

特別支援学校における協働性の構築を目指した授業研究の試み

小倉 靖範¹⁾ 有井 香織²⁾ 大島 茉莉³⁾ 加来 慎也⁴⁾ 塩田 順子⁵⁾ 安藤 隆男⁶⁾

1):愛知教育大学特別支援教育講座 2):筑波大学附属桐が丘特別支援学校 3):東京都立城東特別支援学校
4):茨城県立土浦特別支援学校 5):千葉県教育庁教育振興部生涯学習課 6):筑波大学人間系

An Attempt of Lesson Study to Development Cooperativity in Special Schools

Yasunori OGURA ¹⁾, Kaori ARII ²⁾, Mari OUSHIMA ³⁾, Sinya KAKU ⁴⁾, Junko SHIOTA ⁵⁾, Takao ANDO ⁶⁾

- 1) Department of Special Needs Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan
- 2) Special Needs Education School for the Physically Challenged, University of Tsukuba, Itabashiku 173-0037, Japan
- 3) Joto School for Special Needs Education for Intellectually Disabled, Tokyo Metropolitan, Kotoku 136-0072, Japan
- 4) Tsuchiura Special School, Ibaraki Prefectural, Tsuchiura 300-0811, Japan
- 5) Lifelong Learning Division of Educational Promotion Department, Board of Education of Chiba, Chiba 260-8667, Japan
- 6) Faculty of Human Sciences, University of Tsukuba, Tsukuba 305-8572, Japan

要約

本研究は、特別支援学校において教師の協働性に着目した「チーム・アプローチ・モデル」としての授業研究のあり方を考究することを目的としたものである。

特別支援学校では、Team Teaching による指導が主流であるが、複数の教師が協働するという面において課題が多く、その解決が求められている。他方、授業研究方法論に関する先行研究では、教師の意識や判断、自省など授業者としての教師の主体的行動に焦点化された授業研究（例えば、「教師の意思決定研究」や「授業リフレクション研究」）が行われている。これらの先行研究の成果を踏まえると、Team Teaching による指導では、事前に共通理解を図ったとしても、実際の授業場面において教師個々の意思決定にはおのずと違いが生じると考えられた。

そこで、本研究では、協働性の構築を図るという観点から授業研究方法論の先行実践を参考に教師個々の意思決定の違いを生かした授業研究の仮説的なモデルを構築した。具体的には、①授業 VTR を視聴し、KJ 法的な手法を用いた集団討議によって授業を見る上での観点を整理し、②互いの見方が異なった場面を抽出し、さらに「自分だったらこうする」という視点で授業を振り返り、その見方（意思決定）の違いを交流するという手順を踏んで授業研究（試用実験）を行った。そして、この仮説的なモデルの教育現場への適用可能性を検証するために、②における対象者の発話特徴と試用実験後の対象者の感想について分析を加えた。その結果、教師の実践的知識の向上、協働性の構築といった面において仮説的なモデルが有効であることが示唆された。

Keywords : 特別支援学校 Team Teaching による指導 授業研究 教師の意思決定 協働性

I はじめに

日本の学校においては、授業改善や教師の指導力を向上させるための手法として、伝統的に校内授業研究が行われてきている。授業の設計－実施－評価にわたって教師集団の協働で組織的に行う校内授業研究は、学校組織における教師の授業力向上の際に重要な役割を担うものであるとされ、学校における組織的、計画的な研修活動の中核に位置づけられてきた。一方で、授業研究自体が形骸化し、学校現場の多忙化や教師の世代間ギャップの拡大で、校内における授業研究の文化の維持が難しくなってきたとの指摘がある（油布、2007）。

今津（1995）は、「教師は教育実践を積み重ねるなか

で、教師同士の連携や協働性を追求することで、同僚とともに常に成長を遂げていくことができる」と述べ、教師同士が協働することの重要性を指摘している。

特別支援学校では、授業の多くが Team Teaching による指導（以下、TT とする）の形態で行われている。このことから、特別支援学校において授業研究を通して協働性を構築することは、教師個人の専門的力量を高めるばかりではなく、チームとしてのパフォーマンスを高めることにもつながるものであると本研究では考えた。

II 問題の所在

1. 授業研究の変遷

従来、授業研究の方法は、準実験的にデータを集め、

仮説検証的に進められてきた。個人の主観性をできるだけ排除し、客観性・一般性を重視する量的研究法が主流であった。しかし、授業の事実は反復が不可能な特殊性と複雑性を有し、しかも倫理的に実験的統制がそぐわないという面もあるため、授業研究の方法としては限界があると考えられるようになった。結果、1980年代には、教師の意識や判断、内省など授業者としての教師の主体的行動に焦点化された質的な授業研究への推移が見られた(生田・吉崎, 1997)。そして、教師の成長・発達の視点から授業研究がなされ、実践的な知識(例えば秋田, 1992)や教師の意思決定(例えば、吉崎, 1991)に着目した研究成果が蓄積されてきている。

吉崎(1991)は、教師の意思決定を「各代替策の中から、それぞれの代替策が子どもに与える影響を予想しながら、教師自身が設定した評価基準に基づいて、そのうちの最良のものを選択すること」と定義し、教師が授業計画や授業場面において、絶えず主体的判断を行っていることを挙げている。

樋口(1995)によれば、教師の意思決定の研究は、第三者による観察だけでは明らかにすることのできない教師の内面への研究へと発展し、授業者の力量を高めるといふこと、教師が授業という不確定な状況の中での判断や対応行動の力量を形成するという二点で意義を持つとされている。

このような授業研究に関する質的な研究がなされる中で、具体的な授業研究の方法として、稲垣・佐藤(1996)などによって「授業カンファレンス」が提案された。

「授業カンファレンス」とは、教師の実践的知識の開発を目的とし、多様な立場のメンバーが授業記録としてのビデオ映像を基に、気付いたことを自由に話題に出して検討し合う、集団討議を用いた授業研究方法である。

また、澤本(1994)は、教師の主観が関与する内省的な研究の必要性を指摘し、その研究方法として「授業リフレクション研究」を挙げている。

「授業リフレクション」とは、授業中の教師や子どもの姿を意図的にとらえ、それを振り返りながら授業改善の方策を講じるものであり、自己リフレクション・対話リフレクション・集団リフレクションの三つの形態を効果的に組み合わせることで教師が個人としての力量を形成する(澤本, 1994)とされている。さらに、澤本・田中(1999)は、集団での「授業リフレクション」を通して、教師が個人として力量の形成を実現すると同時に、共同研究者との緩やかな共同体を形成しながら授業の研究を推進し、教育水準の向上に資するものになると述べている。

以上のような、質的な授業研究の先行実践は通常学級を対象に行われたものであるが、特別支援学校における授業研究を考える上でも重要な示唆を与えるものである。しかし、特別支援学校において、教師の意識や判断、

内省など授業者としての教師の主体的行動に焦点化された授業研究は、多くはないのが現状である。

また、これらの研究手法を特別支援学校において適用する際には、特別支援学校における授業や個別の指導計画作成等がチーム・アプローチの形態で行われているという場の特殊性も考慮されなければならない。

そこで本研究では、TTに代表されるチーム・アプローチの課題を踏まえ、特別支援学校において質的な授業研究を導入することの意義について考究する。

2. チーム・アプローチの課題

特別支援学校におけるTTは、1979年の養護学校教育の義務制施行に前後して普及した。これは、義務制の実施によって養護学校に就学する児童生徒の障害が重度・多様化し、指導の上で複雑多岐になってきたためである(三浦, 1986)。

養護学校にTTが普及するにつれて、TTがその機能を果たすためには、どのような条件が必要であるのかについて検討がなされるようになった。

生駒(1974)は、話し合いの時間を十分に取ること、教員一人ひとりが和を大切にすること、しっかりとした分担を決めて怠け心が起こるのを防ぐことなどが必要であると示した。また、渡辺(1982)は、役割分担に伴う動き方に習熟していなければ、指導内容が重複したり、方法や原則に一貫性がなく、子どもに混乱を招くことになること指摘している。さらに福岡(1982)は、チーム・ティーチングの欠点として、スタッフ全員の理解不足やチームの行き方に不満を持っているとチーム自体が崩壊してしまうこと、打ち合わせに時間がかかりすぎることを指摘している。

こうした中、文部省(1982)からは、教師が連携して指導に当たる場合の前提として、①このような形態による授業を行うことの意義について、全教師の共通理解を図り、積極的に協力し合う体制をつくること、②教師の経験、専攻分野、指導性などを十分に考慮すること、③指導内容によってはリーダーを交代するなど、弾力的な対応ができるようにすることが、その要件として必要であることが示された。

以上のように、TTという指導形態は、教師間の共通理解や役割分担を前提としながらも、チームであるが故の課題を多く抱えていると言える。

このことは井田・大野(1989)のTTに対する問題を顕在化するための教師への意識調査からも伺うことができる。この調査では、複数担任制の長所として「子どもを多角的に把握し、ひとりよがりを防ぎ、客観化することができる」としながらも、その短所として「教師が相互に依存的になったり、サブ教師が補助意識を持つ」、「教師の価値観、児童生徒観、指導観が大きく異なる」などが挙げられている。さらに、複数担任制の抱える問題点として、「共通理解の不足」、「チーフ教師、サブ教師の役割が不明確」、「話し合う時間が十分にとれない」、

「教師の相互依存による責任の欠落」などが挙げられている。

井田・大野（1989）の調査は、TT が普及して数年たった後の養護学校教師の意識であるが、どれもが現在の特別支援学校においても該当する今日的な課題でもある。とりわけ教師間の共通理解については、TT を機能的に実施する上で重要な前提条件である（文部省、1982）とされながらも、常に教育実践上の課題として挙げられてきている。

このように複数の教師がチームとなってアプローチすることの難しさの背景としては、「学校の組織特性から、教師は同僚と協働して職務遂行することを不得手としていることが示唆される」こと（安藤、2004）、教職における「不確実性 uncertainty」が深く介在すること（安藤、2001a）が挙げられる。すなわち、教師の職務特性としての「個性」や絶対的な解を持ち得ない教育という営為が、チームとしての共通理解や授業目的の共有を困難にし、役割分担の不明確さや相互依存による責任の欠落につながっていると考えられる。

このような現状に対し安藤（2004）は、教師の協働性に着目した「チーム・アプローチ・モデル」を構築する必要性を指摘している。

そこで、本研究では、特別支援学校におけるチーム・アプローチの課題を解決しうる授業研究の新たなモデルを「授業カンファレンス」や「授業リフレクション」などの先行実践を参考に構築し、有効性を検証することとした。

Ⅲ 研究目的と方法

1. 研究目的

本研究では、特別支援学校におけるチーム・アプローチの課題を解決し、協働性の構築に結び付く授業研究の新たなモデル（以下、開発モデルとする）を提案するとともに、実際の教育現場への適用可能性を検証するために試用実験を行い、その開発モデルの有効性を検討することを目的とした。

2. 対象者

X 大学大学院で特別支援教育を学ぶ学生 5 名（現職派遣教師を含む）を対象とした。現職派遣教師 2 名を熟達教師、教職経験のない大学院生 3 名を初任教师として想定した（Table 1 参照）。

3. 授業研究の対象とした授業

Y 特別支援学校（肢体不自由）の準ずる教育課程を履修する小学部 4 年（男子 1 名・女子 2 名）に対する教育実習生の算数の授業場面（単元名：「面積」）を対象とした。

事前に作成された指導案から授業の導入場面に当たる約 10 分間を抽出し、授業研究に用いた。10 分という時間を設定した理由は、授業研究の効率化と時間短縮を図るためである。

4. 手続き

本研究は、以下の 2 つの研究から構成している。

研究1

まず、授業研究を通して協働性を構築するための要件について考えた。その上で、質的な授業研究の先行実践を参考に、特別支援学校における協働性の構築を目指した仮説的なモデル（開発モデル）を設定した。

そして、実際にモデルに沿って授業研究（試用実験）を行った。試用実験で想定した場面は、特別支援学校における授業実施後の事後検討会や校内研修会における授業研究場面である。

研究2

試用実験の中で得られた対象者の発話データをカテゴリ分析し、対象者の発話特徴を明らかにし、経験差のある複数の教師が授業研究において集団で討議することの効果と意義を検証した。

また、試用実験後に対象者が授業研究に対し、どのような感想を持ったかについて意見交換会を実施した。そして、そこで得られた発話データを分析し、開発モデルの成果と課題を明らかにした。

Table 1 対象者の概要

教職経験年数	教職経験校種 (経験年数内訳)	所有する教職免許状	備考
A 8年	肢体・重複8年	小学校専修・中学国語専修 高校国語専修 特別支援学校2種(知的・肢体・病弱)	常勤講師歴 1年(特学 ・肢体)
B 15年	普通小3年 知的7年 肢体・重複5年	小学校1種 特別支援学校1種(知的・肢体・病弱)	
C 0年	なし	取得見込み	
D 0年	なし	小学校2種・中学校社会1種 高校公民1種 特別支援学校1種(知的・肢体・病弱)	
E 0年	なし	小学校1種・中学国語2種 特別支援学校1種(知的・肢体・病弱)	

Ⅳ 結果および考察

1. 授業研究の開発モデルについて〈研究1〉

授業研究には「技術的実践の授業分析」と「反省的実践の授業研究」の二つの様式がある。「技術的実践の授業分析」が唯一の認識と唯一の技術（プログラム）を求め、論争し合うスタイルであるのに対し、「反省的実践の授業研究」は、多様な認識と多様な方法を求め、経験を共有し認識を交流するスタイルで遂行され、異なる教育観をもつ教師たちとの経験の交流と共有によって実践を学び語り合う共同体が構築される（稲垣・佐藤、1996）。

また、秋田（2006）は、授業研究には「効果的伝達モデル」と「協働構築モデル」があるとし、前者は先輩が後輩に知識技能を伝達する形であり、後者は伝達を含みながらも授業研究から教師個人のそれぞれの良さを認めたりそこから学ぶかたちで行われると述べた上で、「効果的伝達モデル」から「協働構築モデル」への転換の必要性を指摘している。

開発モデルを創造するにあたっては、「反省的実践の授業研究」や「協働構築モデル」を志向し、特別支援学校における TT の課題を鑑み、授業研究を行う際の前提条件として、次のことを対象者間で確認した。

前提条件
特別支援学校における TT では、「共通理解」が重要であるとされるが、実際の授業場面においては教師間にズレ(教師個人の意思決定の違い)が生じる。

このような前提条件を設定することで、個々の教師の経験差や教育観の違いを超えて、「自分だったらこうする」という授業主体者の視点で発言できる環境が整うと考えた。また、授業主体者として発言を求められることにより、井田・大野(1989)の意識調査で TT の課題とされた「教師が相互に依存的になる」といった事態を克服できるのではないかと考えた。

さらには、授業を振り返るという行為(授業リフレクション)を通して、協働性を構築するためには、次の二つのステップが必要であると考えた。

STEP1: お互いがどのような観点で授業を観察しているのかをすり合わせる。
→ 「共通理解」への土台づくり
STEP2: 「自分だったらこうする」という視点(意思決定の違い)を交流する。
→ 教師同士の学び合い

具体的には、開発モデルとして Fig.1 に示すプロセスで授業研究(試用実験)を行った。

STEP1: KJ法的な手法を用いた授業分析
1) 目的: 授業 VTR を視聴し、授業分析の観点を整理する過程をとって共通理解を図る。
2) 手続き
① 授業分析を行うに当たり、初めに授業を録画した VTR から、授業案に示された授業の導入部分を約 10 分間抽出する。
② 次に、VTR を視聴しながら感想や疑問、自分が授業者であったらこうするといった視点で各自が気づいた事柄を付箋に記入し、KJ 法的な手法を用いて図解化する (Fig.2 参照)。
STEP2: 集団討議による抽出場面の授業分析
1) 目的: 集団討議をとって、授業に対する個人の意思決定の違いを共有し、各個人の代替策のレポートをを広げる。
2) 手続き
① 対象者それぞれが異なった意思決定をした場面を選定基準とし、約 2 分間を抽出した。
② 授業者の授業行動と児童の言語活動と非言語活動を合わせた授業記録を作成し、ストップモーション方式に基づき VTR の視聴しながら討議を行う。
3) 留意点: 授業についての批評や改善点を述べる事が目的ではないことを確認する。
→ 「自分が、授業者だったらこうする」という授業者の意思決定の視点を大切にす。

Fig.1 授業研究の開発モデル

また、Fig.2 には、授業研究(試用実験)によって得られた関連図を示す。しかしながら、Fig.2 は、授業分析の視点として一般化を目指したものではない。本研究では、このような関連図を作りあげるプロセスを通して、その構成員が属する教師集団内において、授業に対する「共通理解」や「授業目的の共有」が図られ、協働性が構築されると考えている。

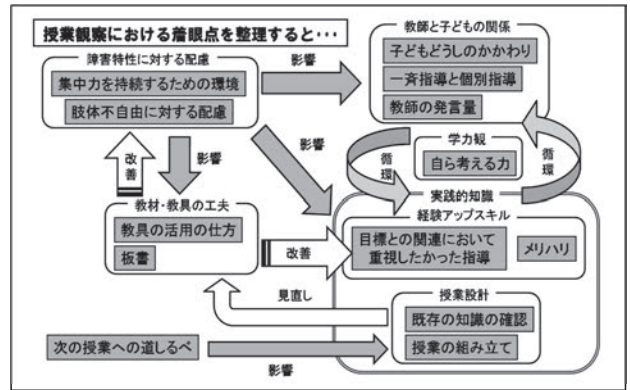


Fig.2 整理された「授業分析の観点」についての関連図

2. 開発モデルの有効性について(研究2)

研究1の事例(試用実験)を基に、開発モデルの有効性について、検討と考察を加えた。

(1) 対象者の発話特徴について

Fig.1 の STEP2 の様子を録画し、対象者が対象授業をどのような視点から捉えたのか、また、それぞれが捉えた視点にどのような差異があるのかを明らかにすることを目的に対象の発話データを分析した。

	教師	子ども	教材	環境
教師	<ul style="list-style-type: none"> 教師のアイデンティティ 教師の身体と言葉 教師の授業の観念と学習の観念 教師の指導技術 教師のライフヒストリー 教師の教養と文化 教師の社会・政治意識など 	<ul style="list-style-type: none"> 教師と子どもの関係 教師の子どもの理解 子どもの教師理解 子どもへの対応 発問と指示の技術 個別指導と一斉指導など 	<ul style="list-style-type: none"> 教師の教材観 教師の教育内容に関する理解と知識 カリキュラムに関する教師のデザイン 授業の指導計画など 	<ul style="list-style-type: none"> 教室環境の構成 教具の選択と準備 黒板や視覚支援装置の活用など
子ども		<ul style="list-style-type: none"> 子どものアイデンティティ 子どもの人間関係 子どもの身体と言葉 ジェンダー 学力差と文化差 学びの動機 協同学習と個人学習など 	<ul style="list-style-type: none"> 認識と表現の内容と方法 認識と表現の個性と多様性 学習の観念 学習の段階と過程 学習の関心 学習のデザイン 学習の経験など 	<ul style="list-style-type: none"> 学習環境のデザイン 学習の文脈の構築 学習資料の活用 黒板や黒板 ノートや道具の活用
教材			<ul style="list-style-type: none"> 教育内容・教材の構成 教育内容の構成 単元のデザイン プログラムとカリキュラムの開発 	<ul style="list-style-type: none"> 教科書 教材と教具と資料の準備 実験器具や作業台の配置など
環境				<ul style="list-style-type: none"> 教室文化 教室の雰囲気 教室の時間 教卓・机・椅子などの配置 掲示物と提示物 資料コーナー 教室の回廊 地域の素材の活用など

Fig.3 実践的研究の課題領域のマトリクス
(稲垣・佐藤, 1996 より抜粋)

なお、本分析においては、稲垣・佐藤（1996）の実践的研究の課題領域のマトリクスを用いて、カテゴリ分析を実施した。

稲垣・佐藤（1996）は、授業研究の課題を考えるに当たり、Schwab がカリキュラムの実践的研究において示した四つの要素のマトリクスによる課題領域を提案している。このマトリクスは、①教師、②子ども、③教材、④環境の四つの関係の組み合わせであり、4 × 4 の 16 マスから構成されている。また、このマトリクスから以下のような 10 の課題領域（Fig.3）が成立する（佐藤・稲垣，1996）。

本研究では、対象授業が特別支援学校（肢体不自由）の授業であることを踏まえ、Fig.3 のマトリクスに「特別支援教育」の項目を加えてマトリクスを作成し、対象者の発言を分類した。この分類は、妥当性を確保するために、研究者 3 名（特別支援学校（肢体不自由）教師 1 名及び特別支援教育を専攻する大学院生 2 名）で実施した。

その結果を Fig.4 に示し、結果から対象者の発話特徴を整理する。

	教師	子ども	教材	環境	特別支援教育
教師	B⑥ C② D② D③ D④ D⑤	A① A⑤ A⑦ A⑧ A⑨ B① B② C①	B③ B④ D① E①	A④	A⑤
子ども			E②	A②	A③、B⑨
教材			D⑥	B⑤	A⑩ B⑦ B⑧
環境					
特別支援教育					

Fig.4 対象者の発話の分類

【対象者 A：現職派遣教師】

A は、主に「教師」と「子ども」の関係に着目しながらも、そこから「環境」、「特別支援教育」と幅広く授業を捉えていると言える。「環境」と「特別支援教育」に関する項目に対し、発言していたのは熟達教師グループのみに見られた特徴である。

【対象者 B：現職派遣教師】

B も A と同様に、幅広い視点から授業を捉えていると言える。また、B は五つすべての観点から発言をしていることが特徴的である。

【対象者 C：大学院生】

C は、主に「教師」、「子ども」の 2 点から授業を捉えている。しかしながら、「教材」、「環境」、「特別支援教育」に関する発言は全くしていなかった。

【対象者 D：大学院生】

D は、「教師」、「教材」に着目した発言をしている一

方で、「子ども」、「環境」、「特別支援教育」に関する発言は全くしていなかった。

【対象者 E：大学院生】

E は、主に「教材」に関して発言をしており、その他の項目への発言はみられなかった。

以上のように、それぞれが着目している項目には、個人間にばらつきが見られ、授業を見る観点には、個人の偏りがあることが明らかになった。

また、現職派遣教師と教職経験のない大学院生の発話特徴を比較してみると、現職派遣教師が授業を幅広い視点で捉え、大学院生グループは「環境」・「特別支援教育」の項目に関する言及はなかった。このことは、「熟達者は授業状況に敏感であり、より多くの手がかりを授業の中から見つけ言語化できる」という秋田・佐藤・岩川（1991）の実験結果を支持するものであった。

また、実際に特別支援学校（肢体不自由）に勤務している現職派遣教師からは、「体育館を利用するなどして、もっと広さを実感させてあげることが大事」（A）、「肢体不自由児の指導では、体験が大事。大きさを実感させてあげてほしい。イメージ化させるための教材の工夫が大事」（B）といった発言もあり、肢体不自由児の障害の特性を考慮した指導の工夫にも目を向けていることが分かった。

さらに、「子どもたちの心情を推察したり、机の上の状況と子どもたちの姿勢の確認をすべき」（A）など、自立活動と深く関係することについても発言していた。

このような観点を授業研究のプロセスを通して、教師集団全体で共有することは、個々の教師の授業力向上や授業改善、協働性の基盤を築くことにつながると考えられる。

(2) 開発モデルの成果と課題

開発モデルによる本事例の取組が、特別支援学校における授業研究の方法を考える上で、有効であるかを検証した。

試用実験（授業研究）終了後に参加者が順に感想を述べ、その様子を VTR カメラにて録画し、後日、文字化した。文字化したデータをグラウンデッド・セオリー・アプローチ（戈木，2006）の手法を参考に分析した。

グラウンデッド・セオリー・アプローチは、データに基づいて分析を進め、データからカテゴリを抽出し、複数のカテゴリを体系的に関係づける枠組みである。分析者がデータという非常に個別で具体的なものから、体系的な関係づけへと無理なく分析を進めていくことができ、カテゴリ同士の関係を理論的に捉えることができるとされている（戈木，2006）。

以下、発話データにラベル付けを行い、カテゴリに分けて整理した結果を Fig.5 に示す。

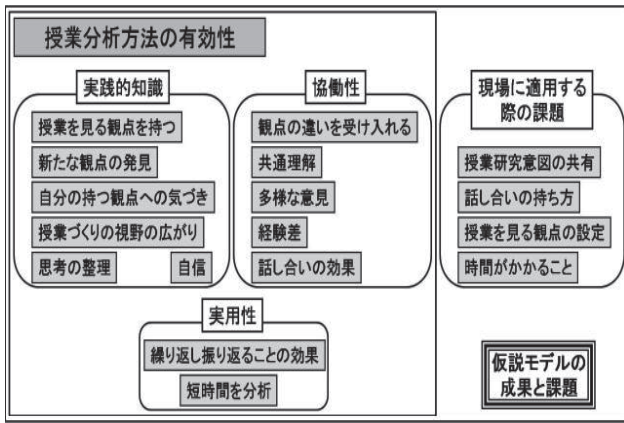


Fig.5 仮説的なモデル（開発モデル）の成果と課題

結果、授業分析方法の有効性のカテゴリーは大きく「実践的知識」、「協働性」、「実用性」の三つに分類された。

「実践的知識」のサブカテゴリーとしては、「授業を見る観点を持つ」、「新たな観点の発見」、「自分の持つ観点への気づき」、「授業づくりの視野の広がり」、「思考の整理」、「自信」の六つが抽出された。

対象者 A ～ E までの全員が、「実践的知識」に関わる観点について発言しており、本研究における授業分析の方法は、自分の視点の広がりや深まりを経験し、授業者に様々な気づきをもたらすことで、力量形成や授業改善に迫ることができる（井上・藤岡，1993）方法であったと言える。

「協働性」のサブカテゴリーとしては、「観点の違いを受け入れる」、「共通理解」、「多様な意見」、「経験差」、「話し合いの効果」の五つが抽出された。学校現場、とりわけ特別支援学校は、教職経験年数や学校種の違いなど各々の教師がもっている背景が非常に多様な集団である。本研究の結果から、開発モデルのような研究授業の手法を通して、教師個々の授業の見方や意思決定の違いをすり合わせたり、意見交換したりするプロセスを通して、互いの授業観の違いを受け入れながら共通理解を図ることが、協働性の構築につながるものであることが示唆される。

「実用性」のサブカテゴリーとしては、「繰り返し振り返ることの効果」、「短時間を分析する」の二つが抽出された。本研究では、同一授業場面を何度か繰り返して振り返ることに意義があり、一単位時間全てではなく、抽出した短時間を分析することが、負担感を軽減する上でも有効であったことが確認できた。

一方、課題としては、「授業研究意図の共有」、「話し合いの持ち方」、「授業を見る観点の設定」、「時間がかかる」の四つのカテゴリーに分類された。これらは、現場に適用する際の課題として考えられる項目であった。

「話し合いの持ち方」として、現職派遣教師（熟達者）グループからは「初任者が意見を出しやすい雰囲気を作るよう努めた」、教職経験のない大学院生（初任者）グループからは「自分の意見が一同に受け入れてもらえる

という雰囲気が、こういった研究を行う際には重要であると感じた」という意見が聞かれ、話し合いの雰囲気作りについて両者がほぼ同じ思いを抱いていた。

本研究においては、大学院生（初任者）グループから、話し合いを通して「自信がもて、安心につながった」との意見があり、経験差に関わらず、自由に発言できる雰囲気が保たれた。話し合いの雰囲気が良好であった背景には、現職（熟達者）グループが意識的に雰囲気作りを努めた他、開始前に授業研究の意図や前提条件を全員で確認したことが大きく影響したと考えられた。

一人一人は異なる観点を持っている（意思決定には違いがある）のだから意見がずれても良いこと、一人一人の持つ情報の量や質には差があっても当然であること等、授業研究を行うに当たっての前提条件となる考えを全員で共有したことで、全ての意見が価値のあるものとして扱われたことの意義は、協働性を考える上で非常に重要であったと言える。そして、このことは、大学院生（初任者）だけでなく、現職派遣教師（熟達者）の「新たな観点の発見」や「授業づくりの視野の広がり」にも、つながるものであった。このことから、実際の学校現場においても、教師集団全体の授業力向上や授業改善につながることを期待できる。

「観点の設定」に関しては、主に開発モデルの STEPI についての意見である。「授業を見る際の観点を最初に設定すると、意見に広がりが出ない」、「初任者は、授業を見る観点を決められてしまうと、その観点にとらわれてしまい、その観点から外れて見るができなくなってしまうかもしれない」といったように、あらかじめ授業を見る観点を提示するのではなく、初めに参加者全員で観点を整理し（開発モデルの STEPI）、それから再度、2 分間の授業を細かく見たことが良かったとする意見が挙げられた。

一方で、「初任者は、何を言ってもよいと言われると、逆に何を言えばよいのか分からなくなる」など、現場で適用する際には、前もってある程度、授業を見る際の観点を提示する必要があるのではないかと、といった意見も挙げられた。この点については再度、検討が必要である。

また、「時間がかかること」についても、さらなる工夫を要するところである。関連図（Fig. 1）を作成することの効果は間違いないが、この作業にはやはり時間がかかり、学校現場で毎回この作業を行うことは困難である。実際の学校現場への適用を考えると、例えば、年度初めや長期休業等を利用して観点の整理を行い、整理した観点を基に日々の授業をチェックリスト的に見直すといった活用方法も考えられる。

最後に、開発モデルのような授業研究の手法を用いる際には、各々が自分の意見を自由に出すことが前提となるため、意見をまとめるファシリテーター役が、重要な役割を担うことになることを念頭に置かなければならない。

V おわりに

特別支援学校では、障害の状態の重度・重複化が進み、授業は TT で行う機会がますます増えることが予想される。特別支援学校での TT による授業作りでは、教師集団に経験の差が見られ、授業作りにおける教員間の共通理解の難しさが課題となっている（安藤，2001b）。

本研究では、開発モデルのような授業研究のプロセスを通して、経験差のある教師集団においても、授業作りの視点が共有され、その後の授業作りや授業改善に役立てることが期待できることが確認できた。

年度当初など、教師集団や学級集団が編成された初期においては、このようなプロセスを通して、教師集団が授業作りのための視点などを共有することは、その後の協働性の基盤を築くことにつながるものと考えられる。

特別支援学校の TT において、授業作りの観点を共有する意義は大きく、授業を集団で振り返りながら協働性を高めていくことのできる「チーム・アプローチ・モデル」（開発モデルは、その一つの提案モデルである）を各校が、それぞれの現状を踏まえつつ、新たに創造していくことが求められる。

付 記

本研究は、X 大学大学院・特別支援教育専攻「授業の開発演習」（2008 年度・後期）において、共著者と共に組んだものを第一著者がまとめたものです。

【引用文献・参考文献】

- 安藤隆男（2001a）個別の指導計画の目的論．安藤隆男（編），自立活動における個別の指導計画の理念と実践 あすの授業を創造する試み．川島書店，78-86．
- 安藤隆男（2001b）いま、あらためて自立活動を考える—個別の指導計画作成の実践現場の声に焦点をあてて—．養護学校の教育と展望，121，2-7．
- 安藤隆男（2004）盲・聾・養護学校におけるセンター的機能の役割—教師の協働性に基づく専門性への転換．特別支援教育，14，34-39．
- 秋田喜代美・佐藤学・岩川直樹（1991）教師の授業に関する実践的知識の成長—熟練教師と初任教師の比較検討．発達心理学研究，2（2），88-98．
- 秋田喜代美（1992）教師の知識と思考に関する研究動向．東京大学教育学部紀要，32，221-232．
- 秋田喜代美（2006）授業研究と学校文化．秋田喜代美（編），授業研究と談話分析．放送大学教育振興会，202-216．
- 福岡稔（1982）指導の組織・体制．宮本茂雄，講座「障害児の発達と教育」第9巻 教育Ⅱ 指導法．学苑社．
- 樋口直宏（1995）授業中の予想外応答場面における教師の意思決定—教師の予想水準に対する児童の応答と

- 対応行動との関係—．日本教育工学雑誌，18（3/4），103-111．
- 井田範美・大野由三（1989）精神薄弱養護学校における TEAM TEACHING の諸問題—教師の要因を通して—．心身障害学研究，14（1），45-52．
- 稲垣忠彦・佐藤学（1996）授業研究入門．岩波書店．
- 今津孝次郎（1995）教師の発達．竹内洋・徳岡秀雄（編），教育現象の社会学．世界思想社，114-129．
- 生駒桂子（1974）チームティーチングについて．脳性マヒ児の教育，161，63-64．
- 生田孝至・吉崎静夫（1997）授業研究の動向．日本教育工学雑誌，20（4），191-198．
- 井上裕光・藤岡完治（1993）教師のための授業分析方法の開発．横浜国立大学教育学部教育実践研究指導センター紀要，9．
- 三浦和（1986）肢体不自由におけるティーム・ティーチング．肢体不自由教育，76，11-17．
- 文部省（1982）肢体不自由の手引き．日本肢体不自由児協会，109-111．
- 戈木クレイグヒル滋子（2006）グラウンデッド・セオリー・アプローチ 理論を生みだすまで．新曜社．
- 澤本和子（1994）教師の成長・発達と授業研究 教師の一人称視点による授業リフレクション研究の提案．日本教育工学会研究報告書，94（3），77-84．
- 澤本和子・田中美也子（1999）教師の成長とネットワーク—「授業」でつなぐネットワーク—．藤岡完治・澤本和子（編），授業で成長する教師．ぎょうせい，127-137．
- 吉崎静夫（1991）教師の意思決定と授業研究．ぎょうせい，3-156．
- 油布佐和子（2007）教師がつながる授業研究．VIEW21，2007年7月号，1-4．
- 渡辺徹（1982）精神薄弱養護学校における教授組織について—ティーム・ティーチングをめぐる諸問題—．宮城教育大学紀要，16，147-160．