

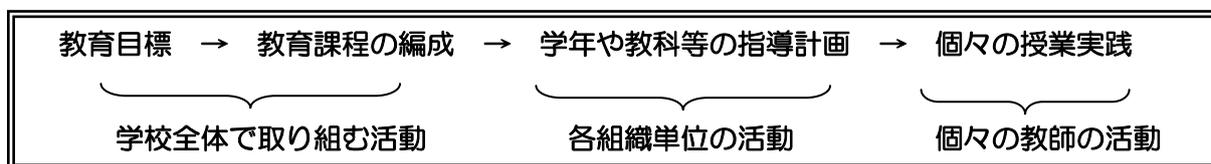
研究テーマ 「授業充実に向けた協働的な取り組みに関する研究」(第1年次)
ー 学校組織マネジメントの視点から ー

I 研究の趣旨

本研究では、「特別支援学校の教育課題に関する調査」をとおして明らかとなった授業実践上の課題に対する、組織としての協働的な取り組みの在り方を実践的に検証し、その成果を本県の特別支援教育の改革・改善に役立てたいと考えた。

II 研究の構想

授業実践は、下図に示すように、学校全体で取り組む教育目標の設定や教育課程の編成、さらに学年や教科等の組織単位で取り組む指導計画の作成という一連の流れのもとで行われている。また、授業充実を図るための組織体制づくりや研修、学年や教科間の連絡調整等も、この流れのなかに含めて考えることができる。



当センターの調査で行った「教育課題把握シート」(P 14参照)の質問項目は、こうした授業実践に関わる一連の流れに関する内容であり、個々の教師に対する調査結果から、組織として解決を目指すべき教育課題を導き出すことができる。教育目標から授業実践までの流れのなかで、課題解決に向けた組織としての活動は、授業実践という個々の教師の活動につながっていくという関係にある。教育課題の解決という目的的な取り組みにおいて「個々の教師の活動」と「各組織単位や学校全体で取り組む活動」をすりあわせていくことで、学校組織を活性化していくことが学校組織マネジメントの重要な視点である。

本研究では、研究協力校における「教育課題把握シート」の集計及び分析結果をもとに、「授業実践上の課題の明確化・共有化」→「課題解決のための実行策の検討」→「実行策の実施・評価」といったプロセスで組織的に取り組むこととした。研究を進めるにあたっては、学校組織マネジメントの考え方や手だてを参考にしつつ、授業充実に向けて係わる教師が協働的に取り組むための方策を明らかにしていきたい。なお、本研究は2か年の継続研究として取り組むこととする。

III 第1年次の研究

1 研究の目的

「特別支援学校の教育課題に関する調査」の調査結果をもとに、組織(学校・学部)として授業の充実に向けた取り組みをどのように進めたらよいかを実践的に検証する。

2 研究の内容・方法

研究協力校は県立石川養護学校(小学部)とする。研究協力校では、研究推進役として4名(教務主任、学部主事、研修担当2名)と当センター担当でスタッフ会を編成し研究推進にあたる。

主な研究は、次の内容で取り組む。

(1) 授業実践上の現状と課題に関する調査

平成19年度に当センターで実施した「特別支援学校の教育課題に関する調査」における「教育課題把握シート」を活用する。調査結果の集計については、当センターが行う。

(2) 授業実践上の課題の明確化・共有化

「教育課題把握シート」の調査項目のとらえ方について共通理解を図り、調査結果に対する個々の教師の感想等を付箋に書き出す。このとき、課題の明確化や実行策の検討につなげるため、「組織としての弱み」と「組織としての強み」という視点から気づいたことや現状を自由に記述する。調査結果の分析と書き出した付箋の整理は当センターが行い、「分析と実行策検討シート」（記入例はP26）に整理する。

(3) 課題解決のための実行策の検討

調査結果の分析と書き出した付箋を整理した資料をもとに、授業実践上の課題（教育課題）を焦点化し、課題解決のための実行策を検討する。

実行策の検討にあたっては、まず個々の教師が自分の考える実行策を付箋に書き出し、それを着手のしやすさ（容易性）や期待される効果（効果性）の度合いで検討できるよう「実行策検討シート（1）」に位置づけて整理する。

そして「実行策検討シート（1）」をもとに、「いつ」「誰が」「何を」「どうする」のように「実行策検討シート（2）」に記述し具体化する。この実行策の検討は、6～8名程度の集団で行うこととした。

| 教育課題の解決に向けた実行策検討シート（1） | | 福島県養護教育センター | | | | | | |
|------------------------|------------------------------|------------------------|-----|----|----|----|-------------|-------|
| | 着手容易性 高 ←————→ 着手容易性 低 | | | | | | | |
| 効果性 高 | | | | | | | | |
| | | 教育課題の解決に向けた実行策検討シート（2） | | | | | 福島県養護教育センター | |
| | | No. | 実行策 | いつ | 誰が | 何を | どのように | 成果と課題 |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| 効果性 低 | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |

(4) 実践と検証

課題解決に向けた実行策が有効であったかどうかは、授業実践との関連で検討されなければならない。そこで本研究においては、授業研究会を、自分たちで計画した実行策が授業実践上の課題解決に有効であるかどうかの検証の場として位置づけることにする。つまり、一人の教師の授業を取り上げる場合でも、その実践において、組織として導き出した「課題解決のための実行策」が有効であったかどうかを中心に話し合うようにする。

また、そうした授業研究会を何度か行ったところで、実行策そのものの修正や見直しの必要性についても検討することとする。

3 研究の経過

(1) 授業実践上の現状と課題に関する意識調査

「教育課題把握シート」による調査結果は、以下のとおりである。【表1】

| 要因 | No. | 診断要素 診断要旨 各要因の要旨 | PDCAの流れ | | | 理解・意識 教師間の共 通理解、責 任感、自主 性など | 意欲・対応 能力・適性、 自己評価、 積極性、や りがいなど | 態度・コミュ ニケーション 協力態度、 連絡調整、 保護者等と の相互理解 | 平均点 |
|------------|-----------|------------------------|------------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|---|--|--|-----|
| | | | 計画 | 実践 | 評価・改善 | | | | |
| | | | 計画作成、 目標や方針 の明確化、構 想・準備など | 目標の具体 化、計画の進 行、教師間の 連携など | 目標の達 成、評価・改 善、意見交 換など | | | | |
| I 目的的要因 | 1 | 目標の達成度 | | | 2.89 | | | 2.89 | |
| | 2 | 達成とその関心 | | | | 3.21 | 3.21 | 3.21 | |
| | 3 | 重点の選択 | 3.53 | | 3.53 | 3.53 | | 3.53 | |
| | 4 | 教育目標との関連 | 3.21 | 3.21 | | 3.21 | | 3.21 | |
| | 5 | 計画の進行 | | 3.21 | 3.21 | | | 3.21 | |
| | 6 | 惰性による進行 | | | 3.26 | 3.26 | | 3.26 | |
| | 7 | 実践と自己評価 | 2.32 | 2.32 | 2.32 | | 2.32 | 2.32 | |
| | 8 | 支援計画との関連 | 2.79 | 2.79 | 2.79 | | 2.79 | 2.79 | |
| | 9 | 力量の自己評価 | | 2.58 | 2.58 | | 2.58 | 2.58 | |
| | 10 | 教員としての専門性 | | 3.22 | | | 3.22 | 3.22 | |
| II 組織的要因 | I 評価点平均 | 2.96 | 2.89 | 2.94 | 3.30 | 2.84 | 3.05 | 3.02 | |
| | 11 | 教育課程と授業 | 2.79 | 2.79 | 2.79 | 2.79 | | 2.79 | |
| | 12 | 情報の流れ | 3.53 | 3.53 | | | 3.53 | 3.53 | |
| | 13 | 組織的な評価 | | | 3.00 | 3.00 | 3.00 | 3.00 | |
| | 14 | 時数の負担感 | | | | 3.58 | 3.58 | 3.58 | |
| | 15 | 構想や準備 | 2.47 | | | 2.47 | 2.47 | 2.47 | |
| | 16 | 反省と改善 | 2.26 | | 2.26 | | 2.26 | 2.26 | |
| | 17 | 意見交換 | 3.11 | | 3.11 | | | 3.11 | |
| | 18 | 連絡・調整 | | 3.42 | | | | 3.42 | |
| | 19 | 意思決定 | 3.21 | | | 3.21 | | 3.21 | |
| III 人間的要因 | II 評価点平均 | 2.98 | 3.25 | 2.79 | 3.09 | 2.83 | 3.29 | 3.13 | |
| | 21 | 教師間の連携 | 3.00 | 3.00 | | 3.00 | | 3.00 | |
| | 22 | 分担とトラブル | 3.26 | 3.26 | | 3.26 | | 3.26 | |
| | 23 | 上司や同僚への期待 | | | | | 3.47 | 3.47 | |
| | 24 | 協働的な関係 | 3.63 | 3.63 | | 3.63 | | 3.63 | |
| | 25 | 仕事のやりがい | | | | 3.47 | 3.47 | 3.47 | |
| | 26 | 評価・承認 | | 3.28 | 3.28 | | 3.28 | 3.28 | |
| | 27 | 同僚関係 | | | | 3.63 | 3.63 | 3.63 | |
| | 28 | 能力の認識 | | | | 3.44 | 3.44 | 3.44 | |
| | 29 | 仕事の安定 | | | | 3.21 | 3.21 | 3.21 | |
| IV 組織風土的要因 | III 評価点平均 | 3.30 | 3.29 | 3.22 | 3.35 | 3.42 | 3.36 | 3.36 | |
| | 31 | 実践性の不足 | | 3.21 | | | 3.21 | 3.21 | |
| | 32 | 革新性の欠如 | 3.32 | | 3.32 | 3.32 | | 3.32 | |
| | 33 | 積極さの不足 | | | 3.11 | | 3.11 | 3.11 | |
| | 34 | コミュニケーションの途切れ | | | 3.11 | | 3.11 | 3.11 | |
| | 35 | 相互不信 | | | | 3.53 | 3.53 | 3.53 | |
| | 36 | 部門間の対立 | | 3.42 | | | 3.42 | 3.42 | |
| | 37 | 協調性の欠如 | | | | 3.32 | 3.32 | 3.32 | |
| | 38 | 保護者との信頼関係 | | | | | 3.42 | 3.42 | |
| | 39 | 責任転嫁 | | | | 3.58 | 3.58 | 3.58 | |
| 40 | 連携への意欲 | 3.37 | | | 3.37 | 3.37 | 3.37 | | |
| IV 評価点平均 | 3.34 | 3.32 | 3.18 | 3.42 | 3.34 | 3.33 | 3.34 | | |
| 診断要素ごと | 3.08 | 3.12 | 2.98 | 3.29 | 3.14 | 3.30 | 3.20 | | |
| 診断要素数 | | 16 | 15 | 16 | 23 | 23 | 23 | | |

石川養護学校（小学部）の紹介

在籍児童数 27名 学級数 10（通常の学級 2学級、重複障がい学級 8学級）

所属教員数 19名（男4名、女15名）

年代別構成 ~30歳 7名 ~40歳 6名 ~50歳 6名

【集計表及びダイアグラムから】

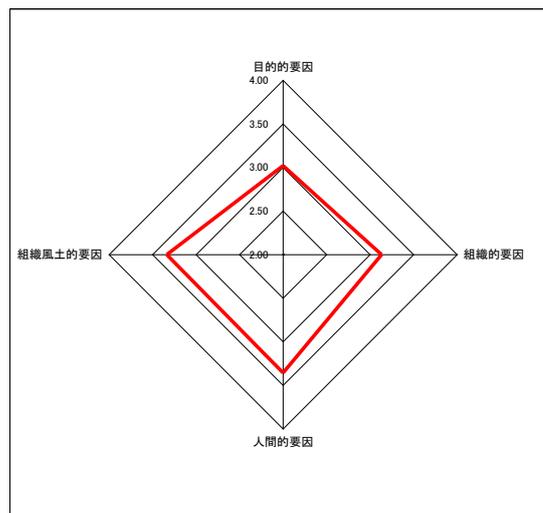
要因間で比較してみると、Ⅲ人間的要因、Ⅳ組織風土的要因の評価点平均は高く、逆にⅠ目的的要因は低くなっている。牧らのモデルで言えば、「平穩型」（P 5 参照）と考えられる。

各要因の要旨で見ていくと、人間的要因の中の「協働的な関係」「同僚関係」が高く、目的的要因の中の「力量の自己評価」「実践と自己評価」、組織的要因の中の「構想や準備」「反省と改善」とは、1.0 以上の開きがある。

このようなデータの分析は当センターにおいて行い、その概要については「分析と実行策の検討シート」（P 26）に整理した。

ダイアグラム 石川養護学校 小学部

| | 目的的要因 | 組織的要因 | 人間的要因 | 組織風土的要因 |
|-------|-------|-------|-------|---------|
| 評価点平均 | 3.02 | 3.13 | 3.36 | 3.34 |



(2) 授業実践上の課題の明確化・共有化

調査結果【表 1】を見る際に、評価点が低いから×、評価点が高いから○ではないこと、『強み』はより強く、『弱み』は改善の方向で考えていくこと、また、「なぜ評価点が高いのか」「なぜ評価点が低いのか」という、表れた数値の背景を全員で共通理解していくことを確認した。

そして調査結果に対する個々の教師の感想等を付箋に書き出す際には、「組織としての強みとして感じたこと、気づいたこと」と「組織としての弱みとして感じたこと、気づいたこと」、「その他、疑問に思ったことなど」を観点として自由に記述することとした。

当センターにおいて、付箋の内容をいくつかのキーワードごとに以下のように整理した。【表 2】

【表 2】

| 良好なコミュニケーション 人間関係 | 教育に対する意識・向上心 | 会議・校務分掌 | その他 |
|--|---|--|---|
| 話し合いながら一緒にやっという雰囲気、人間関係があり、共に働くことへの安心感、楽しさがつくれやすい。 | 実践と自己評価は低く出ているが、これは、もっともっとという教員の向上心の表れであるように思った。弱みでもありつつ、でもよいところのようにも感じた。 | 子どもの実態に応じてよりよい授業を行うために教材の準備を行うには、放課後の時間では足りないことが原因と思う。授業準備の他に学級事務や校務分掌の仕事が加われば、なおさらである。 | 学部間で対立があるとは言えないが、連携もしているとは思えない。お互いのことに関心がなかったりすることも多く、一つの行事を行うにしても一体感を感じる場面が少ないのではないかな。 |
| 同僚関係の善し悪しは授業に反映される。よって、この項目が高いことは注目すべきである。協調性があり、意見のとびかう職場でありたい。 | 子どもにとって必要な大切な授業を行っているか、反省しながら行うようにしている。 | 効果的な会議の持ち方、効率がい話し合いの進め方、意見の出し方ができていない。 | 組織的要因の点数がやや低い。組織の在り方、流れはどうあればよいのか。 |
| 学部内の人間関係が比較的良好であるため、協力(働)体制をつくりやすい。 | 人間関係と評価 | 目標と自己評価 | PDCAの流れについて評価・改善が低い。具体的にはどうすればよりよくなるのか。一番私たちが実践しやすいところなのかと思う。 |
| | 和やかな雰囲気人間関係があるため、ともすると、なれ合い・妥協に陥ってしまう可能性がある。 | 子どもの成長が簡単に見えるものではないため、自分のかかわりがこれでいいのかという不安は大きくある。組織として研修会の機会に様々な先生方の助言を頂き、自己評価することは、組織としての良さでもあると思う。 | |
| | 実践はしつづも反省・改善の面で、ややあいまいに評価しているような感じがした。 | 目標のとらえが甘いのが、また、達成のためにどう実行したらよいか、とまどいを感じたり、自信を持てなかつたりしている | |



【感想の整理から】

組織の強みとしては、「良好なコミュニケーションや人間関係」「教育に対する意識・向上心」が挙げられた。一方で、組織の弱みとしては、「目標と自己評価」が挙げられた。また、評価点の高かった人間的要因については、その和やかな関係が反対の方向に作用する可能性も指摘されている（「人間関係と評価」）。評価点の高低にかかわらず、その背景を具体的な場面に探っていることがうかがわれる。

一人一人の考えを組織全体で理解することは、協働的な取り組みを進めていく上で大変重要なことであり、学部の教育課題をより明確にしていくための資料となった。

「教育課題把握シート」の集計結果の分析と「感想の整理」【表2】を「分析と実行策の検討シート」【表3】に整理し、教育課題の設定と実行策の検討のための資料とした。

| 分析と実行策の検討シート | | 【表3】 | | |
|---|---|--|---|---|
| [石川養護学校 小学部] | | | | |
| <p>「教育課題把握シート」集計結果の分析から見えるもの</p> <p>○ 「要因」間の比較 いずれも高い平均点ではあるが、全平均（3.20）と比較すると [Ⅲ] 人間的要因（3.36）と [Ⅳ] 組織風土的要因（3.34）が高く、目的的要因 [Ⅰ]（3.02）が低い。内部的には安定していて、一見平穏に見えるが、目標との関連で授業実践を検討する必要があると思われる。</p> <p>○ 「診断要素・要旨」間の比較 全平均（3.20）と比較すると、教師間の共通理解等の「理解・意識」（3.29）、協力態度・連絡調整等の「態度・コミュニケーション」（3.30）が高い一方で、「授業の評価・改善」（2.98）をはじめ、PDCAの流れについては、全般的にやや低い傾向が見られる。</p> <p>○ 「各要因の要旨」の分析から 平均点の高い要旨は、[Ⅲ-24]「協働的な関係」（3.63）、[Ⅲ-27]「同僚関係」（3.63）、[Ⅱ-14]「時数の負担感」（3.58）などであり、授業実践にかかわる教師間の人間関係や環境は良好であることがうかがえる。 一方、平均点の低い要旨は、[Ⅱ-16]「反省と改善」（2.26）、[Ⅰ-7]「実践と自己評価」（2.32）、[Ⅱ-15]「構想や準備」（2.47）、[Ⅰ-9]「力量の自己評価」（2.58）といった、授業の評価や自己評価が低い傾向にあることがうかがえる。</p> | | | | |
| <p>教育課題に係わる組織としての強みと弱み（集計結果への感想から）</p> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>（強み）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 普段から児童について話し合いながら一緒にやっという教師間のコミュニケーション関係、良好な人間関係がある。 ・ 今やっていることに甘んじることなく、常に向上心を持ち、自己反省をしながら互いに高め合っている雰囲気がある。 ・ 合同で活動を行う際に、一人ひとりの意見が言いやすかったり、新しい考えを取り入れたりする実践をもっている。 ・ 同僚への信頼関係があり、協働して取り組める環境である。 </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>（弱み）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 目標のとらえが甘いのか、また達成のためにどう実行したらよいか戸惑いを感じる。他からの評価が少ないと自己評価が下がってしまう。 ・ 効率のよい話し合いの進め方、意見の出し方ができていない。ともすると、なれ合い、妥協に陥ってしまう可能性がある。やや、あいまいに評価しているような感じがある。 ・ 合同学習では教師間の話し合いはできやすいが、個別の課題学習となると不安がぬぐいきれないところがある。 ・ 会議等のため、授業の構想や準備、反省に必要な意見交換ができていない。 </td> </tr> </table> | | | <p>（強み）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 普段から児童について話し合いながら一緒にやっという教師間のコミュニケーション関係、良好な人間関係がある。 ・ 今やっていることに甘んじることなく、常に向上心を持ち、自己反省をしながら互いに高め合っている雰囲気がある。 ・ 合同で活動を行う際に、一人ひとりの意見が言いやすかったり、新しい考えを取り入れたりする実践をもっている。 ・ 同僚への信頼関係があり、協働して取り組める環境である。 | <p>（弱み）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 目標のとらえが甘いのか、また達成のためにどう実行したらよいか戸惑いを感じる。他からの評価が少ないと自己評価が下がってしまう。 ・ 効率のよい話し合いの進め方、意見の出し方ができていない。ともすると、なれ合い、妥協に陥ってしまう可能性がある。やや、あいまいに評価しているような感じがある。 ・ 合同学習では教師間の話し合いはできやすいが、個別の課題学習となると不安がぬぐいきれないところがある。 ・ 会議等のため、授業の構想や準備、反省に必要な意見交換ができていない。 |
| <p>（強み）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 普段から児童について話し合いながら一緒にやっという教師間のコミュニケーション関係、良好な人間関係がある。 ・ 今やっていることに甘んじることなく、常に向上心を持ち、自己反省をしながら互いに高め合っている雰囲気がある。 ・ 合同で活動を行う際に、一人ひとりの意見が言いやすかったり、新しい考えを取り入れたりする実践をもっている。 ・ 同僚への信頼関係があり、協働して取り組める環境である。 | <p>（弱み）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 目標のとらえが甘いのか、また達成のためにどう実行したらよいか戸惑いを感じる。他からの評価が少ないと自己評価が下がってしまう。 ・ 効率のよい話し合いの進め方、意見の出し方ができていない。ともすると、なれ合い、妥協に陥ってしまう可能性がある。やや、あいまいに評価しているような感じがある。 ・ 合同学習では教師間の話し合いはできやすいが、個別の課題学習となると不安がぬぐいきれないところがある。 ・ 会議等のため、授業の構想や準備、反省に必要な意見交換ができていない。 | | | |
| <p>教育課題</p> | | | | |
| <p>あなたの考えるこれからの実行策は？ 〈考える視点〉 ① 組織の強みをもっと活用した授業充実のための取り組みは？ ② 組織の弱みを克服するためには、どのような取り組みが必要か？</p> | | <div style="border: 2px dashed black; border-radius: 50%; padding: 10px; width: fit-content; margin: auto;"> <p>教育課題の設定と実行策の検討を通して整理する。</p> </div> | | |

(3) 教育課題の設定と実行策の検討

① 教育課題の設定

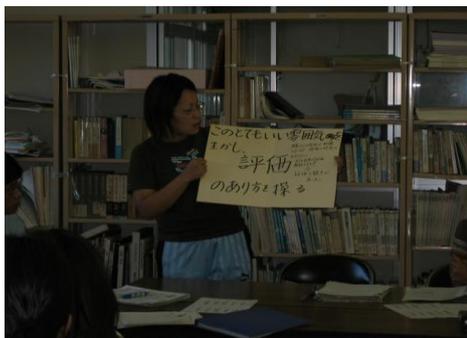
「感想の整理」【表2】と「分析と方策の検討シート」【表3】をもとに、教育課題（授業実践上の課題）の設定に取り組んだ。検討にあたっては、研修グループ（5～7人程度）ごとに3つに分かれたあと、まず、それぞれ自分の考えを付箋に書き出し、その後グループ内で協議し、最後に各グループから出された意見のすりあわせを行った。



自分の考えを付箋に書き表す



グループごとの協議



グループごとの発表

各グループからの報告では、

- ・ 小学部はいい雰囲気でありながらあいまいさが残ることから、評価の観点を設定する必要がある。
- ・ 小学部なので、目標をしぼりきるのが難しい面もあるが、具体的な目標が立てられているか、確認しなければならない。目標がはっきりしていれば評価しやすい。
- ・ PDCAサイクル、一番大切なところをしっかりとやっていかなければならない。

との意見が出された。

「授業の評価」「授業の具体的な目標」等のキーワードが出されている。あいまいな評価とならないようにするためには、目標をより具体的に、評価しやすいものにする必要があることを確認した。

そこで、石川養護学校小学部の教育課題を、**授業の具体的な目標の設定と評価の改善**と設定した。

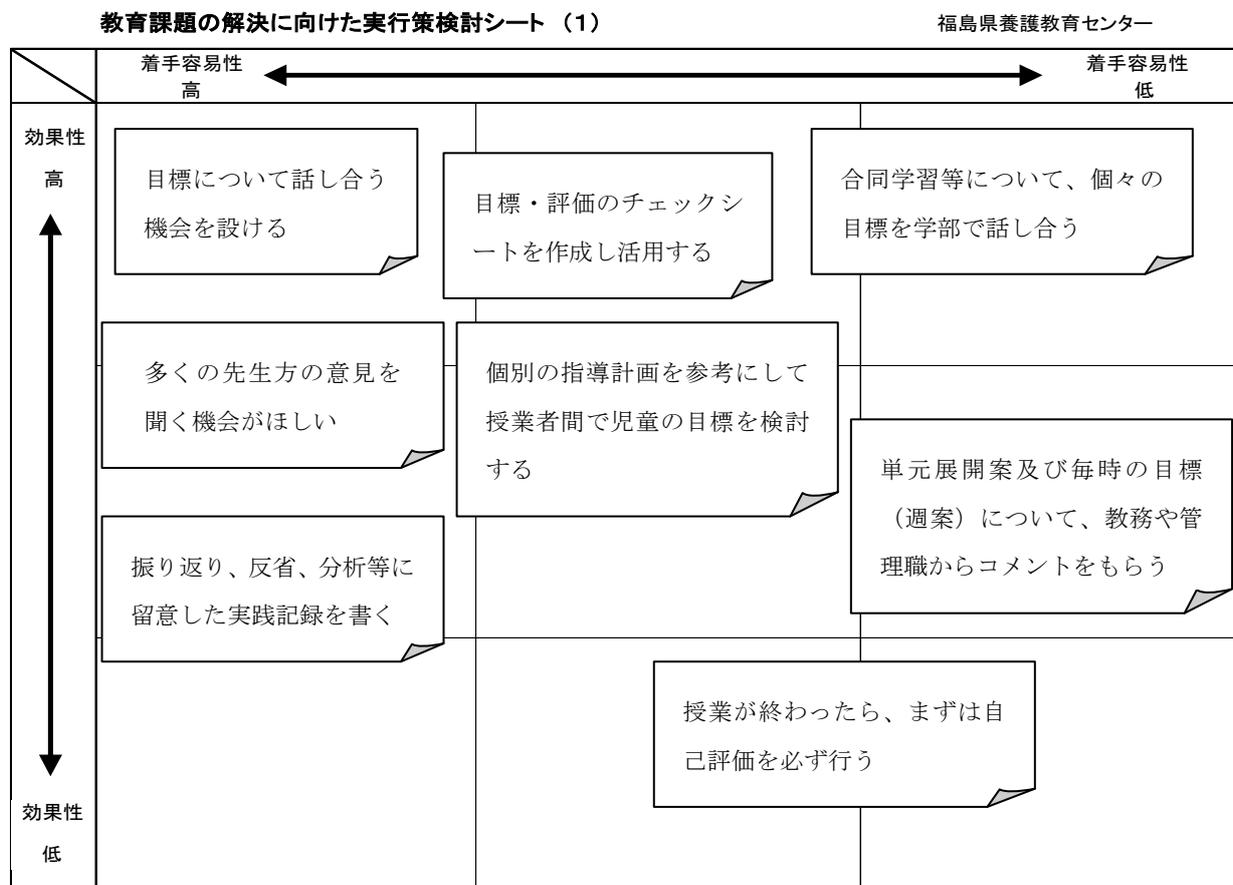
② 課題解決のための実行策の検討

授業の具体的な目標の設定と評価の改善に対する実行策の検討は、「分析と実行策の検討シート」【表3】に示した以下の2点から、課題設定時と同様に、まず個々の教師が自分の考える現実的に実施できそうな実行策を自由に付箋に書き出していった。

- ① 組織の強みをもっと活用した授業充実のための取り組みは？
- ② 組織の弱みを克服するためには、どのような取り組みが必要か？

全員が実行策を付箋に書き出したあと、着手のしやすさ（容易性）や期待される効果（効果性）の度合いなどをグループ内で話し合いながら、「実行策検討シート（1）」に位置付けた。

【実行策検討シート（1）作成例】



この手続きは、組織として明確化・共有化した教育課題に対する取り組みをどう改善・改革していったらよいかについて、個々の教師が自らの考えを明らかにするものである。授業実践という個人レベルの活動と、組織としての活動をすりあわせるといった意味合いがあり、学校組織マネジメントの重要な視点である。

協力校の教師のなかには若干の戸惑いも見られたものの、グループ内でそれぞれが自分の考えを出し合い、「実行策支援シート②」にまとめていった。さらに、各グループでまとまった実行策を発表し合い、「話し合うこと」「チェックシートの作成と活用」などの共通するキーワードと、年度当初より小学部の研修計画でテーマとしていた「課題学習」を踏まえて、学部として下のような2つの実行策を設定した。

| グループ | 実行策 | いつ | 誰が | 何を | どのように | 成果と課題 |
|-----------|--|----------------|---------|----------|-------------|-------|
| 学部の研修グループ | 学部の研修と関連させて、課題学習検討会で、目標・評価シートを作成し、話し合いを行いながらPDCAサイクルの流れを行っていく。 | 研修の時間 | 研修のグループ | 研修部のケース会 | 毎週火曜日の研修日 | |
| | 年度末に個別の教育支援計画の課題学習について、一年間の評価や次年度の長期目標などの話し合いを行い、次年度への実践に生かしていく。 | 年度末（3学期評価週間の前） | 研修のグループ | 研修部のケース会 | 年度末、火曜日の研修日 | |

(4) 実践と検証

① 実践と授業研究会

実行策を受け、研修部が中心となって右のような形式の「授業評価シート」を作成した。

右は、国語の課題学習の例であるが小学部で課題とした「**授業の具体的な目標の設定と評価の改善**」に向けて、特に授業のねらい、本時の目標がかなり具体的になり、評価しやすくなっている。

このシート及び学習指導案略案と、授業のVTRを見ながら授業の検討を行った。



小学部：授業評価シート

| チェック欄には、よかった点には○、改善点等気づいた項目には…… | | | |
|--|--|------|----------------|
| | 評価項目 | チェック | 気づき(修正・改善の視点で) |
| 本 時 よ の り 目 標 体 ・ 的 ね に ら い | ○教師の発音を聴いて、文字を選ぶことができる。(「あめ」「うし」「えび」「おに」「おの」) | | |
| | ○文字を見て、対応する絵を選ぶことができる。(「あめ」「うし」「えび」「おに」「おの」) | | |
| | ○問題(絵カード)・発音に対応する単語を作るために接頭語(ア行)を選び、正しい単語を作ることができる。(「Om」「Ol」「Ob」…) | | |
| | 子どもが主体的に活動に取り組める展開を設定したか？(子どもが主体的に活動し、学びの場が保証できているか？) | | |
| | 活動内容は適切だったか。(児童が意欲的に取り組める内容だったか等) | | |
| | 支援方法は適切だったか(支援の量、ことばかけ、かかわりのタイミング等) | | |
| | 教材教具、状況設定は適切だったか。 | | |
| ・その他 児童の行動について気づいた点 ・授業全体を通しての所見(感想、意見、質問等) | | | |

次時への改善点
*
*
次時への目標修正点
○
○

※ 本シートは、授業研究会参加者が1枚ずつ手元に置き、授業のVTRを見ながら各項目ごとにチェック、気づきを記入する。それをもとに協議を行う。

授業評価シートを使用したためか、参加者からはたくさんの意見や感想が出され、活発に協議が進んだ。反面、「なぜ、この目標なのか」というような、目標の吟味に関する意見はほとんど出ず、指導方法についての話し合いに終始した感があった。そこで、検討会終了後スタッフ会を行い、もう一度教育課題をもとに、「個別の指導計画と本単元、本時の目標との関連を明確にすること」「授業者は、なぜこの目標なのかということを的確におさえ、説明し、参観者からはその目標の妥当性についても評価してもらおうこと」等について確認しあった。

授業検討会は12月までに4回行われた。石川養護学校小学部の研修計画は一人一授業であり、1時間程の研修時間の中でVTRを見ながら2授業の検討という形であった。しかし、時間的な余裕はないものの、そのときどきの児童の思いを推察した上で、ことばかけや教材・教具の工夫等の指導方法や、子どもの行動の読み取りについての協議が活発になされた。目標の妥当性についての議論はまだまだ少ないが、年度当初に作成した児童一人一人の指導の重点と、本単元、題材のつながり、本授業における目標とのつながりを授業者自らが説明する場面も見られるようになってきた。目標の設定についての協議では、昨年までその児童を担当していた教師や、その児童の実態をよく知る教師から、昨年からの変容等を含めその目標の妥当性について言及する場面も見られた。

上の授業評価シートでは、【次時への改善点】等への記入はほとんどなかったものの、【本時の目標・ねらい】等については、修正・改善の視点で書き込まれているシートが多く見られた。

② 実行策の検証

実行策の一つである「授業評価シート」の活用等についてアンケート調査を行い、その有効性を検証した。その結果を踏まえた成果と課題は以下のとおりである。

プロジェクト研究アンケート(12/26集計)

| | 4回の授業検討会は「日々の授業における具体的な目標設定と評価の改善」に役立つものでしたか？ | | | | | 授業評価シートは「日々の授業における具体的な目標設定と評価の改善」に役立つものでしたか？ | | | | | 授業検討会を通して「日々の授業がその子の役に立っている」「自分は授業を展開していく力が備わっている(備わりつつある)」と感じられていますか？ | | | |
|----|---|-------|-------|-------|-----|--|-------|-------|-------|-----|--|-----|----|------|
| | 授業の計画 | 授業の実践 | 授業の評価 | 授業の修正 | あまり | 授業の計画 | 授業の実践 | 授業の評価 | 授業の修正 | あまり | かなり | わりと | 少し | まったく |
| A | | ○ | ○ | ○ | | | | ○ | ○ | | | | ○ | |
| B | | ○ | | ○ | | | | ○ | | | | | ○ | |
| C | | | ○ | ○ | | | | ○少 | | | | | ○ | |
| D | ○ | ○ | ○ | ○ | | | | | ○ | | | | ○ | |
| E | | | | | ○ | | | | ○ | | | ○ | | |
| F | | | | ○ | | | | | ○ | | | | ○ | |
| G | | | | | | | ○ | | | | | | | |
| H | | | ○ | ○ | | | | ○ | | | | ○ | | |
| I | | | | | | | | | | | | | | |
| J | | ○ | | | | ○ | | | | | | | ○ | |
| K | | ○ | | ○ | | | | ○ | | | | | ○ | |
| L | | | | ○ | | | | ○ | | | | | | |
| M | | | | ○ | | | | | ○ | | | | ○ | |
| N | | | ○ | ○ | | | | ○ | | | | ○ | | |
| O | | | | ○ | | | | | | ○ | | | ○ | |
| P | | ○ | | | | | | ○ | | | | | ○ | |
| Q | | | ○ | | | | | ○ | | | | | ○ | |
| R | | ○ | ○ | ○ | | | | ○ | ○ | | | | ○ | |
| S | | | | | | | | | | | | | | |
| 合計 | 1 | 7 | 7 | 12 | 1 | 1 | 1 | 10 | 6 | 1 | 0 | 3 | 12 | 0 |

○ 成果

授業検討会については「授業の修正に役立った」という意見が多く、ついで、「授業の実践」「授業の評価」の順となっている。「授業の計画」に役立ったという意見は、1つしかなかったものの、「授業の修正」に役立ったということは、次時の授業の計画につなげることができたと考えよう。

また、授業評価シートについては「授業の評価に役立った」という意見が多く、ついで「授業の修正」となっている。これは、授業評価シートにあるように、「本時の目標・ねらい」をより具体的に書き表したことに影響していると思われる。授業者は、授業の目標、目指す具体的な児童の活動の様子を書き込むことにより、授業全体を焦点化することができ、授業者以外の教師にとっては、ねらいや活動の内容、支援の方法などが適切であったかどうかについて、視点をより具体化させてみることができ、なおかつ、その検討をとおして自分の授業の見直しをすることができていると考えられる。

● 課題

「授業検討会」「授業評価シート」についての感想や、アンケートの質問項目でもあった「日々の授業が確実にその子の役に立っている、自分は授業を展開していく能力が備わっている(備わりつつある)」という実感を得ることができるようになるためにはどうすればいいか」に対する記述からも、自身の研修の在り方と同じぐらい「他者からの客観的な評価」が重要であるとの意見が多かった。「他者の意見を重要視しているということは、授業充実のためには、組織としての協働的な取り組みが必要である」との認識があると言い替えることができる。

しかし、教育課題として設定した「授業の具体的な目標設定と評価の改善」という視点からは、授業研究会では「評価」に重点が置かれたこともあり、「具体的な目標の設定」という部分について焦点化した協議を行うことが難しい状況であった。「具体的な目標の設定」という課題の解決のためには、授業を構想する時点での目標の設定に組織として取り組む必要があり、それは「評価の改善」という視点からも重要であると考えられる。

IV 第1年次の研究のまとめ

1 学校組織マネジメントの視点

学校（学校・学部）は、よりよい授業を追究する組織集団である。言うまでもなく各学校においては授業研究会や研修等を通じた「授業の充実」を進めているところであるが、今回実施した「特別支援学校における教育課題に関する調査」では、あらためて各学校における授業実践上の課題が浮き彫りになっている。

今回、研究協力をいただいた石川養護学校小学部の「教育課題把握シート」の集計結果では、先に示したとおり、概ね評価点が高い中で、「I 目的的要因」が他の要因に比べ若干低く、要因の要旨から見ると、「実践している授業や自分の力量の評価」、「支援計画と授業のつながり」についての評価点が低くなっている。こうした傾向は、他の多くの特別支援学校にも見られている状況である。今回のプロジェクト研究は、各特別支援学校に共通する課題に取り組んだ実践ともいえよう。

「自分の力量の評価」や「支援計画と授業のつながり」についての評価点が低くなっている背景の一つとしては、特に知的障がい教育における教育課程の難しさがあると思われる。つまり、指導内容は学習指導要領に明示されているものの、児童生徒個々の指導目標や内容の設定、指導方法や評価等については、一人一人の教師に任せられている現状があるためである。

調査結果から読み取れる傾向は、個々の教師が抱える授業実践上の課題を反映するものであり、教育課題を明確化・共有化するということは、そうした課題の解決に向けて組織の力を発揮、焦点化しようとする取り組みである。研究協力校においては、個々の教師がまず自分の考えを付箋に書き出し、グループで検討する手続きをとることで、すべての教師がそのプロセスに関わることができた。個々の教師の課題から組織として解決すべき課題を焦点化し、また、その課題の解決に向けた取り組みも個人から組織へとつなげていくという学校組織マネジメントの視点は、課題解決に向かう個々の教師の積極的な参画を促し、学校組織を活性化していくうえでも重要といえる。

2 課題解決のための授業研究の在り方

研究協力校においては、教育課題を「授業の具体的な目標設定と評価の改善」と設定した。これは、授業研究会においては実践場面を中心に検討することとだけでは不十分であり、むしろ実践をする前の検討（指導目標や内容、あるいは指導方法等について）の段階に、組織の力を発揮していこうとする取り組みであるといえる。

また、研究協力校においては、課題となる授業場面として、「個別の課題学習」に焦点があてられた。児童生徒に対する個別的な学習（名称は「個別の課題学習」「個別学習」など学校により様々である）については、研究協力校と同様、知的障がい教育の特別支援学校においては、その必要性や重要性が認識され実践されてはいるものの、教育課程上の位置づけや指導内容・方法については不明確となっている状況ではないだろうか。このことは同時に、特別支援学校の教師には児童生徒と一対一で向き合った時に、何をどう指導するかを考え、説明でき、実践する力量が求められている現状を示すものであり、ここに組織としての力を発揮・焦点化すべきではないかと思われる。

「特別支援学校における教育課題に関する調査」から自校の授業実践上の課題を明確化・共有化し、その解決に向け、組織として取り組んだ今回の研究からは、授業充実のための協働的な取り組みの中核である授業研究の在り方自体を見直す必要性がうかがえる。研究協力校における今年度の取り組みを踏まえ、次年度の研究に臨みたい。