

令和8年度桜島小学校 校内研修実施計画

【研究主題】

自ら思いや疑問をもち、実現・解決する子の育成

Ⅰ 主題設定の理由

(Ⅰ) これまでの研究と社会背景から

本校では、令和4年度から令和6年度までの3年間、高学年での教科担任制の導入に併せ、研究教科を算数科から変更し、複数の研究教科に分かれて研究を深める教科部会制によって学びを深めてきた。各教科の学習に主体的に取り組んだり、教師や仲間との対話を通して学びを深めたりできるこどもの育成を目指し、研究主題を「思いや疑問を、実現・解決する子の育成」と変更し、研究を進めてきた。研究主題の「『思いや疑問をこどもたちがもつ』ために、こどもの姿を出発点とした授業づくりが大切である」という仮説のもと、こどもの「わからない」や「してみたい」という思いや、「どうしてだろう」「何でだろう」といった疑問を引き出すために、授業づくりにおける問題や課題設定を工夫することで一定の成果を得ることができた。具体的には、各教科の系統性や見方・考え方に応じて問題や課題を工夫することは、こどもの思いや疑問を引き出すことにつながり、実現・解決したいという意欲を高めることができたと考えられる。

一方で、教師が主体となり、問題・課題を提示し展開される授業ばかりを行うことが、こどもたち自ら問題や課題を見出し、学習を展開する力の育成の機会を阻害してしまっているのではないかという考えが出された。ここから、これまでの授業観いわゆる、「日本型学校教育の1つである、授業者の指示で、学習活動等を行ったり、授業者がこどもたち全員に同じことを一斉に行わせ、同じことができることを評価したりするといった授業者主体の授業」ばかりではなく、一人ひとりのこどもに応じた、学習者主体の授業づくりの必要性について考え、そのバランスについて研究を深めていくが必要であるという研究の方向性がまとめられた。

近年の文部科学省の様々な報告においても、現在のこどもたちやこれからの世代が成人し、社会に進出していくころには、技術革新により、日本は予測困難な変化を遂げていることが予想されている。このように、目まぐるしく世の中が変わっていく時代を生きる中で、簡単に答えの出ないという場面に出会うことを避けることはできない。そのようなときに、こどもたちには、自ら問いを見出し、多様な価値観や考え方を理解しながら、新たな考えや価値を創造していくといった力が不可欠となる。

(2) こどもの実態

①教師の見立てより

本校のこどもの実態として、素直なこどもが多い。教師の働きかけに対しても素直な反応が返ってくる。授業においても教師がこどもに興味をもたせようと工夫した課題に対しては積極的に取り組もうとすることが多い。また、ペアやグループ活動の場において、積極的に発言したり、困っている子がいれば声をかけたりする姿も見られる。一方で、自分で課題を見つけて、その課題を解決するためにどうすればよいか粘り強く考えたり、考えたことを適切に表現したりすることに苦手が見られる。

②各種調査より

全国学力・学習状況調査の国語科、算数科における過去4年間の経年変化をみると、正答率については、全国と大きな差はないものの、C・D層の割合が高い傾向にあることがわかる。

全国学力・学習状況調査の国語科、算数科における過去4年間の正答率

	R4	R5	R6	R7
国語	-1.6	2.8	0.3	1.2
算数	-3.2	0.5	-0.4	1.0

全国学力・学習状況調査の国語科、算数科における過去4年間のC・D層の割合

	R4	R5	R6	R7
国語	7.7	-4.5	1.8	-1.5
算数	0.7	3.0	0.7	0.8

授業における「主体的な学び」についての質問項目「授業では、課題の解決に向けて、自分で考え、自分から取り組んでいた」では、全国80.3%に対して本校は85.0%と4.7ポイント上回っている。

また、家庭学習に関する質問項目「学校の授業時間以外に、普段、1日当たりどれくらいの時間、勉強をしますか(学習塾で勉強している時間や家庭教師の先生に教わっている時間、インターネットを活用して学ぶ時間も含む)【1時間以上】」において、平日、休日ともに、全国よりも低い値が多く、特に休日は全国との差が大きく開いている。

「学校の授業時間以外に、普段、1日当たりどれくらいの時間、勉強をしますか(学習塾で勉強している時間や家庭教師の先生に教わっている時間、インターネットを活用して学ぶ時間も含む)【1時間以上】」の割合

	R4	R5	R6	R7
平日	-12.9	-10.6	-3.5	6.0
休日	項目なし	-2.6	-5.2	-12.1

①、②より、教師の見立てでは、こどもたちは課題解決に向けて、自ら考え取り組む力に課題があると捉えている。一方で、子どもたちはできていると捉えており乖離が見られる。また、授業の中では自分で考えて取り組んでいる意識がある一方で、授業時間以外の時間に勉強していると捉えている児童が全国と比較すると少ない。ここから、自ら課題解決に向けて自分で考えて取り組むことにまだまだ課題があると言える。

上記（１）（２）をもとに、今年度も研究主題を「自ら思いや疑問をもち、実現・解決する子の育成」として、こどもたち自身が、自ら思いや疑問をもち、教科の見方・考え方を働かせ深く考えたり、ときには他者と協働し合ったりしながら、自分なりに実現・解決していけるような授業研究を進めていく。

２ 研究主題について

主題「自ら思いや疑問をもち、実現・解決する子の育成」について

前述のとおり、こどもたちが自ら問いをもち、それらを解決するといった学習の重要さは、社会背景やこどもたちの実態からも明らかである。また本市においても、各校へ「授業力 UP 5★（ver.2）」が示され、こどもの主体性を重視した授業への変容が求められている。

昨年度まで本校が積み上げてきたことを土台に、今年度もこどもたち自身が思いや疑問をもち、問題や課題づくりを進め、それを実現・解決していける授業をめざしていく。また、実現・解決したことやそのプロセスを振り返り、新たな思いや疑問を見出し、学びを継続していくといった「能動的な学習者」の育成をめざした授業づくりを行っていく。

３ めざすこどもの姿

研究主題の実現にむけた本研究におけるめざすこどもの姿を以下のように設定する。

- ・自ら思いや疑問をもち、課題解決や実現に向けて、学ぶことができるこども
- ・課題解決に向けて、教科の見方・考え方を働かせ、他者と協働的に学ぶことができるこども
- ・学んだことを適切に振り返り、新たな思いや疑問を見出し、学び続けることができるこども

4 研究の方法

【研究構想図】



本校では、小学校で本格的に実施された令和４年度から、高学年において教科担任制を実施している。実施している教科をもとに教員で、教科部会を編成して研究を進めていく。具体的には、４部会（算数部会、理科部会、体育部会、特別支援教育部会）に分かれ、各教科長を中心として研究を進めていく（上部研究構想図参照）。部会に所属している教員は、所属教科に基づき、年間１本以上の授業公開を行う。このことにより、教員は学年の壁を越えて、授業改善に向けた対話が可能となり、深い教材研究や教材の理解につなげることができると考える。

〈研究グループ〉

教科	担当教員（◎は教科長）
算数	◎草道・佐野・松井・西岡・澁谷・谷口・中川・上村
理科	◎加納・杉田・藤澤・坂倉・宮本・長谷川・檜山・鈴木ま
体育	◎馬場・村林・馬場・小林り・丸山・阪口・西田・
特別支援教育	◎川北・石田・竹中・矢橋・岡田・日口・吉田・小林ひ・川端・樋廻・高橋

5 具体的な取組

こどもたちの資質・能力の育成及び研究主題の実現にあたり、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の視点は不可欠である。これまでの研究の中で、「こどもたちにどのように教えるか」を中心とした教材研究だけではなく、「学習内容とは何か」という視点でも教材研究を行うことが大切であることが成果としてあげられ、本校では、教科部会制を活用した深い教材研究を大切にしている。加固（2023）は、「教科教育において『深い学び』の実現は不可欠」であることを述べ、さらに「『深い学び』の実現には、各教科等の特質に応じた見方・考え方を働かせることが必要です。そのためには、教師が学習する内容で働かせる数学的な見方を理解する」ことが大切であると続けている。加固（2023）は、算数科の視点で述べているが、その内容は、本校が大切にしてきた視点と共通する考えであると捉える。そこで、「学習内容が何であるか、各教科で働かせる見方・考え方のつながりを意識した系統性のある教材研究」を「素材研究」として定義し、取り組んでいく。

また、研究主題を実現するための具体的な取組を以下のように設定し、特に授業づくりにおいては、（１）（２）（３）の視点を重点取組として進めていく。

- (1) 「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実を図る
- (2) 「めあて」と「振り返り」の質の向上
- (3) 教師の役割の明確化
- (4) 家庭学習の定着と充実
- (5) 聴きあう関係づくり
- (6) 学習規律の統一

(1) 「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実を図る

近年、「個別最適な学び」や「協働的な学び」という言葉を多く聞くようになり、本校においても、昨年度から「個別最適な学び」と「協働的な学び」を一体的に捉えることの理解を進めてきた。結果として、本校が大切にしてきた「こども主体」の授業づくりと深くつながっていることが理解された。具体的には、本校は、市内でも外国につながる児童が多く在籍していること、特別支援学級数が多いことが特徴であり、他にも多様な価値観をもっている子がいる。そんな中で一人ひとりの学びを保障するといった観点から「個別最適な学び」を充実させていくことは不可欠であり、その学びが「孤立した学び」とならないために、他者と関わりながら学ぶことができる「協働的な学び」と一体的に充実させていくことが必要であることが理解された。その理解のもと、実践されてきたものを以下の通りである。

算数部では、問題解決に向けてこどもたちが学び方を選択できる場について提案された。問題解決にあたって、ノートを使う、教科書を見る、クロムブックを使うといった「どのように学ぶ」かの選択だけでなく、友達と話す、先生と学ぶなど「だれと学ぶ」かの選択もあり、一体的に充実させる視点が含まれていた。この視点は、その後の提案でも取り入れられ、体育部ではさらに、「どこで学ぶか」も意識させ、こどもたちは学ぶ場も選択できていた。

さらに、理科部では実験結果をもとに全体でまとめを行った後、考察の時間に選択の場を設けることが提案された。こどもたちが学習内容を深く学ぶためには、本時で学んだことを日常生活とつなげることが大切であるという視点のもと、こどもたちにどの日常生活とつなげて理解するかを選択させる場が用意されていた。

特別支援教育部の提案では、特別支援学級での授業がそもそも「個別最適な学び」の視点のもとに構成されていること、特別支援教育における「協働的な学び」として考える必要があることがわかった。

このように、今年度も、発達段階や教科、単元の特性に合わせてこどもたちが「どのように学ぶか」「だれと学ぶか」「どこで学ぶか」という選択の機会を大切にしていける。また

解決するための方法だけではなく、子どもたちが「何がわかったのか」を教科の言葉や見方・考え方を用いて表現させることも大切にしていける。そのために「素材研究」のなかではどの場面で「子どもたちに任せるのか」「教師が指導性を発揮するのか」をはっきりさせて取り組む必要がある。

（２）「めあて」と「振り返り」の質の向上

数年前からめあてと振り返りの必要性が語られるようになり、そのことは、現在でも同様である。小学校学習指導要領総則（第３ 教育課程の実施と学習評価）の中でも「児童が学習の見通しを立てたり学習したことを振り返ったりする活動を、計画的に取り入れるように工夫すること」と示されている。このことから、めあて（見通し）と振り返りの重要性がわかる。一方で、森脇（2023）は「普段の授業でめあての提示、ふりかえりの実施がスタンダードになっているかといえば、必ずしもそうではない」と必要性和実施状況の乖離について問題提起をしている。本校においては、これまでの校内研究の積み上げにより、めあてと振り返り、特にめあての設定については共通認識されてきており、振り返りについても、昨年度体育部会を中心とした質の高まりに向けた提案がなされたことは大きな成果と言える。しかし、森脇（2023）は、「まとめ・ふりかえりの実施については十分とは言えない。ましてやその内容や質が問えるような状況ではない」と指摘している。この問題点については、当初の本校のめあて、振り返り実践でも同様であると考えた。そこで、子どもたちが授業の主役となり、自ら思いや疑問をもち授業をすすめていくことができるためのめあてと振り返りの質の向上をめざして授業実践に取り組んできた。

① めあての質の向上

めあての設定にあたって、まず教師がその目的と働きを理解することが大切であると考え、以下に、めあての目的と働きを整理する（森脇（2019）をもとに本校が整理）。

教師にとって

- 学習の見通し
- 契約と責任の発生

児童にとって

- 学習の見通し
- 主体性の発揮
- 自分の学習についての授業内、後における振り返りが可能

まず、どの学級においても、教師、児童どちら側にも含まれる、学習の見通しをもてるという働きを大切に、授業実践を行っていく。授業に見通しをもてることは、どの学力層の児童にとっても参加のハードルを低くし、授業のユニバーサルデザイン化にもつながる。

次に、学級の実態に合わせて、児童が自ら思いや疑問をもち、学習を進めていけるよう

にめあての質を高めていくことを考え実践していく。めあての質の高まりについては、「めあての6要件（森脇（2019）」）をもとに取り組む。

めあての6要件

1めあての可視化	2めあての「自分化」
3めあての「逆算設計」	4めあての言葉の吟味（ふりかえり可能か）
5めあて挑戦性	6めあてによる学習の意味の提示

条件	
1めあての可視化	めあてが提示される。
2めあての「自分化」	学習者の既学習事項や経験とつなげ、自分化する手立て（読ませる、書かせる）が講じられている。
3めあての「逆算設計」	授業終了時に児童・生徒につけたい力が具体的にイメージされている。まためあて達成のために、どのような活動や教材が選択され、またそれらが授業の展開の中に位置づけられるのか明確である。 *授業が終わった時の子どもの姿（できるようになること、わかるようになること）を想定する。
4めあての言葉の吟味（ふりかえり可能か）	めあての言葉が、学習するプロセスと学習結果、両方において吟味されている。考える、調べる、探究する、知る、わかる、できる等、具体的な活動の質が吟味され、振り返りが可能な活動として設定される。 *ふりかえることができるめあてか？学習過程と対応しているか？
5ワクワク感、ドキドキ感のあるめあて	児童が「やってみたい」「ワクワクする」と思えるめあてになっているか。 *やってみたいと思えるめあてか？
6学習の意味の提示としてのめあて	めあてによって学習の意味が提示できているか。 「めあてが達成できたら、こんなふうな見方ができるようになるよ。」 「〇〇ができたなら、こんな世界がひろがるよ」といえるもの。 *やったことが意味のあるように思えるめあてか？

② 振り返りの質の向上

振り返りも同様に、その目的と効果について整理する。ただし、効果については、実施の方法によって異なると考える（森脇（2023））をもとに本校が整理）。

	目的	効果
教師	児童の理解状況の把握	家庭学習との連動
	一人ひとりのつまずきの把握	次時の授業の前提の明確化 単元の再構成（必要な場合）
児童	学習の定着	学力向上
	学習の到達点と課題の自己把握（学習のメタ認知）	非認知能力の向上（自制心、自己肯定感、やりとげる力）
	記述力（書く力）の向上	

振り返りについても、めあてと同様に、こどもたちが自ら思いや疑問をもてるように質を

高めることを考え実践する。めあてと同様に、「ふりかえりの6要件（森脇（2021））」をもとに実践していく。

ふりかえりの6要件

1 立ち止まる 3 めあて（観点をもった）ふりかえり 5 学習のメタ認知		2 学び直し 学習の定着 4 新たな気づきと問題意識の獲得 6 学びの実感と学びの意味の問い直し	
学習者	内容	教師の働きかけ（支援、環境設定）	
1ふりかえり、をとりあえずする。	ふりかえりの実施（内容や方法は問わない） ＊とにかくわかったか、わからなかったか、できたか、できなかったかを問う。自分の立ち位置に戻って授業を見直す経験を組織する。	タイムマネジメント（とにかく ふりかえりの時間をとる）ふりかえりはどのようなふりかえりでも可。	
2授業の学び直しとしてのふりかえり	単に「楽しかった」「わかった」というだけではなく、何を学習したのか、それをどのようにわかる、できるようになったのかを学習者が明らかにする。	「今日、学んだことでどんなことが新たにわかったことか、具体的に挙げてみましょう」教えたことを学ぶ立場に立って「おさらい」をしてみる、という支援をする。ビフォーアフターの学習者理解を促す手立て（例：コンセプトマップ）の使用。また、振り返りの精度を上げるために、キーワードを指定してそれを使ってふりかえりを書かせるなどの工夫が必要。	
3めあてに即したふりかえりができる	授業の冒頭に示されためあてに即してふりかえりを行う。 ＊前提としてふりかえりができるめあてになっていることが必須。	今日のめあて、達成できましたか？できたか、できなかったか書いてみよう。ここで達成できなかったことをきちんと書けることが大事と生徒に伝えること。まためあてに則さないふりかえりも許容。	
4ふりかえりをする ことで新たな気づき や問題意識を得る。	ふりかえりをする中で、学習内容について自分なりに整理したり、構成したりすることで授業中には気づけなかったことに気づいたり、新たな問題意識を持つようになる。	「今日の内容を自分でおさらいしましょう。ふりかえって気づいたことを書きましょう。またもっとこういうことが知りたい、ということがあれば書きましょう」「できなかったことをきちんと具体的に書けることはすばらしいことです。それを評価します」とフォロー。	
5学習のメタ認知ができる。	授業内容について、何がわかったか、できるようになったか、また何がわからなかったか、できなかったかを区別し、それを明らかにすることができる。いわゆるメタ認知ができる。 ＊分かる、ことは分かったこととわからなかったことを区別できるようになること。漠然と分からないではなく、分からなかったことを具体的に明らかにすることは、とても難しいけど大事。	「今日、学んだことで、わかったこと、できなかったことをあげてみましょう。またわからなかったこと、できなかったこともあげてみましょう」 ふりかえりの精度を上げていくためには、応用問題を解かせたり、相互評価を取り入れることは効果的	
6学習内容について 学んだ実感をもち、 自分にとっての意味 を明らかにできる。	自分の現在、将来にとっての学習内容の意味を実感し、その意味を明らかにすることができる。 ＊自分の学びのコンテクストに授業内容を位置づけ、意味づける。カリキュラム感覚と学びの実感が必須。	ポートフォリオ的な一枚シートのふりかえりシートが効果的。以前にできなかったことやわからなかったことが今日わかったのか、できるようになったのかを比較できるようにする。	

以下に、昨年度、共通理解のもと実践されたことについてまとめる。

当初、めあての6要件をもとに「教師が設定するめあての質を向上させること」を大切にしてきた。そのことが、単元や1時限の授業の指導内容を明確にすることにつながり、見通しをもち、こどもたちの参加のハードルを下げることに繋がった。一方で、こどもたちに一様なめあてを示すことになり、本校がめざす「自ら思いや疑問をもち」という部分とのつながりを見出すことが課題となった。このことを受け、算数部の提案では、こどもたちが「自らめあてを立てる」ことが提案された。この提案は他の部会の提案にも引き継がれた。「こどもたちにめあてを立てさせること」が焦点化され、形骸化してしまうことも指摘されたが、そうならないために、発達段階や教科部会に合わせた提案がされた。高学年では、めあてをこどもたちに立てさせる前に本時で学ぶべきキーワードを確認したり、めあてのポイントを示したりする実践が目立った。低学年においては、文末表現を考えさせるなど高学年とのつながりを意識した実践も見られた。

振り返りについては、まず、振り返りの時間を取ることを大切にしてきた。めあてと違いその性質上授業の後半に設定させることが多い振り返りだからこそ重要な共通理解となっ

た。その上で子どもたちに「させっぱなし」にならないために、発達段階や教科部会に合わせた提案がされた。算数部では、スプレッドシートを活用した他者参照可能な振り返りの形が提案された。他者参照が可能になったことで、自分とは違う見方で振り返る児童の意見を読めるようになったり、振り返りを記述することが苦手な児童の手助けとなったりした。また、従来のノートやプリントに記述させ、提出する形とはちがい、常に教師も子どもも閲覧できることが、探究のサイクルを回していけることにつながっていくのではないかという可能性も示唆された。

その後に行われた体育部、理科部においては、それぞれの教科の特性を大切にした振り返りがされた。具体的には体育部の「知る・見る・支える・する」の見方・考え方を意識させる振り返らせ方や、理科部の「学習したことと身の周りの出来事をつなぐこと」を大切にしたい振り返りがなされた。

特別支援教育部からは、「振り返り」から「めあて」への接続についての提案があり、授業終盤の振り返りの時間に指導者がその場で児童の振り返りに対してフィードバックをするという姿が見られた。この提案については、本校がめざす「自ら思いや疑問をもち」という児童の姿とつなげるための重要な提案となった。

また、理科部会の提案から、振り返りの内容の質を高めるという視点や「振り返り」から次の「めあて」につなげるためには、子どもたちの振り返りに教科の見方・考え方につながる内容があればハイライトをするという手立てもあることが共有された。

このように、今年度も引き続き、「めあての6要件」「振り返りの6要件」をもとに、めあてと振り返りの質の向上を図っていく。また、子どもたちのめあてや振り返りが質の高いものになるように、教科のキーワードや見方・考え方つながる表現があった場合に、その場でフィードバックをしたり、文章に線を引いたりするなどを行っていく。

（３）教師の役割の明確化

近年、こども主役の授業づくりが重要視され、本校においても、これまでの研究からその大切さについては共通理解が図られてきた。一方で、こどもを主役に授業を考えることの大切さは理解できても、「つつい声をかけてしまう」「こどもがしていることを見守っている教師の姿に不安がある」といった思いや課題が出された。加国（2025）は『『子どもに学びを委ねる』という言葉が、先生の見取りの力を抑えつけてしまっている』と述べており、本校の教師が日々授業を行う中で感じてきた思いと共通する部分があった。声をかけずに見守るだけが、教師の役割ではなく、こどもの姿を見とりながら必要なところをみきわめ、声をかけることは必要なことであると考えた。そこで、本校における、こども主役の授業づくりに向けた教師の役割を具体的に示し、実践を行っていく。

① 学習環境デザイン

文部科学省が示した「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（2024）」では、次期学習指導要領の内容が論点として整理された。その中で、学習環境デザインの重要性が述べられている。具体的には、「子供が自分自身で学びを調整し、教材や学習方法を選択」できる環境をデザインしていくことが必要となってくる。本校においてもペア・グループ学習といった小集団での学習だけでなく、こどもたちが自由に話を聞きにいきたい人を選んで学ぶという授業が提案されてきた。その他にも、自分の考えを適切に表現するための方法としてスライドかポスターを選択する場面など、こどもたちが自ら学びを選択する授業も行われており、このような学び方は、前述した個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実をめざした授業改善の視点とつながるものである。

各教科部会の提案の中では、教科の見方・考え方にそってこどもたちが授業を進められるようなデザインの工夫が見られた。算数部では、本単元で活用すべき数学的な見方・考え方を「着目ポイント」として整理し、スライドにまとめたり、掲示物として教室に貼り付けたりしながらこどもたちがいつでも活用できるようにされていた。体育部では、こども主体の授業と教師の指導性を発揮した授業づくりのバランスについて提案された。そのことで、発達段階や単元において、こどもに委ねる場面と教師が指導性を発揮する場面を想定した単元づくりの重要性について共通理解がされた。

また、理科が個人で実験道具をもっていたり理科室の机の配置が話しやすいものになっていたりするように、教科の特性によって学習環境がデザインしやすくなっているものがあることもわかった。

このように、教科や単元の特性に合わせながら、こどもたちが主体となって授業を進められるような学習環境デザインをめざしていく。

②机間指導

昨年度より、こども主体の授業づくりに取り組んできた中で、こどもに学びを任せたまにするのではなく、教師が適切に関わることの必要性が課題として挙げられた。一方で、具体的にどのように関わっていけばいいのかは明らかになっていない。浦本（2024）においても、「子供主体で取り組ませる手法には言及されているのですが、子供に学びを任せるときの『教師の役割』に言及しているのは、あまり見たことがありません」と授業場面における教師の関わり方の曖昧さを指摘している。続けて「『教師の役割』はすなわち机間指導ですが、机間指導は学習者主体の授業を実現するうえで絶対不可欠です。」と述べており、机間指導の重要さを指摘している。このことから、学習者主体の授業を実現に向けて、本校においても、授業場面における教師の役割を「机間指導」として位置づけ、実践していく。

○こどもを「みる」

浦元（2024）をもとに、机間指導を4つのステップに分けて考える。具体的には4つの「みる」を段階的に使い分けて指導していく。

- ①見る（全体を見渡す）
- ②視る（事実を捉える）
- ③観る（こどもの内面を読み取る）
- ④診る（適切なフィードバックをする）

①見る（全体を見渡す）

教師が発問や指示を出したとき、まず学級全体を見渡す。このとき、学級全体で学習に向き合うことができていれば次の「視る」のステップに移る。学級の三分の一以上に指示が通っていないのを感じれば、改めてこどもたちと学習内容を共有する。

②視る（事実を捉える）

「視る」段階では、事実を捉えこどもの状態を探っていく。具体的には、「表情」「手」「足」「文字」などを頼りにこどもの状態を探っていく。そして、こどもの事実を視て捉えたことをもとに、「観る」ステップに移る。

③観る（こどもの内面を読み取る）

「観る」段階では、「視る」で捉えたこどもの状態をもとに、気持ちや困り感など内面に目をむけていく。具体的には、こどもたちが「粘り強く取り組むことができるか」「解決方法の見通しをもつことができるか」を捉えていく。そして、こどもたちがどのような学習の状態なのかを把握し、「診る」ステップに移る。

④診る（適切なフィードバックをする）

昨年度もこどもたちの姿を適切に見取り、学習課題に沿って自ら学習を進めることができていた児童に対して「価値づけ」を行ってきた。また、適切に学習に向かえていない児童や学習課題とずれてしまっている児童に対しては課題と「つなげる」ことを行ってきた。今年度は、これらを新たに「補完」「修正」「探究」「刺激」「励まし」として整理して、適切にフィードバックを行っていく。

(4) 聴きあう関係づくり ※人権教育との連携

こどもたちが自ら思いや疑問をもち、他者とかかわりながら解決していくためには、こどもたちがだれとでもかかわることができる「聴きあう関係」をクラス内に築くことが重要である。聴きあう関係づくりに大切な要素の一つは、わからないことが当たり前という視点で、すべての教師、こどもが授業を捉えることである。わからないという仲間の意見を受け止め、一緒になって取り組める関係を築くことで、だれもが安心して学びに向かうことができる。もう一つは、自分の知りたい・やりたいが許される雰囲気を作ることである。このような雰囲気を作るためには、だれも嫌な思いをすることもないように一人ひとりの考えを尊重する雰囲気づくりが不可欠である。

それらを踏まえ、以前より取り組んでいる、「つづり方」の実践や仲間づくりのレポートの実践交流を、年間を通して行っていく。

(5) 学習規律の統一 ※生活指導との連携

こどもたちが集中して学習に取り組んだり、主体的に活動したりする上で、学習規律を整えることは大切である。休み時間のうちに授業の準備をしたり、チャイムと同時に授業を始めたりするなど、学校全体が統一して指導することが必要である。年度初めに研修部会より示す、「学習のきまり」や生活指導部会より示される「桜島小学校生活指導について」や「生活指導に関する共通理解」に基づき、落ち着いて学習できる環境を整えていく。

(6) 家庭学習の定着と充実

こどもたちが自ら思いや疑問を解決するためには、基礎的な学力向上が必要不可欠である。授業力向上の取組と併せて、さくらタイム（朝のモジュール活動）の有効活用、家庭学習の定着に向けた取組、自主学習への取組を進めていく。教師間での指導のずれが少なくなることで、こどもたちが学びやすい環境を整えることにつながると考える。

さくらタイムの有効活用として、本市がすすめる読解力向上ワークシートに取り組む。共通理解として、ワークシートに取り組ませるだけでなく、事後指導を大切にしていく。

家庭学習の定着においては、強化週間として1週間、学習時間やメディアの時間を意識させる取組を行っていく。

自主学習のへの取組については、昨年度より、「全校自主学習の日」を設定して取り組んだ。この日は、教師が一律に設定したいわゆる「宿題」を出さない日として、こどもたちに、学習内容を計画させ取り組ませた。今年度も研究主題の実現に向けて、自主学習取り組ませていきたい。

6 今年度の研究計画

1 学期	4月22日（水） 第1回全体研修会 校内研修計画について 5月8日（金）全国学力・学習状況調査、みえスタディチェック採点、分析 5月11日（月） 第2回全体研修会 各教科の研修について 5月中旬～ 各教科による提案授業 ※部内研 参観は任意。参観しなかった場合は、後日動画を視聴する。 各教科部会で授業前の事前検討会、授業後の事後検討会を行う。 提案授業 1本 ※全体研 7月1日（水）算数「小数の倍」（5年草道）→事後研 8月 夏季研修 1学期の振り返り、研究発表に向けて 全国学力・学習状況調査 みえスタディチェックの問題・結果分析
2 学期	各教科における部内研 11月19日（木）鈴教研委託研究発表会 2学期の振り返り
3 学期	各教科における部内研 1月みえスタディチェックの問題・結果分析 年間の振り返り（教科） 年間の振り返り（全体）・来年度の研究について

今年度は、1つの教科（算数科）による全体提案授業及びすべての教科で研究発表における授業公開を実施する。全体提案授業は原則全員が参観する。参観できなかった場合は、記録用の動画を見る。授業公開と併せて、事前検討会と事後検討会を行う。研究発表については授業公開後、他校の先生も含めた事後検討会を実施する。

上記以外に、部内研を行う。部内研では、原則全教員が授業公開を行う。参観については学級の実態に併せて任意とする。参観できなかった場合は記録用のビデオを視聴し、事後検討会に参加する。また、授業を参観する場合も教室の出入りを自由とし、参観できなかった部分をビデオの視聴で補ってもよい。また、専科担当は自分の担当する教科での提案を行う。

7 引用・参考文献

- ・森脇健夫（2023）「めあて・ふりかえりの改善を起点とした授業改善－Aさん、Bさんはどのように授業づくりを進めていったか？－」
- ・森脇健夫（2019）「授業における目標の構造・機能と授業づくり－『あらたな形式主義』からの脱却－」グループ・ディダクティカ編 深い学びを紡ぎ出す 教科と子どもの視点から 勁草書房
- ・森脇健夫（2025）「授業づくりの基礎・基本 教育内容・教材研究からめあて・ふりかえりまで」 三恵社
- ・加固希支男（2023）「小学校算数『個別最適な学び』と『協働的な学び』の一体的な充実」明治図書
- ・加固希支男（2025）「数学的な見方・考え方を働かせる算数科の『探究的な学習』」明治図書
- ・浦元康（2024）学びのエンジンをかける机間指導 明治図書

