

教師が全体に指示を出す。

『こっち向いてくれる。どのへんまで進んだか4番の人、発表して欲しいんだけど。』

各班の4番が挙手をして発言していく。Bは、ボードを作る作業を続ける。

ここでチャイム。

『まだ、時間が欲しいよね。明日続きをやりましょう。』と、教師が次時の予告をして授業終了。

(5) 今後の課題

- ・今回の意図的な4人班の構成は適切であり、メンバーに助けられている部分が大きかった。本来Bは司会担当であったが、他の生徒が代わって進める場面も見られ、助けられていた。メンバーの構成によっては、様々な支援の方法を準備する必要がある。
- ・Bにとっては、台本、掲示物、板書等、具体的な場づくりが欠かせないことがわかった。

3 第3回授業研究 所沢市立小学校 第5学年 体育科 「跳び箱運動」

(1) 位置づけた児童生徒(C)について ※以下ここで位置づけた児童をCと呼ぶ

① 位置づけた理由

Cは明るく活発な児童であるが、友だちとのトラブルが多く見られる。思ったことをすぐ口にしてしまったり、少し強い口調で言ってしまうことがきっかけになることが多い。しかし、それはC本人の正義感が強いことからくる発言であることあり、表現やコミュニケーションの方法を変えることができれば、トラブルにならず、Cの信頼も上がるはずである。

以上のことから、Cが友だちの気持ちを考えられ、友達とよりよい関わりが持てるようになることで、相互に認め合える学級づくりを目指したいと考えた。

② 児童生徒の様子 [ ] は意外に感じた様子

日付	位置づけた児童生徒の気づき
7/6	普段はいやがるリレーに、大変意欲的に取り組んだ。前回の勝利が意欲に結びついたものと思われる。(後日、夏休み中の個人面談で、父親と一緒に走る特訓を始めたことが判明した)
9/5	体育の跳び箱で「先生、見てみて」と開脚とびをうれしそうに披露する。
9/7	学年リレーで3チーム中2位だったところ、「俺のせいかな・・・」とつぶやく。自分が追い抜かれてしまったことを気にしている様子だった。
9/12	運動会の応援団に立候補した。しっかりと大きな声で演説をし、トップの得票数で当選。「声の大きさなら、先生にだって負けないもんね。」
9/19	休み明けのためか、落ち着きがなく、友だち4人と次々喧嘩をした。話を聞こうとすると、「どうせ俺が悪いんだよ。」と不機嫌で、なかなか話をしようとはしなかった。
10/6	通知票を受け取り、不安げな表情をする。「去年よりも、【よくできる】が少ない。」
10/12	休み時間の委員会の仕事に、ほとんど行っていないことが判明。その理由として、応援団の練習を挙げたが、夏休み前から行っていなかった。

10/16	応援団として、クラスでの応援グッズの作成方法を説明した。わからなそうな友だちに教えていた。
11/13	久しぶりの跳び箱運動で、「こわくて跳べないよ。」と、助走しても跳び箱前で止まってしまった。励まし、補助についてもなかなか跳び出せず、この日は何とか台上に乗るだけにとどまった。
11/16	音楽会の合同練習で落ち着かず、壇上できょろきょろと周りを見回して注意された。その後も、歌をわざとずらして歌い、勝手にかけ声をかけるなど、最後まで真面目に練習に取り組めなかった。
11/21	図工の作業に集中。普段はすぐに「できた。」「これでいいんだよ。」と終わらせようとするが、[ビー玉コロコロ]では友だちの良い所をまねして、手の込んだ作品を作る。
11/29	友だちにちょっかいを出し、怒らせる。「うるさい。」「邪魔だ。」と言い続け、注意されると「〇〇君を特別扱いするのはずるい。」と、違う不満をもらした。
11/30	校庭を走りながら「先生、俺もう2周も走ったんだぜ。」と、真面目な顔。持久走練習で、計測が終わった後も走り続け、5周を走り切る。

### (2) 単元設定の理由

位置づけた児童Cは、活発で身体を動かすことを好む傾向がある。そこで、多くの友だちと関わりを深め、お互いに認め合う態度を育てるためには、体育のグループ学習やペア学習が効果的ではないかと考えた。また、事前の実態調査で跳び箱運動の開脚跳びに高い意欲を見せたことから、チームで勝敗を競い合うゲームよりも、跳び箱運動で一人一人がめあてを持ち、見合い、教え合いなど、児童相互の関わりを場を多くすることで、友だちの良いところを見つけられるようにしていきたい。

### (3) 本時の指導

学習活動	指導上の留意点	位置づけた児童の予想される反応	場の設定
<導入> 1 集合・整列・あいさつをする。  2 準備運動をする。	○児童の健康状態、服装をチェックする。  ○体を温め可動域を広げさせる。		
<縄跳びタイム> 3 音楽に合わせてなわとびを跳ぶ。	○引っかかっても最後まで跳ばせる。	・途中で飽きて、跳ぶのを止めてしまう。	・使用する曲を、Cのいつも口ずさんでいる曲にして意欲を高める。

<p>&lt;ウォームアップ&gt;</p> <p>4 グループで協力して跳び箱の準備をする。</p> <p>5 自分のめあてに合わせて、慣れの運動を行う。</p>	<p>○グループで協力して、安全に準備をさせる。</p> <p>○慣れの運動では、一つ一つの動きをゆっくり正確に行わせる。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・準備に参加しなかったり、周りと協力せずに活動してしまう。</li> <li>・途中で飽きて活動をやめてしまう。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・Cに対してよりよい関わり合いを持てると思われる、意図的なグループを構成する。</li> <li>・声をかけ、賞賛することで意欲を持続させる。</li> </ul>
<p>&lt;めざせ達人&gt;</p> <p style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">ねらい① できる技をみがいて楽しむ</p>			
<p>6 集合して、めあてを確認する。</p> <p>7 グループ(異質)ごとに、めあてに合った練習場所で跳び箱運動を行う。</p>	<p>○グループ内でお互いに声をかけ合いながら取り組ませる。</p> <p>○声かけやアドバイスの参考に、ポイントカードを置いておく。</p> <p>○よい動き、よい声かけをしているグループは、進んで賞賛する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・友だちを見たり、声をかけたりせずに、勝手に練習してしまう。</li> <li>・途中で飽きて、練習を止めてしまう。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・跳ぶ時の約束や見る場所を確認する。</li> <li>・技ごとの見るポイントを知らせ、声をかけやすくする。</li> <li>・教師からの声かけを多くする。</li> </ul>
<p>&lt;めざせ鉄人・超人&gt;</p> <p style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">ねらい② できそうな技に挑戦して楽しむ</p>			
<p>8 集合して、めあてを確認する。</p> <p>9 ペア(同質)ごとに、めあてに合った練習場所で跳び箱運動を行う。</p>	<p>○ペアでお互いに声をかけ合いながら取り組ませる。</p> <p>○声かけやアドバイスの参考に、ポイントカードを置いておく。</p> <p>○よい動き、よい声かけをしているペアは、進んで賞賛する。</p> <p>○つまづいている児童には、ペアで支援してあげるよう声かけをする。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・友だちを見たり、声をかけたりせずに、勝手に練習してしまう。</li> <li>・途中で飽きて、練習を止めてしまう。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ペアの相手は朗らかな児童にする。</li> <li>・ペアにすることで、常に関わり合いを持てるようにする。</li> <li>・跳ぶ時の約束や見る場所を確認する。</li> <li>・技ごとの見るポイントを知らせ、声をかけやすくする。</li> <li>・教師からの声かけを多くする。</li> </ul>
<p>&lt;整理&gt;</p> <p>10 集合し、本時の</p>	<p>○技が上達した児童、よ</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・話を聞かずにお</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・発表させることで、</li> </ul>

まとめをする。 11 整理運動をする。 12 片づけをする。	い声かけをしていた児童、がんばっていた児童を評価していく。 ○約束を守って片づけさせる。	しゃべりを始めてしまう。 ・協力して片づけに参加しなかったり、先に帰ったりしてしまう。	次時への意欲を高める。 ・協力して片づけられるように、声をかけながら一緒に片づける。
--------------------------------------	---	--	---

(4) ストップモーション方式による授業記録

〈授業のあいさつ〉

縄跳びのまとめ方が違うCに担任が声をかける。

『C君、縄跳びのしぼり方違うね。』

「俺流だから！」

(ここまで2分)



Cは縄跳びのしぼり方についてわかっている。しかし、ルール通りに行動することは難しい。

〈なわとびタイム〉

選曲したCに担任が

『いいね。』

「どんなときも。」

とCはうれしそうに口ずさむ。

(ここまで12分)



「どんなときも」の曲はCが好きな曲であり、リズム縄跳びのテンポとしても適切である。

〈跳び箱の準備〉

グループの仲間と協力して跳び箱の準備をする。

「1段ずつじゃないと持てないよ。」

「怪力だ！」

グループの仲間と関わりながら協力して準備を行う。

準備された跳び箱を見ながら、

「これ跳べないかも…。」

不安を口に出す。

(ここまで15分)

## ストップ モーション

普段であれば、準備には積極的に関わらないが、この場面では積極的に準備を行った。これは、Cの自尊心によるものであると考えられる。

〈ウォームアップ〉

自分のめあてにあわせて、慣れの運動を行う。

〈ねらい①〉 できる技をみがいて楽しむ

グループ練習では、お互いに声をかけあいながら取り組むように担任から説明がされる。

『お互いにちゃんと見てあげてください。』

『どこで見るといいの？』

「横！」

見る側の立つ位置について確認がされた。

グループ練習で、同じ言葉で毎回賞賛するC（11回）

「腰が高いね。」

「腰が高いね。」

「腰が高いね…。」

（ここまで28分）

## ストップ モーション

アドバイスの言葉を知っていれば、他の言葉かけもできた可能性がある。

担任は学び合いの中から気がついて欲しかったので、あえて指導助言をしなかった。しかし、Cからは形式だけで、他の言葉を見つけようとする意

欲は見られなかった。Cをリーダーにすることで、友だちとの関わりを深めるという方法もある。

〈ねらい②〉 できそうな技に挑戦して楽しむ

ペアの子と助言をしあいながらチャンレンジするC

「さっきよりは…。」

「うん OK！」

「いくぜー。ダメか…。」

（ここまで40分）

## ストップ モーション

意図的なペアを組ませた事は効果的であった。しかし、ペア以外の友だちからの声は届きにくいというデメリットもあった。グループ同士の声かけの場を設定するとよい。

〈本時のまとめ〉

児童を集合させて学習の振り返りをする。

『友だちに言われてわかったよという人』

数名挙手

Cも一番に挙手をするが、他の児童を指名されると、次からは手を挙げなくなる。

数名が発言した後、担任が本時をまとめた。

『教え合うと相手のいいところが見えてきます。』

『お互いが教えあうとどんどん上手になって、ペアの力を借りて…。』

(ここまで45分)

## ストップ モーション

Cが意欲的に挙手した時点で指名をするとよい。

### (5) 今後の課題

- ・ Cは他人からの注意や助言を素直に聞く事ができない。これはCの自尊心の高さの表れであると思われる。そこで、班長などの役割を意図的に与えていく事が効果的である。
- ・ Cは自分に自信を持っていないという一面も持っている。地道に課題に取り組むことやルールを守る事が苦手なので、Cの課題を明確にし、意欲を持続させる工夫が必要である。

## V 管外視察報告

### (1) 視察校と研究について

#### ① 静岡大学教育学部附属静岡小学校

研究主題「自分らしくなる」

～教材の本質が、確かな自分になっていくその子にどう関与していたかを追う～

静岡大学教育学部附属静岡小学校では、昨年度まで10年間「学びをひらく」を研究主題に研究を進めてきたが、10年を区切りに今年度から新たな研究を立ち上げ、主題を「自分らしくなる」とし、新たな研究を進め始めたところである。

教師は、「その子らしさ」を「その子」が築き上げてきた見方・感じ方・考え方であると捉え、これらは常に再構築されていくものであり、そこに「その子」の成長の可能性があると考えている。そして「その子らしさとは何だろう」「この先どうなっていくことが、その子自ら可能性を押し広げていくことになるのだろうか」と、その子をひたすら感じとらえ、支え、揺さぶりを与えていくことで魅力的で、個性的な「自分」の実現を願っている。「自分らしくなる」とは内なる自分と外への表れがその子の中で位置づけられ、よりぴったりと重なり自分にとっての真理を追究し、創造していく姿であるとして研修が進められている。

その方策の一つに「教師おこし」がある。これは、教師が気になる児童を2名から4名程度にしぼり、徹底的に討議する「語り合い」の場である。担任は気になる児童について記録（生活面・学習面の両面）をとり、詳細なレポートにまとめ、ねらいを持って指導にあたり、変容を追っていく。気になる児童の定義は明確ではないが、「学級内で課題・問題が表面化している児童」「担任として関わりにくい児童」「どうも合わないと感じる児童」などのようである。担任は、「気になる」をこれまで自分が築いてきた見方・感じ方・考え方（＝主観）で捉えるわけであるが、全精力を働かせながらその児童の言動を追い、記録していく中で表出する具体的な姿（＝事実）を積み上げ「その子らしさ」を見出していく。しかし、担任一人で追ったのではあまりに主観的になることから「教師おこし」の場でそれぞれのレポートを出し合い、多くの教師で語り合い、討議をする。

教師は「外に表れるその子らしさ」をもとに「内なるその子らしさ」を見出し、「より確かなその子」への成長を願うのである。

## ②静岡市立安東小学校

研究主題「ひとりひとりを生かす授業研究」

～位置づけた子を手がかりに～

静岡市立安東小学校では、「ひとりひとりを生かす授業研究」を研修テーマとして昭和40年から40年間研修に取り組んでいる。40年間変わらぬテーマで研修を進めてきた安東小学校の姿勢と取り組みの実績に驚かされた。

研修の手立てとして「カルテ」「座席表」「全体のけしき」「座席表授業案」を挙げている。「カルテ」とは、その児童の具体的なあらわれを記録し教師が解釈を加えるものであり、ある時点で数個のカルテをつないで児童を捉え直し、その児童の全体的な捉え、教師の願い、手立てなどを白紙の座席表に書いていく。そうすることでより深く児童を理解していくのである。こうして理解した児童と教材が重なって「全体のけしき」が生まれる。「全体のけしき」とは、「カルテ」から児童の思いを読み取り、児童の思考の道筋を描くものである。児童の変化によって修正を加えていき「座席表」と本時の展開を組み合わせたものが「座席表授業案」となる。

手立ての具体として研修のサブテーマ「位置づけた子を手がかりに」を挙げ、「位置づける」とはどういうことかについて検証している。「ひとりひとりを生かす授業」を目指すには「個のちがいに」目を向けなければならない。個のちがいに目を向けると言っても漠然と眺めていては個々を生かすことはできない。そこで、授業の中で具体的に何人かの児童を目標に位置づけ、その児童と周りの児童との「かかわり」を通して全体を見ていくことができるのではないかと考え「位置づけた子」を設定したのである。「かかわり」を意識した指導が重要であると言える。担任として気になる児童が「位置づけた子」となる。気になる児童については、静岡大学教育学部附属静岡小学校と同様である。

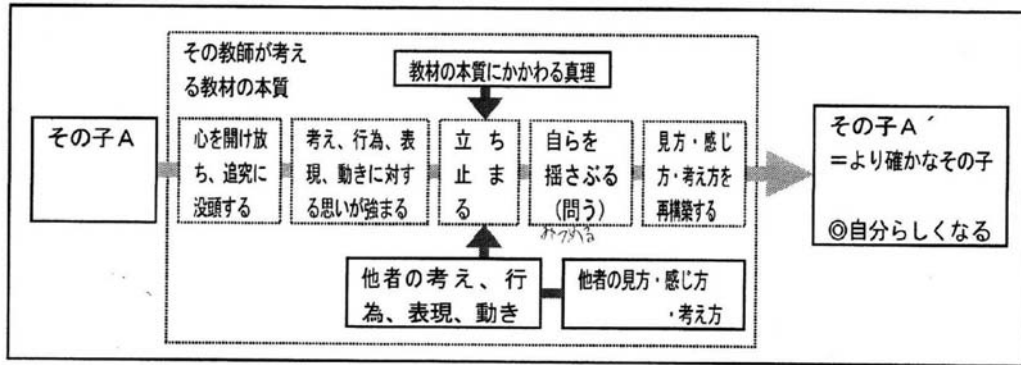
「カルテ」で詳細に位置づけた子を追い、記録していくが、安東小学校の素晴らしい所は位置づけた子を追ううちに自然と、その児童とかかわる子、かかわらせたい子の記録も「座席表」に蓄積されていき、やがては「全体のけしき」が授業記録という具体的な根拠をもって浮かびあがってくる所であろう。学級の児童のほとんどの思考やその道筋が記録の中に見て取ることができる。教師の児童生徒への理解の深まりは些細な「気づき」が原点である。

授業の形態も特徴的である。授業は児童が進めていき、教師はナビゲーターのような役割を演じ、時折方向を示しているだけのように見える。学習課題も児童が作り出し、授業のほとんどは児童相互のやり取りで成立していく。我々の常識の範囲での「発問」「指示」「説明」といった教授活動からは遠く離れている。この授業形態を成立させる土台の歴史と力を感じる。児童の発言力、聞く力、思考の深さ、授業への意欲、家庭の協力、どれをとっても昨日今日の付け焼刃ではない。40年間の重みと実績の力であろう。

### (2) 本研究部の研究と照らして

二校の視察から「個」を捉えることの大切さを改めて感じた。漠然とした児童理解、生徒理解ではなく事実・根拠に基づく理解の確かさが求められる。そのためには手立てを確立することが必要である。本研究部においても「関わり」「気づき」「位置づけた児童生徒」(気になる子・位置づけた子)、「白紙座席表」をキーワードに加え研究を進めていきたい。

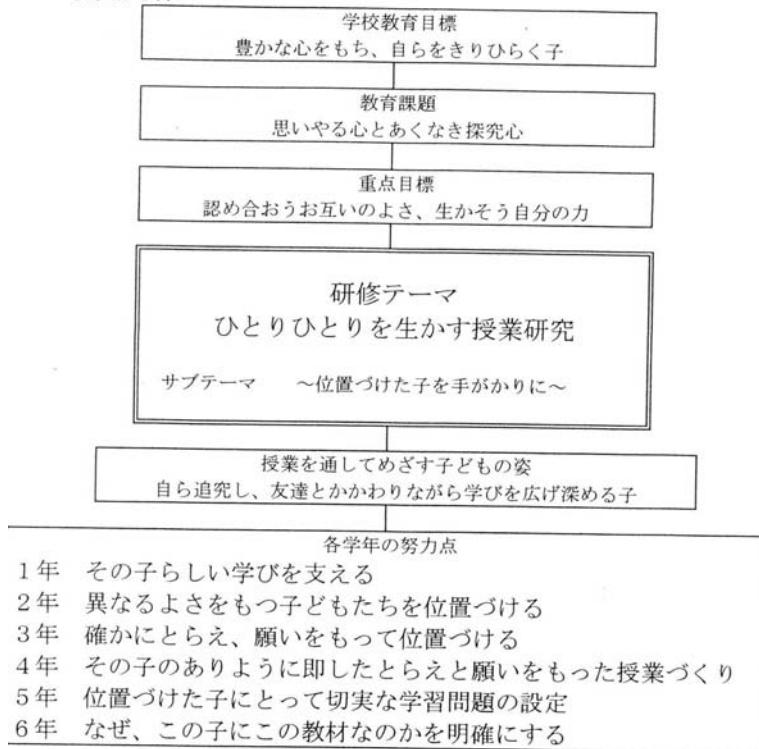
資料1 静岡大学教育学部附属静岡小学校 「日程と指導案集」 自分らしくの捉え



資料2 静岡市立安東小学校「研究紀要」より

# I 本年度の研究

## 1 研究内容

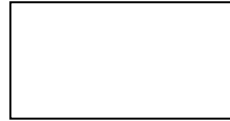


授業を支える4つの手だて





資料3 白紙座席表

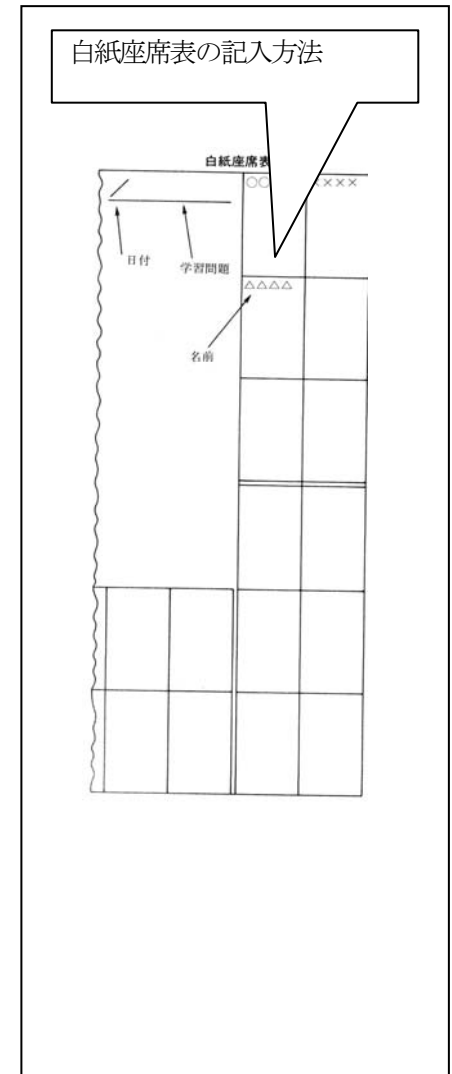


○年○組 白紙座席表

1	2
9	10
17	18
25	26

3	4
11	12
19	20
27	28
33	34

5	6
13	14
21	22
29	30
35	36



資料4 安東小学校「全体のけしき」

第〇学年〇組 国語科授業案  
教材名 「三年とうげ」  
全体のけしき  
日 標 ○おじいさんの様子や気持ちの移り変わりを叙述に即して読み取ることを通して、トルトリの増加の面白さ、面白さや考え方のよさに気づく。  
○読書を通して、展開の面白さや表現を楽しむ、友達との感じ方の違いに気づく。

1時 10分 お話を読んで感想を書く  
2～3時 10分 書き込みノートを使って分からない言葉や表現を国語辞典で調べたり、書き込みをしたりする。  
4時 10分 ため息のほどよいながめってどんなながめだろう。①  
5時 10分 三年とうげの絵をかこう  
6時 10分 三年とうげはこれか。②  
7時 10分 おじいさんは、どうして転んでしまったのか。③④⑤  
8時 10分 おじいさんは、病気になるってしまったのか。⑥⑦⑧  
9時 10分 おじいさんの病気がいつなおったのか。⑨  
10時 10分 ぬるで木のかげから聞こえた歌はどれか。⑩  
11-12時 10分 いろいろな国の本をさがして読もう  
13-16時 10分 どんな本のか本の横を作って友達に紹介しよう

資料5 安東小学校  
「座席表授業案」

第〇学年〇組 社会科座席表授業案  
教材名 憲法第9条「(憲法)とわたしたちの暮らし」  
日 標 ○平和のための戦争は正しい戦争を話し合うことを通して、平和は自分だけの考えではなく世界の国々のことも考えていかなければならないことを理解し、現代憲法の第9条を改正した方がいいのか自分なりに考える。

自衛隊をもつ国は自衛隊でない	①A ○	②B ●	自分たちの国がよければいいか ①思いつくだけ
正しい戦争	③B ●	④B ●	戦争が起きたら、と考える ①戦争は戦争、平和を築く ②平和は争いではない ③戦争は争い、平和を築く ④戦争は争い、平和を築く
戦争が起きたら、と考える	⑤B ●	⑥B ●	戦争が起きたら、と考える ①戦争は戦争、平和を築く ②平和は争いではない ③戦争は争い、平和を築く ④戦争は争い、平和を築く
戦争が起きたら、と考える	⑦B ●	⑧B ●	戦争が起きたら、と考える ①戦争は戦争、平和を築く ②平和は争いではない ③戦争は争い、平和を築く ④戦争は争い、平和を築く
戦争が起きたら、と考える	⑨B ●	⑩B ●	戦争が起きたら、と考える ①戦争は戦争、平和を築く ②平和は争いではない ③戦争は争い、平和を築く ④戦争は争い、平和を築く

## VI 今後の課題

### (1) 個の捉え方

本年度、本研究部では、

- ・意図的に児童生徒を抽出する。「位置づけた児童生徒」
- ・位置づけた児童生徒の授業での様子を詳細に記録する。
- ・位置づけた児童生徒と他の児童生徒の関わりを記録する。

という方法で「個を見つめ」てきた。

しかし、「個」とは、今に至る児童生徒一人一人の成長の証であり、そこには学校生活のみならず、家庭生活、友だち関係等、生活環境すべてが影響している。そのため、より詳細な記録を蓄積していかなければ、確かな「個」を捉える事はできないであろう。そこで、授業中に見せる、疑問や発見、迷いや納得、憤りや喜びといった表われだけではなく、日常生活の中で「あれ?」「どうして?」と教師が感じるような表われを見つけ、それに対する解釈を書き加えた記録を積み重ね、「個」の思考の背景にまで迫る理解に努めたい。

### (2) 位置づけた児童生徒と教材のもつ価値について

本研究部では、「位置づけた児童生徒」を各教科、各教材の中で変容させることをねらいとし、本年度3つの授業研究を行った。そこでは、「位置づけた児童生徒」を中心とした授業を展開することを試みた。しかし、「この教材はこう進めれば内容を理解できるだろう。」「この授業では、これができるようになればよい。」といった、従来の教材観、授業観から脱しきれていない。児童生徒が変容していくためには、それぞれの教材に内在する価値や特性、本質に児童生徒自身が触れ、自らの見方、感じ方、考え方を揺さぶることが不可欠である。そのためには、教師自身が教材のもつ価値を明らかにすると共に、児童生徒が教材に対し、どのように考え、表現し、追究していくのかといった点についての的確に捉え、その接点を明確にしていかなければならないであろう。

そこで、今後は、材や場、用具や教具といった複数の素材、具体的な条件や設定が複雑に絡み合っ構成される教材のもつ価値を明らかにしていくのと同時に、児童生徒の姿を今まで以上に深く理解することで、「位置づけた児童生徒」の変容を図っていききたい。

### (3) ねらいを達成するための具体的な方策を明確にする

本研究部では、個の把握に重点を置いた授業作りを追究することで、児童生徒一人一人が自己実現できる力を授業の中で育むことをねらい、研究を進めている。本年度は、個を把握するために記録を蓄積し、それを生かした授業研究を展開してきたが、より一層具体的な方策を講じ、児童生徒一人一人が自己実現できる力を授業の中で育んでいきたい。その、方策としては、以下の2点が考えられる。

- ・白紙座席表による児童生徒の時系列的な記録の蓄積
- ・「位置づけた児童生徒」「周りの児童生徒」「学級全体」の表われ・関り合いを予想した授業展開の作成。

今後、研究を進めながら、より実践的な方策を追究していきたい。

### (4) 児童生徒が主体的に活動する授業展開

「位置づけた児童生徒」の追究を中心とし、周りの児童生徒の関わりも予想して授業を計画していくことが、子ども達が主体的に活動していく授業を展開するための基本となるであろう。そのためには、「位置づけた児童生徒」の学習や思考の仕方、生活の実態などと、

教材のもつ価値を重ね合わせることや、周りの児童生徒の様々な反応を予想して授業を計画する必要がある。しかし、計画を綿密に立てていても、実際に授業を進めていくと、教師の予想していた流れと、児童生徒の反応がずれていくことがある。そういった場合に対応できるよう、複数の想定をもっていることが大切である。場合によっては、教師の予想や思いと児童生徒の実態とのどこにずれがあるのかを見つけ出し、方向を修正していくことも肝要であると思われる。今後、児童生徒の反応に対する柔軟な姿勢を学び、児童生徒が主体的に活動する授業を展開していきたい。

#### (5) 授業観を変える

今まで、多くの教師は、自分の思い描いた通りに授業が進んだときに「今日の授業はうまくいった。」という感想を持っていたであろう。しかし、思い通りの授業が行われたということは、児童生徒にとって学習内容が切実なものでなく、本当の自分を表現することなく授業が過ぎ去ったことの表われかもしれない。また、それは、教師の決めた合格ラインに到達することを唯一の評価基準とし、わからないことや迷うことができる自由を児童生徒から奪い取っているのかもしれない。

生きている人間は、日々変わるものであり、様々な問題に出会い、悩み、迷いながら生きている。そして、それこそが、人間としての力をつけていく過程とっていいであろう。故に、この過程は、授業の中でも認められるべきものであり、児童生徒一人一人が安心して迷い、悩むことができるような場も保障した授業を展開していきたい。

## VII 参考文献

- ・二杉孝司、藤川大祐、上條晴夫 2002 21世紀の授業／授業分析の基礎技術 学事出版
- ・築地久子 1999 生きる力をつける授業 黎明書房
- ・静岡大学教育学部附属小学校 2005 自分らしくなっていく 子どもと教師の営み／学びをひらく 明治図書
- ・静岡大学教育学部附属小学校 2006 日程と指導案集 静岡大学教育学部附属小学校
- ・上田薫、静岡市立安東小学校 2005 個が深まる学び／安東小学校の挑戦 明治図書
- ・静岡市立安東小学校 研究紀要／ひとりひとりを生かす授業研究