

特別活動における教科等横断的な指導の観点について

－特別活動と総合的な学習の時間との関連をもとに－

羽田邦弘

1. はじめに

1.1. 問題の背景

2017年(平成29年)に小中学校学習指導要領が、2018年(平成30年)に高等学校学習指導要領が告示され、それまでの教育改革の流れが一気に加速した。この改訂では、将来を担う子供たちに育成すべき資質・能力が整理され、その育成のための具体的な指導の在り方も示された。このことにより、グローバル化や高度情報化が進む社会に対応した教育課程の編成が各学校に求められ、学校では令和の日本型学校教育の実現に向けた取組が進められている。そして授業は、児童生徒が学習内容を既得の知識・技能と関連付けながら深く理解し、その後の学習や生活の場面でも活用できる「生きて働く知識」へと発展させることを目指して、「何ができるようになるか」を重視する方向へと転換が図られている。こうした改革の方向性は、これまで重視されてきた、知・徳・体のバランスのとれた「生きる力」の育成の理念を引き継ぐものであり、子供たちが生きていく社会が今後どんなに変化しようとも、学校で学んだことを生かしてたくましく人生を生きていってほしいといった願いが感じられる。

学習指導要領の改訂で打ち出された改革の理念や目標を実現させるためには、各教科の学習はもちろん、全ての教育活動を改善の視点で見直していく必要があるが、とりわけ特別活動が果たす役割は大きいと考えられる。その理由は、学校が育成を目指す資質・能力の3つの柱のうち「思考力・判断力・表現力等」や「学びに向かう力、人間性等」について、各教科等で習得した知識や技能を応用・実践させながら活用する場面が特別活動には多く見られるからである。しかしながら、新型コロナウイルス感染症の拡大により、学校行事、学級活動、体験活動などが中止を余儀なくされた結果、そうした貴重な応用・実践の機会を子供たちが逃してしまったのではないかと感じている。学校の教育活動が平常に戻ったことから、令和の日本型学校教育を実現していく中で特別活動の指導の在り方はどうあるべきか改めて検討していく意味がある。

1.2. 特別活動と総合的な学習の時間

特別活動及び総合的な学習の時間の目標は、学習指導要領の改訂により小学校から高等学校まで一貫した方向性の下でそれぞれ整理された。中学校学習指導要領をもとにそれらを要約すると、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、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、資質・能力を育成する」である。一方、総合的な学習の時間の目標は、「探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を育成する」である。これら二つの教育活動では、手法は異なるものの目指す目標には重なる部分が多い。

また、教育課程の編成において重視すべき「教科等横断的な視点に立った資質・能力の育成」の観点からも、特別活動と総合的な学習の時間の内容に照らして、それらが果たす役割は大きいと考えられる。そして、「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おいては、総合的な学習の時間における学習活動をもって相当する特別活動の学校行事に掲げる各行事の実施に替えることができる」(中学校学習指導要領)ことから、教育課程上の扱いについても二つの関連性は強い。

また、特別活動と総合的な学習の時間との関連について、李(2021)は、教育改革の理念と目標を実現させるために、とりわけ特別活動と総合的な学習の時間が有効な実現ルートになることを多くの教育研究者の認識をもとに指摘している。ここからも読み取れるように、現行の学習指導要領が目指している令和の日本型学校教育を実現するためには、特別活動や総合的な学習の時間をいかに充実できるかという点に改めて注目すべきであろう。しかし実際の学校現場では、それぞれを担当する教員が中心となって指導計画を作成するこ

とが多く、二つの関係性について深く議論するには至っていないと筆者の経験から感じている。同じように、二つに関する先行研究に関しても、それぞれの改訂の趣旨や指導方法等に焦点を当てたものがほとんどであり、両者を合わせて分析したものが見当たらないことを李(2021)が指摘している。

1.3. 研究目的

以上のような認識のもと、本研究では学習指導要領が目指す教育の実現において、特別活動と総合的な学習の時間が重要な役割を果たすという立場に立って特別活動の指導の在り方を検討する。具体的には、これからの学校教育を担う学生に焦点を当て、彼らが教職課程において特別活動の指導に求められる指導力をどのように身に付けていくことができるか探っていきたい。

そこで本稿では、まず特別活動及び総合的な学習の時間の性格について、学習指導要領改訂の変遷をたどりながら明らかにする。次に、二つの関連を意識した教育活動の展開についての議論を述べ、それらをもとに特別活動の指導の改善から教師が重視すべき観点を明らかにしていく。

2. 学習指導要領改訂（平成 29 年）のポイント

周知のとおり、平成 29 年に改訂された学習指導要領は、2030 年頃の社会の在り方を見据えたものとなっている。それは、新しい知識・情報・技術が、社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増すとともに、加速度的に変化を続ける知識基盤社会であり、グローバル化により我々の予測を超えて進展する社会を指している。

そのような社会を生きる子供たちに必要な学習は、人間としての学習である。それは、解き方があらかじめ定まった問題を効率的に解いたり、定められた手続きを効率的にこなしたりすることにとどまらず、直面する様々な変化を柔軟に受け止め、感性を豊かに働かせながら、どのような未来を創っていくのか、どのように社会や人生をよりよいものにしていくのかを考え、主体的に学び続けて自ら能力を引き出し、自分なりに試行錯誤したり、多様な他者と協働したりして、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る学習である(中央教育審議会 2016)。

改訂では、知識の量から知識の活用へと学習のねら

いが転換した。子供たちが授業で学ぶ個別的事実的な知識は、単体で記憶されることに留まることなく、相互に関連付けながら理解され概念として習得されるべきものと考えられた。そして、その概念は、実生活の課題解決に活用することなどを通じて社会生活との結び付きが図られる必要があるが、その過程で重要な役割を果たすのが特別活動や総合的な学習の時間である。

また改訂では、期待される指導の在り方として、主体的・対話的で深い学びの視点に立った授業改善が示された。この点に関し、特別活動や総合的な学習の時間では、活動の多くがアクティブ・ラーニング型と考えられる。例えば、特別活動における学校行事や学級活動では、仲間との協働を通して問題を解決していく場面が見られる。また、総合的な学習の時間では、地域や身近にある課題の解決を目指して、他者との対話による探究的な学習が行われている。

3. 特別活動の変遷と海外からの評価

3.1. 特別活動の変遷

ここでは、特別活動の性格を明らかにするために、李(2021)、高橋・鈎(2017)、清水・遠藤の(2022)先行研究を参考にしながら、学校教育における位置づけや内容に関する変化を概観し整理する。

現在の特別活動の原型は、1947 年に発表された戦後最初の学習指導要領(試案)の中で、教育課程に位置付けられ体系的に明文化された自由研究にまで遡る。自由研究は、子供たちの多様性を踏まえ、個性の伸長を図ることを目的とした時間で、次の3つの形態で展開された。

- ①個人の興味と能力に応じた教科の発展としての自由学習
- ②学年を超えて同好の者が学習を進めるクラブ活動
- ③当番や委員の仕事などの学級活動

この自由研究については、教科書がなく、指導方法は教師に委ねられていたため学校での定着が困難であった。そのため、中学校・高校の自由研究は 1949 年の文部省通達『「新制中学の教科と時間数」の改正』により廃止され、新たに生徒の自発的活動を中心とする教科以外の活動を組織した「特別教育活動」の時間が設けられた。主な内容は、学級会、ホームルーム、生徒会、クラブ活動などである。

小学校の自由研究も、1951 年の学習指導要領改訂において廃止され、新たに「教科以外の活動の時間」

が設けられた。その理由は、各教科の授業が充実する中で、個人の自由な学習も保証できるようになり、特別な時間を設ける必要がなくなったということであった。主な内容は、児童会や委員会、児童集会、奉仕活動、学級会活動、クラブ活動などである。

その後、1958年の学習指導要領改訂において、小学校の「教科以外の活動の時間」が廃止され、「特別教育活動」となったことにより、小中高とも「特別教育活動」に統一され、教育課程の一領域となった。その内容については、表1のとおりである。また、教育の領域は、小中学校では各教科、道徳、特別教育活動、学校行事の4領域から、高等学校では各教科、特別教育活動、学校行事の3領域から編成されることとなった。

表1 特別教育活動の内容

小学校	中学校	高等学校
児童会活動	生徒会活動	ホームルーム
学級会活動	クラブ活動	生徒会活動
クラブ活動	学級活動	クラブ活動

特別教育活動は、1968年の学習指導要領改訂により、学校行事と統合されて特別活動という名称に変更された。特別活動は、多岐にわたっていた特別教育活動及び学校行事の内容を精選し、人間形成の点で重要な活動を取りまとめたものである(表2)。児童活動の内容は学級会活動とクラブ活動であり、学校行事は、儀式、学芸的行事、保健体育的行事、遠足的行事、安全指導的行事であった。また、学級指導は、学校給食、保健指導、安全指導、学校図書館の利用指導、その他学級を中心として指導する教育活動を主な内容として新設された。

表2 特別活動の内容

小学校	中学校	高等学校
児童活動	生徒活動	ホームルーム
学校行事	学校行事	生徒会活動
学級指導	学級指導	クラブ活動
		学校行事

特別活動は、社会の変化に自ら対応できる心豊かな人間の育成を目指した1989年の学習指導要領改訂において、学級会活動と学級指導が統合されて学級活動が新設されるなど、表3のように整理された。

表3 特別活動の内容

小学校	中学校	高等学校
学級活動	学級活動	ホームルーム活動
児童会活動	生徒会活動	生徒会活動
クラブ活動	クラブ活動	クラブ活動
学校行事	学校行事	学校行事

そして、総合的な学習の時間が新設された1998年の学習指導要領改訂において、中学校及び高等学校のクラブ活動が削除され、表4のように整理された。この内容が現行の学習指導要領に引き継がれている。

表4 特別活動の内容

小学校	中学校	高等学校
学級活動	学級活動	ホームルーム活動
児童会活動	生徒会活動	生徒会活動
クラブ活動	学校行事	学校行事
学校行事		

ここまで、戦後の特別活動の変遷を学習指導要領の改訂に沿って概観した。個人の主体的な学習を促す時間として設置された自由研究の時間は、社会の変化に合わせて変化してきた。これは、時代によって子供たちに求められる資質・能力が変化してきたことによるものであろう。そして現在の特別活動は、学習指導要領に位置付けられた領域として、「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」(文部科学省2017)、児童生徒の人間形成に大きく影響を与えるものとなっている。

こうした我が国の特別活動の取組については、海外からも関心が寄せられている。次節では、そうした海外からの評価について探ってみたい。

3.2. 海外からの評価

近年、日本の教育改革の取組に対して世界的な注目が集まる中、日本発の教育モデルの海外移転の一つとして中東アラブ地域にあるエジプト・アラブ共和国(以下、「エジプト」という)で、日本型の特別活動の導入が進んでいる(中島2017)。

ここでは、学校教育における日本型特別活動の意義を他国がどのように見ているか明らかにすることを目的とし、中島(2017)と佐藤(2021)の先行研究をたよりに、

エジプトにおける日本型特別活動(以下、「特活」という)の捉え方とその展開についてまとめる。

エジプトが特活を導入する前には、今世紀に入ってからアラブ諸国において掃除や学校給食などを通じて高い道徳性や規範意識を身に付ける日本の教育に関心が高まっていったという背景がある。エジプトでは、急速な人口増加と社会・経済の不安定化による高い失業率が深刻な状況にあり、それらの対応策として学校教育に注目が集まっている。一方、教育には従来からの試験制度による学力・学歴重視、教員の資質向上等の課題が根強く残っていた。

そうした問題を解決するために、2015年から日本式の手洗い、日直当番、掃除、体力測定、計算ドリルを使った5分間補習などを2つの小学校で試行的に導入し、その範囲を徐々に広げていった。そして、2018年から全国約18,000の公立小学校において、日本式の学級会、学級指導、日直の三つを取り入れたカリキュラムが「ミニ特活」として実施されている(JICA2019)。

エジプトが、小学校で特活を展開していくために掲げた具体的な方針は、以下の5つである。

- ①生徒がリーダーシップを獲得し、責任を取るようにすること
- ②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
- ③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
- ④小学校での時間を尊重する意識を増進させること
- ⑤休み時間中に15分の掃除の時間を割り当てること

こうした特活の導入に関し、エジプトの教育大臣は、次のように述べている。

「特活は生徒間の集合的な作業や掃除、課外活動を通じた包括的な生徒の発達を意味する言葉であり、それぞれの学年によって異なり、子どもを能力を向上させる取り組みである。」

特活が小学校のカリキュラムに位置付けられたことにより、将来的には、問題解決における仲間との協力を通して学校での差別を減らすこと、子供の教育的なレベルを改善すること、子供同士の良好な関係や学校への愛着を発展させ学習意欲を増進させること、子供たちの自尊心と自信を増進させること、そして社会の発展を促進することにつながる、といった期待となっている。

以上のように、我が国が長年取り組んできた特活は、将来を担う人材育成や教育制度改革の観点において、エジプトから高い評価を得ていることが分かる。

4. 総合的な学習の時間の導入と探究的な学習

4.1. 総合的な学習の時間の導入

総合的な学習の時間は、ゆとりの中で生きる力を育むという理念のもと、教科等を横断的・総合的に学ぶ一定のまとまった時間として、小中学校では2002年度から全面実施で、高等学校では2003年度から年次進行で導入された。背景には国際化や情報化をはじめ社会の変化に主体的に対応できる資質や能力の育成、地域や学校の実態等に応じた特色ある教育活動の展開が学校に求められていた状況がある。

導入時、総合的な学習の時間は、学習指導要領の第1章総則に置かれ、各学校が「地域や学校、児童の実態等に応じて、横断的・総合的な学習や児童の興味・関心等に基づく学習など創意工夫を生かした教育活動を行うものとする」とされた。また、ねらいについては、「自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること」及び「学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること」の2つが示された。

総合的な学習の時間の成果と課題については、中央教育審議会答申(2016)において、次のような点が指摘されている。

まず、主な成果としては、以下の3点である。

- ①探究のプロセスを意識した学習活動に取り組んでいる児童・生徒ほど、全国学力・学習状況調査の各教科の正答率が高い傾向にある。
- ②探究的な活動に取り組む児童生徒の割合が増えている。
- ③PISAにおける好成績につながるとともに、学習の姿勢の改善に大きく貢献するものとして国際的に高く評価されている。

一方、主な課題として、以下の3点が挙げられた。

- ①育成すべき資質・能力や各教科との関連を明らかにすることについて学校による差が見られる。
- ②探究のプロセスにおいて「整理・分析」「まとめ・表現」に対する取組が十分ではない。
- ③高等学校においては本来の趣旨を実現できていない学校もあり、小・中学校の取組の成果の上に高等学校にふさわしい実践が十分展開されているとは言えない状況にある。

学校現場に目を向けると、総合的な学習の時間の実施によりどのような成果があったかは未だ把握しにくく、

むしろ多くの課題に直面しながら取り組んでいる現状が見て取れる。特に、学習評価では、数量的な測定が馴染まないことから、教員が客観的にその成果を実感することが難しい。

4.2. 探究的な学習

平成30年告示の高等学校学習指導要領において、それまでの総合的な学習の時間が、総合的な探究の時間となり、探究的な学習過程を一層重視することが明示された。併せて、小・中学校における総合的な学習の時間においても、高校まで一貫する流れとして、より探究的な活動に注目が集まっている。

総合的な探究(学習)の時間では、探究的な学習過程をその本質と捉え、問題解決的な活動が発展的に繰り返されていく学習過程として、「課題の設定」、「情報の収集」、「整理・分析」、「まとめ・表現」の4つの活動を順次行い、それらを一連の流れとして、らせん状に繰り返していくことが重要である(文部科学省2018)。こうした探究的な学習は、学習指導要領が目指す主体的・対話的で深い学びを促す授業をとおして達成することが期待されているが、逆に、探究的な学習目標を持った学習活動を行うことにより主体的・対話的で深い学びに至るとも考えられる。つまり、両者は一体的なものとして機能することにより学習者の資質・能力の育成が図られると捉えるべきであろう。

探究的な学習において深い学びを達成する過程として、教室ではグループ活動が行われている様子を目にするが、大切なことは活動を通して学習者自身が内容を深く理解し、また内容に深く関与しながら考えを発展させていくことができているか、ということである。学習指導要領における深い学びとは、「習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう」ものである(中央教育審議会2016)。ここで示されている「より深く理解(する)」、「考えを形成(する)」、「解決策を考えたり、創造したりする」、はいずれも学習者の能動的な姿勢を求めるものであり、受身の姿勢による学習ではない。

このように、総合的な学習の時間が目指す探究的な学習においては、能動的な姿勢による学習が重要であり、教室では児童生徒一人一人が自ら考え積極的に他者に働きかける段階が不可欠である。したがって、例え

ば、グループ活動において一部の者が活動を引っ張り、残りが黙って従うといった形では真に探究的な学びが達成されているとは言えない。

また、教師による過度な介入も児童生徒の能動的な姿勢を妨げてしまう。例えば、問題解決型の授業において、教師が探究すべきテーマや課題を授業の最初に示してしまい、関連する情報収集の学習活動から始まる場合である。この例では、前述した4つの学習過程の「課題の設定」に学習者が能動的に関わることはなく、実質2番目にある「情報の収集」の段階から活動が始まっている。そもそも「課題の設定」では、その前段として「課題の発見」のための活動が必要である。つまり、解決すべき課題を発見するためには、現状を分析し、課題と考えられそうな複数の候補をあげて、最終的に検討すべき「課題」を絞り込む過程が存在すべきである。探究過程を重視すると言われる授業が、情報集めと調べたことの報告に多くの時間を費やす調べ学習型の授業であってはいけない。なぜなら、学習者が本来主体的に判断しながら行うべき活動を教師が強く方向付けしてしまえば、学習者の能動的な学習姿勢が発揮されず、結果として深い学びに到達されないと考えるからである。

5. 教科横断的な学習を重視した指導の観点

ここまで、特別活動及び総合的な学習の時間について、導入から現在に至るまでの経緯を学習指導要領の変遷に照らして整理してきた。それぞれ社会の変化に合わせ目標や内容が変化してきたが、平成29年改訂の学習指導要領の下では、これら二つを含むすべての教育活動が、子供たちに必要な、「知識及び技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の3つの柱に基づいて実施されており、相互補完的な関係にあると考えている。つまり、特別活動では、様々な集団に関わりながら課題解決に取り組むことが目標に位置付けられているが、その過程では探究的な学習が重視されなければならない。一方、総合的な学習の時間では、探究的な見方や考え方を働かせながら課題を解決し自己の生き方を考えていく活動が求められているが、その過程では自分と異なる多様な他者との協働による学びを重視すべきである。

このような認識のもと、特別活動の時間で特に重視すべき指導の観点を、総合的な学習の時間との関連から、探究的な学習における思考過程と協働的問題解決

能力の育成の二つと捉え、実践的な指導方法に至る検討を試みる。

5.1. 探究的な学習における3つの思考

探究的な学習では、児童生徒が多面的・多角的な視点で思考し、それに基づく試行錯誤を経験しながら最終的に納得できる解にたどり着くまでの能動的な過程を重視すべきである。そのため、授業では用意された活動を授業時間内に終えることばかりに目がいかってしまい「活動あって学びなし」とならぬよう、児童生徒が興味や好奇心を活性化させながら自由自在に思考する活動に注目しなければならない。特別活動においては、様々な集団活動を体験する中で、インプットされた情報をもとに能動的に思考することにより、他者との望ましい共存の在り方を見つけていく。そのため、様々な観点から自由に発想する「発散的思考」、列挙した発想を吟味しまとめていく「収束的思考」、そしてその過程で批判的に振り返る「メタ認知的思考」の3つの思考が役に立つ。これら3つの思考は、「質問づくり」の実践においても有効性のある思考過程であり、文章の内容理解やプレゼンテーション能力の向上に寄与するとともに、学習者の多様な思考を活性化し探究的な学習にも有効であることが報告されている(秋田 1988, 世良 2019, 梁 2020)。

こうした3つの思考過程を組み合わせた活動として、例えば、学級活動としてクラス内の役割分担を決める話し合い活動における「課題の設定」の段階を取り上げる。まず、学級目標を達成していくためにどのような課題や問題点があるかをグループで話し合い、自由に意見を交換する(発散的思考)。次に、それらの課題等について、自分たちの関わりや解決に向けた優先順位等を話し合っただり再度整理する(メタ認知的思考)。そして、学級全体で考えるべき課題として重要度の高いものを絞り込んでいく(収束的思考)。活動において注意すべきことは、子供たち同士で出し合った意見について最初から○や×を付けないこと、様々な角度から考えて意見を出すように教師が支援することである。

5.2. 協働的問題解決能力

OECDのPISA2015において、協働的問題解決能力に関する調査が行われた。そして、協働的問題解決能力は、「複数人が、解決に迫るために必要な理解と労力を共有し、解決に至るために必要な知識・スキル・労力を出し合うことによって問題解決しようと試みるプロセスに効果的に取り組むことができる個人の能力」(文部

科学省 2018)と定義された。その能力を OECD の資料に基づき整理したものが表 4 である。

表 4 協働的問題解決能力 (OECD 2017 から作成)

	問題に対する理解と確認	問題解決の適切な行動	チーム組織の構築と維持
探索と理解	チームメンバーの視点や能力を発見する	目標と問題解決のための協働的相互作用の方向性を見出す	問題解決のための役割分担を理解する
表現と定式化	共通の表現を基にして問題の意味をまとめる	行うべき作業を特定し説明する	話し合い手順や行動ルールを組織で決める
計画と実行	実行予定又は実行中の手立てを仲間と相談する	計画を実行に移す	メンバーを促しながら決めた手順で進める
観察と振り返り	共有できた考えを検証し修正する	取組結果を検証し、問題解決の成果を評価する	組織全体と個々の役割を検証し意見を出し合っただり改善する

OECD が定義する協働的問題解決能力においては、チームとしての組織を構成し、それを維持していくといったチーム行動の測定に重点が置かれているように表 4 から読み取れる。そのように考える理由は、3つの資質・能力、即ち「問題に対する理解と確認」、「問題解決の適切な行動」、「チーム組織の構築と維持」とそれぞれの4段階のスキルの全てを通して、他者との主体的な対話や行動が重視されていると考えられるからである。このことは、特別活動が目指している、様々な集団活動の中で必要となる話し合い、合意形成、意思決定の仕方を身に付けるために必要な技能と捉えることができよう。特に、「チーム組織の構築と維持」で求められる4つのスキルは、集団活動を円滑に運営していくために各自が果たすべき役割と考えられる。

以上のことから、特別活動においては、児童生徒が関わりを持った集団の中で単にルールに従ったり、誰かに追従したりするのではなく、主体性を発揮しながら、他者との関係性を常に考え、その場に最適な解決策を考えるよう指導することが重要である。

6. おわりに

本研究では、特別活動と総合的な学習の時間に焦点を当て、2017年改訂の学習指導要領が目指す教育改革の方向性の中でそれぞれが重視する目標を整理し、その可能性を議論した上で、特別活動の実践において重要となる指導の観点を明らかにした。急速に変化が進む社会をたくましく生きる子供たちを育成してい

くためには、教師が日常生活や社会との関連を意識しながら、子供たちに教科等の枠を超えた横断的な学習を促していくことが重要な柱の一つとなっている。そのため、特別活動の指導においては、上述した3つの思考形態を駆使しながら、学んだ知識等を発展させていく探究的な学習や様々な集団の中で他者との関係性を維持しながら主体的かつ対話的に取り組む協働的問題解決型の学習が重要であると考え。

一方、教師の指導力向上方策についても、改訂の趣旨に沿って更に充実させていかなければならない。学校では、働き方改革の取組が未だ道半ばであり、教師自身が授業改善を構想し研修する時間の確保は十分とは言えない状況にある。特別活動の時間を更に充実していくためには、そうした忙しい教師が協働的に学んでいく研鑽の場を十分に確保し、互いに高め合う機運を醸成していくことが求められる。

参考文献

- 秋田喜代美(1988)質問作りが説明文の理解に及ぼす研究. 教育心理学研究第36巻第4号, 307-315
- 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).
- 国際協力機構(JICA)(2019)協調性を育む日本式(協調性×小学校)「日本式教育」で、子どもたちが変わる! エジプト.
https://www.jica.go.jp/Resource/publication/mundi/1904/201904_03_01.html (参照日 2023.01.08)
- 文部科学省(2017)小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 特別活動編. 文部科学省
- 文部科学省(2018)OECD生徒の学習到達度調査(PISA)2015年協同問題解決能力調査のポイント.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/130/shiryo/_icsFiles/afldfile/2018/02/16/1401336_2.pdf (参照日 2023.01.18)
- 文部科学省(2019)高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 総合的な探究の時間編.
- 村上忠幸(2018)「深い学び」を実現するための探究学習とは. 京都教育大学教育実践研究紀要, 第18号, 11-20
- 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), 47-55

OECD(2017)PISA 2015 Assessment and Analytical Framework Revised edition. OECD Publishing
<https://www.oecd.org/education/pisa-2015-assessment-and-analytical-framework-9789264281820-en.htm>(参照日 2024.01.18)

李霞(2021)「特別活動・総合的な学習の時間」の改訂から見る教育改革の構想と課題. 京都大学, 地域連携教育研究 2021, 6:51-63

佐藤環(2021)エジプトにおける日本型特別活動定着に関する一考察. 茨城大学教育実践研究 40, 141-151

世良時子(2019)「質問づくり」を用いた口頭発表の授業. 日本語教育方法研究会誌 Vol.25No.2, 12-13

清水禎文、遠藤浩(2022)戦後日本の教育課程編成における特別活動の系譜—戦後初期コア・カリキュラム開発期における特別活動の位置づけ—. 宮城学院女子大学, 研究論文集 135号, 17-42

高橋早苗、鈎治雄(2017)特別活動の変遷と教師の役割への一考察—新学習指導要領における教師の適切な指導について—. 創価大学教育学論集(69), 163-185

梁貞模(2020)総合的な学習の時間における「探究的な学習」の成立について. 神戸親和女子大学教職課程・実習支援センター研究年報, 3:203-216