

# 研究のまとめ

# 目 次

VIII 研究のまとめ	111
-------------	-----

1 研究の視点1に関する結果及び成果と課題	111
-----------------------	-----

子どもが「学び」の主体となるための学習活動や指導方法及び次の授業へつながるための工夫。(つながりの視点)

(1) 結果	111
(2) 総合考察	114
(3) 成果と課題	114

2 研究の視点2に関する結果及び成果と課題	115
-----------------------	-----

授業実践と活用場面での実践とを関連付ける取組。(ひろがりの視点)

(1) 結果	115
(2) 総合考察	117
(3) 成果と課題	117

3 研究全般を通しての成果と課題	118
------------------	-----

(1) 結果	118
(2) 総合考察	119
(3) 成果と課題	120

4 「授業実践力に関する自己評価シート」の結果から	120
---------------------------	-----

5 まとめ	122
-------	-----

資料	123
----	-----

- 資料1 「学びの印象度チェックリスト」
- 資料2 「授業実践力に関する自己評価シート」
- 資料3 全体研究ポストアンケート

## Ⅷ 研究のまとめ

研究のまとめについては、各学部の研究内容に沿った具体的な取組や成果と課題の部分、各学部研究の取組で述べられている子どもの姿を踏まえて結果と考察を行った。また、本校教師を対象に実施した全体研究に関するアンケート（本研究終了直前の時点）及び「授業実践力に関する自己評価シート」（実践研究開始時点と終了直前の時点）の結果と考察を行った。最後に、全体的な研究の立場から両者を総合的に考察した。

### <全体研究に関するアンケートの実施>

本研究におけるまとめとして、小学部 8 人、中学部 7 人、高等部 9 人の計 24 人の本校教師を対象に本研究内容に関連するアンケートを実施した。（資料 3 参照）回答は 5 件法とし、すべての項目において必ず理由を記述することにした。実施日は、各学部の研究の終了直前の時点である平成 22 年 11 月とした。結果の集計に関しては、研究組織の基礎単位が学部であることから学部ごとに集計を行い、集計結果と各教師の記述した理由から分析を行った。

### <「授業実践力に関する自己評価シート」の実施>

本研究主題にある「授業づくり」は、子どもと教師の双方から評価する必要があると考えた。その理由は、研究として取り組んだ内容が、教師一人一人の自己評価としてどのような変容をもたらしていったのかを検討することで、本研究自体が子どもたちだけでなく、教師にとっても実践的で効果的な内容であったかどうかの検討につながると考えたからである。

そこで、実践研究が本格的に始まった平成 22 年 4 月と、理論研究を受けた実践研究がある程度まとまってきた平成 22 年 11 月時点の 2 回、「授業実践力に関する自己評価シート」（資料 2 参照）を実施した。書式は、鹿児島大学における平成 21 年度モデルカリキュラム事業「教員研修モデルカリキュラム開発プログラム」における授業実践力診断カルテを参考に、特別支援教育の視点を取り入れる形で作成した。結果の集計に関しては、全体研究のアンケートと同様、学部ごとと全体での集計を行い、自己評価としての数値が個人としてどれぐらい推移したかを、各学部研究及び全体研究で取り組んだ内容を加味した上で分析した。

## 1 研究の視点 1 に関する結果及び成果と課題

子どもが「学び」の主体となるための学習活動や指導方法及び次の授業へつなげるための工夫。（つながりの視点）

### (1) 結果

#### ① 各学部の取組から

##### 【小学部】

一単位の授業における子どもの「学び」をエピソードでとらえ、「学び」の三要素と学習の形態（個別と集団）から授業の改善ポイントを整理し、実践することにより、改善後の授業実践で、より主体的に学ぶ子どもの姿が見られた。その変容は「学習習得状況把握表」による実態把握の比較、「学びの印象度チェックリスト」の変化からも読み取ることができた。



## 【中学部】

エピソードノートの蓄積により、「学び」を実感するためのポイントを絞り込んだ指導方法の工夫、各学習過程における「学び」の三要素を意識した学習活動や手立ての工夫が見られるようになった。また、その子どもの変容をエピソードノートに記録していくことにより、子どもの「学び」の姿の共有化が図られ、次の授業に生かすことができた。

## 【高等部】

生徒の「学び」がつながるためには、習得と活用の観点から授業を立案すること、3S活動表を踏まえて学習活動を設定すること、生徒の「学び」をファイル等に蓄積し、それを活用して授業を行うことの有効性が明らかになった。その結果、生徒同士でやりとりしながらお互いに考えを出し合っ、課題を解決しようとする姿が多く見られるようになった。

## ② アンケート結果から

### 【子どもの「学び」の姿のとらえについて】

子どもの「学び」の姿のとらえについては、「とてもそう思う：16.7%」、「思う：79.2%」、「どちらでもない：4.1%」と肯定的な意見が全体で95%以上であった。「とてもそう思う」と「思う」の割合を学部別に見ると、小学部・中学部共に100%、高等部が90%近くという結果であった。

全学部とも、「学び」の姿をとらえる視点が明確になり、子どもの側から授業を見ることで、一人一人に対するアプローチ等の工夫や目標設定、授業における到達度の把握といった授業実践を行う上で大切にしたい点において、子どもの「学び」の姿をこれまで以上に意識した取組が継続してできたという意見が多かった。また、一単位の授業実践の中だけで「学び」の姿をとらえていくだけではなく、結果として、ひろがりという視点から他の指導の形態における授業実践や日常生活場面等でも、子ども一人一人の「学び」の姿を意識しながら取り組むことができるようになったという意見もあった。(図5-1)

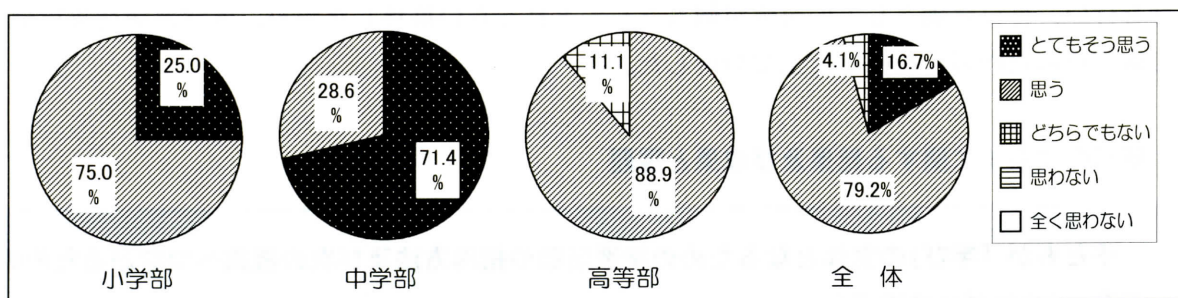


図5-1 アンケート項目1の結果

### 【学習内容の設定及び指導方法の工夫について】

一人一人の子どもに望ましい学習活動の設定や指導方法の工夫ができたかという点については、全体で「とてもそう思う：12.5%」、「思う：66.7%」と、肯定的な評価が8割近くに及んだ。しかしながら、「思わない」という意見を見てみると、対象生徒だけでなく学習集団全員に対しても十分な学習活動の設定や指導方法の工夫を行うことについて、今後も継続して取り組みたいという意見が挙げられていた。(図5-2)



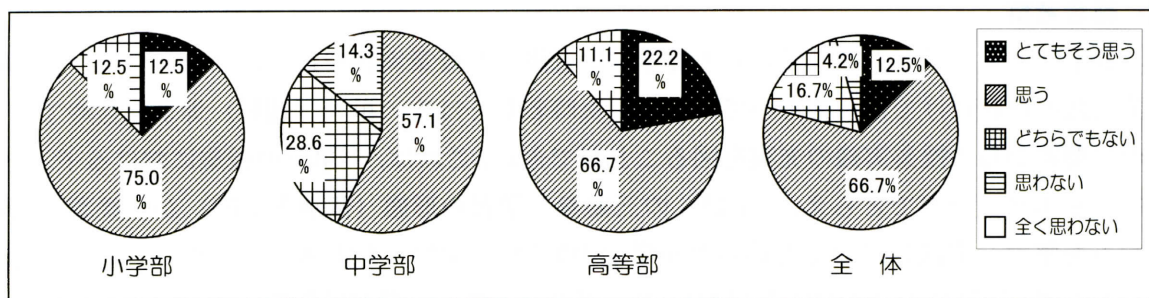


図5-2 アンケート項目2の結果

【「学び」の三要素とつながりについて】

全体としては、肯定的な評価が7割を超えている。(図5-3) その理由としては、「学び」の三要素を視点として授業改善を行うことで、「授業改善の視点が教師間で共通したものになった。」「次の授業へ向けての手立ての検討ができた。」「教材・教具の作成や選定を次時や次の単元(題材)へのつながりを考えるようになった。」という教師側からの理由と、実際に子どもの「学び」の姿が変容したという子ども側からの理由が挙げられた。一方、「授業実践のつながりよりも『学び』の質の向上という面につながったのではないか。」「習得できていたかという評価に関する取組がもう少し必要ではなかったか。」等の意見もあった。

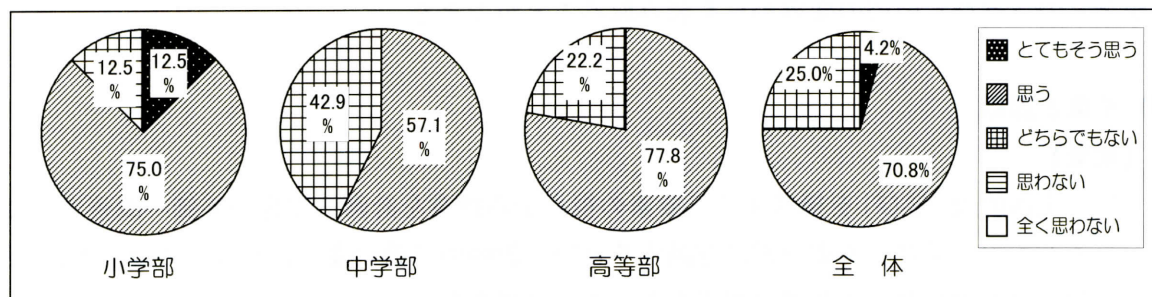


図5-3 アンケート項目3の結果

【「学び」の三要素と子どもの「学び」の姿について】

「学び」の三要素を取り入れた授業実践により、子どもの「学び」の姿がこれまでと変わったかどうかという質問に対しては、全体として約95%が肯定的な評価をしている。(図5-4) これは本研究の取組により、集中して学習に取り組む姿、教材・教具を使いこなしている姿、主体的に学習活動に参加している姿、学び合う姿、自分から人や教材・教具にかかわる姿、自分を振り返ろうとする姿、十分に思考・操作する姿等の子どもの「学び」の姿が増えてきたと多くの教師が実感していることを示唆していると考えられる。

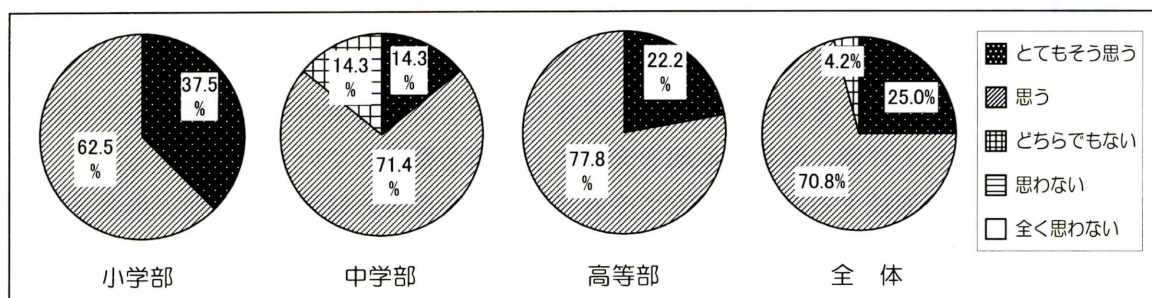


図5-4 アンケート項目4の結果

## (2) 総合考察

各学部とも、子どもの「学び」の姿を常に意識した授業実践を行い、結果として、一単位の授業実践の枠組だけでとらえるのではなく、次時若しくは次の単元（題材）等まで含めて「学び」の三要素からの授業実践の充実を図ることができた。これは、一単位の授業における子どもの「学び」をエピソードでとらえ、「学び」の三要素と学習の形態（個別と集団）から授業の改善ポイントを整理し実践していくといった小学部の取組、「学び」を実感するためのポイントを絞り込んだ上で、各学習過程における「学び」の三要素を意識した学習活動や手立てを講じていくといった中学部の取組、習得型と活用型の行き来する授業計画を立案し、3S活動表を基にして学習活動を設定するとともに、「学び」の三要素から手立てを工夫していくといった高等部の取組の成果である。

つまり、「学び」の三要素という視点から授業研究を行うことにより、授業実践サイクルの評価、改善のプロセスにおいて、次の授業に明確なつながりをもたせることができるようになった。そのことは、授業実践サイクルの計画のプロセスにおいても視点の共有化を可能とし、その結果、計画→実践→評価→改善という授業実践サイクルの効果的運用及び質的な向上が確認された。

この点については、教材・教具を使いこなす姿や、分からないことを自分から友達に聞きに行く姿、一緒に話し合いながら一つの課題に取り組む姿、相互評価により自分を振り返る姿など、子どもの「学び」の姿の変容からも読み取ることができる。

## (3) 成果と課題

### 【成果】

- 主体的な「学び」を構成する三要素の視点から授業を計画→実施→評価→改善することで、子どもの「学び」の姿を常に意識するという教師の意識の変容につながるとともに、授業実践を見る視点として共通の視点をもつことができた。
- 「学び」の三要素から授業実践を行っていくことを通して、手立ての工夫や学習活動の設定に生かすことができた。
- 友達との学び合いを設定したり、教材・教具の工夫や支援ツールを他の場面で活用したりすることで、自分の体や感覚を存分に使ったり、自分だけでなく友達からの評価を受け入れたりするなど、自分の「学び」を多面的にとらえようとしている姿が見られるようになった。
- 「学び」の三要素が、お互いに関連付いていることが明らかになるとともに、その三要素すべてに対する手立てが、子ども自身の気付き（「学び」の三要素の図1-7でいう「子ども」と「自分」をつなぐ矢印）につながっていくものである点を明らかにすることができた。

### 【課題】

- 今回の研究で得られた「学び」の三要素から行った手立てを継続していくとともに、併せて自分とのかかわりを充実することのできる手立て及び授業の軸（目標設定や目標に対する評価等）からの評価、改善の取組を充実する方策を整理していく必要がある。
- 「学び」が連続するための手立てや有効だった手段等の情報を、個別の指導計画に反映させて次年度へ引き継ぐ必要がある。



## 2 研究の視点2に関する結果及び成果と課題

### 授業実践と活用場面での実践とを関連付ける取組。(ひろがりの視点)

#### (1) 結果

##### ① 各学部を取組から

###### 【小学部】

一題材の指導計画を考えていく上で、学んだことを活用することを意図した学習を、題材の中に位置付けたり、算数科以外の指導の形態において、「学び」がひろがる姿をとらえようとした。その結果、一題材の中で、学習の習得度を評価する機会が増えたり、朝の会や生活単元学習などの中で、算数科での「学び」を意識した学習活動の設定等を行ったりすることができるようになった。

###### 【中学部】

エピソードノートの記録の蓄積と活用により、生徒の実態を他の学習活動で活用することができるようになった。また、教師の意識の向上により、子どもが本当に習得できたかどうかということをいろいろな指導の形態で共通した視点で見ることが可能となり、実際に子どもが学んだ結果を、他の場面で活用している姿を確認することができた。

###### 【高等部】

実際の活用場面を想定し、活用場面での実態や状況をとらえた上で、支援ツールを作成し、学校の授業場面で用いるとともに、評価基準を立ててその手立ての有効性を判断し、改善を加えながら、活用場面での「学び」のひろがりを探った。その結果、他の指導の形態や家庭、現場実習先において、授業で身に付けたことを発揮する姿が見られた。

##### ② アンケート結果から

###### 【活用場面を明確に意図した授業実践とこれまでの授業実践】

活用場面を明確に意図した授業実践とこれまでの授業実践との比較に対して、全体で約70%がこれまでと変わったとしている。(図5-5) その具体的な意見としては、「何のために学ぶのかという意図を子どもの視点で考えて授業実践を考え、具体的に示されるようになった。」、「授業実践と活用を結び付けて考えて実践するようになった。」、「子どもの主体性を将来の姿と結び付けて考えられるようになった。」等であった。一方で、「まだまだ授業実践自体の積み上げが必要である。」との意見も挙げられていた。このことから、実践期間の短さの指摘とともに今後の実践の積み上げ及び活用へ向けた考え方の共有の重要性を読み取ることができる。

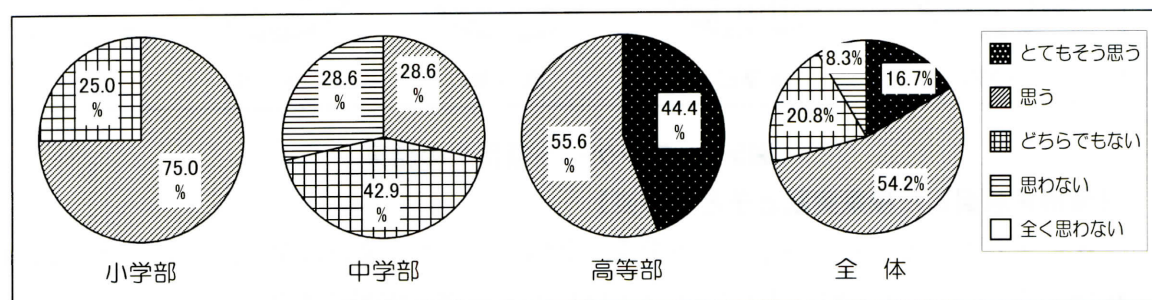


図5-5 アンケート項目5の結果



### 【習得型と活用型によるねらいの明確化】

習得型と活用型を意識した指導計画の立案や授業実践を通じたねらいの明確化については、全体として肯定的評価が約50%となった。この評価については、学部ごとに違いが大きい出ている。(図5-6) 小学部、中学部においては「どちらでもない」という評価の占める割合が増えているが、高等部では80%近くが肯定的な評価をしている。この違いの背景としては、活用を意識することで子どもにねらいたいことは明確になってきたが、「指導計画上で習得型と活用型を意識して考えるのが難しかった。」「実践がまだ深まっていない。」という習得型と活用型を意識した指導計画の立案や授業実践に対する取組の難しさと、今回の研究で取り上げた各学部の指導の形態による違いが挙げられる。また、基礎的なものを築いていくことが必要な発達段階にある子どもに対して、活用型の学習活動を設定することの難しさがあったと言える。

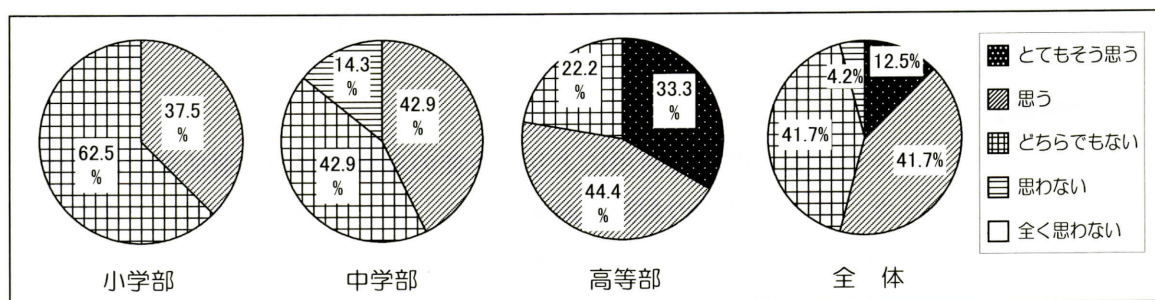


図5-6 アンケート項目6の結果

### 【活用を意図した授業実践と教師側の意識】

教師側の意識として活用場面での実践と授業実践とがつながりやすくなったかという点については、全体として約70%が肯定的な評価であり、小学部75%、高等部88.9%と高い結果が出ている。(図5-7) しかしながら、中学部においては、「どちらでもない」という意見が増えている。肯定的な評価としては、「これまでの何をつなげるかという意識からどのようにつなげるかという意識へ変わってきた。」「子どもの生活から課題をもってくるから、活用場面とつながりやすい。」「あらゆる場面で活用を意図した支援や取組を行うようになった。」というものであった。一方、「教師自身が明確に活用を意識した上で、活用場面を明確に取り組んでいきたい。」という意見に代表されるように、図5-6の結果で述べた違いの要因が、この項目でも影響していると考えられる。

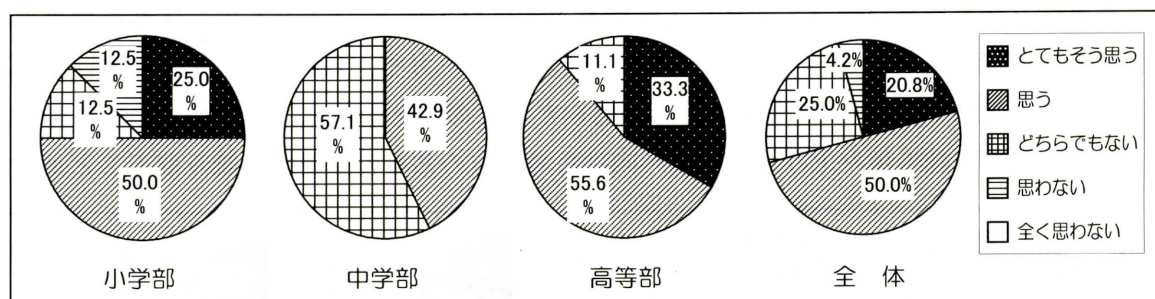


図5-7 アンケート項目7の結果

### 【活用を意図した授業実践と子どもの姿】

次に子どもの姿を見ていくと、各学部、全体とも大きな違いはなく、肯定的な評価はおおよそ60%であった。(図5-8) 「生活場面で活用している姿が確認できた。」「子どもが自ら活用している姿をアピールするようになった。」「活用の経験や積み重ねが、他の授業場面での活用

に影響していると思われる場面が見られる。」「確実に自分で考え、判断する場面が多くなった。」という意見とともに、「場や人によって差があるので、自分でツールを使いこなすまでに至っていない。」「子ども自身の意識へのアプローチが難しい。」といった意見もあった。

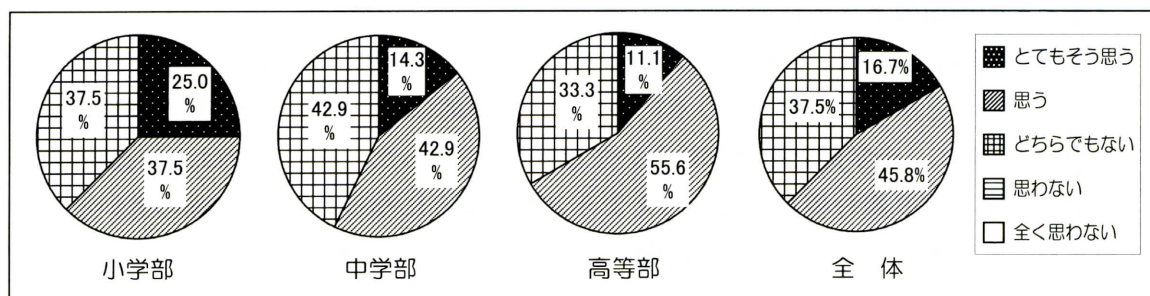


図5-8 アンケート項目8の結果

## (2) 総合考察

各学部での取組を通して、習得だけでなく、学んだことをどこで、どのように活用するかを意識して取り組んでいくことで、指導計画上に活用型の学習活動を組み込むようになったり、活用するために授業場面で用いた手立て等を共通したものにしたりといった授業実践上の変容が見られた。その結果、現場実習先や家庭でも同じ支援ツールを用いて力を発揮したり、「授業での『学び』を他の指導の形態で生かそうとしていた。」「学んだことを子ども自身が覚えていて活用していることをアピールすることが増えた。」など、子どもが学んだことを活用したりしている姿を確認できる場面が増えてきた。習得に重きを置くだけでなく、活用を意識して取り組むことが、結果として多様なフィードバックの機会を多く設定することや、教材・教具や支援ツールなどを共通して用いることにもつながり、活用場面と授業場面での実践とを関連付ける上で有効であることが分かった。

一方、学部間で習得型と活用型の学習活動の踏まえ方に少し差が見られたことから、まだまだ教師のイメージのしづらさや活用型の学習活動を設定することの難しさがあると言える。しかしながら、各学部研究の違いこそあれ、学ぶことの意図や必然性を教師自身がしっかりと持って、子どもたちにその意図を伝えながら、子ども一人一人に対する手立てを講じていくことについては、全学部で取り組むことができた。その結果が、子どもの活用場面での変容が見られたという教師の評価につながったと言える。したがって、発達段階やライフステージの違いは認めながら、すべての指導の形態もしくは、家庭生活、学校生活、社会生活に渡る「学び」をどのように構築していくかという点と、活用型の学習活動のイメージのより一層の共有化については、今後の取組が必要である。

## (3) 成果と課題

### 【成果】

- 活用場面を明確に意図することで、教師の授業実践に対する意識や具体的な手立ての変容及び子どもの活用する姿につながった。
- 習得型と活用型の学習活動を組み込んで実践していくことで、学んだことが身に付いているかどうかを評価する機会が増えた。

### 【課題】

- 各学部の位置付けや発達段階等を踏まえて、習得型と活用型の行き来する授業実践の在り方について継続して検討する必要がある。



### 3 研究全般を通しての成果と課題

#### (1) 結果

##### ① アンケート結果から

##### 【子どもの内面のとらえ】

今回の研究において、「学び」の原動力として子どもの思いを挙げた。子どもの内面についてとらえることができたかという点について、全体的に高い割合で肯定的な評価が見られる。

(図5-9) 特に、小学部と中学部においては100%であった。その中では、「内面の表れである表情や授業に取り組む姿をよくとらえようとするようになった。」、「内面の思いを具体的にとらえることは難しかったが、学習活動に向かう姿(主体的、積極的、集中等)から、行動的な様子としてとらえることができた。」、「子どもの発言や動きが変わってきている様子からとらえることができた。」という意見が多く見られた。また、「改めて情動にアプローチすることの大切さを再確認できた。」、「できた瞬間や分かった瞬間、教具やツールを使いこなしている瞬間を意識して見るようになった。」など教師側の意識の変容にもつながったという意見も見られた。一方、やはり「内面であるので把握しづらかった。」という意見もあった。

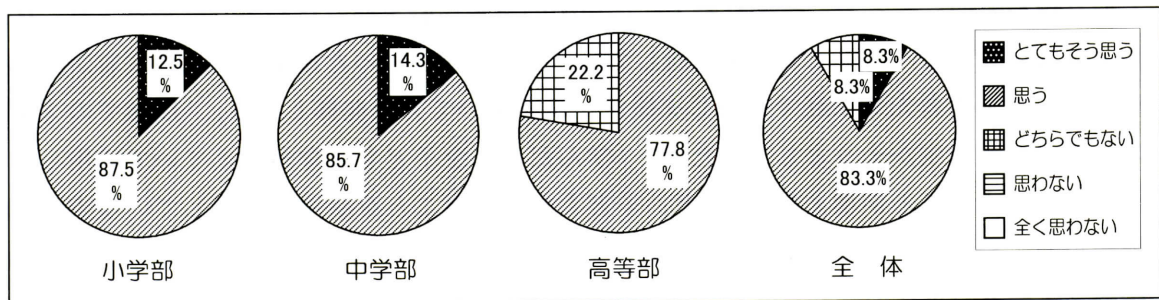


図5-9 アンケート項目9の結果

##### 【「学び」の三要素の授業実践上の効果】

「学び」の三要素が、「学び」の連続する授業実践において効果があったかという項目に対しては、全体、小学部、中学部で90%以上若しくは90%近く、高等部では100%が肯定的な評価をしている。(図5-10) その理由としては、「視点として分かりやすかった。」、「単発ではなく、三要素の関連で授業を見ることで、つながりやひろがりを実現した。」、「今までに足りなかった自分という視点が加わり、授業改善の糸口となった。」等の視点そのもののよさを挙げる意見と、「授業も子どもの様子も変わった。」、「授業を考える視点が共有化された。」、「集団で学ぶ際の教師や友達の存在の意味や、自分自身の取り組む姿勢なども考慮しながら指導の工夫を行うようになった。」など、「学び」の三要素から授業実践サイクルを効果的に機能させることで授業実践及び教師の意識、子どもの姿の変容につながったという意見が多く見られた。

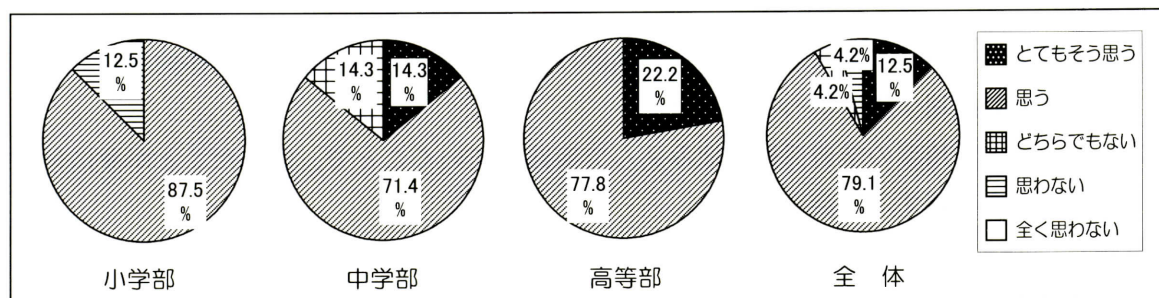


図5-10 アンケート項目10の結果



## 【「学びの印象度チェックリスト」の有効性】

今回の研究において、授業実践を通した子どもの姿の記録と授業を見る共通した視点をより具体的にもつことができるように、内発的動機付けに着目した研究の項目を参考にした「学びの印象度チェックリスト」を全学部で用いた。その有効性については、各学部で差は見られるものの、全体として60%以上が有効であったと答えた。(図5-11)

有効とした理由については、「学びの印象度チェックリスト」をとっていくことで、「環境設定や子どもの役割といったものを集団との関連で考えることができるようになった。」「教師間の意識が共通したものになり、チェックが低いところについて何らかの手立てを講じていくことができた。」「授業の変容、子どもの姿の変容が見える。」「主観的な印象であっても十分データとして活用できるものであった。」など、共通した視点で子どもの「学び」の姿と授業実践を見ることで、効果的な授業改善につながったというものだった。一方、「実践を積み重ねていくことにより、項目を精選していく必要がある。」といった項目の見直しに関する意見と、「分析をして、改善策を構築していく必要がある。」といった各学部での取り扱いの差があったことが原因と思われる意見があった。

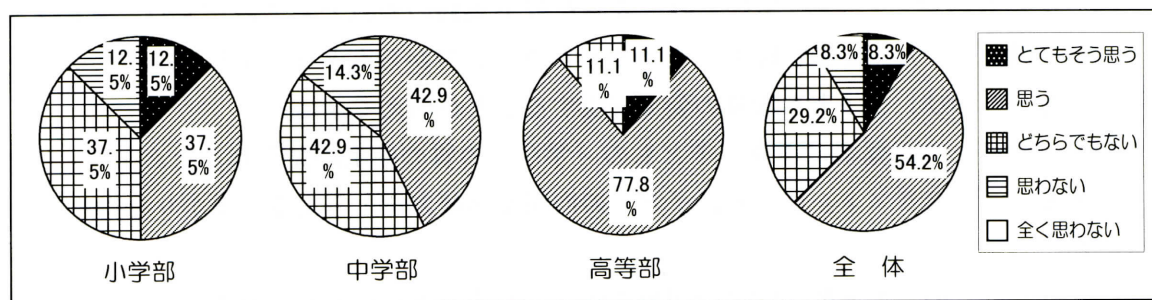


図5-11 アンケート項目11の結果

## (2) 総合考察

今回の研究では、「学び」の連続する授業実践には子どもの内面を細かく見ていくことが大切であり、そのために授業実践を見ていく視点として、主体的な「学び」を構成する三要素を設定し、継続して子どもの姿から授業実践を連続させていくことを目指して取り組んできた。子どもの内面に着目するというのは、当たり前のことであり、日ごろから教師は心掛けているものである。しかしながら、行動というレベルで評価できる目標のウェイトが占める割合が多くなっていったのも事実であった。今回の研究を通して、子どもの内面に目を向けて、次の「学び」に向かうための原動力である子どもの思いをどうはぐくんでいくかを、「学び」の三要素とのかかわりで見えていくことにより、子どもの「学び」の姿を一単位の授業実践の中でつぶさにとらえようとする教師の変容及び大切さの再認識があったと言える。また、「学び」の三要素は、単独でもとらえられる教材・教具、友達や教師、自分とのかかわりを相互に関連付けてとらえていくことで、一単位の授業実践や題材を通して、子ども一人一人の「学び」を即時的にフィードバックできたり、子どもからの自発的な学習活動への参加が増えたり、学び合いの教育的意義を見出すことができたりといった理由から、多くが有効な視点であったと評価している。また、自分という視点を加えつつ授業を再考することが、非常に意味のあるものであったと実感している。しかしながら、「学び」の三要素それぞれの関連性が明らかになり、「教材・教具」とのかかわりも、「人(友達や教師)」とのかかわりも、「自分」とのかかわりを深めるためにも重要であるという結果は

得られたが、「自分」とのかかわりを充実させる方策については、十分に明らかにするには至っていない。「自分」という視点のとらえにくさや判断基準の設定等での難しさはあるが、大切な視点であるので、今後の継続的な取組において、整理していく必要性が残されていると言える。

また、「学びの印象度チェックリスト」については、学部間の取り扱いの差はあったが、子どもの内面をとらえるためにも、内発的動機付けを尺度として設定し、記録していくことは有効であった。しかしながら、今回の研究を通してまだまだ実践データが不十分であると感じている。今後も十分なデータを積み上げながら、項目の検討や精選を図っていき、より実用的で効果的なものを目指していく必要があると考える。

### (3) 成果と課題

#### 【成果】

- 教師側の変容として、子どもの行動の背景として何が起きているのか、内面の育ちを見ようとすることの重要性を再確認できたとともに、授業実践での子どもの「学び」の瞬間を意識的にとらえようとする姿勢が見られた。
- 子どもの姿として、「学び」の三要素を授業実践の視点として設定することにより、「教材・教具」、「人（友達や教師）」とのかかわりを自分からもととする姿が増えるとともに、自分の「学び」を子どもなりの姿で表現することが増えてきた。
- 「学び」の三要素により、子どもの「学び」の質の向上が見られるとともに、「学びの印象度チェックリスト」により、子どもの内面や学び方をとらえる手掛かりを得ることができた。
- 「学び」の三要素や「学びの印象度チェックリスト」により、授業を見る共通の視点が設定されたことで、教師間の授業実践に対する見方や考え方が整理され、効果的な授業改善を行うことができた。

#### 【課題】

- 「教材・教具」、「人（友達や教師）」とのかかわりの充実と関連付けながら、「学び」の三要素の一つである「自分」とのかかわりを一層充実させるための手立てや指導方法を、継続した実践研究を通して整理していく必要がある。
- 「学びの印象度チェックリスト」を活用する機会を継続して設定しながら、そのデータを基にした授業分析・改善を行っていく必要がある。
- 継続して行った結果を基に、「学びの印象度チェックリスト」の項目の見直しと精選を行い、より実用的なものにしていく必要がある。

## 4 「授業実践力に関する自己評価シート」の結果から

### (1) 結果

「授業実践力に関する自己評価シート」は、「Ⅰ授業実践を根底から支える資質・能力」、「Ⅱ授業実践の中核を支える資質・能力」、「Ⅲマネジメントに係る資質・能力」の三つの大きなエリアから構成されている。この「Ⅰ授業実践を根底から支える資質・能力」は、情意エリアと研鑽エリアから構成されており、使命感や教育的情熱、自己啓発等が主な項目となっている。また「Ⅱ授業実践の中核を支える資質・能力」は、子どもを取り巻く状況の把握等の項目からなる状況把握エリアと、学習指導要領の理解や教材分析などの項目からなる理解・分析エリア、計画→実際



→評価・分析→改善の授業実践サイクルに関する項目からなる指導エリアから構成されている。「Ⅲマネジメントに係る資質・能力」は、自己改善や授業環境の改善等からなるメタ評価エリア、連携や分掌等の充実等からなるコミュニケーションエリアから構成されている。

この「授業実践力に関する自己評価シート」における4月時と11月時との比較を表したグラフを以下に示す。図5-12は「Ⅰ授業実践を根底から支える資質・能力」、「Ⅱ授業実践の中核を支える資質・能力」、「Ⅲマネジメントに係る資質・能力」における自己評価のバランスを全体として示したものである。

4月の全体の傾向から、授業実践に向かう気持ちなど、授業実践を根底から支える資質・能力に関する自己評価は高いと言える。しかしながら、それに比べて、授業実践そのものにかかわる資質・能力についての自己評価が低い。これは、よりよい授業実践を行いたいという気持ちを強く教師がもち、授業実践力の向上を図りたいという教師の思いの表れであると言える。

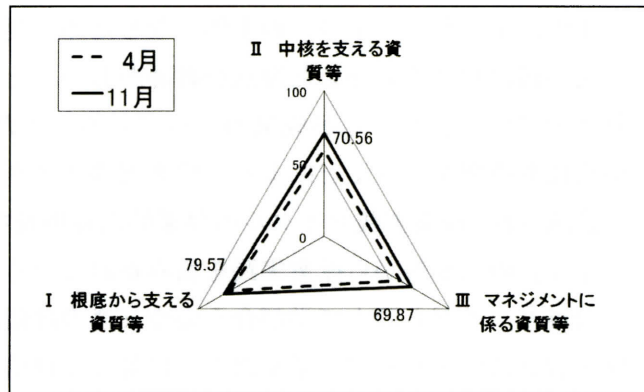


図5-12 授業実践力の全体的なバランス

11月の結果を見ると、根底から支える資質・能力についての自己評価を維持しつつ、授業実践そのものにかかわる資質・能力の自己評価が10%以上高くなったことが分かる。このことから、次に、「Ⅱ授業実践の中核を支える資質・能力」に絞って、教師の意識の面から結果を考察する。

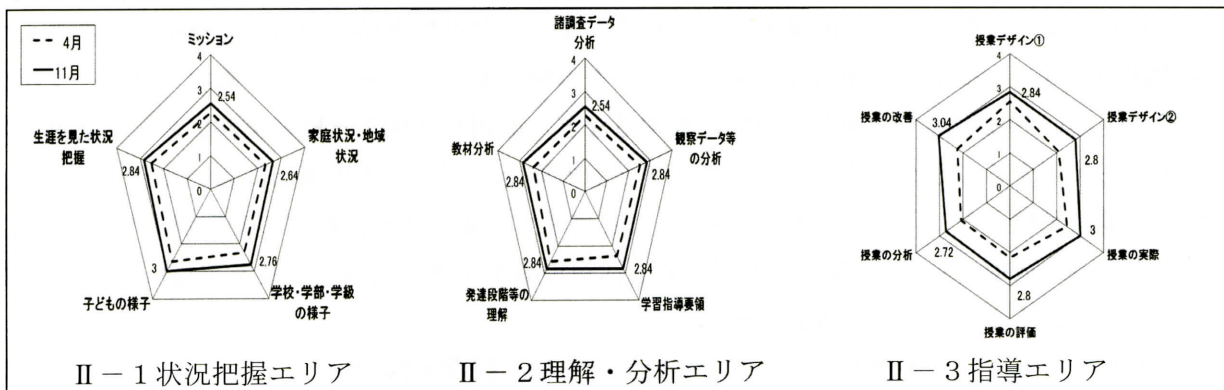


図5-13 授業実践の中核を支える資質・能力の比較 (全体)

図5-13で自己評価が高くなったことを表す4月と11月の幅が広いものは、指導エリアに関する項目であることが分かる。この指導エリアの項目は、指導計画の立案や授業ミーティング、授業の実際、教育課程上のねらいや教育的ニーズ等に基づいた授業の評価、授業の記録・分析、質の高い授業の提供を目指した授業改善から構成されていて、本研究の内容が一番関係するところである。その中でも、授業ミーティングや授業の実際、分析、授業改善の項目で7割から8割以上の教師の自己評価が上がるという結果が見られた。

つまり、授業づくりに関して行った本研究が、教師自身の実感として授業実践の中核を支える資質・能力が高まった要因の一つにあると考えることができる。そういった意味でも、本研究が教師自身の力量形成の一助となるとともに、研究の視点に沿った日々の授業実践を通して、子ども「学び」の姿の変容だけでなく、教師の意識及び取組における変容を教師自身が実感しているという結果が見られたと言える。



## 5 まとめ

わたしたちは、この2年間、一連の授業実践において、子どもが「学び」の主体となるための要素を探り、それに基づく授業実践を行うこと、活用場を明確に意図し、学んだことの活用を見据えた授業実践を行うことの2点に取り組むことで、子ども一人一人の「学び」が連続し、今をよりよく生きる姿が見られ、将来をよりよく生きる子どもの姿につながっていくのではないかという仮説の下、研究に取り組んできた。この研究仮説に戻って、本研究の成果と課題を述べたい。

まず、子どもが「学び」の主体となるための要素として設定した「学び」の三要素においては、授業実践における共通した視点を教師がもつことにつながり、目指したい授業実践の改善点がより具体的に出てきたことが成果の一つである。また、「教材・教具」、「人（友達や教師）」、「自分」から授業研究を行うことにより、授業実践サイクルのすべてのプロセスにおいて「学び」の三要素が意識され、授業実践サイクルの効果的な運用及び質的な向上に結び付けることができた。そして、「学び」の三要素から授業実践を積み重ねていくことで、他者との関係性の中で授業を行うことにつながり、子ども同士で学び合う姿や友達の評価により自分の「学び」を振り返る姿、自分から教材・教具にかかわる姿、学んだことに対して自信をもち意欲的に伝えてくる姿などの子どもの変容が見られ、結果として子どもが主体的に学ぶ姿（具体的な姿については、各学部研究の章を参照）が多く見られるようになった。このことは、各学部研究の中で述べられている「学びの印象度チェックリスト」における子どもの「学び」の姿の変容とも一致するものであった。

次に、学んだことの活用を見据えた授業実践においては、「何を」活用するかだけでなく、「どのように」活用するかという点からのアプローチにより、授業と活用とを結び付けた授業実践が多く見られるようになったのが成果の一つである。また、習得型と活用型の学習活動の型を考えて授業実践を行うことにより、多様なフィードバックの機会を多く設定したり、教材・教具や支援ツール等がいろいろな場面で共通して用いたりするなど、活用を見据えた授業実践において必要な手立てを明らかにすることができた。さらに、子どもの姿としても、活用場面において自分で考え、判断する場面が増えた、「よし、やってみよう」と挑戦する姿が増えたなどの変容が見られた。

以上述べた成果からは、「学び」の三要素と活用場面を明確に意図した授業実践により、「学び」が連続している子どもの姿を確認できたと言える。

しかしながら、今回の研究を通して、わたしたちは、授業実践の確かな変容と子どもたちの姿の変容を実感しているが、課題として、子どもの内面を十分にとらえきれていない、「学び」の三要素のうち、「自分」という要素とのかかわりを充実させる手立てを十分に明らかにしきれていない、活用型の授業実践の難しさという点が残されている。

今後も、子どもの内面をとらえるという点と「自分」という要素とのかかわりの大切さを再度共通認識し、今回の研究の成果である「学び」の三要素による授業研究を通して、授業実践サイクルと子どもたちの「学び」の質の向上を図ること、今回課題として残った習得型と活用型の学習活動の型を生かした授業実践に、継続してアプローチしていくこと、学部間のつながりや指導目標の評価という点の更なる充実を図ることの3点に取り組むことで、一人一人の子どもの「学び」の連続を目指していきたいと考えている。



写真5-1 中学部の授業の様子