

21 世紀の知識基盤社会に
生きる力を培う学校をどう実現するか
新しい時代の教師のための協働研究

教育実践と教育改革

No.14

教員免許状更新講習

- 教育実践と教育改革Ⅰ アクティブに「これからの教育」を学ぶ / 必修領域 6 時間
- 教育実践と教育改革Ⅱ アクティブに「授業づくり」を学ぶ
アクティブに「気がかりな子どもの支援」を学ぶ
アクティブに「学校マネジメント」を学ぶ / 選択必修領域 6 時間
- 教育実践と教育改革Ⅲ アクティブに「教育実践の省察」を深める / 選択領域 6 時間

2021 年度報告書

専門職として探究し合う新しい方法

- 互いの学校での取組を語り合い，聴き取る
- 実践の展開を読み深め，自身の実践を綴る
- 新しい時代の教育への展開に視界をひらく



2022.3
福井大学大学院連合教職開発研究科
福井県教育委員会

21 世紀の知識基盤社会に
生きる力を培う学校をどう実現するか
新しい時代の教師のための協働研究

教育実践と教育改革

No.14

教員免許状更新講習

- 教育実践と教育改革Ⅰ アクティブに「これからの教育」を学ぶ / 必修領域 6 時間
- 教育実践と教育改革Ⅱ アクティブに「授業づくり」を学ぶ
アクティブに「気がかりな子どもの支援」を学ぶ
アクティブに「学校マネジメント」を学ぶ / 選択必修領域 6 時間
- 教育実践と教育改革Ⅲ アクティブに「教育実践の省察」を深める / 選択領域 6 時間

2021 年度報告書

専門職として探究し合う新しい方法

- 互いの学校での取組を語り合い、聴き取る
- 実践の展開を読み深め、自身の実践を綴る
- 新しい時代の教育への展開に視界をひらく



2022.3
福井大学大学院連合教職開発研究科
福井県教育委員会

新しい教師教育への挑戦、そして「教師教育の高度化」に向けて

21 世紀における「教師教育の高度化」は全国的な課題であり、その課題に「教育委員会と大学との連携・協働」で積極的に取り組んできた大学機関が福井大学・福井大学大学院（のちに福井大学大学院教育学研究科、現・福井大学大学院連合教職開発研究科）であり、その歩みは先駆けとなった。

平成 8（1996）年 7 月 19 日に発表された中央教育審議会第一次答申「21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について」では、教員の資質・能力の向上において「教員の養成、採用、研修の各段階を通じ、より円滑かつ効果的に教員の資質・能力の向上を図るためには、大学の教員養成関係者と教育委員会等の採用・研修関係者との間の一層の連携・協力が不可欠である」ことが提案された。

それと呼応するように、平成 12（2000）年 9 月 14 日の福井大学教育地域科学部（現・教育学部）教授会で、以下の内容が共通理解された。まさに、これは先見の明であった。

21 世紀には、より質の高い学習の機会を生涯にわたってすべての人に保障する社会の実現が求められている。学校教育の改革と開かれた高等教育の実現はそのための不可欠な条件であり、大学における教師教育改革は両者をつなぐ重要な環をなしている。

とりわけ、現在の教育が直面している問題を打開し、ゆたかで質の高い学び合う共同体としての学校を実現していくことが強く求められている。この教育改革の実現のためには、学校・行政・地域・大学が手を携え、共同で探究し実践していくことが不可欠となる。教育系学部・大学院は、地域における学校改革のための取り組みに参画し、教師の実践的な力量形成を支え、そのネットワークの拠点としての役割を果たしていくことが求められる。

戦後、「一府県一教育大学・学部の原則」に立って設置された教育系学部・大学は、21 世紀に向けて、地域に開かれたゆたかな生涯学習を実現し、地域の教育改革実現のために、学校と行政・地域と連携し、さらにきめ細かな地域ネットワークの拠点としての役割を発展させていくことが求められている。

これらの役割を果たしていくことは、地域にねざした教育改革を実現していくために、教育系学部・大学院が果たすべき責務である。

（福井大学教育地域科学部教授会 「地域の教育改革を支える教育系学部・大学院における教師教育のあり方」2000.9.14. より）

同年 9 月 22 日に教育改革国民会議は、中間報告において「教育を変える 17 の提案」を出した。この中では、「教師の意欲や努力が報われ評価される体制を作る」ことが提案され、「教師の採用方法についての入り口は多様にし、採用後のプロセスを評価する。免許更新制の可能性を検討する。」ということが明記された。教員免許更新制の議論の始まりであった。

その後、平成 14（2002）年 2 月 21 日に発表された中央教育審議会答申「今後の教員免許制度の在り方について」では、教員免許更新制の可能性について「適格性確保のための更新制」と「専門性向上のための更新制」という 2 つの側面から検討されたが、現時点での我が国全体の資格制度や公務員制度の比較において慎重にならざるを得ないとして、今後の検討課題となった。一方で同年 6 月、教育公務員特例法の一部改正により 10 年経験者研修が義務化され、翌年 4 月から施行された。現在、平成 28 年 11 月 28 日に教育公務員特例法第 24 条の一部が改正され、10 年経験者研修が中堅教諭等資質向上研修に改められ、実施時期の弾力化が図られた（平成 29 年 4 月 1 日より施行）。

検討課題であった教員免許更新制の再燃は、平成 17（2005）年 2 月 21 日に発表された中央教育審議会答申「新しい時代の義務教育を創造する」であった。そして、翌年の平成 18（2006）年 7 月 11 日に発表された中央教育審議会

答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」では改めて教員の資質・能力が具体的に提示され、それらを確実に身に付けたり保証したりする具体的な方策として、①教職課程の質的水準の向上、②「教職大学院」の創設、③教員免許更新制の導入があげられたことで、教員免許更新制の導入は、再び現実味を帯びた。そして、同年10月10日の安倍内閣の閣議決定により教育再生会議が設置された。翌年1月24日の教育再生会議による第一次報告書の中には教員の質の向上に関しての記述も盛り込まれており、「あらゆる手立てを総動員し、魅力的で尊敬できる先生を育てる」という趣旨のもと、教員免許更新制の導入が明記され、拍車がかかった。

そして、平成19（2007）年6月に、「教育職員免許法及び教育公務員特例法の一部を改正する法律」が国会で成立し、教員免許更新制が平成21（2009）年4月1日から導入されることになった。導入の目的について当時、「教員免許更新制は、教員が、学校や教員に対する国民の期待等に対応して、今後も教育の専門職としてあり続けるために、最新の知識技能を身に付け、自信と誇りを持って教壇に立ち、社会の尊厳と信頼を得るための制度である」と説明している。

福井大学における教員免許更新制の開設、それは、新しい教師教育への挑戦であった

当時、教員養成は大学で行うもの、その後の採用と研修については教育委員会等の領域であり、大学は口を出さないということが暗黙のうちに了解されていた。そのため、開設する大学にとって教員免許更新制の導入への抵抗は小さくなかった。その頃、福井大学（以下、本学という）は教員養成系大学として、全国に先駆けて平成18（2006）年に教職大学院を開設し、学校を拠点とした学校改革の協働研究を推進することで教師の実践的な力量形成を目指していた。新しい教師教育をミッションとして掲げている以上、教員免許更新制についても無関心ではいらなかった。本学としては制度そのものに必ずしも賛同するわけではなかったが、法改正があった以上、現職の先生方のために丁寧な対応をしなければならないという使命感は強かった。

その中で、寺岡大学院教育学研究科教職専攻科長が「多数人伝達型の講義でお茶を濁しては、滑稽なことになってしまう」と明言したことで、教員免許更新制の必修講習においても、新しい教師教育の視点から斬新な取組を目指すことになった。そして、本学教職大学院で取り組んでいる実践的な力量形成のためのカリキュラムの成果を必修講習でも取り入れることは、新しい教師教育の可能性を探る一つの挑戦でもあった。

必修講習については本学教職大学院のスタッフが中心となって、本学教職大学院のカリキュラムとある種の相似形を成すデザインを企画した。必修講習のタイトルとしては「教育の実践と教育改革」と掲げ、21世紀の知識基盤社会に生きる力を培う学校をどう実現するのか、また、新しい時代の教師のための協働研究をどのように展開していくのか、ということを講習の主題に据えた。そのためには、専門職としての探究し合う新しい方法を提起し、①「互いの学校での取り組みを語り合い、聴き取る」、②「実践に関わる主題を掘り下げて探究する」、③新しい時代の教育への展開に視界をひらく」ことに取り組む講習をデザインした。

実践の省察を通して、公教育の未来を展望することが講習全体のモチーフであり、今回のプロジェクトの使命でもあった。こうした構想は、本学教職大学院における教師の力量形成のためのカリキュラムを参考にしており、平成20（2008）年度実施した予備講習での評価も取り込んで、平成21（2009）年度に初の教員免許状更新講習の実施に至った。ここに本学教職大学院の教員免許状更新講習の特色①「実践経験を語り合うための三つの種」、②「教育の最新事情や教育改革の課題などの講義」、③「優れた実践記録の展開を跡づけ、掘り下げ、その意味を探る」、④「自分自身の実践記録を跡づけ直す」、⑤「校種、年齢、教科等の壁を超えたクロスセッション」、⑥「よき聴き手としての現場経験が豊富な協力者（校長OB等）の配置」、⑦「必修12時間＋選択6時間の3日間連続18時間の提案」あるデザインができあがり、その後バージョンアップが繰り返され、現在に受け継がれてきた。そして、⑧「優秀な報告書については、本人の了承のもとに冊子にまとめる」ことも継続的に取り組んでいる特色の一つで、講習のエビデンスに

なるだけでなく、教職を続けていく多くの教員にとって参考となってきたと考える。

新しい教師教育は正直ハードであったが、もう一度自分を見つめ直し、さらなる資質・能力の向上を図れたはず…

教職は専門職であり、教師になったからには絶えず研究と修養に努めなければならない。任命権者である都道府県の教育委員会等は、教育公務員特例法に基づいて初任者研修や 10 年経験者研修（現、中堅教諭等資質向上研修）を悉皆研修として実施してきた。特に福井県の多くの教員は気質が真面目で、何事にも真剣に取り組むため、悉皆研修以外にも多くの研修に励んできた。それは、自己研鑽に励むことであり、専門職の仲間たちとの校内における研修で資質・能力を高めることであり、時には学校を離れての校外研修に参加して得意分野を伸ばしたり、苦手分野の克服に取り組んだりしてきた。また、職員団体の主催する研修会や教科の仲間たちとともに授業研究会で学び合っている教員も少なくなかった。

一方で、社会の変化は激しく、子どもたちに求められる資質・能力だけでなく、教員に求められる資質・能力も絶え間なく変化してきた。以下、その例として中央教育審議会の答申や審議のまとめより、一部抜粋した。

- グローバル化や情報化、少子高齢化など社会の急激な変化に伴い、高度化・複雑化する諸課題への対応が必要となっており、学校教育において、求められる人材育成像の変化への対応が必要である。
- これに伴い、21 世紀を生き抜くための力を育成するため、これからの学校は、基礎的・基本的な知識・技能の習得に加え、思考力・判断力・表現力等の育成や学習意欲の向上、多様な人間関係を結んでいく力の育成等を重視する必要がある。これらは、様々な言語活動や協働的な学習活動等を通じて効果的に育まれることに留意する必要がある。
- 今後は、このような新たな学びを支える教員の養成と、学び続ける教員像の確立が求められている。
- 一方、いじめ・暴力行為・不登校等への対応、特別支援教育の充実、ICT の活用など、諸課題への対応も必要となっている。
- これらを踏まえ、教育委員会と大学との連携・協働により、教職生活全体を通じて学び続ける教員を継続的に支援するための一体的な改革を行う必要がある。

（中央教育審議会「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」2012.8.28 より）

- 「主体的・対話的で深い学び」の実現とは、特定の指導方法のことであり、学校教育における教員の意図性を否定することでもない。人間の生涯にわたって続く「学び」という営みの本質を捉えながら、教員が教えることにしっかりと関わり、子供たちに求められる資質・能力を育むために必要な学びの在り方を絶え間なく考え、授業の工夫・改善を重ねていくことである。
- 子供たち一人一人は、多様な可能性を持った存在であり、多様な教育的ニーズを持っている。成熟社会において新たな価値を創造していくためには、一人一人が互いの異なる背景を尊重し、それぞれが多様な経験を重ねながら、様々な得意分野の能力を伸ばしていくことが、これまで以上に強く求められる。一方で、苦手な分野を克服しながら、社会で生きていくために必要となる力をバランス良く身に付けていけるようにすることも重要である。
- 「チームとしての学校」の実現へ向けた改革については、複雑化・多様化する学校の諸課題に対応し、子供たちに必要な資質・能力を育成していけるよう、①学校において教職員が心理や福祉等の専門スタッフと連携・分担する「専門性に基づくチーム体制の整備」、②管理職の養成、選考・登用、研修の在り方の見直しを含む「学校のマネジメント機能の強化」、③人材育成の推進や業務環境の改善、学校への支援の充実等といった「教職員一人一人が力を発揮できる環境の整備」の 3 つの視点に沿った施策を講じること。

（中央教育審議会「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ（報告）」2016.8.26 より）

このように、教育の最新事情や教育改革の課題などが目まぐるしく変化する中で、問題があるとすれば、現場があまりにも忙しすぎて主体的に校外研修に参加しにくくなってきたという教師を取り巻く今日的な状況であった。学校の多忙化は、教師の協働研究の時間を少なくし、結果として教師の自己研鑽を脆弱なものにしてきた。

本学教職大学院の教員免許状更新講習の必修講習は正直ハードであったが、もう一度自分を見つめ直し、さらなる資質・能力の向上を図れる優れたデザインだったにもかかわらず、必修講習の受講者のピークは平成 23（2011）年度の 576 名で、その後は年々減少した。平成 27（2015）年には 195 名で、ピーク時の 3 分の 1 までに落ち込んだことが物語っているのではないだろうか。

働き方改革の中で、「教師教育の高度化」が使命となった

そのような中、学校の多忙化にメスが入ったのが、平成 28（2016）年のことだった。この年に教員勤務実態調査が大規模に実施され、平成 29（2017）年 4 月 28 日に速報値が文部科学省から公表された。小中学校の教員を対象とした平成 28 年度の勤務実態調査結果（速報値）は、平成 18 年度の前回調査と比べ、小中の教員とも勤務時間が増加し、週 60 時間以上だった教諭は小学校で 33. 5%、中学校では 57. 7%に上った。公立校教員の勤務時間は週 38 時間 45 分と規定されており、これらの教諭は週 20 時間以上の時間外労働が常態化しており、おおむね月 80 時間超が目安の「過労死ライン」を上回っていることとなった。そのため、国はもとより都道府県教育委員会にとって、働き方改革における教員の負担軽減と教員研修の質の確保は大きな課題となっていた。

一方、本学教職大学院の教員免許状更新講習の必修講習の受講者は年々減少していったが、毎年、必修講習を開講する中で、多くの教員にこの学びを 10 年サイクルで経験していただくことが、学び続ける教員をサポートすることにつながるという確固たる理念となっていた。

この理念を福井県教育委員会（以下、県教委という）に理解いただき、平成 29 年度からは教員免許状更新講習の計 18 時間分（必修講習 6 時間・選択必修講習（平成 28 年度よりこれまでの必修講習が、必修講習と選択必修講習に分かれた）6 時間・選択講習 6 時間の 3 日間）を共催で実施するようになった。さらに、働き方改革として教員の負担を減らすということもあって、福井県教育総合研究所（以下、県教育総合研究所という）が行う中堅教諭等資質向上研修 8 日間のうち 3 日間を本講習と兼ねることにした。また、県教育総合研究所が実施している新任教頭研修の一部にあたるファシリテーターの実践型研修を、平成 23 年度から継続して教員免許状更新講習の中で行ってきた。

改めて、県教委との共催により本講習が悉皆の研修となったことで、県内公立学校の教員一人一人の実践的な力量形成につながるよう講習の質を高めていくこと、つまり、「教師教育の高度化」が本学連合教職大学院の大きな使命となった。そして、教員免許状更新講習の計 18 時間分の受講料は福井県的全額補助で、受講する教員にとって負担軽減にもつながった。さらに、県教育総合研究所で一度に申し込みができることで、手続きが簡便になったことも大きかった。

（文責 血原 正純）

【参考資料・文献等】

- ・中央教育審議会第一次答申、「21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について」。（1996）
- ・教育改革国民会議中間報告「教育を変える 17 の提案」。（2000）
- ・中央教育審議会答申、「今後の教員養成・免許制度の在り方について」。（2002）
- ・中央教育審議会答申、「新しい時代の義務教育を創造する」。（2005）
- ・中央教育審議会答申、「今後の教員養成・免許制度の在り方について」。（2006）
- ・教育再生会議第一次報告「社会総がかりで教育再生を～公教育再生への第一歩～」（2007）
- ・淵本幸嗣、「福井大学福井大学教員免許更新講習の挑戦」．教育実践と教育改革（2009 年度報告書）．福井大学教育地域科学部・大学院教育学研究科．（2010. 3）

<目 次>

第1部 コロナ禍におけるオンライン協働探究の可能性を探る<2020年度から>	(1)
オンラインでの協働探究の挑戦	柳沢 昌一・血原 正純 (3)
第2部 優れた実践記録から学ぶ 最終報告書から	(5)
「見えない」教師の手立てを考える	宇佐美 典克 (7)
変わる時代のなかで、大切にしたいこと	津嶋 美穂 (10)
答えがないテーマに立ち向かう生徒たちの成長	八木 剛史 (12)
子どもの主体性・創造性・協働性を育む	橋本 和佳奈 (14)
子どもの本音を引き出すために	水澤 紀子 (18)
他者の実践からの気づき	戸田 なお (21)
第3部 自身の教育実践を跡付ける 最終報告書から	(25)
学びのスパイラルが生まれる授業づくりを目指して ～子どもの姿を見取り、学びを支える～	佐藤 優 (27)
児童の「やってみたい!」を引き出す、大小の学びのサイクル ～韓国との国際交流 小学校3年生 総合～	高嶋 将太郎 (32)
主体的に学ぶために教師ができること ― 子どもとともに学び続けるために ―	山田 純子 (36)
教師としての必要な姿とは ～子供たちと共に成長するために～	梅村 泰枝 (41)
自分の力で未来を切り拓く生徒を育てる ダイナミックな社会科授業を目指して	北島 正也 (47)
生徒が主体的に学ぶ場における教師のあり方 ― 円錐の展開図を考え出す授業を振り返って ―	平野 貴大 (53)
特別支援教育における主体的・対話的で深い学びの実現を目指す授業づくり	
～子どもが互いに学びを深めあえるような場面設定や支援の在り方について～	高橋 周 (57)
生徒の主体性を生かし意欲を引き出す 生徒同士のつながりを生かして	福田貴弘 (63)
学びのデザイン ～探究的な活動の過程を通して～	廣澤 佑香 (67)
成功体験と試行錯誤の両輪で生徒を育てる ～生徒の協働や探求に教師はどのように関わるべきか～	山崎 淳史 (72)
子どもによりそい、理解すること これまでの実践を省察して見えてきたもの	谷 真希 (80)
主体的に取り組む生徒を目指して	
主体性の育成に、本当に必要なこと／必要でないこと	丸山 高弘 (85)
エンパシー、他人の気持ちを想像する力をもつということ 生徒との語り合い、生徒同士の語り合いの中で	高谷 直樹 (90)
学校を奪う場にはしてはならない 寄り添い、導きながら…困り感のある子を含めた多様な学びの場を設定する	植山 あかね (97)
子どもの実態をつかみ、子どもの実態に合った教師の支援を考える	
苦しんだ学級経営をふりかえることで今後の教員生活につなげたい	鯨本 亜有美 (102)
多角的な働きかけのための協働と連携 発達障害の生徒とのかかわりを振り返る	宮本 毅 (110)
教室に入れずに悩む児童に光を 相談室システムと小さな社会の構築	柳生 久美子 (114)

学校での多角的・多面的なつながりの大切さ	つながりを増やしていく手立てを探る	玉山 悦子	(119)
一人一役から創造の世界へ	私が蒔いた「成長の種」が生み出したもの	道場 康智	(123)
「語り合い」が開く「学びの扉」	「語り合い」がつくる学びと調和	河合 幸代	(128)
主体的な教師集団づくりを目指して	～教師と教師をつなげるために～	加藤 昌広	(133)
「語り合い」から生まれるもの	支え合う組織づくりのために	笹田 恵子	(137)
子どもたちを支える協働と学びの支援	～副担任の立場から考える学校マネジメント～	高橋 真由美	(142)
語り合える学校づくりをめざして	豊かなコミュニティを生かして	立山 恵	(147)
「語り合うこと」を意識して	同僚、子どもたち、保護者との「語り合い」	西出 淳子	(151)
生徒の自立を支える学校コミュニティ	教員と生徒の相互作用による学ぶコミュニティをめざして	堂森 峰春	(156)
学ぶ・語り合う・認める	子どもたち・仲間とともに生きる	白木 直子	(161)
第4部 福井大学大学院連合教職開発研究科と福井県教育委員会の協働による更新講習の構成と展開			(167)
福井県教育委員会との共催5年目 免許状更新制の「発展的解消」論の中で開催した1年間を省みる			
～福井県教員免許状更新講習共催科目の開催を通して～		血原 正純	(169)

第1部

コロナ禍におけるオンライン協働探究の

可能性を探る

<2020 年度から>

オンラインでの協働探究への挑戦

福井大学大学院連合教職開発研究科 研究科長 柳沢 昌一
准教授 血原 正純

令和2年（2020年）3月、新型コロナウイルス感染症をめぐる状況が世界的にも悪化の一途をたどり、日本国内では戦後の学校教育において前例のない、学校の一斉休業が始まりました。その後、学校の臨時休業が3ヶ月もの長きにわたるとは、このとき誰が思っていたでしょうか。この間、教育委員会や学校、そして先生方は子供たちの学びを支えるため、課題を作成して配付されたり学習動画を作成して配信されたりしました。中には、ビデオ会議システムを用いた同時双方向型の遠隔でオンライン朝の会や授業実践を行った先生方もおられたことでしょう。

そして6月、学校が再開されると、登校時の受入対応に始まり、放課後の消毒作業など教育活動すべてにおいて徹底した感染症対策を講じることが求められました。また、日々の授業に加え、失われた授業時数をどのように補うのか、思案を巡らす毎日だったのではないのでしょうか。さらに、3ヶ月にわたる学校の長期休業による夏季休業や冬季休業の短縮もありました。このような困難にもかかわらず、394名の先生方には福井県免許状更新講習共催科目（以下、共催科目という）を受講いただき、心より感謝申し上げます。

加えて、福井県教育委員会には『オンラインでの（ビデオ会議システムを用いた同時双方向型の遠隔による）協働探究』という新しい取組に賛同いただき、見事、協働の取組として実現できました。

オンラインでのグループセッションでは、パソコンやタブレット、スマートフォンなどの画面に、グループメンバーのリアルタイムの映像が映し出され、音声のやり取りによるコミュニケーションが生まれました。特に、作成した自らの実践記録を画面で共有（アプリケーションの画面共有機能を活用）しながら、これまでの教師としての実践の中で大切にしてきたこと、試行錯誤しながら取り組んできたことなどを語り合い、聴き合う様子はまさに、教師の学び合う姿そのものでした。このように、コロナ禍の中で地区・校種・年齢・教科を超え、専門職としての教師の学び合うコミュニティが構築されたことに大きな意味や価値を感じます。さらに、受講された先生方から高い評価を受けたことで、オンライン（ビデオ会議システムを用いた同時双方向型の遠隔）による共催科目の開催という、新たな道が大きく開けたことは間違いありません。

また、この状況の中で、受講者された先生方が優れた実践記録の展開を読み深められ、これまでの自身の実践を改めて省察し、記録として編み込まれたことにも大きな意味や価値があります。作成された自らの実践記録には、新たな気づきや思いと考えが丁寧に書き綴られており、専門職としての学び続ける教師へと誘われた場面でした。

それゆえ、この報告書がもつ特別な意味や価値があるのではないのでしょうか。それは、受講者の先生方がコロナ禍の中であっても自らの学びを止めることなく、教師としての学びや歩みを進められた証であり、『オンラインでの協働探究への挑戦』が記された貴重な実践記録でもあります。

ところで、令和2年12月22日に開催された中央教育審議会初等中等教育分科会第119回教員養成部会における『教員免許更新制や研修をめぐる制度に関する包括的な検証に係るヒアリング』の席に、福井県教育総合研究所長と教職研修センター長が招かれました。この場において、安藤委員の質問に対して教職研修センター長は「免許更新等のことで、こちらのほうでもグループ協議をやっております。オンライン上で双方向です。先ほど申しましたように、グループを組んで実施することができます。それから、最新の政策的な課題といったものをどのように受講者に伝えるかということにつきましては、入念に福井大学の先生方と事前に打合せをしまして、3日間のストーリーがうまく流れますように、その中で最新の、例えば今年ですとGIGAスクール構想の話題をぜひ入れていただきたいというようなことを県教委側から福井大学に申し入れまして、世代を超えて、50代の方々が、最新のICTをどのように活用しようかとかいったテーマを、講義の中で盛り込んでいただくようにしております。」と応答した場面が議事録となっています。これはほんの一部分であり、福井県教員育成指標に基づいた教員研修や免許状更新講習についての説明と質疑応答が熱心に、くり返し展開されていることから、福井県の教員研修や免許状更新講習の在り方が国レベルの改革の拠り所として注目されていることは明白です。

もう一つ、触れるべき国の動向としては令和3年3月12日、萩羽生田光一文部科学大臣が中央教育審議会に対して『『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について』の諮問を行ったことです。その諮問の理由の三つ目には「第三に、教員免許の在り方についてであります。教員免許制度については、…（中略）…。なお、教員免許更新制については、教師が多忙の中で、経済的・物理的な負担が生じているとの声や、臨時的任用教員等の人材確保に影響を与えているという声があることなども踏まえ、前期の中央教育審議会において教員免許更新制や研修をめぐる制度に関して包括的な検証を進めていただいたところです。現場の教師の意見などを把握しつつ、今後、できるだけ早急に当該検証を完了し、必要な教師数の確保とその資質能力の確保が両立できるような抜本的な見直しの方向について先行して結論を得ていただきたいと思います。」と述べられています。とりわけ、教員免許更新制や研修の在り方が議論の焦点となります。その時には、福井県の行っている教員研修と免許状更新講習が、更新制講習の改革の具体的な手がかりとなると思います。本報告書が、新しい更新制講習の在り方を具体的に指し示す羅針盤としての役割を果たして行くと思います。この報告書に実践記録を寄せていただいた皆さん、講習に参加し実践を共有してくださった皆さん、そしてこの講習を支えてくださった教育総合研究所と連合教職大学院のスタッフの皆さんをはじめ、すべての皆さんに、心から感謝いたします。

【参考資料】

- ・中央教育審議会初等中等教育分科会第119回教員養成部会（令和2年12月22日開催）
- ・萩羽生田光一文部科学大臣の中央教育審議会への諮問『『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について』（令和3年3月12日開催）

第2部

優れた実践記録から学ぶ 最終報告書から

「見えない」教師の手立てを考える

長野県伊那市立伊那小学校「自分たちの藍で自分たちの青を染めよう」

ホームチーム 24 24-A 宇佐美-5-大関小 宇佐美典克（大関小学校）

1. 「見えない」教師の手立てから学ぶ

アクティブ・ラーニングの視点から主体的・協働的な学びを通した課題解決的な授業実践が求められており、私自身もそのような授業を目指して日々の授業づくりを行っている。しかし、実際には思い通りにいかないことが多く、この研修を機会に自身の学びを深めたいと感じている。

本実践記録は、小学生が「藍染め」をテーマに主体的に学びに向かい続けた記録である。この実践記録の特徴として、子どもたちが学びを深めていく様子は詳細に記述されているが、教師の手立てはほとんど記されていないという点がある。だからこそ、主体的に学びに向かう子どもたちを支える「見えない」教師の手立てを、子どもの行動や思考から読み取ったり、推察したりすることで自身の授業改善へとつなげていけるのではないかと考えた。以下、実践の展開を簡単に紹介した後、本実践を成立させているであろう「見えない」教師の手立てを考察していく。

2. 実践の展開と教師の手立て

（1）実践の展開

藍染めが盛んな地域である長野県伊那市立伊那小学校で5年生のときに生葉染め体験をした子どもたちは、自分たちで藍を育てて染液をつくり、より本格的な藍染めをしようとする。染液づくりの作業は複雑で子どもたちは試行錯誤しながら取り組み続けるが6年生になっても完成しなかった。

そして、6年生になってすぐ、染液の世話当番を誰もしない日が続いた。教師が「どのグループも行っていないの。どうしてだろう。理由を聞きたいな」と話すと、子どもたちは、委員会活動などの仕事が増えて忙しくなったことや、世話をしても布が青く染まらないのでおもしろくなってきたことなどを理由として話した。そこで教師が「それならばこれでやめてしまうのはどうか」と問いかけると、子どもたちはしばらく黙った後、一人の子どもが「1週間くらい世話を続けてみて、それでも染まらないようなら終わりにする」と話し、ほかの子どもたちも賛成し、決定した。結局、1週間世話をしても染液は完成せず、染液を畑にまいて終わらせることになり、子どもたちは何ヶ月も世話をしてきた染液との別れを惜しみながら、染液を畑にまいた。

その後、子どもたちは再度染液づくりに挑戦することを決め、2か月後の修学旅行で訪れた藍染め工房で染液に入れる「灰」の質の重要性に気づき、前回の反省を生かしながら試行錯誤を繰り返し、染液を完成させていった。

（２）教師の手立て

①知識と技能に「深い理解を伴わせる」ための学びのコーディネート

本実践では実際に生葉染めを体験したり、実際に染液づくりをして試行錯誤したりする中で、「深い理解を伴った」知識と技能を子どもたちは習得している。教師は子どもたちの実態を捉えながら、「いつ・どこで・何を」学ばせることで、より深い理解へとつながるのかを考え、学びをコーディネートしている。例えば、子どもたちが修学旅行で獲得した「灰の質」に関する知識は、１度目の染液づくりで灰にこだわらなかった実体験があるからこそ、より必要で重要なものとして子どもたちに浸透していった。染液づくりに関する基本的な知識や技能は、資料を調べたり職人に尋ねたりすることでそれほど苦労せず手に入れることができたかもしれないが、教師による学びのコーディネートによって、子どもたちはそれらの知識や技能を深い理解を伴いながら獲得していくのである。このような、教師による学びのコーディネートが本実践の土台を築いている。

②思考力・判断力・表現力を育てる「自己決定の場」と「ふり返し」の機会創出

染液の pH が異常になった際、本来の染液づくりの手順を入れかえたり、友だちと意見を交流したりすることで問題を解決しようとするなど、子どもたちは自分なりに考えて判断し、表現している。前述した「深い理解を伴った知識と技能」だけでなく、「自己決定を多くしていること」と「活動ごとにふり返しを行っていること」がこのような子どもの姿につながっているのではないかと考える。

６年生になって染液の世話をしなくなったときも「一定期間様子をみて、無理ならやめる」という決定を子どもたち自身で行っている。また、２回目の染液づくりは「班でも良いし個人でも良い」という条件だったのだが、その条件もみんなで話し合って決めており、当然、個人ですか班ですかも個々が自己決定を行っているはずである。自分で決めているからこそ、灰の分量を間違えて失敗する子どもも出てくるし、工夫して成功する子どもも出てくる。子どもに決定を委ねることで、子どもは能動的にならざるを得なくなり、思考し、判断するしかない理想的な状況がつくられているのだ。

そして、活動ごとに記録している子どもたちの「ふり返し」（日記）が子どもたちの思考を支えるように感じる。体験活動を通して感じたことを言語化することで、自身の体験や考えが明確になり、学びのサイクルをつなげているのではないかと。

「何を学ぶか」だけでなく「どのように学ぶか」がアクティブ・ラーニングで重要視されているが、『藍は、ぼくたちが行かないといい青色にならないし、行かなくて青色が出たら、本物の青色ではないと感じました』という子どもの言葉はまさに、学びの過程に目を向けているものである。他にも教師の多くの手立てがあるにちがいないが、私は上述した教師の手立てが、本実践を成立させている大きな要因だと考えた。

3. 自身の実践をふり返って

2.(2)で述べた教師の手立ての観点で自身の実践をありのままに振り返り、今後自身が実践を行っていく上で意識していきたいことを具体的に示す。まず、知識と技能について「深い理解が伴うように」という意識をしていなかった。例えば理科の実験や社会の見学にしても、「インターネットなどで映像を見せれば一緒ではないか」と心の中で感じている部分があった。しかし、今回の実践研究を通して、深い理解を伴った知識や技能を習得させることの意義の大きさを学んだ。今後、「どうすれば深い理解をさせられるか」という視点を持つことをまず意識したい。

次に、「自己決定の場」についてだが、本実践を見て感じたのは自己決定させて「失敗させる」ことの重要性だ。本実践では、自分で決めて失敗したからこそ、子どもたちは学びのサイクルを回し続けることができていた。私も、日ごろから子どもたちが自己決定する機会を多く設けているつもりだが、無意識に失敗しないように誘導していると反省した。「わざと失敗させる」くらいの気持ちで子どもの決定を見守りたい。

そして、「ふり返り」についても学びのサイクルを回す力があることが分かったが、今まではそのような意識を持っていなかったため、普段あまり書かせてこなかった。活動の度を書いていくことは現実的に難しいので、次の学びに特につながると感じるときだけでも、時間をかけて書かせるようにしていきたい。

【参考・引用文献】

平成26年度長野県伊那市立伊那小学校公開学習指導研究会研究紀要

「内から育つ」―“ひと・もの・こと”とのかかわりのなかで、自己を見つめあゆみを続ける子ども― pp.73-81、2015年。

変わる時代のなかで、大切にしたいこと

尾崎由美 『協働して学びを深める』を食の場面から考える

ホームチーム1 1-A 津嶋-28-立待小 津嶋美穂（立待小学校）

1. A君の姿を思い起こして

現在私が受け持っている学年に、A君という男の子がいる。発達障害があり、もともと低学年のころから問題行動はみられたが、中学年になってから集団行動や学習への不適応を起こし、現在は別室で学校生活を過ごしている。振り返ってみると、別室対応になるまでの過程で一番初めの兆候は、給食だったように思う。もともと服薬の影響で食べられる量が少ない彼だったが、ある日給食中にずっとふさぎ込んだように突っ伏している姿があった。話を聞くと、「どうしても給食を食べられない。」と言って、給食のほとんどを残した。保護者とも相談し、彼の気持ちを優先して無理をさせないようにすることになった。そしてその日から、少しずつ集団行動や学習への拒否がみられるようになった。

私がこの実践に目を通したとき、以上のような経験を思い起こした。資料冒頭の尾崎由美先生の言葉「食べることは生きていく上でとても大切な行為である。」という言葉が目に入ったときに、私も学級経営をするなかで、給食の時間をかなり重要に思っていることに気づき、この実践記録を取り上げようと思った。また、栄養教諭という自分とは違った立場の視点を読み深めていくことで、本研修での【異質性を原理とする協働】につながっていくと考えたのである。

2. 深い学びとするために

この実践報告では、子どもたちが食に関する正しい知識と望ましい食習慣を身に付けられるように、食育の授業を実践していくなかでみてきた児童の姿を追っている。

（1）「体に大切な野菜を食べよう」—人と関わりながら、実感ある意見を受け入れる学び

毎日の給食に欠かさず使用されながらも、残食のなかで最も多いのが、野菜である。子どもの好き嫌いが多いなか、尾崎先生は野菜がもつ栄養や体に及ぼす働き、美味しさ、食べ方の指導をしていく。その指導法として、教師が一方的に教えるのではなく、子ども達が協働して主体的に授業をすすめていく様子が伝わった。尾崎先生は、協働する場面を以下のように複数設定している。

- | | |
|----------------------|------------------|
| ①なぜ野菜が給食に出てくるのかを話し合う | ②それぞれが苦手な野菜を伝えあう |
| ③苦手な野菜を克服する方法を伝えあう | ④野菜に関する知識を共有していく |

協働する場面を複数設定することで、野菜が苦手な食べられない子、野菜が苦手だけれど頑張って食べている子、野菜が好きで食べられる子など様々な児童が活躍する場面が生まれていると思った。またここで特に心に残った姿は③の姿である。（野菜嫌いな友だちのために、周囲の仲間が「好きなものと一緒に食べればいい。」「嫌いなものから食べて、最後に好きなものを食べる。」「ちょっとかんでみて苦いと思ったら飲み込む。」「嫌いなものを好きって思う。」などと、アドバイスをする。授業後の子どもの発表や感想には「友だちの話を聞いて…」といった振り返りが見

られた。)

おそらく小学校中学年ともなると、「野菜は体に良いから食べたほうが良い。」といった知識はすでにあると思う。本実践では子ども同士で励ましあう場面を設定しているが、教師や他の大人よりもはるかに子ども同士の言葉のほうが心に響いていると思った。何度も指導を繰り返すよりも、いかに効果的な環境を作るかが大切なのだと分かった。

(2)「野菜を五感で食べる」 ー生きた教材を使った学びー

次は食材をしっくりと見つめ、味わっていく授業である。授業当日の朝に収穫されたキュウリと数日前にスーパーで購入したキュウリを提示して、子ども達は目、耳、口、鼻を働かせて食べてみる内容だ。

私自身の授業の経験から、生きた教材がいかに授業に有効かを感じている。視覚、触覚、聴覚など様々な感覚を刺激したほうが、子どもの心に残っていく。この実践でも、生のキュウリを実際に食べてみることで、非日常感な体験として、強烈に子どもの心に残るのではないだろうか。私も授業の準備をするときには、口頭だけではなく、拡大資料や生の教材を用意することを心掛けている。また「書く」ことで1時間が終わらないように、のりやはさみを使ったり、場所を移動したりするなどの方法を少なからず取り入れるように意識している。

3. 時代が大きく変わっていく中で大切にしたいこと

改めて、コロナ禍で状況が大きく変わった、この二年間を振り返る。休校が明けたころ、話し合いやグループ活動に躊躇し、しばらくの間は対話をなるべく減らすように授業をしていた。また地域の施設見学に行けなかったり、ゲストティーチャーを招いた授業ができなかったり、体験活動を取り入れた学習の機会も減った。つまり、子どもたちが協働する場面が少しずつ減っていた。するとタブレットを使用した学習が急速に普及し、画面を通せば世界中の様子が分かるようになったし、簡単に情報を手に入れたり、交流したりできるようになった。

教育現場が大きく変わっていると感じる。私がこれからも教員人生を続けていくためには、この社会の変化に対応することは必須で、学び続けていく姿勢が重要だと考えている。

それと同時に大切にしていきたいと改めて感じたことがある。それは、他者との協働や自分の実感を通して身に着ける学習の重要性である。本研修1日目で優れた実践記録を紹介しあったが、それぞれに共通していたのが、【子どもたちが協働して学びを深めていく姿】だった。今回、尾崎先生の実践報告を読み込んでいく中でも、子ども達が生の実感をもって生き生きと学んでいる様子が伝わってきた。

このレポートを書いているとき、現在担任している学級の子どもの顔が次々と浮かんできた。夏休みを大いに生かして、教材研究やカリキュラムの見直しをして、子ども達が同じように生き生きと学んでいけるようにしたい。

【参考・引用文献】

尾崎由美「協働して学びを深める」を食の場面から考える

『つながり合って育つ～協働して学びを深める授業をつくる～』

平成21年度 福井大学教育地域科学部附属小学校 研究紀要第35集 2009年、pp.108-118

答えがないテーマに立ち向かう生徒たちの成長

柳原有紀「一人一人の思いを大切にしながら、表現を追究する」

ホームチーム 14 14-A 八木・7・中央中 八木剛史（鯖江市中央中学校）

1. 担任クラスの取り組みと一致

私は現在中1の担任をしている。生徒に「将来の夢、やりたい仕事はあるかな」と聞くと、「ありません」「先のことだし、考えたこともないです」という返答が多い。確かに私自身も中1の頃を振り返ると将来の明確な目標はなかったように感じる。そこから中2、3になるとどこの高校に進学するかを考える機会が増える。そうなればなるほど、逆にその先の自分についてゆっくり考える機会が減少したようにも感じる。そこで、これからキャリア教育をするにあたって、今担任をしている生徒の顔を思い浮かべながら、実践記録「一人一人の思いを大切にしながら、表現を追究する」を読んでみることにした。

読み進めてみて、生徒の変容が明確であり、将来について考えるという非常に難しい課題に対して、主体的に取り組む様子が印象的であった。以下に実践記録の内容を紹介し、自分の実践にどのようなしてつなげるのかについて述べていきたい。

2. 経験から学んでいく生徒たち

(1) 生徒たちのあゆみ

実践は、キャリア教育について1年生では「広げる」、2年生では「深める」、3年生では「自分に返す」という流れの学年プロジェクトの2年生段階のものである。1年生から2年生へつながる探究活動でもあり、「プロフェッショナルってなんだろう」「プロフェッショナルってどういう人なんだろう」ということについて考えていく過程を追ったものである。

1年生で広げた視野をいつまでも広げていくと3年生になって自分の中学卒業後の進路のところに戻ってまとめるのが難しくなる。そこで、2年生ではいかにして深めるのか、その深め方について生徒たちは試行錯誤している様子であった。まず5月の校外学習で「わたしのしごと館（京都府）」を目的地として定め、そこでの講演会の後にプロの職人に質問することを生徒たちで決めた。

その際の質問の仕方として、彼らは1年生の頃の反省を振り返っていた。一つの質問がうまく相手に伝わらず、結果一問一答形式になってしまい、深まりがないというものであった。そこでまずは、相手に分かりやすく、自分が聞きたいことが聞き出せるような質問をしていくことを心掛け、当日を迎えた。しかし、当日の質問は、またも一問一答形式になってしまった。そこで、質問の仕方を含め、これまでの取り組みを評価してもらおうと、福井新聞の記者をゲストティーチャーとして招くこととなった。もらったアドバイスとしては、その職業ならではのプロフェッショナルについて踏み込めていない、自分の思いやその人の話を聞いて考えたことが入っていない、同じことを聞くにしても、タイミングを見て聞くことが大切である、ということなどであった。

それらを踏まえて、文化祭ではステージ発表と展示を行うこととなった。特に展示では、商店街に見立てたブースを作り、その店に行くとその職業のプロがわかるようにするという形を生徒たちで考えた。どうすればプロのすごさを伝えやすいか、なぜその人がプロといえるのか、という部分において、「思い」をいかに伝えるかということ意識して行っていた。当日は、お客が書いた「プロとは」のカードと自分たちの考えとを比較する様子が見られた。

文化祭後の振り返りでは、「プロとは」についてもっと深めたいという生徒からの意見があり、その中で「プロの考えを自分とつなげれば、おのずと職業や未来につながるんじゃない」という意見が出た。そこで学年全体で話し合った。しかし、難しいテーマであったので、自分につなげるとはどのようなことか、さらに「プロとは」をまとめることはできなかった。生徒たちは、「一人一人のプロに対する考え方は異なるのでまとめることはできない。一人一人の考え方は大切であるので、修学旅行では、その一人一人の考えを確認したい。」とし、次の修学旅行につなげた。

修学旅行では、NHKの番組「プロフェッショナル」のプロデューサーである有吉氏の講演会を行

った。その後の質問会では、1年生や2年生の校外学習の時とは異なり、生徒は自分がその時感じたことを精一杯有吉氏に伝えていた。それによって有吉氏からも自分の考えを引き出すことができていた。質問に自分の「思い」が入ることで、相手の「思い」を聞くことができたわけである。ここがこの実践記録の大きなポイントであると考えられる。

この年間の実践の中で、最初は「プロとは何か」答えを得ようとしていた生徒たちが、「自分自身のプロに対する考えがどのように変化していったのか」、「その過程で何を学んだのか」が大切なんだと考えるようになった。3年生でどのように「自分に返す」のか非常に楽しみであると、著者は綴っている。

(2) 自ら学ぶ、生徒の育成

私はこの実践記録を読んでいて、授業やその他あらゆる活動にもつながる「失敗から学ぶ」ということができていく理想的な形であると考えさせられた。実践の中で生徒たちは何度も失敗をしていたが、その度に「なぜうまくいかないのか」を考え、うまくいかなかったからこそ導き出せる結論にたどり着いていた。そこには、生徒の活動を見守り、随所で適切な指導を行っていた先生方のアドバイスがあるのだろう。「こうしなさい」ということではなく、生徒の意見を踏まえた、「じゃあこうすればいいんじゃないかな」という提案に近いアドバイスなのではないかなと感じる。特に読んでいて意外に思い、驚いたのは、「プロとは」という結論を欲しがっている生徒に対して、「一人一人プロに対する考えは違うのだから、それを大切にすべき、そしてそれが自分に返すことにつながる」という発想の転換を、生徒たちだけで行ったという点である。きっとそこに至るまで、普段から、もしくは事前の先生方の助言があるのだろう。そして結果として生徒自身が、そのような意識になっているということが、教員と生徒との、理想の在り方ではないかと考えさせられた。今後あらゆる場面で、いかにしてそのような状態にもっていくかが課題といえる。

また、初日の講義で「21世紀からの社会」は、新しい価値を創造する力、対立やジレンマを調和して克服する力が大切だということを学んだが、その力を育てるためにも有効な実践であるといえる。

この実践の中で生徒は、「質問をする際の効果的なタイミング」について学んでいたが、生徒が自分の将来について考えることにおいても、タイミングがあると学んだ。生徒が知りたいと疑問に思ったタイミングで調べさせる。そのきっかけとなるのが、この実践では校外学習、文化祭、修学旅行であった。私もあらゆる場面でタイミングを見極め、生徒に助言を行っていききたい。

3. キャリア教育の入口に立つ生徒のために

私が担任している中1段階は、実践記録という「広げる」時期にある。今年度1学期は、世の中にたくさんの仕事があることを教えた。生徒にとって初めて聞く仕事だらけだったようで、驚きと関心の目で話を聞いたり、動画を見たりしていた。夏休みは身近な人がどんな仕事をしているのか、インタビューを行わせる。どのようなレポートが提出されるのか楽しみであるが、それを踏まえた上で、そのタイミングを見極め、助言を行っていききたい。まずは生徒がもっと知りたいと考えるタイミングで、たくさんの仕事を紹介していききたい。そして、2、3年と段階が進むにしたがって、「自分に返す」タイミングを見極めた実践を、行っていききたい。

【参考・引用文献】

柳原有紀「一人一人の思いを大切にしながら、表現を追究する」平成20年度 福井大学教育地域科学部 附属中学校 研究紀要第36号、246-255頁、2008年

子どもの主体性・創造性・協働性を育む

信州大学教育学部附属松本中学校教育研究会「想いを込めてつくり出す喜びから学ぶ総合的な学習」

ホームチーム 24 24-A 橋本-2-小浜中 橋本 和佳奈（小浜中学校）

1 自分自身の“可能性”に気付きたい

昨年度からの持ち上がりで、現在は3年3組の担任をしている。2年3組がスタートした当時を振り返ると、その時には4名の不登校傾向の生徒が在籍し、4名の特別支援学級在籍の生徒がいた。優しく穏やかで、繊細な心をもつ生徒が多かった。配慮が必要な生徒が圧倒的に多かったが、その環境を生かし、生徒たちに「個性や多様性を認め合う」「公正公平の見方・考え方」などという大切な人権感覚を育てることができるのではと考えた。一人ひとりに居場所があり、助け合える温かい学級にすることを生徒たちと共有し、学校生活のあらゆる場面でその大切さを確認しながら過ごしてきた。昨年はコロナの影響で新学期が6月スタートと遅れたことに加え、学校行事もことごとく中止、見直しが図られた。そんな中でも生徒たちはお互いの個性を理解し合い、自然と助け合える関係を築いていった。例えば、特別支援学級在籍のMさんが交流学級に入りにくい時には女子が代わる代わる声をかけて説得して連れてきてくれたり、男子も照れくさそうに話しかけたりしていた。私がそうして欲しいと生徒たちをお願いしたことは一度もない。だが、もともと優しく素直な子どもたちであったので、普段から学級で共有してきたことを心から「大切だ」と思い、その心にしがたって行動してくれていたのだろう。生徒たちのおかげで、不登校傾向にあった4名の生徒も学級に安心感を抱くことができ、3年生に進級する頃にはそれぞれのペースで登校できるようになった。

そんな3組の強みは2年生時から築いてきた信頼関係に基づく「協働性」であったが、「主体性」「創造性」という資質・能力に関しては大きな課題をもっていた。もともと他者に合わせて足並みを揃えていくことは得意なのだが、そんな生徒たちのほとんどが、失敗することを過度に恐れ、いざというときに自分自身の行動や発言に自信が持てずにいるように思えた。また、自分の考えは持てているが、その意見と他者の意見と比べたりそれによってよりよくしようとしたりしようと粘り強く取り組む力にも課題を感じていた。

3年生の6月に修学旅行を控え、そんな自分たちの課題を乗り越えるためにどんな活動をしたいかと話し合った。生徒は「人任せに絶対ならない環境で、一人ひとりが必ず重要な役割をもって活躍できるようにしたい。自分が気付かなかった自分の可能性に出会えれば、自分に、自分たちのクラスにもっと自信や誇りがもてるのではないか。」と意見がまとまった。目的は定まり、その目的を成し遂げるために必要な活動は何か意見交流を重ね、私たちの修学旅行での学級別活動は「小浜市のPR・伝統工芸品の販売活動」と決まった。

以上の経緯があり、この総合での「そばづくり」の実践の中で述べられている経験の中に、非常に多くの共通点や共感できることが多かったためこの実践を選ぶに至った。例えば、D組が直面していた学級の課題に対する担任の先生の願いや、総合的な学習の中で生徒が体験的な学びを通して自らの成長を確かに感じながら自己実現を目指すことができるだろうという仮説を立て、取り組み始めたことなどが挙げられる。共感できることももちろん多かったが、実践を読み進め、私自身の取り組み方を客観的に省察する中で「自分ももっとこうしたほうがよかった」と反省する点も多かった。

ここでは「そば作り」を通して生徒主体で総合的な学習を展開していく実践例をもとに、自分自身の実践と重ねながら、予測困難な社会を生き抜くために必要な資質・能力だと新学習指導要領にも謳われている「主体性」「創造性」「協働性」を、今後子どもたちにもどのように育んでいけばよいのかを問い直し、考えることにする。

2 生徒の困り感から「創造性」が生まれ、「主体的に」「協働的に」試行錯誤し、達成感へつなげる実践

(1) そば作りがもたらす魅力

まずこの実践では、学級園に何かを植えようというところから始まっている。植えるものは自由で、子どもたちは話し合いの末“サツマイモ”を植えることにする。しかし子どもたちは、作物には「適期」があることを知らず、苗を手に入れるまでに苦勞をすることになる。何度も地域のホームセンターや八百屋に電話をするが苗はもう取り扱っておらず、なかなか手に入らない。そんな中、ある苗店の主人から返答が返ってきて、まだ苗が残っていたことと、15本無料で提供してくれることを聞く。感激した生徒たちは、地域の協力や人の温かさに触れることになる。そのことがきっかけとなり、地域に出かけ、自分たちの住む松本に関して自らの力で取材していくことになる。松本のことを学ぶなかで、信州そばが有名であること、たくさんのそば畑やそば店があることにも気づくことになる。そこで教師は、「生徒とそばの種子」との出会いを設定し、学級園での栽培を通して、そばに関して知識・理解を含めた学びを深めていき、もっと知りたいと興味・関心を高めていくことになる。

この実践では、生徒たちの「地域への感謝の気持ち」がそばの種子との出会いに繋がっており、そこからもっと調べたいという意欲にまで昇華している。そこには、生徒自身が自分たちで苗を探すことの苦勞や、そばのことを意外と知らないという気づきが背景としてあり、生徒自身の探究心がかき立てられる展開になっている。決して与えられたものに取り組み生徒の姿ではなく、自分たちで課題を自然発生的にみつけた点に感心した。

(2) 文化祭でのそば作り・販売を通して

ある生徒が福岡に住む祖父に頼んで、手作りのそばを学級に送ってもらうことになった。届いたそばを早速ゆで、食べてみると意外においしいことに気づかされた。このおい

しさを全校のみんなにも知ってもらいたいという思いから、文化祭でそばを提供することに決めた生徒たちは、ここからそば作りまでの計画を立てることにした。そば作りに関して調べるために、地域のそば畑やそば屋に出向いた生徒たちは、そばは休耕田を利用して年2回作付けされていることや、小麦粉との割合によって様々な味や歯ごたえになること、ゆで方一つで味が全く変わるなど様々なことを学ぶことになる。そして、自分たちでそばを売ってみたいという願いから、そばを打つ練習を繰り返し、何度も失敗し、文化祭当日を迎えることになる。文化祭自体は好評で終わったというのが大多数であったが、アンケートの取り方や、感想の取り扱いなど様々なところで課題も生じた。そして、自分たちの取り組みが甘かったといった本音の感想がたくさん出てくることになり、自分たちの未熟さに気づき、そば作りが自分たちにとって「取り組む価値のある課題」に変わっていくことになる。

生徒自身がそばを食すことから、そばを食べてもらいたいという思いに変わり、自分たちの力でそばを提供するまでの過程が、真の「生徒自身の探究」として取り組まれており、実践することの価値を感じた。単に教師が誘導し、実践への方向付けを行ったのではなく、教師が学ぶことの観点を決めずに、自由に生徒に活動させ見守る中で、出会った困難に適切なタイミングでアドバイスを与えていることに感銘を受けた。私自身、見守ることが苦手で、すぐに子どもに手をさしのべていたが、そこには私自身の自信がなかったからであろう。生徒が出会うであろう困難を予想し、その困難克服のためにどんな手立てがあり、生徒が発見するためには何が必要であるかの「先回りの知識」があれば落ち着いて対応できると感じた。また、生徒間で生まれた「本音」を言い合う雰囲気や学級の温かさを醸成していつていることも学級で一つのものを創り上げていく点で重要である。体験活動においては成功体験よりも失敗体験の方が未来を創るきっかけになる。失敗を通して次のステップを踏む際、仲間のフォローや信頼感は欠かすことができない。同じ目標に向かうことのできる仲間の大切さを、実感をともなう体験により繋げたい。

3 生徒にとって“身近な”学習対象を大切にする

この実践の中でD組の生徒たちはまず自分達の学校の周りに目を向けることから始まり、やがてその興味関心が「地域」へと発展し、松本という地元の特産物「そば」へとつながっている。「そば」について知るところから、自分達の手で育て、美味しいそばを作るために試行錯誤する中で何度も失敗して壁にぶつかり、その度に仲間と協働し、創造性を発揮して粘り強く困難を乗り越えてきている。「生徒主体」の重要な足がかりは、やはり学習対象が生徒にとって「身近な存在」であることが必要なのではないかと考えた。そう考えると「地域」は、生徒を取り巻くもっとも身近な現実世界の環境であり、「人・もの・こと」に関わる存在をもった学習対象であるといえる。D組の生徒たちはサツマイモの苗を求めて苦勞をしていたとき、親身になって協力してくれた地域の方の優しさに感動し、その後の活動にさらに意欲的になっていることが分かる。その後そばづくりに向けて

探究していく中で生徒たちから「地域の方に話を聞きたい」という意見が出てきているのは、初期の段階で地域の方との出会い、つながりがあったからであろう。私自身の実践を振り返ってみても、生徒が「同じ福井県の人に、小浜市の伝統工芸品の魅力ってどうしたら伝わるだろう」という疑問から、「小浜市で伝統工芸品を作っている人達のお話を聞いて、その想いを伝えたい。インターネットでは分からないその人達の想いを伝えれば、この商品が特別であることが伝わるのではないか。」という意見が出た。実際に職人さんに生徒たちがアポをとって足を運び、お話を聞いた。熱心に子どもたちに対してものづくりへの想いだけに留まらず、ご自身の人生観まで語っていただき、目を輝かせて話を聞く生徒の姿がとても印象に残っている。

子どもたちが「自分事として捉える」というところから「主体性」が芽生え、その後「人・もの・こと」との体験的な関わりの中で子どもたちの心は大きく変容していく。その中で生じたいかなる困難にも「仲間と力を合わせてどうにかしたい」と粘り強く取り組めるのではないかと感じた。そのためには学校教育のあらゆる場面で、そして日々の授業の中で、子どもにとってより身近に感じられる学習対象について研究することや、どのような状況下で（文脈下で）学ばせるかをデザインするといったコーディネート力が必要ではないかと感じた。子どもたちにも必要な資質・能力が求められているが、それに伴って教員の資質・能力、授業力の向上も求められていると感じた。今回の実践例は総合での学習であったが、この実践の中で得たことをこれからの授業実践の中でも意識し、より深い教材研究と子どもの見取りを日々行い、自身の取組を振り返って省察しながら成長していきたい。

【参考文献】

「想いを込めてつくり出す喜びから学ぶ総合的な学習」 研究紀要第45集

信州大学教育学部附属松本中学校教育研究会『生徒が学びを拓く学校づくり』

総合1-総合30，平成13年出版

子どもの本音を引き出すために

原田真知子「子どもが子どもとして生きられる教室へ」4年生とともに学んできたこと

ホームチーム 7 7-B-水澤-3 1-木部小 水澤紀子(木部小学校)

1、緊張からのスタート

私がこの実践記録を選んだ理由は、自分自身と重なる部分が多かったからだ。小学校での勤務が多くなり、経験年数も増えてきたここ数年は指導が困難な児童が在籍する学級を受け持つことが多い。信頼をされているから任されているのだと嬉しい反面、最初から指導が困難だと分かっているクラスに入ることは、いつも緊張と不安でいっぱい。著者の原田先生も同じように異動した学校で、前年度にいわゆる「大変な学年」であった4年生の学年主任を任された。経験年数が多い先生であっても、「緊張を覚える」という言葉になぜか安心した。ベテランの先生でも、やはり同じように不安や緊張をするものだったからだ。また、指導が困難な児童を核に周りの子の意識も少しずつ変化させているというところも大変興味深く感じたのでこの資料を選んだ。

2、子どもたちが自分で話し合うようになるまでに

(1)「ヒロくん」と「フミヤ」

原田先生が受け持つことになった4年生のクラスには、前年度からの「特別支援ファイル」で引継がれた二人の児童がいた。それが、「ヒロくん」と「フミヤ」である。「ヒロくん」は頻繁にパニックを起こし、教室を抜け出す。コミュニケーションがとりにくい子。「フミヤ」は、キレて暴力をふるい、なかなか止まらず、指導を受け入れない。親もどうしていいか分からず困っている子であった。最初は原田先生もどう関わろうか様子を見ている。キレてパニックになっている「ヒロくん」に優しく話しかける「マイ」の姿やいらだつ「フミヤ」と何も反応せずうんざりした表情で眺めているクラスのほかの児童の姿が目に残る。

ここをしっかりと見逃さず受け止めた原田先生はさすがだなと思った。ここにこそクラスの問題点は潜んでいると思う。「子どもが子どもとして生きられる教室」とは「ヒロくん」や「フミヤ」だけではない。実は、その他の子ども達もまた困難を抱えているということを忘れてはならないと思う。

(2) 家庭との連携

4月の最終週から個人懇談が始まった。ここで、「ヒロくん」のお母さんと話をする。「お母さん、今まで大変でしたね。」の原田先生の言葉をきっかけに最後まで泣き通しだったお母さん。「フミヤ」の母も「学校で暴力をふるっている姿が想像できなくて、もうどうしていいかわからなかったんです。」と言った。

学校で迷惑をかけているのは分かる。でも、問題行動の事実だけが告げられ、どう対応していけばいいのか分からなかったのだろう。確かに二人の子に問題はあるかもしれない。でも事実しか知らされず、責められるような気持ちになっていたお母さん達の気持ちは痛いほど良く分かる。そして、最初に原田先生がお母さんたちの気持ちに寄り添い共感することで保護者との信頼関係を作り、一緒に子どもが良い方向に向けていこうという気持ちが伝わったと思う。

(3) 「フミヤ」の本音と「ヒロくん」の変化

「フミヤ」の言葉からは、本質が見えにくい。震災の話をした時も、先生が被災地に起こした行動を「自慢？」と言ってくる。しかし、本当に伝えたかったことは「何かしたい」ということに気づく。フミヤの語り口は学校的ではない。それを伝えきれずにきたことがたくさんあり「暴力」という行為は言葉を奪われたフミヤのいらだちと痛みが漏れ出たものであった。また、また、「ヒロくん」は、パニックは続くが、周りの子達も協力をした。ヒロくんがパニックを起こしたときは「まわりの子は冷静な顔をしている。」「静かに声をかける」「本人がいちばん苦しいのだということを忘れない」である。また、パニックに名前をつけることで、本人も周りの子も分析できるようになる。パニック後はみんなで語り合い、「ヒロくん」も冷静に原因を探れるようになっていった。そのことで、友だちの姿が見え始め、言葉が聞こえるようになり、彼の世界が一気に広がっていった。6月には自分の思っていることを伝えられるようになった。

「ヒロくん」の周りの子が理解することは大変重要だと思う。今までは「また始まった、早く終わらないかな」と思っていたと思う。それを「ヒロくん」と同じように感じ分析することは「ヒロくん」が自己理解するとともに、クラスの子も「ヒロくん」を理解することができるようになっていったからだ。

(4) いじめ・いじめられの体験を語り合う

11月の「人権学習習慣」に戦争について考えた。「イラク戦争」でたくさんの子どもが犠牲になったにも関わらず責任を負うものは誰もいない。おとなはみんなで『わたしのせいじゃない』と考えていないか。という強い思いをもち、その後自分たちの問題に戻っていく。3年生の時の「いじめ・いじめられ」体験についてである。きっかけは些細なことでもいじめられていた「ケンゴ」。ほかにも何人もいじめられていたという子たちが次々と語り始めた。そして、「助けたかったけど、助けられなかった」タカヤ、「知ってたけど何もできなかった」マイなど。

いじめは、していた人もされていた人そして、見ていた人誰もが思い出したくなく、言いたくないことだと思う。そこを、戦争を通して、自分達が「わたしのせいじゃない」と思っ
てはいけないと自分事だと感じたから話したのだと思う。そして、泣きながらも自分のこ

とを語り、二度とそんなことはしたくないという気持ちが強く伝わってきたとともに、子どもたちにとって原田先生との出会いによってずっと引っかかっていたものが流れていったのではないと思う。ここには出てきていないが、3年生の先生もまた、苦しんでいたと思う。この4年生の11月というこの時期がこの子たちにとって自分のやっていたことを冷静に分析し言語化できたのだと思う。もちろんそのようにできたのは、原田先生の積み上げてきた実践を無くしては起きなかったとも思う。

3、自分の実践の展望

現在受け持っている学級は5年生で4年生からの持ち上がりである。昨年度は、著者の原田先生が受け持っていた学年と同じように、大変な学年であった。ADHDのA君の自己中心な振る舞い、それを真似て自分の好きなように行動する子、登校を渋りがちになる子、それを黙ってみているだけの子がいた。まずは、A君の行動はどのような気持ちから行っているのかを探ることから始めた。そして、A君に良いことと悪いこと、それによって周りの子はどう思っているか等を話すことで自分の行動を客観的に見ることができるようになってきた。また、周りの子も嫌なことをはっきりと伝えるということを行うようにした。そこから、だんだんと人間関係が良好になってきた。今までA君は友だちの気を引きたいがためにいろいろなちょっかいを出してきた。しかし、それが悪循環となり友だちとうまくいかない状況になっていた。それを、言語化して話すことで、自分の悪かった点に気付くことができるようになってきた。そして、周りの子達も自分の行動を顧みて、どうすればいいかそれぞれの立場で考えるようになった。

また、今回話し合いの中で「語り合う」ということがたくさん出てきた。これは、いろいろな場面に当てはまることだと思う。「子ども達同士」「学級全体」「教師間」様々な語り合いを行うことで、一人では見えてこなかった課題や解決策が見いだせるのではないかと考えるようになった。今後は、時間をみて、とにかくいろいろなところで「語り合う」ことがよりよい学級、学校を作っていく鍵になっていくのではないかと考える。もっと話し合っ欲しい。そのためには何を準備しておこうか、どういう手立てをとっていこうか、と今、楽しみながら考えている。

【参考・引用文献】

原田真知子「子どもが子どもとして生きられる教室へ-4年生とともに学んだこと-」
教育科学研究会『講座 教育実践と教育学の再生 第2巻教育実践と教師その困難と希望』
かもがわ出版、71-88頁、2013年出版

他者の実践からの気づき

坪川 修一郎「『語り合い』から始まる学校改革」

ホームチーム4 4-C 戸田-15-兵庫小 戸田なお (坂井市立兵庫小学校)

1. 特別支援教育コーディネーターとして悩む日々

本校に赴任し、特別支援教育に携わるようになって5年目を迎えている。3年前からは特別支援教育コーディネーターという新たな役割も担うこととなった。しかし、本校に来るまでほとんど小学校での勤務経験もなく、ましてや特別支援教育には縁のなかった自分が、通常学級も含めた個別の支援を必要とする児童たちやそのような児童を抱える学級担任に、どのように関わることができるのか、自問する毎日である。本実践の筆者、坪川先生も「学級担任として実践をすすめる私」と「組織マネジメントを考える私」の「二つの私」の間で葛藤されていた。特別支援教育に対する経験や造詣は坪川先生の足下にも及ばないが、自分が日頃悩んでいることへの何かヒントが掴めるのではないかと思い、この実践を読み解いていこうと思った。

2. 筆者の気づきを追って

筆者は、教職大学院での学び（講義、カンファレンス、夏期集中講座、フォーラムなど）を通して、自身のこれまでの実践を振り返り、そこで得た気づきをもとに、新たな実践へと取り組んでいる。このサイクルは、自分が本研修で行っていることと正に同じであると考え、筆者の実践を通して、自分のこれまでの歩みの中で気づいたことを以下に示す。

(1) 「二つの私」

筆者は、特別支援学級の担任としても厳しい状況があり、当初は「日々の学校ではとにかく授業や学級経営を必死にやるんだ。学校改革、マネジメントのことは大学に行った時や学校改革会議の中で考えていこう」というように「二つの私」をそれぞれ別物として、分離して考えていこうとしていた。そうすることで、筆者自身の頭の中で起こっていた葛藤を何とか調整しようとしたのである。自分も特別支援教育コーディネーター（以下特コ）という役割を担っているが、特コとして何ができているのだろうと悩んでいる。自学級にも児童がいるので、通常学級の様子を見に行くこともなかなかできない。また、気がかりな児童について相談されても、有効な支援の方法を上手くアドバイスできるわけでもない。かろうじて、気がかり児の悩みを聞くことぐらいである。自分の場合は、「二つの私」のうち「特コとしての私」は限りなく小さな存在である。

(2) 「チーム」とは、「リーダー」とは

筆者は最初のカンファレンスで、チームには「多様性」「異質性」が必要だと学ぶ。そこで振り返ったのが福井市教育委員会学校教育課での体験である。筆者はこの体験を振り返り、仲間との連携の大切さと同時に、様々な機関との連携について、お互いの「『ずれ』を知った上で、『ずれ』を『視点の違い』と捉え、お互いの『強み』や『できること』を理解し合いながらつながっていくことはチームとして大切なことである」と考えている。自分も同じ教員の仲間との会話から学ぶことはもちろん多いが、全く異なる分野の話から思わぬヒントをもらうこともある。「多様性」や「異質性」を認めあえる集団作りが欠かせないと思う。

また、筆者はリーダーシップの在り方として「静かなリーダーシップ」という言葉に感銘を受ける。自分もリーダーという言葉に「強さ」や「カリスマ性」をイメージしてしまうが、命令で組織を動かすのではなく、「なぜか?」「どうするか?」を常に問い続けることが、大切であるという。自分はリーダーシップどころか、他の教員に個別の支援計画の作成など仕事をお願いすることがとても苦手である。まして、その仕事の意味を問うなど考えてもいなかった。

しかし、このような自分の態度では、頼まれたほうはやらされている感しかないであろう。私はその仕事を「自分でこうする」という「当事者意識」が大切なのだと感じた。

(3) 「公共空間」と「私的空間」

筆者は、大学院での夏季集中講座で「コミュニティ・オブ・プラクティス」(ウエンガー著)というテキストに出会う。このテキストから活気あるコミュニティを成り立たせるために、次の3つの原則が重要であると筆者は考える。「公と私 それぞれのコミュニティ空間を作る」「価値に焦点を当てる」「コミュニティのリズムを生み出す」の3点である。そして、これまで筆者自身が関わってきた「福井市の特別支援学級担当者による研究会」というコミュニティについて考えることになる。この会ができた当初は、福井市内でも特別支援学級担当者は少数であり、自ずとこの会がメンバーにとって価値あるものであり、定期的な会議(公共空間)で集まることをきっかけに、私的区間でつながりが生まれ、強くなっていった。しかし、現在この研究会は100人にもものぼるコミュニティへと拡大し、以前は自然と生まれていた公と私のコミュニティのつながりが生み出しにくくなっている。また、新しいメンバーの考えをどう引き出していくかという課題も出てきた。

学校現場にも様々なコミュニティがあるが、「この会議は本当に必要?」「忙しいのに集まらないといけないなんて」という声をよく聞く。価値あるコミュニティ作りや、コミュニティ内やコミュニティ間での人と人をつないでいくことが、自分たち世代の課された課題ではないかと考える。

(4) 新しい世代と支え学び合う

筆者は、「新しい世代と支え学び合うことの意味」というテーマで話題を提供することになる。そのとき筆者は、特別支援学級担任として新任講師と行う「放課後の語り合い」の大切さに気づく。そしてこのような語り合いの機会が世代を超えて、学校内外で多様に作られていくことが必要ではないかと考える。そして「子どもの姿を語ること」が、マネジメントの視点からも重要なことであると感じるようになるのである。

実は自分も、今年度、新採用の教員と特別支援学級担任としてペアを組んでいる。筆者と同じように若い先生と語り合う中で、柔軟な考えや若い発想に大いに刺激を受けている。筆者は後に、新しい世代と支え学び合うために「語り合う」ことの意味を問い直し、ベテランと若手の関係性は、単に「教える、教えられる」という関係性にとどまらず、お互いが一緒に取り組んでいく「支え合う関係性」の中で気づくことが大切ではないかと述べている。ベテランもこのような中で「気づく」ことも少ないだろうし、若手も自分で「気づいたこと」というのは「教えられたこと」よりも確かな学びになるということを実感しており、この経験を若手育成の視点に活かしていかなければならないという。若い世代が増えていくこれからの学校現場を考えたとき、筆者のこの考えは肝に銘じておかなければいけないと考える。

(5) 子どもの姿を語り合うことと学校マネジメント

筆者は、学校マネジメントの立場から「語り合い」を考えたとき、そこには

語り合う(思いを共有する)→振り返り・気づく→実践していく(創造)

というサイクルが必要であると考え。このサイクルが、教職員に「当事者意識」や「やりがい」をもたらし、ひいては教職員の「学び」につながるのである。ただし、この「語り合い」は、教職員の経験年数や立場にとらわれず、どの教職員も対等な立場で率直に語られなければならない。筆者は、これまでいろいろな学校で、様々な立場や年齢の教員が自分のこととして子どもの姿を語り合うことが、教員の「当事者意識」を生み、困難を克服していった様子を見てきている。だから、「語り合う」ということの大切さを共有し、「語り合う」場を組織の仕組みの中にどのように位置づけ、さらにどのように活かしていくかということを考えていくことが学校改革の基盤にあるべきだという。

学校には、様々な「語り合い」の場がある。しかし、その場で自分の思いを率直に語ることができる機会はどれだけあるだろう。立場や年齢を超えて自分の考えが言える学校風土を作っていかなければならないと思う。

3. 自分なりの特別支援教育コーディネーター像

特コとして自分が学校に還元できることはなにか、そのヒントをつかみたいと思って読み進めた実践であった。筆者の真似は到底できないが、自分なりにできそうなことを考えてみた。

○自分がリーダーとして何かをしようとするより、自分ができることも、できないこともさらけ出し、みんなで補い合いながら一緒に取り組んでいけるようにする。

○問題を抱えている教員に対し、何かアドバイスしようとするのではなく、まずは相手の気持ちに寄り添って話を聞き、共に考えていこうという態度で接する。

特コとしては足りないところだらけではあるが、今自分のできることを精一杯やっていくしかない。教員人生もゴールが見えつつあるが、日々学び続け少しでも成長していきたいと考える。

【参考・引用文献】

「『語り合い』から始まる学校改革」坪川修一郎 学校改革実践研究報告 33-58 頁 2018.3
福井大学大学院教育研究科教職開発専攻（教職大学院）

第3部

自身の教育実践を跡付ける 最終報告書から

学びのスパイラルが生まれる授業づくりを目指して

～子どもの姿を見取り、学びを支える～

ホームチーム 14 14-A 佐藤-21-みそみ小 佐藤優（若狭町立みそみ小学校）

I 主体的・対話的で深い学びの実現を目指して

養護教諭になり今年で9年目を迎えるが、途中で出産をしているので実質の経験は5年程である。その中で1年間だけ、複数配置を経験させていただいた。相方は養護教諭を定年退職し再任用職員となった、養護教諭の大先輩であった。700人を超える児童の対応に目を回しながら日々を送っていた時のこと、相方が唱えるように繰り返した言葉がある。「保健室は教育の場、養護教諭は教職。」目の前の対応に追われ、子どもへの教育的な関わりが不十分だった私へのメッセージであったと、今になってよく分かる。私は今、この言葉を大切に、日々子どもと向き合っている。

これからの時代をつくっていく子どもたちに必要な学び方として“主体的・対話的で深い学び”が重要視されている。自分自身もこのアクティブ・ラーニングの視点で授業づくりをしているつもりだが、いざ授業をしてみると、自分ばかり話して知識（答え）をそのまま教えていたり、ペア学習やグループワークなどで対話はあるものの学びが深まっていなかったりしている。自分の授業には何が足りないのか、どう改善していけば良いのかを明確にすることが課題である。そのためにも実践記録を読み解き、“主体的・対話的で深い学び”の観点から自身の実践と照らし合わせて考えることで、課題解決につなげる一助としていきたい。

II 自身の実践から

1 1年歯科指導「はの おうさまを みがこう」

初任校では前任の先生が歯科指導に力を入れていたおかげで、1年目から全クラスで年に1度、歯科指導をする機会をいただいた。「子どもには歯を大切にしてほしい」という思いが強かった私にとって、願ったり叶ったりの環境であった。しかし大学で看護学を専攻していた私に授業スキルなど全くと言っていいほどなく、授業の経験も教育実習で2度した程度である。「どうしたら歯の大切さが伝わるだろう」「ブラッシング指導ってどうやってやるの?」悩みながら指導案を考えた。そして迎えた指導当日。無事に授業は終えたが、手ごたえは感じられなかった。子どもの振り返りも「(染め出しが) たのしかった」「またやりたい」といったものが多く、十分な学びが得られなかった様子が分かる。なぜうまくいかなかったのか、その原因について考えたい。

まず指導内容が多すぎた。第一大臼歯を題材に選んだのだが、「6歳臼歯＝第一大臼歯と

いうことを知ってほしい、どこに生えているのか場所も教えたい、第一大臼歯の特徴も、どうしてむし歯になりやすいのかも、王様磨きも教えずに、それにはブラッシングのポイントも押さえない…。」限られた45分という時間の中で、あれも伝えたい、これも伝えたいと内容を欲張った結果、私ばかりが話すという、かなり一方的な授業になってしまった。その結果、子どもの主体性を無視した、知識と技術を押し付ける授業が出来上がった。大反省である。

それから毎年授業の機会をいただいている歯科指導だが、反省を生かし毎年少しずつ変化している。どうしたら興味をもってもらえるか、どうすれば自分のこととして考えてもらえるかと考え、指導の時期を歯科検診の直後にしたり、「はの おおさまを さがそう！」と鏡をもたせて観察させたりと、子ども主体の授業になるよう、現在も試行錯誤している。

2 5年歯科指導「歯肉炎を予防しよう」

5年生では2時間の歯科指導を行っている。歯垢と歯肉炎について学ぶには1時間では時間的に厳しいため、担任にお願いして1時間増やしてもらった。

5年生でも上記の事例と同じく、初めは子どもの主体性を無視した、知識と技術を押し付ける授業だった。それから試行錯誤を重ね、近年では少しずつではあるが手ごたえを感じられるようになってきた。ここではその要因について考えたい。

(1) 感動を与える

1つ目に、子どもの心を動かすという点が挙げられる。5年生の歯垢の学習では、実際に子どもたちに爪楊枝で歯垢を採らせて、クラス全員分集めたものを混ぜ、歯科医師会から借りてきた位相差顕微鏡で見えるものを電子黒板に映し出す。すると、先ほどまで自分たちの口の中にあったものの中で、むし歯の原因となる細菌がウヨウヨと動いている様子が見えます。これは感動というより衝撃と言った方がいいかもしれないが、間違いなく子どもの心が動くのが分かる。「はやく歯みがきしたい」「どうしたら上手く歯みがきできるの？」という声が教室のあちこちで聞こえる。子どもの「正しいブラッシング法を知りたい」という学習の最初のプロセスをうまく踏めた事例である。

(2) 自分ごととして捉える

2つ目に、子どもが当事者意識をもって授業に参加するという点が挙げられる。これは、上記の事例で、自分たちの歯垢を顕微鏡で見たことでも言える。おそらく、むし歯菌が動いている画像を Youtube かどこかで入手してきて子どもたちに見せても、ここまでの感動は期待できなかったと考えられる。「自分たちの歯垢」を見ることで当事者意識が生まれ、自分ごととして捉えられたからこそその感動である。

また、第1時の導入で自分の歯科検診の結果を振り返らせている。ワークシートに歯列のイラストがあり、子どもたちは自分の歯科検診の結果を見ながら、むし歯は赤、C0は黄色、

処置歯は青の色を塗っていく。子どもたちは「この歯がむし歯？あ、ほんまや、黒い点ある！」「(色を塗るのが口の) 右側ばかりや」口々につぶやきながら色を塗っていく。第2時のブラッシング指導の時、「そういえば俺、いつもこっち側(むし歯がある側) 磨く回数すくないかも」とつぶやいた者がいた。また、授業の振り返りでは「もう歯みがきせんと寝るなんて無理、考えれん。」「給食の後の歯磨きの時にもデンタルフロス使っている？」という声があがった。むし歯予防や歯磨きの大切さを自分ごととして捉えた結果、学習後の行動変容への期待が高まった事例である。

Ⅲ 学びのサイクルを生み出す授業づくりから学んだこと

1 実践記録より

〈概要〉

竹内雅子先生の「仲間と関わり合いながら自らが気づいていく探究型保健学習」は、中学3年生を対象に、8時間で構成された授業実践の記録である。保健室に来室する子どもたちの実態から3つの事例を創作し、その事例について検討させることで、今の自分たちの生活習慣が将来の健康にどのように影響するのかについて考えさせる。事例から将来の疾病や以上を予測し「健康予測マップ」(マインドマップ)で表現する。その後その解決策を挙げ、効力と実行難易度から「対策グラフ」を全員で作成し、検討する。

それらの学びから「(3人のうち) 永く生きられるのは誰だ」と議論することで、乱れた生活習慣が様々な病気を引き起こすことに自ら気づき、学びが行動につながった。

(1) 学びの出発点の設定

Aさん、Bさん、Cさん3人の生活習慣が乱れた中学生の事例を子どもたちに読んで聞かせる。Aさんは乱れた食生活、Bさんは運動不足、Cさんはストレスをためやすく毎晩のゲームやチャットで睡眠不足という内容である。これらの事例は保健室に来室する子どもの実態から創られたもので、事例を読みだすと教室が静かになり皆興味津々の様子で聞いている。自分や仲間当てはまるどころでは「あっ、これ俺のことや。」「謙太のこと？」「先生、これ誰のことなんですか？」とあちらこちらで反応がみられる。

子どもたちは自分の興味関心がある人を課題に選び、その人の生活習慣がどんな健康問題に結びつくのか探っていく。ある者は人間の心理に興味があったのでCの事例に、またある者は自分の家族に似ているからとAの事例に決めた。子どもたちはそれぞれの理由で課題を選択している。

学びのサイクルは子どもたちの「知りたい」「やってみたい」から出発する。この発意をしかける教師の手立てを、子どもの心に確実にヒットさせるためには、子どもの実態を的確に把握しておくことが重要であると考えた。担任と比較すると、授業の対象である子どもと過ごす時間が圧倒的に少ない養護教諭だが、学びのサイクルを確実に生むために、子どもの実態把握は絶対に手を抜いてはいけないと感じた。

また、この実践記録では、身近な事例を複数用意し提示することで、誰もがいずれかに興味をもつよう配慮されている。身近で当事者意識がある課題に対して、子どもたちの「知りたい」気持ちをうまく引き出すことで、学びのサイクルが発効している。

（２）学びのサイクルを支える

事例を読み、ワークシートに「生活習慣から気づいた問題点」を列挙するなかで、なかなか鉛筆が動かない者がいた。教師は子どもの視点を広げるため、教科書を参考にしようと言った。

教師は子どもたちが作成した「健康予測マップ」を見て、枝の書き込みの不十分さに気がついた。「睡眠不足－集中力がなくなる－授業中ボーっとする－授業内容がわからなくなる」というように、枝をもっと伸ばすことで、自分の生活と結びついたデメリットを実感してほしかったからである。そこで教師は、枝を伸ばす視点を獲得させるために、急遽同じ事例の他のグループとマップの中間発表会を行い、意見交換を行うことにした。

授業で子どもが考えに行き詰った時、ついヒントや答えを与えがちだが、この教師は子どもが自分自身で気づき学ぶ機会を与えている。この「自分で気づく」というプロセスが深い学びにつながっていると考えられ、自分自身の授業に足りなかった点なのだと感じた。

（３）教育方法の選択

ある者は振り返りの感想で「今日はメモリーツリーを書きました。すっきりと道筋をたてていくのが好きでやりやすかったです。」と振り返った。生活習慣の乱れがいろいろな健康問題につながっていく道筋をすっきりと体系づけてまとめるには、マインドマップ（健康予測マップ）が適している。さらに「対策グラフ」作成にあたり学びを振り返るときに、マップを見てつながりをたどり直していたことから、生活習慣と病気の“つながり”を学ぶこの学習での表現方法としても適していると思われる。

教師側からしても、子どもが作成したマップを見ることで、「対策についての調べに不十分さ」があることや「学んでほしい内容とのズレ」があることに気がつくことができた。

学習内容や子どもの実態に合った教育方法を選択することは、子どもの学びを助けるだけでなく、教師が子どもの学びを見取り、次につなげることにも役立つ。適した教育方法を選択するためには、多くの教育方法のレパートリーをもつことも必要となる。

２ 主体的・対話的で深い学びの場を設定するために

この実践記録から読み取ることができた主体的・対話的で深い学びの場を設定するために、以下の４つの要素が重要なのではないかと考えた。

- ①児童の実態を把握し、学びの出発点を設定すること
- ②行き詰った時（学びのサイクルが停止しそうなとき）に適切なフォローを入れること
- ③学習内容や子どもの実態に合った教材・教育方法を選択すること

④多くの教育方法のレパートリー（選択肢）をもつこと

今までの自分の実践を振り返ると、自身が子どもに「何を伝えたいか」「どんな力をつけてほしいか」ばかりが独り歩きし、子どもが「どう学ぶか」が置き去りになっていたと反省した。教師は、子どもが「考え続ける」学びの場を作っていかなければならない。それは学びのサイクルを活用した授業であり、教師の的確な見取り・学習環境の設定・援助が必要不可欠であると考ええる。

IV 子どもの主体性を引き出す教師を目指して

授業づくりについて考える中で、実践記録を読み、自分の実践を振り返ってみて思うことは、「授業とは子どもが考えることで学ぶ場であること、そして教師はその学びの場を設定し、支える存在である。」ということだ。VUCAを生きる子どもたち、そして私たちに教師にとっても、「学び続け、考え続ける」ことこそが大切なのだと感じた。そのために我々教師は、子どもの主体性・対話的で深い学びを目指し、学びのスパイラルが生まれる授業づくりをしていかなければならない。そして、そのような学びを支えるために、子どもの姿を丁寧に見取っていくことが必要であると改めて感じた。

【参考・引用文献】

竹内雅子「仲間と関わり合いながら自らが気づいていく探究型保健学習」 ～生活習慣の乱れと健康問題のつながりをケーススタディで学ぶ（3年）～

『平成20年度 福井大学教育地域科学部附属中学校 研究紀要第36号』学びを拓く〈〈探求するコミュニティ〉〉（1年次）～子どもの学びを見取る～, 219-229 頁, 2008 年

児童の「やってみたい！」を引き出す、大小の学びのサイクル

～韓国との国際交流 小学校3年生 総合～

ホームチーム 25 25-A 高嶋-34-芦原小 高嶋将太郎（芦原小学校）

I 気づかされた大きな課題

昨年度、念願だった1年生の担任が決まり、子どもたちが興味をもって学べる授業を考えようと日々の教材研究に励んでいた。しかし、私の理想としている授業の実践とは程遠いものとなってしまっていた。基礎基本の習得に時間がかかり過ぎてしまったことや、コロナで授業時数が減ってしまったことも一因ではある。そんな中、私自身の大きな課題を2つ見つけた。

1つ目は、子どもたちの興味や疑問を学習活動に繋げられていないことだ。1年生の子どもたちは、大人では想像もつかないほど多くのことに興味や疑問を抱く。その興味や疑問に個別に受け答えはしていたが、学習活動に結びつけることはできていなかった。

2つ目は、達成感を感じられる活動にできていなかったということだ。1年生ということもあって、全ての授業でどうしても教師主体になってしまっていた。私が考えるゴールに向かって子どもたちを誘導していたように思う。やはり主体的に学習した先に達成感があるのだと思う。

以上の2つのことは、1年生の担任となって改めて感じたことである。また、高学年の担任が多かった今までも、子どもたち主体で進めたいと考えて学習活動を行なっていたが、その活動すらも、本当の主体的な活動ではなかったのかもしれないとさえ感じた。私の教員としての転機となった1年生担任、その1年生でどのように子どもたちの「やってみたい！」を引き出し、達成感を感じることでできる学びのサイクルを実現できるのか、その手がかりを求めて本実践記録を選んだ。

II 大小の学びのサイクルを実践の中から見つける

本実践記録では、子どもたちが大好きなクローバーを教材にして、クローバー園を作っていく中で、右図のような学びサイクルが何度も繰り返されている。

(1) みんなでもった発意

まず初めに、四つ葉のクローバー探しが大好きな子どもたちに他の遊び方を考えさせ、みんなで遊んでみる。そんな中、クローバーの上に寝転がっていた子どもたちから、「みんなで寝転がってみたい。」という発意が生まれる。

その後、クローバーが刈り取られてしまい、子どもたちは肩を落とすのだが、種を蒔いてもっと増やしたいという願いをもつ。そして校長先生にお願いをしに行き、許可をもらった。刈り取られてしまって肩を落としてから、どのような声かけや援助を行えば、もっと増やしたいという

願いをもたせることができるのだろうか。願いをもたせるために、教師側のちょっとした後押しや声かけが非常に大切なのだと思う。

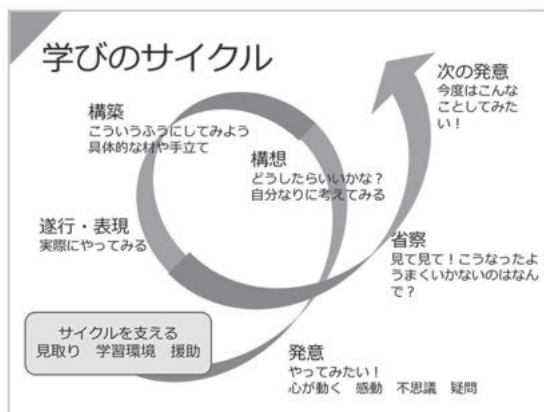
(2) 構想・構築を引き出す種

クローバー園を作ることになった子どもたちは、どうすれば良いのかについて自分なりの考えをもった後、種から育つことを、用務員や保護者に聞いてきた。この構想・構築の段階で担任の先生以外から援助されるというのは、とても面白いと感じた。

次に、アサガオを育てた経験を生かして、自分の鉢でクローバーを育ててみることになった。種の大きさや、芽の出る様子をアサガオと比較し、色々な違いに気づいた。アサガオで学んだことを、生かすために、種を観察させたり、自分で育てさせたりしたことは、子どもたちの深い学びに繋がったと思う。ここが1つの省察の活動にもなっているのではないかと思った。

(3) 大きなサイクルの中の小さなサイクル

その後、実際にクローバーの種を庭に撒くことを遂行してみた。しかし、土壌が悪く思ったより芽が出ない。子どもたちは理由を色々と考え、しっかりと省察を行った。雑草を取ったり、土を柔らか



くしようと掘ってみたりすると、クローバー園にする予定の場所が、思っているような土になっていないことに気づいた。そこで教師から、「クローバーの生えている場所の土と比べてどう？」と声かけをした。今まで自分たちで考えて構想や構築をしてきた子どもたち、この問題に対しても石を取ったり、肥料を作ってみたりするなど色々な構想を考えた。しかし、子どもたちで考えても尚、良い構想や構築が出なかったので教師が声かけをした。この流れを読んで、教師が自分に思い通りに学習を進めようとするのではなく、我慢強く待つことの大切さを痛感した。

その声かけによって、子どもたちは土を比べ、匂いや硬さの違いに気づいた。そこで、土を混ぜてみればいいのではないかと構築し、遂行に移した。それでも、まだちょっと違うと省察した子は、何度も土を混ぜたり、においを嗅いだりした。それぞれが省察して納得いかないところがあれば、集団ではなく、個人で構築や遂行に戻って取り組むことも大切なのではないかと思った。

その後、鉢で育てたクローバーの芽がたくさん出てきたため、子どもたちは、「もっと広い場所に移してあげたい。」という発意をもった。そこで、クローバー園にする場所へ移すことを構想・構築し、遂行することになった。ここで、教師の指示が子どもたちに間違っって伝わってしまい、クローバーを鉢から出さずに鉢ごと土に埋めると勘違いしてしまった。それでも、友達と話す中で、鉢のままではクローバーが大きくなれないと考え、正しい植え方に自分で気づくことができた。自分で考えた植え方が正しいとわかり、自信をもってまわりの友達に植え方を伝えることができた。このミスは意図的なものではないと思うが、得られた学びは、学びのサイクルの上位にあたるものだと思う。このように、もし間違えたとしても、子ども同士で考えて話し合う時間を大切にすべきなのだと感じた。

子どもたちは、鉢から出して植え替えする時に、「隙間のないクローバー園にしたい。」という発意とは裏腹に、手のひら二つくらいの隙間をあけて植え替えをしていた。その理由を聞くと、クローバーの根が伸びていくことを考えてのことらしい。かなり高レベルな構想・構築だと思う。むしろ学力がそれほど高くない子は、どのように考えたのだろうか。また、その子たちの考えをどのように生かし、主体的に取り組みさせているのかというのも気になる所だった。

(4) 省察を生かすために

子どもも教師もいつの間にかいつもクローバーのことを考えるようになり、クローバーが大好きになっていた。クローバー園は、1年では完成せず、2年生でも続けて育てていくことになった。そして子どもたちは、責任をもってクローバー園を完成させたいという強い発意をもって、1年目の反省を生かしながら取り組んでいる。1年目の反省を生かして、2年目にクローバー園が完成した時には、すごい達成感を味わえると思う。2年で計画して行うことで、反省を生かすことができるので、有効的だと思った。しかし、子どもには、いずれ飽きというものも来ると思うので、どのように意欲を継続させていくのか疑問に感じた。

Ⅲ 学びのサイクルの視点から振り返る自己の実践

韓国との国際交流 小学校3年生 総合

(1) 韓国の先生方を招待しよう

私は、3年生の担任になった2019年の夏休み、日韓文化交流基金の研修に参加した。10日間で韓国の小学校、中学校、高校への訪問やホームステイ、世界遺産巡りなどをした。私の出会った韓国の方々、日本のことが大好きで、優しい人ばかりだった。その研修を通して、私自身の韓国に対するイメージが180度変わった。メディアから得る情報ばかりで、韓国に対して良くない先入観をもっていた私は、強く反省をしたと同時に、「子どもたちにも韓国のことをもっと知って、好きになってほしい。」という願いをもった。

次の年の6月、韓国の先生方が我が校に訪問することとなった。そのことを子どもたちに伝えると、子どもたちからは、「韓国って何があるの?」「キムチの国だ!」などの声が上がった。



そこで私は、韓国研修での話を、写真を交えながら子どもたちに話した。韓国の小学校を訪問したときの様子も見せて、「みんなは、韓国の先生方をどう迎える？」と聞いた。すると、

①韓国の言葉で話したい。 ②日本の遊びを教えてあげたい。 ③給食と一緒に食べたい。
の3つの案に決まった。この3つの案を成功させるために、自分たちで話し合って準備を進めることになった。

子どもたちは、私の研修の話や写真を見て、韓国にある程度興味をもっていたが、発意としては、教師の願いの部分が強すぎて、子どもたちから出た発意から始まった学習とは、言えないかもしれない。しかし、構想・構築の面では、子どもたち同士で話し合って色々な意見を出し、3つの案に絞っていたので、子どもたち主体で進めることができていたのではないと思う。

①韓国の言葉で話したい。

パソコンを使って、自己紹介の文を自分たちで作成し、練習をした。子どもから質問があった際には、教師が調べ、アドバイスをした。

→子どもたちが頑張って覚えた韓国語の自己紹介は、発音がおかしいところや表現が違うところが多かったらしく、正確には伝わっていなかったようだった。それでも、「ちゃんと言えたよ。」「ニコツとしてくれた。」など喜んでいる様子だった。

②日本の遊びを教えたい。

ドッジボールやサッカーという意見もあったが、「でも日本らしい遊びの方がいいんじゃない。」という意見が多くあり、みんなで日本らしい遊びを考えた。話し合いの結果、折り紙、あやとり、音楽で勉強中だった手遊び歌の3つに決まった。

→折り紙やあやとりを知っている先生方も多く、一緒になって楽しむことができた。手遊び歌は、知らない先生が多かったので、子どもたちが必死になって身振り手振りで教えて一緒に楽しむことができた。

③給食と一緒に食べたい。

まず給食と一緒に食べるにあたって、「席がわかるようにしないと。」という意見が出た。そこで名札を作って席に置くことになり、子どもたちは、訪問する先生方に名簿を見て、韓国語の表記で名札を作った。すると「日本っぽいイラスト描いていいですか。」という意見が出たので、みんなで共有して、名札の余白にイラストを添えることになった。

→名札のおかげで先生方は迷うことなく席に座れた。そしてその名札を見てとても喜び、嬉しそうにカバンにしまっていた。その様子を見た子どもたちも、嬉しそうにしていた。

実践していた当時は気づくことができなかったが、①～③の中で、子どもたち自身で私が意図していない小さな学びのサイクルが行われていたのだと思う。そのサイクルに素早く気づき、より良いものにするために、援助できるような教員でありたい。また、活動の遂行部分をより良いものにしていくためには、子どもの疑問やつまづきに対してもっと時間をかけるべきだったと思う。すぐにアドバイスや答えを伝えるのではなく、子どもにある程度考えさせ、自分たちで解決策を見つけるまで我慢することも必要なのだと思う。さらに、自己紹介の発音や表現が曖昧な部分があったので、韓国語に詳しいゲストティーチャーを呼んで、より深い学びにつなげていけたのではないかと感じた。

(2) 韓国の子どもと友達になろう

韓国の先生方の訪問の後、子どもたちから「韓国の子どもたちとも交流したい。」との意見が出た。訪問された先生とLINEを交換していたので、連絡をしてみると、韓国の子どもたちも同じようなことを言っていたらしく、手紙を交換することになった。

①手紙を書く

手紙にどのような内容を書くといいか、みんなで話し合った。夏休みの思い出や学校生活の様子など、書くと良い内容をいくつか決めて、その中から自分で選んで書くということになった。書いてい



く中で、祭りや遊びなど、何という表現で書けば良いかをグループのメンバーに相談しながら書いていた。

②手紙を訳す

ある時、子どもから「これって韓国の子どもたち読めなんじゃない？」という声が上がった。日本語で書いた内容を韓国語に訳すのは、かなり難しく、3年生の子どもたちにはレベルが高かった。そのため、少しでもわかるようにイラストをつけたり、韓国語の単語だけを書いたりして、子どもたちなりに工夫をしていた。結局、本文は教員が全て翻訳ソフトで訳すことになった。

→交流したいという子どもの発意から、学習に結びつけられたのは、とても良かった。しかし、交流するという手段が手紙というのは、子どもが考えたものではなく、教員間で考えたものなので、子どもたちに考えさせ、構想・構築させてみれば、より良い交流方法がでてきたのかもしれない。また、ICTを使って、お互いの声を聞いて交流するという方法もあったと思うので、手段や援助の方法をもっと吟味する必要があったと感じた。

③手紙が届く

日本から韓国へ手紙を送って2ヶ月ほど後、韓国の子どもたちから返信があった。翻訳ソフトの翻訳が上手いかず、変な表現になっている部分もあったが、書いてある言葉やイラストを見て、子どもたちは、とても喜んでいて。全ての手紙を読むことができるように廊下に掲示した。

「また書きたい。」「直接会えないかな。」など、次につながる声がたくさん出たが、翌年、学校が閉校してしまったこと、私が転勤したことなどが相まって、最後の交流となってしまった。

→クロちゃんの実践のように、数年をかけて実践していくことでさらなる学習効果が得られたと思う。韓国の先生方とは、未だに繋がっているのも、これからの学級や学年で、大きな学びのサイクルと小さな学びのサイクルを意識して実践していきたい。

(3) 今後の実践に向けて

実践記録や自身の実践を振り返ることを通して、「学びのサイクル」の重要性をより実感した。クロちゃんの実践や自身の実践で、教師が予想していない学びのサイクルを子どもたちが考えて行うという場面が見られた。それは偶然起こったのではなく必然なのかもしれない。教師がある程度、学習活動の軸となる大きな学びのサイクルを考えておくことで、その中で子どもたちが話し合い、考えながら、自己調整して小さな学びのサイクルを行っていくのではないかなと思う。しかし、その小さな学びのサイクルを大きい学びに繋げるのは、教師の技量であると感じた。これからの実践では、子どもたちの発意から、大きな学びのサイクルを計画し、活動の中で起こる小さな学びのサイクルに気づくことができる技量を身につけていきたい。そのために、子どもたちの構想・構築の段階をしっかりと観察し、十分な時間を与えられる余裕をもって実践に臨むことから始めていきたいと思う。

【参考・引用文献】

大橋里美「大すき みんなのクロちゃん」信濃教育会「生活科実践誌 ふるさとの大地」
第16号、24-32頁、2013年

主体的に学ぶために教師ができること

— 子どもとともに学び続けるために —

ホームチーム 4 4-A 山田・23・上文殊小 山田純子（上文殊小学校）

I 教師が対応を変えることで、授業がどう変わるのか

今回、本講習を受講する期間に、最も話題に挙げたことの一つが「子どもが主体的に学ぶために教師は何ができるか」ということである。私自身も、2日目に実践事例を検討していくなかで、「子どもたちが主体的に学ぶとは何だろう」「主体的に学び続けるための教師の役割とは何だろう」ということを常に考えていたように思う。また、3つの種の紹介や実践事例を紹介し合うチームでの話し合いで、教師の待つ姿勢、見守る姿勢が子どもの学びを深めるための重要なキーワードとなっているように感じた。自身が書いた「3つの種」の一つに、教師として転機になったことを挙げた。それは、自分が出産し、育児をするという経験を通して、子どもの対応が変わったということである。以前よりも子どもの言動を見守ること、待つこと、許すことができるようになった。そこで、本講習で学んだことを手がかりとし、以前の自分自身の実践を振り返ることにした。以前の実践を今の自分が行うとしたら、どのような声かけや授業展開ができたのかを再検討できると考えたからである。子どもたちの興味・関心のあることをもとに授業を組み立て、学習活動を展開できていたか、子どもが学び続けるために何をしていたのかなど、主体的に学ぶための授業づくりについて深く考えていきたい。

II 学びに寄り添う教師の姿勢

私は今回、大橋里美氏の「大すき みんなのクロちゃん」という実践記録を取り上げた。「こいの池」に生えているクローバーの中から四つ葉を探すという、子どもたちが大好きな遊びに教師が着目し、「クローバーでもっといろいろな遊びをしてほしい。」という願いをもつところからこの学習がスタートする。「こいの池」でクローバー遊びをする活動を設定した際、教師はいろいろな遊びをしてほしいと願いながらも、「こんな遊び方もあるよ。」などと提示はせず、子どもの遊びを見守っていた。さらに、クローバーで遊ぶことにあまり乗り気ではない修くんという男の子に対しても、教師は声をかけるのではなく、行動や様子を見守るという姿勢を貫いた。「私だったら、どこまで声をかけずに待つことができるか。」「どのタイミングで何を伝えるだろうか。」、そのようなことを考えながら実践を読み進めていた。この実践の場合、他の遊び方を提示しなかったことや、子どものどんな言動も見守っていたことなど、教師が「待つ姿勢」でいたことは、子どもたちが主体となる課題設定につながったのではないかと感じた。また、教師の中に構想はあっても、子どもの気づきや疑問などから授業を組み立てていける柔軟さが必要だということや、そのためには、教師の事前の準備、あらゆることを予想し対応できる知識が必要だということも話し合いの中で学んだ。「知識はあっても、教師からは与えずがない」、これが、子どもたちが主体的に学ぶうえで大切なキーワードの一つであると感じた。

クローバーで遊んでいるうちに、クローバーの上に寝転がる子どもが出てきた。それを見たまわりの子どもたちも寝転がり、そこから「みんなでクローバーの上に寝転がりたい」という願いが生まれ、その願

いがクローバー園をつくるという活動に発展してく。子どもたちは、「こいの池」のクローバーを増やすために校長先生にお願いに行くと、もっと広い「夢広場」に1年1組でクローバーを育ててはどうかという提案をされ、新たな視点を得ることができた。日々授業を行うなかで、子どもの方が柔軟な考えができ、発想も豊かではあると感じることが多い。しかし、子どもの気づきや思いを大切にしながら、そこに大人である教師から経験などをもとにした適切な支援をしていくことが、学びを深めていくためには大切である。この点については、自身の実践においても、どのような支援をしていたのか振り返ってみたいと思う。

クローバー園をつくるという課題を実現させるために、まず子どもたちは、どのようにしてクローバーが増えるのかという疑問をもち、種を観察し植えることにした。あさがおを育てた経験を生かし、種の様子や芽の出方などを比べながらクローバーを育てていた。次に子どもたちは、クローバーを育てる土に着目した。夢広場の土の様子を見たり、実際に植えてみたりするなかで、どのような土にすることでクローバーがたくさん育つかという疑問をもつ。子どもたちは、今ある知識や経験をもとに様々な視点から考えていた。しかし、「このような土がいいのでは？」という自分たちの思いはあっても、実際にどうすればよいのか悩んでいる様子を見て、「こいの池の土と比べてどう？」「おいをかいでござん？」と教師が声をかけた。クローバーが生えている土と比べるという新たな視点を与えたことで、活動がさらに活発になった。このように、子どもに新たな視点を与える際、「比べる・比較する」という支援の仕方は、どの子にも分かりやすく、学びを深めるために有効であるという意見が話し合いのなかで出た。幼保園の先生も、「これは大きい？小さい？」と尋ねるよりも、「〇〇と比べて大きい？」と尋ねる方が、子どもたちの発言は増えたと話していた。支援するタイミングだけではなく、どのような言葉をかけるかもよく考える必要があると実感した。また、比べるという視点を与えたことは、最初は乗り気ではなかった修くんが、粘り強く土づくりに取り組み、みんなの願いを実現させたいという思いを強めるきっかけにもなっていたように感じた。私がこれまで担任をしてきた学級にも、学習意欲が低い子、学力低位の子が在籍していた。そのような子どもも、教師の適切な言葉がけによって、修くんのように学習に前向きに取り組むきっかけづくりができるのではないかと考えた。

さらにこの実践は、クローバーの芽の植え替えをするという活動に進んでいく。「どのように鉢から植え替えるとよいのか」、「隙間を空けないできれいなクローバー園にするには、どのような間隔で植える」とよいのか」など、修くんは、植え替えの仕方について、構想―構築―遂行―省察といった一連の学びのサイクルを、友だちと試行錯誤しながら活動するなかで自然と行っていた。そしてここでも、教師は鉢ごと植えようとしている修くんを見守り、修くんが失敗しながらも友だちとのやりとりのなかで学ぶ過程や、能動的に動く気持ちに寄り添いながら活動を進めていると思った。

今回取り上げたこの実践は、子どもたちが学習課題を自分のものとして捉え、主体的に学び続けるための教師の役割とは何なのかを考えさせられる事例であった。そして、次項で述べる自身の実践を検討するうえで重要な視点を得ることができた。

Ⅲ 学ぶ必然性を感じ、自ら考え行動できる活動をめざして

私が今回振り返る自身の実践は、以前勤務していた小学校で2年生の担任をしていた時のものである。

(1)「自分で作ったミニトマトで、ピザパーティーをしよう」

生活科の「野菜を育てよう（当時の教科書の単元名）」という単元で、植木鉢でミニトマトを育てることにした。個人の植木鉢の他に、学校の畑も学年ごとに割り当てられていたこともあり、子どもたちは作物を育てることが大好きであった。田舎にある学校であったため、子どもたちの祖父母が畑をしている家庭も多く、収穫の喜びも味わっている児童が多かった。そのようななかで、子どもたち一人一人が愛着をもって作物を育て、育てる大変さや収穫する喜びを味わえるようにするためにどのように活動を進めていくか、当時の私も試行錯誤しながら実践していた。

まず、いろいろな野菜の中から、自分の植木鉢に何の野菜を植えたいかを話し合った。それぞれ好きな野菜を決めて苗を植えるという活動も考えたが、収穫したミニトマトを使い、ピザやサンドイッチを作りたいという意見が出たことから、全員でミニトマトを植えることにした。そして、「自分で作ったミニトマトで、ピザパーティーをしよう」という学習課題ができた。しかし、当時を振り返ってみると、最初から野菜の苗を植えて収穫するという活動自体はこちらから与えたものであり、子どもたちが興味のあることを課題設定につなげるという点においては不十分であると思った。実践事例のクローバー園を作る活動のように、授業以外の子どもの活動の様子をよく観察し、遊びの中から活動を設定し展開する方法なども考えてみた。自分自身の振り返りだけでは、より良い活動が思い浮かばなかったため、クロスセッションでの話し合いの場で、他の先生方に相談することにした。すると、「給食に出るトマトってどのようなになると思う？」と子どもたちに問いかけ、トマトがなっている様子を絵に描かせる活動から始めてみるのはどうか、というアイディアをいただいた。子どもの身近なところ、生活に結びつけたところから活動をスタートさせるという点、絵に描かせ掲示しておくことで、学びの足跡を可視化できる点が、子どもの主体性を高めることにつながると感じた。また、絵で描くという作業は、文章で表現することが苦手な子にとっても、有効な手立てであると思い、私自身が新たな学びの視点を得ることができた実感した。

(2)「〇〇なミニトマトになってほしい」

この実践を行う際、まず子どもたちに、「どのようなミニトマトに育ってほしい？」と問いかけてみた。すると、「甘いミニトマトになってほしい」「たくさん採れるミニトマトになってほしい」「虫や動物にやられない強いミニトマトになってほしい」など、子どもたちから様々な願いが出てきた。なかなか集中して授業に取り組めなかった A くんは、学年の畑できゅうりを育てた時に、カラスやハクビシンなどの動物に野菜を採られてしまったことを思い出し、強いミニトマトになってほしいと話してくれた。

教師である私も、子どもたちと同様にたくさん実のなるミニトマトを育て、達成感が味わえる活動にしたいという思いがあった。その一方で、失敗から学ぶ経験も積んでほしいという願いもあった。そこで、子どもたちには自分で苗を調達させることにした。電車に乗ってホームセンターへ行き、ミニトマトの苗を自分で買うという活動を設定した。すると、事前にお家の人や前年にミニトマトを育てた3年生に、どのような苗が大きく育つのかをすすんでインタビューする姿が見られた。実際にホームセンターに行った時も、真剣に苗を選ぶ様子やお店の人に尋ねる様子も見られ、この活動は、主体的な活動となっていたと感じている。

(3)「どうやって植えるの？」

自分で買った苗を植える活動においても、子どもが自ら活動すること、失敗を通して学ぶ課程を大切にしていきたいと考えた。そこで子どもたちには、植木鉢と土だけ用意し、必要な道具、植え方や育て方は、教師から情報を与えず活動を見守ることにした。子どもたちは、苗を植えるために土や水が必要だということは分かっていたが、どのくらいの土や水が必要か、どのような道具を使ってどのように植えれば良いのかについては分からず、戸惑った様子であった。しかしBさんが、「またインタビューしてきていいですか？」と私に尋ねてきた。私が「もちろん」と答えると、他の子たちも家族や地域の人にインタビューしたり、図書館で調べてきたりするなど、ここでも自ら考え行動する姿が見られた。「自分のミニトマトを大切に育てたい」という強い思いが、この行動につながったのだと考える。ここまで自主的に活動できる子どもたちであったら、土づくり（土選び）なども子どもたちに任せることで、より主体的に考える学習活動ができたのではないかと、自身の実践を再検討するきっかけとなった。

(4)「やってよかったね、もっとやりたいね」

子どもたちは、調べたことをもとに苗植えを行った。予想以上に失敗や試行錯誤があり、時間もかかったが、子ども同士でアドバイスし合ったり、畑で作業していた施設技師さんに助けを求めに行ったりなど、自分たちで疑問を解決し達成感を味わっていた。また、植木鉢を置く場所、水やりをする時間帯、肥料など、その後の世話の仕方も、子どもたち自身に考えさせた。子どもたちはこの一連の活動を楽しみ、協力して課題を解決する姿も多く見られた。しかし、やはりその分時間は非常にかかった。時間の制約があるなかで、どこまで子どもたちに任せ、見守ることができるかは、今後もずっと課題となる点である。

子どもの願いを大切に、自分たちで考え行動できる活動を積極的に取り入れたことで、一人一人が自分のこととして学ぶことができたように思う。これまで観察のワークシートを書くことを嫌がっていたAくんが、丁寧に観察の絵や自分の気持ちを文章に書く姿が見られた。また、算数で学習したことを生かしてものさしで高さを測ったり、自主学习ノートで他の野菜の植え方についても調べたりするなど、自主的に新たな学びにつなげることができていた。

収穫したミニトマトは、やはり自分の願いを実現できた子ばかりではなかった。しかし、収穫を学級全員で喜び、みんなのミニトマトを持ち寄ってピザパーティーを楽しんだ。チーズよりもはるかにトマトの多いピザを食べながら、「やって良かったね。」「今度は何を作ろうか。」など、楽しそうに学びを振り返り、学びをさらに広げようとする姿が見られた。子どもたちと同様に、私もやって良かったという気持ちになった。

Ⅳ 今の自分から見た過去の省察と今後の展望

今回、自身の実践を振り返り、当時の自分の考えを省察してみると、子どもの主体性を大切にする 것과、失敗する経験からの学びを大事にしたいという思いは変わっていないということに気づいた。それと同時に、どこまで子どもに任せることができるか、どこを支援しどこを見守るべきかなど、今回の講習を受講したからこそ新たに見えてきた課題も数多くあった。

また、普段の授業を振り返ってみると、子どもの思いを大切にしたいと思いつつも、やはり教師から課題を与えるような形になってしまうことも多いように思う。子どもたちに学ぶ必然性を感じさせる課題

設定についても、反省点が多い。しかし今回、様々な先生方から、新たな考え方や視点を与えていただいたり、自分の実践を評価していただいたりする機会が多くあった。そのことが、今後の自身の実践の活力となり、「今度はこんなことをしてみたい。」「このような支援をしたら、子どもたちはどのような反応をするか。」など、以前の自分よりも広い視野をもって取り組めるようになるのだと思う。子どもたちが主体的に学び続けられるように、教師である私自身が、これからも主体的に学ぶことを継続していきたい。

【参考・引用文献】

大橋里美「大すき みんなのクロちゃん」（豊丘村立豊丘南小学校1・2年生）
信濃教育会『生活科実践誌 ふるさとの大地』第16号、24-32頁、2013年

教師としての必要な姿とは

～子供たちと共に成長するために～

ホームチーム 19 19-A 梅村-32-安居中 梅村泰枝（安居中学校）

I 特別支援教育の専門性を問う

採用から8年が経ち、育休で1年半は休んだが、その間ずっと特別支援学級の担任をしてきた。私は、大学でも障害児教育を専攻し、特別支援学校の教員になりたくて学んできた。実際、採用されてからは、特別支援学校ではなく、小学校の特別支援学級担任、そして今は、中学校の特別支援学級の担任として配属されたが、それでも、障がいや気付きがある児童生徒と関わることは楽しく、特別支援教育担当としてプライドをもって仕事をしてきた。

その反面、常々疑問に思うこともあった。ホームチームでの最初の自己紹介で、3つの種の中のみんなで考え合いたいこととして、私はその疑問をぶつけた。それは、「特別支援教育とは、専門性とは」ということである。中学校や高等学校では、その専門の教科の免許を持った教師が教えることが当たり前にもかかわらず、特別支援学級や特別支援学校の教師は、なぜ免許を持っていない教師でも教えることができるのか…。現に、ホームチームの先生方からは、「特別支援の専門の先生は足りないと感じる」「専門でないのに特別支援学校に配属されたことがあり、1年間何もできなかった」という話を聞いた。

特別支援教育の専門性とは何だろうか。この機会に、実践記録を読んで感じたことや、自分の実践を振り返り、改めて特別支援教育の教師として何をしていくことが大切なのか、自分の中の教師像を構築したい。

II 実践記録を読んで考えたこと～児童生徒の姿を捉えた授業づくり～

私は、大橋里美先生の「大すき みんなのクロちゃん」という実践記録を選択した。以下に大まかな概要を（1）示し、読んで考えたこと（2）から（4）に記録する。そして、この実践記録から学んだことを（5）に示す。

（1）実践記録の概要

豊丘村立豊丘南小学校の1年生は、中庭のクローバーで遊ぶのが大好きであり、担任もクローバーでなにか活動ができないか考えていた。しかし、クローバーが刈られることになり、子供たちは校長先生にクローバーを増やしたいと頼む。校長先生からは別の場所で育てることを提案され、担任は一人一人の鉢を用意し、種から育て始めることを児童に伝える。

子供たちは育てていく中で課題に直面する。新たに育てようとした場所は、中庭と比べて土の質が異なり、石や草が多かったこと、大きく生長したクローバーを鉢から植え替える際にどれくらい間隔を空けるといいのかということ。1年生という小さな児童が、担任の先生からヒントを得て、クローバーのために何をするといいのか、もっと育つにはどうしたらいい

いのか、他者と関わり、協働し合いながら奮闘する姿が書かれている。

（２）子供たちの姿から始まった授業

私が、この実践記録を読んで考えたことは、この授業は子供たちの姿から始まったということである。もともと担任は、クローバーで活動ができそうと思っていた中で、クローバーが刈られるという事態が起きてしまった。子供たちは、どうにかクローバーを増やしたいと校長先生に頼んだことで、別の場所で育てるという新たな目標ができ、担任は、みんなで育てることを生活科の学習として成り立たせようとしていた。おそらく担任は、子供たち自身がクローバーに興味関心をもっていたことから、それを自分たちで育てることで、さらにクローバーに愛着を持ち、自ら行動を起こしてくれるのではないかという期待をもって授業づくりを始めていったのではないかと思う。

（３）子供たちの姿を見つめ、気づきを与える

子供たちが新たに育てようとした場所は、中庭と比べて土の質が異なり、石や草が多く、育ちにくいのではないかと、という課題に出会った場面では、担任は、「こいの池（中庭）の土と比べてどう？」「においをかいでごらん」と伝えている。子供たちが土の硬さや石の多さに着目したことをきっかけに、新たな気づきを与える言葉がけをしている。この声のかけ方が、子供たちに考えさせるようなかけ方であり、子供たちも担任の言葉から自分たちで土の違いに気付いている。さらには、気付いたことを子供たち同士が確認し合い、中庭から土を運ぶという行動に繋がっている。もし自分が授業をしていたら、クローバーを育てると同時に、土壌も「土はほかほかになよう」と教師主導で授業をしてしまうかもしれない。いかに担任が子供たちの様子を見つめ、何を考えているのかを感じて発問したのだと考えた。

（４）子供たちの姿から彼らがどうしたいのかを考え、待つ

鉢一杯に生長したクローバーを見た児童が、そのことを伝えに来た際、担任は「植え替えようか？」と提案をするのではなく、「どうする？」と聞き返している。その言葉から、子供たちは、「引っ越したらいいんじゃないかな。」と口々に言っていた。ここに、担任が、子供たちがどうしたいのか考えさせ、すぐには答えを出さない様子が窺える。また、植え替えのときに、ある男子児童が鉢ごと植えると勘違いしていた。それを担任はすぐに訂正させるのではなく、男子児童が他の児童と話す中でどうするのかを待ってから声をかけている。待ったことで、男子児童は、鉢ごと植えたら根は伸びていかないのではないかと新たな考えをもつことになる。その上で担任から植え替えの方法を教えてもらうことで、男子児童に「僕の考えは間違っていなかった、やっぱり鉢から抜かない」という思いと自信が生まれ、嬉しさから他者にも伝えたいという気持ちが生まれたのではないかと考える。

この男子児童は、最初はクローバーを隙間なく植えたいと考えていた。しかし、その男子児童は、クローバーのことを考え、根が横にはっていくためには、植える間隔を空けた方が

いいこと気付いた。担任が、「離して植えていいの？」と聞くと、男子児童は、「近すぎるとクローバーが伸びていかなさそう」と答えており、今までの学習をもとに、間を空けるといいと考えたのではないかと思う。さらに、男子児童は、どこに植えるか迷っている児童にも「自分の手が二つ分でいいんじゃない？」とアドバイスしていた。手を二つ分と具体的に答えられたのは、担任が、男子児童がどうしたいのか待ち、声をかけたからだを考える。

（５）子供たちが集団の中で学び合うために

この実践記録では、「クローバー園をつくる」という目標に向かって児童が行動していく中で、子供たち同士の協働や探究する場面が見られた。授業のねらい、単元のねらいが大事であるのはよく聞くことである。この実践記録を読み、「クローバー園をつくる」という、みんなで向かっていく大きな目標があるからこそ、誰一人としてぶれることなく活動ができ、友達同士で意見を出し合う雰囲気ができたのだと改めて考えた。

また、この実践記録を読んで考えたことは、担任が児童の姿を捉えて授業を展開しているということである。クローバーという児童が興味を持てる題材を選び、種から育てた。クローバーを一人一人育てることは「個」の作業である。しかし、育てる中で気付いたことを伝え合ったり、どうすると良いか考え合ったりすることは「集団」で行うことである。担任は、児童の姿を捉えた上で、学級全体が学び合えるにはどうするといいいのか考え、授業づくりや発問をしていた。さらに、児童生徒のことを信頼して、ある程度場を設定し、根気強く彼らが気付くのを待つ、もしくは自分たちが気付いたと思えるように仕向けることで、児童の学びが深まっていった。

特別支援学級でも、学級内の児童生徒同士が関わり合い、お互いを意識した授業を行う。しかし、児童生徒の特性上、上手にコミュニケーションをとって活動ができることは少なく、教師が間に入り、どうにかそれぞれが「個」ではなく、「集団」として活動ができないか模索することも多かった。この実践記録を読み、先述したように、児童生徒の障がいの特性上、教員が間に入らなくてはいけないことは多々あるが、教師主導ではなく、児童生徒の様子に応じて、児童生徒が考えられるような発問の工夫や場の設定をしなくてはいけないと考えた。児童生徒の姿を捉えた授業づくりを行うことの大切さに気付くことができた。

Ⅲ 自身の実践を振り返る～A児との関わりから～

（１）コミュニケーションがとれないA児

小学校の特別支援学級を担当した際、特別支援学校判断だが、保護者の意向もあり、特別支援学級に入学したA児と関わった。A児は知的に大きな遅れがあり自閉症傾向が強く、発語がほとんどなかったため、コミュニケーションがとれなかった。そのためか、友達を噛む、叩くなどの危害行動も多く見られ、どのように対応を進めていけばいいのか悩むことが多かった。

最初は、A児が友達を押したり、噛んだりしたときには「だめ」という注意と「ごめんな

さい」と謝らせる指導をしていた。しかし、A児が、A児にとって嫌なことをされたときや予想外のことをされたときに、「やめて」という言葉が言えないがために、友達を叩いてしまう場合と、単純に友達と関わりたくて押してしまう場合と、危害行動にも意味があるということが私自身分かるようになってきた。

（２）コミュニケーションがとれるようになるために

そこで、してはいけないことはきちんと伝え、代わりの対応策をA児に伝えるようにするため、手のひらのイラストを印刷し、それを、私の肩に付けた。友達を押した際には、手のイラストにA児の手を持っていき、「たたくのバツ、トントンまる」ということを繰り返し伝えた。夏休みまでには、だんだんとA児も落ち着き始め、友達を噛むことは少なくなった。

また、授業の際には、机上に手のひらのイラストを置き、分からない問題があるときに、そのイラストを叩きながら「先生」と言うようにさせた。すると、だんだんとイラストを使用しなくても、授業中に「先生」と呼ぶことができるようになってきた。また、2学期には、1学期のときと比べて、アイコンタクトが多くできるようになり、危害行動もほとんどなくなった。時折、友達の輪の中にいて、A児のテンションが上がり過ぎてしまい、つい友達を押してしまうことはあったが、その際には、私の目を見て「バツ？」と伝えてきて、A児本人からいけないことをした、ということを表すことも多くなった。

（３）交流学級の児童の変化

交流学級で言葉を発することも多くなり、校外学習に出掛けた際に、川やウサギを見て「水だね」「かわいいね」と言っていた。その言葉を聞いて、交流学級の児童も「Aちゃん、しゃべった」「前より上手になっている」と驚き、「すごいね」「これは〇〇だよ」と、他の児童がより一層話しかけてくれることが増えた。A児自身も、周りの児童が話しかけてくれること、関わってくれることがうれしいのか、他の児童に優しくタッチするようになった。

（４）A児との関わりから学んだこと

A児自身、入学当初は自分の思いがうまく伝えられないことにもどかしさを感じ、危害行動でしか表すことができなかったのだろうと思う。A児の様子を見つめ、根気強く支援をしていった結果、A児が自分の思いを伝える方法を少しずつ身に付け、それを使って人と関わることができるようになった。さらには、交流学級の児童もA児の変化を受け止め、関わってくれることが増えた。

子供の行動には意味があり、「行動」そのものに注目して指導をするのではなく、行動の「理由」に着目し、どうするといいいのか考えて支援をしていくことは、子供たちも良い方向へ変化していける手助けになるのだと学んだ。また、子供の様子から自分の支援の在り方について、常にどうするといいいのかを問い続け、学び続ける姿勢が大切だと感じた。

Ⅳ 今後の展望について～児童生徒を見つめ、学び続ける～

（１）教師として必要な姿が特別支援教育の専門性に繋がる

今回、この記録をまとめていく中で、改めて特別支援教育の専門性とは何か考えた。実践記録や過去の自身の実践を振り返り、以下の３つの視点が特別支援の教師としての専門性なのではないかと感じた。

- ①目の前の児童生徒の姿を捉え、授業や支援を考えること
- ②児童生徒の行動の理由を考えること
- ③児童生徒と共に学ぶ姿勢を続けること

しかし、私の考える専門性は、特別支援教育に限らず、教師であれば大切なことなのではないかと考える。講義の中でも、「合理的配慮とは、特別扱いではなく、当然行わなければならない配慮である」と、昨今の特別支援教育の在り方についての話があった。また、SAS Aにおいても、識字障がいのある児童生徒には、ルビ打ちや拡大の配慮がなされるとのことであった。児童生徒の姿を見つめ、手立てや支援を考えることは、もはや教師としてしなければいけないことになっており、その視点はどの子にも必要となっている。

特別支援の免許がなく、特別支援学校や学級に配属された先生で、「特別支援の専門ではないので分からない」と話す方がいる。確かに、特別支援教育では、それぞれの児童生徒の障がいの特性を理解して関わるのがとても重要になってくる。しかし、障がいの特性はあくまで一般論であって、その児童生徒と障がいの状況が全く同じとは限らない。だからこそ、児童生徒の姿を見つめ、何ができるのか、試行錯誤しながら共に学ぶことが大切なのではないかと考える。そしてそれは、教師として必要な姿なのではないかと考える。

（２）３日間を通して

３日目のクロスセッションで、特別支援学校の先生と同じグループになった。その先生は、「小・中学校の先生が異校種間交流で来ており、小学校の先生は小学校での経験を活かして、子供たちの授業を考えてくれている。私は特別支援の専門としてフォローをすることで、よりよい授業ができるのではないと思う。現状では、小・中学校の先生が特別支援の免許を新たに取得することは難しく、こういった形で特別支援の子供たちの支援をするのもいいのかなと思う。」と話されていた。私は、専門の教師が特別支援教育を担当してほしいとずっと思ってきた。しかし、現状では難しい話なのだろう。この先生の話聞き、特別支援教育の専門、専門でないにかかわらず、目の前の児童生徒とどう関わるかを大切にする教師が特別支援教育に携わることで、よりよい授業を考えていけるのだと思った。今後、専門に限らず、そのような教師が特別支援教育を担当することが増えれば…、と切に願う。

この３日間の研修を振り返る中で、自分自身と深く向き合うことができた。また、ホームチームの先生方と会話する中で、Cコースの先生の「自分は逆にAやBコースの先生から刺激を受けている」「もっと特別支援教育の専門性のこと、声を大にして伝えていくべきだよ」という言葉が心に残った。採用から８年。たった８年の間でもいろいろな児童生徒と関わり

があり、自分を大いに成長させてくれた。そして、それをこの3日間、校種・年代問わず多くの先生方に発信することで、自分の8年間の学びが大きく裏付けされたような気持ちになった。これからも、先の長い教員生活が待っている。この研修を活かして、今後も日々励んでいきたいと思う。

【参考・引用文献】

大橋里美「大すき みんなのクロちゃん」（豊丘村立豊丘南小学校 1・2年）信濃教育会『生活科実践誌 ふるさとの大地』第16号、24-32頁、2013年。

自分の力で未来を切り拓く生徒を育てる

ダイナミックな社会科授業を目指して

ホームチーム 17 17-A 北島-19-大安寺中 北島正也（福井市大安寺中学校）

I 生徒一人一人にとって学びのある授業をつくるために

現任校では、昨年度より研究主任をさせていただいている。本年度の本校の研究テーマを主題とした。本校は小規模校かつ小中併設であり、近くに幼稚園もあるため、「大安寺型12年教育」のもと、一貫した教育活動に取り組んでいる。しかし、小規模ゆえの弊害も大きく、本校の生徒はずっと同じ集団で生活をするため、「分かってくれるだろう」「どうせあの子は」「どうせ私は」と考え、自分に自信をもてなかったり、他者との新たななかかわりを築こうとしなかったり、あらゆる活動に消極的だったりするところがある。授業においても、発言する生徒が決まっていたり、グループ活動で一人の意見を強引に押し通したりする姿がしばしばみられる。

また、今回の講習を通して、福井大学教育地域科学部附属中学校（2008年当時）の実践記録を読み解き、個別最適な学びを展開することの意味について考えることができた。これからの時代は、一人一人が主体的な学び続ける実践者として、社会で活躍することが求められることを考えると、これまでの社会科授業も大きく転換し、生徒一人一人が自ら意欲をもって追究することができる授業を行っていかねばならないと感じる。

OECDの「ラーニング・コンパス」の中でも「生徒エージェンシー」が1つの柱として位置づけられている。特に「太陽モデル」の最終段階が“*Young people-initiated, shared decisions with adults*”とされているように、生徒自身が主となって大人と意思決定を行っていくことがこれから求められる教育の在り方であるといえる。1日目の「3つの種」では、生徒を受け止める心の余裕をもつということやファシリテーターとしての教師の役割の必要性について触れたが、このスタンスこそ、生徒主体の授業づくりにおいて必要なことではないかと、講習を通して改めて実感した。

そこで、IIでは本講習で選択した資料a4「一人一人の思いを大切にしながら、表現を追究する」を読み解くことを通して考えるようになった「多様性」「一人一人が自分なりに学びを考える」「試行錯誤」という視点で私自身の学びを振り返ってみたい。また、続くIIIでは、これまで自分が行ってきた実践を取り上げ、その中に本講習で触れることができた上記のような新たな価値につながるを見つけ出し、IVにつなげていきたい。

II 「一人一人“が”」の意味

今回取り上げた実践記録は、学年プロジェクト（通称「学P」）の実行委員の学びを描いたものである。この学年では、テーマを「プロフェッショナル」とし、様々な職業に携わる人に焦点をあて、3年間を通して継続的に探究した。記録では、特に2年前期の半年間を中心に、実行委員が試行錯誤しながら学びを深めていく様子を中心に叙述されている。

（1）生徒が省察的实践者として学びを進めていくサイクルの構築

執筆者である柳原教諭は、記録における生徒の学びを、①校外学習前後の学び、②文化祭に向けての活動での学び、③その後の学び という3つのステップで振り返っている。どのステップにおいても共通していたのが、「実行委員の話し合い→学年全体での話し合い（授業）→実行委員の話し合い」というサイクルで学びが進められていたことである。実行委員が話し合っとうまくいきそうだったことが、いざ学年全体の「学P」の授業になると、他の生徒から想定外の反応が返ってくるため、そうした反応を

再び実行委員会に持ち寄って改善を図っていくということを、どのステップでも必ず行っている。1時間1時間の授業も大切であるが、単元の中での1時間ずつのつながり、あるいは1年を通したつながり、さらには3年間、もっとロングスパンでの学びのつながりを見通すことが必要である。そして、それを教師だけが見通すのではなく、生徒自身がどんな力をつけたいのか、どんなテーマで学びたいのかということを考え、教師と共有しながら学んでいけるようにすることも欠かせない。展開部分で生徒の発言を大切に授業を行ってだけでなく、学びのサイクルを見通して授業づくりを行っていくことが、授業改善の1つのポイントになるだろうと考えた。

（2）共通解を求める「当たり前」を問い直す

先ほどの3つのステップの中で、②から③へ移行する段階にあたる、文化祭後の実行委員会とその後の学Pの活動で、生徒の中に1つの大きな変化があったと柳原教諭は分析していた。それは、実行委員が、プロフェッショナルとは何かということを共通見解として「まとめる」ことにこだわっていたが、実際の授業でまとめきれないという限界を感じたことで、一人一人が自分なりの答えをもつことの価値に気づいていったことである。

2日目のレポートにも書いたが、「まとめ」は、これまでの学校教育の中では常套句であったが、この前提を問い直す必要があると、今回の実践記録を読み進めて感じた。生徒の学びの姿から、自分自身の授業に対するスタンスを考えることができた。そこで、1つの共通解にこだわらない、一人一人が学習テーマや問いに対して納得解を得られるように授業をデザインし直すことも1つのポイントになるだろうと考えた。長い人生、一人として他の人と全く同じ人生を歩む人はいない。だからこそ、他者と協働しながら、最終的には自分なりに考えや意見をもち、自分のこれからの人生でその学びを生かすことこそが、これから求められる力になる。

実践記録のタイトルに、一人一人「が」とあるが、主体的に学び続ける人を育てるためにも、学校教育、特にその中核を担う授業の意味や価値を捉え直し、改善していくことは重要な要素となるといえる。

Ⅲ 「社会科は暗記教科ではない！生き方を考える教科だ！」という“迷言”を具体化

（1）これまで授業で大切にしてきたこと

見出しの「名言」ならぬ「迷言」は、1日目の「3つの種」において紹介したものである。毎年、授業開きの際に、どの学年においても生徒に「ネタ」を取り入れながら話をしている。例えば、3年生の授業開きでは、公民的分野の学習に向けて、「お金のはなし」をしている。具体的には、「希少性」や「交換」といった経済的な概念に気づかせるために、「1万円という“紙”はなぜ1万円なのか」ということを、「1万円＝24円」とはどういうことか？」「先生の写真はなぜ1万円として使えないのか」といった問いを用いて考えさせ、単に「1万円札は“日本銀行券”という」「1万円札の肖像である福沢諭吉は明治時代の思想家である」といった、いわゆる「覚える知識」である記述的知識の蓄積を超えた社会科の面白さを感じさせるようにしている。こうした話を経済的分野の学習で想起させながら、最終的に国の経済の行方について生徒たちに予想させ、「持続可能な経済発展のために行っていくべきことは何か？」を、個人レベルから国レベルまで考えさせている。

経済的分野の例のように、これまでの授業では単元の学習テーマとして、正解のない課題（例：「近世社会を築いた立役者は信長か、秀吉か？」「若者の投票率を上げることはできるのか？」「現在の日本政府は、大きな政府と小さな政府、どちらを目指すべきか？」）や、パフォーマンス課題を単元末に位置付けた課題（例：「これからアジア州に自動車工場を建てるなら、何アジア？レポートにまとめよう」「外国人観光客が楽しめる近畿旅行プランを考えよう」「江戸幕府の改革を行った人々に通知表をつけよう」）を設けてきた。こうした課題を解決する中で、社会的な思考・判断・表現の能力を養うとともに、基礎的・基本的な知識や技能の習得もねらっていた。もちろん、生徒の姿から自分なりに「うまくいったな」と思

ったこともあったが、実践しながら次のような迷いもあった。

- 生徒が自ら資料を選択・活用し、それを根拠として自分の意見や考えを構築していくためには、資料の読み方や基本的な語句（いわゆる「覚えること」）についてしっかりと解説をしなければならないのではないか。
- テストで点数がとれないと、生徒の中で「ただ考える授業」になってしまわないか。
- ある程度の共通の着地点を定めておいたほうがよいのではないか。

そこでここからは、今年度行った1つの実践を、IIで述べたようなポイントで振り返り、意味づけ直すことによって、これらの迷いに対する自分なりの答えを見つけ出していきたい。

（2）「1時間1時間、これでよいのかと大きく迷った」実践 ～2年歴史「江戸幕府の成立」～

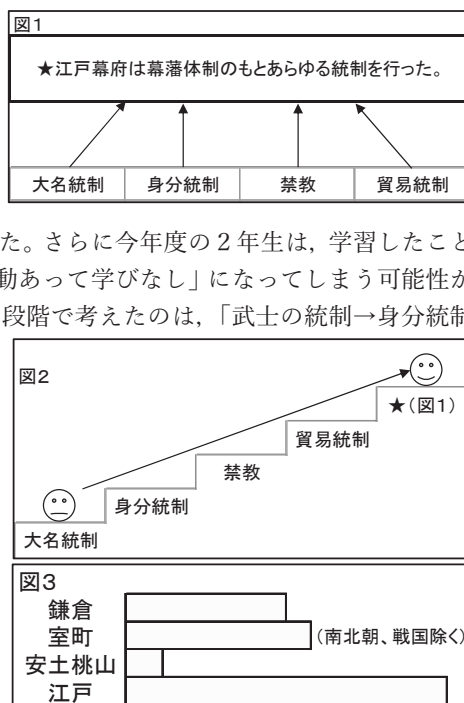
この単元は、江戸幕府の成立期、すなわち近世社会の確立について学習をする。この単元では、「江戸幕府はなぜ260年もの長い間続いたのか」という問いを中心ににおいて実践を行ってきた。昨年度までは、図1のように、いくつかの政策を分担して調査させ、ジグソー班で交流したのち、問いに対する答えを考えさせる展開で行ってきた。しかし、いざテストとなると、基礎的・基本的な知識や技能を問う問題はもとより、資料を用いて考えを書く問題においても、“頓珍漢”な解答が多く、1つの答えとして「江戸幕府は様々な統制を行っていた」とまとめたものの、そのことを十分に理解できていない様子であった。さらに今年度の2年生は、学習したことがなかなか定着しない学年であり、これまでの展開では「活動あって学びなし」になってしまう可能性が高いと考え、今年度は展開を見直すことにした。教材研究の段階で考えたのは、「武士の統制→身分統制→禁教・貿易統制→問いについて考える」という、図2のような展開である。今考えると、「きちんと理解させたい」という思いが強すぎたがために、ダイナミックな展開とは程遠いものになってしまったと感じている。

（第1時）導入

導入部分は毎年恒例、武家政権の長さを紙テープ（ノートでは数直線）で表すという活動を行った。江戸以外を教科書で調べ、生徒たちはノートに長さを書いていく。安土桃山時代が意外と短かったことに驚きの声があがっていた。次に、江戸時代が続いた長さを予想した。150年ほどでとどめる生徒、200年ほどのばす生徒など様々である。近くの生徒の予想を見ながら、「え、小学校のとき習ったけどそんな長かったっけ？」など、小学校の学習と関連付けて予想を立てている生徒もいた。しかし、大半は260年より短く、正解を提示すると、「え？そんなに？」どよめきが起こった。今年度はここで問いを共有した後、YouTubeにアップされている「世界の戦争1000年の歴史」という動画を見せた。江戸時代になると、日本でほとんど戦争が行われなくなることをつかみ、「江戸時代って武士の時代じゃなかったっけ？」とつぶやく生徒がいた。そこで、単元の問いを「江戸時代にはなぜ長い間平和な時代が続いたのだろうか？」と設定した。そして、前単元で考えた「近世の条件」をもとに予想を立てた。生徒の発言やつぶやきをもとに単元の問いを設定することができ、自分自身で手ごたえを感じていた。この当時は、展開を見直したことに満足していた。

（第2時）大名統制

まずは支配身分であった大名の統制について学ぶことにした。もちろん教科書の順番通りということもあるが、自分自身の中でも、「まずは支配身分の統制からだ」と考えていた。実際、授業では「武家諸法度」「大名の配置」「参勤交代」「江戸幕府の仕組み」の4つに分け、エキスパート学習をさせたあと、



ジグソー班になって交流を行う中で共通点を見出す展開とした。エキスパート学習では、①目的、②内容、③結果 の3つのポイントで調べさせた。ほとんどの生徒が教科書の記述や資料を頼りにして、簡潔にまとめて発表することができた。また、ジグソー班で交流した際も、複数の班で「全国の名を幕府がしっかりと支配することで大名が反抗しないようにした」と「まとめる」ことができていた。ねらっていたところに行き着いたため、この時間もまた自分なりに満足感をもっていた。毎時間書かせている「振り返りシート」にも、授業のまとめの言葉を生かして記述することができていた。しかし、今思えば、やはり生徒たち自身、学んだことに対してどう思っているのかが見えなかったと反省している。

（第3時）身分統制

身分統制は、豊臣秀吉の兵農分離でその重要性を学習しているため、「秀吉と同じ考えで身分を統制した」という結論を導き出したいと考えていた。そして、学習の展開は、①都市と農村それぞれで庶民の身分統制の仕組みを教科書の図から考える、②江戸時代の身分が何によって決められたのか、福井市にある地名（呉服町、問屋町など）から考えるという2つのステップで構成した。①からは「上下関係の明確化」、②からは「年貢や納税による幕府収入の安定化」という2つのねらいを生徒が気付くことをねらった。

しかし、授業では、これまで熱心に発言していた様子と大きく異なり、社会科を得意とする生徒2人と私との一問一答の問答で授業が進んでいき、次第に窓の外を見る生徒やベンで遊び出す生徒が出てきた。そのとき、「これではいけない」と思ったものの、「ここから展開を変える方法が見つからない」「まとめられないと1時間の授業が無駄になってしまう」というジレンマに陥り、細かい発問を繰り返して半ば強引にまとめてしまった。振り返りシートには、私が板書でまとめたことがそのまま書かれている記述が多かった。

結局のところ、自分の中で1つのゴールにとらわれてしまったがゆえに、生徒の思考の流れで授業を行うというよりも、自分自身の頭の中での流れを通してしまったにすぎなかったのである。

（第4時）禁教・貿易統制

いわゆる「鎖国」に至るまでのプロセスを学習するところである。ここでは、国際情勢から「鎖国」に至るまでの幕府の方針転換を追体験するべく、「貿易推進か、禁教か？老中になったつもりで将軍に進言しよう」という小課題のもと、家康・秀忠・家光のそれぞれの時期の様子を知った上で、将軍へのアドバイスを考える活動を行った。そうすることで、プロセスを学ぶことができると考えたからである。

問いを変えたからなのか、社会科をあまり得手としない友菜や綾香も、この話し合いでは「キリスト教をやめんと日本がのっとられる」など、当時の状況を踏まえて進言するコメントを考えることができていた。

一見すると、第3時と比較して活発に議論しているようにも見えたが、改めて生徒の進言を振り返ってみると、図4のようなものがあつた。当時は、それぞれの時代を踏まえてコメントを書けていると思っていたが、改めて見直すと、これらは進言にする必要性があまりなく、どの意見も要約すると「キリスト教を認めるか認めないか」という

図4

（家康への進言）

貿易するためにキリスト教を認めましょう。

（秀忠への進言）

キリスト教を日本に入れると、日本が乗っ取られるかもしれませんよ。

（家光への進言）

幕府がつぶされるかもしれません。キリスト教を禁止しましょう。

だけの議論に終始してしまっていることが分かる。生徒の思考の中では、安土桃山時代から続くキリスト教の容認と弾圧の経緯など、前の時代とのつながりを意識した意見はあまりみられず、子どもがはなしやすいようにする、という以外に、本時の学習課題にメリットが見当たらないように思う。

（ここまでの授業を振り返ってみて）

振り返りシートの記述をみると、第1時～第4時まで、確かに見かけ上は1時間1時間に獲得させたい知識を生徒が記述しているため、しっかりと学んでいると考えることもできるが、なかなかそこに生徒の学びの連続性が見えないと感じる。そして、やはり先ほどの「図2」のような学びでは、知識は蓄積

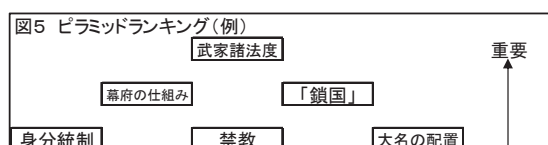
していきけれども、それが生きて働くものにはならず、また、生徒の思考で進む学びにもなっていないといえる。一人一人が学びの意味を感じ、自己の生き方を考える授業、また、共通解にこだわらない授業からはほど遠いように感じる。自分自身が、いかに「これは確実に学ばせたい」という思いにこだわりすぎているかということを改めて思い知った。1つの共通解をつくることから、自分自身が離れられていない。

(3) 授業改善の「芽」を見つける

しかし、この記録を書くにあたって授業の記録を見返していると、単元末の時間には、そこから離れるヒントがあるのではないかと感じる場面があった。そこで、第5時(単元末)を振り返りながら、授業改善の「芽」を整理してみる。

(第5時)江戸時代を長く続かせるために最も有効だった政策はどれか？

最後の時間は、これまで個別に学んできたものを、上の見出しのような問いで、さらに思考ツールとして図5のような「ピラミッドランキング」を用いて考えさせた。以下、そのときのある班での話し合いの様子である。



龍太：やっぱり先にしっかりと法律を整備する必要があるね。

真央：そうすれば、幕府が強いついていうことを大名に示せばまとめやすい。

心優：ああ、「ここは私の国だ、みたいな？」

聖哉：江戸全体を守ることにもつながるような気がする。

心優：結局だれも反抗しないようにしたから平和になったのかな。

この班では、武家諸法度を1位にする生徒がほとんどであったが、そのことから、最終的に「平和=反抗しないようにさせる」とまとめていった。一見すると、この班の話し合いに対しては、単元の問いに対する答えを導き出していくことができている、という評価ができるといえる。しかし、今考えると、ここから「平和とは何か？」ということを考えていくと、これまでの時代との違いも明らかになり、さらに今後平和な世の中をつくっていくためにどうすればよいかを考えていくことにもつながり、一人一人が「平和」に対する自分の考えをもつことができれば、学びに深まりがでたのではないかと感じる。

今振り返ってみると、この授業において、自分なりによい判断をしたと思えることがある。それは、「グループで1つにしぼらなくてもよい」としたことである。もちろん、そうすることで合意形成を図っていくことも大切であるが、今回の場合は、特に「まとめる」必要はなく、一人一人がこれまでの学習や話し合いを通してどう感じたか、どう考えたか、といったことを自分なりに考えることが大切だと、自分自身が考えていたからである。結果的に話し合いの中で意見が収束していくということが、改めてこの授業分析をする中で明らかになった。また、この話し合いから、「武家諸法度」など、一つ一つの言葉の意味や意義を理解していることも分かる。「習得→活用→探究」という一元的なベクトルではなく、「習得、活用、探究」が相互に往還する学習によって、知識や技能の定着も望めることが体感できた。

IV 「ねばならない」からの脱却を図り、ダイナミックに授業を行う

今回、Ⅱを踏まえてⅢのように実践を分析していくことで、自分自身の授業改善のヒントとなることを見つけ出すことができた。1つは「単元の目標にこだわりすぎない」ということである。Ⅲの実践では、こだわったがゆえの授業の「失敗」が浮き彫りになった。しかし、第5時の授業で、「まとめる」ことをやめたことで、結果的に引き出したかったことが子どもたちの中から出てくること、また、生徒自身が自分なりに学びの中から大切だと考えたことを見つけ出すことができること、単元の学習のみならず、もっとマクロな視点で考えるきっかけが得られること(今回の場合なら「平和とは何か」)が分かった。なん

とも逆説的なことではあるが、こちらの「ねばならない」が、子どもの思考を狭めてしまうことになるということに気付いた。子どもたちがそこに辿り着くような「しかけ」や「コーディネート」をどのように行っていくかが、教師の腕の見せ所だと感じた。自分自身がこれからの授業で意識していきたいことは、次のことである。

- ① 単元のテーマはもちろんのこと、単元を超えて、社会科の授業に1つのテーマを設けること。
そしてそれを子どもたちと創っていくこと。
- ② 習得、活用、探究のバランスを考えて、その往還ができるように授業をデザインすること。
- ③ 子どもの学ぶ力を信じること。
- ④ 学ぶための「しかけ」を工夫すること。

ゆくゆくは、これらを意識し、ループリックを生徒とともに作り、振り返りをもとにした、まさに生徒主体の授業を創造していきたい。そうした授業でたくさんの経験を積んだ子どもたちは、きっと自分の生き方に自信をもち、未来を切り拓く力をつけることができるに違いない。

そして、この免許状更新講習では、異なる世代の先生方と異なる視点での実践交流を行うことができた。その中で気づいたことが、子どもがどうしたいのか、どうなりたいのか、そうした声（声にならない声に対しても）を傾聴するということで、互いに信頼関係が生まれ、協働する力が育まれるということである。授業においても、子どもたちが社会科の学習を通してどうしたいのか、どうなりたいのか、ということを考えられるよう、常に授業改善を行い、様々な実践にチャレンジしていきたい。

【参考・引用文献】

柳原有紀「一人一人の思いを大切にしながら、表現を追究する」

平成20年度福井大学教育地域科学部附属中学校 研究紀要 第36号

『学びを拓く《探究するコミュニティ》(1年次)～子どもの学びを見取る～』, 2008年, pp.246-255
中央教育審議会『『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)』, 2020年1月,

生徒が主体的に学ぶ場における教師のあり方

—— 円錐の展開図を考え出す授業を振り返って ——

ホームチーム 29 29-A 平野-28-大安寺中 平野貴大（大安寺中学校）

I 「自分事」にするにはどうすればよいのか

私は、福井大学を卒業後、福井大学教職大学院に進学し、そこでの学びを通して、「自律的な学習者」を育てたいと考えた。また、新学習指導要領では、評価の第3観点が「主体的に学習に取り組む態度」となっており、これから生きる子どもたちには、自ら進んで学ぼうとする、学び続ける態度が求められていると考えられる。こうした流れを受け、現任校の今年度の研究テーマは『自分の力で未来を切り拓く子どもの育成～「自分事」として捉えられる学びを通して～』となっている。自ら学ぼうとするためには、学びそのものが自分の事であると感じられることが大切なのではないか、という仮説によるものである。

私の専門教科は数学であるが、数学の授業において、特に学力下位層の生徒が授業での課題の議論などになかなか「参加できない」状況がある。数学という教科の特性上、授業中の課題の議論に参加できるかどうかは、どうしても「できる」か「できない」かの影響を受け、下位の生徒は上位の生徒の議論によって得られた解法や知識を享受するような構図が生まれやすい。学力下位層の生徒も、「自分事」として学びに参加していくためにはどうすればよいのか、ということが課題であると感じている。

本稿では、私が昨年度実践した中学1年生の「空間図形」単元での生徒の学びの様子を振り返り、当時感じたことや、今振り返って感じることを、研修2日目までの学びを通して考えたことを踏まえながら、改めて振り返り、今後の自分自身の実践にどう生かすことができるのかを考察していく。

II 生徒の思考から展開することを意識した「空間図形」の授業

ここでは、私が昨年度実践した授業や生徒会活動の取組を振り返り、当時感じていたことや、今振り返って感じることを、まとめていく。

（1）生徒の思考から展開できた円錐の展開図の実践

現任校である大安寺中学校は、在籍生徒数が30～40人程度の小規模校である。令和2年度1年生のクラスは15名のクラスで、数学が非常に得意だ、という生徒はいないが、その分、みんなで力を合わせて考えよう、という雰囲気がある。

1年生の図形領域では、「平面図形」と「空間図形」を学習する。いずれも、小学校である程度なじみのある学習内容であり、式の計算とは違い、視覚情報が多いため、取り組みやすく感じる生徒も多い。本実践は「空間図形」単元の、導入～円錐の展開図と表面積までを、教科書の構成とは学習する順番を入れ替えながら展開したものである。

a. 立体のグループ分け

「①～⑨の立体を、グループ分けしましょう」。提示用の透明な立体を教卓の上に並べ、1つずつ生徒に見せてから、教室のまん中に置き、そう指示して学習が始まった。小学校算数で見たことのある形の立体から、初めて見る形の立体まで、特徴によって立体を分類し、どのような分類なのかについての簡単な説明をつけていく。プリントに印刷された見取り図を頼りにグループ分けしていく生徒、見本の立体を実際に触って確かめる生徒、それぞれが自分なりのグループ分けを考えていく。生徒によっては、

1つのグループ分けのなかで、見る視点が変わってしまう生徒もいるので、そのような生徒には、視点を変えずにほかの立体を見られるよう、どのように考えてグループ分けしたのかを聞き、視点が変わっていることに気づかせるようにした。それぞれのグループ分けを発表し合い、同じグループ分けでも見る視点が違うものや、同じような視点でもグループ分けが違うものなどが発表され、その類似性や相違性から、さらにグループ分けを深めた。その後、いくつかのグループ分けには名前があることを確認し、立体の名称などを学習した。

b. 展開図と立体づくり

グループ分けの中には、面の数や形など、展開図に関係する視点で分けられたものもあった。そこで、「立体の設計図（展開図）をつくり、立体をつくろう」という学習に移った。四角柱や三角柱、四角錐などは、小学校算数でもある程度なじみがあり、ほとんどの生徒は難なく展開図を完成させ、立体を作っていた。厚紙をハサミで切って、折ってみると、実際に立体が出来上がり、生徒からは「おおー、できた！」「四角錐できたー？」など、楽しみながら自分の立体を作る様子が見られた。そんな中、美沙希が「先生、この長さ間違えたからすき間開いちゃったんですよ！」と、1cm長さを間違えて作ってしまった立体を見せてきた。そこで、美沙希の失敗をもとに、「展開図では、どことどの長さが同じになるかを確認することが大事」ということを全体に確認した。これは、展開図の学習で、今後も大切にしてほしいと思うポイントだった。

展開図の学習は、一人一人がそれぞれのペースで学習を進めていたが、2時間目の後半には、多くの生徒が円柱の展開図に取り掛かろうとしていた。円柱の展開図は、それまでの直線だけを使った多面体とは違い、円周の長さを利用しなければならない。これは、小学校5年生でも学習する内容であるが、忘れてしまっている生徒もいる。しばらくすると、「円柱できたよ！」と隆平が声を上げ、他の生徒の中からも、「できた」という声や、「長さどうやって合わせるん？」という声が聞こえた。隆平たちは教室を動きまわり、自分の方法を教えてまわる。あちこちで「あー、そっかー」という声が聞こえた。最後に、黒板で隆平の考え方を紹介してもらい、2時間目を終えた。

3時間目ははいよいよ円錐である。円錐は小学校算数では登場しなかった立体であり、円柱と同様、円周の長さを利用するのだが、「平面図形」の単元で学習したおうぎ形の弧の長さも利用しなければならない。円錐の形を見ながら、明子は三角形と円を重ねた形を作ってハサミで切ってみたが、どう頑張っても円錐の形にならない。「これじゃだめかー」と言う明子に、失敗作を貸してもらい、「明子さんがこんな形を切ってみたけど、うまくいかなかったんだって」と紹介した。すると、円錐の形を見ながら、宗志がポツリと「これ、ろ紙じゃない？理科の」とつぶやいた。そのつぶやきを聞いた諒也は、「あー、たしかに！」と言って、教室に余っていた紙を持ってきて円形に切り、ろ紙を折るようにすると、円錐の側面ができた。「おー！！宗志くん、これいける！」と諒也が声を上げる。明子は自分でもろ紙の要領で実験してみた後、さらに次の実験に移っていた。底面の円の上に細長い三角形をつけ、その横に細長い三角形をどんどんつけ足していったのである。そして、5～6枚の三角形をつなげ、「あ！先生、できましたー」と見せに来た。細長い三角形をセロテープで何度も付け加えたことで、いびつではあるものの、組み立てると円錐のような形になる。実験の成果を見ながら、「これ、何の形に見える？」と聞くと、明子は「おうぎ形…？」と言い、円錐の側面の展開図がおうぎ形になることを突き止めた。すると、そのアイデアを受けて、今度は隆平が「あ！わかった！設計図がわかったぞ！」と言い、熱心に計算を始めた。隆平は、底面の円の円周の長さが側面のおうぎ形の弧の長さと同じであることから、おうぎ形の中心角を求めることができると考えたのである。まさにこれは、円錐の学習の最終段階である表面積を求めるための方法に他ならなかった。周りでも、多くの生徒が明子のアイデアからおうぎ形と円による円錐を作り始め、完成させていった。しかし、明子を含め、多くの生徒は「おうぎ形と円によってできる」ということを発見しただけで、実際には、少し角度を大きめにとったおうぎ形を、実際に丸めてみて、余る部分を切り落とすことで完成させていた。そこで、隆平に、設計図のかき方を紹介してもらい、3時間目を終えた。

4時間目は、教科書通りの順番からはずれるが、隆平の設計図のかき方をもとに、円錐の表面積に迫った。隆平の設計図のかき方から、中心角を求められ、中心角がわかると、さらに側面の面積も求められることを確認し、円錐の表面積の求め方を学習した。

（２）当時感じていたこと

立体のグループ分けを２時間行い、その後展開図の学習から円錐の学習までを４時間行った。当時は、教師からの提示がほとんどないまま、自分たちのアイデアから円錐の展開図にたどり着けたことに、私自身、かなり満足していた。その後の表面積の学習では、生徒たちはこれまでに非常に苦労しながら、円錐の展開図にたどり着き、円錐という立体についての理解が深まっていたと感じたので、表面積についてもスムーズに理解できるだろうと考えていた。しかし、実際は多くの生徒がなかなか考え方を理解できず、思いのほか時間がかかってしまい、結局最終的には表面積の求め方をしっかりと教えるような形になっていってしまった。おうぎ形の面積などの求め方が定着しきっていなかったのが原因ではないか、と当時は考えていた。

Ⅲ 他者の実践記録

ここで、今回の研修２日目までの学びを振り返り、そのうえで改めて自身の実践を省察したい。

（１）他者の実践記録から学んだこと

私は、福井大学教育地域科学部附属中学校（現・福井大学教育学部附属義務教育学校後期課程）の平成 20 年度研究紀要より、柳原有紀先生の「一人一人の思いを大切にしながら、表現を追究する」を読んだ。この実践では、学年プロジェクトと呼ばれる学習プログラムの中で、「プロフェッショナル」について３年間をかけて探究した学年の、２年次の学びについて描かれていた。

この実践のなかで特に印象に残っているのは、生徒が主体となって取り組んだ文化祭について、その前後の話し合いで実行委員会の生徒が２回の失敗をし、その失敗から学びを深めていく姿と、そこにかかわる教師の姿である。

柳原先生は、文化祭前の話し合いの失敗の後、実行委員会を開き、その中で、「あくまで文化祭は中間発表だから」ということを伝えていた。また、文化祭後の話し合いの後の実行委員会では、「テーマ決めの時の思いは大切にしないけど、活動をしていくうちに変わっていてもいいんだよ」と伝えていた。本実践での、子どもたちが学ぶプロセスへの教師のかかわりは、①「失敗を受けて、すぐにフォローするのではなく、自分たちで考える場を与えること」、②「子どもたちが視点として見えていない部分だけを的確にアドバイスすること」であると考えた。この教師のかかわりを見て、私は自分自身のこれまでの生徒の活動へのかかわりが放置しすぎていたり、過干渉であったりしたかもしれないと感じ、はっとした。自ら学ぼうとする機会を確保すること、導きすぎず、放置しすぎない、絶妙なかかわりをするのが大切なのだと感じた。

（２）見通し、受容

研修１日目の講義の中で、「ラーニングコンパス」について触れた部分があった。「ラーニングコンパス」の研修資料のなかで、見通し・行動・振り返り（AAR）サイクルの重要性に目が留まった。現在、本校は文化祭の準備期間中である。その中で、自身の学級の文化祭準備では、生徒は３年生ということもあってか、自分たちで今すべきことを考え、ほとんど私が手を加えることなく準備を進めている。実は、今年度は、文化祭準備の最初に、２時間ほどかけて生徒の考えをもとに文化祭までのスケジューリングを行った。今は、学級委員長を中心に、そのスケジュールを確認しながら、予定に遅れることなく準備を進めている。このような取り組みからも、生徒が見通しをもって学習や活動に臨むことの大切さを、改めて実感している。

また、２日目のグループセッションでは、読んだ資料が全員違っていたのだが、自分が話を聞きながら取っていたメモを見返すと、どの先生の話の中にも共通するキーワードがあると感じた。それは、「受容」である。職員室内で先生方の協働を促すために、失敗を「受容」する教頭先生の実践や、保健室で若手の先生の話カウンセリングマインドで「受容」することで、その先生の次の頑張りにつながったと話す養護教諭の先生がいた。こうして考えると、柳原先生の実践にも、生徒の失敗を「受容」する姿勢が含まれていると感じる。

Ⅳ 重要な論点や今後の展望

Ⅲの、2日目の学びを受けて、改めて自分の実践を振り返りたい。

(1) 生徒が見通しをもって活動できるようにする

Ⅱでは触れなかったが、円錐の展開図の授業において、舞という生徒は、他の生徒が円錐の展開図を考える中、黙々と円柱の展開図について考えていた。舞の考えていた円柱の展開図は、円柱を縦に2つに切ったものを開いたような形で、何度も作っては修正し、を繰り返していた。舞は普段、数学の学習に対して消極的な生徒である。その生徒が、夢中で展開図を考えていたということは、彼女にとって「自分事」として展開図の学習を捉えられていたことの証拠のようにも感じられる。一方で、円錐について考えてほしい場面で、円柱の展開図にのめり込む生徒がいる、というのは、クラス全体での学びがチグハグになってしまうことでもある。実際、舞はこの後の円錐の表面積の学習では、なかなか理解ができずに苦しんでいた。このことから、生徒にどの場面でどんなことを考えてほしいのかを、より明確にすることが大切であり、生徒が見通しをもつことで、より自主的に、かつ変な迷い方をすることなく、学びに向かっていけるのだと思う。

(2) 適切な支援をしながら、考える場をつくる

以前は、円錐の表面積の求め方を考える授業において、あまりうまくいかなかった原因は、生徒のおうぎ形の面積などの求め方の定着具合にあったのではないかと考えていた。しかし、改めて振り返ってみると、すべての生徒に考え方を浸透させるためにも、生徒から出てきた円錐の展開図の考え方について、もっと丁寧に共有しておくべきだったのではないかと感じる。

また、Ⅲで述べたように、生徒が失敗をしたときに、それを受容し、その失敗から生徒に考えさせることが大切である。そして、生徒が失敗するためには、生徒自身が考える場をつくることが大切である。授業においては、教師がやり方を教え、練習するのではなく、課題の解決を目指したり、解決方法を考えたりするなかで、知識や技能のもとを生み出していくことが大切なのだと思う。しかし、最初の課題でも挙げたように、数学が苦手な生徒にとっては、課題解決のために必要な土台としての知識や技能が不足しているため、考えることが難しいのではないかと考えられる。一方で、全体に対して考える土台となる知識や技能を提示するのは、生徒が何をを使えばよいのかを考える場を奪うことになりかねない。そこで、ICTを活用するなどして、より一人一人の求めに応じられるような支援の在り方を考え、すべての生徒が同じような土台の上で思考できるような仕掛けを考えていかなければならないと感じた。

私はこれまで、「生徒にヒントを提供することは、自分自身で考える場を奪うことになるのではないかと」考えていた。しかし、まったく灯りのないまま、薄暗い霧の中を進もうとすれば、一歩目を踏み出すこと自体が困難だと感じる人は多いはずである。今回の学びを通して、人によって違う必要最小限の灯りを見極めて提供することや、進むべき道を生徒自身が理解して進むためのコンパスを与えたり作ったりしていくことの大切さを感じた。今回の学びを、今後の実践に生かしていきたいと思う。

【参考・引用文献】

柳原有紀「一人一人の思いを大切にしながら、表現を追究する」

平成20年度 福井大学教育地域科学部附属中学校研究紀要 第36号

学びを拓く《探究するコミュニティ》(1年次) ～子どもの学びを見取る～ 2008年, pp.246-255

特別支援教育における主体的・対話的で深い学びの実現を目指す授業づくり

～子どもが互いに学びを深めあえるような場面設定や支援の在り方について～

ホームチーム 21 21-A 高橋-33-嶺南西特支 高橋周（福井県立嶺南西特別支援学校）

I 子供が生き生きと活動する授業を目指して

福井県の教員として採用されてから8年の月日が流れ、現在は嶺南西特別支援学校で小学校高学年の担任として、子供たちと深く関わりながら楽しい毎日を過ごしている。これまでは、あわら市立芦原小学校で1年間の講師経験を経て、新採用の嶺南東特別支援学校で3年間勤務し、交流人事で敦賀市立敦賀南小学校へ異動して4年間勤務してきた。嶺南東特別支援学校では、初めての担任業務や校務分掌、学校行事を任されたこともあり、目の前のことをこなしていくことに精一杯だった。前任校である敦賀南小学校では、特別支援学級の担任や学年主任、特別支援教育コーディネーター、敦賀市教育支援委員などの職務を任せていただき、責任の重い仕事も多かったが、任せられた職務の関係から授業づくりや教材研究について新たな視点から考える機会も多く、今後の教師としての在り方を考えさせられるきっかけにもなった。

学習指導要領の改訂に伴い、「何を学ぶか」「教師が何を教えるか」ということから、知っていることを活用して新しい時代を切り開いていくための「何ができるようになるのか」（資質・能力）を見通すものへと転換が図られ、『主体的・対話的で深い学び』の実現が強く求められている。私自身もアクティブ・ラーニングの視点で授業づくりを行なってきたが、子供たちが主体的に活動に参加できていなかったり、対話こそあるが学びを深めることができていなかったりすることも多かった。そんな中、今回の免許更新講習で、伊那小学校の子供たちが主体となって、生き生きと活動し、互いに学びを深めあう姿が記録された実践が目にとまった。優れた実践記録から学んだ授業づくりの大切さと過去の自分の実践から省察したことを関連付け、これまで携わってきた「特別支援教育」という視点を取り入れながら、自分の授業づくりについての考え方を見つめ直すきっかけにしていきたい。

II 優れた実践を省察する

【実践の概略】

本実践は、6年生の総合的な学習の時間における「藍染め」を題材とした学習で、子供たちの言葉や気持ち、思いを軸として進められている。子供たちは藍に出会い、『自分たちの育てた藍で自分たちの青を染めよう』という明確な目標をもって藍と関わりあいながら、藍染めへの思いを深めていくというものである。

実践の中で、子供たちは自己の学習活動を振り返りながら主体的に学び、教師や友達との対話から考えを広げ、自分で調べてきた知識とも関連付けながら学びを深めていく姿が大変印象的であった。教師は、一つ一つの学習活動の中で、子供の意欲を引き出したり、考えたことを語らせたり、集団としての活動に対する願いを高めたりするといったような、あくまでも子供自身が中心となるよう手だてを講じている。

【実践記録から読み解く、授業づくりにおける大切な視点】

（1）子供たちの思いや願いを大切にしたい授業づくり

子供たちは五年生の夏、藍の葉を乾燥させてから発酵・熟成させた「薬（すくも）」を作れば発酵染めができることを染織家から教わった。そこから薬に灰汁などを入れ発酵させて藍染めの染液を作るための「藍建て」という作業を休み時間にグループで世話をしていくことになる。毎日染液を混ぜ、pH値を測りながら管理をしてきた子供たちであったが、6年生の4月になると児童会が忙しい、布がうまく染まらなくなってきた、匂いが臭くて触ることができないなどといった理由からお世話を怠るようになってしまった。話し合いの場で、教師は『それならばやめてしまうのはどうか』と投げかけた。それに対し、子供たちは『期限を決めて世話をし

て、それでも染まらないようなら終わりにする』という提案をして、教師はそれを受け入れる。私が授業者だったら、話し合いの場でそんな無責任な発言が見られたら、途中で取組をやめてしまうことは容認できずに、子供たちに指導を行い、軌道修正していくだろう。もっと言えば、子供たちが失敗しないように先回りして染液の様子を確認したり、当番の子供に言葉かけをしたりしてしまうだろう。特に、これまでずっと特別支援教育に携わってきた私からすると、対象となる子供たちは、これまでの育ちの中で多くの失敗経験を積み重ねており、自己肯定感が低いため学校生活の中でも失敗経験を繰り返すことが有効でない場合も多い。しかし、子供の実態や発達段階に応じて、今回のような失敗体験をすることが大切だということを痛感させられた。約束していた期限が過ぎ、染液の様子を見に行くと、これまでと同様で藍染めができる状態ではなかった。子供たちからは、『全部触ってきた。最後だから』『二か月間ずっとがんばってきたから無駄にたくない』『何かに利用したい』『さぼってしまったのでちゃんとやってあげてください。本当の苦勞を知れたと思います』といったような意見が出され、結局染液は畑の肥料として利用されることとなった。教師は振り返りの中で、「子供たちは一週間世話をしてから藍建てを終わりにするかどうかを決めることにした。それは、もう一度自分たちの染液が本当に染まらないのかどうかを確かめるために、そして、自分たちの気持ちに区切りをつけるために必要な時間だったのではないだろうか。だからこそ、子供たちは改めてきちんと藍と向き合い、別れる覚悟をすることができたのではないだろうか」と語っている。この後、子供たちは再び藍染めをしていくことになるのだが、教師は再びクラスの子供たちが藍と向き合うだろうということを確信していたのではないかと考える。お世話をしてきた藍建てとの別れの場面では、子供たちの藍を愛おしく思う気持ちや心からの後悔が感じられた。教師が先導するのではなく、子供たちの思いを大切にし、子供自身が決断を下し、取り組んできたことで学びが深まり、再び藍に向き合うという結果に至ったのではないかと考える。

（２）失敗を乗り越えたり、友達と関わったりするなかで成長していく子供たちの姿

前回の失敗を経て、再び藍建てをすることを決断した子供たちは、６月に修学旅行の研修先である壺草苑で、藍染め体験を行うことになった。そこで職人さんが実際に藍染めしている様子を観察し、話を聞く中で藍染めの染液を作るには、灰が大切であることを教わる。教師が失敗の原因を伝えるのではなく、子供たちは前回の藍建ての失敗の要因を自分たちで考え、灰汁作りのために一度振るった灰を何度も振るい直して手触りを確かめたり、灰のもととなる木材について尋ねたりするなど灰への関わり方が大きく変化した。

また、失敗や心の葛藤を繰り返しながら成長していく２名の児童についても触れられていた。一人目は、１回目の時は染液の匂いに耐えられずに、なかなか染液の中に手を入れられなかった美幸である。美幸の日記には友達から「なんで混ぜないの」とかけられた言葉が悔しかったことや青く染まった友達の布が羨ましかったこと、初めて染液の中に手を入れられた時の喜びなどが記されていた。また、前回の染液を畑に撒く際に『もう一回混ぜたかったなあと思いました。でも三回くらい手を入れられてよかった。これで藍ともお別れでわたしはすごくさみしかったです』と藍に対しての愛着を感じられるような記載も見られた。子供同士の関わりの中で、美幸の気持ちが変化し、徐々に藍に向き合おうとしていく姿が印象的であった。二人目は、青く染まることを楽しみにしながら、染液との関わりを深めていった真弓である。ようやく葉を完成させた子供たちは、次からの藍建ては少人数グループで活動してもいいし、個人で活動してもいいということを話し合いで決めた。真弓は『グループだと人任せになってしまうから、今回は一人で取り組む』と決めた。真弓はインターネットを利用して藍建ての手順や最適な pH や温度について調べ、計画を立てて仕込みを始めていくが、なかなか計画通りに事は進まず、染液を温めたり予定とは違うタイミングで pH 値を下げるための工程を組み込んだりと試行錯誤しながら、自らの手で青色を出すという目的に向かって努力する姿に胸が熱くなった。そして、ようやく自分の目指す青を出すことができた真弓の日記には、『あきらめなくてよかったと思います。今回の失敗は次の藍建てにいかしたいです』と記されていた。幾度の失敗にもめげずに、常に自ら課題を発見し、その課題解決に向けて試行錯誤を繰り返しながら自分の納得のいく青色にたどり着けたことで大きな達成感を得られたことだろう。そして、自分の納得のいく結果が出たから終わりではなく、既に次の活動への発意が表れている

真弓から、常に学び続ける教師としての姿勢も教わった。真弓のケースに限ったことではないが、この実践事例には教師の指導や支援がほとんど記されていないことに気が付いた。恐らくこの実践では、教師は常に子供たちの活動を温かく見守り、支えてきたのだろう。(1)でも触れたが、特別支援教育においては、学習活動を成功体験で終えようという教師の思いから過剰な支援がされてしまうケースも少なくない。必要最小限の支援で子供たちが達成できるような学びの場を整えておくことが、教師にとって必要なのではないだろうか。また美幸の事例からは、子供同士の関わりの中で気持ちが変化し、学びを深めていくことの大切さを改めて感じた。教師が学ばせたいことを教えるよりも、たとえどんなに拙くても互いに思いや感じたことを伝えあい、自分の変容に気付いていく学びのほうが何万倍も価値のあるものだとは感じている。

(3) 学習のつながりを重視した単元構想の工夫

本実践での、子供たちと藍との出会いは5年生の時なので、2年間かけて取り組まれた長期的な実践であると言える。子供たちの「自分たちで藍を育て、藍染めで青色を作りたい」という思いから始まり、自分たちで考えたことや調べたことをもとに、染液を作って藍染めし、振り返りから見えてきたことや課題を共有して次の学びへとつなげていこうとする姿が大変印象的であった。推測ではあるが、本実践において教師は子供たちが失敗したり、大きな壁にぶつかったりすることは想定していたのだろうと考える。それを分かったうえで、適当なタイミングで修学旅行の研修先として藍染め工場の職人さんと出会わせたり、藍建ての取り組み方を選択させたりしたのだと思う。全体講義の中にあった「発意→構想→構築→遂行・表現→省察→次の発意」といった『学びのサイクル』を意図した素晴らしい実践であると感じた。今後私も単元構想をするにあたって、『学びのサイクル』を意識しながら、授業づくりをしていきたい。

Ⅲ 自分自身の実践を振り返って

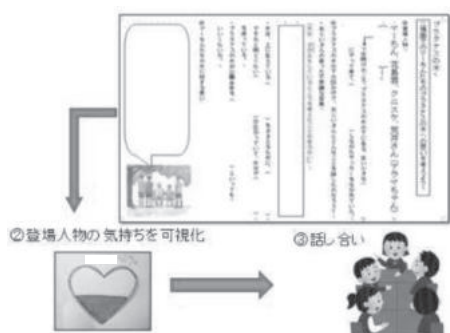
伊那小学校の実践を読み進めたり、クロスセッションで意見交換をしたりしていく中で、『主体的・対話的で深い学び』の実現には、以下の4点が大切であることを改めて確認することができた。

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">① 子供たちの思いや願いを大切に授業づくりをすること② 明確な課題や目的に向かって、子供たちが主体的に活動できるような環境設定がなされていること③ 教師の支援は最小限にとどめ、子供たち同士の関わりあいから学びを深めていくこと④ 『学びのサイクル』を意識した単元構想のもとで、子供たちの学びが繋がっていくこと |
|--|

更新講習期間中、これまで自分が綴ってきた過去の実践記録を見返すと、自分の中でうまくいったと思える実践には、これらの視点が含まれていることに気が付いた。加えて、それらの実践には、全員が「分かる」「できる」授業を目指した『授業のユニバーサルデザイン化』の視点も盛り込まれていることに気が付いた。『授業のユニバーサルデザイン化』とは、特別支援教育における指導技術を通常学級に取り入れたものであり、発達障害のある子供も含めて、全ての子供が授業に参加し、理解し、身に付け、活用することを目指したものである。授業の「ねらい」を絞って活動をシンプルにする「焦点化」、授業の展開を論理的にする「構造化」、目標達成までのプロセスを細分化して小さな目標を達成しながら学びを進めていく「スモールステップ化」、情報の「視覚化」、身体を使って理解を深めさせたり新たな発見を生じさせたりする「動作化」、互いの意見を伝えあったり確認しあったりする「共有化」などが挙げられる。他にも場の構造化やルールの明確化、刺激を減らすなどの教室環境を整えるといったことも重要になってくる。

以上のことを踏まえながら、自身の実践について振り返っていきたい。

(1) 国語 単元名「プラタナスの木」

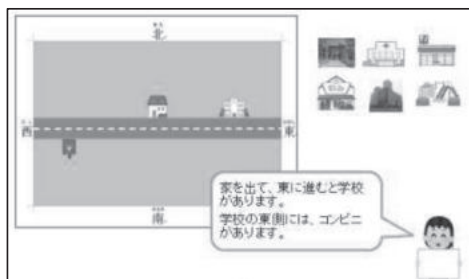


特別支援学級（自閉症・情緒学級）における国語科の実践である。本題材は、「マーちゃん」を中心とする仲良しの4人組が、いつも遊んでいた公園でおじいさんとの出会いを通して、自然の生命力や偉大さ、大切に気付く、これまで木に守られていることを感じるといった物語文である。まずは、本文の読み取りを確かなものにするために、それぞれの場面ごとのワークシートを作成した。各場面の中心文を穴埋め形式で提示したり、出来事や登場人物の心情を表す文章を箇条書きで書くような欄を設けたりと様々な出題の形式を用意した。また、対話的学びを活発にするための手立てとして、登場人物のプラタナスの木に対する思いをパーセンテージに表して可視化できるカードを作成した。児童はホワイトボードマーカーで、カードに書かれたハートを塗りつぶし、思いの強さが何%なのかを記入し、その数値の根拠（教科書の叙述や場面の出来事など）を全体に伝える。発表の際にこのカードを使うことで、より自分の意見を明確に伝えるための手立てとなっている。ホワイトボードマーカーで記入しているため、話し合いによって自分の考えに変容が見られたら修正することも可能となっている。そして、児童らがこれまでの学習内容を想起し、本時の学習に活用していくために、これまでに読み取ったことを模造紙にまとめて掲示しておく、必要に応じて振り返ることができるようにした。掲示物にはそれぞれの場面でのプラタナスの木に対する思いの強さを貼る欄を設けた。児童らは第1時で、本題材に出会い、「5の場面でのプラタナスの木に対する思いの強さは100%だろう」という予想を立てた。その予想のもと、見通しをもちながら登場人物のプラタナスの木への思いを読み取り、思いが高まってくることが実感できるような工夫を行った。併せて、5名の児童すべてのハートカードも掲示し、一人一人の感じ方の違いを認められるような既習掲示になっている。



本単元では、登場人物の気持ちの変化や情景などを想像して読むこと、読んで感じたことや物語の続きについて考えたことについて話し合い、一人一人の感じ方の違いに気付くことなどをねらいとして言語活動を多く設定した。感想をもつためには、登場人物の言動や気持ちの変化について叙述を基に想像したり、自分の体験と結び付けたりしながら読み進めることが大切であるため、場面ごとのワークシートも大変有効であったと感じている。また、ハートカードがあったことで、授業での学びを視覚的に表現することができ、自分の意見を堂々と発表できた児童が多かった。併せて、発表を聞いている子供も友達の考えが視覚的に伝わり、意見を聞いて頷いたり、拍手をしたりする場面も見られた。話し手にとっても、聞き手にとっても有効な支援であったと考える。また、話し合いをする中で、「はじめは85%だったけど、話し合いが終わったら87%になりました」と考えの変容が見られた子供もいた。

(2) 自立活動 単元名「自分の町を伝えよう」



本題材は、特別支援学級（知的、自閉症・情緒学級合同）の自立活動の実践である。当時担任していたクラスには、対人関係・コミュニケーション面で困り感を抱えている子供が多く、自分の気持ちや要求を素直に相手に伝えられなかったり、相手の意図が理解できずにトラブルになったり、人間関係の交わりや深まりが少なかったりといった実態を踏まえて指導内容を考えた。授業の流れとしては、まず、子供たちはそれぞれのマップに「コンビニ」や「病院」、

「気比神宮」などの店や施設等のカードを置くところから活動が始まる。次に、マップが完成した子供は発表者となり、自分がどこに店や施設を置いたのかを言葉だけの説明で全体へ伝える。聞いている子供たちは、耳から得た情報を頼りに、発表者が作成したマップと同じマップになるようにカードを置く。最後に発表者の説明がなぜ正しく伝わったのか、なぜ誤って伝わってしまったのかを考えて付箋に書き、相手に分かりやすく伝えたり、大事なことを落とさずに聞いたりするためのポイントについて話し合うというものだ。

今回は、自立活動ということで子供たちが苦手としている部分に焦点を当てて、学習活動を行っていくためできるだけ子供たちが意欲的に参加できるよう、マップに置くカードは子供たちの校区の中のデパートや神社、馴染み深いお店などを用意した。併せて、授業全体を見通すための手立てとして時間を構造化して提示したり、すべきことを視覚化したりするなど授業のユニバーサルデザイン化を図った。また、子供たちの考えを全体で共有するための手立てとして用いた付箋は、説明の仕方や言葉の使い方に着目してよかった点はピンク色に、改善が必要な点は水色にして区別するなどの工夫も行った。

子供たちは、身近な存在である校区内の店や施設がカードになっていたことで、「私だったら、家の近くにコンビニと公園を置きたい」「早く自分の町を作りたい」と活動を楽しみにしている様子が伺えた。相手に分かりやすく伝えるためのポイントを話し合う場面では、「〇〇さんが使っていた『～の目の前には・・・』や『～の東側には・・・』という説明が分かりやすかった」「聞いている人のことを見ながら、読む速さを工夫していた」といった意見が子供たちから出てきた。それを受けて再度発表者となり、説明の仕方を工夫する事で子供たちは「相手に分かりやすく伝える」という成功体験を積むことができた。子供たちは互いの気付きや考えを共有することで、学びを深めることができたようだ。また、「次は、他のお店やテーマパークのカードも入れてほしい」「もう一つ町を作りたい」といった感想も見られた。

(3) 自立活動 単元名「エムタイニーのだいぼうけん」



本実践は、特別支援学級（知的、自閉症・情緒学級合同）における自立活動で、2020年度より必修化されたプログラミング教育を取り入れたものである。授業で使用するプログラミングツール「エムタイニー」は、楽しく遊びながら子供の想像力や自己表現力、問題解決力を育むことを目的としたパンダ型の知育ロボットである。PCやタブレットなどのデバイスは不要で、同梱されている地図パネルでマップを作り、タッチペンで「前進」「右折」「左折」などの指令カードをタッチして『めいれい』を与え、プログラミングの感覚を楽しく直感的に身に付けることができるといったものだ。子供たちは、教師が提示した地図パネルや経由地・目的地等の条件のもと、目的地に至るまでの道筋や『めいれい』の組み合わせ方を考えるという活動が中心となる。

対象となる子供たちは、学年や生活経験、発達段階が大きく異なっており、左右の理解や方向の概念、数の認識が十分に身に付いていない者もいれば、交流学級に生活の基盤を置き、多くの時間を通常学級で過ごしている者もいた。そこで、子供の能力や発達段階に応じてプログラミング的思考を深めることができるよう複数の支援グッズ（地図マップと『めいれい』の記入欄が記載されたワークシートやエムタイニーカードを動かしながらゴールまでの道筋や命令を考えるための作戦ボード、地図マップに置きながら順序立てて考えて行くための矢印カード、エムタイニーの視点で実際に身体を動かしながら考えるための子供用マットなど）を用意した。

パンダ型のロボットなどの登場で見た目にインパクトや驚きがあったことや実物を操作しながら学べる楽しさがあったこともあり、意欲的に活動に取り組んでいた。最初は命令の組み合わせ方に戸惑っていた子供も、活動を重ねていくと「まず前に3つ進んで、右に曲がって1つ進む」といったように順序立てて思考したり、経由地を通過してから目的地に到達するような道筋を考えたりとプログラミング的思考を深めていく姿が見られた。子供たちは能力や発達段階に応じて、上記の支援グッズを活用しながら、自分たちの思考を「可視化」することが

できていた。これらの支援グッズは、思考を整理したり、表出したり記憶を保持したりすることが苦手な子供にとっても有効な手立てになったといえる。実際の授業では、自分の考えを可視化した支援グッズをもとに意見を伝えあい、他者と思考を共有して、学びを深めていく姿も見られた。そして、国語の授業とも関連させて、「はじめに」「つぎに」「さいごに」などの順序を表す言葉の使い方を指導したことも、全体場で説明をするときの一助となった。改めて、自立活動と教科との関連を意識した授業づくりの大切さを実感することができた瞬間でもあった。

また、子供たちはエムタイニーを目的地に到達させるまでに、何度も失敗を繰り返してきた。普段の授業では、失敗を極端に嫌がったり、失敗すると大声で泣きわめいたりする子供もプログラミングの授業での失敗はすんなり受け入れられることが多かった。特別支援教育において、成功体験を積み重ねて自己肯定感を高めていくことが重要とされているが、プログラミング教育においての失敗は成功への一過程であり、子供たちが失敗を乗り越えていく強さを育むためにも一役買っていたのだと感じている。

Ⅳ これからの授業づくりで大切にしたいこと

特別支援教育の対象となる子供たちにとっても、『主体的・対話的で深い学び』の実現のために、Ⅲ章の冒頭でまとめた授業づくりの視点が大切になってくる。しかし、障がいによる学習上または生活上の困難さから、特別支援教育における『主体的・対話的で深い学び』の在り方は、子供たちの実態や発達段階に応じて様々である。過去に、「対話的な学び」に焦点を当てて、活動を設定したことはあったが、なかなか自分の思いや考えがあってもうまく表現できなかったり、特性が大きく作用してしまい他者と適切に関わるができなかったりとうまくいかないことが多かった。今にして思うと、なぜその場で対話的な活動が設定されたのか、子供たちに意図が十分に伝わっていなかったのではないかと痛感している。特別支援の子供たちだから対話的な学びができないのではなく、授業の形式にとらわれてしまい「子供」が中心になっていなかったのだ。この3日間、様々な地域や校種、経験年数の異なる先生方とクロスセッションを通じて見えてきた共通点として、学校は「子供」が中心であるという認識のもと授業づくりや気がかりな子供への支援、組織づくりがなされているということが挙げられる。今後も、「子供」を中心に物事を考え、主体性を育み、学びを積み重ねていけるような授業づくりに努めていきたい。

そして、『主体的・対話的で深い学び』の実現のための授業づくりの視点や授業のユニバーサルデザイン化における視点は、過去の自分自身の実践に散りばめられていることに気付き、これまでの自分のやってきたことに自信をもつことができた。それと同時に過去の実践が、これまで出会ってきた尊敬できる先輩の先生方に教わったことや、授業が辛くて投げ出したくなりそうな時に支えてくれた同僚の先生方の励ましが礎となって成り立っていることに気が付いた。これまでの実践は、自分一人では決して到達することができなかっただろう。これまで出会った先生方や、これから出会う先生方との出会いを大切にしながら、常に学び続ける教師でありたい。

【参考・引用文献】

平成 26 年度長野県伊那市立伊那小学校公開学習指導研究会研究紀要 「内から育つ」
～ “ひと・もの・こと” との関わりのなかで、自己を見つめあゆみ続けることも～ 2015 年 pp. 73-81

生徒の主体性を生かし意欲を引き出す

生徒同士のつながりを生かして

ホームチーム 8 8-A 福田-11-越前中 福田貴弘（越前中学校）

I 児童生徒の主体的な学びを目指して

教員免許を習得し、教員人生が早くも10年目を迎えようとしている。これまでの教員人生を振り返ってみると、最初の頃は日々の授業や業務の大変さを実感するばかりで、授業を進めることに精一杯であったが、研修を受けたり同僚の先生と話をしたりする中でどうしたら生徒が授業に主体的に取り組めるか、また学級ではどうしたら子どもたちによる自治的な運営ができるようになるかを求めるようになった。一方で自分自身が大切にしてきた「子どもたちに寄り添い、安心して過ごせる学級・学校作り」という思いを持ち続けることができた。特に初任校であった福井市の小学校では、家庭環境も子によって様々な学校であった。その子どもたちを朝玄関で迎え入れたり、教室で待っていて迎え入れたりすることで、子どもとの関係性を築こうと努力をしてきた。このことが、授業中や学校行事など様々な場面に生きてきたことは自分が児童生徒と共に学校生活を送っていく中で気づくことができた。

今回の研修を通して、改めてこれから先の見えない複雑な社会を生きる子どもたちに、主体的・対話的で深い学びを通して生きる力を育むことの大切さを実感した。また、実践の記録を読むことで、主体的な活動は様々な要素によって支えられていることを学んだ。また、様々な先生のレポート内容から自分自身がこれまで意識できていなかったことにも気づくことができたので、これまでの自分の実践の省察を行うことで、今後の展望を開いていきたい。

II 失敗を次の動機につなげる協働学習の効果

(1) 実践の展開

この実践には、藍染めに取り組んだ高学年の児童の記録が取り上げられている。5年生時に藍染めを計画した児童は、藍の栽培を始めた。専門家の助言から藍を乾燥させて発酵させた薬（すくも）を作れば発酵染めができることが分かった。そこで、児童は「自分たちで作った乾燥薬で一から作ってみたいと薬品染めではなく自然のやり方で藍染めをすることを決意する。6年生に進級し、グループごとに染液の世話をすることになるが、独特の匂いがあることや、思い通りに行かないこともあり世話が疎かになってしまう。そこで、教師が「これでやめにしてはどうか」と投げかけると、ある児童が「あと一週間様子を見て、染まらないようなら終わりにする」と言い、他の児童もそれに同意した。その後、毎日児童は染液の世話をしに行くが、染めるのに適した状態を表す「藍の華」はたたず、ここで藍建てを諦めることになる。しかし、自分たちが世話をしてきた染液を無駄に

したくないと藍を育てた畑にまいて肥料にすることにする。児童の記録からは世話をサボってしまった後悔や自分たちが育てた染液を愛おしく思う気持ちがつづられている。そして、その後子どもたちは藍建てをして藍染めをすることを決意する。修学旅行で藍染め体験をし、専門家から藍建てに灰が重要な役割を果たしていることを知った児童は、早速自分たちで試行錯誤してよい灰を作ろうと努力をする。さらに2回目の藍建てでは、教師が作業を行うのをグループでも個人でも良いとすると、これまでの反省を生かし何人かは個人で取り組むことに挑戦し、クラスメイトと情報交換しながら世話をしていくことになる。そして、児童は様々な失敗を繰り返しながらも、互いに相談したりアドバイスをし合ったりしながら作業をすすめ、最終的に自らの手で「こい青」を出すことに成功した。完成したときの児童の記録には、「青くなってとても嬉しかった」「あきらめなくてよかった」と充実感や達成感であふれた感想があった。

（２）児童にチャンスを与えることができる、教員の準備力

私がこの実践記録を読んで学んだことは、教師が児童に選択権や決定権を委ね、児童が主体となって学べるように教師がファシリテートしているところである。例えば、児童が染液の世話をしなくなったときに、「何でやらないの、責任をもってやりなさい」と教師が一方向的に言うのではなく、児童自身に今後どうしていくか判断させる機会を作っている。また、2回目の藍建ての時にはグループでやるか個人でやるかは児童に任せ、児童がもう一歩前に進んでチャレンジできるようなきっかけを与えている。さらに、児童は修学旅行で藍染め工房に行き、専門家から様々なアドバイスをもらうことになるが、このことは教師が一度藍建てに失敗した児童に成功体験をさせるねらいのもと準備されたことだと思う。

このことから私は、知識や技術を教え成功に導く指導が目に見え重要視されているが、そうではなく、この教師のように児童一人一人の声に耳を傾け、時には相談にのったりしながら、児童に寄り添った指導をしているところが主体的な学びを支えていると考えた。

（３）クロスセッション・ホームチームの先生のレポートから

今回の研修では、Bグループ（子どもの発達支援にかかわる内容）、Cグループ（組織的な学校づくりに関する内容）の先生方のレポートを読み合い意見交換をした。不登校を扱ったBグループの先生の事例では、不登校の生徒への対応として語り合う場や人を複数設けて、組織的に対応策を考えた話であった。不登校の生徒を担任の先生だけで抱えて対応することは非常に苦しい。この先生は不登校の生徒を特別扱いするのではなく、同じ不登校となった生徒同士の語らいの場、協働の場を設け不登校の克服を目指していた。また、Cグループの先生の話から、学校の組織として異質な立場にいる自分の利点を生かすことの大切さを知った。その先生は養護教諭をされており、学級担任や教科指導と違う立場「異質な立場」から学校を支えることを話された。ここでも語り合うということがキーワードになっており、みんなをつないでいくためには、同じ方向性を持ちまた立場の違うところからそのずれに気づいていくことが大切であると話されていた。

自分自身のレポートとも比較しながら話を聞いていて、ホームチームでも「語り合う・

対話」というキーワードで20分程度議論をした。コロナ禍という状況もあるが、児童生徒との語り合う場や時間、教員同士が語り合う時間が減っていることは間違いない。しかし、人と人が繋がり合い、協力し合うためには語らいながら様々な人と繋がる「広くゆるい」つながりが必要であることに気づくことができた。

III 自身の実践から

(1) クラスが一つになるために

初任校の小学校では、様々な生徒と出会った。初めての学級担任ということもあり、直面した課題は多かった記憶がある。特にT君は、学級の中でも気がかりな生徒であり、家族の支援も十分に得られない生徒であった。T君の言動は他の生徒からすれば大変わがままであり、迷惑となることも多い。好きな教科や活動には我先にと行動するが、嫌なことには駄々をこねて参加しようとしなない。どうにか説得して、活動場所に居させることで精一杯であったが、学年主任の先生や隣のクラスのベテランの先生の力もあり、対応することができた。まず、T君は人から認められた経験が少なく、何をするにも常に注意されたり、否定的な言葉を言われたりしてきたことに問題があると考えた。そこで、ことあるごとにT君を人前に立たせて、クラスメイトを笑わせたり、楽しませたりする機会を設けることとした。(例えば、誕生日の児童がいる日には牛乳じゃんけんのかけ声を言わせてみたりした) また、自分とはよく吉本新喜劇の話で盛り上がることもあり、今度のクリスマス会の時にも吉本新喜劇をやってみようという提案したところ、T君のみならずそれに協力してくれた約10名の児童と共に劇を発表することができた。T君だけで無く、他の児童も自分たちでやってみたいと思ったことをやらせてくれたことや、自分を受け入れてくれる友達の存在に気づくことができた瞬間だったように思う。またT君自身は、クラスメイトから賞賛されて、自己肯定感を高めることができ満足した様子であった。気がかりなことはその後も続いていたが、みんなから認められる経験をしたことで、友達関係も以前に比べ良好になり、友達の注意も受け入れて行動できることが増えていった。

T君の事例のように、一人の児童・生徒の対応で四苦八苦することもあるが、逆転の発想で、クラス全体でその困り感のある児童生徒も含めて一つになる目標をもつことで、クラスがまとまることができる。上手くいかないことがほとんどであるが、教師と児童生徒の縦のつながり以上に、児童同士や生徒同士の横の関係を深めていける教員でありたいと実感した。

(2) 様々な視点から

現在勤めている中学校では、持ち上がりで学年担任をつとめ、今3年生の担任を行っている。1年次は2クラスであったものの、2年次からは1クラスとなり現状に至っている。小学校からの引き継ぎ事項によると、明るく前向きな男子と消極的な女子で、何をやるにも男子が目立ってしまうことが課題であるとされていた学年である。そこで、私は、子どもたち一人一人の良さを引き出し、前向きにチャレンジできる環境を作りたいと考えた。コロナの影響でいろいろなことが制限されるが、その中でできる精一杯の活動を通し

て、自分に自信のもてる生徒を育成したいと思った。

2年次から取り組んでいる総合的な学習の時間では、まず地域の良さについて紹介し、活気ある町にしようとする提案を生徒と共に考えた。生徒の住んでいる地区は、越前海岸に面した港町。夏は海水浴や観光に多くの人が訪れる地区である。また、冬は越前ガニを食べに例年だと多くの観光客が県内外から訪れる。そんな地域の良さを伝えるために、まずは、個人で紹介方法を考えた。ある生徒は、観光地を紹介するマップを作るために、写真を撮ってパンフレットを作ってはどうかという提案をした。また、他の生徒は今はスマホを使ってフェイスブックやInstagramなどのSNSを利用した地域紹介も主流になっていることを提案した。そのような意見をホワイトボードにまとめ、いくつか実践できそうなことに絞り、挑戦することにした。コロナ禍ということもあり、町の人への直接インタビュー活動はできなかったものの、聞き取り調査から、自分たちの町の魅力を再発見する生徒もいた。今年は、3年生となり2年生時に学習したことを生かしたCM作りに取り組んでいる。今年から一人一台のタブレットも導入され、生徒たちは動画編集も自分たちで行える状態になっている。協働的な学びを通して、一つの答えを求め過ぎるのではなく、様々な意見を出し合い、試行錯誤しながらより良い方法を見つけ出すことができている。すべての生徒が前に立って自分の考えを堂々と言える訳ではないが、友達の意見を聞き合いながら、それぞれの良さを取り入れて活動しようとしている。このような活動を通して、さらに自分たち自身の良さに気づけるような生徒を育成していきたい。

IV 生徒の主体性を生かした学級・学習の指導

最後に、これまでの学びを通して、自分が目指す教師像や授業作りの形についてまとめていきたい。まず教師像としては「何事にも挑戦できる安心感のある教員」を目指したい。コロナ禍の中で、多くのことが制限される世の中であるが、挑戦する気力を常に生徒にもたせていきたい。その為には、今回のクロスセッションの中でも度々登場した「語り合う」場面が必要である。生徒の言葉に耳を傾け、教員同士がチームとなり児童・生徒を支えられる存在になりたい。

今回の3日間の研修を通して、私自身これまでの自分の実践を振り返り、他者と対話することでたくさんの学びを得ることができた。そこで、今後は子どもたちが対話したり、考えたことを発表したりすることで、学びを深めていきたい。また、子どもたち任せにならない主体的な学習を目指し、若手教員から中堅教員としてレベルアップできるように心がけていきたい。

【参考・引用文献】

平成26年度長野県伊那市立伊那小学校公開学習指導研究会研究紀要「内から育つ」
— “ひと・もの・こと” とのかかわりのなかで、自己を見つめ歩み続ける子ども —

73-81 頁, 2015 年

学びのデザイン

～探究的な活動の過程を通して～

ホームチーム 12 12-A 廣澤-27-森田中 廣澤佑香（森田中学校）

I 授業づくりの核となるもの

昨年度から今年度にかけて、自身の学年では、総合的な学習の時間を中心に、探究的な学習を継続している。柳原有紀先生の実践記録を読み、自身の実践と比較して、共通している意識や、新たに大切だと考えた点など、学ぶことが多くあった。その中で最も重要だと考えたのは、教員の授業づくりとは、学びをデザインしていくことなのではないかということである。これは、総合の学習に限らず、どのような教科や単元においても、共通して欠かせないことである。また、学びをデザインするとは、子どもの成長する姿を想像して組み立てていくことであり、自身がこれまで大切にしてきた、生徒指導面や教育相談等においても、通じていると感じている。生徒の向上した姿を思い浮かべ、そのために必要な支援体制を整えていくことは、授業づくりと同じである。

本論では、他者の実践記録を参考に、自身の実践を振り返り、学びをデザインするとは何か、何が大切なのか探っていきたいと思う。

II 生徒が核となる授業

（1）追究の過程

実践記録に書かれている附属中学校では、探究活動を「学P」と名付け、1年生では「広げる」、2年生では「深める」、3年生では「自分に返す」という方針を決めて、取り組んでいる。また、学Pのテーマは「プロフェッショナル」であり、プロとは何なのか、プロとはどういう人なのかなど、プロについて追究していくことを目標としている。生徒は、一つ一つの活動を終えるたびに省察し、次への活動へとつなげていくことを意識して励んでいる。3年間を通して、課題の設定→情報の収集→整理・分析→まとめ・表現のサイクルが繰り返されている。この繰り返されて成長していく過程を読み解き、次への課題を自分たちで見つけて設定していくことに意味があると感じた。教師主体ではなく、生徒自身が自ら設定するからこそ、関心も高まり、意欲そのものの向上へとつながっていくのである。

（2）テーマ設定の重要性

実践記録での探究活動におけるテーマが、「プロ」という広がりのあるものを設定したことが、この探究的な学習を通して生徒が成長する過程において、とても適していたと考えた。プロと向き合うことで、必然的に他者と関わる機会が生まれる。これにより、生徒は意図せず、自分たちの考えを伝えたり、相手から引き出したりなどの表現の必要性を感じ、課題意識をもつことができたと思う。子どもたちが他者と関わり合って学ぶ上では、コミュニケーション力は欠かすことができない。自分の考えを伝え、相手の思いを引き出す力が備わっていて、学び合う授業が成り立つ。テーマに迫るだけでなく、表現の仕方を自然と自ら学ぶ経験ができたことが、探究活動のサイクルの意義の一つでもあったと考えた。実践記録においても、プロの方へのインタビューが一問一答の形になってしまい、会話が续かず、満足できる内容にすることができなかったことから、質問の仕方につ

いて、もっと学びたいと課題意識を持ち、次への活動へとつなげていくことになったと記されている。また、プロを考えていくことは、職業観を養うことにもつながっていき、生徒一人一人がいずれ迎える進路選択の時にも、自己とつながっていくことが素晴らしいと感じた。

（３）自身の実践と比較して

自身の学校でも、総合的な学習の時間を中心に、同様な探究的な学習を行ってきたが、テーマ設定や全体の構想にまだまだ未熟な部分があったと考えている。生徒が主体となって進めることができ、さらに自分とつながる可能性を感じられるようなテーマ設定が必要である。また、カリキュラム全体を見渡して、見通しをもった構想を考えていくことが大切である。これは、講義の中で、「主体的に学習に取り組む態度の観点については、細かく評価するのではなく、単元や題材を通じたまとまりの中で適切に組み立てることが重要である」と話されていたことから、理解できる。

また、これらのことは、自身の数学科の授業においても共通して必要な意識である。自ら課題を見つけ、解決するための情報を集め、整理・分析をして、実践していくサイクルを繰り返すことで、学びをつなげていけるような授業づくりに取り組んでいきたい。それらのサイクルの過程では、個人や小グループでの活動、クラス全体などで、段階に応じて効果的な体制を組んでいくことも必要であるとする。教育研究所のC211の研修にて、「主体的とは、対話から始まる」と学んだ。小グループやクラスなどの集団での活動を通して、生徒同士の対話を大切にして、教師が主導するわけではなく、自然に、必然的に対話が生まれるような仕掛けを創意工夫していきたい。

Ⅲ 学びのサイクルで成長する

自身の実践として、総合的な学習の時間を中心に取り組んでいる「森田推し隊」の探究活動を取り上げる。この活動のテーマは、「自分たちの郷土」であり、子どもたちの「地区をもっと愛したい」という思いから始まった。「推し隊」には、①推したい＝推薦したい、②隊＝チームという意味が込められており、生徒が考案したものである。本校の生徒は、一小一中ということもあり、とても仲が良い反面、外部に対しては消極的であり、不安感を抱えたままのスタートであった。

（１）目標を決めよう

実行委員を中心に、最終的な目標を考えることになった。最初の話し合いの中では、「森田を調べよう」というような意見しか出てこなかった。しかし、話し合いを重ねるうちに、実行委員長が、「もっと、でっかい目標を持とう！」と発言し、「森田を世界に広めよう！」に決まった。学年集会にて、拍手で承認されたが、「自分たちの生まれ親しんだ地区を、何で今さら…」という意見も挙がった。

（２）まずは、知ろう ～マイリサーチ・ユアリサーチ～

自分たちの地区といっても知らないこともあるだろうということで、自分の町内の商店や施設、環境、人などの情報を集めることになった。各自が、マイリサーチとして文章や絵、写真を組み込み、レポートにまとめた。マイリサーチに集めた情報は、他の人と共有してみたいという意見が出て、ユアリサーチとして共有し合うことになった。ユアリサーチでは、他の町内同士でグループを組み、情報を整理し、森田のアピールポイントは何かを考えることができた。その過程で、最終目標の世界に発信するためには、「慣れ親しんだ自分たちだからこそ伝えられる言葉で、発信できるようにしたい」という意見が出た。そこで、実際に見て、確かめることが次の課題となった。

（３）見て、深めよう ～エリアリサーチ～

担当エリアを決めて、小グループを編成し、ユアリサーチで共有した情報を参考に、エリア内を回ることになった。事前のエリアチームでの話し合いでは、リサーチのポイントを考え合った。ただ見てくるだけでは意味がないと考えた子の発言から、始まった話し合いであった。インスタ映えする写真の撮影、実寸大の測定、目印となる場所など、多岐にわたる意見が出た。自分たちの行動に細かいポイントやルールを決めることで、現段階での目標を再認識することができた。

そして、リサーチ後の課題として、最終目標に向けてさらに多くの情報を集めるために、まずは文化祭にて発表することが決まった。文化祭での発表は、一つの集大成のように感じられるが、その後も継続して活動の幅を広げていきたいと、子どもたちが感じている様子が見受けられた。

（４）発信しよう ～文化祭～

発表するにあたって、どのような形態で行うのか、実行委員会を中心に話し合われた。これまでの経験から、最初はステージで行うのが当たり前のような雰囲気であった。そこで、私が「最終目標は何だっけ？」と声をかけると、一斉に「世界！」と反応が返ってきた。その一言で、もっと多くの情報を集めるために、効果的な発表の形態を考えることになった。実行委員が各クラスに持ち帰り、クラスごとに形態を話し合った。そこでまとまったことは、①保護者の方に向けて、ステージ発表を行う、②他学年の生徒から意見をもらうために、教室ごとの発表を行うことであった。教室での発表に向けては、これまでの成果を記したものがあった方がよいということで、「森田推し隊リーフレット」も作成することが決まった。

行き詰まっていた話し合いであったが、最終目標を意識させるだけで、子どもたちの思考の幅が広がったと感ずることができた。一人の子の考えを元に、別の子が考えを重ね、さらにまた別の子が深め、学びがつながっていく過程を見る経験となった。

文化祭本番では、保護者の方には発表を見てもらったことで、協力したいと申し出てくれる地域の方が何人もおり、その後の活動でも尽力していただくきっかけとなった。また、他学年の教室で発表を行ったことで、さらに知らなかった情報を集めることができた。しかし、発表の仕方自体には課題が残った。他学年への緊張から、うまく話すことができなかつたり、資料を読むだけになってしまつたりと、表現の仕方や相手とのコミュニケーションの取り方を向上させていくことが、今後の課題へとつながった。

（５）貢献しよう ～もりたシャルソン（校外学習）～

シャルソンとは、ソーシャルマラソンの通称で、自由な移動手段で町を散策し、人と人とのつながるイベントのことである。これまでの取材でお世話になった方々や、文化祭でつながった地域の方々には、とても良く接していただいた。これは子どもたち自身が最も強く感じてきたことであり、自然と恩返しをしたいという声がどのクラスでも挙がった。その感謝の気持ちを伝えるためには、どのような行動をすればよいか、もう一度エリアチームで検討を重ねた。私としては、感謝の手紙を書くなどの意見が出るだろうと予測していたが、子どもたちの発想の豊かさに驚かされた。お店のオリジナルキャラクターを作成して広めたり、公園の看板を作成したり、町のビジネスプランを考えコンテストに応募したりなど、とても創意工夫のある取り組みとなった。どのチームも、大変喜んでもらうことができ、一人一人の行動が自信につながっていると、感じ取ることができた。人や社会とつながることで、感情が動き、その感情が次への行動の原動力になると学ぶことができ、生徒の成長を実感する場面であった。

（６）ファシリテーターになろう ～立志式～

立志式では、自分の書いた啓発録を、他学年で構成された小グループで発表することになった。これは、文化祭の振り返りで挙げられた表現の未熟さを高めた上で、再挑戦する機会である。課題点であった表現の仕方の何が足りなかったのかを各クラスで話し合うと、「自分と相手の考えをつなぐ力」や「相手の考えを引き出す力」などが挙げられた。それらのコツを学ぶために、福井県立大学で会社を運営している学生を招き、ファシリテーションについて講義をしていただくことになった。講義の中で、「何でも言いやすいような雰囲気づくりに努める」ことが大切だと学んだ。それから、さらに３回来てもらい、立志式に向けての模擬討論を行い、一人一人がファシリテーターとしての経験を積んだ。

立志式での発表会では、ファシリテーターが場の雰囲気を和ませようと、悩みながらも学んだことを実践する様子が見られた。子どもたちの振り返りからは、「これまでの話し合いとは違い、それぞれが思っていること素直に話せたと思う」と満足する姿が見られた。ここで学んだ表現力は、総合的な学習の時間のみならず、どの授業でも学び合う上で大切だと思う。教員としても、このような機会にファシリテーションの概念を学べたことは、とても有意義であった。

（７）比較して、見つめよう ～三国・あわらシャルソン（修学旅行）～

森田推し隊の集大成として、修学旅行を通して他の地域を知り、その経験を踏まえて自分たちの森田地区をもう一度見つめ直すことになった。実行委員会を中心に、森田地区をアピールする方法を話し合い、その一つの手段として広報誌を作成し、三国やあわらで配布してくることを目標とした。広報誌を専門にする広報チームを編成し、活動を始めた。その内容は、単に森田の魅力を掲載するだけでなく、自分たちのこれまでの学習の経過も記し、それぞれの思いや反省なども残した。修学旅行が終わった後の振り返りでは、「同じ福井県でも特徴が異なっていること」や「三国・あわらの人たちも町を大切にしていること」などが挙がった。他の地区を知ることで、自分たちの地区を新たな視点で捉えるきっかけとなった。

Ⅳ 一人一人の学びをデザインする

他者の実践記録を参考に、自身の実践を振り返ることで、子どもたちがいきいきとした様子で主体的に成長する場面を多く見つけ、考察することができた。課題の設定→情報の収集→整理・分析→まとめ・表現のサイクルが繰り返され、積み上げられていくことに、探究的な学習の意義があると学んだ。また、３日間の研修を通して、クロスセッションの中で、他者から意見をもらうことにより、新たに気づけたことや、考え直したこと、共感できたことなど、とても多く得られたものがあった。これも、学びのサイクルの構築そのものであり、自身がその学びを実感することができた。これらのことから、学びをデザインするとは、探究のサイクルを繰り返す過程の中で成長する子どもの姿を想定し、それに向けて長期的に授業の構想を練っていくことだと考えている。そして、最初の段階である課題設定やテーマ設定の重要性にも気づくことができた。生徒が関心を持って進めることができ、さらに自分とつながる可能性を感じられるようなテーマ設定が必要である。教師の役割は、これらを主導するのではなく、支援する姿勢を持って関わり、対話しながら共に進めていくことだと学んだ。

そして、この意識は、どの教科や単元においても、共通して教師が抱いておきたいものである。総合的な学習の時間に限らず、自身の数学の授業においても、子どもたちに養ってほしい表現力や

思考力を見据えて、長期的に構想を練っていくことに今後取り組んでいきたいと思う。その構想の実現のためには、授業の形態の持ち方や、教具の使い方、ICTの活用方法など、自身の引き出しをもっと増やしていく必要があると感じている。

また、自身がこれまで大切にしてきた、生徒指導面や教育相談の観点においても、子どもが成長した姿を想像した上で、そのために必要な支援に取り組む姿勢を忘れずにいたい。講義において、「細かく評価するのではなく、まとまりの中で適切に組み立てていくことが重要だ」と学んだように、長期的な視点を持って、一人一人の学びをデザインできるように自身の力量を向上させていきたい。

【参考・引用文献】

柳原有紀「一人一人の思いを大切にしながら、表現を追究する」

福井大学教育地域科学部附属中学校『研究紀要』第36号, 246-255 頁, 2008 年

成功体験と試行錯誤の両輪で生徒を育てる

～生徒の協働や探求に教師はどのように関わるべきか～

ホームチーム 17 4-A 山崎・17・進明中 山崎 淳史（福井市進明中学校）

I 生徒は先天的によりよく協働・探求できるのか ～序論にかえて～

これまで私は、授業や学級等の集団づくり、行事指導など学校教育活動のあらゆる場面で、生徒に主体的・協働的・探求的に取り組んだ末の「成功体験」を積ませることにこだわってきた。その際、私は次のように系統立てて生徒に働きかけてきた。

- ① 成功するための方法や見方・考え方を分かりやすく示し、協働や探求の見通しを持たせる。
- ② 個々のより良い学びや活動の姿を全体に形成的にフィードバックし、集団全体を引き上げる。
- ③ 生徒の成功体験を価値づける総括的な評価によって、次の協働・探求への意欲を喚起する。

生徒の主体性や探求的な学びの重要性が叫ばれるようになって久しいが、これは、決して生徒を“放任”することではない。私のこれまでの経験上、人生経験の浅い子どもたちは、より良い学び方や集団の作り方を知らず、学びの主導権をいきなり渡されても何をしていいのかわからず困惑してしまうケースが多い。また、成功体験を経験することの達成感や高揚感を知らず、中長期的な努力の積み重ねを要する活動に真剣に打ち込む意義を見いだせない生徒も少なくないように思う。これらのことは、学習意欲やコミュニケーション能力が比較的低い集団においては特に顕著に表れる。

私は、上記の①～③を、どの学年の担任を受けもった際にも必ず意識してやるようにしてきた。ただし、学年の発達段階や子どもの成長の度合いによって、①～③を最初の一度だけ示し、その後は子どもに全てを任せることができる場合もあれば、一年間①～③を示し続けなければならない場合もあるため、教師が主導する程度はケース・バイ・ケースである。いずれにしても、生徒が自分たちでより良く協働・探求する力を身に付けるまでは、教師が積極的に生徒のもとへ歩み寄り、方向を指し示す必要があると考える。次章では、そのような視点で積み上げてきた自身の実践を、具体的な事例に触れながら示ことにする。

II 生徒を成功体験に導く教師の働きかけ ～学級通信を通して～

私はこれまで、「生徒に向けた担任からのメッセージ」という形で学級通信を発行してきた。通信の内容は、性質の違いで大きく分類すると、次の三つに分けることができる。

- ① 学習や集団づくりの際に大切な見方・考え方や姿勢を示し、生徒に見通しを持たせる内容
- ② より良く協働・探求している個人や小グループの姿を紹介し、それを価値づける内容
- ③ 成功体験を可視化して価値づけることで、次なる協働・探求の意欲を喚起する内容

以下、上記の①～③それぞれの視点で作成した学級通信を引用しながら、どのような意図でどのような指導をしてきたかを示していく。なお、文中で示す添付資料は、全て巻末に掲載する。

1 学習や集団づくりの際に大切な見方・考え方や姿勢を示し、生徒に見通しを持たせる働きかけ

（1）論理的に考察し、構造的に理解する方法を指し示す

探求的な学習活動では、自分の考えや意見を論理的に表現することや、取り扱う知識を自分なりに構造化することが求められる。しかし、これは非常に高度な思考活動であるため、その方法やポイント

トを知らないまま活動だけを求めても、生徒は困惑し、教師が意図した水準の学習活動にならないことがしばしばある。そこで、生徒に学び方を具体的にイメージさせることを意図した通信を発行している。思考ツールの活用法や分かりやすく発表する方法、話し方や聞き方に至るまで、幅広くより良い学びの在り方を具体的に示し、活動に向かう際の見通しをもたせるようにしている。また、ポートフォリオに学習内容を構造的にまとめるためのポイントなど、最初から上手に書ける生徒が少ないものについては、時には過年度に受けもった生徒の学習成果物を掲載して紹介することもある。

(2) 人との関係の築き方やよりよい集団のつくり方を示す教師の働きかけ

誰もが分かりやすく端的なキーワードを生徒に示しながら、人間関係づくりや集団づくりで成功できるようにするための、生徒指導的な働きかけをする内容である。資料1は、他人の人権に配慮した言葉づかいの必要性について、リンゴの実験を引用して生徒に語りかけた通信である。このように生徒指導のポイントを「先手」で示しておくことによって、問題行動が起きた際に、「あのときのリンゴの話、覚えている？」などと生徒に気づかせる指導がしやすくなる。また、学級で通じる造語を共通のキーワードとすることにもこだわりをもっている。例えば、集団のチームワークを意味する「和力」、周囲の仲間への「関心」、相手と目を合わせて挨拶をすることを意味する「挨拶コンタクト」、話し手が思わずほっこりしてしまうような聞き手の温かい姿勢を表す「ほっこリアクション」など、子どもにも分かりやすい短いフレーズである。通信や掲示物で常に意識付けし、ことあるごとに教師がそれらのキーワードを使って生徒に語りかける。集団が成長していくにつれて、これらの造語が自分たちの合い言葉のようになっていくことを目指すようにしている。

2 より良く協働・探求している個人や小グループの姿を紹介し、それを価値づける働きかけ

協働的・探求的な学びにおいてまず重要なのは、論理的に思考し、根拠を示しながら考えを述べることである。しかし、これは非常に曖昧で抽象的な営みであり、言葉だけで生徒とイメージを共有することが難しい。そこで、より良く協働・探求している個人や小グループの学習の様子を、写真や成果物を交えながら具体的に取り上げ、それを価値づける教師の働きかけが重要である。資料2は、「日本国憲法の根幹となる条文はどれだろう？」という学習課題で探求的に思考した公民の授業での、ある班の活動の様子を紹介する通信である。この班は、自分たちの考えを構造的に図示して根拠を導いていることが評価できる。これを紹介したことで、次の時間に真似をして構造図を書き始める班が出てくるなど、より良い学びが共有された事例であった。

3 成功体験を可視化して価値づけることで、次なる協働・探求の意欲を喚起する働きかけ

この種類の通信を発行する際には、「教師による評価・価値づけ」が非常に重要である。生徒に、自分たちの学びの何が良かったのか、何が課題として残ったのかを実感的に理解させることで、その後の自分たちの学びをより良くデザインするための判断力を磨くことができるからだ。これが軌道に乗ってくると、生徒の姿勢が「指示待ち」から「主体的」に徐々に変化していく。

資料3は太平洋戦争の学習を終え、「タイムスリップができるとしたら、いつまで戻れば太平洋戦争を回避できただろう？」という学習課題で、探求的に学習した際の様子を取り上げたものである。この時間は、教師が冒頭に学習課題を提示した後、残りの45分を完全に生徒に委ねた授業であった。自分たちで黒板に年表を書き、全員で活発に議論する様子がまさに「探求」であったので、成長を評価するコメントと合わせて、翌日に通信を発行した。

Ⅲ これまでの自分にはなかった「試行錯誤」の経験によって生徒を育てる視点

中堅教員等資質向上研修の授業実践研究で、福井大学附属中学校の柳原有紀先生の実践「一人一人の思いを大切にしながら、表現を追究する」を読んだ。そこでは、私とは全く異なる視点で生徒の協働・探求する力を育成している取り組みが紹介されており衝撃を受けた。以下、柳原先生の実践を自分なりに分析し、そこから分かる教育観を明らかにしたい。

1 資料選択の理由

(1) 取り上げた実践記録と在籍校の校内研究との共通点

私が勤務する進明中学校では、教員が互いに授業を公開・参観し合うにあたって、特定の観察対象生徒の学びを1時間（あるいは複数時間）詳細に追うことで「生徒にフォーカスした授業参観記録」を作成する校内研究に取り組んでいる。これまで、我々教員が授業を参観する視点は、教材や発問の提示の仕方、授業展開など、いわば教師の動きにフォーカスしたものになりがちであったため、それを改善することを目的としている。本校では、特定の生徒に密着して授業を通しての思考の流れや認識の変化を見だしていくために、次のような方法で授業メモと授業参観記録を作成することを基本的なルールとしている。

授業メモ	特定の生徒とその生徒が所属する班の学びの様子をメモする。その際、会話やつぶやきはもちろん、書いている内容や動作などの細かい様子にいたるまで、できるだけたくさんの情報を書き残すようにする。
授業参観記録	授業メモを読み返し、分析をまとめていく。その際、字体や文字のポイントを変えながら事実（生徒の様子や言動）と分析を分けて記述する。これは、教師の授業観やこだわりに基づく授業の価値付けにならないようにするためである。教師一人一人が具体的な生徒の姿からその要因を分析することで、それぞれの授業参観記録を持ち寄って授業の事後検討をする際に有効なツールになる。

福井大学教育地域科学部附属中学校（現福井大学教育地域科学部附属義務教育学校）の柳原有紀先生の実践記録「一人一人の思いを大切にしながら、表現を追究する（a4）」は、具体的な生徒の話し合いや感想、学習成果物から生徒の学びを詳細に記述し、それらを分析して価値づけている。また、事実と分析は行を改め、字体も変えることで、明確に分けて記述している。これは、進明中学校で私が取り組んでいることに近いと感じ、内容を詳しく読んでみたいと興味をもった。

(2) 長期のスパンで展開する生徒主体の総合的な学習

前書きを読むと、福井大学教育地域科学部附属中学校では、「広げる」「深める」「自分に返す」という系統性を3年間という長期のスパンで仕組んだ「学年プロジェクト」を展開していることが分かる。

『プロフェッショナル』ってどういう人なんだろう？というテーマのもとで、1年次に「広げた」学びを精査し、「深める」ことに挑戦した2年生の探求的な学びが取り上げられている。私は、学年の総合的な学習の企画・運営を何度も担当してきたが、学年をまたぐ系統性を強く意識することがほとんどなかった。これまでは得られなかった視点が得られるのではないかと感じた。同時に、「まとまらない答えに悩みながら、次の活動につなげていこうとする過程」という表記があることから、どのように、どの程度まで生徒に学びの主導権を委ね、教師はどのような支援や指導をしているのかが気になった。以上のことをふまえ、これまでの自分が重ねてきた実践と比較しながら本実践記録の意義を分析し、より良い探求的な学びのデザイン・展開について考えていこうと思った。

2 実践の概要 ～実践記録「一人一人の思いを大切にしながら、表現を追究する」を読み解く～

(1) 展開の要約

本実践記録は、学年プロジェクト（学 P）の実行委員を務める生徒の探求的な学びの姿を詳細に追いつ、それを時系列で記述しながら適宜分析や価値付けをするという方法で構成されている。学 P 実行委員の生徒の探求の流れは、次のように展開した。

【本実践の展開】

- ① 1 年次に 56 名のプロフェッショナルと交流して学んだことをまとめた「プロ魂」を活用し、プロフェッショナルの考え方や人間性を探る（深める）学習を展開しようと計画した。
- ② 校外学習で「私のしごと館」を訪問し、伝統工芸に携わるプロの職人の方に質問をした。
→単調な一問一答の質問になってしまい、深まりがなかった。
- ③ 福井新聞の記者を招いて取材の仕方を学んだ。
- ④ 文化祭での展示に向けて企画の立案をした。
- ⑤ 学年の生徒に企画の内容を説明し、承認を求めた。
→見通しが甘く、生徒からの質問に上手く答えられず、再検討を余儀なくされる。
- ⑥ 取り上げるプロや価値づける側の考え方が多用なため、「プロフェッショナルの本質は…」とズバリ切り込むことが難しいと判断した。
→プロをグルーピングし、グループごとに共通点をまとめて発表することに決定する。
- ⑦ ステージ発表や展示など、さまざまな方法で発表の準備を進め、文化祭を迎えた。
- ⑧ これまでの学びを自己評価し、今後の展望を話し合って次の実行委員会に引き継いだ。

(2) 注目すべきところ

本実践を分析するにあたって、私は上記の実践の展開の③と⑧に注目した。

③は、校外学習でプロの方々への質問が上手いかず、生徒に「質問の仕方を一から学び直したい」という課題意識が生まれたことで、急遽当初の計画になかった活動を単元途中に挿入したものと思われる。ある生徒は、この活動を通して、次のような感想を記述している。

- ・自分の考えを入れながら相手に質問をするようにすると良いことが分かった。
→予め仮説を設定して臨むということであろう。
- ・自分が聞きたいことを最初から聞くのではなく、タイミングを見て聞く。
→単刀直入に質問するのではなく、対話の中からヒントを見出すという主旨であろう。

生徒が壁にぶつかり、悩みながら方向性を修正していく過程は非常に右往左往したものである。教師もそれを見守る姿勢を貫いている。時間の制約がある学校において、ここまで生徒に学びを委ねていくことは非常に難しいと感じた。ただ、生徒の切実な問いから学びが展開されることから、生徒の学びに対する当事者意識が非常に高いことも合わせて読み取れる。探求のスキル（学び方）を学ぶことが目標として規定されている総合的な学習は、本来このような学習展開が求められているのかもしれないと感じた。

⑧では、改めて「プロとは」について学年で話し合い、キーワードを出し合ったが、結局まとめることができなかったことが記載されている。実行委員の「夏子」は、次のような感想を書いている。

「プロとは」ということについて、学年でまとめようと思いましたが、みなさん一人一人のプロに対する考え方が違っていてできませんでした。（中略）修学旅行では、その一人一人の考えを確認できたらいいなと思います。後期の実行委員さん、よろしくお願いします。（夏子）

柳原先生は、この感想を引用して「プロについてまとめることはできなかったが、互いの考えを共有することで、修学旅行の目的が明確になった」と価値づけている。総合的な学習とはいえ、単元構想の段階で設定したゴール（単元を貫く学習課題）に到達させることが、学習の至上命題だと考えていた私にとって、この終末は非常に衝撃的であった。

IV 成功体験と試行錯誤の両輪で生徒を育てる

柳原先生の実践記録を読み終え、柳原先生と私には、大きな教育観の違いがあることに気づいた。私も学校教育活動のあらゆる場面で積極的に協働的・探求的な学びを構想して実践してきたが、その際、生徒のつまずきや疑問を予め予想し、必ずそれを乗り越えてゴールに到達するように仕組んできた。より良く協働・探求するためのポイントを予め示し、明確に見通しをもたせるための学級通信の発行もこれにあたる。しかし、柳原先生は、自分から方向性を指し示すような関わり方を極力控え、生徒の学びの紆余曲折を完全に容認して気長に寄りそう姿勢をもっている。

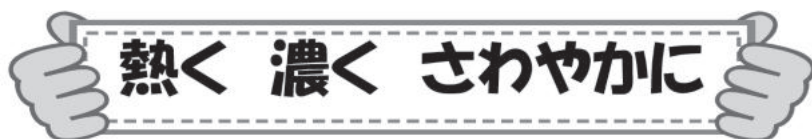
私と柳原先生の双方に共通しているのは、教師が教え導くのではなく、生徒の探求的な活動によって授業を展開させていることだ（私の場合、時には生徒が気づかないうちに教師に誘導されていることもあるが）。しかし、生徒をどのように育てていくかについての考え方は対局的位置にある。つまり、私は、ゴールに到達することで「成功体験」を積み重ねることに重きを置くのに対し、柳原先生は、生徒が壁にぶつかることや、それを乗り越えるために失敗や紆余曲折を経ながら打開策を模索するプロセスそのものに価値を見いだしている。

私は、今後もう一つ上のレベルの教師になるためには、柳原先生のような教育観も受け入れ、自分のものにしていくことが必要だと思う。柳原先生の教育観に立った時、生徒を探求的に学ばせる教師側の働きかけや、結果に価値があるのではなく、紆余曲折を経ながら文字通り「答えのない問い」に挑んでいる生徒の思考や経験に価値を見いだすことになる。予測困難で誰も答えを知らない課題を乗り越える力が求められる今日、私が大切だと考えてきた成功体験だけで、求められる力を育成することは必ずしもできない。教師は、生徒のつまずきを予想し、先回りしてそれらを乗り越えるための道筋を用意する形で生徒の学びに関わるだけでなく、自分の力で壁を乗り越えようと奮闘する子どもの「不器用さ」や「行き当たりばったりさ」を許容し、気長に寄り添いながら、生徒が八方ふさがりに陥った時を見計らい、その状況において本当に必要な支援をする。このような、いわば「成功体験と試行錯誤の両輪」のバランスをとることが、今求められている教師の資質だといえよう。

最後に、「成功体験で育てる」指導は、「試行錯誤の経験で育てる」指導に先立つ必要があると私は考えている。なぜなら、成功体験の喜びや達成感を知らない子どもは、困難にねばり強く立ち向かう心のエネルギーをもちえないからである。このような視点に立つと、これまで「前者」を大切にし、実践を積み重ねてきたことは間違っていないと確信できる。同時に、今後の私に求められていることは、「後者」を積極的に取り入れ、「成功体験と試行錯誤の両輪で生徒を育てる教師」になるべくさらなる研鑽を積むことだということが見えてくる。この度の研修を通して、教師としての自分自身をアップデートしていく決意を固めることができた。

【参考・引用文献】

柳原有紀「一人一人の思いを大切にしながら、表現を追究する」『平成 20 年度 福井大学教育地域科学部附属中学校 研究紀要第 36 号』学びを拓く《探求するコミュニティ》（1 年次）～子どもの学びを見取る～、246-255 頁、2008 年



言葉の力は大きい！

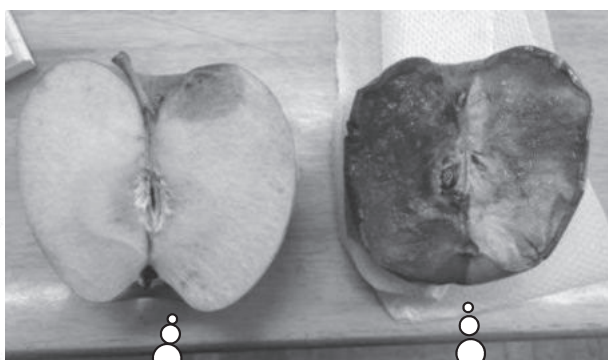
言霊(ことだま)って聞いたことがありますか？

言霊とは、言葉に宿っている不思議な力のことです。発した言葉どおりの結果を現す力があると言われていています。私は、この言霊を真剣に信じています。なぜなら…。

言葉とリンゴにまつわる実験

ある実験が行われました。一つのリンゴを半分に切り、同じ条件の環境に置いておきます。ただし、向かって左が優しい言葉やポジティブな言葉を、右側は悪口や罵声などのネガティブな言葉をかけ続けました。

結果は見ての通り。ネガティブな言葉をかけられたリンゴの方が、腐るスピードが格段に速いのです。嘘だと思えますよね…。私も何か仕掛けがあるのだろーと思いましたが、これは科学的に証明されているのだそうです。



ポジティブな言葉
をかけたリンゴ

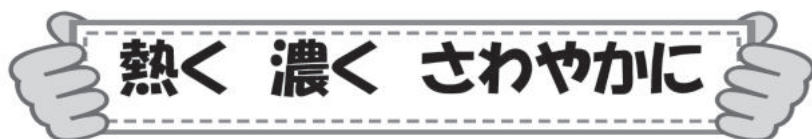
悪口や罵声を浴
びせたリンゴ

あなたの言葉は大丈夫ですか？

私はこの実験結果を聞いて、「植物のリンゴでさえ、言葉一つで生き生きした実になるか腐ってしまうかが分かれるのだから、人間はなおさらだ」と思いました。みなさんの言葉は他人のリンゴを腐らせる言葉になっていないでしょうか。学級に慣れてきた今、改めて気をつけることが大切だと思います。

もう一つ、自分が自分へかけている言葉を振り返ってみてください。「どうせ無理」とか「面倒くさい」など、自分へのマイナスの言葉、たくさん使っちゃっていませんか。これは勉強や部活動をはじめ、様々な場面で気をつけるべきだと思います。

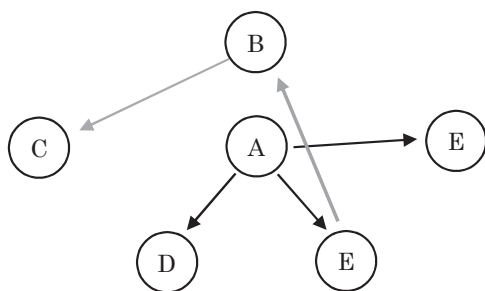
今年の進明中3年生の学年のテーマは「優厳実幸」です。これまでの2年間で磨いてきた「優厳実行」を自分や仲間の幸せにつなげていきます。私は、その第一歩は、日頃から自分たちが発する言葉に意識を向けることだと思います。自分も仲間も幸せにする言葉には、まさに「言霊」が宿るのではないのでしょうか。



日本国憲法の根幹はどの条文だろう②

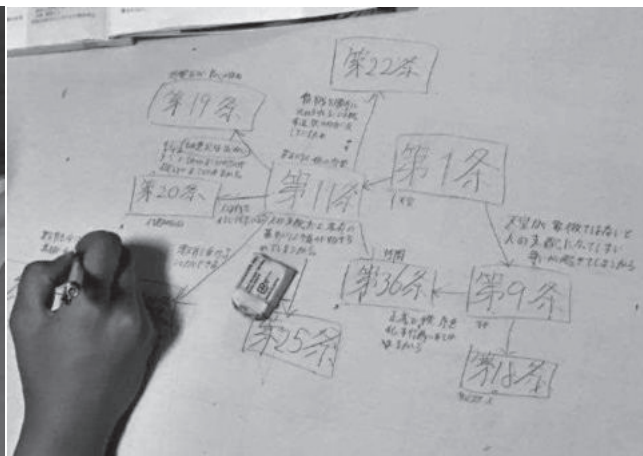
思考回路図の活用

日本国憲法の「根幹」となる条文を見つける学習です。根幹とは、「この条文があるから、他の●●も成り立つよね」「この条文は、ほかの▲▲にもつながる内容だよ」といえるような中心的なものでした。思考回路図を使ってこれを見える化していきます。例えば、右の図のような思考回路図ができた場合、最も多くの矢印の起点になっている「A」は、より多くの条文に影響しているととらえることができ、「根幹」だといえます。条文同士を矢印で結び、どのように影響しているのか、解説や理由を添えていき、一つの思考回路図に仕上げていくことに取り組みました。



仮説と結論

各班の思考回路図を見て回ったところ、第1条などの「国民主権」の条文を起点にしている班、第9条の「平和主義」を起点にしている班、第13条や14条といった「基本的人権の尊重」を起点にしている班など、様々な思考の流れが見られました。完成後の意見交換が楽しみです。思考回路図を書き進めていくと、当初予想していたものとは別のものが最終的に多くの矢印の起点になる場合があります。始めに立てた仮説が検証の過程で覆り、別の結論が導き出されることは珍しいことではありません。皆さんの思考回路図はどのように仕上がるのでしょうか。





日本人は太平洋戦争を回避できなかったのだろうか①

歴史の「もしも」を考える

太平洋戦争の時代の学習も大詰めを迎えています。学習を終えるにあたって、これまで学習した内容を活用する探究的な学習活動に挑戦しました。一度始まってしまうと、もう止まらなくなってしまう戦争。もしもタイムスリップができ、もう一度やり直せるとしたら、どの時期からやり直せば太平洋戦争が回避できるだろう？ 本来、歴史は多くの要因が複雑に絡み合いながら進むものなので、単純に「もしもこうだったら」と仮定して別の歴史の流れを考えることには意味がないという意見もあります。しかし、私は、出来事の因果関係をたどり、その発端や影響を考察することは、歴史から教訓を学びとり、未来を創造する手助けになる立派な思考だと考えます。



特定の答えがない問いに立ち向かう

とはいえ、これは特定の答えのない問いです。大切なのは、論理的に考え、根拠を示しながら自分の意見を述べることです。学び合いの中で、他の考えに触れ、自分の意見を変更する人や、さらに悩む人もいました。しかし、このように対話を通して答えのない問いに対する「自分なりの答え」を考え続けることは、これから大人になっていく皆さんにとって非常に大切な姿勢です。次号からは、皆さんが思い描いた歴史の「もしも」を紹介していきます。

子どもによりそい、理解すること

これまでの実践を省察して見えてきたもの

ホームチーム15 15-B 谷—31—金津小 谷真希（金津小学校）

I これまでの実践をふりかえること

これまで私は、「安心できる学級づくり」を最も大切にしてきた。学級活動でSST活動を多く取り入れ、お互いの良さを見つけ、相互理解ができるようにしている。また、意識的に友達をほめる場面を多く作るようにし、それぞれの自己肯定感を高められるように働きかけている。一人一人が必ずもつ「いいところ」を見つけられるよう努めている。

しかし、これまで担任した学級で、その子の行動の意味が分からず、その子にあったコミュニケーションの取り方がつかめずにいたことを思い出す。当時は今よりさらに知識も経験もなく、日々対処することに精一杯だったように思う。そこで、当時の自分自身の関わり方、支援の仕方を振り返ってみようと思う。そうすることで、今ならどのような関わりができるか、他の手立てはなかったかなど省察でき、今後の自分の実践に生かしていくことができると考えたからである。

II 子どもの「興味」によりそう

私が検討した実践記録は、「手仕事とコミュニケーションが育てることば」である。その中で支援のあり方として大切だと感じたことをいくつか自分の考えも含め紹介する。

実践記録には、字を書くことがきらいで問題行動が多く、教室を飛び出してしまうことが多かった5年生の男子児童（ショウヘイ）が、自ら字を書き、卒業を祝う会では作文を発表できるようになるまでの過程が書かれている。

（1）ありのままを受け入れる

彼と出会い、行動や様子を観察していく中で、「私」は彼の中で「文字」と心はつながっておらず、無意味な練習の対象としてしか存在しないと感じ、励ましたり諭したりする従来の指導法では限界だと考えた。そこで、「私」は教育的発想を転換し、自分は命令する存在ではないこと、あるがままで「いる」ことが尊いのだという信念を「彼」に伝えることから始めた。

ここで、ありのままの「彼」を受け入れようとする姿勢が重要であろう。「伝わるまでには時間がかかった」としているが、自分に自信が持てない子どもにとって、「ありのままの自分を受け入れてくれる存在」というのは心強く、安心できるものになっていくに違いない。

（2）「文字」に頼らない世界を理解する

ある日、ショウヘイが母の携帯番号を「文字」として記憶していないが、数字の位置で

「指が知っている」ことに気付く。そこから、ものごとの体得の仕方が彼独特の道筋に沿ってされており、「文字」に頼らない世界で行われていることを理解する。

このときから、「ありのままを受け入れる」ことから、「彼の世界を理解する」ことへとさらに子どもに「私」が近づき、より深く「彼」の行動や、その根底にある思いを理解しようとし、それができるようになっていったのではないだろうか。日ごろから、子どもの様子を注意深く好意的にみていたからこそ気づくことができたのだと思う。

（３）子どもの「興味」に寄り添い、共に活動する

授業中に、ノートに絵を描いている彼に特別大きな紙を渡して「好きなように描いていいよ」と伝えた。さらに１時間以上かけて描きあげた男性の絵を見て、「名前ある？」と問いかけ、「おもしろい名前だね。この絵のお話を作って言ってみて。私がここに書くから。」と提案する。すると拒否するのが普通だった彼が、すらすらと話し終えた。翌朝には、「私」が書いた文章をマジックペンでなぞり、「おはなしモード」と自分の字で書き加えたものが机の上に置いてあった。このとき「私」は、「指示や強制によらずとも、創造と表現の欲求がお互いの心を開いたコミュニケーションの上に育つとき、それはその人の進歩に現実的な強い影響力をもつ」としている。

子どもとの関わりの中で「私」のものさしではなく、彼のものさしに合わせて問いかけたり、提案したりするようにしていったことが転機となったのではないかと。彼が自ら字を書いてきたことから、「私」が彼の興味に合わせ、共に活動したことが彼の「字を書きたい」という欲求を高めたと考えられるのではないと思う。また、指示や強制をしない先生との「心を開いたコミュニケーション」が彼に多大な安心感を与え、彼の行動の変容につながったとも考えられる。

子どもが自ら学んでいくうえで、子どもの「興味」や「欲求」はとても重要であることを改めて感じた。また、自分のものさしや考えで判断したり、行動したりするのではなく、子どもの「興味」や考え方に合わせて行動していくことが子どもの成長につながることをわかった。

「文字」に興味をもたないばかりか、「文字」嫌いだった子どもが自ら「文字」を書くには、指示も励ましも練習も必要なかった。子どもに寄り添い、子どもの思いを考え、コミュニケーションをとることが重要であったことに気づき衝撃を受けた。

この実践事例を通したセッションの中で、その子に寄り添い、どう感じているか、どのように考えているかをとらえて、興味を広げてあげることも大切だと学んだ。

上記のようなことを考え、学んだ上で当時の実践を振り返ってみたいと思う。

Ⅲ 心に残る実践

（１）出会い

初めてT君と出会ったのは、入学式の前日だった。初めての場所ではパニックを起こしてしまうから、先に会場を見せてほしいというお母さんからの依頼があり、校長室でT君とT君のお母さんに学級担任として紹介された。ADHD、自閉症スペクトラムの診断を受け、入級判定がでていたが、「低学年の間は通常学級で過ごさせたい」とのお母さんの強い希望で、学区をまたいでの入学だった。会場となる体育館を見に行くと、ステージに駆け上がり、奇声を上げてはしゃいでいた。私の呼びかけにも、話にも反応せず、思いのままに行動するT君を見て、「明日から担任としてやっていけるのか」と不安だけが募った。

入学式は、事前に会場を見たり、支援の先生が横についてくださったりしたこともあり、大きなトラブルはなかった。

（２）学校生活スタート

学校生活が本格的にスタートすると、当時の私には手に負えないようなことがたくさん起こった。朝の片づけが終わらない。興味があることにすぐ注意が向いてしまうため、なかなか進まない。手伝ったり、こまめに声掛けをしたりしたが、T君は知らない顔で別のことをしている。「なぜ話を聞かないのだろう？」「言っていることがわからないのかな？」など考えては答えが見つからず、結局私が片付けのほとんどをしてしまう日もあった。そこで、T君のお母さんに相談してみることにした。「おうちでの朝の用意はどのようにされてますか」と。お母さんは、「することリスト」のカードを作り、それを終わった順番に貼っていくという方法を教えてくださった。早速真似をして学校でもカードを準備し、それを使って朝の片づけをするようにした。T君は少しずつ朝の片づけができるようになった。そこからT君は、どうしたらわかってくれるのかを考えるようになった。

この時の私は、「どうにかしよう」という一心で、実践事例のようにT君の「ありのままを受け入れる」ことをしていなかった。基準となるのは、私のものさしや考え方が多かったように思う。だからこそ、T君になぜ伝わらないのか、またT君のやり方を理解することができずにいたのだ。

（３）パニック①

T君はやりたいのに、うまくできない自分にいらだちパニックを起こすことがよくあった。パニックをおこすと、大声で泣きわめき、周りの物をたたいたり蹴ったりする。しばらく一人になり、一通り暴れるとクールダウンできる。私は、とにかくクールダウンできる場所に連れていき、見守ることしかできなかった。

「うまくできなくてもいいんだよ」「上手にできたね」「がんばったね」などT君が安心できる言葉を十分かけてあげていただろうか。うまくできなさそうな課題には、前もってうすく書いておくなどの下準備をしてあげただろうか。「やりたいのに、うまくできないからパニックを起こす」ということを理解していながら、T君が「うまくできない」と感

じなくてすむような手立てを講じてあげられなかった。また「やりたい」思いをT君が満足するほど十分にくみ取ってあげることもできなかったように思う。一生懸命取り組めるT君に、もっと寄り添いT君の世界を深く理解できたらパニックの回数はぐんと減らせたかもしれないと思う。

(4) パニック②

特別なことにも、心が不安定になり、パニックを起こすことが多かった。

授業参観の日。グループごとに音読発表会をする予定で、子どもたちにも事前に伝えてあった。本番に向けて、T君も練習にはげんでいた。直前の練習を終わろうとした時だった。「ではそろそろ終わしましょう」の声掛けに「まだする！」と大声で叫ぶT君。「まだやりたかったね、ごめんね」と声をかけ、授業を終えた。終わりのあいさつの時まで納得いかない表情をしていたT君はあいさつが終わると「おまえのせいじゃ。あやまれ」とハサミを持ち出してきた。驚きながらも、ハサミを持ち出したことを注意しながら取り上げ、パニックを起こしているT君を別室に連れて行った。ただただ泣きじゃくるT君を見て、何がそれほど影響したのか想像もつかなかった。授業参観の後に、T君は国語の教科書を忘れたことで、不安が募りパニックになったことをお母さんから教えてもらった。

T君がなぜ不安を感じているのか、日ごろの練習の様子や当日のT君の行動をよく見ていれば、T君の不安に早く気づいてあげられたかもしれない。そして、私が心に余裕を持ち、T君に接していたならば、T君から不安になっていることを話に来てくれたかもしれないと思う。当時の私は、自分なりにT君のことを理解しようと努めていたが、今振り返ると、それはとても表面的なものだったのかもしれない。なぜなら、T君の興味があることに一緒になって取り組んだり、詳しく話を聞いたりしたことがなかったからだ。T君に寄り添い、T君の思いを考え、コミュニケーションをとることができていたなら、T君はもっと心を落ち着けて学校生活を送ることができたかもしれない。

IV 子どもによりそい、理解を深め「安心できる居場所」へ

(1) 講習を通して

2日目までに考えていたことから、さらに長い時間で自分の実践を省察したいと考えたため、2日目のレポートから主題が変わった。「気がかりな子の支援」について考えると、どうしても振り返っておくべき実践があると感じたためである。

(2) 誰もが「安心できる居場所」つくりのために

子どもによりそい、その子の感じていることを深く理解することが重要であることに気づくことができた。自分が子どもの世界に入っていくことで、子どもが物事をどのようにとらえているのかを理解できるだけでなく、子どもと一緒に学びあうことができるのであろう。そうすることで、子どもは「安心できる」と感じてくれるようになっていくのでは

ないか。また、自分の興味や欲求を高めてくれるのではないかと思う。

今後は、このことを肝に銘じ、指示や強制ではなく子どもたちが「やりたい」「学びたい」と思える居場所づくり、学級づくりをしていきたい。それこそが気がかりな子も含めた、子どもたち一人ひとりへの支援につながっていくと考える。

【参考・引用文献】

浅川陽子「手仕事とコミュニケーションが育てることば」

西口敏夫・船橋一男・本谷宇一編著「ことばを育む教室」つなん出版，2005

主体的に取り組む生徒を目指して

主体性の育成に、本当に必要なこと／必要でないこと

ホームチーム 32 32-B 丸山-1-東陽中 丸山高弘（東陽中学校）

I. 主体性を追い求めて

いきいきと活動する生徒の姿を目の当たりにすることほど教師にとってうれしいことはない。ではどうしたらそのような姿に育つか。従来の教育を行っていたのではうまくいかないのは明らかだ。現に指示待ちの生徒を、いや指示があっても動けない生徒を多く生み出してきたではないか。その反省のもと、私たちは今こそ奮起しなければならない。

しかし、働き方改革や業務改善が声高に叫ばれている今日、新しい風を起こすことができるのか。新たな試みを実践できるのか。新しい何かを行うには計画・立案・検討などの時間がどうしても必要になる。仕事の量も減らないし、教員の数も増えない現状で、新しいことを始められるわけがない。

ここで、学校は誰のためにあるのかということを問い直さなくてはならないだろう。もちろん学習者（生徒）のためにあることは明らかである。であるならば、業務改善は生徒の利益になるよう進められるべきものであるとも言える。当然、私たちの QOL の向上を狙ったものにする必要はあるが、仕事がうまくいってこそ生活の質が向上するというもの。つまり、我々自身が主体的な取り組みをする姿を子どもに示さなければ、生徒の主体性も向上するはずもないということだ。したがって生徒と教師の WIN-WIN の道を考えていくことが鍵になるのではないだろうか。

そのような視点で、私自身のこれまでを振り返ると、授業がうまくいかなかったり生徒との関係がうまくいかなかったりして思い悩む中で、さまざまな方の支えに助けられてきたことを改めて実感する。先輩、同僚はもちろん、学校外の方にもたくさんの示唆をいただいた。まとめると、以下の2点に集約される。私がここ数年取り組んできたものも、ここに根をもっている。また、今回の講習で取り上げた事例も、この点に大きく係わる事例であった。

- ①話を聞いてもらえる人間関係を築くこと
- ②生徒自身の内発的な動機づけが大切

II. 「手仕事とコミュニケーションが育てることば」（浅川陽子著）を読んで

（1）どこまで個に応じた支援が必要なのだろうか？

まずは、「興味」を指導の柱に据えて実践されている点にまさに興味を持った。生徒の興味に基づいた課題や活動を設定することは、学習効果の観点からも有益であろう。しかしながら、すべての生徒がそれぞれの興味により異なった課題を選択した場合、私たちは効果的に対応できるのだろうか。

少なくとも、現時点での学校という組織では、対応しきれない部分が大きいのではないだろうか。とするならば、どこまで個に寄り添い、どれだけ一斉に進めてもよいのだろうか。この問いに対する一定のこたえを、本講習で探っていきたいと考える。

(2) ショウヘイの変容に影響を与えたもの

① ショウヘイという少年

ショウヘイは、低学年の頃から教室にいても座ってられない。必要なものはもってこないが余計なものはもってくる。ルールを守らない。といったように問題行動が多発していた。そのため、基本的な生活習慣を立て直す必要があるということで、親元を離れ一年間の寮生活を送っていた。

そんなショウヘイも5年生の春、家に戻り学校にも通うようになった。そしてショウヘイは字を書こうとしない。おそらく禁止や命令の言葉が多く与えられることで、言葉に対する嫌悪感が増幅していったのだろう。

ここで著者の浅川氏は、ショウヘイに対する教育的発想を転換することになる。しかしその思いが結実するのは、ずっと後の話だ。

② さまざまな興味が結合

子どもたちの日記から、ショウヘイは釣り好きなトモキとよく区役所公園の池で魚を釣って遊んでいることが分かった。その作文が読まれると、他の子の支持は得られないが、ショウヘイだけは、「おーおー」と賞賛の声をあげる。

そこで浅川氏は、みんなに魚のことに興味をもってもらおうという名目でデジタルカメラを二人に渡す。釣った魚や釣りの様子を写真付きでみんなに紹介すれば、みんなも魚に興味を持ってくれるかもしれないと持ちかけるのである。2人は「釣りのことなら任してくれ」と胸を張って帰るのである。これが2人に火をつけた。「先生、教室で魚を飼っていい？」釣った魚をもってきたり、エサとなるメダカを学校の池で捕まえてきたりした。

水槽が一つしかないので、共食いが始まった。それを心配したクラスの1人が、家に余っている水槽をもってくるなど、他の生徒の興味も生まれつつある。もっと伝えたくなった2人はデジカメをもっと活用し始めた。

その写真を出すため、プリンタの設定やパソコン操作が必要になると、パソコンに詳しいケンタロウが加わった。3人は写真をふざけて加工しながら目の前のことに熱中している。そうした関わり合いの中で、ショウヘイはさまざまなことを学んでいく。

③ ショウヘイの変容

興味を同じくする仲間との関わりを通して、ショウヘイは変わっていった。教室から飛び出すことはなくなり、逆にいろんなものを教室に持ち込むようになった。また、ショウヘイが描いたある絵からお話を作らせ、先生が代筆するのだが、次の日にはその文字をマジックでなぞってあるではないか。さらに、自分で題名を書き加えてあるのだ。

④ ショウヘイの卒業

卒業を目前にして、ショウヘイも作文を書いた。「…3年生ごろまでいつもだっそうしていました。…でも、どういうわけか、6年になってからだっそうしなくなりました。ちょっとふしぎです。」卒業を祝う会で大きな声で発表したショウヘイは、会場に大きな拍手と、涙と笑いの渦を巻き起こした。

⑤ 個に応じた興味を引き出すことの価値

教師の一方的なアクションではなく、ショウヘイに応じた興味を元に、変容を促すことができたことに素晴らしさを感じた。浅川氏にとっては、価値観の転換やいたいことをじっと耐える必要があっただろうと思うと、その苦労が忍ばれる。そのかいあって、ショウヘイには大きな変化が現れ、他の子どもと遜色ない社会生活を送れるようになったのだろう。また、級友に受け入れられる存在へとなったのだろう。

（３）どのような生徒にも、個に応じた指導が必要なのではないか。

気がかりな生徒と呼ばれる生徒を何度も受けもってきた。その生徒が学級の中でなじんでいけるようにするにはどうしたらよいかを考えてやってきた。近年はそれもスムーズにできるようになってきたが、一つの疑問が大きくなってきた。それは、周りの生徒はどう思っていたのだろうか？ということだ。

県教委の調査に「意識調査」なるものがある。Ｑ学校は楽しいか。１とてもそう思う／２そう思う／３そうは思わない／４全くそう思わない　といったものだ。これは１・２の割合が多ければよいというものではない。２や３から１になる生徒を増やさなければならないというものだそうだ。それは、１と４の生徒は何かと注目を集めるが、２と３の生徒は注目を集めにくく、いわゆる普通の生徒と呼ばれ、ある時点でぷつりと糸が切れるように教室に姿を見せなくなることがあるからだそうだ。

であるならば、一人一人にカスタマイズされた教育を行うことはとても大切なことのように思える。しかしながら、現時点での学校というシステムで実現可能なのだろうか。教員の数、機器や蔵書の整備、学級あたりの生徒数などクリアすべき問題は多いだろう。「個別最適」という言葉もよく耳にするが、現時点でどこまでやれるのだろうか。それを探る講習にしたい。答えの一片でも見つければうれしい。

Ⅲ私自身が行ってきた実践

近年、取り組んできたことを振り返ると、「主体性」に関係するものばかりであった。それほど「主体性」に困り「主体性」に悩まされてきたかが思い出される。うまくいかないところからの脱却が成功したかどうかは分からないが、以前より楽しく勤務できているのは確かだ。

（１）総合的な学習で「食」について学ぶ

平成３０年度入学生を１年から３年まで担任した。幼くはあったが、３２人の３学級であるから、非常にまとまりのある学年だった。

①１年

「食」をテーマに総合的な学習を進めようと計画したのは当時の１学期だ。何か面白いこと、生徒が夢中になれることを必死で考えた結果である。その当時、福井国体が開催されることから、たくさんの客人が県外からいらした。その方々に、「これぞ鯖江というお土産を渡したいんやけど…」とびきりおいしいもんやざ」と生徒に投げかけると、さまざまなスイーツや名物を挙げてくれた。しめしめと心密かにガッツポーズをしたのを覚えている。そうして秋の校外学習は、市内を自転車で巡り、それらのスイーツや名物を実際に食するという活動を行った。アレルギーや自転車に乗れない生徒などへの対応が煩雑ではあったが、校外学習当日のウキウキした姿を見たら、疲れも吹き飛んだ。

いちばん楽しんでいたのは教員かもしれないというのはご愛敬ということでご容赦願いたい。

② 2年

2年では春の校外学習で金沢の食文化を学習することにした。金沢での宿泊学習と連動した企画である。今回は食べることにこだわらなかった。漁業、観光業、伝統産業（九谷焼・輪島塗）なども含めて学習することにした。興味に基づいてコースを選択し班を編成した。近江町市場の鮮魚店で話を聞くグループや、市役所の職員から伝統野菜である加賀野菜のブランディングや生産量増加への取り組みなどをきくグループもあった。ちなみに、宿泊した次の日は、イワナのつかみどり体験をし、自分で捌いて炭火焼きにして食すという活動も行った。

③ 3年

2年の秋から、3年の文化祭にむけて準備し始めたのは、オリジナルのスイーツを制作し販売しようという計画だった。調理制作グループ、販売促進グループ、店舗運営グループなどに分かれて、利益をあげるためにはどうしたらよいかということで、それぞれの立場でさまざまなことを考えた。また、各グループのリーダーで構成した調整会議では、各グループの進捗状況を報告し合ったり、方針を決めて各グループへ伝達したりと会社経営的な発想で学習を進めた。しかし新型コロナウイルスが猛威を振るい、計画は頓挫。実現することはなかった。

10月に延期された修学旅行では、食の学習の集大成ということで、バターづくり、そば打ちを行った。また、県産食材をふんだんに使ったフルコースディナーと、まさに食食食のオンパレードとなった旅行となった。県内の修学旅行ということで満足度が気になっていたが、どの生徒も非常に満足した様子で、実施してよかったと心から思った。

（2）国語科の授業

① 落語の「落ち」を考えて「MV0」を決めよう

古典芸能は今の子どもたちにとってなじみのないものである。少しでも興味をもって気にかけてくれたらとの思いで行った授業だ。落語家がそばを食べる様子をまねしたり、小噺の落ちを考えたりした。最後に落語「初天神」の最もクールな落ちを考えたのは誰かを競った。小噺のところよく盛り上がると、クライマックスの盛り上がりも最高のものとなった。

② 反転授業（和歌）

和歌の授業では、解釈をして淡々と進めていたがまったく面白くない。知識を伝えるだけなら、本やインターネットを見ればいくらでも書いてある。思い切って、和歌の解釈やその伝え方を生徒自身に任せ、和歌毎に担当者を決め、反転授業をやってみることにした。

最初は戸惑っていた生徒もいたが、図書室で調べ物をするだけでなく、家でいろいろ調べてくる生徒も現れた。今ではGIGA端末を用いて教室内でも調べられるようになったのでたいへん便利である。発表の形式も、寸劇や人形劇をするところもあれば、紙芝居、パワーポイント、〇〇先生風に和歌の授業など、さまざまなアイデアが見られ、活気に満ちた授業となった。

Ⅳ．学校に主体的な風土を根付かせるために

（１）自分を含めて主体的に学びに向かう教師でいたい。そのことが生徒に影響を与えるのではないかと。教師が主体性のない生徒に向かってもったいないなあと思うのと同じように、生徒も主体性のない教師に向かって残念だなあと思っていることだろう。そのためには教師は学ばねばならない。これが学び続けるべき理由の一つかもしれない。

（２）生徒の話をよく聞いて関係づくりに努めたい。話はするものではなく聞くもの。関係づくりの出発点としたい。相手が気持ちよく話せる環境を作ることができれば、こちら話を聞いてもらえる土壌もほぼできたも同然。よく聞いてこちらの話もちっとだけ聞いてもらうというバランスを大事にしたい。当然、生徒、保護者、同僚、対象が変わっても基本的には同じスタンスで行きたい。

（３）できるだけ生徒に主導権を渡し、判断させ選択させたい。自分で決められないことほど面白くないことはない。できるだけ生徒に決めさせられないか、職員間で十分に議論する必要はあるが、「生徒に任せていく」という基本的なスタンスを大切にしていきたい。

（４）生徒の自由な発想に任せるといっても、際限のない要求に応えることはできない。なぜなら我々の時間は有限だからだ。そこで、十分に練られた選択肢を示すということが重要になるのではないかと。そこにかかる時間は、言うまでもなく重要な時間となる。私たち教師は、その部分に時間をかけるべきで、そのほかは思い切って削減したい。このような方向性で業務改善、働き方改革に取り組んでいくとよいのではないかとその思いを強くした。

（５）全員に対し個に応じた指導が必要だとの思いは変わらない。しかし、資源に限りがあるのも確かなことだ。その有効性と実現可能な範囲の見極めが重要である。今回の研修で課題にしたのは、その境目がどこにあるかを探ることだ。なかなか答えは簡単には見つからないが、一定ヒントを得たと感じている。ホームグループでC0の実践記録を読むとよいとアドバイスいただいた。何を考えさせたいかをきちんと吟味し、課題となる活動を設定する。そうすれば、身につけさせたい知識に触れながら、自分なりの答えに近づいていくだろう。

言い換えれば、大きな枠の中で、いくつかの選択肢を自由に活用しながら、自分なりの考えを構築していくことなのだろう。資源が限られている以上、全くの自由というわけにはいかない。生徒の様子をじっくりと観察しながらよいバランスで個に応じた指導をしていくことが求められる。そうすることで、学習や学校生活が生徒自身のものになり、主体的に取り組めるものになっていくのだと考える。今後、授業や生徒指導でこのような考えのもと、さまざまな活動を提案していきたい。

【参考・引用文献】

浅川陽子「手仕事とコミュニケーションが育てることば」

西口敏夫・船橋一男・本谷宇一編著「ことばを育む教室」つなん出版、2005

エンパシー、他人の気持ちを想像する力をもつということ

生徒との語り合い、生徒同士の語り合いの中で

3 4 34-B 高谷-29-光陽中 高谷直樹（光陽中学校）

I 多様性の時代を他者とともに生きる

「三つの種」において、私は、教育行政職での経験を通して、生涯学習に勤しむ市井の人々、その人たちのために自身の専門的知識や活動への情熱を語る人々、あるいは男女共同参画社会の実現に向けて奔走する人々、など、教職に従事していただけでは出会えない様々な人々とふれあうことができたことを記した。迎えた講師にしても、その講座を聞きに来る高齢者にしても、実に様々なタイプの人がいた。円滑な運営のためにはホスピタリティが問われ、その人に適した対応が求められた。年齢や関係性も様々である分、学級経営、生徒理解とはまた違った、人を見る力やコミュニケーション力が養われたように思っている。

人々の価値観が複雑多様化した現代において、これから自身とそして生徒に育んでいきたい力は、「エンパシー＝他人の立場を想像する能力」である。この言葉・概念を知ったのは最近のことなのだが、これまでの私の教育実践、主に学級経営を振り返ると、実は、このエンパシーを育むことを求めた実践だったのではないか、あるいはその視点が至らなかったのではなかったか、という捉え方の軸になっているように思われた。これからの社会を生きる生徒には、自分と境遇や考え方の異なる他者の気持ちを、あるいは痛みを理解できる人になってもらいたい。今回の省察をとおして、自分のこれまでの教育実践で何をしてこれたのか、あるいはできなかったのかを振り返り、今後の展望を開きたいと考える。

II 児童を共感的に理解する先生の教育実践をとおして（実践記録より）

（1）実践記録を選んだ理由

私は、学校現場に復帰する際、せっかくの心機一転、これまで経験のない小学校を希望した。そこでの一年間は、それまでの中学校でのキャリアなど活かせない、異空間のようであった。新人のつもりで…と謙虚さをもって臨んだが、まさに本当の新人であった。その中で、一人の男子児童Aとその母親との葛藤は、数年経った今でも心の隅にしこりのように残っている。今回、この実践記録を読み進めるうち、その児童のことが思い出された。閉じ込めたくもしていた記憶だったが、それを少し勇気をもって開き、この機会に、自分があのときできなかったことを、この実践記録を参考に、エンパシーという視座から振り返ってみたい。

（2）実践記録の概要

この実践は、学級担任歴30年の原田先生が、震災の年に異動し受け持つことになった小学4年生の学級についてのものである。学級には頻繁にパニックを起こすヒロくんと、暴力をふるうフミヤの二人がいた。新学期早々、様々な理由で叫んだり物を投げたりとパニックを起こすヒロくんに対し、周囲の子たちは「それがいつものヒロくん」とうんざりしたような表情で眺めていた。フミヤはヒロくんにいらだっていた。保護者との面談で、ヒロくんの母は、自分の子に何ができるか苦しんでいた。フミヤの母は、以前の担任から暴力について「何とかしてください」と言われて困っていた。自分の子どもが学校で暴力をふるっている姿が想像つかなかったからである。

ヒロくんのパニックは1年生のころから次第にひどくなっていったのだが、3年のときには、職員室に連れて行かれたり教材室に入れられたりした。子どもたちの現在に至る過程を理解した先生は、「この子たちが学校で『奪われてきたもの』の大きさがより鮮明に見えるようになってくるようであった」としている。

学級の中で震災についての記憶を語り合ったとき、被災地支援として物資提供に貢献したことを話した先生に、フミヤは「先生、さっきの話、自慢？」と問う。誠実に答える先生に、フミヤは「子どもはねえ、なにかしようと思ってもできないよ。」と浴びせた。

ヒロくんのパニックの頻度は次第にひくくなり、先生は、パニックの際の対応を学級の子と確かめ合う中で、「ものパニ」(物)、「じかパニ」(時間)、などと名前づけた。ヒロくん本人との振り返りの中でも用いられ、ヒロくんも次第に冷静に内省することができるようになった。また、周囲の子もヒロくんを理解しはたらきかけるようになり、学級の語り合いに無反応だったヒロくんも次第に周りの子たちとの距離を近づけていくようになる。また、自閉症をテーマにした漫画をきっかけに、「もしかしたら、ぼくは何かの障害をもっているんですかね」と自分を見つめるようになる。一方、フミヤは、先生と和やかな交流をする中でヒロくんに対するいらだちもなくなっていく。ヒロくんのパニックを物知り顔で達観するフミヤに、先生は「フミヤの『散らかしよう』はけっこう一大事だってことにも気づいてほしいけどねえ」と答え、二人で笑い合う。

その後、学級の子たちとの交流が描かれ、語り合いを通して、二人は学級の中で自己を開放し、自身の世界を広げていく。

(3) 実践記録を通して考えたこと

実践記録の冒頭、原田先生は、新年度を迎えるときにはいつも緊張を覚えると、以下のよう記す。

学校は、子どもたちの安心と成長を保障しているだろうか

子どもたちの願いをかなえようとしているだろうか

自分は、子どもたちの願いに出会えているだろうか

これから出会う子どもたちの前で、立ちすくんでしまうことはないだろうか

周囲の子たちのヒロくんに対する辟易は、先生が問いかける「子どもたちの安心と成長」「子どもたちの願い」が損なわれていることを表すものである。周囲の子に対処法を

聞いたりする一方、ヒロくにいらだつフミヤに、先生は「私も同感だよ」と、(真意ではないだろう) 共感をそっと伝える。

また、「親のせい」「子育ての問題」というまなざしに身をすくませてきたであろうヒロくんの母に対しては、面談のはじめに「お母さん、今まで本当に大変でしたね」と言い、母は泣き通しとなった。フミヤの母には、彼のおどけて笑わせようとする陽気な姿の陰に「暗いもの」を感じつつも、暴力的な子ではないと伝える。「学校で奪われてきたもの」は、「家族の願い」でもあったのではないかと。「どうにかしてください」という突き放しは、親に自責の念を強く迫るものであっただろう。また、別室に閉じ込める判断は、ヒロくんとの他の子たちとの分断であり、「それがいつものヒロくん」への道程ではなかったか。学校は、母親から自身の子の「文脈」を奪ったのではないかと思わされる。

フミヤの「自慢?」という投げかけの奥には、被災地のために「何かしたい」という思いがあった。先生は、フミヤの語り口は『学校的』ではないとする。伝えられずにきたことがフミヤにはたくさんあり、「暴力」は、言葉を奪われたフミヤのいらだちと痛みが漏れ出したものだったのではないかと、先生はとらえる。言葉遣いという表層にとらわれず、問いに対して誠実に答えたことがきっかけとなり、フミヤはいらだちとともに自分の真意を表した。先生が「子どもたちの前で立ちすくみ」、フミヤの言葉を「学校的」な視点でのみ捉えていたなら、「子どもの願いに出会う」ことはできなかったであろうと考える。

エンパシーは、相手の立場に立ってその考えや痛みを理解しようとする力、培うことのできる能力であるとされている。原田先生の鋭い観察力と深い洞察力があったことで、ヒロくん、フミヤ、母親、あるいはここでは紹介できなかったが学級の子たち、それぞれの文脈を読み取れたのではないかと考える。

Ⅲ 子どもを理解する 子ども同士が理解する（自分の実践記録）

（１）児童Aとの葛藤

Aの第一印象は、陽気で活発、人懐っこい男の子であった。級友にも積極的に話しかけ、グループの中心、話題の中心にいる様子であったが、次第に、級友にはよくいじわるをし、すぐに仲間はずれを作ろうとするので、男子も女子も従わざるを得ない関係性があることが分かってきた。一方、算数などの授業では、その存在を消すようにおとなしくしていた。理解力が低いことは、早い段階で分かった。

ある日、体育の授業を体調不良で休みたいと申し出たにも関わらず、級友とはしゃぎまわっているAに、元気ならと授業参加を促したところ、翌日、母親から連絡帳1ページにぎっしりとメッセージがあった。本人いわく、体調は良くなかったが、周りに心配をかけるといけないと思って無理してはしゃいでいたのだと。「もしかしてコミュニケーション不足?」といった言葉もあった。ずいぶん後になって聞かされることになるのだが、2年時の担任は「こんなの分からないの?」の一言で母親が怒鳴り込み、翌年担任を降ろされたという。7月の保護者懇談、母親は私に脈絡なく文句をぶちまけた。「ウチの子は本当は賢くて心優し

くて天使のような子だ」「ウチの子だけ友達に誘ってもらえない。いじめられているのではないか」「ウチの子がかわいそうな思いをしているのは学校のせいだ」と高圧的に言われ、どう答えてよいか分からなかった。実際に、普段母親に見せる顔からは、学校での様子など想像できないような過ごし方らしかった。9月になり、入学以来、学校から診断を進めようとしたが切り出せるはずもなかったということをようやく聞かされた。及び腰、事なかれ主義、場当たりの学校と管理職に辟易したが、母親を逆撫でしないようにとにかく慎重に接するように言われ、従うほかなかった。

あるときから、Aはずっと不機嫌だった。理由は、私と同じくこの4月から学級に仲間入りした転校生のBだった。彼は、おとなしく控えめだが誰にでも優しく、礼儀正しかった。そして、学級の中でトップの学力だった。級友にもすぐに打ち解け、自分からではなく、級友たちが彼を囲むようになった。

おもしろくなかったのだろう、あるときBの母親からの電話で、BがAから悪口を言われていることを知った。Bの母親は、これまで、子どもがその日の学校での出来事や、今日先生がこんなことを語ってくれたというようなことを嬉しそうに報告してくれる、転校する前の都会の小学校のときよりも楽しそうにしていると感謝してくださっていた。母親からは、B本人の意向で、Aに指導が入れば告げ口をしたらどうかえってひどくなるだろうからと、ひとまず経過観察をお願いされ、Bと母親に申し訳ない気持ちになった。しかし、Aの悪口や嫌がらせは次第に悪化し、結果、母親も交えて指導することになった。悪いことは悪いときちゃんと指導しなければならない、ただし、本人だけに言ったのではまた家庭で被害者の口ぶりで話を作りにかねない、という管理職の判断であり、管理職も同席した。これが失敗であった。帰宅した後、母親はすぐ再来校した。Aは、自分はやっていないのに先生二人に囲まれて「はい」と言うしかなかったと泣いたという。管理職からの次なる手は指示されることはなかった。

毎日、心身が疲弊されていく中で、私はAとの「対話」に可能性はないのか、と感じつつ、私自身もいつしか及び腰になっていた。女子グループのトラブルに実はAが関わっていたことを知ったときも、Bが相変わらず心を痛めていたときも、その児童たちには本人たちが納得がいったと感じるまで誠意をもって丁寧に話を聞くことと保護者との連携に努めたが、Aには慎重に言葉を選ぶことがせいぜいで、彼の真意や願いを知ることが、結局最後までできなかった。自分にエンパシーが足りなかったのか、あったなら何が見えていたかもしれないのか、まだ現状において分かっていない。

2年後の卒業式の頃、異動した勤務校にBの母親から電話があり、Bが私に会いたいとのことで翌日二人して挨拶に来られた。その後もいろいろとはあったそうだが、どうにか楽しく小学校生活を送れたことや、Bも母親も私にずっと感謝の思いを持っており、卒業の機会にひと目会いたいと思ってくれたことを聞いた。私は彼に、ここまで感謝されるような何をしてあげられたのだろうか。それも併せて、これからも考え続けていきたい。

（２）未来インタビュー …自己を開示し、他者を理解する演劇的アプローチ

自分の実践録として残すのだから、読み返して暗くなるものだけでなく、自分が頑張ってきた証も残したい。８年も前だが、忘れられない授業実践がある。担任していた中学校２年生のクラスで行った道徳の授業であり、指導主事訪問の一般授業でもあったので記録も残っている。活気のあるクラスであるが自分の考えや気持ちを表出することには消極的な生徒たちに対し、音声言語活動に意欲的に取り組むことで、学習活動に充実感を感じてもらいたいと考えた。題材は、間近に控えた合唱コンクールをとおして、自分たちがどのように成長したいかという意義やどのような目標を設定するか、また、その達成のためにどのように取り組んでいくかを話し合いによって考えさせることにした。さらに、活動が終わった後の達成感や喜びといったプラスの感情を具体的に想像させ、和やかな授業の中で表現し合うことで、目標に向けて一致団結するためには明るく楽しいだけではなく、互いを尊重し思いやりのある雰囲気の中で真剣に取り組むことが大切であることに気づかせたいと考えた。

そこで、「合唱コンクールが終わりました。さて、あなたは何て言いたい？」と題し、グループでのロールプレイによる未来インタビューを行うことにした。すなわち、スポーツ中継における「選手（話し手）」と「インタビュアー（聞き手）」のようなものを想像して演じるのである。「選手」は数日後の自分、自分たちである。まずは、その選手が勝ったのか、それとも負けたのかから設定は始まるのだが、生徒たちは当然のごとく、ヒーローインタビューをイメージしていた。それまでも、行事を通して団結し、達成感を味わい、自分たちの成長につなげていくことを学級担任として生徒と共有し目指してきた。また、「目標は、それが達成できたときの自分をリアルにイメージすることが成功につながる」と伝え続けてきた。以前から、「合唱コンクール、勝ちたい」という声が自発的に聞こえてきたが、この授業によって自然に一人ひとりの「最優秀賞」という目標が学級全体のものになった。その後、「最優秀指揮者賞」「最優秀伴奏者賞」という目標も加わり、事実、目標どおりの“三冠”を達成し、みんなで泣き合い喜びを分かち合う思い出深い結果となったが、それには、この授業の意味も大きかったと考える。

あらかじめ書き入れたワークシートをベースに、インタビュアーはアドリブも含めていろいろな質問をする。和やかな雰囲気の中、「おつかれさまでした！歌い終わったばかりですが、今のお気持ちをお聞かせください。」だとか、「あちらでは担任の先生も嬉しそうに聴いていらっしゃいましたよ。先生に一言どうぞ。」などと、ＴＶのマネをするように楽しんでいる。「勝利者」もまた、「いやあ、ときにはケンカしたりダメかもと思ったときもあったんですが、最後はみんなで最高のハーモニーができたんじゃないかなと思います。みんなに感謝したいです。」などと、まだ練習は始まったばかりで、ありもしないことをいかにもそれらしく答えている。小グループの中で話し手と聞き手、それ以外が交代しながらロールを演じていく。それは、実感のこもったものであり、お互いの内容を共有し合うことで、みんなの心が一つになっていくように感じられた。一人が終えるごとに拍手をするグループには、他のグループも続いた。インタビューコントのように、エアーマイクやエアーカメラを

手にして取材クルーになりきるグループもいた。みんなが笑顔で活動することができた。参観者からもありがたい感想をいただいた。「先生と生徒諸君の深い人間関係を洞察できる素晴らしい学級の雰囲気での授業でした。一人ひとりの合唱コンクールを伺い知る、良い資料だと思います。資料（題材）と生徒自身の心情、生活体験に共感することが授業のカギとなりますが、タイムリーな題材で生徒の心情に訴える力は大きいと思います。また、先生のICTなど事前の手立ても効果的だと思います。未来インタビューの中で、この学級の合唱コンクールに向けた苦労や葛藤（本心）も出たので、深みのある展開になりました。」「わくわくしながら授業を見させていただきました。クラスの雰囲気もとても良く、これまでのクラスでの積み重ねを感じました。先生の『なぜ道徳の授業があるのか』というお話で、生徒たちに道徳の授業の意味をしっかりと理解させることで、より意味のある道徳の授業が行われているのだと思いました。楽しく、考えさせられる道徳の授業を見せていただきました。」

今回、8年も前の1コマの授業実践を扱ったのは、今思えば、現在私が可能性を感じ、学び進めたいと思っている表現教育・演劇教育の芽のようなものがあつたと思ったからである。演劇教育は、一言でいえば、「他人を生きる」ということである。他人と出会い、他人を発見する。それは、結果的に自分を見つめることにもなる。他人の視点で人生を見る経験をする、自分の人生に対する固定化した見方を問い直すことができる。「こんな生き方があるのか」と気付くことは、自分の人生を揺さぶることに通じる。未来の期待する自分を演じることも、ある意味で、実の自分ではない“他人”を生きることと解釈できるだろう。インタビューの答えを通して、生徒の中には、自分でも気付かなかった合唱コンクールにける思いや願いが自分の口からあふれてくるのを実感したという者もいたのではないだろうか。この演劇的アプローチは、エンパシーの育成に大変有効な手段である。この授業、そして合唱コンクールを通じて、生徒達は心を通わせ合い、お互いを認め合う、大変仲の良いクラスになっていったと感じている。私自身にとっても、教員生活のハイライトの一つといえる1年間であり、行事であり、1コマの授業であつたと思う。

IV 今後の展望

本人でなければ人の本当の気持ちは分からないと言われれば、それまでである。加えて、本人であっても自分の気持ちが分からないこともある。それを理解しようと努めることは、そもそも果てしなく大変なことである。では、何のために他人の気持ちを理解しようとするのか、それは結局のところ、自分の人生をより良く生きるということになるのだと思う。他人を知るということは、自分を知るということである。それは、まさに今回のこの講習においてもそうであった。他の先生の実践をたどり、この人はなぜこのような行動をとったのかを考えたり、自分だったらどうするかを考えたりしたことは、その人を生きるというレッスンだったように思う。また、過去の自分をもう一度生きてみるというレッスンでもあった。

これまでの私は、生徒の模範となることを旨としてきた。生徒に見られる自分である。その信条は変わらないし、率先垂範は相変わらず心がけていくつもりであるが、これからは、

さらに生徒をよく見る教師でありたいと思う。生徒をよく見て、生徒と語り合い、相手の立場に立つということ、他人の気持ちを想像してみることを、生徒ともに考え、学び深めていきたい。

【参考・引用文献】

原田真知子「子どもが子どもとして生きられる教室へ 4年生とともに学んできたこと」
教育科学研究会『講座 教育実践と教育学の再生 第2巻 教育実践と教師 その困難と希望』,かもがわ出版,71-88 頁,2013 年出版

鴻上尚史『演劇入門 生きることは演じること』,集英社新書,2021 年出版

学校を奪う場にはならない

寄り添い、導きながら…困り感のある子を含めた多様な学びの場を設定する
ホームチーム 22 22-B 植山-20-惜陰小 植山 あかね（鯖江市惜陰小学校）

I 困り感のある子どもたちと向き合って

支援員として4年、教諭となって6年目。人生半ばで教員となった私は、経験値がまだまだ低い。さまざまなことで困っている子どもたちを目の前にして、悩みがつきない。不登校、家庭の問題、発達障害…一言で整理のつかない、それぞれの子どもたちの抱える問題があることを実感している。どのような手立てをとるべきか試行錯誤し、失敗したり、周りの先生にフォローしてもらったりしながら、日々向かい合っている。

子どもたちやその家庭環境のせいにして、ごまかしたり、逃げたりしていないか、時に振り返り、自問することがある。子どもたちの人生に関わっている責任を忘れず、教師として今の自分にできることを精いっぱいやれているかを、これからも問い続けたいと決意する中で、数少ないが自身の実践を見つめ直し、本主題に迫っていく。

II 学校は子どもたちにとって、なにをする場所であるべきか

1. ある実践記録との出会い

私が（過去も含め）向き合っている困り感を抱えた子どもたちと、その姿が重なる子どもたちが、ある実践記録の中に登場する。当然ながら、子どもたちはそれぞれ、実態、家庭環境などの背景が違う。しかし、彼らの姿を思い浮かべ、今後の関わり方を考えるよいきっかけになった。そして、これまで分かったような気になっていた「子どもに寄り添う」とは、また「導く」とはどういう意味かを、問い直しながら考えることにもなった。

2. 寄り添うことの意味

この実践記録に出てくる児童ヒロくんの姿から考えたのは以下のことである。

ヒロくん（小4）……前年度の引継ぎファイルにて、パニックを起こす、教室を出ていく、コミュニケーションがとれないとされた。

ヒロくんのパニックには、クラスメートによって名前がつけられる。ものが見つからない「ものパニ」、順番が後回しなのが許せない「じゅんパニ」など。この試みはヒロくんにとっても、自分のパニックを冷静に客観的に振り返る力になっていく。（後に自分のことをクラスメートが「爆弾」と評してもユニークな会話になるほどに。）担任の原田先生は『本人がいちばん苦しいのだということを忘れない』などを、「ヒロくんがパニックしているときに大事なこと」として、子どもたちと確かめ合ってきた。

このヒロくんとクラスの変容から、私が感じたことは、教師が「こうあるべき」という指導を押し付けるのではなく、子どもたちそれぞれが表現する「こうしたいんだな」を見取り、（問題行動としてではなく）、まずはあるがままを受け入れる大切さである。困り感のある

児童だけではなく、子どもたちはそれぞれに理解してもらいたい何かをもっていて、いろんな形でアピールしている。それに教師の私は気付くこともあるし、気付かないこともあるのだろう。でもまずは、児童一人ひとりを丸ごと受けとめ、真の意味で子どもたちに寄り添っていかなくてはならない。

私はこれまで、子どもに寄り添うとは、ただ話を聞くというような、受容的な態度のことだと認識していたようだ。ヒロくんに関する実践から、「子どもに寄り添う」とは、教師が本気であなたを理解したいという思いを伝え、その思いが子どもに伝わって信頼関係を築いた上でのことだと再認識した。上っ面ではなく、先生は丸ごと受け入れてくれると子どもに実感されてこそ、本当に「寄り添う」ことになるのだと考える。

3. 導くことの意味

この実践記録に出てくる児童フミヤの姿から考えたのは以下のことである

フミヤ（小4）……前年度の引継ぎファイルにて、キレて暴力をふるう、それがなかなか止まらない、指導を受け入れないとされた。

『「暴力」は、言葉を奪われたフミヤのいらだちと痛みが漏れ出したものだったのではないだろうか。』とある。フミヤの変容は、クラスに語り合う雰囲気が生まれていく中で、徐々に見られる。フミヤは自由な発想をもっていて、それをクラスの中で表現することを受容され、またそれにまつわる感情を原田先生やクラスメートと共有できたことで変化した。

しかし、この事例から思うのは、本人が変容したのではない。原田先生が子どもの発言の本質に耳を傾ける姿勢によって、語り合うクラス、子どもたちへ導かれたのだと思う。

このフミヤの事例から感じたことは、教師はそれぞれこれだけは、という教育理念をもち、常に意識すべきだということである。学級経営に、教科研究に、日々の授業に、その根幹となり得るものをいかしていくことで、子どもをよりよく導くことができる。原田先生が、それぞれの子どもの発言の本質を、いつも見取ろうとしていたように、自分もこれだけは、という理念をもつことが、学級経営や授業構築をしていく上での大きなヒントとなり、指導に迷う時も指針となる。今後も、よりよく子どもたちを導いていく役目を担いたいと改めて決意した。

4. 学校で学ぶことの意味

学校に対するクリティカルな姿勢がうかがえることも、この実践記録にひかれた大きな理由である。フミヤが原田先生に対して「先生、それって自慢？」と率直に聞いてきたことを受けて、実践記録に『フミヤの語り口というものがある。それは「学校的」ではない。』とある。また、『フミヤの母親は、彼がクラスで暴力をふるうのは家庭のせいだと暗に言われ、自らを責め続けていた。』とある。

このように、実践記録の中に「学校で奪われてきたもの」「学校的」という言葉が出てくることが、心に引っかかると同時に、私にとっては胸をすくような表現であった。

この1、2年、感染症予防だったり大雪や大雨で、勤務校の休校が長期も短期も何度かあった。また GIGA スクール構想の一環で、子どもたちと在宅で健康観察やクラストークの練

習をした。2か月もの間、自宅学習をした子どもたち、また不登校傾向を見せる子どもたちと接して思うのは、「学校とはなんだろう？」という問いである。学校で学ぶことは、確かに意味がある。しかし、それを子どもたちに実感させることが、この先、教師の力量として問われてくるのではないか。私はそれを、授業で、教室で、明確に子どもたちに示し続けているか。この実践記録を通し、自分に問い直したいことのひとつとなった。

Ⅲ 困り感のある児童とどのように関わってきたか

私の出会った子どもたちのことを振り返ってみたい。実践とは程遠く、手立てという手立てをできなかった反省をこめている。

① K 児への支援

K（小5～6）……ADHD、自閉症、書字障害などの診断（前年度）。離席がある。博識。頭の回転が速い。保護者の熱心な介入がある。

担任になった当初、人懐っこく話しかけてきたが、私は初めての授業、初めての学級経営に必死で、授業を途中で止めるような賢いKの発言を制止してしまっていた。Kを排除する空気として他の児童にも伝わってしまったためか、2か月ほど経つと、Kは朝から教室の外でねそべっていることが多くなった。

ADHDの薬の摂取に保護者は難色を示していたが、教室で授業を受けられるようにと毎日の投薬を開始。家では反抗して飲まないということで、学校で薬を飲ませていた。効果はめざましく、教室で座って授業を受けることが増えたが、薬が効いてくるまでは寝そべっている、字が整わない、という状況だった。いくら「頭がいい」といっても、学級でのKに対する評価は卒業まで低かった。

私がKを含むインクルーシブな学級の雰囲気を作ろうとしなければならなかったと、当時を振り返って思う。賢いKとの会話は、話題も幅広く楽しかった。その楽しさを、他の児童と共有できるとよかった。しかし、私がKとの会話を楽しんでいたことは、本人にも伝わっていないだろうと後悔している。Kの気持ちを受け止め、その思いに寄り添って対応を工夫し、信頼関係を築いていくことができていればと思う。

② R 児への支援

R（小5～6）……反社会的言動が、クラスメートのみならず教員に対しても見られる。家庭環境が複雑。笑顔でお世話好き。

Rは新担任となった私に興味津々で「なんでも俺に聞け」と言ってくれた。しかし家庭環境のためか、提出物のみならず、宿題をほとんどやってこない。休みがちで学習にも遅れが出てくる。次第に授業を妨害する（と私が感じる）ことが多くなり、Rに対して強い指導をしていた。保護者にも「うちの子ばかりよく怒られる」と言われたこともあり、協力体制を整えられなかった。

当時を振り返り、まずはRの両親ではない保護者に、もっと寄り添って話をするべきだ

った、Rのなりたい自分、Rの将来像について、保護者と話をすべきだったと思う。そんな中でも、教員と保護者とのケース会議は何度となく設定したが、Rの本当の気持ちを聞く場面がなかった。Rの心中はどうだったのであろうか。中学を卒業するとき、「先生には迷惑かけたからあいさつに来た。」と言ってきてくれたことが、今の私の心の救いである。

③ I児への支援

I (小5～6) ……いらだつと給食のワゴンやパソコン室の機材など公共物を壊そうとする。いらだちの原因は自分でも説明がつかない。

Iの言動には根底にユーモアがあった。突然いらだって暴挙に出るが、いったん収まるとそれに対して照れながら謝ってくる姿はかわいらしく、クラスに受け入れられていた。しかし、小学校高学年の受け入れ方は「Iは自分たちより下」という目線だったと思う。からかったり、ばかにしたりするような発言もあった。Iはそれをおどけた様子で受け入れていた（ように見えた）。

教師として大人として、その雰囲気をすぐに正さなければいけなかったと思う。そのまま担任として6年に持ち上がり、社会の授業では歴史を扱うようになった。私は歴史が大好きで、授業を脱線して戦国武将の逸話を語るなどしていたら、それにIが食いついた。Iはいろいろな偉人の伝記漫画を読み、私が知らないような歴史にまつわる話を授業中に話し出す。ユーモアのある語り口に、クラスメートも引き込まれ、彼を本来の意味でインクルーシブする雰囲気がいつしか出来ていた。Iは社会のテストで点数が取れるようになり、「俺算数も分かるようになった気がする。」と、みんなの前で解法を発表した。4月の全国学力テストでは分からないといらだって答案用紙をぐしゃぐしゃに丸めていたIが…。卒業式に一人ひとりアルバムを手渡す時には、涙で一言も発せなかったIの姿があった。

IV 一人ひとりの子どもたちを見取ること

これまでの長いとは言えない経験からも、何度も困り感のある児童に出会ったことを、この機会に整理することができた。今回、真の意味ですべての子どもたちに寄り添えていたか、導いていたかと、問い直す視点を持てたことで、これまで出会った子どもたちに贖罪の意味もこめて、今後も、目の前で困っている子どもたちに真摯に向き合っていきたい。

だが、困り感のある子どもたちを前にすると、障害という名で子どもたちをくくってしまっているのかという責めが、いつもつきまとう。困り感のある子に、「発達に障害がある」という決めつけをしていいのかという疑問が常にある。

教師にできることは、ケース会議を開いたり、特別支援の専門機関につないだりすることだけではない。周囲の生徒のかかわり方、気がかりな子どもへの理解を促すことも大切だと今回の実践記録からも学んだ。教師のちょっとした手立てが変容に結びついたり、周りの子どもたちの関わりで困り感が解消したりすることもあるのではないか。

「子どもの特徴をどう捉えて(保護者や周りの先生に)どう伝えたらいいか、そしてどう対応するのが最善か」という悩みを解決するために IN-Child (Inclusive Needs Child) という研究を進めている韓昌完氏が述べる、「どんな子どもでも、子ども同士の輪の中で成長していく」という願いに共感できる。

常に変わり続ける子どもたちを見とりながら、教育現場において、教員として見識を深めること、学び続ける姿勢を心掛けていきたい。今後も折に触れて自分の教員としての姿勢の在り方を見直し、子どもたちへの寄り添い方、導き方への意識を深めていきたいと思う。

そしてこの点は変わらず、私は、どんなことにも楽しみを見つける大切さを、子どもたちに伝えたいと思っている。いつも前向きではいられないが、努力し続ける力、倒れた時に立ち上がる力、周りのサポートを得る力をつける大切さを、教科指導、学級経営の根底におくように意識していきたい。困っている子どもたちに寄り添って、学ぶことは楽しい、世界は広いということを教える役目を担い続けていきたい。うまくいかないときもつらいときも、周りにはクラスみんながいる。人はいろいろな価値観をもっていると理解することや、助け合っていくことが大切だ。だから、やっぱり「学校に行こう」と教えていきたい。

この研修を通し、すべての子どもたちの感じ方、思いを大切にしながら、学校を多様な学びの場にしていきたいと、思いを新たにした。

【参考・引用文献】

原田真知子「子どもが子どもとして生きられる教室へ 4年生とともに学んできたこと」

教育科学研究会『講座 教育実践と教育学の再生 第2巻 教育実践と教師 その困難と希望』 かもがわ出版, 71-88 頁, 2013 年出版

韓昌完「その子、発達障害ではありません IN-child の奇跡」 さくら舎, 2019 年 2 月

子どもの実態をつかみ、 子どもの実態に合った教師の支援を考える

苦しんだ学級経営をふりかえることで今後の教員生活につなげたい

ホームチーム 8 8-B 鯨本一 2 9-高浜中 鯨本 亜有美（高浜中学校）

I 課題設定の理由

私はあと数年で採用から勤続20年を迎えようとしている。採用されてからは中学校を中心に勤務することが多く、本校が5校目の勤務校である。若い頃は情熱とパワーを武器にがむしゃらに学級経営をしてきた。経験年数を重ねるにつれ保健体育という教科柄もあってか、生徒指導上配慮が必要な生徒を担当させていただくことも増えた。これまでの経験を生かしつつ、様々なことを考えながら学級経営をすることも多くなった。そんな中今でも大切にしていることがある。それは「生徒の家庭環境を知る」ということである。様々な背景や配慮しなければいけないことが浮かび上がり、声かけやアプローチの方法が変わってくることを知った。

また今回5年ぶりに育休明けで復帰したのだが多様な生徒や保護者のニーズ、そして教員の多様化も感じている。世代の違いもあるが理解と寛容の精神で柔軟に対応し、自分も変化を恐れずなおかつ自分の信念は大切にしながら指導していきたいと考えている。

自分の今大切だと感じている3つの種に挙げたうちの2つのことは偶然にも今回の研修で自分の考えが大きく変容した「4つめの種」の部分と密接に関係していた。

今回はこの「4つめの種」を、過去にうまくいかなかった自分の学級経営の場面と照らし合わせ振り返ってみようと思う。

II 他者の実践記録を読んで考えたこと

1. 本記録を選んだ理由と読み解いた視点

私はb4の原田真智子先生「子どもが子どもとして生きられる教室へ 4年生とともに学んできたこと」を選択したのだが、記録の冒頭にある「子どもたちの安心と成長を保障できているだろうか。子どもたちの願いを叶えようとしているだろうか。」という筆者原田先生の言葉に大変共感した。これまでまさに原田先生の言われるようなクラスをつくっていきたくて学級経営にチャレンジしてきたが、自分の思う理想の学級の姿に到達したことはほとんどない。そしてうまくいかないいろいろな方に相談したり工夫・実践したりしてきたが、好転せずに学級の終了を迎えることも何度かあった。

本研修講義中に実践記録を読み解く視点を教えていただく中で、「**教師の見取りや援助**」が「**子どもの実態とずれている**」ことに気づくというキーワードを学んだ。至極基本なので

はあるが、改めて教えていただくと自分のこれまでの困り感はどこであったと目から鱗であった。記録を分析していく中で自分の実践につなげるために今回はこの部分を「4つめの種」と位置づけ、特に着目した。

2. 記録の中から着目した場面

(1) 個人面談「子どもや家庭の思いや実態を知って実態にあった指導方針を立てる」

筆者が新しく学級を担当するときに「特別支援ファイル」で引き継がれた子が2人おりそれがヒロくんとフミヤという児童であった。ヒロくんについては「頻繁にパニックを起こす。教室を抜け出す。コミュニケーションがとりにくい」など、たくさんの「困ったこと」が書かれており、それぞれに保護者と個人面談を行うことになる。

筆者は学校側の感じていた「困ったこと」を理解していたが、児童の過去や保護者の思いを聞き、自分の関わりなどからしても学校側の見取りが子どもの実態とずれていることに気づく。またその「困ったこと」は学校側や周りの人間からの困ったことであり、ヒロくんの困り感ではなかったように思う。記録中には書かれてはいないがそのような現状を踏まえ、この学級の指導方針が生徒の実態を理解し仲間にエンパシーさせたり、その想いを共有させたりという形になったのではないかと考える。

また面談で共感することにより、生徒の課題が浮き彫りになったり、保護者の信頼を得られたりしたようにも思う。児童の行動や言葉は、様々な事象が重なり出てきている。児童や保護者のバックグラウンドをその時々で理解し、それに対し柔軟に対応していくことが生徒へのよりよい対応になると感じた。

(2) フミヤの訴え「生徒の実態をつかみ、訴えを見逃さない」

記録の中でフミヤが担任教諭に対し、「(被災地支援をした話の後に) さっきの話、自慢？」「子どもは先生たちよりもっとできない！」と訴える場面があるのだが、その姿を見て『何かしたい』と感じている」と筆者が気づく場面がある。前述の引き継ぎには「キレて暴力をふるう。なかなか止まらない。指導を受け入れない。親もどうしていいかわからず困っている」とあり、この姿だけ見ればつかかかってきたように感じたり、その場を流したりしてもおかしくない場面であるが、面談時の母親の「暴力を振るう姿が想像できなくて・・・」の言葉や自らの見取りから、学校側の見取りと子どもの実態がずれていることに気づき、児童の秘められた想いに気づき受け止めた場面であった。きっと想いを表現しても理解や共感を得られなかった学校に対し、引き継ぎのような行動を起こしてきたと推測できるが、この会話の中に込められた児童の思いをキャッチする筆者のアンテナの高さや柔軟性に比べ、自らを振り返ると内省するばかりであった。

(3) 事象を客観的に見つめさせる「個にあった、集団にあった対処法の選択」

自分のことでは大騒ぎをするが、周囲のできごとにも、人にもあまり関心を示さないヒロ

くんに対して、筆者は「事象を客観的に見つめさせることで得られる気づき」を指導の軸にしていく。記録の中で「ヒロくんがパニックしているときに大事なこと」として、「まわりの子は冷静な顔をしている」「静かに声をかける」「本人がいちばん苦しいのだということを忘れない」などを子どもたちと確かめ合ってきた。とあり、また本人もまわりの子も分析的に見られるようにと、パニックに名前をつけたりもされた。物を失くしたときの「ものパニ」、時間を気にしての「じかパニ」、順番にこだわる「じゅんパニ」などである。まずは周りの児童にヒロくんの状態を理解させ、困らせようとしているのではないということを知らせたり、ヒロくんの行動や思いに共感をさせたりしたことがヒロくんに対しての垣根をなくしたと考える。また自閉症を取り扱ったテレビ番組や漫画を教材として取り上げる中で、ヒロくん本人がその事象に対して知り、自分のこととしてつなげていく場面があった。周囲のできごとにも、人にもあまり関心を示さないヒロくんの実態を理解した上で、教師が本人に直接話して伝えるのではなく、客観的に理解させて気づかせて想像させる（エンパシー）方法をとったことはヒロくんに適した方法であったように感じた。こうした活動を続けるうちに事象について冷静に理解ができたり、仲間からの理解が得られ肯定的なコメントをもらったりするようになることで、5月には「ああそうですか」だった反応が、友だちといっしょに自分のパニックを冷静に振り返ることができるようになり、友だちの姿が見え始め言葉が聞こえるようになると世界が広がった。とあり、個を知り、個に応じた支援を行うことで個も学級という集団自体も大きく変容するのだということを強く感じた場面であった。

（４）「集団における継続した支援や共有できる経験の積み重ね」

記録の教師は児童の困り感も含め生徒の視線で話し合い取り組むことで、想いを学級で共有していった。（ものパニじかパニ、クローズアップザニュースの感想、学芸会など）同じ思いを共有し、それらを積み重ねていくことで学級がそれぞれの児童にとって居心地のいい場所、信頼できる仲間のいる場所へ変化した。最後のいじめの告白についての場面は大変デリケートな内容であるが、この仲間になら言えるというような信頼関係が生まれたクラスだからこそできた授業であったように思う。子どもの実態をつかみ、子どもの実態に合った教師の支援を継続して行ってきたからこそ成立したものであった。成熟したクラスにしか成し得ない時間となったように思う。

3. 実践記録を読み解く中で得た学び

- （１）「子どもや家庭の思いや実態を知って実態にあった指導方針を立てる」
- （２）「生徒の実態をつかみ、訴えを見逃さない」
- （３）「個にあった、集団にあった対処法の選択」
- （４）「集団における継続した支援や共有できる経験の積み重ね」

が挙げられた。次章では以上４つの学びを観点とし、自身の実践でどこに落とし穴があった

かを探っていこうと思う。

Ⅲ 自身の実践の展開や焦点

今回取り上げるのは過去に勤務した中学校の2年から3年の持ち上がりの学級経営である。引き継ぎとしては①女子は正統派のリーダーが数名いる。②男子は低学力で不安定な生徒が数名いる。③その生徒たちは中学1年時に学級で落ち着かなかった。ということだった。着任したてで昨年度の様子を知らないままで2年生を担当することになり、手探りのまま28名の生徒との学級経営はスタートした。

しばらく生徒たちと過ごしてみて分かったことは、落ち着かない生徒は20人ほどの学級を超えたグループを作っており、学校ではトイレの前にたむろしてみたり、放課後は公園やメンバーの家で集まっていたりしていた。さほど悪いことをしている様子ではないのだが、大人数ということもあり、グループの存在をなんとなく不安に感じる生徒も多かった。

私の学級にはそのグループの6名ほどが在籍していた。グループの親分ではなく、いわゆる子分たちにあたる生徒であった。明るくムードメーカーな彼らで基本楽しいことが大好き。ユーチューブの楽しい歌やお笑いのネタを学校で披露することも多く、私も一緒に笑い楽しむことも多かった。しかし、そのメンバーのほとんどが低学力で、苦しいことから逃げ学級の仲間ではなくグループに戻る。学級帰属意識と天秤にかけるとグループへの結びつきが強いように感じた。

当時の勤務校の方針として、「学級帰属意識を育てる」ということを言われており、2年間持ち上がりであるため、卒業時には「このクラスで良かった」と思わせる人間関係を形成していきたいと考えていた。しかし、そうは問屋が卸さなかった。

学級の中で特にそのグループとの結びつきの強い生徒にSとRがいた。

Sは本校にある部活動に惹かれ、校区外通学をしてきている生徒であった。3人兄弟の長男で、両親は共働きの家庭で育った。落ち着きがなく、時にカッとなることがあった。保護者は診断を望まず受診してはいないが、その可能性を含む生徒であった。学力的にも4分の1程度答えられるレベル。進路指導で配慮が必要な生徒であると考えていた。

Rは小学校から低学力で上がってきており、5分の1答えられるレベル。進路指導において必ず配慮が必要になってくることを感じていた。2人兄弟の次男として育ち、両親ともに彼を溺愛していた。R自身もどちらかというときに甘えてきたという感じで、自分の思うようにいかないと拗ねたりキレたりすることもあった。グループの中ではそんな性格も相まって、そのグループに影響されることも多かった。

そんな中でいくつかキープポイントになった事件があった。時系列で追いたいと思う。

2年時2月 修学旅行に向けて

修学旅行の計画をしていた。修学旅行は「学級帰属意識を育てる」ことから完全学級別活動で、担任と生徒たちで何をするか1から話し合い、全て学級ごとに決定していく形であっ

た。初めての経験であったため、本当に苦労したが、教員としての学びも多い行事だった。その中で学級の「中心活動」を決めるときのこと、学級の意見は東日本大震災の復興ボランティアを行う意見と、若狭の特産物を販売する活動を行う意見とに分かれていた。一度は販売活動に決定したが、授業後に「やりたくねえな」とつぶやいた生徒がいたことからもう一度話し合い決定することになった。Sはそのとき復興ボランティアを強く推し、学級の生徒を説得し、学級の中心活動は復興ボランティアに決定した。その後リーダーを決める際、Sと同じく復興ボランティアを推し、事前体験にも積極的に参加していた正統派の女子とSの2名が立候補することになり、今までの様子を見た生徒たちが女子をリーダーに決定した。Sは強がりながら「頑張ってよ!」と言いながらも後日周囲に「なんで俺がさせてもらえんのか。」とつぶやいていたという話を聞いた。私としても、そこまで頑張って事前体験をしてきた女子がリーダーをすることには不安もなく、こちらも電話連絡や進捗状況を確認する上で信頼をおくことができ、都合が良かったのは事実であった。このつぶやきに前述の(2)のアンテナを生かし、Sにサブリーダーなり活躍の場面を設定し、学級の生徒たちにSを理解させるチャンスであったと感じた。また女子リーダーに対する私の姿勢を生徒が見て、生徒の見方もそうになってしまったのではないかと感じている。

3年時5月 ズボンずらし事件

Rが清掃終了時に教室で制服に着替えようとしていたAのズボンを下げた。その時一緒に下着も下がってしまい、一瞬であったがデリケートゾーンがあらわになった。教室後部のロッカーに向いて着替えていたため、はっきりと見えた訳ではなかったがAは真っ赤な顔をして下を向き、Rは大笑い。RはAにごめんな!とは言ったものの、中学3年生という年齢や、教室には女子もいたことを考えると明らかな人権問題であった。Aはいいよ。といったものの、Rにその話には触れないでほしいという感じであった。その後学年主任や管理職に報告し、その後Rを呼び経緯や気持ちを聞いた。本人は悪いとは思っているものの、そこまでの危機感ではなかった。Aの家庭訪問をし、保護者にも謝罪し経緯を話した。Rが軽く考えていることやAの気持ちを配慮し、学級の男子のみで話し合いをすることにした。けれど出てくる意見は、事故だ仕方がないという肯定でも否定でもないものが多く、私にとって何かすっきりしないものであった。最終的に学級全員にむけ、こちらが人権を傷つける行為は絶対にしてはいけないという一斉指導を行った。ちなみに学級全員に「嫌なことをしたこと、されたことがあるか」と問うと、Rはしたことはある。されたことはほとんどないという回答であった。この結果を受け、Rは学級カーストでいうとかなり力を持っていて、他の生徒がRに同じようにされるのではないかという思いから、無意識にRの気に触れないように気を遣った発言になったことを感じた。学級の前で本人にも、「したことはあるけれど、されたことがほとんどないという人には影響力があつて、もしかしたら周りの人に自分もされるかもしれないと思われるかもしれないよ。」と伝えるが、本人は「俺もされたことあるし! (親分に)」と被害者意識であった。しかしその後少し表情が変わり、もしかしたら自分はそういう存在なのかもしれない。と感じたようであった。本人にとってこの間

いかけは偶然（３）の個にあった対処法であり、その方法は「事象を客観的に見つめさせるためのエンパシー」であった。しかしそのときの私はその方法が R に対して効果的なこともはっきりとは気づけていなかった。そして継続して行っていくというプランもなく、単発的なもので終わった。

２ヶ月後、前期の合唱コンクールがあり R が指揮者になるのだが、遅れて練習にやってきたり、指示ができなかったりとリーダーシップを発揮できない指揮者になってしまった。コンクール後の反省の時に、特に男子から「指揮者がよかった」と R に対して賞賛する声が多く上がり、私にとっては違和感でしかなかった。ここでいったん立ち止まり、（１）のように生徒の現状と自分の見取りとのズレに気づき、違和感を分析したり、誰かに相談したりして指導計画を立てていけば、もう少し継続した指導ができたのだと思うが、一度の手立てでは根本的な解決にはなっていないかった。（４）にあるような継続して R が自らの影響力に自ら気づく手立てや、周囲の生徒に R に対しての正しい理解を深めていく必要があったと思う。

その後 R の保護者に以上の経緯を説明し、本人のしたことはあるけれど、されたことはほとんどないという回答も報告したことがあった。保護者の反応は、能力も低い、体格も小柄な R は嫌なことをされているほうだと思い込んでおり、まさか我が子が！？という認識であった。（１）保護者の思いや生徒の理解が足りず、そして本人と周囲との意識の違いなど様々なズレをすりあわすことができなかったことも指導がかみ合わなくなった原因の一つであるように思う。

3 年時 1 1 月 後期合唱コンクール事件

1 1 月に 2 度目の合唱コンクールがあるのだが、その直前 R が他クラスの友人 B とのトラブルから手を出してしまう。管理職とも相談し、R の保護者に話し R を教室には入れず自宅で心を落ち着けて考えさせる時間を取った。その事実を知った同じグループの 20 人の中の中心人物数人が B に対し「おまえのせいで R が来られなくなった。」と給食時間に B の学級を襲来した事件が起きた。学年エリアは廊下には襲来したグループの生徒が教室のドアを蹴り怒声を浴びせ、鍵を閉めた教室に震える B とその学級の生徒たちという構図になり、担任は自分の学級を守りつつ、他の先生方で騒ぎを押さえるという事件があった。合唱コンクールの 3 日前の事であった。管理職の判断で、それだけの騒ぎを起こしてしまった生徒たちに対し、他の生徒が安心して活動できないことや自分の行動を振り返り、今後の学校生活にむけて行動や考えを改めるための時間をとるということで、合唱コンクールには参加させないという判断を取るようになった。

その騒ぎを起こした数人の中に S がいた。S は血気盛んでなんとなく加勢してしまった感があるが、結果勢いよく加勢して、そのメンバーとなってしまった。

彼ら以外の学級の生徒は合唱コンクールに対しては意欲的に練習しており、2 人が参加できないことを伝えると、しっかり声をかけて学級に R と S を取り込んで練習できなかったことを悔やんでいた。また生徒の提案で参加できない二人の分まで歌いたいと該当生徒

個人持ちのハチマキをもつことになった。本番当日は今までの自分たちの2年間の自分たちの歴史を振り返りつつ、今回全員で歌えなくなってしまった仲間に対し、学級としての行動を後悔する学級紹介を行い、仲間の分まで力一杯に歌った。結果は最優秀賞であったのだが、生徒や私の中では手放しでは喜べずみんなで歌えなかった悔しさが残った。生徒たちは残りの学校生活において、仲間を見捨てず最後までみんなで踏ん張ろうと心に誓った出来事であった。今思えば生徒にこのような思いをさせたり、こう言わせたりしてしまった自分が本当にふがいない。ここは(4)の「継続した経験の積み重ね」そして(3)の「個や集団に応じた対処法の選択」がうまくいっていなかったと思う。それ以前にここまで到達するまでの学級経営がかなり苦しい状態になっており、行事に助けられ今一度生徒たちが学級としてゴールに向け歩み出した場面なのだが、どうしても単発的な活動になっており点到しかならず、それが継続した線、面になっていかなかった悔しい経験である。

IV 考察と今後の展望

こうして振り返り文字におこすと、自分のこれまでの取り組みが、いかにその場しのぎで自分よがりであったり、経験から来る根拠のない自信などであったりするものであったかを思い知らされた。また PDCA サイクルが全く機能しておらず、年度当初に立てる学級経営案自体が生徒の実態に即していなかったことを強く反省している。むしろ生徒の実態をもさほど把握できていなかったのかもしれない。まさに「負けに不思議の負けなし」である。

この章では過去の実践の振り返りから、今後の自分の教員生活において実践していきたいことをまとめていく。

① 自らの見取りや情報収集の強化 (Plan の準備)

特に気になる生徒については、生徒・保護者それぞれにしっかりと話を聞くことのできる時間を取っていききたい。また情報収集や見取りから子どもの実態をつかみ、学級経営案などにしっかり反映させることで、子どもの実態に即した学級経営につながってくると改めて感じた。

② 気になる生徒に対する具体的な支援方法や、集団に対する個への理解を深めるための具体的なプランの作成とチームで対応する協力体制の構築 (Plan)

これまでは起こったことに対して、対処療法的に単発的に指導を行うことが多かった。さらに指導が後手に回り、事後指導になることがほとんどであった。RやSのように支援が必要な生徒について、学校側がチームとして支援会議を行ったり、対応の検討を行ったりすることもほとんどなかった。今年担当している生徒で支援が必要で手を焼いている生徒がいる。着任したばかりで自分の指導力のなさか、指導が通らないことに不安な日々を送っていたが、管理職と研究主任の提案でその生徒に向けての支援会議が行われた。教科を担当している全ての教員と話をすることで、自分だけが不安を抱えていたのではないことに安心したり、担任や学年主任よりその生徒の家庭状況や、指導の方向性が提案されたりしたときには教員側の共通した対応を学ぶことが

できたり、心の余裕が生まれたりし、これからの教科指導に希望の光が差したように感じた。積極的に個や集団に向けての支援会議を行っていったり、そこでのプランを保護者や必要であれば関係機関とも連携したりしながら、先手を打って支援をしたい。そうすることで周囲との信頼関係も構築されるように考える。

③ 個や集団に対する継続した支援 (Do)

指導が単発的でつながっておらず、しかもその指導は個や集団に即したものでなかった。個が安心して学級での生活を送るために、そして個が「この学級のために」と行動できる帰属意識を育てるために、Plan に応じた継続した支援を行っていききたい。

④ 学校側の見取りと子どもの実態とのズレに気づき、検討・修正を重ね改善 (Check・Action)

この事例のときは2年計画ということで修学旅行を軸とし、卒業時までの学級経営プランを立てていた。しかし自分の育てたい生徒の姿に近づけるための活動項目を挙げ、つながりを持たせるだけで、生徒の思いや実態とはズレがあった。また途中でプランの修正が必要であったが、多忙にかまけて行うことができなかった。ズレに気づいたときには勇気を出して途中で立ち止まり、プランの見直し・改善をしていくことを行っていきたい。

今回振り返った2年間は、楽しい2年間でもあったが、正直思い出すだけでも苦しくなる2年間でもあった。この経験から自分の指導に自信が持てなくなり、実は現在でもこの経験が心の片隅でくすぶっている。しかし、今回勇気を出してパンドラの箱を開け、分析する機会をいただけたことで、ちゃんと自分なりの結論が見えた気がしてようやくこのクラスの学級経営が一区切りつくのかなと感じている。具体的に前に進むにはまだ研究が必要だが、手探りながらこれからの道標が見えた気がする。そしてあの時頑張ってきた自分を認めながら結論をかみ砕き反芻することで、くすぶってきた苦しみは小さくなったように思う。

子どもはまさに十人十色である。これまで経験してきた方法や一つの視点からの固定観念に惑わされず、子どもの実態をつかみながら子どもの実態に合った支援をしていくことを大切にしていきたい。また普段よりアンテナを高く持ち、常に生徒に対しエンパシーできる教師でありたい。多忙な毎日ではあるが、児童や保護者のバックグラウンドを理解すること。それに対しきめ細やかに、そして個や集団に即した対応を計画し、柔軟に丁寧に実践していくことが、生徒へのよりよい対応になるのではないだろうかと感じている。

これから私はまた様々な経験を重ねていくであろう。10年後に自分が今以上に成長していることを切に願いたい。

【参考・引用文献】

原田真智子「子どもが子どもとして生きられる教室へ 4年生とともに学んできたこと」
『講座 教育実践と教育学の再生』第2巻 教育実践と教師 その困難と希望、71-88 頁
2013 年

多角的な働きかけのための協働と連携

発達障害の生徒とのかかわりを振り返る

ホームチーム 6 6-B 宮本・1-敦賀工業高 宮本毅（敦賀工業高校）

I. 教員間の協働・連携の必要性

私は学級担任を受け持ったクラスで、これまで発達障害の生徒が3名、在籍した。アスペルガー症候群2名、自閉症1名であった。それらの生徒たちについて、高等学校では卒業までの進路指導が非常に困難で、他の生徒と同じ進路指導ではうまくいかないことを経験してきた。

10年前の免許更新講習の際、アスペルガー症候群の生徒に関する対応について悩んだことを記録した。それは、相談室担当としてかかわりはじめ、2年から担任として受け持った生徒とのかかわりを振り返ったものであった。進学校から職業高校へ転勤してからは、後述する2人の生徒とかかわることとなった。進学指導と就職指導という点で、少し違った視点が求められ、発達障害のある生徒への専門性、外部機関との連携、役割分担、そして教員間の協働や連携が必要であることを感じてきた。そのような対応を経験するなかで、今回の免許更新講習を迎えた。

今回の1日目から2日目の事例検討では、保健室登校の生徒とのかかわりについての実践を読み進めた。その中で、生徒の居場所づくり、そして生徒の仲間づくり、養護教諭と担任との連携などについて考えさせられた。この実践事例を検証しつつ、自己の実践を記録・省察していきたいと考える。

II. 保健室登校の実践と教員の連携

本講習2日目にまとめた実践記録では、不登校の中学生Oさんが保健室登校から3年かけて卒業していくまでの養護教諭と担任のかかわりが示されていた。本実践で、特にOさんの成長にかかわる重要な点は、居場所づくり、そして仲間とのかかわりであったと考える。その環境を、養護教諭と担任がうまく調整し、Oさんが成長していく過程が記録されていた。また、養護教諭が開かれた保健室をつくるとともに安心できる環境を用意したこと、また担任と情報を共有し、養護教諭と担任がうまく連携したことが重要であった。生徒に寄り添う教員集団の姿勢が垣間見え、学ぶことが多い実践であった。

一人の生徒に対するとき、担任ひとりでできることには限界がある。担任は、Oさんはもちろんであるが、他の生徒も受け持っているし、中学高校であれば、多くのクラスに教科担当としてかかわるのみならず、部活動の指導もしている。そのような中で、担任ひとりだけがかわるのではなく、多くの教員でその生徒といろいろな角度からかかわりをもつことは、学校現場において非常に意義深いのではないだろうかと考える。

クロスセッションの中で、Cグループの先生方から、語り合うことについての話題提供があった。教員集団で語り合うことは、ともに生徒に向き合う上で、教員がチームとなっていくことを意味するのではないか。特に気がかりな生徒に対して教員がチームでかわっていくことができれば、指導が多角的なものになり、生徒の成長を導けるのではないだろうか。実践報告やクロスセッションを通して、このようなことを考える講習2日目となった。

III. 発達障害の就労支援を振り返る

現任校は工業高校で、生徒のほとんどが就職を希望している。学力的に高い生徒もいるが、勉強が嫌いで学力が低い生徒まで幅広い生徒が在籍する。一部やんちゃで元気のよすぎる生徒もいて生徒指導にも力が必要である。4学科に分かれていて、それぞれの専門学科では職業教育に力を入れており、1年次から職業観を意識した実習などが行われている。現在、赴任して9年目を迎え、3回目の3年生を担当している。近年、どの学年にも数名の発達障害を持つ生徒がいるのが現状で、校内には特別支援委員会が設けられ、定期的に委員会で情報が共有されている。ここでは、現任校に赴任してから受け持った2人の生徒についてのかかわりを記録したいと考える。

Aさんの事例

1人目のAさんは、アスペルガー症候群（自閉スペクトラム症）の生徒であった。入学直後、4月の新入生宿泊研修において、早速、同室の他の生徒から清掃や食事の準備などについてAさんは厳しく叱責され、級友から担任に苦情が訴えられた。すぐに保護者に連絡をとり了解をもらって、養護教諭とともに周囲の生徒へAさんの症状についての説明を行った。Aさんは、初めてかかわる級友たちの目には「変な奴」というふうに映る生徒であることは間違いなかった。アスペルガー症候群の生徒は、高機能自閉症ともいわれていて、一定の学力は身に着けているが、コミュニケーション能力が乏しく、新しい人間関係などがうまく作れないのが特徴である。工業高校では、専門学科があるため3年間クラス替えがなく、この1年の4月にクラスの生徒にいち早く彼の状況を説明することは、彼の居場所を確保するうえで非常に重要であったと考える。最初は、Aさんが怖がっていた級友も、3年までにはAさんをあたたかく見守ることができる関係となっていた。

また、アスペルガー症候群の生徒は手先が不器用であることが多く、Aさんも職業高校特有の実習において苦勞することが多かった。特に機械を使う実習は、危なっかしくて見ていられず、工業科の教員1人がAさん専属でつきっきりの指導を要した。一方、いわゆる座学の教科では決して成績が低いということはなく、並かそれ以上の成績であった。そして、Aさんは入学当初から就職を志望していたことから、就職に向けた支援が、他の生徒よりも早期の段階から始まることとなった。

Aさんの就職に向けた指導で、必要不可欠だったのは、保護者の理解と県の事業で行われていた「サポート実習」であった。保護者は入学当初から、「うちの子は親から見ても変なんです」といい、全面的に理解と協力をしてくれた。就職前に精神障害者保健福祉手帳の申請をして、手帳を利用した就職を視野に入れながら、就職を模索することとなった。この時期は、発達障害支援センターとの連携を必要とした。Aさんが2年生の頃、県の事業でサポート実習が実施されており参加を申し込んだ。具体的には、特別支援学校に在籍するジョブコーチという方がついて、3～5日程度、夏休みにインターンシップをする事業である。Aさんの場合、2年と3年の夏休みに製造業、サービス業などを就業体験するとともに、ジョブコーチの方からの評価を学校で共有し、彼の適性を見極めることとなった。学校の中だけでは、企業で通用するかどうかというレベルでの職業適性を見極めることが非常に難しく、ジョブコーチやインターンシップ先の企業の目線で評価をしてもらえたことがAさんにとっては、非常に有意義であった。その後、Aさんは3年夏の実習先の企業で、一般就労で就職試験を受けてみないかといわれ、就職内定をもらうことができた。

Bさんの事例

Bさんは、幼少期より自閉症と診断されて、2級の精神障害者保健福祉手帳を取得してい

る状況で入学してきた。小学校、中学校は特別支援学級に在籍し、中学2年まで特定の教科で普通教室に通級しており、中学3年はずっと普通教室で過ごしたということであった。これまでかかわってきた生徒の中で一番症状が重い生徒であった。クラスで自己紹介をした際のその一瞬で、彼が発達障害を抱えていることが周囲の生徒にわかってしまうというレベルであった。保護者の理解もあって、クラスではすぐに彼のことを説明した。幸いにも出席番号の近い生徒と同じ部活動に入った生徒がやさしく3年間Bさんを助けてくれて、彼の居場所が確保されたことが良かった。

Bさんの保護者は、今までの保護者以上に、小さいころから彼のことについて理解し、Bさんを支えてきて苦勞をされていた。まず、担任としては保護者に寄り添う必要性を感じ、保護者を安心させることの重要性を感じていた。学校で何かあれば連絡を取り、家庭での様子をうかがうなど保護者との連携を密にすることを心掛けた。Bさんは保護者の支えもあって、これまで丁寧に学習してきた様子を見せ、学習意欲も高かったので、多くの資格を取得することができた。特に感情理解などが難しく国語が苦手である反面、数学や英語は得意であった。点数が悪いと、わかりやすく悔しがった。BさんはAさんとは異なり、手先が器用で小さなブロックを幼少期から好んだことから、実習では蹟くことはほとんどなかった。ただ器用だといってもレポートなどでは時間がかかるし、やるべきことの整理整頓が苦手で、課題が多く飽和状態になるとストレスを感じ、独り言を言うことが多かった。何も知らない人が見れば、気味悪がるような独り言も、周囲の生徒の理解で助けられた。また、そのような時には、担任や教員間で連携をし、授業中でのBさんを観察・サポートしてもらったり、課題の量を調整したりすることが必要であった。他にBさんについて、教育相談担当に依頼して、SST（ソーシャルスキルトレーニング）を実施してもらった。特別支援学校在籍のスクールカウンセラーに面談してもらうことも度々あった。

さて、Bさんにおいて、最も困難であったのが、やはり就職への支援であった。Bさんの2年次、いざサポート実習に参加しようという時期にコロナの緊急事態ということになり、サポート実習は特別支援学校のみで、全日制高校では実施されないということになった。このことは、Aさんのような就労支援がAさん以上に必要であったBさんにとって、大きな壁に直面することを意味した。校内で、検討した結果、校内独自で県のサポート実習に代わる実習を計画することとなった。2年の初め、地域生活支援センターと連絡を取った。本来この機関は卒業後の支援をする機関なのであるが、Bさんの実習に関して相談に乗ってもらうことになり、結局、2年の夏休み、ジョブコーチはつかない形ではあるが、ハローワークの障害者雇用担当のもとで事務作業の就業実習を行った。その後、2年の2学期、本校の他生徒と同時期に一般生徒とともにインターンシップに参加、さらに個別に3年4月に地元製造業、3年6月に工事関係業などでそれぞれ数日の就業実習を実施し、事業先に評価をしてもらいながら、就職先を模索することとなった。

評価の中では、能力は割と高いが集中力がきれる、時々大声が出て怖いときがあるなど、中小企業では面倒を見切れない、採用は難しいという評価が多く、就職先について手探り状態が続いた。進路指導部でいろいろ探す頃、各地区の求人説明会に参加した中で、障害者雇用の求人が出ている企業に応募することになった。その企業で就職前に長期実習をさせてもらい、高評価をもらうものの内定がもらえないという結果であった。最終的に、2次募集の時期に進路指導部があちこち聞いて回った企業の中で、新規に障害者の採用を検討していた企業に応募し、実習を経てBさんはようやく内定をもらうことができた。この期間、進路指導の現場では暗中模索、試行錯誤の連続であったといえる。

普通高校における発達障害の生徒への対応

Aさん、Bさんは普通高校に入学してきて、幸福だったのかどうか。結論から言うと、おそらく幸福だっただろうと考える。特別支援学校であれば、普通高校とは全く別の様々なサポートを受け、個別支援を受けることができたであろう。しかし、2人の3年間の学校生活を見てみると、周囲の理解も得られ、多くの教員に支えられ、多くの仲間の中で各種学校行事を経験し、楽しい思い出を手にもすることができていたことは間違いなかった。ところが、普通高校には特別支援学校ほどのノウハウがなく、様々なことで困難なことや手探り状態のことが多い。それは、場合によっては教科指導、職業学科であれば専門教科の実習、さらには進路指導など、次々にやってくる。

進路指導について、前任校では進学指導が中心であったが、現任校では就職指導が中心で、前任校と異なる働きかけが求められた。特に、AさんやBさんにとって、自分自身の将来の展望を思い描くことは難しく、就職試験の前に実際に就業実習をすることが必要で、様々な機関や教員間の連携が必要不可欠であったといえる。

生徒本人や保護者との対応は主に担任が行い、外部関連機関については特別支援コーディネーター、企業との対応について進路指導部、他の生徒への理解を求める説明などについては養護教諭、そして実習等については専門教科の教員というように、多くの教員がかかわり、連携することがなくてはならなかった。その意味で、AさんやBさんについては、教員チームとして生徒にかかわり、うまくいった事例だといえるのではないだろうか。

IV. 学校というチーム・教員間の連携による協働体制

教員一人にできることは、限られている。叱るのがうまい先生、泣き虫を迎え入れる先生、女子指導がうまい先生など、教員にも様々な先生がいる。そして、同じ目的に向かって学校が動いていくときに、教員が皆同じ仕事をしているのでは、学校は動けない。中学校と連携する教員、生徒や保護者に向き合う最前線の担任、外部機関との橋渡しをする教員、弱った生徒を迎え入れる保健室や教育相談室の教員など、さまざまな役割を、それぞれの教員が当事者意識を持って取り組んで、連携をすることが学校現場では必要なのではないだろうか。

学校の規模によって、現場の状況はそれぞれ異なるし、分担などできずにいくつもの仕事を抱えている先生方もたくさんおられるというのも現実であろう。しかし、その中で、ひとりで抱えこまず、チームで連携することで、できることが増え、生徒の成長が深まっていくのではないかと考える。

クロスセッションを通して、小学校での発達障害の児童とのかかわりを教えていただいた。その先生も最初は、ひとりで抱え込み、ご苦労をされた経験を持ち、周囲の教員との連携の大切さを学び、実践されたとのことだった。教員間の連携という体制は、校種を問わずに、共通して必要なことなのだろうと感じる時間であった。

クロスセッションでは「語り合い」や「雑談」というキーワードも出てきた。職場で尊敬している教員が、いつも学校中をうろろして、あちこちで雑談をして情報共有をしている姿を見かける。私も、もっと学校をうろろして、いろいろな教員と情報をもっと共有していこうと考える講習3日目となった。

【参考文献】

品川秀子・山本静江「保健室登校と養護教諭－成長と変容への学校内での支援体制－」近藤邦夫・岡村達也・保坂亨編『子供の成長 教師の成長－学校臨床の展開－』東京大学出版会、2000。

教室に入れずに悩む児童に光を

相談室システムと小さな社会の構築

ホームチーム 10 10-B 柳生-2-森田小 柳生久美子（森田小学校）

I. 全ての児童に光が当たることを目指して

私が教職につき、ずっと大切にしてきたことは、「全員の子に光が当たるように」ということである。「一部の児童だけが目立つ」「一部の児童だけが取り組んでいる」のではなく、児童全員でつくり上げる「全員主役」の学級・学習を目指してきた。

現在、教育相談担当として、相談室で過ごす児童（以下「相談室児童」と表記する）と関わっている。相談室には、様々な悩みを抱えた児童が入室している。はじめは、登校を渋る児童とどのように関わっていくとよいか分からなかった。今も相談室児童にとってよい関わりができていくか分からないが、「こうしよう」という自分なりの考えをもって関わられるようになった。

本報告を書き綴る中で、これまでの児童との関わりや相談室運営についてふり返り、相談室児童に光が当たるよう自身に何ができるか、今後どのように相談室運営を進めていくかについて考えていきたい。

II. 登校を渋る児童との関わり

○一人でがむしゃらに突っ走っていた自分

初めて登校渋りの児童と関わったのは、一人目の産休があげた年だった。以前担任をしていた A 児が、産休があげて学校に戻ってきたら不登校になっていた。A さんには、不登校の姉、兄がいた。不登校の理由は、「どうして姉、兄は学校に行かないのに、私だけ行かないといけないの？ずるい。私も行きたくない。」だった。復帰前日に家庭訪問をし、「明日、学校で会おうね。」と約束をした。次の日、A 児が登校し安心したが、1 週間後にまた不登校が始まった。学校帰りに家庭訪問をし、A 児や母親と話をし帰宅するのが日課となった。母親は一人で不登校状態になった 3 人の子どもたちを育てており、気持ちが不安定な時がよくあった。泣きながら 2 時間くらい話すこともあった。毎日の家庭訪問に母親は感謝してくれたが、A 児はたまに登校するだけで状況は変わらなかった。私は、「姉、兄も不登校だから登校に導くのは難しいな」「毎日、家庭訪問していても来ないのだから仕方ない」と、自分の中でいいわけをしながら、できることは全てやり切った気でいた。兄の担任の先生と一緒に何かできることがあったのではない、母と SC とつながりをもたせるのもよかったのでは、A さんと私とのつながりはあっても、子ども同士のつながりは不十分だったのでは…できることはまだまだあったと今になって思う。

○他の教師や外部機関と連携し支援を充実できた自分

次に、関わった B 児は、発達障害をもった児童だった。三人目の産休が明け、このときは無担という立場だった。「学校に入れない児童がいるから、対応をお願いしたい」と言われていた。1 時間目ギリギリに登校してくる B 児は車からなかなか降りようとしなかった。母親が仕事に遅れてしまうので、決まった時間になると数人の教師で手足を持って車から降ろし、暴れる B 児を学校に入れていた。はじめの 1 ヶ月は、玄関から動

かない、話しかけても返事をしないB児に何をすればよいか分からず、玄関のめざらに一緒にすわって途方にくれることが多かった。B児が大きな体で暴れるため、母親が学校に連れて来ることができずに欠席する日もあった。いつ学校に来ることができなくなってもおかしくない状況だった。ある日、養護教諭からB児は妖怪ウォッチが好きだという話を聞いた。妖怪ウォッチを自身の子どもと見て、キャラクターの話を持ちかけることで会話が少しずつ生まれていった。同じ頃、特別支援センターとの接続によって、「一日の計画を立てさせるとよい」「他の児童と同じ課題を取り組まなくてもよい、かわりの課題に取り組ませるとよい」などと具体的なアドバイスをいただき、B児の不安を少し取り除くことができた。B児は保健室と教室を併用して以前より学習に取り組むことができるようになった。また、センターの先生に入っていていただいて、保護者を交えたケース会を開き、医療機関につなげることもできた。自分一人ではなんともならなかった。自分一人では思いつきもしない対応をたくさん教えていただいた。保護者にデリケートな話をする自信がなく臆病だった自分も助けていただいた。管理職、養護教諭、SC、外部機関と連携することで、B君にとって過ごしやすい環境を整えることができた。このときの私のように経験が浅く、自信がもてず一歩が踏み出せない教員にとって、一緒にあって児童や保護者の対応にあたってくれる教員の存在は大きい。次は私が若い先生たちを支える番だと思っている。

○相談室児童を受け入れるハード面を整えた教育相談1年目

前年度に教育相談に明るい教頭先生が赴任してこられた。「この学校の教育相談システムは機能していない、一緒につくっていこう。」と声をかけられた。まずは相談室のリフォームから始まった。「こんなに暗くてジメジメした部屋では、児童の気持ちがさらに暗くなる！」閉鎖されべこべこした量の部屋は、明るいフローリングの部屋に生まれ変わった。玄関から近かった相談室は、一時的な物置になることも多かった。「物置の部屋にいるなんて思わせたらだめ！」相談室に物を置かないというルールが教頭先生から全職員に周知された。光が見えず教室に入れなくなった児童を暗い場所にいさせてはいけない。私もそう思った。教頭先生の行動力でハード面は整った。管理職の理解がなければハード面を整えることは難しい。私にできることは、ハード面を整えることの大切さを伝えていくことだ。

さて、ハード面は整ったものの、自身は相談室児童にどう関わっていけばよいか分かっていなかった。この頃関わったC児は、前年度から登校渋り気味だった。「友達と遊んでいても、意見が合わず途中で怒って帰ってくることがあって…」と母親から聞いていた。確かに、教室で友達が怒るようなことを言うてしまう場面を何度か見かけた。C児は教室に入るのは嫌がったが、相談室には入ることができた。しかし、私たち教員には、「横のつながりをもってほしい」「教室での学習を受けさせたい」という思いが強く、なんとか1時間でも教室へ向かわせようとした。それが本人にとってよいことだと信じて疑わなかった。しかし、C児は教室で過ごすことや友達と関わることを望んでいなかった。慣れない学年の先生が相談室に入ってくることもC児を苦しめた。C児が友達とうまく関われないのであれば、相談室で時間をかけて友達との関わり方を身につけられるように支援できるとよかった、学年の先生との関係づくりを側で見守ってあげられるとよかったと反省している。

私が読んだ「保健室登校と養護教諭」という実践記録では、筆者が保健室登校をする

○さんと学校とのつながりがなくならないよう、教室以外の場所を用意したり、外出につきあったり、学校に来ることができない間は電話をしたりと、学校に居場所があることを○さんに伝えていた。だから、○さんは学校に戻ってくることができた。私も教室に入れなくなった児童に、「学校には教室以外にも居場所がある」「担任はもちろんほかにもつながれる教員がいる」ということを知らせ、相談室が児童にとって安心できる場所であることを伝えたい。教室で光を見いだせなかった児童がエネルギーをため、再び教室で過ごす力をつけることができる、そんな場所にしたいと強く思う。

○学校における支援体制を整えた教育相談2年目

「相談室は小さな教室だから、相談室の担任の先生になってね。」年度初めに、教頭先生に声をかけていただいた。現任校では、音楽専科となり担任はしていない。1時間目から6時間目まで音楽でうまっていた私の時間割りは、昨年度より月～金の1時間目が相談室へとかわった。朝は、車からなかなか降りない児童を車から降ろしたり、相談室児童に勉強を教えたりしている。送迎してきた保護者と話したり、登校を渋る児童を電話で説得したりすることもある。1時間目が相談室対応となったことで、相談室児童や保護者との関わりが増え、距離がぐっと縮まったように感じている。また、相談室児童だけでなく、不登校気味の児童の様子も把握できるようになり、未然防止策を担当と一緒に考えることもできるようになった。1時間目が全て相談室対応という思い切った時間割りは、ほかの職員にとっても驚きだった。こんなことができるなんて思ってもいなかった。大規模校だからできることなのか。反対する声もあったが、教頭先生がそこは絶対譲らなかったそう。指導主事訪問の面談で私の時間割りをお伝えしたら、指導主事の先生が大変驚かれていたことも印象に残っている。担任の先生には学級の児童もいる。すぐに玄関にかけつけたくてもできないときもある。支援員の先生は、児童を迎え入れ、保護者の話を聞くことはできても、今後の対応を保護者に話したり、伝えるにいいお願いをしたりすることはできないという。相談室と担任、両方の立場に立って保護者に話をすることが自分の今の役目だ。

年度初めに、相談室担当の時間割りが組まれることになったのもこの年である。「学年の児童は学年でみるのが基本。学年の先生の空き時間に相談室に少しでも入ってもらえるように時間割りを組んで。」と頼まれた。空き時間に、相談室を訪れ児童と関わる担任もいれば、日々の仕事に追われ顔を出すことも難しい担任もいる。はじめは、相談室に入る時間を決められてしまうことを負担だという担任もいた。教頭先生に相談すると「いろんな考えがある。でも児童にとって大切なことでしょ。先生も大事だと思うなら、そこはぶれちゃだめ。」と励ましていただいた。この時強く感じたのは、学級、相談室、保健室、家庭・・・たくさんのつながり、連携が必要であるが、それを支えるのは、教師のコミュニケーション能力だということだ。相手の想いを汲むのも大事、でも大切だと思うことは遠慮せずに伝えることも大事。はじめはこうしてほしいと思うことを担任に伝えられず、「相談室が全部抱えたらだめ。担任が担任じゃなくなってしまうから。」とよく教頭先生にご指導いただいた。今は、だいぶん伝えられるようになった。これからは、自分より若い先生がもっと増えていく。一方的なコミュニケーションにならないよう、ますます気をつけなければならない。双方向のコミュニケーションになるように、心が通ったコミュニケーションになるように。私が読んだ実践記録の筆者も、「養護教諭と担任との人間関係をうまくしなければならない」「担任も養護教諭も互い

にどのように連携するかという視点をもたなければならない」と述べている。教室で児童を迎え入れるのは担任だ。今の私の課題は、担任と気持ちを通わせ、相談室児童が教室に帰っていく道筋と教室の中で力を発揮するための道筋を、担任と一緒につくり上げていくことだ。

○関わりを深めることで次の関わりを考えられるようになった教育相談3年目

相談室児童は、現在7名で、そのうち毎日登校する児童は5名、たまに登校する児童は2名である。これまでの実践で学んだことを思い出しながら、7名の児童と7通りの関わりをもっている。中でも、関わって2年目になるD児について語りたい。

もともと不登校気味で転校してきたD児とは、出会った頃、だいぶぶつかった。今年度は、2週連続で休んだD児を、「このままでは家から出られなくなってしまう」と判断し、家庭訪問をして着替えさせ、学校に連れ出した。これを読んだ人は、それをD児は望んでいたのだろうか、それはよくない判断なのではないかと思うかもしれない。でも、私は本人の様子、これまでの関わり、私との関係、家庭環境、母の思いなど総合的にみて、そうするのがよいと思ったのだ。毎日ではないが、朝の家庭訪問は2週間続いた。家庭訪問をするかどうかは、その日の母との会話で決めた。家庭訪問をするときは、絶対に学校に連れてくると決めて出かけていた。本人の様子や母の声の様子から、今日は無理だなと感じた日には家庭訪問はしなかった。一度だけ、予想以上に説得に時間がかかるときがあった。学校に電話をかけ、地区別児童会を教務主任にお願いした。その時はなんて無責任なのだろうと自分でも思った。でも、絶対学校に連れて行くんだという気持ちの方が勝ってしまった。本人の気持ちに寄り添う支援が大事だということを十分学んだ今回の研修とは全く逆の対応である。そのときの判断について、正解なのか間違いなのかは分からないが、後悔する気持ちはない。なぜなら、D児は現在、相談室という小さな社会の中で、生き生きと過ごしている。移動教室前や昼休みには、クラスの友達が誘いに来てくれ、楽しそうにおしゃべりをしている。D児の中に、いつどんな気持ちの変化があったのか分からないが、毎日泣いたり暴れたりしながら母の車に乗って登校してきたD児が、少し遅刻することはあるけれども、始業前に泣かずに登校できるようになっている。歩いて登校してくる日もある。医療機関ともつながり、穏やかに過ごせるようにもなった。実践記録には、望ましい関わり方が書いてあり、大変参考になった。これからの関わりのヒントになる情報もたくさん得ることができた。しかし、私の目の前にいる児童との正しい関わり方は、他の先生の実践記録にそのまま書かれてはいない。目の前にいる児童と関わっていく中で見つけていくものだと思っている。D児はどうしてかわったのだろう…。ぶつかり合う日々から時間がたった今、今度2人きりになったときにじっくりきいてみようと思う。

研修2日目に実践記録を読み深め、相談室の児童生徒と関わる上で大切にしたいと再確認したことがある。一つ目は「児童生徒を孤独にさせず、不安な気持ちに側で寄り添うこと」、二つ目は「児童生徒同士の関わりをもてるよう支援すること」、三つ目は、「立ち上がった児童生徒の力を信じて見守る、心配のあまり引き戻さないこと」である。D児をあの日、無理矢理学校に連れ出したのは、一つ目の児童生徒を孤独にさせないためだったのだと今になって気づく。

Ⅲ. 相談室で児童に光を

児童生徒に光が当たるようにするために、まずは光が当たる場所に連れ出さなければ始まらない。教室で光を感じられなかった児童には、相談室という少人数の小さな社会の中で、光を感じてほしい。

相談室では、教師や友達とじっくり関わることができる。私たちは、相談室に入室してくる児童を迎え入れ、良いところをたくさん見つけて伝えていきたい。その中で、児童が自分の良さに気づき、自信をつけてほしい。自信を取り戻した児童が勇気を出して、教室や社会に飛び出していく日を待っている。

私は相談室児童をしっかりと見つめていきたい。良いところだけでなく課題だと思うことも見つけ、伝えていきたい。毎日登校する児童の中でも、特に関わりの深い3人には、言いたいことをはっきり言っている。つい先日、空き時間に「3人に話がある」と言い、相談室でお説教をして、2人泣かしてしまった。ちょっと気まずい雰囲気になったが、次に私が部屋に戻ってきたときに、目と心をそらさないよう約束して部屋を出た。相談室は小さな教室であり、小さな社会だ。悪いことをして人に迷惑をかけてしまったら、教室と同じように指導され、心が少し折れてしまっても自分で立て直すたくましさも身につけてほしい。光も当てたいが、同時に暗闇から這い上がる強い心をもてるよう鍛えたい。これから帰っていく教室や社会で会おうであろうつらいことや悲しいことに負けないでほしい。最近、相談室に入室した児童2人とはまだ関係をつくれていない。まだお互いに遠慮をしている。これから関わる時間を増やし、関係を深めていきたい。まだスタート地点に立っていない。

さて、私は現在14クラスに出入りをしている。授業で関わる児童とは、個別に関わる時間が多いとはいえないが、音楽の授業の中で発揮できる児童の良いところをできるだけたくさん見つけて伝えていきたい。そして、相談室児童が「これがつらくて教室に入れない」と言っていることはなるべくしないように気をつけている。

「学校で孤独にしない」「人との関わりをつくりだす」「立ち上がる力のあることを信じて待つ」…以上3つのことを、相談室でも、音楽室でも、これからも大切にしていきたい。

【参考・引用文献】

品川秀子・山本静江「保健室登校と養護教諭—成長と変容への学校内での支援体制—」

近藤邦夫・岡村達也・保坂亨編『子どもの成長 教師の成長—学校臨床の展開—』

東京大学出版会、第5章、99-115頁、2000年

学校での多角的・多面的なつながりの大切さ

つながりを増やしていく手立てを探る

ホームルーム3 3-B 玉山-12-大東中 玉山悦子（大東中学校）

I 直面してきた課題と向き合う（課題設定の理由）

中学校に赴任して2年目。講師での中学校勤務はあったが、採用されてからはずっと小学校勤務だった。担任も小学1年生から6年生まですべてを経験し、さらには研究主任も3年間任され、自分のスキルアップに努めてきた。小学校では、担任している児童と過ごす時間が多く、児童一人一人とのつながりが強かった。さらに、教師同士のつながりも深かった。小学校では、学校全体で計画したり、合意形成したり、見直したりして全教員で動いていくことが多く、全教員での共通理解ができていた。しかし、中学校では、学年や部会で検討したり、変更したりして、学年ごとに動いていくことが多く、全教員での共通理解ができにくい。学年ごとに取り組み方や方法が違っていて、学年のカラーが大きく出ている。このような小学校と中学校の違いになかなか慣れない。

また、中学校での担任の在り方にも考えさせられている。中学校では、教科担任制。美術は週一回、その他担任学級に関わる授業は、道徳週一回、学活、総合。小学校の時には担任学級の全教科を教え、児童一人一人の学力とも向き合ってきた。授業が少ない分、授業への姿勢や取り組み方やクラスの授業の雰囲気が見えにくい。また、学習状況もテストの結果からしか見えてこない。担任として学習面で何ができるのかを考えることが多かった。

さらに、生徒と話す時間も少ない。限られた時間や少ない授業で生徒をみとっていかねればならず、じっくり向き合う時間がない。さらに思春期の生徒理解も難しい。

そして、この小学校と中学校との違いに悩み、困惑しながらも、半分あきらめていた自分もいた。「中学校はこうだから仕方ない」そう思い始めていた矢先に、今回の講習で「保健室登校と養護教諭」という実践記録に出会った。実践記録には、「原因が何かを問うのではなく、学校として何ができるかを問いたい」とあった。このことを念頭に置きながら、この後の本論では、実践記録を読んで学んだこと、考えたことを通して自身の実践を振り返り、主題に迫っていきたいと考える。

II つなかりを増やしていくプロセス（実践記録を読んで考えたこと）

（1）実践記録を選んだ理由

養護教諭は、児童・生徒に「保健の先生」と呼ばれる。保健の先生というと、やさしいというイメージがあり、児童・生徒にとって、自分の弱い部分を見せられる先生である。さっきまで転んで泣いていた子も、保健の先生に診てもらうことで笑顔になって教室に帰ってくる。まさに精神安定剤のような存在である。実践記録の一文目の「これからの養護教諭の

仕事は教育相談」という言葉を読んで、二人の養護教諭を思い出した。一人目は、前任校の小学校の養護教諭 O 先生である。一時期教室に入れない 5 年生の男子と女子一人ずつ、保健室を居場所として保健室登校ができるように関わっていた。もう一人は、現任校の中学校の養護教諭 J 先生である。自分の学級にほとんどの時間を過ごしていた特別支援学級の女子生徒が不安定な時期を支えていた。この二人の仕事ぶりは、教育相談そのものだった。そのような二人の養護教諭との出会いもあって、この実践記録を読み進めることに決めた。

(2) 実践記録から考えたこと

○あらすじ

中学生に入学した O さんは、家庭的な問題を抱えた生徒であり、母親との関係が薄い状況にあった。この O さんと関わるようになった養護教諭は、1 年生時は保健室を巣とし、2 学期は長く休むことを選択、3 学期は私服登校から制服での保健室登校に切り替えた。この 1 年間は、養護教諭がすべてを抱え込んだ年だった。2 年生時は、保健室登校仲間や担任や他の教師とかかわることを増やした。その結果、3 年生時には、教室で仲間が支えてくれ、心を開くことができた。

○保健室登校を始めた O さんとの養護教諭とのつながり

中学 1 年生の O さんは転校生のため、学区域を知らなくて外に出歩けないので、学校と家の周りを散歩するのを付き合ったり、夏休みには一緒に出かけたりした。長期欠席の時も、養護教諭の電話連絡には出るように約束したり、散歩をしているときに見かけたら声をかけたりしてかわりをもち続けた。

養護教諭は、児童・生徒とかかわる場合に、担任との関わり方を難しく感じているだろうと思う。過去に、私の同僚に「それは担任の仕事だ」と養護教諭が積極的に関わっていることをよく思わない人がいた。そうすると、養護教諭は担任に遠慮してしまい、関わりたくても関われない。そこを乗り越え、教師にも親にも遠慮せず生徒とつながることにした養護教諭の方針の転換は大きかったと思う。

○同じ保健室登校生徒とのつながり・色々な教師とのつながり

2 年生の O さんは、同じクラスの子が保健室登校になったこともあり、二人で給食を取りに行ったり、テストを保健室で受けたり、合唱コンクールの放課後練習に参加したりできた。担任が英語の分からないところを教えにきてくれたり、家庭科の先生が調理実習に誘ってくれたりした。出張で不在の時は、学年の教師で対応した。期末テストは、教務部で保健室監督をつけ、その教師が人数分の問題を準備してくれた。

保健室には色々な子が来室する。多くの人と一緒にかがわりがもてるのが保健室登校の良さであることに気づいた。保健室の入り口を開放しておけば、廊下を歩いている教師を呼んで招き入れることができたり、教師自ら入ってきたりする。通りかかった生徒が、「どうしたの?」とのぞいたり話しかけたりする。密室ではないところがつながりを増やしていくきっかけになっていると感じた。また、養護教諭だけでなく、様々な教師がかわりを持つことができる組織づくりにしていくことも重要である。いろいろな人を巻き込んでいくこ

とで、つながりが増えていくのだ。

○クラスメイトとのつながり

3年生のOさんは、学級内の弁論大会で「私と友だち」という題で発表した。「教室に入ったとき、声をかけてくれた人がいてほっとした。みんながやさしくしてくれるので少しずつ心が開けるようになった。今は、学校にも友達にも慣れて、なんでも話せるようになった。」と発表した。

今、自分の力で横の関係を作っていくことができる子供たちが減っている。教師の願いとしては、教室の中で、自分の力で仲間関係を作っていってほしいが、それができずに困っている子どもたちに、原因が何かを問うのではなく、学校として何ができるか、担任として何ができるか、養護教諭として何ができるかを考えていかなければならないと痛感した。

Ⅲ Sさんとの1年半を振り返る（自身の実践）

現任校に赴任した年は1年生を担当した。その学級には、養護施設に入所している特別支援学級在籍の女子生徒Sさんが交流として入ることになっていた。しかし、Sさんは、入学式の日に、特別支援学級の担任に手紙を書いてきた。「私は特別支援学級ではなく、普通の学級で勉強したい。」担任の先生は、Sさんと保護者（施設職員）とよく話し合っ、て、学校生活のすべてを私の担任学級で過ごすことになった。

○1年生1学期…養護教諭とつながる

小学校の時にほとんど机に座って学習するという経験がないため、1日教室で過ごすことが難しい。特に数学は小学校での積み重ねがないため、授業に出るのも苦痛になり、保健室へ行くことが多かった。時には「帰りたい」と泣き叫び、玄関の鍵を勝手に開けて帰ろうとしたことも多々ある。その都度、養護教諭J先生や特別支援学級の担任の先生が話を聞いたり、なだめたりしていた。この時期の自身は、Sさんを担任している生徒と考えていいのか、交流で入っている生徒と考えていいのかが分からず、あまりSさんに関わろうとしていなかったように思う。

夏休み明けくらいからは、Sさんが特別支援学級在籍であることを他の子に知られたくないという気持ちから、ほとんど特別支援学級の担任と関りを持たなくなる。そういったこともあり、私自身もSさんと向き合っていこうという決心が芽生え、養護教諭J先生とのやり取りが増えていった。Sさんが保健室に行ったということを聞けば、J先生のところへ行き、どんな様子だったか、どんなことを話していたかを聞き取るようにした。1学期は泣いたり叫んだりしていたSさんだったが、この頃から、ぽつりぽつりと困っていることをJ先生に話すことができた。そのことをJ先生と私とで共有することで、Sさんにできることは何かを考えることができるようになっていたと思う。

○1年生2学期…養護教諭と役割分担しながら生徒とつながる

2学期前半のSさんはかなり落ち着いていた。しかし、がんばりたいという気持ちはあるが、発達障害もあり、疲れ、たり、気分の浮き沈みがあったり、でうまくいかない。担任の私

には、「みんなと同じように頑張る」と宣言している分、弱い部分は見せられなかった。私が保健室に様子を見に行くと、「次の時間から戻る」と言って教室に戻ることもあった。心のケアは養護教諭に任せて、私は教室でよく褒めたり、他の話題で話しかけたりするようにした。Sさんはもともと明るい性格のため、悩みを話せる仲の良い友達もできた。後半はほとんど保健室で休むことなく学級で過ごせるようになり、本人の念願だった通常学級在籍も認められた。

○2年生1学期…保護者とつながる

1年生に引き続き、Sさんの担任になった。一番仲良くなった友達とは、事情があり別のクラスになったが、新しい学級の子たちに自分から話しかけて楽しく過ごしていた。たまに疲れて「帰りたい」ということがあり、そういう時はいさぎよく早退させることにした。その頃から、保護者（施設職員）との連絡をさらに密にした。朝いつもと違う様子だったら、朝のうちに連絡してもらうようにした。施設でのトラブルは多く、今日は落ち着かないかもしれないと連絡があっても、学校ではとても落ち着いて生活していた。そのことを話すところまで驚かれるくらいであった。9月に転校してしまったが、Sさんならもう大丈夫と思えるほどに成長できた。

IV つながり手としての再出発（今後の展望）

Sさんとの1年半を振り返ると、養護教諭J先生とたくさん話したことが思い出される。担任をしていると、不登校の生徒がいたり、保健室によく行く生徒がいたりするとプレッシャーを感じることもあるだろう。しかし、最終的に子どもが元気になって、できれば友だちの中で生きていってほしいことには変わりはない。そこまでのレールを、教師が敷いていくためには、連携（つながり）が大切である。養護教諭から教師にどう連携するかも大切だが、教師から養護教諭にどのように連携するかも大切である。語り合うことでまた新しいつながりが生まれる。それは教師かもしれないし、生徒かもしれない。さらには他の機関や地域の人かもしれない。今回のクロスセッションでは、様々な年代の先生方と語り合うことができた。そこで共通していたものは「つながり」であったと思う。教師は、子どもたちだけでなく、多くの人、モノ、教材などをつながり、関わりあっていくことで柔軟な対応ができるようになるのではないだろうか。その柔軟な対応こそが子どもたち一人一人に向き合うことにつながる。小学校と中学校との違いに困惑し、あきらめかけていた私だが、現任校の先生方とのつながりをもっと深くしていきたいと思う。また、ミドルリーダーという年代になっていることにもそろそろ自覚し、「つながり手」として若手のSOSやサインを見つけて声をかけていきたい。

【参考・参考文献】

- 品川秀子・山本静江「保健室登校と養護教諭—成長と変容への学校内での支援体制—」
近藤邦夫・岡村達也・保坂亨編『子どもの成長 教師の成長—学校臨床の展開—』
東京大学出版会、2000.

一人一役から創造の世界へ

私が蒔いた「成長の種」が生み出したもの

ホームチーム 1 1-B 道場-10-足羽第一中 道場康智（福井市足羽第一中学校）

I 「一人一役」を問い直す

私は昨年までの教師人生 20 年間、ずっと中学校の学級担任を務めてきた（21 年目の今年は、担任を離れ教務主任を務めている）。また軟式野球部顧問も継続して務めてきている。教師人生数年を迎えた頃から学級担任、そして軟式野球部顧問として、自分自身が取り組んできたことは「生徒一人一人に役割を与え、その役割を果たすことで集団としての所属意識、および円滑な集団活動を促す」ということだ。学校には生徒会活動・委員会活動、学習係活動などがあり、その活動による仕事を学級で担う形での生徒会組織はあるが、私の独自性のもとで、生徒会組織とは別に「一人一役」の仕事を与えてきた。部活動では、完全なオリジナル運営で「全員野球」を掲げてきた。役割や仕事の内容や与え方は、学校や学級、部活動の状態によって、また私の経験年数を重ねるごとに変えてきた。その運営方法の変化や生徒の変容を今振り返り、問い直す中で生徒の成長を改めて考えてみたい。また、学級担任を離れ学校運営に携わる立場になりつつある今、生徒を対象に行ってきた学級運営、部活動運営の方法が、学校運営に活かせないかについて、最後に検討してみたい。

II 「成長の種」を蒔き続ける

本研修で私が取り上げた実践記録は「浅川陽子『手仕事とコミュニケーションが育てることば』」である。本実践は、数々の問題行動が見られ、文字の表現が全くできず、自己表現と言えはいたずらや暴力などでしかできなかった子どもが、2 年後の卒業式目前の作文で、自分の思いを言葉で表現するに至るまでのストーリーである。この実践記録の冒頭、担任となった教師が「『興味』をキーワードに教室を変えていこう」と考えたことが記されている。問題行動のある生徒はどの教室にも少なからずいる。その生徒を取り巻く環境を、子どもの「興味」を中心に添えて変化を起こそうとした教師の実践にひかれ、本実践を取り上げることとした。

本実践は、卒業式目前に自分の思いを作文という形で仲間に伝えるという、文字による自己表現を成功させた事例である。「興味」を軸にして、子ども自身に大きな変化と成長を促した。ここで、私に疑問が生じた。担当した教師は、目の前の子どもの変化を記録しているが、そもそも実践を始める前から、「卒業式までに、文字を使って自己表現をさせる」という明確なゴールが見えていたのだろうかということだ。我々教師も、また教師に限らず多くの人が「明確な目標をもち、目標達成の期日を設定し、そこに至るまでの必要なプロセスを細分化し、実践する。」ということを経験している。2 年後に作文を書かせるというゴール達成のために、戦略的に子どもに係わり、仕掛け、そして導いていったのだろうか。ゴールは見えていたのか、戦略的な実践だったのだろうかを意識しながら、本実践を改めて検討した。

本実践は、子どもの興味を中心に添え、大人のものさしでは非なる事象にも寛容に対応し、学校的発想とは違うところで興味をもった子どもの可能性を大いに伸ばし、「字を書く」ゴールに向かっていく。しかし当初は、問題行動が多く、文字の書けない子どもに対し、教師は「何とかしたい」という思いから「ダメ!」「～しなさい」という指導が行いがちであり、また文字の指導にも熱が入った。禁止や命令の言葉が多く用いられ、児童にとっては苦痛であった。教師の「何とかしたい」という使命感からの言動や指導は、子どもを苦痛に追い込み、子どもにとってはやりたくない学習を強要され、失敗が許されず、子どもは「そんなのムリ」という言葉を多く発するようになるなどの悪循環をたどる。ここに教師の強い使命感から生まれる指導と、生徒の思いに「ズレ」が生じており、いわゆる失敗が見て取れる。この段階で

は、卒業を迎える 2 年後に「作文を書かせる」というゴール設定から生まれる指導は、功を奏していない。ここで、実践者は教育的発想の転換を図る。使命感が強ければ強いほど、何とかしなければとあれこれ手を尽くす。しかし、これは教師の思いであって、教師が決めた期限付きの目標達成に向けた手段であり、子どもの思いとのズレが感じられる。ここに気付き、発想の転換を図った教師の実践は大変興味深い。しかし、ある意味「待ち」の姿勢への転換であり、子どものリズムや波長に合わせようとする姿勢であり、ゴールは大変見にくいものだったことが想像できる。子どもの興味に寄り添えば、どこに向かっていくか先行き不透明だっただろう。

この転換以降、2 年後のゴール設定、そこに至る細分化し実践するプロセスなどは、見て取れない。ただ、子どもの様子から、最適なタイミングで多くの仕掛けが行われている。教師の待つ姿勢、命令しない存在、学級の作文を聞き合う時間の設定、デジタルカメラの提案、パソコンに堪能な生徒を結び付ける支援、大人のものさしでは非とするモノの教室への持ち込みに対する寛容さ、好きなことを実践させる時間の設定……。おそらく、記録に綴られていないことも数多く仕掛けたものと思われる。しかし、その全てが成功したとは思えない。興味を軸にし、子どもの様子から必要な人と人のつながりを支援し、物を提供するなど、成功するかどうかは未知の実践が行われている。「2 年後に大きな花を咲かせる」という大人が設定したゴールに縛れた指導ではなく、ただひたすらに、子どもの様子から花を咲かせるための種に必要なタイミングで蒔き続け、ある種は芽を出し、葉を広げ、茎を広げ、そして花を咲かせた。ゴールにたどり着くかどうかは不明だが、とにかく成長の種を蒔き続けた結果が功を奏していると思われる。子どもをよく見取り、必要に応じて、必要なタイミングで成長する可能性のある種を蒔いている。大人が設定したゴールへの道筋を強要せず、可能性を信じて種を蒔き続けている。

生徒の興味・関心は、どこに向かうかは未知である。予想はできるが、多くの場合その予想は裏切られ、別の道へ向かうことさえある。子どもの「興味」を中心に添え、子どもの探究心・追究心をくすぐれば、ありとあらゆる方向へ向かう可能性がある。そして、こちらの想像以上に広がりを見せたり、深まりを見せたり、そして我々大人の予想以上の成長を見せる。この実践は、そのようなことを教授してくれているようにも思う。

さて、ここで私の「一人一役」の学級運営・部活動運営に立ち返り、子どもの興味・関心を中心に生徒の成長を促せていたのかを検証してみる。

Ⅲ 「一人一役」で私が蒔いていた「種」は何だったのか

教師 3 年目、当時読んでいた教育書籍内にあった実践事例をヒントに、学級組織づくりに着手した。

私はゴールを設定し、生徒とともに共有した。

「担任である私がいなくても、学級が円滑に動くシステムづくり」

学級では、学校全体の生徒会組織に則り、級長、各種委員会、各教科係を決め、日直や給食当番を初めとした当番活動を中心にして運営していた。しかし、随所に教師の指示や指導が必要だった。「これでは、結局自主的で自治的な学級組織にはならない」と感じ、学校全体で統一された委員会・係活動、当番活動とは別に、学級独自の組織をつくることにした。学級の一日の流れの中で必要な仕事や役割を細分化し、また学級の動きに円滑さが欠けた場合の指示や連絡をどのように行うのか、欠席者の役割を誰がどのように補うのかも含めて考慮し、組織づくりを行った。正真正銘の「一人一役以上」を徹底し、学校でいう校務分掌表、会社で言う会社組織表のようなものを生徒とともに作成し、実践した。

この学校全体統一の活動とは別に、もう一つの新たな学級組織を形成したことで、登校から下校の時間に至るまで、生徒が自分の役割を確実に行うことで、担任である私が表に出なくても、自分たちだけで学級を円滑に動かすことができるようになった。級長もリーダー性を多いに発揮した。自主的で、自治的な学級活動ができた。また、一人一人の役割や責任が、学級に貢献しているという成就感を味わうことも多かったようで、学級への所属意識が高まると同時に、各々の役割に対する責任感も育成することができ

た。時として予期しないことも起きた。学級の一日の流れにイレギュラーな要因や不都合が生まれることがある。突発的に必要な役割が生じたり、一定期間のみ必要な仕事が生じたり、また人数が不足している、仕事や役割の軽重があるといったものだ。「自分たちで学級を動かす」という意識が根付いていると、このような際にも担任を頼ることなく、自分たちで「誰が、どのように仕事や役割を果たすのか」も話し合って決めるようになっていた。学級組織は、土台は4月に担任から提示するものの、一定期間（2ヶ月ほど）を過ぎると不都合が生じ始める。この生じた不都合は、学校や学級によって年々で違った。不都合を感じた生徒は、級長を中心に学級組織の変更を自分たちで決め、編成し直していた。生徒を信じ、生徒に任せた生徒の自主的・自治的な活動は、生徒の成長を促すよい機会となった。

【私が蒔いた種（成功）】

- 「一人一役割」の目的を共有した
- 不都合やもっとよい方法があれば、「変えていい」と伝えた
- 学級組織を変える時間を保障した

この学級組織運営の中で、生徒の中からこちらの想像を超えるものが生み出された。「生き物係」の登場である。これは、不思議なことに複数の学級で生み出された。「教室で生き物を飼いたい」と言い出し、魚を飼うことになり、ある学級では複数名で川へ魚を捕まえに行くことになった。生徒から「水槽を用意してほしい」と頼まれ、喜んで用意した。私が用意したのは「モノ」だけである。ここで、係になった生徒は、毎日のように魚の世話をした。誰よりも早く学校に来て、魚の様子を観察し、水を替えたり、えさをやりたりしていた。休み時間になると、何人もの生徒が水槽の周りに集まり、魚の動きをじっと見て「かわいいね」「えさ食べたぞ」「なんか癒やされるわ」など話していた。私の思わぬところで、生徒が生命の尊さを学んでいた、生き物に対する愛情を見せていたりしていたのだ。私が設定した、そして予想したゴールとはまた別の方向へ生徒の成長があった。またこれも不思議なことだが、どの学級で「生き物係」が誕生しても、その係につくのは学力が低い生徒であり、また友人関係もあまり広がりを見せない生徒であったことに今、気付かされる。その生徒は、生き物を本当に大切に世話したし、その生き物係の存在を学級の誰もが認めていた。学級に大きな居場所ができていた。

【私が蒔いた種（成功）】

- モノを用意した

学級組織づくりによる自主的・自治的な活動を振り返ってみると、マイナス面もあったと感じる。学級活動に必要な仕事や役割を細分化し、「一人一役以上」を徹底し分業化したことで、生徒各々の責任感を芽生えさせ、学級への貢献意識・所属意識を感じさせられ、不都合が生じた際にも自分たちで解決する力を身に付けさせられるというプラス面を見てきた。しかし、役割の細分化・分業化を徹底したことで、「これは自分の役割」「これは別の人の役割」という感覚もあったのではないだろうか。思い起こせば「○○さん、仕事してないよ」と声をかけていたり、「○○くん、早く仕事して」という声が上がったりしていた。自分の役割を果たすことで円滑な学級活動に貢献するという意識が芽生えた反面、自分の仕事や役割以外は手を出さないといった感覚や意識があったのかもしれない。協力する姿勢、手伝う意識がうまく育てられていなかったのではないだろうか。また創造性のない義務的な仕事にのみ従事する生徒もいた。

【私が蒔いた種（失敗）】

- ▲ 役割の細分化・明確化

初任者の頃から、軟式野球部顧問を務めている。私自身、小学校はソフトボール、中学校は軟式野球、高校は硬式野球、大学は準硬式野球と、野球とともに学生時代を過ごしてきた。主将として全国大会も経験したし、選抜チームの副主将として海外での大会も経験した。野球を通して学んだことは多かったし、努力して技術を高め、チーム力を高め、勝つことの喜びを感じてきた。そんな思いを、これからの子ども

たちに野球というスポーツで感じさせたいと思っていた。今思えば、浅はかで思い上がりもいいところだが、技術や戦術に関する知識も持ち合わせていると自負していたので、野球の指導に携われることに喜びを感じていた。勝つチームを育成するのだと意気込んでいた。だから教師人生のスタートから、軟式野球部の指導は教師生活の楽しみの一つだった。自分の私的な時間も可能な限り削って指導に当たった。時には身銭をきった。これだけ教えて、これだけ練習すれば、きっと良い結果を手に行き届けると信じてやまなかった。「勝利」という目標を部員とともに共有し、汗を流した。経験で学んできた技術や戦術だけでなく、最新の野球技術についても勉強を怠ることはなかった。部活動は、生徒自身によって自由に選択しているわけなので、自ら望んで野球部に入部している。しかし、部活動は、全校生徒加入が原則。その入部する際の「望んで」とはどの程度だったのだろうか。全部員が好き好んで野球部を選択したのか。「勝ちたい」と思って部活動に参加していたのか。実際に学童野球経験者だけでなく、中学校から野球を始め初心者もいたのではないかな。そんな部員で構成されるチーム内で、競争を促され、必要以上に休日が削られ、「勝ちたくないのか?」と上からの質問を受け、「勝ちたいです」と否応なく返事をし、とことん厳しさを求めているのではないかな。野球部独特（どの競技にもあるのだろうが）の挨拶、返事、礼儀を強要され、嫌な思いをした部員はいなかったのだろうか。やりたい競技が他に見つからないので野球を選択した生徒、健康増進のために運動部を選択した生徒、友達がいるから野球を選択した生徒が必ずいたはずである。「努力をして力をつけ、勝つ喜びを味わわせたい」として野球部の指導にあたり、それ自体は間違いではないと今でも思うが、それだけに固執してはこなかったか。「勝つため」が活動の前提にあった。それが部員全員の思いだと感じていたし、保護者全員の期待だと思っていた。この同調圧力に、辛い思いをした生徒もいただろう。「勝つため」に入部した生徒ばかりではなかったはずなのに……。

【私が蒔いた種（失敗）】

▲ ゴールの強要

顧問歴（教師歴も同様）10年を経過した頃、「もし高校野球の女子マネージャーがドラッグの『マネジメント』を読んだら」（岩崎夏海／新潮社）を読んだ。当時、経済学や自己啓発の本に興味を持っており、たまたま手に取った一冊である。今後の野球部の運営にいかそうとして読んだわけではなかった。しかしこの本をきっかけに、私の野球部の運営方法を大きく変えることになる。この本は、とある高校の野球部女子マネージャーになった主人公が「甲子園に連れて行く」ときめ、経営学書『マネジメント』の理論を頼りに、野球部を変革していく物語である。率直に面白いと感じたし、中学校野球部でもやれるのではないかな、やってみる価値があるのではないかと考えた。

当時2年生で、新チームでリーダー的な役割を担うであろう部員に「読んでみないかな」と本を貸し、読み終わった感想を聞いた。意見は一致した。「やってみたい」

これまでは、野球部のリーダーは「部長（主将）」であり、何をやるにしても部長がリーダー性を発揮するチーム運営だった。新チームが結成される時期がきたタイミングで、「マネージャー制を導入する」ことをチームに伝え、事前に必要な準備を進めておくように伝えておいた「やってみたい」といった部員をマネージャーに指名した。マネージャーという言葉は、日本の部活動の世界では「部員のお手伝い」的なイメージであり、実際にそのような働きをしているチームがほとんどだが、マネージャー＝「チーム経営者」であることを浸透させ、マネージャーを中心とした部活動組織づくり、そして部活動運営が始まった。組織の目的と目標もチーム全員で共有した。「地域に愛される人・チームになる」といった趣旨の目的を掲げ、「大会での勝利を目指す」という目標を掲げた。「全員野球」の意味もマネージャーを中心にチーム全員で共有し、「自分の得意なことやつけた力を、チームの勝利のつなげ、貢献する」といい、チーム内にもグループをつくっていた。全体を見渡し、チーム経営部、道具管理部、グラウンド管理部、打撃部、守備部、アップ部、メディカル部さらには練習試合を行う際のおもてなし部などが組織され、必要に応じて話し合いの末に組織改変作業もあった。野球部に所属している以上、自らのスキル・体力の向上が

大前提にあったが、技術的なこと以外に各々がチームに貢献する方法を見いだし、チーム一丸となった活動ができていた。見ているこちらにもわくわくしたし、保護者からも好評だった。以前の「競争」を促していた時期から「共創（ともにチームを創り上げる）」の時期へと変わっていった。

今にして振り返ってみると、部活動指導初期の「勝利至上主義」にあったマイナス要素が改善されていた時期かもしれない。それぞれの目的に応じて、部活動に参加し、目標は「勝利」にあるものの技術以外の貢献する術が役割として与えられ、それぞれにやり方は違うもののみんなが同じ目標に向かって進んでいた。そしてチームの目的であった「地域に愛される人・チームになる」も、野球部独特の挨拶や返事をやめ、社会で通用する挨拶を丁寧に行うようにしたり、練習を取りやめて奉仕作業に出かけたり、もともと私自身が目指すべきだった「野球を通して、人として成長する」ということも生徒が達成しようとしてくれていた。この制度が機能している時期が、所属する部員の部活動満足度が最も高かったように思う。また断っておくが、この当時はまだ土日返上で部活動を行っていた。しかし、この練習日程も選手と相談して決めていた。

【私が蒔いた種（成功）】

- 私が本を読んだ
- 私が読んだ本を生徒に読ませた
- リーダーに多くのことを任せた
- 選手と相談する機会を増やした

IV 生徒組織から、教職員組織へ

教師が設定した明確なゴールは、時として生徒を苦痛に追い込む。ゴールに導こうとする使命感から、そこに導くための細分化されたプロセスを生徒に強要し、生徒の意に沿わないものとなることも少なからずある。指導の内容と生徒の思いにズレが生じ、そのズレは悪循環を生み出すことになる。こちらが設定するゴールは、ぼんやりとした不明確なものであってもよいのではないだろうか。そして、生徒の興味・関心を引き出し、その生徒の思いに寄り添おうとすればするほど、生徒の向かう先は未知数であるが、時として我々の想像を超えることも振り返る中で確信した。生徒の必要に応じ、また生徒の様子から成長の可能性がある種を蒔くことが必要である。うまくいくかどうかは分からないが、種を蒔き、やってみるしかない。「一人一役」による集団の組織づくりには、大きな効果が見て取れた。多少の義務感はずきまとうが、生徒が意欲をもって組織の一員として係わりようとしたし、自分たちで創造の世界へと歩み、私の想像になかった新たな効果を生み出した。何より自分の役割を楽しんで全うしていた。

今年、私は担任を離れ教務主任を務めている。今後は、学校運営に係わるが多くなり、生徒を組織することより、学校教職員をどう組織するかにも目を向けていかなければならない年齢になった。校務分掌に見られるように、仕事を細分化するだけでよいのか。働き方改革の時代にあって、教職員がどう働くのか。予測不能な時代、教職員の創造性ある仕事が必要となる。そのヒントが、今回の「一人一役」を振り返りの中で見つかったように思う。期限付きの明確なゴール設定からの柔軟な心構え、組織は自分たちで変えられる、仕事内容も自分たちで変更できる、時間とモノは用意する、仕事を任せる、相談する……。決められた、与えられた仕事だけやる時代は終わったのだ。

【参考文献】

浅川陽子「手仕事とコミュニケーションが育てることば」

西口敏治・船橋一男・本谷宇一編著「ことばを育む教室」つなん出版 2005

なお、本レポートは「福井大学連合教職大学院 集中講座 2021Summer Cycles3」で提出した執筆レポートの一部を抜粋し、「成長の種」を軸に改めて振り返り再構成しました。

「語り合い」が開く「学びの扉」

「語り合い」がつくる学びと調和

ホームチーム 16 16-C 河合-12-松本小 河合幸代（松本小学校）

I. 学校での自分のあり方

教員生活 31 年間毎年学級担任をし、小学校 1 年生から中学校 3 年生までの学級担任を務めてきた。その間、いろいろな壁にぶつかってきたが、一つ一つそれを乗り越え、今もこうして元気に教員生活を送ることができている。その壁を乗り越える際には、必ず他者との「語り合い」があり、何らかの気付きがあった。そしてその気付きこそが、自分を成長させてきたと思う。今の学校に勤務するようになってからは、学年主任となり、学校全体のことを考えマネジメントしていく立場となっている。しかし、その役目を十分に果たせているのであろうか……。今回の研修に当たり、坪川修一郎先生の『「語り合い」から始まる学校変革』を読む機会が与えられた。この資料を読み解き、「3つの種」で取り上げた「教師として、転機となったこと」を省察することにより、これから自分がどのように「学校マネジメント」に関わっていきとよいか考えていきたい。

II. 実践記録の概要と実践記録から考えたこと

実践記録には、坪川先生が学級担任を務めながら、大学院で「学校マネジメント」を学び、支援体制システムを構築していった中での気付きや考え方の変遷が書かれている。この資料の冒頭で、坪川先生は『「学級担任として実践を進める私」と「組織マネジメントを考える私」の「二つの私」の間での葛藤している。日々の学校生活の中では、まず学級のこと、授業のことに必死であり、「学校改革」について考える余裕は全くなかった。』と述べている。この言葉にとっても共感した。この資料を読み解くことで、何かリーダーとして大切なことを掴めるのではないかと思った。

(1) チームマネジメントしていくことについて

チームには、「異質性・多様性」が必要で、それをどう活かしていくかは組織の活性化の是非に大きく影響する。リーダーシップとして「静かなリーダーシップ」を紹介している。

「静かなリーダーシップ」とは、①主体性を持たせる。②意欲を引き出す。③「なぜか?」「どうするのか?」を問い続ける。これらのことが大切で「強いカリスマ性」が必要というわけではない。

「静かなリーダーシップ」という言葉に、私にもできるかも……という思いがわいた。子どもたちに、何かを取り組ませるときと同じだとも思った。しかし、相手が

同僚となったとき「静かなリーダーシップ」が発揮できるかどうか、一朝一夕にいくものではなく、私自身のリーダーとしての成長がやはり必要となってくると感じた。

(2) 「語り合う」チームを作っていくために必要なこと

坪川先生は、自然と行っている「放課後の語り合い」が意義ある学びに繋がると述べている。若手教員と我々の年代の教員は、「教え、教えられる関係性」の中だけで学ぶのではなく「お互いの思いを共有する中で気づいていくこと」また「気付いたことを語っていくこと」が非常に重要で、一緒に取り組んでいく姿勢が大切だと述べている。

「子どもの姿を語り合う」際には、今までの経験から生まれてくる「授業はこうやれば上手くいくはず・・・」「今までの経験は・・・」という思い（メンタルモデル）を封印する必要がある。相手の言葉を聞くときには「共感的」に、話すときには「自己内省」をしながら語る。「語る」ことを通して自分のメンタルモデルを問い直し、切り替えていくことに繋がると述べている。

「話す」ことが「自己内省」に結びついていることに改めて気づき、この「自己内省」が大切だと思った。確かに、私自身も、困り感を同僚の先生に聞いてもらうことで心の整理がつくことがあった。また、思いを語り意見をもらってもすぐには答えは見えず、モヤモヤした時間を経るが、しばらくして自分なりの答えに気付くことも多々あった。このモヤモヤの間に、無意識にメンタルモデルを問い直し、「内省」していたのかも知れないと思う。そうしたプロセスを経ての気づきは教えられたものとはちがいが、深く心に刻まれ、教師として私を大きく前進させたと思う。

(3) 「語り合う」ことの意味と学校改革

「語り合う」とは「合意形成を図る」ことではなく、「語り合い」のなかで気付くことが大切である。そして、次のようなサイクルが示されている。

語り合う（思いを共有する）→ ふり返り・気付く → 実践していく（創造）

さらに、学校改革といって「前例にないことをする」「組織を再編する」というのではなく、「語り合う」ことの大切さを共有し「語り合う」場を組織の仕組みの中にどのように位置づけ、どのように活かしていくかということが学校改革の基盤にあるべきだ。学校改革の中で学校という組織が「学び続ける」「変化し続ける」ために変わってはいけないものが「語り合う」という学校文化である。このように、学校改革における「語り合い」の重要性を記し締めくくられている。

「語り合い」の気づきから生まれた「新しいもの」は、きっと「子どもたちの成長」につながっていくよいものだと思う。そして、一人一人の教員の成長や、組織の成長

にもつながっていくことになると思う。

Ⅲ 教師として、転機となったことをふり返る

(1) 学年主任となって

5年前に今の勤務校に赴任し、ここから、学年主任としての職務がスタートした。何の実績も無く、今まで諸先輩の下でぬくぬくと担任をしてきただけに、主任という言葉が重く感じた。しかし、この年になれば当たり前に巡ってくる役割であることはよく理解していて「良い学年にしたい」という思いはあった。そうするためには、どうすれば良いのか。若い教員に何を示していくべきか。いろいろと考えるがはっきりとした答えは出ない。

(2) 5年前の子どもたちとの出会い

5年前、今の学校に異動してすぐに3年生の子どもと出会う。この学年は3学級あるのだが、特別な支援を必要とする児童が大変多い学年で、2年生の時の各担任も大変苦勞をし、管理職や手すきの先生方の手を借り、授業を進めてきたと聞いていた。そして、4月。蓋を開けると、それは想像以上に大変なものであった。授業をしても「わからん」と叫ぶY。外国からの日本語がわからない転入生K。固まり教室に入れなくなる児童N。すぐにけんかをし、泣き叫び、行方不明になってしまう児童。授業に参加できない児童。などなど、多くの児童が様々な問題を抱えていた。特別大きな問題を抱えていない児童であっても、授業中は「笛吹けども踊らず」、子どもたちはやる気のスイッチをオフにして時間が過ぎるのを待っていた。自分の無力さを痛感した。でも、その子どもたちとの出会いこそが、私に新たに大切なことを気付かせてくれた。それは、「多様性と調和」である。

これまでの自分は、みんなに同じ事を要求してきた。それができないのは、「甘え」だと考え、子どもを叱咤激励し指導に当たってきた。しかし、そうじゃないものがあると、ようやく理解したのである。

その気付きからは、問題行動そのものではなく「なぜ、問題行動を起こすのか」その奥にある気持ちを考えるようになった。そして、その気持ちが少しずつ見えるようになっていき、その気持ちに寄り添った言葉がけに努めた。

すると、学級の子どもたちも、悪い行動をただ批判するのではなく「〇〇でこまっているんじゃないの」と、当事者の気持ちに着目し、それを助ける言葉かけをしたり、行動を取ったりするようになっていった。子どもたち同士で互いに寄り添い、支え合うようになっていったのである。そして、この子どもたち同士の寄り添いと支え合いこそが、学級と私を救ってくれたのである。我が学級の子どもたちに心から感謝している。

その後も、Tが授業中に暴れるなどの新たな問題が発生するが、子どもたち同士の支え合いと、いろいろな先生方の助けにより一年を乗り越えた。そして、不安ではあったが、4年生も引き続き担任となった。

(3) 4年生になって

4年生になり、子どもたちは成長していったが、問題行動も大きくなった。教室にとどまらず、他学級の児童と結びつくなど教師の手に余る行動を起こしていった。進級時、私の学級以外の2クラスは担任が替わり、私が一年間をかけてつくったような子どもたちとの信頼関係も無く、本当に大変だったと思う。ケース会議も何度も開き、語り合った。放課後も、毎日のように子どもの姿を語り合い、支え合った。

(4) いきいきサポーターN先生との出会い

学年の子どもたちの状況がなかなか改善されていないため、4年生の夏休み前に、いきいきサポーターであるN先生が学年に配属された。担任ではなく支援員という立場のN先生が加わり、チームに「異質性・多様性」が加わった。私たちは、違った視点からの貴重な意見を得ることができるようになったのである。N先生は、「困り感のある子どもたちを助きたい」という気持ちがとても強く、発達障害や子どもの困り感について大変熱心に勉強していた。子どもの気持ちを分かろうと、よく子どもたちを観察し、子どもが必要としている言葉かけをし、気持ちを落ち着けたり、前向きにさせたりしてくれた。行動を分析する力も素晴らしく、問題行動から、私には見えない困り感をしっかりと捉えていた。私は、「公」の場での「語り合い」だけでなく、積極的に「私」の場での「語り合い」を行っていった。そして、問題行動への向き合い方、対処の仕方、よりよい支援を探る姿勢など、実にたくさんのことを学んだ。

あれから3年が経ち、違う子どもたちを担当している。今の学級にも、特別な支援を必要とする児童がたくさんいるが、「見えない子どもの気持ちを探り」支援にあたっている。そして、子どもたち同士で寄り添い、支え合える学級づくりを目指している。思い通りに行くことばかりではないが、あの時の学びが確実に活かしていると感じる。一緒に学年を組んでいた2人の同僚も、大変な思いをしたが大きな学びがあったのではないと思う。

そして、今、もう一度あの時をふり返り、気付いたことがある。それは、教師一人一人の思いを「わかり合う」ということにおいても「語り合い」が大切で、「語り合い」がしっかりできていれば個々の力を調和させ、よい方向に進んでいけるということである。

Ⅲ. 自分自身と学校マネジメント

今回、この報告書を書くことを通して「これまでの歩み」と「学校マネジメント」に向き合うことができた。そして、自分には「強いリーダーシップ」や「要領のよさ」等はないが、「学びの扉」が開いていて、「語り合い」により多くのことを得てきたことに気付いた。また、「語り合い」は、個々の持つ力の「調和」にも大切なはたらきをすることに気付いた。

今まで、「学校マネジメント」は管理職が考えることであり、私はその下で職務を確実に遂行していけば良い。そう考え「学校マネジメント」に全く向き合っていなかった。しかし、今回の研修では、そうではないことが分かった。「語り合う」ということで、若手の成長、自分の成長、そして組織の成長を図ることができると分かった。

現在は5年生の担任をしている。現在のチームは、30代、40代、50代の年齢構成。私以外男性教員で、異なる専門免許と個性をもった3人で構成されている。大いに化学変化が期待できる魅力的な構成である。そして、目の前にはICT教育の進め方や児童の抱える問題の多様化など、解決していかなければならない課題がある。特にICT教育には苦手感があり不安ではあるが、これまでのように、自分の「学びの窓」を全開にし、同僚の「学びの窓」もノックし、お互いを知り、調和し、よりよい方向へ進んでいきたい。

今、勤務時間短縮が叫ばれ、ともすると「語り合い」の場が軽んじられてしまう風潮がある。しかし、それに流されることなく「学び続ける」ための「語り合い」を意識し、なかまと共に協働し、成長していきたい。

【参考・引用文献】

坪川修一郎 「語り合い」から始まる学校改革 支援体制システム構築を通しての気づき
学校改革実践研究報告 pp38-58, 2018. 3 福井大学大学院教育学
研究科教職開発研究専攻（教職大学院）

主体的な教師集団づくりを目指して

～教師と教師をつなげるために～

ホームチーム 17 17-C 加藤 11-中央中 加藤 昌広（中央中学校）

I 教師が変われば生徒が変わる

30 年間の教員人生を振り返ってみて、自分の中にいくつかの転機があったと感じる。その転機で思い浮かぶものは、「その時に私を支えてくれた周りの先生方の顔」である。私自身、教師と教師のつながりが今までの自分を支えてきていると感じている。ここで、私が 3 つの種で書いたものをここで紹介したい。

- 大切にしてきたこと 「つながり」

 - ①生徒と生徒のつながり
 - ②生徒と教師のつながり
 - ③教師と教師のつながり
 - ④チームとしてのつながり
 - ⑤教師と保護者のつながり
 - ⑥保護者と保護者のつながり
 - ⑦教師と地域とのつながり

(④と⑦は今回新しく加えたもの)

今まで多くのつながりをつくることの大切さを多くの先生方から学び、すべての学校教育活動において、つながりについて深く考え、教師人生を過ごしてきた。このつながりの中で、私が上記の③を最も大切だと思うようになった 2 つの転機をここに記したい。

(1) F 先生との出会い

この私自身の根幹とも呼べる「つながり」を意識しはじめたのは、教員になって 2 つ目の勤務校 A 中での F 先生との出会いからであった。上記にまとめた「つながり」は、F 先生の授業づくりにおいて研究されていたものである。当時のことを詳しく書くことにする。

新採用で赴任した中学校では、数学の教員が私 1 人だったため、すべて手探りで、試行錯誤の毎日であった。しかし、A 中に勤務して 2 年ほど経ってから、F 先生が赴任してこられた。当時の校長から、F 先生が赴任した際に、「とにかく F 先生からすべてを吸収しろ。おまえの授業は生徒たちが生き生きとしていない」と厳しい言葉をいただいた。若かった自分は、自分が感じていることをはっきりと指摘され、腹立たしさを感じると同時に、F 先生から何か一つでも吸収したいという 2 つの感情が込み上げてきたことを今でも覚えている。この F 先生から学んだことは、今の授業の土台となり、10 年前のこのレポートに細かく書かれている。F 先生は、見た目は大柄で、怖そうな感じであるが、当時 20 代だった自分に、「いつでも俺の授業を見にこい」「一緒に教材研究するか」と声をかけてくれ、実は優しい先生であった。興味津々だった私は、空いている時間は、できるだけ F 先生の授業を見に行き、F 先生が生徒たちに投げかける言葉を一字一句メモしたことを覚えている。そのメモしたノートは今も大切にとってある。F 先生は、「授業づくりは学級づくり」をモットーとし、小学校で実践していた集団づくりを中学校でもできないかと常に挑戦し、「これどうや、うま

くいったやろ。」「これは中学校ではうまくいかなかったわ」と生徒の実態に合わせて試行錯誤する姿を常に見せてくれた。ある年には、自分が担任するクラスの研究授業を年に2回行い、1学期と3学期では、集団として、このようなところが成長したが、この部分がまだまだであると目の前の集団づくりの成長過程を分析し、授業を通してどう集団づくりをしていくべきか、1つの方向性を示してくれた。この時の授業づくりの視点は、「教材との対話」「人との対話」「自分との対話」の3つで授業を構成しなさいというものであった。「教材との対話」とは、主に導入部分で、生徒の実態に合った課題を設定しなさいというものである。F先生は、家族が出てくる課題をよく設定されていた。「人との対話」とは、課題について自分が考えたものを必ず周りの友達と話をする時間を設定しなさいというものであった。「分からない」「文章の意味は分かるがどう考えていいか分からない」「式をつくれればよいということは分かるが、どう式をつくっていいのか分からない」など班で話をするとき、どのように周りの生徒に伝えるかを細かく指導されていた。最後の「自分との対話」は、今日の授業で自分がどんなことに気づいたのか振りかえる時間を設定しなさいというものであった。F先生は、その気づいたことを次の授業の最初に紹介するなどして、次の内容につなげておられた。新採用の時から、授業を導入・展開・終末と考え、自分なりにやってきたつもりではあったが、自分の授業は深く考えられたものではなかった。生徒の実態を考え、目の前の生徒にとって考えやすい、分かりやすい授業とはなっていないかった。F先生から授業づくりの基本を学び、まずは一つ一つF先生のやり方をまねることからはじめた。F先生が使っていた言葉を効果的に使うと、生徒たちの表情が大きく変化し、教師の言葉、授業で使う言葉の一つ一つの重要性を身にしみで感じ、同時に授業の楽しさも感じたことを記憶している。

(2) 担任の先生でなくなったこと

2つ目の転機は、担任ができなくなった5年前だと感じる。その当時の校長先生から、「40代後半になったんだから、そろそろ全体のことを見なあかん。管理職の試験にも挑戦しなあかんし、もう担任をやめて、生徒指導主事をやりなさい。」と言われた。その時私は、50代の先生方はたくさんいらっしゃったので、年配の先生方に指導部長はお任せして、まだまだ担任をやりたいという思いがすごく強かった。しかし、50代の先生方は多いが40代は少なく、年齢構成が現在アンバランスであることや、もうしばらくすると大量退職者が出て、学校がまわらなくなるから、若手を育成しなくてはいけないことなどこれからのことについて校長先生から話を聞き、渋々引き受けた記憶が残っている。当時の学校は、少しずつ荒れた生徒も少なくなり、50代の学年主任がそれぞれの学年経営をしっかりとされていた。そのため、その学年主任さんたちが、私を支えてくださり、大きな問題行動が発生しても、学年が、学校が1つのチームとなって同じ方向を向いて、指導にあたることができたので、つらいと感じることは1度もなかった。実は、生徒指導主事をする3年前は、荒れた生徒が数名おり、私自身は常に3年担任を任され、荒れた生徒の1人を担任していた。この時の生徒指導は、学校全体が1枚岩となって指導していたとは言えない状況にあった。夜遅くまで残って次の日の指導について考える場面で、ベテランの先生方の意見と管理職の意見が対立することも多かった。自分たちの考えた指導がうまくいかないのであれば、自分を反省し、改善していくこともできたと感じるが、管理職が一方的に考えた指導を最前線で自分たちがやってみてもうまく機能しない状況に何とも言えない無力感を常に感じていたことを覚えている。そういったこともあり、管理職をはじめとする教師集団のつながりが、私たち教師自身のやりがい、充実感を生み、そして、結果とし

て生徒たちを生き生きとした姿につなげていくことができることをひしひしと感
じることができた。

この2つの転機をきっかけとし、現在の教務主任の立場で、教師と教師をつなげる
ためにいろいろなことを実践してきた。また、2日目の研修で読ませていただいた実
践記録も参考にしながら、今の実践をさらに深めていきたいと考えている。

II 組織づくりの視点

私は2日目の研修の中で、加福秀樹教頭先生の「組織を動かす力」という実践記録を
読ませていただいた。この実践記録は教頭先生1年目の仕事内容のすべてが分かる実
践記録である。この中で、主体的な教師集団をつくるための重要なヒントを2つい
ただいたと感じている。

- (1) 今、この学校でサポートが必要なところはどこか全体を見渡し対応していく視点
- (2) 個と集団の両面で育てていく視点

2日目のレポートから一部抜粋する。

教員6年目の先生に、ある日、親から「いじめられている」と電話が入り、担任
が教頭先生に報告したので、教頭先生が「明日、午前中に授業をつぶして学級で時
間をとったら？」と助言をすると、「明日は授業が詰まっているので」という返答。
「こういう問題は早い方がいいよ」と促すと。「明日の朝の会ではだめですか」とい
うような話をしていた先生が、2学期の終わりには、クラスの生徒が「話し合いをも
ちたい」と日記に書いてきたので、「4時間目に自分の授業をさいて、話し合いをし
てもよいか」と自ら言いにくくなった。また、直接私のところに来る前に学
年主任が先だろうと思ったが、その先生の成長に免じてその言葉を吞んだ。と書か
れている。

集団を育てるためには、ミドルリーダーの育成が不可欠で、報告・連絡・相談の系統
もしっかりとできている必要がある。しかし、それぞれの集団（チーム）全体を育てて
いく一方で、教師一人一人の実情に合わせて個を育てていく、支えていく必要がある。

加福教頭先生の実践から学んだこの2つの視点も取り入れながら、今後の主体的な教
師集団づくりに役立てたい。

III 語り合う場の設定と語り合いたいと思える環境づくり

本校は、生徒約1000人教職員80人の大規模校である。学校祭などの学校行事で全校
が一致団結すると他の学校ではなかなか経験できないような感動を味わうことができ
るが、一方で、生徒も教職員も気持ちをなかなかひとつにすることができず、ずれを感じ
ることも少なくない。

そこで、本校に赴任してから教務主任をさせていただき、校長、教頭をはじめ、多く
の先生と相談しながら、「こういう生徒に育てたい。そのために、こうしてはどうか」
という教職員集団の思いをまず共通理解し、そして共通実践につなげるために、語り合
う場の設定に取り組んできた。

- (1) 時間割の中に語り合う時間を設定

毎日1時間目に以下の先生を空き時間とし、必要に応じて打ち合わせを行うことに
した。その先生方は、教務主任、生徒指導主事、学年主任3人である。昨年度は、コ
ロナ対応の話を保健指導主事も交えて、主にこの時間で行った。しかし、本校は、中
規模校と違い、学年会や教科会の時間を時間割の中に入れることが全くできない状況
にある。そこで、3年前に授業改善チームをつくり、教頭先生、教務主任、研究主任、
学年主任、各教科の選抜した若手の先生1人を入れたチームによる会議の時間を時間

割の中に1時間入れ、その内容を各教科へ伝えていく方法を取り入れた。

(2) 毎週水曜日の6時間目の使い方

業務改善が叫ばれる今日、まず水曜日を5時間デーとし、部活動なしの日とした。そして、6時間目に毎週会議を入れることにした。職員会議、分掌部会、教科会、研究部会の4つである。それまでは、部活動と並行してやる形であったが、時間をしっかりとったことで、落ち着いて共通理解を図る時間とすることができた。しかし、学年会はどうしても入れることができなかった。

(3) 授業を見合う文化づくりの推進

研究主任を中心とした3年目の取り組みになる。異教科、異学年の先生方で小グループをつくり、そのグループの先生方どうしで、「生徒を見取る」ことを目的とし授業を見合うという取り組みを行った。また、その見取った内容を授業者に伝えよう、そして語り合おう、どうしても無理な場合はメモに書いて伝えようと呼びかけ実践した。今年度もコロナの影響で、グループ活動ができない時期もあり、まだまだ語り合う雰囲気には至らなかった。まずは、私自身が率先して、若い先生方に授業を見たり、私の授業を見てもらったりしながら、語り合いたいという雰囲気づくりを行いたいと考えている。

(4) 特別支援学級の支援体制の強化

特別支援学級に、突然暴れたり、暴言を吐いたりする生徒がいる。そのため、昨年から特別支援担任の先生だけでなく、私、生徒指導主事、授業で関わっている先生方を含め、チームで支援を行った。また、昨年度から研究部会の時間に特別支援学級に関わっている先生方の情報交換会の時間を設定した。そして、今年度から特別支援学級会の時間を通常の学年会とは別に設定した。そうすることで、特別支援学級の生徒の問題も少しずつ全教職員の問題として考えるようになりつつある。

IV 主体的な教師集団づくり

教師と教師をつなげるために、語り合う場の設定に取り組んできたが、業務改善のこともあり、まだまだ足りないと感じている。また、話す時間も必要なのだが、1番大切なのは「語り合いたい」という教師集団の雰囲気づくりであると考える。

3日間の研修を通して、それぞれの先生方が、それぞれの思いで、子どもたちのために頑張っておられることが分かったし、自分も話を聞いてもらえて、聞いてもらえることの心地よさを強く感じる事ができた。同時に本校の先生とをもって「語り合いたい」という思いを改めて感じた。主体的な教師集団をつくるには、まずそれぞれの先生方の頑張りを見取り、それぞれのよさを認め合うことが大切で、そこから教師同士のつながりが生まれると感じている。そうすることで、先生方の一人一人の持ち味を生かした組織、チーム、主体的な教師集団づくりにつながっていくと感じる。これからの教員人生をそんな教師集団の一人として過ごせるようさらに実践を深めていきたい。

【参考・引用文献】

加福秀樹「組織を動かす力（スクールプランの具現化に向けた組織的实践力上とスクールリーダに求められるマネジメント）」学校改革実践研究報告 pp. 57-92, 2018. 3 福井大学大学院教育学研究科（教職大学院）

「語り合い」から生まれるもの

支え合う組織づくりのために

ホームチーム 21 21-C 笹田-23-中央中 笹田恵子（鯖江市中央中学校）

I 課題設定の理由

教師になって30年が過ぎた。その間、中学校5校に勤務したが、それぞれの学校での生徒や先生方との素晴らしい出会い、奇跡のような生徒の成長を目の当たりにした体験があったからこそ重ねてこられた日々であったと思う。学級担任として生徒とかかわる毎日、教師としてのやりがいや幸せを感じることも多かった。7年前、鯖江市内の中規模校に異動し、着任とともに研究主任になり、初めて運営委員会に参加した。さらに、次年度からの3年間は、学年主任としてリーダーシップを求められることになった。このとき私が抱いていた研究主任、学年主任という役職へのイメージは、確固たる信念や明確なビジョンをもち、学校や学年を能動的に動かしていくというものであり、実際にそのように活躍する先輩教員の姿を多く見てきた。自分の中に勝手につくりあげたこのイメージが大きな不安と戸惑いになって私に重くのしかかった。50代になり、さらに学校マネジメントについて考えることや若手教員の育成を意識することを求められるようになった。これまでの教員生活の経験をそれらにどう活かしたらよいのか、なかなか答えが見つからないまま大規模校である現任校に異動になり、再び学級担任という立場に戻った。この後に取り上げる実践記録の筆者である坪川修一郎先生も、教職大学院「学校改革マネジメントコース」で学び始めたときは、勤務校で学級担任をされており、しかも新任校に異動したばかりだった。そのときは「学校改革」や「マネジメント」に強い思いがあったわけではなく、「管理職でもない学級担任に何ができるのか」という気持ちだったと書かれている。この気持ちは私の現在の心境とも重なっており、この実践記録を読み解きながら自分自身のこれからの学校における役割を考えたいと思った。

II 実践記録を読んで考えたこと

筆者である坪川先生が、特別支援学級担任として勤務するとともに、大学院で学校マネジメントについて学んだ2年間の記録である。この学びが、筆者のそれまでの多くの経験の振り返りと再構成へと導いていくのである。

（1）チーム、リーダーシップ、そしてコミュニティとは

筆者は、大学院の最初のカンファレンスで、チーム、リーダーについて学ぶ。チームとは、「いろいろな強みをもっている人がチームになり化学反応を起こしていくこと」「同じ発想、規定概念をもっている人だけで構成されてはだめで、『多様性』『異質性』が必要である」とあった。また、リーダーシップについては、「時間はかかるが、命令で組織を動かすのではなく、なぜか、どうするのか、を常に問い続ける（静かなリ

ーダーシップ)』とあった。これを読みながら、「自分の強みは何か」「これまで所属してきたチームの中にあったはずの多様性や異質性にどう向き合ってきたらうか」などいろいろな思いが巡った。また、私の中にあったリーダーのイメージも変わった。「自分の信念のもと、強い求心力をもってチームの先頭を走り続けることだけがリーダーの役割ではない」「自分に合ったやり方でリーダーシップを発揮できればよいのではないか」と思えるようになった。

さらに筆者は、「コミュニティ・オブ・プラクティス」という著書に出会い、そこに書かれたコミュニティの原則の中の3つを重要だと考えた。自分は、その中の「公と私それぞれのコミュニティ空間を作る」という原則が印象に残った。私はこれまで、学校では公的空間すなわち定期的な会議が大切であり、そこから生まれる私的空間のつながりには、それほどの価値を見だせていなかった。また、公的空間と私的空間のつながりを意識することもあまりなかった。しかし、前述の原則に基づいて考えれば、日常的にリアルタイムで行われている私的空間における情報交換こそ、そのときの子どもの姿を最も捉えたものであり、その私的なつながりが公的空間の土台になっているのではないかと考えるようになった。

(2) 子どもの姿を語ること

大学院1年目の学びを通して、筆者の中には「子どもの姿を語ること」というキーワードが浮かぶ。が、その時点では、学級担任としての役割と、組織マネジメントの自身の課題であった支援体制の構築を切り離して考えていた。そして、その後のカンファレンスで他校の実践などを知ること、必ずしも両者を切り離して考えなくてもよいのではないかと思うようになる。そして、大学院2年目を迎えた筆者は、日常的な同僚との語り合いと「学校改革会議」や「子ども支援部会」での語り合いは別物ではなく、それらが成立するプロセスには共通点があったことに気づく。そこから「子どもの姿を語り合う学校を目指す」ことを掲げ、特別支援教育コーディネーターとして、子どもの姿を語る場や機会を校内組織の中に作っていきたいという思いをもって実践を重ねた。

学級担任としての筆者と支援体制を構築するリーダーとしての筆者をつないだのは、意外にも「子どもの姿を語る」という学校現場においてはごく当たり前でシンプルなことだった。私自身も学校の組織づくりを考えようとすると、どのようなシステムにするかという形式的なことに意識がいつてしまいがちである。しかし、大切なのは「誰のためのシステムなのか」「何のためのシステムなのか」という視点だと考えた。教師にとって最も大切な存在である生徒を置き去りにした思考は何の意味ももたないのである。

(3) 「語り合う」ことの意味

実践記録の最後に、筆者は「語り合うこと」の意味と学校改革について考えたことを述べている。組織のメンバーが、当事者意識ややりがいをもって取り組む風土づくりのためには、「語り合う」ことの大切さを共有し、「語り合う」場を組織の中にどのように位置づけ、どのように活かしていくかを考えることが、学校改革の基盤にあるべきだと

結んでいる。

語り合い、支え合う関係性、そして、そこから生まれる多くの気づきこそが組織の活性化や成長につながるというくだりを読みながら、私も自然とこれまでの教員生活の様々な場面を思い出していた。そして、「語り合う」「支え合う」というキーワードが、自分がこれから学校マネジメントについて考える糸口になると感じた。

Ⅲ 実践の振り返り ～「語り合い」の視点から～

自分の実践を振り返ったとき、真っ先に思い浮かんだのが、前任校で学年主任をした3年間に会った生徒や先生の顔である。現在、学校には発達障害をもつ相当数の生徒が在籍しているといわれる。私が主任をした学年の生徒たちの中にも、発達障害の診断を受けている者、その疑いのある者が数多くいた。学校生活への不適応を訴えたり、集団の中で人間関係のトラブルを起こしたりすることも多く、従来の指導が通用しない生徒たちと向き合い、最初は戸惑うことばかりだった。ここでは、その中の一人であるAとのかかわりを「語り合い」の視点から振り返ろうと思う。

(1) Aとの出会い

Aと最初に会ったのは、入学式の日で生徒玄関。春うららかな日であったにもかかわらず、彼は分厚いコートを着た上にさらにフードをかぶって顔を隠し、硬い表情で現れた。その後、他の生徒とともに教室に入り、体育館で行われた入学式を無事に終えた。ほっとした気持ちで生徒を見送るために玄関に行くと、そこには困った様子の父親とその横でぶるぶる震えるAの姿があった。父親に聞くと、Aをしばらく一人で待たせたいのだが離れないため困っているとのことだった。私からAに、父親を待つ間は自分が一緒にいるので心配しなくてよいと伝えると納得はしたものの、待つ間はうろうろと落ち着かない様子だった。

(2) 担任S先生の苦悩

1年次のAを担当したのはS先生という若手教員だった。1学期が始まってすぐS先生から、Aが毎日のように遅刻してくること、提出物を出さないことに悩んでいると聞いた。また、母親から頻繁に電話がかかり、長時間にわたって子育ての悩みを話されることもS先生の大きなストレスになっているようだった。まずはAの障がいについて理解しなければならないと考えた私は、S先生とともに小学校から引き継いだ支援シートを再度読み返したり、Aの小学校時代を知る先生から当時の詳しい様子を聞いたりした。その後も学校でのAの様子はあまり変わらなかったが、母親の強い希望もあり、学期に1回程度、学校でAについて情報交換する場をもつことになった。これには担任、学年主任、Aの両親、そして県特別教育支援センターの先生（以下G先生）にも参加いただいた。

(3) 担任T先生とともに

S先生が産休に入ったため、私は2年生のAの担任を誰にするかを考えた。そしてお

願いしたのがベテランのT先生である。T先生は前年度も同じ学年に所属しており、授業や部活動でAとのかかわりもあったため、Aにとって安心できる存在だと思ったのだ。Aの学校生活の様子はあいかわらずだったが、G先生からのアドバイスもあり、Aの特性を理解し、できる限りの合理的配慮をすること、何よりもAの自己肯定感が下がらないように努めることを心がけて日々を重ねた。それでもときには、「本当にこのままでもいいのか」というもやもやした思いがT先生にも私にも湧き起こることがあった。そんなときは、お互いにその思いを伝え、何がAにとってよいことなのかを考えた。Aの母親からの電話相談はあいかわらず続いたが、児童相談所や市の子育て支援課の方にも相談しながら、冷静に対応することができた。

（４）Aの成長、そして卒業

3年になったAの担任も引き続きT先生にお願いした。2年次にT先生がAにかかわる様子を見て、私のT先生への信頼が大きなものになり、T先生と支え合ってAの卒業までを見守りたいと考えたからだ。T先生とAのつながりもどんどん強くなっており、T先生とのかかわりの継続がAのさらなる成長になるという確信があった。その願いどおり、Aの才能が花開くことになる。所属していた美術部で制作した作品が高く評価され、全国コンクールに進むことになったのだ。Aの活躍は美術部の生徒たちだけでなく、学級や学年の仲間にも賞賛とともに受け入れられた。3学期に編集された卒業文集にも、彼が描いた校舎と仲間たちの姿が挿絵として残されている。周りの先生や仲間に支えられて成長したAは、自分の特性を理解し、サポートしてくれる高校へと進学した。

（５）Aとの日々を「語り合い」の視点で振り返る

初めての学年主任という立場に不安を感じながら出会ったAだが、私以上にかかわる機会の多かった担任の先生方の戸惑いはどれほどだっただろう。発達障害という特性への理解や経験が足りなかった自分は、担任に的確な助言もできず無力感を感じる毎日だった。そんな中で唯一できたことは、担任がAについて語る言葉を受け止め、共感し、一緒に考えるということだった。それらの言葉のやりとり、すなわち「語り合い」が担任と私のつながりを生み、両者が支え合うことでAをサポートすることができたのではないだろうか。また、専門的な知識と経験をもったG先生との語り合いも有意義だった。G先生の話をつきながら、自分の中にも偏見や古い価値観が存在し、それが自分を縛りつけていたことに気づいた。さらに、発達障害をもつ人のほとんどが生きづらさを感じていること、そして彼らの特性を変えることは困難で、周りの理解と寛容的な対応が大切であることを学んだ。このような気づきや学びがなければ、Aの心に寄り添ったかかわりもできなかったと思う。担任や私のAへの穏やかなかかわりの様子を見た周りの生徒も、彼の特性を理解し、場に応じた配慮が自然とできるようになった。また、担任と私が支え合いながら同じ方向を向いてAの支援ができたことは、Aの保護者の学校への信頼を得ることにもつながった。

IV 「語り合い」を大切にした組織づくり

ベテランといわれる年齢になり、学校全体にかかわる組織づくりやマネジメントについて考えることを求められるようになったとき、それはとてつもなく大きく難しいことに思えた。初めて研究主任になったときも、学年主任になったときも、リーダーは弱さを見せることなく課題に向き合い、乗り越えなければならぬと考えていた。今回の講習で他者の実践記録を読み解き、自分のこれまでの実践を意味づけしながら振り返ることで見えてきたのは、学校は組織のシステムで成り立っているのではなく、組織に所属する教師の思いで動いているということである。どんな困難に直面しても、そこには同僚というつながりをもった仲間がいる。その仲間が互いに思いを語り合い、意見を出し合うことで解決の糸口が見えてくる。それは必ずしも職員会議や学年会など定期的に行われる公的な場でなくてかまわない。日常的に行われている職員室での何気ない会話が思わぬヒントになることもあるのだ。

3日間の講習のセッションでは、校種も経験年数も異なる様々な先生方と語り合う機会をいただいた。クロス・セッション中にある先生が、「いきなりチームに振り分けられたけれど、初対面の異質な集団だったからこそ俯瞰的な視点で本音を語ることができた。」とおっしゃった。私も全く同感だった。異質だからこそ様々な考え方がぶつかり合い、そこから新しい視点が生まれる。初対面にもかかわらず豊かな語り合いができたのは、同じ教師として日頃感じていることに共通点を見いだすことができたからだろう。

では、現在の教育現場に語り合う雰囲気はあるだろうか。働き方改革が叫ばれ、業務改善が進められているにもかかわらず、時間的にも精神的にも余裕がない状態が続いている。校務の情報化が進み、効率化が図られたが、職員室では、無言でパソコン画面と向き合う時間が長くなった。このような現状をなんとか打破し、ベテランでも若手でもなく、同じ学校で生徒たちと向き合う同僚として、もっと語り合い、支え合いながら、ともに実践を重ねていきたい。先輩教員たちが長い年月をかけて築いた「語り合い」という学校文化を次世代へとつないでいきたい。その「語り合い」こそが、予測不可能な時代を生き抜く生徒たちの成長を支え、プラスに作用すると信じている。

【参考・引用文献】

坪川 修一郎 「語り合い」から始まる学校改革 支援体制システム構築を通しての気づき
学校改革実践研究報告 pp38-58, 2018. 3 福井大学大学院教育学
研究科教職開発研究専攻（教職大学院）

子どもたちを支える協働と学びの支援

～副担任の立場から考える学校マネジメント～

ホームチーム 26 26-C 高橋-栗野中 高橋真由美（栗野中学校）

I 10年前と大きく変わった校務分掌

10年前、私は中学3年生の学級担任をしていた。子どもたちと共に、日々の学校生活はもちろん、体育大会や合唱コンクールなどの行事にもベストを尽くして取り組んでいた。クラスの子どもたちに囲まれた生活は楽しかった。進路指導では、一人ひとりにとって最善の選択は何であるか、子どもたち、保護者の方々と語り合った。学年最下位だった子が、努力の結果、見事希望する高校に合格した時の笑顔と涙は、今でも忘れることができない。仕事に対する誇りとやりがいがあった。そして、このまま学級担任をしていきたい、させていたきたいと強く思っていた。

しかし、ここ数年は、そのような注目される場所からは遠ざかり、教科指導と校内の環境整備、学年では副担任をしながら学校運営に関わっている。特に時間を割いているのが特別支援学級担任となったことをきっかけに任された花壇の世話である。外での作業なので、暑い季節の熱中症が怖い。水やり・草取りは、水分を補給しながら、時間を決めて計画的に取り組んでいる。日中の水やりや花の苗植え（多いときは1400株植えた。）は、緑化委員会の子どもたちがしてくれる。夏休み前には、種から育てたマリーゴールドが次々に花を咲かせていた。一緒に苗を植えた子が、「こんなに大きくなって、植えたものからするととてもうれしいです。」と話してくれた。あたたかい心で花に接しているからこそ出てきた言葉だと思う。うれしくて、更に花壇の世話に励むようになった。毎週NHKの『趣味の園芸』を視聴している。花の育て方や手入れの仕方など、毎回非常に参考になっている。

花壇の世話を始めた頃は、気の長い仕事、果てしない作業に閉口していた。しかし、続けて取り組んでいるうちに「子どもの世話と同じだな。」と思えるようになってきた。毎日元気かどうか、きれいかどうかを見ることが大切だと思えるようになった。登校すると自然に花壇に足が向く。また、雨に対する印象も大きく変わった。多くの人にとって雨は嫌なものであるが、私にとっては非常に有難い『恵みの雨』である。ある事象をある一面から見たときと他の面から見るときとでは捉え方が違ってくる。クラスで起きたトラブルも、Aさんから見た時とBさんから見たときとでは捉え方が違う。その違いに驚くこともあるが、見る人の個性・考え方・その考えに至る背景・発達段階による違いで、違って当然である。だから、相手といい関係をつくりたいと思うなら、相手の個性・考え方・その考えに至る背景・発達段階を理解しようと努力しなければならない。そのために、『相手を見る（心を開く）』『声をかけ合う（対話）』『一緒に活動する（協働）』の3段階が大切だと思う。

10年前の自分。一生懸命仕事に取り組んでいたつもりだった。しかし、今ふり返ると、何と独りよがりであり自己中心的であったか。教師の仕事は、多くの人に支えられ、協力していただくことで成り立つ。周囲への感謝の気持ちを忘れてはならない。自然と関わることでこの考えにたどり着くことができた。この考えが、今の自分の授業づくりに、副担任としてフロアを巡回するときに、汚れた場所を掃除したりするときに、行動の基盤になるよう心がけている。加えて、本研修で、金子 奨先生の「子どもたちの変様を支える～移行支援としての高校教育～」に出会い、更にその考えを深めることができた。金子先生の資料について紹介したい。

Ⅱ 子どもたちの変様を支える教師集団を目指す

金子 奨「子どもたちの変様を支える～移行支援としての高校教育へ～」から

1. 協働的な学び合いを取り入れることで大きく変化した学校

資料は、金子先生のかつて教育困難校といわれていた高等学校の実践であるが、以前勤めていた中学校の荒れていた時期と重なり、興味深く読ませていただいた。この高等学校は、一斉講義形式の授業を行うと、生徒は教師の話を開かず、私語や居眠りが当たり前の状態になる学校だった。それが、ジグゾー法などの協働的な学び合いを取り入れた授業研究会を行うようになってから、学校の雰囲気が大きく変わり、登校する生徒の表情が格段に明るくなってきたという。加えて、学習後に「いま、めっちゃ書きたい。」「脳が冴えている。」と語り合う生徒の姿があったほど、学びへと向かう姿勢が積極的になってきたというから驚きだ。何がそうさせたのか。資料の中の例を取り上げながら推察したい。

2. 協働的な学び合いの効果について

(1) 教室の中の“異人”の変様

まず紹介されているのは、教室の中の“異人”Nさん（3年生）の事例である。金子先生は、彼女のためというわけではなかったが、歴史上の人物のポスターセッションに挑戦させた。彼女が選んだ人物は松尾芭蕉。かろうじて発表にこぎつけた彼女の感想は、「私が思っていた以上にクラスメイトの反応は新鮮なもので、発表することが苦ではなくなっていた。しかも、評価してもらえることで、今までのクラスのイメージが一気に打ち消されてしまった。最後の授業で調べたものを発表できて、本当によかったと思う。“旅に病んで夢は枯野を駆け巡る”」

この事例を読み、クラスの中で孤立しがちな子に対する支援の仕方について考えさせられた。Nさんは、クラスメイトとの間に必要以上に大きな壁があると感じており、関わらないようにしようと心に決めていた。それがポスターセッションをすることで、予想に反して彼らに認められ、彼らと打ち解けることができた。ポスターセッションという協働活動が、お互いの間にある壁を見事に消し去ってしまった。大人でも苦手な相手には壁をつくってしまいがちである。しかし、一緒に仕事をしたり一緒に食事をしたり、語り合ったりすることで、案外簡単に分かり合うことができることがある。当たり前ではあるが、学校生活の中では学習の時間が最も長い。その中に協働活動を組み込むと、個に閉じこもりがちな子どもたちを、コミュニティの中に誘うきっかけをつくることができる。タイミングが合えば、Nさんのように一気に人間関係を広げ、彼女が求めているクラスの中の居場所を得ることができる。ただし、そのタイミングを合わせるのは教師である。教師の日々の受容・共感をベースにした細やかな支援・援助である。

(2) 教師のチームとしての協働による変様

場面緘黙のUくんの事例では、教師のチームとしての協働の大切さを再確認した。金子先生によると、「この学校では月に1回公開授業研究会が行われており、教師は公開授業を通して、〈場〉に応じて変様する子どもを目の当たりにするとともに、自らの実践の弱さや至らなさ、無力さに気づいていく。その経験は、困難をもつ子どもをひとりで抱えることはできないことを痛感させ、個々人ができることをさりげなく行いながらも協働してつぎはぎを当てていく『パッチングケア』の重要性を認識させていく。」

この『パッチングケア』により、Uくんに目に見える変化が現われたのは3年生の就職活動が始まった頃であった。場面緘黙であったはずのUくんが、「先生、履歴書を出すのは、どこの郵便局でもいいのですか？」と自分から聞いてきたのだ。この画期的な変化について、金子先生はこう述べられている。「特別なことをしたという思いはない。ぼくらがしてきたことは、教師としてのいたらなさをさら

け出しながら、互いに学び合う場を生成させてただけだ。しかし、教師たちのその学び合う協働性が、子どもが仲間とともに活動し、学び、育つ場を用意していることは確かだ。」

（３）弱い紐帯の重要性

金子先生によると、「高校を卒業することができなかった生徒の多くに共通するのは、弱い紐帯 weak tie をつくるのが不得手という点であるという。少数の似たようなタイプの子と強い関係をつくることはできるけれども、それ以外の子と関わるのがなかなかできない。」中学校では、服装・頭髪などの校則を守ることができない子、強い衝動を抑えきれない子、マスクを外すことができない子、相談室登校になった子、不登校になった子などがこれにあたる。どの子も人と関わることへの苦手意識をそれぞれの形で表出している。だからこそ、ペア学習やグループ学習を取り入れた学習活動を展開して、異種混合の弱い紐帯の生成を促すことが大切である。

簡単にできるのは、自己紹介などで好きなものや今はまっていることなどを話す機会をもたせることである。とつきにくいと思っていた相手に、以外に共通した趣味があることがわかると、それをきっかけに話す回数が増え、仲良くなることがある。これまで何気なく行ってきたことも、実は子どもたちを成長させるための重要な役割をしているということが確認できた。席替えや班替えなども意識的に弱い紐帯をつくるのに役立っている。それらはみな、子どもたちに人とのつながり方を学ばせるための大切な支援である。

3. 支援の専門家としての教師陣に

数年前、特別支援学級担任を経験することができた。そこでの取組は、知識の『伝達』ではなく、まさに『支援』と『援助』であった。毎日の関わりの中で子どもたちの変様を見取り、その時々状況に合わせて支援・援助をした。植物や生き物を育てるのと同じ、親が子を育むのと同じである。毎日見ることが大切で、見ていれば自然に手が出たり、言葉をかけたりしたくなる。命に関わっていると実感することができる豊かな経験を積むことができた。

ただ、当時を振り返ったときに、それらの取組が隔離されているような孤独なものであった印象がある。独り相撲といった感覚である。仲間がいないわけではないが、それぞれがそれぞれの仕事に熱心に忠実に取り組んでいて、余裕がなかった。そのため、子どもについて語り合う時間がもてなかった。しかし、今回学んだ実践例から、ほんのわずかな時間でも、声を掛け合い、思いを共有することは教師同士の協働を成り立たせる上でとても大切なことだと分かった。教師同士の協働性自体が、子どもたちの変様を支えるネットワークなのだ。どの先生も、自分の学年を越えて、自分の教科を越えて、子どもたちに関わっていくことができるような雰囲気をつくっていくのが理想だと思う。

Ⅲ 孤立しがちな子どもに寄りそうこと

弱い紐帯をつくることができないと、徐々に集団の中で孤立していき、やがて教室に入ることができなくなる。過去に荒れやいじめがあった学年では、荒れやいじめのキーパーソンとなる子は、弱い紐帯さえもつくることができないようにクラス編成をしていた。そうするとそのキーパーソンの方が孤立してしまうことがある。以前担任したクラスでそれが多発し、クラスに入ることができなくなった子が最大で6人になったことがあった。常時2、3人相談室で過ごし、1日に7件家庭訪問をしなければならないうときもあった。生徒指導がたいへんだった。ただ、有難いことにその子たちは全員担任とは顔を合わせて話をすることができていたので、訪問時にはその子たちの思いを聞いて、明日も待っていると約束することができた。また、全員不登校になることはなく、教室に復帰または相談室で学習という形で落ち着くことができた。

6人に共通して言えるのは、人間不信である。相手は複数のグループ。男子グループは同じスポーツを介したグループで、女子グループはリーダーでありたいと思っているある女子を中心とした弱い紐帯グループである。

グループに属している子はスマートに行動できる子が多く、クラスの一部の子（その6人と特別支援教室在籍の子）が一風変わった行動をとると、目配せして笑った。グループの子たちからすると悪気のない行動なのだが、笑われた方は疎外感と孤独感でいっぱい、徐々に教室の居心地が悪くなっていく。そして、また同じことが起こるのではないかと恐怖を感じるようになる。加えて家庭で複雑な問題が起きたり、家庭が不安定であるために家で宿題をすることができなかつたりすると、宿題ができていないという罪悪感も重なって、ますます教室に足が向かなくなっていく。

笑うことは、そのつもりはなくても相手を傷つけることがあるんだということを伝えても、教師がいない時間にそれが起こってしまうので、なかなか状況が改善しなかった。逆にグループの子たちには、「なぜ自分たちが悪いと言われるんだろう。」という担任に対する不信感が募っていった。

6月の体育大会の全員リレーの前に、男女のグループの代表から、男子はTくん、女子はHさんの走る距離を半分にしてほしいという提案があった。身体的な理由でそのような特例措置をとることはあるが、2人にはそれはなかった。Hさんはグループの雰囲気を感じて捻挫を理由に練習を休んでいたが、Tくんはいつもしっかり走っていた。体育科の先生とも確認して、みんなと同じ距離を走ることにももらった。本番は、学年主任をはじめ、いろいろな先生方が支えてくださり、相談室の子もなんとか全員リレーに参加することができた。全員走ることができてホッとしたが、グループの子たちは自分たちの提案が却下されたことで釈然としないものを感じていたかもしれない。全員リレーで全員が走ることの意義を子どもたちに十分に分かってもらうことができなかったのは、私の力不足であったと思う。

その後も、決定的な大きな問題が起こることはなかったが、人間関係はすっきりしないまま、相談室の2、3人は状況が少しよくなったり少し悪くなったり、ただ、家庭の協力で不登校になることはなく、1年をすごした。

この子たちが3年生になったとき、私は学年を離れ、1クラスだけ教科担任として理科の指導をした。そのクラスにはFくんがいた。小学校の時からFくんと仲がよかった子が同じクラスにいて、その子にFくんを支えてもらおうということになっていた。担任の先生も努力され、Fくんは何度が教室に入ったことがあったが、クラスの輪の中に定着することはできなかった。そのクラスは、担任の先生がとてもいい雰囲気にまとめられており、学習に対しても前向きで、挨拶も素晴らしく、掃除の時間の取組も熱心だった。時間いっぱい何でも雑巾がけをする子ばかりだった。子どもたちは、自分のクラス、自分の仲間に誇りを持って生活することができていた。

3年生の後半、進路を決める時期になり、Fくんは地元の定時制高校を受験することにした。Fくんは担任の先生と試験の対策や面接の練習に取り組んでいた。願書を書くのにも苦労していたが、Fくんは頑張り、Fくんの家族も応援した。受験前日、Fくんの担任の先生が、私にFくんの面接の試験官の役をさせてくださった。Fくんは質問に落ち着いて答えることができていた。その様子に安心し、明日は頑張るようと声をかけた。

県立入試の合格発表の日。Fくんは見事合格した。彼の高校進学に対する熱意が認められたのだ。その日、Fくんは、家族みんなに祝福され、幸せな1日を過ごした。

その後、Fくんは、実は、定時制高校を辞めてしまった。やはり座学は合わなかったらしい。だが、高校に合格したということは自信になったようで、今は自分で決めた道をしっかりと歩んでいこうと頑張っている。

Fくんに対して、みんなと一緒に教室で学習させるということはできなかった。ただ、継続して寄り添うことはできたと思う。担任を離れても、新しい担任の先生が、何かある毎にFくんの話をしに来て

くれた。だから、校内でFくんに会ったときに声をかけやすかったし、空き時間に相談室で一緒に勉強することもできた。旧担任との関係をつなげておいてくださり、関わる機会をつくってくださったT先生には大変感謝している。これがFくんと私の弱い紐帯なのだと思う。Fくんとはしばらく会っていないが、新しい弱い紐帯をたくさん結び、しっかりと自分の居場所を築いていってほしいと願っている。

IV 協働による学び合うコミュニティ・支援のコミュニティをつくろう

はじめの花壇の世話の話にもどりたいと思う。取り組み始めて2年間は、ほぼ自分一人で水やりなどの世話をしていた。しかしそれでは毎日2時間もかかってしまう。そこで、スプリンクラーを買ってきて用務員さんにつけてもらった。用務員さんは、ブロックをしいて高さを調節したり、水が出る角度を調節したりして、花壇全体に水がかかるように調節してくださった。おかげで水やりが格段に楽になった。さらに、3年目からは新しい女性の用務員さんが、そして今では緑化委員会担当の先生が私以上に花壇の世話をしてくださるようになった。水やりに追われることなく、余裕をもって世話ができるようになった。本当にありがたい。「今日は恵みの雨ですね。」と声をかけ合うこともある。他にも、花壇の花でドライフラワーやリースなどを作ってくくださった図書館司書の先生、炎天下草取りをしてくださったPTA事務職員の方、少しずつ協働のコミュニティが広がってきて、今年は近所の年配の方も加わった。オシロイバナの種を分けてくださったのだ。夏から秋にかけて、玄関前のオシロイバナが満開になった。関わる人が増えるたびに花壇の花々は変様し、美しく咲き続ける。

学びも同じだと思う。仲間と行くと効率が悪そうでいて以外と成果があがったり定着したりするものだ。支援も「こうしないといけない。」と制約をかけすぎると動きが鈍くなる。もっと自然に、当たり前のように子どもと向き合い、花に水をあげるようにして関われば、全ての教師が無理なく支援のコミュニティに組み込まれ、子どもたちにパッチングケアが成されていく。そしてあるとき、ぱっと花が咲くような変様が現われるのだと思う。

今、教師に求められているのは、子どもに寄り添うこと、子どもの気持ちに共感することである。あたたかい関係をつくって、子どもと一緒に成長することができる教師が望まれている。その関係が1対1で終わるのではなく、つながりを広げていくのが大切である。子どもはコミュニティの中で育ち、コミュニティの中でのびる。子ども同士の学び合うコミュニティ・教師たちが関わる支援のコミュニティができていけば、教師と子どもたち、子ども同士、教師同士のよい関係ができてきて、その中であたたかい関わりにより、子どもたちは安心して成長し、未来を切り拓く力をつけていくことができると思う。そして時折はっとするような変様を見せてくれるにちがいない。その変様を見逃さないように、またその変様を互いに喜び合えるように、支援のコミュニティを育てていきたいと思う。子どもたちのために、また周囲の人たちのために、今後も自分からコミュニティを広げていくことができるよう努力していきたい。

【参考文献】

金子奨、高井良健一、木村優編

「協働の学び」が変えた学校 新座高校学校改革の10年 pp. 207～223, 大月書店, 2018. 3

語り合える学校づくりをめざして

豊かなコミュニティを生かして

ホームチーム 13 13-C 立山-21-高椋小 立山 恵（高椋小学校）

I. はじめに

教員になって30年が経つ。たくさんの先生方と出会い、支えられ、助けられた30年であったと感じる。振り返れば、講師時代を除き、ずっと小学校の学級担任をしてきた。主に低学年を担当することが多く、基本的な生活習慣や学習習慣、基礎的な学力を中心に指導しながら子供たちの成長を見届けてきた。子供たちの1年間の成長は大きく、その成長に喜びを感じる。しかし、ここ最近、学校教育を取り巻く環境の変化は大きい。1人1台タブレット端末等やICT活用など子供の学びの環境も変化している。この変化を前向きに受け止め、学び続けなければならないと痛感する。学校の中も20代、30代の若い世代の教員が増え雰囲気も変わってきた。自分自身も50代になり、組織マネジメント力を要求され、学校全体を見据えた仕事に携わることが多くなってきた。しかし、自分には何ができるのか、思案している。

「3つの種」で私が大切にしてきたものに、子供や同僚とのコミュニケーションがある。話すことで考えや気持ちを伝えることは、お互いを理解するためには必要なツールである。また、話すことで豊かなコミュニケーションにもつながると考える。実践記録を読んで、組織マネジメントは自分が大切にしてきた「語り合う」ことにつながっていることを知った。そこで、実践記録に書かれている「語り合う」「コミュニティ」について考え、今までの自分を振り返りながら再確認し、これから求められる自分の役割に生かしていきたいと思った。

II. 実践記録の概要と考えたこと

筆者の坪川修一郎先生は、福井市教育委員会で特別支援教育担当の指導主事を経て、小学校の特別支援学級の担任をすることになった。と同時に、教職大学院「学校改革マネジメントコース」で学校改革について学ぶことになる。「学級担任」をしながら「組織マネジメント」を考えていく二つの間で葛藤し、試行錯誤していく中で、その二つは別物ではなく「子供の姿を語る」ことでつながっていることに辿り着く。組織をマネジメントするということは、「効率よく仕組みを作る」「管理する」ものではなく、「なぜ、システムを作るのか」「どのような学校にしていきたいのか」という仕組みを作る「意味」が大事である。そこに必ず「語り合い」が生まれるのであると述べている。

(1) 組織マネジメントについて考える

チームには、「多様性」「異質性」が必要である。その中で感じる「ずれ」を、お互いの「強み」や「できること」を理解し合いながらつながっていくことが大切である。また、チームを支えるリーダーシップとは、命令で人を動かすのではなく、「なぜか?」「どうするのか?」を問い続け、見守る「静かなリーダーシップ」であることが必要である。

クロスセッションのときに、教師の立場、リーダーシップについて話題になった。どこまで教師が関わっていけばよいのかである。私は、坪川先生がおっしゃる「静かなリーダーシップ」でありたいと思った。教師の仕事は、子供が失敗してもその経験が大事であると見守り、

試行錯誤している過程がおもしろいことに気付かせ、また部活動でも自分たちでメニューを考えさせるなど、「見守る」がキーワードになる。

「コミュニティ」とは、思いをもって人と人がつながっていくものである。そのためには、「コア・グループ」「アクティブグループ」だけでなく、「周辺グループ」などさまざまな参加が奨励されていく必要がある。コミュニティをより活性化させるためには、しかけが必要である。1つ目は、「公と私 それぞれのコミュニティ空間を作る」こと。公共空間（公の会議）での交流をきっかけに私的空間でも継続的に交流がなされることが大切であり、そこには、コーディネーターの存在が大きく関わってくる。2つ目は「価値に焦点を当てる」こと。メンバーが価値をはっきりと意識していることが大切である。3つ目は、「コミュニティのリズムを合わせる」こと。公的空間の会議などに向けての小会議や私的集まりをうまく組み合わせることによって、人と人とのつながりを深めていくリズムが生まれ、新しいアイデアが生まれるなど、コミュニティの活動を刺激的なものにする。そこには、「当事者意識」というものが生まれ、やりがいや達成感を感じながら成果を上げていくためのしくみができる。

コミュニティをこのような角度から考えていくと、日頃のたくさんの会議がもっと有意義なものになると感じた。公的なつながりだけではなく私的なつながりまでに発展させることは、現場の職員間、特に増えてきた若手教員とのつながりを深めることに役立つと考えた。ふだんの何気ない放課後の語り合いが実は貴重なものだったことに気付いた。

（２）「語り合う」ことの意味

若手教員が増えていく今日、若手教員とは「教える、教えられる」という関係ではなく、「お互いの思いを共有する中で気付いていくこと」「また気付いたことを語っていくこと」が大切だと述べている。経験年数にかかわらずお互いが一緒に取り組んでいく「支え合う関係性」の中で気付くことが大切である。「教える」のではなく、一緒に子供のことや授業について語り合い、考え、気付いたことは確かな学びになる。

学校マネジメントの学校の中の組織構造は、「リーダーからのトップダウン」ではなく、「いろいろな人たちの合意形成」を図ることが大事で、そこに「語り合う」必然性が生まれてくる。

マネジメントの意味を語り合い、それをお互いが聴き合うことによって自分を内省し、気付いていく。「学び続ける」ということは、「語り合い」を通して生まれるくるものとして捉えられる。学校改革の中で学校という組織は変化していくだろうが、変わってはいけないものが「語り合う」という学校文化であるとまとめている。

Ⅲ. 「語り合い」「コミュニケーション」を大事にした実践の振り返り

（１）気がかりな子供たちとの出会い～支援会議を通して～

教員生活の中で、気がかりな子供たちともたくさん出会ってきた。その中でも、特に記憶に残っている転機となった児童がいる。小学１年生として入学してきたＴさんである。じっとしていることが苦手で、友達への暴力、授業中の立ち歩き、休み時間が終わっても戻ってこないなど、毎日のように問題行動を起こしていた。毎日の生活はＴ君に追いまくられ、クラスも何となく落ち着かず、思い通り授業が進められない苛立ちも重なり、自分自身がどうしていいかわからなくなっていた。Ｔさんには、毎日「これはだめ。何でそんなことするの。」と注意ばかりしていた。そんなとき、Ｔさんが「ぼくが いい子になれば、このクラスはいいクラスにな

るんだよね」とつぶやいた。私は、はっとしたのを覚えている。私はTさんのことを何も理解していなかったのだと気付いた。自分ではどうすることもできないこの子をなんとかしてあげたいと思った。

まずは、じっくり話を聞くことにした。「語り合う」大切さは、教師と子ども、教師と保護者の間でも重要だったのだ。また、毎日のように放課後話を聞いてくれた（児童の姿を語る）学年の同僚の存在も大きかった。

当時の学校では、アンテナ会議という会議やほっとサポート委員会が開かれ、クラスで気になりな児童の現状を報告し合い、職員の共通理解を図っていた。支援の必要な児童には支援チームが立ち上がり、管理職や特別支援担当の先生が加わった。これまでの経験から、よく似た意見や考えを持ったチームの方が言葉はななくとも話がスムーズに進んでいくのかと思っていたが、それではいつまで経っても深まりがない。「多様性・異質性」が必要であることに価値があるのだ。絶えずお互いの「強み」や「できること」を理解しながらつながっていくことの大切さを痛感した。支援チームでは、全職員でT君について支援方法を話し合う場を設けてくれたり、さまざまな手立てを紹介してくれたりした。保護者とのつながりの橋渡しにもなってくれて、一人ではないという安心感があり、悩みを聞いてもらえるのが一番の心の支えになった。その後、Tさんは外部機関とうまくつながり、落ち着いて学校生活を送れるようになった。私が異動する離任式のときに一人泣きしていたことが忘れられない。コミュニティを活性化させるためのしかけがうまく機能していたのだと再確認した。

気になりな児童の支援については、現任校でも体制ができている。小さな会議が開かれ子供の姿を語り、支援につなげている。しかし、困り感を持った児童についての報告会だけでは、聞いている方は「周辺グループ」になってしまっていて必要性を感じなくなっていく。「何のために」と参加者に価値あるものでないと意味がない。そこで、SCやSSWなどの活用やケース会議などの小集団での支援会議が行われたり、SCやSSWを交えて全職員での研修会などを実施したりしている。常に「当事者意識」をもって話し合える場を設けるなどコミュニティの場を工夫することが必要である。

（２）音楽小教発表会での取り組み

ある小学校に異動になった年に、その学校で音楽の小教研の発表をしたことがある。前任校でも音楽主任はしていたものの、音楽の免許はなく、ましてや異動したばかりの突然のことで誰に相談すればよいのか悩んでいた。それに、音楽は授業だけではなく全校で取り組まなくてはならない。そんなとき、当時の研究主任が音楽の授業担当者で「音楽研究部会」を立ち上げてくれた。一人ではなく、小さな集団（仲間）がいることで光が見えたような気がした。さっそく、音楽の授業をもっているメンバーで部会が立ち上がった。研究部会のメンバーはみんな音楽専門ではない。しかし、毎週のように集まり、それぞれ実践した授業の様子を話し合い、研究を深めていった。「完全なものが不完全なものを支えるだけでなく、不完全なものが支えることもある」のだった。子供の姿を語り、語りながらお互いの授業観や教育観を交換していく「同僚性」がそこにはあったような気がする。私が中心となっていた部会だが、メンバー全員が同じ立場で同じ目線で協働し学び合っていた。

また、全校をあげての取り組みとして、先生方にお手本になってステージで校歌を歌ってもらう場を設けたり、縦割り班での「色別校歌歌合戦」や「全校合奏」などに取り組んだ。全校合奏についてはさまざまな意見があったが、学年主任などと「どうしても取り組みたい」と実

施することの意義などを語り合うことで納得していただいた。「6年生を送る会」で演奏したが、全校200人での合奏はすばらしかった。

IV. 今後の展望

今まで、組織をマネジメントすることは、「効率よく動けるための仕組み」「管理する」ことだと難しく思っていたものが、大事なものは「何のためにするのか」「どんな学校に、どんな子供像をめざすのか」なのであって、そこには「語り合う」活動が必要となることを理解した。

確かに、去年のコロナ禍での学校運営を振り返ってみても、休校を始め、さまざまな活動に制限がかかり運営自体が二転三転する毎日であった。その度に、検討を要するものは、まずは学年主任が集まったりそれぞれの部会で集まったりと小集団で検討していたことを思い出す。それに伴って運動会の実施についてもかなり議論したように思う。「何のための運動会なのか。」「誰のための運動会なのか」を考えながら、たくさんの壁にぶつかりながら話し合った。その結果、組織としてスムーズに運営していったのだと考える。

ホームでのセッションのときに『SOS』が出せる学校に」ということが話題になった。子供同士、教師同士、子供と教師同士、また、教室や職員室がそうになっているかということである。SOSを出すためには、そこに何でも話ができる、語り合える「居心地のいい場所」がなくてはならない。特に職員室の雰囲気は大事である。教師が笑顔になれば子供も笑顔になる。教室にも活気が出る。そのためには、やはり「語り合うこと」「豊かなコミュニケーション」をとることが必要なのだと思う。その雰囲気を作り出すのは、私たち年代の責任である。「多様性」「異質性」をもった同僚が「語り合い」「支え合う」ことにより、情報を共有し、気付き、学び、実践していく、このサイクルを構築していけばきっと居心地のいい場所が築けるはずである。私は今若手の先生と組んでいる。果たして「居心地のいい場所」になっているであろうか、自問する。

この講習はまさに「語り合った」3日間であった。校種・年齢が違う先生方との実践の取り組みを共有したことは、新しい角度から自分を見直すことができ、視野を広げられたように思う。まだまだ学び続けなければならないと痛感した。これから学校の軸となって運営していく立場として、「語り合う」ことを考えながらできることから実践していこうと思う。そして、学校が「語り合う」ことから生まれてくる「学び続ける組織」「変化していく組織」でありたいと思う。

【参考・引用文献】

坪川修一郎 「語り合い」から始まる学校改革 支援体制システム構築を通しての気づき
学校改革実践研究報告 pp. 35-58, 2018. 3 福井大学大学院教育学研究科教職
開発専攻（教職大学院）

「語り合うこと」を意識して

同僚、子どもたち、保護者との「語り合い」

ホームチーム 31 31-C 西出-25-万葉中 西出 淳子（万葉中学校）

I 自分事として

異動のたびに校種が変わるなどの経験をしてきたが、前回の免許更新講習からの10年で経験した異動は、私にとって一番の転機になった。それは、広域交流人事で他市へ異動になり、小学校で初めて特別支援学級を担当することになったからである。さまざまな障がいをもった児童との出会いが、これまでの教員生活での子どもたちへの向き合い方を根本から見直す機会にもなった。現在は、本市に戻り中学校で特別支援学級を担当している。

今回、特別支援学級の担任をしながら大学院で学ばれていた坪川氏の記録を選んだ理由は、私自身が特別支援教育に携わっているからであり、また、実践の中に見られた「静かなリーダーシップ」の考え方に興味をもったからである。経験年数が長くなると、自分を振り返ることが少なくなってきたと感じることも多い。また、管理職の立場ではない自分自身を振り返り、当事者意識が足りないと感じることもある。以上のことから、一担任として学校組織にどう関わっていくか、坪川氏から学ぶべきことが多くあると思い、この実践記録を選んだ。

この実践からは「語り合う」ことが学校改革につながっていくことが分かる。私も過去の「語り合う」場面を振り返り、どのように「語り合う」場面を設定すればよかったのか、さらにこれからどのように学校組織に関わっていけばよいかを考えていきたい。

II 語り合いからの学校マネジメント～静かなリーダーシップから見てきたもの～

自分の実践を振り返るにあたり選んだ実践記録は、坪川氏の「『語り合い』から始まる学校改革」である。坪川氏は長年特別支援教育に携わり、指導主事も経験された方である。この実践記録は、異動先の小学校で特別支援学級を担当しながら教職大学院「学校改革マネジメントコース」で支援体制システム構築に向けて学んでいた2年間の歩みを綴ったものである。

当時、管理職ではない坪川氏は冒頭で、「担任としての実践を進める私」と「組織マネジメントを考える私」の間の葛藤について記載されており、これら2つの「私」を別ものにとらえていたという。

しかし、大学での学びから「自分でこうすると言わせる」「やりたいことを考えさせる」「なぜか」「どうするのか」を常に問い続ける「静かなリーダーシップ」という考えに感銘を受け、それをベースに試行錯誤を重ね、分離していた2つの「私」を重ね合わせることができるようになる。そして、「語り合う」ことをキーワードにして何度も「マネジメント」の意味を捉え直し、最終的に「ただ単に『前例にないことをする』『組織を再編する』というのではなく、『語り合う』ということの大切さを共有し、『語り合う場』を組織の仕組みの中にどのように位置づけ、さらにどのように活かしていくかということが、学校改革の基盤にあるべきではないだろうか」と考えるようになる。

最後に「学校改革の中で学校という組織が『学び続ける』『変化し続ける』ために、変わってはいけないうものが『語り合う』という学校文化である」と結論づけている。

自分の実践をまとめるにあたり、私自身も管理職ではなく、自分事として学校運営に携わるにはどのようにしていったらいいのか、日々迷っていたので、坪川氏の実践にある「静かなリーダー」の考えや「語り合う」という行為が大いにヒントになった。

また、坪川氏の実践記録に記載されていた、私が書き留めておきたいと思った大学の先生の言葉が2つあるのでそれらを紹介する。

『語る』ということは、『かたどること』『形を作っていくこと』である。その時に重要なのは、『聴き手』の存在である。『語る』ことで聴いたことを『聴き手』から返してもらえる。そのことによって、自分の『かたどり』でしか見えなかったことがかえてくる。

「聴き手」の存在の大切さがわかる言葉である。さらにもう一つは、

自分の過去に敏感になる。自分の過去をやわらかくして、耕していく。過去を語ることは、自分の経験に意味づけをすること。意味づけをすることで、過去が変わっていく。これは、次のビジョンをつくりだしていくために必要なことである。

坪川氏の歩みとこれらの言葉から、自身の実践を書き綴る上で「語り合う」ことをキーワードに、今までどのように「語り合ってきたのか」を考えてみようと思う。また「語り合う」場面が少なかったために起きた、同僚との「ずれ」についても触れ、どのように語り合ってきたらよかったのかを振り返っていきたい。

Ⅲ 「語り合う」必要性

「語り合う」という言葉をもとにこれまでのことを振り返り、今一度「語り合う」大切さを考えてみたい。子どもの姿を語り合うことで、同僚とつながりができたことも多かったが、今回は、私自身の反省として、特に同僚との間に「語り合い」がうまくできなかったエピソードを挙げてみようと思う（かなり前の記憶なので、会話の詳細は少し違っていると思われるが、エピソードとして記憶していることは以下のとおりである）。

(1) 同僚と ～主に生徒指導の場面から～

これは、以前、特別支援学級で担任していた児童が、交流学习に出ていたクラスの担任の先生方との話である。

特別支援学級の子どもたちは、個々に応じて交流学习で音楽や体育などの授業を受ける際、通常学級（交流学級）の担任の先生の授業を受けることがある。支援が必要な場合は、担任や支援員と一緒に学習に参加し、特別支援の児童生徒のみならず、通常学級での気になる子どもにも支援をすることがある。

また、給食なども一緒に交流学級で食べることがある。小学校では学級担任がほとんどの教科を受け持つので、当然ながら学級の様子は、担任によってかなり違いが出てくる。交流学习や給食、清掃などで支援に入ると、担任の先生の学級経営や指導の仕方、気になる子どもへの言葉のかけ方がよく分かる。

小学校の通常学級での担任が多かった私は、生徒指導上で気になることが見えてくることも多かった。小学校で勤務していると、同じ学年を組んでいても隣のクラスの授業風景や給食指導などは、雰囲気は分かっても実際の動きはなかなか見えてこないものである。自分の学級と同時進行で活動しているので、主任であってもわざわざ他の学級の給食指導を見たり帰りの会の様子を見たりすることはない。

しかし、特別支援学級担任として交流学級へ出向くと、いろいろなことが見えてくる。学年全体をどう育てているのかということろまで見えてくる。そのような場合、たとえば、給食指導などで気になったことは、具体的に方法を伝えたり、やって見せたりして伝えるようにしてきた。そんな時、「そうですね、今まで気付きませんでした。これからやってみます。」と多くの場合は、助言を受け入れてもらえた。

坪川氏の実践記録にあったような「教えられるよりも、気付くことが確かな学びになる」ことは、児童理解や授業づくりには大事な考え方ではあるが、このような場面では単なる指導技術なので、その場で伝えることになる。技術的なことを伝える場面では、「語り合う」ことはほとんどないが、「なぜそのやり方がいいのか」は話すようにはしてきた。

私たち教員は学校のさまざまな指導の場面で、今まで自分が受けてきた指導を重なり

合わせることも多い。結果的に、その取組や、やり方の多くに何の疑問をもたないまま足並みをそろえた教育に埋もれてしまうことがあるような気がしている。

学校はよく言われるように、「前例主義」や「画一主義」に陥ることが多い。よって、取組の多くに何の疑問もなく、変えにくくなる雰囲気があることも事実である。このような部分は、本来は私たちの年代がどんどん変えていくべきところだろう。

坪川氏も「校内で教職員がなかなか一つ一つのことの意義を語り合っていくことが少ないように思う。意義を『語り合う』ということは、それぞれの教職員の思い（価値観）が交錯するが、それをお互いが聴き合うことによって一人一人が今の自分を見つめ直す機会になり、そしてその機会が教職員の『学び』につながる。その学びは一人一人の今までの価値観や教育観を転換させることもある。」と述べている。まずはこのように考えることから始める必要がある。

次のエピソードは、「語り合う」難しさと、自分の力のなさを感じた事例である。

ある担任のクラスでのこと。気になる男児がいた。彼はいつも宿題を忘れてきており、給食の始まる前にいつも漢字ドリルをしていた。机を教室の一番後ろにさげて、時に泣きながら漢字ドリルをしていた。ドリルを見るとやはり支援を要する子どもであることが一目で分かる。マス目の中にうまく書き写せないでいた。当初から教室の壁面に掲示してある彼の字を見ていて、気にはなっていた。

教員の人権意識が高まっている今、このような指導は見られないと思う。しかし、当時は、まだ上記のようなことがあり、担任の先生は男児の特性を知っているはずなのにとの思いから、男児の担任に私は言葉をかけた。

私：「先生、給食時間が始まっているけれど、〇〇さんのドリル、後にしたらどう？」

担任：「いや、だめですよ。今日絶対やってくるって約束したんですよ。」

私：「でも、ドリルの字を見ると、これみんなと同じ量を同じ速さでやってくることは厳しいのでは？」

担任：「やれるんです、〇〇は。やってくることもあるんですよ。今日はやらせます、約束なので。」

私：「でも、今は給食時間だし。」

この会話の後、泣きそうな男児に「一生懸命やっているよね。」と言言葉をかけ、班の場所に机を戻させた。担任はこのあと無言で、私とは男児について話そうとしなかった。

このような「約束は絶対に守らせる」といった指導を見受けることがある。他の児童は給食を食べながら、表情を変えずに担任の叱責を聞いている。このクラスの男児に対するラベリングも心配になる。

当時、私は、この担任に対してどのように伝えればいいのか悩んだ。その学年の主任でもない特別支援学級の担任（私）が、どのように伝えればいいのか。

ここでは、全く「語り合う」ことすら出来なかった。私ができたことは、特別支援コーディネーターに様子を伝えること、学年主任に伝えること、同じ特別支援学級の先生に話すことで精一杯であった。普段から交流にいく子どもの様子に加え、交流先の学級の様子をもっと担任と「語り合う」時間が必要だったと感じている。子ども自身の困難さについて、担任が想像できるように具体的に語ることが必要だったのではないかと。

さらに、別の事例。保護者から、学級の児童の兄弟や姉妹のクラスの話聞くこともある。保護者もわきまえているので、事実だけを伝えてくれるのだが、保護者も担任に直接言いにくかったようで、兄弟姉妹の担任である私に言いに来た時の話である。

これも宿題に関するもので、子どもが決められた期日に宿題を提出せず、再度決められた日時にも提出できなかった。後から遅れて、家の人に送ってもらってその宿題を持ってきた時のことである。

保護者：「先生、うちの子、宿題をもっていったのに担任の先生は受け取ってくれなかったんです。」
私：「まあ、どうして？」
保護者：「決めた時刻を過ぎたかららしいんです。」
私：「せっかく持ってきたのに？」
保護者：「うちの子ずっと泣いているんです」
私：「お母さん、私が宿題を預かるわ。」

その後、担任には、どのように話をしようか考えた。そして、

私：「先生、〇〇さん宿題をもってきたけど、どうして受け取らなかったの？」
担任：「約束の時間を守らなかったからです。約束を守らせることが大事なんです。」
私：「でも今日中にもってきたのだから、持ってきたことを褒めてあげればいいんじゃない？
私だったら、そうするけどなあ。約束を守らせることが大切なの？」
担任：「僕は、そういう考えです。」

その後、この担任と話し合うことになるのであるが、ここは私もその担任の話をじっくり聞くつもりで向き合った。お互いに何を一番大切に思うのか、児童や保護者の思いをどう受け止めるのか。私に咎められてむっとした表情だったその担任も、最後は少し表情が和んでいったことを覚えている。このようにお互いの思いを伝え、じっくり話し合うと目的が見えてくることもある。

このような指導の違いは、普段から問題場면을想定し、自分だったらどのように考えるか、どのように指導するかとシュミレーションしてみたり、ロールプレイングをしたりして考えや思いを語り合っておくことでずれがなくなるのではないかと思う。その担任とは、このお互いの思いを「語り合う」ことで、気まづくなるどころか、距離が縮まったように感じた。それは、語り合う中で、お互いが「聴き手」にもなったからだと思われる。

振り返ると、ある程度年数を重ねるまで、常に対立を避けていた自分がいたことに気付く。対立を避けることが問題だと気付いていながら一步が進めなかった。考え方が違ったとしても、目的は何かを話し合っ合意形成していくという行為が大切であるのに、それにもかかわらず向き合い方が十分でなかったと言える。話し合っ合意形成するという姿勢は、今後も私自身の課題である。

（2）子どもたちと ～国語の授業の中で～

「語り合う」場面を、今度は子どもたちとの授業や普段の生活のことで振り返ってみたい。通常学級で担任していた時に大事にしていたことは、低学年からの学び方である。

低学年の担任が多かった私は、国語を中心に「学び方をしつける」ことを意識してきた。対話型の授業に向けて意識したことは、他の学習者の発言や考えを意識させるために「〇〇さんが言ったことをもう一回いっていただけますか」「〇〇さんの考えと自分の考えはどう違いますか」と返し、他の学習者の考えに向き合わせるようにしてきた。

また、指示したことしかない傾向になりやすい学級では、活動型の授業を展開していく工夫を行った。それぞれが行う活動に「ペアで」「小グループで」アドバイスし合う場面などを設定するようにしてきた。もちろん、うまくいかないことも多く、話し合いの目的が明確でなかったり時間がかかってしまったりという授業もたくさんあった。

しかし、今後もこの対話型の授業はますます重要になってくるだろう。子どもたちが思いをしっかりと「語り合う」ことができるような授業を目指したいものである。

今、コロナ禍で子どもたちの活動が制限され、大いに「語り合う」場面が少なくなっているが、今後、生活場面で「語り合いたい」ことが増えるような体験や学校生活にリズムがでるような行事や楽しみを仕掛けていきたい。

(3) 保護者と ～聴き手になることも意識して～

保護者と「語り合う」場面は、保護者が挙げられる。保護者も、人によっては緊張する場である。この時間はできるだけ時間をとり、エピソードを添えて子どもの良さを話すようにしてきた。私が親だったらどんなことを話してもらいたいかと考えながら、時に自分の子育ての話をするとうぐつと距離感が縮まった。保護者に語ってもらうには、今後さらに上手な「聴き手」になっていかねばならない。

特別支援学級の担任をしていたときは、保護者と本当に多くのことを語り合った。障がいをもつお子さんの保護者は、就学までに多くの苦労をされてきた方が多く、話の内容から、こちらが学ばせてもらうことが多かった。

このことについては、坪川氏の実践記録の中でも記されていた横浜の小学校でのケース会議である先生の言葉、「こちらが障がいについて非常に熱心な保護者に、負けないうという気持ちで理論武装しても対立関係しか生まないのではないか。それよりも保護者の方から教えてもらうという気持ちで話を聴き、その上で先生自身も勉強していくべきではないか」にとっても共感した。

子どもにトラブルが起きても、私も保護者も「それが成長の証」とお互いに喜ぶこともあった。トラブルは本人にとっても、保護者にとっても困る場合が多い。しかし、保護者とともにトラブルを子どもの学びや成長として捉えることができたのは、普段からの「語り合い」があったからこそだと思われる。

このように「語り合う」場面を、同僚、子ども、保護者に分けて振り返ってきたが、「語り合う」ことが、すぐに学校改革になるとは思っていない。しかし、「語り合う」ことを今以上に意識して取り組むと、子どもたち、保護者、同僚が安心して過ごせる学校になっていくのではないだろうか。

IV 組織の活性化を生むために自分ができること

雰囲気で作られていたものが伝われば、それが習慣になり学校文化になる。「語り合う」ということは、いろいろな気付きを与えてくれる大切な行為である。

「語り合う」という行為が、マネジメントにつながっていくという坪川氏の実践記録に出会えたことは、私にとってこれからの教員生活に大きな示唆を与えてくれたように思う。私自身、身近な課題解決には自分だけで考えることが多かったが、同僚には、自分が何に気付き、どう考えているか、あなただったらどうするかなどと対話していくことが大切だと気付かされた。

対話を重視し合意形成をする大切さは、講義でも触れられていたが、まずは、身近な子どもの姿や課題から語り合っていきたいと思っている。また、語り合うこととともに組織を活性化させていくために必要なことは、一人ひとりの教員が自分の強みを発揮できるような組織でなければならないとも感じている。子どもの姿をどの教員も対等な立場で語ることが当たり前为学校にしていけることは、残り少ない教員生活の私に課せられている課題であると思っている。

12年前に講習を受けた時に、次の10年への種まきになると実感した覚えがある。この12年で実った種もあれば、実らなかった種もたくさんある。3つの種の紹介の時に若い年代の先生が「まだこの取組（種）の芽が出ませんが…」と話されていたが、たとえばうまく育たずに実らなかったとしても、種をまくことが大切なのだと思う。

今回もいろいろな年代、校種の先生方と同じテーマで語り合えて、有意義な時間になった。この活動がまた一つの種まきになったように思う。

【参考・引用文献】

坪川修一郎 「語り合い」から始まる学校改革 支援体制システム構築を通しての気づき
学校改革実践研究報告 pp. 35-58, 2018 福井大学大学院教育学研究科
教職開発研究専攻（教職大学院）

生徒の自立を支える学校コミュニティ

教員と生徒の相互作用による学ぶコミュニティをめざして

ホームチーム 11 11-C 堂森-3-勝山高 堂森峰春（勝山高等学校）

I 10年間の教員生活を概観する

2013年3月、福井大学教職大学院を修了した。本レポートのタイトルはその際提出した長期実践報告のタイトルである。今回、教員免許更新講習を受講するに当たり、自分の実践報告を読み返してみた。10年前にこんなことを考えていたのかと感じると同時に、現在もなお同じ課題を追いかけていることに気付いた。それは、学校はどうしたら「学ぶ」コミュニティとして機能していくかということである。

大学院在籍時は、閉校を迎える専門高校に勤務していた。学校は生徒が減少し、それに伴って教員数も減っていったが、「閉校」という逃れようのない共通のゴールがあった。次第に何につけ消極的だった生徒たちが前向きに学校生活を送るようになり、それを教員がサポートする体制が作られていった。その中で、教員が何を目指してきたかということを後で振り返ったとき、それは「生徒の自立」（具体的には「自立・友愛」という校訓）であったことに気付いた。

修了と同時に、勤務校は閉校し、私は現任校である普通科高校へ異動した。2年生のクラスを卒業まで担任したのち、学年主任を1年間、教務主任を5年間務めた。今年度は視聴覚担当であり、後に述べる新学科設置の事務局員である。教科担当としては世界史の教員として、最近は授業の作り方や評価方法に悩んでいる。学校全体の問題としては、「学校全体に関わる大きな課題（例 新学習指導要領の施行 新学科の設置）への対応を考えると、どのように学校全体の取り組みにするか、どうしたら自分が主体的になれるか、一人ひとりの教員を主体的にできるか」という課題に直面している。

一昨日、昨日と「組織を動かす力」という実践報告を読んだ。また、ホームチームでのセッションやクロスセッションでの話から、私の「学校という大きな絵」には生徒の具体的な姿がまったく描かれていないことに気付いた。大学院で言われた「生徒の具体的な姿を語ることが教師をつなぐ」という視点に立つと、主体的に学ぶ生徒こそが育成したい生徒像であり、主体的に学ぶようになることが生徒の「自立」なのではないかと、今、考えている。今回は、大学院修了後、現任校での実践について「生徒の自立」という観点から振り返ってみたい。

II 自立を生み出す主体性をどう育てるか（自身の実践）

1 授業に関する取り組み

2012年3月、私は宮城県女川町に知人を訪ねた。震災から1年経過しているにも関わらず、山間の小さな谷はがれきに埋め尽くされ、その中を生活道路が走っていた。それを見たとき、「自分が世界史を教える、生徒が世界史を学ぶ、また、自分自身が世界史を学ぶこと、それは、この人たちの役にたつことなのか、どう考えれば、学ぶ意味を人々の幸福に結び付けられるのか（3つの種）」という感情が強くわきあがった。この時の感覚は今も私に大きな影響を与えている。

現任校に異動して担任したクラスは、何に対しても前向きなクラスであった。世界史の授業だけでなく、学校行事などの特別活動や部活動においても自分たちから「乗り込む」ことができたクラスであった。しかし、私の授業は、知識の定着だけを意識した教授型の授業であった。

女川で涌いた感情、大学院での学びを生かしきれていない自分がいた。それにも拘わらず、生徒たちは、世界史そのものを楽しんでくれた。卒業式の日、生徒の一人が「先生みたいに世界史のことを沢山知っている人になりたかった、先生にほめられたいと思って毎日勉強していた」と言われたときは思わず涙がこぼれた。拙い授業を申し訳なく思うと同時に、それでも自分から授業に乗り込んでくれた彼らを今でも誇りに思う。彼らにどうしてそんな力があつたのかはよくわからない。担任として彼らの前に立ったときすでにそのような集団であった。前年までの担任の先生、学年団の先生、また中学校の先生方の関わりの賜物なのだと思う。

一方、世界史は高校では必修であるので、積極的に世界史に向き合わない生徒もいる。そうした授業をどうするかという課題にすぐに突き当たった。教科書の記述を追うのではなく、新聞記事や本の一部やYouTubeの動画などを教材にして、テーマ史の形式で授業を行うことも試みた。世界史の細かい知識でなく、資料から内容を読み取ること、読んで自分の考えを書くことに重点を置いた。「思考力」「表現力」に重きを置いた授業である。「細かいことは覚えなくていいよ」と授業のたびに生徒に話した。考査についても「特にテスト勉強はしなくていいから、ノートだけ見直しておいて」と伝えた。ただ、考査前のある日、3年生の生徒が「世界史のテストが一番やばい」と言ってきた。「だって何をどう勉強すればいいんかわかんやん」「えっ、だからノート見直すだけでいいよ」と答えたが、彼らにとっては、覚えることがないことは不安なのだった。

このころは、教務主任として、「思考力を高める授業」の研究と実践をスクールプランの1つに加えてもらい、全校的な取り組みを求めてきた。校長から「R80（アールエイティ）」という取り組みを紹介され、取り組んでみた時期でもある。しかし、いわゆる受験科目ではこうした取り組みは難しく、スクールプランの自己評価の結果とは異なり、板書と講義中心の授業がほとんどであった。昨年度からは、「生徒が主体的に学ぶ姿勢を育成する授業」の研究と実践をスクールプランにあげている。受験科目を含めたすべての教科科目で「主体性」を育成する授業改善を求めた。新学習指導要領の実施が目前に迫り、授業時数減が現実となる中で、多くの教科で試行錯誤が始まっている。私も受験科目である世界史Bで模索をしている。逆向き設計の授業をデザインしたり、考査を論述形式にしたりしている。その際、細かな用語にこだわらず、歴史の大きな流れや変化に着目すること、生徒自身が考えることに留意している。生徒の印象はおおむね良いようだ。ある担任の先生から「〇〇が世界史の授業はめちゃめちゃ楽しいと言っているんですけど、先生、何をしているんですか」と言われた一方で、「用語が身についていない気がする」という生徒の声もある。教師になって30年以上経つが、授業をすることが簡単になることはない。

令和2年6月、校長から、新学習指導要領についての校内研修を実施するように指示を受けた。その際、「学習観が大きく変わることがきちんと示すように」と言われた。「学習観」の変化については、研修を受けたり、資料を見たりしてきたが、頭では理解できるものの、自分でも「腑に落ちる」感覚はなかった。どうしたらよいか焦りが募り、期日だけが迫ってきた。ふと手にとったある雑誌に「コロナ禍の教育課題は、これまで潜在化していた学校の課題が顕在化しただけ」という記事が出ていた。それを見たとき、自分の頭の中が一瞬で整理されたように思えた。休校になり、授業ができないから、課題を何とか届けようとする、学校が再開されたら、遅れた授業をどう回復するかを考える。それらは全て、教授型の授業をしているからだ」と記事は記していた。それまで学校が、生徒自身が学ぶという力を育成して来なかったツケだということだ。また、この時、大学院で繰り返し触れてきた授業観、学力観はこういうことだったんだと感じた。私は、この経験を今大切にしている。それは、自分が試行錯誤し、何とか研

修の資料をつくろうともがいた（＝自分から乗り込んだ）から、「腑に落ちた」という経験だ。「主体的」に学ぶことが重要なのは、そうすることでしか深い理解には至らないからだと思うようになった。

2 生徒の自立を支える教員の集団づくり

「主体的」に学ぶことが、深い理解につながると考えたとき、令和4年の4月に「探究」を特徴とする新学科を本校に設置することの意味も理解できる。ただ、具体的な取り組みとなると、教員それぞれの価値観や現在の立位置の違いから、学校全体が推進力を持っているとは思えない。どのようにすべての教員とビジョンを共有するか、2日目にまとめた実践報告を参照する。以下は、私が2日目にまたまた実践報告の一部である。

「著者は、新任の教頭として中学校に赴任した。「荒れ」を数年前に経験した学校であった。たまたま校長、教頭、教務主任が3人とも交代した年であり、年度の見通しについて悩んでいたところ、所属していた教職大学院の合同カンファレンスで、他校の実践報告に触れ、縦割りの活動が、生徒の自己有用感を育てることに気付く。特に、生徒集会で整列に手間取るという課題解決のために、「なぜ集会活動をするのか」を子供たち自身に考えさせ、自分たちの考えで活動を意味づけ価値づけさせることに関心をもった。その上で、自校の課題を「子どもをどう育てるか、ビジョンの共有が重要」と整理している。筆者は生徒が自分たちで考える、意味づけをすることで変容していくと考えていることに注目したい。

共有するビジョンがスクールプランである。著者の学校のスクールプランは、校長も教頭も交代したことから、前年度までの内容に、引き継いだ課題と校長が感じた生徒の印象を加味して作成された。「時間的余裕がない」なかで作成され、各教員にとって「スクールプランの内容が自分の体を通っていない」、自分事になっていないのではないかという不安が著者にはあった。

そこで、スクールプランで書かれた目標が実のあるものにするため、いくつかの対策を行う。1つ目は、「作成プロセスに参画していない」教員の、スクールプラン実施への主体性を促すため、分掌などの各担当でチームを作り、中間評価を行わせたことである。また、生徒指導主事や学年主任、研究主任といったミドルリーダーが役割を果たせるよう、スクールプランに基づいて、意識的に業務を委ねた。具体的には、目先のことに流されず、本来の職務を示し、その上で仕事を委ね、やる気を引き出すということである。それと並行して連絡系統の整理や生徒対応等の原則的ルールを見直したり、再確認したりした。

また、学校が働きやすい環境になるために、様々な環境整備にも取り組んでいる。それは鍵の保管場所の変更、教員や職員などからの人間関係や職務内容の相談、授業づくりなど多岐にわたる。「良き相談相手」と自評しているが、ここでも「自分で考えさせる」＝主体的にさせる、原則に返る、という視点が貫かれている。

学校評価の最終評価を受けて、著者は「身をもって感じなければ、人間は主体的に学んでいけない」と述べており、「教員の参画こそが次年度の施策の成否を握る」と結論づけている。」

ここから読みとれるのは、学校という組織が有効に機能するために、学校内の教員に適切な役割分担と権限の付与がなされていることと、その教員から学校全体へ共有するしくみが存在していることである。木村先生が2日目に示された「プロフェッショナル・ラーニング・コミュニティ」の流れ図の「共有ビジョンへのコミットメント上昇」「挑戦意欲向上」を実現する取り組みである。この視点から、本校の新学科設置をめぐる教員集団の状況について考えたい。

3 新学科設置をめぐる組織の在り方の考察

「新学科設置準備委員会」は令和2年秋に設置された。事務局は3名が担当し、事務局長1人、事務局員は私を含め2名いる。年齢構成は、事務局長が40代、事務局員は30代の教員、50代の私である。3人とも教務部に所属している。準備委員会にはこのほか、市の行政職の代表、市教委の代表など、外部の委員も含めることになった。事務局は、新学科の設置だけでなく、「総合的な探究の時間」の設計や学校行事の在り方など、学校全体の活動に関わることにについても原案を作成するように指示されている。学校教育の根幹となるスクールポリシーや令和4年度入学生の教育課程もここで原案を作成した。上記の実践報告と同様、時間的余裕が全くない中で、数人の教員で案を作成し、職員会議で検討するということの繰り返しであった。スクールプランの策定や教育課程の案作成には、準備委員会のメンバーだけでなく、教科主任や他の教員にも会議への出席を求めたが、単発的であり、「勝手に進んでいる」との声も聞かれるようになった。奥越明成高校の設置準備をしていた時、毎回の委員会のあとには必ず広報誌を出し、何が話し合われたかが全教員に公開された。5月の準備委員会の時、「広報誌を出して情報を共有しよう」と提案してみた。事務局長はひな形をつくってくれ、私もそれに、「なぜ探究なのか」という文を書いたが、他の業務があまりにも多く、3号で広報誌は途絶えてしまった。職員会議の終わりに校長から短い報告がされることはあるが、準備委員会とその他の教員との間に情報のギャップができてしまった。

準備委員会とは別の業務だが、事務局長は教務部の業務として観点別評価の導入にも中心となって取り組んでいる。昨年度、教務主任であった私が校長から導入のための研究を指示された。それを彼が受け継いでくれたのである。

「指導と評価の一体化」という方針のもと、観点別評価の導入だけでなく、授業改善、それに伴う評価機会の選定、特に考査の在り方の研究も指示された検討課題であった。今年度、考査日数を縮小する方針を教務部から出した。考査そのものを他の評価方法と置き換えることができないかという提案である。一学期はいろいろ課題を抱えながら終えたが、二学期末の前に反対の意見が強くなった。もともとの提案者であった私は、教科主任を集めて、教員の思いを共有する会議を持つことにした。出席者からは、賛成する声、反対する声、授業改善こそが大切だという意見など、率直な話し合いの場となった。出席者の一人から「こんな風に評価について意見を言える場ってはじめてでしょ」と言われた。結果だけを示されてそれに従うのではなく、自分たちの意見を聞いてほしかったのだとその時痛感した。この会は非公式なものであったが、これからの教育活動に主体的に参画してもらうために、お互いが意見を交換し合う場面は必須である。

考えてみると学校が迎える大きな変化を教務部が担当している。学校の中で、教務部の教員とそれ以外の教員という構図ができつつある。新学科の設置を学校全体として取り組むためには、他の教員を少しずつ取り込んでいく工夫が必要であった。当初、業務ごとのワーキンググループを作り、そこにすべての教員に所属してもらう計画だったが、時間的な制約（のせいにしてはいけないのだが）もあって、この業務の大部分を一部の教員で進める結果になってしまった。また、その一部の教員が、教務部に所属しているという、「同質」な集団であったことも、多くの教員を巻き込めていない原因となっている。

III 全部つながっている

1 3日間のセッションから

ホームチーム、クロスチームでのセッション、論点整理等の講義から印象に残っていること

を振り返る。

まず、授業研究がそのまま、生徒の学力向上につながるわけではなく、授業研究→教師の専門職としての学び合うコミュニティの形成→教師の授業力量が向上→生徒の学力向上という流れがあることである。生徒の学力向上には、教師の学び合うコミュニティの形成が不可欠だということである。「子どもの学びと大人の学びは相似形（三田村先生）」という指摘もあった。

教師のコミュニティを形成するためには意識改革や教授観の転換、共有ビジョンへの関わりを強めること、挑戦意欲の向上が必須であるとの講義もあった。

教師の意識改革は難しい。経験を積みば積むほど教育観や授業観、授業方法が固まっていく。それらを時には放棄して意識を変えるのは難しい。三田村先生は今回の研修は教師の「学びを変えていく研修」と言われたが、教師に「変化を前向きにとらえる」主体性が必要であると感じた。私の学校が、組織力を十分に発揮できていない原因のひとつも教授観、学力観を含む意識改革が進んでいないことである。実践報告で読んだ事例のように、開かれた役割分担と目標へのコミットメントを意識的に進めていかなければならない。

教師のコミュニティ形成の一番の原動力は生徒の姿であり、授業研究である。本校では主体的に学ぶ力を育成する授業をテーマとしているが、3日目のクロスセッションでは、こども園や特別支援学校、複式学級を担当された小学校の先生から、「主体的に学ぶ」ことに関連した実践報告を聞くことができた。そこで学んだのは、「主体的に学ぶとは、単に生徒が自学できるということでなく、自分の興味や関心から導かれた活動に没頭すること」「子どもの興味や関心は、安心で安全な場から生まれること」「子どもが安全で安心と感じられるためには、信頼関係やよりそう姿勢が必要であること」である。理想的な総合的な探究の時間の取り組みを聞くようでは思わなくなってしまった。普通科高校の普通科目で、すべての授業を生徒の興味関心から出発することは難しいが、科目の「虜にする（木村先生）」ことはできると思っている。授業研究の大きな視点である。

2 生徒の姿でつなぐ

令和4年4月に起こる大きな変化に現場は混乱している。専門職の学び合うコミュニティの構築も程遠い。このまま新年度を迎えるのは不安でしかない。二学期後半からずっと、せめて教師ひとりひとりのスタートラインをそろえることができないかと研修会を行うことを考えてきた。何をすればよいかずっと悩んでいる。今も考えはまとまらないが、話し合うべきは「生徒にどうなってほしいのか」という生徒の姿ではないかと今回の研修で考えるようになった。

それはスクールプランであり、授業を通じて育成したい力であり、「育成したい生徒像」だ。京都市の堀川高校はこのような目標を「最高目標」と呼んでいる。勝山高校の最高目標を考えることで、授業研究やそれを行う教師コミュニティの形成を促すことはできないだろうか。「生徒の姿」で教師をゆるくつなげることをまずは目指したい。

【参考・引用文献】

加福秀樹「組織を動かす力（スクールプランの具現化に向けた組織的实践力上とスクールリーダに求められるマネジメント）」福井大学大学院教育学研究科 学校改革実践研究報告、2018.3

堂森峰春「生徒の自立を支える学校コミュニティ（学校祭後の2年間の軌跡を描くために）」福井大学大学院教育学研究科 学校改革実践研究報告、2013.3

学ぶ・語り合う・認める

子どもたち・仲間とともに生きる

ホームチーム 6 6-C 白木-1 2-武生西小 白木直子 (武生西小学校)

I 変化の激しい社会を生きぬく

教員生活も30年を過ぎ、いよいよ残り10年を切った。と思ったら定年延長が決まり、働こうと思えば65歳まで働けるという時代になった。数年前までは思いもしなかったことだ。本当に変化の激しい時代だと改めて思う。そこまで働くかどうかはやる気と体力の問題だと思うが、いま改めて教員生活を振り返ると、「生きている」ということを実感できる職業だと感じる。教員ではない友人によく言われたのは、「気持ちが若い」「身軽」という言葉だ。45歳ぐらいのときに、私が子どもと一緒に運動会で走っている姿を見た友人が、「若いなあ」と感心して言ってくれた時、「子どもたちのパワーをもらっているから元気にいられるんだろうなあ」と思ったことがある。ずっと小学生と一緒に過ごし、いろいろな子どもたちと出会い、たくさんの先生方に支えられながら毎日を過ごしてきたから「生きている」ということを実感できたのだ。

自分の生活の変化（新採用→結婚→出産→育児→巣立ち）、教育界の変化（週休二日制→ゆとり教育→脱ゆとり→学力向上→多様性）、社会の変化（バブル→バブル崩壊→経済低迷→デジタル化→SDGs）を踏まえ、未来を考え、未来に生きる子どもたちを考え、教職に就く自分が少しでも社会に貢献できる人間でありたい。

II 実践記録を読んで～共感したこと～

加福先生の実践は、教頭先生として学校という組織を動かす上での実践が書かれていた。私が学級担任として今まで実践してきたことと重なる部分が多くあり、共感する内容が書かれていた。私が一番感じたのは、「学校経営」＝「学級経営」だということだ。私が学級担任として心がけてきたことは、そのまま学校経営に生かせる。若手・中堅の教員をサポートしていく立場として、自分の今までの経験を伝えていくべきだと改めて感じた。

加福先生の実践の中から、私が特に共感した言葉を紹介する。

(1) 「スクールプランの参画」

～「先生方の様子を見ていて、スクールプランの内容が自分の体を通っていないがゆえに他人事として捉えているように察した。」～

これはまさに、学級で担任が「今年の学級目標は〇〇です。みんなでめざしましょう。」というやり方をした時と同じだと思った。学級目標が「絵にかいた餅」になっていたのは子どもたちと一緒につくりあげなかった時だ。「一緒につくる。」「みんなで考える。」これは子どもたちに限ったことではないのだ。教師集団も一緒なのだ。

(2) 「組織体制の立て直し」

～「一人の生徒を何とかしようとする姿勢は大事であるが、全体を見失い、全体をダメにしてしまうようでは本末転倒である。」～

～「個々の対応は、個別対応にしか発想が及ばないのか。こんなことを繰り返しては他人のことには無関心な子どもしか育たないのではないか。」～

学校経営は全体を見通して行うことが大切だが、これはまさに学級経営でも同じであった。

私にもある時転機となった日があった。クラスでは毎日のように些細なケンカが起きる。若い時の自分は、そのケンカを何とか治めようということだけにとらわれすぎて、クラス全体が見えていなかった。ある日、私は、10分の休み時間が終わり授業が始まっているにも関わらず、全体を待たせておいて、ケンカした子たちの言い分を聞いていた。その時、ある児童が「先生！」と私を呼んだ。ふと顔を上げて教室全体を見て「はっ」とした。クラス全員が、私と私の前にいるケンカした2人の方をただじっと黙って見ていたのだ。「全体を見ていなかった・・・・」その時から、私はやり方を変えた。些細な事や後に回してもいいと判断した問題の時は「後で聞くからね。」といって授業を始める。今どうしても解決しなければいけないと判断した時は、全体を他の先生に頼む。または場合によっては、個別の方を支援の先生に頼む。そして、全体で考えなければいけない問題なら、みんなで考える。「個と集団」どちらも見なければいけないのだ。

加福先生の学校経営の実践は、常に報告書のキーワードにある通り全体を見ている。「長期展望・個と集団」を考えながら実践しているのである。これは子どもに対して行った実践と同じだと改めて思い、私が若手・中堅教員に伝えていかなければいけないことだと思う。

(3) メンタルヘルスの充実

・部活動指導で悩む担当教員に対して・・・

～「勝たたいのは誰なのか、今のところ先生なのではないか。子どもたちに勝たたいと思わせ、そのためには練習が必要と感じさせることが大切。」～

自分がしたいのか、子どもたちがそう思っているのか、そして子どもたちにそう思わせするにはどうすればよいのか。ドキッとした言葉だった。

・調理員さん同士の人間関係を警戒して・・・(リーダーに助言)

～「少しでもできるようになったところを誉め、その上で指摘すべき事を伝えれば、伝わり方が変わるのではないか。」～

同じことを伝えるにも伝え方一つで全然違う。教員として、チームリーダーとして腕の見せ所だと思う。

(4) 気がかりな生徒への取り組み

- ・保護者対応（父親が学校のやり方に不満を持ちいろいろ要求してくる）

～「良好な関係性の強化が急務。父親の言い分を聞き、その上でそのことが自分の子どもにも父親自身にも世間の批判が及ぶことを伝え、そうならないための対策を提案する。」～

「まずは聞く、そして事実を伝え、解決策を提案する」。加福先生のいろいろな対応が、相手の心を良い方向に揺り動かす素晴らしい方法で、参考にしたいところがたくさんあった。

Ⅲ 教師の専門性は「授業力」と「子どもをみる力」

(1) 教科の本質を見抜く

教師の一番の仕事は「授業」をすることである。私は小学校で全ての教科を担当してきたが、特に算数の授業に力を注いできた（専門が算数・数学）。

教え方の転機になったのは、8年前、勤務していた学校が算数の「コアティーチャー」の指定校になり、研究を進めた時だ。学校全体で授業研究をしたり、熊本県から来ていた先生と1年間、2人体制で算数の授業をして、お互いの授業を見せ合ったり一緒に授業をしたりして腕を磨いた。その時痛烈に感じたのは、「算数・数学の本質を伝える、スパイラルを意識する」ことが大切だということだった。小手先の教具を時間をかけて作ることが教材研究ではない。2年生のかけ算を教えながら、3年生のわり算・5年生の割合・さらには中学校へとつながっていることを意識して授業を組み立てることが大切なのだ。その時から私は授業スタイルを変えた。「直線を教えながら、平面・立体を意識する」「授業中、先を見越した質問をし、子どもたちにも本時の学びが次につながっていることを伝える」。それによって一番変わったのは、「算数が好きだ」と言ってくれる子どもが増えたことだ。「考えることが好き」「おもしろい」という子どもたちの感想は、私にとって何よりの喜びとなった。

(2) 多様性を認め合う社会の中で

私は、昨年まで5年間、外国籍の児童が約4分の1いる学校に勤務していた。多様性を認められる素晴らしい学校であった。私の中にも子どもたちの中にもこの学校で働くすべての職員の中にも、多様性を受け入れる心が育っていると感じる。寛容性があり、違っていることを当たり前として受け入れられる心が育っている。これは**実際に関わらないと実感できない**と改めて感じている。実際に私も子どもたちも変容したと実感した実践を紹介する。

～九九の授業で～

昨年担任していた2年生のクラスは、24人中9人が外国籍の児童だった。9人とも日本語の理解度はバラバラで、

- ・日本で生まれ育った子（家ではポルトガル語、保育園・学校では日本語）
→ 5人（4人は両方の言語がわかる、1人は発達に遅れがあり両方の言語とも理解が難しい）
- ・1年生の時にブラジルから来た子→1人（転校してきた段階で日本語は全くわからない）
- ・2年生になってブラジルから来た子→2人（転校してきた段階で日本語は全くわからない）
- ・幼稚園の時にタイから来た子→1人（1年生になるとときには日本語は理解できていた）

今までのやり方では上手くいかないことが毎日のように起きていた。

2学期の後半、算数で九九の学習に入った。九九は絶対覚えなければならない内容だ。今まで私は、「バラ九九（段をバラバラにして唱える）を1分で出来るようにしよう」という目標を子どもたちに伝え、これがクリアできれば合格というやり方をしてきた。ストップウォッチを手に持ち、子どもたちのやる気を高め、1分で出来ると「やった！合格」と言ってシールを貼っていた。しかし、今回は全員がクリアするのはかなり難しい。かといって、1分で出来るというスキルは大切にしたい。迷いながらも進めていくと、次々と合格者が出るものの、外国籍の児童はなかなかクリアできないという状態に陥った。早くできた児童の中に自慢するような子も出てきた。それを聞いてやる気をなくしそうな子もいた。これはまずい！そこで、私はみんなに聞いてみた。

T：「Aさん、Bさんは一生懸命頑張っているんだけど、なかなか合格できずに困っているね。どうして合格できないと思う？」

C：「まだ、日本語がわからないから。」

T：「そうだね。さぼってるわけではないよね。みんながもし、突然ブラジルに行って、言葉がわからない教室で九九を1分で出来るようにしなさい、って言われたらどう？」

C：「無理、無理！」

T：「AさんもBさんも日本に来てやっと少し日本語がわかってきて頑張っている途中だね。」

C：「九九が言えるだけでもすごいよ。」

T：「じゃあ、AさんBさんは九九の表を見て言えたらすごいんじゃないかな。」

C：「すごい！」

T：（AさんBさんに確認してから）「じゃあ、AさんとBさんは九九の表を見てかけ算が言えたら合格にしましょう。」

C：「AさんBさんがんばれ！」

この日から、2人とも積極的に九九に挑戦してくれるようになり、無事合格できた。

私が、多様な子どもたちがいる学級を担任した時に一番気を付けたことは、子どもたちに優劣をつけないということだった。私自身が「〇〇ちゃんは日本語が出来ないからダメだなあ」とか「これは出来て当たり前でしょ」という気持ちをもって接すれば、それは必ず子どもに伝わって、知らないうちに同じことを考えるようになる。「自分が逆の立場だったら？」「こんな考え方もあるね。」といったことを意識させるようにしたことで、子どもたちも自然と「多様性を受け入れる」ことができていったように思う。Aさん、Bさんは

音楽が大好きで、音楽の時間に曲が流れるととても楽しそうに踊り、みんなのあこがれとなった。

Ⅳ 未来に向かって

最初はつらいと思った経験も、今振り返るとどれも大切な宝物だ。子どもたちや仲間と学び・語り合い・認め合った体験が、今の自分を作っている。

昨年、校長先生との語り合いの中で気づかされたことがある。

「校長先生、Cさんは日本語がわからないから、取り出して日本語を特訓する時間を多く取ったらどうでしょうか。」

「もちろん言葉がわからないと意思疎通ができないから、個別に言葉の勉強をすることはとても大事だが、それだけではいけない。クラスの人々と関わりあってこそ学べることがたくさんある。」

「そして、多様性を認めただけでは先に進まない。認めた上で、みんなで協力して新しいものを作り上げていくことが大切だよ。」

未来を生きる子どもたちのために働く仕事。それが教師。私はこれからも、子どもたちや仲間と学び・語り合い・認め合っているいろいろなことに挑戦していきたい。

【参考・引用文献】

加福秀樹「組織を動かす力 スクールプランの具現化に向けた組織的实践力上とスクー
ルリーダーに求められるマネジメント)」学校改革実践研究報告 p. 57-92, 2018. 3
福井大学大学院教育学研究科 教職開発専攻(教職大学院)

第4部

福井大学大学院連合教職開発研究科と 福井県教育委員会の協働による更新講習の 構成と展開

福井県教育委員会との共催 5 年目

免許状更新制の「発展的解消」論の中で開催した 1 年間を省みる

～福井県教員免許状更新講習共催科目の開催を通して～

福井大学大学院 福井大学・奈良女子大学・岐阜聖徳学園大学
連合教職開発研究科 准教授 血原 正純

I はじめに

平成 29 年（2017 年）に福井県教育委員会（以下、県教委という）と共催して始まった福井県教員免許状更新講習共催科目（以下、共催科目という）にとって、この令和 3 年（2021 年）の開催は、昨年のコロナ禍における実施をさらに上回るような中でスタートした。

令和 3 年 3 月 12 日、萩生田光一文部科学大臣（当時）が中央教育審議会に対して『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について」の諮問を行った後、幾度も教員免許更新制や研修をめぐる制度に関して包括的な検証のための会議が開催された。その経過において、令和 3 年 7 月、新聞等で『教員免許更新制廃止』に関する報道が流れ、萩生田前文部科学大臣は後の記者会見で「文部科学省としては、（中略）現段階で教員免許更新制の廃止を固めたという事実はありません」と発言され、大きな波紋の中で第 1 期が始まった。

本稿では、その難しい状況の中で『共催科目をどのように開催していったのか』という実践の過程を書き綴っている。特に、令和 2 年（2020 年）度の課題を改善していくと共に、「発展的解消」論（事実上、廃止）が高まる中で、受講者の気持ちを支えながら開催していった苦労や努力を、組織マネジメントの視点や改革のアプローチの一つとして追体験していただけると幸いである。

II 共催科目における昨年度の課題や検討事項と向き合い、改善を図る

令和 2 年度末、福井大学連合教職大学院（以下、本学連合教職大学院という）の研究者 1 名、実務家教員 3 名で構成されている免許状更新講習プロジェクト委員会で 1 年間の実施状況を振り返り、令和 3 年（2021 年）度に向けて改善の方向性を検討した。その際「受講者の学びの質や対話の質にこだわっていききたい。そのために、物理的に 1 グループあたりの人数を 5 名以下にしよう。その上で、新任教頭を教員免許状更新講習の小グループのファシリテーターとして配置することを復活したい」という話題で盛り上がった。

また、令和 2 年度末に開催された第 3 回実施部会（福井県教育庁教職員課（以下、県教職員課という）からは参事、福井県教育総合研究所（以下、県教育総合研究所という）からは教職研修センター長、本学教員免許状更新講習運営委員会副委員長、本学連合教職大学院からは私が出席した）では、県教育総合研究所の教職研修センター長が「3 日目は講習全体で最も重要な位置付けとも言える。養護教諭・栄養教諭も実践はもっているはずで、対象外としていることには、何か別の理由があるかもしれない。そうでなければ、間に合えば次年度からでも 3 日目の対象に入れてよいのではないか」と、発言された。

さらに、令和2年度に開催された第2回運営協議会（県教職員課からは課長、県教育総合研究所からは所長、教職研修センター長、本学からは理事と本学教員免許状更新講習運営委員会副委員長、本学連合教職大学院からは研究科長が集まった）においては、県教育総合研究所の教職研修センター長から「教員のICT活用指導力の向上が必要になっている。中堅研修として40代・50代の先生を集めるのは共催科目しかない。県教育総合研究所が担当する講座の25分間を使って、ICTタブレットについての研修を行いたい。例えば、グループ協議で実際の機器を操作することなども考えている。詳細については令和3年度に検討し、すり合わせていきたい」と、提案もあった。

このような令和2年度の課題や検討事項を令和3年度の第1回実施部会や第1回運営協議会で再確認と検討を行い、改善の方向性を共通理解した。ここでは、運営の実務担当（本学連合教職大学院3名、県教育総合研究所3名）がその課題や新たな事項と、どのように向き合い、改善を図ったのか、振り返っていく。

1 受講者の学びの質と対話の質にこだわる

この問題は、『受講者に対してどのように支援をしていくべきなのか』という講習デザインの本質的課題に直面していた。即効性のある、そして効果のある方策があるわけでもなく、私は試行錯誤しながら、いくつかの方策を打つことにした。

（1）昨年度の免許状更新講習プロジェクト委員会を思い出す ～2020年報告書より～

研究者から「オンラインだからと限らないが、受講者の『学びの質』が気がかりである」という発言があった。その根拠に、レポートの二極化が挙げられた。具体的には、3日目のレポートに自身の実践を書けていない受講者が少なからずいる、ということだった。このことを話し合っている中で、実務家教員の一人は受講者のレポートを『感想文』と表現していた。感想文ということは、物事に対して自分が感じたことや思ったことなどを主に述べているということである。酷評ではあるが、具体的にイメージできる例示であった。そうならないために、1日目の『3つの種』と2日目の『優れた実践記録を読み解くこと』から3日目の自らの実践を掘り起こす過程（プロセス）が求められるのではないだろうか。その鍵となるのが、ファシリテーターの質の問題である。次年度はぜひ、新任教頭先生のファシリテーターを復活させたいという意見が、もう一人の実務家教員から挙がった。

研究者からもう一つ、『対話の質』について話題提供があった。「第1期と第2期と共同ホストでグループセッションを巡回した際、Zoomの画面共有機能でレポートを提示して、レポートを読んだり発表したりするだけで、一人あたりのもち時間（20分程度）が来てしまう受講者が見られた。対話になっていないことが心配である」という話だった。このことの対策としては、物理的に『1グループあたりの人数を5名以下にすること』であった。そして、レポートを作成する段階でガイダンスを工夫していく必要がある。内容としては『教師の専門職とは何か』というテーマで、A・B・Cのコース別に具体性のある話題（実践事例等）を扱うことが支援の一つにならないだろうか、という提案が実務家教員からあった。

（２）１グループあたりの人数を５人とする

本講習では、３日間通して様々な場面で一緒に活動するグループを「ホームチーム」と呼んでいる。日頃の環境とは異なる集団の中で、互いの実践を語り合うことをねらいとしていることから、できる限り、校種、年齢、地域等が異なるメンバーで構成してきた。このほか、教職経験年数（年齢）に応じたグループを「コースチーム」、２日目と３日目は別の新たな、校種、年齢、地域等が異なるメンバーで構成されたグループ「クロスチーム①」と「クロスチーム②」で語り合い聴き合ってきた。このように本講習では、できるだけ多様な受講者（教員）との対話を重視してきた。令和３年度はそれぞれにおいて、１グループあたり５人を原則とし、または６人とした。

例えば、本講習の３日目には「クロスチーム②」のメンバーで、自身の実践を中心に記録したレポートを活用して語り合い、聴き合うクロスセッションが行われている。時間は１２０分間である（この中には全体進行の説明の時間、グループに分かれた後の自己紹介、適宜休憩の時間が含まれている）。単純に令和２年度でいえば一人あたり２０分、令和３年度は一人あたり２４分となった。まずは、一人あたりの語る聴く時間をしっかり確保することが、学びの質や対話の質の向上につながることを期待した。

令和３年度の受講者は、第１期１６３名、第２期１５１名、第３期９６名だった。第１期のホームチームの場合、令和２年度ならば２７グループ（１グループあたり６人または７人）に分けられたが、令和３年度は３４グループに分けられた。一つの期を開催するにあたって全４種類のグループを編成する必要がある、グループ分けをしていただいた福井県教育総合研究所の担当に「グループ数が増えて大変でしょう。申し訳ございません」と私が声をかけると、「グループ数が増えた分、４種類のチームを作成する際、同じ人とならないように組みやすくなったところもあるから」と返された。また、Zoom上でブレイクアウトルームを作成するにあたってグループ数が増えたことで、ルームに割り振る細かい作業も増えた。Zoomミーティングのホスト役（本学連合教職大学院の実務家教員スタッフ）はタイムスケジュール内で割り振りを完了させていた。１グループあたりの人数を５人としたことが、運営に大きな影響を与えることはなく、私は安堵した。

（３）講習内容のねらいを明確に伝え、３日間のつながりを生み出す

令和３年度の私の担当は全体進行、つまり、３日間の講習のファシリテーターである。令和２年度末に確認された「１日目の『３つの種』と２日目の『優れた実践記録を読み解くこと』から３日目の『自らの実践を掘り起こす』過程（プロセス）を関連付けて深く省察することへの挑戦」が、私の課題であった。

この問いに対して私は「受講者の方々に３日間のつながりを意識しながら、３日目のレポート『自身の実践』を書き綴ってもらいたい」と考えた。そして、私は「受講者の方々へ３日間のつながりを、どのように示すことができるのか」と考え続けた。それは容易なことではなかった。なぜなら、３日間のつながりは目に見えず、言葉で説明することはできても実感が伴わないからだ。「受講者の方々が３日間のつながりを自ら感じたり捉えたりするために、その人の感覚や感情へのアプローチは可能なのだろうか」、さらに「オンラインという環境の中でそのようなハードルを乗り越えられるのだろうか」と、私は自問自答を繰り返した。

結局、私は一つ一つの講習内容のねらいを明確に伝え、3日間のつながりを何とか生み出すしかないと思腹をくくった。全体進行において、セッションとレポート作成の講習内容を示すスライドには、そのねらいを一番はじめに書き込むことにした。

1日目の『3つの種』は、「実践の経験を交流し、これからの教育をともに考え合うために、それぞれが自身の実践（これまで取り組んできたこと、大切にしてきたことなど）をホームチームで伝え合い、聴き合います」と、緑色の文字で示した。緑色がもたらす心理的効果である『安心感を与える』『心身のバランスを整える』『緊張を緩和し、心を穏やかにする』ことを期待したかった。2日目の『優れた実践記録を読み解くこと』では各コースがねらいとしている視点「Aコースは公教育改革の展望と学習の転換、Bコースは多様なニーズを持った子どもたちの成長を支える、Cコースはコミュニティとしての学校とそのマネジメント」を、緑色の文字で示した。3日目の『自らの実践を掘り起こす』では「自身の実践をたどったレポートをまとめる」と示した。ここぞとばかり、『自身の実践をたどったレポート』を赤色で強調し、『注意力を喚起し、人間の感情的刺激をもたらす』ことを期待した。

さらに、レポートの構成例では『Ⅰ．課題とその設定理由（「3つの種」で語ったことを活かす）』『Ⅱ．他者の実践記録を読んで考えたこと（2日目のレポートを活かす）』とスライドで提示し、説明も加えた。

こうした手立てが3日間のつながりのあるレポートを生み出し、優秀レポートの増加やレポート評価の相対的な向上に結び付いたと推察している。

（４）グループセッションにおける公共性を保つ

令和２年度は教員免許状更新講習の開設以来、本学連合教職大学院が大切にしてきた講習デザインを可能な限り活かし、同時双方向型の遠隔システムを構築することが最大の使命だった。受講者からの評価は高く、その使命をほぼ果たすことができたことから、令和３年度ではグループセッションにおける公共性を保つことを目的に、各グループのブレイクアウトルームと運営本部をiPadでつなぐことにした。

これは、本学連合教職大学院のオンラインによるカンファレンスのときにも実施している。ブレイクアウトルームを監視するのではなく、あくまで『外との繋がり』を確保するためのもの、窓として機能させてきており、私がその必要性を感じていたからである。

導入にあたって第１期で必要とされた34台のiPadはすべて、福井県教育総合研究所で準備していただいた。そして、本学連合教職大学院が5台のポケットWi-Fiを提供することで、開かれた学び合いの場が当日、整えられた。受講者が互いの実践を語り合い、聴き合うという学びが協働的に形作られ、そこでの対話の質も保証されていたのではないだろうか、と考える。

2 教員免許状更新講習における新任教頭研修を、再び組み込む

平成23年（2011年）度から、福井大学および福井大学教職大学院（平成30年（2018年）度より福井大学連合教職大学院となる）が実施する教員免許状更新講習の中に、県教委が実施する新任教頭研修を組み込んで行ってきたが、令和2年度は集合型研修が8月末まで中止になったこと、初の同時双方向型の遠隔システムによる開講等、いくつかの理由でやむ

を得なく、新任の教頭先生方を教員免許状更新講習の小グループのファシリテーターとして配置することを断念した。改めて全3期の共催科目の開催を終えると、新任教頭がこれまで小グループの学びを支え、有意義で円滑な話し合いとなるよう尽力されてきた存在であったことが再認識された。

令和元年（2019年）度までは共催科目においては新任の教頭先生方に、1日目の『3つの種』と『コース別のグループセッション』、2日目の『クロスセッション①』と『ホームチームでの振り返り』の講習内容のときにファシリテーターを務めていただいていた。令和3年度は同時双方向型の遠隔による開催に変更となったが、同様の講習内容のところではファシリテーターを依頼させていただいた。新任の教頭先生方には2日間とも、朝の開始時間と昼食休憩に入る時間に共催科目のZoomミーティングへ接続いただき、講習の講義や内容を共有しながら各グループへ入っていただいた。さらに、福井県教育総合研究所の提案で、新たな試みとして2日目の『コース別ミニ講義』の場面で、すべての新任の教頭先生方にCコースへ参加いただき、実践記録を読み解く視点とファシリテーターとしての在り方を聴講いただくことにも新たに行った。それは、管理職にとって学校づくりを進めていく上で、ファシリテーション力が益々重要になってきているからである。

それ以外の時間、新任教頭には県教育総合研究所が立ち上げたZoomミーティングに入り直して、専用の管理職研修を受講いただいた。

グループセッション中、本学連合教職大学院の講師や県教育総合研究所の運営スタッフ等による巡回や窓（iPadと運営本部をつなぐ）を通しての傾聴を行った。新任の教頭先生方のファシリテーターの効果を伺うことのできた場面が多々あった。結果として、受講者の方々の意見が安心して引き出され、対話や協働による深い思考が創り出されていくグループがいくつもあった。また、個々の受講者の意見がグループの中に活かされ、受講者の「主体的な学び」につながっていると感じられた場面にも数多く出くわした。

今回改めて、新任の教頭先生方を教員免許状更新講習の小グループのファシリテーターとして配置できたことで、受講者自身が主体的かつ意欲的に協働意識をもって、対話を交えた省察と実践の往還の中で考えを深め、課題と向き合っていたのではないだろうか。

3 養護教諭と栄養教諭が3日目の対象となり、そのための新たな実践記録を追加する

令和3年度の第1回運営協議会にて、養護教諭と栄養教諭の3日目の受講が決定した。

私は、養護教諭と栄養教諭が3日目を受講するにあたり、その先生方が「新たに3日目も受講してよかった」と納得してもらうためにどうしたらよいのだろうか、と思案した。3日目の講習デザインは、『実践記録の読み解きをもとに、自身の実践をレポートにまとめる』ことと『そのレポートを活用して語り合い、聴き合う』ことだった。そのためには、養護教諭と栄養教諭が読み解くにふさわしい優れた実践記録を新たに準備する必要があると、私は考えた。

しかし、本学連合教職大学院が求める『1単元～複数単元の実践』『1年～数年に渡る実践』『数年以上に渡る実践』の例は、この分野で容易に見つからなかった。これは私見であるが、公立の学校において実践の結果をまとめた報告書や研究紀要は作成しているが、実践のプロセス（過程）を丁寧に描いた実践記録は作成できていない。こうした現状を、私は3年間の本学連合教職大学院勤務を通して感じていた。

そこで私は、定例にて開催されている本学連合教職大学院の運営会議の中で、共催科目の準備状況を報告する際、養護教諭と栄養教諭の実践記録を探している、と相談した。すると、研究者の一人から「福井大学教育学部附属小学校や附属中学校の研究紀要にありそうだ。栄養教諭の実践記録は小学校の方かな」と応答があった。これも私の職業人生の中で感じていることであるが、味方は近く（同じ組織の中）にいるものであり、ときには味方が突然、敵になることもあるという思いがよぎった。余談ではあるが『味方が突然、敵になった』できごとは、後ほど語らせていただきたい。

その後、私はコラボレーションホールにある書棚から2つの実践記録を見つけ出し、共催科目の『実践の展開_資料』に加えることができた。『仲間と関わり合いながら自らが気づいていく探究型保健学習 ～生活習慣の乱れと健康問題のつながりをケーススタディで学ぶ（3年）～（平成20年度 福井大学教育地域科学部附属中学校 研究紀要第36号 学びを拓く<<探求するコミュニティ>>（1年次）～子どもの学びを見取る～ 2008年, pp219-229）』と『「協働して学びを深める」を食の場面から考える（平成21年度 福井大学教育地域科学部附属小学校 研究紀要第35集 つながり合って育つ～協働して学びを深める授業をつくる～ 2009年, pp. 108-118）』である。

共催科目が実施された当日、『実践の展開_資料』は事前配信されていた。私は全体進行をしていく中で、「自身とは別の校種や職種のものを選んでいただくことでもかまいません」「BコースとCコースの養護教諭と栄養教諭の先生方には、参考実践記録として授業づくりの実践記録を準備いたしました。子どもの発達支援や組織的・学校づくりの実践記録とは異なりますが、御希望があれば選んでいただくこともかまいません」と、受講者の方々にメッセージを送った。

作成されたレポートからは、『自身とは別の校種や職種のもの』として読み解いていただけの方が少なからず確認できたこと、養護教諭と栄養教諭の方々にも選んでもらえていたこと、そして、このような新しい改革への挑戦の中で講習の質が向上し、多くの専門職の力量の向上につながったことは、私にとって幸せなことだった。

4 考え方はICT研修であるが、時にしてICT演習となり得る

令和2年度末の第2回運営協議会にて、県教育総合研究所の教職研修センター長から「県教育総合研究所が担当する講座の25分間を使って、ICTタブレットについての研修を行いたい。例えば、グループ協議で実際の機器を操作することなども考えている。詳細については令和3年度に検討し、すり合わせていきたい」という提案があり、講習の内容を再検討する必要が生じていた。

令和2年度までのことを考えると、1日目の県教育総合研究所が担当する講座の25分間は、本学連合教職大学院のスタッフによる『子どもの変化と発達』に関する話題提供を受け、県教育総合研究所の教育相談課が担当している『子どもの発達を支える県の施策』であった。2日目の県教育総合研究所が担当する講座の25分間は、本学連合教職大学院のスタッフによる『これからの教育の展望と実践者の力量形成』に関する話題提供を受け、県教育総合研究所の小中学校教科研究課が担当している『教師の力量形成を支える県の施策』であった。私は、県教育総合研究所の運営担当者に「まずは、この件に関わる県教育総合研究所内の課で検討して、これまでの内容や時間を削ってまで、本当にICTタブレッ

ト研修を行うのか、県教育総合研究所として方針を固めてほしい」とお願いした。加えて本学連合教職大学院としては、1日目に入ってくるならば『ICTタブレットが子どもの発達に与える影響』や『ICTタブレットを活用した子供への支援の在り方』でつながりをもたせられること、2日目に入ってくるならば『GIGAスクール構想』でつながりをもたせられることも伝えた。

結局、県教育総合研究所はこれまで通りの方向性を保ちつつ、1日目の『子どもの発達を支える県の施策』の時間の中で『ICTタブレットを活用した子供への支援の在り方』について提案することとなった。当日は、県教育総合研究所の専門研修課の担当が作成された『ICTタブレットを活用した子供への支援の在り方』に関する動画が、教育相談課の担当によって3分程度流された。

第1期の共催科目が終了し、Cコース受講者の一人からレポート提出におけるメール本文で、次のようなメッセージをいただいた。

よければ今後の参考程度に読んでいただけると嬉しいです。(こういうことも記入できる何かがあるといいですね)

今回の講習がオンラインで行われたことで、初めてZoomをしました。若い先生方にZoomの使い方(タブレットの使い方)を聞いたり、まずは何でも触ってみようという気持ちにさせたりと、ICTが苦手な自分を半歩前に進ませることができました。

ただ、タブレットとパソコンと操作が多少違うところがあり、講義中(連絡)の私の頭の中に「？」がたくさん飛んできました。私はタブレットでしていたのですが、たとえば、「チャット」。その機能がどこを開くと見られるのかわからず、アンケートに手間取りました。1日目の講習後に、若い先生に聞いてすぐ出来ました。

また、グループ討議でみんなの顔を見ながら話せることも後でわかり、1日目は話している人の顔しか映ってなくて、こちらが話すタイミングが分からず、とても話しにくかったです。Zoomは便利なのかもしれないが、直接会って話す方が話しやすいと感じていました。

その後、みんなの顔が画面に全部同時に映る機能があることを聞き(できればそんな機能で話すと良いことを初めに教えてほしかったです)、2日目からはグループのみなさんの顔やリアクションを見ながら話すことができ、安心して話し合えました。とても楽しかったです。

最後のホームチームの話し合いではなんだかさみしい気持ちになりました。もっといろいろな話を聞いてみたいと思いました。

今回の研修で少しタブレットの操作が進歩しました。自分自身をしっかりと見つめ直すこともでき、とてもよかったです。ありがとうございました。

<一部、言い回しの修正あり>

私はこのメッセージに対して、「講習の御感想を記述でいただき、誠にありがとうございます。積極的にタブレットの機能を試していただいたり、タブレットの使い方を通して若手の先生方とのコミュニケーションにつなげたりと研修内容以上のことにも、大きな意義を感じていただけたことに感謝いたします。いただきました御感想は、今後活かして

いきたいと思います」と、返信させていただいた。そして、まさにこの報告書で活用させていただいている。

『オンラインで行うこと自体がすでにICT研修であり、研修へ主体的に参加するとはこういう姿であろう。そして、自ら主体的に参加することで、ICT演習にもなり得る』と、改めて私は実感した。

Ⅲ 同時双方向型の遠隔による開催、その怖さを思い知る ～ビデオ会議システム（Zoom）の運用と環境～

令和2年度、本学連合教職大学院が大切にしてきた講習デザインを可能な限り活かし、同時双方向型の遠隔システムを構築したことで、令和3年度の共催科目の実施・運営は安定するはずだった。令和2年度のトラブルと言えば、おもに受講者側のインターネット環境が整っていないことから起こる接続切れ、その後の再接続に時間を要したことくらいで、私は手応えを感じていった。

令和3年度は予期せぬ問題が起こり、その対応に追われた。

1 アプリケーションのトラブル、パニックの1時間半がやってくる

その瞬間は令和3年8月4日の水曜日、第2期共催科目の2日目にやってきた。

9時から2日目が始まり、事務連絡、本学連合教職大学院スタッフの「これからの教育の展望と実践者の力量形成」に関する話、県教育総合研究所の小中学校教科研究課長から「教師の力量形成を支える県の施策」に関する話と順調に進んでいた。厳密に言えば、事務連絡に時間を要し、全体的に5分ほど遅れていた。

全体進行の私は、この後の講習内容等を説明し、ホストである本学連合教職大学院スタッフ（以下、ホストのスタッフという）へ画面越しに「ブレイクアウトルームの準備はできていますか」と問いかけた。ホストのスタッフから『大丈夫のサイン』が返されたことで、私は受講者の方々に対して「それでは参加のボタンが表示されましたら、クリックしてください」と呼びかけた。受講者の方々はAコース、Bコース、Cコースのルームへ移動を始めているように思われたが、突然、その動きが止まったのである。画面にはまだ30名ほどの受講者が、取り残されたままであった。

ホストのスタッフは、懸命にブレイクアウトルームへ再び案内するために、もう一度設定しようと努めたが、うまくいかないようである。その内に、緊急連絡先の携帯電話が鳴り始めた。これまで接続状態の不具合には再接続で対応してきたことから、「接続を一旦切り、再接続を試みてください」という対応が取られた。2回線しかない携帯電話が鳴り続ける状態を目の当たりにして、体が熱くなっていったことを覚えている。

しばらくすると、再接続を試みている受講者から『ホストが削除しました』というメッセージが表示されて、接続できません」という電話が入ってきた。状況はより深刻さを増したのである。運営の実務担当6名は2つに分かれ、原因究明と再接続できない受講者への指示をどうするか検討することにした。

再接続できない受講者への指示をどうするかは、急務であった。受講できない時間が長く続けば、代替講習（代替研修）を受けてもらう必要が生じてくるからである。いくら夏季休業中とは言え、受講者にとっても新たな負担が生じ、学校にとっても迷惑となり、代

替講習（代替研修）は避けなければならない。県教育総合研究所の実務担当の一人が「この時間は実践記録を読み解きレポートを作成してもらう時間だから、まだ救われる」と語りはじめ、「実践記録やレポート作成の書式等もダウンロードされているから、レポートを作成してもらうことはできそうだ」と続けた。あとは、現在進んでいると思われる『ミニ講義の時間、30分』であった。そこで私が「すでに大学院スタッフのスライド資料は、ダウンロードされていれば、手元にある。その際に使われる資料のゼロ番もあるはずだ。その二つに目を通して、受講者の解釈で自習してもらおう。希望者には後日、ミニ講義の映像を見てもらうというところかどうか」と提案をし、県教育総合研究所の教職研修課長にも了承された。

まず、接続できない状況にある受講者には電話で2つの内容を伝え、研修の継続を依頼していった。また、メインルームに取り残されていた受講者にも2つの内容を伝え、研修の継続を依頼した。これで午前中は乗り切ることができる目処が立った。

後は『午後からのクロスセッションをどのようにして開催へもっていくのか』という課題が残った。この頃には、なんとなく原因が究明されていた。インターネットからの情報によると、『Zoomミーティングのアプリケーションの設定に問題があり、ホストの削除への再参加がオフになっている』からであった。さらに『オンにするためには、Zoomミーティングのメイン設定をウェブ上で変更し、再起動する必要があるらしい』と判明した。しかし、再設定後に再起動をかけて必ず大丈夫という保証はなかった。再起動をかけると言うことは、受講者全員が一旦、接続を切ることとなり、うまくいかなかったときのリスクは大きく、決断に困った。

沈黙がしばらく続き、県教育総合研究所の実務担当のもう一人が「サブミーティングで設定してあるZoomを使ってはどうだろうか。IDとパスワードはすでに事前の開催に関する文書で通知してあるから大丈夫でしょう」と、この窮地を救う一手が提案された。サブミーティングのZoomは令和2年度に私がホストで使い続けたもので、設定の変更はほとんどしていない状態にあった。私は「なるほど、それがいいです。素晴らしい判断です」と絶賛した。

さらに、運営の実務担当3名でZoomのサブミーティングへ移行する手順を確認し、実行していくことにした。ホストのスタッフがサブミーティングを立ち上げると、県教育総合研究所の実務担当の二人が削除されたことで不安を感じておられる受講者の方に電話にて、サブミーティングへの案内を始めた。それと同時に、私はメインルームに取り残されていた受講者にも事情を説明し、サブミーティングへの案内を行った。IDとパスワードはすでに送付されていたが、その場で画面共有にて表示し、IDとパスワードをメモしていただいた。しばらくすると、受講者によるサブミーティングへの接続がホストのスタッフによって確認された。

それを受けて、私はAコースの受講者のブレイクアウトルームへ移動し、「レポート作成中に申し訳ございませんが、緊急対応をお願いいたします。アプリケーションの不具合でメインルームに取り残されている先生方、再接続を試みても接続不可能の先生方がおられることから、この後の研修はサブミーティングを使って行いたいと考えています。IDとパスワードを画面共有しますので、メモを取られた先生方からサブミーティングのZoomに接続してください。御迷惑をおかけしますが、どうぞよろしくお願いいたします」と、丁寧

に説明した。その後、Bコース、Cコースと順に同様の説明を行い、全受講者への案内を終えた。ホストのスタッフ、県教育総合研究所の実務担当の二人が次々と接続を許可していた。受講者のサブミーティングへの接続を見計り、メインミーティングのZoomを閉じるにあたり、受講者が残っていないか、ホストのスタッフに確認をしてもらった。

これですべての受講者がサブミーティングへ接続しているはずである。念のため、県教育総合研究所の実務担当の二人が受講者名簿と付け合わせ、漏れがないか確認を行った。そして、未接続の受講者には電話にて連絡を入れ、昼食休憩前にはサブミーティングへの移動が完了し、一連のパニックは収束を迎えた。

最後に、県教育総合研究所の教職研修課長が共催科目の本部が置かれた大学の大会議室内で、別のZoomミーティングを立て上げて新任教頭研修を開催していたことから、午後の対応について新任の教頭先生方へ連絡していただいた。「メインミーティングに不具合が生じていますので、午後からはサブミーティングのZoomで開催します。IDとパスワードは共有画面のとおりです。サブミーティングに接続されてから、昼食休憩をお取りください」と、教職研修課長が的確に指示された。新任の教頭先生方のサブミーティングへの接続が続々と確認され、無事、運営の実務担当も昼食休憩を迎えた。

2日目の研修終了時には、3日目もサブミーティングで開催することを案内し、万全を期した。

今回のアプリケーションの不具合によるトラブルは、想定外だった。昨年度のトラブルはインターネット環境が整わず、接続が切れる問題が多数を占めていたからだ。今回、メインのZoomミーティングへの接続ができないという重大な問題発生時に、県教育総合研究所の実務担当と本学連合教職大学院の実務担当が互いに知恵を出し合い、協働して解決できた経験は大きい。

共催科目と言われており、協働のパートナー同士が主催者となり、県教委は研修を名目に、大学は免許状更新講習を名目に実施してきた。私が担当として初めて関わった2019年度は、責任分担や役割分担、経費負担が明確に示されているとは言えなかった。受講者の登録や受講管理に関わる内容は県教育総合研究所が担当し、講習のデザインや内容は本学連合教職大学院が担当しており、当日の運営も含め、それぞれが責任をもって役割を果たしていた。そして、本学連合教職大学院の講習に関わる講師や運営スタッフは講師控室に招かれていた。これが共催科目における協働体制の現実だった。年度末には印刷費問題が起こり、その役割分担が文書化された。

しかし、令和2年度は新型コロナウイルス感染症拡大に伴い、同時双方向型の遠隔によるシステムを構築することとなり、その導入を提案した本学連合教職大学院が責任を一手に背負うこととなった（県教育総合研究所はオンデマンド研修を提案してきたが、実施形態を本学連合教職大学院に譲るにあたり、責任の所在を明確にされたため）。私はその運用計画や当日3日間のタイムスケジュールを提案することになった。特に、当日の運営では初めて本部を設置し、運営スタッフが全員集まった（初年度だったことからできる限り、本学連合教職大学院講師にも依頼した）。受講者の受付（受講者のZoomへの接続による出席確認）、受講者からの電話への対応、講師による話題提供、グループ協議中の巡回、全体進行の様子、ホストによるオンライン空間の管理と設定等、運営スタッフの一人一人が行っている業務を直接見たり聞いたりする環境となった。ここでようやく、本部機

能が確立したのである。

令和3年度も福井大学教育系1号館大会議室（以下、大会議室という）に本部を置いた。本講習における最大の危機を迎えたとき、空間を共にしていたことで、どのような事態が起こったのか、瞬時に運営スタッフ6名で共有することもできた。その後の解決に向けた協議と一つ一つの解決策を踏んでいく過程において、本部機能が有効に働いていったことを私は実感していた。そして、この最大の危機を乗り越えるために、私が受講者に対して具体的に指示を出している間、複数の運営スタッフが固唾をのんで見守っていることも、私は感じていた。

この姿こそ、私が求めていた協働の姿であり、共催科目の成果の一つであろう。これまでの10年を超える協働の実績が土台となり、今回の大きなハードルを乗り越えることで、互いの信頼がより確かなものとなった。

2 嶺南地方を中心に大雪警報が発出される<令和3年12月27日>

令和3年12月24日（金）、先日降り積もった雪が少々残ってはいたものの、冬の晴れ間の穏やかな日に、第3期共催科目の初日を迎えた。最高気温は14℃に達していた。一方、天気予報では26日（日）から、日本海寒帯気団収束帯（JPCZ）が北陸地方と日本海側の西日本中心に流れ込むと予想されており、大雪への警戒が喚起されていた。

受講者100名ほどの接続が完了し、9時から時間どおり共催科目の講習が始まった。全体進行を務める私と本学連合教職大学院の3名の講師に講習は託された。受付と問合せの電話対応を担当していた運営スタッフは、講習の進行に気をかけながら、ホッとする時間を迎えていた。受付と問合せの電話対応の業務では受講者100名ほかに加え、20名を超える新任の教頭先生方も無事に接続されたからだ。常駐する運営スタッフ以外に県教育総合研究所から3名追加で、この時間帯の応援に駆けつけていた。これまでの期ではこの時間になると、応援の3名は県教育総合研究所へ戻っていった。

しかし、この日は本部に残り、県教育総合研究所のスタッフ6名はミーティングを始めたのである。26日（日）からの大雪に備え、27日（月）の勤務形態をどうするのか、検討していった。在宅勤務をするのか、それとも本部に来て勤務をするのか、決定しないといかない。私は全体進行に集中すべき立場であったが、その行方も気になっていた。

なぜなら、26日（日）は本学連合教職大学院の冬期集中講座前半3日間の初日で、院生の半分以上が対面形態を希望しており、福井会場を全面オンラインへ変更するのか、判断の瀬戸際に立っていたからだ。そして、その判断が令和4年（2022年）1月4日（火）から始まる本学連合教職大学院の冬期集中講座後半3日間の実施形態を決定する試金石となる。そのとき私は、後半3日間の運営チーフを命じられており、28日（火）の内に実施形態を対象の院生とスタッフへ周知しなければならない立場でもあったからだ。

県教育総合研究所の運営スタッフ6名の結論は、最悪の事態に備えて、「在宅勤務の準備をする」だった。①本部は別のZoomを立ち上げて対応すること、②大雪が長引くと年末に入り、iPadを県教育総合研究所へ戻すことができなくなることから本日中に持ち帰り、大雪の場合は窓の設定を取り止めること、③受講者の問合せの電話に対応するために、本部の連絡先となっている本学連合教職大学院の携帯電話を担当が持ち帰ることなど、いくつもの想定される対応事項を洗い出し、その準備に取りかかった。この後、県教育総合研究

所の応援の3名は県教育総合研究所へ戻っていった。一方、本学連合教職大学院の運営スタッフ3名は検討することなく、本部の大会議室へ来ることを選択していた。私以外の二人は歩いて本学に来ることが可能な距離のところに居住しており、私には最悪、研究室を利用するという考えがあった。

1日目午前中の講習は何の問題もなく進み、1時間の昼食休憩を迎えた。この間に、本学連合教職大学院の冬期集中講座前半3日間の運営チーフからメールにて連絡が入り、26日（日）から始まる前半の3日間はオンライン開催に決定した。13時となり、私は午後の講習をスタートさせた。本学連合教職大学院の講師が『実践記録を検討することの意味』について提案した。その後、受講者は優れた実践記録を読み解き、初発の感触をコース別のグループで語り合い、聴き合う内容に取り組み始めた。

その間、本部の大会議室では、午前中の内に本部機能を分散することへの目処が立ったことから、大雪に対する受講者への対応をどうするのか、検討が始まった。もし集合型研修だったら、延期を含め、考えなければならない事態であった。しかし、今回はオンラインであることから、延期の選択肢はなかった。ここで問題になったことは、受講者の自宅におけるインターネット環境だった。学校のインターネット環境を利用して接続している受講者が、自宅から接続できるのだろうか。そして、自宅から接続できない受講者がどのくらいいるのだろうか。接続できない受講者は代替研修となってしまう。この年始の冬季休業中に代替研修を実施して終えてしまわないと、受講者にとって大きな負担となることは間違いなかった。また、県教育総合研究所の教職研修センター長を通して、県教育総合研究所長からアドバイスをいただいた。「気象条件は変わるだろうし、自宅におけるインターネット環境が読めていない段階で、細かなことを決めてたくさんの指示を出すとは煩雑となり、受講者も判断しづらくなるだろう」と、県教育総合研究所の運営スタッフから伝えられ、大きな方向性が決まっていた。

私は最後の事務連絡にて「27日の月曜日は大雪が予想されています。もし、学校から受講されておられる先生方で、自宅からの受講に変更される場合は、管理職の先生にその旨をお伝えください。また、当日になって受講環境が整わないときには、本部の緊急連絡先にお電話ください。時間を20分早めて、8時から電話対応をさせていただきます」と、受講者の方々に伝えて、1日目を終えた。

12月26日（日）、嶺南地方に大雪警報が発令され、27日（月）の朝も降り続いた。2日目に接続できなかった受講者は、2名だった。

令和4年1月6日（木）に県教育総合研究所主催で、代替研修を実施していただいた。本学連合教職大学院の講師が担当するミニ講義の部分は録画再生で対応することができた。これもカリキュラム・マネジメントの一つの改革であろう。小さなことではあるが、オンライン研修のメリットでもあろう。私はこの日、福井大学教育系1号館6階コラボレーションホール（以下、コラボレーションホールという）に本部を置いて、本学連合教職大学院の冬期集中講座の最終日を運営するチーフとして、そして一つのグループのファシリテーターとして参加をしていた。

3 本部の場所として、コラボレーションホールは使えない＜令和3年5月11日＞

令和2年度、初の同時双方向型の遠隔によって開催された共催科目では、コラボレーシ

ョンホールに本部を置いてきた。なぜなら、ルーターからLANケーブルを使用して本学連合教職大学院が所有しているノートパソコン本体と直接繋げ、繋げたLANケーブルからインターネットに接続することができるからだ。有線で安定したインターネット環境は共催科目の開催の成否を左右することとなり、少なくともZoomのホストとなるパソコン本体は有線環境を整えておきたいと考えていた。

令和3年度において本学の授業は原則、対面形態で始まった。本学連合教職大学院の開講式も会場を分散して対面で実施された。しかし、その後の月間合同カンファレンスはオンラインが続いた。私はこの状況ならば、本学連合教職大学院の夏期集中講座もオンライン開催の可能性が高いだろうと、予想をしていた。そして、夏期集中講座の日程が共催科目の日程と重なっていることも、早くから承知していたこともあり、令和3年度の共催科目の本部もコラボレーションホールに置こうと、腹を決めていた。

令和3年5月11日、毎週火曜日に行われている本学連合教職大学院の運営会議（Zoomを使ったオンライン）にて、「有線で安定したインターネット環境にて共催科目を開催するために、本年度もコラボレーションホールに本部を置かせてもらっていいですか。夏期集中講座の日程と重なっているので、半分で構いません。」と、私は画面越しに願ひ出たところ、「今後、ワクチン接種が進むと、夏期集中講座あたりから対面で開催できるかもしれない。そうすると、コラボレーションホールは会場となるのではないかと、ある出席者から発言があった。私は思ってもみない発言に、動揺は隠せなかった。その後、沈黙が続き、その発言者が「研究科長はどう思いますか」と、意見を求めた。「それは、まずいかな」と、研究科長の鶴の一声だった。私は「わかりました。別のところを探します」と、引き下がるしかなかった。しかし、本部の講義室等を予約したり、借りた講義室でLANケーブルを使用してパソコンを使うためには総合情報基盤センターへパソコンを登録する必要があると、大変な仕事が増えたことに、私は愕然とした。「敵に味方あり、味方に敵あり」とは、まさにこのことだろう。

私は定例の運営会議が終了すると、本部を置く講義室等を探すことから始めた。本部となる場所は①本部で使うパソコン機器やそれに関連する道具等を、6階の事務室から持ち運びするには、同じ建物内にあることが望ましい、②毎日、準備と後始末をする手間を省くために、前日の午後から開催の3日間、連続して借りることができる、③パソコン機器等を複数台設置することから、ある程度の広さが必要であるなど、いくつかの条件を満たさなければならないと考えていた。

そこで第1候補となった場所が、大会議室であった。令和2年度から定例の教授会（学校でいうと、職員会議である）はZoomによるオンラインとなり、本部は大会議室に置かれていた。大会議室では令和元年度まで、定例の教授会が対面で開催されており、50名以上が集まっていた場所である。私は6階の事務室で勤務している事務職員に「大会議室の使用は、誰でも認められていますか」と尋ねると、事務職員は「空いていれば、誰でも使えます。システムから登録をしてください」と教えていただいた。

私はすぐに研究室へ戻り、システムから大会議室の使用登録を始めた。第1期の前日であった7月26日（月）の午後から7月29日（木）までの終日、第2期の前日であった8月2日（月）の午後から8月5日（木）までの終日、第3期の前日であった12月23日（木）の午後から12月28日（火）までの終日を使用できるよう入力を繰り返した。この時点では運良

く、12月24日（金）以外のすべてを押さえることができた。第3期が始まる数日前には24日も使用できることが決まり、25日（土）と26日（日）も終日の使用登録を行った。大会議室は本部として申し分のない場所で、30台以上のiPadもすべてテーブルに並べることができ、コラボレーションホールと比べても全く遜色なかった。

もう一つの課題にも対応した。大会議室にてルーターからLANケーブルを使用して本学連合教職大学院が所有しているノートパソコン本体と直接繋げ、繋げたLANケーブルからインターネットに接続することができるよう、8台のノートパソコンを登録しなければならなかった。私はメールにて、書類の提出先の教授に申請理由を頭出しして、この後に提出される申請書の受入を依頼した。その後の8通の書類作成と申請手続きは、6階事務室の事務職員と1階運営管理課の事務職員の厚意により代行していただけた（お二人には心より感謝いたします）。

こうして大会議室へ本部を置くことができるようになった。この実践記録をまとめていく中で、改めて周辺メンバーの力添えに気付かされ、実践コミュニティの存在を再認識することとなった。

Ⅳ 発展的解消論の高まりとその公表と闘いながら、共催科目を開催する ～ 受講者を懸命に支える～

令和3年3月12日、萩生田光一文部科学大臣（当時）が中央教育審議会に対して『『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について』の諮問を受け、令和3年4月27日、第1回の中央教育審議会「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会（以下、中教審特別部会という）が開催された。これは初等中等教育分科会教員養成部会との合同会議であったことから、ここでは教職課程をめぐっての議論等がなされた。時は同じころ、教員免許更新制小委員会が令和3年4月30日に開催され、教員免許更新制や研修をめぐる制度に関して包括的な検証が本格的に始まった。その後も幾度となく議論が重ねられていく中で、令和3年度の共催科目が開催されていった。

1 発展的解消論の高まり、そして公表される

令和3年7月13日には「教員免許更新制の廃止を文部科学省が固めた」と一部の報道機関が報じ、文部科学大臣が記者会見で「固めたという事実はありません」と発言する事態が起こった。中教審特別部会を中心に4月下旬から議論を始め、たった2ヶ月ほどで廃止論が明るみに出たことに、私は困惑した。

2週間後の7月27日（火）には、令和3年度の共催科目の第1期初日を迎えることとなっており、いきなり冷や水を浴びせられた感は、否めなかった。以下、この件の国の動きを時系列でまとめてみたい。

1）現段階で教員免許更新制の廃止を固めたという事実はありません <7月13日>

7月13日、萩生田光一文部科学大臣（当時）が記者会見の中で、「教員免許更新制の廃止を文部科学省が固めたという趣旨の記事が掲載されたことは承知しておりますが、教員免許更新制については、本年3月12日に、中央教育審議会に対して、必要な教師数の確保とその資質能力の確保が両立できるよう、何等かの前提を置くことのない抜本的な検討を行っていただくよう諮問させていただき、現在まさに委員の皆さまに真剣なご議論をいただ

いている途上でございまして、方向性については結論を導き出すというか、そういうところには現在至っていないと承知しております。文部科学省としては、中央教育審議会での議論をしっかり見守りつつ、スピード感をもって制度改革を進めていくことを考えており、現段階で教員免許更新制の廃止を固めたという事実はありません」という『教員免許更新制廃止に関する報道について』の発言があった。

2週間後には、第1期の共催科目の初日を控えていたタイミングでの報道に、私は愕然とした。一方、この発言に続けて萩生田光一文部科学大臣（当時）は「＜前略＞私の結論的な思いを申し上げるのは控えたいと思うのですが、」と断った上で、「廃止だけ書いている社もあるので、要は、研修の必要性は全く変わっていないものですから、そこは改めて強調しておきたいなと思います」と語っていた。私は廃止論だけが注目され、それに替わる研修の必要性が取り残されてしまっている状況を危惧していた。共催科目の開催にあたり「共催科目の受講者の方々のモチベーションをどのように維持し高めていくことができるのだろうか」という新たな問題意識が私の中で生まれた。

2）教員免許更新制を「発展的に解消する」 ～審議まとめ案～ ＜8月23日＞

8月23日、第5回の中央教育審議会「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会教員免許更新制小委員会（以下、教員免許更新制小委員会という）が開催された。本会において、文部科学省が教員免許更新制について「発展的に解消する」という内容の『審議まとめ案』を提示したのである。そして、文部科学省の諮問機関である教員免許更新制小委員会が「新たな教師の学びの姿の実現に向け、教員免許更新制を発展的に解消することを文部科学省が検討することが適当」と結論づけたのであった。

すると、多くの報道機関が一斉に「文部科学省は教員免許更新制について、廃止することを決めた」と、報じた。さらに「文部科学省は、2022年の通常国会に教員免許更新制を廃止するための教育職員免許法改正案を提出する方針で、最速で2023年度には教員免許更新制が廃止され、新たな研修制度が始まる見通しである」などと報道した。

ここで私は、次のことを言及しておきたい。文部科学省が公表したことは、教員免許更新制を「発展的に解消する」であった。『審議まとめ案』において「教員免許更新制は教師の学びの機会の拡大、大学による教師の資質能力の向上に対する関与の拡大など、一定の成果は上がってきたものの、こうした免許状を更新しなければ職務上の地位の喪失を招きかねないという状況の下で、変化を前向きに受け止め、探究心を持ちつつ自律的に学ぶという、高度な専門職にふさわしい水準で教師の主体的な姿勢が発揮されてきたと評価することには慎重にならざるを得ない」と論じられている。要するに、「教員免許更新制は良い部分もあったが、問題もあった。良い部分は残しつつ、問題点は解消していこう」という教員免許更新制小委員会と文部科学省の意図が窺えるのではないだろうか。

この時点で、第2期の共催科目を8月上旬に終えていたとは言え、12月下旬には第3期の共催科目の開催を控えている。より具体的な見通しが示されたことで、私につきつけられた「共催科目の受講者の方々のモチベーションをどのように維持し高めていくことができるのだろうか」という問題意識の解決は、重要性を増したことに間違いない。

3)「発展的に解消する」に向けて、決定する ～審議まとめ～ <11月15日>

11月15日、文部科学省の諮問機関である中教審特別部会は審議の結果をまとめ、末松信介文部科学大臣に報告した。この審議の結果をまとめた提言書が『『令和の日本型学校教育』を担う新たな教師の学びの姿の実現に向けて 審議のまとめ』（以下、審議のまとめという）である。

提言の内容を端的に言うならば、教員免許更新制を「発展的に解消」し、教員が「主体的に」学び続けるための研修の充実を求めているであろう。具体的には、教員が受けた研修の履歴を任命権者の教育委員会や管理職が記録・管理できるシステムを導入し教員と話し合いながら研修を進めていくこと、オンラインを含めた研修を整理し提供する環境を整えることなどを提言している。

3月の諮問から8ヶ月というスピードで、審議の結果がまとめられた。第3期の共催科目の開催を約1ヶ月後と迫った時期に、教員免許更新制は「発展的に解消する」という方向性が決定した。受講者は共催科目をどのように捉えているのだろうか。更新講習？それとも研修？。受講者の捉えがどちらであっても、受講者自身が主体的かつ意欲的に協働意識をもって、対話を交えた省察と実践の往還の中で考えを深めてもらうことが重要である。

4)「発展的に解消する」へ向けて、加速する <令和4年1月14日>

令和3年11月19日、末松信介文部科学大臣が記者会見の中で、教員免許更新制の発展的解消に関する制度改正のスケジュールについて「審議まとめを踏まえた新たな仕組みに早期に移行する必要があると考えたため、先日事務方に対して、国の指針の改正について次期通常国会で法改正を認めていただいた場合、時間を置かず速やかに施行する方向で検討調整を進めるよう指示した」と、すでに説明していた。

令和4年1月14日、複数の報道機関が「教員免許更新制について、文部科学省が7月に廃止する方針であることが14日、分かった。17日召集の通常国会に、更新制の規定を削除して施行日を7月1日とする教育職員免許法改正案を提出する。成立すれば、この日以降に期限を迎える教員は、更新講習などの手続きが不要となる」と、報じたのである。

通常国会の会期は、150日。遅くとも6月には成立し、7月1日施行。私は驚くほどの急加速に、戸惑いでいっぱいになっている。教員が「主体的に」学び続けるための研修の充実をどのように図るのだろうか、私は先が見通せず、不安を拭いきれないでいた。

2 松木理事からのメッセージを支えに、実施を試みる

本学の松木健一理事は、中教審特別部会の委員、教員免許更新制小委員会の主査代理を務めてきた。また、令和3年12月22日（水）に第1回が開催された中央教育審議会「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会基本問題小委員会（以下、基本問題小委員会という）においても主査代理を務めている。

そこで、令和3年3月12日の『『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について』の諮問に関する審議に参加されており、その内容を熟知されている松木理事に講習で語ってもらいたい。松木理事から審議の様子を直接伝えてもらい、そして受講者を励ましてもらうことは、受講者のみモチベーションを高める効果が期待できるのではないだろうか、と考えた。

令和3年7月27日（火）、いよいよ第1期の1日目を迎えた。松木理事は、本学連合教職大学院による『教育改革の展開』の問題提起の場面で生出演し、受講者に向けて次の内容を語り、激励した。①教員免許更新制は今後、廃止の方向を議論されていくであろうこと、②教員免許更新制の機能は、教員免許状のチェックと教員の資質能力の向上にあること、③教師は専門職と言われ、医師や裁判官や教師などは神の領域を代行してきたと考えられているため、自主的・自律的に学び続けることが求められること、④この共催科目は全国的に高い評価を受けている一方で、福井だからできるモデルであると捉えられている等、この講習の意味や価値が受講者に伝えられた。

第2期、松木理事は令和3年8月4日（水）の合同会議（中教審特別部会と教員免許更新制小委員会）を受けて、変化があれば生出演を予定していた。ところが大きな変化がなかったため、令和3年8月5日（木）の3日目の事務連絡後、第1期の録画配信となった。

そして令和3年12月24日（金）、第3期の1日目だった。県教育総合研究所長から『あいさつ・福井県教員育成指標に基づいた本研修の意義』についてお話いただき、その後、松木理事からのメッセージ動画を配信した。この動画は22日（水）の合同会議（中教審特別部会と基本問題小委員会と初等中等教育分科会教員養成部会）を受けて、23日（木）にZoomミーティングで録画撮りしたものだった。その中で松木理事は、①免許状更新講習の終了の情報が届くこと、②共催科目を継続して受ける理由として、更新講習は廃止となったとしても県の悉皆研修であることは続いていくべきだということ、そして更新講習という制度はなくなるが、教員が研修を積んでいくことはなくなるということ、③今後の研修内容は子供の個別最適な学びと協働的学びを教師としてどのように支えていくのかについて、教師の個別最適な学びと協働的な学びをどのように構築していくのか議論されていくこと、④また、主に校内研修から外の研修とのつながりをどのようにもたせるのか、さらにその研修の履歴をどのように残していくのか等の課題もあり、これからはそれらを話し合っていくことになっている、と現状を伝えた。本講習において自己を振り返る機会にしてほしいという、松木理事の受講者に対する励ましの言葉が印象深かった。

第2期の共催科目が終了し、Cコース受講者の一人からレポート提出におけるメール本文で、メッセージをいただいた。

更新講習の3日間、大変お世話になり、ありがとうございました。

「講習、廃止かも？」といった情報の中、いったんモチベーションが下がりましたが、3日間を振り返り、有意義な時間であったと言える自分がいます。

大学の講習関係者の先生方、本当にありがとうございました。

先生方の周到な御準備のおかげで、初めてのオンライン研修もスムーズでした。

本当にお世話になりました。

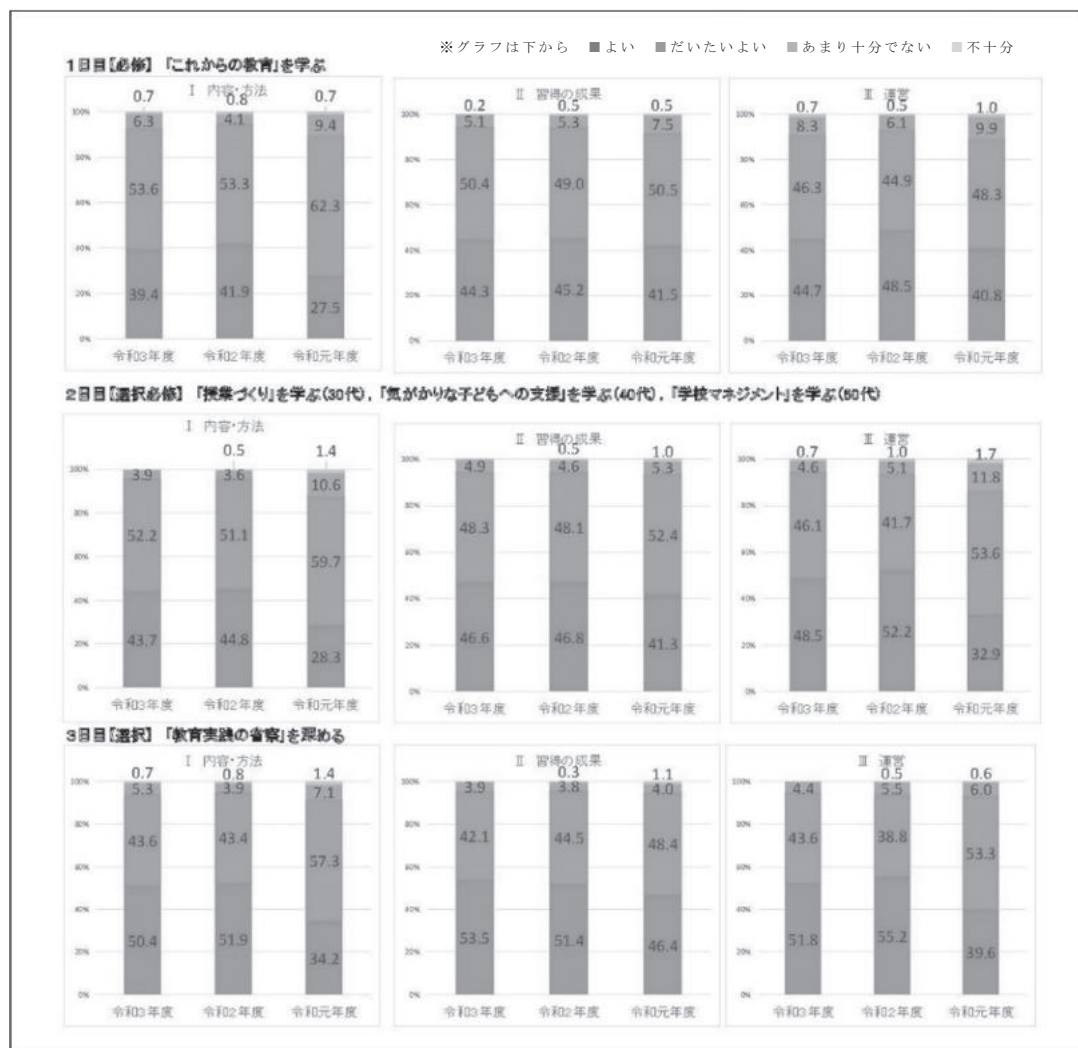
（ホームチームのメンバーとは、このままオンライン飲み会をしたいね とまで話せる雰囲気になりました）

私はこのメッセージに対して、「多くの先生方と前向きに取り組んでいただき、誠にありがとうございました。学び合うコミュニティが形成されたことに、大変うれしく感じています。お疲れ様でした。」と返信させていただいた。

令和3年度の共催科目を通して、私につきつけられていた「共催科目の受講者の方々のモチベーションをどのように維持し高めていくことができるのだろうか」という課題を、何とか解決しようと取り組んだことが伝わったように思えて、ホッとした。

3 お陰様で、無事、最後？の免許状更新講習を終える ～成果と課題～

令和元年度から3年間、私が主担当として開催させていただいた共催科目に関する受講者評価は、以下のとおりであった。



【過去3年間の共催科目の受講者評価】

令和2年度のアンケート評価は、平成29年度に共催科目が始まって以来、9つ全ての項目において過去最高の評価を得ていた。内容は例年どおり、変更されたのは運営においてオンライン方式になったことを考えると、コロナ禍と働き方改革への配慮によるオンライン（Zoomを用いた同時双方向型の遠隔）開催が高評価の主たる要因であろうと言っても、決して過言ではないと考える。アンケート評価も電子回答である。1日の終わりに行

われる事務連絡において、Google フォームの URL をチャットで配信し、URL をクリックして Google フォームを開き、パソコン等で回答してもらう方法、または Zoom ミーティングの画面共有機能を使って QR コードを表示し、スマートフォン等で読み取って Google フォームを開き、そこから回答してもらう方法のどちらかを受講者が選択して、アンケートに取り組んでもらった。また、設定した Google フォームを立ち上げておくと、リアルタイムに回答数を確認することができるなど便利である。

中教審特別部会が「免許状更新講習は発展的解消が妥当」と結論づけていく中で、令和 3 年度の受講者の方々は、共催科目を受講してどのような評価を下したのだろうか。

結論から言えば 9 つすべての項目において、令和 2 年度と同じくらい高評価であった。教員免許状更新制の発展的解消論が高まっていった逆境において、過去最高の評価だった令和 2 年度とほぼ同等の評価を受講者の方々から得たことは、大変大きい。また、『Ⅰ 内容・方法』『Ⅱ 習得の成果』『Ⅲ 運営』の 3 つの項目において、『よい』と『だいたいよい』と評価した受講者の割合が、3 日間すべて 95% 前後と高く、多くの受講者が満足感や達成感を得たのではないだろうか。そして、共催科目の開催にあたり、学びの質や対話の質を高めようと努めたこと、松木理事のメッセージによって共催科目を受講する意味や価値に気付いてもらおうとしたことなど難しい状況であったが、専門職の教師としての力量を高めてほしいという受講者への支援が機能したとも言えよう。

課題については、今後、免許状更新講習が発展的に解消されることから、次章の『Ⅴ おわりに』の中で総じて触れさせていただくこととする。

Ⅴ おわりに

令和 4 年の通常国会に、更新制の規定を削除して施行日を 7 月 1 日とする教育職員免許法改正案が提出されて成立すれば、この日以降に期限を迎える教員は、更新講習などの手続きが不要となる。つまり、令和 4 年の共催科目の第 1 期開催が 7 月下旬ならば、免許状更新講習は令和 4 年度中に、廃止ではなく「発展的に解消する」こととなる。

では、免許状更新講習を発展的に解消した先は、どのように描くのだろうか。

独立行政法人教職員支援機構の荒瀬克己理事長は、「審議のまとめ」の「おわりに」に重要なメッセージが込められていると言う。その一つが「一人一人の教師が、自らの専門職性を高めていく営みであると自覚しながら、誇りを持って主体的に研修に打ち込むことができるという姿の実現を目指していく」ということである。要するに、一人一人の教師が主体的に研修に打ち込んでいる姿に見える化していくことと考える。

もう一つが「教師の学びの多様性と自らの日々の経験や他者から学ぶという『現場の経験』も含む学びのスタイルの多様性を重視する。教師の個別最適な学び、協働的な学びの充実を通じて、『主体的・対話的で深い学び』を実現することは、児童生徒のみならず、教師の学びにもまた求められている命題であるといえる」ということである。具体的には「教師の資質能力の向上を広く図っていく観点からも、知識伝達型のコンテンツの充実はもとより、校内研修や授業研究といった日々の営みを磨き上げていくこと、教職大学院における学びなど、職務を離れて、大学教員や同級生とディスカッションしながら、課題を探究していく機会も同時に確保していくことが構想されていかなければならない」と示されている。そのためにも、学校の管理職の果たす役割として『積極的な対話』が求められ

ており、教員の資質能力を見取り、適切な研修に関する助言を行うなど、その責任も重くなっている。

ここでもう一度確認しておきたいことは、「免許状更新講習の目的が何であったか」である。その最大の目的は、教師に必要となる最新の知識や技能の習得であり、そして、教師の資質能力を伸ばすことにある。これは、教員研修の目的にも合致する。このことから「共催科目は講習であり、研修である」というスタイルは理想の姿であったと、改めて痛感させられる。

福井県教員育成指標（以下、育成指標という）と本学連合教職大学院が実施している教員免許状更新講習との関連について言及すると、本学連合教職大学院が実施している教員免許状更新講習は、育成指標に述べられている資質能力を培うことのできる一つの研修として、有効に働いてきたのではないだろうかと考える（2019 報告書、血原）。

また、本学連合教職大学院がリードして実施している教員免許状更新講習は、受講者のアクティブ・ラーニング（主体的・対話的で深い学び）の積極的な普及を実現してきたとも思われる。なぜならば、受講者は最新の教育事情等に興味や関心を持ち、30代は授業づくり、40代は気がかりな子どもの支援、50代は学校マネジメントと関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の教育実践を振り返って新たな展望を切り拓いていこうと『主体的な学び』を実現してきたからである。そのことは受講者が作成したレポートに丁寧に記述されている。また、受講者が相互に意見交換したり議論したりすることで、新たな考え方に気が付いたり、自分の考えをより妥当なものとしたりするという『対話的な学び』を実感してきたのではないだろうか。別の見方を見ると、優れた実践記録や自らの実践経験との対話、多様な（校種、年齢、教科等の壁を超えた）他者との対話、自己との対話（省察と展望）を図ってきたとも言えよう。このような『主体的・対話的な学び』を通して、受講者は感性を働かせて、省察や対話を基に、自身の教育実践や経験に対して豊かに意味や価値を創造していくという『深い学び』を実現してきたのではないだろうか。

今後、福井県の教員研修として本学連合教職大学院の免許状更新講習デザインを維持しつつ、学校の「働き方改革」を進めていくことも踏まえると、研修の時期や時間数等を吟味しながら（発展的に）取り組まれていくことを、私は切望してやまない。

【参考資料・文献等】

- ・血原正純、「教育実践と教育改革 No.12」（教員免許状更新講習 2019 年度報告書），福井大学大学院連合教職開発研究科・福井県教育委員会．（2019.3）
- ・血原正純、「教育実践と教育改革 No.13」（教員免許状更新講習 2020 年度報告書），福井大学大学院連合教職開発研究科・福井県教育委員会．（2020.3）
- ・福井県教育委員会 福井県教育総合研究所、「福井県教員育成指標 研修概要計画」．（2020 年度（令和 3 年度））

- ・萩羽生田光一文部科学大臣の中央教育審議会への諮問「『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について」．（2021. 3. 12）．
- ・中央教育審議会「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会．「令和の日本型学校教育」を担う新たな教師の学びの姿の実現に向けて 審議まとめ（案）．（2021. 8. 23）．
- ・中央教育審議会「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会．「令和の日本型学校教育」を担う新たな教師の学びの姿の実現に向けて 審議まとめ．（2021. 11. 15）．

次ページ以降に、「2021年度の教員免許状更新講習のレジュメ」を参考までに掲載する。

21世紀の知識基盤社会に
生きる力を培う学校をどう実現するか
新しい時代の教師のための協働研究

新しい時代をひらく 教師の実践コミュニティ

実践の経験と知恵を共有するために 語り聴き・読み綴る/
コロナ禍におけるオンライン協働探究の可能性を探る

教員免許状更新講習

- | | |
|-------------|---|
| ■教育実践と教育改革Ⅰ | 「これからの教育」を学ぶ / 必修領域 6時間 |
| ■教育実践と教育改革Ⅱ | 「授業づくり」を学ぶ
「気がかりな子どもへの支援」を学ぶ
「学校マネジメント」を学ぶ/選択必修領域 6時間 |
| ■教育実践と教育改革Ⅲ | 「教育実践の省察」を深める / 選択領域 6時間 |



- 1 構成 (3)
- 2 ポートフォリオ (6)
- 3 記録 (6)
- 4 評価 (7)
- 5 3つの種 (8)

専門職として探究し合う新しい方法

- 互いの学校での取組を語り合い、聴き取る
- 実践の展開を読み深め、自身の実践を綴る
- 新しい時代の教育への展開に視界をひらく

〈Online version〉

福井大学連合教職大学院

(福井大学・奈良女子大学・岐阜聖徳学園大学)

福井県教育委員会

21世紀には、より質の高い学習の機会を生徒にわたってすべての人に保障する社会の実現が求められている。学校教育の改革と開かれた高等教育の実現はそのための不可欠な条件であり、大学における教師教育改革は両者をつなぐ重要な環をなしている。

とりわけ、現在の教育が直面している問題を打開し、ゆたかで質の高い学び合う共同体としての学校を実現していくことが強く求められている。この教育改革の実現のためには、学校・行政・地域・大学が手を携え、共同で探究し実践していくことが不可欠となる。教育系学部・大学院は、地域における学校改革のための取り組みに参画し、教師の実践的な力量形成を支え、そのネットワークの拠点としての役割を果たしていくことが求められる。

戦後、「一府県一教育大学・学部の原則」に立って設置された教育系学部・大学は、21世紀に向けて、地域に開かれたゆたかな生涯学習を実現し、地域の教育改革実現のために、学校と行政・地域と連携し、さらにきめ細かな地域ネットワークの拠点としての役割を発展させていくことが求められている。

これらの役割を果たしていくことは、地域にねざした教育改革を実現していくために、教育系学部・大学院が果たすべき責務である。

（福井大学教育地域科学部教授会 「地域の教育改革を支える教育系学部・大学院における教師教育のあり方」
2000.9.14.より）

- グローバル化や情報化、少子高齢化など社会の急激な変化に伴い、高度化・複雑化する諸課題への対応が必要となっており、学校教育において、求められる人材育成像の変化への対応が必要である。
- これに伴い、21世紀を生き抜くための力を育成するため、これからの学校は、基礎的・基本的な知識・技能の習得に加え、思考力・判断力・表現力等の育成や学習意欲の向上、多様な人間関係を結んでいく力の育成等を重視する必要がある。これらは、様々な言語活動や協働的な学習活動等を通じて効果的に育まれることに留意する必要がある。
- 今後は、このような新たな学びを支える教員の養成と、学び続ける教員像の確立が求められている。
- 一方、いじめ・暴力行為・不登校等への対応、特別支援教育の充実、ICTの活用など、諸課題への対応も必要となっている。
- これらを踏まえ、教育委員会と大学との連携・協働により、教職生活全体を通じて学び続ける教員を継続的に支援するための一体的な改革を行う必要がある。

（中央教育審議会「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」2012.8.28より）

- 「主体的・対話的で深い学び」の実現とは、特定の指導方法のことでも、学校教育における教員の意図性を否定することでもない。人間の生涯にわたって続く「学び」という営みの本質を捉えながら、教員が教えることにしっかりと関わり、子供たちに求められる資質・能力を育むために必要な学びの在り方を絶え間なく考え、授業の工夫・改善を重ねていくことである。
- 子供たち一人一人は、多様な可能性を持った存在であり、多様な教育的ニーズを持っている。成熟社会において新たな価値を創造していくためには、一人一人が互いの異なる背景を尊重し、それぞれが多様な経験を重ねながら、様々な得意分野の能力を伸ばしていくことが、これまで以上に強く求められる。一方で、苦手な分野を克服しながら、社会で生きていくために必要となる力をバランス良く身に付けていけるようにすることも重要である。
- 「チームとしての学校」の実現へ向けた改革については、複雑化・多様化する学校の諸課題に対応し、子供たちに必要な資質・能力を育成していけるよう、①学校において教職員が心理や福祉等の専門スタッフと連携・分担する「専門性に基づくチーム体制の整備」、②管理職の養成・選考・登用、研修の在り方の見直しを含む「学校のマネジメント機能の強化」、③人材育成の推進や業務環境の改善、学校への支援の充実等といった「教職員一人一人が力を発揮できる環境の整備」の3つの視点に沿った施策を講じること。

（中央教育審議会「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ（報告）」2016.8.26より）

2020 年_オンラインでの福井県免許状更新講習共催科目の企画に寄せて
～ コロナ禍におけるオンライン協働探究の始まり ～

2017 年に福井県教育委員会と共催して始まった免許状更新講習共催科目にとって、この 2020 年の開催は大きな転機となる。

3 月、新型コロナウイルス感染症をめぐる状況が世界的にも悪化の一途をたどり、日本国内では戦後の学校教育において前例のない、学校の一斉休業が始まった。福井県内においても 3 月 18 日に感染者が確認され、その後、感染者は増え続け、県内の学校の一斉休業は 4 月以降も延長された。

そのような状況の下、政府は 4 月 7 日、7 都府県（埼玉県、千葉県、東京都、神奈川県、大阪府、兵庫県、及び福岡県）を対象に緊急事態宣言を発し、緊急事態措置を令和 2 年 4 月 7 日から 5 月 6 日までの 1 か月間にわたり実施することにした。本県では 4 月 14 日に福井県緊急事態宣言が発せられ、県の「新型コロナウイルス感染症 総合対策」の実施に至った。それに伴い、県内学校の一斉休業も再延長された。

ようやく 5 月 14 日、政府によって本県を含む 39 県で緊急事態宣言が解除され、本県が緊急事態措置として実施していた休業要請などの制限を緩和していく考えが示され、県内学校への 3 ヶ月にもわたる休業要請も解除された。

その間、オンラインでの福井県免許状更新講習共催科目の実施についても、紆余曲折があった。福井大学連合教職大学院では 4 月当初から、オンライン会議システム（Zoom）を用いた同時双方向型の遠隔による講習（講義及びグループ協議等）の可能性を探り始めていた。しかし、4 月 16 日に福井県教育庁教職員課から通知された、県内における教員の集合型研修を 8 月末まで中止するという内容は、福井大学連合教職大学院が大切にしてきた講習のデザイン（これまでの教師としての実践の中で大切にしてきたこと、試行錯誤しながら取り組んできたこと、そして、その中で考え悩んできたことなどを語り合い聴き取りながら、さらには実践記録の展開を読み深め自身の実践を繰る中で、新しい時代の教育への展開に視界をひらいていく展開）を実施していく上で、大きな壁となった。

転機となったのは、4 月 28 日付け文部科学省、「対面式免許状更新講習の実施方法の変更に関する手続の特例について」の通知であった。通知には、対面式講習として認定を受けた講習は変更届を提出することにより、インターネット等を活用した形態によって実施する例として、「テレビ会議システムを用いた同時双方向型の遠隔授業による講習」と明記され、このことは本講習が大切にしてきたデザインを、オンラインで実施することへの追い風となった。

その一方で、もう一つの課題が浮かび上がってきた。それは、3 ヶ月にわたる学校の長期休業による夏季休業や冬季休業の短縮とその時期の市町間や県立学校とのズレにあった。つまり、昨年度末に計画した時期に、福井県免許状更新講習共催科目が実施できないという新たな困難にぶつかった。これは福井県教育委員会が行った長期休業の実施計画の情報収集による冷静な見極めと受講場所を職場または自宅とする等の柔軟な対応で、計画の大半を活かした変更にも留めることができた。

受講される皆様には、計画変更に伴う再エントリーやインターネット環境調査等への回答、オンライン会議システム（Zoom）を用いた同時双方向型の遠隔接続テストへの参加など、新たなことに御理解と御協力をいただき、心より感謝申し上げたい。

福井大学連合教職大学院では 4 月以後、オンライン会議システム（Zoom）を用いた同時双方向型の遠隔による講習（講義及びグループ協議等）を実現するために、カンファレンス準備会、そして 5 月や 7 月の合同カンファレンス、6 月 20 日と 21 日のラウンドテーブルの取組を通して、試行錯誤を重ねてきた。さらには、福井県教育総合研究所や福井県教育庁教職員課との絶大なる協働により、オンラインセッションのための機器やネットワーク環境の調査、それに伴い受講会場を職場や自宅とする柔軟な対応、Zoom による免許状更新講習受講マニュアルの作成、事前の接続テストの計画と実施など、講習の実施に向けた準備を着実に進めてきた。

いよいよコロナ禍の中で、オンライン会議システム（Zoom）を用いた同時双方向型の遠隔講習に挑むことになる。これは、オンラインによるアクティブ・ラーニング（主体的・対話的で深い学び）の実現に向

けた取組を意味しており、with コロナ社会において注目される。オンライン会議システムを用いて、映像や音声データを送受信し、講師と受講者が同時にコミュニケーションを取りながら進めることが可能となる。また、Webカメラとマイクを用いて実際に受講場所で、対面で行うような講習に近い形が実現し、何よりも受講者が会場を往復するための交通機関による移動負担がかからない。さらに、パソコンやタブレット、スマートフォンなどの画面に、講習に参加している人のリアルタイムの映像が映し出され、講師がこれまで研究所にて行ってきた情報提供等を離れていながらできる。加えて、受講者同士が映像とともに音声のやり取りもでき、グループによる意見交換等も行える。ゆえに、この3日間の講習を通して、福井大学連合教職大学院は受講される教員の皆様と一緒にオンラインにて、これまで通りの講習のデザインを描き、アクティブ・ラーニング（主体的・対話的で深い学び）の実現を目指したい。この挑戦は今回が始まりであり、今後ますます発展を遂げることであろう。

この講習を受講された教員の皆様がICT機器やアプリを活用し、オンラインによるアクティブ・ラーニング（主体的・対話的で深い学び）の実現を目指した過程（プロセス）は、資質・能力の向上の一つにつながると思う。受講終了後にはこの講習での学びが、各学校や各教室へ広がっていくことも大いに期待される。

（2020年度レジュメより継続して掲載）

1 構成

第 1 日 〈実践の展開の道筋を協働でたどる〉 9:00-16:20

□ あいさつ・福井県教員育成指標に基づいた本研修の意義（県教育総合研究所より）9:00-9:10

□ 全体会（事務連絡）9:10-9:20

1. オリエンテーション：本講習の構成とその意味（全体会）〔20 分〕 9:20-9:40

- ・実践の振り返り（省察）を通して未来を展望するために 生涯にわたって自ら学びつつ、若い世代の学びを支える専門職としての教師
 - ・専門職として学び合う教師のコミュニティの重要性
 - ・コロナ禍におけるオンライン協働探究への挑戦とその意味
- 自分の実践を語る。また、他者の実践を傾聴、熟読し、自分の実践に取り込み、実践を書き綴る。さらにその実践を別の他者とも語り合いながら、多角的な視点を持ち、再度自分の実践を見つめ直す。そうした学びのサイクルを何度か繰り返しながら、自分の考えを他者と協働で深めていく本講習の意味について、確認します。

2. 3つの種：実践経験を伝え合う・聴き合う（ホームチーム）〔70 分〕 9:40-10:50

〔チームでの自己紹介〕

これまで取り組んできたこと、大切にしてきたことを少人数で紹介し合います。
（5人程度の少人数で進めます。）

〈休憩〉

3. 問題提起：教育改革の展開 ～協働探究の学びに向けて～（全体会）〔60 分〕

○国の教育政策・世界の教育の動向 10:55-11:15 ○子どもの変化と発達 11:15-11:35

◆県教育総合研究所から「子どもの発達を支える県の施策」11:35-11:55

〈事務連絡〉

〈昼休み〉 12:00～13:00

原則として、接続したまま。

接続を切る際は、講習当日専用の連絡先に電話してください。

4. 事例研究：実践の展開の道筋を協働でたどる その意味を探る〔130 分〕 13:00-15:10

○実践記録を検討することの意味（全体会）〔20 分〕 13:00-13:20

○実践記録の検討（コースチーム）〔105 分〕 13:25-15:10

次の中から実践記録を選び読み、筋道をたどりその意味を探り、チームで紹介し合います。

A：授業づくりに関する実践記録

B：子どもの発達支援に関する実践記録

C：組織的な学校づくりに関する実践記録

進め方の確認（コースごとにスタッフが説明・相談）〔5 分ほど〕

事例を選定し個人で事例を読み進める（個人）〔60 分〕（途中で適宜休憩を取ってください。）

チームでそれぞれの取組を確認する（チーム）〔40 分〕

それぞれが取り上げている事例の内容を手短に紹介し、詳しく検討すべき課題を探ります。

●その実践記録を取り上げた理由 ●記録に描かれた実践の展開の手短な紹介 ●特に重要な箇所

〈休憩〉

※ チームでの検討を踏まえ、レポート（記述とコメント）を作成します。

〔40 分〕 15:20-16:00

5. 本日取り組んできたことの意味を確認し、明日に向けて展望する（全体会）〔10 分〕 16:00-16:10

□ アンケート・事務連絡 16:10-16:20

接続開始時刻 8:20～、
8:55 には完了願います

第2日 〈実践の展開の道筋をたどり意味を探る〉 9:00-16:20

□全体会（事務連絡）9:00-9:10

1. はじめに：これからの教育の展望と実践者の力量形成（全体会）〔45 分〕 9:10-9:55

○新しい時代の学校と教師の使命 9:10-9:30

◆県教育総合研究所から「教師の力量形成を支える県の施策」9:30-9:55

〈休憩〉

2. 実践の展開の道筋をたどるために 〔30 分〕 10:00-10:30

コース別ミニ講義：実践記録を読み解く視点

（A「授業づくり」 B「気がかりな子どもへの支援」 C「学校マネジメント」）

それぞれのコースのテーマで実践記録を読んでいく視点を検討する。

C コースはファシリテーターの役割についても確認する。

3. 事例研究：実践の展開の道筋をたどり意味を探る（コース）〔120 分〕 10:30-12:30

前日に選択した事例の再検討とレポート作成

- その実践記録を取り上げる理由
- 記録に描かれた実践の展開（その筋を追う）
- 重要な部分の詳しい紹介と検討
- それにかかわる自分自身の実践経験
- 事例検討を踏まえてこれからの展望をひらく

個々に事例を再検討し、それを紹介するレポートを作ります。

〈昼休み〉 12:30～13:30 まで

原則として、接続したまま。
接続を切る際は、講習当日専用の連絡先に電話してください。

4. 実践事例の共有（報告と話し合いを含めて 1 人 15 分程度で進めます。）〔100 分〕 13:30-15:10

〔クロス・セッション〕 A・B・C 受講者が異なる実践をクロスチームで紹介し合う中で、自己の検討を多角的に省察し自己の実践への展望を拓く（途中で適宜休憩を取ってください）。

選択必修A: 「授業づくり」を学ぶ

選択必修B: 「気がかりな子どもへの支援」を学ぶ

選択必修C: 「学校マネジメント」を学ぶ

●自己紹介(10 分程度) ●メンバーの報告を聴き合う(90 分程度)

〈休憩〉

5. 教師が学び合うことの意味〔ホームチームでの振り返り〕〔40 分〕 15:20-16:00

クロス・セッションの取組や本日まででの学びについて紹介し合い、振り返ります。

6. 論点と課題の確認をする（全体会）〔10 分〕 16:00-16:10

□アンケート・事務連絡 〔10 分〕 16:10-16:20

接続開始時刻 8:20～、
8:55 には完了願います

教育実践と教育改革Ⅲ（選択領域 6 時間）
「教育実践の省察」を深める

第 3 日 〈自分自身の実践経験の歩みをたどり直す〉 9:00-16:20

これまでの教師としての実践の中で大切にしてきたこと。試行錯誤しながら取り組んできたこと。その中で考え悩んできたこと。互いの共有の経験として財産として生かしていくために、記録化していきたいと思います。限られた時間ではありますが、特に大切にしてきた取組について、記録化していきます。

□全体会（事務連絡）9:00-9:15

1. はじめに：実践の歩みを記録することの意味（全体会）〔25 分〕 9:15-9:40

教育実践の記録：その意義・方法・組織

2. 実践レポート作成：自分自身の実践経験の歩みをたどり直す（ホームチーム）〔150 分〕

9:40-12:10

進め方の確認（ホームチーム）〔10 分ほど〕

昨日のレポートを踏まえ、自身の実践について紹介するレポートを作ります。（個人）〔140 分〕
（途中で適宜休憩を取ってください。）

〈昼休み〉 12:10～13:10 まで

原則として、接続したまま。
接続を切る際は、講習当日専用の連絡先に電話してください。

3. 実践レポート報告会：互いの歩みを聴き取り、意味を探る〔160 分〕 13:10-15:50

〔クロス・セッション〕〔120 分〕 13:10-15:10

互いの実践についてクロスチーム 2 で紹介し合います（途中で適宜休憩を取ってください）。

〈休憩〉

〔ホームチームでの振り返り〕〔30 分〕 15:20-15:50

ホームチームに戻り、クロス・セッションと 3 日間の講習全体について振り返ります。

4. 3 日間をとおして論点と課題の確認・整理をする（全体会）〔10 分〕 15:50-16:00

□アンケート・事務連絡 16:00-16:10

□あいさつ（県教育総合研究所より）16:10-16:20

2 ポートフォリオ

portfolio イタリア語「紙を運ぶもの」の意→書類を整理するための道具→組織化された書類

この講習で共有する情報、それについての考察、それぞれが検討しまとめた報告など、この講習における探究の足取りをファイルにまとめていきます。また、パソコンのデータとしても整理していきます。

学習の資料について

講義については、その内容と資料をその都度、データで共有します。それぞれのポートフォリオのうち、各人の考察の部分については、少人数のチームの中で紹介し合います。各人の報告については、チームの中で共有し、校種や年代を超えた報告会で発表します。

なお、お互いのレポートについては、Zoom の画面共有の機能を使って、共有します。

3 記録

講習の中で、以下のような記録をまとめる時間を取ります。

- ① 3つの種：「実践経験を伝え合う・聴き合う」と3つの問題提起：「国の教育政策・世界の教育の動向」「子どもの変化と発達」「子どもの発達を支える県の施策」（1日目）、「これからの教育の展望と実践者の力量形成」「教師の力量形成を支える県の施策」（2日目）の論点のレポート（記述とコメント）

3日間の講習を通じて、お互いの記述やコメントを紹介し合います。

- ② 実践事例を紹介するレポート

講習の1日目の午後ないし、2日目の午前において実践事例についての考えをまとめ、2日目の午後、お互いに紹介し合います。

- ③ 自分自身の実践について紹介するレポート（3日目の講習の受講者のみ）

3日目の午前にまとめ、午後、お互いに紹介し合う時に使います。

※レポート作成には、自身のノートパソコン等をご使用ください。

レポートは原則としてマイクロソフト社のWord形式で作成します。ジャストシステム社の一太郎等で作成する方も、Word形式またはテキスト形式で保存してください。

4 評価

評価は、前頁の「3 記録」に示したレポートに基づいて行います。
それぞれの評価基準は以下の通りです。

①3つの種：「実践経験を伝え合う・聴き合う」と3つの問題提起：「国の教育政策・世界の教育の動向」「子どもの変化と発達」「子どもの発達を支える県の施策」（1日目）の論点について、優れた実践記録を各コースの視点に立って検討したことについて

- a 各視点からの提起について、考えたことが記されている。
- b 各視点に関わる実践記録を読み、議論して考えたことが記されている。
(a及びbを満たすことを基本的な水準とします。)

②実践事例を紹介するレポート

- a 実践事例の展開（前提・起点・発展・帰結）が他の実践者にも理解できるように紹介されている。
- b その実践の価値とそこから見えてきた課題について考察を加えている。
- c 実践の展開を促し、支える要因について検討がなされている。
- d 講義の内容を踏まえてまとめられている。
- e 講習における自分自身の探究、自分のグループでの話し合いについて省察し、教師の協働学習・協働研究の在り方について検討されているとともに、今後の自身の実践について展望が示されている。

(a及びbを満たすことを基本的な水準とします。)

③自分自身の実践について紹介するレポート

- a 自身の実践の展開（前提・起点・発展・帰結）が他の実践者にも理解できるように叙述されている。
- b その実践の価値とそこから見えてきた課題について考察を加えている。
- c 実践の展開を促し、支える要因について省察がなされている。
- d 講義の内容を踏まえてまとめられている。
- e 講習における自分自身の探究、自分のグループでの話し合いについて省察し、教師の協働学習・協働研究の在り方について検討されているとともに、今後の自身の実践について展望が示されている。

(a及びbを満たすことを基本的な水準とします。)

○評価は、講習担当の大学の教員が行い、最終的な可否の判定は「共催科目運営協議会」において行います。

○「教育実践と教育改革Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ」の受講者については、Ⅰ・Ⅱ・Ⅲそれぞれについて履修認定を行います。

5 3つの種

互いの実践経験から学び合うために

実践経験を語り合うための3つの「種」

実践の経験を交流し、これからの教育をともに考え合うためにそれぞれ、自身の実践の中から紹介することを持ち寄ります。

最初の少人数の集まり（1日目 9:40-10:50 「実践経験を伝え合う・聴き合う」）の時間に自己紹介も兼ねて紹介します。

この紹介のために、A4判1枚分のデータに、話す内容の簡単な構成をまとめたもの（箇条書きで構いません。）を準備してください。これをもとに自己紹介をします（報告者がZoomの画面共有の機能を使ってレポートを提示してください）。

このレポート（3つの「種」）は、1日目午後に作成するレポートと合わせて、提出します。

3つの「種」

- ・自分自身が取り組んできたこと
- ・大切にしてきたこと
- ・直面してきた課題
- ・教師としての転機となったこと
- ・語り継ぎたいこと
- ・共有し考え合いたいこと



など、様々な実践経験の中から3つにしばって記述し、それを紹介し合います。
選択の仕方は自由です。ご自身にとっての重要度で選んでください。

この経験の「種」を、講習の中で、語り合い、検討し合う時間にも生かしていきたいと思います。

教育実践と教育改革Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ 受講者ポータルフォリオ

3つの種 → 内容はレジュメ p.10 を参照

1日目を受講して、感じたこと、考えたことのレポート

- 講習までに受講者それぞれが作成します。
- 1日目午前に自己紹介を兼ねて紹介します。
- 1日目を受講して、感じたこと、考えたことをレポートにして提出していただきます。

実践事例を紹介するレポート → p.12 を参照

- 1日目午後から2日目午前に自身が選び読み進めた記録に基づいて、2日目午前に作成します（2ページ程度）。必修領域・選択必修領域の視点を重点的に意識してまとめてください。
- 2日目午後に、このレポートに基づいて報告します。

【3日目も継続して、この選択講習を受講する方】

自分自身の実践について紹介するレポート → p.12 を参照

- 3日目午前に、2日目のレポート内容も取り込み、作成します（4ページ程度）。
- 3日目午後に、このレポートに基づいて報告します。

レポートの提出について

締め切り 1日目のレポート（3つの「種」と午後に作成したレポート）は、当日
2日目・3日目のレポートは、講習3日目の翌日
必着です。厳守してください。

提出方法 下記の送付先あてにeメールで提出してください。

アドレス dpdt291koushin@gmail.com

メールの件名 更新講習●日目レポート○○○○

●には「1」～「3」を、○○○○にはお名前を入れてください。）

ファイル名 講習当日の指示に従ってください。

実践事例を紹介するレポートの構成

○表題の部分

この実践にかかわって考えるべき重要な課題を端的に示す主題を付ける

○導入に当たる部分

この記録を取り上げる理由・意味を書く

○本論に当たる部分

記録の構成に即して実践の展開の道筋をたどる

読んでいて考えたことを書き込む

○結びに当たる部分

自身の実践と照らして現段階で考えていることを書く

*各講習における探究の視点は以下の通りです。

・必修講習では、3つの種と、他者の実践を読み展開の道筋を協働でたどった後に、感想等を含め考察を書く

・選択必修講習では、A～Cを意識してレポートをまとめてください。

選択必修A : 公教育改革の展望と学習の転換

選択必修B : 多様なニーズを持った子どもたちの成長を支える

選択必修C : コミュニティとしての学校とそのマネジメント

※ただし、3日目も継続して受講される方は、自分自身の実践の展開を考慮に入れて、実践事例を選択してください。

自分自身の実践を紹介するレポートの構成

*振り返り（省察）の時間の幅によって吟味の対象は異なります。

以下のいずれかの項目にそって教職生活を振り返り、レポートの構成を考えてください。

(1) 1単元～複数単元の実践

→例えば、教科の目標・内容・方法・教科内容にかかわる子どもの理解に関する自身の理解

(2) 1年～数年に渡る実践

→例えば、総合学習や長期にわたる教科の実践、特別活動等において育まれる子どもの思考力・判断力・表現力や、子どもの発達に関する自身の理解

(3) 数年以上に渡る実践

→例えば、教師としての自身の価値観や信念

ファシリテーターについて

～ グループ協議を円滑に進めるために ～

教員同士、保護者や地域、その他外部の方と話し合いながら協働で教育活動を創り上げていく上で、是非ともファシリテーターの役割を理解していただきたいと思います。

そこで本講習では、教育実践の長いベテランとして学校の中で中心となる 50 代の受講者全員に、研修の一環として、講習中の話し合いの際にファシリテーターをしていただきます。また、30 代、40 代の受講者の中から何人かの方にも、同様にファシリテーターをお願いする場合があります。

ファシリテーターは、一部の方をお願いするものですが、ファシリテーターを担当しない方も、その意義や重要性を理解した上で話し合いに参加し、より質の高い話し合いをグループのメンバーとして協働で作りに上げてください。

1. ファシリテーターとは…

ファシリテーターは、会議を進行する司会者や様々な人をつなぐ調整役のコーディネーターとも違います。

ファシリテーターは、話し合いの中で、参加者全員の主体的な参加を促し、話し合いの中で参加者自らが協働で課題を見出し、話し合いをその課題に向かって進めていく際の支援をする役割です。日本語にすると「協働促進者」「共創支援者」とも言われます。

新学習指導要領で謳われている「主体的・対話的で深い学び」を推進する上でも、子どもたちに自ら協働の学びをデザインし促進する資質・能力を育てることが重要です。そのためにまず、指導者である私たち教師もファシリテーターとしての資質・能力を身につけ、磨く必要があります。



2. ファシリテーターとして心がけることは…

①傾聴の態度

参加者が主体的に話し合いに参加するためにも、みんなが安心して話ができる雰囲気をつくるのが、まず大切になります。そのためには、傾聴の態度＝耳を傾けて、話し手の話をよく聴く態度が不可欠です。笑顔で、視線を合わせながら、うなずきながら聴く、「～ということですね」と相手の言葉を繰り返す、ポイントとなることをメモすることも大切です。

②批判、指導をせず、話のポイントや価値を見出す

単なるフリートークや情報交換に終わらないように、参加者の話の中から、重要なポイント、価値、共通点を見出し、みんなで深めるべき課題を浮き彫りにしたり、話の方向付けをしたりといったかじ取りをしていきます。くれぐれも自分の考えを披露しすぎたり、相手の意見を批判したり、指導をしたりしないようにすることが大切です。参加者全員が気持ちよく参加できるように、参加者の話や考えを引き出すことを優先してください。ファシリテーターや参加者の誰か一人がほとんど話していたということがないように心がけてください。

③話の流れを大切にしながら、緩やかな時間管理を

参加者の話を聴きながら、あるいは引き出しながら、話の流れを大切に、話し合いがうまくつながるようにしてください。時間は限られているので、話の流れを大切にしながらも、区切りの良いところで次の話題（話し手）に移すなど、緩やかで柔軟な時間管理に努めてください



3. 是非、学校の現場や授業に活かして…



ファシリテーターだけでなく、参加者のみなさんにとっても、こうしたファシリテーターの役割の重要性を理解し、共に話し合いを創っていくことを意識して、主体的に話し合いに参加していくことで、話し合いの質はより高くなっていきます。一人では思いつかないような多面的・多角的な意見を出し合い、協働で考えを深め合えることができるようになっていきます。今回の講習ファシリテーターをされない方も、互いに話を引き出し合い、話のポイント、価値、共通点を共に見出し、考えを深め合う話し合いを目指していただきたいと思います。

そして、是非、学校現場の中での話し合いの場面や授業での子どもたちの対話の活動に生かしていただければと思います。



教員免許状更新講習
教育実践と教育改革 No.14
2021 度報告書

福井大学大学院
連合教職開発研究科
発行日 2022.3.31
〒910-8507 福井市文京 3-9-1