

知的障害特別支援学校における
授業研究に関する研究（Ⅰ）
— 授業案の読み取り及び授業参観の現状から考える
授業研究改善の糸口 —

**Research on lesson study at special needs schools
for intellectual disabilities (I)
— Current status and issues about reading teaching plans
and observation style of lesson study —**

高橋章二・岡田信吾

知的障害特別支援学校における 授業研究に関する研究 (I)

— 授業案の読み取り及び授業参観の現状から考える 授業研究改善の糸口 —

高橋章二*・岡田信吾**

*社会福祉法人旭川荘旭川児童院 **初等教育学科

Research on lesson study at special needs schools for intellectual disabilities (I)

—Current status and issues about reading teaching plans and observation style of lesson study —

TAKAHASHI shoji*・OKADA shingo**

*Asahigawa Jidouin, Asahigawasou Social Welfare Corporation

**Department of Elementary education

抄録

A県知的特別支援学校10校に「授業案の読み取り」及び「授業参観の観点」に関する調査を行った。その結果、「授業案の読み取り」では、単元（題材）の設定に関する授業者の意図が書かれている授業案前半部分より、本時案を中心に読み取りを行っていることが分かった。また、「授業参観の観点」では、「子どもの活動」「教師の支援」「授業目標」の3項目が上位を占め、3項目を関連させながら子どもの目標達成の過程に視点をおいて参観していることが分かった。これらの2点の考察を行う過程で、授業研究の課題も明確化した。

キーワード

授業案、授業研究、授業改善

I はじめに

校内授業研究会は、授業力、専門性の向上のため、多くの特別支援学校で毎年実施されており、授業者となった教師は公開授業に向けて授業案づくりに多くの時間を費やしている。授業者は、公開授業を公開し、授業反省会では参観者を交えて授業の「改善点」の議論を行い、そのことを通して自己の授業の振り返りをするようになる。

しかし、授業者の期待に反して、授業反省会では、参観者相互の活発な議論にはならず、授業者が時間を費やして書き込んだ授業案の授業意図から遊離した話題で終始したり、実

際の授業で見られた印象深い場面だけを切り取って話したりなど、授業者が期待する「改善」を意図した授業反省会になっていないという声を聞く。筆者自身も特別支援教育の現場で30数年勤務し、多くの授業研究に参加してきたが、近年、議論がかみ合わず不消化なまま授業検討会を終えることが多くなってきたと感じている。授業研究を行う上での共通の「土台」が曖昧なまま、授業参観をして、授業反省会に臨んでいるのではないのかという疑問が生じることがあった。

授業改善の方法として、共通の「土台」づくりの観点から、太田（2007）の授業批評法としてのPR法（ROMAN process）の考え方がひとつの参考になる。太田の授業批評法は、授業者の授業意図実現のために考えられており、授業案が配布され授業反省会を行うまでに参観者が何をすべきかが適切にまとめられている。太田（1994）は、授業批評を「授業の事実に基づいて授業者をアイデンティファイするように授業目標の手段の妥当性を検討し、よりよい授業を創造できるように語ること」と定義づけ、授業批評の歴史的研究及び養護学校での授業研究の実践研究、事例研究を基にして授業批評法を再構築している。太田は授業批評法を授業批評のプロセスからPR法（ROMAN process）と名付け、R（Reading）読み取り、O（Observation）参観、M（Memorandum）メモ、A（Analysis）分析、N（Narration）語りの手順を追って行うとしている。この5つの過程の意味、方法を参観者が理解することにより、「同じ土台」の形成ができると考えられる。

そこで、本研究では、授業研究を進めていく上で重要なポイントとなる、太田の授業批評のR（Reading）読み取り、O（Observation）参観の2つの過程に焦点を当て、特別支援学校での授業研究において、授業案の読み取り及び授業参観がどのように行われているのか、その現状を明かにしていくことを目的とする。また、その結果を踏まえ今後、授業研究をさらに充実させていくために、何を改善していくことが必要なのかについても検討をしていきたい。

なお、本文中で使用する授業案の表記については、単元名、児童観、単元（題材）観、指導観、単元（題材）目標、単元（題材）評価規準、単元（題材）に関わる個別の実態、単元（題材）に関わる個別の目標までを「単元設定の理由」とし、後半の本時の全体目標、本時の個別目標、学習活動、指導・支援（手だて）準備物、教室環境、本時の評価基準までを「本時案」と定義する。

II 研究の方法

授業案の読み取りに関する実態及び授業参観の実態を明らかにするために、次のようなアンケート形式の方法で調査を実施する。

1. 調査I 授業案の読み取りに関する調査

1) 調査対象

A県内の高等支援学校を除く、知的障害特別支援学校10校の小学部教員を対象にアンケート調査を行う。

各校とも、20代、30代、40代、50代の各年齢からそれぞれ5名を抽出する。ただし、5名を満たさない場合は最大の人数で回答を依頼する。アンケート回答者の要件として、知的特別支援学校に5年以上勤務をするものとした。勤務に関しては、同一校5年でなく、他校勤務も含めて通算5年も可とした。

2) 手続き

○調査項目の概要

- ・授業案が配布された時期
- ・授業案を読む回数
- ・授業案読み取りの方法
- ・授業案の読み取りのポイント

○手続き

授業案の配布時期から授業案の読み取りの方法までは、項目を選択する方法を取る。授業案の読み取りポイントは自由記述とし、回は行わない。

2. 調査Ⅱ 授業参観に関する調査

1) 調査対象

調査Ⅰと同じとする。

2) 手続き

○調査項目の概要

- ・研究授業への参加の仕方
- ・研究授業を通して参観できなかったことでの困難点 3項目
- ・補完的なビデオの活用
- ・授業参観の観点

○手続き

研究授業への参加の仕方から補完的なビデオ活用までは、項目を選択する方法を取り、授業参観の観点については自由記述とし、回答項目数の制限は行わない。

3. 回収率等

A県内特別支援学校10校に配布し、全校から回答が得られた。しかし、各年齢別に関しての回収に関しては、各校それぞれ各年代別に5人を依頼していたが、教員の年齢別の配置状況、経験年数から学校により回答数に大きな違いがあった。20代については15人、30代については29人、40代については22人、50代については29人、計95人からの回答を得た。特に20代については、知的特別支援学校5年以上経験という制限により回答者数が少なくなっている。

Ⅲ 結果

1. 授業案の読み取りに関する実態について

授業案の読み取りに関して、授業案が配布された時期、授業案を読む回数、授業案

の読み取りの方法、授業案の読み取りのポイントの結果は、表1-1～1-4に示すとおりである。

表1-1 授業案が配布された時期 (N=95)

	選択率
前日～3日	41%
4～7日	35%
1週間以上	22%
無回答	2%

授業案が配布された時期については、表1-1に示すように、回答者全体で見ると、前日から3日までが全体の41%、4～7日までが全体の35%、1週間以上が全体の22%であった。前日から7日までを合わせると全体の76%になる。授業案の配布に関しては、直前になってからの配布が多いということが分かった。

表1-2 年代別授業案を読む回数

授業案を読む回数	20代 (N=15)	30代 (N=29)	40代 (N=22)	50代 (N=29)	合計人数 (N=95)
1	60%	62%	50%	66%	60%
2	33%	35%	36%	28%	33%
3	7%	0%	9%	3%	4%
読まない	0%	0%	0%	3%	1%
無回答	0%	3%	5%	0%	2%

授業案を読む回数についての質問については、回答者全体で見ると1回60%、2回が33%で、3回以上は4%と極端に少なくなっている。年齢別でみると、1回と回答した20代は、20代全体の60%、30代は30代全体の62%、40代は40代全体の50%、50代は50代全体の66%を占めた。年齢別に授業案を読む回数は、それぞれの年齢別全体の5～6割で、50代の教員が若干多く、全体的には差異はあまりなかった。

表1-3 授業案の読み取りの方法 (N=95)

個人	80%
集団	7%
両方	13%

授業案の読み取り方法に関しては、全体の80%が個人で読んでいると回答している。また、集団と回答したのは全体の7%であった。また、個人と集団の両方を選択していた教員は全体の13%であった。集団と両方と回答した13%の教員にどのような集団で授業案の読み取りを行ったかという質問を行ったが、学年及び授業グループが半数ずつを占めた。また、集団及び両方と回答した教員は複数の同一校の教員であったことから、学校として

集団の読み取りを位置付けていることが伺えた。

表1-4 年代別授業案読み取りのポイント

	20代 (N=13)	30代 (N=26)	40代 (N=21)	50代 (N=28)	合計人数 (N=88)
児童観（実態）	38%	23%	29%	18%	25%
単元（題材）観	31%	42%	38%	25%	34%
指導観	0%	15%	5%	0%	6%
単元（題材）目標	46%	8%	19%	36%	25%
単元（題材）評価規準	8%	8%	14%	11%	10%
単元（指導）計画	15%	12%	5%	21%	14%
単元（題材）に関わる個別の実態	0%	8%	19%	18%	13%
単元（題材）に関わる個別目標	0%	8%	14%	14%	10%
本時案 全体目標	0%	19%	14%	25%	17%
本時案 個別目標	31%	50%	81%	61%	53%
本時案 学習活動	38%	35%	43%	29%	35%
本時案 指導・支援（手だて）	69%	46%	76%	57%	60%
本時案 準備物	0%	0%	10%	0%	2%
本時案 教室環境	8%	0%	10%	0%	3%
本時の評価基準	0%	8%	29%	32%	19%

授業案を読む場合、どこに重点を置いて読み込んでいくのかという質問に対して、88人から回答を得た。（無回答：20代1人、30代3人、40代1名、50代1人）回答は自由記述とし複数回答も可とした。授業案は大きく、単元（題材）について記述されている児童観から単元（題材）に関わる個別目標までの部分と本時の展開に関わる本時の全体目標から本時の評価基準までの本時案部分に分けることができる。まず、単元（題材）についての記述と本時案の記述について、どちらにポイントをおいて読んでいるのかを見てみた。単元（題材）に関わる記述されているところに、読み取りのポイントをおいていると回答したものが延べで120人、本時の授業にかかわる記述部分にポイントをおいていると回答したものが延べで168人、後半の本時案部分の項目にポイントをおいて読み取りをしている教員が多いことが分かった。

また、授業案全体の各項目における項目選択率を見てみると、前半の単元（題材）にかかわる記述では、項目選択率で上位3項目は、単元（題材）観、児童観、単元目標であった。単元（題材）観の項目選択率は34%、児童観、単元（題材）目標が同じ25%であった。一方、後半の本時案部分の記述では、項目選択率上位3項目は、指導・支援（手だて）、個別目標、学習活動であった。上位3位の項目選択率は、指導・支援（手だて）は60%、個別目標53%、学習活動35%であった。また、指導・支援（手だて）の選択率を年代別で見ると、20代は69%、30代は46%、40代は76%、50代は57%、次に項目選択が多かっ

た個別目標の選択率については、20代は31%、30代は50%、40代は81%、50代は61%と40代の選択率が非常に高くなっている。

授業案読み取りにおいて、前半の単元（題材）部分及び後半の本時案を含め、本時案部分の指導・支援（手だて）、個別目標にいかん重点をおいて読み取りをしている教員が多いことが分かる。反対に前半の単元（題材）部分では、単元（題材）設定の理由の1項目である指導観の選択率が6%と単元（題材）観、児童観に比べて選択をしている教員が極端に少ない。また、後半の本時案部分では全体目標の選択率が17%と個別目標の項目選択率と比較して非常に低い。学習指導要領が改訂され評価規準・基準にかかわる考え方が示されたが、今回のアンケートから見る限りでは、授業案に記載されている、評価規準・基準の項目選択率は評価規準が10%、評価基準が19%とあまり高くなく、評価規準・基準ポイントをおいて読み取りをしている教員は多くなかった。

2 授業参観に関する実態について

授業参観に関して、参観の仕方、途中参加者の意識、授業参観のポイントの結果は、表2-1～3に示すとおりであった。

表2-1 授業研究への参加の仕方

	20代 (N=15)	30代 (N=29)	40代 (N=22)	50代 (N=29)	合計人数 (N=95)
最初から	27%	10%	36%	31%	25%
途中から・途中まで	73%	90%	64%	66%	74%
参観しない	0%	0%	0%	3%	1%

研究授業への参加の仕方についての質問に対して、最初から最後まで通して授業を参観しているのは、全体の25%の割合であった。反対に途中まで・途中から授業参観をしたと回答したのは、全体の74%であった。1%は参加しないという回答であった。このように、多くの教員は研究授業を最初から最後まで通して参観することができていないということが分かった。授業全体を参観していると回答した教員を年代別で見ると、40代、50代の教員になるにつれ人数が多くなっている。この年代の回答者には、授業改善に深くかかわる授業実施学年の学年主任や研究主任、指導教諭などが多いことから、最初から授業を参観している人数が多くなっていることが推察できる。また、学校規模（学部）によっての違いが見られ、最初から最後まで授業を参観すると回答した教員の多くは小規模の特別支援学校（学部）に所属していた。

授業参観の仕方、「途中まで・途中から」と回答した70人に対して、「途中までの参観や途中からの参観で、授業後に開催される授業反省会で困ったことはなかったか」という質問に対して、84%が「困った」と回答している。困った内容については、自由記述にしているが、「児童の思考過程」や「教師の継続的な支援」が部分的にしか分からず、授業反省会で協議の柱が示されても、前後の状況が把握できていないことから、話し合いについ

ていけなかったり、発言しようと思っても推測になることから発言を取りやめたりなど、積極的に授業反省会に参加できなかったとされている。

表2-2 授業参観 途中参加者の意識

	20代 (N=11)	30代 (N=26)	40代 (N=14)	50代 (N=19)	合計人数 (N=70)
授業反省会で困った	82%	77%	93%	89%	84%
授業反省会で困らなかった	18%	23%	7%	11%	16%

さらに、授業参観できなかった場面の様子を補完するという理由で、「授業反省会までにビデオ視聴する会を設けているか」という質問を全員対象に行った。全回答者の82%がビデオ視聴の機会が設けられていると回答した。しかし、ビデオ視聴に対しては、「全体の雰囲気が読み取れない」「部分的で分かりづらい」「細かなやり取りが不明確で」「表情の変化が分からない」など、多くの否定的な指摘が見られた。また、このことは、前述の授業反省会で困ったことがあると回答した84%の数からも、補完目的で設けられたビデオ視聴が十分に参観者の求めるものとなっていない。

表2-3 年代別授業参観の観点の選択率

項目	20代 (N=13)	30代 (N=26)	40代 (N=21)	50代 (N=28)	全体選択割合 (N=88)	選択人数
目標	23%	38%	38%	32%	34%	30人
子どもの活動	54%	81%	81%	68%	73%	64人
支援	69%	42%	71%	61%	59%	52人
言葉がけ	15%	15%	0%	11%	10%	9人
発問	8%	8%	10%	11%	9%	8人
板書	8%	4%	0%	0%	2%	2人
教材・教具	15%	4%	19%	14%	13%	11人
教室環境	23%	4%	19%	4%	10%	9人
授業展開	8%	4%	29%	18%	15%	13人
連携	0%	0%	10%	7%	5%	4人
授業意図	8%	8%	5%	4%	6%	5人
研究テーマ	15%	4%	0%	0%	3%	3人
評価	0%	0%	10%	11%	6%	5人

表2-3は、「授業参観の時、どのような観点で授業を参観するか」自由記述で複数の回答も可として書いてもらったものを集計したものである。7名が無回答（20代2人、30代3人、40代1人、50代1人）であり、88人から回答を得た。自由記述で記入されたものを分類すると、13項目に分類することができた。項目選択率で上位3項目は、子どもの活動

73%、支援59%、目標34%の順であった。なお、「支援」以外の項目に、言葉がけ、発問、板書、教材・教具の提示があり、「支援」とは明確に分けにくいものもある。「支援」の項目選択率は59%であるが、「支援」との併記がなく、発問、板書、教材・教具のみと回答した12人を「支援」の項目選択者として入れて考えると、項目選択率は73%となる。なお、項目選択率から授業場面では、子どもの実際の活動と教師の支援に着目し、両者の関係性の中で授業展開を見ていることが分かる。さらに、この3項目について年代別の選択率を見てみると、子どもの活動では、20代が54%、30代が81%、40代が81%、50代が68%であった。支援は、20代が69%、30代42%、40代が71%、50代が61%であった。(言葉がけ、発問、板書、教材・教具の提示支援との併記がない者12人、20代3人、30代5人、40代2人、50代2人を含めると、20代が92%、30代62%、40代が81%、50代が68%の項目選択率であった。) 目標は20代が23%、30代が38%、40代が38%、50代が32%であった。項目選択率で上位3項目の、子どもの活動、支援、目標について年代別選択率において大きな差異はなかった。

IV 考察

授業研究は教師の専門性、授業力の向上を目指して行われている。太田(2008)は、「教育現場で行われる授業研究は、授業案を書き、授業公開し、授業研究で授業意図を語る授業者の側面と、授業案を読み、研究授業を参観し、感想や意見を言う参観者の2つの側面から成り立っている。」と言っている。しかし、今回の調査を行ってみて、授業者が時間をかけて授業の構想を練り、授業案に落とし、研究授業の場を提供していく過程での労力や授業研究の意義から考えて、研究授業を参観する教師の姿勢や参観体制に大きな課題があった。近年働き方改革により、学校現場の中に時間的な制約ができ、限られた時間の中で効率的に授業研究を行わなければならない状況が出てきている。しかし、効率的にこなすのではなく、効率的な取組の中においても質が担保されなくてはならない。授業研究がやらされ感の強い本来の目的を失った形骸化されたものになり、授業研究を実施したという事実だけが残り、教員の専門性、授業力の向上に結び付かないとするなら、現状の授業研究を繰り返していても意味をなさない。現状にあった授業研究のあり方を模索する時期にきていることも事実である。授業案の読み取り段階での課題整理と授業参観の段階での課題整理を行い、何を改善することにより、本来の研究授業が目的とする専門性、授業力向上の場となるのかについて考察を行っていく。

1. 「授業案読み取り」にかかる時間の確保と読み取りの視点の共有

今回の調査の中で授業研究の質を担保しにくい現状が、授業案の読み取り及び授業参観の仕方から見られた。

まず、授業案の読み取りに関しての課題として、授業案の配布時期と授業案の読み取り回数の少なさがある。研究授業に向けた授業案の配布は、前日から3日までが41%、4～7日が35%となっている。このことと相まって、参観者の授業案の読み取り回数が、

1回が60%、そして2回が33%になっている。授業案の読み取りの回数が1～2回がほとんどという現状は、配布時期からすれば現実的な回数ともいえるが、この回数から何を読み取るのかということに関しては、不安を抱かされるものであった。このことについては、授業案の読み取りのポイントを見てみると明らかであった。授業案を大きく分けると、前半の授業者の授業意図が書かれている単元（題材）に関わる部分と本時の授業の展開が書かれている本時案の部分の2つに分けられる。延べ人数ではあるが、前半部分の項目にポイント置いて読むと回答した人数は120人、後半の本時案の項目にポイント置いて読むと回答した人数が168人であった。また、前半の単元（題材）全体に関わる部分で、参観者が重要と考えている読み取りのポイントの選択率を上位から並べると、単元（題材）観34%、児童観25%、単元目標25%であった。後半の本時案部分では、指導・支援（手だて）60%、個別目標53%、学習活動35%の順であった。授業案全体から見ると、指導・支援（手だて）、個別目標、学習活動、単元（題材）観、児童観、単元目標となっているが、半数以上が選択をしている項目としては、指導・支援、個別目標の2項目である。前半及び後半の項目を選択した延べ人数や各項目の選択率から、時間的な制約の中で、とりあえず直前に迫った授業参観に備え、授業で最低限必要となる、個別目標、指導・支援（手だて）にポイントを絞り込んで読み取りを行っているという現状が伺える。前半部分では題材観の選択率が34%と高くなっているが、後半部分の本時案に読み取りのポイントが傾斜しているということは、当日の授業の教師と子どものやりとりだけに終始することとなり、単元（題材）全体と本時との関係を連続的に見ていくことができないばかりか、なぜ、この単元（題材）でなくてはならなかったのかという根本の理解もなされないまま授業参観を迎えることも予想される。「どこにポイント置いて読み取りをしているか」という質問をしているので、他の部分を読んでいないということではないが、深い読み取りができていないことは否めない。

授業研究に主体的に参加する参観者としての第1歩は授業案の丁寧な読み取りにある。今回の調査では、その読み取りが十分にできていない現状が明確になった。それでは、その課題を改善していくために何が必要なのかを、2つの側面から考えていくことにする。

第1が授業案配布の時期の問題である。授業案の配布が前日から3日までが41%、4～7日が35%となっている現状の中で、複数回の授業案の読み取りが難しくなっている。このことは、授業案の読み取り回数が、1回が6割、2回が3割という結果からもよく分かる。今回の調査で一番多かった3日前までの配布では、参観者が授業案を丁寧に読み取ることは非常に困難だと考えられる。この時間確保ができないことが、授業案のまま読みになっている原因のひとつともいえる。しかし、このような現状の中で、授業案を書くことの大変さ、読むことの大変さを考慮するというところで、研究授業においても略案化を図るなどの取組を行っている学校もあると聞くが、授業案を書くことの意味、意義を取り違えている。特別支援学校における略案の機能は、日常の授業の中での複

数指導者の授業を進めていく上での共通のツールであり、研究授業で書く授業は、授業改善の目指すための提案資料ともいえる。また、簡略化されることにより、参観者は授業者の単元（題材）における授業意図等に触れることなく、本時の授業展開のみに意識が向き、単元（題材）に対する理解が置き去りにされてしまうことが懸念される。授業案と簡略化された略案の違いを十分理解しないまま、教師の負担軽減のもとに研究授業における授業案までもが簡略化されていくと、特別支援学校の授業研究は形骸化されたものになり、教師の専門性、授業力の向上に寄与するものとはなりにくい。そのためにも、授業案の配布は1週間前を目安として、参観者の深い読み取りを保障していくための「時間」を与えるべきである。

第2が、授業案から何を読み取るのかという課題である。時間的な制約が大きな問題となっている現状の中で、効率よくしかも専門性の担保を行ってくためには、何を改善していくのかということである。その方法とし、今まで個人の教職経験や特別支援教育の経験など、個人に任されていた、「授業案の読み取り方」に関して、個人が積み上げてきた暗黙知を誰しもが理解できる形式知へと転換していくことが必要な時期に来ている。そのひとつの方法が、「授業案作成の手引き」と同じように、「授業案読み取りの手引き」の作成である。全国の教育委員会、教育センターにおいて、「授業案作成の手引き」が作成され、初任者研修等で活用されている。従来の考え方でいえば、授業案の書き方が分かっていたら、反対に授業案の何を読み取っていくことが大切なのかも理解できるとされてきた。授業を参観する機会は、校内の授業研究会や他校で行われる授業研究会など数多くあるが、参観者が授業案の何に着目して読み取りを行っているのかということは、授業者が授業案を書き、授業意図を明かにすることのように明文化されることはない。まさに個人に任されていると言って過言でない。授業案全体、または各項目から何をどう読み取るのか、そして、それぞれの項目の整合性をどのように読み取っていくのか、授業参観者としての最低の共通項としての読み取りのポイントの共有化を図ることが必要である。

さらに、「授業案読み取りの手引き」に基づいた授業案の個人的な読み取りに留めるのではなく、個人で読み取りを行った後、集団で「授業案の読み合わせ」を行うことが、学びの幅を広げていくことになる。それは、個人で読み取ったことを集団の中で言語化していくことにより、個々の読み取った情報を突き合わせ、さらなる気づきを得て、授業者の授業意図に迫り、それを具体化した単元（題材）目標、本時の全体目標、個別目標、指導・支援（手だて）へと、それぞれの関係と参観する視点を明確化させていくことである。時間的な制約はあるが個人での読み取りと集団での読み取りを対にしていくことこそが、授業案を適切に読み取り、授業者の授業意図を的確に理解していくための、質を伴った合理的な改善方法と言える。今回の調査の中では、76名が個人で読み取りを行い、7人が集団で読み合わせを行い、12人が個人の読み取りと、集団での読み合わせの両方を行っている。個人の読み取りと、集団での読み合わせの両方を行っている12人

は同一校である。また、集団での読み合わせの単位は、学年や授業グループ等、構成するメンバー一人一人が発言できる少人数を基本とする方が効果的である。

2. 「授業参観」の観点の明確化

太田（2007）は、京都教育大学で実施された平成2年度認定講習「障害児の指導法」に参加した現職教員に対して、「授業参観の視点」に関する調査を行っている。その調査結果によると、授業参観の視点の上位3項目として、「子どもの活動」、「教材・教具」、「教育目標」を取り上げている。また、同時に調査を行った全国国立大学附属の養護学校57校から出版されている「教育実習の手引き」に記載されている授業参観の視点も、現職教員を対象とした調査と同じ結果とされている。今回実施した調査の上位3項目は、「子どもの活動」、「教師の支援」、「授業目標」であった。太田の調査で言う「教材教具」については、上位から5つめの項目であった。今回の調査から、授業参観をする教員は、目標達成に向けて、子どもの活動と教師の支援について連続性を持って見ていこうとしていることが分かった。しかし、多くの教員は、具体的な手だてを「支援」という言葉で大きくまとめており、その具体的な方法について詳細を把握することは難しかった。現場の教員から「支援」以外にも「言葉がけ」、「発問」、「板書」、「教材・教具の提示の仕方」など、「支援」と同じ意味合いで書かれたものが見られた。「支援」と書かれた項目が、教師のどのような具体的な支援を指しているのか質問を行う上での配慮が必要であった。また、「子どもの活動」について、太田の調査では、「活動」、「様子」、「反応」が上位3項目であったが、本調査では「子どもの活動」と書いた教員の多くが、課題に対する取組み方、試行錯誤の仕方等をあげていた。参観者は、「子どもの活動」、「教師の支援」、「授業目標」という3つの軸を常に行き来させながら、参観をしているが、「教師の支援」、「子どもの活動」両方とも、その具体的な事項まで明確化させておかないと、項目は上げたにもかかわらず、漠然と子どもの行動を見て、漠然と教師の手だてを見ることになる。筆者は、国立大学教育学部附属特別支援学校や県の総合教育センターに勤務することがあり、数多くの授業参観を経験してきた。授業参観の教室には椅子が用意され、多くの参観者が椅子に座り、授業を参観する。太田（2008年）は授業参観に関して、「参観のポイントを押さえて授業を観るということは、漠然と見ている場合とは、観る場所にも違いが出てくる」と、「観る位置を選ぶ」ことの重要性を指摘している。先ほど指摘した、授業を後方から参観し続けて、授業参観の項目で重要と考えた、「子どもの活動」と「教師の支援」の関係を適切に見ていくことができるのか、疑問を感じることが度々あった。授業導入場面では、課題提示が子どもたちにされることが多いが、この場面での子どもと教師のやりとりは非常に重要であり、課題理解がどのように行われるかで、その後の子どもの動きは変わってくる。このような場面を、教室後方から参観していたり、椅子に座って参観していたりしていると、細かな表情の変化やつぶやきを見逃してしまうことになる。また、授業が展開されていく過程においても、子どもと教師のやり取りを事細かく観ていこうとすると、子どもと教師とのやりとり、子ど

もと子どもとの関りによって変化する授業の実態を見取ることが参観するものにとって必要なことではないのだろうか。授業参観の「子どもの活動」と「教師の支援」の関係を適切に観ていこうとすると、適切な参観位置があり、それを意識しないで参観を続けることは、授業を漠然と見ることになってしまう。授業参観後に行われる授業反省会で、「目標達成に向けて、あの場面でどのような発言や表情をしていたのか」、「なぜあの場面で試行錯誤の活動を起こすことができたのか」と話題になっているときに、自分だけが取り残されたような気持ちになったことはないだろうか。授業反省会でそのような場面がイメージできないということこそが、授業を漠然と見ているということである。

授業を適切に観ていくということは、目標との関係で授業参観の観点を「子どもの活動」や「教師の支援」という大きなレベルではなく、より具体的に明確に持つということと、その観点を持って参観しやすい位置を授業の展開によって変化させるということである。

3. 「授業反省会」が生きる授業参観の参加体制の確立

授業参観の仕方について、回答者のうち70人、74%が途中までの参観であったり、途中からの参観であったりと回答した。すべて通して授業参観できなかったこれら70人に対してその後の授業反省会で困ったことがあったかどうか質問したところ84%が困ったと回答した。また、授業を参観できなかった補完の意味からビデオ撮影したものを視聴する機会を作っているが、参考になりにくいという否定的な意見が多く見られた。この根本の原因は、授業案を丁寧に読み取り、参観授業の観点も適切に持って参観に臨んでも、授業を「通し」で見えていくことができないということにある。授業全体を通して参観できない大きな理由は、表現の違いはあるものの、「クラスの児童管理」というものであった。授業日に研究授業が行われていることから、学年、授業グループの教員が交代で前半、後半の授業を参観しているのが現状である。しかし、多くの教員が授業研究で困ったという経験をしているということは、この方式での授業研究では、教師の学びに繋がりにくいということである。授業者が時間をかけて授業案を書き、参観者が時間をかけて授業案の読み取りを行ったことが生かされていないとすると、授業研究の意味合いは半減されてしまう。多くの教員が授業を「通し」でみることを望んでおり、そのなかで子どもと教師の行動や発言から、目標達成の過程を読み取ろうとしている。そう考えるなら、現状のような、学校一斉の研究授業の在り方を小さな単位に変えて多くの教員が「通し」で参観できる体制を作ることが必要である。「通し」で参加できない最大の要因は、自分が担当している授業が同時に行われているということである。このような現状が変わらない限り、「通し」での授業参観の実施は厳しい。「通し」での授業参観を保障していく方法として、すべての研究授業、反省会にすべての教員が参加するという画一的な方法を変えていくことである。学校においては、年間を通して数多くの研究授業が行われ、授業反省会が行われている。年度当初、どの研究授業に参加したいのかを学年、授業グループで調整をし、年間一人が数回研究授業を「通し」で参観できる

体制をとることである。このような体制を取ることで、自分の授業を心配することなく、授業参観に集中的することができる。そして、授業参観をした教員のみが授業反省会にも参加する。それ以外の教員は、授業参観や授業反省会に参加をしない。このような授業反省会では、「通し」で参観した参観者を基本としていることから、授業場面で見せた子どもの事実に基づいた協議、議論を行っていくことができる。そして、話し合われたことは文字化をして全教職員に配布すれば、同じ学びを共有することもできる。全校、学部全体という今までの参加方法から、「通し」参観者を中心にした授業参観、授業反省会へシフトしていく時期に来ている。しかし、「通し」参観者が同年代や経験年数的に偏らない等の配慮は当然必要となる。

現に授業研究の中で行われる、授業参観、授業反省会を学部全員が参加するのではなく、授業公開を実施する学年以外から最低1~2名を選び、授業参観を通して行った参観者が授業反省会へも参加するという、学部全体の単位から授業参観者という単位へと変えて実践をしている学校（石川県立明和特別支援学校小学部、2011）もある。要は、すべての教員が最低でも年1回は「通し」で授業参観をし、その後の授業反省会にも参加して授業改善に関する議論に主体的に参加する機会をどう作るかである。

4. 途中参観を補完するビデオ視聴の再考

一方、「通し」参観が困難であり、「途中参観」という現状が変えられない場合についてのどのように考えていくのかということであるが、現状のまま実施していくということは問題の解決にならないばかりか、参観者の授業研究全体に対しての意欲低下にもつながる。それでは、何を改善すべきかということであるが、参観者は「通し」で授業を観ることができず、目標達成に向けての子どもと教師のやりとりに関して連続性をもって観ることができていないことに不全感を感じている。そう考えるなら、観ることができていない場面を、より「通し」の授業と同じ条件で観ることができるようにしていくことでしか問題の解決にはならない。つまり調査の中で効果的でないと指摘されたビデオ視聴の在り方を変えることしかない。多くの場合、授業風景全体をビデオで漠然と撮影していたり、特定の子どもと教師のやりとりをトピックス的に撮影していたりなど、撮影者の意図で授業が撮影されており、参観者の観たいものとは大きくズレている場合が多い。このことは、アンケートの回答の中に、「全体の雰囲気が読み取れない」「部分的で分かりづらい」「細かなやり取りが不明確で」「表情の変化が分からない」など多くの否定的な指摘が見られた。これらのことが改善されないと、ビデオ視聴を用意していても、単なる形でしかなく参観者にとって意味をなさない。そのためには、授業展開のイメージや撮影のポイントが授業者と共通に確認されていないことや、その意図を考えたときにどの位置から子どもたちと教員とのやり取りを撮影することがベストなのかを検討していないからである。ビデオ撮影は参観者の目線で行われなければ、ビデオ視聴の機会を設けても、意味をなさない。また、複数のビデオで撮影されたものを視聴して、関連付けて事実を導き出すためにはある程度の時間が必要であり、参観授業と授業反省会の

間に忙しく組み込まれた中で考えていくことは至難の業である。そう考えた場合、授業参観を実施したその日の放課後には、授業反省会ではなく、ビデオ視聴ができる時間を確保することが必要である。そして、自分なりに、授業場面で取ったメモ、ビデオ視聴で気づいたことなどをまとめ、本授業に対しての自分なりの総括メモを持って授業反省会に臨むことが必要である。そのためにも、授業反省会は実施週の後半に持ってくるなどの工夫が必要である。

要は、「今までどおり」で課題を残したままの授業研究にしないということである。しかし、そのことは、授業研究を負担の軽減の対象として簡略化していくことを意味したものではない。各校が現状を踏まえ、教師の専門性、授業力の向上において授業研究の果たす役割を再度確認し、何を改善すれば活性化できるかを考える時期に来ているということである。

V まとめ

本研究では、太田のPR法を構成している5つの項目のうち、授業研究と深く関係している「授業案の読み取り」及び「授業参観の観点」に関して、A県の知的特別支援学校10校を対象として調査をし、上位項目を明かにした。

その結果、「授業案の読み取り」では、単元（題材）設定の理由にかかわる前半より、後半の本時案を構成している項目に着目して読み取りを行っているということが分かった。授業案全体では、本時案の指導・支援（手だて）、本時案の個別目標、本時案の学習活動の順であった。その理由として、授業案配布が1週間前までが多く、参観者の読み取りも1回～2回で、時間をかけて読み込むことが難しく、参観授業と直接関係している本時に読む視点がいったと考えられた。

一方、「授業参観の観点」に関する調査では、授業参観の視点の上位3項目としては、「子どもの活動」、「教師の支援」、「授業目標」であった。多くの教師は、本時の個別目標と学習活動、教師の支援という3項目について、常に行き来させながら子どもの目標達成の過程に支援を向けて参観しているということが分かった。

また、「授業案の読み取り」及び「授業参観の観点」に付帯して質問した事項から、授業研究に関わる問題点も明らかになった。授業者は授業の改善に向け、時間かけて授業案を作成し、参観者は限られた時間のなかで、授業案を読み取ろうとしている。しかし、その過程が研究授業に「通し」で参観できていないことから、授業案の読み取り－授業参観－授業反省会という一連の活動がうまく流れず、授業参観の場面で分断されている。そのことにより、参観者が授業反省会で発言を戸惑う現状が出てきている。太田の授業批評法の5つの過程、R（Reading）読み取り、O（Observation）参観、M（Memorandum）メモ、A（Analysis）分析、N（Narration）語りの手順を円滑に展開していくためにも、「参観」の場面での課題である参観体制を現状に合わせて転換させていくことの必要性が明らかになった。

働き方改革が言われ、時間的な制約があるなかで従来どおりにものごとを進めにくくなってきている。しかし、学校現場で簡略化してはならないことは、「授業」にかかわることである。子どもたちの学びを保障していくために、常に学校、教員は専門性、授業力の向上を目指していくことが必要である。その機会として、授業研究があり、授業者は授業案を書き、参観者は授業案を読み取り、研究授業を参観し、授業反省会では事実に基づいて議論がされる。このことを通しては、授業者は授業改善の視点を学び、参観者は授業を観る目を養うことができると確信している。

註

本論文で使用している「授業研究」と「研究授業」という表記であるが、「授業研究」とは研究主題の設定、研究主題に沿った研究活動、授業への具現化（授業案の作成・検討）、研究授業、研究協議会の実施等の一連の過程と考え、一方、「研究授業」とは、その一連の過程の一部を指しているものと考え、使い方を分けている。

文献

- 太田正己（2007）特別支援教育の授業研究法 ロマン・プロセス法詳説、黎明書房
太田正己（1994）普段着でできる授業研究のすすめ - 授業批評入門 -
太田正己（2008）特別支援学校の授業づくり基本用語集、黎明書房
石川県立明和特別支援学校小学部（2011）特別支援学校教員の指導力向上事業報告書

