

1 校内研究の必要性 ー校内研究の意義ー

「何のために研究をするのか」を常に問い掛ける。

校内研究は、学校において、児童生徒の教育のために、教職員が共同で行う研究です。児童生徒の実態を正しく捉え、これをより望ましい方向に変えるにはどうすればよいか、研究の中心でなければなりません。そして、研究の成果は、児童生徒の変容の姿で立証されます。このように、校内研究は実践上の課題から出発し、実践によって実証され、研究の成果は日々の教育活動に生かされてこそ意味があるのです。すなわち、校内研究は、あくまで児童生徒を中心に据え、実践にしっかりと根を下ろした研究でなければなりません。（福岡県教育研究所連盟編『新訂校内研究のすすめ方』pp. 12-13）

もし、児童生徒の実態に教職員が問題意識をあまり感じていないような場合があるとすれば、自校の児童生徒の「よさ」と「問題」を明らかにし、整理するところから始める必要があります。そして、教職員が共有する学校課題に対し、PDCAサイクルによって学校改善を進めていくことで、学校としての教育活動のつながりやまとまりが生まれ、学校の組織的教育力が高まっていきます。このように、校内研究によって、個々の教職員の力量に頼る取組から、共有する課題の解決に向けて教職員が協働する取組へと移行させ、「学びの共同体」としての学校風土を築いていくことが求められています。

また、教職員が研究に努めなければならないことは、法律によって規定されています。

「教育基本法」（教員）第9条

法律に定める学校の教員は、自己の崇高な使命を深く自覚し、絶えず研究と修養に励み、その職責の遂行に努めなければならない。

「教育公務員特例法」（研修）第21条

教育公務員は、その職責を遂行するために、絶えず研究と修養に努めなければならない。

コラム

欧米の研究者によって取り組まれた研究に、「効果的な学校」の研究があります。社会的に不利な環境に置かれた児童生徒にとって、学校は大した効力を持ち得ないという見方に疑問をもって取り組まれた研究でした。不利な環境条件にあるにもかかわらず、児童生徒の学力水準が、中流階層の児童生徒と同程度の学力を保障できている学校に注意を向け、そのような学校を、「効果的な学校」と捉えて、なぜそう成り得ているか、を追求しました。「効果的な学校」には、ほぼ共通して次のような特徴が見いだされました。

- ① 児童生徒が学習に取り組みやすくするような学校の風土がある。
- ② 基礎的な技能をしっかり教えることを学校全体として重視している。
- ③ すべての児童生徒の学力達成に対して教職員集団が高い期待を抱いている。
- ④ 児童生徒の学力達成度の状況を把握・診断し、指導の目標を明確化している。
- ⑤ 強力で計画的なリーダーとして教授・学習活動に関与している校長の存在。

（浜田博文編集 『「学校の組織力向上」実践レポート』 pp. 16-17）

ここで明らかにされたことは、「学校内部の組織・経営的な要因によって、児童生徒の学習の質に大きな違いが生み出される」ということでした。

〔参考文献〕 福岡県教育研究所連盟編『新訂校内研究のすすめ方』 第一法規 1991

浜田博文編集 『「学校の組織力向上」実践レポート』 教育開発研究所 2009

2 研究論文が備えるべき条件 — 「研究」と「報告」の違い—

実践を通して変容した、具体的な児童生徒の姿を、筋道立てて明確に述べる。

「これは研究ではなく報告ではないか」という批判が、教職員の研究に対して向けられることがあります。では、「研究」と「報告」はどう違うのでしょうか。その違いをまとめてみると、次のようになります。（島根県立浜田教育センター「改めて研究と向き合う教員のためのウォーミングアップ・ブック」その4）

報告（実践報告）・・・	子ども等への働きかけとその結果をまとめたもの
研究（実践研究）・・・	子ども等への働きかけとその結果から、相関関係、因果関係を読み解き、新たな事実や事象（問題点の提起や方法の提案など）が提示されたもの

実践した内容をまとめるだけではなく、具体的に何が変わったかを検証し、事実や課題を明確に述べるのが研究論文には求められるのです。

研究論文が備えるべき条件として、次のような項目が挙げられます。

<input type="radio"/> 表現の適切性（正確で簡潔な表現）	<input type="radio"/> 課題性（教育的価値）
<input type="radio"/> 科学性（論述の根拠が明確）	<input type="radio"/> 独創性（独自の意見や主張）
<input type="radio"/> 実用性（当面の課題解決に有効）	<input type="radio"/> 完結性・発展性（今後の見通し）
<input type="radio"/> 再現性（ほかの人が試みることができる）	

また、研究論文の一般的な項目としては、次のタイプⅠ～Ⅲの形式があります。

タイプⅠ	タイプⅡ	タイプⅢ
1 研究の目的 (1) 主題設定の理由 (2) 研究の目標 (3) 研究の仮説	1 主題設定 (1) 設定の理由 (2) 研究の目標	1 主題設定の理由
	2 研究の仮説	2 研究の目標
2 研究の内容 (1) 研究計画 (2) 研究の実際(結果) (3) 考察	3 研究の内容 (1) 研究計画 (2) 研究の実際(結果) (3) 考察	3 研究の仮説
		4 研究の計画 内容や方法
3 研究のまとめ (1) 成果 (2) 課題	4 研究のまとめ (1) 成果 (2) 課題	5 研究の実際
		6 考察
4 参考文献	5 参考文献	7 研究のまとめ
		8 参考文献

〈参考文献〉 福岡県教育研究所連盟編『新訂校内研究のすすめ方』 第一法規 1991

島根県立浜田教育センター『改めて研究と向き合う教員のためのウォーミングアップ・ブック』 2008

3 研究の種類 —研究の種類を整理する—

研究に取り組む前に、研究の性質から分類し、見通しを立てる。

研究の対象が異なれば、研究の内容や方法も変わってきます。これから取り組もうとする研究がどのような性質をもった研究となるか、事前に見通しをもって取り組む必要があります。

下の表は、教育研究の種類を性質別にまとめたものです。表の右側の上段の欄は、研究の内容や方法、下段は留意事項を記述しています。

《参考：研究の種類》 (福岡県教育研究所連盟編『新訂校内研究のすすめ方』p.8-10)

研究の種類	研究の内容や方法
	留意事項
教育の理論や理念に関する研究	研究者の論や先行研究、研究の裏付けとなる資料等を引用したり、取り入れたりして、自分の教育論としてまとめる。
	理論性、客観性、独創性、検証の方法が必要である。
調査研究	教育に関わる各種事象の傾向や要因を明らかにし、その改善を図るために、学習や意識、行動等について調査を行い、その結果を分析、考察する。
	単純な集計結果だけのものは、調査報告となる。
事例研究	問題行動をとる児童生徒や障害のある児童生徒などについて、多角的・多面的な資料からその因果関係や要因を究明するとともに、処置や治療の計画を立て、その経過までをたどる。
	一個人を集中的に研究するものである。
教材開発研究	教育効果をより高めるために、授業等で使用する教材や教具等を開発、作成する。
	理解を深める、興味・関心を高めることを目的とする。
実験的研究	仮説を立てて、実験によって検証をし、仮説の有用性を確かめる。
	児童生徒を実験対象にすることはできない。
実践的(指導法改善的)研究	教育の内容や方法や指導の手立て等を改善、工夫し、仮説を立てた上で、実践によってそれらの有用性を検証する。
	単なる実践や実情の報告にならないようにする。

〈参考文献〉 福岡県教育研究所連盟編『新訂校内研究のすすめ方』 第一法規 1991

4 研究の進め方 —研究の構想と研究の実際—

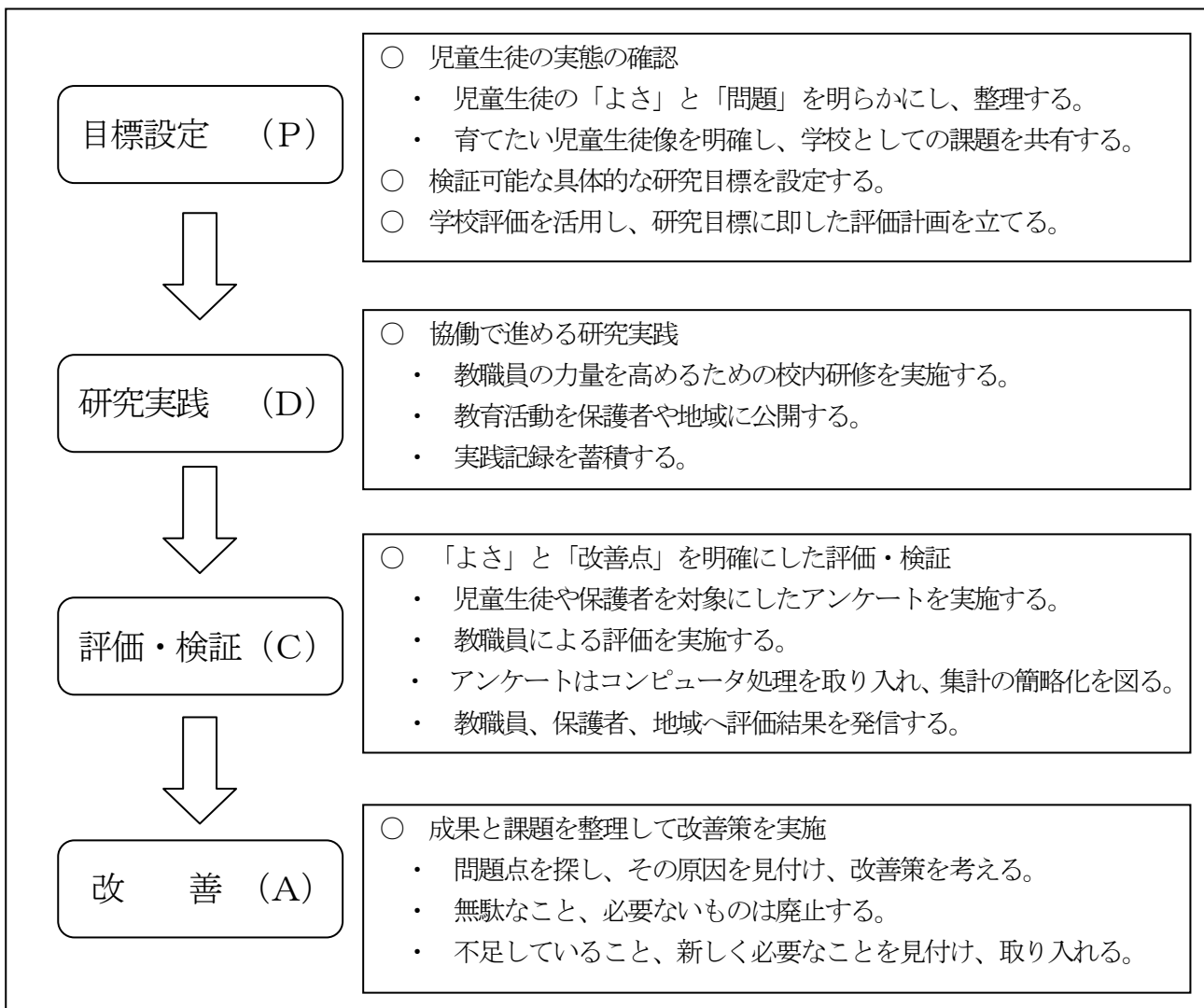
学校評価を活用し、PDCAサイクルで研究を進める。

校内研究の目的は、育てたい児童生徒像を明確にし、それに対して教職員がどのような実践的な力量を付ければよいのかを研究し、その成果を日々の教育活動に生かすことにあります。

また、学校は、「学校の教育活動その他の学校運営の状況について評価を行い、その結果に基づき学校運営の改善を図るため必要な措置を講ずることにより、その教育水準の向上に努めなければならない。」と学校教育法で規定され、学校評価を行うことが義務付けられています。

そこで、校内研究の中で、学校評価を活用し、PDCAサイクルに基づいて研究を進めていくことにより、組織的、継続的な研究となり、教育活動の改善にもつながります。

基本的な研究の進め方の例とその留意事項は以下のとおりです。（佐古秀一「学校のチームワークを学校改善にどう活かすか」 『教職研修 2011 年 7 月号』 pp. 28-31）



〈参考文献〉 佐古秀一「学校のチームワークを学校改善にどう活かすか」 『教職研修 2011 年 7 月号』 教育開発研究所 2011

5 研究主題 —研究で何を明らかにするか—

研究の目的を明確にし、検証可能な主題を設定する。

「校内研究」は、児童生徒の実態を踏まえ、学校の実践上の課題を取り上げて研究主題を設定し、教職員が共同で取り組む研究活動です。

学校の実践上の課題は様々ありますが、研究主題はできるだけ焦点化され、具体化されたものでなければなりません。校内研究が進まない理由の一つに、主題が大きすぎて意味がよく分からないということが挙げられます。

研究主題の文言を考える際には、次の三つの要素を含むことが大切です。（野田敏孝『初めての教育論文—現場教師が研究論文を書くための65のポイント』p.18）

- | | |
|----------------------------|------|
| A：研究に方向性を与えていくもの | [目的] |
| B：内容構造が具体化され、焦点化されているもの | [内容] |
| C：どのような手立てをとるか、明らかにされているもの | [方法] |

〈一般的な研究主題の例〉

社会的な見方や考え方を育てるための社会科指導の在り方

[目的]

[内容]

—情報を読み取り活用する活動の工夫—

[方法]

研究主題の中で、目指す児童生徒の姿を表現するときに安易に使ってしまいがちな動詞があります。しかし、具体的にどんな児童生徒の姿なのかをある程度想定した上で使わないと、検証する段階で判断することが難しくなってしまいます。次に示す動詞はよく使われる動詞ですが、十分に吟味・検討した上で、使う必要があります。（野田敏孝『初めての教育論文—現場教師が研究論文を書くための65のポイント』p.21）

主題の言葉（動詞）	吟味・検討すべき内容
(～を) 高める	児童生徒がどうなったら — “高まった” ことになるのか “深まった” ことになるのか “広がった” ことになるのか
(～を) 深める	
(～を) 広げる	

同じ意味で気を付けて使うとよい修飾語には、例えば次のようなものがあります。

豊かな 確かな 生き生きと 主体的に よりよい

テーマを絞って、目指す姿を焦点化・具体化することで、研究で明らかにすべきことが考えやすくなり、実践後には、因果関係も明確にしやすくなります。

〈参考文献〉 野田敏孝『初めての教育論文—現場教師が研究論文を書くための65のポイント』 北大路書房 2005

6 研究の仮説 —研究の仮説を設定する意義とその立て方—

客観性をもたせ、研究の具体的な見通しを示す。

研究で大切なのは、見通しをもって進めることです。研究の見通しをもつということは、その研究における手立てなどを具体的に設定するということです。研究の仮説を設定する意義をまとめると、次のとおりです。（群馬県教育研究所連盟編著『改訂新版 実践的研究のすすめ方』p.61）

〈 研究仮説を設定する意義 〉

- 手立てをどのような場面で、どのように投入することにより、どのような児童生徒の変容を期待するのかを具体化することで、研究の特徴を明確にすることができる。
- 手立てを構想することにより、実践を具体化する方向が明らかにでき、検証するための実践の構想が確かなものとなる。
- 手立てを構想することにより、検証計画の立案において、検証の観点、場面・方法を明確にすることができる。

仮説の書き方は、次の一般的な仮説モデルに当てはめると整理しやすくなります。（福岡県教育研究所連盟編『新訂校内研究のすすめ方』pp.55-60）

〈 一般的な仮説モデル 〉

「○○において、○○を○○することによって、○○なるであろう」

①場、内容等

②手立ての工夫

③ねらい、目指す児童生徒像

↑
研究対象の限定

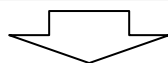
↑
研究のポイント

↑
検証方法の確立

その際、手立ての具体化が不十分な仮説は、次の例のように明確化しておく必要があります。

〈 不十分な仮説の例 〉

①②精選した教材と適切な資料を基に学習過程を工夫し、探究活動を繰り返していけば、③学び取る力が育つであろう。



〈 具体化した仮説の例 〉

①学習過程を、②ひとり学習→小集団学習→全体学習→ひとり学習のステップで構成し、特にひとり学習において次の手立てをとれば、③一人一人の児童生徒に応じた学び取る力が育つであろう。

- ・ ②学習課題と資料を中心とした「学習の手引」によって活動させる。
- ・ ②学習計画を立てる段階を重視し、個に応じた計画による自由な探究活動をさせる。

研究仮説を設定する際には、どのような内容を、どの場面で、どのように投入すると、どのような変容が期待できるのかを具体化し、分かりやすく表現することが大切です。

〈参考文献〉 群馬県教育研究所連盟編著『改訂新版 実践的研究のすすめ方』 東洋館出版社 2001
福岡県教育研究所連盟編『新訂校内研究のすすめ方』 第一法規 1991

7 研究の検証 —検証の方法—

複数の検証方法を検討し、多角的に検証する。

検証とは、仮説の有効性をできるだけ多面的に、正確に調べることです。仮説を取り入れた教育実践では、児童生徒の変容によって仮説の有効性を調べることになります。

検証方法	児童生徒の活動の様子を観察し、記録する。 「集団と個人の双方でデータを取る。」 「仮説に対応する事前と事後のデータを取る。」等
	児童生徒や保護者の意見をアンケート等により収集する。 「キーワードで分類し、分析する。」 「評定法を取り入れて、評定尺度の平均値を計算し、比較する。」 「クロス集計を行い、分析する。」等
	児童生徒の作品やテスト結果を分析する。 「チェックリストにより評価する。」(児童生徒の作品) 「評価の観点別、問題形式別に集計して評価する。」(テスト)等
	⋮
留意点	データを数値化すると、統計的な手法を使うことによって、データの傾向を読み取ることが可能となります。しかし、統計的な手法を使ったデータ処理が万能ではないということは、常に意識しておく必要があります。また、教育研究には検証が必要ですが、実際の指導の中で検証が困難な場合や限界もあります。したがって、教育研究の倫理性や限界を考慮し、研究を行う必要があります。

どのようなデータが必要であるかを明確にして、研究内容に応じて組み合わせます。

コラム

手軽さから「アンケートを取り、その分析結果を基に検証する。」ということは頻繁に行われています。しかし、そのアンケートが「質問の意味が分からない」「答えに窮する」というような質問になっていないか、アンケート実施前に、質問事項を吟味することが大切です。よく見られる例として、次のようなものがあります。

① 同時に二つの内容を聞いている例

「担任の先生や保護者はあなたの話を聞いてくれますか。」(児童生徒に対しての質問)
担任の先生と保護者を分けた方が答えやすい質問になります。

② 難しい言葉や専門用語を使っている例

「ICTを活用した授業は学力向上に有効だと思いますか。」(保護者に対しての質問)
ICTという言葉は教職員以外には理解されない可能性があります。

③ アンケート対象者自身のことを聞きたいのか、アンケート対象者を含めた全体のことを聞きたいのか、明確にしていない例

「保護者は地域と協力して、児童生徒が安全に通学できるようにしていますか。」(保護者に対しての質問)

(参考文献) 石村貞夫、加藤智恵子、劉晨『Excelによるアンケート処理』 東京書籍 2009

8 研究のまとめ方 —簡潔に整理する—

児童生徒の変容した姿を通して、手立ての有効性を明らかにする。

研究のまとめは、成果と課題に分けて箇条書きにするなどして簡潔に整理することが大切です。

研究の成果

研究主題、研究の仮説で示した目的（目指す児童生徒の姿）を達成する上で、どんな手立てが有効であったかを示す。

研究の成果は、研究の仮説で示した目的と手立てを基に表現する方法が多く用いられます。

目的を先に述べ、手立てにつなぐ表現方法

「○○○○○○○○○○○○○○○○上で、○○○○○○○○○○○○は有効であった。」

[目的（目指す姿）]

[手立て]

手立てを先に述べ、目的につなぐ表現方法

「○○を○○○○○○○○○○することは、○○○○○○○○○○が育った。」

[手立て]

[目的（目指す姿）]

今後の課題

実践の中で達成できなかった点や不十分だった点を明らかにし、次の取組に向けての見通しを示す。

今後の課題は、次の二つの型で表現するとまとめやすくなります。

問題点型

実践の中で達成できなかった点や不十分だった点を問題点として挙げ、課題につなぐ。

発展型

研究を終えて更に深めたい点や新たに工夫したい点を課題として取り上げる。

成果や課題をまとめるに当たっては、次の点に留意する必要があります。

- 既知の事実を言い換えただけの表現にならないようにする。
- 成果で示した項目数が課題で示した項目数より少なくなならないようにする。
- 今後の課題が問題点を示しただけにならないよう、今後の方向性も記述する。

研究のまとめ方としては、箇条書き以外に、文章にまとめる方法があります。その場合には、まず結論を述べ、その後で説明を加えるようにすると、読み手に伝わりやすくなります。

〈参考文献〉 野田敏孝『初めての教育論文—現場教師が研究論文を書くための65のポイント』 北大路書房 2005
教育論文の書き方研究会『教育論文・研究報告の書き方』 教育出版 1996
西川 純『実証的教育研究の技法—これでできる教育研究』 大学教育出版 1999

9 国語表記 —研究論文としての表記—

読み手の立場になって推敲する。

研究論文は、読み手が文章の意図や内容を的確に読み取ることができるよう記述することが重要です。

1 用語の吟味

複数の意味をもつ単語（語句）や様々な解釈される可能性のある単語（用語）は、曖昧なまま使うと読み手によって解釈が異なってしまっておそれがあります。言いたいこと（書き手の意図）をきちんと伝えるためには、次のような配慮が必要です。

複数の意味をもつ単語は、意味の明確な単語に置き換える。

(例) 児童生徒を見る。 → 児童生徒を観察する。
児童生徒の世話をする。

様々な解釈される可能性のある単語や用語は、定義付けを行う。

(例) ……心豊かに、生き生きと活動する児童を育てると設定した。「心豊かに」とは、
……「生き生きと活動する」とは、……

2 文の推敲

文章は、目に見える情報（文字）だけを頼りに解釈されます。そこで、正しく伝わる文にするためには、分かりやすい文になるよう推敲することが大切です。

一つの文の長さに気を付ける。

長い文は、主語と述語が離れていたり、言いたいことがいくつも含まれていたりするため、文の意味が分かりにくくなりがちです。言いたいことを一つに絞り、文を短くすることで、読み手に正しく伝わるようになります。文の長さは、文字数では 50 字以内、読点「、」の数では多くても 3～4 個程度に収まっているかなどを目安にするとよいでしょう。

主部と述部の対応を確認する。

主語と述語が対応していない文（「文のねじれ」）は、内容が分かりにくく、誤解が生じやすくなります。文のねじれをなくすには、書き終えた文の主語と述語だけを取り出して、確かめるとよいでしょう。

その他、文章を推敲する上でのポイントを挙げておきます。

事実と意見の区別がはっきり分かるように記述する。

修飾語を少なくする。

回りくどい表現は避け、端的に表現する。

(例) 「理解しやすくなる」 「理解しやすいと言える」 「理解しやすいことが分かる」

↓
「理解しやすい」

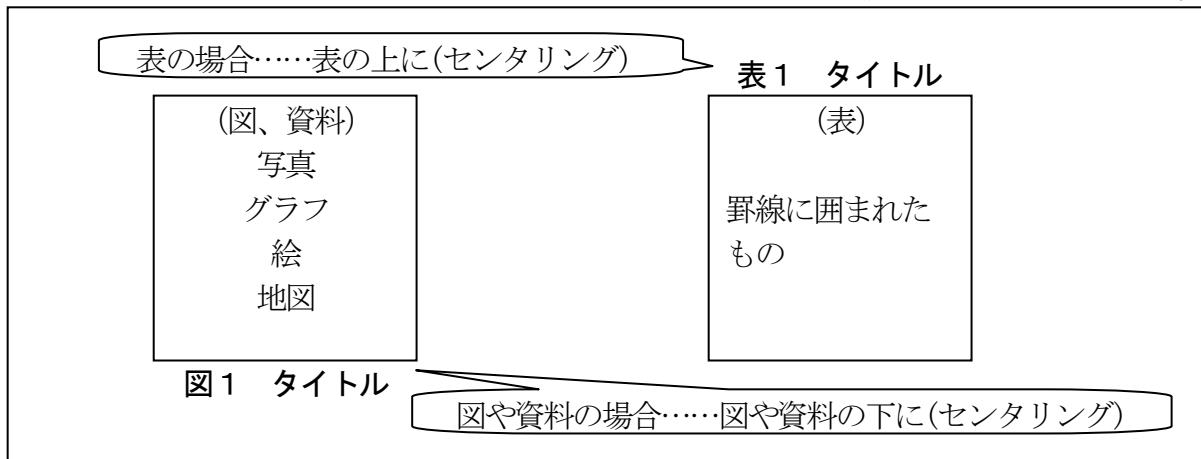
〈参考文献〉 教育論文の書き方研究会『教育論文・研究報告の書き方』 教育出版 1996

西川 純『実証的教育研究の技法—これでできる教育研究』 大学教育出版 1999

10 データ・資料の扱い方 —研究を確かなものにするために— 資料や参考文献を適切に取り扱う。

1 図や表の取扱い

図や表などの資料のタイトル名はゴシック体とし、次のように掲載することが一般的です。



2 引用文や参考文献の取扱い

本文中で引用した部分と研究全体で参考にした参考文献とに分けて、巻末に示すことが一般的です。

(1) 引用文の用い方

ア 文章中の該当箇所の右肩に⁽¹⁾、⁽²⁾（上付1/4倍）の通し番号で示します。

<例> ……であるが、佐藤は、「〇〇〇……」⁽¹⁾と述べている。

巻末の引用文献欄には、右肩に示した番号と引用した論文や書籍等と対応させます。

イ 引用文には、「」の引用記号を用います。語句を省略する場合は、「……」のように3点リーダーを入れます。

ウ 原文をそのまま抜き書きする直接引用と、原文の内容を的確に要約して書き直す間接引用を使い分けます。

(2) 参考文献等の書き表し方

ア 論文の最後に、著者名、論文題名、書名・雑誌名、出版社、出版年の順で書きます。

イ 引用のページは、ページが単独の場合は「p. 15」、複数ページの場合は「pp. 15-18」のように書きます。

<引用文献の記述例>

⁽¹⁾渡邊 重義、梶山 正明『小学校理科「授業力をみがく」観察・実験ガイドブック』、啓林館、2008、p. 165

ウ 編集者、著作・編集者についても、「〇〇編」「〇〇編著」と正確に示します。

エ 書名・雑誌名は『 』、論文は「 」で表記します。書籍の中の論文は、次のように「 」『 』として併記します。

<参考文献の記述例>

濱野 清「中学校社会地理的分野における授業改善—いかにして地域調査の充実を図るか—」『中等教育資料 平成22年10月号』 ぎょうせい 2010

< 参 考 >

研究論文では、原則として常用漢字表に従って、記述することになりますが、長い文章の場合、二つ以上の表記が可能な語句については、全体を通して表記を統一することが大切です。

次に示す表は、愛媛県教育委員会が行っている「授業のエキスパート養成事業」での表記例です。

(学習指導要領の表記等を参考に平成 24 年度に作成)

	読み方	表 記	備考 (使用例や説明)
ア行	あいさつ あげる あたる ありがたい ありがとう ある あわせて いう いっしょに いろいろ うえ うかがう うちあわせ うちあわせる おくれ おそれ おもしろい および	挨拶 挙げる 当たる 有り難い ありがとう 在る 合わせて 併せて 言う いう いっしょに いろいろ 上 伺う うかがう 打合せ 打ち合わせる 後れ 恐れ 面白い 及び	例を挙げる、全力を挙げる、式を挙げる 指導に当たっては、単位量当たり これは有り難い、有り難い事件 御指導ありがとうございました。 在り方、在るべき姿 AとBを合わせて◇一致させるという意味 併せて支給する◇並行してという意味 ◇接続詞として使う場合はひらがな ～と言える、言うまでもない ～という言葉、～という教え ×一緒に ×色々 身の上、年上、上の段 基礎の上に、その上で◇形式名詞的用法 都合を伺う◇お聞きする、参上する場合 様子をうかがう◇推定して知る、察知する 後れを取る 恐れをなす ※雷雨の <u>おそれ</u> A及びB
カ行	かげつ かしよ かけ かけて かかわる ～がたい きづく くみたて ことばづかい こども ころ	～か月 ～か所 箇所 掛け かけて 関わる ～難い 気付く 組立て 言葉遣い 子ども 頃	○か月、○か年 ○か所◇ケは使わない 誤りの箇所◇単独で用いる場合は漢字 呼び掛け、働き掛け、声掛け、心掛け 時間をかけて指導する、2月から4月にかけて 忘れ難い ◇動詞の場合は、「組み立てる」 ×子供 日頃
サ行	さまざま さらに	様々 さらに、 更に	◇接続詞として使う場合はひらがな ◇副詞として使う場合は漢字「更に工夫する」

	<p>～しあう</p> <p>したがって</p> <p>じょうず しれない すでに すばらしい すべて すむーず</p>	<p>～し合う</p> <p>したがって ～に従って ～にしたがって</p> <p>上手 しれない 既に すばらしい 全て スムーズ</p>	<p>◇接続詞として使う場合はひらがな 慣例に従う◇動詞として使う場合は漢字 慣れるにしたがって、日がたつにしたがって</p> <p>～かもしれない</p> <p>×素晴らしい</p> <p>×スムーズ</p>
夕行	<p>たずねる ～たち</p> <p>たとえば たびに たより だれ ちょうど つく・つける</p> <p>つくる</p> <p>～づくり つたえる ていねい てがかり できる てだて どうし とおして とおり とき ともだち ともに</p>	<p>尋ねる、訪ねる 私たち</p> <p>例えば 度に 便り 誰 ちょうど 付く・付ける</p> <p>つく・つける</p> <p>作る 創る ～づくり 伝える 丁寧 手がかり できる 手立て 同士 通して とおり とき 友達 ともに</p>	<p>×私達 ◇「友達」は一つの語と捉えて、漢字で表記</p> <p>～する度に 学校便り</p> <p>×丁度 景品が付く、条件が付く、利子が付く 味方に付く、気付く、位置付け 身に付ける、関連付ける、見付ける 受け付ける、色を付ける、近付く けりがつく、うそをつく、決心がつく 調子づく、思いつく、駆けつける 踏みつける、テレビをつける、見つかる ◇通常は「作る」を使用 新たな文化を創る 新聞づくり、環境づくり、関係づくり</p> <p>話すことができる※家が<u>出来る</u></p> <p>友達同士で 指導を通して そのとおり、次のとおり ～するとき、</p> <p>◇副詞として使う場合はひらがな 「友達とともに学ぶ」 ◇接続助詞として使う場合もひらがな</p>

	とらえる とりあつかい とりくみ とりくむ	捉える 取扱い 取組 取り組む	「～するとともに、」 ◇動詞の場合は「取り扱う」 ◇動詞の場合は「～に取り組み、」
ナ行	ない など なに (なん) ねばり	ない など 何 粘り	意味がない、行かない 「等」は「とう」としか読まない。 何の遠慮もいらない 粘り強く取り組む
ハ行	はいふ はぐくむ はじめ はなしあい はる ひとり ひとりひとり ひとつ ふまえる ふる ふれる ほか ほしい	配付 配布 育む はじめ 話合い 貼る 一人 一人一人 一つ 踏まえる 振る 触れる 他 欲しい ～てほしい	プリントを配付◇一人一人、個々に配るとき ちらしを配布◇広く行き渡るように配るとき ～をはじめ、※初めはだれもが失敗する ◇動詞の場合は、「話し合う」 付箋を貼る ※「独り言」「独り占め」「ひとりでに」 ×1つ 手を振る、振り返り 他の人の意見、この他に必要なもの ※歩くよりほかはない お金が欲しい、話し相手が欲しい 見てほしい、電話してほしい
マ行	まじめ また または みいだす みつける みつめる めぐる めざす もつ もと もとづく	真面目 また 又は 見いだす 見付ける 見つめる めぐる 巡る 目指す 持つ もつ 基 本 元 下 基づく	接続詞はひらがな A又はB ×見出す ～をめぐって議論する (場所)を巡る 手に持つ、荷物を持つ 勇気をもつ、責任をもつ、気持ちをもつ ◇本来「もつ」は全て「持つ」を使うが、対象 が物質的なもの以外はひらがな 基となる考え、資料を基に 本を正す 元に戻る、元も子もない、元どおり 協力の下、～の指導の下に、校長の方針の下 調査結果に基づき、
ヤ行	やすい やりとり ゆえに よい	やすい やり取り ゆえに よい	～しやすい (×～し易い) よい文章、心地よい
ワ行	わかる わたる	分かる 渡る わたる	川を渡る、アメリカに渡る、渡り鳥 細部にわたって点検する、3時間にわたる