

相互応答的な関係・環境の実現を目指した担任教師のはたらきかけ ーある学級における高学年2年間のフィールドワークからー

Teacher's Support for Responsibility in Upper Grade of Elementary School

東海林 麗 香* 小 林 恵 子**
SHOJI Reika KOBAYASHI Keiko

要約：本論文は、第一著者が小学校のある学級において第5学年から第6学年の2年間にわたるフィールドワークを行い、小学校教師である第二著者の担任としての教育実践について記述・整理し、その成果と意義について検討するものである。まず、第二著者が考案・実施したはたらきかけとして、①キーワードを用いて説明や言葉かけを行うこと、②書くことでの振り返り、③学びの顕在化・共有化、の三つを柱とする4つのはたらきかけを紹介した。それらのはたらきかけのみならず、授業や生活場面でのことばかけにおいて担任が重視していることを、①自分（たち）で気づくこと、②自分（たち）なりに考えること、③自分（たち）で説明すること、④自分たちで判断すること、⑤自身のよさを自ら見出すこと、の5点に整理した。この5点について、それらの実現に向けた教師の支援という観点で、教師と子どものやりとりを示した。

キーワード：子どもと教師の関係性、相互応答的關係、フィールドワーク

I 問題と目的

本論文は、第一著者が小学校のある学級において第5学年から第6学年の2年間にわたるフィールドワークを行い、小学校教師である第二著者の担任としての教育実践について記述・整理し、その成果と意義について検討するものである。

第二著者の実践は、小林（2015）にその一部がまとめられている。これは、本論文で扱うフィールドワークの一年目となる第5学年の担任としての実践がまとめられたものであり、小学校高学年における自己効力感の獲得・向上と自律的学習の促進を目指して行った「学びのプロセスの意識化を促す日々のはたらきかけ」について検討がなされた（図1）。このような検討を行った背景には、高学年児童の実態として「すぐに諦めてしまう」「やる気が出ない、やる気が続かない」「学びに対して面白さを感じられない」といった様子が見受けられること、だからこそ「自分の力でここまでできた」「自分の力でできそうだ」といった自己効力感を得られるようなはたらきかけが必要であるという教員としての経験からくる問題意識があった。この論文は児童の学力や動機づけの向上を目指すものであったが、教師ー子ども間、子ども間のつながりを深めていくことの大切さについての指摘で結ばれている。具体的には以下のような記述があった。

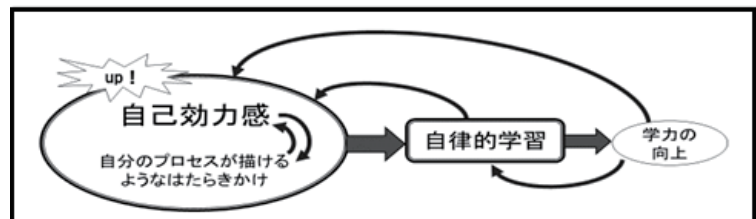


図1 小林（2015）における研究の全体像

* 山梨大学 ** 甲斐市立竜王南小学校

筆者も一緒に頑張っているということを伝え、教師の気持ちも理解してもらいながらはたらきかけを行ってきた。この『教師も児童と一緒に学び頑張っている』という姿勢が、本研究には欠かせなかったと思われる。教師からの一方通行でなく、教師と児童、児童と児童のつながりを深めていくことの大切さに、筆者は改めて気づかされた。(中略)『お互いの忙しさや苦勞、頑張りを理解し合いながら一緒に学んでいく』というスタンスを持ち、児童とのつながりを深めていくことが、はたらきかけを継続させる鍵となる(小林, 2015)。

これらの記述から第一著者は、第二著者の教育実践の柱を「相互応答的な関係づくり、および、そのような関係が生まれ維持される環境づくり」と考え、第5学年から2年間継続して行われた担任としての実践の成果と意義について、このような視点から検討することとした。ここでの「関係づくり」には、教室にいるメンバー全員の関係性、つまり教師と子どもとの関係、子ども同士の関係、が含まれる。

ところで、第一著者の関心は、学校において「その人らしくいられること」である。一斉指導の文脈に乗り切れない子どもを「小1プロブレム」と位置づけるように、学校現場では「みんなで一緒に／同じように」に向けた一斉指導を前提とした議論が未だ中心である。その一方で、一人ひとりの教育ニーズに対応することを目指すインクルーシブ教育への社会的期待も大きく、現場では教師たちが日々、「個の多様性に応じた指導」と「一斉指導」とのジレンマに悩んでいる。しかしながら、「一斉指導は多様性が不可視化されることで成り立ちうる(盛満, 2011)」, 「一斉指導は多数派の規律や協調性により成り立ちうる(勝浦, 2010)」といった指摘からは、現場では依然として一斉指導が是とされることが読み取れる。加えて、そのような価値観を支えるような文化的実践が、微視的なコミュニケーションのレベルから組織としての対応まで様々なレベルで行われていることが読み取れる。第一著者はこのような関心を持ち、学校における「みんなで一緒に／みんなで同じように」という価値観が顕になる機会として、学校行事、特に小学校における運動会に注目し、「その人らしさ」「多様性」の実現やその否定、抑圧の場面におけるコミュニケーションのありように焦点を当てて観察やインタビューを行っている(東海林, 2017)。後述するとおり、第一著者はフィールドワーク一年目の12月までは、第二著者の研究指導のためにこの学級に通っていたが、このような関心を持って教室に入ったことを申し添える。

このような第一著者の関心と、第二著者の教育実践の柱である「相互応答的な関係づくり、および、そのような関係が生まれ維持される環境づくり」はどのようにつながるのだろうか。トムリンソン(2017)の訳者あとがきに、原著のタイトルにある「differentiation」という語を訳すにあたり、「一人ひとりをいかす」を表現することとした意図が書かれている。「一人ひとりをいかす」という言葉の中に、生徒一人ひとりが多様な能力や可能性を持っていること、一人ひとりの興味関心、既知の知識・理解、学び方や学習履歴などの違いを大切にすること、一人ひとりの学習上のニーズに応じる質の高いカリキュラムや多様な教え方・学び方をデザインして実践すること、といった意味を込めたところ。また同書には、一人ひとりをいかす教室の本質として、八つの原則が挙げられている。①学習環境は生徒と学習を積極的に支える、②教師は一人ひとりの違いにしっかり注意を払う、③カリキュラムは学習を支援するために構成されている、④評価と指導は切り離せない、⑤教師は、生徒の多様性をもとに、内容や方法や成果物を変える、⑥教師と生徒は学習について協働する、⑦教師はクラスの到達基準と個人の到達基準のバランスをとる、⑧教師と生徒は柔軟に活動する、である。小林(2015)に記録された実践は、上記の八つの原則と共通している。それらの実践は、一人一人をいかすことに向けられたものであり、子ども一人ひとりが「その人らしくいられる

こと」にもつながる。このようなことから、第一著者の関心と、第二著者の実践がつながるのである。

最後に研究の方法について述べる。本論文では、小学校における子どもの多様な教育ニーズに応じた教育のありようについて、「相互応答的な関係づくり、および、そのような関係が生まれ維持される環境づくり」という視点から実践的な検討をしたいと考えている。実践的な検討のためには研究の方法論が重要になってくる。田中（2011）は、「フィールドの論理」を明らかにする研究方法論に求められる要件として、次の4つを上げている。第一に、理論としての一般性を明らかにしつつ、一人ひとりの個別性を保持し続けることである。第二に、個体還元論に陥らず、ミクロとマクロを通した関係性をとらえることである。第三に、当事者が身体性をもって状況や他者とかかわるところで現れてくる論理を、形式主義に陥らず柔軟にとらえ続けることである。第四に、子ども・学習者を一方的に教育者側の論理に適応させる発想ではなく、教育が前提とするたえざる応答性の只中から浮かび上がる教育内在的な論理を拾い出すことである。本研究においてもフィールドの論理を明らかにし、それに寄り添った提案をしていきたいと考えている。そこで長期的な、また学習支援等に積極的に関与するフィールドワークによって、体験的にデータを収集することとした。

II 方法

（1）フィールドワークの対象について

フィールドワークの対象は、郊外にある児童数300名程度の中規模校、A小学校である。フィールドワークは、第二著者が担任する学級（児童数27名）が第5学年の4月27日から第6学年の3月16日までの約2年間、週に1回の頻度で第一著者により行われた。担任である第二著者は教員経験年数約20年のベテランであるが、第5学年の担任をするのは十数年ぶりであり、また事前に「大変な学年である」という情報を得ていたことから多少なりとも不安があったと述べている。発達上の課題、厳しい家庭環境、外国につながりがあることによる日本語の使用の問題など、特別な支援や配慮が必要だと思われる児童が散見された。

（2）A小学校における第一著者の立場について

第一著者がこの教室に入るそもそものきっかけは、山梨大学教職大学院に通う第二著者の修士2年目の「学校での実習」の指導担当となったことである。山梨大学教職大学院では、現職教員院生・学部卒院生のいずれに対しても2年間で10単位の「学校での実習」を課しており、実習時間は1年間に200時間（修士課程2年間で計400時間）となる。長期間にわたって教育の現場に身を置き、そこで観察し、関わり、実践を通して学び、研究を進めていく。これに、指導担当の大学教員も毎回同行する。大学教員も院生と共に観察し、関わり、研究指導・研究討議を行うのである¹。現職教員院生は2年目には現任校に戻って勤務しながら、そのうちの200時間を実習の時間とする。日常の業務の一部を「実習」と位置づけ、訪問する指導担当の大学教員と共に自身の実践について検討を重ねていくのである。

山梨大学教職大学院の「学校での実習」は、だいたい5月から12月まで続くものである。その間は指導担当である第一著者も、教職大学院生である第二著者の研究関心に沿った観察を行っていた。実習終了後の1月からは第一著者自身の研究関心に沿った観察をさせていただきたい旨を第二著者

¹ このように院生だけでなく指導担当の大学教員も同じ場に身を置くことにより、同じ場で同じ事柄を見ても意味づけ方が異なること、その違いには各々の生きる文脈が大きく関わっていることなどに気づき、またそれについて語り合う。そのため学校での実習は、院生だけでなく指導担当の大学教員にとっても、多様な解釈の可能性に気づかされる機会となる。院生と指導教員が共に学びの主体となり、理論と実践がつながる機会となるのである。

および学校長お話しし、承諾していただいた。そのため児童が第5学年の1月以降は、第一著者の研究関心に沿って観察を行った。

(3) フィールドワークの方法について

第一著者は、他の学級でも授業観察をしたりゲスト講師として授業をしたりするなど、特に二年目は学校全体に関わることとなった。しかしながら給食は必ずこの学級で児童と共に食べることとし、授業だけでなく休み時間も含めた学校生活全般を観察した。第二著者の希望で、第一著者は「第三者的な観察者」として教室にいるのではなく、学習支援をするなどTTのような役割で児童と関わりながら観察を続けることとした。関わりながらの観察であるため、手が空いたときなどに気になったことをまとめて記述し、フィールドメモを蓄積していった。

Ⅲ 結果と考察

第二著者が考案・実施したはたらきかけは、①キーワードを用いて説明や言葉かけを行うこと、②書くことでの振り返り、③学びの顕在化・共有化、の三つを柱とするもので、具体的には①プロセスというキーワードの共有およびプロセス図、②プロセスシート、③プロセス・クッキー、④学習感想・マイコメントへのコメント記入、といったはたらきかけを行った。これら4つのはたらきかけは、高学年の2年間を通じて実施された。そのうち一年目の実践については小林(2015)に詳述されている。考案・実践の担い手である第二著者の指導意図とその具体的手続きを紹介した上で、フィールドメモに記載された教師と児童のやり取りのうち、本論文の検討課題である「相互応答的な関係・環境を実現する仕組みづくり」という観点から、これらのはたらきかけに関連した教師・児童の発話や記述を示す。以下、教師や児童の発話および記述には下線を付す。

①キーワードの共有とプロセス図の作成

これは、第5学年の4月27日、学級活動(2校時)の時間に行われたものである。担任から児童に対して「学ぶってどういうこと？ちょっとみんなで考えてみようか」「みんなが学んでいて『うれしい、楽しい、できた』って思うときってどんなとき？『おもしろい』でもいいかもしれない」という問いかけを行い、シートへの記述を求めた。児童からは、「100点とったとき」「ほめられたとき」といった成果に着目した記述が多く得られ、また記述中には「何もないからわからない」「塾のこともいいの？」といった発言もあった。そのようなやり取りの後、教師がパワーポイントを用いて、教師が考える学びのありようを提示した。その際、学びのプロセスの意識化を促すことができるように、「プロセス」というキーワードを意識的に用いて説明をした。また、「ちょっと難しい、一人でがんばった、やっとできた、またやりたい、そんなときに『うれしい』『できたよ』と思ってほしい」「(頭の中をイメージした実物の小型引き出しを提示して)引き出しには学んだ知識が入ってる。知識が入ってるのに『分からない』と、引き出しを開けてない人がいて残念だと思ってる」といったメッセージが語られた。また、このとき担任は教職大学院の修士2年生であったことから、「先生も毎日勉強している。それをみんなに伝えたい」「みんなも、自分にとって学ぶってどんなことかを教えてほしい」「学ぶってどんなことかを意識してほしい」という願いが語られた。

この日の4校時の算数では早速、2校時の学級活動で扱った(伝えた)内容(メッセージ)に関わる声かけが教師によりなされた。具体的には、「できなくても、『ここまでわかった』を考えよう」「(「そういうことね」という児童のつぶやきに対して)今、引き出し開いたね」といった教師による声かけがあった。

その後、5月26日には、「プロセス図」を作成する活動が行われた。プロセス図の一例を図2に示した。図2は、読みやすさを勘案して児童の書いたものを第二著者がトレースしたものである。このとき児童に配布されたのは、「スタート」「フィニッシュ」のみ書かれた白紙である。算数の体積の問題を解いた時間のことを児童に想起させ、解き始めたときを「スタート」、正解が分かったときを「フィニッシュ」として、その過程を振り返るよう求めた。児童は、自身の思考や気持ち、行ったことを記入した。記入しながら「わからないからいいや」とつぶやく児童、算数以外で考えたいという児童もいたが、全員が完成させることができた。

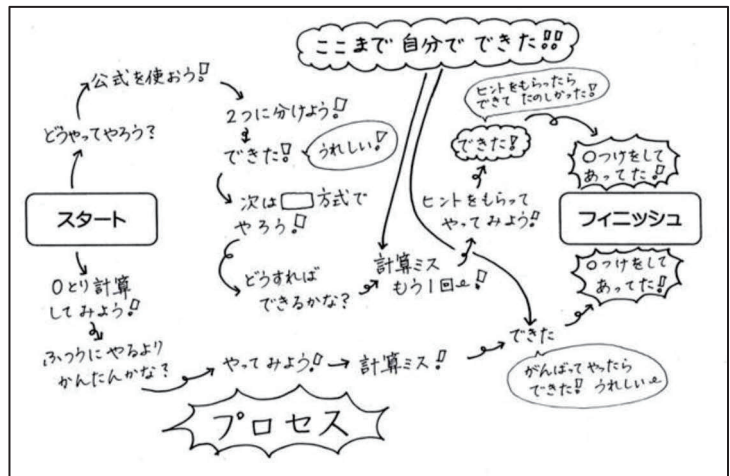


図2 児童により作成されたプロセス図の例
(小林 (2015) より)

この活動は、2年間の実践の核になるものであると第一著者は考えている。プロセス図を作成したのはこの1回きりのことであったが、自主学習ノートに自発的にこのような図を描く児童がいたなっても引き続き教師が児童の理解を促していった。

②プロセス・クッキーへの記入と掲示

クッキー型に切った紙に、自分が頑張ったと思うことを振り返って週に1回記入するものである(図3)。教室内に掲示をすることで各人の学びのプロセスの顕在化・共有化を図るという意図がある。

テストの点数や逆上がり等の出来不出来など、成果に関する記述も多いが、教師が「成果が出なくても自分なりに頑張ったことを探してほしい」と伝えていたこともあり、「ミニテストで100点とれなかったけど、なんかうれしかった」、「さいしょはわかんなかった問題がわかるようになってうれしいです」、「平均の問題がぜんぜんわからなかったけど、ちょっとずつわかってきてうれしい」といった、成果にこだわらない記述も定着していった。



図3 プロセス・クッキーの教室掲示

児童たちは記入を楽しんでいたようである。教師が用紙の配布を忘れていたと「先生、クッキーは？」などと声をかけたり、休み時間に掲示されたものを見上げたりしていた。普段、積極的に取り組んだり発言したりすることがあまりない児童も、これには自身の体験や気持ちをよく書いていた。思春期となり、特に男子はあまり自身の気持ちを表すことは少なくなっていき、うれしさなどポジティブな気持ちについては照れからかあまり表出しない児童も増えてくる。しかしながらこの

プロセス・クッキーでは、「シャトルランでいっしょうけんめいはしったからたっせいかんがでた」「さんすうで比例がわかったのが・・・うれしかったです」「体育でてつぼうのさかあがりができなかったのに、できたからラッキーなきもちになった。(ハッピーなきもち)」「家庭科でなみぬいなどの、ぬうことがうれしかった」などうれしさや喜びなどが素直に表出されていた。

③学習感想とマイコメント

児童の記述に対し、教師がプロセスに関わるコメントを返すことにより、児童が自身では気づけなかったプロセスへの気づきを促すことができると考え、学びのプロセスの意識化をさらに促進させることを目的としてこれらのはたらきかけを行った。学習感想は、算数では毎時間記入することとした。マイコメントは、自主学習ノートに記入した児童のコメントのことである。これは感想ではなく、どんな学習をするのか、どうしてその学習をしようと思ったのかを記入することとした。マイコメントに対しても筆者がコメントを記入しており、児童との間でやりとりが生まれている。マイコメントでは、学習計画・学習方法を意識化させることに重きを置いてはたらきかけを行った。図4は、学習感想への教師によるコメントの例である。

(☆明朝体…児童の学習感想 ゴシック体…教師のコメント)

☆いろいろ考えてよく頑張った
わからん⇒諦める・寝る
⇒でも考える⇒おーわかった！
今日は下のプロセスだったね。
 ☆6の問題が難しかったです。だんだんわからなくなってきたけど、がんばってできたから嬉しかったです。
すごい！諦めないプロセスだね！
 ☆わからないところもあったけど分かるところもあって嬉しかったです
それは「ここまでポイント」がわかっているってことだね。これもプロセス！
 ☆三角形の面積の公式や計算をやって、すーごく楽しかった！！
すごい～、図形がちよっと好きになっている自分に気づいている？間違いもきちんとプロセスとして捉えて頑張っているよー
 ☆わかってきて面白かった
うん！すごくちゃんと考えていたからしっかり(知識の)引き出しにしまっているのが分かるよ
 ☆今回は多分だめだめだと思う。
そうなんだ…でも「だめだめ」ってことが自分で「わかる」ってこともいい勉強なんだよ。そこから「こうしよう」と思える人実行する人が伸びていく！
 ☆分数を小数に治すとき割り算で割られる数とわる数が反対になってしまうので直したいです。
既に自分のミスに気づけているね。いいプロセスです。がんばって！

図4 学習感想への教師のコメント例
(小林 (2015) より)

④プロセスシート

テストの返却時に単元学習の振り返りを記入するシートである(図5)。児童はテストの点数のみを気にしている様子があり、テストが学びにつながりにくいという課題があった。そこで、取り組みに対するプロセスを意識化させることを目的としてシートを作成した。シート作成に当たっては、書きやすさなど、児童の意見を取り入れながら作成した。児童の気持ちや意欲を書き込めるようにしたいと考え、吹き出し欄も加えた。

吹き出しには頑張った成果を実感している記述や、次への頑張りを意識している記述が見られた。自分の苦手なところがわかった、とにかく嬉しい、小さなミスが悔しいといった素直な気持ちが表れているものもあった。「目標点低くして、100点だったらめっちゃくちゃうれしいじゃん」といった発言もあったが、自分の学びを振り返るために行っているということが定着していった。

図5 プロセスシートの用紙 (小林 (2015) より)

ここまで、4つのはたらきかけを紹介してきた。これらのはたらきかけのみならず、担任が授業や生活場面でのことばかけにおいても重視していたのが、①自分（たち）で気づくこと、②自分（たち）なりに考えること、③自分（たち）で説明すること、④自分（たち）で判断すること、⑤自身のよさを自ら見出すこと、であったと第一著者は考えている。この5点について、それらの実現に向けた教師の支援という観点で、教師と児童のやりとりを示す。

①. 自分（たち）で気づくことへの支援

「そうそう。例があったらそれと同じようにやればいいんだなって考えるんだよ。」

「今まで出てこなかったタイプの問題なので、こういうふうにやるんだと思って、見ててください。」

「昨日（の学習）とどこが違うかを自分で気づいてほしいので、めあては書きません。」

どれも、算数の時間の全体への声かけである。児童が十分意識せず行っていることを言語化し、次の機会に自分で気づけるようにするようなはたらきかけが行われている。5年時の二学期には、「自分で気づく、周りを見て気づく、声をかけあって気づく」と書いた紙が張り出された。

②. 自分（たち）なりに考えることへの支援

「全員が100%やりたいってことないと思うから、あんまり乗り気じゃないけどクラスでやることだからやってみよう、でいいの。そのときはそれでいいじゃんって思えるようになってきてる。」

一つひとつの活動の意味を、自分（たち）なりに考えることが求められる。だからこそのように、自分の思いと集団生活との折り合いをつけることを支援するような声かけもあった。

③. 自分（たち）で説明することへの支援

「これが引き出しから出てればよかったわけ。Aちゃんは数字を入れるのに迷ってたけど、それもその人のプロセスで」

算数で迷った児童が多かった問題の解説場面での教師の発話である。「プロセス」はクラスで共有しているキーワードである。既習事項を用いるポイントや解答への様々な道筋について、キーワードを使って説明をし、考えの言語化・意識化を支援している。これは第6学年の1月のことであるが、第5学年の年度当初に共有したキーワードを2年間通して用いていることを示す発話でもある。

④. 自分（たち）で判断することへの支援

「目標点を書くのは、予想点ではなく、自分の得意不得意なんかも考えながら、目指したい点数であってほしいんだよね。友達との競争じゃなくていいんだから」

「間違っていないよ。Kちゃん、きれいに書いたじゃん。どうする？やりなおす？」

一つ目は、前述のプロセスシートへの記入の際の全体への声かけである。二つ目は、国語の時間のKへの声かけである。駅からおばあちゃんの家までの道案内をするという課題ではつなぎ言葉を使うことが条件になっていたが、Kは箇条書きにし、つなぎ言葉を使っていなかった。これに気づいた教師は、Kの意向をまず尋ね、それに沿ったアドバイスをした。

⑤. 自身のよさを自ら見出すことへの支援

「男子が『宿題なに？』『宿題なに？』って遊びとバランスを取ろうとするの、大人になった証

「抛だと思うよ」

「気づいたことある？って聞かなくても気づくってすごいこと」

一つ目は、「どこ？」「なに？」「いつ？」など質問の多い男子Nを始めとする男子数人が、教師の話をさえぎって宿題について尋ねた際の教師の発話である。彼ら、特にNは指示を聞いていないことで質問をするということが多いが、教師はそれを、彼なりのきまじめさの表れと捉えてフィードバックしている。また、二つ目のように、何気ない言動をポジティブに意味づけし、フィードバックすることも日常的に行われていた。

ここで紹介した教師のはたらきかけは、「子どもは教えられ、理解され、ケアされるだけの存在ではなく、そのようなことをする主体である」ことを目指すものであったと考えられる。それに向けて教師も、自身の考えていること、感じていること、活動の意図などを児童に伝え、それらについてやりとりすることを意識的に行っていた。このようなことが、相互応答的な関係・環境を実現する仕組みづくりの核となり、子どもたちが主体となって「自分（たち）で決める」ような活動（例：修学旅行の見学ルート）も可能となっていた。

IV 全体考察

本論文は、第一著者が小学校第5学年から第6学年の2年間にわたるフィールドワークを行い、小学校教師である第二著者の担任としての教育実践について記述・整理し、その成果と意義を「相互応答的な関係づくり、および、そのような関係が生まれ維持される環境づくり」という視点から検討するものであった。

ここまでは2年のあいだに行ってきた教師のはたらきかけについて記述してきたが、これらのはたらきかけを考案し、実施し、検討を重ねる中で教師にも変化が起こってきた。小林（2015）では、一年目の実践を通じた教師の変化として、①具体的な学習方法を紹介していくようになったこと、②マイナスな言葉かけをプラスに変えるようになったこと、③普段の言葉かけを意識して大切に行うようになったこと、④気づきを促す言葉かけをするようになったこと、⑤児童がしたことに対して言語化したり意味づけをしたりするようになったこと、が挙げられている。教師自身が変化することにより児童へのはたらきかけがさらに変化するが、このように教師が奮闘し続けること自体が教室にポジティブな循環を起こしていたと第一著者は捉えている。子どもが教師の奮闘する姿を見ること、つまり教師が学び続けている姿を見ることのポジティブな影響は、小田・東海林（2017）でも以下のように書かれている。この論文は、高校教師が生物の授業で落語を用いた授業をするという実践の可能性について、教師-生徒間の関係性という視点から検討するものであった。

落語をしようと努力する姿、落語が上手いかわずに言い訳をしたり、冷や汗をかきながら下手なりに落語に取り組んだりする授業者の姿等、おおよそ教師の日常では見られないような姿を生徒に晒すことが自己開示に類似した、生徒との関係性の構築の一助となり、質問をしに来る生徒が増えるということもみられた。また、質問だけでなく、相談を受けることも増えた。（中略）（このような：著者注）質問を通してのやり取りは、生徒の躓きや誤解がどこで生じたかを理解することに繋がり、次の授業改善につながる。さらに、クラス内のちょっとした変化を生徒が話題にすることもあり、その情報をもとに、生徒の悩みが大きくなる前に話をすることができたりもする。このように、生徒からの質問・相談を促すインタラクティブな関係性の構築は、様々な利益を教師の授業改善やホームルーム運営にもたらすことにつながる可能性を有している（小田・東海林，2017）。

第二著者がねらいとしていた「自己効力感の獲得・向上」「学びのプロセスの意識化」といったことは、はたらきかけを行う中で教師自身にも起こってきた。上で引用した小田・東海林（2017）でも同様のことが起こっている。これが先に述べたポジティブな循環である。

第二著者は、今年度は担任から離れたことにより、学級の枠を越えて様々な学年にいくつもの教科で関わっている。ここで紹介した働きかけがこのような立場でどのように活かされ、また変化していくのか、今後も検討を続けていきたい。

引用文献

- 勝浦真仁（2010）非定型発達の生徒を「異文化」に生きる人として位置付ける意義とその難しさー特別支援教育支援員の立場から 人間・環境学, 19, 25-33.
- 小林恵子（2015）学びにおけるプロセスの意識化を促す日々のはたらきかけー高学年児童の自己効力感と自律的学習に焦点を当ててー 山梨大学教職大学院教育実践研究報告書, 41-48.
- 盛満弥生（2011）学校における貧困の表れとその不可視化：生活保護世帯出身生徒の学校生活を事例に 教育社会学研究, 88, 273-294.
- 小田 雄仁・東海林 麗香（2017）落語を取り入れた授業とその後にみられたインタラクティブな関係性の広がりー授業者の視点からの気づきを通してー 教育実践学研究 山梨大学教育人間科学部附属教育実践総合センター研究紀要, 22, 207-216.
- 東海林麗香（2017）教師は運動会をどのように語るのかー個の多様性に応じた指導と一斉指導のあいだのジレンマに焦点を当ててー 教育実践学研究 山梨大学教育人間科学部附属教育実践総合センター研究紀要, 22, 103-112.
- 田中昌弥（2011）教育学研究の方法論としてのナラティブ的探究の可能性 教育學研究, 78, 4, 411-422.
- トムリンソン, C.A. (2017) ようこそ、一人ひとりをいかす教室へー「違い」を力に変える学び方・教え方（山崎敬人・山元隆春・吉田新一郎, 訳）北大路書房：京都（Tomlinson, C.A. (2014) The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners, 2nd Edition. ASCD)

付記 本論文の一部は、日本教育心理学会第59回総会にて発表した。