

自分の考えを明確にして表現できる児童の育成

～アクティブ・ラーニングを取り入れた国語科「書くこと」領域の指導を通して～

千代田町立東小学校 神林 美紀

長南 美穂

I はじめに

「友だちに勉強を教えてもらおうと、分かりやすいし楽しい。」昨年、こんな言葉を担任していた児童に言われたことがある。この児童の感想は、問題意識を共有している者同士が協力して課題解決に向かっていく過程の「学ぶ楽しさ」を素直に表現していると感じた。目の前にいる児童に教師がまず教えなくてはならないことは、「学ぶ楽しさ」ではないか。授業のあり方を模索していたときに出会ったアクティブ・ラーニングの考え方は、まさに友だちと共に「学ぶ楽しさ」を実感できる学習であると確信した。本稿は、アクティブ・ラーニングを取り入れて、教師も児童と共に学ぶ東小学校の実践をまとめたものである。

II 主題設定の理由

本校では、学校教育目標「広い心の子 がんばりぬく子 自分で考える子」の具現化のため、平成24年度から研修領域を国語科とし、「自分の考えを明確にして表現できる児童の育成」を目指し、研究に取り組んできた。昨年度は、「はばたく群馬の指導プラン」（群馬県教育委員会平成24年3月）を拠り所として、国語科「書くこと」領域で学んだことを「読むこと」領域の学習に活かした単元のつくり方や指導法について研究し、本校児童の思考力・判断力・表現力の向上を目指してきた。

その結果、根拠を明らかにしたり事実と意見を区別したりしながら、自分の思いや考えを伝えようとする児童の姿が多く見られるようになってきた。

しかし、交流に消極的になってしまう児童が依然としていること、児童にとって必然性のある学習課題の設定が難しいことが、昨年度の課題として挙げられた。また、平成26・27年度の全国学力・学習状況調査の結果から、条件に沿って自分の考えを伝えるための書く型の習得が不十分である実態が明らかになった。さらに、従来の学校教育で広く行われてきた教師による講義形式の授業は、多くの知識を伝達するためには効率的であったが、児童からの考えの発信は限られており、受け身の学習態度で、得た知識と知識につながりをもたせることは難しかった現状がある。

そこで今年度は「自分の考えを明確にして表現できる児童」を育てるために、アクティブ・ラーニングを取り入れた国語科「書くこと」領域の指導の工夫に取り組む。児童が協働的に学ぶアクティブ・ラーニングを取り入れることによって、児童は課題解決の主体になる。児童は、どうしたら課題が解決できるのか、もっとよい表現はないだろうかと、自分の知識を総動員し、友だちの考えに学びながら、課題解決に向けて考える。この考える過程が、児童の学びを深め、「学ぶ楽しさ」につながる。教師は児童とともに、児童が自ら解決したいと考える課題を設定し、課題解決させるためにどのような場を設定すればよいのか、学習のゴールの児童の姿を具体的にイメージして授業を構想する。

このような日々の授業の積み重ねが、自分の考えを明確にして表現できる児童を育てることにつながるかと考え、本主題を設定した。

III 研究のねらい

国語科「書くこと」領域の授業場面において、アクティブ・ラーニングを取り入れた指導をすれば、自分の考えを明確にして表現できる児童が育成できることを実践を通して明らかにする。

IV 研究の見通し

アクティブ・ラーニングとは、児童の能動的な参加を取り入れた指導・学習法のことである。児童が課題の発見と解決に向けて、主体的・協働的に学ぶことが前提条件となる。

そこで、アクティブ・ラーニングの授業を支える要素を、学習課題・学習活動・評価の3観点から考えると、

- ① 仲間と主体的・協働的に取り組める課題であること
- ② 振り返りを通して自己の学びを自覚できる活動であること
- ③ 具体的で明瞭な評価（パフォーマンス評価）が行われること

となる。上記の3点をもとに設定した研究仮説は以下の通りである。

- 1 児童が取り組みたいと考える必然性のある学習課題を設定すれば、児童は主体的に課題解決に取り組むことができ、相手意識をもって、よりよい表現を生み出せるであろう。
- 2 学習形態を工夫して、多様な集団の学びと個の学びの場を設定すれば、児童が自分の学びを振り返ることができ、協働的に課題に取り組みながら自分の考えの変化に気付き、考えの深まりを実感できるであろう。
- 3 学習の評価基準を具体的な言葉で児童に提示すれば、児童は自分の作品を自己評価することができ、よりよい表現を模索し、作品を生み出すことができるであろう。

V 研究の内容

1 基本的な考え方

(1) 自分の考えを明確にした表現とは

「自分の考えを明確にして」とは、単元で取り組むべき学習課題の解決に向けて、単なる思いつきではなく、根拠を明らかにして自分の考えをもつことととらえる。その際の根拠とは、既習事項、自分や友だちの意見・文章・作品等である。

「表現」とは、以下の3点のようにとらえる（表1）。

表1 東小学校で定義する「表現」

ア 単元で取り組むべき学習課題を解決する思考過程を図や表、言葉などを使って分かりやすく書くこと、自分の考えをまとめること（思考過程の表現）
イ アを活用して、相手に分かるように説明、意見交換をすること、自分の考えを伝えること。（他者への表現）
ウ 他者との協働的な活動を通して得られた自己の深まりを、作品に反映させ解決すること。（課題解決の表現）

(2) 目指す児童像

低・中・高学年における「自分の考えを明確にして表現できる児童」を次のように設定した（表2）。上段は国語科「書くこと」領域において本校で目指す児童像、下段は主に交流場面において目指すコミュニケーション能力をふまえた児童像である。

表2 本研究によって目指す児童像

低学年	中学年	高学年
<ul style="list-style-type: none"> ・書く相手や目的、伝えたいことが分かり主語と述語が正しく対応している文を書くことができる子 ・書いたものを読み合い、互いによいところを見つけて感想を伝え合うことができる子 	<ul style="list-style-type: none"> ・書く相手や目的に応じて内容を書き分け、書きたい事柄を整理して一番伝えたいことが分かる文章や作品を書くことができる子 ・書いたものを発表し合い、書き手の考えの明確さや独創性表現の適否などについて意見を述べ合うことができる子 	<ul style="list-style-type: none"> ・書く目的や意図に応じて文章全体の構成を工夫し事実と感想、意見を区別して文章や作品を書くことができる子 ・書いたものを発表し合ったり、表現の仕方に着目して助言しあったりして、互いによりよい表現を開発することができる子

2 研究の内容

(1) アクティブ・ラーニングを取り入れた単元を構想する下地として、国語科「書くこと」領域で身に付けさせたい力を一覧表や構想シートにまとめ、整理した。

ア 単元評価重点一覧表の作成

能力を定着させる必要性から、国語科では、一つの指導事項を年間で複数回繰り返して取り上げ、指導する。単元評価重点一覧表とは、年間を通してどのように学習をすすめていったらよいか、指導と評価をどのように行っていくかを学年ごとに一覧表にまとめたものである。

イ 単元構想シートの活用

単元構想シートとは、学習指導を考える際の教材研究の部分に見える化して、1枚のシートにまとめたものである。単元で児童が取り組む課題の必然性や主体的・協働的に学ぶ場を構想する際の根拠とする。

(2) 必然性のある課題の設定

アクティブ・ラーニングの授業を支える大事な要素の1点目である。教科書教材だけでなく、児童の生活体験、他教科での学習、発達段階等をふまえ、相手意識や目的意識、文章を書く意図を強調することで、単元の課題に必然性をもたせたいと考えた。

(3) 多様な集団の学びの設定

アクティブ・ラーニングの授業を支える要素の2点目である。目的をもって交流できるように、学年の発達段階や交流するための場面・時間・人数・構成員等を意図的、計画的に設定する。

(4) パフォーマンス評価のためのルーブリック作成

単元構想シートで構想した児童に身に付けさせたい力と指導計画から、本研究の目指す児童像を授業レベルで考えたときに、どのような力がついたのかを考え、分かる、つなげる、いかすの三段階であらわした評価の基準（ルーブリック）を作成する。この基準は児童にも提示し自己評価の目安とさせる。これが、主体的に学ぶアクティブ・ラーニングの授業を支える3点目の要素である。

これまで本校で作成していた評価項目は、その時間の課題が達成できたのかをみとるだけのものではあったが、このパフォーマンス評価は学習のゴールに向かって他者と

どのように関わったのか、どのように考えたのか児童の考えが明確になる過程の変容をみとるためのものである。この変容をみとることによって教師は新たな手だてを講じることができ、児童も自分の学びを振り返ることができる。と考える。

パフォーマンス評価の三段階とは、児童が主体的に他者と関わって課題を解決するための段階と考え、設定した。「わかる」とは「他者の意見がわかる」段階、「つなげる」とは「グループ内の意見をつなげる」段階、「いかす」とは「それぞれの意見をいかし、さらに高める」段階のことである。作成の際の本校職員の共通理解として、「わかる」段階は全員に到達させたい基準と考え、従来のABC三段階評価のB基準程度、「つなげる」段階はB+、「いかす」段階はAとした。

VI 実際の取組

(1) 学年・単元名

1年・よく 見て かこう 「しらせたいな 見せたいな」(光村図書 1年下)

(2) 授業までの取組

資料①		千代田区立東小学校 国語科「書くこと」		書く能力		学びの意欲・態度	
学年	月	指導事項等 単元・教材名	書く	書く能力		学びの意欲・態度	
				ア 経験したことと想像したこと 題材	イ 事柄の順序 簡易な構成	ウ 語文書き方 つながりのある文・文章	エ 読み返す習慣 まちがいに気付く正す
一年	4 5 6	ふんぞくろう(一文/主・述) おぼきくなった(取付メモ)	○	◎	○	○	○
	7	はをへをつかあう(一文/主・述・像) すきなことなあに(二文)	○	○	◎	○	○
	7	こんなことをしたよ(二文)	○	◎	○	○	○
	10	しらせたいな 見せたいな(縦横文)	○	◎	○	○	○
	11	夢ちがいせなおそろ	○	○	○	◎	○
	1	てがみでしらせよう(手紙)	○	◎	○	○	○
3	いいこといっぱい(一年生(体験報告文))	○	◎	○	○	○	

図1 単元評価重点一覧表

ア 単元評価重点一覧表の作成

一年間の見通しをもってアクティブ・ラーニングを取り入れた授業づくりをするために、一年生で扱う「書くこと」領域の教材を抜き出し、重点的に評価する項目を一覧表にまとめた(図1)。

縦軸に単元名、横軸に「関心・意欲・態度」「書く能力」「言語についての知識・理解・技能」が入っている。評価項目については、小学校学習指導要領を基にして設定し、該当単元で特に重点をおいて評価するものについては◎とした。

児童が主体的・協働的に学ぶ態度が養えるよう、書いた作品を読み合う学習(書く能力オ)を全ての単元で取り入れることにした。

イ 単元構想シートの作成

単元評価重点一覧表をもとに、本単元で身に付けさせたい力や学習課題・学習活動等、アクティブ・ラーニングの授業を支える要素について考察した過程を単元構想シートに記した(図2)。

本単元では、一つの物をよく見て、家の人に知らせる文章を書くという学習課題を設定した。知らせたい家の人を特に誰に、と特定することで、小学校一年生の児童にとって必然性のある学習課題になると考えた。

「よく 見て かこう」は小学校一年生の「書くこと」領域の四番目の教材である。前単元までの学習で、児童は二人組で書いた作品を読み合うペア学習や、3人～4人で読み合うグループ学習を行ってきた。今回は、ジグソー学習の考え方を取り入れて、家の人に知らせたい物が同じいっしょグループと、知らせたい物が異なるばらばらグループを構成し、読み合う活動を設定しようと考えた。ジグソー学習

とは、E・アロンソンが提唱した協同学習の技法の一つで、まず構成員がそれぞれ異なった情報をもつグループで学び、次に同じ情報をもつグループに戻ってその成果を共有し学び合うことで、課題についての理解が深まる学習である。この異なった情報をもつグループをばらばらグループ、同じ情報をもつグループをいっしょグループと名付けることによって、一年生の児童にもジグソー学習の活動内容が容易に理解できると考えた(図3)。

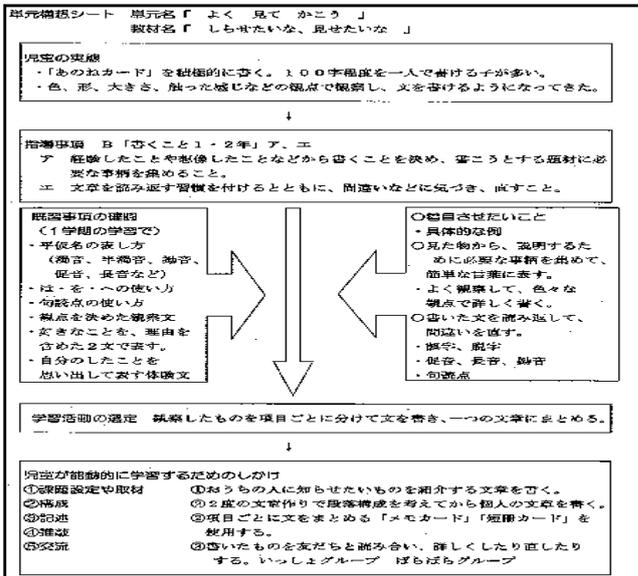


図2 単元構想シート

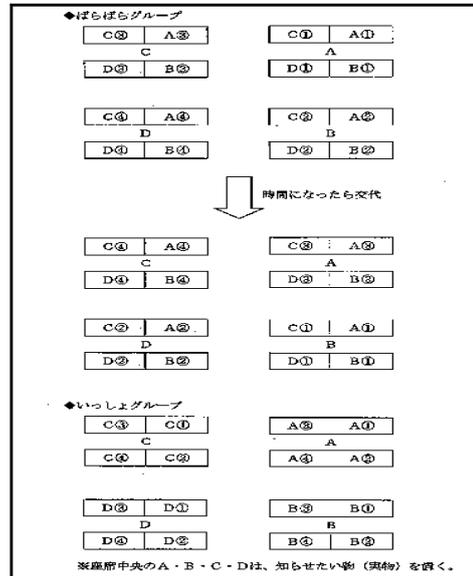


図3 ジグソー学習の構成図

ウ パフォーマンス評価のためのルーブリック作成

既習事項や児童の実態から単元構想シートを作成したことにより、本単元のゴールを「一つのものを見て、項目ごとに必要な情報を集めて言葉に表すことができる」と設定した。一年生の10月時点で何をどのように書ければ、自分の考えが明確に表現できたといえるのか、実際にどのような言葉をつかい、どのような構成で書けばよいのかを考え、三段階に分けた基準を以下のように作成した(表3)。

表3 検証単元のルーブリック

学習活動	分かる	つなげる	いかす
見つけたカードをもとに、文章にまとめる	見つけたカードをもとに、見た目の特徴と使い方が書ける。	友だちの意見や見つけたカードをもとに、見た目の特徴と使い方で作成された文章が書ける。	読み手(家の人)に伝えたい物がよく分かるように、友だちの意見や見つけたカードの言葉をより詳しい表現にして、使い方と関連させた見た目の特徴を選択して文章が書ける。
友だちと作品を読み合う	書いていない観点を見つけて質問することができる。	書いた方がよい事柄について質問することができる。	読み手(家の人)の立場に立って、特徴を詳しくするための言葉や内容を具体的に提案することができる。

VII 検証の結果と考察

- 1 児童が取り組みたいと考える必然性のある学習課題を設定すれば、児童は主体的に課題解決に取り組むことができ、相手意識をもって、よりよい表現を生み出せるであろう。(表現ウ)

(1) 全体の取組

教科書教材の単元名は、「よく見て かこう」であるが、文章の読み手を意識させるために単元全体の学習課題を「小がかこうではっけんしたものを おうちの人に しらせよう」とし、さらに、誰に伝えたいのかを児童に決めさせた。いつも身近にいる大好きな人に、自分が知らせたい物を伝え、がんばったことを認めてもらい、ほめてもらいたい。このような認められたい欲求は、小学校低学年の児童にとっては、充分な動機付けになり、学習課題に主体的に取り組めると考えたからである。

また、自分が知らせたい物はまだ相手が実物を見たことがない物であるという想定を強調し、絵だけではなくなるべく具体的な説明がなければ伝わらないことを理解させた。

第2次第4時に書いた「見つけたカード」では、まだ実物を見たことがない相手にはまだ情報量が十分ではないので、第5時は、「見つけたカードを くわしくしよう」と児童に提案し、多様なグループで「見つけたカード」を読み合い、表現を検討する学習を行った。

単元の終末には、自分が一番伝えなかった家の人に作品を読んでもらい、一言感想を書いてもらった。その結果、全員の児童が、

児童の振り返りから (一年生 16名)	
・ 家の人がよく分かる作文が書けたと回答した児童	100%
児童の作品から	
・ 知らせたい物を観察して書けた特徴	
三項目以上	87% (14名)
二項目	13% (2名)

「とても上手に書けているね」等賞賛の言葉をもらい、「ほめてもらって嬉しい」「また書きたい」と喜んでいました。

最終的に出来上がった作品は、殆どの児童が知らせたい物について、三項目以上の特徴を書くことができていた(表5)。さらに、一つの特徴につき、四文も書いて説明できている児童もあり、主体的に課題解決に取り組んだ結果であると考えます。

(2) 抽出児童の取組

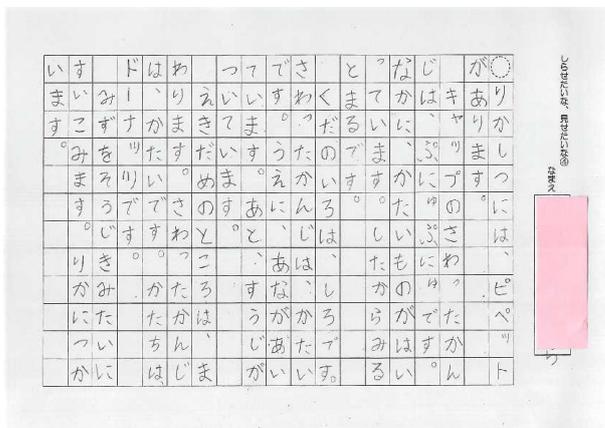


図5 抽出児童の作品

抽出児童Eが書いた作品である(図5)。Eは、一番伝えたい人を「お母さん」とし、伝えたい物は理科室で見つけたピペットを選んだ。Eは四項目(キャップ、管、液だめ、使い方)の特徴を書き、詳しくする表現(ふにゆふにゆ、ドーナツみたい等)を多く使っている。

「お母さん」から「とても上手に書いていてびっくりしました。すごい。ピペットのことがよく分かりました。」という感想をもらい、とて

も喜んでいた。

このように、児童が取り組みたいと考える必然性のある学習課題を設定すれば、児童は主体的に課題解決に取り組み、伝えたい相手を意識しながらより詳しい表現を考えて作品を仕上げられることが明らかになった。

- 2 学習形態を工夫して、多様な集団の学びと個の学びの場面を設定すれば、児童が自分の学びを振り返ることができ、協働的に課題に取り組みながら、自分の考えの変化に気づき、考えの深まりを実感できるであろう。(表現アイ)

(1) 全体の取組

第2次第5時の検証授業の学習課題、「見つけたカードを くわしくしよう」が達成できるよう、ジグソー学習を取り入れた。児童は第4時の学習で、家の人に伝えたい物として、小太鼓・ミキサー・ピペット・版画のローラーを選択し、一つの物につき4人ずつ「見つけたカード」を作成している。まずは、家の人に伝えたい物が異なるばらばらグループで、教師が提示した観点に沿って詳しい表現で「見つけたカード」が書かれているか話し合い、足りない観点を補ったり付け加えたりした。

検証授業の後半部分で、家の人に伝えたい物が同じいっしょグループに移動して、ばらばらグループでは話し合われなかったことにも気付けるように、自分たちの「見つけたカード」を見合う時間を設定した。本時までは、一人一人が「見つけたカード」を書いているので、伝えたい物が同じ友だちの「見つけたカード」を見合うのは、この場面が初めてであった。ある程度出来上がった状態で見合ったので、書いている観点や表現の違いが明らかになり、どのグループも活発に話し合いが行われた。

その後、第1時から書いている「きょうのふりかえり」を書き、家の人に伝えるための「見つけたカード」がより詳しく書けたことや、友だちに教えてもらって書き直せたこと等本時の学びを実感した記述が多く見られた。

(2) 抽出児童の取組

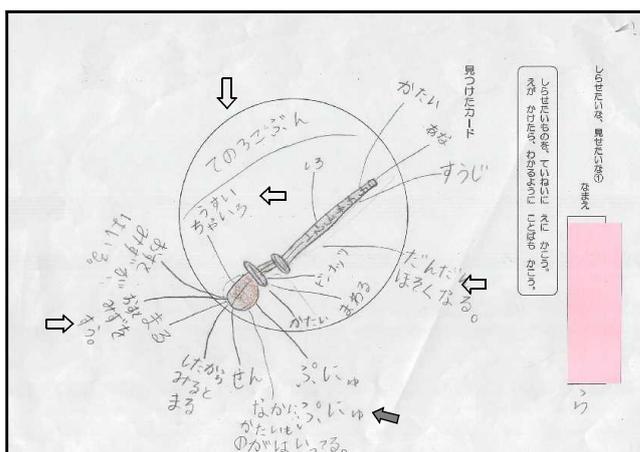


図6 Eが書いた「見つけたカード」
白矢印は話し合いによって付け加えた観点

表6 ばらばらグループの話し合い

- F：長さはどれくらいですか。
E：ちょっと見せて。
(ピペットを手にとる)
(手を広げて長さを測る)
手が3こ分だね。
(シートに書きこむ)
G：ここの茶色は、うすいよね
E：本当だ。
(シートに書きこむ)
H：ここの形がないよ。
(ガラスの部分を指しながら)
E：本当だ。何て書こうかな。
H：どんどん細くなってるよね。
(シートに書きこむ)
F：ここは押すの？
E：そう。押すと水が入るんだよ。
G：押すと水がすえるんだ。
(シートに書きこむ) 以下略

<ばらばらグループでの話し合い>

抽出児童Eは、家の人に伝えたい物としてピペットを選択し、第4時に見つけたカ

ードを書いている。Eの書いたピペットについてばらばらグループで話し合いが行われた結果(表6), Eは新たに3観点を書き, より詳しい表現を付け加えることができた(図6)。教師の助けを借りることなく終始笑顔で話し合いが進み, Eは他の児童の質問や発言に納得して書きこむ様子が見えられた。

<いっしょグループでの話し合い>

抽出児童Eの属するピペットのいっしょグループでは, まず4人の「見つけたカード」を机の上に広げ, 見せ合った。まずは4人とも多くの観点で書けていることにお互い驚き, 「たくさん見つけて書けたね」「くわしく書けたね」と自分の学びを振り返ることができていた。さらに, 上のゴムの部分の表現はどうすればよいか, ゴムの中に固い手触りがあり, それをどのように表現すればよいかについて話し合い, 結果として4人ともまた新たな観点を「見つけたカード」に書きこむことができた。図中の黒矢印が「いっしょグループ」で付け加えられた観点である。

「いっしょグループ」での話し合い後, 自分の学びを振り返る「きょうのふりかえり」をワークシートに書きこんだ。抽出児童Eは, 「見つけたカード」を詳しくする本時の活動については◎を書き, 「くわしくちょっとかけた」と記述していた。その意図を尋ねると, 「友だちが言ってくれて, ちょっとくわしくなったから。」とのことであった。

このように, 検証単元で取り入れたジグソー学習や「きょうのふりかえり」は, 仲間と話し合うことで自分の「見つけたカード」がより詳しくなったことに気づき, 児童が自分の考えの深まりを実感するために有効な手だてであったと考える。

- 3 学習の評価基準を具体的な言葉で児童に提示すれば,
 児童は自分の作品や学習活動を自己評価することができ,
 よりよい表現を模索し作品を生み出すことができるであろう。(表現アイウ)

(1) 全体の取組

本時の課題「みつけたカードをくわしくしよう」を提示した際に, どうすれば詳しくなったといえるのか, また, どのように話し合えばよいのか, 評価の基準(表7)を教師側から具体的に, 提示した(表8)。これにより, 児童は自分の「見つけたカード」が最終的にどのように書かれていけばよいのか, どのように話し合えばよいのか, 理解して, 活動することができた。

表7 作成した本時の評価基準(ルーブリック)

学習活動	わかる	つなげる	いかす
家の人に知らせたい物を観察して, その特徴を見つけたカードに書く (見つけたカード)	書いていなかった観点についての質問を受けて答えたことを簡単な言葉で書き足すことができる。	質問を受けて, 詳しくなるように程度や様子を含めて書き足すことができる。	既にかかれてあった特徴や使い方を関連させて, より詳しくなるように書き直すことができる。
友だちと作品を読み合う (交流の場面)	書いていない観点を見つけて質問することができる。	書いた方がよい事柄について質問することができる。	読み手(家の人)の立場に立って, 特徴を詳しくするための言葉や内容を具体的に提案することができる。

表8 教師が提示したポイント

くわしくするためのポイント

いろ ←どんな
 かず
 かたち ←なにみたい
 おおきさ ←どれくらい
 たかさ ←どれくらい
 さわったかんじ ←なにみたい
 ついているもの

ぜんぶ かけるかな

(2) 抽出児童の取組

授業後の抽出児童Eの自己評価は、三段階評価で一番よい◎であった。友だちからの意見を取り入れて自分の表現を書き直したり、友だちの「見つけたカード」に対して率先して質問や意見を言っていたりした実態から考えると、妥当な評価である。

このように、具体的な評価基準を児童に示したことは、自分の活動や作品を振り返りよりよい表現を生み出す上で、効果的だったと考える。

Ⅷ 成果と課題

(1) 成果（児童の振り返りや作品から）

- ・ 検証单元を終えて、「友だちと作品を読み合ったり直したりしたことは楽しかった」と回答した児童が100%（16人中16人）、「友だちと一緒に勉強して、詳しく説明する文章が書けるようになった」と回答した児童が75%（16人中14人）もあり、一年生なりにアクティブ・ラーニングの意義を実感していることが分かった。
- ・ 検証单元後の抽出児童が書いた作文から、一つの出来事について複数の文章で説明し、読み手によく伝わるように表現する力が着実についてきていることが読み取れる（表9）。

表9 抽出児童が書いた作文

どうぶつえんに いったよ

わたしがいちばんたのしかったのは、モルモットをだっこしたことです。モルモットはふわふわしてかわいかったです。またさわりたいです。モルモットとうさぎをだっこしました。うさぎもふわふわしていました。またいきたいです。

もうたまらなくなるとき、もっとかわいのがきました。うきうきしました。そしたらわたしのばんがきました。モルモットがあばれました。わたしのだっこのしかたがわるかったからです。うさぎはおとなしかったです。えらかったです。うさぎはかわいかったです。モルモットはかわいいです。モルモットをかいたくなりました。

(2) 成果（本校職員のアンケートの回答から）

- ・ 協働的な場に身を置くことで、友だちの発表の仕方や意見を聞くことになり、それだけでも児童にとって力になる。その中で新たな発見があり、楽しい、もっと調べたいという意欲につながる。その意欲が、書いて伝えたい、言葉で伝えたいという表現につながってくると学んだ授業、研修だった。
- ・ 学ぶ意欲は、最後は必然に行き着くのだと思いました。そのための手立ては何か。ただやらせればよいのではないのだと分かりました。

(3) 課題

- ・ 児童が主体的・協働的に学ぶアクティブ・ラーニングを授業に取り入れるためには、事前の教師側の緻密な準備が不可欠である。特に児童の活動を具体的にみとめるルーブリック作成は難しい。今後も研究が必要である。

Ⅸ おわりに

児童が能動的に考える授業を構想するという事は、実は教師にとっても深い学びになっていることが実感として分かった。今後も協力して一つ一つ実践を積み重ね、一人でも多くの児童が「学ぶ楽しさ」を実感できる授業づくりに取り組みたい。

<参考文献>

- ・ 松下佳代 著 『パフォーマンス評価ー子どもの思考と表現を評価するー』 日本標準ブックレット（2007）
- ・ 石丸憲一 東京国語教育探究の会 国語授業力セミナー資料（2015/08/08）

主題

自分の考えを明確にして表現できる児童の育成
～アクティブラーニングを取り入れた国語科「書くこと」領域の指導を通して～

部門 杉の子賞

応募形態 共同

住所 〒 370-0726
群馬県邑楽郡千代田町大字上五箇 3 1 6 番地
千代田町立東小学校

職業 小学校教員

氏名 神林 美紀 (かんばやし みき)
長南 美穂 (ちょうなん みほ)

電話番号 0 2 7 6 (8 6) 3 2 2 5