

若手教員の力を引き出す先輩教員の見方・考え方

—— 授業リフレクションの分析を通して ——

2025/3

四日市市教育委員会 教育支援課

はじめに

四日市市では、学校教育がめざす子どもの姿を明らかにするとともに、その実現に向けた本市の教育の方向性を示すため、5つの基本目標を掲げた四日市市学校教育ビジョンを策定しています。

本ビジョンでは教職員の資質・能力の向上をめざし、基本目標5として「学校教育力の向上」を掲げています。教職経験年数（ライフステージ）や職務に応じた校外の研修会を充実させるだけでなく、活発で充実した校内研修を推進するための指導・助言も行っています。指導主事による訪問にとどまらず、経験豊富な教育アドバイザーを効果的に活用することで若手教員の育成にもつなげています。

また本ビジョンにおける施策の重点として「ICTの効果的な活用（四日市市GIGAスクール構想）」を挙げています。令和6年度、四日市市教育委員会では「ICT活用で『四可一（よっかいち）』 Four Systems for Students ～四つのシステムで可視化（子どもの『記録を可視化』『気持ちを可視化』『学力を可視化』『リスクを可視化』）して一人ひとりを支援する～」がスタートしました。これは、多角的に子ども一人ひとりの姿や課題を把握して、さらにきめ細やかな教育を推進するためのものです。1人1台タブレット端末を活用することで、子どもの気持ちを可視化できるようになり、気持ちに揺れを感じる子どもに対して教員がタイムリーに声かけや支援を行うことができるようになりました。

増加傾向にある不登校児童生徒に対しては、登校サポートセンターを核とし、その支援を充実させています。さらに今年度、市内全中学校に設置し、今後小学校へも設置を拡大する予定の校内ふれあい教室では、多様な学びの場を提供して、社会的自立への支援を行っています。

こうした本市の現況を鑑み、本年度は2つの課題研究に取り組みました。

1つ目は、経験豊富な教育アドバイザーの見方・考え方を、どのように若手教員に伝えているか、発話記録をもとに深く検証しました。2つ目は、本年度より導入したスクールライフノートの「心の天気」の入力記録から、心の揺れを分析することで不登校の未然防止に活用できないか検証しました。

その成果を調査研究報告書として、ここにまとめました。本研究の成果が、学校・園の日々の教育実践に活用されることを期待します。

末尾になりましたが、本課の研究調査を進めるにあたって、御指導・御助言いただいた日本大学経済学部教授の山森 光陽様をはじめ、研究協力員並びに調査・実践面で御協力いただきました学校等の関係者の皆様に心から感謝の意を表します。

令和7年3月

四日市市教育委員会教育支援課
参事兼課長 坂下 亮介

目次

1. はじめに	1
1.1 若手教員の成長を促す場としての授業リフレクション	1
1.2 二者の授業リフレクションによる若手教員の成長と先輩教員の支援	2
1.3 本研究の目的	2
2. 研究対象及び方法	3
2.1 研究対象者	3
2.1.1 先輩Aのプロフィール	3
2.1.2 先輩Bのプロフィール	4
2.1.3 若手Aのプロフィール	4
2.1.4 若手Bのプロフィール	4
2.2 データの収集	4
2.3 分析対象データ	5
2.3.1 エピソードの抽出	5
2.3.2 対象者の思考や行為の抽出	6

2.4 データの分析方法.....	11
2.4.1 分析方法TEM.....	11
2.4.2 TEMを援用した研究.....	11
2.4.3 TEMの主要な概念ツール.....	12
2.5 データの分析手順.....	12
3. 結果及び考察.....	13
3.1 若手Aの経験の径路と先輩Aの支援過程.....	13
3.1.1 第I期：先輩Aによる「若手Aの視点」探索期.....	13
3.1.2 第II期：先輩Aによる「若手Aの視点」共有期.....	14
3.1.3 第III期：先輩Aによる「若手Aの視点」転換期.....	15
3.1.4 第IV期：先輩Aによる「若手Aの視点」更新期.....	15
3.2 若手Bの経験の径路と先輩Bの支援過程.....	16
3.2.1 第I期：先輩Bによる「若手Bの視点」探索期.....	16
3.2.2 第II期：先輩Bによる「若手Bの視点」共有期.....	17
3.2.3 第III期：先輩Bによる「若手Bの視点」転換期.....	18
3.2.4 第IV期：先輩Bによる「若手Bの視点」更新期.....	18

4. 総合考察.....	19
4.1 授業を見てもらうことの意義を実感する過程.....	19
4.2 授業を見てもらうことの意義が実感できる支援のあり方.....	21
5. 研究のまとめと今後の課題.....	22
〔引用文献〕	23
〔資料〕	25

若手教員の力を引き出す先輩教員の見方・考え方 —— 授業リフレクションの分析を通して ——

1. はじめに

「教員するなら四日市」。この言葉は、四日市市教育委員会が小中学校講師募集のためのチラシに掲げているキャッチフレーズである。筆者にとっては、自身が四日市で教員として採用され、若手教員時代に周りの先輩教員に支えられた経験から、実感が伴っている言葉でもある。

一方で、全国的な公立学校教員採用試験の受験者数の減少（中央教育審議会，2023）、精神疾患で休職の20代教員の増加（中央教育審議会，2024）などが問題となっている。その要因は、教員の多忙化を含めさまざまであるとされる。この問題に対して、本研究では教員の中心的活動である授業づくりによって、若手教員をいかに支えていくかという視点で検討を行う。なぜなら、授業づくりは若手教員にとって大きな悩みの一つであることが報告されているからである（教育調査研究所，2023）。調査では、若手教員が教員になって悩んだことに関する質問で、「授業がうまくいかない」という回答が最多である。また、若手教員を育成する側の管理職を対象としたアンケート調査において、「若手教員の状況で困っていること」について、「授業をする力」という回答が最多である。この結果からも、若手教員と同様に、指導する側も若手教員の「授業づくり」に関する悩みが大きいことがわかる。

この問題へのアプローチとして、授業づくりを通じた若手教員の成長とそれを支える先輩教員の関わりのモデルケースの抽出が挙げられる。四日市市では教職員の資質・能力の向上をねらいとする施策として、「教育アドバイザーの派遣」を推進している。退職校長などの教職経験豊かな人材を各校に派遣し、若手教員などの授業の観察・助言を行っている。その成果として、「若手教員は、教育アドバイザーから指導を受けることで、深い知識や実践的なスキルを学びながら成長と自己啓発を促進できた」と報告している（四日市市教育委員会，2023）。これらのことから、若手教員とアドバイザーの関わりの好例を分析することで、授業づくりによる若手教員の支援のあり方について示唆を得ることができると考えられる。

1.1 若手教員の成長を促す場としての授業リフレクション

授業づくりを通じた若手教員の成長は、どのような場で促されるのだろうか。佐藤(1997)は、現職の教員の学習の中心は授業の「省察（せいさつ）(reflection)」であるとしている。

「省察」とは、自身の見方・考え方の枠組みを問い直し、経験を吟味することである（坂本・秋田，2008）。本研究では、こうした「省察」を基盤とした授業検討の場を「授業リフレクション」と定義する。

授業リフレクションのあり方については、近年さまざまな研究が活発になされており（e.g. 宇佐美・今野 2023；足立・久保 2023）、若手教員の育成の機会としてもとらえられている。例えば、小笠原他（2014）は、小学校における学年部研修に着目し、同僚教員との授業リフ

レクシオンと授業実践の繰り返し、若手教員の授業力向上に果たす効果を検証している。そして、教材理解や子どもへの対応が、回を追うごとに具体化・詳細化し学習が深まっている点や事後検討会における授業リフレクションが教員の授業力向上につながっている点を明らかにしている。このように、学年部研修など、教員集団における授業リフレクションのシステムによって、若手教員の育成が推進されていることが明らかにされている。

1.2 二者の授業リフレクションによる若手教員の成長と先輩教員の支援

若手教員の育成を目指した授業リフレクションのあり方は、学年部研修など集団における若手教員の育成システムの有効性の検討にとどまらない。若手教員と先輩教員の二者による授業リフレクションのあり方についても検討が行われている。

例えば、高木（2024）は、対象者の先輩教員と若手教員のペア8組に、授業リフレクションに関するアンケート調査を行い、記述内容の分析を行っている。その結果、第一に、若手教員の「児童理解」や「指導技術」が高まったことを確認している。第二に、先輩教員が若手教員の成長のための支援者としての立ち位置に立つことは、若手教員にとって大きな支えになっていることを明らかにしている。

また、大島他（2021）は、先輩教員の意図的な支援が経験の浅い教員に与える影響及び先輩教員としてのふるまいの有り様について検討している。その結果、回を追うごとに授業リフレクションにおける若手教員の発話量が増えていることを明らかにしている。また、若手教員が自分の教授行為を原因・評価・代案と一括りで振り返るようになったことを示している。これにより、先輩教員が授業リフレクションで検討場면을提示し、気づきを導く質問をするという意図的な支援によって、若手教員の成長が促されたと考察している。

これらの研究は、授業リフレクションを通じた若手教員育成のための先輩教員の支援のあり方として、示唆に富む研究であると言えよう。しかし一方で、そのプロセスにおいて、若手教員がどう考え行動したのか、また先輩教員がどう授業を見て、考え、行動したのかという二者の関わりの詳細について描き出したものではない。

先輩教員は、そのときどきで若手教員の授業から何を見取り、どう考え、若手教員の力を引き出しているのだろうか。若手教員育成のための先輩教員の見方・考え方を明らかにすることは、授業づくりを通じた先輩教員の支援のあり方について更なる示唆を得ることになるだろう。

1.3 本研究の目的

以上を踏まえ本研究では、若手教員と先輩教員の二者の定期的な授業リフレクションにおける、若手教員の経験及び先輩教員の支援について、そのプロセスに着目して分析を行う。分析を通して、若手教員の力を引き出す先輩教員の見方・考え方を明らかにし、若手教員育成のための先輩教員の支援のあり方について検討することを目的とする。

これらについて検討することは、継続的に若手教員に関わる教育アドバイザーや指導主

事などによる若手教員の支援に寄与すると考えられる。また、初任者指導教員による初任者への支援、管理職や中堅教員による若手教員支援などへも汎用できるであろう。このような異年齢・異職種といった異なる立場の教員にとって、若手教員との授業づくりや関係づくり、支援の手がかりとなり得る。そして、これらの立場の先輩教員が本研究で得られた知見を援用することによって、これからの四日市の教育を支える若手教員が、「教員するなら四日市」と感じる一助となると考えられる。

2. 研究対象及び方法

2.1 研究対象者

本研究における研究対象者（以下、対象者）は、教育委員会指導主事及び小学校校長の経験があるベテラン教員2名（以下、「先輩A」と「先輩B」と表記）と2024年4月に着任したばかりの新卒臨時的任用の小学校教員2名（以下、「若手A」と「若手B」）の計4名である。文部科学省（2022）は、学校現場において、ベテラン教員の大量退職と、それに伴う大量採用によって、指導技術などの継承が困難になることを指摘している。また、若手教員が相談相手を持つことができずに指導に行き詰まることがあるといった課題も生じている。多忙な管理職に加えて、経験豊かなベテラン教員が若手の相談役となることにニーズがあるとされている。

4月に着任したばかりで、初任者研修などの制度も適用されない新卒臨時的任用教員2名は、文部科学省が憂慮する課題に直面することが考えられる。その中で、先輩A・先輩Bは、文部科学省が期待する相談役としてのニーズに当てはまると言える。先輩A・先輩Bは、四日市市の教育アドバイザーとして勤務している。教育アドバイザーとは、市内各校に勤務する若手教員の授業を観察し、指導や助言を行う立場の教員である。

なお、先輩A・Bを「観察者」、若手A・Bを「授業者」と記述する。二人の間に面識は無い。先輩A・Bは、教育アドバイザーとして、若手A・B以外の市内の若手教員にも指導や授業助言を行っている。2024年4月時点で、新卒臨時的任用かつ1学期の内に月一回程度継続的にかかわるという条件を満たしていたのは、若手A・Bのみであった。そのため、若手A・Bを研究対象とした。以下、4名に関するプロフィールである。

2.1.1 先輩Aのプロフィール

四日市市の小学校教諭、国立大学教育学部附属小学校の文部教官を務めた。その後、四日市市教育委員会の指導主事、教頭、教育委員会副参事、校長を務めた。退職後は、現職の教育アドバイザーに就き、6年目である。文部教官在任時は、教育実習指導として、教員志望学生を含めた若年層の育成指導に関わった。

校長在任時には、在籍校と他校とで教員研修会を企画し、教員一人一人の授業実践の交流会を開催するなど、教員同士が学び合う機会を作り出した。また、授業を通して子ども同士が聴き合い、つながることを軸とした校内での自主的な授業公開の機会を作り出し、子ども

の姿を通した研修による自校の教員育成を行った。

2.1.2 先輩Bのプロフィール

四日市市の小学校教諭を務めた後、四日市市教育委員会の指導主事、教頭、校長、教育委員会参事を務めた。退職後は、現職の教育アドバイザーに就き、5年目である。教育委員会在任時には、市内教員向けの小論（四日市市教育センター発行）を「授業の見方～研修と研究～」というタイトルで執筆している。小論では、「授業を見るときは『教員の考え』『教員が発する言葉』『子どもの動き』が一致しているかどうかをまず見る」と述べていることから、この3点が一致するよう実践を積んできたと言える。

校長在任時は、校内の自主研修会を自ら企画し、特定の教科・単元における学習課題について検討する「課題づくり研修会」を実施した。また、毎年複数の新卒教員を自校に受け入れるなど、若手教員の育成指導に積極的であった。

2.1.3 若手Aのプロフィール

2024年度4月に臨時的任用教員として四日市市に採用される。四日市市立X小学校（以下、X小学校と表記）において、2年生の担任を任される。

2.1.4 若手Bのプロフィール

2024年度4月に臨時的任用教員として四日市市に採用される。四日市市立Y小学校（以下、Y小学校と表記）において、4年生の担任を任される。

2.2 データの収集

2024年4月から2024年7月にかけて、授業及び授業リフレクション、半構造化インタビューの中からデータを収集した。授業とは、若手A、若手Bが行った授業のことであり、若手Aの授業を先輩Aが、若手Bの授業を先輩Bが観察している。授業が行われたその日の内に、若手Aと先輩Aが、若手Bと先輩Bが、それぞれ授業を通して感じたことや考えたことの発話内容をICレコーダーで記録した（以下、授業リフレクション記録）。

その日の内に、先輩A、先輩Bに対して、半構造化インタビューを行い、ICレコーダーで記録した。半構造化インタビューとは、質問項目をある程度構造化して行うインタビュー法である。実際のインタビュー場面では、興味深いトピックや語りについて適宜質問を加えたり、話題の展開に応じて問いの順序を変えたりすることができる（徳田、2007）。授業、授業リフレクション、半構造化インタビューの日時、回数、授業概要などの詳細は、Table 1の通りである。なお、若手A・Bに対する半構造化インタビューは、時期や時間の負担を考慮し、7月にそれぞれ1回（1時間程度）行い、発話内容をICレコーダーで記録した。

Table 1 授業概要

		第1時前	第1時	第2時	第3時	第4時
先輩A	授業	4月23日 1限目 国語	5月1日 5限目 国語	5月23日 5限目 国語	6月6日 1・2限目 算数・国語	7月5日 1・2限目 国語・道徳
	授業リフレ クション	—	放課後 55分間	放課後 60分間	3限目 50分間	3限目 50分間
若手A	インタ ビュー	—	放課後 16分間	放課後 23分間	4限目 29分間	4限目 25分間
	授業	4月16日 2限目 国語	4月18日 6限目 国語	6月12日 2限目 国語	6月24日 1限目 国語	7月3日 2限目 算数
先輩B	授業リフレ クション	業間休み 10分間	放課後 35分間	3限目 39分間	5限目 35分間	放課後 35分間
若手B	インタ ビュー	—	放課後 26分間	放課後 27分間	6限目 35分間	放課後 35分間

2.3 分析対象データ

本研究が分析対象とするデータは、筆者の印象に残ったエピソード（以下、エピソードと表記）と、エピソードにおける対象者の思考や行為の記録の2点である。研究者の問いを明らかにするために、エピソードを記述し、対象者の思考や行為を言語化するというデータ収集の方法は、他の研究でも見られる。例えば、中坪他（2010）は、高学歴・高齢出産の母親支援における保育者の感情労働のプロセスを明らかにするために、対象者である保育者が保育日誌、連絡帳、実践記録などをもとに、1年間の母親支援における印象的な場面のエピソードを12件抽出し、エピソードにおける保育者の感情（内省）を箇条書きで記述している。

2.3.1 エピソードの抽出

授業者と観察者の授業リフレクション及び観察者への半構造化インタビューから、エピソードとして、それぞれ全4時間の内、各時1件ずつ抽出することを目安として4件ずつ（計8件）抽出した。8件のエピソードの内、エピソード1は主に第1時での記録をもとに記している。エピソード2は第2時、エピソード3は第3時、エピソード4は第4時の記録をもとにしている。これら8件のエピソードは、先輩教員の支援のあり方を検討するうえで、筆者の印象に残った出来事について、取り上げる時限が偏らないように配慮しながら、抽出した結果である。

2.3.2 対象者の思考や行為の抽出

抽出した8件のエピソードの場面において、そのときどきの対象者の思考や行為を箇条書きで抽出した (Table 2・Table 3)。なお、若手A・若手Bへの半構造化インタビューは、1学期の終業式 (7月19日) が終わってから数日後に実施し (1時間程度)、それぞれそのときどきを想起できるように、筆者がエピソードを提示しながら行った。若手A・若手Bに半構造化インタビューで聞き取った内容については、対象者の思考や行為として追記した。

Table 2 X小学校若手Aと先輩Aに関するエピソードの概要と対象者の思考や行為 (●は若手A, ○は先輩A)

No.	題	エピソードの概要	対象者の思考や行為
1	困り感を引き出し、授業とつなげる (5月1日)	<p>授業後の授業リフレクション 先輩Aが若手Aに、学級開きから1カ月経った感想を聞くことから始まった。 先輩Aが、若手Aの現状や困り感について引き出し、和やかな雰囲気では話が進んだ。若手Aの困り感が出てきたところで、先輩Aはさらに若手Aの困っていることについて質問し、若手Aの話を引き出していた。 その中で、2年生の子どもに話を聞かせるための指導に関する困り感が浮かび上がった。先輩Aは、子どもが学習への切り替えができるまで待つという若手Aの子ども主体の姿勢を認めつつも、待つことしか手立てがないことを指摘し、褒めることを勧めた。 褒める場面が少ないことを自覚した若手Aに対して、先輩Aは褒め言葉を例示し、次からは褒めることを意識していくという課題を提示した。</p> <p>授業リフレクション後のインタビュー 先輩Aは質問や傾聴を繰り返すことで関係をほぐしながら授業の話につなげたいという思いがあったと話した。 改善が必要な部分については、若手Aの思いを踏まえながらも手立てを示し、若手Aに語らせながら自分事として授業を振り返らせるという意図があったことを話した。</p>	<p>●毎日思ったよりは楽しい。 ●話を聞かせるために2年生にどのレベルまで要求するのか困っている。 ●高圧的に振舞ってもその場しのぎにしかならないため、子どもに気づかせたい。 ●他のクラスと比べて話を聞く態度になるのが遅いことが難しい。 ●子どもを褒める機会が他の先生と比べて足りない。 ●自分の授業を客観的に見て、アドバイスをもらえる機会ありがたい。 ○授業と直接関係のないことから聞き、関係をほぐしながら、授業とつなげていきたい。 ○若手Aの現状や思い、困っていることをじっくり聞きたい。 ○アウトプットさせることがその人のエネルギーにつながったり自分の心に残ったり、実践につながったりする。 ○若手Aは待つことができ、子どもの様子をよく見ようとするのを認めてあげたい。しかし、それだけでは上手くいかないことに気づかせたい。 ○若手Aの求めていることに応じて、手立てを提示した。 ○主体は若手Aなので、できるだけ語らせたいといつも思っている。</p>
2	成果を認め、深化を求め (5月23日)	<p>授業後の授業リフレクション 先輩Aが若手Aに前回の課題を覚えているか確認することから始まった。 褒めることに手ごたえを感じているという若手Aに対し、先輩Aは授業の様子から若手Aの実践(褒めること)を認め、価値づけた。 一方で、学習への切り替えにまだ課題があることが両者の間で一致した。 その要因は、子どもに思考することを求めているにもかかわらず、思考を妨げるような若手Aの言動にあることを先輩Aが指摘した。このことに対する解決案を示した後、先輩Aは、ペア学習における子ども同士の関係のよさを示した。ペア学習に手ごたえを感じているという若手Aの反応があった。</p> <p>授業リフレクション後のインタビュー 先輩Aは若手Aとの関係性ができてきたことから、若手Aや子どものために一歩踏み込んで指摘をしたと話した。 指摘ばかりではなく、ペア学習の関係のよさを示すなど、若手Aの反応から話題の順序や内容を考えたと話した。</p>	<p>●褒めることを実践してみた。 ●褒めることで、子どもの顔が上ったり、反応が良くなったりした。 ●学習への切り替えに課題を感じる。 ●ペア学習での関係のよさを先輩Aに評価されて嬉しい。 ●ペア学習をさせることに不安があったが、子どもの様子から手ごたえを感じ始める。 ○若手Aが、前回の指導内容(褒めること)を実践している。 ○子どもが騒がしくなるのは、若手Aが課していることと若手Aの振る舞いとに矛盾が生じているからであることを指摘する。 ○褒めることに加え、全体と個別の褒め方の使い分けを意識するよう促す。 ○若手Aが気づいていないことをそのままにしておく、子どもが伸びない場面が多かったため、前回よりも指摘を多くする。 ○若手Aとの関係性ができてきたことを踏まえて踏み込んで話をする。 ○若手Aがマイナスの反応になると、ペアの関係のよさを褒めるなど、話題の順序を考える。</p>

No.	題	エピソードの概要	対象者の思考や行為
3	<p>事実を通して、大いに励ます (6月6日)</p>	<p>授業後の授業リフレクション 先輩Aが若手Aの困っていることを聞き出すことから始まった。 先輩Aは、若手Aが離席の目立つ子どもの対応に苦慮していることを聞き取ると、授業と子どもの行動はつながっていることを強調し、授業を振り返ることを促した。 授業の振り返りからも、「ごたついている」という自身の現状を悲観的にとらえる若手Aに対して、先輩Aは「ごたついている」とはどういうことか若手Aと整理した。そして、先輩Aは、若手Aが積極的に取り入れるようになったペア学習において、子どもが主体的に学んでいる様子を伝えた。 さらに悲観的な発言を繰り返す若手Aに対して、授業での姿から子どもも若手Aも頑張っていることを伝えた。 授業リフレクション後のインタビュー 先輩Aは、若手Aが思っているよりも子どもはよい方向に向かっていることを子どもの姿を通じて伝えたと話した。 また、若手Aが自身の指導力と向き合いながら、日々成長していると話した。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ●離席が目立つ子どもの対応に苦慮し、他の子どもに目を向けられていない。 ●「ごたついていること」で最近悩んでいる。 ●自分に余裕がなく、指導の仕方に変化がないことやそれによって子どもの学習の切り替えの早さに変化がないと感じる。 ●ペア学習は意外とみんな意欲的にしてくれているなどという印象がある。 ●子どもは頑張っている。自分自身がごたごたしすぎて、子どもに申し訳ないと思う。 ○「ごたついていること」と授業は別物ではなく授業が変われば現状も変わることを伝える。 ○「ごたついている」ことはどういうことか言語化させ、切り替えが遅いことと整理する。 ○若手Aが指導していないということではなく、ペア学習が成立していると伝える。 ○若手Aが自分の指導力としっかり向き合いながら過ごしていると感じる。 ○子どもはよい方向に向かっているし、それは若手Aの指導があったからだと思いたいと思い、動画を活用しながら伝えた。
4	<p>成果を引き出し、語らせる (7月5日)</p>	<p>授業後の授業リフレクション 先輩Aが授業から若手Aの考えが伝わってきて良かったと評価し、前回から今回にかけてどのようなことを意識してきたのか問うことから始まった。 先輩Aが、若手Aの授業のねらいや意図を一通り引き出すと、授業準備や学習環境の整備によって、学びに向かう子どもの様子が見られたことを動画で示した。 また、机間指導における子どもへの対応に関する若手Aの語りから、子どもと学習課題との関係を見て、授業の軌道修正を図ろうとする若手Aの姿勢を評価し、価値づけた。 授業リフレクション後のインタビュー 先輩Aは、若手Aが頑張ってきたことを語らせ、子どもの姿から価値づけていくことを意識したと話した。 そして、4月からの子どもの姿の変化や若手Aの指導に関する成長を実感していた。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ●学習のねらいや意図を明確にする。 ●子どもが、自分で学習を進めることができるよう、学習の流れを板書に示したり、教室掲示物にペアでの学び方を示したりする。 ●子どもの実態に合わせた授業準備をする。 ●机間指導で、子どもの学習の様子をつかむことができると感じる。 ●机間指導によって、自分の出した指示や資料についての反省や方向修正ができると感じる。 ○すぐに騒がしくなる子どもが、集中して取り組むようになる姿を見てすごいと思う。 ○若手Aが実践してきたことを引き出し、それを認めることに重きを置く。 ○前回は、若手Aがネガティブであったことから、若手Aに話すことが多かったが、今回は若手Aに語らせ、対話の中で価値づけていく。 ○若手Aが子どもの今の様子を見て考えていくという姿がたくさん見られたことは、若手Aのこれまでで一番の変化である。

Table 3 Y小学校若手Bと先輩Bに関するエピソードの概要と対象者の思考や行為（●は若手B，○は先輩B）

No.	題	エピソードの概要	対象者の思考や行為
1	不安なことからアプローチする (4月18日)	<p>授業後の授業リフレクション 先輩Bが授業展開について若手Bに指摘することから始まった。 指摘は、国語の物語文の授業展開において、音読の場面がほとんど見られなかったことに対してであった。 授業を進めなければならないという気持ちで、音読を取り入れられなかったという若手Bに対して、先輩Bは、音読は単元の主題であり、中心的活動であると話し、音読を取り入れた授業展開を若手Bと一緒に検討した。 その後も、授業に関する教示をする中で、先輩Bは、2日後に迫った授業参観の見通しが持てたか若手Bに何度も確認していた。</p> <p>授業リフレクション後のインタビュー 先輩Bはおそらく若手Bが困っていることは2日後の授業参観をどうするかということ、その困り感を解消させることを意識したと話した。 授業を見る際には、その教員が困っていることを察知し、応えたいという気持ちを持っていることを話した。</p>	<p>●授業 45 分間展開していくのに必死である。 ●授業を前に進めなければならないという気持ちで音読を取り入れない。 ●自分が話し過ぎて、子どもが置き去りにになっている感じがする。 ●授業参観の授業をどうすればよいかすごく不安である。 ●先輩Bの指摘のおかげで、授業参観での見通しが持てた。 ●授業参観で生き生きとした子どもの姿を保護者に見てもらえた。 ○若手Bは、一生懸命授業を展開している。 ○若手Bは、授業参観をどうしたらよいか困っているだろうから応えたい。 ○物語文の授業の中心的活動であるはずの音読の場面が少ないことを指摘する。 ○授業参観での、学習課題の立て方や指示の仕方について指摘を続ける。</p>
2	実践したかったことを言い換える (6月12日)	<p>授業後の授業リフレクション 先輩Bが若手Bに落ち着きが出てきたことを評価し、授業の振り返りを求めることから始まった。 グループ学習の際に、トラブルが起きることについて困っているという若手Bに対して、先輩Bはグループ学習の前に出している若手Bの指示が曖昧であることがその要因の一つであると指摘した。 そして、指示が子どもに伝わりきらない場面を複数提示し、若手Bが出したかった指示を言い換えることによって指示の出し方を教示した。</p> <p>授業リフレクション後のインタビュー 先輩Bは、若手Bの受け答えから授業のことをしっかり考えていることが伝わってきたと話した。 若手Bが考えていることにかにアドバイスの内容を滑り込ませるかを意識していると話した。</p>	<p>●子どもの実態が見えてきた。見えてきたからこそどうしたらいいのかわからない。 ●グループ学習のときにトラブルが起こることが気になる。 ●指導に困っていることについて教えてもらえることがありがたい。 ○若手Bが落ち着いて授業をするようになってきたと感じる。 ○若手Bがどんなことを考えて授業をつくったのか引き出したい。 ○若手Bの指示が曖昧であることが気になる。 ○グループ活動でのトラブルと曖昧な指示とをつなげて指摘する。 ○若手Bが子どもに指示したかったことを引き出し、させるための指示の例示をする。</p>

No.	題	エピソードの概要	対象者の思考や行為
3	やりたかったことを引き出し、代案を示す (6月24日)	<p>授業後の授業リフレクション 先輩Bが若手Bに授業の反省があるか尋ねるところから始まった。授業で子どもに指示を出す場面であまり指示が出せなかったという若手Bの反省に対して、先輩Bは、どういった指示を出したかったのか若手Bに言語化させた。</p> <p>若手Bの返答を聞くと、もう少しわかりやすく言うとうどうなるかさらに尋ねるというやり取りが繰り返された。</p> <p>先輩Bは若手Bが指示したかったことを自分の言葉で表現できたことを確認すると、指示を出すときの話の組み立て方や子どもの実態に即した指示の内容を教示した。</p> <p>授業リフレクション後のインタビュー 先輩Bは、授業リフレクション冒頭で若手Bに授業の反省を尋ねた際、先輩Bが感じた反省点と一致していたことを話した。</p> <p>先輩Bは若手Bが自分で反省点をとらえられるようになっていることに対して、それは授業についてしっかり準備し考えているからであり、反省に対して、応えていくことの繰り返しであると話した。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ●他の先生に相談するなど授業準備を入念に行う。 ●授業準備を入念に行ったことを先輩Bに評価してもらえて嬉しい。 ●授業後に、指示の出し方について反省する。 ●一人で反省しても、どうしたらよかったのかわからないので、先輩Bに指摘してもらうことで、ぼんやりしていたことがはっきりする。 ●次の指示の出し方に見通しを持てるからありがたい。 ○若手Bの授業の準備や展開について感心する。 ○授業の反省点について若手Bに聞いてみたい。 ○授業の反省点が若手Bと一致する。 ○若手Bが指示したかったことを言語化させ、整理させる。 ○若手Bの指示が決して悪いわけではないと励まし、指示の仕方を例示する。
4	これまでの成果を認め、評価する (7月3日)	<p>授業後の授業リフレクション 先輩Bが若手Bの授業での立ち居振る舞いを評価することから始まった。</p> <p>学期末の慌ただしい中、計画通りに進められなかったと振り返る若手Bに対して、改めて、授業のねらいと子どもの活動をつなげることの大切さを教示した。</p> <p>子どもにさせる活動を示しながら、子どもの学習のつまずきから始まる授業展開について先輩Bが例示すると、若手Bから納得の反応があった。</p> <p>最後に、若手Bの子どもに対する関わりやクラスの雰囲気根拠に先輩Bが若手Bを評価し、今後の励ましの言葉かけた。</p> <p>授業リフレクション後のインタビュー 先輩Bは、4月の若手Bの様子と比較しながら、落ち着いて振舞うことができるようになったとし、それは若手Bが授業をしっかり考えて子どものことを見ようとしてきたからであると話した。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ●1学期終業までの残りの授業時数が少ないことが気になる、焦る。 ●時間が気になるが、子どもの習熟具合に合わせて授業展開をしたい。 ●子どもの習熟具合に合わせた活動例を先輩Bから聞いて納得する。 ●子どもと向き合って授業を展開するようになったと実感する。 ○授業が計画通りではなかったことを確認する。 ○子どもの実態に合わせた活動を例示する。 ○若手Bが子どものことをよく見て授業を展開しようとすることで先生としての立ち位置をつかんだと感じる。 ○若手Bが授業や子どものことについて語る姿に感心し、この先の伸びしろを感じる。

2.4 データの分析方法

2.4.1 分析方法TEM

若手教員の経験は、子どもと出会い、さまざまな事象に出会い、「1学期を終える」「1年間を終える」など、ある一定の節目に至るまで、時間の経過に伴ってさまざまに変化する。そのため、若手教員の経験や先輩教員の支援をとらえるためには、時間の経過に伴う変化を見ていく必要がある。

そこで、本研究では分析方法として、複線径路・等至性モデル (Trajectory Equifinality Model: 以下TEM) を用いる。TEMは、人間の成長について、その時間的変化を社会・文化・歴史との関係で展望する試みである (サトウ他, 2006)。この変化の過程をTEM図という図で描くことが特徴である。中坪他 (2010) は、TEMを用いることで、人間の思考や行動、態度、感情の時間的な変化とその多様なプロセスをとらえることが可能であるとしている。

サトウ他 (2019) はTEMについて、質的研究法の一つであるKJ法と比較して説明している。KJ法は「構造」を扱うのが得意で、TEMは「過程」を扱うのが得意である。KJ法では、たとえ「過程」の要素が描かれているとしても、時間の流れが描かれていないことが多い。一方で、TEMは戻ることのない時間の矢印をひき、時間を明示する。加えて、ある個人やシステムが何かを選択していく過程において、どのような環境、社会の「構造」が存在しているのかも示すことができる。

2.4.2 TEMを援用した研究

このようなTEMの特徴を援用し、個人の変化や成長プロセスをとらえた研究が見られる。例えば、初任保育者の価値観や保育行為が変容していく過程を明らかにした研究 (上田, 2014)、公立保育士の成長過程の特徴を明らかにした研究 (香曾我部・松延, 2013) である。

また、個人やグループの成長や変化における支援者や関係者の関わりのプロセスを明らかにした研究も見られる。例えば、引きこもり当事者1名とその母親1名を対象に、当事者に対する母親の関わりが変化するプロセスを明らかにした研究 (竹元, 2022)、ある地域住民によって筋力トレーニングの自主グループが形成され、継続していくプロセスにおいて、保健師がどのように住民を支援したかを明らかにした研究 (植村他, 2010) などである。

これらの研究では、特定の経験をした者の成長や変化のプロセスをモデル化している。そして、効果的な支援や関わりのあり方について検討をしている。本研究においても、TEMを用いることで、若手教員がどのような経験をしているのかわかるだけでなく、先輩教員の効果的な支援を検討することが可能になると考えられる。

2.4.3 TEMの主要な概念ツール

TEMは、プロセスを明確に記述するために、環境と人間の関係性を読み解くための概念ツールが多数用意されている（安田・サトウ，2012）。本研究において用いたTEMの主要な概念ツールについて説明する。

「等至点」とは、多様な径路がいったん収束する地点を示し、研究の焦点となる事象のことである。「必須通過点」とは、ある地点からある地点に至るために、多くの人がほぼ必然的に通らなければならない地点のことである。「分岐点」とは、ある経験において転機となる状態や、実現可能な複数の径路の結節点（結び目）のことである。また、等至点の対となるような地点として「両極化した等至点」がある。安田他（2015）は、両極化した等至点を設定し、実際には現れなかったけれどもありえたことを径路として積極的に可視化することを推奨している。そうすることで、可能な径路や実際の径路を浮き彫りにすることができたり、分岐点の有り様（重要性）を浮かび上がらせることができたりすると述べている。こうしたTEMの概念ツールと本研究における意味をTable 4に示す。

Table 4 TEMで用いられる概念ツールと本研究における意味

概念ツール	意味	本研究における意味
等至点：EFP (Equifinality point)	多様な径路がいったん収束する地点	若手教員が授業を見てもらうことの意義を実感する
両極化した等至点:P-EFP (Polarized EFP)	等至点の対となるような地点	若手教員が授業を見てもらうことの意義を実感できない
必須通過点：OPP (Obligatory Passage Point)	多くの人がほぼ必然的に通らなければならない地点	先輩教員の支援によって若手教員が実践の手ごたえを得る
分岐点：BFP (Bifurcation Point)	ある経験において転機となる地点	若手教員の視点が変わる、更新されるきっかけ

2.5 データの分析手順

まず、分析対象データである「エピソード」と「対象者の思考や行為」の文章を対象に、意味内容のまとまりごとにまとめ、短冊に記した。例えば、エピソードIの「対象者の思考や行為」における若手Aの「毎日思ったより楽しい」「人の話を聞かせるために2年生の子どもにどのレベルまで要求するのか困っている」は、「1か月の充実感と困り感について振り返る」とまとめ、短冊に記した。次に、短冊に記したものを時系列に沿って配列・分類した。最後に、「等至点」「分岐点」など、ポイントとなる点を見出し、図（TEM図）を作成した。

作成したTEM図を授業者・観察者それぞれのもとへ持参し、およそ45分間、筆者と1対1でTEM図をもとに対話し、当時の思いなどの確認を行った。対話の中で、TEM図を介して加筆・修正点について検討した。検討したことをもとに、筆者がTEM図の加筆・修正を行った。さらに、加筆・修正したTEM図を再び授業者・観察者のもとに持参

し、筆者と1対1で対話を行った。対話の中で、TEM図を介して授業者に加筆・修正点について確認を行い、TEM図を完成させた（Figure 1・2）。

こうした研究者と対象者がTEM図を介して対話をし、結果の真正性を高めていく過程は「トランス・ビュー」と呼ばれる。安田・サトウ（2012）は、研究者が対象者に会って話を聞き（インタビュー）、2回目、3回目はTEM図を介して対話すること（トランス・ビュー）で互いの見方を融合し、結果の真正性を高めていくことを推奨している。

3. 結果及び考察

3.1 若手Aの経験の径路と先輩Aの支援過程

Figure 1は、若手Aの経験の径路と先輩Aの支援の過程を描いたTEM図である。「等至点」「分岐点」など、TEMの理論を構成する基本概念を用いて検討し、第I期から第IV期に時期区分した。以下、各期における若手Aの経験の径路に沿った先輩Aの支援過程について示し、考察する。

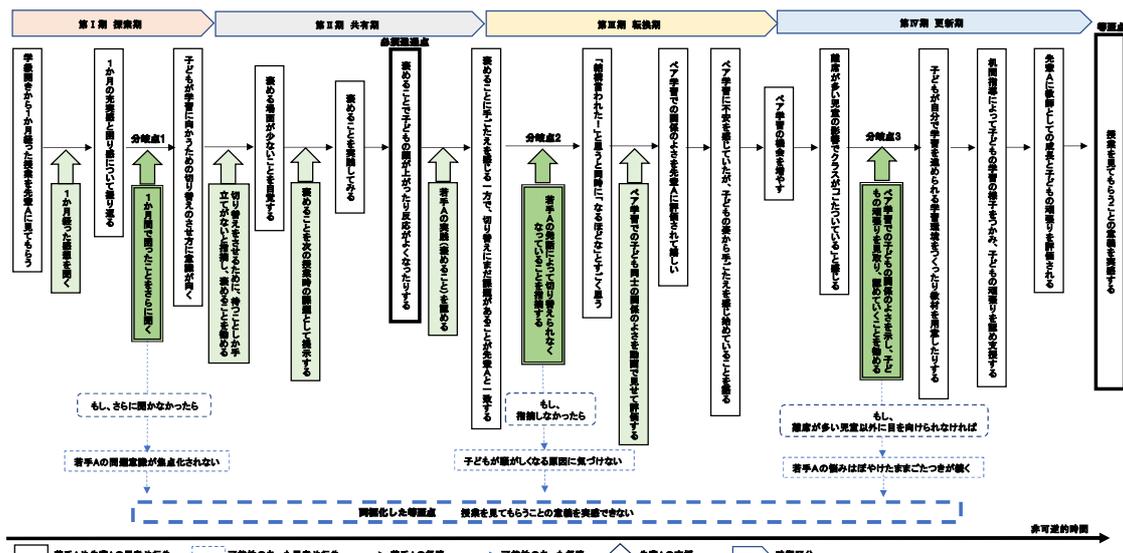


Figure 1. X小学校若手Aと先輩Aに関するTEM図（拡大図は別添資料参照）

3.1.1 第I期：先輩Aによる「若手Aの視点」探索期

第I期の特徴として挙げられることは、若手Aと先輩Aによる第1回の授業リフレクションの際に、先輩Aが若手Aの1か月の感想や困ったことなどを繰り返し質問し、傾聴していることである。

そのため若手Aは、教員になって1か経った自身の充実感や困り感について自分の言葉で振り返ることとなり、学習への切り替えのさせ方に自身の課題があるということに意識を向ける径路を辿った。一方の先輩Aは、若手Aの1か月の感想を聞くことに留まらず、さらに踏み込んで若手Aが困っていることについて質問をすることで、若手Aの問題意識

や困り感を引き出している。この質問をきっかけ（「分岐点」）に、若手Aは学習への切り替えのさせ方に意識が向き子どもを褒める場面が少ないという気づきを得ている。

TEMの理論における「分岐点」とは、ある経験において転機となる状態のことである。このことを本研究に即して述べるならば、先輩Aが若手Aの困り感を深く掘り下げること、若手Aの現時点での課題が明確になり、解決に向けての方向付けがなされたこととらえることができる。逆に言えば、この「分岐点」がなければ、学習の切り替えをさせるために「待つことしか手立てがない」という先輩Aの指摘は、若手Aの問題意識とつながらず、初回から耳の痛い指摘をされたという印象が残り、次回からの授業リフレクションが億劫な時間になるという径路を辿っていたかもしれない。

これらのことから、初期の段階では、先輩教員が若手教員の困り感を見ようとしたり、問題意識を焦点化させたりすることによって、若手教員の視点や課題を探り、浮かび上がらせることができると考えられる。その際、先輩Aのように、質問や傾聴を通して若手教員の困り感や問題意識を引き出し、指摘したい事項を問題意識に浸透させることが次回の授業や授業リフレクションへの期待につながると考えられる。

3.1.2 第Ⅱ期：先輩Aによる「若手Aの視点」共有期

第Ⅱ期の特徴として挙げられることは、初回の授業リフレクションの際に、褒める場面が少ないことを自覚した若手Aが褒めることを実践したことにより、子どもの顔が上がったり、反応が良くなったりしたという手ごたえを得たことである。

そのため、若手Aは褒めることに手ごたえを感じる一方で、自身の問題意識である学習の切り替えのさせ方にさらに意識を向けるという径路を辿った。一方の先輩Aは、初回の授業リフレクション時に、褒めることを課題として提示し、若手Aの授業や子どもの姿から若手Aの実践を評価している。若手Aの褒めることへの手ごたえとさらなる問題意識への探求は、若手Aが先輩Aに授業を見てもらい、授業リフレクションで問題意識を共有したことによるものであろう。

TEMの理論における「必須通過点」とは、人がある経験をするうえで、ほぼ必然的に通らなければならない地点のことである。このことを本研究に即して述べるならば、若手Aが先輩Aに授業を見てもらうことの意義を実感するという経験をするには、若手Aが先輩Aと問題意識を共有し、実践によって手ごたえを得ることが必要であろう。なぜならば、たとえ若手Aが先輩Aと問題意識を共有できたとしても、結果としてそれが実際の教室の授業における子どもの姿に表れなければ、若手Aにとって授業を見てもらったことによる成果を実感できないからである。

これらのことから、初回の授業リフレクションで浮かび上がった問題意識に対して、先輩教員は若手教員が実現可能な道筋を提示し、問題意識を共有していたと考えられる。その際、若手教員がすぐに実践し、子どもの姿に変化が生じるという手ごたえによって、さらに授業を見てもらいたいという若手教員の意欲が上がると考えられる。

3.1.3 第Ⅲ期：先輩Aによる「若手Aの視点」転換期

第Ⅲ期の特徴として挙げられることは、授業中に若手Aが机間指導している時と、若手Aが教室から離れている時の子どもの様子の動画比較を通して、学習の切り替えができない一因は若手Aの発話によるものであると先輩Aが指摘したことである。

そのため、若手Aは「結構言われた！」と思うと同時に、先輩Aの指摘を受け入れ、ペア学習の関係を評価されることでモチベーションを保つという径路を辿った。一方の先輩Aは、「このままでは子どもが伸びない」という危機感から、若手Aが机間指導している際に、個別の質問やつぶやきに対して、教室全体に聞こえる声で発話していることによって、学習課題と子どもの関係を切っていることが、学習の切り替えができない要因の一つであることを指摘している。そして、「若手Aの反応がマイナスになった」と感じると、話題をペア学習の関係のよさに切り替え、ペアで学習に向かっている動画をもとに子どもの様子を評価している。先輩Aの指摘を「分岐点」に、若手Aは机間指導の場面で、質問が出ると腰を下ろして子どもと視線を合わせ、周りの子どもに聞こえない位の大きさの声で対応するようになり、結果として静かな学習環境を生み出すことにつながった。

褒めることの手ごたえを感じつつも、学習への切り替えに課題意識を抱いていた若手Aにとって、自身の発話が要因であることは、思いもよらないことであろう。それでもなお先輩Aは、「このままでは子どもが伸びない」という危機感から、若手Aの視点の転換を促している。この「分岐点」としての、先輩Aの指摘は、「若手Aの反応がマイナスになる」ことを承知のうえで、なおかつペアの関係のよさを評価することと合わせて伝えることによって、若手Aの変容を促していると言えよう。

これらのことから、若手教員が抱いた問題意識に対して、解決に向けた個々の子どもに対する単線的な視点から、子どもと学習課題との関係を見ようとする関係的な視点に転換することで、新たな気づきを促していると考えられる。その際、先輩Aのように、若手Aが褒めることを実践したことに対する評価やペア学習の関係のよさへの評価を、順序やタイミングを考慮したうえで伝えることが、若手教員の授業や授業リフレクションへのモチベーションの維持につながることが考えられる。

3.1.4 第Ⅳ期：先輩Aによる「若手Aの視点」更新期

第Ⅳ期の特徴として挙げられることは、若手Aが離席の多い子どもの対応に気を取られ、その他の子どもに目を向けられていない状況を先輩Aが察知したことである。その結果、若手Aが積極的に取り入れるようになったペア学習での学びの様子を評価し、目を向けるよう促すことにつながった。

そのため、若手Aは、全ての子どもの学習環境を整えようとしたり、学習の様子をつかんで支援しようとしたりする径路を辿った。一方の先輩Aは、ペア学習の関係のよさを示し、離席の多い子ども以外にも目を向けるよう促すことによって、結果として、若手Aの教員としての成長を感じられるような子どもの様子を目の当たりにしている。

このような若手Aの成長を実感する背景には、離席の多い子どもの対応に若手Aの意識が偏重したことに対する先輩Aの対応（「分岐点」）がある。先輩Aは離席の多い子どもの対応にのめりこむのではなく、若手Aが取り組んでいたペア学習の関係のよさを認めたりさらなる充実を促したりしている。この「分岐点」がなければ、子どもが自ら学習の切り替えができるよう、若手Aが褒めたり学習環境の工夫をしたりしてきたことが薄れ、「ごたついている」という感覚的な印象のみが残るという径路を辿っていたかもしれない。

これらのことから、先輩教員は若手教員が抱いていた困り感に対して、一部の子どもと学習課題との関係という偏った視点から、一部の子どもを含めた全体（周りの子）の関係に目を向けさせるという視点の拡張を促し、更新させていたと考えられる。その際、先輩Aのように、若手教員や子どものこれまでの頑張りを動画などの事実を通して示すことが、若手教員にとって、次の授業に対するモチベーションにつながるということが考えられる。

3.2 若手Bの経験の径路と先輩Bの支援過程

Figure 2は、若手Bの経験の径路と先輩Bの支援の過程を描いたTEM図である。「等至点」「分岐点」など、TEMの理論を構成する基本概念を用いて検討し、第I期から第IV期に時期区分した。以下、各期における若手Bの経験の径路に沿った先輩Bの支援過程を示し、考察する。

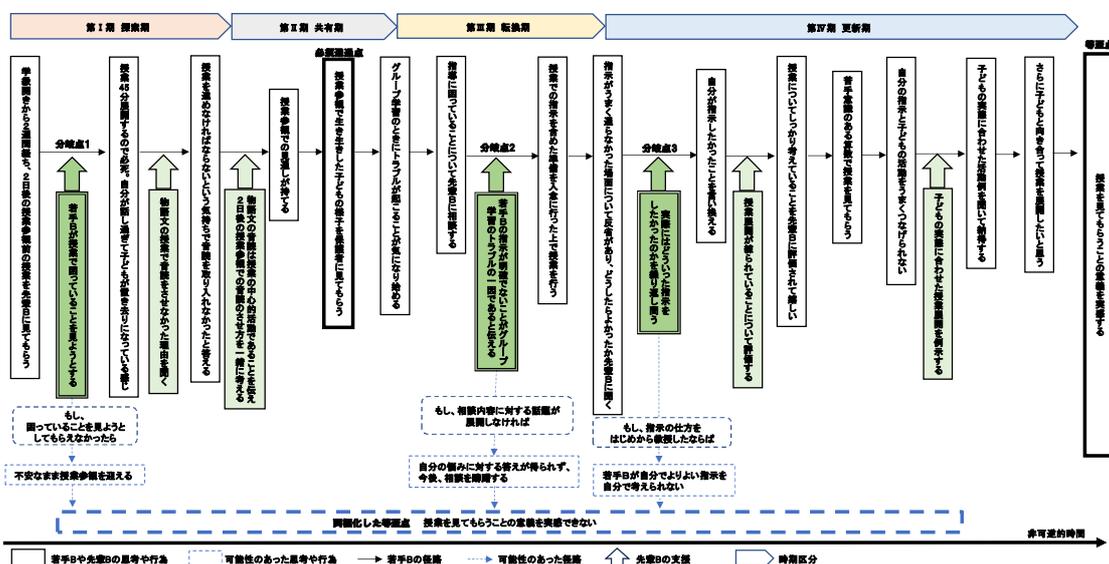


Figure 2. Y小学校若手Bと先輩Bに関するTEM図（拡大図は別添資料参照）

3.2.1 第I期：先輩Bによる「若手Bの視点」探索期

第I期の特徴として挙げられることとして、若手Bと先輩Bによる第1回の授業リフレクションは、内容のほとんどが2日後に迫った授業参観を意識したものであったことである。

そのため、若手Bは、直近の懸念事項である授業参観に向けて先輩Bと音読中心の授業展開を考え、授業参観での授業展開の見通しを持つという径路を辿った。一方の先輩Bは、授業から若手Bの困っていることを見ようとし、音読中心の授業展開を若手Bと考えることによって、授業参観への不安を和らげようとしている。このことを「分岐点」に、若手Bは授業参観への見通しを持つことができ、のちに授業参観で生き生きした子どもの様子を保護者に見てもらったという手ごたえを得ている。

この「分岐点」は、授業参観の展開に不安を抱えている若手Bに対して、先輩Bがタイミングよくアドバイスをしたことによるものだととらえることができる。もし、先輩Bが若手Bの授業を観察する際に、若手Bの現状や困り感に目を向けようとしなかったりタイミングよく伝えたりしなければ、音読を中心とした授業展開に意識が向かず、不安なまま授業参観をむかえるという径路を辿っていたかもしれない。

これらのことから、先輩教員は若手教員の喫緊の課題や不安を感じていることを授業観察を通して探ることで、若手教員の学習課題への向き合い方といった視点を浮かび上がらせ得ると考えられる。その際、先輩Bのように、授業の中で、若手教員の課題や困り感を探り、指摘したい事項とつなげたうえで、共に考えることが次回の授業や授業リフレクションへの期待につながると考えられる。

3.2.2 第Ⅱ期：先輩Bによる「若手Bの視点」共有期

第Ⅱ期の特徴として挙げられることは、第1回の授業リフレクションの際に、若手Bが先輩Bと授業参観の音読のさせ方を一緒に考え、実際に音読を取り入れて授業参観を行ったことである。その結果、子どもの生き生きした様子を見たり、保護者から肯定的な声を聞いたりしたことによって実践の手ごたえを得たと同時に先輩Bへの信頼を寄せている。

そのため、若手Bはグループ学習のときにトラブルが起こるといった新たな問題が生じることの悩みについて先輩Bに相談するという径路を辿った。

第1回の授業リフレクションで若手Bが授業参観への見通しを持ち、子どもの様子や保護者の声から実践の手ごたえを得ることは、若手Bが授業を見てもらうことの意義を実感するうえでの「必須通過点」と言えよう。なぜならば、たとえ若手Bが先輩Bと授業参観への見通しが持てたととしても、結果としてそれが実際の授業（授業参観）において若手Bが手ごたえを感じなければ、若手Bにとって授業を見てもらったことによる成果を実感できないからである。

これらのことから、先輩教員は若手教員が不安を抱いていたり不安定だったりする視点に対して、その向き合い方や道筋を示し、共に考え、問題意識を共有することで、若手教員の手ごたえにつなげていたと考えられる。その際、先輩Bのように、直近で実践及び実現可能な範囲でその道筋を検討することでさらに授業を見てもらい、授業リフレクションにおいて悩みの相談や課題の検討をしたいという若手教員の意欲を掻き立て得ると考えられる。

3.2.3 第Ⅲ期：先輩Bによる「若手Bの視点」転換期

第Ⅲ期の特徴として挙げられることは、授業でのグループ学習のときにトラブルが起きてしまうという若手Bの悩み相談に対して、それは若手Bの指示が曖昧であることが一因であると先輩Bが指摘したことである。

そのため、若手Bは授業の準備をする際、自身が授業で発する指示を含めた授業の準備を入念に行うようになった。また、授業を振り返る際、指示が明確であったかを意識したりするようになった。そして学習課題と子どもとを指示でどうつなぐかを探求する径路を辿った。一方の先輩Bは、授業を観察する中で、若手Bの指示が曖昧であるという気づきを、若手Bの授業での困り感に関連付けて指摘している。先輩Bの指摘を「分岐点」に若手Bは、自身の問題意識を指示の明確さに向け、実践と反省を繰り返すようになっている。

グループ学習でのトラブルに対して、若手Bは学習内容に向き合えない子どもの内側に問題があるととらえていた。しかし、先輩Bは若手Bの指示の不明確さによって、学習課題と子どもの関係が切れていることを指摘し、若手Bに視点の転換を促している。この「分岐点」としての先輩Bの指摘は、指摘したいことを若手Bの困り感に関連付けており、効果的であった。

これらのことから、先輩教員は、若手教員が抱いた悩みに対して、解決に向けた子どもへの視点から子どもと学習課題との関係を見ようとする視点へと転換させることで、新たな気づきを促していると考えられる。その際、先輩Bのように、子どもと学習課題をつなぐ指示のあり方を媒介とすることで、若手教員にとって更なる問題意識の芽生えや探求につながり得ることが考えられる。

3.2.4 第Ⅳ期：先輩Bによる「若手Bの視点」更新期

第Ⅳ期の特徴として挙げられることは、自身の出す指示に問題意識を持ち始めた若手Bが、先輩Bに実際の授業場面で指示をどう出せば良かったのか答えを求めた際、先輩Bが指示の出し方をすぐには教授しなかったことである。先輩Bは若手Bに対して、実際にはどういった指示を出したかったのか繰り返し問いかけている。

そのため、若手Bは自分が指示したかったことを何度も推敲したり、他教科における指示の出し方や指示と子どもの活動とのつなげ方などを模索したりするなど自身の問題意識を探求していくという径路を辿った。一方の先輩Bは、指示の仕方をすぐには教授せず若手Bに再構成を促したり、他教科における指示のあり方や子どもと学習課題とのつなげ方を例示して汎用性を持たせようとしていたりしている。

このことは、指示の精選を窓口として、先輩Bが、若手Bに対して、子どもへの指示の「聞かせ方」という一方的な発信による振り返りの見直しを求めていると言える。そして、子どもからの「聞かれ方」「聞こえ方」を検討するという双方向の関係による指示のあり方の検討に発展させているととらえることができる。この背景には、すぐに答えを教えず、若手Bの言葉でより明確な指示を再考させるという「分岐点」が挙げられるだろう。この分岐点が

なければ、若手Bは、指示を発信する側の視点でしか考えられなかったことを踏まえると、子どもの側からの視点を与えた先輩Bの存在は、若手Bが授業を見てもらうことの意義を実感する過程において大きな影響を与えたと言える。

これらのことから、先輩教員は、若手教員が子どもに対して一方的な視点に陥っている際には、子どもからの見え方や聞こえ方を意識させることで双方向の関係へと視点の更新を図り得ることが考えられる。その際、先輩Bのように、繰り返し問うことで再構成を促し、時には評価、例示を交えながら若手教員の問題意識に寄り添っていくことが、若手教員にとって次の授業に対するモチベーションにつながる事が考えられる。

4. 総合考察

4.1 授業を見てもらうことの意義を実感する過程

本研究では、授業及び授業リフレクションを通じた若手教員の経験の径路と先輩教員の支援の過程の具体的様相について、時間とプロセスの視点から描出し、時期毎に考察を行った。そのプロセスは Figure 3, Figure 4 のように整理できた。

まず第Ⅰ・Ⅱ期では、先輩Aは若手Aへの質問や傾聴を通して若手Aの困り感を探り (Fig.3-a), 若手Aと子どもがつながるための具体的手立てとして褒めることを提示している (Fig.3-b)。その結果、若手Aは褒めることを実践し、子どもの姿から自身の問題意識への手ごたえを得ている (Fig.3-f)。一方の先輩Bは、授業観察を通して若手Bの困り感を推察し (Fig.4-a), 若手Bの懸念事項である授業参観の検討によって、若手Bと学習課題 (音読のあり方) をつないでいる (Fig.4-b)。その結果、若手Bは子どもの姿や保護者の声から手ごたえを得ることで、学習課題のあり方に意識を向けるようになっている (Fig.4-f)。この第Ⅰ・Ⅱ期における先輩教員の視線は、先輩Aは若手教員と子どもの関係、先輩Bは若手教員と学習課題との関係と、視線を向ける対象に違いはあるものの、若手教員の視線を介していることが共通している。そして、それぞれ具体的な手立ての提示や検討を通して、若手教員の実践の手ごたえにつながっている。

次に第Ⅲ期では、先輩Aは、若手Aが机間指導で全体に聞こえる声で応答することにより、子どもと学習課題との関係が阻害されていることを指摘している (Fig.3-c)。その結果、若手Aは、机間指導の対応の仕方を変え、子どもが静かに学習課題に向き合うことができる環境を生み出している (Fig.3-g)。一方の先輩Bは、若手Bの発する言葉 (指示) が曖昧であることに着目し、グループで学習課題に向き合えない実態と紐づけて指摘をしている (Fig.4-c)。その結果、若手Bは授業で子どもと学習課題をつなぐ教師の言葉 (指示) について意識するようになっている (Fig.4-h)。この第Ⅲ期において、新たに先輩教員から提示された視点は、先輩Aは「子どもとの関係」から「学習課題と子どもとの関係」、先輩Bは「学習課題との関係」から「学習課題と子どもとの関係」へと順序の違いはあるものの、「学習課題と子どもとの関係」という新たな視点を示していることが共通している。そして、それに伴って若手教員の視点の広がりや深まりも見られている。

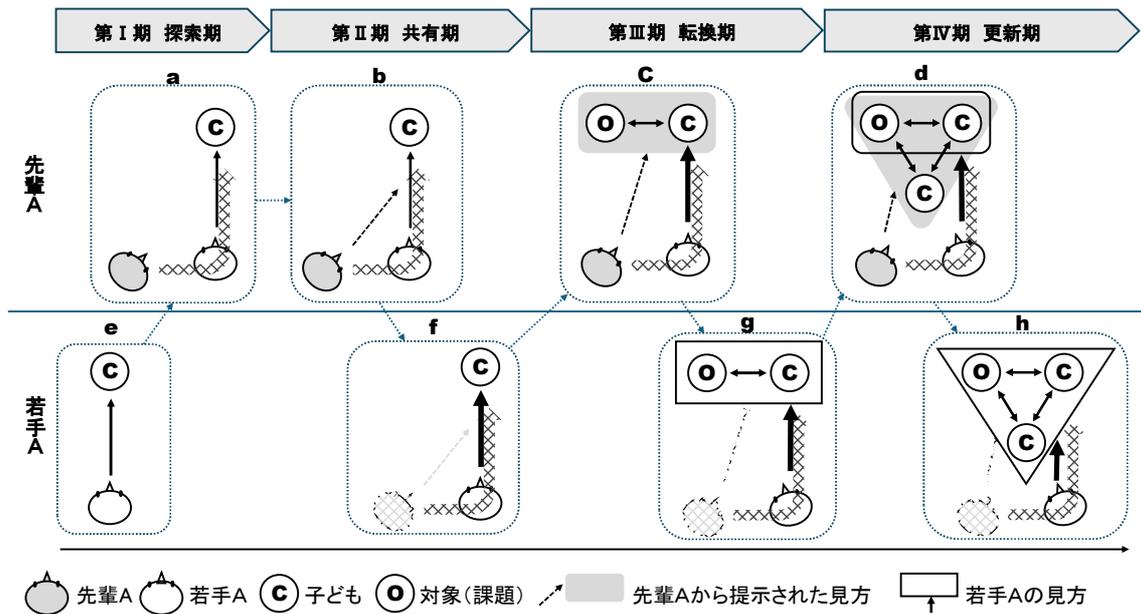


Figure 3. 若手Aの視点と先輩Aの支援のプロセス

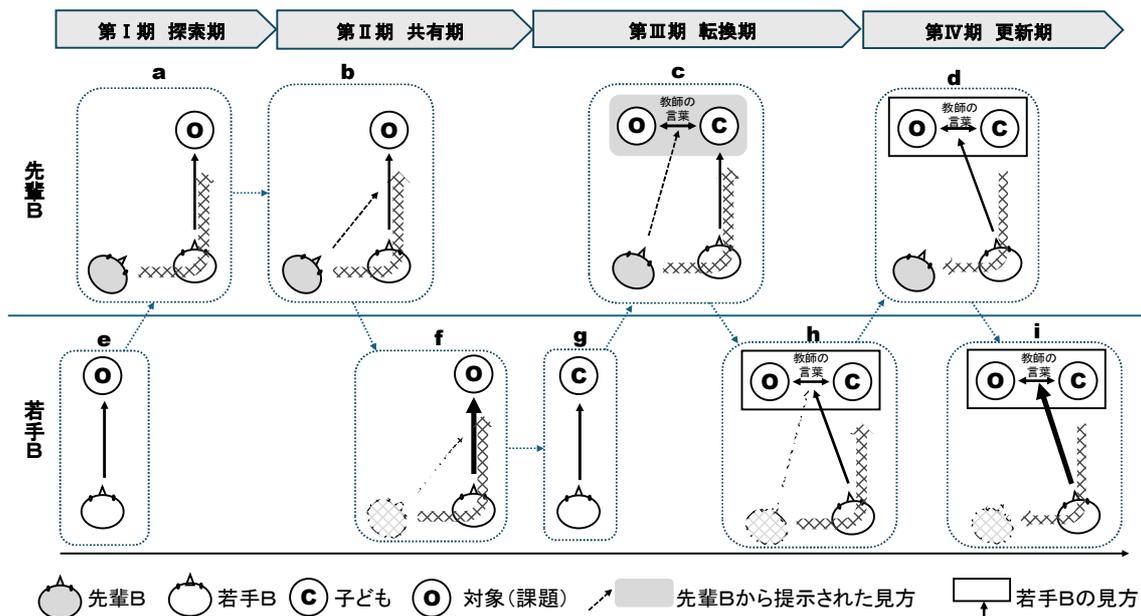


Figure 4. 若手Bの視点と先輩Bの支援のプロセス

そこから第Ⅳ期では、先輩Aは、離席の多い子どもを何とか学習課題とつなげようとする若手Aに対して、ペア学習の様子を示すことで、離席の多い子ども以外の子ども同士の関係、学習課題と子どもとの関係にも目を向けさせている (Fig.3-d)。その結果、若手Aは、教室全体の学習課題や学習環境にも目を向け、先輩Aが感心するような子どもの姿を生み出し

ている (Fig.3-h)。一方の先輩Bは、若手Bが実際の授業で出した指示と出したかった指示を若手B自身を介して考え、推敲し、再構成させている (Fig.4-d)。その結果、若手Bは学習課題と子どもの活動をつなぐ言葉についてさらに意識を向け、他教科や他の場面でも挑戦するようになっていく (Fig.4-i)。この第IV期において、先輩教員からなされた支援は、先輩Aは、若手Aが偏りつつあった視点の再構成、先輩Bは一方通行であった視点を遡らせることによる再構成と違いはあるものの、固まってきた視点の再構成を促すということにおいて共通している。そして、それに伴って若手教員が授業を見てもらうことの意義を実感することにつながっている。

4.2 授業を見てもらうことの意義が実感できる支援のあり方

このような若手教員が授業を見てもらうことの意義を実感するまでの過程における先輩教員の支援の好事例として、次の二点を挙げる。

一点目は、先輩教員は当初、自分の経験や考えを押し付けるのではなく、若手教員の現状や困り感を見ようとしていた点である。先輩Aは、若手Aが困っていることに対して質問や傾聴を繰り返していた。先輩Bは、若手Bの困り感を推察しながら授業観察をしていた。

この先輩教員が若手教員の視点からものごとをとらえ、考えようとする行為は、授業観察及び授業リフレクション当初のみならず、継続して行われていた。これにより、若手教員は常に授業リフレクションの内容を自分事としてとらえ、問題意識を持って実践や反省を繰り返したと考えられる。この先輩教員の行為が、若手教員の「授業を見てもらうことの意義を実感する」という等至点に導いている。そのため、授業観察や授業リフレクションの際に、「若手教員の視点を取る」ということが、若手教員の力を引き出すために必要な先輩教員の見方・考え方であると言えるのではないだろうか。

二点目は、二人の先輩教員は、若手教員の視点を取ることにとどまらず、若手教員にとっての一步先を示し、視点の転換や再構成を促していた点である。先輩Aは、若手教員が一つの対象に注意が偏っていることを察知し、他の対象との関係やその間、環境にも目を向けさせている。先輩Bは、若手教員から子どもへの一方通行の「見え方」「聞かせ方」だけでなく、子どもからの「見え方」「聞かれ方」を若手教員に遡らせるという双方向の視点を取るよう促している。

本研究から若手教員は対子ども、対学習課題のように単一的な視点や子どもへの指示の「聞かせ方」のように一方的な視点にとらわれやすい傾向が見られた。そのため、先輩教員は、子どもや学習課題など複数の対象や、その間、対象を取り巻く環境にも視点が及ぶよう促していた。また、子どもからの「見られ方」や「聞かれ方」のように双方向的な視点を取るよう促していた。

こうした若手教員の新たな視点の獲得、拡張、再構成を促す行為は、先輩教員のこれまでの経験から形成された教育や学習指導に関する見方・考え方の表れであると考えられる。つまり、先輩Aの場合は、第IV期の若手Aの視点に見られた、子ども（自己）と子ども（他者）

と課題を三位一体としてとらえ、その関係性を見ようとする見方・考え方であり、各期において若手教員が気づいていない視点を示している。先輩Bの場合は、第IV期の若手Bの視点に見られた、教科の内容（学習課題）と子どもとをつなぐ教師の言葉（指示）の精選によって見ようとする見方・考え方であり、各期において若手教員が気づいていない視点を示している。この場合の見方・考え方は、本研究の対象者の実践や実績において散見されるような、先輩教員のこれまでの教育実践の積み上げによって形成されたものが影響していると考えられる。

以上のことから、若手教員が授業を見てもらうことの意義を実感するまでの過程における先輩教員の支援は、若手教員の視点を取り、共感的に見たうえで、自身の教育や学習指導に関する見方・考え方をその若手教員の実態に応じて示すことであった。そうすることで、若手教員の新たな視点の獲得、拡張、再構成を促していたと考えられた。

5. 研究のまとめと今後の課題

本研究では、若手教員と先輩教員の二者の定期的な授業リフレクションにおける、若手教員の経験及び先輩教員の支援のプロセスの分析を試みた。そして、若手教員の力を引き出す先輩教員の見方・考え方を明らかにし、授業リフレクションを通した若手教員育成のための先輩教員の支援のあり方について検討することが目的であった。

その結果、次の2点が明らかになった。1点目は、若手教員が授業を見てもらうことの意義を実感するまでの過程において先輩教員は、若手教員自身の立場になって、若手教員の視点からものごとをとらえ、若手教員の思いや願いに共感して見ていたことである。

2点目として、先輩教員は若手教員の視点から共感して対象を見つつも、若手教員にとっての一步先を示していたことである。その一步先によって、若手教員の見方・考え方の広がりや深まりが見られた。そのため、先輩教員は自身の見方・考え方を持ちながらも、若手教員の一步先をタイミングよく示すことが、「授業を見てもらうことの意義を実感する」ことにつながる事が明らかになった。

この先輩教員の支援のあり方に関する知見を援用することで、これからの四日市の教育を担う若手教員が、「教員するなら四日市」と感じる一助となるだろう。

本研究で得られた知見は、継続的に若手教員に関わる教育アドバイザーや指導主事などによる若手教員の支援に寄与すると考えられる。また、初任者指導教員による初任者への支援、管理職や中堅教員による若手教員支援などへも汎用できるであろう。こうした異年齢・異職種といった異なる立場の教員にとって、若手教員との授業づくりや関係づくり、支援の手がかりとなり得ると考えられる。ただし、それには実践的かつ実証的な検討が必要となるだろう。また、今回は先輩教員側の支援のあり方を検証したが、先輩教員側の学びについても検証することも必要とされるため、今後の課題としたい。

引用文献

- 足立 靖志・久保 研二 (2023). 小学校の教師教育者が行う「省察」についての研究——体育科授業を受け持つ学級担任の教師への指導助言を通して—— 初等教育カリキュラム研究, (11), 13-24.
- 中央教育審議会 (2024). 「令和の日本型学校教育」を担う質の高い教師の確保のための環境整備に関する総合的な方策について (答申)
https://www.mext.go.jp/content/20240827-mxt_zaimu-000037727_01.pdf
- 中央教育審議会 (2023). 令和5年度 (令和4年度実施) 公立学校教員採用選考試験の実施状況のポイント
https://www.mext.go.jp/content/20231225-mxt_kyoikujinzai02-000033218_1.pdf
- 香曾我部 琢・松延 毅 (2013). 公立保育所保育士の成長プロセスと実践コミュニティ——グラウンデッド・セオリー・アプローチ (G T A) と複線径路・等至性モデル (T E M) の比較から—— 宮城教育大学紀要, 48, 167-180.
- 教育調査研究所 (2023). 若手教師の悩みに応える 教育調査研究所研究紀要 (102).
- 文部科学省 (2022). 公立学校教員の再任用の現状と高齢期の教員に期待される役割について 総務省 Retrieved August 27, 2024 from
https://www.soumu.go.jp/main_content/000792932.pdf
- 中坪 史典・小川 晶・諏訪 きぬ (2010). 高学歴・高齢出産の母親支援における保育士の感情労働のプロセス 乳幼児教育学研究, (19), 155-166.
- 小笠原 忠幸・石上 靖芳・村山 功 (2014). 同僚教師との協働省察と授業実践の繰り返しが若手教師の授業力向上に果たす効果——小学校学年部研修に焦点をあてて—— 教師学研究 14, 13-22.
- 大島 崇行・外山 良史・水落 芳明・桐生 徹 (2021). 新卒臨時的任用教員の省察の変容——タブレットを用いメンターが検討場면을提示する授業リフレクションの事例的研究—— 上越教育大学研究紀要, 41(1).
- 坂本 篤史・秋田 喜代美 (2008). 授業研究協議会での教師の学習——小学校教師の思考過程の分析—— 秋田喜代美・キャサリンルイス (編) 授業の研究 教師の学習——レッスンスタディへのいざない—— (pp.98-113) 明石書店.
- 佐藤 学 (1997). 教師というアポリア 世織書房
- サトウ タツヤ・春日 秀朗・神崎 真美 (2019). 質的研究法マッピング——特徴をつかみ, 活用するために—— 新曜社.
- サトウ タツヤ・安田 裕子・木戸 彩恵・高田 沙織・ヤーン ヴァルシナー (2006). 複線径路等至性モデル——人生径路の多様性を描く質的心理学の新しい方法論を目指して—— 質的心理学研究 5 (5), 255-275.
- 高木 敬一 (2024). 若手教員の実践的指導力の向上を目指した OJT の事例研究——異学年メンター制度によるリフレクションを通して—— 創大教育研究 (33), 1-20.

- 竹元 雅也 (2022). ひきこもり当事者の母親の関わりが変化するプロセス——母親自身が支援につながること・当事者を支援につなげるための働きかけ—— 子育て研究 (13), 26-42.
- 徳田 治子 (2007). 半構造化インタビュー やまだようこ (編) 質的心理学の方法——語り をきく—— 新曜社.
- 上田 敏丈 (2014). 初任保育士のサトミ先生はどのようにして「保育できた」観を獲得したのか?——保育行為スタイルと価値観に着目して—— 保育学研究, 52 (2), 98.
- 植村 直子・畑下 博世・金城 八津子 (2010). 筋力トレーニング教室から自主グループが形成・継続されるプロセスにおける保健師の支援のあり方—— 複線径路・等至性モデル (TEM) による住民と保健師の相互関係の分析の試み—— 日本地域看護学会誌, 13 (1) 76-82.
- 宇佐美 健・今野 貴之 (2023). 中学校の中堅教師に社会科授業観の省察を促す授業研究 日本教育工学会研究報告集 (3) 92-98.
- 安田 裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ (2015). TEA 実践編——複線径路等至性アプローチを活用する—— 新曜社.
- 安田 裕子・サトウ タツヤ (2012). TEMでわかる人生の径路——質的研究の新展開—— 誠信書房.
- 四日市市教育委員会 (2023). 令和4年度版四日市市学校教育白書——夢と志を持ち、未来を創るよっかいちの子ども—— 四日市市教育委員会 (21).

エピソードⅠ（若手Aと先輩A：第1時）《困り感を引き出し、授業とつなげる》

【授業後の授業リフレクション：5月1日放課後】

先輩Aは、「前回と今回で2回見させてもらってありがとう。1カ月経ったけど、どう？感想は」と切り出した。若手Aが今の状況を話し始めると、先輩Aは笑顔でうなずき、話を要約しながら和やかな雰囲気では話が流れていった。その中で、若手Aの「毎日思ったより楽しい」という充実感と「小学2年生の子どもの発達レベルや指導の基準がわからない」という困り感を引き出していた。

困り感がでてきた上で、さらに先輩Aは「で、一方で4月からやってきて困ったところ、今少し出してくれているけど、例えばどんなところで困っている？」と尋ねた。この言葉に促され、若手Aは、「人の話を聞かせるために2年生の子どものどのレベルまで要求するのか困っている」と答えた。若手Aは、高圧的に振る舞っても、その場しのぎにしかならないため、自分あるいは集団で気づくようにさせたい反面、他クラスと比べて話を聞く態度になるのが遅いことが難しいと話した。それに対して、先輩Aは、「なるほど。今のでよいよ。すごく大事だと思う」と、2年生にも自分たちで気づかせたいという思いを持って関わることを大いに認め、特に具体的な解決法を提示せず話を進めた。

このような本時の授業に直接関係のない、若手Aの現状や困り感に関するやりとりが授業リフレクション冒頭15分間（全体の4分の1）で行われた。その後、先輩Aは本時の授業に話題を移すことを告げ、授業終わりのあいさつの場面動画を示した。この動画から、若手Aが授業のあいさつの際に大切にしていることを引き出していた。若手Aが挙げた、「待つこと・子ども同士の気づきを促すこと」を「私もよいなと思う」とした上で、「ただ、その2つだけなんさ。手立てとして」と初めて指摘が入った。若手Aは、納得したように「そうなんですよ」とうなずいた。続けて先輩Aは、前回、授業を見た時と比べても、静かになるまでの時間が変わっていないことに触れ、さらなる手立ての必要性を説いていった。その手立てとして、静かに待っている子どもを評価するような言葉・表情・うなずきを送ることを例示した。それを聞いた、若手Aは「褒めること足りないですね。他の先生と比べても」と発言し、自分に心の余裕があるときは意識できているが、なかなか余裕がなくて褒めることができていないと反省的に語った。

先輩Aは、自分に足りないと思ったのであれば、意識していく必要があることや、言葉一つにしても「いいね」「すごい」「切り替えうまい」と多用していくことで、言葉が豊富な子どもが育つことにつながるとし、次の授業時の課題として提示した。授業リフレクションは、「自分の授業を動画で客観的に見たり、アドバイスをもらったりする機会が少ないので、先輩Aとの時間はとてもありがたい」という若手Aの言葉で終わった。

【先輩Aへのインタビュー：5月1日放課後】

はじめに、授業の感想と若手Aへの印象・期待について尋ねた。先輩Aは、「年度当初なので、学習規律の部分をきちんと身につけるように意識させたかった。若手Aは待つことができ、子どもの様子をよく見ようとしていることを認めながら、それだけでは、うまくいか

ないことに気づかせたかった」と答えた。「2 回目の訪問でもやはり同じような状況があったので、今日はそこを指導した。若手Aのよいところは子どもに気づかせて主体的にさせようという思いがあるところで、それをしていくためには様々な手立てを打つ必要がある。その手立てを若手Aが求めているところに応じて指導していくことで見つけていってほしいなと思う。加えて若手Aが思っている、子どもが主体的に考えていく授業ができるような先生になってほしいと思っている」と語った。

先輩Aが若手Aの現状や思い、困っていることを何度も引き出そうとしていたことに関して、その意図を尋ねた。先輩Aは、若手Aの発言にもあった通り、講師であるがために、初任者指導員が付いておらず、日常的にじっくりと話ができる人や機会が少ないことが分かっていた。そのため、本時の授業とは関係のないところから聞いていき、関係をほぐしながら、緊張感を取り除いた上で、授業とつなげていくことを意識したと語った。加えて、アドバイザーをしていて、指摘するということが多くなる場合もあり、その場合は終わった後、後悔がかなり残ると回想しながら話した。その理由として、「やっぱり引き出して、その人にアウトプットさせるっていうことがエネルギーにつながったり、自分の心に残ったり、実践に繋がったりしているかな。つまり主体は先生なのでそういう部分でできるだけ語らせたいなあっていつも思うかな。ただ、振り返るとうまくいかなかったなということが多いよ。喋りすぎだなんて。だから授業と同じ。喋った時はダメやな」と笑顔で話した。

エピソードⅡ（若手Aと先輩A：第2時）《成果を認め、深化を求める》

【授業後の授業リフレクション：5月23日放課後】

先輩Aは前回の授業リフレクションで示した課題を、若手Aが覚えているか確かめるところから始まった。若手Aは、「褒めること」と即答し、褒めることを実践することで、子どもの顔が上がったり反応がよくなったりしたことを充実した表情で話した。先輩Aは笑顔で、「私も授業中いろいろなところでそのことを感じた」と評価した。その上で、具体的にどのような場面で褒めようとしているか尋ねた。若手Aは、学習の切り替えができて子どもを褒めるように心がけていると答えた。先輩Aは、さらに褒めることに関して意識していることを尋ねた。若手Aは、周りの子どもからの見られ方が厳しい子どもに対して、その子どもが評価されるような褒め方をしたいが、難しさを感じていることを吐露した。先輩Aは一通り若手Aの思いを聞き取った上で、褒める場面でどのように褒めるかということについて共に考えていくことを提案した。

そして、授業冒頭の若手A不在時の、静かに学習課題に取り組む教室の様子を撮影した動画を提示した。先輩Aは、若手Aが教室に戻ってきた際に、子どもの学習に取り組む姿を褒めたことに触れた。その上で、褒めることができたのは、若手Aが教室を離れる理由と取り組む学習課題を提示したことが背景にあると価値づけた。続けて、子どもが学習への切り替えができ、自分たちで学べるようになってきているのは、若手Aの指導の賜物であることを伝えた。

一方で、若手Aが前に立ち、授業が始まると子どもが切り替えられていない実態があることについて、先輩Aは「そのところは、切り替えていう部分で、まだ課題があると思う？」と自覚があるか尋ねた。若手Aは「めちゃくちゃ思います。」と応じると、二人に笑いが起こり、「めちゃくちゃ思う？」と先輩Aが笑いながら問い返していた。若手Aは、褒めることの手ごたえを感じているとしつつも、若手Aが褒めないと気づかないことについて悩んでいることを話した。先輩Aは、『素晴らしい』だけではなくて、子どもが『自分たちでできたね』、『先生居なくても安心やわ』などと、若手Aが大切にしている主体性や一人も取り残さないということを誉め言葉に込めてメッセージとして言うことを勧めた。若手Aは、深くうなずきながら「ありがとうございます」と反応した。

先輩Aは、話題を切り替え、プリント課題に取り組んでいる子どもに対して若手Aが机間指導をしている場面の授業動画を見せた。そして子どもがどのような場面で騒がしくなるか若手Aに考えさせた上で、若手Aが子どもに課していることと若手Aの振る舞いととの矛盾が生じていることを指摘した。具体的には、若手Aが「考えましょう」と指示しているのにも関わらず、子どもの思考中に若手Aが全員に聞こえる声で言葉を発することによって、子どももつられて言葉を発するようになり騒がしくなってしまうことである。この解決策の一つとして、小さな声で個別に対応することを提示している。

先輩Aの指摘が続いた後、先輩Aは、授業中のペア学習の場面で、2人の子どもが顔を寄せ合いながら、課題に取り組む動画を見せた。「これよいと思わない？」と促すと、若手Aが嬉しそうに「よいと思います」と反応した。そして、先輩Aは他者の考えを聴き合おうとする態度や距離間の良さを伝えた。若手Aは、4月当初はペア学習など協働的な学習活動について、騒がしくならないか心配でなかなか踏み切れなかったと話した。しかし、最近徐々に取り組む中で、子どもの生き生きとした様子から手ごたえを感じ始めていることを先輩Aに伝えた。先輩Aは、褒めることに加えて、褒め方や全体と個別の褒め方の使い分けを意識するように促した。このことを次までの課題として提示し、授業リフレクションが終わった。

【先輩Aへのインタビュー：5月23日放課後】

授業リフレクション後に先輩Aにインタビューを行った。前回と比べて、若手Aに指摘する部分が目立った点に関して尋ねた。先輩Aは、「若手Aが気づいていないことをそのままにしておくと、子どもが伸びない場面が結構あった」と話した。続けて、指摘する部分が多かったかもしれないと反省的に振り返りながらも、「一步踏み込んだって感じかな」と語った。さらに、「前は絞って言ったけど、今回は言ったかな」と若手Aとの関係性ができてきたことを踏まえて一步踏み込んだことを話した。これには、若手Aの反応をうかがいながら、話すことを取捨選択していたことや、若手Aがマイナスの反応になったときには、ペア学習での関係の良さを褒めるなど話題の順序を考えたと話した。「ペア学習のところ出したら、若手Aが嬉しそうだったので、これでまた踏み込めるなって」と笑いながら話した。

エピソードⅢ（若手Aと先輩A：第3次）《事実を通して、大いに励ます》

【授業後の授業リフレクション：6月6日3限目】

授業リフレクションは、先輩Aが若手Aの困っていることを聞き出すところから始まった。若手Aは、離席が目立つ一人の児童の対応に苦慮し、他の児童に目を向けられていないことを反省的に話した。若手Aはこのことを最近の悩みとして取り上げ、「ごたついている」と表現した。一連の悩みを聞き取った先輩Aは、「一つな、アドバイスできるとすれば、若手Aも気づいていると思うけど、それ（ごたつき）と授業というのは全然別物ではなくて、絶対つながっていて、授業が変われば、それも変わる。今起きていることも。そういう風に思うことが、楽しさにつながるし、やりがいにつながっていくと思う。絶対つながっている」と力強く伝え、授業に話題を移している。先輩Aは、若手Aに第1時限の算数について振り返ることを求めた。

ここでも、若手Aは、ごたついていた雰囲気であったと振り返ったことから、先輩Aはごたついているとは授業でどのようなことを指すのか若手Aに尋ねた。若手Aは、自分に余裕がなく指導の仕方に変化がないことやそれによって子どもの学習への切り替えの早さに変化がないことを挙げた。先輩Aは「なるほど、具体的に切り替えが遅いってところだね」とごたついているという言葉の意味を整理した上で、ペア学習に取り組む子どもの動画を若手Aに提示した。先輩Aは、若手Aの「わからないことがあれば、友だちに聞きながら考えましょう」という指示のもと、ペアで考えている子どもの姿を示した。そして、若手Aの言う、「ごたつき」が影響しているか尋ねた。若手Aは、「ペア学習はやっぱり、意外とみんな結構意欲的にやってくれているなという印象があるので、この活動は、よく頑張ってくれているなという印象です」と答えた。すかさず先輩Aは、「頑張るとるよ、これ」と励ますように力強く話した。そして、前回までは、学習に関すること以外の話をしている子どもがもう少ししたことや、ペアで話をする内容が外れていたことを伝えた。さらに、今回はペア学習をたくさん入れたことに関して、「若手Aが指導していないとか、指導が行き届いていないということではなく、ペア学習が成立している」と話した。

先輩Aは、その後も若手Aが思っている以上に子どもがよい方向に向かっていることや、若手Aが何も指導していないわけではないことを子どもの授業の姿でも示しながら伝えた。若手Aが、「子どもは頑張っていると思います。私がごたごたしすぎて、ごめんね、かわいそうやなって思ってしまった」と悲観的な発言した。それを聞いた先輩Aは、「いやいや若手Aも十分に頑張っている。その雰囲気を子どもに出せるように。ちょっと鏡見た方がいいよ」と笑いながら伝えると、若手Aも笑って授業リフレクションが終わった。

【先輩Aへのインタビュー：6月6日4限目】

悲観的な若手Aに対して、先輩Aが励ましているように見えたことを話題として取り上げた。先輩Aは、「若手Aが自分の指導力としっかり向き合いながら過ごしている」と話した。しかし、「実際に子どもの様子を見ると、マイナスになっているとは思わない」と話した。さらに、「切り替えは前回よりも早くなっているし、ペアの活動も自分の想いを出せた

り聞いたりすることができているので、そんな思いつめることはないと伝えたかった。子どもはよい方向に変わってきているし、それは若手Aのこのような指導があったからだと思いたいと思って、動画を活用しながら伝えた」と話した。このような若手Aの反応は、若手A自身が、授業や子どもの姿が見えるようになってきたことも影響しているか尋ねた。すると、先輩Aは、納得した様子で「それはそうかもしれないな」とうなずきながら、「だから、見えてなかったものが見えてくるっていうか、具体が見えて、ただ主体的っていう言葉ではなくて、主体的って何なのか、どんな場面なのかなって、どうしたらいいのかなって、そういうような、その本質的な部分に気づき始めているっていうことは絶対あると思う。成長しているな、その辺の部分でも」と語った。

エピソードⅣ（若手Aと先輩A：第4次）《成果を引き出し、語らせる》

【授業後の授業リフレクション：7月5日3限目】

学期末のこの時期は、授業でテストをさせることが多くなるという話題から始まった。先輩Aは、「テストをさせている授業でも助言はできるが、テストではない今日のような授業を観させてもらってよかった」「今日は、若手Aが考えていることが伝わっていることがたくさんあったので良かった」と話した。そして、前回から今日までどんなことを大事にしてきたか若手Aに尋ねた。若手Aは、子どもが自分で学習を進められるよう、学習の流れを板書に示したり、教室掲示物にペア学習の学び方を示したりしたことを挙げた。先輩Aは、「直接的な指示ですべて説明してしまうのではなく、子どもに気づかせられるように意識したっていうことは、すごくよくわかったよ」と評価した。そして、ガイドブック作成のために若手Aが子どもに用意させた資料や学習のための掲示物などについて、その内容や意図を尋ねる質問を立て続けに行った。その中で、若手Aがガイドブックを作成するに当たって、見出しを意識させたこと、そのためのワークシートを用意したことを語った。

先輩Aが、一通り若手Aのねらいや意図を引き出すと、「前回よりもこの授業は若手Aが子どもにこんな風になってほしい、こうさせたいというのが具体的」、「様々な子どもの実態に合わせた授業準備がなされているし、学習意欲につながる工夫もなされている」とし、そういったことが、子どもが集中して課題に取り組む姿につながったと話した。さらに、子どもが、学習に取り組む様子を撮影した動画を見せて、「あのよくしゃべっていた子どもたちが何も言わずに取り組んでいるやろ?」と若手Aに問うと、二人の間に笑いが起きた。

また、机間指導についての話題になると、先輩Aは、若手Aが前回までより、子どもに関わりながら回るようになったことを大きな変化として取り上げた。そして、その時の意識について尋ねた。若手Aは、机間指導をすることで、子どもの学習の様子をつかみ、自分の出した指示や資料についての反省や方向修正ができると答えた。先輩Aは、「指導もするけど、自分が子どもから教えてもらうってことやろ?それでよいよ」と価値づけた。

【先輩Aへのインタビュー：7月5日4限目】

インタビューの最初の質問の前に、先輩Aが「(若手Aの)受け答えもしっかりしてきた

と思わない？よいと思うわ」と笑顔で話した。

静かに学習に取り組んでいた場面が話題になると、「あのよくしゃべる子どもたちがね。始まったら集中していたよね。あれすごいわ」と話した。今回アドバイスをする際に意識したことを尋ねた。先輩Aは、「若手Aが実践してきたことを引き出して、それを認めることに重きを置いた」と答えた。その上で、前回は、若手Aがネガティブだったこともあり、先輩Aの発言が多かったが、「今回は若手Aに語らせるというか、対話の中で価値づけていこうという風に考えた」とし、さらに伸びていくための指摘をしたと答えてくれた。さらに、指摘する中でも、「若手Aが今何を望んでいるのかっていうことを引き出して、答えていく」ということを今後も意識していきたいと話した。

今回で1学期の授業リフレクションは最後となることから、若手Aの変化について尋ねた。先輩Aは、「一番大きいのは、子どもの今の様子を見て、どう考えるかという姿がたくさん見られたところかな。それは、全体指導もそうだし、机間指導も」と答えた。さらに先輩Aは、「一人一人見ながら、やり方変えていっているやろ？あれが、今日一番授業として、まだまだ課題はあるけど、大きな変化だろうな」と答えた。

エピソード I (若手 B と先輩 B : 第 1 時) 《不安なことからアプローチする》

【授業後の授業リフレクション：4月18日放課後】

先輩 B は、前回 (4月16日) に、若手 B の授業を初めて参観した後、10分程校長室で若手 B に助言と励ましの言葉を送っている。その際、先輩 B が「若手 B やる気見せて、一生懸命やっている。よい感じ」と若手 B の頑張りを認める声掛けをたくさんしていた。

子どもが下校した後、若手 B と先輩 B の授業リフレクションが始まった。早速先輩 B は若手 B の授業展開の仕方を指摘した。先輩 B は、教科書の学習主題が『想像したことを音読で表そう』であることを示し、「テーマは、音読ということだから、音読を取り入れたほうがよい」と指摘した。そして、若手 B に音読を取り入れなかった理由を尋ねた。若手 B は、「授業を進めなければならないという気持ちで、音読をする時間を確保できなかった」と答えた。先輩 B は、「というよりも、音読を付け足しのように思ってしまうのではなく、音読がやっぱり中心である」と伝えた。さらに、「登場人物の様子や友だちが読んで想像したことを思い浮かべながら音読するって考えたほうがよい。だから最初と最後は音読」と授業のねらいと展開における音読の位置づけについて説いた。先輩 B は、若手 B に「どのような音読のさせ方があるか」と尋ね、若手 B の考えを引き出しながら、音読の具体的なさせ方やその意図について説いていった。

その後、学習のめあての立て方や授業の挨拶のさせ方、板書の仕方、指示の出し方など、先輩 B は立て続けに若手 B に教示していった。教示の最中に「どう？これで明後日の授業参観いけそう？」と、若手 B にとって初めての授業参観の授業が明後日に迫っていることを意識されている言葉があった。

また、先輩 B は授業リフレクションの終盤に若手 B の振る舞いを賞賛した。具体的には、若手 B が授業中にある子どものつぶやきを聞き逃さず、学びが深まるような全体への問い返しをしたことを取り上げ、「あの二つの言葉で、今日の授業、かなり子どもの頭の中は深まったと思うよ。ああいうのが大事やな」と価値づけた。

【先輩 B へのインタビュー：4月18日放課後】

今回は、若手 B を褒めるようなことはほとんどなく、教示する場面が多かったことについてその意図を尋ねた。先輩 B は、「いや、もう大体、よい線行っているよみたいな話は、もう 2 回も言っても仕方ないので。しかもおそらく本人が一番気にしているのは、じゃあ授業参観どうするかっていうことだから」と、授業参観への具体的な見通しを若手 B と立てていくという意図があったことを話した。続けて、「若手 B が今困っていることは、子どもの問題行動や落ち着きのなさではなく、授業参観の国語の授業をどうするかということで、その困っていることをどう解消するかということ意識して話をした」と語った。

先輩 B による教示が続いた後、最後に若手 B を褒めるような言葉があったことについて意図を尋ねた。すると、「子どもの言葉をうまくつなげたことを授業リフレクション冒頭に取り上げても若手 B にとっては意味がわからないから」と答えた。「そういった細かいところよりも、若手 B が気になっている部分且つ、授業の展開を左右する、音読というところか

ら触れた」と話した。

さらに、若手Bが困っていることがわかるのか尋ねた。先輩Bは、「それはおそらくわかると思う。どういう風に考えてこの授業をしたのかなっていうのは、わかることが多い」と答えた。一方で、「当たっているかどうかは自信ない」「勘やけど」と謙遜しながらも、「その先生が困っていることを察知して、応えたいという気持ちがある」と話した。

続けて、今日は指摘する量が比較的多かったことについても尋ねた。先輩Bは「今日はこうした方がよいよっていろいろ言った方。なぜかという、授業参観があるから」と答えた。最後に、「やっぱり、一つでも『なるほど、そういうことか』ということがあったら、『次も聞こうかな』ってなるやろ？でも、自分にとってプレッシャーになることばかり言われるとか、そんなに大事だと思っていないと言われるとか、そういうことになってくるとあんまり話を聞く気が進まないやろ？」「間違っていたり、誤解があったりするかもしれないけど、このことについて言ってほしいことって誰でもやっぱりある。そこを抜かしていかないように心がけている。なるほどなって思ったら授業変えてくる。それこそ、授業参観どうやってするのかみてみたいものやな」と話した。

エピソードⅡ（若手Bと先輩B：第2時）《実践したかったことを言い換える》

【授業後の授業リフレクション：6月12日3限目】

「基本的には落ち着いたよな。どんな感じ？」と、若手Bに落ち着きが出てきたことに触れ、安心した様子で、笑顔で尋ねた。若手Bは、「今は、今日の授業でもあったのですが、最近悩んでいるのは、班で活動するときに喧嘩が起こってしまうときがあって」と自虐気味に話すと、二人の間に笑いが起こった。その班についての情報交換が行われた後、先輩Bは、気になる子どもの特性を掴み、組織で対応することの大切さを説いた。その後、教科書の学習主題が「人物の変化をとらえよう」であるため、人物の様子が変化していくことをとらえていくための学習課題の提示の仕方の教示がなされた。

一通り教示がなされた後、先輩Bは、若手Bが一生懸命考えて授業を組み立てていることや子どもへの指示の出し方をよく意識していることが十分伝わってくると若手Bを評価した。一方で、グループ活動の前に出す指示が、曖昧になったり重複したりすることによって、活動することが子どもにとってわかりにくくなっている場面があることを指摘した。こうした指示が子どもに伝わりきらない場면을複数提示し、「こうやって言いたかったわけやろ？」と、具体的な場面で発する言葉を例示しながら、教示していた。

【先輩Bへのインタビュー：6月12日4限目】

初めに、授業を観察した感想を尋ねると、「落ち着いてやるようになってきたかなっていう、それぐらいかな」と答えた。

授業リフレクションの際に、意識したことを尋ねると「若い先生がそれぞれ自分で努力していることは、私らには見えないから、そんなに努力してないように見えてしまうのだけれど、実際にはそうじゃなくて本人としては、ものすごく頑張っているのに、それを見ずに、

これができるとかこれができていると考えるから、若い先生がやりづらくなるので、そういうことがないように心掛けていますつもり」と答えた。

さらに、今日の手ごたえを尋ねると、「前と比べたらずいぶん、きちっとした内容の言葉が返ってくるようになったので、それはしっかり考えていなかったらできるわけがないので、そういう風に今まで授業をどうやってしたらいいかってことを考えてきたんやなっていうのがよくわかる」と答えた。

このように、先輩Bは、若手Bの考えや思いをとらえようとした上で話をしていること、若手Bが自分なりに教えてもらったことを実践しようと努力していることが読み取れた。

続けて、先輩Bが授業中に感じたことの内、何割を実際に若手Bに伝えたか尋ねた。すると、全体の8割を伝えたとした上で、自分が感じたことを初めから順番に話していくというよりも、「若手Bがどんなふうに授業をつくって、今どんな風に考えて、どうやってしていきたいかを聞いた上で、それならばっていう形で、提案する。こうやってしてみたらっていうふうに言って、そうしているうちに、実際には、自分の考えていることを結果的に伝えているということになる。だから、それが次の授業で使えるかどうかは別として伝えるべき事を伝えたかな」と答えた。若手Bだからこそ、そういったアドバイスをされるのかと尋ねた。先輩Bは、「どの先生でも、その先生が考えている道筋とか大事にしていることとか、中心に考えていることがあるので。それが間違っている、間違っていない。それをその先生の思考の流れの中で、いかに自分のアドバイスの内容を滑り込ませるかというところがポイントなので。それは人によって全然違う。だから若手Bだからじゃなくて、『授業をした先生と話をする時は』っていうふうに言い換えてもよいと思う」と答えた。このような返答から、若手Bが今グループ活動がうまくいかないことに困っているということも、予想できたか尋ねた。先輩Bは、「それはグループで困っているだろうとは思わなかったけれども、何をすることかというのを明確に伝えきれていないので、子供が何をしたらいいかわからない。だからもめごとになるっていう構造かなと思った。それはだから、何をすることかというのをはっきり伝える。伝えるためには言葉を選んで事前にしっかり考えておく、ということが大事かなと思った。若手Bにとっては、今は一番それが大事かなと思ったので、それが出てくると思ったけど、どういう形で出てくるか分からなかったの、それはグループ活動っていう形で出てきたっていうだけの話」と答えた。

最後に次回への見通しを尋ねた。先輩Bは、「一番のポイントは、言葉を選んで子どもの前で話すってこと。それができるようになっていくと、もっと授業の内容がはっきりして、班のもめごともなくなっていくと思うし、子どもが何をかわかるので授業にもっと集中して取り組めるっていうふうになると自分は考えています。ただ、その今言ったことはおそらく次は覚えていなくて、授業を見てその時に見つけたこと、感じたことを若手Bに伝えていくってことしかできないと思う」と答えた。

エピソードⅢ（若手Bと先輩B：第3時）《やりたかったことを引き出し、代案を示す》

【授業後の授業リフレクション：6月24日5限目】

先輩Bは、「授業してみて何か反省ある？」と開口一番尋ねた。若手Bは、授業後半で子どもに指示を出す場面を挙げ、「指示を考えたのですけど、やっぱりあれも言った方がよいかもしれない、これも言った方がよいかもしれないってなって、まとまらなかったことが一番の反省です」と答えた。先輩Bは、「どうすればよかったと思う？」と尋ねた。若手Bは、「子どもから出る質問を想定し、一言でわかりやすくすること、口頭では伝わらない児童もいるので、黒板に書いて視覚的に示すこと」と答えた。先輩Bは、「本当は何を言いたかった？何を指示するつもりだった？」と尋ねた。この後、若手Bが、指示したかったことを答え、さらに先輩Bが「もうちょっとわかりやすく言うとうどうなる？」と若手Bがその場で、子どもにどのような活動をさせたかったのか、その活動をさせるためにはどのような指示を出せばよかったのか、若手Bに考え、語らせるようなやり取りが繰り返された。

先輩Bは、若手Bがあの場合で指示したかったことを自分の言葉で表現できたことを確認すると、次に指示を出すときの話の組み立て方や子どもの実態に即した指示の内容を教示した。そして、「今日の授業のポイントはそこかな。ただ、授業の組み立てをよく考えてできているよな」と、検討すべき点はあるものの、若手Bがよく考えて授業を展開しようとしていることに先輩Bは感心した様子であった。若手Bも「ありがとうございます。考えました」と自分が考えてきたことへの評価が得られたことについて短い言葉ではあるが充実した表情で答えた。

その後も、先輩Bは具体的な授業場面の検討を通して、指示や学習課題の出し方、内容について若手Bの考えを探りながら教示していった。「まあ、今日はそんな感じで」という先輩Bの言葉で、授業リフレクションが終わろうとしていた。

先輩Bは「まだ時間あるけど、聞きたいことある？」と尋ねた。すると若手Bは、自分が指示を出した後に、子どもから次々と質問が出ることについて、自分の指示の出し方に問題があるのではないかと話した。その上で、「自分の説明不足か、指示の出し方がよくないのか、反対によく聞いているからこそ質問が出てくるのかよくわからない」ということであった。先輩Bは、活動をする上で、必要な質問がでていたことに触れ、「決して若手Bの説明が悪いつてことはないと思うよ」と答えた。その上で、指示を出す際に気を付けることについて具体例を出して教示したところで授業リフレクションが終わった。

【先輩Bへのインタビュー：6月24日6限目】

初めの質問の前に、先輩Bが、「若手B、言うことがはっきりしてきたな」と話した。その発言の詳細を尋ねると、先輩Bは、「授業の組み立てのところはしっかり考えて、わかりやすい授業をしたいと思っているし、子どもが取り組みやすい授業をしようと思っているのだと本当に思った」と答えた。このように、先輩Bは、若手Bの授業の姿や授業リフレクションでの受け答えから、自分の考えをしっかり持って授業を展開していることを実感していた。

そんな中、「授業してみて何か反省ある？」という問いかけから授業リフレクションを始めた意図を尋ねた。すると先輩Bは、検討する必要があると感じた場面を、「若手Bが自分で気づいているか聞いてみたかった」と答えた。「核心をついたところ言ってきたよな」と若手Bが自分で気づいていたことについて先輩Bは感心していた。

授業リフレクション後半は時間が余ったこと、授業リフレクションの話題が焦点化されていたことについて尋ねた。先輩Bは、「今日は、絞ったというか、絞れる授業だった。それは若手Bが考えているから。でもやっぱり曖昧なところが残って、そこは曖昧でなくしていくことが授業づくりの大事なところ」と答えた。そのうえで、授業リフレクションをするたびに、できることが増えて階段を上っていくことではない。階段をのぼりきって向こう側が見えるとかそういうのではなくて、だんだんぼやけていたものがはっきりしてくるっていうこと」「毎回、ぼやけていることを、国語なり算数なりで比べながら明らかにしていく。フィードバックしていく」と、授業リフレクションは、はっきりしていないことを明らかにする機会であることを話した。

エピソードⅣ（若手Bと先輩B：第4時）《これまでの成果を認め、評価する》

【授業後の授業リフレクション：7月3日放課後】

これまで先輩Bが参観した授業は全て国語であり、算数は初めてであった。その日の放課後に、若手Bと先輩Bの授業リフレクションが始まった。先輩Bは、開口一番、若手Bが、先生として子どもの前でしっかりと立ち居振舞えるようになってきたことを評価した。その上で、「今日の授業はうまくいった？計画通り？」と尋ねた。若手Bは、1学期末のこの時期は、テストが多く、テストまでの期間を逆算して焦る気持ちと、一方で子どもの習熟具合との狭間で授業を展開していくことが難しいことを話した。そして、もっと分度器を使って角度を測る経験をさせた方が良かったと反省的に語った。先輩Bは、若手Bが提示した学習課題が、「角度は何度かな」であることに触れ、もっとたくさん角度を測る経験をさせることやその中で生まれた子どものつまずきを全体で解決していくという授業展開を例示した。若手Bは、「確かに」と短い言葉ではあるが、その指摘に納得した様子であった。

その後、「授業についてはこれくらいかな」と全体40分の内15分で授業についての授業リフレクションを切り上げ、学期末の慌ただしい中でも、教室環境を整えることが大切であるということなどを教示した。そのやりとりの中で、若手Bが気になる子どもについての話になり、先輩Bがその対応について一緒に考えるというやり取りがなされた。最後に、「学級の雰囲気もよいし、100点とまでは言えないけど、子どもが先生のことをしっかり見て、ついてきているのでその調子で2学期も頑張ってる」という先輩Bの評価と励ましの言葉で授業リフレクションが終わった。

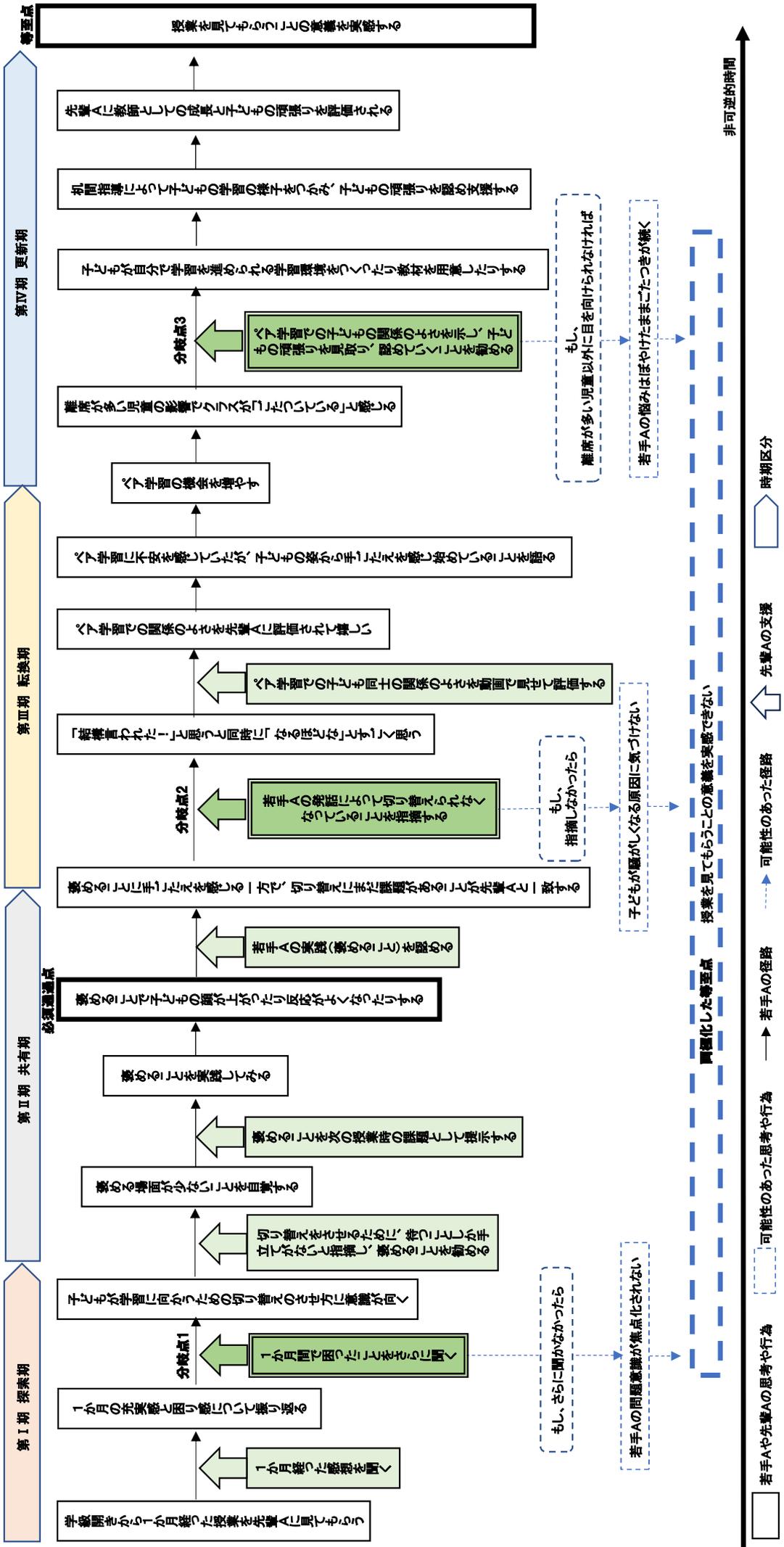
【先輩Bへのインタビュー：7月3日放課後】

授業リフレクション後、私は先輩Bにインタビューを行った。若手Bの算数の授業を参観することが初めてであることや、提示された学習課題と活動があまりつながっていなかった

た印象があったことについて、先輩Bはどう感じていたか尋ねた。先輩Bは、「若手Bは、国語の時も算数の時も、ねらいは立てて、それについては外れていかないのだけれど、絞り切れていないことによって、ずれて行ってしまう。ねらいについてあと一步深く考えきれていないことで、算数も学習課題と活動がつながりきらない」と話した。

しかし一方で、「あれだけ自分の授業のことや子どものことを話せる、見ているっていうのは立派で、今のようにしていけば十分力発揮できるので、極論言えばもう2学期は来なくてよいぐらい」と、2学期以降は先輩Bの助言が無くても、十分教員としてやっていけると話した。4月からの変化も含めて、その発言について詳細を尋ねた。先輩Bは、若手Bの今日の言葉の使い方や立ち居振る舞いで十分教員と子どもの関係を構築できていると感じたことを話した。そして、4月初めの頃の姿を引き合いに出し、初めて教壇に立った教員は、先生としての立ち位置が掴めず、不安定になってしまったり、子どもとの関係が構築できなかつたりしてしまうことを挙げた。そして、先輩Bは、若手Bが子どもの姿を見ようとし、そこから考えようとすることによって、先生としての立ち位置をつかんだと解説した。さらに、若手Bが、悩んでいることや心配していることは、ベテラン教員でも心配するようなことであり、心配のレベルが上がっていると所感を述べた。

最後に、「若手Bは先生としての立ち位置をつかんだので、そこさえ崩れなければ、学級が崩れずに一年間過ごすことができると思う。後は、本人がもっと力をつけたいと思うかどうかで、力をつけたいと思うなら2学期も見てくださいとなるだろうし、応えたいと思う」と話した。



若手教員の力を引き出す先輩教員の見方・考え方
—— 授業リフレクションの分析を通して ——

[執筆者] 四日市市教育委員会 研修員 林 直哉

[指導・助言] 日本大学 教授 山森 光陽

研究調査報告 第420集

若手教員の力を引き出す先輩教員の見方・考え方
—— 授業リフレクションの分析を通して ——

発行 令和7年3月7日

発行所 四日市市教育委員会教育支援課

四日市市諏訪町2番2号

電話 (059) 354-8149

FAX (059) 359-0280
