

小中学生の個人探究における停滞期とコーチング的支援の効果

富永岳・村上忠幸

教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要 第8号

令和8年(2026)3月

小中学生の個人探究における停滞期とコーチング的支援の効果

富永 岳¹ 村上 忠幸²

(1: 自由研究教室 oranje (京都教育大学大学院修了)) (2: 京都教育大学名誉教授)

The role of coaching in overcoming stagnation in elementary school students' individual inquiry

Takeshi TOMINAGA¹ Tadayuki MURAKAMI²

2025年9月30日受理

抄録：本研究は、自由研究教室 oranje における小学生の個人探究の変遷を示し、個人探究の過程で生じる停滞・葛藤期に対するコーチング的支援の可能性を検討した。2016年以降、同教室では小中学生の約30名が個別テーマによる探究活動に取り組んできた。活動は大きく「みわたす」「みつける」「みつめる」「わかる」という4つのフェーズを経るが、その間に停滞・葛藤期が生じることが多い。この停滞は場合によっては退会に至る要因ともなっていた。そこで、GROWモデルに基づくコーチングや会話の介入モデルを振り返りに導入し、児童が主体的に課題を再設定し活動を再開できるよう支援を試みた。事例分析では、停滞していた生徒がコーチングを通じて新しいテーマに積極的に取り組む事例が確認され、コーチング的アプローチの有効性が示唆された。今後は、児童が違和感や停滞感を表出しやすい仕組みづくりを進め、個人探究支援のコーチングのモデル化を目指す。

キーワード：個人探究、探究の変遷、コーチング、システム構築

I. はじめに

筆者は2016年10月からおよそ10年にわたり自由研究教室 oranje (以下、oranje) を主宰してきた。oranje では、主に小中学生が自由研究しており、これまで安定的に10名程度が在籍している。在籍する児童・生徒は oranje が開催するイベントをきっかけに入会し、年間を通して自由研究をしている。またそのほとんどが京都市の公立小中学校に在籍し、放課後の習い事のような位置づけとして oranje には来室している。

1. 自由研究教室 oranje における自由研究の実態

oranje には、2025年9月現在、小学1年生から中学2年生が自由研究しているが、小学1,2年生を「はじまりコース」、小学3年生以上を「ふかまりコース」に分け、各コースでちがった活動を展開している。なお、このコース分けには本人らの希望制ではなく、特別の事由がない限りは年齢で振り分けている。特別の事由に該当するものは後に説明する。以下、簡単にコースごとの活動内容を整理する。

(1) はじまりコース

本コースには、小学1,2年生が在籍することとしている。本コースは、週に1回1時間程度の活動時間を設けており、全体で同じ活動をしている。詳細な活動内容は筆者が決めるが、大きな枠組み(テーマ)としては児童の希望も大いに反映させることにしている。また、テーマは1~1.5か月で変更することとし、テーマが完結したときは必ず振り返りの時間を設けている。表に、はじまりコースで行っている活動の具体的な事例として、2025年度のテーマを以下にまとめた。10月度以降は9月時点での予定を示している。

表1 はじまりコースの2025年度テーマ

月度	活動内容

4	〈オリエンテーションと年間計画づくり〉 1) 自己紹介, 絵本「かわ」の読み聞かせ 2) 水辺の思い出の絵を描き, 描いた絵のエピソードトークと「かわ」への差し込み 3) 絵本「地球」の読み聞かせ, 思いつく自然物を口々に言う (グラフィックレコーディングで残す) 4) 年間計画の作成
5	〈テーマ: 植物〉 1) 菜園づくり 2) 野草をとって食べる 3) 木と草の違い
6~7	〈テーマ: 雨/昆虫と動物〉 1) 雨水の放置実験 (月間を通して) 2) アゲハチョウのふしぎ (村上,) 3) オニヤンマ君作り (トンボの模型作り) 4) 動物園に行こう (動物の列挙と分類) 5) パンダの授業 (富永,)
9	〈テーマ: 海の生きもの〉 1) ちりめんモンスターを探そう 2) ニボシの解剖 3) イカの解剖
10	〈テーマ: 菌類〉 1) キノコ 2) カビ など
11~12	〈テーマ: 骨格標本づくり〉
1~2	〈テーマ: 世界旅行に行こう〉
3	季節探しのフィールドワーク

コース分けにおける特別な事由として, 3年生で入会を希望した児童については通常ふかまりコースに割り当てるところをはじめりコースに割り当てている。これは, ふかまりギャップ (後述) の解消の方策となることを期待してのことである。

(2) ふかまりコース

本コースには, 小学3年生以上の児童・生徒が在籍することとしている。原則, はじまりコースを経験した児童が継続して oranje に在籍する場合の次段階のコースとして設置している。本コースは, 週に1回1.5時間以上の活動時間を設けており, 一人一つ, 完全に個別のテーマをもって自由研究している。テーマは児童自身が興味のあることから自由に選び, 実験, 調査, ものづくりなどを行っているが, その方法も概ね児童が適していると考えたものを採用している。児童・生徒は自分の決めたテーマが解決, 完成するまで活動するが, 小学校卒業を一旦の区切りとして設定している。小学6年生の年明け頃からは, まとめの期間として自由研究を通して得た学びや自己分析的な感想文をまとめて締めくくりとしている。また, 2か月に一度程度それぞれの活動を振り返るべく, 筆者と一対一の対話を行う時間を設けている。

過去の自由研究のテーマの例 (児童の決めたタイトル) と活動期間をいくつか示しておく。

- プロジェクターづくりと油の抽出実験～自信のついた自由研究～ (2021年4月～2025年3月)
- 生き物探しからみえた自分の“いきものみかた”とビオトープづくり (2022年4月～2024年9月)
(本テーマは筆者がタイトル付けを行った。)
- 一生懸命することで自由への理解を深めることができた物づくり (2020年4月～2024年3月)

2. 本研究のテーマ設定と目的

本研究では、前節で取り上げたふかまりコースに在籍する児童の実態を取り上げることとする。

(1) ふかまりコースのシステム構築と活動変遷

oranje では、これまで30名ほどの児童・生徒と自由研究を行ってきた。筆者は彼らが自立的に活動できるように運営・管理のシステムの構築を試みてきた。次章でその特徴的なところを挙げ、またそのシステムの中で活動する児童のようすをから、小学生の個人探究の大まかな流れを4段階に整理する。

(2) 葛藤期への積極的なコーチング的アプローチ

小学生と個人探究する中で、「なかなか思うように進められない」、「考えることそのものがきつい」などと言って oranje を退会する児童が中にはいた。その要因の一つをこれまで単に「筆者との相性」で済ませていたが、そこに積極的に方略的にアプローチすることで小中学生の個人探究の支援を改善することを試みることにした。ここでは、実際に停滞した生徒にインタビューを行い、自信の活動の現状と筆者の支援をどのように捉えているかを把握することにした。

Ⅱ. ふかまりコースにおける活動のシステム構築と児童・生徒の活動実態

oranje の自由研究では、テーマの活動が前進することと同様に、自由研究を通して自分について知ることにも大きなこだわりをもってきた。ふかまりコースでは、具体的には児童自身が決めたテーマ・方法で各自が自由に活動するが、自由研究として活動を記録に残すことと、自分を知ることについて、筆者が児童・生徒のようすを観察しながら試行錯誤を繰り返し、彼らがスムーズに、そして深く内省できる仕組みづくりを行ってきた。これをⅡ章1節にまとめる。

また、児童・生徒らが彼らなりにやり切ったと感じていた活動は大きく分けて4つの積極的な活動フェーズと1つの停滞期を経ていることが見えてきた。これはⅡ章2節に述べる。

1. ふかまりコースの活動を支えるシステムの構築

まずは、筆者が oranje の児童・生徒の自由研究を支援し、試行錯誤を重ねたシステムのうち特徴的な部分をまとめる。

(1) 記録

記録方式について、その変遷を以下の表に整理する。

表2 ふかまりコースでの記録形式の変遷

年度	手段	内容	備考
2016～ 2021	手書き	・やったこととその結果	
2022	手書き (2023年から PC)	・目的、やった(やる) こと ・方法 ・結果 ・考察	● 2022年度までは、ミニ論文と称して、卒業年度の児童・生徒は卒業前の2～3ヶ月をつかって、活動と自己分析をまとめた。
2023	PC	・タイトル ・目的、やった(やる) こと ・方法 ・結果 ・考察	● 2022年度までのミニ論文の形式は廃止し、毎回の記録をミニ論文として残すこととした。 またこれとは別に、自己分析的な感想文のみを卒業前の数か月を使って書くこととした。 ● 内容の各項目に対して、2022年度までは逐一説明していたが、2023年度から次のように説明を加えた掲示物を教室に用意した。 <タイトル> 今日やったことを一言で書く。

			<p>〈目的・やったこと〉 今日どうなれば考察で良い自己評価がつくかを書く。</p> <p>〈方法〉 目的を達成するためにやることを書く。図や絵も入れて良い。使った道具や準備物も書く。</p> <p>〈結果〉 書く観点は次の3つとする。 ・作り出したものやデータとそのようす ・やってみた自分の状態、感想。 ・その他今やっていることとは関係なさそうな発見や気づき。</p> <p>〈考察〉 書く観点は次の2点とする。 ・分析として、結果に対する評価とその評価をした理由を書く。 ・提案として、上記の評価をさらによくする工夫や思いついた新たにできそうなことを書く。</p>
2024～	PC	<ul style="list-style-type: none"> ・目的、やった（やる）こと ・方法 ・結果 ・考察 	● 2023年度のを継続。

記録は児童・生徒が自立して書き残せるように様式や内容を決めた。具体的な内容が書きやすいように彼らにインタビューしながらその都度改変していった。

現在、ふかまりコースの児童・生徒は、入室した時点で自ら記録を書き始め、その日の活動が済んだ時点で結果等を書き残し帰宅している。記録を残すことに関しては、ほぼ自動化できる仕組みが作れているといえるだろう。この記録は筆者が1か月ごとに添削し、その都度本人が修正を施している。

2022年度までのミニ論文は、児童・生徒はもちろんのこと、保護者にも評判がよかったが、さまざまな理由から年度途中で退会することになった児童・生徒にはかたちとして残るものがなかった。そこで、2023年度からは普段の記録をやや形式的にすることで最後文集的にまとめたものを渡すことができるようになった。

PCは教室に常備しているものを使い、児童・生徒が自由に使えるように設置している。立ち上げから自分のファイルにアクセスし記録を始めるところまで一人でできるように、ふかまりコースに加入直後にレクチャーした。

(2) 振り返り

ふかまりコースでは、2か月に一度程度、振り返りとして筆者と談話的に対話する機会を設けている。記録の方法の変遷と同様に、簡単に表3にまとめる。なお、振り返りの内容については筆者がすべて記録に残し、児童・生徒の手元に残している。

表3 ふかまりコースの振り返りの形式変遷

年度	フレームワークなど	内容
2016～ 2018	<ul style="list-style-type: none"> ・冰山モデル ・インタビュー形式 	冰山モデルに沿う。
2019	<ul style="list-style-type: none"> ・冰山モデル ・インタビュー形式 ・全体像をみなおすための「研究すごろく」 	研究すごろくを見直しながら冰山モデルに沿って進める。
2020～ 2021	<ul style="list-style-type: none"> ・フレームワークなし ・インタビュー形式 	日常生活のことも含めて、児童の話したいことからはじめ、そのすがたと自由研究中の自分のすがたとを比べるように対話を進め

		る。また、その児童の活動を象徴する概念的なキーワード（例えば、「自由」や「大人になる（＝成長する）など」を詳しく語ってもらう。
2022～	・フレームワークなし ・インタビュー形式	2019年～と同様。追加で、毎回の活動の記録の際に「今日の気分」を4段階（×，△，○，◎）で自己評価したのもきっかけの一つにして語ってもらう。
2024～	・フレームワークなし ・インタビュー形式	2022年～と同様。追加で、フルバリューで自己評価したのもきっかけの一つにして語ってもらう。
2025	・インタビュー形式 ・エドワード・デボノの6色ハット （・コーチングの介入モデル，GROWモデル）	2024年～と同様。追加で、エドワード・デボノの6色ハットで自己評価したのもきっかけの一つにして語ってもらう。

2024年度からはじめた自己評価の、「フルバリュー」について説明しておく。フルバリューとは、プロジェクトアドベンチャー（PA）などの体験学習プログラムにおいて、参加者同士が互いの力を最大限に評価し尊重しあうことを約束するルールのことである。oranje では、これまで自由研究をした児童・生徒のすがたから、筆者がそうあってほしいと期待する実態を、「一生懸命やろう」、「感動しよう」、「変身しよう」の3つに選んだ。なお、PAでは、フルバリューコントラクトとしているが、コントラクト（契約）とすると言葉が強くなるため、フルバリューと留めいわば、教室内でのお約束、といったニュアンスで児童らには説明している。

本活動は、筆者との対話的なものであるため、自立して行うという意識は児童らにはない。しかし、数か月一度、自身の内面に目を向け活動をさらに進めていく時間としての認識は浸透している。

2. ふかまりコースにおける児童・生徒の活動実態の概要

前節に説明したシステムの中で、児童・生徒は自分の活動を自分なりに進める活動を行っているが、2016年以降およそ30名との自由研究を眺める中で、彼らの個人探究は一定の過程を経ることに気づいた。児童・生徒の自由研究において、ある課題が解決されたり、ものづくりが完成に辿り着くまでに4つのフェーズがあると、筆者は認識しているが、その間には本研究の課題設定となっている「葛藤・停滞期」が別に現れる。

この節では4つのフェーズに名付けし、停滞・葛藤期とあわせて児童・生徒のようすをそれぞれ対応させていく。同時に、実際に在籍した児童の例を取り上げるので具体的なイメージをもたれたい。その後、本研究の課題として取り上げた葛藤・停滞期を筆者がどのような課題として認識しているかを次に説明することとする。

(1) 4つのフェーズ

次の表に4つのフェーズと停滞・葛藤期についてまとめる。

表4 小学生の個人探究における4フェーズ

フェーズ	児童・生徒のようす	実際の例
みわたす	自身の興味や関心に基づき、身の回りのものからテーマを探し、「なんとなく」好きなものに取り組む。連続性や系統性はない。	「工作がすきだからプロジェクター（投影機）をつくりたい」→プラバンと筒、ライトなどを持ちて絵を壁に投射する装置を作り始める。（約1年）
停滞・葛藤	自分の興味やすきだと思った活動をしたもののしっくりこなかったり、ある程度の「満足感・やり切った感」を得て、テーマ変更を検討する。 「考えることそのものが難しい、つらい」と言ったり、惰性的な活動で時間だけが流れることもある。	客観的にはまだやれることがたくさんあるものの、「やり切った、飽きた」と感じ、テーマ変更を検討。すぐにテーマは決まらないのでテーマ探しも兼ねて散歩をした。彼の興味や日常の過ごし方からいくつか提案するも却下。（約1か月）

みつかる	たまたま見つけた「これこそは！」という対象が（偶然に）みつかり、自由研究（自由試行）が再出発する。	散歩中、たまたま見つけたお茶の実から油を取り出すことを本人が発案。これまでにイベント的に経験したツバキ油の抽出、チョコレート作り（油がにじみ出る）が楽しかったとのことでピンと来た。さまざまな種（豆）から油を抽出を試みる実験を実施。（約7か月）
みつける	新しく取り組み始めたものでいろいろと活動するうちに問い（らしいもの）を発見し、仮説検証を繰り返す。	大豆からは油がでなかったが、その後サラダ油をヒントにして大豆から油が出ないことを不思議に思い、大豆から油を出す方法を考え始める。（約2年）
わかる	繰り返した仮説検証から自分にとっても納得できる答えが出る。	大豆から油を出す方法を確立する。（約3か月）

事例として紹介した自由研究は oranje のふかまりコースに実際に在籍した児童で、2021年から2024年の活動の概観をまとめた。期間や内容はそれぞれに異なるが、自分なりの納得解を得たり、ものづくりの完成にたどり着いた児童らは、このフェーズを経ている。

当初、筆者はテーマを決めた後、原則的にはテーマ変更はせず決着に至ることにこだわり支援していたが、2019年冬ころに児童からの「飽きた」という率直な言葉に改めることとした。すると、葛藤・停滞の期間を経て、再出発してからの方が児童らの活動にのびやかさを感じ、この期間を前向きにとらえるようになった。

また、このことからテーマ設定（フェーズ「みわたす」）時に「とりあえず」で良いことを強調するようにした。具体的には、途中でテーマが変わる可能性が大いにあることを先輩の事例も取り上げながら明示し、むしろその前提でいま思いつくことを一生懸命やるよう声をかけた。また、テーマが決まらない場合には、はじまりコースで行ったテーマを参照するよう進めた。

(2) 葛藤・停滞期への課題感

上記のように、基本的には葛藤・停滞期を、その後の伸びやかな活動のための経過期間と捉えている。

一方で、これまでこの葛藤・停滞を迎えた児童が「考えることがむずかしい」と言ったり、「はじまりコースのときには、テーマを楽しく受けていたが、ふかまりコースは自分で考えないといけなくなった」といった「ふかまりギャップ」を理由に oranje を退会したことがあった。

そこではじまりコースでは、1章で挙げた例の中の「世界旅行へいこう」で自由研究を疑似的に体験しておく機会をもつことにした。このテーマは、一人一つ好きな国を選び調べ学習をした後に、その国ならではのものやことを実際に再現して経験してみるというもので、ふかまりコースでの自由研究を想定した活動である。これにより、前項のようにテーマ設定やフェーズ「みわたす」での取り組みやすさを児童らは得たようである。

しかしそれでも、児童らは自らが設定したテーマに継続して取り組むと葛藤・停滞期を経験した。一部の児童は、筆者との振り返りの中で気づきを得たり何気ないものから新たに着想を得ることで乗り越えることができたが、それは偶発的であったり児童らの資質によるもののように思えた。そのため、振り返りにおける会話や、活動中のコーチング的な支援も場当たりので放置状態が生じていた。つまり、既存の支援では、筆者の経験に依存したり偶然に任せるかたちとなり体系的なアプローチに欠けていた。以上を踏まえると、葛藤・停滞期に対する支援としてのコーチングの型を教育実践として確立していないことが本研究の課題である。

Ⅲ. 振り返りにおける介入モデルおよび GROW モデルの導入

ここまでに述べた経緯から本研究の課題が明らかになった。筆者はこの停滞・葛藤期に対して、児童・生徒がまずそれを認め、そのうえでそれを打開するべく、できることから少しずつ主体的に手を動かすことで、彼らが自ら糸口をつかむことを期待している。そこでコーチングの介入モデルと GROW モデルを試験的に実施してみることにした。

1. コーチングにおける介入モデルと GROW モデルの理解

筆者とコーチングの介入モデルおよび GROW モデルとの出会いは、2024 年 10 月 27 日に京都教育大学で行われた、オランダ CED の Carla van Doornen 氏による一般向けワークショップである。その後、2025 年 4 月 4 日広島市立戸山小中一貫教育校で行われた村上忠幸京都教育大学名誉教授による教員研修にも参加し理解を深めた。

oranje の振り返りでは前出のように、児童・生徒の普段のすがた、oranje で自由研究するすがたを重ね合わせ、包括的に捉え、そこから彼らの良さやできることをいっしょに探り、転用できるよう対話してきた。不満足な点を取り上げ解決していこうとするとどうしてもネガティブに寄っていき、沈んで行ってしまう懸念があったためである。また、コーチングの基本的な態度としての傾聴-受容-質問は実践していたつもりだが、具体的な「何を傾聴」し、「どういった質問」をすれば良いかについても不明解だったことも、振り返りにムラがあった要因と考えた。

一方、GROW モデルではストレートに悩みやうまくいっていないところを取り上げスタートする。ここで、GROW モデルの経緯を示しておく。

表 5 GROW モデルの各段階の説明

G (Goal) : 目標, 具体的な課題に関連する目標を設定する。最終目標を達成するためのパフォーマンスレベルであり, 自分の影響範囲内にある達成目標を設定する。具体的に (Specific), 測定可能で (Measurable), 達成可能な (Achievable), 現実的 (Realistic), 期限のある (Time-bound) である目標にする。
R (Reality) : 現在の状況を把握するために現実を検証する。
O (Options) : 選択肢と代替戦略や行動を特定する。
W (Will) : 何を, いつ実行するかを明確にし, 実際に実行する意思を確認する。

これまで、着地点や辿るべき道筋が不透明だった中で非常に具体的で明解だと感じた。また、広島市立戸山小中一貫教育校では、G と R を絶えず行き来し、より具体的に確認しあうことが重要だと感じた。

また、それぞれの段階で質問するとき、会話の介入モデルを導入することで個人的でなく、お互いにきちんと問いに向かえることができると理解した。会話の介入でモデルについて図示されたものを図 1 に示す。

コーチ側は図に示された 12 段階の介入レベルでコーチングを受ける側に質問し、本人が納得し新しい行動に向かえるようレベルを行き来することが重要と考えた。また、筆者が行っていた振り返りと比べると、上記の感想と同様にある意味限定的であるため明確に問いに向き合えるという実感をもっている。

2. 停滞・葛藤期の児童・生徒への導入と事例分析

本人や筆者が停滞感をもたない活動には、これまで通りの振り返りを実施するとして、そうでない場合に GROW モデルと介入モデルを導入した振り返りを実施することとした。

対象は、現在中学 2 年生で、小学校時から oranje に在籍する生徒である。中学校入学と同時に新しいテーマを設定し取り組んでいた。その後いくつかテーマ変更を経たものの、漫然とした活動が続き本人も惰性的な自覚があったためコーチング的に乗り越えることを試みた。次に行った対話の流れを示す。生徒が話したこと、ようすには (A), 筆者が話したこと、ようすには (筆者) と付ける。

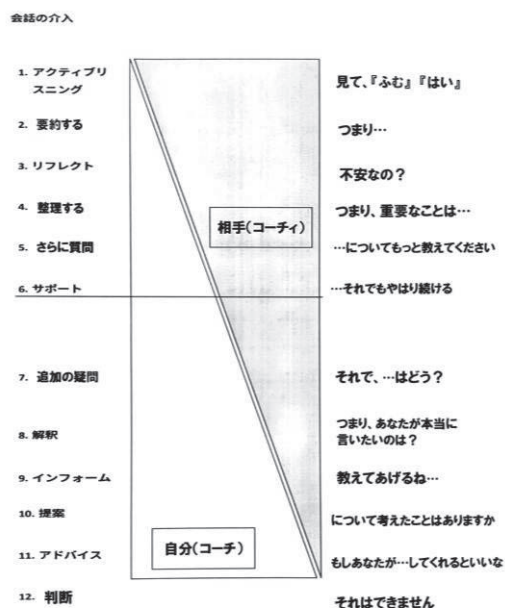


図1 会話の介入モデル

表6 生徒との会話の実際とGROWモデルの対応

<ul style="list-style-type: none"> ● 現状の自覚として (R) <ul style="list-style-type: none"> ○ 活動することや、丁寧に一つずつ記録を取っていくことに面倒くささを感じている。またテーマそのものに、「かっこうがつくもの」を採用して、興味よりもかっこうつけることを考えてしまう。(A) ○ これまでそういったすがたがあり、「めんどくさい」という言葉はよく聞いていた。(筆者) ● 目標設定 (G) <ul style="list-style-type: none"> ○ 「小学校時代に経験したように、毎回手を動かして何かがたまっていくものもいい、(フルバリエーション)一生懸命やれることにしないか」と提案。(筆者) ○ 「そういうなにかあつまっていくものでなにかしようかな。」(A) ● 興味や関心ごと (R) <ul style="list-style-type: none"> ○ 「どんなことに興味があるか?ふだん自分の時間で勝手にやっているようなことは?」(筆者) ○ 「絵をかいたり、歴史はすき、学校の授業では理科もすき」(A) ○ 「え、どんな?」とそれぞれ具体的に語ってもらい、その都度、「それって〇〇ということ?」、「例えば△△とか?」と整理しながら聞いた。(筆者) ○ 非常に積極的に話をしてくれた。(A) ○ 終始オープンな態度だったように感じた。(A, 筆者) ● 具体的なテーマ方針の決定 (G) <ul style="list-style-type: none"> ○ 「その中で、さっき言ってた手を動かそうなものってどれかな?」(筆者) ○ 「理科の実験っぽいものなら、毎回やれそうやし結果もたまっていきそう」(A) ○ 「学校でやった実験とか、やってみたい実験ってなにかある?」(筆者) ○ 「とかす実験はおもしろかったし、それやろかな」(A) ● 具体的なやることの決定 (O) <ul style="list-style-type: none"> ○ 「じゃあ、どんなものならできそう?」(筆者) ○ 「砂糖とか、塩とか?いろんなもの入れてみたら?」(A) ○ 「できそうやな。ほかになにかある?準備しやすいものもいいんちゃう?」(筆者) ○ 「それなら氷砂糖やろかな。いつももってるねん」(A) ○ 「氷砂糖ならうちにも余りがあるよ」(筆者) ○ 「じゃあそれつかおかな」(A) ● 次回の予定 (W) <ul style="list-style-type: none"> ○ 「わかった。置いとくわ。じゃあ来週は実際何からやる?」(筆者) ○ 「とりあえず、どれくらいの速さでとけるか見てみようかな」(A) ○ 「氷砂糖がね。何を準備し解いたらいい?」(筆者) ○ 実験に使いたいものや、必要なものを列挙する。(A)

上記の対話は、外を散歩しながら行った。生徒自身が普段よく友人と話しながら散歩していることなどを興味し思い立った。身体的な開放感もあるなかで、リラックスして話げできたように思う。

IV. 本研究のまとめ

Ⅲ章にあげた対話で、件の生徒はより積極的に活動するようになった。一見停滞期を脱出し、テーマに対して本人の納得度は高く主体的に活動しようとするすがたはある。後に振り返るとこれがフェーズ「みつかる」に入ったようにも見えるが、逆戻りする可能性も踏まえ経過を観察したい。もし今後、うまく展開がすすみ結果的にこれが脱出だったことがわかれば、「もしまた停滞したときに自力で脱出できそうか」、「会話の中でポイントになっていたことは何だったか」などの観点で聞き取り調査を行うこととする。

上記のように停滞・葛藤期とその前後の見取りは非常に感覚的であるため、葛藤・停滞期の特徴を整理することが必要である。また、本人は葛藤・停滞期をなんとなく感じているがそれを自覚・カミングアウトするには一定の抵抗感も感じているようだった。追加の課題として、本人が違和感を表出させやすい振り返りの形態や記録を見直し、システムとして構築することが挙げられる。

参考文献

- ・Edward, D. 著, 川本英明訳 (2015) 6つの帽子思考法, バンローリング.
- ・村上忠幸 (2025) 課題研究 3 探究学習をティーチングとコーチングの視点で眺める試み. 日本理科教育学会全国大会 (富山大会) 論文集 p. 80
- ・富永岳・村上忠幸 (2025) 小学生の個人探究へのコーチング. 日本理科教育学会全国大会 (富山大会) 論文集 p. 470

本論文における GROW モデルおよび会話の介入モデルは、以下から引用したものである。

- ・村上忠幸, 河村直子, 村上美香, 米谷直剛, 富永岳, 熊本貴文 (2026) 日本の教育をティーチングとコーチングの視点でとらえる試み. 京都教育大学教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要, 8号