

生徒の主体性を高める授業とは

-事実承認を用いた授業への挑戦-

京都教育大学大学院 連合教職実践研究科
教職実践専攻 生徒指導力高度化コース
206022 大野 祥己

生徒の主体性を高める授業とは

－事実承認を用いた授業への挑戦－

大野 祥己

生徒指導力高度化コース

要約：筆者の「教職専門実習Ⅰ・Ⅱ」での授業は表情が硬く、能面のような人間味のない授業のため、生徒が気乗りしないことが多かった。専門実習の際、生徒を「称賛」することを多用し、コントロールしてきた。しかし今後求められる生徒像は自ら学びを進める生徒であり、教師には新しい授業が求められる。本稿では「事実承認」に焦点をあて、NHKで放送された井本教諭の授業を参考に、新しい授業に挑戦した。挑戦を繰り返すうちに、自分の中のコア・ビリーフ（頑固に染みついた価値観）に基づいて授業を再生産していることに気づいた。OECD2030によると、教育の未来として、教師は生徒に「何かを教える」立場にとどまるものではなく、生徒が教師の手を離れ、たくましく生きていけるように手助けすることが求められている。本研究で、事実承認を意識した授業に挑戦することを通して、教師自身が自分の中のコア・ビリーフと向き合い、払拭し、新しいスタンスで授業を行っていく必要があることがわかった。

キーワード：事実承認，コア・ビリーフ，教育の未来，新しい教師のスタンス

1. はじめに

筆者は学部生のときに中学校で教育実習を行い、大学院では高等学校で教職専門実習を行ってきた。実習中に行った授業は、生徒が調子よく学ぶことのできた授業もあったが、生徒が気乗りせず上手く進めることのできない授業も多かった。これには自分自身のメンタルモデルが大きく関わっている。「教師は生徒と近くない存在」、「教師は枠外のことをしてはならない」という思いがあったが、生徒にとっては能面のように人間味がなく、引き付けられない授業であった。

生徒が授業に対して意欲的に取り組みにくい状況に陥ったとき、筆者はよく生徒の一つ一つの発言や行動に称賛的な言葉を使用し、生徒のやる気を引き出そうとしてきた。生徒を褒めると、外発的動機づけを与えることとなり一時的に生徒のやる気を向上させることができる。しかし、継続的に褒めることを続けると、生徒は褒められることを目的として行動を変容する。

また、褒められることが目的となると、その報酬がもらえなくなった場合に今まで以上の意欲の低下も見られる。このため褒める行為以上によく推奨されるのは承認するという行為である。

教育における承認の重要性について新元ほか（2021）は、教師からの承認欲求を有している生徒は、教師に対する信頼感が高く、教師への信頼感が生徒の自立的動機づけを高めるという。つまり、教師は生徒を承認するだけでなく生徒からも承認され、同様に、生徒は教師から承認されるだけでなく教師を教師として承認する、両者の承認関係が必要だと指摘しており、双方向の承認関係が成立することで、教育が成立すると述べている。しかし、褒めると認めるでは、発する言葉上混同されやすく、意識的に使い分けていく必要がある。

そこで筆者は教師が生徒に行う承認の仕方について、神奈川県にある私学の栄光学園に勤務する数学担当教諭の井本陽久教諭の授業に着目した。井本教諭はその巧みなワードセンスを使い、授業中の生徒の発言や行動を承認することで、生徒の主体性を育てている。

本論文では、数学の授業中に井本教諭が生徒に投げかける承認の言葉に焦点をあて、生徒の主体性がどのように変化するのか研究を行う。

第一段階として、井本教諭の授業内での発言をNHKで放映されたビデオを参考に分析する。第二段階として、実際に神奈川県にある栄光学園を訪問して授業を見学し、井本教諭がどのような言葉を用いて生徒を承認しているのかを分析する。第三段階として、井本教諭の授業を参考に、筆者自身が非常勤講師を行っている高等学校で事実承認の言葉を用いた実践を行い、承認を通した生徒の行動や意欲の変容について研究を行っていく。これらを通して、教師が生徒に対してどのような言葉を用いて承認を行うと良いかを明らかにする。

2. 承認とは

2.1 褒めること・認めることの違い

叶（2014）によると、語用論研究で言われる「ほめ」は、日常語としての「ほめ」よりも指す範囲が広く、目上かあらい目下に対して「ほめる」行為と目下から目上に対して「たたえる」行為の両方を含んでいるという。「ほめ」に関する主な研究では、「目上から目下へ」という関係に限定せずに、「ほめ」を「相手に肯定評価を与える」、「相手への好感情の伝え」と定義している。本稿は「ほめ」ではなく、「認める」ことに注目する。

ホネット（2005）は承認を、他者に対する気遣いや関心、共感を含む行動や人格の主体性に対する尊重と定義しており、藤野（2010）は承認とは、もともと他者への認識が成り立つ基盤になるもので、人は相手の存在を承認して関心を寄せるから相手への認識を深めるとしている。

これらをもとに、教師と生徒が承認し合う関係の構築を研究する新元朗彦ほか（2021）は、承認することは相手の価値観を受け入れることでもあるため、これにより自己の価値基準を変更し、新たな価値の発見につながる機会を生み出すという。一方、承認は身体的表出を伴ったコミュニケーションであり、承認された当人を是認し、ポジティブな諸特性を帰属させる行為ともいえると示した。

2.2 結果承認と事実承認

承認には、結果がうまくいった場合に認める「結果承認」と、できているところを認める「事実承認」がある。片山（2021）は事実承認とは、たとえそれが小さな進歩であったとしても、目の前にある具体的な事実を認めることと述べている。「結果承認」は日頃から行いがちだが、事実承認は行いにくい。事実承認はコーチングでも重要視されているが、主体的対話的で深い学びを行う上でも欠かせない。本論文では「結果承認」ではなく、「事実承認」に焦点を当てる。

承認の言葉を発する主体は教師のことが多いが、生徒から生徒への承認もある。授業中に誰かが発言すると、クラスのみんなから「おー」という承認の言葉が出ることがある。このような承認の瞬間は、教師からもらう承認よりずっとうれしい。本論文では、井本教諭による承認を取り上げていくが、その結果生じる生徒同士の承認についてもふれている。

3. 数学担当教諭井本陽久教諭の授業

研究方法として、ビデオ『プロフェッショナル 仕事の流儀 数学教師・井本陽久の仕事～答えは、子どもの中に～』を視聴、実際に井本教諭の授業を見学し、井本教諭が生徒に投げかけた承認の言葉について分析を行う。井本教諭の働く神奈川県栄光学園は私立の中高一貫校であり、偏差値は 75 と高く、東大進学率も高い超進学校である。私立の学校であり、働く教師にとっては自由度が高い学校である。そこで行われる井本教諭の授業をそのまま公立学校で利用できるわけではないが、井本教諭の発する言葉には多くの事実承認の言葉が用いられているため、これを参考に新しい授業へと変えていくことは可能である。井本教諭の発する言葉には彼の豊富なワードセンスを用いた独特な表現もあるため、井本教諭の発する承認の言葉をひとつくりにするのではなく、次の 5 つの承認に分類した。

3.1 井本陽久教諭の発する承認用語の区分の定義

①称賛的な承認

「すごいね」などの一般的な褒めとして使用される言葉を「称賛的な承認」と命名した。

②反復承認

2 回以上教師が繰り返して承認している言葉を用いている場合「反復承認」と命名した。

③素直にでた承認

生徒の言動に対して教師の思いがぼろっと漏れ出たような言葉を「素直にでた承認」と命名した。

④気づきを与える承認

生徒の中では、当たり前だと感じていることや考えていることに対して、教師の承認によりそれが大切であると自覚させるような言葉を「気づきを与える承認」と命名した。

⑤独特な承認

言葉だけでみると、認められているようには見えないが、言われた生徒はとても喜んでいる言葉を「独特な承認」と命名した。

3.2 井本陽久教諭の発する承認用語のまとめ

ビデオの中で井本教諭が発言していた承認の言葉を 5 つの種類に分類した結果を表 1 に示す。また栄光学園へ訪問して井本教諭が授業中に発言していた承認の言葉の分類分けした結果を表 2 に示す。

表 1 井本陽久教諭の授業分析（ビデオ）

称賛的な承認	反復承認	素直にでた承認	気づきを与える承認	独特な承認
▪ この解答の考え方がすごいでしょ。 ▪ 宿題じゃないのにするなんてえらいな。 ▪ なんかたくましくなったな。 ▪ 弁当渡してありがとうっていつてるのえらいじゃん。	▪ いいよいいよ、その気持ち大事だ、大事。	▪ 内側外側の考えいいね。 ▪ そういう発想かすごいな。 ▪ おもしろい考えするな。 ▪ 人の予想の反例をみつける天才だな。 ▪ 切れ目を入れる方法もありだね。	▪ 当たり前のように全部上で考えてしまいうけど下という発想は大事。	▪ その方法は職人的成功。 ▪ その考えは度肝を抜く脱線だな。 ▪ 愛情を 100%お前らにかけてる。 ▪ 相手が有頂天になっているところをずたずたにしてやろうっていう気持ちがあるんだろうな。それが大事なんだよ。

表 2 井本陽久教諭の授業分析（実際の見学）

称賛的な承認	反復承認	素直にでた承認	気づきを与える承認	独特な承認
▪ はえ、マジ ▪ うまいし、はやいな。	▪ いいじゃん、いいじゃん、そんな感じで進めてみ。	▪ まったくおんなじ考えのやつおったな。 ▪ きれいなやつができたな。 ▪ きれいだな。	▪ 俺がすごいと思ったのは、自ら制約をかけていること。 ▪ 自分に納得のできないところに自分の色が出るんよな。 ▪ グレーだと思もえることが大切だ。 ▪ すごいそこに目がいくか。	▪ いつも斜めからくるから。 ▪ 俺の知らない漢字を言うんじゃないかとときどきした。 ▪ 縛りのセンスがあるよな、自分の美的感覚みたいなの。 ▪ 最初に気づいたのは殺害なんだって、やばいよな。 ▪ これすごいなー最初からねらってたの。

4. 筆者が井本教諭を意識して行った挑戦的授業

筆者の授業は、人間味のない能面のような表情の硬い授業である。生徒が気乗りしない場面も多く、称賛を中心に授業を進めてきた。井本教諭の授業を見て、自分自身も井本教諭の承認を意識して実践を行っていきたいと考えた。井本教諭は生徒が自ら問題に取り組み、新しい考えを生み出すことのできる授業を行っている。これは井本教諭が、事実承認することにより培われてきたものである。

筆者も井本教諭の授業を目指して事実承認を使用した授業へと挑戦することとする。承認を意識した実践を行う中で、生徒の主体性がどのように変わっていくのかを分析していきたい。具体的には、筆者が数学の非常勤講師として働いている京都府立の高等学校で、放課後に補修を目的として開かれている授業で実践を行う。この授業では、生徒の学力向上と学習習慣の定着化の2つを目的として内容の復習等を行う場である。参加者は高校1年生の特に学力低位の生徒が5~7名程度参加している。参加生徒の大半は自主的に参加しているが、中には成績不振のため半強制的に参加している生徒も在籍している。

この授業で筆者は、井本教諭の授業内での発言を参考にして分類した5つの承認の言葉を意識しながら実践を行い、生徒の授業の様子がどのように変化していくのか記録をとった。実践

の記録は計3回分の学習会での音声を録音し、発した承認の言葉を井本教諭の分析で用いた5つの承認に分類した。また、学習会を通して生徒の反応がどのように変化していくのかも記録した。

4.1 筆者の挑戦した授業 その1 2021年11月15日（約100分）

1回目は今まで称賛することを多用してきたので、まず承認する言葉を使用することを意識して授業を行った。挑戦1での発言を記録し、生徒の反応についてまとめたものを表3に示す。

表3 筆者の挑戦した授業 その1での承認

称賛的承認	反復承認	素直にでた承認	気づきを与える承認	独特な承認
▪ よく解けてるじゃん ▪ そのとおり、できてるやん		▪ 考えられてるのはいいよ ▪ 取り組む姿勢が大切だと思うよ ▪ そうだね、同じように解けることによく気づいたね	▪ この問題から応用できてるね	
▪ 生徒の反応 称賛的な承認に対しては、照れながらもうれしそうな表情を浮かべた。しかし、学習に対する意識は依然冷めたままであった。問題が解けない場合は、筆者に聞いたり友達に聞いたりといった反応はなく席に座ったままなにもしない生徒もいた。筆者が「これわかる？」と問いかけた場合にも頷くだけの淡白な反応が大半を占めていた。				

4.2 筆者の挑戦した授業 その2 2021年11月22日（約80分）

1回目の挑戦では承認と見られる発言をいくつか発することができた。称賛に対しては敏感な生徒も、承認には大きな反応を見せることがない。筆者自身も不慣れな発言を意識したため、生徒に向けて発した言葉数自体少なかった。学力低位の生徒が多いため、称賛による一時的な意欲の向上ではなく、継続して承認を行い学習意欲の向上の必要性を改めて感じる。

挑戦2では、前回以上に生徒に向けて承認の言葉を発すること、結果に囚われない発言を意識することを目的とした。挑戦2での発言を記録し、生徒の反応についてまとめたものを表4に示す。

表 4 筆者の挑戦した授業 その 2 での承認

称賛的承認	反復承認	素直にでた承認	気づきを与える承認	独特な承認
▪ よく解けたえらい ▪ 解けてるで、よくできてるやん ▪ 頑張ってるやん	▪ 良い良い、考えれてる考えれてるよ ▪ 解けてる解けてる。いい感じやな	▪ 円周角しっかり理解できてるやん ▪ 半分になる角度の場所が理解できてるね ▪ 二等辺三角形の性質をよく覚えてるやん	▪ 解けるようになったやん。成長してるで ▪ よく考えついたな、その発想はなかった ▪ 考えられることが大事やで	▪ すごい独創的な解き方やな
▪ 生徒の反応 具体的な承認を行った生徒は、そのあとの質問に対しても承認された内容をよく話しており、学習に対しては意欲的に取り組む姿も見られた。これまでは、わからない問題がでると不貞腐れて顔を下げることという反応が大半を占めていたが、この授業から筆者である教師を呼ぶ場面が増えた。筆者の問いかけに対して頷くだけでなく、言葉を用いてしっかりとした反応を返すようになった。				

4.3 筆者の挑戦した授業 その 3 2021 年 12 月 13 日（約 60 分）

筆者が能面のような授業を行うのは、教師としての枠組みに囚われすぎており、教師と生徒の関係は、「教える教わる」の関係にあると考えているためである。このため、生徒に対する反応にしてもどこか近くない存在として発言している節がある。生徒は単に言葉だけで承認されること以上に、教師が驚いたり焦ったりして承認することを好む場合もある。

これまでは一辺倒に承認の言葉を発してきたが、挑戦 3 では感情をのせて生徒に言葉を発することを意識した。挑戦 3 での発言を記録し、生徒の反応についてまとめたものを表 5 に示す。

表 5 筆者の挑戦した授業 その 3 での承認

称賛的承認	反復承認	素直にでた承認	気づきを与える承認	独特な承認
▪ 考えようとするのえらいな。 ▪ これよくできたね、すごいやん。	▪ できてる、できてる。次も解いてみよう。	▪ ずいぶん計算ができるようになってきたね。 ▪ 計算間違いに気付けるのは大事やで。	▪ 自分一人で解けるようになってきたね。 ▪ どの分野よりも三角関数が解けてるね。 ▪ プリントを回転させて考えるのはいい発想だね。	▪ 遂に勉強に目覚めてきたな。 ▪ 数学に対して覚醒してきたんじゃない。 ▪ やばいな、どんどん解いてくやん。

■ 生徒の反応

わからない問題に対してはすぐ筆者を呼び解き方を聞く生徒が多かったが、この頃から一度解いてから教師を呼ぶケースが増えた。独特な承認を行った生徒は、「おれ数学得意やから余裕で解けるで」という発言もするようになり、数学に限らず学校生活での話もするようになった。直接的に承認することで生徒はうれしそうな反応を見せたが、教師があと驚いた反応や焦ったような反応で生徒を承認するとより一層目が輝く瞬間があった。

4.4 挑戦授業の成果

筆者の3回の授業を比較すると、授業内での承認の言葉も確かに増えた。それにともなって授業時間も短くなっていった。1回目の授業では、半強制的に参加している生徒は意欲が低く、だらだらと筆者から言われたことだけを行っていた。しかし、承認の言葉を根気よく伝え続けた結果、3回目では言われる前に自らペンを動かし勉強するようになった。このため生徒との対話が増え、スムーズな授業進行を行うことができた。

5. 井本教諭と筆者の比較分析

これまでの分析をもとに井本教諭と筆者を比較して二人の違いについて分析を行う。また栄光学園へ訪問した際に井本教諭にインタビューをする機会があり、少しではあるが井本教諭の人となりを知ることができた。これらを踏まえて井本教諭と筆者の違いについて表6にまとめる。

筆者と井本教諭では、教師という職業に対する考えが根本から異なっていた。筆者は教師としての上下関係を意識して生徒と接しているが、井本教諭は友達のような立場で生徒と接している。これは授業中에서도明確に表れていた。筆者は授業が始められないような雰囲気や騒がしくなりすぎたときには注意して生徒を静かにしていた。対して井本教諭は、生徒の自主性に任せ、特に注意するような言動を見せることなくただ静かになるのを待っていた。

筆者と井本教諭の授業内での教師の姿勢は、どれだけ教師に余裕があるかが影響している。井本教諭は授業準備に多大な時間をかけ、時には一つの授業に10時間以上をかけることがある。筆者の授業時間は内容にもよるが、2~3時間程度である。授業準備の質は、教師の授業内での発言の量にも関わる。入念な準備をしている井本教諭は、授業の導入を終えると生徒が自ら学ぶ授業を展開する。筆者は、自分が予習した範囲で生徒が答えることができるように誘導することがあり、生徒が自主的に学ぶことはほとんどない。

表 6 井本教諭と筆者の違い

	井本教諭	筆者
教師としてのスタンス	勉強ができることや成績が上がることも、生徒自身の興味を大切にしており、生徒が幸せであることに重点をおいている。	枠外のことはしてはいけならず、常に正しくいべき職業。生徒の学力向上に重きをおいている。
教師の立ち位置	生徒とほぼ横に並んでいて、友達のような立場。	教師と生徒で上下関係がはっきりしていて、指導する立場。
生徒との接し方	友達のように話しかけ、よくちょっかいをかける。	教師と生徒という線引きをしており、一歩引いて接している。
全方位からの評価	あまり気にしない。必要のないものとさえ思っている。	評価が下がらないようかなり周りの人の目を気にする。
生徒に対する許容度	かなり寛容。授業中の態度に対しても指導することはなく、別のことをしていても咎める発言をすることもない。授業開始時に騒がしくても落ち着くまで特に指導しない。	厳格である。授業開始時に騒がしければ、声を張って静かにするように指導を行う。授業中は態度が悪ければただすよう叱り、集中するように伝える。
授業に対する姿勢	生徒の興味を第一に行う。授業からの脱線喜んで受け入れ、生徒を誘導することなく授業を見守る。	できる限り自分が準備した範囲で授業を進める。答えへの誘導も多く、一般的な講義型の授業を行う。
授業内での教師の発言量	導入時に全体に向けて授業の概要を伝え、そのあとは生徒一人一人にしゃべりかける程度。授業中は生徒が常に会話している状態で、教師の発言量はかなり少ない。	講義型の授業を行うため、授業中はほぼ教師が話している。生徒が対話するのは、教師が交流を行う旨を伝えた場合のみで、基本静かに授業を聞いている。
教材の使用	教科書を全く使わず、自作した教材を用いて授業を進める。また、生徒の誤答を多く使用する。	教科書に沿って進める。自作したプリントも教科書に準拠したもの。
教師の予習時間	生徒が前のめりになる授業をつくるために誤答などに重きをおき、10 時間ほど時間をかけることは珍しくない。	授業内容にもよるが、2~3 時間程度。
自分の呼び方	基本的に「おれ」と呼び、「先生」とは言わない。	基本的に「先生」と呼ぶ。ときおり「僕」と呼ぶ。

注：井本教諭は東大進学者が多くを占める学校で授業を行っており、その学力に応じた授業を進めているため、公立学校と安易に比較することはできない。

6 考察

これまで井本教諭と筆者の授業内での承認の言葉に焦点を当て比較してきた。教材研究の時間や用いる教材など多くの面で異なるが、最も大きな違いは授業のなかで事実承認をしている

かどうかである。筆者を含め多くの教員は、授業で事実承認を行うことが少ない。この要因の一つは、教師自身が今までに事実承認の少ない授業を受けてきたことが大きい。経験により形成されたコア・ビリーフ（頑固に染みついた価値観）を変えることは容易ではない。

コア・ビリーフの一つは、教師の自分の呼び方すなわち一人称である。生徒の前では多くの教師が自分のことを「先生」と呼ぶ。「先生」と「生徒」という「教える」「教わる」の関係性が強固なものになれば、教師は生徒に対して弱みを見せることが難しくなる。「先生」と「生徒」という「教える」「教わる」の関係は、伝統的な授業の形態を踏襲しており、無意識のうちに立場の逆転を恐れているからである。

そこで提案したいのは、生徒の前で教師自身を呼ぶとき「先生」ではなく「僕」「私」と呼ぶようにすることである。これは生徒との関係性を上下のものではなく、できる限りフラットな状態にもっていくためである。生徒との関係性が変われば、生徒のありのままを受け入れるようになり、事実承認の言葉を使用する機会も増える。

「先生」という肩書は、教師からすれば非常に誇り高いもので、立派にふるまわなければならないと考えてしまう。生徒からすれば「先生」に意見を言うことは恐れ多いもので、「先生」のいうことはすべて正しいと錯覚してしまう。このような関係性では、教室の中で対話することはできず、一方向の授業になってしまう。

一方向に行われる講義型の授業は、教師が生徒に享受可能な範囲で展開される。教師に余裕がなく、生徒の脱線を恐れて思考を誘導した授業を行うことは、想定を超えた生徒の反応を教師自身が真摯に受け止めることができなくなる。無意識のうちに生徒を縛り付け、誘導するような授業を展開すれば、教師を超える生徒を育成することはできず、新たな問題を乗り越えて解決する力をもつ生徒を育てることもできない。講義型の授業が多く行われるのは、現在の教師への評価も関係している。伝統的な講義型を中心とした授業では、その対極にある対話型の授業は騒がしくも感じられる。「あの先生の授業は騒がしい」、「授業中に遊んでいる生徒が多い」と噂されれば、周りの評価を気にする教師にとってやりにくい。

近年の学習指導要領で「主体的・対話的で深い学び」が求められるようになったのは、OECD2030の教育プログラム等に起因する。「OECD2030の教育の未来とは子ども達に「何かを教える」ととどまるものでない。一人一人の生徒が、信頼できる「コンパス」を持ち、より変わりやすく不確実、複雑であいまいとなる世界においても、自信をもって自らが導いていくことができるよう手助けするものによって変わってきている。教師は生徒が自分の手を離れ、たくましく生きていけるよう手助けをすることが求められているのである。このような教育を行っ

ていくためにも、教師は自分の中のコア・ビリーフを払拭し、新たな教師のスタンスで生徒と接していく必要がある。

教師とは生徒とともに学びあう存在だと多くの教師が考えているであろうし、筆者もそう考えている。しかし、私たち教師は無意識のうちに自分の中のコア・ビリーフをもとに一方的に教えるだけの存在になりがちである。教師の在り方を改めて意識することで授業の在り方が大きく変わり、近未来に必要となるキーコンピテンシーの育成、ひいては今後活躍できる生徒の育成につながると考える。

7 おわりに

今回比較した内容を省察すると、コルトハーヘン（2010）の述べる理想的な学びのプロセスの第三局面である「本質的な諸相への気づき」、すなわち、自分の中の教師としての在り方を見つめ直す機会となった。

昔ながらの授業を繰り返す自分と、先進的な授業を行う井本教諭の授業を比較することは、自身の未熟さと出来の悪さを痛感し、つらいことでもあった。しかし、それ以上に自分が納得できない授業を行い、食いついてこない生徒の表情をみることはもっとつらかった。授業内での話術や、教科の専門知識などの教師としての技術だけではなく、自分の中のコア・ビリーフを変化させていくことが必要だとわかったとき、心の中の靄が晴れ、大きく成長できた。これを機にさらなる飛躍を遂げたいと考える。

引用文献

- ・片山紀子ほか（2021）『「うまくいかない」から考える若手教師成長のヒント-若手教師 12 人のリアルな失敗談を収録 先生、失敗しても大丈夫！-』ジダイ社
- ・片山紀子ほか（2017）『「深い学び」を支える学級はコーチングでつくる』ミネルヴァ書房
- ・叶永海（2014）「先行研究における「ほめ」の扱いについて」『言語と文明』第 12 巻，pp.161-167.
- ・F・コルトハーヘン（2010）『教師教育学-理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ-』学分社
- ・新元朗彦ほか（2021）「担任教師の学級崩壊克服に向けた変容プロセスの検討-教師と生徒が承認し合う関係の構築を通して-」
- ・プロフェSSIONAL 仕事の流儀 数学教師・井本陽久の仕事～答えは、子どもの中に～，

NHK エンタープライズ，2021 発売

参考文献

- ・大迫弘和ほか（2014）『国際バカロレアを知るために』水王舎
- ・おおたとしまさ（2019）『いま，ここで輝く。-超進学校を飛び出したカリスマ教師「イモニイ」と奇跡の教室-』エッセンシャル社
- ・片山紀子（2021）『職員室をつくる承認の化学-学校を働きたいのある職場にするためのヒント-』ジダイ社
- ・白井俊（2020）『OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来-エージェンシー，資質能力とカリキュラム-』ミネルヴァ書房

謝辞：最後に本研究にご協力いただいた神奈川県栄光学園で働く井本陽久教諭，授業を行わせていただいた学校関係者の方々に厚くお礼申し上げます。また，ご指導を賜りました片山紀子教授，修了論文の執筆ではゼミ生との交流により大きく成長できたことを厚くお礼申し上げます。