

令和 2 年度  
修士論文

特別活動領域の独自の存在意義に関する一考察  
—教育課程内での位置づけと教師の専門性との関連に着目して—

三重大学教育学研究科  
教育科学専攻 学校教育領域  
中神 彩夏  
(令和 3 年 2 月 15 日提出)

# 目次

第1章 はじめに.....	2
第1節 本研究の背景.....	2
第2節 問題意識.....	6
第3節 本研究の目的.....	9
第4節 本論文の構成.....	10
第2章 特別活動領域の輪郭と位置づけ.....	11
第1節 2017年度改訂版の特別活動領域.....	11
第2節 教科外指導に関する用語について.....	15
第1項 学習指導要領等における「学級経営」「生徒指導」.....	16
第2項 概念同士の関係性.....	19
第3項 領域としての特別活動.....	22
第3節 教育課程における特別活動領域の位置づけ.....	24
第1項 教科とは異質な領域であること.....	24
第2項 教科に収斂されない学習内容.....	26
第3章 教師の専門性における特別活動.....	29
第1節 特別活動の専門性.....	29
第1項 特別活動の学習過程について.....	29
第2項 特別活動の教材研究.....	32
第2節 教師の専門性における特別活動領域の位置づけ.....	34
第1項 教師の「省察」について.....	34
第2項 特別活動領域と「省察」.....	36
第4章 おわりに.....	39
引用参考文献.....	43
謝辞.....	47

# 第1章 はじめに

## 第1節 本研究の背景

「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どもの発達を目的とした日本式教育課程の基本的構成要素」。「教育活動全体で行われる人間形成において特に大きな役割を担い、「学級活動を通して、学級経営の充実を図りながら、学びに向かう集団の基盤を形成する」。これらはすべて、特別活動について述べられたものである。冒頭の出典であるエジプト・日本教育パートナーシップ<sup>1</sup>は、2016年にエジプトで日本の特別活動を推進していくことを取り決めたもので、関係者間で日本の「TOKKATSU」はこのようなものとして認識されていることが予想される。続く2つは小学校学習指導要領解説特別活動編からの引用<sup>2</sup>である。これらの説明は特別活動の意義に関する先行研究においてもみられる。ここから浮かび上がる特別活動像は、日本の学校教育にとって欠かせず、人間形成において大きな役割を果たす領域というものである。

一方で、実際の認識はどうであるか。残念ながら、先行研究では教育現場での特別活動への関心は決して高くはないことが度々指摘されてきた。河野洋子は、特別活動は学校教育において影が薄く、extra（付属物）として捉えられている現実を指摘し、その要因の一つとして教育関係者の意識の低さを強く批判している<sup>3</sup>。また、教職経験に関わらず実践知が蓄積されていない可能性が指摘されており、中村映子は先行研究や自身のフィールド調査を踏まえ、「やり方がまずわからない」という教員の声や、学級会が等閑視されている実態に危機感を示す<sup>4</sup>。教師の実践知継承においては初任時のメンタリングが重要であるが、特別活動の実践知継承に焦点を当てた長谷川は、特別活動に関して学校内外においてメンタリングが機能しているとは言い難いとしている<sup>5</sup>。これらのことから、現場では特別活動の専門性向上の大部分は各教師に委ねられており、それによって関心の度合いに差が生じている状況がうかがえる。

また、山口満は多くの教師が特別活動の教育的意義が大きいことを認めているにもかかわらず、実際には満足ができる指導を行うことが極めて難しいと認識している実態も指摘している<sup>6</sup>。これを踏まえると、必ずしも特別活動に意味を見出していないわけではなく、大切であることは理解しているが、そこから実践を発展させるための関心が相対的に低いのだと考えられる。これを本論文では「存在感が薄い」と表現している。

特別活動に関わる研究者たちは、この状況に何もアプローチしていないわけではない。むしろ、

---

<sup>1</sup> 外務省, 2016。

<sup>2</sup> 文部科学省, 2017, p. 24, p. 25。

<sup>3</sup> 河野 2016, p. 14。

<sup>4</sup> 中村 2018, pp. 130-131。

<sup>5</sup> 長谷川 2018, pp. 48-49。

<sup>6</sup> 山口 2001, p. 21。

日本特別活動学会によって特別活動の基本的な概念の共通理解は重要な課題とされてきた。学会が発足した 1992 年当時、特別活動の理念・内容・方法の明確化が課題として言及されている<sup>7</sup>。

「特別活動とはどのような領域なのか」を教職員の間に浸透させることが学会の使命で最も重要なものの一つに数えられていたと言える。

しかし、この課題は現在に至るまで依然として課題とされ続けている。節目ごとに学会の歩みを振り返った論考ではいずれも、実践研究は増加傾向であるが、特別活動の基本的な概念の構築や共通理解が得られてきたとは言い難いことが省みられている。

これらの指摘からは、特別活動領域には輪郭のあいまいさ、つかみにくさがあることが考えられる。この章の冒頭で引用したように、特別活動は日本の教育課程には欠かせないものとして語られているが、一方では現場において存在感が薄い領域でもあるのである。

国内では存在感が薄いと考えられる一方で、国際的に社会的・情緒的な資質・能力の育成が注目されているという文脈の中にあっては特別活動への注目は高いことが、特別活動の研究者によって指摘されている。恒吉僚子は TOKKATSU として国外へ特別活動を発信している。恒吉によれば、近年欧米からアジアの国々まで、二十一世紀型の教育は生涯学び続ける学習の主体としての、子どもの「多面的」「全面的」な成長を促すものだと言われている。つまり、知的面だけでなく、児童生徒の社会性、感情面などを含めた様々な側面での育成が、広義の教育の射程に入るべきだとされてきている。特別活動はこのような全人的な教育を公的なカリキュラムに組み込んで行うことを具体的に提示している点で先進性のあるものとして、国際的に評価される場所であるという<sup>8</sup>。

特別活動にあたるような活動を行う国はある。例えば、田中光晴はアジアでの特別活動を紹介している<sup>9</sup>。中国ではナショナルカリキュラムの一部である教科外活動として、総合実践活動がある。児童生徒の個性や自主性の育成という素質教育の理念を受けものとなっている。韓国では 2015 年版教育課程にて、「創意的体験活動」が新設された。この領域は、それまで教育課程にあった「創意的裁量活動」と「特別活動」を再編したもので、「自律活動」「サークル活動」「ボランティア活動」「進路活動」の 4 つから構成されている。また、シンガポールでは 3 年生以上に児童の関心に基づくコミュニティでの参加型学習や、クラブ活動に近い教科外活動の領域が近年の改革で正規のナショナルカリキュラムに位置付けられたという。その他、タイ、マレーシア、ベトナムなどの教科外活動が紹介されている。田中は、既存の教科では扱いきれない新しい「学力」

---

<sup>7</sup> 山口 1993, pp. 15-17, 大島 1993, pp. 11-14。

<sup>8</sup> 恒吉 2016, pp. 6-7, 2017, pp. 19-21。

<sup>9</sup> 田中 2019, pp. 133-135。

を育成する領域として教科外領域が注目されている点が、アジア諸国で共通すると述べた。山田真紀によれば、教科外活動を持たないと言われてきたヨーロッパ各国においても市民性や社会性の教育の場として、教科外活動が注目されるようになってきている。話し合い活動は、友達とトラブルが起きた時に暴力ではなく話し合いで解決させる力を身に付けさせるとともに、意思決定に積極的に参加する市民を育成する点から重視されている。集団づくり活動は、学校での生活そのものを市民性教育の実践の場としていく観点から重視されているという<sup>10</sup>。

これらの教科外活動に関する先行研究を概観すると、アジアでの教科外活動は正規の教育課程に含まれていることが多いのに対して、ヨーロッパでは個々の取り組みとして紹介されていることが多い。この点について恒吉僚子によれば、狭義の「勉強」に学校の役割を収斂させてきた国々では、既存のカリキュラムに意図的に社会性・感情面の教育を付加するために、それを目的とした「プログラム」の導入に依拠することが多い。一方、中国やシンガポールなどのアジアの国々はもともと全人教育的な志向だと言われてきたが、「二十一世紀型の教育として」、改めて児童生徒を多角的に育成する教育の重要性をあらためて打ち出している<sup>11</sup>。ここから、2つのことが考えられる。一つ目は、“教科外領域が正規の教育課程の一部をなす”ことは、教科に収斂されない子どもの非認知的な側面の育成が付け足しのものでなく、「真正面から『教育』の役割として」<sup>12</sup>位置付けられていることを意味する。二つ目に、様々な活動を統合する一領域を組織するということは、個々の活動によって達成される目標だけでなく、より大きな目標の達成を目指した体系的な指導が求められていることを意味すると考えられる。また、子どもの全面的な育成をもともと志向するとされていたアジア（特に東アジア）の国々でも、近年の教育改革の流れの中で改めて教科外領域を見直した国がある。これは、生涯学び続ける学習の主体の育成を目指すという21世紀型の教育の趣旨を踏まえて、改めて大きな目標を見直したことによるものと考えられる。

日本の特別活動も、正規の教育課程の中で教科外領域の一領域を構成してきた。戦後学習指導要領の改訂に伴い何度か名称や内容の変更が行われたが、「自律性」「社会性」を統合的に育てようとする目標観、その目標は「望ましい集団活動を通して」育てられるとする方法観は一貫している。学校での活動はほとんど集団で行われるが、教科学習等の目標において「集団活動や実践的な活動を通して」という記述はみられない。これらの目標観と方法観が特別活動の基本的な性格を表しており、特別活動は他の教育領域と明確に異なる領域として成立していることが指摘さ

---

<sup>10</sup> 山田 2008, p. 426。

<sup>11</sup> 恒吉 2012。中国では、従来の受験社会における「応試教育」に対して、二十一世紀型の教育として「素質教育」を提唱し、そこでは子どもの全面発達が必要だとしている。同じく、二十一世紀型の教育として「考える学校、学ぶ学校」政策を提唱したシンガポールでも、子どもを全面的に育成する必要性を打ち出しているという。

<sup>12</sup> 恒吉 2016, p. 6。

れている<sup>13</sup>。つまり、特別活動は大きく4種類の活動—学級活動、児童会・生徒会活動、クラブ活動、学校行事—で構成されているが、これらは個々に目標をもつだけでなく、同じ目標観と方法観を共有する一領域において属していることが言える。

以上より、教育課程の一部に、実践的な集団活動による社会性等の非認知的な側面の統合的な育成を体系的に行うことを目指した一領域に対して、国外からみれば関心が高まりつつあることがうかがえる。

そして、そのような中で日本の特別活動を参照し、国内に人格形成の枠組みを定着させようとする取り組みもある<sup>14</sup>。例えば、近年エジプトでは教育行政が特別活動へ関心を示し、特別活動の研究者である杉田洋をアドバイザーとしながら、様々な取り組みが進められている<sup>15</sup>。2016年にエジプト・日本間で「日本式」の教育の特徴を生かした包括的な協力を行うことが合意され、「エジプト・日本教育パートナーシップ」が締結された。そして、2018年度には特別活動を中心とする「日本的」な活動を取り入れた「エジプト日本学校」が開校され、教育改革の一環として小学1年生の新カリキュラムにおける「ミニ学活」（学級会、学級指導、日直の3つからなる）導入するなど、全国規模での特別活動の導入が試みられている<sup>16</sup>。

このように、社会性等の教科学習に収斂されない子どもの育成を学校教育において教育課程化することについて、国外に対しモデルを示す可能性すら模索されている。国内の特別活動の認識に関する指摘に比べると、国外からの関心・評価の方が寄せられやすい状況にあることが考えられる。

長く続いてきた特別活動のかたちが国際的に先進性を示すとされる一方で、特別活動もまた国際的な潮流の影響を受けてアップデートされつつある。

今回の学習指導要領改訂は、キー・コンピテンシー重視の改訂と言われている。詳しくは第2

---

<sup>13</sup> 遠藤 2008, 宮川 2019。

<sup>14</sup> その他にも、JICAによればマラウイやセネガルといった途上国での「UNDOKAI」実践が行われている（国際協力機構 2019）。

<sup>15</sup> 2015年1月安倍首相がエジプトを訪問した際、シーシー大統領が日本式教育導入に強い関心を示したことが、エジプトへの特活導入の発端であったという。このことを受け、日本はJICA（国際協力機構）を窓口とし、エジプト教育・技術教育省と協議を行い、2015年10月から2校の小学校において、手洗い・日直当番活動・掃除等の日本で行われている10の活動を「TOKKATSU」と称して試行し始めた。その後、JICAの依頼で杉田洋がアドバイザーとなり、特別活動とそうではない活動を整理するなどして計画を修正していった（杉田 2018）。

<sup>16</sup> エジプトへの特活導入は現地の人に完全に歓迎されているわけではない。現地報道を概観した中島によれば、日本における教育的な取り組みは一般的に高い評価を受けており、日本の特活がエジプトの抱える教育課題の解決に貢献することを期待されている。しかし一方で、教育学者や教育行政関係者からは、他国の経験の適用には慎重な姿勢を示しており、エジプトの教育の伝統や文化に配慮する必要があるという見解を示している（中島 2017）。

章でふれるが、特別活動においてもいくつか変更が行われた<sup>17</sup>。先進的な取り組みとしてあるだけでなく、国外の動きを組み合わせながら特別活動は更新され、よりよい指導のあり方そのものが模索されている。これは、固定化された指導内容があるわけではない特別活動ならではのこともあるかもしれない。

以上を踏まえ、教育のあり方を模索する国外を含めた大きな流れの中では、特別活動は教科学習に収斂されない資質・能力の育成の観点から注目が集まっており、また、これからの教育活動のあり方について向き合うことが意義深くなりつつある領域であると考えられる。

## 第2節 問題意識

先行研究によれば、教師の授業スタイルはその人のもつ信念に影響を受けることが指摘されているが、教科外の指導スタイルにおいても同様であることが示唆されている。そのため、教科外の指導では各教師の信念に応じて多様な指導が展開される可能性がある。

教科外の指導は各教師によって多様な指導が生まれることがよさの一つであるが、その反面、指導の内容・目標の共有がされにくいとも考えられる。後の章で詳述するが、教科外の領域である特別活動の指導内容となるのは、「よりよい集団生活の構築」「自己実現」等の、社会での生き方に関わってくることだ。指導内容は、その子どもたちが生きる舞台となる社会によって「よりよい」内容が異なる可能性もあるし、あるいはどの社会でも通じる「よりよい」内容を模索することも必要かもしれない。指導内容は固定的なものというよりも、文化や社会という文脈との関連性から変化する可能性のあるものである。さらに、それについてどのような指導を行うかは、各教師の信念や特別活動への関心のあり方によって異なることになる。日常の中の素材を教材や教育活動へと媒介する教師の捉え方がより一層重要となると考えられる。

さらに、今改訂ではより一層その必要性が高まっていることを山口が指摘している。今改訂では現代社会における人間形成の在り方を探るという大きなテーマの下での特別活動論が展開されていることは注目に値するとしている。現代社会における人間形成の在り方と学校の役割を見直し、特別活動のあり方をこれまで以上に明確に示すという中教審答申（2016）の方針のもと、特別活動の目標や指導に関する原則的な考え方が明示された。よって、特別活動の指導が子どもの人格形成にとって深く、重要な役割を担っていることを改めて認識し、その自覚に立った指導を

---

<sup>17</sup>前回改訂版の際にも、林、安井、鈴木は特別活動で育成する資質・能力と、キー・コンピテンシーを打ち出している OECD が次世代の教育として求められるとして挙げる社会的資質・能力の共通点を明らかにしていた（林、安井、鈴木 2017）。（OECD Education2030 における社会的資質・能力：協働、異文化理解、コミュニケーション、チームワーク、コンフリクト・レゾリューション及びリーダーシップ）協働、チームワーク等に関して、もともと特別活動がその中核的な教育の場としての適性が高かったことが考えられる。

展開することが求められており、道徳教育、生徒指導との相互還流的な指導の在り方を探求することが必要であると述べている<sup>18</sup>。

しかし、第1節でふれたように、現状として教科教育の領域に比べて特別活動の関心は高いとは言えないことが指摘されている。担任教師は特に学級での活動や学校行事に関わる指導に日々携わっているだろう。しかし、教職経験に関わらず実践知が蓄積されていない可能性があるという先行研究の示唆がみられるのは、特別活動の一環であるという意識がないままに実践が行われたり、それなりに指導は成立してきたことが予想される。また、20世紀の終わりに報告されていたように、「多くの教師は特別活動の教育的意義を認めているにもかかわらず」、教科教育領域とは異なった向き合いにくさがある。

今改訂で特別活動のあり方—目標や指導に関する原則的な考え方—が明確にされたとあるが、これを契機に学習指導要領を通して現場に特別活動像が形成されていくことも予想される。一方で特別活動像を現場で吟味するためには、そもそも特別活動は何をする教育課程なのかといった数々の「そもそも」を整理しておく必要があると考える。それは、存在意義まで立ち返って特別活動について考えることである。本研究では、学習者である子ども、そして教師の2つの位置からみた特別活動領域の位置付けについて整理することを試みる。具体的には、教育活動としてどのように位置づけられるのか（子どもへの教育課程という視点からみた位置づけ）、教師の仕事の中でどのように位置づけられるのか（教師からみた位置づけ）についてである。

1つ目の視点として子どもへの教育課程という視点から見たとき、教科教育以外の領域として特別活動をはじめ、「外国語活動」や「総合的な学習の時間」といった領域がある。一方で、教科外の教育活動を表す言葉として登場することが多いのは、「生徒指導」「学級経営」だろう。これらは教育課程の領域を表す言葉ではないが、教科教育にとどまらない視点からの子どもとの関わりについて示す概念であり、教職課程でも必修の科目となっている。

ここで、清掃活動に関する小林淳一の論文<sup>19</sup>から、清掃活動が「特別活動」ではなく「生徒指導」の一環として提示されたという点に注目する。小林は、実際の教育実習における清掃活動の指導について、現地への参加や実習生のインタビュー等を基に調査を行った。それによれば、「教育実習において、清掃指導は『生徒指導』についての全体講話に組み込まれて」おり、「特別活動」としての講話はなかった。また、清掃活動についての指導や振り返りも教科に比べると非常に少なかった、とある。

特別活動に含まれる活動が、あるときは「生徒指導」、またあるときは「学級経営」と、様々な

---

<sup>18</sup> 山口 2019, pp. 40-41。

<sup>19</sup> 小林 2014。

見方で切り取られている可能性がある。特別活動としてみるものが正しいということを述べるつもりではない。特別活動に含まれる教育活動を表す際に複数の概念が混在していることで、特別活動が独自の視点から指導内容を体系的に集めた一領域であるという意識が薄まるのではないだろうか。複数概念が混乱することによって、特別活動が教育課程で一領域をなしていることの意味が見えづらくなってしまふと考えられる。

そこで、本研究では教科外指導を表す「特別活動」「生徒指導」「学級経営」3つの概念に着目し、概念の整理を試みる。それを踏まえて、教育課程における特別活動の位置付けについて考察する。

2つ目の視点として、教師の仕事における特別活動の位置を明らかにすることを試みる。山田真紀は、特別活動について「教師主導型で授業を進めていく各教科とはだいぶ趣が異なる」と述べている。その背景に、特別活動が子どもの主体性を重視すること、豊かで多様な学びが生まれる活動を創出することを目指していることなどの特性を挙げる。そして、そのような特別活動のための「教材」に関しても各教科とは異なった定義で捉えた方がよいとされており、このことについては、第3章で詳しくふれる。

特別活動は、「集団活動」と「実践的な活動」を特質とすることが強調されてきた。学校での教育活動はほとんどすべてが集団で行われる。しかし、各教科や他の領域であえて「集団活動」が特質とされることはない。解説ではこれらの特質について、以下のように解説している<sup>20</sup>。学級や学校における集団はそれぞれの活動目標をもち、目標を達成するための方法や手段を全員で考え、協力して実践していくものである。特に、実践的な活動とは児童が学級や学校生活の充実・向上を目指して具体的な活動を実践することを意味する。この記述からは、「集団活動」そのものを対象にして、自分たちにとってよりよい生活にしていくことについて、それを実際に経験しながら「実践的」に学ぶ領域であることが読み取れる。学習内容をなすことによって学ぶことが難しい（あるいは妥当でない）内容も含まれ、また、集団活動は学習形態の一つに過ぎない教科の学習とは、やはり異なるといえる。

さて、教師を他の職業と分かち専門知とされるのが、「授業を想定した教科内容知識」である。教師の仕事の中心たる授業にて子どもに教科内容を教えるために、教科内容の知識を学問体系に沿って保持するだけでなく、子どもの学習過程と結びつけた専門的知識として再構築する必要がある<sup>21</sup>。つまり、子どもの発達や状態に対する理解をもとに、学問的な背景をもつ教科内容を、子どもが最もよいかたちで知識を習得できるように翻訳することが、教師の専門性であると考えら

---

<sup>20</sup> 学習指導要領解説特別活動編 2017, p. 30。

<sup>21</sup> 坂本・秋田 2015, pp. 175-177。

れる。ここで「教科内容」という言葉が登場するように、教職の専門性では教科の授業を前提として議論がなされていることが多いと思われる。もちろん、学校教育において教科教育は絶対的な中心にあることは多くの特別活動の先行研究においても言及されていることであり、これを軸として教師の専門性の議論があるのは当然のことである。

一方で、教科外領域は、教科教育領域の外にあることがポイントであり、学校の中心である教科教育の世界と子どもの生活世界の接続領域であることに、意義を見出す先行研究もある。これを踏まえると、特別活動をはじめとする教科外指導の専門性も、完全に教科の授業の専門性に内包されてしまうものなのであろうか。先ほど述べたように、特別活動は教科教育とは「趣の異なる」領域である。例えば、河野は教師に求められている専門性として「問題」に対する発想を転換し、多様な問題解釈のあり方を探求する姿勢と能力を挙げている。子どもたちは日常生活においてしばしば「問題」に出会わざるを得ないが、これに教師が積極的な意味を発見する工夫が必要だと述べる<sup>22</sup>。また、特別活動を「自治と文化の創造を中核とする生活づくりの活動」と捉えている安井一郎は、学校を将来への準備として役立つための学びの場にとどまらず、人と人との関係に基づいて成り立ついまの生活を保障する学び（生活づくりとしての学び）の場として、学校を問い直すことによって、「子どもの生活経験と学校教育をつなぐ」実践に結び付くことを述べている<sup>23</sup>。詳細は第3章にて述べるが、以上からは、教科外領域にある特別活動の指導において、「問題」や「生活」を「問い直す」ことが重要であると考えられていることが示唆される。ここには、この章のはじめにふれたように、固定的な教育内容をもたないために、日常の中の素材を教材や教育活動へと媒介する教師の捉え方が一層重要な領域であることが関係すること考えられる。

このように、特別活動の指導における専門性には特に重要な力量があるのか、さらにそれは、これまで指摘されてきた教師の専門性全体像といかなる関係にあるのかという点について整理される必要があると考える。よって、教科教育領域とは異なった位置で教育課程を構成する特別活動において、その固有な教育的意義を踏まえ、指導を行う教師の専門性について改めて検討し、それが教師の専門性全体においてどのような位置づけになるのかについて整理することを試みる。そして、教師の専門性における特別活動の位置付けを考察する。

### 第3節 本研究の目的

以上より、本研究は特別活動領域の独自の存在意義を改めて明らかにすることを目的とする。そのために、教育課程内において特別活動領域が一領域をなしていることの意味を考察する。さ

---

<sup>22</sup> 河野 2016, pp. 15-17。

<sup>23</sup> 安井 2010, pp. 27-28。

らに、この領域での教師の力量を高めることが教師の専門性の中でどのように重要であるかについて考察する。

なお、本研究では小学校における特別活動について着目する。特別な断りがない場合、「特別活動」は小学校段階のそれを意味する。

また、「存在意義」と「教育的意義」は異なるものとして捉えている。「教育的意義」とは、文字通り教育的にどのような意義をもつかを表す。つまり、教育を受ける側である子どもにもたらされる価値を論じるものであると考える。一方、「存在意義」は子どもを対象とするものに限らないばかりか、教育的な価値に限定するものでもない。存在することでもたらされる価値のうち、教育的な面からとらえたものが教育的意義であるから、教育的意義は存在意義の中に内包される。特別活動が一領域をなすことによって、対子どもだけでなく、対教師、対学校などへもたらされる、学校教育における意味や価値を多角的に捉えようとする視点を表す。これによって、学校教育における特別活動像を多角的に浮かび上がらせることができるのではないかと考える。このため、本研究では「存在意義」を明らかにすることを最終目的とする。

## 第4節 本論文の構成

第1章（本章）では、本研究の目的である「小学校の特別活動の独自の存在意義を改めて明らかにする」ために、教育課程と教師の専門性という2つの側面から特別活動領域の独自性や位置づけを明らかにするという、本研究の骨格について示す。

第2章では、一つ目の側面である、教育課程内における特別活動領域の位置づけについて取り上げる。学習指導要領や先行研究から特別活動領域の輪郭を描き出し、教科外指導を表す他の概念との関係性を整理することを試みることで、特別活動領域が「教育課程内、教科外」に存在することによる独自性を考察する。

第3章では、もう一つの側面である、教師の専門性における特別活動領域の位置づけについて取り上げる。教師一般を対象にした専門性の先行研究と、教科外活動における指導に関する教師の専門性の研究を概観する。それを踏まえ、特別活動領域において専門性を向上させることが、教師の専門性全体との関連でどのような意味をもつのかについて考察する。

最後の章となる第4章では総合考察を行い、結論として特別活動領域の独自の存在意義とこれに目を向ける重要性について改めて考察を行う。さらに、今後の課題についても言及する。

## 第2章 特別活動領域の輪郭と位置づけ

### 第1節 2017年度改訂版の特別活動領域

「特別活動とは何を指導する領域なのか」という質問に対し、端的に答えることは難しいだろう。特別活動という領域はイメージがつかみにくい。この節では、まず学習指導要領（2017年度告示）から教育行政における定義を確認する。さらに先行研究からも参照し、特別活動の輪郭をつかんでいく。

まず、初等教育における特別活動の基本的な情報を確認する。特別活動は正規の教育課程のうち、「各教科」ではない、つまり教科外の教育領域である。授業時数（学級活動）は年35コマ（小学校1年生は34コマ）であるが、特別活動には学校行事など授業時数に収まらない活動が含まれる。そのような活動の指導については、適切な授業時数を確保することとなっている<sup>24</sup>。

次に、小学校学習指導要領（2017年度告示）解説 特別活動編から、特別活動の概要を確認していく。

2017年の改訂はコンピテンシー重視の改訂であるとされる。資質・能力が(1)「知識・技能」(2)「思考力・判断力・表現力」(3)「学びに向かう力、人間性」の3つに整理され、何を身に付けさせるのかが具体的に示されるようになった。特別活動においても、目標において資質・能力が「人間関係形成」「社会参画」「自己実現」の3つの視点から新たに整理された。また、従来まで方法原理を示すとされていた「望ましい集団活動を通して」の文言<sup>25</sup>が、具体的な学習過程の要素を盛り込んだ表記に変更された<sup>26</sup>。つまり、特別活動では「集団や社会の形成者としての見方・考え方を働かせ、「様々な集団活動に自主的・実践的に取り組み、互いのよさや可能性を発揮しながら集団や自己の生活上の課題を解決する」という学習過程を通して、資質・能力を育むことが目指される<sup>27</sup>。これらのことにより、育成を目指す資質・能力と、それを育成するための学習過程が、従来よりも具体的に表記されるようになったということができる。この点に関連して日本特別活動学会会員である山口満は、従来の学習指導要領の改訂に比べると、学校における特別活動の焦点化や特色を鮮明にすることに成功しており、一定の評価をすることができるとしている<sup>28</sup>。

<sup>24</sup> 学習指導要領総則 第1の3、第2の3の(2)。

<sup>25</sup> 1968年の改訂以降、小・中・高の特別活動の目標冒頭に掲げられてきており、特別活動の方法原理を示すとされてきた。集団活動の指導法の多様性から敢えて「望ましい集団活動を通して」としてきたことを踏まえると、「様々な集団活動」と表現を変更したことに危惧を示す声もあるという（宮川2019, p. 46）。

<sup>26</sup> 学習指導要領特別活動編解説2017, p. 7。

<sup>27</sup> 同上, p.11。

<sup>28</sup> 山口2019, pp. 40-41。

では、まず特別活動で育成することが目指される資質・能力についてみていく。特別活動で育成が目指される資質・能力は以下の表のとおりであり、全体目標において(1)～(3)に示されている。

「知識及び技能(何を知っているか、何ができるか)」	「多様な他者と協働する様々な集団活動の意義や活動する上で必要となることについて理解し、行動の仕方を身に付けるようにする。」
「思考力、判断力、表現力等(知っていること、できることをどう使うか)」	「集団や自己の生活、人間関係の課題を見だし、解決するために話し合い、合意形成を図ったり、意思決定したりすることができるようにする。」
「学びに向かう力、人間性等(どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか)」	「自主的、実践的な集団活動を通して身に付けたことを生かして、集団や社会における生活及び人間関係をよりよく形成するとともに、自己の生き方についての考えを深め、自己実現を図ろうとする態度を養う。」

学んだことを人生や社会でのあり方と結びつけて深く理解したり、これからの時代に求められる資質・能力を身に付けたり、生涯にわたって能動的に学び続けたりすることができるようになることが重要とされている。

日本特別活動学会会員からは、これらの資質・能力が現代社会の人間形成の在り方を探るといふ大きなテーマの下で整理されたことは、注目に値するという指摘が出されている。山口は、今回の改訂にて特別活動の目標や指導に関する原則的な考え方が明示された背景に、グローバル化や情報化が進む現代社会における人間形成の在り方と学校の役割を見直し、その成果に基づいて特別活動の役割、在り方をこれまで以上に明確に示すという中教審答申(2016年)の方針があると述べている<sup>29</sup>。また、「思考力・判断力・表現力」の項目に、「合意形成」という用語が登場する。この語が強調されている理由について同会会員の下田好行は、「キー・コンピテンシー」においてこの能力が重要視されていることを挙げる。3つの「キー・コンピテンシー」<sup>30</sup>のうち、2つ目に「異質な集団で交流する」が挙げられている。これは欧米の移民社会の現実を反映したものであるといい、今後異質の文化をもつ人々が共存していくために「合意形成を得る」能力が重要と考えられている<sup>31</sup>。現在の日本では多文化社会の実感は乏しいが、キー・コンピテンシーの動向、今後の移民政策やグローバル化社会などの将来を見据えて、今回の学習指導要領で「合意形成」が強調されたと考えることができる。このように、今回の改訂での資質・能力は、現在や将来の社

<sup>29</sup> 山口 2019, pp. 40-41。

<sup>30</sup> キー・コンピテンシーの観点は大きく3つある。①相互作用的に道具を用いること、②異質な集団で交流すること、③自律的に活動すること、である。①は知識を道具として使用し、現実のコミュニケーションの中で使用していくことを指す(下田 2019, pp.8-9)。

<sup>31</sup> 同上, pp. 8-9。

会を見据えた大きな文脈の下で整理された成果であると言える。教師が今回改訂された特別活動と向き合う際には、このことをどう捉えていくのが重要な点の一つになるであろう。

では、これらの資質・能力をどのような学習過程で身に付けさせていくのか。学習過程に示されているように、特別活動では様々な活動をその内容に含む。学級活動、児童会活動・生徒会活動、クラブ活動及び学校行事という、構成・規模・活動原理が異なる様々な集団<sup>32</sup>での活動を通して、全体目標にある資質能力を統合的に育成することを目指すのである。人間形成を実践的に統合する全人教育としての役割が特活の基本的な性格とされ、このような特質を持つ特活は、教育活動全体で行われる人間形成において特に大きな役割を担うと解説されている<sup>33</sup>。

今回の改訂では、学習過程において各教科等の「見方・考え方」を働かせることが重要であると示された。特別活動の見方・考え方は、「集団や社会の形成者としての見方・考え方」とされる。これを働かせるということは、各教科等の見方・考え方を総合的に働かせながら自己及び集団や社会の問題を捉え、よりよい人間関係の形成、よりよい集団生活の構築や社会への参画及び自己の実現に向けた実践に結び付けることを示すと説明されている。つまり、様々な集団活動を経験していく中で発見した課題に課題として向き合い、各教科等で学んだことを生かしながら、よりよい集団や自己になることを目指して解決に取り組むという志向性<sup>34</sup>が、「集団や社会の形成者」としての見方・考え方であり、活動の中でこの志向性が育まなかった場合、特別活動の「見方・考え方」が働いたとは言い難いとなるだろう。

また、従来の特別活動では、方法原理として目標に「望ましい集団活動を通して」と示されていたが、今回の改訂で文言が消えていることは先に説明した通りである。この背景について、解説は以下のように説明している。「望ましい集団活動」という表現は、達成されるべき目標という印象や、最初から「望ましい集団」が存在するものであるかのような誤解を与えること、「連帯感」や「所属感」を大切にすあまり「望まし

<sup>32</sup> 諸活動の活動原理は以下の通り解説されている。

学級活動	学校生活で最も身近で基礎的な所属集団である学級を基盤とした活動。年間を通して日々を共にする集団。卒業後、職業生活における職場集団、生活の基盤となる家族といった集団での生活につながる活動。
児童会活動	学校生活の自発的・自治的な集団活動。卒業後は地域社会における自治的な活動につながる。学年の枠を超え、高学年の児童がリーダーシップを発揮しながらよりよい学校づくりに参画、協力して問題解決を行う活動。
クラブ活動	同好の児童から構成される異年齢集団による活動。卒業後は、地域・社会におけるサークル活動や同好会など同好の者による自主的な活動につながる活動。
学校行事	学年、学校という大きな集団において、一つの目的の下に行われる様々な活動の総体。卒業後は地域や社会の行事や催しなど様々な集団で所属感や連帯感を高めながら一つの目標に向かって取り組む活動につながる活動。学校が計画・実施するが、児童が参加・協力することにより充実する教育活動。

<sup>33</sup> 学習指導要領解説特別活動編 2017, p. 24。

<sup>34</sup> 白松 2019, p. 20。

い」像からはみ出しを許容せず、過度の同調圧力につながりかねないことが以前より問題として指摘されていた。さらに、グローバル化や情報化という社会的背景の変化からも改めて検討する必要が生じてきた。多様な他者と関わり合いながら、よりよく協働していくことができる資質・能力を育むために、寛容さを持ち、自己と他者を同時に尊重しながら、異なる意見や考え方をもとに新たな価値を創造的に生み出す力が求められている。このことを踏まえて改めて表現を検討する必要が生じ、「望ましい集団活動」という表現は見直された<sup>35</sup>。

一方で、この変更は古きを新しきに全く転換してしまったというわけではない。これまでも特別活動として特に大事にしてきたものを、表記を見直すことで改めて明確にしたものであると解説で述べられている<sup>36</sup>。今改訂の新しい表現のうち、特に「互いのよさや可能性を発揮しながら」が、「望ましい集団活動を通して」の趣旨を具体化した部分であるとされる。集団活動の過程で同調圧力の高まりによる違いの排除があつては、特別活動の学習過程として望ましいものとは言えない。複数の人がいる集団にあつて意見の相違や価値観の違いがあるのは当然であるから、異なる意見や考えを基に様々な解決の方法を模索したり、折り合いを付けたりすることが重要である。よって、「互いのよさや可能性を発揮」することは集団活動をよりよいものにする上で重要なもの―「望ましい集団活動を通して」の趣旨―として、特に注目されるのである<sup>37</sup>。一方で、2017 年度版では所属感や連帯感、互いの心理的な結び付きなどが、活動の展開の「結果として自然に培われるようにすべきもの」と述べられている<sup>38</sup>。「望ましい集団活動を通して」の表現の見直しの背景の一つに同調圧力への懸念があつたことを踏まえると、「望ましい集団活動」の条件オ―「オ 成員相互の間に所属感や所属意識、連帯感や連帯意識があること」―の存在感が強くなりすぎないように配慮されていると考えられる。代わりに、「互いのよさや可能性を発揮しながら」の説明にもあつたように、よりよい集団のあり方を模索する過程、つまり多様な他者と生活をつくっていく過程をよりよいものにするために、特別活動の学習過程として目を向けるべきであることを促していると推察される。

また、特別活動の方法原理として、「なすことによって学ぶ」という言葉も存在する。こちらは本文には登場せず、解説のみで語られる<sup>39</sup>。佐々木正昭は、デューイの「なすことによって学ぶ」は系統学習につながる学問上の「訓練」が伴うものであつたことを踏まえて、特別活動の学習においても「生活の訓練」という意味合いをもたなければならないであろうと述べている<sup>40</sup>。特別活動は様々な性質の集団活動の総体であり、一見、教科に収まりきらないが教育的意義のある活動の“詰め合わせ”のようにも見える。しかし、これらは学校という場で教師による意図的な指導のもと、教育活動として行われるのであり、そこには領域として一貫する指導の意図が必要にな

<sup>35</sup> 学習指導要領解説 特別活動編 2017, pp. 25-26。

<sup>36</sup> 同上, p. 26。

<sup>37</sup> 同上, pp. 16-17。

<sup>38</sup> 同上, p. 17。

<sup>39</sup> 同上, p. 6, p. 12, p. 17, p. 142。

<sup>40</sup> 佐々木 2019, p. 46。

るだろう。つまり、多様な他者と生活をつくっていく過程を経験すること、さらにその経験を、そのための資質・能力が育まれるような「訓練」的な要素を伴う一経験にすることが、2017年改訂版の特別活動という教育領域を一つの領域にまとめている理念であると考えられる。

ここまでの特別活動の輪郭をまとめると以下のようなになるだろう。2017年改訂版の特別活動の姿として、様々な構成の集団において、よりよい集団や自己になることを目指して実際に活動する経験を通して、「人間関係形成」「社会参画」「自己実現」に関する資質能力の育成することを目指す。この教育目標のために、教育課程の中に指導内容、授業時数が割り当てられた一領域である。

## 第2節 教科外指導に関する用語について

第1節では学習指導要領から今回の改訂で目指される特別活動領域の概要をおさえた。特別活動は教育課程の中に位置付けられる教科外活動である。一方で、教育課程に位置づく用語ではないが、教科外での教師の仕事について頻繁に使用される用語として、「学級経営」「生徒指導」（「生活指導」）を挙げることができる。

第1章で述べたように、「特別活動」の輪郭が曖昧であることは長い間課題であるとされたが、他の概念である「学級経営」や「生徒指導」などとの混乱が生じている可能性が考えられる。そもそも、「学級経営」や「生徒指導」の概念については、人によって多様な解釈が生まれることがそれぞれ指摘されている。白松賢は、「学級経営」観に2つの概念が混在しているとし、それが実際の小学校現場の混乱をもたらしていると述べる<sup>41</sup>。また、「生徒指導」については瀬戸健一が指摘している。生徒指導を共有するための壁として、教師同士の指導観の差異、指導の温度差、経験の差異はこれまでも報告されてきたが、もっと根源的な要因の一例として、生徒指導に関わる用語の多義性を挙げる。瀬戸は教職大学院の院生が考えた生徒指導モデルを比較し、用語は共通していたとしても、その関係性・構造とコンセプトはそれぞれ異なっていたことを明らかにした。この差異には、考案者の「指導観・教育観」が表出している可能性があるとしている<sup>42</sup>。

多義性があることは、その分だけ解釈の可能性が広がることを意味する。一方で、それぞれの固有な視点を見落としてしまわないためにも、類似する3つの概念の重なり・異なりを検討し、整理することが必要だと考える。よって、この章では「学級経営」と「生徒指導」それぞれの用語の定義と、「特別活動」との関連を整理することを目的としている。

---

<sup>41</sup> 白松 2014, pp. 72-73. 2つの学級経営観とは、学習条件の整備を主たる目的とする「条件整備」型学級経営と、自治活動を盛り込むなど児童の参画を統合した「学級づくり」型学級経営であり、後者はその歴史的な背景から「我が国の一つの概念的特色を象徴する」としている。

<sup>42</sup> 瀬戸 2017, 2019.

## 第1項 学習指導要領等における「学級経営」「生徒指導」

### (1)学級経営

学習指導要領解説特別活動編において、学級経営は「一般的に、その担任教師が学校の教育目標や学級の実態を踏まえて作成した学級経営の目標・方針に即して、必要な諸条件の整備を行い運営・展開されるもの」であると説明される<sup>43</sup>。「学校教育全体の活動を通して行われている学級経営」という表現もあり、学級経営の内容は多岐にわたるが、「学級集団としての質の高まり、よりよい人間関係の形成が学級経営の中心的な内容」とであると記されている<sup>44</sup>。つまり、学級で行われる教育活動の条件整備と運営を指すものであり、条件の整備は多岐にわたるが、学級集団としての人間関係づくりが中心的な内容に位置づくことと読み取ることができる。

生徒指導提要においても、「学校経営の基本方針の下に、学級・ホームルームを単位として展開される様々な教育活動の成果が上がるよう諸条件を整備し運営していくこと」と説明され<sup>45</sup>、その一つに教室環境の整備が挙げられている。生徒指導提要でも、学級で行われる教育活動のための環境整備と運営という要素が挙げられる。

学習指導要領と生徒指導提要という文部科学省刊行の資料からは、学級で行われる教育活動の成果を上げるため、教室の物的な環境や、学級集団内の人間関係形成という人的な環境を整えることで条件整備を行い、実際の活動を運営していくものであるという共通の認識を抽出することができる。

### (2)生徒指導

生徒指導提要において生徒指導は「一人一人の児童生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら、社会的資質や行動力を高めることを目指して行われる教育活動」であり、自ら自己実現を図っていくための自己指導能力の育成を目指すものであると説明される<sup>46</sup>。

学習指導要領解説での生徒指導は「児童が自らを生かし自己実現できるよう援助する教育機能」であり、「学校教育全体を通して推進することを基本とする」と説明されている<sup>47</sup>。指導はガイダンス（全体指導）とカウンセリング（個別指導）の両輪によって行われ<sup>48</sup>、学業指導・適応指導・進路指導・社会性指導・余暇指導などに分けて考え、計画されることがあるとしている<sup>49</sup>。

---

<sup>43</sup> 学習指導要領解説 特別活動編 2017, p. 143。

<sup>44</sup> 同上, p. 31。

<sup>45</sup> 生徒指導提要 2010, pp. 148-149。

<sup>46</sup> 同上, p. 1。

<sup>47</sup> 学習指導要領 前掲書, p. 42。

<sup>48</sup> 同上, pp. 155-156。

<sup>49</sup> 同上, p. 42。

文部科学省刊行の資料からは、以下のような共通の認識を抽出できるだろう。生徒指導は、児童が自己実現を図るために、自らの個性を認めたり、その個性を生かしたり自己実現を図るために必要と考えられる資質や能力（自己指導能力）を高めることを目指して行われる教育活動である。生徒指導の内容は、教科の学習の指導にも、教科という枠組みには収まりにくい領域の指導にも分解されるとされ、まさに「学校教育全体を通して」行われる教育活動である。

第1節、そして第2節第1・2項を踏まえると、文部科学省刊行の資料における3つの用語の定義は以下のように整理することができる。

特別活動	集団や社会の形成者としての見方・考え方を働かせながら、様々な構成の集団で活動することを通して、「人間関係形成」「社会参画」「自己実現」に関する資質能力の育成を目標とする、教育課程の教科外領域。
学級経営	学級で行う教育活動の成果が上がるよう、学級環境や学級集団を整備・運営することであり、学校教育の活動全体を通して行う。
生徒指導	児童一人一人の人格や社会的資質、自己指導能力を伸長するための指導・援助をする教育活動で、学校教育の活動全体を通して行う。

今回の学習指導要領改訂では、学校の教育活動全体の中における特別活動の役割を明らかにすることが意識され、これを踏まえて充実を図ることが求められる4つの点が挙げられた<sup>50</sup>。そのうちの2つの項目に、「学級経営」と「生徒指導」が登場する。

- ・学級活動における自発的、自治的な活動を中心とした「学級経営」の充実
- ・いじめの未然防止等を含めた「生徒指導」との関連

さらに、学習指導要領第6章特別活動の第3の1の(3)では、1つの項目の中に3つの概念が関連付けられて示されている。

(3)学級活動における児童の自発的、自治的な活動を中心として、各活動と学校行事を相互に関連付けながら、個々の児童についての理解を深め、教師と児童相互の信頼関係を育み、学級経営の充実を図ること。その際、特に、いじめの未然防止等を含めた生徒指導との関連を図るようにすること。

<sup>50</sup> 学習指導要領解説 特別活動編 2017, p. 10. 残る二つは・特別活動の深い学び、多様な他者との交流の機会である。

人間関係形成による集団整備の観点から学級経営との関連が、「いじめの未然防止」から生徒指導の関連が示されていることが読み取れる。この点に関しては、解説にて「合意形成」等学習過程をよりよいものにする事との関連から、補足する説明がある。今回の改訂を受けて、特別活動の目標とそこで示された学習過程が、心理的な結びつきを強調するよりも、他者との生活をよりよいものにする事に目を向けさせるものであったことは第1節でみたとおりである。児童が合意形成、役割分担や協力をするとといった活動を展開する中で、所属感・連帯感・心理的な結びつきなどが結果として自然に培われるようにすることを目指す。そのような学習過程と結果としての集団形成が、学級経営や生徒指導の充実へ影響をもたらすと述べられる<sup>51</sup>。つまり、特別活動の学習過程をよりよいものへ高めた結果として集団形成・人的環境が整備され、それが学習環境の整備を担う学級経営、そして自己を生かす経験を積んでいくという面で生徒指導に良い影響を及ぼすという考え方が示されていると読み取れる。

これらの3つの概念を分類する視点として、「教育課程」か否かというポイントを上げることができる。学習指導要領総則の解説において、教育課程とは以下のように捉えられる<sup>52</sup>。「学校教育の目的や目標を達成するために、教育の内容を児童の心身の発達に応じ、授業時数との関連において総合的に組織した各学校の教育計画」であり、「教育目標の設定、指導内容の組織、授業時数の配当が教育課程の編成の基本的な要素」である。

つまり、教育課程において一領域をなすということは、学校教育の目標や発達段階を踏まえた教育目標と指導内容を持ち、それを実施していくための一定の授業時数が配当されていることを意味する。特別活動は教育課程に含まれているため、配当されている年間35コマという授業時間（授業時数に収まらない活動へ授業時間が配当されれば、それ以上の時数）を基に、目標を達成するための指導を計画していくことが求められる。

一方、生徒指導と学級経営は教育課程には含まれていない。そのため、標準授業時数は示されておらず、「学校の教育活動全体を通して」とされている。教科外指導に関する先行研究では、このような「学校教育のあらゆる場面で働く」教育活動を、「機能概念」と考えるものがみられる。

中村豊は、学校教育を「領域概念」と「機能概念」の2つの面から構成されていると捉える<sup>53</sup>。「領域概念」は教育課程のことを指す。つまり、教育課程に含まれる教科指導と、特別活動をは

---

<sup>51</sup> 学習指導要領解説 特別活動編 2017, p. 10。

<sup>52</sup> 学習指導要領解説 総則編 2017, p.11。

<sup>53</sup> 領域概念と機能概念の対立構造は「生活指導」にまつわる論争においてもみられた。詳しくは、山本敏郎、藤井啓之、高橋英児、福田敦志著『新しい時代の生活指導』（2014）を参照されたい。

はじめとする教科外の教育活動の指導から成り立つ。これらに位置付けられないものが「領域概念」である<sup>54</sup>。つまり、目標や指導内容、授業時数などによって一領域にまとまっているものではないため、学校のあらゆる場面で行われる。中村によれば、生徒指導は後者の「機能領域」として捉えられてきた。戦後の学校教育において、生徒指導と特別活動は不即不離の関係で捉えられてきたが、特別活動は教育課程に位置づいて教育活動内の位置を固めた一方で、生徒指導は学校教育全体で働く機能として意義を見出されてきたという。よって、生徒指導は機能領域として捉えることが先行研究の見解であると言える。

学級経営に関して、機能領域として捉えている先行研究や、教育課程との関係が述べられた先行研究はみられなかった。しかし、「学校教育全体を通して」行われる教育活動であるという見解から、領域論からではなく、機能論から捉えることが妥当であるとする。

以上を踏まえて本節で取り上げている3つの概念を俯瞰すると、特別活動は学校の教育活動を構成する、固有の教育目標や内容が割り当てられた一領域で、教育活動の内容を表す概念であると言える。対して、生徒指導と学級経営は、学校や学級での教育活動全体を通して取り組む、つまりいかなる領域の指導の場面でもはたらく、教育活動の機能を表す概念、として考えられる。

## 第2項 概念同士の関係性

3つの概念が明らかとなってきた。ここからはさらに、それぞれの概念同士がどのようにつながっていると考えられているのかを先行研究から整理する。3つのうち、2つを取り上げて関係性を論じる先行研究はみられたが、3つの概念全てを同等に扱い、関係性を整理する先行研究はみられなかった。そこで、まず2つずつの関係性を論じた先行研究から概観していく。

### (1)特別活動と生徒指導

学習指導要領解説特活編では、特別活動と生徒指導の関係について以下の記述がみられる<sup>55</sup>。特活も生徒指導も、究極的には児童一人一人の望ましい人格形成を図ることがねらいである。生徒指導は適応指導、進路指導などに分けて計画されることがあるが、これらは特別活動、中でも学活の活動内容と密接な関連をもっている。学活は生活における行動の仕方の指導がなされるため、各教科等の時間以上に生徒指導の機能が多く作用する。よって、学活は生徒指導が中心に行われる場であるということが出来る。また、指導の方法という視点からも2つの概念は関わり深い。特活も生徒指導も、ガイダンス（対集団）とカウンセリング（対個人）を指導の両輪として進められる。とりわけ、特別活動は集団活動であるからガイダンスを基本とするが、生徒指導も基本

<sup>54</sup> 中村 2010, pp. 105-116。

<sup>55</sup> 学習指導要領解説 特別活動編 2017, pp. 41-42, p. 145。

的にはガイダンスを土台とする。一方で、個別の場面における指導（カウンセリング）も必要である。また、互いの人格の尊重、個性の伸長、社会的資質や行動力を高める上で、自発的・自治的な活動を中心とした学級活動の経験は重要であり、これがいじめの未然防止にもつながるため、特別活動は生徒指導の実践の中心的な場であると考えられるのだ。以上より、学習指導要領の記述から読み取れるのは、特別活動が、生徒指導が学校の教育活動の全体で機能する中でも中心的な時間になるということである。

全く同様のことが、特別活動と生徒指導の関係に関する先行研究をレビューした中村からも指摘されている。特活が生徒指導の具体的実践の場であるとして位置付けられてきた。生徒指導と特別活動の目標が重なるため、指導方法も重なる部分が多い。特に、生徒指導の機能が発揮される場面が学級での生活場面や学級で行う活動に多いことから、それらの領域を対象とする特別活動（学級活動）が、自然と生徒指導の実践の場の中心に考えられているというのである<sup>56</sup>。

生徒指導と特別活動は目標、指導方法において重なる部分が非常に大きい。そのため、生徒指導の具体的な実践は特別活動での指導が多くを担っているともいえる。学校教育活動全体で行われる機能概念と、固有の目標と内容をもって一つの領域をなす領域概念の違いから考えれば、生徒指導の機能の大部分を担って教育課程の中に領域として具体化されたのが、特別活動であるという見方も考えられるだろう。

## (2)特別活動と学級経営

学習指導要領解説特活編には「学級経営は特活を要として計画される」とある。集団の人間関係をよりよいものにし、学級集団の質を高めることが学級経営の中心的な内容である。そのための態度や、資質・能力は「学級における児童の自発的、自治的な活動」を通して育成するものと考えられており、ここに教師の意図的・計画的指導と児童の主体的取り組みの場として、特別活動が重要視される<sup>57</sup>。ここからは、学級経営が主に特別活動を手段として行われることが読み取れる。

学級経営に関する事例検討を行った先行研究からも、同様に特別活動（特に学級活動）を学級経営の手段として活用する考え方が見受けられる<sup>58</sup>。蘭・高橋・越によれば、学級担任経験のある教師の学級経営の指導方略において、「学級の所属感」を高めるため、学級会や行事、係活動などが多く用いられていた<sup>59</sup>。以上より、学級活動を鍵として学級経営を充実させるという考え方が、学習指導要領解説等にも先行研究の事例にもみられた。学級経営のために日々の学級での活動を

---

<sup>56</sup> 中村 2010, pp. 105-116。

<sup>57</sup> 学習指導要領解説 特別活動編 2017, p. 31, p. 143。

<sup>58</sup> 秋山 2014, 蘭・高橋・越 2005, 中村 2018 など。

<sup>59</sup> 蘭・高橋・越 2005, p. 185。

工夫することは、担任教師に用いられることの多い指導方略であると考えられる。

一方で中村は、「学級経営がうまくいっていないと学級会の実践をためらってしまう」という担任教師の声を拾い上げている<sup>60</sup>。先の学習指導要領解説等や事例研究では特別活動を学級経営の手段として位置付けていたが、この教師の言葉ではその関係性が反転し、学級経営が特別活動の前準備として表されている。そもそも学級経営が教育活動のための人的・物的な環境整備であることを踏まえると、特別活動の先に学級経営があるのではなく、同時進行で両実践が展開されていくことが推察される。

以上より、学級経営に特別活動（学級活動）が要となって寄与する関係が導き出された。集団の形成者としての資質能力育成を領域とする特別活動の指導を工夫することで、結果としてその集団の人間関係がよい方向へ向かっていくことにより、学級集団の質の高まりが実現し、それによって特別活動の実践も発展させていくことができると考えられる。

学級活動は生徒指導においては実践の中心的な場、学級経営においては要とされ、両者で中心的な役割を果たすと考えられている。生徒指導と特別活動は目標や方法において重なる部分が大きく、生徒指導の大部分が教育課程の中に領域として具体化されたのが、特別活動であるという見方も考えられると述べたが、学級経営においても同様に考えることができるだろう。「集団の人間関係や環境をよりよいものにし、集団での活動の土台を築く」という学級経営の理念を、教育課程の一領域として具体化しているのが特別活動である、と。

### (3)生徒指導と学級経営

生徒指導と学級経営の2つの関係を取り上げている先行研究は見つからなかった。ここでは、生徒指導提要（2010）と学習指導要領解説特別活動編（2019）を参照している。

生徒指導提要には、「学級経営の具体的な仕事として生徒指導が行われると考えてよい」という文言がある。さらに、「学級経営は生徒指導の推進力としての役割だけでなく、生徒指導が学級経営の重要な内容を構成する」とある<sup>61</sup>。「学級経営が生徒指導の推進力になる」とは、学級経営が生徒指導の機能をということであり、「生徒指導が学級経営の重要な内容を構成する」とは、生徒指導が学級経営の一部にもなるということだと読み取った。入り組んだ書き方であるが、以下のように解釈が考えられる。すなわち、学級集団の人間関係をよりよいものにしようとする学級経営の過程で、児童の人格や社会的資質、自己指導能力を伸長するための指導・助言も助長されると同時に、個々の児童がそのような資質・能力を伸長させることは集団活動にとって重要な要素であると考えられている。ここで描かれているのも、特別活動と学級経営と同様に、生徒指導と

---

<sup>60</sup> 中村 2018, p. 138。

<sup>61</sup> 生徒指導提要 2010, pp. 148-149。

学級経営も同時進行で互いに影響を与えながら展開していく関係性だと言える。

生徒指導提要ではその後、「学級における児童の人間関係を調整・改善し、よりよい集団づくりを進めていくことも学級担任が行う学級経営、そして生徒指導の重要な内容」と説明が続く<sup>62</sup>。つまり、学級担任が行う「学級における児童の人間関係を調整・改善し、よりよい集団づくりを進めていく」ために児童を指導するという点で、学級経営、生徒指導は共通性をもつと考えられる。

このことは、学習指導要領解説特別活動編におけるいじめ防止の観点からの学級経営と生徒指導の関連を図った学級活動の充実の必要性の記述においても確かめることができる。ここでは、いじめの背景には学級内の人間関係に起因する問題が指摘されているため、学級での活動の際に、児童の個性の伸長や、集団の他の成員とうまく関係を築いたりするという生徒指導・学級経営の機能を充実させることが、「学級内の人間関係に起因する問題」の起きにくい環境をもたらすと考えられていることが読み取れる<sup>63</sup>。よりよい人間関係を築くことを通して学習集団の人的な環境が整備されるし（学級経営）、そのために重要な資質・能力が伸長され（生徒指導）、また学習集団がよりよいものに向かっていく（学級経営）。このように、「学級における児童の人間関係を調整・改善し、よりよい集団づくりを進めていく」点で生徒指導と学級経営が絡み合うとすれば、学級経営と生徒指導の関係は、学級集団の人間関係形成（人的な環境整備）という点で、生徒指導が学級経営の重要な内容の一つとしてある、ということができると考える。

そして、ここで注目されるのが、「よりよい集団づくり」を実際に進めるための教育活動を内容とする教育課程が、特別活動の時間であるということだ。(1)(2)でみてきたように、生徒指導も学級経営も、特別活動を要となる「具体的な実践の場」としていた。つまり、特別活動の指導の中で、生徒指導と学級経営の機能は最もよく絡み合い、児童への指導として具体化され则认为ることができるのではないか。次の節では、この章のまとめとして3つの概念の整理を改めて行い、これを参考として特別活動の教育課程での位置づけを明確にすることを試みる。

### 第3項 領域としての特別活動

ここまでを振り返る。まず定義から振り返ると、特別活動は「集団や社会の形成者としての見方・考え方を働かせながら、様々な構成の集団で活動することを通して、「人間関係形成」「社会参画」「自己実現」に関する資質能力の育成」という固有な目標をもち、指導内容と授業時数が割り当てられた教育課程の一領域を表す概念である。一方、学級経営と生徒指導は教育課程ではなく、学校教育全体を通して行われる「機能」を指す概念になる。学級経営は「学級環境や学級集団を整備・運営すること」であり、生徒指導は「児童一人一人の人格や社会的資質、自己指導能

<sup>62</sup> 生徒指導提要 2010, p. 149。

<sup>63</sup> 学習指導要領解説 特別活動編 2017, p. 145。

力を伸長するための指導・援助をする」ものである。

生徒指導と学級経営ともに、特別活動を「要」「具体的な実践の場」と位置付けていた。様々な集団の中でも、特に学級活動は学級集団とそこでの活動のよりよいあり方を題材とするものであるから、まさに集団の人間関係の質を高めるという学級経営の目標と一致する。また、生徒指導と特別活動は表裏一体であり、学級経営と生徒指導の機能は特別活動での具体的な実践を通して、よく連携が図られると考えられている。特別活動という具体的な目標・指導内容・授業時数をもつ領域で行われた実践を通して、学級経営や生徒指導の機能がよく発揮されるということである。

しかし、「特別活動＝学級経営・生徒指導の場」という見方は一面的であるとする。特別活動がこれらの「具体的な実践の場」とされるのは、教科外に収まりきれない人間形成の内容を中心に据えた、児童の人格や生活により身近な領域だからである。集団の中での自己のあり方や他者とのあり方を題材とするために、必然的に学級経営や生徒指導の機能がよく発揮されることになり、この点は教育課程の一領域として独自の意義の一つであると言える。しかし、特別活動は学級経営に収斂されない領域であるとする。学級経営は特定の学級や児童を見据えているが、特別活動領域の視点は必ずしもそれにとどまらないと考えるからだ。学級経営は「今この学級集団」をうまく経営することである。一方、特別活動は卒業後に所属する様々な集団のことも見据えているから、学校独自の文化を超えた視点からも集団のよりよいあり方を検討していくことが重要となるだろう。特別活動は定義で確認されたように、「他者と共に集団で活動する」ことを真っ向から題材にした領域である。結果的に学級経営や生徒指導の機能がもたらされるとはいえ、それを特別活動の全てのように捉えてしまうと、特別活動は「生徒指導・学級経営のための場」にかなり得なくなってしまう。そうなれば、もともとの特別活動領域が顧みられにくくなるだろう。

概念が混乱しやすい生徒指導や学級経営から一度切り離して考えれば、シンプルな領域として考えられるのではないか。すなわち、集団活動を題材にして、実際のその活動を学習過程としながら、特別活動の資質・能力を育成することを内容とする、教育課程の一領域である。合意形成や役割分担など、他者と協力して活動していくことそのものを学習の対象にする。結果としてこの領域での学習がもたらす個人や集団の成長によって、学校の教育活動全体で行われる学級経営や生徒指導が促進される。よって、教育課程の中で教科が教科内容の指導を行う一体系の領域であるように、特別活動は集団やそこでの活動に関する学びを体系的に行う一領域である。以下では、特別活動を上記のように捉えて進めていく。

## 第3節 教育課程における特別活動領域の位置づけ

### 第1項 教科とは異質な領域であること

教科外指導に関する用語の整理を基に、特別活動領域の輪郭を明確にすることを試みた。教育課程か否か、すなわち、教育目標・教育内容・授業時数が配当されていることには大きな意味があると考えられる。そこで、この項では「教科外の領域であること」に注目し、特別活動が「教科外領域」として一領域を成していることについて考察を行う。

ここからは、特別活動が教科外であることについて論じている河野洋子と牛田伸一に注目する。2人はともに、学校教育の中心に教科学習があり、特別活動は中心にはないとしている。しかし、おまけの領域でもないと主張する<sup>64</sup>。学校教育の中心たる教科教育の周辺に位置するために、教科外領域が教科領域の下位にあたと捉えることは回避されている。河野は“教科「外」であること”に生産的意味を見出そうとしており、牛田は教科の授業の不自由さに支えられた特別活動の意義を主張するだけでは補完的な位置づけを脱することができないとした。では、河野と牛田は特別活動が教科外に一領域を成していることについて、どのような意義を見出しているのかをみていく。

2人は、教科学習の世界と生活世界の接続領域であることに特別活動領域の意義を見出している。河野は、教科外教育の独自の存在意義とは「自らが固有な活動領域であると同時に優れた接続領域であること」<sup>65</sup>と述べた。河野は、学校教育は中心に教科の世界、その周辺に特別活動を含む教科外領域を配する二重構造をもち、この学校教育の外側に生活世界があるという三層構造があるとしている。この三層構造の中で教科外領域は中間に位置することになり、差異の大きい他の二領域を媒介する。これは、教科外領域が学校教育の「正規」や「中心」との絶妙な距離感を保った異質な領域であるからこそ、共存が成立するシステムであるという解釈を示した<sup>66</sup>。よって、両者がともに中心的機能を主張することには何ら生産的な意味は見出せず、中心は中心・周縁は周縁として、相互の固有性が十分に発揮されることによって両者の緊張関係が保たれている状態が望ましいと述べている。

河野の解釈を踏まえると、領域として教科領域とは異質である特別活動は、教科領域の下位としてではなく一定の距離をもって独自に存在し、教科領域と生活世界双方をつなぐ。ここに、特別

---

<sup>64</sup>河野は、「周縁＝教科外であることは、教科の下位に在るということと同義ではない」と述べる（河野 2016, p. 20）。牛田は、学校教育の中心である教科の授業に対する補完装置としての特別活動はあくまで「余分(extra)」であり、単独で「特別」に重要な活動とはなりえないが、この「余分」があつてこそ制御の多い教科の授業は支障なく運行できるという限定を踏まえてはじめて、特別活動は「余分ではあるが特別に重要な活動」という解釈を許されるとしている（牛田 2017, p. 201）。

<sup>65</sup> 河野 前掲書, p. 20。

<sup>66</sup> 同上, p. 21。

活動の学校教育における独自性を確認することができる。

牛田は特別活動の存在意義を生活場面と科学の世界を「結び合わせる」ことにあるとしている。その上で「特別活動は、それが領域として存在しなくなることで、その意義を十全に発揮し得る」<sup>67</sup>とした。科学の世界と生活場面を結び付けるとは、特別活動と教科の境界を隔てない柔軟な実践によって行われる。これは、領域間の類別性が弱いという条件下、つまり特別活動という領域の輪郭が薄まった時にこそ可能であるから、この時に存在意義が十分に発揮されやすいと牛田は結論づけた。

河野と牛田の主張は一見して正反対のようにもみえる。河野は特別活動が教科外に位置することに積極的な意義を見出すのに対して、牛田は特別活動が領域として存在しなくなることで意義が発揮される、すなわち教科外で独立した領域として存在することを消極的に捉えているからである。しかし、両者とも特別活動が教科の世界と児童の生活世界を結び合わせるという点に、教育課程の中で教科外の一領域をなすことの意義を見出している点で共通する。第1章で確認した通り「特別活動の見方・考え方」を働かせる中で、「各教科等の見方・考え方を総合的に働かせ」という要素が含まれている<sup>68</sup>。集団や社会の問題を捉える際に、各教科等の見方・考え方を生かす。各教科等は、その各教科等の見方・考え方から世界を捉えるものと考えられるが、集団での活動や社会の問題は複雑な様相であることが多く、一つの見方からだけでは割りきれないことがある。教科の世界に収斂されない側面がある。学校の外にもある生活に続く、複雑な要素が絡まった問題に取り組む領域があることで、教科の世界を外にひらいていく一つの道筋をつくっていると考える。以上のことから、特別活動が教科とは「距離を保って」存在し、児童が経験する教科領域の世界と生活世界を「結び合わせる」という点に意義を見出すことができると考える<sup>69</sup>。

---

<sup>67</sup> 牛田 2017, p. 196。

<sup>68</sup> 山口によれば、教科と教科外を連動させる発想、つまり教科外活動の発生的基盤を教科の学習活動におくという考え方は、教科外活動の教育課程化当時からみられる。教科学習と教科外活動との相互補完的で相互還流的な在り方が求められている今日的な教育状況からみると、この視点は再評価に値すると述べている（山口 2019, p. 124）。

<sup>69</sup> 教科外活動を正規の教育課程には含めていない国では、牛田らが学校教育の中心とした教科領域の授業だけで構成されることになる。ここに、教科外活動が追加されたり、重点的に取り組むよう見直されたりすることは、牛田のいう「余分」、河野のいう「周縁」の存在感を立ち上げること、あるいは強化することを意味するだろう。

第1章ではエジプトにおける特活の導入についてふれたが、領域として確立しようとしている段階であることがいえる。中心的に取り組みに携わっている杉田の報告からは、導入に際しては現地の教員の戸惑いや文化的な背景の違いからくる摩擦がありながらも、着々と中心たる教科領域の「周縁」に教科外領域がつくられている様子がうかがえる（杉田 2018）。取り組みは現時点で開始から5年ほど経つが、TOKKATSU+に対する認知や意義の理解を一般化し、領域として確立させることに模索している段階であると考えられる。生活との結びつきはみられるものの、教科領域との相互作用については先の課題であり、エジプトにおいて牛田や河野が述べていた存在意義が発揮される場合を考えると、さらに時間を要することが予想される。

## 第2項 教科に収斂されない学習内容

以上、第2章では特別活動領域について、教科外指導の用語との関連そして教科外の一領域であることに着目してきた。教科外領域は、その名の示す通り教科の学習以外の諸活動を教育活動として行う領域である。その中で、特別活動は集団活動を切り口として、児童の人間形成を支えるものである。学校教育の教育課程の中心は教科学習の領域であるが、学校内外の児童の生活も必ずしも教科学習に収斂されると限らないが児童の人格形成にとって重要なものである。特別活動が教科領域の周縁という位置づけにあることによって、教科学習に収斂されると限らない学習の領域が保障される。また、特別活動は集団活動、つまり他者と協力して活動することや他者とともに生活をつくっていくことを題材とするものであった。指導の方法原理は実際に教科外での活動に取り組む中で学ばせることであるから、特別活動の指導は教科の世界とは距離をとった、生活世界に近いところで行われることになる。生活世界に近い方から、学校教育の中心たる教科領域を振り返ることにもなるだろう。それは、生活世界と教科領域での学びの関連についての問い直しを教師に迫る過程になると考えられる。

以上を踏まえ、教育課程の中で教科外の一領域としてある特別活動の存在意義を次のように考える。集団活動という題材に教育目標・教育内容・授業時数がもたらされることで、教科領域に収斂されない児童の人格形成を、教師の指導のもとで行われる教育活動とみなす視点が明確になる。教科領域とは距離をとって生活世界に近いところへ位置づいていることによって、教科領域と生活世界を結び合わせる接続領域となる。それによって、教科領域に収斂されない人間形成について考えることや、教科領域と人間形成全体の関係をより一層考えることが教師に要請される。以上の3点である。

しかし、特別活動は集団活動を題材としながら、どのような教科に収斂されない人間形成を期待されてきたというのだろうか。特別活動は学習指導要領の改訂に伴って度々名称や内容が変更され、また領域に含まれる活動の数も増えていった。この節では、教科外に位置づく特別活動領域にどのような内容が含まれてきたのかを辿ることにより、特別活動の学習内容について考える。

その際、特別活動領域を一つの「器」として捉え、そこにどのような名称がつけられ、教育内容が込められてきたのかという視点を参考とする。主に、特別活動を「教育内容」ではなく「多様な機能」をもった「教育装置」と捉えた今泉朝雄、特別活動の中にある子どもの自主的な活動と自治を否定する傾向の二重性について整理した山本敏郎の2名の論考を手掛かりとする。

まず、以下に学習指導要領における特別活動の変遷を示す。

◎小学校の学習指導要領（特別活動）

	1947 (S24)	1951 (S26)	1958 (S33)	1968・1977 (S43・S52)	1989・1998・2008・2017 (H1・H10・H20・H29)
名称	自由研究	教科以外の活動	特別教育活動	特別活動	特別活動
位置	教科課程	教育課程 (教科&教科外)	教育課程	教育課程	教育課程
内容	・教科の発展 ・クラブ ・学校、学級に対する責任を果たす活動	・学級を単位とした活動 ・学校の経営や活動に協力参加する活動	・児童会 ・学級会 ・クラブ活動 ※学校行事が教育課程入り	・児童活動 (児童会活動、学級会活動、クラブ活動) ・学校行事 ・学級指導	・学級活動 ・児童会活動 ・クラブ活動 ・学校行事

(各学習指導要領，下古立ら 2017，長島 2018，山本 2020 を参考に作成)

今泉は戦後の特別活動の史的変遷を以下のように要約している<sup>70</sup>。すなわち、戦前からバラバラに存在していた諸活動が、戦後の民主主義教育改革に合わせ、「自治的活動」の機能を主体とした特別教育活動として再編された。しかし、改訂を経て生徒指導機能や学校や教師による管理機能などの多様な機能がもたらされ、特別活動は「教科学習では学び難い教育内容の殆どをねらいとして幅広く受け入れる教育領域となった」という意味において、「活動の寄せ集め化」しているという。そして、特別活動は多様な教育機能を有することで全体としての中心的な教育目標を失い、「授業以外の諸活動の集まり」という形式的な構成原理しか持ち得なくなっていると表現した。

また、山本は「自治的活動」により焦点を当てて学習指導要領の変遷を辿っている<sup>71</sup>。それによれば、1951年の「教科以外の時間」より既に児童の自主性や自治的活動の重視と、学校による企画・実施・指導を重視するという特別活動の傾向の二重性が存在していた。その後の改訂で徐々に後者の系譜に当たる児童会、学校行事、学級指導などが統合され、前者の系譜が後退していく。そして、1989年より現在まで続く4つの活動による内容構成においては、前者の「児童の自治的活動を重視する系譜」の制度的基盤は遂に失われたとする解釈を示した。学習指導要領の特別活動の変遷の中で、子どもの自主性や自治性を否定する性格が強まり、学校や教師の主導性が前面に押し出されてきているというのである。

2名の論考から、次のことがわかる。特別活動は当初教科の学習だけでは十分に達せられない

<sup>70</sup> 今泉 2007, pp. 13-24。

<sup>71</sup> 山本 2020, pp. 20-27。

教育目標を扱うため、すなわち児童の自主的・自治的な活動を通して民主的資質を育成する領域として編成された。そこへ多様な学習内容が追加され、それに伴い当初の中心的な目標が後退していった。よって、民主的資質育成という目標を核として諸活動が体系をなしているわけではなく、教科の授業以外に学校で行われる諸活動を全て引き受ける領域となっている。また、学習過程においても子どもの自治的な活動という要素が強調されておらず、特別活動領域としての目標・学習過程ともに重点が分散している状況だと考えられる。

教育課程に特別活動領域が存在することによってもたらされる意義として、集団活動という題材を通じた教科に収斂されない人間形成を教師の指導の下で行われる教育活動とみなす視点が明確になること、教科領域と生活世界の接続領域となること、児童の人間形成に関するより深い洞察が教師に要請されることの3点を挙げた。しかし、そこから先の問題である指導の内容や指導を行う教師の立ち位置に関して、学習指導要領の変遷を辿る限りでは領域としての重点が右往左往している様子が読み取れた。次の第3章では特別活動領域の指導のあり方や教師の特別活動への向き合い方に焦点を当て、教師の専門性における特別活動領域の位置付けを探っていく。

## 第3章 教師の専門性における特別活動

特別活動を指導する専門性が、教師の専門性全体の中でどのように位置づくかという視点から、存在意義を考察することを試みる。特別活動は教科外にあつて、集団活動を題材として児童の人格形成を支える領域であつた。山田は特別活動の指導について「教科書がないだけでなく、教師主導型で授業を進めていく各教科とはだいぶ趣が異なる」<sup>72</sup>と述べており、教科の指導の専門性と共通する部分があれば、明らかに教科の指導とは異なる性質をもつ部分もあるだろう。

第1節で特別活動の教育活動としてのあり方、あるいはそれを指導する立場にある教師について語られた先行研究を概観する。そして、第2節では特別活動の指導を担うことが教師の専門性全体の中でどのように位置づくのかを探ることにより、特別活動領域が教師の専門性にもたらず意義を考察することを試みる。

### 第1節 特別活動の専門性

#### 第1項 特別活動の学習過程について

教科領域と特別活動の指導の異なる部分について、いくつかの先行研究で言及されている。河村は、特別活動の特質である集団活動として教科教育も行われるが、知識伝達の経済的な効率を踏まえる面が強い一斉授業方式でなされる教科教育に対して、特別活動は集団活動を通しての子ども同士の相互作用から獲得される学びそれ自体を重要視すると述べている<sup>73</sup>。今泉は特別活動の諸領域が生徒の集団生活の基盤である以上、生徒の変容、社会の変容から敏感に影響を受ける面があることを特徴として挙げている。そして、学習指導要領において特別活動に求められている教育機能の特徴を一言でいえば、現代社会が求める理想的人間像に対応した諸課題への対応であるとしている<sup>74</sup>。山田も、特別活動の内容は、学校を取り巻く社会環境により、または時代の趨勢により、多様なものに変化しうるものであることを指摘していた<sup>75</sup>。

では、そのような特別活動の学習過程はどのようなものを目指すとよいと述べられてきたか。まず、学習過程で必要となる教材についておさえる。特別活動は集団活動を題材とするが、その活動の経験の中に児童の学びを生み出していく。よって、「優れたワークシートそのものが、子どもの主体性と豊かな経験を引き出すわけではない。ワークシートと、その真価が発揮されるような仕掛けを含めてこそ、優れた特別活動の教材となる」。つまり、モノだけでなく、経験そのものをいかに形作るか、そのための仕組みが重要となる。このような考えから、山田は特別活動の教

---

<sup>72</sup> 山田 2008, p. 425。

<sup>73</sup> 河村 2018, p. 9。

<sup>74</sup> 今泉 2014, p. 132。

<sup>75</sup> 山田 前掲書, p. 435。

材を「子どもの主体性と豊かな経験を引き出すモノと仕組み」と定義している<sup>76</sup>。また、安井も教材を教授・学習活動を促進させる素材として広く捉え、特別活動の教材には「望ましい集団活動」が相当すると述べている<sup>77</sup>。

2017年告示学習指導要領では特別活動で育成する資質・能力、学習過程について具体的に示されるようになったことは先に述べた。この改訂以前、特別活動の学習過程のキーワードとされてきたのが「望ましい集団活動を通して」であった。この表記について、学習指導要領特別活動編解説では、それぞれの集団の個別の文脈性に配慮を示しながら、一般的な条件として以下の6点が挙げられてきた<sup>78</sup>。

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こと。

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付きが強いこと。

オ 成員相互の間に所属感や所属意識、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。

「望ましい集団活動を通して」に関して、平成29年度改訂にて「様々な集団活動に自主的、実践的に取り組み、互いのよさや可能性を發揮しながら集団や自己の生活上の課題を解決することを通して」と具体的に示された。要素としてはそれまでの6つの条件から大きく外れるものではないと考えられる。一方で、平成29年度版では所属感や連帯感、互いの心理的な結び付きなどが、活動の展開の「結果として自然に培われるようにすべきものである」と述べられ、表現改善の背景を踏まえながら条件オの存在感が強くなりすぎないよう配慮されていると考えられる。代わりに、「互いのよさや可能性を發揮しながら」が特に「望ましい集団活動を通して」の趣旨を具体化するという説明にあるように、よりよい集団のあり方を模索する過程、つまり多様な他者と生活をつくっていく過程をよりよいものにすることに、特別活動の学習過程として目を向けるべきであることを示していると推察される。

---

<sup>76</sup> 山田 2008, p. 425。

<sup>77</sup> 安井 2008, pp. 437-440。

<sup>78</sup> 学習指導要領解説 特別活動編 2008, pp. 10-11。

さらに、「集団活動の望ましさ」について考察した河村茂雄と安井一郎の考察を参照する。

河村は、各学校や学級にとっての「望ましさ」を含めて、より子どもたちの資質・能力を育成するような集団活動の展開が必要であるとし、集団活動の進め方の適切さを保つ上で配慮する点について、代表的なものを3つ挙げた<sup>79</sup>。一つ目は「集団の状態」であり、学習活動の質には集団の状態が大きく影響するため、集団活動の質に目を向ける必要がある。二つ目は「子ども同士のかかわりの質」であり、ピラミッド型の固定的な人間関係では相互作用が生じにくいいため、子どもたちが建設的に相互作用を行えるよう、子どもの相互作用に目を向ける必要がある。三つ目は教師の指導行動についてである。一つ目と二つ目は子どもたちだけでは自然とできるものではないため、その方法を習得できるよう教師が働き掛けることが必要になる。一方で、育成したい資質能力は子どもの自律性を基盤に考えられているものであるから、子どもの自律性を担保しながら支援することが必要であるとした。以上より、河村は学習過程の「望ましさ」を分析する視点として、集団の質、子ども同士の相互作用、教師の指導行動の3つの観点を提示していることがわかる。

安井は、特別活動は自分たちで生活を自分たちにとって魅力的なものへしていく、自治と文化の創造が中核となる領域であると強調しており、児童生徒による「生活づくり」という視点から教材や実践の意味を問い直す必要を唱えている<sup>80</sup>。これまでの特別活動について、既存の定式化された集団の存在を前提とし、その一員として同質化することが優先的に求められてきた状況では、集団づくりの主体は実質的には教師になってしまう。そして、学校の集団活動が児童を取り巻く生活環境の変化に対応した生活の場になり得ておらず、児童ら自身に生活の場としての実感を与えるものとして十分に機能してこなかったのではないかと指摘している。「望ましい集団活動」を児童生徒自身の生活づくりの過程として具体化するためには、児童生徒も教師も一人一人が集団の形成者であること、集団は不断に作り上げられていく過程として存在すること、集団と個人の関係は相互補佐的であることを共通認識とすることが必要であるとした。

2名とも、平成29年度告示の学習指導要領同様に学習過程として、連帯感や情緒的な結びつきといった学級経営的視点からというよりは、その活動を通して児童が育成したい資質能力を身に付けられるような経験をつくり出させているのかという観点からその学習過程の「望ましさ」を問う姿勢を改めて明示していると考えられる。

今泉は、よりストレートに特別活動を民主的資質やそのスキル習得の場として捉えるべきであることを主張する。戦後の教育改革において民主的資質育成を目指して教育課程化されたという

---

<sup>79</sup> 河村 2018, pp. 8-11。

<sup>80</sup> 安井 2008, pp. 443-446。

歴史的視点から、民主的資質育成を育成する能力の本質にすることへの自覚を促している<sup>81</sup>。

以上より、特別活動の学習過程を分析する視点として、児童生徒による「生活づくり」という視点、あるいは民主的資質やそのスキル習得の場という視点から、教材や実践を解釈していく必要性が唱えられていた。教師が実質的な主体となって集団づくりを進め、定式化された集団に同質化することを児童に求めるのではなく、集団は教師と児童がともに不断に作り上げている過程にあるものと捉え、教師は児童が集団のあり方を模索する過程で重要となる資質や技術について教えていくことが重要であるとされていた。

子どもたちの中にいかなる経験を生み出しているのかという観点から、学習過程をよりよいものにしていくことが必要であると言えるだろう。それは、どの教育領域にも共通するような、至極当たり前のことかもしれない。しかし、特別活動の教材がよりよく集団活動を行っていく過程そのものである以上、そこでどのような児童の相互作用を生み出し、何を経験し、どのような技術を身につけていくのかといったことのよりよさを求めていくことが必要となる。

では、よりよい学習過程を考えていくために、どのように教材研究をしていくとよいのだろうか。次に、特別活動の教材研究に関わって、特別活動の学問的基盤について述べた先行研究を概観する。

## 第2項 特別活動の教材研究

1990年以降の学問的基盤に関する先行研究を参照した。1989年には教育職員免許法改正を踏まえた、教職課程への初めて特別活動を含む教科外指導に関する科目の設置が、1992年には日本特別活動学会の設立があり、特別活動領域の学問的背景への期待が高まっていったと考えられる。

1989年の教育職員免許法改正を受け、教職課程のテキストとして『特別活動論』を著した人物として片岡徳雄がいる<sup>82</sup>。片岡はこの書の中で、当時の学習指導要領を手掛かりとしながら特別活動が扱べき理論を示すことを試みている。それによれば、(1)個性論、(2)集団論、(3)問題解決法、(4)表現論、(5)感動と遊びの理論の5つの領域が提示されている。(1)(2)は個と集団の相互関係に関する理論であり、(3)(4)は技術論である<sup>83</sup>。そして、特別活動での経験は学校時代の思い出として挙げられることが多いが、この深い感動体験や活動に含まれる遊びの要素について構造的に理解し

---

<sup>81</sup> 今泉 2014, pp. 133-135。

<sup>82</sup> 片岡 1990, pp. 3-24。

<sup>83</sup> 片岡は(1)~(5)に関して、次のように述べている。(1)(2)に関して、特別活動の歴史の中で個人の集団への適合や社会性の発達が比較的強調されてきたのに対して、個性については少し軽く見られてきた点を踏まえ、個と集団の相互の関係を捉えながら特別活動のあり方を考えていく必要があると述べる。(3)(4)については技術論が不可欠であるとする。(3)は情報の効率的な注入に傾きがちな授業の状況や管理主義的になりがちな市現代社会の現状、(4)は日本人が表現に弱いとされる状況から、これらの技術を身に付けることに対する特別活動への期待は大きいとしている。

指導していくために、感動や遊びに関する理論として哲学的・心理的・民俗学的な考察が重要だとするのが(5)である。片岡が特別活動の拠るべき理論として示したのは非常に幅広い分野であり、特別活動の指導が複数の学問的基盤によって支えられると考えていたことが言える。

日本特別活動学会においても特別活動の学問的基盤の確立の必要性が唱えられてきたが、片岡の主張と同様に複数の学問分野が挙げられている。まず学会設立当時には宇留田敬一が、特別活動の中には学際的研究によって課題解決に取り組むべき問題もあり、また、評価方法や教師の協働体制確立という観点から、学校経営や社会心理学などとの連携が考えられると述べている<sup>84</sup>。山口は、特別活動研究の基礎科学として社会学や心理学を、周辺科学として歴史学や文化人類学を挙げている<sup>85</sup>。そして、「特別活動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」との見解を示した安井がいる<sup>86</sup>。特別活動の対象が子どもたちの学級や学校での生活そのものであることから総合科学としての性格がより強いと述べる。特別活動を構成する学問について、「自治と文化の創造を核とする生活づくりの活動」の成立へ資するという視点から、教育学、心理学、社会学、哲学の4つが要となるとした。

以上の文献を参考に表をまとめると以下のようなになる。

片岡 1990	(1)個性論・(2)集団論、(3)問題解決法・(4)表現論、(5)感動と遊びの理論 →(1)(2)：理論 (3)(4)技術論 (5)哲学的・心理的・民俗学的な考察
宇留田 1993	学際的研究によって課題解決に取り組むべき問題もある 評価方法や教師の協働体制確立の観点から、学校経営や社会心理学などとの連携
山口 2005	基礎科学として社会学や心理学、周辺科学として歴史学や文化人類学
安井 2019	教育学、心理学、社会学、哲学  (これらに基づきながら、「自治と文化の創造を核とする生活づくり」に資する理論や実践のすべて)

人文科学を中心とする幅広い学問から、特別活動の実践が解釈されるべきと考えられていることがわかる。

特別活動は昭和 26 年の改訂以来教育課程の一領域として位置付けられてきたが、現場では教科領域に比べ特別活動への関心が低いことは第 1 章でふれた。この背景に、特別活動の指導は実際に学校教育の現場に出て経験さえ積みれば何とかやっていけるだろうという安易な発想があったことが山口によって指摘されている<sup>87</sup>。また、活動を実施することで精一杯で、どのような集団を

<sup>84</sup> 宇留田 1993, pp. 5-6。

<sup>85</sup> 武藤, 山口 2005, pp. 2-7。

<sup>86</sup> 安井 2019, pp. 120-121。

<sup>87</sup> 山口 1993, p. 15。

育てるのかという理念やそのための課題が解明されないまま取り組みがスタートすることが多いという大島の指摘もある<sup>88</sup>。これらの指摘からは、諸活動を実施することに追われ、とにかくやってみる中で教師の技量が自然に獲得されていくだろうという現場の構えが推測される。そして、特別活動の指導の背後にある理念や実践の解釈にまでは目を向けられにくかったことが考えられるが、学校全体として行われる活動に関して必ずしも教職員全体で指導を体系化しているわけではないとのことから、個々の教師の指導に関して個々人に一任されていることが予想される。それは必ずしも個々の教師の指導の多様性の確保という理由からとは限らないのではないか。

特別活動の教材研究において、子どもたちの中にいかなる経験を生み出しているかという観点が重要となると考える。特別活動の教材はよりよく集団活動を行っていく過程そのものであるとされる。そこでどのような児童の相互作用を意図するのか、どのような技術を身につけさせるのか、に関して他者と共に生活をつくっていくという観点から、よりよさを求めていくことが必要となる。このよりよさには絶対的なものがなく、時代や社会によって変化しうるものでもある。それ故に、教師には教材研究の慎重さが求められると考える。特別活動の教材研究の学問的基盤として多様な分野が挙げられていた。確かに、現場での経験を通して、各教師の中で固有の指導理論が形成されていくであろう。しかし、個人の経験に基づく理論の構築のみでは限界があると考えられる。育成が目指される資質・能力が学校生活にとどまらない視点をもつことや、子どもの生活世界の現状への視点をもつことによって、指導をアップデートしていくことが求められていることを踏まえると、学問的な知見を参照する行為は重要であると考ええる。

以上より、自らの指導理論や実践を俯瞰し、より広い視点から解釈していく行為が特別活動に向き合う教師にとって一層重要となると考える。しかし、教師の仕事全体を見渡しても同様に重要であるともいえる。次の節では、教師の専門性の中に特別活動の専門性の位置づけを探っていく。

## 第2節 教師の専門性における特別活動領域の位置づけ

### 第1項 教師の「省察」について

教師の専門性におけるキーワードはいくつかあるが、この節では特に「省察」に注目する。「省察」は「反省的实践家」としての教師像において重要な概念である。教師は「科学的技術の合理的な適用」によって実践を遂行するのではなく、実践場面における省察の思考を基礎として、複雑な問題解決に取り組むものとされている<sup>89</sup>。さらに、授業経験の省察を通じて授業実践を支える

---

<sup>88</sup> 大島 1993, p. 13。

<sup>89</sup> 佐藤 1994, p. 27。

専門知が教師の中に形成されていく。教師の専門性の先行研究を概観し、その中での省察の位置づけをもう少し詳しくみていく。

教師を他の職業と分かつ専門的知識として、坂本篤史・秋田喜代美は「授業を想定した教科内容知識」を挙げている。これは、子どもの学習過程と結びつけて再構成された教科内容の知識である。子どもは学問体系通りに学習するとは限らないため、教師は教科内容の知識を学問体系に沿って保持しているだけでは不十分であり、子どもの学習過程に結び付けながら教科指導を考える必要があるとされる<sup>90</sup>。しかし、この専門的知識を持っているだけでは十分とは言えない。なぜなら、授業の特徴として「不確実性」「複雑性」が指摘されており、これらに対応することが必要だからである。「不確実性」とは日々変わりゆく教室の状況の中で授業が行われることを指しており、「複雑性」とは教師は授業に内包される様々な価値に葛藤しながら授業中の判断を行っていることを指す<sup>91</sup>。教師は、授業実践とその省察を行いながら授業中に起こる出来事への対応策のレパートリーを増やしていき、授業中の即興的な判断・価値選択を熟練させていく。このように経験から学ぶ教師の姿は「省察的实践家」の専門家モデルと結びつけられ、様々な経験の省察によって実践知を形成するとされてきた。

以上より、「省察」は教師が授業の不確実性や複雑性に対応しながら授業実践をよりよいものにしていくために、重要な行為であることがわかる。

ところで、「省察」は単に行った実践がうまくいったかを振り返って反省することではない。油布佐和子によれば、教師の「省察」には「行為の中の省察」と「行為についての省察」があることが知られている<sup>92</sup>。前者は、自分の指導に対する子どもたちの反応を見ながら次の指導を考え展開させていくなど、授業中の思考や判断に関わるものと言える。後者は、その実践をより広い視点から見た時に、教師が自分と子どものやり取りの総体そのものがどのような意味を持つのか検討するものである。そして、「行為についての省察」は忘れられがちであるという。油布は近年の教師教育における「実践的指導力」強調へ危機感を示し、既存の理論で現実を解釈することだけが省察ではないことから、「行為についての省察」に関連する、授業や教室の中での活動に影響を及ぼす社会的・制度的要因を自ら捉え、考えるという側面への注目を促している<sup>93</sup>。そして、この

---

<sup>90</sup> 坂本・秋田 2015(2012), pp. 174-182。

<sup>91</sup> 坂本・秋田はこの例として、授業中に子どもが立ち歩いた場面を例にあげている。教師は、その子への対応を優先するか、授業規範を優先するか、他の子の学習機会を優先するか、自分の信念を大事にするか、葛藤しながら判断し、次の行動をとっていく（同上, p. 175）。

<sup>92</sup> 油布 2013, p. 87。

<sup>93</sup> 油布によれば、「行為の中の省察」と近年教師教育で重視される「実践的指導力」は関連をもつ。「実践的指導力」は非常に曖昧な用語であるが、その強調されるようになった背景から「現場での諸課題に対応できる」イメージを喚起する役割を果たしている。しかし、油布は現場に適応することで即戦力となることを求める「実践的指導力」が重視されていることについて危機感

時必要となる、現場における様々な事象を相対化し、社会の中の自分の立ち位置を俯瞰し認識するための力を教師に育成することが重要であると述べている<sup>94</sup>。

油布と同様に、「省察」の解釈が矮小化される傾向を指摘した人物として、石井英真がいる。

石井はショーンによって「省察的実践」論が佐藤学によって日本に紹介されていく過程を辿り、佐藤がショーンの理論に依拠しながら構想したのは、ショーンの言う「枠組みの再構成」に存立基盤を求める授業研究であったことを指摘する。「枠組みの再構成」とは、実践の中に組み込まれている理論や実践を形作る枠組みを、省察を通して発見し編み直していく営みであるという<sup>95</sup>。ここからは、省察的実践家像には、実践者が多様なタイプの状況に出会い、「行為の中の省察」と「行為についての省察」を経て予測や対応する技術のレパートリーを増やしてだけでなく、視野の狭さや実践の硬直化を避けるために暗黙の前提を問い直すことが組み込まれていると考えられる。

しかし、「技術的熟達者」と「省察的実践家」の二項対立で教師像が捉えられたとき、そのような枠組みを問い直す視点をもつ問題探究的な側面が見落とされがちであるという<sup>96</sup>。これは、問題解決のための方法が技術の適用か（「技術的熟達者」）、省察か（「省察的実践家」）という2項対立にスポットライトが当たるためではないかと筆者は考える。そして石井も油布と同様、現場で即戦力となることを目指す「実践的指導力」の過度な強調を危険視しており、それによって一層「省察」が問題解決的な省察へ矮小化されるとしている。これに対抗するべく、省察の問題探究的な側面を組み込んだ教師像を提起し、教師自身の学問的・研究的な姿勢の重要性を唱えた<sup>97</sup>。

このように、既存の現場の適応にとどまらない視点を持つことが、教師の専門性において重要であると考えられる。しかし、教師の省察というときには実践を俯瞰する視点よりも、「いかにうまく実践を営むか」という現場適応的な視点の方にスポットライトが当たりがちであることも確認された。

## 第2項 特別活動領域と「省察」

第1節と第2節を踏まえ、教師の専門性における特別活動の専門性の位置づけを整理することを試みたい。

特別活動の学習過程は子どもたちの中にいかなる経験を生み出しているのかという観点から、よりよいものにしていくことが必要であると考えられる。教材はよりよく集団活動を行っていく

---

を示し、「行為についての省察」に関連をもつ、現場を俯瞰して捉える力の育成の重要性を唱えた。

<sup>94</sup> 油布 2013, p. 487。

<sup>95</sup> 石井 2013, pp. 9-11。

<sup>96</sup> 同上, pp. 9-16。

<sup>97</sup> 同上。

過程そのものであり、児童生徒による「生活づくり」となっているかという視点、あるいは民主的資質やそのスキル習得の場になっているかという視点から学習過程を分析し、実践を解釈していく必要性が唱えられていた。一方で、集団活動のよりよさには絶対的なものがなく、時代や社会によって変化しうるものでもある。特別活動の教材研究の学問的基盤として人文科学を中心に多様な分野が挙げられており、教師はこれらを参照しながら総合科学としての特別活動に向き合い、日々の実践をいかに運営するかにとどまらない視点から実践を解釈することが重要であると考えられる。

このことは、経験から学んでいく「省察的实践家」としての教師の省察が「行為中の省察」に矮小化されることに危機感が示され、改めて重要性が唱えられている「行為についての省察」との親和性が高いのではないかと考える。どちらも実践の総体や指導の枠組みなどを、行われた、あるいはこれから行われる実践を俯瞰する視点から分析することを求めるものである。指導内容のよりよさが固定的なものでなく、多角的な教材研究が重要となる特別活動は、教師の仕事の中でも特に「行為についての省察」を求める領域と言えるのではないだろうか。

例えば、最も大きな視点であると考えられる世界の中での日本という視点から見たとき、恒吉の指摘<sup>98</sup>が参考になる。恒吉は学校での協働性・社会性・感情等の教育に関する国際的な議論に対し、日本の特別活動を説明する概念・論理には独自性があるとしている。国際的な場では、他者との協働という面において「コラボレーション」できるための能力が重要と考えられている。多様な背景の人々と協働して問題解決を図ることが重要な事柄となっている背景から、「コラボレーション」の問題には「問題解決」「コミュニケーション」「イノベーション」等の語が伴う。また、多様性の背景にある格差をどうすべきかの問いという社会的公正の文脈からも多様性の尊重が語られるという。一方、日本では「コラボレーション」よりも「集団」という言葉が使われる。

「集団」は国際的な場においては場合によっては違和感を持たれる概念である。さらに、日本でも集団活動との関連で多様性の重要性は語られるが、特定の集団内における個の尊重の視点であることが多く、集団の境界をめぐる葛藤からは比較的距離があると述べる。以上の指摘の中で、社会的な格差などは日本において切実で身近な問題としては感じにくく、指導に取り入れにくい部分もあると考えられる。しかし、国際的な議論を参照することで「集団」という言葉が含む意味合いの問い直しや、「コラボレーション」による問題解決という概念がもたらされることで社会の文脈を踏まえた特別活動のあり方の見直しが促される。このように、特別活動において教師が経験の中で培われたものを使ってよりよい実践を生み出すだけでなく、現場を俯瞰し、よりよい教育実践のあり方を創出していくことが重要であると考えられる。

さらに、「問い直す」姿勢の重要性として、河野は教育現場での「問題」の解釈と理解の仕方に

---

<sup>98</sup> 恒吉 2018, pp. 58-61。

かかわる視野変革の必要性を唱える<sup>99</sup>。教師の役割は、子どもの身体と心の中に固有な体験を残し、これに本人が腑に落ちる意味づけをすることで「意味づけられた経験」へと変容させ、自己肯定感に結び付けるプロセスをサポートすることであると述べる。しかし、経験の中でも「問題」の発生は教育現場で忌避されがちであるとし、人々にとっての「問題」について河野は次のように述べる。私たちは誰もが何らかの「問題」と向き合うことを経験し、そのことを特別な「経験」として自らの人生の中に位置付ける。しかし現実の「問題」は、常に解決できる訳ではなく正解が準備されている訳でもない。「問題」とどのように出会って、どのように付き合っていくのか、ここに現実的な「問題」へのアプローチが初めて生じるとした。教師に求められる専門性は、日常生活においてしばしば出会わざるを得ない「問題」に対する発想を転換し、多様な問題解釈のあり方を探求する姿勢と能力であるとしている。河野は、人々は「問題」とは無関係でいられず、「問題」と付き合った経験を人生の一部にして固有の存在となっていくという人間観のもと、子どもたちの学校での経験について教育学的に解釈していることがわかる。

さらに河野は、特別活動の教育活動を人間形成論的に意味づけていくための積極的な議論に参加する自覚が、教育に関わる専門家としての教師に必要なだと述べている。一人ではなく他者とともに生活をつくっていくこと、誰かと問題を一緒に解決すること。これらのよりよいあり方について、どこからみても完璧だと言えるような正解があるのかはわからない。しかし、学校生活のほとんどは集団を基本単位として行われ、卒業後の人生でも他者と活動していくことは終わらない。社会の人材育成としてだけでなく、個々の児童の人生を豊かにすることにとっても重要な内容である。学校教育として、教師が指導として児童たちにどのような資質・能力を育成するといふのか、真摯に向き合うことが重要であると考え。このような正解のない教材研究こそ、教師のよりよい実践を生み出す力が磨かれる部分なのではないだろうか。特別活動の指導こそ、教師の「省察」が発揮される領域なのではないかと考える。

---

<sup>99</sup> 河野 2016, pp. 15-18。

## 第4章 おわりに

本研究の目的は、特別活動領域の独自の存在意義を改めて明らかにすることであった。「存在意義」とは、特別活動領域が存在することでもたらされる、学校教育における意味や価値を多角的に捉えようとする視点を表す。本章ではこれまでの章を踏まえ、特別活動という一領域の独自の意義についての総合考察を試みる。

教育課程に特別活動領域が存在することによってもたらされる意義として、教科に収斂されない人間形成を教師の指導の下で行われる教育活動とみなす視点が明確になること、教科領域と生活世界の接続領域となること、児童の人間形成に関するより深い洞察が教師に要請されることの3点を挙げた。

2017年改訂版の特別活動は、様々な構成の集団において、よりよい集団や自己になることを目指して実際に活動する経験を通して、「人間関係形成」「社会参画」「自己実現」に関する資質能力の育成することを目指す。特別活動は、この教育目標のために指導内容、授業時数が割り当てられた教育課程の中の一領域である。よりよい集団になることを目指すことによって学級経営や生徒指導が促進され、教科領域の学習の基盤をつくるという重要な機能も果たすが、あくまで特別活動領域での学習が結果としてもたらすものであると言えるだろう。集団活動を題材にして、実際のその活動を学習過程としながら、意形成や役割分担など、他者と協力して活動していくことそのものを学習の対象にする。

集団での活動や社会の問題は、一つの見方からだけでは割りきれないことが多い。このような、生活の中で出会うことの多い複雑な要素が絡まった問題に取り組む領域があることで、学校教育での学びを教科の世界からさらに外へひらいていく道筋を生み出していると考えられる。よって、特別活動が一領域として教育課程に教科とは「距離を保って」存在していることで教科に収斂されない人間形成の視点の存在が明らかになり、教科の世界に収斂されない生活世界に関する指導のまなざしを促し、教師にはそのための指導について深い洞察が要請されると考えられる。

しかし、その指導の内容に関して学習指導要領では重点が右往左往している様子が読み取れた。ここには、特別活動の題材である集団での活動のあり方の「よりよさ」が、絶対的・固定的なものでなく、時代や文化、社会の状況によって変化していくものであることが関係していると考えられる。特別活動の教材研究においては、子どもたちの中にいかなる経験を生み出しているかという観点が必要となると考えられた。特別活動の教材はよりよく集団活動を行っていく過程そのものであるとされる。そこでどのような児童の相互作用を意図するのか、どのような技術を身につけさせるのか、に関して他者と共に生活をつくっていくという観点からよりよさを求めていくことが必要となる。このよりよさには絶対的なものがないために教師には教材研究の慎重さが求めら

れると考えるが、特別活動の教材研究の学問的基盤として人文科学を中心とする多様な分野が挙げられていた。教師はこれらを参照しながら総合科学としての特別活動に向き合い、日々の実践をいかに運営するかにとどまらない視点から実践を解釈することが重要であると考えられる。

そのような俯瞰する視点に立って実践の総体や指導の枠組みなどを分析する行為は、教師の専門性において重要な行為である。ここに、教師の専門性全体における特別活動の専門性の位置づけの手掛かりを見出した。実践の最中や実践後の省察を通して実践の中にある指導理論を再構築していく「省察的实践家」としての教師像はいまや広く知れ渡るところであるが、改めて、現場を俯瞰する視点に立ち、よりよい教育のあり方を問い直す中で自らの実践をつくり変えていく力が必要だとする主張が見受けられた。教師の仕事の中でも、特別活動の指導は教師の多様性が現われやすい部分ではないかと考える。指導内容のよりよさが固定的なものでないために教師による指導の多様性がみられるが、同じ性質によって多角的な教材研究が重要となる。教育課程において教科領域よりも学校外の生活世界に近い部分にて存在する特別活動領域は、教師の仕事全般にわたる専門性の中において、時代や社会の状況などの中にある学校教育のあり方を考えるという教師の役割の近くに常に存在していると考えられる。

以上より、教育課程と教師の専門性の2つにおける位置付けを探ることで考えられた特別活動領域の存在意義として、教師の視点が拡大されることが挙げられる。教科外に位置づいていることにより、教科外の面での人間形成の指導を担うという視点を明確化し、生活世界への接続領域となることで、教科の世界を中心に置く学校の世界に生活世界の視点をもたらすことになる。同時に、教師の仕事に関しても同様の視点の広がり求められる。このことを踏まえると、特別活動への関心が低いという現状は、学校教育の中心である教科の世界への偏りを生じさせる可能性を秘めているのではないだろうか。児童らは、教科学習を通して認知的な能力を高めていく存在としてだけでなく、学校で過ごした時間を胸に抱えながらこれからの人生を生きていく存在でもある。その学校生活をいかなるものにしていくか、今後も欠かせない他者と交わりながら活動することをいかによりよいものにするかといったことは、児童の生にとって非常に大切なことであるだろう。こうした面からも、重要な視点を切り拓く領域であると考えられる。

最後に、本研究が検討できなかった点を挙げる。1点目に、特別活動が一領域として存在することを前提としており、特別活動という領域の存在が不要とする主張について検討されていない。今泉は道徳、総合、特別活動を有機的に統合させた「市民科」を例に出しながら、機能的に近い領域である特別活動や道徳の時間を違う領域として存在させておく意味があるのか、疑問を呈している。また、特別活動設立時の中心的目標であった民主的資質の育成という文言は、いまや目標の中に登場しない。多様な教育機能を組み込まれたことで目標が包括的なものとなり、「授業以

外の諸活動の集まり」という形式的な構成原理しか持ち得なくなってきたという観点からも、特別活動という枠組み自体にこだわることも疑問を示している<sup>100</sup>。今泉のような考え方は、特別活動の意義を認めながらも領域の形態を問題にしているという点で、特別活動を余分で不要なものとする考え方とは異なる。

また、「特別活動」という単語を掲げずとも、特別活動に含まれる諸活動に力を入れて取り組む自治体の一例として、三重県員弁郡東員町がある。東員町では、2013（平成25）年度に策定された「16年一貫教育プラン」のもと、町全体で「基本的信頼感」「自己肯定感」「自己有能感」という3つの「感」を育み、子どもたちの意欲を高める取り組みが進められている。学校教育（園）においては、令和2年度の教育基本方針として「確かな学力と豊かな人間性をもとに社会参画する力（自己実現と社会の発展に貢献する力）の育成」が教育目標に掲げられ、人権教育のほか、キャリア教育や心の教育として社会体験活動や学級集団づくり調査の活用など独自の取り組みの体系化が進められている。特別活動の文字は登場しないものの、特別活動に含まれる諸活動がそれぞれ取り上げられていると言える。ここからは、今泉が述べるように諸活動を個々で取り上げる方が特別活動を扱いやすいことが考えられる。この点に関する現場の教師や教育行政の担当者の声を聴きながら、特別活動が一領域として存在することの意義についてさらに検討を加えることが必要であると考えられる。

2点目として、特別活動領域の存在意義を示すにとどまり、教育現場での特別活動への存在感を高めていく方法について検討されていない。現場で特別活動への相対的な関心の低さを鑑み、国立教育政策所から教師用の指導資料が刊行されている<sup>101</sup>。長谷川はこのような指導資料の課題について3点挙げている<sup>102</sup>。1点目は特別活動のスタンダード化を招く恐れがあること、2点目は指導資料を有効だと感じる教員は限定されることであり、現場の文脈に応じて示された指導方法が有効でない可能性もある。3点目は、指導資料が一つの型を示すため、特別活動の実践に関わる教師の自律性を制限する恐れがあることである。つまり、指導資料で一定の型が示されることによって、個別の文脈と向き合いながら実践を創出していく教師の自律性が妨げられかねないことが懸念されている。これを踏まえ、長谷川は指導資料よりも学校現場と研究者の協働による科学的実践的な研究によって、知識社会における特別活動を創造していく必要性を唱えている。

特別活動への関心が低かったが次第に力を入れるようになった教師のライフヒストリーを調査した伊勢本大によれば、特別活動に意義を見出せていない教師を変革するためには、それぞれの教師の信念など個々の語りを大切に、そこに特別活動が接合する過程が重要である。つまり、

---

<sup>100</sup> 今泉 2008, p. 22。

<sup>101</sup> 国立教育政策研究所によって、2018年に「みんなで、よりよい学級・学校生活をつくる特別活動(小学校編)」の教師向けパンフレットと指導資料を作成している。

<sup>102</sup> 長谷川 2018, pp. 49-50。

優れた事例を紹介し、その素晴らしさを伝えるだけでは不十分ということになる。それぞれの教師の個別性が重要となるために、特別活動の意義が現場に広がるには時間を要することが示唆されている<sup>103</sup>。

長谷川や伊勢本の論考を踏まえると、特別活動への存在感を高めるためには、その意義や指導の方法を示したり実践事例を紹介したりするなど、一方的な伝達だけでは不十分であることがわかる。整理した意義を現場に還元するためには、教師や現場の思いも聴き取り、そこに組み込みながら特別活動の意義を伝えていくことが重要となり、現場との協働が欠かせないと考えられる。

最後に、特別活動の具体的な教材研究や実践、指導理論を考察していくことである。特別活動の教材研究として社会学や心理学、哲学などの人文科学を中心とする学問的基盤をもつことの重要性は明らかになった。しかし、その中身や目標とする到達点は不透明のままである。特別活動の具体的な指導理論を形作っていくことを、今後の課題としたい。

---

<sup>103</sup> 伊勢本 2017, pp. 57-58。

## 引用参考文献

- 秋山麗子「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」教育学論究 6 巻, pp. 195-207, 2014
- 石井英真「< 研究論文> 教師の専門職像をどう構想するか: 技術的熟達者と省察的実践家の二項対立図式を超えて」教育方法の探究 16 巻, pp. 9-16, 2013
- 伊勢本大「特別活動と教師の語りの接合過程(アーティキュレーション)—小学校教師のライフヒストリー—」広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部 第 66 号, pp. 51-58, 2017
- 今泉朝雄「学習指導要領における教科外活動の位置付けに関する一考察—機能的多様性を中心に—」教育学雑誌第 42 号, pp. 13-27, 2007
- 今泉朝雄「特別活動における子どもの現代的変容と学校の課題—社会性、コミュニケーション能力を中心に—」教育学雑誌第 50 号, pp. 127-136, 2014
- 宇留田敬一「特別活動の課題と展望」日本特別活動学会紀要 1 巻, pp. 3-6, 1993
- 遠藤忠「特別活動の教材の歴史」, 日本教材学会『日本教材学会設立 20 周年記念論文集「教材学」現状と展望 (下巻)』 pp. 411-424, 協同出版株式会社, 2008
- 牛田伸一「特別活動の自己否定性: 特別活動の領域と教科内領域との相互浸透」教育学論集 68, pp. 195-211, 2017
- 大島稔「日本特別活動学会に望むこと」日本特別活動学会紀要 1, pp. 11-14, 1993
- 外務省「エジプト・日本教育パートナーシップ」 2016 ,  
<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000136266.pdf> (2021/02/14 最終閲覧)
- 片岡徳雄編『教職科学講座 14 特別活動論』福村出版, 1990
- 河野洋子「再解釈による特別活動の再生」梅花女子大学文化表現学部紀要 12, pp. 13-21, 2016
- 河村茂雄編著『特別活動の理論と実際』図書文化社, 2018
- 国際協力機構『mundi』No.67, pp. 4-13, 2019.4
- 小林淳一「教育実習生の清掃指導における行動様式に関する事例調査—教職観と『指導教諭—教育実習生—生徒』の関係に焦点を当てて—」学校教育研究 19, pp. 134-147, 2004
- 坂本篤史, 秋田喜代美「Expert5-1 教師」, 金井壽宏・楠見孝編『実践知—エキスパートの知性』, pp. 174-193, 有斐閣, 2015(2012)
- 佐々木正昭「第 2 章特別活動の基礎・基本 なすことによって学ぶ」, 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』, p. 43, 東洋館出版社, 2019

- 佐藤学「第2章 教師文化の構造—教育実践研究の立場から—」, 稲垣忠彦, 久富善之編『日本の教師文化』, pp. 21-41, 東京大学出版会, 1994
- 下古立浩, 杉原薫, 山元卓也, 奥山茂樹「諸外国の教育事情から見た我が国の『特別活動』に関する考察」, 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, pp. 173-183, 2017
- 下田好行「第1章新学習指導要領への対応 特別活動で育成を目指す資質・能力」, 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』, pp. 8-9, 東洋館出版社, 2019
- 小学校学習指導要領解説 特別活動編, 文部科学省, 2017
- 白松賢「授業/学級づくりに関する教育方法学的研究 (1) 教育課程にみる「学級経営」 概念の日本的特色に着目して」愛媛大学教育学部紀要 61, pp. 71-78, 2014
- 白松賢「第1章新学習指導要領への対応 『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善」, 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』, p. 20, 東洋館出版社, 2019
- 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 26, pp. 1-7, 日本特別活動学会, 2018
- 生徒指導提要, 文部科学省, 2010
- 瀬戸健一「生徒指導体制における共有理論と固有理論の研究」三重大学教育学部研究紀要 自然科学・人文科学・社会科学・教育科学・教育実践 68, pp. 343-354, 2017
- 瀬戸健一「生徒指導における共有理論と固有理論の検討—その2」三重大学教育学部研究紀要. 自然科学・人文科学・社会科学・教育科学・教育実践 70, pp. 463-474, 2019
- 田中光晴「第5章特別活動実践との関連事項 外国の特別活動 (アジア)」, 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』 pp. 133-135, 東洋館出版社, 2019
- 恒吉僚子「国際的に見た日本の学校行事の意義」『道徳と特別活動』29(7), pp. 4-7, 文溪堂, 2012
- 恒吉僚子「世界の小学校教育と日本型の教育の可能性」, 『道徳と特別活動』33(5), pp. 4-7, 文溪堂, 2016
- 恒吉僚子「TOKKATSU の国際化」, 日本特別活動学会『日本特別活動学会紀要』25, pp. 19-21, 2017
- 恒吉僚子「『人』の中で成長する教育—国際的議論との接点」初等教育資料 963 巻, pp. 58-61, 東洋館出版社, 2018
- 東員町 16 年一貫教育プラン「3 感 EDUCATION」教育理念版 (パンフレット)

- 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—」教育研究(43), pp. 47-55, 大阪大谷教育学会, 2017
- 長島明純「特別活動の定義のための一考察 —特別活動という教育装置としての器の検討—」通信  
教育部論集 26 卷, pp. 137-153, 2018
- 中村映子「小学校における若手教員の学級経営を通じた意識と行為の変容プロセス」学校経  
営学論集, pp. 31-40, 2018
- 中村豊「特別活動と生徒指導」教育学論究 2 卷, pp. 105-116, 2010
- 長谷川祐介「特別活動におけるエビデンスの可能性と課題—学校現場と研究者の協働にむ  
けた予備的考察—」大分大学教育学部附属教育実践センター紀要 No.36, pp. 47-56,  
2018
- 林尚示, 安井一郎, 鈴木樹「特別活動で社会的資質を育成するための指導内容と指導方法の  
開発に関する基礎研究(2)—生徒指導及び道德教育の機能に着目して—」東京学芸大  
学紀要総合教育科学系 68(1), pp. 47-59, 2017
- 宮川八岐「第 2 章 特別活動の基礎・基本 学習指導要領における集団活動」, 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』, pp. 46-47, 東洋館出版社, 2019
- 武藤 孝典, 山口満「特別活動の学問的基盤の確立」日本特別活動学会紀要 13, pp. 2-7,  
2005
- 安井一郎「特別活動の教材について—「望ましい集団活動」とは何か—」, 日本教材学会『日  
本教材学会設立 20 周年記念論文集「教材学」現状と展望 (下巻)』 pp. 437-447, 協同  
出版株式会社, 2008
- 安井一郎「学校教育における『生活』の意味」学校教育研究 25 卷, pp. 23-35, 2010
- 安井一郎「第 5 章 特別活動実践との関連事項 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 平成 29 年版・30 年版  
学習指導要領対応』 pp. 120-121, 東洋館出版社, 2019
- 山口満「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 1, pp. 15-17, 1993
- 山口満「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」日本特別活動学会紀要  
9, pp. 19-23, 2001
- 山口満「第 2 章 特別活動の基礎・基本 人間形成と特別活動」, 「第 5 章 特別活動実践  
との関連事項 特別活動のあゆみ(1)」, 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』, pp. 40-41, pp. 124-  
126, 東洋館出版社, 2019

山田真紀「特別活動の教材—話し合いと集団づくりの活動を中心に—」, 日本教材学会『日本教材学会設立 20 周年記念論文集「教材学」現状と展望（下巻）』 pp. 425-436, 協同出版株式会社, 2008

山本敏郎、藤井啓之、高橋英児、福田敦志著『新しい時代の生活指導』有斐閣, 2014

山本敏郎「学習指導要領における『特別活動』の二重性に関する研究」日本福祉大学子ども発達学論集 12 巻, pp. 19-28, 2020

油布佐和子「教師教育改革の課題:『実践的指導力』養成の予想される帰結と大学の役割 (<特集> 教師教育改革)」教育学研究 80 巻 4 号, pp. 478-490, 2013

蘭千壽, 高橋知己, 越良子「学級担任による学級集団の認識と指導方略」千葉大学教育学部研究紀要 53 巻, pp. 181-186, 2005

令和 2 年度 東員町教育基本方針 (パンフレット)

## 謝辞

本論文の執筆にあたり、お世話になった方々へこの場を借りてお礼申し上げます。

教育哲学研究室の伊藤敏子先生には学部時代から引き続き、6年間のご指導を賜りました。研究の進む方向を見失いがちなゼミ生でしたが、粘り強くご指導いただき、心より感謝申し上げます。また、6年間の三重大学での学生生活においてお世話になりました、学校教育講座の先生方に厚く感謝申し上げます。

大学院生活には院生の先輩方、同期の方々の存在が欠かせませんでした。分野を超えて交流し、心理学のことや、研究の姿勢なども教えていただきました。また、たわいない会話のいくつものが、大切な思い出となっています。深く感謝申し上げます。

最後に、経済面・精神面で大学院に行くことを支えてくれた家族に感謝を申し上げます。

新型コロナウイルス感染症により、最後の1年間は大変異質な学生生活となりました。それこそ特別活動の内容である、他者と協働する活動は大きく制限されざるを得ませんでした。初等・中等教育の学校では随分前にその生活が再開されましたが、感染症対策の観点から集団での活動、他者と共に活動することの有様は変わりつつあります。変化の過程にある特別活動、そして学校教育を注視し続けていきたいと思えます。