

授業研究の実施状況に関する調査研究

担当者：高木 由希

広島大学教育学部第一類

特別支援教育教員養成コース 4年

指導教員：竹林地 毅

広島大学大学院教育学研究科

特別支援教育学講座

第1節 調査の概要

1. 調査の目的

特別支援学校（知的障害）における授業研究の実施状況等（平成 26 年度）を明らかにする。

2. 調査対象者

全国の特別支援学校（知的障害）806 校（平成 26 年度特別支援学校実態調査（全国特別支援学校校長会）の知的障害特別支援学校部会名簿より）における管理職または教務主任もしくは研究主任

3. 調査内容

本調査では 1 種類の質問紙を用いた。本調査を行うにあたり、示した設問の用語の定義を Table 1 に示す。

Table 1 設問の用語の定義

授業研究	授業改善のプロセス（(授業参観—改善点の検討—) 学習指導案の作成・検討—研究授業の実施・参観・分析—研究協議（改善策等の検討）を学年・学部等で組織的に実施すること（校内授業研究会と公開授業研究会の両方を含む）
校内授業研究会	主として、学校内の教職員が参加する授業研究（初任者研修を含む）
公開授業研究会	授業を公開し、学校外の教職員等が参加する授業研究

(1) 事前学習指導案の検討

校内授業研究会、公開授業研究会それぞれの場合における学習指導案、または指導略案の作成有無、学習指導案の事前検討の参加者の職名、研究協議の「協議の柱」の設定について複数回答を求めた。また、作成した学習指導案の事前検討の実施有無、授業観点の設定有無、模擬授業の実施有無について回答を求めた。

(2) 研究授業の参観と録画

研究授業の参観者の職名とその方法について複数回答を求めた。参観者が設問以外にいる場合は、その職名を記述回答で求めた。また、研究授業の録画の有無の回答を求め、録画の撮影方法について複数回答を、撮影前の撮影位置や撮影場面等の打ち合わせの実施有無について回答を求めた。最後に筆記による研究授業の記録方法について回答を求めた。

(3) 研究協議

研究協議の実施有無、外部指導者（指導主事等）による助言の場の設定有無について回答を求めた。また、研究協議の参加者の職名、研究協議の実施方法の工夫2点（意見交流を活発にするための工夫、録画の視聴に関する工夫）について複数回答を求めた。

(4) 効果的な授業研究の実施のための工夫、授業研究の成果と課題等

研究授業を効果的に実施するための工夫、授業研究の成果と課題、授業研究についての考えを自由記述で回答を求めた。

4. 手続き

まず筆者自身が授業研究の実際を知るために平成26年6月~7月にA県内の特別支援学校3校（知的障害2校、肢体不自由1校）の校内授業研究会の参観と研究主任へのインタビュー調査を行った。また、B県小学校特別支援学級担任へのインタビュー調査を行い、授業研究の実施状況について知ると共に質問紙の大まかな項目立てを行った。

その後、国立教育政策研究所（2009）、大分県教育センター（2012）、広島県教育センター（2013）、広島市教育センター（2014）がそれぞれ行った校内研究や授業研究の実施状況に関するアンケート調査の項目を参考に、本調査における質問項目を筆者と大学教員1名で検討し、質問紙を作成した。質問紙作成後、A県特別支援学校教員4名、特別支援学級担任1名、B県特別支援学級担任1名の計6名に質問項目についての確認を依頼し、指導助言をもとに修正、項目の追加を行った。修正した質問紙をA県特別支援学校教員1名に再度確認を依頼し、最終確認を行った。

5. 調査期間

平成26年9月25日に依頼文書とともに質問紙を送付し、同年11月7日を回答締切とした。

6. 分析方法

得られた回答について単純集計を行い、複数の項目についてクロス集計を行う。

第2節 結果及び考察

1. 回収率

全国の特別支援学校（知的障害）806校中429校から回答があり、回収率は53.2%であった。回答締切として設けた11月7日以降も複数の学校から返送があり、12月16日到着分までを扱った。回答があった429校のうち、全ての設問において無回答の学校は5校であった。

2. 回答者の属性

回答者の属性は、校長3名、副校長18名、教頭79名、主幹教諭23名、学部主事37名、主任教諭71名、教諭198名であった。

3. 事前の学習指導案検討

（1）学習指導案または指導略案の作成有無

1) 校内授業研究会

校内授業研究会における学習指導案または指導略案の作成有無について複数回答を求めた。校内授業研究会において、学習指導案のみを作成する学校は329校、指導略案のみを作成する学校は166校、どちらも作成しない場合がある学校は22校、指導略案作成後、学習指導案を作成する学校は37校、無回答は5校であった。回答別の割合をFig.1に示す。

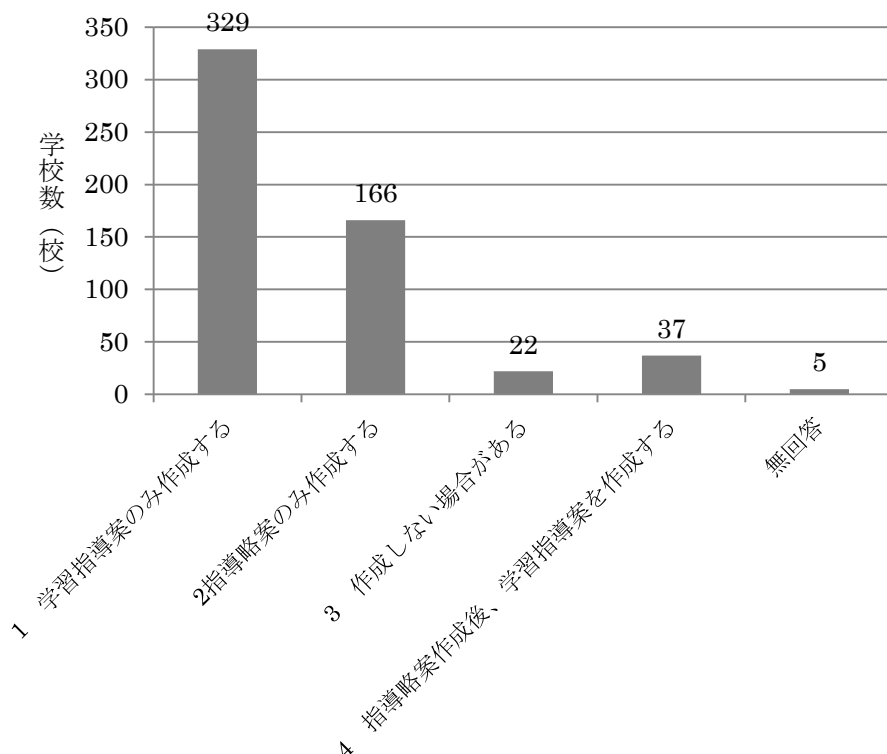


Fig.1 校内研究会における学習指導案等の作成有無（複数回答）

2) 公開授業研究会

公開授業研究会における学習指導案または指導略案の作成有無について複数回答を求めた。公開授業研究会において、学習指導案のみを作成する学校は 288 校、指導略案のみを作成する学校は 115 校、どちらも作成しない場合がある学校は 21 校、指導略案作成後、学習指導案を作成する学校は 36 校、無回答は 44 校であった。このうち、24 校は回答欄外のメモより平成 26 年度は公開授業研究会を実施していないことが明らかとなっている。回答別の割合を Fig.2 に示す。

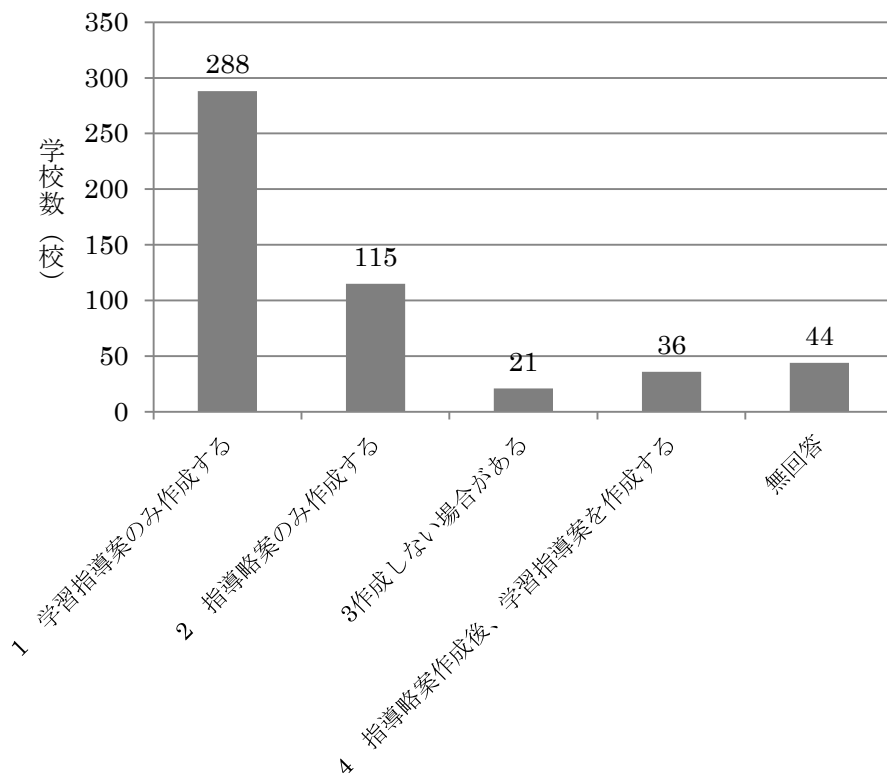


Fig.2 公開授業研究会における学習指導案作成等の有無（複数回答）

ここで、校内授業研究会及び公開授業研究会のそれぞれの場合の学習指導案または指導略案の作成有無についてクロス集計を行ったところ、以下の結果となった。尚、()内の数は複数回答を含めた数である。

校内授業研究会において、指導略案作成後に学習指導案を作成している学校のうち、公開授業研究会において略案作成後、指導案を作成している学校は17校(25校)、学習指導案のみ作成している学校は1校(8校)、指導略案のみ作成している学校は1校(4校)、作成しない場合がある学校は1校(2校)であった。

校内授業研究会において学習指導案のみ作成している学校のうち、公開授業研究会において指導略案作成後、指導案を作成している学校は 6 校 (17 校)、学習指導案のみ作成している学校は 156 校 (250 校)、指導略案のみ作成している学校は 22 校 (88 校)、作成しない場合がある学校は 8 校 (16 校) であった。

校内授業において指導略案のみ作成している学校のうち、公開授業研究会において指導略案作成後、指導案を作成している学校は 1 校 (11 校)、学習指導案のみ作成している学校は 27 校 (114 校)、指導略案のみ作成している学校は 17 校 (75 校)、作成しない場合がある学校は 0 校 (5 校) であった。

校内授業研究会において、学習指導案または指導略案を作成しない場合がある学校のうち、公開授業研究会において指導略案作成後、指導案を作成している学校は 0 校 (2 校)、学習指導案のみ作成している学校は 2 校 (13 校)、指導略案のみ作成している学校は 1 校 (10 校)、作成しない場合がある学校は 3 校 (7 校) であった。(Table 2)

Table 2 学習指導案作成の有無のクロス集計

		公開授業研究会 (校)			
		略案作成後、 指導案作成	指導案のみ 作成	略案のみ作 成	作成しない 場合がある
校内授業研究会 (校)	略案作成後、 指導案作成	17 (25)	1 (8)	1 (4)	1 (2)
	指導案のみ 作成	6 (17)	156 (250)	22 (88)	8 (16)
	略案のみ作成	1 (11)	27 (114)	17 (75)	0 (5)
	作成しない 場合がある	0 (2)	2 (13)	1 (10)	3 (7)

() 内は複数回答を含めた学校数

この結果より、学習指導案または略案の作成有無において、4つの学校グループの存在が考えられる。「①校内授業研究会、公開授業研究会ともに学習指導案もしくは指導略案を作成する学校グループ」、「②公開授業研究会でのみ学習指導案もしくは指導略案を作成する学校グループ」、「③校内授業研究会でのみ学習指導案もしくは指導略案を作成する学校グループ」、「④校内授業研究会、公開授業研究会ともに学習指導案もしくは指導略案を作成しない学校グループ」である。

(2) 学習指導案の事前検討の実施有無

学習指導案の事前検討の実施有無について回答を求めた。学習指導案の事前検討を実施する学校は315校、実施しない学校は23校、実施す

る場合としない場合がある学校は 84 校、無回答が 7 校であった。回答別の割合を Fig.3 に示す。

多くの学校で学習指導案の事前検討が実施されていることが明らかとなった一方で、約 25%の学校では事前検討が実施されない場合があることが明らかとなった。

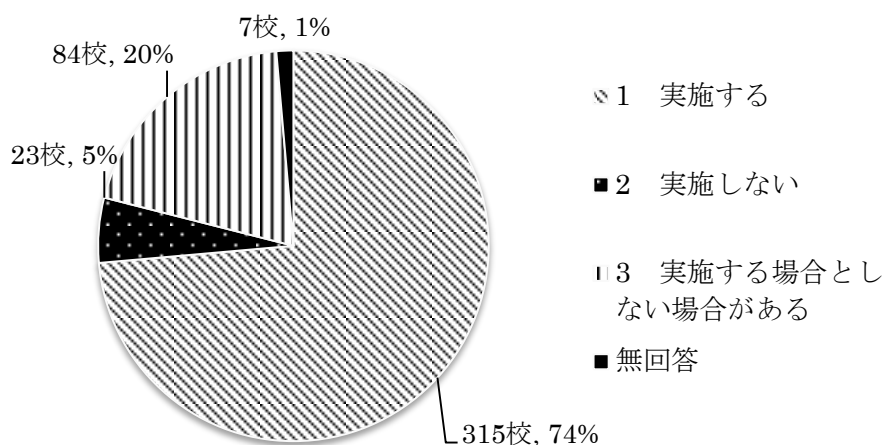


Fig.3 学習指導案の事前検討の実施有無

(3) 事前検討の参加者の職名

学習指導案等の事前検討について、参加者の職名を複数回答で求めた。また、選択肢にない職名の参加者については、その職名の記述回答を求めた。事前検討の参加者に授業者が含まれる学校は 377 校、管理職が含まれる学校は 206 校、教務主任または研究主任が含まれる学校は 230 校、外部指導者が含まれる学校は 57 校、その他が 216 校、無回答が 25 校であった。回答の割合を Fig.4 に示す。

また、「その他」と回答した 216 校のうち、200 校から記述回答を得

た。主な記述回答を Table 3 に示す。尚、本設問の回答には、「5. その他」を選択し、記述回答で「全職員」としていながら、「全職員」に含まれると思われ、他の選択肢として挙げられている「授業者」「管理職」「教務主任または研究主任」を選択していない等、矛盾した回答が多くみられた。これは、本設問の問い方が適切ではなかったためだと考えられる。よって、本設問の結果は参考とする。

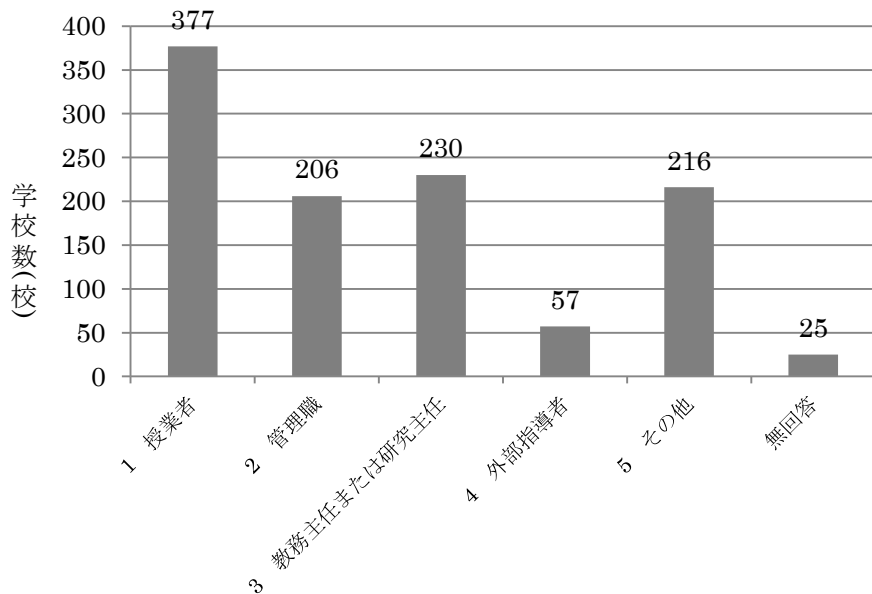


Fig.4 事前検討の参加者の職名 (複数回答)

学習指導案の事前検討の参加者は「授業者」の参加が他の職名の参加者と比べて多数であることが推測される。一方で、授業者が参加者に含まれる 377 校のうち、授業者のみが参加者である学校は 34 校 (9%) であった。このことは、授業研究において授業者が一人で学習指導案を作成している学校が少数であり、授業者以外の複数の教員と共に学習指導

案の検討を行う場が設けられている傾向があることを示していると考えられる。

Table 3 事前検討の参加者の職名 (記述回答)

事前検討の参加者 (その他)
校内全職員
主幹教諭
研究部
初任者指導教諭 (指導教員)
OJT 責任者
授業者所属学部の教員 (学部主事、副主事、研究部の教員)
授業者所属施学年の教員 (学年主任、研究部の教員)
同教科担当の教員 (教科主任)
同コースの教員
同研究グループの教員 (他学部、他学年)
他学部職員
大学の教員
共同研究者
TT として授業にはいる教員全員 (授業に参加する生徒の担当スタッフ)

学習指導案の事前検討における参加者のうち、授業者、管理職、教務主任、研究主任、外部指導者以外では、同学年、同学部、同研究グループなどといった共通項のある教員が学習指導案の事前検討に参加している傾向があることが伺えた。同学年、同学部においては児童生徒との距

離が近いこと、普段から授業を通して教員間にかかわりがあることおから、連携がしやすいことが推測される。また、同研究グループ等の場合には、学部は異なっても同じ課題意識をもった教員の集まりであることから、共通の視点での学習指導案の検討ができることが推測される。

(4) 授業参観の観点の設定の有無

学習指導案の事前検討の際の授業参観の観点（教材教具の使い方が適切であったか等）の設定有無について回答を求めた。授業参観の観点の設定している学校は 228 校、設定していない学校は 54 校、設定する場合としない場合がある学校は 126 校、無回答は 21 校であった。回答別の割合を Fig.5 に示す。

授業参観の観点を設定する場合がある学校は全体の 82%を占めていることが明らかとなった。学習指導案の事前検討の際に授業参観の観点を設定していることから、授業者の意図や授業者が見て欲しい授業のポイントを反映させた参観の観点の設定になっていることが推測される。このことは、授業者のニーズに応じており、より学びのある授業研究になっていることが考えられる。

また、参観の観点の設定は、その後の研究協議における協議の柱の設定と関連があると推測される。

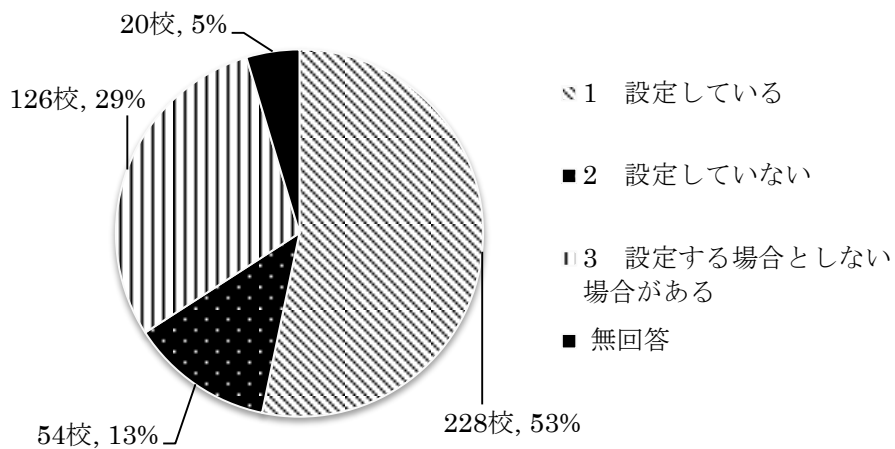


Fig.5 授業参観の観点の設定の有無

(5) 「協議の柱」の設定について

研究授業後の協議会における協議の柱の設定有無について複数回答を求めた。また、選択肢に該当する回答がない場合には記述回答を求めた。

学部・学年の研究テーマに基づいて設定する学校が 319 校、授業者の工夫や課題に基づき設定する学校が 276 校、授業参観の観点に基づいて設定する学校が 200 校、設定しない学校が 23 校、その他が 5 校であった。無回答は 8 校である。回答結果を Fig.6 に示す。

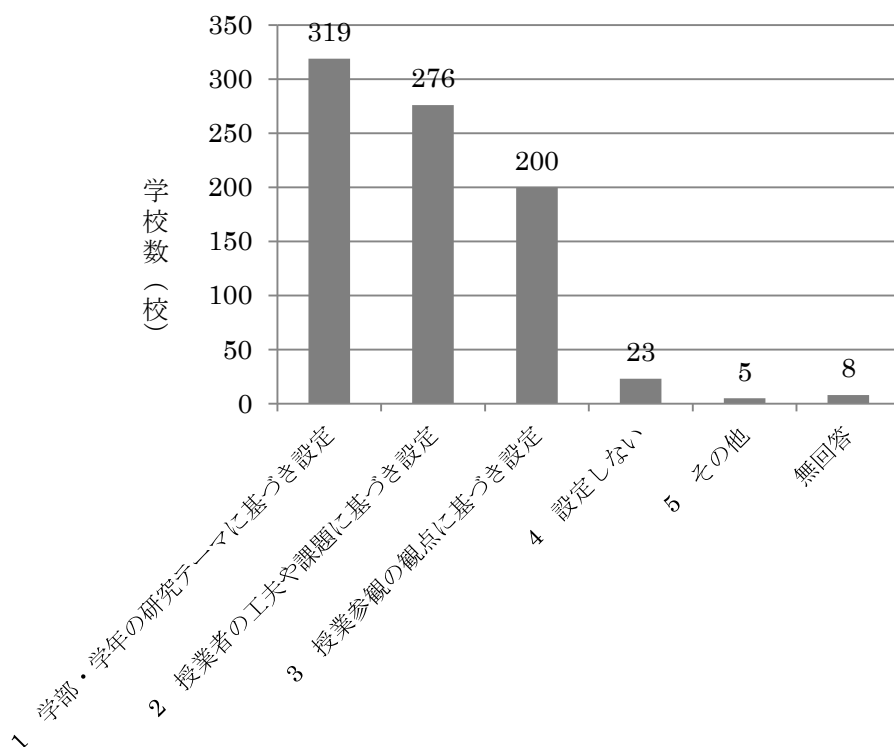


Fig.6 「協議の柱」の設定有無（複数回答）

多くの学校において、研究協議における協議の柱が設定されていることが明らかとなった。一方で、「設定しない」と回答した23校のうち、複数回答を除いた「設定しない」とのみ回答した学校が12校（52.1%）であった。研究テーマ等に基づき協議の柱を設定し研究協議を実施している学校がある一方で、そうではない学校もあることが少数ではあるが認められた。こうした学校は研究協議で自由に気づきを述べ合ったり、気づきや感想を交流したりする過程において、参観者のそれぞれの視点を生かした「協議の柱」をその場でたて、協議をおこなっている場合もあると推測される。

また、「授業参観の観点の設定有無」と「協議の柱の設定有無」についてクロス集計を行ったところ、以下の結果となった（Table 4）。

授業参観の観点を設定する学校のうち、協議の柱を設定する学校は341校、設定しない学校は14校、授業参観の観点を設定しない学校のうち、協議の柱を設定する学校は48校、設定しない学校は6校であった。

Table 4 参観の観点、協議の柱の設定有無のクロス集計

		協議の柱の設定 (校)	
		設定する	設定しない
参観の 観点の 設定 (校)	設定する	341	14
	設定しない	48	6

参観の観点の設定：選択肢3は「設定する」に含める

協議の柱の設定：選択肢4を除く複数回答を「設定する」に含める

この結果より、授業参観の観点を設定している学校ほど協議の柱を設定している傾向がうかがえる。少なくとも観点を設定したり協議の柱を設定したりするには、授業者だけではなく複数の教員による検討が必要であることから、組織の機能を生かした授業研究に取り組んでいると推測される。

(6) 模擬授業の実施有無

学習指導案の事前検討の際の模擬授業の実施有無について回答を求めた。模擬授業を実施している学校が 26 校、実施していない学校が 229 校、実施する場合としない場合がある学校が 161 校、無回答が 13 校であった。Fig.7 に回答別の割合を示す。

模擬授業を実施する場合がある学校は全体の 44%を占めていることが明らかとなった。しかし、このうち「実施する場合としない場合がある」と回答している学校の割合は 38%となっており、毎回模擬授業を実施している学校の割合はわずか 6%となる。

模擬授業を実施していない理由としては、多忙化で実施する時間がないことが推測される。知的障害教育の場合にはその指導形態のほとんど T.T.であり、教員ひとりだけでは模擬授業が成立しないことによる時間確保の問題、また、子どもの実態を予想しにくいことから、実施に至らないというケースもあるのではないかと推測する。

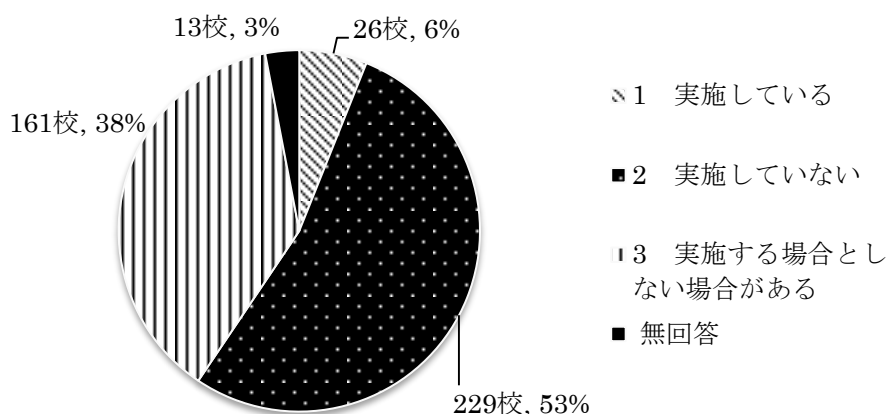


Fig.7 模擬授業の実施の有無

また、授業参観の観点の設定有無と模擬授業の実施有無についてクロス集計を行ったところ、模擬授業を実施する学校のうち、授業参観の観点を設定する学校は21（173）校、設定しない学校は2（13）校であった。模擬授業を実施しない学校のうち、授業参観の観点の設定をする学校は115（181）校、設定しない学校は41校であった。（Table 5）

Table 5 模擬授業の実施有無との関連

		模擬授業の実施有無（校）	
		実施する	実施しない
授業参観 観点の 設定 (校)	設定する	21（173）	115（181）
	設定しない	2（13）	41

○ 内は両方の場合があると回答した学校を含めた数

この結果からも、授業参観の観点を事前に設定していながら、模擬授業は実施していない学校が多数あることが明らかである。

3. 研究授業の参観と録画

(1) 研究授業の参観者の職名と参観方法

研究授業の参観者の職名とその参観方法について複数回答を求めた。参観者が選択肢以外にある場合には、その職名を記述回答で求めた。

尚、本設問は、該当する欄のすべてに○印、該当しない欄に×印の記入を求めたが、空欄での回答が多くみられた。このため、回答を集計する際に×印がなくても明らかに「該当しない」の回答と判断できるもの

は×印の回答として扱った。よって、本設問の結果は参考程度とする。

1) 管理職

管理職の研究授業の参観方法は、研究授業前に参観する学校が104校、研究授業を部分的に参観する学校が232校、研究授業のすべてを参観する学校が354校、無回答が8校であった。回答結果を Fig.8 に示す。

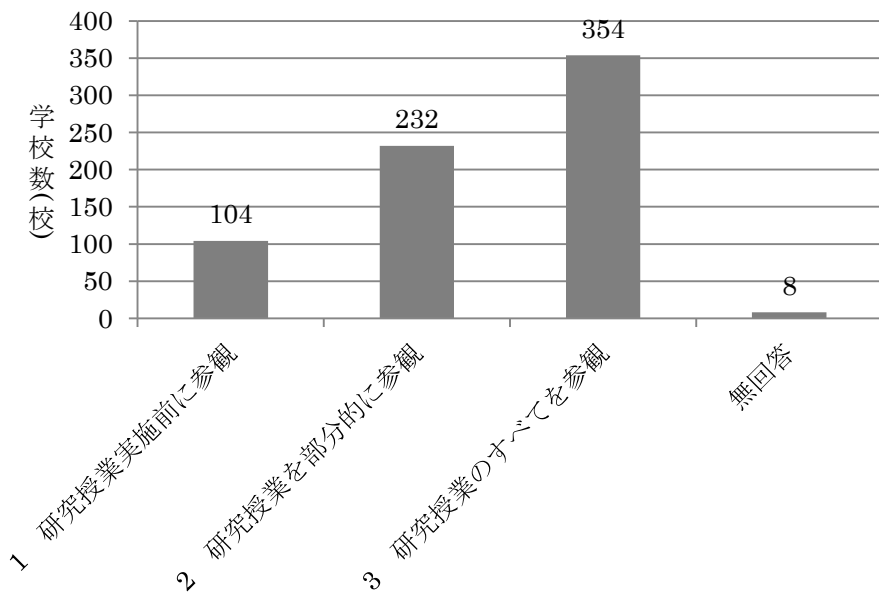


Fig.8 管理職の研究授業参観方法（複数回答）

2) 教務主任もしくは研究主任

教務主任もしくは研究主任の研究授業の参観方法は、研究授業前に参観する学校が109校、研究授業を部分的に参観する学校が251校、研究授業のすべてを参観する学校が310校、無回答が7校であった。回答結果を Fig.9 に示す。

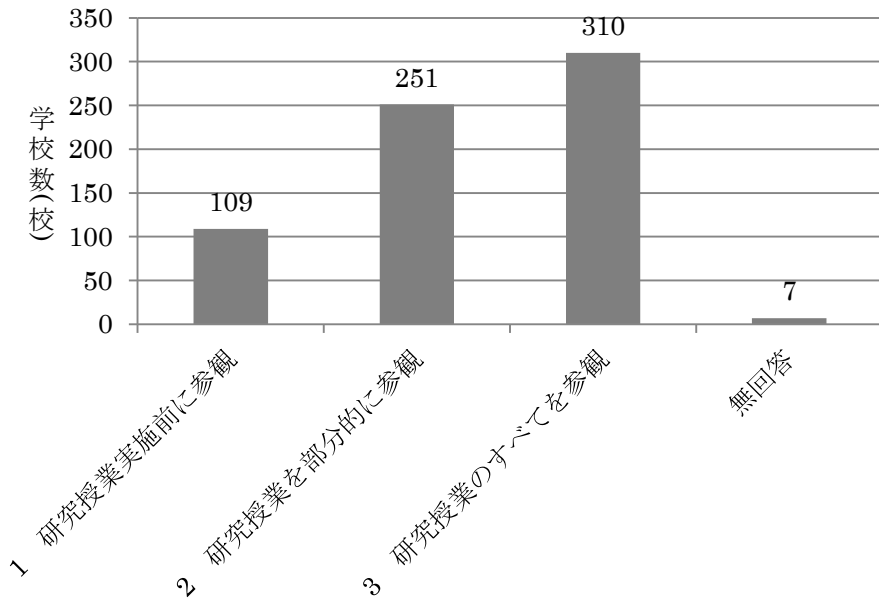


Fig.9 教務主任もしくは研究主任の研究授業参観方法（複数回答）

3) 外部の指導者

外部の指導者が研究授業を参観する方法は、研究授業前に参観する学校が 39 校、研究授業を部分的に参観する学校が 130 校、研究授業のすべてを参観する学校が 260 校、無回答が 9 校であった。回答結果を Fig.10 に示す。

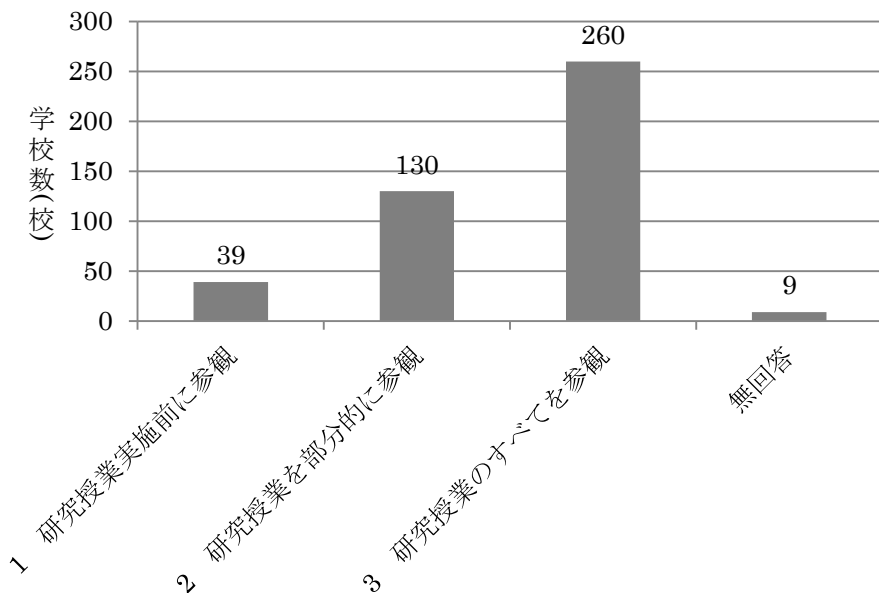


Fig.10 外部の指導者の研究授業参観状況（複数回答）

管理職、教務主任もしくは研究主任、外部の指導者の結果から、どの立場においても「研究授業のすべてを参観」することが多い傾向があると考えられる。この理由としては、管理職等の立場の教師が担任業務を担っておらず、授業時間が比較的自由に調整できることが考えられる。また、これらの回答の特徴として「研究授業実施前の参観」が少ない傾向があることが考えられる。このことは、学習指導案の事前検討がそれだけで終わっていること、実際に児童生徒の様子を参観者が研究授業前に捉え、模擬授業を実施するなどの取り組みまでは至っていない現状があると推測される。

（2）研究授業の録画の有無

研究授業の際の録画の有無について回答を求めた。研究授業を録画す

る学校は 168 校、録画しない学校は 47 校、録画する場合としない場合がある学校は 208 校、無回答は 6 校であった。回答別の割合を Fig.11 に示す。

録画する場合のある学校は全体の 88%を占めていることが明らかとなった。授業を録画する目的には、授業の記録や子どもの様子、授業者の行動の記録など、様々なものがあると推測される。研究授業における録画には、それらの目的に加え、授業参観が難しい教員でも研究協議の場で実際の授業について協議しやすくすることがあると推測される。

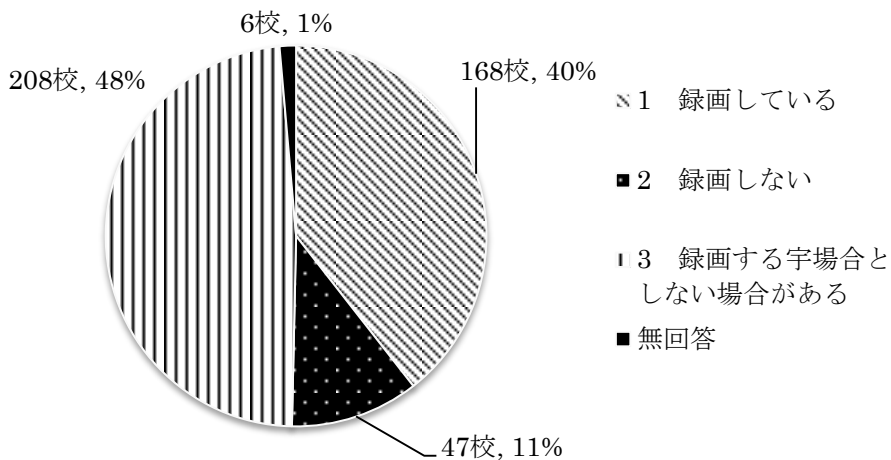


Fig.11 研究授業の録画の有無

以下、2 設問については、「研究授業の録画をする」もしくは「録画する場合がある」と回答した学校に回答を求めた。

1) 研究授業の録画の撮影方法

録画の撮影方法について複数回答を求めた。録画の撮影方法について、

移動して撮影する学校が 54 校、固定して撮影する学校が 128 校、移動と固定を併用して撮影する学校が 152 校、特に決めず撮影をする学校が 96 校であり、無回答は 5 校であった。Fig.12 に割合を示す。

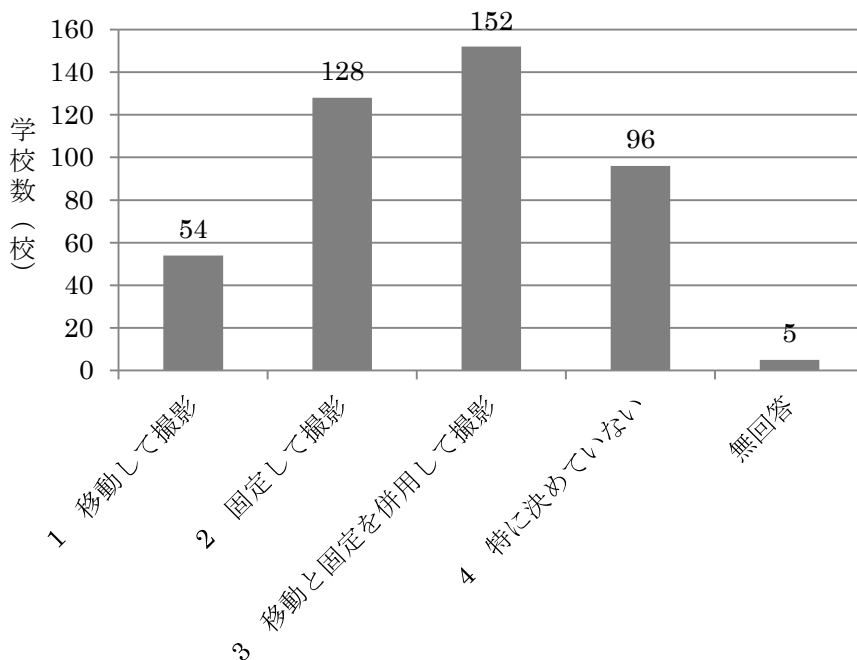


Fig.12 研究授業の録画の撮影方法 (複数回答)

2) 研究授業の録画の撮影前における撮影位置や場面等の打ち合わせの実施有無

撮影前に撮影位置や撮影する場面等の打ち合わせを実施する学校は 102 校、実施しない学校は 61 校、実施する場合としない場合がある学校は 214 校、無回答は 5 校であった。回答別の割合を Fig.13 に示す。

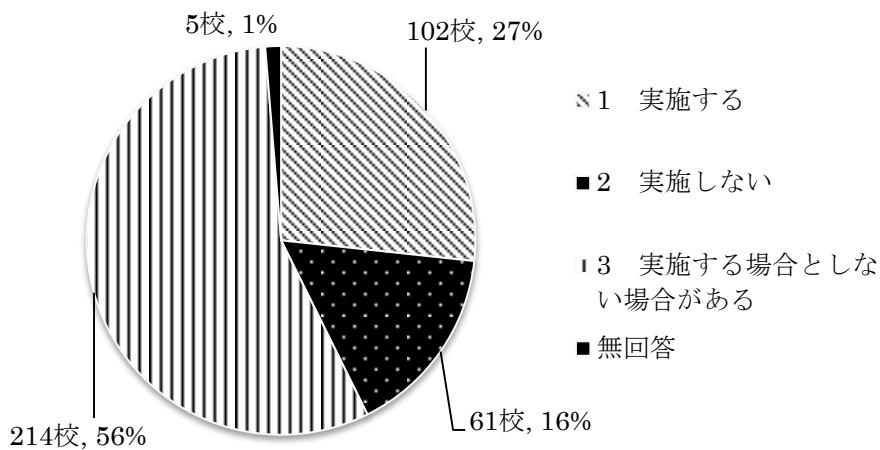


Fig.13 撮影前の撮影位置や撮影場面の打ち合わせの実施有無

研究授業の録画方法についての回答から、特に方法を決めずに録画をしている学校が全体の22%を占めていることが明らかとなった。この点において、録画の撮影位置や場面等の事前の打ち合わせの有無についての結果を踏まえても、その目的が曖昧となっている学校が多く存在するのではないかと推測する。

録画による授業参観は研究授業でのその場の空気を実際に肌で感じるができないなど、授業参観との決定的な違いも存在する。また、移動して撮影する場合には撮影者の意図が大きく反映されてしまうこともあると考えられる。効果的な授業研究を実施する上で、研究授業の録画を実施することが必ずしも有効であるとは限らない側面もあるのかもしれない。参観体制が厳しいなどの理由から、研究授業の録画を授業研究の参観の工夫として掲げ、取り組んでいる学校も多い傾向はあるが、より効果的な研究授業の録画の在り方について検討していく必要があると考える。

(3) 筆記による記録方法について

研究授業の参観者の筆記による記録方法を定めているかについて回答を求めた。定めている学校は74校、定めていない学校は234校、定めている場合と定めていない場合がある学校は71校であり、無回答は3校であった。回答別の割合を Fig.14 に示す。

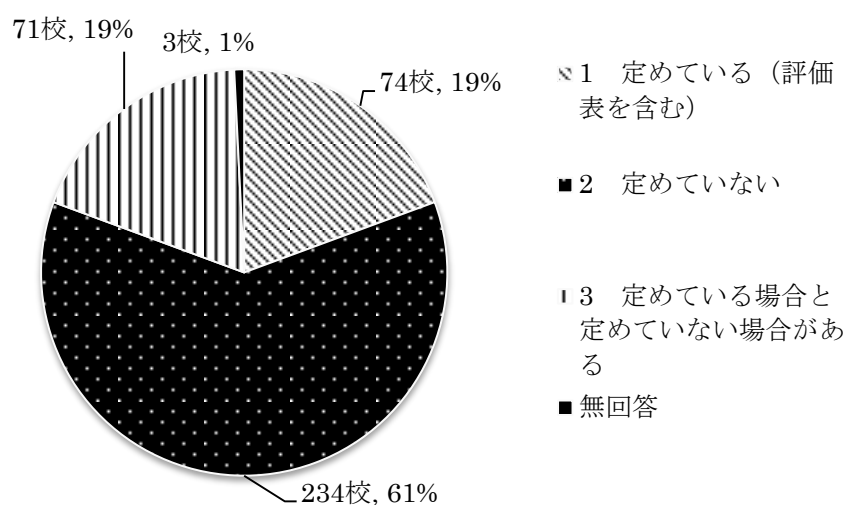


Fig.14 研究授業の筆記による記録方法

筆記方法を定めていない場合の授業参観の記録方法については、学習指導案にそのまま気づきを記入するなどの例が考えられる。定めていない場合がある学校は全体の80%を占めていることから、多くの学校がそのような体制で授業参観を行っていることが推測される。しかし、授業参観の観点をあらかじめ設定している場合や研究協議の柱を設定している場合において、それらの観点の共有方法のひとつに観点を示した記録用紙の利用が挙げられるのではないかと考える。

4. 研究協議について

(1) 研究協議の実施有無

研究協議の実施有無について回答を求めた。研究協議を実施する学校は357校、実施しない学校は6校、実施する場合としない場合がある学校は60校であり、無回答は6校であった。回答別の割合を Fig.15 に示す。

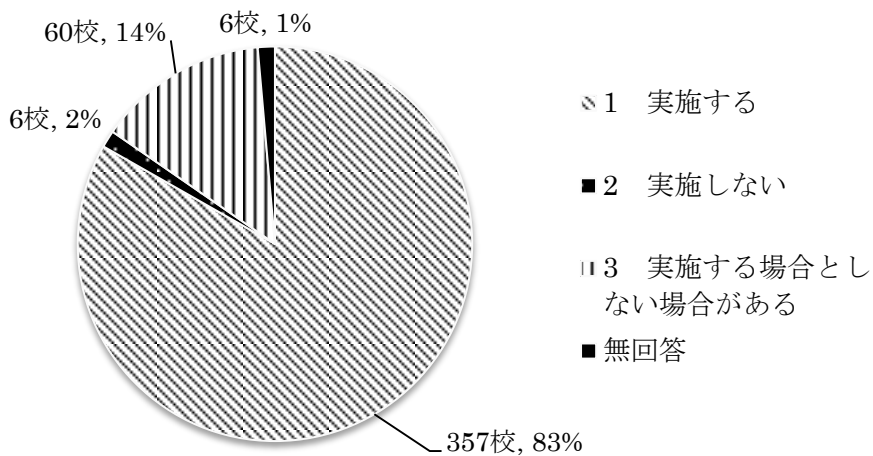


Fig.15 研究協議の実施有無

学習指導案の事前検討の回答結果と類似した割合の分布となった。これは、授業研究が授業づくりから、授業実践、事後の研究協議会という一連の過程がある取り組みであるものとして取り組まれている結果であると推測される。しかしその一方で、「学習指導案の事前検討」と「研究協議会」を実施することが「授業研究を実施する」という認識となっており、授業研究が形骸化している可能性があることも推測される。

(2) 研究協議の参加者の職名

研究協議について、参加者の職名を複数回答で求めた。また、選択肢にない職名の参加者については、その職名の記述回答を求めた。研究協議の参加者に授業者が含まれる学校は 398 校、管理職が含まれる学校は 363 校、教務主任または研究主任が含まれる学校は 343 校、外部指導者が含まれる学校は 253 校、その他が 262 校であった。無回答は 17 校であった。回答の割合を Fig.16 に示す。

また、その他と回答した 262 校のうち、記述による参加者の回答があったのは 251 校であった。記述で得られた主な回答を Table 6 に示す。しかし、本設問の回答には、事前検討の参加者の記述回答と同様、選択回答と記述内容が矛盾した回答が多くみられた。これは、問い方が適切ではなかったためだと考えられる。よって、本設問の結果についても参考とする。

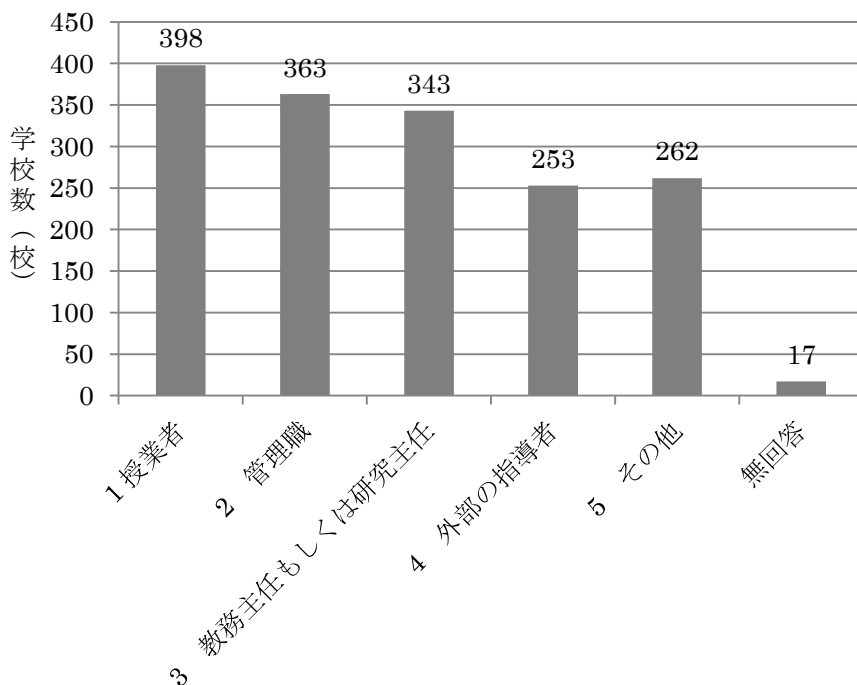


Fig.16 研究協議の参観者の職名 (複数回答)

学習指導案の事前検討の参加者の職名のそれぞれの値と比較すると、全ての職名において参加者が増加している傾向があることが明らかとなった。数値についての単純比較は出来ないものの、外部の指導者の参加者数は4倍近くとなっている。普段から行っている授業を外部の指導者を招いて行う授業研究会で評価してもらうことが一般化している可能性があると考え。外部の指導者から、新たな視点での授業づくりの方法や子どもの捉え方を学び、新しい視点を取り入れて、よりよい教育を目指していこうとする姿勢の表れと捉えることも出来ると考えた。

Table 6 研究協議の参観者（その他）一覧

校内全職員
授業参観者
主幹教諭
研究部
初任者指導教諭（指導教員）
OJT 責任者
授業者所属学部の教員（学部主事、副主事、研究部の教員）
授業者所属施学年の教員（学年主任、研究部の教員）
同教科担当の教員（教科主任）
同コースの教員
同研究グループの教員（他学部、他学年）
他学部職員
大学の教員
共同研究者
TT として授業にはいる教員全員（授業に参加する生徒の担当スタッフ）員
保護者

「校内全職員」という記述回答の数に、学習指導案緒事前検討の参加者の結果との間に大きな差が認められた。これは、事前検討よりも研究協議会をはじめとした研究授業の事後の取り組みに多くの学校が学校全体を通じて取り組んでいる傾向があることが考えられる。授業研究によって得られる学びを広げていく目的として、協議会のみ参加する教員も実際の学校における授業研究では多数存在していると考えられる。

(3) 研究協議の実施方法の工夫

研究協議における実施方法の工夫について、意見交換を活発にするための工夫、録画視聴における工夫の2点についてそれぞれ複数回答を求めた。

1) 意見交換を活発にするための工夫

研究協議における意見交換を活発にするための工夫について、グループ協議を実施している学校は287校、付箋を利用している学校は198校、コメントカード等（協議会后、授業者に直接渡されるもの）を利用して学校は168校、その他の工夫を実施している学校は68校であり、無回答は27校であった。回答結果を Fig.17 に示す。

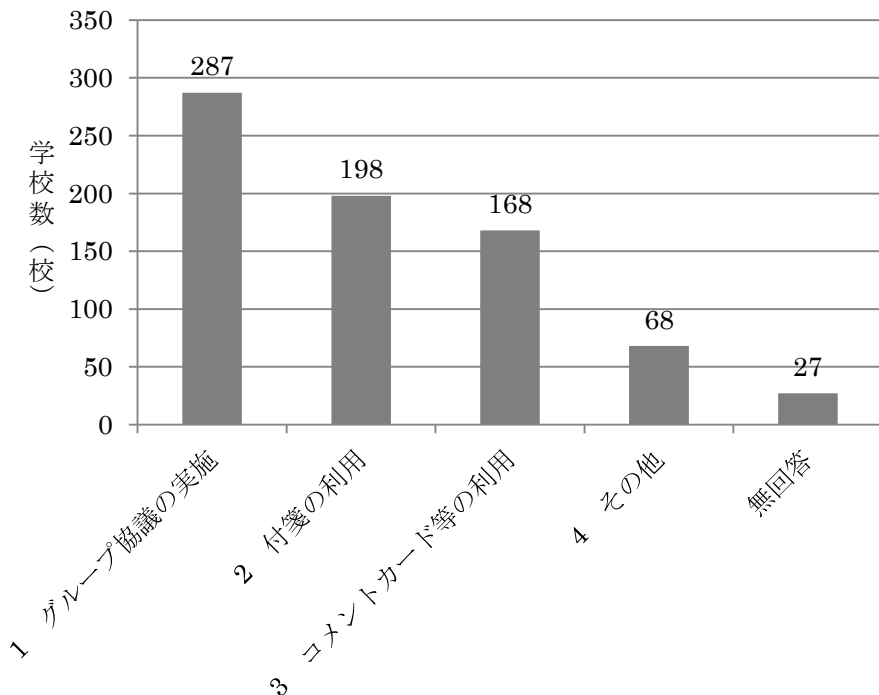


Fig.17 意見交流を活発にするための工夫（複数回答）

2) 録画の視聴に関する工夫

研究協議における録画の視聴に関する工夫について、ポイントとなる場面をいくつか選んで視聴する学校は214校、ポイントとなる場面のひとつを繰り返し視聴する学校は27校、研究協議の前に視聴する（協議開始までの時間を利用する等）学校が182校、その他が53校、無回答が13校であった。回答結果を Fig.18 に示す。

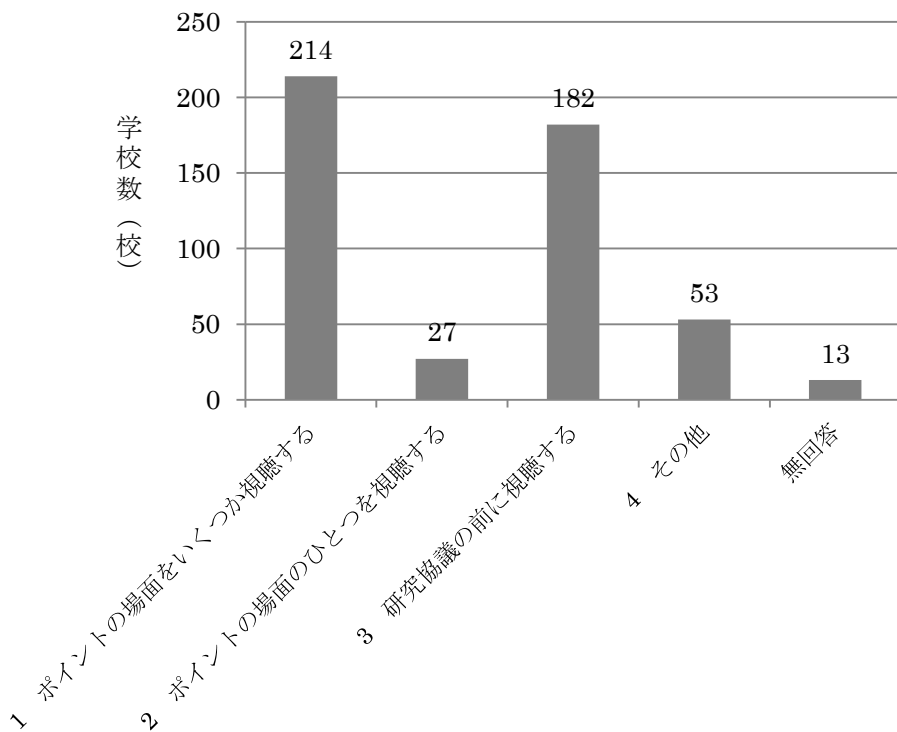


Fig.18 録画の視聴に関する工夫（複数回答）

ポイントの場面のひとつを視聴する回答した学校の少なさが目立つ結果となった。研究授業のあるポイント場面を視聴することは焦点を絞っ

た協議を実施する上で有効な方法であると考え。また、ポイントの場面を選ぶということは、録画の際にあらかじめ何を録画するのかの打ち合わせをしていることの表れでもあると推測できる。そこで、研究授業の録画の撮影位置等の打ち合わせの回答とのクロス集計を行った。結果を Table 7 に示す。

研究授業の録画の打ち合わせを実施する学校のうち、ポイントとなる場面をいくつか視聴する学校は 56 校 (181 校)、ひとつを視聴する学校は 8 校 (24 校)、打ち合わせを実施しない学校のうち、ポイントとなる場面をいくつかを視聴する学校は 30 校、ひとつを視聴する学校は 3 校であった。

Table 7 授業の録画の打ち合わせ・視聴に関するクロス集計

録画の視聴方法 (校)			
録画の打ち合わせ (校)	いくつかを視聴	ひとつを視聴	
	実施する	56 (181)	8 (24)
	実施しない	30	3

○ 内の数は「実施する場合がある」を含む数値

この結果から、研究授業の録画についての打ち合わせの実施有無と録画の視聴方法には特に関連がないことが推測される。録画をする際に何を録画するのか、子どもの姿であるのか、教師の子どもへの働きかけで

あるのか、授業全体か、といったような録画の内容が視聴の場面の選択に大きく関連している可能性を推測した。また、いくつかの場面を視聴する場合には、協議の柱に関する場面をせ選択している可能性もあると考えられる。

(4) 外部指導者（指導主事等）による助言の場の設定

研究協議での外部指導者（指導主事等）による助言の場の設定有無について回答を求めた。外部指導者による助言の場を設定している学校は159校、設定していない学校は63校、設定する場合と設定しない場合がある学校は191校であり、無回答は16校であった。回答別の割合をFig.19に示す。

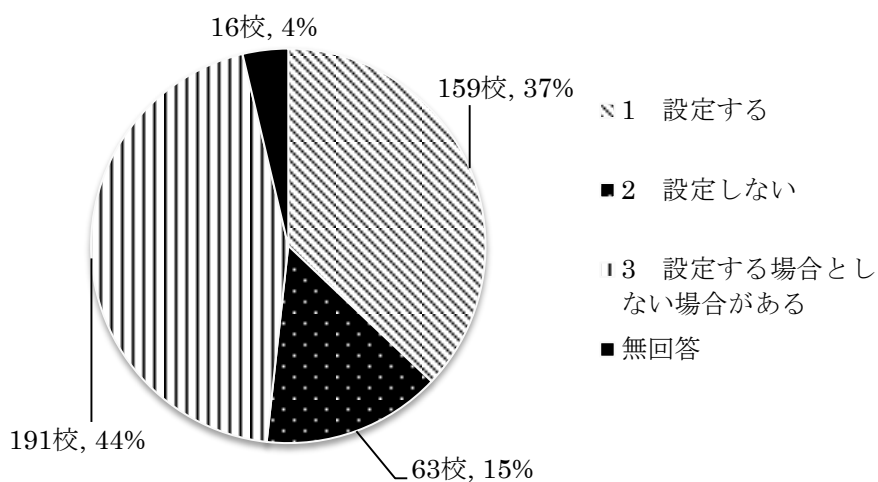


Fig.19 外部指導者による助言の場の設定

外部指導者による助言の場の設定をする場合がある学校は全体の81%にのぼることが明らかとなった。外部指導者を招聘する理由には、

校内での教員だけでは気づくことのできない新たな視点を取り入れるためや、自分たちの取り組みを評価してもらい、よりよいものへと改善していくことが推測される。校内の教員のニーズに合った指導助言が外部指導者に求められているとともに、学校組織として外部指導者との連携が求められており、組織としての機能を生かす授業研究の一連の過程の特徴が表れていると考える。

5. 効果的な授業研究の実施のための工夫、授業研究の成果と課題等について

(1) 授業研究の実施における工夫

授業研究における実施の工夫について、授業研究のプロセスや協議会での協議方法の工夫等、自由記述で回答を求めたところ、「授業研究」に関して7つ、「授業研究会」に関して4つに回答を分類することができた。「授業研究」に関する回答の概要を Table 8、「授業研究会」に関する回答の概要を Fig.20 に示す。

Table 8 授業研究における実施の工夫（自由記述）

授業研究	研究テーマを設定する
	学部の枠組みを越えた取り組み
	研修会を実施する
	授業を相互に見合う期間を設定する
	学習指導案の形式の統一
	事例集の作成する
	授業づくりのポイントの共有する

「研究テーマの設定」については、「毎年、主題研究としてテーマを決め、そのテーマにのっとった授業を行うことで深めている」「研究テーマに沿った内容で研究授業を実施する」「研究のテーマにあった事例対象者を選定する」といった回答が得られた。研究テーマを設定し、授業研究の目的や目標を明らかにすることは、それに基づいた授業参観の観点の設定や協議会での協議の柱の設定にもつながっていくと推測される。また、そのようなテーマを「事前に職員会議で知らせておく」工夫を実施している学校もあることが確認された。

一方で、「研究テーマ」がどこまでの意味を含んだものであるかという点については、本設問では明らかにすることができなかった。設定された研究テーマが、その一回限りの授業研究会のテーマであるのか、年間や数年をかけて取り組む学校の研究テーマなのか、という点である。前者の場合には、その研究テーマが教員個人の興味関心に基づいている可能性も推測され、他の参加者の学びにつながりにくい場合もあるのではないかと推測する。

研究テーマの設定に関する回答の中には、学部の枠組みを越えた取り組みと関連して「小学部、中学部、高等部が1つのテーマで1年間研究に取り組む」という回答も得られた。この場合は、学校が一つのテーマで取り組んでおり、さらにそれぞれの学部が同じテーマに取り組んでいることから、各学部の特徴に配慮しながらも学校としての「めざす子ども像」「めざす授業像」の共有が可能となっていることが推測される。

その他の学部を越えた取り組みのとして、「グループ編成において、小中高学部の教員がそれぞれ入るよう学部縦割りにしている」「小中高、教科など小さな単位での実施」「研修・研究係内で、研究協議の運営について各学部の方法を情報交換して、より活発に成るような方策を検討する」

といった回答が得られた。小中高と 12 年間を通した教育を担う特別支援学校において、学部間の連携が重要であることは想像に難くない。縦割りのグループを編成するなど、授業研究を実施する上での体制に工夫を加えることで、学部を越えた教員の交流が生まれる環境づくりは意義があるものと推測される。

「授業を相互に見合う期間を設定する」については、「研究授業当日だけでなく、事前に授業公開週間を設け、他学部教師や研究協力者らが参観する機会を意図的にもつ」「研究会以外の日にも数日授業公開日を設け、出来るだけ実際の授業をみてから協議会に参加するようにしている」といった研究授業を実施するに当たって授業を事前に公開している例がみられた。また、他にも「各学期に1週間ずつ“授業参観ウィーク”を設けて授業をみあう機会を設けている」や「年に2回程度、全クラス参加での研究授業月間の実施」といった回答が得られた。授業を観ること、観られることに教員が慣れることは、授業を観る目が育つこと、自分の授業について語る機会の増加に伴い、授業研究後の協議会での活性化につながる事が推測される。

「学習指導案の形式の統一」については、「校内共通の指導案形式を利用し、授業の視点やPDCA サイクルがやりやすい形になるようにしている」「学習指導案の項目や形式を研究テーマや協議内容が反映されるものに工夫している」といった回答が得られた。また、「授業研究への抵抗感をなくすために、指導略案を作成することで可としている」や「学習指導案の作成の段階から授業者に対して、学年主任や学部長から助言を行う」などの回答も得られた。

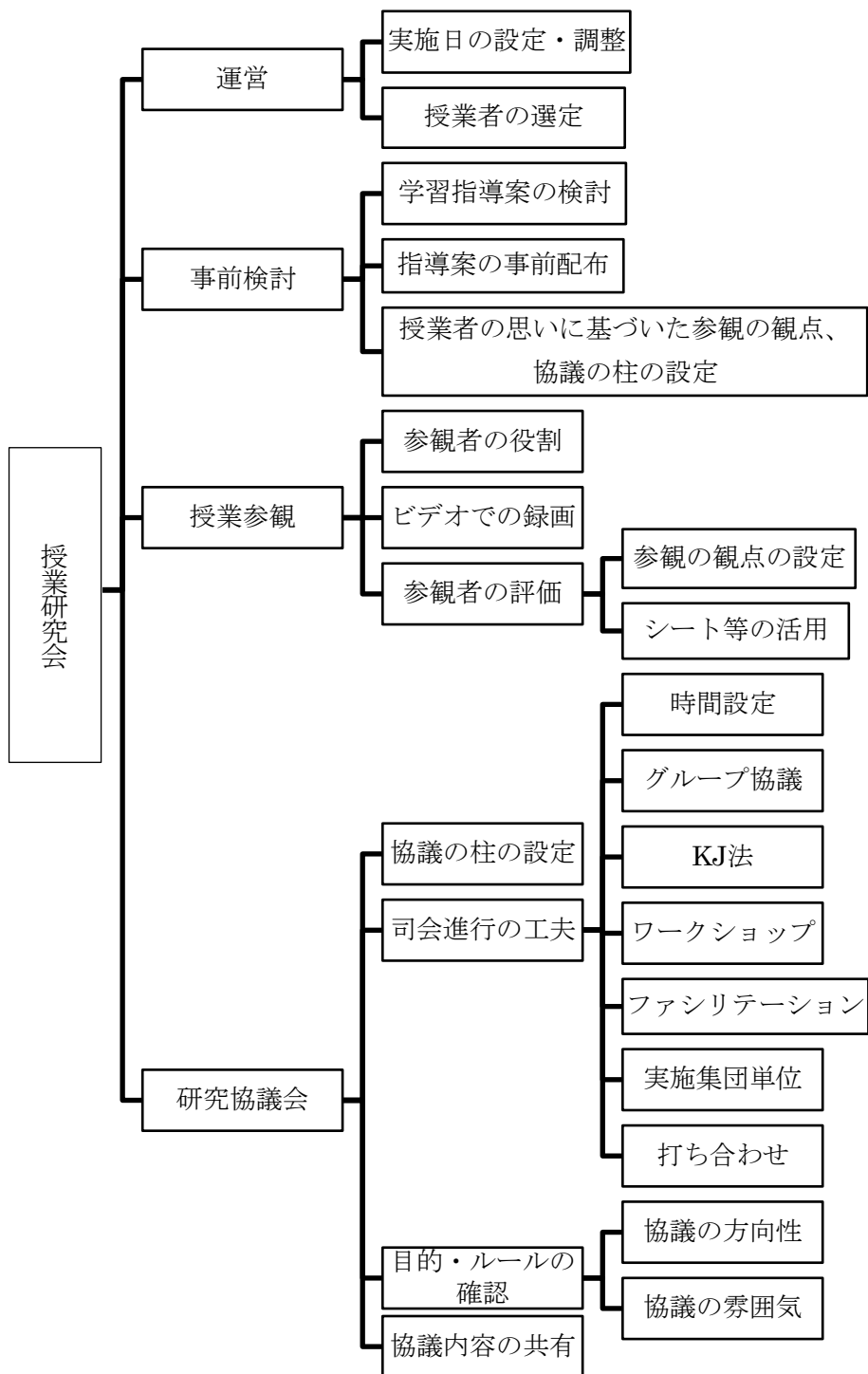


Fig.20 授業研究会の実施における工夫（自由記述）

授業研究会の実施における工夫としては、より具体的な取り組みについて回答が得られた。「運営」については「実施日の設定・調整」「授業者の選定」の3つに分類された。主な回答としては、「年度初めに研究授業の日程を決めておく」「(研究協議について) 管理職の出張のない日を選ぶ、他の会議をいれない」などが挙げられた。具体的な参観体制について「特別時間割を組んで前半後半で分かれて参観」「研究授業以外の授業の展開を少数の教員でできる内容にする」「交代して参観する」などの回答が得られた。

「事前検討」については「学習指導案の検討」「指導案の事前配布」「授業者の思いに基づいた参観の観点、協議の柱の設定」に分類された。主な回答として、「指導案は遅くとも1週間前に配布し、目を通してもらう」「学習指導案の事前検討を2度にわたって実施している」「学部全員で指導案や授業の内容、構成、教材・教具、補助具、子どもの願いや教師の支援等について検討している」という回答が得られた。

「授業参観」は「参観者の役割」「ビデオによる授業の録画」「参観者による評価」の3つに分類された。主な回答として、「細かい生徒の変化を書きとめるようにしている」「対象の子どもを決めて参観する」といった参観の視点の具体例が挙げられ、「あらかじめ参観者で参観のポイントを絞っておく」「チェックシートをつけながら参観する」「授業参観シートを用い、共通の観点で授業を参観しあう」「教師全員が授業の記録を書くためのファイルをもつ(共通の構成のもの)」といった授業の評価・記録方法の工夫の具体例が挙げられた。

「研究協議会」は「協議の柱の設定」「司会進行の工夫」「目的・ルールの工夫」「協議内容の共有」の4つに分類された。「司会進行の工夫」についての主な回答として、活発な意見交換のための「グループ協議

「ワークショップ型研究協議会」の実施、「KJ法」や「付箋紙を用いて自分の意見を発表する」などの回答が得られた。また、「授業研究会の時間の目安を事前に参加者に知らせ、発表時間等を守るようにしている」や「話し合いの時間について引き伸ばさない」といった「時間設定」、「協議会にファシリテーターを置く」「ファシリテーターが授業研究会の司会や日程調整を行う」などといった「ファシリテーション」を取り入れる工夫を行っているという回答が得られた。また、「事前に授業者と司会者で協議の内容を打ち合わせしておく」といった「打ち合わせ」に関する回答を得た。また、「実施集団単位」については、「関わる人数を少人数にしたことで、活発に意見がでるようになっている」「小さな集団で自由に討論できる雰囲気での研究会」などの工夫をしているとの回答が得られた。

「目的・ルールの確認」については、「授業者に対して、明日すぐに使える改善策等を提供できるように行う」「できるだけプラス面の評価を心がける」「授業そのものの賞賛に終わることなく、次の授業に生かすための助言アドバイス、意見などを述べる」といった発言の内容に関する事柄や「グラドルールを設ける」「板書にテーマを記入する」「自由に発言できる雰囲気を普段から構築する」といった環境の設定に関する事柄が回答として得られた。

また、「協議内容の共有」に関して、「振り返りシートの活用により、協議の場に来ることができなくてもその意見を反映できるようにしている」「各グループで話し合われた内容を“研修便り”として全職員に知らせる」「授業研究後の感想や協議中の質疑応答などの記録をまとめた後、公開している」などの回答が得られた。

多くの学校において、協議会での協議を活性化させるための工夫を取

り組んでいる傾向がみられた。グループ協議や付箋紙を使った協議の仕方、また、実施集団単位をあえて小さくして授業研究を行うことで、教員一人一人が参加者としての自覚を持ち、協議会において得た学びを自分のものとしていけるようにするためであると推測できる。

また、ここで「協議の柱」の設定に関する項目に着目したい。自由記述から、「協議の柱」の設定に関して、以下の3つの方法があると考えられる。

(i) 学習指導案の事前検討の際に授業者から得られる「みてほしいポイント」を参考にして、授業参観の観点と一緒に設定する。

(ii) 授業参観後の参観者の気づきをもとにして設定する。

(iii) 協議会で参観者から気づきや感想を交流していく中で、司会者がまとめ、その場で設定する。

学校の状態は様々であり、何が一番良い方法ということまでは言及できないが、(i)の場合には、指導案検討(授業づくり)から授業参観、研究協議という授業研究の一連の過程において一貫した視点での分析がなされることとなり、研究協議がしやすいのではないかと考える。(ii)や(iii)の場合には、参観の視点が授業者に一任されていることから、「何を観ていいのかわからない」というような教員にとっては、ただの参観になってしまう可能性も否めない。授業研究を実施する上で、1つ1つの過程の目的やそのつながりを明らかにさせていくことが、効果的な授業研究を実施するための工夫となっていくと推測される。

(2) 授業研究の成果

授業研究における成果について、自由記述で回答を求めたところ、6つの項目に分類することができた。「授業改善」「共通理解」「教員の資質

能力向上」「学校の組織力の向上」「児童生徒の変容」「授業研究実施の工夫」である。それぞれの回答の概要を Table 9 に示す。

Table 9 授業研究の成果（授業記述）

1. 授業改善	<p>様々な視点を得ることができる</p> <p>子どもの成長につながる</p> <p>授業参観の視点が明確になる</p> <p>教育課程の見直しにつながる</p>
2. 共通理解	<p>具体的な指導方法を共通理解する</p> <p>児童生徒の実態を共通理解する</p> <p>教材教具を共通理解する</p>
3. 教員の資質能力向上	<p>授業力の向上につながる</p> <p>指導力の向上につながる</p> <p>専門性向上につながる</p> <p>授業を観る目の育成につながる</p> <p>自信の実践を振り返る視点を得る</p>
4. 組織力の向上	<p>人材育成の場となる</p> <p>他学部と連携することができる</p> <p>参観者にとっても学びの場となる</p> <p>学校全体の授業力向上につながる</p> <p>教員の意識・意欲の向上につながる</p>
5. 児童生徒の変容	<p>主体的な児童生徒の姿が増える</p>

6. 授業研究実施の工夫	指導案ではなく、略案作成にする 焦点化した協議を行う 研究テーマを設定する 外部指導者を活用する
--------------	---

「1. 授業改善」では、主な回答として「たくさんの職員から様々な観点で意見をもらえることで、授業者の力になり、またそれらの意見を学部など共有できることで、他の職員も自分の授業に生かすことができる」「客観的な意見を聞き、授業改善に役立つ」「仮説や課題を明確にして取り組むことで、授業改善が図られる」「授業内容の改善に役立つ」といったものが挙げられた。特に「客観的な視点を得ることができる」「色々な視点で見てもらえるのが良い」とした回答が多く見られ、そのことが結果的に子供の成長を促す授業づくり、授業改善につながっていくとする回答が多く認められた。

「2. 共通理解」では、主な回答として「具体的な指導方法について共通理解することができる」「学習内容、指導方法について共通理解が図られ、日々の授業に生かされる」「子どもの共通理解が深まり、日常での指導において互いに議論しやすくなる」「お互いの自作教材や教具について情報交換することができた」といったものが挙げられた。子どもの実態や指導方法、教材教具についての知識を共通理解、共有することが授業者だけでなく参観者にとっても学びとなり、それぞれが自身の日々の授業に生かすことに意義があると捉えることができる。

「3. 教員の資質能力向上」では、主な回答として「授業力の向上」「指導の改善につながる専門性が向上する」「授業を観る目を高めることができる」「児童生徒の見方が確かなものになっていく」といったものが

挙げられた。授業を観られること、観ることはどちらの場合においても、教員としての力を伸ばしていく上で必要であると考えられる。指導方法や児童生徒の実態把握に正解はなく、学生のようにテスト等を実施したところで評価を行えるわけではない。いかに実践を観て学び、観てもらって改善し、自分の実践を見つめていくかが唯一の資質能力向上のきっかけになると推測される。

「4. 組織力の向上」では、主な回答として「教職員の協調性が高まる」「子どもについて語りあえる貴重な機会になっている」「学部を越えて、授業を見合って意見を言い合える機会となっている」「学校全体としての授業力向上につながる」「素直に授業改善について語り合う中で、ともに授業をつくる雰囲気がある」といったものが挙げられた。授業研究の取り組みが、忙しい毎日の中で十分に実施されにくい「授業や子どもについて語る」のきっかけとなっていると考えられる。そうした先生方のつながりや“語る”機会は教員同士がお互いのことを知る機会にもなり、コミュニケーション、貢献意欲を育成させていくことにつながり、組織としての機能の向上につながっていると推測できる。

「5. 児童生徒の変容」では、主な回答として「子どもが主体的に活動することが増えた」「児童生徒の授業への参加機会が増え、不適切な行動が減少した」「授業の支援が整い、生徒の成長が促される」といったものが挙げられた。これらの変容は授業研究を実施することで、教員の授業づくりや子どもへのかかわり方が変容したことによるものであると推測される。自分たちの授業を見直し、改善していくことが結果的に子供の成長につながることを成果として挙げられることが、授業研究の一番の成果であるといえるだろう。

「6. 授業研究の実施の工夫」では、主な回答として「指導案を作成

することにより、授業者は単元を見通した教材を準備することができた」
「ワークショップ型の研究会を実施することで、授業研究での焦点化した話し合い及び意見の出し合えるシステムづくりができた」「研究テーマを意識しながら授業を行おうとする教員が増えてきた」「対象の児童生徒を決めることで、成果や課題が明確になり、協議内容が授業者のエールや今後の指導の役に立つように話し合いの観点がもてている」といったものが挙げられた。実際に授業研究に取り組む中で、どのようにしたら効果的な授業研究を実施できるか、自校に合った運営方法を見つけていくことができる成果があると考えられる。

(3) 授業研究の課題

授業研究の課題について自由記述で回答を求めたところ、6つの項目に分類することができた。「時間の確保」「参観者の確保」「授業研究の運営」「教員の授業研究に対する意欲・意識」「授業研究の活性化」「授業研究の成果」である。それぞれの記述回答の概要を Table 10 に示す。

Table 10 授業研究の課題（自由記述）

1. 時間の確保	授業参観の時間確保が困難 指導案作成、検討に時間がかかる 研究協議の時間確保が困難 授業研究の日程の調整が困難
2. 参観者の確保	各自の授業があり、参観が困難 研究協議の参加率が低い 実施体制が難しく、参観が困難

3. 教員の意欲・意識	教員間に意識の差がある 授業者の選定が偏る
4. 運営	実施体制が不十分である 授業者への負担が大きい 研究テーマの設定に課題がある 外部指導者の活用が不十分
5. 活性化	研究協議の進行の工夫 教員の人間関係が原因で活性化しない 協議内容の深まりがない
6. 授業研究の成果	改善授業の検証が行われていない 十分に日々の授業へ生かしていない 授業改善につながっていない 授業の目標・ねらいの設定が不十分である 学部を超えた系統性をもたせることが困難

「1. 時間の確保」では、主な回答として「研究に関わる時間の確保が困難」「他の業務が多く、多忙な中、十分な時間が取りづらい」「授業を参観する時間を十分に確保できていない」「授業づくりや指導案検討の時間が取れない」「協議の時間が短時間しか取れず、感想のみで終わって深められない」「学校の規模が大きいため、実施日の設定などの調整が難しい」といったものが挙げられた。授業研究の重要性は感じていながらも、実際には他の業務に追われ、授業研究に十分に取り組めていない現状が推測される。授業づくりから授業改善までの一連の過程をその取り組みとする授業研究は、どの段階においてもその目的を達成するために欠かせないものとなる。時間の確保に追われる先生方の負担感を増やす

ことなく、さらに「教員の先緒的力量的発展」を達成するためにいかに効率的な授業研究、また精度の高い授業研究の実施についてその方法やポイントをおさえていくことが必要であると考える。

「2. 参観者の確保」では、主な回答として「現場の教員は、自分のクラスの授業があるので、実際の授業の参観が難しい」「T.T.での指導やグループ別の指導が大半のため、互いの授業を参観して授業研究を実施することは困難」「平日でしか参観が難しく、所属学部を抜けて他学部の授業研に参観に行くことが難しい」「授業をビデオ録画にすると、直接見に行く先生が少なくなっている」「授業を参観する体制をとりづらい」といったものが挙げられた。ここでの参観者の確保の問題には、体制面、環境面が原因となる者が挙げられた。特別支援学校（知的障害）においては児童生徒の自学自習をさせることに限界があること、教員が自分のクラスを離れることができない状況が参観者を確保できない理由の一つになっていることが推測される。また、同様の理由で他学部との連携が難しくなっている現状があることも推測される。

「3. 教員の意欲・意識」では、主な回答として「教員間の意識の差」「授業力をあげて欲しいと思う人がなかなか身を入れて取り組んでくれない」「参観者が一部になってしまい、学校全体で取り組めていない」「授業者を話し合いで決めているので、偏る」「全ての教員が前向きに授業研究について考えていないところもある」といったものが挙げられた。

「4. 運営」では、主な回答として「定期的に、また頻繁にできていない」「多忙な中、初任研、経験者研を含め多くの公開授業、授業研があり負担が大きいのではないかと思っている」「授業自体の評価の在り方、妥当性の向上」「協議したい内容に応じた授業研究のあり方を検討する必要がある」「先生方のニーズに応じた研究となっているかには課題がある」

といったものが挙げられる。運営については、時間の確保や教員の授業研究に対する意識・意欲の問題も絡んでくることが推測される。先生方がやりがいを感じる事ができれば、また負担を感じることなく実施することが出来れば、もっとスムーズに授業研究を実施できるのではないかと言う声なき声をこれらの回答から感じた。授業研究を実施していくにあたっては管理職や教務主任など一部の教員が頑張っ解決するものではないことが推測される。組織としての力を生かした授業研究の運営が求められていると言えるだろう。

「5. 活性化」では、主な回答として「研究協議において、参加者全員が学べる状態を作る事に課題がある」「時間マネジメントが不十分であったりファシリテーターの有無によって十分な協議に至らなかったりする」「職場の人間関係等への配慮から、ストレートに発言しあうことに少なからず難しさがある」「責められているような印象を受けたり前向きさが見られなかったりするような感想が出る」「参観者の経験年数によっては、小グループ編成にしないと協議にならない」「グループ討議が単なる情報交換に終わってしまう」「個別の意見を述べ合うことにとどまり、1つの論点についての検討になりにくいこと」といったものが挙げられた。研究協議において協議が活性化しない原因を教員間の人間関係に据える等、様々な問題が現場にあることが推測される。授業研究に対する教員の意識・意欲も関係し、目的の在り方についても関係する課題であると捉えることができると推測する。

「6. 授業研究の成果」では、主な回答として「研究での成果を他の授業や指導場面にどう生かすのか、生かされたのかの検証がされない」「授業研究後の授業改善の様子について検討されていない」「次の授業になかなか生かしきれていない」「職員の入れ替わりにより、授業改善の方

法を十分に引き継いでいくことができない」「授業改善に結びつく意見をまとめるのに苦心している」「授業を踏まえて、今後どのような方向で子どもを支援していくかの協議には至っていない」「高等部（出口の指導）の教育的ニーズと小中学部の指導との間に差が出てしまう」「記録の蓄積や学校としての系統的な指導プログラムがないため、継続した指導がしにくい」といったものが挙げられた。授業研究の成果として挙げられる項目についての課題は、授業研究での学びを日々の授業に返していくことや子どもの成長に焦点をあてたものが多くあるように感じた。授業研究が単なる教員にとっての研修の場ではなく、その教員の指導の先にある児童生徒の姿を描いているからこそその課題であると考えられる。

（４）授業研究についての考え

授業研究についての筆者の考えを記述回答より得たところ、８つの項目に分類することができた。「授業の意味づけと価値づけ」「教員間の連携」「日々の授業との関連」「授業研究の成果」「授業研究の現状（課題）」「授業研究に実施のための工夫」「授業研究の定義」「授業研究の目的」である。それぞれの回答の概要を Table 11 に示す。

Table 11 授業研究についての考え（自由記述）

1. 授業の意味づけと価値づけ	様々な視点を持って授業を作り上げることが必要である
2. 教員間の連携	教員間の雰囲気づくりが必要 教員の協同性を高めることが大切

3. 日々の授業との関連	授業研究は特別なものではない 日常的に取り組む意識が必要 授業研究を日々の授業に生かことが重要
4. 授業研究の成果	授業者も参観者も学びがある 複数の視点から意見を得られる 授業改善につながる 教師の力量の向上（授業力、指導力） 共通理解ができる 子どもの「学び」へにつながる
5. 授業研究の現状（課題）	負担が少ない実施方法の検討が必要 時間確保が困難である（多忙） 初任者のみが対象となりがち 教員間の意識に差がある 運営・体制上の工夫の必要性 授業参観が困難
6. 授業研究実施のための工夫	授業参観における工夫 研究協議における工夫 研究テーマの設定に関する工夫 外部指導者、助言者を活用する 実施のための体制づくりに関する工夫
7. 授業研究の定義	教員の中心的業務である 授業や生徒を見る目を育てる機会
8. 授業研究の目的	ベテラン教員の力の継承のために必要

「1. 授業の意味づけと価値づけ」では、主な回答として「授業づくりの方向性として、新しいアイデアのもとでつくっていくものと既存の授業をより熟成させて完成度を高めていくという2つの考え方で進めていくことが重要である」「授業の質をあげるには、一人で考えることなく様々な視点を持ってつくりあげていくのが望ましい」「日常の子どもの姿をつぶさに見つめ、子どもが自ら学び、できることを増やしたり広げたりすることを授業を行う上で大切にしている」「目標に対して指導内容を明確にすることは、将来の目指す姿を考え、実態把握を的確に行うことにつながり、有効である」といったようなものである。「授業とは何か」ということを授業者自身が自分に問い続けること、またそのようなことを考える機会としての授業研究の位置づけもまた新たなものであると推測できる。周囲の教員との気づきを交流しながら、その違いを認め合い、学び合い、高め合うこと、語り合えることが重要であると考えられる。

「2. 教員間の連携」では、主な回答として「教員間のコンセンサス（合意）を高めるために有効である」「経験年数にかかわらず、誰でも発言しやすい雰囲気づくり」「複数の目での検討が、協働・連携体制づくりや教員の専門性の向上につながる」「ざくばらんに語れる職場の雰囲気、時間、心の余裕が必要である」「児童生徒に学びを保障するために日常的に授業の反省をし、改善していける雰囲気が作れるといいと思う」「教員にとって授業は一番の要なので、自分たちの実践を見合って意見を交わす授業研究は非常に重要である。その前段階として、授業の振り返りや教材づくり、子どもの様子等について日常的に語り合える職員集団作りが大事」とったものが挙げられる。実際に授業を見て協議をして授業力を高めていくことになる授業研究においては、教員間での言葉のやり取りによって生まれるものが無数にあると考えられる。そうした環境におい

て、言いたいことを言える雰囲気、教員同士の良い人間関係は必要不可欠であろう。しかし、そういった点に課題がみられ授業研究がうまく作用していない現状があることが推測される。

「3. 日々の授業との関連」では、主な回答として「授業研究会のための授業であってはならない」「授業研究を特別なものとして捉えるのではなく、日常的に取り組んでいる」「授業研究の機会を持つことは、日頃の授業を客観的に捉え、振り返るために重要である」「授業研究にスムーズに行うためには、いつ自分の授業を参観してもらってもよいという意識があると良いと思います」「研究の授業が日々の授業に生かされ続けることが大切」「研究協議で明らかになったことを記録にまとめ、共有し実践につなげることが大切だと思う」といったものが挙げられる。これらの記述から、授業研究会が“行事”のように扱われるのではなく、日々の授業を振り返る場、また、授業研究会での学びを日々の授業に返していくことが重要であるという意識が根付き始めていることが推測される。授業研究が「授業づくりから授業改善までの一連の過程」であることを踏まえれば、普段から“授業研究”をおこなっていることにもなる。そうした意味でも、日々の授業を意識した授業研究会が重要であると推測できる。

「4. 授業研究の成果」では、主な回答として「授業者は勿論、参観者も課題と成果を共有でき、一人一人の授業力向上に役立つ」「何をどのようにして教えるか、伝えるかを複数の目で考え深めることが大事」「一つの単元に関して、支援の方法や教材などを深く考え、授業を組み立てる機会であり、他の教師から意見をいただいて改善していくことができる良い方法である」「授業の充実、適切な支援、教員の力量を高めるために必要な取り組みである」「最終的に生徒だけでなく指導者側にも変容が

見られるようになると、授業研究はメリットが大きいと思う」「自分の思ったこと、他の人の考えていることを話し合い、共通理解しつつ授業を改善していく」といったものが挙げられた。設問5－(2)で得られた回答内容と同様の項目の回答が得られた。ここでも、様々な視点からの意見が得られることが授業改善につながり、また、児童生徒の変容につながっていくことに成果を見出している傾向が認められた。

「5. 授業研究の現状(課題)」では、主な回答として「授業者が負担を感じる授業研究ではなく、参観者も含めて授業力アップにつながる授業研究及び協議、方法が必要である」「教員として最も大切な活動(事柄)ではあるが、それに費やす時間がとりにくいのが現状である」「多忙化により、十分に授業研究に取り組めないのが現状」「授業者の課題意識の必要性と個々の成果を全体のものとする活用化や般化が求められている」

「若手教員には着実な成果が見られるが、授業力がベテラン教員と逆転するようなケースもある」「運営に工夫もみられるが、回数が増えるとマンネリ化しやすい」「若手職員の割合が高く、また年度ごとの異動も多いため、学校としての指導力の質の維持が大きな課題」「特別支援学校の現状では、なかなか自分のクラスを離れて他の授業を参観しにくい」「特別支援教育の専門性を高めることをまず進めていくことが必要で、授業方法、内容が後まわしなのが現状」とったものが挙げられた。設問5－(3)で得られた回答と同様の項目の回答が得られたことに加え、教員の異動や教若手の教員、異校種からの教員の赴任が課題意識の共有化等を困難にしている可能性が示唆された。特別支援教育とは何か、個のニーズに応じた指導はないか、と言う基礎基本の専門性の定着に時間を割かれ、授業の質の向上まで手が回っていない現状があることが推測される。

「6. 授業研究実施のための工夫」では、主な回答として「身近なス

スタッフで実施し、成果を共有しあうなどコンパクトな開催が今日的である」「テーマや研究計画はできるだけシンプルなものとする」「授業者にできるだけ負担がかからないように、学習指導案作成を指導略案作成にする」「協議の視点を定めていくことが大切」「テーマに合った外部指導者を迎える」「参観する側の観点を明確にして、その後の話し合いにつながるように気を付けている」と言ったものが挙げられた。

「7. 授業研究の定義」では、主な回答として「教員が行う業務の中の最重要課題だと思う」「授業づくりの再考の場として、経験の浅い人からベテランまで必要である」「授業や生徒を見つめる目を育てる機会」「学部内外を問わず、学校全体としての教育内容、授業のあり方について考察していく良い機会」「授業を通して意図的に一人一人の学習の成果を高めることをめざし、職員が研修する機会」といったものが挙げられた。

「8. 授業研究の目的」では、主な回答として「学校の一貫性、教育課程の改善にもつながる」「校内研究の方向性を確認し、一致させる場であり、教職員全てが校内研究について共通理解を図る場」「授業は授業者のものであるだけでなく、実践すればその時点で学校文化を構成する要素となり得る意識を持つべきだと思う」といったものが挙げられた。

第3節 まとめ

調査研究を通して、明らかとなったことを3点にまとめる。

- (i) 研究協議会に重点をおいた授業研究への取り組み
- (ii) 授業改善のその後の検証の場の必要性
- (iii) 授業研究に取り組むことのできる時間の確保に課題がある

また、本調査においては質問紙の調査対象者に、授業研究を企画・運営している管理職または教務主任もしくは研究主任とした。そのため、授

業研究が必要なものである意識はありながら、現状としてなかなかうまく機能していないことを報告する回答が多く見られたと考えられる。