

# 子ども主体のペダゴジーとしての特別活動（1）

—多元的全人教育の事例分析から—

\*草 薨 佳 奈 子

はじめに

1. 子ども主体のペダゴジーとは
  2. 研究手法
    - 2-1 多元的全人教育と学びのコミュニティ
    - 2-2 事例校の背景
    - 2-3 研究手法
  3. 結果と考察
    - 3-1 教師主導の全人教育から子ども主体の活動への転換
    - 3-2 イスラム的規範の伝授から学校生活の中で培う人格形成
    - 3-3 教師と子どもを支える役割を超えた人間的つながり
    - 3-4 成果重視から子どもに委ねる学びのプロセスへ
    - 3-5 Tokkatsu 的要素の教科活動への導入
- おわりに

## はじめに

グローバル教育改革の波の中で、学力を超えた全人的な資質・能力の育成が求められている。しかし他方では、子どもの学びに対するアカウンタビリティの強化により、短期的な成果が求められ、長期的な視点で教育活動に取り組むことが難しくなっている。特別活動は、全人的で人間的な成長を目指す子どもの主体的な教育活動であり、日本の教育風土の中で時代とともに発展してきた。しかし、現場の多忙化による教育活動の見直しにより、特別活動の意義が問い直されている（神林2015）<sup>1</sup>。

本研究では、海外の実践に焦点を当てながら、特別活動の子ども主体のペダゴジーとしての意義を検証する。特別活動などの教育モデルが海外に持ち込まれた時、文化社会的背景が異なることから、レプリカが生み出されることはあり得ない。例えば、エジプト、マレーシア、インドネシアなど、イスラム圏の国で宗教教育と関連付けられて、特別活動が実践されるなど、

日本とは異なる現地の文脈で理解し意味付けられる「再文脈化」が起こる（Kusanagi, 2022）。このことから本稿では海外の実践を Tokkatsu と区別して表記する。

本研究で対象とする実践の特色として、日本からの教育モデルをベストプラクティスとして示すのではなく、多元的全人教育を対話的アプローチを用いて模索した点にある。ここで取り上げる事例では、全人的教育の学びのコミュニティをオンライン上に構築し、3カ国の研究者と実践者が対話を行いながら、各国それぞれが主体的に Tokkatsu のデザインと実践を行った。本稿ではマレーシアの事例から、現場の教育課題の解決としてどのように Tokkatsu が取り入れられ、既存の教育活動が子ども主体の活動へと編み直されたのかを考察する。その上で、海外の Tokkatsu の事例から、子ども主体のペダゴジーとして特別活動の本質を考察し、その示唆をまとめる。

## 1. 子ども主体のペダゴジーとは

まず、本稿で主題とする子ども主体のペダゴジーに関して、ペダゴジー概念とその特別活動との関連を、

\* 名古屋大学大学院教員

先行文献を参照しながら論じる。

ペダゴジーは、教育や教育学、教授学と和訳されることが多く、パウロ・フレイレの「Pedagogy as Oppressed」が「被抑圧者の教育学」（フレイレ2018）と訳されたように、既存の教授法や教育で当たり前とされている規範やその背景の社会的再生産の構造を pedagogy が象徴し、それに対する批判が展開されることが多い。例えばクリティカル・ペダゴジーは社会的不平等を、カルチュラル・レバント・ペダゴジーはマイノリティーへの文化的アイデンティティへの配慮を、クィア・ペダゴジーは異性愛中心的な性規範を批判している（Ladson-Billings, G., 1995; Popkewitz & Fendler, 1999; Nemi Nego, 2018; Giroux, 2010）。

しかし、英語圏で使われる、教えることや学校教育を指すペダゴジーの用途は限定的であり、本来のペダゴジーはより広い範囲で、人間になる過程に焦点を当てるものだという（Biesta, 2011）。ペダゴジーの由来は、子供を意味するギリシア語の pais に由来し、後者の構成要素は、動詞形 (ago) では「教える」「導く」「付き添う」を意味し、名詞形 (agogos) では「教師」「指導者」「導き手」「付き添い手」を意味するギリシア語に由来する（Mohring, 1990）。Van Manen (1994) によれば、

探究の一形態としてのペダゴジーは、子どもたちとの関係における知識を持つこと、つまり子どもや若者を「理解する」ことを意味する。若者たちがどのように物事を経験し、何を考え、世界をどのように見て、何をするのか、そして最も重要なことは、子どもたち一人ひとりがいかにユニークな人間であるかということである。子どもの内面を理解していない教師は、自分が教えているのが誰なのかわかっていないのである。さらに、ペダゴジーの概念は、このような特別な知識を指すだけでなく、生気に満ちたエートスも含んでいる。教育者（ペダゴグ：教師、カウンセラー、管理者など）とは、子どもたちから愛されていると感じ、思いやりをもって子どもたちを理解し、子どもたちの教育と成熟した大人への成長に対して個人的なコミットメントと関心を持っている人のことである。

このように、ペダゴジーの概念においては、子ども理解、子どもの人間的発達、教師とのケアの関係性が大事にされていることがわかる。また、ペダゴジーとしての「生徒の声」研究の領域が存在することからも、ペダゴジーが子どもの視点を重要視していることがわ

かる（植松2023）。

本稿ではこの本来のペダゴジー概念が意図する教育活動として、特別活動の本質的な意味について、海外の Tokkatsu 実践を照らし合わせながら検討する。

特別活動は、教科外領域として学級活動、児童会活動、学校行事、クラブ活動から構成されるが、社会が変化中、その目標が再検討され、活動内容も再編成されながら発展してきた。学校生活の中の人間関係を通じた、全人的な非認知的資質・能力の育成が特徴である。

特別活動は、全教育活動を通して行われる人間形成の統合的な時間として教育課程に位置付けられ、海外からも高く評価されてきたところである。この人間形成を実践的に統合する全人教育としての役割が、特別活動の基本的な性格である。（文部科学省2017, p.24）

しかし、特別活動はその目的や活動が多岐に渡るため、その理解は容易ではない。例えば、現行の学習指導要領では以下のようにその目標が示されている（文部科学省2017, p.163）。

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、次のとおり資質・能力を育成することを目指す。

- (1) 多様な他者と協働する様々な集団活動の意義や活動を行う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。
- (2) 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。
- (3) 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。

上記を目標とする多様な活動の意味や効果について、一元的に定義したり理論化することは、ペダゴジー概念と同様に難しい。

その教育理念には、人間的な関わり重視、子どもの幸福や成長を支援する教師の役割、子どもに委ねる

教育活動、子どもの主体性や体験の重視などが含まれる（和井田2008；植松2008）。つまり、ペダゴジーで示されている子ども主体の教育活動の体現が目指されているといえる。しかし、生徒会活動の現状が教師により計画されることにより、受け身になったり、子どもが達成感を感じられるような自発的な活動になっていない（石井2013, p. 144）。権威主義的・全体主義的な儀式と化している入学式や、絶対的な上下関係により成り立っている部活動など、意図されている民主的で自発的な参加になっていない（Kashiwagi, 2020）、などの批判もある。つまり、子どもの視点を取り入れ、子どもの主体性を育むことが特別活動の要でありながら、必ずしも実現されていない現状も指摘されている（犬塚2016, p. 194）。

以上から、ペダゴジー概念と特別活動には、本来人間的で主体的な子どもの活動が目指されているが、実現が困難であるという、共通した教育課題が見えてくる。現場には常に新しい教育政策や教授法が持ち込まれ、教師は多様な要求に対応することが求められる。多忙化する学校現場で、実践の内容が各校に委ねられる特別活動は、その効果や意義が見出されない場合、短縮されたり、形式化された実践になる可能性が高い。

子どもの学びが試験で測れる学力や教科の学習に限定されて切り取られたり、子どもが教育される対象として客体化された場合、その視点や声がかき消されてしまい、子どもたちの人間的な成長にはつながらない。特別活動を子ども主体のペダゴジーとして本質を議論するとともに、その教育的意味が歪曲化される危

険性について問題提起するものである。

## 2. 研究方法

### 2-1 多元的全人教育と学びのコミュニティ

本研究で対象とするマレーシアの学校は、マレーシア、インドネシア、日本の3カ国の教師を対象とした草の根の全人的教育プロジェクトの参加校である。プロジェクトのテーマは「共感と学び合い」であり、公益財団法人の支援を受けて2020年11月から2022年10月の2年間に渡り実施された。プロジェクトの特徴としては、優れたモデルをベストプラクティスとして伝達するのではなく、各国の教育的文脈の中で全人的教育活動をデザインし実施されるよう、対話を行える仕組みづくりを行ったことである。日本からは東京大学<sup>2</sup>と文教学院大学、インドネシアからはインドネシア教育大学、マレーシアからは国際イスラム大学の研究者が協同でプロジェクトの企画を行い、3カ国のパートナー校と対話をしながら実践を行なった。全人的教育とは、ホリスティック教育とも言い換えられるが、ここでは学力だけでなく、人格形成や人間関係構築を含めた社会的活動を取り入れることで、調和のとれた人間形成を目指す教育と定義する。

プロジェクトでは、日本の特別活動から学びつつも、マレーシアのラーマー教育、インドネシアのバンドン・マサギも参照し、各国それぞれの全人的な学びの活動のデザインと実践を行うことを目的とした（図1）。マレーシアとインドネシアでは新カリキュラムにより、市民性の育成や宗教的な価値観と関連して、社会情動的スキルの育成への関心が強い。国際イスラ

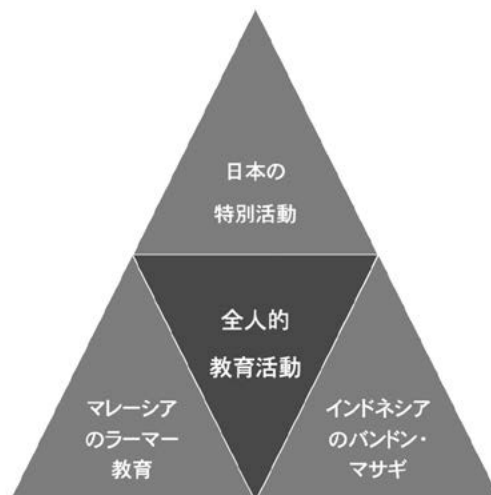


図1：日本・マレーシア・インドネシアの多元的全人教育（筆者作成）

## 子ども主体のペダゴジーとしての特別活動（1）

ム大学が提唱しているラーナー教育は、バランスの取れた人格形成のため、教育システムに人間形成や道徳的な要素を取り入れ、慈悲・慈愛の行動を普及させることを目的としている<sup>3</sup>。インドネシアのバンドン・マサギは、スンダ民族の育成に当たり、バランスのとれた人間形成、宗教を愛すること、文化を大切にすること、国を守ること、環境を愛することが目的として掲げられている。

3カ国でプロジェクトの構想を立てられた時期は（2020年5月）、3カ国の学校は新型コロナウイルス感染防止対策の影響で閉校していた。ソーシャル・ディスタンスにより、人々の物理的なつながりが分断され、経済的・社会的活動が制限されたことにより、各国で社会的排除・不均等の問題が露呈した。多文化共生社会における教育のあり方を問い直す契機となった。このことから、草の根の国際交流プロジェクトの対話と協働を通して、背景・価値観の違う他者と学び合い支え合う、多文化共生・国際理解教育の場を提供することが目的とされた。

表1の通り、2020年11月からオンラインの公開ワークショップを7回開催した。当初は学校が再開した日本から学ぶため、特別活動にの実践と理念を紹介した。3回目以降はインドネシアとマレーシアの教師の実践も含め、全人的教育活動の取り組みを紹介した。7回とも学校での実践動画を準備し、3カ国の教師が理解できるよう、各国の言語に翻訳し字幕をつけた。コロナ禍の中、プロジェクト期間中のほとんどをマレーシアとインドネシアの学校は、オンライン・遠隔教育で授業を行っていた。この困難の中、どのように子どもとつながり、学びに向かえるよう支えるかが現場での課題であり、この点について共有した。

プロジェクトでは、日本の特別活動をモデルとした解決策の提示、参加者が自ら学校の課題を解決するために活動や方法を選び取ることが重要視された。その

ため特別活動のやり方を伝授するのではなく、日本の学校の実践紹介とその裏にある子ども主体の理念や哲学とともに抱える課題も伝えられた。日本の教師にとっても、マレーシアとインドネシアという異なる社会文化的背景の Tokkatsu 実践から学ぶことで、特別活動の枠組みや思想を改めて考える契機となったという<sup>4</sup>。

その後、教師の実践の支援を目的に、メンバーを約20名に限定した Tokkatsu 研究会を毎月開催し、1)学級づくり、2)学級目標の立て方、3)学級会、4)学校と地域との連携のテーマでワークショップを行なった。日本人の元校長が事例紹介や指導の着目点について発表を行い、これを受けて小グループワークに分かれ、授業の悩みや、実践をどのように取り入れるかのディスカッションを行い、試した実践を見せ合った。Tokkatsu 研究会では悩みも共有できるようなインフォーマルな学び合いを目指した<sup>5</sup>。

また、プロジェクト終盤に新型コロナウイルスの渡航制限が解除されたため、インドネシアとマレーシアにて、対面の国際ワークショップを1回ずつ開催した（2022年8月と9月）。なお、日本の教師は依然海外渡航が難しかったことから、オンラインで参加した。

またこれとは別途、マレーシアでは2022年3月（オンライン研修）、2022年3月（対面研修）、2022年10月（対面研修）の3回、国内研修が開催され、Empathy Kit というマレーシアのチームが開発した教材をもとに、全人教育をマレーシアの文脈で取り入れる方法についてディスカッションを行なった。マレーシアの学校は本プロジェクトにより Tokkatsu が導入されたため、2022年3月以降から、約半年間の実践である。一方、インドネシアの学校はプロジェクト以前も含め4年にわたる特別活動の経験があった。このため、マレーシアの学校は言語や社会文化的背景も近いインドネシアの教師と交流しアドバイスをもらうこともあった。

以上のように、日本の特別活動のやり方ではなく、事例や理念に触れる機会が提供され、そこからヒントを得た2カ国が実際に各国の文脈で多角的に全人教育活動を行った。各国の実践を研究会で共有し、その対話から気づきを得て改善を行うというサイクルを繰り返した。そこで目指されたのは、特別活動の正しい理解や実践ではなく、各国の教師がコロナ禍の困難を乗り越え、子どもたちを支えるために、互いに学び合い支え合うことであった。

### 2-2 事例校の背景

本研究が対象とするマレーシアの2校はいずれも私

表1：オンラインワークショップの内容

1回目	コロナ禍の学校再開に向けて（1）： 学校運営と子どもたちの安全
2回目	コロナ禍の学校再開に向けて（2）： 学校と地域のつながり、子どもたちの心理ケア
3回目	オンライン学習における共感とケアの役割
4回目	3カ国児童のオンライン交流
5回目	子どもたちの声を聴く実践
6回目	教師の実践
7回目	ポストコロナの教師の挑戦



立小学校であり、マレーシア郊外に位置する。両校とも宗教教育と関連した人格形成や社会情動的スキルの育成に力を入れている。

M小学校は、イスラム運動を推進する団体により設立された学校であり、モットーとして「義人の形成」を掲げ、宗教教育に力を注いでいる。マレーシアでは、公立小学校で国のカリキュラムに準じた教育を受け、放課後に別の宗教学校に通い宗教教育や社会情動的教育を受けることが多いという。しかし、M小学校は両方を統合した教育を一つの学校で提供している点が強みであるという（M小学校D校長インタビュー）。

S小学校は幼稚園から大学まである私立大学の附属校で、近隣でもエリート校として知られている。学校パンフレットにも「全人 (holistic) 教育の場所」と記されており、学校のミッションとして、ADABの概念に基づいた国家教育理念に沿った21世紀の教育アプローチの提供を掲げている。ADABというのは、教養が高く倫理的で品性を備え持つ、模範的なイスラム教徒の資質を指す (Hamid et al., 2014)。

*ADABとは、人格形成において優れていることで、学業、コ・カリキュラムなど、あらゆる面で総合的に優れていることです。児童が学業だけ優秀で、性格や態度が悪いようでは困ります。ですから、学業に優れ、コ・カリキュラムに積極的で、同時に良い態度と価値観を持つ児童を育てなくてはなりません。(S小学校A校長)*

S小学校では学力だけでなく、スポーツや道徳的活動などのコ・カリキュラム、課外活動にも力を入れている。

S小学校もM小学校も、過去に国際イスラム大学の支援によりイスラム教の精神で探究的な学びを推進するヒクマ・ペダゴジーによる21世紀型の学び（批判的、創造的、協働的、コミュニケーション的、思いやりのある思考）が推進されたこともあった<sup>6</sup> (Hussein et al., 2017; Wan Yusoff et al., 2018)。

マレーシアの Tokkatsu 実践に当たっては、日本やインドネシアの特別活動の実践、マレー語・インドネシア語に翻訳された Tokkatsu のガイドブック (Tsuneyoshi et al., 2012)、英語の Tokkatsu の書籍 (Tsuneyoshi et al., 2019)、ユーチューブ等を参照しながら、各校が関心を持つ活動をデザインした。このため、S小学校とM小学校では、異なる内容と実践体制で Tokkatsu の活動が行われた。S小学校では英語の教員が、ホームルームと英語の授業の中で子どもの主体的な活動として Tokkatsu を実践した。M小学校では、学校全体の取り組みとして、カフェテリアでの昼食に日本の給食の要素を取り入れた。具体的には、いただきますの代わりに、皆でお祈りの時間を持つこと、当番が給食を配膳すること、カフェテリアのテーブルを拭くこと、4年生以上は食べた皿を各自洗うことが行われた。実施体制も、M小学校では3名の教師による Tokkatsu チームが組まれて、カフェテリアでの給食活動が行われていた。一方、S小学校では英語教師2名が Tokkatsu からアイデアを経たアクティブ・ラーニング型の授業に取り組み、アイデアの交換を行っていた。

### 2-3 研究手法

本調査では、Tokkatsu の実践を行ったマレーシアの私立小学校2校の校長と教師6名に半構造化インタビューならびに Tokkatsu 実践の参与観察を行った。調査時期は2022年11月である<sup>7</sup>。これに加え、プロジェクトのオンライン・対面のワークショップや Tokkatsu 研修会での経験、教育活動の観察（2022年8月と11月に実施）、各国から毎月提出されたプロジェクトの活動報告書も参照し、学校を取り巻く文脈の中に実践を位置づけられるよう記述的データを示した。表2にインタビュー対象者の情報と導入された Tokkatsu 活動について示す<sup>8</sup>。

半構造インタビューでは、Tokkatsu を導入した動機、どのような目的でどのような活動をおこなったの

表2：研究対象者の情報

学校名	導入された Tokkatsu 活動	インタビュー者（担当教科）
S小学校 (児童1010名, 教師75名)	英語の授業, ホームルーム活動	A校長 B教師 (英語, 視覚芸術, 音楽) C教師 (英語)
M小学校 (児童1076名, 教師83名)	カフェテリアでの給食活動, 清掃活動	D校長 E教師 (算数, デザイン・テクノロジー, 体育) F教師 (英語・算数・体育)

かを中心に質問を行った。インタビューデータは書き起こし、質的研究のグラウンデッド・セオリーの手法を用いてデータ分析を行った。質的手法では事象の一般化を目指すのではなく、出来事の記述を通して「プロセスを解明し理論的且つ実践的示唆を持たせることが目的」である（今福2021）。

本稿で対象とする2校はいずれも Tokkatsu の実践を開始して1年未満であり、特別活動を十分理解していない、また教師が語る実践の効果を検証することはできないという批判もあるだろう。事実、インタビューで教師が語る Tokkatsu には、日本の特別活動の枠組みから外れたものもあった。しかし、本研究の目的は、特別活動が正しく実践されたか否かや、その実践の効果を検証することにはない。本稿では、Tokkatsu がどのようにマレーシアの学校の教育的背景の中で意味づけられ、既存の教育活動が編み直されたかを、教師の視点から検討することを目的とする。マレーシアの Tokkatsu の事例から、現場の教師にとって Tokkatsu がどのような意味を持ち実践されたのかを明らかにすることで、Tokkatsu の子ども主体のペダゴジーの可能性と得られる示唆を示す。

### 3. 結果と考察

以下に、マレーシアの教師がどのように Tokkatsu に教育的価値を見出し、実践を行なったのか、既存の教育活動がどのように編み直されたのか検証する。

#### 3-1 教師主導の全人教育から子ども主体の活動への転換

第一に、マレーシアで以前より提唱されていた全人的でアクティブラーニング的な学びと、Tokkatsu は親和性があり、新しい学力を推進するものと捉えられた。

マレーシアの国家教育理念や国家教育計画（2013-2025）においては、全人的な教育目標が強調されており<sup>9</sup>、教育省は PAK21 (Pembelajaran Abad ke-21) という、コミュニケーション、コラボレーション、批判的思考、創造性、価値観・倫理の5つの要素を取り入れた21世紀型の子ども中心の学習プロセスの指針を示している (Julaihi et al., 2019)。また S 小学校、M 小学校とも、イスラム国際大学の支援によりイスラム教の価値観を教育に統合するヒクマ・ペダゴジーを取り入れた経験もあった。こうした新しい学力観と Tokkatsu が親和性があると考えられていた。

マレーシアの教育システムにはカリキュラム横断

要素 (CCE) があり、教師は授業にこの要素を組み込む必要があります。Tokkatsu はこれと類似しています。また、私たちが授業の中に取り入れる別の要素—21世紀の学習 (PAK21)—とも類似しています。CCE では10個の要素と PAK21の47個の学習アクティビティを選択して埋め込む必要があります。プロジェクトを開始するとき、これらの要素を含む新しい活動を追加できるのは、私たちにとって良いことだと思いました。(M 小学校 E 教師インタビュー)

Tokkatsu は私たちの目指す教育目標と一致しており、人格形成に優れていると思います。私が理解している範囲では、Tokkatsu は価値観、子ども主体の活動、思いやりの概念と関連しており、多くの良い価値観が含まれています。(S 小学校 A 校長インタビュー)

その一方で、新しい教授法が次々と取り入れられることにマイナスな見方や、結局のところ教師主体の活動となっている現状についても語られていた。

マレーシアの教育システムでは、グループワークやヒクマ、PAK21が常に取り入れられています。でも、結局最後はいつも教師が児童に何をするか、何をさせたいかを決め、指示するのは常に教師です。いつも教師が「私はこうしたい、こうしてほしい、ああしてほしい」と押し付けるのです。児童が望んでいることはありません。

初めて Tokkatsu を知った時、「また新しい子ども中心のアプローチか」と思いました。私たちはこれまでにたくさん子ども中心のアプローチを行ってきて、また次のものをやらなければならないと思いました。しかし、今までのものとは別物だとわかりました。Tokkatsu は本当に子ども中心であることを知りました。(活動の)最初から子ども中心です。(S 小学校 C 教師インタビュー)

第2に、既存の教育は、教師主導の道徳・価値教育でイベントの要素が強かったが、Tokkatsu により子ども主体の日常的な活動となることが期待されていた。

例えば、S 小学校で2019年から行われている Sejahtera Bersama<sup>10</sup> プログラムでは、国家教育哲学で重要視されている要素（マナー、規律、信頼、清潔、環境・社会・文化の保護）を教育活動に取り入れる目的で<sup>11</sup>、教師の推薦により選ばれた Pelajar Mithali (全体的に優秀な児童) を表彰していた。

教師と児童から推薦を受けた優秀な児童を選び、全校集会で発表します。マナーが良く、礼儀正しく、友だちや先生を助けるのが好きで、授業に積極的で（質問をしたり、授業に参加したり）、宿題を時間通りに終わらせることができる児童です。（A 校長インタビュー）

また、2年前に導入されたトイレ清掃活動のプログラムでは、児童、教師、校長が「養子トイレ」と呼ばれる担当トイレを清掃し、装飾品や植物を置いて、どのトイレが一番美しいかを競わせていた。

しかし、こうした道徳・価値教育的な思想に基づいた教師主導で、子どもにタスクを与える形式では、習慣としては根付かず、以下のD校長の言葉からも、Tokkatsuによる日本人のしつけや人格形成への期待が伺える。

人格形成について、私たちは日本のモジュールやスタイルから学びたいのです。それ（日本のモジュール）は証明済みです。日本人が（模範的な）実践をしていることは世界に知られています。私たちは、日本の子どもたちがどのようにそれを実行し、なぜそうしなければならないのか、食事の場所をきれいにし、責任感を高めているのかを知ることができます。だからTokkatsuに興味があります。日本人がどのような戦略でどのような結果を出しているのかを知りたいのです。（D 校長インタビュー）

### 3-2 イスラム的規範の伝授から学校生活の中で培う人格形成

M小学校のD校長は、教育者の務めは、神のために善い行いをする事、子ども達にイスラム教徒として良い行いを促すことであると語る。一方で、「良い教師とは子どもの態度を変えることができる教師だが、これは学力をつけるより難しいこと」だと述べた。これまで一方向の道徳的価値教育だったのが、Tokkatsuを通じて自発的な行動変容が促されたという。

教師がイスラムの価値観を取り入れると、一方通行のコミュニケーションになり、児童に対して、こうしなさい、ああしなさい、と言うだけですが、Tokkatsuの要素を入れると、アプローチの仕方が変わってきます。（E 教師）

以前からM小学校で取り組まれていた宗教教育として、朝の7時から30分間コーランの暗唱の時間を設

けており、午後にもお祈りの時間を設け、家と学校で1日5回のお祈りを徹底すること、神への感謝を伝え、神の教えを生かすことが挙げられている。しかし、実際には、ゲームの影響で「死ね」と口にする子どもがいるなど素行に問題があった（F 教師インタビュー）。F教師は日本のドラマを見て、幼少期から子どもたちが責任感を持って物事に取り組んだり、他者を尊重しているのを見て、同じような人格形成を自校の教育に取り入れたいと思ったという。

私たちは、子どもたちがより勇気を持って自分で意思決定できるよう、子どもたちの生活の中で人格を形成していきたいと考えています。（F 教師）

そのため、日々の生活の中で責任ある行動を促すことが大事と考えた。例えば以前は靴が並べられていなくても放任していたが、教育活動の一環として捉え、きちんと整理整頓させるようになった。

M小学校では、給食活動の導入以前は、カフェテリアの職員が配膳や片付けを行っていた。Tokkatsuにより子どもたちが配膳や食器の片付けをし、4年生から6年生は自分で使ったお皿を洗うようになった。給食活動として取り入れた理由として、1) 全校でADABに取り組めること、2) 好き嫌いを言わず感謝の心を持ち、マナーを守って食べることが学べる、3) 協働的な活動が行えることが挙げられた。

しかし、皿洗いやテーブルの後片付けを、嫌がる子どももいた。これに対して教師は、「みんなで片付ければ、次の学年が食事を待つ時間が短くなるよ<sup>12)</sup>」、「カフェテリアの職員は毎日1000枚以上の皿を洗うのは大変だから手伝おう」、などと呼びかけ、行動の変化を促したという。

Tokkatsuで強調しているのは、子どもたちの視点を考慮しなければならないということです。そのため、イスラム教の価値観を取り入れていることに加えて、教育や学習において、子どもたちがどのように感じているかを考慮する必要があることをより意識するようになりました。教師側の関心だけでなく、児童側の関心にも注意を払わなければなりません（E 教師インタビュー）。

このように、子どもの視点を取り入れたことで、他の学年の児童やカフェテリア職員への思いやりを促す働きかけがあった。もちろんそれで一気に解決したのではなく、台拭きに触れることやトイレ掃除を嫌がる子どもたちもいて、心理的抵抗感が課題として挙げられた。

以上のことから、宗教的価値観や倫理観を軸として正しい行いをただ伝えるだけではなく、なぜそれが大事なのかを説明しながら、集団生活の中での責任ある行動を促すことが、Tokkatsuの利点として捉えられていた。

### 3-3 教師と子どもを支える役割を超えた人間的つながり

次に、Tokkatsu やプロジェクトの効果として、役割を超えた人間的つながりと、思いやりを軸とした子どもたちとの信頼関係の構築が挙げられた。B教師は、コロナ禍で学校が再開した後の子どもたちとの葛藤について以下のように語った。

うーん…最初は子どもたちと Tokkatsu をやりたくなかったんですよ。私は子どもたちをあまり信用していませんでした。なぜなら、子どもたち…私と彼らの間には、いある種の障壁があるように感じ、彼らとつながることが難しいと感じていました。

それで、最初はただ教師としての役割を果たそうと決心しました。それで私はクラスに入り、ただ教え、そしてクラスの外に出ました。彼らの態度が悪すぎて、私は彼らの行動にとてもがっかりしていました。

S小学校では帰宅前に、イスラム教の教えに則って「先生ありがとう」、「先生許してください」、「先生私たちの知識に祝福を」、「先生私たちのために祈ってください」、「先生を愛しています」と子どもたちが挨拶をし、教師も「愛しています」と返答する。しかし、B教師は、心から子どもたちに愛していますと返せなかった。メンタル面でも限界を感じ、学校カウンセラーにも相談した。

また、前任校と比較して、S小学校では他の教師と授業について話し合う機会はほとんどなかったことから、プロジェクトに参加して、日本やインドネシアの教師と悩みや実践を共有することが嬉しかったという。特にインドネシアの教師がTokkatsuを用いて、学級開きや放課後オンラインミーティングなどで関係性を築く様子に感銘を受けたという。

そこで、このままではいけないと感じ、英語の授業の時間を使って、話し合いの場を持つことにした。

そこで私は彼らに、「今から私たちが感じていること、不快感、否定的な感情、嫌なことを何でも

話しましょう。教室でも家でも学校で起きたことでも、とにかく共有してください」と言いました。

でも、彼らはそれ（心の内）を分かち合おうとしない。だから、私は自分の心の内を彼らに打ち明けて、こう言いました。教室に入ったとき、私たちは断絶していると感じた、あなたに手を差し伸べることができなかった、あなたを理解することができなかった、あなたたちは私に話してくれない、私が何をしてもうまくいかない。

そして私は教師失格だと伝え、泣きました。それで、何人かは、先生は間違っていない、大丈夫、私たちが間違っているんだ、と言ってくれました。彼らは私を慰めようとしてくれました。そして、子どもたちは2年間の隔離生活を経験した後、学校に戻ってきたら上級生になっていて、周りからの期待が高くて、苦しんでいることを話してくれました。良い成績や行いを求められ、ベストを尽くしても十分じゃないと言われることに苦しんでいました。彼らも私に心の内を打ち明けて、困難や問題について話しました。ああ、その日はみんな涙ぐんでいました。それでそのあと、私たちはお互いのことをよく知らないだけなんだと気づきました。

その後は悩んでいることも含め、友だちのように色々と話せるようになり、互いを尊重できるようになったという。また、授業中に騒がしい子がいても、他の児童が注意してくれるようになった。その後、毎週金曜日の夜にソーシャル・ナイトとして、自由に話し合うイベントを行ったり、オンライン・アプリケーションで「B先生ファンクラブ」というグループが作られ、授業以外の場で会話をすることで心を通わせることができるようになった。この分かち合う経験から、教師が全部の責任を追わなくて良いことがわかり、心が軽くなり、学級経営も楽になったという。

M小学校のE教師はグループワークにおいて、欠席した児童がいた場合、プロジェクト制作が遅れることに対して、欠席した児童を責めるような言動があったという。しかし、教師が欠席した児童の気持ちを思いやるように促したことで、責めるのではなく問題解決を子どもたちで考えるようになったという。

欠席した子は何か問題を抱えているのかもしれない、欠席した子を思いやりましょう。彼女が書くはずだった絵を代わりに書きましょう、といった



具合に子どもたちに働きかけました。

S小学校のC教師も、授業にロールプレイを取り入れることで、子どもがお互いの気持ちだけでなく、教師の気持ちにも理解を示すようになったという。例えば、子どもが先生として他の子の答案用紙をチェックするという活動をしたときに、「手書きの文字が汚すぎて読めない。先生が可哀想。」と教師に感想をいったという。

このように、教師と児童の役割を超えて、互いの考えや気持ちを交流した時、思いやりやケアに基づく新しい関係性を築くことができ、これが授業の中でもプラスに働いたという。

### 3-4 成果重視から子どもに委ねる学びのプロセスへ

3-1項でも取り上げたように、マレーシアの教育活動では、成果物や表彰などのアウトプットが重視されるが、Tokkatsuにおいては、子ども主体の活動のプロセスが大事にされる。日本では特別活動の方法原理として「なすことによって学ぶ」が示されているが（文部科学省2017;佐々木2021）、同様の効果がマレーシアの教師からも語られた。

S小学校では、B教師が最初にTokkatsuの実践を始め、学級会や英語の授業で話し合い活動や、グループワークを実践していた。しかし、C教師は自分のクラスはまだ同様の活動を行う準備はできていないと感じ、クラスの掲示板を飾り付ける活動を子どもたちに委ねてみた。S小学校では、美化運動の一環としてクラスの掲示板の飾り付けを競うコンテストがあったが、担任の教師が掲示板を美しく飾り付け、子どもは関与しないのが普通だった。

C教師はプロジェクトでTokkatsuの実践に触れるうちに、コンテストで賞をもらうことよりも、子どもが自ら掲示板を飾り付けることに教育的価値があると考えた。

なぜなら、私が自分でやったり、クラスを自分で飾ったりしても、子どもたちは何も感じないことに気づきました。それは教師の仕事であり、彼らの仕事ではないからです。

競争的な学校文化の中で、成果を重視しすぎることで、日常の教育活動にマイナスの影響を及ぼしていることも関連していた。例えば、教師が与えたプロジェクト課題を、成績を気にする保護者が代わりに制作してしまうことがあった。C教師は、成果にこだわ

るのではなく（綺麗にすれば良い、優れた制作物を作成すれば良い）ではなく、子どもたちに自分で制作することの楽しさや達成感を教えたいと思った。

しかし、このような子どもに委ねる活動は、慣れない子どもたちにとって容易なことではなかった。現に子どもに掲示板の飾り付けを行うように伝えた後も、しばらくは放置されたまま時間が過ぎた。このため、教師があえてクラスの誕生日の表や係の担当表などを子どもの前で切り抜いて見せたところ、子どもが手伝いを申し出た。子どもたちがハサミで切り抜いたあと、どのように貼るかを聞いたので、クラスの中で話し合うよう促した。このようにして、徐々に掲示板の飾り付けが行われた。子どもたちはハサミで切り抜くような創作活動に不慣れなため、ギザギザになったり不格好になったりした。それでも、試行錯誤しながら学ぶ体験は綺麗に飾り付けることより重要だとC教師は語った。

クラスで一緒にやれば、それは子どもたちの作品でした。彼らは切りとる人、貼り付ける人、これをどこ配置するか、写真をどこに整理するか、その他すべてを決めたので、彼らはクラスをよりよくする方法を学びました。今ではクラスをきれいに保つのに、何の問題もありません。毎回、私が子どもたちに注意しなくても、帰宅前に、女の子たちがクラスが掃除されているか、床にゴミがないかを確認するからです。（S小学校C教師）

このように、特別活動の原理であるといわれる「なすことによって学ぶ」プロセスを経ることで、子どもが自ら考え、主体的にクラス経営に参加するようになった手応えが語られた。また、クラスの清掃状態について教師が注意しなくてもよくなるなど、子どもに委ねることで教師の負担も減る相乗効果が生まれることに気がついたという。

### 3-5 Tokkatsu 的要素の教科活動への導入

マレーシアのTokkatsu実践で特徴的だったのは、日本では教科外領域に位置づけられる特別活動の枠を超え、教科学習の中の人格形成や子どもの主体的な活動がTokkatsuとして取り入れられた点である。

M小学校では給食活動に全校で取り組んでいたが、授業にもTokkatsuで大事にされている思いやりの要素を入れたという。例えば、算数の「お金」がテーマの授業にADABの要素の一つである感謝の心を取り入れ、ただ経済的に豊かになるだけでなく、寄付をすることでイスラム教徒として他者を助け、自分自身を

助けることができる、と奉仕の心を教えたという<sup>13</sup>（E 教師インタビュー）。

一方、S 小学校では、英語教育において、子どもと共に学びをデザインする取り組みを行っていた。筆者も参加した C 教師の英語の授業では、恐竜の物語について学ぶ時、グループ発表の方法を子どもたちに選択させた。

私は子どもたちに、「どのようにプレゼンテーションするかはあなたたちが決めてください」と言いました。パワーポイントを使っても、模造紙を使っても、どんなメディアを使っても大丈夫と伝えました。

子どもたちは演劇の方法を選び、家で制作した恐竜のコスチュームを着て、物語の一部を演じて見せ、お互いのパフォーマンスにコメントした。このように子どもに活動を選ばせたり、ピア評価する機会は今までなかった。S 小学校の C 教師は自身の Tokkatsu 理解について、以下のように述べた。

Tokkatsu の手法を見たとき、まず衝撃を受けました。まず第一に、子どもに自立を促すものだとわかりました。それは子どもの自由意志です。自由意志というのは、子どもが自分の意見を持ち行動するということです。

また、B 教師も子どもたちの学びたいと思いと学びのデザインの必要性について、以下のように述べた。

以前は生徒たちに勉強を強要していたように思えます。私が勉強する目標と意義を与えていたようでした。それはすべて私からのもので、彼らからのものではありませんでした。最終的な目標さえも、私が彼らに与えたもので、自分たちで手に入れたものではありませんでした。

成長すること、良い教育を受け、良い学校に入学し、良い大学に入学すること、しかし子どもたちは何も感じていません。それらは与えられた目標だったため、子どもたちは誰かのために勉強していると感じていました。だから私がいないと、彼らは何もしません。何をすべきなのか、わかりません。だから、彼らが自分で「ああ、これは自分のためにやるべきかもしれない」と感じる必要があったのです。

B 教師は英語の文法の授業で過去形の文章を作成する際にも、子どもたちが選んだ映画について文章を作

成する、2つのチームに分かれてゲーム感覚で競い合う、などの工夫を行っていた。

以上のように、マレーシアの教師たちは教科学習の中に Tokkatsu の要素として人格形成や子どもの主体的な活動を取り入れていた。

## おわりに

本研究の主題は、マレーシアの Tokkatsu 実践をもとに、特別活動を子ども主体のペダゴジーとして検討することにあつた。事例より明らかになった点を、日本の特別活動と照らし合わせながら検討していく。

まず第一に、Tokkatsu 導入の動機として、マレーシアで推進されている全人教育や21世紀型の学びとの親和性が挙げられる。グローバル教育改革の中で、国際的に非認知的資質・能力の育成は重要視されている（Tsuneyoshi, et al., 2019）。しかし、既存の活動は道徳的な価値観を教え込む教育として実践されており、Tokkatsu を通じて、子どもが自ら考え行動する主体的な活動へと転換することが期待されていた。日本でも「生きる力」や「主体的・対話的で深い学びの実現」など、国際的な教育改革と連動して、学びの捉え方が変化しており、その意義は常に問い直されている（杉田1993；文部科学省2017）。しかし、主体的・対話的で深い学びとアクティブ・ラーニングや、全人的教育のつながりは、マレーシアほど明確に指標として示されていない。

第2に、マレーシアの価値教育は、イスラム教徒としての行いを規範として、教師主導で行われてきていた。これは元々宗教教育がコーランの暗唱など、一方向の教授法が用いられていたことも関連している。しかし Tokkatsu では、学校生活の中の給食活動等により、自発的に行動変容を促す全人的教育アプローチが用いられた。これは、特別活動が歴史的に「生徒の主体的で体験的な活動を通して社会性や道徳性などの訓育を担ってきた」（山西2015, p. 64）側面と合致している。一方で特別活動は道徳を全面に出しているわけではなく、道徳的価値を含まない狙いもあるため同一ではない（富岡2017）。

第3に、これまで固定化されていた教師と子どもの役割を超えて、互いの心の内を明かし、思いやれる人間的な教育アプローチとして理解された。日本の特別活動でも信頼関係を軸としたコミュニティの構築は主な目的だが、前述の B 教師のように教師の弱みを見せるような実践は少数派かもしれない。おそらくこの部分は、プロジェクトが共感と学び合いをテーマとしており、コロナ禍の中で3カ国の教師がそれぞれの悩み

を共有しながら、オンラインで支え合ってきたことと関連している。

第4に、成果主義の学校文化の中で、清掃活動や掲示板の飾り付けなどの非認知的活動も、評価による優越をつけることでモチベーションを上げようとしていた。この点は、日本では特別活動の教育活動の評価は優越や点数でなく、フィードバックや振り返りとして取り入れられるのと同対照的である。しかし、Tokkatsuでは、子どもたちが試行錯誤しながら小さな活動を積み上げ「なすことにより学ぶ」プロセスに価値が見出されていた。子どもの学びのプロセスの重要性を理解した一部のマレーシアの教師も、振り返りやピア評価を取り入れていた。

最後に5点目の日本と異なる特徴として、人格形成や子どもの主体的な活動がTokkatsuの要素として教科活動の中に取り入れていた。本来特別活動は教科外領域だけで実践されるものではなく、カリキュラム・マネジメントの中で、教科と結びついたり、道徳教育や総合的な学習の時間と統合されるような活動が目指されている。指導要領2章2節-4には「小学校の教育課程は、各教科、道徳科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動によって編成されており、それぞれが固有の目標やねらいを持つ教育活動である。そして、それぞれの教育活動が直接的、あるいは間接的に様々な関連をもち、相互に関連し補充し合いながら、それぞれのねらいを達成することにより、全体として小学校教育の目的や目標を達成することができる」(文部科学省2017, p. 34)と示されていることに合致する。特別活動の枠組みにとらわず、教育の中心に教科教育が置かれる海外の実践では、当たり前のように教科外活動と、教科活動が結びつけられていた。

以上、マレーシアのTokkatsu事例の分析をもとに、特別活動を子ども主体のベダゴジーとして検討してきた。本稿の事例により、第1節で述べたベダゴジーの持つ子どもの主体性と関連して、その包括的で複雑な側面が明らかになった。指導要領で特別活動がカリキュラムとして定められ、多種多様な活動が包括的に行われている日本の実践と比べると、マレーシアの実践は断片的であり、確実な成果が出ているとはいえない。しかし、枠組みにとらわれないからこそ、子ども主体のベダゴジーとして、柔軟に本質を捉えた展開をしているという見方もできる。

教師の長時間労働の献身により成り立ってきた特別活動は、今後取捨選択されて実践される、もしくは教科活動に統合されていくという見方もある(牛田2017; 神林2015; 杉田1993)。また、集団主義の負の側面を打

破するために、創造性と多様性が必要だとの意見もある(京免2021)。M小学校とS小学校の実践では、学校や教師が自ら現場の課題を解決するため、それぞれ別の全人的教育活動を展開していた。この点は、カリキュラム・マネジメントで目指されている、学校主体の教育計画や教育活動のデザインと合致する。

教育活動は一つの活動で劇的な変化がもたらされるものではなく、教育目標に沿って、総合的に日々の活動が編み直されることが必要とされている。この編み直しを行うためには、現場の課題を踏まえた上で、教育活動を子ども主体の学びのデザインに組み直していくプロセスが重要となってくる。特別活動は教科書があるわけではなく、その活動内容の比重や評価方法は学校により異なる(林2003)。これからの時代の変化や多様化する教育のニーズに応じていくとすれば、日本でもどの学校でも同じ活動が行われるのではなく、特別活動の内容が多様化していくのではないだろうか。時代の変化に適応できずに、現場のニーズとのズレが生じれば、特別活動が形骸化するのとは当然である。特に異なる宗教的思想をベースとした多民族国家のマレーシアで、Tokkatsuが全人的教育の活動として意味を持って実践されたことは、特別活動の時代や社会文化的差異を超えた柔軟性や、今後子ども主体のベダゴジーとして再文脈化され発展していく可能性を感じさせる。

## 〔謝辞〕

本研究はJSPS科研費21K13530の助成を受けて実施されたものである。またプロジェクトの実施においては、トヨタ財団2020年度国際助成プログラム(D20-N-0084)の支援を受けた。また、フィールド調査では、国際イスラム大学のMastura Bte Badzis先生、Siti Nur Sabariah Bajunid Omarさんにご協力いただいた。深く御礼申し上げる。

## 〔注〕

<sup>1</sup> 特別活動は、エジプトで日本の支援を受けて国家プロジェクトとして展開するなど、国際的に注目を浴びている(恒吉2015)。一方、国内では現場の多忙化でゆとりがなくなる中、コロナ禍による教育活動の見直しにより学校行事の時間が短縮されるなど、特別活動が縮小される傾向にあるという(NHK 2023)。この国際的な関心と国内での衰退の矛盾は、多様な側面を包含する特別活動が、教育改革の中でどのように位置付けられるのか、その性質のアポリアを象徴している。

- <sup>2</sup> 当時の筆者の所属。
- <sup>3</sup> プロジェクトニュースレターより。
- <sup>4</sup> プロジェクト参加者へのインタビューより。
- <sup>5</sup> 固定の少人数とし、参加者を教師に限定した。
- <sup>6</sup> しかし文献によれば、ヒクマ・ペダゴジーは知識の伝達にとどまり日々の実践までは浸透しなかったという。
- <sup>7</sup> マレーシアでの調査は、11月23日、24日、25日に実施。
- <sup>8</sup> なお、筆者のプロジェクトにおける役割は全人的教育活動の実践の交流の場を提供することであり、アクション・リサーチに分類されるような現場の課題解決を行うプロセス（学校内でのアドバイス等）には参与していない。
- <sup>9</sup> 「全人的な発達を目指した教育システム：マレーシアの学校カリキュラムは、国家教育理念に反映されているように、子どもを知的、精神的、感情的、身体的な側面に沿って総合的に評価します。」など何度も全人的（holistic）という言葉が出てくる（Ministry of Education, 2012, p.E4）。また、国家教育理念（1988年に策定後、1996年に改訂）には、「マレーシアの教育は、神への確固とした信念と献身に基づき、知的、精神的、感情的、身体的にバランスの取れた調和のとれた個人を育成するために、個人の潜在能力を全体的かつ統合的な方法でさらに伸ばすための継続的な努力である」とあり、宗教が全人的な教育目標の基盤となっていることがわかる（Ministry of Education, 2012, p.E4）。
- <sup>10</sup> 「持続可能性と人間性」を意味する。
- <sup>11</sup> S小学校学校パンフレットによる
- <sup>12</sup> カフェテリアに全員一度に入ることができないことから、2学年ごとに交代で昼食を取っていた。
- <sup>13</sup> 施しによって困窮者を助けることは、イスラム教徒にとっての宗教的義務である。

## 〔引用文献〕

- 犬塚文雄・田中智志・橋本美保（2013）『特別活動論』一芸社。
- 今福輪太郎（2021）「質的研究を実施するうえで知っておきたい基本理念」『薬学教育』5, 1-6頁
- 植松千喜（2023）「ペダゴジーにおける「生徒の声」を聴くことの困難—グレゴリー・ミッチーの多文化教育の実践記録および研究を手がかりに—」『教育学研究』90（1）, 13-24頁
- 植松保信（2008）「特別活動における自治と文化—実践の立場から」折出健二編『特別活動』学文社。
- 牛田伸一（2017）「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, 195-211頁
- NHK（2023）クローズアップ現代「“学校行事を削減”が約9割 独自調査で分かった現代の学校事情」2023-12（<https://www.nhk.or.jp/minplus/0012/topic047.html>）（参照 2023-12-26）
- 神林寿幸（2015）「教員の業務負担に着目した生徒指導・特別活動—過去の実態調査の経年分析—」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』64（1）, 229-246頁
- 京免徹雄（2021）「アメリカ人研究者からみた日本の特別活動の特質—日本型教育モデルの発信を視野に入れて—」『日本特別活動学会紀要』29, 41-50頁
- 佐々木正昭（2021）「「なすことによって学ぶ」という用語についての考察」『日本特別活動学会紀要』29, 1-8頁
- 杉田儀作（1993）「新しい学力観に立つ学級活動の展開と特別活動の意義の再確認」『日本特別活動学会紀要』2, 2-9頁
- 恒吉僚子（2017）「Tokkatsuの国際化」『日本特別活動学会紀要』25, 19-21頁
- 富岡栄（2017）「道徳と特別活動は、どんなところが違うの？」みつむら web magazine, 光村図書。
- 林尚示（2003）「近年の特別活動論の流れと教育実践—活動の評価に注目して—」『日本特別活動学会紀要』11, 75-84頁
- パウロ・フレイレ（2018）三砂ちづる（訳）『被抑圧者の教育学—50周年記念版』。亜紀書房。
- 村井尚子（2022）『ヴァン＝マーネンの教育学』。ナカニシヤ出版。
- 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」
- 文部科学省、国立教育政策研究所教育課程研究センター（2016）「学級・学校文化を創る特別活動（中学校編）」1版、ぎょうせい
- 山口満（1997）「これからの学校像と特別活動の役割」『日本特別活動学会紀要』6, 2-8頁
- 山西哲也（2015）「特別活動の指導の問題」『淑徳大学研究紀要。総合福祉学部・コミュニティ政策学部』49, 63-82頁
- 和井田清司（2008）「子どもの学校参加と特別活動」折出健二編『特別活動』学文社。
- Alhojailan, M. I., & Ibrahim, M. (2012) Thematic analysis: A critical review of its process and



- evaluation. *West east journal of social sciences*, 1(1), 39–47.
- Biesta, G. (2011) Disciplines and theory in the academic study of education: A comparative analysis of the Anglo-American and Continental construction of the field. *Pedagogy, culture & society*, 19(2), 175–192.
- Braun V, Clarke V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101.
- Darling-Hammond, L. (2005) Policy and change: Getting beyond bureaucracy. In A. Hargreaves (Ed.), *Extending educational change: International handbook of educational change*, 362–387.
- Giroux, H. A. (2010) Rethinking education as the practice of freedom: Paulo Freire and the promise of critical pedagogy. *Policy Futures in Education*, 8(6), 715–721.
- Hamid, N. A. A., Sulaiman, S. H., Ismail, W. B., Ahmad, I. F., & Khairunnisa'Ismael, S. N. A. (2014) The Inculcation of 'Adab' as the Essence of Education. *Asian journal of management sciences & education*, 3(4), 135–141.
- Hussien, S., Hashim, R., & Mokhtar, N. A. Hikmah (2017) Pedagogy: Promoting Open Mindedness, Tolerance and Respect for Others' Religious Views in Classrooms. In *Interfaith Education for All*, 95–106.
- Imai, M. Kaizen, (1986) *The Key to Japan's Competitive Success*, Random House, New York, NY.
- Julaihi, N. H., & Hamdan, A. (2019) Malaysian secondary school teachers' readiness in implementing 21st century learning (PAK21). In *Proceeding of International Conference on Education in the Digital Ecosystem (ICEdDE 2019)* (pp. 320–331).
- Kusanagi, K. N. (2014) The bureaucratizing of lesson study: a Javanese case. *Mathematics Teacher Education and Development*, 16(1), n1.
- Kusanagi, K. N. (2022) Lesson Study as Pedagogic Transfer: A Sociological Analysis.
- Ladson-Billings, G. (1995) Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American educational research journal*, 32(3), 465–491.
- Ministry of Education. (2012) *Malaysia Education Blueprint 2013–2025*. Putrajaya: Ministry of Education Malaysia.
- Max van Manen, (1994) *Curriculum Inquiry*, Summer, Vol. 24, No. 2 (Summer, 1994), pp. 135–170.
- Mohring, P. M. (1990) Andragogy and pedagogy: A comment on their erroneous usage. *Human Resource Development Quarterly*, 1(1), 93–96.
- Nemi Neto, J. (2018) Queer pedagogy: Approaches to inclusive teaching. *Policy Futures in Education*, 16(5), 589–604.
- Popkewitz, T., & Fendler, L. (1999) *Critical theories in education: Changing terrains of knowledge and politics*. Routledge.
- Tsuneyoshi, R. (2012) *The world of tokkatsu: The Japanese approach to whole child education*.
- Tsuneyoshi, R., Sugita, H., Kusanagi, K., & Takahashi, F. (Eds.). (2019) *Tokkatsu: the Japanese educational model of holistic education*. World Scientific.
- Ueno, M., Kashiwagi, Y., Fujii, K., Saito, T., & Murayama, T. (2020) *Manabi and Japanese schooling: Beyond learning in the era of globalisation*. Routledge.
- Vaismoradi, M., Jones, J., Turunen, H., & Snelgrove, S. (2016) Theme development in qualitative content analysis and thematic analysis.
- Wan Yusoff, W. M., Hashim, R., Khalid, M., Hussein, S., & Kamalludeen, R. (2018) The Impact of Hikmah (Wisdom) Pedagogy on 21st Century Skills of Selected Primary and Secondary School Students in Gombak District Selangor Malaysia. *Journal of Education and Learning*, 7(6), 100–110.



## *Tokkatsu* as Whole Child Pedagogy (1)

— Analysis on the Recontextualization of Holistic Education Practice in Malaysia —

Kanako N. KUSANAGI\*

This research examines *tokubetsu katsudo* as a whole child pedagogy based on the case study of its application in Malaysia. When an educational model such as 特別活動 *tokubetsu katsudo* (*tokkatsu*) is taken abroad, the practice is unlikely to be replicated; rather, it is reinterpreted against new cultural and social backgrounds. Although the notion of *tokkatsu* is secular, it is practiced in association with Islamic religious education in Muslim countries such as Egypt, Malaysia, and Indonesia. In this way, the recontextualization of pedagogic practice occurs; its meaning is reinterpreted against the local contexts (Kusanagi, 2022). For this reason, in this research, I distinguish the practices abroad of *tokkatsu* as separate from the *tokubetsu katsudo* practiced within Japanese schools.

The concept of a whole child pedagogy is at the heart of *tokubetsu katsudo*, even though it is often misconceived as merely a type of educational activity such as school cleaning or school lunch. The term “pedagogy” should not be restricted to teaching or academic learning; it encompasses a holistic understanding of the child, one that envisions the child’s human development, as well as how a caring relationship is created between teacher and student, as well as among peers. In the context of current educational reforms, schools are expected to produce short-term results. This makes it difficult for teachers to engage in the long-term, holistic educational activities inherent in the pedagogy or *tokubetsu katsudo*. Based on this issue, this study analyzes how *tokkatsu* practice attempts to embed child-centered pedagogy into daily activities in Malaysian schools.

A unique feature of the examined project is that it did not introduce the educational model as the best practice. Rather than imposing a particular model as universal and in a top-down way, an alternative approach was developed. Researchers and practitioners from Malaysia, Japan, and Indonesia engaged in continuous dialogues on an online platform. Through discussions on whole-child pedagogy, each country independently designed and implemented its activities.

This article details how *tokkatsu* in Malaysia was adopted to embed 21st-century skills into daily practice whilst overcoming the challenges faced in a post-pandemic period. *Tokkatsu* also worked to facilitate the contextualization of religious values into daily educational activities as it encouraged students to act as responsible members of the school community. The teachers believed that its empathetic and humanistic approach helped to build caring relationships in the classrooms. One unique feature of *tokkatsu* in Malaysia is that it was also introduced as a student-centered pedagogy for subject learning. The article then summarized the implications of the *tokkatsu* case abroad and evaluated *tokubetsu katsudo* as child-centered pedagogy.

---

\* Lecturer, Graduate School of Education and Human Development, Nagoya University

