

（実践報告）

# 深い学びにつながる学級の仲間理解を目指した実践

～ 特別活動「くらしの時間」に焦点を当てて ～

高橋 純一（環太平洋大学）

## I. はじめに

本稿では、子どもの深い学びを実現させる前提条件となる学習集団の形成に着目して、富山市立堀川小学校（以降、堀川小学校とする）で展開されている「くらしの時間」の実践について報告する。

現在、文部科学省は2017年版学習指導要領に基づいて、各学校現場における主体的・対話的で深い学びの視点で授業改善することを求めている。田村（2018）は、「知識をつなぎ、結び付け、関連付けること」が深い学びを実現する上で欠かせないとし、対話を通して知識と知識がネットワークでつながる状態を構築することを主張している。また、岡崎（2018a）は深い学びについて、「概念等に関わる知識を獲得すること」とし、そのために対話の中でも「子どもと子どもの対話」（岡崎，2018b）である討論の重要性を指摘している。田村（2018）や岡崎（2018）の視点をもとにして考えると、深い学びとは、様々な考えをもつ子ども同士による対話を通して、子どもが自身の見方・考え方を広げ、深めていくことである。

この主体的・対話的で深い学びの授業を実現するために、河村・武蔵（2016）は、「学習者が安心して自分の考えや意見を発言できる、学習者同士が率直に交流できる」ことを挙げ、学習集団において、安心して対話ができる子ども同士の関係性を構築することが、深い学びを実現する一つの前提条件であると述べている。深い学びと学習集団における子ども同士の関係性に着目した先行研究は、黒羽（2020）の研究がある。

黒羽（2020a）は、「深い学びが紡ぎ出される教室空間」として、「子ども同士が認め合ったり、否定し合ったり、補い合ったりする相互作用」が見られるとし、自他ともに高まり合う人間関係の構築が学

習集団の成立として必要不可欠だと主張する。深い学びの見解を踏まえ、公立小学校の道徳の授業のプロトコルを基にして、教師の指導性について分析し、深い学びを促す教師の姿勢を明らかにした。また、松田（2020）の研究では、授業以外の場面に着目した取組として、仲間と朝ノートで互いに理解し合う取組の有効性を紹介している。その実施状況は、担任によって異なる。この研究から、授業以外の場面における学習集団において子ども同士が理解し合う関係性の構築を目指す活動を、深い学びを生み出す授業と関連させ、学校として継続的に実施することが課題となっている。

その関係性を構築するために、先行研究を踏まえた場合、示唆的なのが堀川小学校の「くらしの時間」である。高橋・坂井（2018）の先行研究によると、教師の授業実践を検討した結果、主体的・対話的で深い学びの実践が展開されていることが明らかになった。堀川小学校において深い学びを創出する授業の基盤となっているのが、「くらしの時間」（以前の名称「くらしのたしかめ」も同義として記す）がある。この「くらしの時間」は、教育課程において特別活動の学級活動に位置付けられる。「くらしの時間」は、朝活動後に毎日15分間行われ、「豊かに感ずる心を耕す時間であり、自分や仲間の感ずる心の背景を互いに聞き合い、共感を深めていく場」（富山市立堀川小学校，2018）ある。「くらしの時間」は、堀川小学校の授業の特色である「子ども自らが自らの動機に基づき、問題発見・問題解決を繰り返すことにより、自らの見方や考え方を深めていく学習活動」（坂井ら，2012a）の基盤となっている。このことから、「全ての授業は、『くらしのたしかめ』の大きな目的でもある『仲間理解』を前提に成り立っている」（総合教育技術編集部，2013）といえる。

「くらしの時間」に関する保井・松本（2011）の先行研究では、「くらしの時間」と生活科における逐語録の比較・分析を通して、「くらしの時間」が学級の仲間を聞く構えを育て、仲間を理解する集団形成の役割を果たしていることが明らかになった。また、寺井・松本（2015）の先行研究では、一般的な学校で行われる朝の会と「くらしの時間」を比較し、「くらしの時間」が発言者や発言内容が未定な話題を扱っていることを見出した。こうした分析をもとに、話題を設定して実施した「くらしの時間」を中心に参与観察し、逐語録の分析を試みた。研究対象が1年生であったことから、仲間の話題に対する聞き方や話題の話し方などのルールを丁寧に指導する教師の働きかけが見いだされた。教師の働きかけによって、ルールの定着を図りながら、仲間の発言を受け止め共感する姿勢について、教師自身が範を示し指導する実態が明らかとなった。これらの「くらしの時間」に関する先行研究から、未だ解明されていない点がある。それは、両者の研究が1学年という低学年の「くらしの時間」を対象とし、発達段階の違う中学年以上の場合について検討されていないことである。1学年の「くらしの時間」では、ルールを徹底する側面が強いことから、教師の働きかけが多く見られる。研究の視点としては、教師がどのような働きかけによって、仲間を理解し合う学級風土を形成しようとしているのかが焦点となってしまい、子ども同士による関係性の構築には着目されない傾向がある。そのため、他学年における「くらしの時間」の逐語録を分析することを通して、どのような仲間理解の状況が創出され、その結果から特質を明らかにする必要がある。また、逐語録の分析と共に実践者へのインタビューも位置付けることによって、より明確にその実態に迫ることができよう。このことは、今日的課題である主体的・対話的で深い学びの実現に向けて、学校として継続的に深い学びへと誘う授業の基盤となる学習集団をどのように形成していくのか、その示唆を得る上でも意義深い。

そこで本研究は、堀川小学校の「くらしの時間」を対象にして、どのような仲間を理解し合う関係性が構築されているのかについて、逐語録の分析を踏まえた実践を検討する。

## II. 研究の方法

### 1. 研究の目的

堀川小学校における「くらしの時間」において、どのような子ども同士の仲間理解の関係性が構築されているのかについて、逐語録の分析を通して明らかにすることが目的である。

### 2. 研究対象

研究対象は、3年1組の担任教師である政二亮介教諭による「くらしの時間」である。研究対象を選んだ理由は、3学年という中学年を対象とした「くらしの時間」では、低学年で指導された「くらしの時間」のルール等を基礎にして、新たな仲間理解の状況を把握できると考えたからである。また、政二教諭はその当時当校に7年間勤務しており、比較的長い在籍年数となることから、堀川小学校で見られる典型的な「くらしの時間」の実践が期待できると考えた。また、政二教諭は当時研修を担う教務主任として、当校の若手教員が実践する「くらしの時間」を定期的に参観し、授業実践力の向上に向けて指導助言する立場であったからである。2018年の学級編制においては、3年1組の学級児童数は33名であった。3学年は3学級あり、98名の児童が在籍していた。全校では、580名の児童が在籍していた。

### 3. 研究対象

研究期間は、堀川小学校の学校参観日に設定された2018年11月26日から28日の期間の中で、全校で実施されている「くらしの時間」の中でも、参観対象として指定された3年1組の「くらしの時間」が27日の8時40分から8時55分に実施された。

### 4. 研究の手続きと内容

3年1組の「くらしの時間」の参観授業を通して、ビデオ撮影からおこした逐語録を基にして分析した。研究倫理の観点から、政二教諭及び堀川小学校には研究の対象とする「くらしの時間」について、論文としての公開やビデオ撮影から逐語録の作成などに関わり、事前に承諾をいただき、作成に使用するデータは本研究のみに使用することとした。また、逐語録の分析にあたっては、著者と政二教諭とで定期的にオンラインで打ち合わせを行い、客観性を担保するようにした。

本研究において、3年1組で展開された「くらしの時間」の逐語録を分析するにあたっては、坂井（2011）の研究と松尾（2017）の研究を参考にした。

坂井の研究は、授業記録の対話場面における「思考・判断・表現」の評価に関して2つの枠組みを設定し、子どもの発言を抽出する研究である。子どもの発言を評価する際に、設定した枠組みのどれに該当するのかを授業記録に示すことにより、「思考・判断」を表現している授業場面を適切に抽出することが可能となる。そして、「仲間理解」の関係性を、逐語録から把握することを目的としていることから、坂井の研究が示す枠組みを設定して授業記録を分析する進め方は参考になる。また、仲間理解の関係性を捉える枠組みを設定する際には、共感的な人間関係を育てるためにグループノートによる指導を試みた松尾の研究が参考になる。具体的には、子どものグループノートへの書き込みを、初期段階（自己理解を図ろうとした書き込み）・中期の段階（他者理解の返事の書き込み）・後期的段階（他者理解として自分の立場や過去の経験などと照らし合わせた書き込み）の3段階で評価し、グループノートを継続的に実施することにより、共感性の水準がどのように変化したのかを分析している。

本研究では、学習集団においてどのような仲間を理解し合う関係性が構築されているかを明らかにすることが目的であることから、子どもの発言が仲間理解のどの段階であるかを分析し把握するために、共感性の水準として用いられた3段階の評価は大いに参考にできよう。

以上を踏まえて、逐語録にある子どもの発言を、①仲間の立場や気持ちを理解しようとする発言、②仲間の立場や気持ちに寄り添った発言、③仲間の立場や気持ちと、自分の立場や過去の経験を重ね合わせ、深く理解しようとする発言の3段階の枠組みを設定して分析を行うこととする。

なお、2018年11月27日の3年1組における「くらしの時間」は、A児が翌日に放送体験を控え、その緊張する気持ちを語り、学級の仲間からA児を支え励ます発言が次々と巻き起こり、そのことを通してさらにA児が自分を見つめ直し、自らの思いを率直に語る時間となった。

### Ⅲ. 授業実践

表1にある逐語録にあるTは教師、{}は児童のつぶやき、[]は状況の記録、()は筆者による補足を表したものである。分析の結果、①に該当する箇所

は3箇所、②に該当する箇所は3箇所、③に該当する箇所は9箇所であった。なお、①から③の該当箇所は、傍線で示した。

①に該当する発言は、「4：C児1」・「8：D児1」・「17：E児2」である。「4：C児1」・「8：D児1」は、第一発言者<sup>1)</sup>であるA児の発言の真意や背景を理解しようとする仲間としての発言である。C児とD児の発言は、A児の発言の真意や背景が、「くらしの時間」の冒頭で学級全体に広がる役割を果たしている。「17：E児2」は、C児やF児に対して「くらしの時間」で話せることがどうして放送体験で話せることに繋がるのかその根拠について質問している。その後のC児とF児の発言から、「くらしの時間」を意味づけし、再構成する内容に繋がっていることから、A児に放送体験が成功すると発言した両者の根拠をより明確化する役割を果たす発言になっている。

②に該当する発言は、「6：C児2」・「24：E児4」・「31：F児3」である。「4：C児1」の発言から、A児の発言の真意や背景に触れ、緊張や不安を抱えているA児を支える発言である。また、「24：E児4」の発言から、C児やF児の「くらしの時間」の意味づけを聞いて、それに対する共感の姿勢が見られるのである。「31：F児3」は、「もっとくらしの時間でも発言できるよ。」というG児を励ます発言である。

③に該当する発言は、「10：D児2」・「15：F児1」・「17：E児2」・「21：C児4」・「23：F児2」・「28：G児1」・「34：H児1」・「36：I児1」・「38：I児2」である。「10：D児2」の発言から、A児の立場と自身の立場を重ね、B児と一緒に取り組むことを「絆を深める」と表現し、自身も大切にしていきたいと意思表示しているのである。「15：F児1」・「21：C児4」・「23：F児2」では、「くらしの時間」とはどういう場であるか自身の経験から再構成し、A児の不安や緊張に対して寄り添い励ましているのである。特に、F児はA児に対して「勇気がある」と評価したのである。「17：E児2」は、A児の不安や緊張に寄り添い、自身の全校集会での経験と重ね合わせて発言している。「28：G児1」も、登校リーダーの経験と重ねて、A児を支え励ました発言である。「34：H児1」は、緊張しなくなるまでの自身の経験を話し、A児を励ましている。「36：I児1」と「38：I児2」は、自身とA児を比較することを通して、A児が「くらしの時間」で「(発言をして)積み重ねて

表1 3年1組における「くらしの時間」の逐語録

発言者	発言内容
1 : T 1	はい、じゃあくらしの時間はじめるよ。[約1分間] [7, 8名手を挙げる]
2 : T 2	さあ、どうだい。[約30秒間]A児君、どうぞ。
3 : A児1	あの、明日が、放送の体験日だから、今、緊張しているのね。で、僕は、今からできるか、分からないんだけど、ええっと、がんばりたいと思っています。それで、ええっと、それで、だけど、あの、B児君、3年2組のB児君がいるからちょっとは、緊張していないんだけど、でもあともう半分は、きっと緊張しているから、ええっと緊張のことを忘れて、頑張りたいなと思っています。
4 : C児1	① <u>A児君に、質問なんですけど、なぜこの話をしようと思ったんですか。</u>
5 : A児2	なぜなら、あの、僕って、あんまり、最近しゃべっていないから、ええっと、僕ってできると思うか、できないと思うか、ちょっと、みんなに聞いてみたいと思って話してみました。
6 : C児2	② <u>それを聞いて、A児君は、あの、くらしの時間でもしゃべっているのに、放送でもしゃべりたいって今、言っていたから、あの、くらしの時間でも、よくしゃべっているのに、あの、みんなに聞いてもらいたいというところが、すごいなと思いました。</u>
7 : T 3	[板書する] (できない) という気持ちがあるのね。もう一方で、(できると良いな) っていう気持ちもあるのね。理由は、B児君がいるから。
8 : D児1	① <u>どうして、B児君がいるからがんばれると思うんですか。</u>
9 : A児3	うんと、なんか友達といううまくいくなということが、忘れられるから。なんか、ええっと、B児君がいると頑張る気持ちがわいてくる。
10 : D児2	③ <u>先生、僕もその話を聞いて、僕も、そういう、もしその立場になったら、僕も、友達とかいた方が、安心できて、この放送でB児君とかともうちょっと絆が深められたらいいなと僕だったら思うから、僕ももし、今度A児君みたいな体験があったら、あの一緒にやる友達ともうちょっと絆を深めたいなと思いました。</u>
11 : T 4	今、A児君さ、上手くいかないなと思っている中で、発表していないなと思っているんだ。[板書する] これが今自分だと思っている。みんなにできるかできないかっていうことを、きいてみたいと思っているんだね。
12 : C児3	{できる。できるでしょ。今発表したんだし。}
13 : E児1	{全校朝会で手挙げていたらあたってしまって・・・}
14 : T 5	A児君は、もうくらしの時間で発表しているし、できると思う。
15 : F児1	[板書する] F児君。 ③ <u>僕は、あのいつもくらしの時間に手を挙げているでしょ。A児君も最近よく手を挙げ始めているでしょ。だから、ぼくは、A児君が放送体験うまくいくと思っているのね。なぜなら、くらしの時間でみんなに話しているし、よく勉強でもあの発表したりしているから、その勇気があるんだったら、放送も上手くいくと思います。</u>
16 : T 6	くらしの時間で話することとか、授業でA児君話しているなあってF児君思うんだ。そして、それって勇気があることだなって、F児君思っているの。へえ。[板書する] こういうところで発表できるって、勇気があるA児君じゃないかなってF児君は考え始めているのね。へえ。
17 : E児2	① <u>C児君とF児君とかに質問なんだけど。なんでくらしの時間でしゃべれたら、絶対放送ができると思っているんですか。なぜなら、③放送は全校に聞かれているから、くらしの時間だったら、あの全校より(人数が)少ないから、緊張感をもっと多いから、あの聞こうと思って。自分だったら前、全校集会で手を挙げたら当たって、しゃべって、それでものすごく緊張したのね。なぜかという、あの、なんとなくなんか挙げていたら当たって、あのものすごく緊張したから。</u>
18 : T 7	なんとなく挙げたら、あたってみたものの、はんばなく緊張したん。そうか。ちょっと相手がくらしの時間や授業だとみんなはクラスの仲間だと。だけど、
19 : E児3	{知らない人とかがいると。}
20 : T 8	どうだい。
21 : C児4	③ <u>僕は、(1・2年生のとき) H級だったんだけど、H級のくらしの時間で、ちょっと鍛えられたことがあって、僕も1回だけ、放送のときがあったんだけど、あんまり緊張しなかったのね。なぜなら、くらしの時間でいっぱい発表していて、いっぱいというか、ちょっとだけ話していたから、くらしの時間でちょっとだけ、鍛えられたから、あのちょっとだけ緊張がなく。</u>
22 : T 9	くらしの時間は鍛えられる場だと。[板書する] そうかC児君は、鍛えられる場だとそんなふうに思っているから、A児君は、しゃべっているからいけると、思っているんだ。F児君どうだい。
23 : F児2	③ <u>僕は、くらしの時間は、なんか練習するみたい場で、放送がなんか力だめみたいな感じだから、A児君、最近どんどん手を挙げているから、練習いっぱいできているから、できるんじゃないかなと。</u>
24 : E児4	② <u>今の話を聞いて、C児君のほうから言うんだけど、1年のころとか2年のころとかから、F児君もそうだと思うんだけど、あのもうなんか、いつ全校であてられても話せる自分がもう1年生のときとかからつくれているなど、1年生からつくれているなどと思う。F児君も。</u>

25 : T 10	ああ、そう。1年生から、[板書する] こういうふうにつくられていくんだ。特に、E児君はF児君がそうだと思う。
26 : E児 5	F児君もC児君も。1年生ときに全校の当てられたときのなんか、練習とか。
27 : T 11	[板書する] そんなふうにE児君は考え始めているんだね。
28 : G児 1	[急に手を挙げて]③僕も、C児君と同じで1年のときに登校リーダーのお別れの言葉を話すときあったじゃん。話すときがあったじゃん、そのときに僕話したんだけど、C児君と同じで全然緊張しなかった。だから、A児君だって緊張しないですでできると思うし、頑張ってほしい。
29 : C 3	G児君は、なんで緊張しなかったの。
30 : G児 2	僕は、人が多い前でもあまり緊張しないから、だからその、いっぱいの人の前でも緊張しないですでできるから、それで話せたのだと思う。
31 : F児 3	②その話を聴いて、G児君は、お別れの言葉も話したっていったでしょ。だから、もしそれが緊張しなかったなら、クラスみんなでのくらしの時間でも話せると思うから、なんか、アドバイスみたいなんだけど、緊張しないなら、G児君もって、くらしの時間手を挙げてがんばってねって。
32 : C 4	[女の子二人が手を挙げようと押し付け合う]
33 : T 12	言いたかったら言いな。
34 : H児 1	③私も発表するとかあまり緊張しないのね。今は、一番最初にくらしの時間話の時間とか話すとなると緊張するんだけど、だんだん慣れてきて緊張しなくなるのね。だから、A児君も、話しているけど、少し緊張しているって言うていたから、緊張しているだけで、ちゃんとできるんじゃないかな。
35 : E児 5	(H児さんは、転校したときにさあ、全校の前で話をしていた。)
36 : I児 1	はい。③僕は、たぶんA児君は、なんかちびるというか、緊張しないと思う。緊張しないと思うのね。なぜなら、なんかだんだん挙げていって、どんどん積み重ねているから、僕は、今負けていると思うし、だから、なんかA君どんどん積み重ねているから、僕はA児君は、あんまりちびらないと思います。
37 : T 13	(A児君) 大丈夫だよ。ちびらないよ。[板書する] うん、I児君負けているなと思っているの。だって。
38 : I児 2	だって、③なんか僕は、なんかくらしの時間とかであんましゃべらないでしょ。2、3回しかないから。研究会とかでは手を挙げていけど。A児君は、あんまり研究会で手挙げていとか見たことないけど、くらしの時間は結構見るのね。だから、研究会ではなくて、くらしの時間でなんか負けているんじゃないかって思って。
39 : A児 4	くらしの時間で負けているって言うてるけど、僕の方はI児君に逆に僕が負けていると思う。
40 : C 5	{同点か。}
41 : A児 5	なぜなら、あそこに、I児君聞き合いのとき、全部写っているから、逆に僕は、1個しか写っていないから。逆にI児君のが勝っていると思うから。
42 : C 6	(本当だ。全部写ってる。確かに、I児君全部出てる。)
43 : T 14	A児君今日の話聞いてどうだい。
44 : A児 6	ええっと、みんなの今日の話聞いて、できるというからがんばりたいと思ったし、あと、あんまり言いたくないんだけど、きらいな朝活動がないし、その分がんばりたい。でも、ちょっと上手くないかなと緊張しているところもある。
45 : T 15	今どれくらいきているか、書いてみる。こんな感じで良い? どうだい、話してよかったかい。
46 : A児 7	ちょっと心配なのが、給食嫌いなものが出て、減らせるか減らせないかが心配。(笑い)
47 : T 16	はい。じゃあ今日はここまでにしましょう。

(筆者作成)

いる」と表現し、A児を認め励ます内容の発言となっている。

#### IV. 考察

本研究は、堀川小学校における「くらしの時間」において、どのような子ども同士の仲間理解の関係性が構築されているのかを、逐語録の分析を通して明らかにすることが目的であった。

本研究結果から、仲間理解を逐語録により分析した結果、以下の3つが考えられた。①に該当する発言は、仲間の発言したい内容を明らかにさせ、学習

集団として共有し聞き合う構えの構築に繋がる役割を果たしている。②に該当する発言は、学習集団で共有された仲間の発言に対して共感的に理解し、仲間を支え励まそうとする姿勢が育まれる役割を果たしていると捉え返すことができる。③に該当する発言から、これまでの学校生活における経験を児童が語り、A児のおかれた境遇と自分を重ね合わせてA児を温かく励ますという共感的な関係性が構築されている。特に③に該当する発言が多く見られることから、子ども同士で仲間を理解し合う相互関係が構築され、共感し合う学習集団として機能していることが推察された。逐語録にある「44 : A児6」の発

言のように、自身の思いをさらに素直に開示する発言が表出されたことから説明できる。以上より、黒羽（2020b）が示す「教師と子どもと教材が響き合う関係を調和させる温かい教室空間」を形成したと考えられる。したがって、「くらしの時間」は深い学びへと誘う授業を実現する基盤となり得るものであり、主体的・対話的で深い学びの学習集団を形成する上で、一つの示唆を得ることができよう。

上記で考察してきたように、仲間理解の相互作用ともいうべき子ども同士の関係性を構築する上で、実践者の努力が欠かせない。堀川小学校における教師のリフレクションについて、「くらしのたしかめを録音し、それを聞き直す作業を毎日行う中で、話し合いにおける自分の働きかけを振り返ったり、言外にある子どもの思いをもう一度とらえ直したりしている」（富山市立堀川小学校、2009a）と述べられている。言いかえると教師は、ICレコーダーで録音するなどして、それを聞きながら、子どもの事実を捉え、子どもの理解を深めようとしているのである。筆者が実践者であった政二教諭に対して、「くらしの時間」においてどんなことを意識して実践していたか質問したところ、「僕がくらしの時間で子どもたちにはずっと言ってきたことは、仲間の新発見、仲間の新たな一面を見付けられるのがくらしの時間だって…（中略）。日頃仲間とくらししている中では、なかなか見えないことが要は言語化されることによって、顕在化されることによって仲間にはこういう思いが働いている新しい一面を知る時間だって子どもたちには位置付けていました<sup>2)</sup>」と述べている。つまり、「くらしの時間」は、「学級の仲間同士で互いの気づきを深める時間」（富山市立堀川小学校、2009b）であり、そのために実践者である教師は、「子どもの生活や内面を知り共有する」（坂井ら、2012b）努力を重ねているのである。実践者が子どもの声に真摯に耳を傾け、その理解に努める姿勢をもち続けることにより、学習集団における子ども一人ひとりが温かく仲間を理解しようとする姿勢へと転化し、子ども同士による仲間理解の相互作用が生み出されていると言えよう。

## V. おわりに

本研究から、1学年の「くらしの時間」では、教師が主導し仲間の発言を聞く構えをつくるなどルー

ルを教えるという働きかけが多く見られた。中学年である3学年では、逐語録を分析することを通して、子ども同士による仲間を理解し合う関係性が構築されたり、子どもの経験に則って「くらしの時間」の意味づけをしたりしながら前向きに臨めるようになり、より高いレベルで学習集団の関係性が構築され、深い学びに導く授業の基盤となり得る知見が得られた。また、このような「くらしの時間」を実現するための教師の捉えや構え、リフレクションの実態に迫ることができた。

本研究は、特定の「くらしの時間」の子どもの発言に限定された分析であった。今後の課題は2つある。1つ目は、学習集団の仲間を理解し合う関係性について、より広範に他学年による「くらしの時間」の逐語録の分析を通して、どのように学年に応じて発展していくのかを検討する必要がある。2つ目は、政二教諭は、学校参観の参観者に対して、「くらしの時間は子どもと向き合い、子ども理解を深める大事な時間である。校内研修において教員間で参観を位置付けて実践力を互いに高めている<sup>3)</sup>」と述べた。このことから、子どもたちの対話をファシリテートできる教師の資質・能力の形成について、校内研修に着目して明らかにする必要がある。そのことを、今後の筆者の課題としたい。

## 謝辞

本実践報告は、環太平洋大学学内特別研究費の助成を受けたものである。研究を進めるに当たり、堀川小学校の教職員の皆様には、資料の提供やインタビュー等で大変お世話になった。心から感謝申し上げる。

## 註

- 1) 堀川小学校では、「単に授業の一番初めに発言する子どもではなく、授業の核に据える発言者」としている。富山市立堀川小学校（1994）『自己実現をはかる授業』明治図書、p.130.
- 2) 筆者は、2021年2月18日、政二教諭に対して電話にて聞き取りを行った。
- 3) 筆者は、2021年11月24日、堀川小学校の学校参観に参加した。そこでは、1年生と6年生の「くらしの時間」が公開され、「くらしの時間」について説明と協議があった。

## 引用・参考文献

- 河村茂雄・武蔵由佳（2016）「小学校におけるアクティブラーニング型授業の実施に関する一考察」, 教育カウンセリング研究, 第7巻第1号, p. 2.
- 黒羽正見（2020a）「深い学びの本質についての探究的試論」, 学校教育研究, 第35巻, p. 53.
- 黒羽正見（2020b）前掲書, p. 54.
- 松田孝（2020）『『主体的・対話的で深い学び』の基盤としての学習集団づくり—WEBQUとschoolTaktとのデータ連携による教師の経験値と科学的視点のベストミックスによる実践事例—」, 早稲田大学大学院教育学研究科紀要別冊, 第27号, pp. 99-101.
- 松尾祐里（2017）「共感的な人間関係を育てる生徒指導の研究—自己理解・他者理解を促すグループノートの活用を通して—」, 福岡教育大学大学院教職実践先行年報, 第7号, pp. 139-146.
- 坂井誠亮（2011）「児童の『思考・判断・表現』の場面における評価—5年生「くらしを支える情報」の実践を通して—」, 日本学校教育学会, 第26巻, pp. 140-151.
- 坂井誠亮・高橋亜希子・浦瀬潔（2012a）「子どもが創る授業を追究する堀川小学校の調査研究」, 北海道教育大学紀要, 第63巻第1号, p. 163.
- 坂井誠亮・高橋亜希子・浦瀬潔（2012b）前掲書, p. 175
- 総合教育技術編集部（2013）『総合教育技術（2013年5月号）』小学館, 第68巻第2号, p. 58.
- 高橋純一・坂井誠亮（2018）「子どもを中心に据えた授業研究を通じた教師の力量形成過程に関する研究—富山市立堀川小学校政二亮介のライフヒストリー的アプローチ—」, 社会科教育研究, 第138号, pp. 27-38.
- 田村学（2018）『深い学び』東洋館出版, p. 64.
- 寺井茶妃・松本謙一（2015）「入学直後の学級担任の子どもへの対応についての一考察—富山市立堀川小学校1年S級の入学直後一週間の学級経営から—」, 富山大学編『人間発達科学部紀要』, 第9巻第2号, pp. 39-60.
- 富山市立堀川小学校（2009a）『子どもが自分を生きる授業』明治図書, p. 27.
- 富山市立堀川小学校（2009b）『子どもの自己形成と授業』（研究紀要第80集）, p. 15.
- 富山市立堀川小学校（2018）『個の学びと教育』明治図書, p. 214.
- 岡崎誠司（2018a）『社会科授業4タイプから仮説吟味学習へ』風間書房, p. 6.
- 岡崎誠司（2018b）前掲書, p. 95.

保井海太郎・松本謙一（2011）「生活科における話し合いと『くらしのたしかめ』の比較—富山市立堀川小学校第1学年Y級の実践分析を中心に—」, 富山大学編『人間発達科学部紀要』, 第6巻第2号, pp. 21-38.

## 『教育への扉』竹谷出版学術ジャーナル 第2巻, 第4号

発行日：2023年3月17日

発行元：竹谷出版（竹谷教材株式会社出版事業部）