

# 実践研究共有コミュニティにおける 英語教師の実践研究に関する課題と認識

The Challenges and Perception of Practitioner Research Conducted by English Teachers  
in a Community of Practitioner Research

田中武夫 <sup>1</sup>	南侑樹 <sup>2</sup>	高木亜希子 <sup>3</sup>	酒井英樹 <sup>4</sup>
TANAKA Takeo	MINAMI Yuki	TAKAGI Akiko	SAKAI Hideki
河合創 <sup>5</sup>	滝沢雄一 <sup>6</sup>	永倉由里 <sup>7</sup>	藤田卓郎 <sup>8</sup>
KAWAI Hajime	TAKIZWA Yuichi	NAGAKURA Yuri	FUJITA Takuro
	宮崎直哉 <sup>9</sup>		
	MIYAZAKI Naoya		

**要約：**教師が日々の実践の営みの中で自身の興味・関心や課題意識に基づき、教師が主体となって実践研究を行うことは実践の理解や改善、教師の成長に資すると考えられるが、英語教育の分野において、実践研究を他の教師と共有する場は少ない。そこで、筆者らは「実践研究共有コミュニティ」を立ち上げ、実践研究連続講座を2期（各期半年間）実施した。その講座では、実践研究の手法に関する事前視聴動画とその動画に関する少人数のグループディスカッションが行われたが、その試みは実践研究の手法を学ぶだけでなく、実践研究の意義を再認識する機会として大きな役割を果たしていた。本研究では、実践研究の手法を学ぶ過程において、どのような疑問や悩みが参加者から出され、ディスカッションの結果、参加者はどのような気づきを得たのかを明らかにすることにした。ディスカッションの発話と振り返りデータの分析結果に基づき、実践研究に取り組む上で教師（実践者）がつかずきやすいポイントとその克服方法の事例を示し、教師教育者に実践研究の支援のあり方に示唆を与える。

**キーワード：**実践研究、実践研究共有コミュニティ、研究手法の課題と認識

## I 研究の背景

### 1 研究に至る経緯

筆者らは、中部地区英語教育学会の課題別研究プロジェクト「英語教育の質的向上を目指した実践研究法のデザイン」（2014-2017年度）（研究代表者：田中武夫）において、教師の成長や授業改善を目指し、英語教師が日々の実践の中で行う実践研究の研究方法に焦点を絞り、実践研究のあり方について検討を行った。また、「英語教育の質的向上を目指した実践研究法の整備と可能性の探究」科研費基盤研究（C）（2017-2019年度）において、メンバーが協働する形で、英語教育に関する実践研究を実際に行いながら英語教育における実践研究法の整備を行ってきた。

上記2つのプロジェクトに引き続き、「英語教師の成長を促す実践共有コミュニティ構築プロセスの解明」科研費基盤研究（C）（2020-2022年度）では、英語教師の質的向上を目指すための実践を協

<sup>1</sup> 山梨大学 <sup>2</sup> 神戸市立工業高等専門学校 <sup>3</sup> 青山学院大学 <sup>4</sup> 信州大学 <sup>5</sup> 福井大学教育学部附属義務教育学校

<sup>6</sup> 金沢大学 <sup>7</sup> 常葉大学（非） <sup>8</sup> 福井工業高等専門学校 <sup>9</sup> 掛川市教育委員会

働的に省察するコミュニティのあり方に着目し、他者と実践を共有する上で直面する課題を明らかにし、実践を共有するコミュニティの構築過程メカニズムを整理することで、教師の成長を促すコミュニティのあり方について検討を行った。

本プロジェクトにおける「コミュニティ」は、「実践コミュニティ (Community of Practice, CoP)」を理論的基盤としている。CoPとは、「あるテーマに関する関心や問題・熱意などを共有し、その分野の知識や技能を、持続的な相互交流を通じて深めていく人々の集団」(ウェンガーほか, 2002, p. 33)であり、非公式な場での自発的な学びを可能とする集団として捉えられている。

その文脈のもと、筆者たちは2021年10月に実践研究連続講座(以下、連続講座)を立ち上げた。なお、本稿では、このコミュニティを「実践研究共有コミュニティ」と呼ぶ。立ち上げに際し筆者たちは、英語教育の分野において、各種学会など学術研究を共有する場はあるものの、教師による実践研究を他の教師と共有する場は少ないという問題意識を持っていた。本講座の運営にあたり、1) 実践研究を共有するコミュニティをいかに形成していくか、2) 教師が実践研究を他の教師と共有することで、教師の成長をどのように促すのか、を本連続講座で明らかにすることを目的とした。連続講座では、参加者が実践研究の方法を学びながら、現場で各自実践研究を実施し、実践及び実践研究を他の教師と共有するとともに、最終的には公開発表することを目指した。

本実践研究共有コミュニティでは、実践の理解や改善を試みる過程において、参加者は様々な課題に直面するとともに気づきも得た。実践研究手法の学びについては、特に事前視聴動画と講座におけるグループディスカッションが大きな役割を果たしていた。そこで、本稿では、事前動画視聴とディスカッションによる実践研究手法の学びに焦点を当て、教師の課題と認識を明らかにする。

## 2 実践研究の定義と実践研究に対する教師の意識

本研究では、実践研究を次の通り定義する。「実践研究とは、実践の理解や改善といった目的のために、教師自身が研究の主体となって、教室という文脈の中で、体系的な方法を用い、個人/協働で行う、公開を視野に入れた研究であり、実践の質の向上につながるものである」(田中ほか, 2019, p. 18)。これは、Borg (2010)の定義するteacher researchをもとにしたものであり、研究を行う「主体」は教師であること、研究が行われる「文脈」は教室であること、研究の「目的」は実践を理解したり改善したりすること、研究の「方法」は体系的であることが述べられている。実践研究における「体系的な方法」とは、「問い」、「データ」、「分析・解釈」という3つの要素からなるプロセスを指す(田中ほか, 2019)。またBorgは、実践研究の「公開」の必要性について言及しており、ある教師が行った実践研究によって他の教師が触発される可能性を示唆している。実践研究には、様々な研究手法があり、実践の改善を主としたアクションリサーチ(action research)、実践の理解を主とした探索的実践(exploratory practice)、省察をもとに自身の理解を深める省察的実践(reflective practice)、校内で同僚と協働しながら実践を深める授業研究(lesson study)など、実践研究という概念は教師による異なる研究方法を包括している(田中ほか, 2019)。

高木ほか(2017)は、英語教師及び教職志望の学生を対象に、実践研究に関する質問紙調査を行った。その結果、実践研究を行う意義として、「教師としての成長に役立つ」、「児童、生徒、学生に役立つ」、「より効果的な指導方法を見つけるのに役立つ」、「自分が抱える実践上の課題を解決できる」といった項目において、あてはまると回答した者が多く見られた。しかし、実践研究を実施する上で「研究をする時間がない」、「データの分析方法がわからない」、「研究手法がわからない」といった課題意識も得られた。一方、過半数の回答者が、実践研究を行いたいと回答していたことから、時間の確保や研究方法の支援の手立てがあれば、実践研究を行いたいとする教師を支援できる可能性があることがわかった。

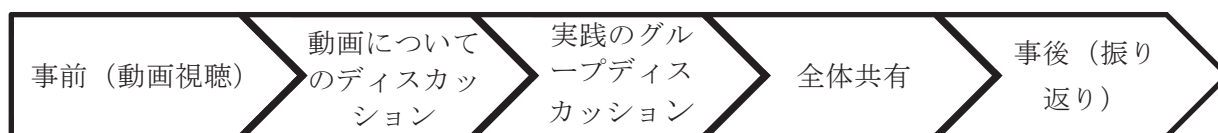
南・永倉（2023）では、筆者らが企画運営した半年間の実践研究連続講座に参加した9名の教師を対象に、フォーカス・グループ・インタビューを行い、連続講座内での実践研究に対する認識について尋ねた。その結果、実践研究に対する難しさとして、問いを立てること、データの収集・分析・解釈といった「研究の進め方」や教育現場の多忙に起因する「タイムマネジメント」といった高木ほか（2017）の調査で明らかとなったことに類する発話が得られた。

### 3 実践研究連続講座の実施

連続講座は、筆者らによって、これまで2021年10月から2022年3月（第1期）と2022年4月から2022年9月（第2期）の2期にわたって行われた。対象者は、小学校、中学校、高等学校の英語教師である。自発的な参加を促すため、筆者らが運営するホームページや教育ポータルサイトを用い、全国各地から広く参加者を募集した。第1期の参加者は9名であり、第2期の参加者は11名であった。その内訳は小学校3名、中学校4名、中高一貫校3名、高等学校10名であった。第1期、第2期を連続して参加した者は、4名（中学校1名、高等学校3名）いた。筆者たちはメンターとしてコミュニティに関わった。メンターの役割は、コミュニティの運営、ディスカッションにおけるファシリテーター、及び参加者との対話、助言であった。第1期のメンターは、高等専門学校2名、大学5名で、第2期はさらに実践研究の経験が豊富な2名の中学校教員が加わった。コミュニティは参加者とメンターが対等であることを基調とするため、お互いを呼び合う際には、「先生」ではなく「さん」を付けて話すことを促した。

連続講座は月1回日曜日の午前中にオンラインにて開催され、1回につき150分の講座が計6回実施された。各回の講座の基本的な流れは、以下の通りであった（図1）。

図1 実践研究連続講座の流れ



参加者は、毎回の講座までに15分程度の動画を視聴することが求められた。動画のテーマは、「問いの立て方」（第1回）、「データのタイプ」（第2回）、「データの収集」（第3回）、「データの分析」（第4回）、「データの解釈」（第5回）であった。動画の具体的な内容については後述する。

連続講座内では、第1期、第2期ともに実践研究の研究手法に関する動画をもとにしたディスカッションが20分程度行われた。第1期では、メンターが動画内容を要約した上で、参加者全体で質疑応答を行ったが、第2期では、第1期での参加者から要望を受け、ビデオ会議ツールの機能であるブレイクアウトセッションを用いて、メンター2、3名と参加者2、3名からなる小グループを形成し、そのグループの中で動画内容に関するディスカッションを行うことに変更した。なお、小グループは毎回異なるメンバー及びメンターで構成された。

次に、メンター2、3名、参加者2、3名からなる別の小グループで、参加者各自の実践研究の共有とディスカッションが行われた。この小グループは毎回同じメンバーで固定され、参加者の校種は同じ校種か、近接する校種になるようにした。このグループディスカッション（約100分）では、毎回2名の参加者が各自の実践研究の進捗状況を報告した後、その小グループ内で質疑応答が行われた。その後、参加者全体で実践報告の進捗状況について各グループの代表が報告し、終了とした。

参加者は講座終了後1週間以内に、振り返りをGoogleフォームに記入することが求められた。記



入内容は、「事前視聴動画について振り返り、考えたこと、気づいたこと」と「グループディスカッションについて振り返り、考えたこと、気づいたこと（200字以上）」であった。

#### 4 事前視聴動画の概要

連続講座の事前視聴動画について概要を紹介する。動画は、田中ほか（2019）及びSmith and Rebolledo（2018）を参考にメンターである筆者らが作成し、YouTubeに限定公開動画として置き、参加者は各自視聴することが求められた。

第1回動画「問いの立て方」では、実践研究における問いの種類と絞り方が解説された。問いは、日々の実践、教育の動向、校内研究、教育理論、他者の実践などから生まれ、先行研究に基づく学術研究とは必ずしも同じとは限らない。問いを絞り込む際には、管理可能であること（manageable）、緊急性があること（urgent）、重要なこと（significant）、魅力的であること（engaging）が求められる（Smith & Rebolledo, 2018）。問いは2種類あり、「何が起きているか」を理解する探索型の問いと、「もし～したらどうなるか」といった介入を行う問題改善型の問いがある（田中ほか, 2019）ことが解説された。

第2回動画「データのタイプ」では、実践研究におけるデータの定義と種類が解説された。データとは、教師が立てた実践研究の「問い」に答える根拠となる情報である。データのタイプには、量的データ（質問紙[評定型]、テストのスコアなど）と質的データ（質問紙[自由記述型]、児童・生徒の振り返り、授業観察メモなど）があり、対象者や教師の関心に応じて収集するデータを考える必要がある。その上で、どの分野（能力・知識・技能、心情・動機・認識、行動パターンなど）を対象とするか、対象を誰にするか（児童・生徒、教師）、全体の傾向を知るか、個人の特徴を知るか、どのデータをいつどのように集めるかを問いの種類に応じて考える必要がある。また、実践研究では学術研究とは異なり、研究の仮説を最初から立てておく必要はなく、教師が実践を行う過程でデータのタイプ、収集法を選んでよいとされている（田中ほか, 2019）ことが解説された。

第3回動画「データの収集」では、(a)準備・計画、(b)実施、(c)記録・整理という工程でデータ収集が解説された。テスト・課題など量的データの場合、測定項目を準備し、どのようなテスト・課題が適切かを計画する。実施時の様子を記録することで、のちのデータ解釈の材料の一つになる。その後、測定項目に従い採点・評価を行う。質問紙・インタビューなどの質的データの場合、質問項目・形式・量の検討を行い、倫理面や時間に考慮した上でデータ収集を実施する。実施後、データを入力し、データを参照しやすいように出席順に並べるなどの工夫を行う。データ収集にあたっては、問いの答えが出そうなデータを集める、データ分析をあらかじめイメージする、研究日誌をつける、複数の視点からデータを収集する（つまり、量的・質的データの組み合わせるトライアングレーションを考える）、教師にとって無理のないデータのとり方をすることが紹介されている（田中ほか, 2019）。

第4回動画「データの分析」では、量的データと質的データの分析の基本が解説された。量的データの分析においては、平均値、標準偏差、最大値、最小値といった数値要約を行うことで、データの特徴をつかむことが容易になる。また、散布図、箱ひげ図、ヒストグラムを用いることで、ばらつきを可視化することができる。質的データの場合は、データを読み込み、必要な箇所を抜き出し、気づきや考えをメモし、データを整理する過程を経ることが解説された。

第5回動画「データの解釈」では、データ解釈の考え方と量的・質的データの分析結果の解釈方法が解説された。データの解釈とは「データ分析を行った結果が何を表しているかその意味を考えること」（田中ほか, 2019, p.152）である。データの解釈で行われることとして、(a)データの分析から何が分かるかを考える、(b)初めに立てた問いに答えを出す、(c)なぜそのような結果になった

のかを考える、(d) 結果を実践にどう活かせるかを考える、(e) さらに探究できることがないかを考えることが挙げられる。量的データの分析結果を解釈する場合、量的データから集団の特徴を捉えたり、事前と事後での集団の変容を捉えたりすることができる。その上でわかったことと理由をまとめる。質的データの分析結果を解釈する場合、量的データと同様に集団の特徴や変容を捉えることもできるが、個人の特徴や変容を捉えることもできる。その上で、特定の学習者に焦点を当て、行動の変容を見たり、振り返りの変容を見たりすることが解釈としてできる。また、時系列（1 学期、2 学期、3 学期など）に区切った変容の解釈も可能である（田中ほか、2019）ことが解説された。

## II 研究の目的と研究課題

本研究の目的は、実践研究コミュニティの連続講座の中で、参加者が視聴動画に基づき実践研究の手法を学ぶ過程において、研究手法についてどのような疑問や悩みが出され、それらについて他のメンバーとディスカッションした結果、参加者がどのような気づきを得たかを明らかにすることである。この研究目的に基づき、以下の3つの研究課題を設定した。

- (1) 事前動画視聴に基づき実践研究の研究手法を学ぶ過程として、グループディスカッションの中で、どのような実践研究の研究手法に関する疑問や悩みが出されたか。
- (2) グループディスカッションで出された疑問や悩みに対して、どのような話し合いがなされたか。
- (3) 実践研究の研究手法を学ぶ過程で、参加者は何を考え、どのような気づきが得られたか。

今後実践研究を行いたいと考えている教師にとって、実践研究を行う上でつまづきやすいポイントやその克服方法の事例を示すのみならず、教師教育者にとっても実践研究の支援のあり方に示唆を与えるものとする。

## III 研究方法

### 1 参加者

本研究における対象となる参加者は、2022年4月から9月まで実施した第2期連続講座に参加した教師11名である。参加者の教師経験は1年から31年であり、勤務校種の内訳は、小学校2名、中学校2名、中高一貫校1名、高等学校6名であった。参加者の内、2021年10月から2022年3月まで行われた第1期の連続講座から継続して第2期の連続講座に参加した教師が4名いたが、その4名以外は全員実践研究を行った経験がなかった。連続講座の開始前に、参加者全員に対し本研究の趣旨を説明し、青山学院大学研究倫理審査委員会にて承認された研究同意書に同意を得た。

### 2 データ収集・分析方法

実践研究共有コミュニティの連続講座の中で、参加者が視聴動画に基づき実践研究手法を学ぶ過程において、研究手法に関するどのような疑問や悩みが共有され、それらについて他のメンバーとディスカッションを行った結果、参加者がどのような気づきを得たかを明らかにするために、以下で述べるデータを分析することにした。使用したデータは、第2期連続講座における第1回から第5回の各回で行った事前視聴動画に関するグループディスカッション内でのメンバーによる発話データと、各回の講座終了後にメンバーから提出された振り返りであった。

グループディスカッション内でのメンバーによる発話データは、全てオンライン上で録画され、文字起こしした逐語録を分析対象とした。各回約15分で、第1回4グループ、第2回3グループ、第3回4グループ、第4回3グループ、第5回4グループ、計18グループの逐語録データであり、

全発話データの総時間数は約270分であった。

各回終了後のメンバーによる振り返りのデータ収集は、Google フォームを使って行われた。振り返りの質問として、参加者には「今回の講座の事前視聴動画について振り返り、考えたこと、気づいたことを自由に述べてください」という指示がなされていた。メンバーから提出された文字データは、総数10,297字であった。

グループディスカッションの発話をもとに文字起こしされた文字データ、及び、各回終了後の振り返りでメンバーから提出された文字データは、全てエクセルファイルに入力され、以下の3段階の手順で質的内容分析を実施した。

第1段階では、第2著者と第3著者が原稿を読み込み、一つの意味内容を切片に分け、事前準備したコードではなく、データに基づくコードを付与していくオープンコーディングを行った。同時に、コードを付与しながら、各自がデータに関して気づいたことをメモした。発話データは、発話内容を要約するコード（例:「問いの明確化への不安」）と発話内容の性質を示すコード（例)「質問」)の2種類を付与した。また、発話者を第1期の講座からの継続参加者である「経験者」、第2期から講座に参加した「参加者」、「メンター」の3つに分けて番号を付与した。音声トラブルなどディスカッションの内容に直接関係がない発話には、コードを付与しなかった。一方、振り返りのデータは、発話内容を要約するコードを付与した。次に、第2著者と第3著者がそれぞれのコードを確認し、話し合いながら修正を行った。

第2段階では、第1段階において確定したコードに基づき、あらためて全てのデータに対して焦点的コーディングを行った。発話データの内容の性質のコーディングについては、第1段階でのオープンコーディングに基づき、15種類のコードを確定して定義も加えた。

表1 発話内容の性質のコードと定義

コード	コードの定義
1. 質問	実践者が他者からの意見を求めて実践研究に関する質問をする
2. 悩み	実践者が実践研究に関する悩みを述べる
3. 気づき	実践者が事前視聴動画を見て、気づいたことを述べる
4. 意見	他者から提示された質問、悩み、気づきに対して意見や提案を述べる（意見に対する別の意見を含む）
5. 経験の共有	実践研究の体験談を述べる
6. 確認	実践者の質問を明確化したり、具体的な内容を尋ねたりする
7. 説明	他者から確認されたことに対して説明する
8. 同意	相手の確認や発言に同意する
9. 受容	相手の発言を受容したり、共感したりする
10. 納得	質問者が他者の意見を聞いて、納得する
11. 御礼	質問に対して意見をもらったことに御礼を述べる
12. 相槌	相手の発言に相槌を打つ
13. 問いかけ	司会が事前動画に関して質問がないか尋ねたり、質問や悩みに対して別のメンバーに意見を求めたりする
14. 発言の許可の求め	発言の許可を司会に求める
15. 発言の承認	発言の許可の求めに対し、司会が承認する

その後、データの内容整理を行った。研究課題1（グループディスカッションの中で、どのような実践研究の研究手法に関する疑問や悩みが出されたか）に答えるために、発話データの内容を要約するコードとして、「問い」、「データ」、「分析・解釈」、「その他」の4つのカテゴリーに分けて、データを分類した。「データ」は、データのタイプとデータ収集の両方を含む。「データ」と「分析・解釈」のカテゴリーはコードの件数が多かったため、サブカテゴリーを設けた。研究課題2（グループディスカッションで出された疑問や悩みについて、どのような話し合いがなされたか）に答えるために、各コードの件数と発話者数を産出した。研究課題3（実践研究の研究手法を学ぶ過程で、参加者は何を考え、どのような気づきが得られたか）に答えるために、振り返りの文字データから抽出された各コードの件数を算出した。

第3段階では、著者全員が最終的に作成されたコードとカテゴリーを確認し、修正を行った。

## IV 研究結果

### 1 実践研究の研究手法に関する疑問や悩み

最初に、研究課題1（グループディスカッションの中で、どのような実践研究の研究手法に関する疑問や悩みが出されたか）について分析結果を見てみることにする。分析の結果、541の切片のうち、497の切片にコードが付与された。そのうち、参加者から出された「質問」は38件、「悩み」は27件、「気づき」は30件の計95件であった。本節では、これらの「質問」38件、「悩み」のうち実践研究とは関係ない実践上の悩み3件を除いた24件、「気づき」のうち疑問と判断された8件の計32件を、「問い」、「データ」、「分析・解釈」、「その他」の4つのカテゴリーに分類した結果を示す。以下では、カテゴリーについて参加者の発話を具体的に引用しながら結果を分析していく。発話データの引用においては、参加者A～Dは第1期及び第2期と連続参加をしたものであり、以降その参加者を「経験者」、その他の第2期からの参加者E～Kは「参加者」と記述する。

#### (1) 問いに関する疑問や悩み

実践研究における問いに関する疑問や悩みについての発話は5件あり、「問いの絞り方（2件、第1回）、「問いの明確化への不安」（1件、第1回）、「データから問いを立てること」（1件、第1回）の3種類のコードにまとめられ、全て第1回の講座においてのみ言及されていた。

「問いの絞り方」（2件）については、以下の経験者Cの発話に見られるように、日々の実践で様々な悩みや疑問などがあり、どのように問いを絞るべきかアドバイスを求める発言があった。

日々の実践から、悩み、疑問、反省、希望とかいうようなものがあつたんですけど、（中略）結構いろんなところがもやもやとしていて、どういうふうに絞り込もうかなというのが5月の発表に向けて多分悩むところだなと思っている。（経験者C、第1回）

また、「問いの絞り方」に関連して、「今、もやもやしかないんですが、（中略）その問いがクリアになる瞬間ってくるんですか」（参加者F、第1回）という発言に見られるように、「問いの明確化への不安」（1件）や「データから問いを立てること」（1件）が可能かという質問があった。

#### (2) データに関する疑問や悩み

データに関する課題についての発話は32件あり、【データ収集全般】（15件）、【量的調査】（3件）、具体的なデータ収集法として【質問紙】（7件）、【教師のジャーナル】（3件）、【学習者の振り返り】（2



件),【観察】(2件)のサブカテゴリーに分類された。それぞれの参加者の実践研究の進捗が異なることもあり、データに関する課題は、第1回から第5回の全ての回で言及されていた(表2参照)。

表2 実践研究の研究手法に関する課題(データ)

サブカテゴリー(件数)	コード(件数)	講座の回
データ収集全般(15)	データの選択の方法(3)	第2回
	データ収集の難しさ(3)	第3,5回
	データ不足の懸念(3)	第3回
	データ収集のタイミング(2)	第3,5回
	不十分なデータ収集の準備と計画(1)	第3回
	データのトライアングレーションの視点(1)	第3回
	データ収集におけるバイアスの扱い(1)	第4回
	思うようなデータが取れない時の対応(1)	第5回
量的調査(3)	量的調査の難しさ(2)	第2,3回
	量的調査の学び方(1)	第3回
質問紙(7)	質問項目作成の方法(4)	第3~5回
	質問紙(評定型)の尺度の考え方(1)	第3回
	質問項目作成の難しさ(1)	第4回
	質問紙回答に関する生徒への確認(1)	第5回
教師のジャーナル(3)	ジャーナルの継続の難しさ(2)	第2回
	ジャーナルの記録方法の迷い(1)	第2回
学習者の振り返り(2)	生徒の振り返りとデータ整理のタイミング(1)	第2回
	実践途中での振り返り方法の変更(1)	第3回
観察(2)	問いに基づく適切な観察への不安(1)	第1回
	生徒の発話記録の方法(1)	第3回

【データ収集全般】については、「データ選択の方法」(3件)として、「初めは焦点化しないでデータを集めてよいか」、「問いの答えが明確でない中でのデータの選択をどうすればよいか」という疑問が挙げられた。実際にデータ収集に取り組む中で、「データ収集の難しさ」(3件)にも言及され、次の経験者Cの発言に見られるように、データ収集の準備をしても実際に上手くいかない経験が共有されたり、生徒が本音を書いてくれるかについて疑問が挙げられたりした。

インタビューとかアンケートとかを、一応実施したいなと思ってて、だけど実施したい内容が本当に自分が聞きたいこと、知りたいことが聞けているのかどうか。(中略) いぎ取ってみて、やっぱりこう聞きたいんじゃないかと、別の聞き方のほうがよかったなと思う場面もあったりするので、その辺をちょっとどうしたらいいのかなって。(経験者C, 第3回)

また、データが十分に収集できておらず、講座の期間中に分析できないことによる「データ不足の懸念」(3件)や「実践研究の途中で新たなデータをとってよいか」など「データ収集のタイミング」(2件)、データ収集を始めて気づいた「不十分なデータ収集の準備と計画」(1件)に関して言



及された。その他に「データのトライアングレーションの視点」(1件)、「データ収集におけるバイアスの扱い」(1件)、「思うようなデータが取れない時の対応」(1)についての質問がなされた。

【量的調査】については、「量的調査の難しさ」(2件)として、参加者Fからは教師にとってのハードルの高さが吐露された。また経験者Bからは、「量的調査方法の学び方」について質問があった。

実際の教育現場にいと、結構量的な調査ってハードル高い気がするんです。データ集めるのも、データの分析も時間かかるので、結構難しいと思うんですけど、先生方そこら辺どう感じられたかなって。(経験者B, 第3回)

残り4件のサブカテゴリーは、いずれも具体的なデータ収集法に関する課題であり、【質問紙】では、「質問項目作成の方法」(4件)について、例えば、参加者Eから項目の具体の程度に関する以下のような質問があった。

量的データをどうしようっていうのはすごく悩んでいるところであるんですけども、(中略)例えば「英語が好きですか」という簡単な質問の中から、何を読み取ろうとするのかというところに、こちら側の意図がないといけないのかなと思ったり。ただ、質問に関しては、簡単なものにする生徒からたくさんのがきそうですし、細分化すると、ピンポイントにしかデータがこない感じがするんですけど、それはどっちのほうがいいですか。(参加者E, 第4回)

その他にも「質問紙(評定型)の尺度の考え方」(1件)、「質問項目作成の難しさ」(1件)、「質問紙回答に関する生徒への確認」(1件)について言及された。

他のデータ収集法として、【教師のジャーナル】では、「ジャーナルの継続の難しさ」(2件)、「ジャーナルの記録方法の迷い」(1件)、「学習者の振り返り」では、「生徒の振り返りとデータ整理のタイミング」(1件)、「実践途中での振り返り方法の変更」(1件)、「観察」については、「問いに基づく適切な観察への不安」(1件)、「生徒の発話記録の方法」(1件)についての発話があった。

### (3) 分析・解釈に関する疑問や悩み

分析・解釈に関する課題についての発話は26件あり、【データ分析・解釈全般】(8件)、「質的データの分析・解釈」(14件)、「量的データの分析・解釈」(4件)のサブカテゴリーに分類された。データ収集は、それぞれの参加者の実践研究の進度が異なることもあり、データの分析は、第2回は3件のみで、残りは実際に参加者が分析・解釈に着手した時期の第3～5回で言及されていた(表3参照)。

表3 実践研究の研究手法に関する課題（分析・解釈）

サブカテゴリー（件数）	コード（件数）	講座の回
データ分析・解釈全般（8）	データの分析・解釈の方法（3）	第2, 5回
	主観の扱い（2）	第2回
	データ分析に時間がかかること（1）	第3回
	詳細な分析ができないこと（1）	第5回
	解釈の妥当性（1）	第5回
質的データの分析・解釈（14）	質的データの分析・解釈の難しさ（4）	第4, 5回
	質的分析の基準（4）	第4, 5回
	コーディングの具体的方法（4）	第4, 5回
	コーディングの難しさ（3）	第4, 5回
量的データの分析・解釈（4）	量的データの分析・解釈の難しさ（3）	第3, 4回
	質問紙（評定型）の平均値の解釈（1）	第3回

【データ分析・解釈全般】のコードである「データ分析・解釈の方法」（3件）では、参加者Gから実践研究方法の図書の説明では十分にわからなかったため、データから解釈に至る経緯を詳しく知りたいという以下のような発言があった。ここでの図書とは、筆者らが執筆した著書（田中ほか，2019）であり、本書をもとに視聴動画が作成されていたため、その図書を読んで講座に参加している参加者もいた。

「教師が英語で授業を行うことで、生徒の英語に対する苦手意識が軽減したとか、発話の量には影響が見られなかったが、教師の問いかけに対して応答しようとする生徒の数が増えたといった解釈をデータから導き出すことができたとする」という文章があるんですけど、そういうデータからその解釈に至った経緯を知りたいなっていうふうになっていて。いろんなデータがあって、その解釈の仕方も人によって違うなと思うので。（参加者G，第2回）

その他に、「主観の扱い」（2件）、「データ分析に時間がかかること」（1件）、量的データのみで質的データを集めていないため、「詳細な分析ができないこと」（1件）、データの「解釈の妥当性」（1件）に関するコメントが述べられた。

【質的データの分析・解釈】のコードとしては、「質的データの分析・解釈の難しさ」（4件）が言及され、以下の経験者Bの発言のように、問いが不明瞭であるため、分析や解釈が難しいと述べている。

子どもらの発話をデータとして文字起こししたりして見るんですけど、必要な箇所を抜き出すっていうその必要なものっていうのは何なんだろうなっていうのが、（中略）はっきりしてないなっていうのを改めて実感しました。となると、やっぱりそもそも何を見たいのだろうかという問いの部分とかが、自分は曖昧やから見れないだろうなというふうに、ちょっと反省してます。（経験者B，第4回）

「質的データの分析・解釈の難しさ」は、「質的分析の基準」（3件）が参加者にとって明確でないことに一因があり、参加者Kから以下の疑問が挙げられた。

生徒の発話を分析する際に分析する基準みたいなものが、すごく曖昧な部分もあるので、こういうところで変化があったっていう変化の部分を見ていく際に、量的な基準で出てるような明確な、これぐらいのパーセンテージ、こんなことが上がったってようなデータが必要になってくるのか、あるいはその変化自体を捉えるのが質的な研究の分析としてはいいものなのか。(参加者K, 第5回)

その他に、「コーディングの具体的方法」(4件)に関する質問がなされた。自身の質的データのコーディングに取り組む中で、「コードをつけるのは、前回はそうだったんですけど、今回もまたちょっとどうしたらいいんだろう」(経験者C, 第7回)という発言に見られるように、第1期の連続講座における実践研究で一度経験しても「コーディングの難しさ」(3件)を感じていることが明らかになった。

【量的データの分析・解釈】については、「量的データ・分析の解釈の難しさ」(3件)への言及があり、経験者Aから実践研究で量的分析がどこまで求められるのかについて疑問が挙げられた。また、具体的に「質問紙(評定型)の平均値の解釈」(1件)に関する以下のような質問もあった。

量的データというのは、基本、この実践研究ではどの程度求められてるのか、あるいは、もしそれであれば、私はやっぱりいろいろ勉強しないとイケないなと思ってるんですけど、どういうときによく使われるのか、どういう研究にはこのデータとかがって何かあるのかなってというのは、ちょっとお伺いしたいんですけど。(経験者A, 第4回)

#### (4) その他の疑問や悩み

その他の疑問や悩みについての発話は8件で、7種類のコードにまとめられ、ほとんどが第1回の講座で言及されていた。具体的な内訳は、「実践研究の目的」(2件, 第1, 3回)、「実践研究の実際とイメージのギャップ」(1件, 第1回)「先行研究の必要性」(1件, 第1回)「実践研究の倫理の考え方」(1件)「実践研究の性質」(1件, 第1回)「実践研究の定義の理解」(1件, 第1回)「実践研究の発表時期」(1件, 第3回)であった。

実証研究との関連から実践研究の目的に関する疑問(「実践研究の目的」(2件)), アクションリサーチと実践研究の違いへの疑問(「実践研究の性質」(1件)), どの程度詳しく実践研究の定義を理解しておくべきかという質問(「実践研究の定義の理解」(1件))があった。これらに関連して、次の参加者Kの発言が示すように「実践研究の実際とイメージのギャップ」(1件)があり、自身の文脈で生徒の声を聞いたり、活動の意味を考えたりするなどの必要性を実感する発話があった。

最初は実践研究ってというのは最初に理論があって、それをバックグラウンドにいろんな仮説を立てててというようなイメージと混合していて、本や動画を見せていただいて、もう少し自分自身のこと考えないといけないんだなっていうふうに思いました。(参加者K, 第1回)

その他に、「先行研究の必要性」(1件)に関する疑問、実践研究の公開に関して「実践研究の発表時期」(1件)、実践研究を開始するにあたり、学校長や生徒から許諾を得ること(「実践研究の倫理の考え方」(1件))について質問があった。

## 2 実践研究の研究手法に関する話し合いの内容

前節では、表1で示した15種類の発話内容の性質のコードと定義のうち、「質問」、「悩み」、「気づ

き」の3種類のコードに焦点を当て、グループディスカッションの中でメンバーから出された実践研究の研究手法に関する疑問や悩みの結果を示した。本節では、研究課題2（グループディスカッションで出された疑問や悩みについて、どのような話し合いがなされたのか）に答えるために、これらの疑問や悩みに対し、グループディスカッションの中でどのような話し合いが行われたのか、残りの12種類の発話の内容を見ていく。

事前視聴動画に基づき参加者から出された実践研究手法に関する「質問」、「悩み」、「気づき」の3種類の発話を除いた401件の12種類の発話と話者の件数は、表4に示した通りである。なお、「参加者」は第2期からの参加者、「経験者」は第1期からの継続参加者を指す。

表4 12種類の発話と話者の件数

コード（件数）	参加者（件数）	経験者（件数）	メンター（件数）
意見（147）	2	12	133
経験の共有（17）	0	7	10
確認（33）	0	13	20
説明（21）	10	6	5
同意（11）	4	2	5
受容（11）	0	4	7
納得（23）	18	5	0
御礼（11）	8	3	0
相槌（34）	9	9	16
問いかけ（66）	0	0	66
発言の許可の求め（15）	9	5	1
発言の承認（12）	0	0	12

全ての発話において、「意見」（147件）が最も多く、そのうちメンターによる発話が133件あり、講座参加者の質問や悩みに対して、積極的に意見や提案を述べていることが見てとれた。また、経験者も意見（12件）を述べていた。以下は、量的データの分析・解釈の難しさについて、メンターDが意見を述べている事例である。

質問紙のデータの分析方法もいろいろあるのですけれど、質問紙の場合、単純平均とか出してしまうと、散らばり具合がよく見えてこないのので、データの分析の数字だけではなくて、実際にグラフとかで見えるかたちにしていくことで、特徴を捉えることができる場合もあるので、特に質問紙の場合は、私は単純な平均とか、そういうもので見てしまうことの危険性というか、単純化しすぎてしまうのがあるかなと思います。（メンターD、第4回）

次に、「経験の共有」（17件）では、メンター（10件）のみならず、経験者（7件）も第1期の経験から実践研究の方法に関する経験を共有していた。例えば、データ分析・解釈における主観の扱いについて、参加者Dは、メンターからの助言に基づき、客観性につながる分析と解釈の過程の詳述に留意したことに以下のように言及していた。

メンターのEさんに相談させてもらったときに、分析者とか授業者の授業を、ちゃんとどうやっ



て分析したとか、何でそうやって結果が起こったのか、とにかく描写することが、一つ客観性に  
つながるんじゃないかという助言をいただいて、その授業の流れとか、描写が詳述にできるよう  
は心がけてました。(経験者D, 第5回)

「確認」(33件)と「説明」(21件)は対になっている。「確認」では、メンターや経験者が、実践  
者の質問に対して、問いを明確にしたり、具体的内容を尋ねたりして、それに対し実践者が「説明」  
をするという場面が主であった。例えば、問いが曖昧なため、質問紙の項目が具体的に決めること  
ができず、アドバイスを参加者が求める場面において、メンターAが下記の発話で示すように、実  
践研究で技能と内容のどちらに焦点を当てたいのか確認する場面があった。その結果、質問者から  
は、生徒の教科書の内容に対する認識を知りたいという説明が引き出された。

話したり聞いたりって、技能的な側面について、子どもの気持ちを確認したいのか、それとも教  
科書の内容についてどう考えたかという技能的な面と別に内容的な側面について、この技能が  
伸びたかどうかという側面なのか、それともそれが得意不得意の情意的な側面なのか、どこに  
フォーカスを置かれないのかなってというのはお聞きしたいなと思いました。(メンターA, 第3回)

「同意」(11件)は、相手の確認や発言に同意することで、「はい、そうです」「そうですね」と短  
く返答をする場面が主だった。「受容」は、相手の発言を受容したり、発言に共感したりすることで、  
メンターと経験者が相手の悩みなどを配慮し、発言を受け止めている場面が見られた。「納得」(23件)  
は、質問者が他者の意見を聞いて、納得する発話である。一つの質問に対して具体的意見を聞いた  
上で、「わかりました」や「なるほど」という発言がされ、それに加えて「大変参考になりました」  
など一言感想を述べる場面もあった。「御礼」(11件)は、講座参加者が質問に意見をもらったこと  
に対して「ありがとうございます」など一言御礼を述べる場面である。「納得」のコードを付与した  
ものにも、「わかりました。ありがとうございます」のように御礼を含むものがあつたが、納得感を  
表す表現がある場合は、「納得」に分類した。相槌(34件)は、相手の発言に相槌を打っている発話  
であるが、「はい」「そうですね」など短い発話で、メンター、講座参加者のいずれも使う場面が見  
られた。

「問いかけ」「発言の許可の求め」「発言の承認」は、ディスカッションを円滑に進行するための  
発話である。問いかけ(66件)は、全ての回の全グループで見られ、以下の例に見られるように、  
メンターが参加者に問いかけをすることで、発言を促していることが見てとれる。

今回は、「データを収集しよう」ということでしたが、ご覧になられていかがでしたでしょうか  
ね。何か質問ですとか、それから感じたこととか自由にお話しただけるとありがたいと思いま  
す。共有しながら話させていただければと思いますが、いかがでしょうか。(メンターD, 第6回)

また、メンバー全員に発言を促す配慮で問いかける場面も複数見られた。発言の許可の求め(15  
件)は、それほど件数は多くはないが、問いかけに応じて、例えば「すみません、一つ質問いいで  
すか」と発言を求め、それを司会が「はい」と承認をするという場面も見られた。

### 3 実践研究の研究手法を学ぶ過程における考えや気づき

ここでは、研究課題3（実践研究の研究手法について、参加者は何を考え、どのような気づきが得られたか）について、第1回から第5回までに提出された参加者の振り返りの文字データを時系列にして分析結果を示す。回によって出席人数は異なり、得られたコード数が変化している。なお、参加者の振り返りを引用する際、前項の発話データと同様に、参加者A～Dは第1期及び第2期で連続した参加者であり、以降その参加者を「経験者」とする。

#### (1) 第1回：問いの立て方

第1回講座の参加者の振り返りから得られたコードは、「研究プロセスの理解」（5件）、「研究の心構えへの気づき」（3件）、「問いを立てる難しさ」（3件）、「研究の方向性の提示」（3件）、「実践上の気づき」（1件）、「学術研究と実践研究の違い」（1件）、「問いを立てることの理解」（1件）、「問いの変化」（1件）であった。

最も回答数が多かった「研究プロセスの理解」に関しては、実践研究における「問い」、「データ」、「分析・解釈」という一連の流れにより、実践や学習者の理解、授業の改善につながることを参加者は理解した。その上で、「日ごろ行っている教材研究の延長のようで、身近に感じました」（参加者I）のように、実践研究が日ごろ行っている授業実践と密接に関わっていることを気づいた参加者がいた。次に多かった「研究の心構えへの気づき」は、研究において意識しておくことよきことに関する記述である。実践研究では省察から学習者を知ること、自身を知ることが重要であることを理解した上で、参加者Hは「具体的に日常の実践を振り返ることができていなかったことがわかった。これだけでも大きな発見であった」との気づきを得ていた。

実践研究未経験者の課題として、「問いを立てる難しさ」を挙げる参加者が見られた。未経験ゆえに動画からは何を問いとするのが抽象的で難しく、「魅力的というのが誰にとって魅力的なのかは疑問」（参加者H）、「問いの絞り込みのポイントで『管理可能であること』とあり、何をどこまでできるか想像がつかず」（参加者I）といった気づきが得られた。一方で経験者からは、研究プロセスを一通り経験したことで、問いを立てることについてより理解できるようになったとする記述が見られた。また「問いの扱い」について、第1期での研究サイクルから実践研究のプロセスを把握した上でどのように研究に臨むかを記述している。例えば、第1期で研究が進むにつれて「問い」が変わっていたことを回顧する次のような経験者の振り返りがあった。

研究の動機として「成功例」「悩み」「うまくいっていない状況」が挙げられていましたが、私の前回の実践研究を当てはめてみると「悩み」（生徒がどのように初見の文章を読んでいるのかわからない）から、「うまくいっていない状況」（生徒の読解方略が適切ではないが、指導で変化が起きるのか？）へと変化していたことに気づきました。興味のある「もやもや」から始めたものが実践研究やメンターとのセッションが進むにつれて少しずつ具体的になる中で、問いが変わっていきました。（経験者D）

一方、研究を行う難しさとして、第1期連続講座が10月から3月に実施され、年度途中からの講座であったため、学習者との関係性がわかっていたが、本研究が対象とした第2期連続講座では、年度初めの4月から連続講座が始まったため、次のように、学習者を把握しきれていない中で、どのように研究を進めていくか不安に思う経験者もいた。

昨年度はどちらかと言うと、現状理解型の実践研究でしたが、今回は課題改善型に挑戦してみた

いと考えていますが、生徒もまだ把握していない段階で不安はあります。挑戦するとしたら、どうしたらよいのだろうかなど考えながら視聴していました（研究の方向性の提示）。（経験者A）

## (2) 第2回：データのタイプ

第2回講座の参加者からの振り返りから得られた回答は、「研究の心構えへの気づき」（4件）、「データの種類」（4件）、「研究の方向性の提示」（2件）、「問いの重要性」（2件）、「研究上の疑問」（1件）、「多忙による研究の難しさ」（1件）、「データ収集のしやすさ」（1件）、「データ分析・解釈の難しさ」（1件）、「データと問いの関係性」（1件）であった。

第1期連続講座では、参加者全体で視聴動画に関する質疑応答を行ったが、第2期連続講座においては、参加者は小グループに分かれて視聴動画をもとにしたグループディスカッションが行われた。そのため、ディスカッションを通して、実践研究の研究手法だけでなく、どのようなデータをいつ収集できるかなどの研究における実践的な「心構え」を得ていることが参加者の振り返りから読み取れた。また、実践研究におけるデータについては、学術研究で用いられるものとは異なる質的データ（授業観察メモなど）もデータとなり得ることを知り、学術研究と実践研究の違いを明確に認識する参加者がいた。また、学術研究とは異なるデータの種類から、以下のように「データ収集のしやすさ」に言及をする経験者がいた。

この動画を通して感じた、データという言葉から感じるハードル（データ収集時の場面等にも配慮すべき）が下がるのが、実践研究の良さでもあると感じました。それは、授業検討会でのメモ、普段の生徒とのやり取りをメモしたもの、授業観察メモ、感想、休み時間での生徒の対話なども立派なデータになるということです。（経験者B）

また、事前視聴動画を見ることで、データ収集について理解を深めた上で、「私は小学校英語での振り返りの仕方に興味があり、問いをその方面で考えているので、今はワークシートの記述を集める予定でいる」（参加者G）のように、研究の方向性について示す参加者もいた。一方、データの収集にあたっては、「データの概要を知ることができたが、結局は『問い』が明確でないと必要なデータもわからない」（参加者F）のように、「問いの重要性」に言及する者もいれば、「データと問いの関係性」について、以下のように記述した参加者もいた。

動画等を見る前は、しっかりとした問いがあって初めてデータを集めたり、分析することができると思っていました。しかし、実際はデータには様々な種類があり、日々の授業の記録や生徒の活動の音声等がデータになりうると気づくことができました。また、具体的な問いを立てる前でも、自分が持っているデータと向かい合い、そこからもやもやの言語化に努めることができるのではないかと考えました。（参加者K）

このように、データ収集前に「問い」を念頭に置くことで実践研究の方向性が決まっていくことが示唆される。

## (3) 第3回：データの収集

第3回講座の振り返りで得られた回答は、「研究の心構えへの気づき」（3件）、「研究での気づき」（3件）、「研究手法の学び」（2件）、「問いの重要性」（2件）、「研究の方向性提示」（1件）、「問いの扱い」（1件）、「データの種類」（1件）、「メンターからの学び」（1件）であった。

実践研究におけるデータの収集にあたっては、気を付けておきたい「心構え」についての具体的な振り返りが得られた。例えば、授業風景を動画に残す場合、学習者が緊張してしまうと述べた参加者Kは、「事前視聴動画で学んだことについて共有したグループの方々に話をすると、普段から頻繁にビデオカメラを設置して授業を行うなど、様々なアドバイスをいただくことができました」と振り返っている。また、インタビューの際に、「振り返らせ方や聞き方が、相手のメタ認知を促進する部分があれば、コメントや書き方を誘導してしまっただけで本心や実態に迫ることができない。ということも学びました」（参加者I）といった気づきも得られた。

今回行った連続講座の中では、参加者が実際に実践研究を進めながら実践研究について学ぶため、実践研究を進める中でのデータ収集と「研究での気づき」について次のように述べた参加者がいた。

現在指導している小学生を思い浮かべると、量的データよりも質的データが取りやすいと思う。質的データの中でも、子供が書く振り返りやパフォーマンスが子供の様子や学びの状況を示してくれるデータだと思う。しかし、振り返りの内容はさまざまで、「楽しかった」といった感想で終わる子供もいれば、新しく学習したことを自分で整理して、気付いたことを書く子供もいる。データ収集期間の終わりに明らかに差がある子供の様子を遡ってどんな違いがあったのか、あるいは最初に同じようなことを書いている子供が複数名いたとして、どんな風に変化していくのか、見ていくなど、いろいろな使い方があることがわかった。（参加者G）

また、実践研究を進めていく中で、「やはり準備段階で何を知りたいのかを明確にしておくことの重要性について改めて実感した」（参加者J）のように「問いの重要性」に気づく参加者もいれば、「最初に立てた問いはそれとして、進めていくうちに新たな視点が出てくれば、また違う対象者を見ていくなど修正をかけながら進めていったらいいのではないかと思う」（参加者G）のように、「問いの扱い」について、データを収集しながら気づきを得たとする振り返りも散見された。

#### （4）第4回：データの分析

第4回講座の参加者からの振り返りで得られた回答は、「研究手法の学び」（6件）、「研究の心構えへの気づき」（5件）、「メンターからの学び」（4件）、「分析の難しさ」（2件）、「問いと分析・解釈の関係性」（1件）であった。

実践研究におけるデータの分析については、『量的データは見やすいように整理（数値要約と可視化）する』とあり、シンプルに考えることができました。質的データに関してもコードを使った分析の流れや注意点などを学ぶことができました」（参加者I）のように、実践研究の経験がない状態であったが、「研究手法の学び」を得たとする参加者が多く見られた。また、データの分析に際しては「実際に自分がコーディングをしてみて、コーディングがしにくいものの中に、大きな気づきがあるような気がしました。コーディングには、技術（慣れ）が必要だとも感じました」（参加者F）のように、手法だけでなく、意識しておく点とよいポイントもあるとの気づきが見られた。それゆえに、「データの分析は主観的にならないように、いかにデータを読むかというのは改めて難しいと感じました」（経験者A）のような「分析の難しさ」があると感じたコメントも見られた。

その中で、「メンターからの学び」により参加者が研究を進めるきっかけとなる可能性があるとして述べた次のような振り返りがあった。

質的研究での「必要な箇所を抜き出し、コーディングする」ことについて、自分の実践研究では、必要な箇所が何か、不明確であることを痛感しました。ただ、本日の動画視聴に関するブレイク



アウトルームで、メンターから、何を見るかが明確になってから見れたら理想だが、集めたデータを見て何を思ったかを書き出すことで、何を見たいかが見えてくるということを学びました。(経験者B)

また、データの分析・解釈にあたっては、実践者の主観を完全に排除することはできないため、分析者つまり実践者の視点が重要となる。その視点は「問い」に答えながら進むため、分析・解釈は「問い」ともかかわりがある(「問いと分析・解釈の関係性」)。参加者Eは、そのことについて以下の通り振り返っている。

データ解釈にはいろいろな方法があり、問いを明らかにする解釈になっているかや、実践者の視点が重要になるということがわかりました。自分の授業に沿った問いを設定すること、自分の問いを明らかにできるような質問紙づくりに取り組みたいと思います。データが多いほうが良いように感じていましたが、量ではなく、質であり、問いに迫れるか否かであり、それらに留意しながら、過不足なく丁寧に行いたいと思いました。(参加者E)

#### (5) 第5回：データの解釈

第5回講座の振り返りで得られた回答は、「メンターからの学び」(5件)、「研究の心構えへの気づき」(2件)、「研究での気づき」(1件)、「研究の方向性の提示」(1件)、「問いと分析・解釈の関係性」(1件)、「学術研究と実践研究の違い」(1件)、「講座のプロセス」(1件)であった。

実践研究におけるデータの解釈については、データの分析とは異なり、得られたデータからその意味を見出すプロセスが必要とされる。そのため動画視聴だけでなく、質疑応答やグループディスカッションから、どのようにデータの解釈を行うか、メンターの体験談から気づきや学びを得る参加者が見受けられた。例えば、データの解釈について話し合う議論の中で、次のような振り返りのコメントがあった。

「質的データの分析でタグ付けする際、タグが多くなってしまってグループ化できなかつたり客観性を保つのが難しい」と質問させていただいたことに対し、メンターGさんから「多くなったタグの整合性を授業の中で確認し、修正していけば問題ない」とご助言いただきました。データの解釈を進める中で、2人以上で話し合いながらできたらなと思っていましたが、1人でやる場合でも授業や何気なく生徒に尋ねることで修正できることを学びました。(経験者D)

このように、実践上の助言を得た参加者がいた。また、グループディスカッションを振り返って、実践研究のあり方について言及する次のような参加者もいた。

講座でのディスカッションを通して、自分の問いや目的に応じてデータを見ていくと良いという助言をいただき分析の目的を再認識することができました(メンターからの学び)。また、学術研究と違って汎用的な答えを出す必要はなく、データを丁寧に蓄積していくことにも意義があるとお話いただき、実践研究の在り方についても考えることができました(学術研究と実践研究の違い)。(参加者K)

## V 考察

本章では、前節での分析結果をもとに、教師が実践研究を進めたり、それを教師教育者が支援したりする際の留意点について考察する。研究課題1の実践研究の手法に関する疑問や悩みに関して、問いに関するものが直接言及されているのは、第1回のみであった。しかし、問いの絞り方については、データ収集及びデータ分析・解釈の段階においても、間接的に言及されており、例えば、問いが焦点化されていない状態でのデータ収集の可否の質問や問いが曖昧なままでの質的分析データの分析・解釈の難しさの悩みが吐露された。学術研究の研究課題と異なり、実践研究の問いは、実践の営みの中で立ち上がる問題意識（もやもや）から始まり、問い、研究課題と段階を経るため、最初から厳密に設定されるものではない。田中ほか（2019）が述べるように、最初から絞り切らなくてもよいこと、実践研究を進める中で複数の問いから研究課題を絞っていくこと、問いの焦点化までを研究とする場合があること、の3点に留意したい。

次に、実践研究におけるデータのタイプ・収集に関する疑問や悩みとして、「データの選択の方法」や「データ収集の難しさ」などが挙げられた。問いが明確に定まっている場合は、データのタイプや収集法を事前に決めることができるが、そうでない場合は、実践を進めていく中で注目したい対象者や収集するデータを定めることや複数の観点でデータを収集しておき、実践終了後に対象者やデータを絞ってデータ分析・解釈を行うことも許容される（田中ほか、2019）。また、本研究の参加者からは、データ収集法を決めた後も、実際に収集を進めていく中で、質問紙の項目の作成方法、ジャーナルの記録方法、学習者の振り返りをさせるタイミングなど個別のデータ収集についての疑問や悩みが出された。実践者の具体的な課題に対し、教師教育者は実践者に寄り添いながら助言をすることが求められるだろう。

3点目に、実践研究におけるデータ分析・解釈の疑問や悩みとして、質的データと量的データの両方において分析・解釈の難しさが挙げられた。具体的には、データから解釈に至る過程、質的データのコーディング方法、量的データの質問紙（評定型）の平均値の解釈に関する質問があった。実践研究の方法に関する図書や事前視聴動画では、データ分析・解釈について基本的な考え方の説明は行っているが、具体例の種類は多くはない。初めて実践研究に取り組む実践者にとって、授業者の主観を活かしながらどのような視点を持ち、データ分析・解釈に臨めばよいかは、一つの大きな壁となるため、複数の具体的事例の提示や実際の実践者のデータを用いての助言などが必要となるであろう。

最後に、実践研究に関わるその他の疑問や悩みとして、学術研究との比較から「実践研究の目的」、「実践研究の性質」、「先行研究の必要性」、「実践研究の倫理の考え方」などの課題が挙げられた。これらの課題の多くは、第1回で共有され、その後は第3回に2件のみであった。このことから、各自が実践研究を進め、講座のメンバーと課題や気づきを共有する中で、それらの疑問は徐々に解消されていったと推察される。学術研究と異なり、実践研究の主体は実践者であり、実践者が関与する文脈を重視して、授業や学習者及び教師自身の理解を深めたり、授業の改善をしたりすることが主な目的であることに留意したい。

研究課題2の実践研究に関する話し合いの内容については、連続講座の参加者から出された「疑問や悩みに対する「意見」が最も多かった。これらの意見は、メンターと経験者の両方から出されており、一つの質問に対して、複数の意見が述べられる場合も見られた。意見に加えて、各自の実践研究経験に基づく経験の共有もされた。

ディスカッションにおける談話の特徴として、最初に、各グループの司会が参加者及び経験者に発言を促す「問いかけ」がされるとともに、ある質問や悩みに対して一つの意見が出された後に、

別のメンバーに他の意見がないか問いかける場面が見られ、できるだけ多くの意見が共有されるように、ディスカッションが運営されていた。また、最初の質問や悩みが明確でない場合は、司者や他のメンバーが問いを明確にしたり具体的内容を尋ねたりする「確認」とそれに対する「説明」が行われた後で、意見が出された。また、相手の気持ちを慮って、聞き手が相手の発言を受容したり、発言に共感したりする場面も見られた。そのようなやり取りの中で、参加者が共有した質問や悩みに対して、具体的な意見や提案がなされたため、実践研究の研究手法に関する自身の質問や悩みのみならず、グループメンバーの質問や悩みに対する複数の意見を聞くことで、納得感が得られ、実践研究の理解が深まっていったと考えられる。実践研究の研究手法は確立されておらず、研究者としての立ち位置によっては研究手法に関する考え方が異なる場合もある。したがって、多様な立場や経験を持つ実践研究者やメンターの複数で意見交換をする機会を担保することで、各自の実践研究の文脈も配慮しながら、実践研究の研究手法について学んでいくことが可能となるであろう。

研究課題3の実践研究の研究手法を学ぶ過程における考えや気づきについては、事前視聴動画の内容と参加者の実践研究の進捗状況が連動した振り返りが見られ、第1期の連続講座に参加した経験者はその経験を踏まえ、実践研究のプロセスを把握した上で研究に臨んでいたことがわかった。

実践研究の要素である「問い」、「データ」、「分析・解釈」に関して、全回にわたり「問い」に関する言及がなされていた。「データ」に関しては、「問い」が明確になっているため、データを収集しやすくなる場合もあれば、「データ」の中から「問い」を見出せることもある。また、「分析・解釈」をする中で、「問い」をもとに教室で何が起こっているかを実践者は理解する。このように、「問い」は実践研究の基盤になっており、ともすれば、「データ」を収集するにも、「問い」の段階で立ち止まってしまい、研究を先に進められなくなる可能性もある。よって、「問い」を明確にするための実践の文脈の理解が実践者には求められ、またメンターは実践者による実践の深い理解や問いを見出すための質問を投げかけるなどの丁寧な足場がけの必要があるだろう。またデータ収集やデータ分析・解釈の段階でも「問い」に立ち返り、参加者の実践理解に即した「問い」になっているか、データがその「問い」に答えられているかどうかを個人の解釈だけでなく、コミュニティの中で共有し、協働的に省察をすることでより良い実践研究を行うことが可能になると考えられる。

「分析・解釈」について、とくに「分析」では、量的分析、質的分析にかかわらず、どのように分析すればよいのか、その手法を学んでいる様子が参加者の振り返りから見て取れた。その中で、メンターの経験談は、参加者が実践研究を進めていく上でのヒントになると考えられる。とくに質的分析の場合は、参加者の視点が重要であるが、実践研究が未経験である参加者の場合、メンターが行ってきた分析事例が参加者にとっての手助けとなる。「解釈」においても同様であり、分析結果から研究の意味を見出す解釈においては経験が重要であり、今回の連続講座のように、動画から学ぶだけにとどまらず、コミュニティでの議論により、メンターの経験談や他の参加者と経験を共有したり意見交換をしたりすることで、「分析・解釈」の心構えを会得できるのではないだろうか。

## VI おわりに

本研究では、実践研究共有コミュニティの一部として行われた連続講座において、事前動画視聴に基づき実践研究の手法をともに学ぶ参加者の「生」の声にフォーカスし、参加者からどのような疑問や悩みが共有され、それらの疑問に関してどのようなグループディスカッションが行われ、その結果、参加者にどのような気づきを得られたのかを明らかにしてきた。参加者のディスカッションでの発話や振り返りのことばを分析する中で、実践研究を進める中での難しさ（例えば、問いを立てる難しさ、分析・解釈を行う難しさ）が見えてきたが、それはコミュニティの中で参加者がそ

れぞれに考え、感じたことを表出する機会があったために他ならない。実践研究を一人で行うのではなく、コミュニティの中で協働して行うことで、メンターや他の参加者との対話が生じ、実践研究の研究手法の理解を深めることが可能になる。教師教育者は、実践研究を支えるために実践者の実践文脈の理解に努め、「答え」を与えるのではなく、「経験談」を共有したり、複数の観点から意見や提案を述べたりすることで、実践者は、実践研究の研究手法について徐々に理解を深め、実践研究を進める上での手がかりを得るかもしれない。実践研究の手法には唯一の答えはなく、それぞれの考えや異なる経験を共有する実践研究共有コミュニティが今後広がることで、より良い実践研究を遂行する土壌が形成されることが望まれる。

## 謝 辞

本研究は、JSPS 科研費（JP20K02833 及び JP23K02444）の助成を受けたものである。実践研究連続講座に参加し、本研究にご協力いただいた参加者の方々に心より感謝を申し上げる。

## 引用文献

- Borg, S. (2010). Language teacher research engagement. *Language Teaching*, 43, 391–429. <https://doi.org/10.1017/S0261444810000170>
- 南侑樹・永倉由里（2023）。「英語教育における実践研究共有コミュニティの実践」『中部地区英語教育学会紀要』52号，163–170.
- Smith, R., & Rebolledo, P. (2018). *A handbook for exploratory action research*. British Council. [https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub\\_30510\\_BC%20Explore%20Actions%20Handbook%20ONLINE%20AW.pdf](https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_30510_BC%20Explore%20Actions%20Handbook%20ONLINE%20AW.pdf)
- 高木亜希子・酒井英樹・永倉由里・田中武夫・河合創・清水公男・滝沢雄一・藤田卓郎・宮崎直哉・山岸律子・吉田悠一（2017）。「英語教育における実践研究に関する意識調査」『教育実践学研究』22号，43–66.
- 田中武夫・高木亜希子・藤田卓郎・滝沢雄一・酒井英樹（編著）（2019）.『英語教師のための「実践研究」ガイドブック』大修館書店.
- エティエンヌ・ウェンガー，リチャード・マクダーモット，&ウィリアム・M・スナイダー（2002）.『コミュニティ・オブ・プラクティス—ナレッジ社会の新たな知識形態の実践』翔泳社.