

特別活動の指導における協働的な認識形成に関する一考察

Collaborative Learning in Extra-class Activities and Knowledge Construction

水野正朗

Masao MIZUNO

1 本研究の目的

教科外の教育活動である特別活動は、「望ましい集団活動」、「自主的、実践的な活動」を特質とし、一人一人が学級や学年など様々な集団に属して活動し、実際の生活経験や体験活動による学習を通して「なすことによって学ぶ」ことを通して全人的な人間形成を図るだけでなく、教科等で学んだことを総合化して生活や行動に生かすことで自主的、実践的な態度を育てるという教育上の意義があるとされる（『中学校学習指導要領解説 特別活動編』, p.15）。

このような教育上の特質を持つ特別活動は21世紀の「知識基盤社会」の時代を生きる子どもたちの教育において、より一層重要な意味を持つ。「知識基盤社会化やグローバル化は、アイデアなど知識そのものや人材をめぐる国際競争を加速させる一方で、異なる文化や文明との共存や国際協力の必要性を増大させている」（前掲書, p.1）からである。

これからの子どもが生きる社会では、日々新たに生じる課題に対して立ち向かい、複雑な人間関係のなかで協力して問題解決にあたる資質と態度がより一層重要になる。

そのような時代では既存の知識や手法をそ

のまま適用し、前例を踏襲していくというやり方では対応できないことは明らかである。

したがって、知識は、ただ伝達され暗記されるものとしてではなく、実際の場面で使われ、まったく新しい事態に対しても応用的に働かせる「生きた知識」「有用な知識」（useful knowledge）として学ばれることが必要となる。学習者が知識を「生きた知識」として得るためには、教育内容に文脈を与え、その学習を日常生活とつながったものとし、教師による知識の一方的な伝授ではなく、学習者の能動的な活動となるようにしなければならない。個人の経験的事実や素朴概念を越えた知識を獲得し深化させるためには、個人単位の学習では限界がある。そのため、いわゆる「構成主義的アプローチ」のメソッドの多くは、学習者同士の相互作用を促進する協働的な学習活動として組織しようとする（今井・野島, 2003; Innes, 2004）。

教育活動は、言うまでもなく、教科科目の学習で終わるものではない。特別活動は、教育課程（学校教育の全体計画）のなかで重要な位置を占めている。「なすことによって学ぶ」ことを本質とする特別活動は、共通する目標に対して協働的に行う実践的・体験的な

活動を通して、学習者自身の認識を変容・深化させる契機を豊富に有している。

さらに、子どもたちの授業中の取り組み姿勢や反応は、ホームルームや学校行事における集団的なコミュニケーションのあり方や学校全体を支配する雰囲気と強く関連している。このように特別活動と教科学習には、相互関連性と相補性があることは明らかである。

以上のことから、特別活動の指導過程を分析することを通して、集団的な活動過程・間主観的な思考過程の構造を明らかにすることは、変化の激しい新しい時代に対応した教育方法の確立に向けた理論的、実践的な基盤をつくることに資するであろう。

本研究の目的は、特別活動の指導において、どのような内容が具体的に扱われ、学級集団内の間主観的な認識や合意がどのように形成されているかを分析し、特別活動の多岐にわたる内容に向けて採用される集団的な思考過程の傾向を明らかにするとともに、その思考の構造を見出すことである。

本研究の第一の検討課題は、学習指導要領にもとづいて特別活動の目標および内容を検討することである。

第二の検討課題は、実際に教師によって書かれた特別活動指導案を収集し、それをもとに特別活動の内容を分析し、その傾向を知ることである。

第三の検討課題は、特別活動における集団的な思考過程が具体的にどのように組織されているかを明らかにすることである。

特別活動の過程もまた、教科学習の場合と同じく集団における間主観的な認識形成の過程として分析できる。特別活動における集団的な思考過程を分析することを通して、特別活動が教育活動全体において占める役割の重要性が明らかになるとともに、特別活動含む教育活動全体の改善に向けた示唆が得られるで

あろう。

2 特別活動の目標および内容

2.1 特別活動の各内容と配当時間

特別活動は何を目指して行われる活動であるかを原則的に明らかにするために、学習指導要領に示された特別活動の各内容と配当時間、目標について概観していく。

特別活動とは、平成20年(2008)改訂の学習指導要領によれば、学校の教育活動における「各教科」「道徳」「総合的な学習の時間」「外国語活動」以外の教育活動の総称ということになる。(以下、特別活動以外の教育活動である「各教科」「道徳」「総合的な学習の時間」「外国語活動」をまとめて「各教科等」ということにする。)

特別活動の内容と配当時間は、学習指導要領の改訂のたびに変更が加えられてきた。最も新しい学習指導要領改訂で示されている特別活動の内容と配当時間は、以下の通りである。

小学校学習指導要領においては、特別活動は、学級活動、児童会活動、クラブ活動、学校行事(儀式的行事、文化的行事、健康安全・体育的行事、遠足・集団宿泊的行事、勤労生産・奉仕的行事)から成っている。特別活動の年間授業時数は、1学年:34単位時間、2~6学年:35単位時間で、この場合、学級活動に充てるものとするとしている。また、クラブ活動の時間の取り方については、学校や地域の実態などを考慮して適切な時数を充てることになっている。

中学校学習指導要領においては、特別活動は、学級活動、生徒会活動、学校行事(儀式的行事、文化的行事、健康安全・体育的行事、旅行・集団宿泊的行事、勤労生産・奉仕的行事)から成っている。特別活動の年間授業時数は、各学年35単位時間で、この場合、学級

活動に充てるものとするとしている。

高等学校学習指導要領においては、特別活動は、ホームルーム活動、生徒会活動、学校行事（儀式的行事、文化的行事、健康安全・体育的行事、旅行・集団宿泊的行事、勤労生産・奉仕的行事）から成っている。特別活動の年間授業時数は、ホームルーム活動は、原則として、年間35単位時間以上とするものとする。生徒会活動及び学校行事は、学校の実態に応じて、それぞれ適切な授業時数を充てるものとする、としている。

特別活動に対して実際にどれだけの授業時数を充てるかは、各学校で策定される「特別活動の全体計画」に従うことになるが、小学校・中学校・高等学校のいずれにおいても、各学級の時間割表に学級活動（高等学校ではホームルーム活動と呼ぶ）の授業時間を明示して週1単位時間を充てるのが一般的である。

各学校行事は、一度にまとまった活動時間を要するので、年間計画のなかで、週一単位の学級活動とは別に実施時間が配当されている。生徒会活動（小学校では児童会活動と呼ぶ）では、立会演説会などの集会の時間は授業時間内に設定されることが多いが、委員会活動を含めた諸活動は授業時間外に行われるのが一般的である。

このように特別活動は、学校の年間計画（カリキュラム）のなかで、一定時間を充てることが保障され、義務づけられている。

ところで、私は「特別活動の指導法」の授業を受講している金城学院大学の学生に対し、「中学時代・高校時代を振り返って、あなたにとって一番印象に残っていることは何でしたか」と最初に質問することになっている。

すると、ほとんど全ての学生が、学校行事をはじめとする特別活動のうちのどれか、または部活動を真っ先に答える。グループ内で意見交流させると、学生各自の昔の体験談・

思い出話に花が咲いて大いに盛り上がる。その一方、「あの先生の授業が印象深かった」のように、教科科目の授業の思い出話を語る学生は、残念ながらとても少ない。

このように児童生徒にとって大切な思い出づくりとなっている特別活動であるが、学校教師がどのような教育的意図を持って指導されていたかを、自分が児童生徒であった時にすでに気づいていたという学生はほとんどいない。

これらことは、以下の項で検討するように、特別活動が児童生徒の自主的・実践的活動として行われることに密接に関係している。

2.2 特別活動の目標と各内容の目標

平成20年（2008）に改訂された中学校学習指導要領は、「特別活動」の目標を「望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図り、集団や社会の一員としてよりよい生活や人間関係を築こうとする自主的、実践的な態度を育てるとともに、人間としての生き方についての自覚を深め、自己を生かす能力を養う」としている。

小学校学習指導要領（2008）の場合は、上記2カ所の下線部を「集団」「自己の生き方についての考えを深め」に置き換える。高等学校学習指導要領（2009）の場合は、上記2つめの下線部を「人間としての在り方生き方についての自覚を深め」に置き換える。

このように、特別活動は、各教科等の指導だけでは達成されにくい人間形成を、望ましい集団活動を通して図ることを目的としている実践活動として教育課程上に位置づけられていると言える。

では、平成20年（2008）からの学習指導要領の改訂で大きく変わったポイントは何だろうか。改訂前の中学校学習指導要領における特別活動の目標は、「望ましい集団活動を通

して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図り、集団や社会の一員としてよりよい生活を築こうとする自主的、実践的な態度を育てるとともに、人間としての生き方についての自覚を深め、自己を生かるとともに、人間としての生き方についての自覚を深め、自己を生かす能力を養う」であった。

つまり、新旧を比較すると、今回新たに「人間関係」が目標に加わったことが特徴であることが分かる。

文部科学省は、この点について、特別活動の基本的な性格は変わらないが、特別活動がよりよい生活や人間関係を築こうとする自主的、実践的な態度を育てる教育活動であることをより一層明確にするため、目標に「人間関係」を加え、このことによって、集団や社会の一員として、協力して学校生活の充実と発展に主体的にかかわる教育活動としての意義を明確にしたと解説している（『中学校学習指導要領の解説 特別活動編』、p.4）。

高等学校学習指導要領改訂における特別活動の目標の変更点は、「人間関係」が加わった点だけであり、その改訂の方向性は中学校の場合と同様である。

次に、小学校学習指導要領（2008）の改訂後の特別活動の目標は、「望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図り、集団の一員としてよりよい生活や人間関係を築こうとする自主的、実践的な態度を育てるとともに、自己の生き方について考えを深め、自己を生かす能力を養う。」とされた。傍線部分が今回の改訂で新たに加わった言葉である。

目標に「人間関係」を加えたのは、中学校、高等学校の場合と同様に「よりよい生活や人間関係を築こうとする自主的、実践的な態度を育てる教育活動であることを一層明確にするため」だとされる。さらに、道徳の改善を

踏まえて、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考えを深め、自己を生かす能力を養う」が加えられた（『小学校学習指導要領解説 特別活動編』 p.5）。

また、今回の改訂では、以上の特別活動の目標を受けて、小学校、中学校、高等学校のいずれの場合でも各内容の目標が新たに示されるようになった。そこで、中学校の各内容（学級活動、生徒会活動、学校行事）の目標を全体の代表として以下に示す（下線は筆者による）。

「学級活動」：学級活動を通して、望ましい人間関係を形成し、集団の一員として学級や学校におけるよりよい生活づくりに参画し、諸問題を解決しようとする自主的、実践的な態度や健全な生活態度を育てる。

「生徒会活動」：生徒会活動を通して、望ましい人間関係を形成し、集団や社会の一員としてよりよい学校生活づくりに参画し、協力して諸問題を解決しようとする自主的、実践的な態度を育てる。

「学校行事」：学校行事を通して、望ましい人間関係を形成し、集団への所属感や連帯感を深め、公共の精神を養い、協力してよりよい学校生活を築こうとする自主的、実践的な態度を育てる。

このように、どの活動領域でも「望ましい人間関係」の形成と「自主的、実践的な態度」の育成が目標に掲げられている。小学校、高等学校における特別活動の各内容についての目標の記述も、中学校のこのような目標の記述と大きく相違する点はない。

つまり、2008年（平成20年）からの学習指導要領の改訂では、小学校、中学校、高等学校をとおして、特別活動の目標について若干

の変更と明確化が行われ、「望ましい人間関係」がより強調されるようになり、特に小学校では道徳活動との関連がより重視されるようになってはいるが、従来からの路線を特に変更する改訂ではなかった。

特別活動は望ましい集団活動や体験的な活動を通して行う実践活動であり、よりよい生活や人間関係を築こうとする自主的、実践的な態度を育てることを目的とする教育活動であるという基本的な性格には変更はなかったことが分かる。

では、そのような目標を持つ特別活動において、具体的にはどのような内容の活動があり、それは具体的にどう指導されているのだろうか。次節では、各学校で実際に指導されている特別活動の傾向とその特質について検討していく。

3 特別活動の指導内容の調査

3.1 データの収集方法と結果

特別活動それぞれの具体的な狙いや採用された指導方法を最もよく明らかにしているものは、特別活動の指導案である。そこで、ここでは学級活動の指導に焦点化した分析を行う。指導目的で実際に書かれた特別活動指導案を収集・分析することで、「特別活動において、集団的な思考過程がどのように組織されているかが明らかになるだろう。

小学校・中学校の学級活動および高等学校のホームルーム活動は、前述したように原則として週に1単位時間（以上）が配当されている。（以下、学級活動とホームルーム活動を併せて「学級活動」と表記する。）したがって、学級活動に充てられる年間の総実施時間は、学校行事や生徒会活動に配当される時間よりも多くなる。学級活動は、まさに最も日常的な特別活動となる。また、学校行事の実施に向けた準備や行事後の反省等も、学級活

動の時間を利用して行われることがある。

特別活動の指導のなかでも特に学級活動の指導は、教科の場合と同様に学習指導案が作成されることが多いので、それによって指導内容の詳細を把握することができる。

このような1単位時間の指導計画は、一般的に「学級活動指導案」と呼ばれている。その内容は、主として題材（単元名）、題材設定の理由や指導のねらい、指導の過程（事前の指導、本時の活動、事後の指導）、評価の観点などである。指導案の作成に当たっては、児童生徒の実態（学級の実態）を踏まえて、児童生徒の意欲や関心が高められるように、教師の意図を明確にした分かりやすい指導案の作成が望まれる（山梨県総合教育センター、2011）。

各県の教育センターや教育委員会には指導案アーカイブがあり、インターネットを通して閲覧できるようになっているものが多数ある。そこでインターネットの検索サイトで“特別活動指導案”および“学級活動指導案”をキーワードにして検索し、過去10年以内に作成されたその種の指導案のうち、指導の目標・ねらいや活動内容の具体的な記述があるものを選択した。サンプリング調査の方法としては厳密なものとは言えないが、全般的な傾向を捉えることができた。

このような指導案の収集手続きは、2011年9月に実施した。こうして、本研究で分析対象として収集した特別活動の指導案は、小学校52件、中学校34件、小学校中学校連携2件、高等学校17件、合計105件であった。

収集された105件は、単位時間を連続してまとまった活動するものもあるが、1単位時間の活動を基本とし、必要に応じて朝の会、帰り会の活動と組み合わせて、一連の活動を組織していた。

逆に、学校行事や生徒会活動の具体的な指

導は、「学級活動指導案」とは別の指導計画となり、それが一般に向けて公開されることはほとんどない。そこで、これらの領域の指導計画は、今回の調査対象とはせず、また別の機会に検討することにした。

3.2 「特別活動指導案」の内容分析

収集した特別活動の指導案（105件）を内容別に分類したのが表1である。

表1 特別活動指導案の主な活動内容

活動内容	割合	件数
①学級や学校の生活づくり	33%	35
②適応と成長及び健康安全	38%	40
③学業と進路	20%	21
学校行事の準備・反省	8%	8
児童会・生徒会活動	1%	1

表1の「活動内容」にある①から③の項目は、学習指導要領に明示された「学級活動」としての領域内容に当てはまるものであり、全体の91パーセントを占めた。そこで各活動内容ごとに、小学校、中学校、高等学校それぞれに見られる傾向について、分析していくことにする。

(1) 学級や学校の生活づくり

「学級や学校の生活づくり」は、『小学校学習指導要領解説 特別活動編』によると、集団での話し合いを通して、集団の目標を決定し、集団で実践する児童の自発的、自治的な活動を特質としている、とされている（p.54）。

この「学級や学校の生活づくり」に該当する領域では、小学校において、学級内でのイベント的な活動の企画や実施に関する指導案が多く見られたのが特徴であった（29件、全体28パーセント）。これらの活動は、学級独

自のイベントの企画と実施を通して、学級内の相互理解を深め、人間関係を深め、団結心を高める目標を持って行われている。

小学校6年生では卒業に関連したイベント開催に向けた取り組みが目立った。小学校では5年生で次の6年生に向けての準備、6年生は卒業に向けて意識を高めるといように特別活動の計画も年次進行を意識して考えられている。

学級独自のイベントは、イベントの成功に向けて話し合い、目標を設定し、企画を立て、仕事の分担処理を行うなど、様々な自主的な実践活動を通して学級生活を充実させる狙いを持つという意味で「①学級や学校の生活づくり」の方に分類したが、集団に進んで参加し、自分の役割を自覚して協力し、望ましい人間関係を育成するという観点に立つと「②適応と成長及び健康安全」の方に入れることもできる。学級活動の多くは「学級や学校の生活づくり」と「適応と成長」の両方の特質を併せもつ。学級の諸活動は、それぞれが相互に関連し合っているため、教師は児童生徒個々と学級集団の望ましい成長という観点をもって年間の活動計画を立案・実施していく必要があるだろう。

中学校や高等学校においては、「クラスレク」と呼ばれる学級単位のイベントは週1回の学級活動のなかで日常的に行われているが、ある学級が何単位時間もかけて独自のイベントを企画するようなことは少ない。学級内の団結心や集団への所属意識の向上は、むしろ合唱コンクールをはじめとする学校行事への参加のなかで計られている。

「学校行事の準備や反省」を行う内容の指導案は、表1に示したように計8件（8パーセント）であった。具体的な内容としては、小学校で「運動会の準備」が2件、中学校で「合唱コンクール準備」が5件と「校外学習

の準備」が1件である。週1回の学級活動の時間は、様々な学校行事の成功に向けた話し合いや実際の練習、学校行事後の反省にも有効に活用されている。

小学校では、学級内組織の円滑な運営に向けて、教師が主導せざるを得ない側面が強いが、中学校以降では学級内の自主的な組織づくり（例えば学級会の議長団）と、その自主的な運営を促進することが一層重視されるようになる。

学級運営組織または学級内の係活動を改善しようという指導案や、学校生活全般を改善することについて考える指導案は計6件あった。小学校は2件で、学級や班の目標を一層の改善に向けて話し合っ決めて決める内容であった。中学校は4件で、学級会の運営の改善に関する内容が1件、係活動の見直しに関する内容、学校生活全般の改善に関する内容のものが1件あった。

学級内の役員や係決め、席替えの実施、学級や学校での生活の中で起こる様々な問題や課題の解決に向けた話し合いなどは、あまりにも日常的であるために、わざわざ「学級活動指導案」として書かれることは少ないが、それらも学級活動の主要な内容になっていることは言うまでもない。

(2) 適応と成長及び健康安全

「適応と成長」に関しては、生徒が直面している問題とのかかわりの中で、人間としての生き方を探求させることにより、生徒一人一人の健全な生活態度を育成しようとするものである。また、「健康安全」に関しては、人間の諸活動の基礎となる健康安全や食を中心として、現在及び将来において生徒が当面する諸課題に対応するとともに、生徒自ら健全な生活態度や習慣の形成を図っていく資質や能力を育成しようとするものである、とさ

れている（『中学校学習指導要領解説 特別活動編』, p.30-31）。

この領域全体では、いわゆるソーシャルスキル・トレーニングやそれに類似した自己発見的なトレーニングの指導案が17件（16パーセント）と特に多かった。その内訳は、小学校7件、中学校1件、高校9件である。特に、高校の指導案の17件のうちの9件を占めたのが目立つ。学習指導要領で「望ましい人間関係の確立」が強調されるようになったこともあり、人間関係に関するトレーニングは様々な展開の工夫をともなって、さらに増えていくかもしれない。

ただし、「好ましい人間関係を形成し学校や学級での生活によりよく適応するとともに、自らよりよい学級や学校の生活を築こうとする自主的、実践的な態度を育てることを目指す特別活動の様々な場面における指導と、各教科の指導との関連を十分に図るようにしなければならない」（『中学校学習指導要領解説 特別活動編』, p.21）とあるように、言語活動を含めた人間関係スキルや態度は、それだけを取り出して訓練するには限界があるので、各教科の授業も含めた様々な教育場面のなかで高めていくという観点を持つことが重要であろう。

望ましい人間関係の確立に関係する活動としては、このほか、男女の性差（小学校1件）、特別支援学級との交流（中学校1件）、いじめの根絶（高校1件）、障害者の社会参加（高校1件）、家族や命の大切さ（高校1件）などがあった。

「健康で安全な生活態度と習慣の形成」に該当するものとしては、食育に関連するものが5件あり、このうち、食生活・栄養がテーマの授業（小学校2件、中学校2件）では、栄養教諭と学級担任が組んでいた。嘔むことの大切さや歯の健康がテーマの授業（小学校

3件)では、養護教諭や学校医が学級担任と協力して実施していた。また、交通安全指導(高校1件)では専門家の協力を得て実施されていた。

このように専門的な知識が必要な授業の場合、学級担任が他の教員や専門知識をもつ人と組んで行われている場合があることが分かる。また、一部は生活指導にも関係するが、「薬物濫用防止講話」「危険から身を守る方法」「出会い系サイトの危険」「クーリングオフの知識」「交通安全指導」など様々な分野にわたる講演が、外部講師を呼んで行われることがある。このような外部講師による講演の場合は、学年全体での指導(合同学級活動・合同ロングホームルーム)として行われることが多い。

健康で安全な生活態度と習慣の形成にあたるものとして、他にも、著作権の理解(中学1件)、出会い系サイトの危険(高校1件)、情報発信モラル(高校1件)など、現代社会特有の問題に取り組む学級活動が行われている。

ボランティア活動としては、校内ボランティア(小学校2件、中学校1件)、社会奉仕活動(高校1件)があった。また、平和教育として、沖縄戦跡めぐり(中学校2件)があった。

(3) 学業と進路

「学業と進路」に該当するものは、計21件(20パーセント)であった。このうち、中学校が17件と大多数を占めた。

特に中学校3年生における進路関係の指導案が目立った(4件)。このことは上級学校進学に向けた取り組み、いわゆる「進路指導」が、中学校において重要な課題となっていることを示している。

(4) 道徳・総合・各教科との密接な関連

特別活動と道徳教育を関連させた狙いを明確にした指導案は4件あった。

道徳教育は、道徳の時間のみで行なわれるという考え方が少なからず見受けられるが、学習指導要領では、学校における道徳教育は、教育活動全体を通して行なわれるべきもので、その要となるのが道徳の時間であること、また特別活動が道徳的实践の場であることが強調されている。特別活動は、望ましい集団活動を通して人間関係を築き、自己の生き方を形成する活動であるので道徳的实践の場であると捉えることもできる(豊泉, 2011)。

また、活動におけるコミュニケーションは主に言語活動を通して行われる。その意味で国語をはじめとする教科活動との関連性も強く打ち出される。たとえば、自分の気持ちや考えを素直に表せるような国語の授業と、友だちの意見のよいところを伝え合う特別活動を関連させようとする指導案や、すべての授業と特別活動において「友だちの意見に耳を傾け、共通点や違いを比べながら意見を述べたり、根拠をはっきりさせて意見が言えたりして、話し合いも深まる」ことを学校の重点目標に掲げる小学校の事例もあった。また、学校の研究テーマとかかわって、総合的な学習と組み合わせて特別活動の指導計画を立案しているものもあった。

以上、(1)から(4)の検討から分かるように、学級活動は学級集団の実践的な活動を基盤としつつ、実に多面的な内容によって構成されており、学習指導要領の改訂で、特別活動が道徳・各教科・総合的な学習の時間など他の領域の教育活動との関連性が一層強調されることになったことと相俟って、今後は、特別活動と他領域の教育活動を関連させるような取り組みが注目されるようになる予想

される。

このように他領域と相互関連して発展する可能性に開かれた特別活動であるが、その特別活動がいわゆる教化の一斉授業のようになってしまえば本来の意義を失う。自主的、実践的な集団活動を望ましい形で進めようとする時、子ども同士の相互作用の過程はどのように組織されるのだろうか。

4 特別活動における集団的思考過程

4.1 集団的相互作用の基本形態

学習指導要領によると、望ましい集団活動を進めることそのものが特別活動の特質であり、また特別活動の目標を達成するための方法原理であると考えられる。もちろん、各教科や道徳、総合的な学習の時間においても、生徒間の相互作用が行われているわけであるが、特別活動においては、生徒が自主的、実践的に集団活動を展開し、その間の生徒の相互作用を第一義とするので、この相互作用を重視した「望ましい集団活動」を実現していくことが最も直接的な目標とされる（『中学校学習指導要領解説 特別活動編』, p.30-31）。

本節では、その「望ましい集団活動を進める」ために、子ども同士の相互作用、特に集団的な思考過程が実際の活動においてどのように組織されているかを、特別活動指導案の記述内容をもとに分析していく。

まず初めに、収集した「特別活動指導案」に見られる活動過程を、「グループ活動あり」（グループでの話し合いやグループに分かれての作業など、何らかの少人数グループ単位の活動を1単位時間の中を含むもの）と「グループ活動なし」（グループ活動の時間はなく、1単位時間の大部分すべてを教師の指示のもとで活動や学習をするもの）という2パターンに大別して整理した。すると、1単位時間の活動のなかに何らかのグループ活動を

組み入れているものが、特別活動指導案の全体件数の6割を越えていることが明らかになった（表2）。

したがって、学級活動を主とした特別活動の実際の指導においては、グループ活動を取り入れている率はかなり高いと考えられる。

表2 集団的思考活動の基本形態

集団活動の形態	割合	件数
グループ活動あり	61%	64
グループ活動なし	39%	41

この結果は、「特別活動においては、生徒が自主的、実践的に集団活動を展開し、その間の生徒の相互作用を第一義とする」（前掲書, p.31）ことを踏まえ、次のように理解することができるだろう。

グループ活動は、教師主導の一斉指導による活動の時より、単位時間あたりの一人一人の発言機会は飛躍的に増加する。たとえば、1学級40名が順番に発言しようとした場合に、もし一人が1分話したら、合計40分が必要となる。ところが1グループ4人として10班を編制し、グループメンバー全員が一人1分ずつ話したとしたら4分で終わる。

グループによる討論では、教師の指名を待つことなく話し合い（意見交換）を行うことが可能になるので議論が促進されるほか、子どもは仲間の議論を聞いて自分の意見を変更するかどうかを決定するし、議論の方法を学び、仲間が用いた有効な議論方略を自分も使うようになるなど多くの利点がある（Clark, Anderson, et.al., 2003）。そして、そのようなグループ討論の経験を積むことによって、話し合いの技術の自己評価も有意に向上する（Mizuno, 2011a）。

何かの目的をもった作業を大人数で行う活

動においても、少人数グループに分けて、その活動を組織すれば、お互いに頻繁に意見を出し合いながら効果的に活動を進めることができる。

グループ活動を取り入れることで、子ども同士の相互作用を強めることが期待できることは明らかであるため、グループ活動の過程を取り入れることは、学級成員全員の主体的な活動参加を実現するための有効な方法として積極的に採用されていると考えられる。

4.2 一斉活動の形式と思考過程

では、逆にグループ活動を組織しない全体活動（一斉活動）の方には、どのような特質があるのだろうか。そこで、各活動事例の目的や内容に着目し、学級活動においてどのような時に一斉活動（一斉指導）が選択され、どのような時にグループ活動が選択されるのか、つまり、活動形態の違いは何を要因として生じているのかを分析していくことにする。

1単位時間内にグループ単位の活動が存在しない一斉活動の指導案（41件、表2参照）を、さらに活動形態によって分類したところ、「学級全体討論」「パネルディスカッション」「一斉学習」「個人調べ学習」の4種類に分類された（表3）。

表3 一斉活動の形態による分類

活動形態	割合	件数
学級全体討論・意見交流	66%	27
一斉学習	29%	12
パネルディスカッション	2%	1
個人調べ学習	2%	1

このうち、パネルディスカッション（1件）は、「自分が選んだ職業の条件」をグループ代表者がパネラーとなって全体に向かって発

表するものなので、「学級全体討論」の1形態とも考えられる。また、「個人調べ学習」（1件）は、中学校における進路指導の一貫としての上級学校調べであり、地元の高校を資料やホームページを用いて生徒それぞれが調べる活動であったので一斉学習に近い。

「学級全体討論・意見交流」（24件）のうち、学級内で何らかの集団意志決定をすることを目的としたものが、21件（小学校16件、中学校5件）と大多数を占めた。のこり3件（小学校3件）は、学級内で意見交流して、題材について理解を深めることを目的とし、意志決定はないものであった。

さて、前者24件で取り扱われたテーマは、「小学校卒業に向けて私たちにできること」「思い出を残そう（タイムカプセル）」「5年3組ギネス大会をしよう（具体的な活動内容の決定）」「合唱コンクールに対する取り組みを見直そう」などで、学級のみんなが納得できる意志決定を行い、その後はその決定内容に従って学級活動を進めていこうとするものであった。

「学級全体討論」では学級内でみんなが納得するような民主的な意志決定を円滑に行うために、学級の成員全員が議論に参画する過程を組織することが大切である。

このような学級の成員全員が取り組む活動について、学級として集団的な意志決定を行うことは重要な過程であり、必ずしも1単位時間だけ合意が形成されるとは限らない。そこで、事前アンケート（意識調査）を実施するほか、朝の会、帰りの会なども話し合いに向けた準備に利用し、話し合いの運営を学級の計画委員会（議事進行なども含めた運営組織）にゆだねるなど、さまざまな指導上の工夫が見られた。

「自分たちのことは自分たちで決めたい」という意識は、子どもたちの自我発達と社会

化にとって重要である。クラス全員が議題を自分のこととして捉え、活発な話し合い活動ができるような学級会（ホームルーム）活動の時間にしたいものである。

「一斉学習」（12件）の方に含まれた内容は、食育（栄養）、歯の健康、ゲームの心身への影響、働くことの価値、職業調べの結果発表、ボランティア活動への理解、人間関係理解などであり、教師がいわゆる授業として教科外の内容を教えるものであった。

以上のように学級活動における一斉活動（グループ活動なし）においては、学級全体で意見を交換して何らかの「集団的な意志決定」と、教師が教科外の内容を学習者に教える「授業」の2種類に明確に区別されることが明らかになった。

では、このような「一斉活動」に対し「グループ活動を含む活動」は、どのような過程であり、どのような特質を持っているだろうか。

4.3 グループ活動を含む活動過程

グループ活動の過程を含む特別活動指導案は、前述したように特別活動指導案全体の61パーセント（64件）を占めていた。このうち40件は、①はじめに全体で課題の確認する時間や個人で課題について考える時間があり、②その次にグループでの活動が行われ、③最後に全体討論や意見の分かち合いの過程という3つの思考過程から構成されていた。このように、グループで話し合い、最後に学級全体でグループから出された意見を検討するという二重の話し合いの工夫は、学級活動においては広く実施されているものである。

残りの24件は、1単位時間のほぼ全てがグループ活動だけで行われ、グループを越えた相互交流は計画されていないものであった。そこで、この2種類のグループ活動の過程に

ついて検討していく。

(1) グループ活動中心の活動過程

グループ活動を中心に構成され、学級全体での意見交流は存在しない学級活動（24件）を、その活動の狙いや目標別に整理し、該当する指導案件数を示したものが表4である。記号「A」はグループ内の相互作用があること、記号「B」は個人、グループとして何らかの意志決定をする思考過程があることを示す。

表4 グループ活動中心の活動過程

グループ活動のみの狙い		件数
人間関係の理解	A	7
グループ内活動	A	5
意見・感想交流と自己理解の深化	A	4
意見・感想交流と社会認識の深化	A	3
意見・感想交流	A	1
グループ内役割分担	AB	1
意見・感想交流と自己の意志決定	AB	1
特別支援学級との交流	A	1
学習内容の理解	A	1

この表4から明らかのように、どのグループ活動もグループ内で話し合う、または協力して活動するもので、グループ内での個々の主体的な参加と積極的な活動を期待するものであった（表4）。

「一斉活動」（表3）の場合は、学級全体で話し合う過程がある時、そのほとんどが学級内の集団意志決定を目指すものであった（24件中21件、88パーセント）。それと比較すると、「グループ活動」の特徴は、学級としての集団意志決定を目指すものが存在していないことである。しかしながら、学級全体での意見交流を抜きにして集団的な意志決定は

できないことを考えれば、これはむしろ当然の結果であろう。

グループのみの活動や話し合いは、全員が主体的に参加することを容易に実現することにおいてすぐれている。しかし、その成果を学級全体で共有して活かすためには、学級全体での活動の場の設定が必要になるのである。

(2) グループ討論と全体討論の組合せ

次に、グループ内の討論と全体討論の両者を組み合わせた集団的思考過程は40件であった。この過程を以後「二重討論方式」と呼ぶことにするが、それらを活動の狙い・目標別に整理し、該当する指導案件数を示したものが表5である。

記号「A」は、グループ活動の特質を利用して全員が何らかの発言を促すようにし、全体討論も含めて多様な意見を交流しようとする思考過程があることを示す。記号「B」は個人、グループ、または学級として何らかの意志決定をする思考過程があることを示す。

表5 グループ討論と全体討論の組合せ

二重討論方式の狙い		件数
多様な意見交流と自己理解	A	6
多様な調べ学習の成果交流	A	5
多様な意見交流と学級内意志決定	AB	5
多様な意見交流と社会認識の深化	A	4
多様な人間関係の理解	A	3
多様な意見交流	A	3
多様な意見交流と個人の意志決定	AB	3
グループ内意志決定	AB	3
学級内意志決定と個人の意志決定	AB	3
グループ内意見交流	A	2
多様な意見交流と学習内容理解	A	1
全体活動に対する個人の意志決定	AB	1
学級全体とグループ活動の振り返り	A	1

この表5から明らかなように、「一斉活動」で話し合う過程がある場合、ほとんどが学級内の集団意志決定を目指すものであったことに比べると、「二重討論方式」の方では、学級内の集団意志決定を目指すものはそれほど多くない(40件中15件、38パーセント)。

「二重討論方式」の顕著な特徴は、どの指導案においても、学級成員間の意見交流が図られていたことである。

学級内意志決定は、全員で決定する必要があるため全体討論の形をとるが、学級全員にもっと意見を出し合わせて、じっくり考えさせてから集団的意志決定を図ろうとする場合には、まずグループで話しあってから全体で討論する「二重討論方式」を採用することが、全員が納得できる結論を導き出す有力な方法となるのであろう。

また、「二重討論方式」では、集団的意志決定を目指すものがある一方で、グループと全体の二重の相互作用を通して、多様な意見や考えを相互交流させ、その過程を通して「学習内容」「人間関係」「自己理解」「社会認識」を深めていく目的をもった活動が顕著に見られた(表5)。

以上のように、「二重討論方式」は、集団的意志決定の場合であっても、間主観的な認識の深化を目指す場合のどちらであっても、学級成員の全員の主体的な参加と、多様な意見や発想を引き出す仕掛けとして多く用いられていると言える。

5 総合考察および今後の課題

ここまで学級内意志決定や学級内問題解決、学級プロジェクトの推進など、主に学級活動を中心とした特別活動指導案の狙いと思過程がどのようなものであるかを分析してきた。

特別活動の集団的な思考過程のうち、グループ活動を用いるものは、密接な相互作用が高

まるグループ活動の特質を活用して活発な意見交流を実現し、多様な発想から認識を深めたり、合意を形成したりするものであった。

一方、一斉活動では、「食育」の例のように教えた内容を伝達するような授業例も少数あったが、話し合い活動・意見交流を中心にするので、子どもたちの自我関与を強め、自分たちに直接かかわる問題や課題について集団的な合意形成をはかるものが大部分であった。

さらに、グループ活動と一斉活動を有機的に組み合わせた「二重討論方式」は、グループ活動の利点と一斉活動の両者の利点を取り入れ、学級成員の全員の主体的な参加と、多様な意見や発想を引き出す仕掛けとして機能するものであった。

特別活動は、前述したように①「望ましい集団活動」②「自主的、実践的な活動」を特質とし、一人一人が学級や学年など様々な集団に属して活動し、「なすことによって学ぶ」ことを通して、全人的な人間形成を図るだけでなく、教科等で学んだことを総合化して生活や行動に生かすことで自主的、実践的な態度を育てるという教育上の意義がある。ここでは共有する目標に向けて、不断に合意を形成しながら集団で取り組む過程において、一人ひとりが創意工夫を重ねて個性を伸ばすことが重要となる。

新たな事態に際して問題解決に向かう過程における協働的な思考過程は、一斉授業で一般的に見られる思考過程と質的に異なることが、近年のさまざまな研究によって明らかにされている。これらの研究では知識を構築する際の「他者」の役割の重要性が共通して強く指摘されている（Miyake, 1986; 水野, 2008; 橘・藤村, 2010）。

ペアや少数人数グループでは、親密な雰囲気の中で話し合うなかで、一人一人の意見や感情を

引き出し共有することが確かに容易である。しかし、そのままではグループ内での相互作用だけに留まってしまう。

そこで、各グループで話し合われた内容や、そこまで達成された成果を、学級全体において再度話し合う必要がある。この二重の過程を通して、一人一人の様々な思考を包含した間主観的な認識や合意が協働的に構築または再構築される（reconstructing）。そこで構築され共有された間主観的な認識内容や合意形成の過程が、もう一度その人自身の固有の問題として立ち戻ることにより、その個人の認知構造に適合するような知識の「内面化」（internalizing）が行われる。

学級で活動する経験を通して実践的に学んだことが、他の状況においても活用しうる個人の「生きた知恵」（useful knowledge）として「動的転移」（dynamic transfer）するのは、このようなメカニズムによると考えられる（図1、Mizuno, 2011b）。

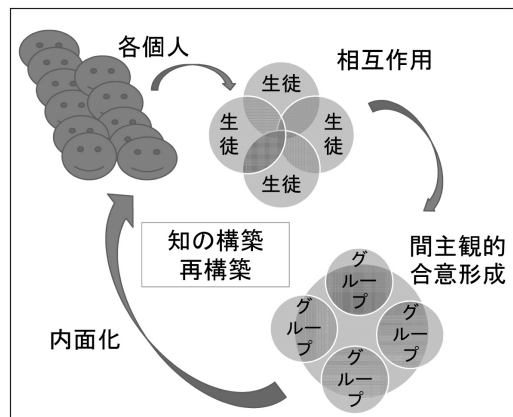


図1 知の再構築と転移のメカニズム

特別活動は、その活動を成功させ、目標を達成することのみが目的となるのではない。その活動において子どもたちが何を体験的に学び得たかということの方が教育的には大切である。特別活動では、自主的で実践的な活

動において、子どもたちが仲間とともに夢中になって（自我関与して）何かに取り組むことで得た経験や知識が、将来に生きる知恵となることが期待される。したがって、他の新しい事態にも転移しうる生きた知識や知恵（useful knowledge, wisdom）をいかに得るかという観点で特別活動は検討されるべきであろう。

子どもたちが問い方を学び、問いつづけ、多様な考えの交流を通して、思考の深化をはかることは、学習活動の本質であると言ってよい（佐伯，2003）。

特別活動のキーワードは「楽しさ」である。その「楽しさ」は子どもたちが直面する課題や目標を自分たちの自身の問題として捉え、試行錯誤しながらも、みずから解決しようと探究する所から生じる（高旗・倉田，2004）。

子どもたちが問題解決を図り、お互いの共通理解が成立する領域を拡大する活動（竹田，2004）を成立させるなかで構成された知識や経験は、個人経験の総体のなかで構造化され内面化されることで、他の事態にも柔軟に適用できる「生きた知識」・「生きる知恵」となりうる（今井・野島，2003；Innes，2004）。

自分たちの主体的な活動のなかで発生する様々な課題（learning task）の解決に取り組む中で、間主観的な認識や合意を構成・再構成していく過程を体験すること、さらに、その経験を自分自身の生きる知恵として活用することは、すでに決められたことを機械的・義務的に遂行することと比べると、確かに楽しい。

間主観的な合意の構成・再構成の経験は、それらが互恵的なものであった場合、子どもたちの活動の質・学びの質を高め、その社会化に良い影響を与えることが期待される。

このような諸活動における「楽しさ」の原理は、特別活動だけでなく教科の学習活動に

も当てはまるだろう。学習観・知識観をこのように捉えるならば、特別活動や学習活動を義務的な苦行にするのではなく、それを楽しく生き生きした活動にしていくにはどうしたらよいか、また、子どもたちが活動を通して転移可能な「生きた知識」を学ぶように導くためには、教師はどうしたらよいかという重要な問いが必然的に生じる。

生活世界の問題を自分たちの課題（わがこと）として引き受け、真理と普遍性（共通理解の新たな成立）を求めて探究を開始するように子どもたちを導くことは確かに容易なことではないが、これからの教師にとって重要な責務になると思われる。

以上のように、本研究は、特別活動の狙いや指導内容、集団的な活動過程とその思考過程を、学習指導要領の記述や収集した特別活動指導案の記述内容を分析することにより、集団的で実践的な活動過程の背後にある協働的な認識形成のメカニズムの一端を明らかにした。

今後の課題は、特別活動が行われている実際の学校場面を調査対象とし、子どもたちが互いに関わり合いながら何かを何かを創造して何かを発見しようとしたり、あるいは問題を解決しようとしたりする具体的な活動過程を発話記録や行動の記録をもとに分析することで、そこでの集団的な思考過程と一人一人の個別な思考過程の両方を把握し、個人思考と集団思考の相互関連性をより明らかにすることである。

【引用文献】

- Clark, A. M., Anderson, R. C., Archodidou, A., Nguyen-Jahiel, K., Kuo, L.-J., & Kim, I. (2003). Collaborative reasoning: Expanding ways for children to talk and think in the classroom. *Educational Psychology Review*, 15, 181-198.

- 今井むつみ・野島久雄（2003）『人が学ぶということ』北樹出版。
- Innes, R. B. (2004). *Reconstructing undergraduate education: Using learning science to design effective learning*, New Jersey: LEA Publishers.
- 文部科学省（2008）『中学校学習指導要領解説』東山書房。
- 文部科学省（2008）『中学校学習指導要領解説 特別活動編』ぎょうせい。
- 文部科学省（2008）『小学校学習指導要領（平成20年3月）』東京書籍。
- 文部科学省（2008）『小学校学習指導要領解説 特別活動編（平成20年8月）』東洋館出版社。
- 文部科学省（2009）『高等学校学習指導要領（平成21年3月告示）』東山書房。
- 文部科学省（2009）『高等学校学習指導要領解説 特別活動編』海文堂出版。
- Miyake, N. (1986). Constructive interaction and the interactive process of understanding. *Cognitive Science*, 10(2), 151-178.
- 水野正朗（2008）「グループ討論を中核にした協同学習による小説の読解過程の分析：二重討論四段階思考の協同学習の提案」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要（教育科学）』第55巻1号，49-64頁。
- Mizuno, M. (2011a). Cooperative learning for fostering knowledge construction in Japanese high school. *Comparative education, teacher training, education policy, social inclusion, history of education*. (Bulgarian comparative education society), 9, 119-124.
- Mizuno, M. (2011b). Reconstructing understanding: Internalizing conversation to design intellectual learning. *The world association of Lesson Studies international conference 2011*. (Tokyo University) (学会発表資料)
- 佐伯胖（2003）『「学び」を問いつづけて』小学館。
- 橘春菜・藤村宣之（2010）「高校生のペアでの協同解決を通じた知識の統合過程：知識を相互構築する相手としての他者の役割に着目して」『教育心理学研究』第58巻第1号，1-11頁。
- 高旗 正人・倉田侃司（2004）『新しい特別活動指導論』ミネルヴェ書房。
- 竹田青嗣（2004）『現象学は〈思考〉の原理である』筑摩書房。
- 豊泉清浩（2011）「特別活動と道徳教育の関連性に関する一考察」『群馬大学教育実践研究』第28号，219-226頁。
- 山梨県総合教育センター（2011）『平成23年度校外研究資料 初任者の皆さんへ』24頁。