

# 特別支援学校における協働的な授業研究会に関する検討 —省察過程の談話分析を通して—

小久保博幸\*・岩本伸一\*\*・橋口 知\*\*・小屋敷浩昭\*\*・上仮屋祐介\*\*\*・廣瀬真琴\*

(2022年11月16日 受理)

## A Study on Collaborative Lesson Study Groups in Schools for Special Needs - Through Discourse Analysis of the Reflective Process -

KOKUBO Hiroyuki, IWAMOTO Shinichi, HASHIGUCHI Tomo  
KOYASHIKI Hiroaki, KAMIKARIYA Yusuke and HIROSE Makoto

### 要約

授業研究会のあり方は、子どもの学びの具体に着目し、その事実を基にして教師の教材解釈や指導のあり方を省察する「反省的実践を志向する」ものが有効な手法として評価されるようになって久しいにもかかわらず、学校によっては十分に機能していない実態がみられる。そこで、子どもの学びの姿を基にした授業研究会を日常的に実施し、授業改善を図ってきている協力校（特別支援学校）の授業研究会を対象として、授業者や参加者が教師同士で互いに学び合っている省察場面の内実を談話分析により明らかにし、授業研究会の活性化に向けた今後のあり方を検討した。

その結果、授業研究会の内容を構造化する等の工夫により全員が参加できるようにすること、勤務校の授業研究会のスタイルを十分把握し、勤務校の教師文化としての授業に対する視点を形成・共有すること、多様な「実践の表象」を基に、協働で教材解釈や指導・支援の妥当性などの意見交換を行う場面を設定すること、個々の教師のファシリテーション能力の向上に努めることが重要であることが明らかとなった。

**キーワード：**授業研究会、特別支援学校、協働、談話分析、実践の表象、ファシリテーター

---

\* 鹿児島大学法文教育学域教育学系 准教授

\*\* 鹿児島大学法文教育学域教育学系 教授

\*\*\* 鹿児島大学教育学部附属特別支援学校 教頭

## 1. 問題の所在と研究目的

### 1.1 先行研究の整理

各学校においては、現行学習指導要領の下、主体的・対話的で深い学びを実現するための授業改善が推進されている。「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子どもたちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～〔答申〕」（文部科学省 2021）で示された「令和の日本型学校教育」を実現していくためには、何よりも授業の担い手である教職員の資質向上が不可欠である。また、「公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針の改正」（文部科学省 2022）においては、今後求められる「新たな教師の学びの姿」として、教職生涯を通じて探究心を持ちつつ主体的に学び続けること（「学び続ける教師」）と校内研修等の教師同士の学び合いなどを通じた協働的な学びの機会確保（協働性、同僚性）が重要であると示されたことにより、授業研究会の充実に向けた取組がこれまで以上に求められることが考えられる。

授業研究会（研究授業後の事後協議会、日常の授業の事後に複数教員で実施する授業の検討会）は、授業を同僚同士で見合い、学び合い、語り合うことによって教師の専門性を深める学習システム（秋田 2019）である。また、教師個人としての力量形成や授業改善だけではなく、同僚性が豊かな学校文化の形成や学校を基盤とするカリキュラムの開発など、教師集団としての組織力の構築や学校改善とも深く関係しており（石井 2020）、教師にとって重要な学びの場である。

それでは、教師は、授業研究会に参加することによって、個人や集団としてどのように知識を形成していくのだろうか。このことを追求するため、授業研究会における教師の談話分析を通して教師の学習を解明しようとする研究が行われてきている。

姫野ら（2007）は、小学校の授業研究会時の教師の協働場面を対象として、教師の発言の連関を線図で示したり、発言をカテゴリ化し、マトリクスで示したりして、議論の具体を客観的に捉えることができるような工夫を行った。その結果、協働して授業改善を行う環境になり得ていない、指導技術や授業の展開に議論が集中し、本時のねらいとの関連で検討されていないなどの課題を見出している。一方、秋田（2008）は、小学校の授業研究会時の談話を15のカテゴリに分類し、授業研究会は、授業場面で見られた具体的事実を言語的に再構成して協働で学ぶ場であると指摘している。坂本（2012）は、小学校の授業研究会時の談話記録をデータとして「実践の表象」概念（Little 2002、2003）に基づいてカテゴリで分類するとともに、教師の思考を発話・発言数や教職経験年数、学校在籍年数と関連付けて分析し、授業研究会時の談話に対する学校在籍年数の影響を明らかにしている。石上ら（2015）も、小学校の授業場面で見られた事実や解釈を坂本（2012）の「実践の表象」概念を基にカテゴリで分類し、同僚と対話的な授業研究会を実施することは授業改善の方法を多角的に検討する上で有効であることを明らかにしている。

また、授業研究会による教師の知識形成のためには、その構成を工夫することが大切である。田村（2018）は、「参観した授業の具体的な事実と子どもの名前を用いて語ることが欠かせない」（p234）

としているが、石井(2020)は、子どもを主語にしてその事実を語ることにとどめるのではなく、教師の教材解釈や授業中の具体的な指導のあり方も関連付けながら話題とすることが大切であり、「子どもの学習から教師側の働きかけに遡る、あるいは、子どもの学習の事実と教材の本質を確認した上で、教授方法の議論に進む」(p340) 必要があると述べている。本研究の協力校である鹿児島大学教育学部附属特別支援学校(2013)も、事実としての子どもの学びの姿を参加者全員で出し合った後、「なぜ子どものこの姿が見られたのか」、「どのように改善したらいいか」など、指導内容や教材・教具、発問などの適切性や目標の到達度などを分析・検討することが重要であることを明らかにしている。

このように、授業研究会は、教材研究や指導案づくりに重点を置き、授業場面での教師の「技術的実践を志向する」ものから、教師集団を学びの共同体としてとらえ、子どもの学びの具体に着目し、その事実を基にして教師の教材解釈や指導のあり方を省察する「反省的実践を志向する」(稲垣・佐藤 1996)ものへと推移し、有効な手法として評価されるようになって久しいにもかかわらず、学校によっては十分に機能していない実態がみられる(田村 2018、二宮ら 2018、有井 2021、千々布 2021)。その理由として、例えば、多忙による時間確保の困難、授業研究会に対して教師が必然性や切実さを感じていないこと、授業研究会が定式化・儀式化・形骸化したまま行われ続けていることなどが挙げられており、教員同士の学び合いを充実させ、学校の組織としての力を高めていくことができるよう工夫・改善していくことが求められている(姫野ら 2007、鹿毛ら 2016、町支 2022)。

授業研究会に取り組んでいる状況は、学校種や学校間で多様な状態にある(秋田 2008)。例えば、佐藤(2009)は、国際比較調査の結果を分析し、授業研究会の機会の数は日本の教師は小学校教師の場合でも国際的に見て中位レベル、中学校教師の場合は下位レベル、高校教師の場合は最低レベルにまで落ち込んでいることを明らかにした。果たして、特別支援学校においてはこれまでどのような授業研究会が行われてきたのであろうか。

特別支援教育分野における授業の研究方法を検討した研究について、特別支援学校(知的障害教育)を中心に概観する。盲・聾・養護学校は、第二次大戦後公布された学校教育法71条(1947年当時)において、原則的には義務教育の学校となった。しかし、その完全実施には時間がかかり、諸法の成立及びその後の整備を経て、正式には1979年度から養護学校における義務教育は開始された(独立行政法人国立特別支援総合研究所 2015)。その間、特別支援学校(知的障害教育)では、大戦期に一度は衰退した授業研究会であったが、指導内容や指導方法に関する研究やその公開が行われるなど、再び障害児の教科指導に関する取組が見られるようになる(武富 2022)。例えば、「精薄教育の授業研究」(小宮山 1967)という特別支援学校における教科指導の授業研究の取組を紹介した書籍が公刊されているが、「子どものひとりずつを、よくみつめ、反省し、日々の授業をだいにしていきたいものだ」(p1)、「数年来、校内研究と称して、中学部・高等部が順番に、ある学級が研究授業をし、これを一同で参観して、それについての討論・批判・反省をし合うという研究会を繰り返してきたのでした」(p318)(原文ママ)という記述からも、早期から授業研究会が行われて

いたことがわかる。あくまでもごく一部での取組ではあるが、特別支援教育分野における授業研究会の萌芽として認められよう。

また、授業研究会に関する取組としては、太田（1993、1995）による授業の事実に基づいて授業実践の価値を検討、評価、批評する「授業批評」や富永（1996）、早川（2001）、姉崎（2002）によるVTRを活用した授業研究会に関する研究が報告されている。早川（2001）においては、授業研究会の実施に時間がかかってしまうことが課題であったが、姉崎（2002）は、VTR記録を活用して、評価者が短時間で指導を評価したり改善策を相互に発表し合ったりして指導技術を高めることができるような授業研究会を行ったことを報告している。また、富永（1996）は、単なる授業の印象や授業の表面的な見方、感想にとどまっている授業研究会においては少数意見が反映されていない現状をふまえ、VTR視聴後、1意見1枚の原則で書かれたカードを構造化し、まとまりごとに見出しをつけて授業を分析するKJ法を用いて多面的・重点的に考察を行うことが有効である、と論じている。小倉ら（2019）も授業VTRとKJ法的な手法を用いた授業研究会を行い、教師の実践的知識が向上し、協働性の構築においても有効であることを明らかにしている。

以上のように、授業研究会に関する取組が複数見られるものの、特別支援教育分野における授業の研究方法を検討した研究が積極的に行われてきたとは言い難い。このことは、「わが国で授業研究が本格的に取り組み出された1960年代から1970年代にかけて、障害児教育の授業研究は本格的には進展しなかった」（湯浅 2009,p165）、「障害児教育においては、(略) 授業記録をどうするか、どう生かすか、VTR分析をどう行うか、あるいは、学習指導案から何を読み取り、どう参観するか、記録するかなどの『授業研究の方法』の研究が行われてきたわけではない」（太田 2000,p9）といった記述から伺うことができる。また、岡本（2019）による1990年から2018年までに公表された障害のある子どもを対象とした研究に関するレビューにおいても、授業の研究方法を検討した研究はわずか5編（10%）と少ない。

その理由として、集団での学習活動・指導支援よりも対象となる子どもへの個別的なアプローチを対象とした事例を採り上げた研究が重視されていること、授業の対象領域が明確でなく、授業分析の方法が確立しにくいこと（中山 1986）が考えられる。また、特別支援学校における授業研究会ではVTR等のICT機器を活用した取組が多く見られるが、「研究の進め方自体に課題を感じていること、同じ学校内でも学部により研究協議の深まりが異なること、授業研究が授業改善につながらないこと」（川口ら 2015）などの課題も指摘されている。

よって、特別支援教育分野における授業研究会の研究を行い、その実際を明らかにするとともに、より充実した授業研究会となるような提言を行うことは重要であると考ええる。

## 1.2 研究目的

以上のことから、授業研究会は、教師集団を学びの共同体としてとらえ、子どもの学びの具体に着目し、その事実を基にして教師の教材解釈や指導のあり方を省察する重要な場であると認知されてきているものの、現実の学校においては教師が主体的に取り組む授業研究会をいかに再活性化す

るかが学校種を問わず重要な課題となっていると言える。

そこで、本研究ではこれらの課題をふまえ、子どもの学びの姿を基にした授業研究会を日常的に実施し、授業改善を図ってきている協力校（特別支援学校）の授業研究会を対象として、授業者や参加者が教師同士で互いに学び合っている省察場面の内実を明らかにすることにより、授業研究会の活性化に向けた今後のあり方について検討することを目的とする。

## 2. 研究方法

### 2.1 協力校

本研究では、鹿児島大学教育学部附属特別支援学校（2022年度：児童生徒数59名、9学級、教員数30名）を協力校としてデータの収集等を行った。

協力校では、2011年度からの2年間、研究テーマ「授業研究を基軸とした豊かな『学び』をはぐくむ授業づくり」を設定し、授業において観察された子どもの学びの事実を基にして教師の教材解釈や指導のあり方などの意見を環流させる「45分で行う授業研究会」の実践的研究に取り組んだ鹿児島大学教育学部附属特別支援学校（2013）。以降、研究の内容に応じて授業研究会時の分析の視点に変更を加えながら、現在でも日々の授業を対象にした授業研究会を組織的・継続的に実施している。

また、協力校では、授業研究会の目的を日々の授業において子ども全員の豊かな学びを実現すること、授業者や参加者の授業力および教師同士で互いに学び合い、支え合う意識を向上させることとして掲げると共に、充実した内容となるよう①全員が参加し、教師同士が学び合う授業研究（同僚性）、②授業づくりの視点が共有されている授業研究（共有性）、③進め方やルールが明確な授業研究（機能性）、④効率的・継続的・効果的な授業研究（効率性）の観点から構造化されたマニュアルを作成・活用し、運営面の工夫を行っている。

具体的には、まず、授業研究会を行う前に、授業研究会のルール（例えば「教師同士、互いに学び合う気持ちで臨む」、「授業者の意図、思いや考えを尊重する」、「設定された時間を守る」など）を設定し、全員で毎回音読して確認することで、参加者が同じ意識を持って授業研究会に臨むようにしている。次に、授業者は、学習指導略々案（A4用紙一枚）を基に授業を説明し、意見が欲しい点を伝える。そして、授業者と参加者は、授業の目標に関する場面や意見をもらいたい場面が抽出された授業VTR（10分程度）を見ながら、（子どもが）学んでいる姿、学びにつまずいている姿、感想等（授業を見た自分の意見、感想、質問、改善策）、手立て等の活用（他の場面でも有効な手立て）等をメモ用紙に記録し、記録に基づいて指定された色の付箋に転記する。模造紙に付箋を貼りながら一人1分程度で発表し、全員が発表した後は、付箋が重なっていた箇所を中心にして、「なぜ子どものこの姿が見られたのか」、「どのように改善したらいいか」など、学びの背景や授業の改善策などを全員で検討する。最後に、授業研究会を通して学んだことを一言付箋に書き、参加者で共有する、という流れで行われる。

これまでの協力校の研究においては、意見交換を「教師が改善すべき点」といった教師に視点を当てた項目で実施すると、そこに付箋が集まりやすい傾向にあり、具体的・建設的な意見が出にくかったり授業者が批判として捉えやすくなったりする場合があること、会の進行役は、時間を適切に管理すると共に、参加者の付箋を基に何について意見を交換し深めるかを考えながら進行したり、うなずきながら話を聞くなど参加者が話しやすい雰囲気をつくったりすることが重要であること（鹿児島大学教育学部附属特別支援学校 2013）、複数人で検討することにより、子どもたちが見せる「深い学び」の具体的な姿やその理由、有効だった手立てを共有したり、他者の取組を基に自分の授業実践に生かす知見を得たりするなど、教師同士の学び合いの場になっていたこと（鹿児島大学教育学部附属特別支援学校 2022）などの成果が得られている。

## 2.2 データ収集方法

本研究では、協力校の2学部において実施された授業研究会、計4回の授業研究会を記録した（表1）。データ収集期間は、2022年5月～6月である。

表1 対象とした授業研究会

		実施期日	教科等	題材・単元名	参加者数
学部A	授業研究会①	2022. 5. 12	国語	相手に伝えよう	8人
	授業研究会②	2022. 6. 23	国語	内容を読み取ろう	8人
学部B	授業研究会①	2022. 5. 12	国語	わかりやすく伝え合おう	8人
	授業研究会②	2022. 6. 23	数学	時間の計画を立てよう	8人

坂本（2012）を参考に、ビデオカメラ及びボイスレコーダーによる授業研究会の談話を記録し、聞き取り可能な範囲で逐語記録を作成した。逐語記録は、まず、話者が交代するところで分節化した（以下、「発言」）。次に、発言を意味のまとまりのある句読点までを一つの命題として分節化した（以下、「発話」）。発言・発話の途中で他者による発言があった場合は、挟まれた発言・発話の内容に影響がない場合は、話者交代とはせず、継続した発言・発話であると解釈した。また、本研究では、授業研究会への参加者全員による相互の意見交換の具体を考察対象とするため、授業研究会上のルール of 音読、授業者による授業説明及び意見が欲しい点等の発言、授業VTR視聴時の授業者による解説、補足等の発言、ファシリテーターによる会の進行・運営に関するマニュアルに基づいた発言は統計の対象外とした。聞き取りが難しかった箇所は、授業研究会に参加していた職員に後日聞き取りを行い、可能な限り記述した。分析の対象となる職員は、2学部の学部主事及び担任であり、日常的に行う授業研究会に参加していない指導的立場にある管理職（校長、副校長、教頭）は分析の対象から外した。

## 2.3 分析方法

分析は、次の手順で行う。第1に、授業研究会時の教師による発話及び意見交換の全体像を検討するためにデータを整理する。具体的には、坂本（2012）の「実践の表象」概念に基づいたカテゴ

リ分類を参考にカテゴリを新たに作成する。

第2に、合計4回分の授業研究会における発話の特徴を量的な視点から分析する。本研究においては、授業研究会時の教師の発言内容を踏まえて新たに作成されたカテゴリに基づいて発話を分類した後、分析・検討する。

第3に、授業研究会時の発言の具体を抽出し、教師間の協働的な省察過程の実際を質的に分析・検討する。協力校では、授業検討会において、まず、子どもの姿（学んでいる姿、学びにつまずいている姿）を整理する。その後、授業者と参加者は対話を通して子どもの姿の背景を分析し、展望をまとめていく。本研究では、協働的な省察過程を明らかにするため、背景の分析と展望の構想を進めている場面を抽出することとする。その際、国内外においても授業研究会の質を高めるには進行役であるファシリテーターの在り方が大きく影響することが指摘されていること（鹿児島大学教育学部附属特別支援学校 2013、肥後ら 2013、Lewis 2016、川口ら 2015、有井 2021）をふまえ、ファシリテーターの発話のうち、特徴的なものを検討する。

これらの分析を基に、協働的な省察過程で、教師たちは何をどのように学んでいるのか、考察していく。

### 3. 結果

#### 3.1 カテゴリの作成

合計4回分の授業研究会時の教師による発話を基に、新たにカテゴリを作成した（表2）。坂本（2012）においては、授業研究会時の「実践の表象」に関わる発言として、「対象授業の表象」（授業中に見出された事実についての発話）、「問題の表象」（事実に基づいて授業展開の問題点や子どもたちの学習過程のつまずきに関する発話）、「代案」（授業内容・方法に対して具体的な代案を提示する発話）、「推論」（授業の事実に基づいて子どもの学習過程や授業者の意図を推測する発話）、「可能性の想定」（代案提示ではないが、授業の事実からあり得た別の展開を想定する発話）、「その他」（上記以外で授業に直接関係のない発言や授業者による授業意図の説明、上記カテゴリに含まれない発言等）に分類しているが、本研究においては、カテゴリ「対象授業の表象」「問題の表象」を教師と子どもの2つの観点で分け、「(子どもが) 学んでいる姿」「学びにつまずいている姿」、「(教師による指導・支援が) 効果的な姿」「効果的でない姿」とするとともに、「背景・授業経験」（対象となる授業の背景説明やVTRで視聴できなかった子どもの学習場面での様子、対象となる授業以外の授業についての発言等）、「促進」（ファシリテーターによる会議の進行・促進に関する発言）を加え、「その他」も合わせた10カテゴリとした。

#### 3.2 授業研究会における教師のカテゴリごとの発話数

新たに作成した発話分類カテゴリに基づいて発話を分類した。分類は、筆者と1名（協力校において授業研究会に関する研究に取り組んだ経験のある大学関係者）により行い、分類時における不一致箇所は協議により決定した。カテゴリごとの発話数を表3に、割合を図1に示す。授業者によ

表2 授業研究会における「実践の表象」に関わる発話分類カテゴリ

カテゴリ	説明	発話例	
対象授業の表象 (子ども)	学んでいる姿	対象となる授業中に観察した子どもたちの活動について、子どもが学んでいると感じられた事実の指摘に関する発言	えっと、〇〇さんが話し合いの中で、ちょっと聞き取りづらかったんですけど、二つの素材を見比べて違いを見つけていて、チラシ、ポスターとかもよくわかっていたなあと思いました。(学部A授業研究会②、教師G)
	学びにつまずいている姿	対象となる授業中に観察した子どもたちの活動について、子どもが学びにつまずいていると感じられた事実の指摘に関する発言	で、けっこう、〇〇さんは、ファイルは見てるんですけど、一番最初にファイルを開いて見ているんですけど、どこを見ていいのか把握が難しそう感じがありました。(学部B授業研究会①、教師N)
対象授業の表象 (授業者)	効果的な姿	対象となる授業中に観察した授業者の指導・支援について、授業展開や教授法、教材・教具選択が効果的な様子の指摘に関する発言	いいなって思ったのが、〇〇先生の悪いモデルを見て、いいのか悪いのか、じゃあどこがよくないのか、じゃあどうしたらいいっていう、この思考の流れですか、すごくわかりやすくて、いいなあって思いました。(学部A授業研究会①、教師F)
	効果的でない姿	対象となる授業中に観察した授業者の指導・支援について、授業展開や教授法、教材・教具選択が効果的でない様子の指摘に関する発言	あと、えっと、発表のところで、やっぱりこの、発表する時に提示したものがどンドン外されていて、まあこれでテンポもいいんですけど、聞いている側はポイントが理解しづらかったかもしれないなど。(学部A授業研究会②、教師D)
推論	対象となる授業の観察事実を、自身の経験的知識や授業研究会での他者の発言、授業者の授業スタイルから解釈し、子どもたちの学習過程や前時までの授業者の指導過程、本時の授業意図を推測する発言	だから、自信を持って12から3までの目盛りの数は10だって言ったのかなって思ってたんだけど。(学部B授業研究会②、教師P)	
可能性の想定	実際の授業では起こらなかったが、授業者の何らかの対応によって、対象となる授業中で生じる可能性があった出来事や、子どもたちの今後の授業における学習過程を想定する発言	メモって、自分が活用するためのものと相手に伝えるためのものがあって、相手に伝えるためのメモの方が難しいから、まず自分が活用するためのメモをやって、電話のメモをやって、伝言ゲームみたいなものをするのかなあって。(学部B授業研究会①、教師O)	
代案	対象となる授業の問題に対する、具体的な代案や今後の授業実践で取るべき手立てを提示する発言	前、思考ツールみたいなのをY字でやったりとかXで分けたりとかしてみたことがあるんですけど、それって、なんか思考を見える化するっていう、なんか分けたりとか、同じだねとか、そういう、なんか支援もいいんじゃないかなと思いました。(学部A授業研究会②、教師D)	
背景・授業経験	対象となる授業の背景やVTRで確認できなかった子どもの学習場面での様子に関する発言、対象となる授業以外の授業についての発言、授業者が語る授業意図や授業者が授業中に考えていたことに関する発言	去年の一年間を通して思ったのが、多分、この、一番最初にやっぱこれを押さえてからいかないと、今後の題材につながらないなと思って。(学部A授業研究会①、教師B)	
促進	ファシリテーターによる会議の進行・促進に関する発言	主語述語の理解については出ましたが、あと、ま、伝え方とかのポイントについて、けっこう意見出たのかなというふうに思うんですが、どうですか。みなさんの印象としては。(学部A授業研究会①、教師A)	
その他	上記以外の発言(単なる信念や知識の表出、単なる御礼など、上記カテゴリに含まれない発言)	答えになってるかどうかわからないんですけど、反省を含めてでした。(学部B授業研究会②、教師J)	



表3 授業研究会におけるカテゴリごとの発話数

カテゴリ別集計		A①	A②	B①	B②	合計	平均	SD
対象授業の表象 (子ども)	学んでいる姿	16 *	24	33	24	97	24.25	6.02
	学びにつまず いている姿	17	14	28	11	70	17.50	6.42
対象授業の表象 (授業者)	効果的な姿	4	1	2	3	10	2.50	1.12
	効果的で ない姿	0	3	6 *	0	9	2.25	2.49
	推論	22 *	8	21	6	57	14.25	7.29
	可能性の想定	25 *	10	25	4 **	64	16.00	9.25
	代案	15	19 *	11	9	54	13.50	3.84
	背景・授業経験	24	17	37	28	106	26.50	7.23
	促進	25	26 **	10 **	12	73	18.25	7.29
	その他	42	41	59	47	189	47.25	7.15
	合計	190	163	232	144	729	182.25	33.05

\*p<.05, \*\*p<.01

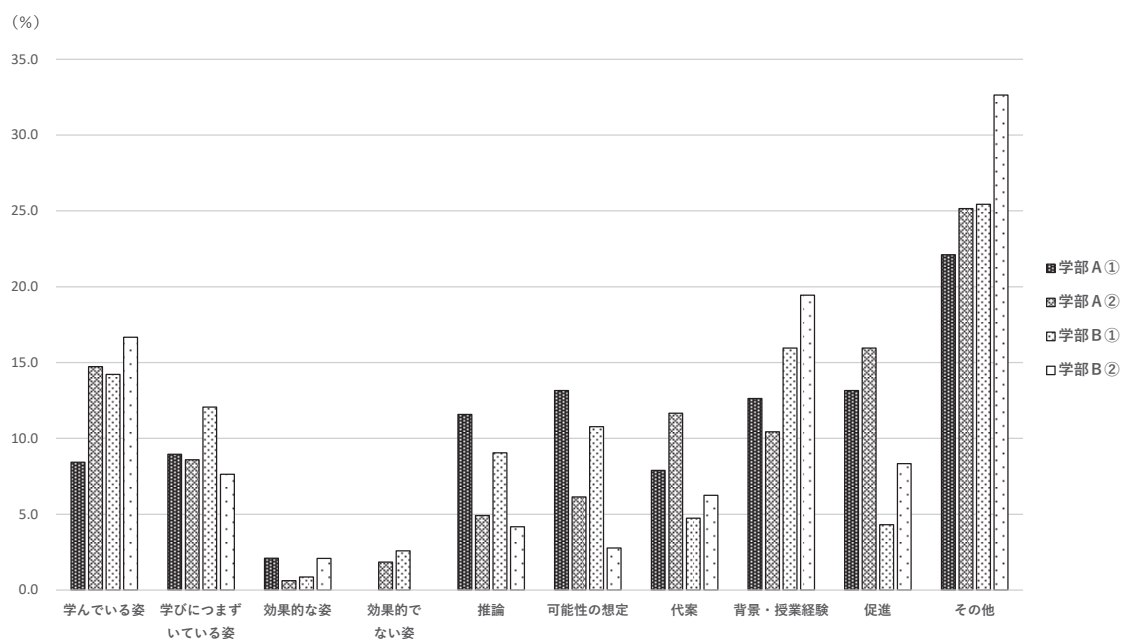


図1 授業研究会におけるカテゴリごとの発話の割合

る授業説明やファシリテーターの進行マニュアルに基づいた発言等を除いた計4回の総発話命題数は729回(平均182.25回、SD=33.05)であり、最大値は学部B授業研究会①の232回、最小値は同じく学部B授業研究会②の144回であった。10×4(カテゴリ×回)のカイ二乗検定を実施した結果、回ごとのカテゴリ出現数に有意な偏りがあった( $\chi^2(24)=69.07, p<.01$ )。残差分析の結果、カテゴリ出現数の大小関係に回ごとの傾向は見出されなかった。

対象授業における子どもの表象については、学部A授業研究会①において「学んでいる姿」の表象がやや有意に低い傾向が見られた。総発話命題数において、子どもの表象が占める割合は23.6%であり、全体の約1/4を占めていた。また、学部Aの推論、可能性の想定、代案、促進のカテゴリにおいて統計的に有意に多く発言が見られた回があったが、学部Bの発話のうち、促進カテゴリが全発話に占める割合の平均は6.1%であり、学部Aの15.1%よりも相対的に低かった。図1より、授業者の表象に関する発言は効果的な姿、効果的でない姿ともに相対的に少なかった。

表4 授業研究会における教師ごとの発話数

教師	学部A①	学部A②	教師	学部B①	学部B②
A	◎51	16	I	○87	16
B	○60	19	J	◎34	○29
C	9	○22	K	6	5
D	7	12	L	45	29
E	38	13	M	12	9
F	11	◎56	N	9	10
G	8	8	O	7	◎24
H	6	17	P	32	22
合計	190	163	合計	232	144
平均	23.75	20.38	平均	29.00	18.00

◎…ファシリテーター、○…授業者

授業研究会における教師ごとの発話数を表4に示す。全授業研究会における教師の発話数の平均は22.8回であり、最高値は学部Bの教師Iの87回、最小値は学部Bの教師Kの5回であった。進行の手続き上ファシリテーターにより全員が発言を促されるため、発言をしない教師はいなかったが、個々の教師の発話数を見ると、学部Aの教師G（授業研究会①8回、授業研究会②8回）、学部Bの教師K（授業研究会①6回、授業研究会②5回）は相対的に発話数が少なかった。この2人の教師の発言を確認したところ、発言が見られたのは子どもの学びの姿を説明する部分だけであり、学びの背景や授業の改善策などを全員で検討する場面においては全く発言が見られなかった。

### 3.3 授業研究会における協働的な省察過程の実際

#### 【学部A 授業研究会① 国語「相手に伝えよう」】

##### ○ 本時の目標

- ・ 話し方や伝え方で必要な事柄を想起したり話し合ったりする活動を通して、相手に伝えるために必要な事柄を知ることができる。(知・技)
- ・ イラストに沿う主語や述語を想起する活動を通して、主述を捉えて文を構成することができる。(思・判・表)

表5 協働的な省察過程の実際（学部A 授業研究会①）

---

教師A	<u>主語述語の理解については出ましたが、あと、ま、伝え方とかのポイントについて、けっこう意見出たのかなというふうに思うんですが、どうですか。みなさんの印象としては、</u> <u>〔促進〕 ①</u>
教師A	なんか、けっこう何度も振り返ろうって…。〔促進〕
教師E	そこは、わかっているけど実際にできるかどうかというところが気になるなと個人的には 思います。〔可能性の想定〕
教師E	〇〇さんとか、こう、他者と、そういうの聞いて、知識としてはあるし、人のものを見て、 「ここが違う。これが…」というのはわかるけれども、それを自分ができるかどうかって いうところが課題で、難しいなあって。〔可能性の想定〕
教師A	<u>どうですか、実際、このポイントはわかっているけど、担任の先生とか…。ははは。〔促</u> <u>進〕 ②</u>
教師F	<u>早口ですね。〔背景・授業経験〕 ③</u>
教師E	<u>早口ですし、言ってもやっぱり難しいですよ。〔背景・授業経験〕 ③</u>
教師E	<u>「丁寧にゆっくり話すんだよ」って言うんですけど。〔背景・授業経験〕 ③</u>
教師B	<u>客観的に、やっぱり…もっとたくさんあった方が…。〔代案〕 ④</u>
教師E	<u>まずはポイントを押さえるところからだと思うので。〔代案〕 ④</u>
教師B	<u>ゆっくりのつもりかもしれない。〔背景・授業経験〕 ③</u>
教師E	そうですね。〔その他〕
教師B	<u>うん。精一杯ゆっくりなつもりかもしれない…。〔背景・授業経験〕 ③</u>

---

※ 教師A…ファシリテーター、教師B…授業者、教師E・F…参加者（話題となっている生徒の担任）

まず、イラストに合致する主語や述語を想起して文を作る活動において、授業者である教師Bはワークシートに描かれている人の属性（忍者、男の子、女の子など）を客観的に捉えて主語として文を構成させようと考えていたが、生徒の中に、属性をふまえずに、「ぼく」「わたし」と主語を主観的に捉えていた、という事実を基にして、相互に意見交換を行った。

次に、ファシリテーターである教師Aにより、付箋が重なっていた「伝える」ことに関する本時の活動に話題が方向付けられた（下線部①）。その際、生徒の一人が話題に上がり、教師Aは担任である教師E、Fに生徒の実態を確認している（下線部②）。その後、授業者Bと担任E間で授業以外の場面における生徒の姿（下線部③）や授業の代案（下線部④）を分析的に検討し合った。教師Aは、それまでの参加者全員による相互作用を観察するとともに、開かれた質問を別の視点から行うことで話題を転換し、意見を引き出している。また、日常の生活場面とも関連付けづけることで、授業場面における指導・支援上の留意点などの具体的なアイデアが出されている。

## 【学部A 授業研究会② 国語「内容を読み取ろう」】

## ○ 本時の目標

物語・エッセイ・新聞等を読み比べ、新聞の記事の書き方として適当なものとそうでないものとを判別し、その違いを具体的に説明することができる。(知・技、思・判・表)

表6 協働的な省察過程の実際(学部A 授業研究会②)

---

教師F	あと、今あがった付箋とかで、他にもっと深めたいところ。[促進]
教師B	ま、今回はやっぱり「内容を読み取ろう」で、その説明的文章を扱って、まず理由と根拠を述べるってところに迫っていくと思うので、この最初の段階でやっぱりこう、 <u>「何々だから何々です」、みたいな定型文を基にして発表ツールが一回あっても面白いのかなって。</u> [代案] ①
教師F	<u>定型文を基にした発表ツール…。</u> [促進] ⑥
教師B	「これこれこういった言葉がここにあったから、新聞だと思いました」、とか。[代案]
教師A	<u>それ、ぼくはワークシートがそのイメージだと思って…。</u> [代案] ②
教師B	ああ、なるほどね。[その他]
教師F	<u>定型文が…。</u> [促進] ⑥
教師B	それがそのままね…発表ツールに使えるら…。[代案]
教師F	<u>そのまま発表へ…。</u> [促進] ⑥
教師A	<u>付箋、まとめ、発表みたいにできればいい流れになる…。</u> [代案] ③
教師F	<u>付箋か、定型文か、ワークシート的なものを使って、そのまま…。</u> [促進] ⑦
教師A	うん、そうですね。[その他]
教師C	なんか、あの、授業の勢い的なものを求めたくて。[背景・授業経験]
教師C	<u>書くてなると止まっちゃうことが多いので、そこでのちょっと今回の割と、書く量を減らして、教師が入って引き出しながら。</u> [背景・授業経験] ④
教師B	ま、今回はね。[その他]
教師C	今、序盤というか、 <u>3時間・4時間目以降でまたそういうのやろうかなと。</u> [可能性の想定] ⑤

---

※ 教師F…ファシリテーター、教師C…授業者、教師A・B…参加者

本授業実践は、新聞記事の特長を学ぶために、他の種類のメディアとの比較を行い、その書き表し方の違いに気付かせようとするものである。ファシリテーターである教師Fによる話題転換の後、教師Bから、理由と根拠を述べる際の枠組みとして、定型文・発表ツールが提案された(下線部①)。さらに、ワークシート、付箋の活用と、アイデアが次々と出されている(下線部②、③)。それに対し、授業者である教師Cは、本時においては書く活動を減らし、教師と生徒が相互に関わり合う活動をしっかり行った上で意見を引き出そうと考えているという授業立案に係る教師の思いが吐露さ

れた（下線部④）。しかしながら、授業者である教師Cは、教師A・Bによって出された意見を反故にせず、今後の授業における活用の可能性を示唆している（下線部⑤）。教師Fは、各教師の発言を復唱（下線部⑥）することで発言に対してしっかり応答するとともに、要約（下線部⑦）することで各発言者の真意をまとめて全員に返している。

### 【学部B 授業研究会① 国語「わかりやすく伝え合おう」】

#### ○ 本時の目標

- ・ メモをするポイントに気付いて理解し、メモをする際に活用することができる。（知・技）
- ・ メモをしたことを活用して、問われたことに答えることができる。（思・判・表）
- ・ 友だちの発表を聞いてメモをしようとするすることができる。（学びに向かう力・人間性）

表7 協働的な省察過程の実際（学部B 授業研究会①）

教師P	<u>この「わかりやすく伝え合おう」という題材名の中で、自分はこれ、今、聞き取りやりますよ。〔背景・授業経験〕 ①</u>
教師P	<u>「わかりやすく伝え合おう」にここからつなげていくんですっけ。〔背景・授業経験〕 ①</u>
教師P	自分がこのイメージ、この題材したことがないので、えっと、メモ取ってますよ。〔背景・授業経験〕
教師P	ま、それって、聞き取りですよ。〔背景・授業経験〕
教師I	ほんとだね。〔その他〕
教師P	聞き取るときに大事なことは、長い言葉を聞き取るのは難しいから、何か端的な、こう、〇〇さんが「大事な言葉を抜き出す」、みたいな話してましたよ。〔学んでいる姿〕
教師P	<u>大事なことを相手に伝えた、端的に伝えた方がわかりやすいんだとか、相手に伝えるためには、わかりやすさにこう戻して行って、で、わかりやすく伝えるためにはこうあるべきだっというところに、そういう落ち着く流れなんですか。〔可能性の想定〕 ①</u>
教師P	「わかりやすく伝え合おう」という題材におけるそのメモだったり、電話だったり、最終的にどこに落としていくのかな、って思いながら、こう聞いてたんですけど…。〔可能性の想定〕
教師I	<u>結局、えっと、教育内容としてメモをとるとか、えっと、電話の応対みたいのがあるから、えっと、そっちに向かっているのかなと思ってたけど、題材名としては…。〔可能性の想定〕 ②</u>
教師I	<u>そうですね。ふふ、そうだな。〔その他〕 ③</u>
教師I	<u>確かに。確かに。〔その他〕 ③</u>
教師P	<u>で、さっき「メモは短く」って子どもたちから話が出てましたけど、やっぱり短い言葉の方がわかりやすいし、伝わりやすいから、短い言葉で相手にわかりやすく伝えたらいいの</u>

かなっていうところに、そういう話になるんじゃないんですか。〔可能性の想定〕 (①)

教師 I 本当だ。〔その他〕 (③)

教師 I 今言われて、ああ、そうだなって思いました。〔その他〕 (③)

※ 教師 I …授業者、教師 P …参加者

教師 P は、題材名から、何かをわかりやすく伝えることが学習活動の中核となると考えていたが、本時の学習活動が話を聞き取る活動であったことから、指導計画の内容に関する問いを授業者の教師 I に発している（下線部①）。教師 I は、指導計画上の今後の内容を把握していたが（下線部②）、教師 P による発言を聞いて、指導内容に対する自身の解釈と関連付けながら新たな視点を形成した（下線部③）。

### 【学部 B 授業研究会② 数学「時間の計画を立てよう」】

#### ○ 本時の目標

- ・ 5 とびの読み方を活用して、時計の目盛りを 5 分単位で読むことができる。（知・技）
- ・ 友だちとの時間の感覚の違いに気付くとともに、実際の 1 秒の長さの感覚を養う。（思・判・表）

表 8 協働的な省察過程の実際（学部 B 授業研究会②）

教師 I 自分は、その、〇〇さんは、えっと、ゆっくりだったのは、ちゃんと 5 分で確認しながら解いてたから遅くて、〔学んでいる姿〕 (①)

教師 I □□君はスピードはあったけど、結局 8 は 40 とか、パッと見てパッと書くをしたので、〔学びにつまずいている姿〕 (①)

教師 I 目標的には〇〇さんの方があって、それを多分繰り返し経験する方が力にはなるのかなとは思うので…とは思いました。〔推論〕 (②)

教師 L 理解とか概念の話とかではなくて、時計っていうのとちょっとごっちゃに自分もしていいのかわかんないけど、自閉性が強い子ほどもう、絵で、（文字盤の）8 は 40（分）とか、規則ですよ。〔推論〕

教師 L 絶対 40 なので。〔その他〕

教師 L だから、その 5 とびのやつを基礎理解として理解していくのと、時計ってそれ以上でもそれ以下でもなく決まっているので、絵として覚えていくのも、あっ、その□□君方式ですかね、なんか、有効なのかもしれない…。〔代案〕 (③)

教師 I ただ、次の学習で「5 分前」とかなったときに対応ができなくなるので、その前の時点として、多分…お願いします。〔可能性の想定〕 (④)

教師 P だからさっきの話で、教師 J さんが言った、その、前題材とのつながりもあるからこそ

の、その5とびの5のまとまりをこう意識できるようになっていうところも含めてやってるものもあるのかなって。〔推論〕(⑤)

※ 教師I・・・授業者、教師L・P・・・参加者

教師Iは、時計の目盛りを読む学習において、時間はかかったが1目盛りずつ5分単位で数えて丁寧に答えを出そうとして時間のかかる生徒と視覚的に文字盤の数字と時刻を覚えているため早く答える生徒を話題として採りあげ（下線部①）、本時の目標との関連から、早さではなく正しく5分単位で読むことができることを評価したいと考えている（下線部②）。それに対し、教師Lは、生徒の具体的な姿を基に、視覚的に暗記して速やかに解答する方略の有効性を発言したが（下線部③）、教師Iは、視覚的に暗記して解答する方略では次時以降の学習で対応できないことを（下線部④）、教師Pは、前題材と本時とを関連付けた発言を行うことで（下線部⑤）、本時の5分単位で読む学習の正当性を確認している。

#### 4. 考察

授業研究会における教師による発話及び意見交換の具体を検討するために、まず、「実践の表象」概念に基づいた先行研究を参考にカテゴリを新たに作成し、発話を分類した。その後、4回分の授業研究会時の発話の特徴を分析した。

協力校においては、授業研究会の内容が構造化されており、例えば、授業VTR視聴後、模造紙に付箋を貼りながら一人1分程度で子どもの学びの姿等を全員発表する場面が設けられているため、授業研究会に参加している教師全員からの発話が認められた。子どもの学びの事実に着目することの重要性はこれまでも指摘されているところであり（稲垣・佐藤 1996、田村 2018、石井 2020）、目的を持って授業を参観したりVTRを視聴したりすることにもつながっているものと考えられる。また、各授業研究会間のカテゴリ出現数に共通した傾向は見られず、回ごとのカテゴリ出現数に有意な偏りが見られた。そもそも授業自体が状況依存的に展開されるもの（木原 2012）であり、授業研究会時に教師から出される発言も授業における子どもたちの特性や授業展開等に複雑に影響を受けること（坂本 2012）、教師の個々の子どもの学びの事実に対する受け止め方は多様であること（二宮ら 2018）等により、ある一定の傾向を見出すことは難しいことが推測される。

授業研究会における発話数には教師間でばらつきがあり、両学部とも協力校での在籍年数が長い教師は発言が多い傾向であった。在籍期間の長い教師は、勤務校における授業研究会のスタイルを十分把握するとともに、勤務校の教師文化としての授業に対する視点を形成・共有しており、在籍校で望まれる授業のあり方、すなわち授業理念を知っている（坂本 2012）ため、発話しやすく、高い意識をもって参加していると考えられる。木村（2019）は、学校の発展プロセスに即して授業研究の強調点を変化、調整していくことが重要であると示唆しているが、協力校においても、子どもの学びの事実を語ることを軸としながらも研究テーマに応じて授業研究会のスタイルに微調整を加え

ながら独自の授業研究会の文化を形成してきている。在職年数が短い教師においては、授業研究会を積み重ねることによって研究内容や独自の授業研究会の文化への理解が深まり、発言の質・量ともに充実してくるものと推測される。

授業者－参加者間の協働的な省察過程の実際について、質的な分析を行った。

学部A授業研究会①では、ファシリテーターによる話題の切り替えや方向付け（促進）をきっかけとして、授業場面以外における生徒の姿が紹介され、複数の教師からこれまでの授業経験が表出し、見取りの捉えなおしが生じている（背景・授業経験、代案）ことが確認できる。学部A授業研究会②では、複数の参加者から指導方法に対して異なる案が提示されたが（代案）、授業者は指導方法に関する自らの明確な意図を説明するとともに（背景・授業経験）、今後の授業展開における代案を採用する可能性も言及している（可能性の想定）ことが確認できる。その際、ファシリテーターによる教師の発言の復唱や要約により、切れ目なく発言が続けられていることも確認できる（促進）。

学部B授業研究会①では、授業の背景や経験を基にした指導計画の内容に関する問い（背景・授業経験）が授業者に発せられたことをきっかけに、授業における手立ての改善に関する議論を超えた、単元・題材の意義価値や指導計画、目標等の妥当性の確認（可能性の想定）が教師間で相互に行われたものと捉えることができる。学部B授業研究会②においては、ある子どもの姿に対する捉え方が異なっていた（学んでいる姿、学びにつまずいている姿）ことをきっかけに、次時や他の単元と関連付けた語り（推論、代案、可能性の想定）が教師相互に行われたことが確認できる。

授業研究会を充実したものにするために、子どもの学びの事実に着目することが重要であるということは先に触れたが、子どもの姿をきっかけにして得られた多様な「実践の表象」を協働で再構成しながら教師による教材解釈や指導・支援の妥当性も検討していく必要があること（二宮ら 2018、吉永 2021）、授業研究会が本時の学習における子どもの評価や授業改善の手立てに止まらず、目標や評価の妥当性も話題とし、理解を深めることも重要であること（石井 2020）が指摘されており、本研究の事例においても、教師たちは集団で授業の事実に向き合い、教師個々による対象授業の表象（子ども、教師）、推論、可能性の想定、代案、背景・授業経験、促進などの多様な「実践の表象」を基にした深い省察を行っていたと捉えることができる。

学部Bの発話のうち、全発話に対して促進カテゴリが占める割合が学部Aよりも相対的に低かった。学部Bのファシリテーターは、2回とも協力校における在籍年数が1年目の教師（教師J、教師O）が担当しており進行に不慣れであったこと、学部Aは、協力校での在職年数の多いファシリテーター（教師A 7年目、教師F 6年目）による積極的かつ効果的な授業研究会の進行により、多岐にわたる意見が出しやすい状況であったことが推測される。今後、数多くの教師がファシリテーターを経験したり、その経験が豊富な人物によるファシリテーションに接したりすることを通して、論点を定めること、真意をつかむこと、考えを広げること、共通項を見つけることといったファシリテーションの基本スキルや傾聴、観察、質問、復唱、要約などのテクニック（堀 2016）を駆使して授業研究会における対話を促進することができるようになると思われる。



以上のことから、本研究においては、授業研究会の活性化に向けた今後のあり方として、第一に、授業研究会の内容を構造化すること等の工夫により全員が参加できるようにすること、第二に、勤務校の授業研究会のスタイルを十分把握し、勤務校の教師文化としての授業に対する視点を形成・共有すること、第三に、子どもの学びの事実に基づいた多様な「実践の表象」を協働で再構成しながら教材解釈や指導・支援の妥当性などの意見交換を行う場面を設定すること、第四に、授業研究会を積極的かつ効果的に進行することができるよう、教師個々がファシリテーション能力の向上に努めることの4点が重要であることが明らかとなった。

## 5. 展望

本研究では、協力校の授業研究会を対象として、授業者や参加者が教師同士で互いに学び合っている省察場面の内実を明らかにすることを目的とし、教師の談話内容の分析を行った。

授業研究会における教師の学びをさらに探究するためには、授業研究会で検討したことや理解が共有されたことがそのまま教師個人に内化されることはない（秋田 2008）ため、授業研究会での学びとその後の授業実践への反映状況とを関連付けて検討する必要がある。単元・題材を通した長期的な視点で複数回授業研究会を実施することを通して、教師の学びの実際とその具現化される様子が浮き彫りになることが推察される。

また、授業研究会と専門職の学習共同体（Professional Learning community、以下 PLC）概念や分散型リーダーシップとを関連付けて検討することが考えられる。PLC は、教科の内容や方法、生徒の学びを探究するため、教職員が共に学び合う関係性を構築することを目指す中で生まれた発想であり（廣瀬 2014）、教師間で目標と課題を共有すること、協働で児童生徒の学習活動を促進すること、授業実践の公開と省察的対話を行うべきであるとする PLC 概念は日本における授業研究と非常に親和的であり、これまでの校内での学びのあり方を再構築して行く上でも示唆的と考えられている（露口 2011、町支 2022）。分散型リーダーシップについては、校内研究に対する満足度とミドルリーダーによるリーダーシップの間に相関が見られること（脇本 2022）、学校教育においては、中核的な教員によるリーダーシップの発揮が求められるため、分散型リーダーシップとの親和性が高いこと（織田 2021）が示されている。

以上のような、学校における職能成長を捉える視点と関連付けることで研究の精緻化を図ることができると思う。

## 文献等

- 秋田喜代美（2008）授業検討会談話と教師の学習、秋田喜代美・キャサリン・ルイス編著、授業の研究、教師の学習－レッススタディへのいざない－、明石書店、pp. 114-131
- 秋田喜代美（2019）授業研究システムにおける教師の専門的学びの変革、東京大学教育学部教育ガバナンス研究会編著、グローバル化時代の教育改革、東京大学出版会、pp. 219-230

- 姉崎弘 (2002) 養護学校教師の指導技能を高める研修方法の開発と有効性の検討、特殊教育学研究、40(3)、pp. 303-311
- 有井優太 (2021) 授業に関する教師の学習をめぐる研究動向と展望—教師コミュニティにおける学習に焦点を当てて—、東京大学大学院教育学研究科紀要、61、pp. 309-318
- 石井英真 (2020) 授業づくりの深め方—「よい授業」をデザインするための5つのツボ—、ミネルヴァ書房
- 石上靖芳・前島純司・黒柳幸夫 (2015) 校内授業研究会における教師の学習に関する事例研究—グループ協議における対話的相互作用に着目して—、静岡大学教育学部研究報告(教科教育学篇)、46、pp. 77-91
- 稲垣忠彦・佐藤学 (1996) 授業研究入門、岩波書店
- 太田正己 (1993) 授業設計における授業批評の影響—重度重複障害児の授業を通して—、特殊教育学研究、30(5)、pp. 1-9
- 太田正己 (1995) 授業の実施段階における授業批評の影響、特殊教育学研究、33(1)、pp. 9-16
- 太田正己 (2000) 知的障害児の授業づくりをめぐる、太田正己編著、障害児のための授業づくりの技法、黎明書房、pp. 5-11
- 岡本邦広 (2019) 障害のある児童生徒を対象とした授業に関する研究の現状と課題、特殊教育学研究、57(3)、pp. 189-200
- 小倉靖範・有井香織・大島茉莉・加来慎也・塩田順子・安藤隆男 (2019) 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、愛知教育大学教職キャリアセンター紀要、4、pp. 17-23
- 織田泰幸 (2021) 学校における「分散型リーダーシップ」に関する理論的検討、三重大学教育学部研究紀要教育科学、72、pp. 231-244
- 鹿毛雅治・藤本和久・大島崇 (2016) 「当事者型授業研究」の実践と評価、教育心理学研究、64、pp. 583-597
- 鹿児島大学教育学部附属特別支援学校 (2013) 研究紀要第19集 授業研究を基軸とした豊かな「学び」をはぐくむ授業づくり
- 鹿児島大学教育学部附属特別支援学校 (2022) 研究紀要第23集 知的障害のある子どもの「深い学び」の実現に向けた授業づくり
- 川口数巳江・矢野清美 (2015) 特別支援学校における授業を改善する力を高める授業研究の工夫—研究協議の活性化を目指した実践モデルの開発を通して—、広島県立教育センター研究報告(平成26年度所員研究)
- 木原俊行 (2012) 授業研究と教師の成長、水越敏行・吉崎静夫・木原俊行・田口真奈編著、授業研究と教育工学、pp. 30-60
- 木村優 (2019) 授業研究が実装する専門職としての教師の資本育成と学び合うコミュニティ成熟機能、教師教育研究、12、pp. 3-11

- 小宮山倭（1967）精薄教育の授業研究、全日本特殊教育研究連盟編、日本文化科学社
- 坂本篤史（2012）授業研究の事後協議会を通じた小学校教師の談話と教職経験－教職経験年数と学校在籍年数の比較から－、発達心理学研究、23(1)、pp. 44-54
- 佐藤学（2009）第4章 授業研究の現在－二つの視座から－第2節改革の動向、日本教育方法学会編、日本の授業研究－Lesson Study in Japan－授業研究の歴史と教師教育〈上巻〉、学文社、pp. 104-114
- Jennifer M. Lewis（2016）Learning to lead、leading to learn: How facilitators learn to lead lesson study、ZDM Mathematics Education、48、pp. 527-540
- 武富博文（2022）話題提供：レッスン・スタディ文献レビュー、自主シンポジウム 授業研究（レッスン・スタディ）に関する実践研究動向－知的障害のある児童生徒の教育課程を中心に－、日本特殊教育学会第60回大会
- 田村学（2018）深い学び、東洋館出版社
- 千々布敏弥（2021）先生たちのリフレクシオン－主体的・対話的で深い学びに近づく、たった一つの習慣－、教育開発研究所
- 町支大祐（2022）校内の学びを捉える新たな視点の可能性－専門職の学習共同体(PLC)としての学校－、中田正弘・坂田哲人・町支大祐・脇本健弘編著、データからデザインする教師の組織的な学び、学事出版、pp. 52-67
- 露口健司（2011）学校組織における授業改善のためのリーダーシップ実践－分散型リーダーシップ・アプローチ、愛媛大学教育学部紀要、58、pp. 21-38
- 独立行政法人国立特別支援総合研究所（2015）特別支援教育の基礎・基本 改訂版－共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築－、ジアース教育新社
- 富永光昭（1996）障害児教育の授業評価の方法(1)－ビデオによる「授業過程分析」を通して－、大阪教育大学障害児教育研究紀要、19、pp. 9-21
- 中山文雄（1986）精神遅滞児教育における授業分析の研究、特殊教育学研究、23(4)、pp. 16-27
- 二宮衆一・小谷祐二郎・中山和幸・中西大・久保文人・西原有香莉（2018）省察を促す授業研究のあり方についての実践的研究、和歌山大学教職大学院紀要学校教育実践研究、3、pp. 81-89
- 早川透（2000）授業づくりとVTR分析、太田正己編著、障害児のための授業づくりの技法、黎明書房、pp. 99-111
- 肥後祥治・雲井未歎・片岡美華・鹿児島大学教育学部附属特別支援学校（2013）特別支援教育の学習指導案と授業研究－子どもたちが学ぶ楽しさを味わえる授業づくり－、ジアース教育新社
- 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、pp. 35-41
- 廣瀬真琴（2014）協働的な学習コミュニティとしての学校、鹿児島大学教育学部研究紀要教育科学編、66、pp. 49-59

- 堀公俊 (2016) ファシリテーション・ベーシックスー組織のパワーを引き出す方法ー、日本経済新聞出版社
- 文部科学省 (2021) 中央教育審議会答申「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子どもの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～〔答申〕、  
[https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt\\_syoto02-000012321\\_2-4.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf) (参照 2022. 11. 10)
- 文部科学省 (2022) 改正教育公務員特例法に基づく公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針の改正等について (通知)、  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/nc/mext\\_00052.html](https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/mext_00052.html) (参照 2022. 11. 10)
- 湯浅恭正 (2009) 特別支援教育と授業研究、日本教育方法学会編著、日本の授業研究—Lesson Study in Japan—授業研究の方法と形態〈下巻〉、学文社、pp. 165-175
- 吉永紀子 (2021) 実践的省察を通じた教師の〈子ども理解〉の更新—観の編み直しの契機につながる省察に着目して—、教育方法の探究、京都大学大学院教育学研究科・教育方法学研究室、24、pp. 31-38
- 脇本健弘 (2022) 校内研究の効果とその要因—効果的な授業研究のあり方を考える—、中田正弘・坂田哲人・町支大祐・脇本健弘編著、データからデザインする教師の組織的な学び、学事出版、pp. 34-50

## 付記

本研究を実施するにあたり、御協力いただきました鹿児島大学教育学部附属特別支援学校の先生方に厚く御礼申し上げます。