

# 部内授業研究会による研修の成果と課題に関する検討

雁丸 新一 青柳 泰生 鈴木 淳一  
高木 智史 外山菜保子

本研究では、平成24年度に実施された3名の教師を対象とした部内授業研究会の記録から、授業研究会による研修の成果と課題について検討した。その結果、授業者の経験年数や経験校種により、協議の内容が質的に異なることが示された。特に、授業の流れについては、生徒の実態を正確に把握した上で指導案を作成し、授業を展開すること、板書・教材の提示では、その内容や提示するタイミングにより、生徒の思考を支援できる一方で、制限してしまう可能性もあること、生徒とのコミュニケーションに関しては、生徒に応じて教師がコミュニケーション手段を工夫する必要があることなどが示された。一方で、授業者の授業を中心としつつも、参加者同士が積極的に意見交換をすることができる授業研究会の構築が必要であることも示唆された。

【キーワード】 高等部 授業研究会 専門性

## 1. はじめに

近年、生徒のコミュニケーション手段や学力などが多様化し、また社会の変化により生徒に求められている力も多様化していることから、聴覚特別支援学校（以下、聾学校）高等部では、一人一人の生徒に対する指導方法の工夫や指導体制の改善が必要となってきた。こうした状況の中で、聾学校における専門性の確保や向上が近年、ますます重要となってきた。

聾学校における専門性の確保や向上に関する取り組みとしては、関係資料・文献による専門知識の取得、授業の参観、研修会への参加などが挙げられるが、現実的かつ具体的な課題に取り組むことができる方法として、部内あるいは校内での授業研究会が挙げられる。授業研究会は、教師の授業実践力の向上を始め、学校全体の教育力の向上に重要な役割を果たしている（山口，1995；細川，2001）。

本研究では、平成24年度に実施された本校高等部における部内授業研究会を対象とし、その成果と課題について明らかにする。

## 2. 方法

### (1) 対象

本校高等部では、例年、新任の教員を中心に部内授業研究会を行っており、平成24年度については、

3名の教師が対象となった。3名の教師のプロフィールをTable 1に示した。

Table 1 教師のプロフィール

教師	教科	本校勤務年数	教員年数	経験校種
T1	数学	2年目	16年目	聾学校、肢体不自由養護学校
T2	国語	1年目	4年目	高校
T3	数学	1年目	2年目	中学校

### (2) 実施時期

本校高等部の部内授業研究会が主に新任の教師を対象としていることから、聴覚障害教育や教科指導の専門性に意識が向き始め、かつ部内授業研究会での反省をその後の授業に活かすことができるよう、実施時期を2学期に設定した。具体的な日時については、学校行事等を考慮しつつ、部内授業研究会の対象となる教師に、授業で扱いたい学年や単元などから候補を挙げてもらい、部内の会議にて了承を得るといったかたちをとった。その結果、T1は研究授業を10月10日に行い、授業研究会を翌日に行った。T2については研究授業を11月7日、授業研究会を11月13日に行った。T3については、研究授業を11月12日、授業研究会を11月26日に行った。研究授業の概略として、単元（教材）名及び単元（教材）の目標について、Table 2～4に示した。

研究授業と授業研究会の設定については、原則的に、授業者本人が研究授業のVTRなどを見直し十

分に反省する時間をもつことができるよう、授業研究会は研究授業の翌日以降とし、かつ授業者本人も授業参観者も研究授業の記憶がなるべく鮮明なうちにとり、1週間以内に行うこととした。ただし、T3の研究授業については、学校行事を考慮し、研究授業から1週間以上経ての実施となった。

Table 2 T1の単元名及び単元の目標

### 単元名 確率

#### 単元の目標

確率の定義は、「確率＝ある事象の場合の数／全事象の場合の数」で表すことができる。確率の基礎を理解する上で重要なのが試行と事象の意味を正確に捉えることであると考えられるが、特に、事象を考える上では、どの事象も同様に確からしく起こるか、ということに注意を払い、図や表を用いて丁寧に考察する必要がある。確率は場合の数の知識や考え方を基礎にして学習を進める単元であるが、確率においては、この「同様に確からしく起こるか」の考察が場合の数との違いをはっきりさせる上で重要になるので、丁寧に指導する必要がある。その上で積事象や和事象、排反事象、余事象などの基本的な性質についてしっかり理解させたい。

また、独立試行の確率については、本時の反復試行の確率を理解する上で重要な内容なので、日常生活に関連づけた問題を用いてその意味や考え方をしっかり理解させたい。

本時に扱う反復試行の確率では、日常生活に関連づけた例題をもとに、表の作成を通してその考え方や計算の特徴をつかみ、一般化につなげ、様々な問題に適応できるようにする。

条件付き確率では、新しく与えられた条件によって、全事象の場合の数が変わる様子などを、ベン図や表を用いて理解できるようにする。

Table 3 T2の単元名及び単元の目標

### 教材名 「聴く」ことの方

#### 教材の目標

本教材は、「医師」と「患者」、「医師」と「看護婦」、「日常」と「非日常」など二項対立で論が進んでいる。二項対立は、近代以降において物事を考える基本的方法とされており、身につけておかなければならない方法である。その意味で本教材は評論文を読む練習、物事を考える練習として適している。しかし、生徒たちの実態を鑑みると、文章を読むことに必死となり、主観的に物事を捉える場合も多いのが現状である。そのため、本教材では筆者の主張の立脚点や言葉の意味を明らかにすることで根拠となるものを明確に示し、論理的に考えることを促していきたい。

また、本教材で述べられる「距離」の問題は、生徒にとって現在の人間関係だけではなく、将来における人間関係を形成する上でも役立つ観点である。特に、精神的な距離の取り方を間違えるといろいろな問題が生じることを理解し、最終的には自分にとって適当な「距離」とはどんなものであるのかを考えさせ、今後につなげていきたい。

Table 4 T3の単元名及び単元の目標

### 教材名 2次関数とグラフ

#### 単元の目標

中学校において関数をグラフや式で表現することを学んでいる。ここでは、グラフや式の表現相互の関連を理解し、グラフの特徴を利用して2次方程式や2次不等式の解を求めることを目指す。ここで学ぶ知識と技能は、数学Ⅱ・数学Ⅲで学ぶ様々な関数を調べる上で基礎となる重要なものである。

2次関数のグラフと方程式の対応をしっかりと理解させたい。

どんな2次方程式も標準形 $y = a(x - p)^2 + q$ に

変形でき、この標準形からグラフの概形や最大値・最小値を調べることができるようにする。

(3) 部内授業研究会の進め方

部内授業研究会では校務分掌として各部に1名置かれている研究・研修部担当教師が司会者となり、また高等部内に置かれている研究・研修系の教師が記録を行った。授業者は部内授業研究会の実施にあたり、参加者が具体的な場面などを共有して協議することができるよう、PowerPointにより、板書をスクリーン呈示した。スクリーン呈示された板書は、Fig.1~3に示した。また必要に応じて、研究授業のVTRを再生できるようにした。

部内授業研究会の基本的な進め方としては、まず①授業者の反省として、具体的には、授業の趣旨、クラス・生徒の様子、単元のねらい、授業の反省点など、また授業者が現在課題としている点について述べてもらい、その上で②指導案についての協議、続いて③本時の授業内容として、a. 授業の流れについての協議、b. 板書・教材の提示についての協議、c. 生徒とのコミュニケーションについての協議、最後に④本時の目標をどの程度到達できたかを授業者に述べてもらう、という流れで行った。

これらの内容についての協議は、原則的に1時間を目処に行った。

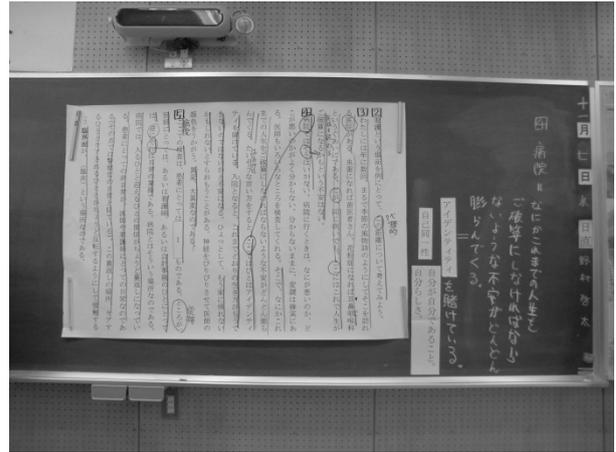


Fig.2 スクリーン呈示されたT2の板書

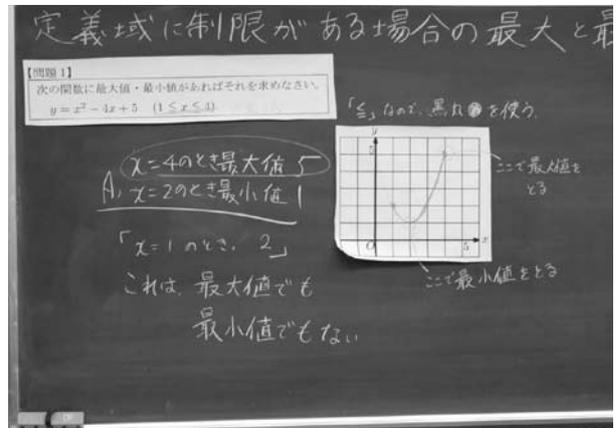


Fig.3 スクリーン呈示されたT3の板書

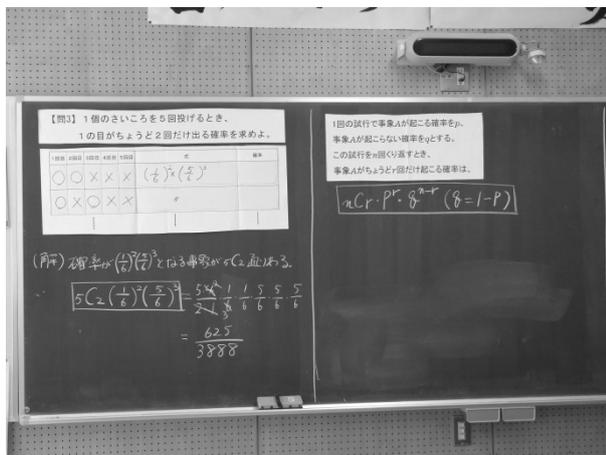


Fig.1 スクリーン呈示されたT1の板書

(4) 分析方法

それぞれの授業研究会の記録から、T1、T2、T3の授業研究会における発言回数と発言内容の分析を行った。発言回数と発言内容の分析については、姫野・相沢 (2007) を参考にした。

3. 結果と考察

(1) 発言回数の量的分析

T1の授業研究会における全体の発言回数は、28回であり、その内訳は司会者による発言が1回、授業者が12回、参加者が15回であった。

T2の授業研究会では全体の発言回数が17回であり、その内訳は司会者による発言が1回、授業者が8回、参加者が8回であった。

T3の授業研究会については全体の発言回数が26回であり、その内訳は司会者による発言が3回、授業者が7回、参加者が16回であった。

発言回数をみると、T1とT3の授業研究会と比較して、T2の授業研究会における全体の発言回数が少ないが、T1の授業研究会が80分間、T2の場合には50分間、T3では75分間行われていたことから、T2の授業研究会での発言回数が少ないのは時間によるものであり、授業研究会の時間に対する全体の発言回数には大きな変化がないことが推測される。

## (2) 発言内容の質的分析

### ①T1の授業研究会における発言内容の質的分析

T1の授業研究会における発言内容では、授業の流れについての質問が3回、意見が1回、応答が3回、板書・教材の提示についての質問が5回、意見が1回、応答が6回、生徒とのコミュニケーションについての質問が4回、意見が2回、応答が3回であった（Table 4）。

Table 4 T1の授業研究会における発言内容

発言内容	指導案	授業の流れ	板書・教材の提示	生徒とのコミュニケーション
質問	0	3	5	4
意見	0	1	1	2
応答	0	3	6	3
その他	0	0	0	0

この結果から、T1の授業研究会においては、指導案についての協議はなく、授業の流れ、板書・教材の提示、生徒とのコミュニケーションについて、幅広く協議が行われていたことが窺える。授業の流れについては、生徒に問題文を確認させる方法として、教師が問題文を読み上げるという方法以外に、生徒各自に黙読させる方法、生徒の一人を指名して読み上げさせる方法などがあるが、場面や目的に応じて使い分ける必要があることなどについて協議された。板書・教材の提示については、板書を提示することにより生徒の問題解決の手がかりとなる場合と、一方で、生徒の問題解決の思考を制限してしまう場合もあるなどの板書の扱いについての協議がなされた。生徒とのコミュニケーションについては、コミュニケーション手段として、口話を中心の生徒と手話が中心の生徒がいる場合の配慮についての協議などが行われた。

T1は、教員年数が長く、かつ聾学校での経験もあることから、協議が広く深く行われたものと推察される。

### ②T2の授業研究会における発言内容の質的分析

T2の授業研究会における発言内容では、授業の流れについての質問が1回、意見が1回、応答が2回、板書・教材の提示についての質問が4回、意見が3回、応答が6回であった（Table 5）。

Table 5 T2の授業研究会における発言内容

発言内容	指導案	授業の流れ	板書・教材の提示	生徒とのコミュニケーション
質問	0	1	4	0
意見	0	1	3	0
応答	0	2	6	0
その他	0	0	0	0

T2の授業研究会においては、主に板書・教材の提示についての協議がなされたことが窺える。特に、クラスの中には既に進学先が決定し、幅広い一般教養をさらに深めることを希望している生徒がいる一方で、大学受験に向け、文章の読解力、問題を解く技術などの思考力を身につけることを希望している生徒もおり、これらを両立するための授業の難しさや、教材の配慮についての協議がなされた。

また、T2の授業研究会においては、T1、T3の授業研究会とは異なり、生徒とのコミュニケーションについての質問、意見等が出されなかった。これはT2の授業において、生徒とのコミュニケーションに問題がなかったということも考えられるが、T2の聾学校経験が1年目であることから考えると、生徒とのコミュニケーションに課題がなかったことは考えにくい。この点については、参加者が生徒とのコミュニケーションについての質問や意見を行わなかったことが問題であり、司会者あるいは参加者の課題であるといえよう。

### ③T3の授業研究会における発言内容の質的分析

T3の授業研究会における発言内容では、指導案についての意見が2回、授業の流れについての質問が1回、意見が2回、応答が3回、板書・教材の提示についての質問が1回、意見が5回、応答が1回、生徒とのコミュニケーションについての質問が3回、意見が5回、応答が3回であった（Table 6）。

Table 6 T3の授業研究会における発言内容

発言内容	指導案	授業の流れ	板書・教材の提示	生徒とのコミュニケーション
質問	0	1	1	3
意見	2	2	5	5
応答	0	3	1	3
その他	0	0	0	0

T3の授業研究会においては、生徒とのコミュニケーションを中心に協議がなされたことが窺える。特に、生徒の手話を読み取る力の必要性について協議がなされ、教師に対する生徒の発言を読み取る力だけではなく、生徒同士の会話を読み取り、生徒の理解度や生徒が疑問に感じていることなどを推測し、授業の展開に活かす必要があること、また教師が生徒全員の発言を読み取ることができる位置に立ち、授業を行うことの必要性などの意見交換もなされた。

T3は聾学校経験が1年目であり、聾学校経験が浅い教師にとっては、生徒とのコミュニケーションが授業の基礎・基本となるものと思われる。

また、T3の授業研究会においては、T1、T2の授業研究会では出されなかった、指導案についての意見があった。これは、生徒一覧における聴力と教育歴の記載の方法についての意見であり、この点については、事前に指導案を検討する段階で修正されるべきであった。

#### ④授業研究会全体としての発言内容の質的分析

##### a. 司会者の発言から

いずれの授業研究会においても開始に先立って、司会者は、①授業研究会の時間が限られていることから、発言は簡潔・端的に行うこと、②授業者が、さまざまな観点からの意見や指導を受けられるように、多くの教師からの発言を求めたいこと、③授業者が課題としている点を中心に協議を行いたい、ということ述べ、参加者に理解を求めた。これらの点を、参加者が理解し、協力することで、授業研究会を一定の時間内に収めつつ、活発な協議がなされたものと思われる。

##### b. 授業者の反省から

授業者の反省については、研究授業の対象となったクラスを普段担当していない教師にも、生徒の実態が把握できるよう情報提供を工夫するとともに、

授業者が反省点、特に、現在課題としている点や試行錯誤している点などについて述べることにより、授業者にとって有益となる協議がなされたものと思われる。

##### c. 授業の流れについて

本時の授業の流れについては、授業での時間配分についての協議が共通してなされていた。復習に時間を費やすことで、本時の授業の土台作りが確実になされるが、一方では、予定していた学習内容まで進まないということもあり、授業の構築にあたっては、指導案を作る段階で、生徒の実態に応じた、目標や展開を考えなければならないことが確認された。

##### d. 板書・教材の提示について

教師が提示する板書や教材の内容、またはその提示するタイミングにより、生徒の思考を援助できる一方で、生徒が自ら考える力を制限してしまう可能性もあり、板書・教材については、十分な教材研究が必要であることが確認された。

##### e. 生徒とのコミュニケーションについて

コミュニケーション手段が口話中心の生徒がいる一方で、手話中心の生徒もおり、教師のコミュニケーション手段の工夫や、口話・手話の能力の向上が不可欠であることが確認された。これに関連して、教師が生徒の聴こえの状態を確実に把握しておくこと、また教師の用いる手話が生徒の手話のモデルとなるため、教師が適切な手話を用いる必要があることなどの基本的な事項についても確認された。

##### f. 本時の目標をどの程度到達できたかについて

T1、T2、T3ともに、授業には課題が多く、今後、さらに改善していきたいと述べていた。このことから、教師は反省的实践家 (reflective practitioner) (Schon.D, 1983) であることが窺える。反省的实践家とは、活動過程における省察を絶えず行う人をいう。つまり、教師は、日々の実践を振り返りながらよりよい実践を目指すことを基盤とした専門職であることを意味している。従って、授業研究会は、授業者も参加者も、教師として自らが反省的实践家であることを自覚し、互いに研鑽していくために不可欠なものであるといえる。

## g. 授業研究会の課題

T1、T2、T3の授業研究会はいずれも、参加者からの質問あるいは意見に授業者が応答するという内容が大部分を占めていた。授業研究会では、授業者の授業実践力向上だけではなく、授業者の授業を中心としつつも、参加者同士が積極的に意見交換をし合い、互いの知識や技術を向上させることも必要である。特に、聾学校経験の浅い教師や中堅の教師も授業研究会への参加を通して、通常は目に見えにくい、経験年数の長い教師の指導に対する考え方、捉え方について、知ることができる（北田，2007）。そのためには、西村（1984）も指摘しているように、授業研究会の果たす役割を明確にすることや、教師全員が積極的に参加・協力し、話し合える雰囲気を作ることが不可欠であり、そのような場の構築が重要である。

## 4. まとめ

本研究においては、聾学校における専門性の確保や向上の取り組みのひとつとして、3名の教師の部内授業研究会の記録から、その成果と課題について検討した。

その結果、授業者の経験年数や経験校種などによって、協議される内容が質的に異なることが示された。授業の流れについては、指導案を作る際に、生徒の実態を的確に把握した上で、授業の目標や展開を考えること、板書・教材の提示では、板書や教材の内容あるいはその提示するタイミングにより、生徒の思考を援助できる一方で、制限してしまう可能性もあること、生徒とのコミュニケーションに関しては、教師のコミュニケーション手段の工夫や口話・手話の能力の向上が不可欠であることなどが確認された。また、授業研究会が授業者や参加者に、教師が反省的実践家であることを自覚させ、互いに研鑽するという意味では、極めて重要な役割を果たしている。一方、授業研究会では参加者の質問や意見に対して、授業者が応答するという1対1の協議が大部分を占めているという課題も示唆され、今後は、授業者の実施した授業を中心としつつも、多くの参加者同士がこれを土台に、広く積極的な意見交

換をし合える授業研究会を構築することの必要性が示唆された。

今後、より多くの授業研究会を分析することにより、本研究での知見を確認する必要がある。また、初任者に限らず、中堅あるいは経験年数の長い教師の授業研究会を分析することにより、新たな知見を得ることもできると考えられる。

## 文献

- Schon, D.A. (1983) *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action.* Basic Books.  
 (佐藤学・秋田喜代美(訳)(2001) 専門家の知恵. ゆみる出版.)
- 姫野完治・相沢一(2007) 校内授業研究における事後検討会の分析方法の開発と試行. 秋田大学教育文化学部研究紀要(教育科学部門), 62, 35-41.
- 細川和仁(2001) 校内授業研究における教師による授業評価の課題. 大阪大学教育学年報, 6, 111-120.
- 北田佳子(2007) 校内授業研究会における新任教師の学習過程—「認知的徒弟制」の概念を手がかりに—. 教育方法学研究, 33, 37-48.
- 西村文男(1984) 小学校校内研修の進め方事典. 教育出版.
- 山口好和(1995) 校内授業研究の継続要因(3). 日本教育工学会第11回大会講演論文集, 95-99.