

〈研究ノート〉

## 若手教師との共同生成的アクション・リサーチの実践研究 (1) ～国語科・生活科・特別活動の学習を生かした 教科横断型単元づくりを通して～

Practical research on collaborative action research with young teacher

Through the creation of cross-curricular units that make use of the learning of Japanese language,  
Living Environment studies, and Extracurricular Activities

宍粟市立蔦沢小学校 阿曾 奈生<sup>\*1</sup>

**要約：**本研究では、国語科・生活科・特別活動の学習を生かした教科横断型単元づくりに取り組む若手教師に対して、筆者が単元の構想を立てる段階から事後のリフレクションまでの支援をおこなった。その過程において、協力者である若手教師の問題意識がどのように変容していくかを調査するアクション・リサーチをおこなった。その結果をもとに、教師が単元設計を行う際にどのような支援が成長・発達につながるかを考察した。

その結果、「児童のとらえ方の変化」、「児童の学びの連続性への気づき」、「自らの実践に対する省察」、「次の実践への意欲と見通し」、「今後の教職キャリアへの展望」の5点に関する変容が見られた。アクション・リサーチの実施によって、研究協力者の問題意識から研究が始まり、自らの変容を捉えるよい機会となった。指導方法の工夫・改善のための授業研究とは異なり、教師自身が自己省察を行う機会を定期的に取っていくことで、個々の教師の学びが深まっていくことが可能となる。今後本研究の協力者と継続的に共同生成的アクション・リサーチを続けていくことで、教師の成長・発達の軌跡を追い、経年比較もおこなっていく。

**Key words：**アクション・リサーチ 単元づくり 教師の成長

### 1 はじめに

学校現場はここ数年に大量退職・大量採用期を迎え、職員構成が大きく変化している。あわせて、多忙化等を要因とする離職の増加、教員不足等により、学校現場において十分な学びがおこなえていない現状にある。若手教師にとって、教科書をもとに「教える」ことに傾斜した授業展開になっているのではないかと危惧される。

そこで、本研究では、教科横断型単元づくりにとりくむ若手教師に対して、筆者が単元の

構想を立てる段階から事後のリフレクションまでの支援をおこないながら、若手教師の問題意識がどのように変容していくかを調査するアクション・リサーチ<sup>(1)</sup>をおこなう。その結果をもとに、教師が単元設計をおこなう際にどのような支援によって、成長・発達につながるかを考察する。

#### (1) 研究協力者及び研究対象者の環境

A県B市で教職3年目(2021年10月現在)の女性教師Cに研究協力を依頼した。教師Cは学生時代から筆者が主宰する学習会に参加している。以前から授業実践、学級経営について相談を受けていたこともあり、本研究の趣旨を説

<sup>\*1</sup> Nao ASOU  
Sisou City Tutazawa Elementary School

明し、教師Cが抱える課題をもとに解決していくことを研究として扱うことの承諾を得た。本研究で行うアクション・リサーチは信頼関係が構築されていることが重要であるため、教師Cと筆者の関係性ができていることから、より円滑に研究をすすめることができると考えた。

研究対象とした学級は教師Cが2021年度に担任していた1年生である。児童数は15人の少人数学級である。教師Cが勤務しているB市の小学校はA県の中山間地域にあり、全校児童100人ほどの小規模校である。小中一貫教育や地域学習等がさかんにおこなわれている学校で、生活科や特別活動などの教育実践をおこなう際に活用できる素材が多く存在する。

## 2 研究方法

### (1) アクション・リサーチについて

本研究はアクション・リサーチである。アクション・リサーチとは、「ある社会状況がはらむ問題について検討し、それに対処していくために研究課題を設定しながら解決の方途を探りつつ、その状況を改善していく研究<sup>(2)</sup>」である。教育だけでなく、保育や看護、医療など分野において幅広く用いられている質的研究である。研究者のリサーチ・クエスションに基づいて調査・研究を行うフィールドワークとは異なり、アクション・リサーチでは、当事者である研究協力者の問題意識となる。また、研究者の関与については、協力者の実践に対するアドバイスをを行う程度の間接的な関与から、両者で協力して新たな教育実践を構想するといった直接的な関与まで、協働のあり方は幅広い。本研究においては、筆者が研究協力者とのカンファレンスをおこなうことで、協力者の生活科を中心とした単元づくりにおける課題を共有し、さらにその解決策を相互関係において見出していくため、「共同生成的アクション・リサーチ<sup>(3)(4)</sup>」といえる。教師Cの授業実践の課題から研究

をスタートさせ、教師Cと筆者との対話を通して、課題を解決し、さらに次の課題を見だしていくこととなる。教師Cには事前に本研究の趣旨説明とともにこうした研究の見通しについても説明をおこなった。

### (2) 支援期間と関与について

支援期間は1回目のカンファレンス<sup>(註1)</sup>をおこなった2021年10月からリフレクションをおこなった2回目のカンファレンスの2022年1月までとした。関与については、1回目のカンファレンスにおいて本研究の趣旨および見通しを説明し、教師Cが抱えている授業実践の課題について聞き取りを行うことから始めた。教師Cから発言があった課題をもとに、実践のデザインをおこない、実践期間である11月から12月まではメール等で連絡を取り合うこととした。実践に関するリフレクションとして、2回目のカンファレンスは1月の冬季休業中におこなった。

## 3 第1回カンファレンス

第1回目のカンファレンスでは教師Cに研究の趣旨や進め方を確認した上で、抱えている悩みや不安について尋ねた。

### (1) 教師Cが語った悩み

10月におこなった1回目のカンファレンスにおいて、教師Cが課題として挙げたのは、文化的行事である学習発表会であった。B市では毎年11、12月にかけて、各小学校で特別活動における文化的行事として学習発表会をおこなっている。そのねらいは、教科学習や総合的な学習の時間、特別活動における遠足的行事等、半年間の学習の成果を劇やプレゼンテーション、音楽等の表現方法で保護者・地域に発信することである。新任3年目である教師Cはコロナ禍以前の学習発表会の経験も乏しく、年間の見通しをもって学習発表会にむけた計画・準備を行うことができず、2学期になってから不安を感じていた。また、感染症の度重なる流行にとも

生活科における教材配列		特別活動における関連行事・活動	
4月	どきどき わくわく 1ねんせい		1年生歓迎遠足(児童会活動, 異年齢交流)
5月	がっこう だいすき		田植え(学校行事: 勤労生産的行事, 異年齢交流)
6月	きれいに さいてね		さつまいもの苗差し(学校行事: 勤労生産的行事, 異年齢交流)
7月	なつが やってきた		ブドウ袋かけ体験(学校行事: 遠足的行事, 小中一貫教育)
8月			
9月	いきものと なかよし		稲刈り(学校行事: 勤労生産的行事, 異年齢交流)
10月	たのしい あき いっぱい		さつまいもほり(学校行事: 勤労生産的行事, 異年齢交流)
11月			焼きいも大会(児童会活動)
12月	じぶんで できるよ		学習発表会(学校行事: 文化的行事)
1月	ふゆを たのしもう	国語科「くじらぐも」の学習の出口として「くじらぐものげきをつくろう」を構成	
2月	もう すぐ 2ねんせい		
3月			
			新入生体験入学 ※教育課程上の位置づけはない
			6年生を送る会(児童会活動)

図1 国語科・生活科・特別活動の教科横断型「単元計画」

ない、年間指導計画の見直し、学校行事の延期・変更、中止等、教育課程の再編成をおこなわざるを得なかったため、1ヶ月後に予定されている学習発表会にむけて十分な見通しが立てられないと口にしていた。今後1ヶ月で新たな実践を行う時間的なゆとりもないとのことであった。

## (2) 教師Cと共同生成した単元

教師Cの不安を取り除くことを第一義に捉え、共通認識をはかったことは、文化的行事としての学習発表会のねらいを十分した上で、これまでの学習を生かした表現活動をめざすことである。教師Cに対しては新たな実践をおこなうのではなく、これまで学習した内容をふり振り返りながら、それらを結び付けながら単元づくりをおこなっていくように促した。その一例として筆者から提案したのは、教師Cの同僚が以前に1年生を担当した際に国語科の物語教材「くじらぐも<sup>(註2)</sup>」を劇化したことを再現することであった。

今回、教師Cと対話する中で考えた単元構成<sup>(註3)</sup>は図1のとおりである。生活科で学習してきた単元や特別活動において経験した行事や児童会活動をもとに、「くじらぐも」の劇の台

本を完成させていくこととした。学習発表会のねらいは、これまでの学習のまとめをおこない、それらを発表することにあるため、カンファレンスの際に、図1にある生活科の教材について教師Cとふり返る時間を設けた。すると、例えば、「なつがきた」や「たのしいあきいっぱい」の単元では学校周辺の自然観察を通して、子どもたちがさまざまな気づきをもったとのことであった。その気づきを劇のセリフとして使うことができるのではないかと提起した。すると、教師Cも生活科で書きまとめたワークシートなどを参考に児童が想起できだろうと見通しを立てることになった。同様に、特別活動においてもこれまでの活動を想起する時間を設けることで、児童からさまざまな意見が出るのではないかということとなった。

B市でおこなわれている学習発表会は、1, 2学期の学習の成果を発表する場を設けることで、児童の学習意欲の向上をねらっている。また、学習発表会の発表方法も劇やプレゼンテーション、音楽発表等多岐にわたることから、文化的な表現に触れる機会となっている。内容については、国語科の物語文をもとにした音読劇や遠足的行事である環境体験学習・自然体験学

習等の報告を兼ねたプレゼンテーション、総合的な学習の時間等でおこなった地域学習をもとにした創作劇など、長年のB市で継承されてきた教育実践が蓄積されている。しかし、経験年数の浅い教師にとっては、教師Cのように年間の見通しが立てられず、学習発表会目前に発表内容を検討することもある。

#### 4 第2回カンファレンス

第2回目のカンファレンスは主に教師Cの語りが中心であるため、録画した動画をもとに音声データを文字化した。それらとともに、実践期間におこなったメールでのやりとりを何度も読み返した。その上で、本単元を終えて教師Cはどのような変容が見られるか、教師C自身の言葉から分析した。

##### (1) 児童のとらえ方の変化

##### ①エピソード1

教師Cにとって初めての実践であった上に、学習発表会までの期間が短かったこともあり、当日までに発表できる状況になるのかとはじめは不安も抱えていた。しかし、単元をすすめていく中で、自分でなんとかしようという意識から、子どもたちとともに劇づくりをすすめるという意識に変わっていった。その背景には、教師Cの児童観の変化がある。具体的には、1年児童へのとらえ方が大きく変化した。小学校入学以降、教師や上級生のかかわりの中で生活している1年生に対し、教師C自身も教師主導のかかわりが必要だと感じていた。だが、本実践では、1年児童にシナリオづくりを委ねる場面を設けた。そして、教師Cは児童に対し、気づきを促すかかわり方を重視した。すると、教師Cの予想を超えた児童の反応が見られた。教師自身は次のように語っている。

そのくじらぐもの学習をしてから劇にするまでに、(中略) ころへん (補足：校区内)、くじらぐものが飛んだらどんなものが見えるか

など言ったら、なんか、すらすら言うんですよ。私、すごいそれに感動しました。〇〇行ったとか△△ぶどう園に行ったとか、こっちがいわなあかんと思ったことを

(筆者からの「言った?」の問いに)

ええ、行ったとか言って、稲刈りしたとか言って、で、それを黒板に場所ごとに書いて、じゃあここで誰とかかわったかなあというヒントだけを私が出して、「6年生」とか「ぶどう園のおちゃん」とか、「じゃあそこにくじらぐもを連れて行ったらどんなこと、言える?」と言ったら、それだけを書いて

※〇〇は1年生歓迎遠足で歩いた校区内の公園、△△は市内の農園施設名を示す。

##### ②エピソード2

「ころへん、くじらぐものが飛んだらどんなものが見えるかな。」という発問によって、児童が図1に示した生活科や特別活動における各行事での経験を発言したことが教師Cにとって自らの児童観を揺さぶられる経験となった。教師C自身も「感動しました」という言葉で表現している。また、児童のふり返り作文をもとに一人ひとりの思いに寄り添っていたことがうかがえたのが、次の発言である。

これは、なんか私、子どもに(補足：ふり返りを)ちょこちょこ書かせていて、(中略)それを通信に載せてて、私、あの、劇をと思ったんは、なんかね、あの普段、こう授業では、あまり前に出てこない子がいるじゃないですか、発表も少し苦手。

でも、ここですごい輝く子がいて、なんか周りも「もうDちゃん、すごい」と、なんか本当に(いい演技を)するし、すごく動作をつける、だから「私もDちゃんみたいにしたい」って(ふり返りに)書いている子がいっぱいいて、じゃあDちゃんにも、「私こういうの得意なんかもしれん」って自分の中に現れて、すっごく伸びたんですよ。

それで、なんか、こうやって書かせて、みんなに見せると、普段あまり自分を出さない子も輝けるし、周りの子も、「私もちょっと今日ちゃんと友だちのこと見よ」っていう風にもなるから、こうやって書かせるのもいいなって思いました。

#### 〈考察〉

本実践の期間において教師Cは1年児童に簡単なふり返り作文を書かせていた。それらを学級通信で発信し、保護者に伝えていた。その学級通信を見ながら、やりとりをしていた際に児童Dについて話題になった。通常の授業の際には、発表など人前で発言をあまりしない児童が劇づくりをすすめる中で、自ら動作化をおこない、その姿に気づいた周りの児童がふり返り作文に「Dちゃんみたいに」などと記述し、劇づくりが一段と深まっていった。教師C自身はこうした表現活動を行うことやその学習に対してふり返り作文を書くなど言語化させることの重要性について気づいている。

### (2) 児童の学びの連続性への気づき

#### ①エピソード 3

エピソード1～2で取り上げた児童へのとらえ方の変化は、児童の学びが深まっていることを実感したことが大きい。このカンファレンスの冒頭に教師Cは次のように語っている。

特に自分が台詞を考えたところはやっぱりすごいなと思ったのが、めちゃくちゃ覚えが早いんですね。あれはやはりそう、任せたり、自分でこう台詞を作らせると、すごく子どもにとったら価値のあることなんやなと思ったし、私が1人でこう、どんな台詞を作ろうかっていうよりもよっぽどなんか輝いた台詞を出すからそこはしてよかったなと思いました。

#### ②エピソード 4

児童が台詞を早く覚えたという事実から自分

たちで台詞を作るという学習経験が児童にとって「価値のあること」、「輝いた台詞」という肯定的な言葉で表現されている。児童の学びの深まりから教師自身が価値づけ、意味づけしていることにつながっている。また、1年生以外の学年の実践を話題にしている中で、高学年児童が総合的な学習の時間や特別活動での宿泊的行事をもとにした劇について話した際には、学年間のつながりについても目を向け、次のように語った。

うまくいかなかったところもあるけど、1年生の時からこういう経験をさせてあげられたから、次の学年にいったときに、こういうことをさせてもらったら、もうちょっといいのしてくれるだろうし、こう、自分たちに任せてもらえるっていう経験を積んでるから、そうやって人前で発表するのとかも、だんだんこう得意になっていくじゃないかなと思うんです。

#### ③エピソード 5

新任3年目である教師Cが自ら担任した学年だけでなく、他の学年にも目をむけ、1年生からのつみ重ねの大切さについて言及している。本実践は1年生での実践であったものの、こうした実践が高学年での姿につながるということを実感している。さらに、児童の姿から就学前での学びについても発言している。

動作とかも、私が付けようっていう感じじゃなくて、その、そういう子がぼつぼつ、「これなんかつけたほうがいいんじゃないの」とか言い出して、やったんですよ。あそこもすごいなと思って、1年生ってこう、何もないまっさらな状態だと思っていたけど、多分こども園でちゃんと育ててもらってて、

#### ④エピソード 6

「児童のとらえ方の変化」にも関連する内容で、1年児童の見立てが「何もないまっさらな状態」であったものの、児童の表現を目の当た

りにし、就学前段階でこども園での学びに気づいている。教師Cの勤務校はこども園、小学校、中学校が隣接するため、日常的にそれぞれの発達段階の子どもを目にすることが可能である。しかし、こうしてリフレクションをおこない、言語化することによって、児童の姿から学びの連続性についての気づくことにつながった。

### (3) 自らの実践に対する省察

#### ①エピソード 7

本単元での実践をふり返っている中で、教師Cが初めて担任した際の実践について話題となった。当時3年生を担任していた教師Cは総合的な学習の時間にとりくんだ内容がある研究発表会で発表することがあった。当時は自らシナリオを考え、児童に暗記させ、ステージ発表に臨むという形でとりくんだ。当時のことをふり返り、次のように語っている。

あの時はたぶん初めて私は全部台本を考えたんですよ。あれ、3年生だけど、今、こういう経験をしてたら、もし戻れるんだったら、あのときも場面ごとに分けて、子どもたちに台詞を考えさせて、言葉を言わせられたなと思う。

#### ②エピソード 8

本実践を過去の実践と結び付けながら、自己省察する機会としている。「もし戻れるんだったら」という言葉がそのことを象徴している。教師は日常的に授業をはじめとする児童・生徒とのかかわり等について自己省察する。それは絶えず意識的にも、無意識的にもおこなわれている。今回のカンファレンスでは、本実践についてのリフレクションをおこなっていたのにもかかわらず、過去の自分をもふり返り、当時の自分にはできなかったことが今ならどうできるかと自己省察している。また、本実践を終えてリフレクションを行うことで、自らが日頃とりくんでいることに対してもふり返ることができ

ていることが分かる語りがある。

でもね、全く関係ないかもしれないですけど、こういうことを、なんとなく自分のフィーリングですけど、こういうことをちゃんと伝える、子どもは今こういうことをしてて、こういう気持ちを持ってますとかいうのを、随時、随時、定期的に出していくと、なんかね、協力的っていうかね、ちょっと自分が失敗したときとかでも、あとなんかこう、こういう感じじゃなくて、それで、こう隣でね、思ってくれてる感じがあるんですよ。

#### (考察)

この語りは2回目のカンファレンスの最後に保護者からはどのような反応があったのかを質問した際の答えである。子どもたちと劇づくりをおこない、その活動の様子を学級通信に掲載するとともに、子どもたちの変容も伝えてきたことが、保護者の協力につながっていると捉えている。新任3年目である教師Cにとって保護者は自分より年上であることも多い。若手教師が保護者との関係を築く際、ベテラン・中堅教師以上に悩むことも多い。しかし、自らが意図して児童とともに劇づくりをおこなっていることを伝え、児童の思いを共有する機会を設けることで、良好な関係が築けていると実感している。実践に対する省察だけでなく、自らの学級経営、教師としてのあり方についての省察につながっている。

### (4) 次の実践への意欲と見通し

#### ①エピソード 9

2回目のカンファレンスの映像を確認すると、本実践をふり返る際、教師Cは終始にこやかに、表情豊かに語っている。1回目のカンファレンスでは、学習発表会に対する不安を語ったときは大きく異なっていた。1回目のカンファレンスで単元づくりをおこなった際から学習発表会までの期間が短かったことについて話した中

で、時間的なゆとりが必要であったかを問うと以下のように応えた。

欲しい、欲しかったし、劇の進め方とかを知りたかった。(補足：子どもたちが)ここまで、これだけええことしてくれるから。

## ②エピソード10

時間的なゆとりがさらに必要であったことだけでなく、自らが劇づくりについて知っていれば、さらによりよい学びを生み出せたという気持ちの表れである。同様に、もっと実践を高められたのではないかという内容も語っている。劇づくりの過程での児童の様子を尋ねた際に、次のように語っている。

まあちょっと飛ばしたりね、なんかね、こうしたけどちょっと変える子もいました。めっちゃ面白かったのは、やっぱりね、この場面は自分たちで作ったからやっぱり、もう本気というかね、気持ちがこもっているんですよ。

そのために4場面だけ立派に仕上がっているんですよ。

なんか、じゃあ、もしかしたらほかの場面もうまいことさせていたら。

## ③エピソード11

この発言の際の教師Cの表情は明るいものであった。つまり、この発言は本実践への省察ではあるものの、決してネガティブな反省ではなく、よりよい劇づくりにつなげるためにさらにとりくめることがあったのではないかというポジティブな意欲の表れである。さらに、今後同じような単元づくりを行うことについて質問すると次のように答えた。

1年生でこれだけ任してもできるんやということは、上の子だったらね、もっと経験を積んでできるやろなあとと思うし、まあ例えば私は1, 2, 3年生しか持ったことないけど、3年生とかやったら総合の中でこう発表させるってなったら、自分たちで経験させたこと

をこうしゃべらせたらええなあとか。

## 〈考察〉

次年度以降、他学年を担当しても、今回の経験を生かして、教科横断型単元づくりをおこなうことへの意欲が表れている。そこには、低学年での生活科から3年生以上でおこなわれる総合的な学習の時間の時間での単元づくりがイメージできていることもうかがえる。1回目のカンファレンスで語った不安については一切言及することなく、すでに次の実践にむけて気持ちが前向きになっていることが伝わってきた。

## (5) 今後の教職キャリアへの展望

### ①エピソード12

教師Cとのカンファレンスの終盤には、今後この実践をもとに後輩の教師に助言できるのではないかとの話題になった。その際、本単元をすすめるにあたり、教師Cにさまざまな助言をくださった先輩教師Eの存在に関する語りが生まれた。

ずっとE先生がついてくれるんですよ。E先生は、なんか、あの4場面(補足：児童が自ら台詞を考えた場面)のところとかは、すごい、「自分らで考えたん?」とか、結構褒めてくださいました。「そんなことできる1年生はおらへんのやで」って、だから、Cさんも自信を持ちなよ。

で、あの子らも私の目からね、子どもらを見ると、これ、ほんまに大丈夫かなって思ってたんですよ。何回体育館で練習させても。

でもE先生が、「まあ客観的に見るとだいぶできているで」って、「人前で大きな声でしゃべるし、暗記も出来てるし、なんなら友だちが台詞につまったときに時に隣の子がとんとんとしてあげとるやん、あんなんもいいと思うで」と、ああそういうと褒めてあげようとかはE先生から教えてもらって。

## ②エピソード 13

教師 C にとって先輩教師 E の存在が本実践をおこなうにあたって大きな支えとなったことは明白である。第 1 回目のカンファレンスの際に不安を口にしていた教師 C は教師 E が 1 年児童に対して肯定的に捉え、そのよさを教師 C に伝えてくださったことで、教師 C 自身の自信につながっている。「ああそういうとこ褒めてあげよう」という発言からは、教師 E から児童のとらえ方を学んでいるとも受け取れる。さらに、この発言に続いて次のように話している。

やっぱり E 先生はすごく温かいから、なんかまだまだ先だけど、自分がもしこういうふうにあの補助で入るポジションになったらこうやって助けてあげたらいいなと思うし、それでまあ自分がされたことってやっぱ返していきたいなと思って、思うし、そういう意味でもいい経験だったなと思います。

### 〈考察〉

新任 4 年目の教師 C が今回の教師 E のかわりを受けて、自らが同じような立場として後輩教師にかかわる機会ができれば、教師 E のようにかかわりたいとの思いを持っている。教職キャリアを重ねる上で、こうしたロール・モデルと出会うことが非常に重要である。「自分がされたことってやっぱ返していきたいな。」という言葉に、自らのキャリアへのポジティブな展望を描いている。

## 5 おわりに

本研究では、国語科・生活科・特別活動の学習を生かした教科横断型単元づくりに取り組む若手教師との共同生成的アクション・リサーチをおこなった。単元の構想を立てる段階から事後のリフレクションまでの支援をおこないながら、協力者である若手教師の語りをもとにどのような変容が見られるか分析をおこなった。すると、前述のとおり、「児童のとらえ方の変化」、

「児童の学びの連続性への気づき」、「自らの実践に対する省察」、「次の実践への意欲と見通し」、「今後の教職キャリアへの展望」の 5 点にまとめることができた。こうした変容は日常の教育実践において絶えず教師がおこなっていることと想定される。しかし、多忙化する学校現場において、こうした気づきを言語化する機会が減少している。共同生成的アクション・リサーチは学校現場において日々の実践に悩んでいる教師にとって、単元構想や授業設計をおこなう上で大きなメリットがあるとともに、教師自身が自らの実践をふり返り、次の実践を生み出すよい機会となる。指導方法の工夫・改善を行う校内授業研究とは異なり、個人の問題意識を解決していく共同生成的アクション・リサーチは、教師自身が自己省察を定期的におこなうことができ、個々の教師の学びが深まっていくことが可能となる。本研究では教師 C のみでの実施であったため、今後若手教師の協力を得ながら実践例を増やすとともに、今回協力を得た教師 C とも継続的に共同生成的アクション・リサーチを続けていくことで、教師の成長・発達の軌跡を追い、経年比較もおこなっていききたい。

### 〈引用文献・註〉

- (1) 箕浦康子 (2009) 「アクションリサーチ」 箕浦康子編『フィールドワークの技法と実際 II: 分析・解釈編』 ミネルヴァ出版 pp53-72
- (2) 藤原顕 (2017) 「アクションリサーチ」 日本教師教育学会編『教師教育研究ハンドブック』 学文社 pp94-97
- (3) 秋田喜代美 (2005) 「学校でのアクション・リサーチ—学校との協働生成的研究」 秋田喜代美・恒吉僚子・佐藤学編『教育研究のメソドロシー—学校参加型マインドのいざない』 東京大学出版 pp163-183
- (4) 藤江康彦 (2007) 「幼小連携カリキュラム開発へのアクション・リサーチ」 秋田喜代美・藤江康



彦編『はじめての質的研究法 教育・学習編』東京図書 pp243-274

註1) 本研究では筆者が教師Cの学級に直接訪問することもない上、児童の変容を分析することが目的でないため、教師Cに対する確認を行うこととした。カンファレンスにおける録画・録音の許可を取った。音声データをすべて文字化した。本稿作成時においては教師Cに文面の確認をおこなってもらったこととした。

註2) 「くじらぐも」は光村図書出版『こくご一下ともだち』に掲載されている物語教材である。1年生の児童が運動場で体育をしていると、空に大きくくじらぐもがあらわれるというファンタジー作品である。くじらぐもと1年生児童のかけあいの中でくり返しのおもしろさを感じたり、「」(かぎ)が多く使われていることで音読の工夫を考えたりできる教材である。何度も声に出して読むことで児童は自ずと物語の1年生と同化し、物語の世界に引き込まれていく。また、くじらぐもの背中に乗って遠くまで行く場面では空から見える景色を想像豊かに読み深めることができる。これまでも学習の出口に音読発表会や音読劇を行うなどの実践が紹介されている。B市でも学習発表会でいくつもの実践がおこなわれている。

中川李枝子(2020)「くじらぐも」甲斐睦朗・高木正樹他編『こくご一下ともだち』光村図書出版 pp4-16

註3) 国語科・生活科・特別活動の学習を生かした教科横断型単元づくりを行うために、以下の文献を参考にした。

文部科学省(2018)『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 生活編』東洋館出版

野田敦敬・田村学編(2021)『学習指導要領の未来－生活科総合そして探究がつくる令和の学校教育』学事出版

須本良夫編(2018)『生活科で子どもは何を学ぶか－キーワードはカリキュラム・マネジメント－』東洋館出版社

田村学(2017)「新しい生活科が目指すもの」久野弘幸編『平成29年版小学校新学習指導要領ポイント総整理 生活』東洋館出版 pp1-8

吉富芳正・田村学(2014)『新教科誕生の軌跡 生活科の形成過程に関する研究』東洋館出版

## Abstract

### Practical research on collaborative action research with young teacher Through the creation of cross-curricular units that make use of the learning of Japanese language, Living Environment Studies, and Extracurricular Activities

Sisou City Tutasawa Elementary School Nao ASOU

In this study, I supported young teacher who was working on the creation of cross-curricular units that made use of the learning of Japanese language, Living Environment Studies, and Extracurricular Activities, from the stage of planning the unit to the reflection after the lesson. In the process, I conducted action research to investigate how the awareness of the problems of young teacher, who was our collaborators, changed. Based on the results, I considered what kind of support leads to growth and development when teachers design units.

As a result, “Changes in the way children perceive”, “Awareness of the continuity of children’s learning,” “Reflection on one’s own practice,” “Motivation and prospects for the next practice,” and “Positions for future teaching careers.” There were changes in the 5 points of “Prospect”. By conducting action research, the research started from the problem awareness of the research collaborators, and it was a good opportunity to grasp their own transformation. Unlike lesson study for devising and improving teaching methods, it is possible for individual teachers to deepen their learning by taking opportunities for self-reflection on a regular basis. By continuing collaborative action research with the collaborator of this research, I will follow the trajectory of teachers’ growth and development and make comparisons over time.

Key words : Action Research, Unit Plan, Teacher’s growth