、「教育課程上、特別活動は重視されている」という表記であったため、回答者が「学校・地域」というよりも、「身近な教員達は、教育課程上で特別活動を重視しているか」という観点で回答していた可能性も考えられる（この点に関しては、本委員会で討議を重ねた結果、次回以降の比較を踏まえ、今回調査から「あなたの学校では」という表記に変更する事に決定した経緯がある）。

また、2014年度実施のアンケートとの比較においては（1995年度アンケートには本項目はなし）、その時代背景の影響を大きく受けていることが考えられる。2014年は、道徳の教科化、外国語活動の教科化等が提言され、次期改訂（現行の学習指導要領）に向けてカリキュラム全体在り方や時間数に関して検討が始まった時代である。そのため、道徳の教科化等とも関連させ、教育課程における特別活動の在り方が広く検討されており、2014年時の本項目で「そう思わない」と回答した結果が48.6%にもなった原因として、そうした「道徳の教科化」等の関連も少なからず影響を受けていよう。一方で、本アンケートが実施された2021年8月は、2019年12月から続く新型コロナウイルスに伴う感染予防対策が、特別活動の諸活動に対して長期間にわたって影響を及ぼしてきた時期である。そのため、学校行事等を中心として「中止、延期、縮小」の煽りを受け続けた特別活動が、「改めて学校教育において重要だということが示

された結果」としても、受け取ることができよう。

さらに、2014年度調査からの経年変化（7年）の結果として、本調査を見てみるとどうだろうか。2007年に始まった教育再生改革のもと、先にも述べたように道徳の教科化が進められた時代であり、教育課程上における特別活動との関連や在り方に関しては、本学会においても学会大会や研究会においても多く取り上げられた。その後、道徳の教科化がスタートした2017年～2019年における学習指導要領の改訂から、2～4年が経過したわけだが、前回アンケートの2014年度から2021年度までの7年間は、2019年末に始まった新型コロナウイルス感染症パンデミックがもたらした、学校生活の変化前と以降とで大きく変わるであろう。これは仮の話となってしまいが、「もし新型コロナウイルス感染症がこの世に存在しなかったら」、本項目は2014年時とあまり変化がなかったかもしれない。しかし、奇しくも2019年末からの「新型コロナウイルス感染症パンデミック時代」の「教育課程における特別活動」は激動の時代であり、嫌が応にも変化と在り方の見直しを迫られた。また、新しい生活様式という名の下に、様々な特別活動実践は「中止、延期、縮小」の影響を受けた一方で、結果としてその重要性に気付かされた時期でもあった。そのため、2014年時に懸念されていた「道徳の教科化」の「教育課程における特別活動の影響」は、新型コロナウイルスの影響に伴い、現状では判断しかねる状態となったものの、結果としては「教育課程において特別活動は重要」という認識が強まってきたのではないだろうか。しかし、本アンケートを実施した2021年8月段階は、依然としてその渦中にあるため、今後新型コロナウイルスの終息状況や感染予防対策の影響、また学校教育現場におけるICTの活用等が、教育課程における特別活動に対し、どのような影響を及ぼしていくのかは、10年後（もしくはその頃）に再度本アンケートを実施した時に、改めて見えてくるのかもしれない。

(2) 「創造」がキーワードとなる特別活動の実践



【2021年度調査の結果】

図 2-3-1-5 感動、挑戦、汗を流す特別活動の創造の必要

「感動、挑戦、汗を流す特別活動の創造の必要生」については、「かなりそう思う」と回答した割合と「そう思う」と回答した割合が共に46.6%（27名）と同数であった。結果として、93.2%の回答者が肯定的な意見を示している。しかし、「そう思わない」5.2%（3人）と「全くそう思わない」1.7%（1人）の、6.9%が否定的な意見を示している、ということも着目すべき点である。

【過去2回の調査との比較と考察】

今回の調査結果から、「かなりそう思う」と「そう思う」を足した肯定的な数値が93.2%となっており、

回答者の9割以上が「感動、挑戦、汗を流す特別活動（学校行事を中心として）の創造が必要である」と感じている。これは、1995年度調査（94.8%）、及び2014年度調査（94.2%）と比較をしてみても、数値的には大きな変化はなく、特別活動を一生懸命に取り組まれている先生方にとって、「感動、挑戦、汗を流す特別活動の創造」は、1995年度調査から26年経った現在においても、変わらずに大切にされてきている事が分かる。しかし、今回の調査では2014年度調査と比較をすると、「かなりそう思う」の割合が12.3ポイント低下していることや、1995年度調査から段階的に増えてきた「そう思わない」と「全くそう思わない」の否定的な意見（2.5ポイント増）を考えると、26年間の中で全く変化がないと言うわけではないだろう。

まず、今回の調査の「かなりそう思う」の12.3ポイント減の要因を考えてみると、この背景にはやはり新型コロナウイルス感染症に伴う感染予防対策の影響があるだろう。新型コロナウイルス感染症に伴う感染予防対策の一環として、学校行事のみならず特別活動の実践のほとんどが、「中止、延期、縮小」もしくは「形を変えて実施」といった影響を受けた。そのため、「感動、挑戦、汗を流す特別活動（学校行事を中心として）の創造」が必要と感じていても、「実際には無理（実施できない）」と感じたことが12.3ポイント減の一因としては考えられる。また、「新しい生活様式」や「働き方改革」の影響によって、学校行事を中心とした特別活動の実践を改めて精選していく必要がある（7-⑩を参照）という意識が強まってきたことも、要因の一つとして考えられよう。

次に考えられることとして、「感動、挑戦、汗を流す特別活動」のみに着目してしまった場合である。この場合、先に述べた新型コロナウイルス感染症の感染予防対策に伴う影響から、「実施したくてもできない」というジレンマを生じさせるだけでなく、「特別活動には感動、挑戦、汗を流さなければいけないのか」、といった葛藤を引き起こす要因となり得ることが想定されるのである。しかし、この問いの本来着目すべき点は、「特別活動の創造」であることを忘れてはならない。つまり、「感動、挑戦、汗を流す」といったことは、「特別活動を創造」していくプロセスで生じてくるということであり、決して「感動、挑戦、汗を流すこと」を目的としているわけではないということである。ただし、教育課程上において、仲間と共に「感動、挑戦、汗を流す」といったことを、最も可能とするのは特別活動であることは間違いないであろう。そのようにして考えると、現在のコロナ禍においても、「特別活動の実践を創造していくプロセス」において、これまでと違った「感動、挑戦、汗を流す」ということは可能なはずなのである。そして、93.2%もの回答者が肯定的な回答を示したことも、間違いなくこれまでの学校生活を通じて、そのことを実感してきたからなのではないだろうか。ただし、未来に向けて変化が著しい社会において、くれぐれも「特別活動の創造」という点が最も重視すべき点であり、またそれこそが自治的活動に求められる原点であり、決して「感動、挑戦、汗を流す」ことを目的とするものではないということを忘れずにいたいものである。

(3) 「特別活動の指導は、学校生活全体と内容的なつながりを持たせるべき」と感じ続けた 26年間（3回の調査から）

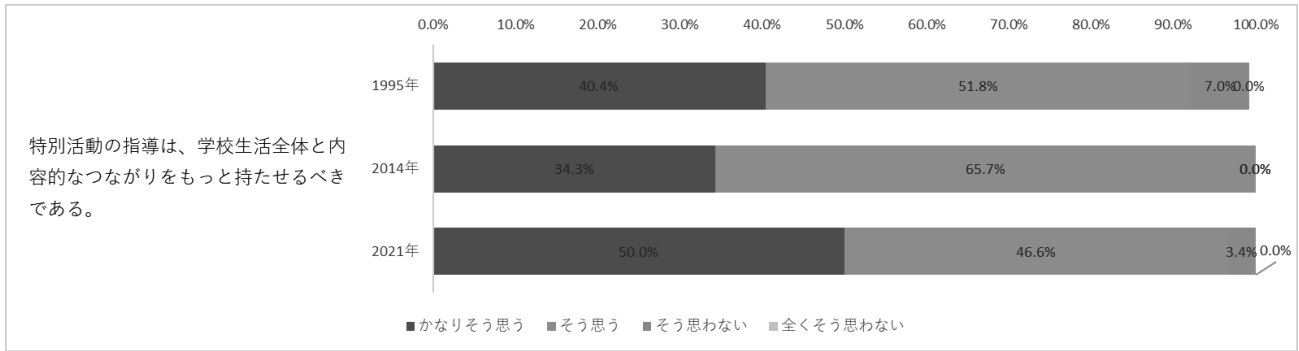


図 2-3-1-6 「特別活動の指導は、学校生活全体との内容的なつながりを持たせるべきである」

【2021 年度調査の結果】

今回の調査における「特別活動の指導は、学校生活全体との内容的なつながりを持たせるべき」という点においては、約半数となる 50%の方が「かなりそう思う」と回答しており、46.6%の方が「そう思う」と回答している。つまり、96.6%もの回答者が「学校生活全体との内容的なつながりを持たせるべき」と感じている結果となった。

【過去 2 回の調査との比較と考察】

3 回の調査の肯定的な回答（「かなりそう思う」＋「そう思う」）の数値だけに着目すると、いずれの数値も 9 割を越す数値を示しており、回答者の大半が「特別活動の指導は、学校生活全体との内容的なつながりを持たせるべき」と感じている点においては、この 26 年間を通じて大きな変化はない事が分かる。しかし、「かなりそう思う」の数値のみに着目してみると、時代による意識の変化を垣間見ることが出来る。

まず 1995 年度調査の時は、1 月 17 日の阪神・淡路大震災や、一連のオウム真理教事件に翻弄された 1 年であると共に、教育の世界に目を転じてみると、いじめ事件と相次ぐ自殺が深刻な問題となった 1 年である。そうした時代の中で、まさに時代が「ゆとり教育」へのシフトチェンジを図る転換期であり、カリキュラムそのものを体系的に見直していくことが求められていた時代なのである。また、「新しい学力観」が提示され、関心・意欲・態度が学力の一つとして位置づけられた。また、ゆとり教育の一層の充実が求められ、学習においては基礎・基本が重視され、各教科や特別活動においても、それぞれの特質に応じて、内容や指導方法の改善が図られることとなった。その一環として、中学校の特別活動においても、それまでの生徒活動（生徒会活動、クラブ活動、学級会活動）、学級指導、学校行事という内容から、学級活動、生徒会活動、クラブ活動、学校行事に改訂（1989 年／平成元年告示、1993 年／平成 5 年施行）された時期であったこともあり、1995 年度調査時はまさに「変化」の時代であったのである（1995 年時に調査をした要因）。そのため、「そう思う」（51.8%）が「かなりそう思う」（40.4%）を超えた一因として考えられるのは、ゆとり教育にシフトチェンジしていく教育課程において、「特別活動の指導は、学校生活全体と内容的なつながりを持たせるべき」とは思いつつも、学級会活動と学級指導が学級活動に統一された影響も踏まえ、「内容的なつながり」を模索していた結果なのだと考えられはしないだろうか。

続いて、2014 年度調査の時は、1995 年時と同様にいじめ問題といじめによる自殺問題が相次ぎ、それを発端として「教育再生」というキーワードのもと、「道徳の教科化」や小学校の外国語活動の教科化が推し進められ、カリキュラム全体の見直しが図られた時代である。そのため、カリキュラム全体の時間増

の問題や、新設される教科と既存の教科・領域をどのようにして関連させるのか、といったことが課題として多く取り上げられ、「カリキュラム・マネジメント」という用語が至るところで用いられるようになった（用語としてはそれ以前から存在していたが）。特に特別活動においては、教科化される道徳との「教育課程上における関連性」が多く取り上げられ、日本特別活動学会においても学会大会や研究会においても多くテーマとして取り上げられた時代である。そうした背景との因果関係は定かではないものの、2014年度調査における「かなりそう思う」が3回の調査の中で最も低い34.3%であったことは、上記したような背景が少なからず影響していたのではないだろうか。ただし、「そう思う」の65.7%を加えると、100%となることから、「カリキュラム・マネジメント」の名の下に「特別活動の指導は、学校生活全体との内容的なつながりを持たせるべき」とは思いつつも、その段階では具体性に欠けていたことや、将来的なイメージが持てなかったことが、その要因として考えられよう。

最後に今回の調査だが、これは言わずと知れた「コロナ禍」の時代である。これまでも述べてきた通り、良くも悪くも、特別活動を見直さざるを得ない状況であったことは間違いない。また、そうした中で、それ以前の2回の調査と比較して、初めて「かなりそう思う」（50.0%）が「そう思う」（46.6%）を超えていることは、非常に着目すべき点であると考えられる。これまでの2回の調査は、もちろん時代背景や社会的変化に伴う影響もあるだろうが、いずれも教育課程上の変化があった時代であり、その変化に伴った「数値の変化」である。しかし、今回は新型コロナウイルス感染症に伴う、生活の変化から生じた「数値の変化」であることは、まず念頭に置いておかなければならない。つまり、特別活動の実践に関する「中止、延期、縮小」の影響や、「新しい生活様式」に伴う生活の変化の中で、教育課程から特別活動の実践が制限された結果、先生方が「特別活動の重要性」について改めて実感した結果が、今回の結果につながっていると考えられよう。

ただし、26年間もの間、「特別活動の指導は、学校生活全体と内容的なつながりを持たせるべき」と思いつつも、大きな変化がなかったということは、今後の課題として挙げられよう。この先、どのようにして「内容的なつながり」を持たせることができるかの解決策や糸口を、本学会においても検討していかなければならないだろう。

(4) 「なぜ特別活動の実践は十分に行なわれないのか」の要因分析が課題

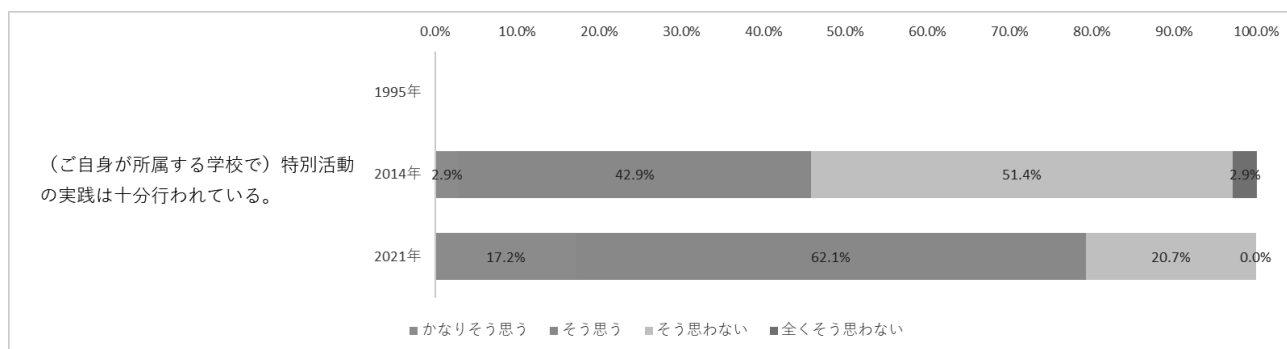


図 2-3-1-7 「(ご自身が所属する学校で) 特別活動の実践は十分に行なわれているか」

【2021 年度調査の結果】

「(ご自身が所属する学校で) 特別活動の実践は十分行なわれているか」の回答に関しては、「かなりそう思う」が 17.2%、「そう思う」が 62.1%となっており、79.3%の回答者が肯定的な回答となった。また、「そう思わない」が 20.7%、「全くそう思わない」が 0.0%となっており、20.7%の回答者が否定的な回答となっている。

【過去 2 回の調査との比較と考察】

2014 年度調査と比較すると、肯定的な回答(「かなりそう思う」と「そう思う」)が 33.5 ポイント増加していることから、純粹にデータを見る限り、「特別活動の実践が十分行なわれている割合は増えてきている」、ということが分かる(1995 年度調査においては当該項目なし)。しかし、2014 年度調査時には、質問項目に「(ご自身が所属する学校で)」という表記がなかったため、少なからずその影響があったことは否めない。また、今回の調査の回答者の多くが、特別活動に関心があり、理解もある教員が回答していることもあるため、その影響も強く反映されているであろう。一方で、そのことを踏まえて考えると、「特別活動に関心があり、理解がある教員がいる学校では、特別活動の実践が十分に行なわれている学校が 7 割を超えている」という見方もできる。しかし、その反面 2 割以上の学校では、「特別活動に関心があり、理解もある教員がいる学校ですら、十分に実践が行なわれていない」と捉えることもできる。つまり、「特別活動に関心があり、理解もある」、という教員の回答ですらこの状況であることを考えると、現実的には十分に実践が行なわれている学校は、かなりの少数になるであろう。今後、本学会でも「なぜ十分に実践が行なわれていないのか」ということの要因を分析するとともに、具体的な解決策を講じていく必要性があらう。

(5) 「特別活動の指導力」は本当に向上しつつあるのか

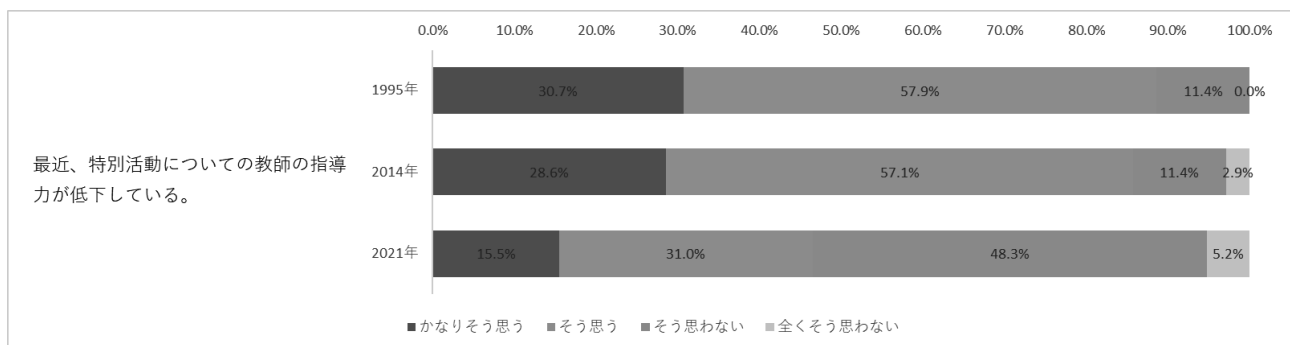


図 2-3-1-8 「最近、特別活動についての教師の指導力が低下している」

【2021 年度調査の結果】

「最近、特別活動についての教師の指導力が低下している」という問に対し、「かなりそう思う」が 15.5%、「そう思う」が 31.0%となっており、46.5%が「低下している」と感じている。一方で、「そう思わない」が 48.3%、「全くそう思わない」が 5.2%となっており、「低下していない」と感じている割合が 43.5%となっている。

【過去2回の調査との比較と考察】

3回の調査をみると、1995年度調査の「低下している」という割合が88.6%となっており、2021年度調査と比較をすると、52.1%も高い事が分かる。この理由としては、先にも述べたとおり1995年は1993年に施行（告示は1989年）された学習指導要領において、学級指導が学級会活動と統合されて学級活動となったこともあり、「特別活動の指導の在り方」が改めて見直された時期であることが要因の一つとして挙げられよう。また、昭和33年（1958年）版の学習指導要領において「特別教育活動」が新設されたときに初任だった教員が定年を迎え、特別活動黎明期を支えてきた第一世代が一線を退いていく時代でもあったことも一因として挙げられるかもしれない。そして、1980年前後教員大量採用時代に採用された教員が中堅となり、学校でのマジョリティーとなると共に、そうした団塊の世代の煽りを受けた1990年代後半の教員採用試験の倍率高騰によって若手が減少した時代でもあるため、まさに「世代交代」の時代であったと言える。

一方で2014年度調査の時は、そうした団塊の世代の特別活動第二世代が定年を迎えておらず、多くの学校に残っていたことが考えられるが、小学校では「低下していない」が13.2ポイント増えているものの、中学校では2.9ポイント増となっており、学校種での違いも見られる。また、「かなりそう思う」という項目を1995年度調査と比較すると、小学校では21.3ポイントも減少しているが、中学校ではほぼ横ばいということからも、その影響を垣間見ることが出来るものの、学校種での違いが顕在化してきている。しかし、2021年度調査時には、そうした第二世代が2018年前後から定年を迎え、空洞化した第三世代（1990年以降～2000年前後）が引き継ぎ、再び大量採用時代を迎えた第四世代（2010年以降～現在）の若手教員が中心となってきている。そのため、2014年度調査の時と比較すると、「指導力が低下している」という全体的な割合は大幅に減少してきているものの（52.1ポイント減）、2014年度の時とは、同様の要因とは考えづらい。その要因としては、「何と（誰と）、いつの時代と比較して低下したのか」という比較対象を具体的にイメージできる全体数自体が減少していることや、そもそもの「特別活動についての教師の指導」を具体的にイメージしたり、「時代の変遷に伴う指導の在り方の変化」を比較したりできる教員数自体も低下している事が挙げられることが挙げられる。そうしたことも踏まえ、今後特別活動についての教師の指導の在り方について、時代の変遷やそれに伴う求められる資質・能力の変化等も考慮しつつ、改めて明確に提示していく必要があるだろう。

(6) 「個性重視」か「学力重視」で左右される自治的活動の重要性

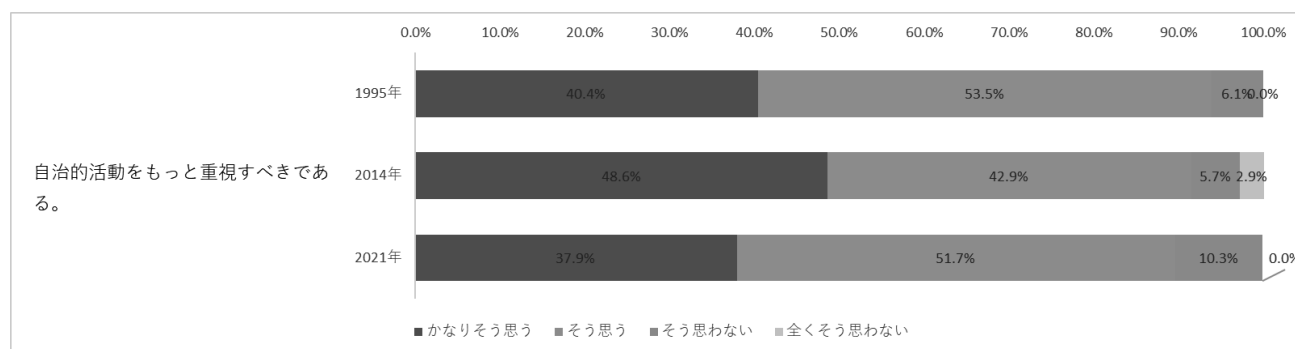


図 2-3-1-9 「自治的活動をもっと重視すべきである」

【2021 年度調査の結果】

「自治的活動をもっと重視すべきである」という問に対して、「かなりそう思う」が 37.9%、「そう思う」が 51.7%となっており、89.6%が「自治的活動をもっと重視すべき」と考えている結果となっている。また、「そう思わない」が 10.3%、「全くそう思わない」が 0.0%で、否定的な回答が 10.3%という結果となっている。

【過去 2 回の調査との比較と考察】

1995 年度調査、2014 年度調査と比較すると、「かなりそう思う」+「そう思う」の回答がそれぞれ順に、93.9%、91.5%、89.6%となっており、3 回の調査全てにおいて高い数値を示している。しかし、3 回の調査の中で今回の 2014 年度調査の数値が、最も高い数値を示していることは着目すべき点である(91.5%)。着目すべき理由としては、小学校と高等学校の 3 回の調査を比較してみると、中学校だけ全く逆の傾向になっており、特に 2021 年度の調査に至っては、小学校、高等学校が過去 2 回の調査を含め、中学校のみが最も低い数値となっている。この要因としては一体何が考えられるのかを、二つの視点から考察してみたい。

まず 1 点目としては、新型コロナウイルス感染症の影響である。これまで何度も述べてきているところだが、この「コロナ禍」において、特別活動は様々な制限を受けてきている。特に、新型コロナウイルスの感染予防対策に関しては、通常では行政主導、教師主導で行なわれており、そのため児童・生徒にとっては様々な生活様式の変化が求められるものの、そうした変化や問題に対して自治的・自発的に関わっていくことはできなかった。2021 年度調査の小学校、高等学校の数値を見る限り、その現状に対する教師の葛藤を読み解くことができる。「失って初めてその大切さを知る」との言葉の通り、新型コロナウイルス感染症対策の一環としての制限によって、改めて学校生活における自治的活動の重要性に気付いたことが、2021 年度調査が最も肯定的な数値が高くなった要因になっているのではないかと(小学校と高等学校)。それでは、なぜ中学校の数値のみが全く逆の結果となった要因は何なのか。この結果に関しては、検討を重ねたものの的確な回答を導き出すことはできなかった。今後、改めてこの点については分析をしていく必要があるだろう。

2 点目として考えられることは、学校生活における「自治的活動の範囲」に関することである。近年、学校生活における「自治的活動の範囲」が狭まってきていることが、改めて問題視されてきている。特に、小学校においては「学級活動＝お楽しみ会」といった傾向が強く、自治的活動の範囲の狭さに関する課題が、解決されることのない問題として何十年もの間にわたり、受け継がれてきている。そのため、先にも述べたような新型コロナウイルス感染症対策の影響は確実にあるだろうが、一方で 2021 年度調査の小学校・高等学校が高い数値を示した背景には、そうした「自治的活動の範囲」に関する影響も少なからずあると考えられる。しかし、先にも述べたとおり、本項目においては中学校のデータのみが逆の結果となっている点に関しては、同様に今後改めて分析していく必要があるだろう。

3 点目としては、1995 年からの 26 年間の教育における動向を見てみると、学力に対する動向と自治的活動に対する動きに関連を見ることができるといえる点である。1977 年の改訂において、入試や就職重視の詰め込み教育から、「ゆとりある学校生活」を実現するための改訂、標準授業時数の削減が実施された。ゆとり教育はさらに進み、1989 年の改訂では、標準授業時間・教科内容を 1 割削減、1992 年に月 1 回、1995 年は月 2 回の週休 2 日制が試験的に導入されている。そして、その後の 1996 年(平成 8 年)中央教育審

議会の答申では「ゆとり」の中で、子供たちに「生きる力」を育むことが重視され、本格的に「ゆとり教育」がスタートすることとなり、2002年には完全学校週休2日制も実施された。つまり、1995年度調査時は、まさに「ゆとり教育」真っただ中の時代であり、「個性重視」という方向性に教育界全体が舵を切っていた時代なのである。そのため、時代背景的そのものが、「自治的活動」に対する意識が強まる風潮にあり、3回の調査の中で最も肯定的な回答（93.9%）の数値が高い結果となっている。

しかし、1999年から2002年ごろにかけて行われた「学力低下」論争を経て、2002年には文部科学大臣からの「学びのアピール」、翌2003年には学習指導要領の最低基準性の再確認があり、学力向上の気運が醸成されることとなる。2004年末のPISA・ショックにより改めて学力向上の必要性が高まり、2007年からは全国学力・学習状況調査の実施、翌2008年には学習指導要領の改訂による授業内容や時数の増加がみられた（2017年3月の学習指導要領の改訂においても教科の授業時数等は維持されている）。つまり、2014年度調査の時の教育的な背景としては、「ゆとり」から「学力向上」という方向性にシフトチェンジされてきた渦中であったため、小学校では「かなりそう思う」（38.3%）が3回の調査の中で最も低い結果となっており、高等学校も同様の結果となっている（28.6%）。しかし、中学校のみが48.6%という、3回の調査で最も高い数値を示していることは、解釈に苦しむところである。

そのようにして考えると、2021年度調査はどのような状況にあるのだろうか。2020年からの予想外のパンデミックによって、学校は臨時休業を求められ、特別活動のみならず学校教育全体にも大きな影響を及ぼした。同時に、学校教育全体の重要性や子どもたちの学びを継続的に支援することの必要性や、さらには学校生活における特別活動の役割の大きさが、改めて浮き彫りになったのも事実である。まさに、少子高齢化や子どもたちの学習意欲の低下、求められる能力の変化など、時代の変化や人々のライフスタイルの変化が、学校教育に与える影響の大きさに気付かされたきっかけとなったのである。そうした中で、文部科学省が2020年時代に実現するのが望ましいと考える、「令和時代の日本型学校教育」が提唱され、全ての子どもたちの可能性を引き出すことを目的として、「個に応じた指導」と「協働的な学び」を重視すると共に、ICTの環境整備や活用を推し進める「GIGAスクール構想の実現」等が掲げられた。つまり、「個別最適化」という言葉が示すとおり、2021年度調査の際には、1999年頃から始まった「学力低下」論争から、改めて「個」にシフトチェンジしてきているのである。背景こそ違うものの、「個」や「個性」にシフトしていった1995年度調査時と2021年度調査時、逆に「学力重視」にシフトしていた2021年度時で、「自治的活動」の重要性は変わってくる事が垣間見えた数値であった。しかし、何度も述べてきたとおり、3回にわたる調査で本項目に至っては中学校のみが全く逆の結果となっている点に関しては、今後改めて分析していくことが必要であろう。

(7)「教師の押し付け的な指導が多い」が半数を占めるのは多いのか少ないのか！？

【2021年度調査の結果】

項目に対しては、「かなりそう思う」が13.8%、「そう思う」が29.3%となっていることから、43.1%の回答者が「最近、児童・生徒の自主性・自発性を育てる指導が不十分になり、逆に教師の押し付けが多くなっている」と感じていることが分かった。また、「そう思わない」が48.3%、「全くそう思わない」が8.6%となっており、「最近、児童・生徒の自主性・自発性を育てる指導が不十分になり、逆に教師の押し

つけが多くなっている」と感じていない回答者が、56.9%という結果となった。

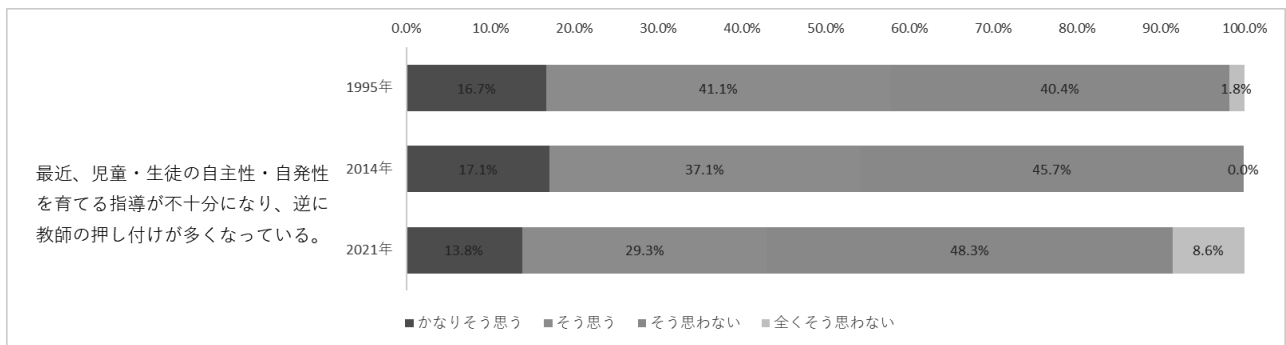


図 2-3-1-10 「最近、児童・生徒の自主性・自発性を育てる指導が不十分になり、逆に教師の押しつけが多くなっている」

【過去 2 回の調査との比較と考察】

3 回の調査を比較してみると、2021 年度調査で初めて「最近、児童・生徒の自主性・自発性を育てる指導が不十分になり、逆に教師の押しつけが多くなっている」、と感じていない回答者が半数を超えた。この項目に関しては、1995 年度調査から徐々に増加傾向になった結果となっているが（「そう思わない」＋「全くそう思わない」の数値）、これは高等学校も同様の結果となっている。ただし、7-⑤、⑥の結果を踏まえて考えてみると、データ上で見る限り、小学校、高等学校と比べて、中学校においては特別活動の指導力が向上してきていると言われている。しかしながら、今回の調査においてはその要因等は解明できないため、今後改めてその要因を解明していく必要があるだろう。

(8) 形式にとらわれ、内容が深まりにくい学級活動や生徒会等の話し合い活動の指導

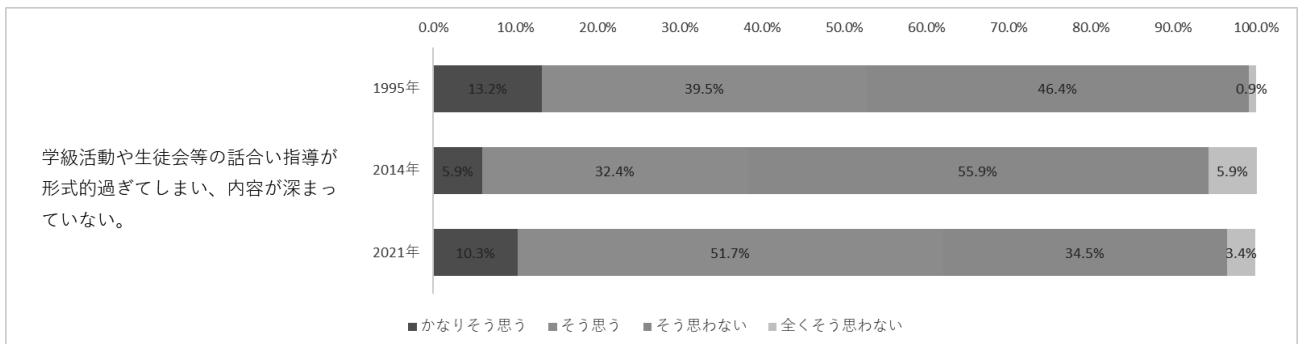


図 2-3-1-11 学級活動や生徒会等の話し合い指導が形式的過ぎてしまい、内容が深まっていない

【2021 年度調査の結果】

「学級活動や生徒会等の話し合いの指導が形式的すぎてしまい、内容が深まっていない」という項目に対しては、「かなりそう思う」が 10.3%、「そう思う」が 51.7%、となっており、62.0%の回答者が肯定的な意見を示している。また、「そう思わない」が 34.5%、「全くそう思わない」が 3.4%となっていることから、否定的な回答が 37.9%という結果となった。

【過去 2 回の調査との比較と考察】

1995 年度調査、2014 年度調査と今年度の調査を比較すると、肯定的な回答（かなりそう思う＋そう思

う)の数值(62.0%)と最も高い数值を示している。2014年度に国立教育政策研究所から、「楽しく豊かな学級・学校生活をつくる特別活動(小学校編)」(教員向け指導資料)、2016年度には「学級・学校文化を創る特別活動(中学校編)」(教員向け指導資料)が発刊されており、これまで、感覚や経験値に依存しやすかった「話し合い指導方法」の方向性がある程度示されることとなった。同資料らは、学級活動における話し合いのみならず、特別活動全般の指導に関する、言わば「導入編」とも言える存在であり、これまで指導法に関するマニュアルが存在していなかった特別活動においては、画期的な存在であった。その影響もあり、中学校のみならず小学校、高等学校においても、2014年度調査時の本項目の回答における肯定的な回答(「形式的過ぎて、話し合いが深まっていない」と考えていない回答者)は、3回の調査の中で最も低い数值を示している。しかしながら、2014年度調査から7年が経過した今回の調査では、中学校において6割以上(39.3%から62.0%に増加)、また小学校においても7割近く(48.5%から68.5%)の回答者が「形式的過ぎて、話し合いが深まっていない」と回答しており、いずれも3回の調査で最も肯定的な回答が多くなっているだけでなく、非常に増加率の高い結果となっている。この背景としては、「導入編」として作成された教師指導用資料がいつのまにか、「こうすべき」、「こうなければならない」という強制力を持った存在として扱われるようになったことが、一因として考えられる。そのようにして考えると、それだけ教師指導用資料の存在が大きかったとも言えるが、一方で各地の研究会等で「こうすべき」というマニュアルとして取り扱った結果、話し合い活動の画一化を招く結果となったのではないだろうか。教師指導用資料は、教師が特別活動の指導をしていく上で、非常に重要な役割を果たしているが、それを「どのようにして活用していくのか」という点においては、改めて研究会等で認識しなおす必要があるだろう。

(9) 必修だったクラブ活動と廃止後のクラブ活動、そしてコロナ禍の小学校のクラブ活動

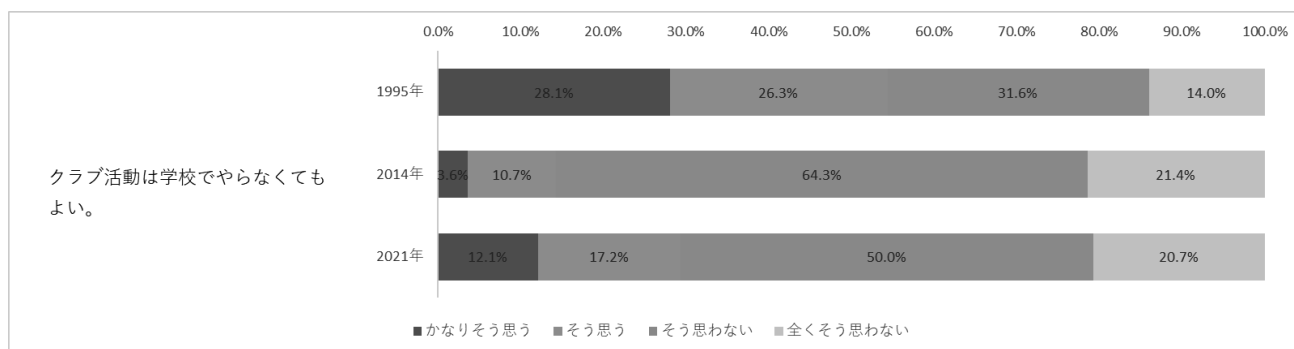


図 2-3-1-12 「クラブ活動は学校でやらなくてもよい」

【2021年度調査の結果】

小学校のクラブ活動を「学校でやらなくてもよい」の項目の回答者の割合は、「かなりそう思う」が12.1%、「そう思う」が17.2%となっており、「学校でやらなくてもよい」と考えている回答者(「かなりそう思う」+「そう思う」)の割合は29.3%となっている。一方で、「そう思わない」が50.0%、「全くそう思わない」が20.7%となっており、「学校でやったほうがよい」と考えている割合が70.7%という結果となっている。

【過去 2 回の調査との比較と考察】

3 回の調査の中で、最も高い数値を示しているのは、1995 年度調査の 54.4%であり、肯定的な意見が過半数を超えている結果となっている。しかしながら、3 回の調査の中で 1995 年時のみ、本項目は全くの別の意味合いを有している。それは、1995 年の調査時の中学校においては、特別活動の内容は「学級活動、生徒会活動、クラブ活動、学校行事」となっており、クラブ活動は「必修」として教育課程に位置付けられていたという点である（ただし、平成元年度改訂より、クラブ活動は部活動との選択が可能となっている）。なお、中学・高等学校におけるクラブ活動は、昭和 44 年（1969 年）と昭和 45 年（1970 年）の必修化以来、特別活動の一部として重要な役割を担ってきたが、平成 10 年（1998 年）と平成 11 年（1999 年）の学習指導要領において、いわゆる「必修クラブ」が廃止となっている。つまり、1995 年度調査時は、中学校における「必修クラブ」が廃止される 4 年前ということもあり、中学校においても部活動とクラブ活動の選択を可能としたことを起因とした、教師の働き方、保護者からの反発、そして教育課程のシステム的な問題等の課題が、浮き彫りとなっていた時代であった。これは、1995 年度調査における本項目の回答の、「かなりそう思う」（28.1%）、「そう思う」（26.3%）、「そう思わない」（31.6%）の値が非常に近接していたことから、教師の中においても「クラブ活動」に対する価値観が割れていたことを示唆している。

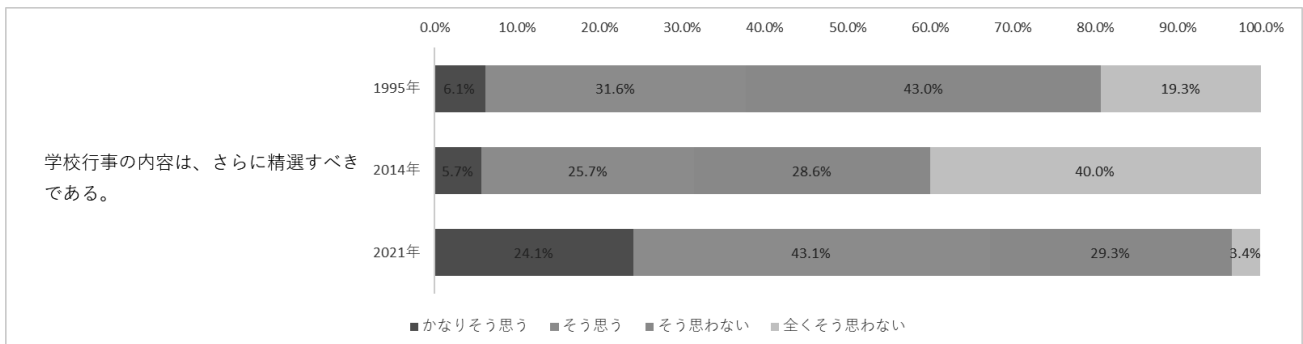
しかし、1995 年度調査時においては、「クラブ活動」が中学校においても当事者であった項目であったのに対し、2014 年度、2021 年度調査においては、平成 10 年（1998 年）に中学校のクラブ活動が廃止されて以降の調査であるため、当事者意識としてではなく「小学校の」という他者意識として回答している点において大きな違いがある。そのため、2014 年度調査時に本項目の肯定的な回答者の割合が激減（40.1 ポイント減）した影響は、まさにその点にあることは間違いない。しかし、2021 年度において、その数値が改めて増加（25 ポイント増）の背景には、おそらく新型コロナウイルス感染症に伴う感染予防対策の影響が関与していると考えられる。これまでにも示してきた通り、そうしたコロナ禍における一連のプロセスにおいて、特別活動は大きな影響を受けてきており、クラブ活動もまたその影響を強く受けている。また、教育課程内における時間数の圧迫や働き方改革といったことの影響もあり、中学校の教員にとっても、小学校におけるクラブ活動に対する意識に変化を及ぼした結果であると考えられよう。

特別活動は、言わずと知れた「多様な集団活動を通じて人格形成を営む教育活動」である。そのため、学校教育現場においては、「多様な集団」による活動が求められるわけだが、中学校・高等学校においてクラブ活動が廃止されて以降、この「多様な集団」に偏りが生じてきている。例えば、学校における「多様な集団」とは、学級を中心とした「計画的形成集団（フォーマルグループ）」、異年齢活動等を中心とした「外部的規定形成集団」、そしてクラブ活動や部活動を中心とした「自発的形成的集団（インフォーマルグループ）」等に分けることができるが、このうち中学校・高等学校においては、平成 10 年（1998 年）以降「自発的形成的集団」の育成が、教育課程上から抜け落ちてしまうこととなったわけである。昭和 26 年（1951 年）の学習指導要領の一文に以下のような表記がある。そこには、「教科に重点を置き過ぎるあまり特別教育活動が軽視されることのないように注意しなければならない」[※]と述べられた上で、中学校の学習指導要領に、「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。」[※]と記述され、生徒たちの将来の可能性に対するクラブ活動の影響についても言及している。

このように、生徒の「よい公民としての資質」を養う役割として機能していた、「自発的形成集団」の育成の中心的な役割を果たしていたクラブ活動の代替を考えていかない限り、「多様な集団」の育成に偏りが生じることとなる。現状では、それがどのような影響を及ぼしているのかを明らかにすることができていないが、今後改めて言及すべき事案だと考えている。

※ 文部省『学習指導要領一般編（試案）』（1951）より抜粋

（10）精選が求められる学校行事



【2021年度調査の結果】

図 2-3-1-13 「学校行事の内容はさらに精選すべきである」

「学校行事の内容は、さらに精選すべきである」という項目における回答者の割合は、「かなりそう思う」が24.1%、「そう思う」が43.1%となっており、67.2%の回答者が肯定的な回答を示している。また、「そう思わない」が29.3%、「全くそう思わない」が3.4%となっており、32.7%の回答者が否定的な回答を示している結果となった。

【過去2回の調査との比較と考察】

1995年度調査、2014年度調査と比較すると、過去2回の調査において「精選すべき」と回答していた割合が約3割（37.7%、31.4%）であったのに対し、今回の2021年度調査においては約6割超（67.2%）の回答者が「精選すべき」という回答を示していることから、「精選すべき」という割合がこれまでと比較すると倍増していることが分かる。この要因としては、真っ先に新型コロナウイルス感染症の影響が思いつくだろうが、その点においてはこれまで述べてきた他項目の考察とほぼ同様の見解となる。そのため、ここでは「働き方改革」との関連性から考察してみたい。

そもそも、働き方改革が本格的に施行されたのは2019年度からであり、2014年度調査時には働き方改革という概念そのものが存在していなかったため、働き方改革の影響が出るのは今回の調査が初めてとなる。特に、2018年前後から言われ始めた「教師の仕事はブラック」という文言は、今となってはどこでも聞く言葉となっているが、その「ブラック」の要因の一つとしてしばしば挙げられるのが、「学校行事の負担」なのである。そのため、今回の調査において「学校行事の内容はさらに精選すべき」という回答者の割合が6割超となった要因としては、そうした「学校行事は負担」という固定観念が広く定着してきた結果とも言えるのではないかと。

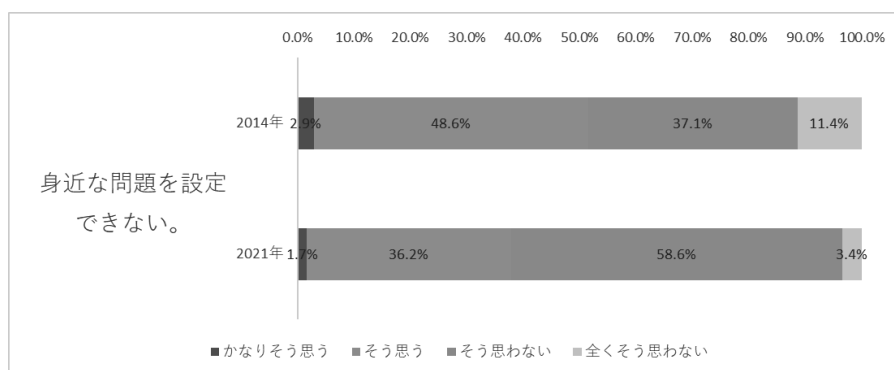
しかし、そもそも「学校行事は誰のためか」ということを忘れてはならない。そもそも、学校行事のみ

ならず特別活動は「生徒による生徒のための活動」であり、自治的活動を基軸とした教育活動である。しかし、近年では「学校行事の見せる化」が進み、保護者や地域に対する評価を意識した「見せるための学校行事」に傾倒している傾向がある。確かに、統率が取れた見栄えのいい学校行事は、保護者や地域からしてみれば「いい学校」として評価される。そのため、学校行事が教師主導で行われることが多くなり、生徒は受け身で参加することになるため、必然的に教師の負担が増していくのである。このように、学校行事が「生徒ファースト」ではなく、「教師ファースト」で行われ、結果として「教師の負担」となっているのであれば、そもそもそれは「特別活動の指導法に問題がある」ということになるのではないかと。

新型コロナウイルス感染症の感染予防対策の一環として、運動会・体育祭を半日で行ったり、学年別に行ったりする取り組みが各地で見られるようになったが、こうした「精選」は今後より一層進んでくることが想定される。ただし、その際に留意しなければならないのは、「教員の負担を減らすために時間を削減する」という観点ではなく、「見栄え重視」の学校行事からの脱却に向けた、「生徒主体の活動にするために教師の出番を減らす」という観点こそが、結果として本来的な「働き方改革」となるのではないだろうか。

8. 学級活動の指導上の課題に関して

(1) 身近な問題を設定できるようになってきた中学校



【2021年度調査の結果】

図 2-3-1-14 「身近な問題を設定できない」

「身近な問題を設定できない」という項目の回答者の割合は、「かなりそう思う」が1.7%、「そう思う」が36.2%となっており、肯定的な意見が37.9%となっている。また、「そう思わない」が58.6%、「全くそう思わない」が3.4%で、否定的な回答が62.0%という結果となっている。

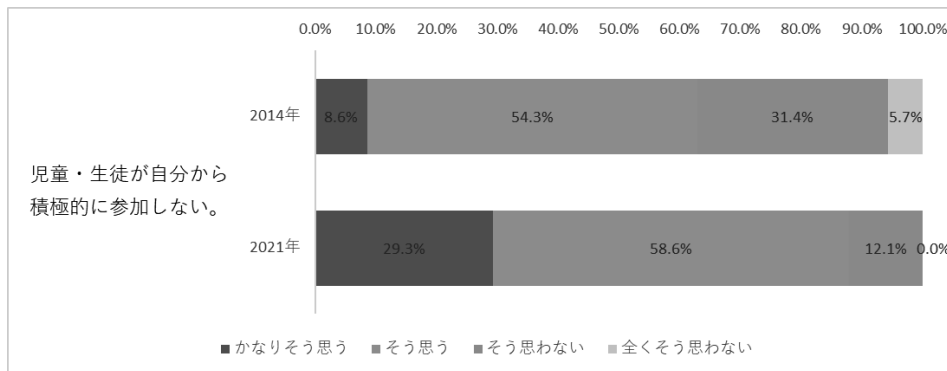
【2014年度調査との比較と考察】

2014年度調査では、「かなりそう思う」が2.9%、「そう思わない」が48.6%となっており、肯定的な意見が51.5%と、過半数を超える回答数を占めていた。しかし、今回の2021年度調査においては、13.6ポイント減となる37.9%となっている。特に、「そう思わない」の回答が2014年度調査では37.1%であったのが、2021年度調査では58.6%となっており、21.5ポイント増という結果となった。そもそも、今回の回答者のうち9割が特別活動に関心を持っているため、それが一因となっていることは否めない。しかし、先の7-⑧でも示した通り、教師用指導資料の影響もあり、生徒が自分たちの身近な問題を議題

として設定するまでのプロセスやそのための指導が、ある程度示されたことも、その要因として考えられよう。また、2021年度においては「新型コロナウイルス感染症」という、分かりやすい課題が存在していたこともその要因として挙げられる。

一方で、この一連のコロナ禍の中で、本当に「身近な問題を設定する場面があったのか」という疑問もある。無論、このアンケートの回答者の9割以上が特別活動に関心を持っていることを考えると、回答者の学校ではそうした場面もあったのかもしれない。しかし、この後の8-②の結果と合わせて考えると、必ずしも生徒自身で「身近な問題を設定できている」とは言い切れないのではないかと、という疑念は拭いきれない。今後改めて「身近な問題を設定する」ことができているのか、また、それに伴う場を設定できているのか、という点について調査していく必要性を感じた。

(2) 「自主性・自発性や自治的能力の育成」に顕著な課題が見られる中学校



【2021年度調査の結果】

図 2-3-1-15 「児童・生徒が自分から積極的に参加しない」

「生徒が自分から積極的に参加しない」という項目における回答者の割合は、「かなりそう思う」が29.3%、「そう思う」が58.6%となっており、肯定的な意見が87.9%となっている。また、「そう思わない」が12.1%、「全くそう思わない」が0.0%で、否定的な意見が12.1%という結果となっている。

【2014年度調査との比較と考察】

「学級活動の指導上の課題」における2014年度調査との比較の9項目の中で、最も変化が見られる項目となっている。「生徒が自分から積極的に参加しない」ということは、特別活動の指導において非常に重要となる、自主性・自発性、さらには自治的能力の育成が困難を窮めているということに他ならない。ただし、今回の調査においては学級活動の内容(1)～(3)という限定がない。そのため、仮に全ての項目において進路指導を中心とした「学級活動(3)」だけをやっていたとしても、それは「学級活動をやっている」ということになるのである。そのため、例えば「学級会に積極的に参加しない」と、「進路指導に積極性がない」のでは、課題は変わるはずだが、今回の調査ではその点においては明らかにすることができていない。

「新たな価値を生み出していくために必要な力を身に付け、子供たち一人一人が、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、自らの可能性を発揮し、よりよい社会と幸福な人生の創り手となっていけるようにすることが重要である。」¹⁰

¹⁰ 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)」

上記した文章は、平成 28 年の中央教育審議会の答申で示されたものだが、現行の学習指導要領解説総編（平成 29 年告示）にも示されている部分である。2014 年度の調査以降、こうした審議を踏まえて、「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」としていた最中、2019 年末からの新型コロナウイルス感染症のパンデミックの影響で、まさにその時が訪れたわけである。しかしながら、実際には児童・生徒はそうした「予測できない変化」に主体的に向き合う場面からは遠ざけられ、大人主導の対応に追われたのが実際のところである。ただし、国家の中枢を担うべき政治でさえもが右往左往したコロナ禍において、学校における全ての問題や対応策を生徒のみで対応することには無理がある。だが、コロナ禍において日常生活が著しく変化したのは、生徒も同じなのであり、そうした中で生徒がどのようにしてその変化に対する「工夫や改善・変革ができる場」を提供できたのか、という点に大きな課題があるように感じている。言い換えれば、こうした社会的な問題を臨機応変に自治的活動の範囲内にどのようにして組み込むことができるのか、ということである。

これまで、自治的活動の範囲に関する課題は様々な場面で提起されてきたが、今回のこの項目の数値が示す数値をもとに、改めて自治的活動の範囲の見直しを図る時期がきているのかもしれない。いずれにせよ、現状では先の中教審の答申で示された内容からかけ離れた実情にあること、そしてそれを達成する上で特別活動の果たす役割が大きいことを、改めて考えさせられた結果となった。

(3) 「課題」を導き出すためのプロセスはいかにして指導できるのか

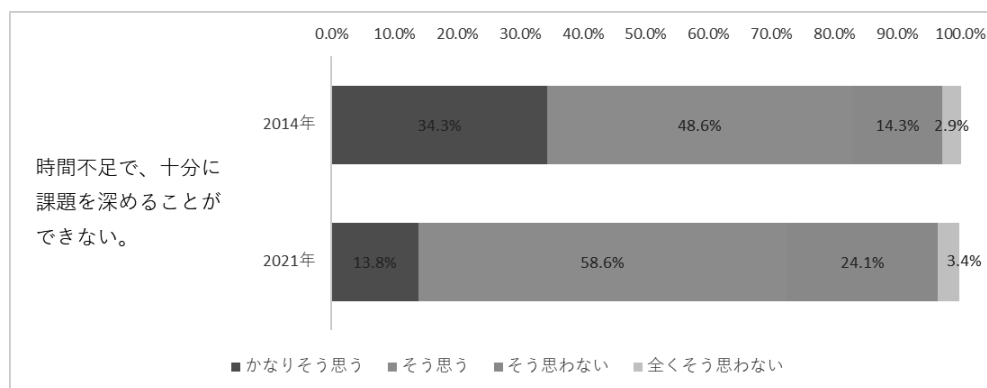


図 2-3-1-16 「時間不足で、十分に課題を深めることができない」

【2021 年度調査の結果】

「時間不足で、十分に課題を深めることができていない」という項目における回答者の割合は、「かなりそう思う」が 13.8%、「そう思う」が 58.6%となっており、肯定的な回答が 72.4%となっている。一方で、「そう思わない」が 24.1%、「全くそう思わない」が 3.4%で、否定的な回答が 27.5%という結果となっている。

【2014 年度調査との比較と考察】

2014 年度調査と比較すると、肯定的な意見が 10.5 ポイント減少してはいるものの、依然として 7 割以上の回答者が「時間不足で、十分に課題を深めることができない」と感じていることが分かる。ただし、「かなりそう思う」の回答者の割合が 2014 年度と比較すると、20.5 ポイント減少していることから、2014 年度と比較するとある程度改善されていると言える。しかしながら、先の 8-①、②の結果と合わ

せて考えてみると、そもそも深めるための「課題」を見出すことができているのか、という疑問が生じる。生徒が主体的に参加していない学級活動において、教師主導で身近な問題が設定されていたとするのであれば、そもそもここでいう「課題」とは誰の手によって導き出された課題なのか、ということである。

学級や学校で起こっている現状を把握し、それを共有化する中で課題を発見し、それを議題化して解決のための実践を導き出していく、というプロセスはやはり時間がかかるものである。しかし、それこそが民主主義を生きる国民の責務であり、自治的活動の原点とも言えるものである。定められた時間の中で、そうした「現状把握」、「課題発見」、「課題解決」といったプロセスの指導を可能とする指導法については、今後改めて問い直していかなければならないだろう。

(4) 「本音を語り、話し合いを深める」必要性がある議題を設定できているのか

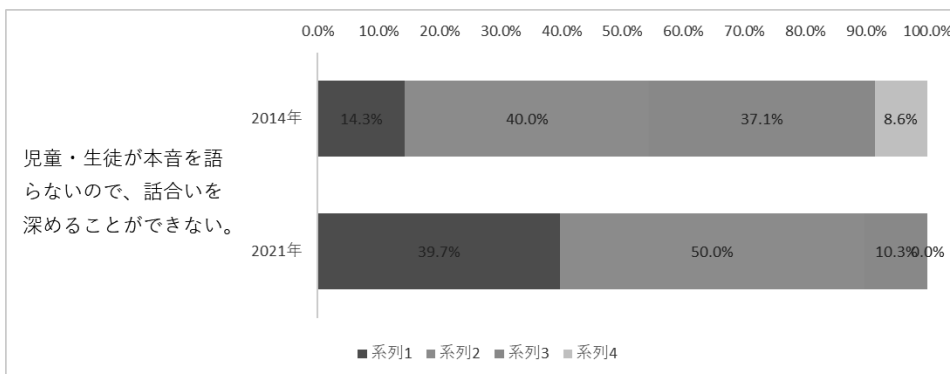


図 2-3-1-17 「児童、生徒が本音を語らないので、話し合いを深めることができない」

【2021 年度調査の結果】

学級活動の話し合いで「生徒が本音を語らないので、話し合いを深めることができない」という項目に対する回答者の割合は、「かなりそう思う」が 39.7%、「そう思う」が 50.0%となっており、89.7%が肯定的な回答を示している。また、「そう思わない」が 10.3%、「全くそう思わない」が 0.0%で、10.3%が否定的な回答を示す結果となっている。

【2014 年度調査との比較と考察】

2014 年度調査と比較すると、肯定的な意見が 35.4 ポイントも増えており、「本音を語ることができ、話し合いを深めることができている」と感じている回答者の割合が、かなり増えていることが分かる。

この結果から推察できることは、まずは新型コロナウイルス感染症の感染予防に伴う影響である。本来の話し合いの場面では、表情や身振り手振り、態度、雰囲気などを読み取りながら、心情的な部分に寄り添いながら話をしていくことができる。しかしながら、感染予防に伴う影響で、対面での会話が困難であったため、そうした対面での感情の読み取りが非常に困難な状況に合ったことは否めない。

また、①～③までの結果を踏まえて考察をすると、教師から与えられた課題を、自分たちで深めていけるものの、自分たちに関することを本音で語り合うということに難しさを感じているのではないだろうか。また、そもそも本音を語る必要があるような意見の対立や、価値観の対立が生じるような場面、つまり合意形成が必要となる場面を導き出せているのか、という疑問も生じる。さらに、そもそも予定調和的に、空気を読むような発言で終始できてしまうような話し合い活動（全員の意見がほぼ合致して

いる状態)では、「本音を語り、話し合いを深める」ことは、実はそこまで難しくはないが、逆に意見が対立したり、異なる価値観が対立したりするような場面においては、「本音を語り、話し合いを深める」ことは非常に難しいのである。そのようにして考えると、そうした様々な対立が生じるような本質的な課題を発見し、そこに向き合い、またそうした場面において、どのようにして自身の考えや意見を、予定調和的な同調ではなく、他者に対して正しく「本音」を伝えられるようになるのか。そうした指導方法について、改めて突き詰めていく必要があるだろう。

(5) そもそも特別活動は「マンネリ化」しない！！

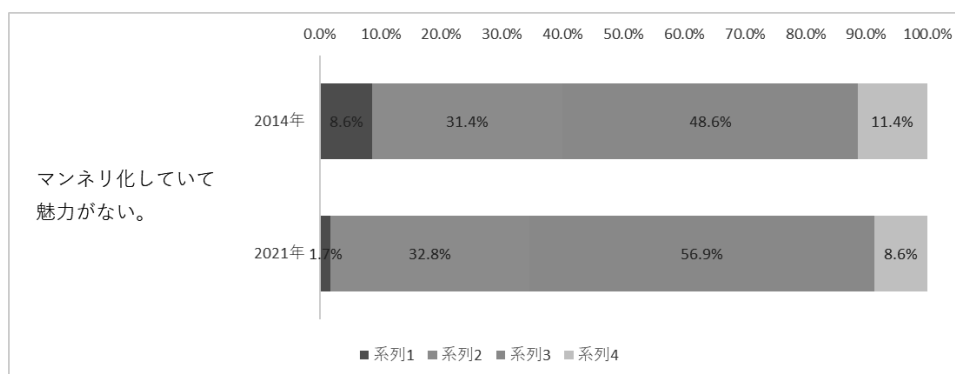


図 2-3-1-18 「マンネリ化して魅力がない」

【2021 年度調査の結果】

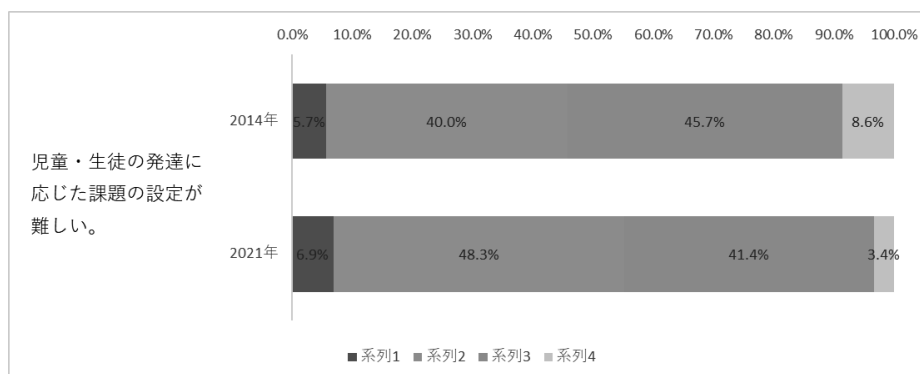
学級活動の内容自体が「マンネリ化して魅力がない」という回答者の割合は、「かなりそう思う」が 1.7%、「そう思う」が 32.8%で、肯定的な回答者の割合は 34.5%となっている。また、「そう思わない」が 56.9%、「全くそう思わない」が 8.6%で、否定的な回答が 65.5%という結果となっている。

【2014 年度調査との比較と考察】

2014 年度調査と比較して、肯定的な意見と否定的な意見の割合に関しては、あまり大きな変化がない項目となっている。また、「かなりそう思う」の割合が減少していることや、7 割を近くの回答者が「マンネリ化して魅力がない」と感じていないことから、学級活動の指導上の課題は、「マンネリ化」していることが要因ではない、ということを示していることになる。

ただし、約 3 割の回答者が「マンネリ化して魅力がない」と感じている点も変化はない。そもそも、特別活動においては、目の前の生徒の実情や学校・学級の実情によって指導の方法や在り方が変わるため、教師指導用資料という指針はあるものの、それは決して「こうしなければならない」というマニュアルではない。つまり、特別活動の内容はそもそも「マンネリ化」するような内容ではなく、指導法や活動の中身もまた、その都度工夫や改善を加えながら進化・発展していくものなのである。そのようにして考えると、約 3 割の回答者が感じている「マンネリ化して魅力がない」という数値は、そうした「指導の画一化」という固定観念から生じているのかもしれない。今後、そうした「指導の画一化」から脱却するための指導法の確立に向けて、改めて議論していく必要があるだろう。

(6) 多様な発達段階に関する知識が求められる特別活動



【2021年度調査の結果】

図 2-3-1-19 「児童・生徒の発達に応じた課題の設定が難しい」

「生徒の発達に応じた課題の設定が難しい」という項目の回答者の割合は、「かなりそう思う」が6.9%、「そう思う」が48.3%で、肯定的な回答が55.2%となっている。また、「そう思わない」が41.4%、「全くそう思わない」が3.4%で、否定的な回答が44.8%という結果となっている。

【2014年度調査との比較と考察】

2014年度調査と比較すると、肯定的な意見の割合が10.4ポイント増加し、過半数を超える結果となっている。また、肯定的な意見と否定的な意見がほぼ半分に分かれており、意見の割れる結果となっている。ただし、この項目において学級活動の内容（1）～（3）のいずれかを指定しておらず、「発達に応じた課題」が何を指しているのか、という点において認識の幅があると感じている。例えば、学級活動（1）であれば、「発達段階上どの程度の話合いが可能なのか」という視点になるのに対し、学級活動（2）であれば「発達段階上どのような課題を設定していけばいいのか」といった視点になるだろう。また、学級活動（3）であれば、「発達段階上どのようなキャリア形成が可能となるのか」といった視点になる。無論、これらはほんの一例に過ぎないが、同じ学級活動といえども、内容（1）～（3）によって設定する課題の設定が変化してくるのが、学級活動の指導の難しさでもある。こうしたことから考えると、本調査の回答者の9割以上が特別活動に関心があるにもかかわらず、肯定的な回答と否定的な回答が半々に分かれたということは、おそらく世間の実情としてはさらに「肯定的な意見」が増加されることが想定される。そのため、今後改めて学級活動の内容に応じた「発達段階の課題」の例示等を、世間に提示していくことが必要なのかもしれない。

(7) 非認知能力育成の中心の場となる特別活動

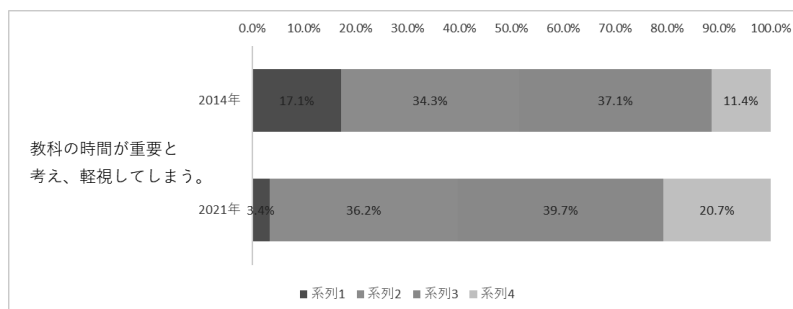


図 2-3-1-20

「教科の時間が重要と考え、軽視してしまう」

【2021 年度調査の結果】

「教科の時間が重要と考え、軽視してしまう」という項目の回答者の割合は、「かなりそう思う」が 3.4%、「そう思う」が 36.2%となっており、肯定的な意見が 39.2%となっている。また、「そう思わない」が 39.7%、「全くそう思わない」が 20.7%で、否定的な回答が 60.4%という結果となっている。

【2014 年度調査との比較と考察】

2014 年度の調査と比較してみると、肯定的な回答の割合が 21.2 ポイント減少していることから、いわゆる「特活軽視」の割合は減少傾向にあることがわかる。しかしながら、これまでも何度も述べてきている通り、本アンケートの回答者の 9 割が特別活動に興味があると回答しているにもかかわらず、約 4 割の回答者が「軽視してしまう」と回答していることには着目すべき点である。その一方で、減少している点においても触れてみると、現在の一連のコロナ禍の影響は少なからず関与していると考えられる。「失ってみてその大切さが分かる」と言う通り、特別活動の諸活動が延期・縮小・中止といった対応を迫られた中で、改めて学校生活における特別活動の重要性が浮き彫りとなってきているのも事実である。また、学校における非認知能力（社会情動的スキル）の育成の重要性が指摘される今日において、特別活動の存在はその要となる。そのようにして考えると、今後改めて学校教育における特別活動の意義を明確に打ち出していくこと、またそれを発信していくことが本学会においても求められることになるだろう。

(8) 理解するほどに指導法に悩む特別活動

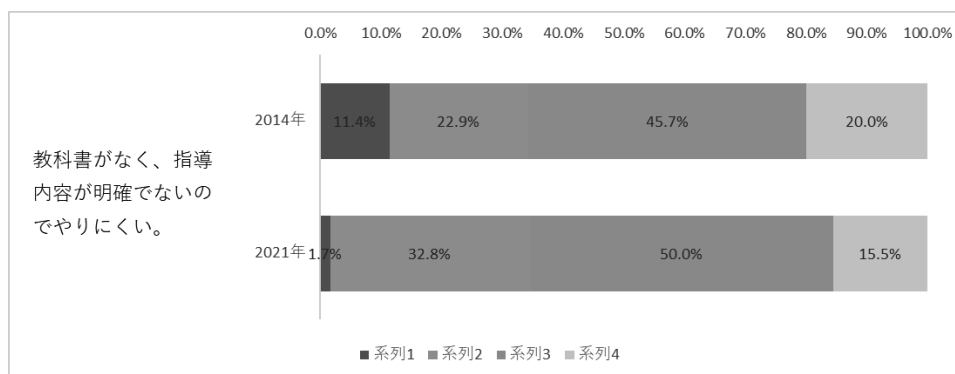


図 2-3-1-21 「教科書がなく、指導内容が明確でないのでやりにくい」

【2021 年度調査の結果】

学級活動の指導では、「教科書がなく指導内容が明確ではないのでやりにくい」と考えている回答者は、「かなりそう思う」が 1.7%、「そう思う」が 32.8%で、肯定的な回答は 34.5%であった。また、「そう思わない」が 50.0%、「全くそう思わない」が 15.5%で、否定的な回答が 65.5%であった。

【2014 年度調査との比較と考察】

2014 年度調査との比較をすると、肯定的な回答と否定的な回答の割合に関しては、ほぼ変化のない結果となっている。ただし、「かなりそう思う」の割合に関しては、9.7 ポイント減少しており、「教科書がなく指導内容が明確ではないのでやりにくい」と捉える内訳には大きな変化が見られている。その影響としては、国立教育政策研究所が発刊した「学級・学校文化を創る特別活動」【中学校編】といった、教

師指導用資料等の影響もあるかもしれない。

しかしながら、本項目の場合、「教科書がないからやりにくい」のか、「教科書がないからやりやすい」のか、という回答者の捉え方や性格によっても、回答に差が出るのが想定される。また、指導内容が明確ではないからこそ「できているかどうか」という判断基準も不明瞭になりやすいため、「やりやすい」のか「やりにくい」のかという判断もしづらい。そのため、特別活動にある程度の理解がある故に「難しさを感じる」ということも考えられる、ということである。今後、現状の指導に対して「できているのか」、「できていないのか」という指導のアセスメント方法に関して、改めて検討していく必要があるだろう（集団の状況把握するアセスメント方法等も合わせて必要となるかもしれない）。

(9) 日常生活に課題が多すぎる？～特別活動における課題とは何か！？～

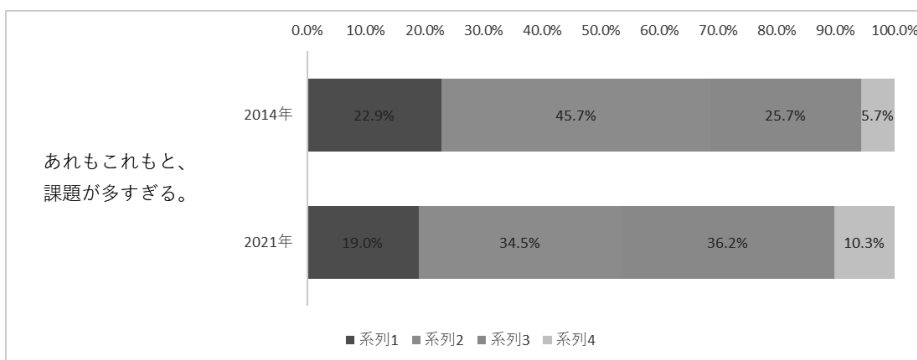


図 2-3-1-22 「あれもこれもと、課題が多すぎる」

【2021 年度調査の結果】

「あれもこれもと、課題が多すぎる」という項目に対する回答者の割合は、「かなりそう思う」が 19.0%、「そう思う」が 34.5%で、肯定的な回答が 53.5%となっている。また、「そう思わない」が 36.2%、「全くそう思わない」が 10.3%で、否定的な回答が 46.5%という結果となっている。

【2014 年度調査との比較と考察】

2014 年度調査との比較をしてみると、肯定的な意見が 15.1 ポイント減少しており、中学校における特別活動の実践においては、「あれもこれも課題が多すぎる」と感じている教員は減少していることが分かる。これは、中学校の教員が一定数ではあるものの、特別活動の時間の使い方や指導法に関して、一定の理解を持ち、学級活動の(1)～(3)の内容を適切に指導できるようになってきている、とも考えられる。しかし一方で、新型コロナウイルスによる感染予防の一環として、学級活動等ができず、結果として課題に気付くことさえできていなかった結果、とも捉えることができる。そのため、継続的にこの点に関しては調査を続けていく必要があるのではないかな。

そもそも、特別活動における課題とは、生活に直結しているものであり、その課題を解決しなければ、日常生活において困っていることや悩んでいることが、一向に改善されないものである。そのようにして考えると、日常生活において「あれこれ課題がある」のはある意味当たり前なのではないだろうか。また、自治的活動の「自治」という言葉の前提となるのは、「自立」と「自律」である。「自立」を育むためには、自らが所属する集団における自らの立ち位置や思想を自身で考え、自分のできることを通じて集

団（社会）に寄与していくこと、貢献していくことが求められる。そのようにして、集団や社会の一員と関わり合いながら、集団形成や社会形成に参画していける自己を育てていくことが「自立」につながっていくものである。また、集団や社会を生きていくためには、自らを律する力が求められる。そのためにも、まずは様々な人との関わり合いの中で生活していくための、基本的なルールや規範を教師や大人から習得していくことが必要となる。また、他者の力を借りながらも、自己の現状を把握し、課題を見出し、自らの目標を設定しながら、自己が成長していくための素地を作ること、そして学校に行くこと、勉強すること（働くこと）等に関する、生きていくうえで必要な動機付けを、自らが管理できるようになることも必要となる。つまり、特別活動における課題とは、自分や自分たちが「今を生きること」「未来に向けていきるため」に必要な不可欠なものなのである。そして、特別活動における「課題」とは、そもそも児童・生徒によって導き出されるものであって、与えるものではない。無論、「教師の適切な指導」は重要であるが、やはり自治的活動の本質は「生徒に主権がある」という民主的な在り方にあるのではないか。今後、そうした点を踏まえ、改めて特別活動における課題解決方法を模索していく必要があるだろう。

9. 教員一人ひとりの受け止め方や、実践の内容・水準にばらつきがあるキャリア教育の指導

表 2-3-1-8 「身につけたい指導法」

	あなたが身につけたい特別活動の内容の指導方法は次のうちどれですか。（複数選択可）	人数	割合
1	学級会の進め方の指導	30	51.7%
2	係活動・当番活動の指導	13	22.4%
3	集会活動の指導	14	24.1%
4	生活上の規範やルールづくりの指導	18	31.0%
5	キャリア教育の指導	39	67.2%
6	生徒会活動の指導	16	27.6%
7	学校行事の指導	24	41.4%
8	集団の発達段階に合わせた指導	31	53.4%
9	特にない	2	3.4%
10	その他	1	1.7%

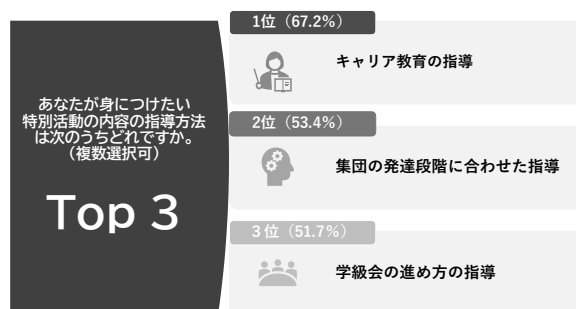


図 2-3-1-23 「身につけたい指導法（ランキング）」

【結果】

「あなたが身につけたい特別活動の内容の指導法」に関して、最も多かったのが「キャリア教育の指導」で67.2%、次いで「集団の発達段階に合わせた指導」が53.4%、「学級会の進め方の指導」が51.7%となっている。他にも、「学校行事の指導」が41.4%、「生活上の規範やルール作りの指導」31.0%のといった回答が上位を占めている。ただし、逆に突出して低い項目がなく（「特にない」以外）、「身につけたい特別活動の内容の指導」が、非常に多岐にわたっているのが特徴となっている。

【考察】

「学級会の進め方の指導」や、「発達段階に合わせた指導」に関しては、問7、問8でも述べてきたため、ここでは最も回答数が多かった「キャリア教育の指導」に焦点を当ててみたい。そもそも、キャリア教育には異なる2つの観点がある。1つ目は、「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す」ことであり、そこには自身の在り方や生き方といったライフキャリアも含んでいる。2つ目は、「一定又は特定の職業に従事するために必要な知識、

技能、能力や態度を育てる」という、就業前教育や職業教育としての観点である。このようにして考えると2つの観点のうち、中学校におけるキャリア教育においては、前者の観点が非常に重要になる。

今回の調査結果からも分かるとおり、中学校における「キャリア教育」については、その必要性や意義の理解が高まってきており、実践の成果も徐々に上がってきている。しかし、いまだに「職場体験活動の実施をもってキャリア教育を行なった」とする傾向が強いことも事実である。確かに職場体験活動は、実際の職場での経験や社会で働く人との関わりを通して、様々なことを学ぶことができる。しかし、特別活動を要として様々な教育活動を通してキャリア教育は実践されなければならない。キャリア教育に関する教員一人ひとりの受け止め方や、実践の内容・水準にばらつきがあることが今回の結果につながっているのではないかと。また、小学校や中学校段階におけるキャリア教育は、先の就業前教育の観点よりも、「自分の個性や適性を考え、理解する学習」としての役割が重要となるが、教師にとってみると、保護者の期待が進学先の選択やその合格可能性に偏重している、といったことも相まって、「進路指導」を重視しやすいことも、今回の結果の要因となっているのではないだろうか。今後、特別活動における各内容とも連動させつつ、中学校段階に求められるキャリア教育の指導について、改めて考えていく必要があるだろう。

10. 特別活動の指導法に関する知識・スキルを学ぶ上で重要な「校内研究や校内の研修」

表 2-3-1-9 「知識やスキルをどのように得ているか」

	あなたは、特別活動の指導方法に関する知識やスキルをどのように得ていますか。(複数選択可)	人数	割合
1	校内研究や校内の研修	34	58.6%
2	教育委員会や教育センターなどが主催する公的な研修	21	36.2%
3	教員で構成する教育研究会(中学校教育研究会など)	19	32.8%
4	任意で参加している研究会や学会	20	34.5%
5	本や雑誌	23	39.7%
6	インターネット	21	36.2%
7	得る機会がない	4	6.9%
8	その他	4	6.9%

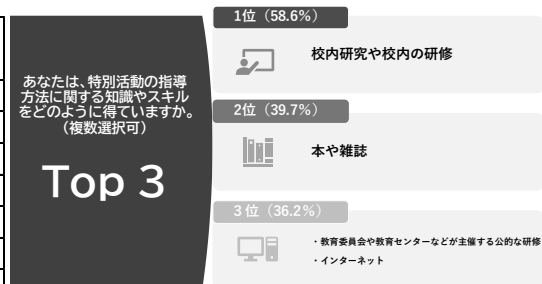


図 2-3-1-24 「知識やスキルをどのように得ているか」

(ランキング)

【結果】

「特別活動の指導方法に関する知識やスキルをどのように得ているか」という問の回答者の割合を見ると、「校内研究や校内の研修」が最も高く、58.6%となっている。次いで、「本や雑誌」が39.7%、「教育委員会や教育センターなどが主催する公的な研修」と「インターネット」が同数で36.2%、また「任意で参加している研究会や学会」34.5%、「教員で構成する研究会」32.8%も同様の数値を示しており、最も多かった「校内研究や校内の研修」を除いては、ほぼ横並びの結果となっている。

【考察】

教師にとっての校内研修は自身の力量を高めるだけでなく、学校としての教育方針等を共有化していく上でも、非常に重要な役割を果たしている。そのため、今回の調査を通じて、「校内研究や校内の研修」が最も高い数値を示したことは、非常に望ましい傾向なのではないだろうか。しかしながら、冒頭から何度も述べてきているとおり、今回の調査における回答者の9割が特別活動に興味を持っていることから、所属校においても特別活動をテーマとした研修を組んでいる可能性は極めて高い。そもそも、中学

校における校内研修は、学校や生徒の実態に即した主題を設定して、具体的、実践的に行われることが多いが、教科担任制のため指導分野が限定されがちになる傾向がある。そのため、小学校と比べて全教師が共通に取り組む課題の範囲が狭くなるため、本来であれば特別活動、生徒指導、進路指導など、全教師が共通に取り組める研修主題は設定しやすいはずである。それにもかかわらず、やはり「全教科」や「道徳」を取り扱う中学校が多い背景には、特別活動の指導法を明確に提示できる教員自体が少ないことが挙げられるのではないかと。しかし、生徒の生活や未来に直結する、特別活動や生徒指導、進路指導を含めたキャリア教育等を中心として、教育課程の方向性、評価観などを踏まえた校内研修を推進することは、個人として、集団としての教師の力量を高めることにつながることを認識しておく必要があるだろう。

また、「校内研究や校内の研修」以外に関しては、ほぼ同様の結果となっているが、今後益々「学び方の多様性」が広がってくるのが想定される。そのため、教員が特別活動の指導法について学ぶことができる多様なコンテンツを構築していくことが求められよう。

11. ニーズが高い「市や地域における研修（会）や研究会、勉強会」

表 2-3-1-10 「知識やスキルをどのように得るために充実して欲しいこと」

	特別活動における指導方法に関する知識やスキルを得るために、今後充実して欲しいと思うことについて、下記の中から選んでください。（複数回答可）	人数	割合
1	（教師用の）指導書	19	32.8%
2	教科書に相当するもの（教材、副読本など）	13	22.4%
3	市販されている専門書や雑誌	16	27.6%
4	インターネット上での情報	18	31.0%
5	You Tube等の動画の配信（指導方法や知識に関して）	24	41.4%
6	特別活動に関する指導方法等について任意で参加し、交流できる研究会や勉強会	26	44.8%
7	特別活動の知識の専門性を高めるための、市や地域における研修（会）や研究会、勉強会	32	55.2%
8	特別活動に関する学会、研究会、勉強会等の開催に関する情報一覧	15	25.9%
9	特に必要がない	1	1.7%
10	その他	1	1.7%

【結果】

「特別活動における指導方法に関する知識やスキルを得るために、今後充実して欲しいと思うこと」についての回答の割合で最も多かったのは、「特別活動の知識の専門性を高めるための、市や地域における研修（会）や研究会、勉強会」で、55.2%という結果となっている。次いで、「特別活動に関する指導方法について任意で参加し、交流できる研究会や勉強会」が44.8%、「You Tube等の動画の配信（指導方法や知識に関して）」が41.4%となっている。また、上位3項目以外の結果については、いずれも横並びの結果となっており、いずれにせよ多様な学びのコンテンツが求められていることが分かる。

【考察】

先にも述べたとおり、校内研修や校内研究の場合、必ずしも特別活動が取り上げられるわけではなく、

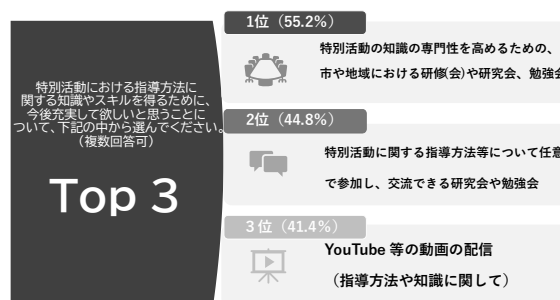


図 2-3-1-25 「知識やスキルをどのように得るために充実して欲しいこと」（ランキング）

むしろそれ以外である場合の方が多い。そのため、市町村等の地域、または任意で参加できる研修会や研究会に対するニーズが必然的に高まるというのが、この結果につながっているのではないかと考えられる。ただし、現状では小学校と比べると、任意で参加できる特別活動の研修会の情報収集が難しいことや、必ずしも自らの希望で地域の研究会に参加できるとは限らない、といった問題があるため、今後はそうした情報等をまとめて調べることができるようなHP等が必要となろう。また、現状では特別活動の指導法に関する You Tube 等のデジタルコンテンツも非常に少ないため、それらも今後の課題となるであろう。

(第2章第3節第1項担当 川本和孝)

第2項 これまでの特別活動の成果や特別活動の未来に関して

12. 6割超が共有化・共通理解の難しさを実感

表 2-3-2-1 「校内の先生方との共有化・共通理解の難しさ」

あなたは、特別活動に関する指導で、校内の先生方との共有化・共通理解が難しいと感じたことがありますか。	人数	割合
ある（常に感じている）	7	12.1%
たまにある	29	50.0%
あまりない	19	32.8%
ない（感じたことはない）	3	5.2%

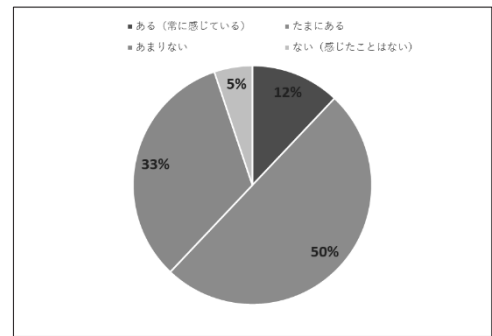


図 2-3-2-1「校内の先生方との共有化・共通理解の難しさ」

【結果】

設問「あなたは、特別活動に関する指導に関して、校内の先生方との共有化・共通理解が難しいと感じたことがありますか。」について、「ある（常に感じている）」12.1%、「たまにある」50.0%となっており、6割以上が難しさを感じていることがわかった。

【考察】

この結果について、自由記述から考察をする。自由記述は、「ある（常に感じている）」「たまにある」の回答者によるものである。29名（50.0%）から回答があった。KHCoder を用いて階層的クラスター分析を行った（図 2-3-2-2）。

これをみると、大きく 4 つの要因があることが推察される。第一は、特別活動に対する教員による考え方の違い、第二は、特別活動の指導方法に対する教員の差、第三は、特別活動の軽視、第四は、多忙による共有時間の少なさである。考え方や指導方法に関する差異はあって然るべきで、多様性が生まれるという意味ではむしろ重要な要素である。その過程で特別活動そのものに対する軽重の捉え方が生起することは致し方ないが、様々な見解を出し合ったか否かがポイントである。その意味では、第四の要因は看過できないものであると思われる。

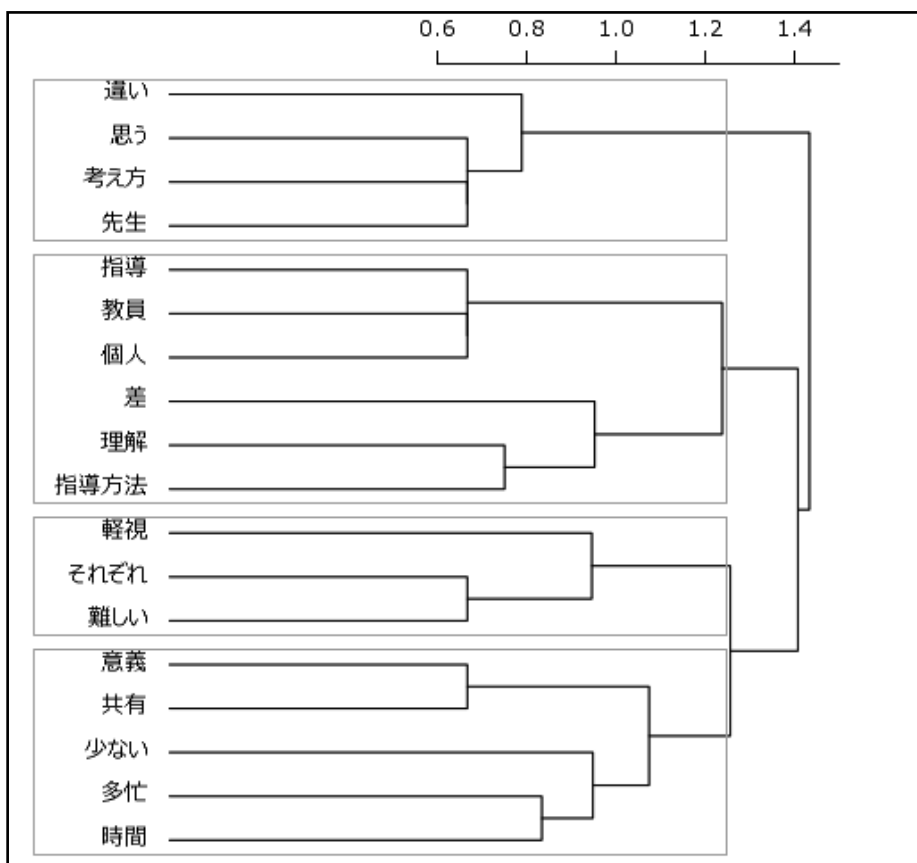


図 2-3-2-2 「共有化・共通理解の困難」の階層的クラスター分析結果

13. 生徒の成長は学級活動（1）で実感

表 2-3-2-2 「生徒の成長を感じることが多かった実践」

あなたのこれまでの教員生活における特別活動実践を振り返り、生徒の成長を感じることが多かった実践は、以下のうちどれですか。（複数選択可）	人数	割合
学級活動（1）学級や学校における生活づくりへの参画	32	55.2%
学級活動（2）日常生活や学習への適応と自己の成長及び健康安全	15	25.9%
学級活動（3）一人一人のキャリア形成と自己実現	20	34.5%
生徒会活動	21	36.2%
学校行事（儀式的行事）	10	17.2%
学校行事（文化的行事）	31	53.4%
学校行事（健康安全・体育的行事）	25	43.1%
学校行事（遠足・集団宿泊的行事）	30	51.7%
学校行事（勤労生産・奉仕的行事）	14	24.1%
全て	14	24.1%
ない	0	0.0%

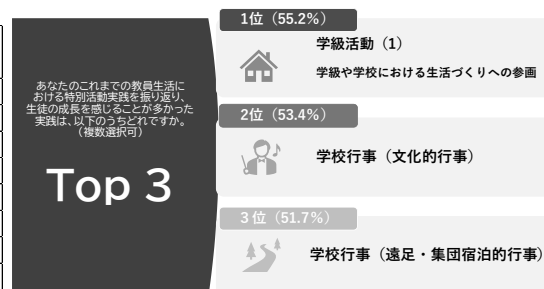


図 2-3-2-3 「生徒の成長を感じることが多かった実践」

【結果】

設問「あなたのこれまでの教員生活における特別活動実践を振り返り、生徒の成長を感じることが多かった実践は、以下のうちどれですか。」について、12項目（複数選択可）から回答を求めた。その結果、「学級活動（1）学級や学校における生活づくりへの参画」（55.2%）が最も多く、以下、「学校行事（文化的行事）」（53.4%）、「学校行事（遠足・集団宿泊的行事）」（51.7%）と続いた。

【考察】

生活上の諸問題の解決や組織作り、集団生活の向上に関する提案・取り組みは、生徒による話し合い・合意形成が不可欠である。生徒はどこかで折り合いをつける経験もしているであろう。そうした場面での生徒の立ち居振る舞いから生徒の成長性を実感しているものと思われる。また、「ない」(0.0%)という回答はなかったことから、生徒の成長を感じない特別活動は「ない」と捉えていることもうかがえる。

14. コロナ禍対応は学級活動にお任せ

表 2-3-2-3 「今だからこそ必要だ」と感じる活動

令和2年度から現在に至るコロナ禍を通じて、「今だからこそ必要だ」と感じている活動は次のうちどれですか。(複数選択可)	人数	割合
学級活動(1) 学級や学校における生活づくりへの参画	33	56.9%
学級活動(2) 日常生活や学習への適応と自己の成長及び健康安全	40	69.0%
学級活動(3) 一人一人のキャリア形成と自己実現	33	56.9%
生徒会活動	18	31.0%
学校行事(儀式的行事)	9	15.5%
学校行事(文化的行事)	20	34.5%
学校行事(健康安全・体育的行事)	24	41.4%
学校行事(遠足・集団宿泊的行事)	18	31.0%
学校行事(勤労生産・奉仕的行事)	9	15.5%
ない	2	3.4%

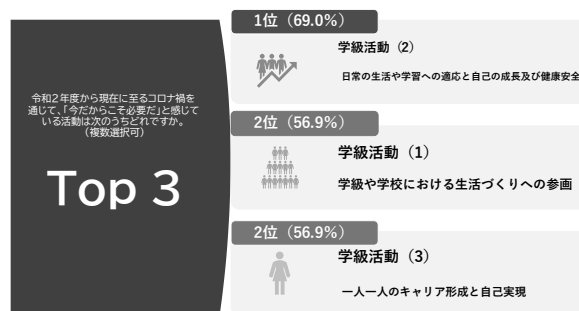


図 2-3-2-4 「今だからこそ必要だ」と感じる活動

【結果】

設問「令和2年度から現在に至るコロナ禍を通じて、「今だからこそ必要だ」と感じている活動は次のうちどれですか。」について、11項目(複数選択可)から回答を求めた。その結果、「学級活動(2)日常生活や学習への適応と自己の成長及び健康安全」(69.0%)が最も多く、以下、「学級活動(1)学級や学校における生活づくりへの参画」(56.9%)と「学級活動(3)一人一人のキャリア形成と自己実現」(56.9%)が同率で続いた。

【考察】

学習・生活の場である学級における学級活動は、有事の時ほど必要性を実感していることが推察される。コロナ禍において、生徒の精神的・身体的な健康を保持・増進する役割を学級活動は有しているのではないかと考えられる。また、4割超が「学校行事(健康安全・体育的行事)」を挙げており、コロナ禍前のような学校行事の運営ができない中、改めて健康安全・体育的行事の必要性を認識していることもうかがえる。

加えて、自由記述からも考察をする。自由記述は、11項目から選択した内容とそれが必要だと感じた理由の回答を求めた。36名(62.1%)から回答があった。KHCoderを用いて階層的クラスター分析を行った(図2-3-2-5)。これをみると、大きく2つの要因があることが推察される。第一は、「生徒の自己有用感の育成」、第二は、「繋がり確保」である。コロナ禍において様々な制限がある中で、生徒の思う通りに活動ができないケースが多々あることは容易に想像できる。そうした何が正解か不透明な状況下で、いかに自分が必要とされているかを実感し、自己実現に向けて、仲間と努力を重ねる機会を確保することは必要不可欠である。また、コロナ禍前でも人間関係の希薄化が危惧されていた中で、それに拍車をかける状況になっている。その中で、人とのつながりを実感できる機会を確保することも重要な視点として示されたといえる。

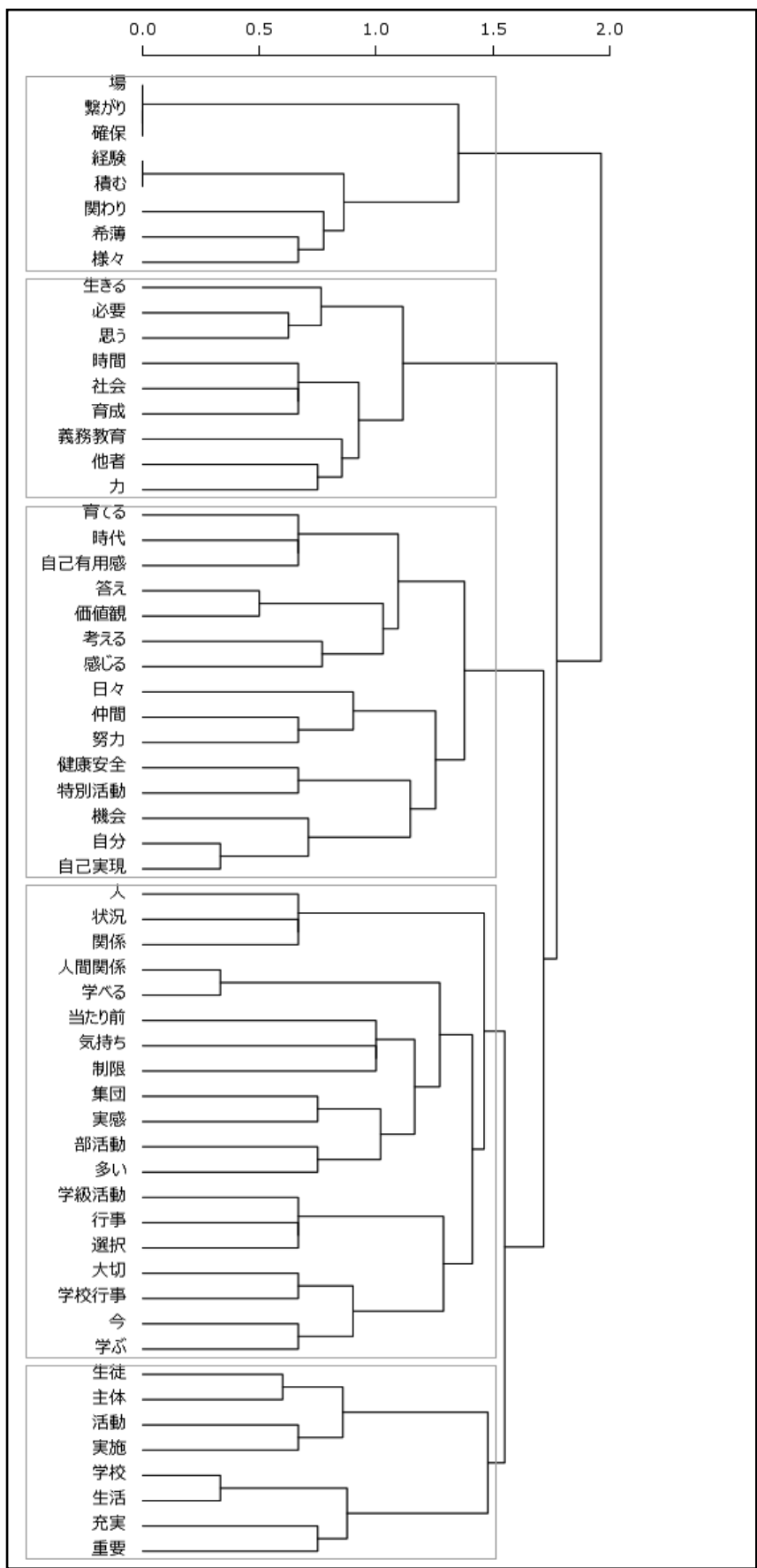


図 2-3-2-5 「必要だと感じた理由」の階層的クラスター分析結果

15. コロナ禍が削った感動体験

表 2-3-2-4 「今だからこそ必要だ」と感じる活動

	令和2年度から現在に至る新型コロナウイルスの感染予防に伴い、特別活動に関する実践が様々な制限を受けていますが、それが児童・生徒にどのような影響を及ぼしていますか。（複数選択可）	人数	割合
1	学級・学校における心に残る活動（思い出に残る活動）が不足している	39	67.2%
2	学級・学校生活におけるストレスが増加している	32	55.2%
3	学校行事等の実践不足によって、達成感や充実感を味わえる体験が不足している	31	53.4%
4	児童・生徒同士の関係づくりができていない	29	50.0%
5	児童・生徒同士のコミュニケーションが不足している	29	50.0%
6	異年齢活動の不足により、異年齢との関わり方ができていない	26	44.8%
7	児童・生徒と教員の関係性を構築しづらい	21	36.2%
8	社会参画意識が育っていない	18	31.0%
9	諦めずに最後までやり遂げる力が育っていない	16	27.6%
10	自己肯定感や自己効力感が今まで以上に低い	16	27.6%
11	自治的能力が育成できていない	13	22.4%
12	課題（問題）解決能力が育っていない	13	22.4%
13	課題（問題）発見能力が育っていない	11	19.0%
14	学級の組織づくりができていない	10	17.2%
15	他者に対する思いやりや配慮が欠如している	10	17.2%
16	自己実現しようとする力が育っていない	9	15.5%
17	その他	2	3.4%

【結果】

設問「令和2年度から現在に至る新型コロナウイルスの感染予防に伴い、特別活動に関する実践が様々な制限を受けていますが、それが生徒にどのような影響を及ぼしていますか。」について、17項目（複数選択可）から回答を求めた。その結果、「学級・学校における心に残る活動（思い出に残る活動）が不足している」（67.2%）が最も多く、以下、「学級・学校生活におけるストレスが増加している」（55.2%）、「学校行事等の実践不足によって、達成感や充実感を味わえる体験が不足している」（53.4%）と続いた。

【考察】

この結果から、感動を伴うことが期待される直接体験が不足していることが明らかになった。この事実が、生徒にどのような影響を与えているかという視点で捉えれば、ストレス増加につながっているのではないかと考えられる。制限が多い生活によって思い出作りができないことはストレスに直結するのかもしれない。また、感動体験を共有するためには、生徒同士の人間関係形成が欠かせないが、それができていない（「生徒同士の関係づくりができていない」50.0%、「生徒同士のコミュニケーションが不足している」50.0%）ことも憂慮すべきことであると思われる。

16. 人とのつながりは特別活動で学ぶ

【結果】

設問「あなた自身のこれまでの特別活動の実践を振り返り、生徒が身につけることができたと思うことは何ですか。」について、35項目（複数選択可）から回答を求めた。その結果、「人間関係を形成する力」（84.5%）が最も多く、以下、「協調性・他者と協力すること・チームワーク」（75.9%）、「リーダーシップ」（67.2%）と続いた。

【考察】

この結果から、生徒は、特別活動を通して、他者との関係性の構築の仕方を修得することができたという認識であることがわかる。構成員の規模・大小が様々、年齢構成も幅広い、多様な社会的・文化的背景を有しているメンバーもいる、そうした集団をどう動かしていくのか、これは今日的な重要な課題であるといえる。そうした課題の解決の一助を特別活動が担い、特別活動を通して生徒がその資質・能力を獲得している状況であることが推察される。また、「セルフマネジメント力」（19.0%）や「ストレスをコントロールする力」（19.0%）、「自己指導能力」（22.4%）の回答が比較的少ないことから、「個」に完結しやすい諸能力の獲得と特別活動はあまり強くつながらないという認識であることがうかがえる。

表 2-3-2-5 これまでを振り返り「生徒が身につけることができたと思うこと」

	あなた自身のこれまでの特別活動の実践を振り返り、生徒が身につけることができたと思うことは何ですか。 (同義的なものや、広義的なものや狭義的な可能性にあるものが混在していますが、深く考えずに直感的にお選びください。複数選択可)	人数	割合
1	人間関係を形成する力	49	84.5%
2	協調性・他社と協力すること・チームワーク	44	75.9%
3	リーダーシップ	39	67.2%
4	自己肯定感	37	63.8%
5	話し合う力（発信力・傾聴力）	35	60.3%
6	自己実現する力	31	53.4%
7	社会参画する力	30	51.7%
8	フォロワーシップ	29	50.0%
9	他者と積極的に関わろうとする力	29	50.0%
10	多様性を重んじる力（思いやりや優しさ、柔軟な思考）	29	50.0%
11	集団決定や合意形成する力	28	48.3%
12	自己効力感、自己有用感	27	46.6%
13	自己決定力・意思決定力	27	46.6%
14	課題解決力	26	44.8%
15	計画力・企画力	26	44.8%
16	実行力	26	44.8%
17	役割発見力・役割遂行力	25	43.1%
18	規律や規範を重んじる力	25	43.1%
19	目標設定をする力	22	37.9%
20	自治的能力（自立と自律）	21	36.2%
21	他人に働きかけ巻き込む力	21	36.2%
22	状況を把握する力・状況を分析する力	19	32.8%
23	課題発見力	19	32.8%
24	自己を理解する力（自己理解）	19	32.8%
25	自身のモチベーションを維持・向上させる力	18	31.0%
26	逆境を乗り越える力（レジリエンス）	18	31.0%
27	交渉する力	17	29.3%
28	振り返りのスキル	17	29.3%
29	個人的・社会的責任	16	27.6%
30	組織マネジメント力	15	25.9%
31	創造力	15	25.9%
32	自己指導能力	13	22.4%
33	セルフマネジメント力	11	19.0%
34	ストレスをコントロールする力	11	19.0%
35	その他	0	0.0%

17. 学級活動の充実に尽きる

表 2-3-2-6 「今後充実していく必要があること」

	今後、特別活動の中でより充実していく必要があるのは、以下のうちどれですか。（複数選択可）	人数	割合
1	学級活動（3）一人一人のキャリア形成と自己実現	43	74.1%
2	学級活動（1）学級や学校における生活づくりへの参画	38	65.5%
3	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	33	56.9%
4	生徒会活動	25	43.1%
5	学校行事（健康安全・体育的行事）	23	39.7%
6	学校行事（文化的行事）	20	34.5%
7	学校行事（遠足・集団宿泊的行事）	19	32.8%
8	学校行事（勤労生産・奉仕的行事）	19	32.8%
9	学校行事（儀式的行事）	8	13.8%
10	ない	1	1.7%

【結果】

設問「今後、特別活動の中でより充実していく必要があると思うのは、以下のうちどれですか。」について、11項目（複数選択可）から回答を求めた。その結果、「学級活動（3）一人一人のキャリア形成と自己実現」(74.1%)が最も多く、以下、「学級活動（1）学級や学校における生活づくりへの参画」(65.5%)、「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」(56.9%)と続いた。

【考察】

この結果から、学級活動の充実の必要性が明らかである。コロナ禍において、学級活動の必要性・重要性を改めて認識した側面があるのではないと思われる。これは、前述の設問で、生徒の成長を実感できるものとして「学級活動（1）」が最上位にあったことともつながってくる。換言すれば、特別活動の根幹である学級活動の充実化を図ることができれば、生徒会活動・学校行事の充実化も自ずとついてくるという考え方ができるのかもしれない。

加えて、自由記述からも考察をする。設問「これからの特別活動について、期待することは何ですか。」について、29名（50.0%）から回答があった。KHCoderを用いて階層的クラスター分析を行った（図3-3-2-6）。これをみると、大きく4つの期待があることが推察できる。第一は、教員が生徒をどう育てたいのか、そのビジョンを持つこと、第二は、目指すべき目標を共有すること、第三は、特別活動の目標を達成すること、第四は、コロナ禍への対応に関連すること（生徒個々が他者と関わる場を確保すること、オンラインによる特別活動の実践）である。

これらは、生徒への期待というよりも、教員自身への決意表明のように捉えることができる。特に真新しいことが示されているわけではない。当たり前のことを当たり前にする、教員に求められる責務といっても過言ではないが、その当たり前が難しい状況に直面していると考えられるかもしれない。

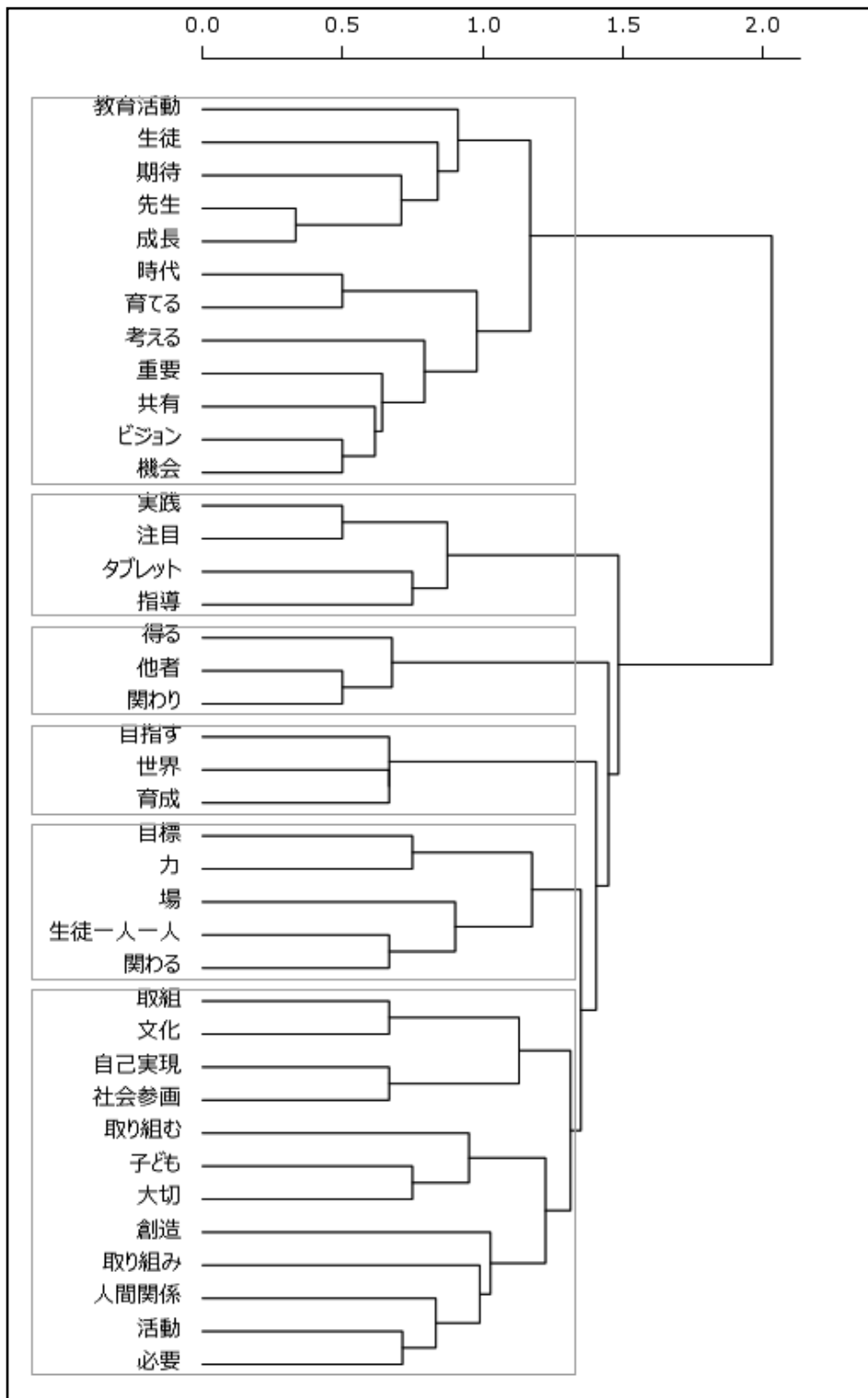


図 2-3-2-6 「これからの特別活動への期待」の階層的クラスター分析結果

全体考察

これまでの特別活動の成果及び今後の特別活動の未来を語るにあたり、「学級活動」の存在が極めて大きいことが示された。ここでは改めて、その「学級活動」の在り方について考察する。今回は、教員対象

調査の結果から論じてきたが、生徒は「学級活動」をどのように捉えているのか、その実態・意識を明らかにすることも肝要である。その手がかりの一つとして、令和3年度全国学力・学習状況調査の生徒質問紙・学校質問紙の「学級活動」に関する回答をみてみたい。

表 2-3-2-7 学級活動に関する生徒・教員の認識の比較

表 学級活動に関する生徒・教員の認識の比較 (単位: %)

	中学生	当てはまる	どちらかといえば、 当てはまる	どちらかといえば、 当てはまらない	当てはまらない	その他・無回答
	中学校	よくしている	どちらかといえば、 している	あまりしていない	全くしていない	その他・無回答
中学生 学級生活をよりよくするために学級活動で話し合い、互いの意見のよさを生かして解決方法を決めていますか（解決方法などを合意形成できるような指導を行っていますか）		28.2	45.5	19.9	6.4	0.1
(中学校)		37.9	56.0	5.9	0.1	0.1
中学生 学級活動における学級での話し合いを生かして（学級活動の授業を通して）、今、自分が努力すべきことを決めて取り組んでいますか（今、努力すべきことを学級での話し合いを生かして、一人一人の生徒が意思決定できるような指導を行っていますか）		24.9	44.5	23.3	7.0	0.2
(中学校)		31.9	60.2	7.7	0.1	0.1

中学生の「当てはまる」+「どちらかといえば、当てはまる」と中学校の「よくしている」+「どちらかといえば、している」の合計を比較すると、2つの設問とも、中学校の方が20ポイント以上高い結果となっている。端的に言って、学校が思っているほど、中学生は学級活動が機能しているとは捉えていないのである（設問内容が微妙に異なること、選択肢が異なることを加味する必要があるが）。この認識の齟齬は看過できるものではない。

なぜ齟齬が生じるのか、その原因や背景を解明することは喫緊の課題である。教員がその重要性を認識しているだけに、正面から向き合う必要があると思われる。

(第2章第3節第2項担当 林 幸克)

第3項 中学校における特別活動実践の成果とまとめ

1. 学校現場における特別活動実践の成果と課題（1995年度、2014年度調査との比較から）

まず、前提としておかなければならないことは、今回の調査での回答数が58名であったことや、地域的な偏り、さらには回答者のほとんどが特別活動に理解があるといったことを鑑みると、決して一般化できるものではなく、あくまでも「傾向」として捉えなければならない。しかし、それを踏まえた上でも、1995年度調査、2014年度調査、そして今回の2021年度調査を「成果と課題」という観点から比較してみると、26年間における成果と課題の一端が浮き上がってきた。

(1) 学校現場における特別活動実践の成果

「(ご自身が所属する学校で) 特別活動の実践は十分行なわれているか」、 「最近、特別活動についての教師の指導力が低下している」の2つの項目においては、2021年度調査の結果が最も高い数値を示しており、これらに関しては一定の成果を挙げることができている。ただし、これらは必ずしも一般化できるものではなく、その詳細に関しては7-④、7-⑤を確認していただきたい。

1982年に発刊された雑誌「特別活動」において、高旗は特別活動に関する学級の指導に関しては、「子どもたちを支援し、評価する指導を含んでいる」¹¹⁾とした上で、次のように述べている。「教師が学級の子供たちの行動を変容する事ができる前提には、一人ひとりの子どものもっている長所の認知が必要である。よい所を知って、それに適切な評価を与えることができなければ、子どもたちは、教師に心を開いたり、愛着を感じたりすることはないであろう。心を開かず、教師に愛着を感じない子どもに教師は教育的指導を行なうことは不可能である。そこで行なわれる働きかけは必然的に管理か放任かのいずれかになってしまう。」¹¹⁾

約30年前の雑誌の中で、既に特別活動における教師の指導が「管理か放任か」という2極化に陥りやすいことが指摘されている訳だが、同様に「個か集団か」¹²⁾といった2極化しやすい性質も有している。これらの問題が、現代に至るまでに「改善された」と言い切ることはできないが、今回の中学校の結果を見ると、一定の成果を挙げてきていることも事実であろう。

(2) 学校現場における特別活動実践の課題

「感動、挑戦、汗を流す特別活動の創造の必要生」、「特別活動の指導は、学校生活全体との内容的なつながりを持たせるべき」、「自治的活動をもっと重視すべきである」という3点においては、約26年間の間、ほぼ変化のない継続的な課題と言える。2021年からちょうど30年前の1981年に発刊された雑誌「特別活動」において、宇留田は「特活に対する児童・生徒のやる気の減退から、子供たちに見放された特別活動になっていないか」ということを指摘している。また、同誌で堀(当時の教科調査官)は「特別活動が教科並みに整然とし過ぎたため内容の固定化・惰性化の傾向が強まり、子供たちの魅力をひきつけていないのではないか」¹³⁾という事を述べている。そのようにして考えると、特別活動における自主的・自発的な活動、また自治的な活動に関する問題やその本質は、30年前からほぼ変わっていないことが分かる。

(川本和孝)

2. これまでの特別活動の成果や特別活動の未来に関して

① 「校内の先生方との共有化・共通理解の難しさ」

→6割超が実感

大きく4つの要因がある。第一は、特別活動に対する教員による考え方の違い、第二は、特別活動の指導方法に対する教員の差、第三は、特別活動の軽視、第四は、多忙による共有時間の少なさである。考え

¹¹⁾ 高旗正人「指導法に問題はないか(1) -特別活動における教育的指導の論理の検討-」、『特別活動』 日本文化科学社、1982年

¹²⁾ 宇留田敬一「生きがいを与える特別活動を」『特別活動』 日本文化科学社、1981年

¹³⁾ 堀久「付録としての特別活動」『特別活動』 日本文化科学社、1981年

方や指導方法に関する差異はあって然るべきで、多様性が生まれるという意味ではむしろ重要な要素である。

②「生徒の成長を感じるが多かった実践」

→学級活動(1)

生活上の諸問題の解決や組織作り、集団生活の向上に関する提案・取り組みは、生徒による話し合い・合意形成が不可欠である。生徒はどこかで折り合いをつける経験もしている。教員は、そうした場面での生徒の立ち居振る舞いから生徒の成長性を実感している。

③「今だからこそ必要だ」と感じる活動

→学級活動

学習・生活の場である学級における学級活動は、有事の時ほど必要性が実感される。コロナ禍において、生徒の精神的・身体的な健康を保持・増進する役割を学級活動は有している。また、コロナ禍前のような学校行事の運営ができない中、改めて健康安全・体育的行事の必要性も認識されている。

→コロナ禍が削った感動体験

感動を伴うことが期待される直接体験が不足している。生徒にどのような影響を与えているかという視点で捉えると、ストレス増加につながっている。制限が多い生活によって思い出作りができないことはストレスに直結する。また、感動体験を共有するためには、生徒同士の人間関係形成が欠かせないが、それができていないことも憂慮すべき点である。

④これまでを振り返り「生徒が身につけることができたと思うこと」

→人とのつながり

特別活動を通して、生徒は他者との関係性の構築の仕方を修得することができたという教員の認識である。構成員の規模・大小が様々、年齢構成も幅広い、多様な社会的・文化的背景を有しているメンバーもいる、そうした集団をどう動かしていくのか、これは今日的な重要な課題である。そうした課題の解決の一助を特別活動が担い、特別活動を通して生徒がその資質・能力を獲得している状況である。また、「セルフマネジメント力」や「ストレスをコントロールする力」、「自己指導能力」の回答が比較的少ないことから、「個」に完結しやすい諸能力の獲得と特別活動はあまり強くつながらないという認識である。

⑤「今後充実していく必要があること」

→学級活動

コロナ禍において、学級活動の必要性・重要性を改めて認識した側面がある。これは、前述の設問で、生徒の成長を実感できるものとして「学級活動(1)」が最上位にあったことともつながる。換言すれば、特別活動の根幹である学級活動の充実化を図ることができれば、生徒会活動・学校行事の充実化も自ずとついてくる。

(林 幸克)

(第2章第3節第3項担当 川本和孝・林 幸克)

第4節 高等学校における特別活動実践の成果と課題

第1項 高等学校の特別活動実践の成果と課題

1. 回答者の勤務地に関して

今回のアンケートでは、表 2-4-1-1 の通り、東京都（88.0%）が最も多い結果となっている。次いで多かったのは山梨県（12.0%）となっており、今回の調査では東京都と山梨県の先生方の回答結果となっている。

表 2-4-1-1 全国の回答者の割合

勤務地（都道府県）					
北海道	0	0.0%	滋賀県	0	0.0%
青森県	0	0.0%	京都府	0	0.0%
岩手県	0	0.0%	大阪府	0	0.0%
宮城県	0	0.0%	兵庫県	0	0.0%
秋田県	0	0.0%	奈良県	0	0.0%
山形県	0	0.0%	和歌山県	0	0.0%
福島県	0	0.0%	鳥取県	0	0.0%
茨城県	0	0.0%	島根県	0	0.0%
栃木県	0	0.0%	岡山県	0	0.0%
群馬県	0	0.0%	広島県	0	0.0%
埼玉県	0	0.0%	山口県	0	0.0%
千葉県	0	0.0%	徳島県	0	0.0%
東京都	22	88.0%	香川県	0	0.0%
神奈川県	0	0.0%	愛媛県	0	0.0%
新潟県	0	0.0%	高知県	0	0.0%
富山県	0	0.0%	福岡県	0	0.0%
石川県	0	0.0%	佐賀県	0	0.0%
福井県	0	0.0%	長崎県	0	0.0%
山梨県	3	12.0%	熊本県	0	0.0%
長野県	0	0.0%	大分県	0	0.0%
岐阜県	0	0.0%	宮崎県	0	0.0%
静岡県	0	0.0%	鹿児島県	0	0.0%
愛知県	0	0.0%	沖縄県	0	0.0%
三重県	0	0.0%	合計	25	100.0%

2. 回答者の職階

今回のアンケートの回答者の職階の割合は、図 2-4-1-1 の通り、教諭（主幹・首席・指導・総括等を含む）が 76.0%、次いで校長が 4.0%、そして副校長・教頭が 8.0%となっている。

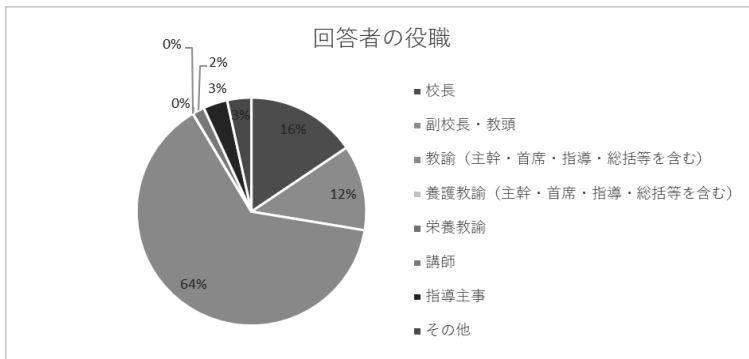


表 2-4-1-2 回答者の職階

役職	人数	割合
校長	1	4.0%
副校長・教頭	2	8.0%
教諭（主幹・首席・指導・総括等を含む）	19	76.0%
養護教諭（主幹・首席・指導・総括等を含む）	0	0.0%
栄養教諭	0	0.0%
講師	1	4.0%
指導主事	1	4.0%
その他	1	4.0%

図 2-4-1-1 回答者の役職

3. 回答者の「ホームルーム担任」の割合

先に回答者の役職について聞いているが、図 2-4-1-2 の通り、教諭と回答した 19 名のうち、12 名（48.0%）がホームルーム（以下、HR とする）担任となっており、HR 担任を持っていない先生方が 13 名（52.0%）という結果となっている。このことから、全回答者の半数以上が HR 担任を持っていない方であることが、今回のアンケートの特徴となっている。

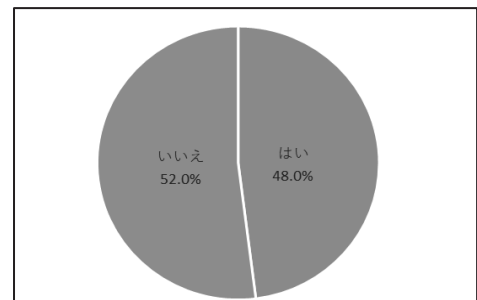


図 2-4-1-2 回答者の「HR 担任」の割合

4. 回答者の教員歴について

回答者の教員歴に関しては、表 2-4-1-3 の通り、5 年以上～10 年未満が最も多く 6 名 (24.0%)、次いで 10 年以上～20 年未満の 5 名 (20.0%) が多い結果となっている。1 年未満の初任の回答者はいないものの、1 年～41 年以上といった幅広い年齢層が特に偏りなく回答しているのが、今回の調査の特徴となっている。

表 2-4-1-3 回答者の教員歴について

教員歴 (臨時採用も含む) について、お答えください。	人数	割合
1 年未満	0	0.0%
1 年以上～5 年未満	4	16.0%
5 年以上～10 年未満	6	24.0%
10 年以上～20 年未満	5	20.0%
20 年以上～30 年未満	3	12.0%
30 年以上～40 年未満	3	12.0%
40 年以上	3	12.0%
41 年以上	1	4.0%

5. 特別活動に対する関心について

表 2-4-1-4 の通り、回答者の特別活動に対する関心については、特別活動に対して「関心がある」が 23 名 (92.0%) と最も多く、次いで「少し関心がある」が 2 名 (8.0%)、そして、「あまり関心がない」、「ほとんど関心がない」は共に 0 名である。このことから、今回の調査では、全員が特別活動に関心を持っている方が回答しているという結果となっている。

6. 特別活動に関する理解度について

回答者の特別活動に関する理解度については、表 2-4-1-5 の通り、「理解している」が 10 名 (40.0%) と「なんとなく理解している」が 15 名 (60.0%) となっており、この結果から今回のアンケートでは、回答者全員が、少なからず特別活動に理解を持った方が回答していることが分かる。

表 2-4-1-4 特別活動に対する関心

あなたは特別活動に関心がありますか。	人数	割合
関心がある	23	92.0%
少し関心はある	2	8.0%
あまり関心がない	0	0.0%
ほとんど関心がない	0	0.0%

表 2-4-1-5 特別活動の内容に関する理解度

あなたは特別活動の内容 (学級活動、生徒会活動、学校行事) に関してどの程度理解していますか。	人数	割合
理解している	10	40.0%
なんとなく理解している	15	60.0%
あまり理解していない	0	0.0%
理解していない	0	0.0%

表 2-4-1-6 特別活動の課題について (今回の結果)

あなたは、次の特別活動の課題について、どのようにおもいますか。	かなりそう思う	そう思う	そう思わない	全く そう思わない
	割合	割合	割合	割合
1 あなたの学校・地域では、教育課程上、特別活動は重視されてい	16.0%	52.0%	32.0%	0.0%
2 感動、挑戦、汗を流す特別活動 (学校行事を中心として) の創造が必要である。	28.0%	60.0%	8.0%	4.0%
3 特別活動の指導は、学校生活全体と内容的なつながりをもっと持たせるべきである。	52.0%	48.0%	0.0%	0.0%
4 (ご自身が所属する学校で) 特別活動の実践は十分行われている。	4.0%	56.0%	40.0%	0.0%
5 最近、特別活動についての教師の指導力が低下している。	16.0%	44.0%	40.0%	0.0%
6 自治的活動をもっと重視すべきである。	48.0%	52.0%	0.0%	0.0%
7 最近、児童・生徒の自主性・自発性を育てる指導が不十分になり、逆に教師の押し付けが多くなっている。	24.0%	36.0%	40.0%	0.0%
8 ホームルーム活動や生徒会活動等の話し合い指導が形式的過ぎてしまい、内容が深まっていない。	24.0%	44.0%	28.0%	4.0%
9 (小学校の) クラブ活動は学校でやらなくてもよい。	20.0%	16.0%	44.0%	20.0%
10 学校行事の内容は、さらに精選すべきである。	28.0%	32.0%	36.0%	4.0%

7. 回答者の特別活動への課題意識

表 2-4-1-7 特別活動の課題について（年度別比較）

特別活動の課題	アンケート 年度	かなり そう思う	そう思う	そう思わない	全く そう思わない
あなたの学校・地域では、教育課程上、特別活動は重視されている。	1995年	設問なし			
	2014年	10.7%	14.3%	60.7%	14.3%
	2021年	16.0%	52.0%	32.0%	0.0%
感動、挑戦、汗を流す特別活動（学校行事を中心として）の創造が必要である。	1995年	61.8%	38.2%	0.0%	0.0%
	2014年	57.1%	35.7%	3.6%	3.6%
	2021年	28.0%	60.0%	8.0%	4.0%
特別活動の指導は、学校生活全体と内容的なつながりをもっと持たせるべきである。	1995年	41.2%	58.8%	0.0%	0.0%
	2014年	28.6%	60.7%	7.1%	3.6%
	2021年	52.0%	48.0%	0.0%	0.0%
（ご自身が所属する学校で）特別活動の実践は十分行われている。	1995年	設問なし			
	2014年	3.7%	22.2%	59.3%	14.8%
	2021年	4.0%	56.0%	40.0%	0.0%
最近、特別活動についての教師の指導力が低下している。	1995年	44.2%	50.0%	2.9%	2.9%
	2014年	28.6%	46.4%	1.9%	7.1%
	2021年	16.0%	44.0%	40.0%	0.0%
自治的活動をもっと重視すべきである。	1995年	50.0%	38.3%	8.8%	2.9%
	2014年	32.1%	57.1%	7.1%	3.6%
	2021年	48.0%	52.0%	0.0%	0.0%
最近、児童・生徒の自主性・自発性を育てる指導が不十分になり、逆に教師の押し付けが多くなっている。	1995年	41.2%	32.4%	23.5%	2.9%
	2014年	14.3%	50.0%	32.1%	3.6%
	2021年	24.0%	36.0%	40.0%	0.0%
ホームルーム活動や生徒会等の話し合い指導が形式的過ぎてしまい、内容が深まっていない。	1995年	8.8%	61.8%	23.5%	5.9%
	2014年	14.3%	50.0%	32.1%	3.6%
	2021年	24.0%	44.0%	28.0%	4.0%
クラブ活動は学校でやらなくてもよい。	1995年	17.6%	29.4%	29.4%	23.6%
	2014年	7.4%	44.4%	29.6%	18.5%
	2021年	24.0%	44.0%	28.0%	4.0%
学校行事の内容は、さらに精選すべきである。	1995年	0.0%	26.5%	44.1%	29.4%
	2014年	0.0%	42.9%	28.6%	28.6%
	2021年	28.0%	32.0%	36.0%	4.0%

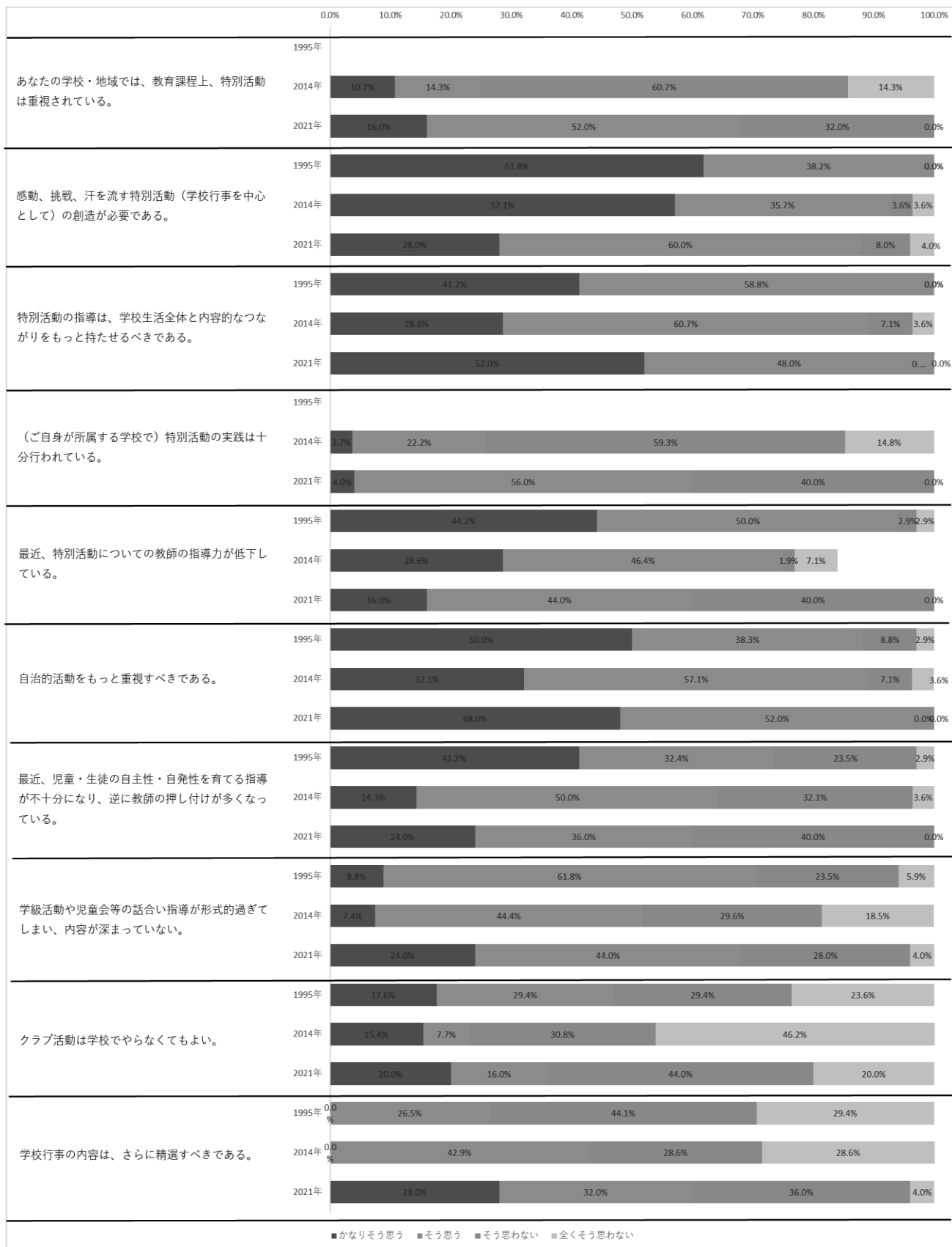


図 2-4-1-3 特別活動の課題について（年度別比較）

(1) 教育課程での特別活動の重要性

【2021年度調査の結果】

各学校が編成する教育課程上の特別活動の位置づけについて、重視されているかどうかはそう思うが13名(52.0%)、かなりそう思うが4名(16.0%)で、7割弱の学校で教育課程上では特別活動の重要性が示されている。ただし、表2-4-1-6の通り、そう思わないが2位8名(32.0%)となっており、回答者の属性が特別活動の普及活動に熱心な教員であることを考慮すると、東京都の高校では、特別活動が重視された教育課程の編成ではない可能性を指摘できよう。

【過去2回の調査との比較と考察】

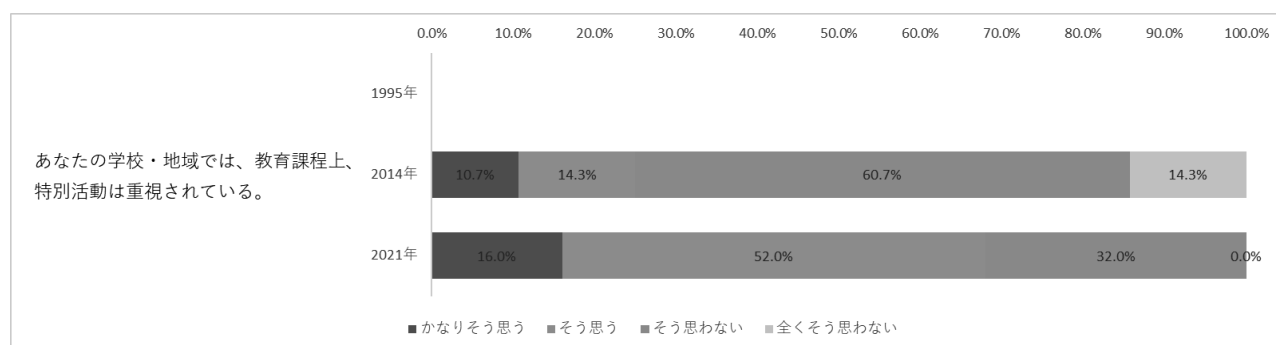


図 2-4-1-4 教育課程上の特別活動の重要性

図 2-4-1-4 の【2014年度調査の結果】では、75.0%の回答者が、勤務する学校の教育課程編成では特別活動は重視されていないとしている。しかし【2021年度調査の結果】では、68.0%の回答者が、特別活動は重視されているとしており、大きな逆転現象が示された。回答者の人数や属性の違いが影響しているが、ホームルーム活動や学校行事の重要性が増していることを反映した結果と言えよう。

(2) 感動的な特別活動の創造の必要性

【2021年度調査の結果】

感動や挑戦、汗を流す創造的な特別活動の必要性について、表2-4-1-6の通り、そう思うが15名(60.0%)、かなりそう思うが7名(28.0%)で、9割弱の教員が感動的な特別活動の必要性を認めている。ただし、特別活動の普及活動に熱心な教員においても、これに否定的な回答が3名(12.0%)あり、その理由や特別活動で目指す生徒像について再検討が必要である。

【過去2回の調査との比較と考察】

図 2-4-1-5 の【1995年度調査の結果】では、全ての回答者が、感動や挑戦、汗を流す創造的な特別活動の必要性について肯定的である。しかし【2014年度調査の結果】から、否定的な回答者が現れ始めている。さらに【2021年度調査の結果】では、かなりそう思うとそう思うが逆転している。したがって特別活動、特に学校行事で目指す生徒像について多様化していると考えられる。

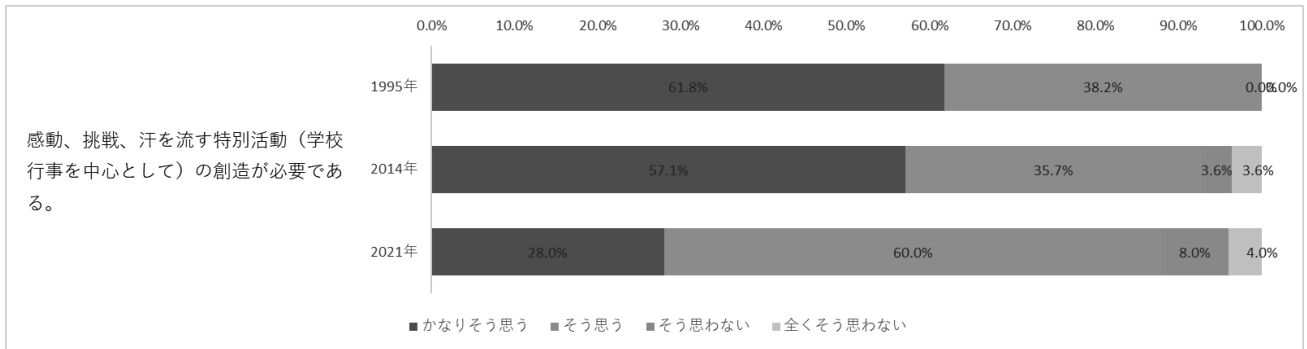


図 2-4-1-5 感動的な特別活動の創造の必要性

(3) 特別活動と学校生活とのつながりの必要性

【2021 年度調査の結果】

特別活動の指導と学校生活全体との内容的なつながりの必要性については、表 2-4-1-6 の通り、かなりそう思うが 13 名 (52.0%)、そう思うが 12 名 (48.0%) で、計 25 名 (100%) である。この結果は特別活動の目標や位置づけを明確化している。すなわち、特別活動の普及活動に熱心な教員は、高校生の学校生活における生徒指導や進路指導、その他の様々な相談活動と高い関連性をもった特別活動の指導が大切であると考えていることとなる。

【過去 2 回の調査との比較と考察】

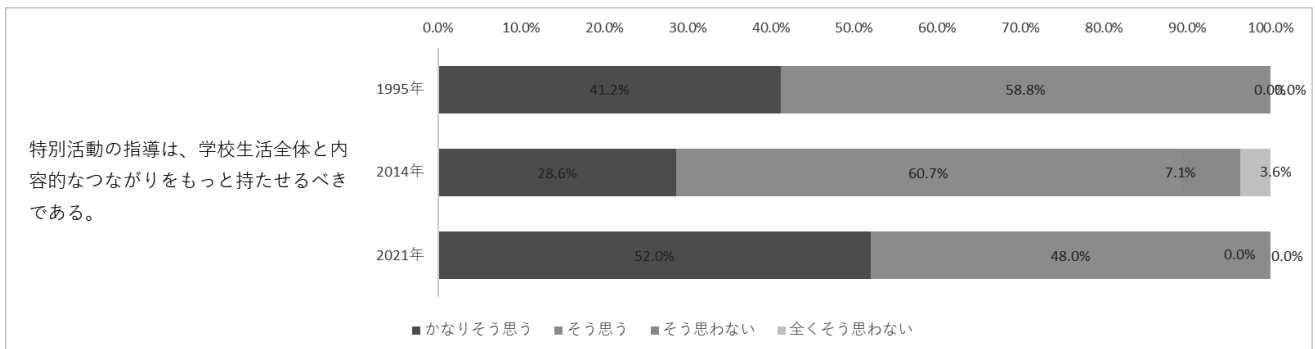


図 2-4-1-6 特別活動と学校生活とのつながりの必要性

図 2-4-1-6 の【2014 年度調査の結果】では、特別活動と学校生活全体との内容的なつながりを期待しない回答者が 1 割ほど存在していた。しかし【2021 年度調査の結果】は、【1995 年度調査の結果】と同様に、全ての回答者が、特別活動と学校生活全体との内容的なつながりを必要と考えている。

多くの教員が、高校生の学校生活における生徒指導や進路指導、その他の様々な相談活動と高い関連性をもった特別活動の指導が大切であると考えていることとなる。

(4) 所属校での特別活動実践の充実度の高さ

【2021 年度調査の結果】

回答者の所属校において特別活動の実践が十分に行われているかについては、表 2-4-1-6 の通り、選択肢の順番の通りに、かなりそう思うが 1 名 (4.0%)、そう思うが 14 名 (56.0%)、そう思わないが 10 名 (40.0%) である。4 割の高校に特別活動の実践について不十分な状況がある。特別活動の普及活動に熱心な教員からは、東京の高校の特別活動実践が必ずしも充実していないことが指摘された。

【過去 2 回の調査との比較と考察】

図 2-4-1-7 の【2014 年度調査の結果】では、75%弱の回答者が、勤務する学校では特別活動の実践が不十分であるとしている。しかし【2021 年度調査の結果】では、60.0%の回答者が、特別活動の実践は十分に行われているとしており、逆転現象を示している。僅か 7 年間でのこのような変化は、回答者の人数や属性の違いが影響しているが、生徒指導やキャリア教育を実施する上で特別活動との関連性が増していることを反映した結果と考えられる。

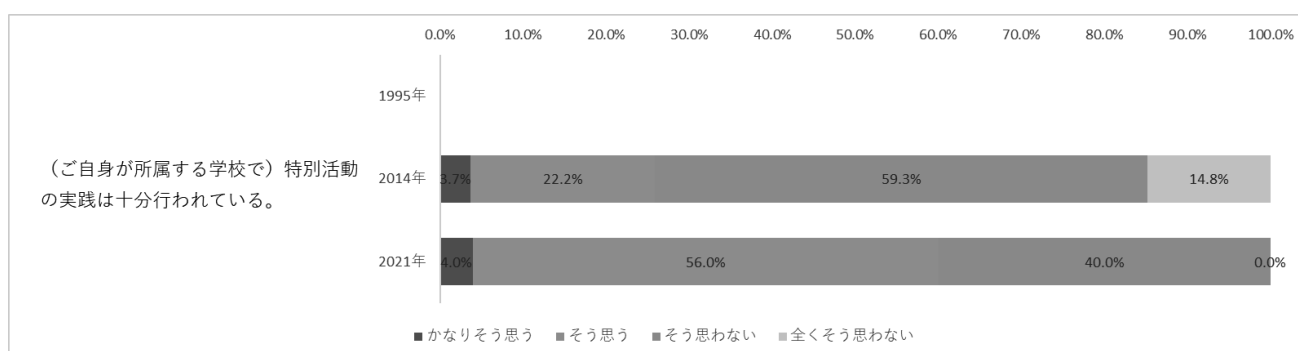


図 2-4-1-7 所属校での特別活動実践の充実度の高さ

(5) 特別活動での教師の指導力低下

【2021 年】度調査の結果】

特別活動について最近、教師の指導力が低下しているのではないかという質問に対して、表 2-4-1-6 の通り、そう思うが 11 名 (44.0%)、かなりそう思うが 4 名 (16.0%) で、計 6 割の教員が指導力の低下を指摘している。一方で、指導力低下が見られないと指摘する回答が 4 割もある。特別活動に指導力を発揮している教員も少なからず存在することが示されたと言える。

【過去 2 回の調査との比較と考察】

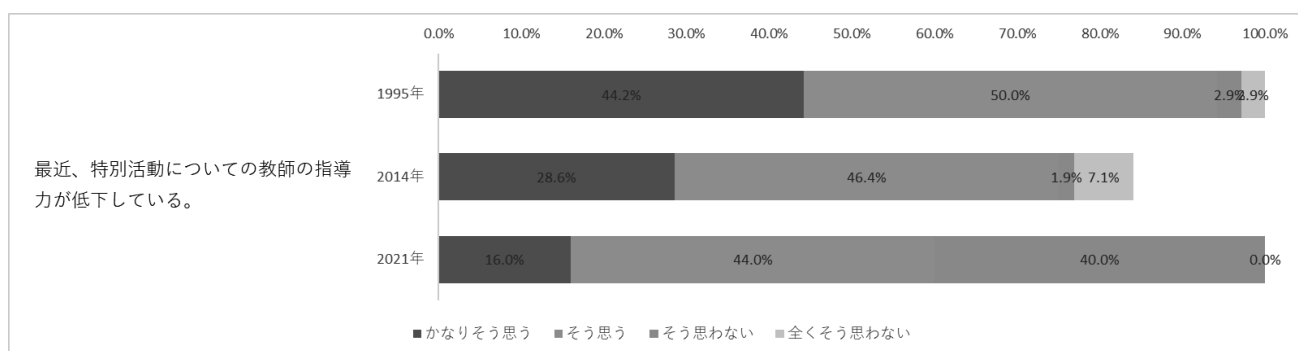


図 2-4-1-8 特別活動での教師の指導力低下

図 2-4-1-8 の【1995 年度調査の結果】では、94.2%の回答者が、特別活動についての教師の指導力が低下していると指摘している。【2014 年度調査の結果】でも、その傾向は変わらない。しかし【2021 年度調査の結果】では、4 割の回答者が、指導力の低下が見られないとしている。このような特別活動に指導力を発揮している教員の実態については、さらに詳細な調査が必要である。

(6) 自治的活動をより重視すべきである

【2021 年度調査の結果】

自治的活動をもっと重視すべきであるという質問に対して、表 2-4-1-6 の通り、そう思うが 13 名 (52.0%)、かなりそう思うが 12 名 (48.0%) で、回答者の全員が自治的活動の重要性を指摘している。回答者が比較的特別活動の普及活動に熱心な教員であり、そのことが自治的活動の重要性を指摘した原因と考えられる。特別活動の普及活動に熱心な教員は、特別活動の本質を理解していることが明確化した。

【過去 2 回の調査との比較と考察】

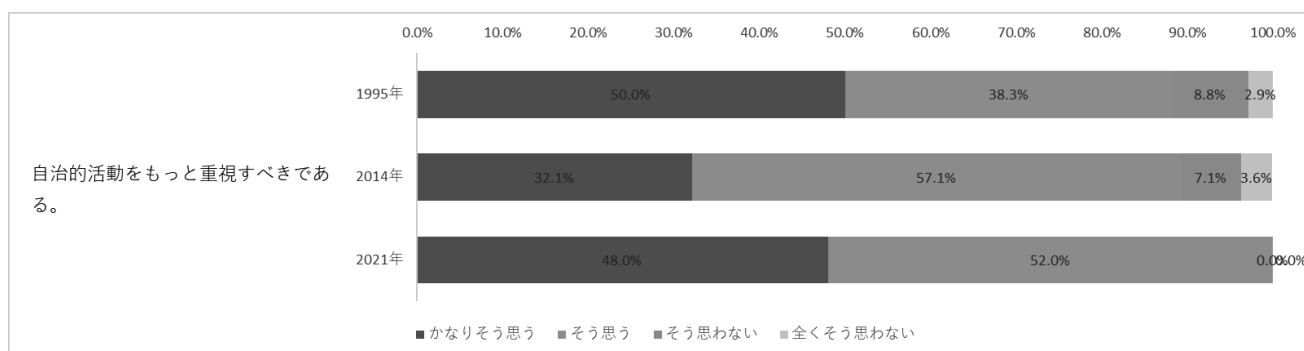


図 2-4-1-9 自治的活動をより重視すべきである

図 2-4-1-9 の【1995 年度調査の結果】では、88.3%の回答者が、自治的活動をより重視すべきであるとしている。一方で 1 割強の回答者が、高校生の自治的活動を忌避している。【2014 年度調査の結果】でも、その傾向は変わらない。【2021 年度調査の結果】では、全ての回答者が、自治的活動の重要性を指摘している。回答者の人数や属性の違いが影響しているが、特別活動の本質が自治的活動であることを回答者たちは鋭く捉えていると考えられる。

(7) 生徒の自主性低下は教師の押し付けが原因

【2021 年度調査の結果】

最近の学校は自主性を育成する指導が不十分で、逆に教師の押し付けが多くなっているという質問に対して、表 2-4-1-6 の通り、そう思わないが 10 名 (40.0%)、一方で、そう思うが 9 名 (36.0%)、かなりそう思うが 6 名 (24.0%) である。回答者の判断は分かれている。比較的特別活動の普及活動に熱心な教員であっても、現状の捉え方は一定ではない。この結果は、設問 5 の教師の指導力低下が見られないという 4 割の回答の存在と通底すると考えられる。

【過去 2 回の調査との比較と考察】

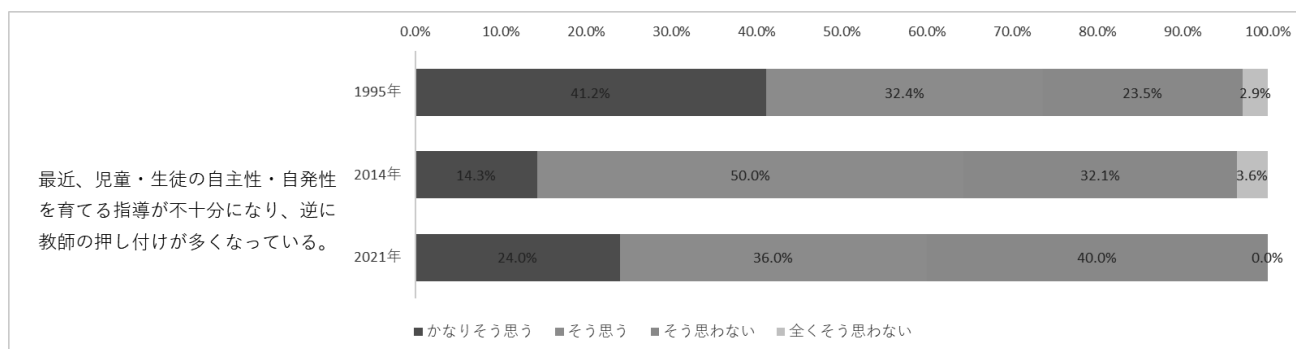


図 2-4-1-10 生徒の自主性低下は教師の押し付けが原因

図 2-4-1-10 の【1995 年度調査の結果】では、73.6%の回答者が、最近の学校は自主性を育成する指導が不十分で、逆に教師の押し付けが多くなっているとしている。【2014 年度調査の結果】では、その傾向はやや弱くなっている。【2021 年度調査の結果】では、さらにその傾向は弱くなり、逆に 4 割の回答者が、教師の押し付けは多くないとしている。

(8) 話合いの指導が形式化して深まらない

【2021 年度調査の結果】

ホームルームや生徒会での話合い活動への教師の指導が形式化しており、内容が深まっていないという質問に対して、表 2-4-1-6 の通り、そう思うが 11 名 (44.0%)、かなりそう思うが 6 名 (24.0%) で、7 割弱の教員が、話合い活動への指導の形式化を指摘している。そう思わないが 7 名 (28.0%) とかなりそう思わないが 1 名 (4.0%) の計 3 割強の回答は、話合い活動においても適切な指導力を発揮している教員の存在を示している。

【過去 2 回の調査との比較と考察】

図 2-4-1-11 の【1995 年度調査の結果】では、70.6%の回答者が、ホームルームや生徒会での話合い活動への教師の指導が形式化しており、内容が深まっていないとしている。【2014 年度調査の結果】では、その判断は拮抗しており、どちらとも言えない。【2021 年度調査の結果】では再び、7 割弱の回答者が、教師の指導が形式化しており、内容が深まっていないと指摘している。

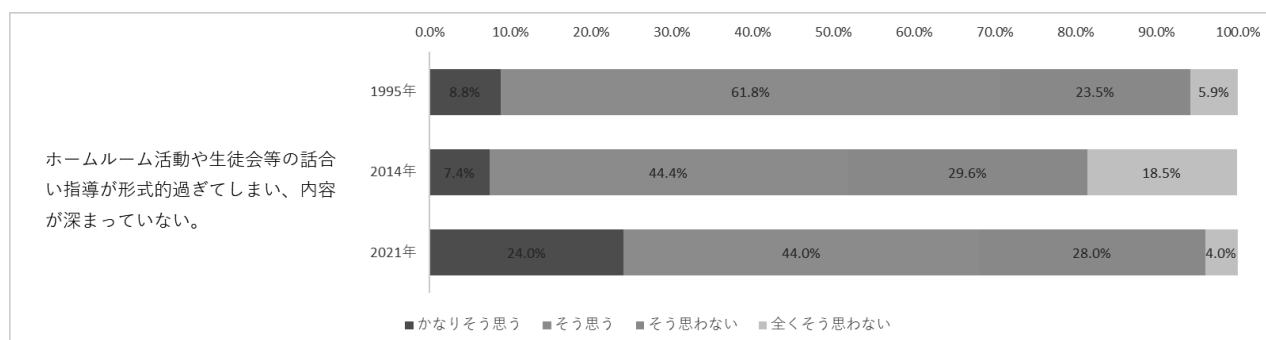


図 2-4-1-11 話合いの指導が形式化して深まらない

(9) 小学校のクラブ活動は廃止したい

【2021年度調査の結果】

小学校高学年のクラブ活動について学校で実施する必要はないのではないかという質問に対して、表 2-4-1-6 の通り、回答は分散しているが、そう思わないが 11 名 (44.0%) で最頻値である。比較的に特別活動の普及活動に熱心な教員であっても、高校教員の小学校クラブ活動へのまなざしは相反するものがある。ただし、中高の部活動への連続性を考慮するとき、クラブ活動の存在意義を認める高校教員が多いことを示したと推察される。

【過去 2 回の調査との比較と考察】

図 2-4-1-12 の【1995 年度調査の結果】では、小学校高学年のクラブ活動について学校で実施する必要はないのではないかという質問に対して、高校教員の判断は二分している。一方【2014 年度調査の結果】では、77.0%の回答者が、小学校のクラブ活動を学校で実施することに肯定的である。この原因としては、中高の部活動への連続性を考慮したものと考えられる。

【2021 年度調査の結果】でも、6 割強の回答者が、小学校のクラブ活動を学校で実施することに肯定的である。この回答者たちは、小学校高学年のクラブ活動から中高の部活動へという、小中高の一貫性を想定していると考えられる。

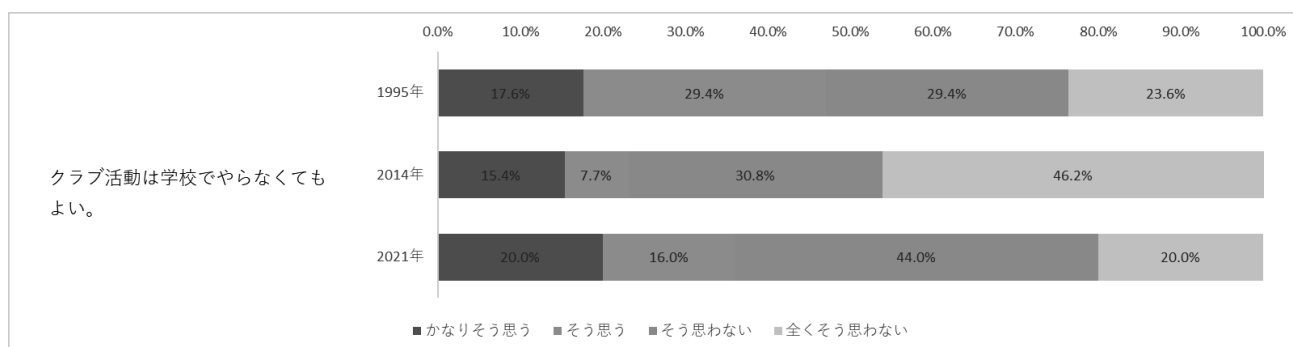


図 2-4-1-12 小学校のクラブ活動は廃止したい

(10) 学校行事の内容をさらに精選すべき

【2021年度調査の結果】

学校行事の内容は精選したほうがよいという質問に対しても、表 2-4-1-6 の通り、回答は分散している。ただし、そう思うが 8 名 (32.0%)、かなりそう思うが 7 名 (28.0%) で、計 6 割の高校教員が学校行事の精選を希望している。一方で、そう思わないが 9 名 (36.0%) とかなりそう思わない 1 名 (4.0%) の計 4 割の教員が精選を希望していない。したがって比較的に特別活動の普及活動に熱心な教員であっても、所属校の事情や実態を勘案した回答になっていると推察できる。

【過去 2 回の調査との比較と考察】

図 2-4-1-13 の【1995 年度調査の結果】では、73.5%の回答者が、学校行事の内容を簡単には精選すべきではないとしている。しかし【2014 年度調査の結果】では、4 割強の回答者が、学校行事の内容は精選したほうがよいとしている。さらに【2021 年度調査の結果】では、この傾向が強まり、6 割の回答者

が、学校行事の精選を希望しており、その半数は強く精選を希望している。

ただし 4 割の回答者が、学校行事の精選には反対していることを鑑みると、高等学校の学校行事は、教員が精選を希望するほど、盛りだくさんであり、高校生が様々な学校行事に熱中している状況を読み取ることができる。

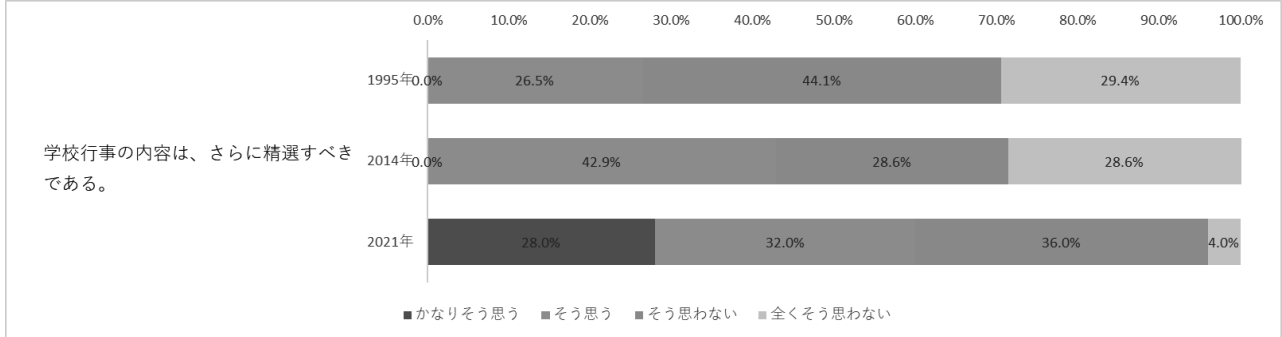


図 2-4-1-13 学校行事の内容をさらに精選すべき

8. ホームルーム活動への課題意識

表 2-4-1-8 ホームルーム活動の指導上の課題について (2021 年度調査)

ホームルーム活動の指導上の課題	アンケート年度	かなりそう思う	そう思う	そう思わない	全くそう思わない
身近な問題を設定できない。	2014年	14.3%	25.0%	46.4%	14.3%
	2021年	12.0%	60.0%	28.0%	0.0%
児童・生徒が自分から積極的に参加しない。	2014年	17.9%	57.1%	21.4%	3.6%
	2021年	32.0%	32.0%	36.0%	0.0%
時間不足で、十分に課題を深めることができない。	2014年	17.9%	57.1%	17.9%	7.1%
	2021年	52.0%	40.0%	8.0%	0.0%
児童・生徒が本音を語らないので、話し合いを深めることができない。	2014年	17.9%	35.7%	35.7%	10.7%
	2021年	16.0%	40.0%	44.0%	0.0%
マンネリ化していて魅力がない。	2014年	14.3%	39.9%	32.1%	13.7%
	2021年	20.0%	48.0%	32.0%	0.0%
児童・生徒の発達に応じた課題の設定が難しい。	2014年	14.3%	32.1%	42.9%	10.7%
	2021年	32.0%	44.0%	24.0%	0.0%
教科の時間が重要と考え、軽視してしまう。	2014年	29.6%	44.4%	7.4%	18.6%
	2021年	20.0%	40.0%	36.0%	4.0%
教科書がなく、指導内容が明確でないのでやりにくい。	2014年	7.4%	33.3%	33.3%	25.9%
	2021年	24.0%	32.0%	40.0%	4.0%
あれもこれもと、課題が多すぎる。	2014年	11.1%	40.7%	33.3%	14.9%
	2021年	40.0%	28.0%	28.0%	4.0%

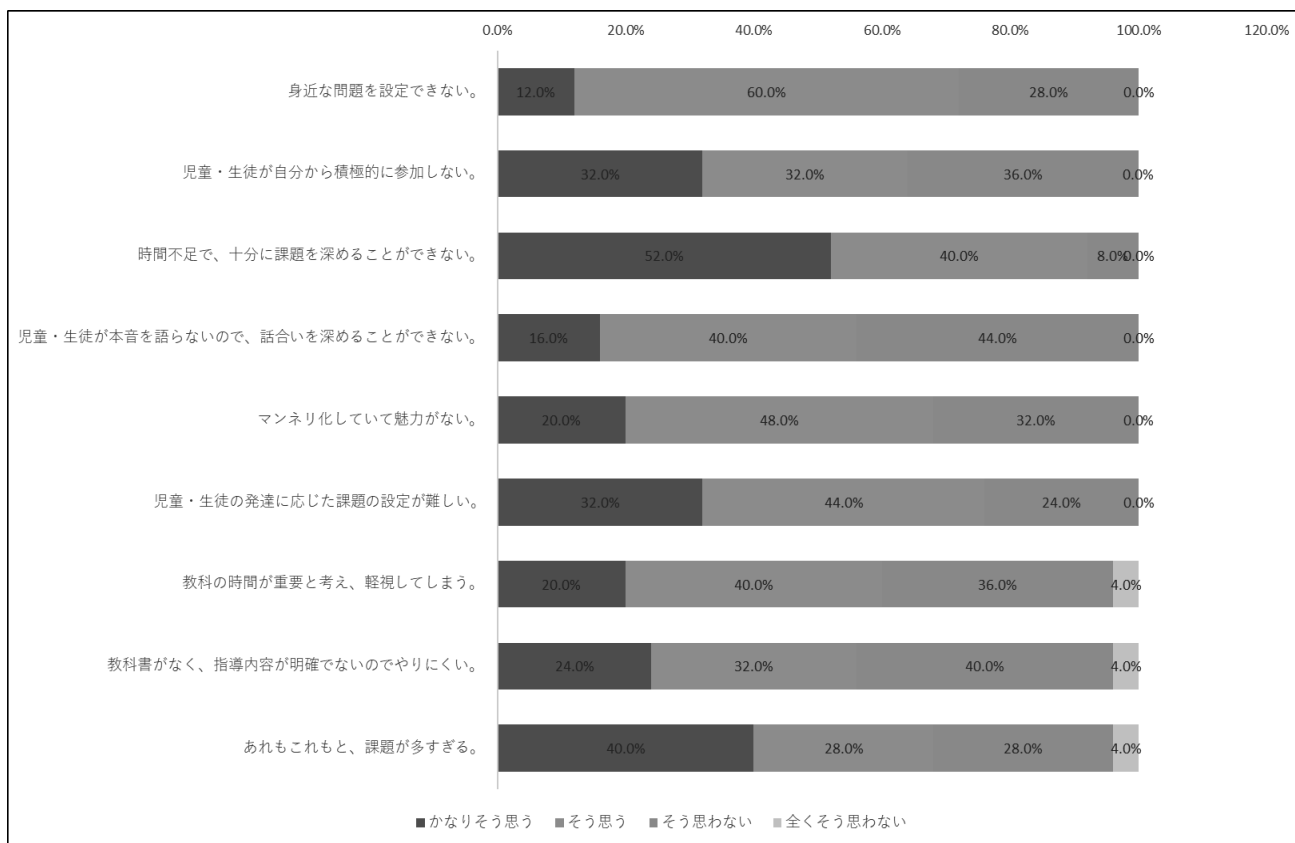


図 2-4-1-14 ホームルーム活動の指導上の課題

(1) 身近な問題を議題に設定できない

【2021 年度調査の結果】

ホームルーム活動（以下、HR 活動とする）の指導において、生徒の身近な問題を議題に設定できないという質問に対して、表 2-4-1-8 の通り、そう思うが 15 名（60.0%）、かなりそう思うが 3 名（12.0%）で、合計 7 割強の教員が HR 活動の議題を、生徒の身近なものに設定できていないと回答している。

HR 活動の授業内容が学校側からの連絡や調査、学年集会などの学級経営やガイダンスの時間に偏っていることが考えられる。コロナ禍では HR 活動が、安全対策や在宅学習の準備時間に充てられたことも想定される。

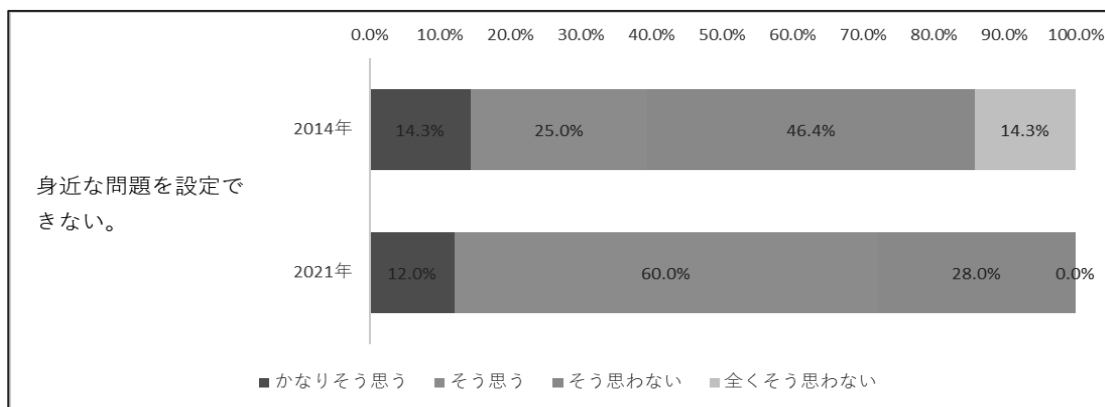


図 2-4-1-15 身近な問題を議題に設定できない

【2014 年度調査との比較と考察】

図 2-4-1-15 の【2014 年度調査の結果】では、60.7%の回答者が、HR 活動の指導において生徒の身近な問題を議題に設定できないという質問を否定している。逆に【2021 年度調査の結果】では、7 割強の回答者が、この質問を肯定している。僅か 7 年間で逆転現象については、コロナ禍への対応が中心的議題となり、HR 活動において従来の議題を設定できなかったことが原因と考えられる。

(2) 生徒が自分から積極的に参加しない

【2021 年度調査の結果】

HR 活動の授業について、生徒が積極的に参加しないという質問に対して、表 2-4-1-8 の通り、そう思わないが 9 名 (36.0%) だが、かなりそう思うと、そう思うがそれぞれ 8 名 (32.0%) で、合計 6 割強の教員が生徒の参加姿勢に不満を持っている。教師の指導力低下や押し付け、生徒側の自主性を軽視したガイダンス授業などが、生徒の参加意欲を減少させていると考えられる。

【2014 年度調査との比較と考察】

図 2-4-1-16 の【2014 年度調査の結果】では、75.0%の回答者が、HR 活動の授業について、生徒が積極的に参加していないと指摘している。【2021 年度調査の結果】でも、その傾向は続いている。しかし、かなりそう思うが 32.0%に対して、そう思わないが 36.0%であるなど、拮抗している状態が窺える。

【2021 年度調査の結果】からは、未だ少数であるが、魅力的な HR 活動の工夫を志向している教師の存在が示されており、自分から HR 活動に積極的に参加しようとする生徒たちの姿が見え始めたと考えられる。

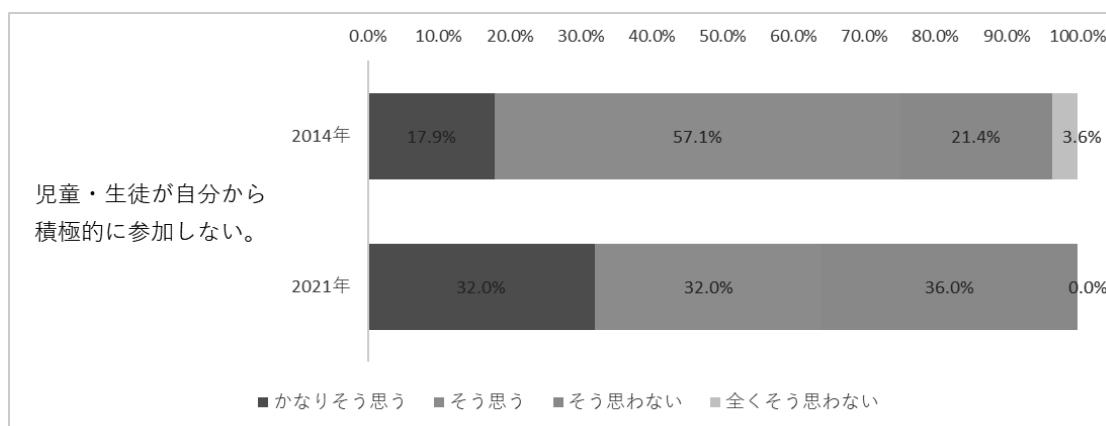


図 2-4-1-16 生徒が自分から積極的に参加しない

(3) 時間不足で課題が深められない

【2021 年度調査の結果】

HR 活動の議題に生徒の問題を設定しても、時間が不足して課題を深く掘り下げられないという質問に対して、表 2-4-1-8 の通り、かなりそう思うが 13 名 (52.0%)、そう思うが 10 名 (40.0%) で、9 割以上の教員が時間不足を指摘している。設問 1 の回答と同様に、コロナ禍の中で HR 活動の時間が、学校

側からの連絡や調査、さらに安全対策や在宅学習の準備などに充てられたことが理由として考えられる。

【2014 年度調査との比較と考察】

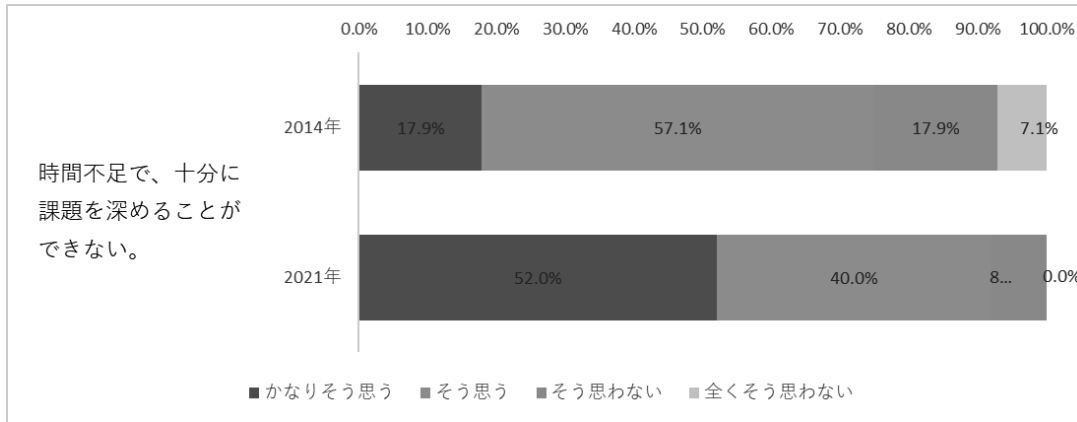


図 2-4-1-17 時間不足で課題が深められない

図 2-4-1-17 の【2014 年度調査の結果】では、すでに 75.0%の回答者が、HR 活動の授業について、時間不足のため、十分に課題を深めることができないと指摘している。【2021 年度調査の結果】でも、よりその指摘は顕著である。この 10 年間を振り返ると、学校側や教師側から高校生に連絡したり、保護者に回答を求めたりする、生徒指導上やキャリア教育に関する指導内容などの増加傾向が見られる。さらに【2021 年度調査の結果】からは、HR 活動の時間がコロナ禍への対応に充てられたことが窺える。

(4) 生徒が本音で、深く話し合えない

【2021 年度調査の結果】

生徒が本音で語り合わないので、話し合いを深めることができないという質問に対して、表 2-4-1-8 の通り、そう思うが 10 名 (40.0%) で、そう思わないが 11 名 (44.0%) で相反する判断が拮抗している。かなりそう思うが 4 名 (16.0%) を加味した場合、過半数の教員が HR 活動で生徒たちが本音で語り合えない状況を指摘している。これは話し合い活動において自己開示を抑制する雰囲気が高校生の仲間関係に生じていることが危惧されることとなる。

【2014 年度調査との比較と考察】

図 2-4-1-18 の【2014 年度調査の結果】では、計 53.6%の回答者が、HR 活動の授業について、生徒が本音で語り合わないので、話し合いを深めることができないと指摘している。ただし、【2014 年度調査の結果】では、そう思わないという回答者も、少なくないので、回答者の判断はより拮抗していたと言えよう。

一方、【2021 年度調査の結果】では、そう思うと、かなりそう思うとの合計が微増傾向である。結果として HR 活動において、生徒たちが本音で語り合えない状況が、少しずつ進行したと考えられる。

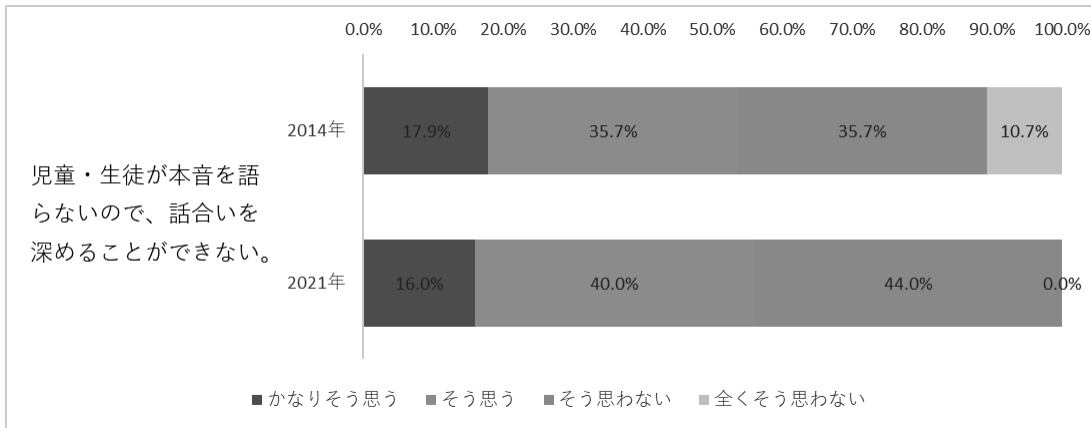


図 2-4-1-18 生徒が本音で、深く話し合えない

(5) マンネリ化して魅力がない

【2021 年度調査の結果】

HR 活動がマンネリ化して生徒にとって魅力のない時間となっているという質問に対して、表 2-4-1-8 の通り、かなりそう思うが 5 名 (20.0%)、そう思うが 12 名 (48.0%)、7 割弱の回答者がマンネリ化を指摘したこととなる。ただし、そう思わないという回答者も少なくない。

設問①～④の回答を参考にすると、コロナ禍の以前より教師の指導力の低下や押し付け、一方で生徒側の参加意欲の低下が進行したと考えられる。さらにコロナ禍となり、HR 活動が学校側からの諸連絡や実態調査、さらに安全対策や在宅学習の準備等が増加するとともに、教室での自由な会話が不足する中で生徒同士の内向きな姿勢が進行したと解釈されよう。

各教科の授業とは異なるはずの HR 活動でも、自由な会話や本音トークができなくなり、マンネリ化と魅力の減退を加速させていると言えよう。

【2014 年度調査との比較と考察】

図 2-4-1-19 の【2014 年度調査の結果】では、HR 活動がマンネリ化して魅力がないという回答が 54.2%で、マンネリ化していないという回答が 45.8%で、高校教員の判断はかなり拮抗していたと言えよう。ただし、【2021 年度調査の結果】では、HR 活動がマンネリ化して魅力がないという回答が増加しており、僅か 7 年間で HR 活動のマンネリ化が進行したと考えられる。確かにコロナ禍の影響で、学校側からの連絡や調査が増加したが、その底流では HR 活動において、生徒たちが本音で語り合えない状況の進行が窺える。

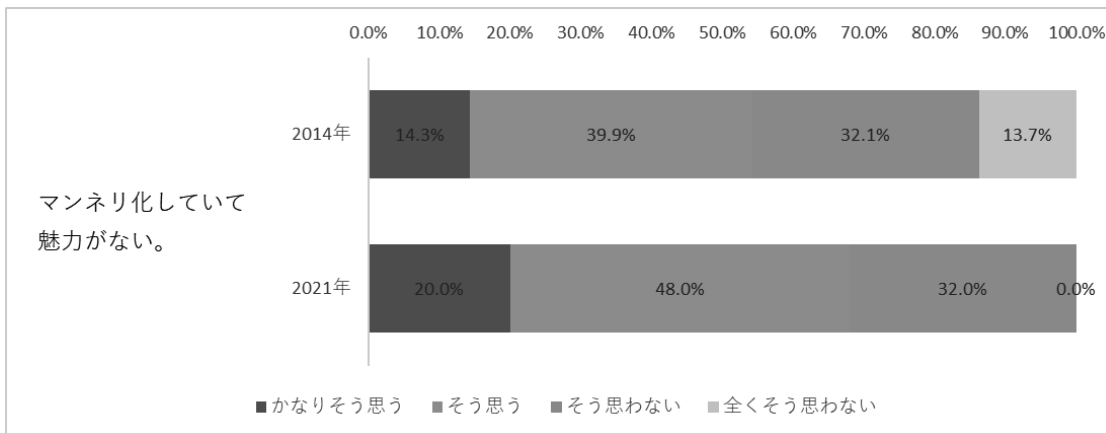


図 2-4-1-19 マンネリ化して魅力がない

(6) 生徒の発達に応じた課題設定が難しい

【2021 年度調査の結果】

HR 活動において、生徒の発達課題に応じた議題設定が難しいという質問に対して、表 2-4-1-8 の通り、そう思うが 11 名 (44.0%)、かなりそう思うが 8 名 (32.0%) で、計 7 割強の教員が HR 活動の議題を、生徒の発達課題に応じた議題に設定できていないと回答している。比較的特別活動の普及活動に熱心な教員においても、HR 活動の議題設定の難しさを指摘している。コロナ禍における高校生の発達課題とは何か、についての再検討が必要である。

【2014 年度調査との比較と考察】

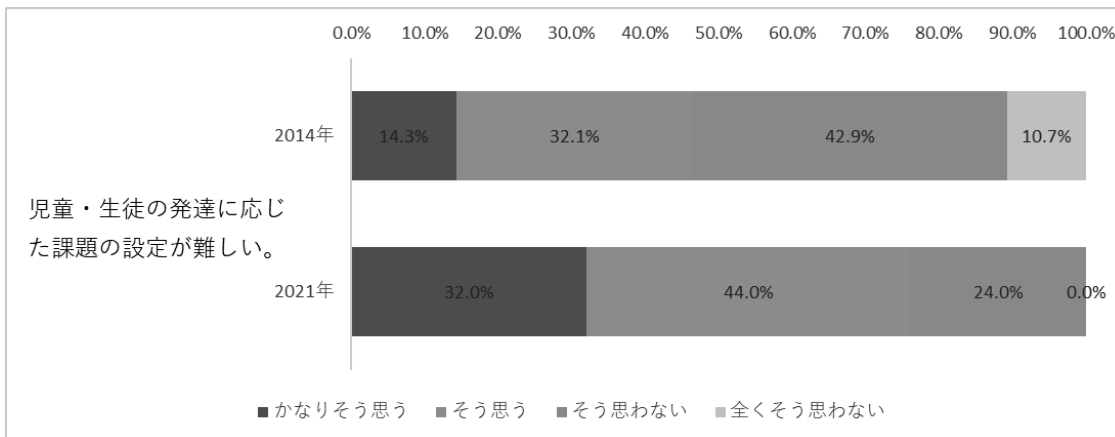


図 2-4-1-20 生徒の発達に応じた課題設定が難しい

図 2-4-1-20 の【2014 年度調査の結果】では、生徒の発達に応じた課題設定が難しいという回答が 46.4% で、課題設定は難しくないと回答が 53.6% で、高校教員の判断はかなり拮抗していたと言える。しかし【2021 年度調査の結果】では、HR 活動において、高校生の発達に応じた課題設定が難しいという回答が 7 割強まで増加している。

僅か 7 年間で、高校生の発達課題に応じた HR 活動の議題設定の困難性が進行しており、コロナ禍における高校生の発達課題の変化に対して、高校教員が上手く対応できていない様子が窺える。

(7) 教科を重視してホームルーム活動は軽視される

【2021年度調査の結果】

教科の授業時間が重要であると考えて、HR活動を軽視してしまうという質問に対して、表2-4-1-8の通り、そう思うが10名(40.0%)、そう思わないが9名(36.0%)で、相反する判断が拮抗している。また、かなりそう思うの5名(20.0%)を加味すると、特別活動の普及活動に熱心な教員においても、教科重視の授業観が存在することがわかる。ただし、難関大学を目指す進学校から就職重視の高校や生徒指導の困難校までという、高校の多様性を考慮する必要がある。

【2014年度調査との比較と考察】

図2-4-1-21の【2014年度調査の結果】では、高校では教科を重視して、HR活動は軽視されるという質問に対して、そう思うが44.4%、かなりそう思うが29.6%で、合計74.0%の教員が教科重視に対して、HR活動軽視の状況を指摘していた。

しかし【2021年度調査の結果】では、全体として高校では、教科重視傾向の授業観が存在するものの、そう思わないという回答が僅か7年間で、7.4%から36.0%まで約5倍に増加している。このことはコロナ禍となって、学校側からの諸連絡や実態調査など、HR活動が高校生の安全対策や在宅学習準備のための貴重な時間・空間になっていることを示していると考えられる。

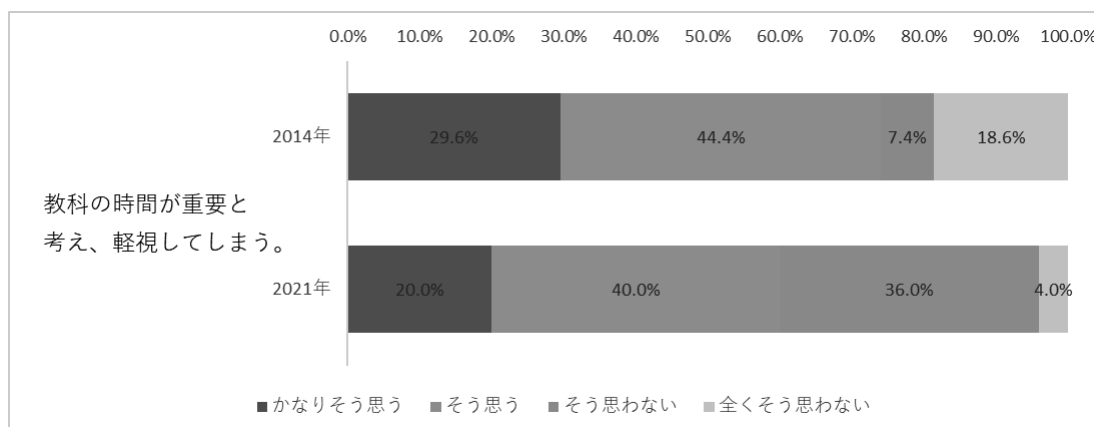


図2-4-1-21 教科を重視してホームルームは軽視される

(8) 教科書がなく指導内容が明確でない

【2021年度調査の結果】

HR活動には教科書がなく、指導内容が不明確でやりにくいという質問に対して、表2-4-1-8の通り、回答は分散しているが、そう思わないが10名(40.0%)で最頻値である。ただし、そう思うとかなりそう思うが計14名(56.0%)で、高校教員の相反する判断が拮抗している。

特別活動の普及活動に熱心な教員においても、HR活動の指導内容が明確でないことによる指導のやりにくさを指摘している。高校教師のためのHR活動の指導書やガイドブックの必要性が認められる。

【2014 年度調査との比較と考察】

図 2-4-1-22 の【2014 年度調査の結果】では、HR 活動には教科書がなく、指導内容が不明確でやりにくいという質問に対して、そう思わないが 33.3%、かなりそう思わないが 25.9%で、計 6 割弱の高校教員が HR 活動の指導内容が明確でないことによる指導のやりにくさを指摘していた。

しかし【2021 年度調査の結果】では、そう思うとかなりそう思うが合計 56.0%で、高校教員の判断が逆転している。僅か 7 年間で全くそう思わないが、かなりそう思うへと変化した理由として、コロナ禍の中で、HR 活動が学校側からの一方的な伝達や調査、安全対策と在宅学習準備の時間が増加し、一方で高校生の教室での自由な会話や本音トークが抑制されたことが大きいと考えられる。

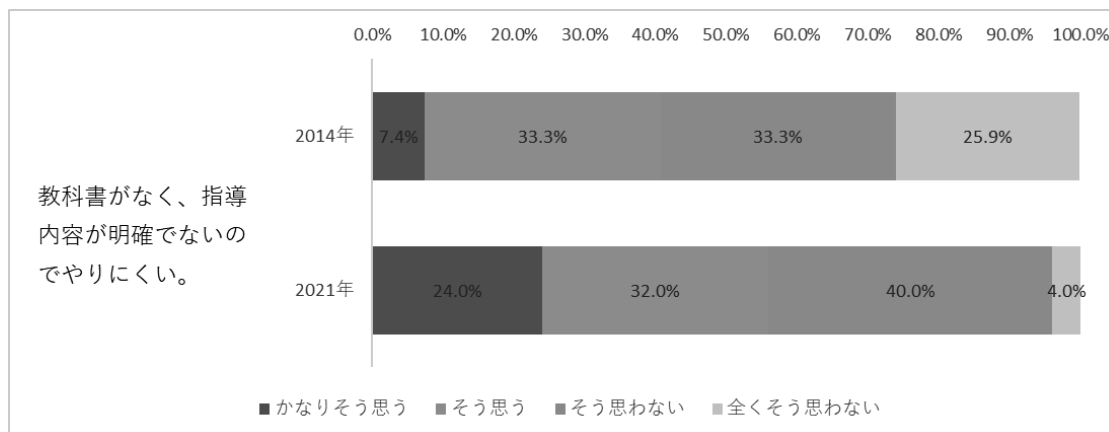


図 2-4-1-22 教科書がなく指導内容が明確でない

(9) あれもこれもと課題が多すぎる

【2021 年度調査の結果】

HR 活動で実施したい指導内容があれもこれも多すぎるという質問に対して、表 2-4-1-8 の通り、かなりそう思うが 10 名 (40.0%)、そう思うが 7 名 (28.0%) で計 7 割弱の教員が、HR 活動の授業時間 (毎週 50 分) を超えて、必要以上の指導内容が盛り込まれていることを指摘している。

設問 8 に関連して HR 活動の指導内容が明確でないため、生徒に関する様々な連絡・調査・作業などが脈絡なく HR 活動の時間に注ぎ込んでくる状況が窺われる。特別活動の普及活動に熱心な教員であればなおさら、HR 活動のこのような現状に対して問題点を提起しているのではないか。

【2014 年度調査との比較と考察】

図 2-4-1-23 の【2014 年度調査の結果】では、HR 活動で実施したい指導内容があれもこれも多すぎるという質問に対して、その通りが 51.8%、そうではないが 48.2%で、高校教員の相反する判断が拮抗していた。しかし【2021 年度調査の結果】では、合計 68.0%の高校教員が指導内容の多さを指摘している。

最近の高校は、コロナ禍の以前から、高校生に関する様々な連絡・調査・作業などが、HR 活動の授業時間内に詰め込まれてくるように変化していると推察できる。

(第 2 章第 4 節第 1 項担当 木内隆生)

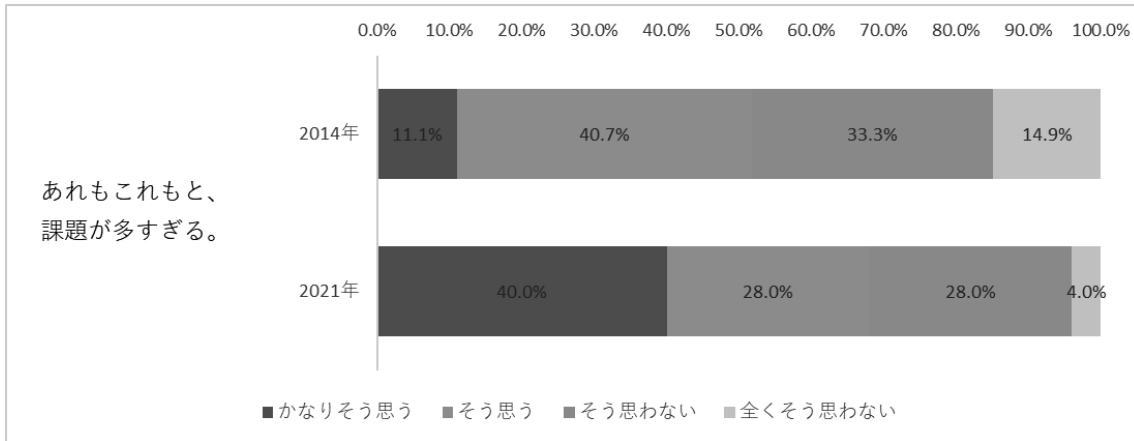


図 2-4-1-23 あれもこれもと課題が多すぎる

第 2 項 高等学校のこれまでの特別活動の成果や特別活動の未来

9. 身に着けたい特別活動の指導方法

表 2-4-2-1 身に着けたい特別活動の指導法

	あなたが身につけたい特別活動の内容の指導方法は次のうちどれですか。(複数選択可)	人数	割合
1	学級会の進め方の指導	18	72.0%
2	係活動・当番活動の指導	6	24.0%
3	集会活動の指導	3	12.0%
4	生活上の規範やルールづくりの指導	13	52.0%
5	キャリア教育の指導	16	64.0%
6	生徒会活動の指導	9	36.0%
7	学校行事の指導	12	48.0%
8	集団の発達段階に合わせた指導	17	68.0%
9	特にない	0	0.0%
10	その他	2	8.0%

【結果】

回答者が身に付けたいと思っている特別活動の知識やスキルは何ですかという質問に対して、表-9 の通り、1 位は HR 活動における話し合い活動の進行指導で 18 名 (72.0%) が回答している。2 位は生徒集団の発達段階に合わせた指導方法で 17 名 (68.0%) である。3 位は HR 活動におけるキャリア教育の指導方法の 16 名 (64.0%) で、上位 3 つは拮抗している。

4 位の生活規範やルールづくりの指導は 13 名 (52.0%) 及び 5 位の学校行事の指導は 12

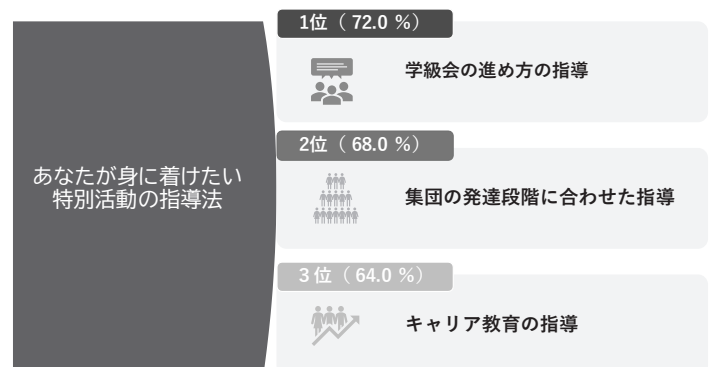


図 2-4-2-1 身に着けたい特別活動の指導法

名（48.0%）が半数程度の回答である。

その他は僅か2名で、自由記述の内容から、「コロナ禍でどのようにして行事を通して生徒を育てていくか考えている」と「ホームルーム議長団の育成」である。

【考察】

上位3つは特別活動の根幹に関する高校教員の指導内容である。特にホームルームや生徒会での話し合い活動をどのように充実させていくかなど、「平和で民主的な国家及び社会の形成者」（平成30年3月告示高等学校学習指導要領前文）の育成を目指すために話し合い活動の精神（マインド）と技術（スキル）を身に付けることが肝要であることを看破していると言える。

生徒集団の発達段階に合わせた指導方法は、難関大学進学校から就職重視の高校や生徒指導困難校までの多様性を考慮しなければならない高校教員の事情を反映したものと推察できる。キャリア教育に関する指導方法も高校生の自己実現に向けたサポートが高校教員の喫緊的課題であることを示している。

4位の生活規範やルールづくりは生徒指導困難校を中心とした指導内容と言えよう。5位の学校行事の指導と自由記述に見られる「コロナ禍における行事を通じた生徒の育成」は、直面しているコロナ禍での特別活動の在り方に言及するものであろう。自由記述の「ホームルーム議長団の育成」はHR活動における話し合い活動の指導法の具体例であると理解できる。

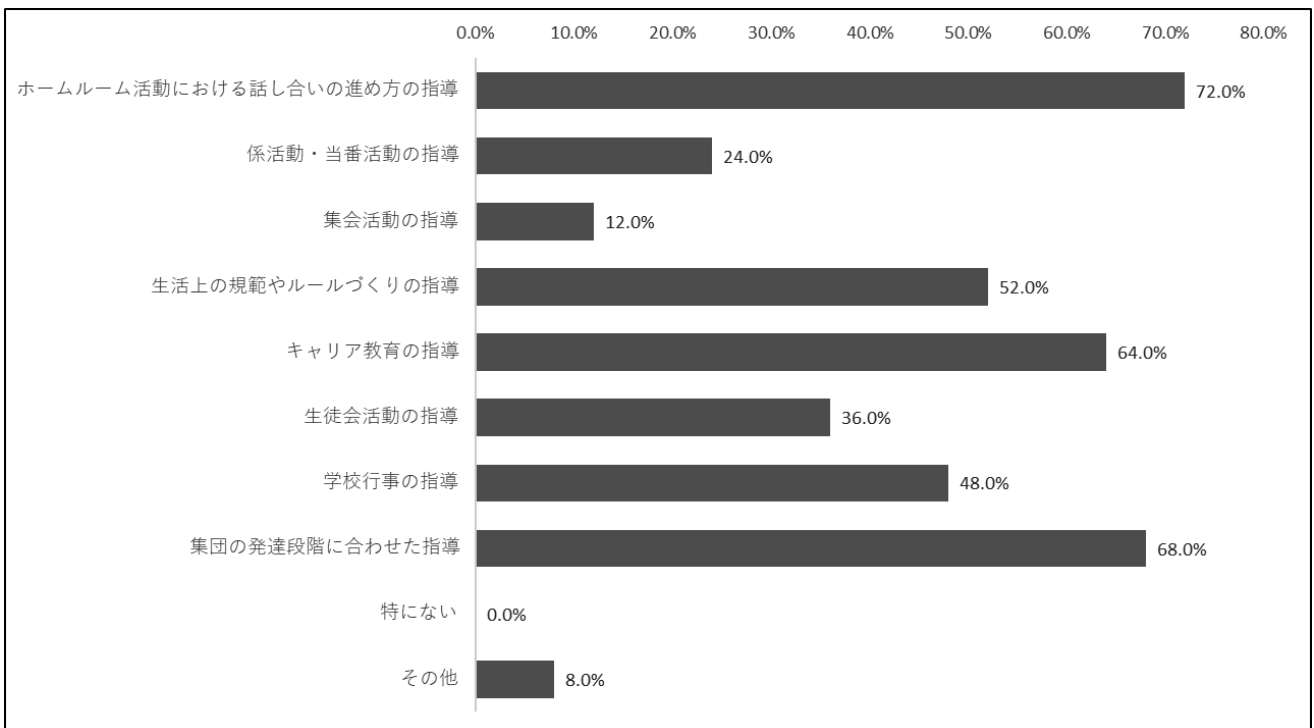


図 2-4-2-2 身に着きたい特別活動の指導法

10. 特別活動の知識やスキルを身に付ける手立て

表 2-4-2-2 特別活動の知識やスキルを身に付ける手立て

	あなたは、特別活動の指導方法に関する知識やスキルをどのように得ていますか。(複数選択可)	人数	割合
1	校内研究や校内の研修	9	36.0%
2	教育委員会や教育センターなどが主催する公的な研修	14	56.0%
3	教員で構成する教育研究会(小学校教育研究会など)	11	44.0%
4	任意で参加している研究会や学会	14	56.0%
5	本や雑誌	15	60.0%
6	インターネット	11	44.0%
7	得る機会がない	2	8.0%
8	その他	1	4.0%

【結果】

回答者が現在、どのような手立てで特別活動の知識やスキルを身に付けているかという質問に対しては、1位は市販されている書籍などで15名(60.0%)である。2位は教育委員会主催などの公的研修の14名(56.0%)及び任意参加の研究会・学会の14名(56.0%)で同数である。したがって上位3つは拮抗している。

4位は入会が半ば義務化している地区教育研究会の11名(44.0%)及びインターネットの11名(44.0%)が同数である。その他は1名で自由記述の内容は、「勤務時間外や週休日を中心に、自己の努力で情報収集して得ています」である。

【考察】

上位3つ及びインターネットによる情報収集は、回答者の多くが特別活動の普及活動に

熱心な教員であることを裏付けている。高校教員は教科科目の専門家集団意識が高く、教科を超えた共同研究に馴染めない傾向がある。このことは6位の校内研修会への参加が9名(36.0%)など、特別活動の校内研修会が少ないことと通底していると言えよう。

一方で1位の市販されている書籍や4位のインターネット、自由記述などは高校教員の高い研修意欲を示している。なお、7位「得る機会がない」2名の存在理由としては、都道府県教育委員会による事情の違いと考えられる。

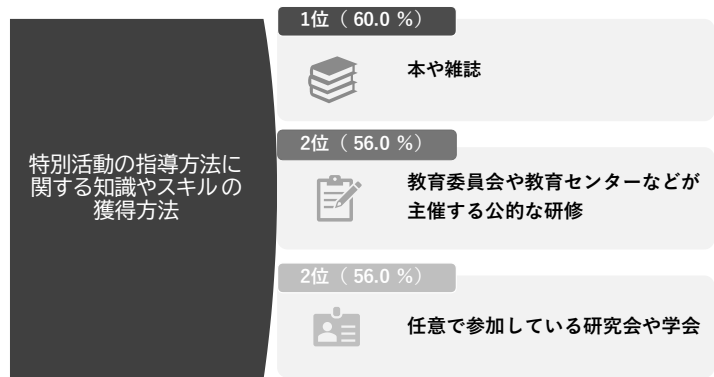


図 2-4-2-3 特別活動の知識やスキルを身に付ける手立て

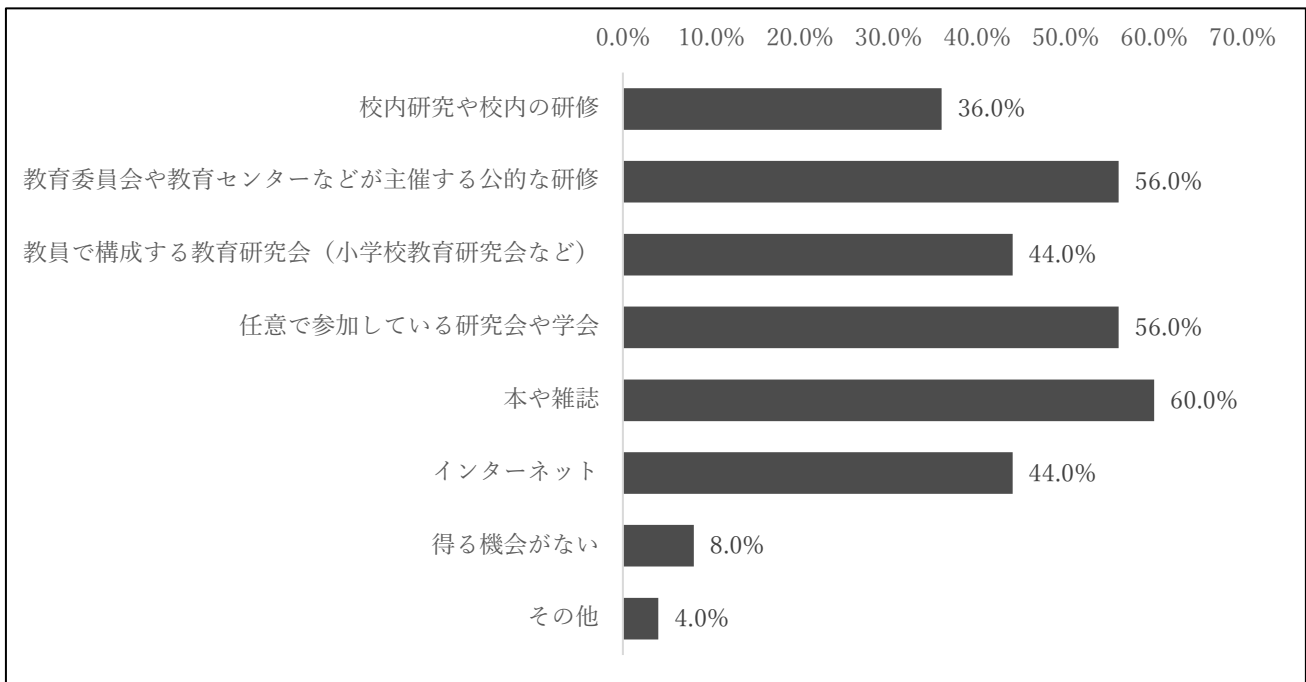


図 2-4-2-4 特別活動の知識やスキルを身に付ける手立て

11. 知識・スキル獲得のために充実を期待すること

表 2-4-2-3 特別活動の知識やスキルを身に付ける手立て

	特別活動における指導方法に関する知識やスキルを得るために、今後充実して欲しいと思うことについて、下記の中から選んでください。（複数回答可）	人数	割合
1	（教師用の）指導書	9	36.0%
2	教科書に相当するもの（教材、副読本など）	4	16.0%
3	市販されている専門書や雑誌	4	16.0%
4	インターネット上での情報	8	32.0%
5	You Tube等の動画の配信（指導方法や知識に関して）	11	44.0%
6	特別活動に関する指導方法等について任意で参加し、交流できる研究会や勉強会	16	64.0%
7	特別活動の知識の専門性を高めるための、市や地域における研修（会）や研究会、勉強会	13	52.0%
8	特別活動に関する学会、研究会、勉強会等の開催に関する情報一覧	10	40.0%
9	特に必要がない	0	0.0%
10	その他	0	0.0%

【結果】

特別活動における指導方法に関する知識やスキルを得るために、今後充実して欲しいことという質問に対しては1位が任意で参加し交流できる勉強会で16名(64.0%)、2位が特別活動の専門性を高める地域の勉強会で13名(52.0%)である。3位は指導方法に関する動画等の配信で11名(44.0%)である。さらに4位の研修会開催情報の発信が10名(42.0%)、5位の特別活動の教師用指導書が9名(38.0%)、6位のインターネットが8名(32.0%)と拮抗して続いている。

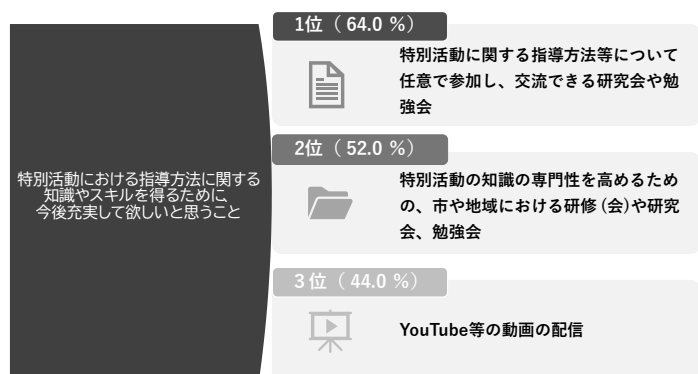


図 2-4-2-5 特別活動の知識やスキルを身に付ける手立て

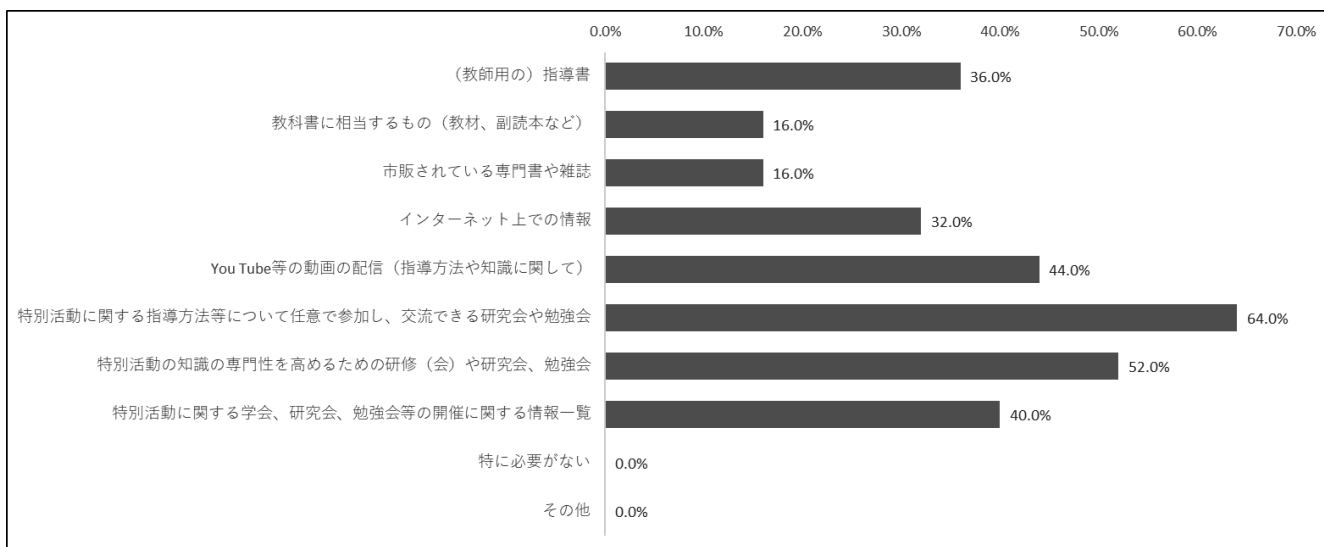


図 2-4-2-6 回答者が知識・スキル獲得のため充実を期待する

【考察】

1位と2位からは、任意で交流的で特別活動に特化した、できれば face to face の勉強会を期待していることがわかる。ただし、コロナ禍であることを考慮したためか、動画配信などインターネットによる情報提供や研修の機会 (3位・4位・6位) も求めている。教師用指導書はあったほうがよい (5位) の一方で、生徒用教科書や専門書への期待感は薄い (いずれも4名で16.0%) と言える。

なお、回答者の多くが特別活動の普及活動に熱心な教員であることから、「特に必要がない」と回答した教師は皆無であった。

12. 7割を超える共有化・共通理解の困難さ

表 2-4-2-4 特別活動の知識やスキルを身に付ける手立て

あなたは、特別活動に関する指導に関して、校内の先生方との共有化・共通理解が難しいと感じたことがありますか。	割合
ある (常と感じている)	40.0%
たまにある	32.0%
あまりない	24.0%
ない (感じたことはない)	4.0%

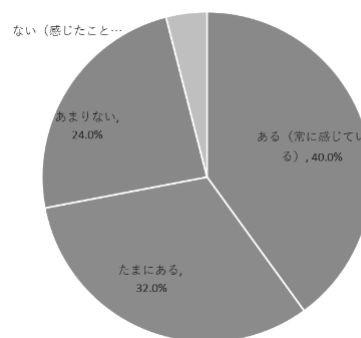


図 2-4-2-7 「校内の先生方との共有化・共通理解の難しさ」

【結果】

設問「あなたは、特別活動に関する指導に関して、校内の先生方との共有化・共通理解が難しいと感じたことがありますか」について、「ある (常と感じている)」が40.0%、「たまにある」が32.0%、「あまりない」が24.0%、「ない (感じたことはない)」が4.0%と7割を超える教員の方が困難を感じる回答者が多くなっている。

【考察】

自由記述では、今の学校の多忙さや、特別活動自体への理解、教員間の認識の違いが挙げられている。高校では、各教科の専門性が高まり、それに伴って教員同士の指導の独立性も高まる部分が出てくる。特別活動を指導する際には、何を優先して指導するのかという「価値」が多く関わる部分があり、その面でそれぞれの指導観の違いの大きさが指導を共通化するときの困難になっていると思われる。

また、多忙感を挙げている回答も見られた。近年教員の労働時間の長さが指摘され、働き方改革を進めようとする動きもあるが、そのような中で多くの教員の協力が必要な特別活動の指導に優先的に取り組むことの難しさを感じられる。

13. 生徒の成長を感じる実践

表 2-4-2-5 「生徒の成長を感じるが多かった実践」

あなたのこれまでの教員生活における特別活動実践を振り返り、生徒の成長を感じるが多かった実践は、以下のうちどれですか。（複数選択可）	割合
ホームルーム活動（1）学級や学校における生活づくりへの参画	52.0%
ホームルーム活動（2） 日常生活や学習への適応と自己の成長及び健康安全	28.0%
ホームルーム活動（3） 一人一人のキャリア形成と自己実現	48.0%
生徒会活動	40.0%
学校行事（儀式的行事）	12.0%
学校行事（文化的行事）	76.0%
学校行事（健康安全・体育的行事）	60.0%
学校行事（遠足・集団宿泊的行事）	48.0%
学校行事（勤労生産・奉仕的行事）	16.0%
全て	8.0%
ない	0.0%

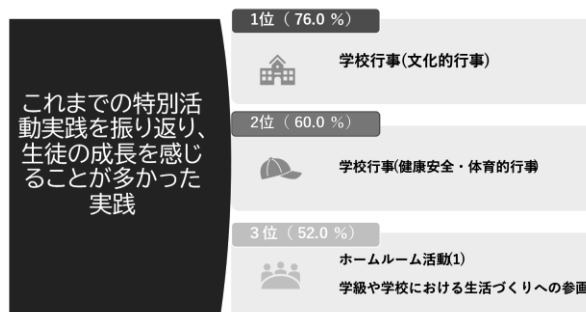


図 2-4-2-8 「生徒の成長を感じるが多かった実践」

【結果】

設問「あなたのこれまでの教員生活における特別活動実践を振り返り、生徒の成長を感じるが多かった実践は、以下のうちどれですか。」について、12項目（複数選択可）から回答を求めた。その結果、「学校行事（文化的行事）」（76.0%）が最も多く、以下、「学校行事（健康安全・体育的行事）」（60.0%）、「学級活動（1）学級や学校における生活づくりへの参画」（52.0%）と続いた。

【考察】

高等学校では、義務教育段階と比較すると生徒たちが取り組むことができる範囲が大きく広がる。取り組む範囲が大きく広がるということは、より多くの生徒がその活動に係ることになり、その活動の中で、様々な課題に対しての話合いが行われ、その上で問題解決が目指される。そのため学校全体で取り組む文化的行事や体育的行事、また集団宿泊的行事の実践において、生徒の成長を感じる教員が多いものと考えられる。また、それらの行事の取り組みにおいても、活動の基本単位はホームルームになる。その各ホームルームでの活動内容によって生徒の成長がうながされていると教員がとらえていると考えられる。

14. 「コロナ禍において今だからこそ必要だと感じている活動」の割合

表 2-4-2-6 「コロナ禍において今だからこそ必要だと感じている活動」

令和2年度から現在に至るコロナ禍を通じて、「今だからこそ必要だ」と感じている活動は次のうちどれですか。(複数選択可)	割合
ホームルーム活動(1) 学級や学校における生活づくりへの参画	44.0%
ホームルーム活動(2) 日常生活や学習への適応と自己の成長及び健康安全	56.0%
ホームルーム活動(3) 一人一人のキャリア形成と自己実現	36.0%
生徒会活動	28.0%
学校行事(儀式的行事)	16.0%
学校行事(文化的行事)	48.0%
学校行事(健康安全・体育的行事)	44.0%
学校行事(遠足・集団宿泊的行事)	28.0%
学校行事(勤労生産・奉仕的行事)	24.0%
ない	0.0%

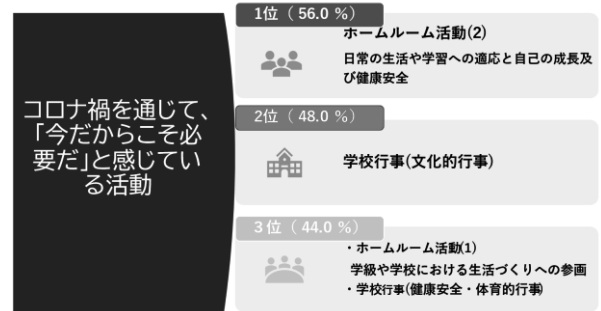


図 2-4-2-9 「今だからこそ必要と感ずる活動」

【結果】

設問「令和2年度から現在に至るコロナ禍を通じて、「今だからこそ必要だ」と感じている活動は次のうちどれですか」について、11項目(複数選択可)から回答を求めた。その結果回答の上位のものは、「ホームルーム活動(2) 日常生活や学習への適応と自己の成長及び健康安全」(56.0%)、「学校行事(文化的行事)」(48.0%)、「ホームルーム活動(1) 学級や学校における生活づくりへの参画」(44.0%)、「健康安全・体育的行事」(44.0%) となった。

【考察】

特別活動は、話し合い活動を活動の中心とする、人と人とのやり取りによって成立する活動である。そのためこの度の新型コロナウイルスの影響がとても出ていることがうかがえる。

特に、このコロナ禍において、教員が対応を指導するのみならず、自ら必要な対策を行う必要があるため、ホームルーム活動(2)が必要とされているのであろう。また個人個人の意思決定だけではなく、それらのルールを学級として共通化していくためにホームルーム活動(1)が必要だと考えられているものと捉えられる。

また次に多い回答からは、学校生活における特別活動の重要性が示唆される。学校を小さい社会とし、その社会を自らよりよいものへとする特別活動によって、生徒たちは今まで充実感を味わって来ていたのであるが、その面でも新型コロナウイルスの影響を大きく受けていることがわかる。ホームルームでの話し合いのみならず、学校行事の面を通じても対策が必要となっているものだと推測できる。

このように、このコロナ禍においても、特別活動を通じて、生徒たちがただ教員の指示のもとに活動するのではなく、自主的・主体的に活動することが望まれているのであろう。

15. コロナ禍によって制限された人間関係形成や体験活動

【結果】

設問「令和2年度から現在に至る新型コロナウイルスの感染予防に伴い、特別活動に関する実践が様々な制限を受けていますが、それが生徒にどのような影響を及ぼしていますか」について、17項目(複数選択可)から回答を求めた。その結果、回答で多かったものは、「児童・生徒同士の関係づくりができていない」が76.0%、続いて同率で「児童・生徒同士のコミュニケーションが不足している」、「学校行事等

の実践不足によって、達成感や充実感を味わえる体験が不足している」が72.0%、続いて、「学級・学校生活におけるストレスが増加している」、「学級・学校における心に残る活動（思い出に残る活動）が不足している」が同率で52.0%であった。

表 2-4-2-7 「コロナ禍によって制限された活動」

令和2年度から現在に至る新型コロナウイルスの感染予防に伴い、特別活動に関する実践が様々な制限を受けていますが、それが児童・生徒にどのような影響を及ぼしていますか。（複数選択可）	割合
児童・生徒同士の関係づくりができていない	76.0%
児童・生徒と教員の関係性を構築しづらい	40.0%
児童・生徒同士のコミュニケーションが不足している	72.0%
学級・学校生活におけるストレスが増加している	68.0%
社会参画意識が育っていない	32.0%
学級の組織づくりができていない	32.0%
自治的能力が育成できていない	44.0%
課題（問題）発見能力が育っていない	40.0%
課題（問題）解決能力が育っていない	36.0%
他者に対する思いやりや配慮が欠如している	28.0%
異年齢活動の不足により、異年齢との関り方ができていない	48.0%
自己実現しようとする力が育っていない	32.0%
諦めずに最後までやり遂げる力が育っていない	40.0%
自己肯定感や自己効力感が今まで以上に低い	52.0%
学級・学校における心に残る活動（思い出に残る活動）が不足している	68.0%
学校行事等の実践不足によって、達成感や充実感を味わえる体験が不足している	72.0%
その他（次の自由記述欄にご記入ください）	8.0%

【考察】

新型コロナウイルスによって、人と人との距離をとることが必要となり、密なコミュニケーションをとることを避ける必要がある状況へと変化することとなった。そのため、「望ましい集団活動」によって実践を行ってきた特別活動は大きく制限を受けることになった。その結果が今回のアンケートに現れている。

生徒への影響として、そのまま「生徒同士の関係づくり」や「コミュニケーション不足」として表れ、また新学期の開始が遅れたことの影響から、教科学習が遅れている状況もさらに加わって、「行事での体験活動の不足」からくる、「達成感や充実感の不足」や「心に残る活動の不足」へつながっている。

このアンケート結果からは改めて、特別活動が学校教育においてなしてきたものが見えてくる。日常生活で当たり前に行うことができたコミュニケーションやそれによって培われる人間関係。また学校行事によってもたらされる達成感や充実感は特別活動によって得ることができていたものなのである。新型コロナウイルスの影響で図らずも、学校教育における特別活動がなしてきたものが明らかになったのではないだろうか。

16. 「生徒が身につけることができたと思うこと」

表 2-4-2-8 「これまでを振り返り「生徒が身につけることができたと思うこと」

あなた自身のこれまでの特別活動の実践を振り返り、生徒が身につけることができたと思うことは何ですか。（同義的なものや、広義的なものや狭義的な可能性にあるものが混在していますが、深く考えずに直感的にお選びください。複数選択可）	割合
人間関係を形成する力	84.0%
社会参画する力	48.0%
自己実現する力	56.0%
自己指導能力	44.0%
自己効力感、自己有用感	40.0%
自己肯定感	52.0%
自己決定力・意思決定力	48.0%
自治的能力（自立と自律）	44.0%
リーダーシップ	64.0%
フォローワーシップ	56.0%
組織マネジメント力	36.0%
協調性・他社と協力すること・チームワーク	68.0%
役割発見力・役割遂行力	44.0%
目標設定をする力	36.0%
状況を把握する力・状況を分析する力	40.0%
集団決定や合意形成する力	56.0%
話し合う力（発信力・傾聴力）	72.0%
交渉する力	48.0%
他者と積極的に関わろうとする力	64.0%
課題発見力	44.0%
課題解決力	48.0%
振り返りのスキル	40.0%
創造力	44.0%
セルフマネジメント力	48.0%
自己を理解する力（自己理解）	52.0%
自身のモチベーションを維持・向上させる力	40.0%
多様性を重んじる力（思いやりや優しさ、柔軟な思考）	44.0%
逆境を乗り越える力（レジリエンス）	36.0%
ストレスをコントロールする力	32.0%
計画力・企画力	48.0%
実行力	44.0%
他人に働きかけ巻き込む力	40.0%
個人的・社会的責任	40.0%
規律や規範を重んじる力	44.0%
その他（次の自由記述欄にご記入ください）	0.0%

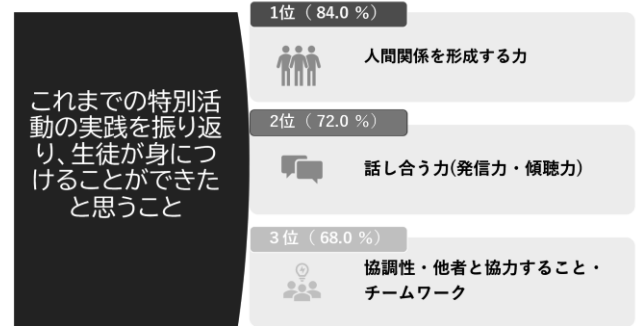


図 2-4-2-10 「生徒が身につけることができたと思うこと」

【結果】

設問「あなた自身のこれまでの特別活動の実践を振り返り、生徒が身につけることができたと思うことは何ですか」について、35項目（複数選択可）から回答を求めた。その結果、「人間関係を形成する力」が84.0%と最も高かった。続いて回答が多かったものは、「話し合う力（発信力・傾聴力）」で72.0%、「協調性・他者と協力すること・チームワーク」68.0%である。続いては、「リーダーシップ」、「他者と積極的に関わろうとする力」の64.0%であった。

【考察】

この回答から改めて特別活動が「望ましい集団活動を通して」行うものだということが確認できる。しかも、「望ましい集団活動」を通して様々な活動を行うということは、「望ましい集団」を形成しながらでなければならないし、また活動ごとにふりかえりをして、徐々にその水準を高めていくことが必要とされる。そのため、「人間関係を形成」する機会が増え、そこで必要とされる力が育成されるし、「人間関係を形成」するためには、適切な「話し合う力」が必要となるため、その力が育成される。

設問13において「生徒の成長を感じる実践」の回答が学校行事に係る回答が多く、それは高校生にな

り活動の取り扱う範囲が広がり、乗り越える課題も大きくなることだと考察した。しかしこの設問 16 の回答から考えられることは、そのような大きな行事などの取り組みの中でも、特別活動によって、生徒が身に付けてきたことは、それらの取り組みの中で交わされる「話し合い活動」によって育まれてきているのだと回答者が考えているということである。この回答からはこのように特別活動の特質が改めて確認できたと考えられる。

17. 今後、特別活動の中でより充実していく必要があると思うこと

表 2-4-2-9 「今後、特別活動の中でより充実していく必要があると思うこと」

今後、特別活動の中でより充実していく必要があるのは、以下のうちどれですか。（複数選択可）	割合
ホームルーム活動（1）学級や学校における生活づくりへの参画	56.0%
ホームルーム活動（2）日常生活や学習への適応と自己の成長及び健康安全	60.0%
ホームルーム活動（3）一人一人のキャリア形成と自己実現	72.0%
生徒会活動	40.0%
学校行事（儀式的行事）	20.0%
学校行事（文化的行事）	52.0%
学校行事（健康安全・体育的行事）	40.0%
学校行事（遠足・集団宿泊的行事）	36.0%
学校行事（勤労生産・奉仕的行事）	28.0%
ない	4.0%

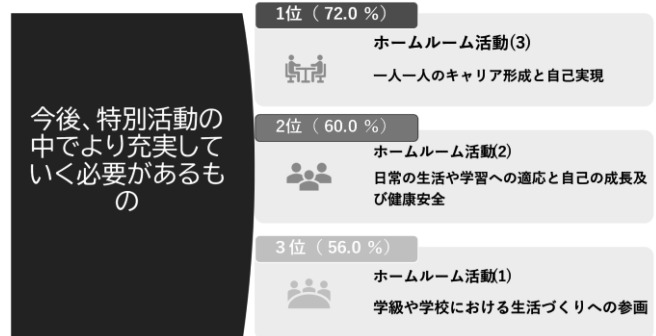


図 2-4-2-11 「より充実していく必要があると思うこと」

【結果】

設問「今後、特別活動の中でより充実していく必要があると思うのは、以下のうちどれですか」について、11項目（複数選択可）から回答を求めた。その結果、上位の項目を見てみると、「ホームルーム活動（3）一人一人のキャリア形成と自己実現」72.0%、「ホームルーム活動（2）日常生活や学習への適応と自己の成長及び健康安全」60.0%、「ホームルーム活動（1）学級や学校における生活づくりへの参画」56.0%、とホームルーム活動を充実していく必要がある傾向が明らかとなった。

【考察】

結果はホームルーム活動の内容項目が上位を占めることとなった。その中でもホームルーム活動（3）が上位になっているのは、義務教育段階では主に上位の学校へと進学することが主になるのであるが、高校ではその進路の選択肢が大きく広がるからだと考えられる。そのため、（3）がホームルーム活動の中でもより充実させていく必要があると考えられていると捉えられる。

ただ、他の生徒会活動や学校行事に比べてどうしてホームルーム活動がより充実が必要だと考えられているのかについては、判然としない。自由記述の中でもホームルーム活動の必要性が述べられているものが目立っているわけではないからである。これまでの設問の回答から考えると、成果をあげていると考えられているのは、学校行事などの取り組みである。もちろん学校行事の取り組みの中においても、ホームルームでの活動が基盤となっており、そこでの実践活動が特別活動として大切なものだと捉えら

れている可能性がある。ただ、このような学校行事と関係する話合いはホームルーム活動の（１）になるはずであるため、それ以外の理由を考える必要がある。

それはこの新型コロナの影響で、改めて、ホームルームでの生徒同士の基礎的な人間関係づくりの必要性が認識され、さきの（３）が上位に来ていることも、これからの With コロナの社会を自分らしくどのように生きていくのかを考える必要があると捉えているのかもしれない。また各自がコロナ禍の中で、自ら意思決定することが求められていくと考えているのかもしれない。

今回のアンケートでは、各回答の中身まで精査することはできず、また高校での回答数も他の校種に比べるとかなり少ないため今後引き続き、高校において特別活動がなさなければならないことを調査していく必要があるといえる。

最後に自由記述についても触れておく。自由記述の内容については多岐にわたり、傾向性がみられるとは言いにくいですが、特別活動実践を行うことで、生徒たちが身に付けていくであろう人間関係形成にかかわる力や、そのもとになる自己肯定感の醸成に触れている回答の反面、教師の働き方改革の流れに沿った、行事の精選や、効果的な指導法の開発について言及があった。

高校に置いては、生徒の自主的な活動が増える。それは授業時間だけでおさまらず、昼休みや放課後の時間で活発に行われるものである。ただ、特別活動を大切に思う教師であればあるほど、その生徒の活動を放任するのではなく、きちんと指導をするため、結果として他の教科指導の準備時間などへの影響がある。これは他の校種でも同様に生じる問題ではあり、特別活動が教育課程にきちんと位置付けられた活動にもかかわらず、その活動を保証する時間が時間割の中で十分に保証されていないことが影響している。

また学校行事等では、このような生徒とのやり取りに加えて、当然同僚の教員との打ち合わせなどの時間も必要になる。この辺りが特別活動の指導に負担感を感じる部分だと考えられる。

今回の学習指導要領の改訂で、総合的な探究の時間のみならず、各教科においても探究活動が求められている。これは、これまで行われてきている大学センター試験が改革されるという入試制度の変更にまで及んでおり、高校の教員にとってその影響は大きい。このような状況において、特別活動の指導に十分に組みんでもらえるような、指導法についても今後学会として検討を進めていく必要があるのではないか。

（第２章第４節第２項担当 小原淳一）

第３項 高等学校の特別活動実践の成果と課題のまとめ

1. 学校現場における特別活動実践の成果と課題（1995年度、2014年度調査との比較から）

1)各年度調査の時代背景

1995年度調査の学校周辺状況としては、バブル経済崩壊（'91）、学校週5日制への移行（'92～）、総合学科の設置（'93～）、阪神淡路大震災（'95）などがある。また、高等学校の特別活動に関する関連事項としては、平成元（1989～）年の学習指導要領改訂において、人間としての在り方生き方に関する教育や必修化されたクラブ活動が部活動により代替可能となることなどが示された。

2014年度調査の学校周辺状況としては、「児童虐待の防止等に関する法律」制定（'00）、大阪教育大学

附属池田小学校事件（'01）、学力低下問題（'03・'06～）、東日本大震災（'11）、「いじめ防止対策推進法」制定（'13）などがある。高等学校の特別活動に関する関連事項として平成 11（1999～）年の学習指導要領改訂では、中高クラブ活動が全面的廃止となり、平成 21（2009～）年改訂の学習指導要領・総則では、中高部活動が学校教育の一環であると明示された。

2014 年度調査の学校周辺状況としては、COVIC-19 世界的流行（'20～）、東京オリンピック・パラリンピック（'21）がある。高等学校の特別活動に関する関連事項としては、平成 30（2018～）年改訂の学習指導要領・総則では、学校運営（カリキュラム・マネジメント）や生徒の発達の支援（カウンセリング & ガイダンス）まで指示が拡張された。さらに「総合的な探究の時間」へと改称され、ホームルーム経営やキャリア教育（小中高の一貫性）の充実が示されている。

2) 特別活動の課題意識に関する比較検討

2014 年度調査と 2014 年度調査では、ホームルーム活動や学校行事の重要性が増していると言える。1995 年度調査では、感動や挑戦、汗を流す創造的な特別活動の必要性が高かったが、最近の調査では、学校行事で目指す生徒像は多様化している。具体的には高校生の学校生活に応じた生徒指導やキャリア教育、様々な相談活動と関連づけた特別活動の指導が期待されている。

各年度調査では一貫して、特別活動の本質が自治的活動であることを高校教師たちは見抜いている。ただし最近の調査では、教師の押し付けや指導の形式化が見られ、生徒の自主性の低下や話し合いが深まらない状況を指摘している。小学校クラブ活動の必要性について、1995 年度調査では拮抗していたが、中高部活動への連続性を評価する回答は増えている。1995 年度調査と比較して、学校行事の精選を希望する回答が増加しているが、むしろ高校生が多様な学校行事に熱中している実態を浮き彫りにしている。

3) ホームルーム活動（文中では HR 活動とする）への課題意識に関する比較検討

2014 年度調査と 2014 年度調査とを比較すると、HR 活動の議題を生徒の身近な問題に設定できない、時間不足で課題が深められない、生徒の発達に応じた課題設定が難しい、あれもこれもと課題が多すぎるなどの質問に対して、「そう思わない」から「そう思う」へ大きく逆転している。コロナ禍の以前から、高校生に関する様々な連絡・調査・作業が HR 活動の授業時間に詰め込まれるようになったが、コロナ禍となり、よりいっそう安全対策や在宅学習準備等に追われていたことが窺える。

2014 年度調査と 2014 年度調査の比較から、HR 活動で生徒が本音で話さない、HR 活動がマンネリ化で魅力がない、HR 活動の教科書がなく指導内容が明確でないなどの質問に対して、「そう思う」が増加傾向にある。コロナ禍の中で、学校側からの一方的な伝達や調査、安全対策等の時間が増加し、高校生の教室での自由な会話や本音トークが抑制されたこと、その底流には、高校生たちが本音で語り合えない状況、容易に自己開示できない雰囲気での進行が危惧されるのではないかと。

（木内隆生）

2. これまでの特別活動の成果や特別活動の未来に関して

1) 特別活動の指導の共有化・共通理解の難しさは 7 割を超える

理由としては、今の学校現場の多忙化の問題や、そもそもの特別活動への理解の違い。また指導に関する

る認識の違いが挙げられていた。

高校は、小学校、中学校に比べると学校規模が多く、教員の人数も多く存在している。また教科の専門性も高まるため、なかなか教員相互に指導をすり合わせる事が難しい。そのことが特別活動の指導の共有化・共通理解の難しさが存在する理由として考えられる。

2) 生徒の成長を感じる実践は、文化的・体育的行事

高校では、学校行事において、その取り扱う範囲や権限が拡大する。そのため行事を実施するにあたって、生徒同士の協同作業が増える。そのため、そのような活動を乗り越えた場面から生徒の成長を教員は感じとる場面が多くなるものと考えられる。

3) コロナ禍の今こそ必要な活動は、ホームルーム活動（2）や文化的行事

新型コロナの影響で、人と人の交流が圧倒的になくなってしまった。ただ、学びを止めるわけにはいかず、また教員が一方的に活動を制限することでは有効な対策とはならない。そのため自分たちで意思決定をする必要があるためホームルーム活動（2）において、生徒に指導する必要があると捉えられているのであろう。また学校行事がどんどん中止され、休校の影響で教科の指導が詰め込み気味になる中で、生徒たちが学校生活に充実感を感じるための文化的行事の必要性が挙げられているものと捉えられる。

4) コロナ禍で制限された活動は、人と人との交流や体験活動

先の質問と前後するが、新型コロナウイルスの影響で、人と人との交流を避けなければならなくなったことは特別活動へ大きな影響を与えている。特に生徒への影響として、生徒同士の関係づくりができず、コミュニケーション不足となっていると回答がある。また、行事を代表して体験活動も減っており、感動する体験がなくなってしまったり、その影響で生徒たちが充実感を感じられなくなっているという回答が寄せられた。

5) 特別活動によって身に付けたものは、人間関係形成能力やチームとして協働する力

この回答からは、改めて特別活動が集団を通しての活動であることで、生徒たちが人間関係を構築し、また集団で話し合いながら、協同して活動に取り組むことによって、力をつけていると高校教員が実感していることがうかがえる。

6) 今後、特別活動で充実すべき活動はホームルーム活動

今後高校の特別活動で充実すべきはホームルーム活動であるという回答が多く寄せられた。ここまでの回答では、学校行事等に集団で取り組むことによって、生徒たちは力をつけてきているという認識が示されてきている。しかし、今後求められるのはホームルームでの活動であるという。これは近年スマートフォンの普及の影響や、本音を言い合い傷つくことを避けたり、目立つことを避けたりすることから人間関係の希薄さが指摘されることがある。それらの状況の改善を図る必要があるとの認識が表れているものと考えられる。

(小原淳一)

3. まとめ

ここでは、今回調査（2021年度）の成果と課題のまとめとして、1995年度調査及び2014年度調査との比較から考察する。表2-4-3-1は3回の調査の時代背景を示したものである。表2-4-3-1では学習指導要領の総則の記述内容と特別活動の関連領域及び当時の学校周辺状況を配列した。3回の調査の時系列での位置づけが理解できる。

1995年度調査の直前は、中高クラブ活動の形骸化や学校週5日制への移行が進んだ時期である。一方2014年度調査の直前には、中高クラブ活動の廃止から、部活動を学校教育の一環とするという見直しがあった。また、2つの大震災を経てボランティア活動が教育課程に位置づけられた。さらに子どもの虐待や重大ないじめ問題が頻発し、良好な人間関係の構築が、生徒指導との関連で特別活動にも期待された。

今回の2021年度調査の直前には、学習指導要領改訂でホームルーム経営の充実や生徒の発達の支援が学校現場に求められた。その一方で、新型コロナウイルスの世界的な流行の勃発があり、調査結果にも大きな影響を与えている。

表 2-4-3-1 昭和後期～平成期の高校教育動向（学習指導要領と学校周辺状況）

改訂年	小中高学習指導要領・総則	高校特別活動関連	学校周辺状況
S52・53 (1977～)	○選択科目（中）	○クラブ活動（全員参加）	
H元 (1989～)		○在り方生き方教育 △クラブ活動 →部活動代替可能 1995年度調査	バブル経済崩壊（'91） 学校週5日制への移行（'92～） 総合学科の設置（'93～） 阪神淡路大震災（'95）
H10・11 (1998～)	○総合的な学習の時間（小中高） ○ボランティア活動（小中高）	●クラブ活動廃止	虐待防止法の制定（'00） 大教大附属池田小事件（'01） 学力低下問題（'03・'06～）
H20・21 (2008～)	●選択科目廃止（中） ○部活動（中高） →学校教育の一環	2014年度調査	東日本大震災（'11） いじめ防止法の制定（'13）
H29・30 (2017～)	○学校運営（小中高） →カリキュラム・マネジメント ○生徒の発達の支援（小中高） →カウンセリング・ガイダンス →キャリア教育、特別支援 ○特別の教科「道徳」（小中） ○外国語活動（小）	○総合的な探究の時間 ○ホームルーム経営の充実 ○キャリア教育（小中高） ○在り方生き方教育（再） 2021年度調査	COVIC-19 世界的流行（'20～） 東京オリンピック・パラリンピック（'21）

○新規・新設事項 ●廃止事項 △縮小事項 (再)再掲事項

* 人間としての在り方生き方に関する教育・・・在り方生き方教育と略記

次に3回の調査の比較について説明する。その概要は**まとめ1**の通りである。1995年度調査と2014年度調査との間には19年間の開きがあり、1995年度調査と後半の2つの調査との比較では太字斜字体のような特徴が浮き彫りとなる。

まず、1995年度調査と変化のない回答は、高校教師が自治的活動を尊重している姿勢である。背景として特別活動に関心の高い高校教師が回答しているという事情があるが、高等学校の特別活動の指導において、生徒の自治性を高めようとする教師の意向が、3回の調査から一貫して読み取れる。

一方、1995年度調査から変化した回答は、ホームルーム活動や学校行事の重要性、多様化する生徒像、クラブ活動から部活動への連続性の再評価などです。四半世紀という時間の経過の中で、高校教師が多様化する高校生との対応に苦慮し、様々な工夫や配慮が求められる状況が読み取れる。

まとめ1 (1995年度調査と2014年度・2021年度調査との比較)

<p>3回の調査で変化のない回答</p> <ul style="list-style-type: none"> ○特別活動の本質は自治的活動である(1995年度、2014年度、2021年度調査)。
<p>1995年度調査から変化した回答</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ホームルーム活動や学校行事の重要性が増している(2014年度、2021年度調査)。 ○感動や挑戦、汗を流す創造的な特別活動の必要性が高かった(1995年度調査)。 ○学校行事で目指す生徒像は多様化している(2014年度、2021年度調査)。 ○高校生の学校生活に応じた生徒指導やキャリア教育、様々な相談活動と関連づけた特別活動の指導が期待されている(2014年度、2021年度調査)。 ○教師の押し付けや指導の形式化があり、生徒の自主性低下や話合いが深まらない状況を指摘している(2014年度、2021年度調査)。 ○小学校クラブ活動の必要性について1995年度調査では拮抗していたが、中高部活動への連続性を評価する回答は増えている(2014年度、2021年度調査)。 ○1995年度調査より、学校行事の精選を希望する回答が増加(2014年度、2021年度調査)。 → 一方で高校生が多様な学校行事に熱中している実態を浮き彫りにしている。

最後に2014年度調査と2021年度調査との比較は**まとめ2**の通りである。この2つの調査の間は、僅か7年間であるが、COVID-19流行という大きな状況の違いがあった。

まず、ホームルーム活動の忙しさの問題である。すでに多様化する高校生に対する日常生活の指導や進路指導などで、ホームルーム活動の時間がパンク状態であった。さらに今回調査(2021年度)では、コロナ禍における在宅学習の進行管理や、教室での対面授業に戻したときの安全対策、さらに課外活動の再開に伴う諸連絡など、生徒対応に忙殺される様子が窺える。

一方で校内での高校生の自由な活動は制限されている。ホームルーム活動における話合い活動や共同作業も、条件付きの実施となった。このような状況で、高校生の孤独感や疎外感そしてストレスは高まっていると考えられる。結果としてホームルーム担任教員の生徒支援の役割が増大していることが指摘できよう。

まとめ 2 (2014 年度調査と 2021 年度調査との比較)

- ホームルーム活動の議題を生徒の身近な問題に設定できない、時間不足で課題が深められない、生徒の発達に応じた課題設定が難しい、あれもこれもと課題が多すぎるなどの質問に対して、「そう思わない」から「**そう思う**」へ大きく**逆転**している。
 - コロナ禍の以前から、高校生に関する様々な連絡・調査・作業等がホームルーム活動の授業時間に詰め込まれるようになったが、コロナ禍となり、よりいっそう**安全対策や在宅学習準備等に追われていた**ことが窺える。
- ホームルーム活動で生徒が本音で話さない、ホームルーム活動がマンネリ化して魅力がない、ホームルーム活動に関する教科書がなく、指導内容が明確でないなどの質問に対して、「**そう思う**」が**増加傾向**にある。
 - コロナ禍の中で、学校側からの一方的な伝達や調査、安全対策等の時間が増加し、高校生の**教室での自由な会話や本音トークが抑制**された。
 - その底流には、高校生たちが**本音で語り合えない状況**、**容易に自己開示できない雰囲気**の進行が危惧される。

(木内隆生)

(第 2 章第 4 節第 3 項担当 木内隆生・小原淳一)

謝辞：図表作成にあたって、玉川大学の学生である川口紗季氏、田中里佳氏、小野塚夢萌氏、風間美月氏に協力していただいた。この場を借りて感謝申し上げる次第である。

参考文献

- 日本特別活動学会編 (2019) 『三訂 キーワードで拓く新しい特別活動』 東洋館出版
- 日本特別活動学会研究開発委員会 (2014) 『特別活動の改善に関する調査報告書—調査結果に基づく提言』
- 文部科学省 (2008) 『小学校学習指導要領解説 特別活動編』 東洋館出版社
- 文部科学省 (2010) 『生徒指導提要』
- 高旗正人 (1982) 「指導法に問題はないか (1) —特別活動における教育的指導の論理の検討—」 『特別活動』 日本文化科学社
- 宇留田敬一 (1981) 「生きがいを与える特別活動を」 『特別活動』 日本文化科学社
- 堀 久 (1981) 「“付録”としての特別活動」 『特別活動』 日本文化科学社

第3章

世界に開かれた特別活動の未来

本章の目的は、特別活動を国際的に通用する教育活動に発展させていくために、何が必要なのか明らかにすることである。まず、海外諸国においてこれまで展開されてきた教科外活動を対象とする比較研究をレビューするとともに（第1節）、海外の研究者や実践者から日本の特別活動がどのように評価されてきたか総括することで（第2節）、日本型教育モデルとしての特別活動の特質を明確化する。また、EDU・Port ニッポンによる Tokkatsu の輸出や（第3節）、国境を越えて展開されている特別活動・教科外活動の取組を整理することで（第4節）、グローバルな視点から特別活動の成果と課題を導出する（第5節）。さらに、国際化からみえた特別活動の意義を再確認し、さらなる発展によってどのような子どもたちの未来を作り出すことができるのかを展望する（第6節）。

第1節 海外の教科外活動の国際比較

本節では、諸外国における教科外活動（日本の特別活動に相当する活動）を対象とした日本国内の先行研究を整理するとともに、不足している情報の一部について Web 調査することで、海外の教科外活動の実態について明らかにする。さらに、その結果を日本と比較することによって共通点・相違点を提示し、国際的にみた日本の特別活動の特質について抽出する。

具体的な手順としては、まず教科活動に関する大規模調査を行った多国間比較研究の成果をレビューすることで、世界の状況についてマクロな視点からの把握を試みる。次に、アメリカ、イギリス（イングランド）、ドイツ、フランス、韓国、中国、シンガポール、台湾、オーストラリア、フィリピンの 10 ヶ国について、同一項目で比較できるように表（各国表・一覧表）にまとめる作業を行った。対象国および比較項目の選定にあたっては、国立教育政策研究所（2002, 2004）を参考にした。同研究では、アメリカ、イギリス、ドイツ、フランス、韓国、中国、シンガポール、台湾の 8 ヶ国を対象に、道徳と特別活動のカリキュラムについて調査しているが、次のような限界もある。第 1 に、カリキュラムが対象であるため、学校現場での実践は描かれていない。第 2 に、国ごとの記述が中心であり、それらを比較する視点が弱いことである。さらに、調査実施から 15 年以上経過しており、その後状況が変化している可能性もある。

そこで本節では、上記 8 ヶ国にフィリピンとオーストラリアを加えた 10 ヶ国を対象に、ナショナル・カリキュラムへの記載内容だけでなく、その実施も含めて可能な限り新しい状況を描き出したい。そのことによってリアルな実態の比較分析を行うとともに、作成した表に基づいて各国の位置関係を把握することで、日本の特質を解明する。

1. 大規模国際調査のレビューにみる日本の特別活動

(1) 小学校における教科外活動の国際比較

吉田ほか(1993)は、小学校の教科外活動について、183ヶ国にアンケートを発送し、61ヶ国から回答を得るとともに、9ヶ国は在日留学生からの回答を利用して、計70カ国を分析した。教育課程における位置づけについては、教育課程内に特別活動と同様の領域が設置されているのは、韓国・台湾のみであった。一方で、特別活動を包摂する諸活動を位置づけている国は多数確認された。特別活動の各領域に注目すると、クラブ活動があるのは36ヶ国(必修クラブのみ12、課外クラブのみ9、両方15)、児童会があるのは21ヶ国、定期的な学級会を行っているのは26ヶ国、学級集会は24ヶ国、係活動は38ヶ国、学校行事はほとんどの国で行われているが、内容によって大きく異なる。

70ヶ国の比較からみえてきた傾向は、次の通りである。クラブ活動発端の地であるイギリス、児童会活動発端の地であるアメリカ、両国の影響を受けてきた国々と社会主義国は、教科外活動が盛んである。一方で、ヨーロッパ大陸諸国および初等教育が未整備の国は、低調である。また、週5日制を採用していない国、児童が学校にとどまる時間が長い国は、概して活発である。教科外活動が遅れて発展した国では、国民統合や宗教に関わる社会的・時代的要請に応える形で、様々な学習・活動が学校教育にフォーマルな形で導入されている。これはアメリカなどの国々において、生活経験や活動を重視する立場から教育課程の柔軟な編成・運用を求める動きとして、教科外活動が学校教育の中に位置づけられてきたのとは対照的である。

国際的にみた日本の特別活動の特徴としては、学校が開放的なものになっていない中、教師のみに多くの活動が委ねられ、職務のマンネリ化や過重負担がみられる。また、特別活動に含まれる諸活動と教科学習とのつながりが希薄である。個別領域に関しては、クラブ活動は自発性に基づいた発展可能性が制約されていること、児童会活動は民主主義の実践学習としての位置づけが弱いこと、学級活動は指導的役割が担任教師に集中していること、が指摘されている。また学校行事については、教科学習と関連の深い行事だけでなく、儀式的行事を国旗掲揚や国歌斉唱を伴うフォーマルな形で実施していることに特徴があるとしている。

吉田ほか(1993)の研究は30年近く前のものであり、現状に合致するかどうかについては慎重に判断する必要があることはいうまでもない。一方で、特別活動において負担が教師に集中しており、外部人材の活用が不十分であることや、学級を中心に特別活動が展開されていること、教科外の実践が教科とつながっていないことなどは、現在に到るまで未解決となっている。

(2) 学校清掃の国際比較

沖原ほか(1973)は、学校清掃の仕方について、144ヶ国にアンケートを発送して47ヶ国から回答を得るとともに、回答が得られなかった国のうち30ヶ国は在日公大使館経由で回答してもらい、9ヶ国については留学生・研究者から、17ヶ国については大使館から回答を得ることで、計103ヶ国を対象に調査を行った。その結果として、各国を清掃員型、清掃員・生徒型、生徒型、の3つに分類している(表3-1)。最も多いのは欧米を中心とする「清掃員型」であり、背景には肉体労働を軽視する文化や、学校の役割を学びに限定していることなどがある。次に多いのがアジア・アフリカの「生徒型」である。アフリカの

場合は経済的要因によるものだが、日本を含めたアジアでは、掃除を道德教育あるいは市民育成の一環として捉えている。労働教育を重視してきた旧共産圏は「清掃員・生徒型」に位置づけられ、清掃員が基本的に掃除を行うが、生徒も教室内のゴミ拾いなど掃除に準ずる作業を行う。

日本において、子どもによる清掃活動は学習指導要領に規定された特別活動とはいえなが、当番活動の1つであり、学級活動・ホームルーム活動と密接な関係をもつ。50年近く前の調査であるが、少なくとも日本の実態は大きく変わっていない。清掃活動は日本に独特の学校文化として維持されており、それが現在エジプトやシンガポールなどに輸出されている。

2. 10ヶ国における教科外活動の特徴

次に、10ヶ国における教科外活動の実態を比較するため、1. 総称（「特別活動」のような教科外活動の総称があるかどうか）、2. 教育課程基準（特別活動に関する学習指導要領の有無、有りの場合はその内容や教育課程上の位置づけ）、3. 目標（教科外活動の主なねらい）、4. 活動（各領域のカリキュラムや実践の特徴）、5. その他特記事項（教科外活動の展開・実践について説明する上で留意すべき事項、日本の特別活動の枠組みにあてはまらない教科外活動など）、6. 日本と比較した特色（共通点・相違点）、7. 調査に使用した参考文献について、各国表に集約した（表3-2～3-11）。その概要は、以下の通りである。

① アメリカ（表3-2）

アメリカの義務教育期間は K-12 と呼ばれており、日本の教育制度に当てはめると幼稚園から高校3年までである。アメリカは地方分権制が浸透しているため、教育制度は各州の裁量によって決められている。各州に教育省、群に教育局、学校区に教育委員会がそれぞれ設置されている。学校区の裁量が非常に大きく、実質的には学校区が義務教育の年限や、小中高の修業年限、学期の開始及び終了時期、カリキュラム・教科書・休日などを決

表3-1 世界の学校清掃のタイプとその背景要因

分類	清掃員型	清掃員・生徒型	生徒型
国数	61	8	34
主な地域	西欧、北米、中米、南米、中近東、オセアニア	ソ連、東欧	アジア、アフリカ
宗教・政治体制	キリスト教、イスラム教	社会主義、共産主義	仏教、イスラム教、キリスト教
掃除観	肉体労働を軽視し、掃除を卑しい仕事とみるギリシア・ローマ文化	—	掃除を開悟の手段、人間修行の方法とみる仏教文化
要因	<ul style="list-style-type: none"> ・学校は勉強するところ ・合理主義：生徒に掃除させるよりも専門職員がした方が効率的 ・掃除は学校当局の責任 ・昔からの慣習 ・子どもの掃除は危険 ・掃除に教育的意義はない ・生徒の健康によって有害 	<ul style="list-style-type: none"> ・社会主義教育としての労働教育 ・公共心、勤労の価値、清潔心、強調心の育成 ・社会的有用労働 ・課外・校外活動での掃除 	<ul style="list-style-type: none"> ・清潔心、協調心、公共心、勤労の価値、健康に対する態度の育成 ・途上国は経済的理由（経費節約） ・女子のみが掃除をする国 ・教師も生徒も好意的

出典：沖原（1977）より作成。

めている。教育課程の全米基準には法的拘束力はない。州の基準も内容の実施には裁量の余地がある。国による統一基準がないため、国際的な学力調査での順位が低いことが指摘されている。外部と連携した社会福祉活動、サマー・キャンプなどの校外活動は盛んである。勤労生産・奉仕的行事として、コミュニティのための活動を教育課程に採り入れて市民として必要な知識や経験を深めるサービス・ラーニングがある。サービス・ラーニングは一種のボランティア活動で、生徒主体の学びの場を提供し、市民的責任を育成するものである。

② イギリス (表 3-3)

教育法 (2011) 第 78 条において、学校は、「児童生徒の精神的、道徳的、文化的、心的、身体的発達を促す」ため、幅広く調和のとれたカリキュラムを提供するよう求められている。各学校の教育課程は、ナショナル・カリキュラムにより必修と規定された教科と、各学校が独自に開発する学校カリキュラムで構成されている。ナショナル・カリキュラムには、日本の学習指導要領の「学級活動」に示された内容を含む PSHE 教育 (Personal, Social, Health and Economic Education) の実施も必修として示されているが、その実施形態や内容は各学校に委ねられている。このように法的にもまた伝統的にも、教科外の様々な活動の実施については学校裁量が大きいため、全国的な傾向を示すのは難しいが、スポーツや文化活動は各学校の特色を生かす活動と位置付けられている。また、宗教教育が必修であり、集団礼拝が学校行事として義務付けられている。2014 年には教育省の「勧告」により、公立学校における「基礎的な英国的諸価値」の育成に向けた「精神的、道徳的、社会的、文化的発達」の促進が求められ、学校の具体的な取組例として、生徒会活動や教科外の様々な活動の充実が挙げられている。

③ ドイツ (表 3-4)

ドイツにおいては、学習指導要領は各州の教育省によって定められているが、いずれの州も教科外活動は記載されておらず、日本の「特別活動」に相当するような総称も存在しない。しかし、実際には教師による自発的な活動として、社会性を育成するために多くの州や学校で実践されている。学級活動・ホームルーム活動については、初等教育を中心に朝の会、中等教育を中心に学級会が実施され、学級の目標や計画についての話し合いや生活の問題解決が行われている。生徒会活動については、中等教育ではほとんどの州・学校で全学級の代表者で構成される生徒協議会が設置され、校則の改訂や行事の準備・計画が行われている。また、協議会から選出された生徒代表は、教師および保護者とともに学校会議に参加し、学校の運営にも携わる。クラブ活動は、任意参加ではあるものの、初等・中等教育機関の約 6 割を占める全日制学校において盛んであり、教師のみならず余暇活動の専門職である教育士や外部指導者と一緒に運営されている。学校行事については、州や学校による差が大きく、修学旅行のように大部分の児童生徒が参加しているイベントもあれば、学校祭やスポーツ祭のように一部の児童生徒が運営・参加しているイベントもある。

④ フランス (表 3-5)

教科外活動は市民性教育の一部として解釈されている。学級活動のみ中学校と高校の学習指導要領に各学年 10 時間実施が明記されており、学級のきまりの作成や進路指導などが実施されている。生徒会活動としては、各学級から選出された代表によって構成される生

徒代表協議会が設置されており、そこから選出された 3 名の学校代表は運営評議会に参加する。また、近年では有志の生徒による委員会活動も実施されている。小学校でも一部の学校では児童会活動が行われているが、義務ではない。クラブ活動については、中学校と高校において授業のない時間帯や昼休みにゲームをしたり、放課後に文化活動を行ったりするクラブが生徒、教職員、保護者によって運営されているが、自由参加である。日本の部活動に相当する活動は、自治体や民間団体が担っており学校教育の範囲外である。学校行事は完全に学校の裁量に任されており、儀式的行事などほとんど行われないものもあれば、修学旅行のように大部分の生徒が参加するイベントもある。学級活動を除く教科外活動の大半は、教師ではなく生徒指導専門員専門員が担当しており、分業がなされている。

⑤ オーストラリア (表 3-6)

学習指導要領に定めはないものの、公立小学校では児童会活動・生徒会活動、クラブ活動、多様な学校行事が行われており、どの学校も内容は類似している。児童会活動・生徒会活動はリーダー養成に重点が置かれる。クラブ活動は、学校内外でその成果を披露する機会が設けられるとともに、運動系・文化系のさまざまな学校対抗の大会が開かれており、能力や技能に優れたものが選抜され、学校代表として戦う。その成果は、全校朝会で称えられる。学校行事は、運動系の行事は学校代表を選出するための予選の要素をもつものが多く、何に参加するかは子ども達に選択権があることが多い。これらの活動は子どもたちの個性を伸ばすために実施され、個々の関心や能力が伸ばせる機会を多く設けること、そして全ての者に参加の機会が保障されることが重視されている。日本との比較でいえば、「全員参加を強要されることはない」「見栄えをよくするための学校行事の準備は行わない」一方で、「特別に才能があるから代表になる」「競争により生まれた能力差を序列化する」ということが少なくないのが特徴である。また、先住民の土地に多様な移民が流入して成立した新しい国家であるため、「オーストラリア人としての一体感を醸成する行事」「多文化を祝う行事」「先住民への謝罪と理解を促す行事」等、国家形成に機能的に作用する学校行事が意識的に実施されていることも特徴である。

⑥ 韓国 (表 3-7)

教科外活動は、2009年に既存の特別活動と体験的裁量活動を統合して新設された「創意的体験活動」の時間に行われている。領域設定は日本の特別活動のような集団を基準とした設定ではなく、活動（自律活動、サークル活動、奉仕活動、進路活動）を基準とした設定であるが、基本的に日本の特別活動で扱われる活動が行われていると考えてよい。戦後日本の特別活動の教育内容とほぼ同じ変遷をとってきたため、学級活動や行事、児童・生徒自治の概念など類似する点も多い。年度初頭に学級目標決めを行ったり、学校・学級の問題について議論したりすることもあるが、必ずしも学級会が活発なわけではなく教師主導の話合いが行われるケースが多い。また、創意的体験活動に含まれる活動が多様であることと、各学校、教師に大きな裁量があるため、活動内容はそれぞれで大きく異なる。

⑦ 中国 (表 3-8)

中国では、2001年に「素質教育」推進以降初の基礎教育課程改革が行われ、総合実践活動という課程が新設された。その目標は、「価値体認」、「責任感」、「問題解決」、「創意実現」といった資質能力を育成することである。総合実践活動は日本の「特別活動」と「総合的な学習の時間」を統合した領域に相当する。活動内容はその性質によって、「調査探

究」、「社会奉仕」、「設計製作」、「職業体験」、「その他」に分類されている。学級活動・ホームルーム活動に相当する「学級会」は、特定のテーマをめぐって展開するような形が多く、話し合いよりも学習としての性質が強い。クラブ活動や部活動は日本と比較して大きな差はないが、教科に関連する活動が多いという特色を挙げることができる。学校行事には、運動会や研学旅行など日本の学校行事と重なる活動が多い。同時に、軍事訓練や少先隊・共青团・共産党の入隊・団・党式など、愛国主義や共産主義をはじめとする政治的思想やイデオロギーに関連する活動もある。児童会活動・生徒会活動に該当する活動が見つからず、自治的な活動は非常に少ない。総合実践活動の具体的な活動内容は教育部によって推奨されているが、教育現場における活動内容選定の自由度が高いため、異なる地方や学校では活動の実施状況が違うことがある。

⑧ シンガポール (表 3-9)

教科外活動は、学習指導要領に相当するシラバスとしては示されていないが、全人教育の理念の下で、様々な施策を通じて充実が図られている。スポーツや文化的なクラブ活動、コミュニティ参加やサービス・ラーニング等の多様なプログラムで構成された「正課併行活動 (Co-curricular Activities: CCA)」が全ての学校段階に設置されており、中学校以上では、一つ以上の活動に参加することが義務づけられている。中学校における CCA の評価 (活動状況) は、上級学校進学の際の判定資料として活用されている。教育省は各学校の特色ある活動を推進する目的で、体験活動やスポーツ、芸術分野における卓越したプログラムの実施校を認定して支援している。

⑨ 台湾 (表 3-10)

台湾の国立嘉義大学、国立台湾師範大学の教育学部の教員複数名と意見交換をし、台湾には日本の特別活動と全く同じものはないという認識に至った。しかし、日本の特別活動研究者の視点や、国立教育政策研究所の過去の資料などから、また訪問調査や資料調査の結果、台湾にも特別活動の要素は存在することがわかった。2021 年改訂の「12 年間全国基礎教育カリキュラム」(十二年國民基本教育課程綱要) では、高等学校において、週 2-3 時間の団体活動(高級中等學校團體活動時間)を実施することになっている。この時間にはホームルーム活動、クラブ活動、生徒会活動が含まれ、実際のニーズに応じて実施されている。「ホームルーム活動 (クラス会議とクラス活動) は、民主的な手続きを実践し、クラスの自律性、社会活動、クラスグループカウンセリングおよび生活教育活動を促進するために使用される」と明記されている。クラブ活動については「生徒の興味、適性、ニーズ、教師、設備、地域社会の状況に応じてクラブを設立し、教師の指導の下で学習活動を実施する」と明記されている。生徒会活動 (学生自治会活動) については、「学生自治組織などの学生の意見やその他の事項を反映するために、学生自治会組織を設立するための支援をする」とされている。

⑩ フィリピン (表 3-11)

フィリピンは、スペイン、アメリカ、日本の統治を受けたが、アメリカの影響がいちばん強い。教授言語は小学校 1, 2 年生では地域の言語 (170 言語) で、3 年生からは英語とタガログ語となる。フィリピンにおいて教科外活動は 19 世紀から始まったとされ、クラブ活動、生徒会活動、社会奉仕活動が含まれる。学校行事は生徒の実行委員会によって運営されている。「価値教育」は「社会の基本的機能において個人と集団の参加の幅と質を高める」とされており、キリスト教倫理に基づいた道徳的な内容も含まれている。学級の人

数は50人を超えることもあり、クラスサイズが問題となっている。日本と同様の学級活動の例は見当たらず、一般教科を含めた教室内活動での知識と経験の共有がなされている。2012年からの基礎教育拡大法により中等教育の年数が4年から6年となり、他国と同じ水準となった。それまでは中等教育終了年度が他国と異なり、来日したフィリピン生徒の学業継続の支障となっていた。年数が2年増えたことにより教科外活動や地域での活動の時間が十分に与えられたことで、キャリア教育を見据えて、就労に必要な学力と技能を身につけることが狙いとされるようになった。

表 3-2 アメリカ

1.総称	教科外活動(extra-curricular activities, extra-class, Cocurricular activities)等
2.教育課程基準	教育課程の全米基準には法的拘束力はない。州に教育省、郡に教育局、その下に学校区があり、各学校区には教育委員会があり、教育予算の策定や学校の運営などを行っている。学校区の裁量は非常に大きい。教育省は州内全体の教育政策の策定などを行う。州の基準にも内容の実施に裁量の余地がある。統一された基準がないため教育格差が大きい。
3.目標	<ul style="list-style-type: none"> 例えばサービス・ラーニングの目標はコミュニティ・サービスの経験を教科学習、生徒の成長、市民的責任に結び付けるとされている。社会参画を促す活動として認識されている。 学校の目標 (School mission) の中に教科外活動の目標となる部分が含まれている場合がある。
4.活動	
(1) 学級活動・ホームルーム活動	クラスルーム・ガイダンスという形で、カウンセリング的な活動がある。
(2) 児童会活動・生徒会活動	生徒会活動 (Student Union) は概ね日本よりも生徒の自治活動の自由度が高い。
(3) クラブ活動・部活動	都支部を中心に行われており、遠征や宿泊も行われている。演劇や音楽の演奏活動は入場料を取るなどで活動資金を得ている。
(4) 学校行事	勤労生産・奉仕的行事としてサービス・ラーニングがある。卒業式はハイスクールと大学のみである。
(5) その他	
5. その他特記事項	教育格差が大きく、教科外活動への参加は低所得者層の子供が参加しにくい実情がある。ブッシュ時代の NCLB 法の際には、試験対象科目が重視され、生徒の幅広い学びの場面が制限されていた。オバマ政権の2015年に ESSA(Every Student Succeeds Act)法が導入され、地域との関わりが重視されようとしていた。
6. 日本と比較した特色	外部と連携した社会福祉活動、サマー・キャンプなどの校外活動が盛んである。サービス・ラーニングは一種のボランティア活動で、生徒主体の学びの場を提供し、市民的責任を育成するものである。カリフォルニア州の高校に交通安全教育に力を入れている学校があり、2日間にわたって行われている。
7.参考文献	<p>Folsom High's Student Activities Page (2021). https://www.fcusd.org/domain/904</p> <p>外務省(2021). 諸外国・地域の学校情報 北米・カリフォルニア州、ウィスコンシン州、ニューヨーク州</p> <p>国立教育政策研究所 (2002) 『道徳・特別活動カリキュラムの改善に関する研究—諸外国の動向—』</p> <p>宮崎猛 (1998) 「アメリカにおける『サービスラーニング』の動向と意義」 日本社会科教育学会『社会科教育研究』80号、pp.33-39</p> <p>National Center for Educational Statistics (1995). Extracurricular Participation and Student Engagement. https://nces.ed.gov/pubs95/web/95741.asp</p> <p>U.S. Department of Education (2021). Every Student Succeeds Act. https://www.ed.gov/essa?src=rn</p>

表 3-3 イギリス (イングランド)

1.総称	<ul style="list-style-type: none"> ・教科外活動(Extra-Curricular Activities) ・学級活動は、PSHE (Personal, social, health and economic education : 人格・社会・健康・経済教育) として実施される。なお、経済教育はキャリア教育を含む。
2.教育課程基準	示されていない (健康教育・人間関係教育は必修)
3.目標	示されていない
4.活動	
(1) 学級活動・ホームルーム活動	PSHE は、「“non-statutory subject” (法令に拠らない教科)」でナショナル・カリキュラムに位置付けられていないが、実施が推奨されている。PSHE には特設時間の設置は求められていないが、PSHE の主要な内容である健康教育や人間関係・性教育が必修と定められているため、これらを学習する特設時間を設置する学校が多い。
(2) 児童会活動・生徒会活動	児童生徒主体の集会活動が実施されている。
(3) クラブ活動・部活動	文化系、体育系ともに多様な部活動がある (教育課程外の活動)。
(4) 学校行事	<ul style="list-style-type: none"> ・宗教行事 (集団礼拝) の実施が義務づけられている。 ・入学式・卒業式は慣例的に実施。文化的行事、スポーツ大会や遠足等も盛ん。ボランティア活動は民間団体が組織しているが、これら学校外の団体と学校が連携してプログラムを提供する事例も多い。
(5) その他	異年齢集団での活動が実施されており、ピア・サポート、ピア教育プログラムも取り入れられている。
5. その他特記事項	教育省は、児童生徒の「精神的・道徳的・社会的・文化的発達 (spiritual, moral, social, cultural development: SMSC)」を推進。教科外活動はこの発達に大きく寄与するとして、教育水準監督局 (Ofsted) による学校評価の項目に位置付けられている。
6. 日本と比較した特色	活動内容は、すべて学校の裁量に委ねられているが、教育水準監督局による学校評価によって活動の質的向上が図られている。
7.参考文献	<p>Department for Education. (2014). <i>Promoting fundamental British values as part of SMSC in schools.</i></p> <p>Department for Education. (2014). <i>Improving the Spiritual, Moral, Social and Cultural (SMSC) Development of Pupils: Supplementary Information: Departmental Advice for Independent Schools, Academies and Free Schools.</i></p> <p>Department for Education. (2017). <i>Peer support and children and young people's mental health Research review.</i></p> <p>PSHE Associations (2020). <i>Program of Study for PSHE education. Key stages 1-5.</i></p> <p>Smith P.K, 平野恵子(訳) (1995) 「イギリスからの提言 (特集「いじめ」への対応—特別活動の役割) 『日本特別活動学会紀要』 4, 44-56.</p> <p>武藤孝典, 新井浅浩, 山田真紀 (2007) 「フランス・ドイツ・イギリスにおける『学級づくり』活動の実践に関する比較検討」 『日本特別活動学会紀要』 15, 17-28.</p> <p>鋒山 泰弘 (2008) 「イギリスにおけるシティズンシップ教育と日本の特別活動」 『追手門学院大学教職課程年報』 16, 17-32.</p> <p>林尚示(2013) 「イギリスにおける生徒指導と特別活動」 『東京学芸大学紀要総合教育科学系』 64(1), 1-8.</p>

表 3-4 ドイツ

1.総称	教科外活動に関する総称は存在しない。
2.教育課程基準	<ul style="list-style-type: none"> ・各州文部科学大臣会議 (KMH) が主要教科に関しては教育スタンダード (獲得すべき資質・能力) を定めているが、学習指導要領は各州の教育省によ

	<p>て定められている。いずれにも、教科外活動については記載されていない。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 学校生活や授業の組織編成や学校行事については学校会議（Schulkonferenz）が決定権を有しており、時間割は各学校によって異なる。 ・ 生徒代表制について、一部の州では法令によって規定している。
3.目標	教科外活動は「社会性の学習」（Soziales lernen）の一環をなしている。具体的には、コミュニケーション、交流、協同、葛藤解決、自我・アイデンティティ、社会的感受性、涵養、批判的精神、規範との関わり、集団認識、などについて学習する。
4.活動	
(1) 学級活動・ホームルーム活動	<ul style="list-style-type: none"> ・ 「朝の輪」（Morgenkreis）は、日本の朝の会に相当する活動で、初等教育ではほぼ全ての学校で実施されている。中等教育については、一部の州・学校で実施されている。週末の出来事や家族のことを発表する、その日や週の目標や計画について話し合う、1週間を振り返る、などである。 ・ 「学級会」（Klassenrat）は、初等教育では一部の州の少数の学校で実施されている。内容は、児童同士の意見交換、学級で起きた問題の話合い、学校行事の準備、学級代表の選出、授業や行事の予定の説明、などである。 ・ 中等教育では、初等教育よりも多くの州・学校で実施されている（全ての学校で実施している州もある）。内容は、学校生活についての意見交換、学級の問題解決、行事の準備、学級代表による意見集約、学習の仕方、レクリエーションなど、多様である。 ・ 一部の州では、第5学年（中等教育の観察指導段階）のみ週1回の「学級担任の時間」（Klassenlehrerstunde）を設置しており、その枠内で学級会を行っている。 ・ 学級担任の行う学級経営には、授業構成、関係性の促進、行動制御の3つの側面がある。関係性の促進（Beziehungsförderung）では、児童生徒に対する共感的理解、肯定的な評価、信頼性、ユーモア、コミュニケーションと並んで、規則を共同決定し、学級が共同体として1つとなるように促進する。
(2) 児童会活動・生徒会活動	<ul style="list-style-type: none"> ・ 初等教育では、ほとんどの学校で学級代表を選出しているが、代表が集まる協議会を設置しているのは、少数の州・学校にとどまる。 ・ 中等教育では、ほとんどの州・学校において全学級の代表者で構成される生徒協議会（Schülerrat）が設置されている。その役割は、学校生活に関する問題の協議、学校行事やプロジェクトの計画と準備、カフェテリア等の学校施設の整備と運営、校則の改訂、などである。 ・ 生徒協議会から選出された生徒代表は、教員および保護者とともに学校会議の構成員になっており、学校運営に対して意見を述べたり議決に参加したりできる。 ・ 中等教育では、ほとんどの州・学校において、全校生徒が参加する生徒集会（Schülersprecher）が開催されており、重要な問題についての情報提供や意見交換が行われる。 ・ 中等教育の一部の学校では、生徒自身が生徒間の問題解決を図る「葛藤仲介者」の活動が行われている。希望する生徒は週2時間の心理トレーニングを半年間受けることで、資格を獲得できる。葛藤仲介者は週3回（合計2時間）程度、生徒の相談に応じてトラブルの仲裁活動を行う。
(3) クラブ活動・部活動	<ul style="list-style-type: none"> ・ 初等教育・中等教育ともに、多くの州・学校で実施されているが、参加は任意である。児童生徒の参加率が半数に満たない学校もあれば、ほぼ全員が参加している学校もある。 ・ クラブ活動の種類は、スポーツ、音楽、演劇、ダンス、工芸、園芸、ゲーム、料理、自然と地域、学習など多彩である。 ・ クラブ活動は一部の州では伝統的な活動であったが、1980年代の学校の自由度の拡大、1990年代の学校開放と教師に対する手当の支給、2000年代の全日制学校（Granztagsschule）の導入によって全国的に普及していった。 ・ 2001年のPISAショックをきっかけに導入された全日制学校は、昼過ぎに終了していた授業時間を延長して、補習やクラブ活動などのプログラムを提供する学校である。2013年度時点で全ての初等・中等教育機関の59%に相当し、全児童生徒の36%が参加している。プログラムへの参加が義務付けられ

	<p>る義務型、参加任意の開放型、混合型の 3 タイプがある。決まった曜日の午後に提供されることが多いが、義務型では授業の間に実施されることもある。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・クラブ活動は教員のみならず、余暇活動の専門職である教育士 (Erzieher) や外部指導者の協力を得て運営される。
(4) 学校行事	<ul style="list-style-type: none"> ・何らかの学校行事がほとんどの学校で実施されているが、その内容は様々であり、一部の児童生徒が参加するものあれば、大部分が参加するものもある。 ① 儀式的行事 卒業式や入学式は一部の州・学校で実施されているが、中等教育の卒業式については多くの学校で実施されており、法令で義務づけている州もある。 ② 文化的行事 学校祭 (クリスマスなど祝賀の一環として行われることが多い)、音楽会、演劇・人形劇の鑑賞、展覧会などを実施する学校もある。 ③ 健康安全・体育的行事 日本の運動会のような全員参加の行事はないが、スポーツ祭は初等教育、中等教育ともに幅広く実施されている。 ④ 旅行 (遠足) ・集団宿泊的行事 生徒旅行 (Schülerfahrten) あるいは学校旅行 (Schulfahrten) という名称で、初等教育、中等教育ともに幅広く実施されている。初等教育では第 3 学年以上を対象に学級単位で 1 回 3 日~5 日を上限、中等教育では学級あるいは学年単位で 1 回 8 日~10 日を上限に実施している州が多い。参加するかどうかは保護者が判断するが、ほぼ全員は参加することを前提に実施している州もある。また、宿泊を伴わない遠足も実施されている。 ⑤ 勤労・生産奉仕的行事 一部の学校において、Service Learning という名称でボランティア活動が実施されており、参加は任意である。中等教育で実施されている職場体験や企業実習は、「労働科」 (Arbeitslehre) や「経済・労働・技術」といった合科の中に位置づけられている。
(5) その他	<p>授業と関連づけられた発展学習として「プロジェクト」 (Projektstage) デーあるいはウィークが、初等教育、中等教育ともに多くの学校で学校行事の一環として実施されている。内容は予防教育 (差別、対立、暴力、薬物中毒)、健康安全、多文化、環境、芸術などであり、日本でいうところの文化的行事や健康安全・体育的行事にまたがっている。</p>
5. その他特記事項	<p>児童生徒、教員、保護者、同窓生、地域住民、企業の有志によって組織される「学校支援協会」 (Schulförderverein) が各学校に設置されている。学校支援協会は、施設整備や財政支援に加えて、学校祭、遠足、国際交流などの支援を行い、学校と地域とのつながりを調整・強化する。</p>
6. 日本と比較した特色	<ul style="list-style-type: none"> ・教科以外活動はナショナル・カリキュラム (教育スタンダード) や州の学習指導要領には記載されていないが、幅広く実施されている。一方で、各州や各学校による差が大きく、法令で規定して全ての学校で実施している州もあれば、学校によって異なる州やあまり実施していない州もある。 ・学級会は、個人決定を行う学級活動 (2) と (3) よりも、集団決定を行う (1) 「学級や学校における生活づくりへの参画」を中心に実践されている。その中でも中心は「ア 学級や学校における生活上の諸問題の解決」であり、児童生徒主体でトラブルを解決するとともに、規則をつくることを重視している。日本では、「ア」に割く時間数が「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」に比べて少ないことが指摘されている。 ・話し合い活動は、明確なルール・手続き (私語を慎む、討論内容を部外者に話さない、決まったことを蒸し返さないなど) に則った上で、相互批判によって意見をぶつけ合い、最後は多数決によって決定される。この点は、折り合いをつけて合意形成することを目指す日本と異なっている。 ・生徒協議会や生徒集会は、民主主義を実践し市民を育む機会として捉えられており、校則の改訂など児童生徒の自治の範囲が日本よりも広い。さらに、中等教育では生徒代表の学校会議への参加が認められており、生徒の意見を

	<p>集約して学校運営に反映できるしくみになっている。日本では生徒の教育参加はほとんど認められていない。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・日本では、一部の学校でピア・サポートが導入されているが、ドイツの葛藤仲介者のように専門的な訓練を受けた生徒が問題解決を行う取組はほとんどみられない。 ・クラブ活動・部活動は日本のように全ての学校で実施されているわけではなく、児童生徒の参加も任意であることが多い。活動頻度は週 1 回程度であり、小学校のクラブ活動に比べると多いが、中学校・高校の部活動と比べると少ない。 ・日本のクラブ活動・部活動が縮小傾向にあるのに対して、ドイツでは全日学校の増加に伴って拡大傾向にある。教師だけでなく様々な外部人材を活用することで、豊富な活動の種類と量の確保を実現している。 ・学校行事は学校による違いが大きいが、日本に比べると種類が少なく、任意参加であり、あまり活発とはいえない傾向にある。その中でも、修学旅行のように広く普及し、全員参加に近い形で行われている行事もある。 ・プロジェクト活動は学校行事として位置づけることもできるが、日本の学習指導要領の 5 つの内容のどこかに位置づけるのは難しく、教科の発展学習としての側面が強い。
7.参考文献	<p>高谷亜由子 (2016) 「ドイツ」文部科学省編『諸外国の初等・中等教育』明石書店、163-215 頁。</p> <p>武藤孝典 (2007) 「ガイダンスとしての社会性の学習 (Soziales Lernen)」武藤孝典、新井浅浩編著『ヨーロッパの学校における市民性教育の発展—フランス・ドイツ・イギリス—』東信堂、218-240 頁。</p> <p>山田真紀 (2007) 「ドイツの学校における教科外活動」武藤孝典、新井浅浩編著、前掲書、241-261 頁。</p> <p>山田真紀 (2009) 「児童会活動の実践に関する国際比較研究—フランス・ドイツ・オーストラリアの初等教育に着目して—」『日本特別活動学会紀要』第 17 号、39-48 頁。</p> <p>早川知宏 (2018) 「現代ドイツにおける学級経営論に関する一考察」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部』67 号、109-115 頁</p> <p>松岡敬興 (2014) 「特別活動における望ましい「学級会活動」のあり方に関する研究—ドイツヘッセン州における『Klassenrat (学級会)』の取組に学ぶ—」『桃山学院大学総合研究所紀要』39 巻 3 号、127-140 頁</p> <p>松岡敬興 (2016) 「生徒同士の主体的な活動による「民主主義(Demokratie)の教育」に関する研究—ドイツのノルトライン-ヴェストファーレン州の Oberen Schloss 校における取組に学ぶ—」『桃山学院大学総合研究所紀要』42 巻 1 号、75-93 頁</p>

表 3-5 フランス

1.総称	公式には教科外活動の総称は存在しないが、学校によっては「課外活動」(activités axtra-scolaires) と呼ぶこともある。
2.教育課程基準	<ul style="list-style-type: none"> ・学習指導要領 (programme) で中学校と高校の各学年において年間 10 時間の「学級生活の時間」(heure de vie de classe) を実施することが義務付けられている。ただし、その具体的な内容は定められていない。 ・児童・生徒代表制や生活委員会など日本の児童会・生徒会に相当する取組は、学習指導要領には記載されていないが法令で枠組みが定められている。
3.目標	教科外活動は主に市民性教育 (éducation à la citoyenneté) の一部として位置付けられる。市民性教育の目的は、「共通の惑星で生活する自由で責任をもった参画する市民になるための実践や習慣を子どもが自ら確立する」ことである。
4.活動	
(1) 学級活動・ホームルーム活動	<ul style="list-style-type: none"> ・中学校と高校に年 10 時間の「学級生活の時間」が設置されている。活動内容は研究者によって (a) 社会的・関係的領域 (学級のきまりの作成など)、(b) 認知的領域 (教科と関連したプロジェクト学習)、(c) 個人的領域 (進路指導)、(d) 制度的領域 (生徒代表との対話) の 4 つに分類されている。

	<p>る。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・小学校には「学級生活の時間」はない。学級に関する話し合いは、教科（道徳・公民科）で実施される。
(2) 児童会活動・生徒会活動	<ul style="list-style-type: none"> ・中学校と高校では、各学級から選挙で2名選出された代表によって構成される生徒代表協議会（conseil des délégués des élèves）の設置が義務付けられている。同委員会から互選で選出された3名の学校代表者は、予算、教育課程、校則などを審議する運営評議会に参加する。 ・全ての中学校と高校に、日本の委員会活動に相当する中学生生活委員会と高校生生活委員会が設置されている。ただし、その構成員や活動内容については学校の裁量に任されている。一般的には生徒代表および有志の生徒で構成され、小委員会に分かれて様々なプロジェクトを行う。 ・一部の小学校には、児童代表協議会（あるいは「児童協議会」）があるが、設置は義務ではない。 ・地域単位で「健康・市民性教育協議会」（comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté）が設置され、各学校の管理職、教員代表、保護者代表、そして生徒代表が参加する。同協議会は、小学校から高校まで校種を横断して、健康・薬物・暴力などの予防のための活動を行う。
(3) クラブ活動・部活動	<ul style="list-style-type: none"> ・大部分の中学校に「社会・教育クラブ」（foyers socio-éducatifs）、高校に「高校生クラブ」（maison des lycéens）が設置されている。これらのクラブは学校職員や保護者の協力を得て生徒代表によって運営され、授業ない時間帯や昼休みにゲームをしたり、放課後に文化活動を行ったりする。参加は任意である。 ・放課後に、一部の児童生徒は自治体やNPOの提供する学校周辺活動（スポーツや文化活動）に参加する。日本の部活動に相当するが、運営はアニマトゥールと呼ばれる専門職に委ねられており、学校教育の範囲外である。
(4) 学校行事	<ul style="list-style-type: none"> ・学校行事は完全に学校の裁量に任されており、一部の児童生徒が参加するものあれば、大部分が参加するものもある。 ① 儀式的行事 ほとんど実施されないが、中学校の最終学年末に前期中等教育修了証書（DNB）を授与するセレモニーが行われ、家族も参加する。 ② 文化的行事 カーニバル（謝肉祭）のお祝いやダンスパーティーなどを、児童生徒のプロジェクトとして実施する学校もある。 ③ 健康安全・体育的行事 日本の運動会のような全員参加の行事はないが、委員会活動として体育のワークショップなどが実施されることもある。 ④ 旅行（遠足）・集団宿泊的行事 教科の発展学習としての校外学習（sorite scolaire）は定期的に行われる。中学校や高校では宿泊を伴う修学旅行（voyage scolaire）も一般的であり、原則として全ての生徒が参加する。 ⑤ 勤労・生産奉仕的行事 中学校において週5日間の職場体験活動（séquence d'observation en milieu professionnel）の実施が義務付けられている。ただし、実際には体験先が確保できないなどの理由で、全ての生徒が参加できているわけではない。
(5) その他	<ul style="list-style-type: none"> ・様々なプロジェクト活動が行われるが、教科の一部なのか、教科外活動なのかの境界線は曖昧である。
5. その他特記事項	<ul style="list-style-type: none"> ・中学校と高校では、教科の発展学習および「学級生活の時間」を除く教科外活動の大半は、教師ではなく生徒指導専門員専門員（CPE）とその配下で働く職員が担当する。特に、生徒代表の養成や委員会・クラブの指導は、生活管理と並ぶ中心的な業務として位置づけられる。 ・「学級生活の時間」は担任教師が担当するが、進路指導に関しては専門職である国民教育心理相談員（Psy-EN）と連携する。 ・2015年から全ての中学校と高校にeポートフォリオ（Folios）が導入され、教科外活動を含む様々な活動の記録を保存できるようになった。過去を日常的に省察し、成長と課題を確認することが期待されるが、登録者は全体の6割、日常的な利用者は2割にとどまる。

	<ul style="list-style-type: none"> ・2017年から、市民性教育の活動を記録し、参画の程度を証明する「市民性記録簿」(livret de citoyenneté)が全ての中学校に導入された。しかし、実際の活用は一部の学校・生徒にとどまる。
6. 日本と比較した特色	<ul style="list-style-type: none"> ・社会における学校の機能が相対的に小さく、教科中心であるため、学校教育ではなく社会教育として実施されている教科外活動も少なくない。 ・学校教育において分業制を採用しているため、多様な専門職が教科外活動を支えており、教師の役割は限定的である。 ・「学級生活の時間」について、「生活づくり」の概念は日本と共通しているが、(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」に相当する内容がなく、生徒個人の生活課題を学級で共有して話し合い、意思決定をはかることはない。 ・学級での話し合いは、日本のような合意形成(折り合いをつけて決める)を通じた問題解決よりも、議論方法の習得が重視されており、形式的陶冶の側面が強い。 ・自治的活動の単位は学校であり、学級では校則など外側にある「大きな社会」の価値やルールを内面化している(社会化モデル)。それに対して日本の学級活動では、全員参加の直接民主主義によって集団の価値を構成・再構成することで、限定的ではあるが新たな学級文化を生み出している(文化化モデル)。 ・学級集団の組織性や凝集性は弱く、比較的緩やかな個人の連帯が前提とされているため、日常生活で役割分担することはない。 ・生徒代表制は学校経営に直結するリアルな教育参加制度であるが、活動が一部の児童生徒に限定されることや、形骸化が課題となっている。 ・委員会活動、クラブ活動、学校行事は日本に比べて盛んとはいえず、全員参加ではない。 ・「学級生活の時間」やその他のプロジェクト活動は、教科とのつながりが強い。それに対して、日本の特別活動は教科の発展学習としての側面が弱く、教科と並列的に捉えられることが多い。
7. 参考文献	<p>京免徹雄(2020)「市民性の育成に向けた学級活動の文化化・社会化機能に関する日仏比較—中学校における学級目標・学級生活憲章の作成プロセスに着目して—」日本特別活動学会第29回大会、2020年12月13日</p> <p>京免徹雄(2020)「フランスにおける市民性教育としてのキャリア教育の特徴—中学校「市民行程」のカリキュラムに着目して—」『フランス教育学会紀要』32号、41-54頁</p> <p>京免徹雄(2020)「フランスのキャリア教育における教師の役割とその困難性—キャリア専門職との関係を視野に入れて—」『職業教育学研究』50巻2号、35-42頁</p> <p>京免徹雄(2019)「国際的視野からみた中学校「学級活動」の特色—フランスの「学級生活の時間」との比較を通して—」『日本特別活動学会紀要』27号、29-38頁</p> <p>上原秀一・京免徹雄・藤井穂高(2018)「フランスの学校の役割と教職員」藤原文雄編著『世界の学校と教職員の働き方』学事出版、39-45頁</p> <p>武藤孝典・新井浅浩(2007)『ヨーロッパの学校における市民的社会的教育の発展—フランス・ドイツ・イギリス—』東信堂</p>

表 3-6 オーストラリア

1. 総称	なし
2. 教育課程基準	ナショナル・カリキュラムはあるが、教科外活動は含まない
3. 目標	—
4. 活動	—
(1) 学級活動・ホームルーム活動	学校独自の取り組みとして、年度初めにクラス目標やルールを話し合いで定めるところもある。また、学級代表を選出している学校では、学級での話し合いの結果を児童代表者に持ち寄ることがあり、学級的取り組みをしていることが予想される。朝の会や帰りの会もないので、どの時間を使っているか不明。【学級活動の調査研究はなされていないので、今後の課題である。】

(2) 児童会活動・生徒会活動	ほとんどすべての小学校とハイスクールに生徒代表の組織がある。生徒代表者会 Student Representative Councils:SRCs か学校議会 School Parliaments と呼ばれる。小学校の場合、①K/1 年生を除く各学年の代表者が集まり、高学年の児童が学校代表を兼ねる、②各学年の代表者と、それとは別に選挙で選ばれた学校代表とで結成する、③学級代表は選出せず、高学年の児童から学校代表を 8 名程選び、その中から児童会長と副会長を選ぶ、など構成の仕方は多様である。児童代表は全校朝会の司会進行役を務め、学校経営について児童の立場から意見をすることを与えられ、各学級から出された要望について議論するなどの役割を担う。民主主義の手続きを学び、リーダーシップスキルを身に付けることのできる機会と位置づけられる。NSW 州教育訓練省において、学校議会の意味・方法についての記述あり。
(3) クラブ活動・部活動	学びを豊かにする活動 Class Program Enrichment として多様な活動が提供されている。外部講師が定期的に来て、あるいは特殊な技能をもつ教諭が提供するクラブ活動、NPO などの団体が競技人口を増やすために出張授業として提供する活動、学校対抗のコンテストに出場するために優れた児童を集めてチームを作って活動するものの 3 種類がある。活動時間は、始業前・放課後・お昼休み。外部講師を招いたクラブ活動は有料。合唱・吹奏楽・ダンス・演劇・科学部・ディベート・バスケットボール・サッカー・テニス・卓球など。学校対抗のものは「小学校スポーツアソシエーション PSSA」のサッカー・クリケット・ネットボール・オージーフットボール等の選抜チーム。その他ディベート、弁論大会、起業家精神を育てるコンテスト、ウェブサイトデザインコンテスト等、さまざまな大会に出場するためのチームがその都度組まれている。
(4) 学校行事	<ul style="list-style-type: none"> ・儀式的行事：セレモニーや表彰式は定期的に行われる。全校集会は毎週実施。保護者も参観できる。 ・文化的行事：学年末の発表会および 6 年生の卒業パフォーマンス：授業で習ったダンスや合唱を披露。保護者も参観する。PTA が参観チケットを販売して、収益金は学校に寄付する。学校祭 School Fete：文化系のクラブが楽器演奏や合唱などを披露。その他、お化け屋敷、ダンス、各国の料理を楽しむ出店等、保護者が積極的に協力して子ども達を楽しませる。学校ディスコ School Disco：授業で習うダンスを披露する会（各学期に 1 回、年間 4 回ある）。教育週間 education week にある学校開放日 open day や祖父母の日 grandparents day は授業参観日であるが、同時に演劇・合唱・合奏などが披露される。「多文化をお祝いする祭」「先住民に謝罪し、文化や歴史を学ぶ」行事も必ず実施される。 ・健康安全・体育的行事：Swimming carnival（水泳大会）、Athletic carnival（運動会）、Cross country（マラソン大会）はどの小学校でも実施。これらは水泳や陸上競技の地区予選に出場する選手を選出する目的もある。保護者参観可能だが少ない。運動会では低学年はレクリエーション的競争を楽しむ（スプーンリレーなど）。 ・遠足・集団宿泊的行事：遠足は全員参加で低学年は年間 2 回、中学年以降は学期に 1 回、年間 4 回程度。高学年になると宿泊行事としてキャンプをする。ほとんど全員が参加するものの希望者制（参加しない生徒は学校内に残って学習）。 ・勤労・生産奉仕的行事：Clean up Australia という行事があり、保護者も参加して学校や地域の清掃を行う。
(5) その他	先住民の土地に多様な移民が流入して成立した新しい国家であるため、①オーストラリア国民を育てる行事、②オーストラリアの多文化主義の理念を浸透させる行事、③先住民（アボリジニとトレス島嶼民）への謝罪と理解を促す学校行事が必ず行われ、国家の基盤形成に寄与している。
5. その他特記事項	
6. 日本と比較した特色	<ul style="list-style-type: none"> ・全員参加を強制されることは少ない：すべての子どもに参加の機会が開かれており、自分の関心や能力を伸ばせるように多様な機会を準備する環境づくりに重点が置かれている。 ・見栄えをよくするための準備は行わない：文化的行事は、平素の授業の成果、クラブ活動の成果を披露するもの。 ・競争的行事が持つ意味：選抜と序列化。運動系の行事は学校代表選出の場。

	<p>選出された生徒は学校の名誉にかけて戦う。日本では「特別に才能があるから代表になる」「競争により生まれた能力差を序列化する」ということが少ないのと対照的。</p> <p>・国家を形成することを目的とする学校行事が実施される。</p>
7.参考文献	<p>山田真紀 2005 「生涯学習社会における学校の役割と学校建築の持続的再生に関する国際比較研究Ⅴ：オーストラリア NSW 州の小学校の教科外活動の内容と構造に注目して」 椋山女学園総合クリエイティブセンター研究論集「創」第7号、2006年、41-58頁。</p> <p>山田真紀 2006a 「小学校における教科外活動の編成形態に関する日豪比較」 オセアニア教育研究 (12)、65-79頁。</p> <p>山田真紀 2006b 「多文化社会における"伝統と文化を伝える学校活動"の構造－オーストラリア・シドニー市にある2つの公立小学校の事例から」 椋山女学園大学研究論集 社会科学篇 (37)、163-175頁。</p> <p>山田真紀 2009a 「オーストラリア NSW 州の公立小学校における学校共同体を創造する活動の展開」 オセアニア教育研究 (15)、10-25頁。</p> <p>山田真紀 2009b 「児童会活動の実践に関する国際比較研究－フランス・ドイツ・オーストラリアの初等教育に注目して－」 日本特別活動学会紀要 (17)、39-48頁。</p>

表 3-7 大韓民国

1.総称	創意的体験活動 (창의적 체험활동、Creative Experiential Activities)
2.教育課程基準	<p>・ナショナル・カリキュラムは、教育部（日本の文部科学省に相当）長官が教育課程の基準に関する基本的な事項を定め、学校はこれを運営することが義務付けられている（初・中等教育法第23条）。現行は2015年改訂教育課程で、2017年に小学校1、2年生から適用が始まり2020年に全面实施されている。</p> <p>・ナショナル・カリキュラムは、教科と創意的体験活動から成る。創意的体験活動は、自律活動、サークル活動、奉仕活動、進路活動の4領域から成り、小学校1、2年生は2年間で336時間、3、4年生及び5、6年生のそれぞれ2年間で204時間、中学校は3年間で306時間、高校は3年間で408時間である。</p>
3.目標	創意的体験活動の目標は、「健全で多様な集団活動に自発的に参加し、交わりと配慮を実践することで共同体意識を涵養し、個人の素質と潜在力を啓発・伸長し、創意的な生き方の態度を養う」ことである。
4.活動	
(1) 学級活動・ホームルーム活動	学級や学校で生じる様々な問題を話し合う過程を通して、民主的な意思決定の基本原則を養い実践する自律活動（自治・適応活動）の一環として行われている。学年はじめに学級目標やクラスの約束を決める話し合い活動や係活動を行う場合もあるが、話し合いは教師が主導するケースが多い。
(2) 児童会活動・生徒会活動	自律活動（自治・適応活動）の一環として、児童会活動・生徒会活動や模擬議会、討論会、自治法廷、生徒会委員選挙などが活発に行われている。
(3) クラブ活動・部活動	<p>・素質や適性を啓発し日常の生活を豊かにする審美的感性を養うことを目的としたサークル活動 (동아리활동) として、様々なクラブ活動が行われている。課外部活動は、一部の体育・芸術系学校を除き行われていない。</p> <p>・放課後には受益者負担で参加できる「放課後学校」がほとんどの学校で運営（学校教育の範囲外）されており、体育系プログラムや芸術系プログラム、理科実験や英会話などのプログラムが提供されている。講師は基本的に外部講師で、教師が担当する場合は手当が支給される。</p>
(4) 学校行事	<p>入学式や卒業式、運動会、学芸会、宿泊的行事など多くの学校行事がなされている。但し、その準備のために多くの時間を割くような取組は減っている。</p> <p>① 儀式的行事 入学式、卒業式、終業式など節目の行事や国家の慶祝行事などがある。</p> <p>② 文化的行事 学芸会や文化祭、演劇・音楽鑑賞会などのほか、学校や学級の特色的な活動として、プロジェクト学習発表会などが行われている。</p>

	<p>③ 健康安全・体育的行事 かつてはほとんどの学校で大がかりな運動会が行われていたが、現在はその日のみの運動を楽しむ会（スポーツフェスティバルなど）を行う学校も多い。また、学校が全て準備する場合もあるが、代行業者を利用する学校も多い。</p> <p>④ 旅行（遠足）・集団宿泊的行事 教科の発展学習としての学校外体験学習が行われているほか、小学校、中学校、高校では宿泊を伴う宿泊学習や修学旅行が行われている。</p> <p>⑤ 勤労・生産奉仕的行事 創意的体験活動の領域に奉仕活動と進路活動が位置付けられている。奉仕活動として、地域でのボランティアや環境保護活動、学校暴力予防キャンペーン活動などが、進路活動の一環として、職業に関する教育や企業インターンシップへの参加などが行われている。</p>
(5) その他	<ul style="list-style-type: none"> ・小学校1・2年生には、創意的体験活動の時間に、「安全な生活」という学校安全教育が2年間で64時間含まれている。 ・創意的体験活動には、日本の総合的な学習の時間の内容に相当するようなテーマ学習が含まれている。
5. その他特記事項	<ul style="list-style-type: none"> ・授業時数は小学校では1・2年、3・4年、5・6年、中学校では1～3年という学年群で表示され、活動も2年間の内に集中・分散実施が可能である。なお、小学校は40分、中学校は45分、高校は50分授業である。 ・2015年改訂教育課程では、6つの核心力量（自己管理力、知識情報処理力、創意的思考力、審美的感性、コミュニケーション力、共同体力）が提示されており、創意的体験活動はこれら全てを養うことができる教科外活動とされている。 ・創意的体験活動は、教科外活動として、運営基準・時数が定められているものの、各学校、教師の裁量が大きく、取り組む活動内容はそれぞれで異なる。 ・評価は児童・生徒の活動実績、行動の変化、参加態度などの個人的特性を総合して記述式で行われる。なお、教科外活動の評価は選抜資料として活用することが可能である。
6. 日本と比較した特色	<ul style="list-style-type: none"> ・教育制度や社会における学校の機能は、日本と類似している。 ・働き方改革がなされ教員は基本的に定時で退庁し、教員に負担がかかる取組は避けられる傾向にある。 ・ナショナル・カリキュラムとしての教育課程の位置付けや内容構成は類似しているが、日本の総合的な学習の時間に類似する創意的裁量活動の時間と従来の特別活動が2009年改訂時に創意的体験活動として統合されたため、教科外活動は、教科横断的学習を含め全て創意的体験活動として行われている。 ・学級活動は行なわれているが、学校や教員によって取組に差がある。話し合い活動は教師が主導する場合が多い。 ・各種行事や体験活動の外部委託が増えている。 ・クラブ活動はあるが、部活動を設置する学校はほとんどない。 ・2017年から小学校1、2年生の創意的体験活動のうち、64時間を安全教育にあてることが定められている。
7. 参考文献	<p>石川裕之（2018）「韓国における教科外活動の概要とその特徴 - 「創意的体験活動」に注目して」『叢央大学紀要』第15巻第2号、31-38頁。</p> <p>教育部（2015）『2015年改訂教育課程』</p> <p>田中光晴（2017）「韓国のナショナルカリキュラムにおける「創意的体験活動」 - 特別活動と裁量活動の統合」『特別活動学会紀要』、日本特別活動学会、第25号、29-38頁。</p> <p>田中光晴（2007）「韓国の初等学校における特別活動」『特別活動学会紀要』、日本特別活動学会、第15号、29-39頁。</p>

表 3-8 中国

1.総称	総合実践活動
2.教育課程基準	<ul style="list-style-type: none"> 総合実践活動に関する「課程標準」（「学習指導要領」に相当する）はないが、中華人民共和国教育部によって「小中高総合実践活動課程指導綱要」（《中小学综合实践活动课程指导纲要》、以下「綱要」）が制定されている。「綱要」においては、総合実践活動の「課程の性質と基本理念」、「課程の目標」、「課程の内容と活動方式」、「学校における総合実践活動課程の企画と実施」、「課程の管理と保障」について規定している。 総合実践活動は必修課程として規定され、教科課程と並行して設置されている。各地方によって管理・指導されるが、具体的な内容は主に学校によって開発され、小学校1年から高校3年まで全面的に実施する。 活動の内容は「調査探究」、「社会奉仕」、「設計製作」、「職業体験」、「その他」に分類されている。 小学校第1～2学年では週平均1時限以上、小学校第3～6学年と中学校では週平均2時限以上、高校では必要な単位を修得させることが規定されている。
3.目標	<ul style="list-style-type: none"> 総目標として、「児童生徒は、個人の生活、社会生活、及び自然との触れ合いから、豊かな実践経験を得て、自然と社会と自己との相互関係についての全体的な理解を形成し、徐々に深め、価値体認、責任感、問題解決、創意実現等に関する意識と能力を身につける」ことが示されている。 総目標のほか、各学校段階の目標も「綱要」で示されている。
4.活動	
(1) 学級活動・ホームルーム活動	学級活動として、学級会（班会課）が実施されている。学級会は学級経営の一環であり、思想政治教育や道德教育の重要な手段でも見られる。学級会には、固定化した「一般学級会」（常规班会課）と、不定期に特定のテーマをめぐって行う「主題学級会」（主題班会課）の二種類がある。学級会の内容は、学級会議や係と学級委員の選挙、学校行事の準備、主題に関する学習など、多様な活動がある。いずれの場合でも、基本的に教師が主導する。
(2) 児童会活動・生徒会活動	該当する活動はなし。
(3) クラブ活動・部活動	<ul style="list-style-type: none"> 学校においては、趣味グループ（兴趣小组）と部活動（社团活动）が実施されている。文化系や運動系、芸術系、科学系などの多様な活動がある。趣味グループと部活動を校本課程に結びつけている学校もある。趣味グループと部活動への参加は、強制ではない。 趣味グループとは、課外の時間に、同じ趣味を持つ児童生徒のグループを対象に指導する活動であり、本質的には学校の選択科目の一種である。趣味グループには、英語や作文など、教科と関連する活動もある。指導者は学校の教員だけでなく、学校外の専門家を招くこともある。 部活動は生徒が自主的に行う活動であり、自治的な活動である。部活動の指導者は主に学校の教師であるが、趣味グループと違って部活動の主体は生徒であり、教師主導ではない。
(4) 学校行事	<ul style="list-style-type: none"> 儀式的行事：週一回朝会を行い、具体的な内容として国旗掲揚・国歌斉唱、教師や生徒による演説（国旗下讲话）がある。他には、始業式・終業式、中国共産主義少年先鋒隊・共産主義青年団・共産党の入隊・団・党式、成人式、入学式・卒業式などの儀式も行われている。 文化的行事：学校によって違いがあるが、合唱大会、朗読大会、文化祭、科学芸術祭などが実施されている。 健康安全・体育的行事：運動会や防災訓練が行われている。 旅行・集団宿泊の行事：遠足（春游・秋游）、研学旅行、社会実践活動、軍事訓練が行われている。 勤労生産・奉仕の行事：様々な形でボランティア活動を実施している。活動は学校だけでなく、地域や老人ホーム、図書館など、多様な場所で行われる。
(5) その他	日本の「特別活動」に該当する活動以外に、探究活動やものづくり活動など、「総合的な学習の時間」にあたる活動も含まれている。

	<ul style="list-style-type: none"> ・「設計製作」活動においては、コンピューターの構造や使い方、プログラミングなどの情報教育も含まれている。
5. その他特記事項	<ul style="list-style-type: none"> ・「概要」においては、総合実践活動の実施機関や人員について、以下の通り示している。学校で、総合実践活動課程のリーダーグループ（総合実践活動领导小组）を成立させ、実際の状況に合わせて、専門の総合実践活動課程センター（総合実践活動課程中心）、あるいは教育研究グループ（教研组）を設置する。常勤と非常勤とともに構成する安定な指導教師チームを確立し、教職員全員が参加し、役割分担と協力することが求められる。原則として、各学校には少なくとも1名の専任教師を配置し、総合実践活動の指導や他教科の教師による教育研究活動の企画を担当させる。また、少先隊や共青团、部活動の役割を十分発揮させることや、家庭や地域社会など学校外との連携や資源共有も求められている。 ・総合実践活動の内容選定や活動組織の際に、守るべき5つの原則が示されている。①自主性（児童生徒による自主的な活動）。②実践性（体験を重視する）。③開放性（教科横断的な学習と学習場所の多様化など、活動の時空と内容の開放）。④整合性（児童生徒の総合的素質の発達を促進し、個人と社会と自然との関連や、科学技術と芸術と道徳との整合を大切にする）、⑤連続性（主題活動のマネジメントを通じて、各学期や学年、学校段階の間の円滑な接続や連携を担保し、児童生徒の総合的素質の持続的な発達を促進する）。 ・評価の方法としては、児童生徒の成長に注目し、児童生徒が活動に参加する際の具体的な様子に基づき、アーカイブスを記録し、記述式評価を行う。また高校においては、単位認定システムの制定が求められている。
6. 日本と比較した特色	<ul style="list-style-type: none"> ・総合実践活動には、「特別活動」の性質だけではなく、「総合的な学習の時間」の性質も有する。 ・各教科との関連や連携、活動の主題の設定や内容の連続性が非常に重視されている。 ・道徳教育と密接に関連する点は、日本の特別活動と同じである。一方、愛国主義や共産主義をはじめとする、政治的思想やイデオロギーに関連する内容も多い。 ・「概要」があるものの、具体的な活動内容はあくまでも「推奨」の形で示しているため、教育現場での自由度が高く、地方や学校によって、活動の実施状況が大きく変わる可能性がある。 ・学級会は、話し合いよりも学習としての性質が強い。 ・自主性が重視されているものの、自治的な活動は非常に少ない。 ・評価の方法が具体的に示されているが、評価の基準が具体的に示されていない。また、高校での単位認定の導入は、一つの大きな特色である。
7. 参考文献	<p>夏彩雲（2016）「初中学校社团“课程化”管理的实践与研究——以D中学社团建设为例（中学校部活動の「課程化」管理の实践と研究——D中学校の部活動建设を例に）」、杭州師範大学教育学院</p> <p>邵玉茹（2008）「小学开展兴趣小组活动的个案研究（小学校における趣味グループ活動展開の事例研究）」、華東師範大学教育科学学院課程与教学系</p> <p>中華人民共和国教育部（2017）「中小学综合实践活动课程指导纲要（小中高総合実践活動課程指導綱要）」</p> <p>中華人民共和国教育部（2017）「中小学综合实践活动推荐主题汇总（小中高総合実践活動推奨主題概要）」</p> <p>中華人民共和国教育部（2017）「考察探究活动推荐主题及其说明（調査探究活動に関する推奨主題とその説明）」</p> <p>中華人民共和国教育部（2017）「社会服务活动推荐主题及其说明（社会奉仕活動に関する推奨主題とその説明）」</p> <p>中華人民共和国教育部（2017）「设计制作活动（信息技术）推荐主题及其说明（設計製作活動（情報技術）に関する推奨主題とその説明）」</p> <p>中華人民共和国教育部（2017）「设计制作活动（劳动技术）推荐主题及其说明（設計製作活動（労働技術）に関する推奨主題とその説明）」</p> <p>中華人民共和国教育部（2017）「职业体验及其他活动推荐主题及其说明（職業</p>

	体験及びその他の活動に関する推奨主題とその説明) 」 劉俊梅 (2018) 「初中常规班会课程化实践的审视与反思研究——以成都 TW 学校为例 (中学校における一般学級会の課程化実践に関する検討と省察——成都 TW 中学校を例に) 」, 四川師範大学教育科学学院
--	--

表 3-9 シンガポール

1.総称	<ul style="list-style-type: none"> ・学級活動 (Form Teacher Guidance Period: FTGP) ・正課併行活動 (Co-Curricular Activities : CCA) * 「課外活動」と訳されるが、シンガポールでは、導入当初の名称、Extra-curricular activities を “Extra” が 「正規の課程外の活動」という印象を受けるとして、名称変更しているためこの訳とした。
2.教育課程基準	<p>CCAs の内容は、各学校や教師が開発・実施するが、以下の点は教育省によって定められている。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ CCAs の対象は、初等教育 4 年から中等教育まで。 ・ 初等教育では参加は任意 (推奨)。中等教育では、一つ以上の活動への参加が必須。時数の規定はない。週 1-3 回が一般的。 ・ 活動の提供は、各学校に委ねられているが、小規模校で多様な種類の活動を提供できない学校 (中等学校) に通う生徒の要望に応える目的で、陸上競技やダンスプログラムについて、国が組織する 「戦略的提携クラブ活動 (Strategic Partnership CCA:SP-CCA) 」も提供している (所属校に同種のクラブがなければ、参加可能)。 ・ 学級活動 (Form Teacher Guidance Period: FTGP) は初等学校では必修 (2012 年以降)。教師と児童の豊かな交流のための時間と位置付けられ、社会的情動的コンピテンシーの育成に中心的役割を担うとされている。また、この時間で扱う一部の教育課題 (後述) は、必修と定められている。 ・ キャリアガイダンス (Education and Career Guidance: ECG) は、学級活動では、初等学校 3 年以降で必修の内容であり、時数と内容を定めたシラバスが教育省より示されている。
3.目標	<p>全人教育の鍵となる要素と位置付けられ、教育省のウェブサイトでは、CCA の目的や意義が次のように示されている。「CCA を通じて、児童生徒は、自身の興味や才能を見出し、人格 (Character) を発展させ、諸価値を学び、将来の様々な困難に向き合うための社会的情動的コンピテンシーを発達させる。また、CCA は、多様な背景を持つ児童生徒をつなぐものである。互いに学び合い、関わり合うことによって、児童生徒は、友情を育み、学校とコミュニティへの帰属意識を深める。」</p>
4.活動	
(1) 学級活動・ホームルーム活動	<ul style="list-style-type: none"> ・ 初等学校 1 年から全学年に学級担任教師が実施する 「学級活動の時間 (Form Teacher Guidance Period: FTGP) 」が設置されている。 ・ 内容を定めるとともに、教科書 (国定) を作成している。通常、毎週 30 分 (シンガポールの 1 単位時間) の時間が設定されている。また、必修の学習内容 (サイバーウェルネス、キャリア教育・キャリアガイダンス、いじめ防止) が定められている。
(2) 児童会活動・生徒会活動	<p>生徒総会の活動がある</p>
(3) クラブ活動・部活動	<p>スポーツ系、芸術系、IT 系など多様な活動が展開されている。</p>
(4) 学校行事	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学校により異なるが、概ね、次の活動が実施されている。 ① 儀式的行事 小学校では、入学前にオリエンテーションを兼ねた式を実施。多くの学校が全校集会を毎朝実施されている。卒業式は一般的である。また、建国記念日には学校で儀式が行われる。 ② 文化的行事 ブラスバンドなど、対外的な大会への参加が多くみられる。 ③ 健康安全・体育的行事

	<p>スポーツ競技大会が盛んであり、教育省も競技大会の開催を推奨している。</p> <p>④ 旅行（遠足）・集団宿泊の行事 学習旅行やアウトドアキャンプなどの宿泊体験活動を実施。</p> <p>⑤ 勤労・生産奉仕の行事 制服活動（Uniform Group）として、スカウト運動、赤十字活動、軍事教練隊、鼓笛隊など 9 つの団体が組織されており、様々な地域奉仕活動や行事に参加している。キャリア教育としての職業体験活動も実施されている。</p>
(5) その他	<p>清掃は、学校では業者、家庭では家政婦等、契約したハウスキーパーが実施するという慣習があるため、児童生徒が自ら掃除をする習慣はかつてほとんど見られなかった。日本の清掃活動に学び、教育省は、学校における清掃活動を児童生徒が実施する方針を打ち出し（2016）、現在は日本同様の清掃活動が実施されている。</p>
5. その他特記事項	<p>学校による CCA の充実と児童生徒の参加を促す目的で、教育省は次のような施策を講じてきた。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・全人的発達を評価する枠組み（LEAPS）を 2003 年から導入。2014 年に 2.0 版に改訂。中等教育で CCA に参加した生徒には、ポイントが付与される。2003 年版では、5 領域（Leadership, 人格形成プログラムへの参加 <u>Enrichment</u>, 受賞・代表歴等 <u>Achievement</u>, 参加状況 <u>Participation</u> 地域奉仕活動 <u>Service</u>）でポイントを獲得する。2.0 では、4 領域（参加状況・地域奉仕活動・リーダーシップ・達成状況）となっている。教育省は、これらの達成状況を評価する基準（レベル 1-5）を示しており、それらを総合して到達度が評価され、ポイントが付与される（「優：2 ポイント」、「秀：1 ポイント」）。獲得したポイントは、上級学校進学に活用される。 ・2005 年に導入された「特色ある学校プログラム（Programme for School-Based Excellence and Niche Programme）」では、小学校に「学校を基盤とした卓越プログラム」（Programme for School-Based Excellence）制、中学校に「特色あるプログラム」（Niche Programme）制が導入され、教育省は、各学校校が特色ある活動を積極的に展開するよう求めている。教育省はチームワークや責任感、創造力の育成、スポーツや芸術などの分野で成果を挙げた小中学校を同プログラムの実践校として認定し、特別補助金を提供している。2011 年には、中学校に芸術や音楽を対象に「強化プログラム」が導入され、補助金を支出してこれらの活動の充実を図っている。
6. 日本と比較した特色	<ul style="list-style-type: none"> ・多様なクラブ活動の展開は、日本の部活動に近いイメージだが、Co-Curricular（教育課程に併行して実施）の名称に示されているように、学校の教育活動として明確に位置付けられ、教育省が質の向上に積極的に関わっている。 ・日本と最も異なるのは、到達基準に基づく活動の成績評価（ポイントによる評定）がなされていることである（日本では、各学校が評価規準を策定し、評価は記述式で行う）。 ・「学級活動」には、SEL の視点が活用され、生活に必要なスキル・コンピテンシーの育成が目指されている。 ・国民統合のための国民教育が一貫して推進されており、2021 年の改訂では、国民教育の充実が更に強く意識されている。
7.参考文献	<p>教育省 website 国立教育政策研究所（2021）『諸外国の教育課程における人間性の涵養』 池田充裕（2013）「シンガポール」国立教育政策研究所編『教育課程の編成に関する基礎的研究報告書 4 諸外国における教育課程の基準—近年の動向を踏まえて』pp.131-145.</p>

表 3-10 台湾

1.総称	<p>校訂課程(弾性学習課程)、1 学年、※校訂課程は学校に基礎を置く教育課程(SBCD)。 校訂課程(クラブ活動と技芸課程など)、2 学年。 校訂課程 3 学年、週 2-4 時間。 校訂課程 4 学年、週 3-6 時間。</p>
------	--

	校訂課程 5-6 学年、週 4-7 時間。 校訂課程 7-8 学年、週 3-5 時間。 校訂課程 9 学年、週 3-6 時間。
2.教育課程基準	ナショナル・カリキュラム有。台湾教育部が定めるため「部定課程」と呼ばれる。ただし、中国のカリキュラムとは異なる。特別活動はナショナル・カリキュラムではなく、学校に基礎を置く教育課程(SBCD 校訂課程)に含まれる。掃除の時間は、授業時数外。
3.目標	1-12 学年は「12 年間全国基礎教育カリキュラム」(十二年國民基本教育課程綱要、2021 年改訂)で明示されている。具其他的には、「自発的」、「相互作用」、「共有された善」を概念とし、児童生徒が自発的かつ積極的な学習者であり、学校であることを強調した、全人的教育の精神に基づいて実施される。
4.活動	
(1)学級活動・ホームルーム活動	高等学校の団体活動(高級中等學校團體活動時間)の中に、クラス会議とクラス活動が含まれる。
(2)児童会活動・生徒会活動	高等学校では、「校訂課程」に学生自治活動が含まれる。
(3)クラブ活動・部活動	「校訂課程」にクラブ活動が含まれる。
(4)学校行事	始業式、卒業式、朝礼など。 音楽会、英語コンクールなど。 健康診断、歯科検診、予防接種、運動会など。 遠足、校外学習(博物館等の施設見学)など。 (国立教育政策研究所資料より。) 小学校から高校まで、卒業する前に、卒業旅行という 3 日 2 泊の活動が行われている。 (台湾政府の文化部の職員へのメール問い合わせより)
(5)その他	ボーイスカウト教育活動。
5.その他特記事項	特になし。
6.日本と比較した特色	日本の学校行事と似ているが、小・中学校の規模が全般に大きいため、全校的な活動は比較的大規模である。
7.参考文献	中華民国教育部. (2021). 十二年國民基本教育課程綱要総綱. 国立教育政策研究所. (2004). 研究成果報告書(20)道徳・特別活動カリキュラムの改善に関する研究-諸外国の動向(2)-.

表 3-11 フィリピン

1.総称	<ul style="list-style-type: none"> 「マカバヤン Makabayan」愛国心、批判的思考力を育成する教科横断型学習(2002-2011) 「価値教育 Character Education/ Values Education」キリスト教を基盤とした道徳教育、市民性教育的位置づけ
2.教育課程基準	<ul style="list-style-type: none"> 2002 年からの基礎教育カリキュラム(旧カリキュラム)上において、社会、芸術、家庭、体育、そして価値教育が、統合され、「マカバヤン」となった。価値教育の時間はマカバヤンに内包され、時間数は毎日から週 1 回に短縮、実践的に展開されることになった。 初等教育 6 年、中等教育 4 年全体において Makabayan が実施されたが、2012 年からカリキュラムでは社会、芸術、家庭、体育、価値教育は分離されている。
3.目標	<ul style="list-style-type: none"> 2002 年からの旧カリキュラムにおける「マカバヤン」は「生活の実験場」として、ライフ・スキルを学ぶ科目としての位置づけもあった。 「価値教育」は「社会の基本的機能において個人と集団の参加の幅と質を高める」とされている。 2012 年からは基礎教育拡大法により中等教育の年数 4 年から 6 年となり、他国と同じ水準となった。基礎学力をつける時間、教科外活動や地域での活動の時間が十分に与えられ、主要教科の学習負担が軽減され、就労に必要な学力と技能が身につくとした。キャリア教育も含まれている。

4.活動	
(1) 学級活動・ホームルーム活動	教師・生徒、生徒間、グループ間での知識と経験の共有
(2) 児童会活動・生徒会活動	Student Government Program がある。小学校は Supreme Pupil Government, 中等教育は Supreme Student Government。
(3) クラブ活動・部活動	通常の授業がなく、クラブ活動・社会奉仕活動のための日が設けられている学校がある。
(4) 学校行事	運動会・学園祭は生徒の実行委員会が運営する。
(5) その他	—
5. その他特記事項	
6. 日本と比較した特色	Makabayan の教科横断型学習という点では日本との共通点があるが、相違点としては特定の 4 教科、社会科、芸術科、家庭科、体育科の統合という点であった。また、価値教育は道徳教育だけでなく、キャリア教育や市民性教育が含まれている。
7.参考文献	石田憲一(2017) 「フィリピンにおける中等教育カリキュラム改革の特色と課題 —シニア・ハイスクール・モデル事業の 2 事例の考察を中心に—」 純心人文研究 第 23 号,197-209 頁 外務省 (2013) 「世界の学校を見てみよう フィリピン共和国」 https://www.mofa.go.jp/mofaj/kids/kuni/0310philippines.html 長濱博文 (2004) 「フィリピン中等教育におけるマカバヤン導入の意義 —価値教育の展開を中心に—」 『九州大学大学院教育学コース院生論文集』 第 4 号, 127-149 頁 長濱博文 (2006) 「フィリピン統合科目における価値教育理念の検証 —異教徒間の国民的アイデンティティ形成に着目して—」 『比較教育学研究』 第 33 号, 116-136 頁 日本貿易振興機構 (ジェトロ) (2020) 「フィリピン 教育 (EdTech) 産業 調査」 フィリピン教育省 (DepEd) (2019) K-12 Basic Education Curriculum https://www.deped.gov.ph/k-to-12/about/k-to-12-basic-education-curriculum/

3. 多国間比較と日本の特質

(1) 10ヶ国の国際比較

①実施状況に基づく比較と考察

表 3-12 は、日本の特別活動に相当する教科外活動の実施状況について、一覧表にしたものである。教科外活動の教育課程規準の有無（日本の特別活動に相当する活動が一部でも含まれていれば有と判断）、および各内容が学校でどの程度行われているか（4段階）を比較したところ、次のことが明らかになった。なお、日本は一覧表にないが、教育課程規準は有（○）で、各内容はいずれも「国内のほぼ全ての学校で行われている」（A）に相当する。

第 1 に、小・中・高で教育課程規準をもつ国々は、アジア圏（韓国、中国、シンガポール、台湾、フィリピン）であり、これらの国々では各内容もほぼ全て（A）、あるいは多くの学校（B）で実施される傾向にある。特に韓国は、日本と並んで教科外活動が最も盛んな国といってよいだろう。欧米に比べて公教育制度が遅れて発展したアジアの国々は、時期は異なれども、中央政府の主導のもとで学校教育を急速に整備する過程で、様々な教科外活動を正規のカリキュラム内に取り込んでいった点で共通している。一方で、欧米では地方分権的な教育制度をもつ国も多く、教科外活動の実施は地方政府や各学校の裁量に委ねられていることが多い。例外的に、中央集権的な教育制度を採用するフランスが中・高

表 3-12 各国の教科外活動の実施状況一覧

校種	国名	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩
		アメリカ	イギリス	ドイツ	フランス	オーストラリア	韓国	中国	シンガポール	台湾	フィリピン
小学校	教育課程基準	×	×	×	×	×	○	○	○	○	○
	学級活動	A	B	A	C	C	A	B	A	A	A
	児童会活動	A	B	C	C	A	A	D	A	C	A
	クラブ(部)活動	B	B	B	D	A	A	C	A	A	A
	儀式的行事	D	A	C	D	A	A	A	A	A	A
	文化的行事	A	B	C	C	A	A	A	A	A	A
	健康安全・体育的行事	A	A	B	C	A	A	A	A	A	A
	遠足・集団宿泊的行事	D	B	B	B	A	A	A	A	A	C
勤労・生産奉仕的行事	A	C	C	C	A	A	A	A	A	A	
中学校	教育課程基準	×	×	×	○	×	○	○	○	○	○
	学級活動	A	A	B	A	C	A	B	A	A	A
	生徒会活動	A	A	A	A	A	A	D	A	B	A
	クラブ(部)活動	B	B	B	B	B	A	C	A	A	A
	儀式的行事	D	A	B	C	B	A	A	A	A	A
	文化的行事	A	B	C	B	B	A	A	A	A	A
	健康安全・体育的行事	A	A	B	C	B	A	A	A	A	A
	旅行・集団宿泊的行事	D	B	B	B	A	A	A	A	A	C
勤労・生産奉仕的行事	A	C	C	A	A	A	A	A	A	A	
高等学校	教育課程基準	×	×	×	○	×	○	○	○	○	○
	ホームルーム活動	A	A	B	A	C	A	D	A	A	A
	生徒会活動	A	A	A	A	A	A	D	A	A	A
	クラブ(部)活動	B	B	B	B	B	A	B	A	A	A
	儀式的行事	A	A	B	C	B	A	A	A	A	A
	文化的行事	A	B	C	B	B	A	A	A	A	A
	健康安全・体育的行事	A	A	B	C	B	A	A	A	A	A
	旅行・集団宿泊的行事	D	B	B	B	A	A	A	A	A	A
勤労・生産奉仕的行事	A	C	C	C	A	A	A	A	A	A	

※教育課程基準 ○：教科外活動（特別活動に相当する活動）の教育課程基準がある

×：教科外活動（特別活動に相当する活動）の教育課程基準がない

※内容 A：国内のほぼ全ての学校で行われている

B：国内の多くの学校で行われている

C：国内の少数の学校で行われている

D：国内のほぼ全ての学校で行われていない

で教育課程規準をもつが、年間10時間の学級活動の実施が定められているのみであり、アジア圏のそれとは大きく異なる。

第2に、小・中・高の学校段階で比較してみると、多くの国で発達段階（年齢）が上がるにつれて教科外活動は多くの学校で行われるようになっており、特に欧米ではその傾向（CとDの減少）が顕著である。その理由は、欧米では教科外活動は市民性教育・民主主義教育の一環として位置づけられており、子ども主体の自治的活動を展開するためには、一定の自律性や思考力・判断力・表現力が必要条件であるとみなされているからである。例えば、ドイツとフランスに関しては、児童会活動が少数の学校でしか実施されていないが、生徒会活動がほぼ全ての学校で行われているのは、生徒を行動市民として「主体化」しようしているからであろう。それに対してアジア圏では、小学校段階から教科外活動がほぼ全ての学校で実施されている国が多い。子ども自身が「遊び」の要素を備えた楽しい活動を企画・運営することを通して、集団の一員としてふさわしい振る舞いを身につけることが目的とされ、相対的にみて「主体化」よりも「社会化」の機能が重視されている。例外的に、フィリピンの「価値教育」においては「社会の基本的機能において個人と集団の参加の幅と質を高める」とされており、「主体化」と「社会化」の両方の機能が重視されている。

第3に、学校行事については、活動の種類によっても差があるが、欧米では実施している学校としていない学校があるのに対し、アジア圏の多くの国々では多くの種類の活動がほぼ全ての学校で行われている。集団活動を通して全ての子どもに社会性を身につけることを目指しており、全員が参加を義務づけられている行事も少なくない。また儀式的な行事は、アメリカやフランスでは、小学校や中学校段階ではあまり行われていないが、アジア圏では低い発達段階から連続的に実施されている。

第4に、クラブ活動は欧米諸国において多くの学校で実施されているものの、参加は任意であり、同時に社会教育として学校外での地域クラブ活動が多数提供されている。一方で、アジア圏では学校の教育活動の範囲が広いため、学校を中心にクラブ活動が実施されており、活動によっては必修、あるいは必修ではなくとも大部分の児童生徒が参加する傾向にある。

②日本と比較した特色

表3-13は各国表のうち、「6. 日本と比較した特色」の部分のポイントを一覧表にしたものである。これに基づき、各国の共通点と相違点について考察してみたい。

まず、アングロサクソン系の国々では、学校のみならず地域をフィールドとする自主的・実践的活動を行うことで、個人の市民的資質の育成を試みている。例えばアメリカでは、外部機関と連携した校外活動が活発であり、特にサービス・ラーニングは多くの学校で実施されている。またオーストラリアでは、個性を伸ばすために多様な活動に対する参加の機会が全ての子どもに保証されている。一方で、参加は必修ではなく任意であり、意欲のある子どもを対象にリーダーとなる人材を育てる役割も期待されている。なお、イギリスは地域活動も盛んであるが、法令に依らない教科として個人・社会・健康・経済教育（PSHE: Personal, Social, Health and Economic Education）が学級単位で実施されてい

表 3-13 日本と比較した各国の教科外活動の特色一覧

国名	日本と比較した特色
① アメリカ	教育課程の全米基準には法的拘束力はない。州の基準も内容の実施には裁量の余地がある。外部と連携した社会福祉活動、サマー・キャンプなどの校外活動が盛んである。勤労生産・奉仕的行事として、サービス・ラーニングは一種のボランティア活動で、生徒主体の学びの場を提供し、市民的責任を育成するものである。カリフォルニア州の高校では、2日間連続の交通安全教育を行っている学校がある。
② イギリス	ナショナル・カリキュラムには、PSHE 教育（日本の学級活動に相当）や教科外活動の時数や内容は示されていないが、学校独自のカリキュラムとして各学校の特色ある活動が展開されている。それらの教育活動の質は、学校評価を行う独立機関である教育水準監督局（Ofsted）により維持向上が図られている。
③ ドイツ	教科外活動は、カリキュラム上の位置づけが曖昧であるが、教師の自発的な活動として幅広く実施されている。学級活動や生徒会活動は民主主義を実践し、市民性を育む機会として捉えられている。自治の範囲が日本よりも広く、生徒代表の教育参加が実現している。ただし、行事をはじめ全員が必修で参加する活動は非常に少ない。
④ フランス	「学級生活の時間」のみ中等教育の学習指導要領に記載されており、市民性教育として位置づけられる。その機能は学級の外側にある「大きな社会」の価値やルールを内面化することにある。生徒代表制によって学校経営に直結するリアルな教育参加を実現しているが、一部の生徒に活動に限定される。
⑤ オーストラリア	学習指導要領に定めはないものの、公立小学校では児童会活動・生徒会活動、クラブ活動、多様な学校行事が行われており、どの学校も内容は類似している。これらの活動は子どものたちの個性を伸ばすために実施され、個々の関心や能力が伸ばせる機会を多く設けること、そして全ての者に参加の機会を保障することが重視されている。
⑥ 韓国	基本的に日本の特別活動で行われている活動は韓国の学校（創意的体験活動）でも行われている。創意的体験活動の領域には、総合的な学習の時間に類する活動も含まれている。
⑦ 中国	総合実践活動は、「特別活動」と「総合的な学習の時間」両方の性質を有する。日常生活との繋がりを大事にしながら、各教科との関連や連携も重視している。道徳教育と密接な関係があり、政治的思想やイデオロギーに関連する内容も多く含まれ、国民教育の性格が見られる。課程基準として「小中高総合実践活動課程指導綱要」が制定されたが、活動内容の自由度が高いため、地方や学校によって活動の実施状況がかなり違う。
⑧ シンガポール	全人教育を掲げ、学校による多様な教科外活動を Co-curricular activities(CCA)として推進している。中学校では、一つ以上の CCA への参加が必修である。また、教育省は、参加状況についての到達基準を策定し、その評価を後期中等教育への進学判定に活用している。「学級指導の時間」は必修で、教科書も刊行されている。
⑨ 台湾	2021年改訂の「12年間全国基礎教育カリキュラム」(十二年國民基本教育課程綱要)では、高等学校について、週 2-3 時間の団体活動(高級中等學校團體活動時間)を実施することになっている。この時間にホームルーム活動、クラブ活動、生徒会活動が含まれ、実際のニーズに応じて実施されている。
⑩ フィリピン	価値教育にはキャリア教育や市民性教育が含まれ、キリスト教的倫理観に基づく道徳教育も含まれる。勤労生産・奉仕的行事とクラブ活動は授業のない日を設けて実施している。儀式的行事に関して、入学式はないが卒業式はあり、学校内ではなくショッピング・モールで行われることがある。運動会はスポーツ大会として 3 日間儀式を含めて行われる場合がある。小中学校での宿泊的行事はないが、高校では修学旅行が実施される。

る点が特殊である。教育水準監督局（Ofsted）による学校評価の項目にも、位置付けられている。

それに対して、ヨーロッパ大陸系の国々は、学級や学校内での活動を中心に個人の市民性を育成することを目指している。学校の教育活動の範囲が狭く、その代わりに社会教育が発展しているため、学校と地域に境界線があり、学校教育の一環としての地域学習はさほど盛んではない。移民の社会統合を目的に 1990 年代以降、全ての児童生徒が参加する学級活動が推進されているが、それを除く多くの活動は自由参加である。また、代表制による生徒の教育参加が実現しており、民主主義を経験的に学ぶ機会として位置づけられているが、中心となって活動するのは一部の生徒に限られ、エリート育成としての側面が強くなっている。

日本の教育制度の影響を受けていないアジアの国々では、学校や地域での集団活動を手段として市民性の育成が展開されている。例えばアメリカの影響が強いフィリピンでは、価値教育に道德教育だけでなく、キャリア教育や市民性教育が含まれている。クラブ活動、勤労生産・奉仕的行事、スポーツ大会なども実施されている。またシンガポールでは、学校におけるクラブ活動と合わせて、地域でのサービス・ラーニングが積極的に導入されている。これらの活動の多くは、全生徒必修である。

最後に、日本および日本の教育制度の影響を受けたアジアの国々では、全員参加を前提とする集団の発達が強調され、相対的にみて地域よりも学級・学校を中心に活動が展開される傾向にある。その中でも、感情共同体としての学級を基盤とする集団づくりを最も強力に推進しているのが日本である。学校行事や児童会活動・生徒会活動といった学校単位の活動も、実際には学級で準備を行い、学級ごとに活動や発表を行うことが多い。日本との共通点が指摘されることが多い韓国であるが、創意的体験活動に「総合的な学習の時間」に相当する活動が含まれる点で異なる。これらの活動はプロジェクト活動ではあるものの、必ずしも集団活動であるとは限らない。台湾も日本との共通点が多いが、小・中学校よりも高校で特別活動は盛んに行われており、自治的な集団活動を通じた自発性の獲得を目指している。

（2）日本の教科外活動の特質

これまでの分析から、日本の教科外活動（特別活動）の特質を以下のようにまとめることができる。第 1 に、ナショナル・カリキュラムに目標や内容の基準が示されており、小学校・中学校・高校いずれの段階においても、活動が全ての学校で実施されている。第 2 に、世界的にみると活動への参加が自由である国も少なくない中で、全員参加を原則としており、将来のリーダー層を育てることよりも、集団の一員として何らかの役割を果たす機会を、全ての子どもに対して幅広く提供することを優先している。第 3 に、ベースとなるコミュニティの単位が相対的に小さく、情緒的につながった仲間集団である学級を中心に活動が展開される。学校全体で行われる学校行事においても、学級ごとで話し合い活動を決定・準備する傾向があり、児童会活動・生徒会活動も学級から意見を吸い上げる形で展開されることが多い。ゆえに、小さな社会としての学級を子ども自身が創造する「学級づくり」は、特に重要な活動として位置づけられている。地域社会に参画する取組も高校を中心に実践されてはいるものの、校外での活動はアングロサクソン系の国々に比べると

相対的に活発であるとはいえない。第 4 に、個人の創造性や自律性を直接的に育成するよりも、子どもたちが互いを受け入れ、助け合う集団を形成することに力を入れており、互恵的な集団づくりを通して、これらの資質・能力を育成することを目指している。

上記の 4 つの特質は並列的な関係ではなく、第 4 の特質を実現するために、その他の 3 つの特質があるとみなすことができる。すなわち、集団（個人の相互依存）と個性、自主性、創造性を矛盾したものとは捉えず、前者のもとに後者が成立するとみなしていることこそ、日本の最大の特徴ではなかろうか。なお、両者のバランスは繊細なものであり、集団内に個を抑圧する雰囲気や文化（潜在的カリキュラム）が生じた場合、これらの資質・能力を獲得・発揮する機会は失われる。ゆえに、集団としての秩序を優先する集団ではなく、多様性を認め合い他者と協働できるような集団、個人が自発的に考え行動できるように相互支援する集団をつくるのが、日本の特別活動の成否のカギを握っているといえよう。

4. まとめ

本節で明らかにした日本の特別活動の国際的特質は、主に国内の先行研究のレビューに基づくという点で、限界を抱えている。今後、各国の一次資料の分析やフィールドワークによってより精緻なデータを収集することが求められる。より詳細な情報を入手することができれば、各国の教科外活動をマッピングし、相対的な位置関係を把握することが可能となるであろう。例えば、活動の志向性（個人育成を重視—集団育成を重視）、中核となる活動コミュニティの単位（学級—学校—地域）、参加形態（周辺の参加：教員と子ども—十全的参加：子ども中心）、ナショナル・カリキュラムにおける教科外教育の範囲（狭：教科外活動がスリム—広：教科外活動に多様性がある）、ナショナル・カリキュラムの弾力性（硬直—柔軟）などの軸で、各国の教科外活動を分類していくことが考えられる。

また、学校の役割範囲（狭：教科・認知的能力重視—広：市民性・社会性など非認知的能力重視）、学校活動の多様性（低：学校による活動内容の画一性—高：自律的学校経営）、子どもを捉える視点（子どもを個としてとらえる発想—子どもを集団としてとらえる発想）、子どもの自律性・自治性（低：秩序維持優先—高：子どもの自律性や自治性を尊重）などの軸で各国を分類し、それらの違いが教科外活動にどのように反映されているかを比較するという方法もあるだろう。こうした多面的な角度からの多国間比較、およびその結果からみえる日本の位置づけの解明については、これからの課題としたい。

- （第 3 章第 1 節「フランス」「ドイツ」担当／執筆・編集担当 京免徹雄）
（第 3 章第 1 節「アメリカ」「フィリピン」担当／執筆・編集担当 下島泰子）
（第 3 章第 1 節「イギリス」「シンガポール」担当 西野真由美）
（第 3 章第 1 節「オーストラリア」担当 山田真紀）
（第 3 章第 1 節「台湾」担当 林 尚示）
（第 3 章第 1 節「韓国」担当 田中光晴）
（第 3 章第 1 節「中国」担当 馮 楠）

第2節 海外の研究者からみた Tokkatsu の機能とメカニズム —学校のエスノグラフィで特別活動はどう描かれてきたか—

1. はじめに

グローバルな教育トランスファーの時代を迎える中で、日本でも 2016 年から EDU-Port ニッポンが開始され、日本型教育の海外展開が活発になっている。公的サービスが充実しており、平等、公正、多様性を保障するフィンランドや、メリトクラシーに基づき卓越した人材育成を追究するシンガポールのモデルに対して、日本型モデルは認知的な学力と非認知的な人間力をホリスティックに育てることに強みがある（恒吉ほか, 2016）。このうち、非認知の部分を中心に担ってきたのが特別活動（Tokkatsu）であり、エジプトなどに輸出されて現地で新たな発展を遂げつつある（Tsuneyoshi et al., 2019）。

Tokkatsu を含めた日本型教育の海外展開には、様々な研究課題があるが、日本教育学会の学会誌『教育学研究』第 86 巻 4 号の特集『日本型教育の海外展開』を問う』では、以下の 3 点に集約している（459-460 頁）。第 1 に、国際的にみた日本の教育の特質解明である。海外から再評価されているのは、日本の政策や研究成果というよりも、教師によって現場で継続的に実践され、工夫されてきたことである。第 2 に、海外展開の方法や相手国に与える効果・影響を明らかにすることである。特に日本型教育を発信する際には、相手国の文脈に合わせてカスタマイズする必要があるだろう。第 3 に、海外展開が望ましいかどうかという倫理をめぐる問題である。この点については、橋本（2019）が、発信する側と受容する側の非対称性から生じる、前者の自己本位的性格を指摘している。それゆえに、国際教育開発にあたっては自己による「否定性」を含んだ省察・抵抗が不可欠であり、具体的には日本型教育といったときの「日本型」の意味を確定する、失敗や批判を発信の際に付帯させる、という 2 つの回路をあげている。

本節では、日本型の意味の確定や自己による否定性を含んだ省察といった倫理的問題に配慮しつつ、3 つの課題のうち 1 つ目に射程を定め、欧米の研究者からみた特別活動の国際的特質について考察する。日本人ではなく外国人に着目する理由は、2 つある。1 つ目は、発信すべき特別活動の機能やメカニズムは何なのか、欧米の目線から追究することで、教育移転で優位に立つ欧米にない特質を提示できるからである。2 つ目は、学校現場での一見何気ない日常を異なる文化・社会的背景をもつ欧米の視点から分析することで、日本人が看過しがちなインフォーマルな特徴を発見できるからである。ただし、Tokkatsu は学術的には注目されているとは言い難く、特別活動という「領域」に焦点化した海外の研究はほとんどないため（京免, 2021）、学校生活全般の描写から特別活動にアプローチしていかなければならない。したがって、本節では外国人研究者による日本の学校のエスノグラフィにおいて、特別活動がどう描かれてきたか分析することで、教育的機能とそれが発揮されるメカニズムを明らかにする。

先行研究として、京免（2021）は Cummings（1980）、Rohlen（1983）、Duke（1986）、Lewis（1995）の特別活動に関する解釈を比較し、その特質を検討している。また山田（2021）は Cummings（1980）、Duke（1986）、Lewis（1995）、Benjamin（1998）などの記述を整理し、特別活動の原理に迫っている。しかし、いずれも Lewis（1995）を除いて邦訳のある文献に依拠しているという限界がある。さらに、特別活動を構成する 4 つの活動

ごとの分析がなされておらず、どの活動が海外から着目されているかについても示されていない。

2. 研究方法

日本の学校生活を対象とした文献をより広範に蒐集した上で、そこに描かれた特別活動の特徴を学級活動・ホームルーム活動、児童会活動・生徒会活動、クラブ活動・部活動¹、学校行事の4つの活動領域ごとに検討した。対象とした9点(表3-14)は、いずれも1年以上のフィールドワークに基づく研究であり、単著であるため各文献内での記述には一貫性がみられる。以下に、それぞれの概要を示す。

Cummings (1980)『日本の学校教育と平等性』では、1975年から1年間を通して小学校・中学校・高校の教室に入って調査を行い、社会学の視点から、日本の平等主義が学校教育を通じてどのように実現されたのか明らかにしている。

Rohlen (1983)『日本の高校』では、1974年から1年間をかけてタイプの異なる5つの高校で調査し、文化人類学の視点から、高校教育の社会構造、文化、国家的効率性を分析している。

Duke (1986)『日本の学校：産業国家アメリカへの教訓』では、四半世紀にわたって日本に居住している著者が、主に1980年代前半に小学校、中学校、高校および企業を調査している。その結果に基づき、教育学の視点から日本の労働者が学校教育を通じてどのように育成されたのか、特に忠誠心に着目して検討している。

表3-14 分析対象とする文献

番号	著者	題目	出版社	出版年
1	Cummings, W.	Education and equality in Japan	Princeton University Press	1980
2	Rohlen, T.	Japan's high schools	University of California	1983
3	Duke, B. C.	The Japanese school: lesson for industrial America	Praeger	1986
4	Lewis, C.	Educating hearts and minds: reflections on Japanese preschool and elementary education	Cambridge University Press	1995
5	Conduit, A.	Educating Andy: the experiences of a foreign family in the Japanese elementary school system	Kodansha international	1996
6	Benjamin, G. R.	Japanese lessons: a year in a Japanese school through the eyes of an American anthropologist and her children	NYU Press	1998
7	Sato, N	Inside Japanese classrooms: the heart of education	Routledge	2004
8	Cave, P.	Primary school in Japan: self, individuality and learning in elementary education	Routledge	2007
9	Cave, P.	Schooling selves: autonomy, interdependence, and reform in Japanese junior high school	The University of Chicago Press	2016

Lewis (1995) 『心と知性を教育する：日本の幼児教育・初等教育に関する考察』では、1985年～1993年の8年間にわたって15の就学前機関と30以上の小学校（主に低学年）を訪問し、心理学の視点から、自律性、帰属感、達成感という子どもの基本的ニーズに応じる全人教育について考察している。

Conduit (1996) 『アンディを教育する：日本の小学校制度における外国人家族の経験』では、1992年～1994年の2年弱にわたり2人の息子（5年生と6年生）を東京都の小学校に通わせた著者が、日記とインタビューの録音記録に基づいて自身の経験を記述した。比較文化研究の視点から、日本の企業で働くために必要なことと、日本の小学校教育とのつながりは何かというテーマが追求されている。

Benjamin (1998) 『日本の授業：アメリカ人類学者とその子供達からみた日本の学校での1年』では、1989年から1年間、2人の子ども（1年生と5年生）を公立小学校に通わせた著者が、その経験および参与観察をもとに、強いリーダーシップや監視がなくても集団の秩序が守られ、集団の目的が達成されるのはなぜかについて、文化人類学の視点から明らかにしている。

Sato (2004) 『日本の教室の内側：教育の核心』は、上流階層の通う小学校と庶民階層の通う小学校の5・6年生を1987年～1989年の2年間にわたり観察し、日本の教育の核心、特に集団の形成と維持の要因について、教育学の立場から分析している。

Cave (2007) 『日本の小学校：初等教育における自己、個性、学習』では、1994年～2004年の10年間にわたって2つの小学校（高学年、特に6年生中心）を調査し、比較教育学の視点から、日本で自己意識がどのように形成され、その過程で教育制度がいかなる役割を果たしているか考察している。

Cave (2016) 『自己を育てる学校：日本の中学校における自律、相互依存、改革』では、関西地方にある小都市の中学校を1994年～2007年の13年間にわたって断続的に調査し、比較教育学の視点から、個人主義と集団主義の矛盾を越えて自己に関する言説がどのように相互作用しているのか検討している。

以上のように、これらの文献では多様な専門領域をもつ著者らが、異なるテーマのもとで日本の学校生活を描写している²。また著者の出身国は、5がオーストラリア、8・9がイギリス、それ以外はアメリカである。ゆえに、9つの文献を横断的に俯瞰して共通点と相違点を考察することで、特別活動を学際的・複眼的に捉えることができる。一方で、調査を実施した時期が文献によって大きく異なっていることから、特別活動の実践内容や形式などを比較することは難しい。そこで本節では、特別活動の各活動領域のもつ教育的機能とメカニズムを中心に分析する。京免（2021）によると、教育文化としての特別活動は³、内容・形態・時間数といった表層レベルでは時代や政策とともに変容しているが、深層に位置する機能やメカニズムは時間軸を通して維持される傾向にある。ただ、その評価は研究者によって分かれている。ポジティブな機能だけでなくネガティブな機能も同時に抽出して、判断の分岐点を探ることで、否定性を含んだ省察を展開できる。

さらに、研究対象の校種が文献により異なる点にも留意する必要がある。特別活動の描写については、小学校のみを対象としたものが5点、小学校と中学校を対象としたものが2点、中学校のみを対象にしたものが1点、高校のみを対象にしたものが1点である⁴。特別活動の機能やメカニズムは初等教育と中等教育で異なる可能性が示唆されているため

(京免, 2021 ; Lewis; 1995)、①初等教育 (計 7 点) と②中等教育 (計 4 点) に分けて論じる。ただし、学校行事については校種よりも学習指導要領に示された内容ごとの違いが顕著であるため、儀式的行事、文化的行事、健康安全・体育的行事、遠足 (旅行)・集団宿泊的行事の 4 つに分けて記述する⁵。

3. 結果：特別活動はどう描かれているか

表 3-15 は、9 つの文献に描かれた特別活動の内容を一覧表にしたものである。ただし、活動が具体的に記述されている内容項目に限定し、名称だけ列挙してあるものは除外した。学習指導要領に示された特別活動そのものではないが、関連の強い学校生活については「その他」に分類し、補足を加える。

(1) 学級活動・ホームルーム活動

単なる学習の場でなく生活共同体としての側面をもつ学級・ホームルームは、日本の学校教育の最大の特色といっても過言ではなく、それを成立させる取組に 9 点全てが言及している。

① 初等教育

7 点に共通するのは、集団を通して社会性・道徳性を育成する場として学級会 (話し合い活動) が位置づけられていることである。例えば Cummings (1980) は、教師が自律性と主体性を備えた集団を利用して、児童に相互尊敬の念を培い仲間をもつ大切さを理解させていることを指摘している。また Lewis (1995) は学級や学校で起こる生活上の問題について、児童自身が解決に向けて議論し「きまり」をつくる様子を描き、内発的動機付けによって責任ある主体として自ら振る舞うことが、効果的な社会化を実現しているとする。さらに Duke (1986) は合意形成のしくみに着目し、多様な意見の対立に関して妥協点を見つけるプロセスが、自分が活動に参加しており公平に取り扱われているという実感を生み出し、集団への所属感を高めると述べている。Sato (2004) によると、こうした会議運営能力や合意形成能力は、低学年からの積み上げで育成される。

一方で Cave (2007) は社会性のみならず、それを個性の育成と両立させる点に、学級活動をはじめとする特別活動の特質があると考えた。児童が話し合いを通して人間関係の問題、すなわち互いの気持ちに向き合うことで発達する道徳的自律性 (moral autonomy) は、連帯や協力と矛盾せず相補的である。katamaru (排他的な集団を形成する) のではなく、matomaru (落ち着いており整然とした集団を形成する) ことで人間の相互依存性について学び、まとまった集団の中で自己決定して主体的に行動することが「自分らしさ」の出現につながるという。

学級会以外では、学級目標と「振り返り」に焦点が当てられている。Sato (2004) によると、児童自身が「力を合わせて」「心を 1 つにして」「仲良くする」といった目標を立てることで社会的・文化的規範を生み出すとともに、それに対する 1 人 1 人の貢献について定期的に振り返りが行われる。それは自己評価であると同時に集団を評価する手段でもあり、参加者全員からフィードバックがなされる。Lewis (1995) も、児童と教師による個人的・集団的な振り返りを社会的発達のための有効な手段としてみなしており、自己の行動

表 3-15 対象文献で描かれている特別活動とその関連活動 (筆者作成)

番号	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・部活動	学校行事	その他 (関連活動)
1	道徳教育としての 学級活動、学級会	児童会・生徒会役 員選挙、自治的活 動、生徒集会	部活動	入学式、卒業式、 運動会、文化祭、 遠足、修学旅行	班活動、全校集 会、給食・掃除
2	集団討議	生徒会組織・活動	部活動(運 動部)	始業式、卒業式、 体育祭、文化祭、 修学旅行	係活動
3	話し合い活動	なし	部活動	卒業式、運動会	班活動、発表会、 掃除
4	話し合い活動、学級 会、学級目標	集会活動(6年生 を送る会)	クラブ活動	運動会、学芸会、 文化祭、修学旅行	班活動、係活動、 朝の会、帰りの 会、日直
5	学級会、集会委員 会活動	委員会活動	クラブ活動	卒業式、学芸会、 運動会、避難訓練	朝礼、朝の会、給 食、日直、生活指 導、学級委員
6	話し合い活動、学級 会	なし	なし	始業式、終業式、 運動会、遠足、宿 泊学習	班活動、朝礼、掃 除、給食
7	学級会、学級目標	委員会活動、児童 集会	クラブ活動	入学式、卒業式、 文化祭、運動会、 遠足	班活動、全校集会 (朝礼)、給食、 掃除、学級委員
8	学級会、学級集団 づくり、学級歌、 卒業準備	縦割り(異年齢) 活動、6年生を送 る会	なし	卒業式、運動会、 修学旅行	班活動、マラソン
9	話し合い活動、学級 目標、学級通信	なし	部活動	文化祭、合唱コン クール、体育祭、 校外学習	生徒指導、生活指 導、進路指導

が学級目標に象徴される向社会的な価値とどのように関わっているのか話し合うことが、他者の考えや感情について想いを巡らせることに結びつくとしている。

しかし、以上のような学級活動を通じた個と集団の調和は、常に実現するとは限らない。視点を変えると、児童の自発的同調は効率的な秩序維持のためのシステムである。Conduit (1996)によると、学級会では児童が問題を起こした場合に、個人と所属している学級集団の成員両方にもらされる「恥」(shame)に焦点を当てて議論がなされる。こうした他者の評価・視線を利用した「みんな見てるぞ」(all eyes upon you)アプローチは、日本社会で行動を律する一般的な方法として機能しているという。Sato (2004)も、学級活動や係活動に備えられた自己監視(しつけ)と相互監視のメカニズムを捉えている。Benjamin (1998)によると、こうした集団圧力を用いた手法は、自主性の衣をまとった価値の押し

つけであり、教師が露骨に力と権力を振りかざすより、ずっと陰湿で卑怯であるという。また教師は話合いの過程において、児童と同じ立場で参加している演技をしながらも、要所で議論を誘導し、教師の価値観を子ども自らが見出し決めたかのように演出しているという。結果として、学級活動は教師の行動規範を子どもに押しつけることで、学級集団を管理する装置として機能している。

② 中等教育

中学校を対象とした3点全てが学級会に言及している。Cummings (1980) は、教師が生徒の全面的発達を促す機会が小学校ほど多くないとしつつ、学級活動を通してクラス全体と話し合うだけでなく、生徒1人1人の個人的な相談にのっている点を積極的に評価している。Cave (2016) は、小学校で観察された、優れた集団精神と児童の個性・自律性の共存を中学校にも見出している。ここでいう個性とは自己実現（自分の生き方）を意味するが、「気ままに自由に」ということではなく、集団全体に対する配慮を含んでいる。学級会は異質な人々が集まり、お互いの多様性を受け入れて協力し合うことを学ぶ場であり、生徒がつくった学級目標には「まとまり」と「認め合い」の理念が反映されていた。意見を言うことは相互理解と協力を深めるために不可欠なステップであり、生徒には集団自治に積極的に参加する責任がある。Cave (2016) は「ゆとり教育」前後の1996年と2007年を比較して、こうした学級活動の機能に大きな変化はなかったとしている。

高校を参与観察したRohlen (1983) の評価は、それとは大きく異なる。ホームルームは生徒にとって準拠集団として機能しており、そこでの人間関係は親密で安定している。しかし、全人教育の場とされているホームルーム活動での話合いは形式的で、実生活についての集団討議を指導できる教師はほとんどいないという。Rohlen (1983) は、商業高校において文化祭実行委員の喫煙・停学をきっかけに行われた、「文化祭への参加に対するホームルームの姿勢」をテーマとする話合いの様子を描いているが、このような生徒による生の感情交流が行われることは珍しいとしている。

(2) 児童会活動・生徒会活動

① 初等教育

7点中5点が児童会活動を扱っているが、役員選挙、委員会活動、集会活動といった特定の取組に焦点化して描写されている。Cummings (1980) は、学級活動に加えて役員選挙や委員会活動も道德教育の手段として捉えており、全員が学校を運営する責任を負い、共同作業に従事することで平等主義的な価値観・態度が育成されるとしている。

Sato (2004) は、関係、気持ち、苦勞、経験、心、の5つのKを基盤に、集団 (community)、つながり (connectedness)、ケアリング (caring)、参画 (commitment) という3つのCを追求することに日本の教育の核心があるとした上で、児童会活動を含む教科外活動の役割が大きいと指摘する。委員会活動では、児童が自分たちで問題を話し合って計画を立てており、教師は決定するのではなく問題を提示して議論を促し、選択肢を与える形で支援する。また児童集会には、設営、運営、大勢の人の前で話すなど様々な段取りがあるが、長年の練習を通して体で覚えているため自律的に行動できる。このように、児童が他者の幸福と自己の快感につながる活動に集中することで、アカデミックな学習の基盤となる集中力、忍耐力、他者への配慮といった能力の発達につながっているという。

Cave (2007) は、異年齢活動という児童会の特性に着目している。縦割り活動は地域における社会交流の不足を補い、学級集団を超えた相互依存の感覚を身につけることを可能にする。その典型は「6年生を送る会」であり、「他者への思いやり」と「感謝の心」が強調され、他者を承認する集合的記憶が作り上げられる。運営にあたっては年齢に応じた役割分担があり、全学年がリーダーシップを発揮する。

② 中等教育

中学校を対象とする3点のうち1点のみが生徒会に触れている。Cummings (1980) によると、生徒会活動は部活動の運営、学校行事の準備、図書管理、校則の制定など多様な自治的機能を担っている。特に代表者選挙や生徒集会などは、生徒が権力や政治のあり方について理解を深める場になっており、参加と協力による意思決定という民主的な態度の育成に寄与する。

それに対して Rohlen (1983) は高校の生徒会について、代表選挙で対立候補がいることはほとんどなく、民主的な行動様式を育てるものになっていないと記述している。アメリカと違って生徒会の自治権限は小さく、行事の運営やホームルーム活動の調整のための手段にすぎない。ゆえに、生徒の適応や学校の秩序維持には役立つが、生徒主体で学校生活を創造するという側面は乏しかったとみている。

(3) クラブ活動・部活動

① 初等教育

クラブ活動への言及は7点中3点のみであり、簡略に描写されている。Lewis (1995) はクラブ活動を、勉強以外にも頑張って認められ、達成感を得られる場面として位置づけている。Sato (2004) は、クラブ活動の意義として、ア.楽しみながら学ぶ、イ.興味に基づいて活動を選択する、ウ.他の学年や学級の児童・教師と関わる、エ.直接的な経験を広げる、の4点をあげている。このうちウは、相互依存する社会集団の範囲を拡大させることで児童同士の責任感を強化し、学級と学年を超えたアイデンティティを構築することに寄与する。またエに関しては、単なる「見聞」ではなく「体験」する（身体全体を通じて学ぶ）ことに意義があり、他の学習で習得した学問的・芸術的・身体的・社会的・個人的能力を強化するとしている。

③ 中等教育

中学校の部活動については、3点全てで扱われている。Cummings (1980) は、ほとんど全員が部活動に参加しており、仲間と活動を楽しむことで人格的発達が促進されているとする。Duke (1986) は、小学校から始まる参加意識を基盤とした忠誠心の育成が、部活動を通じてさらに進展することに注目している。結束が強く求められ、成果をあげることよりも自分の所属する部にどれだけ貢献するかが重視される。

高校を観察した Rohlen (1983) によると、盛況な部活動は自主性と民主主義を育む場になっておらず、厳しい規律のもと同じメンバーが継続的に活動することで、帰属意識や一体感などの集団性を醸成する場になっている。部内の意思決定は話し合いによって行われるが、それは各自が責任を自覚するためのもので、個人的欲求よりも団結精神が優先される。こうした連帯意識は卒業・就職後に企業社会に引き継がれる。

(4) 学校行事

Lewis (1995) によると、日本の学校では欧米に比べて多くの時間が行事の準備と実践に割かれており、教室から学校全体へと集団意識が拡大される。独創性や協力といった学校目標の達成に向けて個々人が役割を果たし、異年齢での活動を楽しむことにより「学校の一体感」(school identity) を構築している。こうした認識は9点全てに共通しているが、一方で行事の種類によって異なる機能もある。

① 儀式的行事

儀式的行事には9点中7点が言及している。Sato (2004) によると、それは個人の成長を支える他者の役割を認識する重要イベントであり、個人よりも共同体の感情が優先される。小学校の卒業式で行われる卒業生による感謝の呼びかけはその典型であり、6年間の努力と一体感の集大成である儀式に参画する機会が全ての児童に保障されている。また式典での合唱は、様々な個性が合わさって1つの声になる瞬間であり、力を合わせることで生まれる強さ、親密な一体感、教師と児童との間の尊敬に満ちた関係といった価値観の獲得に貢献する。

同様に Cave (2007) も、卒業式は小学生の地位から象徴的に離脱する単なる通過儀礼ではなく、参加者に特定の価値観を植え付け、記憶を共有するための実質的活動であるとしている。他者への依存を再認識するために、これまで支援をしてくれた人々に感謝を示す様々なパフォーマンスが行われる。その際に全児童に役割が付与されるが、特定の児童が目立たないように配慮がなされる。児童が個性や自律性を発揮する機会もないわけではないが、どのような表現が望ましいかを暗に示した台本が用意されているため、一定の枠内に収まっている。

中等教育段階では、全員が平等に参加して役割を果たすといった特徴は後景に退き、通過儀礼としての側面がより全面に出る。Cummings (1980) が観察した中学校の卒業式は、生徒が無作法を全く見せない厳粛なものであったが、卒業生の答辞を述べたのは代表者1名のみであった。また Rohlen (1983) によると、高校の卒業式は入試の合否が判明した後で行われることもあり、祝賀ムードのない格式ばった式典である。生徒が自発的にパーティーを企画するアメリカとは対照的であり、伝統と教師に支えられて、共同体精神を強調する儀式が画一的・不変的に継続されている。

② 文化的行事

文化的行事については、学芸会・文化祭を中心に9点中6点で言及されている。Conduit (1996) は、2年に1回行われる小学校の学級劇の準備(約1ヶ月間)を記述し、集団で交流して協調性を学ぶための活動と位置づけている。投票によって決定した台本をもとに6人~8人の有志の児童が脚本を作成し、パートは朗読に対する投票で割り振りされた。教師はこの間見ているだけで、ほとんど介入しなかった。

Sato (2004) も、音楽演奏、美術展示、演劇制作のいずれかを中心に毎年開催される文化祭の様子を紹介している。例えば演劇では、作詞・作曲、演技、合唱、演奏、舞台装置、衣装・小道具製作など多様な形態の活動があり、積極的に協力することで集団の結びつきが強化される。

中学校を調査した Cave (2016) によると、協調性や集団性を強調する体育祭や合唱コンクールに比べると、文化祭は個性や自主性を重視しており、集団志向でありながらも自分

たちで考えて実行することを目標としているという。しかし、1996年度の活動を観察すると、実際にはリーダーシップや創造性よりもチームワークやまじめさが求められることが多かった。また、週5日制に伴う行事の精選の一環として2007年に文化祭が廃止されたことをとりあげ、個性と創造性を重んじる文化祭よりも、規律と秩序を重んじる体育祭を優先したと解釈している。

Cave (2016) は合唱コンクールも観察し、全員が1つの目標に向かって努力することで学級を1つにする、生徒の心を動かす、という2つの目的を見出している。そのためのキーワードが「青春」であり、科学的概念である「思春期」と区別される文学的概念として、生徒が自分の人生を冒険的でロマンチックなものにすることを含意している。青春の物語である合唱曲の歌詞には、相互依存や自己の内面的強さを示唆する言葉が盛り込まれている。苦難に直面しても夢に向かって協力して耐えるというエートスには、学校社会への参画を促進する機能がある。

高校を観察した Rohlen (1983) は、生徒の全員参加に特徴があるとした上で、学校の状況によって教師の文化祭への関与の度合いが異なることに注目している。私立難関高校では大部分が生徒主導で運営されており、普通科公立高校でも教師の指導は限定的であった。それに対して、商業高校の文化祭は全面的に教師に依存しており、アメリカでは生徒の自発性や偶然性に委ねる内容まで、細かく教師が要求していた。

③ 健康安全・体育的行事

運動会・体育祭は9点全てで扱われており、最も注目されている行事である。Duke (1986) は、当時の日本の国際的な競争力の原点が学校での競争の機会にあると考え、その典型として小学校の運動会をあげている。そこでは、全児童が赤組と白組に分かれ、学年別に競技が行われる。個人競技は個人間の競争であるが、全員が動作を細かくそろえる組体操に象徴される集団競技は集団間の競争であり、集団内ではチームとして協力する。このような体験を通して、児童はチャレンジ精神や競争心を獲得し、人生は挑戦の連続でそれに立ち向かうためにはあきらめずに頑張らなければならないということを学んでいるとする。

もっとも、これはユニークな見解であり、他の研究者は競争よりも協同・連帯を強調する。Benjamin (1998) は、運動会の表向きの目的は楽しむことであるが、より本質的なねらいは、異年齢集団で練習したり協力したりすることを体験することにあるとする。ゆえに、個人競技でさえも個人ではなくチームとしての得点に計上され、表彰も全て個人ではなくチームを対象に行われる。それは、率先して集団の価値や行動様式を受け入れ、いま集団の一員として自分はどうのように行動すべきかを考えるための訓練でもある。ゆえに、当日はほとんど教師が介入することなく、各児童が自己の役割を遂行することで円滑な運営がなされる。

Sato (2004) も同じく、児童が競技に参加するだけでなく運営を手伝うことで、社会性が発達すると考えているが、もう1つ別の機能に着目している。すなわち、運動会には運動だけでなく、芸術、音楽、ダンスなど様々な要素が混じっている。アカデミックな学力のみならず、児童の様々な知性 (multiple intelligence) が発揮され、その成果が認められる場が教科外活動にあることで、教育の公平性が担保されている。Sato (2004) によると、社会性と個性の両方を育成する3つのメカニズムがある。第1に「標準化された多様性」

(standardized diversity) であり、教育活動の多様性を認めつつも手順・役割・責任をルーティン化することで、組織の一貫性を保ちつつ児童が新たな変更を加えることができる。第2に「標準化された集団性」(standardized collectivity) であり、伝統を確立することで集団化された感覚が生み出されている。運動会は全ての学校で開催され、必ず児童が赤組と白組に分かれており、その雰囲気は日本全国で共通している。第3に「標準化された平等性」(standardized equality) であり、全員が同じ教材、用具、服装を使用し、同じ責任と義務を有することを前提とする。こうした平等な参加は、安心感、信頼感、帰属意識の向上に寄与する。

中学校を調査した Cave (2016) は、自律性と創造性を重視する教育改革(ゆとり教育)の影響を明らかにするため、1996年と2007年の体育祭を比較している。1996年は、集団行動を身につけさせ、学級集団の調和や学校集団の団結から生まれた精神を高めることを目標に、チーム競技を中心に実施され、全校生徒による組体操で締めくくられた。2007年は、整列する際の規律指導はやや緩和されていたものの、主体性や個性を發揮することよりも集団の美学や振り付けの美しさが優先される傾向は変わらなかった。またジェンダーの観点から、男女平等は前進しているものの、依然として競技の中に保守的なイデオロギー・ヒエラルキーを暗示する表現がみられると分析している。生徒の選択に任せて自主性を促進することが結果的に男女の分離を助長しており、性別の境界に挑むような交流を戦略的に促す必要があるとする。

④ 遠足(旅行)・集団宿泊的行事

遠足(旅行)・集団宿泊的行事は、修学旅行を中心に9点中7点で登場する。校外の自然や文化に触れるだけでなく、共同生活を通じて社会性を獲得することに特徴が見出されている点は共通する。例えば Conduit (1996) は、小学生による5泊6日のキャンプを「集団として行動し生活する」ための学習として位置づけている。

Benjamin (1998) は、2泊3日の宿泊学習の目的について、前向きに団体生活をする「旅行」そのものであるとした上で、その準備過程に注目している。事前に組織や計画を細かく決めておくことで、当日教師が児童を管理することなく体験に集中させる環境が生み出されている。児童は何らかの責任ある係に必ず配属され、個人が目に見える形で集団に貢献すること、自己が他者の貢献の恩恵を享受すること、の双方を経験する。それに対して Cave (2007) は修学旅行について、相互依存や連帯を学ぶだけでなく、児童が1人1人の可能性や創造性を發揮する場面があるとしている。また、修学旅行には儀式的側面もあり、内容があまり変化しないままに何世代にもわたって継続されているという。

Cave (2016) は、中学生の校外学習の変遷を分析している。1996年に実施された県立青少年センターにおける1年生の合宿は、集団生活を通して規律を身につけることを目的にしていた。週5日制の実施に伴い授業時間を確保するため1998年に一旦中止されたが、規律指導の必要性から2001年に再開した。2007年には「総合的な学習の時間」の時数を用いて行われたが⁶、その内容は「学習」(探究や問題解決)中心ではなく「生活」(人間関係)中心であった。つまり Cave (2016) によると、政策レベルではゆとり路線によって生徒の個性、創造性、自律性の発達が優先されたが、その影響は限定的であった。実践レベルでは多くの教師が、生徒が他者との関係を構築し、社会的に認められる行動をとれるようにすることが学校の役割であると考えていたと結論づけられている。

(5) その他

「その他」としては、班活動、給食、係活動、朝の会、帰りの会などが記述されている。最も多く（9点中6点）言及されているのが班活動であり、話し合いによって決まったことを実践し、共通の価値である学級・学校目標を体現する生活単位として位置づけられている。自己管理、所属感、社会的・学問的発達への貢献（Lewis,1995）や組織に対する忠誠心の育成（Duke,1986）、助け合いによる能力の平等化（Cummings, 1980）、情報を共有しコミュニケーションする方法を学ぶ（Cave, 2007）といった機能が指摘されている。

給食は、全員が配膳作業に平等に従事することを通して、学校運営の責任は全児童にあるということを経験する時間である（Cummings, 1980）。また Sato（2004）は全員が着席するまで待機し、当番がお辞儀をして「いただきます」と言ってから食べ始めることに着目し、食事でも集団活動の一環であることを捉えている。

小学校の生活指導については、特別活動のネガティブな側面として描かれている。Conduit（1996）は、日直や生活委員がハンカチ・ティッシュを持っているか、手の爪を切っているか定期的にチェックしていることを取り上げ、過度な集団統制は個性を阻害しかねないと批判している。Lewis（1995）も同じく、生活を細かく規制するしくみは、児童が個人として考え行動する意欲を削ぎ、同調に順応することで他者と違うことに不安を覚えるようになるという。一方で、中学校の生徒指導に対する Cave（2016）の見方はやや異なる。欧米では個人が責任をもって規則を守ることを期待し、違反者に制裁を加えるのに対して、日本では生徒を学級・学校集団に溶け込ませることで、問題を未然に防いでいる。管理された集団に生徒を組み込むことで社会秩序を生み出す機能が、特別活動にあることが示唆されている。

4. 考察：機能とメカニズムの国際的特質

4つの活動領域の中で最も注目されているのが、学級活動・ホームルーム活動である。欧米のクラスに比べて日本の学級集団の凝集性が強いという特殊性も（京免, 2019）、その一因であろう。話し合いを通して合意形成し、内発的動機づけに基づいて実践し、他者への貢献を振り返るといった一連のメカニズムにより、社会性の育成と秩序維持という機能が発揮されている。

研究者によって評価が大きく分かれるのは、「個性」をめぐる解釈であり、抑圧と発達という矛盾する機能が示されている。その境界線は、学級を特定の価値に向けて同化する集団と捉えるか、個人の差異を認めて価値を創出する集団と捉えるかにある。前者の立場に立つ Conduit（1996）は、日本の教育は集団内の違いに対する寛容さがないため、欧米の原理を組み合わせたハイブリッド型システムが理想的であり、児童が主体的に発言して意見を述べることを促進すべきであるとしている。Sato（2004）も、自己が他者と密接に結びついている日本では個人の権利に対する意識が弱いため、状況を変えるのではなく適応するために自己犠牲を払う調整メカニズムが作用しやすいと指摘する。後者の立場に立つ研究者も、こうしたリスクは強く意識している。Lewis（1995）によると、集団の画一化を防ぐためには、「強い」所属感が1人1人の子どもに安心感を与え、集団への異議表明に対する個人的責任を強化することが必要である。また Cave（2016）によると、

規律や集団に対する義務を強調し、自発的な議論や質問の機会を犠牲にして秩序維持を優先する集団ではなく、相互扶助に重点を置き、構成員である個人の多様性を受け入れ、賞賛し、その個人が自分で考え、行動できる人間に成長するように支援する集団をつくること重要である。

したがって、個と集団を調和させ、社会性と個性の育成を両立させるためには、個人の多様性を包摂した上で、実践の中でそれを互いに活かすことのできる集団づくりがカギとなる。Duke (1986) が着目した折り合いをつける合意形成は、それを実現するメカニズムの 1 つである。教師は特定の価値に誘導するのではなく、異質な意見を子どもが真剣に議論するよう促すために介入すべきだろう。

次いで高い関心が示されているのが、学校行事である。特に儀式的行事は欧米では必ずしも一般的でなく、日本をはじめアジア圏に特有の教科外活動である(吉田ほか, 1993)。中等教育では文字通り「儀式」としての側面が強いが、小学校では全ての児童に平等に役割を付与することで、向社会的な価値と記憶を共有する実質的活動として成立している。体育的行事については、多くの研究者が、個人単位の競争がより大きな集団単位の競争の一部になる「入れ子構造」(山田, 2000) のメカニズムに着目している。その機能は協同を通じた社会性の育成にあり、競争は協同のための手段として捉えられている。一方で、ここでも解釈が異なるのが個性との両立である。Cave (2016) は体育祭について学級活動とは別の評価を下し、強力な集団主義への個の従属を指摘する。それに対して Sato (2004) が運動会を多様な個性を発揮する機会としてみなしていることは、特筆に値する。学力以外に様々な能力をもつ子どもに活躍の場を提供する「代償」の機能が学校行事にあることは日本国内でも言及されてきたが(山田, 1999)、Sato (2004) は「教育の公平性」への寄与という点でより積極的に評価している。背景には、運動会が運動能力や国民道徳を強化する教育活動であると同時に、「村の祭り」としても発展し、その過程で様々な種目が入り入れられていった歴史がある(吉見, 1999)。さらに Sato (2004) が標準化された多様性と表現したように、各学校や各児童生徒によるカスタマイズが可能な運営プロトコルが共有されていることも、創造性や自律性を育てる余地を残している。つまり、子どもが教師の下請けにならず、話し合いを通して自らの意見を活動にどれだけ反映できるかが、個性と社会性の両立を左右する。

文化的行事については、本来「文化」は個性や創造性と親和性が高いにもかかわらず、協調性と集団性を育てる活動として解釈されていることが特徴的である。全員が何かしらの役割を担って協力するとともに、そのときの感情を共有して互恵的な集団の物語を作り上げることで、この機能が発揮される。ただし、高校によって文化祭における教師の指導方法に差があることが示されており、このメカニズムも学校環境によって異なる可能性がある⁷。

遠足(旅行)・集団宿泊的行事も同様に、自己と他者との相互依存を体験する活動として解釈されている。宿泊を伴い準備等の負担が大きい見直しの対象になりやすいが、表層の実践が変化しても、深層にある社会化という機能は維持されている。

学級活動や学校行事に比べると、児童会活動・生徒会活動に対する関心はさほど高くない。その中でも専ら肯定的に描かれているのが、小学校における縦割り活動である。学級よりも多様性のある異年齢集団での協働を通じて、学級で培った非認知的能力がさらに伸

張され、認知学力を形成する基盤になると捉えられている。一方で、中等教育における生徒会活動は、海外の研究者の目に魅力的なものとして映っていない。自治的活動の範囲が欧米に比べて狭く (kyomen, 2022)、行事運営などリアリティが低いテーマを中心に話し合いが展開されていることが原因であるとみられ、社会適応を促進する機能はあっても、社会を変革する機能は乏しいとみなされている。

クラブ活動・部活動は、初等教育と中等教育で注目度が異なる。小学校のクラブ活動は子どもが内容を選択できるという点で、個性を育てることが期待される取組である。しかし海外からの関心は低く、学校行事と同じく集団アイデンティティの形成という機能がクローズアップされている。それに対して、中学校・高校の部活動への関心は高く、「楽しさ」をもたらす側面とともに、閉鎖的な環境下で個性を抑圧し、集団に献身する意識を醸成する側面が強調されている。ただ、こうした機能が作用するメカニズムは、詳述されていない。

最後に、集団が合意形成したり個人が意思決定したりしたことを実践する場である学校生活は、特別活動と一体化した形で描かれている。このことは、特別活動の「機能」がその「領域」を越えて児童生徒にどのような影響を与えているか研究することの重要性を示唆している。特に教師目線でみたとき、子どもの自治的活動が同時に生活指導としても機能しているという二重性は、看過できない特質である。

5. おわりに

本節では、海外研究者の描いた特別活動を分析することで、その機能とメカニズムを活動領域ごとに検討してきた。特別活動全体としてみると、非認知能力の中でも特に他者と協力する力を育てることで、児童生徒を社会化する機能が発揮されており、それが認知学力の育成にも寄与している。社会化のメカニズムは、全てを児童生徒の選択・決定に委ねるのではなく、教育文化として積み上げられてきたルーティン (枠組み) や教師のファシリテートのもとで児童生徒が全員で話し合い、決めたことを役割分担して実践し、振り返るというものである。その過程で多様な意見が尊重され、新たな価値が創造される場合には個性化の機能も合わせて発揮されるが、教師や一部の児童生徒の価値を内面化することに終始した場合、個の抑圧が起きる。したがって、社会化と個性化を両立するためには、ルーティンやファシリテートが全員を同じ方向に向けさせるものになっていないか、常に見直す必要がある。集団秩序の維持は、集団の中での自己実現の結果として、付随的に達成されるべきであろう。

こうした機能とメカニズムは、教師にとって自明のことのようには思えるかもしれないが、それが国際的特質と認識されているという事実こそが重要であり、海外発信にあたって強く意識する必要がある。なお本節で明らかにした知見は、日本の学校生活を対象とした既存の研究から導出されたものにすぎず、不十分な点も少なくない。文献の著者の出身国は3か国のみであり、調査時期も古い年代に偏っている。こうした限界を補うためには、「草の根交流モデル」の教育トランスファー (恒吉ほか, 2016) を通して、日本および海外で展開される特別活動の改善に向けて、多様な国の研究者や教師と学び合うことが有効であろう。

付記：本節は、『筑波大学教育学系論集』47巻第1号、1-14頁に掲載された論文を、一部表記を修正した上で収録したものである。

謝辞：本研究は、日本特別活動学会 2021 年度重点課題研究プロジェクト「日本の学校教育を研究対象とする外国人研究者は特別活動をどう描いてきたか」、および JSPS 科研費 19K02819 の助成を受けたものである。

(第3章第2節担当 京免徹雄)

第3節 特別活動の海外展開

～エジプト・インドネシア・モンゴルでの TOKKATSU の実践を中心に～

はじめに

1980年代から近年に至るまで、諸外国からの日本の学校教育に対する関心は、高い状態が続いている。1980年代から90年代にかけては、「戦後の日本の急激な経済発展を可能にした人材育成の方法」に関心が持たれ、数多くの外国人研究者が日本の学校を訪れ、多くの優れたエスノグラフィが誕生した⁸。2000年以降は、日本の教育は、経済協力開発機構(OECD)加盟国のなかで教育予算は最低レベルである⁹にも関わらず、学力的¹⁰にも協同問題解決能力的¹¹にも高い達成を誇る「ローコスト・ハイクオリティ」な特徴をもつこと、また、世界的に学校教育を通じた未来志向型コンピテンシーの育成が急務となるなかで、日本の学校教育は、非認知的能力や社会情動的スキルを育てる活動を公的なカリキュラム(学習指導要領)に含み込み、一定の成果をあげていることに注目が集まっている¹²。

独立行政法人国際協力機構(以下、JICAと略記)によると、日本の学校教育に関心を持ち、来訪する海外の教育関係者は年々増え、2000年度は43か国172人だったものが、2014年度は79か国617人となった¹³。また、2016年度より日本政府は文部科学省、経済産業省、外務省、JICA、日本貿易振興機(JETRO)、地方公共団体教育機関、民間企業、NPOが連携して、日本型教育の海外展開を推進する「EDU-Port ニッポン」という事業を開始した¹⁴。

このような日本の学校教育への関心の高まりのなかで、新しい日本型教育モデルとして特別活動が注目され、実際に公教育のなかに取り入れる国も出てきた。そこで本節では先行研究や関連資料の分析と、特別活動の海外展開に直接携わった人へのインタビューを通して、①特別活動の海外展開の多様なチャンネルを整理し、②特別活動に関心をもつ諸外国のうち、エジプト・インドネシア・モンゴルの3か国を取り上げ、導入の経緯や実態を明らかにし、③導入と現地化のプロセスで生じる問題点とは何かについて論じるとともに、④特別活動の海外展開から、我々が改めて認識すべき特別活動の意味と機能について明らかにしていきたい。

1. 特別活動の海外展開の主要な3つの窓口

新しい日本型教育モデルとして特別活動を世界に紹介する窓口には、大きく分けて①国家間交渉、②学術交流、③人的交流の3つがある。

第一の「国家間交渉」には、国家間の協定に基づき、日本の政府開発援助（ODA）の実施機関である JICA が主導するプロジェクトや、先述した「EDU-Port ニッポン」の事業の一環として進められるプロジェクトがある。

第二の「学術交流」には、以下の 3 つが含まれる。①恒吉僚子氏（元東京大学教授、現文京学院大学特任教授）が率いる国際教師力研究会の「全人教育のための特別活動 Educating the Whole Child TOKKATSU」（2012 年～）のウェブサイトからの情報発信¹⁵と、2012 年に発行された「特別活動の世界：全人教育への日本的アプローチ（教員のためのガイドブック）The World of TOKKATSU：The Japanese Approach to Whole Child Education(A Guidebook for Teachers)」¹⁶や 2018 年に出版された「特別活動：全人教育という日本型教育モデル TOKKATSU:The Japanese Education Model of Holistic Education」¹⁷の書籍、3 本の TOKKATSU の DVD 教材¹⁸等を通じた情報発信。②2022 年 9 月に開催された世界授業研究学会 WALIS の国際会議における TOKKATSU に関するシンポジウムやワークショップに代表される、各種国際学会における特別活動に関する発信。③先述した外国人研究者や日本人研究者による「日本の学校のエスノグラフィ」という形での特別活動の紹介、などである。

第三の「人的交流」は、主に日本の教育関係者がさまざまな契機で知り合った外国の教育関係者と草の根的に交流するなかで、日本の特別活動やその一部を相手国に紹介するというものである。

多くの場合、「国家間交渉」を窓口とする場合、その後は上意下達的なトップダウンの展開となり、「学術交流」「人的交流」を窓口とする場合は、草の根交流のなかからじわじわと周辺にも広がるというボトムアップの展開となることが多い。

2022 年 7 月現在、特別活動に関心をもつ諸国として挙げられるのは、アブダビ首長国（2006 年）¹⁹、サウジアラビア（2009 年）²⁰、エジプト（2016 年）、モンゴル（2016 年）、インドネシア（2018 年）、マレーシア（2019 年）である。括弧内は導入が始まった年を示している。また、詳細は不明であるものの、イラク、シンガポール²¹、台湾においても導入が進んでいるという情報がある。以下では、「国家間交渉型」としてエジプト、「学術交流型」としてインドネシア、「人的交流型」としてモンゴルを取り上げ、特別活動に関心をもつ諸国における導入の実態と課題を整理していきたい。

2. 「国家間交渉型」のエジプトでの TOKKATSU の展開

(1) エジプトにおける TOKKATSU 導入の歴史

エジプトの TOKKATSU 導入については、数多くの報告書や先行研究がある。ここでは 2021 年 11 月に発行された JICA・(株)パデコ・(株)国際開発センター編『エジプト国学級の質向上のための環境整備プロジェクト事業完了報告書』²²（以下、事業完了報告書と略記）を主な情報源としながら、エジプトにおける TOKKATSU 導入の歴史を紐解いていきたい。

エジプトは 2011 年に起きたエジプト革命による社会の混乱や、慢性的な失業率の高さ、都市と地方の深刻な格差という社会問題を抱え、平和な国造りを模索していた。2015 年 1 月に安倍晋三元首相がエジプトを訪問し、エルシーシ大統領と会談した際に、大統領より日本式教育への関心が示された。同年 9 月にエジプト政府は日本政府に対し、エジプトに

おける日本式学校（Egyptian Japanese School：以下、EJSと略記）の実現を目的とする「学びの質向上のための環境整備プロジェクト」を要請する。JICAは2015年8月から2016年7月にかけて、エジプトの2つの小学校において「基礎教育分野に係る情報収集・確認調査」を実施し、その際に試行的に導入したのが、「教室に時計を配し時間を守る」「毎日5分間の学習ワークシート」「早寝早起き」「石鹸で手を洗う」「体力テスト」「日直」「列に並ぶ」「掃除」「当番活動」「学級会での話し合い活動」の日本の学校で行われている10の活動であった。これを踏まえてJICAは2016年11月に「技術協力プロジェクトにかかる基本合意文書」に署名した²³。

エジプトからの要請は「規律や協調性などの人格形成を重視する日本式教育」であり、すなわち特別活動ではなかったものの、実際には特別活動が中心となったのはどのような経緯なのか。当初、JICAが「全人教育（Whole Child Education(WCE)）」を提案したところ、エジプト側からは「WCEは規範的、抽象的で具体的な行動を連想させない」と反対されたという²⁴。エジプトとの交渉の最前線にいたJICA専門職員の田中紳一郎氏によると、エジプト政府は当初は日本の道徳教育を想定していたものの、田中氏らは、「道徳は決められた規範を伝達するものであるのに対し、特別活動では、子ども達はクラスの仲間とのコミュニケーションや交流のなかで、より実践的・体験的に道徳を学ぶことができる」と、特別活動の導入を勧めたという²⁵。また、杉田洋氏は、「宗教」という科目があるエジプトで日本の道徳教育を導入するのは難しいと考えたことと、事前に日本を訪問した視察団が恒吉氏の特別活動に関する講演に関心を持ち、続く学校訪問においても特別活動に注目していたことが、特別活動にシフトした背景にあると記している²⁶。

2016年2月に東京で正式に「エジプト・日本教育パートナーシップ（EJEP）」が取り結ばれた²⁷。EJEPは、12項目からなり、そのうち「2.エジプトでの日本式教育の導入」については「特別活動（中略）を導入することにより道徳心や規律、協調性をエジプトの若者の間に醸成する」と記され、「3.エジプトにおける“特活”の推進」には、「特別活動（特活）は、社会的、情緒的、感情的、身体的及び知的側面からバランスのとれた子供の発達を目的とした日本式教育課程の基本的構成要素」であり、「文化やスポーツ関連の学

エジプト・日本教育パートナーシップ（EJEP）

1. 日本に派遣されるエジプト人留学生・研修生数の拡大
2. エジプトでの日本式教育の導入
3. エジプトにおける「特活」の推進
4. 日本式教育を適用するモデル校
5. 教員・指導者の能力向上
6. 学校運営及び学校における教育活動の改善
7. エジプトにおける体育科目及び音楽科目の推進
8. 保育園及び幼稚園における「遊びを通じた学び」の推進
9. 技術教育分野における協力
10. エジプト政府による教育分野の政策目標の策定
11. エジプト日本科学技術大学の推進
12. エジプト・日本教育パートナーシップに関する運営委員会

校行事」「学級における教師と子供たちとの双方向の話し合い」を導入すると記されている²⁸。

このプロジェクトを遂行するための資金援助として、2017年に「5年間で少なくとも2500人のエジプト人を日本に留学・研修させる費用」として101億9200万円を限度とする円借款の契約書²⁹が、2018年には「エジプト日本学校の設立と支援のための費用」として186億2600万円を限度とする円借款の契約書³⁰が交わされた。

2017年には、カイロおよび近郊の12の公立小学校・中学校をパイロット校（現在の名称はパイオニア校）として日本式教育の導入が始まり、学級会・日直・職員会議・教員相互の授業参観などの実践が始まった。

2018年度³¹から導入された「新学習指導要領」では、TOKKATSUという科目が新設され、週に45分間が配当された。このTOKKATSUには、「学級会」「学級指導」「日直」が含まれ、「ミニ TOKKATSU」という愛称で、エジプトにある小学校18000校全てで実施されることになった³²。それにもない通知表にはTOKKATSUという所見欄が設けられた。エジプトの学習指導要領は日本の高等学校の学習指導要領のように年次進行で導入されるため、2023年度には小学校6学年すべてで実施されることになる³³。

また、2018年9月には、エジプト日本学校（EJS）35校が開校し、実技科目用の実習室や職員室を備えた校舎で、本格的に「TOKKATSU プラス」の実践が始まる。

「TOKKATSU プラス」とは、日本のいわゆる特別活動に、幼児教育での自発的な遊びの尊重・清掃・健康診断・給食・体力測定・職員会議・クラス担任制・地域や保護者との協働、を加えた日本式教育を総称する名称であり³⁴、新学習指導要領に定められたTOKKATSUの愛称「ミニ TOKKATSU」と対になる概念である。

2020年9月からは、日本で校長を務めた経験のある日本人教員がエジプト政府にスーパーバイザーとして雇用され、EJSの指導にあたっている。2022年度には48校に増えたEJSに対し、2020年度は10名、2021年度は12名のスーパーバイザーが分担して担当し、指導に当たっている³⁵。

2021年度をもって、2016年から始まった「学びの質向上のための環境整備プロジェクト」は完結したものの、2021年5月にエジプト政府とJICAとの間で「特別活動を中心とした日本式教育モデル発展・普及プロジェクト」と題した新プロジェクトが合意され、2027年度まで活動が続けられることになっている³⁶。

(2) TOKKATSUの導入の戦略

TOKKATSU 導入の戦略として特筆すべきは、「マニュアル類の作成」「指導者の養成」「授業研究 lesson study の手法を用いた研修」の3つである。

第一の「マニュアル類の作成」については、日本式の学校運営や TOKKATSU の実践の手順を示したさまざまなガイドライン・ハンドブック・マニュアル・ループブックが開発され、配布された。2017年度には、日本式教育の3つの要素「TOKKATSU」「幼稚園での遊びを通じた学び」「日本で一般的に行われている学校運営・学級経営」を網羅した TOKKATSU プラス導入ガイドライン、2020年度には、新学習指導要領に導入された TOKKATSU 実施のためのハンドブック、2021年度には、その簡略版のリーフレットを作成している。

教員向けガイドブックとしては、「EJSのための TOKKATSU 教員ガイド」「新学習指導要領に向けた TOKKATSU 教員ガイド」が編集された。また、学校運営マニュアルとして「EJSの学校運営マニュアル」「日本式教育のための学校運営・学級経営ガイド」もある。これらに加えて、研修のためのビデオ教材も開発している。

特に、開発されたルーブリックは秀逸であり、例えば「学級会」には、「学級会の目的」「トピックの選択」「教員のファシリテーション」「合意形成のための児童の関心とコミュニケーション・スキル」「合意形成のための児童の傾聴力」「合意形成の方法」「決定と実行計画」「決定したことの実行」「振り返り」の9つのルーブリック項目があり、それぞれ最上位のステップ5に至るまでのプロセスが示されている。「合意形成のための児童の傾聴力」のステップ5は、「児童たちは他の児童の考えを聞き、自分の意見の長所と短所について考え、クラス全体にとって何が最善かを考えている」であり、「合意形成の方法」では「児童は皆から最善の意見を集め、多数決によらずに合意形成を通じて決定に達している」と記されている³⁷。以上は日本側が作成・提供した教材・資料であるが、TOKKATSU オフィサー（後述）が中心となって編集したエジプト教育省公認の「教員用ガイドブック TOKKATSU Teachers' Guide」もある。

第二の「指導者の養成」については、エジプト人がエジプト人に TOKKATSU を指導することで、日本の支援が終了したあとも TOKKATSU の実践が持続するように、日本の「特別活動の指導主事」に相当する TOKKATSU オフィサー（以下、TO と略称。2018年度まではマスタートレーナーと呼称していた）の養成に注力している。2021年11月現在、TO は77名である³⁸。また、TO の質保証のための認証システムも構築され、「筆記試験」「小論文作成」「グループ協議」「個別インタビュー」などを含む一連のプロセスを経て、基準に達していると認められる場合に認定証が授与されることとなり、2021年12月に初めての認定式が挙行された³⁹。

第三の「授業研究の手法を用いた研修」については、TOKKATSU の普及のため、授業研究ワークショップが盛んにおこなわれ、2021年11月までにパイオニア校の教員・EJSの教員はもちろん、EJS 周辺にある一般校の教員500名も参加したという記録が残っている⁴⁰。なお、日本独自の校内研修の方法である「授業研究」自体も、日本式教育活動として TOKKATSU プラスのなかに含まれている。2019年3月と12月にエジプトを訪問し、TOKKATSU の指導にあたった脇田哲郎氏は、日本で研修を受け、あるいはエジプトで JICA 教育専門家からの研修を受けたエジプト人のマスタートレーナー（現：TO）が、各学校を訪問して教員研修にあたっていること、研修は授業研究の形で行われていることを報告している。そのなかで脇田氏は、TOKKATSU の見た目や形にこだわるあまり、本質からやや逸脱する実践もあることを指摘している⁴¹。

(3) エジプトでの TOKKATSU の展開におけるキーパーソンへのインタビュー調査から

次に、先行研究や事業完了報告書、文書資料からは知ることが難しいエジプトでの TOKKATSU の実際に少しでも肉迫するために、エジプトでの TOKKATSU の展開におけるキーパーソンとなる2人にインタビューを実施した。ひとは、元文部科学省視学官・現國學院大學教授の杉田洋氏、もうひとは東京都公立小学校長で現日本人スーパーバイザーを務める鈴木純一郎氏である。

① 杉田洋氏へのインタビューから

杉田氏は2016年よりJICA教育専門家として、エジプトへのTOKKATSUの展開に最前線で取り組んできた。年に4回エジプトに赴き、教育省の役人・教員養成大学の教員・小中学校の現職教員を対象とした講演会やワークショップを精力的に行い、TO養成に携わるとともに、TOKKATSUのマニュアル・ルーブリックの作成や、認証制度の仕組み作りに助言を行ってきた。杉田氏へのインタビューは、エジプトとTOKKATSUに関する杉田氏の3つの講演会⁴²の内容を踏まえたうえで、2021年2月に実施した。そこでは特に「子ども達から好評なTOKKATSU」「子ども達にとって難しいTOKKATSU」「現在直面する困難・課題」について尋ねた。

まず、子ども達から好評なTOKKATSUは、日直⁴³であるという。一部の優秀な子どもだけがリーダーとして活躍するのではなく、誰もが輪番制でリーダー体験をすることのできる日直は、子どもの向学校的な構えを育てることができ、遅刻・欠席が著しく減少したという。一方で「子ども達にとって難しいTOKKATSU」は、話し合い活動における「折り合い」である。自分の意見が通らないことを「負け」ととらえ、自分の意見に固執してしまう子どもも少なくなく、相手の意見や少数派の意見を尊重し、「折り合い」「歩み寄り」をすることが難しい場面が多いということである。子ども達にはぜひ折り合いをつけた合意形成ができることの楽しさや喜びを知ってほしいと述べた。

TOKKATSUを紹介する仕事のなかで、現在、直面する困難や課題については、次の3点をあげた。第一に、特別活動を正しく伝えることの難しさである。教科書がなく、評価方法も曖昧で、多様な活動を内包するという特別活動自体が持つ“捉えどころのなさ”が理解の難しさの根底にあり、さらにプロジェクト学習やアクティブラーニングと特別活動を混同したり、合意形成と意思決定を混同したりすることが少なくなく、特別活動の本質を伝えることの難しさを日々感じているという。そこで、“正しく”TOKKATSUを理解しているTOに認証を与え、TOが一般校の教員に広くTOKKATSUを紹介する仕組みに期待を寄せているとのことである。

第二に、言語と文化の違いによる難しさである。優秀な通訳を介しても内容が正しく伝わっているか不安なうえに、自己流の解釈や間違った理解のまま実践が広がってしまうこともままあるようだ。教員の意識改革も必要で、“子ども達をコントロールするためには賞罰が必要だ”と信じてきた先生方に、“人の役にたつ喜びを知ること、子ども達は自ら善悪を判断し、行動できるようになる”という価値観を伝え、子ども達の見方を変えていく必要がある。また、教員個人のスタンドプレー的指導ではなく、教員集団で問題を共有し、足並みをそろえて指導を行うという学校文化に変えていくことが求められる。

第三に、究極の目標は、TOKKATSUを日本と全く同じように実施するのではなく、エジプトの教育風土に合うように現地化していくことである。しかしながら、本質を逸脱した自己流のやり方が広がってしまうこともあり、逆に、分かりやすく説明するための基本形を唯一の正解と考え、それ以外を否定してしまうこともある。また、合意形成という目的が達成できれば、そのプロセスは多様でもよいところを、「合意形成はこのような手順で行わなければいけない」とマニュアル化してしまうこともある。「エジプト流解釈の許容」と「日本的正しさ」のバランスをとるのが難しいというのに、「現地化」なのか「逸脱」なのかを見極めるのが難しいという問題があると述べていた。

② 鈴木純一郎氏へのインタビューから

次に、日本人スーパーバイザーとして、エジプトで日本式学校経営と TOKKATSU の指導に当たっている鈴木氏へのインタビューである⁴⁴。赴任から約 1 年後の 2021 年 11 月に実施したインタビューでは、以下の情報を得ることができた。

第一に、現在、指導にあたっている EJS についてである。EJS は現在 48 校あり、エジプトの学習指導要領に基づきつつ、日本式教育を取り入れた幼稚園 2 年間+小学校 6 年間の学校である。日本式教育として取り入れられているのは、「朝の校門指導」「朝会や集会」「朝の会と帰りの会」「朝学習の時間」「日直」「掃除」「給食の時間（お弁当）」「職員朝会」などである。エジプトの学校文化を大切にしながら、日本の学校のよさを取り入れるという方針で運営されている。例えば、入学の日は、日本的な儀式としての入学式を行うのではなく、他のエジプトの小学校と同じように、風船の飾りつけをし、先生方が着ぐるみを着て、にぎやかに入学を歓迎する。開学当初、保護者からは日本語を学び、将来、日本に留学できる学校であるという誤解もあったが、現在は理解が進み、日本式の学校生活は保護者から高く評価されている。特に、保護者から歓迎されているのは日直と発表会であり、日直はすべての子どもがリーダー的役割を担える点、発表会は子どもの得意分野を伸ばし、子ども達の成長を確認できる機会となる点が評価されている。

第二に、日本人スーパーバイザーの役割についてである。現在 12 名の日本人教育関係者が 1 年任期（再任あり）でエジプト政府に雇用されている。12 名のスーパーバイザーは週に 1 回、オンラインでミーティングを持ち、今直面している問題について共有し、どのように対応していくかを話し合い、共通理解のもとに指導にあたっている。教育省の TO が「TOKKATSU Teacher's Guide」を作り、全国の小学校に配布して、実施の指針にしているため、日本人スーパーバイザーはそこに示されている内容と形が本質から離れないように助言するのが役割である。日本人の目から見て、日本のやり方と異なる記述もないわけではないが、エジプトが国家として作ったものなので、「日本はこうしませんよ。これは間違っています」とは言わずに尊重することを心掛けているという。

第三に、TOKKATSU の一般公立学校への伝播についてである。話し合い・掃除・日直・朝の会の 4 つは「ミニ TOKKATSU」の愛称で、一般校にも広がりつつある。TOKKATSU という言葉は既にエジプト社会で流通しており、日本の教員よりも特別活動の神髄を理解しているエジプト人教員はたくさんいて、特別活動を実施して子どもの変容を実感できた教員が、熱心に取り組んでいるという状態である。EJS は一般の日本の学校よりもはっきり特別活動に取り組んでいる学校であり、日本でいう「特別活動の研究校」に相当するという。

第四に、今後の見通しと課題についてである。エジプトは大統領を頂点とした中央集権的な国家であり、大統領命令とあれば徹底的に日本式教育および TOKKATSU を取り入れるための手段を厭わないというメリットがある一方で、大統領が変われば次の大統領下において日本式導入が継続される保証はなく、一過性のものに終わる危惧もないわけではないと述べていた。

(4) エジプトにおける TOKKATSU の成果

エジプト国内での TOKKATSU の受け止めについて研究している中島によると、2016 年当時、教育大臣 Hilali Al-Sherbini 氏は、TOKKATSU 導入の目的として、「問題解決における協力を通して学校での差別を減らすこと」「子どもの教育的なレベルを改善すること」「子ども同士の良好な関係や学校への愛着を発展させること」「学習意欲を増進させること」「社会の発展を促進すること」「自尊心と自信を増進させること」であり、そのための具体的な手立てとして、「生徒がリーダーシップを獲得し、責任を取るようになること」「意見の違いや多数派の意見への支持を受け入れ、それらの間の協力を行うこと」「他者の権利を尊重し、学級での教員のサポートに敬意を払うこと」「小学校での時間を尊重する意識を増進させること」「休み時間中に 15 分の掃除の時間を割り当てること」と述べていたという⁴⁵。

事業完了報告書においても、TOKKATSU プラスの実践により育成が期待される児童の非認知能力として「粘り強さ」「自律性」「自己肯定力」「問題解決能力」「帰属感」「合意形成能力」「共にやり抜く力」の 7 つがあげられている⁴⁶。

このような TOKKATSU の導入時の意図と期待は、現実のものとなったのだろうか。2018 年 4 月にパイオニア校 12 校において実施したふりかえりアンケートにおいて、児童アンケートでは、年度初めに比べて「クラスや学校が好きになった」「人の意見をよく聞けるようになった」「クラスメイトとよく協力できるようになった」と答えた子どもは、小学校 3 年生で約 9 割、中学校 1 年生で約 6 割であった。また、小学校 3 年生の 61%、中学校 1 年生の 61%が「自分の学校が良くなっている」と答え、校長の 100%、教員の 91%が、「学校で肯定的な変化が見られた」と答え、保護者の 79%が「学校教育を通じて子どもに肯定的な変化があった」と答えた。さらに、2019 年に EJS で実施された効果測定調査においては、年度初めに比べて学校に肯定的な変化があったと考える保護者の割合は、EJS では 84%、統制校では 61%であり⁴⁷有意な差が見られたという。

EJS については当初、日本語を学ぶ学校、日本に留学できる学校という誤解もあったが、保護者の正しい理解が進みつつある。そして、学費は通常校の約 2.5 倍にあたる年 1 万ポンド（約 6 万 6 千円）と割高であるものの、初年度は新入生 1800 人の募集に対し、2 週間で 3 万件近い応募があり⁴⁸、2020 年度は、定員 1200 人に対し 16000 人の応募があり⁴⁹、人気校になっている。

日直については、ある校長は「これまではクラスのリーダーになれるものは年に 1 人だけだったものが、日直の導入により、誰もが順番に 1 日リーダーになれるようになり、普段、素行があまりよくない子ども日直時には模範的な行動を示す必要があることから普段の素行もよくなった子どももあり、また人前に立つことが苦手な子ども徐々に慣れることができた」と語っている⁵⁰。事業完了報告書においも、「日直は当番による交代制であるという点が重要であり、これにより、障がいの有無や性別に関係なく、クラスの児童一人ひとりが順番にクラスのリーダーとして参加する機会が均等に与えられ、包摂性と男女平等を促進されることになる⁵¹」と評価している。

全校朝会については、「これまで早いもの順で並んでいた子ども達が、背の順で並ぶ習慣が付き、遅刻が減るなど、きまりを遵守する姿勢が高まった」という。朝礼の内容はコーランの一節の朗読や短い体操など、エジプト独自の内容となっている⁵²。

話し合い活動については、「教員の指示に従うことに慣れている子ども達にとって、自分

達で意見をまとめる経験は今までに無く、自分の意見と他者の意見とのあいだに折り合いをつけることに困難を覚え、話し合いに消極的な態度をとる児童もいた」という。掃除についてはどの校長も「はじめは保護者の理解を得るのが難しかったものの、子どもが自分の部屋を掃除するようになるなどの変化を感じて、今は理解が進んでいる」とのことであった⁵³。これらの記録を見ると、TOKKATSU プラスはエジプトで望ましい成果を上げているように思える。

(5) エジプトでの今後の課題

このようにパイオニア校やEJSのようにTOKKATSUに触れた教育関係者や子ども達、保護者からは好評であることを確認できたものの、エジプト社会一般では、TOKKATSU導入はどのように受け止められているのだろうか。中島は、エジプト社会がTOKKATSUの導入をどう受け止めたのかを現地報道から明らかにしている。エジプトを含めたアラブ諸国では「日本が先進国として発展できたのは、教育制度が優れているからである」という認識が普及しているものの、日本式の特別活動の導入には否定的な意見もあり、導入当初は子ども達に掃除をさせることに否定的な受け止めがあったこと⁵⁴、日本式の特別活動を推進できる教員が不足していて効果的な実践ができるかどうか不透明であること、異なった文化のなかで成功した教育モデルをエジプトに移植しても必ずしもうまくいかないと考えられること、エジプト独自の教育改革の努力を放棄して他国の教育モデルに頼ろうとすることへの反発があること等を紹介している⁵⁵。

事業完了報告書によると、2018年度から新学習指導要領にTOKKATSUが組み込まれ、「ミニ TOKKATSU」という愛称で全国の小学校で実践されることになったものの、多くの一般校ではいまだ実践が始まっていないことが明らかとなっている⁵⁶。

また、中岡の調査によると、EJSに勤める教員の勤務時間は、一般校に勤める教員よりも30分ほど長いという。それは、従来の学校活動に加えて、朝自習に10分、朝の会・帰りの会に5分ずつ、掃除に10分の、計30分のTOKKATSUを実施しているからである⁵⁷。田中氏によると、エジプト政府は、TOKKATSU導入により教員の追加労働が必要になったときは手当を支給することを約束していたため、それがスムーズな導入の一助となった⁵⁸。一般校でもTOKKATSUを実践していくためには、学校時間における時間の確保と、それによる教員の勤務時間延長への手当をしていく必要がある。また、杉田氏が指摘するように、副業をしなくても生活が成り立つ職業となるように、教員の待遇自体の改善を図り、教員のやる気を高めていくことも必要である⁵⁹。

そして、杉田氏も鈴木氏もインタビューで語っていたように、またエジプトでのTOKKATSUの展開に関するすべての先行研究の著者も言及しているように、今後どのような社会変化が起きたとしても実践が続いていくためには、TOKKATSUの本質を正しく伝え、そのうえでエジプトの文化や習慣に合うようにそれを現地化していくことが重要な要件となる。TOKKATSUは「しかけ」であり、その皿のうえにどのような活動を盛り付けていくかは、各国の文化や事情により多様であってよいだろう。

3. 「学術交流型」のインドネシアでのTOKKATSUの展開

次に、学術交流を窓口としてTOKKATSUの実践が始まった例として、インドネシアを

取り上げたい。

恒吉氏はその著書で「認知的学習と非認知的学習は、全人的カリキュラムの枠組みにおいて、自転車の両輪のようなものである。(p.10)」「数十年にわたる片輪（認知、特に算数）の議論を経て、日本の教育モデルにおけるもう片輪（非認知、特に特別活動）が発見されることとなった。(p.11)」「日本のカリキュラムは全人的であるため、教科だけでなく、非認知能力の教育の授業研究 Lesson Study も存在する。(p.27)」（いずれも筆者翻訳）と述べている。

特別活動に先駆けて、日本型教育モデルとして世界で有名となったのが授業研究である。熱心に授業研究に取り組み、教員から子どもへの一方通行の授業ではなく、子ども達が「学びの共同体⁶⁰」となり、学びがアクティブに深まるような授業を目指すうちに、そもそもクラスの子どものなかに共同体が形成されていないことが大きな障壁になる⁶¹。日本はこの問題にどのように対応しているかを探るうちに、特別活動が学級と学校の共同体づくりに寄与していることが分かり、それが契機となって特別活動への関心が生まれる、という経緯である。このような流れで TOKKATSU に関心をもった典型例がインドネシアである。インドネシアでの TOKKATSU の展開におけるキーパーソンとなっているのが、恒吉僚子氏と草薨佳奈子氏、インドネシア教育大学教授の Suratno 氏である。以下に、恒吉氏の運営する「国際教師力研究会」のウェブサイトの内容⁶²と、草薨氏の諸論文、Suratno 氏の WALIS2022 での研究発表を資料として、インドネシアでの TOKKATSU の展開の歴史と導入の実態について整理していきたい。

(1) インドネシアでの TOKKATSU の展開の歴史⁶³

インドネシアでは 2006 年頃から JICA の支援を受けて授業研究が取り入れられ、現職教員研修の方法として広く実施されるようになった。また、2013 年には、非認知的スキル・社会情緒的スキルを重視するカリキュラム改革がなされた。そのようななかで、インドネシアの TOKKATSU の展開は、2018 年 10 月にインドネシアのバンドン市⁶⁴において、インドネシア教育大学と財団に招聘された恒吉氏と南部和彦氏が TOKKATSU セミナーを開催したのが出発点である。同時に、草薨氏がインドネシア教育大学セラン校にて、「日本における全人教育のための社会情動学習 Social and Emotional Learning for Holistic Education in Japan」というセミナーで講演した。2019 年 6 月には、この講演を聞いた小学校から高等学校までの教員と先述の Suratno 氏が来日して、日本の学校の視察と、講演をもとに実践した成果についての報告会を行った。また同年 9 月には、インドネシア教育大学の教授をはじめとする教育視察団に対し、恒吉氏が日本の全人教育についての講演をし、10 月にはインドネシアのテルナテ島で行われた国際会議でも、恒吉氏が全人的な教育枠組みとしての TOKKATSU についての基調講演をした。11 月には、スマトラ島にあるパダン州立大学で行われた授業研究の国際大会において、TOKKATSU の講演およびワークショップが行われ、草薨氏による授業研究と TOKKATSU を組み合わせることで、子どもの学びと教員の学びを深められるという講演と、インドネシアの小学校での実践事例の紹介がなされた。2020 年 2 月には、バンドン市の私立の総合学園 (St. Yusup : 以下、Y 総合学園と略記) の幼稚園・小学校・中学校の全教員を対象とした研修を実施した。同校は既に掃除当番や給食当番を取り入れている学校で、この研修を通して、さらに

TOKKATSU を導入することで子ども達の協働性が高まり、学びに意欲的になることを学んだという。

(2) インドネシアでの TOKKATSU の実践

インドネシアでの TOKKATSU の実践は 2 つの報告がなされている。ひとつは、ベネッセの協力をえて「学級づくり」に取り組んだマラン県近郊にあるバツ市⁶⁵の小学校の事例である。この小学校では「授業研究を取り入れて学習と学校の改革を実施するうえで、障壁となるのは子ども達の協働スキルの欠如」だと述べ、協力することが必ず必要となる「共同作業」を実施することで子ども達の協働的スキルの向上を図っている。共同作業として「高い場所から卵を落としても割れない仕組みづくり」「じゃんけんをして名前を集めるアイスブレイク」「チーム対抗しりとり」など、構成的エンカウンターゲームのような活動が実施された。これにより、子ども達の「相互支援」「相互信頼」「協働性」が高まったという。また子ども達のコミュニケーション能力を高めるために、ペアで「思い出の場所」「好きな食べ物」について会話する活動も取り入れた。このように子ども達の協働性とコミュニケーション能力を高めることで、授業における対話や議論を促し、協働的な問題解決も可能になるだろうと述べている⁶⁶。

もうひとつは、先述の Y 総合学園での実践である。この学校では、TOKKATSU として 5 つの活動を行っている。第一に給食当番である。この学校では 2003 年から保護者が輪番制で給食を提供する学校給食を行っており、2018 年から 5 年生を中心に、給食当番が配膳をしている。給食当番の活動により、「お手伝いさんのいる家庭も多い中、世話をされることに慣れてしまっているため、自分たちで配膳することで身の回りのことに責任感を持つこと、教室を清潔に保つこと、他者への思いやりの心を持つこと、などの効果が期待されている」という⁶⁷。第二に掃除当番である。子ども達自らが掃除をすることで、学級環境改善に役立っている。これらは、単なる当番活動を超えて、学級を学びの共同体にすることに貢献しているという⁶⁸。第三に話し合い活動である。新年度が始まった 7 月に学級のルール作りをするという話し合いが持たれた。第四に異年齢活動と上級生による自発的活動の実施である。異年齢活動としては、上級生が運動会において下級生の競技種目のタイム測定をしたり、審判をしたりした。教員が行っていたことを上級生が担うことについては「手間がかかる」と反対する教員もいたという⁶⁹。そして第五に係活動である。2022 年の WALS 国際会議において、Suratno 氏は子ども達が放課後プログラムとして自分の興味や趣味に基づいてコミュニティを作り、例えば数学コミュニティは分数の授業を自分たちで考えてクラスの友達に提供したことを報告している⁷⁰。

授業研究は個々の教員の授業力の改善という専門性の向上に力点が置かれているものの、TOKKATSU を組み合わせて行うことで、子どもの学びを中心とした教員の同僚性の構築を可能にしたと述べられている⁷¹。

(3) インドネシアでの TOKKATSU の展開の課題

最後に学术交流を窓口として草の根交流で展開されているインドネシアの TOKKATSU の展開の課題について考えていきたい。授業研究において優れた授業を展開するうえで、子ども達の協働性の欠如が障壁となるなかで、TOKKATSU が学びの共同体づくりを期待

されて導入されたこと、最初は給食当番や掃除当番など、見様見真似で取り入れやすい当番活動から始められたものの、現在は話し合い活動や異年齢活動、係活動など、子ども達が主体的に取り組む本質的な TOKKATSU が広がりつつあることは重要である。一方で、草薨氏は、インドネシアで TOKKATSU が広がらない理由として、①知識詰め込み型の授業が多く、学力の定義が狭いうえに、熾烈な受験競争もあり、協働的な学びの良さが評価されないため、TOKKATSU へのニーズも高まらないこと、②「優れたものは競争から生まれる」という思想のもと、学校間が競争するなかで、TOKKATSU は一部の私立学校の“特色ある取り組み”として学校に付加価値を与えるために導入されることが多いことを指摘している⁷²。

また、インドネシアの TOKKATSU の課題、あるいは授業研究を入口とした TOKKATSU の展開の課題として、「協働性の欠如が障壁にあるのなら、協働性を必要とするプロジェクトを単発に導入すればよい」と考え、「単発プロジェクト=TOKKATSU」とする理解が広がることへの懸念もある。構成的エンカウンターが学級活動として不適切であるわけではないが、教員主導の“楽しい集団ゲーム”を超えた価値が TOKKATSU にはある。TOKKATSU は民主的な話し合いを用いながら、子ども達が主体性・問題解決力・企画実現力を高めていける「しかけ」である。日本国内でも特別活動の神髄を十分に理解しないまま活動を行っている学校が少なくないため、この特別活動の神髄を他国に伝え、インドネシアの文脈に合わせて現地化していくのは難しい課題であるだろう。

4. 「人的交流型」のモンゴルでの TOKKATSU の展開

最後に教育関係者の個人的な交流を通して、草の根的に TOKKATSU を展開している例としてモンゴルを取り上げたい。モンゴルはエジプトに先立ち、国家レベルで TOKKATSU を取り入れようとする動きがあったものの、政権が変わったことで立ち消えとなった歴史をもつ⁷³。その後、元東京都小金井市立小学校校長の小川順弘氏が、モンゴルの教育関係者と出会い、それを縁にしてモンゴル第二の都市エルデネット⁷⁴にある老舗の私立大学マルガド大学において名誉教授として迎えられたことから、モンゴルでの TOKKATSU の展開が始まる。ここでは小川氏の論文⁷⁵と同氏へのインタビュー⁷⁶から得られた情報をもとに、モンゴルでの TOKKATSU の展開の歴史と実態をみていきたい。

(1) モンゴルでの TOKKATSU の展開の歴史

小川氏のモンゴルとの縁は 2 つあった。ひとつは 2016 年にエルデネットの「家庭・子ども・青年発展局」に勤めるパーサスレン氏と JICA の「地球ひろば」(市ヶ谷)で面談する機会をもったこと、もうひとつは「モンゴルの子どもの草の根交流会・ホランの会」が毎年、数名のモンゴルの子どもの東京の公立学校に体験入学させる活動を行っており、当時勤務していた小学校にも何度か受け入れをしていたことである。体験入学した子ども達が、「日本の学校はディズニーランドよりも楽しい」とマルガド大学の学長に伝え、学長が日本式教育に関心を持ったことが出発点となった。

モンゴルはロシアの教育の影響を色濃く受けており、授業は教員主導の知識注入型が主流で、教員は常に子ども達を競わせ、優れた子どもを賞賛するような教育を行っている。競争に勝ち、称賛を受ける子どもの自己肯定感・自己有用感は向上するものの、それ以外

の子ども達の自己肯定感・自己有用感は低いまま押しとどめられ、教員主導の授業が展開されるなかで、子ども達は主体性を伸ばす機会もなく、指示待ち人間になってしまうということが問題視されるようになっていた。

そのような折に、テレビの普及により、1995年の阪神淡路大震災や2011年の東日本大震災の発生において、日本の避難所生活や救援物資の受け取りの様子がニュース配信され、「どのような教育をすればこのような国民性が育つのか」と日本の学校教育への関心が高まったという。このようななかで、バーサスレン氏とマルガド大学の学長は小川氏をモンゴルへと招聘し、小川氏は日本式教育として TOKKATSU を紹介する活動に従事することになった。2019年の1年間は1年のうちの半分はモンゴルで過ごし、2020年と2021年はコロナ禍により渡航がままならなかったものの、Zoom による講義と教員研修を実施し、2022年からは再びモンゴルに渡り、指導を続けている。

(2) モンゴルの TOKKATSU 導入の実際

小川氏は「行政の理解」「授業研究を用いた教員研修」「大学での教員養成」「大学附属学校における実践指導と保護者への啓蒙」の4つのチャンネルを使い、エルデネットの学校に TOKKATSU を導入することに尽力している。

第一の「行政の理解」については、教育行政に関わるキーパーソンや部局を訪れ、日本式教育や TOKKATSU の説明をするとともに、「教育課程に TOKKATSU の活動を入れる」「学校管理職の悉皆研修」「教員研修実施」を要望している。そして行政のキーパーソンを東京都小金井市における視察研修へ招聘した。

第二の「授業研究を用いた教員研修」については、延べ1800人の教員へ向けて講演を実施した。講演では、日本式教育と TOKKATSU についてのモンゴル語の資料と日本の映像資料を用いて、主に話し合い活動、運動会、学芸会、校内ごみの分別について説明した。

第三の「大学での教員養成」では、マルガド大学で教職課程を履修している1年生から4年生の全学年の学生に向けて、特別活動の指導法とその実践例について講ずる10単位時間の「特別活動の研究」という授業を開講した。今後はこの授業を必修科目として15単位時間実施すること、そして希望する学生に向けて、日本の学校で特別活動を学ぶことのできる海外研修を実施することを予定している。海外研修では、6月から9月までのモンゴルの夏季休業中に日本に留学し、日本の学校で特別活動の実践について学ぶことができるものになるという。

第四の「大学附属学校における実践指導と保護者への啓蒙」では、マルガド大学附属学校において、話し合い活動・安全指導・学校行事を実践し、保護者に広く参観してもらうとともに、そのあとに小川氏が保護者に向けて講演することで、TOKKATSU の持つ意味についての理解を深めてもらうことに努めている。

(3) モンゴルにおける TOKKATSU の導入の課題

小川氏は、モンゴルにおける2つの人的つながりを生かし、3年間という短い期間に4つのチャンネルを構築して効果的に TOKKATSU の導入を進めているといえる。小川氏はインタビューで、「TOKKATSU を一部の学校、一部の教員の特色ある活動として留めておくのではなく、多くの子ども達がその恩恵を受けられるようにと願っている」と述べた。

「そのために行政に働きかけ、カリキュラムのなかに位置づけること、学校管理職にその意味を正しく理解して取り組んでもらえるように悉皆研修をすることが大切なのだ」と考えている。特に中央集権的な教育システムをもつ国や地域では、トップダウンで行うこの方法は効果的に作用するだろう。一方で、教員研修を行うこと、教員養成で意義と方法を伝えていくこと、研究校でモンゴルのニーズにあった TOKKATSU を研究すること、保護者や社会の理解を得ていくことなど、ボトムアップの丁寧な積み上げも必要である。

小川氏は、これまでの取組の成果と今後の課題について以下のように述べている。第一に、話し合い活動については、「話し合いの力が教科の学習にも生かされる」というように、教科との往還で説明すると興味関心が高まるものの、話し合い活動が「自分たちの生活の問題を解決する」という主体的で問題解決的な活動としてはなかなか理解されず実践できていない。第二に、学級活動や児童会活動については、教員の下請け的活動をする場であると誤解されやすいため、子ども達の主体的な活動となるように係活動を紹介して実践してもらうようにしている。第三に、学校行事は、体育的行事では組体操、学芸的行事では音楽発表会のように、見栄えがよいものが好まれることが多く、完成度を高めるためにかえって教え込みが強くなる傾向がある。行事を通して人間関係形成を図るところまで理解され、実践されるところまでには至っていない、ということである。

5. TOKKATSU の海外展開の意味と課題

(1) TOKKATSU の海外展開の現状のまとめ

TOKKATSU の広がりや深度を計る観点として「導入の地理的範囲」「公的カリキュラムに位置付けているか」「教員養成課程に TOKKATSU 関連の科目があるか」「管理職や教員を対象とした研修が定期的に行われているか」「研究指定校に資源を集中的に投入して、展開の拠点としているか」「保護者や一般社会の理解を進めるための啓蒙活動を行っているか」の 6 つの観点と、実際に導入されている「TOKKATSU の種類」と「期待されている効果」に留意する必要がある。ここまで紹介してきた 3 か国における TOKKATSU の展開の 2022 年 8 月現在の現状を、この 8 つの観点からまとめたのが表 3-16 である。

TOKKATSU の展開には、「学術交流」や「人的交流」を窓口として、特定の学校や一部の狭い地域で導入され、それがよい評判を得てじわじわと実践を広げていくボトムアップの展開と、国や特定の地域で導入を決め、教育課程と教員養成課程に組み込み、管理職や教員への研修を行うとともに、研究指定校を定めて資源を集中的に投入して、そこを拠点に実践を広げていくようなトップダウンの展開がありうる。

エジプトはトップダウンの典型例であり、教育課程への TOKKATSU の位置づけ、TO を中心とした管理職と教員への研修の実施は実現しているが、教員養成課程における「TOKKATSU の指導法」のような科目の導入はまだない。なぜなら、義務教育と高等教育では行政組織が異なるため、義務教育段階のカリキュラムの改訂が、高等教育のカリキュラムの改訂に波及するのにタイムラグが生じてしまうからだといわれている⁷⁷。

一方、ボトムアップの例としてはインドネシアが典型例であり、現在のところ TOKKATSU を導入しているのは私立学校 1 校とほか数例に過ぎないが、Suratno 氏が熱心に関与してくれていることから、インフォーマルに若い教員たちに広がっていく可能性がある。そして同じくボトムアップのモンゴルにおいては、人的交流の相手先が行政と大

表 3-16 3 か国における TOKKATSU の展開の現状

	エジプト	インドネシア	モンゴル
導入の範囲	国	個別の学校 △市	市
公的 カリキュラム	○ミニ特活が学習指導 要領に組み込まれた	×	×（働きかけている）
教員養成課程	×義務教育と高等教育 で行政組織が異なり、 教員養成への導入はまだない	△TOKKATSU に精通した インドネシア教育大学の 教員が教員養成にあ たっている	○特別講義として「特 別活動の研究」を実施 した。今後必修化へ働 きかける
教員研修	○日本人専門家の講演 &T0 を中心に授業研究 の手法を用いた研修	○日本人専門家の講演 &授業研究の手法を用 いた研修	○日本人専門家の講演 &授業研究の手法を用 いた研修
研究指定校	○パイオニア校 12 校と EJS48 校	△特色ある取り組みと して採用する私立学校	△大学附属学校
一般社会への 啓蒙	○マスコミの報道	(情報なし)	○マスコミの報道 研究校での保護者の参 観&説明会
導入されてい る TOKKATSU の種類	話し合い活動・学級指 導・当番活動（掃除・ 日直）・朝と帰りの会・ 全校朝会	話し合い活動・掃除当 番・給食当番・異年齢 交流・係活動	話し合い活動・発表会を 主とした学校行事・安 全指導
期待されてい る効果	道徳心・規律・協調性	共同的な学びを可能に する協働性／非認知的 能力	主体性・自己肯定感

学の学長であったことから、特定の地域に限定されるものの、教員養成課程への導入が進んでおり、「特別活動の研究」の授業が開講され、それが必修になろうとしており、さらに希望者を対象とした「日本における TOKKATSU 研修」という短期留学制度も実施予定となっている。

導入の契機がどのような窓口であろうとも、今後、当該社会において TOKKATSU が広く深く浸透するためには、「行政」「教員養成」「教員研修」の3つのアプローチが必要不可欠となる。また、導入において、教員の負担の増大、追加的な費用負担、施設面での制約があると大きな障壁となることも指摘しておきたい。

(2) TOKKATSU の海外展開から我々が学ぶべきこと

最後に、TOKKATSU の海外展開から我々が学ぶべきことについて考察したい。我々にとって特別活動は学校に当たり前にある自明なものと感じられるが、海外からの期待を合わせ鏡にすると、それがもつ価値に改めて気づく。例えば、①特別活動が非認知的能力や社会情動的スキルと呼ばれる未来志向型コンピテンシーを育てることのできる活動であること、②よい授業を成立させる「学びの共同体」の基盤づくりに寄与する活動であること、③良くも悪くも「日本人らしさ」という国民性を醸成する教育活動であること、などであ

る。

また、諸外国の学校に TOKKATSU を導入しようとしてもうまくいかないことの原因のひとつに、「学級に生活がない」ということがよく指摘される。つまり、多くの国において、学級は学習のために便宜的に集められた子ども達の集合体にすぎず、教員と子どもは縦糸で結ばれているものの、子ども達同士は横糸で結ばれることはなく、学級コミュニティのなかで子ども達が社会性を高めるといことがほとんどないのである。このことを合わせ鏡とすると、日本では、学級は学校生活と学習活動の基盤となるコミュニティとして機能しているのだということに改めて気づくことができる。

(3) TOKKATSU の海外展開の留意点と今後の展望

本研究を通して、我々が大切にしてきた特別活動が諸外国で評価され、諸外国の先生方が熱心に学ぼうとされている姿に触れることができ、また相手国の教育の発展と子ども達の幸せのために労を惜しまず奔走される日本の先生方の姿に触れ、胸が熱くなる思いである。しかしながら、一方で、自国の教育モデルの海外展開には、日本国内のナショナリズムの高揚と現状の正当化に利用されかねない点と、海外の学校教育の植民地化という点⁷⁸でネガティブな側面も持ちうる。海外展開に携わる我々は、自国の教育モデルを他国に押し付けていないかを常に自省しつつ、自国の良いアイデアを世界と共有するというスタンスで取り組まなければならない。

また、海外展開の目指す最終目標は、日本の特別活動がもつ意味と機能を正しく伝えたいうえで、当該国の社会や学校の文化に合うかたちで“現地化”していくことである。確かに「正しくない理解による当該国独自のやり方」なのか「正しい理解に基づく当該国独自のやり方」なのかを見極めることは難しいものの、「何が正しい理解なのか」「どのような多様な方法がありうるのか」を相手国の人々と日本人とが議論を深めていくことこそ、グローバル社会における望ましい学びであり、双方の国の教育に資する経験となるだろう。

《謝辞》

本論文を執筆するうえで杉田洋氏（國學院大学教授）、鈴木純一郎氏（エジプト国日本人スーパーバイザー）、小川順弘氏（マルガド大学名誉教授）、瀬戸口暢浩氏（株式会社パデコ専門職員）、恒吉僚子氏（文京学院大学特任教授）からは貴重な資料と情報の提供を受けました。ここに記して感謝の意を表します。

《付記》

- 1) 本原稿は日本特別活動学会 30 周年記念集会（2022 年 1 月 23 日、オンライン）において筆者が「TOKKATSU の海外展開」という題目で発表した内容に、大幅な加筆・修正を加えたものである。山田真紀「TOKKATSU の海外展開」『日本特別活動学会 30 周年記念集会発表用資料』pp.102-105.
- 2) 本研究は科研費、基盤研究(C) 未来志向型コンピテンシーを育てる特別活動：話し合い活動を中心に、課題番号 18K02373, 2018～2022 年度の助成を受けている。
- 3) 本稿は以下の紀要に再録される予定である。山田真紀「特別活動の海外展開～エジプト・インドネシア・モンゴルでの TOKKATSU の実践を中心に～」椋山女学園大学『研究論集（社会科学編）』第 54 号、2023 年（印刷中）。

《追記》

本原稿は 2022 年 8 月現在の TOKKATSU の海外展開についてまとめたものである。その後、モンゴルについては、マルガド大学名誉教授の小川氏より続報が入った。「マルガド大学附属学校では 1 年間の試行期間を経て、今年度より教育課程の中に TOKKATSU を正式に導入したこと」「マルガド大学の教職課程では、来年度より大学独自の必修科目として TOKKATSU を導入することが決定し、学長・副学長・教育学部教員を対象とした研修会を催すとともに、教職課程のカリキュラムとシラバスの見直しを進めていること」「今年度、公立学校で 1 校、TOKKATSU の推進校を指定することができ、今年 1 年間の実践とその成果を全県に向けて発信することにより、今後の県下全学校での導入へと道筋をつけていく予定であること」「TOKKATSU 導入のためには、校内研修が不可欠であり、授業研究 Lesson Study の方法を用いていること」「エルデネットの保護者の多くが勤務する銅鉦山公社で TOKKATSU に関する教育講演会を数回催し、保護者に理解を深めてもらうとともに、銅鉦山公社の福利教育部の代表者を日本に招聘し、特別活動について理解を深める機会を設けることになったこと」「エルデネットが属するオルホン県全体でも TOKKATSU に取り組むべく、校長会と連携し、悉皆研修を実施する計画があること」「エルデネットは、SNS 等を通じて“日本型教育 TOKKATSU はエルデネットから”と教育の独自性・先進性のアピールに TOKKATSU を用いていること」「首都ウランバートルでも TOKKATSU に関心を持つ人が増えているため情報提供を行っていること」など、刻々と変わる状況について追加情報を頂いた。詳細については、小川氏が近日まとめられる論考を参照されたい。

(第 3 章第 3 節担当 山田真紀)

第 4 節 DESIGN for CHANGE の世界展開

1. DESIGN for CHANGE (以下 DFC) とは

(1) DFC のはじまり

DFC とは、インドの私立学校の校長キラン・ピア・セシ氏が 2009 年に自己効力感を高める、経験的学びを実施し、世界に広がったムーブメントです。DFC はキラン・ピア・セシ氏によって、「TED (アイデアを広めるプレゼンテーション番組)」を使って世界に「I CAN と言える子を育てる教育活動」として発信され、多くの国で共感を得ています。

(2) DFC の教育的価値

DFC では、子供たちに体験的な学びを通して、自己肯定感や自己有用感を高め、I CAN'T ではなく、I CAN と言える力を付けるというねらいを持っています。経験的な学びは、特別活動とつながる考え方です。デザイン思考の力により、子供も大人も世界を自分自身が思い描くものに変えることができます。つまり、よりよい世界を創造することができますようになります。



DFC 設立者キランピアセン氏来日記念イベントの PR 画面 (2019.8)

・＜ハーバードグッドワークプロジェクト＞

(DTG ガイド 2015 に関するハーバードリサーチ) (ハーバード・リサーチ 2009)

実施した調査では、コラボレーション、創造的思考、共感などのスキルの開発に対する FIDS メソッドの影響が再確認されました。

- ・DFC のカリキュラムは、共感的思考、問題解決、自信などの重要な非認知能力分野を鍛える機会を提供できる。
- ・プロジェクトを通じて培われた自信が学業成績も向上させる。

・＜スタンフォードリサーチ＞

- ・デザイン思考のトレーニングは、自信を高めるだけでなく、発散的思考タスクにおけるアイデアの流暢さと精巧さを大幅に向上させる。
- ・自信の増加は主に女子学生の間で発生したが、観念的な流暢さと精密化の増加は両方の性別で発生した。

(3) DFC の実践方法

図 3-1 に示されるように、DFC の一番の特徴は、子供の主体的な活動を引き出す「feel」「imagine」「do」「share」の 4 つのフレームワークです。Feel (心を育てる) は課題に気付く、共感する、感じる、Imagine (頭を育てる) はなりたい姿を想像、創造する、DO (協働的な行動とエージェンシーを養う) は行動する、Share (I CAN という希望を抱かせる) は共感する、インスパイヤーするというステップで、子供たちが未来を変えることに挑戦しています。

現在 (2022 年 8 月) では世界 68 か国、2500 万人、189997 チームの子供たちによって、学校教育現場で実践されているデザインシンキングプログラムです。頭文字をとって「FIDS (フィッツ) メソッド」と呼びます。

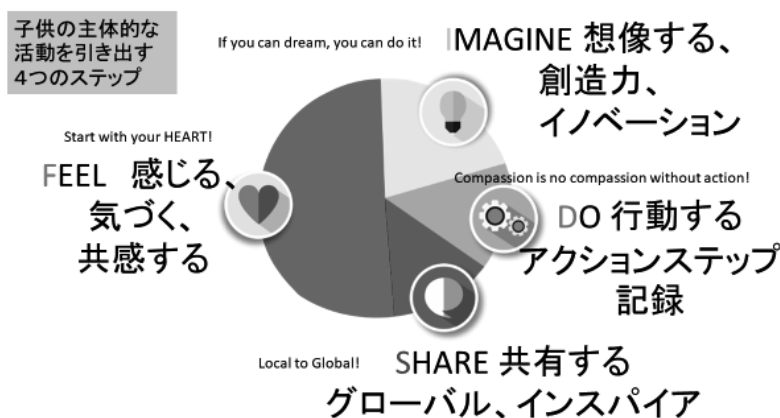


図 3-1 FIDS (フィッツ) メソッド

2. DESIGN for CHANGE と特別活動の関係

(1) 特別活動の一連の活動と FIDS メソッド

日本の学習指導要解説（特別活動編）では、学級活動（1）の学習過程の例として、「①問題の発見・確認」「②解決方法の話合い」「③解決方法の決定」「④決めたことの実践」「⑤振り返り」「⑥次の課題へ」という一連の活動が示されています。

学級活動（2）（3）においても同様です。この一連の活動はクラブ活動や児童会活動等においても、適用することができます。

FEEL	——	課題発見・確認
IMAGINE	——	解決方法の話合い～決定
DO	——	決めたことの実践
SHARE	——	振り返り、次の課題へ

以上のように、特別活動の一連の活動と FIDS メソッドは同じ過程を通過しており、このことから DFC は特別活動の課題解決と同様の取組ととらえることができるのです。

日本の特別活動は、学級や学校の生活をよりよくするための課題を見だし、解決するために話し合い、合意形成し、役割を分担して協力して実践することで、子供たちが自分たちは社会をよりよいものにすることができるという、自己肯定感や自己有用感を高めていく教育活動です。まさに、I CAN と言える子供を育てているのです。

(2) 日本からの関わり

DFC が日本に入ってきたのは 2013 年、誕生学協会が取り入れ、DFC JAPAN として、いくつかの学校で実践を始めました。2018 年の台湾大会、2019 年バチカン大会と教育関係者が加わるようになりました。バチカン大会には武蔵野女子美術大付属の高校生が日本の子供として初めて参加しました。



< 武蔵野女子美術大学付属高等学校の実践 >

FEEL ……地球温暖化防止に向けて森林を守りたい

IMAGINE ……ペットボトルキャップを集めることでお金に換えて、森林保護に貢献しよう。

そのためには自分たちの得意な美術を生かして、ペットボトルキャップを集めるきれいな箱を作り、スーパーや公共施設などに置かせてもらおう。

DO ……一般の人たちに森林の大切さを知ってもらうために、注目をひくデザインを考えて箱を作成して、お店などに置いてもらった。

SHARE ……ペットボトルキャップを集めて作ったお金に加えて、寄付金も合わせて森林保護団体に寄付した。

その後、コロナ禍のために世界大会は中止せざるを得ませんでした。オンラインでの大会に、新潟の長岡市立中之島中央小学校 6年生から 2 チーム（アオゾラ A、アオゾラ B）が参加しました。



<長岡市立中之島中央小学校 アオゾラ A チームの実践>

FEEL . . . コロナ禍のために、楽しい行事がなくなり、つまらない日々が続く。

IMGINE . . . 自分たちで祭りを企画してみんなにハピネスを広げたい。

DO . . . まず、祭りに協力してくれる人たちを集め、準備を進めた。

祭り当日、出店や伝統的な凧揚げ大会をやった。

SHARE . . . 371 名の参加者を得て、皆で楽しい時間を過ごすことができた。

町の広報誌の表紙にもなり、町の人たちが楽しんだ。

<長岡市立中之島中央小学校 アオゾラ B チームの実践>

FEEL . . . バングラディッシュの子供が学校へ行きたいということや、水害で大変な長野県の学校の話聞いて、何かできないかと感じた。

IMGINE . . . 自分たちでコメを育てて地域の方に買ってもらい、お金を送る。

DO . . . 田植えから収穫までを行い、お店を作り地域に販売。

SHARE . . . 15 万円をバングラディッシュの学校へ送ることができた。長野の学校にも連絡を取り、交流をして励ますことができた。

3. DESIGN for CHANGE の今後の展開

(1) 日本の中に DFC の活動を広め、FIDS メソッドを定着させる

FIDS メソッドを特別活動の一連の活動として、子供たちの主体的な課題解決の機会を学校の中で実施する機会を増やします。また、特別活動と総合的な学習の時間や生活科とのカリキュラムマネジメントを進めることで、学級・学校の課題からさらに自分たちの地域や世界にまで、視野を広げることができます。

(2) 校種の垣根を越えて連携を作る

DFC の最も期待できる場所は、幼稚園から大学までに必要な取組だということです。そして幼児教育では十分にそれが行われているのです。現在大きな課題となっている保幼小の連携は、FIDS メソッドを使った学びに取り組むことで解決できます。幼児は自分がやりたいと思った活動を通して様々な学びを得ています。小学校以降の教育が全て教師による指示と制限の中で行われることが、小1プロブレムの原因です。小学校で DFC が行われていけば、幼児教育との接続が自然な形になることでしょう。それはまた、中 1 ギャッ

プにも言えることで、偏差値学力を評価されることで自己肯定感が下がり、不登校になっていく子供たちにとって、課題解決の過程を認めてもらえるDFCは、学校生活に必然性を生み出します。そのことで、自己肯定感の低さからくるたくさんの生活上の課題を予防することができると思っています。

(3) 日本の子供たちによるDFCの実践を増やす

DFCの取組は、FIDSメソッドを使う事だけが条件です。そしてその実践を2分間の動画にまとめ、YouTubeにあげることで、参加することができます。日本からのコンテンツを増やして、特別活動の先進国として世界をリードできるようになり、いずれ世界大会を日本で実施したいと考えています。

世界大会を行うメリットとして、日本の子供たちが世界の子供たちと触れ合うことができ、視野が広がることがあります。その中で子供たちは、日本が恵まれていること、日本が遅れていること、他国との文化の違いなど、多くの驚きに出会うことでしょう。

特別活動もDFCも体験から学ぶ活動であり、子供たちに意欲的に学びたい環境を作っていくことが、我々大人のすべきことではないかと考えています。

(第3章第4節担当 清水弘美)

第5節 コンピテンシー・エージェンシーの育成という国際的潮流からみた特別活動

1. はじめに

第1節～第4節では、特別活動の内容には一定程度の世界規模の共通性があることや、日本の特別活動が世界の研究者から評価されていることが明らかになった。それは、特別活動が世界に貢献できるということでもある。

本節では、コンピテンシー・エージェンシーの育成という国際的潮流からみた特別活動について検討する。その構成は次の通りである。まず、OECDが提唱するコンピテンシー、エージェンシーの概念整理を行う(第1項・第2項)。次に、コンピテンシー、エージェンシーの育成につながる教育実践について論じる(第3項・第4項)。さらに、教育政策から見たコンピテンシー、エージェンシー概念と特別活動の関係について考察する。最後に、特別活動がWell-beingにどのように貢献できるかを示す。

2. OECD学びの羅針盤2030枠組みの編成

まずは、「OECDが提唱するコンピテンシー、エージェンシーの概念整理」をした。2016年の枠組み、2018年の枠組み、2019年の枠組みで少しずつ変化がある。2019年の枠組みでは、未来に向かう生徒の主体性が、生徒エージェンシーという用語で強調されている(図3-2)。

OECD 学びの羅針盤 2030 枠組みの変遷

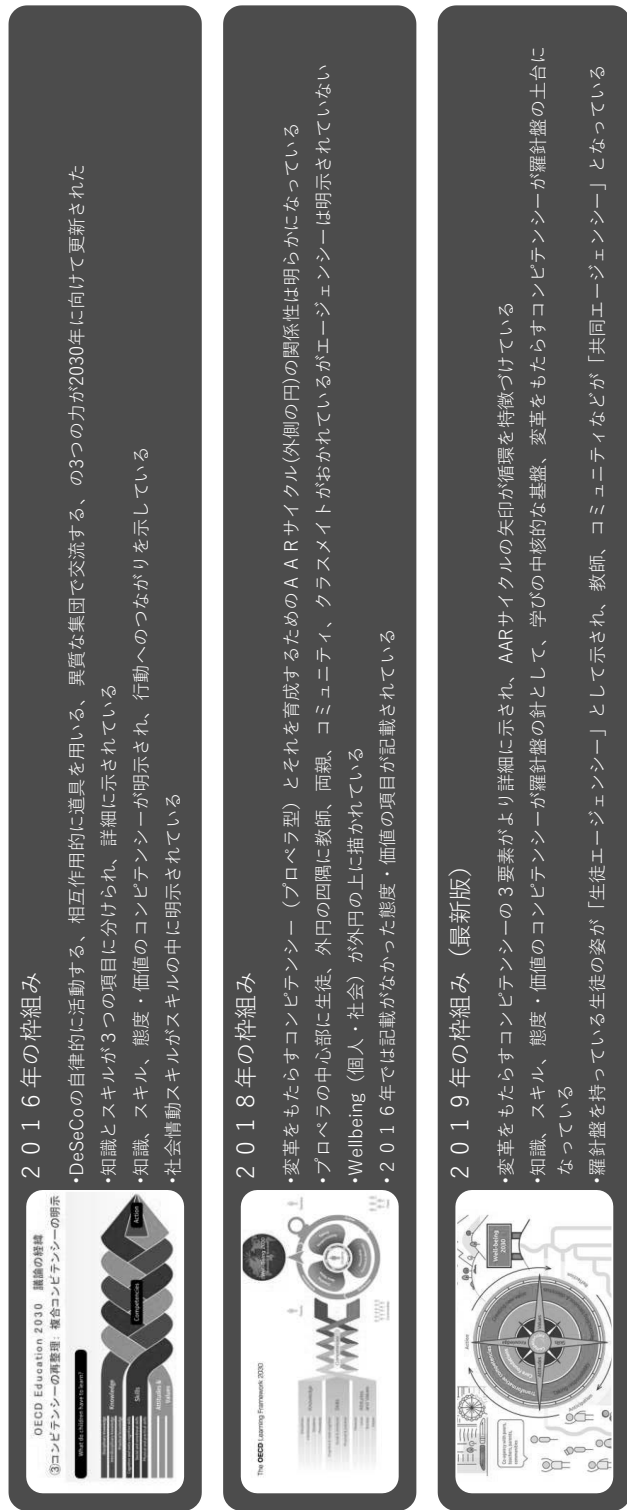


図 3-2 OECD 学びの羅針盤 2030 枠組みの編成

3. OECD 学びの羅針盤 2030 における Transformative Competencies と AAR Cycle

特別活動で育成可能なトランスフォーマティブコンピテンシー、つまり変革をもたらすコンピテンシーについては、特別活動で重視してきた、価値の創造、対立やジレンマに対処する力、責任ある行動をとる力が取り上げられている。学習サイクルでは、特別活動の学習指導要領解説の内容ともつながる循環型モデルが提示されている（図3-3）。

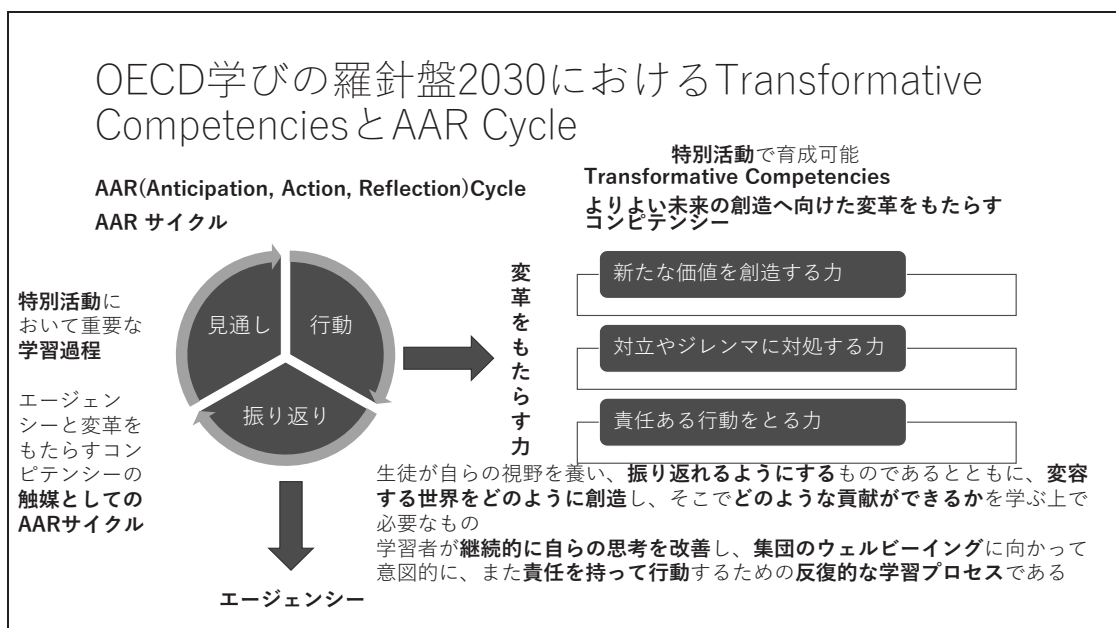


図 3-3 OECD 学びの羅針盤 2030 における Transformative Competencies と AAR Cycle

4. コンピテンシー、エージェンシーに関する教育実践

次に、「コンピテンシー、エージェンシーに関する教育実践」を具体的に見てみよう。学級活動「内容 (1)」に見るコンピテンシー、エージェンシーの育成場面として、東京都八王子市立式分方小学校2年生の実践を取り上げる（図3-4）。この実践は動画としてDVD化され、市販されている。再現性の意味で、より客観性が担保できること、またごく一般的な議題である実践を選択することで、どんな学級でもコンピテンシーやエージェンシーの育成を意識した実践が、指導者の取組次第で実現可能であることを示したい。

ここでは、授業者である教諭の経験年数は5年程度である。しかし、授業を実践するうえでの環境は十分に整備されている。そのことは学級のあゆみや授業での学びの経緯がわかったり、学ぶ雰囲気を高めたりする掲示物のみならず、学級の問題点を収集する「計画委員会」の提案箱の設置に表れている。また、学級活動の運営の仕方について、文部科学省と国立教育政策研究所教育課程研究センターによる「特別活動指導資料 みんなでよりよい学級・学校生活を作る特別活動 小学校編」に示されている内容や手順を、確実に実施できている点、また11月下旬で8回目の学級会である点は特筆されると思われる。

素材は八王子市立式分方小学校2年生学級活動「ミニ式分方祭りを成功させよう」

(2017.11.22実践 「DVDで見る小学校の特別活動—東京都八王子市立式分方小学校のとりくみ」、新宿スタジオ、2018.6として販売されている)である。ここでは特に素材の中で、エージェンシー(Student agency)にかかわると考えられる部分について検討した。ここでの エージェンシーとは「変化を起こすために、自分で目標を設定し、振り返り、責任をもって行動する能力」(OECD2019を白井2020より重引)とする。

「コンピテンシー、エージェンシーに関する教育実践」

学級活動「内容(1)」に見るコンピテンシー、エージェンシーの育成場面

八王子市立式分方小学校2年生「ミニ式分方まつりをせいこうさせよう」

- ・ 11月下旬、第8回目の学級会（この議題は2回目）
- ・ 司会グループ（司会、指し屋さん、書き屋さん、黒板記録2名）による運営
- ・ 提案者3名による議題提案によって開始
- ・ 1年生に楽しんでもらう企画と、その種類（4～6グループ）や規模（5～8人）について話し合う
- ・ 思考を可視化、構造化する板書、学級会ノートの導入




図3-4 コンピテンシー、エージェンシーに関する教育実践

5. 育成されたと考えられるコンピテンシーやエージェンシーとその場面

では、育成されたと考えられるコンピテンシーやエージェンシー、およびその場面とは、どのようなものだろうか。この実践の中では、それらが様々な場面で繰り返し、また重層的に育成されていることに気づくことができる。そのような場面は数限りないほどに記録されているが、ここではそれぞれ1点ずつにしぼって確認する（図3-5）。

まず「変革をもたらすコンピテンシー」について説明する。「新たな価値を創造する力」に関しては、1年生を楽しませるグループの数を限られた数におさめるために、個々のグループの活動内容の共通点から、内容を統合する方向に話し合いが向かった点を指摘できる。話し合いの枠組みを疑い、新たな方法が提案されることで、「実践上のルールという限界」と「やりたいことの実現」のすり合わせが行われた。

次に「対立やジレンマに対処する力」に関しては、昨年自分たちが1年生であったときに、当時の2年生から受けた恩恵を想起する場面が見られた。意見を出し合い、それらの相違点を理解したうえで、同じことをぜひ1年生にしてあげたいという目的を果たすために、何とか折り合いをつける結論が創出された点が、これに当たると指摘できる。

「責任ある行動をとる力」に関しては、教師からのフィードバックによる実践意欲の向

上の場面が挙げられる。「自らの行動を省察し、評価する」ことが求められるが、発達段階からそのような視点をもつことは難しいと考えられる。その点から、教師が授業終末で「前回の学級会と比べてよかったこと」「次回の学級会に向けての課題」「司会グループへのねぎらい」を述べたことは、決まったことを授業後に実現していこうとする責任ある行動をとる力の育成に役立った、と考えられる。

育成されたと考えられるコンピテンシーやエージェンシーとその場面	
変革をもたらすコンピテンシー	エージェンシー
❖ 新たな価値を創造する力 限られたグループにするために、活動内容の共通点から、内容を統合する	❖ 生徒エージェンシー 本時の目標と、それを通じて実現される他学年児童という他者との新たな関係性の実現を目指す主体性
❖ 対立やジレンマに対処する力 昨年に受けた恩恵を想起し、意見の相違を理解したうえで、折り合いをつける結論の創出	❖ 共同エージェンシー 教室という閉じられた空間で、様々な周囲との関係性を代表する教師の助言を、社会的な責任を果たしつつ実現しようとする個々の取組
❖ 責任ある行動をとる力 発達段階に照らして「自らの行動を省察し、評価する」うえで教師からのフィードバックによる実践意欲の向上	

図 3-5 育成されたと考えられるコンピテンシーやエージェンシーとその場面

次に「エージェンシー」が発揮されたと考えられる場面について説明する（図3-5）。「生徒エージェンシー」に関しては、1年生を喜ばせる企画の実現という目標と、それが達成されることで1年生児童という他者との新たな関係性の実現を目指す主体性、つまり積極的に話し合い活動に参加する姿に見られる。

「共同エージェンシー」に関しては、教室という閉じられた空間で、様々な周囲との関係性を代表する教師の助言が挙げられる。展開途中と授業終末での2つの助言から、社会的な責任を果たしつつ実現しようとする個々の児童の取組が見られた。

6. コンピテンシー・エージェンシー概念と特別活動との関連

キー・コンピテンシーを提起した2000年代以降、OECDは学習科学と非認知能力に関する研究に継続的に取り組み、それぞれ成果を公表した（OECE 2010; 2015）。学習科学研究では、主として社会的構成主義の学習観に基づき、学習の社会性と学習における感情（動機づけや達成感）の意義を踏まえた学習者中心の学習環境の構築が提起された。また、社会情動的スキルについては、目標を達成する力や他者と協働する力、情動を制御する力等が子どもの将来に重要な影響を及ぼすとする研究成果に基づき、家庭・学校・社会で早期から社会情動的スキルを育成する方策が検討された。

では、OECD は、日本の特別活動をどう評価しているのだろうか。Education 2030 プロジェクトの発足後、OECD は、日本と連携して、「新たな教育モデル 2030 に関する日本・OECD 共同イニシアティブ・プロジェクト」を実施した。その一環として、OECD のプロジェクトチームは、2016年11月、2017年1月と二度にわたって日本を訪問し、日本の教育の「強み」や課題を検討し、報告書にまとめている（OECD 2018）。

それによれば、知・徳・体を調和的に育む全人的（holistic）な日本の教育は、「ユニークな日本型モデル」と評価され、特別活動（Tokkatsu）はその中心的活動と位置付けられている。そして、この特別活動を中心とした全人的アプローチは、21世紀に必要な能力を養う場となりうると期待されている。

他方で、日本の学校教育の課題として、こうした全人的な教育の充実には、教師中心の学校内での活動だけでなく、学校内に多様なスタッフを配置する「チーム学校」の推進や学校とコミュニティのいっそうの連携が必要、と指摘されている。

このように、OECD の報告では、特別活動における多様な活動が全人的アプローチによる資質・能力の育成として高く評価される一方で、それらの活動が学校と校内教職員による閉じた実践となっていることへの懸念が示されている。現行学習指導要領の理念である「社会に開かれた教育課程」の実現が、これからの特別活動の課題であるといえよう。

今回の検討で、エージェンシーという概念には、単に行為することや活動中心の学習ではなく、反省的・批判的思考に基づいてよりよい方向を実現しようとする責任ある社会参画の意識が含意されていることを確認した。特別活動で育成を目指す資質・能力—自己実現・人間関係形成・社会参画—は、このエージェンシー概念と重なるものであることも確認できた。今後は、両者に通底する理念を踏まえた上で、あらためて、特別活動の様々な活動が、自ら目標を立て、他者と協働してよりよい方向を実現しようとする行為する主体、エージェンシーを育てているか、という視点で、特別活動における学びの在り方を問い直すことが求められているといえよう。

7. Well-being に向かう資質・能力の育成と特別活動

OECD はウェル・ビーイングをより良い暮らし指標（ベター・ライフ・インデックス）で比較できるとしている。ウェル・ビーイングについてのグローバルな視野から、日本では特別活動しか担えない役割を明確にすることができる。図3-6は、線が長い項目ほど他国より優れている、つまり幸福度が高いことを示している。「より良い暮らし指標」は、伝統的なGDP、つまり名目国内総生産以上に、人々が暮らしを計測、比較することを可能にするインタラクティブな指標である。特別活動は、市民参加（投票率）、安全（殺人事件の少なさ）、仕事と生活のバランス（休暇に関すること）、健康状態（平均寿命）などとも関連している。そして、特別活動は「集団や社会の形成者」としての見方・考え方を重視しているため、特に「社会とのつながり」の項目と関連している。

8. OECD 「社会とのつながり」の詳細データ

「社会とのつながり」は、必要な時に頼れる友人や身内がない人の割合によって測定

される「サポートネットワークの品質」と、「社会的交流」の時間によって示されている。日本のサポートネットワークの品質は、特別活動のおかげもあり、OECD平均と同水準を維持している（図3-7）。この成果をふまえ、これからの世代にもサポートネットワークの品質を維持して高められる方向で、特別活動の改善を目指すことが期待される。一方で、

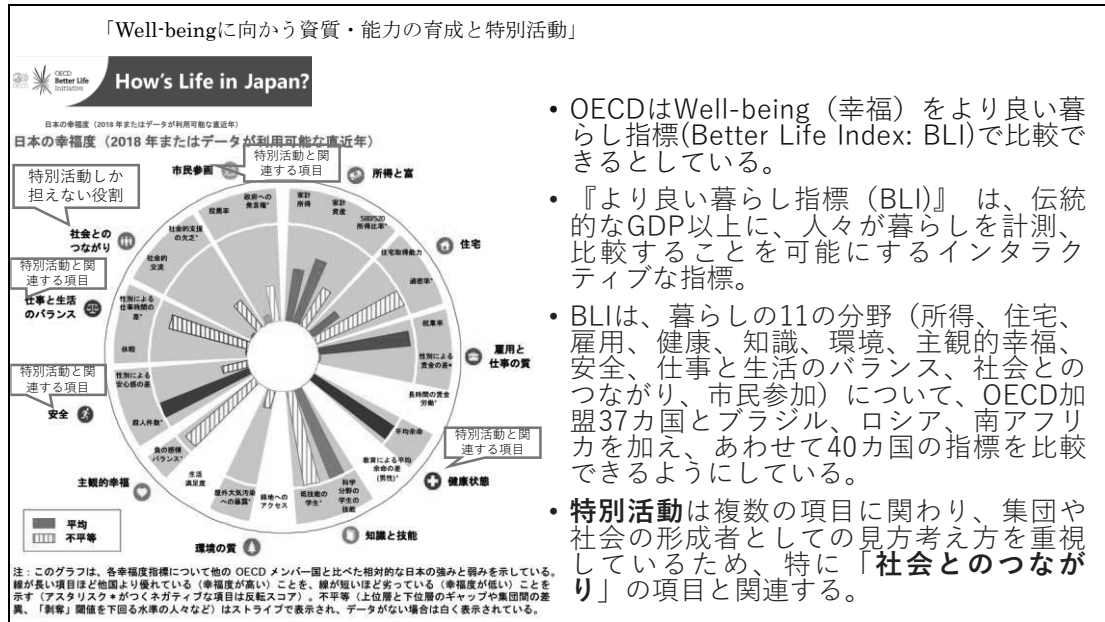


図 3-6 Well-being に向かう資質・能力の育成と特別活動

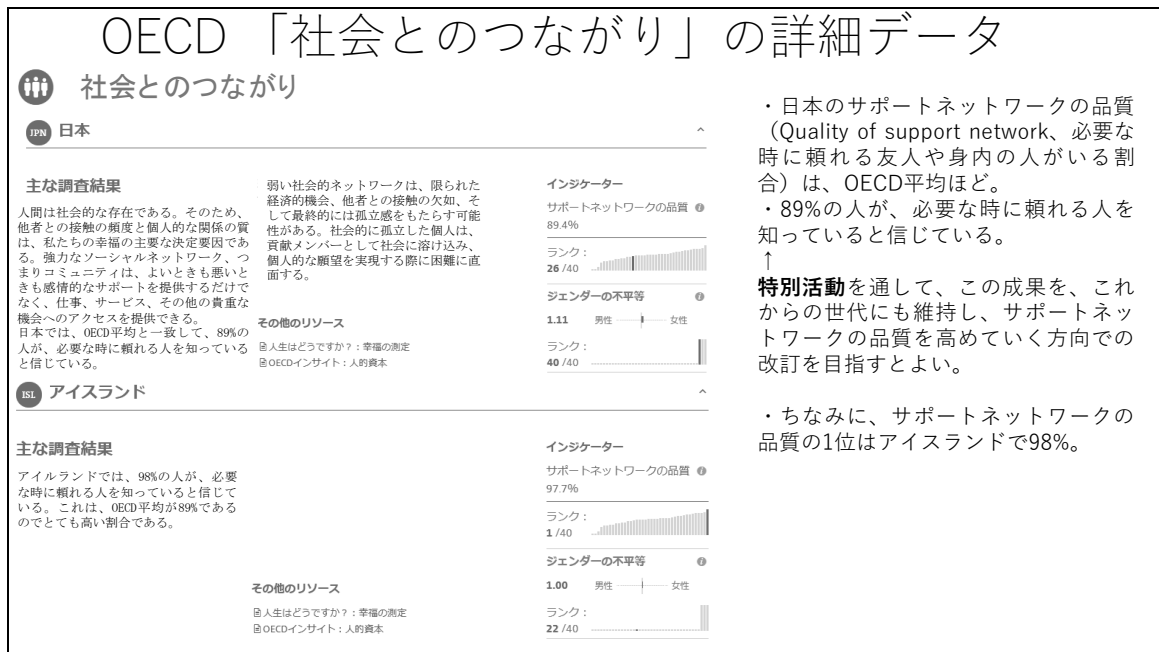


図 3-7 OECD 「社会とのつながり」の詳細データ

「必要な時に頼れる友人や身内がない人の割合」が 11%であることは、課題として捉えることもできる。今後は、OECD の良い暮らし指標などを活用して、グローバルな視点から、児童生徒の将来を見据えた特別活動の未来を考えていく必要がある。

9. おわりに

本節では、コンピテンシー・エージェンシーの育成という国際的潮流からみた特別活動について、OECD の知見を活かしつつ、具体的な日本の小学校の事例を検討して関連を探った。その結果、OECD の提唱するコンピテンシーやエージェンシーといった資質・能力は、日本の特別活動で具体的に育成場面をみとることができることが明らかとなった。また、これまで行われてきた日本の特別活動と OECD の提唱するコンピテンシーやエージェンシーは、親和性が高いこともわかった。

なお残された課題は、現行の学習指導要領下での教育実践をコンピテンシーやエージェンシーの視点からさらに詳細に分析することや、それを踏まえた次期改訂への示唆を明確化することなどである。

(第3章第5節第1・7・8・9項担当 林尚示)

(第3章第5節第2・3項担当 下島泰子)

(第3章第5節第4・5項担当 天野幸輔)

(第3章第5節第6項担当 西野真由美)

第6節 小括—特別活動がつくる子どもの未来と学校の役割—

本章では、海外における教科外活動の比較、海外の研究者による日本の特別活動の分析、特別活動の海外展開や国境を越えた子どもの自治的活動、さらにコンピテンシーの育成という国際的潮流から見た特別活動の意義について論じ、国際的な比較研究の視点から、日本の特別活動の特質や成果、課題を検討した。以下では、第1～第5の各節を踏まえ、今日までの日本の特別活動の到達点と課題を整理し、今後の研究への示唆を得ることとした。

まず、国際的視点から見た日本の特別活動の到達点は、第2節でも紹介されたように、集団で個を育む活動を実現してきたことに集約できるだろう。本章では、具体的に次の三点が挙げられている。

第一に、学校における「集団形成」、「関係形成」、そして、集団の「秩序維持」に貢献してきたことである。このうち「秩序維持」については、集団主義や同調圧力のような負の側面も含まれることから、日本の研究者による積極的な評価は少ないように見受けられるが、諸外国の研究者からはその意義が高く評価されていることは確認しておくべきだろう。

第二に、特別活動では、様々な集団活動を通して、社会情動的スキルが育成されるとともに、役割や責任、合意形成や集団の意思決定に関わる道徳的諸価値が実践的に育まれていることである。今日では欧米の学校教育でも社会情動的スキルへの注目が高まっている

が、日本の学校教育の特徴とされる「全人教育」は、それらのスキルを単に個人が獲得する能力とするのではなく、他者や環境との実践的な関わりの中で育まれるものとみなして、多様な集団活動を充実するとともに、集団活動の質（望ましい集団活動）を重視してきた。このように、個と集団が一体的に育まれるという視点は、今日、OECD が提起する教育の目標、社会と個人の Well-being に通じるものといえるだろう。

第三に、特別活動における様々な集団活動が、学び合いや協同探究につながる「学習コミュニティ（学びの共同体）」を育てることである。近年の学力に関する各調査では、学級活動やキャリア教育などの実施状況と学力との相関が指摘されており、集団活動の中で子どもたちの「学びに向かう力」が育まれることが示唆されている。生活指導を基盤とした学力形成は、日本の学校教育の大きな特色であり、特別活動の成果であるといえるだろう。

今後、国際比較調査や諸外国の研究者による分析を踏まえながら、特別活動の「よさ」について、実証的に検証するとともに、その「よさ」や成果を学校や社会に積極的に発信していくことが求められよう。

では、国際的視点から見たとき、日本の特別活動にはどのような課題があるだろうか。様々な視点からの国際比較の考察を踏まえて、三点確認しよう。

一つは、特別活動の特質である集団活動における集団やコミュニティの狭さである。上述のように、特別活動における「集団形成」は諸外国から高く評価されているが、学校とコミュニティ、社会との関わりという視点で諸外国における教科外活動と比較してみると、日本の特別活動における集団活動は、多くが学校中心、学校主導であることがわかる。もちろん、日本の特別活動は学校の教育課程に位置づけられた活動であり、諸外国の *extra-curricular activities*（課外活動）と単純に比較はできない。しかし、諸外国には、子どもたちが学校外で社会と関わる活動に参加する多様な活動が提供されている事例がある。本章でも、OECD がこうした日本の実態を踏まえて、学校内に多様なスタッフを配置する「チーム学校」の推進や学校とコミュニティのいっそうの連携が必要、と助言していることを確認した。

二つ目の課題は、特別活動で育む資質・能力に関わっている。本章では、OECD の *Education 2030* プロジェクトが提起する「エージェンシー」が日本の特別活動が目指す資質・能力と重なり合うことを確認した。今後の特別活動には、エージェンシーの育成に中心的な役割を果たすことが期待されるだろう。ここで重要なのは、「エージェンシー」とは、行為する主体であり、その中核には、現状を「変革する力」がある、ということである。日本の特別活動には、自治的活動の長い伝統があり、現行学習指導要領でも育成を目指す資質・能力として「社会参画」が掲げられている。その点ではエージェンシーの育成に応えうる実践の蓄積があるといえよう。しかし、それらの実践は、エージェンシーの中核である「変革する力」、すなわち、必要なら現状を変えていこうとするような積極的な社会参画力を育ててきただろうか。

Education 2030 は、学校教育の未来像を「教育のニューノーマル」として提起し、その一つに子どもの学校教育への参画を挙げている。日本の特別活動には、児童会活動・生徒会活動があり、子どもの参加は決して新しい提案ではないはずである。しかし、例えば、本章で紹介された国境を越えた子どもの自治的活動である“Design for Change”を参照して

みると、日本の特別活動では、自らの周りの世界に問いを持ち、よりよい環境を積極的に創っていかうとする意識を十分に育てていないように思われる。エージェント（行為する主体）の育成という国際的な潮流を手掛かりに、特別活動で育成を目指す資質・能力を再吟味することが必要だろう。

三つ目は、特別活動で実践してきた様々な活動を、今日の国際社会が目指す方向から、すなわち、多様性や協働の視点で捉え直す必要があることである。学習指導要領にも盛り込まれた「協働」という語には、互いに立場が異なる者同士がそれぞれの役割を果たしながら目的の実現のために協力する、という意味が込められている。日本の学校教育の負の側面としてしばしば指摘されてきた集団主義や同調圧力は、この「協働」の前提となる一人一人の多様性や主体的な選択が、学校の集団活動において十分に生かされてこなかったことを示唆している。今後、特別活動が目指す望ましい集団活動では、一人一人の多様な選択を包摂する新たな協働の在り方が問われなければならないだろう。

日本の特別活動が担ってきた、集団の中で個を育む実践的活動は、今日の世界的な教育改革の潮流の中で、あらためて注目され、評価されている。その特別活動の到達点を未来の学校教育へ継承していくには、個と集団の Well-being の実現を目指して、私たち一人一人が、co-agency（共同エージェント）として、学校や教師、そして子どもたちの実践を協働で支えていく取組が求められるといえよう。

（第3章第6節担当 西野真由美）

註

- ¹ 部活動は教育課程外に位置づけられ、特別活動ではない。しかし、1998年・1999年の学習指導要領改訂によって中学校・高校でクラブ活動が廃止されるまで、中等教育ではクラブ活動と部活動が二元的に実施されてきたため、対象文献において両者は明確に区別されていない。また、部活動は子ども主体の自主的・実践的活動であるなど特別活動と共通する性質も多く、日本特別活動学会でも研究対象とされてきた。これらのことをふまえて、本節ではクラブ活動と部活動を同一カテゴリーで扱い、初等教育では「クラブ活動」、中等教育では「部活動」と表記する。
- ² テーマに関して、時代による一定の傾向は見出せる。1980年代までの論考（表1の1～3）は、高度経済成長をとげた日本的経営の基盤である学校教育の特質を解明し、著者の自国と比較するという趣旨が強い。それに対して、1990年代以降（4～9）は、個と集団の関係や非認知能力の育成に焦点が当てられている。
- ³ 添田（2019）を援用し、教育文化を「社会に関わる人々によって習得され、共有され、伝達される、教育における行動・実践様式、教育に対する感じ方、考え方、価値観の総体、教育に関する有形・無形の成果」と定義する。
- ⁴ Cummings（1980）と Duke（1986）は調査対象に高校も含めているが、そこでの特別活動は描かれていないため、本節では除外した。
- ⁵ 勤労生産・奉仕的行事の描写はなかったため、分析対象としない。
- ⁶ 「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」には、前者をもって後者の実施に替えることができ

-
- ることが、学習指導要領で定められている。
- ⁷ 中学校でも同様のことが指摘されている。河本（2015）によると、困難校では集団規範を教師が形成し、安定校・優良校では教師は集団活動に直接関与せず、意図的に距離をとることで社会化を促進していた。
- ⁸ 山田真紀「日本の学校教育を海外に紹介する文献において特別活動はどう描かれてきたか」『椋山女学園大学論集（社会科学編）』52号、2021年、119-128頁。
- ⁹ Education at a Glance 2021：OECD Indicators（日本）によると、「日本は、OECD加盟国の中で、GDPに占める教育支出の割合が最も低い下位25%の国に入る」と記されている。<https://www.oecd-ilibrary.org/sites/12d19441-ja/index.html?itemId=/content/component/12d19441-ja>
- ¹⁰ OECD 生徒の学習到達度調査 PISA2018 において、日本は OECD 加盟国（37か国）のなかで「読解リテラシー」が11位、「数学的リテラシー」は1位、「科学的リテラシー」は2位である。https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2022/01_point.pdf
国際数学・理科教育動向調査（TIMSS2019）においても、「算数・数学」では、日本の小学4年生は58国中5位、中学2年生は39か国中4位、「理科」では、小学4年生は58国中4位、中学2年生は39か国中3位と上位を占めている。
https://www.mext.go.jp/content/20201208-mxt_chousa02-100002206-1.pdf
- ¹¹ PISAの協同問題解決能力を計るテストでは、日本のスコアはシンガポールに次いで2番目に高いことが示されている。<http://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Collaborative-Problem-Solving-Japan.pdf>, June 2018
- ¹² Tsuneyoshi,R., “The TOKKATSU Framework: The Japanese Model of Holistic Education” ,in Tsuneyoshi,et al., *TOKKATSU: The Japanese Educational Model of Holistic Education*, World Scientific Pub Co Inc.2019.pp.24-25.
- ¹³ 朝日新聞（2015年10月24日夕刊）「“特活”世界が注目」の記事より。
- ¹⁴ <https://www.eduport.mext.go.jp/>
- ¹⁵ <http://www.p.u-tokyo.ac.jp/~tsunelab/TOKKATSU/>からアクセスできる。日本語の他、英語・アラビア語・中国語で閲覧できる。
- ¹⁶ 前掲のウェブサイトにはPDF版が掲載されている。
- ¹⁷ Tsuneyoshi Ryoko et al.,2019.前掲書。
- ¹⁸ これまで「日本の全人教育：掃除と給食からの学び Japanese Whole Child Education－Learning from Cleaning and Lunch」（2015）、「妙高フレンドスクール：TOKKATSUと社会教育の接点 Myoko Friend School: Linking TOKKATSU with Social Education」（2017）、「生活のための作文教育 Essay Education for Life」（2018）の3本の英語のDVDを発行している。また掃除については、以下の論文において掃除の進め方についての解説を掲載している。Tsuneyoshi,Kusanagi, & Takahashi, Cleaning as Part of TOKKATSU: School Cleaning Japanese Style, 『東京大学大学院教育学研究科附属学校教育高度化センター研究紀要』2号、2017年、138-149頁。
- ¹⁹ 「アラブの教員は日本の教育システムから何を学ぶのか」の記事において、「アラブ首長国連邦のアブダビにある日本人学校は、ムハンマド・ビン・ザーイド・アル・ナヒヤーン皇太子の要請により、2006年から現地の子ども達を受け入れています。約20名の

現地の子ども達が、約 50 名の日本の子ども達と一緒に授業を受け、特別活動にも参加しています。“日本式の礼儀作法が身に付き、学力も高いと喜ばれています”と小川正弘校長（57）は話しています。」（著者翻訳）との記述がみられる。Worldcrunch.“What Arab Teachers Learn from Japanese Education System.” (December 16, 2015).

<https://worldcrunch.com/culture-society/what-arab-teachers-learn-from-japanese-education-system>

- 20 同上の記事に、「教育省によると、サウジアラビアの小学校が教室清掃を導入したのは、2009 年に中東の衛星テレビ局 MBC で放送された日本の特集番組がきっかけだという。日本の教室の掃除や給食にスポットを当てた番組であった。」（著者翻訳）との記述がみられる。
- 21 草薨の論文のなかに「シンガポールでは国に貢献する人材を育成するため、市民・人格教育の一部として清掃活動が導入された」（63 頁）との記述がある。草薨佳奈子・タタン・スラトノ「子どもの学びを中心とした授業研究と学びの共同体づくりーインドネシア Y 学園における特別活動を通じた教師の同僚性構築の試みー」『東京未来大学研究紀要』14 号、2020 年、63-68 頁。
- 22 独立行政法人国際協力機構（JICA）・株式会社パデコ・株式会社国際開発センター編『エジプト国学びの質向上のための環境整備プロジェクト事業完了報告書』2021 年 11 月。<https://openjicareport.jica.go.jp/pdf/1000046442.pdf>
- 23 前掲報告書、1 頁。
- 24 Tanaka, S. “TOKKATSU Plus in Egypt—Extending the TOKKATSU Concept—,” in Tsuneyoshi et al. 2019. op. cit. pp.225-250.
- 25 op. cit.p.228 の注 III。
- 26 杉田洋「エジプトでの TOKKATSU の現状と可能性」『日本特別活動学会紀要』第 26 号、2018 年、1-7 頁。
- 27 外務省「エジプト・日本教育パートナーシップ(EJEP)エジプトの若者の能力強化ー日本式教育の導入ー」<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000136266.pdf>
- 28 同上、2 頁および 3 頁。
- 29 外務省「エジプトに対する円借款「人材育成計画（エジプト・日本教育パートナーシップ）」に関する書簡の交換」
https://www.mofa.go.jp/mofaj/press/release/press4_004565.html
- 30 外務省「エジプトに対する円借款に関する書簡の交換」
https://www.mofa.go.jp/mofaj/press/release/press4_005692.html
- 31 エジプトの学校は 9 月が新年度であるため、2018 年度は 2018 年 9 月から 2019 年 8 月までを指す。
- 32 政府広報オンライン「エジプトに広がる『特活』」（2019 年 7 月）。https://www.gov-online.go.jp/eng/publicity/book/hlj/html/201907/201907_04_jp.html
- 33 エジプトの文部科学省に当たる行政組織 MOETE は、新カリキュラムにおいて、少なくとも小学校高学年までの段階で特別活動を導入する方針を表明している。事業完了報告書、68 頁。
- 34 Tanaka op. cit.p.234.

-
- 35 事業完了報告書、29 頁。
- 36 事業完了報告書、75 頁。
- 37 事業完了報告書、11～12 頁。杉田洋（2018 年）前掲論文の 6 頁には、合意形成の仕方の第 1 段階から第 5 段階までのすべてが紹介されている。
- 38 事業完了報告書、4 頁。
- 39 事業完了報告書、45－52 頁。
- 40 事業完了報告書、4・32 頁。
- 41 脇田哲郎「エジプトの日本式学校（EJS）における TOKKATSU 導入の現状と課題 -TOKKATSU セミナーと授業研究会、保護者セミナーを通して-」『福岡教育大学大学院教職実践専攻年報』第 10 号、2020 年、103-110 頁。
- 42 3 つの講演会とは、杉田洋「エジプトにおける TOKKATSU PLUS の展開」『海外における“日本式”教育モデル』2016 年 12 月 10 日（東京大学）、杉田洋「エジプトで受け入れられた日本式 TOKKATSU -今後の海外展開の課題と可能性-」『京都大学大学院教育学研究科 2020 レクチャーシリーズ』第 8 回（2021 年 2 月 19 日）、杉田洋「エジプトにおける TOKKATSU の新たな展開」『日本特別活動学会・特活カフェ』（2021 年 12 月 12 日）である。
- 43 エジプトの日直は、プリントの配付や回収、照明のオン・オフなどの仕事を担当する。男女一人ずつで、王冠風の帽子をかぶる。JICA,mundi（2019 年 4 月号）、前掲資料より。
- 44 インタビューは 2021 年 11 月 13 日に Zoom を用いたオンライン形式で実施した。
- 45 中島悠介「エジプトにおける“特別活動”を通じた日本式教育の導入と課題に関する考察：現地報道を手がかりに」大阪大谷大学教育学会『教育研究』43 号、2017 年、47-55 頁。
- 46 事業完了報告書、27 頁。
- 47 事業完了報告書、27・59 頁。
- 48 杉田洋 2018 年、前掲論文、4 頁。
- 49 杉田洋『日本特別活動学会・特活カフェ』（前掲講演会）資料より。
- 50 中岡裕策『エジプトにおける特別活動を中心とする日本型教育の導入と受容に関する研究』（東京大学大学院新領域創成科学研究科修士論文）2020 年、23 頁。
- 51 事業完了報告書、59 頁。
- 52 中岡裕策、前掲論文、24 頁。
- 53 中岡裕策、前掲論文、25-27 頁。
- 54 アインシャムス大学の准教授である Ibrahim Farag 氏が「日本の教育モデルは間違いなく親や子どもの批判にさらされるだろう。なぜなら、活動の中には子どもが自分たちで学校を掃除することも含まれているからだ。エジプトでは、用務員がゴミを集める代わりに、生徒が学校を掃除することはほとんどない。このような活動を受け入れない人もいるだろう」と述べている（Menna A. Farouk.“Egypt Turns to Japanese Model to Reform Education.”Al-Monitor. [http : //www.al-monitor.com/pulse/originals/2017/02/egypt-japanese-model-education-reform.html#ixzz4j3Fasj1t](http://www.al-monitor.com/pulse/originals/2017/02/egypt-japanese-model-education-reform.html#ixzz4j3Fasj1t)）。また、EJS の副校長によると、「エジプトでは掃除は社会階層の低い人の仕事とされ、保護者の間に最初は多少の戸惑いもあった」ものの、学校での掃除を経験することで「場所や

モノへの愛着が子ども達に生まれ、家の中でも整理整頓や掃除をするようになったそうです。その様子を動画で送ってくれる保護者もいました」と子どもの態度や行動が変わったと述べている。(JICA「“日本式教育”で、子どもたちが変わる！エジプト」*mundi* 2019年4月号より)

https://www.jica.go.jp/publication/mundi/1904/201904_03_01.html)

- 55 中島、前掲論文。
- 56 事業完了報告書、29頁。
- 57 中岡、前掲論文、33頁。
- 58 Tanaka., op. cit.p.241.
- 59 杉田洋『日本特別活動特活カフェ』資料より。
- 60 佐藤学『学びの共同体の挑戦：改革の現在』小学館、2018年
- 61 Miharja 等は、その論文のなかで「授業研究を取り入れて学習と学校の改革を実施するうえで、障壁となるのが子ども達の協働スキルの欠如である」(筆者翻訳)と述べている。Miharja. et al.” Tokkatsu: Initiating students’ collaborative activities in lesson study piloting school” *Jurnal Pendidikan Progresif*, Vol.10, No.1 ,2020, pp. 63-72.
- 62 <https://globaledumulti.jimdofree.com/>の「インドネシアでの展開」。
- 63 歴史については上記ウェブサイトの「インドネシアでの展開」を参考にした。
- 64 ジャワ島にある都市。首都ジャカルタから東南 150 キロのところにある。
- 65 ジャワ島の東側にある都市。
- 66 Miharja, et al., op. cit. pp. 63-72.
- 67 草薨佳奈子「インドネシアの人格教育と日本の特別活動への関心ーバンドン市における小学校の実践を事例にー」東京大学大学院教育学研究科附属学校教育高度化・効果検証センター 研究紀要(4), 2019年, 127-134頁。
- 68 Tatang Suratno ,Teacher learning of holistic education in Indonesia: A holographic view,in the presentation of Tokkatsu Symposium WALs 2022.
- 69 草薨佳奈子・タタン・スラトノ、前掲論文。
- 70 Tatang Suratno、前掲発表資料より。
- 71 草薨佳奈子・タタン・スラトノ、前掲論文。
- 72 草薨佳奈子、前掲論文、2019年、132頁。
- 73 國學院大学教授の杉田洋氏は平成 27 年～28 年(2015 年～2016 年)にモンゴル教育大学に客員教授として招聘され TOKKATSU の導入に着手していたものの、政権が変わったことで、モンゴルでの仕事は立ち消えとなったと語っている。
- 74 オルホン県エルデネット。首都のウランバートルから北西に 240 キロのところにあるモンゴル国第二の都市。
- 75 小川順弘「モンゴルにおける日本型教育 TOKKATSU の展開の現状と可能性：モンゴル第二の都市エルデネットを中心として」文京学院大学教職研究論集、12 号、2021 年、31-42 頁。
- 76 インタビューは 2020 年 12 月 15 日に Zoom を用いたオンライン形式で実施した。
- 77 (株)パデコの専門職員の瀬戸口暢浩氏からの情報提供による(2022 年 9 月 12 日現在の情報)。

⁷⁸ 橋本は、教育には「教える側と教えられる側」という両者の間に非対称性があり、さらに教育移転においては「与える側と与えられる側」という非対称性も加わり、教育の海外展開は二重の非対称性を持つことになり、文化的帝国主義、あるいは教育の植民地化に通じると批判する。そして海外展開においては、上記の事実を心にとめ、「日本式教育」を善ととらえて発信するのではなく、失敗事例やネガティブな性格についても付帯させて紹介することが必要だと述べている。橋本憲幸「国際教育開発論の思想課題と批判様式—文化帝国主義と新自由主義の理論的超克—」『教育学研究』86 巻 4 号、2019 年、461-472 頁。

参考文献

- 独立行政法人国際協力機構（JICA）・株式会社パデコ・株式会社国際開発センター編（2021）『エジプト国学びの質向上のための環境整備プロジェクト事業完了報告書』。
- 橋本憲幸（2019）「国際教育開発論の思想課題と批判様式—文化帝国主義と新自由主義の理論的超克—」『教育学研究』第 86 巻第 4 号、461-472 頁。
- 林尚示(監修)（2018）『DVD で見る小学校の特別活動—東京都八王子市立式分方小学校のとりくみ』サン・エジュケーショナル（新宿スタジオ作品 DVD）
- 河本愛子（2015）「中学校教師の学校行事における関わりの質的検討—集団社会化理論の視座から—」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第 55 号、217-226 頁。
- 国立教育政策研究所（2002）『道徳・特別活動カリキュラムの改善に関する研究—諸外国の動向—』
- 国立教育政策研究所（2004）『道徳・特別活動カリキュラムの改善に関する研究—諸外国の動向（2）—』
- 草薨佳奈子（2019）「インドネシアの人格教育と日本の特別活動への関心—バンドン市における小学校の実践を事例に—」東京大学大学院教育学研究科附属学校教育高度化・効果検証センター 研究紀要（4）、127-134 頁。
- 草薨佳奈子・タタン・スラトノ（2020）「子どもの学びを中心とした授業研究と学びの共同体づくり—インドネシアY学園における特別活動を通じた教師の同僚性構築の試み—」『東京未来大学研究紀要』14 号、63-68 頁。
- 京免徹雄（2019）「国際的視野からみた中学校『学級活動』の特色—フランスの『学級生活の時間』との比較を通して—」『日本特別活動学会紀要』第 27 号、29-38 頁。
- 京免徹雄（2021）「アメリカ人研究者からみた日本の特別活動の特質—日本型教育モデルの発信を視野に入れて—」『日本特別活動学会紀要』第 29 号、41-50 頁。
- Kyomen, T. (2022) Agency Development to Promote Global Citizenship via Tokkatsu: How Student Councils Can Alter School Rules, *Journal of Southeast Asian Education*, Issue 1, pp.9-22.
- Leadbeater, C. (2017). *Student agency: Learning to make a difference*. Center for Strategic Education. (Retrieved from <https://fusecontent.education.vic.gov.au/68349a5d-6c79-4662-a395-bceec4293eae/Charles%20Leadbeater-Seminar%20Series%20269-December2017-REV-Secure.pdf>)
- Miharja. et.al. (2020) ” Tokkatsu: Initiating students’ collaborative activities in

-
- lesson study piloting school” ,*Jurnal Pendidikan Progresif*; Vol 10, No 1, pp. 63-72.
- 文部科学省と国立教育政策研究所教育課程研究センター（2019）『特別活動指導資料 みんなでよりよい学級・学校生活を作る特別活動 小学校編』文溪堂.
- 中島悠介（2017）「エジプトにおける“特別活動”を通じた日本式教育の導入と課題に関する考察：現地報道を手がかりに」大阪大谷大学教育学会『教育研究』43号、47-55頁。
- 中岡裕策（2020）『エジプトにおける特別活動を中心とする日本型教育の導入と受容に関する研究』（東京大学大学院新領域創成科学研究科修士論文）、23頁。
- OECD（2010）. *The nature of learning. Using research to inspire practice*. 立田慶裕・平沢安政監訳『学習の本質』明石書店
- OECD（2015）. *Skills for social progress*. 無藤隆・秋田喜代美監訳『社会情動的スキルー学びに向かう力』明石書店
- OECD（2018）. *Education policy in Japan: Building bridges towards 2030, Reviews of national policies for education*.
- OECD（2019）. *OECD Future of education and skills 2030. OECD learning compass 2030: A series of concept notes*. (Retrieved from https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf)
- OECD（2021）. *The Future We Want: Well-being 2030*. (Retrieved from <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/well-being/> December 2, 2021)
- OECD（2021）. 「より良い暮らし指標 (Better Life Index: BLI)について」 (Retrieved from <https://www.oecd.org/tokyo/statistics/aboutbli.htm> December 2, 2021)
- OECD（2021）. Community: Better Life Index. (Retrieved from <https://www.oecdbetterlifeindex.org/topics/community/> December 2, 2021)
- OECD（2020）. How's Life?（2020年版 日本に関する資料（日本語）） (Retrieved from <http://www.oecd.org/statistics/Better-Life-Initiative-country-note-Japan-in-Japanese.pdf>)
- 沖原豊、二宮皓、石井均、養祖京子、米村佳樹、岡本恭枝、大塚豊、川地洋一、西村重夫（1977）「各国の学校掃除に関する比較研究」『日本比較教育学会紀要』第3号、37-46頁。
- 小川順弘（2021）「モンゴルにおける日本型教育 TOKKATSU の展開の現状と可能性：モンゴル第二の都市エルデネットを中心として」文京学院大学教職研究論集、12号、31-42頁。
- 佐藤学（2018）『学びの共同体の挑戦：改革の現在』小学館
- 白井俊（2020）. 『OECD Education 2030 プロジェクトが描く教育の未来 エージェンシー、資質・能力とカリキュラム』ミネルヴァ書房.
- 添田晴雄（2019）『文字と音声の比較教育文化史研究』東進堂。
- 杉田洋（2018）「エジプトでの TOKKATSU の現状と可能性」『日本特別活動学会紀要』第26号、1-7頁。
- Tatang Suratno（2022）, *Teacher learning of holistic education in Indonesia: A*

holographic view, in the presentation of Tokkatsu Symposium WALs.

恒吉僚子、高橋史子、草薨佳奈子（2016）「国際化モデルとしての日本モデルの可能性や課題」、シンポジウム「海外における『日本式』教育モデル」、東京大学福武ホール。

Tsuneyoshi, R., Sugita, H., Kusanagi, K., & Takahashi, F. (2019) *Tokkatsu: The Japanese educational model of holistic education*. Singapore: World Scientific.

Tsuneyoshi, R., Kusanagi, K., & Takahashi, F. (2017) Cleaning as Part of TOKKATSU: School Cleaning Japanese Style, 『東京大学大学院教育学研究科付属学校教育高度化センター研究紀要』2号、pp.138-149。

山田真紀（1999）『『学校行事』研究のレビューと今後の課題－教育社会学の視点から』『日本特別活動学会紀要』第7号、90-102頁。

山田真紀（2000）「競争的行事における活動の編成形態とその機能」『日本特別活動学会紀要』第8号、46-58頁。

山田真紀（2021）「日本の学校教育を海外に紹介する文献において特別活動はどう描かれてきたか」『椋山女学園大学論集（社会科学編）』第52号、119-128頁。

吉田正晴、二宮皓、福伊智、猪崎誠也、藤井貴道、佐々木司、渡辺雅弘、石田憲一（1993）『『特別活動』に関する国際調査』『比較教育学研究』第19号、37-46頁。

吉見俊哉（1999）「ネーションの儀礼としての運動会」吉見俊哉、白旗洋三郎、平田宗史、木村吉次、入江克己、紙透雅子『運動会と近代』青弓社、8-53頁。

脇田哲郎（2020）「エジプトの日本式学校（EJS）における TOKKATSU 導入の現状と課-TOKKATSU セミナーと授業研究会，保護者セミナーを通して-」『福岡教育大学大学院教職実践専攻年報』第10号、103-110頁。

※ 第1節の各国の教科外活動に関する参考文献は、表3-2～3-11に記載した。

※ 第2節で分析対象とした文献は、表3-14に掲載した。

第4章

開かれた特別活動の研究と実践に向けて

本章では、特別活動の研究者・実践者が特別活動の未来、および特別活動がつくる学校の未来をどのように捉えているのか分析した上で、その結果もふまえながら、開かれた特別活動の研究と実践に向けた展望を示したい。

第1節 今後求められる特別活動の研究と実践

本節では、日本特別活動学会創立30周年記念大会の第Ⅱ部「みんなで話し合う特別活動の未来」で行われた意見交流の内容について分析する。第Ⅱ部では、第Ⅰ部の基調報告（本節の第1章～第3章に相当）を受けて、参加者が50分の意見交換と議論の共有を行なった。意見交換では、Zoom ミーティングのブレイクアウト・ルームで各4～5人のグループ計15組に分かれて話し合い、その内容をオンラインツール「Padlet」に記録した。そのうえで、各グループの意見交換の内容を発表して共有した。意見交換のテーマは、今後の特別活動の実践と研究についてである。各グループで主に議論された内容を、表4-1にまとめた。

以下では、各グループで議論された内容について、特別活動の実践、特別活動の研究、その他特別活動に関する意見の3つのカテゴリに分け、議論の特徴について考察する。なお、「Padlet」にて共有された各グループの記録を基にしているため、取り上げる内容は各グループの議論の概略にとどまり、詳細な意見や議論については含まれないことをご承知願いたい。

1. 特別活動の実践に関する意見

特別活動の実践に関する意見は、主に特別活動の指導に関するものと、特別活動に関わる教師・学校組織に関するものに分けられる。

(1) 特別活動の指導

特別活動の指導に関しては、活動の軸となるものについて、「楽しさ」が多くあげられていた。グループ4では、特別活動は「内容がアクティブ」なので「楽しい、生きがいを感じる」ことが大事であるという意見があった。また、特別活動への教師の関心が低いという問題に絡めて、「教師も特別活動を楽しめるとよい」という意見が示され、特別活動が楽しくあることが重要であるという共通認識に至った。一方でグループ13では、「子どもは子どもの論理で、教師は腹の中で育てたい力をもって実施していく」こと、「子どもの楽しみたいという思いを大事にしながら、教師は腹にある本質をもって行う」ことが必要として、「子どもの論理」と教師の論理を分けている。「子どもの論理」として「楽しさ」をあげているグループ11でも、「『遊び』を通して学ぶ発想」も必要だという意見があっ

表 4-1 各グループで主に話し合われた内容（1～15はグループ番号）

	(1) 実践	(2) 研究	(3) その他
1	特別活動指導員の育成	外国の実践から学ぶ	
2		「特別活動学」の確立/ 理論・実践の橋渡し	
3	学校の組織的取組み/ ICT 機器の活用		
4	生徒会を軸とする活動/ 教師含め特別活動を楽しむ こと		
5	楽しさや自治が軸の活動		
6		教師研究/ 排除を生まない環境	
7		特別活動の理念の確立/ 特別活動の指導法の確立	
8	小中高をつなげる/ 中学校特別活動の活性化		
9		周辺に位置する子どもと特別 活動の在り方	「特別活動」イメー ジを変えたい
10	自治という観点	特別活動の意義・目的の明確 化	
11	「遊び」の要素		「特別活動」の枠に とらわれない
12	特別活動に対する教師の理 解/ 生徒会・学校行事からはじ める		
13	子どもにとっての楽しさと 教師にとっての目的の両方		
14	学校の自律性の拡大		「特別活動」の枠の 必要性について
15	特別活動の本来の目的を伝 える教師教育		

た。特別活動が教科の学習とは異なる自主的・自発的な活動であり、児童生徒が自分たちの「生活づくり」を行っていく活動であるため、児童生徒の興味・関心や「楽しさ」という点が重視されていると考えられる。

このように特別活動の指導において「楽しさ」が重要とされた一方で、目的を意識することの重要性も多く挙げられていた。グループ 14 では、「感動・汗をかくといったところを入り口にすると、目的が軽視される」ため、「見方・考え方の部分から特別活動を考えなければならない」という意見があり、教師の論理として楽しさより何を育てたいかを意識するべきだとされていた。また、グループ 10 では、学級会が「お楽しみ会」化しているという問題が取り上げられ、「どのような力をつけたいか明確になっていないと、ただの「お楽しみ会」をやっているだけに見えてしまう」ため、「最低限、何のためにやるのか

を知っておく必要がある」という意見が出された。教師が目的を意識することが、単なる「お楽しみ会」にならないために必要であるといえる。また後述するが、特別活動で何を育てるかを知る必要があるということは同時に、特別活動が何を育てるものなのかを研究を通して明らかにしていく必要があるということである。

特別活動において、「自治」等を軸に活動を行うという点も議論された。グループ 10 では、特別活動の意義について議論され、「特別活動の特質としての自治的活動ということ」を大切にして、実践していきたい」と締め括られている。グループ 5 でも、未来の特別活動キーワードとして「自治」「楽しさと自治」が挙げられており、特別活動の軸としての「自治」が注目されていた。このように自治は教科とは異なる、「なすことによって学ぶ」活動である特別活動特有の原理であるといえるだろう。

以上のような特別活動を貫く原理以外には、特別活動の実践における ICT の活用について多く触れられていた。特別活動に ICT を活用できるかが論点になったグループ 3 では、現在は使うことが目標になっていて、どう使うかが十分に検討されていないという問題意識が提示されている。また、グループ 8 でも、コロナ禍の全校集会においてタブレットが活用されていることが紹介されたが、学校間の差も大きいことが問題として取り上げられた。現在、特別活動における ICT 活用は試行錯誤の段階であり、関心は高まっているものの、活用の方向性を見出すことが今後の課題であるといえる。

(2) 特別活動に関わる教師・学校組織

特別活動に関わる教師や学校の現状に関して、さまざまな課題が挙げられた。グループ 6 では、「学活をしない雰囲気」など、現場では特別活動、特に学級活動に対して消極的な現状があるという。また、グループ 4 でも「生徒会活動を学ぶ機会が現場では皆無」であるという問題意識が提出され、その発言に対して「教師にとって特別活動が魅力的でなくなっているのだろうか」という反応があった。ほかにもコロナ禍で「先輩から後輩への伝承の喪失」(グループ 1) などが起きているという指摘もあった。このように、特別活動に力を入れる現場教師の認識として、教師が特別活動について学ぶ機会が十分でないこと、その結果教師が特別活動の意義や重要性を十分に理解していないことがあるようである。

以上のような現状認識のもと、教師が特別活動を学ぶ場の必要性について意見が多く交わされた。グループ 6 では、教師の研究・研修環境を一体的に形成することが重要であり、そのためにも教師研究が重要になるという意見が挙げられた。このように特別活動研究の課題に結び付けられる意見があった一方で、現場の改善案も多く出された。若い教師が特別活動を学ぶ場がなく特別活動を十分に理解していないという問題意識から、特別活動指導員を配置すること(グループ 1) や、「特別活動という枠組み」を学ぶ場を設けること(グループ 11) などが提案された。このように、教師間での伝達という形を含め、特別活動を学ぶ機会が必要であるとの認識が共有された。一方で、特別活動にも関心がある「隠れ特別活動」の教師はたくさんいるという見解もある(グループ 4)。しかしそういった教師ほど役割が多すぎて、そのことを外に出しづらい現状があるとしている。教師の多忙さが課題となる中で特別活動の実践を向上させるには、教師の仕事全体の負担を軽減していくことが必要になるだろう。

また、特別活動を実践していくために、学校の組織的な取り組みが必要であるという意

見もあがった。現状の問題として、「特別活動主任は若い人に任せられ気味で、そうなる
と前年度踏襲であまり面白いことにならない」といった意見があり、特別活動主任が具
体的な例を提示していく必要があるという指摘がなされた（グループ 3）。また、グループ
14 では、特色化が必要という理由から、学校の主体性を重視して様々な活動を選択制に
してはどうかという提案がされた。

その他の論点として、コロナ禍での取り組みの変化について議論になった。グループ 1
では、小学校より中学校で変化があり、特に学年で動くことがなくなって学級単位の活動
が増加したことなどが指摘された。

2. 特別活動の研究に関する意見

特別活動の研究に関する意見としては、実践に関する意見に比べると議論された内容は
少ないものの、特別活動の意義および理念に関すること、実践の方法論や教師・学校組織
に焦点を当てた研究に関すること、「特別活動学」の確立に関すること、に分けられる。

（1）特別活動の意義および理念

まず、特別活動の意義や理念について明確化するための研究が必要であるという意見が
挙がっている。グループ 10 では、特別活動の意義が何であるのかについては議論がなさ
れ、グループ 12 でも何のために特別活動をやっているのか「細かすぎてわからなくなる
ことがある」と指摘されている。またグループ 14 では、実践においては「感動・汗をかく」
ことではなく、何のための特別活動かを重視することが必要であるという意見が出され、
その上で「どんな集団や社会の形成者なのか、特別活動の目標には書いていない」という
指摘がなされた。つまり、教師が特別活動について学ぶ以前に、特別活動の理念等がは
っきりしていないという問題がある。グループ 7 でも、特別活動における理念が時代によ
って変わっていることが話題となり、最近はキャリア教育が叫ばれるなど以前と異なっ
ていることが示された。議論を踏まえ、特別活動の指導法の授業を行う上でも「特別活動の本
質」を研究していかなければならない、とまとめられている。特別活動には「なすこと
によって学ぶ」という特質があるが、一方で特別活動の思想や理念に関する研究が少ない
ことが第 1 章でも指摘がされており、理念を明確にしていくための研究が、今後重要にな
てくると考えられる。

（2）特別活動の方法論や教師・学校組織に焦点を当てた研究

特別活動の現場に焦点を当てた研究に関する意見としては、排除、あるいは周辺化され
た子どもとの特別活動の関係に関するものが多かった。グループ 9 では「今後の研究」に
必要なものとして、以下のようなものを挙げている。

- ・不登校の子どもへのアプローチや特別活動的なアプローチを知りたい。
- ・特別支援教育における特別活動の在り方
- ・特別活動と特別支援教育（自立活動）の兼ね合いを明確化したい
- ・ICT を使った係活動の在り方、係活動の意義
- ・学校不適應の児童の受入れモデルを、特別活動で示せないか
- ・学級活動において、学級がどうなるかとともに、個々人がどうなるか、自己実現

- ができていないか、児童がどう感じているか、という観点に立つ研究が必要
- ・集団の変容とともに個の変容をとらえていく視点が大切
- ・質的な研究の充実

ここでは、「不登校」「特別支援教育」「学校不適應」といった周辺化されている児童生徒における特別活動の役割について注目されている。日本特別活動学会の2022年度第2回研究会のテーマは、「特別活動を中核に据えたインクルーシブな学級づくり」であり、特別活動と特別支援教育という2つの分野に焦点を当てている。このように、不登校など周辺化された子どもを特別活動を通してどう学級に包摂するか、という問題や、特別支援学校・学級における特別活動の在り方について、今後の研究が期待されている。

(3) 「特別活動学」の確立

その他、特別活動の研究全般に関わることとして、「特別活動学」を確立する必要があるという意見が出された。グループ1ではこれまで「特別活動学」がなかったことが「学術論文の審査や学会賞の審査において、コンセンサスのある基準が定められない原因となっている」として、特別活動学を「学際的の学問」として成立させていくことが大切、という意見が挙げられた。特別活動学は、単一の学問分野ではなく複数の学問分野によって構成される総合科学であるという性格を強く持っており、その多義性から特別活動学の基盤となる論理を構築する必要があるとされている(安井, 2019)。今後、「特別活動学」として研究や実践を体系化していくことが求められるであろう。

3. その他特別活動に関する意見

以上で述べたような特別活動における実践・研究に関する意見以外にも、特別活動に関する様々な意見が交わされた。

(1) 「特別活動」のイメージ

複数のグループにおいて「特別活動」という語、あるいは特別活動という枠組みを用いることに伴うメリットやデメリットに関する意見が交わされた。まず、「特別活動」という語を用いることで、その語に付随するイメージによって活動内容が限定される可能性が示されている。グループ11では教科か、教科外かという枠で活動を縛るのではなく、その枠を外してもよいのではないかという提案がされている。またグループ14でも、「個々のメンバーが自分の視点で特別活動を定義すると、多様な視点が失われてしまう」という懸念が示され、「特別活動」という言葉を用いずに議論することが大切であるという意見が出された。グループ9でも、特別活動に対するイメージが「崇高なもの」という感覚があったり、良い実践には「感動」がついてくるという前提があったりすることが、息苦しさにつながっているという認識が共有された。このように「特別活動」という語に付随する固定的なイメージが、教師の実践に対する障害となることへの懸念が多く示されている。

一方で「特別活動」というまとまりを重視すべきであるという意見もあった。「特別活動」という言葉を用いずに議論すべきという意見があったグループ14では、「多様な教科外活動に特別活動という言葉が当てられたことで、まとまりができた」として反論が出されており、特別活動という言葉を定着させることが必要だと指摘されている。また、特別

活動の実践を知らない世代には、特別活動という枠組みを学ぶ場が大切ではないかという指摘もある（グループ 11）。最新の学習指導要領では、特別活動の指導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 つが示されているが（文部科学省 2018a；文部科学省 2018b）、このように教育活動としての共通の方向性を意識することには、意義がある。

以上の議論は、現在の「特別活動」の固定化されたイメージを解体し、新たな「特別活動」のイメージを作り上げることの必要性を示唆している。

（2）特別活動の国際化について

一部のグループでは、国際的な視点を持って議論が行われていた。グループ 1 では、外国の実践から特別活動の本質を学び、マイナス面を含めて視野を広げる必要があるという意見が出された。またグループ 2 でも、海外から特別活動への関心が高まっている今、学会を国際化していく必要があるという見解が示された。特別活動はエジプトなど海外に輸出され、ローマ字の Tokkatsu として世界に浸透しつつある（杉田 2019）。Tokkatsu を発信しつつ、海外の活動から学んで日本の特別活動を相対化するためにも、国際的な視点の重要性が高まっている。

4. 小括

30 周年記念集会における意見交流から、今後の特別活動の実践および研究のあり方を構想する上での、様々な視点が導出された。教師が組織的に特別活動を学ぶ場の必要性や、特別活動の実践において楽しさと教育目的の双方が重視されるべきであるといった点は、特に重要である。

さらに、多様な活動を含んだ特別活動における「軸」のようなものの必要性が再確認された。それは実践に関していえば、実践において目的を意識すべきであり、研究に関していえば、実践において意識される目的や理念を明確化しなければならないということである。特別活動が何を目指し、どのようにして児童生徒の人間形成に寄与するのかを明らかにしていくことが、多様な活動を行っていく中での「軸」として今後重要になってくるのではないだろうか。

（第 4 章第 1 節担当 相庭貴行）

第 2 節 まとめ

本書の副題である「開かれた」研究と実践とは、具体的には 3 つの含意を意図している。第 1 に、特別活動の意義を十分に理解していない人、あるいはその価値を認めない人とも対話をしていくということである。第 2 に、Tokkatsu のグローバル化・国際化である。第 3 に、専門学会である日本特別活動学会を、非会員も含めた研究者・実践者に開かれた議論の場にしていくことである。もっとも、本書を読み進め中で、この 3 つとは異なる新たな視点を見出した読者もいるかもしれない。いずれにしても本書では、開かれた特別活動

の研究・実践の課題と可能性について「未来志向」をキーワードに論じてきた。

第1章「日本における特別活動研究の成果と課題・今後の展望」では、学会が発足して30年間の特別活動に関する学術研究の成果を明らかにすると同時に、研究課題を浮き彫りにし、これからの研究のあり方を提案した。その結果、学会内部の研究は量的調査が多く、今後は質的研究の充実も求められることが明らかになった。また、特別活動が教師の成長にどのようにつながっているのかも十分に解明されていない。学校現場での研究については、連続性の欠如、不確定性、現在バイアスといった困難や、不安定な研究・研修体制といった問題が示された。これらを乗り越えるためには、特別活動に対する批判的検討もふまえて、実践に活用できるような理論を構築していくことが必要となる。

第2章「学校現場における特別活動実践の成果と課題の調査」では、1995年度と2014年度の「特別活動の改善に関する調査」を引き継いで実施した新たな調査の結果を分析した。小学校においては、「人間関係を形成する力」、「協調性・他者と協力すること・チームワーク」等を児童が身に付けたと実感している教師が多かった一方で、「校内での特別活動に関する共有化・共通理解の難しさ」が課題として示された。中学校では、「特別活動の実践が十分行なわれるようになってきている」、「特別活動についての教師の指導力が低下していない」と実感している教師が増加した一方で、小学校同様に「共有化・共通理解」の難しさが浮き彫りとなった。さらに高等学校では、「学校行事で目指す生徒像は多様化している」などの傾向が明らかになった。

第3章「世界に開かれた特別活動の未来」では、グローバルな視点から特別活動の成果と課題を導出し、その意義を再確認するとともに、さらなる発展に向けた方策について検討した。国際的にみた特別活動の到達点として①集団形成・関係形成・秩序維持、②活動の中での社会情動的な能力育成・諸価値の内面化、③生活指導を基盤とする学力形成、の3つがあげられる。一方で、活動コミュニティが社会に開かれているか、社会を変革する力を育てているか、多様な選択の中で協働が実現しているか、といった点は課題として残されているといえよう。

第4章では、日本特別活動学会創立30周年記念大会で行われた「みんなで話し合う特別活動の未来」の議論内容を分析した。その結果、遊びと学びの双方を追求すること、教師が組織的に特別活動を学ぶ場の重要性、さらには研究においても実践においても、多彩な活動を含んだ特別活動の「軸」明確化することが、今後の特別活動の研究と実践に求められていることが示唆された。

以上から明らかになったのは、個人と社会の Well-being を両立させる、平等でホリスティックな学校教育において、特別活動が重要な役割を果たしていることである。だからこそ、特別活動という領域のみを研究するのではなく、特別活動を切り口（視点）にして、学校教育と教師教育の在り方を追究する必要がある。また、国内的・国際的な視点から、クリティカルな考察を展開し、課題の克服を目指すべきであろう。これらを率先して行い、研究成果をもとに政策を牽引し、実践を支援することこそ、日本特別活動学会の役割である。そのためには、研究者や実践者など多様な会員のニーズに応える開かれた学会運営を行うこと、特別活動関連団体と緊張ある協働関係を強化し、他学会との連携を進展させること、さらにグローバルな研究・実践を推進することが期待される。

参考文献

- 杉田洋 (2019) 「特別活動 tokkatsu の国際化の動向」日本特別活動学会編『三訂 キーワードで拓く新しい特別活動 平成 29 年版・30 年版学習指導要領対応』東洋館出版社、136-137 頁
- 文部科学省 (2018a) 『小学校学習指導要領(平成 29 年度告示)解説 特別活動編』東洋館出版社
- 文部科学省 (2018b) 『中学校学習指導要領(平成 29 年度告示)解説 特別活動編』東山書房
- 安井一郎 (2019) 「学問としての特別活動 (特別活動学)」日本特別活動学会編、前掲書、120-121 頁

おわりに

日本特別活動学会創立 30 周年記念集会「特別活動がつくる学校の未来—開かれた研究と実践に向けて—」の内容をまとめた報告書が完成し、会員の皆様、また、特別活動の研究と実践に興味関心を持っていらっしゃる多くの方々に、本学会の 30 年にわたる研究成果を知っていただく貴重な財産が公開されました。同じく、本学会のホームページに掲載されている「日本特別活動学会 創立 30 周年記念誌 学会活動の記録 (2011 年～2021 年)」と合わせて、お読みいただきたいと思います。

記念集会の実行委員長を務められた京免徹雄会員は、本報告書の「はじめに」で、「集会では『未来志向』をキーワードに、本学会がこれまでに蓄積してきた研究・実践の『財産』を最大限に活用しつつ、特別活動を通してどのような学校教育を創造できるのか、そのために本学会が今後 10 年間に果たすべき役割とは何かについて考えた。」と述べています。そして、その内容をまとめた本報告書には、「特別活動の不易と流行の両方に目を向けていくこと」、「学問としての特別活動の在り方について考えること」、「研究と実践、研究者と実践者の関係について検討すること」の 3 点を踏まえ、「特別活動の未来を展望し、特別活動を通してどのような学校教育を創造できるのか、また創造しなくてはならないのか、その際に教師に何が求められるのか」ということについて、24 名の論考が集録されています。まさに、日本特別活動学会の過去を振り返り、現在を見つめ、未来を見通す格好の場となりました。京免実行委員長を初めとする記念集会の実行委員の方々、本報告書の執筆者の方々、そして、本学会の 30 年を創り上げてこられたすべての会員の方々のご尽力に、改めて感謝申し上げます。

さて、コロナ禍での学校教育も 4 年目を迎え、with コロナとしての学びの在り方が問われています。特別活動も当然、その中で、これまでの在り方の問い直しが行われています。これまで対面による子どもたち同士の直接的な触れ合いや関係を基盤としてきた特別活動ですが、コロナ禍でのオンライン、非接触による活動が対面による活動の代替・補填ではない、特別活動の新たな学びの可能性を提起しています。そのヒントを本報告書に見ることができます。そのことを踏まえ、本学会の創立 40 周年に向けて、これからの 10 年間で、ICT を活用した対面とオンラインのハイブリッドな特別活動、対面では難しかった、あるいは対面ではできなかったことを ICT で可能とする特別活動、すなわち未来に開かれた特別活動を創り上げていきたいと思えます。

また、世界の国々で、日本の特別活動を各国の実情に合わせて再構築して展開する TOKKATSU が注目を集めています。日本独自の学校文化と思われてきた特別活動が外国にも受け入れられている。そのことを通して、改めて特別活動が生み出す日本の学校文化の特色を再評価することにつながっていきます。日本の特別活動と世界の TOKKATSU、その両者の共通性と異質性を比較検討することから、世界に開かれた特別活動を創り上げていきたいと思えます。

最後になりましたが、日本特別活動学会の会員各位、および関係者のますますのご発展とご活躍を祈念して、終わりの言葉とさせていただきます。

日本特別活動学会 会長 安井一郎

編者・執筆者一覧

編者

京免徹雄（筑波大学）【代表】

川本和孝（玉川大学）

長谷川祐介（大分大学）

執筆者

相庭貴行（筑波大学大学院生）【第4章第1節担当】

青木洋俊（川崎市教育委員会）【第2章第2節（第2・3項）担当】

秋山麗子（神戸松蔭女子学院大学）【第2章第2節（第1・3項）担当】

東 豊（赤穂市立御崎小学校）【第1章第3節（第2項）担当】

天野幸輔（名古屋学院大学）【第3章第5節（第4・5項）担当】

小原淳一（大阪市立大学）【第2章第4節（第2・3項）担当】

川本和孝（玉川大学）【第2章第1節、第3節（第1項）担当】

木内隆生（東京農業大学）【第2章第4節（第1・3項）担当】

京免徹雄（筑波大学）【はしがき、第3章第1節・第2節、第4章第2節担当】

清水弘美（八王子学園なかよし幼稚園）【第3章第4節担当】

下島泰子（お茶の水女子大学）【第3章第1節・第5節（第2・3項）担当】

田中光晴（文部科学省）【第1章第2節、第3章第1節担当】

中山さくら（玉川大学大学院）【第2章第2節（第1・3項）担当】

西野真由美（国立教育政策研究所）【第3章第1節・第5節（第6項）・第6節担当】

長谷川祐介（大分大学）【第1章第1節・第4節担当】

橋谷由紀（日本体育大学）【第2章第2節（第2・3項）担当】

林 尚示（東京学芸大学）【第3章第1節・第5節（第1・7・8・9項）担当】

林 幸克（明治大学）【第2章第3節第2項担当】

平野 修（尚絅大学）【第1章第3節第3項担当】

馮 楠（筑波大学大学院生）【第3章第1節担当】

藤井健人（大和市立桜丘小学校）【第2章第2節（第1・3項）担当】

安井一郎（獨協大学）【おわりに担当】

山田真紀（椛山女学園大学）【第3章第1節・第3節担当】

吉井貴彦（世田谷区立松沢小学校）【第2章第2節（第2・3項）担当】

脇田哲郎（福岡教育大学）【第1章第3節（第1項）担当】

特別活動がつくる学校の未来
— 開かれた研究と実践に向けて —

2023年2月28日 初版第1刷発行

編著者 京免徹雄・川本和孝・長谷川祐介
発行 日本特別活動学会
発行所 IPC出版センター
印刷所 株式会社いなもと印刷

ISBN978-4-901291-51-4 C3037 Printed in Japan