

科目「特別活動論」の反省的实践

—授業改善サイクル確立への礎—

小方 直幸 ・ 金網 知征 ・ 豊島 修
(学校教育) (高度教職実践専攻) (学校教育)

760-8522 高松市幸町1-1 香川大学教育学部

Reflective Practice of “Study of Tokkatsu” : Toward Establishment of Cycle of Lesson Improvement

Naoyuki Ogata, Tomoyuki Kanetsuna and Osamu Toshima

Faculty of Education, Kagawa University, 1-1 Saiwai-cho, Takamatsu 760-8522

要旨 本研究は、「特別活動論」の実践を当事者研究として客観的に振り返り、大学の授業実践として質的な改善のサイクルを確立することを目的としている。先行する授業実践事例の中での本稿の位置づけを明確にしつつ、可能な限りバイアスを排除した方法や解釈を試みることで、大学の授業研究一般としても成立する考察を試みた。

キーワード 特別活動 授業実践 授業改善サイクル

1. 目的と枠組み

本稿は、本学教育学部で筆者ら3名が開講した科目「特別活動論」の実践報告である。何れも特別活動の科目を担当するのは初めてであり、初発の授業実践を当事者研究として客観的に振り返り、来年度以降の授業改善に活かすことも兼ねて執筆している。後述するように、特別活動を扱う論考の多さに比べて大学での授業実践を扱う論考はそれほど多くない。ただし、①そうはいっても既に少なからずの実践報告が存在し、筆者らの実践報告を行うだけでは論考として新規性に欠けること、②加えて既出の実践報告が個別バラバラに存在し、必ずしも関連付けられて整理されているわけではないこと、の2点を考慮して、以下の目的を設定した。

第1は、最近5年間という限られた時期しか猟集できていないが、特別活動に関わる授業が各大学でどのように行われているか、授業実践を報告した先行事例を整理・検討することで、今後当該科目の担当者が参照できる情報を提供することである。大学教員の教育実践は自己の経験に良くも悪くも依拠することが多

い。また教員養成課程でいえば、学校現場での授業実践の論考に比して、大学での授業実践の論考は必ずしも多いとはいえない。そのため、当該授業を行う者にとって参照となる資料集の提示を試みる。

第2は、授業実践の報告に高等教育論的な視点を組み込むことである。文部科学省（以下文科省）の提示するコアカリキュラムを踏まえ、授業実践がそれに見合う効果をあげているかといった視点はもちろん重要でそうした論考も多い。一方で目的整合的なアプローチのみでは見落としてしまう事項もある。例えば、学生中心の学びという点は否定しないが、文科省の意向の説明・紹介と学生の活動・成長に偏った実践の報告・解釈になりがちである。本稿では、授業形態のあり方や成績評価の方法等に関して、大学教員という視点も組み込み、大学における授業論という枠組みにも依拠した検討を行う。

以下2節で教職課程コアカリキュラム上の位置づけについて簡単に概観した上で、3節で大学での授業事例の先行研究を整理・検討し、4節で科目「特別活動論」の実践報告を行い、5節で授業を通した学生の成

長や授業運営上の課題について考察する。

2. 教職課程コアカリキュラムと区分「特別活動指導法」

文科省の教職課程認定申請の手引き（令和4年度開設用）によれば、教職課程コアカリキュラム作成の目的として「・・・全国全ての大学の教職課程で共通的に修得すべき資質能力を示す・・・各大学においては、教職課程コアカリキュラムの定める内容を学生に修得させたうえで、これに加えて、地域や学校現場のニーズに対応した教育内容や、大学の自主性や独自性を発揮した教育内容を修得させることが当然・・・教職課程コアカリキュラムは地域や学校現場のニーズや大学の自主性や独自性が教職課程に反映されることを阻害するものではなく、むしろ、それらを尊重した上で、各大学が責任をもって教員養成に取り組み教師を育成する仕組みを構築することで教職課程全体の質保証を目指す」（171頁）とある。履修単位を2単位とするか1単位とするか、以下に紹介する「特別活動の指導法」を構成する2つの領域の一般目標、到達目標の捉え方にもよるであろうが、提示された枠内で授業実践を行うだけでもかなり扱う内容の幅と深さが想定される。そう考えると「提示されたことだけやればよい」ことへの懸念や「大学の自主性を損なう」という点への配慮を反映した文言が並ぶが、提示のものに加えて独自のものをやるのが当然といった書きぶりに対しては、各種の答申類の書きぶりでも認められることだが、コアカリキュラムの位置づけを曖昧にさせかねない要素も含んでいる。

本学部の開講科目「特別活動論」は教育職員免許法施行規則に定める区分では、「道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目」に該当する¹⁾。教育職員免許法施行規則では「特別活動の指導法」について、全体目標を「特別活動は、学校における様々な構成の集団での活動を通して、課題の発見や解決を行い、よりよい集団や学校生活を目指して様々に行われる活動の総体である。学校教育全体における特別活動の意義を理解し、「人間関係形成」・「社会参画」・「自己実現」の三つの視点や「チームとしての学校」の視点を持つとともに、学年の違いによる活動の変化、各教科等との往還的な関連、地域住民や他校の教職員と連携した組織的な対応等の特別活動の特質を踏まえた指導に必要な知識や素養を身に付ける」とし、表1に掲げる一般目標と到達目標を提示している。

表から読み取れるように、基本構成は(1)の意義・内容の理解と(2)の指導法の理解の2本立てである。意義・内容については、特別活動自体の目標・内容と教育課程上の位置づけ(①②)を理解する部分と、特別活動を構成する学級活動、児童・生徒会活動、クラブ活動と学校行事の特質(③④)を理解する部分の大きく2つから成り立つ。指導法については、学校内部の視点である教育課程全体での取組と学校外部の視点である家庭・地域との連携に関する部分(①④)、取組の評価・改善に関わる部分(②)、そして特別活動の特質である「なすことによって学ぶ」集団活動や実践的な活動に関わる部分(③)から成り立ち、③については、理解を超えて指導の在り方の例示ができるよ

表1 特別活動の指導法の意義・目標と内容

(1) 特別活動の意義、目標及び内容	(2) 特別活動の指導法
一 般	目 標
特別活動の意義、目標及び内容を理解する	特別活動の指導の在り方を理解する
到 達	目 標
①学習指導要領における特別活動の目標及び主な内容を理解している	①教育課程全体で取り組む特別活動の指導の在り方を理解している
②教育課程における特別活動の位置付けと各教科等との関連を理解している	②特別活動における取組の評価・改善活動の重要性を理解している
③学級活動・ホームルーム活動の特質を理解している	③合意形成に向けた話し合い活動、意思決定につながる指導及び集団活動の意義や指導の在り方を例示することができる
④児童会・生徒会活動、クラブ活動、学校行事の特質を理解している	④特別活動における家庭・地域住民や関係機関との連携の在り方を理解している

表2 CiNii掲載の題目に特別活動を冠する論考数
(2017-2021年)

	2017	2018	2019	2020	2021	計
総数	207	203	164	169	94	837
大学の授業実践	9	5	3	7	3	27

うになるまで求めている。

3. 先行事例の検討

特別活動の名を冠した論考等は非常に多い。例えばCiNiiで検索すると、この5年に限っても837件がヒットする²⁾。2021年は10月までの確認となるが、年間平均167本にもものぼる。一方、本稿の目的と関係する大学における特別活動関連科目の授業実践に限ると27件にとどまる(表2)。率にすると全体の3.2%に過ぎない。圧倒的多数を占めるのは、学校現場での実践研究や実践報告である。なお、特別活動関連科目の授業実践を扱った論考のほとんどが個々の大学が発行するいわゆる紀要類であって、学会誌等に掲載された学術論文ではない。先行研究等への言及がなく実践報告の記述が始まるものも少なくない。恐らく本稿を含めて、学術論文等に投稿する際には参照されない可能性が高い論考群である。

ただしこうした論考に意味がないわけではない。一般に大学で科目を教えようとする場合、参考にできるのは前任者の授業情報等に限られる。もちろん、個別の大学のシラバス検索等も行えるようになっており、授業の概要を掴むことはできるが、実際の授業場面を想像するには限界がある。昨今ではFDの一環で授業参観等が推奨され、他の科目の授業を参観する機会も増えたが、同一科目を参照することと同様とはいえない。そのため、数は限られるし、今回ピックアップしたのは何れも授業実践報告で、さらにそれらを類型化するのは困類な面もあるが、ここでは敢えて以下の3つの分類化を試みる。なお特別活動の指導法の授業の開設実態の全国的状況を知るには柴崎(2018)が参考になる。

第1は、相対的にみると授業実践全体の報告をした論考群である。稲永(2017)、岡(2017)、和山・畠山(2017)、根岸(2018)、木村(2018)、柴崎(2019)、高橋(2019)、長谷川・沼田(2020)が該当する。特別活動の授業に限ったことではないが、表1のコアカリキュラムで見たように、活動の意義を理解する部分

と指導案を書かせたり模擬授業を行わせたりしながら指導法を理解する部分とで構成される授業が多いことがわかる。第2は、授業の目標や形態など、特定の事項に重点をおいた実践報告である。特別活動と総合的学習の時間の連携に着目した授業実践・開発(岡本2020、百瀬・下崎2021)やシラバス開発(浜野2017)、個別学習と集合学習の組み合わせに着目した長谷川・沼田(2018)や長谷川・奥村(2020)、学級活動の指導案作りと模擬授業に言及した今崎(2017)がある。そして第3は、授業における学習成果に重点をおいた実践報告である。目標、活動内容、留意点を取り上げた柴崎(2020a, 2020b, 2020c)、学生の振り返りシートに着目した水野・副島(2017)、履修した学生の成長に着目した松田(2017)が該当する。なお以上は学士課程段階の実践を扱ったものだが、教職大学院における授業実践を扱ったものもある(脇田2018、下古立2019、高見他2020)。また本稿では言及しないが、この他に、授業作りの参考情報を得るために、受講生の児童生徒時代の特別活動を振り返る調査等を行って報告したものもある。

なお、これらの授業実践は何れも自己の授業の報告である。自己の授業を他者が観察するいわゆる授業研究の場合は、他者という第三者の視点が入り込む。これに対して自己の授業を自らが振り返る場合は、良くいえば自己省察であるが、悪くいえば自己宣伝ともなりかねない。そのため、より客観的かつ自省的な考察が必要となる。

4. 科目「特別活動論」

T.Tvsオムニバスの陥穽を超えた運営

科目「特別活動論」は以下の要領で実施した。3節で紹介した授業実践の多くは2単位の科目であるが、本科目の履修単位はクォーターで実施する1単位であり、本論文の著者である3名で開講した³⁾。複数教員で科目を担当する際の一般的な選択肢は、オムニバスかティーム・ティーチングの何れかである。ティーム・ティーチングの形態は様々でその定義も一様に定まっているとはいえないが、小中学校におけるティーム・ティーチングの1つの典型は、主担当の教員が全体の授業を行い、他の教員が個別指導を行うというものであろう。しかし科目「特別活動論」もそうであるように、受講者が100名を超えるような大学の授業では上記のような運営は現実的でない。他方で小中学校ではほとんど行われていないオムニバス授業は、大学

表3 大学の授業におけるオムニバスとチーム・ティーチングの功罪

	学 生		教 員	
	メリット	デメリット	メリット	デメリット
オムニバス	複数教員による多様な授業	重複や体系性の欠如	負担減	教員相互の学びの欠如
チーム・ティーチング	体系性担保と同一授業に複数視点	教員の多様性反映に限界	教員相互の学びの担保	負担増

では一般的に採用されている。

こうした大学における授業の特殊性や文脈を考えた場合、オムニバスとチーム・ティーチングには、表3に示すようなメリットとデメリットを想定し得る⁴⁾。そのため、メリットを活かしつつデメリットを減じる授業形態を模索することが望ましい。最終的に採用したのは、全教員が全ての回に授業参加するチーム・ティーチングである。そして3名がそれぞれ1回程度主として授業を担当する一方、残りは演習方式として、全教員が受講者の報告を聴きコメントすることとした。即ち、対学生のチーム・ティーチングのメリットを活かしつつ、オムニバスのメリットも部分的に導入する形態である。なお、対教員のチーム・ティーチングのメリットとデメリットはそのままである。

指導の実践を介した特別活動理解の深化

1単位の科目であることから、90分の授業を8回実施した。初回と第2回は特別活動の意義、目標及び内容に関わる講義を行った。初回は、特別活動の歴史や学習指導要領の概説を中心に講義した。この部分に関しては例えば高旗・倉田編著(2011)、犬塚編著(2013)、山田編著(2014)など、授業の上で参照可能なテキストが複数存在する。しかし、それらではいわゆる現場感覚で特別活動について学ぶことは難しい。また教育実習でも特別活動を必ずしも担当するわけではない。そのため第2回は、現職教員が特別活動の意義や内容を、受講者自身の児童生徒時代の経験も想起してもらいながら解説した。特別活動は個々の授業科目と異なり、受講者がすぐに思い出せるものも少なくない。

初回と第2回の学びを踏まえて、第3回から第8回は、特別活動の指導法に関わる演習を行った。講義と演習のバランスの悪さという点が指摘されるかもしれないが、1単位の中での授業構成として、演習を通し

て講義部分の理解を振り返ることを重視した。第3回と第4回では学校行事を、第5回と第6回では児童・生徒会活動を、そして第7回と第8回では学級活動を取り上げた。特別活動を構成する3つの活動を2回ずつ、以下の要領で行った⁵⁾。まず5人ずつの班分けを行った。全部で24班である。班活動を通して特別活動の取組案(=擬似的指導案)を作成してもらうためである。なお班分けについては、小学校を主免とする受講者は小学校グループに、中学校を主免とする者は中学校グループに分け、該当の学校種で取組案を考えてもらうこととした。さらに、多様な考えに触れてもらいながら取組案の作成を行ってもらうため、同じ領域やコースに所属しない学生同士を班のメンバーとするよう工夫した。

次に、作成してもらった取組案では、必ず扱う項目として、学校行事は「目指す学校像や児童・生徒像」、児童・生徒会活動と学級活動は「児童・生徒の実態・課題」を設定し、また何れの活動についても、「実施上の工夫点」、「事前の指導と児童生徒の活動」、「当日の活動」に言及するよう求めた。本来は扱うべき事後の評価活動については、作業時間に限りがあることから、必ず盛り込むような要求はしなかった。なおクラブ活動は、時間の制約もあり演習として取り上げることができなかった。1つの活動を2回構成としたのは、1回目の班活動で各自が準備した案を検討して1つにまとめ、2回目は班ごとに活動案を授業で報告してもらい、全教員がコメントを付すという形態を採用したためである。

授業者の癖を知る成績評価

最終試験は、1,500字程度のレポートを課した。小学校の特活を想定して活動したグループは小学校の学習指導要領の内容を、中学校の特活を想定して活動したグループは中学校の学習指導要領の内容を改めて参照して活動を振り返る作業である。①自身の事前準

備、②自身の所属する班活動、そして③全体の報告会で経験した学校行事、児童・生徒会活動、学級活動の3つの取組案それぞれについて、①学習指導要領に照らして達成できた、達成できなかった点とその理由を具体的に挙げ、②①の内容を踏まえて、現場で特別活動を実践すると仮定した場合、特にどういう点を配慮・重視して行いたいのか、その理由も含めて記述してもらった。配点は①が60点、②が40点とした。

成績評価は担当した3名の教員が上記の課題と配点を共有し、全ての課題を各自で採点し、採点結果を調整するという方法を使った。この方法は、各自が100名以上の答案をそれぞれ採点した上で結果をもちより、採点にブレがある場合は得点調整を行うというもので、大学入試等では用いられる手法かもしれないが、通常の授業では手間暇がかかるため、管見の限りはあまり採用されない方法である。今回こうした手間暇かけた採点に踏み切ったのは、大学入試等での所謂より客観的かつ納得度の高い成績評価を行うという意味合いもあるが、3名の担当教員の間で採点のブレがどの程度生じるかを確認し、単独で担当したり採点したりする授業では経験ができない、自身の採点の特徴や偏りを再認識する機会とする目的もあった。

先ほど課題の配点は①が60点、②が40点と述べたが、素点を基に最終的にはS(90以上)、A(80-89)、B(70-79)、C(60-69)、D(59以下)に段階評価し、3人の結果をもちよることとした。S、A、B、C、Dの分布は省略するが、ケース①：3人ともに一致は34%、ケース②：2人が一致は58%、そしてケース③：3人とも不一致は8%であった。ケース②については一致していない残りの1人の意見を確認した上で、ケース③については改めて答案を見直した上で最終的な採点の結論を得た。

5. 授業を通じた学生の成長と課題

班活動の実態

まず、特別活動を構成する3つの活動について班で取り組んだ内容を挙げておく。24班あるため、都合24×3=72通りの発表が行われたことになる⁶⁾。学校行事で多く扱われたのは、修学旅行(8つ)と、運動会(7つ)だった。集団活動を通じた社会性や協調性の獲得が重要な目標となるが、学生は自身の体験を基に、さらに子どもたちに楽しい思い出となるよう工夫していた。学生が進んで自主的に良いものを作り上げようとする姿勢は確認された。続く児童・生徒会活動

では、地域との関わり(清掃、挨拶、交通マナー、伝統文化理解など)を扱った班が9つあった。地域の人と交流する機会を様々な手段で考えつつ、児童・生徒会活動の意義と今後の目指す学校像を結びつけようとしていた。最後の学級活動で特徴的だったのは、自分のいいところ、友達のいいところを見つけて伝えあう活動が6つあったことである。タブレット端末を使い友達の良さを紹介することでICT活用リテラシーの向上も狙うものや、今回は求めなかった事後指導にまで踏み込む班もあった。

振り返りシートのテキスト分析

先述したとおり、本科目では全8回の授業のうち、最初の2回を除く6回分を少人数の班活動による演習に充てた。演習では、先の2回の特別活動の意義、目標及び内容に関わる講義部分の理解を深めるとともに、班活動による特別活動の取組案(疑似指導案)作成を通じて特別活動の指導法を体験的に身につけることを目指した。ここでは、演習で取り上げた学校行事、児童・生徒会活動、学級活動の各回の最終回にあたる第4、6、8回終了後の学生による振り返りから、本授業を通じた学生の成長と課題について検討したい。以下、図1～図6は各回の振り返りをテキストマイニングの手法を用いて分析した結果である。なお全てのテキストマイニングは、「ユーザーローカル テキストマイニングツール(<https://textmining.userlocal.jp/>)」を用いて実施したものである。

はじめに第4回(学校行事)のワードクラウドを見ると、「班」を中心に、「活動」「発表」「工夫」「行事」「特別活動」「主体性」などの名詞や、「考える」「取り入れる」などの動詞が表出していることが分かる。これらを共起ネットワークで見ると、「班」とは「活動」「発表」の各名詞と「聞く」の動詞とが、また「発表」とは「班」と「聞く」とが共起している。また、「生徒」とは「教師」「主体性」「大切」の各名詞と「決める」の動詞が共起している。これらから、第3・4回は初めてのメンバーによる最初の班活動ということもあり、特別活動の疑似指導案の内容よりも、まずは疑似指導案作成から発表までの班による演習活動自体をスムーズに行うことが意識されていたこと、そして他の「班」の「発表」を「聞く」ことが学びにつながったことが伺えた。一方、特別活動の内容に関しては、「教師」が「生徒」の「主体性」を「大切」にした「行事」を考えることに主眼が置かれていたことが伺え

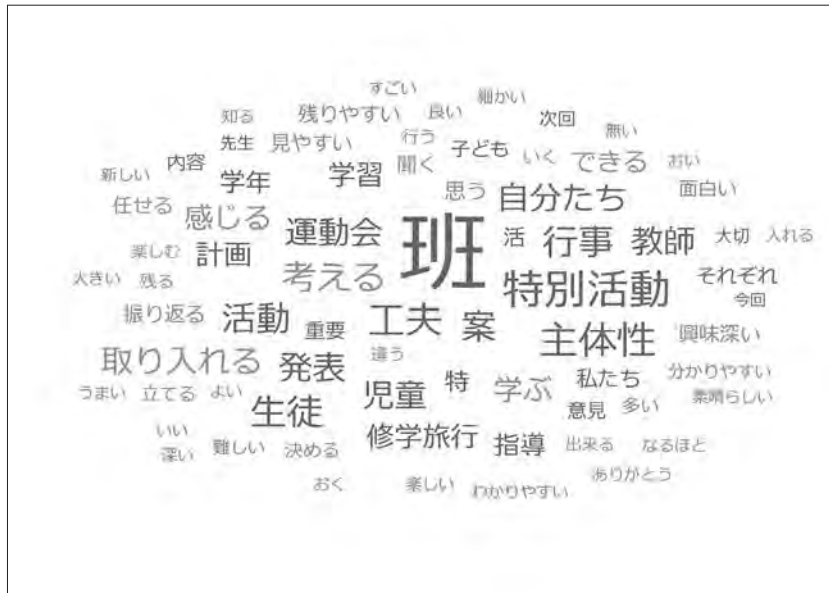


図1 「学校行事」ワードクラウド

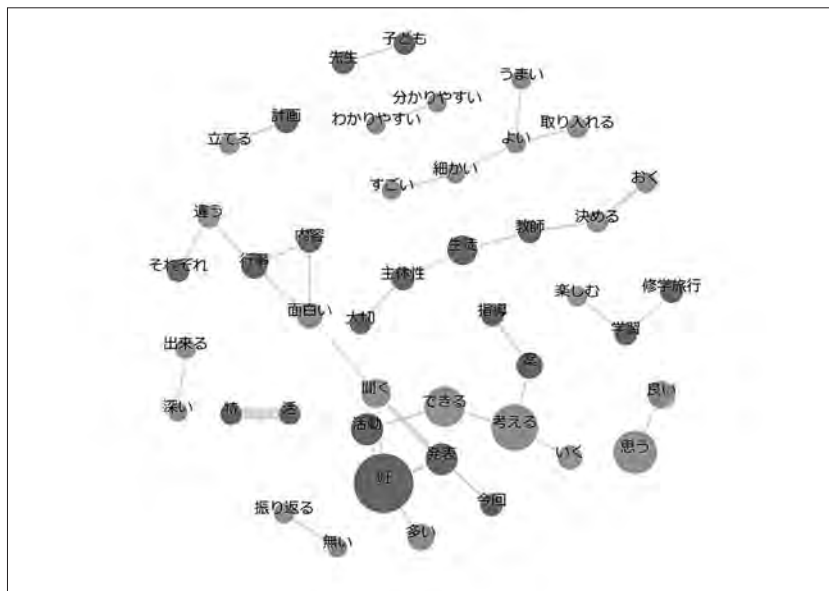


図2 「学校行事」共起ネットワーク

た。

次に、第6回（児童・生徒会活動）のワードクラウドを見ると、第4回時と同様に「班」を中心に、「活動」「取り組み」「工夫」「発表」「児童生徒」「地域」「生徒会」などの名詞と、「考える」「感じる」「取り入れる」などの動詞が表出していることが分かる。これらを共起ネットワークで見ると、「班」とは「活動」「発表」の各名詞と「考える」「聞く」という動詞、そして「発表」とは「班」「聞く」「感じる」がそれぞれ共起している。また、先の学校行事とは異なり、「地域」と「学

校」「交流」という共起もみられる。これらから、第5・6回も、第3・4回同様に、班活動においてお互いの意見を「聞く」ことや、一緒に「考える」ことが重視されていたこと、そして、他の「班」の「発表」を「聞く」ことが学びにつながっていたことが伺える。特別活動の内容については、「児童・生徒会活動」が学校内の活動にとどまらず、「地域」との「交流」を重視した活動となるよう疑似指導案を検討していたことが伺える。

最後に、第8回（学級活動）のワードクラウドを見

工夫が必須といえる。

先の3つの観点でみた際、全授業の平均値は①4.16, ②4.33, ③4.23である。全授業の平均値といっても、100名を超える大規模授業と受講者が少ない小規模授業との区分が行われておらず、回答率の水準も含め数値の見方には留意すべき点が多い。ただし、学習成果の客観的分析を行うことで、授業評価の結果から学べることもある。教育学部生は①4.58, ②4.19, ③4.08, 他学部生は①4.50, ②4.57, ③4.25であった。前者は授業外学習時間が比較的多い層（1時間以上が50%）、後者は比較的少ない層（1時間以上が17%）が回答しており、授業外学習時間が長いグループでむしろ授業評価の結果は低い傾向にある。時間をかけて授業に臨んだ者に意義のある授業が提供できていない可能性がある。

まず、テキスト分析で班活動自体に関わる記述が多かったように、アクティブラーニングの促進度に対する評価は悪くない。しかし、それが実際の学習成果に結びついていたかといえ、課題も少なくないことは、先のテキスト分析からも明らかである。その結果が、全授業の平均値と比較した際、学修効果を高める工夫や、到達目標の達成度と満足度の低さとなって現れている。「班活動の目的化」に陥っていたともいえる。コロナ禍で班活動が途中から対面でなくオンラインになった影響もあったかもしれないが、班活動の際メンバーによる準備状況にバラツキが少なくなく、時間をかけて参加した者がいる一方で、いわゆるフリーライダー問題が生じていた可能性も否定できない。また、各自が疑似指導案を持ち寄って班で1つにまとめる際、自分の準備したものが反映されないことも生じるため、その点での不満等が生じていた可能性もある。さらに、1-2回は講義に充て演習の方法についても周知は行ったが、最終レポートで求めた疑似指導案と学習指導要領との関係・対応性について、演習活動の際に発表を聞いてコメント等は行ったものの、発表資料に組み込むことが徹底できていなかった。これらの授業設計や授業運営上の課題が、先のテキスト分析だけでなく、授業評価の結果にも反映されたと解釈するのが妥当である。

6. 結論

本稿で述べてきたことを改めて整理するならば、以下の4点にまとめられる。

第1は、授業実践報告としての本稿の質である。先

行研究で検討した授業実践報告を超えて学術論文としての体裁・水準をどこまで担保できているか課題は残るものの、授業実践をより客観的に振り返る機会となったことは事実である。振り返りシートや授業評価は、個々に見てもそこからの学びは少なくないが、授業実践として改めて分析・考察することで、授業をより省察する契機となった。分析行為がすべてではないが、経験と感覚で授業を振り返ることの限界もまた明らかである。

第2は、授業実践に関わる課題である。授業実践として振り返れば、クォーターでの1単位での開講という授業時間数にみあったコンテンツであったのかという点は課題が残る。今回は講義2, 演習6という設計を採用したが、演習の意味や演習作業を通して何を修得するかという点の徹底が結果的に中途半端であったと解釈せざるを得ず、作業に取り組んだ実感や到達状況を認識してもらう仕掛けもまだ不十分であった。今回の授業設計はいったんご破算として、次年度の授業の在り方を改めて再考する必要がある。

第3は、反復的な授業実践分析の必要性である。最初に述べたように、執筆者は何れも特別活動論を担当するのが初めてで、いわば手探りの中での船出であった。授業設計だけでなく授業実践の準備にも時間はかけたものの、課題も多く見つかった。今回の授業分析の見立てが正しかったかを確認したり、仮に正しかったとして、その反省を十分に活かした次回の授業実践になっているかを評価したりするには、次年度も同様の作業が必要で、改訂した取組に対する精査が欠かせない。

第4は、授業の質向上に伴うコストである。成績評価の方法や本稿の執筆も加味すると、2単位の授業相当の時間を費やしているが、論考という形をとるか否かは別としても、不断の授業改善には意義のある取組である。そのため本来ならば全ての授業で同様の取組を行えることが望ましい。だがそれには、担当授業科目数だけでなく受講者規模も含めた適切な配置が必要である。教員養成課程の開講科目は、スクラップ&ビルドを伴わない膨張傾向にある。授業の質向上のコストとのバランスを欠いた実践は、学生の利益も損なう結果となる。

【注】

- 1) 科目名称の例としては、特別活動論、特別活動の指導法、特別活動の理論と方法が挙げられている。
- 2) 直近の5年分しか扱えていない点で、本稿には明らかに限界や課題がある。なお本稿では、入手できた論考は全て参考文献にあげて整理・検討している。今後当該の授業を実践する方にも活用いただける資料とするためである。一方で、現場での授業研究・実践に関しては夥しい論考がある中で、それらを体系的に整理する、類似の取組が同様に効果をあげているのかといったメタ分析を行う、といったことが必要である。
- 3) ただし、3節の授業実践事例をみると、特別活動だけで2単位というわけではなく、総合的な学習の時間とセットで扱う授業で2単位という実施が少なくない。また、卒業要件が異なる学年向けに、別の教員が担当する同一名称の科目（2単位）がもう1つ開講されている。
- 4) ここで「あり得る」と表現したのは、メリットが機能しなかったり、デメリットを取り除いたりする工夫も想定されるからである。
- 5) 受講生が実践を考える上で、活動の選択幅が相対的には狭く、自己の経験からも具体的活動としてイメージしやすいものから取り組んだ。
- 6) 72通りの案を全員でみることにはそれなりの意義がある。学生には、将来現場で特活を実践する際、不十分ながらも何らかの手がかりにはなるという点を伝え、演習に取り組んでもらった。

【参考文献】

- 犬塚文雄編著（2013）『特別活動論』一藝社。
- 稲永由紀（2017）「特別活動の指導を支える生徒理解と教師の経験：職業学科担当教員養成における課題と実践」『九州大学教育社会学研究集録』18, 29-41頁。
- 今崎浩（2017）「教職科目「特別活動指導法Ⅰ」における模擬授業導入の意義」『広島文教女子大学教職センター年報』5, 21-29頁。
- 岡修一（2017）「大学における特別活動の学びに関する一考察」（小学校編）『教育総合研究叢書』10, 191-208頁。
- 岡本信弘（2020）「『特別活動』と『総合的な学習の時間』との連携モデルによる試行的な授業開発」『久留米大学教職課程年報』4, 12-23頁。
- 木村勝美（2018）「教職課程における特別活動論の学習・指導の在り方」『崇城大学紀要』43, 115-129頁。
- 柴崎直人（2018）「教師教育における『特別活動及び総合的な学習の時間の指導法』の授業開発（1）—関係機関の動向から見るシラバス策定の方向性」『岐阜大学教育学部研究報告, 教育実践研究・教師教育研究』20, 159-168頁。
- 柴崎直人（2019）「教師教育における『特別活動及び総合的な学習の時間の指導法』のカリキュラム開発研究（2）『特別活動と学級経営』における試行を含めて」『岐阜大学教育学部研究報告, 教育実践研究・教師教育研究』21, 109-118頁。
- 柴崎直人（2020）「教師教育における『特別活動及び総合的な学習の時間の指導法』のカリキュラム開発研究（3）—学習成果物における『目標』の検討を通して—」『岐阜大学カリキュラム開発研究』36-1, 1-8頁。
- 柴崎直人（2020b）「教師教育における『特別活動及び総合的な学習の時間の指導法』のカリキュラム開発研究（4）—学習成果物における『活動内容』の検討を通して—」『岐阜大学教育学部研究報告, 教育実践研究・教師教育研究』22, 145-154頁。
- 柴崎直人（2020c）「教師教育における『特別活動及び総合的な学習の時間の指導法』のカリキュラム開発研究（5）—学習成果物における『留意点』の検討を通して—」『岐阜大学カリキュラム開発研究』37-1, 1-9頁。
- 下古立浩（2019）「教職大学院における特別活動に視点を当てた講義の報告：選択科目『特別活動の理論と実践』の実践」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』28, 197-206頁。
- 高橋正尚（2019）「教職課程科目『特別活動論の指導法』に関する考察」『神奈川大学心理・教職指導論』ミネルヴァ書房。
- 高見淳・廣瀬真琴・奥山茂樹・山元卓也（2020）「新学習指導要領の内容を踏まえた特別活動に関する講義の改善計画—キャリア教育の観点を中心に—」『鹿児島大学教育学部実践研究紀要』29, 18-196頁。
- 根岸久明（2018）「教職科目『特別活動指導法』における実践的指導力を学生に育成するための取組—「主体的・対話的で深い学び」を視野に入れて—」『洗足学園音楽大学教職課程年報』11, 111-125頁。
- 長谷川精一・沼田潤（2018）「『特別活動』の指導法における協働的な教育方法の可能性」『相愛大学研究論集』34-2, 47-52頁。
- 長谷川精一・奥村旅人（2020）「教職課程科目『総合的な学習の時間及び特別活動の指導法』における『主体的、対話的で深い学び』のための教育方法の実践—「平和学習」をテーマとして—」『相愛大学研究論集』36, 39-44頁。
- 長谷川精一・沼田潤（2020）「教職課程科目『総合的な学習の時間及び特別活動の指導法』における『主体的、対話的で深い学び』のための教育方法の実践—「キャリア教育」をテーマとして—」『相愛大学研究論集』36, 33-38頁。

- 浜野兼一（2017）「教職課程における“特別活動”と効果的な教育方法に関する考察」『淑徳大学短期大学部研究紀要』56, 1-13頁。
- 松田剛史（2017）「教職課程履修生における特別活動への意識変容とその考察」『藤女子大学人間生活学部紀要』54, 147-156頁。
- 水野正朗・副島孝（2017）「対話による知識の共同構築過程における「深い学び」の形成的評価—「特別活動論」の授業で見られた学生同士の学びあい—」『東海学園大学教育研究紀要』2-1, 23-34頁。
- 百瀬光一・下崎聖（2021）「「特別活動及び総合的な学習の指導法」の授業設計に関する研究」『山梨学院大学法学論集』87, 323-337頁。
- 山田浩之編著（2014）『特別活動論』協同出版。
- 脇田哲郎（2018）「教職大学院における「特別活育研究論集」45, 473-519頁。
- 高旗正人・倉田侃司編著（2011）『新しい特別活動の理論と実践』の授業提案—実践的指導力を育成する内容構成を通して—」『福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻（教職大学院）年報』8, 31-38頁。
- 和山博人・畠山大（2017）「岩手県立大学教職課程における「生徒指導論」及び「特別活動論」の意義と課題（1）—教育方法・カリキュラム研究の視点から—」『リベラル・アーツ』12, 45-57頁。