

学習院大学 教職課程年報

第11号 [2024年度版]

目次

巻頭言	教職課程主任 小島 和男	1
研究論文		
教師教育の視点から見る教育実習の学び	黒川 雅子	5
地理的概念を視点とした初等地誌学習カリキュラム編成の論理 —イギリス初等地理テキストブックCollins Primary Geographyシリーズを事例として—	大矢 幸久	17
Speech Act of Disagreement 意見の相違に関する言語行為	小山 英二	31
対話型生成AIの活用と英語教育エンリッチメント —学習の伴走者としての対話型生成AIの授業活用—	山本 昭夫	43
初等教育におけるEdutainmentの実践	赤羽 泰	51
教職課程学生における「きょうどう学習」についての認識	梅宮 亮	57
ロジャーズの自己一致についての再検討 —カウンセラーは無理に受容共感しなくていい—	佐野 和規	65
対話における子どもの「本音」の交流と「保育的雰囲気」 —「りんごの木」の「ミーティング」をてがかりに—	下田 好行	81
授業研究		
「だれが原子をみたか」の実験を理科教育法の講義で生かす —転んでもただでは起きない—	殿村 洋文	99
事業報告・活動記録		
介護等体験報告	伊藤 亜矢子・黒川 雅子／須田 将司	109
教職セミナー報告	黒川 雅子	110
挑戦と成長の場として	小木 桃子 (文学部教育学科3年)	112
学生と卒業生が共創して作り上げる学びの場	芝辻 正 (卒業生、千葉県私立中高一貫校)	113
教職課程ゼミ	小原 豊	114
今年度の教職課程ゼミを振り返って	三浦 あかり (文学部日本語日本文学科4年)	115
教職課程ゼミの醍醐味	遠藤 愛子 (文学部日本語日本文学科4年)	116
国語教育懇話会および活動報告		
国語教育懇話会活動報告	岩崎 淳	117
国語教育懇話会 (小学校の部) を経て	日野 賢之 (文学部教育学科4年)	118
国語教育懇話会 (小学校の部) 報告	前原 遊希 (卒業生、神奈川県私立小学校)	120
教育実習報告		
教育実習を終えて	武島 美月 (法学部政治学科4年)	122
教師の資質を鍛えられた3週間	田中 直音 (文学部哲学科4年)	123
教育実習で得た学びについて	藤野 稜馬 (文学部教育学科4年)	124
卒業生からのメッセージ		
教師は授業で勝負する	石田 諭史 (卒業生、埼玉県公立中高一貫校)	125
教員としての準備	脇坂 健介 (卒業生、東京都私立高等学校)	127
山あり谷ありの教員生活。だからこそ、悩んだら相談！	笛木 美宇 (卒業生、横浜市立小学校)	128

地域連携報告	伊藤 亜矢子・黒川 雅子／嶋田 由美	129
学校インターンシップ体験記	矢尾板 哉仁 (文学部英語英米文化学科3年)	130
新宿区教職インターンシップ	宮西 若菜 (文学部教育学科3年)	131
教員採用選考試験に向けた取組み	黒川 雅子・嶋田 由美・栗原 清	132
教員採用選考試験に向けた取組み (教職専門指導員)		
教員採用選考試験に向けた取組み	久保田 福美 (教職専門指導員・公立学校担当)	133
令和6年度 私立中高教員志望者向け対策講座を終えて		
	相田 暢正 (教職専門指導員・私立学校担当)	134
教員採用選考試験合格体験記		
教員採用試験合格へ向けて	西村 広樹 (文学部英語英米文化学科4年)	135
教員を目指すことについて	小見 勇人 (文学部日本語日本文学科4年)	136
教員採用試験合格体験記	牟田口 裕介 (文学部教育学科4年)	137
東京学芸大学との教員養成高度化連携による合格体験記		
東京学芸大学教職大学院の合格まで	安井 智哉 (文学部史学科4年)	139
令和6年度 教職課程非常勤講師懇談会		
2024年度教職課程非常勤懇親会報告	教職課程主任 小島 和男	141
各種データ		
学習院大学において取得できる教員免許状の種類及び免許教科		144
学習院大学における教員の養成の目標及び当該目標を達成するための計画		145
学習院大学における教員養成に係る組織		153
令和6年度教員免許状取得状況		154
令和6年度卒業生・修了者 教員就職等状況		156
卒業生・修了者 教員就職等状況 (直近3年)		157
令和6年度教職課程正式履修者数		158
令和6年度介護等体験者数 (学科・専攻別)		159
令和6年度教育実習者数		160
令和6年度実習校による中高教育実習者の観察項目別評価結果		161
令和6年度実習校による初等教育実習者の観察項目別評価結果		162
教職課程履修スケジュール (令和6年度入学者用)		163
令和6年度中・高教職課程授業担当者・担当科目一覧		164
令和6年度小学校教職課程授業担当者・担当科目一覧		167
教員採用選考試験に向けた取組み (令和7年度採用者向け)		168
令和6年度教職員参加講演会・研修会等一覧		169
『学習院大学教職課程年報』編集規程		171

巻頭言

教職課程主任
小島和男

本年度から中野春夫教授の後任として教職課程主任を務めます小島和男と申します。私の所属は学習院大学文学部哲学科で、専門は古代ギリシアのプラトンという哲学者の研究なのですが、反出生主義を中心として現代の倫理学も研究しております。また教育関係の研究活動としましては、学習院大学文学部の付置研究機関である人文科学研究所の共同研究プロジェクト「人文系学士課程教育における卒業論文がもたらす学習効果の検証」（研究代表者 篠田雅人）において、共同研究者として2011～2013年度の3年間、調査と研究を行いました。続いて、科学研究費助成事業におきまして、2014～2017年度は基盤研究(C)「人文科学系学士課程教育における卒業論文の意義－社会的レリバンスの質保証－」（研究代表者 篠田雅人）、2018～2023年度は基盤研究(C)「人文科学系学士課程教育の教育的意義－社会的レリバンスの質保証の観点から－」（研究代表者 篠田雅人）に共同研究者として参加しました。また学習院大学教職課程におきましては、2019年度より「哲学概論」という科目を担当しております。

ちなみに私自身、学習院大学の大学および大学院出身なのですが（入学年度は1994年）、当時の教職課程にはお世話になり、またご迷惑をおかけしながら、中学社会及び高校公民の専修免許状を取得させて頂きました。大学院博士後期課程在学中の申請だったので、自己申請になり、東京都の教育委員会に行ったのも懐かしい思い出です。またその頃は2014年にご退職された元学習院大学名誉教授の川口幸宏先生には大変親しくさせて頂いておりました。そのことも大変懐かしく思い出します。

さて、その頃から教職課程は様変わりしております。2013年に文学部に、13人の専任教員からなり、小学校の教職課程を有する教育学科が新設され、教職課程に専任の教員は不在となりました。それからは教育学科所属の専任教員のうち4人が、中高教職課程の労までとっておられます。小学校の教職課程を中心とする所属学科の教育に加えて、そのような多大な仕事を担って頂いていること、この場を借りて御礼申し上げ、また主任として微力ながら助けになるよう、誠心誠意尽力する所存です。

また、現在、動き始めた大きな変化があります。学習院大学と学習院女子大学との統合です。学習院大学から見ますと、2026年4月より既存の5つの学部にもう一つ、「国際文化交流学部」が加わるという形になります。国際文化交流学部は、中高の「英語」と「国語」という大変ニーズの高い免許状の課程認定を受けておりますので、大学全体の教職課程としては発展拡大が行われたということになるでしょう。ただし、統合からしばらくは、それぞれで課程認定を受けている状態となりますし、物理的な立地条件がありますので、第一に学生に不利益が出ないように、第二に、業務量が増えるのは当然ですので関わる教職員のライフワークバランスを壊すことが無いように熟考し、統合作業を進めていく所存です。

そして、先に私が学生だった頃から教職課程は様変わりしたと述べましたが、教職課程だけではなく、大学関係やそれらを含む社会全体も変わって行きつつあります。ここで述べさせて頂きたいのは、ハラスメントなどへのより適切な対応も含めたコンプライアンスが非常に重視されるようになってきていることです。一部からは過剰なアップデートなどと揶揄されることもありますが、その言葉は非常にナンセンスで、加害者側の傲慢さを表

しています。コンプライアンスということが意識されなかった世の中よりも過剰なくらい意識される世の中の方が社会における弱者の痛みは軽減しています。大学では学生対応や教職員の人間関係のみならず、教務、授業、課外活動、経済活動などのあらゆる面でコンプライアンスを意識しなければなりません。そして、特に教職課程では、正に法令遵守という意味でのコンプライアンスが重要となります。法令を適切に解釈し、運用していくのが第一に求められることだからです。そのことが先の、学生に不利益が出ないようにすることと、教職員のライフワークバランスを壊さないことに繋がります。公平さを担保するのが法令だからです。

なお、アップデートということにも関しまして、この『教職課程年報』でも紙媒体での発行を止めて行くように動いております。WEBで閲覧できるようになっておりますので、紙媒体しか発行しようとせずそういったものに事実とは逆にアクセシビリティを見出すような健常者のバイアスは、今の状態でも薄めではあります。しかし、そもそも資源の問題なども鑑みて、紀要などのこういった媒体には、一部特殊な事情がある場合を除いて、紙媒体は不要です。これもまた良い方向へのアップデートの一つとなるでしょう。

最後に、新宿区教育委員会に加えて、2024年度には、板橋区教育委員会および中野区教育委員会それぞれとの間で、学習院大学が、教職インターンシップなどに関する協定を正式に締結する運びとなりました。ご尽力頂いた関係者の皆様、特に板橋区教育長の長沼豊先生にはこの場を借りて厚く御礼申し上げます。長沼先生は、2021年3月まで本学教育学科教授を務めておられました。このような素敵な偶然の再会を非常に嬉しく、大変ありがたく思っております。

研究論文

教師教育の視点から見る教育実習の学び

Learning through teaching practice: Perspectives from teacher education

黒川 雅子*
KUROKAWA Masako

Abstract

This study was inspired by teacher shortage—an educational issue that has emerged in recent years. University student guidance can be improved by clarifying the insights acquired during the teaching practice by those drawn to the teaching profession.

A survey conducted for students revealed the following aspects. First, university students' perceptions of the teaching profession changed from negative to positive after the teaching practice. Second, some students considered becoming teachers in the future following their teaching practice.

As teacher shortage is becoming a social issue, teaching practice holds more meaning for university students, as it provides them the opportunity to acquire actual experience of working in a school, and thus, reexamine the teaching profession.

1. はじめに

2023（令和5）年、永岡文部科学大臣（当時）は、「『令和の日本型学校教育』を担う質の高い教師の確保のための環境整備に関する総合的な方策について（諮問）」において、「大量退職・大量採用などの状況の中で全国的に教師不足が指摘されている」状況に触れ、「抜本的に教職の魅力を上向きさせることが喫緊の課題」であるという問題意識を示した。教員採用試験の倍率が低迷しているという報道¹が散見されるようになり、学生が教職に就くことをどのように支援していくことができるかが重要になっている。

これまで既に、教育実習の経験を踏まえた学生の学びや教職に対する意識の変容に焦点を当てる等、教育実習に関わる先行研究の蓄積は多々なされている。本稿で特筆すべきものとしては、山崎準二前学習院大学教授による、中高教職課程履修学生の教育実習前後の教職意識の形成と変容における調査分析研究²や、本学梅野正信教授による、教育実習を経た学生の課題意識に焦点を当てた調査研究³があげられる。

¹ 例えば、「公立教員採用、最低3.2倍 小学校2.2倍、質低下も 24年度」毎日新聞東京朝刊2024年12月27日など。 <https://dbs.g-search.or.jp/aps/WMSK/main.jsp?ssid=20250116153810794gsh-ap01>（2025年1月15日最終アクセス）。

² 山崎準二「教職履修学生に関する2023年度調査報告－「教育実習（中・高校）」前後における教職意識の形成と変容を中心とする基礎分析－」学習院大学教職課程年報第10号（2024年）pp.103-130など。

³ 梅野正信「2022年度中等教育実習体験者の課題意識－教職実践演習における教育実習体験者の振り返り調査をもとに－」学習院大学教職課程年報第9号（2023年）pp.75-86。

こうした先行研究がある中、本論文は、近年の教育課題の一つである「教員の成り手不足」に対する筆者の危機感から着想を得たものである。教育職員免許法等の法令で示されている通り、教員免許状取得のために教育実習の履修が不可欠であることは言うまでもない。教育実習は、教員免許状の取得に向けて、教員養成段階における学校現場での実践を得ることができる機会となるものである。一方、実習生である学生の指導に当たる教師教育者である現職教員にとっては、教師に成りゆく者を育てる機会となるものである。このように教育実習は、学生自身が育つ機会となる時間であるのみならず、現職教員が後進の育成を図る時間でもある。そこで、教員の成り手不足が叫ばれる今日において、学生の教育実習経験を整理した上で、教師教育の視点から教育実習の学びを検討することにより、「教職の魅力」を感じた学生はどのような学びを教育実習から得ているのかを見出すことが出来れば、今後の学生指導に有益ではないかと考えた。

本論文の目的は、教員養成段階にある本学学生が教育実習を経験することにより、教職をどのように捉え直し、教職に対する学びをいかに深めているかという点について考察することにある。

2. アンケート調査の概要

調査の概要は以下の通りである。

- ①調査対象：2024年度第2学期に中高教職課程の教職実践演習を履修している学生。
- ②調査方法：教職実践演習の授業時にQRコードを配布し、Googleフォームで回答を回収。
- ③調査時期：2024年第2学期授業期間中。
- ④回収率：教職実践演習履修学生数112名中105⁴名（回収率93.8%）。

回答者の所属学部別人数と回答率は表1に、教育実習で学生が担当した教科別の回答者数は表2に示す通りである。

表1 所属学部別回答者数及び回答率

学部	法学部	経済学部	文学部	理学部	国際社会科学部	合計
教職実践演習履修者数	14	3	65	29	1	112
回答者数	14	3	58	29	1	105
回答率(%)	100	100	89.2	100	100	93.8

表2 実習担当教科別回答者数

実習担当教科	社会	地理歴史	公民	国語	外国語 (英語)	外国語 (フランス語)	数学	理科	合計
回答者数	21	6	12	20	15	2	15	14	105

3. 調査分析①－教育実習の実施

まず、教育実習の実施について見ていくこととする。実習校を設置者別に見ると国公立学校で教育実習をした学生が55%（58人）、私立学校で教育実習をした学生が45%（47人）となっている（図1）。教育実習をした校種は、中学校で教育実習を行った学生が24%（25

⁴ 大学院博士前期課程に在籍する院生が1名履修していたが、当該院生は、該当学部で回答している。

人)、高等学校で教育実習を行った学生が35% (37人)、中高一貫校で教育実習を行った学生が41% (43人) となる。中高一貫校で教育実習を行った学生について、担当校種での内訳をみると、中学校のクラスのみを担当した学生が17% (18人)、高等学校のクラスのみを担当した学生が20% (21人)、中学・高等学校両方のクラスを担当した学生が4% (4人) であった (図2)。私立学校が実習校となる学生が45%と約半数であること、また、中学校24%に対して高等学校が35%と高等学校での教育実習を希望した学生が多いという点に本学学生の特徴を見出すことができる。

また、教育実習期間3週間を通して、担当した授業のコマ数を見てみると、「10~15コマ未満」が22% (23人)、「15~20コマ未満」が21% (22人)、「20~25コマ未満」が20% (21人) となっている。担当する授業コマ数については、特定の選択肢に集中するということではなく、分散している結果となった (図3)。中学校及び中高一貫校で中学校のクラスの授業を担当した学生の道徳の授業担当の有無については、「担当した」が32% (20人)、「担当しなかった」が68% (42人) という結果であった (図4)。約3割の学生が、道徳の授業も担当していることから、中学校及び中高一貫教育校に教育実習に行く学生に対しては、道徳の授業担当もあり得るという意識をもって教育実習に臨むよう指導することが必要といえる。

さらに、部活動の指導への参加度については、「指導した」が66% (69人)、「指導して

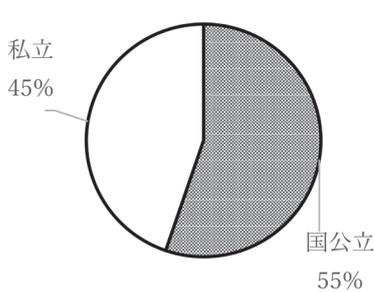
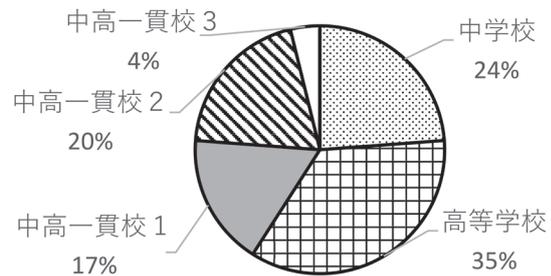


図1 設置者別実習生数



注) 中高一貫校1：中学校のみで授業担当
 中高一貫校2：高等学校だけで授業担当
 中高一貫校3：中高両方で授業担当

図2 実習校の校種別

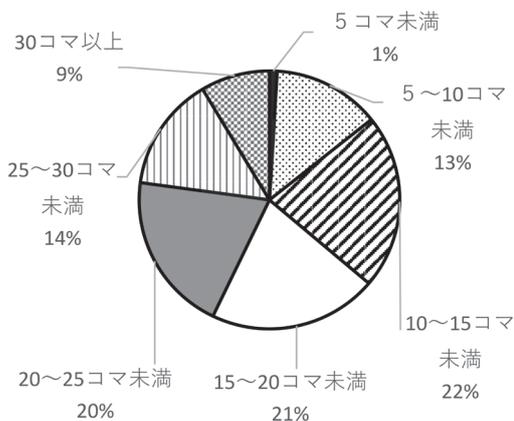


図3 担当授業コマ数

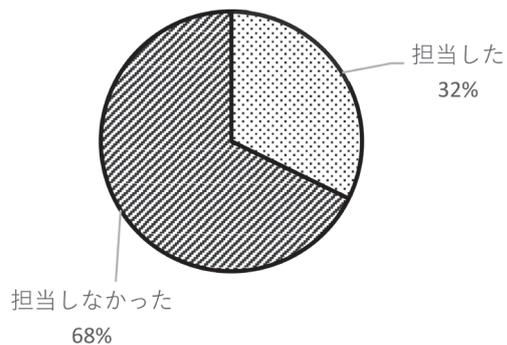


図4 道徳の授業担当

いない」が34%（36人）となった（図5）。現在、教員の働き方改革の一つとして、部活動の社会教育への移行が議論されているものの、中学校、高等学校で教育実習を行う学生の約7割が、部活動の指導についても教育実習の一環として参加していた。

4. アンケート分析②－教育実習を通じた教職の学び

では、こうした教育実習の実施を踏まえ、本学学生が教育実習を通して得ている教職の学び、すなわち、教職をどのように捉えるようになってきているのかという点について見ていくこととしたい。

（1）教職課程を履修した理由

まず、学生が、教職課程を履修している理由について最も当てはまるものを一つ選択した結果から見ると、「教員になりたいと考えていたから」が49%（51人）、「在学中に資格を取得したいと考えたから」が40%（42人）、「保護者に勧められたから」が10%（11人）、「その他」が1%（1人）となっている（図6）。教職課程を履修する理由として、約半数の学生が「教員になりたいと考えていた」ことをあげている。

（2）教育実習前の教職に対するイメージ

また、教育実習前の教職に対するイメージについては、自由記述回答を得て、①業務量、②専門職性、③人との繋がり、人の雰囲気、④その他という項目で分類した。①業務量には、回答に「忙しい」、「大変」、「ブラック」、「激務」というワード若しくはそれらを示す内容が含まれていた回答を選択した。②専門職性には、「教科指導」、「授業」、「やりがい」というワード若しくはそれらを示す内容が含まれていた回答を選択した。③人との繋がり、人の雰囲気には、「真面目」、「生徒との対話」、「同僚性の関係がいい」、「自分が成長できる」というワード若しくはそれらを示す内容が含まれていた回答を選択した。それ以外の回答は④その他に分類している。その結果、66%（69人）と多くの学生が、業務量に関わるイメージを持っていることがわかる。教職に対するイメージは、「大変そうである」、「忙しそうである」という多忙といった印象を有している学生が多い（図7）。

（3）教育実習後に変化した教職に対するイメージ

次に、教育実習を経験したことによる教職に対するイメージの変化については、「変化した」と回答した学生が52%（55人）、「変化しなかった」と回答した学生が48%（50人）となった。では、具体的に、どのように変化していたのだろうか。

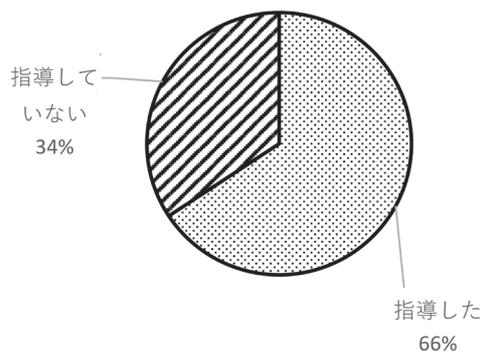


図5 部活動指導の参加

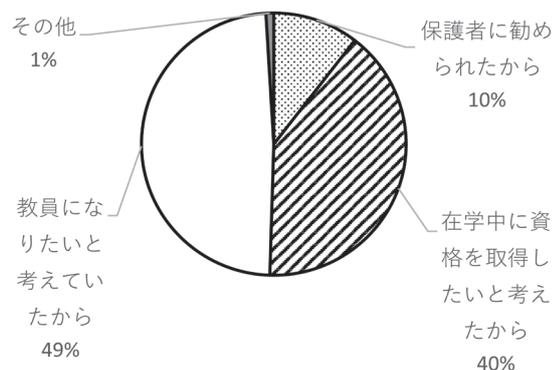


図6 教職課程履修の理由

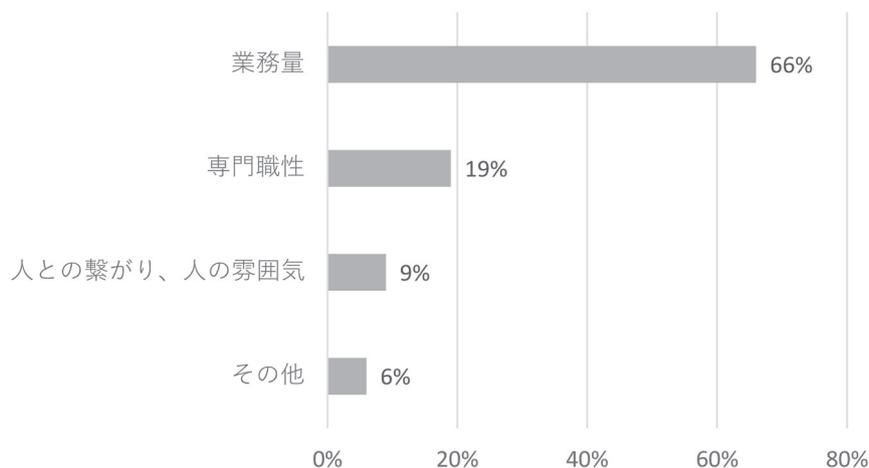


図7 教育実習前の教職に持つイメージ

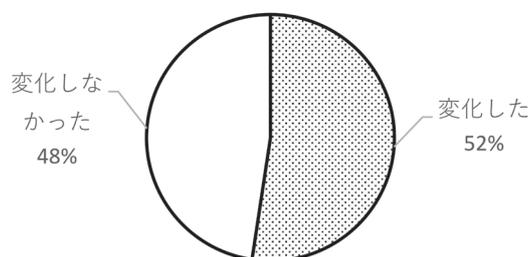


図8 教育実習後の教職に対するイメージの変化の有無

この点、教職に対するイメージが実習前後で変化したと回答した学生に対して、どのように変化をしたのかについて自由記述で回答を得た。それらを①やりがい、②楽しい、③教職・専門性、④生徒との関わり、⑤働き方に関わる事、⑥生徒指導・保護者対応に関わる事という項目で分類し、教育実習を経験したことにより教職に対して新たに持つようになったイメージ（教育実習を経験したことにより学生が教職について感じたこと）を整理したものが表3である。

教育実習前には、大変、忙しいと思っていた学生の中には、大変ではあったが、やりがいがある職業であると感じとっている者もいることがわかる。また、大変ではあったものの、大変だけではなく、教員という職業に楽しさを見出すことが出来た学生もいる。さらに、教育実習前は、授業に対してのみならず、生徒との触れ合いに対しても緊張し、生徒との関係性の構築に教職の難しさを感じていた学生もいたが、教育実習を経験し、生徒が実習生である自分を教師として受け入れてくれたことで教職へのイメージが変化した学生も一定数存在していた。

多くの学生が、教育実習前の教職に対するイメージとしては「業務量」に関わり多忙というイメージを持っていたが、教育実習を経験し、ワークライフバランスがとれている職場環境であると感じ取った学生がいることがわかる。一方、教育実習を経験することで、想像していた以上に大変だと感じていた学生も存在する。具体的には、授業を準備することの大変さ（責任の大きさ）や、教員の業務の種類が多岐にわたり休憩をとることが難しいという状況であったということを感じた点にこうした回答の背景があるように考える。

表3 教育実習後に変化した教職へのイメージ

やりがい
大変でしたが、それを越えるやりがいは間違いないと感じた。教科指導の力と生徒指導の力は連続的なものだと感じた。（個別の能力ではない）
やりがいを発見し、ハードワークな部分とそうでない部分があった。
大変ではあるが、やりがいがある大きな仕事。
授業準備は大変だったが、生徒との関わりはすぐに不安がなくなり、やりがいもあった。
試行錯誤しながら生徒とともに自分が成長していくことができる、大変なことも多いが、様々なやりがいを見出して行くことが出来る仕事。
実際に生徒と関わる中で運動会をやったが生徒一人一人が頑張っているなかで大きな会を達成しているというのを先生側になってはじめて実感した生徒も実感してのではないかと思った。
大変ではあるがやりがいがある職業ではないかと思った。
大変なこともありますが、やりがいや楽しさの方が大きく感じました。
実際忙しかったですが、その中で自分の授業をやりきったときや、生徒から感謝の言葉を言ってもらえたときに、やりがいを感じました。
大変なのは変わらなかったけれどそれだけのやりがいを知ることができました。
楽しい
大変だけど、楽しかった。
たしかに忙しいが苦痛なことはない、自ら進んで授業の練習をしたくなる、楽しいなどのポジティブなイメージが変わった。
1日の授業の数が少なく驚いた。生徒と毎日接して楽しい職業だと感じた。
大変そうだが、楽しさもあると感じた。
教職・専門性
授業以外の仕事を垣間見ることができ、教員という仕事についての認識がやや変化した。
教員間での関係性など、学校という場所を職場として認識する意識が強くなったことも教員という職業を考える上での変化に結びついたと思う。
教職に就きたいと改めて思うようになった。
授業準備の大変さも知った。
生徒との関わり
意外と生徒と関わる時間がもてた。
思っていたよりも生徒が優しく接してくれた。
自分から生徒に興味を持ち、積極的に声をかけることで、生徒からも話しかけてもらえるようになった。
仕事量が多いが、生徒への愛情をもって取り組んでいた。
授業外の触れ合いも、同じくらい大事な事だと知った。
生徒の変化を見られることは些細なことだと思っていたが、生徒の変化を見られることは思っていたよりもモチベーションに繋がるということに気がついた。
想像以上に自分のことを先生として頼ってくれ、クラスの一人として生徒が考えてくれた。
最初の1週間でクラスの子と仲良くなれて、実習終了日には、まだやっていたいと思えるくらいになっていた。
内容を教えることに重点を置くというよりも、生徒との関係性や、どうやったら生徒たちに興味をもってもらったり、知りたいと思ってもらえるかも重要であると感じた。また、ホームルーム担任など学級運営の大変さも知った。
生徒に何を伝えたいのか考えながら授業を行うことが大切だと考えた。
働き方に関わること〈ポジティブ〉
該当しない先生もいたが、退勤時間が16時半以降に早められ、16時半を過ぎて間もなく帰る先生も多く見られた。教師全員が生徒の下校時間以降まで残っているわけではないと知った。
授業準備の段階で深く勉強できる時間的、資料的制約があるため、参考書等で効率よく準備する必要がある。
大半の先生は定時で帰る。強化指定の部活は大会前などは多少夜遅くまで練習することはある。持ち帰り残業も含めると多忙なことには変わらないが、一日に担当するコマ数が大体3コマだったので、実習前は毎日5.6コマ授業すると思っていた私にとっては少し意外だった。
高校ということもあってか、ワークライフバランスはかなり確保できそうだという印象を受けた。
仕事に拘りすぎなければ、帰ることも出来る。
授業は全体の3分の1でそれ以外の仕事がたくさんあると聞いて教育実習では基本的に授業しか担当しなかったがさらにやることが多いとなると効率よくこなしていく必要があると思った。
教師の仕事は多岐にわたり、要領の良さが必要である。
人と接する時間と同じくらいパソコンに向き合う時間もあるのだと思った。
働き方に関わること〈ネガティブ〉
大変だと思っていたけれど、想像以上に大変。
想像以上に生徒との関わり及び発言、また授業準備が大変であった。授業のベースがなかったこともそうだが、担当教員も睡眠時間を削って授業準備をしていた。
実際は授業以外の業務が重要で、授業に関する時間は割くことが難しかった。さらに、休憩時間が予想していたものより短かった。
生徒指導・保護者対応に関わること
「授業」や「生徒指導」という時間だけ「教師」でいるわけではなく、昼食の時間や休み時間、HRの前後の時間や放課後も、教師はずっと「教師」であると思った。いつでも生徒と関わり合っている。授業の時間は教師にとって重要だが、授業外の時間も教師にとっては大切なのだと分かった。
実習中保護者会のお手伝いをする機会があり、教員と保護者との関わりという生徒の立場からだと見ることがなかった場面に立ち会い、教員がどのように生徒を見守っているのか、生徒の様子を保護者にどう伝え家庭での時間に何を要求しているのか、という部分を知ることができ、「教員の目」についての理解が深まったと思う。

(4) 教育実習前後での教職に就く意識

教育実習に臨んだ学生が、将来、教職に就く意識が教育実習前からあったかについては、「実習前からあった」は45% (47人)、「実習前はなかった」が55% (58人) という回答であった (図9)。教育実習前から、教職に就こうとする意識は45%と約半数の学生が有していることになり、卒業後すぐでなくとも、「将来」、教職に就くということを教育実習前から自分のキャリアの選択肢に入れて教育実習に臨む学生が一定数いることが分かる。教員養

成を主たる目的としていない私立大学である本学において、教職課程履修学生の約半数が、教育実習前から教職に就く気持ちがあったということについては、むしろ、多くの学生が教職に就く気持ちをもって教職課程を履修していると言ってもよいのではないかと考える。

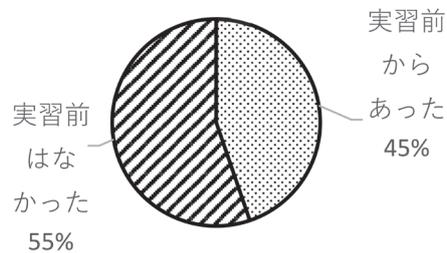


図9 教職に就く意識

そして、教育実習前から、将来、教職に就く気持ちがあったと回答した学生に対して、その気持ちが教育実習を経験したことで変化したかについて尋ねたところ、「教職に就く気持ちが強くなった」が53% (25人)、「教職に就きたいとは思っているが、実習前の気持ちとの変化はあまりない」が38% (18人)、「教職に就きたいという気持ちが弱くなった」が7% (3人)、「教職に就きたいという気持ちがなくなった」が2% (1人) となった(図10)。教育実習前から自分のキャリアの選択肢に教職に就くことを入れていた学生のうち53% (25人) と約半数の学生が、教育実習を経験して学校現場を知り、教員や生徒との関わりから学びを得たことによって、教職に就く気持ちが強まっている。これらの学生は、教育実習を通して教職をよりポジティブに捉えなおしているものといえる。一方、教育実習を経て、実習前に教職に就く気持ちがあった学生のうち、約1割の学生は、教職に就く気持ちが弱まっていたり、なくなったりしていることが分かる。

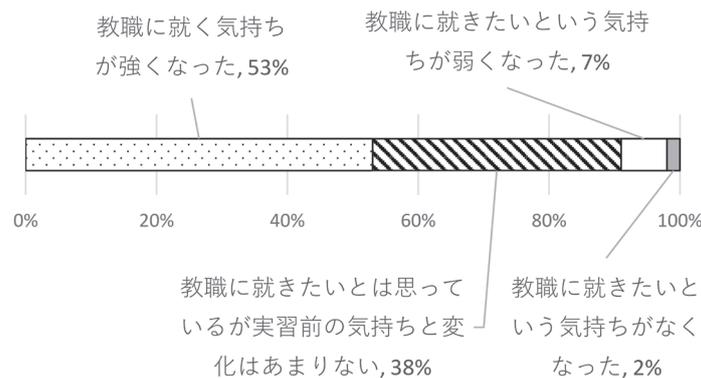


図10 実習前から教職に就く意識があった学生の実習後の意識変化

また、教育実習前には、教職に就く意識がなかったと回答した55% (58人) の学生が、教育実習を経てどのように教職を捉えなおしているかを見てみると、「教職に就きたいと強く思うようになった」が5% (3人)、「将来、教職についてもいいと思うようになった」が76% (44人)、「気持ちに変化はない」が19% (11人) という結果であった(図11)。教育実習前には、教職に就く意識がなかった学生でも、教育実習を経験したことによって、その約8割の学生が、将来のキャリアの選択肢に教職を入れてもいいという気持ちに変化していた。ここに、教育実習が学生の教職の捉えなおしに大きな影響を与えていることが

わかる。

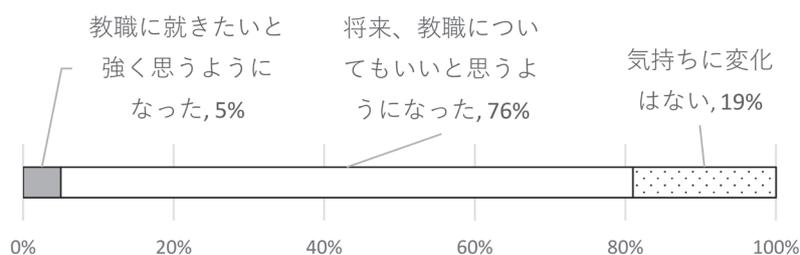


図11 実習前教職に就く意識がなかった学生の実習後の意識変化

5. 教師教育者との関わりから

次に、教育実習中、教師教育者との関わりから学生がどのような学びを得ているのかについて見ていくことにする。教師教育者から得る学びの観点としては、①教科指導に関わる指導（指導教員から特に指摘を受けたと学生が感じた点）、②生徒指導に関わる指導、③学級経営に関わる指導、④教育実習に臨む姿勢、の4つに着目した。

(1) 教科指導に関わる指導

教科指導に関わる指導においては、指導教員から特に指導を受けたと学生が感じた点を3つ以内で回答を得た。その結果、多いものから、1) 生徒への発問について、2) 板書に関すること、3) 授業の流れ（時間配分）についてと続く（図12）。学生が担当する授業において、教師教育者が実習生である学生に対して重点的に指導する3つの視点といえる。



図12 指導教員から指摘（注意）された事項（MA）

生徒と対話的に授業を行う上で、生徒からどのような発言を引き出せるかは鍵を握る。その意味において、生徒への聞き方一つで、授業者である学生が予想した流れ通りに授業が進まなくなることが当然起こり得る。何故、教師教育者が生徒への発問を大切にするのかという点について、教職課程における教育実習の授業を通して学生に問い続けることが重要となる。

また、ワークシートに関することや、その他ICT機器の授業中の活用方法、生徒が持っているタブレットやPCの授業中の活用方法、電子黒板の授業中の活用方法と比較し、板書に関する指導を受けたと感じた学生が多かったという結果から、中学校、高等学校の授

業づくりにおいて教師教育者が板書を重視していると考えられることができる。板書では、ICT機器では教員の個人差が表出しない文字の丁寧さや見やすさ等も重要となる。日頃から、人に読んでもらう文字ということを学生に意識させることは今なお必要ということになる。そして、授業の流れについても教師教育者が実習生である学生に指導を要する点として重要視しているといえる。教職課程の教育実習の授業において、授業の流れが生徒の学びに影響することを学生が意識出来るよう指導していくことが大切となる。

(2) 生徒指導に関わる指導

また、教育実習中、生徒との関わりについて、「積極的にできた」が57% (60人)、「まあまあできた」が36% (38人) と、93%の学生が教育実習中に生徒との関わりをもつことが出来ていた。生徒との関わりをめぐっては、教師教育者から生徒指導の観点から指導を受ける機会が得られた学生もいる。学生からは、生徒指導関係で受けた指導について、自由記述で回答を得た。そこで、学生の回答を内容から判断し、表4の通り①生徒との関わり方、②SHR・HRに関する指導、③規範意識に関わること、④生徒に対する配慮（自主性の育成も含）、⑤授業実践に関わること、という5つの項目で分類した。学生は、教育実習を通じ、教師教育者からより具体的な生徒指導関係の指導を受ける機会を得ており、授業中における生徒指導という観点からも多くの学びを得ていることがわかる。

(3) 学級経営に関わる指導

また、教育実習中、HR担当のクラスを割り当てられている学生が多く、学級経営についても教師教育者から学びを得ている。学生からは、学級経営関係で受けた指導について、自由記述で回答を得た。そこで、学生の回答を内容から判断し、表5の通り、①教員としての資質に関わること、②生徒の自主性の尊重、③不登校生徒への配慮、④給食指導という4つの項目で分類した。学生が、教師教育者からの指導を経て、学級担任として生徒と向き合う責任や、生徒を信じ育てるといった視点の重要性等を理解する機会を教育実習中に得ていることがわかる。

(4) 教育実習に臨む姿勢

最後に、教師教育者から教育実習に臨む姿勢に関わり受けた指導について見ていくこととする。学生からは、実習生としての姿勢について受けた指導について、自由記述で回答を得た。そこで、学生の回答を内容から判断し、表6の通り、①生徒と関わる姿勢、②実習生は「卒業生」ではないということ、③教師と関わる姿勢、④教師の資質に関わる姿勢という4つの項目で分類した。教師教育者が、実習生に求める姿がここに表れている。

教育実習生は「教員」であるという自覚をもち、生徒との距離感や教師から学ぼうとする姿勢をもって教育実習に臨むことが大切となる。同時に、受け身ではなく積極的に挑む姿勢が問われているといえる。

6. まとめ

本稿では、冒頭に示した通り、教員の成り手不足が叫ばれる今日において、教員養成段階にある学生が教育実習を経験することにより、教職をどのように捉えなおし、教職に対する学びをいかに深めているのかという点について、教師教育の視点から検討することを試みた。そこで、最後に、アンケートから筆者が注目した点及び教育実習を経験した学生が教職をいかに捉えなおしているかという点について若干の考察を行うことでまとめに代

表4 生徒指導関係について受けた指導項目

生徒との関わり方
空いた時間は積極的に、生徒と関わること。
課題を抱えていると思われる生徒を逃さないことを大事にするよう指導された。
しかるだけではなく、なぜその行動をしてしまったのか、その行動はなぜいけないのかを一緒に考えさせるようにしている。
たくさんコミュニケーションをとること。
みんなに平等に接すること。1人に時間をかけすぎたり特別対応をしたりすることはどこまで許されるか考えること。
全体の説明会にて、生徒のことは名字+さん付けて呼ぶこと、そして適度な距離感を持つこと。
女子生徒と1対1で話す時は、教室から出るように。
生徒と同じ立場に立っては行けないということ。また、曖昧な指示や指導はしないようにすることで、生徒に迷いを生ませないようにすること。
生徒の呼び方、生徒同士の外見に対する発言への注意。
生徒の持っている病気について把握する。理系と文系で持っている知識の差があることを認識する。クラスの雰囲気や授業の構成を変える(発問を変えるなど)。
生徒指導は、深い生徒理解の上に成り立つものであるということ。
生徒指導はその場ですぐに行うということが鉄則であること。
声を大きくすること。
SHR・HRに関する指導
朝礼や終礼で生徒に連絡をするときには、自分が該当することを分からせるために、はじめに「～に」「～の係の人に」連絡ですと述べること。
HRをただ業務内容で終わらせるのではなく、最近あったことや、生徒への言葉などを何か一言つけること(先生側は生徒に興味を持っているよということ伝えるため)。
朝のホームルームにおいて、どのような言葉を生徒にかけるかによって、日々の生徒の行動に影響を与える。
言葉遣い、SHRをするうえでの注意事項、大学での生活を多く語ってほしいこと。
修学旅行が11月にあたり、教育実習期間中に急に寒くなったりしたので、セーターやカーディガンだけで過ごさないことなど服装について生徒に指導(SHRにおいて話)をすること。
生徒との関係を作る上で、中高では基本的に授業やHRでしか生徒と関わる機会がないから授業やHRの前に早く教室にいき積極的に生徒とのコミュニケーションの機会をつくるのが重要だということ。
規範意識
授業中に関係の無い立ち歩きがある場合どのように指導すれば良いかを質問して、「オンとオフを使い分け、一回の授業の中でもリラックスできるような時間を作ると良い」と指導を受けた。
チャイム着席、授業中の居眠りなど、ルールが守れていない生徒がいたら見過ごしてはならず、常態化する前にアクションを起こさなくてはならないということ。
校則が正しいとか合理的に関わらず、注意するのが仕事だから、言いづらくてもちゃんと言うことが重要である。
中1を担当したので、生徒の言葉遣い(特に、死ね・クズ等の強い言葉の使用)やふざけ合いの力加減に注意を払い、必要があれば厳しい注意もするべきであるということ。
生徒に対する配慮(自主性の育成も含)
不登校の生徒に対して、「その子を持つ生活リズムを大切にすること、その上で少しでも社会と関わる時間を作れるような個人に合った方法を考えていくことが重要」だということ。
どこまで教員が指導し、どこまで生徒自身に考えさせるのかを考える必要がある。
怪我になるような取っ組み合いなどを行っている時以外はあまり声をあげないこと。
教師が何かやるというよりは、生徒にほぼ全てを任せて自主性に委ねるのが学校の方針である。
怒らない、生徒が間違っているに注意はしない。自主性を重んじ、授業を楽しむことができるようにグループワークやアクティビティをメインに授業を進める。
授業実践に関わること
板書はシンプルに。「消す内容なら元々書かない」。
ネタ集めが重要であること。
机間指導を徹底して行うこと、質問は必ず投げかけること、生徒が考える時間を考慮した授業案を作成すること、問題で分かりづらいところは特に強調して指導すること。
生徒に応じて、授業内容をもう少し簡単に分かりやすく教えた方がよいということ。
次の授業に繋げる言葉が最後にあると良いということ。
質問を投げかけた後に指名をする時、もう少し答えてもらう人数を増やしてもいいと言われた。語彙に関する解説を少し増やすと、より生徒に理解してもらえること。
遅刻した生徒に対する配慮の仕方(理由の聞き方)など。
授業では余談を入れたりして、生徒たちが一息つける時間も必要となること。
授業に用いる資料の用意をもっとしておくこと。
生徒が退屈にならないよう、発問の仕方を考えること。
中一にわかるように話し方を考えることが重要であること。
発問からどれだけ生徒に考えさせるかということ。
歴史科の指導において、適切な資料の使い方や内容を現代と繋げること、問いの設定方法など。
自分の経験など、生きた例文を用いるべきであること。

えることとした。

第一に、学生の教職課程履修理由である。「教員になりたいと考えていたから」教職課程を履修することにした学生が約5割いた。筆者はこの数字は非常に多いものと感じた。資格取得を理由に教職課程を履修することにしたという回答より、教員になりたいと考えていたから教職課程を履修したという回答が多かったというのは、教員養成を主たる目的としていない私立大学である本学における教職課程の意義を筆者が改めて感じとる機会にもなった。学生のキャリア形成を支援する意識をもって教職課程科目を担当するよう留意

表5 学級経営関係について受けた指導事項

教員としての資質に関わること
職員室でもらう指示を代表して生徒に伝えていくと自覚すること。
生徒の呼び方、担当教員は授業中はさん付けすることを徹底すること。
声を大きくすること。
大事な話と気を張らずに聞いて欲しい話の区別付けの大切さ。
クラスの様子をしっかりと確認すること、後ろのホワイトボードに書かれていた悪口等にも対処すること、出欠席を取るのに夢中になっても、生徒の自由時間を作らないこと、連絡・注意事項は自分の言葉で伝えること(プリントを読み上げない)、掃除はしっかりとさせること。
生徒の自主性の尊重
何もかもやっつけてあげるのではなく、生徒が自主的にやる姿を大事にすること。
学級委員に任せられるところはどんどん任せるようにすること。
学級活動は、教師が話すより、生徒に話し合いをさせて、教師は基本的に干渉しないようにするということ。
不登校生徒への配慮
近年は不登校になる生徒が多いため、ひとつひとつの指示や言葉遣いに気をつけること。
給食指導
給食指導に必要とする基本的なことの確認。

表6 教育実習に臨む姿勢について受けた指導事項

生徒と関わる姿勢
「現場そのもの」を学べる機会は教育実習でしかないので、その機会を大切に積極的に動くこと、生徒との連絡先の交換はしないこと。
あまり生徒と関わる事ができていないというアドバイスを受けた。
困難があっても負けない。実習生は生徒たちと年齢が近いからこそ、言動に気をつけるようにすること。
生徒たちの学習・学校生活のモチベーションを高めるようにして欲しい。
真摯に授業に向き合うこと、生徒との関わりを大切にすること。
生徒との距離感を考えること。
生徒と友達のような関係にはならないようにすること。
生徒の見本となるように、まずは自分の行動から模範となっていけるようにすること。
積極的に自分から生徒たちと関わろうとすること。
生徒は友達ではないためしっかりと生活指導する姿勢をもつこと。
実習生は「卒業生」ではないということ
OBとして来ている訳ではないことを自覚して臨むこと。
一人の先生として生徒から見られているから、仕事に来ていることを忘れないようにすること。
学祭をお客さんの気分で楽しんではいけなくて気をつけること。
卒業生ではなく実習生なので、先生との関わり方に注意すること・生徒と仲良くなりすぎない・生徒の個人情報の管理を厳重にすること。
教師と関わる姿勢
できるだけ多くの先生方から意見を貰うようにすること。
教科を問わず、沢山の先生方の授業を見学していく姿勢が大切であること。
先生方の意見を積極的に取り入れること。
教師の資質に関わる姿勢
とにかく元気に、実習生らしくフレッシュに臨むこと。
自分なりの授業ができるようにすること。
失敗を恐れず全力で取り組むこと、何か生徒に相談されたりしたら、正直に担当の先生へ報告しなければいけないと伝えたくて相談を聞くこと。
実習前に授業資料、授業案を作っておくべきということ。
初日に出勤時間10分前に学校に到着してアタフタしてしまったので、もう少し時間に余裕を持って行動した方がいいという指導を受けた。
常に学ぶ姿勢を持つこと。
真面目すぎるのもっと気楽にやった方がいいとアドバイスを受けた。
生徒からしたら実習生も先生であることの自覚をもつこと。
積極的姿勢で良いという評価を受けた。
朝と帰りの会を担当する前に失敗してもいいので自信を持ってやってみること。

していきたい。

第二に、学生の教育実習前後における教職へのイメージの変化である。教育実習前に教職に持つイメージは、66% (69人) の学生が、忙しいといった業務量に関わることであった。しかし、教育実習後に教職に対するイメージが変化したとする学生が52% (55人) おり、実習後に変化した教職へのイメージを見ると、やりがいがある、楽しいといったイメージを有するように変化している学生が一定数存在していた⁵。教育実習で得た学びが、忙

しいといった業務量に関わるネガティブなイメージから、楽しい、やりがいがある仕事であるというように、ポジティブなイメージで捉えなおしをする学生がいるということが、学生にとって、教育実習でしか得られない学びがあるということなのであろう。

第三に、教育実習前後の教職に就く意識の変化である。教育実習前から教職に就く意識があった学生のうち、教育実習後にその気持ちが強くなっていた学生が53% (25人) に及んでいた。教育実習前の教職に対するイメージとしては、66% (69人)の学生が多忙、ブラックといった業務量に関するイメージを有していたにもかかわらず、実習前から教職に就く気持ちがあったとする学生が45% (47人) おり、この45% (47人) の学生のうちの53% (25人) の学生は、教育実習を経験した後にその気持ちを強く持つようになっていたのである。また、教育実習前には、教職に就く意識がなかったと回答した55% (58人) の学生については、教育実習を経験したことによって、そのうちの約8割の学生が、「教職に就きたいと強く思うようになった」、「将来、教職についてもいいと思うようになった」と気持ちを変化させていた点も注目値する。教育実習が、いかに教職の捉えなおしという点で学生に大きな影響を与えているかということがわかる結果といえる。このように、教育現場に実際に触れることにより、教職に魅力を感じている学生の存在が明らかになった。

第四に、教師教育者との関わりから得る学びが多岐にわたる点である。学生による自由回答記述から、学生にとって、3週間の教育実習が、教科指導、生徒指導、学級経営、学校行事と様々な観点から教職を理解する機会となっていることを改めて感じた。教師教育者にとって教育実習は、広い意味で後進の育成に当たるものといえる⁶。その意味において、教師としての授業との向き合い方、生徒との向き合い方という視点を中心に、教師教育者から学生に対しより具体的に行われる指導は、本学学生が、卒業後すぐでなくとも将来、教職に就くことを選択した際に生かすことのできる教えとなり得るものであろう。

最後に、教育実習後の教職適性についての学生の自己認識について見てみると、「とてもある」が10% (11人)、「まあまあある」が70% (73人) と、8割の学生が教職適性ありと認識していた。このことを踏まえれば、卒業後、教職に就きたいと考える学生が出てくる可能性があるといえる。教員の成り手不足が社会問題化している今だからこそ、学校現場に触れて、教職を捉える（捉えなおす）機会となる教育実習の学びは、学生にとってより大きな意味があるといえる。そして、教職課程における教育実習の授業を展開するなかで、こうした学生の声や経験を後輩学生に伝えていくことが、授業者としての役割になると考える。

⁵ 本稿では、教育実習前の教職のイメージの回答者と教育実習後の教職のイメージの回答者との相関関係を見るまでには至っていない。

⁶ 経験年数の浅い現職教員の育成が同僚性の中での後進の育成と捉えられるが、ここでは、将来、教員に成りゆく可能性のある者に対する後進の育成という広い意味で使用している。

地理的概念を視点とした初等地誌学習カリキュラム編成の論理 — イングランド初等地理テキストブック *Collins Primary Geography* シリーズを事例として —

The Logic of Primary Regional Geographical Learning Curriculum
Organization from the Viewpoint of Geographical Concepts
— A Case Study of the Collins Primary Geography Series of Primary
Geography Textbooks in England —

大 矢 幸 久*
OYA Yukihisa

キーワード： イングランド初等地理教育、テキストブック、教師用指導書
地理的概念、地誌学習

I. はじめに

1. 問題の所在

これまで地誌学習において、カリキュラム作成者や授業者によって恣意的・主観的に設定された「地域性」や「地域的特色」を子どもに無批判に捉えさせる危険性が指摘されてきた（草原、2001）。また、小学校社会科地誌学習において、単に身近な地域から市区町村、都道府県、国土へと同心円的に学習内容を量的に拡大させるだけの学習に留まり、子どもの持つ地理的概念やそれに基づく地理的な見方・考え方を質的に深化させる学習のあり方についてはほとんど検討されてこなかった。こうした課題を乗り越えるべく、筆者は地域を社会的に生産された構築物として捉え、それを地理的概念の習得・活用を図りながら吟味・批判し、地域像の再構成や創造を目指す社会科地誌学習の授業構成および小学校社会科の授業モデルを提起した（大矢、2023・2024；Oya, 2024）。しかし、発達段階や学年段階に応じた地理的概念の扱いおよびカリキュラム編成の論理は明らかにしていない。小学校社会科地誌学習と関連する各学年の単元において、子どもがどのような地理的概念を獲得しながら地域の様子を捉え、場所による違いや地域的特色に対する見方・考え方を成長させるのかを明らかにすることも必要である。

本研究では、こうした課題を改善する一つの手がかりとして、地理教育先進国であるイングランドの初等地理テキストブックを取り上げる。イングランドでは、初等段階において独立教科として地理が学習され、そのなかで地誌的な学習が展開されている（志村、2014）。教科書検定制度のないイングランドにおいて、ナショナルカリキュラム地理（以下、NC地理）に準拠した学校向けの初等地理テキストブックが学年段階ごとに複数出版されている。これらのテキストブックでは、地理的概念の獲得や地理的思考力の育成を重視した設計がなされている（Catling and Lee, 2017；Lee and Catling, 2017）。そのため、初等

* 学習院大学教職課程兼任講師、学習院初等科教諭

地理テキストブックを分析することで初等地誌学習における地理的概念の種類や水準、順次性、問いとの関係を抽出することができる。

これまでにイングランドの初等地理テキストブックの地誌学習を対象とした先行研究として、阪上ほか（2016）、由井ほか（2023）がある。阪上ほか（2016）は、*Collins Primary Geography*を事例にして、2014年版NC地理における学習目標およびテキストブックの内容構成や単元構成、教材のレイアウトの特徴を分析した。そこで扱われている地誌学習の内容は、NC地理の知識「場所」に対応した内容となっており、各単元は、各地域の特色を把握するサンプル・スタディの形態により編成されていることを明らかにした。また、アクティビティとして各小単元に設定された問いには、地域的事象や事実の確認を問うものが多いものの、高学年ほど理由を説明するもの、価値判断を行うものが多いことを示した。由井ほか（2023）は、*Oxford International Primary Geography*の地誌的単元の内容構成から、グローバル化に対応した知識や思考力、地理的スキルなどに関する資質・能力の育成方略を検討した。各学年におけるアクティビティの内容分析から、世界の諸地域の知識理解に比重を置かず、事例地を対象にしたアクティビティを通して地理的事象の概念理解を図り、地図やグラフを読み取る地理的スキルの育成を目指した地誌学習が展開されていることを明らかにした。

しかし、先行研究において、以下のような課題を指摘することができる。第1に、テキストブック上に示された学習活動における問いと「大きな概念」や「鍵概念」と呼ばれる地理的概念との関わりが明らかにされていないことである。近年、イングランドの地理教育では、これまで地誌学習の主要概念であった「地域」概念の代わりに、「場所」、「空間」、「スケール」の3概念を学習者が用いて、「地域」の社会的構築過程を学び発見するという構成主義的な学習が展開されるようになった（志村、2014）。地誌学習に関するこうした動向が、テキストブックにどのように反映されているのかは明らかにされていない。また、先行研究では、アクティビティにおける学習活動を思考力、スキル、表現力の育成の3観点から分類するに留まるため、地理的概念に基づく問いと獲得される知識の質の関係および順次性については概略的にしか論じられていない。わが国の地誌学習における「地理的な見方・考え方」の系統性や小中高の地理教育一貫カリキュラムに関する議論⁽¹⁾に資するためにも、具体的な問いを通して、発達段階ごとに、どのような内容や水準の地理的概念が位置付けられているのかを明らかにすることが求められる。

第2に、テキストブックの分析が教師用指導書を含めていないことである。イングランドの初等地理テキストブックには教師用指導書も併せて刊行されているものがある。そこには、著者の地理教育観や編集方針、各単元の設定理由、指導上の留意点などが記載されている。先行研究では、子ども用テキストブックのみを分析対象としてきた。イングランド地理テキストブックに関するCatlingとLeeによる一連の研究（Lee and Catling, 2017；Catling and Lee, 2017）において、テキストブックの著者は、自身の地理教育観や問題関心、地理学の学術動向、子どもの発達段階、NC地理などの教育政策、現場での活用のされ方などを総合的に勘案して執筆していることが明らかにされている。外国研究の成果を授業実践レベルで生かそうという発想に立つならば、授業開発に資する論理の解明とその活用が求められる（荒井、2005；佐藤・大矢、2020）。地理的思考を支える地理的概念が著者によってどのように捉えられているか、それがテキストブックの内容構成や学習活動にどのように反映されているのかを教師用指導書もあわせて分析することで、地誌学習の授業改善やカリキュラム開発に資する知見を得ることができよう。

2. 研究目的と研究方法

そこで本研究では、以上のような問題意識に基づいて、イングランド初等地理テキストブックの地誌的單元において、場所、空間、スケールといった主要な地理的概念が学年段階に応じてどのように設定されているのかを明らかにすることを目的とする。

本研究では、イングランド初等地理テキストブックの一つである *Collins Primary Geography* を事例に取り上げる。その理由は、①本テキストブックがイングランドのNC地理に準拠し、広く教育現場で活用されていると考えられること、②他のテキストブックよりも教師用指導書が充実し、著者の編集方針や地理教育観が明瞭であること、③全單元において問いがアクティビティとして位置付けられており、問いと地理的概念との関係が把握しやすいこと、④本書は阪上ほか（2016）で扱われているものの、地誌学習については概略的にしか扱われておらず本研究の趣旨とは異なること、が挙げられる。

具体的には、以下の手順で論を進める。

- 1) KS2を対象としたテキストブックおよび教師用指導書の分析を通じて、著者の地理教育観と地理的概念との関係を明らかにする（第Ⅱ章）。
- 2) 地理的概念を視点にした問いが各巻の地誌的内容の各單元においてどのように位置付けられているのかを、岩田（2001）の知識論を援用して分析し、初等段階の地誌学習において扱われる地理的概念の学習段階（内容水準や順次性）を明らかにする（第Ⅲ章）。
- 3) UKに関する各巻の地誌的單元を事例に取り上げて、地理的概念を用いてどのように地域像を構成させているのかを小單元レベルで分析し、その特質を明らかにする（第Ⅳ章）。

Ⅱ. *Collins Primary Geography* シリーズにおける地理的概念の扱い

1. *Collins Primary Geography* シリーズの概要

Collins Primary Geography シリーズは、英国のCollins社から出版された初等地理向けのテキストブックである。本研究では2014年に発行されたもの（Scoffham and Bridge, 2014 a, b, c, d, e）を分析対象とする。Book1からBook6まで刊行され、Book1と2は、NC地理のkey stage1に、Book 3～6はkey stage 2に対応する。各巻の内容構成は人文地理的内容、自然地理的内容、地誌的内容に大別される。シリーズ各巻は特定の学年段階に限定はされないものの、Book3はYear3の子どもに、Book4はYear4の子どもに適するとされ、各巻の内容と学年段階に緩やかな関連が示唆される。あわせて教師用指導書（Teacher's Book）（Scoffham and Bridge, 2014f, g, h, i, j）も各巻が刊行されている。ページ構成は、本書のねらい、編集方針、紙面構成、評価方法、事例地の紹介、各単元の解説、学校評価やNC地理との関連などがあり、内容に関わる箇所以外は、各巻同じ記述で構成されている。

著者の一人であるScoffham, S. は、英国カンタベリー・クライスト・チャーチ大学客員講師を務め、教育学部を拠点に学部から博士課程レベルまでの学生や教員を長年にわたり指導してきた。専門は初等地理教育、環境教育、グローバル教育、持続可能性と未来教育である。また、英国地理学会の会長も務め（2018～2019年）、現在は名誉出版役員および運営評議会のメンバーに選出されている。学校地理に関する多くのテキストの著者であり、さまざまな学校地図帳のコンサルタントでもある⁽²⁾。そのため、イングランド初等地理教育に大きな影響を与えている研究者の一人と捉えることができる。

2. *Collins Primary Geography* シリーズにおける地理的概念の位置付け

本テキストブックシリーズはどのようなねらいや地理教育観に基づいて執筆されている

のであろうか。とりわけ、それが地理的概念とどのように関連しているのであろうか。教師用指導書の分析から、本書の特質として以下の3点を指摘することができる。

第1に、市民的資質の育成が志向されていることである。教師用指導書に記載された本シリーズのプログラムが目指す全体的な目標として、子どもたちが地理への熱意を持ち、学習者として能力を身に付けることと明記されている。その基盤となる原理として、より公平な世界における国際理解へのコミットメント、将来の地球における福祉への関心、創造性、希望、楽観主義などの継続的な学習が挙げられている。こうした原理に基づく探究的な学びを通して地理的思考を学ぶことで、子どもたちが将来大人になったときに賢明な判断を下すのに役立つと考えられている。以上から本書は、市民的資質の育成を目的とした初等地理テキストブックと捉えることができる。

第2に、地理学との関連が示され、地理的な探究 (geographical enquiries) が重視されていることである。教師用指導書の冒頭において、教科としての地理の目標を「環境を形作る人文および自然の力を子どもたちが理解することを支援する」と規定している。教科としての地理は、次のような基本的な問いに答えようとする探究主導型の教科として位置付けている。

- ・この場所はどこにあるのか？
- ・この場所はどのようなところか？（その理由は何か？）
- ・どのように、そしてなぜ変化するのか？
- ・この場所は他の場所と比べてどのように違うか？
- ・それぞれの場所はどのように、そしてなぜ接続されているのか？

上記のような問い (questions) を持つことは自分自身の周りの世界で何が起きているのかについて考えることであり、学術分野の地理においても、学校教育の地理においても中心的な位置を占めるものとして捉えられている。

第3に、地理的概念に基づく地理的な視点が重視されていることである。探究的な問いを持つ上で有効となるものが、地理的な視点 (geographical perspectives) であるとされる。これは、地理的概念に基づき、世界を見るための地理ならではの強力な方法を提供することができる。とりわけ、地理学者が様々な状況を記録して解釈する際に役立つと考えられている主要な地理的概念として、場所 (place)、空間 (space)、スケール (scale) が取り上げられている。場所は環境 (environment) に、空間は位置や分布 (location) に注意を向けることを促し、スケールはローカルとグローバルを接続できるようにする視点の変化を与える。また、パターン (patterns) や変化 (change)、活動 (movement) などの二次的な地理的概念も示され、私たちの理解をさらに高める方法を提供するものと述べる。

本テキストブックのこうした特質は、主著者であるScoffham, S. の地理教育研究の成果に基づくものと捉えることができる。Scoffham, Sは、場所、空間、スケールの3概念は地理学の中核をなす概念であり、地理的思考はこれらの概念的枠組みから構成するのが最適であると述べる (Scoffham and Owens, 2017, p.4)。教師は主要な地理的概念を探究の問いに変換させることにより、地理学者自身が採用している思考モードで子どもたちを引き付ける授業を構築することができる」と述べる。また、教師が子どもたち自身の問いの可能性を認識することで、子どもたちは自分の理解に関連した方法で地理に引き込まれ、地理を有意義で魅力的な教科と感ずるようになると指摘する (Scoffham and Owens, 2017, pp.4-5)。

以上から、本テキストブックは地理を市民的資質の育成を目指した探究的な教科として位置付け、問いに基づき地理的思考を生起させる視点として地理的概念が重視されている

と捉えることができる。

III. *Collins Primary Geography*シリーズの地誌的単元における問いと地理的概念の分析

1. 地誌的単元における問い

前章にて明らかにしたテキストブックのねらいや地理的概念の位置付けが、地誌的単元においてどのように紙面に反映されているのだろうか。本章では、場所、空間、スケールといった主要な地理的概念が問いを通してどのように用いられているのかを明らかにする。

*Collins Primary Geography*シリーズのBook3からBook6には、小单元ごとに4種類の問いが配置されている。教師用指導書には、以下のように説明されている。

- a) 探究的な問い (Enquiry question) は、オープンエンドの調査や実践的な活動の機会を提示するものである。各小单元の冒頭に位置付き、中心的な問いとなる。
- b) 議論 (Discussion) の問いは、子どもを主題に引き込み、議論を活発化するように設計された3つの問いにより構成されている。第1の問いは、単純な理解を含み、第2の問いは推論を含む。第3の問いは、主題を子ども自身の経験に関連付けるのに有効な人間主義的地理学の要素を取り入れている。
- c) 地図作業演習 (Mapwork exercise) における問い (指示) は、地図帳や地図作業を通して、どのように授業を展開できるかを示している。
- d) 調査パネル (Investigation panel) における問いは、子どもが理解を深めるのに役立つ実践的な活動を提示している。子どもが現時点での能力に適した方法で知識を広げる機会にもなる。

探究 (Enquiry) と調査 (Investigation) は、初等地理における子どもの重要な活動の一部とされる。問いを立てたり、答えを探したりすることは、子どもたちが鍵となる知識や理解、スキルを伸ばさせる上で有効であり、こうした活動を通して、持続可能性と環境に対する長期的なポジティブな姿勢を促すことができる。また評価に関して、b)、c)、d) は、子どもと教師双方の学習の進捗状況やプロセスを見取る形成的評価の機会にもなる。b) は現時点での子どもの知識と理解、c) は空間認識とスキル、d) は知識の広がりを経験することができる。

本テキストブックは各巻に地誌的単元が位置付く。NC地理の知識「場所」に対応した地域や国が取り上げられており、様々なスケールの地域的特色を理解することが目指されている (阪上ほか、2016)。KS2に対応した3～6巻では、UK、ヨーロッパ、南北アメリカ、アジア・アフリカに関する単元がそれぞれ設定され、小单元には主発問となるa) 探究的な問いが設定されている (表1)。この探究的な問いの追究に向けて、それぞれb)、c)、d) の問いが配置される構成となっている。これらの問いは、単元で取り上げた地域や国に対する地域像の形成を支援するための問いと捉えることができる。

2. 分析方法

そこで、Book3～6の地誌的単元において、どのような地理的概念に基づく問いが各巻に配置されているのかを明らかにする。テキストブックに掲載されているb)、c)、d) の問いをすべて抽出し、それらを場所、空間、スケールのいずれかに分類することで、地域像形成に向けて、巻ごと、すなわち、学年段階に応じてどのような地理的概念が組み込ま

表1 Collins Primary Geographyシリーズの地誌的単元における小単元の探究的な問い

区分	巻	地域	小単元名	主発問（探究的な問い）
連合王国	3	スコットランド	スコットランドの紹介	スコットランドはどのようなところか？（地形、気候、交通、居住、仕事）
			エジンバラ・スコットランドの首都	エジンバラはどのようなところか？
			マル島・スコットランドの島	マル島に住む マルを訪問（ロイさんとクリスティヌさん）
	4	北アイルランド	北アイルランドの紹介	北アイルランドはどのようなところか？（川や地形、気候、居住、仕事、交通）
			北アイルランドでの生活	北アイルランドで暮らすとは？（オニール一家の生活）
			ロンドンデリーへの旅	ロンドンデリーへの旅で何を見ることができるか？
	5	ウェールズ	山地と溪谷	ウェールズはどのようなところか？
			ブレナヴォンの物語	ウェールズはどのように変化しているか？
			ビッグピットへの訪問	炭鉱労働者とはどのような仕事だったのか？
	6	イングランド	イングランドについての学習	イングランドはどのようなところか？
			サンドイッチについて知る	サンドイッチはどのように発展したか？
			サンドウィッチでの生活	新しい開発（交通政策、住宅建設、太陽光エネルギー、科学技術研究センター、バイオマス）生活の質（人々はサンドイッチに住むことについて異なる見解を持つ）
ヨーロッパ	3	フランス	フランスの紹介	フランスはどのようなところか？
			食料生産	フランスの農家はどの作物を育てているのか？
			自動車生産	ルノーの自動車はどこから来るのか？
	4	ドイツ	ドイツを知る	ドイツはどのようなところか？
			ルール：工業地帯	ルールはどのようなところか？ デインスラーケン：ルールの町
			デインスラーケンに住む	デインスラーケンはどのようなところか？ 変化と違い
	5	ギリシャ	ギリシャの紹介	ギリシャはどのようなところか？
			アテネの夏	アテネはどのような夏なのか？
			ギリシャの島	アマルゴス島を訪れると、どのような印象を受けるか？
6	ヨーロッパ	ヨーロッパの紹介	ヨーロッパはどのような地域なのか？	
		EU	どのように国同士が協働しているのか？ EUの政策	
		ヨーロッパを讚える	ヨーロッパの何が特別なのか？	
南北アメリカ	3	南アメリカ	南アメリカの紹介	南アメリカはどのようなところか？
			チリに注目	チリはどのようなところか？
			ガラパゴス諸島	ガラパゴス諸島の何が特別なのか？
	4	北アメリカ	北アメリカの紹介	北アメリカはどのようなところなのか？
			カナダについて調べる	カナダはどのようなところか？
			ロッキー山脈を渡る	ロッキー山脈はどのようなところなのか？
	5	中央アメリカ	カリブ海の紹介	カリブ海はどのようなところか？
			ジャマイカについて調べよう	ジャマイカはどのようなところか？
			ジャマイカの生活	ジャマイカはどのように変化したか？ ジャマイカの日曜日 ジャマイカの今日
			アマゾンを知る	アマゾンとはどのようなところか？ なぜ熱帯雨林は減少しているのか？
6	南アメリカ	熱帯雨林の利用	熱帯雨林に住むのはどのようなことなのか？ なぜ熱帯雨林は重要なのか？	
		アマゾンの保護	チコ・メンデスは何をしようとしたのか？	
		アジアの紹介	アジアはどのようなところか？	
アジア・アフリカ	3	南アジア	インド：アジアの国	インドはどのようなところか？
			バリパドゥ：インドの村	インドの村ではどのように生活しているのか？（Vijayaさんの村）
			湾岸地域	湾岸地域とは何か？
	4	西アジア	アラブ首長国連邦の紹介	アラブ首長国連邦とはどのようなところか？
			アラブ首長国連邦の探究	今日のアラブ首長国連邦
	5	アフリカ	アフリカの紹介	アフリカはどのようなところか？
			ケニア	ケニアについて調べる ケニアの学校との連携 ケニアからの小包
			ケニアの生活	ケニアはどのように変化しているのか？
	6	東南アジア	東南アジア	東南アジアはどのようなところか？
			シンガポールの探究	シンガポールはどのようなところか？
シンガポールの家族			シンガポールではどのような生活をしているのか？ 将来のための計画	

Scoffham and Bridge (2014b, c, d, e) から筆者作成

れているのかを分析する。さらに、わが国の社会科地誌学習との比較や適用可能性を探るために、社会認識形成及び市民的資質育成の視点を踏まえ、それらの問いがそれぞれどのような思考を促し、どのような知識の獲得を目指しているのかを把握する。

分析のフレームワークを表2に示す。問いの種類、問いの性格、思考、獲得される知識は、岩田（2001）の知識論をもとに問いと知識の関係を整理した佐藤・大矢（2022）を参照した。また、場所、空間、スケールに関する問いの例は、イングランド初等地理教育研

表3 Collins Primary Geographyシリーズにおける地理的概念に基づく問いの分類

巻	場所						空間					スケール					合計
	記述	分析	説明	規範	感情	合計	記述	分析	説明	規範	合計	記述	分析	説明	規範	合計	
3	7 (12.1)	18 (31.0)	3 (5.2)	1 (1.7)	4 (6.9)	33 (56.9)	13 (22.4)	6 (10.3)	3 (5.2)	1 (1.7)	23 (39.7)	1 (1.7)	1 (1.7)	0 (0.0)	0 (0.0)	2 (3.4)	58
4	4 (6.1)	20 (30.3)	4 (6.1)	0 (0.0)	3 (4.5)	31 (47.0)	16 (24.2)	8 (12.1)	4 (6.1)	0 (0.0)	28 (42.4)	5 (7.6)	2 (3.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	7 (10.6)	66
5	5 (6.9)	25 (34.7)	2 (2.8)	4 (5.6)	2 (2.8)	38 (52.8)	8 (11.1)	9 (12.5)	5 (6.9)	0 (0.0)	22 (30.6)	8 (11.1)	3 (4.2)	0 (0.0)	1 (1.4)	12 (16.7)	72
6	4 (5.6)	14 (19.7)	8 (11.3)	8 (11.3)	1 (1.4)	35 (49.3)	6 (8.5)	5 (7.0)	6 (8.5)	3 (4.2)	20 (28.2)	3 (4.2)	6 (8.5)	5 (7.0)	2 (2.8)	16 (22.5)	71
合計	20	77	17	13	10	137	43	28	18	4	93	17	12	5	3	37	267

※括弧内：各巻内の割合（％）

（筆者作成）

4においては「どのように」型の問いが多い。一方で、Book5・6では「なぜ」「どうすべき」型の問いが多い。地域的特色に影響を及ぼした地理的事象の形成要因の考察や地理的条件を踏まえた意思決定の場面が増加した。

次に地理的概念ごとに各巻の特徴を述べる。場所は、シリーズ全体において3概念のうち最も多くの問いと関連した概念である。一貫して分析的知識が中心であるが、Book6では説明的知識、規範的知識が増加した。また、社会認識や市民的資質にも属さない「感情に関する問い」がBook3を中心に位置付く。これは「議論」(Discussion)の3番目に設定されることの多い問いであり、学習者自身の感情や主観と学習対象とを関連付けられるように企図されている。場所の意味を重視する人間主義的地理学の影響が示唆される。

空間は、場所に次いで多い概念である。Book3・4では記述的知識が中心である。地図作業を通して、位置や距離、相互関係を把握することを目指す問いが多い。Book5・6では記述的知識が減少し、説明的知識や規範的知識が増加した。「なぜ」疑問をもとに、集落や工場の立地、自然現象の生起要因、空間の変容などを分析する問いが見られた。ただし、Book3・4においても、数は少ないものの、こうした問いを確認することができる。

スケールは、場所と空間に比べて問いの数が少ないが、Book5・6における増加が顕著である。Book3・4では、特定の個人を取り上げて、他者の視点から地域を捉えさせる問いが見られた。Book5・6では、複数の立場を取り上げて多角的に地域を捉える問いが増加した。また、スケール間の関係性（例えば、アフリカ諸国の産業と自分たちの生活とのつながり）や特定のスケールの形成要因や意志決定（例えば、EUの形成、加盟・離脱の判断）などに関する問いが増加した。

以上の分析から、Book3・4では、場所を中心概念にして、事実判断を通じた記述的知識や分析的知識の獲得が目指されている。また、学習者自身の感情や主観も重視されている。また、場所ほどは多くないものの、空間を視点にして、記述的知識や分析的知識の他に、推理を通じた説明的知識の獲得も企図されている。スケールについては、具体的な個人を登場させて、自分とは異なる他者の視点から事実判断を行わせる場面が設定されている。Book5・6は、Book3・4と同様に場所が中心となるが、空間やスケールに基づく推理を通じた説明的知識、価値判断を通じた規範的知識を獲得させる比率が高まる。スケールについては、複数の異なる立場から多角的に地域を捉えさせる問いが多い。本テキストブックは巻ごとに学年段階との関連が示されている。そのため、ここでの分析結果は、初等段階の地誌学習における地理的概念の水準や順次性を示す指標として参照することができよう。

IV. 地誌的単元の内容構成と地域像形成－UK単元を事例に－

1. UK単元の概要

前章ではシリーズ全体を対象として、地理的概念と問いの関係を分析した。それでは単元レベルにおいて、地理的概念に基づきどのような問いを設定して地域像を構成させているのだろうか。本章では、UKを対象とした地誌的単元（3巻：スコットランド、4巻：北アイルランド、5巻：ウェールズ、6巻：イングランド）を事例として、地理的概念に基づく問いと地域像形成の関係について分析し、その特質を明らかにする。分析対象としてUKを取り上げたのは、わが国の小学校社会科で地誌学習と関連する単元が国内（市区町村や都道府県、国土など）を対象としており、カリキュラムや内容構成が比較しやすいと考えたためである。表4と表5は、子ども用テキストブックおよび教師用指導書に基づき、Book3の「スコットランド」、Book6の「イングランド」における内容構成（学習内容、指導上の留意点、問いと地理的概念との関係）を整理したものである。

表4 Collins Primary Geography Book 3のスコットランドを対象とした地誌的単元

単元	小単元	主な学習内容	主な学習活動	場	空	ス
スコットランド	① スコットランドの紹介	スコットランドはどんな国ですか。（地形、気候、交通、居住、仕事）（スコットランド：国スケール）	<p>※この見開き2ページは、スコットランドの一般的な紹介であり、自然地理と人文地理の両方に関する情報が含まれる。あなたの学校がスコットランドにある場合は、このスプレッドを使用して、環境学習カリキュラムの特定の要件の一部を提供するのに役立つことができる。もしあなたの学校がスコットランドの外にある場合、地図、写真、テキストは、この地域についての子供たちの理解を広げるのに役立つ。</p> <p>【討論しましょう】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・スコットランドについて旅行者に伝えたい3つのことは何ですか？ ・スコットランドはあなたが住んでいる場所とどう違うのですか？ ・スコットランドのどこに住みたいと思いますか？ <p>【地図作業】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・地図に示されている島の一覧を作りましょう。 ・地図帳を使用してその他の島も一覧に書き加えましょう。 <p>※この活動は、子供たちにスコットランドの地図をよく見させて、そのユニークな自然地理的な特徴を紹介する。</p> <p>【調査しましょう】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・インターネットを使用して、(a) 観光 (b) スコットランドの石油産業について詳しく調べましょう。 <p>※スコットランドに関するより広範なプロジェクトの一環として、漁業、農業、その他の産業について調べることで、39 ページで提案されている調査を補足することができる。</p>	A B D	A A	
	② エジンバラの成長はどこから始まりましたか？（エジンバラ：都市スケール）	<p>※序文では、エジンバラが現在の場所を占めている理由を簡単に説明している。集落の成長には、歴史的側面と地理的側面の両方が含まれる。これについては、後続のテキストで詳しく説明する。</p> <p>【討論しましょう】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・エジンバラが長い間重要な都市であったことをどのように知ることができますか？ ・エジンバラはあなたが住んでいる場所とどのように違いますか？ ・エジンバラで人々が働く場所を5つ考えましょう。 <p>【地図作業】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・イザベルが仕事に行く途中で通過する主なランドマークのリストを作成しましょう。 <p>※地図上に示されているランドマークは、エジンバラにその特徴を与える事象のいくつかを強調する。フランス中部のル・ピュイは、エジンバラと同様に古い火山の景観に囲まれた別の都市である。</p> <p>【調査しましょう】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・インターネットを使用して、エジンバラで訪問したい3つの場所を見つけましょう。 <p>※子どもは、さまざまな場所を調べながら、同年代の子供、家族グループ、または海外からの訪問者を思い浮かべて場所を選択するかもしれない。</p>	B B B	A A	E	
	③ マル島に住むマル島とクリステイヌ（マル島：町スケール）	<p>※休暇で島に行ったことがあるなど、ロイとクリステイヌに共感できる子どももいる。ただし、クラスの残りの子どもが島とは何かを知っているか確認する必要もある。水に囲まれていることが地図に示されていることは、重要な手がかりとなる。</p> <p>【討論しましょう】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・マル島の景観はどうなっていますか？ ・マルで何の仕事をする必要がありますか？ ・マル島での生活について、あなたが好きなこと、好きではないことは何ですか？ <p>【地図作業】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・スコットランドの3つの島に行く休暇を計画しなさい。ルートを手図に描きましよう。 <p>※シンボル、キー、方位記号を追加し、島の海岸の輪郭を青で描いて、地図を充実させるように促す。</p> <p>【調査しましょう】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・西スコットランドで見たり、したりできるさまざまなことについて調べましょう。 <p>※スコットランドの西海岸は、植物や動物に独特で貴重な生息地を提供する。環境に関するプロジェクトの一環として、この活動を発展させることができる。</p> <p>【まとめ】この単元であなたが学んだことは、</p> <ul style="list-style-type: none"> ・スコットランドを特別なものになっているもの ・スコットランドの首都について ・スコットランドの島について 	A A E	A	A	

※A：記述的知識、B：分析的知識、C：説明的知識、D：規範的知識、E：感情

Scoffham and Bridge (2014b, g) から筆者作成

表5 Collins Primary Geography Book6のイングランドを対象とした地誌的単元

単元	小単元	主な学習内容	主な学習活動	場	空	ス	
イングランド	①	イングランドはどこですか？ (インドスケール)	※このレッスンでは、自然地理と人文地理のバランスをとっている。その目的は、子どもが知識を深めるにつれて、イングランドの概要を簡単に説明することである。 【議論しましょう】 ・イングランドで最も平坦な地域はどこでしょうか。 ・「キーワード」パネルにリストされている各場所について、地図から何がわかりますか。 ・イングランドのどの地域を一番訪れたいですか。 【調査しましょう】 ・イングランドの10枚の写真のコラージュを作成しましょう。このページの各パネル(天気、河川と地形、交通、住居、仕事)に関する写真を2枚ずつ選びます。 ※画像は、建物、海岸線、遺産などさまざまなテーマに焦点を当てている場合がある。 【地図作業】 ・北から南に順番に並べたイングランドの都市のリストを作成しましょう。 ※子どもたちは他の方法で都市を並べ替えるかもしれない。例：アルファベット順またはサイズ順。			B B E B A	
	②	サンドウィッチはどのように発展したか？ (サンドウィッチスケール)	※サンドウィッチは、多くの中世の歴史的特徴を保存している古代の町。かつては重要な港だったが、海につながる川が沈んだため衰退した。17世紀には、低地帯からの難民が大量にサンドウィッチに定住した。18世紀には、オランダの例に従って、イングランドで最初のマーケットガーデンがこの地域に設置された。 【議論しましょう】 ・サンドウィッチにはいつから町がありますか。 ・サンドウィッチはどのように変わりましたか。 ・サンドウィッチの何が特別だと思いますか。 【地図作業】 ・友人や他校の子どものために、自分の住んでいる地域の中で6か所以上の名所を巡る短い散策コースを考案しましょう。 ※ガイド付きの散歩やトレイルは、地域を探索する方法であり、子どもが地図作成やその他の関連する地理的スキルを開発するためのコンテキストを提供する。 【調査しましょう】 ・あなたが住んでいる地域に関して、過去から現在までの主要なイベントや変化を示すタイムラインを考案しましょう。 ※身近な地域に関する情報にアクセスするのが難しい場合、子どもは自分の地域のタイムラインを考案し、さまざまな場所に焦点を当てることができる。			A C B B C	
	③	新しい開発策(交通建設、太陽光エネルギー、科学技術センター、オオマス質の活用)は住むことに異見を持つ	※ヨーロッパ本土に近いサンドウィッチの位置が常にその発展に影響を与えてきた。エナジーパークは、わずか30km先のフランスとつながっている。化学工場の再開発は、幅広い仕事を提供し、町の活性化に貢献した。 【議論しましょう】 ・絵の中の人々は、サンドウィッチに住むことの良さや欠点をどのように語っていますか。 ・あなたはすべての変化が町にとって良いと思いますか。 ・サンドウィッチに住みたいですか。 ※サンドウィッチとその周辺で起きている変化について、人々はさまざまな見方をしている。これらは吹き出しのコメントで調べられる。 【調査しましょう】 ・「サンドウィッチの生活」調査の質問を使用して、人々があなたの地域に住むことについてどう思うかを調べましょう。 ※この活動は、子どもが地域の変化と将来の発展の可能性について考えるよう促す。これは、場所がいつも同じであると考えがちな子どもにとって難しい概念となる。 【まとめ】この単元であなたが学んだことは、 ・イングランドの人文地理学について ・写真、地図、言葉で場所に関する情報を得る方法 ・生活の質を調査する方法			D D C	D D

※A：記述的知識、B：分析的な地意識、C：説明的知識、D：規範的知識、E：感情

Scoffham and Bridge (2014e, j) から筆者作成

2. 単元構成の特質

各単元は、各巻3つの小単元から構成されている。阪上ほか(2016)も指摘するように、小単元1または2は、地域全体の地域像の把握を試みる段階である。例えばBook3のスコットランドでは、単元冒頭に「スコットランドはどのようなところですか？」という問いが位置付く。テキストブックに掲載されている地形、気候、交通、居住、産業といった視点に関連した説明文や景観写真、地図を活用して、子どもなりにスコットランドの地域像を考える学習活動が設定されている。こうした視点は各巻ほぼ共通しており、静態地誌的な地域像の把握が目指されている。また、Key wordパネルには、当該地域の主要な地名が5～7個ほど取り上げられるなど、基礎的な地域像の形成にも配慮されている。小単元2と3、または3では、小単元1で取り上げた地域内の小地域を取り上げて、テーマを絞って地域的特色を考察するサンプル・スタディが設定されている。単元全体で見た場合、3つの小単元ではスケールの異なる地域が扱われている。マクロ・スケールからミクロ・スケールへと視点を変化させることで単元全体を通してスケール概念の獲得が可能な構成となっている。

3. 地誌的単元における地域像形成の学習段階

それでは地誌的単元の小単元レベルの内容構成において、巻ごとに地理的概念の違いや順次性はあるのだろうか。分析の結果、次の3点を指摘することができる。

第1に、単元前半の地域像を把握する段階において、重視される地理的概念に違いがある点である。Book3・4においては、場所概念を中心として、地図や景観写真、イラスト、地形や気候、交通、住居、産業等に関する説明文などの各種資料に基づいて、学習者自身が住んでいる地域と比較しながら、人文地理および自然地理から捉えた場所の特徴を考える学習が設定されている。Book5・6においては、Book3・4と同様の資料に加えて、地勢図や人口分布図などの主題図を活用して、海岸に都市が多く立地する理由や、平地に人口が多く分布する理由を考えさせる問いが設定されている。自然条件と社会条件の相互関係を空間的に把握する学習が組み込まれている。

第2に、場所を視点にした場合、地域像の捉え方が固定的から変動的なものへと変化する点である。Book5・6では、地域的特色に大きく関連する小地域の変容がなぜ、どのように生じたのか、またその結果、人々にどのような影響を与えたのかを分析させる問いが位置付く。例えば、Book5の「ウェールズ」では、小単元1でウェールズの地域的特色を炭鉱から捉えさせ、小単元2で時代の変化によってどのように変化してきたのかを分析させている。小単元3では、地域に残る記念碑や遺産の意味を考察し、地域的特色が時代によって異なっていること、独特のアイデンティティが地域の変容と共に形成されてきたことを考察させている。

第3に、スケールを視点にした場合、地域像を捉える視点が単一的な視点から多角的な視点へと移行する点である。Book3では、「スコットランドのどこに住みたいと思いますか?」「マル島での生活について、あなたが好きなこと、好きではないことは何ですか?」とあるように、学習者自身の感情や主観による地域の捉えを表出する問いが設定されている。本稿ではこうした問いを場所概念に関するものとして検討してきたが、学習者個人を単位とした一つのスケールと捉えることもできる。巻が上がると、学習者のスケールに加えて、学習者と対象地域に住む特定の個人（例えば、北アイルランドに住むキャッシーとマイケル）の生活との共通点と相違点を考察する問い（Book4）や、様々な職業や立場の人からみたサンドウィッチに住むことのメリットやデメリットを考察する問い（Book6）が設定されている。場所による違いや地域的特色の考察に際して、学習者自身のスケールを出発点とし、徐々に、他者のスケールや複数の立場のスケールを段階ごとに組み込むことによって、多角的に地域像を考察できるような構成となっている。

以上のUK単元の分析から、*Collins Primary Geography*シリーズは各巻の地誌的単元を通して、地域像を探究する視点を段階的、発展的に学習するテキストブックと捉えることができる。分析の結果は表6のように整理できる。Book3・4とBook5・6で区切り、大まかに地理的概念の段階性を捉えた。各段階において初出のものを示している。これを学年段階に読みかえることで、小学校社会科地誌学習カリキュラムを編成する際の指標として参照できよう。

V. おわりに

イングランドの初等地理テキストブックの一つである*Collins Primary Geography*シリーズを手がかりに初等地誌学習における発達段階・学年段階に応じた地理的概念の扱いやカリキュラム編成の論理について検討した。本研究の成果として以下の3点が挙げられる。

第1に、*Collins Primary Geography*シリーズにおける場所、空間、スケールといった主

表6 イングランド初等地理テキストブックの地誌的単元における地理的概念の段階性

巻	場所	空間	スケール
3 4	固定的, 感情・主観 静態的, 地人相関	位置や分布, 距離 相互関係の把握	学習者, 単一的, 他者 地図学的スケール
	↓	↓	↓
5 6	変動的 動態的 シンボル, 場所の意味 地域アイデンティティ	説明的 (概念的) 知識 立地, 気候 空間変容の法則性	複数の立場, 多角的, 正負の 影響, 地理的スケール, スケール間の関係性・階層性

(筆者作成)

要な地理的概念の位置付けを教師用指導書に表れたテキストブック執筆者の地理教育観を踏まえて明らかにしたことである。第2に、Collins Primary Geographyシリーズの地誌的単元に記載された問いを分析フレームワークに基づいて分類し、シリーズ全体を通した地理的概念の学習段階（内容や順次性）を明らかにしたことである。第3に、UK構成地域を対象とした単元を事例として、地域像形成と地理的概念との関連およびカリキュラム構成の論理を問いや学習活動、紙面構成により明らかにしたことである。

研究の課題としては、本研究で抽出したカリキュラム構成論を参照してわが国の初等地理カリキュラムの改善を検討し、学年ごとの地誌学習の授業プランを作成することである。

【付記】

本論文は、筆者が2025年3月に兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科へ提出した学位論文『地域像を再構成する小学校社会科地誌学習に関する研究』の第4章に基づいて構成されたものである。

【注】

(1) 近年では、日本地理教育学会・小中高一貫地理教育カリキュラム研究グループ（2024）や日本地理学会地理教育公開講座委員会（2024）が挙げられる。

(2) 経歴については以下のサイトを参照した。

<https://uk.linkedin.com/in/stephen-scoffham-32a8313b>（2025年1月10日）

【文献】

荒井正剛（2005）：中学校社会科地理的分野における外国地誌学習のあり方—イギリスの地理教育を参考にして—。新地理、53(3)、pp.1-19.

Catling, S. and Lee, J. (2017) : English Geography Textbook Authors' Perspectives on Developing Pupils' Geographical Knowledge and Thinking. In C. Brooks, G. Butt and M. Fargher (Eds.), *The power of geographical thinking*. Dordrecht: Springer. pp.211-231.

岩田一彦（2001）『社会科固有の授業理論・30の提言—総合的学習との関連を明確にするための視点—』明治図書, pp.40-51.

草原和博（2001）：地誌教授による態度形成の論理—P. E. ジェームスの地理教育論を手がかりにして。新地理、48(4)、pp.1-17.

Lee, J. and Catling, S. (2017) : What do geography textbook authors in England consider when they design content and select case studies? *International Research in Geographical and Environmental Education*, 26(4)、pp.342-356.

- 日本地理学会地理教育公開講座委員会（2024）：時期改訂に向けての小中高地誌学習の新たな方向性. 日本地理学会発表要旨集、105、pp.2-9.
- 日本地理教育学会・小中高一貫地理教育カリキュラム研究グループ（2024）：『2023年度活動報告書』 27p.
https://www.geoedu.jp/ken_ikkankari20240410.pdf（2024年4月29日）
- 大矢幸久（2023）：地域像を再構成する社会科地誌学習の構成原理. E-journal GEO、18(1)、pp.92-109.
- 大矢幸久（2024）：地理的概念を用いて地域像を再構成する身近な地域の学習—小学校第3学年「学校があるまちは、どんなまち？」を事例に一. 新地理、72(2)、pp.33-56.
- Oya, Y. (2024) : A Constitutive Principle of Regional Geographical Learning that Reconstructs of Stereotypical Regional Representation in Elementary School Social Studies. *The Journal of Social Studies Education in Asia*, 13, pp.151-168
- 阪上弘彬・村田 翔・由井義通・杉谷真理子・佟 亜斎娜・中村勇介・橋本訓典・今井貴秀・氏原 秀・兒玉泰輔・茂松郁弥・竹下紘平・陶 子・潘 意涵・山本 稜・横川知司・吉川友則・劉 思純（2016）：小学校における地理的内容の展開とその特徴—イギリス初等地理テキストブック *Collins Primary Geography* の分析から—. 広島大学大学院教育学研究科紀要. 第二部, 文化教育開発関連領域、65、pp.45-52.
- 佐藤克士・大矢幸久（2020）：小学校社会科産業学習における工業単元の授業改善—イングランド地理テキストブック“*NEW KEY GEOGRAPHY Connections (KS3)*”を参考にして—. 新地理、68(3)、pp.27-48.
- 佐藤克士・大矢幸久（2022）：わが国の中学校段階におけるオリンピック・パラリンピック教育の分析—「オリンピック・パラリンピック学習読本」を事例にして—. 玉川大学教師教育リサーチセンター年報、11、pp.137-156.
- Scoffham, S. and Bridge, C. (2014a): *Primary Geography: World around us Pupil Book1 and 2*. Glasgow: HarperCollins Publishers.
- Scoffham, S. and Bridge, C. (2014b): *Primary Geography: Investigation Pupil Book3*. Glasgow: HarperCollins Publishers.
- Scoffham, S. and Bridge, C. (2014c): *Primary Geography: Movement Pupil Book4*. Glasgow: HarperCollins Publishers.
- Scoffham, S. and Bridge, C. (2014d): *Primary Geography: Change Pupil Book5*. Glasgow: HarperCollins Publishers.
- Scoffham, S. and Bridge, C. (2014e): *Primary Geography: Issues Pupil Book6*. Glasgow: HarperCollins Publishers.
- Scoffham, S. and Bridge, C. (2014f): *Primary Geography: World around us Teacher's Book1 and 2*. Glasgow: HarperCollins Publishers.
- Scoffham, S. and Bridge, C. (2014g): *Primary Geography: Investigation Teacher's Book3*. Glasgow: HarperCollins Publishers.
- Scoffham, S. and Bridge, C. (2014h): *Primary Geography: Movement Teacher's Book4*. Glasgow: HarperCollins Publishers.
- Scoffham, S. and Bridge, C. (2014i): *Primary Geography: Change Teacher's Book5*. Glasgow: HarperCollins Publishers.
- Scoffham, S. and Bridge, C. (2014j): *Primary Geography: Issues Teacher's Book6*. Glasgow: HarperCollins Publishers.

Scoffham, S. and Owens, P. (2017) : *Teaching Primary Geography*. Bloomsbury.

志村 喬 (2014) : 国際地理学連合 (IGU) の地理教育委員会 (CGE) にみる地理教育研究潮流と日本. 人文地理、**66**、pp.30-50.

由井義通・阪上弘彬・横川知司・潘 意涵・陶 子・原田 歩・劉 暁一・沈 彧馨・清水優生・近沢菜々子・中村光希・王 莹・木村海斗・首藤慧真・村上正龍・服部美紀 (2023) : イギリス初等地理教科書における地誌単元の内容構成—“*Oxford International Primary Geography*” の分析—. 学校教育実践学研究、**29**、pp.147-154.

Speech Act of Disagreement

意見の相違に関する言語行為

KOYAMA Eiji

小山 英二*

Introduction

In a modern global society where a growing number of people have been increasingly directing their attention to English an international language (EIL), language teaching and learning, especially in the field of English as a second language (ESL) and English as a foreign language (EFL), seem to be essential for all of the people concerned to get to understand more about how the English language works on a communication basis. Pragmatics, dealing with aspects of language beyond the sentence and grammar, can be one of the most important language fields of study that help us recognize the relationship between what we say and how other people interpret what we say in spoken discourse. More specifically, Paltridge (2012) defines the term pragmatics by describing that “It is the study of meaning in relation to the context in which a person is speaking or writing. This includes social, situational, and textual context.” He follows to state that the relationship between language and context is a key issue in the area of pragmatics, and that the context of situation of what someone says is crucial to understanding and interpreting the meaning of what is being said. His definition of pragmatics explicitly suggests that both language and context are indispensable factors with each other in grasping exactly what somebody tries to say on a particular situation.

On the other hand, Flowerdew (2012) develops the basic notion of pragmatics into a more practical level of language use and language form called ‘speech acts.’ He then explains that ‘speech acts’ deal with the functional, communicative values of utterances with language used to perform actions – such as greeting, inviting, requesting, warning, and so on. Moreover, he insists that ‘speech acts’ are important for all of us for two reasons; they can be seen as a basic unit in discourse analysis, just as sentences or clauses are the basic unit in grammar, and the use of speech acts or its function can be used as an organizational principle for language teaching. Some previous research on speech acts also encourages us to know more about how they have been subcategorized depending on the meaning, speakers’ intentions, and the effects of the utterance. To date back to the further past, Austin (1962) argues that there are three kinds of speech acts that occur with everything we say: the locutionary act, the illocutionary act, and the perlocutionary act. In seven years later, Searle (1969), based on the Austin’s study, insists that the illocutionary act is crucial for us to understand the intended situations since it refers to the speaker’s intension in uttering the words. He also divides the speech acts into five main types from the language functions’

* 学習院大学教職課程兼任講師、学習院中等科教諭

perspectives: informative speech acts (e.g. advising, classifying), directive speech acts (e.g. asking, inviting), expressive speech acts (apologizing, denying), commissive speech acts (promising, threatening), and declaratives. Generally speaking, it seems that speech acts cover any types of speakers' utterances. At the same time, speech acts remind us of the fact that they have a close relationship with speakers' language use and its context in a specific spoken discourse.

The definition of speech acts and disagreement

Among the five different types of speech acts that Searle has classified, expressive speech acts appear to be one of the most problematic acts for most of the EFL learners to handle in a daily communicative basis. According to Searle's study, expressive speech acts refer to the specific speech acts where the speakers or writers express their feelings or attitudes in specific contexts, such as agreeing, conceding, welcoming, complaining, and disapproving. From my own teaching experience at the secondary school in Japan, the speech act of disagreement, which is a subcategory of expressive speech acts, is regarded as one of the most significant speech acts for my EFL Japanese students to understand how to disagree politely with native English speakers. In fact, Japan, for example, is situated in the expanding circle country where English does not have an official language. This means that they have little chances to communicate with native English speakers outside the classroom and results in expressing no disagreements when needed. In order for them to deal with this type of problem, Limberg (2015) contends that pragmalinguistic and sociopragmatic competence are both needed. The former refers to understanding illocutionary force and perceptions of politeness of specific target language utterances. The latter can be achieved by discussing differences between cultural norms and exposing typical situations where non-native speakers breach a social norm. It seems that it is highly related to the cross-cultural communication strategy and skill. In this respect, EFL teachers have to help their students to raise the pragmatic awareness of language utterances.

Thomas (2014), on the other hand, suggests that there are politeness principles (PP) to see if people do respond consciously to considerations of politeness, and that they will often explicitly 'mark' the fact that they do not intend to observe politeness norms. Based on the PP, she introduces the agreement maxim which runs as follows; 'Minimize the expression of disagreement between self and the other; maximize the expression of agreement between self and other.' Furthermore, she points out that although people are often much more direct in expressing their agreement than disagreement, they also tend to begin a counter-argument by saying: *Yes, but...* It seems to imply that the speech act of disagreement co-occurs with some agreement expressions, to a certain extent, in a direct or indirect way depending on an individual particular context. Therefore, the speech act of disagreement can be possibly defined in terms of the relationship between the linguistic form and the context of utterance or between the speaker and the hearer. In addition, little research related to speech acts of disagreements has been conducted so far in the fields of Applied Linguistics. This is just a starting point for this study to figure out what the speech acts of disagreement are all about and to what extent EFL teachers in Japan would be able to apply this speech act into their classroom with so limited time of English class lessons.

Data collection and an analysis of the speech act of disagreement

In order to analyze what the speech act of disagreement means, some data from different excerpts with a disagreement are collected for this research. Out of the seven excerpts, one excerpt is based on the discussion among four speakers, which is extracted from an English Course textbook approved by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. The other three excerpts are based on the interaction between the two speakers, which is selected from an internationally acclaimed English textbook published by Oxford University Press. The rest of the three, finally, are based on the interview with two speakers and the group discussions with three speakers involved. Each excerpt shows some specific information on where it is extracted from as a data source, who the speakers are, and what the event is all about. In addition, bold-faced expressions indicate the speech act of disagreement. This study will first examine each excerpt individually and then discuss some differences and similarities of the types of excerpts.

{Excerpt 1} Topic: Choice of Food – Agree or Disagree –

Extracted from a reading passage on p.99 *NEW HORIZON English Course 3* published in 2021 by Tokyo Shoseki Co. Ltd., Tokyo

<i>Asami</i>	I think it's better to buy domestic vegetables because of food miles. We need to protect the environment.
<i>Meg</i>	I see your point, but we need to save money, too. Imported vegetables are often cheaper.
<i>Kaito</i>	I agree with Meg. Besides, we can enjoy a wider variety of vegetables.
<i>Josh</i>	I'm not sure about that. The variety of domestic vegetables is growing.

All of these utterances involving four students in a group discussion start with the first person pronoun "I." It seems that this formulaic sentence pattern would be reasonable for English language teachers to present their students in their classrooms as a starting point of what an English debate encourages the learners to express themselves with an agreement or disagreement that includes some plausible reasons within a single sentence. In an informal interaction between the two speakers or among the three speakers involved outside the classroom, however, a more colloquial English is often spoken by native speakers of English on a daily basis. In terms of the spoken style of English, some fillers and hedges, such as "Well," "Yeah," "Let's see," "That may be true, but..." and "You may be right, but..." are frequently used as a first word of the utterances. It seems to be unnatural that people who speak English always use the first person singular pronoun "I" at the beginning of the sentence to make his or her own statement. On a face-to-face discussion or debate, though, it is more natural that every speaker usually takes care of what a speech partner would react to what he or she says and, in turn, the other partner is paying attention to what the speaker is trying to say. In this respect, a speech partner-centered point of view is a focal point for our language teachers to put an emphasis on the discussion community.

{Excerpt 2} Topic: Three Conversations about Environmental Topics ①

Extracted from a listening transcript of *Communicate with Confidence* on p.29 *Speak Now 4* published in 2021 by Oxford University Press

A	<u>Aren't you going to recycle that bottle?</u>
B	I usually recycle, but it's just one bottle. There's no recycling bin around here. And I don't want to carry an empty bottle around all day, so I'm just going to throw it away.
A	<u>But isn't it important to recycle all the plastic we use?</u>
B	I see what you mean, but I don't think one bottle makes a difference.
A	If everyone in the world threw away one bottle a week, we would add twenty-eight million plastic bottles to landfills every month.
B	Wow, that's a lot of plastic. OK, I'll recycle this.

Note: a wavy line indicates that there is a key sentence to be focused mainly on the speech acts of disagreement.

Excerpt 2 shows that the two negative question sentences spoken by Speaker A elicit the speech act of disagreement from Speaker B. On the environmental topic basis, Speaker A expects Speaker B to make a statement of either an agreement or disagreement by asking those negative questions. In this interaction, the negative questions also require Speaker B to make his own stance on the matter with more than a yes or a no answer. From the Speaker B's point of view, on the other hand, politeness principles (PP) suggested by Thomas apply to his utterance (I see what you mean, but I don't think one bottle makes a difference.) First, Speaker B agrees with what Speaker A is trying to say in the first clause (I see what you mean,). He, then, expresses his own opinion with a disagreement in the following clause (but I don't think one bottle makes a difference.). It would be reasonable to say, based on the Thomas' theory, that Speaker B tries to maximize the expression of agreement between self and other and then minimize the expression of disagreement between self and the other. In other words, at first, Speaker B shows respect for Speaker A's suggestion with an agreement and then takes an explicit negative stance on the plastic bottle-related topic with a disagreement.

{Excerpt 3} Topic: Three Conversations about Environmental Topics ②

Extracted from a listening transcript of *Communicate with Confidence* on p.29 *Speak Now 4* published in 2021 by Oxford University Press

A	Are you ready to go shopping?
B	Yes, I am. Let's go. I can't wait to get some new clothes.
A	Did you bring your reusable bags?
B	I don't use those for clothes shopping. I only use them for groceries.
A	<u>But don't you think we should reduce waste any way we can?</u>
B	You have a point, but I don't go shopping very often. And I like the bags that I get at the department stores.
A	Do you reuse those bags?
B	Sometimes. I use them to carry gifts people's houses and things like that.
A	<u>Couldn't you just carry things like that in your backpack?</u>
B	I guess I could, but I don't feel like carrying reusable bags today. Come on, let's just go.

Note: a wavy line indicates that there is a key sentence to be focused mainly on the speech acts of disagreement.

Excerpt 3 above illustrates that each negative question spoken by Speaker A draws Speaker B out with either his stance of agreeing or disagreeing on the reusable bags in a more straightforward manner, compared to the ones in Excerpt 2. It seems that the repeated use of negative questions (But don't you think...? / Couldn't you just carry...?) within the same speech community elicits a strong sense of agreement from the speech partner on the given topic. Word choices in Excerpt 3 are also a focal point of the speech act of disagreement. The contraction forms of "do not," and "could not" gives a listening audience a more explicit impression of agreement than the ones of "are not" and "is not" seen in Excerpt 2. The word choices themselves have an impact on how and what kind of words the speech partner has to say with the relevant speech acts (You have a point, but.../ I guess I could, but,...). It suggests to EFL teachers that a wider range of vocabulary along with a pragmatic competence are required for learners of English to master in a speech community outside the classrooms.

{Excerpt 4} Topic: Three Conversations about Environmental Topics ③

Extracted from a listening transcript of Communicate with Confidence on p.29 *Speak Now 4* published in 2021 by Oxford University Press

A	How are we getting to the movies?
B	I can drive my car. I don't mind.
A	<u>Why don't we take the subway? We can get it a block away from my apartment and it will drop us off right in front of the theater.</u>
B	Yeah, but I don't feel like taking the subway. Let's just take my car. It's easier.
A	Taking public transportation reduces carbon emissions, though. <u>Don't you think we should do what we can do cut down on greenhouse gases?</u>
B	You have a point, but the subway takes longer.
A	That may be true, but on the other hand, there's probably going to be a lot of traffic at this time of day.
B	I guess that's true, but I'm still not convinced that public transportation is a better way to go.

Note: a wavy line indicates that there is a key sentence to be focused mainly on the speech acts of disagreement.

Excerpt 4 describes that just one negative question by Speaker A develops the interaction with Speaker B into expressing their own disagreements by taking turns (You have a point, but.../ That may be true, but on the other hand.../ I guess that's true, but...). From the point of view of the scene where the interaction is taking place, a controversial topic (the relationship between greenhouse gases and transportation) leads them to state their own ideas that imply both an implicit agreement and an explicit disagreement with the other within a single sentence. One of the most striking lexical features is that the discourse marker "but" in the middle of the utterances plays a key role in eliciting an attention from the hearer or audience under the persuasive speaking style. Another feature to point out is that word choices such as "You have a point," "That may be...," and "I guess..." are all spoken expressions that can soften the disagreement with the other, to some extent, in a face-to-face situation. It seems to be plausible to say that the word choices are quite related to politeness principles (PP) advocated by Thomas.

{Excerpt 5} Topic: How Netflix changed entertainment — and where it's headed

https://www.ted.com/talks/reed_hastings_how_netflix_changed_entertainment_and_where_it_s_headed

CA= Chris Anderson (MC), RH= Reed Hastings (Guest speaker)

[note: // means that a cut-in or an interruption occurs.]

CA	It's hilarious. I would never have even thought of that. But aren't there risks with this, if this go-only-with-revealed-values approach is taken too far?
RH	Well, we get a lot of joy from making people happy, Sometimes you just want to relax and watch a show like "Nailed It!" And it's fun, and it's not stressful. Other times, people want to watch very intensive film. "Mudbound" was Oscar-nominated, it's a great, very intensive film. And you know, we've had over 20 million hours of viewing on "Mudbound," which is dramatically bigger than it would have been in the theaters or any other distribution. And so, we have some candy, too, but we have lots of broccoli. <u>And you know, if you have the good mix, you get to a healthy diet.</u>
CA	// But -- yes, indeed. But isn't it the case that algorithms tend to point you away from the broccoli and towards the candy, if you're not careful? We just had a talk about how, on YouTube, somehow algorithms tend to, just by actually being smarter, tend to drive people towards more radical or specific content. It'd be easy to imagine that Netflix algorithms, just going on revealed values, would gradually -
RH	Right, get too base --

Note: a wavy line indicates that there is a key sentence to be focused mainly on the speech acts of disagreement.

In Excerpt 5, CA responds to RH's speech by saying "But -- yes, indeed. But isn't it the case ..., if ...?" This is a clear contrast to "I don't agree with you, but..." Although the use of an adverbial word 'indeed' with 'yes' is used to emphasize the meaning of the agreement, the repetition of the contrastive word 'but' indicates that disagreement is taking place to some extent. A negative question with an if-clause is used to soften the disagreement with the speaker. A pause between "But" and "yes" also suggests that CA tries to mitigate his explicit disagreement on the speaker's opinion. Moreover, a cut-in with "But - - yes, indeed" spoken by CA in the middle of RH's talk can be one of the discourse markers that show a speech act of disagreement in terms of the verbal usage and the timing on a face-to-face conversation. On the other hand, the use of an if-clause with fillers (And you know,) spoken by RH is regarded as his own rationale for what he has done so far. The if-clause can be a key factor in avoiding the direct disagreement between the two speakers on a film-related topic basis.

{Excerpt 6} Topic: Should He Charge His GF Rent?

<https://www.youtube.com/watch?v=VJthyJlv7xE>

Girl1=G1, Girl 2=G2, Girl 3=G3

[note: // means that a cut-in or an interruption occurs.]

G1	A Reddit reader recently posted this question, asking other users for advice. He said, I am buying a house and my girlfriend is moving in with me. Should I charge her rent? One user said, quote, if you are moving her into a house you are buying, she should at least pay for utilities. Okay, however, another woman disagreed saying quote, I would never charge my husband or boyfriend rent. I think it's just common sense if you wanna have a stress free relationship. So ladies, do you think his boo should help pay the bills?
G2	//Yes.
G3	// You guys are shouting yes and I agree with you, but I think it depends and I'm gonna explain. I think it depends, if he purchase the home as an investment, which a lot of people do. They purchase homes as an investment and they actually have people rent rooms out, so it helps them pay for the cost of the house.
G2	Right.
G3	// If that's what he was intending on doing and now, he is renting her one of the rooms in the house, does that make sense?

Note: a wavy line indicates that there is a key sentence to be focused mainly on the speech acts of disagreement.

In Excerpt 6, one group discussion with regard to renting is taking place. G3 agrees with G1's Yes-No Question by saying "I agree with you." However, the following clause implied that G3 disagrees with that question by stating "but I think it depends ...". This suggests that G3's opinion can be changeable from the agreement to the disagreement depending on some situations if some new specific conditions are provided. It seems that either the agreement or the disagreement literally depends according to the situation. Prefatory remarks (You guys are shouting yes and...) and a repetition of the particular words (I think it depends), followed by the very next sentence, have provided us with an impression of minimizing the disagreement between the two speakers, to some extent. This type of interaction may have a good chance for audience to listen carefully to which side G3 will be on. Another feature to point out is that a cut-in or an interruption of utterances between G2 and G3 occurs. An informal expression (gonna) for "going to" is also used to explain why G3 thinks it depends. These non-linguistic and informal language features are some good indicators of speech acts of disagreement.

{Excerpt 7} Topic: Agree to Disagree: Is Breastfeeding In Public Okay?

<https://www.youtube.com/watch?v=qKLnJIZ0Adg&t=159s>

a woman=A, a man=B, another man=C

[note: // means that a cut-in or an interruption occurs.]

A	But it's as easy as using a nursing cover or a sling. You just minimize it.
B	// Yeah, for me it's- I'm still not being offended by her like showing her boobs and feeding her child on the train.
A	// We're OK with that!
B	I'm just saying there's a more modest way for her need personally
C	// Sure if ...Okay I have a problem with the word modest. If you don't feel comfortable with putting your boob out your breast out to feed your child, Because you're not that kind of person, then fine, But if she's going to have her tip out like in that photo and everyone is all riled up by all means go ahead
B	<u>// That is my point! That is my point! // No for me it's just like I'm not saying that that's wrong. I just said I don't agree with the way she was doing it You get what I mean? I personally wouldn't do something like that and not saying that it's wrong as well that she could've done it in a better way</u>
C	Why are we feeling ashamed of her on her behalf? Or why are we telling her to cover...

Note: a wavy line indicates that there is a key sentence to be focused mainly on the speech acts of disagreement.

In Excerpt 7, one group discussion about breastfeeding in public is taking place. There are not any Yes-No questions in this excerpt. However, this group discussion seems to develop into a debate over breastfeeding. Speaker B directly expresses his disagreement with the way a woman was doing breastfeeding. Two types of utterances “I just said I don’t agree with ...” and “I personally wouldn’t do something like that ...” indicate that he tries to show his stance on breastfeeding by opposing to her way of doing it. Additionally, he makes a suggestion about what else she could have done by stating “...she could’ve done it in a better way.” From another perspective on the speech act, the repetitions of “That is my point!”, “just”, “...not saying that ... wrong.” and a cut-in of utterances may prompt the audience to predict what Speaker B is going to say the next to make her own statement. All of these lexical and grammatical features are closely related to cohesion in that each sentence or utterance is connected in meaning. It is also worth pointing out that a socially controversial topic-based debate over whether something is much better in a way someone does than the other would be able to elicit some disagreements among three speakers and more.

Findings of the speech act of disagreement

Throughout the seven excerpts, there are some similarities to be discussed in the speech act of disagreement. One of the most salient similarities is that some direct ways of disagreement such as “I disagree with you ...” and “I don’t agree with you...” infrequently occurs in the interaction between the two speakers or among three speakers and more on the spoken style. More indirect ways of disagreement are frequently used to soften the meaning of the disagreement so that a social solidarity within the speech community can be maintained. Some particular phrases, such as “I see what you mean, but ...” / “You have a point, but ...” / “That may be true, but...” / “I guess that’s true, but ...” are often used for the speakers to avoid their direct ways of disagreeing, depending on the spoken contexts where each speaker and hearer is required to be involved with a certain type of

discussion topic. In addition, an adversative conjunction “but” in the middle of the utterances plays an essential role in expressing the speaker’s intension of disagreement. The conjunction, therefore, is a key signal that directs hearers or audience’s attention towards what the speech partner is going to say in a conclusive way of speaking.

On the other hand, there are some striking differences among the seven excerpts. First, cut-ins or interruptions of the utterances are taking place more often in the debate-based interaction with more than two speakers involved. To take a few examples of the features, a live interview on TED talks or girls’ talks on YouTube movies has either cut-ins or interruptions in common. This suggests that the more people are participating in the interaction, the more likely a cut-in or an interruption is happening to quickly express the speaker’s intensions with a disagreement. Second, adverbial words and phrases, such as “indeed,” “just,” “personally,” and “You guys are shouting yes” together with word choices of modal verbs and verbs “wouldn’t,” “depend and I’m gonna explain” are all much more colloquial expressions than ones used in Excerpts 1-4 from English course textbooks (*NEW HORIZON and Speak Now 4*). Third, repetitions of the particular words like “I think it depends,” and “I’m not saying that it’s wrong” are some of the most outstanding lexical features that can imply the meaning of the disagreement on the given speech contexts. Fourth, more specific explanations with lengthy reasons why the speaker disagrees with the other are uttered from the excerpt 5 through 7 compared to the first four excerpts. These differences can be attributed to the fact that a formal interview or discussion-based interaction requires the participants to follow the turn-taking style. More informal debate-based interactions, however, encourage a speaker to make his assertive statement by using several speaking strategies, such as cut-ins, the uses of adverbial words, and more plausible reasons with some concrete ideas.

Making a comparison between the description in published ELT course materials and the one in on-line movies

As far as the speech act of disagreement is concerned, few global ELT course textbooks, except for *Speak Now* published by OUP, have been dealing with the disagreement. Instead, many of the ELT materials focus mainly on reaching agreement with hedging. Pearson EAP textbooks, for example, cover the agreement as one of the most significant academic language speaking skills to help EFL students develop their critical thinking in a group discussion. This seems to suggest that the speech act of agreement should be first taught in a classroom setting so that EFL teachers can encourage their students to raise the pragmatic awareness of agreements. It is just a starting point that engages EFL learners in the speech act of agreement. As the next follow-up step, any topics that lead them to the disagreement should be provided for them to find out the distinction between agreements and disagreements.

There are also some important points to make some published ELT textbooks much better in terms of lexical and grammatical features. Fillers, modal verbs, repetition of the particular words, silence (pause), and interruptions of the utterances are more frequently used in an authentic spoken discourse in on-line movies than in the written ELT textbooks. It is reasonable to recognize that the disagreements are more likely to happen simultaneously or unexpectedly in an authentic discussion-based interaction or the face-to-face group debate. This is a pragmatic gap to fill in, to some extent. An informal interview or discussion interaction on TED Talks, for example, would be a better learning resource as a supplementary teaching material to attract EFL learners’ attention to what the

speech act of disagreement mean. The use of hedges with disagreement utterances would be also helpful for the learners to realize the difference between the direct speech act of disagreement and the indirect one (e.g. I disagree with you. / I agree with you, but I think it depends and I'm gonna explain.)

Providing sample activities to improve EFL learners' speech act of disagreement

Van Ek (1976) suggests that learners of any language need to be able to perform speech acts if they wish to be fluent in the language. From the pragmatic teaching perspective, Limberg (2015) argues that EFL teachers have to complement and enrich the material in terms of input examples and tasks since textbooks are often not rich and authentic enough in terms of pragmatic features. On the other hand, Eslami-Rasekh (2005) insists that awareness-raising activities are useful for exposing students to the pragmatic aspects of language, and that they provide them with analytic tools to further their pragmatic development as the need arises. What these researchers suggest is that EFL teachers are responsible for creating the context of situation where an authentic spoken communication is taking place in order to raise the socio-pragmatic awareness of language learners. Based on both the finding of the speech act of disagreement and the analysis of the comparison between two types of interaction, therefore, it would be more desirable for the language teachers to provide some new sample activities to enhance the students' pragmatic skills in an EFL classroom setting. Some vocabulary check-lists (e.g. agree, disagree, depend, might be better, wouldn't be, personally, well, and you know) as a part of the pre-listening activities, a dictation quiz based on the authentic spoken video interview and discussion talk, fill-in-the-blanks conversation exercises, pair-work activities and role-playing games, and debate on the issue of global warming would all engage EFL learners in a meaningful and authentic language use so that they can develop a communicative pragmatic competence. These kinds of activities would be a driving force that enables Japanese EFL students to understand how to disagree politely with native English speakers. With so limited time of classroom lessons where Japanese EFL students have little chance to speak English outside the classroom, another different type of pair-work involving a native English speaker and a non-native speaker will be able to help raise EFL learners' socio-pragmatic awareness within a speech community and realize what the speech act of disagreement means to them. The more scenes and speaking interactions as one of the learning resources the EFL teachers provide their students, the better communicators they can train even on a classroom basis.

In conclusion, pragmatic skills and knowledge of the speech act of disagreement are some of the most important language skills that EFL learners need to master in order to be successful language learners in the future. At the same time, a wider variety of learning resources about the spoken discourse would be very helpful for EFL teachers to raise the pragmatic awareness of the language learners.

References

- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things With Words*. Oxford: Clarendon Press.
- Eslami-Rasekh, Z. (2005). Raising the pragmatic awareness of language learners. *ELT Journal*, 59-3. pp. 199-208.
- Flowerdew, J. (2012). *Discourse in English Language Education*. Routledge.
- Limberg, H. (2015). Principles for pragmatics teaching: *Apologies* in the EFL classroom. *ELT*

Journal 69-3. pp. 275-285.

Paltridge, B. (2012). *Discourse Analysis, 2nd edition*. London: Bloomsbury.

Searle, J. R. (1969). *Speech Acts*. London: Cambridge University Press.

Thomas, J. A. (2014). *Meaning in interaction: An introduction to Pragmatics*. Routledge. pp. 149-182.

Van Ek, J. (1976). *The Threshold Level for Modern language Learning in Schools*. London: Longman.

対話型生成AIの活用と英語教育エンリッチメント —学習の伴走者としての対話型生成AIの授業活用—

Utilizing Interactive Generative AI and English Education Enrichment
—Integrating Interactive Generative AI as a Learning Companion in the
Classroom—

山本 昭夫*
YAMAMOTO Akio

要約

本稿は、「英語教育エンリッチメント」という概念を提唱し、対話型生成AIの活用が学習者中心の英語学習・教育の実現と我が国が現在抱える教育課題を解決する手段の一役を担う可能性の模索を目的とする。対話型生成AIの登場により、英語の学び方だけでなく、英語を学ぶ意義、学ぶ内容、さらには学び方そのものが大きく問われている。同様に、英語の教え方や教える意義、教える内容、指導法についても再考が求められている。その一方で対話型生成AIは、我が国が現在抱える教育課題を解決する手段になり得る。約半世紀前から唱えられている学習者中心の英語教育が可能になるかもしれない。画一的な教育から個別最適な学びと協働的な学びの実現、グローバルに活躍する人材育成やイノベーションを牽引する人材育成に向けた取組みに吉報となるだろう。教育の「エンリッチメント」は、一部の個性的な素質や素養を持つ学習者にとどまらず、すべての学習者へより適切な学習環境を提供することを目指す。対話型生成AIの活用により、学習者各々の興味関心と学び方、才能に合わせる「エンリッチメント」教育を実現させる可能性も生まれてきた。

キーワード：対話型生成AI、英語教育エンリッチメント

This paper proposes the concept of “English Education Enrichment” and explores the potential of utilizing interactive generative AI as a means to facilitate learner-centered English learning and teaching while also addressing the educational challenges currently facing our country. The emergence of interactive generative AI has prompted fundamental questions not only about how English is learned but also about the purpose of learning English, what should be learned, and how learning itself should take place. Similarly, it has necessitated a reconsideration of how English is taught, the significance of teaching, what should be taught, and the methods of instruction. Interactive generative AI provides a means to address some of the pressing educational challenges currently facing Japan. It offers the possibility of realizing learner-centered English education, a concept that has been advocated for nearly half a century. This shift from a one-size-fits-all approach to personalized and collaborative learning aligns with broader

* 学習院大学教職課程兼任講師、学習院高等科教諭

efforts to cultivate globally competent professionals and foster individuals who can drive innovation. The concept of “enrichment” in education aims to provide more suitable learning environments not only for select individuals with exceptional abilities but for all learners. The integration of interactive generative AI has opened new possibilities for realizing enrichment-based education, allowing instruction to be tailored to each learner’s interests, learning styles, and talents.

1. はじめに

対話型生成AIの登場は、今までの当たり前を覆し、英語の学び方だけでなく、英語を学ぶ意義、学ぶ内容、さらには学び方そのものを問う。同様に、英語の教え方や教える意義、教える内容、指導法についても再考が求められている。その一方で対話型生成AIは、我が国が現在抱える教育課題を解決するかもしれない。対話型生成AIは、学びと教える場にEnrichmentをもたらすだろう。一部の個性的な素質や素養を持つ学習者にとどまらず、すべての学習者がより適切な学習環境にアクセスすることを可能にする。対話型生成AIは、個々の学習者に応じた学習を提供しうる可能性を秘めている。対話型生成AIの活用により、学習者各々の興味関心と学び方、才能に合わせる「エンリッチメント」教育を実現させる可能性も生まれてきた。本稿は、英語学習や英語教育における生成AIの活用が変える英語を学ぶ・教える環境を肯定的にとらえ、英語教育エンリッチメントという概念を提唱することを目的とする。

2. 対話型生成AIと英語教育

筆者が担当する英語科教育法では、2024年度の授業も、これまで筆者が担当した英語科教育法 I と同様（山本, 2024a）に、受講生に「なぜ英語を学ぶのか」という問いから始め、同様の問いで締めくくった。正確にいうと、「なぜ日本人は小中高で外国語としての英語を学校で一斉に同じ方法で学ぶか」である。

当たり前のように行われてきた一斉授業、同一進度、同一教科書、同一試験は、その効率の良さと「平等性」の担保というメリットがあるものの、各々の学習者にとって適切かどうかと問われれば、議論の余地はある。英語科教育法受講生は、「英語を学んで当たり前」という前提を揺さぶられた（山本, 2024b）。大学で英語専攻の学科を選び、英語教員の免許を取る予定の学生の多くは、上記の設定（一斉授業、同一進度、同一教科書、同一試験）の英語教育でよい成績をとり、成果を挙げてきた。その当たり前の設定一つ一つに疑問を持つことは少ない。上記の設定のカウンターパートとして英語多読が挙げられる。各々の学習者は異なる英語の本を自ら選び、思い思いのペースで読み、英語多読の同一試験自体は存在しない。英語多読は、英語教員よりも他教科や学校外で受け入れられることが多く、愛知県の豊田高専において電気数学を教える西澤氏が英語多読の実践と研究（西澤、吉岡、伊藤、深田、長岡, 2008）を行い¹、SEGにおいて数学講師である古川氏が英語多読の実践を始め、啓蒙を続けている²（古川, 2010）。

¹ 西澤一氏は、1998年から電気数学、2003年から英語多読授業を担当するとともに、これら学習に対するコンピュータ支援に取り組んで来た。

(https://researchmap.jp/Nishizawa_Hitoshi) 2025年2月14日閲覧

² 古川昭夫氏は、現在SEG（科学的教育グループ）代表、数学科／英語多読科総括責任者

(<https://www.seg.co.jp/about/teacher/>) 2025年2月14日閲覧

対話型生成AIの登場は、英語の学び方を劇的に変えた。英語の授業はもちろん、英語科教育法の授業においても、従来の常識が通用しない。今一度「なぜ英語を学ぶのか」という問いに向き合う必要性が高まっている。

金丸（2024a）は、L.S. Vygotskyが提唱した「発達の最近接領域（Zone of Proximal Development: ZPD）においてAIを学習者の仲間ととらえ、「AIを活用した自律型学習（AI-Assisted Autonomous Learning: AAAL）」を提唱した。AIの援助により個々の学習者の足場掛け（scaffolding）をつくり、積極的な協働作業を可能にする。教員による指導よりも学習者がAIを活用しながら知識や技能を補い、AIと対話を通じて課題への理解を深める。AIの出力を参考にして学ぶということであるが、その際、伴走者としての教員は、支援役に徹するが、その役割は決して小さくはない（金丸, 2024）。

柳瀬（2023a）は、AI時代の英語力を「生身の英語力（Embodied Ability of English）」とサイborg的英語力（Cyborgian Capability of English）の2つの側面の統合であるとし、授業では2側面の往還を促進することを提案する。「生身の英語力」は、自力で英語運用を行う身体的（英語）能力で、「サイborg的英語力」は、機械翻訳を含めた対話型生成AIを駆使して英語運用をするAI拡張的（英語）能力である（柳瀬, 2023b）。かつて紙の辞書を使いこなす力（術）が必要、たとえば英英辞典等を使う力（術）も含めての英語力と考えるならば、対話型生成AIへのプロンプト指示の技術も同様に考えられるかもしれない。

3. 多様性を認め合う個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実の一環として

対話型生成AIの一つであるChat GPTが世に登場した2022年12月の3ヶ月前、文部科学省は、「特定分野に特異な才能のある児童生徒に対する学校における指導・支援の在り方等に関する有識者会議審議のまとめ」を報告した。「特定分野に特異な才能のある児童生徒」に対する教育は、「才能教育」と呼んだ。「才能教育」は、一般に音楽のスズキ・メソッド³の公益社団法人才能教育研究会を思い浮かべる人も多い。本論文での「才能教育」は「特定分野に特異な才能のある児童生徒」に対する教育に限定するが、何らかの明確な基準で才能を見いだして選抜した一部の児童生徒を対象とする、いわゆる「狭義の才能教育」よりも才能の見いだしは行わず、原則全ての児童生徒が対象となりうる、いわゆる「広義の才能教育」に焦点をあてる。

日本政府が「優れた才能・個性を伸ばす教育の推進」を扱うのは、1989年発足の第14期中央教育審議会において「特定の分野などにおいて特に能力の伸長が著しいものについて大学入学の年齢制限緩和など教育上の例学的措置を講ずることの可否について検討」したこと⁴から始まった。その9年後に千葉大学工学部が「飛び入学」を実施し、2024年度において「飛び入学」は10大学が実施⁵している。

社会の持続的な発展を牽引するための多様な力を育成するために、政府は、2018年6月

³ スズキ・メソッドは、ヴァイオリニストで教育家の鈴木鎮一が考案した音楽教育法
(<https://www.suzukimethod.or.jp/about/>)

⁴ 文部科学省が三菱UFJリサーチ&コンサルティング株式会社委託による「平成30年度 教育改革の総合的推進に関する調査研究～社会の持続的な発展を牽引する力の育成に関する調査研究～調査報告」
(https://www.mext.go.jp/a_menu/shougai/chousa/1416139.htm) 2025年2月14日閲覧

⁵ 令和6年度における飛び入学実施大学（文部科学省）
(https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/shikaku/07111318/001/002.htm) 2025年2月14日閲覧

の第3期教育基本計画において、グローバルに活躍する人材とイノベーションを牽引する人材の育成に向けた取り組みを表明し、三菱UFJリサーチ&コンサルティング株式会社に調査委託した。調査によると、日本において「才能ある子どもの個性・能力を伸長する」教育は発展途上にあり、「国全体の統一した才能教育が実施されているとは言い難く、国内外の才能教育事例が集められた。そして2021年から14回にわたる有識者会議により、「特定分野に特異な才能のある児童生徒に対する学校における指導・支援の在り方等」について議論が交わされた。

14回の有識者会議の審議は2022年に「特定分野に特異な才能のある児童生徒に対する学校における指導・支援の在り方等に関する有識者会議 審議のまとめ ～多様性を認め合う個別最適な学びと協働的な学びの 一体的な充実の一環として～⁶」にまとめられた。才能には3つの特徴があり、「普通より優れた能力」、「創造性」、「課題への傾倒」の要素の相互作用であるというJ. S. Renzulliの「才能の三輪概念」を引用している。また特異な才能と学習困難を併せ持つ「2E (twice-exceptional) の児童生徒」にも言及が行われた。

才能教育は「早修」という既存の教育プログラムを通常よりも速く、または早く履修させるものと、「拡充」という通常カリキュラムよりも体系的で深化した幅広い内容の学習の2つに大別された。前者は飛び級や飛び入学が該当する。後者は、一部の例外的な才能を持つ児童生徒のみならず多数の児童生徒に対応するが、教材開発や教員負担が大きいデメリットもあるという。「国家中心的」か「学習者中心的」かによる二項対立の概念もあり、「早修」は「国家中心的」な発想、「拡充」は「学習者中心的」と考えられる。また「取り出し型」と「インクルーシブ型」の二項対立もあり、「早修」は「取り出し型」、「拡充」は「インクルーシブ型」と考えられる（図1）。調査報告書によると、1980年以前は、「国家中心的」だったのに対し、現在では「学習者中心的」な取組に移行しつつあるという。

早修	拡充
国家中心的	学習者中心的
取り出し型	インクルーシブ型
合衆国におけるAP ⁷ 、アジア諸国（韓国、シンガポール、中国）、日本のSGH ⁸ 、SSH ⁹	合衆国のサマー・プログラム、各種コンテスト、放課後スクール、全校拡充モデル（SEM）、フィンランド

図1：才能教育の分類

2021年の答申において、目指すべき「令和の日本型学校教育」の姿を「全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現」とした。特異な才能のあ

⁶ (https://www.mext.go.jp/content/20220928-mxt_kyoiku02_000016594_01.pdf) 2025年2月14日閲覧

⁷ AP (Advanced Placement) プログラムは、中等学校の生徒に大学レベルの授業を受ける機会を与え、授業終了後に年に一度実施されるAPテストの結果に基づいて、大学入学後には単位を認定するというプログラムである。

(https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/itaku/_icsFiles/afeldfile/2014/05/19/1347645_01.pdf)

2025年2月14日閲覧

⁸ SGH (Super Global High School) (https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/sgh/)

2025年2月14日閲覧

⁹ SSH (Super Science High School) 2025年2月14日閲覧

(https://www.mext.go.jp/a_menu/jinzai/gakkou/1309941.htm)

る児童・生徒のみを対象にするというよりも、特異な才能のある児童・生徒を含む全ての子供たちが多様性を認め合い、個別最適な学びや協働的な学びの実現の模索を始めた。奇しくも、先述のスズキ・メソッド創始者鈴木鎮一の基本理念は「どの子も育つ育て方ひとつ」¹⁰である。環境が人の才能を開花させるエンリッチメントと考えられる。乳幼児母語獲得から着想を得た「音楽を含めたすべての能力は環境によって育つ」という「母語教育法」に基づいている。

4. エンリッチメント

2023年度「特定分野に特異な才能のある児童生徒への支援の推進事業」の最終報告書に、一般社団法人日本スクールワイド・エンリッチメント・モデル協会¹¹が次のように記している：

「Enrichment（拡充）とは、才能教育の形態として、児童・生徒が通常のカリキュラムの範囲を超えて、より広く、深く学習する指導・学習方法である。つまり、通常の学級で、児童・生徒の個別の学習ニーズに応じて、学習方法や内容を個性化して、才能を伸ばしていこうという学校全体の取り組みである。」

全校拡充モデル（SEM: School Enrichment Model）を提唱したHousand, Angela M., Housand, Brian C. Renzulli, Joseph S. (2021) は、既成の学習能力に基づいて選別される「才能」ではなく、埋もれているかもしれない子どもの個々の才能を伸ばすことを目標にしている。2021年答申の「令和の日本型学校教育」は「全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現」を目指し、エンリッチメント（拡充）の取組みに合致し、その実現に生成AIが一役を担う可能性がある。

5. 英語教育エンリッチメント

学習者中心の英語教育（羽鳥松畑, 1980）が英語教育研究の世界で唱えられ、個々の学習者に合う英語学習の重要性に明かりが照らされた。習熟度別の授業形態や少人数クラス、目的に合う授業、ICTによる個別対応等が導入された。令和4年9月26日の審議のまとめ「特異な才能のある児童生徒に対する指導・支援の充実に向け有識者会議¹²が想定するあるべき姿」には、「1人1台端末」、「学習内容の習熟の程度に応じた自由度の高い学習」、「子供たちがお互いに高め合う教育活動」、「個別最適な学びと協働的な学びが一体的に充実」「学校にしながらオンラインで提供されるプログラムなど」を上げている。

一方で英語指導以外の雑務に追われる教員の職場環境の悪化の中では、個々に適した学

¹⁰ (<https://academy.suzukimethod.or.jp/shido/index.html>) 2025年2月14日閲覧

¹¹ 一般社団法人日本スクールワイド・エンリッチメント・モデル協会は、インクルーシブなすべての子のための才能伸長教育「SEM: Schoolwide Enrichment Model（全校拡充モデル）」の日本での推進を目指し設立された。SEMの手法により、一人ひとりの学びの個性が尊重され、子どもが自分らしさを楽しみながら学びのオーナーシップを持つことで才能が自ずと伸びる学びの環境を作ることを目的とする。SEMは、アメリカ合衆国のギフトド教育に起源を持ちながらも、通常のカリキュラムの中で、すべての子どもの拡充教育を行い、学力の程度や障害の有無に関係なく、子どもの認知的個性を含む個人差を尊重して、学習を個性化・個別化させ、真に公正な教育をめざす理念を持った教育モデルである。（<https://japansemassociation.com/>）2025年2月14日閲覧

¹² 審議のまとめ（https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/169/index.html）2025年2月14日閲覧

習環境の提供は、教員個人の努力に依存し、画一的な授業展開の改善は容易ではない。

「英語教育エンリッチメント」は、関東甲信越英語教育学会の2025年春季研修会のテーマに扱われ、初出はその春季研修会開催に向けての文章を掲載した『英語教育』（大修館書店）第73巻第14号（2025年3月号）である。

「英語教育エンリッチメント」研究を「英語教育に対話型生成AIを代表とする英語学習支援ツールが加わって、どのように英語教育が変化し、質を高めていくかを前向きに検討することを目指します」（物井, 2025）

土屋（2025）は、物語の変容（翻案）は、「過去データの流用」と「新たな創造性」の融合であり、それぞれを得意とするAIと人間の関係と類似性を指摘する。大学の語学授業実践の中の『シンデレラ』原文の英文スクリプトの読解において機械翻訳を教師の正しい指導下で活用し、時代・文化への気づきから、創造性・批判的思考力の育成を目指している。ほんの少し前まで機械翻訳は「正確ではない」「意図を伝えていない」「ニュアンスがつかめていない」という批判があったが、それを逆手に機械翻訳をベースにして英語と日本語の言語構造の対比にスポットライトを当てて解説する。今では、機械翻訳の精度が高まり、ほぼ模範解答を示すことができることにより、文構造の説明や翻訳に時間を割くことができるようになり、一層深い読解指導が可能になるだろう。

小林（2025）は、生成AIを利用によって最低限以上の添削指導を短時間で行うことが可能になり、授業内で帯活動として英作文を書かせる機会が増え、授業の「エンリッチメント」につながっているという。そのほか、生徒が選ぶトピックで多読用英文をまとめて作成、生徒が不定期に提出する和文英訳問題の解答添削、ディベートスピーチや英検の英文要約問題など特殊な提出物の添削をしている。2022年の「特定分野に特異な才能のある児童生徒に対する学校における指導・支援の在り方等に関する有識者会議審議のまとめ」でも、学校における働き方改革への言及があり、対話型生成AIの使用は、その一助になり得る。

彦田（2023）は、愛知県の公立中学校の英語の授業で、「中学生に10年後の自分に向けて将来の夢や目標について英語で手紙を書き、その10年後の手紙に対して、AIから自分役をやってもらって返事をもろうという活動」を行わせた。AIを単なる情報源としてではなく、思考のプロセスや編集作業に活用するようしむけている。単純に英作文をよくするためよりも、AIからフィードバックを受けて、その後のもう一回書き直すことに重きを置いている。さらに、ChatGPTを使ったこと自体をレポートとして書かせることにより、AIとの学習についてのリフレクションを通してAI利用をメタ認知化する訓練を行っている。AIは、「単に答えを与えてくれる機械から、探究を導くパートナー」として扱う。

筆者は、文部科学省検定教科書のCrown English CommunicationのYour Reactionを高校生に考えさせた後で、Chat GPT 4oの回答を紹介している。Chat GPT 3.5の回答では「人間ではないから」という立場を前面に出して客観的な回答が多かったが、日々進化して人の回答に迫ってくるのが分かる。例えば、Crown English Communication II Lesson 5 Section 1のYour Reaction: Are you mentally strong or weak under pressure? Why do you think so?（あなたはプレッシャーに強いですか、弱いですか。理由も含めて教えてください）に対して、Chat GPT 4oは、I'd say I'm mentally strong under pressure.（私はプレッシャーに強いです）という回答をして、その理由を4つの視点から説明する。一方で、I do have limitations. If a problem requires real-world intuition or emotional

intelligence, I might not handle it the same way a strong-willed human would. (限界もあります。問題が現実世界における直感や感情コントロールの必要な状況のときは、うまくできないかもしれない) と控えめな答えも付け加えることを忘れてはいない。

金丸 (2024b) は、2024年4月の段階で「ChatGPTの英文生成レベルは、英語圏の標準的な大学生並み、日本人大学生なら最上位クラス相当」とし、「通常の和文英訳だけでなく、一般的な大学の英文レポート課題ならば、テーマなどのアイデア出し、適切な言語使用、論理的な構成、すべてChatGPTに「お任せ」できる状態」のため「本人の実力以上の英文レポートが提出される」ことを危惧する。続いて文部科学省の2023年7月「大学・高専における生成AIの教学面の取扱いについて」ガイドラインにも触れ、「学生による主体的な学びの補助・支援」を挙げ、ブレインストーミングや論点の洗い出し、情報収集、文章校正、翻訳やプログラミングの補助と指摘する。学習者にとっては「気の利いた壁打ち相手」で教員には「事務処理の優秀なアシスタント」ととらえる (金丸, 2024b)。英語学習で手を抜きたい学習者も彼らにとっての「事務処理の優秀なアシスタント」にするのは、本人の学習成果にはならないが、「楽をしたい」と思うのは、世の常であり、禁止ばかりでは前に進めない。学習において手を抜くことの無意味さを伝え、対話型生成AIの活用における教員の工夫が求められる。

7. まとめ

対話型生成AIの登場は、教育界、とりわけ大学教育において学生の学びを支援するというよりも阻害する悪者として受けとめられ、またその発展途上の性能から日本語に対応できていないなどの批判から使用禁止などの措置も取られることが多かった。英語教育においても「英語を学ぶ必要がなくなる」不安を感じる人は少なくなかった。Chat GPT 4oの劇的な進化により、応答の回答はより自然になり、的確になった。音声応答も可能になり、街角の英会話から商談レベルの議論まで、英語での「会話」が可能になった。その丁寧な対応から、ヘビーユーザーには「親密になって」何時間も「会話」するということが起こっている。PCの基本ソフトに対話型生成AIが標準装備されるようになると、電卓や漢字変換のように、ユーザーがPCに情報を入れ込むときの「当たり前」の道具になるだろう。AI時代の英語力は、「生身の英語力 (Embodied Ability of English) とサイボーグ的英語力 (Cyborgian Capability of English) の2つの側面の統合とは何かについて今後検討が進むことを期待する。学校の働き方改革にも寄与することだろう。

本稿は、対話型生成AIは、学習者中心の英語教育を実現する道具としてとらえ、「英語教育エンリッチメント」という概念を提唱した。教育の「エンリッチメント」は、一部の個性的な素質や素養を持つ学習者にとどまらず、すべての学習者へより適切な学習環境を提供することを目指す。的確なプロンプトを与えさえすれば、対話型生成AIは、学習者にとって優秀な学習の相手になり、伴走者になる。特異な才能を持つ英語学習者に優れた指導者がつきっきりにならずともよくなる。教室にしながら「学外」の知と容易につながるができる。対話型生成AIの活用は学習者各々の興味関心と学び方、才能に合わせる「エンリッチメント」教育を実現させるだろう。英語教育にとって対話型生成AI活用が学習者中心の英語学習・教育の実現と我が国が現在抱える教育課題を解決する手段の一役を担う可能性がある。生徒多数の授業環境では実現できなかった個別最適な学びと協働的な学びを実現させて、グローバルに活躍する人材育成やイノベーションを牽引する人材育成に向けた取組みが増えていくことを願う。

参考文献

- 金丸敏幸. (2024a). 「言語生成AIは外国語教育に何をもたらすか？」特集 生成系AIへの対応『大学教育と情報』2023年度No.2. 公益社団法人 私立大学情報教育協会.
(https://www.juce.jp/LINK/journal/2401/02_05.html) 2025/02/14閲覧
- 金丸敏幸. (2024b). 「生成AIは学習の補助ツール」の前提で満足度の高い授業づくりに役立てる」CHieru.WebMagazine. (<https://magazine.chieru.co.jp/special/magazine-15648/>) 2025/02/14閲覧
- 小林良裕. (2025). 「生成AIを活用した中高授業のエンリッチメント (英語ディベート授業内での英作文の添削を中心に)」関東甲信越英語教育学会春季研修会「英語教育エンリッチメントを目指して」に開催に向けて『英語教育』第73巻第14号.
- 土屋佳雅里. (2025). 「A I時代の英語教育エンリッチメント 一物語を通じた英語教育の実践から」関東甲信越英語教育学会春季研修会「英語教育エンリッチメントを目指して」に開催に向けて『英語教育』第73巻第14号.
- 西澤一、吉岡貴芳、伊藤和晃、深田桃代、長岡美晴. (2008). 「豊田高専における英語多読授業の成果と課題」第7回多読教育ワークショップ. 豊田高専.
(https://jera-tadoku.jp/papers/nishizawa_0816.pdf) 2025/02/14閲覧
- 羽鳥博愛、松畑熙一. (1980). 『学習者中心の英語教育』(英語指導法叢書) 大修館書店.
- 彦田泰輔. (2023). 「令和5年度第11回座談会」: 2023年10月26日(木) 公益財団法人 日本教材文化研究財団.
(https://www.jfecr.or.jp/wp-cms/wp-content/uploads/2024/02/zadankai_11.pdf) 2025/02/14閲覧
- 古川昭夫. (2010). 『英語多読法』小学館101新書 83.
- 柳瀬陽介. (2023a). 「大学英語教育におけるChatGPT活用型授業実践: 英語教師が認識する大規模言語モデルAI活用の可能性と限界」国立情報研究所: 大学等におけるオンライン教育とデジタル変革に関するサイバーシンポジウム「教育機関DXシンポ」(2023年10月13日)
(www.nii.ac.jp/event/upload/20231013-05_Yanase.pdf) 2025/02/14閲覧
- 柳瀬陽介. (2023b). 「AI時代における第2言語としての英語力—大規模言語モデルAIの可能性と限界からの考察—」第38回JACET中部支部大会招待論文. 第1巻 p. 1-16.
(https://www.jstage.jst.go.jp/article/jacetchubu/21/0/21_1/_pdf/-char/ja) 2025/02/14閲覧
- 山本昭夫. (2020). 「学習者中心の英語科教育法Ⅱ—発言したくなる仕掛け」『学習院大学教職課程年報第6号 [2019年度版]』pp.75-85.
- 山本昭夫. (2021). 「リモート学習下における教科教育法—インタラクティブでクリエイティブな活動の工夫—」『学習院大学教職課程年報第7号 [2020年度版]』pp. 11-43.
- 山本昭夫. (2022). 「英語科教育法における講師招聘と遠隔共同授業」『学習院大学教職課程年報第8号 [2021年度版]』pp. 77-92.
- 山本昭夫. (2023). 「拡張する授業—英語科教育法における講師招聘と遠隔共同授業2—」『学習院大学教職課程年報第9号 [2022年度版]』pp. 101-125.
- 山本昭夫. (2024a). 「なぜ日本人は小中高で外国語としての英語を学校で一斉に同じ方法で学ぶか—Whyから始める英語学習とAI・ICT導入とロシア・ウクライナ戦争を考える授業—」『学習院大学教職課程年報第10号 [2023年度版]』pp. 61-72.
- 山本昭夫. (2024b). 「未来の英語教員と考える「なんで英語学ぶの」」関東甲信越英語教育学会第48回山梨大会自由研究発表.
- Housand, Angela M., Housand, Brian C. Renzulli, Joseph S. (2021). Using the schoolwide enrichment model with technology. Routledge.

初等教育におけるEdutainmentの実践 Edutainment Practice in Elementary School

赤羽 泰*
AKAHANE Tai

要約

This study empirically examined the efficiency of Edutainment within the context of elementary education. Using the study of Japan's 47 prefectures as a case example, a comparative analysis with traditional teaching methods demonstrated that the integration of Edutainment significantly enhances both knowledge acquisition and long-term retention.

1. はじめに

1. 1. Edutainmentとは

Edutainmentは、「Education」（教育）と「Entertainment」（娯楽）を組み合わせた造語であり、教育活動に娯楽的要素を取り入れることで、学習者が楽しみながら学ぶことを可能にする教育手法である。1975年にChris DanielsによってMillennium Projectで初めて使用されたこの概念は、デジタル技術の発展とともに、特にデジタルコンテンツやゲームなどのメディアを活用した教育活動において注目を集めるようになった。

近年の研究では、ゲームデザインの原理に基づく教育プログラムが高校生の記憶の定着と知識の長期保持に寄与することが示され（Lina Lafta Jassim et al. 2019）、また、デジタルクイズやシミュレーションゲームが小学校から大学まで幅広い対象について学習内容の記憶保持を向上させることが報告されている（Marta Ciesielska et al, 2024）。このように、Edutainmentは効果的な知識の獲得と保持を実現する教育手法の可能性が示唆されている。

1. 2. 初等教育におけるEdutainment

初等教育において、Edutainmentは「主体的な学び」を促進する手法として注目を集めている。これは、児童が自らの興味・関心に基づいて課題を探究する現代の学習スタイルと、Edutainmentの特徴が高い親和性を持つためである。先行研究では、教育ゲームが批判的思考力や問題解決能力の養成に有効であること（Nur Fitriyadi & Wuri Wuryandani, 2021）、またメロディ付き物語創作支援システムが学習満足度と学習効果の向上に寄与すること（堀川ら, 2011）が示されている。これらの研究は、Edutainmentが小学生の学習意欲と能力開発の両面で効果的であることを主張している。しかし、これまでの研究では学習者の満足度や問題解決能力の向上は示唆されているが、具体的な教育課題における知識の習得や記憶保持について必ずしも十分な検証がなされていない。

* 学習院大学教職課程非常勤講師、学校法人大乘淑徳学園 淑徳小学校教諭

2. 小学校社会科教育とEdutainment

小学校中学年の社会科教育では、都道府県の名称、位置、地理的特徴などの学習が、日本の地理的認識の基礎として重視されている（文部科学省, 2018）。菊地（2011）は、都道府県の地理的な位置や名称の単なる暗記ではなく、それらの知識を長期的に保持し活用できる学習方法の重要性を指摘しており、特に、方位を通じた地理的位置や名称といった知識の保持が求められる。従来型の白地図作業などの学習方法では、試験直後は成績が良好でも時間経過とともに急速に忘却が進む傾向が指摘されている。この点について、向居（2020）は、都道府県の形状と名称の対連合学習において記憶の定着度を検討し、学習方法の選択が知識の保持に影響を与えることを明らかにした。このような地理学習における記憶保持の課題に対し、本研究において着目したのが、Edutainmentを活用した学習である。社会科教育へのEdutainmentの導入効果について、複数の実証研究が報告されている。地域学習での情報ゲームアプリケーションの活用により、1ヶ月後の記憶保持が従来型の学習方法と比較して20%以上向上することが示され（上杉他, 2023）、ゲーム教材の活用が生徒の主体的な学びと批判的思考力を促進することも確認されている（馬場, 2019）。さらに大串（2023）は、ゲーム的要素を取り入れた教材が、生徒の興味・関心を引き出し、深い理解と学習意欲の向上に効果があることを明らかにしている。しかしながら、これらの先行研究は主に中学校段階での実践であり、初等教育段階におけるEdutainmentを活用した学習の具体的な効果については、実証的な検討が十分になされていない。こうした動向を踏まえ、本研究では、都道府県の学習においてEdutainmentを活用した学習と従来の学習を比較し、知識の習得および記憶保持の違いを明らかにすることを目的とする。

3. 研究方法

3. 1. 調査対象

本研究は都内私立小学校第3学年の2学級を対象とし、A学級（34名）を対照群、B学級（35名）を介入群として設定した。両学級ともカリキュラムは同一とした。

3. 2. 学習内容と手順

調査は2024年4月から2025年1月にかけて実施した。4月から11月までの期間で、47都道府県とその県庁所在地に関する基礎的な学習を両学級で実施した。介入群では、Kahoot!を用いたデジタルクイズや都道府県覚え歌、教育版桃太郎電鉄などのEdutainmentツールを用いた学習方法を行った。一方、従来型での学習群（対照群）では地図帳の活用、白地図作業等を用いる学習方法のみを実施した。

3. 3. 評価方法

学習効果の測定は以下の2回のテストにより実施した。

第1回テスト：2024年12月12日実施

47都道府県の名称（47点）及び県庁所在地の名称（47点）

第2回テスト：2025年1月17日実施（第1回テストから36日後）

第1回テストと同一形式・同一配点

評価指標として、第1回テストの得点と第2回テストの得点を比較し、記憶保持を算出した。また、Edutainmentの効果を個別に検証するため、合計点の他、都道府県名と県庁所在地それぞれの正答率について分析を行った。

4. 結果と考察

4. 1. 第1回テストの結果分析

第1回テストの結果を対照群（A学級）と介入群（B学級）で合計点、都道府県名、県庁所在地それぞれの得点から検討した。各テスト得点の平均値と標準偏差を記す（表1）。

表1 第1回テストと第2回テストの結果

テスト項目	実施学級	第1回テスト		第2回テスト	
		M	SD	M	SD
47 都道府県 の名称	A	35.824	4.217	32.000	34.429
	B	35.886	5.619	34.429	5.684
テスト項目	実施学級	第1回テスト		第2回テスト	
		M	SD	M	SD
県庁所在地 の名称	A	30.059	6.679	25.029	6.749
	B	34.314	6.614	32.857	6.585
テスト項目	実施学級	第1回テスト		第2回テスト	
		M	SD	M	SD
総合点	A	65.882	8.149	57.029	8.270
	B	70.200	8.014	67.286	8.090

Levene検定が1%水準で優位であったため、各テスト得点に対してWelchの*t*検定を行った。その結果47都道府県の名称については、対照群（A学級）と介入群（B学級）に有意な差は認められなかった（ $t(63.67) = 0.052, p = .959$ ）。一方で、県庁所在地の名称に関しては介入群が1%水準で有意に高いことが認められた（ $t(.67) = 2.659, p = .010$ ）。効果量を算出したところ、Cohen（1988）に基づき、中程度の効果量であることが確認された（ $d = .640$ ）。また、総合点に関しては介入群が5%水準で有意に高いことが認められた（ $t(66.67) = 2.219, p = .030$ ）。効果量を算出したところ、Cohen（1988）に基づき、中程度の効果量であることが確認された（ $d = .534$ ）。これらの結果から、Edutainmentを活用した学習は、県庁所在地の名称についての知識の習得に効果があることが示唆された。

4. 2. 1ヶ月後の記憶保持の比較

第1回テストの結果と第2回テストの結果を比較し、対照群と介入群で合計点、都道府県名、県庁所在地それぞれの得点から記憶の保持について検討した。各テストの平均値と標準偏差を表に記す（表1）。

まず47都道府県の名称の記憶保持について、実施学級（対照群・介入群）×テスト時期（第1回・第2回）の二元配置分散分析を行ったところ、実施学級とテスト時期の主効果は0.1%水準で有意であった（ $F(1, 67) = 1087.590, p < .001, \eta^2 = .065$ ）（図1）。さらに、実施学級とテスト時期の交互作用も0.1%水準で有意であったため（ $F(1, 67) = 218.403, p < .001, \eta^2 = .013$ ）単純主効果の検定を行った。その結果、対照群と介入群ともに第2回テスト時に0.1%水準で得点が減少することが示された（それぞれ $t(34) = 27.987, p < .001$ ； $t(35) = 17.056, p < .001$ ）。そして、その効果量はCohen（1988）に基づくとどちらもわずかな値であった（それぞれ $d = .113$ ； $d = .034$ ）。

次に、県庁所在地の名称の記憶保持について実施学級とテスト時期の主効果は0.1%水準で有意であった（それぞれ、 $F(1, 67) = 1444.556$ 、 $p < .001$ 、 $\eta^2 = .047$ ）（図1B）。さらに、実施学級とテスト時期の交互作用も0.1%水準で有意であったため（ $F(1, 67) = 438.121$ 、 $p < .001$ 、 $\eta^2 = .014$ ）単純主効果の検定を行った。その結果、対照群と介入群ともに第2回テスト時に0.1%水準で得点が減少することが示された（それぞれ $t(34) = 33.713$ 、 $p < .001$ ； $t(35) = 17.056$ 、 $p < .001$ ）効果量を算出したところ、Cohen（1988）に基づき、わずかな効果量であることが確認された（それぞれ $d = .093$ ； $d = .029$ ）。

最後に、総合点の記憶保持について実施学級とテスト時期の主効果は0.1%水準で有意であった（それぞれ、 $F(1, 67) = 1194.032$ 、 $p < .001$ 、 $\eta^2 = .098$ ）（図2）。さらに、実施学級とテスト時期の交互作用も0.1%水準で有意であったため（ $F(1, 67) = 304.119$ 、 $p < .001$ 、 $\eta^2 = .025$ ）単純主効果の検定を行った。その結果、対照群と介入群ともに第2回テスト時に0.1%水準で得点が減少することが示された（それぞれ $t(34) = 38.199$ 、 $p < .001$ ； $t(35) = 23.221$ 、 $p < .001$ ）。効果量を算出したところ、Cohen（1988）に基づき、わずかな効果量であることが確認された（それぞれ $d = .133$ ； $d = .046$ ）。

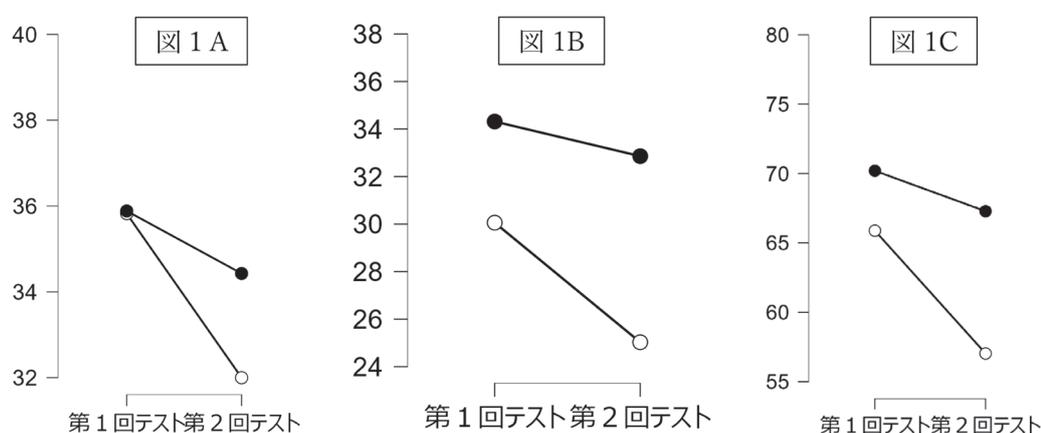


図1 記憶保持について実施学級とテスト時期の主効果

4. 3. 考察

本研究では、小学校地理学習におけるEdutainmentを活用した学習の効果について、習得及び記憶保持の観点から検証を行った。その結果、以下の2点が明らかになった。

第一に、47都道府県の名称の習得については、対照群と介入群との間に有意な差は見られなかった。これは、白地図作業などの従来型の学習方法が基礎的な地理知識の習得において一定の効果を持つことを示唆している。一方で、県庁所在地の名称については、介入群が1%水準で有意に高い得点を示した。この結果は、Edutainmentを活用した学習が、学習内容への興味関心を引き出し児童の主体的な学びを支えた可能性を示唆しており、Nur Fitriyadi（2021）の研究で示された、実践的な教育に有効であるという知見と整合している。また、総合点の分析から、Edutainmentを活用した学習方法が、地理学習全般において5%水準で有意に高い成績を示すことが確認された。この結果は、Lina Lafta Jassimら（2019）が指摘した、ゲームデザインの原理に基づく教育プログラムが記憶の定着と知識の長期保持に寄与するという知見を支持しており、堀川ら（2011）が報告した、エデュテイメントシステムを用いた授業における学習効果の向上という結果とも一致している。

第二に、1か月後の記憶保持については、両群ともに得点の低下が見られ、都道府県名、

県庁所在地名、総合点のいずれにおいても0.1%水準で有意な減少が確認された。この結果は、菊地（2011）が指摘した「単なる暗記より長期的な知識の保持と活用」という課題に対する一つの解決策となる可能性を示している。ここで特筆すべきは、介入群の得点の減少幅が対照群と比較して小さかった点である。効果量を見ると、対照群に対して、介入群はより小さい値を示した。このことは、Edutainmentを活用した学習による児童の興味関心の高まりが知識保持に影響することを示唆している。

5. 今後の課題

本研究の結果を踏まえ、以下の3点を今後の課題として挙げることができる。

第一に、使用したEdutainmentツールの個別効果の検証である。本研究では、Kahoot!を用いたデジタルクイズ、都道府県覚え歌、教育版桃太郎電鉄などの複数のEdutainmentツールを併用して授業を行った。これらのツールの中で、どの要素が特に効果的であったのかを個別に検証することで、より望ましい学習方法の確立が可能になると考えられる。

第二に、より長期的な記憶保持の検証である。本研究では1か月後の記憶保持について検証を行ったが、例えば6か月後や学校卒業時といったより長期的な記憶保持の効果について検討する必要がある。

第三に、Edutainmentを活用した新たな教育コンテンツの開発である。本研究では既存のEdutainmentツールを活用したが、より効果的な学習を実現するためには、学習内容に特化した新たなEdutainmentコンテンツの開発が求められる。特に、ICT技術の進歩を活かした新しい形式のEdutainmentの可能性について探究を続ける必要がある。

参考文献

- 馬場大樹. (2019). ゲーム教材を活用した社会科単元の開発研究—「巻き込み効果」による「問題解決パースペクティブ」の形成に着目して—. <https://da.lib.kobe-u.ac.jp/da/kernel/D1007383/>（最終アクセス日：2024年1月28日）
- Ciesielska, M., Kucirkova, N., Campbell, J., & Schewe, O., on behalf of WIKIT AS. (2024). Integrative review and meta-analysis of the effects of Kahoot! quiz games. *Establishing Kahoot!'s Evidence Base*.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum.
- Fisch, S. M. (2004). *Children's learning from educational television*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Fitriyadi, N., & Wuryandani, W. (2021). Is educational game effective in improving critical thinking skills? *Jurnal Prima Edukasia*, 9(1), 108-118.
- 堀川一哉、力武克彰、&佐藤貴之. (2021). エデュテイメントシステムを用いた授業における児童の満足度と学習効果の検証. *電子情報通信学会技術研究報告*, 45(3)、1-12.
- Jassim, L. L., & Dzakiria, H. (2019). A literature review on the impact of games on learning English vocabulary to children. *International Journal of Language and Literary Studies*, 1(1).
- 菊地達夫. (2011). 小学校社会科における地理的知識に関する指導方法のあり方の再検討—教員と児童の乖離の改善に向けて—. *北翔大学生涯システム学部研究紀要*, (11).
- 向居暁. (2020). 都道府県の形をイラスト化しても、イラストを面白おかしくしても、都道府県の名称は覚えられない. *日本教育工学会論文誌*, 20、41-44.

- 文部科学省. (2018). *小学校学習指導要領 (平成29年度告示) 解説 社会編*. https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/fieldfile/2019/03/18/1387017_003.pdf (最終アクセス日: 2024年12月29日)
- Squire, K. (2011). *Video games and learning: Teaching and participatory culture in the digital age*. Teachers College Press.
- 上杉昌也、森山聡之、小山和孝、和田亨、新山悠紀、&石本俊亮. (2023). 地域防災のための防災教育に向けた位置情報ゲームアプリケーションの活用可能性. *公益社団法人日本都市計画学会 都市計画報告集*, (22).

教職課程学生における「きょうどう学習」についての認識

Pre-Service Teacher Education Students' Perceptions of “Kyoudou Learning”

梅 宮 亮*
UMEMIYA Ryo

要約

This study developed a two-factor “Kyoudou Learning” perception scale to examine teacher education students' views on learning collaboration. It found that students in the humanities and social sciences scored significantly higher on one factor than did those in the natural sciences, and that aspiring elementary school teachers scored significantly higher than those pursuing secondary licenses. The study concludes with a discussion of these perceptions and directions for future research.

1. 問題の所在

学習とは、個人の営みだけではなく、複数人が相互に関わり合って作り上げるものである。今日では、子ども同士の「話し合い」や「学び合い」などを重視した、いわゆる協働学習の実践が多く報告されてきた。一柳（2022）は、教授・学習・認知に関する研究の動向と課題を協働学習という視点で整理しており、協働学習は学業成績や態度の面で個人学習より優れていることが多いと示唆している。しかし、「協働」については論者によってさまざまな定義や表記（協同、共同）が存在することも指摘している。

この用語の異同について、坂本（2008）は、「協働学習」と「共同・協同学習」は何が違うのか、日米の語用の差や教育工学での文脈を参考にしつつ探究している。友野（2016）は、「協働」「協同」などの表記の異同に触れつつ、これは言葉の問題だけでなく、グループで相互的に行われる学習活動をどう捉えるのかに関わるすぐれて教育学的論点であると述べている。このように同じ発音や表記でも、込められる意味が使用者や文脈によって異なると、学習者や指導者の相互理解に齟齬が生じると考えられる。そこで本研究では、「協働」「協同」「共同」など、多様な表記で形容される学習を総じて以下「きょうどう学習」とする。この表記の多義的な意味について、相手がどのように捉えているのかを偏向なく捉える基準が必要であり、本研究では仮設とした尺度の開発を試みる。

この試みに関連して、長濱ら（2009）は、協同作業の価値認識を問う尺度を開発し、その信頼性と妥当性を確認している。また、中西ら（2018）は、協同学習中の学習行動について測定する尺度を作成している。一柳ら（2024）では、学習者が協働学習のどの部分にたづましているかを具体的に把握する為の協働学習認識尺度の作成を試みている。このように尺度作成についてはいくつかの研究は挙げられるものの、その前提として、「きょうどう学習」自体が対象者にどのように捉えられているのかは必ずしも言及されていない。そこで、「きょうどう学習」をどのように捉えるかを探究する尺度を新たに構想し、その

* 学習院大学教職課程非常勤講師、横浜市立小学校教諭

仮設した尺度を基に教職課程学生の認識の特徴を明らかにする。

2. 調査の概要

2. 1. 調査の対象

私立大学教職課程学生（88名）。尚、欠損値は見られなかった。

2. 2. きょうどう学習認識尺度（原案）の構成

「きょうどう学習」の認識を測定する項目は、長濱ら（2009）の協同作業認識尺度を主とし、坂本（2008）や友野（2016）、福嶋（2018）を参照しつつ、教育学を専門とする研究者2名の合議に基づいて30項目を作成し原案とした（Table1、2）。また各項目の表現を可能な限り統一し、きょうどう学習とは「～である」の形となるように整理した。

質問紙では各項目に対して「あなたの考えるきょうどう学習において、次のことがどのくらい当てはまりますか。一番当てはまるものを1～5から選んでください。」と、5件法リッカート尺度によって回答を求めた。

2. 3. きょうどう学習に対するイメージの比喩課題

仮設する尺度の妥当性を検討する為、「きょうどう学習」のイメージも併せて調査した。これに関する質問は、児玉（2017）を参考に作成した（Figure1）。選択肢は上記同様に研究者2名で合議し、「登山」「サッカー」「野球」「バレーボール」「パズル」「オーケストラ」「家族」「リレー」「マラソン」「寄せ鍋」「ライブ」「合唱」「その他」の計13を選択肢として選出した。対象者がその選択肢を選んだ理由については自由記述とした。

「きょうどう学習とは（ ）のようだ。なぜなら…」 （ ）に一番当てはまるものを次の選択肢から一つ選び、それを選んだ理由を教えてください。

Figure1 「きょうどう学習」のイメージ調査に関する質問

2. 4. 手続きと実施時期

調査は電子媒体によるアンケートツールを使用した。アンケートの冒頭では、アンケートの実施及びその結果が、成績評価に一切加味しないことを明記した。実施期間は、2024年12月末から2025年1月半ばであった。

3. 結果

3. 1. 予備的分析

「きょうどう学習」の認識に関する因子構造を検討する前に予備的分析を行った。その結果、いくつか天井効果を示す項目が観測されたが、それらの項目が因子を解釈する上で重要である点を考慮し、天井効果を示す項目は削除の対象外とした。

3. 2. 因子構造の探索

全30項目を対象に、スクリー基準や平行分析から、2因子解を想定し、探索的因子分析（最小残差法、オプティム回転）を行った。因子負荷量が0.35未満の観測変数や2つの因子において同程度に因子負荷量大きい観測変数は削除した（Table1）。その結果、最終的に2因子（26項目）を採用した（Table2）。第1因子（16項目）には、「きょうどう学習」において集団づくりやコミュニケーション自体を重要とする項目が中心に含まれていた点

Table1 探索的因子分析過程で削除された質問項目

項目番号	項目内容	M	SD
7	相手の考えに共感することが求められる.	3.23	1.14
9	役割を分担して取り組むものである.	4.10	0.95
25	個人の意見や考えはグループ全員のものになる.	3.46	1.18
27	グループ内の一人ひとりの成果が個別に評価される.	3.44	1.30

Table2 きょうどう学習認識尺度の2因子と因子相関

項目番号	項目内容	F1	F2	独自性	M	SD
F1 集団・対話重視 (M = 4.17, SD = 0.64)						
30	一緒に取り組むこと自体も目的である.	0.88	-0.07	0.26	4.49	0.80
3	グループメンバーはみんな対等である.	0.86	-0.20	0.31	4.60	0.78
19	それぞれの考えを伝え合うものである.	0.85	-0.11	0.32	4.52	0.76
26	グループメンバーはお互いに頼り合うものである.	0.68	0.06	0.51	4.19	0.96
10	グループを作って取り組むことである.	0.64	0.13	0.53	4.26	0.88
18	それぞれの個性を発揮するものである.	0.60	0.10	0.59	4.10	0.95
8	共通の目的をもつものである.	0.60	0.19	0.54	4.36	0.89
12	グループでの取り組みは計画的なものである.	0.51	0.36	0.51	3.91	1.00
13	グループには適切な人数がある.	0.50	0.07	0.73	4.34	1.04
24	責任はグループ全体でとるべきものである.	0.48	0.24	0.66	4.13	1.05
22	グループメンバーはそれぞれ主体的である.	0.47	0.28	0.63	4.02	1.01
6	同じ活動をするものである.	0.43	0.17	0.74	3.88	1.03
4	複数人が同じ場所を使うことである.	0.43	0.20	0.73	3.43	1.03
11	リーダーや司会を設けるものである.	0.42	0.39	0.58	3.51	1.07
14	取り組みには期限を設けるものである.	0.40	0.31	0.68	4.02	1.08
5	複数人が同じ時間に取り組むことである.	0.38	0.25	0.74	3.88	1.09
F2 効率・援助重視 (M = 3.07, SD = 0.69)						
29	意見や考えを一つに絞るものである.	-0.36	0.70	0.52	2.78	1.19
23	責任が求められるものである.	0.31	0.36	0.72	3.92	1.07
15	教師の手助けがあるものである.	0.26	0.42	0.69	3.43	0.97
20	グループメンバーの仲のよさが関係する.	0.23	0.45	0.69	3.43	1.17
16	道具を用いるものである.	0.21	0.53	0.61	3.22	1.01
21	グループどうしの仲のよさが関係する.	0.18	0.55	0.62	3.15	1.18
2	グループメンバーはそれぞれ専門性が求められる.	0.11	0.49	0.72	3.14	1.07
28	時間を節約できるものである.	-0.03	0.60	0.65	2.92	1.17
1	グループメンバーの学力はそろえられている.	-0.02	0.73	0.47	2.40	1.17
17	グループのメンバーは競い合っている.	0.00	0.70	0.51	2.53	0.98
GFI=0.939, CFI=0.981, RMSEA=0.046		因子間相関	F1	F2		
		F1	1.000	0.267		
		F2	0.267	1.000		

から、「集団・対話重視」因子と命名した。第2因子（10項目）には、時間の節約や教師や道具による手助けなど、学習の手段に関わる項目が中心に含まれていた点から、「効率・援助重視」因子と命名した。

抽出された3因子の内的整合性を α 係数や ω 係数を用いて算出した。その結果、集団・対話重視 $\alpha=.89$ 、 $\omega=.88$ 、効率・援助重視 $\alpha=.83$ 、 $\omega=.83$ となった。よって集団・対話重視と効率・援助重視の2因子に一応の信頼性を確認することができた。

3. 3. 因子構造の確定

探索的因子分析の結果、2因子解26項目の因子構造が抽出された。これが適切なモデルであるか否かを確認するために、確認的因子分析（ULSM）を行った。その結果、十分な適合度が示された（GFI=0.936, CFI=0.981, RMSEA=0.046）。そこで、この2因子解26項目をもってきょうどう学習認識尺度とした。

3. 4. 分析結果

(1) 学科差

対象者が所属する学科別によって「きょうどう学習」の認識に差異が認められるか否かを検討した。分析にあたり、人文社会科学系と自然科学系の2つの群に分類した。

この分類ごとにきょうどう学習認識尺度の2因子の平均得点と標準偏差を算出した(Table3)。このデータに基づき、2因子それぞれの得点の正規性を確認した。正規性の検定には、シャピロ・ウィルク検定を使用し、その結果として集団・対話重視は1%水準で有意であり、正規性を有していないことが示された ($W=0.783, p<0.01$)。また、効率・援助重視も同様に1%水準で有意であり、正規性を有していないことが示された ($W=0.942, p<0.01$)。このことから、マン・ホイットニーのU検定を実施した。その結果、集団・援助重視においては有意な差は示されず ($U=525.00, p=0.58, 95\%CI [-0.38, 0.22]$, $r=-0.09$)、効率・援助重視においては5%水準で、自然科学系に比べて人文社会科学系が有意に高いことが示された ($U=782.00, p<0.05, 95\%CI [0.06, 0.59]$, $r=0.36$)。

Table3 各因子の学科平均と標準偏差

	群	N	M	SD
集団・援助重視	人文社会科学系	72	4.08	0.67
	自然科学系	16	4.21	0.36
効率・援助重視	人文社会科学系	72	3.14	0.68
	自然科学系	16	2.79	0.73

これらの結果から、「きょうどう学習」のイメージに関する自由記述の学科差を探索的に検討することにした。検討にはテキストマイニングを実施し、分析ソフトとしてKH Corderを用いた。分析にあたり、テキストデータファイルを作成した。その際、平仮名と漢字は分析時に別の語として認識されることから、「おいしい」を「美味しい」に、「1人」を「一人」などのように、漢字で表記できる平仮名や数字は漢字に統一した。また、「ちーむ」を「チーム」のように、一般的にカタカナで表記される平仮名は、カタカナに統一した。ただし、「協働」「協同」「共同」については、本研究の趣旨に関わる点から、「きょうどう」と平仮名に統一した。その結果、総抽出語数は2,457となり、異なり語数は452となった。このテキストデータを基に、外部変数を学科として共起ネットワークを作成した。その結果、Figure2が得られた。

(2) 取得希望免許差

取得を希望する免許の学校種によっても、「きょうどう学習」の認識に差異が認められるか否かを検討した。分析にあたり、小学校免許と中学校・高等学校免許の2つの群に分類した。学校種という視点で分類した際、小学校、中学校、高等学校の3つの群に分けられるべきであるが、本調査では中学校免許を希望する学生の多くが、同時に高等学校免許も希望していたため、中学校免許と高等学校免許は同じ分類として扱った。また、小学校免許と中学校・高等学校免許のどちらの群にも当てはまる学生は、分析の対象から除外し、どちらか一方のみに分類されるようにした。

この分類ごとに、きょうどう学習認識尺度の2因子の平均得点と標準偏差を算出した(Table4)。このデータに基づき、2因子それぞれの得点の正規性を確認した。正規性の

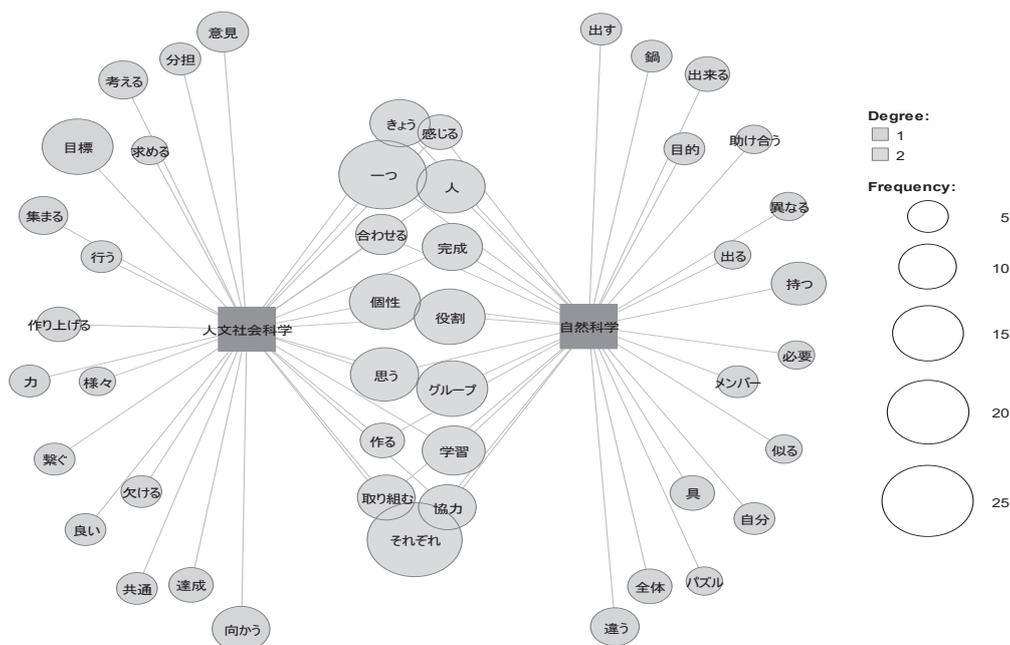


Figure2 学科を外部変数とした共起ネットワーク図
(ノード：49, エッジ：62, 密度：.053)

Table4 各因子の免許平均と標準偏差

	群	N	M	SD
集団・援助重視	小学校免許	27	4.17	0.77
	中学校・高等学校免許	55	4.05	0.57
効率・援助重視	小学校免許	27	3.36	0.88
	中学校・高等学校免許	55	2.94	0.59

検定には、シャピロ・ウィルク検定を使用し、その結果として集団・対話重視は1%水準で有意であり、正規性を有していないことが示された ($W=0.769$, $p<0.01$)。効率・援助重視においては、有意差が見られなかった為、正規性を有していることが示された ($W=0.970$, $p=0.054$)。このことから、集団・対話重視において、マン・ホイットニーのU検定を実施した。その結果、集団・援助重視において有意な差は示されなかった ($U=871.00$, $p=0.21$, 95%CI [-0.92, 0.42], $r=0.17$)。効率・援助重視においては、対応のないt検定を実施した。その結果、5%水準で、中学校・高等学校免許に比べて小学校免許が優位に高いことが示された ($t(80)=0.82$, $p<0.05$, 95%CI [0.14, 1.08], $d=0.57$)。

この結果から、「きょうどう学習」のイメージに関する自由記述の取得希望免許差を探索的に検討することにした。検討は学科差の検討時と同様にKH Corderを用いてテキストマイニングを実施した。また、テキストデータファイルは同一のデータを使用した。このテキストデータを基に、外部変数を取得希望免許差として共起ネットワークを作成した。その結果、Figure3が得られた。

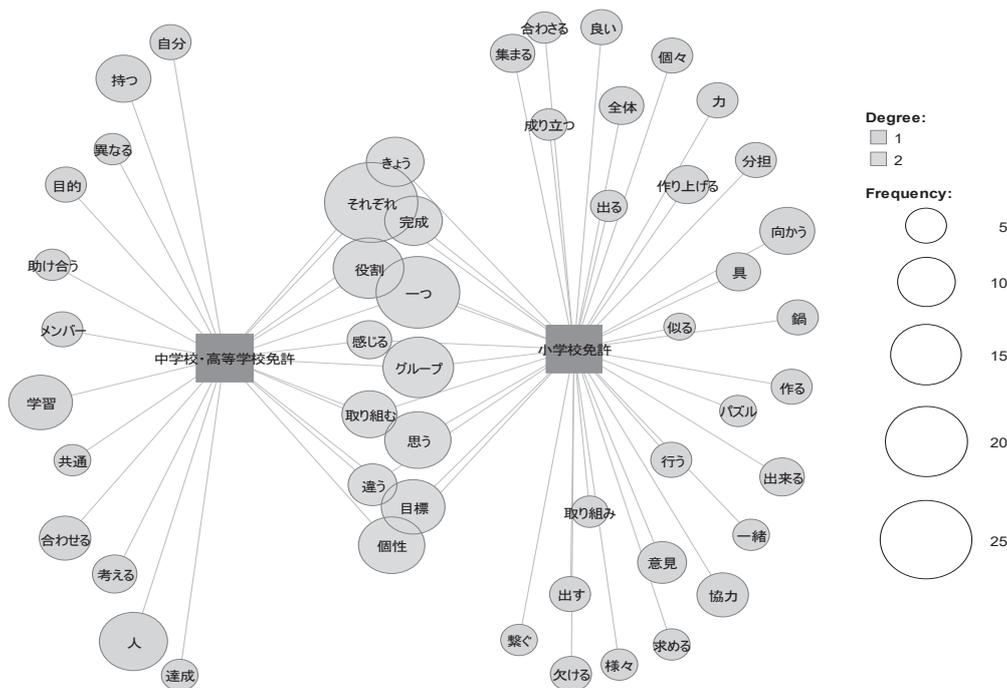


Figure3 取得希望免許を外部変数とした共起ネットワーク図
(ノード：53, エッジ：63, 密度：.046)

4. 考察

4. 1. 「きょうどう学習」の認識

きょうどう学習尺度の2因子のうち集団・対話重視因子が高く評価されていた ($M=4.17$, $SD=0.64$)。これは「きょうどう学習」を"目的"として捉えている教職課程学生が多いことを示しており、「きょうどう学習」自体に価値が見出されていると考えることができる。この点は、仲間と心を合わせて共に活動することは、基本的に善なるものとして捉えられているという長濱ら (2009) の指摘とも相通じる。一方、「きょうどう学習」を行うことで時間短縮や教師の手助けが得られるなどの、"手段"としてみる効率・援助重視の認識が低いことから、教職課程学生に対し、効率・援助重視の視点に関して指導の強化が示唆される。「きょうどう学習」を扱う上で、集団・対話重視、効率・援助重視は共に重要な視点であり、仮に集団・対話重視の方が重要とみなされた場合、学校教育において、ひとまず「きょうどう学習」を扱えばよいという考え方が許容される。その為、集団・対話重視、効率・援助重視の両側面から一体的に「きょうどう学習」を捉えるべきであると考え。

4. 2. 「きょうどう学習」の認識における学科差

「きょうどう学習」の認識について、効率・援助重視において学科差が認められ、自然科学系に比べて人文社会科学系の学科に所属する学生は、「きょうどう学習」をより"手段"として捉えられていることが示唆された。この点を、共起ネットワークの結果と併せて考察した際、人文社会科学系に特徴的なノードとして、「目標」「向かう」「意見」「作り上げる」などが大きく表現されている。この語が使用されている文を辿ると、「みんなでボールを繋ぎゴールを決めるという一つの目標に向かうから」「複数人の人と励まし合いながら、一つの目標に向かっていくから」「一人一人の役割があって一つの意見が成り立つと思うから」「他者と協力し、一つのを作り上げるものだと思うからです。」などのように「きょうどう学習」を、複数人で何か一つのものを構築していくという場と捉える考え

が多く示された。これは、効率・援助重視因子で高い因子負荷量をもつ「意見や考えを一つに絞るものである」という項目に合致し、因子の妥当性を高めていると解釈できる。

4. 3. 「きょうどう学習」の認識における取得希望免許差

学科差と同様に取得希望免許差を検討した際にも、効率・援助重視において差が認められ、中学・高等学校免許取得希望学生に比べて、小学校免許取得希望学生は、「きょうどう学習」をより"手段"として捉えられていることが示唆された。この点を、共起ネットワークの結果と併せて考察した際、人文社会科学系に特徴的であった「目標」「向かう」「意見」「作り上げる」などのノードが、小学校免許の取得を希望する学生の共起ネットワークにも大きく表現されていた。これに加え、「協力」「全体」などのノードも同程度の大きさで表現されており、この語が使用されている文を辿ると、「きょうどう学習はパズルのよう一人一人の取り組みを組み合わせる協力して一つのものを作るものであると感じるからです。」「一人一人が自分の役割をこなしつつ全体の力を合わせて一つのものを作り上げる学習だからである。」などのように、「きょうどう学習」を、複数人で何か一つものを構築していくという場と捉える考え方が多く示された。これは、学科差の検討時と同様に、効率・援助重視因子で高い因子負荷量をもつ「意見や考えを一つに絞るものである」という項目に合致し、因子の妥当性を高めていると解釈できる。

効率・援助重視因子において小学校免許の取得を希望する学生が高く示された結果は、Bruffee (1995) の協同学習と協働学習の区分にも相通じている。Bruffee (1995) によれば、協同学習が初等教育から中等教育で行われ、教師がグループに度々介入してくるのに対し、協働学習は中等教育から高等教育で行われ、教師が介入してくるのは稀かつ特定の場面に限られる。この点は、効率・援助重視因子の「教師の手助けがあるものである」という項目に合致しており、小学校免許取得希望学生の得点が高く示されたことに影響を与えている可能性がある。

5. 結論と今後の課題

本研究の目的は、「きょうどう学習」とは何かに焦点を当てた尺度を仮設し、そこで得られた尺度を基に教職課程学生が学習連携としての「きょうどう学習」をどのように認識しているか明らかにすることであった。その結果、「集団・対話重視」因子と「効率・援助重視」因子を軸とする尺度が仮設され、その基に対象者の認識の様子を学科別、取得希望免許別に特徴を示した。今後の課題として次の二点を挙げられる。第一に、尺度の信頼性と妥当性についてである。本研究における尺度はあくまで仮設であり、より多くのデータを用いて信頼性と妥当性の観点からの精選が今後見込まれる。第二に、学科差の要因についての探究である。本研究では、学科差において効率・援助重視因子に有意差が見られたものの、その原因についての検討は必ずしも十分とは言えなかった。今後は各学科におけるどのような差が「きょうどう学習」の認識に影響を与えているのか、そのカリキュラムや学問上の性質の違いなどを探索する必要がある。

参考引用文献

- Bruffee, Kenneth A. (1995), Sharing Our Toys: Cooperative Learning Versus Collaborative Learning, *Change*, Vol.27, No.1
- 樋口耕一 (2020) 『社会調査のための計量テキスト分析 内容分析の継承と発展をめざして 第2版』、ナカニシヤ出版

- 福嶋祐貴 (2018)、協働的な学習に関する類型論の到達点と課題—協同学習・協働学習に基づく実践の焦点化と評価のために—、京都大学大学院教育学研究科紀要、第64号、pp.387-399
- 柳智紀 (2022)、教授・学習・認知に関する研究の動向と課題—「協働学習」に着目して—、教育心理学年報、Vol.61、pp29-44
- 柳智紀・小野田亮介 (2024)、協働学習認識尺度の作成、日本教育心理学会第66回総会発表論文集、p.342
- 児玉佳一 (2017)、協働学習に関するイメージの教職経験による相違—小学校教員および教職課程学生を対象にした比喩生成課題から—、教師学研究20(2)、pp.57-68
- 長濱文与・安永悟・関田一彦・甲原定房 (2009)、協同作業認識尺度の開発、教育心理学研究、57、pp24-37
- 中西良文・長濱文与・下村智子・守山紗弥加・奥田久春・横矢祥代・梅本貴豊 (2018)、協同学習における学習行動に及ぼす動機付け・社会的スキルの影響—グループの間の違いに注目して—、『三重大学教育学部研究紀要』、第69巻、pp.541-546
- 坂本旬 (2008)、「協働学習」とは何か、『生涯学習とキャリアデザイン』、Vol.5、法政大学pp.49-57
- 友野清文 (2016)、Cooperative leaningとCollaborative learning、総合教育センター・国際学科特集、No.907、pp.1-16

ロジャーズの自己一致についての再検討 —カウンセラーは無理に受容共感しなくていい—

Revisiting Rogers' Self-Congruence

—Counselors don't have to Force Themselves Acceptance or Empathy—

佐野 和規*

SANO Kazunori

要約

ロジャーズ (Rogers, C. R.) は、中核三条件の中で自己一致を一番重視し、カウンセリングにおいても、セラピストは、自己一致、受容、共感の順に行うことを説いている。しかし、日本ではそのことが十分理解されず、ロジャーズのカウンセリング理論は受容共感であると誤解され実践されてきた。ロジャーズの自己一致とは、セラピストが自分の有機体や内臓感覚にも関連した体験過程 (フェルトセンス) を意識化し必要に応じて表明することである。そのことで、クライアントも自己一致に近づく。さらに、ロジャーズは、自己一致は、セラピーの目標だけでなく、人間として生き方の目標であると位置づけている。

しかし、日本では、セラピー中、セラピストは中核三条件を同時に実現するという発想が強くクライアントの非行等の言動を受容できない時の葛藤等と関連させて自己一致が説明されることが多い。だが、ロジャーズは中核三条件を同時に実現すると言っておらず、またセラピーにおいてはクライアントの言動の背後にある心理や体験過程を受容せよと述べている。

自傷他害等を語る事例に対しても、セラピストは、当然その言動は受容できないが、ロジャーズが言う通り、自己一致だけを行っていけば、その言動の背後にあるクライアントの辛さ (体験過程) を理解することができ、自然と受容共感に至るのである。

このように、自己一致を優先することで、セラピストも無理に受容共感しようとすることがなくなり、セラピストも楽になり、それがクライアントにもプラスになると考える。

キーワード：ロジャーズ 自己一致 中核三条件 体験過程 フェルトセンス

1. はじめに

日本ではRogers, C. R. (以下、ロジャーズ) のカウンセリングの理論のうち、一致 (congruence) (以下、自己一致) が真に理解されず、今日に至るまで、自己一致を伴わない受容共感が続けられている。

野口 (2015) は、「学校現場では、《受容》《共感》は言われても、《自己一致》が語られることがなかった」として、自己一致の欠落したロジャーズ理論は躍動する生命力を失ってしまったとしている

また、佐野 (2024) は、日本における自己一致が浸透しなかった経緯を分析し、日本の

* 学習院大学教職課程非常勤講師、九州女子短期大学子ども健康学科教授

カウンセラーや教師がカウンセリングや教育相談の場で^{注)}、自己一致しないまま受容共感をしてしまうことを「自己一致なき受容共感」と呼び、その問題点について、事例を通して指摘している。

ロジャーズは、中核三条件の中で自己一致を一番重視しているが（佐治・岡村・保坂、1996；本山、2015）、その指摘は十分理解されておらず、日本においても未だに自己一致をめぐる様々な議論が続いている。

その結果、受容共感のみが一人歩きし、日本の心理臨床や教育相談の場で、無理に受容共感的言動をしている状況がみられている。

本稿では、そうした自己一致に関する様々な議論について確認し、確認して自己一致を重視した中核三条件のあり方について検討したい。

注) 本稿では、カウンセリングとセラピー、カウンセラーとセラピストを同じ意味で使う。どちらの用語を用いるかは、前後の文脈による。例えば、直近の引用文献の表現がセラピーの場合はセラピーとなる。さらに、カウンセリングやカウンセラーに通用することは、教育相談や教育相談担当者にも適用できるという前提で論じる。実際、日本の教育相談はロジャーズの理論の影響を大きく受けてきており、また、ロジャーズ理論の広まりが、学校の教育相談によって促進された面があるからである。

II. ロジャーズの自己一致概念

(1) 初期段階からの自己一致の重視

ロジャーズの自己一致概念については、未だに誤解があり十分理解されていないため、自己一致とはどのようなものか、ロジャーズの著作に従って改めて論ずる。

ロジャーズが自己一致について初めて述べるのは、1951年の『クライアント中心療法 (Client Centered Therapy)』の第8章「人格と行動についての理論」である (Rogers, 1951)。そこにおいてロジャーズは、「生命体」「体験」「有機的全体」「自己概念」等のロジャーズの理論の根幹に関わる用語を用いた19の命題を提示する。それらは全体として、人の生命体としての体験と自己概念との関係について述べたものであり、第12命題では「生命体が採択する行動様式のほとんどは、自己概念と一致 (consistent with) したものである (() 内英語は原著より筆者挿入 以下同)」と述べ、行動や体験と自己概念の一致の重要性が、ロジャーズの正式な著作の中で初めて指摘される。

そして第15命題にて、「心理的適応とは、(中略) 生命体の知覚的・直感的な体験の全体を自己概念と一致した関係の中に取り入れる (下線部、筆者挿入 以下同)」ことができる時存在するとして、体験と自己概念の一致の心理的適応における重要性について指摘する。この時使われている英語は“congruence”ではないが、“consistent”という言葉で、今日の自己一致概念と同じのもの示していると考えられる。

ではこの自己一致とはどのようなことなのだろうか。第17命題では、「自己の構造と一致しない体験がしだいに認知 (perceived) され、検討 (examined) されるようになり、そして自己の構造はこうした体験を取り入れ (assimilate)、包含 (include) するように修正される」としている。つまり、自己一致とは体験を認知し検討し取り入れることだという説明である。

そして、第18命題では、「個人が自分の (中略) 体験の全体を認知し、それを一貫した統合的なシステムの中に受け入れるとき、その個人は」他者を理解し他者を受容するようになる」と述べている。これは、セラピストが自己一致の状態の時にはクライアントを理解し受容することができるということであり、後のセラピストの態度条件につながるもので

ある。ただ、この段階では自己一致のみ語っており、受容、共感などの他の2条件については、明確に語っていない。

このようにロジャーズは自己一致に関連する事柄について、初期の段階から、他の条件に先駆けて命題まで作って徹底的に議論しているのである。そして、自己構造と体験の2つの円を用いて自己一致を説明するのもこの著作においてであり、ロジャーズが当初から自己一致すなわち自己概念と体験（経験）の一致について重きを置いていることが示唆される。

次にロジャーズが自己一致について述べるのは、1957年の「パーソナリティの変容をもたらすセラピーの必要にして十分な条件」（以下、条件論文）である（Rogers, 1957）。ここにおいて、6つの条件を述べる中で、初めて中核三条件が登場する。

ここでは、クライアントが第2条件で述べる自己不一致の状態であることを克服するために、セラピスト側の自己一致（第3条件）、無条件の肯定的配慮（第4条件）、共感的理解（第5条件）が順番に述べられている。そして、ロジャーズは、クライアントが自己一致の状態に至ることが、セラピーの最終目標であることを示している。そのため、先にセラピストがその目標である自己一致の状態にあるべきことを述べている。

(2)自己一致についての説明の明確化

では、この自己一致とはなにをすることか。同じ条件論文にはその後半の方に説明があり、ロジャーズは自己一致について「自由にかつ深く自己自身であり、彼の現実の体験がその自己意識によって正確に表現される」ことだとしている。つまり、自己一致とは、①体験を意識し②それを表現することであると述べているのである。

ロジャーズは、1961年の『ロジャーズが語る自己実現の道 (On Becoming a Person)』で、「一致とは、体験していることと意識していることが正確に合致していることを示す」のであり、さらに「体験と意識及びコミュニケーションが合致している」ことであると説明している（Rogers, 1961）。そして、1980年『人間尊重の心理学 (A Way of Being)』において、ロジャーズは次のように、自己一致とはどのようなものか、明確に語る（Rogers, 1980）。ロジャーズがエンカウンターグループの経験を経て、より鮮明にわかりやすく自己一致について語るようになったと思われる。

セラピストは、自分が体験しつつある事柄を意識することができ、その体験のままに関係の中に居ることができ、適切ならばその体験を伝えることができる。このように、内奥で体験されつつある事柄と、今意識されている事柄と、クライアントに表明される事柄とが、よく調和している、あるいは一致している（Rogers, 1980）。

つまりロジャーズはここにおいても①「体験を意識する」②「適切ならば体験を伝える」という表現で明確に自己一致を語る。それではどのような時が体験を伝える（表明する）のが適切なのか。

私は、意味のある関係または継続的な関係の中で、ある個人やグループに対してなんらかの持続的感情を経験した時には、それを口に出すように努めている。いうまでもないことだが、こういう発言はまだ持続的感情が存在しない初期には見られない。たとえば、グループが始まった最初の10分間にある人の行動に嫌悪を感じたとしても、その時私がそれを表明することはたぶんないだろう。けれども、それが長く続く時には表明するであろう。（中略）もしも、人が任意の瞬間に自分のからまりあったあらゆる感情を認識できるならば、

つまり自己に正しく耳を傾けるならば、その中で強く持続しているものを表明することを選ぶことができる。もしくは、その瞬間に不適切に思えるものは表明しない (Rogers, 1970)。

つまり、嫌悪などの否定的な体験であっても、継続的な関係性の中で感情が持続した時にそれを表明することを選ぶこともできるとしている。Mearns (1994) は、ロジャーズのこうした考え方をまとめて、「クライアントに関連があって、比較的持続しているか顕著である反応を表現することが必要である」としている。

こうして、カウンセリングにおいて自己一致とはどのようなことをするか明確になった。つまり、面接中に、①体験過程の意識化を行い、②クライアントに関連があって、持続するか、顕著である時表明する、ということである。ロジャーズの自己一致とは、これ以上でもこれ以下でもない。

Gendlinは、ロジャーズと共同研究の成果としてフォーカシングという技法を編み出したが、フォーカシングにおいては、フェルトセンスを重視する (Gendlin, 1978)。このフェルトセンスはロジャーズの体験過程と同様の概念である。ロジャーズが、自己一致を説明する時、「有機体」としての感覚、あるいは「内臓感覚」的な知覚という表現を用いているが、自己一致で意識する体験過程は、体の感じを重視するフェルトセンスと共通している。Mearns & Thorn (1988) も、自己一致に関連する説明の中で「クライアントに関する自分自身のフェルトセンスに注意を向けること」について指摘している。

つまり、ロジャーズの自己一致とは、体験過程を意識化することであり、それは言い換えればセラピストがフェルトセンスを感じながらセラピーを行うことになるであろう。

(3)自己一致の重要性の強調

さらに、ロジャーズは、中核三条件の重要性の順位について検討し、以下のような言及を繰り返し様々な著作の中で行っている。

三つのセラピイ的な諸条件が記述される順序は、それらが論理的にからみ合わされているので、ある重要な意味をもつのである。(中略) ある満足のゆくレベルの共感、かなりの程度の無条件の肯定的な配慮もまた、あるのでなければ、ほとんど存在しえないのである。(中略) そのセラピストが、(中略) セラピイ的な出会い (therapeutic encounter) の中で統合されており、かつ純粋であるのでなければ、ほかの諸条件は、満足のゆくような程度まで存在することがほとんどできないであろう。したがって、純粋さ、もしくは自己一致という、この要素が、三つの諸条件のうちでいちばん基本的であると思われるであろう (Rogers & Gendlin, 1967)。

つまり、中核三条件の中で、自己一致が一番重要で、次に無条件の肯定的尊重 (受容) が重要であること、そして最後に共感的理解が来るという説明である。これは中核三条件の重要度を記述しているだけでなく、実際にセラピー場面でセラピストが心がける優先順位を示していると考えられる。セラピストはまず、自己一致をし、その基礎の上に受容を心がけ、それら2つの条件を土台に共感を意識するということである。そうでなければ、受容や共感も「満足のゆくような程度まで存在すること」ができないとまで述べている。

ロジャーズは自己一致の意義について、中核三条件の中で、一番重要な条件だと繰り返し述べるとともに、治療効果を著しく高めるものとして次のようにその重要性を強調して

いくようになる。

私が内的直感的自己に近づいている時、自分でさえ知らなかったものに触れている時、あるいは意識状態が少し変化している時、私の行う行為が非常に治癒力があるように思われる事に気づくのです。(中略) 時によっては、自分の中で生じている事と何の関係もないような感情が自分の中に湧きあがってきます。しかし、私は自分の意識に浮かびあがってきたこの感情を受け入れ信頼し、クライアントに伝えていくことを学んできました。たとえば、クライアントが私に話をしている、突然彼のイメージが浮かんできます。(中略) 私が学びとってきたのは、彼との関係で真実であり、私の中に生じたものを表現するなら、それは彼の深いところにあるものに真に触れ、私達の間を進めることです (Rogers, 1980)。

つまり、自己一致によって自分の体験過程を意識している中で生じた感情さらにイメージが、一見無関係なことでもカウンセリングを進展させるヒントになるということである。

さらにロジャーズは、カウンセリング場面に限らず、身体で感じる体験過程を観察するという表現で自己一致について述べ、さらに自己の有機体で感じられたことに基づけば適切な行動をできるというような表現もしている。

彼は神経組織が提供するあらゆるデータを利用しているのであり、それを意識化しているが、彼の全有機体が彼の意識よりも賢明であるかもしれないし、(中略)。彼は有機体のもつすべての複雑な機能を動員していろいろな可能性の中からこの瞬間において最も一般的にかつ心から満足のいくような行動を選択することができるのである (Roger, 1963)。

人間が自由によく機能している時は、その全体的、有機体的反応を信頼している (中略)、こうした反応は、たとえより直感的な判断や知恵であっても、意識的思考だけよりは、よりよいものを含んでいることが多い。(中略) このように人間の意識だけを頼るのではなくて、その全体的反応を信頼することは、創造性と密接な関係があるものと確信している (Rogers, 1965)。

つまり、ロジャーズにとって、自己一致は、セラピー上の態度条件だけに留まらず、人間を本来の人間らしくするものであり、人生にとっての目標にもなる。それは、ただ、言語で意識するだけでなく人間としての有機体や内蔵感覚をもって体全体で感じるものである。カウンセラーがそれを行えば、面接の場面では適切な応答ができるようになり、生き方としてそれを行えば、より真実の人間になっていくということである。

つまりロジャーズにとって、自己一致は、セラピー上の目標であるだけでなく、人間としての生き方、あり方の目標であるのである。このような自己一致 (体験過程の活用) の認識の仕方は、今日においても未だに日本では十分理解されていないのではないか。

こうしてロジャーズが一番重視しているのが自己一致であるにも関わらず、日本では、受容、共感ばかりが理解され、自己一致は十分理解されないまま、今日に至っている。日本のセラピスト、カウンセラーは、ロジャーズの理論の受容共感のみ意識するため、実際は、クライアントの言動に受容共感できていないのに、受容共感的言動をしてしまう失敗を繰り返しているのではないか。そのような本心に基づかない受容共感、カウンセラー自身にとっても辛いことであり、それによってクライアントにもよくない影響を与える怖

れがある（佐野、2024）。

Ⅲ. 自己一致の適切な理解からみた受容、共感

このように自己一致を考えるなら、無条件の肯定的尊重（受容）と共感的理解（共感）とはなんだろうか。ロジャーズは、条件論文の中で、自己一致を自己概念と経験の一致と説明するとともに、受容を、相手の体験すべてを温かく受容すること、共感を相手の体験の意義に共感することと説明しており、中核三条件のいずれもセラピストないしクライアントの体験に関わるものとして説明している（Rogers, 1957）。

つまり、自己一致がセラピスト自身の体験過程を意識化することであるのに対して、無条件の肯定的尊重とは、セラピストが、クライアントの体験過程を尊重することになるのではないか。そのためクライアントの体験過程に積極的関心をもつことにもなる。そのため、ロジャーズは2番目に重要な条件として、無条件の肯定的尊重（積極的関心）を挙げたのである。

そして、自己一致と無条件の肯定的尊重がなされた結果、クライアントの内的照合枠が見えてきて、セラピスト側にクライアントの体験過程への共感が起きて、それを伝えることが共感的理解となる。つまり共感とはしようとするものではなく、自己一致と受容を土台として結果として起こるものではないか。

そのように考えることで、セラピー中に無理に受容共感をしようとする必要はなくなる。自己一致を心がけていれば自然と受容共感に至れるのである。それが本来の受容共感ではないか。

Ⅳ. 他の心理療法にみられる自己一致と同様の姿勢

ロジャーズの自己一致の姿勢が、セラピーさらには人間の目標として普遍的な意味をもつとすれば、当然、他の心理療法や技法にも似たような態度や方法が存在するであろう。ロジャーズの理論の後に誕生してくる様々なセラピーの理論には、自己一致に該当したり近接したりする概念や態度がいくつかある。

(1)フォーカシング

既述したが、フォーカシングは、ロジャーズの体験過程を重視する姿勢からGendlinが影響を受けて開発した技法である（Gendlin, 1978）。特に、フェルトセンスを感じ、それを言葉（ハンドル）で表現するという方法は、正に、①体験過程を意識化し②表明する、というロジャーズの自己一致のプロセスと同様である。フォーカシングは、ロジャーズの自己一致を、より丁寧に深めて1つの技法にしたものであると言える。

ただ、フォーカシングでは、セラピストよりも、クライアント側にフォーカサーとしてフェルトセンスの意識化を求める。そのため、フォーカシングを知識として知っていても、セラピスト自身は自己一致なき受容共感の姿勢のままカウンセリングを行ってしまう可能性もある。

(2)マインドフルネスとの関係

Kabat-Zinn（1990）が創成し第三世代の認知行動療法にも取り入れられているマインドフルネスは、今ここのこの瞬間のありのままの状態に気づき集中している姿勢である。一方、自己一致は今ここのセラピストの体験過程に意識を向けるという点で、同様の態度、姿勢であると言える。

マインドフルネスのフォーカスアテンション（サマタ瞑想）では、呼吸などの一つのことに集中する。オープンモニタリング（ヴィパッサナー瞑想）では、心に生じている様々

なことにとらわれず受け流すようにして気づき、今ここへの集中を維持する（熊野, 2016）。ロジャーズの自己一致も自分の今この瞬間の体験過程の意識化であり、自分の心へのマインドフルネスを行っているのと同じである。

自己一致は、ありのままに自分の体験過程に意識を向けると同時にクライアントの言語非言語やその内面に意識を向けるので、オープンモニタリングに近いと思われる。そして、マインドフルネスの訓練はそのまま自己一致の訓練になるし、マインドフルネスが上手になると、カウンセリングも上達するのではないか。

マインドフルネス的に自己の体験過程に意識を向けるのが自己一致であり、クライアントの言動にマインドフルネス的に意識を向けるのは、無条件の肯定的尊重に近い態度だと言える。

ただ、Kabat-Zinnやマインドフルネスの推進者が、ロジャーズの自己一致との関係について十分触れている記述は見当たらないのではないか。

(3)メンタライジングとの関係

近年、Fonagy、Bateman、Allenらによって、自他の行動の背後にある心理に注目してセラピーを行うメンタライゼーション、メンタライジングが主張されている（Allen, Fonagy & Bateman, 2008）。自己一致は、自己の心理（体験過程）に意識を向けて考えることなので、自分へのメンタライジングと同様の姿勢と考えられる。また無条件の肯定的尊重、共感的理解は、相手へのメンタライジングであると言える。Allen（2013）は、メンタライジングがマインドフルネスと同様であることを指摘しているが、ロジャーズの自己一致の概念とも近接するものであるとも言えるのではないか。

おそらくメンタライジング力がある人は、自己一致や受容共感を行いやすいと考えられる。違いがあるとすれば、メンタライジングはより言語を用いて心理に注目するが、ロジャーズの場合は生命体、有機体としての体の感覚も重視するところである。ただ、最近のメンタライジング理論は、身体感覚も重視するようになってきている（Midgley, Ensink, Lindqvist, Malberg & Muller, 2017）。

(4)トラウマ療法における身体へのアプローチとの関連

近年諸外国、さらに日本でも様々なトラウマセラピーが開発されている。その中の多くは、身体へのアプローチを重視している。トラウマそのものが身体に記憶されるため、身体感覚を重視したり身体に働きかけたりする。その方法が、トラウマ治療以外の通常のセラピーにも応用され、今日の身体を中心としたセラピーの発展を牽引している。身体に注目することで、それまで改善しなかった心身の諸問題が改善するようになってきている。

身体へのアプローチの初期のものは、フロイトの弟子で「筋肉の鎧」などの概念で体へのアプローチを主張し（Levine, 2010）、フロイトから破門されたライヒであるが、ライヒ以後、セラピーにおいて身体感覚を重視したのは、ロジャーズの自己一致概念であったのではないか。そのような意味でも自己一致概念は、今日のトラウマセラピーにみられる身体へのアプローチの先駆けとも言える。

(5)他の心理療法とロジャーズの自己一致

Mindelの創始したプロセスワーク（Mindel, 2010）、Forshaの創始したAEDP（Forsha, 2000）、その他のセラピーでも、自他の心身の感覚への気づきを重視する。例えば、AEDPではセラピスト自身のフェルトセンスも大切にする（花川, 2020）。

結局、どのようなセラピーにおいても、ロジャーズが自己一致概念で指摘した、自分の心身の感覚である体験過程を感じたり意識化したりすることは、セラピーが良好に展開するための重要な条件であり、それぞれのセラピーの開発者が同様の姿勢やその重要性に気

づいていく、あるいは、ロジャーズの理論から直接間接に学んでいるということが指摘できるのではないか。

しかし、それら後続のセラピーの理論は、ロジャーズの自己一致との関連や異同について十分な説明をしていないことが多い。それらが、ロジャーズの自己一致概念との関連で説明されれば、ロジャーズの理論も適切に理解され、後続セラピーの意義や歴史的な位置づけが明確になるのではないか。

V. 日本における自己一致に関する議論の問題

ロジャーズの自己一致の考え方は、理論的にもセラピーの歴史上でも極めて重要なものであること、ロジャーズも自己一致を最重要視していることを指摘した。

にも関わらず、クライアント中心療法やロジャーズ理論の専門家、さらには、自己一致の研究者の間にも、誤解や不十分な理解に基づく議論がみられる。以下、先行研究にみられる自己一致への誤解に基づく議論をいくつか挙げて指摘する。

(1)自己一致への言及の少なさとロジャーズ理論への批判

そもそも、日本ではロジャーズのクライアント中心療法等を説明する時に、受容共感については強調されても、自己一致について、十分説明されないことが多い。

徳田 (2018) は、大学の教育相談の授業の中で、ロジャーズ理論を説明するために、先行研究を調べても、自己一致について、あまり強調されていないことを伊藤・大津・中谷・永野・富田 (2013)、広木 (2008)、村田 (2001) を引用して述べている。それらの文献では、クライアント中心療法を説明しながらも、自己一致に全く言及していないもの、自己一致の代わりに「傾聴、受容、共感」にのみ触れたものなどがあることを指摘している。

また、ロジャーズの理論を批判する論者も、それを「受容共感」の理論だと誤解したまま指摘することが多い。金原 (2015) は、日本では「受容・共感といったカウンセリング的な態度」を示すカウンセリングマインドという言葉によって教育現場に負の影響を与えたと批判している。こうした批判が登場するのも、ロジャーズの自己一致概念が十分浸透せず、ロジャーズが受容共感のみで理解されているからである。

(2)自己一致を人格や人柄、人間性にとらえる問題

日本では、自己一致をカウンセラーの人格的心がけのように解釈する説明が多い。

福島 (2015) は、日本では、自己一致がセラピストの人格や人間性と関連させて説明されることが多いとする。例えば、東山 (2003) はロジャーズ理論を説明する中で、その進展は「ひとえにセラピストの人格にかかっている」と指摘している。

このように、自己一致を人格の問題として理解する日本の風潮では、自己一致はカウンセリング中に行うものではなく、カウンセラーの日頃の人格的陶冶の問題とされてしまうだろう。そうすると、結局カウンセラーがカウンセリング中に行うものは、中核三条件のうち、受容と共感だけとなり、自己一致なき受容共感が起こってしまう。

確かに、ロジャーズの理論に限らずセラピストやカウンセラーにとって人格や人柄は重要であり、それを陶冶していくことは必要であろう。しかし、ことさら自己一致だけが人間性と結びつくのではない。ロジャーズの自己一致は、セラピー中の態度であり、受容や共感とともに、人間性の高低に関わりなく技法として行うことができるものである。

(3)自己一致以外の条件を重視する議論

自己一致について研究し、さらには、ロジャーズの中核三条件の優先順位の記述を引用しながら、結局自己一致の優先を否定する議論もいくつかある。

大石 (2002) は、ロジャーズが自己一致を重視していることを指摘しながらも、結局無

条件の肯定的尊重（積極的関心）と共感的理解は、クライアントを受け入れる前提条件として、自己一致に先立ってセラピストに要請され、この受容と共感が困難になった時の自己確認作業として自己一致が意識化されるとする。大石はその論拠として、セラピストがクライアントに会う時に行う基本的作業として、自己の心の中に、クライアントのための「スペース（心の空間）」づくりをすることが必要であると述べる。大石は、その作業がクライアントに関わるため、受容共感に近い作業だと考えているのだと思われる。

しかし、セラピストがクライアントに会う直前の自分の体験過程を意識化する作業をすれば、自分の心にスペースがあるか否かがモニターできる。「心の空間づくり」は自己一致による体験過程の意識化を通じてこそなされる作業であり、「空間づくり」を自己一致とは別のそれ以前の前提条件として考える必要はないのではないか。

山田（2023）も大石と同様、Mearns & Thorn（1988）を引用しながら、「無条件の肯定的配慮及び共感的理解を真に経験している際には（中略）自己一致が問題になることはほとんどない」としている。Mearnsらは自己一致を最重視する立場であり、同著では、カウンセラーが「自己への傾聴」、「自己受容」、自己への「共感の発達」、「純粹であること」と自己一致に関わる議論を展開している。さらに、自己一致ができていない時に受容も共感も促進されるとしている。そして、カウンセラーが自己一致を重視しないままであることの危険性を述べている（Mearns & Thorn, 1988）。Mearnsらが同著で述べ、山田も引用している、自己一致が「通常は気づかないまま進行している」という表現は、自己一致は意識せずともやってしまう当たり前の態度ということを行っているだけで、受容共感が実現していれば自己一致は問題にならないと言っているのではない。

日本のように自己一致が誤解されている中では、受容共感の前に自己一致を意識的に行っていくことが逆に強調されてよいのではないか。

(4)ロジャーズの自己一致の強調は統合失調症患者との対峙のためとする議論

佐治・岡村・保坂（1996）は、自己一致を他の2条件の前提となる必要条件であり、ロジャーズが「最も基本的で最重要のもの、と述べるようになった」と指摘しているが、「単に、どれが優位な条件か、ということで片づく問題ではないことは言うまでもない」と述べ、ロジャーズのこの言及は、統合失調症患者との対決の中でなされた位置づけであるとして、自己一致を重視することの意義を弱めている。

本山（2015）も、ロジャーズの自己一致の強調を指摘しているが、それは、統合失調症患者を対象にしたウiskonシン・プロジェクトにおいて、心理的接触が困難である人たちとか係わる必要から、自己一致について能動的に説明するようになったとしている。

このように佐治他や本山は、ロジャーズが、ウiskonシン大学で行われたクライアント中心療法の統合失調症への適応研究をきっかけに、自己一致を最重視するようになったと指摘するが、すでに述べてきた通り、ロジャーズは、それ以前から生涯を通じて、自己一致の普遍的意義を強調している。

佐治他、本山の主張だと、ロジャーズの自己一致の強調は、統合失調症患者との対峙という特殊な状況下でのものだと限定的に考えてしまうことにならないか。

(5)自己一致を治療者のスプリットングや葛藤と関連させる議論

羽間（1997, 2015）は、ロジャーズが自己一致（純粹性）を重視していたという視点に立ちながらも、非行臨床において、クライアントの行動を受け入れられないセラピストのスプリットングや葛藤を受け止める方法として自己一致（純粹性）の重要性を主張している。

また、大石（2015）、山根・越川（2020）は、クライアントの言動がセラピストに受け

入れられない時、無条件の積極的関心と自己一致が矛盾することに直面することがあるとする。そして、その状況を受け入れるのが自己一致であるとする。大石は「ロジャーズが提唱している三つの態度を忠実に実践していくと」無条件の積極的関心と自己一致が矛盾すると表現している。

佐治・岡村・保坂（1996）も、自殺願望事例等において、カウンセラーの中で純粋性と無条件の積極的関心とが相反することがあると述べ、その関連で自己一致（純粋性）について考察している。

これらの論者にみられるのは、ロジャーズの中核三条件を同時に実現するという発想である。しかし、ロジャーズは三条件を同時に実現せよとは一言も言っておらず、「自己一致→受容→共感」の優先順位を繰り返し述べているのである。

ロジャーズに従えば、セラピストが、クライアントの非行や自殺等に関する言動を受容共感できない時は、自己一致（純粋性）が優先され、クライアントの言動を受容共感できていない自分の体験過程を意識化するだけである。その体験過程が、長引く場合は、その言動を受け入れられないことをクライアントに表明することも考えられる。それによってセラピーが進展する可能性もある。

これは、ロジャーズの自己一致をそのまま実践しているだけであり、その状況をスプリッティングや葛藤、「自己一致と受容の対決」等でとらえる必要はないと考える。

そして、自己一致を優先することで、少なくとも受容共感できていないのに、受容的共感的言動をしてしまう過ちを防ぐことができるであろう。おそらくセラピストが自己一致に基づくクライアントとのカウンセリング的対話を続けていけば、そのうちクライアントの言動の背後にある心理が理解できて、受容共感に至れる可能性もある。

さらに、ロジャーズはクライアントの価値観や発想、行動に対して受容や共感をすると言っているのではない。クライアントの「体験」を受容せよ、クライアントの「経験」について共感せよ、と言っているのである。従って、非行等を考えているクライアントを受容するとは、非行行動やその考えを受け入れることではなく、非行をせざるをえない、なんらかの（つらい）体験をしている、その体験全体を理解して受け止めることになる。

クライアントの自傷他害的言動や反抗的態度等についても同様であろう。つまり、クライアントが自傷したり希死念慮をいだいたり、非行を続けたり、反抗的態度をとった時に、セラピストの姿勢で求められるのは、自己一致とともに、クライアントの背後にある心理（クライアントの体験過程）に意識を向けることである。

カウンセリングは、クライアントの心理を理解することであって、行動を許容したり肯定したりするではない。このような考え方に基づけば、クライアントの言動を受容できない時も、そのまま受容できない自分をセラピストは意識化するだけである。それが自己一致である。そうなると、自己一致をスプリッティングや葛藤から解釈する必要はなくなるのではないか。

このような自己一致を、クライアントの受容との葛藤でとらえる議論は、ロジャーズの自己一致優先の順位を考慮せず、中核三条件を同時実現するという誤解を伴い、かつ、受容をクライアントの心理（体験過程）ではなく言動を許容するとかえるという意味で、2重3重にロジャーズ本来の理論と相違していると思われる。

以上、日本におけるロジャーズの理論の専門家たちの議論には、自己一致や中核三条件に関する不十分な理解やそれに基づく議論があり、それらの専門家から学んだ日本の臨床家たちは、自己一致を誤解し難解なものと感じ、結局わかりやすい受容共感だけで心理臨床を行ってしまう状況が続いていると言えないか。

VI. 自己一致、無条件の肯定的尊重、共感的理解の優先順位で対応した事例

それでは、筆者が、ロジャーズの優先順位通り、自己一致を重視して対応した事例を紹介する。事例からは掲載の許可を得ている。

事例のクライアントは29歳の男性である。病弱な母親と2人暮らしである。母親から看病を押しつけられ、心理的にも社会生活上も母親に拘束され自立できないでいた。本人がハローワークに行ったり、自立支援団体の活動に参加したりする動きを母親は否定した。母親は、本人が自立していくことで、自分が見捨てられることを危惧していたと思われる。

母親は、本人が幼い時から当時に至るまで、彼への否定的言動を繰り返していた。本人の小中高時代の言動や趣味、趣向も否定し、母親が気に入ることだけを許容していた。身体的虐待はないが、心理的虐待、あるいは不適切養育が行われていたと言える。

当然、本人の自己肯定観は低く、「自分は死んだ方がいい」とか「自分には死ぬことがふさわしい」と自殺念慮を語り、30歳になるのをきっかけに自殺するとも言っていた。「自分は弁当のゴミにたかるゴミ虫のような存在だ」と極端な自己否定的言動も語った。さらに、母親を殺して自分も死ぬというような他害的な言動もあった。

筆者はセラピストとして、本人のその語りについて、自己一致を優先しながら聴いた。当然本人の言動は受け入れられず自殺や母親の殺害等をして欲しくないと思っている自分の体験過程を意識化した。そして、時々、その思いを表明し本人に伝えた。本人の語る自殺他害の言動を聴いて心地よくなかったが、その心地よくない感じをそのまま自己一致の姿勢で意識化しているだけであった。その結果その心地悪さに振り回せされず、葛藤も弱い。ただ、筆者のその心地悪さは本人自身の母親との関係性における心地悪さでもあることにも気づき、その体験過程も意識化していたし、そのことも表明した。

一方、本人の境遇や虐待的家庭環境からすれば、本人がそのような考え方や言動に至ってしまうことは理解できる。本人の言動は受け入れられないが、本人がそのような言動をしてしまう背景としての「体験」について受容（無条件の肯定的尊重）はできるし、共感的理解もできるのである。さらに、その言動を語る今その瞬間の本人の辛さ、苦しみ（＝「体験過程」）も受容共感できる。29年間も母親から否定的言動を浴びせられれば、当然そのような自己否定や自殺他害願望も起こってしまうことが理解でき、受容共感もできた。そして、そのことも本人に伝えた。

そのような自他の体験過程を重視したカウンセリングを続ける中、本人の状況は少しずつ改善していった。

このように自殺他害願望を語るクライアントに対して、中核三条件を同時に実現するようなことをせず、自己一致を優先していくことで、自然とクライアントの体験過程に焦点を当てて、受容共感に至っていただけるのである。

ロジャーズの三条件の優先順位はこのような実際の臨床場面で有効であり、重要な示唆を与えたいと言える。

VII. まとめ

筆者は、教育相談担当教師、臨床心理士、公認心理師として、教育相談や心理臨床に従事してきたが、若い頃、近隣の図書館の開架にあった『ロジャーズ全集』の全巻のページを何度もめくり、ロジャーズが自己一致を重視していることに気づき、相談場面や臨床場面では、まず自己一致を意識した相談や臨床を行ってきた。

そして、他のカウンセラーや相談員がロジャーズ理論を誤解し、受容共感ばかり重視し葛藤しているのをみて疑問に思ってきた。ロジャーズの理論通り、自己一致を優先する姿勢の方が、無理に受容共感をする必要がなくなり、教育相談や心理臨床がやりやすくなり、カウンセラーも楽になり、カウンセリングがうまくいくことを実感してきたからである。

ロジャーズの自己一致を最優先する考え方を採用すれば、セラピストや相談員が受容共感できない自分を否定的に考える必要もなくなる。

また、ロジャーズはセラピストの体験過程だけでなく、クライアントの体験や体験過程も非常に重視している。まず、セラピストが自分の体験過程を重視しなければ、クライアントの体験過程を受容共感できないであろう。そのため、ロジャーズは、中核三条件の中で、自己一致が最も重要だと主張したのである。

でもそのような理解は、日本の教育相談担当者、心理臨床家には十分浸透しておらず、相変わらず無理な受容共感が教育相談や心理臨床の現場でなされている。あるいは、違うセラピーの理論からロジャーズの自己一致と同じ態度や境地を学び身につけて実践しているセラピストはいるであろう。

何人かのクライアントから他の相談員やセラピストとうまくいかなかった、対応が納得できなかったという話を聴くこともあるが、その多くが、自己一致しないまま無理矢理共感的言動をされたからであると推察できることが多い。

自己一致なき受容共感はともすれば、クライアントを傷つける可能性があるので、自己一致の適切な理解の浸透を願っている。

なお、本稿では、いくつかの先行研究を批判しているが、それらの先行研究によって学ぶことの方がその何倍も多かった。ただ、自己一致の部分に関して自分の理解と異なる点を指摘したに過ぎないこと、あるいは、批判に説得力をもたせるため、厳しい表現となっていることもご理解ご容赦いただきたい。

また、ロジャーズの自己一致や中核三条件に関する議論が、ロジャーズの記述をめぐる解釈学に終わっても意味はない。ロジャーズの解釈はともかく、筆者の本稿での主張は、ロジャーズの著作から学び発展させた、自己一致を最重視し実践するという、一つの考えられるセラピーやカウンセリングのあり方と言えるのではないか。

自己一致や中核三条件、ロジャーズの理論に関する議論が深まり、日本の心理臨床や教育相談が発展することを心から願っている。

引用文献（著者名ローマ字アルファベット順）

- Allen, J. G. (2013). *Restoring mentalizing in attachment relationships: treating trauma with plain old therapy*. American Psychiatric Publishing, Inc. (アレン, J.G. 上地雄一郎・神谷真由美 (訳) (2017) 愛着関係とメンタライジングによるトラウマ治療——素朴で古い療法のすすめ—— 北大路書房)
- Allen, J. G., Fonagy, P., & Bateman, A. W. (2008). *Mentalizing in clinical practice*. American Psychiatric Publishing. (アレン, J.G.・フォナギー, P.・ベイトマン, A.W. 狩野力八郎 (監修)・上地雄一郎・林創・大澤多美子・鈴木康之 (訳) (2014) メンタライジングの理論と臨床——精神分析・愛着理論・発達精神病理学の統合—— 北大路書房)
- 福島伸泰 (2015). "Genuineness"と純粋性をめぐる一考察——Genuineなセラピストは人格者なのか—— 関西大学臨床心理専門職大学院紀要、(5)、119-128.
- Forsha, D. (2000). *The transforming power of affect: a model for accelerated change*. Basic Books (フォーシャ, D. 岩壁茂・花川ゆう子・福島哲夫・沢宮容子・妙木浩之 (監訳) (2017)

- 人を育む愛着と感情の力——AEDPによる感情変容の理論と実践—— 福村出版)
- Gendlin, E. T. (1978) *Focusing*. Everest House (ジェンドリン, E.T. 村山正治・都留春夫 (訳) (1982) フォーカシング 福村出版)
- 羽間京子 (1997). 治療者の純粋性について——非行臨床から得られた知見—— *こころの科学*, 74, 54-58.
- 羽間京子 (2015). 治療者がみずからの内的体験をそのままに体験を保持することの意味——非行臨床の経験から—— 《自己一致》をめぐって 村山正治・本山智敬・坂中正義・三國牧子 ロジャーズの中核三条件 自己一致——カウンセリングの本質を考える 1—— 創元社
- 花川ゆう子 (2020). あなたのカウンセリングがみるみる変わる！——感情を癒す実践メソッド—— 金剛出版
- 東山紘久 (2003). 来談者中心療法 (心理療法プリマーズ) ミネルヴァ書房
- 広木克行 (2008). 教育相談 学文社
- 伊藤良高・大津尚志・中谷彪・永野典詞・富田晴生 (2013). 生徒指導のフロンティア 晃洋書房
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. (カバット・ジン, J. 春木豊 (訳) (2007) マインドフルネスストレス低減法 北大路書房)
- 金原俊輔 (2015). カウンセリング・マインドという概念および態度が日本の生徒指導や教育相談へ与えた影響——主に問題点に関して—— *長崎ウエスレヤン大学地域総合研究所研究紀要*, 13 (1), 1-12.
- 熊野宏昭 (2016). 実践!マインドフルネス——今この瞬間に気づき青空を感じるレッスン—— サンガ
- Levine, P. A (2010). *In an unspoken voice: how the body releases trauma and restores goodness*. North Atlantic Books. (ラヴィーン, P. A. 池島良子・西村もゆ子・福井義一・牧野有可里 (訳) 身体に閉じ込められたトラウマ——ソマティック・エクスペリエンシングによる最新のトラウマ・ケア—— 星和書店)
- Mearns, D. (1994). *Developing person-centred counselling*. SAGE publication (ミアーンズ, D. 岡村達也・、上嶋洋一・諸富祥彦・林幸子・山科聖加留 (訳) (2000) パーソンセンタード・カウンセリングの実際——ロジャーズのアプローチの新たな展開—— コスモスライブラリー)
- Mearns, D. & Thorn, B. (1988). *Person-centred counselling in action*. Sage Publication. (ミアーンズ, D.・ソーン, B. 伊藤義美 (訳) (2000) パーソンセンタード・カウンセリング ナカニシヤ出版)
- Midgley, N., Ensink, K., Lindqvist, K., Malberg, N. & Muller, N. (2017). *Mentalization-based treatment for children: a time-limited approach*. American Psychological Association. (ミジリー, N.・エンシンク, K.・リンクビスト, K.・マルバーク, N.・ミューラー, N. 上地雄一郎・西村馨 (監訳) (2021) メンタライジングによる子どもと親への支援——時間制限式MBT-Cのガイド 北大路書房)
- Mindel, A. (2010). *ProcessMind: a user's guide to connecting with the mind of God*. Quest Books. (ミンデル, A. 青木聡・松村憲・富士見幸雄 (訳) (2012) プロセスマインド——プロセスワークのホリスティック&多次元的アプローチ—— 春秋社)
- 本山智敬 (2015). 《自己一致》をめぐって 村山正治・本山智敬・坂中正義・三國牧子 ロジャー

- ズの中核三条件 自己一致——カウンセリングの本質を考える 1—— 創元社
- 村田忠良 (2001). カウンセリングの原理——カウンセリング概論の試み—— 人間的カウンセリング研究会編 カウンセリングのための人間学 北海道教育社
- 野口真 (2015). 「現場」で聞く自己一致 村山正治・本山智敬・坂中正義・三國牧子 ロジャーズの中核三条件 自己一致——カウンセリングの本質を考える 1—— 創元社
- 大石英史 (2002). ロジャーズ「自己一致」再考——私のとってのクライアント中心療法—— 村山正治・藤中隆久 (編著) クライアント中心療法と体験過程療法——私と実践との対話—— ナカニシヤ出版
- 大石英史 (2015). クライアント中心療法における自己一致の臨床的検討 村山正治・本山智敬・坂中正義・三國牧子 ロジャーズの中核三条件 自己一致——カウンセリングの本質を考える 1—— 創元社
- Rogers, C. R. (1951). *Client-Centered Therapy: its current practice, implications and theory*. Constable (ロジャーズ, C. 末武康弘・保坂亨・諸富祥彦 (訳) (2005) クライアント中心療法 岩崎学術出版社)
- Rogers, C.R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 21,95-103. (ロジャーズ, C. 伊東博編 (訳) (1966). ロージャズ全集第4巻 サイコセラピーの過程 岩崎学術出版)
- Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a Person: a therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin (ロジャーズ, C. 諸富祥彦・末武康弘・保坂亨 (訳) (2005). ロジャーズが語る自己実現への道 ロジャーズ主要著作集3 岩崎学術出版社)
- Rogers, C. R. (1963). The concept of the fully functioning person. *Psychotherapy; Theory, Research and Practice*, 1, 17-26. (ロジャーズ, C. 村山正治編訳 (1967) ロージャズ全集第12巻 人間論 岩崎学術出版)
- Rogers, C. R. (1965). A humanistic conception of man. *Science and Human Affairs*. Science and Behavior Books. (ロジャーズ, C. 村山正治 (編訳) (1967) ロージャズ全集第12巻 人間論 岩崎学術出版)
- Rogers, C. R. (1970). *On encounter groups*. Harrow Books (ロジャーズ, C. 畠瀬稔・畠瀬直子訳 (1982) エンカウンター・グループ——人間信頼の原点を求めて—— 創元社)
- Rogers, C. R. (1980). *A way of being*. Houghton Mifflin. (ロジャーズ, C. 畠瀬直子訳 (2007) 人間尊重の心理学——わが人生と思想を語る—— 創元社)
- Rogers, C. R. & Gendlin, E. T. (1967). *The therapeutic relationship and its impact: a study of psychotherapy with schizophrenics*. University of Wisconsin Press. (ロジャーズ, C. 友田不二男・手塚郁恵編 (訳) (1972) ロージャズ全集, 19. サイコセラピーの研究——分裂病へのアプローチ—— 第6章 変化に先立つセラピィ的な諸条件)
- 佐治守夫・岡村達也・保坂亨 (1996). カウンセリングを学ぶ——理論・体験・実習—— 東京大学出版会
- 佐野和規 (2024). カウンセリングにおける一致を伴わない受容共感の問題点について——Rogers中核3条件の再検討—— 九州女子大学紀要, 61 (1), 67-77.
- 徳田完二 (2018). 「教育相談」における課題——カウンセリングとは何かについてどう教えるか—— 同志社大学教職課程年報, (7), 44-54.
- 山田俊介 (2023). カウンセラーの一致の意義と課題——カウンセラーがありのままであるということ—— 香川大学大学院医学系研究科臨床心理学専攻心理臨床相談室紀要, 2, 25-4.

山根倫也・越川陽介 (2020). Person-Centered Approachから見たNegative Capability
——非指示的なセラピストの中で起きていること—— 関西大学臨床心理専門職大学
院紀要、10、51-58.

Abstract

Rogers (C. R.) emphasized self-congruence as the most important of the three core conditions, and in counseling, he taught that therapists should work in the order of self-congruence, acceptance, and empathy. However, this has not been fully understood in Japan, and Rogers' counseling theory has been misunderstood and practiced as acceptance and empathy. Rogers' self-congruence means that the therapist becomes aware of the experiencing (felt sense) related to one's organism and visceral sensation, and expresses it as necessary. In doing so, the client also approaches self-congruence. Furthermore, Rogers considers self-congruence to be not only the goal of therapy, but also the goal of human life.

In Japan, however, there is a strong belief that the therapist simultaneously realizes the three core conditions during therapy, and self-congruence is often explained in relation to the therapist's struggles when he or she cannot accept the client's delinquent behavior. Rogers, however, does not say that the three core conditions are realized simultaneously, but rather that the therapist should accept the psychology and the experiencing behind the client's words and actions.

In cases of self-injury or other harm, the therapist naturally cannot accept the client's words or actions, but if the therapist only engages in self-congruence, as Rogers says, the therapist can understand the client's pain (experiencing) behind the words or actions, and naturally reach acceptance and empathy. However, as long as the therapist only engages in self-congruence, as Rogers says, he or she can understand the client's pain (experiencing) behind the client's words and actions, and naturally come to acceptance and empathy.

Thus, by prioritizing self-congruence, the therapist does not have to force themselves acceptance and empathy, which makes it easier for the therapist, which in turn benefits the client.

Key-words: Rogers, congruence, the core three condition, experiencing, felt sense

対話における子どもの「本音」の交流と「保育的雰囲気」
—「りんごの木」の「ミーティング」をてがかりに—
Exchange of Children's Heart, and "Atmosphere of Childcare"
—In the Case of the "Meeting" of "Ringo no Ki" —

下 田 好 行*
SHIMODA Yoshiyuki

キーワード：対話 保育的雰囲気 ボルノウ りんごの木 ミーティング 本音

課題設定

現在、思考力・判断力・表現力が叫ばれている。そうした状況下で、子どもの哲学対話の実践も増えてきた。幼児教育の分野でも見かけるようになった。佐藤嘉代子は「子どもと哲学する時間」を保育園で企画し、その実践を「保育的雰囲気」の視点で解釈する研究を行った。しかし、そこではボルノウの「教育的雰囲気」を解釈する枠組みが検討されていなかった。そこで、この研究では、「保育的雰囲気」を解釈するための枠組みを作り、これを保育の現場で活用することを目的とする。活用の対象とする園は「りんごの木」である。横浜市都筑区にある認可外保育施設である。「りんごの木」は「子どもに寄り添う保育」を標榜し、「ミーティング」というユニークな話し合い（対話）を行っている。この「ミーティング」の「保育的雰囲気」を解釈し、その特質を導き出すことを本稿の目的とする。

まず、ボルノウの「教育的雰囲気」と「被包感」の概念を整理する。次に、佐藤嘉代子の先行研究を整理する。次に、ボルノウの「教育的雰囲気」を整理し、そこから「子ども保育者の気分を解釈する視点」を導き出す。それを基に「保育的雰囲気」を解釈する枠組みを作っていく。そして、この枠組みを「りんごの木」の「ミーティング」の場面で使用していく。また、「ミーティング」の「保育的雰囲気」の特質を導き出すために、「りんごの木」の代表、柴田愛子と保育者へのインタビュー調査を行うことにする。これらの調査を通して「りんごの木」の「ミーティング」における「保育的雰囲気」の特質を導き出そうと考える。

1 ボルノウのと「教育的雰囲気」と「被包感」

(1) 「教育的雰囲気」

教育人間学のO.F.ボルノウ (Otto Friedrich Bollnow) は「教育的雰囲気 (die Pädagogische Atmosphäre)」を提唱した。ボルノウは「教育的雰囲気」を次のように紹介している。⁽¹⁾

「教育的雰囲気」とは、教師と児童の間に成立し、あらゆる個々の教育的ふるまい

* 学習院大学教職課程非常勤講師、東洋大学文学部教育学科教授

の背景をなす情感的な条件と人間的な態度の全体を意味する。

したがって、それは、教育的状況の全体であり、わけても、子どもと教師とを共通に包む同調の気分、いかえれば一方と他方との諧調であって、教育の成功に欠くことのできないものである。

ある教育の場における子どもと教師を包み込む包括的な気分のことを「教育的雰囲気」と言う。教育者と子どもが織りなす、その場の空気感であると考えることができる。この空気感は教育者と子どもが相互に響き合う気分として立ち表れる。そして、この気分を解明するには、こどものおとなへの情感的態度、おとなの子どもに対する情感的態度の両面からアプローチする必要があるとしている。この気分の内実はボルノウの次のような言葉からもわかる。⁽²⁾

単に特定の他人に向けられているだけでなく、世界を全体として内に含んだ気分であって、そのような気分としては、秩序があり、信頼に満ちた世界の中に安定し包摂されているという感情、ある種の生きる喜びと開放感、朝の新鮮さの中で未来の期待にあふれている感情などがある。

ここからはボルノウの「教育的雰囲気」の中身がわかる。

(2) 「被包感」

ボルノウは「信頼に満ちた世界の中に安定し包摂されているという感情」を大切にしている。これがボルノウの言う「被包感 (Neue Geborgenheit)」という概念である。ボルノウは「被包感」を次のように説明している。⁽³⁾

特定の愛する他人に対する、したがって第一に母親に対する、人格的な信頼関係においてのみ開けてくるものであり、それゆえ、包み護られているという普遍的な気分は、最初の瞬間から、むしろ愛する個々の他人に対する特定の関係と結びついているわけである。そして愛する特定の人に対する関係からして、はじめて、世界は同時に、安心して住むことのできるもの、住み心地のよいものという性格を獲得するのである。

ここからはボルノウの被包感が「包み護られているという普遍的な気分」であることがわかる。この気分は母親や「愛する特定の人」によって作られ、「安心して住むことのできる」気分であることもわかる。また、その根底には相手との人格的な信頼関係が根底にあることもわかる。それではこうした信頼に基づく気分を育成するには、どのようにしたらよいのだろうか。そのためには、これらの気分の内実を明確にしておく必要がある。ボルノウは気分を紹介している。これを前述した「教育的雰囲気」の二つの側面から見ていくことにする。それは「こどものおとな (教育者) への情感的気分」と「おとな (教育者) の子どもに対する情感的気分」である。

(3) 子どもと教育者の「気分」

1) こどもの教育者に対する気分

ボルノウは、子どもの教育者 (おとな) に対する情感的気分として、「快活」「朝のような感情」「期待の喜ばしさ」をあげている。⁽⁴⁾

まず、ボルノウは「快活」について次のように説明している。⁽⁵⁾

子どもの生がみずから自由に発展し、世界の中に開かれていくためには、快活の感情が、全体に浸透する普遍的な気分として、子どもの生を包まなければならない。(中略) 心も縮む苦悩の中では、人間はあたかも日光に恵まれない植物のように、全く文字通りの意味で委縮する。反対に、喜ばしい気分は、人間を再び世界に向かって開くのである。彼は周囲の関心をとりにどし、自分の活動に喜びを見いだす。喜びは、人間のあらゆる心的な能力の成長を促すのである。

ボルノウは人間の気分が人間の心的能力を成長させると指摘している。「快活」という喜ばしい気分が生きていく気分を牽引しているのである。そして、この気分のなかから人間の心的な能力は呼び覚まされてくるとしている。

次に、ボルノウは「朝のような感情」を次のように説明している。⁽⁶⁾

喜びをもって未来に向く感情であり、これを、私は「朝のような」という概念で言い表したい。私は、この概念で、朝の時刻に最も純粹に経験される、新鮮な、喜ばしい、そして、ひたすら前進的な生の感情を意味する。(中略) 学ぼうとする気構え、成長し成熟しようとする意思は、すべて、この朝のような気分の中に根ざすのである。(中略) こうした気分を育み、支援することこそが、教育に対する最も基本的な要求の一つなのである。

新鮮で喜ばしく、前向きに生き生きとした感情が「朝のような気分」である。ここに学ぼうとする気構え、成長し成熟しようとする意志が根ざすとしている。そして、このことが教育の基本的前提であるとしている。

次に、「期待の喜ばしさ」について、ボルノウは次のように述べる。⁽⁷⁾

子どもは、未来が彼にもたらずであらう偉大なもの、美しいもの、生を充実せしめるものへの期待に満ちている。(中略) いかにしてこのような期待を適切に育てるか、そして、放っておけば失望に終わりがねない成り行きを、いかにして教育的に立て直すかという問題である。(中略) 教育者はぜひとも、なにが子どもに喜ばしい期待をもたらせるかを知らなければならない。

ボルノウは子どもの未来への期待を継続させることが重要だとしている。時にはその期待が失望に変わるときが来るかもしれないが、教育者はそのときこそ、期待を立て直すことが必要であるとしている。

このように「快活」「朝のような感情」「期待の喜ばしさ」は、子どもの意識の中に潜む前向きで肯定的な気分である。当然子どもは大人になるにつれ、否定的な気分が意識の中に芽生え混入してくる。教育者はそうした危機のときにも、子どもの気分をマイナスからプラスに向けさせ、喜びに満ちた、快活で、朝のような気分を再び取り戻す必要がある。

2) 教育者の子どもに対する気分

「教育的雰囲気」のもう一つの側面に、教育者の子どもに対する感情的気分がある。ボルノウは教育者の子どもへの信頼について、「信用」「意見と信念の刻印力」「包括的信頼」の重要性をあげている。

まず、ボルノウは「信用」について、次のように述べている。⁽⁸⁾

相手の人間は、彼に寄せられる信用によって、自分が期待されていると感じ、それによって自信が強まるのを覚え、それでそのことによって、(無意識的にせよ、) 寄せられた信用を無にしない行動へと駆り立てられる。

子どもは教育者から期待感をもって捉えられている場合、子どもの内側では自信が芽生え、教育者からの期待感に応えようとする。このような気分が複数の子どもから立ち上げば、その場の「教育的雰囲気」もプラスの方向に醸成されていくであろう。

次に、「意見と信念の刻印力」については、ボルノウは次のように説明している。⁽⁹⁾

教育者が、この子どもは信用でき、正直で、ものごとに専心する能力があると考えればあいには、教育者のこうした信念によって、子どもの内部には、それに対応する諸特性が目覚まされ、強化される。また、子どもは、教育者の信頼によって、実際に信用できる、正直で、ものごとに専心する能力を持った子どもになる。子どもは、教育者が彼について描く像に従って、また教育者が彼の中におく信頼に応じて、みずから形づくるのである。

ここからは教育者が子どもをどのように見るかが教育の鍵となることが語られている。教育者がその子どもに能力があると考えたと子どもの側でもそれに相応する能力が呼び込まれ、実際にそのようになっていくのである。教育者の子どもへの肯定的なイメージが子どもの人間形成には重要であるのである。

次に、「包括的信頼」について、ボルノウは次のように言及している。⁽¹⁰⁾

真実の教育的信頼は、盲目的ではない。ほんとうの教育者は、子どもを、そのすべての人間的な弱さにおいて、悪へのあらゆる傾向とともに、きわめて明確に見つめる。しかも、それにもかかわらず、真実の教育者は、たびたびの動揺の後にも、なおたえず新たな信頼へと立ち上がるのである。ほんとうの教育者は、この信頼なくしては、およそ教育的な救いは不可能であることを知っているからである。

ここからは悪に傾こうとする子どももいる前提で、教育者はその子どもに対して、それでもなお新たな「包括的な信頼」を立て直していけば、その子どもは救いへと導かれていくとしている。このようにボルノウは子どもへのあくなき信頼を教育者が立て直していくことの重要性を語っている。

このようにボルノウは「信用」「意見と信念の刻印力」「包括的信頼」を子どもに絶えず寄せていくことの重要性を指摘している。つまり、教育者が子どもをどのように意識するかが重要なのである。教育者が子どもをプラスに見るかマイナスに見るかで、子どもの気分は変化し、それが子どもの人間形成に影響してくる。このようにボルノウの「教育的雰囲気」論は教育者と子どもの気分を問題にする。子どもにとっては、子どもの内面が今どのような気分であるかが問題になる。教育者にとっては、教育者が子どもに対してどのような気分であるかが重要になってくる。ゆえに、対話の場における「教育的雰囲気」は、その場に参加する子どもと教育者の気分の向き方によって、その教育的雰囲気は動いていくと考えられる。

(2) 佐藤嘉代子の「保育的雰囲気」の研究

佐藤嘉代子は「保育的雰囲気」の研究を行った。佐藤は都内の保育園で子どもとの哲学

対話を企画し、その実践を解釈する研究を行った。⁽¹¹⁾ 佐藤は2012年度の9か月と2014年度の4か月間、「子どもと哲学する時間」を実践してくれるよう園に依頼した。実践は保育者Bが行った。子どもを2つのグループに分け、同じテーマの哲学対話を行った。佐藤はこの実践に参与観察者として、保育を参観しこの実践を記録した。そして、「保育的雰囲気」の視点からこの実践の解釈を行った。「保育的雰囲気」とは、ボルノウの「教育的雰囲気」を佐藤が読み替えたものである。⁽¹²⁾

対話の内容は、「火の対話」「いのちの対話」「木の対話」であった。「火の対話」では対話の時に使うろうそくの火を題材に火の不思議、火は何で消えるのか、溶けた蠟について話し合った。「いのちの対話」では、「いのちって何だろう」という話し合いを皮切りに、カブトムシが夏の終わりに死んでしまうことから「死」についても子どもは考え始めた。「木の対話」では、遠足で見た紅葉の話をつきかき、なぜ葉の色が変わるのか、なんで木はネジネジしているのか、という話題に移っていった。

佐藤はこれらの実践を振り返り、「保育的雰囲気」の視点で解釈している。今、「保育的雰囲気」にかかる部分だけを取り出すと次のようになる。⁽¹³⁾

第1章（火の対話）では子どもの言葉を保育士Bが繰り返すことが子どもの存在を受容していた。第2章（いのちの対話）では子どもたちがどのようなテーマでも自由に語り、相互に仲間に受けとめられ支え合いながら対話が発展されていた。第3章（木の対話）では「対等性の気風」とも言える保育士Bと仲間の共同性の関係において、それぞれの子らが安心して率直に自らをさらけだし、それが身体表現を伴っていた。まさに言葉だけでなく、身体で語る幼児の対話の特徴が示された。第4章（子どもと保育の変容—5歳児クラス園児Aの事例から—）では対話することにより、大人に話を聞いてもらいたいという思いが満たされることで園児Aの変容をもたらした。そのような対話を支えたのは、子どもと保育士Bの相互信頼がもたらす同調的情感を基底とする保育的雰囲気である。

ここから佐藤は「子どもの存在を受容する雰囲気」「自由に語り合える雰囲気」「安心して率直に自分をさらけだせる雰囲気」「相互信頼がもたらす同調的情感」を「保育的雰囲気」として取り出した。

2 対話における「教育的雰囲気」と参加者の気分の解釈

(1) 場の「共同意識」と「教育的雰囲気」

対話には教育者と子どもが参加する。この対話の空間をどのように解釈することができるだろうか。今、教育者Aと教育者Bが数十名の子どもとともに車座に座っていると仮定する。教育者Aはこの対話のグループを見回す。そこには数十名の子どもと教育者Bが座っている光景が意識される。この光景は教育者Aの主観である。一方、子どもCは教育者Aと教育者Bが他の子どもと一緒に車座に座っている光景が意識される。これは子どもCの主観である。このように対話の空間はそこに参加するそれぞれの主観で意識されている。ゆえに、教育者Aの意識する世界と子どもCの意識する世界は違ってくる。当然、教育者Bの意識する世界も教育者Aとは違ってくる。つまり、参加者それぞれが自分の主観で世界を見ているのである。ゆえに、意識する世界は参加者の数だけあるということになる。しかし、その場の空間には複数の参加者が共通に感じる間主観性が存在する。これが「教育的雰囲気」となるのであろう。それはその場の参加者が何となく感じる共通の気分なの

であろう。

(2) 「教育的雰囲気」の構造

「教育的雰囲気」はその場を構成する複数の参加者が共有する気分である。しかし、この気分も厳密に言うとは参加者それぞれによって違ってくる。参加者それぞれの意識の奥底には、対象をどのように捉えるかという枠組みがある。この枠組みは参加者の過去の経験や感情によってある種の枠組みが作られている。それは参加者の思考と感じ方のパターンと言ってもよいものである。また、そのときに参加者が思考し感じ表現しようとする欲求の強さによっても違ってくる。欲求が強ければ思考の固着や感情的爆発も強くなる。このようにその場の雰囲気は、その場に参加するメンバーの思考・感じ方の枠組みと欲求の強さによって決まってくるのである。こうした意識が錯綜し、混ざり合った「間主観的な共同意識」が「教育的雰囲気」になってくる。ゆえに「教育的雰囲気」は実にあいまいなものと言わざるおえない。このように対話の空間は「これこれこうである」と簡単には定義できないものである。参加する個人の思考、感情、欲求が放つ気分の集合体であるからである。ボルノウはこうした「教育的雰囲気」を教育研究の対象としたのである。

(3) 参加者の気分の解釈

今、保育の対話における「教育的雰囲気」を解釈しようとしている。そこで、本稿でも佐藤嘉代子にならって「教育的雰囲気」を「保育的雰囲気」と呼ぶことにする。前述したように「保育的雰囲気」を捉えるには、対話に参加する子どもと保育者の思考・感じ方の枠組みと表現への欲求の強さについて解釈する必要がある。ところで、人間の内面はどのような構造になっているのだろうか。人間には意識と前意識、無意識があるとフロイト(Sigmund Freud)は言う。自分で自覚できる心の領域、普段は自覚できないが自覚しようと思えば自覚することができる領域、自分では自覚できない領域、である。このフロイトの「局所論」にそって考えると少なくとも人間の内面には意識の深い部分があることになる。この意識の深い部分が人間の気分に関係していると考えられる。この深い部分は自分で自覚できる場合と自覚できない場合がある。自覚できる場合はそのまま表現できるが、自覚できない場合は屈折して表現することになる。このように、気分には前向きで肯定的な気分もあれば、否定的で鬱屈した気分もある。「保育的雰囲気」を解釈する場合は、子どもと保育者の内面の気分がプラスに傾いているか、マイナスに傾いているかを捉える必要がある。プラスに傾いていれば、その場の雰囲気は和やかなものになるだろうし、マイナスに傾いていればぎすぎすしたものになる。保育者として対話をリードする場合は、子どもの内面がどのような気分であるかをあらかじめ察知し、それをプラスの方向に導いていくのがよいと考える。同時に、保育者自身も子どもに対して、どのような捉え方をしているかを振り返る必要がある。もし子どもに対してマイナスの感情を持っているとしたら、その気分が子どもに伝わると考える。そのマイナスの気分を保育者自身で自覚して対話に臨まないと、「被包感」のある「保育的雰囲気」を醸成することは難しくなるであろう。

筆者はこの「保育的雰囲気」を決定づけるもう一つの視点があると考えられる。それは時間軸である。こうした気分は時間とともに瞬間瞬間入れ替わるものである。いつも同じ気分が継続しているわけではない。プラスの気分もマイナスの気分も時間の流れとともに入れ替わる。ゆえに「保育的雰囲気」の捉え方も難しくなる。そこで、筆者は「保育的雰囲気」を空間軸と時間軸の両面から解釈していく必要があると考える。ゆえに、「子どもと保育者の気分の解釈の視点」を次のようにした。

- ① 子どもの気分の方向性
 - 肯定的 気分が固着せず流れていく 全体的な見方ができる
 - 否定的 気分が一つの部分に固着する
- ② 保育者の気分の方向性
 - 肯定的 気分が固着せず流れていく 全体的な見方ができる
 - 否定的 気分が一つの部分に固着する
- ③ 時間軸における気分の変化
 - 子どもの気分の流れ
 - 保育士の気分の流れ

ボルノウの「教育的雰囲気」を研究するには二つの方向性があった。そこで、「保育的雰囲気」もこの二つの視点から考察していく。一つは、子どもから保育者への視点である。ボルノウは「快活」「朝のような感情」「期待の喜ばしさ」という気分をあげている。もう一つは、保育者から子どもに向かう気分である。ボルノウは「信用」「意見と信念の刻印力」「包括的信頼」をあげている。こうした双方の気分が醸成されていけば、「保育的雰囲気」は徐々にせりあがっていくと考えられる。しかし、そうでない場合は、マイナスのエネルギーが蓄積されていくと考えられる。

3 「りんごの木」の「ミーティング」における「保育的雰囲気」

(1) 「りんごの木」と「ミーティング」

横浜市都筑区にある「りんごの木」という認可外施設がある。1982年に創立した幼児教育の施設である。代表は柴田愛子である。現在、2・3歳児、4・5歳児で保育活動を行っている。「りんごの木」は「子どもに寄り添う保育」を標榜している。ホームページには、「寄り添うとは、「大人がどういう子に育てたいか」ではなく、「子ども一人ひとりがどう育とうとしているか」をよく見るということです」と紹介されている。「りんごの木」では、4・5歳児には「ミーティング」がある。「ミーティング」はホームページで、次のように紹介されている。⁽¹⁴⁾

遊びのこと、けんかのこと、友だちのこと、家族のこと、その日あったこと、ふしぎに思っていること、みんなで車座になって、ワイワイがやがや話し合います。お腹をかかえて笑いあったり、大激論になったり、いろいろなことを語り合います。

「ミーティング」は4・5歳児で構成する2つの縦割りグループで行われる。3歳児には「ミーティング」はない。登園後、自由に遊んだ後、11時くらいから30～60分間で行われる。保育者も子どもも輪になって座り、保育者が出席を取ったあとに始められる。「ミーティング」で話し合う内容は多種多様である。やりたいことがぶつかったり、意見が食い違ったりするときに「問題解決」する話し合いもある。また、「雑談」のような、たわいもない話題から発展する話し合いもある。また、あるできごとに対して、どのように思うか、「伝え合う」話し合いもある。また、子どもが仲間外れをされたりいじめられたりしたときに「大人からのメッセージ」を伝える話し合いもある。⁽¹⁵⁾

(2) 「りんごの木」の「ミーティング」における「保育的雰囲気」

りんごの木の「ミーティング」に関しては、筒井勝彦監督「りんごの木 子どもたちのミーティング」がある。⁽¹⁶⁾このDVDには2編の「ミーティング」が収録されている。「ミー

ティング1」と「ミーティング2」である。いずれも2015年秋に収録されている。登場する保育士は青山誠、佐藤清美（通称まつも）である。ミーティング1の最後とミーティング2の冒頭に2012年春に撮った映像が挟まれており、そこにりんごの木代表の柴田愛子も映っている。ここでは「ミーティング2（25分27秒）」を取り上げることにする。ミーティングをリードするのは青山誠である。青山は「ミーティング1」は雑談的な話し合いで、「ミーティング2」は青山自身が「おもしろい会話だったな」と述懐をしているものである。そこで、「ミーティング2」をとりあげることにした。話し合いは以下のように推移していった。

- ・「りんごの木で今困っていることがある人いる？」という問いから入る。男児が女児と喧嘩になった話を説明する。その男児はある所に登っていったが、他の子どももそれを真似して登ってきたので、「真似すんな」と怒ったという説明を青山は行った。その後、青山は子どもの名前を次々にあげ、この子の場合は怒るか？怒らないか？その理由は何か？を子どもに尋ねていった。青山は参加している子ども全員に聞いていた。子どもの意見を集約すると「小さい子には怒らない。大きい子には怒る」と答えていた子どもが多かった。その理由は「小さいから、弱いから、かわいそうだから」という意見が多かった。このやりとりからは子どもが思考した軌跡が垣間見られる。
- ・そこから「大人に対して怒れるかどうか」という話が変わっていく。「りんごの木」の保育士の一人が集合の時間を間違え、男の子を急がせたときに、襟を引っ張ってしまった。そのとき、男の子は怒ったということを青山は説明した。この男児は本音を語っている。そこから「大人が怒ったら我慢する？我慢しない？」という話題に移り、今度は「大人はずるいか？ずるくないか？」という話し合いが変わっていく。子どもからは「大人は子どもはだめと言いながらゲームをしている、夜おやつを食べながらテレビを見ている、寝ているのにお父さんとお母さんが話をしてうるさい」という反応が返ってきた。子どもはいずれも本音を語っていた。「ミーティング」に遊びに来ていた小学生がいたので、「学校の先生はずるいかどうか」を聞いた。小学生からは「子どもだけで解決したいときに大人が割り込んできて逆にごちゃごちゃになる」という反応を返してきた。これも参加した小学生の本音である。それを受けて「大人」に関する話題に推移していった。それでは大人である「お父さん、お母さんにだっこして欲しいときはあるか？」という質問を青山は投げかけた。これに関しては、2/3の子どもが「して欲しい」、残りの1/3の子どもが「してほしくない」と手を挙げた。前の話題で「大人はずるい、テレビやゲーム、お菓子を自由に食べられる」という子どもからの発言を受けて、青山はそれでは「早く大人になりたいか？」という質問を投げかけた。反応は「なりたくない」とする子どもの方が多かった。その理由としてある男児は「大人になると仕事があって面倒くさい」と答えていた。この反応にも子どもの本音が表れていた。この質問の関連で遊びに来ていた小学生に対して、「小学校とりんごの木、どっちがいい？」という質問を投げかけた。小学生は「りんごの木」の方がいいと答えた。また「小学生はそんなにいいものではない」とする意見が出された。これらの応答の中にも子どもの本音が表れていた。

(3) 「ミーティング」における参加者の気分

「ミーティング」の雰囲気を「子どもと保育者の気分の解釈の視点」にそって解釈する。

1) 子どもの気分の方向性

子どもは明るく、積極的に発言できている。「ミーティング」の時間中は他の子どもの

発言に耳を傾けている。輪になって座っているので、お互いの顔がよく見える。体は動いていても耳は傾けられている。縦割りの4・5歳児のクラスなので、年長の子どもは集中も続き、はっきりと自分の意見を言える。「ミーティング」には二人の保育者がいて、一人（青山）が話題をリードし、もう一人（佐藤清美）がフォローに回るといった形であった。言語量はリードする保育者（青山）が多いが、子どもたちも保育者の問いによく答えを返している。明るく開放的な感じであった。保育者も子どもに寄り添う、対等な位置関係まで下りてきている。子どもは保育者青山を「アオ君」と呼び、保育者佐藤を「マツモ」と呼んでいる。また、ミーティングでは、ある保育者が集合の時間を間違え、子どもを急がせたエピソードが語られた。その時に、その保育者がある男の子の襟を引っ張ったことが話題となった。保育者（青山）はそのことに関して謝っていた。ここからも保育者が子どもと同じ位置にまで下り、対等の関係で接していたことがわかる。また、「大人はずるいか、ずるくないか」という話題の時も、子どもはそれぞれの家庭での事実を踏まえながら本音を語っていた。子どもは本音を隠すということはしなかった。この「ミーティング」で、自分の本音を言っても受け入れてもらえるという実感があつたと推察される。したがって、子どもは「被包感」に満たされていたと解釈できる。子どもはボルノウの言う「快活」「朝のような感情」「期待の喜ばしさ」という気分に含まれていたと解釈することができる。また、保育者は一部の子どもや話題にこだわることなく、常に全体を見通したことが確認された。

2) 保育者の気分の方向性

保育者は子どもに対して親和的な感情を持っている。それは子どもへの親しみを込めた呼び方からもわかる。威圧的で命令的な口調、注意や叱る言葉も見られなかった。また、子どもに問いを投げかけるときは、ほぼ全員に同じ問いを向けていた。どの子も取り残すまいとする意識が感じられた。ここからは保育者（青山）が子どもに対して肯定的な感情を持っていることが垣間見られた。また、保育者（青山）の意識が「ミーティング」に参加している子ども全体に注がれていた。しかも、青山は子どもの過去の出来事をよく記憶している。それをもとに説明しながら、子どもに問いを投げかけている。そして、子どものプラスの感情、マイナスの感情を受け入れている。「大人はいるか？いないか？」という問いの時に、子どもは「いない」と答えた。これは保育者にとっては仕事（保育）を否定されることにつながる内容であった。しかし、「大人をよく見ている」と笑いながら受けて止めていた。そこにはボルノウの言う「信頼」という気分が子どもに対してあると解釈できる。

3) 時間軸における気分の変化

「ミーティング」の時間は25分27秒であった。初めから12分くらい経過後、「大人はずるいか？」という話題になった時、子どもから意見がたくさんあがった。子どもは本音をたくさん語っていた。「怒れる人と怒れない人の違いはどこにあるのか？」と「喧嘩をしているとき、大人に入ってきてもらうか？もらわないか？どうして入ってきてもらわないのか？」の場面では、子どもの思考が働いた軌跡が垣間見ることができた。「ミーティング」のフォローをしている保育者のマツモは、子どもの思考を整理するために、子どもから出された意見をカードに書き分類して示していた。子どもの表情はこの段階から明るく、開放的な表情へと変わっていった。

この「ミーティング」の「保育的雰囲気」には、子どもの「快活」な肯定的感情が表れている。そこには「保育者と子どもの対等性」「子どもの保育者への信頼感」「保育者の子どもへの肯定的な感情」があつたと解釈することができる。

4 「りんごの木」でのインタビュー調査

(1) 柴田愛子へのインタビュー調査

「ミーティング」の「保育的雰囲気」はどこからやってくるのか。「りんごの木」の保育方針と「ミーティング」に対する考え方を知るために、インタビュー調査を行った。「りんごの木」代表、柴田愛子に対して、2024年12月26日に、「りんごの木」で行った。調査は半構造化インタビューで行った。調査に先立ち研究の倫理的配慮とともに本稿において個人名を出すことに同意をもらった。

まず、「りんごの木」の特色である「心に寄り添う保育」について質問した。「心に寄り添う」とはどういうことか？柴田は次のように答えている。⁽¹⁷⁾

子どもはいつもわけをわかってほしくてやってるんじゃないで、気持ちをはっきりしてほしいと思っています。心に添うってことは私自身の言葉にして受け止めることをするのが寄り添うことです。その子は今どんな感じでそこにいるのかということ、それをそのまま受け止めて、そばにいてあげるといことで、そうやっていくと子どもが安心できるんです。

柴田は子どもの不安定なときに、理由を聞くのではなく、その子どもの今の心の状態、ありのままを言葉として表現している。そのとき、気持ちを分かってくれる誰かがそばにいて子どもは安心する。こうした子どもへの寄り添いによって、子どもの側では固着したマイナスの気分が動き出し、安定的な感情へ変化していく。こうして子どもは元の自分を取り戻すことができるようになる。ボルノウの「朝のような気分」に戻っていくのである。この子どもへの寄り添いは、「りんごの木」という園全体の方針にもなっている。柴田は「りんごの木」で配慮している点について、次のように述べている。⁽¹⁸⁾

自由、拘束し合わない。でも、つながっている。つながっているけれども同質ではない。自由だけど自分の思い勝手ではない。人に危害を加えたり、不快な思いをさせたりするのは違う。自由だけれど人のことを考え、行動できる。

「りんごの木」の雰囲気は、子どもが自由で、互いに拘束し合わないというものである。これであれば子どもの内面は安定し、「快活」な肯定的気分になっていくと考えられる。この雰囲気を作るために柴田は次のようなことに配慮しているという。⁽¹⁹⁾

命令はしない。指示は極力少なくする。使わないかな。規則も使わない。「だめ」とか、そういう否定的な言葉も使わない。それから、声を制御する。口数を減らす。そうするとやっぱり子どもが浮上してくるんです。あと、大人の価値観で否定をしないこと。「それはやめてね」とか「それはだめ」というのは使っていない。

こうした配慮は子どもの内面を安定へと導く。「快活」で肯定的な気分になっていく。子どもの意識は流れ、やがて全体を見通すような余裕ができる。そうすると冷静な思考へと発展していく。子どもは自分で考え判断し表現しようとする。そうして自分のことから他者へにも目が向くようになるのである。こうした「りんごの木」の保育は「ミーティング」にもつながっていく。そこで、次に「ミーティング」の雰囲気について明らかにしていく。柴田の次の言葉は「ミーティング」の雰囲気をよく表している。⁽²⁰⁾

子どもが発言するってことは、発言しても受け止めてくれるって自信があるから発言するんですよ。言いたいことを言っても受け止めてくれる誰かがいるという安心感があると思うんですよ。

子どもの発言はそれを受け止めてくれる人の存在があつてのことである。こうした安心感が子どもの意識を肯定的で快活にさせるのである。保育者が子どもに寄り添えるのは、保育者の中に子どもに対して肯定的な感情（信頼）があるからである。この肯定的な感情が子どもに「被包感」を感じさせ、発言の自由を保障させているのである。

ここで「ミーティング」とは何かを問うことにする。筆者は柴田に「ミーティング」を一言で述べると何になるかを質問した。柴田は次のように答えた。⁽²¹⁾

ミーティングとは自分の「本音」を話すことによって、みんなで共感したり共有したりして、ものをどう考えていくってこと。思考力を育てるんだけど、ちょっと違うのは、スタートはいつも「本音」からスタートしているということです。架空のできごとを想定して話し合っていないのです。

ここからは「ミーティング」は子どもが「本音」を表現し、それを共有し、考えることにある。架空のことを思考するのではなく、「本音」を介在させた話し合いであることがわかる。一般に哲学対話は論理的思考が中心となる。前述した佐藤嘉代子の先行研究もそれに近い線で展開されていた。しかし、「りんごの木」の「ミーティング」は論理的思考を育てるというよりも「本音」を言い合うという方向性にある。ここが他の対話の実践とは一線を画することになる。この「本音」とは何か。「本音」とはどのような気分を言うのか。柴田は「口を軽くする」という言葉を使用する。柴田は「ミーティング」するにあたって、まず子どもの「口を軽くすること」が重要だとしている。柴田は「口を軽くする」を次のように説明する。⁽²²⁾

いきなり質問とか問いかけから、スタートすることがあんまりなくて、ちょっとそのモードに自分になってからなんですよ。だから口を軽くしていくと、「本音」が出てきやすくなるんです。直観的に頭で作り出したんじゃなくて、思ったことがつい口をついて出ていく感じ。それが本音を語るってことなの。頭で作り上げものを語るんじゃなくて、感じていることを思ったことを、それが自然と言葉になって表れてくるという感じですよ。

ここには「口を軽くする」という言葉の概念が説明されている。柴田はいきなり質問すると子どもは構えると言う。そのとき子どもはまだその質問に答える気分にはなっていないからである。子どもが答えるモードになるには、自分が感じたままをすらすらと表現する気分になっていることが必要なのである。これが「口を軽くする」である。ここには構えない。構えは思考からくる。「口を軽くする」は思考ではない。直観をそのまま言葉で表現することである。つまり「口を軽くする」は、直観的な気分なのである。この「口を軽くする」ことによって、子どもの「本音」は立ち表れてくる。この「本音」を表現することが「ミーティング」の鍵なのである。この「本音」を互いに言い合えることを「ミーティング」では目指しているのである。ところで、この「本音」を言い合うことの意味は

どこにあるのだろうか。柴田は「本音」を語り合うことについて、次のように述べる。⁽²³⁾

本音を言える関係っていうのはね、一人ひとりのキャラがはっきりしてくるわけです。それを語ることによって、一人ひとりが違うことを受け止め合える。これをいいと思う人もいるし、嫌だと思える人もいる。一人ひとりを比較するのではなく、一人ひとりをそのまま受け止める関係性ができてくるわけです。そうするとそこに仲間意識というものができてくるわけです。これをできないと仲間に入れないというのではなく、どの子も違って仲間だよねという感じが出てくると思います。

「本音」を言い合うと一人ひとりが違うことが受け止められるようになると柴田は言う。柴田は障害児の子どもがはじめは群れから外れていたのに、いつしか運動会や近隣探検の仲間に加わっていく事例からこのことを説明している。「本音」を隠し、人の思惑に合わせるだけでは、人間と人間は真の意味で出会えない。「本音」を言い合ってこそ、互いの違いを認め合うことができるのである。「本音」を言い合うことの人間形成上の意味はここにあると考える。

ところで、「本音」は人間の意識の深い部分にある。この深層に個人の本質は潜んでいる。つまり「本音」を語ることは、個人の本質に触れることになるのである。

(2) 「ミーティング」担当保育者へのインタビュー調査

「りんごの木」の保育者へのインタビュー調査も行った。2025年1月21日に「りんごの木」で行った。半構造化インタビューを行った。保育士は小磯真弓と金谷梓である。調査に先立ち同意書を交わした。研究の倫理的な配慮事項とともに本稿にて個人名をだすことに同意してもらった。ここでは二人が「ミーティング」に対してどのような捉え方をしているかを調査した。

小磯真弓は「ミーティング」を次のように捉えている。⁽²⁴⁾

「ミーティング」は自分の思考を深める場所だと思っています。子どもを知り、子どもだけではなく、私自身が自分の思考を深める場所だと思っています。子どもへの問いはイコール自分への問いでもあるのです。問いを子どもと私と一緒に考えている。「同じ大きさの問い」になることはすごく大事だと思う。大人だからという線引きはなく、そこに集まった一人の人として、「同じ大きさの問い」を考え合う場だと思うんですね。

ここからは保育者と子どもが対等の関係で、同じ問いに向き合っている。保育者と子どもは問いに対して共に考え、自己を深めていく。保育者と子どもは同志で、互いに影響し合いながら自己を深める旅をしていることが読み取れる。保育者は同志として子どもを「信頼」しており、子どもは保育者の「被包」の中で、自己の本質（本音）を表現していく。その響き合いが「ミーティング」の雰囲気であると考えられる。

また、金谷梓は柴田とは違う「ミーティング」のイメージを持っている。金谷は次のように説明している。⁽²⁵⁾

柴田は子ども自身が気づかない心の内をみんなで話すことによって解決している。私は柴田のやり方とは違う方向から「ミーティング」を開拓したいと思っています。私は子どもたちと遊びの続きのような「ミーティング」をしたいんです。遊びはみんなで気持ち一つにして行動する。「ミーティング」もそんな遊びと変わらない感覚でできる

んじゃないかって思っています。そうした中で「自分はどう考えているんだろう」とみんなと話し合い、一人ひとりが自分の心に添うような「ミーティング」ができたと思っています。柴田がやっているのはダイレクトなアプローチで、子どもに寄り添っていきます。多分、やりたいことの根本は一緒ですが、私は柴田みたいにポンポンとはいけないので、私は私のやり方でやっています。

金谷のこの「ミーティング」のやり方は柴田の保育観とも合致する。柴田は子ども一人ひとりが違っていいと言う。それは保育者に対しても同じだとしている。柴田は次のように述べている。⁽²⁶⁾

保育者だって一人ひとりが違うのが前提です。否定しない、比較しない、評価しないと思っています。議論はするけれども、否定したり、その人の考えを変えようとしたりはしてないです。あと、ルールというものでやり方を整えるということもしてない。

「ミーティング」の「保育的雰囲気」は、子どもと保育者の意識が交錯するところから生まれる。その根底には、「りんごの木」の寄り添う保育の考え方が流れている。それは「自由、拘束し合わない、でもつながっている。つながっているけれど同質でない」である。その考え方は子どもと保育者のみならず、保育者同士にも適応されていることが確認できた。

まとめと結論

対話における「保育的雰囲気」を解釈するための枠組みを作り、これを保育の対話の場面で使用する研究を行った。この枠組みを使い、「りんごの木」の「ミーティング」の「保育的雰囲気」解釈しようとした。そして、この「保育的雰囲気」の本質を探るためにインタビュー調査を行った。

まず、「保育的雰囲気」の基となるボルノウの「被包感」「教育的雰囲気」について、その内容を検討した。それは「信頼に満ち、世界の中で安定し包摂されているという感情」であり、子どもから教育者への「快活、朝のような感情、期待の喜ばしさ」の気分、保育者から子どもへの「信用、意見と信念の刻印力、包括的信頼」の気分であることが確認された。

次に、この「被包感」「保育的雰囲気」の研究を実際に保育現場で行った研究を確認した。それは佐藤嘉代子の「子どもと哲学する時間」であった。佐藤は保育現場で哲学対話を企画し、それを「保育的雰囲気」の視点から解釈した。しかし、そこではボルノウの「教育的雰囲気」を解釈する枠組みがなかった。そこで、次にボルノウの「教育的雰囲気」の内容を基に「子どもと保育者の気分を解釈する視点」を作成した。すなわち、子どもから教育者へ、教育者から子どもへの視点である。この視点でボルノウのどのような気分が醸成されていたかを探ろうとした。

次に、この視点を使用して、実際の保育現場で、子どもと保育者の気分の解釈を行った。解釈を行ったのは、「りんごの木」という認可外幼稚園で行われている「ミーティング」という対話の実践であった。DVDに収録されている「ミーティング」の記録を基に「子どもと保育者の気分の解釈の視点」から解釈を行った。この「ミーティング」の「保育的雰囲気」には、子どもの「快活」な肯定的感情が表れていた。また、「保育者と子どもの

対等性」「子どもの保育者への信頼感」「保育者の子どもへの肯定的な感情」があったことが確認できた。

こうした「ミーティング」の「保育的雰囲気」はどこからやってくるのか。そこで、「りんごの木」の保育方針と「ミーティング」に対する考え方を導き出すために、インタビュー調査を行った。インタビューは「りんごの木」の代表の柴田愛子と保育士2人に対して行った。その結果、「りんごの木」は「子どもに寄り添う保育」を行っており、それは子どもの今の感情を受け止め、それを言葉で表現できるようにすることであることが明らかとなった。また、「ミーティング」では、「本音」を言い合うことが大切にされていることが確認できた。「本音」を表現するためには、思考を介さず、「口を軽くする」ことが重要であり、このことによって子どもの内面に潜む気分を外に表出させようとしていたことが確認された。こうして「本音」を言い合うことによって、子どもは一人ひとりの違いを受け止めることができるようになることも確認された。このことは「りんごの木」の保育者からも確認することができた。こうしたことは「りんごの木」の「ミーティング」を支える重要な要素である。

「ミーティング」には「快活」な肯定的感情と「信頼」の気分が流れている。「りんごの木」の「ミーティング」の特質は、子どもが自己の「本音」に気づき、それを表現すること、同時に他の子どもの「本音」を受け止めるということであることが明らかとなった。

今後は「ミーティング」を参観し、子どもにとって「ミーティング」がどのような意味を持つのかを子どもサイドから追究していきたいと考える。

註

- (1) O.F.ボルノウ『教育を支えるもの』森昭・岡田渥美訳、黎明書房、1989、pp.31-34.
- (2) 同上、p.42
- (3) 同上、p.50
- (4) 同上、pp.67-104.
- (5) 同上、pp.69-70.
- (6) 同上、pp.74-84.
- (7) 同上、pp.84-90.
- (8) 同上、p.110
- (9) 同上、p.115
- (10) 同上、p.121
- (11) 「子ども保育士がつくる哲学の時間—保育的雰囲気が支える対話的学びの世界—」萌林
- (12) 同上、p.25書房、2021年、p.25
- (13) 同上、pp.199-200.
- (14) 「りんごの木—幼児とともに—」<https://ringono-ki.org/top.htm>、2025年1月24日取得
- (15) 柴田愛子・青山誠『子どもたちのミーティング—りんごの木の保育実践から—』2011、りんごの木、p.10、に詳しい。
- (16) 『新幼児と保育』小学館、2016年6/7月号DVD付録がある。市販されているりんごの木の「ミーティング」はこれだけである。
- (17) 下田好行「柴田愛子インタビュー調査記録」2024年12月26日、P.3
- (18) 同上、p.6

- (19) 同上、 p.6
- (20) 同上、 p.6
- (21) 同上、 p.14
- (22) 同上、 pp.6-7.
- (23) 同上、 p.7
- (24) 下田好行「りんごの木保育者インタビュー調査記録」2025年1月21日、 pp.2-3.
- (25) 同上、 pp.4-5.
- (26) 前掲 (17) の資料、 p.5

授業研究

「だれが原子をみたか」の実験を理科教育法の講義で生かす —転んでもただでは起きない—

Use Experiments Published in the Book “Who Saw the Atom?”
In Lectures on Science Education Methods
—Even if I Fall, I Won't Just Get Up—

殿村 洋文*
TONOMURA Hirofumi

1. 見えないものの実在を確信するには

「だれが原子をみたか」¹⁾は一昨年亡くなられた学習院大学名誉教授の江沢洋さんの著作の一つである。この本のまえがきにもあるように、原子を見た人間は誰もいない。だが、その実在は間違いのないものになっている。では原子の実在を人間はどのように明らかにしていったか、その道筋をたどっていき、さまざまな証拠のどれを読者が決定的と考えるのかを問いかけているがこの本である。科学の歴史は失敗の歴史であり、間違っただけの死骸が累々と重なっている。それを読者自身にも考えながら体験してもらい、時間をかけて作り上げていくことを意図して書かれている。

理科教育法の受講生に高校時代までの理科の授業の様子を聞くと、限られた時間の中で与えられた問題に正解していく訓練が多くを占める授業であることが多い。だがそれで科学の楽しさや面白さを実感できるのだろうか。教員を目指す学生にその理由を尋ねると、科学の楽しさや面白さを伝えたいと答える。だが正解にたどり着く方法習熟することで楽しさや面白さがわかることはないだろう。

筆者が高校理科の教員になって数年経ったころに、物質の状態変化の授業で、沸点を超えたエタノールが気体になり体積が約1000倍になった様子を原子分子を使って図示するように問いかけたとき、ある生徒が「原子や分子を考えると頭が痛くなる」とノートに書いていたのを思い出す。

その時は、原子が本当にあると感じさせることはできなかったが、原子が実在すると感じる事ができれば、世界の見え方が大きく変わっていたのではないか。頭が痛くなるように考えたからこそ、その時の感慨は大きく、分かることの楽しさを感じられる。覚えることでは決して達成できない。それはこの本にもあるように失敗の積み重ねによって達成されるのであり、探究的な授業²⁾である。探究的な授業については昨年度の教職課程年報No.10³⁾に書いた。

2. トリチェリの実験とパスカルの実験

トリチェリの実験はパスカル自身も実際に行い、平地と山で水銀柱の高さが異なることはパスカルの甥に依頼して実施していてその詳細も書かれている⁴⁾が、ワインや水での実験については詳細が省かれている、そのため、パスカルは実際にやらなかったという説

* 学習院大学教職課程非常勤講師

もあるが、小柳公代氏の見解ではやったことに間違いはないとしている⁵⁾。江沢さんは実験はやったが、議論のすじがぼけてしまうから詳細は省略したのだろうとしている¹⁾。

トリチェリの水銀を用いた実験は私も行ったことがあるが、水俣条約に加盟し水銀の使用が推奨されなくっている日本で現在行うことは困難である。しかし、水を用いて管で吸い上げようとしても10mまでは上昇しない実験であれば実施可能である。中高の現場でも実践した例も多くあり、古くは中村敏弘氏（宮城教育大名誉教授）が高校教員時代に行っている⁶⁾。学習院大学理科教育法の私の前任の担当者、上條隆志氏なども高校で実施されている。その他山本明利氏（元北里大学）は高校教員のときに実施⁷⁾、それを基にした装置が教材会社からセットになって販売されている⁸⁾。

当初、機材等を個別に調達して実施しようと考えたが、準備の手間を考え前記の装置を購入して行うこととした。学習院大学でも地学実験で行ったと学生から聞いていたので、ただ実験をするのでは意義が小さい。そこで圧力の授業との関連として位置付けてやることとした。

圧力は教科書などでの定義が力/面積となっているためもあり、力の一種であるという認識を持つ学生が多い。しかし流体の状態量の一つである圧力は、力と異なり方向性はない。大きさを測定するとき、流体中に圧力を感じる物体、例えば気体を滑らかに動くピストンを持つシリンダーに閉じ込めた注射器を入れて、ピストンの動きで力の大きさを測定して求める。ピストンの動きの大きさは、液体中なら深さが一定なら注射器の向きのよらず同じである。中学で水圧を学習するときはそれを示す教具がある⁹⁾。これを思い出してもらいことから始める。

学生にこの教具のことを聞いても最初は思い出せないなので、カタログの写真を見せたり（図1）、非常勤で勤めている中高で借用した実物で演示をしてみるとようやく思い出す。さらに注射器にグリセリンを入れ、少量の空気の泡を作って注射器のピストンを押したり引いたりすると泡は球形のまま直径だけが変化することから、泡のあらゆる方向から圧力を受けていることが分かる（図2）¹⁰⁾。

気体の場合には「ゴムピタ君」を作成してもらい、実際に使用して、大気



図1：水圧実験器

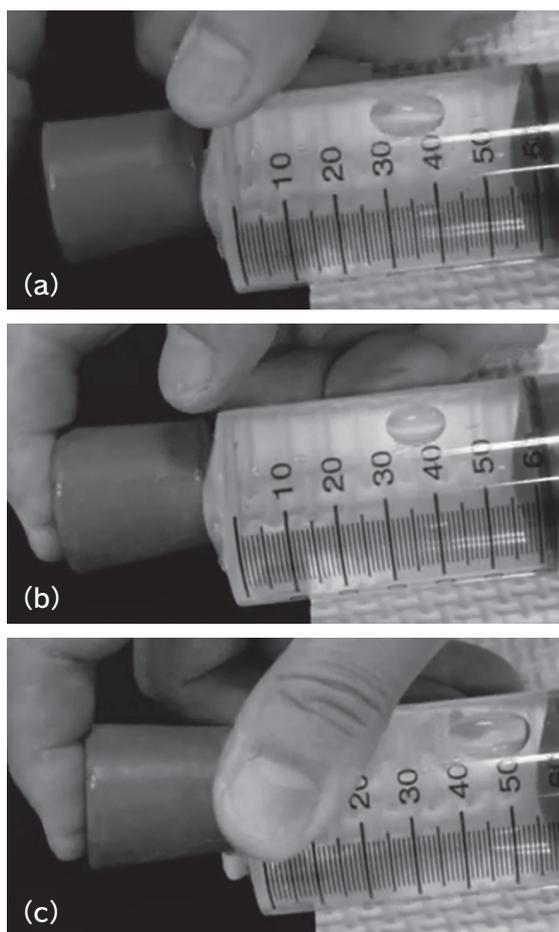


図2：注射器の先端を、小さな穴を開けたゴム栓に差し込み(a)、ピストンを押しと泡が小さくなり(b)、ピストンを引くと泡が大きくなる(c)。泡は相似形。

圧により教室の長机を持ち上げたりドアを退いて開けたりすることで、大気圧があらゆる方向にはたらくことを実感してもらった¹⁰⁾ (図3、4)。

注射器の実験を除き、これらは2024年度の理科教育法の第1回の授業で行った。授業後に書いてもらった“圧力について分ったこと”に以下のように書いた。



図3：「ゴムピタ君」のカタログ(上)とそれを使って板を持ち上げている様子(下)

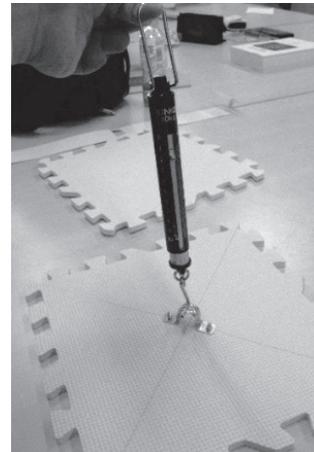


図4：ジョイントマットで作った「ゴムピタ君」(2021年)

▲TMKさん：力には向きがあり、圧力には向きがないということ ▲SKさん：圧力は力とは違って向きを持たない量であること、また、物体の内部ですべて同じ大きさを持つということ。 ▲ISさん：圧力は力ではないこと単位面積当たりの力で表すことのできる力の大きさ=圧力ではないということ ▲INさん：圧力には向きがない。力の一種ではない ▲YSさん：力には向きがあるが、圧力は物体の内部ですべて同じ大きさで向きがない量。 ▲NSさん：圧力は力の1種ではないことがわかった。力は物体がうける作用で圧力は性質をあらわす量で向きはないことがわかった。力と圧力は異なるもの。 ▲TMMさん：圧力は向きを持たない。 ▲FKさん：圧力自体に向きはなく、面に垂直に働いている。 ▲MKさん：圧力は力の一種ではなく、向きも持たないこと。 ▲NAさん：圧力はものの状態を表す一つの物質質量であり、気体や液体の持つ性質を表す。力の一種ではない。力ちがって圧力は向きを持たない。 ▲OMさん：圧

*

力は向きのない物理量で、物体に一樣に働き、一定の圧力のみだと物体が変形することはない。また、単位面積当たりで比例する。 ▲OKさん：力のうちの1つだと思い込んでいた圧力は実は力ではなかった。 ▲TSさん：圧力は力の一種ではなく、単位面積当たり力とは似て非なるものであること。 ▲STMさん：力には向きがあるのに対して圧力は持たない。圧力に向きを持たないというのが不思議な感じ。 ▲STTさん：圧力は力と違って、向きがない。 ▲YHさん：圧力は状態量であり、それ自体に向きはない(力には向きがある)。圧力は力の一種ではない。圧力は物体内部に於いて、凡て同じ大きさで向きがない(風船は一樣に膨らんでいく)。 ▲SRさん：圧力は内部で全て同じ大きさのため向きがない。 ▲HYさん：力は向きがあるが、圧力は状態量を表しているためそれ自体に向きはない。 ▲KSさん：圧力は、力という字が入るけれど、力ではないということが分かった。圧力には向きがないということが

分かった。▲TRさん：圧力と力は別もので圧力には向きはない。▲TYさん：圧力には「力」という言葉が含まれているが、圧力は状態量であり、それ自体には向きはないので力とは別物である。▲AAさん：圧

力は力ではなく、物体の状態▲SSさん：圧力に向きがないということ▲吉岡慧一郎さん：圧力は力ではなくて、面積当たりの力の大きさを表すことができ向きを持たない。

*

また“感想”は次のように書かれている。

*

◆YHさん：ゴムピタ君が思ったより強くてびっくりした。今期もよろしくお願ひします。◆OMさん：実験が多めで楽しかったです。◆OKさん：飛行機に乗った際、アメニティでもらったお菓子が、離陸したあとめちゃくちゃ膨らんでいたことを思い出しました。破裂はしないのかと思いました。◆YSさん：実際の自分で作ってみるのが楽しかった。教科書で見たことのある教材があっても実際に見たことはないと感じた。◆SOさん：大気圧で押されたマットが想像以上に剥がれなかったので大気圧の強さに驚いた。◆INさん：簡単な工作で圧力を体験できる教具がつくれるのは非常に良いと感じた。◆SRさん：マットでそこまで力があるとは思っていなかった。びっくりした。◆TRさん：ゴムピタ君の力を甘く見ていたが、くっついたものを外すのはとても大変だった。◆ISさん：力とか圧力とか、ちゃんと考えたことがなかったので、いざ考えると分からないうことが多かった。◆TMMさん：ヨーヨーを見て夏気分を味わえました。今年はお祭りに行けなかったのでうれしかったです◆HYさん：ゴムピタ君が全然持ち上がらなかったので大変だった。水の中の圧力を見る実験を意外と見たことがない人が多くてびっくりした。◆SKさん：教科書でしか見たことがなかった水圧の実験方法を確認出来てよかったです。◆NSさん：水のなかに上下に膜をつけたものを入れると下の方がへこみが大きくなるのというのを問題

でしか見たことがなかったのではじめて自分の目でみることができよかったです。◆TSさん：水圧の実験が懐かしかった。ゴムピタ君の吸盤の力が強くて驚いた。圧力と単位面積の力の違いがあることを初めて知った。◆TYさん：圧力に方向性はないという話の時に、そういえば新品の歯磨き粉のチューブはどこを押しても歯磨き粉が出てくるという話を先生がしていたな、と思い出しました。まだ壁で実験していないので、家の壁でゴムピタ君を試してみたいなと思いました。◆AAさん：圧力に向きがないということが、ヨーヨーが同じ形のまま縮んだり膨らんだりすることからよくわかった。◆KSさん：力と圧力の違いは何だろうと思っていたが、今日、その謎が解けてすっきりした。ゴムピタ君面白かったです。◆NAさん：水圧によるゴムの凹みの実験は懐かしかったです。マットの工作も興味深かったです。◆TMMさん：ゴム膜の実験は見たことがあったが、ゴムピタ君は初めて作った。教育実習で受けがよさそうだと思った。◆STさん：トリチェリーの実験は地学実験でやりました◆FKさん：圧力は力と同じものだと考えていたが、実は違うということを学ぶことができた。◆OMさん：ゴムピタ君は学校でやってみても盛り上がるので教材としていいと思った。◆MKさん：ゴムピタ君などいろいろな実験の方法を学ぶことができた。◆YKさん：ゴムピタ君が思った以上にピタッとして驚いた。

*

大気圧が長机を持ち上げることができるほどの大きさであることを実感できたようだった。なおTMMさんの感想中の“ヨーヨー”はヨーヨー風船（または水風船。内部の空気

を全用のポンプで抜くことができる真空保存器宙に入れて空気を抜くとそのままの形状で直径のみ大きくなる様子を見せた。これも圧力に方向性がないことを示す実験の一つ)。

そこで大気圧で水を押し上げたらどこまで上がるかの話題に移り、パスカルの水柱実験を行うこととした。

3. 実験は成功したが授業としては失敗

実験を行ったのは後期の第2回9月28日。南2号館の階段のところで実施することを物理学科の渡邊先生を通じて事前に許可を頂いておいた。1回のところに水道があり水を入れるのに便利だと考えたからである。前日に実験器具等の準備を行ったが、予備実験は一人ではできないこともあって行わなかった。これがアダとなった。

当日、21日の授業で見せられなかった圧力に向きがないことを液体についても確かめる実験、注射器に洗濯糊を入れ、小さな泡をつくって、ピストンを押ししたり引いたりして、泡が相似形のまま大きさを変えることを見せた。

風船とペットボトル、100円ショップで買えるシリコンシートを用いて作った呼吸器のモデルも紹介した。続いてこの原理を用いたおもちゃを思い出してもらい、浮沈子がそれであることを確認、PETボトルと試験管で作れることを見せた。試験管に水を半分ほど入れ水の入ったペットボトルに沈めてペットボトルに蓋をして密閉してから、ボトルの側面を押すと、試験管内の空気が圧縮され浮力が小さくなり沈むというもの。その後ゴムピタ君でどれくらいの重量のものが持ち上げられるかを計算してもらい、マゲデブルクの半球の話を紹介した。

そして水は10m弱までしか上がらない実験。予備実験ができなかったのでぶっつけ本番、ロープの用意を忘れてたり、ホース内に水を入れるのに時間がかかりかかったりしたが、10m弱までしか水が上昇しないことを見てもらった(図5)。学生のみなさんには順番に上がっててもらい真空ができている様子を確認してもらった。

この日に「学んだこと」が以下にある。下線は筆者がつけたもの。大気の圧力の存在が実感できたと思われるものである。



図5：パスカルの水柱の実験。ホース20m強に水を入れ、中央を4階まで引き上げると、上部には水のない真空ができる(→のところ)。

▲TMKさん：ボイルの法則から圧力と体積が反比例だとわかりました。▲FKさん：30cm×30cmのゴムピタ君を持ち上げるには9000Nの力が必要になる。ボイルの法則
▲TMMさん：大気圧によって水が一定の高さに留まること。▲OMさん：大気圧は予想よりたくさん力に変換されることが分かった。▲NAさん：トリチェリの法則、ボウルの法則▲NSさん：体積と圧力が反比例しているというボイルの法則。▲IHさん：圧力について。呼吸するときに横隔膜が動いて肺が膨らむこと。▲INさん：浮沈子が浮いたり沈むのは、パスカルの原理と亜アルキメデスの原理によるもの▲SSさん：大気圧で900kgほどまでなら持ち上げられると学んだ。▲TRさん：ゴムピタ君を剥がすには計算上9000Nというめっちゃ強い力が必要なのだと思った。▲SRさん：圧力に関することでのヘンリーやボイルなど、そこから元にいろいろ考えることができる。▲SSSさん：簡単な実験器具

*

でもいろいろな科学法則をできることを知った。▲MKさん：ゴムピタ君やトリチェリの実験から、大気圧がかかっていることが確認できた。▲TYさん：水を10メートル以上上げられない理由を実際にトリチェリの実験をして学んだ。▲YHさん：浮沈子（ふちんし）というおもちゃについて。調べてみると、デカルトが発明したとのこと。▲IAさん：ボイルの法則、圧力と体積は反比例▲SKさん：圧力が全方向からかかる実験として、洗濯のり中の気泡がピストンの押し引きによる内部圧力の変化に応じて気泡の形が相似を保って変形することを確認した。▲TTさん：トリチェリの実験、浮沈子▲YSさん：大気圧によって水がチューブを登っていく。浮沈子のしくみ。▲KSさん：ゴムピタ君の強度はかなり高いということ。▲AAさん：マグデブルグの真空の半球が離れなかった実験で真空の存在が確かめられた

*

感想は以下のとおり。波線をつけたのは、水を真空が引きあげているという、日常概念に引きずられた書き方と思える。二重の下線を付けたところはこの日の授業の問題点を指摘しているものである。

*

◆FKさん：物理は苦手だが、浮沈子やトリチェリの実験などの目に見える形だと親しみやすい部分もあった。◆TMMさん：きれいにトリチェリの実験結果が見えていたと思います。見やすかったです。◆OMさん：実験の授業を増やしてほしい。◆NAさん：洗濯糊の実験で、泡が同じ形で大小変わったのはとても面白かったです。◆NSさん：炭酸水がプシュッという仕組みについて聞いて良かった。これから炭酸の飲み物を飲むときに思い出したい。◆IHさん：地学実験でも似たような実験をしたので、良い復習となった。◆INさん：物理の実験は他の科目に比べて興味をひきやすいものだなと感じた◆SSさん：横隔膜と肺の再現が興味深かった。◆TRさん：

トリチェリの実験で4階で先生が金具を抑えている姿が熟練スナイパーのような姿で面白かったです。◆SRさん：ゴムピタ君で計算してめっちゃ重たくても浮かせることが出来て驚いた。◆MKさん：様々な実験の手法を知ることができた◆TYさん：呼吸の再現を風船でしていたのが印象的だった。実験器具が簡単に作れるのはいいことだなと思いました。◆YHさん：実験時、昼前の良い時間だったので、秋っぽさを感じられた。◆IAさん：○○の法則って、聞いたことはあるけれどそれが何だったか覚えていないことが多い◆SKさん：洗濯のりを使った実験を通して、口頭や板書で現象を説明するより、実験で実演した方が理解しやすいと改めて感じました。◆TT

さん：マグデブルグの半球について今まで習ったことがなく、あまり詳しい内容を知らなかったが、馬16頭を使用した大規模な実験であることを知った。1657年という昔の真空にする技術でも引き離すために馬が16頭も必要であると知り、改めて真空のすごさを知ることができた。◆YSさん：トリチェリの実験は実際に見せるには準備に

時間がかかりすぎるので工夫が必要だと思った。◆KSさん：肺呼吸の仕組みは小学生か中学生の時にも教わったので懐かしかった。注射器のピストンを押したり空気の泡が同じ形を保ったまま大きくなったり小さくなったりして面白かった。◆AAさん：実際に水柱を見てよかった。

*

「学んだこと」「感想」から、大気圧の存在とその大きさを実感できとは言えるが、波線の感想に見られる、日常概念から脱し切れていない点から分かるように圧力の十分な理解にまでいったとは言い切れない。これを書いた学生が、“準備に時間がかかりすぎるので工夫が必要”と言っているが、事前の準備が不足していたことが明らかである。さらに、実験を手伝ってくれた学生はともかく、他の学生にとっては待っているだけの時間が長く、実験結果が近くまで行かないと分からないなど、授業としては失敗になるだろう。

失敗でしたでは申し訳ないので、それを次の授業に活かすことを考えた。“転んでもただでは起きない”の精神である。第3回の授業で、前回の実験の問題点をあげてもらい、どのように改善すればよいかや、実験の内容をより発展させる工夫について、思いつくことを出してもらった。出された工夫は、

●
水に塩を大量にいれて比重を大きくする。／斜めにホースを吊る／バケツに入っている端をバケツから出してみるとどうなるか／水より密度の高いものを使用する／標高の高いところでも行う。／比重や密度を大きいものにする

●
といったもので、視認性をよくするために色を付けたり有色の液体を用いるなどは出なかった。赤ワインをパスカルが用いたことを紹介した。

発展させる方法としては、

●
学期末試験後にレクリエーションとして再実験を行う／実験後の課題にする
／科学部などのクラブ活動

●
が挙げられた。そこでこれが探究活動のテーマになるのではないかと話し、探究活動の長い歴史を持つイギリスの教育についての論文や、教科書¹¹⁾の探究活動や探究的な授業のページを読みまとめるように指示して授業を終えた。

4. 終わりに

授業としては失敗と言える部分が多かったが、それを基に次の内容である外国の自然科学教育や探究活動と探究的な授業の違いの学習に結び付けることができたし、授業がうまくいかなかったときの修復（復元、あるいは軌道修正がふさわしいか？）方法を具体的に提示できたことは良かったと前向きにとらえている。

最近読んだ「言語の本質」¹²⁾によると、人間が言語を獲得するときアブダクションという帰納の一種を用いて、少ない例から言葉の意味や使い方を類推しているという。帰納だから間違いも当然起こるが、使ってみて間違いに気づくため、実感を持って修正される。

小学校入学時にはそこそそ自国語を使えるようになるのは、帰納によって間違いながら言語の法則性を学ぶかららしい。“学校は間違えるところ”と言われるが、間違えてこそ正しい法則や規則を身につけることができる。江沢さんの本もおおくのまちがいや誤解思い込みなどを検証しながら進んでいく。江沢さんの本のように間違いながら真理にせまっていくなにはちょっと時間がかかる。理科教育法の授業にはそれほど余裕があるわけではないが、いくらかは見習えたかもしれない。学生が3回目の授業について“実験が上手くいかなかったとしても、それをどうやったら上手くいくかを考えるのが大切だと改めて思った。”や“たとえ失敗してもそれを授業で話題にし、学びにってしまう殿村先生のようなポジティブな人になりたいと思いました。”と書いていたのを読み、私の意図はいろいろ伝わったのかなとホッとした。

【参考文献】

- 1) 江沢洋「だれが原子をみたか」岩波現代文庫281（岩波書店、2013年1月16日）
- 2) ダニロフ、イエシポフ「教授学 下」pp.35-36（明治図書、1961年）
- 3) 殿村洋文「探究的な授業を理科教育法の講義でやってみると」（学習院大教職課程年報10、2024年5月 PP.85-95）
- 4) 松浪信三郎、安井源治共訳「パスカル科学論文集 上」（白水社、1946年）
- 5) 小柳公代「パスカル直感から断定まで：物理論文完成への道程」（名古屋大学出版会、1992年3月）
- 6) 科教協東北地区協議会「やさしくて本質的な理科実験1」（評論社、1972年）
- 7) 大気圧による「10m水柱実験」、山本明利「高校教師が教える物理実験室」（工学社、2015年）
- 8) ナリカ「トリチェリー実験器」（<https://www.scibox.jp/products/c15-6099/>）
- 9) ナリカ「水圧実験器セット」<https://www.scibox.jp/products/c15-5537-01/>
- 10) 殿村洋文「圧力と力の違いを知る教具をつくる」（学習院大学教職課程年報、2022年5月）
- 11) 左巻健男他「新訂 授業に活かす! 理科教育法 中学校・高等学校編」PP.139-155（東京書籍、2019年）
- 12) 今井むつみ、秋田喜美「言語の本質」（中公新書、2023年5月）

事業報告・活動記録

介護等体験報告

伊藤亜矢子・黒川雅子／須田将司
(教職課程担当教員)

小学校及び中学校の教諭の普通免許状の授与についての教育職員免許法第5条第1項の規定の適用については、当分の間、同項中「修得した者」とあるのは、「修得した者（18歳に達した後、7日を下らない範囲内において文部科学省令で定める期間、特別支援学校又は社会福祉施設その他の施設で文部科学大臣が関係行政機関の長と協議して定めるものにおいて、障害者、高齢者等に対する介護、介助、これらの者との交流等の体験を行った者に限る。）」とする」とこととされている（小学校及び中学校の教諭の普通免許状授与に係る教育職員免許法の特例等に関する法律〈平成9年法律第90号〉2条1項）。

この規定に基づき、学習院大学では、小学校及び中学校の教職課程履修学生に対し、いわゆる「介護等体験」を修得させている。小学校課程においては、2014（平成26）年度から「介護概論」として単位化を図り実施してきた。中高課程においては、2023（令和5）年度から、教職課程の教育課程に位置づく「介護概説」として単位化している。

ただし、新型コロナウイルスの影響が続いていたことを受けて文部科学省から発表された、介護等体験の代替措置の実施に関わる「教育職員免許法施行規則等の一部を改正する省令等の施行について（通知）」（令和6年3月21日付け5文科教第1873号）を踏まえ検討を行い、本学においては、2024（令和6）年度においても代替措置において履修させることとした。それゆえ、2024（令和6）年度において学生は、特別支援学校や社会福祉施設における体験は行うことが出来なかった。この点、特別支援学校における教育の様子や、社会福祉施設における日常及び

高齢者の特性についての基本的理解を図る目的で、外部講師を招き事前学習を行った。加えて、文部科学省から提示があった教材に基づく学習を行い、その学習を踏まえた事後学習を実施した。

事前学習、及び事後学習は、介護概説、介護概論を合同講義として展開した。

具体的な事前学習・代替措置・事後学習の内容は、以下の通りである。

○事前学習

①4月27日（土）介護等体験の意義・目的などを概説する。

②6月8日（土）3限、特別支援学校の校長経験のある外部講師を招き、特別支援学校の児童生徒の様子、特別支援教育の実態、及び特別支援学校における介護等体験の内容等についての講義を行った。

③6月8日（土）4限、高齢者福祉を専門とする大学教員を招き、社会福祉施設の概説に加え、高齢者の特性等についての講義を行った。

○代替措置

文部科学省が提示する「視覚障害児の教育課程及び指導法」「聴覚障害児の教育課程及び指導法」に関わる教材に基づきレポート課題を作成する。

○事後学習

④9月19日（木）レポートを踏まえ、グループ討議、全体協議を行い、受講者同士の理解を深め全体総括を行った。

教職セミナー報告

黒川 雅子
(教職課程担当教員)

教職セミナーの前身は教職合宿と呼ばれ、本学では、1985年に始められたものである。本学教職課程で学び現職教員として学校現場で活躍している卒業生と、教職課程を履修している在学生在が共に学びあう機会として機能している。

2024(令和6)年度は、9月8日(日)に行った。また、執筆時において、2025(令和7)年3月16日(日)にも開催される予定であり、本年度は2回の開催となる。以下では、9月8日の開催内容を報告する。

1. 教職セミナーのねらい

教職課程履修者のうち、教職志望度の高い学生がつどい、情報交換と相互学習を行うことで、教職への意欲をさらに高めるとともに、教職に関する知識・技能等を身につける。また、本学出身の教員・教育関係者がつどい、相互研鑽を深めるとともに、学生への情報提供等を行う場とする。

2. 対象者

- ◇本学在学中の学生及び院生で、教職への志望を強くもっている者
- ◇本学出身の教員・教育関係者

3. 主催

- ◇学習院大学教育学科・学習院大学教職課程
- ◇2024年度担当教員：
岩崎淳・栗原清・小原豊・黒川雅子
(教育学科教員)

4. 日程

- ◇2024年9月8日(日)

5. 時程・内容

9:30~9:40

開会式 ①運営担当者

②開会のあいさつ

(黒川雅子教授・岩崎淳教授)

9:40~10:15

アイスブレイク

担当：小木桃子(代表学生/教育学科学生)

10:25~11:45

セッション1：生成AIを使ってみよう。

—先生って必要なの?—

担当：芝辻正(卒業生/運営委員)

コメント：小原豊教授

11:45~12:45

ランチミーティング：

セッション2に向けた調べ学習等意見交換

12:45~14:05

セッション2：—〇〇教育って流行っているけれど—(グループに分かれての議論)

担当：小木桃子(代表学生/教育学科学生)

コメント：内田崇史(卒業生)

設定テーマ

- 1) キャリア教育
- 2)アントレプレナーシップ教育
- 3) ICT教育
- 4) プログラミング教育
- 5) インクルーシブ教育
- 6) 外国語教育

14:25~15:45

セッション3：探究ってなんですか？

担当：小見勇人(代表学生/日本語日本文学科学
生)

コメント：栗原清特任教授

15:45~16:00

おわりのことば(岩崎淳教授)

事務連絡

16:00~17:00

在学生、卒業生とのフリートーク

6. 参加者数

◇卒業生 8名

◇在学生 20名

7. 総括

2024（令和6）年度は、セッション1～3まで3つのテーマに取り組んだ。代表学生のしっかりとした進行により、アイスブレイクで打ち解けた雰囲気

となり、3つのセッション全てに参加者全員が主体的に取り組むことが出来ていた。特に、運営委員を担ってくださった芝辻正さんや代表学生によるグループ討議に向けた発表等が、大変充実した内容であった。長時間に及ぶものであったが、フリートークにも多くの在学生在が残り、卒業生との意見交換を行っている様子も見られ、学生、卒業生ともに充実した時間を過ごしていた。

挑戦と成長の場として

小 木 桃 子 (文学部教育学科3年)

2024年9月8日、教職セミナーが行われた。私にとっては2回目の参加にして、初めて運営として関わらせていただいた思い出深い回である。2023年の8月、教職セミナーに参加したことをきっかけに教職ゼミへの参加を決めた自分としては、運営に携わらせていただくのは非常に光栄なことであり、一方で過去に類を見ないほどに緊張するイベントでもあった。考えてみてほしい。大学生の身分でありながら、学生達と卒業生の方々に向けて自分で一から構想したプログラムを実践するのだ。しかも学生はほとんどが初対面であるし、卒業生の方々には現任教員の方も多し。本稿ではそんな緊張の中で考えたもの、得たことを運営に携わらせていただいた者の視点から伝えたいと思う。

私がこの教職セミナーのプログラムを考えるにあたって、一番最初に考えたことは「卒業生として参加していただいている先生方にも何か得られるものがある場にする」ということであった。私が初めて参加した教職セミナー、そして2024年の春に開催されたミニ教職セミナーどちらも、私自身様々な新たな知見を得たり、学びを得る機会となった。しかしその学びを与えてくれていたのは、他でもない卒業生の先生方だった。学生にとって、現役の先生方や卒業生の方々と直接言葉を交わすことのできる機会というのは貴重であり、教職セミナーは卒業生の方々の協力なしには開催できないものである。しかし、その参加していただいている卒業生の方々に「協力してもらっている」という形で本当に良いのか、ということが私にとって一つ大きな議題であった。どうせならば、教職セミナーに来る卒業生の方々が少しでも楽しめるような内容にしたい。それに、現役の教員の方々にとって学びになる場であれば、学生の参加者にとっても学びになる場になることは明白である。人は少し背伸びしたくらいの難易度の課題を好むものである。しかし実際にプログラムを考えてみると、これが難しい。そもそも、前提として持ち合わせている知識が違いすぎて、同じスタート

から出発することは難しいのだ。そこで考えたのが、最新情報のアップデートを行う内容にする、ということだった。また、学生と卒業生が同じように主体的に取り組める工夫として、プログラム進行の側からは内容の教授はせず、参加者の方々に調べ学習をするところから始めてもらうことにした。しかしやはり、構想段階にイメージしていたもの通りに事が運び、プログラムの提供側が願う学びが実現されるわけではない。参加者の方からのフィードバックでは、学びを得ることができたという声もいただいた中で、昼休みの時間にプログラムが食い込んでしまったことでの疲れを感じたという声や、中途半端な深め方になってしまったことを惜しく思う声もいただいた。教職セミナーの醍醐味の一つは、主体的に取り組む人が集う場だからこそ誠実なフィードバックをいただけることなのではないだろうか。その主体性は参加者として心地よい真剣さなのはもちろん、運営として参加した身としては挑戦したことに対して振り返りまでの確にできることは自分の成長にとって大きな収穫であった。

最後に、自分にとっての教職セミナーとは何だったのかということについて述べ、終わりの言葉とする。自分にとってそれは、挑戦であり、成長であった。そして同時に、これ以上ないほどにワクワクするものだった。自分の人生において、一番に胸が高鳴るのは、成長を実感した時である。成長するには乗り越える壁と、踏み締めることのできる足場が必要だ。私にとって今回の教職セミナーは、その条件が揃った絶好のチャンスであった。昨年の教職セミナーから一年、共に学んでくれた教職課程ゼミの先輩方は自分にとって信頼できる人たちであり、安心できる一つの居場所だった。もちろん、成長と成功は必ずしもイコールではないし、反省点は山ほどある。それでも、また次の成長を期待して次回の教職セミナーも運営として携わらせていただこうと思っているので、少しでも多くの方が足を運んでくれるといいと切に願う。

学生と卒業生が共創して作り上げる学びの場

芝 辻 正（卒業生、千葉県私立中高一貫校教諭）

2024年9月8日、教職セミナーが開催された。本セミナーは、学生と卒業生がともに学び、交流する場として毎年開催されており、今年も多く参加者が集まった。セミナーのテーマ「学校現場で今起きていること」を中心に、教員の役割や新しい教育の潮流について深く考える機会となった。

・アイスブレイク

セミナーの冒頭では、学生が担当したアイスブレイクが行われた。干支や旧暦、星座など、グループで順番に1つずつ挙げていくゲームを通じて、参加者は互いの共通点を見つけながら打ち解けていった。参加者からは、「ルールが簡単で、すぐに打ち解けられた」「教科の得意分野を活かしたのが良かった」といった声が寄せられた。また、「なりきりゲーム」では、単なる自己紹介ではなく、知識を確認しながら楽しめる内容であったため、現場でも応用できるものであった。

・セッション1：先生って必要なの？

セッション1では、「先生って必要なの？」というテーマで、教員の役割やAIの活用について議論が行われた。卒業生が進行役を務め、教員の仕事やAIが教育現場で果たす役割について、参加者がグループで話し合った。

特に、生成AI（ChatGPT）を使った実践的なワークショップは学生、卒業生ともに興味深く取り組んでいた。AIを使って学級通信の文章を作成すること、Googleスプレッドシートを用いてグループ分けの自動化を試みた。AIの便利さを実感する一方で、「AIが間違った情報を出力することもあるため、生徒が誤った情報を信じてしまうリスクがある」というハルシネーションなどAIの活用の注意点も学んだ。また、「教師の仕事がAIに取って代わられる可能性」についても議論が交わされ、教員の役割を再確認する機会となった。

・セッション2：〇〇教育って流行っているけど…

セッション2では、学生が進行役を務め、キャリア教育、アントレプレナーシップ教育、ICT教育、プログラミング教育など、現代の教育トレンドにつ

いてグループで調べ、発表する内容であった。各グループは、ランチミーティングで選んだテーマについて調べ、ジグソー法で各グループに分かれて発表する形式をとった。

「自分で調べ、発表する過程で深く学べた」という声が寄せられた。また、ジグソー法を用いた発表形式は、他者の意見を聞くことで新たな視点を得られる良い機会となったとの感想もあった。

・セッション3：探究ってなんですか？

最後のセッションでは、学生が進行役を務め、「探究」についての理解を深めるためのワークショップが行われた。参加者は、探究に対するイメージを付箋に書き出し、グループで共有した。その後、現職の教員から実際の探究授業の事例が紹介され、参加者はその内容を基に、探究的な学びをどのように教科に活かせるかについて議論した。

参加者からは、「探究の授業を実際にどのように行っているのか、現職の先生の話聞いて参考になった」という声が多く寄せられた。また、「探究的な学びは、各教科の授業から改善していく必要がある」という気づきも得られ、教員としての役割を再確認する機会となった。

今年の教職セミナーは、アイスブレイクから始まり、AIの活用、現代の教育トレンド、探究的な学びまで、幅広いテーマについて学び合う充実した1日となった。参加者からは、「新しい教育の潮流について深く考えることができた」「現職の先生の話聞いて、実際の現場での取り組みがイメージできた」といった声が多く寄せられた。

また、セミナー全体を通じて、学生と卒業生が互いに学び合い、気づきを得る貴重な機会となったことが実感された。特に、卒業生の現場経験と学生の新鮮な視点が交わることで、新たな気づきや学びが生まれたことが、本セミナーの大きな成果と言える。今後も、学生と卒業生がともに学び合える場として教職セミナーがより発展し、継続していくことが期待される。

教職課程ゼミ

小 原 豊
(教職課程担当教員)

本ゼミは、教職に関する自主的な勉強会として長年にわたり継続されている伝統的ゼミである。長きにわたり顧問として長沼豊先生、岩崎淳先生が主担当をなさっていたが、2024年度より、小職が引き継ぐ形となった。あくまで学生主体の組織であって専ら活動報告を頂いたり、教室予約したりする形でのコミットメントであったが、ゼミ生の皆さん熱く前向きな気持ちには甚だ感心した。

本年度のゼミ長は小木桃子さん(文学部3年)である。以下、その参加メンバー19名の氏名並びに所属学科である。

4年生

鈴木健成(文学部史学科)
安井智哉(文学部史学科)
高桑香衣(文学部日本語日本文学科)
三浦あかり(文学部日本語日本文学科)
小見勇人(文学部日本語日本文学科)
河内美沙希(文学部日本語日本文学科)
遠藤愛子(文学部日本語日本文学科)
坂尻泰輝(理学部数学科)
内田蒼生(理学部数学科)
會澤 諒(理学部数学科)
赤沢 郁(理学部化学科)

3年生

小木桃子(文学部教育学科)
小倉工季(理学部数学科)

2年生

高橋煌生(文学部ドイツ語圏文化学科)
大沼慶一郎(文学部教育学科)
加藤愛都(理学部数学科)
島田遥人(理学部数学科)
富川結介(理学部数学科)
大川真由(理学部物理学科)

以上、敬称略。

前期活動は金曜日4限に11回、後期活動は金曜日の5限に10回の計21回行った。各回の内容はゼミ生らの関心の深い先鋭的でホットなテーマを取り上げて模擬授業や討論会、場面指導、各地の特色ある教育紹介等をバランスよく企画し実施していた。また、大学院に進学したOB/OGが不定期に参加していただき、貴重なご意見を伺うことが出来た。それに加えて、現職教員との交流会も行っている。どの参加者も生き生きと参加しており、こういった伝統ある教職課程ゼミの文化を大切に守っていく必要性を強く感じている。

今年度の教職課程ゼミを振り返って

三 浦 あかり (文学部日本語日本文学科4年)

今年度の教職課程ゼミの活動を振り返り、真っ先に頭に浮かんだことは「賑やかな一年だった」ということである。というのも、学年や学科の異なる12名もの新ゼミ生を迎えたため、毎回の活動に参加できる人数も増えフィードバックや議論がより活発になったのだ。教師を目指す同志を求めてやってきた下級生もいれば、今年から教職を取り始めた4年生もいたり、昨年度のゼミにはいなかった学科の学生が加わったりと、いろいろな意味で幅が広がった教職課程ゼミになったと感じる。

そんな教職課程ゼミでは、ほとんどのゼミ生が自身の担当回に模擬授業を行う。今年度の前期には主に実習を目前にした4年生が、後期には新ゼミ生が模擬授業を行っていった。4年生の模擬授業は、実際に実習で行う予定の授業を練習し、本番に向けて調整していく形となった。ある国語科の模擬授業では、抽象的な教材の内容を図によって説明するという試みがなされたが、その図が分かりにくいと議論になった。「その図だと○○という事象は説明できていないのではないか」「この図だと△△と××の関係に誤解が生じる」など、その議論は授業終わりのチャイムが鳴っても続いていた。同じ授業者の立場として考える国語科の学生や、生徒の立場として意見を述べる数学科や社会科の学生など、多角的な視点からの考えを受け取れるのは今年度の教職課程ゼミだからこそのものであった。

一方、後期に行われた模擬授業では今回が初めて

だという授業者が多かった。そのため、ゼミ全体として基礎的な、授業内容以前の部分を改めて考えるきっかけとなった。例えば、黒板の使い方について。ある授業者は、黒板に線を引いてふたつに区切り、左側はノートを取ってほしいこと、右側はノートに書いても書かなくてもいいことを書くというスタイルで進めていった。しかし、その比率をほぼ1:1にしてしまったため、左側に書かれたことを3~4回ほど消しては書いてを繰り返していたのであった。これに対し、授業者の意図を聞いた上で黒板の使い方に対する議論が始まった。そのなかで、「黒板一枚に収まる量を一回の授業で行う」という意識を持つべきだという意見や、生徒がノートに取らなくてもよいことは板書に書かなくてもよいという考えなどが出された。正解のない議論ではあったが、自分のなかで板書のスタイルが確立している者は改めてそれが本当に見やすくて分かりやすい板書なのかを疑い、模索している者は新たなアイデアを得る機会となった。このように、初めて行う授業者の模擬授業を受けると自分のなかで当たり前になっていたことを見直す契機となり、特に今年度はその機会に恵まれていたのである。

先ほども述べたように、今年度は賑やかな教職課程ゼミであった。学部・学科や学年関係なく、教員を志望する学生が集まるからこそ、何についても自分事のように考え、それぞれがそれぞれに学びを得ることができる一年であった。

教職課程ゼミの醍醐味

遠藤愛子（文学部日本語日本文学科4年）

教職課程ゼミの活動は、各回の担当として割り当てられたゼミ生の希望に任せられている。ゼミの「教職に関する幅広い事項を取り扱う」という気風から、模擬授業のみならず、教育現場における課題に関して、意見を交わして相互に課題に対する理解を深めたり、教員採用試験に向けての実践的な対策が展開されたりする回も存在する。そういった中で、本年度の教職課程ゼミでは、例年よりも「模擬授業とそのフィードバック」を行う回が多かったと言えるだろう。

教職課程の授業を履修する中で、一から指導案を考えて、実際に模擬授業を行う機会は、案外少ない。教育実習に行き初めて、50分間に渡ってその場を仕切るという経験をする学生も多いのではないだろうか。教育実習に対しての不安もあってか、ゼミでは模擬授業を行う学生が多い。私自身、教壇実習に向けて作成した指導案を基に模擬授業を行った。生徒役のゼミ生からいただいたフィードバックを受けて、自分の授業を客観視し、指導案を改良する機会を教育実習に行く前に得られたことは、幾分か本番に向けての安心材料になり、教壇実習への大きな不安をやや和らげてくれる一助となったと感じている。

指導案を練る過程では、授業内で到達したい結論が自分の中ではっきりとしている状態で、出発地点からその結論までの筋道を考えることになる。しかし、授業を受ける生徒の立場からすれば、結論に至るまでは、何が結論なのかが明らかになっておらず、教員側の視点と生徒側の視点は、その点で大きく異

なることになる。そのことは十分に理解しているつもりであっても、生徒側の視点に立って授業を概観するという意識を常に持ち続けることは、授業案の作成経験の少ない私には中々に難しく、やはり教師側の視点と生徒側の視点の齟齬に関しての「見落とし」が出てくる。教壇実習においても、この点について非常に苦労した。この「見落とし」を取り除くには、授業を行う経験を積むことが必要不可欠なのだろう、と教壇実習を行う度に痛感させられた。

教職課程ゼミには、様々な学科に在籍する学生が所属している。自身の免許状の教育法の授業では、当然ながら同じ科目の学生が集っているわけで、その科目に興味を持っており、それ故に知っている事柄が多いという場合がほとんどであり、実際の教育現場とは、状況が異なっていることが多い。ゼミは学生で構成されているため、実際に教える生徒の生の反応と全く同じものが得られるとは言い難いが、専門を異にするゼミ生の新鮮な視点からのフィードバックを受けることができ、授業進行の態度をはじめ、発問の適切さ、指示の分かりやすさ、そして授業の構成などについて、それぞれが感じた率直な意見を持ち寄って議論する中で、前述した「見落とし」に気づく機会にも巡り合える。「授業をより良いものとするにはどのように変えてゆくべきか」という目標に向かって、お互いの授業を受け合って議論を重ね、刺激を貰える。このような時間を、教職を志望する仲間と共有できることこそが、教職課程ゼミの醍醐味なのではないだろうか、と改めて感じた一年だった。

国語教育懇話会活動報告

岩 崎 淳
(教職課程担当教員)

教職課程ゼミに学ぶ学生から「国語教育について学びたい」という要望があり、2014年5月から国語教育懇話会という名称で勉強会を開始した。ゼミ生のほか、学部生や院生、卒業生も参加している。2024年度の活動は以下の通りである。今年度は対面で実施した。

当日は、学生、現職教諭、教科書編集者等12名が出席し、上記の発表に関する研究協議を行った他、各自1分間で本の紹介も行った。

2025年3月に中学校・高等学校の会を実施する予定である。

【小学校の会】12月7日

「じどう車ずかんをつくろう」の授業

(光村図書 1年下)

埼玉県公立小学校教諭 水野康美先生

「スワンレイクのほとりで」の授業

(光村図書 4年下)

東京都私立小学校教諭 高橋静先生

国語教育懇話会（小学校の部）を経て

日野賢之（文学部教育学科4年）

今回、国語教育懇話会に初めて参加させて頂いた。教育に携わる先輩方の様々なお話を伺うことができ、来年の春から小学校に勤める身として、大変勉強になった。

会には、国公立、私立学校の現職の先生方や、教育関係の出版社に勤めるOB・OGなど、多種多様な形で教育に携わっている方々が集まる。だからこそ、議論でも色々な意見が飛び交い、考えが深まっていくのだと思う。

はじめに、参加者全員が自己紹介と、図書紹介を行う。皆さんの紹介される図書は、書店にてよくPOPを見かける本、題名のインパクトに惹かれる本など、子どもや学校を中心としつつ、幅広いジャンルで、興味深い。

紹介が終わると、早速発表に入る。今回は2人の先生から、公立小学校での光村図書小学校1年生の教材「じどう車ずかんをつくろう」の授業実践、そして学習院初等科での光村図書小学校4年生の教材「スワンレイクのほとり」の授業の授業計画、という2つの発表が行われた。

授業実践を聞いて驚いたのは、児童の学力の高さと、その取り組みの内容である。実践の中で、児童は小学1年生であるにも関わらず、タブレット端末でスクールタクトを使用し、グループで文章を共有していた。実践例の中には、私が今まで見学した2年生の子ども達に勝るとも劣らない文章が散見された。また、小学1年生であるにも関わらずグループワークが出来る、という点も私にとって新鮮であった。低学年児童はまだ意見の交換が難しいだろう。小学1年生の対話的な学びとしてはペアワークが関の山なのではないか。私の対話的な学びに対するイメージは、この授業実践に覆された。

この授業実践の中で児童が高いパフォーマンスを発揮できた理由は、児童の学力のみに留まらない。先生の手腕と努力を、忘れてはならないと考える。授業のはじめに、前時までの学習の振り返りが行われ、文章の書き方のポイントが板書される。また、先生はグループを作る際に、学力の低い児童だけで

固まることの無いよう、学力のバランスを調節してグループを作成したと仰っていた。つまり、先生の日々の授業づくりと児童、学級の観察によって、この授業実践は成り立っているのである。学力の地域差などを感じつつも、学級の実態に合わせた授業づくりを行う大切さを改めて学ばせていただいた。

4年生の実践の授業計画では、先生が研究授業を行うにあたって、主に「歌（主人公の名）の原稿の続きを書く」という教科書のテーマに対して議論が行われた。計画は、「歌の原稿の続きを書く」ことから発展し、作品を自分の経験に落とし込み、児童自身の視点から作文を書かせることを中心に練られていた。

対象学級の児童は、文章や感想を書く上で、一番印象的だった場面を書く、という取り組みを2年間行ってきたという。このような取り組みが行われてきた学級だからこそ、教科書から発展したテーマにも、ついていけるのではないかと考える。

岩崎先生の解説では、この教材は、異文化体験や多様性理解にも通ずる点がある、ということだった。参加者の方からも、学習院初等科には、海外に行った経験のある児童が多いだろうから、この教材は多様性理解に、より貢献しやすいだろう、という意見が挙がっていた。教材の長所と学校の特色が噛み合うことで、学習の効果はより高くなるのだと考える。

計画には、児童の実態が事例も合わせて詳細に記載されていた。2つの議論から、改めて授業づくりの重要性を理解すると共に、それに匹敵するほど、学級や児童の観察と実態の把握は肝要なのだ、と感じた。

今回の国語教育懇話会を通して、私は6月の教育実習振りに、現職の先生方の授業や児童に対する熱意を目の当たりにした。児童は、先生の努力や工夫に比例して成長するのだと改めて実感し、私も春に向けてしっかりと準備しよう、とより強く思う。

また、様々な先生方、卒業生の方のお話を伺うことのできた今回のような機会は非常に貴重なものであると感じる。教師は教室という閉じられた教室で

授業を行うため、自ら気付いて授業の質の改善や向上を行うことが難しい、という話を聞く。自分の視点や考えを常にアップデートしていくため、卒業後

も、ぜひこのような機会を活用させて頂き、自らの学びにしていきたいと思う。

国語教育懇話会（小学校の部）報告

前原遊希（卒業生、神奈川県私立小学校教諭）

12月7日に国語教育懇話会（小学校の部）が行われた。私が教員になってから初めての対面での開催だった。久しぶりに先生方と交流ができ、大変貴重な機会だった。私は教職5年目で、昨年度までは低学年の担任、今年度は四年生の担任をしている。そのため、どちらの発表も非常に興味深く、懇話会に参加する前から楽しみにしていた。

発表

- ①「じどう車ずかんをつくろう」（光村図書小1下）
埼玉県公立小学校教諭 水野康美先生
- ②「スワンレイクのほとりで」（光村図書小4下）
東京都私立小学校教諭 高橋静先生

「じどう車ずかんをつくろう」は、「じどう車くらべ」の学習後に設定されている。教科書には載っていない自動車について、それぞれの「しごと」にあった「つくり」をまとめ、図鑑をつくる単元である。水野先生の実践では、スクールタクトを使い、学習を進めていた。まず資料の中から、それぞれの自動車の「しごと」を探し、グループごとに一枚のカードに書きだす。次に、その「しごと」にあった「つくり」を見つけ、グループごとにまとめる。最後に、スクールタクトにまとめたものをもとに、自分で文章にまとめる。このような流れで行っていた。

一昨年度、私が授業を行ったときには、「じどう車くらべ」の文章を色分けし、「しごと」と「つくり」を対応させながら学習できるようなプリントを用いた。図鑑をつくる際も、同様のプリントを用い、子どもたちがまとめやすくなるよう工夫をした。最初は、一人ひとりが資料に印をつけ、それからグループで共有し一つの図鑑を完成させるという「個人→グループ」という流れを意識して行った。一方で、様々な課題もあった。一人ではなかなか「しごと」と「つくり」の関係性をとらえられない子もいる中で、どうしたら積極的に個人で考え、その後活発なグループ活動ができるのか。

今回の実践のように、スクールタクトを使うこと

で、私の悩みが解消できていた。グループで一枚のカードにまとめるので、友達が書いている内容をリアルタイムで見ることができる。そのため、一人で見つけられない子も、友達が書いた文章をヒントにでき、活動に参加できていた。またカードにまとめる際に、一人ひとりが違う色で書くことで、誰の意見かわかるようになっていた。「個人→グループ」という流れを大切にしながらも、全員が参加できるような新しいアイデアをもらい、非常に勉強になった。他にも、生活科や係活動でのICT活用も提示いただき、普段からICTを使うことで学習や活動の幅が広がることも知った。

「スワンレイクのほとりで」は、教科書改訂後、今年度から新しく掲載された物語文である。高橋先生には、新しい教材で授業提案をしていただき、一緒に考える機会をいただいた。この教材は、主人公「歌」の視点で書かれていて、「現在→過去→現在」と作品の舞台が変化するのも特徴である。「歌」は、子どもたちと同じ四年生であるため、読み進めやすい文章である。しかし、「歌」と同じような経験をした子は少なく、想像できない子もいるのではないかと、私が文章を読んだ際に感じた。物語文の学習では、登場人物になりきって、登場人物の心情を考える活動が多いが、この教材についてどのようなアプローチをすれば子どもたちがより登場人物に寄り添えるのだろうか、と考えていたところだった。高橋先生の提案では、学習のまとめとして「歌になりきって、作文を書く」のではなく、「自分が歌の立場だったら、どんな作文を書く」かを考えさせるというものだった。「自分だったらどうするか」と、子どもたちを主語にして発問することで、子どもたちも考えやすくなるのではないかと感じた。

懇話会では、様々な実践や授業提案を聞くことができ、吸収することが多くいつも新しい気づきがある。同時に私自身の教材研究不足も感じ、刺激を受ける。学生のときから勉強させてもらっている懇話会に、今度は貢献できるようこれからも学び続けていきたい。

教育実習報告

黒川雅子・梅野正信・小原 豊・伊藤亜矢子／
秋田喜代美・岩崎 淳・佐藤陽治・嶋田由美・須田将司・宮盛邦友
(教職課程担当教員)

教育実習とは、学校現場での教育実践を通じて、教職課程学生自らが自らの適性や進路を考える機会であり、学習院大学においても学校や教育委員会と連携しつつその総合的指導に当たっている。本学の「教育実習」は、事前事後指導としての「教育実習Ⅰ」、実習校(学校現場)における「教育実習Ⅱ・Ⅲ」で構成されている。また、本学独自の取り組みとして上記科目を履修する前年度に、教職課程履修学生が将来の教員として必要な心構えや更なる成長課題を自覚する上での「教育実習オリエンテーション」を3年生対象に実施している。

以下、先ず「教育実習Ⅰ」について「中・高教職課程」及び「小学校教職課程」に分けて報告する。

【中・高教職課程】

(事前指導として)

- ① 4月13日(土) 教育実習の全体説明、意義・目的と心構えなど
- ② 4月13日(土) 教育実習の授業準備について
- ③ 4月17日(水) 生徒理解とテクノロジー
(ICT教育関連)
- ④ 4月20日(土) 子どもの発達や教育的ニーズへの配慮

(事後指導として)

- ⑤ 12月7日(土) 教育実習リフレクション1
- ⑥ 12月7日(土) 教育実習リフレクション2
- ⑦ 12月23日(月) 教育実習で学んだことの再確認と、今後の仕事への継承・活用

【小学校教職課程】

(3年次の事前指導として)

- ① 4月 教育実習の手続き
- ② 7月 先輩たちの教育実習体験(春)から学ぶ
- ③ 11月 先輩たちの教育実習体験(秋)から学ぶ
- ④ 1月 学習指導案の書き方(全員が国・社・算・理・生・道のいずれかの略案を書く)

(4年次の事前指導として)

- ⑤ 4月 教育実習の心構え、実習記録の書き方
- ⑥ 4月 模擬授業の実施と評価(その1)
- ⑦ 5月 模擬授業の実施と評価(その2)

模擬授業は受講者が6グループに分かれ全員が授業を行い、振り返っての反省と講評を行った。また実習事後指導を下記のように実施した。

- ⑧ 7月 春期での教育実習体験の反省と発表
- ⑨ 11月 秋期での教育実習体験の反省と発表

次に、「教育実習Ⅱ・Ⅲ」については、中・高教職課程においては実習者数127名、実習校数110校(国公立69校、私立41校)、期間：5/7～11/29、小学校教職課程においては実習者数42名、実習校数42校(国公立38校、私立4校)、期間：5/1～11/29に、それぞれ実施された。

参観指導は、中・高教職課程においては68件、小学校教職課程においては40件を実施した。どの実習校においても将来の同僚としての教職課程学生を温かく親身に指導して下さっていた。改めて深く感謝いたします。

教育実習を終えて

武 島 海 月 (法学部政治学科4年)

私は令和6年の5月から6月にかけて3週間の教育実習を行った。高校1年生のホームルームと3年生の政治経済の授業を担当した。高校に入学したばかりで初々しく元気いっぱいの1年生から大学受験を控えた3年生の雰囲気の違いを体感することが出来た。

授業を通して考えたことが二つある。

一つ目は50分の授業で生徒の興味を惹き続けることの難しさだ。3年生は受験に向け休み時間も勉強をしている生徒が多い。中には受験で政治経済を利用しない生徒もいた。声掛けは心がけていたものの、先生方からは心を動かす授業をして欲しかったと指摘をいただいた。中には興味関心を惹けないことは話がつまらないことが視覚化されている結果だという指摘もいただいた。この課題を改善するために他の先生方の授業を見て改善を重ねた。具体的には細かいグループワークの導入で場面転換を行うことや、動画や写真など教科書以外の教材を活用することを意識した。またこれらの活動をする上で、時間配分には特に注意した。限られた時間で生徒が学びたくなるような授業を構成することの難しさを感じた。

二つ目に生徒が理解できる授業を作る難しさについてだ。初めての授業の後、生徒が100%理解できないのであれば教科書や資料集を読ませた方が良いという厳しい指摘をいただいた。改善のため再度、教材を読み込むことに力を入れた。他にも関連した時事ニュースなどを導入するなどの改善を行った。他の先生方の授業見学を何度も行い、身近なもの余談を上手く利用することも意識した。社会関連の話題以外にもアニメや映画等の話題は特に生徒の注目を集めることが出来たと感じた。また授業の流れが切れているという指摘もいただいた。この点については他教科との繋がりも踏まえた教材研究が必要だったと自省している。他にも話し方が流れを切ってしまうという指摘もいただき、つなぎ言葉を意識することや国語担当の実習生に授業を見てもらうことで話し方の改善に努めた。授業の内容以外

にも振る舞い方などを試行錯誤する中で自信を失いつつあったが、教壇に立つ間は堂々とするのを常に意識した。学校で過ごす時間は先生であり行動・態度すべてが評価されているという意識を持つことで緊張感をもった3週間を過ごせたと思う。

次に授業以外の生活についてだ。実習期間中にバレーボール大会があり教室内とは違う生徒の様子を見ることが出来た。私はホームルーム担当と授業担当のクラスが異なり生徒との交流が満足に出来ていなかった。この行事では積極的に準備や練習に参加することで交流の機会を増やすことが出来た。部活動については高校時代に所属していた愛好会だけでなく、運動部と文化部両方の活動に参加させていだいた。授業中よりも生徒との距離が近く、部活動に関する話題以外にも進路や勉強についての相談を受ける機会もあった。中には怪我などのトラブルが起きることがあり、対応に困ることもあった。高校生ということもあり、先生方からは基本生徒に対応を委ねているという話を聞き、手助けをする場合との線引きが難しいと感じた。授業外の休み時間においても生徒との会話は実習を頑張る原動力になった。一方で授業準備をしなくていいのかと指摘を受け、行事の日でも時間を見つけては教室とグラウンドを往復し、授業準備や指導案修正等を行った。教員の負担の大きさを体感する経験になった。コミュニケーション面に注目すると課外活動は一概に悪いとは言えないものの時間の使い方については課題があると感じた。

この3週間は教員としての適性を評価するだけではなく自分を見つめ直す期間になり、とても勉強になった。指導担当の先生には何度も授業内容のフィードバックをいただいた。また、社会科の先生方をはじめ多くの先生方にもアドバイスをいただいた。猛省の日々であったが最終日には厳しい言葉にも折れずに向き合う姿や生徒と楽しそうに関わっていたと評価していただいた。指導をいただいた先生を始め生徒の皆さんには感謝しかない。

教師の資質を鍛えられた3週間

田中直音（文学部哲学科4年）

私は、母校である中学校で約3週間にわたり教育実習を行った。実習期間中は、様々な慣れない業務に追われて非常に忙しい日々であったが、その苦勞の分多くの学びと気づきがあった。この貴重な経験を通じて、私は教師という職業の奥深さを実感し、教育とは何かを改めて考える機会となったと感じている。

そのなかで、教育実習の初日は非常に印象に残っている。職員室での朝礼や挨拶では、これからの不安から緊張しながらも、教師としての姿への期待に満ち溢れていた。そして、初めての担任教諭との打ち合わせを終えた後、実際に教室に足を踏み入れたとき、これからの教師としての役割と責任の重さを感じ、非常に身が引き締まった。この経験は、私が初めて教師という立場で教育の世界に足を踏み出し、自分自身の成長と向き合う貴重な機会となった。

そして、2日目から私が授業を担当することとなり、直ぐ教師という職業の厳しさと仕事の複雑さに直面した。授業準備では、内容の選定や授業計画の立案、生徒が最大限に理解できるような工夫などが求められ、かなりの時間を要してしまった。また、授業が教科書の読み上げのみにならない対話的な授業を行う工夫も求められた。そのため、グループワークやディスカッションなども多く活用し、それらに必要なプリントや資料なども準備した。ここから、授業という表舞台よりも裏での準備が非常に重要であるとわかり、良い授業を行うためには良い準備をしなければならないことを実感した。そして、授業とは生徒へ単なる知識の伝達ではない方法で深く理解させることが大切であり、生徒が興味を持つための工夫も必要であると学ぶことができた。また、生徒と対話的な授業を行う上で授業中における発問も重要であると気づいた。多くの先生方の授業を参観させていただき、生徒に適切な発問を投げかけることで、生徒たちの学習を促進させることができることを学んだ。そのため、私の授業でも多くの発問を取り入れ、試みた。しかし、どのような発問が生徒

にとって効果的か見極めることが難しく、ただの一問一答のようになってしまっていた。そのため、発問を絞り、1つの発問を生徒の反応を見ながら掘り下げていく形式に変更することで、次第に発問の質と深さを向上させることができ、生徒たちと対話を重ねながら授業を行うことができた。ここから、授業の構想と実践を繰り返す教師という職業のハードさを感じた。

そのため、授業が進むごとに自らが思い描く理想と歯がゆい現実とのギャップに、かなり気持ちが落ち込んだときもあった。しかし、生徒たちとの交流から多くの活力を貰うことができた。私は、比較的内気な性格なため、初めは生徒との関わり方に難しさを感じていた。しかし、その中でも生徒に対する積極的な挨拶や、生徒の名前、性格、趣味などを必死に把握することで、徐々に生徒との関係を築くことができた。そして、生徒の明るい表情や真っ直ぐな心などの元気溢れる姿は、実習中の私にとって大きな励みとなった。今回の教育実習によって、私の性格を少し外交的にさせることができ、自らの成長を感じることができ、教師にとって生徒はかけがえない存在であり、学校は生徒と教師が共に成長する場所であることを確認することができた。このように、成長を間近で見守ることで、自らも学び、成長することができる職業は教育業界以外にないと感じた。

最後に、私は約3週間の教育実習の経験を通じて、初めての授業準備や発問の難しさと向き合い、新しく覚えていくものを身につけていく過程で確実に鍛えられ、自分自身を成長させることができた。そして、今まで漠然と抱いていた教師として働くイメージを、より具体的に持つことができた。そのため、これらの教育実習を通じて得た知識や経験は、実践的なスキルとして今後の教師というキャリアを支える土台になったと思われる。そして、今後も生徒たちにとって意義のある教育を提供できるよう努力し、さらに成長し続けていきたい。

教育実習で得た学びについて

藤野 稜馬 (文学部教育学科4年)

私は、母校の公立小学校で教育実習をおこない、第2学年23名の児童を担当しました。大学3年生の5月から学校支援ボランティアとして毎週通っていた小学校であったため、アットホームな温かい環境で、落ち着いて実習に取り組むことができました。

実習を通して達成したい課題として、私は「児童のその場の反応に応じて柔軟に授業を展開できるようにすること」を掲げ、実習に臨みました。この課題については、教壇実習で経験を積む中で、学習指導案の作成段階で複数のプランを用意し、実態に応じて柔軟に展開を工夫することができるようになりました。

実習では、その効果を最大のものとするために、主に次の2つのことを意識して取り組みました。

1つ目は、参観実習の際に自分の授業の課題を書き出したメモを事前に用意しておき、その改善につなげられそうな具体的な方法・技術をベテランの先生の授業から吸収しようとした点です。例えば、児童が授業に集中して主体的に取り組めるようにするための工夫として、あえて教師が間違えたふりをして児童からの指摘を引き出す方法や、騒がしくなって指示が通らないときにあえて声を小さくして教室を静かにする方法などを学びました。

2つ目は、教壇実習や児童とのコミュニケーションの際に、現職の先生方の話し方（言葉遣い、声量、目線、間のとり方など）を意識して模倣した点です。私は教育実習に際し、特に「学生特有の未熟さ」が出ないように注意し、現職の先生のような雰囲気でも過ごすことを意識していました。児童にとっては教育実習生も「先生」であり、言葉遣いや態度の一つ

一つが教育者としてふさわしいものでなければなりません。そのために、私は手本となる先生方の話し方を注意深く観察し、まずは模倣する形で現職の先生のような雰囲気を出すことを心がけました。

教育実習を通して得た1番の学びは、実習担当の先生から教えていただいた「力の入れどころを考える」ということです。教師は非常に多忙であり、仕事内容も多岐にわたります。教職は大変であるという話は以前から耳にしていたのですが、実際に教師としての4週間を体験したことで、その大変さを肌で実感しました。このような環境の中で、全ての仕事を全力かつ完璧にこなすことは不可能であり、無理をすると長続きせずに身体を壊してしまいます。そこで、自分が最も教師として大切にしたいことは何かを考え、どこに全力を注ぐかを見極めることが重要であるということを知りました。特に、私は完璧を求める傾向があるので、今後教職の道に進み、長く続けていくための重要な学びになったと考えています。私は、「授業の質の向上」と「児童とのコミュニケーション」を最重要のものと考え、今後教師として、この2点に全力を注ぎたいと思います。

実習後、授業や学級経営の具体的な方法・技術を身につけるとともに、「自分は教師としてやっていける」という自信をもつことができました。これからの日本の未来を担う人材の育成に直接関わることのできる教師という仕事は、本当にやりがいのある素敵な職業であると思います。将来、教師として働きたいという思いがさらに強くなった4週間でした。

卒業生からのメッセージ

教師は授業で勝負する

石田 諭 史 (卒業生、埼玉県公立中高一貫校教諭)

私は2025年4月時点で採用8年目になります。私は初任校で6年間、埼玉県の南東部に位置する公立中学校で教鞭をとり、その後、経験人事（初任校から2校目に異動すること）により現在は県立の中高一貫校で勤務しています。右も左もわからなかった私が教育現場に入り、今、こうして充実した教職生活を送ることができているのは、大学時代にお世話になった諸先生方や職場の同僚の支えがあったからです。今回は、私の教職生活について振り返る機会を頂いたので、私が初任校で勤務をしていたときに力を入れたことを拙稿ながらお伝えできたらと思います。

私が一番力を注いだことは教科による学習指導です。「教師は授業で勝負する」という言葉を、初任者のときにお世話になった校長先生がよく口にしていたことを覚えています。私は採用以来、「授業を通して生徒たちの信頼を獲得する」ことを目標とし、授業研究に励みました。授業研究には“教材理解”と“生徒理解”の二つの側面があると考えます。教材理解は同僚との勉強会や書籍等を用いて、教材の本質を見抜き、教材自体を発展させる力を身につけることはできます。しかし、生徒理解はとても難しいものでした。目の前にいる中高生はどういった発想で考えるのか。また、どこでつまずき、どう乗り越えていくのか。発達の段階を踏まえ、どこまで教師が手を差し伸べるべきなのか。考えれば考えるほど授業者は悩みます。私は先輩教師の指導観や授業観を学ぶため、とにかくたくさん先生の授業を観察し、授業後は私が気になっていることをお聞きすることで、先輩教師とたくさんお話する機会を設けて頂きました。授業の空き時間や放課後の時間を使ってその先生と会話することで、その先生の授業構成の意図を理解し、雑談を交えながらも多くのことを吸収

することができました。

しかし、他の先生と同じことを自身の授業で取り入れようとしても上手くはいかないものです。それは、その先生方の授業スタイルや先生の性格にも関わってくるものだからです。授業づくりだけでなく教職全般にいえることですが、自分の性格を俯瞰的に捉えることで、自分にしかできないことを見つけられたら良いと思います。板書の仕方、生徒の発言の拾い方、学びの振り返り方、教材の提示の仕方、オリジナルの教具を作ってみるなど何でも構いません。「この先生はこれ!」といったものができること自身の強みにもなります。

教職は経験値によって指導力に差が出てくることは実際にあります。特に、教育相談（教育カウンセリング）や生徒指導などがそうです。しかし、授業研究に関しては、教職の経験値というより、自身で時間をかけて練った分だけ、子どもたちの表情で返ってくることにやりがいや面白さを感じることができました。題材を練りに練って実践するときほど、生徒たちの反応が楽しみになり、早く一緒に授業をしたいと思うほどです。現在は2校目ということもあり、周りから求められるものも高いです。今後は、授業を通して学級の誰もが安心でき充実感を得られる積極的生徒指導を、授業を通して実践できる教師になりたいです。

結びになりますが、学校教育とは子どもを社会の人財として育てることにあるため、その教職の専門性から悩むことも多く、心が折れてしまいそうなきもありました。しかし、指導力が十分でなかったとしても真面目に精一杯やっていたら、周りの先輩教師は必ず助けてくれます。私自身が実際そうでした。初任校で試行錯誤したことが糧となり、それが今の指導力につながっています。今、私の目の前に

は40名近くの生徒がいて、休み時間になると皆、自分たちの好きなことを話し、個と個の擦り合わせを楽しんでいるようです。授業でも同様に、生徒一人ひとりの学びを擦り合わせることで、それがグループの学びとなり、そして学級全体の学びとなるような授業をこれからも追求していきたいです。そのた

めには教師が子どもの声を聴く姿を見せることで、学級全体が一人の声を聴ける集団に育てていきたいです。共に学び合う集団は崩れなどしません。明日からまた、子どもと共に歩み、子どもと共に私自身が成長できればと思います。

教員としての準備

脇坂 健介 (卒業生、東京都私立高等学校教諭)

これまでは非常勤講師として勤務していましたが、今年から専任教諭として教壇に立つことになりました。立場の変化に伴ってか、自分が教師として何をしたいのか改めて考える機会が増えたように感じます。そこで、今回はこれまでの経験も踏まえながら今年考えたことを述べてみたいと思います。

今年、私は5クラスの現代文を担当しました。現代文を担当すること自体はこれまでと変わりません。しかし専任として生徒と接する時間が増えたことで、授業への意識や考え方が変化し、これまでの自分の授業や立ち位置も見つめ直すことになりました。

5クラスを担当するという事は当然、一週間のうちに同じ授業を5回おこなうことを意味します。しかし、同じ内容の説明、発問であってもクラスごとに反応は全くと言っていいほど異なります。発問に対して積極的に返答する生徒がいるクラスもあれば、授業中に突然、質問をしてくるクラスもあります。一方で、おとなしいクラスや私語が多いクラスもあります。面白いことに、クラスの雰囲気の違いは授業の内容へと反映します。順調に授業が進むときもあれば、反応が薄いために理解されていないのではないかと不安になり、説明を繰り返して想定よりも進まずに終わるときもありました。

クラスの違いが授業の進度や内容に反映していくのを体感する度に、授業準備の大切さを強く感じるようになりました。何回目の授業で、何をどのように伝えるのかを検討し、説明や発問を考え、板書を構成する。時には生徒が考えるヒントになるような雑談を用意する。おおまかではありますが、生徒が板書をノートにとる時間なども入れた時間配分も想定する必要があります。

授業準備なんて当たり前だと思うのですが、クラスの雰囲気などを想像しながら準備すると、授業の改善点にも気づくことができます。例えば、授業中に私は早口になりがちなのですが、これは限られた時間内で多くの情報を伝えようとするために起きていることに気づきました。そこで研究者仲間の授業実践を聞いて自分なりにその実践を反映して授業

のスタイルを途中から変更し、しっかりと要点を意識することを試みました。このように準備をすることの大切さを意識しておこなう準備は単なる授業の台本作りではありません。むしろ先行研究や授業実践などを参考にして、授業自体の質を上げるために必要なステップだといえます。

とはいえ、想定通りにいかないことも多々あります。実際、思いがけない角度から高度な質問を投げかけてくる生徒もいますし、自分の理解が正しいのか確認しにくる生徒もいます。現代文ができるにはどうすればよいのかというアドバイスを求められることもありました。こうした際には、教員として積み重ねてきた経験と専門性を発揮する必要があります。しかし、これもまた授業準備と形は違いますが蓄積してきた知識と経験という教員としての準備が試される場面だといえるでしょう。

また、専任となったことで宿泊行事や部活動にも参加することになりました。そこでは授業では見られない生徒の顔を垣間見ることになりました。授業では眠そうな顔をしていた生徒が積極的に活動し、リーダーシップを発揮する姿を見ると人間の多面性に思いを馳せずにはいられません。とはいえ、それは授業でも同じです。内容について独自に深めた解釈を語る姿や、問いかけへの反応が鈍くても作文には高度な内容や趣味をいきいきと記している生徒に出会うたびに授業時間に見える姿が一つの側面にすぎないことを痛感しました。

このようにクラスの違いや生徒の多面性に直面して、授業や自身の立ち位置を見つめ直すと不安を感じる瞬間もありました。ですがそれは、目の前の生徒が自分の思い通りになる人形ではなく、一人一人が自分の世界を持った他者であること表裏一体だということでもあります。他者の複雑性に驚きながら、自分自身の限界と可能性を試し続ける仕事が教員なのかもしれません。こうした経験を通じて、生徒の世界を尊重しつつもそれを見つめ直す疑問も与えられるような仕事をしたいと改めて考えるようになりました。そして、そうした仕事をするためにも日々準備と試行錯誤に励む必要があると思っています。

山あり谷ありの教員生活。だからこそ、悩んだら相談！

笛 木 美 宇 (卒業生、横浜市立小学校)

2018年4月、小学校教員になりたいという夢を叶えるために教育学科に入学した。在学中は先生方のご指導のもと、教育の理論と実践の往還を行った。その中で、児童の視点に立ちながら学ぶことや知ることの楽しさを改めて実感したり、教員に求められる専門知識や指導力を身に付けたりすることができた。また、かけがえのない仲間にも出会うことができた。卒業後も定期的に集まり、お互いの仕事に関する悩みや嬉しかった出来事などを共有することができている。そして、共に頑張っている仲間に出会う度、「私も頑張ろう」とパワーをもらえている。

2025年、小学校教員になって2年が経った。この2年間という日々の中で様々なことを経験し、成長することができた。今年、1年生の担任をしている。4月、ランドセルの片付け方が分からない、鉛筆の持ち方が分からない、給食の白衣の着方が分からない、そして、授業中に席に座ってられないという当たり前が当たり前ではないところからのスタートであった。加えて、喧嘩やトラブルも絶えない日々が続いた。正直、楽しいだけの日々ではなく、「教室に行きたくない」と思い悩んでしまう日もあった。しかし、それらの経験をきっかけに、私は周りの人に恵まれ、多くの人に支えられているということを強く実感できた。私は、「困ったときや悩んだときは、1人で抱え込まずに相談する」ということを教員1年目のときから大切にしている。教員になるまでの私は、人に頼るのが恥ずかしいと考え、自分1人の力で何とかしようとしていた。しかし、教育学科の先生方や仲間、今の職場の同僚が、私の困っている様子を見逃さずに声を掛けてくれたり、悩みを真摯に受け止めてくれたりしたことで、私の意識が変わった。些細なことでも共有することや周りを頼ることの大切さに気付かせてくれた。そして今年、児童や保護者との関係性に悩んだときにも「困ったときや悩んだときは、1人で抱え込まずに相談する」ことを欠かさなかった。教育学科の仲間にも、「苦しい」と素直に打ち明けることができた。そして、私の話を真摯に受け止め、共感、応援してくれた。

また、職場の同僚に相談した際には、「児童も保護者も1年生。みんな分からないが当たり前。だからこそ、今まで以上に、自分が思っている以上に、事前に、丁寧に伝えることを意識してみよう」という言葉をかけていただいた。その日から私は、「丁寧」という言葉を常に意識し、児童や保護者と接するようにしている。例えば、些細なことでも伝えた方がよいと少しでも感じた児童の変化や出来事があれば、すぐに学年の先生方に共有し、その児童が家に着く前には保護者にも共有している。このように、丁寧なコミュニケーションを心掛けたことによって、保護者から「安心した」という言葉を伝えていただけることが増えた。そして、より前向きに接してくださっているように感じている。

これを読んでいるあなたに伝えたいことが2つある。1つ目は、「困ったときや悩んだときは、1人で抱え込まずに相談する」ことだ。小学校教員という職業は、私が大学生のときに想像していたものとはまったく異なるものであった。おそらく、あなたにも理想と現実のギャップが待っているだろう。しかし、そのギャップがあつという間に埋め尽くされてしまうほど充実した日々も待っているはずだ。小学校教員は、喜怒哀楽の感情が忙しく変化する職業である。毎日、予想外のことが多々起こる。児童の小さな成長を間近で見られるなどの楽しく幸せな場面はもちろん、トラブルや多忙さなどの苦しい場面や悲しい場面に直面することもあるだろう。しかし、その時には、「困ったときや悩んだときは、1人で抱え込まずに相談する」ことを覚えておいてほしい。

2つ目は、教育学科は昔も今もあなたの居場所であるということだ。卒業と同時に繋がりを絶つのではなく、頼るべき人が待っていてくれることを忘れないでほしい。そして、教育学科で出会った先生方や仲間との繋がりを、ぜひこれからも大切にしていってほしい。いつか、いや、これから何度も救われるときがやってくるはずだ。

地域連携報告

伊藤亜矢子・黒川雅子／嶋田由美
(教職課程担当教員)

2024(令和6)年度においては、本学と協定を結んでいただいている新宿区教育委員会にご協力いただき、新宿区が設置する小中学校において、希望学生が、インターンシップを行わせていただいた(令和6年度新宿区立小・中学校 教職インターンシップ)。加えて豊島区内にある公立中学校のご協力で、当該校においてもインターンシップを実施できた。なお、本年度より単位化した「学校インターンシップ」として参加した学生は、全7名であった。学年は、全員が3年生であった。教職課程別では、7名とも中高課程の履修学生であった。インターンシップを受けていただいた学校を校種別に見ると、小学校が1校(新宿区)、中学校が4校であった。中高課程の履修学生の中には、小学校でインターンシップを行う学生が1名いたことになる。また、従来通り「教職インターンシップ」も実施し、初等教職課程(教育学科)の学生が2名、中高教職課程の学生が3名参加した。「教職インターンシップ」では、学生の活動を把握するため、学生を割り振りして、半期報告会を①10月31日(火)、②11月9日(木)、③11月10日(金)の昼休みに実施し、担当教員及び教職課程事務室職員が各学生から報告内容等を聞いて指導を行った。

学生が行う主たる活動内容は、授業での学習支援や見学が多かった。中には、特別支援学級における授業の学習支援や、放課後の学習教室における学習支援を行わせていただいている学生もいた。インターンシップを通して、学生からは、「授業の見学実習の機会を多く持てたことで、大学では学べない実際の学校場面での授業実践を間近で学ぶことができ、有意義だった。」「管理職の先生からお話をお聞

きする機会を多く設定していただけたことで、現在の学校現場における課題などについて、実践的に学べた」「継続的に学級に入り、T2のような形で実習を行えたことで、給食や清掃活動なども含めた日常的な児童生徒への関わりを学ぶことができた」といった声が聞かれた。新宿区教育委員会の協力により、地域に設置される小中学校の現場に触れる機会を得ることにより、理論と実践を学生自らが繋いでいくことが出来る良い学びとなっていたと言える。

また教員養成を主たる目的としている教育学科においては、学部4年生が後期に受講する「教職実践演習(小)」の中で、例年のように本学が立地する豊島区内の小中学校のご協力を頂いて授業を行うことができた。その一つは、豊島区立小学校における実際の授業見学と校長先生による同校の取り組みに関する講話である。すでに全員が教育実習を終了しているが、自身の実習先とはまた違う子どもや教師の姿からたくさんの学びを得ることができた。また校長講話で示された同校のカリキュラムマネジメントの全体像に、学生が実際に見た授業がどのように位置づけられているのかを考察することもできた。さらに前述の豊島区立中学校の校長先生を招聘して小中連携の観点を含めた中学校教育の実態の講話をいただいたが、卒業後に小学校現場に立つ学生にとって、教室にいる子ども達の成長の先を見据えた指導の必要性を実感できる機会となった。

その他、豊島区内小中学校では学習支援という形でも教育学科生が学校に受け入れられているケースも多く実践的な学びの場の提供を受けている。さらに、今年度は、中野区および北区との協定を締結し、多様な現場体験等を確保できるよう準備を進めた。

学校インターンシップ体験記

矢尾板 哉 仁 (文学部英語英米文化学科3年)

「学校インターンシップ」は、豊島区内の公立中学校または新宿区内の公立小中学校でインターンシップを行うプログラムである。従来の「教職インターンシップ」とは違い、所定の時間活動を行い、単位取得を目指すものになる。これは本年度から開始したプログラムで、今年参加した7人は「1期生」ということになる。1人が新宿区立中学校にて、私を含めた6人は豊島区立中学校にて、それぞれ活動を行った。ここでは、「体験記」と称して、私がこのインターンシップで学んだことをお伝えする。

私が学校インターンシップに参加を決めた理由は、教育実習よりも前に、大学生の立場で学校現場を体験したいと考えたからである。大学3年生になると、就職活動を始める人や、教員採用試験・公務員試験の勉強をする人など、卒業後の進路を決める時期に差し掛かる。私も教員になりたいという気持ちはあったが、まだ少し迷いがあったため、週に1度という短い時間ではあるが1年間中学校に携わることで、自分が教員に向いているのか、また実際に教員になったときの姿を具体的にイメージできるのではないかと考え、参加を決意した。

5月20日には、インターンシップ参加者が集まり、受け入れ先の豊島区立中学校の校長先生にご挨拶伺い、その翌週から活動が始まった。前期は月曜日の午前中、後期は木曜日の午後に、週1回のペースで活動することになった。学校側からクラスや教科の指定はなく、自分が見学したい授業を選んで見学させていただいたり、職員室にある教育関係の新聞を読んでスクラップブックを作成したりしていた。授業見学では、主に取得予定の英語科の授業を見ていたが、国語や社会など他教科の授業も見学させていただいた。

活動の中で特に印象に残っているのは、私が中学生だった頃とは異なる学習環境が広がっていたことである。生徒は支給されたタブレットを授業内外で活用し、Googleドキュメントやスライドを自在に使

いこなしていた。英語の授業では、発表の原稿を作成する際に、プリントに直接書き込む生徒もいれば、タブレットでGoogleドキュメントを使用する生徒もいた。分からない単語や表現があれば、タブレットで検索したり翻訳アプリを活用したりと、インターネットを駆使する姿には感心した。さらに、モニターを使って授業を行う先生も多く、生徒が視覚的に学習しやすい環境が整っていると感じた。一方で、調べた単語を正しく発音できなかったり、文脈に合わない形で使用していたりする生徒もおり、AI機能を英語学習に活用する際の課題もみつけることができた。

また、インターンシップを通じて特に貴重な経験となったのは、研究授業の見学である。英語科ではなく社会科の授業だったが、受け入れ先の中学校の指導教諭によるお手本のような授業を拝見することができた。それだけでも貴重な経験だったが、授業後には、教育委員会の方と授業を担当された先生と私の3人で意見交換を行い、自分が感じたことをお伝えしたり、授業の進め方や授業準備の方法について質問したりする機会を得た。さらに、授業を担当された先生から指導案をいただき、その分かりやすさに感銘を受けた。偶然にも見学の機会に恵まれたが、この経験は私の今後に大きな影響を与えるものとなった。

大学生ながら実際の教育現場で活動し、先生方の働く姿や生徒との関わりを通して、教員になりたいという気持ちをより強くすることができた。また、授業見学を通じて、教育実習での授業観察のポイントもつかめたように思う。この経験を、4年次での教育実習や卒業後の進路に活かしていきたい。

最後になるが、受け入れ先の中学校の生徒はもちろん、校長先生や副校長先生をはじめとして教職員の皆様には、同中学校では初めての試みながらもインターンシップ生6名を受け入れていただき、活動の機会をくださったことに深く感謝申し上げたい。

新宿区教職インターンシップ

宮西 若菜（文学部教育学科3年）

高田馬場駅から徒歩2分のところにある小学校で、一学期と二学期の途中までは週2回、二学期の途中からは週1回活動しています。活動時間は、8時15分までに訪問し、児童の朝の登校から下校まで活動しています。すべての学年で2クラスずつあり、1クラス約30人です。私は、主に授業内容についていけない児童について一緒に問題を解くなどの学習支援や、教室の外に出てしまう児童や授業に取り組むことができない児童の支援を行っています。

各クラス、様々な特性を持った児童がいます。廊下に出て寝転んでしまう児童に対しては、側について「教室戻ろう」と促すばかりではなく、その間に雑談をするように心がけています。初めは教室に戻さなくてはいけないとばかり思っていました。支援員がその気持ちしか持っていないと児童にも伝わるのか、なかなか心を開いてくれる様子がありませんでした。しかし、その間に少し雑談をしたり、その児童にいろいろな質問をしたりすることで、少しずつ心を開いてくれて、どうして教室に戻りたくないのかを話してくれるようになりました。また、教室の外に出てしまう状況は同じでも、児童が教室の外に出てしまう理由は様々です。同じクラスの児童でも理由が異なることがありました。そのため、一人一人の特性を把握し、その児童に合った支援を行うことが重要だということを知りました。そして、教室の外に出てしまう児童に対して、担任の先生以外の先生も声をかけています。自分のクラスに戻る途中に一言声をかけたり、時間の許す限りその児童と一緒に話したりする先生もいました。担任の先生以外の先生が少し声をかけるだけでも教室に戻ることができる一歩となることもあり、多くの先生方に支えられて児童の支援が行われていることを知ることができました。

また、学習支援の際には、児童が一人で問題を解いている間に困っている児童に声をかけたり、九九のチェックをしたりしています。それぞれの児童で困っている内容は違い、担任の先生一人で各々の児童を個別に支援することは難しいと実感しました。特に低学年の場合は、大人が普段当たり前のように入っている言葉を使うと理解につながらない場合があります。そのため、言葉をできるだけ噛み砕いて説明することや低学年の児童にとって身近なことを例に出すことが大切だと感じました。

また、たくさんのクラスに入らせていただくことで、先生方の学級経営の特徴や先生方の信念なども見ることができました。「ある児童を褒めることで他の児童も取り組めるようにすること」や「友達にくっつきすぎている児童に適度な距離を取るように促すこと」「学校は家の外だから、家の外でやらないことは学校でもやらないこと」「児童が話していたら先生が注意するのではなく、全員が静かになってから先生が話し始めること」など、児童が何をしたら叱るのかを含めて先生によって軸としているものがあるように感じました。また、この軸が学級の雰囲気の違いを生み出しており、私も学級経営をするうえでの軸を何か持っておきたいと感じました。

このように、教職インターンシップでは週1回程度の活動ではありますが、多くの児童と関わることができたくさんの学びがあります。しかし、週1回では気づくことができない児童の様子や先生のお仕事もあり、私が見えている様子はほんの一部だと思っています。これから3月まで活動を行う際や来年度の教育実習では、よりたくさんの児童と関わり、一人一人と向き合える時間を作り多くの支援方法を学び、将来の教師になることができた際に生かせるようにしたいと思います。

教員採用選考試験に向けた取組み

教員採用選考試験に向けた取組み

黒川雅子・嶋田由美・栗原 清
(教職課程担当教員)

2024(令和6)年度、中高課程では、教員採用選考試験の対策を以下のように取り組んだ。

公立学校の対策としては、①5月：外部機関が提供する教育時事に関する内容の対策講座の提供、②6～8月：教職専門指導員による論作文の添削、外部機関および教職専門指導員による集団討議・個人面接等に関する面接指導、③10月：外部機関が提供する教員採用に関する傾向分析ガイダンス、④12月：教員採用選考試験に合格した4年生による合格体験報告会の実施、⑤12～2月：外部機関が提供する論作文に関する内容の対策講座の提供、⑥2月：教職専門指導員によるスタートガイダンス等を行った。

また、私立学校の対策としては、①4～11月：教職専門指導員による月に1回程度で面接指導や個別の相談対応、②9月：外部機関が実施する私立学校教員説明会の開催(Zoom)、③12月：私立学校の教員採用試験に合格した4年生による合格体験報告会の実施、④1月：教職専門指導員による私立学校教員になることを希望する学生を対象とした講座の実施、等を行った。

公立学校教員採用選考試験の早期化という動きに対して、対策講座の対象学年の拡大と早期化を図るとともに、中高教職課程科目の中でも情報提供を行う等の支援を行った。また、教職課程履修学生自身も積極的に情報収集に努めている様子が見受けられた。

一方、小学校教員養成を主たる目的とする文学部教育学科では、例年、定員の半数以上の学生が、主に首都圏の公立小学校で教壇に立つことを目指している。基本的に筆答試験に関しては学生自身での学習を推奨しているが、面接や模擬授業などに関して

は1期生が教員採用試験を受験する年度から一貫して、校長経験者を外部講師として招聘し、対策講座への協力を仰ぐ等、学科独自の対策を講じてきている。

2024(令和6)年度もこれまでの実績に鑑みて前年度依頼と同様の外部講師の招聘を決定した。しかしながら学生への事前指導の必要性を考え、年度当初に3回にわたって専任教員が、実際の対策講座受講を实りの多いものとし合格に結びつけられるように事前準備に関する指導を行った。その際には面接練習ノートを作成、配布し、受験自治体のHPなどに記載の各教育委員会が掲げる教育目標や求める教師像などに照らし合わせながら各自の考えをまとめさせ、それに基づいて面接指導を行った。

外部講師による対策講座は学生の教育実習が5～7月に集中することを鑑み、2期に分けて実施したが、第1期には2024(令和6)年4月末から5月初旬にかけて3名の講師による6コマの講座を設定し、教員採用試験を受験する学生全員の受講を必須とした。同時に小論文等が課せられている自治体に関しては外部講師へメール添付で指導を依頼した。また7月の第一次試験終了後から8月下旬にかけて設定した第2期の講座には、東京、神奈川、埼玉での校長経験者7名を招聘し、1回につき2コマ連続で、最大6～7名の学生への指導を合計14回、実施していただいた。この第2期の講座では、集団面接やグループ討議などの指導が自治体ごとの試験内容に即して行われた。その結果、教職希望者全員が新年度から教職に就けるという成果が得られ、来年度も引き続きこの形式での教員採用試験対策を継続することとなった。

教員採用選考試験に向けた取組み

久保田 福 美（教職専門指導員・公立学校担当）

今年度も、論作文対策（添削指導）と個人面接指導（模擬授業を含む）を担当しました。以下、面接（模擬授業）指導を中心にその所感を述べます。

1 準備・集中・やり抜くこと

個人面接は30分1本勝負です。そこに向けた基本的な準備として、①教員を志望した理由 ②なぜ〇〇（校種名）を志望したのか ③目指す教師像 ④目指す授業像（専門教科をふまえて） ⑤部活動での取組み、自分の役割、学んだこと ⑥教育実習でたいへんだったことや学んだこと ⑦教育公務員としての使命……などについて、簡潔にまとめておくことが大切です。

自治体によっては、春の志願書提出の際に「教員志望動機」や「自己紹介（PR）」等、個人面接にかかわる項目を記入するところもあります。夏の個人面接の前に作成する「面接票（面接カード）」はもちろん、早めに準備しておきます。

特に、「教員志望理由」や「自己紹介（自己PR）」については、「1分以内」で述べられるようにしておくといいです。自治体によっては、冒頭に（または途中で）突然「1分間で自己紹介（自己PR）してください」と面接官から指示されることがあります。そのときにうまく答えられなかったり、時間オーバーで止められたりすると、それだけで動揺し、後の応答が不安定になってしまいます。

また、教員志望理由については、「自分にとっての先生との出会い、教師志望のきっかけ、教職への思い」と「自治体の教育施策に絡めた自分の考え」をまとめておきます。「一つ目は、～です。」「二つ目は、～です。」と簡潔に述べるのがポイントです。

2 目指す教師像と授業像

自分が目指す教師像については、例えば、①指導力（授業力）、②使命感（生徒へ愛情）、③協働性などの視点で語ることができます。関連して「学び続ける力」「生徒理解力」など、自分に合った3つ程度の視点でまとめておきます。

自治体によっては、「教育公務員の使命」に関連して、「サービス事故とは何か」「なぜサービス事故が多いのか」「サービスの厳正のためにどうしたらよいか」具体的に問いかけてくることがあります。一人一人のモラルや意識の向上、職場や自治体単位の研修はもちろん、支え合う協働的な学校づくりも大切になってきます。

また、授業像については、「主体的・対話的で深い学び」を目指した授業づくりを、自分の専門教科をふまえて具体的に述べていくようにします。教育実習や自分の学校体験をふまえて、興味関心の喚起や問いをもたせる授業の導入の工夫、学び合いの学習活動の工夫、ICT活用、振り返りの工夫などについてまとめておきます。

3 教職を目指すみなさんへ

先行き不透明で変化の激しい社会の中であって、今、全国各地で、教員不足と教員採用試験の倍率の低下が叫ばれています。このようなときだからこそ、未来を拓き、未来を支え、未来をつくる「宝物」である子どもたちの成長にかかわる教職の道をぜひ共に歩いていくことを願っています。何よりも子どもたちの笑顔を我が喜びとして、「はたらきがい」「やりがい」「生きがい」のある日々をつくりあげていくために。

令和6年度 私立中高教員志望者向け対策講座を終えて

相 田 暢 正 (教職専門指導員・私立学校担当)

巷間に流布する「少子化」「ブラック」などの刺激的な言葉に押された結果だとしても、教員志望者が減少傾向が進んでいるのは事実だろう。またそれが過度に誇張されたイメージとなってネット社会の中に形成されたとしても、正しい情報の開示や発信の努力を怠ってきた行政・学校・教員側にもその責任の一端はあると思う。

教職専門指導員として私学教員志願者のサポート役をお引き受けして、3年目を迎えた。ここで、彼らを待つ現在の私学教育の様相を確認しておこう。

2024年4月、「探究的な学び」を掲げた新学習指導要領が、ついに小学校から高等学校までの全学年で施行される運びとなった。そこでは「主体的・対話的で深い学び」によって形成される「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」という“新しい学力観”や、「学び続ける教員」として「個別最適な学び」「協働的な学び」を実現して「チーム学校」を運営する“新しい教員像”が提示された。

これに対する全国の私学の受け止め方は、千差万別であった。私学には、開学以来の建学精神や教育理念がある。各私学はそこに学習指導要領からの“新しい求め”を落とし込み、多彩な手法と様々な工夫によって個性的で先進性溢れる私学教育を再構築していった。また、従来のような優れた能力・資質を有しているだけでなく、新時代に見合った知見、教育力、指導力を身につけ、未知の世界に挑戦する熱い志をもつ教員像を求めていった。今回の学習指導要領改訂をめぐって、私学はこのような産みの苦しみを経験したことになる。

そしてこの努力は、期せずしてすぐに成果をあげ

た。2020～2022年のコロナ禍に遭遇した私学は、緊急事態宣言にいち早く反応して「児童・生徒の安心・安全を確保する」「学びを止めない」と、大胆な対応策を次々に打ち出していった。実はこうした素早い対応を可能にしたのも、多くの私学が早くから「新しい求め」真剣に向き合いつつ、自らの建学精神や教育理念を見つめ直して、未来に向けて怠りなく準備を進めていたからに他ならない。

ところで、現在の大学4年生は高校入学2018年度、高校卒業2020年度で、大学入学は2021年度の学年だから、高校3年間で新指導要領の先行実施と移行期間、高校卒業から大学入学の期間にコロナ禍の洗礼を受けたという巡りめぐり合わせにある。したがって今年度本学の教職課程を修了して教員免許状を取得し、私学教員の道を目指す彼らは、自身が生徒としてこの激動期の経験を持っただけでなく、それに続く困難な時代に自ら飛び込むという決意が必要だったのである。本講座を受講した学生・院生は、最初はその重みに戸惑いながらも、次第に「新しい求め」を理解し、常に高い志で研鑽を重ねてくれた。

「教育は国家百年の計」と言われるが、今やその一方で「人生百年」という言葉も登場した。同じ「百年」ではあるが、一人の「百歳」をもって「百年の計」を完結することはできない。そこには世代を超えた継承・伝達という行為を必要とする。

本学で教育免許状を取得し、採用試験を突破した「後生」の皆さんが「先生」となってまた多くの「後生」の育成に力を発揮してほしい、と今年も願っている。

教員採用選考試験合格体験記

教員採用試験合格へ向けて

西村 広樹 (文学部英語英米文化学科4年)

私は東京都の教員採用試験を受験し、中高共通英語科の教員として合格しました。私の教員採用試験合格に向けた取り組みについて、お話しさせていただきます。

私が英語の教員になりたいと考えたのは、高校3年生の夏ごろでした。それまでは、英語の教員になりたいなど一度も考えたことはありませんでした。私は高校2年生まで、英語がかなり苦手でした。高校2年生の2月に受けた共通テスト模試の英語リーディングでなんと偏差値30台を取ってしまいました。そのため、当時、英語が一番嫌いな教科であったと言っても過言ではありません。しかし、高校3年生から予備校に通い、予備校の先生が基礎から熱心に英語を教えてくれたため、英語を一番得意な教科にすることができました。この経験を活かし、英語が苦手な生徒を救いたいという思いから、英語の教員の道を志しました。

教員採用試験の勉強を始めたのは、大学3年生の9月からです。東京都の教員採用試験では、1次試験に教職教養、専門科目、小論文があり、2次試験に個人面接、実技試験がありました。英語科の場合、実技試験は約10分間の英語面接でした。教職教養は、例年、過去問からの出題が多くあるため、過去問で出た範囲の場所を重点的に暗記していきました。教職教養は、自治体によって、よく出る問題や範囲がある程度決まっているため、過去問を分析することは重要であると思います。私が主に使っていた参考書は主に「教職教養らくらくマスター」です。専門科目では、東京都ではかなり基礎的な問題が多く出題されます。そのため、大学受験時代に使っていた単語帳や熟語帳を復習したり、「東京都の英語科参考書」を使って、文法の知識の補充などを行って

ました。

2次試験対策は、1次試験が終わってから対策をはじめました。まず、個人面接の対策としては、面接の参考書や過去問を使い、質問例に対する答えを自分で考え、wordにまとめ、それを暗記しました。また、学習院大学で行われる教員採用試験の面接対策に参加し、実践練習を積みました。本番では、すべての質問に完璧に答えられたわけではありませんでした。また、自分が想定していない質問や難しい質問も聞かれましたが、決してあきらめずに最善の答えをその場で考え、面接を乗り切りました。東京都の40分間の個人面接では、面接時間が長いため、必ず自分が想定していない質問や難しい質問を聞かれると思います。その際に、決して無言にならずに、必死に答えをその場で考え、述べるのが合否の明暗を大きく左右すると思います。

英語面接の対策としては、個人面接と同様、質問例に対する答えをwordにまとめ、暗記しました。東京都の英語面接は、あらかじめ質問のテーマが指定されているため、それらのテーマから想定される質問を自分で考え、答えをまとめました。また、家で何度も声に出すことで、自分でまとめた答えを暗記していきました。本番では、ALTに関する質問を多く聞かれたため、東京都の英語科を受験する方は、ALTに関する質問の答えを多く用意することを勧めます。

教員採用試験の対策は、早く始めるに越したことはありません。試験対策はつらいものですが、対策を入念にすればするほど、本番での自信につながるはずです。これから教員採用試験を受ける方は、入念に準備を行い、ぜひ合格を勝ち取ってください。皆様のご健闘を心よりお祈り申し上げます。

教員を目指すことについて

小見 勇 人 (文学部日本語日本文学科4年)

採用面接では、自分がこれまでの人生において選択してきたことの全てに理由があるかのように受け答えをしなくてはならない。「教師になる」という決断は必然的に、校種や教科、公立か私立かなども選択することになるため、面接ではこれら一つ一つの選択に対して理由を聞かれる。あまり深く考えずに、私立学校の教師になることを選択した私にとって、そのような問答は苦しいものであった。

将来の夢が明確にない十代を過ごしていたものの、学校という環境に対しては漠然と「面白い」と思っていたため、高校に入学した頃からは将来就きたい職業に教師を挙げるようになっていた。誰かに憧れてもいないし、何かに触発されたわけでもない私は、「教師を目指してはいるが、なりたい教師像や理想の教育はない」という状態であった。教職課程の授業の中で、教育のニュースや様々な事例に対して「どう思う？」と議論をすることになって自分の考えが浮かばず、自分の意見を持っていないことに焦りを感じていた。

解決策になるかどうかは分からなかったが、教職に対して誰よりも熱量を持っているつもりで過ごすことにした。年に約二回、卒業生と共に教職について勉強する機会が設けられている教職セミナーに参加し、その縁によって、学生が週に一度集まって勉強会を行う教職課程ゼミにも加入した。教育に関する本や雑誌を買って、様々な人達が「今考えていること」を自分の中に取り込み、日々の授業と本とを行き来することで自分の考えが少しずつ蓄積された。

しかし、蓄積され始めた段階で四年生を迎えてしまい、「私立高校に通っていたから」という漠然とした理由で私立学校の就職活動を開始するが、どれほど勉強をしていたとしても、自分を売り込むことが出来なければ採用には繋がらないことに気付く。私はすぐに、私立学校の採用試験の指導を担当されている相田暢正先生の個別指導を受けて面接練習を

始めるのであるが、やはり様々なことへの理由が不明確であるため、「この学校で働きたい」という意志が面接官に伝わりづらいという問題が浮上する。

試行錯誤をした結果、教師への憧れや使命感を語れなくても、学校の面白さ、授業をすることの面白さは存分に語れるように準備をすることに決めた。学校という環境を漠然と「面白い」と思っていたことを、教師を目指す一番の理由にしたのである。選考を受け始めたのは五月であるが、教師という職業の面白さを漸く語れるようになった十一月に内定をいただき、就職活動を終えた。

教師は過酷で、重い責任を担う職業であるというイメージが先行しており、「自分には出来ない」と思いやすい職業である。しかし、専門学校や養成所に通うことを必要としない職業であるから、教師を目指す道への門扉は至る所に開かれ、多様な人が教師になる。だからこそ、教師の仕事に特別感を見出して遠ざけなくて良いし、強いきっかけを持ち、強く憧れ、肩肘を張って「教師を目指そう」と思わなくて良い。教職課程を履修した理由が如何なるものであっても、授業を聞いていく中で「面白さ」を見出して熱を持つようになれば、教師になれるのではないか。

最後の面接にて、教師を目指した理由を問われた際、「細かなことに何十年も悩んでいられる職業であると感じたから」といった趣旨のことを私は述べた。自分の意見を持っていなかった分、学校に対して自分が考えていることは時代の変化と共に何度も変わって行った。今も、あらゆる人の考えや言葉に触れて、自分がどのような学校の中を生きたいのか、どのような授業を目指すべきなのか、考えは日々変わり続けている。そしてあらゆる人の考えに触れてみると、学校や授業の姿に対して絶対的な理想や正解は存在しないことに気が付き始めた。どうか、その面白さに気付いて、教師を目指したいと思う方が増えることを願っています。

教員採用試験合格体験記

牟田口 裕 介（文学部教育学科4年）

私は令和6年度東京都公立学校教員採用候補者選考において、「小学校全科」を受験し合格することができました。私は大学3年次に当該年度から試験的に導入された「大学3年生前倒し選考」を受験しました。この選考では、大学3年次に「教職教養」「専門教養」の筆記2科目が行われ、その2科目が合格点に達した場合、翌年の試験で前年の2科目は免除され、一次試験は「小論文」、二次試験に「個人面接」が行われます。上記のような受験システムの都合上、教員採用試験に向けた対策は年度によって全く異なりました。

はじめに、大学3年次では筆記試験2科目への対策として、専ら過去問を用いた演習を行っていました。私は中高の教職課程も履修していたため、日々の授業や課題に追われ、なかなか教員採用試験の対策にける時間を確保できずにいました。そのため、5月に受験を決意してから2週間に1度程度のペースで過去問を解き、間違えた箇所の復習に尽力していました。特に「教職教養」の試験内容については、範囲が膨大なので問題を実際に解きながら傾向をつかみ、効率よく知識を吸収していくことをおすすめします。採用試験の合格をもらった今、「あの時前倒し選考に申し込んでおいてよかった」と心の底から感じています。なぜなら、当時志していた大学院進学のための勉強の傍ら、小論文や面接練習に加えて筆記試験の勉強も高いレベルで両立させなければならぬというのはかなり難しいことだと思うからです。大学3年生となり、そろそろ将来のことを視野に入れ始めた方が良い時期に差し掛かったときの「初めの一歩」となることと思います。

次に、大学4年次では「小論文」と「個人面接」の対策に注力しました。「小論文」の対策では、6月末頃に教育学科開催の外部講師による論文添削指導の講座に参加しました。この講座では、過去に出題された題目に対して解答を作成し、メールを通じて外部講師の先生に添削をしていただきました。小論文で必要となる文の「型」であったり、採点者により良い印象を抱かせるような言い回しであったり

と、普段の大学の講義では会得できないとても貴重な情報を教えていただきました。

そして、個人的に最も苦勞したのが個人面接の対策です。7月から参加した面接対策講座では、面接ではどのようなところがみられているのか、また受験する自治体に応じて聞かれやすい質問を外部講師の先生に精選していただき、実際に面接をしながら気を付けるべきポイントについてご助言をいただきました。しかし私は、教員採用試験前の5月に3週間、母校の中学校にて教育実習を行い、小学校での教育実習を経験しないままに採用試験を迎えました。

東京都の個人面接では面接時間の約3分の1が具体的な状況に基づく行動面接が用意されています。そのため、実際に小学校の現場を深く体験していない自分にとって想像で語るほかありませんでした。2つの校種で教育実習を経験した今、偏に「教育実習を経験した」と言っても子どもたちとの接し方や子どもたちの興味関心、授業の組み立て方など異なるものが多く存在していたなという風に感じます。だからこそ、参加した講座では、自分の練習だけでなく、他の学生の間答にも耳を傾け、自分の返答の引き出しを増やすよう努力をしていました。

また、教員採用試験の対策期間中に精神的な支えとなったのは教育学科の仲間です。私は友人らとともに、学科内サークルを立ち上げ、教員採用試験を受験する仲間を募り、試験に関する情報共有をはじめ、教育時事に関する議論や独自の面接練習などを行っていました。活動の合間には時に息抜きをして笑い合い、明日へのモチベーションを高めることができました。このような活動のおかげでただ目の前の試験や面接を突破するだけでなく、教員になる上での考えの礎を築くことができたと考えています。

「受験は団体戦」という言葉があります。多くは高校受験や大学受験の際に使用されますが、採用試験、就活においても同様だと思います。私は、教育学科の教授や外部講師をはじめとした、さまざまな方々からの支えがあり、中学2年生から常に抱いて

きた夢を無事かなえることができました。

最後になりますが、私はここで未来に大きな希望をもって進路を選択できたことを誇りに思っていま

す。皆さんが同じように未来に希望をもった進路選択を叶えるための一助となれば幸いです。

東京学芸大学との教員養成高度化連携による合格体験記

東京学芸大学教職大学院の合格まで

安井 智哉 (文学部史学科4年)

私は来年度から、東京学芸大学の教職大学院に進学する予定です(進学先の正式名称は、東京学芸大学大学院教育実践専門職高度化専攻総合教育実践プログラム)。進学に際し、教職大学院と他大学が提携して運営している「教員養成高度化連携コース」に所属し、特別選抜入試を利用しました。

以下では、そのプログラムがどのように運営されていたのか、また、特別選抜がどのように実施されたのかについて共有したいと思います。

まず、全体のスケジュールは以下の通りです。

【全体スケジュール】

2023年度 (= 大学3年 / 2024年)

- 1月 学内説明会
学内選考願書提出
学内選考(面接)
- 2月 学内選考結果発表
- 3月 東京学芸大学教職大学院による面接

2024年度 (= 大学4年)

- 4月 教員養成高度化連携コース合格発表
スタートパスプログラム開始
- 8月 夏期集中講座(8月20、21、22日)
- 9月 東京学芸大学教職大学院への願書提出
- 10月 東京学芸大学教職大学院入試(面接)
- 11月 東京学芸大学教職大学院合格発表
教職フィールドワーク
- 2月 教職フィールド報告会

次にそれぞれの内容について説明します。

①学内選考

「教員養成高度化連携コース」に所属するための学習院大学内での選抜を受けなければなりません。

例年大学3年の1月に説明会があり、その約2週間後までに教職課程事務室へ必要書類を提出して出願します。その後、学習院大学で教職課程を担当されている先生方との面接を経て、2月頃には合格が発表されます。

例年10人弱の申し込みがあり、2人程度が合格となっているようです。出願の際、指導教員の推薦書も必要になるため、ゼミの先生などがある場合は、事前に相談をしておくとい良いでしょう。大学入試前後は、先生方とコンタクトが取りにくくなりがちです。

面接では、志望動機や学部における勉強内容、それまでの教育にかかわった経験などについて質問がありました。既に他の授業でかかわったこともある先生方が面接官を務められるので、緊張することなく、明るく・丁寧に・落ち着いて受け答えをすることが大切だと思います。

なお、出願の段階で、進学を希望するプログラムを第3希望まで決めておく必要があります。自分の専門に過度にとらわれることなく、自身の興味関心にしたがって選ぶべきだと思います。進学先の決定理由をきちんと説明できることの方が重要です。面接でほぼ間違いなく質問されます(筆者は西洋近代史を専攻していましたが、学校教育全体について思索を深めたいと考えたため、「総合教育実践プログラム」という幅広い探究学習の研究・実践を行うプログラムを志望しました)。

②東京学芸大学教職大学院による面接

学内選考合格後、進学を希望したプログラムの先生(東京学芸大学教職大学院所属)と面接を行います。プログラムに応じてオンライン・オフラインは異なるようです。

③教員養成高度化連携コースがスタート

大学4年になると、本格的に教員養成高度化連携コースが始まり、「スタートパスプログラム」を受講することになります。内容は大きく以下の3つです。

(1)オリエンテーション

(2)夏期集中講座

(3)教職フィールドワーク

(1)のオリエンテーションは、4月中旬に行われます。同じように「スタートパスプログラム」を受講する他大学の学部4年生と交流し親睦を図ります。

(2)の夏期集中講座は、8月中旬に3日間連続で開催されます。研修講義を受けたり、テーマを設定したグループワークを行ったりすることを通して、教職についての考えを深めます。

(3)の教職フィールドワークでは、教職大学院所属の先生方によるオリジナル講座を受講したり、公開研究会と呼ばれる授業見学・討議会へ出席したりします。感想レポートも提出します。

④教職大学院入試

以上の「スタートパスプログラム」を受講しながら東京学芸大学教職大学院を受験します。「教員養成高度化連携コース」に所属しているため、試験科目が面接のみの「特別選抜」に出願することになります。10月下旬に行われる面接では、教職大学院で何をを目指すのか、それはなぜなのか、など自身の教育観を深く問われます。なお、出願に際し、研究計画書の提出も求められます。大学院でやりたいこと

について丁寧に説明すれば問題ないと思われませんが、先輩などに添削を求めることもできます。私(安井)と面識がある方はもちろん、面識がない方でも何かしらの方法でコンタクトを取ってくだされば、研究計画書を添削したり、参考資料として私が提出した研究計画書をお見せしたりすることができます。

⑤合格

その後の合格発表で正式に進学が確定します。

以上が、東京学芸大学教職大学院合格までの大まかな流れと内容です。教員養成高度化連携コースを利用した東京学芸大学教職大学院への進学は、教職を志す学習院大学の学生にとって、とてもメリットの多いものだと思います。私は、プログラムを通じて、他大学・他専攻の友人もでき、多くの刺激をもらうことができました。また、かなり早い段階で進路を確定することができるため、卒業論文をはじめとした学部時代の勉強に時間を使えたことも大きなメリットであったと感じています。少しでも興味を持った方は、ぜひ情報収集をしてみてください。まずは歴代の合格体験記を読むのが楽しいかもしれません。

どのような進路を選択するにせよ、みなさん全員の検討を心からお祈りしています。

令和6年度 教職課程非常勤講師懇談会

2024年度教職課程非常勤懇親会報告

小 島 和 男 (教職課程主任)

本学の教職課程は、多くの非常勤講師の方々に支えられて成り立っております。2024年度は、12月3日に、教職課程開設科目をご担当いただいている先生方をお招きし、以下のような内容で懇談会を開催させていただきました。

【日時】

2024年12月3日(火) 19:00~20:20

【場所】

中央教育研究棟12階ラウンジ

【内容】

1. 教職課程主任挨拶
2. 参加者の先生方の自己紹介と本学における授業について
3. 終わりの挨拶

コロナ禍前までは、ささやかながら立食形式の席を設けて、先生方個々にお礼を申し上げるとともに、先生方のご近況、お授業についておうかがいできる貴重な機会がありました。残念ながらコロナ禍におきましてはオンライン形式で、画面越しのご挨拶と情報交換になっておりました。そして2022年度は、

第8波の中でしたが、また、飲食を伴わない形式ではありましたが3年ぶりに対面形式も取り入れ、ハイフレックス方式で懇談会を行いました。昨年度、2023年度は、諸々予定がつかず、開催できませんでしたが、今年度はなんとか、飲食も伴う形式で完全対面での開催をすることができました。年末のお忙しい中、20名以上の方々にご参集頂き、大変楽しい会となりました。準備を下さった教職課程事務室の方々にこの場を借りて深く御礼申し上げます。

また、ご参加頂いた先生方からは、実際の授業の様子をお伺いすることができ、またこちらの至らぬ点などもご指摘頂き、本当に貴重な情報交換の機会となりましたことありがたく思っております。また、学生たちの授業におけるほほえましい様子もうかがうことができ、活気あるキャンパスが戻ってきたことを改めて嬉しく感じると主に、ただ戻ってきたことを喜ぶのではなく、コロナ禍を経て得た技術やそこで気付かされたことを忘れることなく、教職課程の運営を続けていきたいと思った次第です。

来年度も同じような形で開催できたらと思っております。何卒よろしく願いいたします。

各種データ

学習院大学において取得できる教員免許状の種類及び免許教科

学部

学部・学科		免許状の種類	中学校教諭 一種免許状	高等学校教諭 一種免許状
法 学 部	法 政 学 科	政治学	社会 社会	公民 公民
経 済 学 部	経 済 学 科	経営学	社会 社会	公民 公民・情報
文 学 部	哲 学 科 史 学 科 日 本 語 日 本 文 学 科 英 語 英 米 文 学 科 ド イ ツ 語 圏 文 学 科 フ ラ ン ス 語 圏 文 学 科 心 理 学 科		社会 社会 国語 外国語（英語） 外国語（ドイツ語） 外国語（フランス語） 職業指導	公民 地理歴史 国語・書道 外国語（英語） 外国語（ドイツ語） 外国語（フランス語） 職業指導
理 学 部	物 理 学 科 化 学 科 数 学 科 生 命 科 学 科		理科 理科 数学 理科	理科 理科 数学 理科
国際社会科学部	国 際 社 会 科 学 科		社会	公民

文 学 部	教 育 学 科	小学校教諭一種免許状
-------	---------	------------

大学院

研究科・専攻		免許状の種類	中学校教諭 専修免許状	高等学校教諭 専修免許状
政治学研究科	政 治 学 専 攻		社会	公民
経済学研究科	経 済 学 専 攻		社会	公民
経営学研究科	経 営 学 専 攻		社会	公民
人文科学研究科	哲 学 専 攻 史 学 専 攻 日 本 語 日 本 文 学 専 攻 英 語 英 米 文 学 専 攻 ド イ ツ 語 ド イ ツ 文 学 専 攻 フ ラ ン ス 文 学 専 攻		社会 社会 国語 外国語（英語） 外国語（ドイツ語） 外国語（フランス語）	公民 地理歴史 国語 外国語（英語） 外国語（ドイツ語） 外国語（フランス語）
自然科学研究科	物 理 学 専 攻 化 学 専 攻 数 学 専 攻 生 命 科 学 専 攻		理科 理科 数学 理科	理科 理科 数学 理科

人文科学研究科	教 育 学 専 攻	小学校教諭専修免許状
---------	-----------	------------

学習院大学における教員の養成の目標及び当該目標を達成するための計画

目標

学習院は、1847（弘化4）年の開設以来、日本における学校教育の先鞭的役割を担ってきた。1949（昭和24）年に新制の学習院大学（以下、「本学」）が開設された際の設立趣意書は、「進んで新時代の開拓に堪ふる、高潔なる人格と、卓抜なる識見と、豊富な教養とを有し、基礎的理論的な深い知識を現実の生きた世界に活用することが出来、人類と社会とに奉仕する熱情に燃え、新日本の再建に貢献するやうな男女人材の育成に堪へる学校たらしめたいと念じている」と宣言している。同時に、本学における大学教育の特色として「一面に国際的知識の養成、外国語の錬熟と共に世界と国内との生きた現実の理解、更に進んでは文化国家としての日本の遠大な理想足る東西文化の融合をめざして」と述べ、国際的な視点による教育の重要性を設立当初より謳っている。この理念と目的に立脚して、翌年ただちに教職課程を設置し、以後多くの学校教員を輩出している。

このような本学設立の理念と目的は、国際化が進展し、変化が激しい21世紀の現代社会において、ますます時代に適ったものとして輝きを増してきている。現在の本学の理念・目的としても、「精深な学術の理論と応用とを研究教授し、高潔な人格及び確乎とした識見並びに健全で豊かな思想感情を有する、文化の創造発展と人類の福祉に貢献する人材を育成することを目的とする」ことを謳っている。その理念・目的の実現に向けて、本学での3つのポリシーが掲げられ、取り組まれている。

すなわち、ディプロマ・ポリシー（卒業認定・学位授与の方針）では、「各課程において、各学部・学科及び研究科・専攻の履修規定に即して必要な単位を修得し、必要な修業年限を満たした上で、精深な学術の理論と応用とを研究教授し、高潔な人格及び確乎とした識見並びに健全で豊かな思想感情を有していると判断した場合に、それぞれの学位を授与」するとしている。このディプロマ・ポリシーに掲げる能力を身につけるための教育課程として、カリキュラム・ポリシー（教育課程編成・実施の方針）では、「各学部・学科及び研究科・専攻において必要とされる科目を体系的に編成し、講義、演習、実験、実習若しくは実技を適切に組み合わせた授業を行う」としている。さらには、アドミッション・ポリシー（入学者受入れの方針）では、上記2つのポリシーに定める教育を受けるために必要な、「各学部・学科及び研究科・専攻で掲げる知識・能力や目的意識・意欲を備えた学生を、各種選抜試験を通じて受け入れ」としている。

本学では、上述のような設立趣意、理念と目的、各ポリシーを踏まえた教養教育と専門教育を基盤として、各学科及び専攻でそれぞれに相応しい教職課程を設置し、国際的な視野からの幅広い教養を育成することを踏まえ、教科に関する専門的な学力と教育に対する深い理解を養うこと、教育者としての情熱と豊かな使命感を養うこと、そして優れた実践的指導力の基礎を養うこと、を目標として教員養成（教職課程）教育を行っている。

計画

上記の目標を達成するために、全学共通的な教員養成（教職課程）教育では、主に次のような諸点を特色として取り入れ実践している。すなわち、第一に、教師として生涯にわたって学び成長し続ける基盤形成を図る教職関連科目の理論的体系的な教育を行うこと、第二に、体験的な学習をカリキュラムに取り入れ、グループ討論・発表形式・実習型など多様で活動的な学習形態によって教育を行うこと、第三に、実践的指導力の基礎を育成するために模擬授業や事例研究などを取り入れ、指導陣にも現場教師を数多く招聘し、教育実践に基づいた教育を行うこと、そして第四には、教職課程ゼミや教職合宿などの課外活動も開催し、自主的主体的な学習態度の育成を図るとともに、教職履修学生同士や本学卒業現職教員との交流を図ること、を特色として取り入れ、実践しているのである。

以上のような全学共通的な教員養成（教職課程）教育の目標と計画を踏まえつつ、各学科及び専攻においてもそれぞれ以下に掲げるような固有な目標と計画を掲げて教職課程運営を行っている。

各学科の教員の養成の目標及び当該目標を達成するための計画

●法学部法学科

[中学校教諭一種（社会）・高等学校教諭一種（公民）]

目標：法学科では、「法の理念、法の体系と仕組み、法による具体的な争いの解決について学び、幅広い教養と国際感覚に基づいたリーガル・マインドを身につけ、社会の様々な分野で法的知識やリーガル・マインドを存分に発揮して活躍する優れた人材を育成する」ことを教育研究上の目標としている。

計画：そのような目標を達成するために、一方では、法の理念、法の体系と仕組み、法による具体的な争いの解決について系統だった教育を行うとともに、他方では、幅広い教養と国際感覚に基づいたリーガル・マインドを身につけ、社会の様々な分野で法的知識やリーガル・マインドを存分に発揮して活躍する優れた人材を育成するため、講義科目に加えて各種の演習科目を計画の上展開している。

このような法学科における専門教育を基礎として、法学科に教職課程を設置し、法律学に関する専門的な学力と、リーガル・マインドに裏付けられた教育者としての情熱及び使命感とを兼ね備え、法の支配を基礎とするわが国の社会のあり方について教育する「社会」及び「公民」担当の教員としてふさわしい人材を養成している。

●法学部政治学科

[中学校教諭一種（社会）・高等学校教諭一種（公民）]

政治学科は、政治学・社会学の様々な科目を学ぶことを通じて、社会に対する深い洞察力と幅広い教養を備え、高い指導力と問題解決能力を持った人材を育成する。

この教育目的のもと、教員養成にあたっては、情報収集・分析能力、論理的思考、諸問題の把握・分析能力、問題解決方法を探求し続ける姿勢を身につけた学生を育成することを目標とする。併せて、公共的関心を持つ市民として社会に積極的に参加する姿勢と、異なる見解に対する寛容性を備えることが目指される。この目標を達成するために、政治学科では少人数の演習形式の授業を豊富に提供する。

●経済学部経済学科

[中学校教諭一種（社会）・高等学校教諭一種（公民）]

経済学科では、経済社会における諸問題を経済理論・経済史・データ分析に基づいて、幅広い視点で自ら課題発見し、その解決に必要な方策を提案・遂行する力を身につけた人材を育成することを理念としている。さらに、日本の文化・社会について深い知識を有し、主体性・協調性をもって国際交流できる人材の育成も方針として掲げている。教職課程においては、生涯にわたって学び成長する教師を目指した教育、体験的学習・模擬授業や現場教師の招聘といった特色あるカリキュラムにより、実践的指導力を養うことと情熱と豊かな使命感をもった教育者育成を目標にしている。専門教育においては、ゼミナールを中心とした教授陣との距離が近いきめ細やかな少人数教育により、学生の個性を尊重しコミュニケーション能力を育むことを特色として取り入れている。これによって、複雑で広範な政治・経済・倫理・社会現象やこれらの現代的諸問題を経済学的視点に基づいて、自ら考え表現する力をもった社会系教員の育成という経済学科固有の目標と計画に掲げ、教員育成を実践している。

●経済学部経営学科

[中学校教諭一種（社会）・高等学校教諭一種（公民）・高等学校教諭一種（情報）]

経営学科は、企業が直面する諸問題について、その原因や解決策などを体系的に考えていく実践的な教育研究分野である。企業が扱う経営資源はヒト・モノ・カネ・情報と多岐にわたる。また、企業を取り巻く環境は、政治・経済・社会の変動の中で常に変化している。さらに近年の情報通信技術（ICT）の進展は、グローバルな情報共有を可能にし、経営に大きなインパクトを与えている。このように絶えず変化し、高度化、複雑化していく企業活動を理解するために、広く経営に関する基礎的理論的な知識を身につけ、そのもとに自ら問題を設定し、その問題解決に必要な方策を自ら調べ、自ら考えて提案・実行していく能力を育成すること、それが経営学科の教員養成における目標である。

この目標を達成するために、教職課程においては、こうした経営学科で修得する専門的な知識・能力を基礎として、社会の動きを幅広く俯瞰し、そこに潜む本質的な問題・課題をつかみ取るための情報収集・分析の方法や、自ら調べ考えたことを発信・提案していく際のプレゼンテーションやコミュニケーションの方法等を教授するとともに、経営組織や管理、財務・会計、リーダーシップやモチベーション、情報処理やネットワークなど、学校の経営や学級の運営・管理に応用できる実践力を有した社会系及び情報系教員の養成を行っている。

●文学部哲学科

[中学校教諭一種（社会）・高等学校教諭一種（公民）]

哲学科では、体系的な知識に基づいた実践的な教育が可能であり、かつ、学問・学術研究を尊重する社

会系教員を育成することを目標としている。そして、その目標達成のために、古今東西の文献や作品解釈を通して多角的な観点を養い、文献読解において語学力を磨き、また、現代の問題も鑑みること、自ら課題を発見してそれを解決していく能力を培う指導を行う。哲学が人文科学の根本に関わる学問であるように、本学科で扱う研究分野は幅広く、哲学・思想史系では、古代ギリシアから、近世、現代に至る西洋の哲学をはじめ、政治、社会、宗教、芸術、文学などの思想史的研究や、日本を中心に中国、インドなどの仏教をはじめとする東洋の諸思想の研究を行い、また、美学・美術史系では、西洋東洋の、絵画史、彫刻史、建築史、音楽史、美学・芸術理論などの研究を行う。こうした幅広い研究分野において、各人の興味にしたがった課題を見つけ、その個性を尊重した研究がなされるよう、教員がサポートしていくことが、その具体的な指導計画となる。

●文学部史学科

[中学校教諭一種(社会)・高等学校教諭一種(地理歴史)]

史学科では、たんに過去の出来事として歴史を学ぶのではなく、歴史学を通して事物の実証的な認識の方法を学ぶことにより、現代社会のあり方や意味を探究するための考え方や手法を身につけることを目指している。この方針に基づき、各人が自由な関心のもとにさまざまな分野の歴史にアプローチしていくことで、自分自身で課題を発見し、それを能動的に解き明かしていくことができる人材を養成することを目標としている。

このような目標を達成するために、まず1年次に日本史・東洋史・西洋史の各概説を学んで、基礎的な通史を理解する。2年次からは各自の関心に即した演習に所属して歴史学の方法論と史料の読解・分析の手法を学ぶほか、分野の枠にとらわれずに広く特殊講義を履修することによって、現在の歴史研究の学術的な水準を把握し、そのうえで歴史を幅広く教える力を養っていく。こうした授業を通じて、日本史・東洋史・西洋史という垣根を越えて、日本と世界の歴史を古代から現代にいたるまで、グローバルな視点から教える方法を修得することができる。

●文学部日本語日本文学科

[中学校教諭一種(国語)・高等学校教諭一種(国語)・高等学校教諭一種(書道)]

日本語日本文学科では、古代から現代までの日本語・日本文学・日本文化、国際的な視野に基づいた日本語教育・言語学などに関する授業を通して、学科開設以来重んじてきた実証的で堅実な研究方法を、学生が身につけるとともに、これからの時代を切り開いていくのに必要とされる、創意に満ちた新しい国際的な感覚や学際的な関心を培っていくことを教育の目標としてきた。併せて人格的な完成をも目指している。

学生は、一年次に古典文学・日本語学・近代文学の基礎を学習することから始まって、2年次以降は、日本文化・日本語教育などが履修可能になり、演習スタイルの授業を組み合わせることで、段階的に難易度が上がるカリキュラムを履修することになる。また、本学科のカリキュラムは国語科の教師になる上で必要な学力をバランスよく養えるように配慮している。

教職課程においては、古代から現代までの各時代の日本語・日本文学・漢文学・日本文化に関して深い理解を持つと同時に、現代的な関心と国際的な幅広い視野、すぐれた人格をもった国語科の教員の養成をめざしている。

●文学部英語英米文化学科

[中学校教諭一種(外国語(英語))・高等学校教諭一種(外国語(英語))]

急激な勢いでグローバル化が進む現代にあっては、多様な言語・文化をもつ人々が、互いに理解・協力し合い、共生するための知識、態度、技能を身につけることの重要性が高まってきている。とりわけ、人々が理解・協力し合う際に用いる国際語としての英語の役割はますます大きくなりつつある。

英語英米文化学科では、そうした現在の情勢に対応することのできる、英語による異文化間コミュニケーション能力を備えた人材の育成を目標として英語科教員の養成を行っている。

上記の目標を達成するための計画として、授業を履修することによって国際的な視野からの幅広い教養、英語及び英語圏の文化と歴史に関する専門的な知識と学力、批判的思考力、創造的思考力、英語教育に関する実践的指導力等を身につけることが可能となる実践的かつ専門的な授業を配置している。

●文学部ドイツ語圏文化学科

[中学校教諭一種(外国語(ドイツ語))・高等学校教諭一種(外国語(ドイツ語))]

ドイツ語圏文化学科では、実践的なドイツ語運用能力の養成において、口頭発表(プレゼンテーション)やディスカッションを一年時から授業に多く取り入れることで、(日本語能力も含めて)高い自己表現力・主体的な発信力が培えるよう指導を行っている。講義科目や演習科目では、ドイツ語圏の文学、芸術(絵画・音楽・映画等)、歴史、思想およびドイツ語の言語学的分析(統語論、意味論、認知言語学、言語史等)に関して深い理解を養うと同時に、現代のドイツ語圏における地域事情(環境問題、教育、風俗習慣、政治等)に関して幅広く学習できるように、各授業におけるテーマ設定を行い、国際感覚豊かな人材を養成できるよう図っている。

教職課程では、とりわけ「コミュニケーション演習（上級）」および「特別プログラム：通訳・翻訳者養成演習」によって、実践性の高いドイツ語力をマスターし、実際の教育現場における実践的指導力をつけると同時に、教室の生徒たちがドイツ語圏の文化、社会、歴史という複眼的な「窓」を通して現代世界を見極め、豊かな発想力を身につけることができるよう指導が行えるドイツ語教員の養成を目標としている。

●文学部フランス語圏文化学科

[中学校教諭一種(外国語(フランス語))・高等学校教諭一種(外国語(フランス語))]

フランス語圏文化学科では、少人数クラスによるきめ細やかな指導のもとフランス語の運用能力を修得しつつ、フランス語圏の多様な文化事象を学ぶことのできる科目を提供している。フランス語を通じて多角的なものの見方と思考力を育てることを目指している。1・2年次において基礎知識を学んだあと、3年次では「言語・翻訳」「文学・思想」「舞台・映像」「広域文化」という4つのコースのうちの1つを各自選び、より専門的な知識を身につける。また、1年次の「入門演習」ではアカデミックな文章（日本語）の要約などを学び、3年次では全員が自ら選んだ主題についてレポートを書く。4年次での卒業論文等の準備をするとともに、自ら選んだ主題について問題設定をして自分なりの考えを論理的に表現する力をつけることを目指す。実践的なフランス語能力に加え、文化の多様性に対する深い理解と知識を持ち合わせた教員の養成を目指している。今後の計画としては、

- 1) 少人数性をさらに推し進め、よりきめ細やかな指導をする。
- 2) 将来的に卒業論文を全員に課すために、1年次から継続的にレポート作成力を指導する。
- 3) より実践的なフランス語運用能力を養成するべく、オンライン教材のより効果的な導入を検討する。

●文学部心理学科

[中学校教諭一種(職業指導)・高等学校教諭一種(職業指導)]

心理学科では、複雑で多様な人間の心理的あり方や行動を理解するための方法を習得し、ことごとを心理学的観点から見る目を養い、深い人間理解を目的としている。そのために、まず、実験、調査、観察などの科学的方法によってデータを分析して人の心の一般的傾向を実証的に研究する。またそれらを支える認知心理学、学習心理学、発達心理学などの知識を学習する。一方で、人の心の個性を深く知り、考えるための臨床心理学を学び、また臨床心理学的に考えるという教育が行われている。

教職課程で取得できる「職業指導」とは、一人一人の生徒が自分の希望や目標を見定め、それらと職業で求められている要請とを折り合わせていくことを導くことである。このことには先に述べた人の心の一般的傾向を押さえて、その中に生徒個人を位置づけ、理解することと、生徒個人のこれまでの生き方や家族関係などから深く生徒を理解することが深く関わっているといえよう。そうした理解に基づく職業指導によって、生徒が少しでも納得のいく進路選択ができるように指導できる教員の養成を目指している。

●理学部物理学科

[中学校教諭一種(理科)・高等学校教諭一種(理科)]

物理学科では、物理学の専門的な知識を有し中等教育の現場においても自ら実験・実習や理論的計算を実践できる教員の養成を目標としている。この目標を達成するために、以下のような計画で教員養成に取り組む。1年次から実験と演習に取り組み3年次までに基本的な実験と計算から高度な実験と理論的計算を経験し、実験技術と計算力の習得および科学的方法論を身に付けさせる。その後、4年次での物理学輪講では、高いプレゼンテーション能力を身につけ、理科教員として自然現象をわかりやすく授業ができるようにする。また物理学特別研究では、最先端の研究に参加し、現代科学についての知識と素養を身に付けた理科教員となるように指導する。

●理学部化学科

[中学校教諭一種(理科)・高等学校教諭一種(理科)]

化学科では、物質の構造・性質・反応などについての化学的思考力と実験技術を教育することにより、化学の分野において、どのような局面にも対応できる真の基礎を身に付けた、社会に貢献できる人材を育成することを目標として教員養成を行っている。上記の目標を達成するために、1年次から3年次までの必修科目で、化学を中心に自然科学の基礎を習得させ、選択科目でさらに発展的内容を学び、1～3年次を通じた化学分野の学生実験により、様々な実験技術を修得させる。同時に、理科教員にとって必要な物理・生物・地学の実験およびその学問的基礎を学習させる。4年次では少人数の研究室に所属し、指導教員の丁寧な指導の下に、本格的な研究実験を通して、各人が選択した卒業研究のテーマに主体的に取り組ませる。さらに、セミナーにおける研究発表・グループ討論・外国語能力の涵養など、多様な学習経験を積ませる。これらを総合することにより、中等教育の現場で必要な、授業を行う実践的な能力や様々な実験の立案、安全な実験遂行のための技術を身に付けさせる。

●理学部数学科

[中学校教諭一種(数学)・高等学校教諭一種(数学)]

数学科は、論理的思考力、計算力、数学的洞察力などを教育し、社会に貢献できる人材を育成することを目標とする。また教職関連科目との連携のもと、身につけた数学的理解を他者に分かるように明快に説明することを期し、演習やセミナー等の体験的学習をカリキュラムに取り入れ、高度なコミュニケーション能力を持つ教員の養成をすることも目標としている。そのために、演習、セミナー、輪講科目を豊富に配し、学生自身が積極的かつ能動的に数学的現象に取り組み、実践を通して数学的感觉を理解し身につけることを重視している。特に、教職課程においては、数学の諸理論を学びながら数学教育に対する深い理解を身につけ、教育者としてそれらを体系的かつ実践的に教育活動に生かす能力を養う。

●理学部生命科学科

[中学校教諭一種(理科)・高等学校教諭一種(理科)]

生命科学科では、生物を構成する分子と細胞、さらには生物個体について、それらの構造、機能、相互作用などに関する最新の知見を教育することにより、生命科学の幅広い分野の知識及び応用能力を持ち、生命現象を深く理解する人材の育成を目標としている。それに基づき教職課程では、生命科学の基礎的・応用的な観点のみならず、化学や物理学の観点からも生命科学を理解した上で、科学の進歩と社会の発展に貢献できる教員の養成を目標としている。上記の目標を達成するために、教職課程においては、化学や物理学の基礎的な講義と実験、および生化学、動物科学、植物科学などの講義の他、生命科学の実験も必修とし、分子細胞生物学を中心に、生命科学の基盤となる教育を徹底して行う。

●国際社会科学部国際社会科学科

[中学校教諭一種(社会)・高等学校教諭一種(公民)]

国際社会科学科では、英語教育と社会科学を融合させたカリキュラムにより、実践的な英語運用力を高め、国際社会の仕組みを社会科学の手法で理解し、課題解決策を考え、発表や議論する力を養成する。

教員養成においては、英語によるコミュニケーション力と課題解決力を備えた教員の養成を目標とする。この目標を達成するため、英語教育においては、CLILの手法を用いて段階的に4技能(読む・書く・話す・聞く)を高める。一方で、社会科学による教育においては、社会科学全般に関する基礎的な分析手法を身につけさせた上で、絶えず複雑化・多様化する国際社会及び日本社会における様々な社会的課題のデータを分析・理解し、その解決策を提示する能力を養う。このような課題解決型の教育を行うことで、国際的に標準的な社会科学の分析手法により裏付けされた社会・公民を教育できる実践的指導力を持った中学校・高等学校教員の養成が可能となる。また、「グローバル化に対応した教員」を養成するため、学生が積極的に海外で学べるよう、海外研修への参加を必須とし、海外短期研修や交換留学等の体制を整備する。

●文学部教育学科

[小学校教諭一種]

教育学科においては、学科の教育目標を次のように記している。

「教育学科の教育目標は、教育および社会に関する幅広い知見と教育に関する専門的な技能を獲得させ、発達の多様な可能性を探求・研究することである。次代を担う人々の成長を促進し共生社会を形成・創造するための資質・能力をもった人材を育成することを目指す」(学則第5条の2)

ここでいう専門的な技能とは、小学校の教員としての職能全体を指している。すなわち教育学科は、その主たる目的を小学校教員の養成とし、本学としての教員養成に対する理念とその実現のための構想、指導方法等を継承することとする。したがって教育学科の専門科目のうち半数以上を「免許関連科目」群として開講する。そして小学校教員免許状取得にあたっては、小学校の全教科について教科教育法と教科概説の科目を必修とし、すべての教科指導において一定程度以上の知識と技能(指導力)を有することを求める。

教科指導等の教員としての基礎的・基本的な力量形成は自明として、それ以外の部分について、今日の日本の学校や子どもたちを取り巻く状況に鑑み、教育学科が掲げる小学校教員の養成像は以下のとおりである。

- 1) 体験型学習の指導力がある(人間と自然がつながる、つなげる)
- 2) コミュニケーション能力を発揮する(人間と人間がつながる、つなげる)
- 3) 多文化共生社会に対応した教育を実践する(学校と地域がつながる、つなげる)

各専攻の教員の養成の目標及び当該目標を達成するための計画

●政治学研究科政治学専攻

[中学校教諭専修（社会）・高等学校教諭専修（公民）]

政治学研究科は、政策課題の発見及び政策立案などに関する高度な専門知識と実務能力を有する人材を養成する。この教育目的のもと、教員養成にあたっては、政治学・国際関係論・社会学に関する専門的な知識を応用して現代社会が直面している課題を解明することができ、調査を通してデータを収集・分析・読解・伝達する能力をもち、さらにグローバルな視野から、私たちの社会が抱える問題の解決に向けて積極的な行動をなす教員の育成を目標とする。この目標を達成するために、政治学研究科では、政治学・国際関係論・社会学の各専門科目に加え、方法論、統計学、プレゼンテーション、実務研修、研究指導などの授業を豊富に提供する。

●経済学研究科経済学専攻

[中学校教諭専修（社会）・高等学校教諭専修（公民）]

経済学研究科では、経済社会における諸問題について、より高度な経済学の理論と応用を研究教授し、経済学の専門性を有した高い問題解決能力を身につけた研究者及び高度専門職業人の育成を理念としている。国際間における学術交流の一層の進展のなか、専門性をもって国際社会でも活躍できる人材の育成も方針として掲げている。

教職課程においても、上記の方針のもとで、複雑で広範な政治・経済・倫理・社会現象やこれらの現代的諸問題を、経済学的視点に基づいて探求及び教育することのできる社会系教員の育成を目標としている。この目標達成のために基礎力養成のためコースワークと、応用力養成のためのリサーチワークを設定している。グループ討論、発表形式、実習型などの多様で活動的な学習形態を提供している。さらに集团的論文指導体制により少人数教育を徹底させることで、早い段階から探求能力と研究力を高めていく指導方法を計画している。

●経営学研究科経営学専攻

[中学校教諭専修（社会）・高等学校教諭専修（公民）]

経営学研究科における教職課程では、経営学専攻分野における高度な知識、専門的な調査研究能力と方法論を身につけた教員を養成することを目標としている。当該目標を達成するため、専門的な学識を教えることができるとともに、関連する社会科学分野を含めた広い視野に立って現代の課題と向き合い、深く考えさせる教育能力を持った教員を養成することを特色とした教職課程教育を実施している。

●人文科学研究科哲学専攻

[中学校教諭専修（社会）・高等学校教諭専修（公民）]

哲学専攻では、最新の研究に通用する高い専門的知識と視野を備えた、社会系教員の育成を目標としている。

古代ギリシアから、近世、現代に至る西洋哲学、日本を中心に中国、インドなどの仏教をはじめとする東洋思想、ひいてはそれらを取り巻く社会、宗教、芸術、文学など多分野にわたり視点を置きつつ研究を深めていく中で、専門的で高度な知識と研究能力を身につける。また、それらを指導に役立てることのできる能力を養うため、さまざまな演習授業や学部1年生を対象とした「ジュニアセミナー」では、ティーチングアシスタントとして大学院生にも授業の運営に携わってもらい、実際に学生に指導する機会を設けている。こうした経験を通して、教育の現場で生かすことのできるより具体的な教育スキルを身につけさせる。以上が当該目標を達成する計画となる。

●人文科学研究科史学専攻

[中学校教諭専修（社会）・高等学校教諭専修（地理歴史）]

史学専攻では、日本史・東洋史・西洋史の各分野が同居する環境のなかで歴史学的手法を幅広く学びながら、各自が関心を持っている専門分野の特定の対象についてレベルの高い研究を行うことを目標としている。特に重視しているのは史料を広く探索して正確に解釈することであり、それによって独創的で水準の高い研究を進めることのできる人材を養成している。

このような目標を達成するために、まずは各分野の演習を通して最先端の研究を学ぶことが肝要だが、同時に各分野に共通する史学理論や史学史を学んだり、グローバルな視点からの歴史学に触れたりする機会も設けられている。こうした授業を通じて、自身が関心を持つ特定の分野の史料と研究動向に通暁し、あわせて歴史学のもつ現代的な学問としての意義をも理解したうえで、より高度な歴史を教える技術を学ぶことができる。

●人文科学研究科日本語日本文学専攻

[中学校教諭専修(国語)・高等学校教諭専修(国語)]

日本語日本文学専攻では、日本語日文学科と同様に、学科開設以来重ねてきた実証的で堅実な研究方法を、学生が身につけるとともに、これからの時代を切り開いていくのに必要とされる、創意に満ちた新しい国際的な感覚や学際的な関心を培っていくことを教育の目標としてきた。併せて人格的な完成をも目指している。

学生がそれぞれの専門分野の研究を深く追求できるように、古代から現代までの各時代の日本語・日本文学・日本文化の研究に対応できるように、カリキュラムを構成している。また、現在の研究にとって必要な、日本語教育・対照言語学・民俗学・中国文学・映画研究・文化研究などといった国際的で学際的な研究領域に配慮した授業も設定している。

これらの授業を履修することで、日本語・日本文学・漢文学・日本文化に関する基礎的な知識はいうまでもなく、現代的な関心と国際的な幅広い視野をもって、高度で専門的な学識を理解し、人格的にも完成したうえで教育できる国語科の教員の養成をめざしている。

●人文科学研究科英語英米文学専攻

[中学校教諭専修(外国語(英語))・高等学校教諭専修(外国語(英語))]

急激な勢いでグローバル化が進む現代にあっては、多様な言語・文化をもつ人々が、互いに理解・協力し合い、共生するための幅広く深い知識、適切で柔軟な態度、先進的で高度な技能を身につけることの重要性が高まってきている。とりわけ、人々が理解・協力し合う際に用いる国際語としての英語の役割はますます大きくなりつつある。

英語英米文学専攻では、そうした現在の情勢に対応できる、英語による高度な異文化間コミュニケーション能力と英語及び英語圏の文化と歴史に関する高度な専門的知識と学力を身につけた優れた人材の育成を目標として、英語科教員の養成を行っている。

上記の目標を達成する計画として、授業を履修することによって、国際的な視野からの幅広く質の高い教養、英語及び英語圏の文化と歴史に関する高度な専門的知識と学力、優れた批判的・創造的思考力、英語教育に関する高い実践的指導力等を身につけることが可能となる実践的かつ専門的な授業を配置している。

●人文科学研究科ドイツ語ドイツ文学専攻

[中学校教諭専修(外国語(ドイツ語))・高等学校教諭専修(外国語(ドイツ語))]

ドイツ語ドイツ文学専攻では、最新の研究動向を積極的に取り入れ、ドイツ語圏の文学研究および言語学研究はもちろんのこと、文学や言語をさらに大きな視点から一つの文化現象として捉えた「文化研究」を行う場を提供し、どの授業も少人数の理想的な環境で、個人の研究テーマに即したきめ細かい指導を行っている。文学・文化の分野では、社会文化誌(史)、メディア論、ジェンダー論、近年の文化理論などの観点から、言語学の分野では、語用論、テキスト言語学、認知言語学、社会言語学、メディア言語学といった新しい観点からも研究が行えるよう、各授業のテーマを設定し、文化と社会を動的に理解できる人材を養成できるよう図っている。

教職課程では、とりわけ「ドイツ語学特殊研究」において現代のドイツ語圏における社会事情をテーマにしてドイツ語で議論する能力を向上させると同時に、ドイツ語圏文化学科の「現代地域事情入門ゼミナール」、「言語・情報入門ゼミナール」、「文学・文化入門ゼミナール」の授業においてティーチング・アシスタントとして教育面での実践経験を積むことで、教育現場における実践的指導力を身につけ、より高度なドイツ語教員の養成ができることを目標としている。

●人文科学研究科フランス文学専攻

[中学校教諭専修(外国語(フランス語))・高等学校教諭専修(外国語(フランス語))]

フランス文学専攻においては、広い視野と高度な専門知識を持ち、研究を深めていくことが可能な授業科目および研究環境を提供している。7万冊にもおよぶ資料に加え、豊かな視聴覚資料が専攻学生に開かれている。また、年に数回開催される講演会は、見識を深めるのみならずフランス語圏の研究者・作家等と交流し、研究の最前線の現状を認識する機会ともなっている。さらに、フランスの提携大学への留学も可能であり、専門知識を深めると同時に文化の諸相を学ぶ機会も準備されている。上述の豊かな研究環境のほかに、少人数ならではのきめ細かい指導が専攻学生の研究生生活を支え、充実したものとさせている。殊に、年一回の中間発表会には博士前期課程および後期課程在籍者全員が参加し、指導教員以外の教員もそれぞれの学生の発表を真摯に受け止め、指導をする。自らの研究を、修正をしつつ深めていくことができる。

博士前期課程を通じて、自ら選んだ研究主題を多様な視点から研究し、広い視野と柔軟な思考力と高い専門知識を兼ね備えた教員の養成を目指している。今後、ティーチングアシスタントとしての仕事をさらに充実させ、実践的な教育経験の場を提供できるようにしていきたい。

●自然科学研究科物理学専攻

[中学校教諭専修（理科）・高等学校教諭専修（理科）]

物理学専攻では、学部での教員養成教育の目的とその目標を達成するための計画を踏まえて、自然科学の高度な専門的知識を持ち、広い視野から創造的な教育活動を行なう能力を持つ教員養成を目標とする。この目標の達成のために、研究基盤となる自然科学の知識取得とその適応力を高め創造的な授業をおこなう能力を物理学特別輪講で指導し、また自ら最先端の研究を推進できる能力を身につけ、中等教育においても研究活動を指導できよう物理学研究で指導する。

●自然科学研究科化学専攻

[中学校教諭専修（理科）・高等学校教諭専修（理科）]

化学専攻では、学部での教員養成教育の上に立って、より深い化学の基礎知識と実験技術および広い視野を持った、高い実践的指導力を持つ中等教育の教員を養成することを目標としている。上記の目標を達成するために、化学専攻の大学院生には、専攻分野での高度な専門知識を体系的に学ばせると共に、指導教員による個別的な研究指導の下に、最先端の研究活動を行わせることによって、化学に関する高い専門性と化学実験の実践的指導力を身に付けさせる。これらによって、中等教育の教員として、生徒に化学の面白さと学問としての深さを伝えることができる能力を涵養する。

●自然科学研究科数学専攻

[中学校教諭専修（数学）・高等学校教諭専修（数学）]

数学専攻は、広い視野を持ち創造的な教育活動を展開できる指導的教員の養成を目標とする。そのため、学部教育の上に数学の高度な専門的知識をもち、広い視野から創造的活動を行う能力を持つ人材を育てる。特に、教職課程においては、高度な数学的知見の習得により数学的思考力の重要性を認識し、さらに指導教員との数多くのセッション、学会における発表、修士論文の作成における高度な論理展開を通して強力なコミュニケーション能力を習得する等、数学教育の実践的技術を身につけさせる。

●自然科学研究科生命科学専攻

[中学校教諭専修（理科）・高等学校教諭専修（理科）]

生命科学専攻では、分子細胞生物学および関連分野の高度な専門的知識を持ち、広い視野から創造的な教育活動を行なう能力を持ち、さらに科学の進歩と社会の発展に貢献できる教員の養成を目標としている。上記の目標を達成するために、教職課程においては、分子細胞生物学、統合生命科学、応用生物学などの講義の他、演習および実験などとの組み合わせにより、生命科学に関して高い専門性を身につけられるよう、徹底した教育を行う。

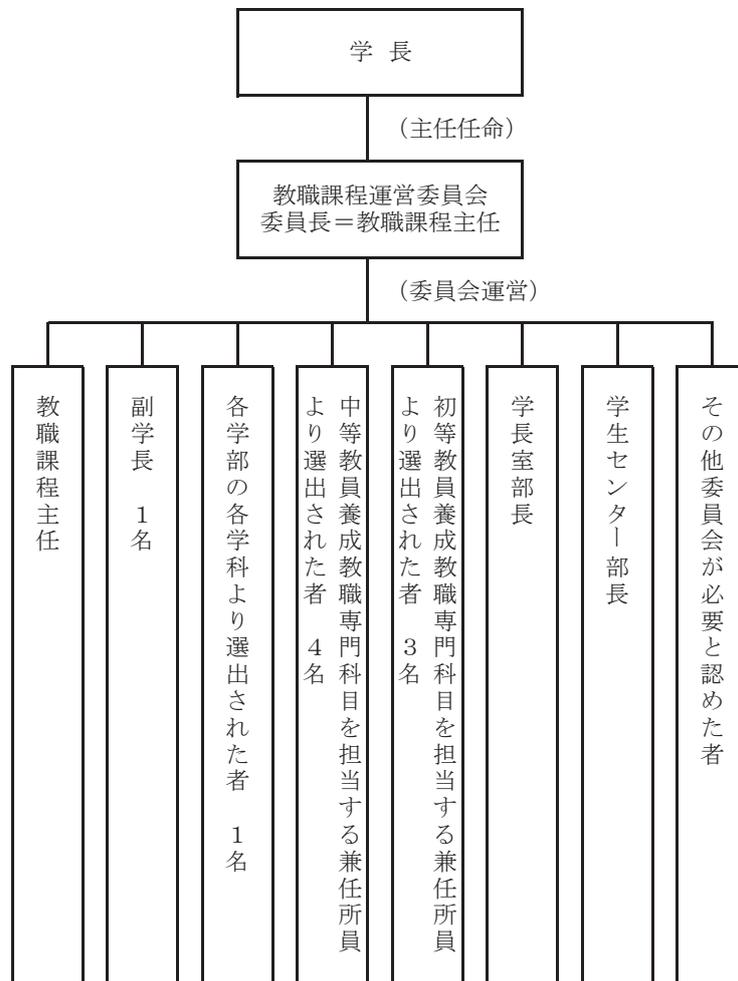
●人文科学研究科教育学専攻

[小学校教諭専修]

本文学部は平成25年度に「2050年を展望した教師教育」の理念を掲げて、未来志向型の教員養成を実現する「教育学科」を新設したが、教育学専攻は、この「教育学科」と設立の理念を共有し、その理念を「高度の教職専門性を備えた教師」として結実させることを目的として平成27年度に創設された。この目的を達成するために、本専攻は「教職専門性基準」（5基準）を定め、この基準に則った専門家教育（professional education）としての教師教育を実現する。その際、専門家教育が「事例研究（case method）」による「理論と実践の統合」に本質があることに鑑み、教職専門的理論的基礎となる「概説」と理論と実践の統合の基礎となる「事例研究」、テーマを絞って深く探究する「特殊研究」によって教育課程を組織する。さらに、従来の「教職大学院」が教科内容の知識や教科教育の実践的能力を教育課程に組織してこなかったことを反省し、本学の質の高い教養教育の総合性を活かした「教職大学院」とは異なる教師の専門家教育を追求する。

学習院大学における教員養成に係る組織

学習院大学における教員養成の目標及び当該目標を達成するための計画に基づき、全学として教職課程の充実と改善に取り組むために、「教職課程運営委員会」を設置しています。



令和6年度教員免許状取得状況

■学部（一種免許状） ※東京都教育委員会への大学一括申請による免許状取得

学部	学科	取得人数	小一種	中一種										高一種					件数合計						
				国語	社会	数学	理科	職業指導	外国語(英語)	外国語(ドイツ語)	外国語(フランス語)	国語	地理歴史	公民	数学	理科	書道	職業指導		外国語(英語)	外国語(ドイツ語)	外国語(フランス語)	情報		
法学部	法学科	3			3																			6	
	政治学科	9			9																				18
	小計	12			12																				24
経済学部	経済学科	1			1																				2
	経営学科	2			2																				4
	小計	3			3																				6
	哲学科	5			4																				9
	史学科	11			11								11												22
	日本語日本文学科	18			18								18												40
文学部	英語英米文化学科	15											15												30
	ドイツ語圏文化学科	0											0												0
	フランス語圏文化学科	2																					2	4	
	心理学科	1												1											2
	教育学科	39																							39
	小計	91			18	15							18	15							5	4			146
理学部	物理学科	2																							4
	化学科	7																							14
	数学科	15																					15		30
	生命科学科	5																							10
	小計	29																					15	14	58
	国際社会科学科	1																							2
国際社会学部	小計	1																							2
	科目等履修生	0																							0
	合計	136	39	18	31	15	14	1	15	0	2	18	11	21	15	14	4	1	15	0	2	0	0	0	236

■大学院(専修免許状) ※東京都教育委員会への大学一括申請による免許状取得

研究科	専攻	取得人数	小専修	中専修						高専修						件数合計			
				国語	社会	数学	理科	外国語(英語)	外国語(ドイツ語)	外国語(フランス語)	国語	地理歴史	公民	数学	理科		外国語(英語)	外国語(ドイツ語)	外国語(フランス語)
政治学研究科	政治学専攻	0																	0
	小計	0																	0
経済学研究科	経済学専攻	0																	0
	小計	0																	0
経営学研究科	経営学専攻	0																	0
	小計	0																	0
哲学専攻	哲学専攻	1			1														2
	史学専攻	2			2														4
人文科学研究科	日本語日本文学専攻	2		1															3
	英語英米文学専攻	1						1											2
ドイツ語ドイツ文学専攻	ドイツ語ドイツ文学専攻	0								0									0
	フランス文学専攻	0																	0
教育学専攻	教育学専攻	1	1																1
	小計	7	1	1	3			1		0				1					12
物理学専攻	物理学専攻	2					2												4
	化学専攻	0							0										0
自然科学研究科	数学専攻	1			1														2
	生命科学専攻	1					1												2
科目等履修生	小計	4			1	3													8
	科目等履修生	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
合計		11	1	1	3	1	3	1	3	1	0	0	2	2	1	1	3	1	20

令和6年度卒業生・修了者 教員就職等状況

●公立学校

(名)

教科\区分	正 規						そ の 他						計	
	中		高		小計		中		高		小計			
	学部	大学院	学部	大学院	学部	大学院	学部	大学院	学部	大学院	学部	大学院		
国 語	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
社 会	1	0			1	0	0	0			0	0	1	
地 理 歴 史			0	0	0	0			0	0	0	0	0	
公 民			0	0	0	0			0	0	0	0	0	
数 学	1	0	2	0	3	0	1	0	0	0	1	0	4	
理 科	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	
書 道			0	0	0	0			0	0	0	0	0	
職 業 指 導	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
外国語	英 語	0	0	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	4
	ドイ ツ 語	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	フ ラ ン ス 語	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
情 報			0	0	0	0			0	0	0	0	0	
小 学 校					20	0					0	0	20	
計	3	0	4	2	27	2	1	0	0	0	1	0	30	

●私立学校

(名)

教科\区分	正 規		そ の 他		小 計		計	
	学部	大学院	学部	大学院	学部	大学院		
国 語	1	0	1	0	2	0	2	
社 会	0	0	2	0	2	0	2	
地 理 歴 史	0	0	0	0	0	0	0	
公 民	0	0	0	0	0	0	0	
数 学	1	1	0	0	1	1	2	
理 科	0	0	0	0	0	0	0	
書 道	0	0	0	0	0	0	0	
職 業 指 導	0	0	0	0	0	0	0	
外国語	英 語	1	0	0	0	1	0	1
	ドイ ツ 語	0	0	0	0	0	0	0
	フ ラ ン ス 語	0	0	0	0	0	0	0
情 報	0	0	0	0	0	0	0	
小 学 校	1	1	2	0	3	1	4	
そ の 他	0	0	0	0	0	0	0	
計	4	2	5	0	9	2	11	

卒業生・修了者 教員就職等状況（直近3年）

（名）

令和4年度		令和5年度		令和6年度				
教科	人数	教科	人数	教科	人数			
国語	6	国語	3	国語	2			
社会	1	社会	6	社会	3			
地理歴史	3	地理歴史	3	地理歴史	0			
公民	2	公民	0	公民	0			
数学	4	数学	14	数学	6			
理科	0	理科	2	理科	1			
書道	0	書道	0	書道	0			
職業指導	0	職業指導	0	職業指導	0			
外国語	英語	4	外国語	英語	3	外国語	英語	5
	ドイツ語	0		ドイツ語	0		ドイツ語	0
	フランス語	0		フランス語	0		フランス語	0
情報	0	情報	0	情報	0			
小学校	21	小学校	19	小学校	24			
その他	0	その他	0	その他	0			
計	41	計	50	計	41			

令和6年度教職課程正式履修者数

(名)

学 部	学 科	1 年	2 年	3 年	4 年	科目等履修生	計
法学部	法学科	5	6	6	6	0	23
	政治学科	12	10	14	14	0	50
経済学部	経済学科	3	5	9	4	0	21
	経営学科	4	8	6	2	0	20
文学部	哲学科	11	10	10	10	0	41
	史学科	33	29	38	19	0	119
	日本語日本文学科	28	20	30	29	0	107
	英語英米文化学科	18	22	28	19	0	87
	ドイツ語圏文化学科	0	2	2	0	0	4
	フランス語圏文化学科	4	3	9	2	0	18
	教育学科	49	52	40	49	0	190
理学部	物理学科	6	6	7	4	0	23
	化学科	11	10	12	9	0	42
	数学科	31	36	31	19	0	117
	生命科学科	6	9	12	6	0	33
国際社会科学部	国際社会科学科	0	4	2	1	0	7
計		222	233	256	194	0	905
研究科	専 攻	1 年	2 年	*		科目等履修生	計
政治学研究科	政治学専攻	0	0	0		0	0
経済学研究科	経済学専攻	0	0	0		0	0
経営学研究科	経営学専攻	0	0	0		0	0
人文科学研究科	哲学専攻	2	1	1		1	5
	史学専攻	3	1	2		0	6
	日本語日本文学専攻	1	1	2		0	4
	英語英米文学専攻	3	0	4		0	7
	ドイツ語ドイツ文学専攻	0	0	2		0	2
	フランス文学専攻	0	0	0		0	0
自然科学研究科	教育学専攻	2	1	1		0	4
	物理学専攻	1	0	2		0	3
	化学専攻	5	2	0		0	7
	数学専攻	2	0	1		0	3
	生命科学専攻	6	1	1		0	8
計		25	7	16		1	49
						総計	954

* 大学院代用申請者数

令和6年度介護等体験者数（学科・専攻別）

（名）

学部／研究科	学科／専攻	2年	3年	4年	大学院・ 科目等履修生	計
法学部	法学科	0	4	0		4
	政治学科	1	8	0		9
経済学部	経済学科	0	7	0		7
	経営学科	0	1	0		1
文学部	哲学科	1	5	2		8
	史学科	1	15	2		18
	日本語日本文学科	0	13	0		13
	英語英米文化学科	2	18	0		20
	ドイツ語圏文化学科	0	1	0		1
	フランス語圏文化学科	0	4	0		4
	心理学科	0	0	0		0
	教育学科	45	2	1		48
理学部	物理学科	0	0	0		0
	化学科	6	9	0		15
	数学科	2	20	0		22
	生命科学科	2	8	0		10
国際社会科学部	国際社会科学科	1	1	0		2
人文科学研究科	日本語日本文学専攻				1	1
	科目等履修生					0
合計		61	116	5	1	183

* 社会福祉施設、特別支援学校のいずれかのための体験者を含む

* 文部科学省より新型コロナウイルス感染症およびそのまん延防止のための措置の影響により、介護等体験の実施が困難な状況となっていることに鑑み、令和6年度介護等体験の「代替措置」を講じる旨が通知されたことを受けて、体験予定学生全員に対し代替措置を講じることとし、体験先での体験は実施しなかった。

令和6年度教育実習者数

(名)

学部／研究科	学科／専攻	実習者数
法学部	法学科	5
	政治学科	9
経済学部	経済学科	1
	経営学科	2
文学部	哲学科	9
	史学科	14
	日本語日本文学科	21
	英語英米文化学科	18
	ドイツ語圏文化学科	0
	フランス語圏文化学科	2
	心理学科	1
	教育学科	41
理学部	物理学科	2
	化学科	7
	数学科	15
	生命科学科	5
国際社会科学部	国際社会科学科	1
人文科学研究科	史学専攻	1
合計		154

令和6年度 実習校による中高教育実習者の観察項目別評定結果

観察項目	評定	人数 (合計127人)	割合*
1. 授業参観を注意深く行ない、観察の結果を的確に記録した。	A	102	80%
	B	23	18%
	C	2	2%
	D	0	0%
	E	0	0%
2. 学習指導の準備や教材研究を、熱意を持って周到に行なった。	A	93	73%
	B	30	24%
	C	2	2%
	D	2	2%
	E	0	0%
3. 的確な表現法（明瞭な言語、正確な板書等）で授業を行なった。	A	51	40%
	B	67	53%
	C	8	6%
	D	1	1%
	E	0	0%
4. 教科についての専門的学力が十分であった。	A	55	43%
	B	60	47%
	C	8	6%
	D	3	2%
	E	1	1%
5. 活気のある学級運営に努め、成果をあげた。	A	62	49%
	B	53	42%
	C	10	8%
	D	2	2%
	E	0	0%
6. 公平な児童・生徒指導に心掛け、児童・生徒を掌握することができた。	A	81	64%
	B	38	30%
	C	7	6%
	D	1	1%
	E	0	0%
7. 授業以外の実習活動にも積極的に参加した。	A	83	65%
	B	37	29%
	C	7	6%
	D	0	0%
	E	0	0%
8. 指摘された事項を理解し、その後の改善に役立てた。	A	103	81%
	B	19	15%
	C	4	3%
	D	1	1%
	E	0	0%
9. 教職員に対し適切な態度で接した。	A	110	87%
	B	15	12%
	C	1	1%
	D	1	1%
	E	0	0%
10. 実習に関する指示を守り、決まり正しく実習に参加した。	A	117	92%
	B	7	6%
	C	3	2%
	D	0	0%
	E	0	0%
教育実習目標達成度の総合査定	A	99	78%
	B	26	20%
	C	1	1%
	D	1	1%
	E	0	0%

※ 小数点以下を四捨五入

評定基準

A：十分に達成した。 B：普通程度に達成した。 C：やや不十分であった。 D：不十分であった。
E：きわめて不十分であった。（不合格に準ずる。）

令和6年度 実習校による初等教育実習者の観察項目別評定結果

観察項目	評定	人数 (合計42人)	割合*
1. 授業参観を注意深く行ない、観察の結果を的確に記録した。	A	31	74%
	B	9	21%
	C	2	5%
	D	0	0%
	E	0	0%
2. 学習指導の準備や教材研究を、熱意を持って周到に行なった。	A	31	74%
	B	9	21%
	C	1	2%
	D	0	0%
	E	1	2%
3. 的確な表現法（明瞭な言語、正確な板書等）で授業を行なった。	A	10	24%
	B	30	71%
	C	1	2%
	D	1	2%
	E	0	0%
4. 教科についての専門的学力が十分であった。	A	9	21%
	B	29	69%
	C	3	7%
	D	0	0%
	E	1	2%
5. 活気のある学級運営に努め、成果をあげた。	A	15	36%
	B	26	62%
	C	0	0%
	D	1	2%
	E	0	0%
6. 公平な児童・生徒指導に心掛け、児童・生徒を掌握することができた。	A	27	64%
	B	14	33%
	C	0	0%
	D	1	2%
	E	0	0%
7. 授業以外の実習活動にも積極的に参加した。	A	30	71%
	B	10	24%
	C	1	2%
	D	0	0%
	E	1	2%
8. 指摘された事項を理解し、その後の改善に役立てた。	A	35	83%
	B	5	12%
	C	1	2%
	D	1	2%
	E	0	0%
9. 教職員に対し適切な態度で接した。	A	37	88%
	B	3	7%
	C	1	2%
	D	1	2%
	E	0	0%
10. 実習に関する指示を守り、決まり正しく実習に参加した。	A	36	86%
	B	5	12%
	C	1	2%
	D	0	0%
	E	0	0%
教育実習目標達成度の総合査定	A	31	74%
	B	10	24%
	C	0	0%
	D	1	2%
	E	0	0%

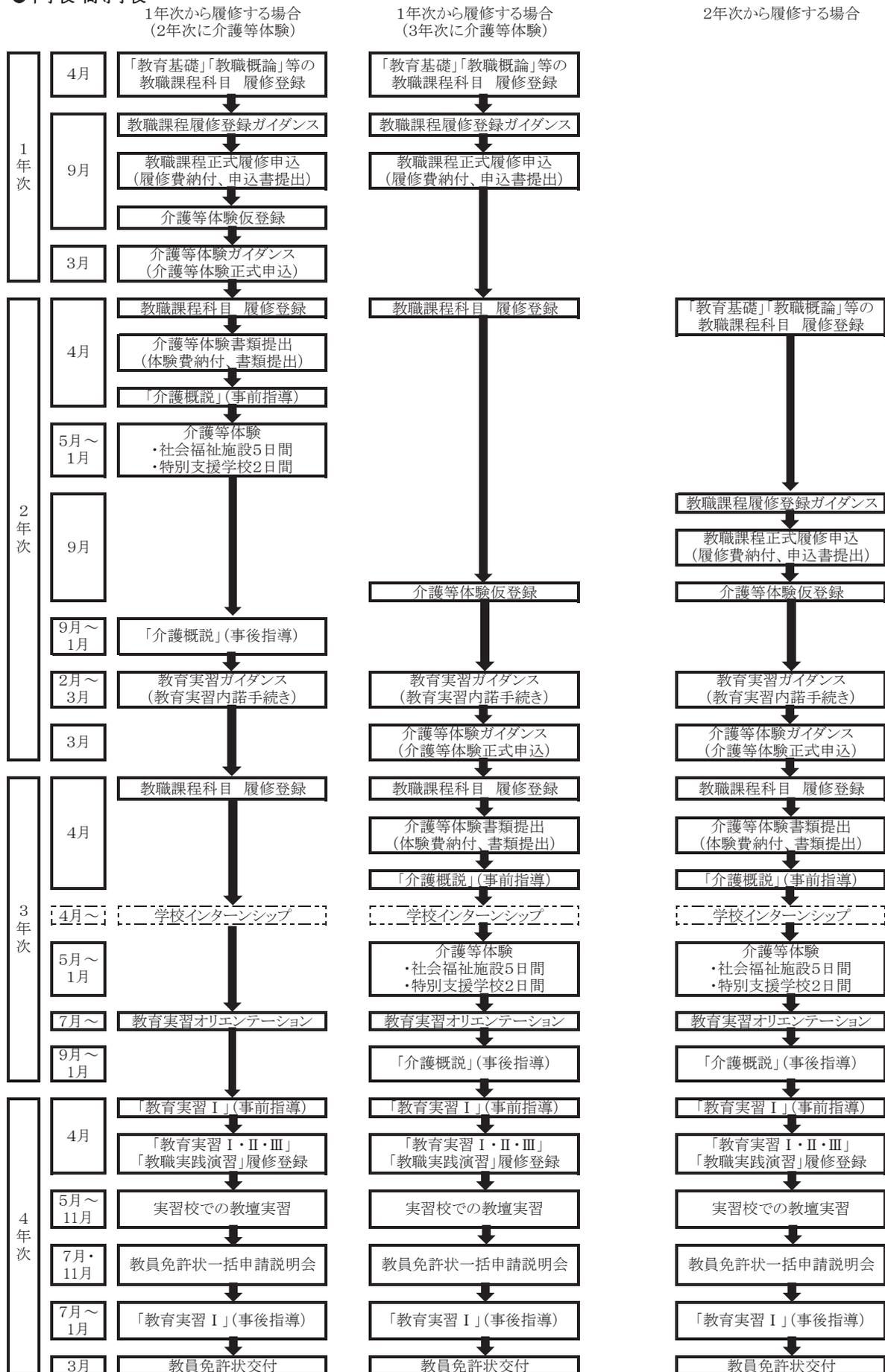
※ 小数点以下を四捨五入

評定基準

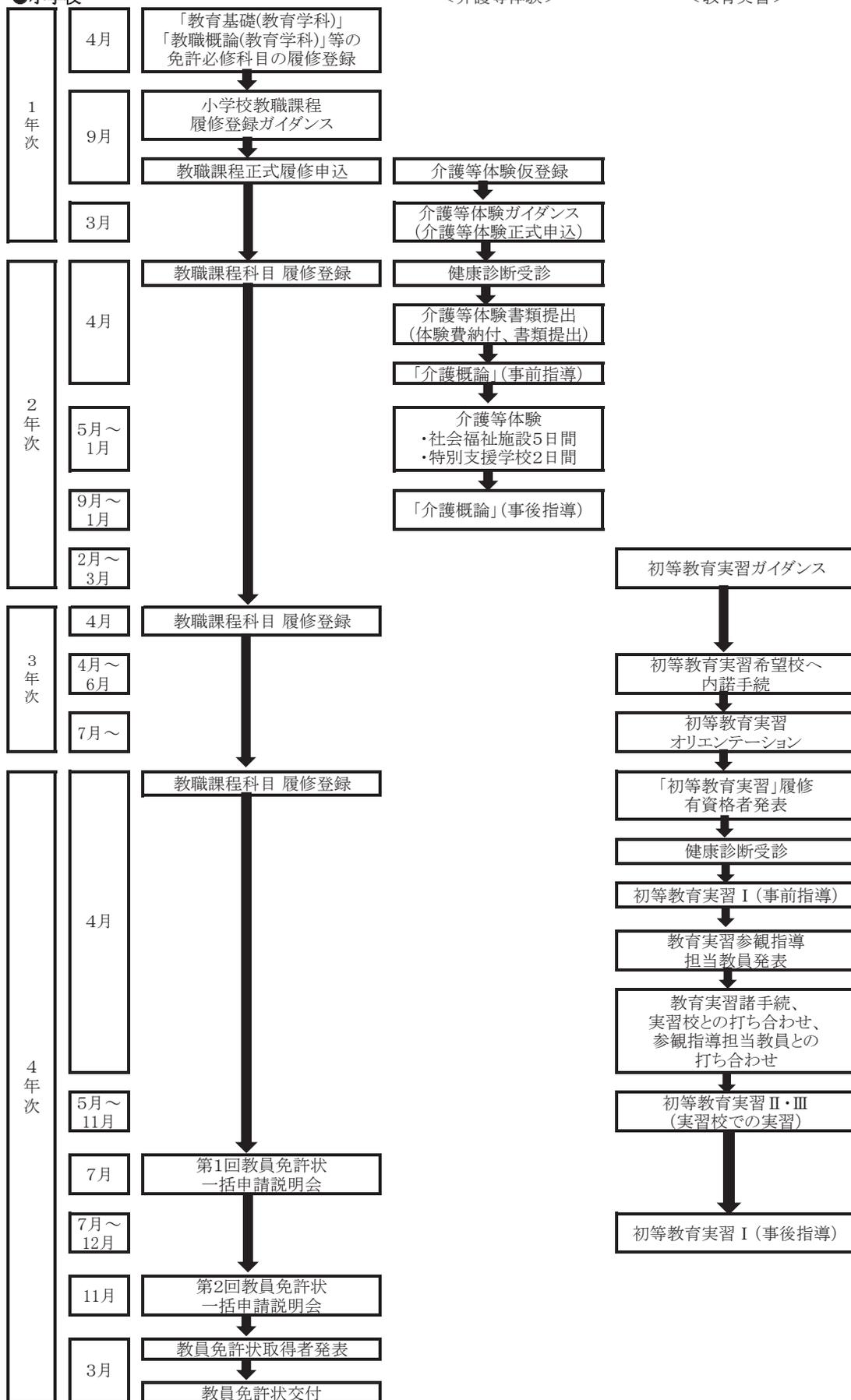
A：十分に達成した。 B：普通程度に達成した。 C：やや不十分であった。 D：不十分であった。
E：きわめて不十分であった。（不合格に準ずる。）

教職課程履修スケジュール（令和6年度入学者用）

●中学校・高等学校



●小学校



令和6年度中・高教職課程 授業担当者・担当科目一覧

専任教員10名

氏名	職名	学位	担当教科
秋田 喜代美	教授	博士(教育学)	教育心理学A、教育方法・技術A
伊藤 亜矢子	教授	博士(教育学)	教職概論A、教職概論B、教職概論C、特別支援教育論A、教育相談A、介護概説、学校インターンシップ、教育実習Ⅰ、教育実習Ⅱ、教育実習Ⅲ、教職実践演習(中・高)A、教職実践演習(中・高)B、教職実践演習(中・高)C、教職実践演習(中・高)D
岩崎 淳	教授	修士(教育学)	国語科教育法Ⅰ、国語科教育法Ⅳ
梅野 正信	教授	博士(学校教育学)	社会科・公民科教育法Ⅰ、社会科・公民科教育法Ⅱ、教育基礎A、教育基礎B、教育基礎C、道徳教育指導論A、教育実習Ⅰ、教育実習Ⅱ、教育実習Ⅲ、教職実践演習(中・高)A、教職実践演習(中・高)B、教職実践演習(中・高)C、教職実践演習(中・高)D
小原 豊	教授	修士(教育学)	ICT活用の理論と実践A、数学科教育法Ⅰ、数学科教育法Ⅳ、教育実習Ⅰ、教育実習Ⅱ、教育実習Ⅲ
栗原 清	特別任用教授	教育学士	社会科・地理歴史科教育法Ⅱ
黒川 雅子	教授	修士(家政学)	教職概論A、教職概論B、教職概論C、生徒・進路指導論A、生徒・進路指導論B、教職総合研究Ⅰ、介護概説、学校インターンシップ、教育実習Ⅰ、教育実習Ⅱ、教育実習Ⅲ、教職実践演習(中・高)A、教職実践演習(中・高)B、教職実践演習(中・高)C、教職実践演習(中・高)D
須田 将司	教授	博士(教育学)	教育課程論A、特別活動指導論A
宮盛 邦友	准教授	修士(教育学)	教育基礎A、教育基礎B、教育基礎C、教育制度A、教育制度B、教職総合研究Ⅱ、教職実践演習(中・高)A、教職実践演習(中・高)B、教職実践演習(中・高)C、教職実践演習(中・高)D
小島 和男	教授	博士(哲学)	哲学概論

非常勤講師59名

氏名	担当教科
石川 和外	社会科教育法Ⅱ
岩垂 雅子	社会科・地理歴史科教育法Ⅱ、人文地理学
大矢 幸久	地誌学
加藤 政夫	社会科・地理歴史科教育法Ⅰ
小山 英二	英語科教育法Ⅳ
竹下 孝	社会科教育法Ⅰ、社会科・公民科教育法Ⅰ、社会科・公民科教育法Ⅱ
田中 一樹	情報科教育法Ⅰ
延 智子	社会科教育法Ⅱ、社会科教育法Ⅲ
平賀 潤	数学科教育法Ⅲ
山本 昭夫	英語科教育法Ⅰ
赤荻 千恵子	教職総合研究Ⅲ
赤羽 泰	ICT活用の理論と実践E
秋山 史子	職業指導科教育法Ⅱ

氏名	担当教科
新井直志	理科教育法Ⅳ
荒川久美子	仏語科教育法Ⅰ、仏語科教育法Ⅱ、仏語科教育法Ⅳ
伊藤 穰	情報社会および倫理
井上正之	理科教育法Ⅲ
上野泰治	教育相談C
内野 敦	社会科・地理歴史科教育法Ⅰ
梅宮 亮	ICT活用の理論と実践D
大竹恵理子	教職総合研究Ⅳ
小野田亮介	教育心理学B、教育心理学C、教育心理学D
小原 俊	国語科教育法Ⅱ、国語科教育法Ⅲ
香川七海	教育課程論B
勝田仁之	ICT活用の理論と実践C
金子大蔵	書道史、書道Ⅱ、書道Ⅲ（漢字）
金子智栄子	教育相談B
久保野りえ	英語科教育法Ⅲ
黒住早紀子	特別支援教育論（中・高）B
小菅清香	職業指導科教育法Ⅲ
斉藤仁一朗	社会科教育法Ⅳ
佐野和規	教育相談D
清水優菜	ICT活用の理論と実践B
柴沼 真	道徳教育指導論B、道徳教育指導論C
下田好行	教育方法・技術B、総合的な学習の時間指導論C、総合的な学習の時間指導論D
高瀬 誠	独語科教育法Ⅰ、独語科教育法Ⅱ、独語科教育法Ⅳ
田頭慎一郎	政治学（国際政治を含む）
高田智子	英語科教育法Ⅱ
田中 洋	生徒・進路指導論C
千々布敏弥	総合的な学習の時間指導論A、総合的な学習の時間指導論B
殿村洋文	理科教育法Ⅰ、理科教育法Ⅱ
中込律子	日本史
中村清二	社会科教育法Ⅰ、道徳教育指導論D
永作 稔	職業指導科教育法Ⅰ
長嶋秀幸	情報と職業
姫野宏輔	社会学
藤江康彦	教育方法・技術C、教育方法・技術D
藤平 敦	特別活動指導論B、特別活動指導論C
邊見 統	外国史Ⅰ
堀見裕樹	法律学（国際法を含む）
前野高章	経済学（国際経済を含む）
松岡千賀子	書道科教育法Ⅱ、書道概論、書道Ⅰ
三輪直也	数学科教育法Ⅱ
宮島健次	特別活動指導論D
元木理寿	自然地理学、地理学
安原陽平	教育制度A、教育制度B
山田知代	生徒・進路指導論D
渡邊貴裕	特別支援教育論（中・高）C、特別支援教育論（中・高）D
渡辺基郎	外国史Ⅱ

令和6年度小学校教職課程 授業担当者・担当科目一覧

専任教員12名

氏名	職名	学位	担当教科
秋田 喜代美	教授	博士(教育学)	初等教育方法・技術A、初等教育実習Ⅰ、初等教育実習Ⅱ、初等教育実習Ⅲ
伊藤 亜矢子	教授	博士(教育学)	特別支援教育論(小)、教育相談(教育学科)
岩崎 淳	教授	修士(教育学)	初等国語科教育法A、初等国語科教育法B、国語科概説A、国語科概説B、初等教育実習Ⅰ、初等教育実習Ⅱ、初等教育実習Ⅲ
梅野 正信	教授	博士(学校教育学)	初等道德教育指導法
小原 豊	教授	修士(教育学)	初等算数科教育法A、初等算数科教育法B、初等ICT活用の理論と実践、算数科概説A、算数科概説B
栗原 清	特別任用教授	教育学士	初等社会科教育法A、初等生活科教育法A、社会科概説B、生活科概説A
栗原 峻	助教	修士(教育学)	初等教育方法・技術B
黒川 雅子	教授	修士(家政学)	教職概論(教育学科)、初等生徒・進路指導
佐藤 陽治	教授	体育学修士	初等体育科教育法A、初等体育科教育法B、体育科概説A、体育科概説B、初等教育実習Ⅰ、初等教育実習Ⅱ、初等教育実習Ⅲ
嶋田 由美	教授	博士(教育学)	初等音楽科教育法A、初等音楽科教育法B、音楽科概説A、音楽科概説B、教職実践演習(小)、初等教育実習Ⅰ、初等教育実習Ⅱ、初等教育実習Ⅲ、子ども文化論
須田 将司	教授	博士(教育学)	初等教育課程論、初等特別活動指導法、介護概論、教職実践演習(小)、初等教育実習Ⅰ、初等教育実習Ⅱ、初等教育実習Ⅲ
宮盛 邦友	准教授	修士(教育学)	教育基礎(教育学科)、教育制度(教育学科)、初等教育実習Ⅰ、初等教育実習Ⅱ、初等教育実習Ⅲ

非常勤講師8名

氏名	担当教科
板倉 浩幸	理科概説A、理科概説B、初等総合的な学習の時間指導法
伊藤 摂子	初等英語科教育法A、初等英語科教育法B、英語科概説A、英語科概説B
小方 涼子	教育心理学(教育学科)
勝田 映子	初等家庭科教育法A、初等家庭科教育法B、家庭科概説A、家庭科概説B
小堂 十	初等社会科教育法B、社会科概説A、初等生活科教育法B、生活科概説B
関根 正弘	初等理科教育法A、初等理科教育法B
辻 政博	初等図画工作科教育法A、初等図画工作科教育法B、図画工作科概説A、図画工作科概説B
松岡 千賀子	書道A(教育学科)、書道B(教育学科)

教員採用選考試験に向けた取組み (令和7年度採用者向け)

●公立学校

教職課程履修者向け進路ガイダンス	令和5年4月26日	対面
スタートガイダンス	令和5年10月27日	対面
自治体担当者による学内説明会	令和5年10月26日～令和5年12月21日	対面、オンデマンド
公立学校試験傾向分析ガイダンス	令和5年11月17日	オンライン
論作文書き方講座	令和5年12月1日	対面
論作文対策講座	令和6年2月2日、令和6年2月29日	オンライン
志願書・面接票作成指導	令和6年2月5日	オンライン
公立学校面接試験対策講座	令和6年2月20日	対面
教育時事対策講座	令和6年5月1日～令和6年7月31日	オンデマンド
論作文添削指導	令和6年6月12日、令和6年6月26日、 令和6年7月12日、令和6年7月23日	対面
公立学校面接試験対策講座	令和6年7月16日、令和6年7月19日、 令和6年7月22日	対面
公立学校面接試験対策講座（追加）	令和6年7月31日、令和6年8月1日、 令和6年8月9日	対面

●私立学校

スタートガイダンス	令和5年10月27日	対面
私立中高教員採用に関する説明会	令和5年11月24日	オンライン
私立中高傾向分析ガイダンス①	令和5年12月13日、令和6年2月21日	対面、オンデマンド
私立中高傾向分析ガイダンス②	令和6年1月17日、令和6年2月21日	対面、オンデマンド
私立中高面接試験対策	令和6年3月6日	対面
私立中高個別指導	令和6年4月24日、令和6年5月22日、 令和6年6月26日、令和6年7月17日、 令和6年10月9日	対面

令和6年度教職員参加講演会・研修会等一覧

日時	曜日	主催団体	大会名称	テーマ	参加方法
令和6年 5月12日	日	関東地区私立大学教職課程 研究連絡協議会	2024年度定期総会・合同研究 大会	教員採用の早期化・複線化にどう向き 合うか？ ～教員養成・採用の質保証 の観点から～	オンライン
令和6年 5月18日	土	全国私立大学教職課程協会	第43回研究大会	「令和の日本型学校教育」を支える教 員の育成を目指して －元気になろうよ！教職課程－ シンポジウム：元気な教職課程をどう 創るか －新たな教職課程における教育実践の 創造－	事後視聴
令和6年 6月29日	土	都内私立大学教職課程事務 担当者懇談会	令和6年度研究会	教員採用の早期化や現状から	オンライン
令和6年 12月5日	木	学生文化創造	第4回大学等の運営を担う中 堅職員研修会	学生の履修支援（教職課程編）につい て	オンライン

『学習院大学教職課程年報』編集規程

2014年11月1日

2022年10月1日一部改正

2023年10月1日一部改正

1. (刊行の目的)

学習院大学教職課程(以下「教職課程」という)は、教職課程の教育と研究の成果を発表する目的をもって、教職課程年報(以下「年報」)の編集・発行を行う。教職課程年報は、正式名称を『学習院大学教職課程年報』とし、原則として年1回発行される。

2. (編集委員会の設置)

教職課程は、年報刊行のために、編集委員会を設置する。

3. (編集委員会の構成)

編集委員会は、教職課程主任が指名する編集委員長及び編集委員若干名で構成する。

4. (編集委員会の任務)

編集委員会は、編集方針その他について協議し、必要に応じて各種原稿を依頼するとともに、投稿論文等に関しては、編集委員が中心となって査読を行い、年報に掲載する論文等の掲載可否を判断するとともに、必要に応じて執筆者との協議を通じ、一部字句等の修正を求めることがある。

5. (論文等投稿に関する資格)

本年報に論文等を投稿できる者は本学教職課程の授業等運営に関わる本学専任教員及び非常勤講師であり、投稿論文等が共同執筆の場合は同上資格者が筆頭執筆者として明記されていることが必要である。ただし、年報編集委員会が特別に論文等の執筆投稿を依頼する場合はこの限りではない。またこれらの条件から外れるケースに関しては随時編集委員会で審議し投稿可否を判断することとする。

6. (著作権)

掲載された論文等の著作権の扱いは以下のとおりとする。

①著作権は、著者に帰属するものとする。

②著作権者は、複製権・公衆送信権等、出版やオンラインでの公開・配信について、学習院大学教職課程に著作権上の許諾を与えるものとする。

③著作権者は、論文等の電子化、学習院学術成果リポジトリへの登録、公開・一般利用者の閲覧・ダウンロードについて、リポジトリを管理・運用する学習院大学図書館に著作権上の許諾を与えるものとする。

④論文を投稿する者は、電子化・オンライン上での公開にあたり、以下に関する著作権上の許諾を予め得ておくものとする。

(a) 共著者がいる場合は、そのすべての共著者

(b) 引用図版・写真等がある場合は、その図版・写真著作権者

⑤電子化及びオンラインでの公開を希望しない場合は、電子化及びオンラインでの公開を拒否することができる。

7. (年報の内容構成等)

年報は、主として研究論文、実践及び調査の研究報告、教職課程の事業に関わる報告と学生の活動記録、及び教職課程事業に関わる各種資料・統計データから構成される。

8. (倫理規定)

原稿執筆者は、日本学術会議の声明「科学者の行動規範(改訂版)」に明記されている事柄を厳守しなければならない。同「行動規範」は次を参照のこと。http://www.scj.go.jp/ja/scj/kihan/kihan_pamflet_ja.pdf

9. (編集及び投稿に関する要領等)

編集に関する規程及び投稿に関する要領は、別に定める。

10. (事務局)

編集委員会の事務局は、教職課程事務室内に設置される。

11. (改正)

本規程の改正は、編集委員会の議を経て、教職課程主任が行う。

附則

本規程は、2014年11月1日より施行する。

附則

本規程は、2022年10月1日より施行する。

附則

本規程は、2023年10月1日より施行する。

以 上

【編集後記】

『学習院大学教職課程年報・第11号』（2024年度版）をお届けします。

今号もまた例年通り、様々な研究論文、授業研究を寄稿していただき、事業報告・活動記録、教職課程に関わる各種データなど様々な内容を併せて掲載することができました。あらためて、関係各位に深くお礼申し上げます。

2024年末に文部科学大臣に諮問された「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」を受けて中央教育審議会の教育課程企画特別部会が設置され、学習指導要領の改訂作業が着手されました。そこでは、学校現場の教職員にかかる負担軽減を見越しながら学習内容の構造化とスリム化が併せて議論されています。こうした政策動向を踏まえつつ、教職課程では、新規教育機関との提携による教職インターンシップ拡充や教職関連施設の整備など不断の改革を進めています。その1つが、中央研究棟6階に新規開設される先端教職研究室です。3Dプリンタ、教育用ドローン、プロジェクションマッピング設備、拡張現実（AR）楽器など次世代の教育を担う環境が整います。このようなICT環境を積極的に活かしつつ、我が国のNext GIGA潮流において新しい教師教育のあり方を提言していくこととなります。広い視野、たくましい創造力、ゆたかな感受性の理念の下で、先達が創り上げくれた本学の「古きを尊び新しきを啓く」気風を大切にしていける所存です。

末筆になりましたが、将来の学校現場を担う本学の学生達に、温かいご指導をくださったインターンシップ受け入れ校や教育実習校の先生方、教育委員会など関係諸機関の皆様方のご厚意に深謝申し上げます。

教職課程では、今後とも教職員が一丸となり、誠意をもって教員養成を進めて参ります。

（教職課程担当教員・年報編集委員長：小原 豊）

学習院大学教職課程年報 第11号 [2024年度版]

発行日：2025年5月10日

編集・発行：学習院大学教職課程

〒171-8588 東京都豊島区目白1丁目5番1号

印刷所：(株) 広済堂ネクスト

学習院大学
教職課程年報

第11号
[2024年度版]