

# 大学教職課程における特別活動論の授業構成をめぐる課題と展望 — インクルーシブ社会における教科外教育としての意義を見すえて —

難波知希

## 要 旨

一方で大学における授業改善の必要性が高まり、他方でインクルーシブ社会を目指して教育学が学知を再編するなかで、大学教職課程における「特別活動論」の授業構成には何が期待されるのだろうか。課題を想定するとともに、それに応えうる展望を指し示すことが本稿の主たる狙いである。

キーワード：大学教職課程，中等教員養成，授業改善，ファカルティ・ディベロップメント（FD），インクルーシブ社会，教科外教育，特別活動論，「総合的な学習／探究の時間」

## はじめに

本稿は、大学教職課程における「特別活動論」（現行の教職課程コアカリキュラムに占める「特別活動の指導法」を指す。以下「」は略す。）の授業構成をめぐる、インクルーシブ社会の実現という理念からして想定される課題を示し出すとともに、その課題に応えうる授業構成の展望を指し示すことを試みる<sup>1)</sup>。なお、議論の焦点を絞るため、本稿は特に中等教員養成を念頭に行論を進めることとする。

もはや高等教育機関、特に大学における授業改善が叫ばれるようになって久しい。日本では長らく初等・中等教育機関における授業改善の試みとして、「授業研究」が行われてきたことが一般に知られているが（稲垣・佐藤 1996）、高等教育機関である大学においても授業改善の試みとして、「ファカルティ・ディベロップメント」（Faculty Development。以下「FD」と略す。）に代表されるさまざまな取り組みが実践されてきたことが知

られるようになってきた<sup>2)</sup>。もっとも、FDについては「発祥地」である米国においても、「用語の妥当性」を含め、議論が続いている状況ではあるが（佐藤 2023：9-12）、さしあたり日本の大学においてはFDが授業改善を先導する試みであると見て差し支えないだろう。無論FDは大学教員の教育能力の開発のみを含意する試みではないが、「日本においても諸外国においても、この半世紀近く実践され、そのあり方が議論され、研究が行われてきたのは、教育能力の開発であった」ために（佐藤 2023：13）、実態としてはFDを教育能力の開発の試みと認識する大学教員が多いと理解して大過ないと見られる。それでは、このFDを旗印として、大学の授業改善は理論と実践の両面において、これまでどれほど進展してきたのであろうか。

例えば「大学教育学」を「大学における教育実践と協働する臨床的研究」（田中 2012：2）と理解する立場にある京都大学高等教育研究開発推進センターは、FDについてはもちろん、「大学カリ

キュラム」, 「大学授業」, 「学生の学びと成長・支援」, 「大学教育評価」, 「大学教育とICT」について実践を踏まえて確かな理論を提供している(京都大学高等教育研究開発推進センター編 2012)。授業改善に関しては, 授業の「リフレクション」が重要であると論じて, 「授業参観」, 「公開授業」や, それに付随する授業の「検討会」, さらに「リフレクション用のワークシート」などのさまざまな方法が詳論されている(松下・田口 2012: 99-104)。

また, 大学の授業改善のみを主題とした書物も編まれるようになってきている(佐藤・栗田 2021)。大学における授業改善を「授業で生じている出来事を観察し, 調査を行って得られたデータを分析し, そこから導かれた課題の解決をめざして授業を変えること」(佐藤・栗田 2021)と定義する同書は全5部から構成され, 基礎的な理論から方法, ツールまで幅広く論じられている。具体的な方法が実践への有用性を意識して詳述されており, 重要な書物と言える。

このように, 理論においては教育哲学, 教育社会学, 教育方法学, 教育工学などの知見を生かしながら, 具体的な方法まで踏み込んで論じられることが多くなってきているように見える。実践の面での進展も目覚ましく, 特に2020(令和2)年の新型コロナウイルス感染症の大流行を契機とする授業オンライン化, 授業改善が「史上最大規模のFDの進展」であったと評されるように(佐藤 2023: 165-166), 現在に至るまで大学の授業改善はドラスティックに進展しつつある。その報告も蓄積されつつあり, 例えば, オンライン授業をめぐって, スマートフォンから出席する学生への配慮の必要性や, アンケートなどの発話を伴わない方法を利用した学生間の知的交流の有用性を説いた報告(桑嶋 2021), 学生にZoomなどのWeb会議サービスの利用を条件とする模擬授業を課すことでオンライン授業の難しさを経験させた報告

(樋口 2022)などが見られる。いずれも実践の面で示唆に富む貴重な報告である。理論のみならず, 実践においても, 大学の授業改善が進んでいることが確認されるだろう。

とはいえ, このような進展著しい状況にあっても, なお課題は数多あるように見える。これまで特に方法論, 実践論について知見が積み重ねられてきたと理解できるのであれば, それに比して目的論, 内容論はまだ知見が十分でないようにも見える。また, 方法論, 実践論についても, 教室という空間に抵抗感なく適応できる学生のみを念頭に置いている議論が少なくないように見え, そもそも大学に行くことを難しく思う学生や, 大学に来られたとしても教室という空間に居心地の悪さを覚えて入室に困難を感じ授業に出席できない学生の存在は考慮の外にあるようにも見受けられる。その背景に何が潜んでいるのかという問題を含め, 検討すべき課題は山積しているとすら言えるのかもしれない。

そこで本稿は, 特に内容論を中心として議論を進めていきたい。なかでも, 大学教職課程における特別活動論の授業構成をめぐる問題に焦点を合わせて検討を重ねることとする。もっとも, 急いで付言するならば, 大学教職課程の授業内容の基本となる部分は, 現行の教職課程コアカリキュラムにより規定されている。ゆえに, 本稿が目指すのは現行の教職課程コアカリキュラムによる規定を必要十分に満たした上で, さらにどのような授業構成が可能となるのかをめぐる試論的考察である。授業構成という概念について, 本稿は授業内容のみならずその順序を含めて字句通りの授業構成という意味において使用するが, その授業構成をめぐって試論的考察を重ねておくことには一定の意味があるように思われる。

ところで, 昨今の教育学において, インクルーシブ教育をめぐる議論が進展してきていることは贅言を要さない。インクルーシブ社会の実現を目

指して、教育学としてその学知の再編が迫られている状況にあり、その理論的支柱としてインクルーシブ教育をめぐる議論が活発化しているとも言えるだろう。近年の議論に限っても、現職教員の実践知をも生かして、大学教職課程の授業への活用を念頭に置いて行われた議論（木村・小国 2019）や1970年代を中心とする養護学校義務化反対運動に見える思想から示唆を得る日本教育史の議論（小国編 2019）、第二次世界大戦後の日本を対象とする教育史を子どもの人権、財界の要求、「包摂」と「排除」といったモチーフから描き直すことで展望を導き出す議論（小国 2023）といった東大系の議論を例示できる<sup>3)</sup>。もちろん、東大系の議論のほかにも、「分けない教育」の歴史を描き出すことで展望を指し示す議論（久米 2022）や教育学に近い障害学の議論であるが、1970年代の大阪府豊中市における障害児教育運動の事例から示唆を得ようとする議論（二見 2017）などがある。これらをはじめ、枚挙に暇がないほどに議論が進展してきている状況にある。インクルーシブ教育の意義、重要性を説く議論のみならず、その方法への示唆をも与えうる議論も見られ、さらなる議論の蓄積、発展が期待される。さらに言えば、これらの議論は既存の学校教育を根底から問い直す契機を含んでいることから、学校教育を担う教師たちと共有していくべき議論であるとも言える。

このように、昨今の教育学は理想の社会像をインクルーシブ社会に求め、その実現に向けてインクルーシブ教育をめぐる議論を中心に多くの知見を積み重ねつつある。もっとも、この学知の再編が今後どれほど安定的に進むのかは定かでないが、2010年代後半から2020年代前半にかけての日本の教育学の主要な潮流の1つをなしていることは疑いえない。学校教育が「行き詰まっている」と捉える現状認識から（小国 2023）、それを打破する展望を開くため、インクルーシブ社会への転

換を理論的に先導してゆくことが目下の課題と認識されているように思われる。

しかし、この教育学における学知の再編が大学教職課程の科目の授業構成にどれほど影響を与えているか、見方を少し変えれば、FDを旗印とする大学の授業改善にどの程度の影響を与えているかと問われれば、その答えは虚しいものともなろう。当然のことだが、教育学における最新の議論の動向が、すぐさま大学教職課程の授業構成に影響を与えるわけではないからである。教職課程コアカリキュラムの存在もその一因であろうし、このような議論を当該科目にどう応用するのかという問いが難しい問いであるということも一因であろう。

本稿は、このような問題意識のもとで、特に大学教職課程における特別活動論の授業構成をめぐる課題と展望を検討してゆくが、行論に先立って、まずは本稿の射程を示しておきたい。本稿は、中等教員養成に焦点を絞って行論を進めるため、「特別活動」として想定するのは、学級活動・ホームルーム活動（以下「HR活動」と略す）、生徒会活動、学校行事の3つの活動とする。これら特別活動は当然本稿の射程に入るが、このほかに部活動も射程に含めることとしたい。その理由は、直截に述べれば、部活動が特別活動と密接に関連する活動であることに対する理解が深まっていないようにも見えるためである。そのことは、部活動が教育課程外の活動であるという正しい理解が十分に共有されておらず、教育課程内の活動であると誤認してしまっている教員が多いことにも表れている（加藤 2021：1-3）。そもそも、部活動の源流を辿れば、かつて特別活動に位置づけられていた事実が明らかとなる（加藤 2021）。これがために部活動が教育課程内の活動であるという誤認を生んでいるとも考えられるが、おそらくそうではない。部活動が教育課程外の活動に位置づけられたことで、大学教職課程のなかで部活

動について確実な理解を提供する科目が失われてしまったためであると推測される。趣旨に照らせば、特別活動も部活動も本質的には近似した活動と言える。この意味において、部活動は特別活動と密接に関連する活動であると理解できるし、特別活動論の射程に含めて論じられるべき活動であると言える。ゆえに本稿では、特別活動と部活動をともに射程に含めて行論を進めていくこととする。

本稿は次の2節から構成する。まず、第1節では、特別活動、部活動を論ずる特別活動論の授業構成をめぐる課題について、いくつか論点を提示することを試みる。本稿は飽くまで試論的考察に過ぎないため、提示される論点に当然偏りはあるが、均一に論点を提示することを目指すよりも、むしろ1つずつ吟味できるような論点を提示することの方が重要であると考え。次に、第2節では、第1節で提示をしておいた論点について、その展望を検討する。それぞれの論点を吟味しながら、特別活動論の授業構成をどのように変革してゆく余地があるのかについて考えてみたい。これらの検討を通して、おわりに本稿の結論と残された課題について、若干の論及をすることとする。

## 1. 授業構成をめぐる課題

大学教職課程における特別活動論は、当然のことながら特別活動の理論と指導（法）をその内容に含む。授業の方法としては、例えば理論については講義により、指導（法）については学生に模擬授業を課すという方法により、それぞれ学生の学習を担保するという方法がありえるだろう。それぞれに授業構成をめぐる課題があるものと思われるが、課題の析出に際しては、特に理論の講義を念頭に置いて進めたい。

とはいえ、そもそも特別活動の理論とは何か、

という問いに、必要十分に答えることは難しい。それは特別活動の理論が「特別活動学」として安定した研究領域となるのか、という問いともかわってくる。教育哲学や教育史学といった教育学の基礎研究によるさらなる基礎づけが必要と思われるが、その蓄積はまだ十分でないように見える。本稿ではこれをインクルーシブ社会の実現を目指す立場にある教育学の基礎研究から示唆を得て構成し、試論的に論点を3つ示す。本節ではこの3つの授業構成をめぐる課題についての論点をそれぞれ詳論してゆく。

### 1.1 生徒の意思の位置づけをめぐる課題

第1の論点は、活動において、生徒の意思がどのように位置づけられうるのか、という問いに縮約される。まず、前提としておさえておくべきは、昨今の生徒がどれほど積極的に、前向きに特別活動に取り組んでいるのか、という問いをめぐる現状である。直近の調査ではないが、2012（平成24）年8、9月に日本特別活動学会が会員や中学校、高等学校の教員などを対象として実施した調査によれば、生徒の「特別活動への参加意欲」は、中学生の場合、学級活動に対しては71.4%、生徒会活動に対しては82.9%、学校行事に対しては100.0%の生徒が「意欲をもって参加している」（「〔生徒は〕特別活動に意欲を持って参加していますか」との設問に対して「かなりそう思う」と「ややそう思う」と回答した者の割合を合算した。〔 〕内は筆者による補足を示している）と認められた（日本特別活動学会研究開発委員会編 2014：46）。同じように、高校生の場合、HR活動に対しては53.5%、生徒会活動に対しては46.4%、学校行事に対しては92.9%の生徒が「意欲をもって参加している」と認められた（日本特別活動学会研究開発委員会編 2014：52）。学校行事に対する参加意欲が高いことももちろん特筆されようが、反面学級活動・HR活動、生徒会活動に対

する参加意欲が決して高いとは言えないということへも注目が必要だろう。

この背景には何が潜んでいるのであろうか。無論確言することは困難であるが、一因として活動における生徒の意思の位置づけをめぐる問題があるように考えられる。当然のことながら、特別活動において生徒の「参加」が重要であり、前提となっていることは論を俟たない。ところが、その「参加」の先にある生徒の「意思」の問題はそれほど取りあげられてこなかったように思われる。例えば、生徒会活動には、全校の生徒が参加するものとされる「生徒総会」があるが、その「生徒総会」で「生徒会役員会」（「生徒会執行部」）が審議事項などについて説明を行い、「審議」を経て「議決」されたとして、そこに全校生徒の意思はどのように介在しているのだろうか。もちろん「賛成」や「反対」、あるいは「棄権」といった、生徒個人の立場性を示すという意味での意思は介在しているようだが、審議事項に対するより細かな意思はどのように介在されるのか。また、そもそも学級活動・HR活動における生徒同士の「話し合い」において、さまざまな理由で表明することが困難な生徒の意思は、一体どのように位置づきうるのであろうか。このような問いは、障害児の意思の位置づけをめぐる議論から示唆、着想を得たものであるが（末岡 2021）、一般に授業構成をめぐる課題としても引き受けることができるだろう。

## 1.2 生徒同士の関係性の質をめぐる課題

第2の論点は、活動における生徒同士の関係性の質をどのようにすれば担保できるのか、という問いに縮約される。例えば、生徒会活動や一部の学校行事、部活動などの異年齢から成る集団で行われる活動においては、下級生が上級生への「あこがれ」の気持ちを持てるように、上級生が下級生への「思いやり」の気持ちを持てるように指導

することが重要であると指摘されている（吉井 2020：112-114）。実践知に基づく指摘ではあるが、生徒同士の関係性の質を考える上で重要な指摘であると言える。もっとも、ここで指摘される場所の上級生一下級生（先輩—後輩）という関係性や教師—生徒という関係性について考えることも確かに重要ではあるが、同年齢の生徒同士の関係性をめぐって思考を巡らせることもまた重要である。同年齢から成る集団における生徒同士の関係性の質をどのように担保するのか、という問いは特に学級活動・HR活動においては喫緊の課題となりうる。学級活動・HR活動において行われることとなっているキャリア教育の指導（法）を、個人を軸とするものから集団を軸とするものへと変革してゆく道筋を示しうる答えが得られるかもしれない。また、先に示した生徒の意思の位置づけという論点からしても見逃せない論点となる。生徒同士の関係性の質に注目するこの論点は、障害児の発達へのまなざしのなかに子ども同士の関係性という視点を組み込むことで発達概念そのものを問い直そうとする議論（森 2021）から示唆、着想を得たものであるが、授業構成をめぐる課題の1つとして指摘しておきたい。

## 1.3 解決すべき問題の所在をめぐる課題

第3の論点は、活動において解決すべき問題の所在をどのようにすれば社会に向けられるのか、という問いに縮約される。もはや「医学モデル」（「個人モデル」）や「社会モデル」という概念の説明は不要であろう。教育学はインクルーシブ社会の実現を目指し、「社会モデル」による学校改革を試みようとしている。いじめに対する対応にしばしば見られるように、学校では問題の所在を（学校という）社会ではなく「当事者」である個人に帰すことが多い。その理由は定かでないが、障害児に対する「排除」の歴史（小国 2023）がその示唆を与えてくれるかもしれない。ともあ

れ、学級活動・HR活動における「話し合い」などの場面で、解決すべき問題が浮上したときに、その問題の所在をどのようにすれば社会に向けられるのか、という方法論的でもある問いは授業構成をめぐる課題として理解することができるだろう。この論点は、一般にインクルーシブ社会を目指す教育学の基礎研究が依拠する理論に基づくものであるが、特別活動や部活動の理論、指導（法）を模索するにあたっては、重要な点となるだろう。

#### 1.4 小括

これら3つの論点は、当然それぞれ排他的に存在しているわけではない。それぞれが密接に関連しており、いずれの課題の克服も重要なことであると思われる。次節では、これら3つの論点をめぐって、それぞれ展望を指し示すこととしたい。それがどれほど有効性をもつかは直ちに判断し難いが、試論的考察としては意味のあるものになるだろう。

## 2. 授業構成をめぐる展望

もとより、特別活動論の授業構成は、例えば学級活動・HR活動について取りあげる回が4回、生徒会活動について取りあげる回が4回、学校行事について取りあげる回が4回、残りは補足を行う回といった、各論を基軸とした構成になることが多いように思われる。このような構成とは全く異なった授業構成にするということは現在の理論の水準では難しいであろうし、相当周到な授業準備も求められる。本節で展望する授業構成は、これら各論をどのように有機的に結びつけるかをめぐる試案であるが、そのさらなる具体化、精緻化は実践とともに進められるべきであろう。それでは、第1節で提示、詳論した論点を順に1つずつ取りあげながら、行論を進めてみよう。

### 2.1 生徒の意思の位置づけをめぐる展望

まず、第1の論点について考えたい。生徒の意思の位置づけをめぐる論点であるが、例えばICT機器の活用を通してこの課題の解決に迫れないだろうか。

新型コロナウイルス感染症の大流行は、学校教育におけるICT機器の活用をさらに推し進めたように見える。これまでやや消極的に取り組まれてきたICT機器の活用が、本腰を入れて積極的に取り組まれるようになってきたとも理解できよう。母数が多いために処理を難しくしてきた全校生徒の意思や何らかの理由で表明することが困難であった生徒の意思を、ICT機器の活用を通して汲み取ることは十分に可能なのではないか。インクルーシブ社会を目指す教育学の基礎理論においても、しばしばICT機器の活用は「個人化」を推進する動力として、やや冷淡に受け取られてきたように思われるが、その評価を再考すべきときが来ているようにも思われる。ICT機器を利用することで生徒の意思の表明がより円滑なものになるとすれば、その具体的な方法の検討を進めることが求められるし、理論における再評価も同時に進められることが要求されよう。ハードウェア、ソフトウェアがともに目覚ましい発展を遂げつつあるなか、その活用はまさに展望を切り拓くかもしれない。

### 2.2 生徒同士の関係性の質をめぐる展望

次に、第2の論点について考えたい。それは、生徒同士の関係性の質をめぐる論点であるが、例えば、「学級開き」をはじめとする、一連の「学級づくり」のさらなる工夫によって課題の解決を図れないだろうか。

そこで目指されるべきは、教師—生徒間の信頼関係の構築でもあろうが、より重要なのは生徒同士の信頼関係の構築である。もっと言えば、生徒同士の関係性の質を担保する上でどのような集団

の構成が最適であるのかをめぐる模索である。既に論じたICT機器の活用もこれに役立つと思われる。また、ほかにも「アイスブレイク」と呼ばれる方法の活用も生徒同士のコミュニケーションの円滑化に資するように思われる。教育方法学や教育心理学の成果も参照しつつ、より居心地のよい教室空間を目指して、方法の開発を進めていくことが求められている。

仮に「学級づくり」のさらなる工夫、応用が達成されれば、例えばキャリア教育は「個人」ではなくもっと「集団」で行われうるものともなろうし、学校行事などの進行も円滑になるように思われる。「個人」同士の関係性の充実が、「個人」から「集団」への重心の移行を促していくのである。これは、教師の力量が問われる展望であるとも言えるだろう。

### 2.3 解決すべき問題の所在をめぐる展望

最後に、第3の論点について考えたい。それは、活動において解決すべき問題の所在を社会に向ける思考法をめぐる論点であるが、例えば教科教育とのさらなる連携は考えられないか。

国語科でマイノリティを描く文学作品を取りあげることを通して、あるいは社会科で過去のマイノリティによるマジョリティに対する闘いの歴史を取りあげることを通して、そして特別活動においてそれらを結びつけることによって、これに資する思考法を涵養することはできないか。同じ教科外教育に位置づく「総合的な学習の時間」、「総合的な探究の時間」との連携も期待したい。

そもそも、「話し合い」と呼ばれる活動そのものが社会変革を志向する活動であることに鑑みれば、解決すべき問題を「個人化」するのではなく「社会化」することはそう難しくないはずである。それにもかかわらず、昨今の学校教育では、解決すべき問題を「社会化」するのではなく、むしろ「個人化」してしまう傾向があるように思わ

れる。それがマイノリティの「排除」をより深刻化させるものとなろうことは容易に推測ができる。本来的に豊かである教科教育との連携を通して、この課題の解決が進むことを期したい。

### 2.4 小括

3つの論点に対してそれぞれ展望を詳論したが、それらがどれほど有効性をもつのかは実践のなかで判断される必要がある。また、本節の冒頭で述べたように、これら3つの論点を踏まえて、学級活動・HR活動、生徒会活動、学校行事、そして部活動を各論的に論じていく授業構成から、それらを各論的に扱うのではなく、総論としてそれぞれの活動を論点ごとに位置づけていくような授業構成へと転換していく必要があるのではないか、という授業構成上の問題を提起してみたい。学級活動・HR活動、生徒会活動、学校行事、そして部活動が、それぞれ個々別々の活動として論じられてしまうのは大変もったいないようにも思われる。前節で示した3つの論点のほかにも、おそらく多数論点はあるええようが、例えばこれらの論点を基軸として授業構成をしてみることも一案であろう。それぞれの活動が不可分に、かつ有機的につながるような総論の構築が俟たれる。教育学において「特別活動学」なる安定した研究領域が成立するならば、それはその研究領域の重要な仕事となるに違いない。さらなる研究の蓄積と体系化を俟ちたい。

### おわりに

繰り返しになるが、本稿で論じてきたことは飽くまで試論的考察に過ぎない。量的、あるいは質的な分析を精緻に行ったわけではないし、既存の研究や実践報告を総覧、整理して何らかの位置づけを試みたわけでもない。ただ、教育学がインクルーシブ社会を理想と見て、同社会における教育

のあり方を模索する過程にある現在、大学教職課程における特別活動論の授業構成がどのような変革を遂げる余地があるのかについて、若干の問題提起を行った、というだけのことである。これは一定程度意味のある試みであると考えているが、その判断は実践との往還のなかでなされるべきものでもあろう。

本稿がなしたことは、大別して次の2点にまとめられる。第1に、大学教職課程における特別活動論の授業構成をめぐる課題として、次の3つの論点を明示した。すなわち、①活動において生徒の意思がどのように位置づけられうるのか、②活動における生徒同士の関係性の質をどのようにすれば担保できるのか、③活動において解決すべき問題の所在をどのようにすれば社会に向けられるのか、という3つの問いに縮約される論点を示した。第2に、これら3つの授業構成をめぐる課題に対する展望を明示した。それはすなわち、①ICT機器の活用、②「学級づくり」の応用、③教科教育との連携、という3つの方向性のそれぞれをさらに推し進めることが考えうるという展望である。規範的な行論となっている向きもあろうが、飽くまで問題提起に過ぎないゆえ、緻密な理論化は別稿を期す必要がある。論点とそれに対応する展望を示したということが、さしあたって本稿の到達点と理解したい。

教育学がインクルーシブ社会の実現を目指して学知の再編を行おうとしている最中、大学教職課程における各科目が変わらず旧態依然とした授業を続けていては、教育学の理論動向と教職課程の授業との溝がさらに深まる帰結を招きかねない。もちろん教育学における理論動向が常に正しいとは限らないし、現職教員の実践知に支えられてこそその教職課程でもある。とはいえ、大学教職課程の授業改善そのものは継続して行っていく必要があるため、その方向性も当然模索されていくことが求められる。本稿が試みたのは、この模索の一

端に過ぎず、決して強度の高い考察ではない。その意味で、本稿はいささか課題含みの考察とも言えよう。

このような考察は、無論大学教職課程のほかの科目についても求められる。特別活動論のみならず、生活指導論（生徒指導論）、教師論（教職論）、教育方法論や教育課程論などの科目についても、考察を進めていく必要があるだろう。現在の学校教育のみならず、インクルーシブ社会における学校教育のあり方をしかと見すえて、さらなる考察の蓄積が期待されている。

## 付記

本稿では、読点について、掲載誌の編集方針に従い、引用文中であっても断りなくコンマを用いている。諒とされたい。

## 註

- 1) 本稿は、城西大学にて2023(令和5)年度春学期の金曜日第1時限、及び第3時限に開講された教職課程の科目「特別活動論」で扱った内容から着想を得て執筆したものである。受講者のみなさまには改めてお礼を申し上げたい。なお、同科目はオンラインではなく対面によって行われた。
- 2) FDについて、日本においては、早くは1980年代半ばには議論が始まっており、2000年代後半には「義務化」がなされたとの理解が共有されている(田口・神藤 2012: 278-279)。少なく見積もっても約15年、長く見積もれば約40年も経過していると理解することができるだろう。
- 3) このほかにも、例えば発達保障論の発達観の再検討を通して子ども同士の関係性の重要性を説く議論(森 2021)や大人が子どもの意思をどのように解釈するのか、位置づけるのか、という問いをめぐる難しさを提起する議論(末岡 2021)がある。いずれも障害児教育の議論にとどまっておらず、広く学校教育の議論に接続されている。

## 文献

- 稲垣忠彦・佐藤学(1996)『授業研究入門』岩波書店。
- 加藤一晃(2021)「部活動はどう変わってきたのか—学習指導要領上の位置づけを中心に—」内田良編『部活動の社会学—学校の文化・教師の働き方—』岩波書店, pp. 1-26。
- 木村泰子・小国喜弘(2019)『「みんなの学校」をつくるために—特別支援教育を問い直す—』小学館。
- 京都大学高等教育研究開発推進センター編(2012)『生成する大学教育学』ナカニシヤ出版。
- 久米祐子(2022)『子どもから障害児を「分けない教育」の戦後史—インクルーシブ教育とは—』福岡県人権研究所。
- 桑嶋晋平(2021)「オンラインでの教育史の授業実践とその課題」城西大学教職課程センター『城西大学教職課程センター紀要』5, pp. 13-18。
- 小国喜弘編(2019)『障害児の共生教育運動—養護学校義務化反対をめぐる教育思想—』東京大学出版会。
- 小国喜弘(2023)『戦後教育史—貧困・校内暴力・いじめから、不登校・発達障害問題まで—』中央公論新社。
- 佐藤浩章・栗田佳代子編(2021)『シリーズ 大学の教授法 6 授業改善』玉川大学出版部。
- 佐藤浩章(2023)『大学教員の能力開発研究—ファカルティ・ディベロップメントの構造と評価—』玉川大学出版部。
- 末岡尚文(2021)「障害児の普通学校就学運動における子どもたちの声の聴き取りの意義—止揚学園の「教育権運動」における障害児・健常児の記録に焦点を当てて—」日本教育学会『教育学研究』88(4), pp. 634-645。
- 田口真奈・神藤貴昭(2012)「ファカルティ・ディベロップメント」京都大学高等教育研究開発推進センター編『生成する大学教育学』ナカニシヤ出版, pp. 277-326。
- 田中毎実(2012)「大学教育学とは何か」京都大学高等教育研究開発推進センター編『生成する大学教育学』ナカニシヤ出版, pp. 1-24。
- 日本特別活動学会研究開発委員会編(2014)『特別活動の改善に関する調査報告書—調査結果に基づく提言—』日本特別活動学会研究開発委員会。
- 樋口大夢(2022)「オンラインでの特別活動論の授業実践とその課題」城西大学教職課程センター『城西大学教職課程センター紀要』6, pp. 7-12。
- 二見妙子(2017)『インクルーシブ教育の源流—一九七〇年代の豊中市における原学級保障運動—』現代書館。
- 松下佳代・田口真奈(2012)「大学授業」京都大学高等教育研究開発推進センター編『生成する大学教育学』ナカニシヤ出版, pp. 77-118。
- 森和宏(2021)「近江学園における「ヨコへの発達」概念の再検討—実践における集団編成に着目して—」日本教育学会『教育学研究』88(4), pp. 622-633。
- 吉井貴彦(2020)「児童会活動・生徒会活動の実践」汐見稔幸・奈須正裕監修, 上岡学・林尚示編著『アクティベート教育学11 特別活動の理論と実践』ミネルヴァ書房, pp. 109-123。