

授業改善に向けた校内研修のあり方

藤上 真弓・茂田 幸恵*¹

A Study on a Training Model to Improve Teaching Skills

FUJIKAMI Mayumi, MODA Sachie*¹

(Received December 21, 2017)

キーワード：授業改善、校内研修、主体的・対話的で深い学び、実務家教員

はじめに

授業研究をもとにした校内研修を行う際、本時だけの子どもの姿、目に見えやすい場づくりやワークシート等だけで議論しがちである。教職員で授業改善の方向性を共有するためには、「どのような積み重ねを経て、そのような子どもの姿につながったのか」という教師の手立ての過程、「子どもの発言や表現物などにはどのような意味があったのか」「なぜ、そう言わざるを得なかったのか、表現せざるを得なかったのか」という教師の手立ての有効性や子どもの考えの背景、「これまでにどのような見方・考え方を身に付け、本時で身に付けたことを、今後どのように活動していくのか」という学習内容や子どもの見方・考え方等のつながりなどについて、授業前後の協議会で語り合うことが大切である。

研修テーマを共有した上で、さらに、目指す子ども像を具体化し、その姿に導くための教師の手立てを共有することで、その学校にいる教職員誰もが自信をもって、子どもたちの学びと向き合うことができるようになっていくのではないだろうか。また、子どもたちの学習内容や課題解決に必要な見方・考え方等のつながりをカリキュラムレベルや単元レベルだけではなく、毎時間の授業レベルで意識し、それらをどのように焦点化して、子どもたちに着実に身に付けさせていくのかという具体的な手立てを共有することで、子どもたちの何年間もの学びが繋がっていくのではないだろうか。それだけでなく、子どもたち自身も、学ぶ意味や価値、学び合う意味や価値を実感できるのではないだろうか。

今後の授業改善には、目指す子ども像の具体や教師の具体的な術の共有が欠かせないと考え、そのようなことを促す授業研究のあり方を模索する必要性を感じた。

1. 研究目的や方法

まず、「主体的・対話的で深い学び」を実現する授業改善の視点や方法について模索する。特に、「子どもも学ぶ意味や価値を実感する手立て」「子どもにとって『しなくてはならない』から『したい』課題または、『せざるを得ない』状況を生む手立て」「子ども同士の深い関わり合いを生み出す手立て」について、焦点化して模索する。

そして、校内研修において、「校内全ての教員の授業力の向上を図る手立て」、つまり、教職員が目指すべき授業のイメージ、課題、具体的な術等を共有できる手立てのあり方について提案する。その際、本学教職大学院学校経営コースの茂田幸恵の原籍校（山口岩国市立川下小学校：研究主題「互いに認め合い、高め合いながら他者と学び合うことのできる児童の育成～言語活動の充実を通して～」）の授業研究で取り扱う教材を使い、具体的に提案する。校内研修における外部講師（藤上）による具体的な提案が、その後の授業研究にどのような影響を及ぼしたのか、校内研修の取組の変容をもとに把握する。

* 1 山口大学大学院教育学研究科教職実践高度化専攻学校経営コース

2. 研究の実際

2-1 授業改善の手立てについて

2-1-1 学ぶ意味や価値を実感させる手立て

「各教科等独自のつながり」「各教科間のつながり」「本時と、前時や次時とのつながり」「学びと実生活のつながり」「子どもの未来とのつながり」「学び合う仲間とのつながり」「学ぼうとする意欲のつながり」(藤上, p.19)を意識させることで、子どもは学ぶ意味や価値を実感することができると考えている。この研究では、「算数科独自のつながり」「学びと実生活のつながり」「学び合う仲間とのつながり」の3つを意識した授業づくりに焦点化した。

2-1-2 子どもにとって「しなくてはならない」から「したい」または、「せざるを得ない」状況を生む手立て

ここでは、教科書にある問題をそのまま子どもに提示するのではなく、それを加工することで、子どもの思考を促し、「せざるを得ない」状況を生み出す手立てについて提案した。「せざるを得ない」状況とは、「～に着目せざるを得ない」「～の学び方を活用せざるを得ない」などといった状況のことであり、それらの手立ては、本時に取り組むべき課題や活用すべき学び方を焦点化する手立てとなっていく。また、この手立ては、課題解決に有効だった着眼点や学び方などを確実に身に付けていくことにつながると考えた。

2-1-3 子ども同士の深い関わり合いを生み出す手立て

平田(2014)は、「指導する立場の自分がコミュニケーション回路を作る努力を怠っていないか、振り返った方がいい。普段はモノを言うことが苦手な人にも、『発言しやすい場所を作ってあげる』『発言しやすい機会を作ってあげる』という工夫をしているでしょうか。」と述べている。平田が述べているように、子どもが発言しない、発言できない要因は、子どもの側にあるのではなく、教師の手立ての不足や意図的・計画的に表現力を育成していないことが原因あることが多い。

また、秋田(2012)は、教室談話には表1のような4段階があると述べている。これらの段階は、授業の中で繰り返し広げられる教師と子ども、子どもと子どものコミュニケーションの質を分析する際の参考になる。

表1 教室談話の4段階

段階	談話	子どもの思考等
1	教師が発問し、一人の生徒が答え、その回答の成否に焦点があてられて、教師の説明や質問で授業が進められるというT-C(教師-生徒)連鎖によって形成される談話	生徒は自分で問題を解くときには思考するが、後は答えがあっているかどうかを気にするだけになる。
2	指名した生徒の答えの背景にある思考や解き方を、教師が吟味をして話すようなT-C談話	教師の説明によって、生徒が他の生徒の解き方をことばで理解することができる。だが、自分の解き方と関連付けて考える場合と比べれば、受け身になりやすい。
3	生徒たちの発言を通してできるだけ多様な考え方をとりあげ、教師が整理し、生徒がそれらを吟味できるように組織化していく談話	1つの課題を1方法で解くだけでなく解法を吟味することで、解法過程を再度理解しなおしたり、比較したりすることができる。
4	生徒が自分の考えを正当化したり、相互に質問したり援助したりすることによって、授業が進められる談話	このような談話ができるようになるには、生徒たち自身が授業での話しあいには、どのようなタイミングで何を話しあえばよいかを理解している必要がある。

(秋田, pp.82-84, 2012)を藤上が整理

教師は、どのようなかわり合いの場を創り出したいのか、子どもの発言や活用する学び方、表現方法などを具体的にイメージするとともに、それらを導く自身の手立てのあり方についても考えていく必要がある。

表2は、教室談話を4段階にしていくための子どもの発言・表現などにはどのようなものがあるか、その効果とともに藤上がまとめたものである。

表2 関わり合いを深化・活性化するための手立てとその効果

学び方や表現方法など	例	効果
ナンバリングする	<ul style="list-style-type: none"> 私の考えは2つあります。1つめは…。2つめは…。 私は～と考えます。その理由は3つあります。1つめは…。2つめは…。3つめは…。 	<ul style="list-style-type: none"> 語る側は、論理的に自分の考えを述べることができる 聞く側は、いくつ考えや理由があるか最初に分かるので、語る側のキーワードを捉えやすい
結論を述べてから、考えを説明する	<ul style="list-style-type: none"> 私は～と考えます。その理由は…。 私は～を選びます。なぜかというところ…。 	<ul style="list-style-type: none"> 語る側は、論理的に自分の考えを述べることができる 聞く側は、自分との考えの共通点や相違点を見だしやすくなる
問いかける	<ul style="list-style-type: none"> みなさんは～について聞いたことがありますか？ みなさんは、～についてどう考えましたか？ みなさんは、私がどれを選んだか予想がつかますか？ 	<ul style="list-style-type: none"> 聞く側の反応を促すことができる 聞く側の思考を促すことができる
確認する	<ul style="list-style-type: none"> ～ですよ？ 	<ul style="list-style-type: none"> 語る側は、自分の思いや考えなどが伝わっているかどうか分かり、不足を感じたら説明を付け加えることができる 聞く側は、その説明や考えに納得できたかどうか、理解できたことを自覚するとかできたかどうか、反応できる
絵や図などを用いて説明する		<ul style="list-style-type: none"> 語る側は、自分の考えや根拠などについて見える化できる 聞く側は、語る側の考え、理由、事例などについて深く理解しやすくなる
実物を用いて説明する		
書きながら（作成しながら）説明する		<ul style="list-style-type: none"> 語る側は、考えた結果だけでなく、課題解決の過程や着眼点などを伝えることができる 聞く側は、語る側の課題解決の過程や課題解決の着眼点などをとらえることができる
推論する	<ul style="list-style-type: none"> ～さんの言いたいことは、～ではないですか？ ～さんは～に目を付けたのではないかと考えます 	<ul style="list-style-type: none"> 推論する側は、相手の考え、視点や課題解決の過程などに寄り添うことができる
リボイス（再現）する	<ul style="list-style-type: none"> ○さんは～と説明しました。 △さんの意見は～でした。 	<ul style="list-style-type: none"> 語る側や語り合った相手の意見、考えやそのポイントを聞き逃していなかったかどうか、自覚することができる リボイスできない場合は、再度語った側にかかわることができる
言い換える	<ul style="list-style-type: none"> このような問題では、「～方式」「～方式」のどちらかを使えばよいと考えました。 □さんの考えは～ということですか？合っていますか？ 	<ul style="list-style-type: none"> 理解したことを自分の言葉で表現できる 自分の言葉で学習内容、課題解決に有効だった視点や方法などについて表現するので、今後の課題解決に活用できる状態で蓄積できる
ヒントを出す	<ul style="list-style-type: none"> ヒントを3つ出します。1つめのヒントは…。2つめのヒントは…。3つめのヒントは…。 私は、2つの部分に目を付けました。1つは○です。2つめはどこだと思いますか？ 	<ul style="list-style-type: none"> ヒントを出す側は、課題解決のポイントを自分なりに整理できる ヒントを出す側は、皆が思考しながら、理解を深めるヒントとはどのようなものか考えることができる 教師がヒントを出すのではなく、子ども同士が出し合うことで、学び合う仲間同士で課題解決するという意識が高まる 皆が分かった・できたを共有する過程のよさを実感できる
続きを考える	<ul style="list-style-type: none"> <教師> ○さんは、この後に、どのように説明すると考えますか？ <子ども> 私は、この後、どのように説明すると思いますか？ 	<ul style="list-style-type: none"> 仲間の意見や考えなどの意味、課題解決の過程のどの段階について述べているのかなどを把握しながら、聞くことができる 自分が語り出す前の仲間の意見や考えなどから、今後の課題解決の過程を推論しながら説明することを促す
リレーで説明する	<ul style="list-style-type: none"> （一人目が説明） ↓ （二人目が説明） ↓ （三人目が説明） ↓ （続く） 	<ul style="list-style-type: none"> 「続きを考える」と同じ効果があるが、班で説明する場合、班のメンバーの一人ひとりが語り合いの過程や結果を共有できていないと行えない表現方法なので、納得できたことやそうでないこと、一人ひとりが分かったかどうかなどをスモールステップで共有しながら深くかかわり合うことができる

表2は、かかわり合いを本質的にしていき、子どもたちが学び合う仲間と分かっていく過程を共有していくための学び方・表現方法となる。これらを子どもが身に付けることで、子どもたちは、学校で学んだり、学び合ったりする意味や価値を実感することにつながっていく。これらの学び方・表現方法などを子どもが活用できる段階にするために、意図的・計画的に身に付けていくことが大切である。

また、かかわり合いをより本質的にするためには、「課題を共有できている」「語り合う視点が明確である」「自分なりの考えをもっている」「語り合う必要感をもっている」という4つの条件が揃っていることが大切である。そういう条件を満たすことができる場を教師がつくっていかねばならない。

2-2 算数科・第3学年「見積もり」の素地を育む授業をもとに考える

品物を100円単位で買えるか買えないかという判断をもとにして、何個かの品物が何百円で買えるか買えないかを判断し、数の範囲の見積もりの素地を身に付けることをねらう「買えますか？買えませんか？」（新興出版社啓林館，pp.82-83）という第3学年の算数の単元をもとに、授業改善の視点や方法を得る授業研究のあり方について分析する。

2-2-1 「見積もり」の素地を育むとは

現行の小学校学習指導要領解説算数編において、「見積もり」については、「A数と計算 ②計算 ウ概数と見積もり」において、「第4学年では、概数の意味や、四捨五入などについて指導する。また、目的に応じて四則計算の結果の見積もりをすることを指導する。概数や見積もりは、第4学年以降の様々な内容と関連する。計算の結果の見積もりをして、計算の仕方や結果について適切に判断できるようにすることが大切である。」（文部科学省，p.34）と説明されている。「見積もり」は、第4学年以降に出てくる学習内容である。しかし、それ以前の学びの中で、素地を育むとなれば、まず、「見積もり」では、どのような見方・考え方を子どもたちは身に付けなくてはならないのか、明らかにしていく必要がある。

現行の小学校学習指導要領解説算数編では、第4学年の内容において、「A数と計算 A(2)概数と四捨五入」において、「第4学年では、概数の意味を理解し、数を手際よくとらえたり処理したりすることができるようにするとともに、目的に応じて概数を用いることができるようにすることをねらいとしている。概数を用いると大きさがとらえやすくなること見通しをたてやすくなることなどのよさに気付くことができるように指導することが大切である。」（文部科学省，p.115）と、説明されている。つまり、第4学年では、「目的に応じて概数を活用」「概数を活用するよさの実感」の2つをねらわなくてはならないのである。「概数を活用するよさ」については、「大きさがとらえやすい」「見通しを立てやすい」と説明されているが、これらは、「目的」に多いに関係してくるはずである。そのため、この「目的に応じる」とは、どのようなものを指すのか明らかにしていく必要があると感じた。

現行の小学校学習指導要領解説算数編の「見積もり」に関わる記述をさらに読み解くと、「A数と計算 A(2)概数と四捨五入 ウ 四則計算の結果の見積もり」において、「和、差、積、商の見積もりを行うことは、結果の見通しを立てたり、大きな誤りを防いだりするために大切である。特に日常生活の場面には、和、差、積、商を概数で見積もると便利になることが多い。例えば、買い物の場面でも、およそ何円になるか分かれば、それに応じた支払いの仕方を考えることができる。ここでは、加法、減法、乗法、除法を用いる具体的な場面で、目的に応じて和、差、積、商を概数で見積もることができるよう指導する。目的に応じて用いるとは、何のために検討を付けるのかそのねらいを明らかにし、ねらいに応じた詳しさの概数にしたり、答えのおよその大きさを判断したりすることである。（略）見積もりの指導では、具体的な問題場面に即して何の位までの概数にして計算するか判断できるようにすることが大切である。」（文部科学省，p.116～117）と説明されている。

ここでは、「目的に応じる」ということは、「①何のために検討を付けるのかねらいを明らかにできる」→「②ねらいに応じた詳しさの概数にできる」→「③具体的な問題場面に即して、何の位までの概数にすればよいか判断できる」ということが求められることが分かる。

また、「概数を活用するよさ」については、「結果の見通しが立つ」「大きな誤りを防ぐ」が挙げられ、「日常生活において便利になる」ことも挙げられている。「便利になる」という実感をもつためには、やはり、子どもたち自身が目的を把握しておかねばならないと考える。

2-2-2 学ぶ意味や価値を実感させる手立て・「せざるを得ない」状況を生む手立て

ここでは、「『見積もり』ってすごい！」という子どもの「見積もり」を活用するよさの実感を導き出す手立てについて、考えていった。具体的には、「何円いるか、すぐに分かる。便利だな！」「持っているお金で、買えるか買えないか、すぐに分かる！」「買い物するときに使える！」等という、日常生活にも算数科で身に付けた着眼点や学び方などを活用できるよさの実感を子どもたちにもたせるためには、どのような手立てが必要か、考えていった。これは、この単元や本時で学ぶ意味や価値の実感につながっていく。

第4学年で目指す「目的に応じて概数を用いることができるようにする」ための素地を身に付けていくために、「みさきさんは300円もっています。98円ののりと198円のノートを買ったとします。1つずつ買うことができますか。」(新興出版啓林館, p. 82) という問題の提示の仕方を工夫した。教科書で用いている数字は代えずに、「課題を焦点化するために問題を加工する」手立てを行い、子どもに獲得してほしい見方・考え方を焦点化していった。表3は、「目的に応じる」ための学び方の活用を促すために生み出した状況である。

表3 「目的に応じる」ための学び方の活用を促すために生み出した状況

「目的に応じる」ために	生み出した状況
①何のために検討をつけるのか ねらいを明らかにできる	すぐには買えるかどうか判断しなくてはならない状況
②ねらいに応じた詳しさの概数にする ③具体的な場面に即して、 何の位までの概数にすればよいか判断できる	100円玉に着目せざるを得ない状況

図1は、加工した問題である。そして、そのように加工すると子どもたちが、どのように思考し始めるのか、その流れや反応等を、図2と図3を用いて、授業後研修会で提案した。

【加工した問題】
みさきさんは、100円玉を3枚にぎりしめて車からおりました。
「電車に乗りおくれるから、のりとノートをすぐ買っておいで。」
とおばあちゃんが車から大きな声で言っています。
みさきさんは、色々なねだんののりとノートの中から、
98円ののり1つと、198円のノートを1さつえらびました。
足りないお金を車に取りに帰る時間はありません。
みさきさんはのりとノートを買えますか？買えませんか？

電車が出ちゃうよ！

「98+198=…」
え〜と…。筆算にしよう。

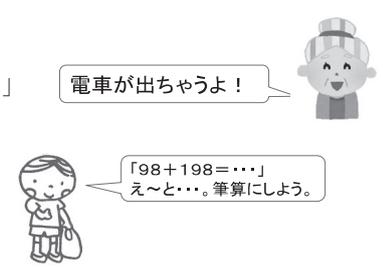


図1 加工した問題

図2 提示した子どもの思考の流れ例1

図3 提示した子どもの思考の流れ例2

2-2-3 子ども同士の深い関わり合いを生み出す手立て

子ども同士の深いかかわり合いを生み出す手立ては、子どもが学び合う意味や価値を実感するための重要な手立てである。そのため、教師には、授業において、どのような関わり合いが展開されてほしいか、具体

的にイメージすることが求められる。校内の子どもたちの学びと育ちを保障し続けるためには、具体的な表現・活動レベルで目指す子どもの姿を共有しておく必要がある。

そこで、「ひろとさんは、800円もっています。525円のクレヨンと315円のはさみを1つずつ買うことができますか。」(p.83)の問題をもとにして、どのような説明を子どもにしてほしいのか、どういった着眼点が出てきてほしいのかなど、具体的なイメージを共有するための資料(図4)を作成し、これも授業後研究会で提案した。表4は、図4の1つ1つの子どもの説明、活用している学び方や表現方法とその効果をまとめたものである。

みなさんは、どこに目を付けましたか？
(自他の目の付け所の確認を促す)
ぼくが、どこに目を付けたが分かりますか？
(推論させる)

ぼくは、ここに目を付けました。(百の位の数字に印を付けながら説明)
5と3は何の位ですか？ (問いかける)
そうですね。百の位ですよね。
ひろとさんは、800円もっています。
800円は、100円玉で表したら何個ですか？ (問いかける)
その通りで、8個ですよね。
525の百の位の数字は5、315の百の位の数字は3ということは、
 $5+3=8$ (黒板に8と書く)
8個の百円玉が必要になります。
おっと、ここで買えそうな気持ちになりましたよね。ちょっと待った！
525円なら25円、315円なら15円オーバーしています。
ということは、もう1個100円玉がいるますよね。(確認する)
だから、800円では買えません。(結論を述べる)

A児

図4 子どもの説明提案資料1

表4 子どもの説明、活用している学び方や表現方法とその効果

子どもの説明	子どもが仲間を巻き込み、視点や方法等を共有するために用いる学び方や表現方法等	
	学び方や表現方法	かかわり合いを深化・活性化させる効果
みなさんは、どこに目を付けましたか？	問いかける	・自他の目の付け所の確認・自覚を促す
ぼくが、どこに目を付けたか分かりますか？	推論する	・語る側の課題解決に有効である着眼点についての推論を促す ・聞く側の反応を生み出す
ぼくは、ここに目を付けました	書きながら説明する ・百の位の数字に印(○)を付けながら説明する 課題解決の着眼点を明らかにして考えを述べる	・聞く側は、語る側の答えを待っている ので引き付けられる ・聞く側は、課題解決の着眼点の共通点や相違点を意識できる
5と3は何の位ですか？	問いかける	・聞く側の反応を生み出す
そうですね。百の位ですよね。	仲間の言葉に反応する	・双方向的な関係を生み出す
ひろとさんは、800円もっています。	条件を確認する	・問題にある条件を共できる
800円は、100円玉で表したら何個ですか？	問いかける	・聞く側の反応を生み出す
その通りで、8個ですよね。	仲間の言葉に反応する	・双方向的な関係を生み出す
525の百の位の数字は5、315の百の位の数字は3 ということは、 $5+3=8$ 8個の百円玉が必要になります。	黒板に8と書く	・課題解決の過程を仲間と共有することができる
おっと、ここで買えそうな気持ちになりましたよね。ちょっと待った！	再吟味を促す	・仲間の再吟味を促し、間違いやすいポイントを共有することができる
525円なら25円、315円なら15円オーバーしています。 ということは、もう1個100円玉がいりますよね。	確認する	
だから、800円では買えません	結論を述べる	・課題解決の結果を共有できる

このよう双方向性のある説明を通して、子どもたちは、結果だけでなく、過程を見える化・共有化していくことができることを、教職員と共有していった。このようなかかわり合いは、スモールステップで分かっていく過程を共有することにつながるため、子どもたちは、学び合う意味や価値を実感できるということも共有していった。

しかし、A児の1つの課題解決の過程を扱うだけでは、本時で学ぶ学習内容や課題解決の着眼点などを活用するよさを強く実感できないことについても共有していかないと、教室談話の4段階に向かう学びを展開するための手立てについて共通理解することができない。そのため、その他にも考えられる課題解決の着眼点や過程を子どもの具体的な説明とともに提示した。

図5のB児の説明のように、図4のA児と着眼点は同じであるが、表現方法が違う例を提示した。また、図6にあるC児の説明のような、「クレヨンとはさみの値段に近い数字に置き換えて考える」子どもの例、D児のような、「実際の値段よりも安く見積もることになるから買えない」と判断したことを伝える子どもの例、E児のような、「実際より安く見積もった不足分に着目して、買えない」と判断したことを伝える子どもの例を提示した。

このように、教師側が、子どもが活用するであろう着眼点や学び方、表現方法などを多様にイメージすることなしに、子どもたち一人ひとりの分かっていく過程に寄り添い、子どもと子どもをつなぎながら、ねらいに迫っていくことは難しいということも共有していった。

3. 成果と課題

茂田の学校実習指導日（藤上は茂田の第二指導教員）に設定された平成28年度の「買えますか 買えませんか」の授業研究をきっかけにして、平成29年度の夏休み（8月2日）の山口県岩国市立川下小学校の校内研修において、「主体的・対話的で深い学び」についての講話を依頼され、研修の副主題にも関わる言語活

図5 子どもの説明提案資料2

図6 子どもの説明提案資料3

動の充実を図るための具体的な手立てについて共有する場を設定した。教職員の求めや抱えている課題に対応した内容を選んで取り扱った。表5は、その具体的な内容である。

表5 平成29年度の山口県岩国市立川下小学校における講話で取り扱った内容

小テーマ	具体的な内容
学び合う素地づくり	<ul style="list-style-type: none"> ・18才までの教育の質 ・コミュニケーションも稽古 ・コミュニケーションの要素 ・対話の基本 ・相手の心を開くきき方 ・身に付ける力の具体化、共有化 <p style="text-align: right;">など</p>
授業場面において	<ul style="list-style-type: none"> ・様々な学習形態を設定する際の留意点 ・算数科における深い学びの視点 ・算数科における「見方・考え方」 ・教室談話の4段階 ・算数科における対話的な学びの視点 ・かかわり合いを促す表現物 ・かかわり合いを促したり、深めたりする学び方、表現方法 <p style="text-align: right;">など</p>

これらを見ても分かるように、かかわり合いの形態に着目し、共有しようとしている段階から、それらを意図や目的に応じて設定し、かかわり合いを本質的にしていくための手立てを得ていきたいという段階へと高まっていきたいという教職員の思いや願いに対応したものとなっている。より子どもの視点に立ち、子どもが主体的に、本質的に学び合うための授業づくりを行ってほしいという思いや願いが、教職員で共有されていることが分かる。これも、茂田の「教職員の資質能力向上をめざした『つながる組織』について」の研究における「つながる組織化推進プラン」をもとに実施された、教職員の意識をつなぐ手立ての成果であると考えられる。

表6にあるように茂田の学校実習指導日の全てに授業研究が設定され、藤上が外部講師として、毎回授業に対して指導助言する時間が設定された。これまで、校内における全ての授業研究に外部講師を呼ぶプログラムは実施されていなかったため、教職大学院の教員と院生個人内のやりとり、指導で終わる研究ではなく、校内の教職員を巻き込みながら研究を進めていく教職大学院が目指す学校実習のあり方、教員の地域貢献のあり方を探る機会ともなった。

表6 平成29年度の山口県岩国市立川下小学校の授業研究

授業研究日	実施学年	教科	単元など
10月18日（水）	第6学年	算数科	変わり方を調べて（1）
11月8日（水）	第4学年	算数科	面積 ・面積の求め方のくふう
11月22日（水）	第2学年	算数科	かけ算（2）

平成29年度の岩国市立川下小学校の教職員の校内研修の取組の変容や授業づくりに対する意識の変化の過程などについては、今後、具体的に整理・分析していきたいと考えている。

おわりに

授業づくりに力を注いできた、また、中堅期に附属小学校の研究主任や公立小学校の研修主任として校内研修の活性化させるための方途について模索していた実務家教員として果たすべき役割を、今後も探していきたい。

謝辞

学校実習指導日に院生以外の教諭の授業研究を設定し、校内研修に関わらせていただく機会をいただきました岩国市立川下小学校 明末礼式校長（平成29年3月定年退職）、亀谷秀雄校長（平成29年4月より）、有村利江研修主任、授業者の大井孝之教諭、奥田真子教諭、小林かな教諭、篠田達明教諭（現在 山陽小野田市高泊小学校）、松下寿恵教諭に、心より、お礼申し上げます。

参考文献・引用文献

- 秋田喜代美：「教師の言葉とコミュニケーション」，教育開発研究所，2010.
- 秋田喜代美：「学びの心理学 授業をデザインする」，左右社，p.82-84，2012.
- 秋田喜代美：「対話が生まれる教室」，教育開発研究所，2014.
- 新興出版社啓林館：「わくわく算数3年上（平成27年度版）」，p.82，p.83，2015.
- 平田オリザ：「分かり合う回路は作れる 平田オリザが語る仕事③コミュニケーションも稽古」『朝日求人仕事力』，朝日新聞，2014.3.14.
- 藤上真弓：『学びのつながりとは』，平成25年度下松市立公集小学校研究紀要，p.19，2014.
- 茂田幸恵：「平成29年度山口大学教職大学院成果報告会資料：教職員の資質能力向上をめざした『つながる組織』について～小中一貫教育・地域との連携に視点をあてた取組を通して～」，未公刊
- 文部科学省：「小学校学習指導要領算数編」，東洋館出版社，p.34，p.115，pp.116-117，p.117，2008.
- 山本良和：「山本良和の算数授業の作り方」，東洋館出版社，2013.