

校内研究のあり方に関する一考察

－授業のUDを目指した取り組みに焦点を当てて－

太田 満

(神戸大学附属小学校)

中澤静男

(奈良教育大学 次世代教員養成センター (ESD・課題探究教育部門))

A Study on Formation of Teacher's Learning Through In-house Lesson Study A Focus on activity for Universal Designed Education

Mitsuru OTA

(Kobe University Elementary School)

Shizuo NAKAZAWA

(Teacher Education Center for the Future Generation, Nara University of Education)

要旨：本研究は、教室にいる全ての子どもの授業の参加と理解を促すための校内研究のあり方について考察したものである。校内研究が一部の教員によって推進されるだけでは、学校全体の授業改善には繋がらない。校内研究を全員参加型のものに変換するためには、授業者に過度の負担がかからないように授業研究の過程を踏まえた研究計画を立てることが必要である。また、授業のUDを目指すための研究体制を整えると共に、「汎用的授業力」と「教科専門の授業力」の両方のアプローチから授業改善を図ることが求められる。

キーワード：校内研究 In-house Lesson Study
授業のUD Universal Designed Education
授業改善 Reform of Lesson Study

1. はじめに

本研究の目的は、発達障害¹をもつ児童、あるいは学力が劣りがちな児童に対して、授業の参加と理解を促すための校内研究のあり方について考察することである。

校内研究は、教師個人の専門的資質の向上だけでなく、教職員が一つの教育目標を共有し学校づくりに向かうための最も有効な方法の一つであろう。それは主に、①研究主題の設定、②研究計画の立案と決定、③研究推進委員会の構成、④研究予算計画決定、⑤校内研究実施、⑥校内研究のまとめ・発表、⑦評価、で構成される(杉山1981)。本研究では、小学校の校内研究における②⑤のあり方を中心に論ずる。

文部科学省の調査によると、発達障害の可能性があり、学習面、行動面で著しい困難を示す児童は6.5%(各教室に2,3人)いると推定されている。だが教員の中には、それ以上の人数を実感しているケースも少なくない²。これまで通常の学級で学ぶのは難しいと思われていた子ども、授業に参加できるように支えていくことが学校現場で求められている。本研究では、そのための方法として、授業のユニバーサルデザイン(以下「UD」と省略)に

着目する。授業のUDとは、どのクラスにもいる、発達障害のある子や学力が劣りがちな子に対する指導の工夫や配慮が、他の子にとっても楽しく「わかる・できる」に通じる、という考え方に基づく授業のことである(桂2013)。

授業のUDを目指した校内研究のあり方については、授業のユニバーサルデザイン研究会・桂聖・石塚謙二編著『授業のユニバーサルデザイン』第6号に、東京都日野市日野第三小学校、愛知県西尾市立西野町小学校の事例が紹介されている。そこでは、①学校の変化、②学習環境づくり、③授業研究の進め方、④個のアセスメントの生かし方、⑤教材研究のし方、⑥教科の補充指導の進め方、⑦校内研修の点検・評価、⑧校長のリーダーシップ、⑨公開研究会へのスケジュール、⑩公開研究会、について触れられている。本研究の内容と重なる③については、「お互いの授業を参観し合うこと」「同学年で同じ指導案をもとに授業をし比較検討すること」などが挙げられている。

だが、上述の学校に共通するのは、全国から人が集まるような公開研究会を実施している点である。そのような学校は研究に対する前向きな土壌はすでにあると考え

られるが、公開研究会を予定していない学校が、地道にどう取り組んでいくかは問われるところである。

校内研究といえば、授業公開日までの一定期間、夜遅くまで教材研究を行うというイメージがもたれやすいのではないだろうか。だが、実際にそうなると、授業公開をするのは一部の教員に限られ、授業研究が一過性のものとなる。加えて、校内研究が一つの教育目標に向けた学校づくりに貢献することは難しい。校内研究は全ての教員に開かれたものにするのが重要であり、そのためには、授業を公開する授業者に過度の負担がかからないようにすることが求められるだろう。持続可能な校内研究が実現してこそ、どのクラスにも、またどの学校にも、授業のUDが広がっていくのではないだろうか。そのように考えると、上述の学校を事例に示されるような、公開研究会に向けた研究計画よりも、授業者が大きな負担を感じずに授業改善できるような研究計画を検討していくことが重要になってこよう。

本研究では、筆者が関わった学校（以下「A小学校」とする。関東圏の公立小学校で全校児童数は1000人未満で、各学年は4～5学級で構成される）を事例に、校内研究を持続可能なものにするための取り組み、並びにその成果と課題を具体的に示すようにする。そこでまず、A小学校の取り組みの1年目と2年目について（また、授業のUDを進めることになった0年目も含めて）示す。次に、2年目の終盤に行ったアンケート結果から、A小学校の校内研究の取り組みの成果と課題を明らかにする。最後に、本事例の意義を考察する。

なお筆者は、学級担任をしながら、0年目は研究副主任として、1、2年目は研究主任としてA小学校にかかわっている。0年目の時点では授業のUDについては耳にしたことがある程度で、1年目以降に本格的に学び始めた。それでも授業のUDが進められたのは、前任校で授業のUDの校内研究をしていた同僚（「B教諭」とする。同教諭はA小学校で特別支援コーディネーターを務めた）が、1年目に赴任してきたからである。また、0年目に筆者と同じ時期にA小学校に赴任した校長は、授業のUDに深い関心をもっていたが、「職員が今までにないことを新しく始めると思ってしまったら敬遠される。今やっていることを特別支援の視点から考えてみるのがUD。それが受け入れられるまではUDという言葉は使わない方がよい」と述べ、筆者もその考えに同意した。従って、本稿では授業のUDという言葉を使っているが、A小学校でそのような言葉を使い始めたのは2年目以降であったことを付記しておく。

本研究は、上のような経緯の下、研究（副）主任としての立場から得た情報をもとに考察したものであり、研究方法としては、校内研究の営みに積極的に関与しつつ、その変容過程を実践的に研究するアクション・リサーチの手法をとっている。

2. 0年目の取り組み

A小学校において、授業のUDを目指すきっかけとなったのは、子どもの実態からである。校内研究として取り組んでいた教科は生活科・社会科で、市の指定研究を受けていた。筆者が関わったのはこの0年目からであり、筆者自身、担当クラスを受け持って間もなく、教室を飛び出す児童と接することになった。他クラス・学年においても、同様の子や、教室を意味もなく立ち歩く子、奇声をあげる子など支援を要する子がいることが分かり、学習支援は十分だったかという課題が残された。そのような「困っている子」の行動の背景には、自信がもてない、授業が分からないという実態があるのではないか。だとすれば、教師は子どもたちの分かりたいという願いにどう応えていくかが課題であり、そのことが教員の間で共有され始めた。

3. 1年目の取り組み

3. 1. 研究計画の立案

0年目の課題を受けて、1年目では、継続して生活科・社会科の研究を行うと共に、「どの子も参加し、分かるようにするための授業づくり」を目指すことにした。研究の方法としては、子どものつまずきを想定し、手立ての有効性を検証することにし、支援を要する子への手立てを明らかにすることを目的とした。そのために、授業研究会を表1のように計画した。また、各回の講師には、市の指導主事、もしくは、市の小学校生活科・総合的な学習教育研究会、及び社会科教育研究会に所属する他小学校長を招いた。

表1 1年目の授業研究会の計画

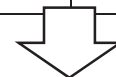
	第1回	第2回	第3回	第4回	第5回
日付	6/12	9/11	10/29	11/13	12/3
学年	4・5年	2年	3年	1年	6年

3. 2. 校内研究の実施

指導案を図1のように改訂した。

指導案（改訂前）

学習活動と予想される児童の反応	支援と具体的評価規準
-----------------	------------



指導案（改訂後）

学習活動と予想される児童の反応	想定されるつまずきと指導の工夫	個への配慮
①	②	③

図1 指導案の改訂

指導案（改訂後）は、「すべての子が分かる授業の構成」（小貫 2013）に基づき、①「学習活動と予想される児童の反応」、②「想定されるつまずきと指導の工夫」、③「個への配慮」、の欄が設けられている。①では、本時の目標、学習問題、学習活動、評価規準の間に整合性が見られるように学習の計画を立てる。②では、子どものつまずきを想定し、そのつまずきを克服するための指導の工夫を明記する。③では、抽出児をあげ、その子の個性に応じた支援を記すようにした。

また、研究協議会は、学習活動ごとに子どもの姿を分析する「学習過程表」を作成しながら進めた（写真1 参照）。

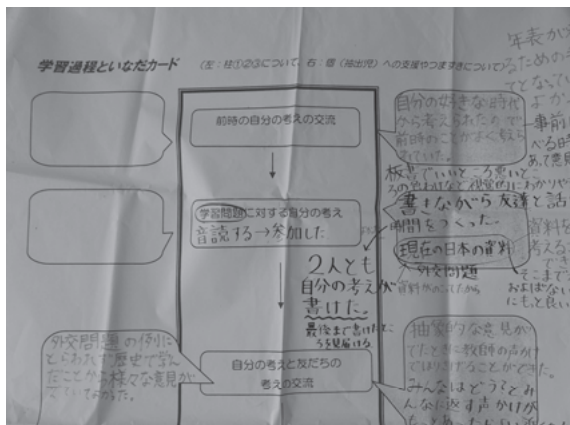


写真1 学習過程表の作成

学習過程表の左側には、教師の手立てでよかった点を記し、右側には、個（抽出児）への支援にかかわることや、子どものつまずきについて気付いたことを記し、手立ての有効性を整理分析するようにした。

3. 3. 1年目を終えて

1年目を終えて、次のような成果と課題が見えてきた。成果は、学習過程表を用いることで、学習活動ごとの支援に着目し、その有効性を話し合う研究方法が定着してきた点である。

課題は、この研究が、授業のUDを校内で広げるのにどれだけ貢献したかということである。表2は、研究1年目の成果の一部である。明らかになった手だてに目新しいものはないが、問題はむしろ、それらの手だてが学校全体の実践につながっていったかどうかである。実際、「学年研究」といいながらも、授業研究の主体者が学年の一部の教員になっていた点は否めない。一人一人自ら計画し、公開し、同僚からの助言を受けて授業が改善されていくとすれば、全ての教員がそのような営みに参加する必要があるだろう。校内研究の目的を学校全体の授業改善にまで視野を広げる必要性が感じられた。

表2 社会科における子どもつまずきとそれに対する手立て

学習活動	つまずき	手立て
学習問題	問題のイメージがわからない	写真を用意したり、事実を確認したりする。
予想	予想が書けない	考えられる答えを選択させる
調べる	言葉が理解できない	周りとは相談するように促す
話し合う	考えに根拠がない	「どうしてそう考えたの？」と問い返す
まとめる	まとめが書けない	キーワードを提示してまとめるように伝える

二つは、持続可能な校内研究であったかということである。この年の研究でも、夜遅くまで教員が研究する姿が見られた。そのこと自体間違いではないが、授業研究日が過ぎるとそのような姿は見られなくなるのである。この現象の背景には、授業研究が「イベント化」していたことが窺える。

三つは、講師の問題である。1年目の授業研究会では、教科教育の観点から指導講評を得る事ができたが、特別支援の観点についてはほとんど得られなかった。そこで、B教諭の尽力により、小貫悟氏（A小学校の指導案の理論的背景となった「すべての子が分かる授業の構成」の提案者）を招いて、臨時的授業研究会を開くことにした。指導講評の際に、授業のUDを目指すには、校内環境から授業づくりまで幅広く取り組まなければならないことを再認識できた。これを教員全体で共有して1年目の研究を終えることができたのだが、改めて講師選定の重要性を確認した。

4. 2年目の取り組み

4. 1. 研究計画の立案

学校長が、学校経営重点目標の一つに、特別支援教育の推進を掲げたことを受けて、授業のUDを全面的に進めていくようにした。その具体的な方策の一つは、教科教育と特別支援教育の両方を専門とする講師を招くようにしたこと、二つは、A小学校の子ども支援部会の専門講師に年間を通して授業研究会に参加してもらい、特別支援的な見方の助言を得るようにしたこと、三つは、本校に隣接する特別支援学校分教室との授業研究交流を始め、特別支援学校に勤める教員の目線で本校の取り組みを見てもらうようにしたことである。

また、この年より研究教科が国語に変わったのだが、国語といっても学習領域は広いので、「読む」領域の、とりわけ説明的文章の指導に研究内容を焦点化するようにした。

全員授業公開が校内研究2年目のポイントになると考

えたが、年間計画の中に1年目以上の授業研究日を設けることは難しい状況であった。そこで、編み出したのが「ちょい研」と「通常研」である。「ちょい研」とは、低学年・中学年・高学年・特別支援のそれぞれの部会ごとに授業研究会を開き、クラスを自習体制にして一つの公開授業を見て検討する研究会である。それに対して、「通常研」は、昨年度同様、従来型の授業研究会で、子どもを下校させ、教員全員で一つの公開授業を見て検討する研究会である。

両者を比較するとそのちがいがより分かるだろう。表3は、「ちょい研」と「通常研」を授業研究のプロセス³の観点から比較したものである。両者の違いは、①指導案の作成では、「ちょい研」がA4一枚に座席表をつけるのに対して、「通常研」ではA4二枚以上、③研究協議では、「ちょい研」は講師なしで30分間行い、「通常研」では講師ありで90分間行う、④振り返りでは、「ちょい研」ではA4一枚以上の取り組みを求めるのに対して、「通常研」ではA4二枚以上を求める。つまり、「ちょい研」も「通常研」も、量的な差はあっても、上の授業研究の過程を踏まえたものとなっている。

表3 「ちょい研」と「通常研」の比較

	「ちょい研」	「通常研」
①指導案の作成	本時案 (A4一枚)	指導案 (A4二枚以上)
②研究授業	実施	実施
③研究協議	講師無・30分間	講師有・90分間
④振り返り	A4一枚以上	A4二枚以上

この「ちょい研」と「通常研」を、「授業研究期間」の中で設定し、全員が授業研究に臨めるようにした(表4参照)。学級担任全員が公開授業の授業者になるよう計画されているが、結果として授業研究日が増えることになり、さらなる多忙を懸念する教員が想定された。そこで、表4には記載していないが、授業研究期間の前に教材研究日を新たに設けるようにした。なお、授業研究期間は、成績処理週間や、自然教室など宿泊を伴う校外学習、運動会や卒業式といった大きな行事の前後)など、教員が多忙になる期間と重ならないように設定されている。

表4 2年目の授業研究会の計画

	授業研究期間	ちょい研 (○は学年)	通常研 (部会)
第1期	6/2	6/2(○)	
第2期	6/23 ~7/3	6/23(○③⑤) 7/3(○④⑥)	

第3期	9/1 ~9/11	9/1(①③⑤) 9/11(②④⑥)	9/10(低)
第4期	11/10 ~11/12	11/10(①④⑥) 11/13(②)	11/12(高)
第5期	11/17 ~12/9	11/17(②③) 12/9(②⑤)	
第6期	1/7 ~1/29	1/7(校長) 1/15(④)	1/22(ひ) 1/29(中)

※(校長)は学校長が授業者となったことを示す

4. 2. 校内研究実施

指導案に大きな変更点はないが、支援を要する子どもへの手立ての有効性をしっかりと検証できるように、座席表に抽出児の実態と目標を記すようにした(図2参照)。

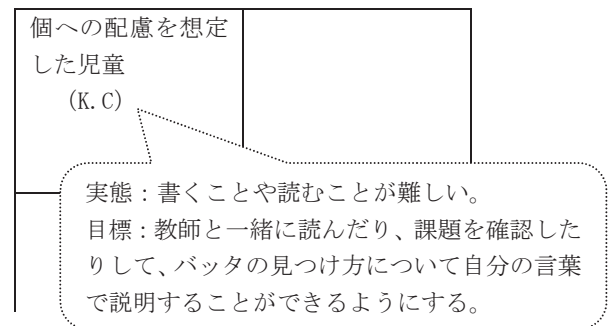


図2 座席表

研究協議でも全員参加を基本とし、参加者が一言も話さないということがないように、全員が話せるような場を設けるようにした。また、参観者が目的意識をもって授業研究に臨むとともに、参観者の考えが授業者に確実に伝わるようにメッセージカード(図3参照)を書くようにした。

氏名 []		
授業者が見てほしい視点	参観者が見た視点	授業者へのメッセージ
... <u>(参観者が授業者の要望をもとに書く)</u> <u>(参観者が独自の視点から授業を分析し書く)</u> <u>(参観者は授業者を励まし実践のよさを書く)</u> ...

図3 メッセージカードの内容

また、「ちょい研」の研究協議の進め方としては、実践しながら表5のような方法を確立していった。

表5 「ちょい研」の研究協議の進め方

① 協議参加者一人一人が気になったことを話す。
② ①の中から集中した話題を最優先に検討する。
③ 特別支援を専門とする講師から助言を得る。
④ メッセージカードに授業に対する考えを書いて授業

者に手渡す。

- ⑤ 授業者は、研究協議とメッセージカードに基づき、授業を振り返る。

表5の⑤の具体例が、図4である。既存の本時案に、省察を噴出し形式で書き込んだものである。裏面には、集めたメッセージカードを添付するようにしている。それを教員全員に印刷・配布することで、実践者は自身の授業を振り返ると共に、参観者は（参観できなかった他部会教員も）、授業者がどのように事後検討会を受け止め授業を省察したのかを知ることができるようにした。また、裏面のメッセージカードの添付によって、他の参観者による授業分析（授業の見方）を学ぶことができるようにした。

図4 本時案に付け加える形の振り返り

他方、研究を進める過程で、ある実践者が次のような言葉を発した。「今年の研究は『ちよい研』ではなくて『孤独研』だね。その理由を探ると、昨年度までのように学年で教材研究ができず、結局のところ、個人研究になってしまう、というものだった。

そこで、授業のUD研究の先進校である東京都日野市日野第三小学校を訪問し、教材研究の方法をインタビューし⁴、それを基に本校独自の学年教材研究法を表6のように開発した。

表6 学年教材研究法

- ①授業者は単元のねらいと簡単な指導計画を作成しておく。また、本時の学習内容も決めておく。
- ②学年で教材を読む。
- ③単元でねらう「読む力」、想定される子どものつまずきの視点から、教材解釈を全員が発表する。
- ④授業者が考えた、単元のねらい、指導計画について話し合う。
- ⑤次回の会までに、授業者が本時案を作成する。
- ⑥学年で本時案を検討する。

そのコンセプトは、学年全員が参加し、教材を理解し、時間的負担が大きくなることである。参加者は基本的に学年団としたが、特別支援コーディネーターの参加があるとなお良いと考えた。この学年教材研究法については「指導計画や教材解釈の共通理解が図れる」「いろいろな人の考え方に触れ、勉強になる」「短時間でできる」「つまずきを考えるために、児童の実態について共通理解しておいた方がよいことがわかる」などの感想を得た。

4. 3. 2年目の実践を終えて

2年目の2月に、表7のようなアンケートを小学校教員と特別支援学校分教室の教員を対象に行った。アンケートに答えた小学校の教員数は31名、特別支援学校分教室の教員数は6名、総計37名の結果が、表8である。

表7 アンケート項目

	質問事項	回答項目
①	「どの子も参加する」を研究の視点の一つとして取り上げることには価値はあると思いますか。	A:あまりない B:少しはある C:ある D:重要
②	授業研究の時、「どの子も参加する」授業にするための支援は、有効だったと思いますか。	A:いいえ B:少しあった C:あった D:かなりあった
③	1年前と比べて説明文指導に自信がもてましたか。	A:いいえ B:少しは C:まあまあ D:かなり
④	今年度の研究は、昨年度までと比べて、負担が大きいかと感じましたか。	A:いいえ B:どちらかといえはいえ C:どちらかといえはいえ D:はい
⑤	今年度は、特別支援学校分教室と小学校との間で、全体会だけ	A:あまりない B:少しはある

	でなく、授業研究交流も始めました。この取り組みに価値はあると思いますか。	C:ある D:重要
--	--------------------------------------	--------------

表8 教員のアンケート結果

	分からない・無回答	A ←	B	C	→ D
質問①	0	0	0	14	17
	3	0	0	2	1
質問②	2	1	14	13	2
	5	0	0	1	0
質問③	3	6	16	5	1
	6	0	0	0	0
質問④	10	11	8	2	0
	6	0	0	0	0
質問⑤	4	1	3	19	4
	0	0	0	5	1

*数字の上段は小学校の教員数、下段は特別支援学校分教室の教員数を表している。

*表の太枠・網掛けはその回答を選んだ教員が多い範囲を示している。

*「分からない」の回答者の中には、前年度の校内研究の様子を知らない異動者、初任者等が含まれている。

質問①については、「ある／重要」が多かったことから、「どの子どもも参加する」を研究の視点の一つとして取り上げることに価値があると考える教員が多いことが分かった。

質問②については、「少しあった／あった」が多かったことから、「どの子どもも参加する」授業にするための支援の有効さに手応えを感じている教員が比較的多かったことが分かった。

質問③については、「少しは」が多かったことから、説明文指導に少ししか自信をもてなかったことが分かった。

質問④については、「いいえ、どちらかといえばいいえ」が多かったことから、昨年度に比べ、研究に対する負担が少なかったことが分かった。

質問⑤については、「ある」が多かったことから、分教室との交流に価値を置く教員が多いことが分かった。

4. 4. アンケート結果から考える実践の成果と課題

アンケートの結果から、授業のUDという教育目標が教員の中で共有され、個々の教員がどの子どもも授業に参加するための支援に手ごたえを感じつつあることが読み取れた。また、授業研究の回数は増えても教員の負担感は低く、特別支援学校分教室の教員との交流に意義が見いだせることが窺えた。これは成果といえる。他方、説明文指導に少ししか自信がもてなかったという課題が残された。実際、教員の中には、「UD ありきではなく、『読む力』をどうすればつけられるのかを中心に研究を深め

ていければ」という声も上がっている。授業のUDと説明文の読む力の育成を分けて考える教員もいるのである。だが、授業の中で特別支援教育の視点が入らなければ、特別支援は特別なものとなり、実践から遠ざかっていくことになるだろう。特別支援教育は授業という具体の中で実践されてこそ意味をもつ。そのことの共有化が課題として残された。

本事例の場合、授業のUDを目指した取り組みが2年目に過ぎないこと、また説明文指導を始めて1年目であることから考えると、授業者が1年間で説明文指導に自信をもてるようになるとは考えにくい。特別支援教育の視点を加味した説明文指導の校内研究を進めていくには更なる時間を要することが窺える。

5. A 小学校の校内研究から得られる知見

5. 1. UD 授業を目指した校内研究体制の整備

A 小学校では、図5のような授業研究の変遷が見られた。まず研究教科は、1年目は、生活科・社会科であり、2年目は国語科である。授業のUDが意識されたのは、1年目からであり、2年目から「通常研」の他に、「ちょい研」が導入された。結果、どの子どもも参加するための支援に手応えを感じつつ、教員の負担感が軽減された。では、なぜそのような結果になったのだろうか。


	1年目	2年目
研究教科	生活科・社会科	国語科
研究目的	手立ての検証	手立ての検証 授業の改善
研究計画	通常研	
	ちょい研なし	ちょい研あり
教員の負担感	 軽減	

図5 A 小学校の授業研究の変遷

まず、どの子どもも授業に参加するための支援に手応えを感じられるようになったのは、1年目と2年目の研究体制の違いを指摘することができる。1年目では、特別支援コーディネーターの助言をもとに研究を進めていただけであった。それに対し2年目では、同コーディネーターの助言に加え、特別支援と教科教育の両方に詳しい講師を招いたこと、特別支援学校分教室との授業研究交流を始めたこと、といった人的な面での充実が図られた。また、「特別支援教育の充実を目指した教育活動の推進」を学校教育重点目標に掲げた学校長のリーダーシップや、一人一授業公開、「ちょい研」と「通常研」の実施、学年

教材研究方法の開発、が加わった（図6・7参照）。

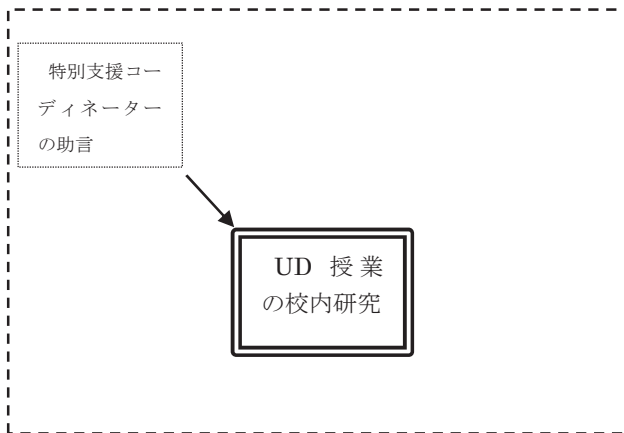


図6 1年目のUD授業の校内研究

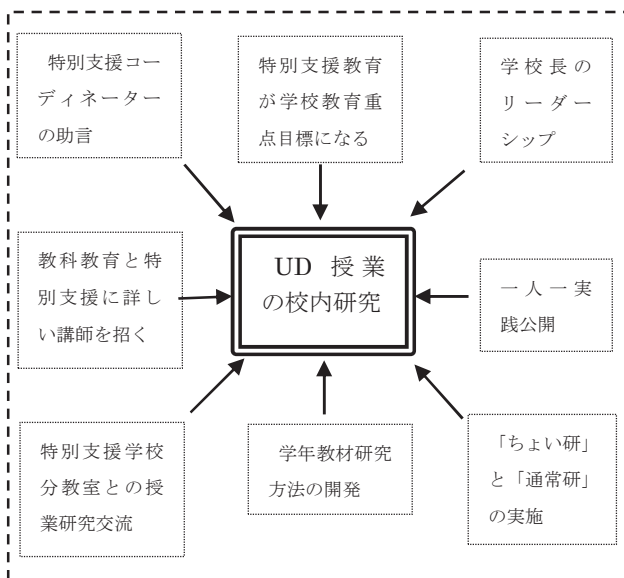


図7 2年目のUD授業の校内研究

とりわけ、一人一実践公開に取り組む中で、学校長が授業者となったことの意味は大きいと考える。退職直前にあって、「まな板の鯉になろう」と教壇に立った事実、校長室の机の上に試行錯誤の教材が広げられていた光景、「あの子は何というだろうか」と考えながら何度も書き直したという指導案、事後検討会で「子どもに助けられた」という謙虚な姿勢。その一つ一つは、後輩教員の模範となったはずである。授業のUDには校長のリーダーシップが大切だといわれるが、校長自らが授業者になるという形のリーダーシップがあることを示している。

これらの取り組みが重なり、授業のUDを目指す校内研究体制が整えられてきた結果、みんなで一つの教育目標に向かう姿勢が芽生え、どの子も授業に参加するための支援に手応えを感じられるようになっていったと考えられる。

5. 2. ちょい研のよさと限界

では次に、なぜ教員の負担感が軽減されたのだろうか。その要因は「ちょい研」にあると考えられる。「ちょい研」は「通常研」と異なり、指導計画は本時案のみでよい。指導案検討会は学年会の中で行い、研究協議も30分間に限定し、研究の振り返りも作成した本時案に付け加える形で記述すればよいことになっている。とはいえ自分の授業を公開し、公開される他者の授業を10本以上見なければならぬ。それでも負担が軽減されたと感じられたのはなぜだろうか。

おそらく、教員にとって最も負担になるのは、単元レベルの指導案の作成と、その検討（事前検討会）である。繰り返すが、「ちょい研」は本時案のみを作成する授業研究である。そのメリットは、教員経験年数が少なくても、大きな負担を感じずに指導案が書けるということである。また、指導案検討会も多く時間をかける必要もない。

では、なぜ多くの時間をかける必要のない「ちょい研」がよいといえるのか。A小学校の昨年度の取り組みから考えてみよう。表9は、昨年度の授業者及び授業者以外の授業研究のプロセスである。

表9 昨年度の授業者及び授業者以外の授業研究のプロセス

	授業者	授業者以外
①指導案の作成	○	×
②研究授業	○	×
		(先行授業をすることもある)
③研究協議	○	×
④振り返り	×	○
	(○の場合もある)	(×の場合もある)

※ ○×は関わりの有無を示す

表9をプロセスごとに横にみていくと、昨年度の場合、授業者は指導案を作成したが、授業者以外は作成していない。次に、授業者は研究授業を行ったが、授業者以外には行わない。(ただし、先行授業を授業者以外がする場合もある。)そして研究協議は、授業者は自身の授業が検討されたが、授業者以外は検討されない。振り返りは、本校では、授業者が行わず、授業者以外が肩代わりしていたこともあったので、授業者が自身の授業を振り返らないこともあった。

改めて表9を縦にみるよく分かるが、授業者でさえ、授業研究の過程を経ていることがある。授業者以外には言及する必要もない。このような体制で全員の授業改善が実現するとは考えにくい。「ちょい研」は、限られた時間の中で、全員を授業者にしつつ、授業研究のプロセスに沿って授業を改善する一つの方法なのである。

また、「ちょい研」のよさは、「和定食的な授業」を見

合う点にある。「和定食的な授業」とは、A小学校長の言い回しだが、日常の授業に近い授業の例えである。その対話が、「フランス料理的な授業」である。これは、家庭では普段、料理しないようなものの例えであり、いわば、普段作成しないような指導案や教室掲示物のある授業を指している。特別支援教育の充実は、フランス料理的なイベント化された授業研究日で行うのではなく、和定食的な日常の授業の中で図っていくことが重要であり、それを具現化する方法が「ちょい研」である。

また、「ちょい研」だと、振り返りが無理なくできるよさもある。一般的な授業研究会では、事後検討会をもって授業研究にピリオドが打たれる。振り返りをするかしないかは授業者の判断に委ねられているが、実際の所、振り返りをする授業者はそう多くいないのではないか。だが、授業改善という校内研究の目的を考えれば、授業の省察までやり切ることは重要である。「ちょい研」では負担感を少なくして自分の授業と事後検討会を振り返ることができる。

では、それだけよいならば、授業研究の全てを「ちょい研」にすればよいではないかという考えが出てくるかもしれない。だが、筆者はそれには同意しない。なぜなら、本時案の作成のみを繰り返しても、単元を構想したり、教科の本質的なことがらを理解したりすることは難しいと考えるからである。ひいては、その教科の専門性は十分に身につかないだろう。

「ちょい研」のよさは、「教科専門の授業力の形成」とは逆の、「汎用的授業力の形成」にあると考えられる。「汎用的な授業力」とは、ある特定の教科に限らず、様々な教科の授業に応用できる力を指す。本研究においても、「ちょい研」が効果を発揮したのは、どの子も参加できる授業力の育成であった。これは、社会科でも国語科でも応用できる授業力となる。

「ちょい研」のよさの別の側面は、複数の教科をまたぐ研究テーマに対する効果的な研究方法になりえることである。例えば、埼玉大学教育学部附属小学校では、全教科・領域などで共通する学力をマスターキーと捉え、考えを増やしたり、広げたりする「水平的思考力」と、増やした考えを絞り込む「垂直的思考力」の評価と手立ての研究を行っている。筆者のインタビュー調査⁵によると、その研究方法は本時案を作成し、事前検討と事後検討を経て教科・領域を超える汎用的な思考力の手立てと評価規準を究明していくものである。この手法は「ちょい研」と類似している。このことから「ちょい研」は、どの教科にも応用できる手立てを明らかにし、知見を共有することのできる研究方法になりうると考えられる。

5. 3. 「汎用的授業力」と「教科専門の授業力」の両形成

小学校教員は基本的に、全教科を教えることになっている。それでも、小学校教員の世界では、専門教科をも

つことが期待されることがある。なぜなら、その教科の専門性を用いて、他教科の学習指導への活用が見込まれるからである。

教員の経験年数が様々であり、教員の多忙化という実情を考えれば、本事例のように、「汎用的授業力」と「教科専門の授業力」の両方のアプローチから授業研究を進めることも一つの方法である。「教科専門の授業力」から「汎用的授業力」の形成へというベクトルだけではなく、「汎用的授業力」から「教科専門の授業力」の形成というベクトルもあるということ本事例は示唆している。

校内研究を組織化するにあたり、「汎用的授業力」の形成も視野に入れることで、持続可能な形で全員が参加する校内研究を実現することができるのではないだろうか。

6. おわりに

本研究ではA小学校を事例に、授業のUDを目指した校内研究のあり方について考察してきた。その要諦は、全員参加型の授業研究会を組織することと実践者に過度の負担を強いないことである。そして、「汎用的授業力」と「教科専門の授業力」の形成の両方のアプローチを取り入れた授業研究にしていくことである。

授業のUDを校内研究にしながら痛感したのは、学年での支え合いの重要性である。一人一人が授業者となり、全く異なる単元の授業を公開するには、学年団の協力が不可欠である。学年教材研究法を開発したといっても、お互いの実践や指導案に関心を持ち、批評できる同僚性と授業者を精神的に支えようとする気持ちがなければ画餅に終わる。

また、本論では触れられなかったが、1年目の取り組みで、授業公開の前に、「授業が流れるかどうか」を他クラスで試す先行授業が少なからず見られた。この裏側には「いい授業をみせるのが授業研究」という意識が授業者の中に働いていたものと思われる。そこで筆者は2年目の最初に、先行授業は止めるよう提案した。「いい授業をみせるのが授業研究の目的ではない。『ちょい研』のよさが失われてしまう」というのがその趣旨だったが、それでも先行授業は止まなかった。研究2年目の中盤で先行授業について話し合う機会を設けた結果、先行授業をするかしないかは学年で判断すること、何より、実践者の考えを尊重し、子どものみとりを大切にすること、とされた。教員同士の中でも、授業に対する価値観と、授業研究に対する価値観は異なる。その摺合せとなると時間を要するが、大切なのは、なぜ授業のUDを目指すのか、また、授業のUDという目的の下、どのような授業研究をしていくことが望ましいのかという議論を丁寧にする事だったと考える。

最後に、お互いに励まし合い、実践のよさを認め合うことの大切さを付記しておきたい。どんな実践であってもしそこから学ぶべきことはあるというのが筆者のスタン

スである。A 小学校では、そのために授業者へのメッセージカードを活用した。持続可能な校内研究とは、目指す教育目標（授業像）を共有しつつ、議論を丁寧に重ねながら、過度の負荷が授業者にかからないように、またお互いの実践のよさを認め合えるように、共に歩んでいく研究のことはないだろうか。「一人の十歩よりみんなの一步」とは校内研究の至言である。みんなの一步を実現する校内研究こそ学校改革、学校づくりに繋がっていくと考える。

注

- 1) 発達障害とは、脳機能の発達に関連する障害であり、代表的なものとして、学習障害（LD）、注意欠陥多動性障害（AD/HD）、高機能自閉症、がある。学習障害とは、知的発達に遅れはないが、特定の分野に極端に苦手な分野がある障害である。注意欠陥多動性障害とは、注意力や衝動性、多動性など、社会的な活動や学業に支障をきたす障害である。高機能自閉症は、相手の気持ちを察することや特定のことにこだわる傾向の見られる障害である。
- 2) 例えば、本研究が取り上げる A 小学校の場合、本稿であげた 2 年目の 4 月の職員会議では 153 名の児童が何らかの支援が必要との報告が上がった。これは、通常級全児童の約 18% に相当する。
- 3) 授業研究のプロセスは、目標設定と計画、研究授業、授業の検討、学習の統合強化、からなる（秋田 2012）が、学校現場で一般的に使われている言葉になおせば、①指導案の作成、②研究授業、③研究協議、④

振り返り、となるだろう。

- 4) 2013 年 7 月 1 日にインタビューした。同校の教材研究の方法は、参加者は学年団、校長、副校長、通級担当者であり、①事前に全員が学習材を読み込んでおく、②内容的価値、文章の構成、表現の特徴について全員が一人一人話す、③次回までに、授業者が指導案を作成、④指導案の検討、である。
- 5) 2015 年 11 月 11 日に、埼玉大学教育学部附属小学校にて行った。

参考文献

- 秋田喜代美(2012)『学びの心理学 授業をデザインする』左右社。
- 桂聖(2013)「説明文授業のユニバーサルデザインの理論と方法」、桂聖・小貫悟編著(2013)『説明文授業のユニバーサルデザイン』、東洋館出版社、p.16
- 小貫悟(2013)「授業のユニバーサルデザイン化に特別支援教育はどう役に立つのか」、桂聖・小貫悟編著前掲書、東洋館出版社、pp.40～41
- 埼玉大学教育学部附属小学校 研究紀要(2015)『「学びの本質」を育む授業の創造～思考力・判断力・表現力の育成とその評価～』
- 授業のユニバーサルデザイン研究会・桂聖・石塚謙二編著(2013)『授業のユニバーサルデザイン』第6号、東洋館出版
- 杉山正一(1981)『校内研究のすすめ方—研究主任のリーダーシップ』教育開発研究所、p.23