

特別活動の学習経験と指導に対する不安感についての一考察

高 橋 知 己*・小 沼 豊**

(平成27年9月1日受付；平成27年10月15日受理)

要 旨

本研究は、教員志望の大学生の特別活動（特に学級活動）の学習経験と指導に対する不安感についての関連性について検討することを目的とする。学級活動は、学校教育において生徒指導の中核をなす教育活動である。しかしながら、教科書がないために自身の学習経験に対する不安感や自信のなさといったことが、学級活動の指導に大きな影響を及ぼすことが考えられる。そこで、学級活動に対する学習経験と指導に対する不安感を調査した結果、指導に対する不安感には男女の性差が見られること、指導内容の領域によって不安感に差があること、学習経験と指導に対する不安感は指導内容項目によって関連性が異なることが示唆された。

KEY WORDS

extra-activities 特別活動 homeroom-activities 学級活動
homeroom-activities anxiety 学級活動指導に対する不安感

1 問題と目的

特別活動は、児童生徒の人間関係を調整し、学校教育の基底的な役割を果たす我が国の学校教育において特徴的な教育活動である。その目標は、「望ましい集団活動を通して」、個人の「心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図る」とことと、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こと」と現行の学習指導要領に掲げられているように、個人と集団の両方に対して設定されている。ここから浮き彫りにされる特別活動の特質としては、平成25年に国立教育政策研究所によって発行された特別活動に関するリーフレット（2013）によると集団活動であること、自主的な活動であること、実践的な活動であることの3点を挙げている。これは、現代の教育課題に対する初等中等教育に対する教育施策を提言した平成26年の中央教育審議会への文部科学大臣の諮問（2014）（以下、一部抜粋）とも軌を一にする。すなわち、「個人と社会の豊かさを追求していくためには、一人一人の多様性を原動力とし、新たな価値を生み出していくことが必要」となり、そのためには「我が国の将来を担う子供たちには、こうした変化を乗り越え、伝統や文化に立脚し、高い志や意欲を持つ自立した人間として、他者と協働しながら価値の創造に挑み、未来を切り開いていく力を身に付けることが求められ」という認識に基づく、「一人一人が互いを認め合い、尊重し合いながら自己実現を図り、幸福な人生を送れるようにするとともに、より良い社会を築いていくことができるよう初等中等教育における教育課程についても新たな在り方を構築していくことが必要」とあるとする考え方である。そのために必要なこととして挙げられているのが

- ・特定の事柄に関する知識の伝達に偏らないこと
- ・学ぶことと社会とのつながりを意識すること
- ・基礎的な知識・技能を習得すること
- ・実社会や実生活の中でそれらを活用しながら、
- ・自ら課題を発見し、その解決に向けて主体的・協働的に探究し、
- ・学びの成果等を表現し、更に実践に生かしていけるようにすること

が重要であるとする視点である。

特別活動では、これまで「為すことで学ぶ」とする、いわば活動を通した学習の重要性を多くの実践を通して蓄積してきている。学級活動、ホームルーム活動、児童会・生徒会活動、小学校のみで行われるクラブ活動、学校行事などの各指導内容では、各校の実態に合わせて目標や内容を設定し、上述したようなこれからの教育に求められる子供像を先取りする形で具現化に迫ってきている。特別活動においては、一人一人が個性を発揮し、その個性の違いを認

め合いながら集団決定して行くことで個人や集団の成長を促そうとする学習活動を企図しており、道德教育と深いかわりを持ちながら生徒指導の根幹をなす領域である。そういう意味においても次代を担う21世紀の社会を生き抜くコンピテンシー（資質や能力）を養う領域であるといえる。

しかしながら、特別活動にはいわゆる教科書がなく、教科教育に比べて研究が十分に行われているとはいえないため、特別活動の実践には苦手意識を感じる教師も多い。筆者の担当する「特別活動論」等において受講生である教職を志す大学生及び大学院生に口頭で尋ねたところ、「特別活動の授業は苦手」「なんか難しそう」「指導案の書きかたがわからない」などという意見が多かった。こうした、教科書がないということは、特に教職志望の学生にとって教職についた時の指導に対する不安感の大きな一因になっていると思われる。特別活動の4つの指導内容のうち、クラブ活動は小学校のみの活動でありある程度学校によってその仕組みや運営については整っている場合が多いし、児童会・生徒会活動は主担当者が決められており、担当者を中心としたチームで運営されることが多いため、運営に関してはある程度定式化されているといつてよい。学校行事はさらに継続的な取り組みがなされることが多く、個々の教師の裁量はそれほど大きくないのが現状である。これに対して特別活動の内容のうち、唯一年間35(34)時間以上実施することが定められている学級活動では個々の担任の指導力が強く求められるのである。

学級活動の内容は、例えば中学校の場合、次のように学習指導要領第5章の第2の〔学級活動〕の2「内容」で次のように示されている。

○学級を単位として、学級や学校の生活の充実と向上、生徒が当面する諸課題への対応に資する活動を行うこと。

- (1) 学級や学校の生活づくり ア 学級や学校における生活上の諸問題の解決 イ 学級内の組織づくりや仕事の分担処理 ウ 学校における多様な集団の生活の向上
- (2) 適応と成長及び健康安全 ア 思春期の不安や悩みとその解決 イ 自己及び他者の個性の理解と尊重
ウ 社会の一員としての自覚と責任 エ 男女相互の理解と協力 オ 望ましい人間理解の確立
カ ボランティア活動の意義の理解と参加 キ 心身ともに健康で安全な生活態度
- (3) 学業と進路 ア 学ぶことと働くことの意義の理解 イ 自主的な学習態度の形成と学校図書館の利用
ウ 進路適性の吟味と進路情報の活用 エ 望ましい勤労観・職業観の形成 オ 主体的な進路の選択と将来設計

これら3つの指導内容は独立しているのではなく、相互に関連しながら指導されるべきものであるが、実際の指導場面においては、前述したように特別活動の他の内容と比べて担任の指導観や価値観の影響を受けやすいと考えられる。例えば、(1)のように学級や学校の一員として、学級及び学校生活の充実・向上に参画する活動内容は、各学校や学級における個別的な問題を抱えていることが考えられるし、地域の実情によっては(2)及び(3)のように学級の個々の生徒が当面する現在及び将来にかかわる問題の程度等が違ふことが予想される。そのため、指導内容項目によっては前任校や以前担任していた学級での指導方法や指導内容が使えないという事態に直面することが考えられる。特別活動の指導は、そうした児童生徒の実態や地域の実情に即した指導が求められている。ところが特別活動においては、指導のよりどころともいえるべき教科書がないために、教師は指導に際して自らの体験を振り返りながら、実際に経験した知識やスキルを再構成して指導にあたることが多い。そのため自身の特別活動、特に学級活動にかかわる学習経験に対する不安感や自信のなさといったことが、他教科にもまして特別活動の指導に大きな影響を及ぼすことが考えられる。そこで本研究では、特別活動（学級活動）に関する学習経験と指導に対する不安感についての関係性について検討することを目的とする。

2 方法

2. 1 調査の方法

調査は教職を志す大学生及び大学院生を対象に一斉調査で行われた。回答数は195名で、そのうち未記入部分があった6名を除いた189名（男性107名、女性82名）を分析対象とした。

2. 2 調査内容

2. 2. 1 学習経験

中学生時代の特別経験について、中学校学習指導要領特別活動編に示されている学級活動に関する内容の(1)学級や学校の生活づくり（3項目）、(2)適応と成長及び健康安全（9項目）、(3)学業と進路（5項目）、計17の指導内容の

項目に関して、「ほとんど経験がない（5点）」から「かなり経験した（1点）」まで5件法で回答を求めた。得点の付与に関しては、「ほとんど経験がない」を5点にしたが、それは学習経験が少ない方がリスクが高く、次節で述べる指導に対する不安感との関連性を考察するうえで必要と判断したためである。

2. 2. 2 指導に対する不安感

学習経験と同様に、中学校特別活動の学級活動に関する内容（17項目）についての指導に対する不安感（例：色々な問題を解決するための学級会の指導は難しい）に対する質問について「とてもそう思う（5点）」から「全然そう思わない（1点）」までの5件法で回答を求めた。質問については著者らが原案となる文案を作成し、特別活動研究に関心のある現職の中学校教員と妥当性を検討したうえで作成した（表1参照、一部入れ替え、逆転項目がある）。

2. 3 調査の手続き

回答は、当該の質問に対して当てはまる箇所に記号を付する方式で行った。この調査に先立ち、調査結果は成績や評価には関連がないこと、回答は数値化されるため個人情報特定され公開されたりすることはないこと、調査結果は特別活動研究の資料とすることのみに利活用されることが説明された。

表1 学級活動指導に対する不安感に関する質問

番号	質問内容
Q1	働くことの重要性を教えるのは難しい
Q2	自主的に勉強することは困難だ
Q3	進路に関する指導は困難だ
Q4	職業についての考え方は指導しにくい
Q5	生徒に自分の進路選択を決めさせるのは大変だ
Q6	思春期に関する指導をするのは難しい
Q7	自分を大切にし相手を理解する学習は大切だが難しい
Q8	社会の一員として責任を指導することは簡単だ
Q9	男女の協力の重要性は生徒に伝えやすい
Q10	集団としての人間関係づくりは指導しにくい
Q11	ボランティア活動の指導は取り組みやすい内容だ
Q12	健康的な生活習慣作りは指導がしやすい
Q13	生徒に性的な指導をするのは苦手である
Q14	望ましい食習慣の指導は必要なことだが難しい
Q15	色々な問題を解決するための学級会の指導は難しい
Q16	学級の組織づくりを決めるのは困難だ
Q17	学校生活をよくする取り組みを指導するのは難しい

3 結果

3. 1 学習経験と指導に対する不安感への男女差

調査の結果に関する男女別の記述統計量を表2、3に、また、男女別の学習経験と指導に対する不安感を図1、2に示す。学生の性別による差があるか項目ごとに分散分析を行ったところ、学習経験においては「Q1 諸問題の解

表2 男子と女子の学級活動の学習経験に関する記述統計量

質問項目	男子			女子		
	人数	平均	標準偏差	人数	平均	標準偏差
Q1 諸問題の解決	107	2.83	1.04	82	2.56	1.07
Q2 組織・仕事の分担	107	1.89	0.95	82	1.68	0.80
Q3 集団の生活の向上	107	2.82	1.03	82	2.68	1.13
Q4 思春期の不安や悩み	107	3.65	1.08	82	3.61	1.07
Q5 個性の理解と尊重	107	3.17	1.05	82	3.27	1.05
Q6 社会の一員としての自覚	107	3.23	1.06	82	3.38	0.98
Q7 男女相互の理解と協力	107	3.27	1.12	82	3.27	1.02
Q8 望ましい人間関係の確立	107	3.08	1.10	82	2.88	1.08
Q9 ボランティア活動の意義	107	3.64	1.13	82	3.82	0.98
Q10 健康で安全な生活態度や習慣	107	2.93	1.02	82	2.95	1.02
Q11 性的な発達への適応	107	3.48	1.08	82	3.46	0.89
Q12 食育	107	3.33	1.20	82	3.44	0.96
Q13 学ぶことと働くことの意義	107	3.01	1.12	82	3.00	1.01
Q14 自主的な学習態度学校図書館	107	3.50	0.99	82	3.34	0.98
Q15 進路適性の吟味と進路情報	107	2.56	1.12	82	2.32	1.06
Q16 勤労観・職業観の形成	107	3.15	1.08	82	2.96	1.04
Q17 進路の選択と将来設計	107	2.41	1.13	82	2.29	1.06

決」に関する項目のみ有意傾向が見られ ($F(1,187)=3.07$, $p<.10$), 男子の学級経験が少なかった。それ以外の項目では有意差は見られなかった。一方, 指導に対する不安感においては, 「Q 1 諸問題の解決」に関する項目で有意であり ($F(1,187)=10.24$, $p<.01$), 「Q 4 思春期の不安や悩み」に関する項目でも有意な差 ($F(1,187)=7.65$, $p<.01$)が見られた。この2つの項目では, 有意に女子の方が男子よりも指導に対する不安感が高かった。また, 「Q 9 ボランティア活動の意義」に関する項目では有意傾向が見られ ($F(1,187)=2.73$, $p<.10$), 男子の方が女子よりも指導に対する不安感が高かった。さらに「Q15進路適性の吟味と進路情報」に関する項目では有意傾向が見られ ($F(1,187)=3.61$, $p<.10$), 女子の方が男子より不安感が高かった。

表 3 男子と女子の指導に対する不安感に関する記述統計量

質問項目	男子			女子		
	人数	平均	標準偏差	人数	平均	標準偏差
Q 1 諸問題の解決	107	3.82	1.17	82	4.32	0.87
Q 2 組織・仕事の分担	107	3.42	1.20	82	3.60	1.13
Q 3 集団の生活の向上	107	3.73	1.01	82	3.77	1.00
Q 4 思春期の不安や悩み	107	4.28	0.87	82	4.59	0.57
Q 5 個性の理解と尊重	107	3.92	1.07	82	3.95	0.95
Q 6 社会の一員としての自覚	107	3.33	1.01	82	3.54	1.03
Q 7 男女相互の理解と協力	107	3.29	1.09	82	3.17	0.87
Q 8 望ましい人間関係の確立	107	3.51	1.16	82	3.76	0.92
Q 9 ボランティア活動の意義	107	3.12	1.10	82	2.88	0.87
Q10 健康で安全な生活態度や習慣	107	2.75	1.19	82	2.74	1.09
Q11 性的な発達への適応	107	3.90	1.07	82	4.05	0.82
Q12 食育	107	3.08	1.17	82	3.23	1.03
Q13 学ぶことと働くことの意義	107	3.27	1.26	82	3.40	1.10
Q14 自主的な学習態度学校図書館の利用	107	4.06	1.04	82	4.01	0.87
Q15 進路適性の吟味と進路情報	107	3.60	1.18	82	3.90	0.96
Q16 勤労観・職業観の形成	107	3.55	1.14	82	3.62	0.90
Q17 進路の選択と将来設計	107	3.76	1.11	82	3.72	1.01

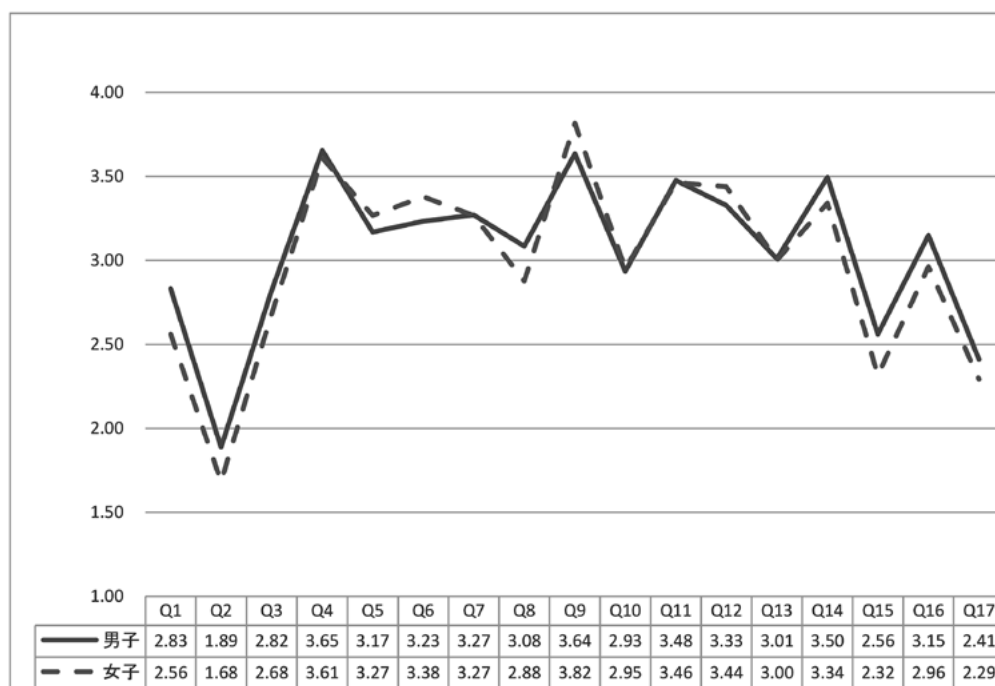


図 1 男子と女子の学習経験

3. 2 指導内容による学習経験と指導に対する不安感

男女のデータをまとめて、指導内容の「(1)学級や学校の生活づくり(3項目), (2)適応と成長及び健康安全(9項目), (3)学業と進路(5項目)」という3つの領域の特徴を検討する(図3参照)。学習経験と不安感それぞれで領域(3)ごとの分散分析を行ったところ、学習経験では有意な差($F(2,564)=70.10$, $p<.001$)が見られた。Tukey法により多重比較を行ったところ、 $(2)>(3)>(1)$ という結果が得られた(点数が低いほど学習経験が豊か(Low-risk)である)。指導に対する不安感でも有意な差($F(2,564)=7.63$, $p<.001$)が見られ、多重比較の結果、 $(1)\approx(3)>(2)$ という有意な結果が得られた。指導内容を領域ごとに検討した場合に(2)適応と成長及び健康安全にかかわる領域は、学習経験が乏しく(High-risk)、指導に対する不安感も低い(Low-anxiety)であるといえる。逆に(1)の領域は学習経験が豊かであるにもかかわらず不安感が高かった。

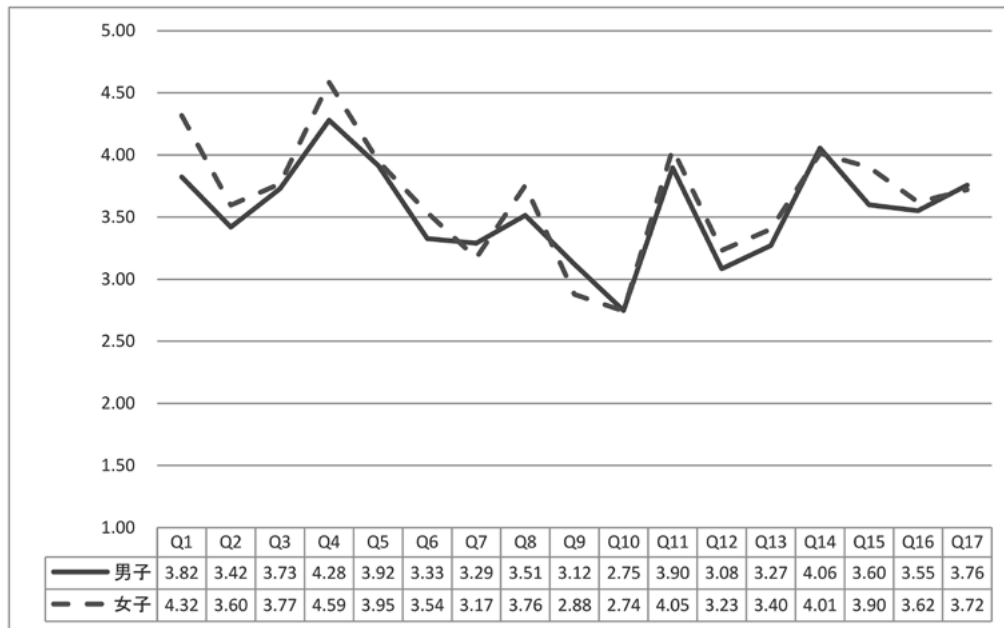


図2 男子と女子の指導に対する不安感

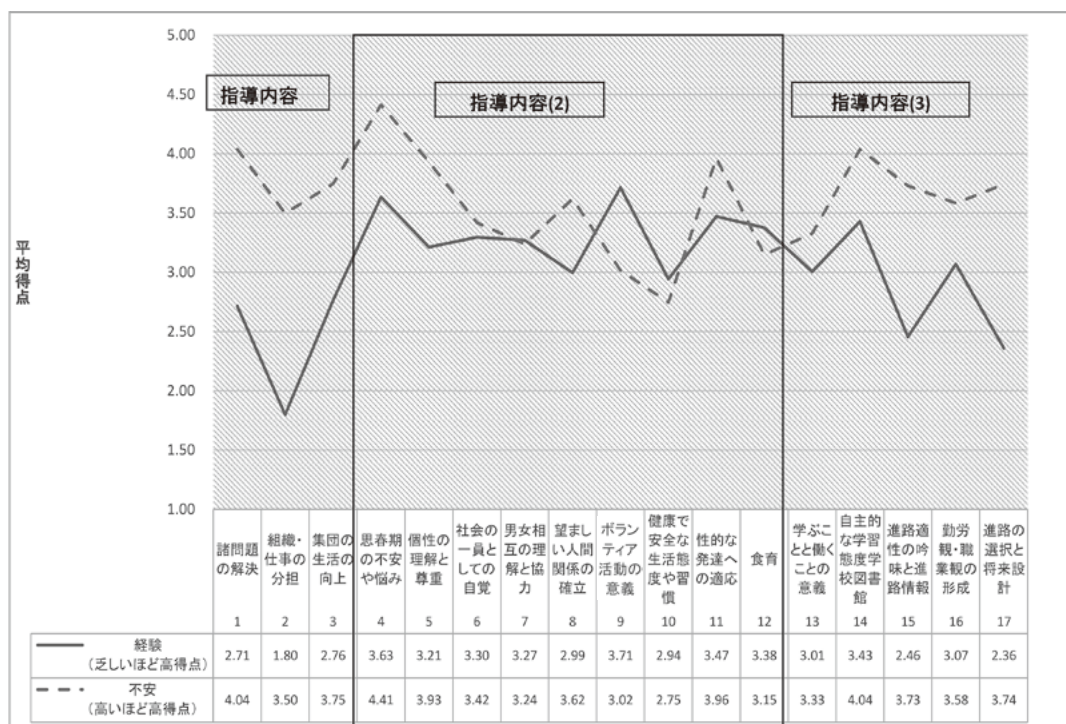


図3 領域ごとの学習経験と指導に対する不安

3. 3 学習経験と指導上の不安感の関連性についての検討

ここでは学生が感じる学級活動の学習経験と指導上の不安感との関連性について検討する。学習経験が乏しいということは指導に関してもリスクが高いと考えられるので、平均値を基準として学習経験がより乏しい群をH (High-risk) 群, より豊かな群をL (Low-risk) 群とした。また、指導に対する不安についても平均値により、指導に対する不安が高いH (High-anxiety) 群と不安の低いL (Low-anxiety) 群と設定した。

この結果、＜学習経験が乏しく指導に対する不安感が高い (H-H) 群＞には、「Q 4 思春期不安」、「Q 5 個性理解」、「Q11性的発達」、「Q14図書館活用」に関する項目が含まれた。＜学習経験が乏しく指導に対する不安感が低い (H-L) 群＞には、「Q 6 社会の一員」、「Q 7 男女理解」、「Q 9 ボランティア」、「Q12食育」、「Q16勤労観」に関する項目が、＜学習経験が豊かで指導に対する不安感が高い (L-H) 群＞には、「Q 1 諸問題解決」、「Q 3 生活向上」、「Q 8 人間関係」、「Q15進路適性」、「Q17進路選択」に関する項目が、＜学習経験が豊かで指導に対する不安感が低い (L-L) 群＞には、「Q 2 組織仕事分担」、「Q10健康安全」、「Q13学習と労働意義」に関する項目がそれぞれ含まれた (表 4 参照)。

表 4 学習経験と指導に対する不安感の関連

学習経験 \ 指導に対する不安感	指導に対する不安感が高い H (high-anxiety) 群	指導に対する不安感が低い L (low-anxiety) 群
学習経験が乏しい H (high-risk) 群	4 思春期不安* (女子) 5 個性理解 11 性的発達† (男子) 14 図書館活用	6 社会の一員 7 男女理解 9 ボランティア 12 食育 16 勤労観
学習経験が豊か L (low-risk) 群	1 諸問題解決* (女子) 3 生活向上 8 人間関係 15 進路適性† (女子) 17 進路選択	2 組織仕事分担 10 健康安全 13 学習と労働意義

4 考察

4. 1 学習経験と指導に対する不安感の男女の差

学級活動に対する学習経験においては、男女における差はほとんどなく、男子が「Q 1 諸問題の解決」1項目で乏しいとする有意傾向が出たのみである。学級活動の経験としては男女による差はあまり見られない。一方で指導に対する不安感ではQ 1, Q 4, Q11, Q15の4項目で有意な差が確認できた。その中でも女子は3項目で有意に不安感を感じている。具体的に項目を見てみると諸問題解決や思春期に関する悩みや不安、進路適性に関することなどに不安を感じており、近藤 (2000) は、「教師はさまざまな困難に出会いながらもそれを乗り越え自分自身の変容を図る (一部抜粋)」としているが、教職を志望する学生にとっては、実践的な場面に対する不安を感じており、教職に就く前の大学教育における研修項目としてもこうした不安感に対応することが必要であることが示唆されたといえる。男子においては、性教育に対する不安感が女子より高い傾向にあり (Q11)、学級活動における性教育指導について、性差が存在することが確認できた。性教育に関してはこれまでも多くの議論が多様な形で成されてきており、学級活動の指導という視点からの議論も検討する必要がある。

4. 2 領域の固有性

指導内容の領域ごとに分析してみると、指導内容が他の領域に比べて多岐にわたる (2) の適応と成長及び健康安全の領域では学習経験と不安感の関連性に (1) や (3) とは違いが見られた。活動の種類が豊富であることが影響しているからなのか、(2) の領域では経験が乏しい (High-risk) 群が多かった。だが、それにもかかわらず不安感が低い (Low-anxiety) 群が出現しており、学習経験と不安感が必ずしも相関しないことが示唆された。教科書がない、という特別活動において、個人の学習経験は指導に当たるときの重要な経験になると思われたが、すべての指導内容で経験の豊かさが不安感の低減につながるわけでもないし、逆に学習経験が少なくとも不安感が低い指導内容もあることがわかった。学級活動の指導内容は (2) の領域においては特に多岐にわたっており、ボランティア活動や性教育、食育などの固有の領域から成り立っている。(1) 学級や学校の生活づくり、(3) 学業と進路の領域は比較的方向性がわかりやすいともいえ、多岐にわたる (2) の領域の指導に対する支援を教職志望の学生は必要と感じているものと思われる。

4. 3 学習経験と指導に対する不安感の関連

学習経験が乏しく不安感が高い（H-H）群と学習経験が豊かで指導に関する不安感が低い（L-L）群の状態は、予測されたが、学習経験が乏しいにもかかわらず指導に関する不安感が低い（H-L）群の存在は指導内容の特殊性を裏付けるものと言えよう。H-L群に含まれる「Q6 社会の一員」、「Q7 男女理解」、「Q9 ボランティア」、「Q12 食育」、「Q16 勤労観」の各項目は、学生にとって理解や共感のしやすい指導内容であることが予想される。また、個別に聞き取りを行ったときも、「給食の時間や栄養に関する学習は経験がある」「ボランティアに取り組んだ」と答えてくれた学生もあり、少ない学習経験だとしてもその活動が印象深く行われていると、自らが指導する際にも不安を感じることは少ないものと考えることができる。

これに対して、学習経験が豊かであるにも関わらず不安感が高い（L-H）群は学級活動の困難さの一端を表しているといえる。「Q1 諸問題解決」、「Q3 生活向上」、「Q8 人間関係」、「Q15 進路適性」、「Q17 進路選択」に関する項目は、現在特別活動の大きな目的の一つとなる「人間関係形成力」や「コミュニケーション能力」といった人間関係の基底となるべき指導内容を多く含んでいる。学級活動の中でこうした活動を行うことは、学生自身の活動経験としては多かったものの、「うまく解決できなかった」、あるいは「解決が困難であった」、という経験が多かったのではないかと、ということが考えられよう。現代の教育課題の一つである「いじめ」や「学級経営」といった問題の解決が難しいことがこうした反応からもうかがえる。また、進路に関する項目が2項目あげられるが、進路という重大な問題に果たして自分がどこまでかかわっていけるのか不安である、ということを感じている学生が多いのではないかと、ということが予想される。

5 実践への示唆と今後の課題

特別活動における学級活動といっても、その指導内容は領域によって学習経験や指導に対する不安感は大きく異なることが示唆された。これは教員志望の学生に限らずに現職教員にとっても同様のことであったことが高橋（2015）の研究発表に関連して、特別教育に関心を持つ研究者や実践者から示唆された。学習経験や活動経験が豊富にあるにもかかわらず指導に関する不安感が高い（L-H）群の指導に関しては、特にそうした傾向があるものと考えられる。今後は、こうしたL-H群の指導と評価に関する研究を深めていくことが課題となる。

学級活動は取り扱う領域が多岐にわたるために、当該領域の専門性をすべて身に付けて指導に当たることは難しい。しかし、周囲の協力を得ながら工夫して学習を進めることで学習活動が魅力的なものになることは十分に可能である。特定の領域の活動に偏向性が出ないように、活動計画策定に関する配慮が必要である。

（本研究は、JSPS科研費（基盤研究(C)（一般）、課題番号15K04487 の助成を受けたものです。）

引用・参考文献

- 近藤邦夫（2000）。「教師の成長」 西林克彦・近藤邦夫・三浦香苗・村瀬嘉代子（編）『教師をめざす』新曜社、pp.104-109。
高橋知己（2015）。「大学生の学級活動における学習経験と指導に対する不安感」、日本特別活動学会第24回近畿大会研究発表要旨集録、p42。
文部科学省（2008）. 中学校学習指導要領解説特別活動編 平成20年9月。
文部科学省国立教育政策研究所教育課程研究センター（2013）.「楽しく豊かな学級・学校生活をつくる特別活動」平成25年7月。
文部科学省（2014）.「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」平成26年11月20日。

A Study on Feeling of Anxiety in Learning and Teaching of Extra Activities

Tomomi TAKAHASHI* · Yutaka KONUMA**

ABSTRACT

In this study, we consider the relevance of feeling of anxiety in teaching and learning experiences of extra activities in aspiring university students.

Homeroom is an educational activity that forms a core of student leaders in school education. However, there is no sense of anxiety and confidence in their own learning experiences because there is no textbook. Since homeroom activities affect the guidance significantly, we investigated the sense of anxiety in teaching and learning experience in the homeroom activities. As a result, gender differences can be seen in the sense of anxiety in leadership. There is also difference in the sense of anxiety in the area of leadership content. The sense of anxiety in teaching and learning experiences was found to be different from that of guidance.

* School Education ** Atomi University