

高等学校数学科における概念定義と概念イメージの 融合を促す授業デザイン

高橋 大祐

金沢大学大学院教職実践研究科 学習デザインコース

【概要】本研究の目的は実際の授業の中で、生徒がどのようにして概念定義に対する概念イメージを養っていくかを分析し、それらを融合するための方法を検討した上で、それらの融合を促す授業をデザインすることである。本研究の目的を達成するために、概念イメージの捉え方及び融合を促す授業の枠組みを構築し、高等学校数学Ⅱ「指数関数・対数関数」において指数の拡張及び指数関数と対数及び対数関数に分けて実践を行った。その結果、指数の拡張では十分に概念定義と概念イメージを融合するには至らなかったが、指数関数では融合を促すことができた。対数及び対数関数では指数の拡張及び指数関数のときに比べ、生徒独自の考えや記述が増え、生徒が理解したことに基づいて考えようとする姿が増えたことから、概念定義と概念イメージの融合を促すことができた。要因として、対数及び対数関数では指数の拡張及び指数関数での実践よりも生徒個人の概念イメージを養うことができたことがあげられる。概念定義と概念イメージの融合を促すためには個人の概念イメージを養うことと、養った概念イメージを概念定義に適合させるという2つの過程が必要であることが示唆された。

I 目的と方法

1. 問題と目的

高等学校数学科の学びでは新しい概念について学習する際、概念の定義をおさえたのち例題や具体的な操作、自分の持っている知識などから概念に対するイメージを形成し、理解をすることを想定している。しかし、実際にはこのように数学を学んだとしても、十分に理解されていない場合が多い。その理由を Vinner(1991)は概念定義(Concept Definition: その概念を特定するために使用される言葉の一形態)と概念イメージ(Concept Image: 概念に関連するすべての心的風景と関連する特性およびプロセスを含む総合的な認知構造)という言葉を用いて説明している。

数学では定義が極めて重要な役割を果たし、それらをもとに概念が形成される。つまり問題を提起されたときにどのように連想しようとも、概念定義を参照することを想定してい

る(図1)。このことに関わり、Vinnerは関数の概念、接線の概念、数列の極限について、それぞれの概念定義を教えたのち、概念イメージを問うための問題をアンケート調査によって行った結果、概念定義が重視されているにもかかわらず、正式な定義を用いるべき問題に取り組む際に、多くの大学生や高校生が定義を用いなかったことを明らかにした。これは、多くの大学生や高校生が概念定義を参照せず、自分の概念イメージのみを扱っていることを示している(図2)。

原因として、概念定義と概念イメージを構築した経験や過程との間に矛盾や偏見があり、それが誤った概念イメージとなっていた可能性がある」と述べている。また、日常と数学では概念形成の仕方が違うため、習慣的にイメージを優先してしまうことを述べている。つまり、概念定義と概念イメージがうまく連動しておらず、概念定義よりも概念イメージを

優先することで、誤った概念イメージを扱うということである。

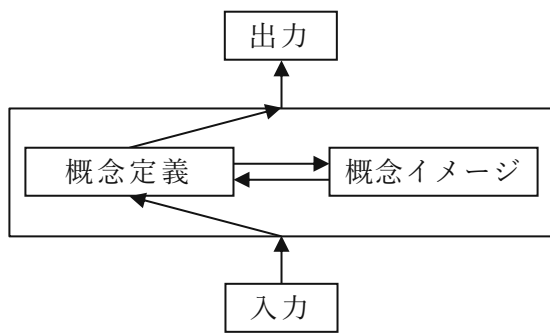


図 1

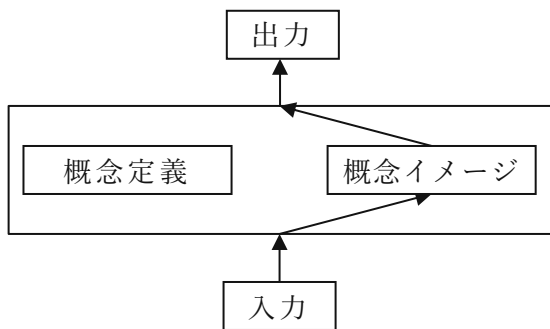


図 2

筆者は、Vinnerが指摘している概念定義と概念イメージの連動のしにくさを解消し、数学において意味をしっかりと理解して、知識を活用できるようになってほしいと考えている。Vinnerの研究では高等学校数学科の学びの結果として概念定義と概念イメージが連動しにくいことをアンケート調査によって明らかにしているが、実際の授業の中で、概念定義に対する生徒の概念イメージが養われていく過程については研究していない。

本研究の目的は実際の授業の中で、生徒がどのようにして概念定義に対する概念イメージを養っていくかを分析し、それらを融合するための方法を検討した上で、それらの融合を促す授業をデザインすることである。

2. 方法

本研究の目的を達成するために、第II節では概念定義と概念イメージの融合を行うことがどのように理解につながるのかを整理する。その上で、概念定義と概念イメージの融合を促す授業の枠組みの構築および概念イメージを捉える方法を検討する。

次に第III節ではこの枠組みに基づき、具体的に概念定義と概念イメージを融合する授業及び概念イメージを捉える方法をデザインする。

第IV節ではデザインした授業をもとに分析し、概念定義と概念イメージの融合を促す方法を検討する。

II 理論的枠組み

1. 概念定義と概念イメージの融合と理解の関係

数学において理解するとはどのようなことであろうか。Vinner(1991)は概念を獲得するとはその概念に対するイメージを形成することであり、理解することは概念イメージを持つことであると述べている。概念イメージとは概念に関連するすべての心的風景と関連する特性およびプロセスを含む総合的な認知構造のことである。それは、個人が新しい刺激に出会い、成熟するにつれて変化しながらあらゆる種類の経験を通じて養われていくものである。それに対して、概念定義とはその概念を特定するために使用される言葉の一形態である。それは、個人が暗記方式で学習することや、より意味深く学習し全体として概念に多かれ少なかれ関連すること、生徒が個人的に定義を再構築することなど自分の概念イメージを説明するために使う言葉の形となる。そのため、個人の概念定義はその時々で変えることができ、数学界で広く受け入れられている正式な概念定義とは異なる。つまり、個人によって概念定義に対する独自の概念イメージがあるということである。また、個人によっては概念イメージが空であることもある。従って、理解とは数学では正式な概念定義に対する概念イメージを持つことである。融合は図1のように概念定義と個人の概念イメージを相互に参照しながら正式な概念定義に対する概念イメージをもてるようにする橋渡しである。

2. 概念イメージの捉え方について

概念定義と概念イメージとを融合するための方法を検討する上で重要なことはどのようにして、生徒個人の概念定義に対する概念イメージを捉えるかである。

Vinner(1997)は数学的行動を記述・分析するための概念的枠組みとして、擬概念的思考過程(Pseudo-Conceptual Thought Processes)と擬概念的行動(Pseudo-Conceptual Behavior)という概念を提案している。Vinnerは行動は思考過程の結果であると仮定し、概念的行動とは概念、概念間の関係、概念が関与するアイデア、理論的接続などを考慮した思考過程である概念的思考の結果であるとしている。ここでは行動を言語つまり口頭や筆記に限定している。しかし、教師が、生徒が概念的思考を行うことを意図したとしても、生徒には概念的行動とみなされる行動を引き起こすことができる擬概念的思考過程が存在する。つまり、教師が生徒に意図していたように生徒は考えるわけではなく、実際には生徒は言葉や記号を組み合わせて、それが何を意味するのか、正確にはわからないまま表現したり、答えを暗記したりするため、教師に誤った印象を与えてしまうことがあるということである。数学では概念的思考過程と擬概念的思考過程は別の思考過程であり、擬概念的思考過程を経て必ずしも概念的思考過程にたどり着くわけではない。この知見に基づくと、概念イメージがあらゆる種類の経験を通じて養われる認知構造であるならば、授業での教師の手立て、生徒の取り組み、失敗などの経験を通じた思考過程の結果、養われる認知的構造を概念イメージとして行動つまり口頭や筆記でとらえることが可能となる。また、擬概念的行動であっても擬概念的思考過程を経て独自の概念イメージが養われると考え、Vinnerの擬概念的思考過程を心的状態によって分類した(1)～(4)を踏まえて概念イメージの捉え方を定める。(1)擬似概念的な思考過程を意

識していない、つまり頭の中で自発的に形成された思考過程に従っているが、自分の思考過程が特定の文脈に対して意味を持つかどうかを判断する制御機能がある。(2)擬概念的思考過程を意識しておらず、制御機能もない。(3)自分が理解していないことを知っているが、信頼を得るために知っているように見せたい。(4)擬似概念的思考過程であることを知っているが、概念的思考をするために必要な知識を持っていない。Vinnerは概念的思考状態を促す方法として自分の思考過程が特定の文脈に対して意味を持つかどうかを判断する制御機能を形成することであるとしているが、これはすべての人ができるわけではなく、できる人も常にできるわけではないとしている。以上のことより、擬概念的思考過程の心的動機として生徒は意識的または無意識的に理解していない状態から始まっており、すべてにおいて自分の思考過程が特定の文脈に対して意味を持つかどうかを判断できるわけではないことから、概念イメージを養う背景には擬概念的思考過程が含まれていることが考えられる。つまり、生徒個人の概念イメージには正確に分からないまま表現していたり暗記していたりする擬概念的思考過程によって養われた認知構造が存在するということである。よって、概念イメージの捉え方として口頭や筆記などの行動でとらえ、生徒個人の概念イメージには擬概念的思考過程が含まれているものとして考える。

3. 概念定義と概念イメージの融合を促す授業枠組みの構築

Ⅱ-2「概念イメージの捉え方」では概念イメージの背景には擬概念的思考が含まれているものとして考えた。概念定義と概念イメージの融合を促すには、わからないまま表現したり暗記したりする擬概念的思考の頻度を減らすことが重要であると考え、授業の枠組みとして以下の2つを設定する。

(1)生徒が養いやすい概念イメージを養うこと

(2)概念に関する問いを行うこと

概念イメージはあらゆる種類の経験から築き上げられる認知構造であるから、授業中での経験が概念イメージとなることが予想される。概念定義と概念イメージの融合を図1のように概念定義と個人の概念イメージを相互に参照しながら正式な概念定義に対する概念イメージを持てるようにする橋渡しであるとするならば、生徒が養いやすい概念イメージを養うことが概念定義と概念イメージの融合を促すことになると考えられる。

また、Vinner(1991)は、思考習慣を日常的な思考習慣から数学における思考習慣へ変えることが数学教育の神髄であるとしている。そのためには正式な定義を参照することが重要である。そこで、概念に関する問いを行うことで、正式な定義を参照させることができると考える。しかし、定義を答えられたからと言って概念定義と概念イメージが融合しているとは言えない。よって、概念定義を使って考えるような問いを行うことにする。

Ⅲ 授業の枠組み**1. 対象及び実施時期**

対象は石川県立高等学校第2学年文系クラスの生徒(23名)である。実施期間は7月から9月までである。

2. 単元の選定

本研究では指数関数・対数関数を扱う。理由としては指数関数・対数関数は既習内容とのつながりが少なく、高校2年次で新しく学ぶ概念である。また、生徒にとっても理解しにくい単元である。以上のことから、中学校や高校1年次での学習の影響が少なく、概念定義と概念イメージの融合を促す方法を検討しやすいため適切な単元であると判断した。

3. 授業方法

Ⅱ. 理論的枠組みで検討した「概念定義の捉え方」と「概念定義と概念イメージの融合を促す授業枠組みの構築」を踏まえ、授業方

法を定める。

概念イメージを捉える可能性としてはノートへの記述、授業における教師と生徒の発話、協働学習における生徒同士の発言、生徒へのインタビュー等筆記や口頭などの行動としてとらえることが考えられる。授業における生徒の様子として、高校生ということもあり生徒自らの発言は少ない。そのため、協働学習における生徒同士の発言から概念イメージを捉えることは難しいと考える。しかし、授業中に生徒個人に指名すれば素直に発言してくれるため、授業における教師と生徒の発話からは捉えることが可能である。また、生徒によってノートのとり方も様々であるため、授業内でのノートへの記述から概念イメージを捉えることも難しそうである。そこで、本研究ではワークシートを作成し、生徒によって書く内容の方向性が大幅に異ならないようにする。しかし、概念イメージを捉える方法として、授業における教師と生徒の発話では捉えられる頻度や学習する内容、人数に限界があり、ワークシートでは生徒の学習方法に依存する可能性がある。そのため、概念定義に関するアンケートを行い、概念定義に対する概念イメージを捉えることとする。

概念定義と概念イメージの融合を促す授業の枠組みとして、生徒が養いやすい概念イメージを養うことと概念に関する問いを行うこととした。生徒が養いやすい概念イメージを養うことに関しては幸いにも理系クラスの生徒は研究の単元である指数関数・対数関数を文系クラスの生徒より早く学習する。そこで、指数関数・対数関数の概念定義に関わる内容を吟味し、理系クラスの生徒に対して、概念定義に対する概念イメージを問うアンケートを作成し授業前と授業後に行う。理系クラスでは予習として教科書を読んできたことを課していることから、教科書を読んだあとと授業を受けたあとに持つ概念イメージを捉えることができると考える。これらのアンケート

結果から、生徒が養いやすい概念イメージや、生徒が養いにくい概念イメージを分析する。理系クラスの生徒が養いやすい概念イメージは文系クラスの生徒も養いやすい概念イメージであると仮定して、文系クラスの授業でもそのイメージが養えるように授業を行う。一方で、理系クラスの生徒が養いにくい概念イメージは文系クラスの生徒も養いにくい概念イメージであると仮定して、文系クラスの授業では概念イメージが養えるように工夫して授業を行う。

4. 単元計画

本研究で概念定義に関わる授業を太枠で囲う。概念定義に関わる場合と関わらない場合についての線引きについてであるが、概念的思考過程と問題解決過程は異なる数学的活動であることに基づき、学習する内容に定義や定理、グラフなどの概念的内容を含むか否かで判断した。例えば、指数関数を含む方程式や不等式ではどのようにして方程式・不等式を解くかという問題解決の授業であり、整数の指数では自然数上の指数法則から整数上への拡張を考える概念的内容の授業である。

時	学習内容
1	整数の指数
2	累乗根
3	$y = x^n$ のグラフ $x^n = a$ の解の存在性 累乗根の性質
4	有理数の指数
5	指数関数
6	
7	指数関数を含む方程式
8	指数関数を含む不等式
9	対数とその性質
10	対数関数
11	
12	対数関数を含む方程式
13	対数関数を含む不等式
14	対数関数を含む最大値・最小値
15	常用対数
16	常用対数の応用
17	

IV 指数の拡張及び指数関数における 授業デザイン

理系生徒に対して行った指数の拡張及び指数関数の概念定義に対する概念イメージを問う授業前後アンケートの回答結果をもとに、指数の拡張及び指数関数における概念定義と生徒に養いたい概念イメージ及びそのための授業を以下のようにデザインした。

【整数の指数】

整数の指数では「 $a \neq 0$ のとき、指数 n が 0 または負の数であるときにも、自然数上での指数法則が成り立つように a^n の意味を定めると、 $a \neq 0$ で、 n が正の整数のとき $a^0 = 1$, $a^{-n} = \frac{1}{a^n}$ となる」ことを概念定義とした。それに対して「自然数上の指数法則では値を a 倍すると指数が 1 増え、値を $\frac{1}{a}$ 倍すると指数が 1 減ることから、 a^1 を $\frac{1}{a}$ 倍すると指数が 1 減って $a^0 = 1$ となり、さらに $\frac{1}{a}$ 倍していくと $a^{-1} = \frac{1}{a}$, $a^{-2} = \frac{1}{a^2}$, ..., $a^{-n} = \frac{1}{a^n}$ となる」という概念イメージを養うことを目的として授業を行う。理由としては理系クラスの生徒へのアンケートで上記の回答が多かったからである。そこで、上記の目的を達成するために次の①～④のように授業及びデータ収集をした。

① 2 を底とする自然数上の指数法則 $2^1, 2^2, 2^3, 2^4, 2^5$ を「 \times 」の演算子を用いて表現する。

② 2 を底とする自然数上の指数法則が $2^0, 2^{-1}, 2^{-2}$ のときにも成り立つためには、 $2^0, 2^{-1}, 2^{-2}$ がどのような値になるかを考えワークシートに書く。ここではしばらくは生徒自身に考えさせる。その後指数 n と 2^n の関係として 2 をかけると指数が 1 つ増えることや、逆に $\frac{1}{2}$ をかけると指数が 1 つ減ることを確認する。

③ 底が a の場合で一般化した後、 $a^0 = 1$, $a^{-n} = \frac{1}{a^n}$ を定めるまでにイメージしたことを GoogleForm で送信する。ここでは、 $a^0 = 1$, $a^{-n} = \frac{1}{a^n}$ を定義したあとにイメージしたことではなく、 a^0 や a^{-n} の値を考えているときつまり、②に関して考えているときにイメージしたことを書くように伝える。④ 授業後に

「 $a \neq 0$ で n が整数のときに $a^0 = 1$, $a^{-n} = \frac{1}{a^n}$ と定義すると指数法則が成り立つ理由」を GoogleForm で送信する．概念イメージを捉える方法として③④を設ける．授業を行ったことによってどのような概念イメージが養ったかを④によって捉える．また，概念イメージを養っていく過程を捉えることができれば，概念定義と概念イメージの融合を促す方法を検討しやすいのではないかと考え，授業途中と授業後の2回アンケートを実施する．

【累乗根】

累乗根では「 n を正の整数とするとき n 乗すると a になる数，すなわち $x^n = a$ となる数を， a の n 乗根」ということを概念定義とした．それに対して「 a の n 乗根は数であることや， n が偶数か奇数かに加え， $a > 0$ か $a = 0$ か $a < 0$ かによって $x^n = a$ を満たす数が異なること」を概念イメージとして養うことを目的として授業を行う．理由としては理系クラスの生徒への授業前アンケートにおいて「累乗根がイメージしづらい」との意見があり，「 $\sqrt[4]{625} = \pm 5$ が成り立つ場合には正しいに，正しくない場合には正しい答えを書きなさい．」という問いでは5と正しく答えることができた生徒は回答者29人中14人であった．授業後アンケートにおいて「1. $\sqrt[3]{27}$, 2. $-\sqrt[3]{27}$, 3. $\sqrt[3]{(-27)}$, 4. $\sqrt[3]{(-27)^2}$, 5. $\sqrt[4]{81}$, 6. $-\sqrt[4]{81}$, 7. $\sqrt[4]{(-81)}$, 8. $\sqrt[4]{(-81)^3}$ のうち，実数の範囲で存在しない数を答えなさい．」という問いでは，7, 8と両方正しく答えることができた生徒は回答者17人中8人であった．また，授業前後アンケートにおいて「累乗根の性質がよくわからなかった」との意見もあった．以上より累乗根に対する概念イメージが養われにくいことが読み取れる．原因として教科書では累乗根の定義，累乗根の性質，累乗根の計算という構成になっており，定義を確認したのち累乗根の性質を学ぶため，累乗根を数として捉えることができていない可能性がある．

授業では累乗根の概念イメージを養うために，定義を確認した後，次の①～③のように授業及びデータを収集した．①生徒が GRAPES を用いて「 n の値が 2, 3, 4, 5, 6, 7 と変化するときの $y = x^n$ のグラフの特徴」を読みとる．② n が偶数のときと奇数のときで $x^n = a$ を満たす実数 x の存在性についてグラフを用いて考える．③「1. $\sqrt[3]{3}$, 2. $-\sqrt[3]{3}$, 3. $\sqrt[3]{(-3)}$, 4. $\sqrt[3]{(-3)^2}$, 5. $\sqrt[4]{3}$, 6. $-\sqrt[4]{3}$, 7. $\sqrt[4]{(-3)}$, 8. $\sqrt[4]{(-3)^2}$ のうち，実数の範囲で存在しない数と同じ数」を考え，GoogleForm で答えとどのようなことを考えたかを送る．

【有理数の指数】

有理数の指数では「 $a > 0$ のとき，有理数上で指数法則が成り立つように a^r の意味を定めると， $a^{\frac{m}{n}} = \sqrt[n]{a^m}$ ，特に $a^{\frac{1}{n}} = \sqrt[n]{a}$ となる」ことを概念定義とした．それに対して「整数上の指数法則が有理数上でも成り立つためには，値を a 倍すると指数が1増えることから， \square 倍すると指数が $\frac{1}{n}$ 増えるはずである．だから， n 回 \square 倍すると指数が1増えることと同じである．つまり， $\square^n = a$ を満たす．よって $\square = a^{\frac{1}{n}} = \sqrt[n]{a}$ である．」という概念イメージを養うことを目的として授業を行う．理由としては理系クラスの生徒の授業後アンケートでは「有理数の指数っていうのがイメージできない」という意見があった．そこで，整数上の指数法則を考えると同じ流れで考えることができると概念イメージを養いやすいのではないかと考える．授業は次の①～③のように行った．

① $4^0, 4^1, 4^2, 4^3, 4^4$ で指数が1増えると値が4倍されることを確認する．②指数が $\frac{1}{4}$ 増えると値が何倍されるかを考え， $4^{\frac{1}{4}}, 4^{\frac{2}{4}}, 4^{\frac{3}{4}}$ の値をワークシートに書く．ここではしばらくの間生徒自身で考えさせた後，指数が $\frac{1}{4}$ ずつ4回増えることと指数が1増えることとは同じであること，つまり $4^{\frac{1}{4}}$ を4回かけると4倍になることを確認する．③ $4^{\frac{1}{4}} = \sqrt[4]{4}$ となる理由を GoogleForm で送る．整数の指数で

は授業途中と授業後の2回アンケートを実施するが、有理数の指数では授業後に1回だけ行うこととする。理由としては2つある。1つは $4^{\frac{1}{4}}$, $4^{\frac{2}{4}}$, $4^{\frac{3}{4}}$ の値を生徒が予想できていなかったからである。もう1つは授業途中にアンケートを行うとかなりの時間を必要とし授業が大幅に遅れたからである。

【指数関数】

指数関数では「 $a > 0$, $a \neq 1$ とするとき、関数 $y = a^x$ を a を底とする x の指数関数」であることを概念定義とした。それに対して指数関数ではグラフの特徴をつかむことが指数関数の概念イメージを養うことになると考え、「i. 定義域は実数全体で、値域は $y > 0$ である。ii. 点(0, 1)を通る。iii. x 軸が漸近線である。iv. $a > 1$ のとき、 x の値が増加すると y の値も増加する。v. $0 < a < 1$ のとき、 x の値が増加すると y の値は減少する。vi. $y = a^x$ のグラフと $y = a^{-x}$ のグラフは y 軸に関して対称である。vii. x の値が1増加すると、 y の値は a 倍になる。viii. 変化のスピードが速い。」という概念イメージを養うことを目的として授業を行う。生徒につかんでほしい指数関数のグラフの特徴としてi~viiiをあげた。特に指数関数の特徴として変化のスピードが速いことを概念イメージとして養いたいと考える。

授業では指数関数の概念イメージを養うために、①②のように授業を行った。①底が2と $\frac{1}{2}$, 3と $\frac{1}{3}$ の指数関数のグラフを書く。②GRAPESを用いて様々なグラフを見比べ特徴を読み取る。

V 指数の拡張及び指数関数における
授業の実際と考察

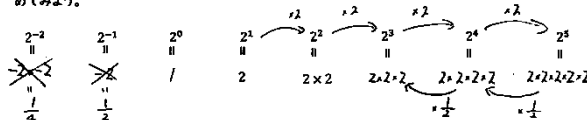
1. 授業の実践

【整数の指数】

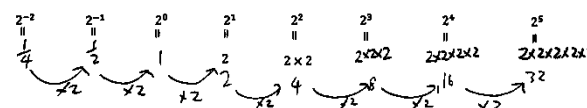
資料1~3は②において生徒が 2^0 , 2^{-1} , 2^{-2} の値を予想したときのワークシートである。

1. 指数の拡張(0や負の整数の指数)

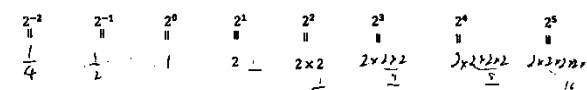
$a \neq 0$ とする。指数 n が0または負の整数であるときにも、上の指数法則が成り立つように a^n の意味を定めてみよう。



資料1



資料2



資料3

資料1では指数が正の整数のとき指数が1増えると、2倍されていることから指数が負の整数のとき指数が1減ると-2倍されるという法則を考えている。資料2では2, 4, 8, 16, 32と値を書いて、指数と値との規則性を見つけている。資料3では2を基準として、線のように $2 \times \square$ の形から \square の規則性を考えて、 $2^0 = 1$ を導き出していることがわかる。

次に③において生徒が $a^0 = 1$, $a^{-n} = \frac{1}{a^n}$ を定めるまでに考えたことやイメージしたこととして、「0を基準にするほうがいい」「1乗からではなく0乗から考えたほうが分かりやすいのではないかと考えた」「零乗を基準に考えると簡単だとわかった」と回答があった。このことから、1を基準に法則を考えた方がわかりやすいと考え理解していることが読み取れるが、1は指数 n が0のときにも自然数上での指数法則が成り立つように a^n の意味を定めたものであるため、1を基準に考えることは誤った概念イメージである。このように考えた理由として、生徒は指数関数より先に数学Bにおいて数列を習っており、0乗は1になるという結果を知っていたため、1を基準とすることに不自然さを感じなかったことが考えられる。これは「数列の考えが使えるとわかった」「既に知っていた」と書いている生徒がいたことから読み取れる。また、これらの記述は生徒が $a^0 = 1$, $a^{-n} = \frac{1}{a^n}$ を定めた後に養った概念イメージであることが読み

取れ、生徒が $a^0=1, a^{-n}=\frac{1}{a^n}$ を定めるまでの概念イメージは十分に読み取れなかった。しかし、ある意味、生徒が養った概念イメージを読み取ることができた。

④について生徒から「2の2乗=4, 2の3乗=8より累乗数が1増えるごとに×2増えているから、2の0乗は何もかけてないから1. 多分、上記の逆を考えると、2の-1乗にすると、2分の1倍、2の-2乗にすると4の-1倍になるから a の $-n$ 乗は $1/a$ の n 乗になる。」
 「 a の-2乗、 a の-1乗、 a の0乗、 a の1乗、 a の2乗は $1/a$ の2乗、 $1/a, 1, a, a$ の2乗と右から左に $1/a$ 倍されているから。」と回答があった。このことから、 $a^0=1, a^{-n}=\frac{1}{a^n}$ であることを前提としており、整数上の指数法則に関して概念定義と概念イメージを融合するに至らなかった。しかし、生徒からは「何を書けばよいかわからなかった」という意見もあったことから、理解はしているが書けなかった可能性もある。

【累乗根】

①において生徒が読み取った $y=x^n$ のグラフの特徴を対応と変化の2側面に分けてあげる。多くの生徒が $y=x^n$ のグラフの対応について(0,0)と(1,1)を通ることや、 n が偶数の場合と奇数の場合でグラフの概形が異なること、 n が偶数の場合はグラフが y 軸で線対称になること、 n が奇数の場合はグラフが原点対称になることを読み取っている(資料4, 5)。

② n の値が2,3,4,5,6,7と変化するとき、 $y=x^n$ のグラフの特徴を読み取ってみよう。

n の値が偶数の時は n の値が奇数の時は

○ (1,1)を通る
○ 原点を通る
○ y 軸に対して線対称

○ (1,1)を通る
○ 原点を通る
○ 上下左右反対
↳ 原点に対して対称

資料4

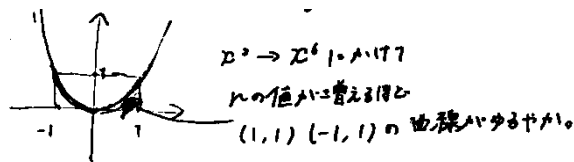
③ n の値が2,3,4,5,6,7と変化するとき、 $y=x^n$ のグラフの特徴を読み取ってみよう。

$y=x^n$ n が偶数のときは n が奇数のときは

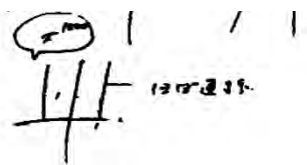
資料5

他にも「偶数乗したグラフは、放物線で全体正の数。奇数乗したグラフは半分負の数で半分正の数。」
 「第一象限は全部のグラフが通っている」など読み取っている生徒もいる。

また、 $y=x^n$ のグラフの変化に着目している生徒は、GRAPESで n の値が2,3,4,5,6,7と変化するときの $y=x^n$ のグラフを見比べた後、 n の値が100のときや1000のときなど n を大きくした場合のグラフの概形を見比べグラフの変化を読み取っていた(資料6~8)。
 しかし、 n の値が偶数の場合に限られていた。それは、区切りの良い数字が偶数であるからだろう。



資料6



資料7

「 n の値が増えるほど $y=x^n$ のグラフは y 軸に近づいていく。」

資料8

①において GRAPES を用いて $y=x^n$ のグラフの特徴を生徒に自由に読み取らせることは、 $y=x^n$ のグラフのイメージを十分に養うことができた。

③において「1. $\sqrt[3]{3}$, 2. $-\sqrt[3]{3}$, 3. $\sqrt[3]{(-3)}$, 4. $\sqrt[3]{(-3)^2}$, 5. $\sqrt[4]{3}$, 6. $-\sqrt[4]{3}$, 7. $\sqrt[4]{(-3)}$, 8. $\sqrt[4]{(-3)^2}$ のうち、実数の範囲で存在しない数と同じ数」における生徒の回答と考えをまとめる。

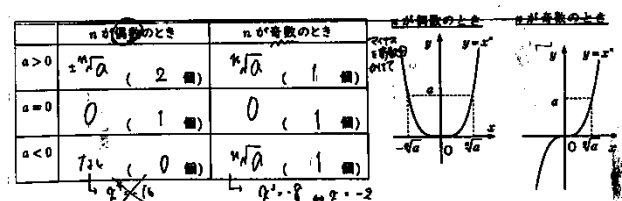
生徒が選んだ実数の範囲で存在しない数と選んだ理由を以下の表にまとめた。正しい答えは7である。

生徒の回答	理由
7	<ul style="list-style-type: none"> $a < 0$ で n が偶数のときは存在しないから。 マイナスでもプラスでも

	4回かけてマイナスになることはないから.
1, 2	わからなかった.
2, 4, 7	なんとなく
2, 6	$x^n = a$ の表し方がわからなかった.
わからなかった	わからなかった.

また、解くときに生徒が考えたこととして「 n の数字が偶数か奇数か」「 n が奇数か偶数か」と、 a の値がマイナスかプラスか「 n 乗根の n が偶数かつ a がマイナスなものを探す」など資料9の表を用いて考えている生徒がほとんどである。一方でグラフで考えた生徒は少数であった。その背景には、②で資料9の表を作成する際に、 $x^n = a$ の a, n に具体的な値を代入して x についての方程式の解の個数でまとめたことと、表という判断基準が存在したことが考えられる。

○前述では $y = x^n$ のグラフの特徴を確認した。次は $x^n = a$ を満たす実数 x の存在性についてグラフを用いて考えてみよう。



資料9

また、「まだ解の数の表を見ないと解けない」「あまりわからなかった」「累乗根がどんなものかあまりわからなかった」と述べている生徒もいたことや資料9の表を用いて判断している生徒が多いことから、累乗根であるかどうかを判断する基準を与えた結果となった。

生徒が選んだ同じ数と選んだ理由を以下の表にまとめた。正しい答えは2と3である。

生徒の回答	理由
1と2	<ul style="list-style-type: none"> aが正,nが奇数だったから. n乗根をはずせば,同じ数になるから. $x^3 = 3$で表せるから.
2と3	<ul style="list-style-type: none"> マイナスがルートの中にあっても外にあっても変

	わらんと思ったから. ・3乗したら-3になるから.
6と7	・マイナスがルートの中にあっても外にあっても変わらないと思ったから.
1と3	感覚.
わからなかった	わからなかった.

同じ数に関しては、多くの生徒が無回答及びわからなかったと答えた。1と2を回答した生徒は理由から n が偶数のときも奇数のときも n 乗したときの値が同じになると考えたことがわかる。6と7が同じ数であると回答した生徒は n が偶数で $a < 0$ のときにも $\sqrt[n]{a} = -\sqrt[n]{a}$ が成り立つと考えていることがわかる。この生徒は実数の範囲で存在しない数は正しく回答できていたことから、実数の範囲で存在しない数と同じ数では考える際に違う概念イメージを持っており、累乗根を数として考え判断しているわけではないことが読み取れる。

以上のことから、累乗根の概念定義に対する概念イメージを養うために $y = x^n$ のグラフの特徴と $x^n = a$ を満たす実数 x の存在性を表にまとめたが、生徒に累乗根の概念定義に対する概念イメージを養うには至らなかった。原因として授業を通して生徒に $y = x^n$ のグラフと $x^n = a$ を満たす実数 x の存在性、累乗根のつながりを意識させることができず、それぞれ別の概念として理解されたことや、 $x^n = a$ を満たす実数 x の存在性の表を作成したことで、実数の範囲で存在する数かどうかを判断するための基準ができ、累乗根を数としてとらえることを妨げてしまったと考えられる。

【有理数の指数】

②の段階で $1^{\frac{1}{4}} = \sqrt[4]{1}$ と回答できていた生徒はいなかった。これは前時に累乗根に関する概念イメージを十分に養うことができなかったことに起因すると考えられる。

④において生徒が理解した $1^{\frac{1}{4}} = \sqrt[4]{1}$ となる理由をまとめる。「 n 乗したら4になるから」

「4の $\frac{2}{4}$ 乗と4の $\frac{3}{4}$ 乗だと指数は $\frac{1}{4}$ 増えて $\sqrt[4]{4}$ 倍になるから」と回答した生徒は指数が $\frac{1}{4}$ ずつ4回増えることと指数が1増えることは同じであること、つまり $4^{\frac{1}{4}}$ を4回かけると4倍になることが概念イメージとして養えている。一方で「よくわからない」と回答した生徒が多く、「公式」「どちらも n 乗して4になる数だから」というように回答した生徒もいたことから、有理数の指数に関する概念定義と概念イメージの融合を促すには至らなかった。原因として、累乗根に関する概念イメージを十分に養えていないため、指数が有理数である累乗がどのような数であるかを捉えることができなかつたと考えられる。

【指数関数】

②において生徒が読み取ったグラフの特徴を対応と変化の2側面からまとめる。

対応では多くの生徒が「ii. (0, 1)を通る」「vi. a^x と $(\frac{1}{a})^x$ が y 軸で線対称」を読み取っている。viで生徒は「逆数どうして y 軸に線対称」「 a と $\frac{1}{a}$ を底とするグラフは y 軸に線対称」「整数のグラフと分数のグラフは y 軸で線対称」などと表現している。また、「iii. x 軸が漸近線である」を読み取っている生徒は1名だけで「値が負をとることはない」と表現している。変化では「 a が大きくなると幅がせまくなる」「底が大きいほどグラフの傾きが大きくなる」など底 $a > 1$ のときしか言及していないが、底が変化することでグラフの概形がどのように変化するかを読み取っている。また、「 $a > 1$ のとき右上がり、 $a < 1$ のとき右下がり」「底が分数のときは x の値が小さいほど y の値が大きくなる」「 a が1未満だと右下がりのグラフになる。 $a = 1$ のとき直線」など「iv. $a > 1$ のとき、 x の値が増加すると y の値も増加する」「v. $0 < a < 1$ のとき、 x の値が増加すると y の値は減少する」を読み取っている。底が $0 < a < 1$ と表現している生徒はおらず、生徒は $a < 1$ と表現している。変化のスピードの速さに言及して

いる生徒はいなかった。

①②の活動だけでは変化のスピードに言及する生徒がいないことも考慮して、授業の中で 2^x と x^{10} では十分大きい x の値をとったとき、どちらの方が値が大きくなるかを予想する活動を取り入れた。その際に、 2^x の方が大きいと答えた生徒は3人のみであった。生徒は x^n の方が値が大きいという感覚をもっていることがわかる。そこで、wxMaximaというソフトを用いて、 x の値を大きくしていった時の 1.1^x と 2^x 、 x^{10} のグラフの大小関係を見せ、 x が十分に大きい値をとるとき指数関数の方が n 次関数よりも大きくなることを確認した。

以上のように①②の活動を通して指数関数に関して上記のような概念イメージを養うことができた。原因として、生徒自らがグラフを書いたり底が様々な指数関数のグラフを比較したりするという経験をしたことにあるだろう。

2. 指数の拡張及び指数関数の実践の結果と考察

指数の拡張及び指数関数では理系クラスの生徒に対して行った授業前後アンケートの回答結果から生徒が概念定義に対して養いやすい概念イメージと養いにくい概念イメージを検討し、養いやすい概念イメージはその概念イメージを養えるように、養いにくい概念イメージはどのようなところが養いづらいかを分析し、その点を解消できると考える方法で授業を行った。

その結果、指数の拡張では、十分に概念定義と概念イメージを融合するには至らなかった。特に累乗根において累乗根の十分な概念イメージを養うことができず、それは指数が有理数の累乗にも影響した。原因として、累乗根とは結局何であるかを概念イメージとして十分に養うことができなかつた点にある。このように、概念定義と概念イメージを融合する以前に生徒個人に概念イメージを養うことができていない。理解することは数学では

正式な概念定義に対する概念イメージを持つことである。また、融合は図1のように概念定義と個人の概念イメージを相互に参照しながら正式な概念定義に対する概念イメージをもてるようにする橋渡しである。つまり、前提として生徒個人が概念イメージを養うことができ初めて融合に至るのである。よって、生徒にとって養いやすいと考える概念イメージに沿って授業をしたり、養いにくいと考える概念イメージを解消するように授業を行ったりしたからといって、概念イメージを養えるかは別問題である。

一方で、指数関数では GRAPES や wxMaxima などのソフトを用いて、自由に指数関数のグラフを見比べることで指数関数に関する概念イメージを養うことができた。これらの差は概念定義に対して操作したり見たりなど生徒個人が経験できることや概念イメージがどのくらい養いやすいかに関係していると考えられる。以上のことから、概念定義と概念イメージの融合を促すためには、概念イメージをどのようにして養うことができるかが重要になると考える。対数関数ではこの点に考慮して、授業をデザインし分析及び考察を行う。

VI 対数及び対数関数における授業デザイン

対数及び対数関数は指数の拡張及び指数関数に比べ概念イメージを養いづらい内容であるため、対数及び対数関数における概念定義に対する概念イメージを養うことや捉えることは指数の拡張及び指数関数での実践よりも困難であることが予想される。指数の拡張の実践では個々の概念定義に対する概念イメージを養うことに重点を置いた。そのため、概念間のつながりが見えづらく、何について学んでいるのかが実感しにくい授業になってしまった。それでは「指数関数」という単元を通して生徒に残るものも少ない。そこで対数及び対数関数では概念定義に対する概念イメージを養うという観点から、概念間のつなが

りを意識できるように、「対数関数」という単元を通して個々の概念定義に対する概念イメージを養うことを目指す。具体的には対数誕生の歴史と絡めて授業を展開する。対数誕生の歴史は次のとおりである。「17世紀前半まで多くの人にとって大きな数の掛け算や割り算は困難であった。それゆえ、多くの人が算術の知識を得ることをあきらめた。そこで、ネイピアは掛け算や割り算を簡単にする方法がないかに意識を向けた。足し算や引き算はたいていの人が扱えたことと、三角関数の積和公式 $\sin\alpha\sin\beta = \frac{1}{2}\{\cos(\alpha-\beta) - \cos(\alpha+\beta)\}$ から着想を得て、掛け算やわり算を足し算や引き算にする方法つまり対数規則を考えた。このように対数を用いることで計算を簡略化できるが、そのためには対数表が必要である。」このように対数誕生の歴史から対数、対数の性質、常用対数の概念間のつながりを図る。そうすることで、個々の概念が価値づけられ、概念イメージを養いやすいのではないかと考える。対数及び対数関数における概念定義と生徒に養いたい概念イメージ及びそのための授業を以下のようにデザインした。

【対数とその性質】

対数とその性質では、「 $a^p = M \Leftrightarrow p = \log_a M$ ただし、 $a > 0, a \neq 1, M > 0$ 」を概念定義とした。それに対して「対数は底を何回かかけると真数となる数。つまり、掛け算を繰り返す回数(指数)である」ということを概念イメージとして養うことを目的として授業を行う。

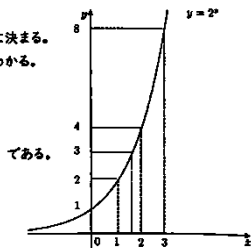
授業では対数の概念イメージを養うために次の①～③のように授業を行う。①対数を定義するにあたって、 $2^x = 2$ を満たす x は 1、 $2^x = 4$ を満たす x は 2、 $2^x = 8$ を満たす x は 3 であることを生徒にあてながら確認したのち、 $2^x = 3$ を満たす x について考える。②指数関数のグラフを用いながら $2^x = 3$ を満たす x は $1 < x < 2$ の範囲にあることを確認する。③電卓で計算した結果、 $1.58\dots$ と無理数になることからこの数を記号で $\log_2 3$ と書くと定義す

る。対数は数であることを概念イメージとして養うために、対数のイメージとして「掛け算を繰り返す回数」とし2を1回、2回、3回かけると2, 4, 8になり、それぞれ \log という記号を使って、 $1 = \log_2 2, 2 = \log_2 4, 3 = \log_2 8$ と書けることを確認する。また、「logarithm(対数)」はギリシャ語で「logos(神の言葉)」と「arithmos(数)」を合わせた造語で17世紀には「神の数」と言われたことから重要な数であることを伝える。そしてなぜ神の数と呼ばれたかについては対数の性質や常用対数を学ぶと分かるというように次の内容にも繋げる。最後に、授業を通して生徒がどのような概念イメージを養ったかを捉えるため、授業後に対数についてどのようなイメージを持ったかアンケートをとる。

7. 対数

指数関数 $y = 2^x$ は x の値を1つ決めると y の値はただ1つに決まる。逆に y の値を1つ決めると x の値はただ1つ解をもつことがわかる。

例えば、
 $2^x = 2$ を満たす x は $x = 1$
 $2^x = 4$ を満たす x は $x = 2$
 $2^x = 8$ を満たす x は $x = 3$
 では、 $2^x = 3$ を満たす x の値は $x = 1.58 \dots$
 $2^x = 3$ を満たす x については今のところ表現できない。
 そこで、 $2^x = 3$ を満たす x を $\log_2 3$ と表すことに約束する。



一般に、 $a > 0, a \neq 1$ に対して、任意の実数 M に対して、 $a^p = M$ を満たす実数 p がただ1つ存在する。この p を $\log_a M$ と表し、 a を底とする M の対数という。また、 M を $\log_a M$ の真数という。

指数と対数の関係

$a > 0, a \neq 1, M > 0$ のとき

$a^p = M$

$\xleftrightarrow{\text{定義}}$
 \iff

$p = \log_a M$

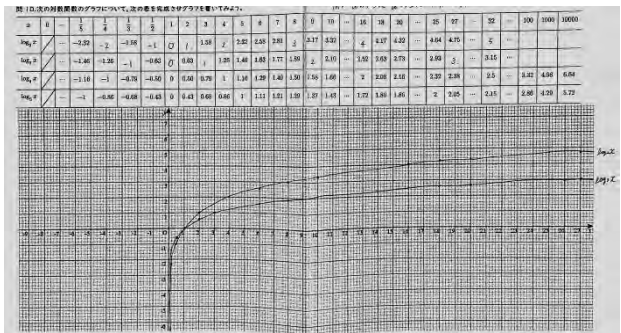
資料10 対数の授業ワークシート

【対数関数】

対数関数では「 $a > 0, a \neq 1$ とするとき、関数 $y = \log_a x$ を a を底とする x の対数関数」であることを概念定義とした。それに対して指数関数同様に対数関数のグラフの特徴をつかむことが対数関数のイメージを養うことにつながると考え、「i. 定義域は正の数全体で、値域は実数全体である。ii. 点(0, 1)を通る。iii. y 軸が漸近線である。iv. $a > 1$ のとき、 x の値が増加すると y の値も増加する。v. $0 < a < 1$ のとき、 x の値が増加すると、 y の値は減少する。vi. $\log_a x$ のグラフと $\log_{\frac{1}{a}} x$ のグラフは x 軸に関して対称である。vii. x

の値を a 倍すると、 y の値は1増加する。
 viii. 変化のスピードが遅い。」を概念イメージとして養うことを目的に授業を行う。生徒につかんでほしい対数関数のグラフの特徴として i ~ viii をあげた。

授業では対数関数の概念イメージを養うために①~③のように授業を行う。①資料11のように、表に数値を埋める。ここでは変化のスピードが遅いことに気づいてもらうために表に x の値が100, 1000, 10000のときの値を求める活動を設ける。② $y = \log_2 x, y = \log_3 x, y = \log_4 x, y = \log_5 x$ の中から2つ選んでグラフを書く。時間の関係上、2つ選んで書くものとする。③GRAPESを用いて底が様々な対数関数のグラフを見比べ対数関数のグラフの特徴を読み取る。



資料11

【常用対数】

常用対数では「10を底とする対数つまり $\log_{10} M$ を常用対数」ということを概念定義とした。それに対して、「常用対数表を用いることによって、非常に大きい値や小さい値の計算ができる」ことを概念イメージとして養うことを目的に授業を行う。正直常用対数の概念定義に関する概念イメージとは何かと考えたときに悩ましかったが、単元を通して対数という概念を価値づけることが可能であると考え、養ってほしい常用対数の概念イメージを上記のように設定した。

授業では常用対数の概念定義に対する概念イメージを養うためにパワーポイントを用いて次の①~④のように授業を行う。①常用対数はなぜ底が10であるのかを位取りを考え

やすいことや正の数 x は常に $x = \alpha \times 10^n$ の形で表すことができることを説明する. ② $1.51^3 \times \sqrt[3]{2.07}$ の計算を対数を用いると, 対数の性質を使って掛け算を簡単な足し算に直すことができ, 計算を簡略化できるが, そのためには $\log_{10} 1.51$ と $\log_{10} 2.07$ の対数の値が必要であることを確認し, 常用対数表の必要性を伝える. ③常用対数表の使い方には2つあり, 1つは常用対数表から正の数 x の常用対数の値を読み取ること, もう1つは常用対数の値から常用対数表を用いて正の数 x を読み取ることを確認し, 常用対数の値と正の数 x を常用対数表を用いて読み取る. ④ $1.51^3 \times \sqrt[3]{2.07}$ の計算の続きを紹介した後, 167×2150 の値を常用対数表を用いて計算する.

Ⅶ 対数及び対数関数における授業の 実際と分析

1. 授業の実践

【対数とその性質】

「 $2^{\log_2 5}$ の値を求めなさい」という問いに対する授業中の生徒 Sa, Sb, Sc と教師 T とのやり取りである. このやりとりから生徒がどのように対数を捉えているかを捉えることができる.

T: $2^{\log_2 5}$ はどのような値になりますか.
 Sa: $2^x = 5$
 T: それは何をしたんや? $\log_2 5$ を変形してみた?
 Sa: (うなずき)
 T: $\log_2 5$ の値って何になる?
 Sa: …
 T: なんで $2^x = 5$ になると思ったんや?
 Sa: なんとなく

生徒 Sa は $x = \log_2 5$ とおいて考えているが, 明確になぜ 5 になるかは頭の中で整理しきれていない.

T: ($2^{\log_2 5}$ は)何になると思う?
 Sb: 2 の 2.33 乗くらい
 T: だいたい 2 の 2.33 乗くらいやと思った. なんでそう思った?

Sb: 2 にかけたら 5 になる数を 2 にかけているから.

生徒 Sb は, $\log_2 5$ がどのような数であるかを考えて計算しようとしたが, $2^{2.33}$ が計算できずに考えていた. しかし, $\log_2 5$ を数として捉えられることができている.

T: $2^{\log_2 5}$ はどのような値になりますか.
 Sc: 2 の $x+1$ 乗
 T: $x+1$ 乗ってどうやってでできたん?
 Sc: $\log_2 5$ が $2^x = 5$ やから, 2 が 2 の x 乗にかかるから 2 の x 乗 $+1 = 5$
 T: $+1$ ってどっからでできたん?
 Sc: $\log_2 5$ って 2 の何乗とかのこと (指数の部分) なんですか?
 T: そうです
 Sc: わかんないです

最後まで正確な回答は返ってこなかったため正確には分からないが, この生徒 Sc は $\log_2 5$ を $\log_2 4 + 1$ と同じであると考えたのであろう.

生徒のワークシートを以下に示す(資料12,13).

問 9. $2^{\log_2 5}$ の値を求めなさい.

$$2^{2.??} \quad 5$$

資料 12

問 9. $2^{\log_2 5}$ の値を求めなさい.

$$\begin{aligned} 2^x &= 5 \\ x &= \log_2 5 \end{aligned} \quad \text{5}$$

資料 13

多く生徒が資料 12 のように $\log_2 5$ を x と置いて, 定義に従って $x = \log_2 5 \Leftrightarrow 2^x = 5$ と変形して 5 と導いている. 一方で, 少数ではあるが対数はかける回数と考えて, $2^{??}$ と考えた生徒もいた.

「授業を通して対数についてどのようなイメージを持ちましたか. 可能な限り具体的に書いてください.」という授業後アンケートでは「独特な性質をもった数ではあるけれど, 公式や定理を使っていけば今までに習った数と変わらないということが分かった」「数字では表すことが難しい数を表すことができ便利だと感じた」「回数みたいなイメージ」「log を使うことでできることが増えて面白

いと思った」など対数が数であるという概念イメージを養うことができたと考える。一方で「 $a^p = M \Leftrightarrow p = \log_a M$ がややこしくて苦手。 a と p と M がどれかわからなくなる」「まず公式を覚えることが大切」「覚える言葉が多い単元だなと感じた」など暗記している生徒もおり、すべての生徒に対数に対する概念イメージを養うことはできなかった。

【対数関数】

生徒が読み取った対数関数の特徴を対応と変化の2側面からまとめる。対応では多くの生徒が「ii. (1, 0)を通る」「iii. y 軸が漸近線である」「vi. $\log_a x$ のグラフと $\log_{\frac{1}{a}} x$ のグラフは x 軸に関して対称である」を読み取っている。今回は y 軸が漸近線であることを読み取れている生徒が多かった。変化では「 $a > 1$ のとき右上がり」「 $0 < a < 1$ のとき右下がり」「底が分数だとグラフは下」など「iv. $a > 1$ のとき, x の値が増加すると y の値も増加する」「v. $0 < a < 1$ のとき, x の値が増加すると, y の値は減少する」を読み取れていた。また、「底が大きくなるとグラフがつぶれる」というように、底の値が変化したときのグラフの変化も読み取れていた。資料14のように対数の大小を比べる問題では底が異なる対数関数のグラフを書いて大小を比べようとしていた生徒もおり、対数関数のグラフでの活動がいかされていることがわかる。

練習 27. 次の数の大小を不等号を用いて表しなさい。
 (1) $\log_3 3, \log_4 \sqrt{2}, \log_4 5$ (2) $\log_3 3, \log_4 \sqrt{2}, \log_4 5$



資料 14

以上のことから、対数関数のグラフに関する視覚的な概念イメージを養うことができたと考える。

【常用対数】

アンケートにおいて、 167×2150 の値を常用対数表を用いて計算できた生徒はいなかった。アンケートにおける生徒の回答を一部あげる(資料15~17)。

167×2150を常用対数表を用いて計算しよう。
 次の下線部①~④に当てはまる値を書いてください。
 (なお、途中計算は空いたスペースで行い、下線部には答えのみを記入してください。)

$$\log_{10} 167 = \textcircled{1} \underline{2.2227} \quad \log_{10}(1.67 \times 100) = 0.2227 + 2$$

$$\log_{10} 2150 = \textcircled{2} \underline{3.3324} \quad \log_{10}(2.15 \times 100) = 0.3324 + 2$$

だから、
 $\log_{10}(167 \times 2150) = \textcircled{3} \underline{4.5551}$ $\log_{10} x = 4.5551$
 $\log_{10}(10^{4.5551}) = \log_{10} x$
 よって、 $167 \times 2150 = \textcircled{4} \underline{10^{4.5551}}$

資料 15

$$\log_{10} 167 = \textcircled{1} \underline{22.27}$$

$$\log_{10} 2150 = \textcircled{2} \underline{332.4}$$

だから、
 $\log_{10}(167 \times 2150) = \textcircled{3} \underline{354.67}$
 よって、 $167 \times 2150 = \textcircled{4} \underline{359050}$

(計算スペース)

$$\textcircled{1} \log_{10} 167 = \log_{10} 1.67 \times 100$$

$$= 0.2227 + 100$$

$$\textcircled{2} \log_{10} 2150 = \log_{10} 2.15 \times 1000$$

$$= 0.3324 + 1000$$

$$= 332.4$$

$$\textcircled{3} 22.27 + 332.4$$

$$= 354.67$$

$$\begin{array}{r} 2150 \\ \times 167 \\ \hline 12950 \\ 12950 \\ \hline 359050 \end{array}$$

資料 16

$$\log_{10} 167 = \textcircled{1} \underline{2.2227}$$

$$\log_{10} 2150 = \textcircled{2} \underline{3.3324}$$

だから、
 $\log_{10}(167 \times 2150) = \textcircled{3} \underline{\log_{10} 167 + \log_{10} 2150}$
 よって、 $167 \times 2150 = \textcircled{4} \underline{5.5551}$

(計算スペース)

$$\log_{10} 167 = \log_{10} 1.67 + \log_{10} 10^2$$

$$= 0.2227 + 2$$

$$= 2.2227$$

$$\log_{10} 2150 = \log_{10} 2.150 + \log_{10} 10^3$$

$$= 0.3324 + 3$$

$$= 3.3324$$

資料 17

資料 15~17 の生徒は共通して、常用対数表を用いて対数の値から正の数の値を読み取れていない。原因として、生徒は授業では常用対数表を用いて対数の値から正の数の値を読み取れていたが、アンケートの実施が授業を行った数日後に行なったため忘れていたということが考えられる。逆のことを言えば、授業だけでは概念定義に対する概念イメージを

養い定着させることは難しいということである。資料 16 の生徒は正の数 x を $x = \alpha \times 10^n$ の形で表現できているが、対数の性質で間違えている。この生徒にアンケートを返却する際に尋ねたところ、生徒は対数の掛け算は足し算にできることを概念イメージとして持っていたが、 $\log_{10} \alpha \times 10^n = \log_{10} \alpha + 10^n$ とできると勘違いしていた。このように勘違いしている生徒はこの生徒だけであったが、 $\log_{10}(\alpha \times 10^n)$ を $\log_{10} \alpha \times 10^n$ と記述している生徒は多い。

2. 対数及び対数関数の実践の結果と考察

対数及び対数関数では指数関数での実践を踏まえて、概念定義に対する概念イメージを養うことに重点をおき、概念間のつながりを意識できるように、「対数関数」という単元を通して個々の概念定義に対する概念イメージを養うことを目指した授業を行った。その結果、対数及び対数関数では指数の拡張及び指数関数のときに比べ、概念イメージを養うことができた。また、生徒独自の考えや記述が増え、生徒が理解したことに基いて考えようとする姿が増えた。これは生徒のアンケートの感想において「指数よりわかった」「常用対数が特にすっと話が入ってきた。」など肯定的な意見が増えたことから伺える。原因として対数では対数の概念を単元を通して価値づけたことや対数という数を考えること、対数関数では GRAPES を用いて底が様々な対数関数のグラフを操作したり見たりすることを通して多くの経験を積むことができたことが大きいと考える。しかし、授業アンケートを後日行った結果、授業で読み取れていたことやできていたことが残っていないという生徒も多く、概念イメージを授業中に養うだけではその概念イメージは定着せず、授業外での課題や演習が必要である。

Ⅷ 結論と今後の課題

1. 結論

本研究では概念定義と概念イメージの融合

を促す方法を指数の拡張及び指数関数と対数及び対数関数において検討した。指数の拡張では十分に概念定義と概念イメージを融合するには至らなかったが、指数関数では融合を促すことができた。要因として、指数の拡張では生徒に個人の概念イメージを養うことができなかったが、指数関数では GRAPES や wxMaxma などのソフトを用いて、自由に指数関数のグラフを見比べることで生徒に個人の概念イメージを養うことができたことにあると考える。一方で、対数及び対数関数では指数の拡張及び指数関数のときに比べ、生徒独自の考えや記述が増え、生徒が理解したことに基いて考えようとする姿が増えたことから、概念定義と概念イメージの融合を促すことができたと考える。これは生徒のアンケートの感想において「指数よりわかった」「常用対数が特にすっと話が入ってきた。」など肯定的な意見が増えたことから伺える。要因として対数の概念を単元を通して価値づけたことや対数という数を考えること、GRAPES などを用いて底が様々な対数関数のグラフを操作したり見たりすることを通して多くの経験を経て、生徒個人の概念イメージを養うことができたことが大きいと考える。このように、高等学校の数学では概念定義に対して概念イメージを養いづらいという特徴があると考え、生徒が個人の概念イメージを養うことができるようにすることが必要である。それは、概念イメージがあらゆる種類の経験を通じて養われていく認知構造であることから、生徒が実感するという経験が必要である。そして、生徒個人の概念イメージを養うことが概念定義と概念イメージの融合を部分的に促したことから、生徒個人の概念イメージは概念定義に対する概念イメージを部分的に含んでいることがわかり、正式な概念定義に対する概念イメージを養うために必要な潜在的な概念イメージであるともいえる。つまり、生徒が個人の概念イメージを養うこと

ができて初めて融合を考えることができる。

以上のことから、概念定義と概念イメージを融合するためには2つの過程が必要であり、1つは個人の概念イメージを養うこと、もう1つは個人の概念イメージを概念定義に適合させることが必要である(図3)。そして、個人の概念イメージが概念定義に適合すること(図3の斜線部分)が融合にあたりと考える。

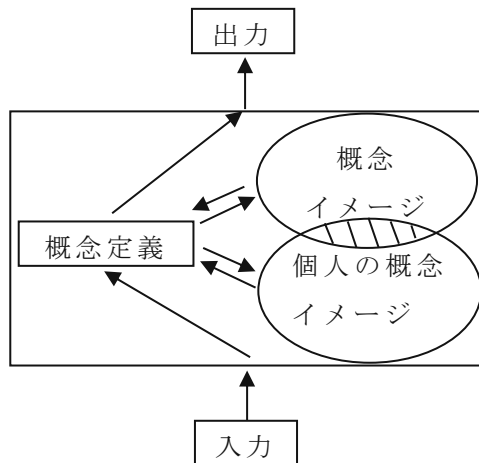


図3

2. 今後の課題

概念定義と概念イメージの融合を促す方法として、生徒個人の概念イメージを養うことが重要であることを明らかにしたが、その他の方法として検討の余地がある。例えば概念定義と概念イメージの融合を促す方法をより詳細に分析するのであれば、多くの生徒の概念イメージを捉え、正式な概念定義に対する概念イメージと比較した際に足りない捉え方を体系化する。そして、その足りない捉え方をどのように授業を行えば養うことができるのかを検討することが概念定義と概念イメージの融合につながると考える。この方法には、そもそも概念イメージを体系化できるのかという問題や足りない概念イメージを養ったからといって融合されるのかという問題はあるものの検討する価値はある。概念イメージがあらゆる種類の経験を経て養われていく以上、多くの概念イメージを捉え、実践する必要がある。他方で、単元によって概念定義に対する概念イメージは異なるため、一般的に述べ

ることは難しいのかもしれない。

また、学習記録の残し方や一時間単位での授業の展開、データのとり方、定着を目指した演習を織り込む方法については課題が残った。改善点として、一時間単位での授業の展開は、時間を割くべき内容をあらかじめ選定し、アンケートやワークシートなどデータをとるための時間を十分に設けることがデータの質や授業の質を保つうえで重要であると考えられる。他方で、授業内容とアンケートを一時間単位の授業で行うと、定着を目指した演習の時間を十分に設けることが難しいため、家庭学習での演習を課すことや授業初めに確認を行うことが必要である。

引用文献・参考文献

- 1) 川中宣明ほか 13名(2011). 数学Ⅱ. 数研出版:東京.
- 2) 木村直之(2021). こんなに便利な指数・対数とベクトル. ニュートンプレス:東京
- 3) 文部科学省(2017). 高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説数学編理数編. 文部科学省.
- 4) Vinner. S. (1981). Concept Image and Concept Definition in Mathematics with particular reference to Limit and Continuity. *Educational Studies in Mathematics*,12(2), 151-169.
- 5) Vinner. S. (1991). The Role of Definitions in the teaching and Learning of Mathematics. Advance Mathematical Thinking. In D. Tall (ed.), *Advanced Mathematical thinking* (pp.65-81). Dordrecht: Kluwer Academic Publications.
- 6) Vinner. S. (1997). The Pseudo-Conceptual and The Pseudo-Analytical Thought Processes in Mathematics Learning, *Educational Studies in Mathematics*, 34(2),97-129.
- 7) 山本義隆 (2018). 小数と対数の発見. 日本評論社:東京.

理解型授業における問題の改善を目指した実践研究

— 小単元の課題設定を通して —

長 寛彰

金沢大学大学院教職実践研究科 学習デザインコース

【概要】 子どもたちに、社会をどのようにして認識させるのかといった社会科の授業づくりの方法について、「子どもに問題解決させる」ことによって社会を認識させる「問題解決」型授業、「子どもに理解させる」ことによって社会を認識させる「理解」型授業、「子どもに説明させる」ことによって社会を認識させる「説明」型授業、「子どもに意思決定させる」ことによって社会を認識させる「意思決定」型授業、以上4タイプを挙げることができる。

本研究は4タイプの一つである「理解」型授業（以下、理解型授業）を取り上げた。理解型授業では、特定の価値のみを注入し他の価値には触れないため、児童・生徒が偏った見方をしてしまう、すなわち、多面的・多角的なものの見方ができないという問題がある。そこで本研究では、生徒が授業で学んだことを活かし、多面的・多角的に考えることができる小単元課題を設定することで、理解型授業の問題である「特定の価値注入」を改善できることを明らかにすることを目的とした。単元課題について考える際、生徒が事象を多面的・多角的に捉えやすくするためにマトリクス表を用いた。

生徒の小単元課題に対するまとめの記述を分析した結果、生徒が価値選択の際に理由を持って行うことができていた。すなわち、理解型授業において小単元課題を設定し生徒に考察させることは、理解型授業の問題である「特定の価値注入」を改善できたと考える。また、小単元を通じた課題を考える際に、マトリクス表を用いることは、生徒が自身の思考を表に整理し、事象を多面的・多角的に捉えることができることが分かった。しかし、生徒が自分自身で多面的・多角的に考察できるようになるためには、意図的な手立てと組み合わせたうえで、学年単位や中学校3年間といった長い時間をかけて指導を行っていく必要がある。

I 問題の所在

子どもたちに、社会をどのようにして認識させるのかといった社会科の授業づくりの方法について、「子どもに問題解決させる」ことによって社会を認識させる「問題解決」型授業、「子どもに理解させる」ことによって社会を認識させる「理解」型授業、「子どもに説明させる」ことによって社会を認識させる「説明」型授業、「子どもに意思決定させる」ことによって社会を認識させる「意思決定」型授業、以上4タイプを挙げることができる。

4タイプの一つである「理解」型授業（以下、理解型授業）では、人間の問題解決的行為の過程を中心に学ぶことになる。その際、一つの立場から事象の目的や意図、動機などを子どもに捉えさせることで、子どもは共感的に事象について理解をすることができる。また岡崎（2018）は、子どもの

主体的な学習活動を保障できる点、主権者教育に適した方法原理である点の2つの特徴を述べている（理解型授業の特徴の詳細については後述）。しかし、こうした特徴がある一方、特定の価値のみを生徒に注入するという問題点も挙げられており、その問題点を解決したとする実践例として、吉田（2007）が挙げられる。ここでは、小学校第6学年単元「政府・民衆にとっての世界進出」において、日本の富国強兵や日露戦争からポーツマス条約締結の内容を学ぶ実践である。この実践での工夫として、一つの立場だけではなく、異なる立場の視点を取り入れられている。日露戦争からポーツマス条約締結を捉える際、政府側の立場からだけではなく、民衆側の立場からも捉えられるように学習活動を設定している。

中学校学習指導要領（平成29年告示）によると、

社会科について以下のように述べている。

社会的事象の意味や意義、特色や相互の関連を多面的・多角的に考察したり、社会に見られる課題の解決に向けて選択・判断したりする力、思考・判断したことを説明したり、それらを基に議論したりする力を養う。

松坂(2007)によると、多面的とは「1つの社会的事象においても様々な価値観・歴史観などがあり、その社会的事象の影響や背景などの側面が多様にあること。」、多角的とは「ある社会的事象がそれぞれの立場によって様々なとらえかたをすることができるため、その事象のとらえ方が多様であること。」と定義されている。

先行研究である吉田(2007)の実践では、一つの立場だけではなく、異なる立場の視点を取り入れることによって、児童が多角的に事象を考察できるようになっていると思うが、多面的に事象を考察するという点については、不足しているのではないかと筆者は考えた。しかし、なぜ吉田は、多面的な考察について言及しなかったのか。

小学校学習指導要領(平成29年告示)によると、小学校社会科の目標は、以下のように述べている。

社会的な見方・考え方を働かせ、課題を追究したり解決したりする活動を通して、グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の形成者に必要な公民としての資質・能力の基礎を次のとおり育成することを目指す。

(1)地域や我が国の国土の地理的環境、現代社会の仕組みや働き、地域や我が国の歴史や伝統と文化を通して社会生活について理解するとともに、様々な資料や調査活動を通して情報を適切に調べまとめる技能を身に付けるようにする。

(2)社会的事象の特色や相互の関連、意味を多角的に考えたり、社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて社会への関わり方を選択・判断したりする力、考えたことや選択・判断したことを適切に表現する力を養う。

(3)社会的事象について、よりよい社会を考え主体的に問題解決しようとする態度を養うとともに、多角的な思考や理解を通して、地域社会に対する誇りと愛情、地域社会の一員としての自覚、我が国の国土と歴史に対する愛情、我が国の将来を担う国民としての自覚、世界の国々の人々と共に生

きていくことの大切さについての自覚などを養う。

以上のように、現行の小学校学習指導要領で述べられている小学校社会科の目標では、多角的には触れられているが、多面的には触れられていない。

小学校学習指導要領(平成20年告示)によると、社会科の基本方針について以下のように述べている。

児童生徒が社会的事象に関心をもって進んでかわり、児童生徒の発達の段階に応じて、それらの意味や働きを多面的・多角的に考え、公正に判断できるようにするとともに、児童生徒一人一人に社会的な見方や考え方が次第に養われるようにすることを一層求めている。

ここでは多面的・多角的と表現しているが、小学校学習指導要領(平成29年告示)においては、多角的と表現している。平成29年改訂の小・中学校学習指導要領に関するQ&A<社会に関すること>によると、その理由を以下のように述べている。

「多面的」と「多角的」のどちらが適切かということより、小学校では、まずは立場を意識して考えることを重視するという趣旨で整理されたものです。

以上のことから、先行研究である吉田(2007)では、学習指導要領改訂の際の整理と同じように、立場を意識させる多角的な考察が重要視されたのではないかと推測することができる。

以上が、理解型授業について筆者が考える思いと問題点であるが、以下の点にも着目した。授業実践を行った中学校第3学年の2クラスで授業実践を行う前に、生徒が多面的・多角的に事象を捉えることについて重要だと考えているのか、実際に意識して多面的・多角的思考力を用いているのかについての意識調査を行った。結果は図1～8のようになった。生徒自身は多面的・多角的に捉えることは大切であり、事象を捉える際は多面的・多角的に捉えることができているという認識であることが意識調査から分かった。しかし、認識していることと実際できることには、差があるのではないかと感じている。その点からも、今回の実践では多角的考察だけではなく、多面的考察についても重要視したいと考えた。

「物事を複数の立場から捉えることは大切か。」のカウント数

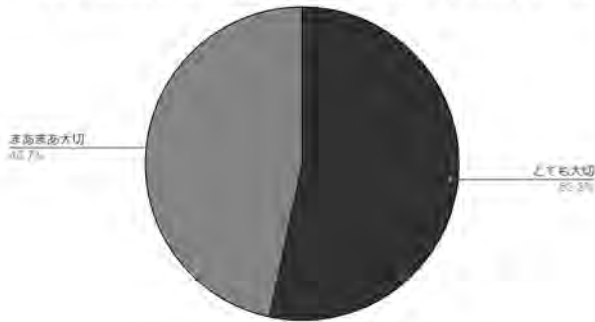


図 1 A組意識調査

「物事を複数の立場から捉えることは大切か。」のカウント数

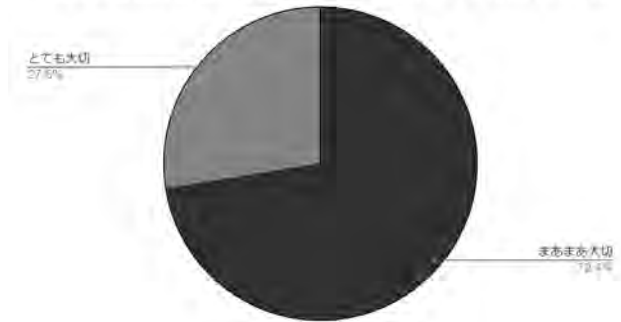


図 5 B組意識調査

「物事を複数の側面から捉えることは大切か。」のカウント数

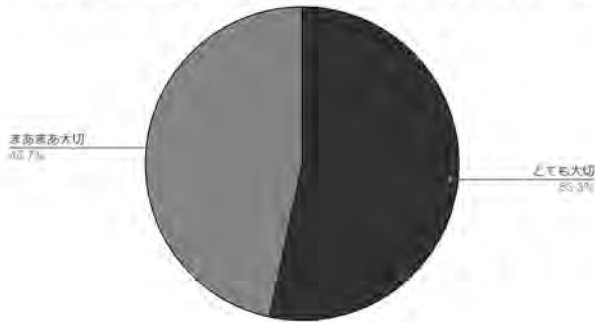


図 2 A組意識調査

「物事を複数の側面から捉えることは大切か。」のカウント数

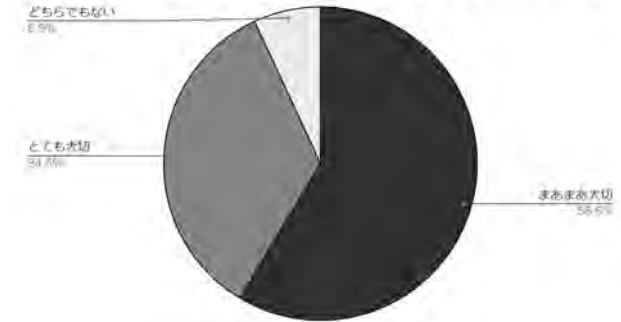


図 6 B組意識調査

物事を捉える際、複数の立場から捉えているか。30件の回答

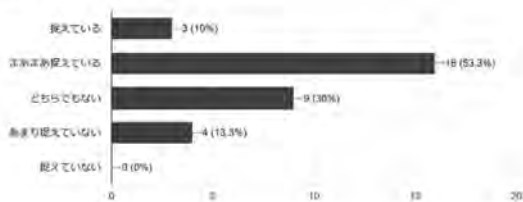


図 3 A組意識調査

物事を捉える際、複数の立場から捉えているか。29件の回答

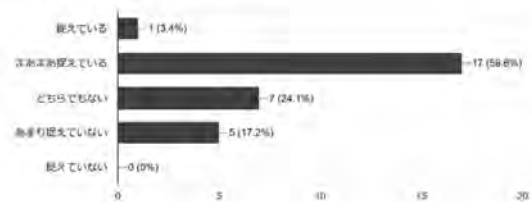


図 7 B組意識調査

物事を捉える際、複数の側面から捉えているか。30件の回答

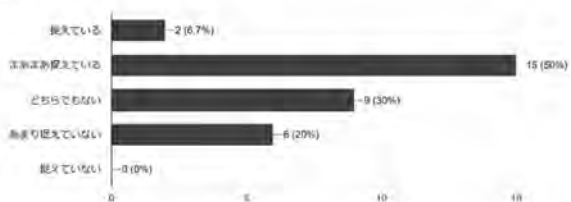


図 4 A組意識調査

物事を捉える際、複数の側面から捉えているか。29件の回答

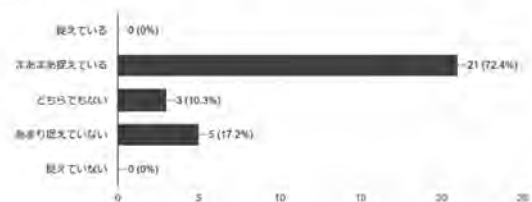


図 8 B組意識調査

II 研究の目的

本研究では、理解型授業を取り上げ、理解型授業の抱える「特定の価値注入」という問題を、学習過程に小単元課題について考える学習活動を取り

入れることで、解決できることを明らかにすることを目的とする。

Ⅲ 理論的枠組み

ここでは、理解型授業の枠組みについて論じる。

1. 理解型授業

岡崎 (2018) は、理解型授業について以下のように述べている。

「人間」の行為に視点を置いて社会を認識させようとする授業である。

2. 理解型授業の基本的学習過程

岡崎 (2018) は、理解型授業の基本的学習過程について以下のように述べている。

1. 問題状況の把握

観察・資料活用を通して、人間がどのような問題状況で、どのような行為を行ったのか、事実を理解する。

2. 感情移入による目的（願い）の確認

（以下、問題解決をする立場）

学習対象とする人間への感情移入を通して、目的（願い）を確認する。

3. 体験・追体験による行為の予想と検証

体験・追体験を通して、「その人間が、目的（願い）を達成（実現）するためにどのような手段（工夫・努力）を行ったのか」について、予想し、検証する。このように、人間の行為を目的・手段の関係として理解することを目的論的理解という。

4. 行為の社会的意味の理解

その人間の行為の結果、人々の生活は維持・向上・発展したという「行為の社会的意味」を理解する。

3. 理解型授業の特徴

理解型授業の特徴としては、社会認識教育学会 (2012) は以下の二つをあげている。

1. 子どもの主体的な学習活動を保障できる点
感情移入の結果、自分事として受け止めることができる。

2. 主権者教育に適した方法原理である点

授業者が育てたい態度目標に照らして、学習対象となる人物を取り上げることによって、主権者教育をよりよく行うことができる。

4. 理解型授業の問題点

理解型授業の問題点としては、岡崎 (2018) は以下の三つをあげている。

- ・「できる限り多く詳しく知る」という常識的な社会認識となる危険性。
- ・特定の価値を注入し、態度形成をめざすため事実が選択されがちとなる。
- ・価値判断力・意思決定力の育成を目指していない。

Ⅳ 研究方法

1. 授業展開の工夫

理解型授業の問題を解決するために、吉田 (2007) は、一つの立場だけではなく、異なる立場の視点を取り入れている。また、岡崎 (2018) は、「価値判断力・意思決定力の育成を図るためには、理解型授業に価値判断意思決定過程を加える指導計画を立てるという案もあり得るだろう」と述べている。

筆者は、価値判断や意思決定の場面を設定することで、価値判断力・意思決定力の育成だけではなく、特定の価値の注入という問題を解決することができると考えた。しかし、1時間という短い時間毎に、それを行なうと、理解が深まらないまま安易な判断等に陥る危険性があると考えられるので避けたいところである。

そこで、1時間という単位ではなく小単元という単位で、価値判断や意思決定を伴う小単元課題について考える学習活動を取り入れることにした。

2. マトリクス表の活用

前述のように、中学校学習指導要領（平成29年告示）では、多面的・多角的に考察する力の育成を重要視している。しかし、先行研究である吉田 (2007) は、多面的に考察する力については言及していない。理解型授業において、小単元課題を設定し理解型授業の問題点を改善しようとする際、多面的・多角的に考察する力もあわせて培うことはできないだろうか。

澁谷 (2018) では、「多面的・多角的に考察するためには、社会的事象を様々な面や視点から捉えた上で思考を整理し外化させる工夫が必要である」と述べている。そこで筆者は、小単元課題につ

いて考える際に、マトリクス表を利用すればよいのではないかと考えた。マトリクス表については、夏目(2020)は、検討する問題や課題に関する要素を行と列に配置し、それぞれの関連性を整理することができる思考ツールであると述べている。

V 授業のデザイン

1. 対象

公立中学校第3学年2クラス

2. 実践期間

令和4年 6月・・・3時間

令和4年 9月・・・3時間

令和4年 11月・・・3時間

3. 授業実践①

(1) 単元名

第二次世界大戦後の占領と再建

(2) 目標

・第二次世界大戦後、アメリカを中心とした西側陣営とソ連を中心とした東側陣営が対立し、冷戦が発生し激化する。その対立の影響により、日本がアメリカの占領下から独立に向けて変化していくことを理解している。

(知識及び技能)

・西側陣営と東側陣営の対立の激化により、アメリカによる日本の占領政策が方向転換し、日本の独立回復が早まり、西側陣営に加わるようになった過程を考察している。

(思考力・判断力・表現力等)

・日本の独立回復に関心を持ち、アメリカによる日本の占領政策が方針転換された経緯について、意欲的に調べようとしている。

(学びに向かう力・人間性等)

(3) 指導計画

第1次 占領下の日本と日本国憲法・・・1時間

第2次 朝鮮戦争と日本の独立回復・・・1時間

第3次 冷戦と日本・・・1時間

(4) 授業展開

1. 問題状況の把握

日本が第二次世界大戦において敗戦国となり、

占領される側になったということを確認する。

2. 問題解決をする立場の確認

連合国は日本の改革を行っていくが、日本をどのような国にしたかったのか予想する。

3. 体験・追体験による行為の予想と検証

財閥解体や農地改革、日本国憲法制定などについて、ワークシートに各自でまとめ、クラス全体で共有する。

4. 行為の社会的意味の理解

連合国は様々な諸政策によって、日本を非軍事的で民主的な国家にしていこうとしたことを理解する。

(5) 実践の考察

授業実践①の第1次では、従来の理解型授業の基本的学習過程に沿って授業を行った。連合国の立場から、戦後の日本を非軍事的で民主的な国家にするために様々な政策を行ったことを理解することをねらいとした。

授業の終わりに、学習課題である「連合国は日本にどのような政策を行い、どのような国にしたかったのか？」に対してのまとめを記述させたところ、表1のような結果になった。

連合国の立場から、戦後日本における諸政策について捉えさせたため、連合国が日本をどのような国にしたかったのかについては、生徒の理解が高かった。

第2次でも従来の理解型授業の基本的学習過程に沿って、冷戦がどのように激化していったのか、その冷戦が日本の独立回復にどのような影響を与えたのか理解することを目的として授業を行った。「中国が社会主義の国となり東側諸国となったため、アジアでの西側諸国の影響力が弱まり、また日本もソ連を中心とする東側諸国になる可能性があったため、日本を独立させ西側諸国の一員とし、西側諸国の勢力を高めようとした。」と生徒に伝えることで、アメリカの立場から日本の独立過程について考えられるように指導を行った。

授業の終わりに、学習課題である「日本はどのような過程で独立回復を実現したのか？」に対してのまとめを記入させたところ、表2のような結

果になった。

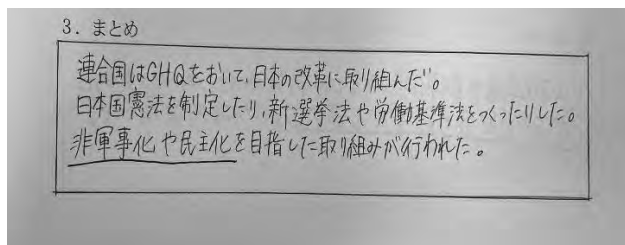
第1次と第2次で生徒の実態が大きく異なった要因としては、第1次では民主化・非軍事化といった短いキーワードがあり、その二つをセットで用いて説明しやすい形となっていたが、第2次では歴史の流れを把握できていないと、政治的側面や経済的側面、軍事的側面などの二つ以上の側面から記述することは難しかったのではないかと考える。

	民主化・非軍事化、両方に触れている記述	民主化・非軍事化、どちらかに触れている記述	学習課題に対応していない	記述なし
A組 (29人)	22人	6人	1人	0人
B組 (27人)	21人	5人	1人	0人

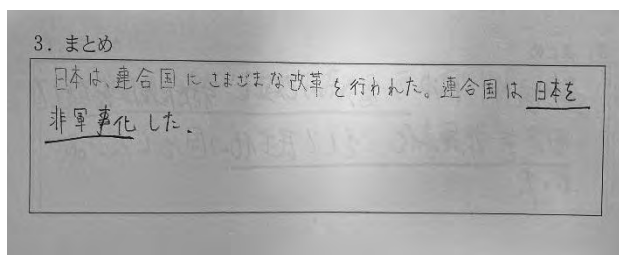
表1 授業実践①第1次における生徒の実態

	2つ以上の側面から記述	1つの側面から記述	学習課題に対応していない	記述なし
A組 (28人)	5人	23人	0人	0人
B組 (24人)	3人	20人	1人	0人

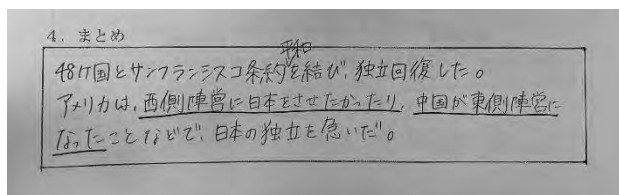
表2 授業実践①第2次における生徒の実態



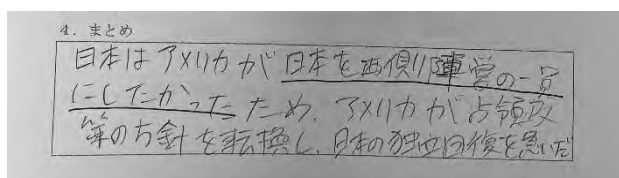
資料1 民主化・非軍事化の両方に触れている生徒の記述例



資料2 民主化・非軍事化、どちらかに触れられている生徒の記述例



資料3 2つ以上の側面から説明している生徒の記述例



資料4 1つの側面から説明している生徒の記述例

4. 授業実践②

(1) 単元名

民主主義と日本国憲法

(2) 目標

・法の意義と法に基づく政治の大切さ、日本国憲法の原則、天皇の地位と国事行為について理解し、その知識を身に付けている。

(知識及び技能)

・民主的な社会生活にかかわる様々な事象から学習課題を見だし、対立と合意、効率と公正、個人の尊重と法の支配、民主主義などの見方・考え方を働かせて、多面的・多角的に考察し、表現している。

(思考力・判断力・表現力等)

・民主的な社会生活にかかわる様々な事象をもとに、よりよい社会を考え学習したことを社会生活に生かそうとしている。

(学びに向かう力・人間性等)

(3) 指導計画

- 第1次 民主主義と立憲主義・・・1時間
(諸事情により指導教員が担当)
- 第2次 人権保障と法の支配・・・1時間
- 第3次 日本国憲法の成立・国民主権・日本の平和主義・・・1時間
- 第4次 単元の振り返り・・・1時間

(4) 授業展開

1. 問題状況の把握

大日本帝国憲法下の日本は、天皇に主権があり、第二次世界大戦へと突き進んだことや、ドイツではヒトラーが独裁政治を行ったことを確認する。

2. 問題解決をする立場の確認

第二次世界大戦の反省から、連合国は日本を非軍事的で民主的な平和な国にするために、民主主義と立憲主義の考えを取り入れた日本国憲法を日本政府に作らせたことを確認する。

3. 体験・追体験による行為の予想と検証

日本国憲法では、国民主権・平和主義・基本的人権の尊重を三大原則としている。国民主権については、大日本帝国憲法における天皇主権の反省を生かし、日本国憲法第1章において、天皇の地位を日本国・日本国民統合の象徴とし、主権は国民にあるとしている。平和主義については、戦争へ突き進んでしまったという反省を生かし、日本国憲法第2章において、戦争放棄や戦力不保持としていることを確認する。

4. 行為の社会的意味の理解

平和な日本を形成するためには、日本国憲法で示されているような民主主義についての内容、平和主義についての内容が大切であることを理解する。

5. 単元課題について

民主主義と日本国憲法の授業を理解型授業で行った場合、「民主主義は良いものだ」「民主主義は完璧だ」といった価値観が生徒に注入される恐れがある。その価値観注入という課題を改善するために、「民主主義と専制主義、どっちがいい？」という小単元課題を提示する。この課題を考える際

の手助けとしてマトリクス表を用い、民主主義・専制主義のメリット・デメリットを公正・効率・文化・その他という4つの側面から捉え、ワークシートに記入する。

メリット		デメリット
	公正	
	効率	
	文化	
	その他	

表3 ワークシートで用いたマトリクス表

(5) 実践の考察

授業実践②の第2次、第3次では、人権が保障されるようになった過程、戦後の日本では、人権を保障するためや戦争という過ちを二度と起こさないようにするために日本国憲法が制定され、その日本国憲法は民主主義の考えに基づいていることが理解できるような理解型授業を行った。

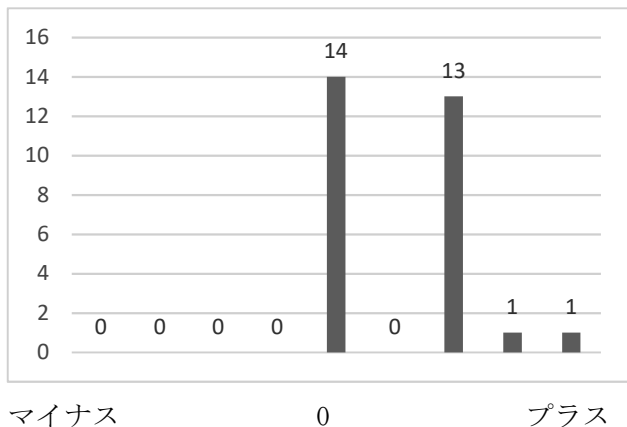
第3次までの授業で、民主主義は良いものだといった価値が生徒に注入されるのではないかと予想していたため、第4次の授業の最初に、生徒に民主主義と日本国憲法、それぞれプラスとマイナスのイメージ、どのあたりが自身のイメージに近いか数直線に丸を付けるように指示をした。集計結果はそれぞれ表4・表5のようになった。予想通り、民主主義・日本国憲法それぞれプラスのイメージを抱いている生徒が多かった。

そこで、「民主主義と専制主義、どっちがいい？」という小単元課題を提示し、生徒に価値判断させた。その際に、生徒には複数の側面から事象を捉えたうえで価値判断をしてほしいという思いから、公正・効率・文化・その他という4つの側面が提示されているマトリクス表を用いた。

マトリクス表で民主主義と専制主義のメリット・デメリットをまとめたうえで、「民主主義と専制主義、どっちがいい？」と問いかけて価値判断させた。最終的にA組では、ワークシートを提出した29人全ての生徒が民主主義のほうが良いと回答した。B組では、ワークシートを提出した26人

中 25 人が民主主義のほうが良いと回答し、1 人が専制主義のほうが良いと回答した。自身の価値判断の理由を記述させたところ、表 6 のような結果になった。授業実践①と比較すると、複数の側面から記述できている生徒が多かった。この結果はマトリクス表によって生徒が意識的に複数の側面から事象を捉え、思考を整理することができたからだと筆者は考える。

【民主主義】



【日本国憲法】

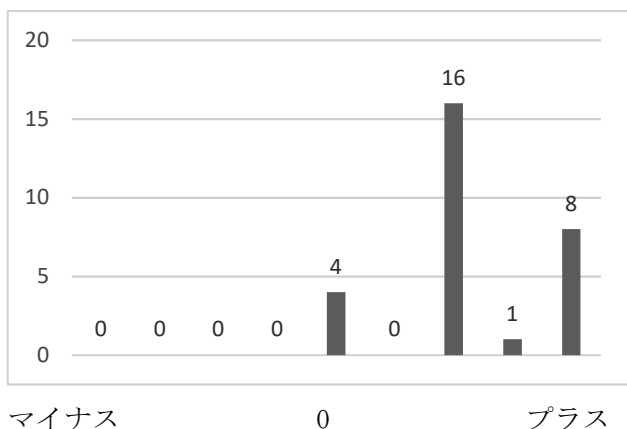
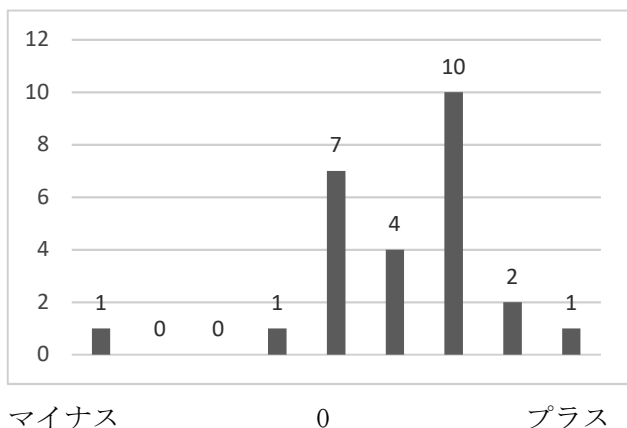
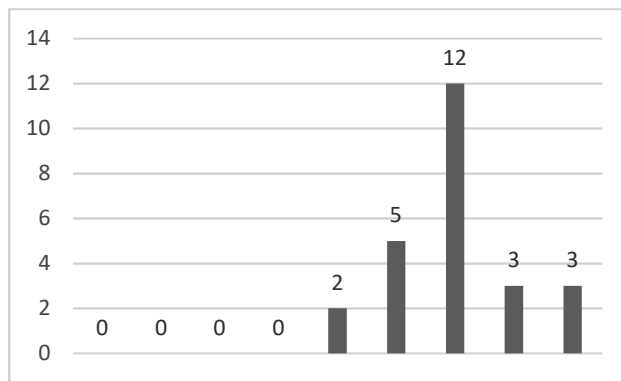


表 4 A 組イメージ調査集計結果

【民主主義】



【日本国憲法】

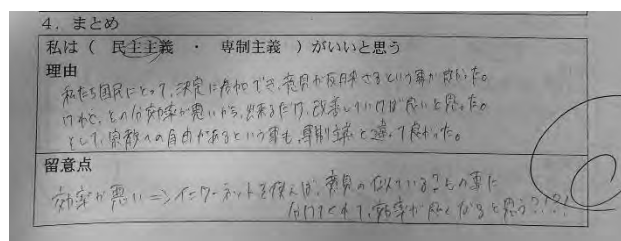


マイナス 0 プラス

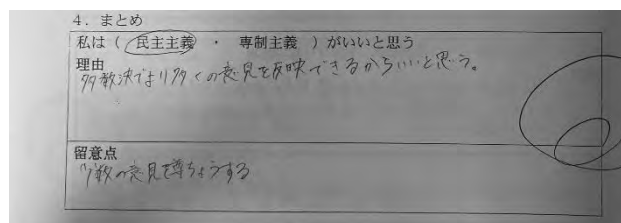
表 5 B 組イメージ調査集計結果

	2つ以上の側面から記述	1つの側面から記述	学習課題に対応していない	記述なし
A 組 (29 人)	12 人	17 人	0 人	0 人
B 組 (26 人)	10 人	16 人	0 人	0 人

表 6 授業実践②第3次における生徒の実態



資料 5 2つ以上の側面から説明している生徒の記述例



資料 6 1つの側面から説明している生徒の記述例

5. 授業実践③

(1) 単元名

地方自治と私たち

(2) 目標

- ・ 地方自治の基本的な考え方、地方公共団体の仕組みについて理解している。
(知識及び技能)
- ・ 地方公共団体が抱える財政面の問題について複数の側面から考え、表現している。
(思考力・判断力・表現力等)
- ・ 地方自治の基本的な考え方や地方公共団体の抱える問題について、自ら考えている。
(学びに向かう力・人間性等)

(3) 指導計画

- 第1次 地方自治と地方公共団体・・・1時間
- 第2次 地方公共団体のしくみと政治参加
・・・1時間
- 第3次 地方財政の現状と課題・私たちと政治参加
・・・1時間

(4) 授業展開

1. 問題状況の把握

大日本帝国憲法では、地方自治について定めた条文はなかったが、太平洋戦争後、日本国憲法では地方自治について定められた。地方自治の考えについては、住民自治と団体自治の考えがあることを確認する。

2. 問題解決をする立場の確認

国の立場とすれば、少子高齢化などにより社会保障などの歳出が増加したことや、日本国憲法第94条をもとに定義される団体自治の考えを保障するために、2000年に地方分権一括法が施行され、国から地方へと権限や財源が移行されていることを確認する。

3. 体験・追体験による行為の予想と検証

地方公共団体はどのような仕事や私たちにサービスを提供しているのかを予想し、それらの働きやサービスを提供するためには、何が必要なのかを考える。

4. 行為の社会的意味の理解

地方公共団体は仕事や私たちにサービスを提供するためには、多くのお金が必要であり、そのお金はどのように集め、どのようなことに使ってい

るのかを理解する。

5. 単元課題について

国の方針としては、地方公共団体の歳入の一つである依存財源の地方交付税交付金を削減し、自主財源である地方税を増やすことで、国から地方へと財源を移し、地方が国から独立して政治を行えるようにしている。しかし、地方交付税交付金は地方公共団体間の格差を是正することを目的として支給されており、人口が少ない地方公共団体は、地方交付税交付金が歳入の多くの割合を占めている。人口が多く、自主財源である地方税で歳入を賄えるのであれば、地方交付税交付金を削減されてもそこまで影響はないかもしれないが、人口が少なく、自主財源である地方税で歳入を賄えない場合はどうなるのだろうか。こういった現状をいくつかの地方公共団体の歳入を示した資料や、国の予算に占める地方交付税交付金の割合が減少している資料を示すことで、国から地方への金銭的援助を削減することについて、賛成か反対それぞれの考えを理解したうえで、生徒自身はどのように価値判断したのかをワークシートに理由と共に記入する。ただし、マトリクス表は授業実践②と比較するため、授業実践③では用いないこととした。

(5) 実践の考察

授業実践③の第1次と第2次では、日本国憲法において地方自治がどのように定められているか、地方公共団体の仕組み、国から地方に権力や財源を移していることを理解できるような理解型授業を行った。第1次の授業では、地方公共団体の自主性や独自性を確保するために地方分権一括法が施行されたという内容を取り上げた。

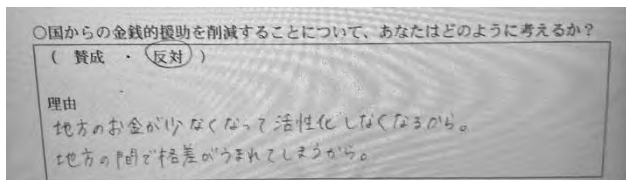
このままでは、地方分権にはデメリットがなく、良いものだという価値観が生徒に注入されてしまう可能性がある。そのため、第3次では国からの金銭的援助を削減することについて賛成か反対かを価値判断させ、その理由をワークシートに記入させた。結果は表7のようになった。筆者の想定より賛成派が少なく、反対派が多い結果となった。要因として挙げられるのは、筆者から提示した資料が反対派を助長するものだったからと考えられる。筆者が第3次で提示した資料9～資料15を以下に示す。

	賛成	反対
A組 (31人)	6人	25人
B組 (22人)	3人	19人

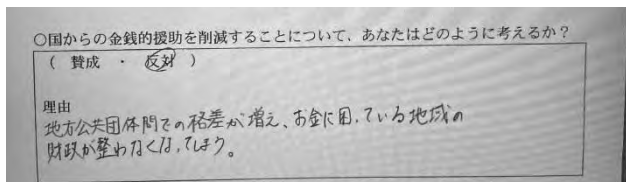
表7 授業実践③第3次における生徒の実態

	2つ以上の側面から記述	1つの側面から記述	学習課題に対応していない	記述なし
A組 (31人)	5人	26人	0人	0人
B組 (22人)	3人	19人	0人	0人

表8 授業実践②第3次における生徒の実態



資料7 2つ以上の側面から説明している生徒の記述例



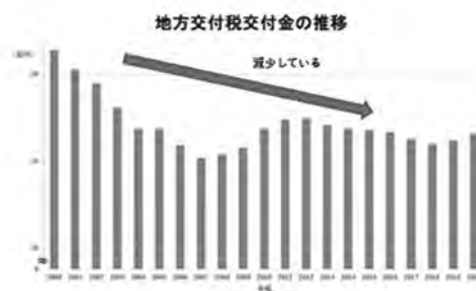
資料8 1つの側面から説明している生徒の記述例



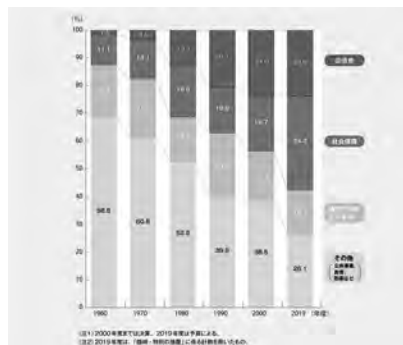
資料9 石川県の歳出 (出典は引用文献・参考文献1)



資料10 石川県の歳入 (出典は引用文献・参考文献1)



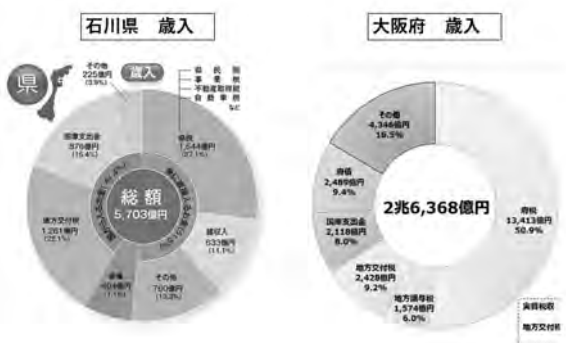
資料11 地方交付税交付金の推移 (出典は引用文献・参考文献8)



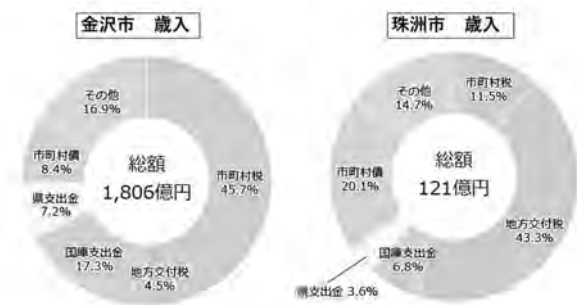
資料12 日本の国歌予算の推移 (出典は引用文献・参考文献5)



資料13 地方一般財源総額の推移 (出典は引用文献・参考文献10)



資料 14 石川県と大阪府の歳入
(出典は引用文献・参考文献 1・3)



資料 15 金沢市と珠洲市の歳入
(出典は引用文献・参考文献 1)

6. 授業実践②～③を通じた考察

授業実践②では、小単元課題について考えさせる際にマトリクス表を用いた。最終的に、そのマトリクス表にまとめた内容をもとに小単元課題に対する価値判断を行い、その理由をワークシートに記述させた。そのワークシートにおいて、マトリクス表にはほぼ同じくらいの量を記述しているにも関わらず、まとめの欄に取り上げている側面の数に違いがみられた。資料 16・17 において、マトリクス表の記述量はほぼ同じであるが、まとめで取り上げている側面に違いがみられた生徒 2 名のワークシートを示す。資料 16 を書いた生徒はまとめにおいて一つの側面（文化）にしか触れておらず、資料 17 を書いた生徒はまとめにおいて複数の側面（公正・文化）に触れている。この違いが生じた要因について、筆者はマトリクス表に記述した内容についての各自の理解度の差ではないかと考える。授業実践②のマトリクス表を埋める際、筆者は教室内であればどこに移動してもいいので、クラスの人と一緒に考えてマトリクス表を埋めてみるよう指示を行った。生徒は指示通り、いくつかのグループに分かれ、自身の考えを述べた

り相手の考えを聞いたりしていた。その際、自身で埋められなかったマトリクス表の箇所について、他者が埋めているものを参考にして記入していた。他者の考えを理解し自身が納得したうえでマトリクス表を埋めているか、それとも他者の考えを理解できず納得していないがとりあえずマトリクス表を埋めるために他者の記述を写したというように、生徒それぞれのマトリクス表に記述した内容への理解度の違いによって、まとめの記述内容に変化が生じたのではないかと考える。

授業実践③では、小単元課題について考えさせる際にはマトリクス表を用いず、事象を捉える際の側面についても提示しなかった。賛成派・反対派の考えを埋める際、授業実践②と同様筆者は教室内であればどこに移動してもいいので、クラスの人と一緒に考えるようにと指示を行った。授業実践②と同様生徒は指示通り、いくつかのグループに分かれ、自身の考えを述べたり相手の考えを聞いたりしていた。資料 18 を書いた生徒は、賛成派・反対派の考えについて複数の側面（公正・経済）から記述しており、その内容に基づきまとめの記述においても複数の側面（公正・経済）から記述をしている。資料 19 を書いた生徒は、賛成派・反対派の考えについて一つの側面（公正）から記述しており、その内容に基づきまとめの記述においても一つの側面（公正）から記述をしている。

授業実践②と授業実践③の指導方法における、大きな違いは小単元課題についてマトリクス表を用いたのかどうかである。小単元の課題について生徒が価値判断を行った時に挙げた理由の記述を分析した表 6（授業実践②）と表 8（授業実践③）を用いて、複数の側面から記述していた生徒数を比較すると、授業実践②では A 組 29 人中 12 人、B 組 26 人中 10 人、授業実践③では A 組 31 人中 5 人、B 組 22 人中 3 人であった。すなわち、授業実践②の方が複数の側面からの記述が多くみられたという結果になった。この要因としては、小単元課題について考える際にマトリクス表において事象を捉える際の側面を複数提示したことによって、生徒が複数の側面から事象を捉えようとしたからではないかと考える。

課題『民主主義と専制主義、どちらがいい?』

1. 意識調査
【民主主義】
マイナス

【日本国憲法】
マイナス

2. 民主主義のメリット・デメリット

メリット		デメリット
それぞれが様々な情報を知ることができ、意見を述べることができる	公正	多様性によって少数の人の権利を侵害する可能性がある
長い期間でしかたがよい	効率	話し合いが長くなる
自由がある	文化	自由すぎるために
	その他	

3. 専制主義のメリット・デメリット

メリット		デメリット
	公正	他人の意見が反映されない
早くできる	効率	意見が異なり、折り合いがつかない
	文化	自由がない
	その他	

4. まとめ
私は (民主主義・専制主義) がいいと思う
理由 民主主義のほうが自由が大きいから
留意点 日中開かかると、話し合いが長くなる

資料16 授業実践②における1つの側面から説明している生徒の記述例

課題『民主主義と専制主義、どちらがいい?』

1. 意識調査
【民主主義】
マイナス

【日本国憲法】
マイナス

2. 民主主義のメリット・デメリット

メリット		デメリット
多くの人が決定に参加すること、多様な意見を決定に生かせる	公正	他人の意見を侵害する
多様な意見で、より多くの意見が反映されること	効率	時間がかかる
自由に意見を述べることができる	文化	多数と少数の立場が分かれる
	その他	多数派と少数派の差が広がる

3. 専制主義のメリット・デメリット

メリット		デメリット
	公正	君主や独裁者の意見しか反映されない
決定が早い	効率	意見が反対の人や少数派の意見が、意見が正しいのに時間がかかると感じる
決定する人数が決まっているので、意思決定が早い	文化	専断を自由に信じていない
	その他	戦争、反乱が起きやすい

4. まとめ
私は (民主主義・専制主義) がいいと思う
理由 多くの人の意見が反映されるほうがいいと思うから、自由に生活できるから、多くの人が決定に参加すること、より自由な国になると思うから
留意点 少数意見、人も納得できるような決め方を、少数意見を尊重する

資料17 授業実践②における2つ以上の側面から説明している生徒の記述例

○国からの金銭的援助を削減することについて、賛成派・反対派それぞれの考え

賛成派	反対派
国の歳入が増える。 ・税金の使、方が制限されない。	国民が新しい税金が増える可能性がある。 ・地方公共団体の財政が苦しくなる。 ・地方の動きが鈍くなる。 ・地方自治性の高さが下がる。

○国からの金銭的援助を削減することについて、あなたはどのように考えるか?
(賛成・反対)

理由 人口が多い地域では歳入が増え、地域によって格差が生じ、地方公共団体が自由に税金を使えるようになるため、生活が自由になる可能性があるから。

資料18 授業実践③における2つ以上の側面から説明している生徒の記述例

○国からの金銭的援助を削減することについて、賛成派・反対派それぞれの考え

反対派	賛成派
援助を減らせば、その市町村の公共団体が動かなくなる → 警察や消防車などがなくなる	国の借金か減るから国の財政が良くなる

○国からの金銭的援助を削減することについて、あなたはどのように考えるか?
(賛成・反対)

理由 十分な交付金がないと県や市で格差が生まれるし、公共団体が動かなくなるから住民が困るから。

資料19 授業実践③における2つ以上の側面から説明している生徒の記述例

VI まとめ

1. 結論

本研究では、理解型授業を取り上げ、理解型授業の抱える「特定の価値注入」という問題を、学習過程に小単元課題について考える学習活動を取り入れることで、解決できることを明らかにすることを目的とした。また、小単元課題について考える学習活動の際に、生徒が多面的・多角的に考察するための工夫として、マトリクス表を利用し、マトリクス表の有無によって生徒の記述がどのように変化するかを考察した。

授業実践②において、民主主義に対してプラスのイメージを抱いている生徒が多く、小単元を通じた課題において価値判断させた際も、ほとんどの生徒が民主主義を選択した。民主主義に対するプラスのイメージは変化していないが、生徒がそれぞれ理由を持って価値判断することができていた。生徒の選択に変化がなかったとしても、生徒が選択した際の理由を記述することができれば、「特定の価値注入」という問題を解決したと言え

るのではないだろうか。この結果から、本研究を通して、理解型授業の抱える「特定の価値注入」という問題を解決するためには、以下の2点が大切であると考えた。

①生徒に注入した価値をゆさぶるような課題設定を行うこと。

②生徒が設定された課題において、価値判断を行う際に理由が記述できるよう、資料の提示や考察する際の視点を提示すること。

また、小単元課題について考える学習活動の際に、生徒が多面的・多角的に考察するためにマトリクス表を用いることは、表6と表8の生徒の実態を比較すると、表6のほうが複数の側面から記述している生徒が多いため、有効であると言えるのではないだろうか。社会的事象を多面的・多角的に考察する際に、マトリクス表を用いたことで、意識的に複数の側面から事象を捉え、それらを表に整理したことで、生徒の思考も整理されたのではないかと考える。

2. 今後の課題

本研究では、3つの小単元で実践を行った。授業実践②では、小単元課題を生徒に考えさせる際、教師から事象を捉える側面や立場をいくつか提示した。授業実践③では、小単元課題を生徒に考えさせる際、教師から事象を捉える側面は提示しなかった。授業実践②と授業実践③を比較すると、授業実践②では生徒はマトリクス表を用いて、意識的に複数の側面や立場から事象を捉えることができていた。事象を複数の側面や立場から考察する力は、一度の実践で身につくものではないと分かった。例えば以下のような方法があると考えた。

①最初はどのような側面や立場があるのかを教師から提示し、それらをマトリクス表で整理させる。

(事象の捉え方が立場や側面によって異なることを生徒に気づかせること。また、その際に思考を整理する工夫としてマトリクス表があることを生徒に気付かせることを目的とする。)

②教師から側面や立場は提示するが、マトリクス表による整理は行わない。

(教師はマトリクス表を用いることは強制しないが、生徒が自主的にマトリクス表を用いることは尊重する。マトリクス表以外の思考ツールや

独自の方法で思考を整理することも尊重する。)
③教師から側面や立場は提示せず、マトリクス表も用いない。

(生徒が自主的に複数の立場や側面から、必要に応じて自らの選択した方法を用いて整理し、事象を捉えることを目的とする。)

以上のような方法を、学年単位や中学校3年間といった長い時間をかけて行う必要がある。

また授業実践③では、地方分権にはデメリットがなく、良いものだという価値観が生徒に注入されてしまう可能性があるため、第3次では国からの金銭的援助を削減することについて賛成か反対かを価値判断させた。その際に資料9～資料15を生徒に提示した。最終的な生徒の実態としては、国から地方公共団体への金銭的援助を削減することについて、反対と判断した生徒が多数を占めた。この結果は、資料が反対派を助長する資料に偏っていたことが要因だと考えられる。小単元課題を生徒に考えさせる際に提示する資料について、一つの側面や一つの立場に偏った資料にならないよう配慮する必要がある。

引用文献・参考文献

- 1) 石川県租税教育推進協議会 (2022) 「答えて進め！税金たいけん隊」令和4年12月23日閲覧
<http://www.sosuikyoku.jp/>
- 2) 大阪府 (2020) 「令和2年(2020年)2月18日の記者会見で使用した資料の説明」令和4年12月23日閲覧
<https://www.pref.osaka.lg.jp/koho/kaiken/2/20200218f.html>
- 3) 岡崎誠司 (2018) 『社会科の授業改善2 社会科授業4タイプから仮設吟味学習へ—「主体的・対話的で深い学び」の実現—』風間書房、pp19-47
- 4) 財務省 (2019) 「これからの日本のために財政を考える」令和4年12月23日閲覧
https://www.mof.go.jp/policy/budget/fiscal_condition/related_data/201910_kanryaku.pdf
- 5) 澁谷樹里 (2018) 「多面的・多角的に考察する力を育てる社会科教育—マンダラートとNIEを用いて—」愛知教育大学教育実践研究科修

了報告論集、p152

- 6) 社会認識教育学会 (2012) 『新社会科教育学ハンドブック』 明治図書、p164
- 7) 総務省「地方財政制度 地方財政関係資料」
令和4年12月23日閲覧
<https://www.soumu.go.jp/iken/11534.html>
- 8) 夏目大尊 (2020) 「中学校社会科地理的分野における「多面的・多角的に考察する力」の育成を目指した授業づくりーマトリクス図を用いたまとめ学習」和歌山大学教職大学院紀要
- 9) 平岡和久 (2020) 「2020年度政府予算案と地方財政への影響」自治体問題研究所
- 10) 松坂眞弓・野田泰生・穂刈淳・岡村周成 (2007) 「多面的・多角的に捉える力を育成する(社会科, 研究主題「豊かな学びで個を育む」～追求し発信する力の育成～(2年次))」いとなみ 46巻、p19
- 11) 文部科学省 (2010) 『小学校学習指導要領(平成20年告示) 解説 社会編』東洋館出版社
- 12) 文部科学省 (2018) 『小学校学習指導要領(平成29年告示) 解説 社会編』東洋館出版社
- 13) 文部科学省 (2018) 『中学校学習指導要領(平成29年告示) 解説 社会編』東洋館出版社
- 14) 文部科学省「平成29年改訂の小・中学校学習指導要領に関するQ&A<社会に関すること>」
令和4年12月10日閲覧
https://www.mext.go.jp/content/1422347_001.pdf
- 15) 吉田嗣教・内田友和・中野靖弘・吉田剛人 (2007) 「子どもたちが歴史的見方を意識できる社会科授業構成ー第6学年 単元「政府・民衆にとっての世界進出」全国社会科教育学会

思考力・判断力・表現力の育成を目指す中学校数学科の授業デザイン

— 関数・図形領域における ICT 機器の活用を基に —

坪田 拓都

金沢大学大学院教職実践研究科 学習デザインコース

【概要】 本研究は、生徒の思考力・判断力・表現力の育成を目指し、ICT 機器を活用した授業モデルを開発することを目的とする。この目的を達成するために、特に生徒が思考力・判断力・表現力を働かせることが苦手と思われる中学校2年生の領域「1次関数」「平行と合同」を対象とし、ICT 機器を用いて生徒が思考・判断する場面や自身の考えを表現する場面を授業の中で設けた。実践を通して得た授業記録や生徒のノートの記述などを対象に分析を行った。分析の観点として、生徒が自身の考えを持つことができているか、既習事項と絡めながら与えられた情報を活かす方法が適切であるか、それを通して根拠を明確にし、自身の言葉で表現することができるかという3点を掲げ、それぞれ思考力・判断力・表現力の評価規準として設定した。実践により、思考力・判断力・表現力を育成するための授業においての ICT 機器は、新たな疑問や課題などが生み出されるような活用、既習事項との関連を意識した活用、思考したことを表現することが苦手な生徒に向けての表現の場としての活用が有効的であるという結果が得られた。最後に、ICT 機器を活用し、思考力・判断力・表現力を育成する3つの規準を含む授業モデルを提案する。

I 問題の所在と研究目的・方法

1. 問題の所在

中学校学習指導要領では、育成すべき3つの資質・能力として「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力など」「学びに向かう力、人間性など」を掲げている。この中で、筆者は「思考力、判断力、表現力など」に注目した。図1-1は令和4年度全国学力・学習状況調査の中学校数学科の正答率分析である。

「知識・技能」に関わる問題の正答率が60.4%であるのに対し、「思考・判断・表現」に関わる問題の正答率が36.8%と低い。さらに、その中でも特に関数や図形領域の正答率が低いこともわかる。

「中学校数学科は、現実場面から学習する機会が多い小学校算数科と、抽象的な学習内容が主となる高等学校数学科の間に位置している。関数領域は、小学校・中学校・高等学

＜学習指導要領の領域の平均正答率の状況＞

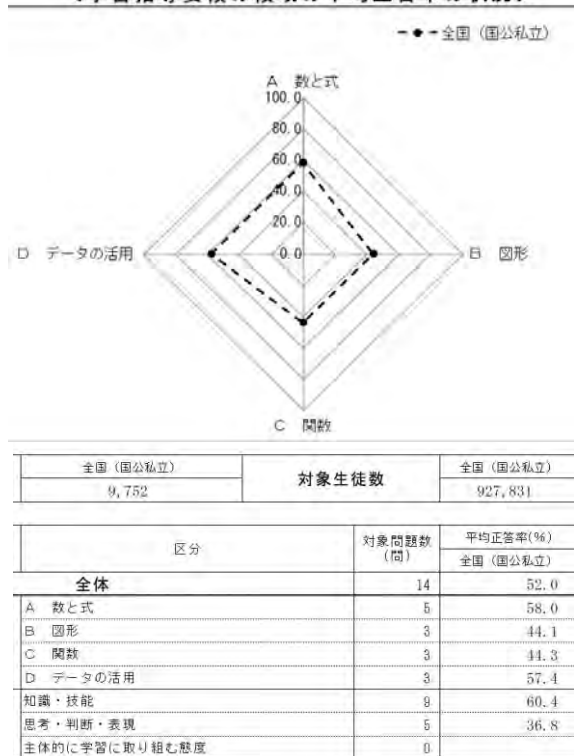


図1-1 令和4年度全国学力・学習状況調査（中学校数学科）の結果

校と系統的に学習が積み重ねられている主要な学習内容の一つであり、現実的な小学校での学習から、抽象的な高等学校での学習を接続する学習内容である」（加藤，2020，p.33）とあり，加藤は図形領域に関しても同じように述べている。以上のように，関数・図形領域の学習内容が現実的なものから抽象的なものへと移行する中学校数学科の一つの壁となっていることは明らかである。

さらに，文部科学省が提唱するGIGAスクール構想の中で，数学科の指導では以下のようなポイントが示され，ICTの活用で理解を促進することが求められている（図1-2）。

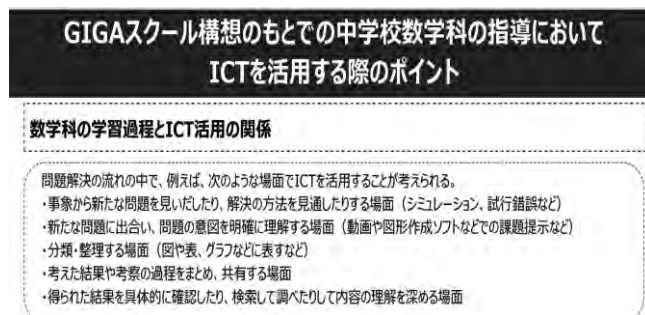


図1-2 ICT 機器活用のポイント
(文部科学省，2021)

上記における“新たな問題を見いだす”“解決の方法を見通す”こと，自分でシミュレーションや試行錯誤をする場面が思考力・判断力に関わること，“共有する”場面がいずれも表現力に関わることでありと考えられ，ICT機器の活用が求められている。以上のことから，ICT機器を活用することは現代の数学科の授業において重要な問題であるといえる。

2. 研究の目的

本研究の目的は，生徒の思考力・判断力・表現力の育成を目指し，ICT機器を活用した授業モデルを開発し，ICT機器の有効的な活用を考察することである。

3. 研究方法

この目的の達成のために，ICT機器の活用が思考力・判断力・表現力の育成にどう関わることかという理論的な枠組みを考える。また，

ICT機器の特徴を捉えるとともに，その特徴を授業にどのように活かすべきかを考察する。そして，それらをもとに実際に授業を展開し，生徒のノートやワークシートの記述から生徒の思考を分析していく。

II 理論の枠組み

まず，思考力・判断力・表現力の意味についてである。中学校学習指導要領（平成29年告示）解説（数学編）に，「数学的な見方・考え方を働かせ，数学的活動を通して，数学的に考える資質・能力を次の通り育成することを目指す」（文部科学省，2017a，p20）と記載されている通り，数学的な見方・考え方を働かせ，数学的活動の在り方を検討することが必要である。この数学的に考える資質・能力の3つの柱の一つとして「思考力・判断力・表現力」が位置づけられている。そして，思考力・判断力・表現力について「数学を活用して事象を論理的に考察する力，数量や図形などの性質を見だし，統合的・発展的に考察する力，数学的な表現を用いて事象を簡潔・明瞭・的確に表現する力を養う。」（文部科学省，2017b，p20）と書かれている。ここから，本論文では，「数学を活用して事象を論理的に考察する力」が思考力，「数量や図形などの性質を見だし，統合的・発展的に考察する力」が判断力，「数学的な表現を用いて事象を簡潔・明瞭・的確に表現する力」が表現力であるととらえる。

また，学習指導要領において，数学的な見方・考え方とは「事象を数量や図形及びそれらの関係などに着目して捉え，論理的，統合的・発展的に考えること」（文部科学省，2017c，p21）であると示されている。また，数学的活動とは，「事象を数理的に捉え，数学の問題を見だし，問題を自立的，協働的に解決する過程を遂行すること」（文部科学省，2017d，p23）である。具体的に，数学的活動の内容として「日常の事象や社会の事象

から問題を見いだし解決する活動」「数学の事象から問題を見いだし解決する活動」「数学的な表現を用いて説明し伝え合う活動」(文部科学省, 2017e, p39) が掲げられている。したがって、以上のような活動を通して生徒が事象を数学的に捉えて論理的・発展的に考えられるよう、事象から問題を捉え論理的に考えるための場面づくりをし、数学的な表現を用いて伝え合う時間を設けることで思考力・判断力・表現力の育成を目指していく。

次に、思考力・判断力・表現力の育成と ICT 機器の関係性について述べる。中村(2016)は、中学校の数学指導における ICT 活用の方向性として、

- (1) 学習活動の焦点化【焦点化】
 - (2) 数学的な性質や規則性の発見【探究】
 - (3) 数学的な概念や意味, 考え方の理解【視覚化】
 - (4) 日常生活や社会との関連付け【関連付け】
 - (5) 問題の発展的扱い【発展】
- を挙げている。

このうち、【探究】は「図形や関数を動的に扱い、数学的な性質や規則の発見に ICT を活用する。そして、発見した性質や規則が成り立つ理由を考える。例えば、図形の指導や関数式の係数の値の変化によるグラフの変化などの指導での ICT 活用がそれに当たる。」(中村, 2016, p77) と説明されている。「数学的な性質や規則の発見」が「思考力・判断力」にあたり、ICT 機器と思考力・判断力の関係性について示唆されている。関数や図形を変化させることが、既習事項との関連に気づききっかけになり得る。

授業では、数学を教える・学ぶための ICT 機器、GeoGebra を用いることにする。これは、数学の学習支援のための幾何・代数・統計・解析を結びつけた動的なソフトウェアである。問題や課題の状況を視覚的に把握する

ことができる。(これが先述の【視覚化】に該当する) 数学的活動の場面で、課題の状況を把握しつつ様々な思考をすることができる場面の補助として GeoGebra を活用する。GeoGebra にある描画機能を用いてグラフや図形に書き込むことで、自身の考えを表現しやすくなることが考えられる。

以上のような ICT 機器 (GeoGebra) の特徴を活かしながら、思考力・判断力・表現力の育成を目指した授業を行う。

Ⅲ 枠組みに基づいた授業デザイン

1. 大まかな実践計画と単元の選定

教職大学院の一年間の実習の中で、授業は連携協力校である S 中学校で行うことになり、第二学年を担当することになった。一学期は観察期と位置づけ、生徒の様子を観察し一人ひとりの実態を把握するとともに、学校内で ICT 機器がどれほど活用されているかを見る。二学期の 9 月は 1 次関数の単元で GeoGebra を活用した教材開発と授業を行う。10 月は平行と合同の単元で授業を行い、GeoGebra の「使う」を中心に積極的な ICT 機器の利用を行う。単元は中学校の進度に合わせ、「1 次関数」の後半、「平行と合同」の前半の授業を担当することができ、従来の方針通りとなった。思考力・判断力・表現力の育成に関わり、常に既習事項との関連を意識した単元計画の作成をしていく。

2. 授業の実践計画

S 中学校で恒常的に行われている図 3-1 のような「学び合い」活動を活かしながら授業を行った。この活動では、自分の分からないところを友達と話す中で解決し、つまり自分の考えを表現する機会が重視される。したがって、この時間に GeoGebra を用いる活動を取り入れることで、生徒が活発に表現活動を行うことが期待される。



図3-1 S中学校での数学科の授業における
学び合い活動の様子

筆者が担当した授業は表3-1における第7～9回と第11回（2元1次方程式のグラフのかき方，2つのグラフの交点の座標と連立方程式，1次関数とみなすこと）と，表3-2における第1～7回（多角形の内角・外角の和から星型五角形の内角の和）であり，これを筆者の授業実践とした．具体的に，以下のような計画である．なお，1次関数の10時間目はこれまでの復習に充てた回であるから省略する．

次	時	〈 課題と・重要事項
二元一次方程式と1次関数	7	〈2元1次方程式のグラフはどうかののか？〉 ・ $ax+by=c$ を，等式変形により $y=ax+b$ の形にしてからグラフをか
	8	〈2元1次方程式のグラフはどうかののか？〉 ・ $x=0$ や $y=0$ の値を式に代入し，2点の座標を求めることでグラフをか
	9	〈2つのグラフの交点の座標は何を表しているのか？〉 ・ 2つのグラフの交点の座標は連立方程式の解を表しており，表・グラフ・式を対応させて考えられる

四	11	〈1次関数とみなして考えることで何がわかるか？〉
1	★	・ 変化の割合がほぼ一定であることや，点の集まり方から2つの数量の関係を1次関数とみなして考える
次		
関		
数		
の		
利		★GeoGebra に記載されたデータから，アイスクリームが溶ける時間の関係が1次関数とみなせることに気づく．
用		

表3-1 1次関数の授業計画と学習内容
(★…GeoGebra を活用した授業と思考力・判断力・表現力の観点)

以上のような計画をもとに，表3-1に示した7時間目から8時間目では，2元1次方程式という1次関数の一般形 $y=ax+b$ とは異なる形からいかにグラフをかくののかという授業を行った．また，9時間目ではグラフの解と連立方程式の関連性についての授業を行った．いずれもグラフのかき方に焦点を当てた授業である．グラフをかき方や等式の変形を適切に行うことに価値を置きたいと考えたので，GeoGebraの活用をしなかった．11時間目では「1次関数の利用」の単元の最初，「1次関数とみなすこと」の授業を行った．この授業では日常生活に1次関数の特徴が現われていることに気づくことが重要事項であり，そのように判断する根拠を考えることが大切である．すなわち，点がほぼ一直線上に集まっていることや変化の割合がほぼ一定になっていることから，2つの数量の間の関係を1次関数とみなすことが重要である．【探究】の場面であることから，GeoGebraを活用し，点の集まり方を見せることにした．

次	時	〈〉 課題と・重要事項
一	1	〈多角形の内角の和はどうやって求めるのか？〉
	★	・多角形を三角形に分割し，三角形の内角の和を用いて多角形の内角の和を求める ★多角形を三角形に分割するといくつの三角形ができるかを，GeoGebra を用いて考える。
二	2	〈多角形の外角の和はどうやって求めるのか？〉 ・一直線の角度が 180° であることや多角形の内角の和が $180^\circ \times (n-2)$ で表されることを用いて，外角の和が 360° になることを示す
	3	〈直線が交わってできる角にはどのようなものがあるか？〉 ・対頂角・同位角・錯角とはどのような角であるかを理解し，対頂角が等しくなる理由を考える
平行線と角	4	〈2つの直線が平行なときの角の性質は？〉 ・2つの直線が平行なとき，同位角が等しくなることを用いて，錯角が等しくなる理由を考える ★GeoGebra を用いて，平行線の同位角が実際に等しくなっていることを確かめる。
	5	〈三角形の外角にはどのような性質があるか？〉 ・三角形の内角の和が 180° であることを証明する ・内角の和が 180° になることを用いて，三角形の外角の和に関する性質を理解する。
	6	〈角の大きさを求めるときに利用することは？〉

		・有効な補助線を引いて様々な角度を求める ★自分で様々な補助線を引き，また用意されたヒントの補助線をもとに角度を求める．有効な補助線の引き方を考える。
	7	〈星型五角形の内角の和はどのように考えるのか？〉 ・様々な方法で星型五角形の内角の和を考える ★GeoGebra 上に解決のヒントを表示すると共に，表示される図形に書き込むことで自分の考えを表現する。

表 3-2 平行と合同の授業計画と学習内容
(★…GeoGebra を活用した授業と思考力・判断力・表現力の観点)

以上のような計画をもとに，1 時間目，4 時間目，6 時間目，7 時間目で GeoGebra を用いた授業を試みた．これらはいずれも【探究】活動にあたりと考へ，GeoGebra を活用するに至った．

表 3-2 にある通り，どの授業でも「説明する」ことが重要視される．生徒が考えたことを表現する機会を積極的に設けていく必要があるとわかる．次章では，以上のような授業計画に基づいて行った GeoGebra を活用した詳細な実践とその結果について述べる．

IV 実践の結果・考察

1. 関数領域での活用

「1 次関数」の 11 時間目で，「1 次関数とみなすこと」の授業を行った．題材はアイスクリームが溶ける時間について，学習課題は「アイスクリームが溶ける時間と温度の間にはどのような関係があるのか？」と設定し

た.

授業では、図4-1-2にあるようなワークシートを用いた。シートの右側に記載されている膨大なデータの中にある整数値のデータをグラフシートにプロットさせ、その点の集まり方から温度は時間の1次関数とみなせるのではないかと考えさせるねらいがある。そこで、埋めた表や点を取ったシートから何が分かるかを生徒に言語化させて表現する場面、そしてそれが1次関数と似た性質を持つことに自分たちで気づかせる、思考する場面を設けた。これにより、生徒の思考力・判断力・表現力の育成を図った。また、ここでの重要な点はグラフシートには膨大なデータを全て入力することができないということである。そこで活用したのが GeoGebra である。生徒のグラフシートよりも細部にわたった点を見せることで、点の集まり方が直線であるとははっきり言えないということを認識させつつ、点をおよそ程度通るような直線を見せるようにした。

以上のように、今回は「2つの数量関係を、根拠を明確にした上で1次関数とみなす」という数学的な見方・考え方を与えるための数学的活動として、点が直線のように集まっていることをグラフシートに点を打つことにより確認してもらうこと、GeoGebra での確認により実際に直線のようになっていることを体感してもらうことを設定した。その上で、「点が直線のように集まっている」「変化の割合がほぼ一定である」ということに気づくと同時に、それが1次関数の特徴であることにも気づいてもらいたい。生徒のワークシートの、「気づいたこと」や「まとめ」を分析する。

以下では、右の表から x の値（アイスクリームを外に出してからの時間）が整数の時の y の値（アイスクリームの温度）を表に書き入れ、それをもとにグラフに座標をとった後のあるクラスでの授業の様子を対話形式で記

す。

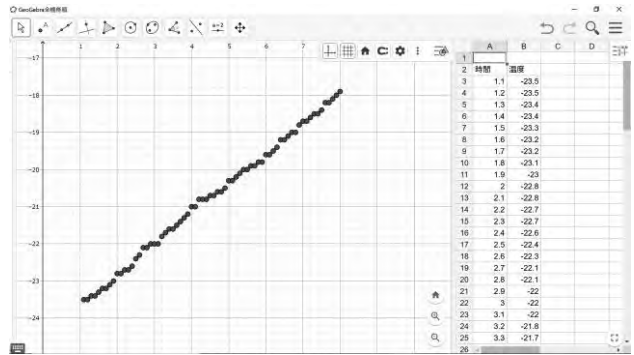


図4-1-1 GeoGebra が示す時間と温度の関係のデータ

2年 組 夏

何分経つとアイスクリームは溶けるのか？ 室温の環境に出してからの時間と温度の関係

アイスクリームが溶け始める温度...℃
外に出して x 分後のアイスの温度を y ℃とする。
・右のデータから表を作成してみよう（適当な数だけ）

時間	(°C)	時間	(°C)
1.1	-23.5	4.6	-20.7
1.2	-23.5	4.7	-20.6
1.3	-23.4	4.8	-20.6
1.4	-23.4	4.9	-20.5
1.5	-23.3	5.0	-20.3
1.6	-23.2	5.1	-20.3
1.7	-23.2	5.2	-20.2
1.8	-23.1	5.3	-20.1
1.9	-23.0	5.4	-20.0
2.0	-22.8	5.5	-20.0
2.1	-22.8	5.6	-19.9
2.2	-22.7	5.7	-19.9
2.3	-22.7	5.8	-19.8
2.4	-22.6	5.9	-19.8
2.5	-22.4	6.0	-19.6
2.6	-22.3	6.1	-19.6
2.7	-22.1	6.2	-19.5
2.8	-22.1	6.3	-19.4
2.9	-22.0	6.4	-19.2
3.0	-22.0	6.5	-19.2
3.1	-22.0	6.6	-19.1
3.2	-21.8	6.7	-19.0
3.3	-21.7	6.8	-19.0
3.4	-21.6	6.9	-18.8
3.5	-21.6	7.0	-18.7
3.6	-21.5	7.1	-18.7
3.7	-21.4	7.2	-18.6
3.8	-21.3	7.3	-18.5
3.9	-21.2	7.4	-18.5
4.0	-21.1	7.5	-18.4
4.1	-21.0	7.6	-18.2
4.2	-20.8	7.7	-18.2
4.3	-20.8	7.8	-18.1
4.4	-20.8	7.9	-18.0
4.5	-20.7	8.0	-17.9

下のシートに点をかきこもう

・表やシートから気づいたこと

・アイスの温度が ℃を上回るのはおよそ何分後だろうか？

まとめ

図4-1-2 授業で用いたワークシート

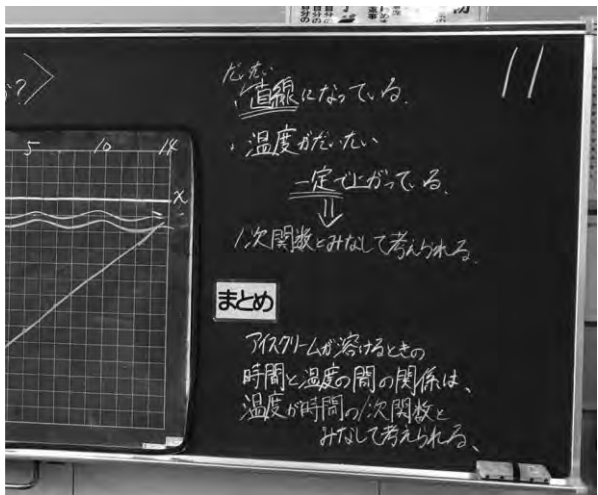
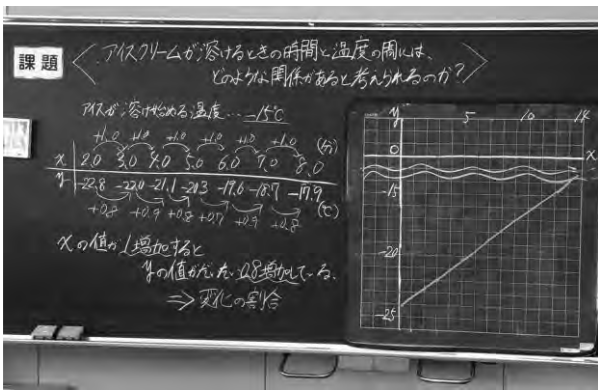


図 4-1-3 11 時間目の板書

生徒を Sa, Sb, Sc とし、教師を T とし、描く。

T: 記入した表やグラフシートにとった座標の様子からどんなことに気づきましたか？

(机間指導によりグラフの形状に着目した生徒を見つけ、指名する)

Sa: 点の集まり方がだいたい直線になっています。

T: (グラフ黒板 (図 4-1-3) に記入した点の集まり方を確認しながら) どうですか？
みなさんこの点の集まり方から直線が見えますか？

S: (なんとなくさうだとうなずく)

T: 確かに Sa さんの言うように直線になっていそうですね。

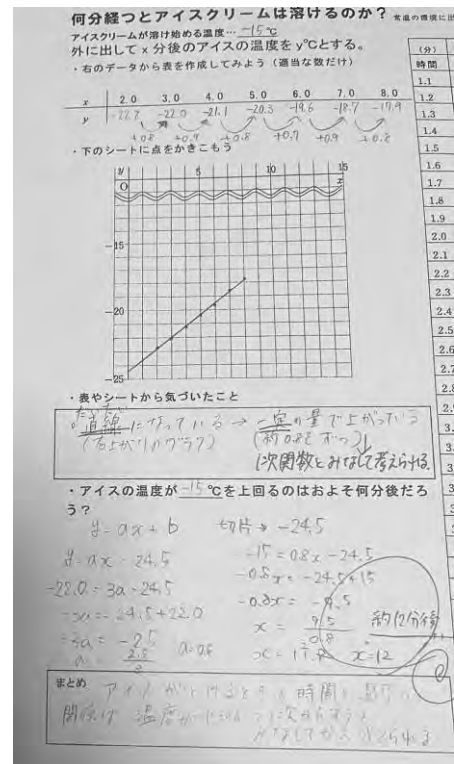


図 4-1-4 生徒 Sa のワークシート

まずはグラフの形状に着目し、点の集まり方が直線のようになっているということを確認した。生徒のワークシートからも、これに注目した人はかなり多くいたことがわかった。ここで注目したいのは、Sa は「だいたい直線になっている」と答えたことである。Sa はワークシートにとった点からグラフを書いていた。(図 4-1-4) 机間指導での Sa との対話記録を示す。

T: 「だいたい直線」と書いたのはどうして？

Sa: 少し直線からずれている点があったから

T: じゃあこの直線はどうやってかいたの？

Sa: 端の点と端の点 (x=2.0 と 8.0 の時の点) を結んだ

T: どうしてその 2 点を選んだの？

Sa: そうすれば他にも通る点がありそうだったから

ワークシートに「だいたい直線」「直線のよう」などと記述した生徒は一定数いた。点に対して忠実に直線をつくることができないことは生徒も薄々感じていたようである。直線の引き方は人によって異なり、どれが正解というのではなく、本時の内容にとってさほど重要ではない。自分なりの考えで直線を引いてみることで、アイスクリームが溶けるときの時間と温度の関係を1次関数とみなし、何分後にアイスクリームが溶けるのか予想することができる。1次関数とみなすことの有用性を認識できる。しかし、この「直線」に対する考えは人によって異なり、中には「点を線で結ぶと直線になっている」と記述した生徒もいた。(図4-1-5)

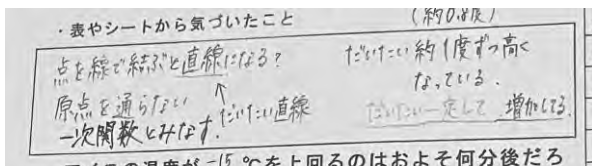


図4-1-5 「点を線で結ぶと直線になっている」と書かれたワークシート

グラフとは点の集まりであるという認識が薄いためであるように思える。その認識をGeoGebraの活用で変えられることが期待された。次に着目した点が表に記入された値の変化であり、その記録を以下に示す。

T:他にどのようなことに気づきましたか？(今回も机間指導で表の値の変化に注目して記述した人を指名した)

Sb:だいたい一定の割合、0.8ぐらい？でyの値が増加しています

T:なるほど、この表で確認してみましょうか(黒板に記入してある表を元にxが1増加したときのyの増加の仕方を確認する、図4-1-3参照)0.7や0.8、0.9と多少ぶれがありますがxが1増加するだいたい0.8ぐらい増加していることが読み取れますね

表から変化の割合に注目した生徒も多数いた。特に具体的な数値として現われるので計算を粘り強くしていた生徒もいた。この後、ここからさらに分かることとして時間と温度にはどんな関係があるかを考える際に、GeoGebraを用いて考えた。

T:今回みなさんには右のたくさんのデータから一部のものだけ取り出して表に記入してもらいました。今回データはもっと細かくとってありますよね。これをGeoGebraというアプリを用いて座標として点を打ってみたものをお見せします。(図4-1-1)どうでしょうか？点をたくさんにとって拡大したり縮小したりすると点の集まりが直線のように見えてくるのははっきり分かりますね。この特徴をもつ関数を何と言うのですか？

S:1次関数！

T:そうですね。今回は少し外れた値があるから厳密には1次関数とは言えないけどほぼほぼ直線として見ることができます。だから今回はこの時間と温度の関係を1次関数として考える、1次関数とみなして考えることができるわけですね。

生徒全体に向けて図4-1-1のようなGeoGebraの画面を見せることで、時間と温度の間には1次関数の関係があるとみなせることを確認した。生徒の中には「比例の関係がある」と記述した人もいた。今回はグラフが明らかに原点を通過していないことやxが2倍、3倍になったときにyが2倍、3倍になっているわけではないということから「比例の関係」とは言えない。このGeoGebraの点の集まり方から、2つの数量には何か関係があることは読み取り、自分なりの根拠として「だいたい直線」ということを挙げていたが、それを比例と表現している点では惜しくも正解とは言えなかった。

・表やシートから気づいたこと \rightarrow 直線 = 一定の割合

・比例している。(同じ数ずつかけている) \leftarrow

1次関数とみなして考えられる

・アイスの温度が -15°C を上回るのはおよそ何分後だろう?

比例う? $y = -0.8x + b$

$$-22.0 = -0.8 \times 3.0 + b$$

$$-22.0 = -2.4 + b$$

$$-22.0 + 2.4 = b$$

$$b = -19.6$$

まとめ
アイスクリームが溶けるときの時間と温度の関係は、温度が時間の1次関数とみなして、

図4-1-6 「比例の関係」という記述があるワークシート

・表やシートから気づいたこと

- 温度は「0.7, 0.8, 0.9, など」と一定で上がっている。
- 直線になっている。(だいたい)
- 温度がだいたい一定になっている。

・アイスの温度が -15°C を上回るのはおよそ何分後だろう?

$y = ax + b$

$$-15 = a \times 3 - 24.5$$

$$2.5 = 3a$$

$$\frac{2.5}{3} = a$$

$$\frac{2.4}{3} = a$$

$$0.8 = a$$

$y = 0.8x - 24.5$

$$-15 = 0.8x - 24.5$$

$$-0.8x = -9.5$$

$$-0.8x = -9.6$$

$$x = 12 \text{ A.約12分}$$

まとめ
グラフはだいたい直線になっている。温度もだいたい一定になっている。1次関数とみなして考えられる。

・表やシートから気づいたこと 点に沿って直線と見られる

・1次関数のグラフのようになっている。

・点(だいたい)直線上にある。

・アイスの温度が -15°C を上回るのはおよそ何分後だろう?

$y = -0.8x + b$

$y = (-3.0, -22.0)$ を代入

$$-22.0 = -2.4 + b$$

$$b = -24.4$$

$$-15 = -0.8x - 24.4$$

$$x = 11.75$$

A. 11分45秒後

まとめ
アイスクリームの時間と温度は、1次関数とみなして考えると、予想を立てられる。

図4-1-7 生徒のまとめ

授業の様子から、1次関数とみなすことの根拠は生徒自身よく理解できていることが分かった。「1次関数のグラフは直線である」「変化の割合が一定である」という既習事項と結びつけながら、GeoGebraによりそれをより強く確認することができたといえる。確かに思考力・判断力・表現力の育成につながる数学的活動の取り入れは成功したといえるが、一方でGeoGebraがその大きな役割を担ったとは言えなかった。

・表やシートから気づいたこと

だいたい0.8ずつ温度が上がっている

一定

・温度が -15°C を上回るのは何分後だろう?

$y = ax + b$

$$-15 = 0.8x - 24.4$$

$$0.8x - 25.55$$

$$-15 = 0.8x - 25.55$$

$$-8x = -94$$

$$-1500 = 80x - 2555$$

$$-80x = 1500 - 2555$$

$$-80x = -1055$$

11.75分

まとめ
2つの数量(時間、温度)の変化の割合がほぼ一定である。2つの点(等しい)が直線のように見える。このことから、1次関数であるとみなせる。

図4-1-8 「点の集まりが直線のようになっている」ことの記述があるワークシート

生徒のワークシートのまとめでは、「グラフは大体直線になっていて、温度も大体一定になっている(一定に上昇している)」「変化の割合がほぼ一定だから1次関数とみなすことができる」「アイスクリームの時間と温度は、1次関数とみなして考えると予想を立てられる」というような内容がほとんどであった。

1次関数とみなすことの根拠はまとめなどでも明らかに示しており、1次関数とみなすことの良さまで書くことができているといえるが、期待された「点の数を多くするとより直線がはっきりと見える」「点の集まりが直線のように見える」といった図4-1-8のワークシートのような記述は少なかった。原因としては自分で点を取るという数学的活動の段

階で十分であり，生徒が GeoGebra の有用性をそれほど認識できなかったことにあると考えられる。

2. 図形領域での活用

「平行と合同」の単元では，全7回のうち4回で GeoGebra を活用した授業を試みた。その中で，実際に生徒が GeoGebra を使って図形を動かして，自分なりに問題解決に挑む姿をイメージした第7回の「星型五角形の内角の和」の授業実践について述べる。学習課題は「星型五角形の内角の和はどのように考えるのか？」と定めた。本授業はこれまで学習した「多角形の内角・外角の和」「対頂角の性質」「平行線の同位角・錯角」「三角形の内角・外角の性質」をふんだんに使い星型五角形の内角の和を考える，という目標がある。したがって，授業の最初では既習事項の確認を重点的に行う必要があった。そして，星型五角形の内角の和がどの部分の和であるのかを示し，通常の五角形とは異なることを確かめた。そのあと，生徒が内角の和を考える時間を設けた。時間の途中で内角の和が 180° になることを共有し，そのようになる証明を考えるよう指示した。この時間を「学び合い」の時間と位置づけ，内角の和を求める方法を友達に説明することを本時の生徒の目標とした。ヒントが無い状態で考えるのは難しく，なかなか手が進まないことを考慮し，GeoGebra で図4-2-1にあるようなヒントを表示した。内角の和が 180° になる証明をそれぞれの方法で考えられるよう，GeoGebra を思考の補助的役割で用いる。さらに，1つの方法で証明を行ったことに満足しないよう，学習進度が早い生徒に対しては他の証明方法も模索できるように合計5つの証明方法を想定し，GeoGebra でそれぞれの方法のヒントとなる補助線などを表示した。証明は1が最も考えやすく5に進むにつれなかなか考えづらく難しいものとなるようにする。「学び合い」が終わった後，全体場で証明1と2を用いて内

角の和が 180° になることを確認し，学習のまとめに入った。学習のまとめでは，自分がどのようにして星型五角形の内角の和を考えたのかを簡単に記述してもらい，最後に GeoGebra を活用して学習の振り返りを書いてもらった。図4-2-2のようなワークシートを用いた。

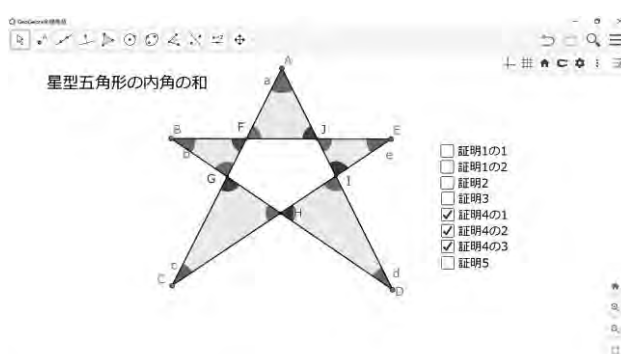
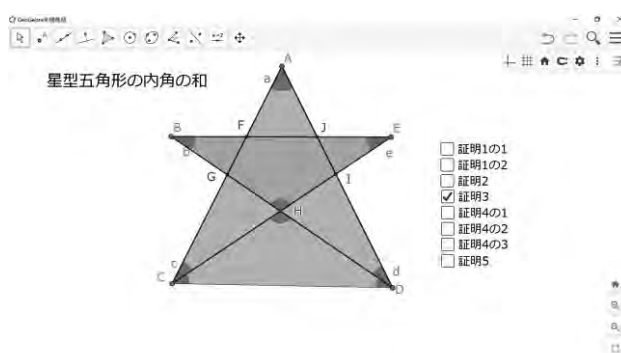
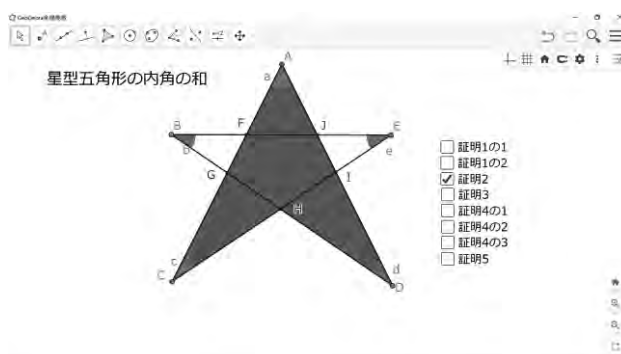
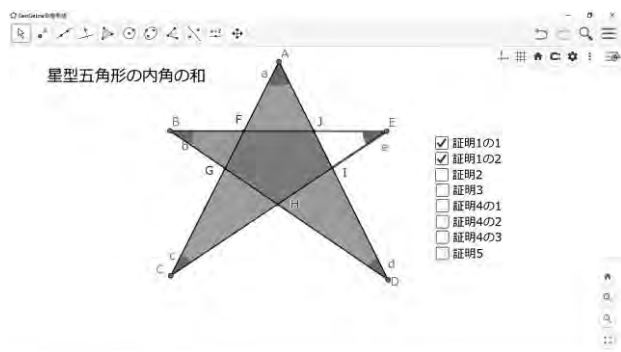




図 4-2-1 GeoGebra で表示した思考の補助となるヒント

以上のように、本時は既習事項を使いこなして未知の図形について考察することができるような問題場面を設定しながら、これにより星型五角形の内角の和を考えることを目標にして、図形の性質を考え生徒同士の対話や議論ができるような時間を設けた。これを踏まえた上で、授業の実際と生徒のワークシートの記述やまとめ、学習の振り返りを分析する。

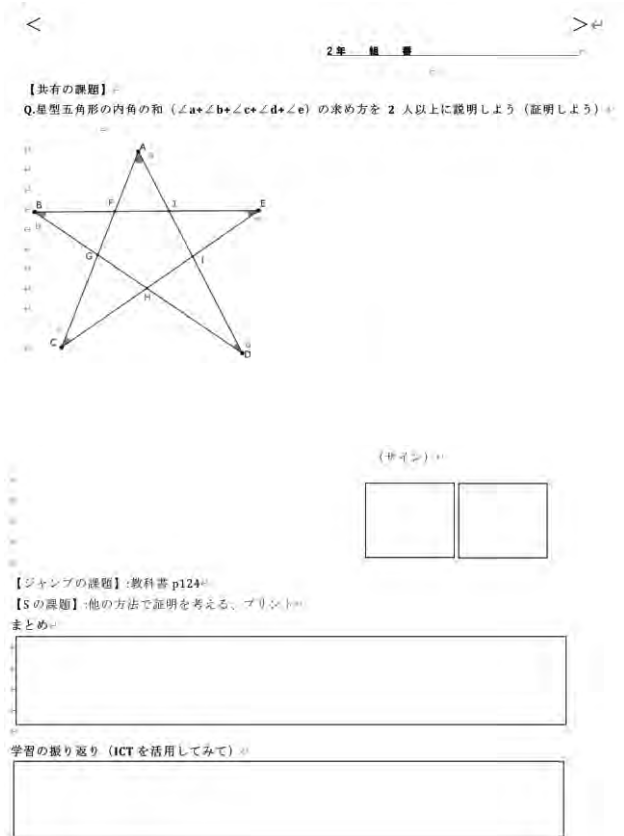


図 4-2-2 授業で使用したワークシート

以下では、前時までの内容の復習をパネルカードで行ったあとの「学び合い」の時間からの実践記録を対話形式で記す。

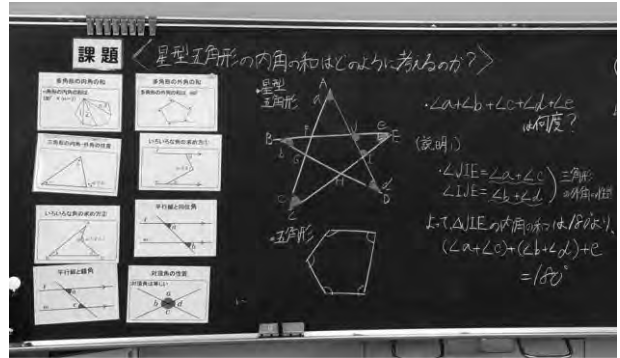


図 4-2-3 本時の板書

(学び合いの時間での机間指導において)

Sd:この色のついた三角形ってどういう三角形？(GeoGebraの証明1のヒントを表示しながら)

Se:これはここでスリッパを見ればいいってこと！これを見ると $\angle I$ って $\angle A$ と $\angle C$ をあわせた角になるじゃん？こっこの三角形もスリッパを見ると $\angle B$ と $\angle D$ をあわせて $\angle J$ になるんよ、でこの三角形($\triangle EJI$)の内角の和は 180° だから全部足したら 180° になるってわけ！

Sd:じゃあこの角とこの角($\angle J$ と $\angle I$)に他の角が移ったってこと？

Se:そうそう。どう？先生合ってますか？

T:Sdさん今のでわかった？

Sd:だいたいわかりました

T:よし、じゃあ後はいま言ったことをワークシートにかいて、Sdさんは他の人に説明してみよう

※生徒の説明に登場する「スリッパ」とは、三角形の外角の性質のことをその見た目から筆者が生徒に端的に伝わるように用いた表現である。

とあるクラスでの机間指導の際の生徒同士の議論である。SdがGeoGebraを用いてSeに質問し、Seがそれを説明する場面である。いずれの生徒もこれまでの授業で学習した「三角形の内角の和」や「三角形の外角の性質」を用いた証明1を考えている。

GeoGebraを用いた説明が明快になされ、SdもSeの説明を聞いて理解できたようである。このような光景はSdやSeだけでなく他の多くの生徒の活動でも見受けられた。「理解する」ことも大切だが本時の目標は他の人に対して「説明する」ことであるので、理解ができたSdにも他の生徒に説明するよう促した。

「記述による」表現をすることが必要であるので、Seにもワークシートに自分の言葉でなんとか書くように指導した。

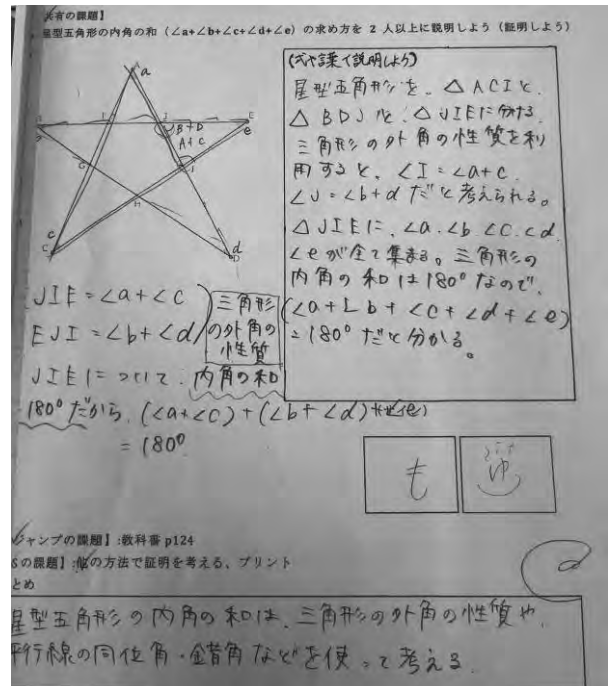


図4-2-4 Seのワークシート

それを経て、Seのワークシートでは、GeoGebraを活用して自分なりの言葉で説明を行っている様子が見て取れる。今回の場面ではGeoGebraが説明をするための補助的役割を担うことができている。解決したい問題のヒントがGeoGebraで浮き彫りになることで生徒に思考を促す場面が作られたとすることができる。図4-2-1の証明1のようなヒントにより、既習事項との関連を生徒が意識したという意味で、思考力や判断力に関わる数学的活動の場面が設けることができた。

授業の後半では最も取り組んだ人が多かった証明1の確認を全体で行った。一方で、先述のとおり、学習進度が早い生徒は他の方法での証明に挑んでいた。その際の机間指導の記録を以下に示す。なお、この記録はSdやSeとは別のクラスでの授業である。

Sf:この三角形5つのやつ（証明4）できた！

T:どうやって考えたの？

Sf:この薄いオレンジの三角形5つ（ $\triangle AFJ$, $\triangle BFG$, $\triangle CGH$, $\triangle DHI$, $\triangle EIJ$ ）の和が $180^\circ \times 5$ で 900° になるから、真ん中の角の和の 720° を引いて残った外角の角度がでました

T:んーどうして真ん中の角の和が 720° になるの？

Sf:あ、それは……あ、外角の和が 360° になるから？この五角形の外角の和が 360° になるから、この赤色の印が付いた角の和（ $\angle AJF$ と $\angle BFG$ と $\angle CGH$ と $\angle DHI$ と $\angle EIJ$ の和）が 360° になって、それがもう1パターンあるから $360^\circ \times 2$ で 720° じゃないですか？

T:なるほどいいですね、じゃあそれを他の人にも分かるように説明してみましよう

証明4の方法での説明である。証明4の方法を、ヒントを見て考えることができたようで、それを喜んで筆者に伝えてきた。最初の説明は少々曖昧な物であったが、筆者の助言を加えて一通り説明することができた。ヒントを見て自力で答えにたどりつくことができた。ワークシートにもそれをしっかり書いていた。

まとめでも本時のまとめとして筆者がかいたものではなく、自分がどのようにして考えたのかを自分の言葉で記述できている。学習の振り返りからは、そのヒントから自分で考えられたことに喜びを感じている。以上のことから、Sfは本時の学習で既習事項を活かしながらGeoGebraのヒントから得られる新たな問いを解決することができており、思考力・判断力が活かすことのできる場面づくりができたと言える。この場面でもGeoGebraが説明のための補助的役割をもちつつも、新たな疑問の提示をするための道具として効果的な活用ができた例だと言える。

最後に、証明5を考えることができた生徒Sgとの対話記録を示す。

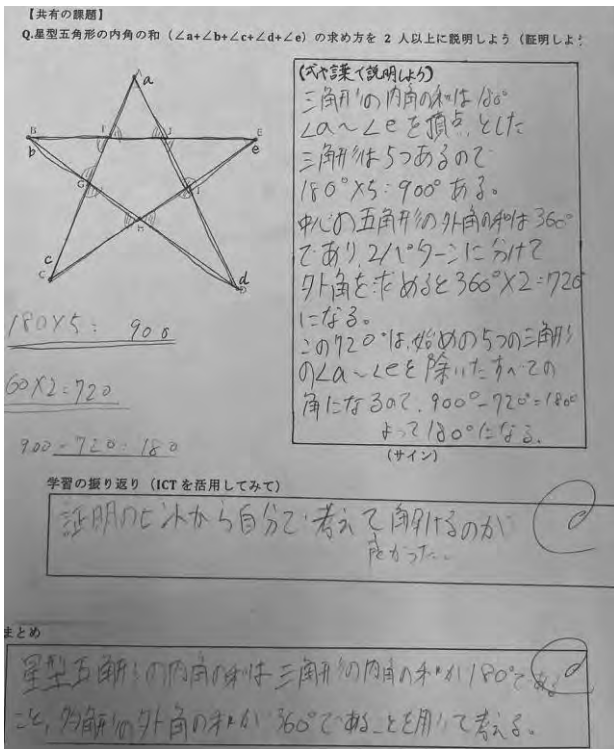


図4-2-5 Sfのワークシート

Sg:先生、5番ってこういうこと？

(GeoGebraのペン機能を使って自分の説明を書き込んでいる画面を見せながら)

T:これ自分でかいたん？

Sg:なんか上の画面いじってたらこれができた

T:おーなるほど、これはどうやって考えたの？もうちょい説明して欲しいな

Sg:なんか同位角や錯角を考えていたら $\angle D$ に集まったんよ、そしたら 180° ってわかった

筆者はこの描画ツールの紹介はしておらず、生徒が自由に触った結果、このかきこみの機能にたどり着いたようである。このワークシートやSgの話から分かるように、Sgは説明

することがそれほど得意ではない。ワークシートの記述も文は一切無く、図のみで説明を行っている。しかし、GeoGebraを用いることによりSgはつたないながらも自分なりに180°になる理由を示そうとしていた。このあと筆者はどことどの線に着目してそれぞれの角をDに移したのかを尋ねた。

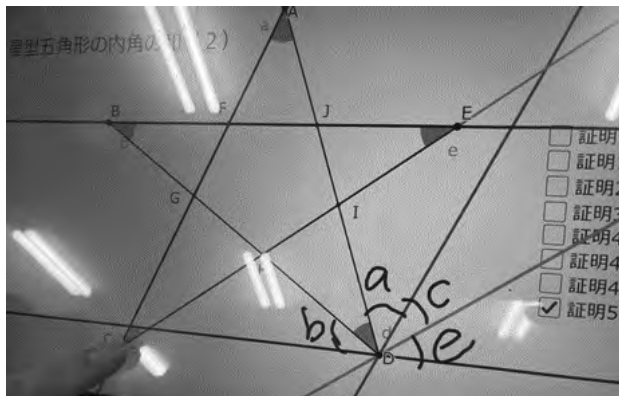


図4-2-6 生徒がGeoGebraの描画ツールを使う様子

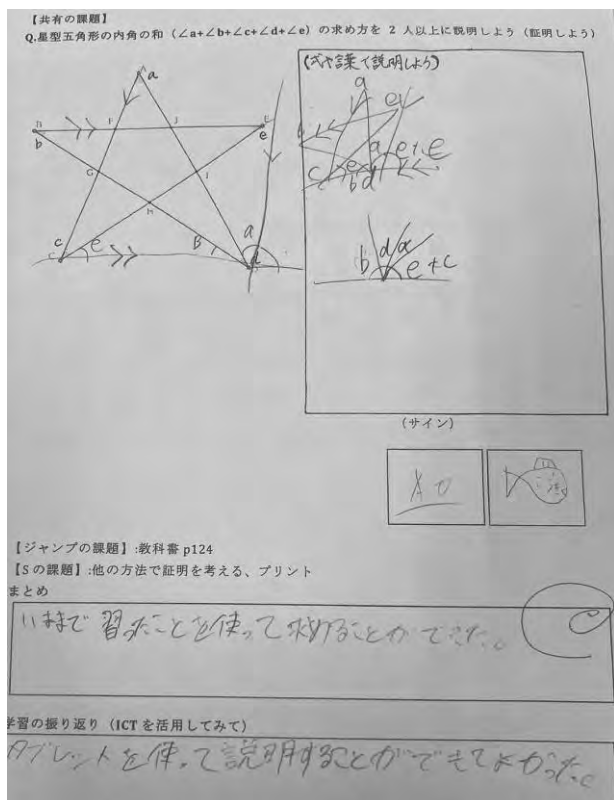


図4-2-7 Sgのワークシート

ワークシートではどの線とどの線が平行なのかを示しながら、図のみではあるが説明しようとする姿勢を見せた。GeoGebraを用いるこ

とで、この線の意味を考えることができていた。この平行線はなかなか自分自身で思いつくものではなく、これもヒントにより得られた課題である。さらに今回はGeoGebraが特に説明のための教材として用いられ、描画のツールは生徒の表現に大いに役に立つことが分かった。

以上のように、本時ではGeoGebraの活用が有効的に働き、【探究】の場面でその役割を大きく持ったと考えられる。そのヒントが既習のものとは結びつきやすい形であったことから、判断力の育成につながるものであったと言える。さらに、表現力に関しても、自分の考えを自由にかきこみそれを友達と共有することのできる点から、GeoGebraが良い役割を持つことが確かめられた。生徒のワークシートの「学習の振り返り」からも、「形を自由に変えられる」「自分で一から考えるより考えやすかった」「説明をするときにすごく便利だった」という反応が得られ、GeoGebraが様々な側面から良い役割を担うことができたを読み取れた。

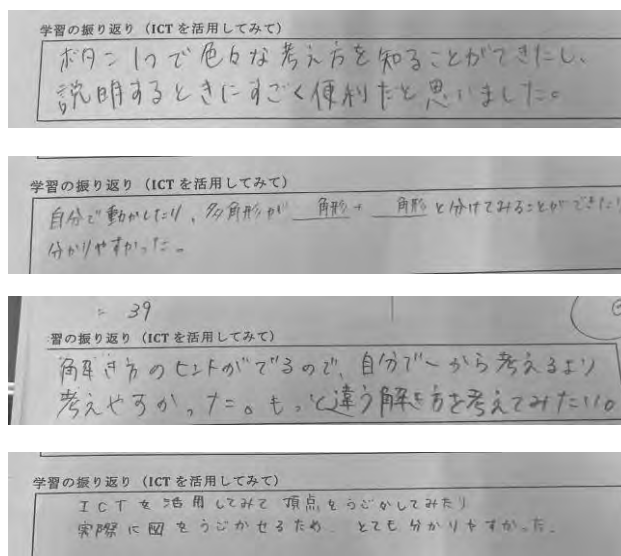


図4-2-8 生徒の学習の振り返り

V 結論と今後の課題

1. 結論

本研究の目的は、生徒の思考力・判断力・表現力を育成できるようなICT機器を用いた

数学の授業のデザインをすることであった。GeoGebra においては、新たな疑問や問いが生み出されるような活用、数学的な性質や規則の発見のために、既習事項との関連を意識した活用、そして表現の場としての活用などを意識するという枠組みの元で、授業を構築し実践を行った。

実践は「1次関数」「平行と合同」の2つの単元に渡って行われ、それぞれ【探究】の場面での活用を試みた。どう考えるとよいのかを明確にし、考えるべき事が既習事項とどう結びつくのかを意識した上で、GeoGebra の活用が活きる問題場面の設定や授業の進行をデザインしなくてはならない。さらに、そのGeoGebra を用いることで表現が苦手な生徒でもなんとか自分なりに表現をしようと試みるができる。実践により、思考力・判断力・表現力を育成するための授業における ICT 機器は、新たな疑問や課題などが生み出されるような活用、既習事項との関連を意識した活用、思考したことを表現することが苦手な生徒に向けての表現の場としての活用が有効的であるという結果が得られた。したがって、生徒に生みだして欲しい課題と生徒の既習内容を意識し、表現をする場面での積極的な活用を試みた授業モデルが考えられた。

2. 今後の課題

今回の研究では1次関数の単元での有効的なGeoGebra の活用ができなかった。GeoGebra を用いることで生徒が新たに何かに気づくような場面づくりを考えられず、それを意識した授業デザインができなかった点が課題として残った。実習生という立場から、生徒の実態を把握しきって授業に活かすということが困難であったことも原因の一つかもしれない。

(謝辞)

多大なるご指導を頂いた指導教諭の先生をはじめ、機会を設けてくださった校長先生や

教頭先生、連携協力校のご厚意に改めて感謝申し上げます。

引用・参考文献

- 1) 文部科学省 (2019) .中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 数学編.日本文教出版株式会社
- 2) 加藤久恵 (2020) . 中学校数学科教科書の図形領域における文脈の特徴についての一考察. 日本科学教育学会第 44 回年会論文集, 171
- 3) 加藤久恵 (2019) . 中学校数学科教科書の関数領域における文脈の特徴についての一考察. 日本科学教育学会第 44 回年会論文集, 33
- 4) 文部科学省 (2021) . GIGA スクール構想のもとでの中学校数学科の指導について
(https://www.mext.go.jp/content/20210609-mxt_kyoiku01-000015480_rt.pdf)
2023.1.18 最終確認)
- 5) 国立教育政策研究所 (2022) .令和 4 年度全国学力・学習状況調査問題別調査結果【中学校数学】22m_301.xlsx
(https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fwww.nier.go.jp%2F22chousakekkahoukoku%2Ffactsheet%2Fdata%2F22m_301.xlsx&wdOrigin=BROWSELINK) 2023.1.16 最終確認)
- 6) 文部科学省 (2020) .算数・数学科の指導における ICT の活用について
(https://www.mext.go.jp/content/20200914-mxt_jogai01-000009772_001.pdf)
2023.1.16 最終確認)
- 7) 中村好則 (2016) . 学習指導要領とその解説及び教科書から見る中学校数学科指導における ICT 活用の方向性
((file:///C:/Users/htsubota/Downloads/jrc-n15p69-78%20(1).pdf f) 2023.1.27 最終確認)

自分の考えや思いを表現できる子どもを育成する 小学校外国語の授業デザイン

松岡 歩実

金沢大学大学院教職実践研究科 学習デザインコース

【概要】本研究では、小学校外国語科において自分が本当に伝えたい考えや思いを表現できる子どもを育成するにはどのような授業をデザインすればよいか実践研究を通して明らかにすることを目的とする。そのために、(1)自分の考えや思いを書き出し整理する段階(2)自分の考えや思いを豊かにする段階(3)自分の考えや思いが伝わるように工夫を考える段階を設けて単元計画を作成し、6年生を対象に授業を実践した。3つの段階を設けて授業をすることで、発表の内容や英語の発話量が増えた児童が見られた。しかし、自分の考えや思いを英語で表現するためには、時に未習の言語材料を使用する必要があり、相手に伝わらなかったという児童や相手の言っていることが分からなかったという児童も見られた。また、児童が自分の考えや思いを表現するためには、それができるような単元のゴールの設定が必要であると考えられる。

I 研究の背景

令和2年度から小学校高学年において外国語科が必修となった。小学校学習指導要領外国語編では、外国語科の目標として、聞くこと、話すこと(発表)、話すこと(やりとり)、読むこと、書くことの4技能5領域を設定しており、その言語活動を通してコミュニケーション能力の基礎を育成することが求められている。資質・能力については、知識及び技能に関して「実際のコミュニケーションにおいて活用できる基礎的な技能を身に付ける」こと、思考力・判断力・表現力等においては「自分の考えや気持ちなどを伝え合うことができる基礎的な力を養う」ことが述べられており、そのような力を育むためには実際にコミュニケーションしながらコミュニケーション能力を育み、学んだことを活かしながら自分の考えや気持ちを他者と伝え合うことが非常に重要であると考えられる。

しかし、これまでの教育実習や学習支援ボランティア等に関わってきた児童生徒の中には、外国語を使って自分の考えや気持ち、すなわち本当に自分が伝えたいと思う内容を伝えられない児童生徒がいた。例えば、設定されたテーマについて自分が本当に伝えたい内容が思いつかないまま活動していたり、教師や教科書によって示されたモデルの表現をそのまま使うことで、本当に伝えたい内容を伝えら

れなかつたりした児童生徒の姿が見られた。

筆者の理想の外国語の授業は、必要最低限の内容ではなく、本当に伝えたいと思った内容を、相手に伝わるように工夫を凝らして何とか伝え合おうとする児童の姿や、相手の伝えたいことを何とか理解しようとする児童の姿が見られる授業である。そうした授業を行うことで、学習指導要領で述べられている外国語におけるコミュニケーション能力が育まれるのではないかと筆者は考えている。

II 先行研究

児童の思考を広げたり整理したりする手段としてマインドマップがある。マインドマップとは、トニー・ブザンが考案した思考ツールの1つである。古謝(2010)は、思考を整理するためには「書く」ことが重要であると考え、高校生を対象にマインドマップを活用してスピーキング活動をする授業実践を行い、生徒に自分の考えを表現する力が育成されるかを検討した。事後アンケートから、マインドマップを活用することにより、思考が整理できたり、思考が広がったりしたという記述や、伝えたいという思いが強くなったという記述、英語に対する苦手意識が少なくなったという記述が見られた。また、授業実践前と実践後のスピーチを比較すると、平均文章数は2.3文から7.8文に、平均語彙数も14.4語か

ら67.0語に増えたという結果が見られた。このことから、マインドマップを活用することにより、思考が整理されたり内容が広がったりするなどの効果が見られ、スピーチで話す内容が増えるのではないかと期待できる。

木坂(2016)は、「高め合い活動」と称したピア・フィードバックを行うことで、中学生の英作文を書く力に効果があったと示唆した。友達とお互いの作文をよりよくしようとフィードバックし合うことで、アイデアが膨らみ、1人では書くことができなかった英文も書けるようになったと述べている。学習指導要領外国語編(2019)では、前節で述べた外国語科の目標を達成するために、「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方」を働かせることが重要であると述べられている。「外国語における見方・考え方」とは、「外国語で表現し伝え合うため、外国語やその背景にある文化を、社会や世界、他者との関わりに着目して捉え、コミュニケーションを行う目的や場面、状況等に応じて、情報を整理しながら考えを形成し、再構築すること」(p.67)であるとされている。「再構築」とは、「多様な人々との対話の中で、目的や場面、状況等に応じて、既習のものも含めて習得した概念(知識)を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり(中略)すること」(p.67)とある。上記を踏まえると、他者との関わりや対話によって児童の考えが広がったり、再構築されたりするということが考えられる。

角谷・前田(2019)は、小学校段階における社会言語能力や方略的能力を意識させる授業実践を行った。小学校段階における社会言語能力とは、「児童に誰とコミュニケーションをとっているのかという相手意識をもたせ、あいさつやお礼なども含む適切な表現の選択を始め、場面に応じた適切な声の大きさや視線の合わせ方など」(p.22)とされている。また、小学校段階における方略的能力とは、「ジェスチャーなどを使ったり、絵を描いたり、言い直したり、聞き直したりしてより効果的に伝えようとする」(p.22)こととされている。これらを児童に意識させる指導をすることにより、児童のパフォーマンスの相手意識をもってコミュニケーションする力や、非言語的な手段で効果的にコミュニケーションする力が向上し、また外国語不安の軽減やコミュニケーション意欲の向上といった成果が見られた。学

習指導要領外国語編(2019)は、他者との円滑なコミュニケーションを図ること、気持ちを伝えること、事実・情報を伝えること、考えや意図を伝えること、相手の行動を促すことのために、身振りや表情、ジェスチャーなどの非言語的要素を活用することが重要であると指導する必要性を述べている。これらを鑑みると、授業の中で児童が自分の考えや思いを相手に伝えるために言語的または非言語的な工夫を考える時間を設けることで、語彙や表現の不十分なところを補いながらよりよく相手に伝えることができるようになるのではないかと考えられる。

Ⅲ 研究の目的

本研究では、小学校外国語科において自分が本当に伝えたい考えや思いを表現できる子どもを育成するためにはどのように授業をデザインすればよいか実践研究を通して明らかにすることを目的とする。

前節で述べた先行研究を踏まえて、児童が自分の考えや思いを表現できるようになるために、以下の3つの段階を設けて授業をデザインする。

- (1) 自分の考えや思いを書き出し整理する段階
- (2) 自分の考えや思いを豊かにする段階
- (3) 自分の考えや思いが伝わるように工夫を考える段階

具体的には、各単元の中に、上記の3つの段階を設定することにより、児童が自分の考えや思いを表現できるようになるかを明らかにしたい。

Ⅳ 研究の方法

1. 対象

金沢市立の小学校6年生3学級82名

2. 児童の実態

令和4年6月13日から始まるUnit 3の実践に先駆け、授業参観及び事前アンケートを行った。直前に参観したUnit 2では自分の日常生活を発表することをゴールとしており、児童一人一人が前に出て発表する形式をとっていた。その際、ある学級では、教師から示されたモデルに内容を新しく付け加えた児童は27名中9名、自分の宝物を紹介するために写真を見せるなどした児童は27名中6名だった。また、発表の際にジェスチャーを加えた児童は27名中1名だった。

令和4年6月初旬にある学級で実施した事前アン

ケートでは、日本語で自分の考えや思いを伝えることが好きな児童が 88.9% だったのに対し、英語で自分の考えや思いを伝えることが好きな児童は 51.8% だった。このことから、日本語と比べて、英語を使って自分の考えや思いを伝えるということに難しさや苦手意識を持っている児童が多いと考える。しかし、「英語の授業を通して自分の伝えたいことを英語で伝えられていますか」という質問に対して、とても当てはまる、または当てはまると回答した児童は 81.5% であり、これまでの教育実習等を通して感じてきた「児童生徒は本当に伝えたいことを伝えられていないのではないか」という筆者の認識とのずれを感じた。

3. 実践期間及び実施単元

令和 4 年 6 月から 11 月初旬にかけて授業実践を行った。使用する教科書は New Horizon Elementary 6 で、実施する単元は下記の 3 つである。

- (1) Unit 3 Let's go to Italy.
- (2) Unit 4 Summer Vacation in the World.
- (3) Unit 5 We all live on the Earth.

4. データ収集の方法

授業実践の際、学級全体が収められるように授業の様子をビデオカメラで撮影するとともに、個々の児童の活動の様子をビデオカメラやスマートフォンで記録する。毎時間ワークシート及び振り返りを回収し、児童による記述から児童の考えや変化を見取る。また、授業実践の前後にアンケートを実施する。アンケートを実施した時期は以下に示す通りである。

- 第 1 回 令和 4 年 6 月 7 日
 第 2 回 令和 4 年 7 月 20 日
 第 3 回 令和 4 年 11 月 16 日

このアンケートの対象は、第 1 回は 27 名（1 学級のみ）、第 2 回は 78 名、第 3 回は 72 名である。

5. 授業デザイン

「Ⅲ 研究の目的」で触れたように、授業実践では、各単元の中で以下の 3 つの段階を設定する。

- (1) 自分の考えや思いを書き出し整理する段階
- (2) 自分の考えや思いを豊かにする段階
- (3) 自分の考えや思いが伝わるように工夫を考え

る段階

これらの 3 つの段階を設けることで、児童が自分の考えや思いを表現できるようになるのではないかと考えている。「表現できる」とは、単に英語を使って話すことだけでなく、発表で伝えたい自分の考えや思いを書き出し整理することやそれが伝わるように表現の仕方を考えることも含めている。

これらの段階を設けた単元のモデルを表 1 に示す。

表 1 単元のモデル（6 時間構成）

時	主なねらい	対応する段階
1	単元のゴールを掴む 新しい表現に気付く	(1)
2	ゴールで伝えたい自分の考えや思いを構想する	(1)
3	ペアやグループで自分の考えや思いを伝え合う	(2)
4	自分の考えや思いが伝わるように工夫を考える	(3)
5	発表に向けて必要な準備をする	(2) (3)
6	自分の考えや思いを伝える	(—)

(1) の段階では、まず単元のゴールを示し、それに至るまでに必要な学習の見通しを児童が持てるようにする。単元のゴールは、教師と ALT によるやりとりを通して提示し児童に気付かせる。本実践では、ターゲットとなる言語材料を指導するために、フォーカス・オン・フォームの概念に基づく指導を取り入れている。フォーカス・オン・フォームとは、「意味中心の言語理解・産出活動において、特定の言語形式（語彙・文法）の習得を促すこと」（村野井, 2006, p. 88）と定義される。ターゲットとなる言語材料を含むまとまった英語を聞かせ、どのような内容をどのような言語材料で話しているか気付かせたいと考える。

ゴールに向けて自分の考えや思いを考える際には、マインドマップを作成するワークシートを活用する。ワークシートを活用して自分の考えや思いを書き出し、ワークシートを見ながら英語で言う練習をしていく。

(2) の段階では、英語で言えるようになった自分の考えや思いをペアやグループで伝え合う。その際、聞き手は話し手の話した内容について質問をする。話し手はその質問を参考にしながら内容を付け足し豊かにしていく。質問は日本語で行うが、英語

で聞いたことについて質問するという活動を児童はこれまで経験していないため、教師が活動のモデルを示す。

(3)の段階では、それぞれの自分の考えや思いが相手に伝わるようにどのような工夫が必要か考え準備していく。授業実践に入る前の授業参観では、発表の際にジェスチャーをしたり紹介する物の写真を見せたりしている児童も見られたが、授業の中でそのような工夫をさらに考える時間を確保すると効果的ではないかと考えた。児童の中にはなぜ工夫が必要なのか分からない児童もいると考える。工夫をすることで自分の考えや思いが相手により伝わりやすくなることに気付かせたい。

V 実践

1. Unit3の実践

(1) 単元の流れ

令和4年6月13日から7月12日にかけて、New Horizon Elementary 6のLet's go to Italy.の実践を行った。本単元の流れは表2に示す通りである。表記は児童に示した通りのものである。

表2 Unit 3の単元の流れ

時	課題と学習活動
1	<Unit 3の学習の見通しを持つ> ・Unit 3の学習の見通しを持つ ・英語を聞いて新しい表現を掴む
2	<おすすめの国の魅力を調べて英語で言えるかな> ・おすすめの国の魅力を調べる ・おすすめの国の魅力を英語で言えるように練習する
3	<おすすめの国の魅力をもっとくわしくできるかな> ・友達とおすすめの国の魅力を伝え合う ・友達との交流を活かしておすすめの国の魅力をくわしくする
4	<おすすめの国の魅力が伝わるようにどんな工夫をしたらいいかな> ・おすすめの国の魅力が伝わるような工夫を考える
5	<おすすめの国の魅力が伝わるように工夫しながら伝え合えるかな> ・工夫を活かしてペアやグループで伝え合いアドバイスし合う
6	<おすすめの国の魅力が伝わるように発表しよう> ・おすすめの国の魅力が伝わるように工夫しながら発表する

(2) 自分の考えや思いを書き出し整理する段階

Unit 3では、単元のゴールを“ALTに旅行先としておすすめの国のみ力を紹介しよう”と設定した。単元の導入では、そのゴールを掴ませるため、「コロナで最近旅行に行けていないけどいつか海外旅行に行きたいんだ。どこかい国知らない？」という風に問いかけることで児童を巻き込みながらやりとりを行った。ゴールで伝えたい内容を考えるため、マインドマップを作成するワークシートを活用した。実際に授業で使用したワークシートが資料1である。このワークシートは、おすすめの国の魅力を「食べられるもの、買えるもの」「見られるもの」「その他」に分けてマッピングできるようにした。

資料1 Unit 3で使用したワークシート

本実践では、おすすめの国の魅力を英語で伝えるために“can”が使えると英語を聞かせることで気付かせた。おすすめの国の魅力を調べた後は、ワークシートを見ながら自分の考えや思いを英語で言う練習をした。

(3) 自分の考えや思いを豊かにする段階

自分の考えや思いを豊かにする段階として、おすすめの国の魅力をペアやグループの友達に聞いてもらう機会を設けた。お互いにおすすめの国の魅力を聞き合い、その内容について日本語で質問し合うという活動の形式にした。このような活動は児童にとって初めてだったため、活動の前にモデルを見せた。

自分の考えや思いを豊かにする段階の授業の最後に、次の「自分の考えや思いが伝わるように工夫を考える段階」につながるように児童に「伝えたいことを相手に分かってもらうためにはどうしたらいいかな」と問いかけをした。

(4) 自分の考えや思いが伝わるように工夫を考える段階

どのような工夫をすれば伝えたいことが相手に分かりやすく伝えられるか気付かせるため、モデルを2つ見せた。1つは何も工夫せずに原稿を読むだけのモデルで、もう1つは写真を見せたりジェスチャーをしたり話し方に抑揚を付けたり相手に問いかけをしたりなどの工夫をしながらおすすめの国の魅力を紹介し、どのような工夫ができそうか気付かせた。また、この段階に入ると、児童間で準備に差が見られるようになった。そのため、準備の段階を①伝える内容を決める②英語で言う練習をする③分かりやすく伝えるための工夫を考えるという3つの段階に分けた。3つの段階を板書して、児童に自分がどの段階にいるのか視覚化するためにネームプレートを貼らせた。

1. 2 結果と考察

発表の形式は、これまで通り児童1人1人が前に出て話すという形式をとった。実際の児童のスピーチを下に紹介する。

A 児 : Australia is nice country.

You can eat Aussie beef steak.
It's delicious.
You can buy Lindt chocolate.
You can buy it for 130 price in Japan.
You can see the Great Barrier Reef.
It's beautiful.
You can dive.
Do you like diving?
Let's go to Australia!
See you.

B 児 : Chili is a favorite country.

You can see Atacama Desert in Milky way.
It's beautiful.
You can eat Chilean food Empanada.
It's 500 yen.
You can buy Chilean wine and chocolate.
It's delicious.
Do you like chocolate?
You can go Easter Island.
You can see Moai Statue.
You can eat and buy lobster.
Please come to Chili!

A 児と B 児は発表のためにスライドを作成するという工夫をした。両者以外にも、ほとんどの児童が発表に向けてスライドを作成した。また、B 児は本番で話した内容について、「やっと自分が満足する情報量にたどり着いた」と振り返りに書いていた。

A 児と B 児が Unit 2 で行ったスピーチは以下の通りである。

A 児 : I live in □□□ in Kanazawa.

I go to □□□ elementary school by car.

I usually play soccer is 5 p.m.

My treasure is my watch.

It's convenient.

B 児 : I live in □□□ in Kanazawa.

I go to □□□ elementary school by bike.

I usually wash the dishes on Friday.

I always clam school 1 p.m.

My treasure is novel.

It's exciting.

下線を引いた部分は教師に示されたモデルに児童が自主的に付け足したものである。Unit 2 と Unit 3 を比べると、Unit 3 の方が内容と英語の発話量が増えている。

しかしながら、原稿を持たずに発表した Unit 2 と、指示不足のためにスライドの英語を見ながら発表できる状況を作ってしまった（また実際に英語を見ながら話している場面もあった）Unit 3 とでは、内容が増えたということは認められても英語で話せるようになったということは認められないと考える。そのため、本単元では、授業を行ったことで自分の考えや思いが英語を使って表現できるようになったとは言えない。

（1）自分の考えや思いを書き出し整理する段階

単元の導入の時点では、「おすすめの国の魅力」がどのようなものか思いつかない児童が多かったが、児童たちは5年生時の総合的な学習の時間で世界の国やその特徴を調べる活動を行っていたため、そのことを想起させることによって「おすすめの国の魅力」を思い描けた児童もいた。しかし、5年生時に調べたことを覚えていない児童や、覚えていてもほかの国のことを紹介したい児童や、英語ではど

のようにして言えばよいか分からないという児童も見られた。そこで、「伝えたいおすすめの国の魅力」、つまり内容を考える必要と、それを伝えるために役立つ英語での表現を勉強していく必要があることを児童に気付かせ、学習に取り組ませた。

本研究では、児童が自分の考えや思いを構想する際にワークシートを活用してマインドマップを作成した。これにより、児童は頭の中で考えていることを可視化することができた。Unit 3の実践後に行ったアンケートでは、87.2%の児童がワークシートがあると内容を考えやすいと回答した。

しかし、Unit 3では目標を達成するために児童はおすすめの国の魅力を「調べる」活動に多くの時間を使ってしまい、英語で練習する時間を十分に設けることができなかった。また、授業時間内に納得のいくまで調べられなかった児童も見られた。このことから、児童が次の活動に自信を持って取り組めなかったのではないかと考える。

問題点として、実際に発表で伝える内容を整理するタイミングを誤ったことが挙げられる。Unit 3では、おすすめ国の魅力を調べながらワークシートにマインドマップを作成した。その後調べたものを英語で言う練習をしてきたが、調べたもののすべてを英語で言う練習をしたため、時間が足りずに個別での指導が行き届かなかった。そのため、Unit 4では、伝えたい内容をマインドマップで書き出し整理した後、その中から自分が本当に伝えたい内容を選び、それを英語で練習していくというやり方で実践を試みることにした。

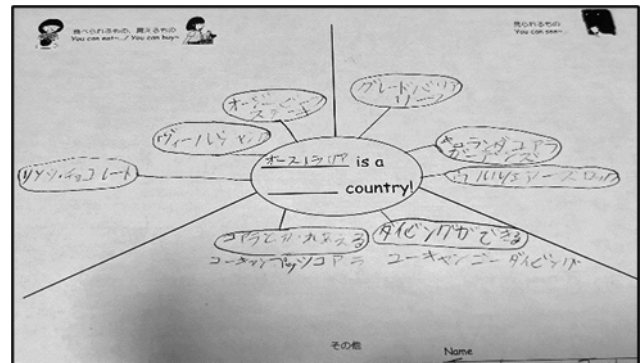
(2) 自分の考えや思いを豊かにする段階

本研究では、児童が自分の考えや思いを豊かにするための手段として、児童同士の交流を行った。ゴールの活動で提示する内容を事前に児童同士で交流し、友達の内容を聞いたり質問し合ったりすることにより、内容を広げることを目的とした。

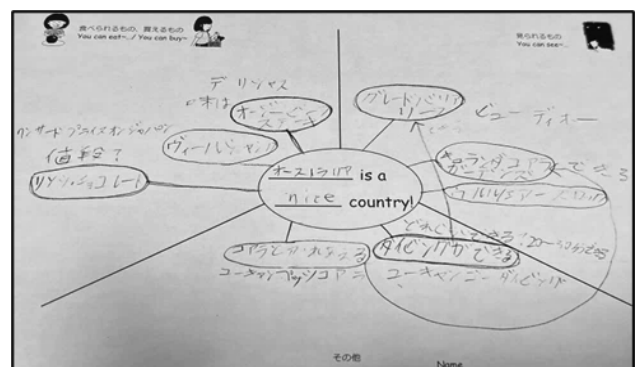
下の資料2～5は、発表後に回収したA児とB児の(1)の段階のワークシートと、最終的なワークシートである。A児は友達とのやりとりを通して、チョコレートの値段を付け足したり、発表には使わなかったもののダイビングの所要時間を付け足したり、オージービーフのステーキの味を付け足したりしている。B児はイースター島の詳しい場所を付け足したり、チリワインやチョコレートの味を付け足したり、チリ料理のエンパナーダの値段を付け

足したりしている。内容が(1)の段階よりも詳しくなっていることが読み取れる。

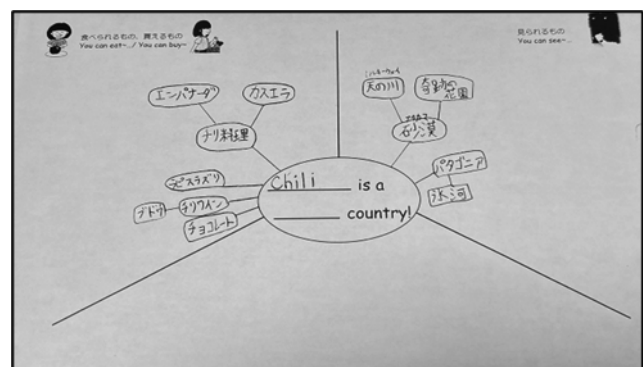
資料2 A児の2時間目のワークシート



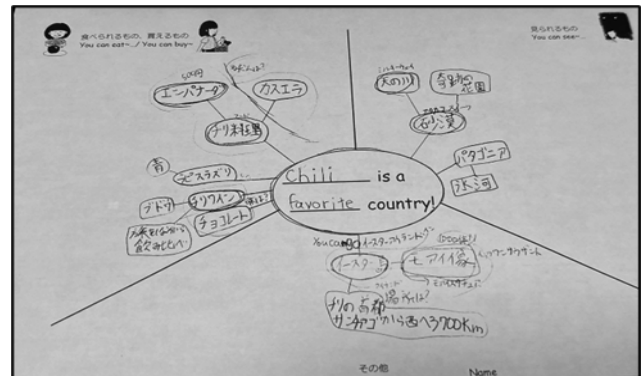
資料3 A児の最終的なワークシート



資料4 B児の2時間目のワークシート



資料5 B児の最終的なワークシート



自分の考えや思いを豊かにする段階を終えた時点での児童の振り返りを以下に示す。

- ・相手が疑問に思っていることを知って自分の意見をもっと深めることができました。
- ・今日自分が調べている国についてくわしく知ることができたので英語で言う言い方を知りたいと思いました。
- ・完ぺきだと思っても、人に見てもらおうと完ぺきじゃなかったの、自分では気付けないことがあると分かったし、それについて調べることもできたのでよかったです。

児童の振り返りから、「自分の意見を深めることができた」「完璧だと思っていたけどもっとくわしくできた」という記述が見られた。Unit 3 実践後のアンケートでは、84.7%の児童が友達と伝え合うことはスピーチの内容を詳しくすることに役立つと回答した。

一方で、「質問してもらえなかった」「質問するのがむずかしくてできなかった」という記述も振り返りの中で見られた。授業者の目から見ても、慣れない活動に戸惑う児童の姿が見えた。多くの児童は、教師がモデルとして示した質問を友達にすることはできたが、自身で考えたオリジナルの質問することを行った児童は少なかった。また、その質問の回答を発表の内容に付け加えて話している児童の姿はあまり見られなかった。

(3) 自分の考えや思いが伝わるように工夫を考える段階

本研究では、児童が伝えたい考えや思いが相手に伝わるように工夫を考える時間を設けている。Unit 3では、おすすめの国の魅力を紹介する際に工夫をしていないモデルと工夫をしているモデルの両方を見せ、児童にどんな発表がよりよい発表なのかに気付かせた。写真やジェスチャーを見せることでより分かりやすくなることや、声の強弱や大きさによっても聞きやすさが変わる、アイコンタクトの有無による印象の変化に児童は気付くことができていた。

しかしいざ発表に向けての工夫を準備していく時間になると、児童はスライドを作成することに熱中してしまった。

- ・スライドを完成させて分かりやすくしたい。
- ・スライドでオーストラリアのみりよくをより伝えたい。

- ・スライドをつくるのがむずかしかった。
- ・まだスライドが完ぺきに分かりやすくできていないので、完成させたいです。
- ・言うことは決めれたから英語を覚えることとスライドを完成させることをがんばりたい。

振り返りからも、児童の多くがスライドを作るという工夫だけに集中していることが読み取れた。その中で、児童がスライドに日本語を書いている姿が見られたので、「英語(のキーワード)なら書いていいよ」と指示したのだが、「キーワード」というところをきちんと押さえられていなかった。そのため、児童が英語を読みながら発表できる、また書いてある英語を読んで発表者の言っていることが理解できるという状況を作ってしまった。

次回のUnit 4の実践では、Unit 3の実践で伝えきれなかった「英語を話すだけでは自分の伝えたい考えや思いが相手に伝えられないことがあるから、相手に伝わるように工夫が必要である」ということをきちんと押さええて指導をする必要があると考えた。

2. 1 Unit4の実践

(1)単元の流れ

令和4年9月6日から9月27日にかけて、New Horizon Elementary 6のUnit 4“Summer Vacation in the World.”の実践を行った。本単元の流れは表3に示す通りである。

表3 Unit 4の単元の流れ

時	課題と学習活動
1	<Unit 4の学習の見通しを持つ> ・Unit 4の学習の見通しを持つ ・先生の夏休みの思い出インタビューを聞く
2	<夏休みの思い出を英語で言えるかな> ・夏休みの思い出を振り返る ・夏休みの思い出を英語で言う
3	<夏休みの思い出をもっとくわしくできるかな> ・夏休みの思い出を伝え合う ・夏休みの思い出をくわしくする
4	<夏休みの思い出を分かりやすく伝えるにはどんな工夫をしたらいいかな> ・夏休みの思い出が相手に伝わるような工夫を考える
5	<夏休みの思い出を分かりやすく伝えるための準備ができるかな>

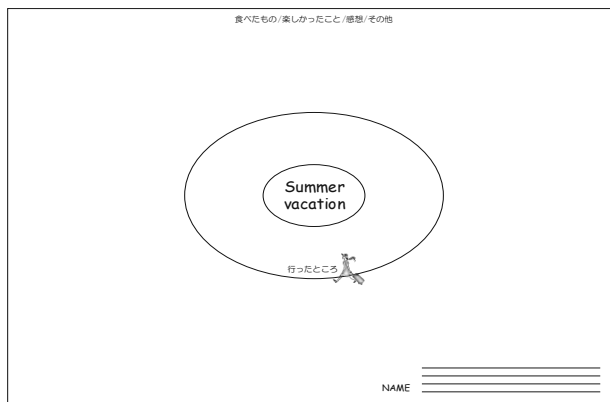
	・発表に向けて準備をする
6	〈夏休みの思い出を工夫して伝えよう〉 ・準備したことを活かして友達と夏休みの思い出を伝え合う

Unit 4では、単元のゴールを“友達や先生に夏休みの思い出を伝え合おう”と設定した。

(2) 自分の考えや思いを書き出し整理する段階

単元の導入では、シアターでゴールを示した後に児童に夏休みの思い出を問いかけた。家庭の事情やコロナ禍ということで、夏休みを十分に楽しめなかった児童もいるだろうということは想定していたため、「家で楽しんだことやしたことも言えたらいいね」と声掛けをした。また、Unit 4では新しくwent to, ate, enjoyed, wasなどの過去形を取り扱う単元である。どのような表現を使えば夏休みの思い出を伝えることができるのか気付かせるために、6年生の各学級の担任の先生に夏休みの思い出をインタビューし、児童にその動画を見せた。どんな内容を話していて、どんな表現を使っているかに分けて聞かせた。前述の通り、多様な夏休みの過ごし方があったと想定していたため、先生方をお願いして家で楽しんだこともインタビューの中に入れてもらった。

資料6 Unit 4で使用したワークシート



Unit 4で活用した資料6のワークシートでは、中心に行ったところを書けるようにし、その外側に食べたもの、楽しかったこと、その感想、その他などを記入できるようにした。

Unit 3での反省を活かし、Unit 4では夏休みの思い出をワークシート上にマインドマップとして書き出させた後、英語で言う練習をする前に発表で伝えたい思い出を決めることにし、伝えたいと思ったものに☆印を付けさせた。英語で言えるようになったものにシ

たものにはシールを貼らせ、児童自身で現在の学習の状況を自覚できるようにし、シールが貼っていないところは教師の支援が必要だという目印にした。

(3) 自分の考えや思いを豊かにする段階

自分の考えや思いを豊かにする段階では、教師のモデルを参考にして児童同士で交流し質問し合った。以下は、実際の授業で見せたモデルのスク립トである。

ALT: How was your summer vacation?

T: It was great!

I went to USJ, Osaka. I enjoyed Harry Potter. I enjoyed shopping, too. I enjoyed YouTube and playing games at home. I went to Gunma. I ate onsen-manju.

ALT: I see. Sounds good!

What did you buy?

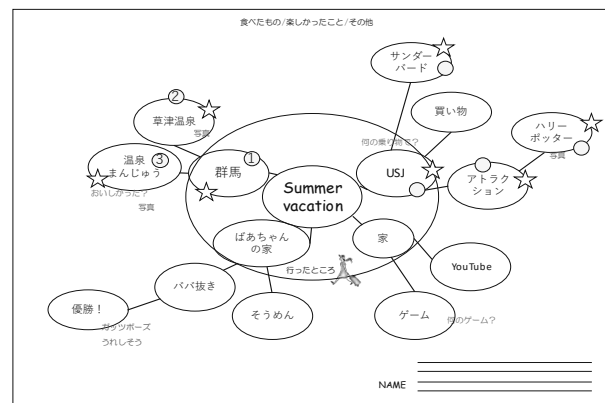
How did you go there?

Who did you go there with?

What did you play?

このモデルは、大型モニターに資料7のスライドを映しながら行った。

資料7 児童に提示したスライド



(4) 自分の考えや思いが伝わるように工夫を考える段階

Unit 3の反省を踏まえてまず何のために工夫が必要か今一度確認をした。Unit 4では、モデルを示さずに始めから児童に対して「どんな工夫したら分かりやすくなるか？」と問いかけをした。また、相手に分かりやすく伝えるためには話す内容を整理し、順序良く伝えることが大切であるという指導をした。そこで、2時間目に自分の考えや思いを考える段階で、英語で言えるようになったものにシ

ールを貼らせたが、そのシールに実際の発表で話す順番を書かせた。

2. 2 結果と考察

Unit 4では、児童同士または児童対教師による一対一のやりとりの発表の形態をとった。教室の机を円形になるように配置し、フォークダンスのように一対一で机を挟んで向かい合う形でやりとりを行った。学級の半数とやりとりができるように、何度もペアを変えて発表を行った。以下はC児とALTのやりとりの様子である。C児はALTにスライドを見せながら夏休みの思い出を伝えた。

C児：I went to camping Chirihama.

I saw beautiful ocean.

It was great.

I went to battlefield memorial museum.

It was え～、exciting and interesting.

I went to Noto Island aquarium…あ～、night aquarium. Night.

ALT：Night? At night?

C児：Yes. At night.

I saw great dolphin show.

ALT：Dolphin show? Really? At night?

C児：At night.

I went to Forus and shopping.

I enjoyed watching movie TANG with □□ and □□.

上のC児の発表は、13回ペアを変えたうちの最後の発表である。C児は発表の際、準備したスライドがきちんと動いているかどうか確認する以外はずっと相手であるALTと目を合わせて話していた。

マインドマップを作成し、伝えることがかなり多くなったため、活動の始めは詰まってしまうたりワークシートを見たりしている児童も多かったが、発表を繰り返すうちにスラスラと相手の目を見ながら伝えることができるようになっていた。

児童は今回のやり方に好意的で、振り返りにも「友達と一対一だから緊張せずにできた」「いつもより自信をもってできた」という記述が見られた。

しかし、問題点も見られた。Unit 4では発表の場をやりとりができるような形態で設定したものの、実際には相手の目を見てはいるものの、一方的

に準備したことを相手に聞いてもらっており、児童同士の間でやりとりが生まれることはなかった。聞き手側は発表者が話している内容を聞いて「おお～」「へえ～」などの反応をしてはいるが、一対一で伝え合う中で聞き手としてどのように反応したらよいか分からない様子であった。また、話し手側も聞き手とやりとりを交わしながら話を進めようとする意識がないようであった。こうしたことが問題だと筆者は考えた。

外国語における学習指導要領がコミュニケーション能力の基礎を育むことを目的としているが、コミュニケーションには相手が存在する。次のUnit 5では、一方的に準備したことを聞いてもらうのではなく、相手の反応を見ながら伝えられるというところを目指して指導することにした。

(1) 自分の考えや思いを書き出し整理する段階を設けることについて

ゴールを示した際、どのようなことを言いたいかわかりにくく児童に問いかけた。すると、児童の方からは、旅行に行ったことやゲームをしたこと、友達と遊んだことなどの思い出が挙がった。一方で、宿題が多くて何もできなかったという児童や、どこにも出かけられず楽しくなかったといった声も上がった。

Unit 3での経験もあり、児童はマインドマップを作成することに慣れてきたように見受けられた。しかし、「どこかに行った」という思い出がある児童は苦勞せずにマインドマップを作成していたが、夏休みを家で過ごした児童がどのようなことを思い出としてワークシートに書けばよいか分からず戸惑っている姿が見られた。そのため、教師の先週の土曜日の思い出をsmall talkで聞かせ、家での思い出をより思い出させるようにした。

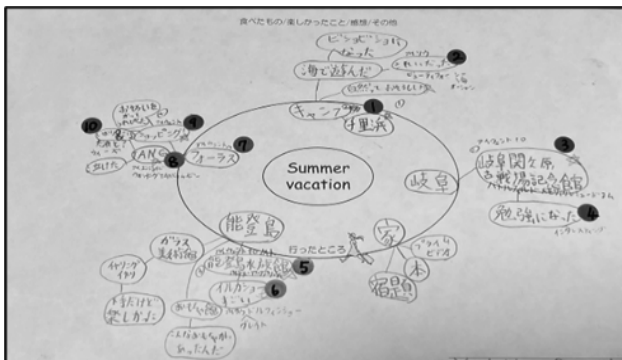
Unit 3では、マインドマップを作成した後、マインドマップに書かれたすべての内容を英語で言う練習をしていたが、Unit 4では英語で言う練習をする前に発表で伝えたいものを児童に選ばせた。そうすることにより、児童が伝えたいと思ったものだけを練習できるので、児童の学習と教師の指導の負担が減り、また時間の短縮につながった。また、英語で言う練習をする際には、言えるようになったものにシールを貼らせることで、児童が現在言えるものと伝えられないものを自覚することができた。これにより、教師側も個別指導に活かすことができた。一方で、英語で言えるようになったか否かの判断する

のは児童本人である。児童自身で学習状況を自覚させることをねらいとしてはいるものの、シールが貼ってあったとしても実際には英語で言えていないということが何度かあった。

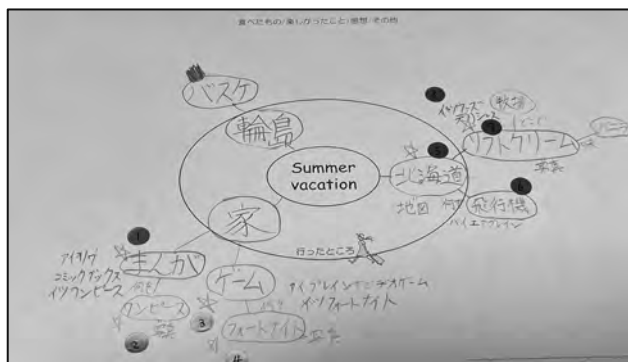
(2) 自分の考えや思いを豊かにする段階を設けることについて

資料8のC児はショッピングと映画は誰と行ったのかということをつけ足した。また、資料9のD児は、何のマンガを読んだのか、何のゲームをしたのか、北海道は何の乗り物で行ったのか、ソフトクリームはどこで何味を食べたのかということをつけ足した。

資料8 C児のワークシート



資料9 D児のワークシート



資料8と資料9のC児とD児のワークシートを比べると、C児はD児よりも友達からの質問によって付け加えた内容が少ないものの、遜色なくくわしい内容になっている。C児のように自分自身で内容をくわしくできる児童にとっては、友達との交流によって内容を付け加えられることが少なかった。また、次に示す児童による振り返りでも、「質問されなかったけど、できたし、くわしくもできた」という児童も見られた。活動のモデルで教師が示した質問は、児童の既習事項を活かして言える内容を付け足すものである。自分の考えや思いを表現することが苦手な児童にとっては、友達と交流することによ

ってマインドマップ上に内容を付け加えることが有効に働くが、既習事項を身に付けており、なおかつ、自分の考えや思いを持っている児童にとっては、友達との交流によって内容の広がりが見られなかった。

- ・一部分詳しくするだけでとっても分かりやすくなったので、すごいなおもいました。
- ・私は、質問はされなかったけど、できたし、くわしくもできました。
- ・友達から質問されてなるほどと思って言うことを増やすことができたのでよかったです。
- ・友達と交流して誰と？とかいつ？とか色々聞き合えたので良かったです。(中略)もっと詳しくできることがあったかなと思うのでどんどん追加していきたいです。
- ・今回は、夏休みの思い出をとっても詳しくできたので良かったです。でも、人に質問をするとき、あまり上手く質問をすることができなかったのも、次の授業では、そこを直したいです。

(3) 自分の考えや思いが伝わるように工夫を考える段階について

資料9にあるように、マンガやゲームの写真を見せたり、北海道の地図を見せたりなど、どのような工夫をするのかを書き込んでいる児童も見られた。しかし、ある学級では写真やジェスチャーなどの目で見て分かる工夫は出てきたものの、声の大きさや目を見ること、問いかねなどの話し方の工夫は出てこなかったため、そこを押さえる指導を心掛けた。そのためか、Unit 3の振り返りと比べて様々な工夫に取り組もうとする姿勢が見られた。また、何のために工夫が必要なのかを理解しその上で意図を持って工夫をしようとする児童の記述が見られた。以下がその振り返りである。

- ・楽しいときは顔を明るくして残念なときは少しくらい感じでやる。
- ・言葉だけで言われてもわからないような場面に、写真や、絵を入れる。
- ・海に行ったことや、行ったところなどを発表するときはスライドなどで写真を使って発表しようと思っています。そして感想などを言うときはジェスチャーなどを使ってより伝わりやすくしたいな

と思っています。でも全体的には、ハキハキと相手と目を合わせながら発表したいなと思います。
 ・みんながわからないことをジェスチャー、写真で伝える。

Unit 4では、伝える際に工夫をすることの大切さや、なぜ工夫が必要なのかということを見事に改めて確認した。Unit 3ではなぜ工夫しないといけないのか見事の中でぼんやりしていたと考えるが、Unit 4では振り返りの中で、“～だから〇〇の工夫をする”という意図をもって何かしらの工夫をしようとする記述が見られた。また、Unit 4では写真を見せるためにスライドを作成した児童が多く見られた。Unit 3ではスライドに書かれた文字を読みながら発表できる状況を作ってしまったため、その反省を生かしてスライドには英単語や英文等を書かないという決まりを設けた。スライドの文字を読まなくても、児童は発表会の中でスラスラと夏休みの思い出を伝えられるようになっていた。

4. 1 Unit 5の実践

(1) 単元の流れ

令和4年10月5日から11月1日にかけて、New Horizon Elementary 6のUnit 5 “We all live on the Earth.”の実践を行った。本単元の流れは表4に示す通りである。表記は児童に示した通りのものである。

表4 Unit 5の単元の流れ

時	課題と学習活動
1	<Unit 5の学習の見通しをもと> ・Unit 5の学習の見通しを持つ ・生き物の名前を英語で言う練習をする
2	<生き物の住んでいる場所や食べているものを英語で言えるかな> ・生き物の住んでいる場所や食べているものを調べる ・生き物の住んでいる場所や食べているものを英語で言う練習をする
3	<生き物の住んでいる場所や食べているものを英語で言えるかな> ・生き物の住んでいる場所や食べているものを英語で言う練習をする
4	<相手の反応を見ながらどのように伝えればいいのか> ・クイズを出した相手が困っているときどのように反応すればよいか考える ・相手の反応を見ながらクイズをする

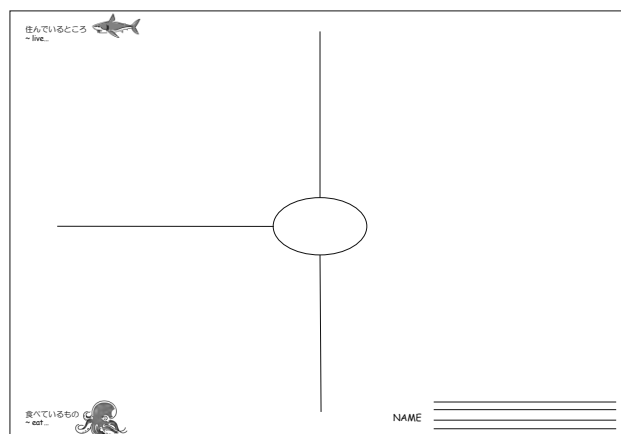
	練習をする
5	<相手にへえ～と思ってもらえるように準備しよう> ・クイズに向けて準備をする
6	<相手の反応を見ながらクイズを出し合おう> ・相手の反応を見ながらクイズをする

Unit 5では、単元のゴールを“友達や先生に地球に暮らす生き物の住んでいる場所や食べているもののクイズを出そう”と設定した。

(2) 自分の考えや思いを書き出し整理する段階

単元のゴールを提示した後、そのゴールに向けて児童にどのような学習をしたらよいか問いかけた。生き物の英語での言い方を調べたり、英語でのクイズの出し方を練習したりすることや、生き物の住んでいる場所や食べているものを調べる必要があることに気付かせ、児童と学習の見通しを立てた。Unit 5では、資料10のワークシートに生き物の住んでいる場所や食べているものを調べて記入した。

資料10 Unit 5で使用したワークシート



(3) 自分の考えや思いを豊かにする段階

クイズを出した時、聞き手に「へえ～」と感じてもらえるようにするためにはどうしたらよいかを気付かせるために以下のモデルを示した。

T : Where do meerkats live?

Meerkats live in the savanna, Africa.

What do meerkats eat?

Meerkats eat scorpions.

Meerkats have long nails.

It's about 15mm long.

Meerkats can dig a hole.

これにより、住んでいる場所や食べているものの

クイズをするだけでなく、その生き物の得意なことや体の特徴などを付け加えることで、その生き物のことを詳しく伝えられると気付かせた。クイズに加えて生き物の体の特徴や得意なことを紹介するかは児童各々に委ねた。

(4) 自分の考えや思いが伝わるように工夫を考える段階

児童に以下のやりとりのモデルを示した。

T : Where do okapis live? Do you know?

ALT : Sorry, I can't hear you. What?

T : Where do okapis live? (ゆっくり)

ALT : In the forest?

T : That's right!

Okapis live in the forest in Africa.

What do okapis eat? Do you know?

ALT : Umm...I don't know.

T : I will give you hints.

No.1 fruits, No.2 rabbits, No.3 pill bugs!

ALT : Fruits?

T : Yes, that's right!

Okapis eat fruits.

このモデルを示すことで、クイズをする際には相手とのやりとりが発生すること、お互いがクイズを楽しめるように準備をしなければならないことに気付かせた。クイズの答えを相手が分からない時にはヒントを上げたり、聞こえなかった時はゆっくり大きく話したりなどの準備をし、実際にやりとりさせて練習をした。

ほかにも、生き物のクイズや得意なこと、体の特徴などを表す写真を用意するなどの準備をした。

4. 2 結果と考察

Unit 5では、これまでの実践と異なり、相手の反応を見ながらやりとりする姿を目指して授業を行ってきた。Unit 3、Unit 4の実践を通して、児童は自分の伝えたいことを伝えられるようになってきているように感じたが、一方的に伝えて聞いてもらっているだけになっている児童も見られた。そのため、相手の反応を見ながら自分の伝えたいことを伝えられるようになることを児童にも声掛けしてきた。

以下は E 児の ALT との発表のやりとりの様子と

作成したワークシートである。

E 児 : This is Koala.

ALT : Oh!

E 児 : え〜っと...Where do Koalas live?

ALT : In the tree?

E 児 : ん?

ALT : In the tree? (ゆっくり)

E 児 : お、おお〜。...No!

う〜ん...1. Wetlands 2. Jungle 3. Forest.

ALT : No.3 forest?

E 児 : Yes! What do...

ALT : Koalas...

E 児 : Koalas live in the forest in Australia.

ALT : Ah! I see.

E 児 : What do koalas eat?

ALT : Koalas eat..ん〜、leaves?

E 児 : No.

1. Vegetables 2. Eucalyptus 3. Fruits.

ALT : No.2? Eucalyptus?

E 児 : Yes! Koalas eat Eucalyptus.

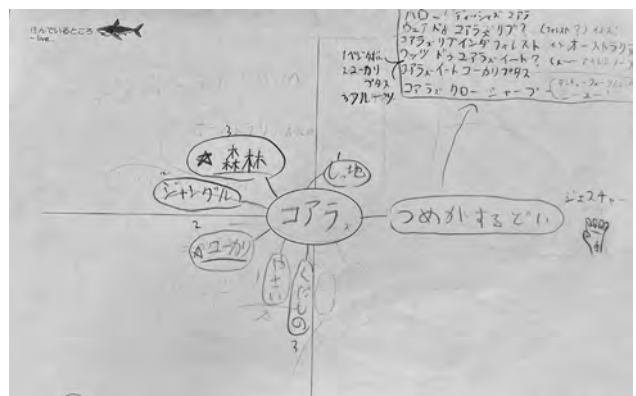
ALT : Oh, I see.

E 児 : Koalas' crow sharp.

Thank you for listening!

ALT : Koalas have one, two, three, four, five...five fingers. Wow, interesting.

資料 11 E 児のワークシート



上の E 児の様子は 13 回ペアを変えてやりとりするうちの 3 回目のやりとりである。E 児はスライドを作成したほか、スライドの写真を指差しながら話すことや、コアラの爪が鋭いことを表すようなジェスチャーを行った。E 児は 4 時間目の振り返りで、以下のことを書いていた。

・私は、相手がわっとおどろくような工夫をしておもしろいと思ってもらえるようにしたいです。

このことから、E 児は相手を意識しながら授業に取り組んでいたことが読み取れる。

(1) 自分の考えや思いを書き出し整理する段階

Unit 5では、単元のゴールを“地球に暮らす生き物の住んでいる場所と食べているもののクイズを出そう”とした。ここで“住んでいる場所や食べているもの”と示すことで、ゴールで伝える内容を指定してしまっていた。ゴールの設定をクイズにしまったため、住んでいる場所が分かり切っている海の生き物はやめるように指示したが、授業後に児童と以下のやりとりがあった。

S：先生、淡水魚ってダメですか？

T：魚？魚は答えがすぐ分かるからなあ～。どうしても魚がいい？

S：ですよね。うん、じゃあいいです。ほかのにします。

実際には淡水魚は湖に住んでおり、住んでいる場所の答えは海ではないのだが、筆者の勉強不足で児童は別の生き物を選択した。しかし、本当に児童が伝えたいと思った生き物のことなのだから、生き物の選択を自由にできるようにすべきだったと考える。

また、単元の最初の授業後に回収した振り返りには以下の記述があった。

- ・野生の動物の細かいことがあまり知らなかったのでしっかり調べて英語で言えるようにしたいです。
- ・クイズにしようと思う動物は大体決まっているので、その動物について詳しく調べていきたいなと思います！
- ・これから、今調べている動物を、たくさん知っていきたく思った。

「動物のことをしっかり詳しく調べたい」「動物のことをもっと知りたい」というような記述が見られた。また、生き物の住んでいる場所や食べているものを調べて英語で言う練習をした2時間目の振り返

りでは、以下の記述があった。

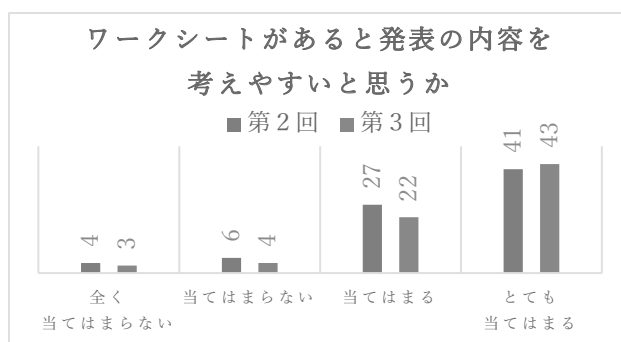
- ・豚を詳しく言えるようにしたい。
- ・日本語では言えるのに、英語だと全然言えなかったので、とてもびっくりしました。(中略)次回は、みんなが知らないくじゃく関連の情報を調べて、英語で言えるようにしたいです！
- ・生き物の住んでいる場所・食べているものを英語でしれてよかったですと思いました。キョクトウサソリは、他のサソリよりも危険なので、特徴も多く知りたいです。

これらのことから、児童が伝えたいことは生き物が住んでいる場所や食べているものだけではなくただろうと読み取れた。

このことから、筆者が実践した Unit 5は、児童が自分の考えや思いを表現できるようなゴールの設定になっていなかったと考えられる。単元のターゲットとなる言語材料の関係上、「クイズをする」というゴールを設定したが、クイズをしてどうなるのかという目的まではっきりさせる必要があったと考える。つまり、児童が自分の考えや思いを表現できるようになるためには、3つの段階を設けて授業をデザインするだけでなく、自分の考えや思いを表現できるゴールの設定も重要であると言える。

これまで、Unit 3から Unit 5の実践の中で、資料1、資料6、資料10のワークシートを活用し、児童が発表の場で伝えたい内容をマッピングできるようにした。以下の表は、Unit 3実践後に行った第2回と、Unit 5実践後に行った第3回のアンケートの結果である。図1からも読み取れるように、第2回、第3回ともに多くの児童が「ワークシートを活用するとスピーチの内容を考えやすい」と回答した。

図1 第2回 (n=78) と第3回 (n=72) の結果の比較



また、4頁で述べたA児とB児のUnit 2とUnit 3のスピーチの比較でも分かる通り、内容と英語の発話量が増えている。

これらのことから、マインドマップを作成するワークシートを活用して自分の考えや思いを書き出し整理する段階を設けることで、内容が考えやすくなることが示された。ただし、実際に英語でそれを伝えられるようになるためには教師による個別の指導が重要であると考えられる。

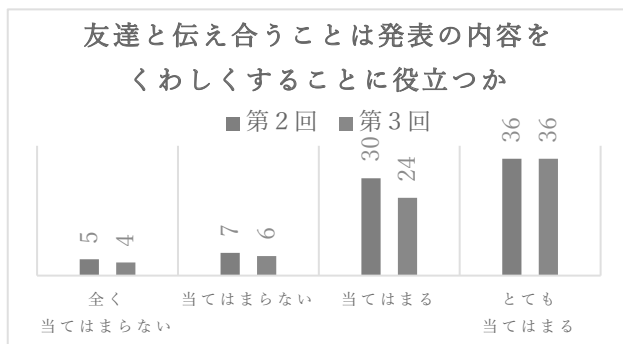
(2) 自分の考えや思いを豊かにする段階

Unit 5では、友達と交流して質問し合うという学習活動を行うことができなかった。そのため、友達と交流することで児童の考えや思いが豊かになるのかということ考察できなかった。

生き物の住んでいる場所や食べているもののクイズ以外にも、生き物の得意なことや体の特徴などを付け足して紹介するとよりよいクイズになるとモデルを示しながら気付かせた。しかし、それを行ったのが4時間目の終盤だったため、そこから生き物の得意なことや体の特徴などを調べてクイズに付け加えた児童は56.8%であった。

これまで、児童が自分の考えや思いを豊かにするための手段として、友達と交流して質問し合うという活動を行った。「V 実践」でも示した通り、個人差はあるものの、友達と質問し合うことで児童の伝える内容が詳しくなったり広がりが見られたりした。6頁の児童による振り返りにも見られる通り、児童の実感としても友達と交流することで内容が豊かになっている。また、以下の図にも示す通り、第2回と第3回のアンケートでも、多くの児童が「友達と交流することはスピーチの内容をくわしくすることに役立つ」と回答した。

図2 第2回と第3回の結果の比較



しかし、教師がモデルとして示した以外の質問が児童同士の活動でほとんど見られなかった。教師が(1)の段階から詳しい情報を付け足したモデルを

示し、児童の力だけで付け足す情報を再考する時間を設けたとしても、同じ結果が見られたかもしれない。このことから、児童の考えや思いを豊かにするという目的のために友達と質問し合う活動を設けることの有効性は示されなかったと考える。

(3) 自分の考えや思いが伝わるように工夫を考える段階

これまでUnit 3、Unit 4の実践を通して、自分が伝えたいことが相手に伝わるように工夫を考慮することが大切であると指導してきた。Unit 5では、単元のゴールを示した際に児童との間で下記のやりとりがあった。

S: 先生、クイズのときって写真とか見せてもいいんですか?

T: お! それってなんで?

S: え? 相手が分かりやすくなるから?

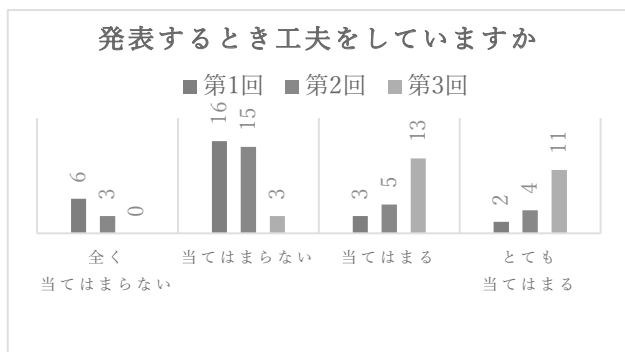
主語を自分ではなく相手にしていることから、伝える相手のことを意識していることが読み取れた。また、この児童や先に述べたE児以外にも、振り返りの際に相手を意識している記述をした児童が多く見られた。

- ・スライドを使ったり、生き物の様々な特徴を調べてまとめたりして、みんなから「へえ～」とってもらえるように頑張りたいです。
- ・写真とか使って、相手にわかりやすく伝える!
- ・クイズでもう少し相手の反応をもっと見れるようにしたい。
- ・特徴や、ヒントなども相手にわかりやすく言えるようにしたいです。

これらのことから、児童の中で、自分の伝えたいことが相手に伝わるように工夫するという思いだけでなく、相手にとって分かりやすくするために工夫しようという意識が芽生えていたことが分かった。

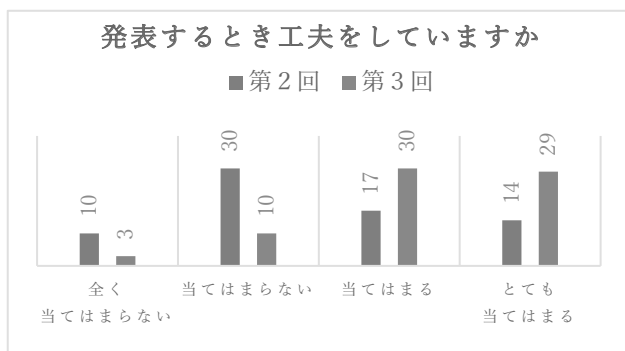
これまでの実践を通して、(3)の段階を設けることで、多くの児童が発表の際に何らかの工夫を行うようになった。以下の図は計3回アンケートを実施した学級の結果である。

図3 3回のアンケート結果の比較 (n=27)



3学級すべてで行った第2回と第3回のアンケートの結果を比較すると以下ようになった。

図4 3学級で行ったアンケート結果の比較



このことから、実践を通して、児童は発表の際に工夫をしているという意識が増えていることが分かる。アンケートでは「全く当てはまらない」「当てはまらない」と回答した児童も、振り返りでは「スライドを見せながら分かりやすく発表したい」「相手に伝わる声で言いたい」など、発表で工夫しようと思っていることを書いており、実際の発表でも何らかの工夫をしている姿が見られた。

また、Unit 5実践後に行った第3回目アンケートでは、児童の様々な変容や気づきが見られた。

表5 「発表のために工夫をすることはなぜ大切だと思いますか」に対する記述の比較

第2回	<ul style="list-style-type: none"> 自分の意見が伝わるから 自分の言いたいことを相手がより分かってくれるから むずかしい英語でも写真を使うと言いたいことが伝わるから
第3回	<ul style="list-style-type: none"> 相手にわかりやすく伝えるため 英語が不十分でも相手に伝えたいことを伝えられるから。 相手に言葉だけで伝えるよりも、もっと分かりやすく伝えられるから 相手にわかりやすく伝えるため、相手が聞いていて楽しいと思ってもらうため(話すだけだと満足してもらえないかもしれないから) スピーチを聞く人が分かりやすいか

ら

第2回と第3回の記述を比較すると、第3回の方が相手や聞き手に焦点を当てて工夫することの大切さを述べていることが分かる。Unit 5の実践では、1時間目の時点で伝える相手を意識している児童の姿が見られた。このことから、実践を通して、(3)の段階を設定することで、児童が伝える相手のことを考えながら授業に取り組むようになったと言える。

また、英語を話すことが得意ではない児童からは以下の記述があった。

- ・話すのが苦手でも、ジェスチャーや写真を使えば伝わりやすいから
- ・英語で話すことができなくてもジェスチャーで気持ちや考えを伝えることができるから

このことから、工夫を考える時間を設けることで、英語を話すことに苦手意識を持っている児童にとっても、「伝わった」という実感を持たせることができるのではと考える。

VI 成果と今後の課題

本研究では、自分の考えや思いを表現できる児童の育成を目指して、(1)自分の考えや思いを構想する段階(2)自分の考えや思いを豊かにする段階(3)自分の考えや思いが伝わるように工夫を考える段階を設定して授業をデザインし、実践してきた。この3つの段階を設定することにより、児童の発表の内容や英語の発話量が増えたと考える。また、自分の伝えたいことを相手に伝えるためだけでなく、相手にとって分かりやすくするために様々な工夫を考えるようになったという児童の変容が見られた。

一方、実践を重ねる中で、いくつか課題も見られたため、下に記す。

1. ゴールの設定について

前節でも述べた通り、Unit 5は児童の考えや思いを表現できるゴールになっていなかったと考える。児童は単元のゴールを示されたとき、発表の場で何を伝えたいか考えを持ち始める。教師が「住んでいる場所や食べているもの」と内容を指定したことで、「生き物の住んでいる場所や食べているものを英語で言えるようにがんばりたい」という振り返

りが多数見られた。しかし、発表の場で伝えることを考えている中で、「こういうことも伝えたい」という思いを持つ児童や、「ほかの（住んでいる場所や食べているもの以外）のクイズも出したい」という児童の姿が見られた。それこそが児童が本当に伝えたいと思っていることではないかと考える。

このことから、ゴールを設定する際は、ある程度の枠組みは設けつつも、児童が発表で伝える内容を教師が指定していないかを考えなければならないと考える。

2. 児童が使用する表現や言語材料について

(1) 自分の考えや思いを構想する段階 (2) 自分の考えや思いを豊かにする段階を設けることにより、児童が伝える内容が広がったと考える。それを表現するために児童は既習事項だけでなく、未習事項も含めて様々な言語材料を使用する必要がある。そのため筆者は、未習事項を増やすと学習に負荷がかかると判断し、(3) 自分の考えや思いが伝わるように工夫を考える段階を設定した。しかし、

(3) のレベルの工夫だけでは、児童が本当に伝えたいことを伝えるには不十分である可能性があり、児童からそれを示唆するような以下の気づきがあった。

- ・長い文章だと相手がよくわかってなかった（伝わらなかった）でも、へえ〜とクイズを楽しんでくれている人がいてよかった。
- ・（相手の発表が）難しく長い英語が多い
- ・相手が何を言っているのか分からないときがある

上記の児童の振り返りやアンケートの記述からも読み取れるように、様々な言語材料を使うことで、伝えたいことが伝わるように工夫を考えたとしても相手に伝わらないと気付いた児童や、聞き手側に立った時に相手の言っていることが難しく分からないと感じた児童が見られた。

一方で、Unit 5の6時間目の振り返りで、「英語が不十分で特徴が伝えられなかった」と記述した児童も複数見られた。

児童が伝えたいと思った内容を伝えるためには、時に未習事項も含めた言語材料が必要になってくる。しかし、相手にとって理解することが難しい言語材料を用いても、理解してもらえない可能性がある。それは決してコミュニケーションしているとは

言えないと考える。

児童がマインドマップの中から伝える内容を選ぶ際、「伝えたい」という思いを大切にしつつも、相手に伝わるかどうかを考慮しながら内容を選択していく必要があると考える。

VII 引用・参考文献

- 和泉伸一 (2009) 『「フォーカス・オン・フォーム」を取り入れた新しい英語教育』, 東京: 大修館書店
- 角谷尚希・前田康二 (2019) 「小学校英語におけるブレンディッド・ラーニングを取り入れたコミュニケーション意欲を高める取組の考察ーコミュニケーション能力の『社会言語能力』『方略的能力』を意識させる実践を通してー」, 『奈良教育大学教職大学院研究紀要』第11巻, p.21-33
- 木坂香織 (2016) 「高め合い活動を通して描く力を育成する指導の研究ー「化石燃料に代わる電力量」の紹介文を書く活動を通してー」, 『広島大学附属三原学校園研究紀要』第6巻, p.237-242
- 喜多千鶴・林裕子 (2016) 「表現する力を育てる小学校外国語活動の授業づくりー小学校第5学年における実践を通してー」
- 古謝あかし (2010) 「英語で自分の考えを表現する力を育成する指導の工夫ーマインドマップを用いたスピーキング指導を通してー」, 『沖縄県立総合教育センター』第48巻, p.117-126
- 文部科学省 (2018) 『小学校学習指導要領 (平成29年度告示解説) 外国語活動・外国語編』, 東京: 開隆堂
- 村野井仁 (2006) 『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』, 東京: 大修館書店

「支え合い・共に生徒を見ていく」校内体制づくり

— 小規模校における「生徒理解の会」の取り組みを通して —

北川 直美

金沢大学大学院教職実践研究科 学校マネジメントコース

【概要】 本実践では「生徒理解を教師間で共有する校内体制づくり」を目指して生徒理解の会を立ち上げ、小規模校の個業化の課題を教員間の相互作用を促すことによって改善することを試みた。実践の土台となる「校務分掌の整備」と「中心となる仲間づくり」から始め、年度当初は学校全体での取り組みとして教員から受け入れられたが、校務が多忙な中、「気になる生徒」の事例を会で取り上げたいという要望を自ら出す教員はいなかった。しかしながら、会の必要性は全教員が感じていた。コーディネーター教員が教員間をつなぎながらテーマを設定し、定期的に会を運営する中で、担任が学校行事での困り感を全体で共有したことをきっかけに、会が勤務校になじむ形となっていた。会の限られた時間内では情報共有にとどまり、生徒理解まで深めることができないこともあるが、現在、職員室では自発的に生徒理解を共有する会話がなされている。そして会で得た情報から、8割の教員が生徒に対して何らかの関わりや指導を試みており、対象生徒の行動や表情にも良い変化が現れている。

I 問題と目的

1. 勤務校の状況

(1) 小規模校での個業化の問題

筆者が勤務する定時制高校（昼間部・普通科）は全校生徒数 39 名、管理職・養護教諭を含め常勤教員が 11 名、非常勤講師等が週に数日ずつ勤務する小規模校である。社会の大きな変化に伴い、定時制高校においても、生徒の生育歴や学習歴、入学の動機等が多様化している。現在、在校生の 8 割に不登校経験、約 1 割の生徒に特別支援学級在籍歴があり、学校生活での何らかの配慮を必要としている状況にある。さらに、勤務校では平成 31 年度から高校における通級による指導が導入されており、今後も発達障害のある生徒の受け入れは増えていくものと思われる。そのような生徒達に、個に応じた適切な支援や教育活動を提供す

るには、教員が生徒理解を深め、一丸となって生徒と関わりあうことが必要である。しかしながら、本校では担任が不登校や個々の特性からくる課題について対応する際、管理職もしくは担任間や同僚との個人的な相談で対応してきた。これは学年団の存在しない小規模校の特徴といえるだろう。学校組織の特性でもある“教員の裁量性”（佐古・中川，2005）の下、フットワークが軽く柔軟な対応ができるというメリットがある一方で、教員の「個業」が拡散してしまう状況でもある。また、担任が学級を持ち上がるが多いため、同じ生徒の対応を数年間継続することとなる。担任によっては、生徒が不登校になると自責の念や無力さを感じていることが前年度のインタビューを通して分かった。

さらに、担任は校務分掌では各課の主任・主事を兼ねており(表1)、会議を増やすことへの抵抗、多忙感がある。不登校傾向の生徒や特性のある生徒への対応は日常的に行っているため、担任が気になる程度では教育相談委員会の開催を要請することはない。そのため、担任が抱える生徒の課題は、定例の職員会議での全体への周知にとどまっており、それらの対応策を全体で協議する場がない。これは担任以外の当事者意識の減少にもつながり、なお一層「個業」への拍車がかかる状況であると言える。

(表1) 令和4年度勤務校における校務分掌

	課主任・主事		課員	
総務課	2年副 60代 再任用		4年副 50代	1年副 60代 臨任講師
教務課	3年副 40代 他校兼務		1年担 40代 特支Co. 通級主	級外 60代 再任・短
指導課	3年担 50代 生徒指導 指導課主	4年担 40代 進路 通級※	2年担 (新任) 50代 生徒会 通級	
厚生相談課	養護教諭 級外 40代		生徒理解の 会 Co. 新規 ※	

担：担任 副：副担任 ※は筆者担当

(2) 事前調査結果

前年度、管理職を除く常勤教員に事前調査を実施し、次のようなことが勤務校の課題として見えてきた。

- ・担任間では情報の共有不足を感じていないが、副担任の半数が情報共有不足を感じている。

- ・対応の仕方が分からない生徒がいる。

「職員会議では、生徒の情報共有でとどまっているため、対応策や方針がわからないため、無策となることがある」との自由記述(副担任)も見られた。

- ・担任間での相談や情報共有は、職員室(座席が近接)で随時行われており、お互いに助けられていると感じている。しかし、相談を受ける側となることが多いベテラン教員も相談できる場所を求めている。

- ・「同僚や管理職からの助言や援助がある」としながらも、教職経験年数が長くなると、同僚との相談だけで解決の見通しが立つと感じづらくなっており、自らの経験を基に生徒対応する傾向にある。

- ・全ての常勤教員が、「困っていることを相談したり、生徒への対応策を考える場がほしい」と回答した。しかし、その実施頻度や実施の仕方については、負担を減らしたいとの意見もあった。

- ・全ての常勤教員が、「外部専門家の助言や援助があればよい」と回答した。

質問紙調査からは8割の常勤教員が多様な生徒への個別の対応に難しさを感じていること、そして情報共有の場と困っていることを相談したり、生徒への対応策を考える場が不足していることが明らかとなった。

2. 先行研究

小規模小学校を研究対象とした佐古・中川(2005)では、「個業型組織」について、次のような問題点を指摘している。

- ・組織的な教育活動の改善や教育意思形成が困難になる。

- ・学校が抱える多様で複雑な課題が、個別教員の知識や技能を越える場合には組織的な対応が困難で脆弱なシステムになる。

そして、このような状況におけるより適切な変革方略として、教員の裁量性を制約するのではなく、それを基盤にしつつ、“教員の協働的な教育意思形成”を支援するプロセスによって、個業性のデメリットを縮減し、組織化を図ることを示唆している。

3. 本研究の目的

生徒理解の会を立ち上げ、「生徒理解を教師間で共有する校内体制づくり」を目指す。会での取組みを通して“教員の協働的な教育意思形成”を促すための要点を明らかにする。

II 研究方法

1. 研究対象と生徒理解の会への参加者

研究対象は筆者を除いた常勤教員8名とする。生徒理解の会の参加者は上記の8名と教頭、当日勤務している場合は、短時間勤務教員、通級担当（派遣）、スクールカウンセラーも参加する。欠席があった場合には、情報共有のため記録を後日回覧する。質問紙調査は7月末と11月末に実施し、参加している教頭、常勤教員8名、短時間勤務教員、通級担当（派遣）を対象に行った。

2. 実践方法

筆者が生徒理解の会の「コーディネーター教員」として本実践を行う。会を運営、参与観察しながら、教師の対話や関与行動に変容が見られるか、会での様子を詳細に記述・分析するアクションリサーチの方法をとる。なお、アクションリサーチでは実践者の自己省察が重要な位置を占めるため筆者自身の自己省察記録についても丹念に取る。

3. 研究計画

筆者が厚生相談課に所属（4年担任・進路指導主事と兼務）し、会を開催する。2週間に1回（40分で終了を目標）、2022年4月から2023年1月の期間設定し、職員室で実施する。職員室で実施した理由は、本校定例の職員会議は校長室で行っているが、移動せずに会に参加できることでより負担が少なくなり、気楽に話せる雰囲気が作られることを期待した。会の内容は、インシデント・プロセス法による事例検討やフリートーク、校内研修などを組み合わせる。職員室にスクリーン・PC・ホワイトボード等を必要に応じて準備し、中央テーブルに椅子を半円形に配置し、自由に座れるようにした（写真1）。なお、勤務校において事前調査として前年度2021年8月から2022年1月に管理職を除く全ての常勤教員へのインタビュー・質問紙調査を行った。

（写真1）第2回生徒理解の会の様子



4. 実践のための土台づくり

（1）校務分掌業務の整備

校長の了解を得て、生徒理解の会を担当する「コーディネーター教員」を厚生相談課内に位置づけた。校務分掌業務とすることによって、次年度以降担当者が変わっても継続可能な取組みとするためである。また、勤務校では厚生相談課の所轄事項に教育相談が含まれているが、課員が養護教諭1名のため日常的な生徒情報が一人職の養護教諭には入りにくい状況となっている。そのため、職員室と保健室とをつなげることも狙った。

（2）会にはずみをつける「中心となる仲間」

会を機能させていくには「中心となる仲間」が必要であると考え、特別支援教育コーディネーター、養護教諭、そして今年度から派遣されることとなったスクールカウンセラーの3名に、筆者の思いを伝え協力を依頼した。スクールカウンセラーに仲間に入っていただくことにより、外部専門家の助言やコンサルテーションが会に取り入れられることを期待した。他校との兼務や生徒の観察・相談時間を考慮しながら、年間12回の派遣日の中で可能な限り会に参加できるよう年間スケジュールを組んだ。年度当初に3名の「中心となる仲間」ができたことで心強く、実践をスタートすることができた。

III 実践経過

1. Phase 1：導入初期

《教員間の目線合わせ・新しい会を受け入れる》

(1) 取り組み内容と会に対するインタビュー

回・日付	会の内容等	実施時間・備考
第1回 4月6日 (水)	生徒情報の共有 2～4年次生について 特支Co.・旧担任から	114分 校長参加
第2回 4月28日 (木)	生徒情報の共有 1年次生について 担任《兼特支Co.》から	74分 校長参加 SC参加
第3回 5月11日 (水)	事例検討 4年Aさん 教科担当から 《2年担任・新任》	55分 インシデント・ プロセス法
第4回 5月26日 (木)	事例検討 1年Bさん 担任から	44分 インシデント・ プロセス法

第1回生徒理解の会前日、職員会議で、会の目的と年間計画を提示した。筆者の説明に補足して校長から「本校の生徒理解への取組みに積極的に参加してほしい」との全体への協力依頼があり、会を進めやすい環境が整った。なお、生徒理解の会が立ち上がったことにより、これまで定例職員会議で行われていた「担任からの生徒情報の共有」の時間がなくなった。このことにより、生徒理解の会は生徒情報の共有の場としての役割も担うこととなった。

校長、特別支援教育コーディネーターからの提案を受けて、第1回の生徒理解の会は在校生、第2回は新入生についての情報共有を行った。コーディネーター教員として、「情報を伝えるだけの一方通行にはしたくない、職員会議の延長のような形にはしたくない」という思いがあった。そのため、会の始めに目的を伝え、教員間の目線合わせに努めた。

第1・2回は、目標の40分では終えられず、かなりの時間がオーバーしてしまった。席は特に決めていなかったが、教務主任は中央テーブルから離れた自席での参加であった。年度当初のこの時期は特に教務課の業務は多忙である。それに加え、今年度は他校との兼務もあり、参加される様子からは忙しさが伝わってきた。第1回は、旧担任から伝えたい内容が多くあったこと、また、中央のテーブルを囲む先生方からの発言や質問が筆者

の予想以上に多かったことにより時間延長となったが、質問に対して、知っている教員が答える形で会が自然と進行する流れとなり、先生方が新しい会を前向きに受け入れようとしてくれていることが伝わってきた。

第2回は、スクールカウンセラーの初参加の会であった。会の前に、筆者とスクールカウンセラーで打ち合わせを行った。気になる生徒の状況、初めて関わる生徒への対応でうまくいかず苦勞されている先生方の状況等についても率直にお話した。生徒理解の会で先生方が自分の困り感を出せるような状況にしたいが、筆者自身が現状では難しいと感じていること、困り感を出すことによって、自分を責めたり、同僚から否定されたような気持ちになることは避けたいという思いを伝えた。

後日、実施したインタビューで、新任で担任を受け持つことになった2年担任、2年副担任、教務主任、養護教諭は、この時期の生徒理解の会についてつぎのように述べた。

【2年担任】「(顔と名前が一致しない生徒情報は)意味ないわけじゃない。具体的な一個一個の情報は入って落ちないけど、本当に「色んな子がおるんやなー。」って。それをこういう会とかで、先生みんなで共有しようとする学校ねんっていう認識ができるから、安心して、生徒の話ができるじゃないですか。言ってもいいんだなーみたいな。」

【2年副担任】「(今年度は)生徒理解の会があるから、そこでこれまで自分がなんでだろうと思っていたことが解消されるからすっきりするし、担任の先生がここはこうしてほしい等どうしてほしいか伝えてくれるから分かりやすい。」

【教務主任】(忙しい時期に時間をオーバーしてしまった。この時期に会を持つことに対してどう思うかについて尋ねた。)

「それは大事な時間なんじゃないですか？最初にやっぱり来ていただいた先生方に知っていた

だかないと・・・ただ、その時に話す内容の中に（先生方の）主観とか入ったかな？とか。だから事実だけ。こうでこうでこんなところがありますとか、こんなところがありました、とかだけでいいのかなって。・・・」

【養護教諭】「4月の会、あれ、すごい有り難かった。特に、新しく来た先生でたぶん生徒の状況が分かってない方と新入生の状況を担任の話とかでこういう感じなんだなって形作ってくれるのはすごい有り難い。」

以上より、参加する立場によっても受け取り方は異なるが、年度当初の会の意義は確認できた。

第3・4回は、インシデント・プロセス法による事例検討を行った。この検討方法を選んだ理由はつぎのようである。①40分の設定時間内で終わることができる。②司会・発表者にとって負担が少ない。③参加者が主体的になること、また発表者にとってはその場でフィードバックが得られ、原因を探るのではなく今後どうしていくかに焦点をあてることができること等である。

事例検討する生徒については、「先生方が気になっている生徒を取り上げたい」という思いから、事前に用紙を配付し、記入してほしいと依頼した。しかし、用紙が提出されることはなかった。勤務年数2年以上になると、日常的な対応となっており困り感が少なくなるのではないかと、また上手くいっていないことを記入することへの抵抗感もあるのではないかと推測した。

小規模校のメリットは、隙間時間に全ての先生方とコミュニケーションをとることが可能なことである。直接話をすることでちょっとした困り感も吐き出しやすく、関係構築の機会ともなる。これがコーディネーター教員の役割であると思いついて、直接先生方に聞き取りを行いながらテーマを決めていくことにした。まずは担任の困り感から取り上げることとし、事例検討のテーマを決定していった。

第3回は新任の2年担任に声を掛けてみたところ、「配慮が必要な生徒Aさんの評価の仕方についてどうするか」という授業で感じている悩みを事例として提供することを申し出てくれた。

検討では話し合いが深まるように3～4人の2つのグループをつくった。検討後には「一緒に考えた」という余韻が残り、事例提供者のグループでは「昨年自分も同じように思ったわ。」「1年目は自分も同じでしたよ。」という声が聞かれた。新任教員が戸惑っていることは皆同じように1年目に悩んでいるのだが、2年目以降になると自分の中でなんとなく消化してこなしてしまっている。検討を通して、不安感をみんなで共感し合うことができたと言える。また、2年目の教員からも「授業以外での関わりを大切にしているという〇〇先生の言葉からヒントを得ました。」と感想が述べられ、2年目の教員にとっても新たな学びが得られるものであった。各グループでの話し合いからは生徒のプラス面に目を向けた対応策が多く出てきた。悩んでいた評価の仕方については、他教科ではどのように評価しているのかという具体的な例もあがり、全体での共通理解ができた。事例提供者は感想として、「・・・Aさんができているところを見ることを大切にしていこう。頑張っていること、できていることなど生徒のプラス面に関することが意識外に入ってしまうことが多かったので、今まとまって考えられたし、対策も立てられたし、やってみようか、やってみようかという感じがあってすごく良かった。今明確になったから・・・次いけるかな、やってみようかなと思うのがいくつか見えて良かったです。」と述べた。マイナスの課題として始まったが、最後にはプラスの気持ちで事例提供者にフィードバックできたところが効果的であった。

第4回は、特別支援教育コーディネーターが担任の立場で B さんについての事例検討を申し出てくれた。

自閉スペクトラム症の B さんが、「授業に安心して臨むために、授業内でできる支援方法を考える」ことをテーマとした。B さんは特に授業中の緊張感が高く、姿勢を崩すことなく参加しているが、教員の指示が通っていない様子であった。学校生活での表情も乏しいため、担任が面談をしたところ、学校で友だちと話が合わず、友だちがいないと感じていること、大きな声、特に男性の声が苦手であること、また、授業中の指示は個別に出してもらいたいと思っていること等が分かった。欠席も増えていることから、早急に対応を検討すべき事例であった。先生方からの情報を合わせると、授業内で解決すべきことは、「書くことに時間がかかっている・書き始めが分からない」、「話せる友人がいない」、「聴覚過敏への対応」、「学校生活が疲れる」ことであった。具体的に B さんにどのように関わり、環境調整できることは何か案を出し合った。さらに検討を通して、B さんが授業の中で耳を塞ぐサインを出していること、教科によって授業での様子が異なること、休み時間に先生が声掛けをして話が弾んだエピソード等が明らかとなった。結果、つぎのようなことが支援方法として先生方から提案された。

- ・板書とノート（プリント・黒板・パワーポイント）を一致させる。授業担当者が机間巡視による声掛けを行い、書くところを教える。
- ・授業中の耳を塞ぐサインを見逃さない。サインを見たら、声のボリュームを落とす。
- ・まずは、先生が友だち代わりにする。声を掛けて話をする時間を確保する。B さんが興味をもっている話題でコミュニケーションをとる。
- ・学校で少しでもゆるむ時間を作る。そのためには、リラックスするための友人づくりや安心できる先生（仲間）をつくる。困った時に、サインが出せるように。

・安心できる居場所の確保。クールダウンや自分がリセットできる場所、1人で過ごせるスペースを作る。

教員が B さんの困り感を理解し、積極的に B さんに関わっていこうという支援の方向性を全体で確認した。また、本校に派遣されている発達障害アドバイザーに担任が事前に相談し、得た助言についても全体にフィードバックし、共有することができた。

インシデント・プロセス法での事例検討はタイムマネジメントができ、具体的な支援案が出てくるため、対象生徒にどのように対応するべきかが明確になる。そして意見を出し合い、検討するという場を持ったことは教員間のつながりをより感じさせるものであった。グループの組み方など検討すべきことはあるが、多忙な中でも、この手法であれば準備物が少なく、やり遂げることができた。

第3回の生徒理解の会の翌日、出張後に勤務校に戻り、職員室に入るとすぐに教頭から、「北川さん、今日 A さん、すごかってんよ〜！知つとる？」と事例検討であがった A さんが、体育で 50 メートル走ったこと、また、事例を提供した 2 年担任も「A さんが波縫い 10 センチしてんよ〜！」と、これまで見せたことがない姿を授業で A さんが見せてくれたこと、そして、それを職員室にいた先生方で喜び合ったことを教えてくれた。また、「昨日の今日やったから・・・」と教頭が事例検討したことがきっかけとなって教員間で話が弾んだと教えてくれ、嬉しい気持ちになった。「いい週末を迎えられるね〜」「ほんでお腹いっぱいや！」等と職員室で笑顔があふれる会話ができ、小規模校の温かな職員室の良さを改めて感じる出来事であった。

（2）Phase 1 のまとめ

生徒理解の会の導入初期においては、手探り状態の中、会に対する教員間の目線合わせを目標に、会を「とりあえずやってみる」ことにした。小規

模校のメリットを活用し、コーディネーター教員が全教員と直接対話しながら情報を収集し、テーマ設定をしたことで、Phase 1 では教員間で互いの熱意を交換できるスタートを切ることができた。さらに、管理職による全体への声掛けにより、学校全体としての取組みという認識が教員間で共有され、年度始めの多忙な中でも、会を進めやすい環境が整えられた。この時期は生徒も教員も新しい環境、新しい仲間とともに、試行錯誤しており、緊張感もある。新入生や担任する生徒についての情報は全教員にとって必要な情報であり、多くの質問がなされた。この時期におけるスクールカウンセラーの助言は、教員の苦労や努力をねぎらい、みんなでやってみようという思いにさせてくれるものであった。

2. Phase 2 : コーディネーター教員の迷い

『「生徒理解の会」への要望が出ない』

(1) 取組み内容と会に対するインタビュー

第5回 6月2日 (木)	事例検討 3年Cさん 担任から	53分 インシデント・ プロセス法
第6回 6月23日 (木)	事例検討 4年Dさん 担任・筆者から	42分 SC 参加 インシデント・ プロセス法
第7回 7月14日 (木)	クラス概況報告 各担任から	48分
第8回 7月28日 (木)	校内研修会 発達障害アドバイザー 講演：発達障害理解	*筆者は出張のため、欠席・特支 Co. と連携

コロナ禍で控えていた学校行事も“with コロナ”への転換によって通常通り実施となり、今年度はさらに新規行事が数件追加となった。担任や主任は分掌業務、出張等に追われていた。筆者も会の打ち合わせに時間がとれなくなる中で、職員室で交わされる生徒情報の中から、共通理解しておくべきことはないかと注意を払い、事例検討のテーマを模索していた。この頃になると、担任は学級の生徒の様子が分かり始めた時期でもあり、対応している生徒はいても特に生徒理解の会で取り上げてほしいという要望は出なかった。定期考査

の作成、成績処理や保護者懇談会の準備等も重なり、それどころではないといった状況であった。年度当初に比べ、会に対しての必要感が薄くなっているように感じた。そこで特別支援教育コーディネーターと相談し、第5回は、ケース検討を行う生徒をこちらで決めてから担任に提案、依頼する形で実施した。

第5回のテーマは、「Cさんへの指導（授業場面）の共通理解を図る」とした。生徒指導上の問題行動に対して、授業場面での一貫性のある指導をするために教員間での共通理解が必要だと思い提案した。事例提供を3年担任にお願いしたところ、校務分掌業務で多忙な中、快諾してくれた。しかし、事例検討で何を検討するべきかという焦点が絞り切れなかった。担任はCさんとこれまで何度も面談を繰り返しており、他の先生方も3年次生であるCさんにはこれまで各自で対応して来ているが、解決策や対応策を出すのが難しいケースであった。どのような目的で話し合うのが良いか悩んだ。事例検討後の担任の感想は、

「自分が普段感じてしまう見方とは違う見方がでてきたので指導に生かしたい。」

との言葉だったが、この多忙感の中で実施しているため、教員にとって意味がある会になっていたのかが気になった。テスト期間の採点に時間が必要な中、ただ話しただけのように感じられたのではないかと・・・会后すぐにインタビューを行った。筆者が「今回の生徒理解の会は意味があったのだろうか？（なんだかまとまりにかけず、具体的な指導方法の提案にはなかなかいきつかないような感じだったが・・・）」と尋ねると、筆者が予想していたものとは違う良い反応が返ってきた。

【養護教諭】「これは、仕方ないケース。約2年間間近でCさんに関わったが、まだよくわからない。しかし、みんながなんとなくもやもやしながら関わっていたり、思っていることをみんなで言葉にして表現できる時間はやってよかったと思う。」

【2年副担任】「今回は本当にやってよかったと思った。自分の知らないCさんの姿を知ることができた。・・・自分だけで考えていたときは「わがままな生徒」という印象しかなかったが、違う面を知ることができた。そのことだけでも、ひとりでは絶対浮かばなかった考えやと思う。」

第6回も担任や副担任からの会への要望は特に出なかった。コーディネート教員としてもどう進めていこうか迷い、誰かに頼むのが申し訳ないという思いも募っていた。そのような状況から、第6回は筆者が事例提供者となり、自己開示を含め、事例検討会のモデルを示すつもりで取組んだ。前日の朝礼でクラスのDさんについて取り上げたいとテーマを事前に提示した。その方が、Dさんについて考えてみたり、授業でも意識してもらえないのではないかと考えたからである。インシデント・プロセス法では事前の準備や原因を探る必要がないことがメリットであるため、これまで事前に知らせたことはなかったが、早めに知らせたことにより、前日の内に、職員室の中央テーブルで自然発生的に誰ともなく、Dさんについての話が始まり、検討前に担任である筆者に情報が集まってきた。教員間で「生徒理解の視点」で情報を出し合おうという基盤が作られつつあるように感じた。

(2) Phase 2のまとめ

忙しさの中の事例検討会であったため、要望が出ないときは会の時期をずらしたり、減らしたりということ工夫をすべきだったと実施直後筆者は反省した。しかし、参加者からは筆者が予想していたものとは違う良い反応が返ってきた。担任として生徒対応に還元できるものであった。

第7回は夏休み前に、各担任からクラス概況を話してもらい、気になっている生徒を全体で共有し、対象生徒の情報収集を目的に会を実施した。また、第8回は、発達障害理解の促進のため、発達障害アドバイザーによる講演会を全教員対象

に実施した。(特別支援教育コーディネーターと連携・筆者は出張のため不在)

コーディネート教員として工夫した点は、クラス概況報告の際に、あらかじめ担任に「こんなことを教えてほしい」と具体的に伝えておくことであった。周囲の先生方が知りたいと思っている情報がどんなことか担任としては気づかない場合もあるが、この方法によって、必要な情報を教員間に上手く伝えることができた。例えば、不登校生徒については、担任が対応しており、保護者や本人と連絡を取り合っているため状況がつかめているが、担任以外(管理職除く)は自ら聞かなければ様子が分からない。担任が発信したいことのみではなく、必要な情報を行き渡らせることがこれまでの情報共有との違いであり、コーディネート教員として意識して始めたことであった。

3. 質問紙調査(中間)の結果から

Phase 1 から Phase 2 までの生徒理解の会に関して質問紙調査(中間)を実施した。ここまでの実践の中で気になった「生徒理解の会が先生方にどのように受け止められているのか」「負担感や実施頻度等に関すること」「スクールカウンセラーの参加に関すること」の3点についてまとめると以下のようなものである。

まず、先生方が会をどのように受け止めているかについてであるが、以下のような結果となった。

質問項目	そう思う	やや思う	あまり思わない	全く思わない
生徒理解の会の実施は効果的である	55%	45%	0%	0%
担当する生徒の指導に役立っている	64%	36%	0%	0%
生徒の理解が深まった	64%	36%	0%	0%

また、自由記述の中では、つぎのような声も寄せられた。

・自分の知らない一面に気づく、その生徒への見方がいろいろプラスされる。(同意見多数)

・それぞれの生徒に合った(又は合うと思われる)対応が必要だと感じているので、個々の特性やその時の生徒の状況を色々な先生方が情報提供し、共有することができる「生徒理解の会」は**本校には必要**。

・生徒を指導するには、**多くの情報**があれば助かる。**生徒の情報共有の場として有意義な機会**になっていると思う。

・**教職員全体が共通理解を持つことは重要**である。

・この会が行われることで、**今までに行わなかった対応ができた**。

・個別の対応が必要と感じる生徒が増えており、**生徒のことをより理解することは必要**。

・今年赴任したばかりなので、共有すべき場があることは有り難い、**この会をきっかけに、ふだんから共有できる**ことがより有り難いです。

生徒理解の会の効果があるかについて「やや思う」と回答した教員においても自由記述では、会の必要性を感じていることが分かった。また、会の負担感や実施頻度、その内容、進行の仕方に関することについては、以下のようにであった。

・**今までの頻度、場所**で良いと思います。**進行**については、**時間があまりオーバーしないように**。

・**定期的に行えばいい**と思う。**不登校の生徒**について対応できないから**対象外**になっているのかもしれないが、**状況報告**があるといい。

・**生徒理解の会を多く行う**ことは、**先生方の時間を拘束**することにもつながると思う。**その辺のバランスをとるのは大変**だと思いますが、**ぜひとも続けてもらいたい**。

・月に1回でもよい。(同様の回答2)

・「**気楽に**」話す場というより、「**会議**」という感じが強い。

さらに、スクールカウンセラーの会への参加については、以下のようにであった。

・**専門家の意見は、日頃接している先生方の見方と違う見方**をしてくれる。**先生方へのねぎらいの**

言葉を**専門家の先生からかけてもらえたり**するのも良いと思う。

・**情報共有の会**になっていると思うため、**外部専門家のアドバイスを求める段階にはない**ため、**もったいない印象**を受けている。

・**専門家が主観を入れず対象生徒をとらえた意見は、どうしても主観を入れて見てしまいがち**であり、**これでいいのだろうか**と悩むことの多い自分にとって、**気づきを与えてくれる**。

・**他者(外部)の見る生徒の姿が改めて分かる**。

・**違った視点からの意見や先生方の(全体)行動に対するアドバイス**もしてくださる。

・**専門的な見地からの意見や共感**は必要です。

スクールカウンセラーが参加できたのは夏休み以前は2回であった。4月に年間スケジュールを組んでいるので、その回でどんなテーマを扱うことになるかは事前には分からない。助言がほしい会に必ずしも参加できるわけではない。外部の視点があること、教員がねぎらいによって励まされたこと、専門的な助言をもらえたことに効果があったが、会の最後に助言をいただく形になってしまったので、**専門家を活用しきれずもったいない印象**があったと思われる。

調査の結果からは、多忙な中ではあるが生徒を理解して、よりよい対応していきたいという先生方の思いが伝わってきた。会の効果として生徒の変容を感じていたり、声掛けの仕方に配慮ができているとの記述もあった。また実施頻度については月に1回が良いとの回答が3割弱あった。会をどのようにコーディネートするかという難しさはあるが、その時に教員間で必要とされている話題を会のテーマとして取り上げるためには、教員間でコミュニケーションをとりながら仲間に相談し、コーディネート教員が調整していくことが不可欠であった。そして、生徒理解の前にまずは生徒に関する「十分な情報共有」が求められていることが分かった。

4. Phase 3 : 生徒理解の視点での対話の促進

《会が勤務校の実態になじむ》

(1) 取組み内容と会に対するインタビュー

第9回 9月8日 (木)	クラス概況報告 1～4年担任	42分
第10回 9月22日 (木)	事例検討 2年Eさん 2年副担任から 事例提供	50分 SC参加 インシデント・ プロセス法
第11回 10月12日 (水)	生徒情報の共有 1～4年担任	58分
第12回 10月27日 (木)	生徒情報の共有 保護者懇談後・ 保健室利用生徒	39分

第9回のテーマ設定に向け、各担任に聞き取りを行った。1年担任から、夏休み中に面談等があった生徒に関しての情報共有をぜひ行いたいと要望が出された。話をしながら、1年担任にとっては生徒理解の会が「情報共有の場」「生徒理解の場」として必要に応じて使い分けされてきているのを感じた。1年生の別の生徒での生徒理解の事例検討（情報共有含め）も提案してみたが、今回は、その件については、言わなくてよいとの担任としての判断をされた。筆者としては、全体で共有してもよいのではないかと感じる件だったが、担任として全員での共有までは必要ないと考えており、自分が受けた相談内容であることから、守秘義務について考えてしまうことなども話してくれた。勤務校の先生方は熱い思いをもっておられるのだが、ベテランの先生方が多いため、それぞれの持つ経験も異なり、生徒との向き合い方もそれぞれである。生徒理解の場面でも同じ思いになるとは限らない。生徒理解を共有していくことの難しさも話し合った。第9回では1年担任の思いを尊重し、クラスの生徒に関する情報共有を中心に行うことに決めた。各学年からのクラス概況報告という「情報共有を行う場」として会を設定することにした。朝礼では筆者の提言を補足して校長から全体に向けて、「生徒理解の会を踏まえて、先生方には、生徒にどう対峙していくのか、

具体的にどう接していくのかを考えてもらいたい。会に臨むあり方を変えてみてほしい」という言葉があり、学校全体の取組みであることを再度確認する場となった。校長には、実践中の課題や自分の思いをその都度聞いていただいた。それを受けて、筆者をいつも後押ししてくださっていることが心強かった。

第9回は、各学年からの生徒情報の共有を目的に会を実施した。この時期は「県定通生活体験発表会校内予選会」のクラス代表生徒決めでどのクラスも担任が困っている状況であった。選考の難しさは担任間で度々話題に上っていた。クラス代表に選ばれると、ステージで自分の思いを主張しなければならない。さらには、校内で選出されると学校代表となって県での発表が待っている。生徒にとってはかなり負担感のある行事であり、毎年生徒選出は担任としても気が重い作業である。代表生徒に選ばれたくない、発表への不安感から学校を欠席している生徒が各クラス半数程度いる状況が見られた。筆者が、現在のクラスの状況と困り感を会の中で伝えたところ、他学年の担任も困り感を語り出した。そして何よりも筆者自身が教員間で共有できたことですっきりした感覚を覚えた。時間の関係もあり、副担任からの意見は聞くことができなかったが、会で全担任がクラスの困り感を吐き出すことができた場面だったように思う。その後、筆者のクラスでは様々な場面（授業内・休み時間等）でクラス代表選出に副担任の他、1年担任、2年担任と学年を越えて、先生方が関わってくださり、2名の生徒が学級代表を引き受けてくれる結果となった。これは、会で各クラスの状況を共有し合った成果だと感じた。行事担当者は「あれ（生徒理解の会）でみんなの状況がつかめた。」と言われた。全学年が情報共有を行いながら、何とか代表生徒の選考ができた。

第10回は、職員室での情報交換からEさんの問題行動が話題となり、普段関わりの多い2年副

担任に事例発表を依頼したところ快諾してくれた。また、特別支援教育コーディネーターに、Eさんについて事例検討を行いたい旨を伝えると、「ぜひ明日の会でやってほしい、それいい！」と賛同してくれた。担任ではなく、副担任が生徒対応での困り感を発信できる場になったことにより、生徒理解の会が勤務校になじみ始めていることを少しずつ実感し始めた。

この会の振り返りで、事例発表者は、「まず受け入れる姿勢が信頼関係の維持に必要。注意や指導は丁寧に、ゆっくり、分かりやすく行うことを心掛ける。納得感を与えたい。」と述べた。

2年担任は、「本人が自分自身で気づくようにもっていきたい。本人の持ち味を十分に生かしたい。・・・担任をしながら、自分では全然見えていなかったこともあり、教えてもらって良かったです。チームだなあ・・・！」と感想を述べた。

またその他の先生方の振り返りでも、「Eさんの成長につなげたいのでルールや伝えるべき事は伝えたい。」「伝え方は認めながら・・・」「場面にそぐわなかったり、ルールに違反している行動や言動があって注意をするときは、「何」を注意されているのかを考えさせる。」「こちらからの声掛けをもっと意識していくべきだと思えた。」「気になる様子を細かく聞けて良かった。」等、今後どのように生徒Eに関わっていきたいかが述べられた。Eさんを成長させたい、そのために何ができるかという前向きな視点で問題行動を捉え直し、指導していこうという教員間の「意識の高まり」が見られた。

第11回を前に、教務主任と生徒理解の会の目的についてじっくり話しをする機会を得た。筆者は定時制通信制教育研究会で生徒理解の会の取組みについて発表しようと考えており（最終的には別の内容での発表となったのだが）、発表タイトルをどうしようかと悩んでいた。教務主任が筆者の思いを確認してくださり、「生徒理解の会の取組み～みんなに関わり育てるチーム〇〇を目

指して～」というタイトルをつけてくれた。一生懸命考えてくださる教務主任に感謝の気持ちでいっぱいになった。

第11回は、事前に1年担任より、共通理解を図っておきたい生徒がいると聞いていたため、同様に各学年からも生徒情報の共有を行ってもらうことにした。各担任にはその旨を伝え、事前をお願いをした。1年担任は20分を越えて話しをされた。2年担任も伝えたいことがたくさんある中で共有しておきたいこと、先生方に目を配ってほしいことを中心に話をされた。今回は教務主任からの積極的な発言があり、教務主任として確認しておきたいことの確認がなされた。養護教諭にも話を振るとたくさん話をしてくれた。また、いつも会では控えめで、発言が少なめな3年担任も、自分の教科での2年次生、3年次生の様子を情報共有してくれた。担任でありながらも、クラスの生徒という枠を越えて他学年の生徒についても情報を提供していただいたことに、「生徒を共に見ていく」という思いが表れていた。今回は事例検討ではなく、情報共有という形ではあったが、それぞれの気になる生徒の様子を述べた後、「こうすれば良いのでは？」という意見や自分の授業での様子等も伝えあった。リラックスした中にも必要なことを話し合う雰囲気があった。校務に余裕があったことも一因かと思うが、何について話し合うか、その話し合う必要感が大事であると気づかされた。

（2）Phase 3のまとめ

第12回では保護者懇談会を経て、各担任から情報共有したいこと、そして養護教諭からは保健室利用の生徒について伝えてもらい、初めて参加者全教員の発言が見られる会となった。

以上のような状況から、Phase 3では、生徒理解の会が、勤務校の実態になじみ始めてきたことを感じた。当初の生徒理解の会は、「生徒理解を深め、共有したい」という筆者の思いからスタートしたが、先生方とコミュニケーションをとりなが

ら回を積み重ねる内に、先生方のやりやすいように会が変化し、形作られたと言える。会の中では「生徒理解」にまで深まらない時もあるが、それぞれの先生方が考えや思いを伝え合う場となっており、担任を中心に知っておいてもらいたいことを伝え、質疑応答しながら情報共有を行うという形になってきた。同じ目線での情報共有であるため、そこで得た情報をもとに各自で実践を行い、その結果を職員室等で伝え合う場面が見られるようになった。「生徒理解の視点」での教員間の対話が会をきっかけとして弾んでおり、教員間の交流や相互理解が促進されてきたと言える。この点について特別支援教育コーディネーターは、つぎのように語った。

「今年はやりやすかった。あと〇〇先生とかとよくしゃべる機会ができた。空き時間とかも結構かぶることがあって、去年よりも他学年の生徒とか、今授業でこの学年難しいねとかいう情報をやりとりする機会が増えました。そうやって、教科越えて、学年越えて、しかも担任集団じゃない先生と話す機会ができた。やっばうちのような小さい集団って生徒理解もそうなんですけど、教員同士の仲もすごい大事なんだと思いました。」

職員室ではつぎのような会話も交わされた。「2年副担任の〇〇先生は、生徒理解の会によって聞き方が変わったと言っていた。まず、事実をきっちり聞いて、その後で発言するようになったと。なんか面白い会やね～って言ってました。」職員室の中で会の在り方が話題に上り、先生方の手によって学校の実態になじむ形の会になってきたことが感じられた。

5. Phase 4 : 共に生徒を見ていく雰囲気醸成 《会以外での生徒情報の職員室での十分な交換》

(1) 取組み内容と会に対するインタビュー

第13回 11月9日 (水)	相談の上、会を実施せず	学校祭後で生徒の観察・情報が行き渡る感あり
----------------------	-------------	-----------------------

第14回 11月24日 (木)	進路情報共有 福祉就労連携について 進路指導課	50分 SC参加 1,2年担任・進路指導課から要望
第15回 12月7日 (水)	生徒情報の共有 1～4年担任から	時間記録なし 担任から要望
第16回 12月22日 (木)	進路情報共有 福祉就労連携について 進路指導課	40分 SC参加 進路指導課から要望 (続編)
第17回 1月16日 (月)	校内研修会 事例検討 (実施予定)	インシデント・プロセス法 発達障害アドバイザー
第18回 1月26日 (木)	内容未定 今年度最終回 (実施予定)	SC参加

学校祭が11月3日(木)に行われた。朝礼では「準備期間を含め、学校祭では生徒の様子をしっかり観察していきましょう。」という校長から声掛けもあった。ステージ発表、欠席した生徒の情報、出し物への取組みの様子、準備や後片付けの様子、縦割りグループでの活動の様子など、生徒のがんばっているところを中心に、職員室での教員間の話題が尽きなかった。「ポスターを掲示するときに、〇〇先生が声を掛けると嫌がる素振りを見せたけど、△△先生の下で仕事をしてたよ。」「発表は苦手だと思っていた××さんが堂々と発表できたね。」「全ての学年のステージ発表がとても落ち着いており、例年よりもグレードアップ(発表を嫌がらずに、出席者全員がこなす)していたように感じた。」等生徒情報が職員室の中で十分交換されていた。

学校行事ということで担任・副担任関係なく学年を越えて生徒を見やすい環境もあったが、生徒理解の会での情報共有や生徒理解を積み重ねてきたことの成果であると言えよう。生徒が活躍した場面、成長した場面を見逃すことなく、先生方がじっくりと生徒の様子を見ようとしていることが分かった。学校祭後の第13回生徒理解の会は実施することも可能であったが、特別支援教育コーディネーターと相談し、現状から必要ないのではないかと判断し、なくす事にした。その理由として、学校祭で十分に情報共有ができていた満足感があつたこと、準備期間を含めて教員間に学

校祭を終えての疲労感があったこと、各担任からも全体で共有しておきたいことが出てこなかったこと、また修学旅行検討委員会と重なっており、タイトなスケジュールであったこと等から判断した。

第14回、16回については、療育手帳等を所持する生徒の進路について、関係機関と連携しながら進めた今年度の福祉就労に関する取組みの詳細を知りたいという担任からの要望を受け、進路指導課から情報共有を行った。

第15回についても担任から全体に情報共有したい内容があったため、その要望に応える形で実施した。情報共有したい事柄があるタイミングでは会が積極的に活用され始めており、どのように会が利用できるのかを教員、特に担任が1年間の積み重ねを通して理解してきたと言えよう。

(2) Phase 4 のまとめ

状況を見ながら会の開催を中止したり、また必要があれば増やしていく「必要感」に基づく臨機応変さが負担感を減らすためには必要であるが、コーディネート教員がそれを察知するためには、教員間でのコミュニケーションを密にとっておく必要がある。

また、学校行事等での生徒の成長・変容を教員間で共有し、喜び合えたことはさらなる教員の生徒理解へのモチベーションを高めてくれるものであった。Phase 4 においては、情報共有がメインとなる取組みが多かったが、会の形にこだわらずとも、教員間で聴き合い、質問しようという雰囲気学校内で醸成されてきた。

6. 質問紙調査・インタビューの結果から見える成果と課題

1年間に亘る生徒理解の会の取組みに関して、質問紙調査を11月末に実施した。その結果から見える成果と課題を以下にまとめたい。

質問項目	そう思う	やや思う	あまり思わない	全く思わない
会は検討や新たなアイデアを見出す場となっていた	50%	50%	0%	0%
会で情報を得て何か試してみたことがある	80%	20%	0%	0%
会で取り上げた生徒で成長を感じた生徒がいる	42%	50%	0%	0%

成果としては、上記のような回答結果となり、自由記述での回答はつぎのようであった。

・Bさんの対応について、行動をみて、話す大きさを変えることができた。また記入するところもPPに表示して行ったところうまくいった。

・普段関わりの少ない生徒のことを少し知った上で、関わり方を考えて接するようにしている。

・Bさんに対して、声のボリュームに気をつけたり、Fさんに対して、発言の内容に気をつけるようにした。

・Bさんの興味に合わせてコミュニケーションをとることができた。

・Bさんは4月に比べて声が出て、話せるようになったと思う。Hさんは自分のことを相談？するようになったと思う。Iさんは人に対して、距離感？をとれるようになったと思う。

・Gさん、Bさん、Fさん、Jさんなどの成長を感じた。

・必要な配慮をすることや生徒のことを深く理解した上で対応ができる。

筆者から見ても、特にBさんは学校で教員と話す量が格段に増え、朝礼前や帰りに職員室に寄って話をしていくようになった。また、授業中の活動でクラスメイトと関わったり、友だちと会話することも増え、最近では保健室に友だちに会うために立ち寄るようにもなった。課題が全て無くなったわけではないが、教員からの関わりによって、著しい成長や変容を感じることもできた生徒である。

質問項目	そう思う	やや思う	あまり思わない	全く思わない
会は教員間での『目標の共有』に役立っている	33%	67%	0%	0%
生徒に関する教員間の情報共有は十分できている	25%	75%	0%	0%

次に、課題についてであるが、上記のような回答結果となり、情報共有はまだ十分とは言えないこと、また「目標の共有」までにはいたっていないことが明らかとなった。これらについては、会の進行に関するコーディネーター教員の力量不足だと考える。勤務校の先生方はもっと情報共有が必要であると感じていることが分かった。

また、その他、会の運営については、つぎのような意見があった。

- ・限られた時間で行っているので、インシデント・プロセス法は効果的と思われる。
- ・時間オーバーになることがあったので、この点が課題だと思います。(でも話が盛り上がっているので、仕方がない面もある。)
- ・もう少し「会議」という感じではなく自由に話せるような場であればいいと思う。
- ・教員が負担を感じないよう、最大月1回の開催でよい(緊急時除く)。繁忙期(成績にかかる時期)などは避けた方がいいかな。

インタビューでは、3年担任と教務主任はつぎのように述べた。

【3年担任】「普段の会話では聞き取りきれない部分もああいう形で、答えを求められるものでもないし、聞きやすいし、言いやすい。内容絞っているところもあるし。(自分が話すよりも)他の先生方はどんな対応をしているのかなって。特に自分は体育やから座学の対応はどうやっているか、見えないところが見える。情報収集の場。」

【教務主任】「職員会議だと各担任からの報告で終わっていたが、それをみんなと考えることができたというのは職員会議の後に話していたのとはちょっと違うプラスの部分かなと思う。(兼

務で)外に出ることが多くなったが、子どもたちのことを知ることができたのは生徒理解の会があったから。」

養護教諭には「コーディネート教員を厚生相談課に位置づけたことは今年度どのような意義があったか」についてインタビューした。

【養護教諭】「何かあったときに、この人この所属やから聞いてもらえばいいわってあたりをつけやすい感じはある。一人じゃないって、心強かったです。生徒理解の会で、わたしも職員室に行って、話に加わって情報が得られるというのはすごくありがたいと思いましたし、たぶん普段職員室でわーって情報が交換されていると思うんですけど、それがある程度まとまった形で話されるので。そのような情報が話し合われているのを、私知らない状態なので、新鮮な感じで聞くことができ、すごく有り難い機会だったなと。・・・流れは少なくとも去年に比べたら格段に上がっているかな、みたいには思います。職員室の中では情報共有されていてこっちの方ではよく分からなかったことも、今年に関しては丁寧に教えていただいた感があります。」と述べており、保健室にいる養護教諭と職員室の教員との情報の差を少なくすることに役立ったと言える。

さらに、「保健室と職員室との連携は以前より強まったと言えるか？」という質問に対しては、「強まったとまでは・・・生徒に関する情報を話してくれる先生もいるので、なくても回せるし、やってはいけるんだけど、(生徒理解の会があることによって、よりやりやすくなったという感じはする。私ももう少しあっちへ行って話してっていう姿勢がないと、先生方も話しにくいっていか、なのかなとも思いますし、話しにくいとかこのときはちょっと話しやすいとか、そのときそのときの状況によるので・・・」と述べられ、養護教諭からも教員間の相互理解・相互交流に前向きになろうとする言葉が聞かれた。

IV 考察

筆者は生徒理解の会を立ち上げ、「生徒理解を教師間で共有する校内体制づくり」を目指した。本実践を通して“教員の協働的な教育意思形成”を促すための要点として明らかになったことは以下のことである。

1) 定期的な場の設定が重要である。

校務が多忙であるがゆえに、時間を決めてみんなで集まり話し合うことが有効である。質問紙調査の自由記述では、「月に1回程度」、「時間オーバーしないように」、「バランスをとりながら」等の言葉とともに、負担感を考慮しながらも会の定期的な実施を求める声が多く見られた。教員へのインタビューにおいても、会の効果として仕事のやりやすさや生徒への指導に変化が表れていることが明らかとなっており、定期的な場の設定が重要であると言える。

2) 教員間の目線合わせができてきていること。

生徒理解を深め、よりよい対応をしていきたいという「目指すべき目標」が教員間で一致していることで、事例検討や情報共有が熱意を持って行われ、会以外での教員間の対話も弾んだ。また、管理職からの声掛けは組織として動く時には全体の目線合わせとなり効果的であった。コーディネーター教員は必要な情報が十分に行き渡るよう縦と横をつなぐマネジメントが求められる。

3) 参加する教員にとって必要感のある取組み・テーマが準備されること。

コーディネーター教員は、それを設定するための調整が必要である。1対1での教員間のコミュニケーションを大切にしながら、また職員室での会話に意識・注意を向け、情報の集約やフィードバックを行う。質問紙調査の結果から、64%の教員が「会が生徒の指導に役立つ」と回答しており、「やや思う」を含めると100%となる。また、「会で取り上げた生徒で成長を感じた生徒がいる」についても92%の教員が生徒の成長を感じており、その時に必要感のあるテーマが準備され、得られた情

報が実践に役立つものとなることが重要であると言える。そのためには外部専門家を活用していく。生徒の成長や変容を実感できることは、教員のさらなる意欲の高揚につながる。

4) 十分な情報共有・相互理解ができる場に。

質問紙調査において「情報共有だけでも効果がある」「教職員全体が共通理解を持つことは重要」等の自由記述が見られ、「生徒に関しての教員間の情報共有は十分できている」という問いに対して「やや思う」が75%であったことから教員間での十分な情報共有が求められており、必要であると言える。さらに、教員間でお互いに困り感が発信できるような場になれば、支え合える関係となる。コーディネーター教員が教員間をつなぎながら、そして時には自己開示しながら、質問したり、発言したりが気楽にできるよう会の雰囲気醸成していく。知りたい情報が手に入る場、教員間の相互理解ができる場にすることを目指す。

5) 教員間の相互交流を増やす。

インタビューの中で「会をきっかけに、ふだんから共有できることがより有り難い。」「教科越えて、学年越えて、しかも担任集団じゃない先生と話す機会ができた。」と述べられているが、教員間の相互交流が増え、目的のある情報（ここでは生徒理解のための情報等）が交換されることによって、各教員の中でPDCAサイクルが回り、生徒への効果的な関わりにつながっている。このことから、教員間の相互交流の重要性は明らかである。さらに、個々の教員の実践が全体に共有されることで好循環が生まれることが期待できる。

V 今後の課題

文部科学省(2015)が「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申)」の中で、学校組織や学校の組織文化の在り方を見直し、専門スタッフの参画によって教職員の専門性や経験を補うことにもつながると、「チームとしての学校」の体制の構築を提案している。本実践でスクール

カウンセラーの会への参加によって、外部専門家の視点での助言を得たり、また先生方の取組みをねぎらっていただいたりといった一定の効果はあったが、「外部専門家から具体的な生徒への支援方法が欲しかった」という意見も出た。スクールカウンセラーは教員に答えを与えてくれるものではなく、一緒に考えてくれる存在である。勤務校には発達支援アドバイザーも派遣されている。「具体的な支援方法」への対応として、担任が事前に発達支援アドバイザーに相談し、得た対応策を会の中で紹介したことも好評であったことから、外部専門家の役割や効果をいかに感じとってもらい、個々の教員への活用につなげていくか、どのように外部専門家を適材適所で活用しチームで生徒理解を深められるようにしていくかがコーディネート教員の課題である。

また、今年度の反省点は、個々の教員の実践を集約し即座に「全体」にフィードバックできなかったことである。会の内容は毎回対象生徒が異なり、話し合うべき内容も盛りだくさんであったため、個々の教員が実践したことのフィードバックに十分な時間をとることができなかった。また、情報を集約して配付するとなると時間と労力もかかる。勤務校ではフィードバックは自然発生的に個人間で行われたが、今後は、即座に全体で共有できるよう付箋を使ったり、校内LANを活用する等全体でのフィードバックの工夫をすることでPDCAサイクルを学校全体で好循環させたい。負担感がなく効果的にフィードバックできる取組みを考えていくことも今後の課題である。

謝辞

最後に、本実践研究にあたり、校長をはじめ勤務校の先生方には多大なるご協力をいただきました。また、連携協力校の校長、先生方からは、学校実習で多くの学びをいただきました。ここに謝意を表します。

引用文献・参考文献

- 1) 佐古秀一・中川桂子(2005)教育課題の生成と共有を支援する学校組織開発プログラムの構築とその効果に関する研究：小規模小学校を対象として, 日本教育経営学会紀要, 47, pp. 96-117.
- 2) 中央教育審議会 (2015) チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について (答申) .
- 3) 佐古秀一(2006)学校組織の個業化が教育活動に及ぼす影響とその変革方略に関する実証的研究: 個業化, 協働化, 統制化の比較を通して, 鳴門教育大学研究紀要 第21巻.
- 4) 佐古秀一(2010)学校の内発的改善力を支援する学校組織開発の基本モデルと方法論: 学校組織の特性をふまえた組織開発の理論と実践, 鳴門教育大学研究紀要, 25, 130-140
- 5) 石隈利紀 他(2016)学校心理学ハンドブック 第2版: 「チーム」学校の充実をめざして, 教育出版.
- 6) 佐古秀一・曾余田浩史・武井敦史(2011)学校づくりの組織論, 学文社, 第7章, 第8章, 第9章, pp. 118-p. 184.
- 7) 篠原清昭編著(2006)スクールマネジメント: 新しい学校経営の方法と実践, ミネルヴァ書房, 第10章, pp. 155-175.
- 8) 浜田博文 (2009) 現場初! 学校経営レポート ③「学校の組織力向上」実践レポート, 教育開発研究所.
- 9) 水本徳明(2004)学校の組織力をどう捉えるか (特集 学校の組織力とはなにか), 学校経営研究, 29, 32-38.
- 10) 前田洋一・猪尻マサヨ(2016)学校をチームにするには何が必要か 学び続ける教員集団を形成するための実践的研究, 鳴門教育大学学校教育研究紀要, 30, 19-28.
- 11) 大脇康弘・西川潔 (2014) 学校組織開発の理論形成と実践的省察—佐古秀一氏の所論を中心に, 大阪教育大学紀要, 第IV部門教育科学, 62(2), 167-180

サードプレイスの機能を有する若手教員早期育成プログラムの開発

小町 成美

金沢大学大学院教職実践研究科 学校マネジメントコース

【概要】 学校現場での若手教員の早期育成が求められている。だが、過疎化が進む地域の小規模校では職員が少なく、若手教員でも多くの校務分掌を抱えており、若手教員を育成するためだけの研修時間と場を設けることが難しい。本研究は、小規模校が多い地域にある勤務校において、若手教員早期育成プログラムを近隣の学校と共同実施することにより、若手教員はどのように成長するのか、また研修を、サードプレイスの機能を持たせながらどのようにファシリテートしたらよいかを検討することを目的とした。5回の研修プログラムを経て、若手教員は自身の経験から課題を認識し、他教員と対話しながら最適解を模索した。その結果、サードプレイスの機能を有する研修において、若手教員は自らの経験を省察し、成長を実感していくことが分かった。

I 問題の所在と背景

現在、石川県は、教員の大量退職・大量採用の時代を迎えている。そのため、ベテラン教員の豊かな経験や知識、スキルを若手教員に継承していく必要がある。そこで、石川県では平成 31 年より若手教員早期育成プログラム（以下、若プロ）が実施されてきた。若プロでは教員研修制度を見直し、初任者から 10 年目までの教員に対し、10 年間で 3 期（Ⅰ期：1～3 年目、Ⅱ期：4～6 年目、Ⅲ期：7～10 年目）に分け、各ステージにおいて、教員が身に付けるべき資質能力に照らした内容の研修を体系的に実施している。本研修制度の構築にあたり、校外研修を整理・統合し、平成 28 年に比べ研修全体のボリュームを 30% 程度削減し、各学校で実施される校内研修にて効果的な若手教員の育成が積極的に取り組まれることが企図された。これについて、石川県教育委員会（2019）は、「管理職や中堅・ベテラン教員が若手教員の困り感に寄り添い、若手教員が自らの成長を実感できるよう、丁寧にサポートしながら学校全体で育成していく体制を構築することが大切」と言及しており、校内での若プロの充実が目指されている。

一方、中教審答申（2015）では「教員一人一人が他の教員と協働しつつ、学び続けるモチベーションを維持できる仕組みを構築することが重要」と述べられている。だが、研修制度の見直しにより、校外研修が削減され、他校の教員と関わる機会が減少したり、同期の教員とつながりが持てなかったりして協働する機会が減少している。加えて、校内研修を充実させるために、学校現場の負担が増加し研修時間と場の確保が困難になりつつある。教員が協働しつつ、学び続ける仕組みはどのように構築されるべきなのか、具体的に考える必要が生じている。

II 本研究の目的・方法

1. 研究目的

(1) 研究目的

本研究の目的は 2 点ある。第一に、サードプレイスの機能を有する複数校での若プロの共同実施において若手教員はどのように成長するのかを明らかにすることである。とりわけ、研修を通して、若手教員がどのような意識変容をおこすのか明らかにしたい。第二に、研修を実施する立場として、サードプレイス

的機能を有する若プロをどのようにファシリテートしたらよいのか、ということである。サードプレイスの機能を生かした学習の場として効果的な場のデザインを実践したい。

(2) 若手教員の成長

若手教員が成長するとは、どのようなことか。村井は、若手教員の成長について「日々のちょっとした出来事を振り返り、そこから自分が何を得たのか、自分の成長にどのような影響があったのかを意味づけていくことが重要」と述べている（村井 2021：14 頁）。また、町支は「教師の学びの源泉は『経験』にある」とし、他者からコメントを得ることで「互いに見えているものの違いから、その根本にある、それぞれの感じ方や考え方の違いがどこにあるのか、をともに探求していくということが重要」であり、「それこそが、若手自身が自らの感じ方や考え方の特徴に気づき、変わっていくための重要なステップ」であると指摘する（町支 2021：23 頁）。さらに、ふり返りの機会を重視した校内研修の実践研究を行った高谷は「実践研究や授業研究において、指導技術の成否や課題・改善策の議論に終始するのではなく、信念や哲学、教育観・授業観・学習観・子ども観等の問い直しと再構成に至る『省察』の重要性を指摘する（高谷 2021：19-20 頁）。つまり、若手教員の成長には、日々の出来事や経験をふり返り、他者からコメントを得ることで、自らの感じ方や考え方の特徴に気づくことが必要であり、日常的に実施している授業研究などにおいても、指導技術の向上だけに目を向けるのではなく、「観」の問い直しや「省察」が重要だという。以上を踏まえ、本研究では若手教員が成長した姿を、「自分が置かれた立場での経験を省察することを通して最適解を模索することができること」と捉える。

(3) 小規模校における若手教員育成

勤務校が位置する石川県珠洲市は、過疎化が進む地域である。小学校は7校、義務教育

学校（前期課程）は2校設置されているが、9校の全児童数は373名である。全ての小学校が小規模校になる。その多くは複式学級を設置しており、担任は3～4名である（うち、約半数が若手教員）。このような現状から、本市の学校では限られた人数で校務分掌を分担し、学校運営を担う必要があるため、若手教員であっても多くの校務分掌を抱えている。多くの校務分掌を抱えている若手教員は、当然のことながら勤務時間も長く、「もっと大きな学校だったら、こんなに校務分掌の仕事をしなくても良かったのに。」「忙しくて授業の準備に時間をかけられない。みんなどうしているのだろう。」などと多忙感を感じたり、余裕を持った準備ができないもどかしさを感じたりしている。単学級や複式学級がある学校では、日常的に相談できる先輩教員が身近なところに必ず存在するとも限らない。

また、このような状況下では若手教員育成を目的とした研修のためだけに時間や場を設けることは難しく、既存の校内研修に包摂される場合もあり、若プロと校内研修の境目が分からなくなることもある。臼井は「少子化に伴う学校の小規模化（学級数の減少、単学級学年の増加）の進行も、学校組織の人材育成機能の低下に影響を与えている」と指摘する（臼井 2016：5 頁）。このように、小規模校では若手教員育成を行う余裕が相対的に少なく、若手教員が学び育つ環境に課題があると推察する。だが、若手教員が組織成員の多くを占める現状を鑑みると、若手教員の育成機能を向上させるためには、育成に必要なシステムの開発が求められていると言えるだろう。

2. 研究方法と対象

(1) 研究方法

以上の目的を達成するために、各小規模校が行っている若プロの一部を近隣校で共同実施できないかと考えた。その実施に向けて、令和3年度に3回のプレ実践を行った。そし

てその成果と課題を踏まえて、令和4年度は5回の若プロを共同実施した。

なお、実践後には参加した若手教員を対象に、アンケート調査を実施した。アンケート調査はすべての回で実施し、選択式の質問は集計・分析、記述式の質問はその結果についてM-GTAを基に分析を行った。また抽出した5名の教員（表2に網掛け）にヒアリング調査を実施した。

(2) 研究対象

本実践では勤務校と近隣3校（A, B, C）計4校の若手教員を対象とした。令和4年度の児童数・複式学級の数・全担任に占める若手教員の割合は表1の通りである。

表1 児童数・複式学級の数・全担任に占める若手教員の割合（令和4年度）

	児童数	複式学級の数	全担任に占める若手教員の割合
勤務校	64名	1クラス	50.0%
A小学校	22名	2クラス	75.0%
B小学校	31名	2クラス	66.7%
C小学校	34名	2クラス	75.0%

プレ実践における参加者は14名であり、内訳は、Ⅰ期教諭3名・Ⅱ期教諭6名・Ⅲ期教諭2名・講師2名・養護助教諭1名である。また本実践では参加者が14名であり、内訳はⅠ期教諭3名・Ⅱ期教諭5名・Ⅲ期教諭4名・講師1名・養護助教諭1名である。

表2 参加した若手教員（内訳）

氏名	勤務校	ステージ	性別	プレ実践
a	勤務校	Ⅰ期	女	不参加
b	勤務校	Ⅰ期	女	参加
c	勤務校	Ⅱ期	女	参加
d	勤務校	Ⅱ期	男	参加
e	A小学校	Ⅲ期	男	参加
f	A小学校	Ⅲ期	女	参加
g	A小学校	講師	女	不参加
h	B小学校	Ⅱ期	男	参加
i	B小学校	Ⅲ期	女	不参加
j	B小学校	養護助教諭	女	参加
k	C小学校	Ⅰ期	女	参加
l	C小学校	Ⅱ期	女	不参加
m	C小学校	Ⅱ期	男	参加
n	C小学校	Ⅲ期	女	参加

Ⅲ 実践経過及び分析

1. プレ実践の分析と本実践の計画

(1) プレ実践の概要

プレ実践は、小規模校の若手教員が学ぶ機会を保障するために、各校で計画された若プロの研修の一部を4校の若手教員が集まって行うワークショップ型の研修として実施した。知識注入型の講義型研修ではなく、若手教員の具体的な課題を解決していく過程でそれらを共有し、アドバイスし合うワークショップ型の手法を用いた。そのことにより互いの力量を高めることができるのではないかと考えた。参加者にとって親しみやすい実践とするため、名称は「輪かプロ+」とした。

輪かプロ+は勤務校で実施し、勤務時間内（15:40~16:40）に年3回実施した。プログラムの内容は、第1回（8月18日）で自身の課題を見つけ、第2回（9月14日）で課題の解決方法を検討し計画を立て、第3回（11月30日）までに各自で実施するものとした。第3回では実施したことの成果と課題を発表した。また、第2回から株式会社ジェイアール四国コミュニケーションウェアの「コラボノート」というwebアプリを活用し、実践した記録をweb上でいつでも書き込み、参加者が閲覧できるようにした。

(2) プレ実践の分析

プレ実践に参加した若手教員を対象に研修後にアンケート調査を実施した（N=14）。図1は記述式の質問の結果についてM-GTAをもとに分析し概念図にまとめたものである。

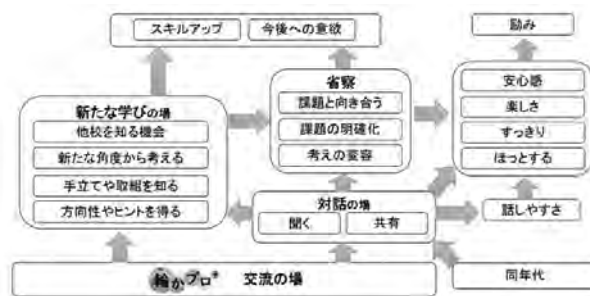


図1 プレ実践から見てきた若手教員にとっての輪かプロ+の意味

図1から分かることは、若手教員は、輪かプロ+を他校の教員達との交流の場であると認識していたということである。この交流の場には2つの側面がある。第一に“対話の場”としての側面である。輪かプロ+は同年代の教員達の集まりであるため話しやすさが生まれる。その中で対話を通して他校の教員の悩みや課題、その解決方法などを聞くことで自分以外の教員も同じ悩みや課題を抱えていることを共有していた。また自身の悩みや課題も表出できる安心感や楽しさを感じていた。そのため、たとえ課題が解決しなくてもすっきりし、自分だけではないのだとほっとするという様子うかがえた。これらのことが若手教員の励みにもなっていた。

第二に、“新たな学びの場”としての側面である。他校の先生との対話は他校を知る機会になっていた。新たな角度から考えるきっかけや手立てを知る機会になり、課題解決のための方向性やヒントを得ていた。また、このような場は自身の課題と向き合うこととなる省察の場としても機能していた。自身の課題が明確になることもあれば、考えの変容が生じることもある。輪かプロ+のような場と時間を確保し、対話を通して多様な考えに触れることは若手教員の今後への意欲を引き出すことが分かった。また、このような一連の活動がスキルアップにつながると感じている教員もいることが明らかになった。

以上のように、プレ実践は若手教員から一定の評価が得られ、自分の課題を自力解決することや、若手教員同士でアドバイスしあうことができたと考えられる。このような対話の場や新たな学びの場は若手教員同士が集まったことが大きな要因となって生成されたと推察される。山崎は「『タテばかりではなくヨコの』『フォーマルばかりではなくインフォーマルな』関係性の下で営まれる諸経験の中で、教師の発達と力量形成は支え促されている」と指摘する（山崎 2012: 47 頁）。だが、小規

模校での若プロにおいてこのようなヨコのつながりを意識した環境を自校だけで作り上げることは困難である。若プロを共同実施することで、同年代の若手教員がつながることが可能となる。このような場と類似した環境について、オルデンバーグは、「インフォーマルな公共生活の中核的環境」として「サードプレイス」を唱えている（オルデンバーグ 2013: 59 頁）。また、松本はサードプレイスの特徴について「①中立の領域である②人を平等にする③会話が主な活動である④たいてい近所にあり利用しやすい⑤常連がいる⑥雰囲気遊び心がある」と整理している（松本 2019: 80 頁）。若プロの共同実施においてヨコの関係性を構築することができれば、サードプレイスの特徴を有して互いに学び合える研修の実施につながるのではないかと考えた。

だが一方で、プレ実践で自身の課題を見つけても、限られた時間の中で十分に解決できない教員もおり、先輩からのアドバイスの必要性が推察された。また、自己の成長を実感しているのか、実感しているとすれば、どのようなことが要因となって実感できたのか、分析が必要だと感じた。

(3) 令和4年度の実践計画

プレ実践の課題を受けて、本実践では協力教員（先輩教員等）に参加してもらい、自身の課題を解決するためのきっかけをつかめる回を8月に設定した。表3のように年5回計画し、すべてワークショップ型の研修とした。プレ実践同様 web アプリを活用した。

2. ワークショップ型研修の実施と概要

(1) 第1回：自身の課題を見つける

第1回（6月10日：13名）では、今年度から初めて参加した教員もいるため、趣旨説明や自己紹介を行った。自己紹介は、同じ勤務校の教員が他教員を紹介する他己紹介とした。名前・担当学年・校務分掌等を30秒ほどで紹介した。同僚に紹介された教員が嬉しそ

表3 輪かプロ+の概要（令和4年度）

回	実施日	参加者	プログラム内容
1	6/10	13名	・自己紹介 ・3グループでの対話によりこれまでの教員生活における自身の課題を見つける
2	7/27	12名	・課題（困っていること・悩んでいること）について具体的に考える ・同じような課題を抱える教員とグループになり、第3回の協力教員を検討する
3	8/26	11名	・協力教員との対話により解決のきっかけをつかむ
4	10/12	14名	・実践を振り返り、今まで一緒だったグループのメンバーと共有する ・Ⅰ期・Ⅱ期の教員とⅡ期・Ⅲ期の教員がペアになり、アドバイスをし合う
5	11/18	12名	・実践を全体に発表・共有し、コメントを返す

うに聞いている姿が印象的だった。その後、3グループ（①：a, d, f, h, l, ②：c, e, g, i, m, ③：b, j, k）に分かれて対話し、自身の困り感や悩みを見つけるよう促した。グループは、あらかじめ学校や男女、経験年数等を考慮して作成した。その際、共感的に聴き合うことや自分との違いは何かを考えながら聴くようにした。実践後のアンケート調査（N=13）によると、「今日はグループで自分の意見が言えましたか」という質問に対して「言えた」と回答したのは12名で、「まあまあ言えた」と回答したのは1名だった。また「自分の悩みや困っていることについて考えることができましたか」という質問に対して「できた」と回答したのは11名、「まあまあできた」と回答したのは2名だった。一方で「この1年間で少しでもすっきりしたいと思うことが見つかりましたか」という質問に対して「見つかった」と回答したのは6名、「なんとなく見つかった」と回答したのは7名だった。少しでもすっきりしたいと思うことが明確に見つかったと回答した割合が半数に満たなかったため、第2回では具体的に考える必要があると考えた。

(2) 第2回：若手教員の困り感・悩み

第2回（7月27日：12名）では、webアプリのイメージマップを活用し、自分の困り感や悩みについて具体的に考えるよう促した。イメージマップは、中心に自分が一番困って

いること・悩んでいることを記入し、その周辺に具体的にしたものを入れた。webアプリでは他教員の記入内容も閲覧できるため、全員が思考ツールに記入した後、他の参加者が記入したのを見て、一緒に課題解決したい教員とグループを作成した（表4）。

最後に、グループごとに第3回でどんな先輩に何を聞きたいかを話し合う時間を設けた。アイデアが出ない場合は「こんなことを知っている先輩がいるよ」とアドバイスした。これらの記録もwebアプリに残した。終了後に、話を聞きたいと要望があった先輩教員へ交渉し、第3回への参加を要請した。

表4 グループのテーマと若手教員の内訳

グループのテーマ	若手教員
複式学級の学級経営や授業	d・f
chromebookを使った授業の工夫	c・l・m
分かる授業、楽しい授業づくり(国語科中心)	a・g・i
技能教科の指導法(音楽科中心)	e
業務の効率的なこなし方	h・n
養護教諭のレベルアップ	b・j・k

(3) 第3回：協力教員の参加

第3回（8月26日：11名）では、7名の協力教員が参加し、若手教員の困り感や悩みを解決する実践を行った。この回を楽しみにしていた若手教員が多かったが、3名が参加できず、協力教員と1対1での対話となったグループもあった。

資料1 協力教員との対話の様子



協力教員の内訳は、教頭・教員・養護教諭・大学院生（現職教諭）・再任用講師である。協力教員には、開始前に、若手教員の困り感や悩みを傾聴するよう依頼した。若手教員が話をした後、グループごとに協力教員からアドバイスをもらう流れをとった。世代の異なる教員同士であるからこそ、対話によって若手教員の困り感に寄り添い、課題解決に向けて新たな関係性を構築することを意図した。また、webアプリを活用してアドバイスの内容やこれからの実践に関して、グループで1枚のシートにまとめた。この回の後、それぞれが実践につなげた。

(4) 第4回：実践を振り返る

第4回（10月12日：14名）では、進捗状況について振り返った。第3回でのアドバイスをもとに、実践が進んだ教員もいれば、なかなか実践が進まない教員もいた。そこでwebアプリのKPT（Keep/Problem/Try）シートを活用し、今できていることは何か（Keep）、上手くいっていないことは何か（Problem）、今後実践したいことは何か（Try）を1枚のシートに記入し、整理した。その後、前回と同じグループで共有し、アドバイスを伝え合った。さらに、新たな視点からもアドバイスがもらえるように、今まで一度も話していない教員とペアを作成し、グループ同様にアドバイスを伝えた。

(5) 第5回：実践を共有する

第5回（11月18日：12名）では、これまでの実践を振り返り、webアプリを活用して

1枚のステップチャートにまとめた。ステップチャートとは「自身の課題」「テーマ設定」「実践したこと」「振り返り」を順に記入する枠であり、チャートに沿って作業を行った。また、各自の実践を発表し、全体で共有した。一人の発表が終わるたびに、聞いていた参加者が発表者のシートにコメントを書き込む時間を設定した。なお、中妻は「若手教員の教師力向上には、若手教員・先輩教員相互の思いを『つかむ』こと、関係機関や若手教員と先輩教員を『つなぐ』ことが重要」と言及している（中妻 2020：206頁）。そこで、この回は他校の若プロコーディネーターにも参加を要請した。その結果、A小とB小の若プロコーディネーターが参加し、若手教員の思いをつかみ、それぞれの学校でつなぐことを意識した実践となった。

3. 実施後アンケートによる研修の評価

本節では、第1回から第5回までの輪かプロ+において、参加者がどのように研修を捉えていたのかを実施後アンケートの分析をもとに検討する。まず、第1回では上述のように、同年代の教員がたくさんいる場であるため、話しやすさはあったものの、この1年間で解決したい課題が明確にならなかった教員が半数いたことがわかる。だが、第1回の反省を踏まえて実践した第2回の実施後アンケート（N=12）では、グループワークでの対話を通して、「同じような課題を抱えていることがわかった（j教員）」、「自分だけじゃなかったんだとホッとした（a教員）」という教員がいることが確認できた。普段自分が困っていることや悩んでいることについて他の教員とじっくり話すことができていない現状がうかがえる。また「教員として誇りを持って働いているからこそ、悩みも出てくるし、中々、解決できないこともあるのだ（e教員）」と、自身の悩みの根底にあるものを探る教員や、「自分自身のこだわりが強いことが原因にな

っているのではと気づくことができた（h 教員）」と振り返る教員もいた。このように自身に焦点を当て、対話を重視したプログラムについて、今年度初めて参加した a 教員は「悩みを共有することで、すぐに解決することはなくても、心の在り方が変わり、スッキリした」と感じたようだ。このように、若手教員は、自身の悩みや困り感とじっくりと向き合い、それらを表出する機会として輪かプロ+を捉えていることが読み取れる。なお、5段階のスケール調査で尋ねた「次回（8月26日）の輪かプロ+の期待度」は平均 4.8 と高く、先輩教員に「たくさんお話をきけたらいいな（k 教員）」というように、次回への期待感も高まっていた様子が確認できた。

つづいて、第3回実践後のアンケート調査（N=11）では、特に養護教諭グループで「不登校支援や委員会に関する活動などを具体的に知ることができて、実践してみたい！」という意欲が高まりました。先生方と悩みを共有できて、色々な事例を聞き、とても勉強になりました。（b 教員）」というような回答が見られた。一人職である養護教諭は、校内で仕事についての悩みを解決することができにくいため、大きな学びの場になったようだ。また、養護教諭以外の教員にとっても、学びの場としての意味が強い回であったようである。

さらに、第4回実施後のアンケート（N=14）では、「先生方とお話することで、新たな課題も見つかり、これからトライしていきたいことがさらに明確になった（a 教員）」と、他教員との対話からアプローチを多角的に考えることができた振り返る教員や、実践することで課題がより明確になったことについて、「やってみたことでどう改善できたか、何が新たな課題かということが明確になりました。また、他の先生方からの意見をいただいて、これまで考えていた視点とはまた違った角度から課題に対してアプローチができそうです。（h 教員）」というように振り返る教員もいた。

また、今まであまり話したことがない教員とのペア対話についても「養護教諭以外の先生と、養護教諭の職務についてお話しをする機会がこれまであまりなかったため、とても新鮮だった。担任の先生の立場から、養護教諭としての関わりについてのお話を聞く機会が得られて大変勉強になった（k 教員）」と語っていた。いつものグループのメンバーと話すことは安心感がある。だが時に他の立場や視点を持つ人と話すことで、新たなアイデアが得られることもある。グループで対話をしたり、これまでの回では対話をしなかった若手教員とペア対話したりしたことにより、それまで得られなかったイノベーションを起こすことになったのではないかと考える（ケネス／ロネ 2015）。

最後に、第5回実施後のアンケート（N=12）では、5回の実践を振り返って、他校の教員とつながりができたことや、自身の課題解決に向けた対話ができただけで確認できた。また、Ⅲ期の教員は「自分の課題を考えることや改善点を考えることは大事だと思いつつも日々の業務に追われて、これまであまりできていませんでした。この輪かプロを通して自分のことを振り返ることは、自分のためでもあるし子どものためでもあるなと感じました。（f 教員）」と振り返っていた。

特にⅡ期・Ⅲ期の若手教員は多くの校務分掌を抱えながら日々の授業をこなし、学級経営を行っている。そのため、f 教員が述べるように、忙しい日々の中で、自分で研修を探して参加したり、必要な知識を得るため本や資料を読んだりすることを日常的に行うことは難しい。だが、輪かプロ+のように自分に焦点を当て、悩みや困り感を見つけ、解決に向けて動き出すことは、自分のため、そして学校の子どものためにもなる。このように5回の研修を通して、目の前の課題解決だけでなく、自らの教育観を振り返ることができた教員も見られた。

4. ヒアリング調査による研修の評価

上述の通り、参加者の中から5名の教員（b, f, g, i, l）に協力してもらい、ヒアリング調査を実施した。その際尋ねた内容は「校内の若プロと輪かプロ+との差異」「輪かプロ+を通じた成長の実感」「これからの輪かプロ+に期待すること」である。本節では、ヒアリング調査の分析をもとに、若手教員の属性の違いによる輪かプロ+の捉え方の差異について検討する。

(1) 初参加の教員にとっての輪かプロ+

i 教員と l 教員は共に今年度から参加した教員である。二人共、現在勤務している学校よりも規模が大きな学校から4月に転任してきた。i 教員は校内で対話する時間を確保する難しさを以下のように語っている。

小規模校ではなかなか忙しくてゆっくり話とか、自分がこんなことで困るとか、なんかこうしたいとかって話をおんまりゆっくりできないなっていう感じ。(i 教員)

また、それゆえ自身を振り返り、新たな気付きを得る場になっていたとも語っている。

輪かプロで自分より年が若い先生とか、上の先生とかいろんな先生方と話す中で、気付きが、自分の中でもこんなことも、そういえばそうだったなとか、改めて考えることがあったりとか、自分自身ももっとこうしていきたいという思いを持てたりとか、新たな気付きを持てる場だったなと思いました。(i 教員)

また l 教員は校内での若プロについて「教えてもらうみたいなのが校内の感じ」であり、輪かプロ+は「おんなじ若手の仲間同士で話せるみたいな、ちょっと気分的に違う感じがします」と語っている。そのため、l 教員は、輪かプロ+で対話することによって得たこと

を実際に実行へ移したことを以下のように語っている。

難しい研修を聞いてきて、よく分からんじゃなくて、みなさんやっとなのを、こんなんやっとなのよって言うてくださるから、それできるし、やってみようって実際やってみれる。おかげ様でちょっと使う率が上がりました。(l 教員)

このような場を l 教員は「離れた並行学級みたいな感じ」と表現した。今年度初めて参加した i 教員と l 教員にとって、輪かプロ+は若手教員が集まり、対話をする場として認識されていた。i 教員にとっては、自らを振り返ったり、新たな気付きを得たりする場となっており、l 教員にとっては相談できる相手がいる場でもあった。

(2) 継続参加の教員にとっての輪かプロ+

f 教員と b 教員は昨年度も輪かプロ+に参加した教員である。f 教員はⅢ期の教員である。輪かプロ+では一方的に知識を教えるのではなく、聞きたいことを自分で考える場だと捉えていることを語っている。

同年代とか少し下、少し上とかで、教えてもらうよりかは自分で考える、自分でこういうこと聞きたいなとか、こういうことはどうなっているんだろうみたいな感じで参加の姿勢が違うかなと思います。(f 教員)

また f 教員は輪かプロ+での対話を通して、自分自身の課題を再認識したり、これまでの知識をアウトプットしながら、自身を振り返っていたことを以下のように語っている。

自分自身の課題みたいなのを書いてみたり、人にしゃべること、自分、今こういうことが悩んでいうか、できてないって思ってるんだなっていう自分の認識にもなった…(中略)…自分はこうし

てるよとか、こういうことも聞いたことあるよとか、アウトプットすることができる。(f 教員)

また、b 教員は自身の養護教諭という職について「先生たちは指導主事訪問とか授業の研究があって、毎回あるけど、養護教諭、実際ないから、自分のやり方になってしまう」と捉えている。そのため、輪かプロ+において他の養護教諭と対話し、悩みを共有する良さを感じていることについて語っている。

意外と(養護教諭の)皆さんが日常どういうふうに通過しているのか知らなかったの、どういう仕事してるのかっていうのを知ることができて、自分もこれやってみようとか、思うようになったので良かったです。…(中略)…輪かプロだと養護教諭の先生と話してるから悩みとかを共有できる気がします。(b 教員)

さらに、「養教の同じ職の先輩に話を聞けるっていうのもそうだし、同じ近い人らとどういうことしとるっていうのを聞けるのも大きかったですね」と協力教員から話を聞ける良さも感じていた。このことから、一人職であるため、同じ職の教員だけでなく、先輩とも対話できる場を欲していたことが確認できた。

(3) 講師にとっての輪かプロ+

第3回から第5回までの終了後アンケートにおいて、輪かプロ+の雰囲気には当てはまるもの5項目(話しやすさ・親しみやすさ・安心感がある・刺激がある・居場所感がある)について5点法で回答してもらった。その結果、g 教員は「居場所感がある」の項目が3回通して3~4という回答であった。第5回も3と回答していたため、g 教員にとっての輪かプロ+についてヒアリング調査をもとに分析した。g 教員は講師1年目であり、学級担任をしている。g 教員は輪かプロ+での対話について以下のように語っている。

先生方が優しいのは分かってるから、そこに対する話にくさはないんですけど、こんなこと悩んでるの自分だけかなとか、こんなことぐらいでとか、そんなことも分からんのかとか、そういうことでの話にくさはある。(g 教員)

講師は初任者と違って、初任者研修がない。それにもかかわらず、g 教員のようにいきなり学級担任を任されることも多々ある。そのような講師にとって、自分の悩みや困り感を聞ける輪かプロ+は有効に働くだらう。だが、g 教員の語りからは、若手教員とともに学び合いを行う中で、こんなことを聞いてもいいのだろうかという迷いや戸惑いを感じている様子が確認された。対話を主な手段とするワークショップ型研修を実施する上で、このような迷いや戸惑いは、ねらいと反する。講師が他教員と新たな関係性を築くためには、グループ構成を工夫するなど、心理的に安心して対話できる場をつくり出す必要がある。

なお、このことは本実践に留まるものではない。他校で行われている若プロも講師の参加を求めている場合は少なくない。多くの場合、講師の学びの場になることを期待して、参加を求めているだろうが、本実践のように迷いや戸惑いを感じているものの、そのことを表現できていない可能性も否めない。若プロの実践において講師を含めて実施する場合には、初任者研修などの研修を経ている若手教員との違いにも焦点をあて、彼らの抱えている分からなさへの不安や戸惑いへの配慮が必要であることが明らかになった。

IV 考察

1. 若手教員は輪かプロ+をどう捉えたか

プレ実践において、若手教員は、輪かプロ+を他校の教員達との交流の場であると認識していた。それは令和4年度の実践においても同様であり、対話の場や新たな学びの場としても機能していたことが分かった。これに

加えて、本実践は、令和4年度に初めて参加した教員と令和3年度も参加した教員で、その場の捉え方に違いがあるのではないかと推察した。だが、アンケートやヒアリング調査の結果、昨年度参加の有無だけではなく若手

教員の経験年数や立場による違いもあるのではないかと感じた。そこで、図1に今年度の実践の分析結果を加筆し、実践の成果を表したものが図2である。

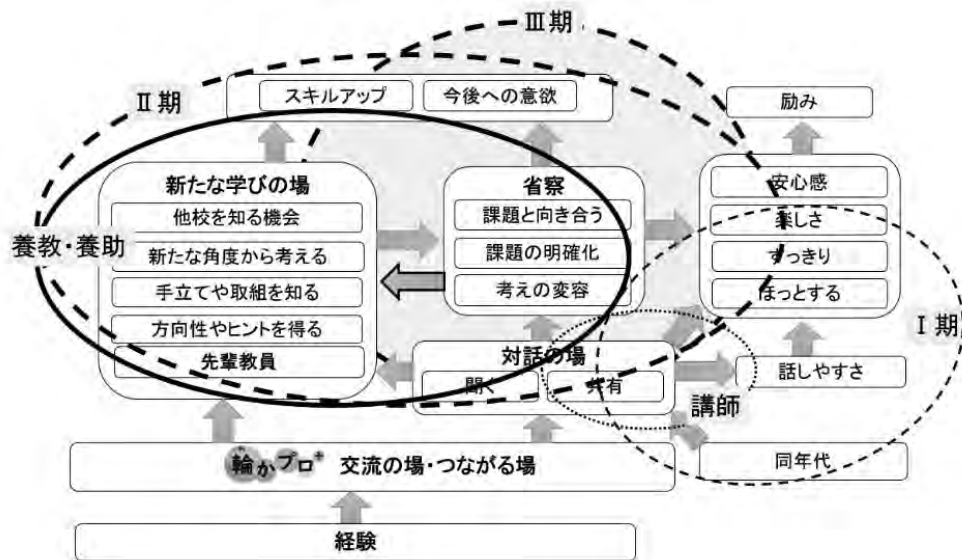


図2 令和4年度実践から見てきた若手教員にとっての輪かプロ+の意味の多様性

例えば、5回の実践を振り返った記述式の質問においてI期の若手教員は、「リラックスしながら同年代の先生方といろいろな話ができるのが嬉しい(a教員)」と書いている。彼らにとっての輪かプロ+は、特に「対話」「同年代」「話しやすさ」「楽しさ」の概念として表出していたと推察する。一方、講師は同質問に対して「色々な人と交流ができて、自分の悩み解決に向けて話し合いができてよかった(g教員)」と書いているものの、ヒアリング調査では自身の立場から生じる話しにくさを語っていた。つまり、「対話の場」との認識はあったものの、I期が感じたものと同様ではなく、必ずしも心理的安全性の確保されたものではなかった可能性が推察される。

同じく5回の実践を振り返った記述式の質問においてII期の若手教員は「たくさんの先生方がいると、なんでも解決策や取組が聞ける(d教員)」と多くの教員との対話に有効性を見出して学んだり、「実際に課題を明確にし

ていろいろなアドバイスや助言をいただきながら改善方法を考えることができたのは今後の自身の成長に繋げることができる(h教員)」と対話を通して省察したことが今後につながると感じたりしている。また、彼らのアンケートに特徴的だったのが「他の先生の振り返りも見て活用できることは積極的に真似していきたい(c教員)」、「他の参加者の方の実践についても、効果や課題を見ることができて今後の自分の授業作りや仕事に活かしていけそう(i教員)」というものであり、輪かプロ+で学んだことをきっかけとして、今後へつなげたいという意欲が表れていた。つまり、II期にとっての輪かプロ+は、「省察」したからこそ「新たな学び」を得たいと感じていることから、特に「対話」「省察」「新たな学び」「今後への意欲」をつなぐように表出したのではないかと推察する。

また、f教員やi教員がヒアリング調査で語っていたように、III期の教員は、輪かプロ

＋が対話を通して自分自身の課題と向き合ったり、新たな気づきを得たりする場であると認識していた。Ⅲ期になると既に大きな校務分掌も割り当てられ、自分のことよりも学校のことが優先されることもある。そのような状況の中で、自分自身に焦点を当て、省察する場として輪かプロ＋を捉えていたことが推察される。また5回の実践を振り返った記述式の質問において、「なんでも質問できるような先輩たちが身近にいることに気づかせてもらえるし、つながりを持たせてくれる（n教員）」と書いた教員もいた。小規模校において大きな校務分掌を抱えているにも関わらず、そこでの悩みについて同じ学校には相談する相手がいない現状があるからこそ、輪かプロ＋のような場で他校の教員とのつながりを生み出す必要性がある。Ⅲ期にとっての輪かプロ＋は、特に「対話」「省察」をつなぐ部分に表出しており、それは他の教員よりも強い傾向が示されたのではないかと推察する。

さらに、養護教諭のヒアリング調査や記述式の質問からは、一人職である養護教諭等は校内で情報を共有することが難しいが、輪かプロ＋において、情報を得たり、悩みを共有したりすることができると感じていたことが明らかになった。このことについてk教員は記述式の質問で「自分自身の課題について向き合って、解決のために取り組むということは、自分ひとりではなかなか難しいので、こういう機会が得られてありがたかった（k教員）」と書いている。養護教諭等にとっての輪かプロ＋は、特に「新たな学び」「省察」をつなぐように表出したのではないかと推察する。

このように、プレ実践に加えて今年度の実践では、経験年数や立場によっても輪かプロ＋の捉え方や評価が異なることが明らかになった。また、全ての若手教員から抽出された輪かプロ＋での「対話」の内容は、自らの経験に基づくものである。悩みや不安はもちろん、他者へのアドバイスも自分の経験をもと

にしていた。さらに、若手教員だけでは解決できないことに対して協力教員から助言されたことが、新たな学びの方法として有効であったことも明らかになった。以上の内容についても図2に追記した。

2. サードプレイス的な場のデザイン

(1) サードプレイス的な場の構築

輪かプロ＋の実践では、その場が「サードプレイス的な場」となることを意図してさまざまな取組を行った。このことは大きく2つの視点で整理できる。第一に、若プロを実施する上での人的環境である。初任者の時は初任者研修があり、月に数回同じ立場の教員と顔を合わせていたが、それを過ぎると研修も少なくなり、同じような立場の教員同士が顔を合わせることも少なくなる。またコロナ禍であることが若手教員同士のつながりをつくりにくくさせていたことも考えられる。今年度の輪かプロ＋は初任者からⅢ期（9年目）までの若手教員が集まる場であった。同じ若手教員という枠であっても、初任者とⅢ期では経験年数に大きな差がある。このように多様な若手教員が集まる場が互いに刺激を与え合ったのではないかと考える。また今年度実践した協力教員の参加は、自校以外の教員から話を聞く機会となり、新たな学びの場にもなった。サードプレイス的な場を構築するためには、参加者が相互交流をしながら研修を行い、多様な考え方に触れられるような環境を整備することが有効だと考える。

第二に、対話を主な手段としたワークショップ型にしたことである。こちらで用意した資料を使って講義を行う講義型研修ではなく、自身の悩みや困っていることを対話しながら表出したり、グループやペアで対話しながらアイデアを創出したりしたことで、親密性が高まったのではないかと推察する。このことにかかわって、宇田川は「『対話』とは、一方的な技術だけでは歯が立たない『適応課題』

を解消していくための方法であり、『新しい関係性を築くこと』である」「対話に取り組むことによってこそ、互いの『ナラティブ』の溝に向き合いながら、お手上げに思えるような厄介な状況も乗り越えていくことができる」と言及している（宇田川 2019：38頁）。「ナラティブ」とは「解釈の枠組み」のことである。教員はそれぞれの経験によって考え方が違う。そして小規模校であっても自校と他校では学校文化が異なる。だからこそ輪かプロ+で互いの「ナラティブ」の溝（適応課題）に気付く、他教員はどのような考えを持っているのか、他校ならどのように対応しているのか、などと聞き合うことが重要なのである。

なお、本実践と関わって小町・新村・鈴木が実施した共同研究によると、共同実施に参加した学校の校長も「日頃、自分の学校にいるいろいろな校務分掌を抱えていて、なかなか考える場面ってないじゃないですか。ディスカッションする場がないです。そこは、合同若プロの形ではいろんな話ができる、いろんな議論ができる。そういった意味でも、とてもその時間ってというのは大切なんじゃないかな（A小学校校長）」とその価値を認識していた様子が伺える（小町・新村・鈴木 2022）。また、「やっぱり俺だけじゃなかったんやとかそういうものがすごくやる気っていうかにもつながっていくとか、勉強にもなると思う（C小学校校長）」というように、小規模校では多くの他者と対話することがなかなか出来ないが、その対話こそが研修の手段として有効であり、若手教員が他の考えとの異同に気付くきっかけとして認識されていた（同上）。

上記の2点がサードプレイス的な場の構築には大きく影響し、自らの悩みや不安を解決するためにどうすべきか考え、最適解を導くことができたのではないかと考える。だがこれらのことは、各校で実施されている若プロと比べると、そのマネジメントに時間を要するものである。校内で実施する場合なら

15分から20分で終わる若プロの研修だが、輪かプロ+では1時間ほど時間をかけて対話をする。このことについて、勤務校の校長は「どこの学校も目の前のことをこなすのにいっぱいいっぱい」であり、しんどさがあるだろうと語っていた。また、B小学校の校長は「校務分掌がいっぱいあって忙しい忙しいって言われとんがに、まだ行けなんてちょっと言われんぞっていう校長もいるのかもしれない」と研修参加を促す側のしんどさについて語っていた（同上）。このように、わざわざ時間をかけて研修をすることは働き方改革に反するのではないかと捉える場合もあるだろう。だが、そもそも研修の機会が少ないとサードプレイス的な場を構築することは難しい。若手教員を支え、成長を促す仕組みを構築するためには、教員として必要な知識を得られるような場と、じっくりと時間をかけて他教員と対話をしながら協働し、自身の課題と向き合う場の両方が必要だと考える。

(2) サードプレイス的機能の発揮

本研究ではオルデンバーグの唱えるサードプレイスの理念から「サードプレイス的」な若プロの構築を目指した。上述の通り、輪かプロ+が「サードプレイス的」に機能し、学習の場となるためには親密性・安らぎ・刺激・居場所感といった要素が必要であった。これらの要素は初めて顔を合わせた時に得られるものではないと判断したため、第3回から第5回までの終了後のアンケートにおいて、輪かプロ+の雰囲気には当てはまるもの5項目について5点法で回答してもらった。

表5 輪かプロ+の雰囲気

	第3回 N=11	第4回 N=14	第5回 N=12
話しやすさ	4.8	4.86	4.92
親しみやすさ	5.0	4.86	4.92
安心感がある	4.91	4.86	4.92
刺激がある	4.91	4.71	4.67
居場所感がある	4.64	4.79	4.75

表5より、どの項目も数値が高く、輪かプロ+はプログラム内容によって多少の差異はあるものの、多くの教員にとっては「サードプレイスの」になったと推察する。だが、第4回と第5回の「刺激がある」と「居場所感がある」の項目に焦点をあてると、これらは他の項目と比べて数値が若干低いことが確認できる。第3回は先輩教員等から話を聞くという今までにない実践を行ったため、刺激があったのは当然のことだが、第4回と第5回においても刺激を得るためにはプログラムの内容を工夫する必要があると考えた。また、これまでの分析結果を踏まえると、特に講師にとって居場所感という点においては課題があったのではないかと推察する。したがって、5回の実践全てが参加者にサードプレイスのに機能したというわけではなく、プログラムの内容や立場によっては十分に機能していなかったことも明らかになった。

3. サードプレイス的な輪かプロ+での若手教員の成長

本研究において若手教員が成長するとは、「自分が置かれた立場での経験を省察することを通して、最適解を模索することができる」と捉えている。つまり、上述のように「サードプレイス的な場となった輪かプロ+において「若手教員が自身の経験を省察しようとしているか」、「最適解を模索したのか」、そして「そのことが自身の成長として実感されているか」を考える必要がある。

若手教員が省察しているかについて、「IV-1. 若手教員は輪かプロ+をどう捉えたか」において考察したことをもとに輪かプロ+において捉えた概念をまとめると表6のようになった。若手教員をこのように5つに区分すると、輪かプロ+においてII期の頃から省察が意識されていることがわかる。III期になると、さらに自身を省察し、自身のことを通して子ども達のことや学校のことまで探求しよ

うとしていた。つまり、若手教員が自らの経験を省察し、教員としての成長が見られるのはII期の頃からではないだろうか。また一人職である養護教諭・養護助教諭も他校の教員との対話や新たな学びを通して省察を行っていた。

表6 若手教員にとっての特徴的な概念

区分	図2の特徴的な概念
講師	対話
I期	対話, 同年代, 話しやすさ, 楽しさ
II期	対話, 省察, 新たな学び, 今後への意欲
III期	対話, 省察
養護教諭等	対話, 新たな学び, 省察

一方、講師やI期では、なぜそれほど省察の特徴が見られなかったのだろうか。それは、小規模校ではII期の頃から大きな校務分掌を抱え始めることが要因ではないかと考える。II期のd教員は生徒指導を任せられ、またh教員はICT担当を任せられている。これまでは自分の授業力向上や学級経営に力を注いでいたのに、それに加えて組織の中での役割を果たさなければならなくなる。臼井が、「教員の職能成長過程で、教員のもつ教職観が『個業』から『協業』へと変化していく」と述べているように(臼井 2016: 8頁)、新たな役割の中で、「組織人」としてどのように目の前の仕事を行ったら良いのかを考える必要性が出てくるのがII期の頃である。小規模校はこのような状況であるため、若手教員の省察が生じにくい、輪かプロ+のプログラムを通して自分自身に焦点を当てたことで、省察を行うことができたと考えられる。また、自分の経験を省察し、他の若手教員や先輩教員と対話したことで、第5回で「最適解を模索する」ことができたのではないかと推察する。

第5回実施後のアンケート(N=12)において「5回のプログラムの中で自身を見つめて考えたことや、新たに気付いたことは、自身の成長につながっているという実感はありま

すか」と尋ねると、「実感がある」と答えたのは11人、「実感が少しある」と答えたのは1人だった。その理由を複数回答で尋ねた結果、「自身の課題を考えた・再認識したこと」を挙げたのは10人と最も多く、「参加の先生や先輩の先生から情報を得たこと」「自分の課題を解決しようとしたこと」がそれに続く9人だった。またここに挙げた3点とも理由として挙げた教員は8人であり、その全員が「実感がある」と答えていた。これらの結果から、「自身の課題を考えた・再認識したこと」によってそれらが自身にとって必要な課題であることを認識し、「参加の先生や先輩の先生から情報を得たこと」によって新たな刺激を受け、「自分の課題を解決しようとしたこと」へつなげようと実践に移していたことが確認できた。これらのプロセスが学びの場に取り入れられることが自身の見方や考え方などを省察することになり、自身の成長を実感しやすくしていたのではないかと推察する。例えば、b 教員はヒアリングの中で自身の課題を見つめたことについて「**限られた中でやるにはすごい良かったし、それは自分の達成感にもつながったかな**」と語っていた。輪かプロ+で実施したワークショップ型プログラムは若手教員の探求心を刺激し、自らの成長を実感させたと推察する。

本実践を通して、若手教員の成長における大きなキーワードは「経験」「対話」「省察」だと考えた。若手教員がどんな経験をしてきたか、誰とどんな対話をするか、そして省察することができているか、これらが組み合わされて若手教員の成長と捉えることができるのだと感じる。経験をたくさんしていても、その経験についてどうして上手くいかなかったのだろうかなどと省察することができなかつたら成長しないのかもしれない。また経験が少なくても、同僚とたくさん対話して最適解を導き、成長する場合もあるだろう。若手教員が学び続ける仕組みを構築し、成長するこ

とが望まれる現在の状況において、経験を積ませるだけでなく、その経験を同僚に話したり、経験について先輩教員から助言をもらったりすることで意識変容をおこすことが成長につながるのではないだろうか。

4. ファシリテートの検討

本実践におけるファシリテートとは、複数校連携での若プロが実施できるように各校に連絡・働きかけをすることや、「コミュニケーションの場を保持し、そのプロセスに働きかける取り組み・仕組み・仕掛け」（井上・牧野2022：vi 頁）として捉えた。また井上・牧野は「ファシリテーションを、コミュニケーション環境の設計思想として捉える」「ファシリテーターは、全体を特定方向に誘導する『場の支配』でなく、各人の可能性を存分に発揮させる『場のホールド(保つ、支える、保持する)』に努める」と述べている(同上：xiii 頁)。司会者のような役割だけでなく、研修のねらいを達成するために、どのような仕組みや仕掛けがあったらよいのか、全員が対話できるようにするためにはどのようなグループ構成やシートがあればよいのか、などを考えた。人的環境を整備したり、対話を手段とするワークショップ型の研修を計画したりすることもそれにあたる。5回の研修が実施できるように、ファシリテーターとして行ったことをまとめたのが、表7である。

本実践の実施を計画する際、他校の年間行事予定を確認し、多忙期ではない日程を組んだ。その上で日程調整をメールや電話でやり取りした。web アプリで使用したシートは、思考ツールや表などを活用した。後から見返した時に、1枚でその時の思考を想起できるようにするためである。また、協力教員に参加してもらう際には、あらかじめ若手教員がどのような悩みを抱えているのかを伝えることで、当日までにどんなことを話そうか考えられるゆとりをつくった。しかし、ヒアリン

グ調査にあったように、個別に対応するためには、もっと参加する若手教員の思いに耳を傾けてグループ構成を考えることも必要だったと感じている。

表7 輪かプロ+におけるファシリテート

実施前	<ul style="list-style-type: none"> ・各学校への連絡 ・学校長, 若プロコーディネーターへの説明 ・若手教員の人数確認 ・5回の日程調整 ・実施日の連絡 ・Webアプリの準備 ・プログラムの内容検討
第1回 ～ 第5回	<ul style="list-style-type: none"> ・会場準備 ・当日の進行 ・ねらいに沿ったグループ作成 ・webアプリで使用するシートの準備 ・アンケート作成・集計 ・先輩教員へ参加要請の連絡 ・先輩教員へ若手教員のニーズを連絡 ・他校若プロコーディネーターへ参加要請の連絡
実施後	<ul style="list-style-type: none"> ・各学校長への実施報告書提出

また、2年に渡った研修は各学校内で行われる若プロの一部として実施したため、他の研修とは異なる扱いとなった。そのため、若プロを共同実施する上での位置づけが不明瞭であることが課題として挙げられた。また管理職は、研修の時間が学校内で実施する場合より長くなることや学校外へ出るということへの負担感も挙げていた。この負担感については輪かプロ+への参加体制も影響しているのではないかと推察する。輪かプロ+が実施される日は日課を変えて放課後に余裕を持たせ、スムーズに参加できるよう配慮された学校もあれば、通常通りの日課で児童が下校してから参加する学校もあった。

また、輪かプロ+は校内で行われる若プロの延長と捉え、勤務時間内に実施したため、平日の放課後しか時間が確保できなかった。眞弓は「教員にとっては学校組織を超えた『連携』をすることは、メリット感とともに負担

感ややりにくさ、ビジョンの共有のしにくさといった課題がある」と指摘する(眞弓(田中) 2019: 37頁)。負担感については、個人によって感じ方は異なるであろうが、各学校とねらいや活動内容はもちろんのこと、運営に関してさらにもっと共通理解していくべきだと感じた。

5. 今後の課題

今後の課題として挙げることは、3点ある。第一に、輪かプロ+を通して実践したことを今後それぞれの学校で生かしていく上でのモチベーションの維持だ。輪かプロ+が終了しても学んだことやつながりを生かしてほしい。そのためには、若プロコーディネーターが若手教員の思いを「つかみ」、「つなぐ」ことが必要だと考える。また、他校の若プロコーディネーターと連携し、若手教員の成長を多くの目で見守る体制も構築したい。

第二に、輪かプロ+が今後どのように運営されていくのかということだ。共同実施4校の中に根付いていくためには、「学校マネジメントの視点での連携が大切であり、『特定の人』によらない『つながる組織』の醸成が必要」である(眞弓(田中) 2019: 37頁)。小町・新村・鈴木(2022)においても、管理職は「これはやっぱり1年単位で考えていくものではないなと。やはり複数年単位で仕上げていくものだ(A小学校校長)」と語っていた。「つながる組織」の醸成には複数年要することが考えられる。共同実施校の若プロコーディネーターや管理職とも連携し、若手教員を育てる土壌作りを行っていく必要がある。

第三は、輪かプロ+で実践したプログラムを校内の若プロへ活用することだ。今回のプログラムは共同実施の場合しか活用できないものではない。中規模校や大規模校では、校内の若プロでも本実践のプログラムの内容を生かすことが可能である。若手教員が悩みや困り感に気づき、同じ学校に勤務する他教員

(若手教員や先輩教員)と対話しながら解決に向けて実践していく中で、自らの最適解を模索することができるのではないだろうか。勤務校の若手教員と校内の若プロを行った際に、d教員は「授業でも校務分掌のことも、こんなやり方もあるって自分の引き出しが増えると成長したって感じがします」「引き出しは自分が他の先生に聞いたり、一緒に話したりしているとできていくんじゃないですかね」と語った。d教員の「経験」「対話」「省察」が成長に結びついていると感じた瞬間だった。このように、今後は校内でも若手教員の成長を促すプログラムを構築したいと考える。折しも、文部科学省から「新たな教師に学びの姿」の実現のための研修推進体制について指針が出された。今後、教師の協働的な学びや対話を手段とする研修の充実はさらに求められていくだろう。これらの研修を通して、若手教員が自らの成長をより深化し、自らの実践を切り拓くことができるように、若プロを実施していくことができると考える。

最後に、本実践研究の推進に当たって、4校の若手教員と校長先生方、そして協力教員や若プロコーディネーターという立場で参加していただいた皆様には多くのご協力をいただきました。ここに謝意を表します。

引用文献・参考文献

- 1) 井上義和・牧野智和(2022)『ファシリテーションとは何かーコミュニケーション幻想を超えて』ナカニシヤ出版
- 2) 石川県教育委員会(2019)「若手教員早期育成プログラムの概要」スマートスクールネット(最終閲覧日 2023年1月15日)
- 3) ケネス・J・ガーゲン/ロネ・ヒエストウッド(2015)『ダイアログ・マネジメント対話が生み出す強い組織』Discover
- 4) 小町成美・新村裕二・鈴木瞬(2022)「地方の小規模校における若手教員育成の実践と課題ー珠洲市における令和3年度『若手教員早期育成プログラム』の共同実施の分析を手がかりにー」『日本学校教育学会 第36回研究大会発表要旨集録』, 66-69頁
- 5) 松本雄一(2019)『実践共同体の学習』白桃書房
- 6) 眞弓(田中)真秀(2019)「学校段階を超えた連携における予算財務管理の意義と課題ー『協働実施組織』に焦点を当てー」『学校経営研究』第44巻, 32-40頁
- 7) 村井尚子(2021)「学び続ける教師を育てるために」『授業づくりネットワーク No.38 若手教員とどう歩んでいくか』学事出版, 12-15頁
- 8) 中妻佳代(2020)「若手教員の教師力向上に関する取組の開発と実践」『鳴門教育大学学校教育研究紀要』第35号, 205-213頁
- 9) Oldenburg,R.忠平美幸訳(2013)『サードプレイスーコミュニティの核になる「とびきり居心地よい場所」ー』みすず書房
- 10) 高谷哲也(2021)「『教師の成長』にみられる特徴ー若手の成長を支えるものは何か」『月刊教職研修』2021.2, 18-20頁
- 11) 町支大祐(2021)「若手教師の深い学びを促す」『授業づくりネットワーク No.38 若手教員とどう歩んでいくか』学事出版, 20-23頁
- 12) 中央教育審議会答申(2015)「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上についてー学び合い, 高め合う教員育成コミュニティの構築に向けてー」
- 13) 白井智美(2016)「学校組織の現状と人材育成の課題」『日本教育経営学会紀要』第58号, 2-12頁
- 14) 宇田川元一(2019)『他者と働くー「わかりあえなさ」から始める組織論ー』株式会社ニューズピックス
- 15) 山崎準二(2012)「教師教育改革の現状と展望ー「教師のライフコース研究」が提起する〈7つの罪源〉と〈オルタナティブな道〉ー」『教育学研究第』79巻第2号, 40-51頁

若手の成長をサポートする若プロコーディネーターの役割

— 若プロ校内研修及び日常的な関わりを通して —

田中 天真

金沢大学大学院教職実践研究科 学校マネジメントコース

【概要】近年、学校現場では教員年齢構成の歪みが背景となり、教職員同士の関わりが減っており、ベテラン教員、中堅教員の経験や知識を若手教員に伝達していく研修を機能化させることが難しくなっている。このことから若手教員の成長を支援するために、校内における研修の必要性が増していると感じることができる。そこで本研究は、若プロ校内研修及び日常的な関わりを通して若手の成長をサポートするベテラン中堅教員の働きかけとして、特に若プロコーディネーターの役割を明らかにすることをねらいとした。若プロ校内研修及び日常的な関わりについて、若手の言葉や行動から見える姿とコーディネーターがどのように関わったのかの実践記録である。コーディネーターである筆者が傾聴を土台にした感情交流の過程で、若手教員との関係性の変化や筆者自身の振り返りでの気づきや思いを加え記述・分析した。若手自身が成長について語ったこと、そして相互に成長を感じたことが見えてきたと同時に、若プロコーディネーターは子どもの姿を中心に若手と聴き合うこと、若手同士をつなぐきっかけ作りをすること、若手の思いを大切にしながら時には共に考える立場、時には後ろから待つ立場を担う等、時と場や個に応じた役割が明らかになった。毎年構成メンバーが変わる学校組織の中で今後も、若手教員の成長をサポートする関わりを続けていきたい。

I 問題と目的

1. 研究の動機と問題の所在

(1) 若手育成の現状と課題

学習指導要領解説において次のようなことが指摘されている。①学習や生活の基盤として、教師と児童との信頼関係及び児童相互のよりよい人間関係を育てるため、日頃から学級経営の充実を図ること、②学級担任の教師は、他の教職員と連携しながら学級経営を進めることが大切であり、開かれた学級経営の実現を目指すということだ。教職員が連携し、研修を進めることの重要性が述べられている。

また、若手の育成について中村(2017)は“学級担任制をとる小学校において、学級経営はすべての教育実践の核を成しており、若年期における学級経営実践は当該教員のその後の職能発達に重要な影響を及ぼす”と述べている。しかし、近年、学校現場では教員年齢構成の歪みが背景となり、教職員同士の関わりが減っており、ベテラン教員、中堅教員の経験や知識を若手教員に伝達していく研修を機能化させることが難しくなっている。

このことより、若手教員の成長を支援するために、

校内における学級経営研修の必要性が増していると感じることができる。

(2) 若手教員早期育成プログラム

石川県では「若手教員早期育成プログラム」が導入されて数年が経つ。目的は人材育成の充実と教育力の維持向上である。ベテラン教員の豊かな経験の継承を図ると共に、管理職やベテラン中堅教員が若手教員の困り感に寄り添い、若手教員が自らの成長を実感できるよう、丁寧にサポートしながら学校全体で育成していく体制を構築することが大切であるとされている。それぞれの学校の実情に応じて、組織のメンバー構成等を踏まえながら、柔軟に校内体制を整えて若プロ校内研修を進めていくことが期待されてきた。若手が自ら目指す姿を求めて、実践し、成長を実感できるようなベテラン中堅教員の働きかけ、特に若プロコーディネーターの役割が重要であると考える。

(3) 学級経営は見えない行為

末松(2016)は「学級経営は見えない行為」と述べている。学級経営はお互いに見えにくいものと考えられているが、この点について若手を中心に学級への思いをお互いを知ることで、それぞれの子どもへの

関わり方から何を学び、どんな気づきがあったかを共有することを通して、お互いの思いや、学級経営を見える行為にしていくことが必要なのではないかと考える。

若手が困り感をもっていても相談できない、自分で解決しようとする、学級がうまくいかないという現象が起こることは珍しくない。だがこの現象は個人に問題があるのではなく組織の問題であると末松(2016)は述べている。さらに末松、林(2016)は、教師が目指す良い学級の姿は、教師によって異なっており、教師にとって良い学級とは何かを一律に定めるのは難しい。そのため、身近な同僚や先輩などの他者の学級観に積極的にふれること、その中で自身の学級への関わり方や思いの問い直しを図っていくことが大切だと述べている。

お互いの関わりや思いが見えるように、そして若手が聞きたい、考えたいと自ら捉えることができる組織であることが今後より必要だと考える。

(4) 勤務校の現状と課題

筆者は小学校の学級担任として学級経営に悩んだ経験がある。悩んでいる時は自信が持てず、不安感や意欲の低下を感じていた。ただ、同僚と話し合うことを通して新たな気づきがあり、自身の児童への関わり方に自信をもつことができた感覚を今でも覚えている。

勤務校でのヒアリングからは、学級に対する思いや信念が多様であること、教師の児童への関わり方について話し合う場が少ないこと、関わり方について相互に知りたいと考えていることが見えてきた。また、教職員同士が理解を深めていくことの大切さも語られた。中でも「聞きたい・知りたいときに、お互いに話し合い学ぶ場が少ない」、「隣のクラスのことも見えるようではなかなか見えない」、「見て学んでいるけど難しいところもある」という若手の思いを知り、今ある勤務校の運営体制の中でよりよい若プロ校内研修を確立し若手をサポートすること、そのために若プロコーディネーターがどのような役割を果たすべきかを考えることが大切なのではないかと考えるに至った。

2. 本研究の目的

本研究では、傾聴を基盤とした若プロ校内研修

及び日常的な関わりを通して若手の成長変容のプロセスを記すとともに、若プロコーディネーターとしての筆者自身がどのように若手教員と関わり合ったかを具体的に記述・分析することで、若手の成長をサポートする若プロコーディネーターとしての役割を明らかにする。なお、本研究では、若手とは若プロ対象者とし、成長とは、よりよい子どもの姿を目指し、学級経営力や授業力の向上等、個々の課題を解決することとする。

II 研究の方法

研究主体が自らの実践活動をPDCAサイクルで行い、その過程を記述・分析するアクションリサーチの方法を採用する。若プロ校内研修及び若手と筆者の日常的な関わり合いのエピソードを研究の中心に据え、その他インタビュー調査、研修での発話等を記録し、分析する。アクションリサーチでは研究主体の自己省察が重要なポイントになるため、自己省察についても記録していく。

<対象>

A教諭(教師9年目)、B教諭(教師3年目)、C講師(教師1年目)、D講師(教師1年目)の勤務校若プロ対象者4名。

*筆者は若プロコーディネーターであると同時に、B教諭とC講師が担任する学年の体育科授業担当であるため、B教諭とC講師とは、子どもの様子を中心に日常的に会話を交わす機会を設ける。

<期間>

2022年4月～2022年12月

III 実践経過

次の2点について、若手の言葉や行動から見える姿とコーディネーターがどのように関わっていったのかを時系列で記す。①若プロ校内研修における筆者と若手教員4名との関わり、②筆者と若手教員2名(B教諭、C講師)との日常的な関わり。

実践経過は、下表のように3期に分けて記述する。

第1期	4～6月
	若手の思いを聴くことを土台にした関わり
第2期	7～9月中旬
	若手と若手をつなぐ関わり
第3期	9月下旬～12月
	若手の気持ちや思いを引き出す関わり

これまで勤務校では、若プロ研修と他の研修が兼ねられることが多く、若プロ単独で行うことが少なかった現状があった。今年度は「若手の思いを聴く場の設定」、「授業者主体の相互授業交流」等を中心に、若プロ校内研修を改善していくこととした。相互授業交流とは、授業者の思い（児童の見取りや関わり方）を事前に聞き、授業ではその視点を中心に参観し、参観後お互いに考えたことを交流し学ぶ、授業者主体の研修である。

<実践報告に関わる若プロ校内研修年間予定>

4月	どんなことを1年で学んでいきたいか
5月	どんな学級を目指していくのか
6月	若プロ対象者個別面談①
7月	若プロ相互授業交流 通知表渡しにおける保護者対応
9月	学級づくり ～お互いを認め合うクラスとは？～
12月	若プロ対象者個別面談②

以下に記述する実践経過では、「下線部」は若手の発言等、「斜字」は若プロコーディネーターである筆者の思いや関わりを表す。

1. <第1期：若手の思いを聴くことを土台にした関わり>

(1) B教諭と筆者との関わり

5/9 若プロ校内研修 ～目指す姿の共有～

今回の若プロ校内研修は、筆者の大学院での学びから感じたことを同僚の先生に知ってもらうこと、そして同僚の先生、一人一人の学級、子どもたちへの思い、目指す姿を聴くこと、共有することが目的だった。この研修は全教職員対象にさせていただいた。全教職員としたのは、筆者自身、対象の枠を決めることに違和感を覚えたからである。当たり前にも何も疑わずに決めるのではなく、一度立ち止まって考えるという思考方法は筆者の大学院での学びの一つでもあった。よりよい子どもの姿を考えるというのはみんな同じだと思うし、子どもへの思いに差はないと感じたからである。

以下若手教員4名の目指す学級と研修後の振り返りである。

A 教諭	◇自ら行動する学級 ◇意欲的に学びに向かう子 ◇ポジティブに生きる子
------	--

B 教諭	◇友達や相手のことを思いやり、折り合いをつけられる学級 ◇様々な事に前向きに取り組める学級 ◇時計を見て行動ができるクラス
C 講師	◇自分だけでなく、まわりのことも考えて行動できる学級 ◇必要なことを考えて行動できる学級
D 講師	◇「できる」と自信を持って言える子 ◇家族以外にも安心信頼できる人がいる子

(A教諭) 今回の研修では、自身のこれまでの指導を振り返るよい機会となりました。また、他の先生方の意見が自分とは全く違っていたり、今まで考えていなかったことなどもあり、大変勉強になりました。さらに成長できればよいと考えています。

(B教諭) 先生方の考え方が知れる良い機会でした。そして、自分の子どもたちにどうなってほしいのか言葉で表す良い機会でした。普段、子どもに対してのアウトプットがすごく多いので、もっともっと先生方に聞いてインプットしていきたいと思いました。研修中は、どの先生方の考え方が自分のクラスに当てはまるのか、または取り入れられそうか、と考えながら参加していました。

(C講師) 他の先生方と比べて自分が持つ学級像が抽象的なことが多いと感じました。具体的な子どもの成長過程をイメージできるようになりたいと思いました。

(D講師) どんなときでも立ち止まって考えたり、様々な人と話をしたり、自分の考えを書き出してみることを行うと自分の考えをまとめることができるなと感じました。また、どんな子どもの姿を目指すかと改めて言われると言葉にするのは難しいなとも思いました。

若手の思いを目にし、筆者自身は聴いてみてよかったと感じたと同時に、それぞれの先生の熱い気持ちに触れることができ、嬉しい気持ちにもなった。この研修や一人一人の思いを今後の関わりに生かしていけたらと思う。また「目指す学級について考えたことあんまりなかったかもしれない」、「言語化したことがなかったから新鮮で良かった」と振り返る先生がいた。またあるベテランの先生の振り返りの中に「年々、子ども達に求めるものが変わってきているなと思います。(中略) 子ども達が変わってきたのか、

私の子どもを見る目が変わってきたのかはわかりませんが。」とあった。学級への思いや子どもへの関わりを考える意義に関する一つの大切なポイントなのではないかと感じた。お話を聞いてみたい。

5/18 日常的な関わり～感情交流から始まる～

2月の個別インタビューでB教諭は、「なかなか自分からは困っていても実は聞けない」「でも知りたい時に気軽に話せる場があったら」と話されていたことが印象に残っている。放課後、C講師とともにB教諭から運動会当日の徒競走スタートのことで「わからないのでスターターの方法をもう一度教えてほしい」と筆者に話があり、急遽運動場に出てOJTを開く。安全面、技術面などの確認ができた。どんなことであれ、教師の見通しがあれば、先生方に落ち着きが生まれ、また子どもたちも安心して臨めるものだ。このような若手教員との一つ一つの積み重ねを大切にしたい。B教諭から直接話があったことはこれまでほとんどないのでびっくりしたと同時に嬉しかった。B教諭の学年の体育を筆者が担当しているので、今後筆者からB教諭に働きかけ、日常的に子どもの話をしていく中で、お互いに感情交流ができればいいと感じた。

6/23 日常的な関わり～つなぎ役になる～

放課後、筆者からB教諭の学級の児童の体育での頑張りを伝える話から、C講師の学級のことも話をする。B教諭は「なんかC先生のどうしようかなって困っている感じがひしひし伝わってきます」と。C講師の学級のクラスを昨年度担任していたB教諭は「あの子は学習面では」といろいろ筆者に話してくれた。B教諭はなかなか自分から積極的に話すタイプではないと自分でも言っているが、C講師、C講師の学級の児童のことを話すB教諭の姿は頼もしく見えた。B教諭には「C先生の授業も今度参観するし、またいろいろ聞いてあげてほしいわ、みんなで考えていかなかね。」と伝える。「はい」と笑顔のB教諭。B教諭とC講師がお互いに話をするためのつなぎ役に筆者がなれたらいいと感じた。筆者から若手教員に関わることで、当然なことかもしれないがお互いにどう感じているのか、学級のことをどう見ているのかなど見えにくい部分も少しずつであるが交流を通して見えるようになっていくのではないかと考えた。

6/27 日常的な関わり～子どもの姿を共有～

体育の水泳の授業は複数体制ということで週3のうち2回は担任のB教諭が来てくれることに。お互いにとって良い機会だと考える。児童の姿を一緒に見ながら、筆者の指導する姿を見てもらえるし、今後もお互いに子どもの生の姿で話をするができる。複数でみることで、確かに空き時間がなくなるわけだが、せっかく2人で見るということプラスに捉えて、児童の頑張る姿をB教諭と共有できたらと思っている。放課後、男児2人が筆者に対して「先生できたよ」と笑顔で伝える話をし、B教諭も「かわいいんですよ、本当に」「にくめないですよ」と笑顔。筆者は、これからも児童のことをタイムリーにどんどんほめてあげたいと伝える。子どもの姿を中心に据えながら、お互いの話の積み重ねを大切にしてい

6/29 若プロ校内研修～B教諭の思い～

個別面談の日。B教諭は次のように語った。「4月5月はある男子の関わりで悩むことがあった、授業でもどンドン話すので結局その子中心で授業が進み、他の子が不満をもったり、授業への参加が少なかったりしていた。6月の要請訪問を受けていろいろ指導してもらいながら学習規律のこと、全員参加の雰囲気づくりなどを意識して少しずつよくなっている。今は、みんなが前向きに、友達の良い口を言うのではなく、みんなで認め合うクラスになってほしい。」ということである。(このことは2月のインタビューでもでてきた。)昨年度も、B教諭は子どもたちにこうなってほしい！自分は認め合いを大切にしたいと思っていると話してくれたことを思い出し、「2月にも同じように話してくれたね。大事にしていることなのかな？」と尋ねると「自分は嫌なんです、人の悪口言うのとか。」とB教諭。B教諭の普段の様子と違い、強い気持ちが筆者に伝わり、つい「いいねえ、その感じ、大切やよ！」と伝える。B教諭の児童への関わりや思いを他の若手教員にも伝えてほしいなと思う。若プロコーディネーターとして、感情交流を通して、若手が以前の自分と繋がったり、振り返ったりする場を設けることも大切なのではないかと考えた日になった。若手教員の成長のひとつのきっかけになれば。

(2) C講師と筆者との関わり

4/4 日常的な関わり ～じっくり待つ姿勢～

C講師、D講師の2人は、本当にまっすぐで、見ていて気持ちがいいという印象。だけど今何をすべきかの見通しがもてないと思う。「遠慮なく聞いていいし、忙しそうに見えてもどんどんわからなかったら言ってね!」と伝えている。今日も目が合うと「先生、ちょっといいですか」と聞いてくれる。「一緒に考えることができるし、自分も気づいていないことかもしれないからありがたいよ!一緒にやらんか。」と返した。こちらからどんどん声をかけることもできるが、今はそれぞれの先生の思いや考えもあるし、たくさん言われても頭は混乱するだろうし、整理もできないだろうから、基本じっくり待つイメージでいようと思う。一緒にできることは当然声をかけることに。

4/18 日常的な関わり ～指導方法の共有～

コロナ対策の徹底について朝礼で校長から話がある。体育担当は、筆者とC講師の2人だけなので、放課後改めて全学年を通して共通して意識するポイントについて話す。①素早い整列、集合、よく見てよく聞くことが安全に運動するポイントであることを4月の体育で子どもと意識、行動していくこと、②そしてフィジカルディスタンス、手洗い、換気の徹底をしていくこと、③最後になわとびを体育のウォーミングアップで取り入れていくことを自分が作った掲示をもとにC講師と話す。安全、感染予防が大切な内容だったのでこの話し合いは自分の一方的なものだったが、大切なことなので伝えた。話の後、テストのことや子どものことの質問がC講師からあった。どんどん聞いてくるC講師が頼もしい。聞ける雰囲気をも自分も作ってあげたい。C講師がアウトプットするきっかけを若プロコーディネーターとして自分が作ってきたい。

5/7 日常的な関わり ～お互いの思いを知る～

放課後、C講師とお互いの学級の話に。C講師の言葉が印象的。「怒るより、褒める方が子どもたちよく動くなつて分かってきました。」と。私もその言葉に対して「子どもの様子をどれだけ見ているかやね。C先生、すごいよ。そんな風に感じられるの。子どもたちもC先生、こんなところで褒めてくれる、こんなところで叱ってくれるってわかってくるはずだよ。自

分は、とにかく子どもたちのマイナスな言動、よくない言動があっても、子どものせいにはしないで、どうしたらいいのかを見取って、伝えて一緒に考えたいって思うようにしとるよ。子どものことで悩むこともいろいろあるけど、最終的には子どもたちの言動もプラスにとらえて考えたいって思っとるわ。」と長々とそのような内容を話した。ついしゃべりすぎたかもしれない。C講師は一生懸命聞いてくれていたなあとありがたく感じた。学級のことをお互いに語ることで、子どものことだけでなく、C講師のことを知ることができたのではと感じた。こんな時間も大切にしたい。C講師が自分自身を振り返る機会になればいい。

5/9 若プロ校内研修 ～C講師への関わり方～

目指す学級の姿を聴き合った研修でのC講師の振り返りでは、他の先生方と比べて自分が持つ学級像が抽象的なことが多いと感じました。具体的な子どもの成長過程をイメージできるようになりたいと思いました。この言葉から、C講師自身が前向きに捉えようとしていると同時に、自分の現在の姿を客観的に見ようとしている様子が伺える。D講師もそうだが、目指す姿をいざ言われてもイメージできないものであろう。だとしたらどうコーディネーターとして関わっていけばいいのか、筆者も考えていかなければと感じる日だった。

5/19 日常的な関わり～若手の言動を認める～

運動会練習に補欠としてC講師の学級に関わる。C講師が子どもに対してメリハリをもって指導し、認める言葉かけを繰り返されていた。授業後、C講師に「指導の後に、認める言葉があってよかったね、子どもたちができないのは見通しが持てないとか、動きが難しいとか、単に集中してないという理由じゃない時がある、だからC先生が何度も繰り返しモデルを示したことで子どもたちも理解できたんじゃないかな」と伝えることができた。C先生の子どもへの関わりを認めたり、価値づけたりすることをお互いに授業を見合う中で日常的にできたらいいと感じた。C講師の一生懸命な姿が嬉しい。

5/25 日常的な関わり ～若手と共に考える～

体育の陸上領域のリレーについてC講師から質問がある。安全面、技能面などを伝える。放課後、C講

師から「もう、お互いに熱くなって言いあう感じになって」とふり返る言葉があった。すぐに体育館に行きホワイトボード上で一緒にふり返ることに。ルールは伝わっていたけど、めあてが明確でなかったことが明らかに。勝敗に目がいってしまったので、バトンパスの技能やみんなで取り組む態度面のめあてにすることでめあてが焦点化されたかもしれないと話をする。また子どもたちの実態からもお互いに仲良く運動するという点が体育の授業でも中心にしていくべきなのではと2人で話をする。運動が終わった時の子どもたちの言葉に着目するといよいよ話をする。「またやってみます」とC講師。C講師の真摯な態度に、気持ちがほっこりする。3年生の子どもたちの姿と同時に、C講師の姿も自分は言葉にして伝えたいと思う。

日々の業務、教材研究、子どもとの関わり、いろんなことが目の前にある。筆者ができることは「聴くこと」「一緒に教材研究し、考えること」「これっ！っではっきり伝えること」を意識したらよいのかもC講師と話をさせてもらいながら感じる。

5/30 日常的な関わり ～放課後の5分で～

体育担当は3、4年がC講師、1、2、5、6年が筆者となる。系統性をもった指導についてともに教材研究をすることになった。C講師からベースボール型単元の質問。指導要領を一緒に確認し、学習活動を決める。お互いに授業後、放課後に子どもの姿を出し合って次の手立てを考えるという流れになった。自分もアウトプットすることで学びがあるし、C講師の思いや関わりを知ることにもつながる。放課後の5分！と決めて話をした。視点は「楽しく運動するために」C講師の真摯な態度に、気持ちがほっこりする。3年生の子どもたちの姿と同時にC講師の子どもへの関わりの姿も言葉にして伝えたいと思う。

6/20 日常的な関わり～気持ちを受け止める～

放課後、校長室から出てくるC講師。なんとなく元気がなさそうに見えただけだと思うが。更衣室に行く姿があったので自分も着替えに向かう。更衣室で2人、プールの指導やプライベートの話があり、こちらから「どう？さっき校長先生と話してたみたいし」と聞いてみると、「実はちょっと子どもたちが落ち着かなくて、校長先生と話してました。」その後もC講師の話は続く。具体的には「自分に対してと他の先生

に対しての子どもとの態度が違う、自分の時はあれやこれやと言う。」との内容。「それぞれの先生と子どもとの関係もある、C先生には子どもも甘えている部分もあるかもね。でも先生方みんな子どもを見ていくからね、また話そう」と返す。今後個別面談、若プロ校内研での相互参観などがある。C講師にいろいろな方法を伝えることより、できるだけサポートの形、何かあったらいつでも聞ける体制、雰囲気作りをもっていったらいいのか。C講師の気持ちをどうコーディネーターとして受け止め、働きかけていくかである。

(3)第1期のまとめ

コーディネーターとしても同僚としても「聴くこと」を大切にしようとした期間であった。若手教員は4名であるが、話をする時はグループであっても相手との1対1の姿勢で向き合うことを心がけた。子どもの様子を中心に話し合う中で、若手教員の学級への思いを知ることができた5月、6月の若プロ校内研修であった。特に、目指す学級についてそれぞれが考えた5月の研修はポイントだったと筆者は考える。B教諭の「自分は子どもに対してのアウトプットがすごく多いので、もっともっと先生方に聞いてインプットしていきたいと思う。」という振り返りから、お互いに関わることがB教諭の成長につながるのではと考える。またC講師の「具体的な子どもの成長過程をイメージできるようになりたい」という思いにもコーディネーターとしてどう関わればよいのかを考えていきたいと思うことができた。お互いを知ること、聴くことを目的にした研修が核になり、日常的に行われる些細な会話に繋がっていく感覚があった。

また4名の若手教員の子どもに対する関わりや思いを聞いていくうちに一人一人に頼もしさを感じると同時に、筆者自身、コーディネーターとして何ができるのかを考え、実践し始めた。子どもの頑張る姿をタイムリーに伝えること、そして若手教員の子どもへの関わりの素敵な点を認め、価値づけることが中心となった。

またある時は、先輩として若手に伝えなくてはいけないという時もあった。そんな時は、若手教員に対して一方的に言ってどうだろうとか、聞き役にならなきゃとか考える余裕はないし又必要もないと考える。筆者自身も葛藤があるが、思いを率直に伝える時

こそ、自分の教育観がストレートに表現されているのだと思う。こちらも教育観を語るからこそ、相手も受け止めてくれるのではと感じる。その点も筆者自身、心に留めながら若手と関わるようにした。だからこそ、まずは聴くこと、お互いに知ることがスタートなのではないかと思う。

また若手教員としての経験の差に応じて柔軟に、コーディネーターとして聴く、待つ姿勢を意識したり、こちらから働きかけたりすることも必要なのではないかを感じるようになった。そして、**若手が安心してアウトプットできる雰囲気づくり**にも努めてみようという前向きに捉えられる筆者がいた。こう思えるのも何か同僚として一緒に考えていけないか、考えてみたいと筆者を思わせてくれる若手教員の熱い思い、誠実さのおかげなのではないか。**一人一人との感情交流**ができる環境の有難さを感じた第1期であった。

2. <第2期：若手と若手をつなぐ関わり>

(1) B教諭と筆者との関わり

7/12 日常的な関わり～若手に思いを伝える～

B教諭と放課後の何気ない話から。子どもと一緒に遊ぶ、話すことが子ども理解の一つだと筆者は思っている。B教諭やC講師、D講師など若手教員には「それぞれの先生の考えがあると思うし、体の無理はできないけど、一緒に体を動かしたり、笑いあったりする時間が一日の中であればいい」と常々伝えている。いろんなことが毎日あり、忙しい中では難しいことかもしれないが忘れてはいけない点だと振り返る。3月に転出されたベテランの先生が「もっと若手は子どもと一緒に動いてほしい！遊んでほしい！」と言っていたのを思い出すし、自分はそのことを若手に伝えていけたらと思っている。時には自分の大切にしている思いを伝えることも必要なのだろう。

7/19 若プロ校内研修～B教諭からの質問～

通知表渡しに関する保護者対応の若プロ校内研修。どんな流れで筆者が通知表渡しをしているか、席は？内容は？いつ話をきるか？事前準備は？などについて教室で筆者が先生役をしながら進めた。C講師は「とにかく聞きます」とメモを取り始める。B教諭からは「通知表渡しの日に、子どもたちに何か話しますか？」と質問がある。いい質問だなと思った。自

分は「もちろん、子どもたちには1学期の頑張りを伝え、お家の方には勉強・生活・友達で頑張ったこと、具体的に伝えるよ！2学期にもっと成長できるように頑張ってもらいたいことも伝えるよ！そして子どもたちにはお家の方にどんなことを先生と話したのか聞いてみてね！」と言うようにしている。」と。B教諭は「そうなんです、やっぱり、言いますね」と。これまでは言うてこなかったようだがどうしようか迷っていたようだ。B先生が質問してくれたおかげでC講師も学べたのではないだろうか。B教諭も「実はあんまり聞いたことない」と言っていた。どんなことも知っているはず、アタリマエと先輩が思いこまないように。一緒に考えたり行動したりすることの大切さを痛感する。B教諭からの質問に頼もしさを感じる。どんなことでも話ができるように、日常的な交流が基盤となっているのだと感じる。

7/20 日常的な関わり～生かされた研修～

通知表渡し後、B教諭が筆者のところに来てくれて「昨日先生に教わった、具体的な姿で伝えることを心がけたら、保護者の方から良い話きました！って言ってもらいました。ありがとうございます」と話してくれる。B教諭から今日はやり切った感じを受けた。B教諭のその様子が嬉しい。「聞きたい」「知りたい」という前日の若プロが今日に生かされたのだとも思う。上手くできたという若手教員の言葉がコーディネーターにとっても嬉しいし、やりがいにも繋がる。

8/31 日常的な関わり～若手相互の繋がりを～

新学期を前に、B教諭の教室には、2学期のいろいろな行事の階段を昇る楽しい板書にキャラクターが描かれていた。C講師の教室を覗くと同じような感じで書かれていた。どうやら相談したわけではないらしい。おそらくC講師が2年生のB教諭の技を取り入れたのだと思われる。教室にいたB教諭に「気合入ったドラえもんやん！いいね」と伝えると笑顔が返ってくる。続けて「隣のC先生もB先生の見て書いた感じじゃない？さすがB先生、モデルになってくれてありがとう！C先生の黒板もいい感じじゃない？」と伝えた。B先生は「そうですか、やったあ！」と嬉しそうだった。若手の中でもお互いに学び伝え合えることがある。B教諭もC講師の参考になったことがうれしかったのかもしれない。そんな相互の

つながりを筆者が伝えたり、認めたりできたらいいと感じた時間だった。

9/20 日常的な関わり～後方からのサポート～

10月初旬に筆者がB教諭の学級の体育の要請訪問、10月中旬にB教諭が算数の要請訪問全体研を行うことになり、そのことについてB教諭と話し合う。子どもたちの姿を中心にお互いに話し合う絶好の機会だと感じながら、指導内容や指導方法、そしてその背後にある自分たちの思いについて話し合い確認し合った。お互いそれぞれのアプローチで授業を行うことになるが、それぞれの授業で子ども達がどうだったかは共有してみたい。教師の思いとかかわりの核になる部分だから。B教諭の前向きな姿勢に対して、ゆっくり、じっくり後方から、同じスタートラインで考えるイメージで関わっていきたい。

9/22 日常的な関わり～何でも聞ける雰囲気～

B教諭に協力してもらいながら体育の授業でのタブレット振り返りや作戦ボード作りのために、朝の会、帰りの会の一部の時間をもらった。教室ではB教諭もいるので、子どもと自分との関わりもみてもらえる。B先生から体育のチーム決めについて質問がある。「先生、あのチームはどうやって決められたんですか？やっぱりいろいろ考えてらっしゃるんですか？」と。「そうだよ。事前のアンケートや体育の様子で、実態を加味して決めたよ。もちろん、どんなメンバーであっても仲良く運動できればいいけど。今回は単元のゴールのみんながシュートできるゲームというのがあったから、そのために考えてみたチーム」。「やっぱりそうなんですね、先生の分け方を参考に席替えしてみてもいいですか。自分もいろいろ考えてみるんですけど、10月に要請訪問あるし、ちょっと参考にします。」B教諭がいつでも尋ねることができるよう、知りたい、考えたいが出るように自分もオープンでいたい。そして、B教諭のやる気を感じられることが私にとっても嬉しい。

(2) C講師と筆者、若手教員との関わり

7/6 若プロ校内研修 ～子どもの姿で語る～

筆者の学級の相互参観を行った。「○○さんも、◎◎さんもすごく頑張っていましたね。」とC講師から言葉をもらおう。筆者が相互参観で見てほしいと伝えていた2人のことについてフィードバックしてくれ

た。C講師が子どもの姿を真似ながら子どもの様子を話してくれたことが嬉しいし、すごいなと感じる。子どもの姿を置きざりにして授業の方法を問うてもあまり意味がない。子どもの姿がそうあるのはどんな手立てがあって、どんな関わりがあるのかを話し合うことが大切だと思う。だからこそ、まず子どもの様子を話してくれたC講師の言葉にうれしさを感じた。

7/13 若プロ校内研修～C講師の困り感から～

C講師の相互参観の整理会を行った。A教諭、B教諭が「この子が～」「ここははっきりと～」とアドバイスする。その二人の姿が心強い。C講師が「先生に対する言葉や友達同士の関わり」に困っていることを核に話が進む。A教諭は「授業力しかない」と語り、B教諭は「人間関係を含め意図的に指名する」という話をする。筆者は「授業の中での生徒指導」について話をした。それぞれの思いが語られたが、C講師中心のものであったかは反省すべきかもしれない。どうしても課題改善に行き、C講師の困り感から離れてそれぞれの先生の思いが語られたという気もする。だが若手同士が同じ授業について語り合う場があることはよいことだ。最後にC講師からは「今日のように先生たちがいないときはえー？なんで？って言ったり、一緒に遊ぼうとしても子どもに避けられたりすることがある」と話してくれた。自分のそういう部分を話ができるC講師って素敵だなと思う一方で、何とかこれからみんなで見ていこうという気持ちになる。C講師の困り感が見えていなかったことが分かり、反省する。A教諭が「授業だけでは見えにくいですね。日頃から見に行かなければいけないですね。」と言ってくれる。授業だけでなく、日常的にC講師とその学級の子どもを見ていこうというA教諭の言葉が嬉しかった。

8/29, 30 校内研修 ～若手同士の関わり～

9月、10月の要請訪問に向けての指導案検討会を校内研修として2日続けて行った。9月の要請訪問の一本はC講師の社会で、A教諭と筆者の3人の検討会グループだった。C講師はうまく単元デザインできずにいたようで、検討会では以下のような話し合いになった。A教諭が「どんなことも子どもの気持ちになってみる。子どもがおもしろい！やりたいて思えるのか！ってという視点で考える。子ども

になりきるってこと。」と語る。見取りの部分、子どもの実態、子どもとの関係にも関わる視点での話だった。C講師に向けてしっかりと思いを伝えるA教諭の姿が頼もしかった。よい検討会の雰囲気だったが、時間切れで終わる。職員室でA先生が「C先生、大丈夫ですかね？」と筆者に話し掛けて来る。その言葉に甘えて筆者も「よければまた3人で検討会せん？いい？」と。A教諭「いいですよ。」と応えてくれる。この日の午後、そして次の日も少し時間をとって3人で教材研究を行った。夏休みだからこそできる。この流れを学期中でも続けられたら、と思う。A教諭がC講師に向けて語り掛ける。「講師の時期に、これだけ教材に向き合うことができたらすごいよ、財産になるよ」と、筆者も「楽しくなってきたよ？いいよ、おもしろい単元や！一緒に考えていこう」と伝える。2日目の校内研修は10月要請訪問、筆者の体育についての検討会だった。体育の見方考え方を含め、皆で検討した。C講師が「体育って難しいですね」と言う。それを受けて筆者は応えた。「研究授業はじっくり教材研究して、そこまでをゴールとしていろいろチャレンジする。ぐっと力を入れることが他の教科にもつながるからね！でもね、普段は、とにかく汗をかいて運動する、楽しく運動する！これだけ！を考えてるよ」と伝えるとC講師は笑顔で応えた。

9/20 若プロ校内研修 ～A教諭の働きかけ～

C講師の要請訪問が来週に迫った。夏休みに3人で教材研究した社会についての要請訪問である。A教諭が「C先生、どうですかね。教育事務所に指導案提出明後日ですけど？声かけます？」と筆者に話し掛けて来た。A教諭の言葉が嬉しい一方で、夏休みに3人でしたし、9月に入っても社会の授業の様子を聞いていたので、ここまで来たらあとはC講師のしたいように！何か聞きたいことがあればという感じだった。A教諭の言葉が嬉しい一方で、あくまでC講師の気持ち優先でということ申し合わせた上で、筆者からC講師に尋ねた。C講師の思いとしては「少し指導案をみてほしい」とのことだったので午前30分を使って形式や本時の内容について話し合った。短い時間だったが訂正すべき箇所もかなりあり、C講師からもいくつか質問があった。A教諭から「本時も大丈夫かな？見ますか。今日しかないし。どんなもんですか？」と筆者に尋ねてきた。「もし本人が必

要ならしよう。聞いてみるわ。」と答えてC講師に尋ねた。無下に断れないということも正直あるだろうが、「お願いします」との返事だった。臨時休業の今しかできないことだと思い定め、定時までの45分で本時の模擬授業をする。A教諭から「ここどうする？」とC講師に授業の流れを確認してくれていたことが有難かった。C講師も「よかったです。ありがとうございます」と笑顔で応えてくれた。A教諭が「こんなんでよかったですかね？言い過ぎたかな。(笑)大丈夫かな」と言うので、「ありがとう。C先生も聞きたいことあったみたいし、よかったよ。もし、本時の情報収集難しそうなら一緒にスーパーついていってあげようか、うちらで(笑)」と笑いながら2人で話を終えることができた。C講師に関わり一緒に考えようとする姿勢に感謝の念が湧いた。

9/24 日常的な関わり ～C講師のサポート～

休日、職員室にて。たまたまA教諭と会う。お互いにC講師の火曜日(27日)の要請訪問の話に。A教諭は「C先生、いろんなこと言われて混乱してますよね、言いすぎかなとも思ってますけど(笑)」、「ここまで来たらC先生が心配なところは聞いて、後は授業者任せよう、一応明日月曜(26日)は授業の流れだけ、3人で確認しようね！」と伝える。

(3) 第2期のまとめ

若手教員には第1期に続き、子どもの頑張る姿を中心に話をすることを心がけた。若手教員からいろいろ聴かれることにコーディネーター自身嬉しさを感じると共に、若手教員の成長を実感できた期間であった。若プロ校内研修では、若プロ研修がきっかけで若手同士がつながる場面が何度か見られた。若手同士が関わる場というのは自然発生的に日々起っているであろうが、若プロ研修やコーディネーターを介した話し合いによってその機会が増えてきたように思う。相互参観では、それぞれの若手教員の思いを聴くということが目的であることを確認して研修をした。C講師の相互参観では、参観では見えなかったC講師の困り感のアウトプットがあった。C講師が若手の話し合いの中で率直に困っていると伝えてくれたのは、日々A教諭、B教諭、D講師と共にお互い関わり合っていたからであろう。またC講師の言葉に対してA教諭が、次のステップへの方策を提案してくれたこと、みんなで見ていこうという雰囲気を

作ってくれたことにコーディネーターとして感謝している。お互いが思いを出せるこのような場に出会い、改めて聴くことの大切さを実感することができた。また、若手教員が話しやすい環境を作るために日常的にそして意図的に、コーディネーターである筆者が子どもの話をして働きかけることの意義を確認することができた。

授業だけでは見えない学級の様子、先生の思いを交流した相互参観がきっかけとなり、8月、9月の指導案検討会、要請訪問へとC講師をサポートするような声かけや一緒に考えようとする行動へと繋がっていったと考えられる。教師9年目のA教諭が今回のように若プロの中で中心的に自ら声をあげてくれたことによって他の3名の若手教員も安心して話すことができたのだと思う。

第2期には、校長や教頭、同僚の先生との話し合いからもコーディネーターの役割を考えるきっかけをたくさん頂くことができた。若手教員や若手教員の学級の子どもたちが頑張る姿について校長、教頭や同僚と今年は本当に多く話をさせて頂いた。筆者自身も、コーディネーターという役割を任せてもらい、若手教員だけでなく、管理職や教務、同僚の先生に自ら子どものことを話しにいかうと今年度は意識していた。特に校長からは、「教師の先輩として、若プロのコーディネーターとして学級経営を含む授業について若手教員に伝えてほしい。」「なかなか見えにくい若手教員の困り感を聴いてほしい。」ということは何度か、コーディネーターの私に話して下さった。筆者自身、その言葉をいただいて自分が学校の中で任されている立場にやりがいを感じる事ができたし、自分も一人の教師として研修を重ねて、少しでも若手にとってのモデルになれるようにと前向きに捉えることができた。コーディネーターの役割とは何であるかを見つめ直し、また学校の教育活動全般において、筆者自身が学校のために何が出来るのかを整理するきっかけを与えていただいた期間でもあった。

3. <第3期：若手の気持ちや思いを引き出す関わり>

(1) B教諭と筆者、若手教員との関わり

9/28 若プロ校内研修 ～やる気のスイッチ～

C講師が知りたかった、考えたかったテーマ「学級づくり」に関する校内研修を行った。C講師にとって

の課題とは「認め合うクラスにしたい！そのためにはどうすればいいのか」ということが夏休みの個別面談で明らかになった事柄だった。今日はB教諭、D講師と私を含めて4人で認め合うクラスになるためにどんな手立てがあるか(授業&授業以外)を付箋にそれぞれ書き出し、子どもの実態を交えながら整理した。熱心にメモするC講師、自分と子どもとのことをたくさん話してくれるD講師、そしてB教諭が自分の考えをアウトプットするだけでなく、C講師やD講師に「私もD先生みたいに実は～」「本当にそうだよ」と返す頼もしい姿があった。筆者が話さずとも、B教諭と2人がお互いに話せる空気感がいいなと感じた。C講師とD講師とB教諭が子どものことで若プロ後に話す姿があり、若手同士が話すきっかけづくりも自分の役目なのかなと感じた。若手の先生が子どものことで前向きに話すこの雰囲気や大事にしていきたい。この日の研修についてB教諭の振り返りからは「積極的に自己有用感を感じられる手立てをうっていきたい」と書かれてあった。若プロの場が、先生方のやる気にスイッチの一つになれば、と意を新たにする。

10/17日常的な関わり～B教諭の思いに添う～

帰る前に教室に明かり。B教諭が明日の要請訪問前最後の仕上げに一人模擬授業をされていた。筆者は「明日の4時間目の体育、子どもたちと一生懸命運動して、いっぱい子ども褒めて、伝えて、6時間目の要請訪問の少しでも力になれるように体育の時間で子どもたちを温めとくわ」と伝えた。ここまで来たらこれぐらいしかできないなと思いつつながら、B教諭が、「ちょっと」と筆者を手招きするので教室に入ると、「明日の導入で使う子どもの映像なんですけど・・・」と言って筆者に意見を求めてきた。とてもいい動画(子どもたちのモデル動画)だったので、「OK!この動画で掴めたら明日ガッツポーズやね。」と返すと共に、動画を見せる前にしておくべきことを伝えた。B教諭がこうやって自分に意見を求めてきたこと、そして子どもの頑張る動画を見て「いいですよ!」と前向きに考え、私に伝えてくれたこと。B教諭が一人で抱えず、まわりに心を開けているんだなと成長を感じる。筆者にとってここ最近で一番嬉しい出来事だった。模擬授業でも多くの先生方に教えていただいていた。B教諭はいつも遠慮がちなイメージであったがこうやってコミュニケーションをとって

れ、若プロコーディネーターとして嬉しかった。

11/7 日常的な関わり～B教諭と子どもの姿～

補欠で1年生の授業に出ていると、隣の2年生教室から昼休みランチルームの表彰式の返事の練習が聞こえてきた。B教諭が子どもたちと練習しているようだ。1か月前に児童理解の会で今一度、全校でランチルームでの姿、返事を指導していくことを提案し、少しずつ子どもたちのよい姿が先生方にも子どもたちにも共有されているように感じていた。B教諭のように子どもたちとの中でよりよくなるように練習したり、声をかけあったりするプロセスを見ることができた。休み時間、「ちょっと聞こえてきたんやけど、いいね！B先生も子どもと一緒に取り組んでいるのが聞こえてきて！いいなって思ったよ。」と伝えた。表彰式の子どもの声はとても立派だった。

11/8 若プロ校内研修～自身を振り返る場～

5月に行った目指す学級の姿を聴き合う研修の2回目を行う。お互いが今学級や子どもについて考えたことを聴き合うこと、また5月の自分と比較し、よりよい子どもの姿を目指して考えることが目的だった。以下4名の若手教員の振り返りである。

(A教諭) 前に書いたことが概ね達成しているものもあれば、まだ意識していかなければならないものもあった。このように振り返る時間をとることで、今、目の前の児童にどのように接していくべきかがはっきりする。また、他の先生の考えていることや困っていることも知ることができた。共感することも多く、それについてどうすればよいか話し合うことができ、有意義な時間となった。

(B教諭) A先生の「子どもが楽しく授業を受ける姿」にとっても共感しました。行事が終わって少し落ち着いた時こそ授業が大切なんだと仰っていて、自分は授業規律のことを気にしていたので、まずは「楽しい授業」があってこそ、規律が生まれていくと思いました。

(C講師) 5月に比べて、来年なってほしい児童像が子どもの実態とそこからしてほしい成長に根ざしたものになり、自分の価値観の押しつけではなくなってきたかなと思いました。自分の学級だけの問題かなと思っていたもの(授業と休み時間のメリハリなど)も、他の学年でも共通していること

があったので、先生方に相談する機会ができてよかったです。今後も相談できる機会があればと思います。

(D講師) 授業や普段の生活から、メリハリが大切であると今回の話し合いで特に感じました。ずっと頑張り続けることは誰にとっても辛いことだからこそ、自由にできる時間・息抜きができる時間は学校生活において必要不可欠であると思いました。児童がする小さなことから少しずつ認め、褒めていくことが積み重なっていくことで、児童のやる気等についていくのではないかと思います。

若手4名のそれぞれの思いや気づきを見て、コーディネーターとしても一人一人に対してどのような形で働きかければよいのかを考えることができたように思う。B教諭は、同僚との関わりを通して今の自分に何が大切なのか気付いた振り返りが見られ、コーディネーターとしても嬉しく思う。

12/1 若プロ校内研修～自分自身を振り返る～

個別面談を行い、これまでの自分を振り返ってもらった。

Q 子どもたちの成長をどう振り返っている？

「子どもたち同士の関わりが少しずつよくなっていると思います。きつい言葉でなく、優しい関わりになってきていると感じます。」

Q B先生が意識されたことは？

「お互いを認め合うことです。できなくても私が待つことです。認め合う大切さを自分が思っていないと。子どもたちにも伝わらないと思って」

Q 学級経営等自分の成長をどう感じている？

「インプットが多くなっていたこれまでの2年間でした。今年は他の先生へのアウトプットが多くなっていると思います。」

Q C先生と自分自身との関わりやC先生のことをどう見ている？

「C先生が困ってますって聞きに来てくれる。自分も必要とされているんだなって思う。今はどうなのかな？」

Q B先生が子どもと関わる時に大事にされていることは？

「(うーんと考えて) 否定的にならずに、プラスに考えて、どんなことも一つ一つやることですかね。なかなか自己肯定感が低い子どもたち、認めることも大

切やし、指導する時も、あなたの行動はいけないけど頑張ってるねって伝えるようにしています。」

Q お互いに話をきて、筆者自身もたくさんB先生の言葉に元気もらっている。ありがとう。

「こちらこそ、これからもお願いします。話しやすいからです(笑)。」

(2) C講師と筆者、若手教員との関わり

9/26 日常的な関わり～若手の姿、筆者の葛藤～

C講師の要請訪問前日。いろんな先生からC講師の授業でご意見をいただく。結局、いろんな指摘があり、そのための教材準備が増えたり、授業の流れを確認したり、結局遅い時間になってしまった。コーディネーターとして、うまくC講師に対して見通しが持たせられなかったと反省。より良い授業になるのはいいのだが、授業には無限に手立ての方法があるので、授業者と子どもたちファーストのはずが、そうでなくなったのではと自分も心の中でもやもやした。結局自分にできるのは、一緒に考え、一緒に作ることだった。院での授業での省察を思い出す。「若手のやる気、やりがいを引き出す」ためのコーディネーターとしての手立てがそこには必要なだろうし、さらにコーディネーターとして考えていくポイントなのかもしれない。いずれにしてもC講師と子どもたちから先生方みんなが学ぶ機会になれば。駐車場までの道で「明日は導入で子どもが食いついたら、ゆさぶりでえっ？っていい反応したら、よし！！ってC先生も自分も楽しもうね！」と伝える。

9/27 日常的な関わり～C講師と同僚の笑顔～

C講師の要請訪問授業当日。研究テーマの「わくわく導入」については、子どもたちから「え～！」と拍手があがるくらい子どもたちの関心をつかんでいた。ゲストティーチャーあり、動画あり、本物の資料がたくさん授業だった。筆者は主に抽出児を見ていたが、たくさん考え、つぶやく姿があった。その姿はその子のこれまでの学び、C講師の手立てがそうさせたのだと思う。放課後の整理会では、C講師が「本当に、過去1(これ迄で一番の意)で子どもたちを引き込んだ導入でした！今までないです。いろいろありがとうございました」と笑顔で語った。教務の先生、A教諭、筆者、そしてC講師の4人で行った整理会だった。次のステップにつながるたくさん話のできた。今日の授業写真を4人で振り返ると、導

入場面のC講師の笑顔の写真があった。「この顔、いいね、楽しんでるね、やってやったぞ！っていい顔しとる」と伝えると、みんな笑顔に。授業者が楽しんでいると、子どもも楽しむ。本当にそうだと思う。これまでの教材研究のたまものだったと思った。今後、若手教員である授業者が納得できる状況、授業者主体のものになるように関わればと思う。授業者の先生がどう感じたか、そしてこれからの教師人生でどうつなげていくか、結局のところC講師自身のことに関わるのだろう。だからこそ、C講師に振り返る時間をコーディネートするべきなのだと思う。

10/2 日常的な関わり～C講師の言葉から～

最近笑顔のC講師が「先生、火曜の先生の要請訪問で何かお手伝いすることはありますか？」と気遣ってくれた。相当ばたばたしていると見えたのかな(笑)「気持ちありがとう、明日少し当日の流れ確認で体育館で一人模擬するんやけど、A先生、C先生見てもらっていい？こんな姿目指して授業しますって思いだけ聞いてもらえる？明日」と返す。「わかりました。自分の時にはたくさんサポートしてもらったんで」と笑顔。C先生には子どもとの時間を充実したものにしてほしい。でも、その言葉が嬉しい一日だった。

11/8 若プロ校内研修～以前の自分と比べる～

目指す学級の姿を聴き合った研修でのC講師の振り返りでは、「5月に比べて、なってほしい児童像が子どもの実態とそこからしてほしい成長に根ざしたのになり、自分の価値観の押しつけではなくなってきたかなと思いました。自分の学級だけの問題かなと思っていたもの(授業と休み時間のメリハリなど)も、他の学年でも共通していることがあったので、先生方に相談する機会ができてよかったです。今後も相談できる機会があればと思います。」と自身の変容について語る姿があった。この研修を通して自身を振り返り、自分の子どもへの関わりを変えたり、アップデートしたりしているC講師の姿が見られた。コーディネーターとしてC講師には少し自信をもってほしいと思う日になった。頑張っているって伝えなくなった。

12/2 若プロ校内研修～自分自身を振り返る～

個別面談を行い、これまでの自分を振り返っても

らった。

Q 子どもの成長をどう感じている？

「1学期は子ども同士のけんかが多かったんです。でも校長先生やいろんな先生に子どもたちについて話をしてもらったこともあり、よくなってきたなっ感じています。」

Q C先生自身の成長についてどう感じている？

「子どもたちが授業に集中してないなっすごく自分も困っていたんですが、授業で認め合いを大切にしたり、メリハリをつけた授業展開にしたりを心がけるようになりました。でも自分はアウトプットが結構苦手で、そこはまだです。」

Q でもC先生は、よく分からないことあったら質問していたよ！自分はいろいろ話してくれて嬉しかったよ。

「クラスの子どものことをよく話してくれてありがたかったです。自分が質問するのは、いつも教材研究のことばかりでしたが、先生が子どもの姿から語るってことを教えてくれて、今は子どもの姿をまず見て考えるようになりました。」

(3) 第3期のまとめ

若手教員の個別面談では、それぞれの1学期に立てた目標に対して、振り返る言葉を聴くことができた。またB教諭は、自身の成長について語る場面もあり、コーディネーターとして振り返る機会を共に作れたことが有難かったし、自分の成長を振り返り、言語化することで自分の考えていることを整理できることをB教諭も筆者自身も実感できた。B教諭は日常的に様々な場面でコーディネーターの筆者や他の同僚に声をかける場面が見られたことが筆者も嬉しかった。若プロ校内研修では、若手同士で子どもへの思いを語り、関わり方の共通点や違う点を出し合う場もあった。B教諭が他の若手教員に関わり方を伝える場面があったが、B教諭のこれまでと比較しても第2期、第3期のB教諭が働きかけるという前向きな姿に成長の一つを見ることができたと思う。また、その成長変容を個別面談ではB教諭に伝えることができたと思う。コーディネーターとしてもB教諭のその姿が嬉しかったということも合わせて伝えた。

C講師は9月の要請訪問に向けて同僚の先生方、特にA教諭からの声かけもあり、素敵な授業をすることができた。だが、コーディネーターとして反省すべき点もあったのではと振り返る。授業日前日まで

いろいろ授業について言いすぎてC講師をバタバタさせてしまったのではないかということである。C講師は大丈夫ですと言っていたが、本当は悩ませてしまったのではないかという思いが残っている。だが、授業後の整理会でC講師の笑顔やC講師を囲む同僚達の前向きで楽しそうな雰囲気を感じ、筆者自身のモヤモヤは吹き飛んだことを今でも覚えている。コーディネーターとして考慮すべきことは色々あるのだけれど、より大事なことはC講師自身がそれまでの過程をどう受け止めて、自身で納得していくのかだと思う。コーディネーターがそのプロセスに寄り添うことに大きな意味があると思う。C講師は第2期の相互参観においても自身の困り感をアウトプットしてくれたが、C講師が子どもとの関わりで、また同僚との関わりの中で感じたことをどう整理していくかが大切なことだと思う。またC講師が目指す学級を語る研修の際に、「先生方に相談する機会ができてよかった。今後も相談できる機会があればと思う。」と自ら働きかけていこうとする言葉に成長を感じると同時に、コーディネーターとして研修の場を設定できたことを嬉しく思う。

そう考えると、コーディネーターの重要な役割とは、**若手教員が自分自身考えてきたことを振り返る場を作る**こと、**日常的に若手が考えていることをつかみ、話したい、やってみたいと思えるように働きかけていく**ことにあると言えよう。

学級の目指す姿を語り合い、自身のこれまでを振り返る機会になった11月の若プロ校内研修の若手教員の振り返りも興味深いものだった。A教諭の「このように振り返る時間をとることで、今、目の前の児童にどのように接していくべきかがはっきりする」という言葉からは今後に生かそうとする姿勢が見える。D講師は「ずっと頑張り続けることは誰にとっても辛いことだからこそ、自由にできる時間・息抜きができる時間は学校生活において必要不可欠であると思った。児童がする小さなことから少しずつ認め、褒めていくことが積み重なっていくことで、児童のやる気等についていくのではないかと5月と比較して自分の児童への関わりを振り返る姿があった。若手の振り返りから、**日々の関わりと研修がやはり密接に関係しているのだ**と感じる期間であった。

若プロ校内研修、そして毎日の日常的な関わりを通して、筆者は若手教員の思いを聴くということに努めてきたが、それと同時に筆者自身の思いを聴い

てもらった場面も多くあった。その日々の関わりの中で、筆者自身が自分の教員生活を振り返り自身の教育観を再認識できたような感覚がある。例えば、コーディネーターとして若手の頑張る姿をキャッチし伝えること、学級担任として子どもたちの頑張る姿をキャッチし、声かけや学級だよりで伝えて来たことの重なりが感じられた。そしてどちらの場合も、相手に伝え、相手が次へのステップへと前向きになった姿を見た時に、筆者は「やりがい」を感じている。話し合う相手に対しての尊敬の気持ちをもつこと、そして素敵な部分を見つけ伝えていくことは筆者の教師観の一片であることを再認識した。

IV 考察

1. 若手の成長

「本研究の目的」の項で述べたように、本研究では「成長」を「よりよい子どもの姿を目指し、学級経営力や授業力向上等、個々の課題を解決すること」と定義した。

若プロ校内研修では、学級の子どもたちへの関わりや思いを聴き合うことからスタートして、相互参観ではお互いに考えを伝え合った。その後、若手同士、授業だけでなく日常的に関わっていきこうとする姿勢が見られた。

1) A教諭は、昨年度の面談で、「校内で学ぶ研修がもっとあればよい。」と話していた。今年生徒指導主事、GIGA担当であり、忙しい中であつたが、新しい取組内容の若プロの中で、多くのアウトプットをしてくれた。C講師に対しては、「やっぱり授業力が一番」と伝え、C講師のサポートをしようとする働きかけが何度もあつた。C講師の要請訪問の検討会を重ねる中で「自分も（C講師のように）そうだったな、よく悩んだのを思い出します。」と語り、「自分の大切にしているもの、やっぱり授業」と振り返っていたことが印象的である。A教諭の働きかけにより、よりよい子どもの姿を目指して若手同士が聴き合う姿が生まれた。

2) B教諭は、当初、学級経営のこと、認め合う学級を目指すと言っていた。一方B教諭自身、なかなかアウトプットが苦手であるという点も昨年度の面談から見えていたことだった。だが、12月の個人面談だけでなく、第1期からの日常的な関わりの中でも、B教諭が教材研究や学級の子どもたちへの関わり方で筆者や他の同僚に質問があ

ったり、若プロ研修では他の若手へアドバイスしたりする場面が本当に多く見られた。B教諭がお互いに認め合う学級づくりについて考え、研修から学んだことは成長の一つであり、また12月の面談での「インプットが多くなっていたこれまでの2年間でした。今年は他の先生へのアウトプットが多くなっていると思います。」と答えていたことがB教諭自身の前向きにアウトプットできるようになったことも成長の一片と言えるのではなからうか。

3) C講師は、いつも誠実に学ぶ姿勢があつた。日常的な関わりからもその姿を見ることができた。相互参観で、学級の子どもたちと自身の関係性についての困り感のアウトプットから、若手教員同士の繋がりがより強くなったのではとコーディネーターとして感じている。そして日々の関わりからお互いに感情交流したこと、さらに一生懸命に学ぼうとするC講師の姿勢が繋がりを強固にしたのだろう。要請訪問の整理会でのC講師の笑顔、同僚の笑顔はまさに聴き合いがスタートであつた。第2期、「授業もそうだけど、学級づくりを学びたい」というC講師の思いから若プロ校内研修をしたり、社会の教材研究ではA教諭に何度も尋ねたりすることがあつた。いつも学ぼうとする姿勢があつた。第3期に入り、C講師は「授業で認め合いを大切にしたり、メリハリのある授業展開にしたりを心がけるようになりました。」と4月の自分を振り返り、また「先生方に相談する機会ができてよかったです。今後も相談できる機会があればと思います。」と語るようになった。

4) D講師は、5月、目指す学級を問われた際に、「どんな子どもの姿を目指すかと改めて言われると言葉にするのは難しいです。」と語っていた。D講師は若手同士だけでなく、1年を通して特支のコーディネーターの先生を中心に自分から聞きに行く姿が多かった。筆者とも体育を筆者が担当していることもあり、学級の子どものことで話すことが多々あつた。真摯に取り組む姿があつた。第3期の研修では、「ずっと頑張る続けることは誰にとっても辛いことだからこそ、自由にできる時間・息抜きができる時間は学校生活において必要不可欠であると思いました。児童がする小さなことから少しずつ認め、褒めていくことが積み重なっていくことで、児童のやる気等についていくのではないかと思います。」と4月と比較してより具体的に子どもの姿をイメージして手だてを考えようとする姿があつた。

これらのことより、「よりよい子どもの姿を目指す」という点で一定の成長があったと捉えることができる。また、先に述べたように若手教員に対して行った昨年度の個人面談資料をもとに今年度は2回の面談を行った。その際に若手教員が自身を振り返り、今の自分と以前の自分を比較しながら「学級経営力や授業向上についてもそれぞれ学ぶことがあった」「自身の成長があった」と述べている。課題の全てをクリアしたという訳ではないが、若手教員一人一人に成長が見られたとコーディネーターである筆者も感じている。また若手の成長をサポートするコーディネーターとしての一年で、若手の経験年数、パーソナリティーによって筆者自身の関わり方も違ってくると実感した。若手との研修、日常的な関わりから、時には共に考える、時には後方からサポートする、または若手からの言葉を待つなど様々な関わりを筆者自身考え、実践してきた。若手の成長の過程の中で、コーディネーターは、同じ関わりではなく、若手が何を思い、何を求めているのかをキャッチすることが大切なのだと考えるようになった。

最後に、11月の校内研修で「教師も子どもも、常に成長し続け、改善していくことが大切だなと感じました。」という振り返りが中堅教員からあった。まさに教師の成長があって子どもが成長していくのであり、子どもの成長があって、また教師も成長するのだろうなと感じた言葉であった。

2. 若プロコーディネーターの役割

若手の成長をサポートする若プロコーディネーターとしての役割について、本実践を通して明らかになった事柄を以下に記したい。

(1) 子どもの姿を中心に聴きあうこと

子どもの姿を中心に話し合うことで、お互いの子どもへの関わりや教師としての思いが見えてくる。関わりは多様であり、子ども理解に正解はない。ましてその関わりや思いは比較、優劣を決めるということが聴き合うスタートではない。子どものことを話していても、それぞれに背景があり、思いがある。その思いを互いに真摯に聴き合うことが土台となつて、教師同士の関わりが太くなっていく。そのプロセスを通して、コーディネーターの自分に何ができるのかを考える。若手を分かろうとすることから始まる。

(2) 若手をつなぐきっかけとなる研修や日常的な関わりの中での感情交流を続けること

相互授業交流と整理会から若手同士がお互いの学級を見合う意識、関わろうとする姿が生まれてくることが分かった。相互に自ら考えを伝え合い、課題解決に向かうことは若手の成長の一つであると考えられる。そこでのコーディネーターの役割は共に考える立場であると同時に、若手同士をつなぐ立場でもあると考える。若手の学級のよい姿をタイムリーに伝えたり、校内研修をきっかけにして日常的に若手の思いを聴いたりするを通して、若手同士をつなぐきっかけを作る。そのつながりが若手一人一人が自ら動く力の土台になる。

(3) 若手の姿や思いを管理職に伝えること

夏季休業中、管理職、教務に若プロ研修報告をしたが、お互いに若手のことで知らないことがあることが分かってきた。学級の見えない部分があるということだ。よって当然のことではあるが、やはりコーディネーターとして管理職や教務への若プロ研修報告を定期的に具体的に行うことも役割の一つである。若手に声をかけたり指導したりする先生はコーディネーターだけではなく、他にもたくさんいる。若プロは、若手をサポートの一つのきっかけにすぎない。それならば、若手をサポートする体制が少しでも重なり合うようにコーディネーターが働きかけることが、組織的に若手をサポートすることに繋がっていくと考える。

(4) 日常的な関わりの中での感情交流を続けること

若手との交流のスタートは相互理解であった。互いの思いを真摯に聴き合うことによって、安心感と感情交流という対人関係的土台ができる。

杉江・水谷(2017)は“教師ならば誰でももっている願いをまずは出し合える場がほしい”と述べている。聴き合う場と感情を交流できる関わりが大切なのである。今回の実践研究では、相互参観でのC講師の困り感のアウトプット、そして若手同士の関わりへと発展していった。第1期にお互いの思いを聴き合ったことがこのプロセスにつながったと考える。コーディネーターとしては、感情交流を通して若手が何を求めているのかをキャッチすることが大切である。

(5) 若手との距離感を考えて関わること

若手教員もそれぞれの経歴や個性が異なる。待つ、聴く姿勢で臨むことが必要な若手、一緒に教材研究

して共に考えることが必要な若手、時にはっきりとこちらから伝えることが必要になる若手など様々である。校内研修や日常的な関わりを通して、コーディネーターと若手との関わりとの距離感を4名から学ばせてもらった。

(6) 若手が自身を振り返る場を設定すること

本実践研究のため、若手教員との日常的な関わりや個人面談での記録を取った。記録があることにより、若手教員が自身を振り返る場を設定することでできた。ベテラン教員からも「自分の思い（めざすべき姿）を表出し、記録して比較したことを、継続することで、足りないこと（課題）や自分の取り組みでよかったこと（成果）が明らかになってくるのかもしれない。振り返る時間が必要だと感じた。」と言っていた。若手に限らず、記録の必要性を再認識した。

3. 若プロコーディネーターとしての一年

教員生活で初めて若プロコーディネーターとして学校組織の中で過ごした一年であった。聴くことを土台にした関わりからスタートし、若手の誠実な姿勢、関わるごとに分かってきた若手の熱い思いに日々、力をもらっていたと感謝の気持ちでいっぱいである。若プロコーディネーターとして、組織の中で、全教職員で子どもたちを見ること、そして若手教員をサポートしていくことの大切さと難しさを感じた一年でもあった。そのような中で、若プロ校内研修や日常的な関わりを通して感じたことがある。“教師である実践者は、自身の取組を自分自身で反芻し、良し悪しを判断しなくてはならない。そうして自分の実践を作っていく。その際の良し悪しの判断の根拠は自分の教育観であり、仲間から学ぶ教育観である”と杉江・水谷(2017)も述べているように、教職員一人一人の教育観に基づく子どもを見る視点や思いを日々共有しアップデートすることが必要ではないだろうか。多忙化といわれる現状ではあるが、教職員同士子どもへの関わりや思いをどこでどう重ねていくか、重ならないところを認め合っていくのがカギになる。今後も、子どもたちのよりよい姿を求めて、若手教員を含む同僚との感情交流を大切にしたい。

昨年度、高校野球で有名になられたある高校の監督が「優しさは想像力である」と話をされていた。日々、若プロコーディネーターとして若手と関わる中で一人ひとりが現状をどう捉え、どうしたいと考え

ているのかをつかむためには、相手の思いを想像する力をもっていたいと改めて思う。その力は聴くことを土台にした感情交流がポイントになると思う。

4. 今後に向けて

今後の課題として、日々の授業研究や校内研修の中に若手教員が「やってみたい」、「考えたい」と思えるような研修計画をさらに練り上げる必要がある。今年は、全教職員が若手の成長をサポートし、関わろうとしていることを改めて感じた一年であった。実践研究の研修にも快く参加して下さった。そのことを踏まえると、若手教員のみならず、様々な経験をされているベテラン教員と関わる場を若プロが主になって設定することも検討していく必要があると感じる。

引用文献・参考文献

- 1) 石川県教育委員会(2017)「石川県教育育成指標」
- 2) 石川県教育委員会(2019)「若手教員早期育成プログラムの概要」
- 3) 河村茂雄(2010)「日本の学級集団と学級経営」図書文化。
- 4) 榊原禎宏(2020)学校経営論と『教職の専門性』論のもつれをほぐす:『同僚性』論から『チーム教育』論へ、日本教育経営学会紀要、第62号。
- 5) 白松賢(2017)学級経営の教科書、東洋館出版。
- 6) 末松裕基・林寛平(2016)未来をつかむ学級経営学級のリアル・ロマン・キボウ、学文社。
- 7) 末松裕基(2017)これからの教育経営におけるリーダーシップ論(教師のための教育学シリーズ4教育経営論第7章)、学文社。
- 8) 杉江修治・水谷茂(2017)教師の協同を創る校内研修 チーム学校の核づくり、ナカニシヤ出版。
- 9) 杉江修治・石田裕久(2018)教師の協同を創るスクールリーダーシップ、ナカニシヤ出版。
- 10) 中村映子(2017)小学校若手教員の学級経営改善のためのアクションリサーチの意義と可能性、学級経営学論集第5号、37-50。
- 11) 蓮尾直美・安藤知子(2013)学級の社会学、ナカニシヤ出版。
- 12) 小学校学習指導要領(平成29年告示)解説総則編 文部科学省

個業から協働への変革を促す学年主任のリーダーシップ

— 中規模特別支援学校小学部の学年会議を中心とした取り組みを通して —

中屋 順子

金沢大学大学院教職実践研究科 学校マネジメントコース

【概要】本研究は、学年会議や日常の関わりの中で協働を促す学年主任のリーダーシップの在り方について考察した事例研究である。学校現場が抱える問題が多様化・複雑化する中で、個業化しやすい教師の仕事を協働的なものへと変革することは喫緊の課題である。本研究では、学年主任が「サーバント・リーダーシップ」を意識した関わりをすることで、学年団の教員の協働への意識がどのように変化していったかを記述・分析した。学年主任としてサーバント・リーダーシップ 10 の特性にある「①傾聴」や「②共感」、「⑦先見力」、「⑧奉仕」の意識をもって学年団のメンバーと関わる中で、学年会議では、「④気づき」、「⑤説得」、「⑥概念化」を大切にされた関わりが、協働を促進することが明らかになった。また、感情交流を深め、日常的な関わりを大切にすることで、学年団の教員が成長し合い「⑨成長への関与」、協働して働くことができる「⑩コミュニティづくり」に繋がると分かった。実践を進める中で、多忙や個業により、サーバント・リーダーシップが実践できずに、学年団の教員だけでは解決することが難しい状況に陥った。しかし、同僚の声掛けや提案により、管理職に相談し、学部の先生方の協力を得ることで良い方向に進んだ。個業から協働への変革には学年を超えた管理職や学部の教員との協働の有効性を確認することもできた。

I はじめに

1. 問題の所在とその背景

(1) 現在の学校組織に求められること

『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～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～(答申)』(2021)では、変化する社会の中で、学校及び教員が担う役割が非常に広範囲になり、学校現場が抱える問題が多様化、複雑化していることが指摘されている。答申が述べているように、Society 5.0 時代へと進展していく中で、新型コロナウイルス等で先行きが見通せなくなり、教員が知見を広げるべき範囲が大きく広がった。それはやりがいであると同時に重圧も伴う。

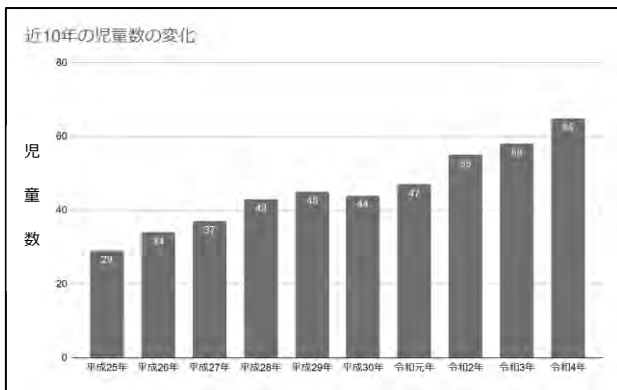
佐古(2006)は、Weick(1982)のルースカップリング論を学校組織に当てはめ、学校組織が個々の教員の裁量に委ねて、学校教育の具体を進行していると、このような教員の裁量性に依拠する特徴が学校教育の深刻な問題を生じさせる要因となっていることを指摘している。そして、「組織の形態をとりながら、その主要な課業の遂行に当たっては個々の教員の個別的な教職の遂行に専ら依存した組織状況」を個業型組織であるとし、個々の教員の力量を超え

た問題に対しては、対応しうる体制や仕組みが極めて脆弱であることを指摘している。また、個業型組織には様々な状況が考えられるが、佐古は、組織化の方略として、統制化と協働化の二つを挙げ、いずれもが有効に作用するが、その効果としては、協働化が顕著であることを見出している。

つまり、個業型組織である学校組織運営を改善していくためには、多様化・複雑化している学校現場を、学校長がリーダーシップやライン系列で組織を動かすことと併せて、協働化を図ることが求められている。

(2) 中規模特別支援学校である本校の課題

この十年、小学校、中学校、高等学校の児童生徒数が減少し続けている中、知的障害特別支援学校在籍者数は、全国的に見ても、石川県においても増加している。本校は、小学部・中学部・高等部がある知的障害児を対象とした特別支援学校であり、児童生徒数 170 人、教員数が 84 人在籍する石川県の特別支援学校としては中規模の学校である。本校でも児童生徒数は年々増加し、小学部に至っては、この十年で児童数が 29 人から 65 人に増え、2 倍以上となっている。



(資料1) 近10年の児童数の変化

児童数の増加に伴って、概ね、単級であったクラスが複数になり、新たに学年主任という役割が必要となった。

一般的な学年主任の業務は、学校教育法施行規則に、「学年主任は、校長の監督を受け、当該学年の教育活動に関する事項について連絡調整及び指導、助言に当たる。」とあるように、部主事や他学年の学年主任、様々な課の担当者等との連絡調整や学年団の教員への指導助言等の役割がある。しかし、単級と複数の学級で構成される学年が混在する現状では、学年主任が存在するものの、未だにその役割が曖昧であり、学年によって働きに大きな差が生じているのが現状である。実際に、昨年度末に本校小学部の学年主任4名にインタビューを行ったところ、学年主任としての役割を考え、実践している人もいれば、部主事からの連絡を学年のメンバーに伝えたり、学年会議で決まったことを部主事や学部会で報告したりする立場くらいに考えているという人、学年主任がいる学校に勤めること自体が初めてであり、周りに聞きながら手探りでやっているという人等、様々であった。

(3) ヒントとなった学年主任のリーダーシップ

一昨年度、筆者は本校小学部1年生クラスの副担任として本校に勤務していた。1年生は学年に複数クラスがあり、X教諭が学年主任として学年をまとめていた。X教諭の学年主任としてのリーダーシップによって、教員間の業務調整が円滑になり、業務の質の向上、効率化が図られた。また、私自身、学年団の一員として、「自分の役割をどうこなすか」から「自分が学年のためにどう行動するか」という考え方に变化した。この時まで私は、担任としてのクラス経営や割り当てられた校務分掌の業務を円滑にこなせばいいと考えていた。しかし、多様化、多

忙化し続ける学校現場にあつて、これからは、自分のことだけを考えるのではなく、学年の一員としての自分、学部の一員としての自分、学校の一員としての自分という立場を考え、協働して働いていくことが大切なのではないかと考えるようになった。

このような私自身の経験から、学年主任のリーダーシップにより、本校にある個業という課題を協働に変革していくことができるのではないかと考えた。その際に、参考になったX教諭の学年主任としてのリーダーシップのあり方が、ロバート・K・グリーンリーフ(2008)の「サーバント・リーダーシップ」に当てはまると考え、「サーバント・リーダーシップ」に基づいて、本研究を行うこととした。

サーバント・リーダーシップとは、ロバート・K・グリーンリーフ(生没年1904~1990)が1970年に提唱した「リーダーである人は、まず相手に奉仕し、その後相手を導くものである」というリーダーシップ哲学である。リーダーが頂点に立ってメンバーに指示を出す支配型リーダーシップの対極にあるリーダーシップとされている。

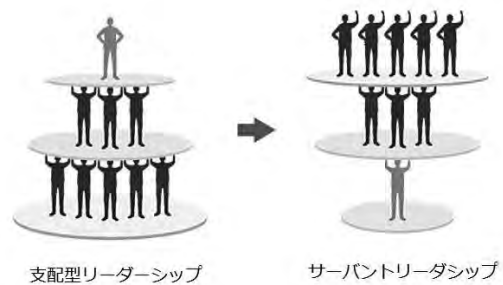


図1 サーバント・リーダーシップのイメージ

(NPO法人 日本サーバント・リーダーシップHPより)

サーバント・リーダーシップの定義としては、Eva et al. (2019)が三つの次元で整理し、定義したものを参考とした。(邦訳に関しては、鈴木(2020)に基づく)。

第一に、「サーバント・リーダーシップとは、リーダーシップの他者志向的なアプローチである(動機の次元)。

第二に、サーバント・リーダーシップとは、「フォロワーとの1対1の関係を通じて、フォロワー個々が持つ欲求や関心、目標を、リーダー自身の欲求や関心、目標よりも優先することを明確に現す」リーダーシップである(流儀の次元)。

第三に、サーバント・リーダーシップとは、リー

ダーが組織の責任者として、「リーダーの奉仕する他者が、自己の関心に意識を向けた状態から、組織内外の他者、共同体へと意識・関心を向けた状態へと転換するよう、新しい方向性を示す」リーダーシップである（考え方の次元）。

Ⅱ 研究の目的と方法

1. 研究の目的

本研究では、学年主任が学年会議や日常的な関わりの中で、「サーバント・リーダーシップ 10 の特性」を意識した関わりをすることで、学年主任を含めた学年団全員の教員が、どのように相互作用しながら協働性を高めていくか、そのプロセスを具体的に記述・考察し、協働性を高める学年主任のリーダーシップの要点を明らかにする。

2. 実践研究の対象と方法

(1) 研究の対象

実践研究の対象は、学年主任である筆者を含めた本校小学部の1年学年団を構成する6人である。

(表1) 対象とした学年の教員構成

A 教諭	1組担任(50代女性, 本校1年目) 主担当授業: 音楽科・遊びの指導 副担当授業: 算数科・体育科
B 教諭	1組副担任(40代女性, 本校7年目) 相談業務のため, 主となる教科はなし 副担当授業: 国語科・生活単元学習
実践研究者(学年主任)	2組担任(40代女性, 本校9年目) 主担当授業: 体育科・生活単元学習 副担当授業: 算数科
※C 講師	2組副担任(30代女性, 本校4年目) 主担当授業: 自立活動・おはよう広場 副担当授業: 国語科・図画工科
D 教諭	3組担任(50代女性, 本校3年目) 主担当授業: 算数科・特別活動 副担当授業: 音楽科・自立活動
E 教諭	3組副担任(50代女性, 本校2年目) 主担当授業: 国語科・図画工作科 副担当授業: 算数科・遊びの指導

※C 講師は本校4年目であるが、昨年度まで中学部と高等部に在籍し、小学部での勤務は初めてである。

(2) 研究の方法

筆者が学年主任を担当する小学部1年生の学年団を対象としてデータ収集及び報告書として公開することについて許可を得て、毎週月曜日の学年会議を

ボイスメモで録音し、分析した。また、日々の学年団の教員との関わりを日々、実習日誌に記録・省察し、学年主任が「サーバント・リーダーシップの10の特性」(表2)を意識した関わりすることで、学年団の教員の働き方や協働への意識がどのように変化していくかを分析・考察した。さらに、学年団の教員にインタビューを行い、学年主任を含む学年団の教員の変容を分析した。

実施時期は4月から12月の期間とした。

(表2)サーバント・リーダーシップの10の特性

① 傾聴	相手が望んでいることを聞き出すために、まずは話をしっかり聞き、どうすれば役に立つか考える。
② 共感	相手の立場に立って相手の気持ちを理解する。
③ 癒し	相手の心を癒す言葉をかけ、本来の力を取り戻させる。
④ 気づき	先入観や偏見にとらわれず、気づきを得ようとする。また、職員に気づきを与えることができる。
⑤ 説得	相手とコンセンサスを得ながら納得を促すことができる。
⑥ 概念化	個人や組織のあるべき姿(ビジョン)を具体的に示し、伝えることができる
⑦ 先見力	過去の経験に学び、現実をよく見て、次に起こりえることを予測できる。
⑧ 奉仕	自分が利益を得ることよりも、相手に利益を与えることに喜びを感じる。
⑨ 成長への関与	仲間の成長をもたらすことに深い関心をもつ。それぞれのもつ価値や可能性に気付くことができる。
⑩ コミュニティづくり	人々が大きく成長できる協働の場を造り出せる。

※グリーンリーフ・センター・アメリカ本部の所長 Spears(1995)による

Ⅲ 実践経過及び分析

1. 第1期(4月, 5月)自己変容期

第1期学年会議の主な内容は、表3に記したとおりである。

(表3)第1期学年会議の主な内容

回	日付	主な議題	備考
1	4/4	・入学体験の会にむけて	コロナ濃厚接触により自宅待機
2	4/6	・入学式にむけて	
3	4/6	・入学式・授業担当について	
4	4/8	・馴致期間について	リモートで参加
5	4/15	・授業や給食指導について ・運動会にむけて	重い雰囲気 の学年会
6	4/22	・運動会の個人走と団体競技について	C講師の席を準備する
7	5/2	・運動会参加に向けて	レジュメの刷新

8	5/16	・運動会の練習について ・学年目標づくり	自己変革の きっかけと なる回
9	5/23	・運動会の参加について	
10	5/30	・運動会参加にむけて ・今後の学年対応について	

(1) 自己省察から見えてきたもの

学年主任を担当するのは2度目である。初めて学年主任を担当した時は、部主事からの連絡を学年会議でメンバーに伝えたり、学部会議で話し合う際に、学年としての意見を学年会議でまとめて報告したりするという、指示されたことを行うだけであった。学年主任のリーダーシップを意識して取り組むことは初めてである。しかし、表3のとおり、第1回～第3回はコロナ感染症の濃厚接触者となり、自宅待機を余儀なくされた。

第4回学年会議(4/8)の時に、副担任のC講師が、「teamsで学年会議に参加してみますか?」と自宅待機中の私のモヤモヤしている気持ちを察して、リモートでの参加を提案してくれた。「ぜひお願いしたい。」と学年会議に参加したが、初めて参加して感じたことは、孤独感である。そう感じた理由は、入学式等に参加できず、児童の名前や、様子がわからないまま会議が進んだため、一人、取り残されている気がしたからである。また、自分が提案したことに対して否定的に言われたり、相談なく教科の担当が決まっていたり、依頼されていた係が変更になっていたりしたことも影響している。この第4回での経験を通して、次のことを内省した。①話し合いをする際には、参加している全員が内容を理解しているか、確認しながら進めることが大切である、②相手の意見や思いを汲んで、なぜそう思うかを相手に尋ねて聴くこと、そしてお互いに納得して進めていくことが大切である。C講師がリモートで繋いで学年会議に参加させてくれたことで、「サーバント・リーダーシップの10の特性」の①傾聴、②共感、④気づき、⑤説得の大切さに気付くことができた。

(2) 手探りの学年会議

第5回学年会議(4/15)から、ようやく1年生の教員が全員揃っての学年会議を行うことができた。全員が顔を合わせての初めての学年会議のため、まずは相手の思いをしっかりと聴くこと、即ちサーバント・リーダーシップ10の特性①傾聴(以下【SL①傾

聴】とする)を大切にしながら進めた。また、昨年度、学年主任へのインタビューの中で、授業の担当が一人だと、教材の準備に時間がかかり、夜遅くまで一人で作業をしていたという個性化しやすい側面を聴き取れたことから、授業の担当を一人ではなく、複数で行い、相談したり、協力したりすることを提案した【SL⑤説得】。皆が納得し、受け入れてくれたことで、教科及び領域別の指導について、二人または三人で担当することとし、教材等の準備が大変な時は学年全員に声を掛けて協力することを共通理解した。このことによって、クラスを超えて、各授業をいろいろな教員が担当することとなった(表1参照)。しかし、積み残しの議題に対して、このように全員の納得を得ながら学年会議を進めたことや、一つひとつの内容について傾聴しながら進めたことで、学年会議の時間が2時間23分にも及んだ。学年会議後に、C講師から、「小学部の学年会議ってこんなに時間がかかるんですか?しかも毎週あるんですか?ちょっと私無理かも……。」と学年会議の長さをストレスだと感じたことを話してくれた。また、小学部の学年会議は教室で行うが、小学部1年児童の低い机と椅子を使用して行うため、体に負担がかかる。C講師は、小学部1年生の机と椅子で学年会議を行うことが辛いということだった。昨年度在籍していた中学部では、教科担任制のため授業内容の詳細な確認は行わず、学年会議は月に1回、1時間程度とのことだった。小学部も各教科や領域別の指導の担当は決まっているが、専門性があるとは限らず、皆で内容を相談して決めたり、個別の支援について相談したりしている。学部によって違いはあるが、学年会議の時間の短縮は必須であった。2時間23分の学年会議を終え、学年会議の長さや進行について、言いたいことがあったメンバーはたくさんいたと思う。しかし、皆が顔を合わせての最初の会議は一人ひとりが言いたいことを言える雰囲気ではなかった。

第5回の学年会議を終えて、会議に参加しているメンバーがストレスを感じる要素を減らしていくことが大切【SL①傾聴、SL②共感、SL⑦先見力、SL⑧奉仕】だと感じた。第6回学年会議(4/22)では、C講師に大人用の机と椅子を用意し、他の先生方にも、「学年会議をする際の環境を変えてほしいときは言ってください。」とお願いをした。第7回学年会議(5/2)からは、週案の内容で協議の必要がない

ものや、記入できるものは事前に記入し、資料として提示できるものは事前に作成して添付することにした【SL⑧奉仕】。学年会議の時間が1時間程度に短縮したことで、C講師から、「席を準備してもらって、時間も短くなって、これなら大丈夫です。ありがとうございます。」と笑顔で言ってもらえた。

(3)「必要感」に気付く

学校長より、本研究を進めるにあたり、①学校経営計画、学部目標が達成できる学年経営、②知的障害教育校小学部1年生の学年経営の望ましいあり方について、その成果と課題をまとめてほしいとの依頼を受けた。「①を達成するためには、学年会議で学校経営計画、学部目標を確認し、1年生の目標として落とし込んで、共有することが必要だ。」【SL⑥概念化】との思いから、第8回学年会議(5/16)では、学年目標を考えようと提案した。しかし、D教諭から「学年目標は本当に必要なのか？」と質問を受けた。本校に入学してくる児童には、個別の支援計画も指導計画もあり、一人ひとりにきめ細かな目標が作成されるのに、さらに学年の目標が必要なのか？と疑問に思われたのである。私は、1年生の学年団が一丸となって目標に向かうため、また、児童に願う姿を掲げて、児童たちに繰り返し伝えたり、そこに戻ったりする目標が必要だと考えているため「必要です。」と答えた。E教諭が、「学年目標があってもいいと思うよ。」と言って下さり、A教諭も「文字が読めない子もいるけど、イラストや写真を貼って伝えていけばいいんじゃないかな。」と学年目標を作る方向に話は進んだものの、学年団のメンバーも仕方なく話し合いに応じてくれたような空気であった。各クラスの実態を話し合い、どのクラスでも「友達と仲良く活動してほしい。」という思いが共通していることから、学年目標は決まったが、淡々と話し合いが進み、学年の思いが詰まった目標ができたという達成感はなく、目標に向けてみんなで頑張ろう！という雰囲気にはならなかった。

学年目標を必要としているのは筆者であって、実行するには学年の先生方の「必要感」の高まりが必要であることに気付いた。

(4)学年の教員の思いを最優先する

5月31日、コロナや出張等で小学部の教員数が足りず、1年生の補欠が充てられない状態であっ

た。前日に1年生の教員が2名、児童が5名不在だとわかっていたため、第10回学年会議(5/30)で3クラスを2クラス体制にして授業を行うことを確認した。他クラスの児童の実態や、移動の際の支援体制を詳細に確認し、納得したうえで【SL⑤説得】当日を迎えたはずだった。しかし、いざ3組の児童が1組に入って朝の着替えを行おうとすると、教室に入ることができず、E教諭から、「1組に入れない児童がいるので、3組で私が3人をみます。2組で3組の2人をみてもらえますか？1組はA先生が4人みられますか？」と提案があった。急遽、1組の児童4人をA教諭が1組でみる、3組の児童3人をE教諭が3組でみる、2組の児童2人と3組の児童2人を私とC講師が2組でみるということになった。児童が教室から出て行ってしまった場合や排泄指導の際には、声を掛け合って、C講師が全クラスを渡り歩いて対応することになった。E教諭の提案により、児童の安全を確保しながら4人の教員が互いに協力し、自分のクラスのことだけでなく、学年全体を考えて過ごすことができた。

鈴木(2020)は、“サーバント・リーダーにとっての優先的な関心事は、ファロワー個々の持つ背景や価値観、望み、能力にある。”としている。E教諭が自分の望みを他の学年メンバーに伝えてくれたことで、A教諭、C講師、筆者が「今、自分が必要とされていることは何だろう。」と問い、協働することができた。

小括

4月、5月の取り組みの中で、私自身を省察することで気づいたことがある。グリーンリーフ(前掲)は著書の中で、“サーバント・リーダーは、第一にサーバント(奉仕者)である。はじめに、奉仕したいという気持ちが自然に湧き起こる。次いで、意識的に行う選択によって、導きたいと強く望むようになる。”と言っている。私自身がサーバント・リーダーシップの考え方に則って、学年の奉仕者として学年主任を行っていかうと考えていたが、私の学年主任としてのリーダーシップは従来のリーダーシップ(支配型リーダーシップ)になっていないか、学年目標を作ろうと提案した時のように、私がしたいからこうする、となっているのではないかと気づいた。1年学年団はベテラン揃いで、それぞれの教員がたくさんの経験やスキルをもっている。その先生

方の声（欲求や関心，目標）に耳を傾け，「この学年団で私が学年主任として必要とされているものは何だろう。」と考えるようになったことで，私自身，奉仕したいという気持ちが自然と沸き起こる感覚を覚えた。まずは自分が変わることで，サーバントに徹しようという考え方に变えることで，私自身の行動を変えていくことが必要であった。そうすることで，グリーンリーフのいう「しっかり奉仕できているかどうかを判断するには，次のように問うのが最もよい。奉仕を受ける人たちが，人として成長しているか。奉仕を受けている間に，より健康に，聡明に，自由に，自主的になり，みずからもサーバントになる可能性が高まっているか。」ということについて観察・分析できるのである。

今回，1年生に補欠教員がいない状況で，児童の安心・安全をどう確保するか，E教諭が自律的に考え，今，できることを伝えてくれた。また，学年団の他の教員も，児童が安全・安心に学校生活を送るために自分ができることは何かを考え，できないときはお互い声を掛け合い，助け合うことができた。学年団の教員にサーバントとなる可能性が高まっている萌芽を感じた出来事であった。

第2期では，私自身がサーバントに徹することで，筆者も含め，更に学年団のメンバーにどのような変化が生まれるかを観察，記録した。

2. 第2期(6月～9月)発展期

第2期学年会議の主な内容は，表4に記したとおりである。

(表4)第2期学年会議の主な内容

回	日付	主な議題	備考
11	6/7	・運動会の振り返り	
12	6/13	・遠足にむけて	
13	6/27	・遠足ふりかえり ・新単元にむけての話し合い ・夏休みにむけて	皆でワクワクする話し合い
14	7/4	・避難訓練にむけて ・教材制作会について	
15	7/11	・夏休みにむけて	
16	7/21	・「自立活動」の目標共有 ・google classroomの活用について	
17	8/5	・ミニ運動会について ・国語と算数のグループ分けについて	情報交換が活性化
18	8/22	・学校祭について ・遠足について ・校外学習について	学年団の自律的発言が増える

19	8/29	・各グループの国語と算数の内容について	
20	9/2	・ミニ運動会の練習について	情報交換がより活性化
21	9/12	・ミニ運動会の教員配置について ・1組に入っている教員への連絡方法について	皆で1組の課題について考える
22	9/22	・ミニ運動会振り返り ・グループ別授業の進め方について	【⑥概念化】の再チャレンジ

(1) 児童を中心に話し合う

第13回学年会議(6/27)を行った。いつものように，各クラスの児童の実態や様子，共有すべき内容を話し合い，週案の確認や，夏休みに向けて，宿題や前期の評価について話し合い，生活単元学習の次の単元について話し合った。次の単元から水遊びを行う予定で，担当であるB教諭と筆者で話し合いをしていたが，全体での話し合いは初めてであった。児童が水遊びに没頭し，工夫して遊んでほしいため，大掛かりな遊びとして，ウォーター滑り台を設置し，他にも水鉄砲コーナーや噴水コーナーなど，さまざまなコーナー遊びを用意することにした。事前に設置してみて，水遊びの内容や，安全性，誰がどのコーナーを担当するか等を確認したかった【SL⑤説得】ので，1年生の先生方にお願ひし，6人全員で中庭へ行き，水遊びの道具を設置した。するとD教諭から，安全性に関して，滑り台の板で児童が怪我をする可能性があるため，防水のマットを設置すること，板がたわむ可能性もあるので，板の下に補強用の台を設置することなど，安全面に関して様々な意見が出て，係だけでは及ばなかった点を指摘してもらうことができた。他にも，水鉄砲の的について，ペットボトルの的を考えていたが，「立て直す人員がいないので，S字フックで的を吊り下げておけばよいのではないか？」という意見や「切れやすい紙で的を吊るして，切れるようにしたら子供は工夫して遊ぶのではないか？」等，アイデアがたくさん出てきた。皆で考えることで一人では考えられない楽しいことが次々に生まれ，一人ではできないものを準備できる。皆の意見を聴くことが大事だと感じた。「すごい教材研究やね!」「子供たち，楽しすぎて教室に帰らんわ!」など，前向きな言葉がたくさん出ていた。児童が楽しいと思える活動にしようと，皆で意見を出し合い，ワクワクできた瞬間であった。

今回は、水遊び单元について、【SL⑤説得】を目的として学年会議を行ったが、皆が集まって授業のことを話し合う際は、相手にも自分にも多くの【SL④気づき】が生まれることを学んだ。

(2) グループ別授業のビジョンを伝える

1期の第8回学年会議(5/16)で、【SL⑥概念化】を狙って学年目標を作成しようとした。【SL⑥概念化】を行う際には、児童を中心として、具体的なビジョンを提示することが必要であったが、学年団にとっての必要感を感じるだけのビジョンを示すことができず、難しさを実感した。グループ別授業に対するビジョンの提示や児童や教員にとってどのようなメリットがあるかを説明し、納得を得て臨みたいと考えていた。そこで第17回学年会議(8/5)では、過去のグループ別の実践での成果を伝え、1年生の児童の実態から、児童の学ぶ意欲や学び合いがより高まるのではないかとということ、そして、様々な教員の目で児童を見ることで、児童の良さに気付いたり、支援の方法が広がったりして、児童の成長につながるのではないかとということを学年会議で伝えた。他のクラスの児童を担当する不安やもっと内容を詳細に詰めていく必要があるとの意見はあったが、「他クラスの子供の資料を読んで、実態を把握します。授業は子供が好きなどころから入っていかないと。楽しいと思うところから言葉への興味とか数とか量の興味が出てきて自然に面白いと思う。遊びの中に学びを仕込んでいかなければいけない。」(D 教諭)や「いろいろな目で学年全体を見るためにも、他のクラスの子供にも慣れた人を増やしていったほうがいい。」(C 講師)などの前向きな発言があり、概ねグループ別の授業に納得してもらうことができ、9月からグループ別の国語・算数の授業を実施することが決まった。

(3) 目標を共有する

グループ別の授業に続けて、第17回学年会議(8/5)で、授業参観について「相手とコンセンサスを得ながら納得を促すことができる。」ことを意識して話し合いを行った【SL⑤説得】。6月に本校の運動会が行われたが、1年生はコロナの影響で開会式と個人走だけの催しとなった。運動会当日まで児童、教員が揃わず、団体競技の練習ができなかったためである。その中でもほとんどの児童が個人走に

参加できたことやこまつドームという特殊な会場での運動会に参加できたことは良かったとみんなで喜んだ。しかし、見通しがもてないことで個人走に参加できなかった児童がいたことや、1年生が団体競技に出られなかったことは、教員も保護者も残念に思っていた。そのため、1年学年団として、9月にある授業参観でミニ運動会を開催することとした。ミニ運動会を成功させたいという思いは全員が思っていることであった。その中で、何をするか、という話し合いを行い、一人ひとりが自分の意見を言っていて、児童の実態を中心として、お互い競技の内容を納得して決めることができた。目標があり、それを実現するために皆が意見を出しあって納得できる内容になったことを実感でき、それに向けて、プログラムや万国旗、題字など、子供たちが意欲的に取り組めるようにとどんどん意見が出された。学年全体で頑張ろうという空気を感じ取れた。学年会議を終えたとき、思い描いていた学年会議の一つの形だと感じた。

(4) 「気づき」を得る

第18回学年会議(8/22)の後に、本校で毎年行われている教材制作会を行った。学年ごとに予算が割り当てられて、作りたい教材を作るのだが、今年は「日常生活の指導」や「自立活動の時間」に使用する衝立と、ミニ運動会の団体競技で使用する教材を制作することになった。ミニ運動会では、6月に行われた運動会で小学部が行った「おべんとうをつくらう」という団体競技を行う予定でいた。「おべんとうをつくらう」は、新聞とカラーナイロン袋で作ったおにぎりやハンバーグなど、好きなお弁当の具材を運んで空のお弁当箱に詰めていき、学年の全児童が詰め終えたらゴールという競技内容である。しかし、D教諭から、「児童の実態から、お弁当箱に具材は運ぶだろうけど、そこからスタート地点に戻ってこない児童がいるのではないか。」との指摘があった。【SL④気づき】確かに、6月の運動会本番では、なかなかスタート地点に戻ってこられない他学年の児童の姿があった。6月の団体競技をそのまま行おうと考えていたが、学年団の意見から気づきを得たことで、新しいアイディアが生まれた。1年生がスタート地点に戻って来られるように、ミニ運動会では折り返し地点に具材がたくさん入ったお弁当を設置し、そこから一つ具材を選び、スタート地

点に設置してある具材を食べる子供に食べさせてあげるといふ競技への変更を提案した。【SL④気づき】学年団のメンバーもそれなら児童もスタート地点に戻る必然性を感じることができると納得し、スタート地点に設置する女の子(通称:じゅんちゃん)を制作することとなった。

教材制作会の日、C 講師は欠席だったが、当日までの間に衝立を完成させてくれていた。そして、授業参観の教材の下絵も描いてあり、あとは色を塗ったり貼ったり、箱をとりつけたりするだけであった。C 講師は「皆さんお忙しいから、できることをやっておきます。」と担任の負担を減らそうと事前に必要な買い出しや作業をしてくれたのである。C 講師のように、事前に見通しをもって行動し、声掛けをしてくれると、我々も見通しをもつことができ、「じゃあ、私はこれをしよう」と考えて行動できる。C 講師の行動からもたくさんの【SL④気づき】を与えてもらった。他の4人のメンバーも、B 教諭が「絵具いるよね?」と教材庫に取りに行ってくれたり、A 教諭が、「私、下絵なら描けるよ!」と残りの下絵を描いてくれたり、D 教諭や E 教諭も「じゃあ、私は絵具で塗るね。」と各自でやることを考えて自ら取り組んでくださり、あっという間に色塗りまで終了した。大変だと思っていた作業も力を合わせるとあっという間に完成した。

(5)6人寄れば文殊の知恵

8月30日、夏休み最終日。明日から学校再開である。9月21日の授業参観(ミニ運動会)にむけて、1年学年団で動きや役割分担を詳細に共通理解したかったので、朝一番で学年団に声を掛け、授業の中でのT1~T6の動きや流れ、役割分担を確認した【SL④気づき、SL⑤説得】。急な声掛けだったが、全員意欲的に取り組み、誰が、いつ、何を準備するか、どの児童の支援をするか、サポートには誰が入れるか、など、詳細に話し合うことができた。水遊び単元を考えた時も感じたことであるが、みんなで授業を考えている時が、一番意欲的であるし、「体育の時間に上手になったミニハードルも設置して見てもらえばどうか?」とか、「音楽を流したほうがやる気が出るのでは?」などの意見が出て、協力して授業を作り上げている実感がある。さまざまな意見によって、よりよい授業になり、児童に説明する際に動画があったほうがわかりやすいのではな

いかということ、6人ですべての競技を行い、説明動画を作成した。おかげで、皆、内容の共通理解が十分であった。最後に、D 教諭が「6人寄れば文殊の知恵やね。また声掛けてください。みんなで考えよう。」と言ってくれたことが心強かったし、嬉しかった。明日からの2学期、そしてミニ運動会が楽しみとなった。

(6)ミニ運動会当日

2学期が始まってからほぼ毎日練習に取り組んできた成果としての授業参観(9/21)があった。今回は6月にコロナのため団体競技に参加できなかった1年生のリベンジ運動会と学年団で位置づけた。プログラムとしては「①バナナくん体操(ダンス)、②お弁当どうぞ(団体競技)、③一緒に運ぼう(親子競技)」の3つである。例年、1年生の授業参観では、保護者のところへ行こうとしたり、行けなくて泣いたりという状況が見られる。しかし、繰り返しの練習でしっかりと見通しをもち、自信がついたためか、そのような児童はほとんどいなかった。練習の成果を発揮し、一人ひとりが頑張る姿を保護者に見てもらうことができた。

今日のミニ運動会を振り返ると、保護者に児童が頑張っている姿を見てもらったのは、学年の先生一人ひとりが学年の一員としてどうすればよいかを考えて動いてくれたことが大きい。図工担当のE教諭は、「万国旗を作ると運動会らしくていいんじゃない?」と提案し、図工の時間に制作して会場のプレールームに飾り、運動会らしい雰囲気を演出してくれた。D 教諭は、練習中の全体の様子をみて、「前に立ってメインティーチャーできるの、私ぐらいでしよう。」と競技の進行を自らかってでてくれた。C 講師は児童に競技内容を説明する動画の撮影、編集を行い、プレールームで使用するICT機器の予約や準備をすべて行ってくれた。A 教諭は、プログラムを作ることを提案し、児童が保護者にミニ運動会について伝えられるプログラムを考え、作成した。また、児童だけでなく、学年の先生の頑張りやそれぞれの良さを日々ほめて、教員の意欲を向上させてくれた。B 教諭は出張のため、ミニ運動会当日は不参加であったし、練習にも毎回参加できなかったが、参加できた時は、的確に改善点を指摘してくれた。また、当日サポートに入ってくれる先生方に必要な連絡や情報を提供したり、事前に練習に入って

見通しがもてるように時間割の調整を行ったりしてくれた。部主事も、コロナ禍ではあるが、親子競技を実施したいという1年生の提案を受け止めて、換気や消毒等のコロナ対策を一緒に考えてくれたり、学校長の許可をとったりしてくれた。当日はサポートに入ってくれた先生方も見通しをもって参加でき、みんなのおかげで児童が力を発揮できた運動会となった。

(7) 不安を縮減していくことの大切さ

第17回学年会議(8/5)で、1年生の児童の実態に応じて新たに3クラスに編成し、国語科と算数科の授業を行うことが決まっていた。教員も児童もバラバラになるため、「もっと他のクラスの児童の実態を知りたい。」とか、「ちょっと見切り発車な感じがする。」といった意見があったため、第22回学年会議(9/22)では、みんなが納得して国語と算数のグループ別の授業に臨めるように、納得できるまで話し合うこと【SL⑤説得】を主とした。また、E教諭から、「いきなり授業を始めるよりも、児童がグループ別の環境に慣れる時間が必要なのではないか。」という意見が出されたので、そのことについても皆の意見を聴いてみることにした。話し合いの結果、児童が見通しをもって授業に参加できるように、1週間は馴致期間ということで、誰が、どこで、何をするかを写真や画像で説明したり、実際に教室移動をしたり、各教室で過ごしてみたり、過ごす時間を少しずつ長くしていく機会とすることをみんなが納得して受け入れてくれた。また、安全面を考えて、教室移動の時間を合わせることや、どういう順番で児童が移動するか、各グループで学習する児童の人数がバラバラなので、机や椅子は誰が運ぶか、児童への事前指導はどのように行うかなどを詳細に話し合った。そのため、学年会議は1時間半近くに及んだが、みんなの不安は縮減したようで、C講師やD教諭からは「ちょっと楽しみになってきた。」という声が聞かれた。また、学年会議が終わっても、E教諭が授業を一緒に行うA教諭と「席順の確認だけさせてもらっていいですか？」と話し合う姿がみられたり、国語担当のB教諭、C講師、E教諭と算数担当のA教諭、D教諭、中屋がそれぞれの教科グループで内容や進め方、支援の仕方を積極的に話し合い、役割分担する姿が見られたりした。

年度当初、私は自分の意見がなかなか受け入れられないと感じていた。今回のグループ別の授業も、5月に1度、学年会議に提案した内容である。その時、私はいろいろな教師と児童をごちゃ混ぜにすることで、今まで以上の関わりが生まれ、協働につながると考えていた。しかしその時はまだコロナ等でクラスが落ち着いて学習できる状態ではなかった。筆者が性急に進めすぎたのかもしれない。

いいタイミングでグループ別の学習に入れるようにしたと思う。ちょっと慣れてきて、子供たちの様子も見て、無理のないように慣らしていた。教室移動の順番とか座席配置とか、細かいことだけど配慮が行き届いていたなと思う。安全面とかもそうだし、気が付いたことを言しやすい雰囲気だから、子供も落ち着いて参加できて、成長できてきたっていう。」
(E教諭：最終インタビュー記録)

小括

グリーンリーフのいう、「サーバント・リーダーは、第一にサーバント(奉仕者)である。はじめに、奉仕したいという気持ちが自然に湧き起こる。次いで、意識的に行う選択によって、導きたいと強く望むようになる。(中略)しっかり奉仕できているかどうかを判断するには、次のように問うのが最もよい。奉仕を受ける人たちが、人として成長しているか。奉仕を受けている間に、より健康に、聡明に、自由に、自主的になり、みずからもサーバントになる可能性が高まっているか。」という言葉を実感できた。第2期では、学年団の一人ひとりが目標に向かって自分が何をすべきかを考え、行動することができていた。奉仕することで学年団の教員がそれぞれ自律的に活動する様子が見られるようになり、自分の意見を言い合って協働する姿が見られた。

3. 第3期(10月～12月)新たな困難とその克服に向けた取り組み期

第3期学年会議の主な内容は、表5に記したとおりである。

(表5)第3期学年会議の主な内容

回	日付	主な議題	備考
23	10/3	・校外学習について	

24	10/11	・学校祭について ・今後の体制について	不安感が漂う
25	10/17	・学校祭について	
26	10/24	・今後の体制について	不安感が増す
27	10/31	・学校祭について	疲労感漂う
28	11/7	・時間割の見直しについて	
29	11/14	・研究授業について ・教育課程について	コロナ感染により自宅待機
30	11/21	・指導案検討	
31	11/28	・校外学習について	
32	12/5	・文集「こぶし」について	コロナ濃厚接触により自宅待機
33	12/12	・校外学習について ・来年度に向けて	皆が揃い、安心感漂う

(1) 自身の個業

グループ別の授業が軌道に乗り始めた頃、E 教諭が 10 月上旬から 11 月いっぱい、休むこととなった。私はそのころ就学相談の報告書の作成、保護者懇談や居住地校交流の準備等で、学年団の教員に声をかける余裕がなかった。E 教諭が不安を抱えている時に、話を聞けなかったことが残念である。11 月中は、補欠の教員に入ってもらい、対応していくことになった。

第 24 回学年会議(10/11)では、児童が安心・安全に学校生活を送るためにどうするかを話し合った。また、E 教諭が担当していた仕事を誰が引き継ぐか、E 教諭がメインティーチャーとして行っていた授業の計画や準備をどうするか、11 月 1 日の学校祭に向けてどう練習していくか、など、話し合う内容が多岐にわたっており、すべてを決めることはできなかったが、みんなで協力し合って誰か一人に負担がいかないように声を掛け合っていくことを確認した。とはいえ、この時期、相談業務を抱える B 教諭はいつも以上に出張が多い。A 教諭と D 教諭の負担が大きいことは明らかであった。C 講師が学年だよりや授業準備など、いつも以上に全体を見て事前に取り組んでくれたおかげで、なんとかもちこたえていた。そんな時、C 講師が怪我のため、2 週間休養することとなった。1 年生は 6 人中 2 人の教員が不在の状態となった。

C 講師が休んでいる間は、部主事や他学年の教員が空き時間を割いて、2 組や 3 組の補欠として入ってもらえることになった。しかし、1 日のうち 1 時

間ごとに補欠に入る教員が変わり、日に日にクラスが落ち着かない状態となっていった。そして、毎日のように謝罪の電話を保護者にかける日々に、筆者の心も身体も擦り減っていった。普段なら、児童が下校した後に、教室の掃除や整理をしながら、副担任と児童の様子を振り返り、児童の成長を話し合ったり、明日の支援について考え、共通理解したりすることができる。しかし、副担任がいないと、黙々と机や椅子の消毒を行い、教室を片付け、一人で明日の授業準備を行う。一番辛いことは、児童の様子を話し合い、児童ができたことを一緒に喜んだり、明日はこんなことを実践しようと言ったりする人がいないことである。また、休んでいる教員の授業準備や副担任が行っていた業務も抱えることとなり、筆者は疲れ切り、担任や学年主任としての最低限の業務をこなすだけになっていった。その時の心境は、どこの学年も人が足りない状態で工夫したり協力したりして頑張る、さらに貴重な空き時間を削って 1 年生の補欠に入ってくれている。1 年生だけが大変なわけではないのに、これ以上のお願いはできない。1 年生の教員も全員が、できることを最大限やっている。筆者だけがわがままを言うてはいけない。そう自分に言い聞かせるように日々を過ごすようになっていた。ここまで抱え込んでしまった筆者の状況は、自分の研究テーマである個業がそのままあてはまるような状況になっていた。

(2) 個業から協働への変革

補欠対応が続いていたある日、児童の帰宅後に D 教諭から「ちょっと話をしたい？」と声をかけられた。いろいろな教員が補欠に入ってくれるが、支援の差が激しいことに悩んでいることや、補欠が入らないときの大変さなどを話してくれた。また、授業参観(10 月 31 日)、学校祭(11 月 1 日)と保護者が参観に来る日が二日続いたことによる疲労もあり、「もう無理。しんどくない？」と私が言葉にできなかったことを代弁してくれた。私もいろいろな教員が入れ替わり立ち代わり入ることにより、クラスの児童の問題行動が増え、毎日のように保護者に謝罪の電話をしていたため、疲弊しきっていた。D 教諭が話してくれたことで、一人で抱えていた自分のしんどい思いを吐露することができた。1 組の A 教諭もやってきて、私たちの話を静かに聴いてくれた。国語や算数の授業が満足にできない現状や、児童が

落ち着かない様子について聴いてもらった。A 教諭は、「中屋さんも D さんも本当に頑張っているよ。」と温かい言葉をかけてくれた。

A 教諭と D 教諭は、どのクラスもお互いを助けたくても助けられない状況となっていることから、学校長にこの現状を伝えるため、3 人で学校長室へ行こうと提案してくれた。学校長との面談では、C 講師が復帰するまで、できるだけ 2 組に同じ補欠の教員が入ること、1 年生だけが 4 時間目の国語と算数の教員が足りない状況になるのではなく、部会で他学年と話し合っ、1 週間ごとに人が足りない状況を分散する提案をするという案が話し合われた。次の日、部主事が臨時の学部会を開き、今後の小学部の体制について共通理解を図った。1 年生については 2 組にできる限り同じ人が補欠として入ること、また、国語・算数の時間に教員が一人減る状態を全学年で一週間ごとに負担していくことを、学部会議で了承された。また、会議後には他学年の先生方から、「1 年生、こんなに大変だったんだね。気付けなくてごめんね。協力できるところはするし、言ってね。」と温かい言葉をかけてくれた。また、「○曜日の△時間目ならうちの学年会ら 1 人出せるし、相談してください。」と具体的な提案をしてくれる学年もあった。学年だけでなく、管理職や学部すべての力を借りて、チーム小学部・チーム学校で 11 月を乗り切ることができた。

(3) 指導者の背景を知ること

12 月 15 日、職員室で残って仕事をしていると、1 年生で学校に残っているのは、D 教諭と私だけであった。その時に、ふと D 教諭が、子供の思いや安全を大切に指導していることについて触れ、それは過去の自分の経験からそうなったのだと、指導や支援の背景について語ってくれた。私はそれまで、D 教諭が安全面に関しての配慮が素晴らしいと思う反面、もう少し、チャレンジしてみてもよいのではないか、と思うことがあった。しかし、D 教諭の教員としての思いや背景を知ったことで、なぜ D 教諭が安全について納得できるまで話し合い、安全が確実に確保できない場合には無理をしないという方針を理解することができた。それにより、今までの学年会議で話し合われたことや D 教諭の子供に対する思いが繋がり、より、D 教諭に対して奉仕したいという気持ちが高まった。その人の指導の背景を

知るという感情交流により、サーバントとしての思いが強くなった出来事であった。

小括

第 3 期に入り、自分自身に余裕がなくなること、サーバント・リーダーシップの 10 の特性を意識しながらも、実践に反映できない日々が続いていた。素晴らしいリーダーシップ論も、実践できなければ何の意味も為さない。学部全体に人手が足りない現状や学年の先生方もクラスのことですべての状態、これ以上自分のことで周りに迷惑をかけてはいけなと考えるようになった。その結果、一人で抱え込んでしまい、自分自身が個業に陥ってしまったのである。その状態を救ってくれたのは、A 教諭であり、D 教諭であった。自分の思いを話し、先の見通しを持つことができたことで、「おかげで頑張れそうです。」と言った私に、D 教諭は「中屋さんが頑張れるなら私も頑張れるよ。」と答えてくれた。私はこの言葉の意味を知りたくて、12 月に行った D 教諭への最終インタビューの中で、この言葉の意味について質問をした。

自分が「もう頑張れない。」っていうくらいの気持ちになっていた。あたしが頑張ったって中屋さんは幸せにならないってくらいに見えていたから、「一人で頑張ってる我慢していることが中屋さんに反映しないじゃない？」って。「3 組に(補欠の教師が)入るくらいなら 2 組に入れてあげて。」っていう時間も作ったりして、「あたしが一人で我慢するところの分は 2 組には入っているから。」って自分には言い聞かせながら。「2 組は大事だから、って。あそこは二人はいるんだから。」って。でもそういう気持ちまでも崩れそうになっていた。「何も役に立ってないじゃないか。補欠が入っていても 2 組はひどそうじゃない？」って。なんでなん。おかしいって。学校長室で話している中で、継続した教師が入れば、2 組はなんとかなる、中屋さんも頑張れるって。あ、それだったら私も今の辛い状況を頑張れますよって。一人でクラスを見る時間、我慢の時間があっても、中屋がここで幸せなら OK っていう心境。

(D 教諭：最終インタビュー記録)

同じ学年だから、そこだけが辛ってことはないよね。どこかが辛いとみんな辛い。C先生もE先生もいなかったらやっぱり私もひどかったもんね。でも、それ(2組に優先して補欠を入れたり、継続した教員に入ってもらったりすること)には代えられないこと。2組は気が張るし、D先生が2組に継続して補欠の教員が入ることで「私も頑張れる。」っておっしゃっていたけど、私もそうだなって思ったよ。」

(A 教諭：最終インタビュー記録)

誰もが個業に陥る。その時に、学年団のベテランの教員が、「しんどくない？」と声を掛け、じっくりと話を聞いて、頑張りを認めてくれたことに筆者自身が救われた。

IV 考察

1. 学年主任のリーダーシップの要点

本研究を通して、学年主任が学年会議や日常の関わりの中で、サーバント・リーダーシップ10の特性を意識した関わりをすることにより、協働化を促進できることが明らかになった。また、学年だけで解決することが難しい問題に対しては、管理職や学部部に助けを求め、協働することで、良い方向へ向かうことが確認できた。この成果を踏まえ、学年主任のリーダーシップの要点について述べる。

(1)サーバントに徹する(動機の次元)

手探りの中で学年会議を進めてきたが、最初、学年団のメンバーがストレスだと感じていることを縮減していくこと、学年会議の環境の改善や会議資料を事前に作成することから始めた。

多忙化の中、会議の効率化は必須事項である。事前に会議内容を吟味し、優先順位をつけて緊急なものとはそうでないものを分けたり、時間をかけて協議することと、そうでないものを分け、軽重をつけて会議を進めたり、資料として準備できるものを用意したりすることを心掛けることで、会議時間は第5回学年会議の2時間23分から平均で1時間程度に短縮することができた。

席を準備してもらって、学年会議の時間も短くなって、これなら大丈夫です。ありがとう

ございます。(前掲：C講師との日常の会話より)

子供のことはじっくり話し合う必要があるけど、先生方が抱えている仕事は学年の仕事だけじゃないから、学年会議も1時間で切るとか、タイムマネジメントって大事だよね。

(E 教諭：中間インタビュー記録)

可能な限りストレスを減らすことで、気持ちよく学年会議に参加し、言いたいことが言える会議、そして、児童の指導や支援にもつながる会議になったと考えられる。

自分のいいところが出せるように仕事させてもらったなあって。自分の言いたいことが言えるって、その教師のいいところ、他の教師のいいところがみんな子供の成長につながっていく。子供にとっても最大限の受け取りになっていくと思う。

(D 教諭：最終インタビュー記録)

遠慮なく、いろいろな意見が学年会議で活発に出た。言いやすい雰囲気を先生が作って、みんなも気兼ねしないで言ったし、いろいろなアイディアも出てきた。

(E 教諭：最終インタビュー記録)

自分自身、学年主任としての一番大きな転換点となった出来事は、第1期・第8回学年会議を経て、「私にとって必要なものは何だろう。」から、「学年主任として必要とされているものは何だろう？」と問うことに変化したことである。この視点を得たことにより、自分のすべきことを考え、自然と奉仕したいという気持ちが沸き起こり、学年団一人ひとりの声に耳を傾け、サーバントとして【SL①傾聴】、【SL②共感】、【SL⑦先見力】、【SL⑧奉仕】することを心掛けるようになった。まずは相手の話を聴くこと。そして、相手の思いを理解し、先を見据えて奉仕することが、協働を促していくことにとって重要な出来事であったと言える。

(2)目標に向けて、メンバーの思いを優先する(流儀の次元)

【SL①傾聴】，【SL②共感】，【SL⑦先見力】，【SL⑧奉仕】を意識しながら，学年会議を行っていく中で，第1期（自己変容期）の第10回学年会議後のE教諭の提案を優先した出来事や，第2期（発展期）では，学年団の先生方一人ひとりの声（欲求や関心，目標）に耳を傾け，【SL④気づき】や【SL⑤説得】を意識して学年会議を行った。特に，第2期のミニ運動会では，「子供たちの学校での様子や頑張りを保護者にみてもらう」ことを皆が目標とし，日々，授業改善について，構造化や指導の仕方，声掛けやサポートの入り方，助けてほしい場面など，お互いに声を掛け合って，情報交換が活性化され，よりよいミニ運動会に改善され，自律的な発言や行動が随所で見られるようになった。

プログラム作るといいよね。それぞれの子ができることを生かしてプログラムを作って，お母さんたちに自分で伝えられるといいね。
(A 教諭：第17回学年会議記録)

当日，補助に入ってくれる先生がミニ運動会で当日に何をするかわかるため，子供に慣れるためにも実際に入って練習できたほうがいいよね？当日入る先生が練習時間に入れるように時間割の調節してみるわ。
(B 教諭：第21回学年会議記録)

子供たちが何をするかわかる動画があるとよくないですか？授業で説明するとき使用できるように編集するので，皆さんで今，撮りませんか？
(C 講師：夏休み最終日。事前確認での会話)

この状況で，メンティーチャーできるの私ぐらいでしょう。私，するよ！
(D 教諭：第21回学年会議記録)

万国旗を作ると運動会らしくていいんじゃない？図工の時間に作成しますか。
(E 教諭：第17回学年会議記録)

皆が同じ目標に向かって，自分の言いたいことを学年会議や日常の関わりの中で言い，それを一つずつ実現していく。お互いに気づきを得て，不安なこ

とやできないことを話し，納得して解決しながら進めていく。その結果として，児童が保護者に練習の成果を発揮した姿を見てもらうことができた。

「ミニ運動会を成功させよう」というみんなの目標があり，その目標達成のために，児童を中心として話し合うことで，様々な気づき生まれ，それに対して，「じゃあこうしよう。」というアイデアが浮かび，役割分担をしなくても，学年団のメンバーそれぞれが，「じゃあ，私はこれをする（したい）。」と自律的に役割を担ってくれた。

【SL④気づき】や【SL⑤説得】を意識して学年会議を行い，先生方の思いや願い，意欲を受け入れ，実践していく中で，学年団の先生方一人ひとりの自律的な発言や行動が増え，協働性が促進される様子が確認できた。

(3) 実現したい目標を明確にする(考え方の次元)

第1期の第8回学年会議の反省から，第2期の第17回学年会議では，実現したい目標やビジョンを明確にして【SL⑥概念化】，グループ別授業の提案を行った。反省を踏まえ，教員，児童双方のメリットを伝えたこと，不安を一つずつ話し合いにより解決した【SL⑤説得】ことで，学年団のメンバーが納得した状態で，グループ別の授業を行うことができた。

受け入れだけのリーダーだったらうまくいかない部分もあると思うけど，グループ別の授業の時みたいに，いい具合で意見を言うときは言って受け入れるときは受け入れるっていう，そのリーダーの雰囲気で，お互いに遠慮なく意見を出し合える。それぞれ主張もできて受け入れもできるみたいな。

(B 教諭：最終インタビュー記録)

できるかできないかわからないことでも，「やってみよう」って言ってもらって，やってみることで子供たちが伸びるきっかけになる。先生同士の意思疎通ができていて，どのグループもすごいなあって思ったよ。

(E 教諭：最終インタビュー記録)

“リーダーの奉仕する他者が自己の関心意識を向けた状態から，組織内外の他者，共同体へと意識・

関心を向けた状態へと転換するよう、新しい方向性を示す。”(Eva et al. 2019)とある。学年全体をいろいろな教員の目で見ることが、児童にとっても教員にとっても成長に繋がる。私自身、C講師が2組の授業に入れたい11月と12月に、C講師が担当していた算数クラスを担当した。その時に、他クラスの担任の先生に、担当する児童の性格や好きなものを尋ねたり、どんな教材に興味を示すかを質問したりしていた。その時に、D教諭から、「他クラスの児童に興味をもって個別の指導計画を読んだり、そうやって担任の先生に質問したりするだけでも、グループ別授業の成果だね。」と言われ、本当にそうだと納得した。【SL⑤説得】、【SL⑥概念化】により、更に協働性が促進することが明らかになった。

グループ別の授業を始めてから、けっこう周りの先生も2組の児童を見てくれるなっています。あと、他のクラスの子をすごく見る機会になりました。学習内容も充実しているいいなって。

(C教諭：最終インタビュー記録)

いくら一緒に「おはよう広場」の授業をしてもそんなに子供のこと詳しくわからないけど、やっぱ教科の勉強って子供のことすごくわかるし、そこでわかったことがいろんな場面での活動に広がると思う。子供にとっても自分にあつた内容を学習できるのはいいよね。

(B教諭：最終インタビュー記録)

同じクラスにお手本となる児童がいることで、いい学び合いができていると思う。こっちのグループ(A教諭担当)も自分のペースで学ぶことができ、安心して学ぶことができている。国・算で3人ずつ担当の先生がいるから、ちょっとしたことですぐ相談できて、教科の担当が複数いるのがいい。

(A教諭：最終インタビュー記録)

(4) 助けを求める

第3期において、筆者自身が個業に陥った際、同僚の【⑦先見性】によって良い方向に向かうことがで

きた。学校長に相談し、話をする中で、解決策が浮かび、部主事がすぐに臨時の学部会議を開き、学部全体に協力を仰いで、協力を得ることができた。

学年団の力量を超えた問題が起こったときは、管理職に相談して、学部全体や学校全体に助けを求めることも学年主任としての大切な役割だと気づいた。学年団の教員全員が疲弊してしまうと、自分のことだけで精いっぱいになり、とても協働を生み出す雰囲気にはならない。何に困り、どうしてほしいのかを学年団として話し合い、助けを求めることが学年主任として学年団が協働して働くために必要なことであると気付くことができた。

学年の先生や管理職、学部の先生方に助けられ、その優しさに触れることで気づいたことがある。私は学年主任の仕事、サーバント・リーダーシップ10の特性を意識して協働して働くことを促してきた。しかし、自分が大変な状況に陥り、それを一人で何とかしなければと抱え込み、個業に陥ってしまった。学年主任という肩書にとらわれ、「私が」なんとかしなければというおごった考え方になってしまっていた。協働して働くことを大切にしてきたはずであるのに、私自身が、いつもさまざまな人に助けられ、支えられて仕事ができている、という謙虚さを失っていたのかもしれない。

今年度、学年主任のリーダーシップについて考え、実践し、省察し、次のアクションをどうするか再考することを繰り返してきた。失敗することも多かったが、今年度得た実践の成果と課題は今後に必ず生きると確信している。今回、自分自身が個業に陥ったときに、頭の中でどうすればよいのかをわかっていたつもりが、実際には全く生かされなかった。けれど、今年度、自分自身が学年のメンバーだけでなく、管理職や学部全体に助けてもらうことで個業という課題を乗り越えることができた。今回の経験が間違いなく今後の大きな糧となった。

(5) 日常的な関わりを大切にする

最終インタビューをしてわかったことだが、学年団のほとんどが日常的な関わりが協働性を高めると感じていることがわかった。

学年の皆さん、仲良く情報交換できていいなあって思って。効率的ではないかもしれないけれど、ちょっとした隙間にいろいろしゃべ

って、「ああ、そうなんだね。」って言い合う時間が大事なんじゃないかな。効率化って言われて、隙間時間にもいろんな業務をしないといけないのかもしれないけど、子供に関しては効率化しないで、無駄かなって思える話も意外と、「あ、そうなんや。」って思ったり、普段見ている人の勘みたいなのがすごい参考になったりしてね。

(A 教諭：最終インタビュー記録)

児童が帰った後に、教室に帰ってきながらここ(教室)で話できるのがいいね。ああいうのが大事なんだろうなあって思う。最初二人だったとしても、そこにみんな入ってきてくれる。さらに帰ってきた教師が加わって話していくっていうのがすごくいいなって思って。それって関係ができてきているから話ができるんだろうなあって思うし。それが協働ってことなんだと思う。

(B 教諭：最終インタビュー記録)

いろいろあったから、そういうのを話す機会が増えたんじゃないかと思って。ここ(教室)で笑って集まるの、あんまりなかったじゃないですか。それが最近、ここで自然とみんなが集まって、問題提起したことを言い合えるようになったんだなって思いました。それが大事だなって思って。学年会議っていう場だけでなく、ここ大変だしとか、今日、こんなことあってっていうのを、皆がここで話せるようになったのはすごいって思います。

(C 教諭：最終インタビュー記録)

その日にあったことで、みんなに聞いてほしいなってことは、自分はその日の方が出るの……。聞きたいことも含めてね。今日の算数どうだった？とか次の授業を考えるのに必要な情報だから、その日のうちに聞きたいし、皆の話を聞いて、進めなきゃいけないと思っていたし、学年会議で時間が取れないかもしれないっていうのもあったし、今週のうちに聞いておきたいっていうのもあった。次に生かせるなら今日聞いておきたいっていうのもあった。あえて聞いてみたり、聞かなく

ても言ってくれたりもしたし。これも大事なことだなって。

(D 教諭：最終インタビュー記録)

以上のように、ほとんどの教師が日常の関わりの大切さについて話をしていた。筆者自身も第3期の(3)で述べたように、感情交流を通して指導者の背景を知り、サーバントとしての思いが高まる経験をした。週1回の学年会議で話し合う内容も大事だが、日々のタイムリーな話を吸い上げ、生かしていくことが大事だと考える。また、学年会議だけでなく、日常的な関わりの中でSL10の特性を意識したことで、【SL⑨成長への関与】の「それぞれのもつ価値や可能性に気付くことができる」や【SL⑩コミュニティづくり】の「人々が大きく成長できる協働の場を造り出せる」ことにつながり、学年団の教員それぞれが自然に協働して働くことができるようになったと考える。

V 今後の課題

1. サーバント・リーダーシップの課題

サーバント・リーダーシップ10の特性を意識した取り組みを行う中で、その効果が確認されたものもあるが、鈴木(2022)が“マネジャーによるSL志向とは、その広範な役割や多忙な仕事ペース、不確実性に付随する不安、あるいは上司や組織との関係など、他側面で矛盾や軋轢、葛藤を孕む、極めてパラドキシカルで困難な過程ということである。それは同時に、現実の組織・職場におけるSLの実践が、様々な制約に直面する、容易ならざる過程であることを示唆する。”と述べているように、SLの実践が難しい場合も考えられる。小学部では、すべての学年の学年主任が担任をしている。担任業務を行いながら同時に学年全体に配慮し、学年主任としての役割を担っている。SLのメリットを活用しながら、状況に応じて課題を解決する方法を探っていく必要がある。

2. 本校小学部における学年主任の課題と方策

I-1-(2)中規模特別支援学校である本校の課題で述べたが、本校小学部には学年主任という役割があるものの、その役割が曖昧であり、学年によって働き方に差が生じている。

今後は、今年度の学びを各学年の学年主任と共有

し、同じ立場であるもの同士が語り合い、新たに学んでいくことが必要だと考える。各学年の学年主任の思いや願いを聴き、学部としてよりよい学年会議の在り方や協働性を高める働きかけを考える場を設け、今後も探究していきたい。

引用文献・参考文献

- 1) 中央教育審議会(2021)「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～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～(答申)
- 2) 中央教育審議会初等中等教育分科会(2018.4.5)学校における働き方改革特別部会(第11回)議事録
- 3) Eva, N., Robin, M., Sendjaya, S., van Dierendonck, D, & Liden, R. C. (2019) “Servant leadership: A systematic review and call for future research.” *The Leadership Quarterly*, 30(1), 111-132
- 4) 福岡市教育センター チームマネジメント研究室(2015)「自律的に協力し学び合う学校組織づくりーサーバント・リーダーシップの考えを通してー」
- 5) NPO 法人 日本サーバント・リーダーシップ協会 HP「サーバント・リーダーシップとは」(<https://www.servantleader.jp/About> 閲覧日 2022.1.9)
- 6) ロバート・K・グリーンリーフ(2016)『サーバントであれ』英治出版株式会社
- 7) ロバート・K・グリーンリーフ(2008)『サーバントリーダーシップ』英治出版株式会社
- 8) 佐古秀一(2006)「学校組織の個業化が教育活動に及ぼす影響とその変革方略に関する実証的研究ー個業化, 協働化, 統制化の比較を通してー」『鳴門教育大学研究起用』21 巻, pp41-54.
- 9) 鈴木智気(2022)『「マネジャーとしてのサーバント・リーダー」のパラドクスーSL 論と管理者行動論による文脈的アプローチ』金沢大学経済論集 42 巻 2 号 81-120 2022 年 3 月 31 日
- 10) 鈴木智気(2020)『サーバント・リーダーシップ論ー「リーダーとしてのサーバント」を巡る位置づけとメカニズムー』同志社商学 *The Doshisha business review* 72(1) 87-116 2020 年 7 月
- 11) Weick, K. E. (1982) *Administering education in loosely coupled schools.* *Phi Delta Kappan*, 63, 673-676.

金沢大学大学院教職実践研究科実践研究報告書（第6号 2022年度）

2023年2月28日 印刷発行

発行所 金沢大学大学院教職実践研究科
