

特別支援学校教員の授業力向上のための校内研修

砂田 真実¹・是永かな子²³

(¹高知大学大学院総合人間自然科学研究科・²高知大学人文社会科学系教育学部門・³高知発達障害研究プロジェクト)

The in-service training for improving support school teacher' s teaching skills and knowledge.

Masami Sunada¹, Kanako Korenaga²³

(¹Kochi University Graduate School of Integrated Arts and Sciences, ²Kochi University Humanities and Social Sciences Cluster Education Unit, ³The research project on Kochi developmental disabilities)

Abstract:

In this study, we aimed at clarifying the actual condition about the in-service training in school and the system, contents in special support school in Kochi prefecture, by focusing on teaching skills and knowledge. We did the questionnaire survey and self-evaluation for special support school teacher in Kochi prefecture. It became clear that 70% of the teachers recognized the in-service training should be more improved. In addition, that were shown those the contents of in-service training should have been examined. There were many teachers who think positive participation to the lesson study. 70% of the teachers recognized make collegiality with the lesson study. 80% of the teachers thought that the lesson study make improve the teaching skills and knowledge. But there were about half the number teachers said problems about the evaluation point, good circumstance to discuss, to spare the time, to share the obligation. To connect in-service training and the daily practice was important.

キーワード：特別支援学校, 校内研修, 授業力

Keyword: Special support school, In-service Training in School, Teaching skills and knowledge

I. 問題の所在と目的

現在、教育改革は急速に進められ、変化する社会における教員の役割や力量が問われている。2006年7月11日に出された中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度のあり方について」においても、教員の資質・能力の一層の向上が打ち出されている。加藤は、教員の資質や力量の向上は養成段階のみならず、養成・採用から現職研修までが段階的に行われてはじめて実現すると述べている¹。教員は日々変化する子どもの教育に携わり、子どもの可能性を開く創造的な職業であることから、教育公務員特例法において「教育公務員は、その職務を遂行するために、絶えず研究と修養に務めなければならない」と規定されるなど、教員には常にその専門性の向上を図ることが求められている²。

一方、2006年6月に「学校教育法等の一部を改正する法律案」が成立し、戦後の「特殊教育」制度成立以来、約60年ぶりに「特別支援教育」へと転換する改革が行われた³。この法令改正により「特別支援教育」が学校教育法に位置づけられ、全ての学校において障害のある児童生徒等の支援をさらに充実していくこととなった。2007年4月からは、これまで障害種別で分けられていた盲・聾・養護学校制度を弾力化し、複数の障害種別に対応した教育を実施することができる特別支援学校を創設した。特別支援学校については、設置者の判断により、地域の状況を踏まえ障害のある児童生徒等一人ひとりのニーズに応じた特別支援学校が設置できることが可能になるとともに、障害のある児童生徒等がより身近な特別支援学校に就学することができるなどの利便性の向上が期待できる⁴。また特別支援学校は、地域の特別支援教育のセンターとなるための機能充実も期待され、特別支援学校教員には研修や実践を通してより深い専門的知識、指導方法を身につけることが求められている。特別支援教育は学校を中心とした地域、家庭、医療、福祉、労働等との連携が重視されており、その中心に位置する特別支援学校教員の果たす役割は非常に大きいといえる。特別支援教育の根幹となる理念は、どのような教育の場にいる障害のある児童生徒であっても、一人ひとりの特別な教育的ニーズを的確に把握して、それに対する適切な教育的支援を行うものである⁵。この理念を実現するためには、指導を担当する教員の専門的な力量が必要である。その他、2007年3月には教職大学院の整備、2007年6月には改正教育職員免許法の成立、2009年4月1日からの教員免許更新制の導入など、今日、国をあげて教員の専門性を高めるための改革が行われているといえる。

ところで東京都教職員研修センターでは、「教員の専門性向上を目指す」という国の様々な施策を受け、教員として求められる力を確実に育成する研修・研究の充実にむけて様々な取組を行っている。中でも、教員の授業力向上を図る研修・研究を充実することに努め、研修センターで行う研修とOJT、自己啓発との関連を図り、OFF-JTで学ぶ機会を一つの契機として受け止め、OJTの活性化につなげること、さらにはOFF-JTやOJTで学んだことを活かし、継続的に自らを成長させるための自己啓発を積極的に支援している⁶。ここでの授業力とは「使命感、熱意、感性」「児童・生徒理解」「統率力」「指導技術」「教材解釈、教材開発」「指導と評価の作成・改善」の六つの要素から構成されており、教員の向上させるべき力量の一つとして重要視されている。

しかし、このような学校教員の専門性や力量形成をめぐる新たな課題克服が迫られているなかで、研修が教員のための十分な準備体制に整えられ、課題克服への確かな見通しを持ちえているとは言い切れない現状がある。2007年に静岡県内の小・中・高・特別支援学校教員に対して行われた校内研修の実態調査は以下の結果を示している。年間の校内研修の回数を調べた結果、4種の学校の平均では特別支援学校の平均値だけ非常に高い数値を示していた。また、特別支援学校の研修テーマの分野は、「学習指導」が8割以上を占めており⁷、授業改善を意識し校内研修が活発に展開されていると考えられる。ところが「校内研修の改善したい点があったか」という項目では、7割以上の教員が改善の必要性を感じているという結果が明らかになった。具体的な改善点は、教員のニーズにあった研修内容の精選や積極的な参加ができるような研修方法の工夫などであり、協議の進め方を見直す必要性が挙げられ、研修のための校内体制の確立が急務であることを明示した。その他、研修がもたらす「教員の多忙化」「研修の儀式化」「研修立場や役割等の固定化」などの問題があげられており、授業力などが教員に必要な専門性と認識されているにも関わらず、専門性向上に寄与すべき研修の体制自体が問題視されている。佐藤は、校務分掌等の学校運営が教員の多忙化を助長し、研修の形骸化や固定化へと進める要因になっていると指摘し、教員の職業時間の七、八割を専門家としての仕事にあてられるように学校の機能の見直しを図る必要性を述べ

た⁸。自校で行われる校内研修は個人の研修であり、組織の一員としての研修であるほか、授業研究とも直結しており、その果たす役割は非常に大きい。つまり、実践的指導力を培う支えとなる校内研修体制の確立を果たさなければならないと言えよう。

教員の校内研修体制の見直しにむけて高知県教育センターでは、2005年3月に教員の指導力の向上を目指した「校内研修サポートブック」を作成した。校内研修サポートブックでは、校内研修を進めるに当たっての留意点や授業研究の方法、評価等についての具体例をのせて国での先進的な取り組みをしている学校を紹介するなど、効果的な校内研修を行う参考事例を示しつつ校内研修の活性化をはかることをねらっていた⁹。その上で、高知県教育委員会は「土佐の教育改革」に引き続き東京都教職員研修センターの取組をもとに2008年に教員の授業力向上を目的にした「授業力向上普及啓発事業」を設け、教員による「授業力チェックシート」と児童生徒による「授業アンケート」を作成し、各小中学校で教員の授業力の総合診断を行えるような目安を設定した。事業の対象は現在小中学校に限定されているものの、今後は特別支援学校も包括した活用が望まれよう。また、特別支援教育については2007年度特別支援教育重点課題として特別支援教育の充実を掲げ「特別支援学校における教員の専門性向上を図り、障害種別の特性に応じた質の高い教育をおこなうとともに、センター的機能の充実及び学校、地域の特性を生かした特色ある学校づくりを推進する」¹⁰ことを目的に各学校体制の見直しが計られた。これらように現在高知県では、教員の授業力向上を目指した取り組みがなされており、授業力向上を支える校内研修の効果的な運用の見直しが求められている段階である。

以上を踏まえて本研究では、高知県における特別支援学校教員の授業力向上に焦点を当て、校内研修の実態や研修体制および研修内容の実態をふまえ、今後の検討課題を明らかにすることを目的とする。

II, 調査の概要

高知県内国公立の分校14校の特別支援学校に校内研修の実態調査アンケート(資料1を参照)の実施を依頼し、全ての学校から回答を得た。対象となる教員は授業を担当教員としたため対象者は463名で、このうち264名(回収率57%)から回答があった。本調査では郵送法を用い、回答期間は2008年7月20日から8月31日とした。調査内容は①校内研修改善の必要性、②校内研修の評価点、③校内研修の課題・問題点、④研究授業の実施状況、⑤事後協議会の印象、⑥授業力に対する自己評価である。⑥授業力に対する自己評価では、東京都教職員研修センターの授業力自己診断シート¹¹及び、高知県教育委員会作成の授業力自己診断シート¹²を参考にした。先行研究を参考に授業力の要素を5つの柱に編成し¹³、各柱で教員に必要と考えられる力量を6つ設定して、計30項目の「授業力チェックシート」として、五段階評価での回答と自由記述を求めた。最も評価の高い「5(当てはまる)」選択の場合は5点、「1(当てはまらない)」選択の場合は1点として点数化した後、全体の合計や平均値を求めた。

ここで述べている授業力の5つの柱とは、子ども把握力、教材把握力、指導技術力、省察力、精神エネルギーの5つの構成要素であり、各柱の定義は先行研究検討により導かれたものである(表1参照)。

表1 本研究で定義する「授業力」

子ども把握力	教員が子どもの実態、つまり、発達段階、学習意欲、学習課題、学習の達成状況、友達関係、家庭状況など一人ひとりの状況を把握する力。
教材把握力	学習のねらいを達成するために、専門性を生かして、教材一つひとつのねらう力を分析・理解し、児童生徒の実態に応じた教材を選択したり作成する力。日頃から教材に関する幅広い情報収集や児童生徒の実態はもちろん、学校や地域、生活との関連で教材研究をする力。
指導技術力	集団指導や個別指導等や学習に見通しを持たせながら指導することなど効果的な指導方法を意図的・計画的に活用し、児童生徒の様々な反応に対応できる力。
省察力	授業の成果と課題を把握し、次回の授業展開に活かせるよう改善の方策を練るような力。
精神エネルギー	教育への熱い情熱や使命感、粘り強く指導するとともに、自ら資質や能力を高める努力をするなど、教育活動の支えの根幹となる力。

出典：志水廣(2002)算数を好きにする授業力, 明治図書および佐藤学(1996)教育方法学, 岩波書店. を参考に著者が作成.

Ⅲ, 結果

以下にアンケート調査の結果を示す. まず校内研修改善の必要性についてである.

表2 校内研修改善の必要性

研修改善の有無	有	無	合計 (回収数)	回収率
A校	8	3	11	30%
B校	34	11	45	68%
C校	16	3	19	28%
D校	10	7	17	22%
E校	2	1	3	8%
F校	31	13	44	60%
G校	17	1	18	69%
H校	35	8	43	63%
I校	4	4	8	89%
J校	10	5	15	94%
K校	11	6	17	90%
L校	2	4	6	100%
M校	13	4	17	66%
N校	1	0	1	20%
合計	194	70	264	57%

校内研修改善の必要性に関しては, 全体の 74% (194 人) が自校の校内研修に改善の余地があるという認識を示した. 次に校内研修の評価点についてきた.

表3 校内研修評価点(複数回答)

校内研修評価点	1. 研修テーマの決め方	2. 共通理解が図られている	3. 多様な研修内容	4. 多様な研修方法	5. 適切な時間や回数の設定	6. 全員参加型である	7. 実践に活かせる研修	8. 適切な研修計画	9. その他	合計
A校	3	3	2	3	2	2	5	1	2	23
B校	14	19	12	7	6	5	16	6	0	85
C校	6	7	7	7	2	5	5	2	0	41
D校	6	5	3	0	5	5	8	2	0	34
E校	1	0	0	1	2	1	3	0	1	9
F校	15	10	12	8	3	5	16	2	1	72
G校	5	2	4	7	3	1	5	3	1	31
H校	12	10	10	9	4	6	18	7	0	76
I校	3	4	2	1	0	3	1	2	0	16
J校	4	5	4	3	4	4	3	4	1	32
K校	4	3	8	2	1	4	8	2	1	33
L校	4	2	2	3	1	1	4	3	1	21
M校	4	7	2	4	4	4	6	3	0	34
N校	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
合計	81	77	68	55	37	46	98	37	8	507

校内研修の評価点に関しては, 九つの項目(1. 研修テーマの決め方, 2. 共通理解が図られている, 3. 多様な研修内容, 4. 多様な研修方法, 5. 適切な時間や回数の設定, 6. 全員参加型である, 7. 実践に活かせる研修, 8. 適切な研修計画

画, 9. その他)の内「7. 実践に活かせる」が最も高い割合を示し, 全体の 19%(98 名)であった. 次に, 「1. 研修テーマの決め方, 16%(81 名), 「2. 共通理解が図られている」15%(77 名)の順で, 際立って高い項目はなく, 全項目に回答が分散した. 次に校内研修の改善点についてである.

表 4 校内研修改善点(複数回答)

校内研修改善点	1. 研修テーマの決め方	2. 研修内容	3. 研修方法	4. 時間や回数の設定	5. 全員参加型でない	6. 実践に活かせない	7. 研修計画	8. その他	合計
A校	1	2	2	2	2	7	1	2	19
B校	2	6	9	7	10	22	2	0	68
C校	2	5	7	2	6	13	2	0	37
D校	2	2	4	2	2	7	2	0	21
E校	0	1	0	0	1	1	0	1	4
F校	2	9	8	7	11	22	0	1	60
G校	5	9	7	4	5	12	3	0	45
H校	6	8	11	11	8	28	1	0	73
I校	0	3	4	1	2	3	0	0	13
J校	2	2	3	1	0	9	1	1	19
K校	5	4	3	4	0	10	1	0	27
L校	0	0	0	0	0	1	0	1	2
M校	6	6	4	1	1	9	0	0	27
N校	1	0	0	0	0	1	0	0	2
合計	34	57	62	42	48	145	13	6	417

校内研修の改善点に関しては, 八つの項目(1. 研修テーマの決め方, 2. 研修内容, 3. 研修方法, 4. 時間や回数の設定, 5. 全員参加型でない, 6. 実践に活かせない, 7. 研修計画, 8. その他)の内, 「6. 実践に活かせない」が最も高い割合を示し, 全体の 36%(145 名)であった. 次に, 「3. 研修方法」15%(62 名), 「5. 全員参加型でない」12%(48 名)の順であった. 自由記述には「研修が重要だと認識しておりながら, 校内研修を行うことで準備から反省まで莫大な時間と労力を費やすため, 時間的ゆとりが失われ, 校務や児童生徒とのかかわりが疎かになってしまう」の意見もあった. 次に平成 20 年度の研究授業実施回数と研究授業希望回数を聞いた.

表 5 平成 20 年度の研究授業実施回数

研究授業実施回数(h20)	1. 0回	2. 1回	3. 2回	4. 3回	5. 4回以上	合計
A校	5	4	0	2	0	11
B校	4	37	3	0	1	45
C校	10	2	4	0	1	17
D校	12	4	1	0	0	17
E校	1	1	0	0	5	7
F校	8	27	9	0	0	44
G校	4	12	0	1	0	17
H校	14	20	4	1	2	41
I校	0	7	0	0	1	8
J校	8	5	1	0	0	14
K校	13	0	0	0	1	14
L校	4	0	0	0	1	5
M校	2	13	1	0	0	16
N校	0	1	0	0	0	1
合計	85	133	23	4	12	257

表6 研究授業希望回数

研究授業希望回数	1. 1年に3回以上	2. 年に2回	3. 年に1回	4. 学部代表のみ	5. やらなくても良い	合計
A校	0	1	7	2	1	11
B校	2	5	29	5	1	42
C校	0	1	9	6	1	17
D校	2	1	6	7	0	16
E校	0	0	2	1	0	3
F校	1	4	30	9	0	44
G校	0	1	11	6	0	18
H校	1	7	25	5	2	40
I校	1	0	6	0	0	7
J校	1	2	11	1	0	15
K校	2	1	10	1	2	16
L校	1	1	1	2	0	5
M校	0	1	15	0	1	17
N校	0	0	1	0	0	1
合計	11	25	163	45	8	252

研究授業の実施状況に関しては、実際に行っている研究授業回数が「年間 1 回以上」であった教員は全体の 67%(172 名)であるのに対し、研究授業希望回数が「年間 1 回以上」が適当であると答えた教員は全体の 79%(199 名)であった。

次に事後協議会の印象について聞いた。事後協議会の印象は 8 つの質問項目を設け、各項目の五段階評価を行ってもらい、事後協議会がどのような機能を持っているのかを明らかにした。ここでいう 8 つの項目は、「1, 教員同士の共通理解が図られて、同僚性構築に繋がる」、「2, 評価点が確立している」、「3, 意見が言いやすい雰囲気作りがされている」、「4, 協議を行うことで内容が深まると思う」、「5, 時間や回数の設定が的確である」、「6, 授業者のみ負担がかからないよう配慮されている」、「7, 反省を活かし後の授業で積極的に課題克服をしている」、「8, 教員の授業力向上に繋がると思う」である。

表7 事後協議会の印象(質問①)

事後協議会の印象

①教員同士の共通理解が図れて、同僚性構築に繋がる。

	1. 当てはまる	2. だいたい当てはまる	3. どちらでもない	4. あまり当てはまらない	5. 当てはまらない	合計(人)
A校	0	2	2	5	0	9
B校	10	18	7	0	0	35
C校	2	10	6	0	0	18
D校	3	6	4	0	0	13
E校	0	1	2	0	0	3
F校	6	26	10	2	0	44
G校	1	12	4	1	0	18
H校	4	27	8	1	0	40
I校	2	5	1	0	0	8
J校	1	6	1	1	0	9
K校	0	4	5	0	1	10
L校	1	0	0	0	0	1
M校	1	5	5	0	0	11
N校	0	1	0	0	0	1
合計	31	123	55	10	1	220

事後協議会が教員同士の共通理解が図れて同僚性構築につながると認識している教員は、「1, 当てはまる」、「2, だいたい当てはまる」を合わせて 70%(154 名)であった。

表 8 事後協議会の印象(質問②)

②評価観点が確立している。

	1. 当てはまる	2. だいたい当てはまる	3. どちらでもない	4. あまり当てはまらない	5. 当てはまらない	合計(人)
A校	0	2	3	4	0	9
B校	1	18	11	2	1	33
C校	0	8	10	0	0	18
D校	1	7	2	3	0	13
E校	0	0	3	0	0	3
F校	3	27	11	2	0	43
G校	1	9	6	2	1	19
H校	2	21	14	3	0	40
I校	0	5	1	2	0	8
J校	0	3	4	2	0	9
K校	0	4	2	4	0	10
L校	0	1	0	0	0	1
M校	2	2	5	2	0	11
N校	0	0	1	0	0	1
合計	10	107	73	26	2	218

事後協議会の評価点が確立していると認識している教員は、「1, 当てはまる」, 「2, だいたい当てはまる」を合わせて54%(117名)であった。また、およそ33%(73名)の教員が「3, どちらでもない」を選択していた。

表 9 事後協議会の印象(質問③)

③意見が言いやすい雰囲気作りがされている。

	1. 当てはまる	2. だいたい当てはまる	3. どちらでもない	4. あまり当てはまらない	5. 当てはまらない	合計(人)
A校	0	2	1	4	2	9
B校	4	12	15	2	0	33
C校	2	7	7	2	0	18
D校	2	6	4	1	0	13
E校	0	0	3	0	0	3
F校	3	18	19	3	0	43
G校	0	8	6	4	0	18
H校	3	18	15	4	0	40
I校	0	4	4	0	0	8
J校	2	4	3	0	0	9
K校	0	4	5	0	1	10
L校	1	0	0	0	0	1
M校	2	4	5	0	0	11
N校	0	1	0	0	0	1
合計	19	88	87	20	3	217

事後協議会が意見が言いやすい雰囲気であると認識している教員は、「1, 当てはまる」, 「2, だいたい当てはまる」を合わせて49%(107名)であった。また、およそ40%の教員が(87名)「3, どちらでもない」を選択していた。

表 10 事後協議会の印象(質問④)

④協議を行うことで内容が深まると思う。

	1. 当てはまる	2. だいたい当てはまる	3. どちらでもない	4. あまり当てはまらない	5. 当てはまらない	合計(人)
A校	0	1	0	8	1	10
B校	9	15	7	1	0	32
C校	3	11	4	0	0	18
D校	4	6	2	1	0	13
E校	0	2	1	0	0	3
F校	10	27	4	2	0	43
G校	4	8	6	0	0	18
H校	9	23	8	0	0	40
I校	3	4	0	1	0	8
J校	3	6	0	0	0	9
K校	1	5	2	1	1	10
L校	1	0	0	0	0	1
M校	2	7	1	2	0	12
N校	0	1	0	0	0	1
合計	49	116	35	16	2	218

事後協議会を行うことで内容が深まると認識している教員は、「1, 当てはまる」、「2, だいたい当てはまる」を合わせて76%(165名)であった。

表 11 事後協議会の印象(質問5)

⑤時間や回数の設定が的確である。

	1. 当てはまる	2. だいたい当てはまる	3. どちらでもない	4. あまり当てはまらない	5. 当てはまらない	合計(人)
A校	0	2	4	3	0	9
B校	1	9	17	6	0	33
C校	1	3	11	3	0	18
D校	2	5	6	0	0	13
E校	0	0	2	0	1	3
F校	3	21	15	3	0	42
G校	1	9	6	2	0	18
H校	3	15	16	5	1	40
I校	0	5	2	1	0	8
J校	0	3	6	0	0	9
K校	1	2	5	2	0	10
L校	1	0	0	0	0	1
M校	2	3	5	1	0	11
N校	0	0	1	0	0	1
合計	15	77	96	26	2	216

事後協議会の時間や回数の設定が適切であると認識している教員は、「1, 当てはまる」、「2, だいたい当てはまる」を合わせて43%(92名)であった。また、およそ44%(96名)の教員が「3, どちらでもない」を選択した。

表 12 事後協議会の印象(質問⑥)

⑥授業者のみ負担がかからないよう配慮されている。

	1. 当てはまる	2. だいたい当てはまる	3. どちらでもない	4. あまり当てはまらない	5. 当てはまらない	合計(人)
A校	0	3	2	4	0	9
B校	0	15	12	6		33
C校	1	3	6	7	1	18
D校	2	4	4	2	1	13
E校	0	1	0	1	1	3
F校	0	19	18	7	0	44
G校	1	5	4	6	2	18
H校	0	15	13	11	1	40
I校	1	2	3	2	0	8
J校	0	3	6	0	0	9
K校	0	4	6	0	0	10
L校	0	1	0	0	0	1
M校	1	4	5	1	0	11
N校	0	1	0	0	0	1
合計	6	80	79	47	6	218

事後協議会で授業者のみに負担がかからないように配慮されてあると認識した教員は、「1, 当てはまる」、「2, だいたい当てはまる」を合わせて39%(86名)であった。また、およそ36%(79名)の教員が「3, どちらでもない」を選択した。

表 13 事後協議会の印象(質問⑦)

⑦反省を活かし、後の授業で積極的に課題克服をしている。

	1. 当てはまる	2. だいたい当てはまる	3. どちらでもない	4. あまり当てはまらない	5. 当てはまらない	合計(人)
A校	0	1	3	6	0	10
B校	5	11	15	2	0	33
C校	1	13	4	0	0	18
D校	2	7	4	0	0	13
E校	0	1	2	0	0	3
F校	1	25	14	3	0	43
G校	1	10	6	0	1	18
H校	3	23	11	2	0	39
I校	0	7	1	0	0	8
J校	0	6	2	1	0	9
K校	1	3	3	1	1	9
L校	1	0	0	0	0	1
M校	2	6	3	0	0	11
N校	0	1	0	0	0	1
合計	17	114	68	15	2	216

事後協議会での反省を活かし、後の授業で積極的に課題克服をしていると認識した教員は、「1, 当てはまる」、「2, だいたい当てはまる」を合わせて61%(131名)であった。また、およそ31%(68名)の教員が「3, どちらでもない」を選択した。

表 14 事後協議会の印象(質問⑧)

⑧教員の授業力向上に繋がると思う。

	1. 当てはまる	2. だいたい当てはまる	3. どちらでもない	4. あまり当てはまらない	5. 当てはまらない	合計(人)
A校	1	1	1	5	2	10
B校	9	13	10	2	0	34
C校	4	12	2	0	0	18
D校	5	6	2	0	0	13
E校	0	3	0	0	0	3
F校	9	32	2	0	0	43
G校	6	8	3	1	0	18
H校	8	23	8	0	0	39
I校	3	4	1	0	0	8
J校	3	4	2	0	0	9
K校	2	4	1	2	0	9
L校	1	0	0	0	0	1
M校	3	8	0	1	0	12
N校	0	1	0	0	0	1
合計	54	119	32	11	2	218

事後協議会が、授業力向上に繋がると認識している教員は、「1, 当てはまる」、「2, だいたい当てはまる」を合わせて79%(173名)であった。

IV, 授業力に関する自己評価

⑤授業力に対する自己評価では、児童把握力の項目として、「1, 児童・生徒一人ひとりの学習意欲を把握している」、「2, 児童・生徒一人ひとりの学習の課題を把握している」、「3, 児童・生徒一人ひとりの学習の達成状況を把握している」、「4, 児童・生徒一人ひとりの発達段階, 友達関係, 家庭状況等を的確に把握している」、「5, 児童・生徒の発言や行動を共感的に受け止めたり, 言葉かけをしている」、「6, 児童・生徒の反応や変容に気づき, 授業に活かしている」の6つを設定し, 5段階評価を点数化した後, 各学校の平均値を求めた。その結果, 子ども把握力に関しては、「児童生徒の発言や行動を共感的に受け止めたり, 言葉かけをしている」の五段階評価の平均値が6項中最も高い結果(4.02)を示した一方で、「児童生徒一人ひとりの学習の達成状況を把握している」は最も低い結果(3.77)となった。

教材把握力の項目として、「1, 日頃から教材に関する幅広い情報を収集している」、「2, 学習のねらいを明確に把握して教材の研究や開発をしている」、「3, 児童・生徒の実態を考慮して教材の研究や開発をしている」、「4,

学校・地域の特色を考慮して教材の研究や開発をしている」、「5,生活との関連を意識して教材の研究や開発をしている」、「6,児童・生徒に興味関心を持たせるための教材の研究や開発をしている」の6つを設定し、五段階評価を点数化した後、各学校の平均値を求めた。その結果、教材把握力に関しては、「生活との関連を意識して教材の研究や開発をしている」「児童生徒に興味関心を持たせるための教材の研究や開発をしている」の五段階評価の平均値が6項中最も高い結果(3.82)を示した一方で、「学校・地域の特色を考慮して教材の研究や開発をしている」は最も低い結果(3.17)となった。

指導技術力の項目として、「1,学習のねらいを明確に示し、学習に見通しを持たせている」、「2,個に応じた指導を行っている」、「3,児童・生徒の主体的な学習を促す工夫を行っている」、「4,教材・教具を効果的に活用している」、「5,児童・生徒の反応を活かしながら授業を構成している」、「6,児童・生徒のとっさの言動に臨機応変に示唆を与えている」の6つを設定し、五段階評価を点数化した後、各学校の平均値を求めた。その結果、指導技術力に関しては、「個に応じた指導を行っている」の五段階評価の平均値が6項中最も高い結果(3.92)を示した一方で、「教材・教具を効果的に活用した指導を行っている」は最も低い結果(3.59)となった。

省察力の項目として、「1,場面や方法を明確にした評価計画を立てている」、「2,評価計画が適切であったかを振り返っている」、「3,授業後の自己評価をもとに、授業の成果と課題を把握している」、「4,授業後の他者評価をもとに、授業の成果と課題を把握している」、「5,授業後の分析から、授業改善の方策を見出している」、「6,振り返りを基に、問題点を明確にして次の計画に活かしている」の6つを設定し、五段階評価を点数化した後、各学校の平均値を求めた。その結果、省察力では、「振り返りを基に、問題点を明確にして次の計画に活かしている」の五段階評価平均値が6項中最も高い結果(3.55)を示した一方で、「授業後の他者評価を基に、授業の成果と課題を把握している」は最も低い結果(3.23)となった。

精神エネルギーの項目として、「1,授業改善を目指し、研修に進んで取り組んでいる」、「2,心と体の調子を整えて授業を行っている」、「3,明るく前向きに児童・生徒に接している」、「4,児童・生徒の反応を受容し、肯定的に評価している」、「5,ものごとに関する幅広い関心を持っている」、「6,学習にふさわしい環境づくりを心がけている」の6つを設定し、五段階評価を点数化した後、各学校の平均値を求めた。その結果、精神エネルギーに関しては、「明るく前向きに児童生徒に接している」の五段階評価の平均値が6項中最も高い結果(4.10)を示した一方で、「授業改善を目指し、研修に取り組んでいる」は最も低い結果(3.65)となった。

V, 考察

高知県内の特別支援学校教員の校内研修に対する意識調査の結果及び考察から、学校現場で働いている教員のうち7割以上もの教員が自校の校内研修に課題があるとの認識を示していた。

「校内研修の評価点」に関する質問では、「7.実践に活かせる」が最も高い割合を示し、全体の19%(98名)であった。次に、「1.研修テーマの決め方,16%(81名)」、「2.共通理解が図られている」15%(77名)の順で、際立って高い項目はなく、全項目に回答が分散した。一方で、「校内研修の改善点」に関する質問では、「6.実践に活かさない」が最も高い割合を示し、全体の36%(145名)であった。「校内研修の評価点」では「実践に活かせる」が指摘され高い評価を得たのに対し、「校内研修の改善点」でも同じ項目が選択されたことから、研修の内容精選が検討されるべきことが推測される。学校別に比べてみるとJ校は顕著であり、他の学校が約3割前後であるのに対し、学校全体のうちおおよそ5割の教員47%(9人)が問題意識を持っていた。J校は病院に隣接した学校で、医療を必要とする児童生徒が多く在籍し、医療と直結しながら教育を行っている。よって、学校教育における指導や支援は、より慎重に行う必要があり、的確で確実な教育支援が求められるゆえに、現場の教員の問題意識も高いと推測できる。その他の項目として、「3.研修方法」15%(62名)、「5.全員参加型でない」12%(48名)の順で改善の必要が挙げられた。

一方、「校内研修の改善点」に関する自由記述では、「研修が重要だと認識しておりながら、校内研修を行うことで準

備から反省まで莫大な時間と労力を費やすため、時間的ゆとりが失われ、校務や児童生徒とのかかわりが疎かになってしまふ」の意見もあり、研修も含め、校務分掌等の学校運営が教員の多忙化を助長しているという現状が把握された。1999年に高知県教育委員会によって行われた教師像の調査によると、「教師が最もストレスを感じる時」の第一位は職員会議、第二位が親との個別面談、第三位がPTA活動となっており、学校運営の際に必要な会議や保護者との関係が教師のストレスに少なからず影響を与えている¹⁴という報告がされている。さらに、最近特に大きな問題となっているのは、各種の研修や「指定研究」の押し付け、過度な準備期間を必要とする公開授業・研究授業の実施、「学校の特色」競争など、本来の教育のあり方からはずれた仕事の増加のために、長時間勤務が強いられているという実態である¹⁵。全国の教職員の労働時間の実態を調べたものとして、全日本教職員組合が1993年に発表した勤務実態調査によると、「減らしたい仕事」の第一が「実務処理(48.7%)」、第二が「官制研修(43.9%)」であり、「時間があつたらもっとやりたい仕事」の第一が「授業の準備・処理(62.3%)」、第二が「子どもとのふれあい(60.6%)」という結果が出ている¹⁶。この結果を受けて、糀谷は、「今日の教員の勤務実態が、ただ単に長時間であるというだけでなく、本来なら『減らしたい仕事』のために多くの時間を割かなければならず、『もっとやりたい仕事』のために時間がとれないという重大な問題が行っていることは、子どもの『人格完成をめざす』ことを目的とした教育を遂行する上で、きわめて重大な事態である」¹⁷と述べており、各学校での教育活動、特に校務分掌や過度な研究会や授業研究の実施を考慮した校内研修の運営が見直されるべきであることを示唆している。

「研究授業希望回数」及び「研究授業の実施状況」に関しては、実際に行っている研究授業回数が「年間1回以上」の教員は全体の67%(172名)、「0回」の教員は全体の40%(85名)であったのに対し、希望の研究授業の回数が「年間1回以上」が適当であると答えた教員は全体の79%(199名)、「0回」は3%(8名)であり、実際の実施回数よりも希望回数の方の数値が上回る結果となり、研究授業への積極的な参加を希望する教員が多く存在していた。

以上の「校内研修の改善の有無」、「校内研修の評価点」、「校内研修の改善点」及び「研究授業の実施回数」「研究授業の希望回数」の調査結果により、校内研修の改善が必要であると認識している教員が多いこと、その中でも特に「実践に活かせる」研修が求められていることや、研修の方法や内容の見直しも求められていること、さらに校内研修の特に研究授業では、積極的に参加したい意志を持った教員が多いことなどから、校内研修は重要性が認められるものの、その内容や方法、参加の形態に課題があると言え、校内体制の再構築が急務であることが示唆された。特に、「授業を良くしたい」「子どもとの触れ合いの時間を増やしたい」という教員の意見が、過度な業務によって弊害されたり、実践に活かさない研修の実施によって多忙感を抱いてしまったりする状況は重大な問題であろう。よって具体的改善策として、教員の研修ニーズに基づく研修内容の提案や、研修の準備から実施、反省までの過程の中で一人一役の業務を担い全員参加で作り上げる研修体制の構築等が必要であるといえよう。

「事後協議会の印象」に関しては、教員同士の共通理解が図れて同僚性構築につながると認識している教員は、「1、当てはまる」、「2、だいたい当てはまる」を合わせて70%(154名)であった。紅林は、教員が連帯していることは、それ自体が教員の日常的な教育活動においてポジティブな要因として作用しているものと推測でき、教師集団の持つ同僚性は、教師としての満足度や自信の基盤となる¹⁸と述べた。授業研究が持つ教員の学習への効果として、坂本は2つの効果があると考えている。一つは、「直接的に教師が授業を通して学ぶことを促す。協同で授業を見合い、教師同士の対話を通して共同的に省察を行うことで、授業への省察が深められる」¹⁹ことであり、二つ目は、「授業研究を通じた教師同士の関係変容によって、学校の中に教師が学びあう関係が形成されることである。授業研究によって教師同士が互いに尊重し合う関係が生まれ、授業を通じて学びあう同僚性が育まれ、日常的に学びあうことが生じる」²⁰と考えられている。このことから、実際に授業を協同で行い、共同に省察し、集団で学びあうことのできる授業研究は、授業力を向上させる鍵となるといえる。本調査の「事後協議会の印象について」では、授業研究を通じて7割近くの教員が同僚性構築を図れると認識していることや、約8割の教員が授業力向上に寄与するという認識をもっているものの、評価観点の確立、意見の言いやすい雰囲気作り、時間や回数の設定、負担の分散の運営に課題があるとする教員が約半数存在しているという結果となり、教員のニーズに反映した校内研修を実施するためにも、今一度、運営面・内容面での見直しが必要

要であるとの認識だった。

一方、「事後協議会の印象」で「授業者のみに負担がかからないように配慮されてある」と認識した教員は、「1, 当てはまる」、「2, だいたい当てはまる」を合わせて39% (86名)であった。また、およそ36% (79名)の教員が「3, どちらでもない」を選択した。この結果は、「事後協議会の印象」の他の7項目の質問よりも最も低く、否定的な認識が多いという結果となり、研修実施体制の中でも重大な問題であると認識した。このような認識に至った経緯として、「校内研修の改善点」の自由記述では、「一人の教員に負担がかかりすぎている」「積極的に参加する教師もいれば、そうでない教師も存在し、意識レベルに差がある」などが少なからず関係していることが推測できる。静岡県内の教員による校内研修の意識調査では、校内研修の改善点として「教員が研究における役割を果たせるような分担」が課題としてあがっており、特に小・中・高等学校のみならず特別支援学校の校内研修では際立って指摘されていた²¹。ここでいう立場の固定化とは、積極的に研修に参加する教員と消極的である教員の二極化である。このような認識のもと、「校内研修の評価点」と「事後協議会の印象」の関係性を調べたところ、「校内研修の評価点」で「全員参加型研修であること」を他の学校に比べ最も高い割合で評価していたI校では、同じ「事後協議会の印象」の「授業者のみに負担がかからないように配慮されてある」の点で他の学校に比べ割合が高く、肯定的な認識が多いという結果であった。つまり、研究会や授業研究などで、毎回同じ人へのみの負担がかかるような立場の固定的な状況を生む体制ではなく、授業研究に全ての者が携わり、役割や仕事を分割することで教員の負担感の意識は変わってくるということが推測できる。このように、研修による立場の固定化を助長しない取り組みとしては、役割をローテーションするなど研修方法の工夫が考えられる。

また、「事後協議会の印象」で「反省を活かし、後の授業で積極的に課題克服をしている」と認識した教員は、「1, 当てはまる」、「2, だいたい当てはまる」を合わせて61% (131名)であった。また、およそ39% (85名)の教員が「3, どちらでもない」「4, あまり当てはまらない」「5, 当てはまらない」を選択する結果となった。このことから、本来、今後の教育活動や指導のあり方の見直しのために実施されているはずの事後協議会が、十分に機能を果たしていない状況が把握できた。また、およそ4割の教員は自分の指導等の課題が見つけれないまま形式的に研修をこなしている可能性も推測できる。中田は必要とされて研修をこなすのではなく、消化しなければいけない行事として研究授業等が儀式的に行われている実態を鑑み、「やらされ意識を払い除き、研修を自分のものとして受け止めていくことからはじめなければならない」²²と述べている。よって、研修の単なる実績だけでなく、事後協議会等の反省会などで話し合われた分析のもと、どのように授業改善をおこなったかなどの具体的な成果を出すような取り組みがなされなければ、研修の形骸化を招くことになるといえる。よって、研修の形骸化を助長しない取り組みとして、教員のニーズに基づく研修内容の提供や研修方法を講義型や体験型、実践型などを組み合わせた研修の実施が考えられる。

教員の授業力チェックシートを基に、高知県内の特別支援学校教員の授業力チェックを行った結果、授業力に対する自己評価では、平均値が低いこと、一方で際立って低い項目がないこと、精神エネルギーの項目では「授業改善を目指し、研修に取り組んでいる」が最も低い結果を出していたことが明らかとなった。よって、研修自体に新規性を付与するために、日々の実践としての授業と連動させた校内研修を意識的に再構成する必要性が示された。授業力チェックシートにおける自己評価では、5つの授業力要素から分析された各柱の最も低い平均値の項目を「見直し項目」として定め、今後のさらなる授業力向上に向けて現在の校内研修に組み込んでいくために、次年度の計画立案の際に反映する必要がある。具体的に、今回の調査によって「見直し項目」として定められたのは、子ども把握力に関しては「3. 児童・生徒一人ひとりの学習の達成状況を把握している(3.77)」、教材把握力に関しては「10. 学校・地域の特色を考慮して教材の研究や開発をしている(3.18)」、指導技術力に関しては「16. 教材・教具を効果的に活用している(3.59)」、省察力に関しては「22. 授業後の他者評価をもとに、授業の成果と課題を把握している(3.23)」、精神エネルギーに関しては「25. 授業改善を目指し、研修を進んで取り組んでいる(3.66)」であった。

また、全項目において最も教員の意識が高いといえる学校は、L校であることが明らかとなった。次いで、G校、J校の順である。特にL校は教材把握力、省察力、精神エネルギーの項目に関して最も教員意識が高いということが明らかとなった。L

校は分校であり学校の規模、児童数が少ないというメリットから、十分に子どもと向き合い教材研究ができてきていること、反省を活かした授業改善ができてきていることなどが挙げられる。続いてG校では、子ども把握力、指導技術力の項目に関して最も教員意識が高いということが明らかとなった。G校は研究校としての位置づけであり、実践研究を校外へ活発に発信している。また十分な児童把握のもと色々な指導法が研究されており、その結果教員の満足度も高いということが考えられる。

VI. 結語

本研究では、高知県内における特別支援学校教員の専門性向上のための取り組みとして授業力に焦点を当て、校内研修の実態や求められる研修体制や研修内容を明らかにすることを目的とした。調査結果より研究授業への積極的な参加を希望する教員が多く存在していたことや授業研究を通じて7割近くの教員が同僚性構築を図れると認識していること、約8割の教員が授業研究が授業力向上に寄与すると考えている事などの評価すべき点が示唆された。一方で評価観点の確立、意見の言いやすい雰囲気作り、時間や回数の設定、負担の分散に課題があるとする教員も約半数存在しており今後の課題も顕在化した。授業力チェックシートによる自己評価では、特に精神エネルギーの項目で「授業改善を目指し、研修に取り組んでいる」が最も低い結果を示していたことから、日々の実践としての授業と連動させた校内研修を意識的に再構成する必要性が示された。

資料1(校内研修の実態状況に関するアンケート調査)

I. あなた自身について

あなたの性別及び教員経験年数についてお答えください。

該当するものに○を、記入箇所には数字をご記入ください。

a. 性別 (男性 ・ 女性)

b. 教員経験年数

①1年目 ②2~5年 ③6~10年 ④11~15年 ⑤16~20年 ⑥21年以上

c. 特別支援学校での勤務年数 (年)

II. 貴校の校内研修について

a. 校内研修改善の必要性の有無 (有 ・ 無) 【有→b, c 無→c へ】

b. 校内研修の改善点は何か。 (複数回答可)

- | | |
|--------------------|---------------|
| ①研修テーマの決め方 | ②多様な研修内容 |
| ③研修方法の充実 | ④時間や回数の設定 |
| ⑤全員参加で負担が偏らないような配慮 | ⑥実践に活かせる研修の充実 |
| ⑦研修に対する評価に基づいた研修計画 | |
| ⑧その他 | |

c. 校内研修の評価すべき点は何か。 (複数回答可)

- ① 学校全体あるいは学部での研修テーマが的確であり、納得のいくものである点
- ② 課題と目標が明確であり、教員全体の共通理解が図られている点
- ③ 多様な研修内容が用意されており、視野の広がる研修である点

番号	要素	チェック項目	評価				
1	子ども把握力	児童・生徒一人ひとりの学習意欲を把握している。	5	4	3	2	1
2		児童・生徒一人ひとりの学習の課題を把握している。	5	4	3	2	1
3		児童・生徒一人ひとりの学習の達成状況を把握している。	5	4	3	2	1
4		児童・生徒一人ひとりの発達段階、友達関係、家庭状況等を的確に把握している。	5	4	3	2	1
5		児童・生徒の発言や行動を共感的に受け止めたり、言葉かけをしている。	5	4	3	2	1
6		児童・生徒の反応や変容に気づき、授業に活かしている。	5	4	3	2	1
7	教材把握力	日頃から教材に関する幅広い情報を収集している。	5	4	3	2	1
8		学習のねらいを明確に把握して教材の研究や開発をしている。	5	4	3	2	1
9		児童・生徒の実態を考慮して教材の研究や開発をしている。	5	4	3	2	1
10		学校・地域の特色を考慮して教材の研究や開発をしている。	5	4	3	2	1
11		生活との関連を意識して教材の研究や開発をしている。	5	4	3	2	1
12		児童・生徒に興味関心を持たせるための教材の研究や開発をしている。	5	4	3	2	1
13	指導技術力	学習のねらいを明確に示し、学習に見通しを持たせている。	5	4	3	2	1
14		個に応じた指導を行っている。	5	4	3	2	1
15		児童・生徒の主体的な学習を促す工夫を行っている。	5	4	3	2	1
16		教材・教具を効果的に活用している。	5	4	3	2	1
17		児童・生徒の反応を活かしながら授業を構成している。	5	4	3	2	1
18		児童・生徒のとっさの言動に臨機応変に示唆を与えている。	5	4	3	2	1
19	省察力	場面や方法を明確にした評価計画を立てている。	5	4	3	2	1
20		評価計画が適切であったかを振り返っている。	5	4	3	2	1
21		授業後の自己評価をもとに、授業の成果と課題を把握している。	5	4	3	2	1
22		授業後の他者評価をもとに、授業の成果と課題を把握している。	5	4	3	2	1
23		授業後の分析から、授業改善の方策を見出している。	5	4	3	2	1
24		振り返りを基に、問題点を明確にして次の計画に活かしている。	5	4	3	2	1
25	精神エネルギー	授業改善を目指し、研修に進んで取り組んでいる。	5	4	3	2	1
26		心と体の調子を整えて授業を行っている。	5	4	3	2	1
27		明るく前向きに児童・生徒に接している。	5	4	3	2	1
28		児童・生徒の反応を受容し、肯定的に評価している。	5	4	3	2	1
29		ものごとに関する幅広い関心を持っている。	5	4	3	2	1
30		学習にふさわしい環境づくりを心がけている。	5	4	3	2	1

参考：資料「授業力 診断シート」（東京都教職研修センターWeb ページに記載）、「授業力チェックシート」（高知県教育委員会、授業力向上普及啓発事業）

註：引用文献

¹加藤幸,次世紀に必要な指導力とは『授業研究 21』,39,526,p.13,(2001).

²文部科学省初頭中等教育局教職員課,教員の専門性を高める研修体系と国,自治体,学校の役割『初等教育資料』,815,12,p.2,(2006).

³ 銭谷眞美,特別支援教育の推進に向けた制度改革について『特別支援教育』,24,p.2,(2007).

⁴ 前掲 1,p.3.

⁵ 香川邦生,特別支援教育への期待と課題『特別支援教育』,24,p.14.(2007).

- 6 東京都教職員センターHP <http://www.kyoiku-kensyu.metro.tokyo.jp/kensyu-annai/H21kensyuannai.pdf>(2009年11月5日参照)
- 7 静岡県教育研修研究部,校内研修の活性化に関する研究-一人ひとりの教員が主体的に取り組む校内研修の在り方-合意形成を図るためのコミュニケーションを活用する研修の工夫-研究紀要,12,p.2, (2007).
- 8 佐藤学,教育改革をデザインする,岩波書店,p.135,(2007).
- 9 高知県教育センター,校内研修サポートブック『指導力向上を目指して』(2005)(2009年12月14日参照).
<http://www.kochinet.ed.jp/center/supportbook.html>
- 10 高知県教育委員会ホームページ『平成19年度特別支援教育重点課題』(2009年12月14日参照)
http://www.kochinet.ed.jp/tokubetsushien/330_toukei-shiryoyou/h19_shiryoyou/H19_shiryoyou.html
- 11 東京都教職員研修センター,授業力自己診断シート <http://www.kyoiku-kensyu.metro.tokyo.jp/>(2009年11月5日参照)
- 12 高知県教育委員会,「校内研修ハンドブック」(2009)参照(2009年11月12日参照)
<http://www.kochinet.ed.jp/shochu/handbook.pdf>
- 14 糀谷陽子,第6章教員の勤務条件と処遇,日本教師教育学会編,教師として生きる,p.119,(2002).
- 15 同上.p.119.
- 16 前掲14 ,p.119.
- 17 前掲14 ,p.119.
- 18 紅林伸幸,第5章教員社会と教師文化-同僚性規範の変質のなかで-,日本教師教育学会編,教師として生きる p.100,(2002).
- 19 坂本篤史,現職教師は授業経験から如何に学ぶか,教育心理学研究,55,pp.584, (2007).
- 20 前掲19,p.588.
- 21 静岡県教育センター研修研究部,教職研修課校内研修の活性化に関する研究. (2008).
- 22 中田清教師の資質向上に生きる研修体制づくりの留意点は何か,『教職研修』,5,p.45, (2000).

平成21年(2009)12月15日受理

平成21年(2009)12月31日発行