

【2018年度 校内研修ビジョン】

『聴き合い・語り合う授業づくり』（3年次）

～『この子』にどんな力をつけたいのか、何を学ばせたいのかを明確にして～

1. 子どもと教職員の意識・実態（2017年度末）

<子ども>

- ・自分たちで声をかけ合って、ルールを守ろうという規範意識が育ってきている。
 - ・多様な人と出会うこと、かかわることのたのしさを感じ、積極的にかかわろうとする姿が増えてきている。
 - ・あいさつや返事を進んでしようとしなない、発表の声が小さい、友だちに厳しい言動をとるなど、自尊感情が低められていると思われる姿が減りつつある。
- ①自分を主語にして思いや考えを伝える意識が弱く、自分で判断せずに周りの言動に流されることが多い。
 - ②問題について考えようとはするが、「～したらいいと思います」「だめだと思います」のように、自分から距離を置いたようなきれいごとにとどまってしまうことが少なくない。
 - ③人との出会いから学んだことを自分の生活につなげることについて理解はしても、自分を客観視して普段の言動に結びつけることができていないことが多い。
 - ④問題点を指摘することはできるが、それが自分の中にあることに気づきにくかったり、友だちの前で素直にそれを言ったりすることがなかなかできない。
 - ⑤基礎学力（読み・書き・計算）が十分についていない子が少なくない。
 - ⑥大人の何気ない言葉から、決めつけたものの見方にとらわれてしまっている。

<教職員>

- ・子どもの背景を捉えようとするなど、子どもや課題に対する見方が変わりつつある。
 - ・家庭訪問などのやりとりを通じて、子どもの成長や課題となる姿について保護者と共有することに意識を持って取り組もうとしている。
 - ・実生活でも、自分を見つめ直したり他人と本音を話したりすることはまだまだ少ないが、差別をなくす行動を通して、自分の生き方が豊かになる実感を少しずつ持ってきている。
 - ・人権総合学習・生活科での学びを通して、差別をなくす主体者となる子どもを育てようとする意識が共有されてきている。
- ①話しすぎることで答えを出してしまったり、子ども自身が考えて気づく機会を奪ったりしてしまうことで、子どもを受け身にさせてしまうことがある。
 - ②子どもの背景にあるものが、行動にどう影響しているのを見抜けないことがある。そのために、なかまとしてのつながりを生みだしたり、生き方にせまっていくチャンスを逃したりしてしまうことがある。
 - ③④どんな子どもになってほしいか、そのためにどんな力をつけていきたいか、自分はどんなことをしたいのかという思いを持って、自分を語りながら子どもたちと人として向き合い、学び合う姿勢を大切にすることが共有しきれていない。
 - ⑤教科の本質や子どものつまずきを見抜き、そこから出発する授業づくりが十分ではない。
 - ⑤教室環境を整えたり、掲示物を工夫したり、細かい部分にも気を配っていいねいに声をかけて指導したりすることが徹底できていないことがある。
 - ⑥ひとつひとつの言葉や指導に意図を持つことができているのかを振り返ることができない時がある。

2. 研修テーマの設定にかかわって

『聴き合い・語り合う授業づくり』という研修テーマを掲げて、今回で3年次となる。これまで、このテーマにせまるための仮説として「教師が変われば、子どもが変わる（1年次）」と「だれもが安心して、いきいき学べる状況をつくる（2年次）」に取り組んできた。学校教育目標『学ぶことがたのしい学校』に向けて、少しずつではあるが成果を積み重ねることができていると感じている。人権総合・生活科の授業づくりを通して、子どもと向き合うことや、差別をなくしていくことはどういうことなのか、子どもたちにどんな力をつけていきたいのか、そのための取組でどんなことを大切にしていけばいいのかといったことのいくらかは明らかにすることができた。さらには、教師自身が自分の生き方を見つめ直し、どんな自分でありたいのかを問い直すこともできた。しかし、こうした成果が十分であるとは言えない。それは、先に挙げた子どもと教職員の意識・実態から伺い知ることができる。教師自身が自分を見つめ直すことや子どもの背景を捉えようとする中で、だれもが安心していきいきと学ぶことのできる状況づくりをめざすことは、継続して続けていかなければならない。

今年度、新たに保々小学校へ赴任した教職員が多い。このことは、これまでの研修の成果を再度共有することで学校としての取組を整理したり、新たな視点を加えたりしていくことができるチャンスでもある。そこで『聴き合い・語り合う授業づくり』という研修テーマを継続しながらも、新たに「『この子』にどんな力をつけたいのか、何を学ばせたいのかを明確にして」という仮説を立てた。これは、子どもたち一人ひとりに思いを馳せ、集団を聴き合い・語り合うなかまへと高めていくためである。子どもの具体的な姿を通して授業づくりを検証していく中で、これまでの積み上げについても確認していくことのできる取り組みとしていきたい。教職員の实態はさまざまであると考えるが、多様性を大切にしつつもチームとして、どのような授業・学校づくりをめざしていくのかを共有しながら『聴き合い・語り合う授業づくり』を3年次へと進めていく。

<聴き合い・語り合う授業づくり全体モデル>

○教師が変われば子どもが変わる（1年次）

○だれもが安心して、いきいき学べる状況をつくる（2年次）

【 困っていることを中心に、聴き合う関係をつくることから 】

○『この子』にどんな力をつけたいのか、何を学ばせたいのかを明確にして（3年次）

【 ※ここを検証する 】

○教師が変われば子どもが変わる（1年次）

子どもの課題となる姿は、教師の課題となる姿である。教師が変われば、子どもは変わる。このことは、子どもへのまなざし、普段の声かけ、授業づくり、なかまづくりなど、すべての教育活動において言えることである。私たち教師は、目の前の子どもの姿を自分ごととして捉えられているのだろうか。子どもの課題となる姿から「なぜそうするのか」に思いを馳せ、「自分はどうなのか」と内省し、実際の取組みへとつなげることができているのだろうか。絶えず、問い直していかなければならない。「話が聞けないのは」「座ってられないのは」「手を挙げて自分の意見が言えないのは」「自分たちで考えて行動できない集団になっているのは」…。こうした子どもの姿は単に『そうになっている』のではなく、私たち教師が『そうさせている』だけなのではないか。そういった捉えをしていかない限り、子どもたちの姿は変わっていかない。まずは教師自身が自分に目を向けることを忘れずに子どもと向き合っていくことを大切にする。

○だれもが安心して、いきいき学べる状況をつくる（2年次）

【 困っていることを中心に、聴き合う関係をつくることから 】

子ども、教師、地域や保護者の意識・実態を『差別をなくす』というものに近づけていくために『だれもが安心して、いきいき学べる状況をつくる』ことをめざしていく。この状況にはいくつものことが考えられるが、大きな柱として、子どもや教師が顔をあげて率直に自分の思いをありのままに聴き合い・語り合うことのできる状況を大切にしていく。そのためには、子ども同士が困っていることを聴き合える関係をつくることから始めていく必要がある。「困っていることが言えない」ということについては、その子の苦手さということだけではなく、困っていること（わからないこと）が言える周りになっていない（できていない）と捉えていくことは、忘れてはいけない。

聴き合うとは、相手の「何に困っているのか（わからないのか）」という困り感を聴くことと、その困り感に対する考えや思いを聴くことと捉える。この聴き合える関係を広げていくことが、子どもが語ることや語り合うことにつながる。語り合うとは、自分が困っていることを語るということと、語られた困り感に対して自分の考えや思いを語ることと捉える。その中で大切にしたいことは『なぜそのことで困っているのか（わからないのか）』と、その原因をたどる教師や子ども同士のかかわりである。その場にいる全員で、たずねたいことやわからないことを聴き合い、共有することが子どもたちの関係を紡いでいくことになる。普段の授業で私たちが、一人ひとりを大切にする授業が行っているかが問われている。こうした関係をていねいに紡いでいくことで、だれもが大切にされ、安心していきいきと学べる教室となっていくのではないだろうか。そうした教室こそが、差別を許さない教室になっていると考える。

3. 仮説 **『『この子』にどんな力をつけたいのか、何を学ばせたいのかを明確にして』（3年次）**

一人ひとりの子どもの将来を見通して、目の前の『この子』にどんな力をつけたいのか、つける必要があるのかを見据えた授業づくりをめざしていく。昨年度の研修で「どの子にどんな力をつけていきたいのかを問い直す必要がある」「どの学年でも、被差別の立場から見て、この取組は元気になることなのかを考える必要がある」ということを助言者から指摘していただいた。今現在、自分の能力をのびのびと発揮できていない子は誰なのか、それはなぜなのか、どうしていくのか、教師はどういった見方で見ているのか、『この子』を『個人』として本当に大切にできているのか。ていねいに何度も見直していく必要がある。子ども一人ひとりにそれぞれちがった背景（くらし）がある。私たち教師がそれをどれだけつかみ、どうなってほしいと願い、なかまとのつながりをつくっていけるか。そして『この子』が、つながりの中で「なんにでもなれる」「あれもできる」「自分でいい」といった明るい展望を持って次のステップへ進めるようにといった視点での授業づくりができるか。今年度は、ここに力を入れていきたい。

こうした授業づくりを考えていくにあたっては、「その授業を通して何を学ばせたいか」が必要不可欠であると考え。これがなければ、子どもにとってその授業は「ただなんとなく過ぎた時間」にしかならない。そうさせないために、人権総合学習をはじめとして、普段からのあらゆる授業で子どもの姿をもとにここをしっかりと考えていかなければならない。しかし、これを見抜き、自分の中に持つことは簡単なことではなく、1人でできるものでもない。いくらアンテナを張っているつもりでも、キャッチしきれない部分もある。そのために、子どものことや授業づくりについて学年やそれを越えて当たり前のように話し、いっしょになって考え合い、気軽にアドバイスを求めて聴き合うことを大切にしていく必要がある。加えて、本を読んだり、研修会に出かけたり、身近な人と話したりして、自己的人権感覚や授業づくりを磨き続ける必要もある。そこから、人権課題を通して目の前の子どもに「こんなことを学ばせたい」「いっしょに考えたい」というものを、まずは教師自身が明確に持つことで、子どもたちの学びそのものが「やってよかった」という実感のあるものになっていくと考える。そして、これらのことを通してつくりあげていった『聴き合い・語り合う授業づくり』を『学ぶことがたのしい学校』へとつなげていく。

4. 研修テーマの実現に向けて（2018年度 人権教育推進計画に基づいて）

人権総合学習・生活科を考える

部落差別をはじめとするあらゆる差別についての学習を通して、差別問題に対する科学的な認識と差別をなくそうと行動できる実践力を培う。

日々の授業づくりを考える(算数科を中心に)

算数科をはじめとした教科学習を充実し、基礎・基本の確実な定着と個性の伸長を図り、未来を切り拓く力を身につけさせる。課題に対してねばり強く取り組む学習態度を養う。

見方を学び合う(ミニ研・なかまづくり研・特別支援研・育ちのプログラム研)

被差別の立場にある子を中心にすえ、身近な生活の中にある差別や偏見を見抜き、なかまとともに解決していこうとする意欲と実践力を育てる。



- ① 子どもたちだけでなく、保護者や教職員自身も、自分の生き方を振り返ることにつながるような学習や活動を仕組む。(部落問題学習やなかまづくりを通して、他人ごとから自分ごとへの転換を図る。だれもが安心して、いきいき学ぶことのできる状況をつくる)
- ② 教職員自身が互いに自分の部落問題を語り合い、ともに差別をなくす取り組みを進めるなかまとしてつながる。(教職員の人権感覚・意識の向上)
- ③ なかまづくり・授業づくりを支えるために「人権の基礎体力(自尊感情・自己開示・他者理解・コミュニケーション力・問題解決力)」を育む学習で何を大切にするかを共有し、ていねいに取り組む。
- ④ 普段から教職員が子どもの姿を通して、子どもの背景にあるものやつきたい力について、聴き合い語り合う。差別をなくす主体者として積極的に研修に参加し、全員が研修の場を通して発言したり、発信したりすることの大切さを共有する。(『良い授業』とは何か)
- ⑤ 家庭訪問等を通して保護者と話をする際、子どものよさを共有しつつ、課題も共有する。子どもを大切にするからこそ、課題を共有しようとすることに抵抗を感じない。
- ⑥ 子どもが自分の言葉で保護者に伝えるチャンスを奪わない。学級通信を発行するタイミングも然り。子どもの言葉を引き出させる学級通信を発行する。
- ⑦ 学級通信(学年通信)の中に「育ちのプログラム」の視点を入れ、子どもの育ちの指標としての「育ちのプログラム」を意識し、発信していく。
- ⑧ 教職員が子どもに任せる場面や、学んだことを日々の生活にゆれもどす機会を意図的に設け【やってみる】の力をつけることを常に意識する。
- ⑨ 形式的なことをそのまま踏襲するのではなく、まず、何のために、どんな力をつけるのか、そのために何を大事にするのかということを検討することから始める。
- ⑩ 子どもの背景(なぜそうするのか)や、その背景にある差別の現実を捉えようとする中で、教職員自身が自分を見つめ直すとともに、子どもにつきたい力を明確にして、すべてに意図のあるかわりをする。

5. 研究・研修の重点内容と具体

(1) 人権総合学習・生活科を考える

人権総合学習・生活科は、あらゆる人権課題を通して学習者が主体的な存在として問いを抱き、探究し、自分なりの答えを見つけ、社会に向けて発信することで、自分の生き方につなげていく学習であると考え。その過程で「いじめや差別はする側の問題として捉える」「自分ごとに引き寄せる」の2つを大切にしたい。言い換えると「差別してしまっているかもしれない自分に目を向ける」ということである。『自分を見つめ直すーおかしいことに気づくー自分を変えようとする』を何度も繰り返していく中で「いじめや差別をなくす自分」といった「なりたい自分」に近づき、子どもや教師の生き方を豊かなものにすることができると考える。

人権総合学習・生活科を組み立てる

①目の前の子どもたちの課題となる姿から出発し、人権総合を通してどんな力をつけたいのか

- ・課題となる姿が、子どもの背景や人権課題とどう結びついているかを検証する
- ・人権総合学習や生活科を通して学んだ結果、子どもたちの課題となる姿が変容していく視点を持つ

②何のために、何をするのか（≠知識を増やしていくこと）

- ・その教材で絶対にはずさないことは何かを持つ（『この子』につけたい力、学ばせたいこと）
- ・人権課題や教材について教師自身が学び直す（交流・点検し合う）
- ・各学年の行事との関連で見直す（行事で取り組むことの精選、整理、関連・価値付け）

③活動を中心に計画する

- ・人との出会いや体験⇒身近になる⇒忘れない、思い出す、新たにつながる
- ・活動したこと、行動したことはよく覚えている⇒行動した自分が好きになる
- ・集団として活動する⇒自分を出す場面が出てくる
- ・「もしかしたら目の前に当事者がいるかもしれない」ということを常に考える
- ・時事問題で価値観・見方をひっくり返す⇒学んだことを実践し、気づくチャンスにする
- ・地域とのつながりという視点でも考えていく（地域教材の発掘）

④6年生の部落問題学習を見据えた系統性を持つ

- ・子どもに身近であると考えられる人権課題を設定し、部落問題学習にどうつながるといふ視点を持つ
- ・これまでの積み上げを意識して、子どもの実態に応じた人権課題を設定する
- ・教師自身が部落問題と向き合っていく

(2) 日々の授業づくりを考える

日々の授業づくりを考えていく際に、算数科をひとつの窓口としていきたい。理由は以下の3点である。

- ①算数科は他の教科に比べ、ていねいに学びを積み上げていくことで「できた」という達成感を感じやすい教科である。この教科の力をつけていくことは、子どもたちにとって大きな自信となり、学校がたのしくなる。
- ②積み上げがポイントとなることから、差別の現実が結果としてこの教科の力にあらわれやすいとも言える。
- ③数学的な考え方の力をつけていくことは、他教科においても根底を支えるものとなりうる。

どの学年でも、今現在、子どもが何につまずいているのか、それをさかのぼると何年生の学習のつまずきに起因しているのかを見抜き、普段の授業や基礎学力充実タイムを活用してフォローしていく必要がある。また、教師自身が、この題材で何を学ぶのかという本質を見抜く力や、それを実際の授業に反映させていく力をつけていくことができる。それを他の教科にも広げ、子どもの学力を『保障』していく取り組みとしていきたい。

日々の授業を組み立てる

- ・教科書をなぞるだけではなく、その題材で子どもが何を学ぶのかを明らかにする（題材の価値の設定）
- ・つきたい力を意識し、シンプルでわかりやすい課題を設定する（学びのある課題）
- ・子どもの困っていることから出発する（困り感の共有）
- ・ペアやグループでの活動は、意図とねらいのある展開の中で取り入れる
- ・聴いていてよかった経験を重ねる。聴かずに過ぎていく状況をなくす。聴いてくれるから言える。
- ・全員発言・全員参加をめざす
- ・簡単な課題で終わらない（課題の発展と熟考）
- ・「何を学んだのか」を中心に振り返る（キーワードなど条件に合わせて子どもの言葉で書く）
- ・教師の役割に徹する（聴く一つなぐもどす）
- ・実態に合わせた学習環境を整備する（TT・少人数・基礎学力充実タイム・家庭学習・掲示物・ノート指導など）

(3) 見方を学び合う

研究授業から学ぶ（全体研・学年研） ※次項の 6. 研究授業について を参照。

教室をひらく（日常的な授業公開・算数 TT・子どもの情報共有）

全員が授業は見られるものだという前提を持つ。ことわりを入れなくても文句を言わない。言い訳をしない。ドアをあけっぱなしにしてみる。用があるフリをして教室の前を通ってみる。どさくさにまぎれて教室に入ってみる。届け物のフリをして給食の時間も入る。初めの10分だけでいいから覗いてみる。テストの時間をうまくつかう。普段のやりとりで授業のこと（進度、課題、話し方、聴き方、内容、授業のはじめと終わり、子どものことなど、なんでもOK）を話題にしてみる。板書を写真で残し、振り返りを共有するのも効果的。放課後の教室を見に行く。何を見るか、どこを見るか（掲示物の工夫、整頓の仕方、意図のある座席配置など）も交流する。授業交換をしてみる。教師自身が困っていることやわからないことを聴き合い、語り合う。

なかまづくり研修から学ぶ（なかまづくり・QU）

集団の中で、しんどい思いをして過ごしている子（視点となる子）が、なかまのかかわりを通して、自分らしく安心して生活できるようにしていくことができれば、それは同時に、どの子にとっても過ごしやすく、安心できる学級集団にしていくことにもなる。周りの子が気になる子に共感し、かかわっていくことで、その子の自己肯定感が育まれていく。視点となる子を中心にすえ、子どもや保護者の背景を掘り下げながら、周りの変容を生み出すことでなかまとしてのつながりをめざす。今年度は「つなぐ」とはどういうことを言うのかも明らかにしていきたい。あわせて、出たところ勝負のなかまづくりではなく、見通しを持った営みにしていきたい。これらのことを通して、教師は自分の見方や取組の方向性をとらえ直す機会とする。なかまづくりレポートでは、視点となる子の背景や変容、そして何よりなかまの変容がどれだけ書かれているかを大切にする。

QU調査をすることによって、学級や学校での生活に対する満足度を客観的に知ることができ、学校・学級生活への不適応、不登校、いじめ被害の可能性の高い子どもの早期発見に役立つ。また、子ども相互の関係性や学級集団の質も結果から推測することもできる。年間2回調査することにより、なかまづくりの取組の成果も具体的な数値で知ることができる。また、調査結果を教師間で共有することによって、子どもの見方や取組の具体的な方法について共通理解を得ることができると言える。

ミニ研（タイムリーでリクエストに応じて）

ネタを増やす、当たり前になりがちなことを見直す、今さら聞けないことも聞ける場にする。教職員間のなかまづくり、多様性を高める機会にする。

特別支援教育研修から学ぶ（交流学級公開週間・特別支援研）

通常の学級においても、特別な配慮や支援を必要とする子どもが在籍している。特別支援教育の視点を通常の学級の授業づくりに活かすことは、特別な支援を必要とする子どもたちだけではなく、すべての子どもたちに対しても効果が期待できるといえる。また、特性をもった本人自身が「困っている」のであるという捉え方や、「できないこと」に目を向けるのではなく「できること」に着目して支援する方法などは、すべての子どもにも有効であるといえる。昨年度は、たけのこ学級在籍児童についての捉え方について統一されていない状況にあった。どの学級の中においても、子どもたち個々の学びを保障していくという視点に立ち、ことばの教室に通う児童や取り出し児童についてもあわせて考えていく必要がある。今年度は交流学級の公開週間と、たけのこ学級での授業研究を通して、私たちは何を大切にし、どう子どもたちと関わるかを考え、学校としてめざす子どもの姿の共有していきたい。

育ちのプログラム研から学ぶ

今を未来につなげられる子の育成をめざし、保、幼、小、中それぞれの取り組みから学び、今を未来につなげられる子の育成に保々中学校区全体で取り組むことがねらいである。この中でも子どもの背景を見ようとする中で、明らかになってくる差別の現実を目を向けることを大切にしていく。18年間を見通した『育ちのプログラム』を指標として、差別をなくそうとする子どもを育てるための取り組みについて、保幼小中が一体となって、子どもの姿をもとに学び合う機会にする。

<今年度の計画>※変更あり

	内容	時期
第1回 (周知研)	・育ちのプログラムについての周知を行う。	5/8 (火)
第2回 (小中公開)	・小中の授業を参観する。 ・事後研では、参観したことをもとに各視点別に自分の日頃の取り組みを振り返り、これから取り組むことを考える。	5/24 (木) ～ 5/30 (水)
第3回 (夏季研修会)	・四同研レポートから学ぶ。	8/3 (金)
第4回 (保幼公開)	・参観したことをもとに自分の日頃の取り組みを振り返り、これから取り組むことを考える。	11/26 (月) 11/30 (金)
第5回 (総括)	・1年間の取り組みを振り返り、成果と課題を明らかにし、次年度以降の取り組みの方向性を探る。	2/20 (水)

6. 研究授業について

全体研（人権総合学習）・・・各学年1本ずつ 学年研（算数+α）・・・各学年1本ずつ（専科含む）

・全体研と学年研の時期は、担当で調整する。（4月の段階で授業者までは決定する）

（1）指導案について

全体研については、下記の内容を踏まえたものとするが追加・修正も可とする。

学年研については、②～⑧について焦点化したものでも可とする。

総合的な学習の時間 指導案

日時 平成〇〇年〇月〇日（曜）〇限目

場所 〇〇〇〇

指導者 〇〇〇〇

- ① 単元名 ……「〇〇〇〇〇〇〇〇」
- ② 目標 ……子どもたちにどんな力をつけたいのかをシンプルに（育ちのプログラム6視点から）
- ③ 子どもについて…生活や学習の様子（集団として・個として）を指導者がどう見ているか
- ④ 単元設定の理由…人権課題と具体的な子どもの姿とつなげる（『この子』にどんな力をつけたいか）
- ⑤ 題材について…自分はその題材についてどう捉えているか、その題材を通して何を学ばせたいか
- ⑥ 指導について…聴き合い・語り合う授業づくりにせまる指導と手立てを明らかにする
- ⑦ 単元計画……本時に至るまでと本時の後の見通しを図などで計画する（フローチャート）
- ⑧ 本時について

（1）本時の目標

（2）本時の計画

四日市モデル(5つのプロセス)も参考に

1. 問題の理解 2. 問題の特徴づけと表現 3. 問題の解決 4. 解決方法の共有 5. 問題の熟考と発展

分	学 習 活 動	指導上の留意点

⑨ 座席表

※本時の1週間前には研修長から助言者に送るようにしたいが、本時については当日変更も可とする。

※学年研については、各学年で本時の2日前にはレターケースに入れる。

（2）事後研修会について

- ・研究授業は授業者のためのものではなく、参観者自身が学ぶためのものである。全員参加の原則の下、それぞれが学んだことを交流することを中心とする。
- ・全体討議やグループ討議といった形式や討議の柱は適宜設定する。（事項書は研修担当が用意する）

7. 仮説の検証にかかわって

- （1）研修の総括では人権総合学習・生活科の取り組みを振り返ることから、子どもや教師の意識・実態がどう変わったのか、変わらなかったのか、それはなぜかを検証する。
- （2）育ちのプログラムに照らし合わせて、課題となる姿を新たに見直す。
- （3）成果と課題を整理し、次年度の研修につなぐ。

8. 研修の予定

※(5/11 訂正版)

- 4月 6日(金) 校内研修ビジョンについて(職員会議)
12日(木) 人権総合の計画①(フローチャートの作成)【真貴】
19日(木) ミニ研(書くことからくらしを見つめる:桂山教頭)
- 5月 9日(火) なかまづくり研修会①(『なかま』とは?めざすなかまづくりの共有)【真貴】
25日(金) 特別支援教育研修会(通級での授業・たけのこ学級での授業から,特別支援学級の共有)【 】
28日(月) 地区懇談会に向けて
- 6月 20日(水) 提案授業①(4年生)【真貴】
25日(月) ミニ研(算数の授業づくり:中谷)
29日(金) 学年研①(5年生)
- 7月 4日(水) 提案授業②(2年生)【真貴 金原】
11日(水) 学年研②(6年生)
- 8月 1日(水) 午前:なかまづくり研修会②(なかまづくりレポート)【真貴】
午後:QU研修会【指導課】
2日(木) 午前:育ちのプログラム研(プレ四同研)【真貴】
午後:人権総合の計画②(フローチャートの見直し)【真貴】
19日(日) 四同研大会で学ぶ
29日(水) 午前:職員会議 午後:人権総合の計画③(フローチャートの見直し)【真貴】
30日(木) 算数 課題づくり研修会(10:00~11:30の予定)【石黒 神谷】
- 9月 5日(水) ミニ研(ラジオ体操・表現リズム遊び)
26日(水) ミニ研(ニール先生 外国語)
- 10月 10日(水) 提案授業③(3年生)【 】
17日(水) 提案授業④(1年生)【 】
19日(金) 学年研③(4年生)
26日(金) 学年研④(2年生)
- 11月 14日(水) 提案授業⑤(6年生)【 】
16日(金) 学年研⑤(3年生)
28日(水) 提案授業⑥(5年生)【 】
- 12月 7日(金) 学年研⑥(1年生)
20日(木) 人権総合の計画④(フローチャートの見直し)【 】
- 1月 25日(金) ミニ研(リクエスト)
30日(水) なかまづくり研修会③(なかまづくりレポート・ふりかえり)【 】
2月 13日(水) 研修総括(人権総合のまとめ・次年度へ向けて)【 】

○課題づくり研修会(算数)

⇒困ったこと

⇒2学期はじめの単元の課題

⇒算数についての共通理解

- ・1年生の困り感,系統性,積み上げ
- (※打ち合わせの活用を含めて検討)

※敬称略