



私立通信制高等学校における特別活動の意義に関する事例検討：青年期の今日的状況と教師の役割の再定義を念頭に置いて

松山, 七織
長尾, 悠里
山下, 晃一

(Citation)

神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要, 16(1):59-71

(Issue Date)

2022-09-30

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCD0I)

<https://doi.org/10.24546/0100476853>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/0100476853>



私立通信制高等学校における特別活動の意義に関する事例検討 — 青年期の今日状況と教師の役割の再定義を念頭に置いて —

A Case Study on the Significances of Extracurricular Activities in a Private Correspondence High School

松山 七織*

長尾 悠里**

山下 晃一***

Nanao MATSUYAMA*

Yuuri NAGAO**

Koichi YAMASHITA***

要約：近年、オンライン授業の急速な普及も相まって、「学習の個性化」などを求める声が強くなった。特別活動はその本質において、これらの動向の対極とも言える集団性を基軸とする側面があるため、これまでと同様の地位を保てるのか定かではない。こうした問題意識の下で本稿は、私立通信制高等学校における特別活動について、その意義を解明することを目的とした。近年の少子化傾向に反して、私立通信制高校は増加傾向にあり、高校生全体に占める生徒数の割合も高まりつつある。通信制高校がもつ「他の課程と比較して少ない登校日」や「自習と課題提出によって展開される指導」といった特徴が、現代社会において切望された結果とも考えられる。事例検討から浮かぶのは、学級の中で同一年齢の仲間を求める感情が従来に比して弱く、そうした関係構築自体を避ける傾向などの特徴である。こうした中で特別活動では、とりわけ学校行事の際に、生徒同士の関係性構築やそれを通じた自己形成・自己肯定感の獲得等は難しいものの、たとえば対象物に働きかける手芸的な行事では、物質文化を媒介に生徒と教師が出会い直し、人間関係構築の基盤となりうる安心感を得る契機となっていた。

キーワード：特別活動、通信制高等学校、学校行事、現代における青年期、ケア

1. はじめに～教育の「個人化」の時代に

(1) 問題の所在

わが国の学校教育における「特別活動」については、諸外国にも注目されていること等から、その独自性や存在意義への評価が高い⁽¹⁾。他方、最近の教育政策動向では「指導の個別化と学習の個性化」が求められ、また、新型コロナウイルス対応等も相まってオンライン授業やタブレット学習が実際に進む一方で、特別活動にはその本質において、このような動向の対極とも言える「集団性（社会性）」を基軸とする側面がある⁽²⁾。

こうした局面を念頭に置けば、はたして特別活動が今後も学校教育において、これまでと同様の地位を保ち続けるのか定かではない。その内容や位置づけがどう変化するのか・しないのか。それを解明していく手がかりをどこに見いださうのか。そういった問題群に接近できるような研究が必要になってきたとも言える。

にもかかわらず、たとえば学会誌等で先行研究が

特別活動を対象とする場合、初めからその存在意義や重要性が顕著に予想される事例を扱うことが多く、その低下や消失のおそれがある局面を扱うことは、さほど盛んにならないのが自然の成り行きとも思われる⁽³⁾。だが、前述のように必ずしも特別活動に順風ではない状況下では、一見、否定的に見える様相にも目を向け、その中にあっても、あるいはその中だからこそ浮かぶ存在意義をあらためて発掘・析出し、新たな活路を見いだすことが今後の発展を期す上では重要になる。

(2) 私立通信制高校の急増が示す徴候

上記の問題関心から本稿が注目するのは、私立通信制高等学校における特別活動の実情である。詳細はのちに示すが、2022年現在、公立の通信制高校の学校数と生徒数は減少傾向であるのに対して、私立の通信制高校の増加は著しい⁽⁴⁾。

それらの高校は「自分のペースで学習できること」や「必要登校日数が少ないこと」を特色として掲げるが、このような個別化の徹底や登校不要といった

* 神戸大学大学院人間発達環境学研究科博士課程前期課程院生
** 神戸大学大学院人間発達環境学研究科博士課程後期課程院生
*** 神戸大学大学院人間発達環境学研究科教授

(2022年3月30日 受付)
(2022年7月12日 受理)

性質が現代社会に受容・共感され、さらには切望されているのかもしれない。従来の特別活動が依拠してきた集団性はおろか、学校という空間における生徒自身の実在性（仮想現実的にはともかく、実体的に“居る”こと）までもが、その必要性や有効性を問い直される時代にさしかかったとも考えられる。

特別活動については教育段階・学校階梯ごとの考察が不可欠だが、少なくとも後期中等教育段階において、ホームルームや学校行事など集団性や実在性に根ざす特別活動の中核的な部分・本質がその存在意義を大いに疑われている——こうした問題提起の徴候として、私立通信制高校の急激な普及という現代的動向を捉える必要がある。

(3) 本稿の課題

以上を考えあわせれば、私立通信制高校では成立しがたいようにも思える特別活動が、実際にはどう展開されているのか、その知見を重ねていくことには一定の意義があると思われる。

ただ、各校の内部における事実展開について、その情報を得ることは非常にむずかしい。最近では私立通信制高校を対象とする研究も現れ始めたが、それらの理論的・実践的関心の主な焦点は、生徒の“学習”に当てられる傾向にあり、こと特別活動となると、ほとんど直接に対象化されていない⁽⁵⁾。ゆえにその全体像はおろか、個別実践でさえ捕捉困難である。制度自体が拡張する一方、実践記録が残る機会乏しく、歴史に埋もれていくことが危惧される。

これに対して本稿では、実際に私立通信制高等学校での勤務経験を持ち、特別活動に注力してきたメンバーを共同研究に迎え、実践分析を重ねてきた。それは限られた情報に基づく事例検討の域を出るものではないが、上記に述べた情報獲得のむずかしさ等を考慮したとき、本稿のような事例検討も、まっ

たくの無意味・無価値とは言い切れず、知見蓄積に貢献しうるものと考えらる。

以上のような認識を前提として本稿では、ある私立通信制高校における特別活動の実践を取り上げ、その意義を解明することを目的とする。近年の青年期教育をめぐる理論と実践において、例えば対人関係上の困難、不安への耐性の低下、物事への意欲の減退などへの対応が重要課題とされる今日⁽⁶⁾、学校という時間・空間・制度において教師がなし得る事柄とは何か、主体的・能動的に行為しうる余地がどの程度生じており、そこからどのような帰結が生じ得たのか、可能な限り事実とそくして解明していく。これらを通じて、教育が「個人化」「学習化」と言われる現代にあって⁽⁷⁾、なお残りうる「集団性」や「教え」の所在や在り方を模索する手がかりとなることをめざしたい。

2. 通信制高校の拡大状況と特別活動

(1) 通信制高校の概要

本節では量的拡大状況の特徴および指導・学習上の特徴を明らかにして、通信制高校に着目する現代的意義を示す。同時に、次節以降で通信制高校の特別活動を詳述する前提として、指導形態や修了要件等の諸規定上の特徴も確認しておく。

最初に、学校基本調査のデータから、学校数と生徒数を確認する。2021年5月現在、通信制高校は全国に260校存在し、218,389人の生徒が在籍している⁽⁸⁾。

さらに全日制・定時制との対比の下で、通信制高校の特徴を掘り下げてみたい。まず、学校数を通信制と全日制・定時制とに区分し、5年ごとの推移を確認すると（図1・表1）、全日制・定時制高校数が1990年を境に減少に転じているのに対し、通信

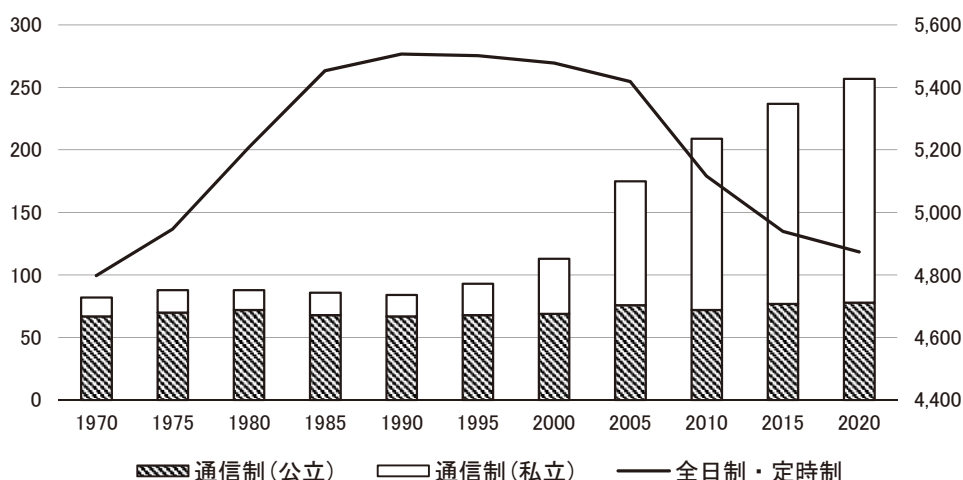


図1 通信制高校学校数と全日制・定時制高校学校数（校）

左軸：通信制高校

右軸：全日制・定時制高校

なお、右軸に関しては、学校数の推移を確認しやすくするため、原点を0としていない。

出典 学校基本調査

制高校は逆に、同年を境に増加に転じている。その中でも 2005 年以降、全日制・定時制高校数の減少傾向に歯止めがかからないのに対し、私立通信制高校の学校数が顕著な伸びを示していることは、注目に値する。

生徒数について確認すると（図 2・表 2）、1990 年をピークに全日制・定時制高校の生徒数が減少している一方、通信制高校の生徒は 2015 年を除き、1995 年から増加傾向にある。換言すれば、高校生全体に占める通信制高校の生徒の割合は、1990 年代から現在に至るまで増加傾向にある。

また、図 3・表 2 をみると、私立通信制高校の生徒数増加によって、増加傾向が支えられていることがわかる。公立通信制高校の生徒数は 2000 年以降減少し続けているものの、それ以上に私立通信制高校の生徒数が増加しているため、通信制高校全体の

表 1 通信制高校学校数と
全日制・定時制高校学校数（校）

		全日制 & 定時制	通 信 制		
			公立	私立	計
1970	(S45)	4,798	67	15	82
1975	(S50)	4,946	70	18	88
1980	(S55)	5,208	72	16	88
1985	(S60)	5,453	68	18	86
1990	(H02)	5,506	67	17	84
1995	(H07)	5,501	68	25	93
2000	(H12)	5,478	69	44	113
2005	(H17)	5,418	76	99	175
2010	(H22)	5,116	72	137	209
2015	(H27)	4,939	77	160	237
2020	(R02)	4,874	78	179	257

出典 学校基本調査

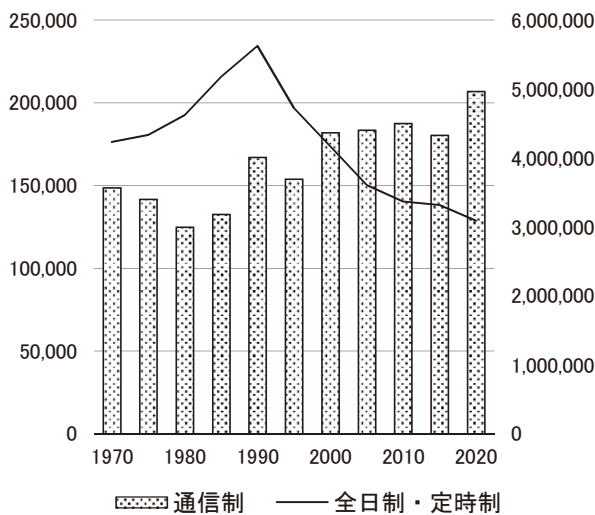


図 2 通信制と全日制・定時制の生徒数（人）
左軸：通信制高校 右軸：全日制・定時制高校
出典 学校基本調査

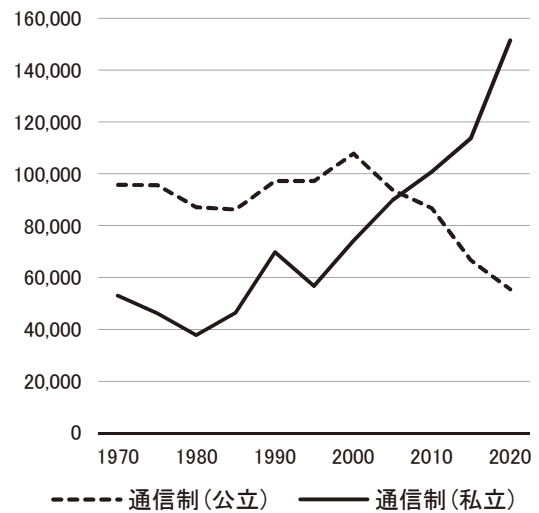


図 3 通信制高校の公私別生徒数（人）
出典 学校基本調査

表 2 通信制高校と全日制・定時制高校の生徒数（人）

		全日制 & 定時制	通 信 制			全高校生中の 私立通信高校生
			公立	私立	通信計	
1970	(S45)	4,231,542	95,848	52,900	148,748	1.21%
1975	(S50)	4,333,079	95,674	46,125	141,799	1.03%
1980	(S55)	4,621,930	87,104	37,766	124,870	0.80%
1985	(S60)	5,177,681	86,282	46,362	132,644	0.87%
1990	(H02)	5,623,336	97,271	69,715	166,986	1.20%
1995	(H07)	4,724,945	97,330	56,653	153,983	1.16%
2000	(H12)	4,165,434	107,854	74,023	181,877	1.70%
2005	(H17)	3,605,242	93,770	89,748	183,518	2.37%
2010	(H22)	3,368,693	86,843	100,695	187,538	2.83%
2015	(H27)	3,319,114	66,702	113,691	180,393	3.25%
2020	(R02)	3,092,064	55,427	151,521	206,948	4.59%

出典 学校基本調査

生徒数が伸びているのである。

以上から、近年の少子化傾向に反して、私立通信制高校では学校数が増加傾向にあり、高校生全体に占める生徒数の割合も増えつつある。そのため、私立通信制高校の動向は、現代の高校生・青年期教育の考察において次第に重要になりつつあると言える。

次に、通信制高校における学習・指導の特徴を確認しておく。本稿が特に着目するのは、以下の二点である。第一に、試験・単位修得に至るまでに、自習および課題提出により行われる添削指導と、登校先で個別指導を中心とした面接指導とが組み合わされて展開されていることである。

井上・手島(2018)が指摘するように、他の課程が「登校して一斉授業を受けること」を前提に指導が展開されていくのに対し、通信制高校は、すべての指導に登校を要さず、登校先でも集団を前提としない指導が展開される⁽⁹⁾。それに加えて、課題作成等の成果が満足できる等の条件を満たした場合や、「心因的な事情により登校が困難である場合」など、生徒の実態等を考慮して特に必要である場合は、ラジオ・テレビ放送等のメディアを用いた学習でもって面接指導の時間数を一部免除することも可能である⁽¹⁰⁾。これらの指導方法や制度により、通信制高校では、他の課程よりも少ない登校日数で課程修了に要する単位を得ることができるのである。

第二の特徴として、特別活動においては、上記のような対面的指導を軽減させた指導形態とは異なる指導が展開されていることが挙げられる。すなわち、通信制高校であっても、特別活動に関しては多くの場合登校日に行われ、ホームルームや学校行事など、集団活動を伴う指導もなされている。その理由として、次節で述べるように、特別活動は「集団(活動)」を通じた資質・能力育成を目標としているため、自習・個別指導によって進められる指導では目標達成が困難であるからだと予想される。そのため、生徒は数少ない登校日の中で特別活動の指導を受けることとなる⁽¹¹⁾。

以上の特徴から、通信制高校に着目することには次の現代的意義が見出せる。まず、特に新型コロナウイルス感染症流行以降、他の課程においても遠隔授業、つまり登校を前提としない指導の広まりが注目されている。そのため、以前から少ない登校日数で指導を展開してきた通信制高校に着目することで、他の課程にも適用され得る、実践的な示唆を得ることができると考えられる。さらに1で指摘したように、通信制高校がもつ「他の課程と比較して少ない登校日」や「自習・課題提出によって展開される指導」といった特徴が、現代社会において切望されている可能性も考えられる。現代の高校生・青年

期の特色を分析する上でも、通信制高校に着目する意義は大きくなりつつあるといえよう。

(2) 高校特別活動の今日的到達点と

通信制高校における困難性

本節では、高校における特別活動の実践方針の今日的到達点を確認するとともに、通信制高校における実践上の課題を明らかにする。

2018(平成30)年告示の高等学校学習指導要領解説によれば、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』ことを通じて、資質・能力を育むことを目指す教育活動」とされており、資質・能力の育成における「集団(活動)」の意義が強調されている。また、育成される資質・能力、育成のための学習過程の双方に共通する重要な視点として、「人間関係形成」「社会参画」「自己実現」の三点が挙げられているが、いずれも「集団」の中で育成されるものであると指摘されている⁽¹²⁾。学校現場における特別活動の具体的実践を解説する文献においても、これらが意識されている⁽¹³⁾。

以上のように、特別活動は集団(活動)を中心とするが、一方で、青年期は特に自他関係構築に繊細な配慮の必要な時期でもある。こうした特別活動における集団性と繊細な配慮との両立に、最も自覚的に迫っていると思われる論者の一人が、自ら実践も手がけた田中容子である。

田中(2018)は、現代の高校生が「存在感覚の危機」を抱えることを指摘した上で、次の3点が高校教育に求められていると主張する⁽¹⁴⁾。「多様性に関わったからだを持つこと」、「他者との交流の中で自らの価値観を形成」すること、「自分のことを自分で決定できる・自分の意見を持ちそれを発信できる力を育てること」である。そして、そのために「自分が受け入れられている」という感覚の醸成や、自分の価値に対する自信、幅広い教科学習・教科外活動を通じた判断力の育成が求められると指摘し、特別活動もこの教育活動に位置づけられていることを強調する。

上記のような課題意識の下で、田中は特別活動の実践を展開したが、ここでは次の二点が特筆に値する。一点目は、困難を抱えた生徒に対して、ひとまずは丁寧で誠実な個別対応を徹底していることである。例えば、当該生徒と「メル友」となるとともに、生徒のメールにすべて肯定的に応答した実践や、ノートを持参しながら質問にきた当該生徒に、可能な限りゆっくりと前向きな対応を行った実践が紹介されている。

とはいえ、田中は同時に「様々な生徒が数十人い

るクラスに対して担任が一人で個別対応するには限界がある」とも指摘している。そこで二点目の特徴として、次の方針に基づくクラス集団形成を試みている点が挙げられる。すなわち、生徒が自分らしさを発揮し、個性を共存できるクラス集団を創りながら、困難を持つ生徒も含めて包摂していくという方針である。その例として、体を使った遊びや、行事を通じた生徒の居場所づくり、それらを通して、周囲の生徒が困難を抱えた生徒を理解していく過程が述べられる。

このような、現代高校生の危機的現状の認識や、それに対する実践指針も含めて、田中に大きな影響を与えているのが、竹内常一である。周知のように、竹内は近年の生活指導の理論と実践を論じてきた第一人者であるが、田中の実践指針も、竹内（2016）の示す生活指導の展開に則ったものであると考えられる。それは、集団づくり・自治的活動を含んだ生活指導のサイクルと、その前提としての「ケア」と「対話」である。

竹内によれば、生活指導は「①生徒の個人的・集団的な現実についての身体的・言語的な認識・表現→②個人的・主観的な欲求・要求から社会的なニーズ（必要）への発展的転化→③必要・要求の社会的承認の獲得から社会的実現へ→④文化的・社会的・政治的な集団構造の民主的な改革と当事者主権の確立→⑤これまでの活動の批判的反省と新しい問題状況の批判的意識化」というサイクルを通じて展開されるとともに、その過程においては教師の指導に対する生徒の討議や拒否権の行使が認められていると指摘する⁽¹⁵⁾。しかし同時に、競争や排除、「いじめ」「迫害」「家庭内暴力」「虐待」「ネグレクト」「棄民化」、貧困や未来展望の不確かさの広がり・深まりによって、自己・他者・世界に対する「基本的信頼」が生徒たちから失われ、討議や拒否権、そして上記サイクルが困難になっているとも指摘する。換言すれば、生徒たちの「生きづらさ」「傷つきやすさ」への対応なしには生活指導が成立しない。それを受けて竹内は、「生きづらさ」など人間存在の危機にある者に身を寄せる「ケア」と、他者との相互応答である「対話」の必要性を主張する⁽¹⁶⁾。

先に挙げた田中による実践を竹内の議論に即して考えると、一点目の個別対応は竹内の議論における「ケア」と「対話」、二点目のクラス集団形成は、集団づくりを伴う生活指導のサイクルに該当すると考えられる。ただし、クラス集団形成に関しては、生徒による討議も含めた、上述サイクルの①～⑤のすべてを包括するというよりは、①ないし②に留まると考えた方が正確である。とはいえ、田中が個別対応を通じて困難を抱える生徒のケアを行うと同時に、当該生徒をも包摂するクラス集団の形成を試み

ていることは指摘できよう。特に後者は、「クラス全員に対する個別対応の限界」という制約に加え、特別活動の目標である「集団（活動）」を通じた資質・能力の育成という点でも、注目に値する。

では、改めて通信制高校に視点を戻したとき、このような議論や実践方針はどう受け止めることができるだろうか。通信制高校の場合、田中が提示する特別活動の実践、特に後者のクラス集団形成は非常に困難であると予想される。その理由として、次の二点が挙げられる。

第一に、前節で示したように、通信制高校の指導は登校・一斉授業を前提とせず、自習や個人対応によって展開されている。つまり、授業を通じて他の生徒と顔を合わせる機会が少ない。そのような状況下で、通信制高校では、少ない登校日数で特別活動を展開する必要がある。ゆえに、田中が提示する特別活動の実践のうち、個別対応に基づく「ケア」と「対話」の実践が中心にならざるを得ず、クラス集団形成まで展開させることは困難である。

第二に、通信制高校が、先述の竹内の示す「生きづらさ」を抱えた生徒たちの受け皿として機能している点である。例えば、高等学校等就学支援金制度によって、公立校に比べて授業料が高額とされる私立通信制高校であっても進学が容易となっていることから、次章の事例校のように、経済的困難の中にある生徒を抱えた通信制高校もみられる。また、全国高等学校定時制通信制教育振興会が2018年に公表した調査結果によると、狭域通信制高校では約49%、次章で取り上げる広域通信制高校に至っては約67%もの生徒に不登校経験がある⁽¹⁷⁾。そのため、通信制高校に入学後も、学校生活を送るうえでの「生きづらさ」を抱えやすいことも推察される。加えて、先に挙げた通信制高校の特徴は、他の課程と比べて、他の生徒との接触や集団活動の機会が少ないと言い換えることもできる。そこから、次章の例で典型的に示されるように、通信制高校の生徒の多くは、竹内の示す「生きづらさ」「傷つきやすさ」を抱え、他者や集団との接触をなるべく回避したいという理由で、通信制高校を選択していることも想像に難くない。その点においても、通信制高校における特別活動は、集団づくりや集団活動を通じた資質・能力の育成ではなく、田中の実践や竹内の議論に見られる「ケア」や「対話」を中心に展開されていることが予想される。

3. 私立通信制高校における教育実践上の課題

(1) 対象校の概要

先述の全体動向を踏まえたうえで、次に私立通信制高校における特別活動の実践事例の検討に移りたい。以下では、1で記したように、実際に私立通信制高校での勤務経験を持ち、特別活動に注力して

きた筆者の一人（以下、教師 Y とする）による 1 年間の実践記録を素材とする。教師 Y は、公立高校の非常勤講師を 1 年間経験した後、2020 年度に、上記実践記録の舞台となった私立通信制高校に教諭として赴任した。本論文では、教師 Y の実践記録について、第一に本人自らによる「自己省察（セルフスタディ）」を試みて、当時展開した特別活動実践の意図や効果・課題等について振り返った。第二に、その自己省察の結果および実践記録の報告を受けて、他の筆者らがその自己省察をさらに深める観点から、チームとして共同で再省察を行うという手順を取った⁽¹⁸⁾。これらを通じて、冒頭に記した私立通信制高校における特別活動の意義を解明するという本論文の目的に迫ろうとしたものである。

まず検討の前提として、実践の舞台となる学校の生徒数や通学形態、クラス編成などの概要に触れたうえで、特別活動の展開に大きな影響を与える制度上の特色を明らかにする。

対象校である私立 X 高等学校は、本校を近畿に置く、いわゆる広域制の通信制高校である。本稿で扱う実践はその本校（全校生徒 240 名）において、2020 年度に行われたものである。以下、同校に関する記述においては、匿名性を保つために概括的な最小限の表記に留める。学校規模について付言しておく、全国で通信制課程をもつ高校の平均生徒数が約 840 名になることに比べれば、同校は比較的規模の小さい学校といえる⁽¹⁹⁾。

通信制という形式ではあるものの、学習指導の形態化を避ける観点から、スクーリング（面談授業）の充実を掲げる学校も少なくない。同校もその一つである。また、特別な場合を除き、メディア利用学習は、ほとんど採用されていない。

他の通信制高校にも見られるように、同校でも複数の通学形態が生徒に提供されている。生徒は 1 学年約 80 名在籍し、通学の頻度などで分けられた下記の 3 つの通学形態が設置されている。各学年この 80 名がそれぞれ異なる通学形態をとる。

まずタイプ A（各学年：約 10 名×1 クラス）は全日制に準じた通学形態であり、1 週間のうち 3 日、学校側があらかじめ定めた時間割に沿って学習を進める。残り 2 日は登校の必要はない。タイプ B（各学年：約 25 名×1 クラス）では自分のペースに合わせて週 1～5 日通学して、ホームルームが週 1 回行われる（各学年：約 25 名×1 クラス）。タイプ C（各学年：約 25 名×1～3 クラス）も B と同様に自分のペースで通学するが、ホームルームは月 1 回である。

単位修得の条件として、科目ごとにスクーリングの回数と提出するレポートの枚数が定められている。生徒は年に 2 回行われる試験のうちいずれか一方を受験して単位を修得する。試験までには受験する科目のスクーリングを完了し、レポートを提出しなければならない。

タイプ B とタイプ C の生徒に関しては、週ごとに発表される開講授業一覧を閲覧して受けたい授業を選び、その授業のある日を中心に自由に登校する。タイプ B は個別指導学習の授業形態をとるが、週に 1 回ホームルームでクラスメイトと交流があるため、登校頻度は高くないものの集団への帰属意識がしやすいと考えられる。タイプ C は最も人数が多く、学年によるが 1～3 クラス展開している。タイプ B と同じく個別指導学習の授業形態で、月に 1 回のホームルームにおいてのみクラスメイトと顔を合わせるが、その内容はほとんどが事務連絡で、生徒間の交流がほとんどない。学費が最も低く、生徒が経済的に厳しい状況にある場合にはこのタイプを選択することが多いと考えられる⁽²⁰⁾。また、クラスメイトと会う機会が最も少ないため、人間関係に困難を抱える生徒にとって選択しやすい通学形態ともいえる。

これに対してタイプ A の授業形態は集団指導であり、転編入による生徒の変動が少ないことが大きな特徴とも言える。全日制に近い形態であり、在籍する生徒は集団に属することに抵抗感が比較的少ない。

表 3 X 校（私立通信制）における通学形態

タイプ	A	B	C
登校頻度	週 3 日	自由	自由
クラス数（1 学年）	1	1	1～3
生徒数（1 クラス）	約 10 名	約 20 名	約 50 名
授業形態	集団指導	個別指導	個別指導
ホームルーム	週 1 回	週 1 回	月 1 回
学費（年間）	約 500,000 円	約 400,000 円	約 300,000 円

出典：X 校『学校案内』から筆者作成

いようにも思われる。

以上から明らかなように、全日制高校と比較して最も顕著な制度上の特色は通学形態にある。通学形態によって特別活動の参加にも差異があり、タイプA・Bには集団行動を伴う参加必須の特別活動が複数定められているが、タイプCは自由参加である。実際、Cの生徒は、集団行動を伴う文化祭や体育祭への参加が非常に少ない。このように、ホームルームの頻度が少ないことから、基本となる集団性や対面性が恒常的に確保できず、特別活動を充実させることが困難になるのである。対面型で実施されるホームルームの開催頻度は、通信制高校において生徒の学校への関わり方のバロメーターになるとともに、特別活動の運営にも大きく影響すると考えられる。

(2) 通信制高校に見る現代青年期の特徴

こうした制度上の特色は、現代の若者・高校生の姿を如実に表しているとともに、それに対応した結果として生み出されたものとも言える。すでに前章で田中の議論を通して確認したように、通信制高校では人間関係の構築などが困難になることが理解できる。この点について、さらに現場の実情に即して考えれば、上記の制度上の特色からは、通信制高校の生徒の実情、さらには現代の若者全体にも共通するような、教育実践上きわめて重要な姿が浮かぶ。そして、昨今こうした点に注目した研究も現れ始めている⁽²¹⁾。

いわゆる学校集団については偶発的集団にすぎず、抑圧性があるとも批判されて久しいが、通信制高校において他生徒との交流を求めるなら、ホームルームはその機会となりうる。生徒は同じクラスに所属しながらも履修科目や参加する授業が異なるため、日常的な交流の機会が非常に少なく、自らすすんで他の生徒に話しかけたり、偶然一緒に参加した学校行事で仲良くなったりしない限り、自然に友達関係を築くことは困難である。

そして生徒はクラスに所属しているものの、それは全日制高校のように毎日同じ時間、空間を共有する環境としてのクラスではない。特にタイプCの生徒にとっては「クラス」という意識が生じがたく、前述の制度的特色の下では、いわゆるクラス・ホームルームはもはや持続させられず、月一回、同じ教室に50分のみ在室するという意味しか与えられていない。

しかし一方で、不登校経験者や人間関係に不安を抱える生徒にとっては、そのクラス感の薄さが魅力となっていることも事実である。前節にみた入学者増加という現状は、まさにこうした希薄さを望む生徒が増加しており、そうしたニーズに支持されたものと捉えるべきである。

これまで通信制高校は、そのような「集団に馴染めない子」のための学校、全日制高校からの“最終的な逃避先”として認識されていた。ところが、昨今の通信制高校の拡大状況を念頭に置くなれば、集団性を避けることを何よりも優先し、積極的な選択肢として初めから通信制高校を選ぶ生徒が増加していると考えられる。このように人間関係の構築を望まず、その気になれば拒否することが可能な状況を求める傾向は、現代の若者全般に見られる特徴かもしれない。通信制高校に通う生徒は、その先鋭化した姿ということも可能であろう。

(3) 教師の衝撃と苦悩、後悔

特別活動自体の分析に入る前に、前述のような生徒を眼前にして、教師Yがいかなる身構えで実践全般に臨むことになるのかを明らかにしておく。

(2) でみたように、通信制高校に通う生徒たちは人間関係自体を避ける傾向にある。それは初めて同校に赴任した教師Yには驚くほどであった。ある女子生徒は教師らとは普通に会話ができ、また見た目も落ち着いた印象であった。入学直後、この生徒は同校にてオプションで提供される美容系の課外講座で他生徒から話しかけられ、友人になろうと連絡先交換を提案された。しかし当該生徒はこれを拒否、それを機に登校しなくなった。

教師Yは、この生徒にとって「社会との唯一の接点」が学校となるのではないかと、また学校がそういう場であってほしいと考えた。登校を促すことは避けつつ、日常の事（ペットやファッション・趣味）を中心に手紙を渡したり、自宅に電話をかけたり、しばしば保護者とも連携を取ったりと、「あなたのことを気にかけているよ、忘れていないよ」という姿勢を示すべく、ケア的な試みを数か月にわたって行った。しかし状況が変わることはなく、生徒は公共交通機関の利用さえ困難になり、最終的に退学に至った⁽²²⁾。

このように教師Yは、生徒に登校できなくなった後も、良かれと思い積極的に働きかけた。だが、これらが結果的に「学校も居場所のひとつ」であるという考えを生徒に押し付けてしまったのではないかと、学校に行かなければならないという圧力の一端に荷担したのではないかと、「何もしなくても、いつでも学校に来ればいいよ」といった待ちの姿勢も取れたのではないかと等、心を配った生徒の退学に直面して、深い反省と後悔を余儀なくされた。

この事例から教師Yは、第一に今の生徒は年上世代との接し方と同世代との接し方とを大きく変えること、第二に生徒同士の関わりを忌避し、人間関係の構築を望まないことに大いに戸惑った。教師Yは善意に基づき、学校が居場所になればと、生徒をつなぎとめようとした。それは、他の生徒との関係

を断ちたいという当該生徒の希望も受容した上で、ことで、せめて学校とは関係を保ってくれたらと考えたゆえのことであった。だが生徒が退学という選択をしたことで、後味の悪さ、後悔が残る結果となった。この経験から、彼らの同世代との関係構築への徹底的な拒絶、人間関係への脅えの深さに衝撃を受けたとともに、教師 Y 自身が生徒との関わりに無力感を抱くことにもなった⁽²³⁾。

他方、教師が上記の反省をせざるを得ないような契機を、通信制高校は構造的に有しているのではないだろうか。すなわち、従来型の学校を生徒が忌避・逃避してやってきたことを教師も承知しており、生徒に共感して多少なりとも学校制度の問題点に対して批判的な視点を有しているつもりになっている。だが、上記のような出来事に直面すると、教師自身が学校文化にとらわれていたのではないかと感じてしまうことになり、そこから生徒に向き合う者としての自信・自負を著しく低め、信念や役割意識を根底から揺るがすものになってしまったのである。

あらためて本事例に基づき、現代の若者・青年期の変容と教育課題を考察すると、第一に、少なくとも学級の中に同一年齢の集団・仲間を希求する感情（求群感情）に乏しく⁽²⁴⁾、社会関係自体を拒絶するという脱社会的とも言えるような現代青年期の特質が浮かび、従来の特別活動には収まりきらない実践の現状が見えてきた。

第二に、上記の現状に直面した教師は、従来の青年期教育が前提とする考え方が通用しないことに衝撃を受けるとともに、生徒への関わりを通して後悔や深い無力感にとらわれてしまった。これらは全日制高校でも起こりうる事態であるが、その数と頻度において私立通信制高校では、その比ではないように思われる。こうした特徴を私立通信制高校生だけの問題とせず、現代の若者の変容として捉え、実践の組み立て直しを考える必要があるのではないか。これが私立通信制高校の増大傾向から読み拓くべき課題の一つと言える。

4. 私立通信制高校における特別活動の具体的展開 (1) X校における特別活動の概況

次に本章では、上記のように集団が成立しがたい私立通信制高校の状況下において特別活動がどのように展開しているのか、これまでの本稿の記述を踏まえながら、実際に行われた特別活動の事例に即して具体的検討を進めていく。

まず、X校における全般的な概況について確認しておく。通信制高校の特別活動については、学習指導要領において30単位時間の修得が卒業条件として定められている⁽²⁵⁾。すでに少し触れたように、通信制高校においても特別活動はホームルーム、学

校行事、クラブ活動から構成することができる。ただ、本校では、おそらく他の私立通信制高校の多くと同様、その特性からクラブ活動は特別活動に含まず、ホームルームと学校行事で構成している。

このうち、前者のホームルームについては内容が事務連絡に留まるなどの限界があるため、特別活動の実践としては、後者の学校行事が注目に値する。基本的に参加する学校行事は自由選択とされる。また、学校行事は全学年合同で希望者を募集するため、複数の学年から参加がある。

3(1)で示したように、タイプCの生徒は月1回のホームルームに参加し、これにより年間約10単位を修得することができる。したがってホームルームと入学式、始業式等の式典行事のみの参加によって卒業までに30単位を修得することも可能である。だが、多くの生徒は他の学校行事にも参加し、30単位を超えて修得し卒業している。内訳としては、タイプCの生徒では約半数の生徒が、タイプAは7～8割がホームルームや式典行事以外の行事に参加している。

X校における学校行事の全体像については、表4のような形で設けられている。学校行事によっては参加費用の負担が少ないものもある。必要な費用は生徒側の負担によって賄われる。

同表中の学校行事について例を補足しておく、たとえば遠足は5月に行われ、学校周辺地域の観光地を3時間ほどかけて歩くという内容であり、友人作りに活用してほしいという教師側のねらいがある。友人同士で参加する生徒も多いが個人参加の生徒も一定数おり、全教員が引率として参加するため、教師との関係構築の好機にもなる。散策コースの途中までは参加生徒全員でまとまって歩くが、途中地点で事前に教師によって決められたグループに分かれ、「その地域らしい写真、動物の写真、集合写真を撮る」等、簡単な課題を出して生徒間コミュニケーションを図る工夫がされていた。全日制高校の行事と比較的近い、最もオーソドックスな行事である。

一方で、生徒間のやりとりが非常に少ない行事も設けられている。ミュージカル鑑賞会はその一つであり、現地集合、現地解散で誰ともコミュニケーションをとらず参加することができる。それゆえ、生徒同士での関わりを望まない生徒も多く参加していた。文化に触れることを通して、単調になりがちな学校生活に潤いを与え、心を動かす機会を与えることが目的の一つである。

以上のように、X校では前述のような生徒たちの特性を踏まえ、集団づくりが難しい状況においても、学習指導要領の趣旨を最大限達成することができるよう工夫の跡を示している。他地域での大規模な私立通信制高校では2(1)で述べたように、特別活

動のすべてをオンラインでのバーチャルな行事参加等で代替する動きもある。それに比較すると、X校は全日制高校になるべく近い特別活動の在り方を目指していると言える。その理由については、特に明記された文書も存在せず、教師Yの周囲の同僚教師にも尋ねてみたこともあるが、定かではない。

ただ、背景として第一に、数年前に世間を騒がせたが、私立通信制高校の教育活動の実態が問題視されたことがあり、文部科学省からも強い監視と指導があることが挙げられる。第二に、同僚の中には全日制高校での勤務経験を持つ者もあり、特別活動の必要性や有効性が経験的に支持されている可能性もある。いずれにせよこれらは推測に過ぎない。次節以降で試みるように、限られた情報ではあれ、やはり事実を照らしながら特別活動の意義を地道に考察していく必要がある。

(2) 私立通信制高校における特別活動の特徴

—「藍染体験」の事例から—

以上から容易に推測されるように、通信制高校で展開する学校行事の状況は、全日制高校で見られる状況とは異なる。こうした学校行事の具体的実情にさらに踏み込んで検討していく。その際、教師と生徒の相互行為に注目しながら、上記のような衝撃や苦悩をもった教師が生徒の理解をどう深めているのか、さらに具体例をとり上げ、特別活動の役割・意義を明らかにするために個別実践の実像に迫る。こ

こでは3(3)で述べたような教師の直面する問題、すなわち衝撃や苦悩に向き合う上でも可能性を感じさせた事例として、表4の中から「藍染体験」を取り上げる。

藍染体験は夏に校内で行われる学校行事であり、日本の伝統文化である藍染についての学習をした後、Tシャツや手ぬぐい、自分の染めたい物を実際に染めるという内容である。

この体験に、ある一人の女子生徒が参加した。当該生徒は、普段の学校生活でほとんど発話がなく消極的で、教師からの問いかけにも首を小さく振ることで反応する程度であった。

この行事では教師Yが担当を務めた。その際、基本的に教師から積極的にアプローチせず、あくまでも生徒をそばでサポートする役割に徹するよう努めた。教師Yは染めたいデザインについて声をかけるなど生徒とのコミュニケーションを図った。生徒は、言葉こそ発することはなかったが、教師からの問いかけにうなづく等反応を見せていた。

活動中、生徒間交流はほとんどなく、個人で作品制作に向き合っていた。その中で当該生徒が真剣なまなざしで熱心に取り組む様子を見た教師Yは、普段の消極的で覇気の乏しい様子からのギャップを意外に思った。だが同時に、当時は言語化できなかったが、直感的にこうした形態での特別活動の意義や重要性についても感じ始めた。

この点について、筆者らの共同協議で再検討した際、ここでの藍染体験という特別活動は、学校教育の場で慣用的に用いられるような、他者との関係を通して共有・発展させるものという意味での「文化」には及んでいないものの、自然に対して個人が働きかけるというプリミティブな意味での、いわゆる「物質文化」に生徒が触れるものにはなっていたのではないかと暫定的な見解が示された。それまで校内では事物に対して消極的に見えた当該生徒が、この藍染体験では、自らを取り巻く出来事を受け身的に享受・消費するのではなく、それらに向きあい、さらにはその作り手にもなる活動であり、それゆえにこそ教師にとっても生徒の新しい側面に気づく機会となっていた。

活動終了後の感想として、当該生徒は「思っていたものとは（出来上がりが）違っていたが満足」といった内容を記述しており、藍染体験がその生徒にとって「物(の制作)」を通じて自己表現する場となっていたことが読み取れた。すなわち、藍染という物質文化を媒介として、当該生徒が自己表現する機会となっており、そのことが上述の熱心な姿勢につながっていることを、教師Yが実感したのではないかと考えられる。

あらためて本実践の特徴を、まず生徒に着目して

表4 X校の特別活動（学校行事）の例

特別活動（学校行事）	単位	費用
入学式	1	0円
入学時オリエンテーション	1	0円
遠足	3	1,500円
スポーツ大会※	6	0円
藍染体験	3	1,500円
始業式	1	0円
遠足（テーマパーク）	6	4,700円
文化祭準備	3	0円
文化祭※	10	0円
観劇	3	3,300円
和菓子作り体験	3	3,000円
いちご狩り	3	2,000円
終業式	1	0円
卒業式	2	0円
謝恩会	1	0円

※タイプA・Bの生徒はスポーツ大会と文化祭が必修
出典：筆者作成

総括すれば、第一に、行為の面では、特別活動でありながらも集団における関係づくりではなく、初歩的ながら、ものづくりを媒介として個人で何かを成し遂げることに焦点をあてていることである。個人化されながらも、自然から派生する素材に対して、受け身ではなく自ら働きかける能動性を持っている。

第二に、関係の面では、生徒は制作過程と向き合うことで結果的に自らと向き合うこととなっており、その先に作品を介した教師とのかかわりが生まれていた。たしかに生徒間の関係づくりについては疑問が残る。しかし藍染という物質文化を媒介として教師と関係を作っているという点で、人間関係を軸とした特別活動として成立していると言える。

次に教師に着目して総括すれば、第一に、教師は、上からの強い指導のイメージを与えることを避けて、生徒に寄り添った支援的なかわりを意識していた。これは2で述べた竹内(2016)のケアの議論にも通じる実践であると言える⁽²⁶⁾。また、当該教師は、一見、受動的に見えた生徒の満足感に触れるなかで、自らの知らない生徒の一面にはポジティブなものもあることを再発見できており、先に述べた衝撃や苦悩が、この関わりを通じて救われる形になっていることにも注目できる。

第二に、教師は活動中、正解を押し付ける者ではない存在として立ち現れることが可能となっている。もとより当該教師の姿勢も大きく作用しているが、この行事が一般的な従来型の教科学習とは異なり、確固たる正しい答えがあるわけではないため、正解主義という学校的価値観の中核を避けうることで、大きな意味を持っているものと思われる。

(3) 通信制高校における特別活動の役割と意義

以上の特徴を踏まえた上で、これまでの検討も統合しながら、X校における特別活動の役割と意義について考察していく。

すでに指摘したように、通信制高校における授業は自習形式が多く、同じ教室に集まる生徒は学年もクラスも異なるため授業の中で集団を意識することが難しい。ホームルームの活用にも限界がある。そうした状況下で、もし人間関係の構築を教育実践上の課題として少しでも取り組もうとすれば、特別活動の中でも学校行事の役割に期待せざるを得ない。

先に見た田中の実践報告では、学校行事において活動が成功するかどうかよりも、クラス全員が参加することに意味があると、まとめられている。しかし、通信制高校ではその構造上、生徒に「クラス」という意識すら薄いことが多く、体調や精神的な困難を抱える生徒の中にはそこから見えない圧力を感じる者もあり、全員が学校行事に参加する見込みは低い。また、班活動の積極的な導入で生徒間の関わり

りを活発にさせることが重要であるとも提唱されるが、そうしたアプローチは、3(3)で述べた事例のように、コミュニケーションを苦手とする生徒にとっては圧が強すぎることも想像に難くない。

とはいえ、田中が指摘するような学校行事の重要な位置、つまり生徒が「元気になれる環境づくりの場」という発想自体は、通信制高校にも適用可能なのではないかと⁽²⁷⁾。X校の事例からはまさにこのような可能性を感じさせられるが、田中の指摘とまったく同じものになると言い切ることはできない。学校行事の役割をめぐる田中の議論では、生徒が「元気になる」＝「自己肯定感を高める」ことが鍵とされる。自己肯定感は生徒同士の相互交流の中で育まれ、高まった自己肯定感によって交流が活発になるという好循環が、一般校の実践では前提とされるが、通信制高校ではそうした交流型の特別活動・学校行事の実施自体が難しい。その中で、いかに生徒の自己肯定感を確保・向上させるかを考えていくことが必要となるのである。

とりわけ上記の藍染の例をみると、通信制高校の特別活動は必ずしもすべてが生徒と生徒の出会い場とはなっていないが、教師と生徒が授業以外の場所で出会う、いわば人間と人間が直に触れ合う貴重な場となっていた。正解が決まっていない、そして偶然にも左右される染め物という作業では、ただそばにいただけの教師の関わりにも意味があったと言える。教師にも先に述べたような傷つき苦悩した経験があったため、特別活動を通じた生徒たちとの関わりが教師自身の自己肯定感を確保することにつながっており、特別活動の場が非常に重要な意味を持っていたと言える。

通信制高校の生徒に多く見られる特徴として、直接的な人と人との関係づくりに「しんどさ」を感じるものの、文化活動を媒介としたときにそのハードルは低くなるということがある。他の教科指導では添削などが中心となり、生徒が個別に持つ生きづらさ等が見えてこないことも多い。生徒の人格的成長に基づく実践を行える場合は、特別活動ならではの言いづらいところ。

また、通信制高校に通う生徒の中には小中学校での不登校経験から集団に慣れていない生徒が多い。登校して自習形式の選択授業を受講した後、直ちに下校するという単調な学校生活を送る生徒も多い。特別活動への参加は、こうした生徒の学校生活に刺激を与え、心を動かす機会となることが期待できるのである。

(4) 教師の役割の再定義

以上のように、通信制高校の特別活動における教師と生徒の関わりを考察してみると、他の全日制高校等にも敷衍できるような教師の役割の再定義も視

野に入ってくる。ここでは、教師としての自己省察・セルフスタディを深める観点から、経験や感覚のさらなる言語化を試みたい。

通信制高校では教師が生徒に一对一で接することが多く、担任は一人で大多数の生徒を受け持つことや業務量の多さから、生徒一人一人への個別対応をすることは非常に大きな負担となる。他方、困難を抱える生徒は一般校よりも多く、その負担を抱えざるを得ない状況にある。それゆえに、教師が単位修得と出席時数の監督者としての役割に留まってしまっていることも少なくない。

しかしその時、教師と生徒は管理する者とされる者の関係、竹内の批判する安心感のない関係になってしまう。

教師Yは上述したような実践のなかで、生徒との「血の通った」かわりを意識していた。そこには、学校を居場所にしてほしいという思いがあった。実践を行うなかで学校的価値観から距離を取りたいと漠然と感じていたが、そのことによって同僚との隔たりを感じる場面が多々あった。

今、現場を離れ、竹内のケア理論や田中の生活指導実践に自らの実践を照らし合わせて振り返る機会を得たことによって、自らの実践が生徒にいい意味で逃げ場＝安心できる場を作ることができていたのではないかと、漠然とした思いを言語化しつつある。

一方で、通信制高校教師の業務量の多さと生徒の困難性により、生徒に寄り添う関わりに挫折する教師も多いことが想像できる。特に私立学校では、教育と共に経営的側面も教師の評価に大きく関わってくるため、生徒への個別対応よりも数値で結果が出る広報活動等に労力を割く教師も少なくないのが現状である。

また、教員評価システムとその結果についても、教師による評価と生徒による評価には大きな差があり、同僚教師からの評価の低さによって、自らの教育観、信念が揺らぐ可能性も十分にあった。通信制高校での教師の役割として、第一にケア的視点をもって生徒に接する身近な大人であること、そして第二に、学校的価値観を一步引いた視点から捉えた存在であることが意識される必要があると考えられる。本稿で取り上げた実践の再現性は低いかもしれないが、これらの視点で行った実践には意味があったと言えるだろう。

ここまで、生徒の「居場所」という言葉を用いてきた。今日、一般的にクラス集団を前提とした居場所づくりが語られているが、通信制高校での実践から、その範疇に収まりきらない「居場所」の存在が浮かび上がってきた。人との関係の中での居場所づくりは彼らが社会で生きていく中で望ましいことではあるが、集団の中での関係づくりに困難を抱える

生徒たちにとって、いきなり友達関係を作ろうとすることはハードルが高すぎるのである。まずは生徒が自己の存在を脅かされない場所、「今ここにいる」ことが受け容れられる感覚を得られる場所としての「居場所」の存在を捉えなおす必要があるのではないだろうか。

5. むすびにかえて

以上本稿では、一見、個人主義的な対応だけが希求され、特別活動の意義が見失われるかにも思われる私立通信制高校においても、その意義が確認できることを明らかにした。すなわち、人間関係面での困難を抱える生徒たちに対して、特別活動、とりわけ学校行事において、教師も十分な経験をもたない課題に共に向き合う文化活動を提供する際に、対人関係構築の前提となる居場所感を保障しうる萌芽を見いだしたのであった。

これは、たとえば教科学習での指導にも解消されず、ホームルームでの伝達や指示などにも解消されず、休み時間での何気ない雑談にも解消されない局面で生じた事象と言える。その意味では、学校という時間・空間・制度で生起しながらも、冒頭に述べたように、従来の各種学会の枠組では十分に所掌されがたい“狭間”で生じたものであり、こうした事柄について、あらためて人間発達を総体として捉える研究枠組、いわゆる人間発達（環境）学の観点から再照射する必要性が示唆されていると言える。本稿はそのささやかな試論的端緒の一つとなることをめざしたものである。

また、本稿は限られた事例にのみ基づく検討でしかない。だが、「事例の不完全なリストアップに終る懐疑主義」に陥りかねない、「事例の多数を頼む態度」に基づくのではなく、「法則を発見する心的操作は、事例の多数…ではなく、むしろ一種の心の発明による典型的事例を創造するところに中核がある」との方法的態度に依拠する作業を行ってきたつもりである⁽²⁸⁾。

以上の点において、ここでの知見は、特別活動の研究に対しても、私立通信制高校の研究に対しても、一定の意味のある一石を投じるものとなりうるのではないかと考えている。加えて、自然や対象に働きかける文化的活動が及ぼす若者の人格的再統合（安心感・居場所感の獲得）や発達への作用と、そこに少し上の世代の人間が寄り添うことの意味と困難について、人間発達研究の観点からの再吟味の必要性・可能性を示しえたのではないかと考えている。

とはいえ、これらは仮説的な展望ないし願望に過ぎない。懐疑主義に陥らずに「典型的創造」に磨きをかけることを心がけながら事例検討の拡張を図ると同時に、学校教育における個人化・学習化をどう

考え、いかに向き合っていくのかをめぐって、さらに研究を深化・進化させていく必要がある。今後も継続的に手がけていきたい。

註

- (1) 日本特別活動学会の学会誌では、こうした観点からの特集が組まれたことがあり、恒吉僚子(2018)「Tokkatsuの国際化」『日本特別活動学会紀要』第25号、pp.19-21、杉田洋(2018)「エジプトでのTOKKATSUの現状と可能性」『日本特別活動学会紀要』第25号、pp.1-7、などが掲載されている。
- (2) 川地亜弥子は、教職課程や教師向けに特別活動を扱うテキストにおいて「仲間づくり」の観点から、その原理を説く。川地亜弥子(2018)「第2章『仲間づくり』の理論と方法」西岡加名恵編『特別活動と生活指導(教職教養講座 第7巻)』協同出版、pp.23-43。
- (3) もとより特別活動は、学習指導要領などにより正当な位置づけを与えられた教育活動の一環であり、学校では当然のように行われる。ゆえに実践上の諸課題等が指摘されることはあれども、存在自体を問い直すような否定的言説については、少なくとも現行の教職課程向けのテキスト等では見つけることが難しい。
- (4) たとえば「通信制高校生、過去最多21万8千人」『朝日新聞』2021年9月7日朝刊21面など。著名生徒の在籍や進学実績の向上等を示すテレビCMも見受けられる。
- (5) 代表的書籍の例として、手島純編(2018)『増補版 通信制高校のすべて―「いつでも、どこでも、だれでも」の学校―』彩流社、が挙げられる。前述の特別活動に関する研究の話題と重なるが、その存在意義を示す研究は積極的に登場するにせよ、通信制高校に関しても、その存在自体を否定するような研究は顕在化しにくいものと推察される。
- (6) 青年期の課題の今日的な深刻化を見据えて、「制度化」の観点からそれらへの支援や応答を論じたものとして藤田晃之・高橋寛人・服部憲児・山下晃一(2019)「『青年期教育制度論』の創造と展開―『学ぶ・働く・生きる』をめぐるケア・支援の制度化は可能か―(公開シンポジウム)」『教育制度学研究(日本教育制度学会)』第26号、pp.134-153。このような問題群を戦後教育学では「青年期教育」の語で論じてきた。近年の論考例として南出吉祥(2021)「青年期教育論―『大人になること』をめぐる問い―」神代健彦編『民主主義の育てかた』かもがわ出版、pp.123-147。
- (7) 後者の教育の「学習化」については、ビースタ、G.(2021)『学習を超えて―人間的未来へのデモクラティックな教育―』東京大学出版会(田中智志・小玉重夫監訳)、参照。
- (8) 校数は、通信制課程のみを置く「独立校」119校と、その他の課程も置く「併置校」141校の合計。以上、学校基本調査(令和3年度)より。
- (9) 井上恭宏・手島純(2018)「第3章 高校教育における通信制高校の役割」手島編前掲、pp.49-63。
- (10) 文部科学省(2018)「高等学校通信教育の質の確保・向上のためのガイドライン」。ただし、免除可能な時間数には限りがあるため、一度も面接指導を受けることなく、課程修了・卒業することは不可能となっている。これは、指導の形骸化を避けるための制限だと考えられる。実際、本稿の対象校のように、時間数免除に抑制的な対応を取っている高校もあることが、筆者らの調査研究過程で判明している。
- (11) ただし、註10のガイドラインによれば、面接指導と同様、特別活動の時間数も条件を満たせば一部免除することも可能となっている。とはいえ、こちらも免除可能な時間数には限りがあるため、一度も指導を受けることなく課程修了・卒業することはできない。また、近年メディア等で注目されている私立通信制高校のように、学校行事等も含めて特別活動のほとんどすべてをオンラインで行う学校も存在する一方、本稿の対象校のように丁寧な対面指導を心がける通信制高校では、対面による特別活動も重視されている。
- (12) 文部科学省『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 特別活動編』pp.11-12。
- (13) 例として小原淳一(2018)「第10章 高等学校における指導の実際」中村豊・原清治編『特別活動(新しい教職教育講座 教職教育編⑨)』ミネルヴァ書房、pp.142-157。
- (14) 田中容子(2018)「第7章 発達段階と生活指導の課題 第6節 高等学校期」西岡編前掲、pp.213-222。
- (15) 竹内常一(2016)『新・生活指導の理論―ケアと自治／学びと参加』高文研、pp.93-95。
- (16) 同上、pp.95-99。
- (17) 全国高等学校定時制通信制教育振興会(2018)『定時制・通信制高等学校における教育の質の確保のための調査研究』p.29。
- (18) 教師のセルフスタディについては、ロックラン、J.(2019)『J. ロックランに学ぶ教師教育とセルフスタディ―教師を教育する人のために―』学文社(武田信子監修・解説)。なお、筆者らによる共同討議については2021年11月～2022年2月まで計8回、1回2～3時間程度の

長さで開催した。

- (19) 学校基本調査（令和3年度）から平均生徒数を算出。学校ごとの生徒数は公表されていないため、規模の分布などは明示困難である。
- (20) 2(2)で述べた通り、学費については、他の高校と同様に国の就学支援金制度を利用することができる。また、教育ローンを利用する生徒も少なからず在籍している。
- (21) 例えば、西村貴之（2020）「通信制高校における生徒の実態に即した教育支援に関する研究—設置者別の違いに着目して—」『北翔大学生涯スポーツ学部研究紀要』第11号、pp.77-90、内海紅音（2022）「不登校経験者にとっての通信制高等学校—ソーシャル・サポートと自尊感情の観点から—」『臨床心理学研究（東京国際大学大学院臨床心理学研究科）』第20号、pp.27-46、など。
- (22) ここでは個人情報秘匿のため、情報について詳細を伏せ、また適宜改変をした上で、教育実践にどのような課題を与えるかという観点から叙述している。
- (23) 通信制高校によくみられることであるが、生徒数に対して教員数がきわめて少数であり、生徒管理は担任に一任されている。したがって、部会や委員会等により組織的に対応することが困難な状況にあったことも、教師Yがこのような心情を抱くことに繋がったと考えられる。
- (24) 「求群感情」については、竹内常一（1987）『子どもの自分くずしと自分づくり』東京大学出版会、pp.130-131、を参照。
- (25) 文部科学省『高等学校学習指導要領（平成30年告示）』p.27。
- (26) 前掲、竹内（2016）、pp.106-107。
- (27) 田中容子（1993）「実践講座＝ホームルーム（第2回）ホームルーム担任としての出発」『高校生活指導』第117号、明治図書、pp.91-92、および同「実践講座＝ホームルーム（第4回）ホームルームと行事」『高校生活指導』第119号、明治図書、pp.90-91。
- (28) 勝田守一（1967）「研究集会というもの」『教育』No.211、1967年8月号、pp.8-9。

担当：松山…3・4、長尾…2、山下…1・5