

特別支援学校における授業研究の活性化を目指した取組

—若手教員の思いや語りの内容に着目して—

福田 真琴・司城紀代美

宇都宮大学共同教育学部教育実践紀要 第8号 別刷

2021年8月31日

特別支援学校における授業研究の活性化を目指した取組[†]

—若手教員の思いや語りの内容に着目して—

福田 真琴*・司城紀代美**

宇都宮大学共同教育学部附属特別支援学校*

宇都宮大学大学院教育学研究科**

本研究の目的は、特別支援学校における授業研究の内容や方法について追究し、授業研究の活性化を図ることである。特別支援学校での勤務経験が浅い若手教員と共に授業研究に取り組み、当該教員の思いや語りの内容を分析した。その結果、授業研究の質を深めながら授業研究を活性化させる手掛かりとして、「自分の学級の授業を見ること」「様々な視点から授業に関わること」「少ない人数で語り合うこと」の3点が見い出された。

キーワード：授業研究、特別支援学校、若手教員

1. 問題と目的

中央教育審議会答申（2015）では、学校教育を取り巻く環境が大きく変化する中、教員の資質能力の向上は我が国にとって最重要課題であり、早急な対策が必要であるとしている。校内研修は、それぞれの学校の実情に応じた様々なスタイルがあつて然るべきものではあるが、目指すべき方向性として、教員が意欲をもって取り組み、成果を実感できる研修へと転換していくことが求められている。

これまで筆者は、所属校において研究主任として主導的な立場で授業づくりに関する実践研究に携わってきた。多くの授業を参観し、授業研究会を企画・運営してきたが、様々な校務に対応する中で、研究的な視点をもって日常的に指導・支援にあたることや効果的な授業研究会を運営することの難しさを感じるが多かった。

ショーン（2001）による反省的実践家モデルの考え方によると、教員の専門性は日々の授業研究によって高まっていくものであり、授業研究を活性化させていくことは教員の資質能力の向上を支える上で重要である。そこで、特別支援学校における様々な事情を考慮した上で授業研究の内容や方法について追究することで、授業研究の活性化を目指したいと考えた。本実践における「授業研究」とは、授業の立案→授業実践→授業の振り返り→授業の改善といった一般的な授業づくりのサイクル全体を指す。また、「授業研究を活性化する」とはこのサイクルが確実に回るとともに、授業研究の質が深まることも意味する。秋田（2012）は、授業研究の質的な深まりを受動的、能動的、相互作用の、共同構成的の四つの段階で表している（図1）。

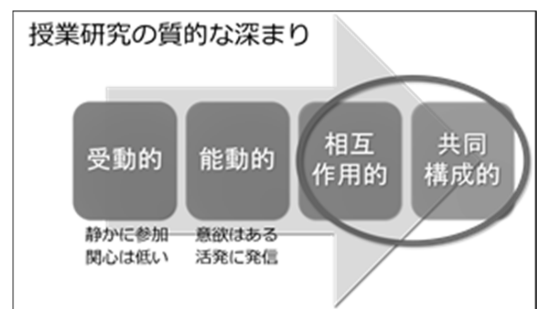


図1 授業研究の質的な深まり(秋田, 2012をもとに作成)

受動的な授業研究とは、静かに参加しているが、関心は低い状態を指す。能動的な授業研究とは、意

[†] Makoto FUKUDA*, Kiyomi SHIJO**: Efforts to revitalize lesson study in a special needs school: Focusing on the thoughts and narratives of a young teacher

Keywords: Lesson Study, Special Needs School, Young Teacher

* Special Needs Education School Attached to the Cooperative Faculty of Education, Utsunomiya University

** Graduate School of Education, Utsunomiya University

(連絡先: shijo@cc.utsunomiya-u.ac.jp)

欲はあり、活発に感想や意見を発信して参加しているが一方的な状態を指す。このような受動的・能動的な状態は学校においてよく見受けられるが、授業研究が活性化しているとは言いがたい。本実践においては、次段階である相互作用的・共同構成的な授業研究を目指して取り組む。すなわち、まず、教員間の意見の交流から様々な視点を得ることによって、当該授業についての理解を深めることを目指す。さらに、そこにとどまらず、個々の学びを全体で共有し、各自の授業づくりにおおして使えるまでに具体化することで、授業改善まで確実につなげたい。授業研究の質を深めながら、授業研究を活性化するための手掛かりを得るために、A特別支援学校において実践研究に取り組んだ。

2. 方法

A特別支援学校に勤務する教員Bを特別支援学校での経験の浅い若手教員のモデルとして選定した。教員Bのプロフィールは以下のとおりである。

- ・ 当年4月にA特別支援学校に赴任
- ・ 特別支援学校での勤務は初めて
- ・ 前任は中学校の特別支援学級担任
- ・ 教職8年目

教員Bとともに授業研究を行った。また、授業研究の事前及び事後に教員Bに対してインタビュー調査を行い、思いや語りを分析した。実践期間は20XY年10月～12月である。授業研究の対象は教員Bが副担任として担当する小学部の学級とし、学級担任であるベテラン教員Cとも協働して取り組んだ。なお、実践に際しては、事前にA特別支援学校及び対象者に承諾を得た。

3. 結果と考察

(1) 事前インタビューから

事前インタビューでは、赴任当初の不安や戸惑いが語られた。中学校での勤務経験しかない教員Bにとって、特別支援学校での勤務、とりわけ小学部児童との生活は「何が分からないかすら分からない」状態だったという。「この子たちに自分は何をしてあげられるのだろう」と悩みながらも、試行錯誤を重ねてきたと教員Bは振り返っている。校種を超えた赴任では、教員Bと同様に大きな不安を抱えていると推察され、細やかなフォローアップの必要性が感じられた。

さらに、授業研究に関する所感を尋ねると、「子

どもの実態や学習内容が違い過ぎて、何をどう見ればよいのか分からない」「部分的にしか参観できないので、コメントを求められても困ってしまう」「授業研究会はとても緊張する」等、困惑している様子が語られた。A特別支援学校には小学部、中学部、高等部があり、それぞれの段階に応じた教育を行うとともに、児童生徒一人一人の発達・特性およびニーズに応じた教育を行っている。自学級以外の授業を参観することは、児童生徒の発達の道筋に触れるという点で有意義である一方で、児童生徒の実態を詳しく把握できていない状態で授業を参観せざるを得ないという点では、特に特別支援学校での経験が浅い教員にとっては負担感が大きいことがうかがえた。また、A特別支援学校に限らず多くの特別支援学校では、児童生徒の実態から自習体制を整えることが難しく、研究授業も部分的にしか参観することできない。そのような状況で授業研究会をせざるを得ないことも特別支援学校ならではの課題と言えよう。それらを踏まえうえて、教員Bの思いに寄り添いながら、授業研究のサイクルを一緒に丁寧に積み重ねていくことが必要だと考えた。

(2) 授業研究の実際

事前インタビューにおける教員Bの語りを踏まえ、教員Bの思いに寄り添う形で一緒に授業研究を進めていくにあたり、以下の三つの方針を立てた。

- ・ 的を絞って授業研究を行う
- ・ 様々な立ち位置から授業に関わる
- ・ 少人数でのビデオリフレクションを行う

教員Bは様々な授業場面で戸惑いを感じていたが、丁寧に授業作りのサイクルを回す体験をすることを優先し、担当する学級における制作活動に的を絞って行うこととした。また、様々な視点から授業を見ることは新たな気付きを得やすいのではないかと考え、主指導者として授業を行う経験だけでなく、参観者として自分のクラスの授業を見る経験や、補指導者として授業に関わる経験も同時に積み重ねていくこととした。特に、主指導者として授業をどのように展開していくかといった授業のオペレーションからいったん離れ、自分の学級の授業の様子を客観的に見ることやじっくりと児童に向き合って指導・支援することも、教員Bにとって必要なことと捉えた。さらに、自分の授業を映像で見直すという経験はほとんどなかったという教員Bの語りを踏まえ、ビデオリフレクションを取り入れることとした。

授業研究は「季節の作品を作ろう」という題材の中の連続した5回の授業を、三つのステップで構成して取り組んだ。教員Bには、ステップ1では主指導者として、ステップ2では参観者として、ステップ3では補指導者として、様々な立場から授業づくりに関わってもらふこととし、新たな気づきを得ることを意図した設定とした。各回とも教員B、教員C、筆者の3名でビデオリフレクションを行い、映像を見ながらそれぞれの立場から意見を交換し、次時の改善につなげられるようにした。

(3) 教員Bの語りの変容

リフレクションを積み重ねる中で、教員Bの語りに変容が見られた。その代表的な場面を以下に示す。記述中のBは教員B、Cは教員C、Dは筆者を指し、a～eは児童の個人名である。また、【 】内は教員Bの思いを筆者が解釈したものである。

① 主指導者としての語り

B：道具のかごを出すタイミングをミスしました。

しかも、道具かごは今日は必要なかったかなって。【失敗への着目】

C：そうだね。なくてもよかったし、机の中にしまわせてもよかったかもね。

B：aさんはパーッと広げてしまうので、かごが必要かなと思ったのですが。

B：(映像を見て)でもやっぱり出してる！【児童への着目】

D：なんで出しちゃうんだろう？見えにくいのかな？出して全体を見たいのかな？

B：ああそうかあ。aさんはダウン症なので視力とか見え方に何かあるのかもしれないですね。【児童理解】

C：全体を見せるなら、スーパーのお肉のトレイがいいかも。

B：白くて見やすいし、底面も広くて安定してるし、いいですね。【教材の工夫】

主指導者であった教員Bは、自分の指導の失敗について語り始めるが、映像を見ながら話すうちに次第に子どもの様子に目が向いていった。参観者であった筆者(D)のつぶやきから、児童の障害特性と絡めた行動の理解へとつながり、指導経験が豊富な教員Cの助けを借りながら、教材の工夫にまでたどり着いている。

② 参観者としての語り (1)

B：bくんが周囲をよく見ていて驚きました。友達が2枚重ねて切っているのを見て、それを

まねして切っていました。【児童への着目】

D：全然気が付かなかった。それ、ほめてあげるポイントだったね。

C：なんか言ってるのは聞こえてたけど、それかあ。

B：それと、bくんはいつも色塗りが慎重すぎるくらいなのですが、今日はとても素早く塗っていました。【様子の違いへの気づき】見本があったからイメージしやすかったのかもかもしれないですね。【仮定】

D：bくんは色塗りを2つやりたいって言っていて、私も「1つ終わったらね」って言ったので、急いでいたってこともあるかもしれないね。

C：なるほどね～。

B：それもあったのですね。【新たな仮定】bくんの自信ややりたい気持ちが見てよくわかりました。【内面への着目】

参観者であった教員Bの語りは、児童の様子から始まった。ある児童のいつもの様子との違いに気づき、そこからなぜ様子が違ったのかを推理し、仮定をしている。これは自分の担当する学級であり、児童の実態がよく分かっている状態であるからこそその気づきであると思われる。ここで主指導者であった筆者の推理も聞くことで、新たな仮定を得ることになり、多角的な児童理解へとつながった。また、児童の姿だけでなく、その内面にも着目していることが分かる。

③ 参観者としての語り (2)

B：cさんが遅くなってしまったのは、切るときにとまどっていたからかなと思いました。【児童への着目】

D：大きさの見本は準備してあるけど、次の時間はどうしようか？

B：切り取り線があった方が、いいかもしれないですね。【教材の工夫】

C：今日の感じだと「自分でやる！」って言いそうだから、うまく提案できるといいね。

B：そうですね。今日もあんまりいい表情してなかったですからね。困っていたら、まずは「どうする？」って聞いてみようと思います。【思いに寄り添った支援へ】

この場面でも、教員Bの語りは児童の様子から始まったが、次時は補指導者として授業に直接かかわることになっていることもあり、教材の工夫について自分から具体的に提案している。また、参観者と

して見取った、本時の児童の様子をしっかり踏まえ、決定を児童に委ねるような支援を試みようとしている。実際に、次時ではcさんの思いに寄り添った支援を展開する教員Bの姿が確認できた。

④ 補指導者としての語り

B: dくんがeくんをすごく気にしていたんですよ。何が気になっていたのか。ビデオでも分からないですね。【児童への着目】

C: やっぱ、コの字型の机の配置はいいね。dくんはあまり周りを見ない子だったのに、最近少し変わってきたね。

B: 気にしすぎて、手元がおろそかになってしまっているのがあります…。

D: (映像を見て) あ～本当だ、チラチラ見てるね。

B: dくん、cさん、eくんを支援するつもりでいたのに、今日はdくんばかりになってしまった。自分は一人にかかりっきりになってしまうことに気がきました。授業中は他の子の様子が分からないということすら分かっていなかったです。【メタ化】

こうやって(映像で)見るとおもしろいなあ。

補指導者として授業に関わった教員Bの語りは、児童の様子から始まり、支援を思うように展開できなかったことを反省するものであった。映像で振り返ることで、授業中の自分自身を客観視し、メタ認知することができたものと思われる。

授業研究を通して認められた教員Bの変容は以下の2点である。1点目は、授業を振り返る視点が、自分の失敗から児童の様子へと変わっていったことである。当初は授業を指導案通りにスムーズに進めることを重視した発言が多く見られたが、次第に児童の様子に目が向くようになっていった。それは、「自分が～できなかった」という語りから「児童が～していた」という語りへの変化として表れていた。2点目は、児童の見せる姿の裏側にある内面の動きに気付くようになり、児童理解が深まっていったことである。「～していた」という客観的な事実の捉えから「なぜ～していたのだろうか」という内面を探るような語りへと発展していった。内面への気付きは児童の多面的な理解へとつながり、児童理解が深まるにつれ、具体的な指導・支援のアイデアが広がっていった。さらに、自学級の授業を見ることによって、ある児童のいつもの様子との違いに気付き、児童の内面により迫ることができたことは、特筆す

べきことである。

(4) 事後インタビューから

一連の授業研究を終えた後、教員Bに対して事後インタビューを行った。特にビデオリフレクションについては満足度が高く、「自分の姿実際に確認できてよい」「自分が見えてない部分があり、それが分かるのが面白い」と述べている。また、「子どもを待てるようになった」「行動の意味を気持ちの面から考えるようになった」等、自分自身の変容や学びを実感していることが分かった。さらに「細かい点までしっかり吟味して授業を作っていきたい」という発言も見られ、前向きな姿勢であることも感じられた。

4. 総合考察

本実践で取り組んだ三つのステップでの授業研究の方法は、特別支援学校での経験の浅い若手教員にとってはおおむね有効であったと考えられる。特に、以下の3点は授業研究を活性化させる手掛かりとなった。

- ・自分の学級の授業を見ること
- ・様々な視点から授業に関わること
- ・少ない人数で語り合うこと

残された課題としては、このような授業研究の方法を学校全体のシステムとして機能させるためにはどのような工夫が必要か、小さな集団での学びを学校全体の学びとしていかに共有するかという点が挙げられる。また、教員Bとは異なるキャリア段階の教員、すなわちベテラン教員にもこれらの方法が有効であるかという点については迫ることができなかった。さらに、筆者の目指す「質の深い授業研究」となり得ていたかについても捉えることができなかった。これらの点については、今後も授業研究の実践を重ねながら、引き続き追究していきたいと考える。

引用文献

- 中央教育審議会 (2015) これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～ (答申) . ドナルド・ショーン著・佐藤学・秋田喜代美訳 (2001) 専門家の知恵 反省的実践家は行為しながら考える . ゆみ出版 .
- 秋田喜代美 (2012) 学びの心理学 授業をデザインする . 左右社 .

令和3年4月1日 受理

**Efforts to revitalize lesson study in a special needs school:
Focusing on the thoughts and narratives of a young teacher**

Makoto FUKUDA, Kiyomi SHIJO